

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC LẠC HỒNG



ĐỖ THUẬN HẢI

**MỐI QUAN HỆ GIỮA NĂNG LỰC, KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU
KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN VÀ THƯƠNG HIỆU
TRƯỜNG ĐẠI HỌC
TRƯỜNG HỢP KHẢO SÁT TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ QUẢN TRỊ KINH DOANH

Đồng nai, năm 2020

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC LẠC HỒNG**



ĐỖ THUẬN HẢI

**MỐI QUAN HỆ GIỮA NĂNG LỰC, KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU
KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN VÀ THƯƠNG HIỆU
TRƯỜNG ĐẠI HỌC
TRƯỜNG HỢP KHẢO SÁT TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ

**Chuyên ngành: Quản trị kinh doanh
Mã số: 9340101**

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC

PGS. TS. NGUYỄN THỊ LIÊN DIỆP

Đồng Nai, năm 2020

LỜI CAM ĐOAN

Tác giả xin cam đoan Luận án tiến sĩ với đề tài “**Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học: Trường hợp khảo sát tại Thành phố Hồ Chí Minh**” là công trình nghiên cứu của riêng tác giả. Các số liệu trong đề tài nghiên cứu này được tôi thu thập và sử dụng một cách trung thực. Các số liệu kế thừa từ kết quả nghiên cứu trước được tác giả trích nguồn cụ thể.

Kết quả nghiên cứu được trình bày trong Luận án này không sao chép của bất cứ tài liệu nào và cũng chưa được trình bày hay công bố ở bất cứ công trình nghiên cứu nào khác trước đây.

TP. HCM, tháng 02 năm 2020

Tác giả thực hiện

LỜI CẢM ƠN

Tác giả xin gửi lời cảm ơn sâu sắc tới PGS. TS. Nguyễn Thị Liên Diệp là người hướng dẫn khoa học cho tác giả hoàn thành cuốn Luận án tiến sĩ này. PGS. TS. Nguyễn Thị Liên Diệp đã tận tình hướng dẫn, chỉ bảo, góp ý, động viên tác giả trong suốt quá trình nghiên cứu thực hiện Luận án này.

Tác giả xin gửi lời cảm ơn chân thành tới các Thầy, Cô giảng viên đã giảng dạy, cung cấp kiến thức, tạo nền tảng lý luận để tác giả hoàn thành được các chuyên đề và nghiên cứu Luận án.

Tác giả xin gửi lời cảm ơn chân thành tới các Thầy, Cô trong Khoa Sau đại học, Trường đại học Lạc Hồng đã giúp đỡ tác giả trong suốt quá trình nghiên cứu Luận án.

Tác giả xin gửi lời cảm ơn các Anh, Chị nghiên cứu sinh các khóa của Trường đại học Lạc Hồng đã đồng hành cùng nghiên cứu, trao đổi và giúp đỡ nhau trong quá trình nghiên cứu.

Cuối cùng, không thể thiếu, tác giả xin gửi lời cảm ơn tới gia đình, bạn bè đã luôn ủng hộ, tạo điều kiện thuận lợi nhất giúp tác giả hoàn thành tốt chương trình học tập và nghiên cứu đề tài Luận án của mình.

III
MỤC LỤC

	Trang
LỜI CAM ĐOAN.....	I
LỜI CẢM ƠN	II
MỤC LỤC.....	III
DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT	VI
DANH MỤC BẢNG	VII
DANH MỤC HÌNH.....	IX
CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU	1
1.1 Lý do chọn đề tài.....	1
1.2 Mục tiêu nghiên cứu.....	5
1.2.1 Mục tiêu nghiên cứu tổng quát.....	5
1.2.2 Mục tiêu nghiên cứu cụ thể	5
1.3 Câu hỏi nghiên cứu	5
1.4 Đối tượng nghiên cứu, đối tượng khảo sát và phạm vi nghiên cứu.....	5
1.5 Phương pháp nghiên cứu.....	7
1.6 Phân tích khoảng trống nghiên cứu.....	7
1.6.1 Các nghiên cứu về năng lực giảng viên.....	7
1.6.2 Các nghiên cứu về kết quả nghiên cứu khoa học	16
1.6.3 Các nghiên cứu về thương hiệu và thương hiệu trường đại học	19
1.6.4 Nhận xét đánh giá và xác định khoảng trống nghiên cứu	25
1.7 Tính mới của luận án.....	26
1.8 Ý nghĩa thực tiễn của đề tài nghiên cứu	27
1.9 Cấu trúc luận án	27
TÓM TẮT CHƯƠNG 1	28
CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU	30
2.1 Cơ sở lý thuyết về thương hiệu.....	30
2.1.1 Khái niệm và vai trò thương hiệu.....	30
2.1.2 Cơ sở lý thuyết về thương hiệu dựa trên nhân viên (EBBE)	36
2.1.3 Các yếu tố tác động đến vốn thương hiệu.....	38
2.1.4 Cơ sở lý thuyết về thương hiệu trường đại học.....	45
2.2 Năng lực giảng viên	50

2.2.1 Khái niệm về năng lực	50
2.2.2 Khái niệm về giảng viên	51
2.2.3 Khái niệm về năng lực giảng viên	53
2.3 Kết quả nghiên cứu khoa học	60
2.3.1 Khái niệm khoa học	60
2.3.2 Khái niệm về nghiên cứu khoa học	61
2.3.3 Phương pháp nghiên cứu khoa học.....	63
2.3.4 Vai trò của nghiên cứu khoa học	63
2.3.5 Khái niệm về kết quả nghiên cứu khoa học	65
2.4 Xây dựng giả thuyết nghiên cứu	66
2.5 Đề xuất mô hình nghiên cứu.....	74
TÓM TẮT CHƯƠNG 2	74
CHƯƠNG 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU	76
3.1 Quy trình nghiên cứu.....	76
3.2 Phương pháp và thiết kế nghiên cứu	78
3.2.1 Phương pháp nghiên cứu định tính.....	79
3.2.2 Kết quả nghiên cứu định tính	82
3.2.3 Phương pháp nghiên cứu định lượng.....	95
3.3 Tổng thể mẫu và mẫu nghiên cứu.....	100
3.4 Phương pháp thu thập số liệu.....	102
3.5 Phân tích và xử lý số liệu.....	103
3.6 Kết quả nghiên cứu định lượng sơ bộ	103
3.6.1 Kết quả kiểm định Cronbach's Alpha sơ bộ	103
3.6.2 Kết quả kiểm định EFA sơ bộ	104
TÓM TẮT CHƯƠNG 3	106
4.1 Kết quả nghiên cứu định lượng chính thức	107
4.1.1 Thống kê mô tả mẫu khảo sát	107
4.1.2 Kiểm định Cronbach's Alpha.....	108
4.1.3 Kiểm định EFA.....	111
4.1.4 Kiểm định CFA	114
4.1.5 Kiểm định cấu trúc tuyến tính (SEM) và các giả thuyết	117
4.1.6 Kiểm định độ tin cậy lặp lại bằng phương pháp Bootstrap	125

4.1.7 Phân tích đa nhóm	126
4.2 Thảo luận kết quả nghiên cứu.....	128
TÓM TẮT CHƯƠNG 4	132
CHƯƠNG 5. KẾT LUẬN VÀ HÀM Ý QUẢN TRỊ.....	133
5.1 Kết luận.....	133
5.1.1 Kết quả đạt được của mục tiêu nghiên cứu.....	133
5.1.2 Kết luận	135
5.1.3 Kết luận đóng góp mới của luận án.....	139
5.2 Hàm ý quản trị.....	141
5.2.1 Thống kê mô tả các biến quan sát.....	141
5.2.2 Hàm ý quản trị	143
5.3 Hạn chế của Luận án và hướng nghiên cứu tiếp theo	152
5.3.1 Hạn chế của luận án.....	152
5.3.2 Hướng nghiên cứu tiếp theo.....	153
TÓM TẮT CHƯƠNG 5	154
TÀI LIỆU THAM KHẢO	
PHỤ LỤC	

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT

ARWU	Shanghai Academic Ranking of World Universities Tổ chức xếp hạng Thượng Hải của các trường đại học thế giới
AUN – QA	ASEAN University Network - Quality Assurance Mạng lưới các trường đại học ASEAN – Đảm bảo chất lượng
BGDĐT	Bộ giáo dục đào tạo
BKHCN	Bộ Khoa học công nghệ
CG	Chuyên gia
CFA	Confirmatory Factor Analysis – Phân tích nhân tố khẳng định
CFI	Comparative Fit Index - Chỉ số phù hợp so sánh
COM	Sự cam kết
CR	Critical Ratios – Tỷ lệ đánh giá
DACUM	Develop A Curriculum - Xây dựng chương trình giảng dạy
ĐH	Đại học
ĐH NCL	Đại học ngoài công lập
ĐH NCL	Đại học ngoài công lập
ĐHCL	Đại học công lập
ĐHCL	Đại học công lập
EBBE	Employee Based Brand Equity – Thương hiệu dựa trên nhân viên
EFA	Exploratory Factor Analysis – Phân tích nhân tố khám phá
GDDT	Giáo dục đào tạo
GV	Giảng viên
KHGĐVN	Khoa học giáo dục Việt Nam
KMO	Kaiser Meyer Olkin – Chỉ số phân tích nhân tố
NCKH	Nghiên cứu khoa học
NLGV	Năng lực giảng viên
QS	Quacquarelli Symonds – Tổ chức xếp hạng đại học QS
RMSEA	Root Mean Square Error Approximation Xấp xỉ lỗi trung bình bình phương
SAT	Sự thỏa mãn
SEM	Structural Equation Modeling – Mô hình cấu trúc tuyến tính
THE	Times Higher Education – Báo giáo dục thời đại
TLI	Tucker and Lewis Index – Chỉ số Tucker và Lewis
TRUST	Lòng tin
TT	Thông tư

DANH MỤC BẢNG

Trang

Bảng 1.1. Danh sách 18 trường đại học có công trình khoa học từ 100 trở lên	2
Bảng 1.2. Tổng hợp các yếu tố tác động đến năng lực giảng viên	14
Bảng 1.3. Tổng hợp các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu khoa học	19
Bảng 1.4. Bảng tổng hợp các yếu tố tác động đến thương hiệu	25
Bảng 2.1. Một số quan điểm về thương hiệu dựa trên nhân viên	37
Bảng 2.2. Tổng hợp giả thuyết nghiên cứu.....	73
Bảng 3.1. Tổng hợp kết quả hiệu chỉnh mô hình nghiên cứu	86
Bảng 3.2. Thang đo năng lực giảng viên	88
Bảng 3.3. Thang đo kết quả nghiên cứu khoa học	88
Bảng 3.4. Thang đo thương hiệu trường đại học	89
Bảng 3.5. Thang đo sự thỏa mãn.....	90
Bảng 3.6. Thang đo lòng tin.....	91
Bảng 3.7. Thang đo sự cam kết	92
Bảng 3.8. Tổng hợp thang đo cho mô hình nghiên cứu	92
Bảng 3.9. Tổng hợp các chỉ số phù hợp	98
Bảng 3.10. Tổng hợp mẫu khảo sát theo khu vực địa lý	102
Bảng 3.11. Phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo.....	104
Bảng 3.12. Kiểm định EFA sơ bộ	105
Bảng 4.1. Thống kê mô tả mẫu về giới tính.....	107
Bảng 4.2. Thống kê mô tả mẫu về độ tuổi.....	108
Bảng 4.3. Thống kê mô tả mẫu về thâm niên công tác	108
Bảng 4.4. Phân tích độ tin cậy của yếu tố Năng lực giảng viên	109
Bảng 4.5. Phân tích độ tin cậy của yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học	109
Bảng 4.6. Phân tích độ tin cậy của yếu tố thương hiệu trường đại học.....	110
Bảng 4.7. Phân tích độ tin cậy của yếu tố Lòng tin.....	110
Bảng 4.8. Phân tích độ tin cậy của yếu tố Sự cam kết	111
Bảng 4.9. Phân tích độ tin cậy của yếu tố Sự thỏa mãn	111
Bảng 4.10. Kết quả kiểm định KMO.....	112
Bảng 4.11. Ma trận mẫu.....	113
Bảng 4.12. Các chỉ số kiểm định CFA	115
Bảng 4.13. Bảng kết quả các hệ số ước lượng đã chuẩn hóa.....	116

VIII

Bảng 4.14. Bảng kết quả kiểm định SEM	118
Bảng 4.15. Tổng hợp kết quả trọng số ước lượng của các mối quan hệ	120
Bảng 4.16. Tổng hợp kết quả trọng số ước lượng của thang đo	123
Bảng 4.17. Tổng hợp kết quả trọng số chuẩn hóa của thang đo	124
Bảng 4.18. Kết quả ước lượng bằng phương pháp Bootstrap	125
Bảng 4.19. Kết quả phân tích đa nhóm biến giới tính	126
Bảng 4.20. Thống kê Levene biến tuổi	126
Bảng 4.21. Phân tích ANOVA biến tuổi	127
Bảng 4.22. Thống kê Levene biến thâm niên công tác	127
Bảng 4.23. Phân tích ANOVA biến thâm niên công tác	127
Bảng 4.24. Thống kê Levene biến trình độ	127
Bảng 4.25. Phân tích ANOVA biến trình độ	128
Bảng 5.1. Thống kê mô tả biến quan sát	142

DANH MỤC HÌNH

	Trang
Hình 2.1. Vấn đề và thách thức của chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp tại Malaysia trong giai đoạn 2010 – 2015	10
Hình 2.2. Khung năng lực nhân sự	13
Hình 2.3. Vốn thương hiệu dựa trên nhân viên	20
Hình 2.4. Mô hình nghiên cứu về tác động của truyền miệng đến vốn thương hiệu ..	21
Hình 2.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến vốn thương hiệu	23
Hình 2.6. Mô hình các yếu tố tác động đến vốn thương hiệu	24
Hình 2.7. Loại hình vốn thương hiệu	31
Hình 2.8. Tháp nhu cầu Maslow	42
Hình 2.9. Sơ đồ khung lý thuyết về năng lực nghề nghiệp giảng viên	59
Hình 2.10. Mô hình nghiên cứu đề xuất.....	74
Hình 3.1. Quy trình nghiên cứu	78
Hình 3.2. Quy trình thực hiện phỏng vấn chuyên gia	82
Hình 4.1. Kết quả phân tích nhân tố khẳng định (CFA) mô hình nghiên cứu	114
Hình 4.2. Mô hình nghiên cứu chính thức.....	117
Hình 4.3. Mô hình phân tích cấu trúc hóa tuyến tính (SEM)	119
Hình 5.1. Tác động của năng lực giảng viên đến thương hiệu trường đại học	137
Hình 5.2. Tác động của kết quả NCKH đến thương hiệu trường đại học.....	137
Hình 5.3. Tác động của năng lực giảng viên đến kết quả nghiên cứu khoa học	138
Hình 5.4. Tác động của năng lực giảng viên, kết quả nghiên cứu khoa học và lòng tin đến thương hiệu trường đại học	138

CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN ĐỀ TÀI NGHIÊN CỨU

1.1 Lý do chọn đề tài

Trường đại học là nơi đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội ở tất cả các lĩnh vực, ngành nghề khác nhau. Mỗi trường đại học đều thực hiện chức năng chủ yếu là đào tạo và NCKH để từ đó tạo uy tín, tạo hình ảnh và thương hiệu cho các trường đại học (Trần Tiến Khoa, 2013). Trước sự phát triển của xã hội đòi hỏi nguồn nhân lực phải có trình độ, có năng lực chuyên môn, có kiến thức và kỹ năng để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của các nhà tuyển dụng đã thúc đẩy các trường đại học phải tự nâng cao chất lượng đào tạo của nhà trường, chất lượng giảng dạy của giảng viên, đặc biệt nâng cao khả năng NCKH của giảng viên và ứng dụng kết quả NCKH vào quá trình giảng dạy là điều cần thiết mà các trường đại học đang đặt mục tiêu hướng tới (Trần Tiến Khoa, 2013).

Trong bối cảnh hiện nay, khi mà thế giới đang trở nên “phẳng” hơn thì vai trò của các trường đại học và chất lượng giáo dục tại các trường đại học càng trở nên quan trọng hơn bao giờ hết. Với chức năng đào tạo, các trường đại học đào tạo những chuyên gia có năng lực, kỹ năng cao và có văn hóa; với chức năng nghiên cứu khoa học, các trường đại học đều gắn với một thương hiệu cụ thể là trung tâm sáng tạo ra tri thức mới, nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ để đóng góp vào sự phát triển của nền kinh tế, của xã hội do đó thương hiệu trường đại học được đánh giá là một vai trò rất quan trọng trong sự phát triển xã hội nói chung và nền giáo dục đại học nói riêng (Charles Dennis và cộng sự, 2016).

Trong thời đại khoa học kỹ thuật phát triển mạnh mẽ như ngày nay đã tác động và ảnh hưởng rất lớn đến hoạt động của các trường đại học và cũng là động cơ thúc đẩy cho các trường đại học ngày càng phát triển.

Thực tiễn và lý luận chỉ ra rằng, NCKH và giảng dạy có mối quan hệ hữu cơ với nhau, gắn kết chặt chẽ với nhau và hỗ trợ cho nhau (Gonobolan Anna, 1987). NCKH tạo cơ sở, điều kiện, tiền đề nhằm thực hiện tốt nhiệm vụ giảng dạy ở trên lớp. Ngược lại, công tác giảng dạy phản ánh kết quả của hoạt động NCKH, ứng dụng được kết quả NCKH vào thực tiễn giảng dạy nhằm nâng cao hiệu quả cho hoạt động giảng dạy. Do vậy, cùng với hoạt động giảng dạy, kết quả NCKH còn là thước đo năng lực chuyên môn của giảng viên.

Đối với giảng viên tại trường đại học, công tác giảng dạy luôn được coi trọng, là điều kiện cần và đủ cho một giảng viên và còn là một yếu tố quan trọng để đánh giá năng lực giảng viên (Nhóm nghiên cứu của Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014). Tuy nhiên, đây mới chỉ là một phần yêu cầu của hoạt động chuyên môn của người giảng viên. Vì vậy, việc NCKH lâu nay luôn được các trường đề cao, chú trọng, đặt ra như một nhiệm vụ bắt buộc, thường xuyên và là một tiêu chuẩn quan trọng hàng đầu để đánh giá khả năng toàn diện của giảng viên và còn được Bộ giáo dục Đào tạo quy định cụ thể cho giảng viên các trường đại học tại Việt Nam (Thông tư số 47/2014/TT-BGDĐT ngày 31/12/2014). Mặc dù vậy, trong thời gian qua, tại các trường đại học, hoạt động NCKH của đội ngũ giảng viên vẫn còn khá “tẻ nhạt”, thậm chí còn bị “quên lãng”, chưa được nhiều hạn chế, bất cập, chưa được ban lãnh đạo nhà trường quan tâm đúng mức, chưa ngang tầm với nhiệm vụ chuyên môn của giảng viên. Kết quả NCKH của các trường còn thấp, đặc biệt là các công trình nghiên cứu công bố trên các tạp chí uy tín thế giới bị hạn chế về nhiều mặt, tổng số các công trình nghiên cứu được công bố từ 100 công trình trở lên chỉ có 18/235 trường đại học, chiếm tỷ lệ rất thấp, khoảng 7 % (Nhóm thông tin nghiên cứu, Đại học Duy Tân, 2018).

Bảng 1.1. Danh sách 18 trường đại học có công trình khoa học từ 100 trở lên

Stt	Cơ sở giáo dục đại học	Công trình khoa học
1	Đại học Tôn Đức Thắng	1421
2	Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh	1397
3	Viện hàn lâm KH&CNVN	1218
4	Đại học Quốc gia Hà Nội	959
5	Đại học Bách Khoa Hà Nội	743
6	Đại học Duy Tân	592
7	Đại học Huế	289
8	Đại học Đà Nẵng	259
9	Đại học Cần Thơ	257
10	Đại học Thái Nguyên	254
11	Đại học Sư phạm Hà Nội	237
12	Đại học Kỹ thuật Lê Quý Đôn	182
13	Đại học Y Dược Thành phố Hồ Chí Minh	176
14	Đại học Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh	175
15	Đại học Y Hà Nội	161
16	Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh	138
17	Học viện Nông nghiệp Việt Nam	126
18	Đại học giao thông vận tải	100

(Nguồn: Nhóm thông tin nghiên cứu, Đại học Duy Tân, 2018)

Đối với giảng viên và các nhà nghiên cứu thì việc công bố công trình NCKH trên các tạp chí uy tín thế giới như ISI, Scopus còn nhiều hạn chế và khó khăn cả về mặt chủ quan và khách quan, một cuộc điều tra khảo sát tại Indonesia cho biết 76% giảng viên chưa bao giờ đăng bài viết trên các tạp chí uy tín thế giới như ISI và Scopus (Ansari Saleh Ahmar và cộng sự, 2017).

Theo Báo cáo thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015) có khoảng 56.000 cán bộ giảng viên giảng dạy ở các trường đại học nhưng chỉ có khoảng 1.100 giảng viên (chiếm khoảng 2%) tham gia NCKH và rất ít giảng viên tham gia nghiên cứu. Trường hợp cụ thể tại Đại học Quốc gia TP.HCM, một trong 2 đại học được xem hàng đầu ở Việt Nam, tình hình cũng không mấy khả quan. Kết quả NCKH trong giai đoạn từ 2010 - 2015, Đại học này có 2.300 bài báo khoa học được công bố, trong đó 720 bài báo đăng trên các tạp chí khoa học thế giới với chỉ số ảnh hưởng trung bình là 1.8. Nguồn kinh phí thu được từ hoạt động NCKH chuyển giao công nghệ là 344,5 tỉ đồng, chỉ tăng 1,25 lần so với 5 năm trước đó. Tất cả những điều này thực sự là tiếng chuông báo động về sự thiếu nhiệt huyết, mặn mà và tâm huyết của giảng viên đối với các hoạt động NCKH dẫn tới kết quả NCKH chưa cao.

Tại các trường đại học, vấn đề nâng cao chất lượng dạy và học là những yếu tố quan trọng, có sự tác động lớn đến chất lượng đào tạo và bồi dưỡng cán bộ giảng viên. Để đánh giá khả năng lao động chuyên môn, tư duy lý luận và nhận thức thực tiễn của giảng viên tại trường đại học, nhất thiết phải kết hợp tốt hoạt động NCKH của giảng viên với hoạt động giảng dạy và nâng cao năng lực giảng viên (Drs. H. Akbar Ali, M.Si, 2015). Chúng ta đều biết và nhận thức được rằng, NCKH đặc biệt quan trọng trong giáo dục nói chung, giáo dục đại học nói riêng. Trong công tác đào tạo đại học ở nước ta hiện nay, NCKH được xem là một “mắt xích” quan trọng không thể thiếu được trong việc góp phần nâng cao chất lượng đào tạo, tạo ra nguồn nhân lực đáp ứng được nhu cầu ngày càng cao của xã hội. NCKH tạo điều kiện cho giảng viên tìm ra phương pháp giảng dạy hiệu quả nhất, là yếu tố đánh giá và nâng cao năng lực giảng viên và ngược lại.

Trong hai thập niên qua, sự bùng nổ về số lượng các trường đại học đã tạo nên sự cạnh tranh gay gắt trong môi trường giáo dục đại học giữa các trường đại học với nhau. Từ 174 trường đại học vào năm 1991 (Trần Tiến Khoa, 2013) thành 235 trường

đại học vào năm 2019 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2019) cho thấy sự phát triển bùng nổ về số lượng trường đại học (tăng 26%) sau 22 năm, tương ứng trung bình mỗi năm có khoảng 3 trường đại học được thành lập. Với số lượng trường đại học tăng đáng kể trong vài thập niên gần đây cộng với chủ trương hiện nay của Chính phủ cho phép các trường đại học công lập tự chủ về mặt tài chính và chủ động về mặt quản lý nhà trường. Như vậy, khoảng cách giữa các trường đại học công lập và đại học tư thục đang dần khép lại tạo sự công bằng trong hoạt động quản lý các trường đại học hiện nay đã thúc đẩy quá trình cạnh tranh và phát triển thương hiệu của các trường đại học. Để xây dựng và phát triển được thương hiệu của một trường đại học sẽ phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố và nó cũng trở thành điều trăn trở của ban lãnh đạo các trường đại học. Trong đó xây dựng và quản lý thương hiệu nội bộ dựa trên yếu tố nhân viên đã được nghiên cứu và khẳng định là một vai trò quan trọng không thể thiếu trong quá trình phát triển thương hiệu trường đại học (Ceridwyn King & Debra Grace, 2009).

Qua nghiên cứu của tác giả cho thấy, đã có rất nhiều các công trình khoa học nghiên cứu về năng lực giảng viên, kết quả NCKH và thương hiệu trường đại học như: Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang (2010); Drs. H. Akbar Ali, M.Si (2015); Muhammad Aiman Arifin và cộng sự (2017); Gabedi N. Molefe (2010); Villar and Olga M. Alegre (2006) nghiên cứu về năng lực giảng viên. Nghiên cứu của Ceridwyn King & Debra Grace (2009); Ceridwyn King & Debra Grace (2010); David A. Aaker (1991); Nebojsa S. Dacic, Rui Vinhas da Silva & Joe F. Hair (2015) và Trần Tiến Khoa (2013) nghiên cứu về hoạt động NCKH, kết quả NCKH. Nghiên cứu của Ansari Saleh Ahmar và cộng sự (2016); Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Jaider Vega-Jurado (2008); Fabian A. Ehikhamenor (2002); Vo Van Thang và cộng sự (2015) nghiên cứu về thương hiệu trường đại học và quản lý thương hiệu nội bộ. Tuy nhiên, tác giả chưa thấy công trình nghiên cứu nào đề cập tới mối quan hệ giữa năng lực giảng viên, kết quả nghiên cứu khoa học và thương hiệu trường đại học. Do vậy, tác giả lựa chọn đề tài **“Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học: Trường hợp khảo sát tại Thành phố Hồ Chí Minh”** để nghiên cứu nhằm đưa ra được những giả thuyết nghiên cứu, mô hình nghiên cứu và đề xuất các hàm ý quản trị nhằm góp phần phát triển các trường đại học Việt Nam hiện nay và trong thời gian tới.

1.2 Mục tiêu nghiên cứu

1.2.1 Mục tiêu nghiên cứu tổng quát

Xác định, đo lường mức độ tác động và đưa ra hàm ý quản trị về mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học.

1.2.2 Mục tiêu nghiên cứu cụ thể

- 1) Xác định mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học;
- 2) Đo lường mức độ tác động của mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học;
- 3) Đề xuất các hàm ý quản trị cho vấn đề nghiên cứu.

1.3 Câu hỏi nghiên cứu

- 1) Xác định các mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học như thế nào?
- 2) Đo lường mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học như thế nào?
- 3) Những hàm ý quản trị nào cần được đề xuất dựa trên kết quả nghiên cứu?

1.4 Đối tượng nghiên cứu, đối tượng khảo sát và phạm vi nghiên cứu

1.4.1 Đối tượng nghiên cứu

Để nghiên cứu về mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học, tác giả xác định đối tượng nghiên cứu bao gồm: (1) Năng lực giảng viên thông qua các hoạt động của giảng viên như giảng dạy, nghiên cứu khoa học, năng lực về chuyên môn của giảng viên, các kỹ năng của giảng viên, thái độ hành vi cách ứng xử và khả năng giao tiếp trong mối quan hệ của giảng viên trong môi trường giáo dục; (2) hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên thông qua các kết quả nghiên cứu khoa học như các công trình nghiên cứu được công bố, các ấn phẩm được xuất bản và (3) thương hiệu trường đại học, hoạt động xây dựng thương hiệu từ giảng viên nhà trường.

1.4.2 Đối tượng khảo sát

Đề tài nghiên cứu của tác giả liên quan đến ba đối tượng nghiên cứu là năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học. Ba đối tượng nghiên cứu này đều là những yếu tố gắn kết chặt chẽ với nghề giảng viên. Để

trở thành một giảng viên của các cơ sở giáo dục đại học phải đáp ứng các yêu cầu, tiêu chuẩn của Bộ giáo dục và đào tạo (Luật giáo dục đại học sửa đổi, 2018) và đáp ứng năng lực theo yêu cầu của cơ sở giáo dục đại học mà giảng viên đó làm việc. Một giảng viên không thể không thực hiện nghiên cứu khoa học và kết quả nghiên cứu khoa học còn là tiêu chí để đánh giá mức độ hoàn thành công việc hằng năm của giảng viên trong các cơ sở giáo dục đại học. Hơn nữa, giảng viên làm việc trong một cơ sở giáo dục đại học là cũng là quá trình xây dựng thương hiệu trường đại học đó thông qua các hoạt động của giảng viên hằng ngày.

Trên cơ sở đó, tác giả xác định đối tượng khảo sát để thực hiện phân tích định lượng cho đề tài nghiên cứu của tác giả là giảng viên các cơ sở giáo dục đại học.

1.4.3 Phạm vi nghiên cứu

- Phạm vi về không gian: Tác giả nghiên cứu dữ liệu thứ cấp tại các trường đại học Việt Nam để có dữ liệu khái quát đánh giá chung tổng thể của giáo dục đại học đến lĩnh vực liên quan của đề tài nghiên cứu. Tuy nhiên, dữ liệu sơ cấp được tác giả nghiên cứu và khảo sát các trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh. Với số lượng các cơ sở giáo dục đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh là 61/235, trong đó 54 trường đại học và 7 học viện (Thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2019). Số lượng cơ sở giáo dục đại học để tác giả khảo sát là 52/235 (chiếm 22,12%) số lượng các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Như vậy, phạm vi về không gian nghiên cứu gồm có nghiên cứu thứ cấp tại các trường đại học Việt Nam và nghiên cứu sơ cấp bằng phương pháp khảo sát với số lượng các cơ sở giáo dục đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh chiếm khoảng $\frac{1}{4}$ số lượng các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam đã mang tính đại diện cho vấn đề nghiên cứu của tác giả.

- Phạm vi về thời gian: Với tính cấp thiết của đề tài nghiên cứu mà tác giả đã đề cập, tâm huyết với nghề trong lĩnh vực giáo dục đại học, tác giả đã xác định đề tài nghiên cứu và bắt đầu thu thập dữ liệu, tìm kiếm dữ liệu thứ cấp để nghiên cứu đề tài từ tháng 09/2017. Tác giả tổng hợp cơ sở lý thuyết, tìm kiếm và lược khảo các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến đề tài nghiên cứu. Để kiểm chứng thang đo và vấn đề nghiên cứu bằng phương pháp định lượng, tác giả đã thực hiện khảo sát đối tượng khảo sát từ tháng 07/2018 đến tháng 08/2019. Sau hơn một năm thực hiện khảo sát, tác giả tổng hợp dữ liệu và đưa vào phân tích định lượng để xác định kết quả nghiên cứu của tác giả.

1.5 Phương pháp nghiên cứu

Để nghiên cứu đề tài, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp với phương pháp nghiên cứu định lượng nhằm thực hiện quá trình nghiên cứu của tác giả.

- Phương pháp nghiên cứu định tính: được tác giả sử dụng để tổng hợp cơ sở lý thuyết, lược khảo các nghiên cứu liên quan, nghiên cứu dữ liệu thứ cấp, tổng hợp đánh giá vấn đề nghiên cứu, lập luận và lý giải mang tính khoa học và logic, phỏng vấn chuyên gia am tường trong lĩnh vực nghiên cứu để làm sáng tỏ vấn đề nghiên cứu và đúc kết quan điểm cho vấn đề nghiên cứu. Phương pháp nghiên cứu định tính được tác giả sử dụng để tổng hợp các thành phần của thang đo cho lĩnh vực nghiên cứu của tác giả nhằm chuẩn bị cho bước nghiên cứu định lượng tiếp theo.

- Phương pháp nghiên cứu định lượng: được tác giả sử dụng để thống kê mô tả các vấn đề liên quan đến lĩnh vực nghiên cứu và thống kê mô tả mẫu nghiên cứu, tác giả sử dụng phương pháp đánh giá độ tin cậy thang đo thông qua phân tích Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA và phân tích nhân tố khẳng định CFA. Để kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết nghiên cứu, tác giả sử dụng phương pháp mô hình hóa cấu trúc tuyến tính SEM thông qua phần mềm xử lý dữ liệu SPSS và AMOS.

1.6 Phân tích khoảng trống nghiên cứu

Các vấn đề liên quan đến trường đại học như chất lượng đào tạo, nghiên cứu khoa học, giảng viên, thương hiệu, chất lượng dịch vụ sinh viên, sự hài lòng của sinh viên, sự hài lòng của cán bộ giảng viên với nhà trường đã được các nhà nghiên cứu trong nước cũng như trên thế giới nghiên cứu từ rất lâu. Đặc biệt là nghiên cứu về ba lĩnh vực cụ thể là năng lực giảng viên; kết quả nghiên cứu khoa học và thương hiệu trường đại học đã được các nhà nghiên cứu thực hiện nghiên cứu chuyên sâu về từng lĩnh vực, nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến từng lĩnh vực. Một số công trình nghiên cứu được tác giả lược khảo dưới đây, cụ thể:

1.6.1 Các nghiên cứu về năng lực giảng viên

Nghiên cứu về năng lực giảng viên đã được các nhà nghiên cứu trong nước và trên thế giới đã nghiên cứu từ nhiều năm trước. Một số công trình nghiên cứu về năng lực giảng viên đã công bố như: Nghiên cứu của Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang (2010) đã khẳng định năng lực của giảng viên bao gồm các năng lực như: năng

lực giảng dạy, năng lực tổ chức khóa học và năng lực tương tác với sinh viên; Drs. H. Akbar Ali, M.Si (2015) đã đưa ra ba năng lực cho giảng viên như năng lực tính cách, năng lực chuyên môn, năng lực phục vụ cộng đồng; Muhammad Aiman Arifin, Roziah Mohd Rasdi, Mohd Ashraff Mohd Anuar and Muhd Khaizer Omar (2017) cho rằng năng lực giảng dạy, năng lực chuyên môn, năng lực giao tiếp và năng lực cá nhân là rất cần thiết cho một người giảng viên đại học; Gatanasat N. Malafe (2010) đã chỉ ra bảy năng lực phải có để giảng viên có thể giảng dạy tốt bao gồm: Môi trường làm việc; năng lực lãnh đạo của các nhà quản trị đại học; cơ sở vật chất; các chính sách ưu đãi và đãi ngộ cho giảng viên; hệ thống quản lý bên trong; chính sách thu hút tuyển dụng giảng viên; nhận thức của giảng viên. Luis M. Villar and Olga M. Alegre (2006) đã chỉ ra các năng lực chuyên nghiệp và các kỹ năng của người giảng viên để đảm nhiệm tốt công việc giảng dạy. Các nghiên cứu về năng lực giảng viên được tác giả lược khảo, phân tích, đánh giá, cụ thể như sau:

1.6.1.1 Nghiên cứu của Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang (2010)

Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang đã nghiên cứu về năng lực giảng viên tác động đến động lực học tập và hiệu suất học tập của sinh viên trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam theo hướng tiếp cận đánh giá từ sinh viên. Hai tác giả đã thực hiện khảo sát 1278 sinh viên các trường đại học công lập và đại học tư thục tại Thành phố Hồ Chí Minh để nghiên cứu. Hai tác giả đã sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp với phương pháp định lượng để nghiên cứu vấn đề theo từng bước như: xây dựng giải thuyết và mô hình nghiên cứu, kiểm định độ tin cậy thang đo bằng phương pháp phân tích hệ số Cronbach's Alpha, kiểm định nhân tố khám phá (EFA), kiểm định nhân tố khẳng định (CFA) và kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM). Kết quả nghiên cứu cho thấy năng lực giảng viên được hai tác giả xác định bằng ba năng lực trọng tâm, cơ bản để đánh giá năng lực của một giảng viên. Ba năng lực đó là: Năng lực giảng dạy; năng lực tổ chức khóa học và năng lực tương tác với sinh viên. Tuy nhiên, nghiên cứu của hai tác giả còn hạn chế như: mới chỉ nghiên cứu tại Thành phố Hồ chí Minh; đối tượng nghiên cứu là sinh viên; ngoài sự tác động của năng lực giảng viên đến động lực học tập và kết quả học tập thì năng lực giảng viên còn có thể tác động đến các yếu tố khác, như kết quả nghiên cứu khoa học, thương hiệu nhà trường, sự gắn bó của giảng viên với nhà trường, lòng tin, sự cam kết, sự thỏa mãn của giảng viên với nhà trường. Góc độ tiếp cận mới chỉ dừng lại ở hướng tiếp cận

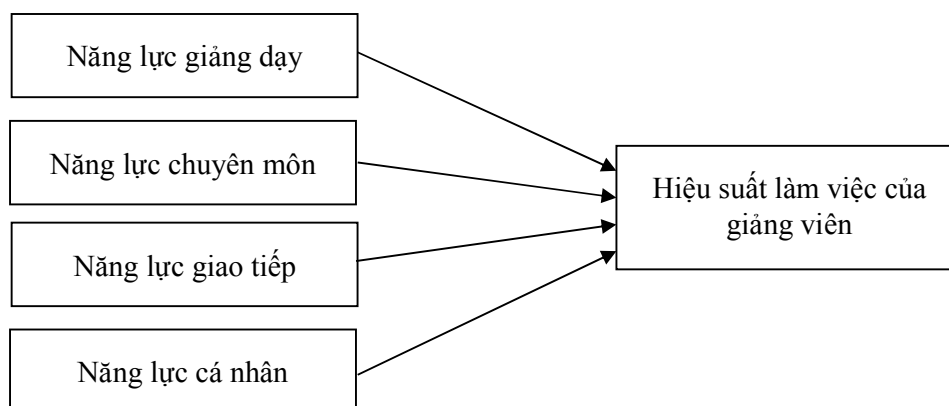
từ phía sinh viên, chưa đề cập đến hướng tiếp cận từ phía giảng viên, từ phía cán bộ nhân viên nhà trường, từ phía các bên liên quan trong xã hội. Hai tác giả cũng khuyến khích các nghiên cứu sau này nghiên cứu thêm để mở rộng và khẳng định các yếu tố tác động đến năng lực giảng viên cũng như các mối quan hệ của năng lực giảng viên đến các yếu tố khác liên quan.

1.6.1.2 Nghiên cứu của Drs. H. Akbar Ali, M.Si (2015)

Drs. H. Akbar Ali, M.Si nghiên cứu về năng lực giảng viên trong bối cảnh giáo dục đại học của Indonesia đã cho rằng hệ thống đảm bảo chất lượng là một hệ thống quản lý để chỉ đạo và kiểm soát một tổ chức trong việc đưa ra chính sách, mục tiêu, kế hoạch, quy trình và quy trình chất lượng và cả việc thực hiện cải tiến liên tục, bao gồm cơ cấu tổ chức, trách nhiệm, quy trình, thủ tục và tài nguyên được sử dụng để đạt được tiêu chuẩn đã được giải quyết dựa trên nhu cầu và yêu cầu của các bên liên quan và tổ chức. Đảm bảo chất lượng trong một tổ chức là một nhu cầu bên trong và bên ngoài. Đảm bảo chất lượng là một nhiệm vụ thường xuyên và phải được thực hiện liên tục và nó không phải là một hoạt động đặc biệt. Một giảng viên có năng lực là một giảng viên có khả năng giảng dạy trong việc thực hiện nghĩa vụ của mình một cách thích hợp và tuân thủ các quy định của hệ thống đảm bảo chất lượng của tổ chức. Trong trường hợp này, Ông cho rằng năng lực của giảng viên sẽ có tác động đến thành tích, đóng góp cho chất lượng của một trường đại học và nâng cao danh tiếng của trường đại học đó. Một giảng viên giảng dạy hiệu suất sẽ tác động lớn đến việc đào tạo một cách hiệu quả. Một giảng viên thực hiện với tư cách là một nhà giáo nên được hoàn thành một cách hiệu quả để nó có thể hỗ trợ sự năng động và hiệu quả của quá trình giáo dục. Ông cho rằng phát triển chuyên môn của giảng viên phải bao gồm ba năng lực: (1) Tiêu chuẩn năng lực thẩm quyền hoặc tính cách, trưởng thành, và gương mẫu; (2) Năng lực chuyên môn hoặc khả năng của giảng viên để nắm vững nội dung và phương pháp giảng dạy và (3) Năng lực xã hội hoặc khả năng của giảng viên thực hiện giao tiếp xã hội, cả với sinh viên và xã hội. Tuy nhiên, nghiên cứu của Drs. H. Akbar Ali, M.Si còn hạn chế mới chỉ ra được ba năng lực chính của giảng viên trong bối cảnh giáo dục của Indonesia. Ông cũng khuyến khích các nghiên cứu khác nghiên cứu về các năng lực khác của giảng viên cũng như mối quan hệ của các năng lực với các yếu tố khác của giảng viên.

1.6.1.3 Nghiên cứu của Muhammad Aiman Arifin, Roziah Mohd Rasdi, Mohd Ashraff Mohd Anuar and Muhd Khaizer Omar (2017)

Nhóm tác giả nghiên cứu trong bối cảnh chính phủ Malaysia thực hiện chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp giai đoạn 2010 – 2015 (Technical Vocational Education and training - TVET) để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực cho đất nước Malaysia. Trong nghiên cứu, nhóm tác giả đã xác định năng lực của của giảng viên là những điểm chính phản ánh chất lượng giáo dục nghề nghiệp và sinh viên tốt nghiệp trong thị trường lao động.



Hình 2.1. Vấn đề và thách thức của chiến lược phát triển giáo dục nghề nghiệp tại Malaysia trong giai đoạn 2010 – 2015

(Nguồn: Muhammad Aiman Arifin và cộng sự, 2017)

Nhóm tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp với phương pháp định lượng để đưa ra các kết quả nghiên cứu. Nhóm tác giả sử dụng phần mềm phân tích cấu trúc AMOS để xử lý dữ liệu thông qua mô hình hóa cấu trúc SEM để kiểm định mô hình lý thuyết đề xuất. Kết quả nghiên cứu, nhóm tác giả đã chỉ ra năng lực cần thiết của một giảng viên bao gồm bốn năng lực cơ bản, cụ thể: Năng lực giảng dạy; năng lực chuyên môn; năng lực giao tiếp và năng lực cá nhân. Bốn năng lực này tác động đến hiệu suất làm việc của giảng viên. Như vậy, nhóm tác giả chỉ tập trung nghiên cứu và kiểm định 4 năng lực liên quan trực tiếp đến giảng viên và không đề cập đến các mối quan hệ của các năng lực đó với nhau và mối quan hệ của năng lực giảng viên với các yếu tố khác trong trường đại học.

1.6.1.4 Nghiên cứu của Gatanasat N. Malafe (2010)

Gatanasat N. Malafe nghiên cứu về năng lực giảng viên của các trường đại học tại Indonesia trong bối cảnh giáo dục đại học Indonesia đang cải cách chất lượng đào

tạo thông qua chính sách trao quyền tự chủ đại học cho các trường đại học. Đối với các trường đại học đa ngành nghề tại Indonesia đang gặp nhiều khó khăn trong việc tìm kiếm những giảng viên có năng lực để đảm bảo chất lượng đào tạo. Ngoài việc nghiên cứu lý luận, ông đã tiến hành thăm dò thực tiễn từ một số lớn các giảng viên đại học, cán bộ giáo dục thuộc các trường đại học ở Indonesia khi bàn về năng lực giảng viên của giảng viên. Ông đã tiến hành khảo sát 765 giảng viên của 11 trường đại học đã được trao quyền tự chủ. Bằng phương pháp nghiên cứu định lượng chủ yếu, ông đã lần lượt thực hiện trình tự nghiên cứu như kiểm định độ tin cậy thang đo, kiểm định nhân tố khám phá và kiểm định mô hình nghiên cứu. Ông đã chỉ ra được các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực của giảng viên nói chung và năng lực giảng viên của 11 trường đại học đã được trao quyền tự chủ tại Indonesia bị ảnh hưởng bởi các yếu tố như: Môi trường làm việc; năng lực lãnh đạo của các nhà quản trị đại học; cơ sở vật chất; các chính sách ưu đãi và đãi ngộ cho giảng viên; hệ thống quản lý bên trong; chính sách thu hút tuyển dụng giảng viên; nhận thức của giảng viên. Gatanasat N. Malafe đã chỉ ra được bảy yếu tố tác động trực tiếp đến năng lực giảng viên đại học của các trường đại học đã được trao quyền tự chủ tại Indonesia. Đội ngũ giảng viên được coi là yếu tố cốt lõi, là linh hồn của các trường đại học. Tuy nhiên, nghiên cứu của Gatanasat N. Malafe còn bị hạn chế khi Ông kết luận bảy yếu tố tác động đến năng lực giảng viên các trường đại học tại Indonesia nói chung trong khi đối tượng khảo sát nghiên cứu chỉ dừng lại tại các trường đại học được trao quyền tự chủ. Như vậy mẫu nghiên cứu chưa đại diện hết được tổng thể mẫu nghiên cứu và chưa phù hợp với phạm vi nghiên cứu của đề tài. Ông cũng khuyến nghị các nhà nghiên cứu sau này tiếp tục nghiên cứu các yếu tố tác động đến năng lực giảng viên và nghiên cứu các vấn đề liên quan, các mối quan hệ đến năng lực giảng viên.

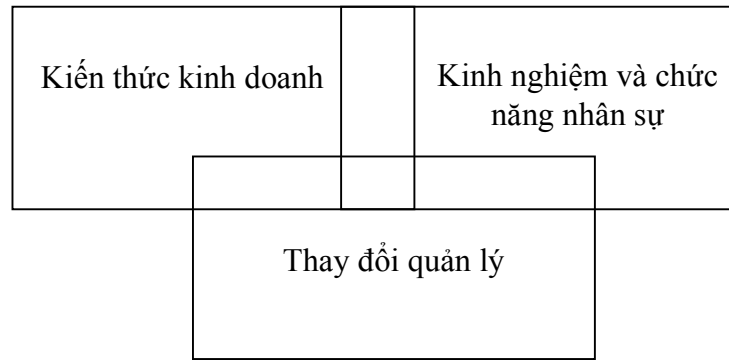
1.6.1.5 Nghiên cứu của Vorgatat M.Ruwlot (2012)

Vorgatat M.Ruwlot đã nghiên cứu về mối quan hệ nhân cách và năng lực sư phạm của giảng viên đại học tại New Zealand. Theo nghiên cứu của Ông đã cho thấy nền giáo dục của New Zealand có chất lượng tốt, năng lực giảng viên đại học được đánh giá chính xác và đảm bảo yêu cầu tiêu chuẩn của giảng viên đại học. Ông đã khảo sát 350 giảng viên đại học tại Thủ đô Wellington để nghiên cứu và xây dựng cấu trúc nhân cách và cấu trúc năng lực sư phạm của giảng viên đại học. Ông sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng và phân tích hồi quy để đánh giá mối quan hệ

giữa nhân cách và năng lực của giảng viên đại học tại New Zealand. Trong đó, Ông xác định bốn yếu tố nhân cách tác động đến năng lực giảng viên bao gồm: yếu tố di truyền, yếu tố môi trường làm việc, yếu tố giáo dục và yếu tố ứng xử. Kết quả nghiên cứu cho thấy yếu tố giáo dục tác động mạnh nhất đến năng lực giảng viên đại học tại New Zealand và yếu tố di truyền có tác động yếu nhất. Kết quả này cho thấy chính phủ Neazealand đã rất quan tâm tới chất lượng giáo dục nước nhà. Nhiều chính sách ưu đãi cho các trường đại học để tạo học bổng cho học sinh, sinh viên trong nước cũng như quốc tế và chính sách ưu đãi thu hút giảng viên có năng lực trong nước cũng như ngoài nước tham gia giảng dạy tại các trường đại học. Chính sách và cơ chế của chính phủ, của các trường đại học đã tạo nên văn hóa chất lượng trong giáo dục và thúc đẩy giảng viên nỗ lực nâng cao năng lực của mình. Tuy nhiên, Vorgatat M.Ruwlot mới chỉ nghiên cứu lĩnh vực nhân cách con người tác động đến năng lực của giảng viên và lĩnh vực nhân cách Ông mới đề cập đến 04 yếu tố là: yếu tố di truyền, yếu tố môi trường làm việc, yếu tố giáo dục và yếu tố ứng xử. Như vậy, nghiên cứu chưa bao quát hết được các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực giảng viên. Ông cũng khuyến khích các nghiên cứu tiếp theo nên nghiên cứu sâu hơn về năng lực giảng viên và mối quan hệ để làm rõ thêm các yếu tố tác động đến năng lực giảng viên cũng như mối quan hệ giữa năng lực giảng viên với các yếu tố khác.

1.6.1.6 Nghiên cứu của Dave Ulrich, Wayne Brockbank, Arthur K. Yeung, and Dale G. Lake (1995)

Các tác giả đã công bố trên tạp chí Quản lý nguồn nhân lực của Mỹ với mức độ uy tín của tạp chí đạt mức Q1 đã nghiên cứu dữ liệu khảo sát 12.689 nhân sự trong 1500 đơn vị phòng ban của 109 công ty của Mỹ, nghiên cứu này đại diện cho một đánh giá sâu rộng về năng lực của nhân sự. Kết quả nghiên cứu cho thấy hai vấn đề. Thứ nhất, nghiên cứu đề xuất cụ thể khung năng lực nhân sự có thể làm tăng thêm giá trị cho một doanh nghiệp. Thứ hai, nó đưa ra một đánh giá thực nghiệm về những năng lực ảnh hưởng đến hiệu suất làm việc của nhân sự hiệu quả hơn.



Hình 2.2. Khung năng lực nhân sự

(Nguồn: Dave Ulrich, Wayne Brockbank, Arthur K. Yeung, and Dale G. Lake, 1995)

Trong nghiên cứu này, nhóm tác giả mới chỉ ra được khung năng lực nhân sự bao gồm kiến thức kinh doanh, kinh nghiệm và quản lý sự thay đổi. Tuy nhiên, lĩnh vực năng lực còn rất rộng lớn và nhiều khả năng khác như: khả năng tiếp thị, khả năng kỹ thuật, khả năng về hệ thống thông tin quản lý, năng lực về nghiên cứu khoa học... Do đó, tác giả cũng chỉ ra hướng nghiên cứu tiếp theo để các nhà nghiên cứu tiếp tục hoàn thiện và phát triển khung năng lực nhân sự trong các lĩnh vực khác nhau như kinh doanh, quản lý, giáo dục, y tế,....

1.6.1.7 Nghiên cứu của Theo Chobaret, C., (2010)

Nghiên cứu đã chỉ ra một số nhận định về nhận thức, thái độ, hành vi của giảng viên đại học, mặt khác cũng đưa ra một mẫu giảng viên trong tương lai với những phẩm chất và năng lực. Trong đó đề cập đến mặt năng lực như: Tri thức vừa sâu, vừa rộng, kỹ năng vận dụng phương pháp dạy học, giáo dục thích hợp, năng lực cảm hoá học sinh, năng lực khéo léo đối xử sư phạm, năng lực giao tiếp sư phạm, năng lực hiểu học sinh trong quá trình dạy học và giáo dục, kỹ năng tự học, tự nghiên cứu, có khả năng tổ chức quản lý, nhạy bén và linh hoạt, kỹ năng vận động và phối hợp các lực lượng giáo dục gia đình và xã hội, kỹ năng phân tích tổng hợp và chế biến tài liệu, có đầu óc thực tiễn, và có khả năng thiết lập các mối quan hệ tốt.

1.6.1.8 Nghiên cứu của M.E Baintet (2001)

Nghiên cứu đã tổng hợp các tiêu chí về tri thức chuyên môn, kỹ năng nghề nghiệp và thái độ đối với nghề giảng viên đại học nhằm đáp ứng yêu cầu của hoạt động giảng dạy và đảm bảo cho hoạt động giảng dạy đạt được kết quả tốt nhất. M.E Baintet cũng chỉ ra được muốn nâng cao năng lực giảng viên đại học cần triển khai đồng bộ các giải pháp cụ thể như: nâng cao kiến thức, kỹ năng, phương pháp, đạo đức

nhà giáo và giải quyết được vấn đề tiền lương cho giảng viên. Nghiên cứu của M.E Baintet tập trung đưa ra các giải pháp nhằm nâng cao năng lực giảng viên trong các cơ sở giáo dục đại học.

1.6.1.9 Theo nhóm nghiên cứu của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014)

Nhóm nghiên cứu về dự án phát triển giáo dục đại học định hướng ứng dụng nghề nghiệp ở Việt Nam giai đoạn 2 (PHONE 2) đã xây dựng bộ tiêu chuẩn năng lực giảng viên bao gồm 5 tiêu chuẩn cụ thể: năng lực chuyên môn, năng lực dạy học, năng lực phát triển và hướng dẫn sử dụng chương trình đào tạo, năng lực quan hệ với thế giới nghề nghiệp và phát triển nghề nghiệp, năng lực nghiên cứu khoa học ứng dụng. Bộ tiêu chuẩn đã bao hàm đầy đủ các yếu tố chính đến năng lực giảng viên, tuy nhiên nhóm nghiên cứu chưa đề cập đến mối quan hệ của năng lực giảng viên với các yếu tố khác trong trường đại học.

Tóm lại: Nghiên cứu về năng lực của con người nói chung và năng lực giảng viên nói riêng đã được các nhà nghiên cứu trên thế giới và Việt Nam nghiên cứu từ lâu và đã chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng và tác động đến năng lực của giảng viên. Tuy nhiên, các nghiên cứu chưa đề cập đến mối quan hệ của năng lực giảng viên với các yếu tố chức năng khác trong trường đại học. Các yếu tố ảnh hưởng và tác động đến năng lực giảng viên được tác giả tổng hợp thành bảng dưới đây.

Bảng 1.2. Tổng hợp các yếu tố tác động đến năng lực giảng viên

Stt	Tác giả	Các yếu tố tác động đến NLGV
1	Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang (2010)	Năng lực giảng dạy, năng lực tổ chức khóa học và năng lực tương tác với sinh viên
2	Drs. H. Akbar Ali, M.Si (2015)	Tiêu chuẩn năng lực thẩm quyền hoặc tính cách, trưởng thành, và gương mẫu; Năng lực chuyên môn hoặc khả năng của giảng viên để nắm vững nội dung và phương pháp giảng dạy và Năng lực xã hội hoặc khả năng của giảng viên thực hiện giao tiếp xã hội, cả với sinh viên và xã hội
3	Muhammad Aiman Arifin, Roziah Mohd Rasdi, Mohd Ashraff Mohd Anuar and Muhd Khaizer Omar (2017)	Năng lực giảng dạy, năng lực chuyên môn, năng lực giao tiếp và năng lực cá nhân

Stt	Tác giả	Các yếu tố tác động đến NLGV
4	Gatanasat N. Malafe (2010)	Môi trường làm việc; năng lực lãnh đạo của các nhà quản trị đại học; cơ sở vật chất; các chính sách ưu đãi và đãi ngộ cho giảng viên; hệ thống quản lý bên trong; chính sách thu hút tuyển dụng giảng viên; nhận thức của giảng viên
5	Luis M. Villar and Olga M. Alegre (2006)	Năng lực chuyên nghiệp và các kỹ năng của người giảng viên
6	Vorgatat M. Ruwlot (2012)	Yếu tố di truyền, yếu tố môi trường làm việc, yếu tố giáo dục và yếu tố ứng xử
7	Dave Ulrich, Wayne Brockbank, Arthur K. Yeung, and Dale G. Lake (1995)	Khung năng lực nhân sự bao gồm kiến thức kinh doanh, kinh nghiệm và quản lý sự thay đổi
8	Theo Chobaret, C., (2010)	Tri thức vừa sâu, vừa rộng, kỹ năng vận dụng phương pháp dạy học, giáo dục thích hợp, năng lực cảm hoá học sinh, năng lực khéo léo đối xử sư phạm, năng lực giao tiếp sư phạm, năng lực hiểu học sinh trong quá trình dạy học và giáo dục, kỹ năng tự học, tự nghiên cứu, có khả năng tổ chức quản lý, nhạy bén và linh hoạt, kỹ năng vận động và phối hợp các lực lượng giáo dục gia đình và xã hội, kỹ năng phân tích tổng hợp và chế biến tài liệu, có đầu óc thực tiễn, và có khả năng thiết lập các mối quan hệ tốt.
9	M.E Baintet (2001)	Nâng cao kiến thức, kỹ năng, phương pháp, đạo đức nhà giáo và giải quyết được vấn đề tiền lương cho giảng viên
10	Nhóm nghiên cứu của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2014)	Bộ tiêu chuẩn năng lực giảng viên bao gồm 5 tiêu chuẩn cụ thể: năng lực chuyên môn; năng lực dạy học; năng lực phát triển và hướng dẫn sử dụng chương trình đào tạo; năng lực quan hệ với thế giới nghề nghiệp và phát triển nghề nghiệp; năng lực nghiên cứu khoa học ứng dụng

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

1.6.2 Các nghiên cứu về kết quả nghiên cứu khoa học

Các nghiên cứu về kết quả nghiên cứu khoa học như Ansari Saleh Ahmar và cộng sự (2016) đã thống kê, so sánh số lượng bài báo khoa học, trích dẫn và chỉ số H – index của các nước ASEAN; Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Jaider Vega-Jurado (2008) đã nghiên cứu về kết quả nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ của các giảng viên đại học; Fabian A. Ehikhamenor (2002) chỉ ra nguồn internet ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu khoa học; Võ Văn Thắng và cộng sự (2015) đã kết luận kết quả nghiên cứu khoa học bị ảnh hưởng bởi các kỹ năng nghiên cứu cần thiết và các kỹ năng bổ sung như kỹ năng ngoại ngữ, quản lý thời gian. Một số nghiên cứu được tác giả lược khảo và phân tích đánh giá, cụ thể:

1.6.2.1 Nghiên cứu của Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Andrés Carrión-García and Jaider Vega-Jurado (2008)

Nhóm tác giả đã nghiên cứu thực nghiệm về mối quan hệ giữa trường đại học công nghiệp và các hoạt động nghiên cứu khoa học ảnh hưởng đến xuất bản khoa học của giảng viên các trường đại học. Dữ liệu nghiên cứu của nhóm tác giả được cung cấp từ Văn phòng chuyển giao công nghệ của Viện nghiên cứu bao gồm thông tin về trường đại học công nghiệp, nghiên cứu học thuật và xuất bản khoa học trong giai đoạn từ 1999 đến 2004. Mẫu dữ liệu nghiên cứu được thu thập tại hai trường đại học lớn ở khu vực Valencian Lower của Tây Ban Nha. Hai trường đại học này chiếm 64% số giảng viên và gần 57% sinh viên đại học trong khu vực. Tác giả sử dụng phương pháp phân tích hồi quy tuyến tính với hai mô hình nghiên cứu như sau;

$$SP = \beta_1 R \& D + \beta_2 AR + \beta_3 OTHER_UIR + \beta_4 EXP + \beta_5 EXP^2 + \beta_6 POS + \sum_{i=7}^{11} \beta_i DISC + \beta_{12} UNIV$$

(model 1)

$$SP = \beta_1 R \& D + \beta_2 AR + \beta_3 OTHER_UIR + \beta_4 EXP + \beta_5 EXP^2 + \beta_6 POS + \sum_{i=7}^{11} \beta_i DISC + \beta_{12} UNIV + \beta_{13} R \& D * AR$$

(model 2)

Kết quả nghiên cứu đã cho thấy mối quan hệ giữa trường đại học công nghiệp và các hoạt động nghiên cứu khoa học ảnh hưởng tích cực đến xuất bản khoa học của giảng viên các trường đại học. Tuy nhiên, nghiên cứu chưa đề cập đến mối quan hệ của nghiên cứu khoa học với các yếu tố khác như năng lực giảng viên, thương hiệu trường đại học.

1.6.2.2 Nghiên cứu của Võ Văn Thắng và Cộng sự (2015)

Võ Văn Thắng và cộng sự đã nghiên cứu về kỹ năng nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học ở khu vực Miền Đông và Tây Nam bộ của Việt Nam. Tác giả đã khảo sát 993 giảng viên và 197 nhà quản lý tại năm trường đại học địa phương ở khu vực Đông Nam và Tây Nam của Việt Nam. Những người tham gia được yêu cầu trả lời bảng câu hỏi và được phỏng vấn để đưa ra câu trả lời liên quan đến các kỹ năng cần thiết cho các hoạt động nghiên cứu khoa học như tổ chức và thực hiện nghiên cứu khoa học, kỹ năng thực hiện nghiên cứu khoa học và xuất bản sản phẩm nghiên cứu, các kỹ năng bổ sung cho các hoạt động nghiên cứu khoa học như viết đề xuất tài trợ, sử dụng ngoại ngữ và quản lý thời gian. Kết quả thu được từ phân tích thống kê (tỷ lệ phần trăm và giá trị trung bình) cho thấy mức độ kỹ năng thiết yếu và kỹ năng hỗ trợ cho các hoạt động nghiên cứu khoa học của các giảng viên là rất cần thiết. Kết quả nghiên cứu chỉ đề cập đến các giải pháp nâng cao năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên và góp phần nâng cao chất lượng hoạt động khoa học của các trường đại học chứ chưa đề cập đến mối quan hệ của ba yếu tố năng lực, nghiên cứu khoa học và thương hiệu trường đại học.

1.6.2.3 Nghiên cứu của Prof. Levi M. Nyagura, Prof. V. Nyawaranda, Prof. Charles Nherera, Prof. C. Mararike (2012)

Các tác giả đã nghiên cứu và tìm ra các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên tại các trường đại học mới ở Zimbabwe. Nhóm tác giả đã thống kê mô tả các công trình nghiên cứu của giảng viên trong các trường đại học mới và tiến hành một khảo sát giảng viên để thu thập dữ liệu phân tích các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên. Dữ liệu được thu thập từ 260 mẫu khảo sát là các giảng viên và trợ lý giảng dạy bằng bảng câu hỏi, thảo luận nhóm tập trung và phỏng vấn không chính thức. Nghiên cứu cho thấy, các giảng viên được thúc đẩy nghiên cứu bởi các yếu tố bên ngoài như nhu cầu được đứng tên trong các công trình khoa học và được thăng tiến (chiếm 82%). Các yếu tố chính ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên bao gồm thiếu cổ vấn nghiên cứu (98%); các lớp đại học rất lớn buộc giảng viên phải dành toàn bộ thời gian cho giảng dạy và không còn thời gian thực hiện nghiên cứu khoa học (chiếm 85%); thiếu chi phí nghiên cứu và thiếu hội thảo về cách nghiên cứu và công bố các công trình nghiên cứu khoa học. Nhóm tác giả cũng đưa ra đề xuất một học kỳ không tham gia giảng dạy để tập

trung thời gian cho nghiên cứu khoa học; Nhà trường cần bổ sung các cố vấn nghiên cứu để cố vấn cho giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học; tổ chức các hội thảo phát triển nghiên cứu cho giảng viên mới.

1.6.2.4 Nghiên cứu của Dr. Habes Moh'd Hatamleh (2016)

Dr. Habes Moh'd Hatamleh nghiên cứu sự tồn tại của những trở ngại trong nghiên cứu khoa học của giảng viên tại đại học Jadara của Jordan. Dr. Habes Moh'd Hatamleh nghiên cứu và khảo sát 100 giảng viên bằng một bảng câu hỏi bao gồm (53) mục, với thang điểm năm cấp độ, được chia thành năm lĩnh vực nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu cho thấy lĩnh vực trở ngại về tài chính và hành chính có vị trí đầu tiên, tiếp theo bởi những trở ngại của các lĩnh vực kỹ năng nghiên cứu khoa học, quá trình phản biện trong nghiên cứu khoa học, sau đó công bố nghiên cứu. Những trở ngại liên quan đến giảng viên riêng lẻ xếp hạng cuối cùng và sự tồn tại của sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các phản ứng của xã hội nghiên cứu về kiến thức về các kỹ năng nghiên cứu khoa học mà các giảng viên phải đối mặt trong nghiên cứu khoa học tại Đại học Jadara là biến số giới tính của nam giới. Để nâng cao giá trị thương hiệu trường đại học thông qua các công trình nghiên cứu khoa học, Dr. Habes Moh'd Hatamleh cũng đã đưa ra một số khuyến nghị để khuyến khích giảng viên thực hiện nâng cao chất lượng và số lượng các công trình nghiên cứu khoa học bao gồm: nâng cao sự đầy đủ và đáp ứng điều kiện nghiên cứu khoa học của các giảng viên tại trường đại học, tổ chức các khóa tập huấn chuyên ngành trong lĩnh vực nghiên cứu này, tổ chức hướng dẫn các thủ tục tiếp nhận, phản biện, công bố các công trình nghiên cứu trong tạp chí khoa học, tăng tài trợ kinh phí cho các công trình nghiên cứu khoa học.

Tóm lại: các nghiên cứu trong nước và trên thế giới đã nghiên cứu chuyên sâu về các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên trường đại học. Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu nào nghiên cứu về mối quan hệ giữa kết quả nghiên cứu khoa học với các yếu tố khác trong trường đại học. Các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu khoa học được tác giả tổng hợp thành bảng dưới đây.

Bảng 1.3. Tổng hợp các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu khoa học

Stt	Tác giả	Các yếu tố tác động đến KQ NCKH
1	Ansari Saleh Ahmar và cộng sự (2016)	Đã thống kê, so sánh số lượng bài báo khoa học, trích dẫn và chỉ số H – index của các nước ASEAN
2	Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Jaider Vega-Jurado (2008)	Đã nghiên cứu về kết quả nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ của các giảng viên đại học
3	Fabian A. Ehikhamenor (2002)	Đã chỉ ra nguồn internet ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu khoa học
4	Võ Văn Thắng và cộng sự (2015)	Kết quả nghiên cứu khoa học bị ảnh hưởng bởi các kỹ năng nghiên cứu cần thiết và các kỹ năng bổ sung như kỹ năng ngoại ngữ, quản lý thời gian
5	Prof. Levi M. Nyagura, Prof. V. Nyawaranda, Prof. Charles Nherera, Prof. C. Mararike (2012)	Các giảng viên được thúc đẩy nghiên cứu bởi các yếu tố như: được đứng tên trong các công trình khoa học; cố vấn nghiên cứu khoa học; không còn thời gian thực hiện nghiên cứu khoa học; thiếu chi phí nghiên cứu và thiếu hội thảo về cách nghiên cứu và công bố các công trình nghiên cứu khoa học
6	Dr. Habes Moh'd Hatamleh (2016)	Các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả NCKH như: trở ngại về tài chính và hành chính; trở ngại của các lĩnh vực kỹ năng nghiên cứu khoa học; quá trình phản biện trong nghiên cứu khoa học, sau đó công bố nghiên cứu

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

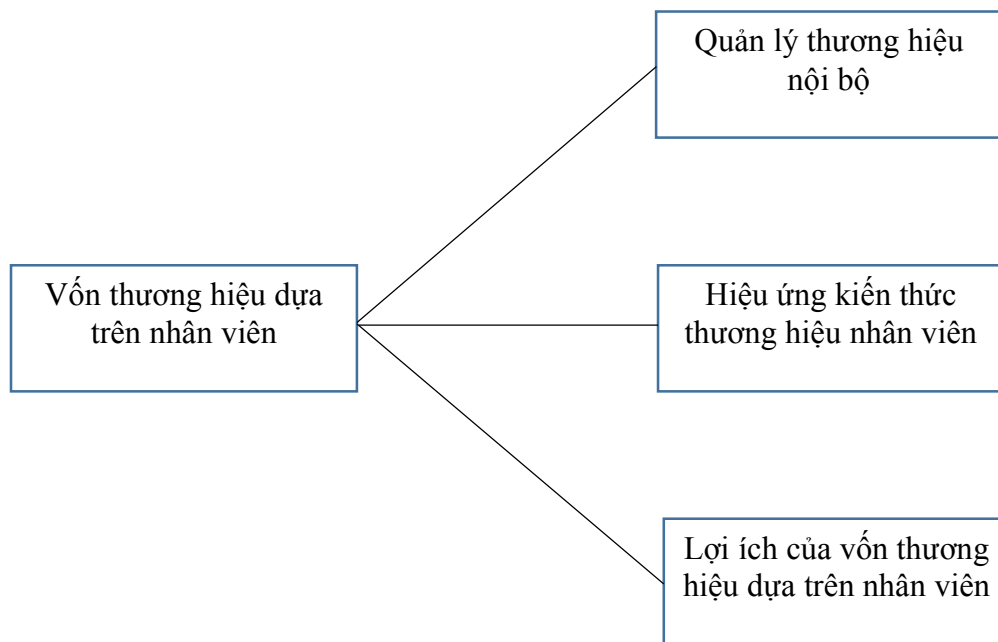
1.6.3 Các nghiên cứu về thương hiệu và thương hiệu trường đại học

Các công trình nghiên cứu về thương hiệu như Ceridwyn King & Debra Grace (2009) đã xây dựng mô hình vốn thương hiệu dựa trên nhân viên (Employee Based Brand Equity), Ceridwyn King & Debra Grace đã xây dựng và kiểm định thang đo các yếu tố cho vốn thương hiệu dựa trên nhân viên (Ceridwyn King & Debra Grace, 2010); David A. Aaker (1991) đã nghiên cứu và đưa ra lý thuyết về quản lý vốn thương hiệu; Nebojsa S. Dacic, Rui Vinhas da Silva & Joe F. Hair (2015) đã đưa ra lý thuyết thống nhất về vốn thương hiệu; Trần Tiến Khoa (2013) đã chỉ ra được đội ngũ giảng viên có vai trò quan trọng trong việc xây dựng thương hiệu nội bộ; Nguyễn Thị Hồng Nguyệt (2017) đã chỉ ra mối quan hệ giữa chất lượng tín hiệu, tài sản thương

hiệu, chất lượng mối quan hệ thương hiệu và lòng trung thành thương hiệu; Nguyễn Thành Trung (2015) đã khám phá các thành phần thương hiệu trường đại học dựa trên nhân viên trong một nền kinh tế chuyển đổi.

1.6.3.1 Nghiên cứu của Ceridwyn King & Debra Grace (2009)

Ceridwyn King & Debra Grace đã nghiên cứu và chỉ ra quan điểm thứ ba về tài sản thương hiệu đó là vốn thương hiệu dựa trên nhân viên. Từ lý luận và tổng hợp các nghiên cứu, Ceridwyn King & Debra Grace đã lập luận để đưa ra thành phần của tài sản thương hiệu được bắt đầu từ nhân viên, dựa trên nhân viên, sau đó mới tới khách hàng và đến cuối cùng vốn thương hiệu được tính bằng giá trị tài chính cụ thể. Từ đó Ceridwyn King & Debra Grace đã xây dựng mô hình nghiên cứu và chỉ ra các khái niệm về vốn thương hiệu từ góc độ nhân viên và cho thấy các yếu tố tác động đến vốn thương hiệu dựa trên nhân viên bao gồm: Quản lý thương hiệu nội bộ, sự ảnh hưởng của kiến thức về thương hiệu của nhân viên và lợi ích của vốn thương hiệu dựa trên nhân viên.



Hình 2.3. Vốn thương hiệu dựa trên nhân viên

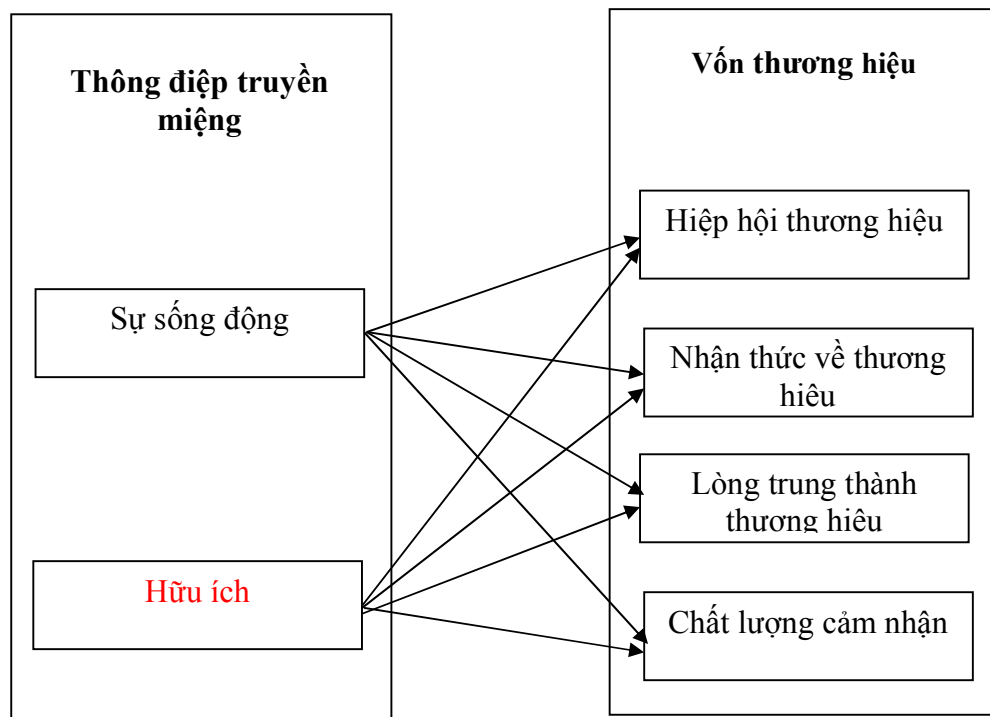
(Nguồn: Ceridwyn King & Debra Grace, 2009)

Để kiểm định mô hình và khẳng định quan điểm của mình, Ceridwyn King & Debra Grace (2010) đã thực hiện khảo sát trực tuyến 371 người tại Queensland,

Australia. Tác giả đã sử dụng phương pháp kiểm định Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA) để xây dựng và kiểm định các thang đo và đo lường các yếu tố tác động đến vốn thương hiệu dựa trên nhân viên. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra các yếu tố như quản lý thương hiệu nội bộ, sự ảnh hưởng của kiến thức về thương hiệu của nhân viên và lợi ích của vốn thương hiệu dựa trên nhân viên tác động tích cực đến vốn thương hiệu.

1.6.3.2 Nghiên cứu của Regina Virvilaitea, Dovile Tumasonyteb, Laimona Sliburytec (2015)

Regina Virvilaitea và cộng sự đã nghiên cứu về ảnh hưởng của truyền miệng đến vốn thương hiệu với quan điểm của người nhận. Nghiên cứu được thực hiện với số mẫu khảo sát 276 người tại thành phố Kaunas của Lithuania. Regina Virvilaitea và cộng sự đã phân tích lý thuyết về vấn đề và khám phá những đặc thù của thông tin truyền miệng tác động đến thương hiệu của tổ chức.



Hình 2.4. Mô hình nghiên cứu về tác động của truyền miệng đến vốn thương hiệu

(Nguồn: Regina Virvilaitea, Dovile Tumasonyteb, Laimona Sliburytec, 2015)

Kết quả nghiên cứu thực nghiệm được trình bày trong nghiên cứu này cho thấy cả sự sống động và tính hữu ích của các đặc điểm thông điệp truyền miệng tác động tích cực đến thương hiệu của tổ chức. Sự tác động tích cực tích cực về mặt thống kê

của đặc điểm trong giao tiếp truyền miệng (sống động, hữu ích) đến thương hiệu của tổ chức (hiệp hội thương hiệu, thương hiệu, nhận thức về thương hiệu, lòng trung thành thương hiệu, chất lượng cảm nhận) sau khi đã phân tích thực nghiệm ảnh hưởng của giao tiếp truyền miệng thông điệp về thương hiệu. Với phương pháp nghiên cứu định lượng bằng kiểm định hồi quy tuyến tính, nhóm tác giả đã khẳng định sự sống động và tính hữu ích của các đặc tính thông điệp truyền miệng đã ảnh hưởng tích cực đến vốn thương hiệu.

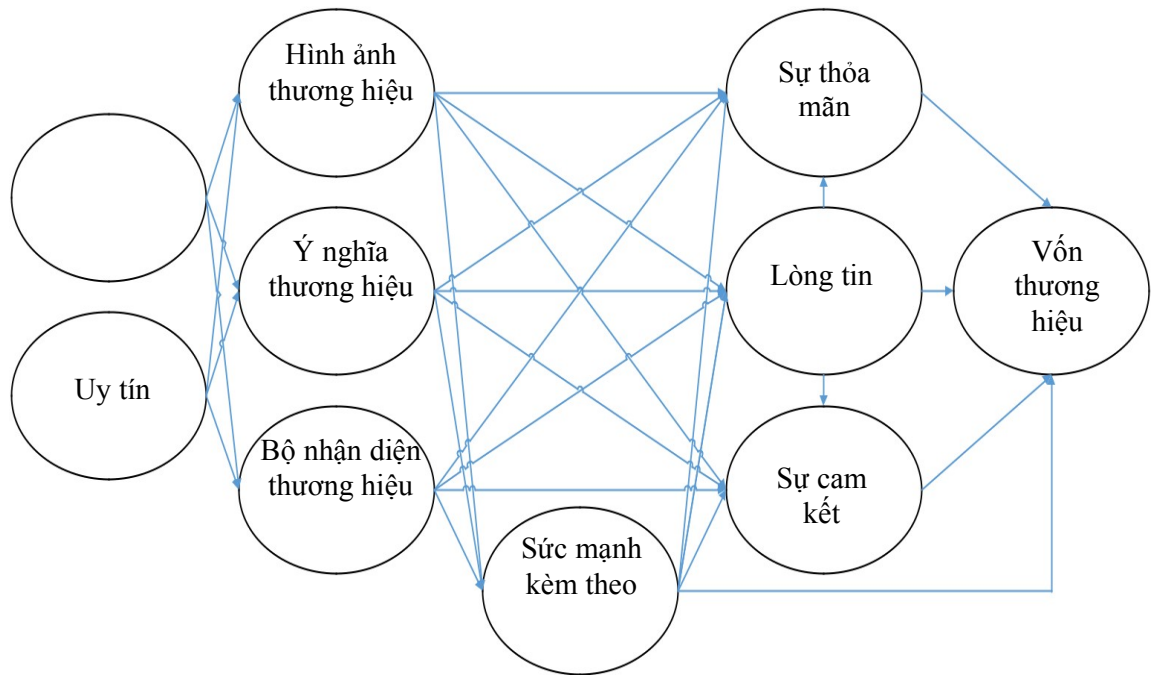
1.6.3.3 Nghiên cứu của Trần Tiến Khoa (2013)

Trần Tiến Khoa đã sử dụng phương pháp qualitative multiple-case study để khảo sát nhận thức về xây dựng thương hiệu trường đại học và quản trị thương hiệu ở một số trường đại học Việt Nam. Tác giả đã chỉ ra các yếu tố đặc trưng tạo nên thương hiệu trường đại học, trong đó đối tượng như giảng viên, nhân viên nhà trường đóng góp vai trò quan trọng không kém các lãnh đạo nhà trường trong việc quảng bá hình ảnh của nhà trường đến với các đối tượng hữu quan bên ngoài. Bằng phương pháp nghiên cứu và khảo sát định tính các trường đại học của Việt Nam trong lĩnh vực quản trị thương hiệu tác giả cũng đã khẳng định lý thuyết đặc trưng thương hiệu của Hatch, M. J. & Schultz, M (1997) phù hợp với hoạt động quản trị thương hiệu ở các trường đại học Việt Nam. Tuy nhiên, nghiên cứu của Trần Tiến Khoa không có ý nghĩa khái quát cho toàn cảnh giáo dục đại học Việt Nam. Trần Tiến Khoa cũng gợi ý cho các nhà nghiên cứu thực hiện nghiên cứu định lượng tiếp theo và đi sâu vào phân tích hoạt động quản trị thương hiệu và các mối quan hệ thương hiệu của trường đại học.

1.6.3.4 Nghiên cứu của Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016)

Charles Dennis và cộng sự đã nghiên cứu và xem xét ảnh hưởng của các yếu tố ảnh hưởng đến gắn kết thương hiệu và vốn thương hiệu bao gồm các yếu tố tiền đề đến sức mạnh gắn kết, sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết của nó trong bối cảnh của các tổ chức giáo dục đại học của Hoa Kỳ. Nhóm tác giả đã thực hiện một cuộc khảo sát trực tuyến với 605 sinh viên và sinh viên mới tốt nghiệp tại Hoa Kỳ. Charles Dennis và cộng sự đã chỉ ra sự ảnh hưởng của nhận diện thương hiệu, ý nghĩa thương hiệu và hình ảnh thương hiệu tác động đến vốn thương hiệu xuất phát từ chất lượng cảm nhận và uy tín thông qua yếu tố trung gian là sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết. Charles Dennis và cộng sự đã sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp phương pháp nghiên cứu định lượng để nghiên cứu. Các giả thuyết và mô hình nghiên cứu được Charles Dennis và cộng sự kiểm định

bằng mô hình hóa cấu trúc tuyến tính (SEM). Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng ý nghĩa thương hiệu là tiền đề chính của sức mạnh gắn kết thương hiệu và ảnh hưởng đến sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết cũng như vốn thương hiệu. Kết quả nghiên cứu cũng nêu bật được ý nghĩa thực tiễn cho các nhà quản lý giáo dục đại học và các nhà hoạch định chính sách trong lĩnh vực giáo dục đại học.



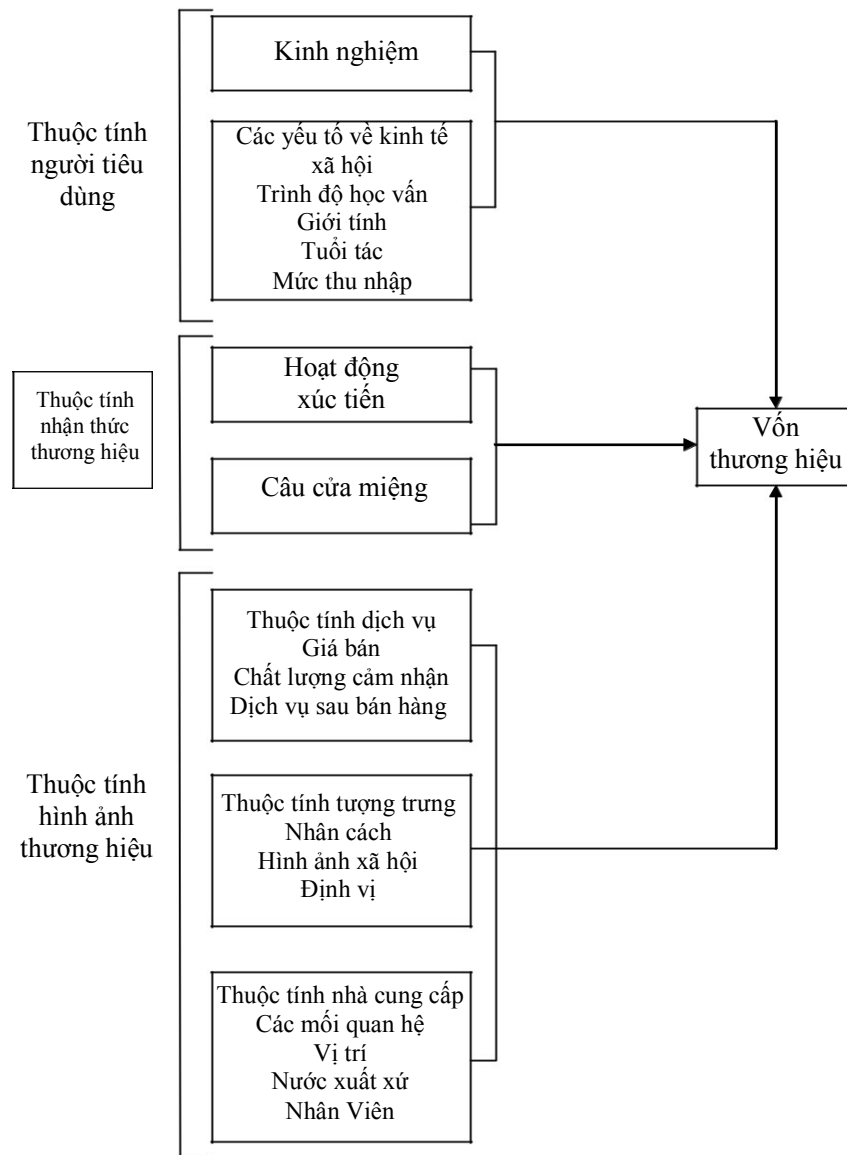
Hình 2.5. Các yếu tố ảnh hưởng đến vốn thương hiệu

(Nguồn: Charles Dennis và cộng sự, 2016)

1.6.3.5 Nghiên cứu của Maha Mourad, Christine Ennew, Wael Kortam (2010)

Maha Mourad cùng cộng sự nghiên cứu về vốn thương hiệu trong bối cảnh giáo dục đại học tại Ai Cập. Nhóm tác giả đã xây dựng mô hình các yếu tố ảnh hưởng đến vốn thương hiệu bao gồm nhóm thuộc tính người sử dụng, nhóm thuộc tính về nhận thức thương hiệu và nhóm thuộc tính về hình ảnh thương hiệu.

Để kiểm định mô hình, nhóm tác giả đã thực hiện 600 mẫu khảo sát để phân tích dữ liệu. Bằng phương pháp phân tích định lượng, nhóm tác giả đã kết luận mô hình này nhấn mạnh hai chiều tác động chính tới vốn thương hiệu bao gồm: nhận thức về thương hiệu và hình ảnh thương hiệu. Những phát hiện của nghiên cứu thực nghiệm này cho thấy thương hiệu là rất quan trọng trong quá trình hoạt động và phát triển của các trường đại học.



Hình 2.6. Mô hình các yếu tố tác động đến vốn thương hiệu

(Nguồn: Maha Mourad, Christine Ennew, Wael Kortam, 2010)

Tóm lại: lĩnh vực thương hiệu đã được các nhà nghiên cứu trên thế giới cũng như tại Việt Nam nghiên cứu chuyên sâu và chỉ ra các yếu tố tác động đến thương hiệu cũng như các thành phần của thương hiệu. Tuy nhiên, các nhà nghiên cứu chưa đề cập đến mối quan hệ của thương hiệu trường đại học với các yếu tố khác trong trường đại học dưới góc độ tiếp cận từ giảng viên. Các yếu tố tác động đến thương hiệu cũng như các thành phần của thương hiệu được tác giả tổng hợp tại bảng dưới đây.

Bảng 1.4. Bảng tổng hợp các yếu tố tác động đến thương hiệu

Stt	Tác giả	Các yếu tố tác động đến thương hiệu
1	Ceridwyn King & Debra Grace (2009)	Quản lý thương hiệu nội bộ; hiệu ứng kiến thức thương hiệu dựa trên nhân viên; lợi ích của vốn thương hiệu dựa trên nhân viên
2	Nebojsa S. Davcik, Rui Vinhas da Silva & Joe F. Hair (2015)	Đã đưa ra lý thuyết thống nhất về vốn thương hiệu
3	Trần Tiến Khoa (2013)	Đã chỉ ra được đội ngũ giảng viên có vai trò quan trọng trong việc xây dựng thương hiệu nội bộ
4	Nguyễn Thị Hồng Nguyệt (2017)	Đã chỉ ra mối quan hệ giữa chất lượng tín hiệu, tài sản thương hiệu, chất lượng mối quan hệ thương hiệu và lòng trung thành thương hiệu
5	Nguyễn Thanh Trung (2015)	Đã khám phá các thành phần thương hiệu trường đại học dựa trên nhân viên trong một nền kinh tế chuyển đổi
6	Regina Virvilaite, Dovile Tumasonyte, Laimona Sliburyte (2015)	Thông điệp truyền miệng tác động đến vốn thương hiệu
7	Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016)	Đã chỉ ra rằng ý nghĩa thương hiệu là tiền đề chính của sức mạnh gắn kết thương hiệu và ảnh hưởng đến sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết cũng như vốn thương hiệu
8	Maha Mourad, Christine Ennew, Wael Kortam (2010)	Đã chỉ ra các yếu tố ảnh hưởng đến vốn thương hiệu bao gồm nhóm thuộc tính người sử dụng, nhóm thuộc tính về nhận thức thương hiệu và nhóm thuộc tính về hình ảnh thương hiệu

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

1.6.4 Nhận xét đánh giá và xác định khoảng trống nghiên cứu

Các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước kể trên đã nghiên cứu chuyên sâu về từng lĩnh vực khác nhau như các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực giảng viên; các yếu tố ảnh hưởng đến thương hiệu và thương hiệu trường đại học và các yếu tố ảnh hưởng đến kết quả nghiên cứu khoa học. Tuy nhiên, tác giả chưa thấy công trình nghiên cứu nào nghiên cứu mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học. Ngoài ra vấn đề thương hiệu trường đại học của các công trình nghiên cứu trước đây đều tập trung vào khía cạnh đánh giá từ phía người học, từ phía xã hội. Việc nghiên cứu thương hiệu trường đại học và mối quan hệ giữa giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên đến thương

hiệu trường đại học được tiếp cận đánh giá từ phía nội bộ là giảng viên và từ góc nhìn của giảng viên vẫn còn bị bỏ ngỏ chưa được nghiên cứu tại Việt Nam. Do vậy, đây được xác định là khoảng trống nghiên cứu để tác giả tập trung nghiên cứu nhằm tìm ra các điểm mới so với các nghiên cứu trước đây.

1.7 Tính mới của luận án

Trên cơ sở tổng quan lý thuyết, lược khảo các công trình nghiên cứu liên quan và phân tích khoảng trống nghiên cứu khoa học, tác giả khẳng định mình là người đầu tiên nghiên cứu về mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học tại Việt Nam. Kết quả nghiên cứu của tác giả đã chứng minh được một số điểm mới so với các công trình nghiên cứu trước đây, cụ thể như sau:

Tính mới 1: Đề cập đến mối quan hệ mới, cụ thể: Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học chưa được nghiên cứu trên thế giới cũng như nghiên cứu tại Việt nam trong lĩnh vực giáo dục đại học. Tính mới này chứng tỏ năng lực của giảng viên trong vấn đề nghiên cứu khoa học là rất quan trọng để nâng cao thương hiệu trường đại học.

Tính mới 2: Yếu tố lòng tin được sử dụng làm yếu tố trung gian cho sự tác động của hai yếu tố (năng lực giảng viên và kết quả nghiên cứu khoa học) đến thương hiệu trường đại học mà các công trình nghiên cứu trên thế giới cũng như tại Việt Nam trước đây chưa nghiên cứu.

Tính mới 3: Các yếu tố trung gian (sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết) được phân tích theo hướng tiếp cận đối tượng khảo sát là giảng viên các trường đại học. Đây là sự khác biệt so với các công trình nghiên cứu trước đây đã nghiên cứu theo hướng tiếp cận đối tượng khảo sát là sinh viên (trường hợp nghiên cứu của Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis, 2016).

Tính mới 4: Điều chỉnh các thang đo gốc nhằm phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học của Việt Nam và bổ sung một số biến quan sát mới vào thang đo của các yếu tố trong mô hình nghiên cứu. Độ tin cậy của các thang đo mới trong mô hình nghiên cứu cho kết quả khá cao nên có thể kế thừa cho các nghiên cứu liên quan tiếp theo.

Tính mới 5: Đưa ra các hàm ý quản trị về mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học mà các công trình nghiên cứu trước đây chưa đề cập đến.

1.8 Ý nghĩa thực tiễn của đề tài nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu của đề tài được tác giả tổng hợp lại một số nội dung có ý nghĩa thực tiễn, cụ thể như sau: (1) Tổng hợp được cơ sở lý luận về ba yếu tố liên quan đến đề tài nghiên cứu là năng lực giảng viên, kết quả nghiên cứu khoa học và thương hiệu trường đại học. Từ đó làm cơ sở tham khảo cho các nghiên cứu liên quan sau này; (2) Lược khảo được các công trình nghiên cứu liên quan từ đó nêu được bối cảnh nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến đề tài nghiên cứu; (3) Chỉ ra được mối quan hệ giữa các yếu tố như năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên đến thương hiệu trường đại học với mức độ tác động khác nhau. (4) Trên cơ sở đó, tác giả đưa ra các hàm ý quản trị nhằm giúp cho ban lãnh đạo các cơ sở giáo dục đại học xem xét, nghiên cứu để áp dụng vào quá trình quản lý nhằm nâng cao năng lực của giảng viên, nâng cao giá trị thương hiệu trường đại học và phát triển hoạt động nghiên cứu khoa học thông qua các kết quả được công bố trong và ngoài nước.

1.9 Cấu trúc luận án

Ngoài phần mở đầu và kết luận, luận án được chia làm 5 chương, trong đó mỗi chương được tác giả trình bày các nội cụ thể như sau:

Chương 1: Tổng quan đề tài nghiên cứu

Chương mở đầu để xác định cho tác giả định hướng nghiên cứu và nghiên cứu vào trọng tâm của đề tài. Chương này được tác giả trình bày các nội dung như: tính cấp thiết phải nghiên cứu đề tài. Đây là nội dung có vai trò quan trọng của chương nói riêng và của luận án nói chung. Tác giả đã tổng hợp các số liệu, dữ liệu, phân tích tổng hợp, đánh giá và đưa ra những lý luận mang tính logic nhằm kết luận tính cấp thiết của đề tài để tác giả nghiên cứu đề tài này. Bên cạnh đó, các nội dung khác cũng được trình bày cụ thể trong chương này như: mục tiêu nghiên cứu, câu hỏi nghiên cứu, đối tượng và phạm vi nghiên cứu và tác giả đã phân tích xác định khoảng trống nghiên cứu để chỉ ra điểm mới của đề tài nghiên cứu mà các công trình nghiên cứu trước đó chưa đề cập.

Chương 2: Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu

Chương 2 được tác giả trình bày lý thuyết nền cho đề tài nghiên cứu. Tác giả đã tổng hợp các khái niệm, đặc điểm, vai trò cho từng yếu tố nghiên cứu. Những lý thuyết được tác giả sử dụng làm lý thuyết nền như lý thuyết về thương hiệu, thương hiệu dựa trên nhân viên; lý thuyết về năng lực cá nhân, về năng lực giảng viên; lý thuyết về

nghiên cứu khoa học. Trên cơ sở tổng hợp lý thuyết nền, lược khảo các công trình nghiên cứu liên quan, tác giả đã đề xuất các giả thuyết nghiên cứu để từ đó đề xuất mô hình nghiên cứu cho đề tài.

Chương 3: Phương pháp nghiên cứu

Chương 3 được tác giả trình bày các nội dung liên quan đến phương pháp nghiên cứu mà tác giả sử dụng cho công trình nghiên cứu này. Phương pháp nghiên cứu được tác giả sử dụng là phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp với phương pháp nghiên cứu định lượng. Các nội dung được tác giả trình bày trong chương như phương pháp và thiết kế nghiên cứu, quy trình nghiên cứu, tổng thể mẫu và cỡ mẫu nghiên cứu, công cụ nghiên cứu, thu thập dữ liệu và xử lý dữ liệu.

Chương 4: Kết quả nghiên cứu và thảo luận

Chương 4 được tác giả trình bày nội dung về kết quả nghiên cứu và thảo luận kết quả nghiên cứu. Tác giả sử dụng các các bước kiểm định thống kê để kiểm định mô hình lý thuyết và kiểm định giả thuyết nghiên cứu. Một số kỹ thuật kiểm định thống kê có vai trò quan trọng trong phương pháp nghiên cứu định lượng như kỹ thuật phân tích nhân tố khám phá (EFA), kỹ thuật phân tích nhân tố khẳng định (CFA), kỹ thuật mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM), phân tích độ tin cậy lặp lại (Bootstrap). Từ kết quả nghiên cứu có được, tác giả đưa ra kết luận về mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học thông qua đối tượng khảo sát là giảng viên các trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh. Tác giả thực hiện thảo luận kết quả nghiên cứu để có cơ sở đưa ra hàm ý quản trị cho đề tài nghiên cứu.

Chương 5: Kết luận và hàm ý quản trị

Chương 5 được tác giả so sánh, đối chiếu, phân tích với các kết quả nghiên cứu trước để khẳng định các yếu tố và các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu, chỉ ra các điểm khác nhau hay tương đồng với các nghiên cứu đã công bố trước đây. Từ đó tác giả đề xuất các hàm ý quản trị và gợi ý cho các nghiên cứu tiếp theo của luận án.

TÓM TẮT CHƯƠNG 1

Chương 1 được tác giả trình bày tổng quan về đề tài nghiên cứu bao gồm tính cấp thiết của đề tài; mục tiêu nghiên cứu; đối tượng và phạm vi nghiên cứu; ý nghĩa thực tiễn của đề tài và cấu trúc của đề tài nghiên cứu. Trong đó, nội dung tính cấp thiết của đề tài nghiên cứu, tác giả trình bày những lý do cấp thiết để tác giả lựa chọn đề tài

nghiên cứu về mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học Việt Nam. Với mục tiêu nghiên cứu tác giả đưa ra mục tiêu tổng quát và mục tiêu cụ thể để xác định mục đích nghiên cứu cho đề tài nghiên cứu, tương ứng với mục tiêu nghiên cứu thì tác giả đưa ra các câu hỏi nghiên cứu để định hướng cho hoạt động nghiên cứu của tác giả. Tác giả cũng xác định cụ thể đối tượng và phạm vi nghiên cứu để đảm bảo nghiên cứu đúng tối tượng và trong phạm vi nghiên cứu của đề tài, tránh tình trạng nghiên cứu của tác giả bị lệch hướng nghiên cứu. Tác giả cũng nêu ra được ý nghĩa thực tiễn của đề tài nghiên cứu góp phần trong hoạt động quản lý của các trường đại học và xác định kết cấu của đề tài nghiên cứu bao gồm 5 chương theo hướng phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp với phương pháp nghiên cứu định lượng.

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

Chương 2 được tác giả trình bày các nội dung lý thuyết làm cơ sở nền tảng cho nghiên cứu này của tác giả bao gồm các lý thuyết về thương hiệu, thương hiệu dựa trên nhân viên; lý thuyết về năng lực giảng viên; lý thuyết về kết quả nghiên cứu khoa học. Tác giả cũng lược khảo các nghiên cứu trước liên quan đến đề tài nghiên cứu, các nghiên cứu liên quan để các yếu tố được đề cập trong mô hình nghiên cứu. Trên cơ sở tổng quan lý thuyết và lược khảo các nghiên cứu liên quan, tác giả đưa ra các giả thuyết nghiên cứu và đề xuất mô hình nghiên cứu nhằm thực hiện mục tiêu nghiên cứu của tác giả đã xác định. Nội dung nghiên cứu của chương 2 được tác giả trình bày cụ thể từng mục dưới đây.

2.1 Cơ sở lý thuyết về thương hiệu

2.1.1 Khái niệm và vai trò thương hiệu

2.1.1.1 Khái niệm về thương hiệu

Thương hiệu (TH) tiếng anh là Brand đã xuất hiện từ thời xa xưa khi các ông chủ trang trại ở Aixolen chăn nuôi cừu muốn xác định và phân biệt những con cừu của mình với đàn cừu của các trang trại chăn nuôi khác bằng cách sử dụng con dấu sắt nung nóng để đóng lên từng con cừu nhằm phân biệt trong việc trao đổi, mua bán để khẳng định sản phẩm của mình làm ra. Như vậy, các ông chủ trang trại đã tạo ra sự khác biệt trong sản phẩm của mình tạo ra so với các sản phẩm cùng loại khác đã trở thành nhu cầu cần thiết trong hoạt động sản xuất và kinh doanh từ thời xa xưa. Ngày nay, đã có nhiều công trình nghiên cứu và đưa ra những khái niệm, quan điểm về thương hiệu khác nhau. Dưới đây là một số khái niệm về thương hiệu với những quan điểm khác nhau.

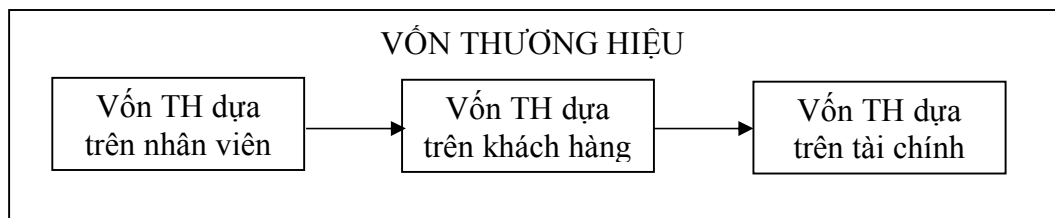
Quan điểm của Liên hiệp Marketing của Mỹ cho rằng thương hiệu là một tên gọi, thuật ngữ, kí hiệu, biểu tượng, hình vẽ hay là một sự kết hợp giữ chúng, nhằm nhận diện các hàng hóa hay dịch vụ của người bán và để phân biệt chúng với hàng hóa hay dịch vụ của đối thủ cạnh tranh.

Theo Interbrand (2007) cho rằng: Thương hiệu được thể hiện thông qua nhãn hiệu, hình thù đặc trưng hay thuật ngữ hoặc kết hợp giữa tên gọi, hình thù và biểu tượng để khẳng định sản phẩm của nhà sản xuất tạo ra nhằm tạo sự khác biệt so với các sản phẩm cùng loại của đối thủ cạnh tranh trên thị trường.

Nghiên cứu của Lehmann (2006) cho rằng thương hiệu là một trong những tài sản vô hình có giá trị nhất mà một tổ chức có thể sở hữu được.

Theo quan điểm của Trần Tiến Khoa (2013) cho rằng thương hiệu là tổng hợp các yếu tố để duy trì, phát triển tổ chức như cơ cấu tổ chức, chiến lược kinh doanh, đặc điểm thị trường, năng lực lãnh đạo của nhà trị, các đặc trưng để nhận diện trực diện được như biểu tượng, logo, hình vẽ, màu sắc.

Nghiên cứu của King và Grace (2009, 2010) cho rằng cái gốc của giá trị thương hiệu là dựa trên viên rồi mới tới khách hàng và cuối cùng là vốn thương hiệu dựa trên tài chính.



Hình 2.7. Loại hình vốn thương hiệu

(Nguồn: King và Grace, 2009)

Theo Market Facts, giá trị thương hiệu là sự hài lòng của tất cả mọi người kể cả những người bên trong và bên ngoài tổ chức. Với người bên ngoài tổ chức (là những người mua sản phẩm của tổ chức) sẽ mua được sản phẩm của tổ chức có uy tín với cam kết chất lượng tốt nhất và họ sẽ hài lòng với chất lượng sản phẩm đó. Với người bên trong tổ chức (là cán bộ nhân viên trong tổ chức) sẽ hài lòng và thỏa mãn khi làm việc và cống hiến trong tổ chức đó vì đã đóng góp vào uy tín thương hiệu của tổ chức.

David Aaker (1991) đã đưa ra một định nghĩa về giá trị thương hiệu. Định nghĩa này khá phổ biến và được nhiều học giả, nhiều nhà quản trị tán đồng trong nghiên cứu và phân tích về giá trị thương hiệu. Ông đã chỉ ra bốn thành phần của giá trị thương hiệu cụ thể: lòng trung thành với thương hiệu; nhận diện thương hiệu, cảm nhận của khách hàng về thương hiệu và các thuộc tính của thương hiệu bao gồm như tên một địa điểm, thương hiệu được lấy từ tên của một người nổi tiếng, bản quyền phát minh của một cá nhân hoặc tổ chức hoặc nhãn hiệu của một sản phẩm.

Trong khi đó, K.L Keller tại Dartmouth College cho rằng: giá trị thương hiệu là giá trị mang lại lợi ích cho mọi người về thương hiệu (brand knowledge). Hay nói cách khác, giá trị thương hiệu dựa trên khách hàng cung cấp một công cụ hữu hiệu để

tạo ra lợi thế cạnh tranh cho các thương hiệu tổ chức và có ý nghĩa đặc biệt quan trọng trong lĩnh vực hoạt động của tổ chức.

Theo đó, Keller cho rằng giá trị tạo nên thương hiệu bao gồm: (1) nhận biết thương hiệu (brand awareness), (2) ấn tượng về thương hiệu (brand image). Nhận biết về thương hiệu bao gồm: nhớ đến thương hiệu (brand recall) và nhận ra thương hiệu (brand recognition). Ấn tượng về thương hiệu bao gồm: các thuộc tính đồng hành cùng thương hiệu (types of brand association) như thuộc tính (attributes), lợi ích (benefits), thái độ (attitudes); khả năng chấp nhận các thuộc tính đồng hành cùng thương hiệu (favorability of brand associations); sức mạnh của các thuộc tính đồng hành cùng thương hiệu (strength of brand associations); tính độc đáo của các thuộc tính đồng hành cùng thương hiệu (uniqueness of brand associations). Và trong các thuộc tính con ở trên lại bao gồm các thuộc tính con khác như: lợi ích thuộc về chức năng (functional), lợi ích thuộc về kinh nghiệm (experiential), lợi ích có tính chất tượng trưng (symbolic).

Trong lĩnh vực dịch vụ, nhân viên đóng vai trò quan trọng đối với thương hiệu, và giá trị thương hiệu thông qua giao dịch giữa nhân viên và khách hàng (de Chernatony và Segal-Horn, 2003). Cụ thể như khi đánh giá một lời chào hàng vô hình phức tạp, người tiêu dùng sẽ xem xét không chỉ với thương hiệu mà cả những người trong tổ chức đó để có thêm thông tin. Nhân viên có ảnh hưởng đến cảm nhận về thương hiệu của khách hàng hiện tại và tiềm năng cũng như các bên liên quan khác thông qua việc cung cấp giá trị thương hiệu chức năng - những gì được giao - và giá trị thương hiệu cảm xúc - được giao như thế nào (Foster và cộng sự, 2010). Khi xem xét chuỗi dịch vụ-lợi nhuận những điều tương đương có thể được rút ra giữa liên kết nhân viên hài lòng, trung thành và giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên, liên kết lòng trung thành có được từ sự hài lòng của khách hàng. Như vậy, việc mở rộng quan điểm về giá trị thương hiệu, công nhận những lợi ích có nguồn gốc từ quản trị thương hiệu nội bộ được gói gọn trong khái niệm giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên, cung cấp một cách tiếp cận toàn diện đến giá trị thương hiệu (Aurand và cộng sự, 2005).

Lassar & ctg (1995) đưa ra năm thành phần của giá trị thương hiệu, gồm: (1) chất lượng cảm nhận (perceived quality), (2) giá trị cảm nhận (perceived value), (3) ấn tượng về thương hiệu (brand image), (4) lòng tin về thương hiệu (trustworthiness), (5) cam tưởng của khách hàng về thương hiệu (commitment).

Tại Việt Nam, Nguyễn Đình Thọ & ctg (2002) đã đưa ra bốn thành phần của giá trị thương hiệu, gồm: (1) nhận biết thương hiệu (brand awareness), (2) chất lượng cảm nhận (perceived quality), (3) lòng đam mê thương hiệu (brand passion) bao gồm thích thú và trung thành thương hiệu và (4) thái độ.

Các quan điểm về giá trị thương hiệu trên đây tuy có những điểm tương đồng, nhưng vẫn còn có sự khác biệt. Vì giá trị thương hiệu là một khái niệm đa thành phần. Do đó có rất nhiều cách để xây dựng giá trị thương hiệu. Điều này cho thấy rằng giá trị thương hiệu là một khái niệm phức tạp và hiện nay chưa có sự thống nhất cao về các thành phần của giá trị thương hiệu. Sự khác biệt này còn thể hiện ở trong thị trường sản phẩm hữu hình và thị trường sản phẩm dịch vụ. Hơn nữa, việc xác định các biến nào là biến thành phần của giá trị thương hiệu, biến nào là biến nguyên nhân và kết quả của giá trị thương hiệu không phải là việc làm đơn giản và dễ dàng (Nguyễn Đình Thọ, 2002).

Hầu hết các khái niệm về thương hiệu trên đều xây dựng trên cơ sở sự khác biệt về chức năng của sản phẩm và chức năng chính của thương hiệu là dùng để phân biệt sản phẩm của doanh nghiệp với các đối thủ cạnh tranh. Vì vậy, có thể kết luận, thương hiệu sản phẩm là một tên gọi, thuật ngữ, dấu hiệu, biểu tượng, thiết kế hay tổng hợp các yếu tố trên, được dùng để phân biệt sản phẩm hay dịch vụ của doanh nghiệp với sản phẩm của các đối thủ cạnh tranh nhằm thuyết phục người tiêu dùng mua hàng của doanh nghiệp trong đó có sự đóng góp của nhân viên trong tổ chức về xây dựng và phát triển thương hiệu, nâng cao khả năng cạnh tranh của doanh nghiệp.

Theo Brown (1992), thương hiệu là tổng hòa các mối liên kết về tinh thần mà con người có được về nó. Cụ thể, thương hiệu sẽ giúp khách hàng nhanh chóng liên tưởng được các đặc tính về chức năng, chất lượng và cảm xúc khi sử dụng sản phẩm, từ đó giúp họ nhanh chóng đưa ra các quyết định về mua hàng. Cũng nhờ chức năng này, những người tiêu dùng có ít thời gian thường sẽ lựa chọn những thương hiệu mà họ đã biết, có uy tín. Với những thương hiệu như vậy thì giá trị thương hiệu không thể thiếu sự góp mặt của những nhân sự nội bộ trong tổ chức, doanh nghiệp đã tạo dựng lên được giá trị đó (Chevan, 1992).

Theo Staveley (1987) và Kapferer (1995), thương hiệu cũng giống như một hợp đồng về chất lượng sản phẩm, dịch vụ giữa nhà cung cấp và người tiêu dùng. Từ đó,

thương hiệu đóng vai trò như một công cụ giảm rủi ro cho người tiêu dùng và đem đến sự tích cực cho người tạo ra thương hiệu đó.

Kapferer (1992) định nghĩa thương hiệu như sau: “Thương hiệu không phải là một sản phẩm. Nó có ý nghĩa, có định hướng và nó sẽ xác định giá trị của mình theo thời gian và không gian. Thông thường, các thương hiệu được xác định thông qua các yếu tố thành phần: nhãn hiệu, logo, thiết kế, bao bì, quảng cáo hoặc tài trợ, hình ảnh hay nhận diện theo tên hoặc gần đây nhất là theo giá trị tài chính của thương hiệu. Như vậy, thông qua định nghĩa thương hiệu của mình, Kapferer đã nêu ra một danh sách các thành tố cần thiết của một thương hiệu, đồng thời coi thương hiệu như một hệ thống nhận diện và hệ thống nhận diện thương hiệu này do những người trong doanh nghiệp, tổ chức tạo ra, xây dựng nên thành bộ nhận diện thương hiệu. Như vậy, sự đóng góp công sức của con người trong tổ chức trong việc tạo ra thương hiệu cho tổ chức là rất quan trọng.

Theo Aaker (1997), thương hiệu được xác định là một cái gì đó độc đáo, tồn tại nhiều trong tâm trí không chỉ người tiêu dùng mà còn tồn tại trong tâm trí của nhân viên trong tổ chức, thậm chí có thể được coi là có một cá tính riêng biệt mà mọi người có thể phát triển các mối quan hệ cá nhân (Fournier 1998) hoặc sử dụng để xác định và thể hiện bản thân (Aaker, 1997). Keeble (1991) thì lại cho rằng một thương hiệu sẽ trở thành thương hiệu ngay khi nó có liên hệ với mọi người. Nghĩa là, để thành thương hiệu, thì nó phải thiết lập được một hình ảnh trong tâm trí của mọi người.

Một số nhà nghiên cứu khác (Alt & Griggs, 1988; Blackston, 1992; Arnold, 1992; Goodyear, 1993) thì định nghĩa: thương hiệu gắn liền với một phong cách riêng nào đó. Điều này sẽ được thực hiện thông qua quảng cáo và bao bì. Chẳng hạn, thông qua quảng cáo, sản phẩm sẽ gắn liền với phong cách của hạng người (sang trọng, quý phái, thành công, thông minh, khỏe mạnh hay tinh tế) sẽ sử dụng chúng. Sự đóng góp của con người trong tổ chức đã tạo ra phong cách riêng biệt đó, tạo ra các chương trình quảng bá, hình ảnh bao bì và thông tin truyền thông.

Marconi (1993) nhấn mạnh rằng thương hiệu không chỉ là một cái tên vì tên được tạo ra để xác định các sản phẩm trong khi các thương hiệu được tạo ra để tăng giá trị cho sản phẩm và cung cấp cho nó một giá trị riêng. Các nhà nghiên cứu khác (De Chernatony, 1993b, De Chernatony & Riley, 1999; McWilliam & Dumas, 1997; Ambler & Styles, 1996) có những định nghĩa tương tự và nhấn mạnh rằng cần phải tạo

ra một hình ảnh độc đáo và giá trị gia tăng cho thương hiệu dựa trên nhân viên. Tương tự, một số tác giả (Thrift 1997; Beckett 1996; Southgate, 1996; Cook, 1995; Meenaghan, 1995; Clark, 1987 và Sheth & cộng sự, 1991) cho rằng thương hiệu chính là hệ thống các giá trị đem lại cho người tiêu dùng và đem lại giá trị hữu ích có thể bằng vật chất và cả tinh thần cho người tạo ra nó, xây dựng và phát triển nó.

Sheth & cộng sự (1991) nhấn mạnh rằng các quyết định lựa chọn mua hàng của người tiêu dùng dựa trên mục tiêu thỏa mãn các giá trị cụ thể. Clark (1987) thì cho rằng các giá trị đem lại mối liên kết quan trọng giữa người tiêu dùng, nhà tiếp thị và người trong tổ chức để tạo mối quan hệ bền vững trong phát triển thương hiệu.

Tóm lại, nghiên cứu về thương hiệu, mỗi nhóm tác giả đều có những điểm nhấn khác nhau về thương hiệu. Theo Hedning & cộng sự (2009), sự ra đời của một lý thuyết thương hiệu mới không phủ định các lý thuyết về thương hiệu tồn tại trước đó mà có thể cùng tồn tại để cùng lý giải thêm về khái niệm thương hiệu. Vì vậy, có thể kết luận, thương hiệu của tổ chức luôn gắn liền với hệ thống giá trị, phong cách riêng (của thương hiệu) và hình ảnh trong tâm trí của mọi người.

2.1.1.1 Vai trò của thương hiệu

Thương hiệu có vai trò quan trọng đối với doanh nghiệp, cụ thể như: Tạo dựng hình ảnh doanh nghiệp và sản phẩm trong tâm trí mọi người; thương hiệu như một lời cam kết giữa doanh nghiệp và khách hàng; thương hiệu nhằm phân đoạn thị trường; thương hiệu tạo nên sự khác biệt trong quá trình phát triển của sản phẩm; thương hiệu mang lại những lợi ích cho doanh nghiệp.

Theo phân tích của Millward Brown Optimor (1980) gần như toàn bộ giá trị của một công ty trung bình trong bảng xếp hạng S&P 500 bao gồm tài sản hữu hình (bàn ghế, nhà xưởng, hàng hoá...). Ông cho rằng tài sản hữu hình chỉ chiếm 30-40% giá trị doanh nghiệp, phần còn lại là tài sản vô hình và khoảng 30% tài sản vô hình đó thuộc về thương hiệu. Do vậy, với nhiều doanh nghiệp thương hiệu được coi là tài sản lớn nhất của họ.

Như vậy, thương hiệu là tài sản vô hình và có giá trị của doanh nghiệp, nó là tổng hợp của rất nhiều yếu tố, trong đó những thành quả mà doanh nghiệp tạo dựng được trong suốt quá trình hoạt động của mình góp phần quan trọng. Chính sự nổi tiếng của thương hiệu như là một đảm bảo cho lợi nhuận tiềm năng của doanh nghiệp.

2.1.2 Cơ sở lý thuyết về thương hiệu dựa trên nhân viên (EBBE)

Để định nghĩa về giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên, King & Grace và cộng sự (2009) cho rằng đó là sự tác động khác biệt của kiến thức thương hiệu lên phản ứng của nhân viên đối với quản trị thương hiệu từ góc độ nội bộ của tổ chức. Theo Jiang và Iles (2011), nhiều nghiên cứu về giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên vẫn sử dụng các thành phần tạo ra giá trị thương hiệu dựa trên khách hàng và chủ yếu dựa trên mô hình của Aaker (1991), bằng cách chọn một số thành phần từ mô hình, hoặc có thể sửa đổi các thành phần này, chẳng hạn Peng (2008) đã sử dụng hai thành phần: chất lượng cảm nhận thương hiệu và lòng trung thành thương hiệu trong số ba thành phần mà Peng đề xuất tạo ra giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên.

Theo Supornpraditchai và cộng sự (2007), hai lý thuyết nền tảng để xây dựng giá trị thương hiệu trong ngữ cảnh khách hàng là lý thuyết tâm lý học nhận thức lẫn lý thuyết tín hiệu trong kinh tế thông tin có thể áp dụng sang ngữ cảnh nhân viên trong tổ chức. Supornpraditchai và cộng sự lập luận rằng trong ngữ cảnh nhân viên, giả định then chốt là nhân viên sở hữu những thông tin về tổ chức từ các phương tiện truyền thông trong tổ chức và qua trải nghiệm làm việc tại tổ chức đó. Điều này dẫn đến khả năng nhân viên sử dụng thông tin này để phát triển cảm nhận cá nhân, thái độ và hành vi hướng đến thương hiệu của tổ chức. Dựa trên nền tảng kiến thức tâm lý về nhận thức là con người học hỏi, hiểu biết, ghi nhớ, ra quyết định và hành động dựa trên những thông tin mà họ nhận được. Như vậy, Nhân viên cũng tham gia học hỏi, hiểu biết, ghi nhớ, ra quyết định và hành động dựa trên những thông tin thương hiệu mà họ nhận được.

Trong môi trường kinh tế cạnh tranh, nhân viên sẵn sàng rời bỏ doanh nghiệp vì những lời mời gọi tốt hơn. Trong bất kỳ doanh nghiệp nào, việc truyền thông tất cả những thông tin về chất lượng của doanh nghiệp đến với nhân viên là khó khăn. Doanh nghiệp luôn biết nhiều hơn nhân viên về các thuộc tính và chất lượng của doanh nghiệp. Thực ra, doanh nghiệp có nhiều kênh để truyền thông đến nhân viên, nhưng không bảo đảm là những thông tin đó đại diện cho tổng thể doanh nghiệp một cách tin cậy và chính xác. Ngoài ra, nhân viên là con người và khác nhau. Nhân viên này có thể hiểu không giống những nhân viên khác với cùng một thông tin về doanh nghiệp. Vì vậy, vấn đề thông tin không hoàn hảo và bất cân xứng tồn tại có thể tạo ra sự bất ổn ở nhân viên, có thể nhiều nhân viên không tin tưởng vào thương hiệu của tổ chức mà đòi

bỏ sang tổ chức khác. Trong trường hợp này, thương hiệu tổ chức có thể được sử dụng như một tín hiệu về chất lượng và sự đáng tin cậy của doanh nghiệp (Erdem và Swait, 1998).

Bảng 2.1. Một số quan điểm về thương hiệu dựa trên nhân viên

Stt	Tác giả	Quan điểm về thương hiệu dựa trên nhân viên
1	Aurand và cộng sự (2005)	Thái độ của cá nhân đối với thương hiệu của doanh nghiệp và việc tích hợp những thông điệp thương hiệu vào hoạt động công việc
2	Henkel và cộng sự (2007)	Chất lượng của hành vi hỗ trợ thương hiệu của nhân viên
3	Punjaisri và Wilson (2007)	Hành vi hỗ trợ thương hiệu của nhân viên
4	Cardy và cộng sự (2007)	Danh tiếng cảm nhận, sự gắn bó thương hiệu của nhân viên
5	Supornpraditchai và cộng sự (2007)	Sự ưa thích và duy nhất của sự liên tưởng thương hiệu, sự nhất quán, sự rõ ràng của thương hiệu, sự đáng tin cậy, sự gắn bó với tổ chức/thương hiệu, giá trị cảm nhận, sự phù hợp giữa cá nhân-tổ chức, lòng trung thành thương hiệu của nhân viên
6	Punjaisri và cộng sự (2009a, 2009b)	Sự gắn bó, tính cam kết, lòng trung thành thương hiệu và hành vi hỗ trợ thương hiệu
7	King và Grace (2009; 2010)	Sự rõ ràng của vai trò, tính cam kết thương hiệu (cảm giác thuộc về một tổ chức)
8	King (2010)	Hành vi hỗ trợ thương hiệu
9	Ashraf và cộng sự (2011)	Tích hợp những thông điệp thương hiệu vào hoạt động công việc
10	Punjaisri và Wilson (2011)	Hành vi hỗ trợ thương hiệu

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

Những khái niệm về thương hiệu dựa trên nhân viên trong bối cảnh môi trường bên trong thay cho bối cảnh môi trường bên ngoài như sự gắn bó thương hiệu, tính cam kết thương hiệu, lòng trung thành thương hiệu, giá trị thương hiệu cảm nhận, sự hài lòng thương hiệu, ý định tiếp tục ở lại với thương hiệu, sự truyền miệng tích cực về thương hiệu, hành vi ủng hộ thương hiệu, v.v... (King và Grace, 2009, 2010; King và cộng sự, 2012; Punjaisri và cộng sự, 2009a). Bên cạnh những thành phần bên trong giá trị thương hiệu dựa trên khách hàng, một số khái niệm mở rộng khác có thể được sử

dụng để giải thích cho giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên như sự rõ ràng về vai trò của nhân viên, hành vi nhất quán với thương hiệu, hành vi công dân thương hiệu (King và Grace, 2009; King và cộng sự, 2012).

Như vậy, mặc dù có những cách phát biểu khác nhau về giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên, có thể khái quát hóa các khái niệm này như sau:

(1) Giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên được nhìn nhận và đánh giá qua góc độ cảm nhận của nhân viên trong tổ chức.

(2) Các thành phần của giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên tách biệt với nhau nhưng lại có liên quan mật thiết với nhau.

(3) Giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên bao gồm tất cả những lợi ích có nguồn gốc từ quản trị thương hiệu nội bộ, được đa số các nhà nghiên cứu đồng tình là sự thỏa mãn thương hiệu, lòng tin vào thương hiệu, sự cam kết với thương hiệu, sự gắn bó lâu dài với thương hiệu, lòng trung thành thương hiệu và hành vi hỗ trợ thương hiệu của nhân viên. Ngoài ra một số phương diện khác của giá trị thương hiệu dựa trên nhân viên cũng được các nhà nghiên cứu làm sáng tỏ như: sự rõ ràng về vai trò của nhân viên, hành vi nhất quán với thương hiệu, hành vi công dân thương hiệu.

2.1.3 Các yếu tố tác động đến vốn thương hiệu

Các tổ chức hướng tới một thương hiệu phát triển bằng việc tự xây dựng chiến lược phát triển thương hiệu hoặc dựa trên việc mua lại thương hiệu từ các tổ chức khác. Trong quá trình phát triển thương hiệu, các tổ chức thường đưa ra các giải pháp để chống lại sự tiêu cực với thương hiệu và tạo ra sự hài lòng và thỏa mãn với thương hiệu của tổ chức (Caceres và Paparoidamis, 2007).

Trong bối cảnh hiện tại, những ý định phát triển thương hiệu của tổ chức có thể có khả năng thể hiện ở các khía cạnh tham gia vào các sự kiện và hoạt động của tổ chức. Niềm tin vào thương hiệu của một tổ chức có thể làm cho việc quản lý các mối quan hệ của tổ chức hiệu quả hơn, có tác động tích cực đến sự hài lòng của tổ chức (Andaleeb, 1996; Anderson & Narus, 1990).

Jillapalli và Jillapalli (2014) đã nghiên cứu và kết luận rằng các yếu tố sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết có ảnh hưởng tích cực đáng kể đến tài sản thương hiệu. Quan điểm này đã được Charles Dennis và cộng sự (2016) nghiên cứu và khẳng định lại lần nữa về các yếu tố sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết là những yếu tố tác động

trực tiếp đến vốn thương hiệu trong một thực nghiệm nghiên cứu bối cảnh giáo dục đại học tại Hoa Kỳ (Hình 2.5).

Như vậy, có rất nhiều yếu tố tác động đến thương hiệu đã được tác giả liệt kê trong Bảng 1.4. Tuy nhiên, ba yếu tố sự thỏa mãn, lòng tin, sự cam kết tác động trực tiếp đến thương hiệu đã được Charles Dennis và cộng sự kiểm chứng trong bối cảnh giáo dục đại học tại Hoa kỳ. Trên cơ sở kế thừa từ kết quả nghiên cứu của Charles Dennis và cộng sự, tác giả sử dụng ba yếu tố sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết để làm yếu tố trung gian nhằm xây dựng mô hình nghiên cứu cho mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học và thương hiệu trường đại học trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam hiện nay. Từ đó kiểm định mô hình nghiên cứu để đánh giá mức độ tác động của mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học và thương hiệu trường đại học tại Việt Nam.

Để hiểu sâu hơn khái niệm về các yếu tố sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết tác giả phân tích cụ thể từng khái niệm nghiên cứu dưới đây.

2.1.3.1 Lòng tin

Khái niệm lòng tin

Tin tưởng là một khái niệm phức tạp với ý nghĩa và sắc thái khác nhau. Có thể nói rằng niềm tin không có sự khác biệt mà chỉ có mức độ tin tưởng khác nhau (Baier, 1986). Một người có thể tin tưởng hoàn toàn vào một người khác hoặc chỉ tin tưởng một phần nào đó vào người khác trên cơ sở đối xử với nhau (Gambetta, 1988). Mặc dù các nhà nghiên cứu trong các lĩnh vực khác nhau như triết học, tâm lý xã hội, kinh tế, luật và khoa học chính trị đã nghiên cứu về lòng tin hay sự tin tưởng (Fukuyama 1995; Blomqvist 1997; Govier 1997; Hardin 2006).

‘Lòng tin là mối quan hệ giữa người này với người khác hoặc một người với một tổ chức. Cụ thể như khi một người đưa ra lời hứa hoặc cam kết thực hiện một việc gì đó với người khác thì phải thực hiện cho bằng được lời hứa hoặc cam kết đó để tạo lòng tin cho người khác (Blomqvist 1997; Govier 1997). Mặc dù niềm tin được đề cập đến chủ yếu cho mối quan hệ giữa các cá nhân, nhưng niềm tin cũng áp dụng cho mối quan hệ giữa các cá nhân và các nhóm, giữa các nhóm hoặc giữa cá nhân với tổ chức, tổ chức với cá nhân. Như vậy, lòng tin được đề cập chủ yếu vào các mối quan hệ của con người với nhau. Ví dụ, một cá nhân có thể tin tưởng một ngân hàng để giữ tiền của

mình an toàn và ngân hàng có thể tin tưởng các giao dịch viên của mình để không tham ô tiền của ngân hàng (Hardin 2001).

Mục đích chính của lòng tin là tạo điều kiện cho các tương tác trong xã hội hợp tác làm việc với nhau. Cụ thể như trong hoạt động kinh doanh, các mối quan hệ trong gia đình bạn bè phụ thuộc vào những kỳ vọng chung về hành vi. Các tổ chức trong xã hội, các tổ chức và các cá nhân phụ thuộc rất nhiều vào sự tin tưởng giữa mọi người với nhau (Fukuyama, 1995).

Lòng tin liên quan đến sự chấp nhận rủi ro. Một người tin tưởng, quan tâm đến người khác và mong muốn người đó tốt với mình và tốt với mọi người. Tuy nhiên, người tin tưởng không biết chắc chắn rằng người được tin tưởng sẽ hành động như mong đợi. Người được tin tưởng có thể hành động bất cẩn hoặc tệ hơn, gây ra tổn hại có chủ ý cho người tin tưởng (Baier, 1986). Vì lòng tin liên quan đến chấp nhận rủi ro và dễ bị tổn thương nên lòng tin có thể gây tổn hại đến người khác nếu bên được tin tưởng không đáp ứng được kỳ vọng của người gửi gắm lòng tin (Baier 1986; Blomqvist 1997).

Mọi người quyết định tin tưởng người khác vì được đánh giá họ là người đáng tin cậy. Người đáng tin cậy là người phải có những phẩm chất như năng lực, kinh nghiệm, sự phán đoán hợp lý, độ tin cậy cao, tin thần tích cực để xứng đáng cho người khác đặt lòng tin (Tullberg 2008). Lòng tin khác với đức tin bởi vì nó thường dựa trên một số bằng chứng về sự đáng tin cậy, trong khi đức tin liên quan đến niềm tin mà không có bằng chứng xác đáng. Sự tin cậy có thể được tạo ra bằng các hành động được thực hiện thông qua cam kết, lời hứa hoặc hành động tích cực. Lòng tin có thể được nâng lên thông qua các hành động tích cực hoặc cũng có thể bị mất nếu sự cam kết không được thực hiện hoặc thất hứa nhiều lần (Baier 1986; Blomqvist 1997).

Vai trò của lòng tin

Lòng tin có vai trò rất quan trọng trọng để thúc đẩy mối quan hệ hợp tác trong các hoạt động như sản xuất, kinh doanh, xây dựng, ngân hàng. Khi một các đối tác làm việc cùng nhau hoặc hoạt động cùng một mục tiêu họ tin tưởng rằng họ sẽ nhận được sự tin tưởng vào nhau.

Trong các mối quan hệ xã hội, gia đình, bạn bè, đồng nghiệp rất cần có lòng tin với nhau để xây dựng mối quan hệ tốt đẹp, tin tưởng vào nhau và tạo điều kiện cho nhau phát triển. Nếu không có lòng tin, các đối tượng sẽ nghi ngờ lẫn nhau, dẫn đến

lòng đổ kỵ ảnh hưởng đến mối quan hệ và dần trở thành mâu thuẫn xung đột trong mối quan hệ. Vì vậy, niềm tin rất quan trọng đối với nhiều mối quan hệ khác nhau trong cuộc sống và trong công việc.

2.1.3.2 Sự thỏa mãn

Khái niệm sự thỏa mãn

Sự thỏa mãn trong công việc là một trong những yếu tố được nghiên cứu rất nhiều trong lĩnh vực tâm lý học tại nơi làm việc và có liên quan đến nhiều vấn đề tâm lý xã hội từ lãnh đạo đến thiết kế công việc (Lu, H., Barriball, K. L., Zhang, X. & While, A.E..2012).

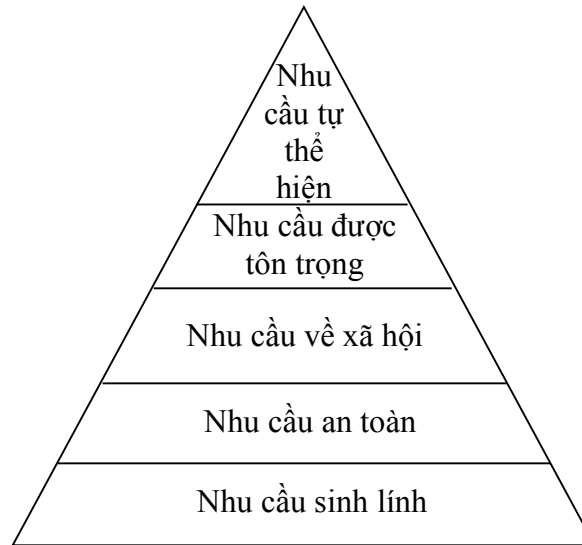
Đã có nhiều nhà nghiên cứu đưa ra định nghĩa riêng về sự thỏa mãn trong công việc. Tuy nhiên, hai định nghĩa phổ biến nhất mô tả sự thỏa mãn trong công việc là: Tình trạng cảm xúc dễ chịu do việc đánh giá công việc của một người là đạt được hoặc tạo điều kiện đạt được các giá trị công việc của một người; mức độ mà mọi người thích (hài lòng) hoặc không thích (không hài lòng) trong công việc của họ (Locke, E.A., 1976).

Hầu hết các khái niệm miêu tả được cảm giác tình cảm của một nhân viên đối với công việc của họ. Đây có thể là công việc nói chung hoặc thái độ của nhân viên đó đối với các khía cạnh cụ thể của nó, chẳng hạn như: đồng nghiệp của họ, trả lương hoặc điều kiện làm việc (Lu, H., While, A.E. & Barriball, K.L, 2005). Ngoài ra, mức độ mà kết quả công việc đáp ứng hoặc vượt quá mong đợi có thể quyết định mức độ thỏa mãn với của công việc (Luthans, F., Organisational Behaviour, 1992).

Theo Taber và Alliger (1995) cho rằng mối tương quan vừa phải với sự thỏa mãn với tổ chức khi khảo sát các nhân viên của một tổ chức giáo dục ở Mỹ. Taber và Alliger cũng nhận thấy rằng các biện pháp của tổ chức đặt ra như quy định mức độ tập trung cần thiết cho công việc, tăng cường mức độ giám sát và nâng cao tầm quan trọng của nhiệm vụ đều không có tác động đến sự thỏa mãn của nhân viên với tổ chức.

Theo quan điểm của Maslow (1995) cho rằng sự thỏa mãn nhu cầu của một con người được phân cấp thành các tầng nấc khác nhau. Maslow phân chia sự thỏa mãn nhu cầu thành 5 mức từ mức thấp nhất đến mức cao nhất. Trong đó, mức thỏa mãn nhu cầu thấp nhất là thỏa mãn nhu cầu sinh lý của bản thân như ăn, uống, ngủ. Khi một người đạt được sự thỏa mãn nhu cầu sinh lý mức thấp nhất sẽ nghĩ đến mức nhu cầu thứ hai cao hơn là sự an toàn, an toàn cho bản thân, cho gia đình, an toàn cho công

việc. Sự thỏa mãn nhu cầu thứ ba là sự thỏa mãn nhu cầu giao tế xã hội như được giao tế trong một nhóm, trong một tổ chức để tham gia các hoạt động xã hội. Thứ tư là sự thỏa mãn nhu cầu được tôn trọng và thứ năm là sự thỏa mãn nhu cầu cao nhất là thỏa mãn nhu cầu về tự thể hiện và khẳng định bản thân. Maslow cũng khẳng định rằng một người muốn thỏa mãn nhu cầu cấp cao hơn thì trước tiên họ phải thỏa mãn nhu cầu ở mức độ thấp.



Hình 2.8. Tháp nhu cầu Maslow

(Nguồn: Maslow, 1995)

Vai trò sự thỏa mãn

Sự thỏa mãn của nhân viên với tổ chức có vai trò quan trọng trong chiến lược phát triển của tổ chức. Một nhân viên thỏa mãn với công việc, thỏa mãn với các chính sách, chế độ của tổ chức sẽ có tinh thần tích cực với công việc, với các chính sách của tổ chức từ đó có thái độ tận tình và cống hiến cho tổ chức. Như vậy, nhân viên đó sẽ hăng hái làm việc, sẽ cố gắng nỗ lực để hoàn thành tốt công việc làm tăng năng suất lao động cá nhân và góp phần vào tăng hiệu suất của tổ chức nhằm đạt được mục tiêu đặt ra.

Sự thỏa mãn của nhân viên trong tổ chức giúp phần cho các nhà quản trị yên tâm về số lượng nhân sự được duy trì ổn định. Nhân viên thỏa mãn với công việc, thỏa mãn với các chế độ chính sách và thỏa mãn với chủ trương chiến lược của tổ chức sẽ có tinh thần tích cực xây dựng cho tổ chức vững mạnh hơn, gắn bó với tổ chức lâu dài hơn và ít có tư tưởng “nhảy việc”. Ngoài ra, nhân viên có sự thỏa mãn với tổ chức sẽ

luôn đặt lợi ích của tổ chức lên trên hết và họ luôn muốn cố gắng xây dựng và phát triển ngôi nhà thứ hai mà họ đang ở.

Khi một nhân viên trong tổ chức thỏa mãn và hài lòng với tổ chức họ sẽ luôn tuyên truyền tích cực về tổ chức nơi họ làm việc. Họ luôn luôn có ứng xử khéo léo với khách hàng, đối tác để không làm mất đi mối quan hệ tốt đẹp với tổ chức.

Sự thỏa mãn của nhân viên với tổ chức sẽ làm tăng khả năng thu hút nhân tài trong công tác tuyển dụng nhân viên, tuyển dụng nhân sự. Nhà quản trị sẽ được sự ủng hộ, hợp tác nhiệt tình của nhân viên trong tổ chức.

Giảm thiểu đáng kể các sự không phù hợp trong quá trình hoạt động của tổ chức, từ đó tránh được các rủi ro trong công việc, rủi ro trong quy trình hoạt động của tổ chức. Đặc biệt, Sự thỏa mãn của nhân viên với tổ chức còn làm tăng tính trách nhiệm cao hơn, tạo ra sự tâm huyết cao hơn của nhân viên và huy động được sức mạnh tổng thể của đội ngũ nhân sự trong nhiệm vụ chung phát triển tổ chức.

2.1.3.3 Sự cam kết

Khái niệm sự cam kết

Theo quan điểm của Meyer và Allen (1990, 1997; Meyer & Herscovitch, 2001) đã xây dựng danh sách các khái niệm và phân tích những điểm tương đồng và khác biệt về sự cam kết với động lực làm việc. Những điểm tương đồng được dùng làm cơ sở để đưa ra các khái niệm về cam kết. Meyer và Allen cho rằng cam kết là một sự ràng buộc một cá nhân với một quá trình hành động có liên quan đến một mục tiêu cụ thể. Sự khác biệt trong khái niệm về cam kết chỉ ra rằng cam kết có thể có các hình thức khác nhau.

Những phát triển quan trọng nhất trong lý thuyết cam kết trong hai thập kỷ qua đã chỉ ra rằng cam kết có thể có các hình thức khác nhau. Theo TE Becker & Billings (1993); Jaros, Jermier, Koehler, & Sincich, 1993; Meyer & Allen, (1991); O'Reilly & Chatman (1986) đã nghiên cứu về lý thuyết cam kết và cho rằng cam kết được hướng tới các mục tiêu khác nhau, hoặc tiêu điểm của tổ chức. Cam kết được xem xét ở sự khác biệt nhau như xem xét sự khác biệt về hình thức trước, tiếp theo là sự khác biệt về trọng tâm và được phát triển thành một mô hình chung về cam kết nơi làm việc bởi Meyer và Herscovitch (2001).

Theo H. S. Becker (1960); Mowday et al., (1982); Wiener (1982) cho rằng cam kết ràng buộc một cá nhân với một tổ chức và từ đó tác động vào kết quả hoạt động

của tổ chức. Các tác giả này cũng chỉ ra ba chủ đề liên quan đến cam kết của nhân viên với tổ chức, bao gồm: tình cảm gắn bó với tổ chức; nghĩa vụ duy trì và nhận thức về chi phí.

Meyer và Allen cũng thừa nhận rằng cam kết có thể hướng đến các mục tiêu khác nhau, hoặc liên quan đến hành vi tại nơi làm việc của nhân viên, bao gồm như: tổ chức, nghề nghiệp, giám sát viên, nhóm làm việc, chương trình, khách hàng và công đoàn. Người ta thường tin rằng những yếu tố này ảnh hưởng đến sự cam kết của nhân viên với tổ chức và bổ sung cho nhau và cũng có thể là những điểm hạn chế của nhau tác động vào sự cam kết của nhân viên với tổ chức.

Xét trên góc độ văn hóa của tổ chức, cam kết như một quy định cho sự phát triển của tổ chức, một chức năng để giúp tổ chức hòa nhập với sự phát triển văn hóa xã hội và hội nhập quốc tế (Scholl, 1981; Wiener, 1982). Cuối cùng, cam kết tiếp tục phát triển là kết quả của đầu tư tích lũy, hoặc đặt cược phụ (H. S. Becker, 1960),

Vai trò sự cam kết

Sự cam kết của nhân viên có vai trò quan trọng về lòng trung thành của nhân viên và hiệu suất của một tổ chức. Áp lực về sự phát triển và cạnh tranh với đối thủ của các tổ chức trong bối cảnh toàn cầu hóa đã dẫn đến sự cam kết của người sử dụng lao động đối với nhân viên trở nên ít hơn hoặc gặp nhiều hạn chế. Ngoài ra, việc nhân viên cam kết làm trọn đời cũng trở nên lỗi thời và không phù hợp với sự phát triển của xã hội hóa hiện nay. Từ đó, các tổ chức sẽ có chiến lược cắt giảm nhân sự trong trường hợp hoạt động của tổ chức kém hiệu quả hoặc những nhân viên kém năng lực, không đáp ứng được yêu cầu công việc, còn nhân viên sẽ dời bỏ tổ chức để chuyển sang tổ chức khác có chế độ tốt hơn, chiến lược phát triển rõ ràng hơn dẫn tới sự cam kết của nhân viên với tổ chức cũng giảm đi.

Theo Burmann và Zeplin (2005) đã xác định cam kết thương hiệu là phạm vi gắn bó tâm lý của nhân viên với thương hiệu, điều này ảnh hưởng đến việc họ sẵn sàng nỗ lực hơn nữa để đạt được mục tiêu thương hiệu. Burmann và Zepl đã chỉ ra rằng xây dựng cam kết thương hiệu đồng nghĩa với cam kết của tổ chức, được coi là sự gắn kết tâm lý giữa nhân viên và tổ chức (Allen và Meyer, 1990; Mowday et al., 1982). Do đó, cam kết không chỉ quan trọng để hiểu nhân viên trong mối quan hệ với tổ chức mà còn với thương hiệu của tổ chức. Nhân viên sẽ là người gắn liền với thương hiệu, ủng hộ sự phát triển của thương hiệu và được tạo ra thông qua cam kết của nhân viên. Tuy

nhien, rất ít sự quan tâm đã được đưa ra để hiểu cách các nhân viên hình thành mối quan hệ của họ với tổ chức, với thương hiệu công ty và trở nên cam kết với thương hiệu đó.

Sự cam kết trong mối quan hệ và tạo niềm tin đã được nghiên cứu thành một yếu tố ảnh hưởng mạnh mẽ để giải thích cho sự cam kết và nó được xác định độ tin cậy và tính toàn vẹn trong việc trao đổi hợp tác với đối tác (Morgan và Hunt, 1994). Do đó, sự cam kết tăng thêm niềm tin cho độ tin cậy của đối tác trong việc hợp tác với nhau giúp mọi người trở nên cam kết chặt chẽ trong các mối quan hệ. Giống như trong các mối quan hệ khác, niềm tin cũng là một yếu tố quan trọng để tăng thêm sự cam kết và tăng cường mối quan hệ trong bối cảnh xây dựng thương hiệu (Bowden, 2009). Như vậy, niềm tin vào thương hiệu của nhân viên là một yếu tố tác động mạnh mẽ đến sự cam kết của họ đối với thương hiệu của tổ chức.

2.1.4 Cơ sở lý thuyết về thương hiệu trường đại học

2.1.4.1 Khái niệm trường đại học

Trường đại học hay còn gọi là cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam bao gồm cơ sở giáo dục đại học công lập và cơ sở giáo dục đại học ngoài công lập, trong đó cơ sở giáo dục ngoài công lập được chia ra làm hai loại hình cụ thể: loại hình giáo dục đại học tư thục và loại hình giáo dục đại học có vốn đầu tư hoàn toàn từ nhà đầu tư nước ngoài. Trong đó đối với trường đại học 100% vốn nước ngoài phải tuân thủ pháp luật hiện hành, phù hợp với điều lệ trường đại học Việt Nam (Điều 48 Luật Giáo dục, 2005)

Khi xác định trường công lập và ngoài công lập căn cứ theo sở hữu tài sản, theo đó có ba nhóm trường, thứ nhất là Nhóm trường công, thứ hai là Nhóm trường dân lập, thứ ba là Nhóm trường tư. Trong đó, thể hiện rất rõ về sở hữu tài sản, cụ thể như đối với Nhóm trường công thì do Nhà nước đầu tư, có tài sản thuộc sở hữu Nhà nước; đối với Nhóm trường là dân lập vì tài sản do các cá nhân hay cộng đồng đầu tư nên chủ sở hữu là tập thể; đối với Nhóm trường tư, thì chủ sở hữu là tư nhân vì do tư nhân (gia đình hay một số cá nhân) đầu tư hoặc do doanh nghiệp (công ty) góp vốn (Hiệp hội các ĐH CĐ, 2014)

Như vậy, có hai loại hình trường tư thục được Nhà nước chấp nhận, đó là trường tư thục vì lợi nhuận và trường tư thục không vì lợi nhuận. Tuy nhiên, trong thời gian qua, hai loại hình này gần như hoạt động giống nhau và đồng hóa hai khái

niệm “sở hữu tư nhân” (loại hình hoạt động vì lợi nhuận) và “sở hữu chung hợp nhất không phân chia” (loại hình trường tư thực hoạt động không vì lợi nhuận) (Nghị quyết 05 của Chính phủ, 2005).

2.1.4.2 Đặc điểm trường đại học

Các trường ĐH là cơ sở giáo dục đào tạo nguồn nhân lực tất cả các ngành nghề cho xã hội và chịu sự quản lý của Bộ ngành liên quan trong hoạt động đào tạo của nhà trường.

Trường ĐH được chia thành hai nhóm trường đó là trường ĐH công lập và trường ĐH ngoài công lập.

- Trường ĐH công lập: là trường đại học do nhà nước (trung ương hoặc địa phương) đầu tư về kinh phí và cơ sở vật chất (đất đai, nhà cửa) và hoạt động chủ yếu bằng kinh phí từ các nguồn tài chính công hoặc các khoản đóng góp phi vụ lợi, khác với đại học dân lập hoạt động bằng kinh phí đóng góp của học sinh, khách hàng và các khoản hiến tặng.

- Đại học tư thực: Trường đại học tư thực do các tổ chức xã hội, tổ chức xã hội – nghề nghiệp, tổ chức kinh tế hoặc cá nhân thành lập, đầu tư xây dựng cơ sở vật chất và bảo đảm kinh phí hoạt động bằng vốn ngoài ngân sách nhà nước hoặc vốn từ các nhà đầu tư nước ngoài đóng góp 100% vốn để xây dựng cơ sở vật chất và bảo đảm kinh phí hoạt động (gọi là ĐH 100% nước ngoài).

Điểm giống nhau giữa trường ĐHCL và ĐH NCL như sau:

Một là: ĐH NCL và ĐHCL đều thuộc hệ thống giáo dục đại học và phải tuân thủ các điều kiện về việc thành lập trường do BGDĐT thẩm định. Khi các trường đại học có đủ điều kiện về đề án thành lập trường đại học, diện tích đất xây dựng trường, số lượng, cơ cấu đội ngũ giảng viên cơ hữu và cán bộ quản lý, chương trình đào tạo, cơ sở vật chất, thiết bị thì Thủ tướng ra quyết định thành lập trường. Các hoạt động cơ bản trong trường đại học từ đầu vào, đầu ra hay quy định về cán bộ, giảng viên và người học đều phải tuân thủ và được bình đẳng trước pháp luật. Hoạt động của trường đều dựa trên nguyên tắc dân chủ, không vụ lợi và không lợi dụng danh nghĩa của Nhà trường để thực hiện các hoạt động trái với pháp luật.

Hai là: Nhà nước quản lý ĐH NCL và ĐHCL cơ bản là như nhau về cơ chế, tổ chức, hoạt động, công cụ và mục tiêu quản lý. Trong đó, các hoạt động chính của trường đại học là đào tạo, nghiên cứu khoa học, ứng dụng và chuyển giao khoa học

công nghệ, hợp tác quốc tế, đảm bảo chất lượng và kiểm định chất lượng, tài chính và các hoạt động dịch vụ khác đều phải tuân theo quy chế chung do BGDĐT và các Bộ, Ban, Ngành khác có liên quan. Mục đích của quản lý Nhà nước nhằm bảo đảm các hoạt động của trường vận hành phù hợp mục tiêu, chức năng và nhiệm vụ đúng theo quy định, đồng thời thiết lập kỷ cương, pháp luật thúc đẩy sự phát triển giáo dục và đào tạo. Bảo đảm quyền và lợi ích hợp pháp của giảng viên, nhân viên, cán bộ quản lý và người học.

Ba là: Nguồn ngân sách để đầu tư cho cơ sở hạ tầng của các trường đại học đều là nguồn thu nhập quốc dân, của nhân dân

Điểm khác nhau giữa trường ĐHCĐ và ĐH NCL như sau:

Về mặt sở hữu: Trường ĐHCĐ do Nhà nước (trung ương hoặc địa phương) thành lập, đầu tư kinh phí và xây dựng cơ sở hạ tầng (đất đai, nhà cửa), hoạt động chủ yếu từ kinh phí của nhà nước và kinh phí này đảm bảo cho các nhiệm vụ chi thường xuyên. Vì thế, nhà nước (toàn dân) là chủ sở hữu của các trường này. Còn trường ĐH NCL là do các tổ chức, cá nhân đứng ra thành lập và tự đầu tư. Do vậy, các cổ đông, các nhà sáng lập chính là chủ sở hữu.

Về quản lý tài lực: đặc trưng khác nhau cơ bản giữa hai loại hình ĐHCĐ và ĐH NCL về mặt tài chính thể hiện qua việc không giống như các trường ĐHCĐ, nguồn tài chính của các trường ĐH NCL không được Nhà nước hỗ trợ vốn mà được lấy từ nguồn ngoài ngân sách do các nhà đầu tư đóng góp. Trong khi đó, nguồn ngân sách của các trường ĐHCĐ lấy trực tiếp từ nguồn ngân sách nhà nước, là nguồn ngân sách do công dân đóng góp thông qua thuế. Mặc dù vậy, ngày nay sự khác nhau này không tạo khoảng cách quá lớn mà đang dần được thu hẹp lại. Bằng chứng là nhà nước đã dùng các chính sách ưu tiên về miễn giảm thuế, đất đai, ưu đãi lãi suất vay vốn ngân hàng để đầu tư, miễn thuế trước bạ, thúc đẩy xã hội hóa để đầu tư thay vì lấy ngân sách trực tiếp của nhà nước. Ngoài ra, để đảm bảo sự bình đẳng giữa các trường ĐHCĐ và ĐH NCL, nhà nước có những chính sách hạn chế bao cấp, nâng cao mức độ xã hội hóa đầu tư tài chính cho các trường ĐHCĐ. Điển hình là một số trường ĐHCĐ được Thủ tướng chính phủ đã ra quyết định cho phép tự chủ, tự chịu trách nhiệm về các hoạt động của mình. Theo đó, sự bình đẳng giữa các trường ĐHCĐ và ĐH NCL thể hiện rõ nhất trong việc tự hạch toán cân đối về tài chính, làm giảm tư duy bao cấp, trong chờ, ỷ nại vào sự bao cấp của nhà nước và nâng cao hiệu quả sử dụng ngân sách

của các trường. Hoạt động và quản lý các quan hệ tài chính, ĐH NCL chỉ khác ĐHCL về sự luân chuyển nguồn vốn đầu tư vào cơ sở vật chất. Còn các quan hệ tài chính khác như: Thu học phí, phân phối thu nhập để hình thành quỹ tiền lương, quỹ phúc lợi, quỹ khen thưởng quỹ đầu tư phát triển, đảm bảo chi phí thường xuyên, thì không khác với các trường ĐCCL. Bên cạnh đó, cũng phải đảm bảo quyền tự chủ đi đôi với tự chịu trách nhiệm trong quản lý các hoạt động tài chính. Đồng thời đảm bảo tính minh bạch công khai và giải quyết hài hòa lợi ích về người góp vốn, người góp tài sản, trí tuệ và công sức giữa các chủ thể pháp nhân.

Về mặt quản trị nguồn nhân lực: trường ĐHCL và ĐH NCL có cơ cấu tổ chức nhân sự khác nhau, cụ thể: Trường ĐHCL có Hội đồng trường. Đại diện của các phòng, các khoa và các đơn vị trong nhà trường bầu Chủ tịch Hội đồng trường. BGDĐT ra quyết định công nhận Hiệu trưởng nhà trường, trường NCL có HĐQT. Đại hội đồng cổ đông bầu ra Chủ tịch HĐQT, HĐQT đề xuất Hiệu trưởng và được BGDĐT hoặc Chủ tịch UBND cấp tỉnh ra quyết định công nhận Hiệu trưởng. Việc ra quyết định bổ nhiệm Hiệu trưởng của các trường ĐHCL có các tiêu chí, quy định về học hàm, học vị giống việc ra quyết định công nhận Hiệu trưởng của các trường ĐH NCL. Đối với các trường ĐHCL, nam quá 60 tuổi và nữ quá 55 tuổi sẽ nghỉ hưu thôi không điều hành. Còn trường NCL thì thời gian thôi không điều hành đối với Chủ tịch HĐQT và Hiệu trưởng là không quá 70 tuổi. Ngoài ra, các tiêu chí bổ nhiệm và đề bạt cũng giống nhau đối với các vị trí nhân sự khác.

2.1.4.3 Khái niệm về thương hiệu trường đại học

Theo McNally & Speak (2002) cho rằng thương hiệu trường đại học là nhận thức hay cảm xúc duy trì bởi người mua hoặc người mua tiềm năng mô tả các kinh nghiệm liên quan đến việc giao dịch với một tổ chức học thuật, với sản phẩm và dịch vụ của tổ chức học thuật.

Trong khi đó, Bulotaite (2003) đã chỉ ra hình ảnh của một trường đại học khi được nhắc đến sẽ được mọi người liên tưởng đến chất lượng đào tạo, kiến thức và kỹ năng mà sinh viên theo học ở đó.

Temple (2006) lập luận thương hiệu trường đại học thể hiện chức năng về cách thức tổ chức, thực hiện tốt trong việc đáp ứng nhu cầu của khách hàng. Bennett và Ali-Choudhury (2007) nhận định thương hiệu đại học là một biểu hiện của các tính năng của một tổ chức để phân biệt nó với những tổ chức khác, phản ánh được năng lực của

mình để đáp ứng nhu cầu học tập của sinh viên, nhu cầu giảng dạy và NCKH của giảng viên.

2.1.4.4 Đặc điểm về thương hiệu trường đại học

Trên cơ sở phân tích khái niệm về thương hiệu trường đại học, tác giả rút ra một số đặc điểm của thương hiệu trường đại học như sau:

Thứ nhất, giống như trong lĩnh vực kinh doanh, lĩnh vực giáo dục đại học cũng có thương hiệu sản phẩm và thương hiệu tổ chức (căn cứ vào khái niệm McNally & Speak). Cụ thể, thương hiệu sản phẩm là thương hiệu của một ngành đào tạo cụ thể của một trường đại học (Ví dụ: Thương hiệu ngành Cơ khí chế tạo máy của Trường Đại học Bách khoa Hà Nội); thương hiệu tổ chức là thương hiệu của trường đại học (ví dụ: thương hiệu Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh).

Thứ hai, cả hai quan niệm thương hiệu sản phẩm và thương hiệu tổ chức đều xuất hiện trong thực tiễn. Tuy nhiên, trong thời gian gần đây, những khái niệm về thương hiệu trong lĩnh vực giáo dục đại học thường đề cập đến thương hiệu tổ chức như khái niệm của Temple hay khái niệm của Bennett & Ali-Choudhury. Trần Tiến Khoa (2013) cho rằng quan niệm về thương hiệu tổ chức ngày càng được sử dụng phổ biến hơn. Theo Hatch & Schultz (2001), thương hiệu tổ chức ngày càng được nhiều người cho rằng nó sẽ làm tăng danh tiếng và hình ảnh của tổ chức theo những cách mà thương hiệu sản phẩm không làm được. Thương hiệu tổ chức xây dựng hình ảnh tổ chức không chỉ hướng vào khách hàng, mà còn hướng vào các bên liên quan như: nhân viên, nhà đầu tư, nhà cung cấp, đối tác kinh doanh, giới chính quyền, cộng đồng dân cư. Vì vậy, nghiên cứu này sẽ tiếp cận theo quan niệm thương hiệu trong lĩnh vực giáo dục đại học là thương hiệu tổ chức.

Thứ ba, thương hiệu trong lĩnh vực giáo dục đại học giúp mọi người phân biệt được trường đại học này với trường đại học khác và giúp người học tiềm năng đưa ra quyết định nhập học. Như vậy, việc xây dựng thương hiệu trường đại học có sự đóng góp của cán bộ, giảng viên, nhân viên làm việc trong nhà trường sẽ làm tăng danh tiếng, hình ảnh và thu hút được nhiều sinh viên có chất lượng.

2.2 Năng lực giảng viên

2.2.1 Khái niệm về năng lực

Theo Québec- Ministère de l'Éducation (2004) cho rằng một người có khả năng sử dụng kiến thức, kỹ năng, thái độ và tích lũy kinh nghiệm cũng như trải nghiệm trong cuộc sống thì được gọi là năng lực của người đó.

F.E Weinert, OECD (2001) cho rằng: Năng lực thể hiện như một hệ thống khả năng, sự thành thạo hoặc những kỹ năng thiết yếu, có thể giúp con người đủ điều kiện vươn tới một mục đích cụ thể. Năng lực bao gồm khả năng đáp ứng được những đòi hỏi/yêu cầu phức tạp qua việc nỗ lực sử dụng tốt các kiến thức, kỹ năng và huy động được các nguồn thích hợp nhất trong từng hoàn cảnh cụ thể.

Donald E. Hanna (2003) cho rằng: Năng lực có thể được xem như là khả năng tiếp nhận và vận dụng tổng hợp, có hiệu quả mọi tiềm năng của con người (tri thức, kỹ năng, thái độ, thể lực, niềm tin) để thực hiện công việc hoặc đối phó với một tình huống, trạng thái nào đó trong cuộc sống và lao động nghề nghiệp trong các điều kiện cụ thể và theo các chuẩn mực nhất định.

Nói đến năng lực là nói đến khả năng thực hiện thành công một hoạt động nào đó. Năng lực mang tính cá nhân hóa, năng lực có thể được hình thành và phát triển thông qua đào tạo, bồi dưỡng và tự trải nghiệm qua thực tiễn (Nguyễn Đức Trí, 2011).

Năng lực là khả năng hành động, đạt kết quả và phát triển cho phép thực hiện một cách phù hợp các nhiệm vụ, hoạt động trong cuộc sống nghề nghiệp hay riêng tư và khả năng này dựa trên một tập hợp tri thức có tổ chức: Kiến thức và kỹ năng đa lĩnh vực, chiến lược, nhận thức và thái độ.

Sở tay giảng viên POHE, Dự án giáo dục đại học Việt Nam – Hà Lan định nghĩa về năng lực là một người có khả năng vận dụng hợp lý các kiến thức, hành vi và kỹ năng để xử lý tình huống.

Theo tài liệu của Tổ chức lao động quốc tế và Tổ chức phát triển quốc tế Đức trình bày M.E.S mô đun kỹ năng hành nghề: Năng lực là sự vận dụng các kỹ năng, kiến thức và thái độ để thực hiện các nhiệm vụ theo tiêu chuẩn công nghiệp và thương mại dưới các điều kiện hiện hành.

Theo Từ điển Giáo dục học (2002): Năng lực, khả năng hình thành hoặc phát triển cho phép một con người đạt thành công trong một hoạt động thể lực, trí lực

hoặc nghề nghiệp. Năng lực được thể hiện vào khả năng thi hành một hoạt động, thực hiện một nhiệm vụ.

Theo tác giả Phạm Minh Hạc (2001): Năng lực là đặc điểm tâm lý cá nhân đáp ứng được những đòi hỏi của hoạt động nhất định nào đó và là điều kiện để thực hiện có kết quả hoạt động đó.

Theo tác giả Nguyễn Đức Trí, Hồ Ngọc Vinh (2013) trong cuốn sách “Phương pháp dạy học trong đào tạo nghề” đưa ra khái niệm: Năng lực là khả năng vận dụng các kiến thức, kỹ năng và thái độ vào thực hiện một công việc có hiệu quả trong những điều kiện nhất định. Năng lực chính là khả năng mỗi cá nhân có sự phù hợp giữa một tổ hợp các thuộc tính tâm lý với yêu cầu của một hoạt động nhất định để hoạt động có kết quả.

Như vậy, năng lực được hiểu là tổ hợp hữu cơ các thành tố kiến thức, kỹ năng, thái độ để thực hiện các hoạt động trong nghề nghiệp theo các tiêu chuẩn đặt ra đối với từng nhiệm vụ, công việc đó. Năng lực là tổng hợp các đặc điểm, thuộc tính tâm lý của cá nhân phù hợp với yêu cầu đặc trưng của một hoạt động nhất định nhằm đảm bảo cho hoạt động đó đạt hiệu quả cao. Các năng lực hình thành trên cơ sở của các tư chất tự nhiên của cá nhân mới đóng vai trò quan trọng, năng lực của con người không phải hoàn toàn do tự nhiên mà có, phần lớn do công tác, do tập luyện mà có. Năng lực được chia làm hai dạng: Năng lực chung và năng lực chuyên môn (Trần Quang Trung, 2010)

2.2.2 Khái niệm về giảng viên

Giảng viên là người thực hiện chức năng về giảng dạy và giáo dục, biết sử dụng thành thạo các phương tiện kỹ thuật trong giảng dạy, thường xuyên rèn luyện để nâng cao trình độ chuyên môn của mình, tham gia tích cực vào công tác nghiên cứu khoa học và đời sống xã hội. Đó là người tiên tiến của xã hội (Molefe, G.N, 2010). Giảng viên đại học là chủ thể của hoạt động sư phạm trong lĩnh vực giáo dục đại học, có các chức năng giảng dạy, giáo dục, nghiên cứu và phổ biến khoa học, tổ chức các hoạt động sư phạm và tự bồi dưỡng để góp phần đào tạo các chuyên gia trong các lĩnh vực cho đất nước (Karen Lackey, 2012). Theo Điều 70, Luật Giáo dục (2005) đã quy định rõ ràng, cụ thể về giảng viên là những người làm việc và giảng dạy trong các trường đại học, trường cao đẳng.

Giảng viên giảng dạy các chương trình đào tạo bậc đại học phải đáp ứng các yêu cầu quy định của Bộ GDĐT bao gồm lý lịch rõ ràng, phẩm chất đạo đức, sức khỏe tốt, trình độ giảng viên được tuyển dụng phải từ thạc sĩ trở lên (Điều 54, Luật giáo dục đại học sửa đổi bổ sung năm 2012).

Giảng viên trong các trường đại học bao gồm các chức danh như giáo sư, phó giáo sư, giảng viên chính, giảng viên và trợ giảng (Điều 77 của Luật Giáo dục).

Nhiệm vụ của giảng viên được quy định bao gồm 9 nhiệm vụ, cụ thể:

(1) thực hiện nhiệm vụ giảng dạy các môn học, học phần theo chương trình đào tạo đã xây dựng và đảm bảo chất lượng giảng dạy; (2) thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu khoa học song song với nhiệm vụ giảng dạy, cập nhật ứng dụng khoa học kỹ thuật mới vào quá trình giảng dạy; (3) thường xuyên rèn luyện, nâng cao năng lực giảng viên về chuyên môn giảng dạy, lý luận chính trị và phương pháp giảng dạy mới; (4) Giữ gìn phẩm chất đạo đức và danh dự của người giảng viên; (5) Biết tôn trọng người học, tạo môi trường học tập văn minh, công bằng và đảm bảo quyền lợi học tập cho người học; (6) Là thành viên giám sát các hoạt động của cơ sở giáo dục đại học để kịp thời góp ý, đề xuất các giải pháp phát triển cơ sở giáo dục đại học, tham gia vào các hoạt động của đoàn thể và các hoạt động khác của nhà trường; (7) Được tham gia thỉnh giảng, thực hiện nghiên cứu khoa học với các cơ sở giáo dục đại học khác theo quy định của nhà nước, của cơ sở giáo dục đại học; (8) Được bổ nhiệm các chức danh của giảng viên, được phong tặng danh hiệu nhà giáo và được khen thưởng theo quy định của pháp luật; (9) Các nhiệm vụ và quyền khác theo quy định của pháp luật (Điều 55 của Luật Giáo dục đại học năm 2012). Ngoài ra, nhiệm vụ của giảng viên cũng được quy định cụ thể tại Điều 45, Điều lệ trường đại học năm 2014 để giảng viên các trường đại học thực hiện.

Giảng viên là những người am tường kiến thức chuyên môn, lĩnh vực giảng dạy trong ngành giáo dục đại học. Họ có kiến thức và tri thức rõ ràng để cống hiến tài năng, trí tuệ, sức lực của họ vào ngành giáo dục đào tạo (Virgil K.Rowland, 2012).

Giảng viên là đội ngũ nhân lực đầy đủ điều kiện về kiến thức chuyên môn, đạo đức nghề nghiệp để thực hiện chức năng nhiệm vụ dạy học cho người học (Tư điển Giáo dục học, 2002).

Như vậy, giảng viên là những nhà giáo giảng dạy ở các trường đại học có tiêu chuẩn, chức trách nhiệm vụ và quyền hạn theo quy định của Nhà nước và những quy định đặc thù của từng trường. Giảng viên các trường đại học là những nhà giáo giảng dạy chuyên môn ở các khoa, bộ môn và trung tâm của các trường đại học, có các chức năng giảng dạy, giáo dục, nghiên cứu khoa học, tổ chức các hoạt động sư phạm và tự bồi dưỡng để góp phần đào tạo các sinh viên ở các chuyên ngành đào tạo để trở thành những lao động có tri thức đáp ứng được nhu cầu lao động của xã hội. Ngoài ra, giảng viên còn được hiểu là những người cùng làm nhiệm vụ giảng dạy và giáo dục ở các trường đại học, có đủ điều kiện, tiêu chuẩn về đạo đức, chuyên môn nghiệp vụ theo quy định. Họ làm việc có kế hoạch và gắn bó với nhau thông qua lợi ích về vật chất và tinh thần trong khuôn khổ quy định của pháp luật, thể chế xã hội. Giảng viên giảng dạy trong các trường đại học chính là nguồn nhân lực chất lượng cao, nguồn nhân lực đặc biệt của giáo dục đại học, là lực lượng quyết định đảm bảo chất lượng đào tạo của nhà trường.

2.2.3 Khái niệm về năng lực giảng viên

Theo quan điểm của Alaa Sadik (2007) cho rằng năng lực giảng viên tại các trường đại học thuộc loại năng lực nghề nghiệp, là năng lực chuyên biệt, đặc trưng của người giảng viên giảng dạy đại học. Cấu trúc của năng lực này được tích hợp bởi các loại năng lực thành phần như: Năng lực chuyên môn kỹ thuật, năng lực phương pháp, năng lực xã hội và năng lực cá nhân để thực hiện các hoạt động về chuyên môn; hoạt động giảng dạy; NCKH; tư vấn và triển khai ứng dụng của khoa học. Năng lực giảng viên giảng dạy tại các trường đại học bao gồm các năng lực như sau:

2.2.3.1 Năng lực chuyên môn

Bất cứ làm nghề gì đều đòi hỏi người lao động phải có năng lực chuyên môn của nghề đó. Nội dung của năng lực chuyên môn ở từng nghề có sự khác nhau, nhưng cấu trúc của năng lực chuyên môn ở mọi nghề đều giống nhau. Trên cơ sở phân tích nghề theo phương pháp DACUM là cơ sở để xác định cấu trúc năng lực chuyên môn nghề của giảng viên các trường đại học, bao gồm:

Giảng viên là người có kiến thức chuyên môn tốt, nắm vững lý thuyết cơ sở về các môn học giảng dạy, có kỹ năng và khả năng để truyền đạt kiến thức cho sinh viên. Do vậy, giảng viên đại học cần đạt được các tiêu chí sau: (i) Đạt trình độ chuẩn đào tạo của giảng viên đại học theo quy định của Luật Giáo dục đại học; (ii) Có kiến

thức chuyên môn sâu rộng, chính xác, khoa học; thường xuyên cập nhật kiến thức chuyên môn và thông tin, kỹ thuật để nâng cao chất lượng dạy học và nghiên cứu khoa học; (iii) Có kiến thức chuyên ngành; hiểu biết thực tiễn và khả năng liên hệ, vận dụng phù hợp vào hoạt động dạy học và nghiên cứu khoa học (Virgil K.Rowland, 2012).

Năng lực thực hành: Nhiệm vụ chính của giảng viên đại học là đào tạo đội ngũ lao động cho xã hội. Vì vậy đòi hỏi người GV phải: (i) Có năng lực thực hành về nghề nghiệp vững vàng, phải biết vận dụng kiến thức chuyên môn vào giải quyết các vấn đề trong thực tiễn liên quan đến chuyên môn giảng dạy; (ii) Thành thạo các kỹ năng của lĩnh vực chuyên môn và thường xuyên cập nhật các kỹ mới (F.E Weinert, OECD, 2001).

Năng lực tổ chức, quản lý: Theo quy định của Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018) thì tỷ lệ sinh viên chính quy/1 giảng viên được quy định theo từng khối ngành, trong đó khối ngành II có tỷ lệ thấp nhất là không quá 10 sinh viên/01 giảng viên và khối ngành III và VII có tỷ lệ cao nhất là không quá 25 sinh viên/01 giảng viên. Như vậy, khi đứng lớp giảng dạy là giảng viên làm việc với nhiều người trong một môi trường kín nhất định và có mục tiêu cụ thể là chất lượng tiết giảng tốt nhất. Như vậy, giảng viên cũng cần có năng lực tổ chức lớp học, quản lý lớp học để đạt được mục tiêu giảng dạy và mục tiêu của nhà trường (Donald E. Hanna, 2003).

2.2.3.2 Năng lực dạy học

Năng lực dạy học là năng lực chuyên biệt đặc trưng của nghề giảng viên; tổ chức quá trình dạy học; là nhóm năng lực cốt yếu nhất mà người giảng viên đại học phải có để thực hiện tốt nhiệm vụ chính là dạy học. Năng lực dạy học được tạo thành bởi các năng lực thành phần sau:

Năng lực chuẩn bị: Năng lực này đòi hỏi giảng viên đại học phải am hiểu người học, xây dựng được mục tiêu, kế hoạch dạy học và tài liệu dạy học, lựa chọn được phương pháp giảng dạy, các bước hướng dẫn để hình thành kỹ năng cho học sinh, chuẩn bị phương tiện, thiết bị dạy học phù hợp. Giảng viên cũng cần phải dự kiến được những tình huống sư phạm xảy ra và phương án xử lý. Tất cả những yêu cầu này phải được thể hiện trong giáo án giảng dạy trước khi lên lớp (Gonobolan Anna, 1987).

Năng lực giảng dạy: Năng lực giảng dạy của người GV được thực hiện khi giảng dạy kiến thức trên lớp học. GV phải tổ chức được toàn bộ hoạt động của giờ học (Nhóm nghiên cứu của Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2014). Năng lực này đòi hỏi người GV phải có những năng lực cần thiết như: Năng lực sử dụng thành thạo, hiệu quả các phương pháp dạy học phù hợp với mục tiêu và nội dung giảng dạy, đặc điểm người học và môi trường đào tạo (Muhammad Aiman Arifin, và cộng sự (2017); Năng lực sử dụng thiết bị và phương tiện dạy học: Sử dụng được các phương tiện dạy học phù hợp với mục tiêu, nội dung và phương pháp dạy học. Thường xuyên cập nhật và sử dụng các phương tiện dạy học hiện đại để nâng cao hiệu quả dạy học (Nguyễn Thị Tình, 2010); Năng lực sử dụng ngôn ngữ: Ngôn ngữ là phương tiện giao tiếp của người GV với người học. Bằng ngôn ngữ, người GV truyền tải thông tin đến người học, điều khiển quá trình học tập, luyện tập của người học. GV phải có khả năng diễn đạt tốt, có ngôn ngữ rõ ràng (Molefe, G.N, 2010); Năng lực giao tiếp: Thực chất dạy học là quá trình giao tiếp giữa người dạy và người học. Năng lực này bao gồm những hành động và ngôn ngữ liên quan đến việc xác lập có tính chất sư phạm giữa giảng viên và người học. Năng lực giao tiếp được thể hiện trong việc đánh giá và phát triển nhu cầu của đối tượng để phối hợp hoạt động dạy và học, ở sự lịch thiệp trong ứng xử sư phạm (Muhammad Aiman Arifin, và cộng sự (2017).

Năng lực đánh giá: Năng lực đánh giá rất quan trọng, nhờ đó mà người giảng viên nắm được trình độ, khả năng tiếp thu bài của người học, để kịp thời cải tiến phương pháp dạy học. Năng lực này đòi hỏi người giảng viên phải: Nắm vững quy chế đào tạo, hiểu biết về các loại hình, phương pháp, kỹ thuật kiểm tra đánh giá kết quả học tập của sinh viên theo tiếp cận dựa vào năng lực; thực hiện đánh giá quá trình; theo dõi, giám sát quá trình học tập của SV trong các hình thức tổ chức dạy học khác nhau; thiết kế, sử dụng các hình thức kiểm tra – đánh giá theo tiếp cận dựa vào năng lực, đặc biệt chú ý đánh giá kỹ năng, thái độ nghề nghiệp; hướng dẫn SV thực hiện tự đánh giá trong quá trình học tập (bao gồm cả sinh viên tự đánh giá bản thân và SV đánh giá lẫn nhau); giám sát quá trình tự đánh giá của sinh viên để đảm bảo chính xác, công bằng, khách quan; phối hợp với doanh nghiệp trong đánh giá kết quả học tập của SV, bao gồm: Phối hợp thiết kế đề bài cho các dự án, đồ án học tập; liên lạc với doanh nghiệp nơi SV thực tập/thực hành để đảm bảo giám sát quá trình học tập của SV; phối hợp trong đánh giá kết quả thực tập/ thực hành của SV; hướng dẫn

doanh nghiệp thực hiện đánh giá kết quả học tập của SV, bao gồm: Xây dựng hướng dẫn đánh giá kết quả học tập của SV trong phạm vi môn học/module mình phụ trách; tư vấn phương pháp và kỹ thuật đánh giá kết quả học tập của SV theo tiếp cận dựa vào năng lực; sử dụng kết quả đánh giá SV, ý kiến phản hồi của SV và doanh nghiệp để điều chỉnh, cải tiến hoạt động dạy học (Allexander Muzenda, 2013).

2.2.3.3 Năng lực nghiên cứu khoa học

NCKH là nhiệm vụ quan trọng bên cạnh nhiệm vụ giảng dạy của giảng viên để giảng viên có thể ứng dụng kết quả khoa học kỹ thuật vào quá trình giảng dạy.

Theo Huỳnh Thanh Nhã (2016) cho rằng năng lực nghiên cứu khoa học của giảng viên là khả năng thực hiện có kết quả hoạt động nghiên cứu khoa học theo các vấn đề và mục tiêu xác định. Năng lực này bao gồm: Năng lực phát hiện vấn đề, năng lực xây dựng đề cương nghiên cứu, năng lực tổ chức, triển khai nghiên cứu, năng lực xử lý tư liệu, số liệu nghiên cứu, năng lực công bố, ứng dụng kết quả nghiên cứu vào thực tiễn, năng lực hướng dẫn sinh viên NCKH, đánh giá kết quả NCKH của SV.

Năng lực NCKH của GV không phải có sẵn mà phải được rèn luyện, bồi dưỡng, được hình thành và phát triển thông qua hoạt động NCKH giáo dục. Để phát triển năng lực NCKH thì trước hết giảng viên phải được bồi dưỡng năng lực NCKH, được thực hành các kỹ năng NCKH và quan trọng hơn cả là cá nhân giảng viên phải tự rèn luyện, bồi dưỡng để phát triển năng lực NCKH cho bản thân mình.

Để một giảng viên có thể nghiên cứu khoa học và khả năng giảng dạy tốt cũng cần có năng lực về ngoại ngữ để nghiên cứu các tài liệu nước ngoài nhằm cập nhật kiến thức trong điều kiện hội nhập và cần có khả năng tin học để có thể sử dụng được các phần mềm ứng dụng cơ bản phục vụ công tác giảng dạy và hoạt động nghiên cứu khoa học.

2.2.3.4 Năng lực phát triển và thực hiện chương trình đào tạo

Một trong những nhiệm vụ của người GV là tham gia xây dựng kế hoạch, nội dung, chương trình đào tạo và thực hiện chương trình đào tạo. Chương trình đào tạo ở các trường đại học có tính logic giữa các môn học để phù hợp với chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo.

Như vậy, để thực hiện nhiệm vụ này, người giảng viên cần có năng lực phát triển và thực hiện chương trình đào tạo. Năng lực này đòi hỏi giảng viên phải có những phẩm chất cơ bản sau: (i) Hiểu biết về quy trình và các phương pháp, kỹ thuật

phát triển chương trình đào tạo để đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động và xã hội; (ii) Tham gia/tổ chức khảo sát, sử dụng ý kiến các bên có liên quan (người sử dụng lao động, cựu sinh viên, chuyên gia...) để phân tích nhu cầu đào tạo và xác định yêu cầu đào tạo; phục vụ việc xây dựng hoặc điều chỉnh, cập nhật hồ sơ nghề nghiệp, hồ sơ năng lực, chương trình đào tạo; (iii) Xây dựng, điều chỉnh, cập nhật nội dung chương trình đào tạo trên cơ sở hồ sơ năng lực, hồ sơ nghề nghiệp; (iv) Thiết kế và sử dụng thành thạo các công cụ đánh giá chương trình đào tạo; (v) Thực hiện và hướng dẫn triển khai chương trình đào tạo theo đúng quy định và định hướng nghề nghiệp ứng dụng.

2.2.3.5 Năng lực tạo mối quan hệ với doanh nghiệp

Để đảm nhận tốt vai trò, nhiệm vụ của mình, giảng viên các trường đại học cũng cần phải có năng lực tạo mối quan hệ với các doanh nghiệp và năng lực phát triển nghề nghiệp. Năng lực quan hệ với doanh nghiệp là năng lực quan trọng giúp giảng viên thực hiện vai trò cầu nối nhà trường với doanh nghiệp, để thực hiện các nhiệm vụ: Thiết lập mối quan hệ lâu dài với doanh nghiệp trong hợp tác đào tạo kỹ năng, thái độ nghề nghiệp cho SV thông qua trải nghiệm thực tế, thỉnh giảng của chuyên gia, thu thập phản hồi từ doanh nghiệp (Ngô Minh Thuận, 2011).

Ngoài ra, năng lực quan hệ với doanh nghiệp của giảng viên đại học thể hiện ở các tiêu chí cơ bản sau: (i) Có kinh nghiệm làm việc trong doanh nghiệp hoặc cộng tác với doanh nghiệp; (ii) Am hiểu về văn hóa và tổ chức, hoạt động của doanh nghiệp trong lĩnh vực chuyên môn; (iii) Lập kế hoạch, tìm kiếm, xây dựng các mối quan hệ với doanh nghiệp trong lĩnh vực ngành nghề chuyên môn; (iv) Thường xuyên duy trì mối quan hệ và thông tin liên lạc giữa trường đại học và doanh nghiệp; thu thập thông tin phản hồi từ doanh nghiệp để nâng cao chất lượng và hiệu quả hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp; (v) Lập kế hoạch, tổ chức thực hiện hoặc tham gia các hoạt động hợp tác giữa trường đại học và doanh nghiệp; đặc biệt trong lĩnh vực nghiên cứu khoa học và công nghệ; thực hành, thực tập của SV (Ngô Minh Thuận, 2011).

2.2.3.6 Năng lực phát triển nghề nghiệp

Năng lực phát triển nghề nghiệp là cơ sở quan trọng để thực hiện chuẩn hóa và nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên đại học, là cơ sở để phát triển các năng lực công tác đáp ứng yêu cầu đổi mới và nâng cao chất lượng đào tạo.

Theo Chen, Ashok Gupta & Leon Hoshower (2010) cho rằng năng lực phát triển nghề nghiệp của đội ngũ GV các trường đại học thể hiện ở các tiêu chí sau: (i) Có khả năng tự đánh giá và lập kế hoạch phát triển nghề nghiệp, kế hoạch bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn nghiệp vụ; (ii) Tự học, tự bồi dưỡng, cập nhật kiến thức mới trong lĩnh vực chuyên môn để nâng cao chất lượng dạy học và NCKH; (iii) Sử dụng được ngoại ngữ phục vụ hoạt động phát triển nghề nghiệp: Đọc hiểu tài liệu nước ngoài; trao đổi chuyên môn và làm việc trực tiếp với các chuyên gia/học giả nước ngoài trong lĩnh vực chuyên ngành; tìm kiếm các cơ hội hợp tác; duy trì mối quan hệ và thông tin liên lạc với doanh nghiệp; (iv) Sử dụng công nghệ thông tin phục vụ hoạt động phát triển nghề nghiệp: Khai thác thông tin và các nguồn tài nguyên học tập, tài liệu NCKH trên mạng Internet; tìm kiếm cơ hội hợp tác; duy trì mối quan hệ và thông tin liên lạc với doanh nghiệp; (v) Sử dụng được các phần mềm trong lĩnh vực chuyên môn và phần mềm phục vụ dạy học, NCKH; (vi) Tư vấn, giúp đỡ, hỗ trợ đồng nghiệp trong phát triển nghề nghiệp.

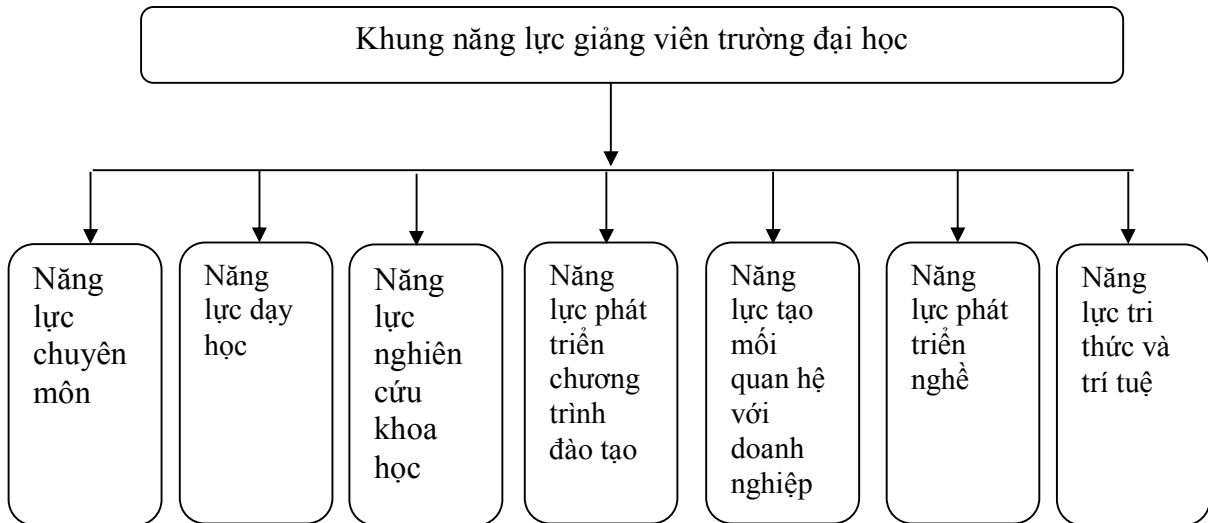
Như vậy, năng lực giảng viên các trường đại học không phải là khả năng; năng lực không thể phát triển với những người có kiến thức chuyên môn không phù hợp trong hoạt động giảng dạy; năng lực cũng không thể phản ánh qua bằng cấp hay quá trình công tác..., mà là cái tồn tại thực sự, làm nên sự khác biệt ở mỗi người GV. Sự hòa trộn của hệ thống các năng lực chuyên môn, năng lực dạy học, năng lực NCKH, năng lực phát triển và thực hiện chương trình đào tạo, năng lực quan hệ với doanh nghiệp và năng lực phát triển nghề nghiệp..., tạo thành một tập hợp. Tập hợp những năng lực này được gọi là hệ thống năng lực chuyên môn nghề nghiệp của người giảng viên đại học, hay có thể gọi tắt là khung năng lực giảng viên đại học và được tổng hợp ở sơ đồ dưới đây.

2.2.3.7 Năng lực về tri thức và trí tuệ

Theo quan điểm của Đặng Thành Hưng (2010) và nhóm nghiên cứu của Viện KHGDVN đã nêu lên mối quan hệ giữa các nguồn lực hợp thành năng lực trong đó có yếu tố năng lực là tri thức, trí tuệ, kỹ năng và thái độ với sự thể hiện của chúng trong hoạt động hằng ngày (hay còn gọi chung là năng lực hiệu) của giảng viên. Đó là mối quan hệ giữa nguồn lực (đầu vào) với kết quả (đầu ra), nói cách khác là giữa cấu trúc bề mặt với cấu trúc bề sâu của năng lực giảng viên. Nhận thức này có ý nghĩa rất lớn trong giáo dục nói chung và giảng viên nói riêng. Nếu chúng ta chỉ tập

trung vào mục tiêu cung cấp kiến thức, rèn luyện kỹ năng, hình thành thái độ và tổ chức đánh giá những mặt đó thì mới chỉ dừng lại ở đầu vào. Một chương trình phát triển năng lực phải nhằm hình thành, phát triển và kiểm soát được, đo lường được các chỉ số ở đầu ra.

Như vậy, khung năng lực giảng viên được tác giả tổng hợp lại thành các năng lực chính như sau:



Hình 2.9. Sơ đồ khung lý thuyết về năng lực nghề nghiệp giảng viên

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Như vậy, năng lực giảng viên được nhiều tác giả nghiên cứu và tập trung thành những năng lực chủ yếu của một giảng viên đại học, cụ thể như: năng lực chuyên môn; năng lực dạy học; năng lực nghiên cứu khoa học, khả năng ngoại ngữ và tin học để hỗ trợ năng lực nghiên cứu khoa học tốt hơn; năng lực phát triển chương trình đào tạo; năng lực tạo mối quan hệ với doanh nghiệp; năng lực phát triển nghề và năng lực tri thức và trí tuệ. Tuy nhiên, theo Nguyễn Đình Thọ, Nguyễn Thị Mai Trang (2010) kết luận rằng năng lực giảng viên tập trung trọng tâm nhất vào những năng lực liên quan đến việc học tập của sinh viên như hiệu suất học tập hay động lực học tập của sinh viên. Một giảng viên có khả năng cuốn hút sinh viên trong các bài giảng, có kiến thức chuyên môn và khả năng truyền đạt kiến thức cho sinh viên sẽ tác động tích cực đến động lực học tập của sinh viên, từ đó sinh viên ham thích học tập, nâng cao hiệu quả học tập, kết quả đạt được tốt hơn. Từ đó, là cơ sở nền móng cho việc nâng cao chất lượng đào tạo của cơ sở giáo dục. Điều này luôn được các cơ sở giáo dục coi trọng vì nó ảnh hưởng đến uy tín, thương hiệu trường đại học.

2.3 Kết quả nghiên cứu khoa học

2.3.1 Khái niệm khoa học

Theo nghĩa Latin thì Khoa học được hiểu là tri thức của con người trong quá trình làm việc, lao động, sáng tạo và nghiên cứu mới có được.

Theo công bố của các nhà nghiên cứu tại Mỹ cho rằng tri thức được chia ra làm hai loại tri thức đó là tri thức trên cơ sở kinh nghiệm có được và tri thức khoa học (do nghiên cứu khoa học có được), cụ thể: Tri thức do kinh nghiệm là kiến thức, hiểu biết được đúc kết, tích lũy thông qua các sự vật, hiện tượng diễn ra hằng ngày trong cuộc sống của con người, trong mối quan hệ của con người với nhau, mối quan hệ của con người với thiên nhiên và các sự vật hiện tượng tự nhiên với nhau. Tri thức khoa học là những kiến thức, hiểu biết được con người nghiên cứu, sáng tạo thông qua các hoạt động của con người như quan sát, thí nghiệm, tìm hiểu, phân tích, tổng hợp các sự vật hiện tượng trong hoạt động của con người và các hoạt động trong tự nhiên.

Theo từ điển Bách Khoa toàn thư định nghĩa Khoa học là những công việc của nhà nghiên cứu được thực hiện theo một hệ thống để giải thích và có thể dự đoán được về những sự vật, hiện tượng của xã hội loài người và thiên nhiên vũ trụ. Bằng các phương pháp nghiên cứu khác nhau, các nhà nghiên cứu khoa học thực hiện quan sát các hiện tượng vật chất, thu thập thông tin, tổng hợp và xử lý dữ liệu để giải thích sự tồn tại của sự vật hiện tượng trong tự nhiên, trong xã hội. Các nhà khoa học đã thực hiện mô phỏng các sự vật, hiện tượng bằng các điều kiện và ý tưởng nghiên cứu có được. Như vậy, tri thức do khoa học có được là những thông tin đã được nghiên cứu và kết luận về sự vật, hiện tượng được chấp nhận và phổ biến.

Theo Luật Khoa học và Công nghệ (Quốc hội, 2013) cho rằng khoa học là tổng hợp tất cả các tri thức về tư duy, về quy luật tồn tại và phát triển của hiện tượng, sự vật trong xã hội con người và tự nhiên vũ trụ.

Theo Từ điển Giáo dục, Khoa học là lĩnh vực hoạt động của con người nhằm tạo ra và hệ thống hóa những tri thức khách quan về thực tiễn, là một trong những hình thái ý thức xã hội bao gồm cả hoạt động để thu hái kiến thức mới lẫn cả kết quả của hoạt động ấy, tức là toàn bộ những tri thức khách quan làm nên nền tảng của một bức tranh về thế giới. Từ khoa học cũng còn dùng để chỉ những lĩnh vực tri thức chuyên ngành. Những mục đích trực tiếp của khoa học là miêu tả, giải thích và dự báo các quá

trình và các hiện tượng của thực tiễn dựa trên cơ sở những quy luật mà nó khám phá được.

Theo nhà nghiên cứu Sheldon (1997) cho rằng khoa học là một hoạt động trí tuệ được thực hiện bởi con người, được thiết kế để khám phá cách thức hoạt động, tồn tại của sự vật – hiện tượng.

Theo Vũ Cao Đàm (2002) cho rằng khoa học còn có thể thay đổi trạng thái tồn tại của sự vật, hiện tượng thông qua hoạt động nghiên cứu, quan sát, tìm tòi và phát hiện quy luật để tìm ra các nguyên lý và tác động động vào chúng.

Như vậy, khoa học là quá trình nghiên cứu nhằm khám phá ra những kiến thức mới, học thuyết mới về tự nhiên và xã hội. Những kiến thức hay học thuyết mới này sẽ tốt hơn, có thể thay thế dần những cái cũ, không còn phù hợp với sự phát triển của xã hội. Khoa học bao gồm một hệ thống tri thức về quy luật của vật chất và sự vận động của vật chất, những quy luật của thiên nhiên vũ trụ, tư duy và xã hội. Tri thức đã được hình thành rất lâu trong lịch sử và không ngừng cải tiến, phát triển từ thực tiễn xã hội.

2.3.2 Khái niệm về nghiên cứu khoa học

Theo nhóm nghiên cứu của trường đại học Princeton, Hoa Kỳ cho rằng nghiên cứu khoa học là công việc xem xét, tìm tòi, điều tra, quan sát và thí nghiệm trên cơ sở thu thập số liệu, dữ liệu để kết luận một vấn đề đang tồn tại hoặc vấn đề mới về sự vật, hiện tượng, về thế giới quan và xã hội con người. Nghiên cứu khoa học còn nhằm mục đích khám phá ra các phương pháp, các kỹ thuật mới phục vụ hoạt động của con người nhằm phát triển xã hội. Để một người có thể thực hiện nghiên cứu khoa học nhất thiết phải có kiến thức về lĩnh vực nghiên cứu, có tư duy và phương pháp nghiên cứu mới có thể nghiên cứu được.

Theo Luật Khoa học và Công nghệ (Quốc hội, 2013) cho rằng hoạt động NCKH là tìm ra bản chất của sự vật, hiện tượng thông qua quá trình nghiên cứu nhằm ứng dụng vào thực tiễn cuộc sống, trong đó xác định hai loại nghiên cứu khoa học là nghiên cứu cơ bản và nghiên cứu ứng dụng. Nghiên cứu cơ bản là để xác định, khám phá nguyên lý, quy luật của sự vật, hiện tượng trong tự nhiên và trong xã hội. Nghiên cứu ứng dụng là quá trình nghiên cứu để tạo ra phương pháp mới, phương tiện mới, quy trình mới lợi ích hơn để phục vụ hoạt động của con người và phát triển xã hội.

Theo Earl R. Babbie (1986), nghiên cứu khoa học (scientific research) là cách thức: (1) Con người tìm hiểu các hiện tượng khoa học một cách có hệ thống; và (2) Là

quá trình áp dụng các ý tưởng, nguyên lý để tìm ra các kiến thức mới nhằm giải thích cá sự vật hiện tượng.

Theo Armstrong và Sperry (1994), nghiên cứu khoa học dựa vào việc ứng dụng các phương pháp khoa học để phát hiện ra những cái mới về bản chất sự vật, về thế giới tự nhiên và xã hội, và để sáng tạo phương pháp và phương tiện kỹ thuật mới cao hơn, giá trị hơn. Hình thức nghiên cứu này cung cấp thông tin và lý thuyết khoa học nhằm giải thích bản chất và tính chất của thế giới. Kết quả của nghiên cứu khoa học tạo ra những ứng dụng cho thực tiễn. Hoạt động nghiên cứu khoa học được tài trợ bởi các cơ quan chính quyền, các tổ chức tài trợ xã hội. Hoạt động nghiên cứu khoa học được phân loại tùy lĩnh vực học thuật và ứng dụng. Nghiên cứu khoa học là một tiêu chí được sử dụng rộng rãi trong đánh giá vị thế của các cơ sở học thuật.

Như vậy, NCKH là quá trình hoạt động của con người để điều tra, tìm tòi, thu thập dữ liệu, phân tích tổng hợp, thí nghiệm thử nghiệm nhằm giải thích được, khám phá ra bản chất, nguyên lý của sự vật hiện tượng trong tự nhiên và trong xã hội. NCKH dựa trên số liệu thu thập và phân tích nhằm đúc kết vấn đề nghiên cứu về quy luật của sự vật hiện tượng và đưa ra kiến thức mới được gọi là nghiên cứu mang tính hàn lâm. Hoạt động NCKH để sáng tạo ra phương tiện kỹ thuật mới, quy trình mới, mô hình sản xuất mới được ứng dụng vào thực tiễn được gọi là NCKH mang tính ứng dụng. Một người muốn làm NCKH thì ít nhất phải có kiến thức tối thiểu về vấn đề nghiên cứu hoặc có kiến thức chuyên môn trong lĩnh vực nghiên cứu cộng với khả năng nghiên cứu của bản thân và phương pháp nghiên cứu mới có thể thực hiện NCKH. Hoạt động NCKH sẽ mang lại cho chúng ta rất nhiều kết quả hữu ích, đặc biệt là kết quả NCKH học được ứng dụng vào thực tiễn đã giúp cho nhân loại phát triển theo từng giai đoạn, là nền tảng vững chắc cho xã hội con người phát triển. Tuy nhiên, hoạt động NCKH có đạt kết quả tốt hay không, có thành công hay không còn phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố, cũng có thể phải đánh đổi và mất đi các yếu tố khác như tài chính phục vụ cho nghiên cứu, sức lực, trí tuệ của người làm nghiên cứu đặc biệt là thời gian dành cho nghiên cứu khoa học trong suốt quá trình thực hiện nghiên cứu cho đến khi đạt kết quả nghiên cứu.

2.3.3 Phương pháp nghiên cứu khoa học

Theo Bauer (1992), phương pháp nghiên cứu khoa học là một hệ thống kỹ thuật nhằm nghiên cứu các hiện tượng, mục đích là để thu được kiến thức mới, hoặc hoàn chỉnh và kế thừa các kiến thức có trước đó.

Theo Beveridge (1950) nhấn mạnh hơn về khía cạnh khoa học là: Để được coi là khoa học, phương pháp điều tra phải được dựa trên việc thu chứng cứ thực nghiệm hoặc chứng cứ đo lường được, tuân thủ theo những nguyên tắc lý luận cụ thể.

Từ điển Oxford định nghĩa phương pháp nghiên cứu khoa học là một phương pháp của khoa học tự nhiên từ thế kỉ XVII, bao gồm quan sát có hệ thống, đo lường, thực nghiệm, xây dựng, kiểm định và điều chỉnh các lý thuyết.

Theo Bernstein (1983) cho rằng, khác với việc các khoa học lấy thực tiễn chứng minh cho thực tiễn, đặc điểm nổi trội của phương pháp khoa học là cách thức thu thập kiến thức để ủng hộ một lý thuyết khi những dự đoán về một lý thuyết được xác nhận và thách thức một lý thuyết khi những dự đoán đó là không đúng.

Theo Slick (2002), phương pháp khoa học được sử dụng trong khoa học như một phương tiện đạt được sự hiểu biết về thế giới. Về cơ bản, phương pháp khoa học bao gồm: Quan sát – Giả thuyết – Thu thập và xử lý dữ liệu – Giải thích và kết luận – Dự đoán. Những dự đoán được đưa ra dựa trên những bằng chứng có được trong thực nghiệm.

2.3.4 Vai trò của nghiên cứu khoa học

Trong điều kiện của cuộc cách mạng khoa học kỹ thuật ngày nay, khoa học đóng vai trò cực kỳ quan trọng trong việc tạo ra cơ sở vật chất của xã hội, hoàn thiện các quan hệ xã hội và hình thành con người mới.

Nghiên cứu khoa học có mục tiêu chủ yếu là tìm kiếm câu trả lời cho các câu hỏi đặt ra, nói cách khác là tìm kiếm kiến thức và sự hiểu biết. Tuy nhiên, nếu ta có thể chia sẻ, phổ biến thông tin, kiến thức mà ta có được thông qua nghiên cứu sẽ có hiệu quả cao hơn rất nhiều. Nói cách khác, bản chất của nghiên cứu khoa học là một quá trình vận dụng các ý tưởng, nguyên lý và phương pháp khoa học để tìm ra các kiến thức mới nhằm mô tả, giải thích hay dự báo các sự vật, hiện tượng trong thế giới khách quan. Nghiên cứu có nghĩa là trả lời những câu hỏi mang tính học thuật hoặc thực tiễn; làm hoàn thiện và phong phú thêm các tri thức khoa học; đưa ra các câu trả lời để giải quyết các vấn đề trong thực tiễn (Richard J. Shavelson and Lisa Towne, 2002).

Với cách nhìn như vậy, nghiên cứu khoa học còn có vai trò làm thay đổi cách nhìn nhận vấn đề của người đọc, thuyết phục người đọc tin vào bản chất khoa học và kết quả thực nghiệm nhằm đưa người đọc đến quyết định và hành động phù hợp để cải thiện tình hình của các vấn đề đặt ra theo chiều hướng tốt hơn.

Vai trò của NCKH đối với giảng viên đại học:

Cùng với hoạt động giảng dạy thì nghiên cứu khoa học là một nhiệm vụ không thể thiếu của giảng viên đại học. Đây là hai hoạt động có mối quan hệ gắn bó hữu cơ chặt chẽ với nhau và hỗ trợ cho nhau. Giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học vừa củng cố được kiến thức chuyên môn vừa có điều kiện mở rộng, hiểu biết nhiều hơn những kiến thức từ chuyên ngành khác. Vì khi tham gia nghiên cứu khoa học sẽ giúp giảng viên lựa chọn thông tin, kiến thức, bổ sung thêm lượng kiến thức mới để hoàn thiện những kiến thức của chính mình (Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Jaider Vega-Jurado, 2008).

Nghiên cứu khoa học giúp giảng viên mở rộng được vốn kiến thức của mình và vận dụng những kiến thức lý luận ấy vào trong thực tiễn giảng dạy. Đồng thời nghiên cứu khoa học còn giúp cho người giảng viên có được phong cách và phương pháp làm việc khoa học, đặt các vấn đề trong một khung tác động đa chiều với cách nhìn khách quan, chính xác (Võ Văn Thắng và cộng sự, 2015).

Bên cạnh đó, thông qua nghiên cứu khoa học còn giúp cho giảng viên rèn luyện khả năng tư duy, kỹ năng phân tích, tổng hợp, so sánh, đánh giá, kỹ năng làm việc độc lập, kỹ năng làm việc nhóm với nhiều hình thức nghiên cứu khác nhau như: viết tham luận, viết bài cho trang Website của trường, viết bài cho các hội thảo, viết bài Nội san (thông tin lý luận và thực tiễn) làm đề tài nghiên cứu khoa học.

Tham gia nghiên cứu khoa học còn giúp giảng viên tìm hiểu, cập nhật những thông tin, kiến thức mới, bổ trợ cho bài giảng của mình sinh động hơn, làm cho bài giảng có tính thời sự, tính khoa học và tính thực tiễn. Bởi vì, để có một bài giảng hay buộc giảng viên phải có kiến thức chuyên môn vững, tầm hiểu biết rộng. Muốn vậy, giảng viên phải tự học, không ngừng nghiên cứu tìm tòi kiến thức bằng nhiều hoạt động trong đó có hoạt động nghiên cứu khoa học. Qua tham gia nghiên cứu khoa học, giảng viên sẽ thấy được những hạn chế, những "lỗ hổng" trong kiến thức của mình để kịp thời bổ sung, cập nhật. Nghiên cứu khoa học sẽ làm cho giảng viên nhất là giảng

viên trẻ trưởng thành nhanh chóng góp phần vào nâng cao chất lượng đào tạo, bồi dưỡng của Nhà trường (Habes Moh'd Hatamleh, 2016).

Nhận thức rõ tầm quan trọng của công tác nghiên cứu khoa học thì giảng viên đại học phải xác định là một trong những hoạt động chủ yếu để nâng cao năng lực của giảng viên, đồng thời nâng cao chất lượng giảng dạy của Nhà trường.

Xuất phát từ vài trò của hoạt động nghiên cứu khoa học và thực tiễn, tác giả đề xuất một số giải pháp sau:

Thứ nhất, giảng viên cần đổi mới cả về nhận thức, tư duy và phương pháp tiến hành nghiên cứu khoa học. Vì, nghiên cứu khoa học là một việc không dễ dàng, đòi hỏi sự đầu tư và phương pháp làm việc nghiêm túc. Nghiên cứu khoa học để trang bị thêm kiến thức phục vụ tốt nhất cho công tác giảng dạy, nên giảng viên cần tiến hành với tinh thần tự giác, và sự đam mê.

Thứ hai, Nhà trường cần có các biện pháp nhằm khuyến khích đội ngũ giảng viên tham gia các hoạt động nghiên cứu khoa học, như cần có chế độ khen thưởng đối với các cá nhân và tập thể có thành tích trong nghiên cứu khoa học nhằm tạo động lực và kích thích tính tích cực tự giác của giảng viên đối với công tác nghiên cứu khoa học.

Thứ ba, cần tăng cường đầu tư kinh phí, cơ sở vật chất cho hoạt động nghiên cứu khoa học. Ngoài nguồn từ kinh phí từ ngân sách, Nhà trường cần trích lập một phần kinh phí từ các lớp ngoài kế hoạch để đầu tư cho các hoạt động nghiên cứu khoa học.

2.3.5 Khái niệm về kết quả nghiên cứu khoa học

Theo quan điểm của các nhà khoa học Mỹ cho rằng kết quả nghiên cứu khoa học là những thông tin về quy luật của sự vật, những giải pháp trong công nghệ, trong tổ chức và trong quản lý; những mẫu vật với những thông số có giá trị khả thi về mặt kỹ thuật.

Kết quả NCKH thể hiện ở các báo cáo khoa học; băng hoặc đĩa ghi hình ảnh âm thanh; ở các vật mẫu để thí nghiệm (Thông tư 15/2014/TT-BKHCN).

Kết quả NCKH là những thông tin để chứng minh bản chất của sự việc, hiện tượng thông qua quá trình nghiên cứu. Việc đánh giá kết quả NCKH thực tế là đánh giá những thông tin chứa đựng trong nó.

Đánh giá kết quả NCKH là xác định giá trị khoa học của kết quả nghiên cứu. giá trị khoa học không phải lúc nào cũng đồng nhất với giá trị kinh tế, giá trị văn hóa hoặc xã hội.

Kết quả NCKH còn chứa đựng những tri thức mới mà người nghiên cứu tìm ra được trong quá trình nghiên cứu. Kết quả NCKH không thể đánh giá bằng việc nó có được áp dụng ngay sau khi kết thúc đề tài nghiên cứu hay không và không dựa vào cấp hành chính để đánh giá kết quả NCKH (Liney Manjarrés Henríquez và cộng sự, 2004).

Các kết quả về sáng chế, giải pháp hữu ích trong các lĩnh vực về kinh tế như bí mật kinh doanh, nhãn hiệu, tên thương mại; kỹ thuật như bí quyết kỹ thuật, sáng kiến, thiết kế bố trí mạch tích hợp bán dẫn, kiểu dáng công nghiệp, chương trình máy tính, thiết kế kỹ thuật; nông nghiệp như giống cây trồng; hay các tác phẩm khoa học và các đối tượng khác, gồm cả đối tượng được bảo hộ và không được bảo hộ theo quy định của pháp luật sở hữu trí tuệ thì được xác định là kết quả nghiên cứu khoa học. Việc sử dụng ngân sách nhà nước do cơ quan có thẩm quyền một phần kinh phí, toàn bộ kinh phí hoặc giao quyền sử dụng phương tiện, cơ sở vật chất - kỹ thuật thuộc sở hữu nhà nước để thực hiện nhiệm vụ khoa học và chuyển giao công nghệ có hợp đồng sẽ là căn cứ xác định kết quả nghiên cứu (Thông tư 15/2014/TT-BKHCN).

Để đánh giá được kết quả NCKH, theo Dr. Habes Moh'd Hatamleh (2016) xác định có hai phương pháp để đánh giá.

- Đánh giá theo phương pháp tiếp cận phân tích: xem xét về cấu trúc logic của nghiên cứu thông qua: sự kiện khoa học, vấn đề nghiên cứu, luận điểm khoa học, luận cứ và phương pháp chứng minh luận điểm.

- Đánh giá theo phương pháp tiếp cận tổng hợp thông qua các chỉ tiêu như: tính mới trong nghiên cứu, độ tin cậy trong nghiên cứu, tính khách quan và tính trung thực.

2.4 Xây dựng giả thuyết nghiên cứu

Mỗi một cá nhân đều có những năng lực khác nhau và để đo lường năng lực cá nhân, từ thập niên 60 John L. Folland and Leonard L. Baird (1968) đã xây dựng hệ thống thang đo năng lực bao gồm 18 yếu tố. Năng lực cá nhân của một người còn bị ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố như: kiến thức, kỹ năng, quan niệm bản thân, đặc điểm và động cơ (Muhammad Aiman Arifin và cộng sự, 2017); Năng lực cá nhân còn được đánh giá là điểm giao thoa giữa kiến thức, kỹ năng và hành vi thái độ của một con người (Tô Văn Bình, 2016). Đội ngũ giảng viên của các trường đại học được chiêu mộ phải đáp ứng các điều kiện về năng lực cá nhân cũng như năng lực giảng viên để đảm bảo chất lượng đào tạo trong các trường đại học. Năng lực giảng viên luôn được ban lãnh đạo các trường đại học quan tâm do giảng viên là đội ngũ giảng dạy trực tiếp kiến

thức cho sinh viên, thường xuyên tương tác với sinh viên trong các khóa học, các học phần, các chương trình đào tạo (Nguyễn Đình Thọ, Nguyễn Thị Mai Trang, 2010). Giảng viên trong các trường đại học ngoài năng lực cá nhân của mỗi con người còn chịu ảnh hưởng của các điều kiện để tạo thành nghề giáo viên như: năng lực giảng dạy, năng lực chuyên môn, năng lực giao tiếp và năng lực cá nhân (Muhammad Aiman Bin Arifin và cộng sự, 2017); tác động của hiệu suất làm việc, kỹ năng, đạo đức, nhiệm vụ và vấn đề cá nhân (Aliasghar Mashinchi và cộng sự, 2017).

Như vậy, năng lực giảng viên được hình thành từ hai yếu tố là năng lực cá nhân và năng lực đáp ứng để trở thành giảng viên trong các trường đại học và chính từ năng lực giảng viên đã tác động đến các hoạt động của nhà trường, trong đó hoạt động gắn liền với năng lực giảng viên là nghiên cứu khoa học. Hoạt động nghiên cứu khoa học còn được quy định cụ thể và luật hóa thành một điều khoản cụ thể trong luật giáo dục đại học (luật giáo dục đại học, 2012) để giảng viên thực hiện ngoài nhiệm vụ giảng dạy chính thì giảng viên còn thực hiện nhiệm vụ nghiên cứu khoa học. Việc nghiên cứu khoa học và kết quả của nhiệm vụ nghiên cứu khoa học bị ảnh hưởng và chịu sự tác động từ năng lực của giảng viên. Theo Emmanuel Chinamasa (2012) cho rằng hoạt động nghiên cứu khoa học được thúc đẩy bởi các yếu tố như muốn được sở hữu kết quả nghiên cứu khoa học, muốn được thăng tiến. Ông cũng khẳng định các yếu tố ảnh hưởng đến đầu ra nghiên cứu khoa học cũng như kết quả nghiên cứu khoa học bị ảnh hưởng bởi một phần năng lực của giảng viên. Do đó, tác giả đưa ra giả thuyết nghiên cứu H_1 như sau:

H₁: Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến kết quả nghiên cứu khoa học và ngược lại

Giảng viên được coi là một nghề như những nghề nghiệp khác, giảng viên cũng làm việc trong một tổ chức được gọi là trường đại học hoặc cơ sở giáo dục đại học. Mỗi giảng viên sau khi được chiêu mộ sẽ được biên chế chính thức trong một cơ sở giáo dục đại học đó được gọi là giảng viên cơ hữu của nhà trường (Luật giáo dục đại học, 2012). Theo Michael Proksch, Ulrich R. Orth and T. Bettina Cornwell (2015) cho rằng việc nâng cao năng lực sẽ tác động tích cực đến thương hiệu của một tổ chức. Giảng viên làm việc trong mỗi trường học đều cố gắng hoàn thành nhiệm vụ được phân công và chính trong sự hoàn thành nhiệm vụ đầy đã góp phần vào sự tạo dựng uy tín cho thương hiệu trường đại học (Michael Proksch, Ulrich R. Orth and T. Bettina

Cornwell, 2015). Như vậy, năng lực của giảng viên cũng là một yếu tố quan trọng để xây dựng và phát triển thương hiệu trường đại học, do vậy tác giả đưa ra giả thuyết nghiên cứu H₂ như sau:

H₂: Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học

Công việc NCKH là nhiệm vụ của giảng viên, được các trường đại học quy định cụ thể về thời lượng nghiên cứu khoa học theo từng năm học, từng học kỳ (Luật giáo dục đại học, 2012). Thời lượng nghiên cứu khoa học của giảng viên là yếu tố có vai trò quan trọng đến kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên. Theo thống kê của nhóm nghiên cứu Đại học Duy Tân (2018) cho thấy kết quả NCKH của các trường đại học còn rất thấp, đặc biệt là các công trình nghiên cứu công bố trên các tạp chí uy tín thế giới bị hạn chế về nhiều mặt, tổng số các công trình nghiên cứu được công bố trên 100 công trình chỉ có 18/235 trường đại học ở Việt Nam (chiếm tỷ lệ rất thấp, chỉ có 7,66%). Kết quả NCKH còn là một tiêu chí để đánh giá chất lượng giáo dục của các trường đại học. Bộ giáo dục và đào tạo đã đưa kết quả NCKH thành một tiêu chí trong bộ tiêu chuẩn đánh giá kiểm định chất lượng giáo dục cấp Cơ sở giáo dục (Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/05/2017) và cấp Chương trình đào tạo (Thông tư 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/03/2016). Trên phạm vi quốc tế, kết quả NCKH đã được tổ chức mạng lưới các trường đại học Đông Nam Á (AUN – QA) quy định thành một tiêu chuẩn để kiểm định cấp trường và cấp chương trình đào tạo mặc dù đã trải qua ba lần sửa đổi và bổ sung nâng bản bộ tiêu chuẩn đánh giá nhưng tiêu chuẩn về kết quả NCKH vẫn được giữ lại để đánh giá kiểm định (Guide to AUN-QA Assessment at Programme Level, Version 3.0, 2015). Ngoài ra, số lượng công trình NCKH được công bố cũng được các tổ chức xếp hạng đại học hàng đầu thế giới như Times Higher Education (THE); Quacquarelli Symonds (QS) và Shanghai Academic Ranking of World Universities (ARWU) xem xét, đánh giá để xếp hạng trường đại học.

Như vậy, một trường đại học được kiểm định chất lượng giáo dục cho dù ở cấp nào (cấp cơ sở hay cấp chương trình) hoặc được xếp hạng bởi các tổ chức xếp hạng đại học đều chứng minh được chất lượng đào tạo đáp ứng yêu cầu của xã hội, đào tạo cho xã hội nguồn nhân lực có chất lượng tốt, từ đó nâng cao giá trị thương hiệu trường đại học. Do đó, tác giả đưa ra giả thuyết nghiên cứu H₃ như sau:

H₃: Kết quả NCKH tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học

Khối lượng công việc của giảng viên được quy định cụ thể bao gồm thời lượng giảng dạy theo quy định được gọi là tiết chuẩn giảng dạy, thời lượng thực hiện nghiên cứu khoa học và thời gian làm các công việc khác cho khoa, cho nhà trường (Muhannad Anwar Al-Shboul and Adnan Salem Al-Doulat, 2018). Có những giảng viên năng lực, họ cảm thấy công việc được phân công là rất nhẹ nhàng và họ cảm thấy thỏa mãn với công việc hiện tại ở trường, những giảng viên có năng lực chưa đáp ứng được yêu cầu công việc và khối lượng công việc họ cảm thấy mệt mỏi đôi lúc bị áp lực trong công việc (Frances M. Carp, 1981).

Như vậy, một tổ chức trường đại học khi biên chế các giảng viên cơ hữu thì giảng viên sẽ phải thực hiện nhiệm vụ được phân công từ nhà trường để hoàn thành nhiệm vụ với tổ chức, với nhà trường. Mỗi một nhiệm vụ của giảng viên đều gắn liền với hoạt động xây dựng thương hiệu trường đại học cả khi giảng viên làm việc trong giờ cũng như các hoạt động ngoài giờ của giảng viên ở ngoài trường đều gắn với thương hiệu của trường đại học đó. Ngoài ra, giảng viên có năng lực họ sẽ không sợ khó khăn áp lực trong công việc mà họ còn thỏa mãn với công việc của mình. Do đó, tác giả đưa ra giả thuyết nghiên cứu H₄ như sau:

H₄: Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến sự thỏa mãn của giảng viên

Ngoài công việc chính là giảng dạy, giảng viên còn thực hiện xuất bản các công trình nghiên cứu khoa học của giảng viên. Theo Phil Yihsing Yang và Yuan-Chieh Chang (2009) cho rằng việc cam kết của giảng viên trong thực hiện nhiệm vụ NCKH sẽ ảnh hưởng đến số lượng các công trình nghiên cứu khoa học được công bố. Phil Yihsing Yang và Yuan-Chieh Chang khuyến khích các giảng viên cần vượt ra khỏi tư duy truyền thống trong việc xuất bản các công trình nghiên cứu khoa học. Cần cải tiến, đổi mới để nâng cao số lượng công trình khoa học được công bố.

Như vậy, trong công việc, nhiệm vụ nói chung và trong hoạt động NCKH của giảng viên nói riêng, việc cam kết hoàn thành nhiệm vụ cũng như cam kết để có số lượng công trình khoa học được công bố sẽ ảnh hưởng rất lớn đến kết quả hoạt động nói chung và kết quả NCKH nói riêng của giảng viên các trường đại học. Từ đó, tác giả đưa ra giả thuyết nghiên cứu H₅ như sau:

H₅: Kết quả NCKH tác động trực tiếp đến sự cam kết của giảng viên

Lĩnh vực thương hiệu nói chung đã được rất nhiều nhà nghiên cứu trong nước cũng như trên thế giới nghiên cứu từ rất lâu như Aaker, D. A. (1991, 2000); Anderson, E. W. (1998); Bickart, B., & Schindler, R. M. (2002); Keller, K. L. (1993, 2003); Davcik và ctg (2015); Davis (2002); Srivastava, Shocket và Weitz (1988); Simon and Sullivan (1993). Mỗi tác giả đều có góc nhìn riêng về giá trị thương hiệu của một tổ chức. Theo Ceridwyn King & Debra Grace (2014) cho rằng vốn thương hiệu phải được bắt đầu từ nhân viên, sau đó mới tới khách hàng và cuối cùng là nguồn tài chính của tổ chức. Hai tác giả cũng đã xây dựng được mô hình vốn thương hiệu được cấu thành ba yếu tố là quản lý thương hiệu nội bộ, kiến thức về thương hiệu của nhân viên và lợi ích của vốn thương hiệu dựa trên nhân viên (EBBE Benefits). Trong đó hai tác giả cũng xác định sự thỏa mãn của nhân viên là một thành phần trong EBBE Benefits. Như vậy, để xây dựng thương hiệu nói chung từ các yếu tố nội bộ trong tổ chức cũng như xây dựng thương hiệu trong trường đại học nói riêng, sự thỏa mãn đã được các nhà nghiên cứu chứng minh có tác động đến thương hiệu. Từ đó, tác giả đưa ra giả thuyết nghiên cứu H₆ như sau:

H₆: Sự thỏa mãn tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học

Lòng tin là một yếu tố phản ánh mối quan hệ giữa con người với con người, giữa con người với một vấn đề nào đó hoặc giữa con người với một tôn giáo tín ngưỡng (Blomqvist, 1997). Lòng tin của nhân viên đối với tổ chức là một yếu tố đóng góp vai trò quan trọng trong việc xây dựng thương hiệu của tổ chức. Nếu một tổ chức có chiến lược kinh doanh tốt, khả năng lãnh đạo của các nhà quản trị tốt sẽ mang đến kết quả hoạt động của tổ chức đó tốt dẫn đến các chế độ phúc lợi cho nhân viên tốt (Fukuyama, 1995). Trong lĩnh vực giáo dục, một trường đại học cũng được coi là một tổ chức với chức năng đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội. Đội ngũ cán bộ, giảng viên, nhân viên là những người làm việc trong nhà trường, họ tin tưởng vào ban lãnh đạo nhà trường, tin tưởng vào môi trường làm việc tốt với nhiều chế độ phúc lợi tốt chắc chắn họ sẽ gắng bó với nhà trường, họ có lòng tin vào sự phát triển của nhà trường, từ đó học cống hiến nhiều hơn, làm việc tốt và hiệu quả hơn sẽ giúp cho nhà trường có được thương hiệu uy tín hơn. Ngoài ra, theo quan điểm của Regina Virvilaite, Dovile Tumasonyte, Laimona Sliburyte (2015) cho rằng thông điệp truyền miệng đóng góp vai trò quan trọng trong việc xây dựng thương hiệu của một tổ chức. Thương hiệu của một tổ chức được mọi người truyền miệng nhau từ người này sang người khác, do vậy

đội ngũ cán bộ, giảng viên trong môi trường giáo dục đại học khi họ đã có lòng tin với nhà trường họ sẽ truyền miệng đi những thông điệp tốt cho nhà trường, giúp nhà trường lan truyền được hình ảnh và nâng cao được thương hiệu nhà trường. Từ đó, tác giả đưa ra giả thuyết nghiên cứu H₇ như sau:

H₇: Lòng tin tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học

Sự cam kết của nhân viên là sự ràng buộc của nhân viên đó với tổ chức từ đó tác động vào kết quả và hiệu quả làm việc của nhân viên đó. Sự cam kết của nhân viên trong một tổ chức đã được nhiều nhà nghiên cứu trên thế giới nghiên cứu từ rất lâu như H. S. Becker (1960); Mowday et al., (1982) và Wiener (1982). Các nhà nghiên cứu đã chỉ ra hiệu quả công việc tăng lên khi nhân viên cam kết với tổ chức khi được tuyển dụng, khi được giao nhiệm vụ. Sự cam kết nói lên hành vi tại nơi làm việc của nhân viên, một số yếu tố tác động đến hành vi cam kết của nhân viên tại nơi làm việc như tổ chức, nghề nghiệp, giám sát, nhóm làm việc chung với nhau, chương trình, kế hoạch, mục tiêu, chiến lược. Những yếu tố này được các nhà nghiên cứu chỉ ra có sự bổ sung cho nhau và cũng có thể là những điểm hạn chế của nhau tác động vào sự cam kết của nhân viên. Theo quan điểm của Burmann và Zeplin (2005) đã xác định rõ ràng sự cam kết của nhân viên là tâm lý gắn bó của nhân viên đó với thương hiệu tổ chức, phản ánh tính sẵn sàng nỗ lực trong công việc để đạt được mục tiêu, đạt được kết quả tốt. Burmann và Zeplin cho rằng xây dựng cam kết với thương hiệu đồng nghĩa với việc nhân viên cam kết với tổ chức, tạo mối quan hệ gắn bó hơn với tổ chức vì nhân viên trong tổ chức gắn liền với thương hiệu của tổ chức đó. Trong môi trường giáo dục, trường đại học cũng được coi là một tổ chức, cán bộ giảng viên làm việc trong trường đại học nếu cam kết hoàn thành tốt mục tiêu, cam kết giảng dạy tốt, cam kết có các công trình nghiên cứu khoa học được công bố, cam kết nâng cao năng lực, trình độ chuyên môn của giảng viên. Khi đó nhà trường sẽ có đội ngũ cán bộ, giảng viên chất lượng tốt, làm việc hiệu quả, thu hút được nhiều người học. Thông qua sự cam kết của cán bộ giảng viên, thương hiệu nhà trường được nâng cao trong lĩnh vực giáo dục trong xã hội. Do đó, tác giả đưa ra giả thuyết H₈ như sau:

H₈: Sự cam kết tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học

Sự chuyên nghiệp của giáo viên đề cập đến hành vi cho thấy rằng giáo viên cam kết và hài lòng với công việc của họ và sẵn sàng hợp tác với các đồng nghiệp để cùng phát triển (Hoy et al., 1998). Trong các trường đại học giảng viên có trình độ

chuyên môn cao, họ thực hiện công việc của mình một cách nghiêm túc và đạt được những mong đợi để phát triển nghề nghiệp và luôn tôn trọng năng lực và chuyên môn của các đồng nghiệp. Do đặc thù công việc của giảng viên là giảng dạy và nghiên cứu nên giảng viên luôn tin tưởng vào nghề nghiệp của mình, tin tưởng vào môi trường giáo dục để từ đó phát triển năng lực và kỹ năng của mình.

Sự chuyên nghiệp trong các trường học được chứng minh thông qua sự hợp tác hiệu quả, thực hiện các công việc, nhiệm vụ để góp phần vào sự phát triển của nhà trường và các giáo viên luôn tin tưởng vào công sức của mình được nhà trường ghi nhận trong quá trình phát triển của nhà trường (Louis et al., 1996). Các giáo viên không ngừng nghiên cứu các thực tiễn và áp dụng nghiên cứu vào quá trình giảng dạy cho sinh viên những kiến thức mới nhất (Elmore và cộng sự, 1996; Fullan, 2003). Do vậy, tác giả đưa ra giả thuyết nghiên cứu H_9 như sau:

H_9 : Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến lòng tin

Lòng tin là rất quan trọng để thúc đẩy mối quan hệ hợp tác và hoạt động giữa các nhà nghiên cứu, chẳng hạn như hợp tác làm việc, xuất bản, đánh giá phản biện, chia sẻ dữ liệu, nhân rộng kết quả nghiên cứu. Khi các nhà nghiên cứu làm việc cùng nhau trong một dự án nghiên cứu, họ tin tưởng rằng họ sẽ nhận được những lợi ích phù hợp, chẳng hạn như quyền tác giả. Khi tác giả gửi bản thảo công trình nghiên cứu khoa học, họ tin tưởng rằng người đánh giá sẽ xem xét nó thành thạo và công bằng, và sẽ không vi phạm tính bảo mật (Shamoo và Resnik, 2009). Khi các nhà khoa học đọc một bài báo được xuất bản trong một tạp chí chuyên nghiệp, họ tin tưởng rằng nghiên cứu đã được thực hiện như mô tả, thông tin liên quan về phương pháp và kết quả nghiên cứu không làm sai lệch bản chất của vấn đề nghiên cứu (Whitbeck 1995; Alberts và Shine 1994).

Lòng tin rất quan trọng trong nghiên cứu với các đối tượng nghiên cứu. Phát triển niềm tin giữa các nhà điều tra và các đối tượng được điều tra là cần thiết để thực hiện các công trình nghiên cứu khoa học mang tính hàn lâm. Mọi người sẽ không trả lời hoặc trả lời không khách quan nếu họ không thể tin tưởng vào các nhà nghiên cứu, và họ có thể từ chối khi được khảo sát từ một nghiên cứu nếu họ mất niềm tin vào các nhà nghiên cứu (Mastroianni 2008).

Lòng tin tạo điều kiện cho sự tương tác giữa các nhà khoa học và các cơ quan, tạp chí, trường đại học để thực hiện nghiên cứu. Các tạp chí tin tưởng rằng các tác giả sẽ

tuân theo các quy tắc liên quan đến quyền tác giả, xung đột lợi ích, tính toàn vẹn dữ liệu, xuất bản trước, bản quyền (Shamoo và Resnik 2009). Nghiên cứu về con người hội đồng đánh giá tin tưởng rằng các nhà điều tra sẽ tiến hành nghiên cứu của họ như nó đã được được mô tả trong giao thức và sẽ báo cáo kịp thời các sự cố không lường trước được hoặc tác hại đáng kể đến các đối tượng của con người gây ra bởi nghiên cứu (Shamoo và Resnik 2009).

Như vậy, đã có nhiều công trình nghiên cứu về lòng tin với nghiên cứu khoa học chứng tỏ rằng hai yếu tố lòng tin với kết quả nghiên cứu khoa học có mối quan hệ với nhau theo hướng lòng tin tác động đến nghiên cứu khoa học. Do vậy, tác giả sẽ nghiên cứu theo chiều hướng ngược lại và đưa ra giả thuyết nghiên cứu H_{10} như sau:

H_{10} : Kết quả nghiên cứu khoa học tác động trực tiếp đến lòng tin

Trên cơ sở tổng quan lý thuyết, lược khảo các nghiên cứu liên quan, tác giả đã đưa ra 10 giả thuyết nghiên cứu để đề xuất mô hình nghiên cứu. Các giả thuyết được tổng hợp theo bảng 2.1 dưới đây.

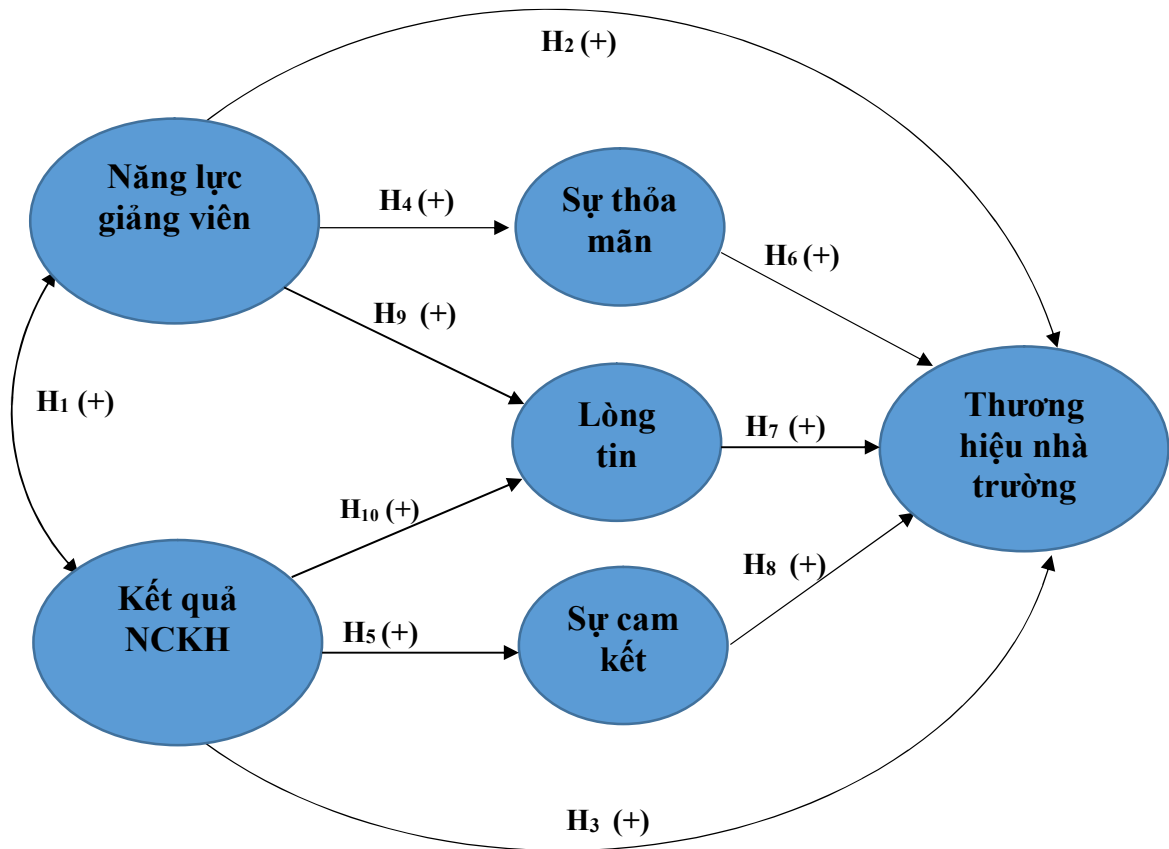
Bảng 2.2. Tổng hợp giả thuyết nghiên cứu

Giả thuyết	Nội dung chi tiết	Kỳ vọng dấu
H_1	Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến kết quả nghiên cứu khoa học và ngược lại	+
H_2	Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học	+
H_3	Kết quả NCKH tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học	+
H_4	Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến sự thỏa mãn của giảng viên	+
H_5	Kết quả NCKH tác động trực tiếp đến sự cam kết của giảng viên	+
H_6	Sự thỏa mãn tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học	+
H_7	Lòng tin tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học	+
H_8	Sự cam kết tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học	+
H_9	Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến lòng tin	+
H_{10}	Kết quả NCKH tác động trực tiếp đến lòng tin	+

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

2.5 Đề xuất mô hình nghiên cứu

Trên cơ sở các giả thuyết nghiên cứu được xây dựng, tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu cho đề tài nghiên cứu bao gồm sáu yếu tố với 10 mối quan hệ, cụ thể:



Hình 2.10. Mô hình nghiên cứu đề xuất

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

TÓM TẮT CHƯƠNG 2

Chương 2 tác giả trình bày nội dung nghiên cứu về cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu. Tác giả giới thiệu tổng quan các lý thuyết liên quan đến đề tài nghiên cứu như Khái niệm, đặc điểm và vai trò của năng lực giảng viên; khái niệm, đặc điểm và vai trò của thương hiệu và thương hiệu trường đại học; khái niệm, đặc điểm và vai trò của nghiên cứu khoa học và kết quả nghiên cứu khoa học. Đồng thời, trong chương này tác giả cũng trình bày các nghiên cứu trước liên quan đến đề tài nghiên cứu của tác giả. Từ các nghiên cứu trước liên quan, tác giả cũng kế thừa kết quả một số nghiên

cứu về năng lực giảng viên, thương hiệu và kết quả nghiên cứu khoa học để thực hiện cho nhiên cứu của mình. Sau khi lược khảo lý thuyết và tổng quan các nghiên cứu trước liên quan, tác giả đã đề xuất các giả thuyết và mô hình nghiên cứu cho đề tài nghiên cứu.

CHƯƠNG 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Chương 3 của luận án được trình bày các nội dung bao gồm: phương pháp và thiết kế nghiên cứu để xác định các phương pháp nghiên cứu được sử dụng trong luận án; Quy trình nghiên cứu để xác định từng bước quá trình thực hiện nghiên cứu; tổng thể và mẫu nghiên cứu để xác định cỡ mẫu nghiên cứu, phương pháp lấy mẫu nghiên cứu; công cụ sử dụng trong nghiên cứu; phương pháp thu thập dữ liệu, xử lý dữ liệu và phân tích dữ liệu

3.1 Quy trình nghiên cứu

Để thực hiện đề tài nghiên cứu, tác giả thực hiện theo quy trình tuần tự theo từng bước một, cụ thể:

Bước 1: Từ vấn đề nghiên cứu, tác giả tổng hợp các lý thuyết liên quan đến giảng viên; năng lực giảng viên; NCKH; kết quả NCKH, trường đại học và thương hiệu trường đại học. Tác giả lược khảo các nghiên cứu có liên quan đến đề tài nghiên cứu trước đây của Việt Nam cũng như trên thế giới.

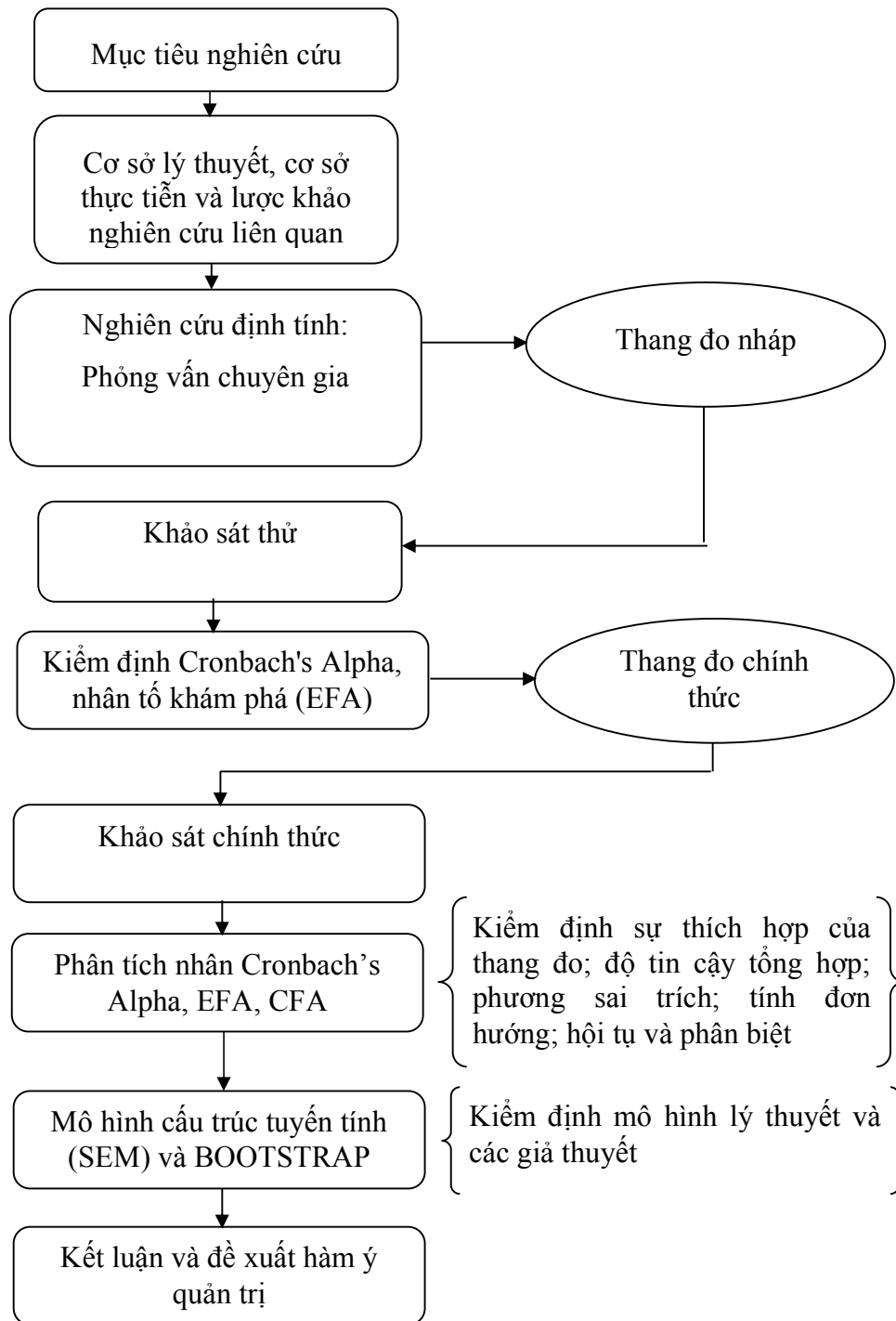
Bước 2: Trên cơ sở tổng hợp lý thuyết và lược khảo các nghiên cứu trước liên quan, tác giả xây dựng các yếu tố tác động đến mối quan hệ năng lực giảng viên, kết quả NCKH và thương hiệu trường đại học để làm dữ liệu thảo luận trong buổi phỏng vấn các chuyên gia tại bước 3.

Bước 3: Tác giả sử dụng phương pháp định tính thông qua phỏng vấn các chuyên gia am tường về lĩnh vực giáo dục, cụ thể là 7 nhà quản trị đại học của các trường đại học Việt Nam được đánh giá có năng lực, am hiểu và kinh nghiệm nhiều năm trong lĩnh vực giáo dục để trao đổi, phỏng vấn, thảo luận nhằm xây dựng thang đo sơ bộ.

Bước 4: Tác giả sử dụng thang đo sơ bộ để khảo sát ngẫu nhiên đối tượng là giảng viên các trường đại học tại TP HCM với số mẫu khảo sát là 132 để thực hiện các bước kiểm định độ tin cậy của thang đo nhằm xây dựng thang đo chính thức phục vụ khảo sát chính thức để nghiên cứu định lượng. Khảo sát chính thức được tác giả thực hiện bằng phương pháp gửi bảng câu hỏi khảo sát với số lượng phiếu phát ra là 795 phiếu khảo sát và thu về được 705 phiếu. Sau khi sàng lọc phiếu câu hỏi theo mục 4, phần I trong Phụ lục 4 và loại bỏ những phiếu trả lời không đạt yêu cầu (chỉ chọn một mức đánh giá hoặc bỏ trống), tác giả thu được 648 phiếu trả lời phù hợp và đưa vào phân tích dữ liệu chính thức.

Bước 5: Dữ liệu thu thập được tác giả sử dụng phần mềm SPSS để kiểm định thang đo, cụ thể kiểm định thang đo sơ bộ Cronback's Alpha để loại bỏ các biến có hệ số tương quan quan biến tổng < 0.3 và phân tích nhân tố khám phá EFA để loại bỏ các biến có mức tải nhân tố thấp ($< 0,4$).

Bước 6: Từ thang đo chính thức, tác giả thiết kế bảng câu hỏi khảo sát chính thức và tiến hành khảo sát 648 đối tượng là giảng viên các trường đại học tại TP HCM. Kết quả khảo sát được tác giả sàng lọc và thực hiện phân tích nhân tố khẳng định (CFA) để kiểm định sự thích hợp của thang đo; độ tin cậy tổng hợp; phương sai trích; tính đơn hướng; hội tụ và phân biệt và kiểm định mô hình hóa cấu trúc tuyến tính (SEM).



Hình 3.1. Quy trình nghiên cứu

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

3.2 Phương pháp và thiết kế nghiên cứu

Để thực hiện đề chuyên đề nghiên cứu này, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp với phương pháp định lượng, cụ thể:

3.2.1 Phương pháp nghiên cứu định tính

Sau khi xác định được mục tiêu nghiên cứu, câu hỏi nghiên cứu và phạm vi nghiên cứu của đề tài. Tác giả bám sát vào câu hỏi nghiên cứu để xác định phương pháp nghiên cứu cho phù hợp. Phương pháp sử dụng trước tiên là phương pháp nghiên cứu định tính. Với phương pháp này sẽ giúp cho tác giả đã thực hiện để khám phá, xây dựng và điều chỉnh mô hình nghiên cứu; xây dựng và hoàn chỉnh các biến quan sát để đo lường các khái niệm nghiên cứu. Một số phương pháp nghiên cứu định tính được tác giả sử dụng trong đề tài nghiên cứu này, cụ thể như sau:

3.2.1.1 Phương pháp kế thừa lý luận cơ bản

Tác giả tìm hiểu, nghiên cứu và kế thừa những thành quả nghiên cứu có liên quan đến đề tài của những tác giả đã thực hiện trước đây trong các đề tài đã được công bố, các giáo trình, các công trình khoa học và các văn bản pháp quy liên quan đến đề tài nghiên cứu. Phương pháp kế thừa này giúp tác giả tổng quan được các lý thuyết liên quan đến năng lực giảng viên, nghiên cứu khoa học và thương hiệu trường đại học.

3.2.1.2 Phương pháp phân tích, so sánh

Thông qua nghiên cứu các dữ liệu thứ cấp thu thập được, tác giả phân tích, lý luận và so sánh các dữ liệu để từ đó thấy rõ được xu hướng và các mối quan hệ của các khái niệm nghiên cứu.

3.2.1.3 Phương pháp tổng hợp

Phương pháp này giúp tác giả nghiên cứu để liên kết những bộ phận, những mối quan hệ thông tin, các phân tích đã thu thập được thành một chỉnh thể thống nhất từ đó hình thành một nghiên cứu đầy đủ và sâu sắc về chủ đề nghiên cứu của tác giả.

3.2.1.4 Phương pháp phỏng vấn chuyên gia

Trong các phương pháp nghiên cứu định tính, phương pháp phỏng vấn chuyên gia được tác giả lựa chọn để thực hiện điều chỉnh các yếu tố trong mô hình thang đo và điều chỉnh thang đo. Trên cơ sở tổng quan lý thuyết và lược khảo các nghiên cứu liên quan đến đề tài nghiên cứu tác giả thu thập dữ liệu thứ cấp và xây dựng bảng câu hỏi với những nội dung cần thiết cho vấn đề nghiên cứu của đề tài để thực hiện bước phỏng vấn chuyên gia. Tác giả thực hiện phỏng vấn chuyên gia là những nhà quản trị đại học được đánh giá am tường về vấn đề nghiên cứu của tác giả, có chuyên môn sâu, có kinh nghiệm và thâm niên lâu năm trong nghề, tâm huyết với nghề và mong muốn

cùng tác giả góp phần phát triển cho nền giáo dục đại học trong nước. Toàn bộ dữ liệu phỏng vấn chuyên gia được tác giả ghi chép, ghi âm cụ thể để phục vụ bước phân tích, tổng hợp nội dung phỏng vấn. Kết quả trọng tâm của phương pháp phỏng vấn chuyên gia được tác giả tổng hợp thành bộ thang đo sử dụng để đo lường các khái niệm nghiên cứu phục vụ cho bước phân tích định lượng tiếp theo.

Phương pháp phỏng vấn chuyên gia được tác giả xây dựng thành quy trình cụ thể như sau:

Bước 1: Giai đoạn chuẩn bị trước khi phỏng vấn

Tác giả tổng hợp lý thuyết, lược khảo các nghiên cứu trước liên quan, phân tích đánh giá khe hổng nghiên cứu và đưa ra giả thuyết nghiên cứu nhằm xây dựng mô hình nghiên cứu đề xuất để chuẩn bị nội dung cho cuộc phỏng vấn chuyên gia. Từ các yếu tố trong mô hình nghiên cứu, tác giả xây dựng bộ thang đo nháp ban đầu nhằm đo lường mức độ tác động của các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu chuẩn bị cho bước phân tích định lượng tiếp theo.

Tác giả xây dựng dàn bài thảo luận với chuyên gia để xác định lần cuối về các yếu tố, các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu và chuẩn hóa bộ thang đo chính thức cho vấn đề nghiên cứu. Nội dung dàn bài thảo luận với chuyên gia được tác giả xây dựng bao gồm các nội dung như: giới thiệu về vấn đề nghiên cứu và mục đích, nội dung cuộc phỏng vấn; khẳng định các yếu tố và các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu; khẳng định, điều chỉnh hoặc bổ sung các biến quan sát cho từng yếu tố trong mô hình đề xuất nghiên cứu; phần kết thúc cuộc phỏng vấn với chuyên gia.

Tác giả xác định các tiêu chí để lựa chọn chuyên gia chuẩn bị cho cuộc phỏng vấn cụ thể là các nhà quản trị đại học am tường về vấn đề nghiên cứu của tác giả, có chuyên môn sâu, có kinh nghiệm và thâm niên lâu năm trong nghề, tâm huyết với nghề nhà giáo.

Số lượng chuyên gia được tác giả xác định trên cơ sở nghiên cứu của Nguyễn Đình Thọ (2011), cụ thể:

$$N = n + 1$$

Trong đó:

N: được xác định là số lượng chuyên gia

n: người phỏng vấn thứ n khi không còn phát hiện thông tin mới

Ngoài ra, nghiên cứu của Nguyễn Đình Thọ (2011) còn cho rằng số lượng

chuyên gia phỏng vấn có hiệu quả nhất là từ 6 đến 12 người. Do vậy, tác giả dự kiến ban đầu là 10 chuyên gia cho cuộc phỏng vấn của tác giả.

Bước 2: Giai đoạn thực hiện phỏng vấn chuyên gia

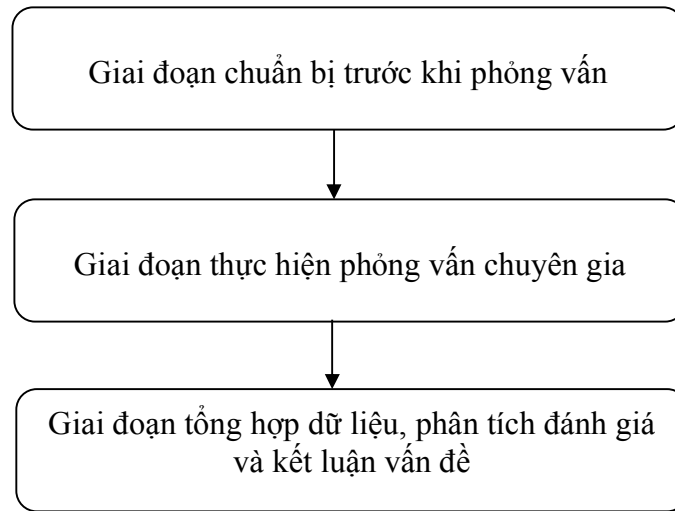
Tác giả liên hệ với từng chuyên gia thông qua hình thức gửi thư mời, liên hệ trực tiếp bằng điện thoại để đặt lịch làm việc trực tiếp theo phương pháp “một – một”. Đối với các chuyên gia không có thời gian phỏng vấn trực tiếp sẽ được tác giả thực hiện phỏng vấn thông qua điện thoại. Mỗi chuyên gia tác giả thực hiện phỏng vấn trong khoảng thời gian từ 1 giờ đến 2 giờ làm việc. Tổng số chuyên gia ban đầu được tác giả dự kiến phỏng vấn là 10 chuyên gia. Sau khi liên hệ với từng chuyên gia thì tiến hành phỏng vấn được 7 chuyên gia còn 3 chuyên gia không thực hiện phỏng vấn được do bận lịch công tác chuyên môn. Các chuyên gia được tác giả phỏng vấn được lập thành danh sách cụ thể và mã hóa (Phụ lục 3).

Nội dung phỏng vấn được tác giả thực hiện lần lượt theo trình tự dàn bài đã xây dựng (Phụ lục 3) Toàn bộ kết quả phỏng vấn được tác giả ghi âm và ghi chép cụ thể. Sau cuộc phỏng vấn với mỗi chuyên gia, nội dung ghi âm được tác giả đánh máy lại và kết hợp với nội dung ghi chép để làm nguyên liệu thực hiện bước 3. Ngoài nội dung ghi âm, ghi chép, tác giả còn được các chuyên gia cung cấp các tài liệu thứ cấp liên quan đến đề tài nghiên cứu, liên quan đến nội dung cuộc phỏng vấn sẽ được tác giả tổng hợp thành từng bộ hồ sơ phỏng vấn mỗi chuyên gia.

Bước 3: Giai đoạn tổng hợp dữ liệu, phân tích đánh giá và kết luận vấn đề

Kết thúc giai đoạn phỏng vấn chuyên gia theo kế hoạch của bước 2, tác giả thực hiện tổng hợp dữ liệu của từng cuộc phỏng vấn, toàn bộ dữ liệu được tác giả cập nhật, đánh máy thành từng nội dung cụ thể liên quan đến từng yếu tố, từng mối quan hệ và từng thang đo trong mô hình nghiên cứu. Sau khi tổng hợp dữ liệu phỏng vấn, phát hiện yếu tố mới được đề cập sẽ được tác giả nghiên cứu cơ sở lý thuyết để chứng minh sự tồn tại của yếu tố mới.

Kết quả phỏng vấn chuyên gia được tác giả căn cứ trên cơ sở nghiên cứu của (Hardesty & Bearden, 2004) cho rằng trên 75% tổng số chuyên gia chấp nhận sẽ được sử dụng cho nghiên cứu định lượng tiếp theo.



Hình 3.2. Quy trình thực hiện phỏng vấn chuyên gia

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

3.2.2 Kết quả nghiên cứu định tính

3.2.2.1 Kết quả nghiên cứu định tính hiệu chỉnh mô hình nghiên cứu

Trên cơ sở nghiên cứu tài liệu, tổng quan lý thuyết và lược khảo các nghiên cứu trước liên quan. Tác giả xác định khoảng trống nghiên cứu, xác định tính mới của đề tài nghiên cứu, từ đó xây dựng giả thuyết nghiên cứu và đề xuất mô hình nghiên cứu (Hình 2.10). Để kiểm chứng các yếu tố, các mối quan trong mô hình nghiên cứu và bộ thang đo khái niệm nghiên cứu, tác giả thực hiện phỏng vấn chuyên gia là những người am tường và có kinh nghiệm trong lĩnh vực nghiên cứu. Kết quả phỏng vấn chuyên gia trên cơ sở giàn bài thảo luận (Phụ lục 3) được tác giả tóm tắt lại như sau:

Kết quả phỏng vấn các yếu tố trong mô hình nghiên cứu:

- Kết quả phỏng vấn yếu tố “Năng lực giảng viên”: Sau khi tác giả trình bày các vấn đề liên quan từ kết quả tổng quan lý thuyết, lược khảo các nghiên cứu trước liên quan và phân tích tình hình thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục đại học tại Việt Nam và thăm hỏi các chuyên gia về yếu tố “Năng lực giảng viên”. Kết quả tổng hợp của tác giả sau khi phỏng vấn chuyên gia cho thấy cả 7 chuyên gia được phỏng vấn đều đồng ý là một yếu tố trong mô hình nghiên cứu. Không có chuyên gia nào có ý kiến bác bỏ cũng như ý kiến trung lập về yếu tố này.

- Kết quả phỏng vấn yếu tố “Kết quả nghiên cứu khoa học”: Sau khi tác giả trình bày các vấn đề liên quan từ kết quả tổng quan lý thuyết, lược khảo các nghiên cứu trước liên quan và phân tích tình hình thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục đại học tại

Việt Nam và thăm hỏi các chuyên gia về yếu tố “Kết quả nghiên cứu khoa học”. Kết quả tổng hợp của tác giả sau khi phỏng vấn chuyên gia cho thấy 6 chuyên gia được phỏng vấn đều đồng ý là một yếu tố trong mô hình nghiên cứu. Có một ý kiến không đồng ý (CG7) và cho rằng nên điều chỉnh thành yếu tố “Nghiên cứu khoa học”. Tuy nhiên, sau khi tác giả thảo luận với các chuyên gia khác về ý kiến này đều được các chuyên gia giữ nguyên quan điểm là “Kết quả nghiên cứu khoa học” với lý do kết quả nghiên cứu khoa học là sản phẩm cuối cùng của hoạt động nghiên cứu khoa học. Ngoài ra, khi đánh giá mối quan hệ với thương hiệu thì kết quả nghiên cứu khoa học mới thể hiện rõ và phản ánh được thương hiệu của một trường đại học trên khía cạnh nghiên cứu.

- Kết quả phỏng vấn yếu tố “Sự thỏa mãn”: Sau khi tác giả trình bày các vấn đề liên quan từ kết quả tổng quan lý thuyết, lược khảo các nghiên cứu trước liên quan và phân tích tình hình thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục đại học tại Việt Nam và thăm hỏi các chuyên gia về yếu tố “Sự thỏa mãn”. Kết quả tổng hợp của tác giả sau khi phỏng vấn chuyên gia cho thấy cả 7 chuyên gia được phỏng vấn đều đồng ý là một yếu tố trong mô hình nghiên cứu. Không có chuyên gia nào có ý kiến bác bỏ cũng như ý kiến trung lập về yếu tố này.

- Kết quả phỏng vấn yếu tố “Lòng tin”: Sau khi tác giả trình bày các vấn đề liên quan từ kết quả tổng quan lý thuyết, lược khảo các nghiên cứu trước liên quan và phân tích tình hình thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục đại học tại Việt Nam và thăm hỏi các chuyên gia về yếu tố “Lòng tin”. Kết quả tổng hợp của tác giả sau khi phỏng vấn chuyên gia cho thấy cả 7 chuyên gia được phỏng vấn đều đồng ý là một yếu tố trong mô hình nghiên cứu. Không có chuyên gia nào bác bỏ cũng như ý kiến trung lập về yếu tố này.

- Kết quả phỏng vấn yếu tố “Sự cam kết”: Sau khi tác giả trình bày các vấn đề liên quan từ kết quả tổng quan lý thuyết, lược khảo các nghiên cứu trước liên quan và phân tích tình hình thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục đại học tại Việt Nam và thăm hỏi các chuyên gia về yếu tố “Sự cam kết”. Kết quả tổng hợp của tác giả sau khi phỏng vấn chuyên gia cho thấy 6 chuyên gia được phỏng vấn đồng ý là một yếu tố trong mô hình nghiên cứu, có một chuyên gia không có ý kiến (CG5). Tác giả thảo luận với các chuyên gia khác và được các chuyên gia khác đều giữ nguyên quan điểm yếu tố “Sự cam kết” là một yếu tố trong mô hình nghiên cứu.

- Kết quả phỏng vấn yếu tố “Thương hiệu trường đại học”: Sau khi tác giả trình bày các vấn đề liên quan từ kết quả tổng quan lý thuyết, lược khảo các nghiên cứu trước liên quan và phân tích tình hình thực tiễn trong lĩnh vực giáo dục đại học tại Việt Nam và thăm hỏi các chuyên gia về yếu tố “Thương hiệu trường đại học”. Kết quả tổng hợp của tác giả sau khi phỏng vấn chuyên gia cho thấy cả 7 chuyên gia được phỏng vấn đều đồng ý là một yếu tố trong mô hình nghiên cứu. Không có chuyên gia nào bác bỏ cũng như ý kiến trung lập về yếu tố này.

Kết quả phỏng vấn chuyên gia về các yếu tố trong mô hình nghiên cứu được các chuyên gia đều thống nhất cao với 6 yếu tố chính trong mô hình nghiên cứu đề xuất bao gồm: Năng lực giảng viên; kết quả nghiên cứu khoa học; sự thỏa mãn; lòng tin; sự cam kết và thương hiệu trường đại học. Kết quả phỏng vấn chuyên gia về các yếu tố trong mô hình nghiên cứu được tác giả tổng hợp thành Bảng 3.1 bên dưới.

Kết quả phỏng vấn chuyên gia về các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu:

Trên cơ sở nghiên cứu tài liệu, tổng quan lý thuyết và lược khảo các nghiên cứu trước liên quan. Tác giả xác định khoảng trống nghiên cứu, xác định tính mới của đề tài nghiên cứu, từ đó xây dựng giả thuyết nghiên cứu và đề xuất mô hình nghiên cứu (Hình 2.10). Để kiểm chứng các mối quan trọng trong mô hình nghiên cứu, tác giả thực hiện phỏng vấn chuyên gia là những người am tường và có kinh nghiệm trong lĩnh vực nghiên cứu. Kết quả phỏng vấn chuyên gia trên cơ sở giàn bài thảo luận (Phụ lục 3) được tác giả tóm tắt lại như sau:

Tác giả đề xuất 10 giả thuyết trong mô hình nghiên cứu (Bảng 2.2) và thăm hỏi các chuyên gia. Trên cơ sở thảo luận với chuyên gia, hầu hết các chuyên gia đều đồng ý với các giả thuyết đề xuất. Tuy nhiên có hai ý kiến không đồng ý và một chuyên gia không có ý kiến, cụ thể:

- Có một ý kiến không đồng ý giả thuyết “Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến lòng tin” (CG6). Sau khi tác giả thảo luận với các chuyên gia khác và được các chuyên gia khác đều giữ quan điểm chấp nhận giả thuyết “Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến lòng tin”.

- Có một chuyên gia không có ý kiến về giả thuyết “Kết quả nghiên cứu khoa học tác động trực tiếp đến lòng tin” (CG5). Sau khi tác giả thảo luận với các chuyên gia khác và được các chuyên gia khác đều giữ quan điểm chấp nhận giả thuyết “Kết

quả nghiên cứu khoa học tác động trực tiếp đến lòng tin”.

- Có một ý kiến không đồng ý giả thuyết giả thuyết “Lòng tin tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học” (CG3). Sau khi tác giả thảo luận với các chuyên gia khác và được các chuyên gia khác đều giữ quan điểm chấp nhận giả thuyết “Lòng tin tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học”.

Như vậy, các chuyên gia thống nhất cao với 10 mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu. Ngoài ra, các thành viên cũng thống nhất với yếu tố sự thỏa mãn làm trung gian cho yếu tố Năng lực giảng viên tác động đến thương hiệu trường đại học và yếu tố sự cam kết làm trung gian cho yếu tố Kết quả NCKH tác động đến thương hiệu trường đại học. Các chuyên gia đồng ý với yếu tố lòng tin làm trung gian cho yếu tố năng lực giảng viên và kết quả nghiên cứu khoa học tác động đến thương hiệu trường đại học.

Kết quả phỏng vấn chuyên gia để nghiên cứu định tính hiệu chỉnh mô hình nghiên cứu được tác giả tổng hợp thành bảng dưới đây.

Bảng 3.1. Tổng hợp kết quả hiệu chỉnh mô hình nghiên cứu

Stt	Nội dung	Ý kiến chuyên gia			Mức độ tán thành (%)
		Đồng ý	Không ý kiến	Không đồng ý	
Thảo luận về các yếu tố trong mô hình					
1	Năng lực giảng viên	7			100.00
2	Kết quả nghiên cứu khoa học	6		1	85.71
3	Sự thỏa mãn	7			100.00
4	Lòng tin	7			100.00
5	Sự cam kết	6	1		85.71
6	Thương hiệu trường đại học	7			100.00
Thảo luận về các mối quan hệ					
1	Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học	7			100.00
2	Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến sự thỏa mãn của giảng viên	7			100.00
3	Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến lòng tin	6		1	85.71
4	Kết quả nghiên cứu khoa học tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học	7			100.00
5	Kết quả nghiên cứu khoa học tác động đến sự cam kết	7			100.00
6	Kết quả nghiên cứu khoa học tác động trực tiếp đến lòng tin	6	1		85.71
7	Sự thỏa mãn tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học	7			100.00
8	Lòng tin tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học	6		1	85.71
9	Sự cam kết tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học	7			100.00
10	Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến kết quả nghiên cứu khoa học và ngược lại	7			100.00

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Kết quả phỏng vấn chuyên gia cho thấy tỷ lệ đồng ý của chuyên gia về các yếu tố và các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu đạt tỷ lệ cao (>75%). Do vậy, mô hình nghiên cứu được đánh giá phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam hiện nay. Trên cơ sở mô hình nghiên cứu, tác giả xác định các khái niệm nghiên cứu để xây dựng, điều chỉnh và bổ sung thang đo cho các khái niệm nghiên cứu.

3.2.2.2 Kết quả hiệu chỉnh thang đo các khái niệm nghiên cứu

Thang đo năng lực giảng viên

Kết quả phỏng vấn chuyên gia cho thấy 100% ý kiến cho rằng khảo sát giảng viên nên cần phát triển thang đo với nội dung mang tính phản ánh các điều kiện, chính sách, chế độ, chủ trương của nhà trường ảnh hưởng đến năng lực giảng viên để đảm bảo tính khách quan và chất lượng câu trả lời. Tránh trường hợp khảo sát giảng viên nhưng những nội dung câu hỏi khảo sát mang tính “tự kiểm điểm” giảng viên sẽ không mang tính khách quan. Các chuyên gia cho rằng: nếu khảo sát đối tượng giảng viên về năng lực giảng viên với nội dung câu hỏi như: giảng viên có kiến thức chuyên môn tốt; giảng viên chuẩn bị bài giảng kỹ lưỡng, giảng viên có năng lực giảng dạy tốt giống như “tự mình nói tốt về mình” sẽ không thu được kết quả mang tính khách quan khi thu thập dữ liệu khảo sát.

Trên cơ sở kế thừa kết quả nghiên cứu của Nguyễn Đình Thọ, Nguyễn Thị Mai Trang (2010); Muhammad Aiman Arifin và nhóm tác giả (2017) tác giả xây dựng thang đo NLGV1; NLGV2. Kế thừa Frank T. Stritter, Carole J. Bland and Patricia L. Youngblood (1991) tác giả xây dựng được thang đo NLGV3, NLGV4. Sau khi phỏng vấn chuyên gia 100% đồng ý với thang đo kế thừa và có điều chỉnh, bổ sung câu từ cho phù hợp với thực trạng giáo dục đại học tại Việt Nam, bổ sung thêm 3 biến quan sát NLGV5, NLGV6, NLGV7 với lý do năng lực ngoại ngữ, vi tính rất cần thiết cho giảng viên trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay và hoạt động nghiên cứu khoa học cho giảng viên sẽ tốt hơn nếu được tập huấn, bồi dưỡng.

Tổng hợp kết quả nghiên cứu định tính về thang đo năng lực giảng viên bao gồm 7 biến quan sát để đo lường khái niệm nghiên cứu năng lực giảng viên, kết quả cụ thể tại bảng 3.2 dưới đây.

Bảng 3.2. Thang đo năng lực giảng viên

Ký hiệu	Nội dung biến quan sát	Nguồn
NLGV1	Giảng viên có kiến thức sâu về môn học giảng dạy	Nguyễn Đình Thọ, Nguyễn Thị Mai Trang (2010); Muhammad Aiman Arifin và nhóm tác giả (2017)
NLGV2	Giảng viên có khả năng diễn giải các vấn đề trong môn học rõ ràng và dễ hiểu	
NLGV3	Giảng viên có khả năng đánh giá phê bình một bài báo nghiên cứu	Frank T. Stritter, Carole J. Bland and Patricia L. Youngblood (1991)
NLGV4	Giảng viên có năng lực thực hiện nghiên cứu khoa học	Frank T. Stritter, Carole J. Bland and Patricia L. Youngblood (1991)
NLGV5	Giảng viên có năng lực về ngoại ngữ	Định tính
NLGV6	Giảng viên có năng lực về tin học	Định tính
NLGV7	Giảng viên có năng lực phát triển nghề nghiệp	Định tính

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Thang đo kết quả nghiên cứu khoa học

Trên cơ sở kế thừa kết quả nghiên cứu Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Andrés Carrión-García and Jaider Vega-Jurado (2004) tác giả xây dựng được hai biến quan sát NCKH1 và NCKH2. Sau khi phỏng vấn chuyên gia 100% đồng ý với thang đo kế thừa và có điều chỉnh, bổ sung câu từ cho phù hợp với thực trạng giáo dục đại học tại Việt Nam, bổ sung thêm 2 biến quan sát NCKH3 và NCKH4 với lý do để tìm hiểu giảng viên cho quan điểm về thương hiệu và chính sách của nhà trường đối với kết quả nghiên cứu khoa học.

Tổng hợp kết quả nghiên cứu định tính về thang đo kết quả nghiên cứu khoa học bao gồm 4 biến quan sát để đo lường khái niệm kết quả nghiên cứu khoa học, kết quả cụ thể tại bảng 3.3 dưới đây.

Bảng 3.3. Thang đo kết quả nghiên cứu khoa học

Ký hiệu	Nội dung biến quan sát	Nguồn
NCKH1	Kết quả nghiên cứu khoa học được nhà trường trả thù lao nhuận bút tương xứng	Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Andrés Carrión-

		García and Jaider Vega-Jurado (2004)
NCKH2	Số bài báo được xuất bản trên các tạp chí uy tín (ISI, Scopus) nâng cao thương hiệu trường đại học	Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Andrés Carrión-García and Jaider Vega-Jurado (2004)
NCKH3	Kết quả nghiên cứu khoa học nâng cao uy tín, thương hiệu trường đại học	Định tính
NCKH4	Kết quả nghiên cứu khoa học phản ánh chính sách đầu tư của trường cho hoạt động nghiên cứu khoa học	Định tính

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Thang đo thương hiệu trường đại học

Trên cơ sở kế thừa kết quả nghiên cứu Yoo et al., (2000) tác giả xây dựng được ba biến quan sát EBBE1, EBBE2 và EBBE3. Mặc dù, nghiên cứu của Yoo et al., (2000) tiếp cận đối tượng khảo sát là khách hàng nhưng đã được Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016) kế thừa và nghiên cứu trong bối cảnh giáo dục đại học tại Hoa Kỳ và chỉ ra rằng thương hiệu là tiền đề chính của sức mạnh gắn kết thương hiệu ảnh hưởng đến sự hài lòng, lòng tin và sự cam kết cũng như vốn thương hiệu của các trường đại học tại Hoa Kỳ nên phù hợp để đo lường khái niệm thương hiệu trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam. Kế thừa Boonghee Yoo, Naveen Donthu, Sungho Lee (2000) tác giả xây dựng được thang đo EBBE4. Sau khi phỏng vấn chuyên gia 100% đồng ý với thang đo kế thừa và có điều chỉnh, bổ sung câu từ cho phù hợp với thực trạng giáo dục đại học tại Việt Nam.

Tổng hợp kết quả nghiên cứu định tính về thang đo thương hiệu bao gồm 4 biến quan sát để đo lường khái niệm nghiên cứu thương hiệu, kết quả cụ thể tại bảng 3.4 dưới đây.

Bảng 3.4. Thang đo thương hiệu trường đại học

Ký hiệu	Nội dung biến quan sát	Nguồn
EBBE1	Ngay cả khi một trường đại học khác có những đặc điểm giống như trường đại học này, tôi vẫn chọn làm việc tại trường đại học này	Yoo et al., (2000)

EBBE2	Nếu một trường đại học khác tốt như trường này, tôi vẫn thích làm việc ở trường đại học này	Yoo et al., (2000)
EBBE3	Nếu một trường đại học khác nào đó giống trường đại học này theo bất kỳ cách nào thì việc tôi chọn trường đại học này để làm việc là lựa chọn thông minh hơn	Yoo et al., (2000)
EBBE4	Thật hợp lý khi làm việc tại trường đại học tôi đã chọn thay vì làm ở trường đại học khác ngay cả khi chúng giống nhau	Boonghee Yoo, Naveen Donthu, Sungho Lee (2000)

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Thang đo sự thỏa mãn

Trên cơ sở kế thừa kết quả nghiên cứu Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016) tác giả xây dựng được ba biến quan sát SAT1, SAT2 và SAT3. Sau khi phỏng vấn chuyên gia 100% đồng ý với thang đo kế thừa và có điều chỉnh, bổ sung câu từ cho phù hợp với thực trạng giáo dục đại học tại Việt Nam.

Tổng hợp kết quả nghiên cứu định tính về thang đo sự thỏa mãn gồm 3 biến quan sát để đo lường khái niệm nghiên cứu sự thỏa mãn, kết quả cụ thể tại bảng 3.5 dưới đây.

Bảng 3.5. Thang đo sự thỏa mãn

Ký hiệu	Nội dung biến quan sát	Nguồn
SAT1	Tôi rất vui mừng khi làm việc ở trường đại học này	Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016)
SAT2	Tôi hài lòng với công việc ở trường đại học này	
SAT3	Tôi nghĩ rằng tôi đã quyết định đúng khi làm việc ở trường đại học này	

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Thang đo lòng tin

Trên cơ sở kế thừa kết quả nghiên cứu Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016); Ezgi Erkmen, Murat Hancer (2014) tác giả xây dựng được bốn biến quan sát TRUST1, TRUST2, TRUST3 và TRUST4. Sau khi phỏng vấn chuyên gia 100% đồng ý với

thang đo kế thừa và có điều chỉnh, bổ sung câu từ cho phù hợp với thực trạng giáo dục đại học tại Việt Nam.

Tổng hợp kết quả nghiên cứu định tính về thang đo sự thỏa mãn gồm 4 biến quan sát để đo lường khái niệm nghiên cứu lòng tin, kết quả cụ thể tại bảng 3.6 dưới đây.

Bảng 3.6. Thang đo lòng tin

Ký hiệu	Nội dung biến quan sát	Nguồn
TRUST1	Tôi tin tưởng vào trường học nơi tôi làm việc	Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016); Ezgi Erkmen, Murat Hancer (2014)
TRUST2	Tôi tin tưởng vào những việc nhà trường làm là đúng	
TRUST3	Tôi tin tưởng tính liêm chính của nhà trường	
TRUST4	Ban lãnh đạo nhà trường giữ lời hứa với giảng viên	

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Thang đo sự cam kết

Trên cơ sở kế thừa kết quả nghiên cứu Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016) tác giả xây dựng được bốn biến quan sát COM1, COM2, COM3 và COM4. Sau khi phỏng vấn chuyên gia 100% đồng ý với thang đo kế thừa và có điều chỉnh, bổ sung câu từ cho phù hợp với thực trạng giáo dục đại học tại Việt Nam.

Tổng hợp kết quả nghiên cứu định tính về thang đo sự thỏa mãn gồm 4 biến quan sát để đo lường khái niệm nghiên cứu sự cam kết, kết quả cụ thể tại bảng 3.7 dưới đây.

Bảng 3.7. Thang đo sự cam kết

Ký hiệu	Nội dung biến quan sát	Nguồn
COM1	Tôi cam kết làm việc lâu dài với nhà trường	Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016)
COM2	Trường đại học này rất quan trọng với tôi	
COM3	Tôi thực sự quan tâm đến trường đại học này	
COM4	Tôi tin rằng trường đại học này xứng đáng với nỗ lực của tôi để tôi gắn bó làm việc	

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Sau khi phỏng vấn chuyên gia, tác giả tổng hợp kết quả phỏng vấn về điều chỉnh, bổ sung thang đo, kết quả thu được 6 khái niệm nghiên cứu tương ứng với 6 thang đo bao gồm 26 biến quan sát, trong đó năng lực giảng viên (7 biến quan sát); kết quả nghiên cứu khoa học (4 biến quan sát), thương hiệu nhà trường (4 biến quan sát), sự thỏa mãn (3 biến quan sát), lòng tin (4 biến quan sát) và sự cam kết (4 biến quan sát). Kết quả được tác giả tổng hợp trong bảng 3.8 dưới đây và xây dựng thành thang đo sơ bộ (Phụ lục 4) để tiến hành bước nghiên cứu định lượng sơ bộ tiếp theo.

Bảng 3.8. Tổng hợp thang đo cho mô hình nghiên cứu

Ký hiệu	Định tính chuyên gia	Nguồn
NĂNG LỰC GIẢNG VIÊN		
NLGV1	Giảng viên có kiến thức sâu về môn học giảng dạy	Nguyễn Đình Thọ, Nguyễn Thị Mai Trang (2010); Muhammad Aiman Arifin và nhóm tác giả (2017)
NLGV2	Giảng viên có khả năng diễn giải các vấn đề trong môn học rõ ràng và dễ hiểu	
NLGV3	Giảng viên có khả năng đánh giá phê bình một bài báo nghiên cứu	Frank T. Stritter, Carole J. Bland and Patricia L. Youngblood (1991)
NLGV4	Giảng viên có năng lực thực hiện nghiên cứu khoa học	Frank T. Stritter, Carole J. Bland and Patricia L. Youngblood (1991)
NLGV5	Giảng viên có năng lực về ngoại ngữ	Định tính
NLGV6	Giảng viên có năng lực về tin học	Định tính

Ký hiệu	Định tính chuyên gia	Nguồn
NLGV7	Giảng viên có năng lực phát triển nghề nghiệp	Định tính
KẾT QUẢ NCKH		
NCKH1	Kết quả nghiên cứu khoa học được nhà trường trả thù lao nhuận bút tương xứng	Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Andrés Carrión-García and Jaider Vega-Jurado (2004)
NCKH2	Số bài báo được xuất bản trên các tạp chí uy tín (ISI, Scopus) nâng cao thương hiệu trường đại học	Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Andrés Carrión-García and Jaider Vega-Jurado (2004)
NCKH3	Kết quả nghiên cứu khoa học nâng cao uy tín, thương hiệu trường đại học	Định tính
NCKH4	Kết quả nghiên cứu khoa học phản ánh chính sách đầu tư của trường cho hoạt động nghiên cứu khoa học	Định tính
THƯƠNG HIỆU TRƯỜNG ĐẠI HỌC		
EBBE1	Ngay cả khi một trường đại học khác có những đặc điểm giống như trường đại học này, tôi vẫn chọn làm việc tại trường đại học này	Yoo et al., (2000)
EBBE2	Nếu một trường đại học khác tốt như trường này, tôi vẫn thích làm việc ở trường đại học này	Yoo et al., (2000)
EBBE3	Nếu một trường đại học khác nào đó giống trường đại học này theo bất kỳ cách nào thì việc tôi chọn trường đại học này để làm việc là lựa chọn thông minh hơn	Yoo et al., (2000)
EBBE4	Thật hợp lý khi làm việc tại trường đại học tôi đã chọn thay vì làm ở trường đại học khác ngay cả khi chúng giống nhau	Boonghee Yoo, Naveen Donthu, Sungho Lee (2000)
SỰ THỎA MÃN		
SAT1	Tôi rất vui mừng khi làm việc ở trường đại học này	Jillapalli & Jillapalli (2014);

Ký hiệu	Định tính chuyên gia	Nguồn
SAT 2	Tôi hài lòng với công việc ở trường đại học này	Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016)
SAT 3	Tôi nghĩ rằng tôi đã quyết định đúng khi làm việc ở trường đại học này	
LÒNG TIN		
TRUST1	Tôi tin tưởng vào trường học nơi tôi làm việc	Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016); Ezgi Erkmén, Murat Hancer (2014)
TRUST2	Tôi tin tưởng vào những việc nhà trường làm là đúng	
TRUST3	Tôi tin tưởng tính liêm chính của nhà trường	
TRUST4	Ban lãnh đạo nhà trường giữ lời hứa với giảng viên	
SỰ CAM KẾT		
COM1	Tôi cam kết làm việc lâu dài với nhà trường	Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016)
COM 2	Trường đại học này rất quan trọng với tôi	
COM 3	Tôi thực sự quan tâm đến trường đại học này	
COM 4	Tôi tin rằng trường đại học này xứng đáng với nỗ lực của tôi để tôi gắn bó làm việc	

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

3.2.2.3 Thiết kế và xây dựng bảng câu hỏi khảo sát

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu định tính, các biến quan sát được giữ lại để đo lường các khái niệm nghiên cứu được tác giả tổng hợp thành thang đo sơ bộ để thực hiện nghiên cứu định lượng sơ bộ. Thang đo sơ bộ được tác giả xây dựng bao gồm các nội dung: phần giới thiệu mục đích khảo sát để người được phỏng vấn hiểu rõ vấn đề cần trả lời và nội dung thông tin về đối tượng được khảo sát; phần chính của phiếu khảo sát bao gồm các biến quan sát được chuyển tải thành các câu hỏi nhằm đo lường các khái niệm nghiên cứu với thang đo likert 5 mức độ; phần kết thúc khảo sát là nội dung cảm ơn người trả lời khảo sát và cam kết bảo mật thông tin của tác giả cũng như cam kết chỉ sử dụng kết quả trả lời cho mục đích nghiên cứu của tác giả, ngoài ra không sử dụng cho mục đích nào khác.

3.2.3 Phương pháp nghiên cứu định lượng

3.2.3.1 Nghiên cứu định lượng sơ bộ

Từ kết quả nghiên cứu định tính, tổng hợp thang đo sơ bộ. Tác giả sử dụng thang đo sơ bộ để khảo sát ngẫu nhiên đối tượng là giảng viên các trường đại học tại TP HCM với số mẫu là 132 để thực hiện các bước kiểm định độ tin cậy của thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá (EFA) điều chỉnh thang đo cho phù hợp. Tổng hợp thang đo chính thức để thực hiện bước nghiên cứu định lượng chính thức.

3.2.3.2 Nghiên cứu định lượng chính thức

Nội dung chính được thực hiện trong bước nghiên cứu chính thức này bao gồm: phân tích độ tin cậy thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha; Phân tích nhân tố khám phá (EFA); phân tích nhân tố khẳng định (CFA), mô hình hóa cấu trúc tuyến tính bằng phân tích (SEM) và phân tích độ tin cậy lặp lại bằng phương pháp Bootstrap, cụ thể:

Phân tích độ tin cậy thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha

Công cụ phân tích đầu tiên mà tác giả sử dụng trong phần phân tích định lượng chính thức là phân tích độ tin cậy thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha để loại bỏ các biến có độ tin cậy của thang đo thấp vì những biến này có thể tạo ra các nhân tố giả (Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang, 2009). Cronbach's Alpha là phép kiểm định thống kê về mức độ chặt chẽ (khả năng giải thích cho một khái niệm nghiên cứu) của tập hợp các biến quan sát trong thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha, biến thiên trong khoảng $[0 - 1]$ (Nguyễn Đình Thọ, 2011).

Về lý thuyết, hệ số Cronbach's Alpha càng cao càng tốt, thể hiện thang đo có độ tin cậy cao. Tuy nhiên hệ số Cronbach's Alpha quá cao (gần bằng 1) cũng không tốt vì nó cho thấy các biến đo lường trong thang đo cùng làm một việc (Nguyễn Đình Thọ, 2011). Do đó, tiêu chuẩn chọn thang đo khi có độ tin cậy Cronbach's Alpha là lớn hơn 0,6 (Nunally & Burnstein, 1994).

Tuy nhiên, nếu chỉ dựa vào hệ số Cronbach's Alpha, ta sẽ không biết biến nào nên loại bỏ, biến nào nên giữ lại để cải thiện độ tin cậy của thang đo. Vì vậy, bên cạnh hệ số Cronbach's Alpha, người ta còn sử dụng hệ số tương quan biến tổng (Item – Total Correlation). Hệ số tương quan biến tổng cho biết sự tương quan của một biến đo lường với tổng các biến còn lại trong cùng một thang đo. Biến quan sát nào có hệ

số tương quan biến tổng $< 0,3$ và thành phần thang đo có hệ số Cronbach's Alpha nhỏ hơn 0,6 thì được xem là biến rác và sẽ loại bỏ khỏi thang đo (Hoàng Trọng, Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008).

Như vậy, tác giả thực hiện đánh giá thang đo dựa theo tiêu chí:

- Loại các biến quan sát có hệ số tương quan biến tổng nhỏ hơn 0,3
- Chọn thang đo có độ tin cậy Cronbach's Alpha lớn hơn 0,6

Phân tích nhân tố khám phá (EFA)

Sau khi phân tích đánh giá độ tin cậy của thang đo bằng phương pháp Cronbach Alpha, tác giả sử dụng phương pháp phân tích nhân tố khám phá (EFA - Exploratory Factor Analysis) để đánh giá hai loại giá trị quan trọng của thang đo là giá trị hội tụ và giá trị phân biệt.

Phương pháp phân tích nhân tố EFA thuộc nhóm phân tích đa biến phụ thuộc lẫn nhau (interdependence techniques), nghĩa là không có biến phụ thuộc và biến độc lập mà nó dựa vào mối tương quan giữa các biến với nhau (interrelationships). EFA dùng để rút gọn một tập k biến quan sát thành một tập F ($F < k$) các nhân tố có ý nghĩa hơn. Cơ sở của việc rút gọn này dựa vào mối quan hệ tuyến tính của các nhân tố với các biến nguyên thủy (biến quan sát).

Theo Mayers, L.S., Gamst, G., Guarino A.J. (2000) cho rằng: Trong phân tích nhân tố, phương pháp trích Principal Components Analysis đi cùng với phép xoay Varimax là cách thức được sử dụng phổ biến nhất.

Theo Hair & ctg (1998, 111), Factor loading (hệ số tải nhân tố hay trọng số nhân tố) là chỉ tiêu để đảm bảo mức ý nghĩa thiết thực của EFA:

- Factor loading $> 0,3$ được xem là đạt mức tối thiểu
- Factor loading $> 0,4$ được xem là quan trọng
- Factor loading $> 0,5$ được xem là có ý nghĩa thực tiễn

Điều kiện để phân tích nhân tố khám phá là phải thỏa mãn các yêu cầu:

Hệ số tải nhân tố (Factor loading) $> 0,5$

$0,5 \leq KMO \leq 1$: Hệ số KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) là chỉ số được dùng để xem xét sự thích hợp của phân tích nhân tố. Hệ số KMO là điều kiện đủ để phân tích nhân tố là thích hợp, còn nếu như trị số này nhỏ hơn 0,5 thì phân tích nhân tố có khả năng không thích hợp với các dữ liệu (Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008).

Kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê (Sig. < 0,05): Đây là một đại lượng thống kê dùng để xem xét giả thuyết các biến không có tương quan trong tổng thể. Nếu kiểm định này có ý nghĩa thống kê (Sig. < 0,05) thì các biến quan sát có mối tương quan với nhau trong tổng thể.

Phần trăm phương sai trích (Percentage of variance) > 50%: Thể hiện phần trăm biến thiên của các biến quan sát. Nghĩa là xem biến thiên là 100% thì giá trị này cho biết phân tích nhân tố giải thích được bao nhiêu %.

Phân tích nhân tố khẳng định (CFA)

Phân tích CFA được thực hiện với mục đích kiểm định sự phù hợp của thang đo: độ tin cậy tổng hợp, phương sai trích, tính đơn hướng, hội tụ và phân biệt. Khi phân tích CFA đạt kết quả tốt, bước tiếp theo là kiểm định những giả thuyết được đề nghị trong mô hình lý thuyết bằng SEM.

Khi kiểm định CFA có rất nhiều bảng, nhiều kết quả nhưng chúng ta chỉ chú ý tới những giá trị quan trọng. Ngưỡng chấp nhận chỉ số fit index có sự chênh lệch theo mỗi tác giả dựa trên công trình nghiên cứu riêng của tác giả đó. Do vậy, khi tra ngưỡng chấp nhận các chỉ số fit index, cần dẫn nguồn cụ thể. Trong nghiên cứu chuyên đề này, tác giả chọn các nguồn theo bảng dưới đây để tra ngưỡng chấp nhận các chỉ số.

Bảng 3.9. Tổng hợp các chỉ số phù hợp

Chỉ số	Điểm giới hạn
χ^2/df	$\chi^2/df < 5$ chấp nhận được (Bagozzi & Yi, 1988), (Awang, Z, 2012); ≤ 3 là tốt (Hair et al. 2010)
GFI	$GFI \geq 0,9$ (Bagozzi & Yi, 1988), (Hair et al., 2010)
AGFI	$AGFI > 0,85$ (Bagozzi & Yi, 1988)
TLI	$TLI \geq 0,95$ (Bagozzi & Yi, 2012), $TLI > 0,90$ (Awang, 2012)
CFI	$CFI \geq 0,90$ (Bagozzi & Yi, 2012), (Hair et al., 2010)
RMSEA	$RMSEA \leq 0,08$ (Bagozzi & Yi, 2012), (Awang, 2012), (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2008) Standardized Regression Weights $\geq 0,5$ (Gerbing & Anderson, 1988)

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

$\chi^2 / df < 3$: dùng để đo mức độ phù hợp một cách chi tiết hơn của cả mô hình, dùng so sánh model với data, càng nhỏ càng tốt (≤ 3 là tốt; <5 là chấp nhận được).

GFI (Goodness of fit index): đo lường quan hệ của phương sai và hiệp phương sai trong ma trận hiệp phương sai, GFI dao động từ 0,0 đến 1,0; đôi khi âm, $\geq 90\%$ là tốt.

$$GFI = 1 - \frac{F_t}{F_n} = 1 - \frac{\chi_t^2}{\chi_n^2},$$

where

χ_n^2 is the chi-square of the null model (baseline model),

χ_t^2 is the chi-square of the target model, and

F is the corresponding minimum fit function value.

CFI (Comparative fit index): Lay độ phù hợp của một mô hình với một bộ data và so sánh với độ phù hợp của một mô hình khác với chính data đó. Dao động từ 0 \rightarrow 1, càng lớn càng tốt. $CFI \geq 90\%$ thì tốt.

SRMR (Standardized root mean square residual): là sự khác biệt giữa phần dữ liệu thực tế và phần mô hình dự đoán. Dao động từ 0 \rightarrow 1, càng nhỏ càng tốt, SRMR=0

thì mô hình dự đoán hoàn toàn trùng khớp với dữ liệu, $\leq 5\%$ thì tốt.

RMSEA (Root mean square errors of approximation): cũng dạng như SRMR, nhưng sự phù hợp sẽ xấu đi khi số biến trong mô hình tăng, $\leq 8\%$ thì tốt. Do vậy, SRMR được ưu tiên dùng hơn.

Đo lường tính đơn hướng

Theo Bagozzi, R. and Yi, Y. (1988); Hair và cộng sự (2010), mức độ phù hợp của mô hình với dữ liệu thị trường cho chúng ta điều kiện cần và đủ để cho tập biến quan sát đạt được tính đơn hướng, trừ trường hợp các sai số của các biến quan sát có tương quan với nhau. Để đo lường mức độ phù hợp với thông tin thị trường, người ta thường sử dụng: Chi-square (CMIN), Chi-square điều chỉnh theo bậc tự do (CMIN/df); chỉ số thích hợp tốt (GFI - Good of Fitness Index); chỉ số thích hợp so sánh (CFI - Comparative Fit Index); chỉ số Tucker và Lewis (TLI-Tucker và Lewis Index); chỉ số RMSEA (Root Mean Square Error Approximation). Mô hình được xem là thích hợp với dữ liệu thị trường nếu kiểm định Chi-square có P-value $>0,05$; CMIN/df ≤ 3 , một số trường hợp; GFI, TLI, CFI $\geq 0,9$; và RMSEA $< 0,08$.

Đánh giá độ tin cậy của thang đo

Độ tin cậy của thang đo được đánh giá thông qua: (1) hệ số tin cậy tổng hợp (composite reliability); (2) tổng phương sai trích (variance extracted) và (3) Cronbach's alpha. Độ tin cậy tổng hợp (ρ_c) và tổng phương sai trích (ρ_{vc}) được tính theo công thức sau:

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

Trong đó, λ_i là trọng số chuẩn hóa của biến quan sát thứ i, $(1 - \lambda_i^2)$ là phương sai của sai số đo lường biến quan sát thứ i và p là số biến quan sát của thang đo. Phương sai trích là một chỉ tiêu đo lường độ tin cậy. Nó phản ánh lượng biến thiên chung của các biến quan sát được tính toán bởi biến tiềm ẩn. Theo Hair và cộng sự (2010), phương sai trích của mỗi khái niệm nên vượt quá 0.5. Một vấn đề quan trọng khác cần quan tâm trong CFA là độ tin cậy của tập hợp các biến quan sát đo lường một khái niệm (nhân tố).

Phân tích giá trị hội tụ của thang đo

Thang đo đạt được giá trị hội tụ khi các trọng số chuẩn hóa của các thang đo đều cao ($>0,5$) và có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) (Bagozzi, R. and Yi, Y., 1988 và Anderson và Gerbing, 1988).

Phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM)

Để đánh giá mức độ phù hợp của mô hình cấu trúc tuyến tính, chúng ta thường sử dụng các tiêu chí.

- Chi bình phương (CMIN), chi bình phương điều chỉnh theo bậc tự do (CMIN/ df); Chỉ số thích hợp so sánh (CFI: Comparative Fit Index); Chỉ số Tucker and Lewis (TLI: Tucker and Lewis Index); Chỉ số RMSEA (Root Mean Square Error Approximation); Mô hình được xem là tương thích với dữ liệu thị trường khi kiểm định có:

- Chi bình phương có giá trị $p < 0,05$.
- Các giá trị GFI, CFI, TLI $\geq 0,9$ (Bagozzi, R. and Yi, Y., 1988 và Bentler and Bonett, 1980).
- CMIN/df ≤ 5 (Bagozzi, R. and Yi, Y., 1988), một số trường hợp có CMIN/df ≤ 3 (Carmines and McIver, 1981)
- RMSEA $\leq 0,08$

Theo Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang (2008) mô hình có Chi bình phương có giá trị $p \leq 0,05$; GFI $\geq 0,9$; CFI $\geq 0,9$ và RMSEA $\leq 0,08$ thì mô hình phù hợp với dữ liệu thị trường.

Mô hình cấu trúc tuyến tính SEM được dùng để kiểm định mô hình lý thuyết.

Phân tích độ tin cậy lặp lại bằng phương pháp kiểm định Bootstrap

Bootstrap là phương pháp lấy mẫu lặp lại có thay thế trong đó mẫu ban đầu đóng vai trò là đám đông. Nhằm đánh giá sự ổn định của mô hình với dữ liệu khác nhau mà không tốn nhiều thời gian và chi phí thì phương pháp bootstrap là phù hợp (Schumacker and Lomax, 1996). Vì vậy nghiên cứu này thực hiện phương pháp kiểm định bootstrap nhằm đánh giá độ tin cậy của các ước lượng trong mô hình nghiên cứu.

3.3 Tổng thể mẫu và mẫu nghiên cứu.

Kích thước mẫu thường tùy thuộc vào các phương pháp ước lượng trong nghiên cứu và có nhiều quan điểm khác nhau. Theo Hair & ctg thì kích thước mẫu tối thiểu phải từ 100 đến 150, Hoetler (1983) cho rằng kích thước mẫu tối hạn phải là 200.

Nghiên cứu của Bollen, K. A. (1989) và Nguyễn Đình Thọ (2011) cho rằng kích thước mẫu tối thiểu là gấp 5 lần tổng số biến quan sát và tốt nhất là gấp 10 lần. Việc xác định kích thước mẫu còn căn cứ phương pháp xử lý dữ liệu được sử dụng trong nghiên cứu. Đối với các phương pháp phân tích đơn giản như phân tích nhân tố khám phá (EFA) thì chỉ cần sử dụng kích thước 5 mẫu/biến quan sát (Hair et al., 1998). Đối với phương pháp phân tích hồi quy tuyến tính theo Tabachnick and Fidell (2007) cho rằng cỡ mẫu được tính theo công thức:

$$n \geq 50 + 8m$$

Trong đó: m là số biến quan sát trong nghiên cứu

Đối với phương pháp nghiên cứu sử dụng mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) phải sử dụng cỡ mẫu lớn hơn rất nhiều do đây là phương pháp phân tích đa biến với mức độ phức tạp cao. Theo Raykov and Widaman (1995) cho rằng phương pháp phân tích mô hình hoá cấu trúc tuyến tính (SEM) phải sử dụng cỡ mẫu rất lớn. theo nghiên cứu của Bollen (1989) cho rằng cỡ mẫu nhỏ nhất là 5 (nên lấy 10 mẫu)/biến quan sát và cho rằng cỡ mẫu càng lớn càng tốt vì thể hiện được độ tin cậy cao hơn.

Như vậy, mỗi nghiên cứu sẽ lựa chọn cỡ mẫu phù hợp khác nhau để đảm bảo độ tin cậy cho thang đo và đảm bảo kết quả nghiên cứu chính xác. Đối với nghiên cứu này của tác giả nghiên cứu về mối quan hệ bao gồm 6 yếu tố với 10 mối quan hệ và sử dụng phương pháp kiểm định cấu trúc hóa tuyến tính (SEM) với mô hình đa biến phức tạp. Thang đo để khảo sát đo lường các khái niệm nghiên cứu được tác giả xây dựng với 26 biến quan sát. Như vậy, tác giả sử dụng cỡ mẫu nhỏ nhất là $26 \times 10 = 260$ mẫu. Tuy nhiên để đảm bảo độ tin cậy cao và độ chính xác cho kết quả nghiên cứu, tác giả sử dụng mẫu với kích thước cỡ mẫu 648 quan sát cho nghiên cứu định lượng chính thức. Tổng số mẫu khảo sát đối tượng là giảng viên các cơ sở GDĐH được tác giả tổng hợp lại thành bảng 3.10 dưới đây.

Bảng 3.10. Tổng hợp mẫu khảo sát theo khu vực địa lý

Stt	Quận	Cơ sở GD ĐH	Số lượng mẫu khảo sát	Tên Cơ sở GDDH
1	Q1	8	100	Văn Lang, Hoa Sen, Kinh tế-Tài chính, KHXX&NV, Ngân hàng, SKĐA, Nhạc viện, CN Bưu chính viễn thông
2	Q2	2	27	Quốc tế Sài Gòn, Văn hóa
3	Q3	5	62	Kinh tế, Kiến trúc, Văn Hiến, Mở, Việt Đức
4	Q4	2	23	Nguyễn Tất Thành, Luật
5	Q5	6	75	Hùng Vương, KHTN, Sài Gòn, SP TDTT, Sư phạm, Y dược
6	Q7	5	62	Gia Định, CSND, RMIT, Tài chính-Marketing, Tôn Đức Thắng
7	Q8	1	14	Công nghệ Sài Gòn
8	Q9	1	10	GTVT Cơ sở 2
9	Bình Thạnh	7	87	ĐH Công nghệ, GTVT, Hồng Bàng, Mỹ thuật, Ngoại thương, Thủy Lợi, Học viện cán bộ
10	Gò Vấp	3	37	Công nghiệp, Nội Vụ HN, Trần Đại Nghĩa
11	Phú Nhuận	2	31	Tài nguyên môi trường, Hàng không VN
12	Tân Bình	2	19	Kỹ thuật mật mã, Kỹ thuật quân sự
13	Tân Phú	1	13	Công nghiệp thực phẩm
14	Thủ Đức	7	88	ANND, Công nghệ TT, Kinh tế Luật, Nông Lâm, Quốc tế, SP Kỹ thuật, TDTT,
Tổng cộng		52	648	

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

3.4 Phương pháp thu thập số liệu

Để nghiên cứu đề tài, tác giả thu thập dữ liệu thứ cấp và sơ cấp.

Dữ liệu thứ cấp được tác giả thu thập từ các nguồn sau: Các kết quả nghiên cứu trong và ngoài nước về mối quan hệ giữa năng lực giảng viên, kết quả NCKH và thương hiệu trường đại học; các tài liệu, kỷ yếu hội thảo, báo cáo của các trường đại học; số liệu thống kê của Bộ Giáo dục và Đào tạo, sở Giáo dục và Đào tạo các tỉnh thành.

Dữ liệu sơ cấp được tác giả thu thập thông qua phỏng vấn trực tiếp chuyên gia, thông qua khảo sát giảng viên các trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh thông

qua nhiều hình thức khác nhau như: khảo sát trực tiếp giảng viên bằng cách tác giả gặp gỡ trực tiếp các giảng viên của các trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh trong các lần giảng dạy, hội thảo, hội nghị; liên hệ thông qua đồng nghiệp giới thiệu bằng điện thoại, tin nhắn để hẹn gặp giảng viên để thu thập dữ liệu; khảo sát thông qua “google doc forms” bằng cách tạo một bảng câu hỏi trực tuyến trên internet và gửi email đến những địa chỉ email của giảng viên các trường đại học. Ngoài ra, tác giả còn sử dụng phương pháp hỗ trợ từ đồng nghiệp của tác giả tại các trường đại học để hỗ trợ trả lời bảng câu hỏi đã được tác giả gửi đến họ nhằm thu thập dữ liệu.

Kỹ thuật để thu thập dữ liệu khảo sát được tác giả sử dụng phương pháp thuận tiện thông qua nhiều hình thức khác nhau như đã phân tích nêu trên.

3.5 Phân tích và xử lý số liệu

Sau khi thu thập xong dữ liệu khảo sát, tác giả sẽ nghiên cứu để lọc các dữ liệu không phù hợp, không hợp lệ để loại bỏ, lựa chọn những dữ liệu có độ tin cậy cao để đưa vào phân tích dữ liệu. Để phân tích và xử lý dữ liệu trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng công cụ chủ yếu là Excel, SPSS và AMOS để xử lý. Trong đó, công cụ phần mềm Excel và SPSS sử dụng để lập bảng biểu, thống kê mô tả mẫu nghiên cứu, kiểm định độ tin cậy của các thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA). Công cụ phần mềm AMOS sử dụng để phân tích nhân tố khẳng định (CFA), kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết nghiên cứu thông qua mô hình hóa cấu trúc hóa tuyến tính (SEM), kiểm định độ tin cậy lặp lại bằng phương pháp phân tích Bootstrap.

3.6 Kết quả nghiên cứu định lượng sơ bộ

Từ kết quả nghiên cứu định tính, tác giả xây dựng bảng câu hỏi để khảo sát thử với số lượng mẫu ($n=132$) để thực hiện kiểm định Cronbach's Alpha và EFA sơ bộ nhằm xác định độ tin cậy thang đo. Kết quả kiểm định sơ bộ cụ thể như sau:

3.6.1 Kết quả kiểm định Cronbach's Alpha sơ bộ

Kết quả kiểm định Cronbach's alpha từng thang đo được tác giả tổng hợp, cụ thể như sau:

Bảng 3.11. Phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha của thang đo

Stt	Thang đo	Hệ số Cronbach's Alpha
1	Năng lực giảng viên	0,912
2	Kết quả NCKH	0,894
3	Thương hiệu trường đại học	0,948
4	Sự thỏa mãn	0,886
5	Lòng tin	0,941
6	Sự cam kết	0,946

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

Hệ số Cronbach's Alpha của các thang đo đều đạt giá trị $> 0,6$ và hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát đều đạt giá trị lớn hơn 0,3. Như vậy, các thang đo được đánh giá là có tin cậy.

3.6.2 Kết quả kiểm định EFA sơ bộ

Phân tích nhân tố khám phá các thành phần của thang đo, tác giả thực hiện kiểm định EFA cho toàn bộ các biến có trong mô hình được kết quả: Hệ số KMO = 0,831 ($0,5 \leq \text{KMO} \leq 1$) nên EFA phù hợp với dữ liệu và thống kê Chi-square của kiểm định Bartlett đạt giá trị với mức ý nghĩa Sig = 0,000. Do vậy các biến quan sát có tương quan với nhau xét trên phạm vi tổng thể. Các thang đo từ 6 thành phần nguyên gốc sau khi phân tích nhân tố khám phá EFA vẫn được giữ nguyên 6 thành phần với 26 biến quan sát, các nhân tố trích ra đều đạt độ tin cậy. Do vậy, các thang đo là chấp nhận được. Thang đo sau khi phân tích nhân tố khám phá EFA còn lại cụ thể: Năng lực giảng viên (7 biến quan sát); Kết quả NCKH (4 biến quan sát); Thương hiệu trường đại học (4 biến quan sát); Sự thỏa mãn (3 biến quan sát); Lòng tin (4 biến quan sát) và Sự cam kết (4 biến qua sát) được tác giả tổng hợp thành bảng câu hỏi chính thức để phục vụ khảo sát chính thức và được trình bày cụ thể tại Phụ lục 4.

Bảng 3.12.Kiểm định EFA sơ bộ

Hệ số KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)						0,831
Kiểm định Bartlett's Test			Chi bình phương			41480,310
			df			325
			Sig0,			0,000
	Thành phần					
	1	2	3	4	5	6
NLGV5	0,932	0,105	0,102	0,177	0,099	0,015
NLGV2	0,925	0,092	0,126	0,178	0,083	0,005
NLGV1	0,923	0,081	0,111	0,152	0,100	0,035
NLGV6	0,732	0,268	0,067	0,129	0,100	0,124
NLGV4	0,684	0,192	0,014	0,286	0,094	0,155
NLGV3	0,615	0,041	0,122	0,181	0,311	0,192
NLGV7	0,506	0,104	0,252	0,205	0,176	0,282
Trust1	0,164	0,892	0,224	0,155	0,010	0,163
Trust4	0,154	0,886	0,234	0,161	0,017	0,139
Trust3	0,070	0,841	0,207	0,162	0,106	0,019
Trust2	0,185	0,802	0,196	0,196	0,138	0,102
EBBE2	0,167	0,116	0,885	0,089	0,194	0,133
EBBE4	0,074	0,214	0,879	0,061	0,154	0,090
EBBE3	0,028	0,288	0,850	0,057	0,215	0,083
EBBE1	0,125	0,293	0,846	0,139	0,149	0,080
Com3	0,219	0,245	0,057	0,890	0,132	0,021
Com4	0,234	0,240	0,045	0,890	0,142	0,031
Com1	0,319	0,105	0,055	0,850	0,054	0,121
Com2	0,259	0,118	0,214	0,801	0,105	0,083
NCKH3	0,194	0,133	0,074	0,051	0,845	0,069
NCKH2	0,136	0,151	0,105	0,142	0,838	0,020
NCKH1	0,047	0,065	0,186	0,093	0,837	0,064
NCKH4	0,061	0,007	0,278	0,074	0,831	0,005
Sat1	0,075	0,085	0,073	0,029	0,004	0,890
Sat2	0,142	0,084	0,136	0,025	0,002	0,877
Sat3	0,086	0,165	0,086	0,131	0,001	0,860

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

TÓM TẮT CHƯƠNG 3

Chương 3 được tác giả trình bày phương pháp nghiên cứu bao gồm nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng. Nghiên cứu định tính được tác giả tập trung phân tích phương pháp chuyên gia nhằm xây dựng thang đo để phục vụ bước nghiên cứu định lượng. Trên cơ sở nghiên cứu định tính bằng phương pháp chuyên gia, tác giả đã tổng hợp được bộ thang đo cho 6 khái niệm nghiên cứu bao gồm: năng lực giảng viên, thương hiệu trường đại học, kết quả NCKH, sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết của giảng viên; xây dựng được bộ thang đo bao gồm 26 biến quan sát với 05 mức độ đo lường theo phương pháp thang đo likert. Để kiểm chứng mô hình và kiểm định giả thuyết đã đặt ra, tác giả sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng được thực hiện qua hai bước là nghiên cứu định lượng sơ bộ và nghiên cứu định lượng chính thức. Để thực hiện được bước nghiên cứu định lượng, tác giả cũng đã xác định được cỡ mẫu nghiên cứu. Với đề tài nghiên cứu này, tác giả xác định cỡ mẫu cho bước phân tích định lượng sơ bộ là 132 mẫu và bước phân tích định lượng chính thức là 648 mẫu. Số mẫu được tác giả thu thập bằng phương pháp thuận tiện và đưa vào xử lý dữ liệu bằng bằng phần mềm SPSS và AMOS.

CHƯƠNG 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

Sau khi đã tiến hành điều chỉnh thang đo sơ bộ từ kết quả nghiên cứu định tính, tác giả tiến hành nghiên cứu định lượng để đánh giá độ tin cậy và giá trị của các thang đo theo các bước như: Thống kê mô tả dữ liệu; đánh giá thang đo; kiểm định độ tin cậy của các thang đo bằng phương pháp Cronbach's Alpha, EFA, CFA; phân tích các giả thiết và nhân tố; kiểm định giả thuyết và mô hình nghiên cứu thông qua phương pháp phân tích SEM, BOOTSTRAP.

4.1 Kết quả nghiên cứu định lượng chính thức

4.1.1 Thống kê mô tả mẫu khảo sát

Sau khi hoàn thành bảng câu hỏi chính thức, tác giả sử dụng bảng câu hỏi để khảo sát diện rộng, chính thức và khảo sát đối tượng là giảng viên các trường đại học khu vực thành phố Hồ Chí Minh. Hình thức khảo sát được tác giả sử dụng bằng hai hình thức, khảo sát qua email và khảo sát bằng giấy. Tác giả phát ra 795 phiếu khảo sát và thu về được 705 phiếu. Sau khi sàng lọc phiếu câu hỏi theo mục 4, phần I trong Phụ lục 4 và loại bỏ những phiếu trả lời không đạt yêu cầu (chỉ chọn một mức đánh giá hoặc bỏ trống), tác giả thu được 648 phiếu trả lời phù hợp và đưa vào phân tích dữ liệu. Thống kê mô tả mẫu khảo sát bao gồm các nội dung cụ thể như sau:

Về giới tính: Trong 648 người được khảo sát có 290 người là nam (44,8 %) và 358 người tham gia là nữ (55,2 %). Như vậy, mẫu khảo sát có tỷ lệ nam và nữ gần tương đương nhau, phù hợp với tính đại diện của mẫu khảo sát.

Bảng 4.1. Thống kê mô tả mẫu về giới tính

		Số lượng	%	% tích lũy
Giá trị	Nam	290	44,8	44,8
	Nữ	358	55,2	100,0
	Tổng số	648	100,0	

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Về độ tuổi: Theo kết quả khảo sát, số mẫu trong độ tuổi dưới 30 tuổi là 197 người (chiếm 30,4 %). Độ tuổi từ 30 đến 40 tuổi là 369 người (chiếm 56,9 %). Độ tuổi từ 41 đến 50 tuổi là 77 người (chiếm 11,9 %). Độ tuổi trên 50 tuổi là 5 người (chiếm 0,8 %) tổng số lượng mẫu khảo sát. Như vậy, về độ tuổi thống kê của đối tượng khảo

sát được phân bố ở các độ tuổi khác nhau, phù hợp với tính đại diện của mẫu khảo sát.

Bảng 4.2. Thống kê mô tả mẫu về độ tuổi

		Số lượng	%	% tích lũy
Giá trị	Dưới 30 tuổi	197	30,4	30,4
	Từ 30 đến 40 tuổi	369	56,9	87,3
	Từ 41 đến 50 tuổi	77	11,9	99,2
	Trên 50 tuổi	5	0,8	100,0
	Tổng số	648	100,0	

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Về thâm niên công tác: Kết quả khảo sát cho thấy số người có thâm niên công tác dưới 5 năm là 165 (chiếm 25,5 %), số người thâm niên công tác từ 5 năm đến 10 năm là 364 người (chiếm 56,2 %), số người thâm niên công tác từ 11 năm đến 15 năm là 98 người (chiếm 15,1 %) và số người có thâm niên công tác trên 15 năm là 21 người (chiếm 3,2 %). Như vậy, về thâm niên công tác của mẫu khảo sát cũng được phân bố ở các mức độ khác nhau, phù hợp với tính đại diện cho mẫu khảo sát.

Bảng 4.3. Thống kê mô tả mẫu về thâm niên công tác

		Số lượng	%	% tích lũy
Giá trị	Dưới 5 năm	165	25,5	25,5
	Từ 5 đến 10 năm	364	56,2	81,6
	Từ 11 đến 15 năm	98	15,1	96,8
	Trên 15 năm	21	3,2	100,0
	Total	648	100,0	

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

4.1.2 Kiểm định Cronbach's Alpha

Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo năng lực giảng viên

Thang đo năng lực giảng viên ban đầu bao gồm 07 biến, sau khi phân tích dữ liệu hệ số Cronbach's Alpha của thang đo Năng lực giảng viên là 0,818. Hệ số tương quan biến tổng của biến quan sát NLGV7 là 0,230 ($< 0,3$) nên được coi là biến rác và bị loại. Tác giả loại biến NLGV7 và phân tích lại dữ liệu cho kết quả Cronbach's Alpha NLGV là 0,838. Hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát đều đạt giá trị lớn hơn 0,3. Thang đo NLGV có độ tin cậy còn lại 6 biến quan sát bao gồm: NLGV1, NLGV2, NLGV3, NLGV4, NLGV5, NLGV6.

Bảng 4.4. Phân tích độ tin cậy của yếu tố Năng lực giảng viên

Hệ số Cronbach's Alpha		Số biến		
0,838		6		
Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
NLGV1	21,74	18,674	0,692	0,799
NLGV2	21,76	18,451	0,727	0,793
NLGV3	21,79	19,624	0,609	0,812
NLGV4	21,69	19,619	0,610	0,812
NLGV5	21,78	18,450	0,674	0,801
NLGV6	21,79	19,529	0,597	0,814

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo kết quả nghiên cứu khoa học

Hệ số Cronbach's Alpha của thang đo kết quả NCKH là 0,847. Hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát đều đạt giá trị lớn hơn 0,3. Thang đo này có độ tin cậy, cụ thể:

Bảng 4.5. Phân tích độ tin cậy của yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học

Hệ số Cronbach's Alpha			Số biến	
0,847			4	
Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
NCKH1	11,01	6,753	0,663	0,815
NCKH2	11,00	6,717	0,675	0,810
NCKH3	11,07	6,542	0,716	0,792
NCKH4	11,05	6,680	0,682	0,807

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

Kiểm định Cronbach's Alpha Thương hiệu trường đại học

Hệ số Cronbach's Alpha của thang đo Thương hiệu trường đại học là 0,870. Hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát đều đạt giá trị lớn hơn 0,3. Thang đo này có độ tin cậy, cụ thể:

Bảng 4.6. Phân tích độ tin cậy của yếu tố thương hiệu trường đại học

Hệ số Cronbach's Alpha			Số biến	
0,870			4	
Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
EBBE1	10,67	7,900	0,710	0,838
EBBE2	10,58	7,722	0,736	0,828
EBBE3	10,59	7,769	0,712	0,837
EBBE4	10,58	7,922	0,729	0,831

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo Lòng tin

Hệ số Cronbach's Alpha của thang đo Lòng tin là 0,863. Hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát đều đạt giá trị lớn hơn 0.3. Thang đo này có độ tin cậy, cụ thể:

Bảng 4.7. Phân tích độ tin cậy của yếu tố Lòng tin

Hệ số Cronbach's Alpha			Số biến	
0,863			4	
Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
Trust1	11,15	7,406	0,734	0,815
Trust2	11,09	7,599	0,696	0,831
Trust3	10,98	7,488	0,671	0,842
Trust4	11,16	7,311	0,742	0,812

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo Sự cam kết

Hệ số Cronbach's Alpha của thang đo Sự cam kết là 0,848. Hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát đều đạt giá trị lớn hơn 0.3. Thang đo này có độ tin cậy, cụ thể:

Bảng 4.8. Phân tích độ tin cậy của yếu tố Sự cam kết

Hệ số Cronbach's Alpha			Số biến	
0,848			4	
Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
Com1	10,98	6,541	0,709	0,797
Com2	10,94	7,045	0,651	0,822
Com3	11,02	6,918	0,671	0,814
Com4	10,90	6,705	0,715	0,795

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

Kiểm định Cronbach's Alpha thang đo Sự thỏa mãn

Hệ số Cronbach's Alpha của thang đo Sự thỏa mãn là 0,857. Hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát đều đạt giá trị lớn hơn 0.3. Thang đo này có độ tin cậy, cụ thể:

Bảng 4.9. Phân tích độ tin cậy của yếu tố Sự thỏa mãn

Hệ số Cronbach's Alpha			Số biến	
0,857			3	
Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Hệ số tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
Sat1	7,20	4,040	0,755	0,778
Sat2	7,23	3,516	0,753	0,784
Sat3	7,19	4,316	0,695	0,833

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

4.1.3 Kiểm định EFA

Hệ số Kaiser-Mayer-Olkin (KMO): là chỉ số dùng để xem xét sự thích hợp của phân tích nhân tố ($0,5 \leq KMO \leq 1$) là điều kiện đủ để phân tích nhân tố là thích hợp, còn nếu như trị số này nhỏ hơn 0,5 thì phân tích nhân tố có khả năng không thích hợp với các dữ liệu (Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008). Kết quả phân tích EFA có hệ số KMO = 0,907 (< 1) nên EFA phù hợp với dữ liệu. Giá trị thống kê Chi-square của kiểm định Bartlett đạt giá trị với mức ý nghĩa Sig = 0,000. Giá trị Eigenvalues dừng ở 8,709 (đối với nhân tố 1); 2,270 (đối với nhân tố 2); 1,866 (đối với nhân tố 3); 1,667 (đối với nhân tố 4); 1,455 (đối với nhân tố 5) và 1,316 (đối với nhân tố 6) đều đạt giá trị > 1 , tổng phương sai trích (Total Variance Explained) tích lũy là

69,131 % > 50%, Tất cả hệ số tải nhân tố đều lớn hơn 0.5. Do đó, có thể kết luận phân tích nhân tố này là phù hợp.

Bảng 4.10. Kết quả kiểm định KMO

Hệ số KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)				0,907					
Kiểm định Bartlett		Chi bình phương		8847,791					
		df		325					
		Sig.		0,000					
Phương sai tổng									
Nhân tố	Giá trị ban đầu			Trích xuất tổng của bình phương tải			Tổng xoay của bình phương tải		
	Tổng	% của phương sai	% tích lũy	Tổng	% của phương sai	% tích lũy	Tổng	% của phương sai	% tích lũy
1	8,709	34,837	34,837	8,709	34,837	34,837	3,684	14,734	14,734
2	2,270	9,079	43,916	2,270	9,079	43,916	2,911	11,646	26,380
3	1,866	7,464	51,379	1,866	7,464	51,379	2,853	11,413	37,794
4	1,667	6,669	58,049	1,667	6,669	58,049	2,807	11,227	49,021
5	1,455	5,821	63,869	1,455	5,821	63,869	2,722	10,887	59,908
6	1,316	5,262	69,131	1,316	5,262	69,131	2,306	9,224	69,131

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Bảng 4.11. Ma trận mẫu

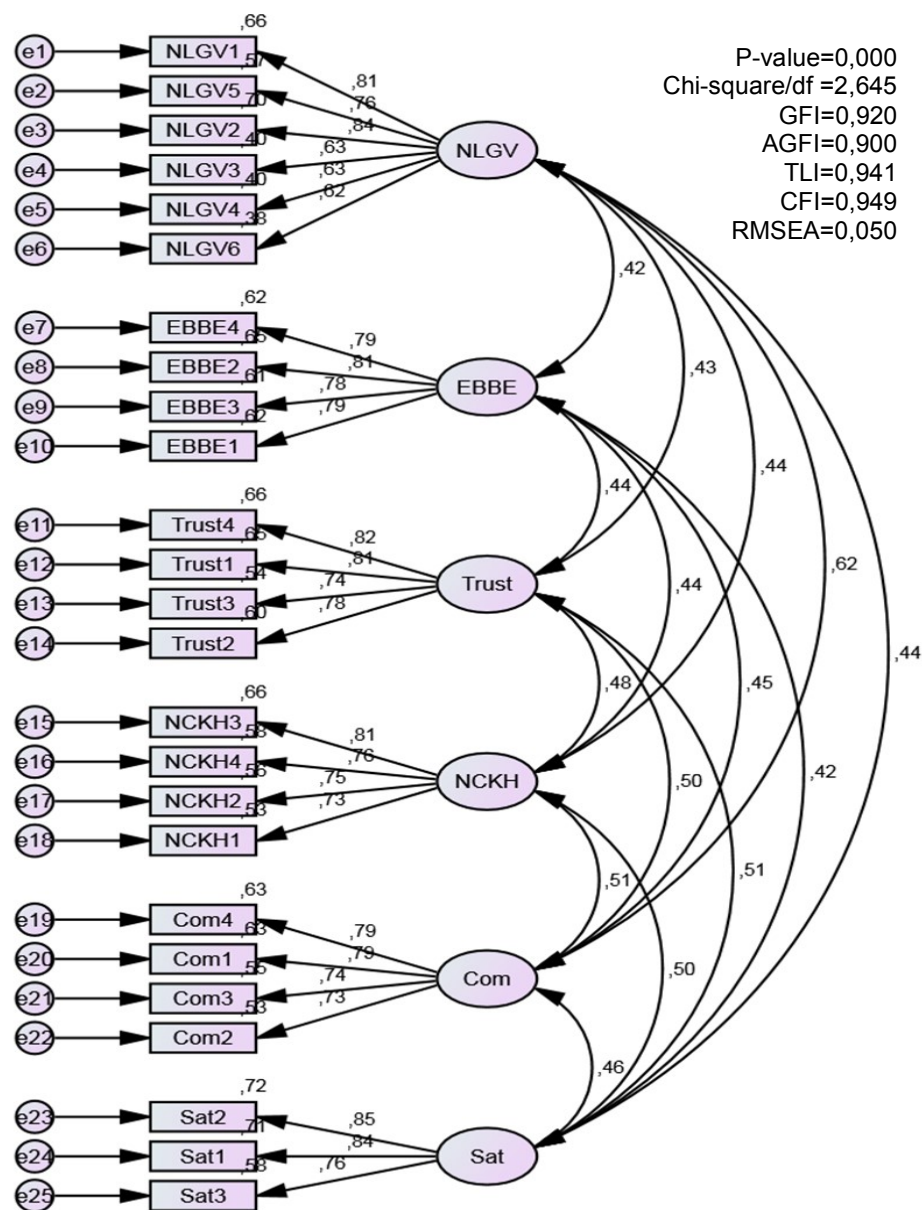
Biến quan sát	Nhân tố					
	1	2	3	4	5	6
NLGV1	0,754	0,144	0,069	0,128	0,200	0,125
NLGV5	0,749	0,144	0,135	0,176	0,268	0,085
NLGV2	0,726	0,070	0,104	0,120	0,074	0,025
NLGV3	0,719	0,057	0,137	0,045	0,145	0,076
NLGV4	0,684	0,108	0,032	0,133	0,175	0,154
NLGV6	0,666	0,099	0,125	0,018	0,116	0,110
EBBE4	0,129	0,830	0,134	0,134	0,232	0,119
EBBE2	0,160	0,802	0,104	0,133	0,135	0,074
EBBE3	0,094	0,781	0,184	0,147	0,025	0,138
EBBE1	0,136	0,733	0,087	0,095	0,099	0,089
Trust4	0,151	0,131	0,877	0,081	0,123	0,088
Trust1	0,164	0,147	0,866	0,228	0,184	0,189
Trust3	0,122	0,102	0,665	0,192	0,146	0,167
Trust2	0,111	0,147	0,647	0,086	0,116	0,132
NCKH3	0,162	0,176	0,055	0,802	0,143	0,096
NCKH4	0,141	0,124	0,220	0,789	0,123	0,082
NCKH2	0,131	0,096	0,173	0,731	0,166	0,171
NCKH1	0,073	0,114	0,104	0,729	0,128	0,162
Sat2	0,141	0,157	0,182	0,169	0,873	0,128
Sat1	0,193	0,126	0,183	0,168	0,850	0,126
Sat3	0,138	0,122	0,160	0,156	0,744	0,126
Com4	0,233	0,091	0,200	0,123	0,149	0,812
Com1	0,255	0,202	0,107	0,152	0,057	0,779
Com3	0,167	0,104	0,140	0,166	0,148	0,759
Com2	0,251	0,118	0,136	0,159	0,076	0,673

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Như vậy, thang đo các yếu tố từ 6 thành phần nguyên gốc sau khi phân tích nhân tố khám phá EFA vẫn được giữ nguyên 6 thành phần với 25 biến quan sát, các nhân tố trích ra đều đạt độ tin cậy. Do vậy, các thang đo là chấp nhận được.

4.1.4 Kiểm định CFA

Mô hình nghiên cứu bao gồm có sáu thành phần con: Năng lực giảng viên (NLGV), Kết quả nghiên cứu khoa học (NCKH), Thương hiệu trường đại học (EBBE), Sự thỏa mãn (SAT), Lòng tin (TRUST) và Sự cam kết (COM). Kết quả CFA của mô hình đo lường được trình bày trong hình dưới đây.



Hình 4.1. Kết quả phân tích nhân tố khẳng định (CFA) mô hình nghiên cứu

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

$$GFI = 1 - \frac{F_t}{F_n} = 1 - \frac{\chi_t^2}{\chi_n^2},$$

where

χ_n^2 is the chi-square of the null model (baseline model),

χ_t^2 is the chi-square of the target model, and

F is the corresponding minimum fit function value.

Bảng 4.12. Các chỉ số kiểm định CFA

Chỉ tiêu	Giới hạn	Kết quả
χ^2/df (Chi-square/df (cmin/df))	≤ 3	2,645
GFI	$\geq 0,9$	0,920
AGFI	$> 0,85$	0,900
TLI	$\geq 0,9$	0,941
CFI	$\geq 0,90$	0,949
RMSEA	$\leq 0,08$	0,050

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Như vậy, các chỉ số kiểm định CFA cho kết quả đạt yêu cầu (trên cơ sở nguồn trích dẫn của Bagozzi & Yi (1988), Awang, Z (2012), Hair et al (2010) và Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang (2008) cho thấy mô hình phù hợp với dữ liệu nghiên cứu.

Kết quả kiểm định sự tương quan giữa các biến cho thấy hệ số tương quan ước lượng liên kết với sai số chuẩn (Se) của mỗi tương quan giữa các khái niệm thành phần của thang đo này nhỏ hơn đơn vị ($p < 0,05$) nên các thành phần của khái niệm đạt giá trị phân biệt. Hệ số tin cậy tổng hợp và hệ số tổng phương sai trích của các khái niệm đo lường đều lớn hơn 0,5. Do đó các thang đo đều đạt giá trị và độ tin cậy.

Bảng 4.13. Bảng kết quả các hệ số ước lượng đã chuẩn hóa

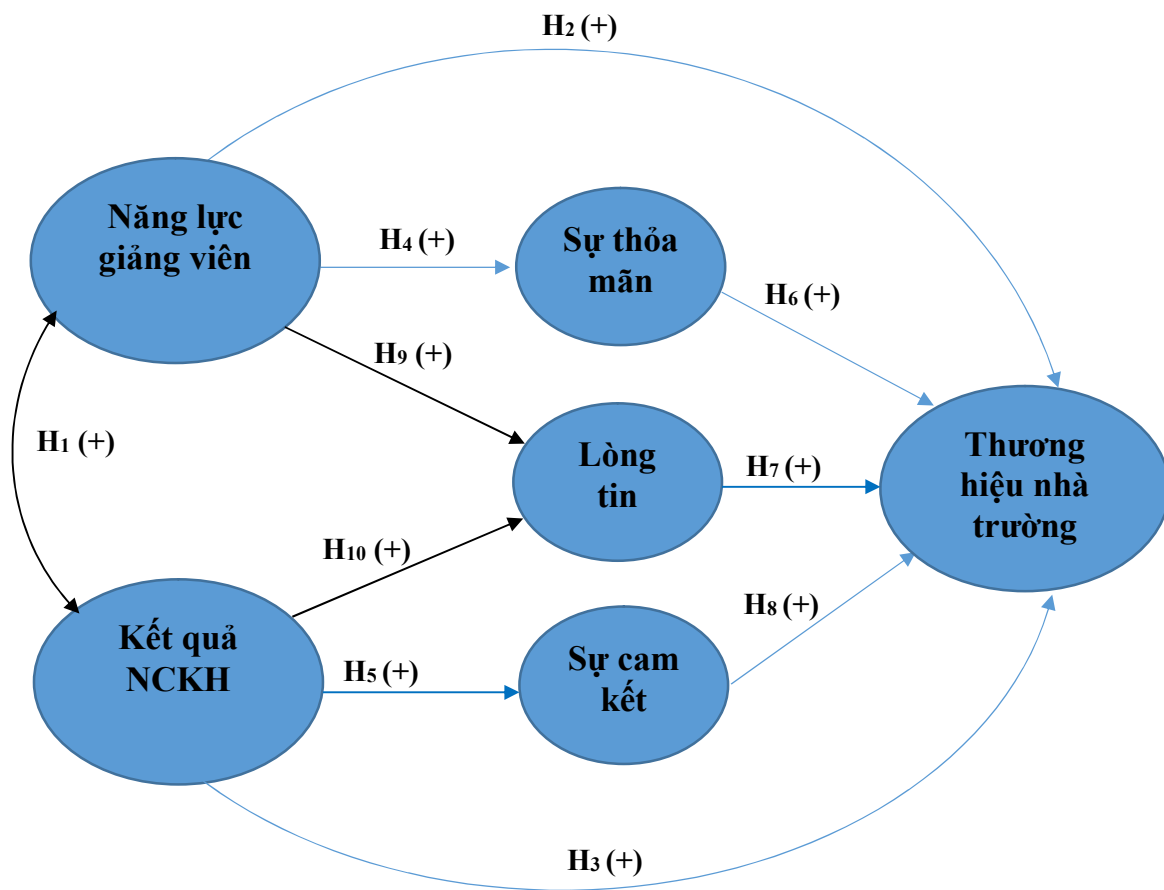
	Ước lượng
NLGV1 <--- NLGV	0,811
NLGV5 <--- NLGV	0,757
NLGV2 <--- NLGV	0,839
NLGV3 <--- NLGV	0,629
NLGV4 <--- NLGV	0,629
NLGV6 <--- NLGV	0,615
EBBE4 <--- EBBE	0,790
EBBE2 <--- EBBE	0,807
EBBE3 <--- EBBE	0,778
EBBE1 <--- EBBE	0,789
Trust4 <--- Trust	0,815
Trust1 <--- Trust	0,807
Trust3 <--- Trust	0,736
Trust2 <--- Trust	0,776
NCKH3 <--- NCKH	0,812
NCKH4 <--- NCKH	0,760
NCKH2 <--- NCKH	0,748
NCKH1 <--- NCKH	0,728
Com4 <--- Com	0,794
Com1 <--- Com	0,791
Com3 <--- Com	0,743
Com2 <--- Com	0,729
Sat2 <--- Sat	0,850
Sat1 <--- Sat	0,844
Sat3 <--- Sat	0,764

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Kết quả trên khẳng định tính đơn hướng và giá trị hội tụ của các thang đo đơn hướng. Hệ số tương quan giữa các khái niệm cùng với sai lệch chuẩn của chúng cho

thấy các hệ số tương quan này đều khác đơn vị, khẳng định giá trị phân biệt giữa các khái niệm. Kết quả cũng cho thấy các thang đo đều đạt yêu cầu về hệ số tin cậy tổng hợp và hệ số tổng phương sai trích, vì vậy các thang đo đạt giá trị và độ tin cậy.

Như vậy, kết quả phân tích CFA cho thấy thang đo các khái niệm nghiên cứu đều đạt giá trị và mô hình phù hợp với dữ liệu thị trường. Vì vậy mô hình lý thuyết được giữ nguyên cho bước kiểm định tiếp theo.



Hình 4.2. Mô hình nghiên cứu chính thức

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

4.1.5 Kiểm định cấu trúc tuyến tính (SEM) và các giả thuyết

4.1.5.1 Kiểm định mô hình nghiên cứu

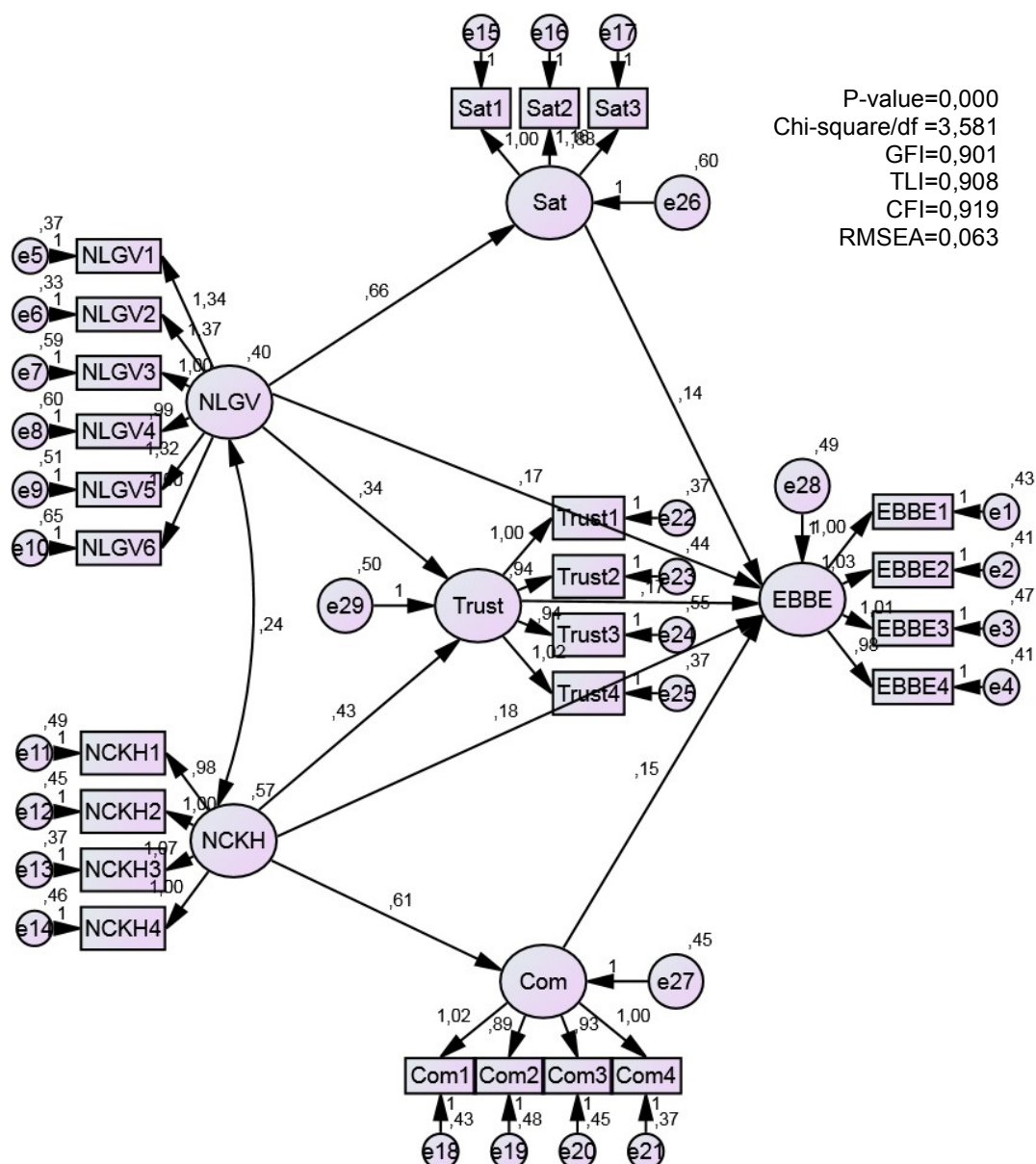
Kết quả phân tích kiểm định cấu trúc tuyến tính SEM cho mô hình nghiên cứu bằng phần mềm xử lý dữ liệu AMOS cho kết quả tổng hợp tại bảng 4.14 dưới đây.

Bảng 4.14. Bảng kết quả kiểm định SEM

Chỉ tiêu	Giới hạn	Kết quả	Kết luận
Chỉ số p	$< 0,05$	0,000	Mô hình phù hợp
χ^2/df (Chi-square/df (CMIN/df)	$\leq 5,0$	3,581	Mô hình phù hợp
GFI	$\geq 0,9$	0,901	Mô hình phù hợp
TLI	$\geq 0,9$	0,908	Mô hình phù hợp
CFI	$\geq 0,9$	0,919	Mô hình phù hợp
RMSEA	$\leq 0,08$	0,063	Mô hình phù hợp

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Như vậy, kết quả phân tích cấu trúc tuyến tính (SEM) cho thấy các thang đo của các khái niệm nghiên cứu đều đạt giá trị cho phép. Mô hình nghiên cứu tương thích với dữ liệu thị trường.



Hình 4.3. Mô hình phân tích cấu trúc hóa tuyến tính (SEM)

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Như vậy, kết luận rằng 6 yếu tố trong mô hình nghiên cứu có mối quan hệ với nhau, trong đó yếu tố Thương hiệu trường đại học bị tác động trực tiếp từ 05 yếu tố: Sự thỏa mãn (SAT), Năng lực giảng viên (NLGV), Lòng tin (TRUST), Kết quả nghiên cứu khoa học (NCKH) và Sự cam kết (COM) và bị tác động gián tiếp từ 2 yếu tố Năng lực giảng viên (NLGV) và Kết quả nghiên cứu khoa học (NCKH). Mức độ tác động của mỗi yếu tố đến thương hiệu trường đại học mạnh hay yếu phụ thuộc vào mối quan hệ của từng yếu tố.

Ngoài ra, yếu tố Năng lực giảng viên có mối quan hệ và tác động đến yếu tố Kết quả nghiên cứu khoa học và ngược lại.

4.1.5.2 Kiểm định giả thuyết nghiên cứu

Các mối tương quan được giả thuyết trong mô hình nghiên cứu được kiểm định bằng mô hình cấu trúc tuyến tính SEM. Kết quả phân tích khẳng định các giả thuyết trong mô hình lý thuyết đều có ý nghĩa thống kê vì có giá trị $p < 0,05$.

Bảng 4.15. Tổng hợp kết quả trọng số ước lượng của các mối quan hệ

			Ước lượng	S.E.	C.R.	P
NLGV	<-->	NCKH	0,239	0,028	8,584	***
Sat	<---	NLGV	0,661	0,069	9,617	***
Com	<---	NCKH	0,609	0,052	11,776	***
Trust	<---	NLGV	0,344	0,067	5,141	***
Trust	<---	NCKH	0,426	0,057	7,445	***
EBBE	<---	NLGV	0,172	0,074	2,324	0,020
EBBE	<---	NCKH	0,177	0,070	2,511	0,012
EBBE	<---	Trust	0,168	0,050	3,397	***
EBBE	<---	Sat	0,136	0,044	3,067	0,002
EBBE	<---	Com	0,149	0,053	2,793	0,005

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Từ kết quả phân tích dữ liệu, tác giả kết luận các giả thuyết như sau:

Giả thuyết H₁ cho rằng *Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến kết quả nghiên cứu khoa học và ngược lại*. Kết quả trọng số hồi quy ước lượng (Estimate) cho thấy mối quan hệ giữa năng lực giảng viên và kết quả NCKH (và ngược lại) là 0,239 với sai lệch chuẩn SE = 0,028 và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,000$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi NLGV tăng thì kết quả NCKH tăng (và ngược lại khi kết quả NCKH tăng thì NLGV tăng). Sig. (P) của mỗi mối quan hệ tác động từ NLGV lên kết quả NCKH là $0,000 < 5\%$ nên giả thuyết H₁ được chấp nhận.

Giả thuyết H₂ cho rằng *Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học*. Kết quả trọng số hồi quy ước lượng (Estimate) cho thấy mối quan hệ giữa năng lực giảng viên và thương hiệu trường đại học là 0,172 với sai lệch chuẩn SE

= 0,074 và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,020$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố NLGV tăng 1 thì yếu tố thương hiệu trường đại học tăng 0,172. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố NLGV lên yếu tố thương hiệu trường đại học là $0,020 < 5\%$ nên giả thuyết H_2 được chấp nhận.

Giả thuyết H_3 : *Kết quả NCKH tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học*. Kết quả trọng số hồi quy ước lượng (Estimate) cho thấy mối quan hệ giữa NCKH và thương hiệu trường đại học là 0,177 với sai lệch chuẩn $SE = 0,070$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,012$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố kết quả NCKH tăng 1 thì yếu tố thương hiệu trường đại học tăng 0,177. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố kết quả NCKH lên yếu tố thương hiệu trường đại học là $0,012 < 5\%$ nên giả thuyết H_3 được chấp nhận.

Giả thuyết H_4 : *Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến sự thỏa mãn của giảng viên*. Kết quả trọng số hồi quy ước lượng (Estimate) cho thấy mối quan hệ giữa Năng lực giảng viên và Sự thỏa mãn là 0,661 với sai lệch chuẩn $SE = 0,069$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,000$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Năng lực giảng viên tăng 1 thì yếu tố Sự thỏa mãn của giảng viên tăng 0,661. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố Năng lực giảng viên lên yếu tố Sự thỏa mãn là $0,000 < 5\%$ nên giả thuyết H_4 được chấp nhận.

Giả thuyết H_5 cho rằng *Kết quả NCKH tác động trực tiếp đến sự cam kết của giảng viên*. Kết quả trọng số hồi quy ước lượng (Estimate) cho thấy mối quan hệ giữa Kết quả NCKH và Sự cam kết là 0,609 với sai lệch chuẩn $SE = 0,052$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,000$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Kết quả NCKH tăng 1 thì yếu tố Sự cam kết tăng 0,609. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố Kết quả NCKH lên yếu tố Sự cam kết là $0,000 < 5\%$ nên giả thuyết H_5 được chấp nhận.

Giả thuyết H_6 cho rằng *Sự thỏa mãn tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học*. Kết quả trọng số hồi quy ước lượng (Estimate) cho thấy mối quan hệ giữa Sự thỏa mãn và Thương hiệu trường đại học là 0,136 với sai lệch chuẩn $SE = 0,044$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,002$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Sự thỏa mãn tăng 1 thì yếu tố Thương hiệu trường đại học tăng 0,136. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố Sự thỏa mãn lên yếu tố Thương hiệu trường đại học là $0,002 < 5\%$ nên giả thuyết H_6 được chấp nhận.

Giả thuyết H_7 cho rằng *Lòng tin tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học*. Kết quả trọng số hồi quy ước lượng (Estimate) cho thấy mối quan hệ giữa Lòng tin và Thương hiệu trường đại học là 0,168 với sai lệch chuẩn $SE = 0,050$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,000$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Lòng tin tăng 1 thì yếu tố Thương hiệu trường đại học tăng 0,168. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố Lòng tin lên yếu tố Thương hiệu trường đại học là $0,000 < 5\%$ nên giả thuyết H_7 được chấp nhận.

Giả thuyết H_8 cho rằng *Sự cam kết tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học*. Kết quả trọng số hồi quy ước lượng (Estimate) cho thấy mối quan hệ giữa Sự cam kết và Thương hiệu trường đại học là 0,149 với sai lệch chuẩn $SE = 0,053$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,005$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Sự cam kết tăng 1 thì yếu tố Thương hiệu trường đại học tăng 0,149. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố Sự cam kết lên yếu tố Thương hiệu trường đại học là $0,005 < 5\%$ nên giả thuyết H_8 được chấp nhận.

Giả thuyết H_9 cho rằng *Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến lòng tin của giảng viên*. Kết quả trọng số hồi quy ước lượng (Estimate) cho thấy mối quan hệ giữa năng lực giảng viên và lòng tin là 0,344 với sai lệch chuẩn $SE = 0,067$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,000$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Năng lực giảng viên tăng 1 thì yếu tố Lòng tin tăng 0,344. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố năng lực giảng viên lên yếu tố lòng tin là $0,000 < 5\%$ nên giả thuyết H_9 được chấp nhận.

Giả thuyết H_{10} cho rằng *Kết quả nghiên cứu khoa học tác động trực tiếp đến lòng tin*. Kết quả trọng số hồi quy ước lượng (Estimate) cho thấy mối quan hệ giữa kết quả nghiên cứu khoa học và lòng tin là 0,426 với sai lệch chuẩn $SE = 0,057$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,000$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học tăng 1 thì yếu tố lòng tin tăng 0,426. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học lên yếu tố lòng tin là $0,000 < 5\%$ nên giả thuyết H_{10} được chấp nhận.

Bảng 4.16. Tổng hợp kết quả trọng số ước lượng của thang đo

	Ước lượng	S.E.	C.R.	P	Label
EBBE1 <--- EBBE	1,000				
EBBE2 <--- EBBE	1,034	0,051	20,434	***	
EBBE3 <--- EBBE	1,010	0,051	19,665	***	
EBBE4 <--- EBBE	0,980	0,049	19,978	***	
NLGV6 <--- NLGV	1,000				
NLGV5 <--- NLGV	1,317	0,086	15,293	***	
NLGV4 <--- NLGV	0,992	0,075	13,309	***	
NLGV3 <--- NLGV	0,996	0,075	13,356	***	
NLGV2 <--- NLGV	1,371	0,084	16,279	***	
NLGV1 <--- NLGV	1,337	0,084	15,976	***	
NCKH4 <--- NCKH	1,000				
NCKH3 <--- NCKH	1,075	0,056	19,196	***	
NCKH2 <--- NCKH	1,003	0,056	18,030	***	
NCKH1 <--- NCKH	0,976	0,056	17,504	***	
Sat1 <--- Sat	1,000				
Sat2 <--- Sat	1,160	0,051	22,672	***	
Sat3 <--- Sat	0,884	0,043	20,629	***	
Com4 <--- Com	1,000				
Com3 <--- Com	0,933	0,049	19,092	***	
Com2 <--- Com	0,892	0,049	18,385	***	
Com1 <--- Com	1,021	0,051	19,966	***	
Trust1 <--- Trust	1,000				
Trust2 <--- Trust	0,945	0,046	20,575	***	
Trust3 <--- Trust	0,940	0,049	19,376	***	
Trust4 <--- Trust	1,019	0,046	21,958	***	

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Bảng 4.17. Tổng hợp kết quả trọng số ước lượng chuẩn hóa của thang đo

	Ước lượng
EBBE1 <--- EBBE	0,782
EBBE2 <--- EBBE	0,800
EBBE3 <--- EBBE	0,771
EBBE4 <--- EBBE	0,783
NLGV6 <--- NLGV	0,615
NLGV5 <--- NLGV	0,757
NLGV4 <--- NLGV	0,627
NLGV3 <--- NLGV	0,630
NLGV2 <--- NLGV	0,834
NLGV1 <--- NLGV	0,809
NCKH4 <--- NCKH	0,746
NCKH3 <--- NCKH	0,802
NCKH2 <--- NCKH	0,749
NCKH1 <--- NCKH	0,727
Sat1 <--- Sat	0,840
Sat2 <--- Sat	0,855
Sat3 <--- Sat	0,761
Com4 <--- Com	0,799
Com3 <--- Com	0,750
Com2 <--- Com	0,724
Com1 <--- Com	0,784
Trust1 <--- Trust	0,812
Trust2 <--- Trust	0,771
Trust3 <--- Trust	0,733
Trust4 <--- Trust	0,818

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Từ kết quả phân tích dữ liệu cho thấy: Khi các trọng số chuẩn hóa của các thang đo đều cao (>0.5) và có ý nghĩa thống kê ($p < 0.05$) (Bagozzi, R. and Yi, Y.,

1988 và Anderson và Gebring, 1988). Như vậy kết luận thang đo đạt được giá trị hội tụ.

Như vậy, các giả thuyết nghiên cứu được chấp nhận, kết luận các thang đo đo lường các khái niệm trong mô hình đạt giá trị liên hệ lý thuyết.

4.1.6 Kiểm định độ tin cậy lặp lại bằng phương pháp Bootstrap

Nghiên cứu này sử dụng phương pháp Bootstrap với số lượng mẫu lặp lại $N = 1200$. Kết quả ước lượng từ 1200 mẫu được tính trung bình kèm theo độ chệch cho thấy hầu hết các độ chệch không có ý nghĩa thống kê với mức ý nghĩa 95%. Vì vậy, kết luận: các ước lượng trong mô hình là tin cậy được.

Bảng 4.18. Kết quả ước lượng bằng phương pháp Bootstrap

Mối quan hệ	Sai lệch chuẩn (SE)	Sai lệch chuẩn của sai lệch chuẩn (SE-SE)	Ý nghĩa	Độ chệch	Sai lệch chuẩn của độ chệch	Hệ số CR
Sat <--- NLGV	0.086	0.002	0.662	0.001	0.002	0.500
Com <--- NCKH	0.070	0.001	0.611	0.002	0.002	1.000
Trust <--- NLGV	0.081	0.002	0.342	-0.002	0.002	-1.000
Trust <--- NCKH	0.076	0.002	0.431	0.003	0.002	1.500
EBBE <--- NLGV	0.085	0.002	0.177	0.003	0.002	1.500
EBBE <--- NCKH	0.100	0.002	0.171	-0.005	0.003	-1.667
EBBE <--- Trust	0.071	0.001	0.169	0.001	0.002	0.500
EBBE <--- Sat	0.065	0.001	0.137	0.000	0.002	0.000
EBBE <--- Com	0.078	0.002	0.152	0.002	0.002	1.000

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Từ kết quả phân tích ở bảng trên cho thấy giá trị tuyệt đối CR của các mối quan hệ rất nhỏ so với 2 nên độ chệch là rất nhỏ, không có ý nghĩa thống kê ở độ tin cậy 95%. Như vậy, kết luận là các ước lượng trong mô hình có độ tin cậy.

4.1.7 Phân tích đa nhóm

4.1.7.1 Phân tích đa nhóm biến giới tính

Bảng 4.19. Kết quả phân tích đa nhóm biến giới tính

	Giới Tính	Số lượng	Trung bình	Độ lệch chuẩn		Trung bình lỗi chuẩn				
EBBE	Nam	290	3,5517	1,00513		0,05902				
	Nữ	358	3,5223	0,83212		0,04398				
		Levene's Test		Kiểm định T-Test						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Chênh lệch trung bình	Chênh lệch lỗi chuẩn	Độ tin cậy (95%)	
									Thấp hơn	Cao hơn
EBBE	Phương sai bằng nhau giả định	8,891	0,003	0,407	646	0,684	0,02938	0,07218	-,11235	,17111
	Phương sai bằng nhau không giả định			0,399	559,397	0,690	0,02938	0,07361	-,11520	,17396

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Kết quả phân tích đa nhóm biến giới tính cho thấy giá trị P-value của Levene's Test = 0,003 < 0,05. Do vậy, phương sai của hai nhóm nam và nữ là không đồng nhất nên ta căn cứ số liệu của giá trị Phương sai bằng nhau không giả định của kiểm định T-Test cho thấy giá trị P-value của T-test = 0,690 > 0,05. Kết luận không có sự khác biệt giữa hai nhóm Nam và Nữ.

4.1.7.2 Phân tích đa nhóm biến tuổi

Bảng 4.20. Thống kê Levene biến tuổi

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
0,936	3	644	0,423

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Kết quả thống kê Levene biến tuổi cho thấy giá trị P-value của Levene's Test = 0,423 > 0,05. Do vậy, phương sai của các nhóm tuổi là đồng nhất, đủ điều kiện để kiểm định ANOVA.

Bảng 4.21. Phân tích ANOVA biến tuổi

	Tổng bình phương	df	Trung bình bình phương	F	Sig.
Giữa các nhóm	4,330	3	1,443	1,738	0,158
Trong cùng nhóm	534,978	644	0,831		
Total	539,309	647			

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Kết quả phân tích ANOVA cho thấy giá trị P-value của ANOVA = 0,158 > 0,05. Kết luận không có sự khác biệt giữa các nhóm tuổi.

4.1.7.3 Phân tích đa nhóm biến thâm niên công tác

Bảng 4.22. Thống kê Levene biến thâm niên công tác

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
0,710	3	644	0,547

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Kết quả thống kê Levene biến thâm niên công tác cho thấy giá trị P-value của Levene's Test = 0,547 > 0,05. Do vậy, phương sai của các nhóm thâm niên là đồng nhất, đủ điều kiện để phân tích ANOVA.

Bảng 4.23. Phân tích ANOVA biến thâm niên công tác

	Tổng bình phương	df	Trung bình bình phương	F	Sig.
Giữa các nhóm	1,299	3	0,433	0,518	0,670
Trong cùng nhóm	538,010	644	0,835		
Tổng	539,309	647			

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Kết quả phân tích ANOVA cho thấy giá trị P-value của ANOVA = 0,670 > 0,05. Kết luận không có sự khác biệt giữa các nhóm thâm niên công tác.

4.1.7.4 Phân tích đa nhóm biến trình độ

Bảng 4.24. Thống kê Levene biến trình độ

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
0,367	2	645	0,693

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Kết quả thống kê Levene biến trình độ cho thấy giá trị P-value của Levene's Test = 0,693 > 0,05. Do vậy, phương sai của các nhóm trình độ là đồng nhất, đủ điều kiện để phân tích ANOVA.

Bảng 4.25. Phân tích ANOVA biến trình độ

	Tổng bình phương	df	Trung bình bình phương	F	Sig.
Giữa các nhóm	2,966	2	1,483	1,784	,169
Trong cùng nhóm	536,342	645	,832		
Tổng	539,309	647			

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Kết quả phân tích ANOVA cho thấy giá trị P-value của ANOVA = 0,169 > 0,05. Kết luận không có sự khác biệt giữa các nhóm trình độ.

4.2 Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả thống kê giá trị trung bình của từng biến quan sát đo lường khái niệm nghiên cứu cho thấy: Yếu tố “Thương hiệu trường đại học” được đo lường với 4 biến quan sát có giá trị trung bình các biến từ 3,47 đến 3,56; Yếu tố “Lòng tin” được đo lường với 4 biến quan sát có giá trị trung bình các biến từ 3,63 đến 3,81; Yếu tố “Sự cam kết” được đo lường với 4 biến quan sát có giá trị trung bình các biến từ 3,59 đến 3,72; Yếu tố “Sự thỏa mãn” được đo lường với 3 biến quan sát có giá trị trung bình các biến từ 3,58 đến 3,62; Yếu tố “Kết quả nghiên cứu khoa học” được đo lường với 4 biến quan sát có giá trị trung bình các biến từ 3,64 đến 3,71; Yếu tố “Năng lực giảng viên” được đo lường với 6 biến quan sát có giá trị trung bình từ 3,56 đến 3,67. Như vậy, kết quả khảo sát cho thấy các biến quan sát được đối tượng khảo sát lựa chọn trả lời tập trung ở mức 4 (đồng ý) cho thấy đối tượng khảo sát rất quan tâm đến các yếu tố trong mô hình nghiên cứu và quan tâm đến đề tài nghiên cứu.

Từ kết quả kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết nghiên cứu về mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học trong điều kiện bối cảnh giáo dục của Việt Nam hiện nay và được khảo sát tại Thành phố Hồ Chí Minh với 52 trường đại học (chiếm 22,12%) trên tổng số các trường đại học tại Việt Nam. Mô hình nghiên cứu bao gồm 10 mối quan hệ tương ứng với 10 giả thuyết nghiên cứu, trong đó năm giả thuyết về các mối quan hệ: Sự thỏa mãn với thương hiệu trường đại học (H₆); Lòng tin với thương hiệu trường đại học (H₇); Sự cam kết với thương hiệu trường đại học (H₈); Năng lực giảng viên với lòng

tin (H_9) và Kết quả nghiên cứu khoa học với lòng tin (H_{10}) được tác giả nghiên cứu, kết luận có mối quan hệ và tác động với nhau. Kết quả này cũng phù hợp với các kết quả nghiên cứu về mối quan hệ giữa Sự thỏa mãn, lòng tin, sự cam kết và thương hiệu trường đại học trong nghiên cứu của Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2015). Charles Dennis và cộng sự đã khẳng định Sự thỏa mãn, lòng tin, sự cam kết và thương hiệu có mối quan hệ và có sự tác động lên nhau và mức độ tác động tùy thuộc vào mỗi yếu tố. Nghiên cứu của Ceridwyn King & Debra Grace (2009) cũng đã chỉ ra sự thỏa mãn của nhân viên cũng là một yếu tố cấu thành và tác động lên thương hiệu (H_6).

Từ kết quả nghiên cứu của tác giả thông qua các phương pháp định lượng Cronbach's Alpha, EFA, CFA, SEM, Bootstrap, tác giả đã kết luận yếu tố thương hiệu trường đại học bị tác động từ năm yếu tố, trong đó tác động trực tiếp bao gồm các yếu tố: Sự thỏa mãn, Năng lực giảng viên, Lòng tin, Kết quả nghiên cứu khoa học và Sự cam kết. Các yếu tố tác động gián tiếp đến thương hiệu trường đại học là Năng lực giảng viên và Kết quả nghiên cứu khoa học thông qua yếu tố Lòng tin. Trong đó:

- Mối quan hệ của 3 yếu tố Sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết (H_6 , H_7 , H_8) phù hợp với kết luận của Charles cùng cộng sự (2015), Ceridwyn King & Debra Grace (2009) nghiên cứu trước đây.

- Mối quan hệ còn lại là Năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến Kết quả nghiên cứu khoa học và tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học. Năng lực giảng viên cũng tác động gián tiếp đến thương hiệu trường đại học thông qua yếu tố sự thỏa mãn, lòng tin, và kết quả NCKH. Sự tác động của Năng lực giảng viên đến Kết quả nghiên cứu khoa học (H_1) phù hợp với thực tế hiện nay khi mà kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên bị chi phối bởi các yếu tố như: Nhận thức, động lực, năng lực, môi trường làm việc và thủ tục kinh phí cho nghiên cứu khoa học. Như vậy, khi các yếu tố này được đáp ứng đầy đủ chắc chắn rằng giảng viên sẽ có động lực nghiên cứu khoa học cao hơn và khi các trường đại học có chế độ khích lệ động viên bằng hiện kim tương xứng sẽ nâng cao được kết quả nghiên cứu khoa học từ giảng viên, đặc biệt là chế độ thích đáng cho các công trình nghiên cứu khoa học được đăng tải trên các tạp chí uy tín thế giới và trong nước. Để một giảng viên có nhiều công trình nghiên cứu khoa học hơn và nhiều công trình nghiên cứu khoa học được công bố thì ngoài các yếu tố môi trường xung quan thì yếu tố năng lực của giảng viên đó đóng góp một vai trò

rất quan trọng. Một giảng viên có năng lực sẽ dễ dàng nghiên cứu hơn những giảng viên năng lực yếu kém. Một giảng viên có năng lực sẽ có khả năng đăng được các bài viết trên các tạp chí uy tín thế giới như ISI, Scopus hơn những giảng viên không đủ năng lực.

Nghiên cứu của Michael Proksch, Ulrich R. Orth, T. Bettina Cornwell (2015) đã chỉ ra được mối quan hệ giữa năng lực cá nhân tới thương hiệu tổ chức và nhóm tác giả này cũng kết luận yếu tố năng lực cá nhân tác động trực tiếp tới thương hiệu của tổ chức. Trên cơ sở đó, tác giả nghiên cứu năng lực giảng viên trong đó năng lực cá nhân cũng là một thành phần của năng lực giảng viên (Muhammad Aiman Arifin, Roziah Mohd Rasdi, Mohd Ashraff Mohd Anuar, and Muhd Khaizer Omar, 2017). Kết quả nghiên cứu của tác giả qua phân tích kiểm định mô hình hóa cấu trúc tuyến tính (SEM) cho kết quả trọng số ước lượng (Estimate) về mối quan hệ giữa Năng lực giảng viên và Thương hiệu trường đại học là 0,172 với sai lệch chuẩn $SE = 0,074$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,020$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Năng lực giảng viên tăng 1 thì yếu tố Thương hiệu trường đại học tăng 0,172. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố Năng lực giảng viên lên yếu tố Thương hiệu trường đại học là $0,020 < 5\%$.

Nghiên cứu của Bernard Cova, David Ford, Robert Salle (2009) đã đánh giá sự tác động của thương hiệu đến kết quả nghiên cứu khoa học và nỗ lực khoa học đối với các hoạt động học thuật. Như vậy theo Cova, David Ford, Robert Salle (2009) đã chỉ ra giữa thương hiệu và kết quả nghiên cứu khoa học có mối quan hệ với nhau. Trên cơ sở đó, tác giả nghiên cứu mối quan hệ này (H_3) dưới góc độ quan hệ ngược lại và kết quả kiểm định mô hình hóa cấu trúc tuyến tính (SEM) đã chỉ ra kết quả trọng số ước lượng (Estimate) của mối quan hệ giữa Kết quả nghiên cứu khoa học và Thương hiệu trường đại học là 0,177 với sai lệch chuẩn $SE = 0,070$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,012$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Kết quả nghiên cứu khoa học tăng 1 thì yếu tố thương hiệu trường đại học tăng 0,177. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố kết quả NCKH lên yếu tố thương hiệu nhà trường là $0,012 < 5\%$.

Nghiên cứu của Frances M. CARP, Abraham Carp (1981) đã chỉ ra năng lực cá nhân ảnh hưởng đến sự thỏa mãn của nhân viên. Theo nghiên cứu của Muhammad Aiman Arifin, Roziah Mohd Rasdi, Mohd Ashraff Mohd Anuar, and Muhd Khaizer

Omarm (2017) cho rằng năng lực cá nhân cũng là một thành phần của năng lực giảng viên. Kết luận của tác giả cũng đồng quan điểm với kết quả nghiên cứu của các nhà nghiên cứu trước đây (Frances M. CARP, Abraham Carp, 1981; Muhammad Aiman Arifin, Roziah Mohd Rasdi, Mohd Ashraff Mohd Anuar, and Muhd Khaizer Omarm, 2017) và kết luận Năng lực giảng viên tác động đến Sự thỏa mãn của giảng viên (H_4). Kết quả nghiên cứu cho thấy trọng số ước lượng (Estimate) về mối quan hệ giữa Năng lực giảng viên và Sự thỏa mãn là 0,661 với sai lệch chuẩn $SE = 0,069$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,000$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Năng lực giảng viên tăng 1 thì yếu tố Sự thỏa mãn tăng 0,661. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố Năng lực giảng viên lên yếu tố Sự thỏa mãn là $0,000 < 5\%$ có ý nghĩa thống kê.

Kết quả nghiên cứu khoa học cũng là một sản phẩm của trường đại học và cũng là một kết quả hoạt động của nhà trường được tổng kết hằng năm thông qua các công trình nghiên cứu của cán bộ, giảng viên và nhân viên nhà trường. Như vậy, nhà trường là một tổ chức và kết quả nghiên cứu khoa học cũng là một thành phần của kết quả hoạt động của tổ chức đó. Nghiên cứu của Kevin Thomson, Leslie de Chernatony, Lorrie Arganbright & Sajid Khan (1999) đã chỉ ra sự cam kết của nhân viên tác động đến thương hiệu và kết quả hoạt động của tổ chức. Trên cơ sở đó, tác giả đã nghiên cứu mối quan hệ ngược lại và chỉ ra: (1) Kết quả nghiên cứu khoa học tác động đến Sự cam kết (H_5). Kết quả nghiên cứu cho thấy trọng số ước lượng (Estimate) của mối quan hệ này là 0,609 với sai lệch chuẩn $SE = 0,052$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,000$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Kết quả NCKH tăng 1 thì yếu tố Sự cam kết tăng 0,609. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố Kết quả NCKH lên yếu tố Sự cam kết là $0,000 < 5\%$ có ý nghĩa thống kê. (2) Sự cam kết của giảng viên tác động đến Thương hiệu trường đại học (H_8). Kết quả trọng số ước lượng (Estimate) của mối quan hệ này là 0,149 với sai lệch chuẩn $SE = 0,053$ và Ước lượng này có mức ý nghĩa thống kê $p = 0,005$. Như vậy mối quan hệ này được giải thích là khi yếu tố Sự cam kết tăng 1 thì yếu tố Thương hiệu trường đại học tăng 0,149. Sig. (P) của mối quan hệ tác động từ yếu tố Sự cam kết lên yếu tố Thương hiệu trường đại học là $0,005 < 5\%$ có ý nghĩa thống kê. Kết quả này cũng phù hợp với nghiên cứu của Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016).

Ngoài ra, kiểm định độ tin cậy lặp lại bằng phương pháp Bootstrap cho thấy chỉ số trị tuyệt đối CR của các mối quan hệ rất nhỏ và nhỏ hơn 2 nên mô hình đạt độ tin cậy và các mối quan hệ trong mô hình được chấp nhận. Như vậy, thêm một lần kiểm định đã khẳng định độ tin cậy cao hơn với số mẫu kiểm định lặp lại ($N=1200$). Chứng minh được quan điểm của tác giả về mối quan hệ giữa năng lực giảng viên, thương hiệu trường đại học và kết quả nghiên cứu khoa học. Kết quả nghiên cứu này cũng phù hợp với thực trạng của giáo dục đại học Việt Nam hiện nay khi các trường đại học đang có rất nhiều chính sách, chế độ để khích lệ, động viên giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học. Đặc biệt là khích lệ các công trình nghiên cứu khoa học được đăng tải trên các tạp chí uy tín thế giới nhằm mục tiêu đạt các tiêu chuẩn kiểm định chất lượng đào tạo và đạt mục tiêu xếp hạng đại học để từ đó nâng cao thương hiệu trường đại học. Thực trạng hiện nay, các trường đại học đang có xu hướng thực hiện kiểm định chất lượng giáo dục đại học (kiểm định cấp cơ sở giáo dục và cấp chương trình) theo bộ tiêu chuẩn kiểm định chất lượng của tổ chức AUN – QA nhằm khẳng định chất lượng đào tạo tốt, vị thế thương hiệu trường đại học trên thị trường quốc tế. Trong đó, yếu tố năng lực giảng viên và kết quả nghiên cứu khoa học được quy định thành từng tiêu chuẩn, tiêu chí đánh giá của bộ tiêu chuẩn kiểm định AUN – QA (AUN – QA phiên bản 2, 2016).

TÓM TẮT CHƯƠNG 4

Chương 4 trình bày kết quả nghiên cứu của đề tài, chương này tác giả trình bày một số nội dung chính về kết quả nghiên cứu bao gồm: kết quả nghiên cứu định tính để tổng hợp thang đo cho mô hình nghiên cứu bao gồm 6 yếu tố tương ứng với 6 thang đo và 26 biến quan sát; kết quả nghiên cứu định lượng như phân tích thống kê mô tả mẫu về giới tính, độ tuổi, thâm niên công tác, phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá (EFA) sơ bộ để tổng hợp, phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá (EFA) chính thức. Sau khi phân tích EFA chính thức đã loại ra một biến rác nên thang đo còn lại 25 biến quan sát để thực hiện các bước kiểm định tiếp theo như kiểm định nhân tố khẳng định (CFA), kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu thông qua phương pháp cấu trúc hóa tuyến tính (SEM) và kiểm định độ tin cậy lặp lại bằng phương pháp Bootstrap.

CHƯƠNG 5. KẾT LUẬN VÀ HÀM Ý QUẢN TRỊ

Nội dung chương 5 được tác giả trình bày các kết luận của kết quả nghiên cứu đề tài Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học tại Việt Nam như kết luận về kết quả kiểm định độ tin cậy thang đo các khái niệm nghiên cứu thông qua phương pháp phân tích hệ số Cronbach's Alpha; kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA); kết quả phân tích nhân tố khẳng định (CFA); kết quả phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) và kết quả kiểm định độ tin cậy lặp lại bằng phương pháp phân tích Bootstrap. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, tác giả lập luận để đưa ra các hàm ý quản trị về Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học tại Việt Nam, hàm ý quản trị về các hoạt động quản trị đại học của nhà trường nhằm giúp các nhà quản trị đại học có thêm cơ sở lý luận để tham khảo vận dụng vào quá trình quản trị đại học tại Việt Nam nhằm góp phần vào sự phát triển của nền giáo dục trong nước và hội nhập quốc tế.

5.1 Kết luận

5.1.1 Kết quả đạt được của mục tiêu nghiên cứu

Để thực hiện đề tài nghiên cứu về Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học tại Việt Nam, tác giả đã đặt ra mục tiêu nghiên cứu bao gồm mục tiêu tổng quát và mục tiêu nghiên cứu cụ thể để định hướng cho tác giả trong quá trình thực hiện nghiên cứu đề tài.

Kết quả nghiên cứu của tác giả đã được trình bày cụ thể tại chương 4 đáp ứng được mục tiêu nghiên cứu tổng quát của đề tài, cụ thể: kết quả nghiên cứu đã kiểm định được mô hình lý thuyết phù hợp với dữ liệu thị trường bao gồm 6 yếu tố (năng lực giảng viên, kết quả NCKH, thương hiệu trường đại học, sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết) và 10 giả thuyết nghiên cứu thể hiện 10 mối quan hệ của các yếu tố trong mô hình nghiên cứu (Hình 4.5). Các giả thuyết đạt được kỳ vọng dấu (+) phản ánh kết quả nghiên cứu khẳng định có sự tác động và mối liên hệ với nhau của các yếu tố, cụ thể: kết quả phản ánh được mối quan hệ giữa năng lực giảng viên với kết quả nghiên cứu khoa học và cả hai yếu tố này cùng tác động trực tiếp tới thương hiệu trường đại học và yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học tác động mạnh hơn ($\beta=0,16$) yếu tố năng lực giảng viên ($\beta=0,13$). Yếu tố thương hiệu trường đại học còn bị tác động trực tiếp

bởi ba yếu tố là sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết. Ngoài ra, thương hiệu trường đại học còn bị tác động gián tiếp từ yếu tố năng lực giảng viên và kết quả nghiên cứu khoa học thông qua ba yếu tố sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, tác giả lập luận để đưa ra các hàm ý quản trị về Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học tại Việt Nam, hàm ý quản trị về các hoạt động quản trị đại học của nhà trường nhằm giúp các nhà quản trị đại học có thêm cơ sở lý luận để tham khảo vận dụng vào quá trình quản trị đại học tại Việt Nam nhằm góp phần vào sự phát triển của nền giáo dục trong nước và hội nhập quốc tế. Như vậy, luận án đạt được mục tiêu nghiên cứu tổng quát mà tác giả đã đặt ra trước khi tiến hành nghiên cứu *“Xác định, đo lường mức độ tác động và đưa ra hàm ý quản trị về Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học”*.

Từ mục tiêu tổng quát, tác giả đặt ra các mục tiêu cụ thể để định hướng nghiên cứu theo trình tự trong quy trình nghiên cứu luận án. Tác giả tổng hợp lý thuyết nghiên cứu về năng lực giảng viên, lý thuyết về thương hiệu trường đại học và kết quả nghiên cứu khoa học; lược khảo các công trình nghiên cứu liên quan đã nghiên cứu trước về các mối quan hệ của năng lực giảng viên (8 nghiên cứu), các mối quan hệ của thương hiệu (5 nghiên cứu) và kết quả nghiên cứu khoa học (4 nghiên cứu) và xác định được 10 mối quan hệ (trực tiếp và gián tiếp) trong 6 yếu tố (năng lực giảng viên, thương hiệu trường đại học, kết quả nghiên cứu khoa học, sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết). Như vậy, kết quả nghiên cứu của luận án đã đạt được mục tiêu cụ thể số 1 *“Xác định Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học”*.

Để thực hiện nghiên cứu đề tài luận án, tác giả sử dụng phương pháp phân tích định tính kết hợp với định lượng để xây dựng và phân tích mô hình nghiên cứu. Trong đó phương pháp nghiên cứu định tính được tác giả sử dụng để tổng quan lý thuyết, lược khảo các nghiên cứu trước liên quan nhằm xây dựng mô hình nghiên cứu. Tác giả sử dụng phương pháp phỏng vấn chuyên gia để xây dựng và chuẩn hóa thang đo nhập phục vụ khảo sát thu thập dữ liệu. Tác giả sử dụng phần mềm SPSS để kiểm định độ tin cậy thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha (hệ số Cronbach's Alpha của 06 thang đo tương ứng với 06 khái niệm nghiên cứu đều đạt giá trị > 0.6), phân tích nhân tố khám phá (EFA) với hệ số $0.5 \leq KMO \leq 1$; sử dụng phần mềm AMOS để phân tích

nhân tố khẳng định (CFA), phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) để kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu, kiểm định độ tin cậy lặp lại bằng phương pháp Bootstrap (với các giá trị tuyệt đối CR đều nhỏ hơn 2). Như vậy, kết quả nghiên cứu của luận án đã đạt được mục tiêu nghiên cứu cụ thể số 2 “*Đo lường mức độ tác động của mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học*”.

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu của luận án, tác giả đề xuất các hàm ý quản trị liên quan đến các yếu tố và các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu nhằm giúp các nhà quản trị đại học có thêm cơ sở trong việc quản lý trường đại học. Các hàm ý quản trị được tác giả trình bày cụ thể trong mục 5.2 dưới đây. Như vậy, kết quả nghiên cứu của luận án đã đạt được mục tiêu nghiên cứu cụ thể số 3 “*Đề xuất các hàm ý quản trị cho vấn đề nghiên cứu*”.

5.1.2 Kết luận

Để thực hiện đề tài nghiên cứu của luận án, tác giả đã đặt ra các mục tiêu (tổng quát, cụ thể), đặt ra các câu hỏi nghiên cứu nhằm định hướng nghiên cứu cho tác giả trong thời gian nghiên cứu đề tài. Với phạm vi nghiên cứu được tác giả giới hạn phạm vi về thời gian và phạm vi về không gian nghiên cứu kết hợp với đối tượng khảo sát, tác giả đã xây dựng và kiểm định thành công mô hình nghiên cứu và các giả thuyết nghiên cứu nhằm khẳng định kết quả nghiên cứu của tác giả trong luận án.

Kết quả nghiên cứu được tác giả trình bày cụ thể thông qua hai phương pháp nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng.

5.1.2.1 Kết quả nghiên cứu định tính

Kết quả nghiên cứu định tính được tác giả trình bày trong nội dung của chương 1, chương 2 và chương 3 bao gồm: Mô hình nghiên cứu đề xuất với 6 yếu tố (Hình 2.10); 10 giả thuyết nghiên cứu và kỳ vọng dấu tương ứng với 10 mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu (Bảng 2.2); bảng câu hỏi nháp bao gồm 26 câu hỏi thông qua phương pháp phỏng vấn chuyên gia để chuẩn hóa các câu hỏi (mỗi câu hỏi tương ứng với một biến quan sát) để đo lường các khái niệm nghiên cứu (Bảng 3.8).

5.1.2.2 Kết quả nghiên cứu định lượng

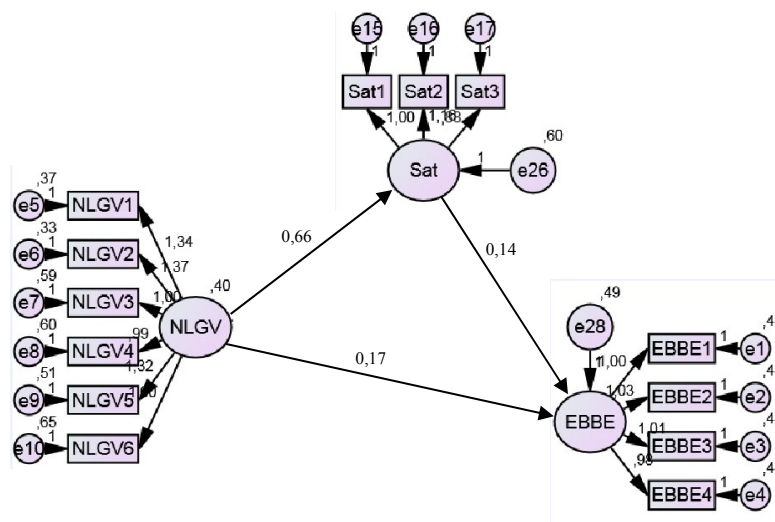
Kết quả nghiên cứu định lượng được tác giả trình bày cụ thể trong nội dung chương 3 và chương 4 bao gồm kiểm định sơ bộ (chương 3) và kiểm định chính thức (chương 4).

Kết quả kiểm định sơ bộ

Kiểm định sơ bộ được tác giả thực hiện với số mẫu là 132 mẫu để phân tích độ tin cậy thang đo sơ bộ thông qua hệ số Cronbach's Alpha (Bảng 3.11). Trong đó các hệ số Cronbach's Alpha của 6 thang đo với 26 biến quan sát đều đạt giá trị $> 0,6$ và hệ số tương quan biến tổng của các biến quan sát đều đạt giá trị lớn hơn 0,3. Kết luận các thang đo sơ bộ được đánh giá là có tin cậy. Phân tích nhân tố khám phá (EFA) thang đo sơ bộ cho kết quả hệ số KMO là 0,831 ($0,5 \leq KMO \leq 1$) nên EFA phù hợp với dữ liệu và thống kê Chi-square của kiểm định Bartlett đạt giá trị với mức ý nghĩa Sig = 0,000. Do vậy các biến quan sát có tương quan với nhau xét trên phạm vi tổng thể. Các thang đo từ 6 thành phần nguyên gốc sau khi phân tích nhân tố khám phá EFA vẫn được giữ nguyên 6 thành phần với 26 biến quan sát, các nhân tố trích ra đều đạt độ tin cậy. Do vậy, các thang đo là chấp nhận được. Thang đo sau khi phân tích nhân tố khám phá EFA còn lại cụ thể: Năng lực giảng viên (7 biến quan sát); Kết quả NCKH (4 biến quan sát); Thương hiệu trường đại học (4 biến quan sát); Sự thỏa mãn (3 biến quan sát); Lòng tin (4 biến quan sát) và Sự cam kết (4 biến qua sát). Như vậy thang đo sơ bộ có độ tin cậy và được chấp nhận để tác giả xây dựng thang đo chính thức nhằm tiếp tục tiến hành nghiên cứu chính thức và khảo sát diện rộng với đối tượng khảo sát là giảng viên các trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả thang đo sơ bộ và thang đo chính thức được tác giả xây dựng trong phụ lục 4 đính kèm của luận án.

Kết quả kiểm định chính thức

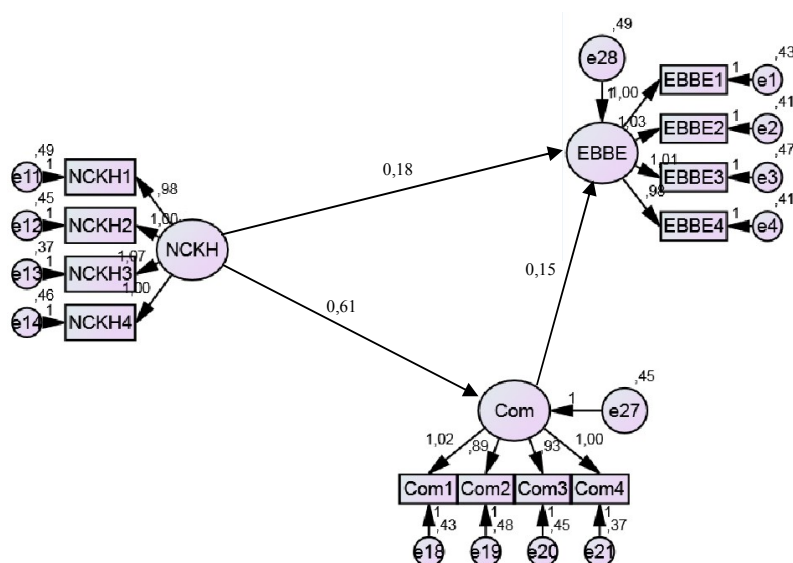
Kết quả kiểm định chính thức được tác giả thực hiện với số mẫu khảo sát là 648 mẫu để thực hiện phân tích mô hình nghiên cứu bao gồm: phân tích độ tin cậy thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA), phân tích nhân tố khẳng định (CFA), phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM), kiểm định độ tin cậy lập lại bằng phương pháp Bootstrap và kiểm định đa nhóm. Kết quả kiểm định chính thức từ mô hình kiểm định cấu trúc tuyến tính SEM (Hình 4.6) ta có thể tách thành các mô hình thành phần để thấy rõ hơn mối quan hệ giữa các yếu tố, cụ thể:



Hình 5.1. Tác động của năng lực giảng viên đến thương hiệu trường đại học

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

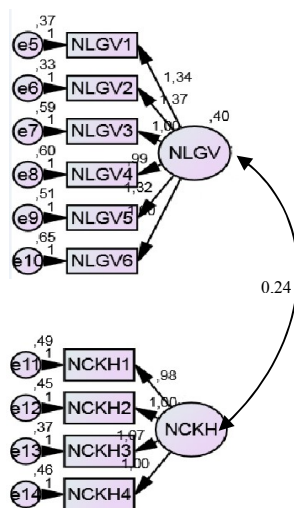
Theo kết quả phân tích tại hình 5.1 trên, ta thấy năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học ($\beta=0,17$) và tác động gián tiếp thông qua yếu tố sự thỏa mãn ($\beta=0,092$). Kết quả tác động tổng thể của yếu tố năng lực giảng viên đến thương hiệu trường đại học là $\beta_{\text{tổng}}=0,262$. Như vậy kết luận có sự tồn tại mối quan hệ tác động của năng lực giảng viên đến thương hiệu trường đại học.



Hình 5.2. Tác động của kết quả nghiên cứu khoa học đến thương hiệu trường đại học

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

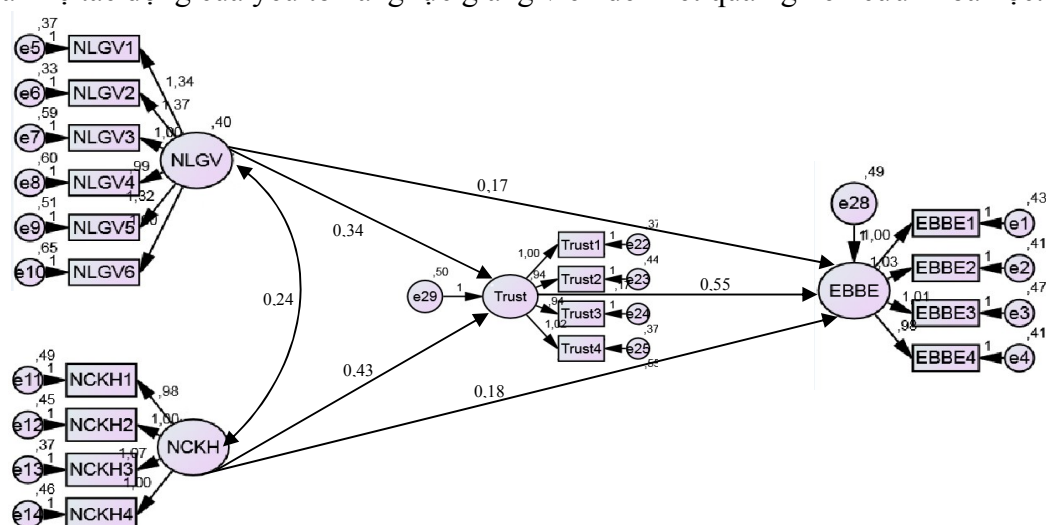
Theo kết quả phân tích tại hình 5.2 trên, ta thấy kết quả nghiên cứu khoa học tác động trực tiếp đến thương hiệu trường đại học ($\beta=0,18$) và tác động gián tiếp thông qua yếu tố sự cam kết ($\beta=0,092$). Kết quả tác động tổng thể của yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học đến thương hiệu trường đại học là $\beta_{\text{tổng}}=0,272$. Như vậy kết luận có sự tồn tại mối quan hệ tác động của kết quả nghiên cứu khoa học đến thương hiệu trường đại học.



Hình 5.3. Tác động của năng lực giảng viên đến kết quả nghiên cứu khoa học

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Theo kết quả phân tích tại hình 5.3 trên, ta thấy năng lực giảng viên tác động trực tiếp đến kết quả nghiên cứu khoa học ($\beta=0,24$). Như vậy kết luận có sự tồn tại mối quan hệ tác động của yếu tố năng lực giảng viên đến kết quả nghiên cứu khoa học.



Hình 5.4. Tác động của năng lực giảng viên, kết quả nghiên cứu khoa học và lòng tin đến thương hiệu trường đại học

(Nguồn: tổng hợp của tác giả, 2020)

Theo kết quả phân tích tại hình 5.4 trên, ta thấy yếu tố năng lực giảng viên tác động đến kết quả nghiên cứu khoa học và ngược lại ($\beta=0,24$) và cùng tác động (trực tiếp và gián tiếp) đến thương hiệu trường đại học. Trong đó, cả hai yếu tố (năng lực giảng viên và kết quả nghiên cứu khoa học) tác động gián tiếp thông qua yếu tố (lòng tin). Kết quả tác động tổng thể của yếu tố năng lực giảng viên đến thương hiệu trường đại học là $\beta_{\text{tổng}} = 0,357$. Kết quả tác động tổng thể của yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học đến thương hiệu trường đại học là $\beta_{\text{tổng}} = 0,417$.

Như vậy kết luận có sự tồn tại mối quan hệ giữa năng lực giảng viên, kết quả nghiên cứu khoa học với thương hiệu trường đại học. Trong đó: (1) mối quan hệ giữa kết quả nghiên cứu khoa học với thương hiệu trường đại học có tác động mạnh mẽ hơn mối quan hệ giữa năng lực giảng viên với thương hiệu trường đại học ($\beta_{\text{tổng NCKH}} \rightarrow \text{EBBE} = 0,417 > \beta_{\text{tổng NLGV}} \rightarrow \text{EBBE} = 0,357$) và (2) mối quan hệ tác động qua lại của yếu tố năng lực giảng viên với kết quả nghiên cứu khoa học ($\beta=0,24$).

5.1.3 Kết luận đóng góp mới của luận án

5.1.3.1 Kết luận đóng góp về khoảng trống nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu của tác giả thông qua nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng đã khẳng định có mối quan hệ mà các công trình nghiên cứu trước đây trên thế giới và tại Việt Nam chưa nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu này đã đóng góp về mặt lý luận thông qua một nghiên cứu hàn lâm để chỉ ra sự tồn tại mối quan hệ của ba yếu tố này (năng lực giảng viên, kết quả nghiên cứu khoa học và thương hiệu trường đại học). Kết quả nghiên cứu cũng có ý nghĩa đóng góp về mặt thực tiễn khi tác giả tổng hợp được cơ sở lý luận, lược khảo các nghiên cứu liên quan, chỉ ra được mối quan hệ và đề xuất các hàm ý quản trị về mối quan hệ giữa năng lực giảng viên, kết quả nghiên cứu khoa học và thương hiệu trường đại học để các nhà quản trị có thêm cơ sở trong việc quản trị đại học nhằm góp phần vào sự phát triển của nền giáo dục đại học trong nước trong bối cảnh hội nhập quốc tế hiện nay.

5.1.3.2 Kết luận đóng góp về tính mới của nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu định lượng đã khẳng định có sự tồn tại mối quan hệ giữa năng lực giảng viên, kết quả nghiên cứu khoa học với thương hiệu trường đại học. Trong đó: (1) mối quan hệ giữa kết quả nghiên cứu khoa học với thương hiệu trường đại học có tác động mạnh mẽ hơn mối quan hệ giữa năng lực giảng viên với thương

hiệu trường đại học ($\beta_{\text{tổng NCKH}} \rightarrow \text{EBBE} = 0,417 > \beta_{\text{tổng NLGV}} \rightarrow \text{EBBE} = 0,357$) và (2) mối quan hệ tác động qua lại lẫn nhau của yếu tố năng lực giảng viên với kết quả nghiên cứu khoa học ($\beta=0,24$). Như vậy, kết quả này đáp ứng được tính mới 1 của luận án *“Đề cập đến mối quan hệ mới, cụ thể: mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học chưa được nghiên cứu trên thế giới cũng như tại Việt nam trong lĩnh vực giáo dục đại học”*

Theo kết quả phân tích tại hình 5.4 trên đã chỉ ra yếu tố năng lực giảng viên tác động đến kết quả nghiên cứu khoa học và ngược lại ($\beta=0,24$) và cùng tác động (trực tiếp và gián tiếp) đến thương hiệu trường đại học. Trong đó, hai yếu tố (năng lực giảng viên và kết quả nghiên cứu khoa học) tác động gián tiếp thông qua yếu tố (lòng tin). Kết quả tác động tổng thể của yếu tố năng lực giảng viên đến thương hiệu trường đại học là $\beta_{\text{tổng}} = 0,357$. Kết quả tác động tổng thể của yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học đến thương hiệu trường đại học là $\beta_{\text{tổng}} = 0,417$. Như vậy, kết quả nghiên cứu này đáp ứng được tính mới 2 của luận án *“Yếu tố lòng tin được sử dụng làm yếu tố trung gian cho sự tác động của hai yếu tố (năng lực giảng viên và kết quả nghiên cứu khoa học) đến thương hiệu trường đại học mà các công trình nghiên cứu trên thế giới cũng như tại Việt Nam trước đây chưa nghiên cứu”*.

Để thực hiện nghiên cứu định lượng cho đề tài nghiên cứu, tác giả đã xác định phạm vi nghiên cứu về không gian là các trường đại học tại Việt Nam để có dữ liệu khái quát đánh giá chung tổng thể của giáo dục đại học đến lĩnh vực liên quan của đề tài nghiên cứu. Dữ liệu sơ cấp được tác giả nghiên cứu và khảo sát các trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh với số lượng cơ sở giáo dục đại học được tác giả khảo sát là 52/235 (chiếm 22,12%) số lượng các cơ sở giáo dục đại học Việt Nam. Về đối tượng khảo sát nhằm kiểm chứng mục tiêu nghiên cứu của đề tài liên quan đến ba đối tượng nghiên cứu là năng lực giảng viên, thương hiệu trường đại học và kết quả nghiên cứu khoa học. Ba đối tượng nghiên cứu này đều là những yếu tố gắn kết chặt chẽ với nghề giảng viên nên được tác giả xác định đối tượng khảo sát là giảng viên để đánh giá vấn đề nghiên cứu. Như vậy, kết quả nghiên cứu trên cơ sở tiếp cận đối tượng khảo sát là giảng viên đã đáp ứng được tính mới 3 của luận án *“Các yếu tố trung gian (sự thỏa mãn, lòng tin và sự cam kết) được phân tích theo hướng tiếp cận đối tượng khảo sát là giảng viên các trường đại học. Đây là sự khác biệt so với các công trình nghiên cứu trước phân tích theo hướng tiếp cận đối tượng khảo sát là sinh viên*

(trường hợp nghiên cứu của Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis, 2016)”

Kết quả phân tích độ tin cậy Cronbach Alpha cho thang đo năng lực giảng viên là 0,838; cho thang đo kết quả nghiên cứu khoa học là 0,847; cho thang đo thương hiệu trường đại học là 0,870; cho thang đo lòng tin là 0,863; cho thang đo sự cam kết là 0,848; cho thang đo sự thảo mãn là 0,857 đều đạt giá trị cao và tiến gần về 1 chứng tỏ các thang đo có độ tin cậy cao. Kết quả phân tích nhân tố khám phá EFA cho kết quả KMO là 0,907; giá trị chi bình phương là 8847,791 với mức ý nghĩa Sig là 0,000; các hệ số tải nhân tố đều $> 0,5$ đạt yêu cầu. Như vậy thang đo đạt giá trị hội tụ và giá trị phân biệt. Kiểm định nhân tố khẳng định CFA đều đạt yêu cầu (Bảng 4.12). Như vậy, kết quả nghiên cứu chứng minh được tính mới 4 của luận án *“Điều chỉnh các thang đo gốc nhằm phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học của Việt Nam và bổ sung một số biến quan sát mới vào thang đo của các yếu tố trong mô hình nghiên cứu. Độ tin cậy của các thang đo mới trong mô hình nghiên cứu cho kết quả khá cao nên có thể kế thừa cho các nghiên cứu liên quan tiếp theo”*.

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu thông qua phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp với phương pháp nghiên cứu định lượng đã được tác giả tổng hợp, phân tích và đánh giá để đề xuất các hàm ý quản trị nhằm giúp các nhà quản trị đại học Việt Nam có thêm cơ sở trong việc quản lý các hoạt động giáo dục đại học. Hàm ý quản trị được tác giả trình bày cụ thể tại mục 5.2 dưới đây. Như vậy, kết quả nghiên cứu này đã đáp ứng được tính mới 5 của luận án *“Đưa ra các hàm ý quản trị về mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học đến thương hiệu trường đại học mà các công trình nghiên cứu trước đây chưa đề cập đến”*

5.2 Hàm ý quản trị

5.2.1 Thống kê mô tả các biến quan sát

Thông qua kết quả nghiên cứu định lượng bằng phương pháp phân tích xử lý dữ liệu trên phần mềm SPSS, tác giả thống kê mô tả các biến quan sát được kết quả như sau:

Bảng 5.1. Thống kê mô tả biến quan sát

Biến quan sát	Mẫu	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
EBBE1	648	1	5	3,47	1,073
EBBE2	648	1	5	3,56	1,085
EBBE3	648	1	5	3,55	1,098
EBBE4	648	1	5	3,56	1,050
Trust1	648	1	5	3,64	1,044
Trust2	648	1	5	3,70	1,039
Trust3	648	1	5	3,81	1,088
Trust4	648	1	5	3,63	1,057
Com1	648	1	5	3,63	1,060
Com2	648	1	5	3,67	1,002
Com3	648	1	5	3,59	1,012
Com4	648	1	5	3,72	1,018
Sat1	648	1	5	3,61	1,046
Sat2	648	1	5	3,58	1,193
Sat3	648	1	5	3,62	1,021
NCKH1	648	1	5	3,70	1,016
NCKH2	648	1	5	3,71	1,013
NCKH3	648	1	5	3,64	1,014
NCKH4	648	1	5	3,66	1,014
NLGV1	648	1	5	3,61	1,040
NLGV2	648	1	5	3,59	1,034
NLGV3	648	1	5	3,56	0,994
NLGV4	648	1	5	3,67	0,994
NLGV5	648	1	5	3,57	1,094
NLGV6	648	1	5	3,56	1,023
NLGV7	648	1	5	3,78	0,977

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

Kết quả trong Bảng 5.1 cho thấy: Số lượng mẫu xử lý là $N=648$, giá trị nhỏ nhất là 1 và giá trị lớn nhất là 5. Như vậy, trong 648 người trả lời bảng câu hỏi đã chọn đầy đủ 5 mức trong thang đo từ 1 đến 5 (1. Hoàn toàn không đồng ý; 2. Không đồng ý; 3. Chung chung; 4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý). Không có mức nào là không có người chọn không trả lời. Giá trị trung bình (mean) của các biến quan sát đều ở mức >3 . Như vậy cho thấy đa số người trả lời đánh giá ở mức trên trung bình (4. Đồng ý; 5. Hoàn toàn đồng ý). Giá trị độ lệch chuẩn (Std.Deviation) của các biến quan sát cao (≥ 1) cho thấy người trả lời có nhận định rất khác biệt nhau đối với biến được trả lời.

5.2.2 Hàm ý quản trị

Kết quả nghiên cứu của tác giả đã chỉ ra các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu trên cơ sở kiểm định mô hình hóa cấu trúc tuyến tính, kiểm định giả thuyết bằng phương pháp SEM và kiểm định độ tin cậy lặp lại bằng phương pháp Bootstrap cho thấy mô hình được chấp nhận và phù hợp với dữ liệu thị trường, các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu có độ tin cậy và tác động lẫn nhau, mức độ tác động mạnh hay yếu phụ thuộc vào từng yếu tố.

Trong Bảng 4.15 cho thấy kết quả ước lượng của các yếu tố tác động đến Thương hiệu trường đại học cao nhất là Kết quả nghiên cứu khoa học (0,177), tiếp theo lần lượt là Năng lực giảng viên (0,172), Lòng tin của giảng viên (0,168), Sự cam kết (0,149) và cuối cùng là sự thỏa mãn (0,136). Do vậy, trên cơ sở kết quả nghiên cứu, tác giả đề xuất các hàm ý quản trị liên quan đến từng yếu tố như sau:

5.2.2.1 Hàm ý quản trị về Kết quả nghiên cứu khoa học

Kết quả nghiên cứu của tác giả cho thấy ước lượng của yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học tác động đến thương hiệu trường đại học là mạnh nhất (0,177) trong năm yếu tố tác động. Như vậy cho thấy thực trạng hiện nay các giảng viên của các trường đại học đang rất quan tâm đến hoạt động nghiên cứu khoa học trong việc xây dựng thương hiệu nội bộ ở góc độ là nhân viên nhà trường. Tuy nhiên, thực tế cho thấy kết quả nghiên cứu khoa học tại các cơ sở giáo dục đại học vẫn còn thấp, đặc biệt là các công trình nghiên cứu công bố trên các tạp chí uy tín thế giới như ISI, Scopus bị hạn chế về nhiều mặt. Kết quả thống kê tại Bảng 1.1 cho thấy chỉ có 18 trường đại học hiện nay (chiếm khoảng 7% trên tổng số các cơ sở giáo dục đại học) có số lượng trên 100 công trình nghiên cứu khoa học công bố trên các tạp chí uy tín thế giới (Nhóm Thông tin Nghiên cứu, ĐH Duy Tân, 2018). Như vậy, Kết quả nghiên cứu khoa học nói chung

của các trường đại học tại Việt Nam hiện nay còn thấp cả về số lượng lẫn chất lượng. Số lượng các công trình nghiên cứu khoa học đăng trên các tạp trí uy tín thế giới như các tạp chí thuộc danh mục ISI, Scopus được công bố rất ít, chất lượng bài viết thấp do nội dung viết chưa đáp ứng được yêu cầu phản biện của các tạp chí.

Trong khi kết quả nghiên cứu chỉ ra sự tác động của kết quả nghiên cứu khoa học tác động mạnh nhất trong năm yếu tố đến thương hiệu trường đại học. Kết quả nghiên cứu cũng phù hợp với tình hình thực trạng giáo dục đại học hiện nay khi các trường đại học đang cạnh tranh gay gắt trong việc tuyển sinh đầu vào để đảm bảo hoạt động của nhà trường. Tình trạng cạnh tranh trong việc tuyển sinh càng khó khăn hơn khi chủ trương của chính phủ cho các trường đại học công lập được tự chủ tài chính trong hoạt động đào tạo của cơ sở giáo dục công lập (Nghị định số 16/2015/NĐ-CP). Cơ chế tự chủ tài chính trong hoạt động giáo dục đào tạo của các cơ sở giáo dục đại học đã tạo nên sự công bằng trong việc tuyển sinh, đào tạo của các cơ sở giáo dục công lập và ngoài công lập. Các cơ sở giáo dục đại học công lập không còn được bao cấp bởi ngân sách nhà nước trong hoạt động tuyển sinh mà phải tự cân đối thu, chi trong hoạt động quản lý để đảm bảo nguồn thu đủ cho nguồn chi và có phần dư ra nhằm kiến thiết và phát triển nhà trường. Đây là một điểm hạn chế của các trường đại học công lập khi thực hiện cơ chế tự chủ tài chính khi phải bắt đầu làm quen với việc chủ động trong công tác tuyển sinh. Trong khi công tác này đã được các cơ sở giáo dục đại học ngoài công lập đã thực hiện từ rất lâu do các cơ sở giáo dục đại học ngoài công lập được hình thành và phát triển bằng nguồn vốn của cá nhân, tổ chức ngoài ngân sách nhà nước.

Như vậy, việc xây dựng thương hiệu trường đại học hiện nay là rất cần thiết trong bối cảnh cạnh tranh để phát triển của các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam. Trong đó, kết quả nghiên cứu khoa học là một tiêu chí để đánh giá thương hiệu trường đại học. Tiêu chí kết quả nghiên cứu khoa học đã được các tổ chức đánh giá chứng nhận trong nước và quốc tế đưa vào thành những tiêu chuẩn đánh giá chất lượng đào tạo cấp cơ sở giáo dục và đánh giá chất lượng đào tạo cấp chương trình đào tạo. Cụ thể theo tổ chức mạng lưới các trường đại học ASEAN đã quy định một tiêu chuẩn (tiêu chuẩn 23) về kết quả nghiên cứu khoa học trong bộ tiêu chuẩn đánh giá chất lượng đào tạo cấp cơ sở giáo dục (AUN – QA phiên bản 2, 2016). Bộ giáo dục và đào tạo cũng quy định kết quả nghiên cứu khoa học thành một tiêu chuẩn đánh giá chất lượng đào

tạo của trường đại học (Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT, ngày 19/05/2017). Các tổ chức xếp hạng uy tín trên thế giới như tổ chức xếp hạng QS (Quacquarelli Symonds) của Anh đưa ra các quy định về xếp hạng đại học trong đó có quy định về số lượng các bài báo và số lượng trích dẫn trên cơ sở dữ liệu của tạp chí Scopus. Ngoài ra, hoạt động nghiên cứu khoa học trong các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam được quy định cụ thể về kinh phí cho hoạt động nghiên cứu nhằm thúc đẩy giảng viên, sinh viên nghiên cứu để tăng số lượng công trình nghiên cứu khoa học trong nước cũng như quốc tế. Kinh phí về hoạt động nghiên cứu khoa học tại các cơ sở giáo dục được chính phủ quy định tối thiểu 5% doanh thu hợp pháp của nhà trường để thúc đẩy nghiên cứu khoa học tại các trường đại học (Nghị định số 99/2014/NĐ-CP, ngày 25/10/2014).

Như vậy, nghiên cứu của tác giả cho thấy sự tác động của kết quả nghiên cứu khoa học đến thương hiệu trường đại học là hoàn toàn phù hợp với các quy định của các tổ chức đánh giá chứng nhận chất lượng đào tạo, phù hợp với quy định về xếp hạng đại học của các tổ chức xếp hạng trên thế giới và các quy định của nhà nước hiện nay.

Do vậy, để nâng cao kết quả nghiên cứu khoa học ở các trường đại học, ngoài yếu tố chủ quan là năng lực của giảng viên thì Ban lãnh đạo nhà trường cũng cần quan tâm đến hoạt động nghiên cứu khoa học nên đi vào thực chất, tránh tình trạng giảng viên hoạt động nghiên cứu như một nghĩa vụ với nhà trường để hoàn thành thời gian nghiên cứu khoa học theo yêu cầu của Bộ và yêu cầu nhà trường. Hội đồng khoa học của nhà trường cần xem xét các đề tài cụ thể, mang tính ứng dụng thực tiễn cao để gợi ý cho giảng viên nghiên cứu hoặc giao đề tài cho giảng viên nghiên cứu. Ban lãnh đạo nhà trường cũng cần quan tâm đầu tư cơ sở vật chất để tạo điều kiện thuận lợi cho giảng viên nghiên cứu, cần đổi mới về hoạt động NCKH cả trong tư duy cũng như hoạt động chỉ đạo hằng ngày. Ban lãnh đạo nhà trường cần xem xét một cách nghiêm túc về các khoản kinh phí cho hoạt động NCKH trong trường đại học để khích lệ cho giảng viên tham gia NCKH. Theo quy định của Chính phủ quy định tỷ lệ chi cho hoạt động nghiên cứu khoa học ít nhất là 20% tổng chi cho các hoạt động hằng năm của cơ sở giáo dục đại học (Điều 3, 4 Nghị định số 73/2015/NĐ-CP).

Kết quả ước lượng chuẩn hóa của các biến quan sát đo lường khái niệm kết quả nghiên cứu khoa học trong bảng 4.17 cho thấy giá trị ước lượng chuẩn hóa của biến

quan sát lần lượt từ cao xuống thấp, cụ thể: NCKH3 (0,802); NCKH2 (0,749); NCKH4 (0,746) và cuối cùng thấp nhất là NCKH1 (0,727).

Như vậy, nghiên cứu của tác giả cũng đã khẳng định yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học là một yếu tố có vai trò quan trọng, tác động mạnh mẽ vào sự phát triển thương hiệu trường đại học. Thông qua biến quan sát NCKH3 “*Kết quả nghiên cứu khoa học nâng cao uy tín, thương hiệu trường đại học*” khi thực hiện khảo sát giảng viên các trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh cho thấy ước lượng chuẩn hóa khi phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) có giá trị cao nhất trong các biến quan sát đo lường khái niệm kết quả nghiên cứu khoa học.

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu của biến quan sát NCKH2 “*Số bài báo được xuất bản trên các tạp chí uy tín (ISI, Scopus) nâng cao thương hiệu trường đại học*” chỉ ra rằng các giảng viên hiện đang rất quan tâm đến hoạt động nghiên cứu khoa học, quan tâm đến kết quả nghiên cứu khoa học của nhà trường nhưng thống kê cho thấy kết quả nghiên cứu của các trường đại học Việt Nam vẫn còn thấp, đặc biệt là các công trình công bố trên các tạp chí uy tín thế giới (Bảng 1.1). Như vậy, tác giả đặt ra câu hỏi “tại sao giảng viên đang rất quan tâm đến hoạt động nghiên cứu khoa học?” nhưng kết quả công bố các công trình nghiên cứu khoa học còn vẫn thấp, chưa đạt yêu cầu trong các tiêu chí đánh giá chất lượng đào tạo của các tổ chức kiểm định cũng như chưa đạt yêu cầu tiêu chí đánh giá xếp hạng thương hiệu trường đại học của các tổ chức xếp hạng. Vậy theo quan điểm trên cơ sở nghiên cứu của tác giả thì vẫn còn tồn tại mặt hạn chế của các cơ sở giáo dục đại học trong cơ chế, chính sách đầu tư cho nghiên cứu khoa học; trong chính sách động viên, khích lệ cho giảng viên tích cực tham gia nghiên cứu khoa học hoặc cuốn hút giảng viên nghiên cứu với đam mê chứ không phải nghiên cứu để đối phó với quy định của Bộ và của nhà trường về nghiên cứu khoa học. Điều này cũng phù hợp với kết quả nghiên cứu của tác giả khi ước lượng của biến quan sát NCKH4 thấp phản ánh chính sách đầu tư của nhà trường cho hoạt động nghiên cứu khoa học chưa đáp ứng trong việc khích lệ động viên cho giảng viên tích cực tham gia nghiên cứu khoa học. Cuối cùng giá trị ước lượng của biến quan sát NCKH1 là thấp nhất trong các biến quan sát. Kết quả nghiên cứu phản ánh tình trạng giảng viên chưa thực sự hài lòng với thù lao nhuận bút khi phát hành công trình nghiên cứu của các trường đại học.

Như vậy, ban lãnh đạo các trường đại học cần xem xét cơ chế chính sách “cứng” và “mềm” cho giảng viên. Cơ chế chính sách “cứng” về nghiên cứu khoa học như các quy định cụ thể về thời lượng nghiên cứu khoa học cho giảng viên rõ ràng để giảng viên thấy được việc nghiên cứu khoa học còn là trách nhiệm, nghĩa vụ của giảng viên chứ không phải nghiên cứu để đối phó với quy định của nhà trường. Kết hợp với cơ chế chính sách “mềm” để động viên khích lệ giảng viên tham gia nghiên cứu khoa học với lòng đam mê thực sự chứ không phải nghiên cứu vì hình thức, vì danh dự. Có chế độ thưởng bằng hiện vật, hiện kim cho giảng viên tích cực tham gia nghiên cứu khoa học, đặc biệt là các giảng viên có các công trình công bố trên các tạp chí uy tín thế giới và trong nước. Với các tạp chí uy tín thông thường số ấn phẩm phát hành trong năm sẽ không nhiều, chất lượng phân biện tốt, chi phí đăng tải phát hành rất cao tạo nên sự khó khăn trong nghiên cứu dẫn đến tình trạng giảng viên dễ chán nản, bỏ cuộc khi đang thực hiện công trình nghiên cứu của mình. Do vậy, ban lãnh đạo các trường đại học cần có cơ chế hỗ trợ các giảng viên để giảng viên theo đuổi tới cùng mục tiêu nghiên cứu khoa học. Một số chính sách được đề cập như: tập huấn các kỹ năng nghiên cứu cho giảng viên khi trình bày một công trình nghiên cứu quốc tế hoặc trong nước; tập huấn các kỹ năng tìm kiếm tài liệu nghiên cứu liên quan đến lĩnh vực nghiên cứu, kỹ năng đọc tài liệu và gạn lọc những nội dung cần thiết của tài liệu tham khảo; kỹ năng thu thập và xử lý dữ liệu trong phương pháp nghiên cứu định lượng để đảm bảo kết quả nghiên cứu mang tính khách quan, phản ánh đúng bản chất của công trình nghiên cứu khoa học; tổ chức các buổi chi sẻ kinh nghiệm trong nghiên cứu của những nhà nghiên cứu uy tín để chi sẻ với giảng viên trong hoạt động nghiên cứu khoa học, đặc biệt đối với những giảng viên trẻ, kinh nghiệm nghiên cứu còn hạn chế, công trình nghiên cứu được công bố còn ít. Thành lập các đơn vị, phòng ban, trung tâm chuyên môn hóa về hoạt động nghiên cứu khoa học để tập trung nâng cao chất lượng công trình nghiên cứu khoa học. Tránh tình trạng đơn vị, phòng ban kiêm nhiệm nhiều chức năng nhiệm vụ làm ảnh hưởng đến tính chuyên môn hóa trong hoạt động quản lý giáo dục đại học.

Kết quả nghiên cứu của tác giả còn khẳng định có sự tồn tại yếu tố trung gian “lòng tin” và “sự cam kết” trong mối quan hệ tác động của kết quả nghiên cứu khoa học đến thương hiệu trường đại học. Giá trị tác động thông qua yếu tố trung gian “lòng tin” là $\beta=0,237$ và giá trị tác động tổng thể là $\beta_{\text{tổng}}= 0,417$ và giá trị tác động thông qua

yếu tố trung gian “sự cam kết” là $\beta=0,092$ và giá trị tác động tổng thể là $\beta_{\text{tổng}}=0,272$. Như vậy, để phát huy kết quả nghiên cứu khoa học trong việc xây dựng và phát triển thương hiệu trường đại học, ban lãnh đạo các trường đại học cần quan tâm tới yếu tố lòng tin và sự cam kết của giảng viên. Để tạo được lòng tin của giảng viên với nhà trường, ban lãnh đạo cần thực hiện nghiêm túc sự cam kết của lãnh đạo trong hoạt động quản lý, quản trị nhà trường. Các chế độ, chính sách cho giảng viên khi đã được nhà trường cam kết, triển khai thì cần thực hiện tới nơi, thực hiện có hệ thống và có sự kiểm tra giám sát để đảm bảo chế độ được thực hiện đầy đủ, đúng chủ trương. Qua đó, nhà trường cũng tạo được sự cam kết của giảng viên với nhà trường, cam kết có sự gắn bó lâu dài với nhà trường, cam kết nỗ lực để thực hiện tốt nhiệm vụ của giảng viên.

Như vậy, kết quả nghiên cứu khoa học là một yếu tố có vai trò quan trọng trong hoạt động của các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam nói riêng và trên thế giới nói chung. Yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học gắn liền với hoạt động xây dựng, quản lý thương hiệu trường đại học trên góc độ đối tượng nghiên cứu là giảng viên các trường đại học. Ban lãnh đạo các trường đại học cần nghiên cứu, xem xét yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học trong hoạt động hoạch định mục tiêu, chiến lược của nhà trường nhằm phát huy tính tích cực của yếu tố này khi xây dựng và phát triển thương hiệu trường đại học trên cơ sở kết quả nghiên cứu của tác giả đã khẳng định hai yếu tố có tồn tại mối quan hệ với nhau.

5.2.2.2 Hàm ý quản trị về năng lực giảng viên

Kết quả nghiên cứu của tác giả cho thấy ước lượng của yếu tố năng lực giảng viên tác động đến thương hiệu trường đại học là 0,172, đứng thứ 2 sau yếu tố kết quả nghiên cứu khoa học (0,177) trong năm yếu tố tác động. Như vậy, năng lực giảng viên cũng là một yếu tố có vai trò quan trọng không kém trong việc xây dựng và phát triển thương hiệu trường đại học trên góc độ nhân viên. Năng lực giảng viên luôn luôn được Ban lãnh đạo các trường đại học quan tâm do chất lượng đào tạo, thương hiệu trường đại học có được nâng cao hay không phụ thuộc rất lớn vào đội ngũ giảng viên nhà trường. Mặc dù nhiệm vụ giảng viên được quy định cụ thể trong luật giáo dục đại học (Luật số 34/2018/QH14, ngày 19/11/2018), quy định cụ thể trong các quy trình, quy chế tuyển dụng của các trường đại học nhưng một số giảng viên vẫn chưa đáp ứng được yêu cầu cơ bản về năng lực của một giảng viên. Ban lãnh đạo các trường đại học cần quan tâm hơn về hoạt động tuyển dụng giảng viên, thành lập hội đồng tuyển dụng

để đáp ứng yêu cầu khách quan đáp ứng năng lực giảng viên từ chuyên môn đến chuẩn mực một nhà giáo. Để nâng cao năng lực giảng viên ngoài việc tuyển dụng được coi như cánh cửa ban đầu để tìm kiếm giảng viên có năng lực thì việc đào tạo nâng cao năng lực giảng viên cũng là một hoạt động được coi trọng, không thể thiếu của các trường đại học. Các giảng viên cần được tập huấn, bồi dưỡng về chuyên môn giảng dạy để cập nhật kiến thức mới, bồi dưỡng về các lĩnh vực liên quan đến hoạt động của giảng viên, tránh tình trạng giảng viên được ví như những chú “ong thợ” chỉ biết giảng dạy và giảng dạy theo lối mòn. Mỗi giảng viên phải biết tự nâng cao năng lực của mình bằng cách tăng cường nghiên cứu, cập nhật và học hỏi. Một giảng viên được coi là có năng lực khi đáp ứng tối thiểu những yêu cầu cơ bản như năng lực chuyên môn, năng lực cá nhân, năng lực về ngoại ngữ, năng lực vi tính, năng lực giao tiếp để có thể hoàn thành nhiệm vụ của một giảng viên. Do vậy, để nâng cao năng lực giảng viên có hiệu quả, đòi hỏi phải có sự phối hợp giữa nhà trường và giảng viên.

- Về phía nhà trường:

Cần xác định việc trọng tâm cho việc bồi dưỡng, nâng cao năng lực chuyên môn của giảng viên, nắm giữ việc nghiệp vụ nghiệp vụ sư phạm để truyền đạt kiến thức rõ ràng dễ hiểu cho sinh viên. Nhà trường cần xác định nhiệm vụ trọng tâm, sống còn và yếu tố này quyết định đến chất lượng đào tạo của nhà trường. Nó ảnh hưởng trực tiếp đến uy tín thương hiệu trường đại học với xã hội và với người học tại nhà trường.

Cần đổi mới trong việc quản lý nhân sự của nhà trường, do nhân sự trong một trường đại học chiếm phần lớn là giảng viên. Tránh tình trạng quản lý nhân sự là giảng viên giống như quản lý nhân sự trong các doanh nghiệp, công ty làm ảnh hưởng đến lòng tự trọng của giảng viên, do giảng viên là những nhà tri thức, có trình độ chuyên môn, ý thức trách nhiệm sẽ khác so với nhân sự trong các công ty, doanh nghiệp.

Xây dựng môi trường làm việc mang tính học thuật cao, sáng tạo để thúc đẩy tính tích cực trong nghiên cứu cũng như giảng dạy của giảng viên.

Các nhà quản trị đại học cần lắng nghe các ý kiến phản biện từ phía giảng viên trên cơ sở các ý kiến chuyên môn sâu sẽ đóng góp đáng kể trong việc xây dựng chiến lược, mục tiêu và phát triển thương hiệu trường đại học.

Có cơ chế đánh giá năng lực giảng viên để đầu tư phát triển cho giảng viên có năng lực tốt đáp ứng các điều kiện của nhà trường và có cơ chế đào tạo, bồi dưỡng những giảng viên chưa đủ năng lực nhằm từng bước phát triển đội ngũ giảng viên nhà

trường. Có cơ chế ưu đãi, chế độ xứng đáng cho những giảng viên tự học tập nâng cao trình độ chuyên môn lên các học vị cao hơn như thạc sĩ, tiến sĩ hoặc học hàm như phó giáo sư, giáo sư. Chế độ động viên khích lệ cả về tinh thần lẫn vật chất kịp thời cho những giảng viên có đầu tư sáng tạo trong hoạt động giảng dạy, nghiên cứu khoa học để nhân rộng và tạo hiệu ứng tích cực cho các giảng viên khác trong nhà trường.

Xây dựng quy định, quy chế đánh giá năng lực giảng viên một cách khách quan và có sự tham gia của các bên liên quan như nhà quản lý đánh giá, giảng viên tự đánh giá và đánh giá thông qua sinh viên. Nhà trường cần xây dựng bộ tiêu chí đánh giá rõ ràng, cụ thể để đo lường được về trình độ chuyên môn, năng lực giảng dạy, nghiên cứu khoa học, kỹ năng cần thiết. Đối với các trường đại học công lập cần xây dựng bộ tiêu chuẩn đánh giá năng lực giảng viên phải đảm bảo đầy đủ các nội dung quy định tại Thông tư 36/2014/TTLT-BGDĐT-BNV theo đúng quy định của nhà nước.

Có chính sách chiêu mộ, tuyển dụng giảng viên để lựa chọn được những giảng viên có năng lực, đáp ứng yêu cầu của nhà trường. Nghiên cứu các nguồn tuyển dụng như từ những sinh viên có thành tích học tập tốt, có quá trình nghiên cứu; từ những nhà quản lý trong các tổ chức, doanh nghiệp có năng lực chuyên môn, có khả năng sư phạm.

Đầu tư, phát triển cơ sở hạ tầng nhà trường đáp ứng yêu cầu giảng dạy và nghiên cứu của giảng viên để phát huy năng lực của giảng viên và tạo sự gắn bó lâu dài với nhà trường. Đặc biệt các cơ sở hạ tầng về công nghệ thông tin trong điều kiện xã hội đang bùng nổ về công nghệ như hiện nay.

- Về phía giảng viên:

Giảng viên cần xác định nâng cao năng lực chuyên môn là trách nhiệm, là yêu cầu tất yếu và là đạo đức nghề nghiệp trong nghề giảng dạy. Giảng viên phải tự ý thức được năng lực của mình ảnh hưởng rất lớn đến mức độ tín nhiệm của nhà quản trị đại học, mức độ tin tưởng của sinh viên, mức độ tín nhiệm của đồng nghiệp. Tránh tình trạng giảng viên chỉ biết an phận và bằng lòng với nghề nghiệp của mình làm mất đi ý trí phấn đấu, tự rèn luyện bản thân.

Giảng viên phải ý thức được tinh thần tự học tập và học tập suốt đời để bồi dưỡng chuyên môn, năng lực, kỹ năng đáp ứng được sự phát triển của xã hội. Giảng viên cần tránh tư tưởng giảng dạy theo “lối mòn” không cập nhật kiến thức mới vào bài giảng.

Nghiên cứu phương pháp giảng dạy theo quan điểm mới hiện nay “sinh viên là trung tâm” thay thế cho quan điểm trước đây “giảng viên là người truyền thụ kiến thức”. Trong bối cảnh xã hội phát triển như hiện nay đặc biệt là công nghệ thông tin thì việc tìm kiếm kiến thức, nghiên cứu tài liệu sẽ thuận tiện hơn rất nhiều. Những sinh viên tích cực trong việc học tập sẽ tự chủ động tìm tòi, học hỏi bằng nhiều cách như: sách, tài liệu, thư viện, máy tính, mạng internet, câu lạc bộ học thuật, gặp gỡ thầy cô thay vì trước đây chỉ biết trao đổi với thầy cô và nghiên cứu sách. Như vậy, chức năng của giảng viên cũng dần thay đổi theo sự phát triển của xã hội, không còn là người truyền thụ kiến thức thuần túy nữa mà phải cập nhật các kiến thức xã hội, các kỹ năng cần thiết như kỹ năng máy tính, kỹ năng tin học, khả năng ngoại ngữ để bồi dưỡng nâng cao năng lực của mình mới đáp ứng được yêu cầu giảng dạy đổi mới hiện nay.

Giảng viên cũng cần mở rộng mối quan hệ của bản thân với xã hội như các mối quan hệ với các tổ chức, doanh nghiệp, cơ quan nhà nước liên quan đến lĩnh vực giảng dạy để tạo mối quan hệ tốt đẹp, tranh thủ sự ủng hộ của các đơn vị ngoài trường nhằm kết nối cho sinh viên, kết nối cho nhà trường và cũng là giới thiệu hình ảnh thương hiệu trường đại học đến các đơn vị ngoài trường. Thông qua mối quan hệ với các đơn vị ngoài trường, giảng viên sẽ thu thập được những phản hồi về chất lượng đào tạo, phản hồi về chất lượng sinh viên sau tốt nghiệp và những thông tin liên quan đến lĩnh vực giảng dạy ở góc độ thực tế sẽ giúp giảng viên có khả năng cải tiến chương trình đào tạo, cải tiến phương pháp đào tạo cho phù hợp với thực tế, phù hợp với nhu cầu thị trường lao động đang cần.

Phải nhận thức rõ về trách nhiệm, vai trò của người giảng viên với nhà trường. Mỗi một giảng viên đều đóng góp tích cực cho hoạt động xây dựng và phát triển thương hiệu trường đại học, xét trên góc độ rộng hơn còn có trách nhiệm với nền giáo dục đại học nước nhà. Do vậy, sự cố gắng nỗ lực của giảng viên trong các hoạt động hằng ngày gắn liền với thương hiệu trường đại học. Điều này phù hợp với kết quả nghiên cứu của tác giả đã chỉ ra có mối quan hệ giữa năng lực giảng viên với thương hiệu trường đại học ($\beta=0,17$).

5.2.2.3 Hàm ý quản trị về thương hiệu trường đại học

Kết quả nghiên cứu của tác giả đã khẳng định thương hiệu trường đại học bị tác động bởi năm yếu tố bao gồm: năng lực giảng viên ($\beta=0,17$), kết quả nghiên cứu khoa học ($\beta=0,18$), lòng tin ($\beta=0,55$), sự thỏa mãn ($\beta=0,14$) và sự cam kết ($\beta=0,15$). Như

vậy, khi các nhà quản trị đại học xây dựng và phát triển chiến lược về thương hiệu trường đại học cần xem xét các yếu tố ảnh hưởng đến thương hiệu trên góc độ nội bộ cụ thể là đối tượng giảng viên để xây dựng chiến lược phù hợp, đưa ra các chế độ chính sách hợp lý nhằm thu hút được giảng viên có năng lực đáp ứng yêu cầu của nhà trường, có khả năng nghiên cứu khoa học tốt, có lòng tin vào sự phát triển của nhà trường và cam kết nỗ lực và gắn bó với nhà trường để xây dựng và góp phần vào sự phát triển của nhà trường, nhằm nâng cao vị thế và thương hiệu trường đại học trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam hiện nay và trong tương lai đáp ứng sự phát triển của xã hội và hội nhập quốc tế về giáo dục đại học.

Thương hiệu trường đại học còn là danh tiếng, uy tín để thu hút sinh viên, học viên và cả cán bộ nhân viên, giảng viên tham gia vào các hoạt động của nhà trường. Chức năng chính của một trường đại học là thực hiện đào tạo nguồn nhân lực cho xã hội để đáp ứng nhu cầu phát triển của xã hội, thực hiện nghiên cứu khoa học và phục vụ cộng đồng. Như vậy với ba chức năng chính này, thương hiệu trường đại học có được biết đến hay không phụ thuộc rất lớn vào năng lực lãnh đạo của các nhà lãnh đạo giáo dục, phụ thuộc vào năng lực giảng viên và kết quả hoạt động của trường đại học đó. Thương hiệu trường đại học được xây dựng bằng cả hai yếu tố bên ngoài (khách hàng) và bên trong (CBGVNV) nhà trường. Như vậy để nâng cao được thương hiệu trường đại học ngoài yếu tố khách hàng thì ban lãnh đạo nhà trường cũng cần quan tâm đến đội ngũ CBGVNV nhà trường. Họ là những người trực tiếp xây dựng lên thương hiệu từ giá trị bên trong. Một trường đại học có uy tín, có thương hiệu thì không thể có đội ngũ giảng viên kém năng lực mà thay vào đó là những giảng viên có chuyên môn sâu, có khả năng nghiên cứu khoa học tốt và khả năng truyền tải kiến thức cũng như khơi gợi sự đam mê học tập trong tâm trí của sinh viên. Một trường đại học chưa có uy tín, chưa có thương hiệu thì cũng rất khó khăn trong việc chiêu mộ những nhà giáo giỏi, nhà giáo có uy tín về làm việc và nghiên cứu.

5.3 Hạn chế của Luận án và hướng nghiên cứu tiếp theo

5.3.1 Hạn chế của luận án

Mặc dù nghiên cứu có những đóng góp có ý nghĩa về mặt lý thuyết và thực tiễn, tuy nhiên nó vẫn còn chứa đựng những hạn chế. Một số hạn chế của nghiên cứu được kể đến như sau:

Thứ nhất, dữ liệu dùng để đo lường, đánh giá thang đo và kiểm định mô hình chủ yếu được thực hiện trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh nên khả năng tổng quát hóa cần được đánh giá thêm khi mở rộng phạm vi nghiên cứu ở các địa bàn, tỉnh, thành phố khác trên cả nước.

Thứ hai là, nghiên cứu này chỉ tập trung vào khe hổng lý thuyết là mối quan hệ giữa ba chức năng của một trường đại học là năng lực giảng viên, thương hiệu trường đại học và kết quả nghiên cứu khoa học. Tuy nhiên, một trường đại học còn nhiều chức năng khác cần được nghiên cứu để tìm ra phương pháp quản trị đại học mang tính hiện đại phù hợp với hội nhập quốc tế để nâng cao chất lượng đào tạo, tạo ra đội ngũ lao động tri thức có giá trị cao. Các chức năng quan trọng cần kể đến như chức năng đào tạo, chức năng chuyển giao công nghệ gắn liền với nghiên cứu khoa học, chức năng phục vụ cộng đồng.

Thứ ba là, phương pháp chọn mẫu là phương pháp thuận tiện nên tính đại diện cho tổng thể mẫu còn hạn chế.

Thứ tư là, mô hình nghiên cứu mới chỉ có 9 mối quan hệ cho 6 yếu tố nghiên cứu, vẫn có thể còn các mối quan hệ khác trong 6 yếu tố của mô hình nghiên cứu mà luận án chưa chỉ ra được.

5.3.2 Hướng nghiên cứu tiếp theo

Luận án đã chỉ ra bốn hạn chế của nghiên cứu và đã được nêu cụ thể tại mục 5.4.1. Như vậy, các nghiên cứu tiếp theo có thể tập trung vào các hạn chế của nghiên cứu này để tiếp tục nghiên cứu nhằm hoàn thiện nghiên cứu ở phạm vi rộng hơn, sâu hơn, cụ thể: (1) Mở rộng phạm vi khảo sát trên cả nước và khảo sát tất cả 235 cơ sở giáo dục đại học hiện đang hoạt động để nghiên cứu mang tính tổng thể hơn, kết quả đánh giá chính xác hơn; (2) Các nghiên cứu tiếp theo cần nghiên cứu sâu hơn từng lĩnh vực, từng chức năng hoạt động của một trường đại học nhằm tìm ra các phương pháp quản trị đại học phù hợp với bối cảnh giáo dục hiện nay trong nước nói riêng và trên thế giới nói chung và bối cảnh giáo dục đại học trong thời gian tới; (3) Các nghiên cứu tiếp theo nên sử dụng phương pháp chọn mẫu khác như chọn mẫu phân tầng, chọn mẫu cả khối, chọn mẫu theo giai đoạn hay chọn mẫu theo phương pháp xác suất để đảm bảo tính khái quát của kết quả nghiên cứu; (4) Các nghiên cứu tiếp theo có thể nghiên cứu thêm về các mối quan hệ trong 6 yếu tố của mô hình nghiên cứu như Năng lực giảng viên với Sự cam kết của giảng viên; Kết quả nghiên cứu khoa học với Sự

thỏa mãn của giảng viên; Sự tác động ngược lại của Thương hiệu đến Năng lực giảng viên và Kết quả nghiên cứu khoa học; mối quan hệ giữa Lòng tin với Sự thỏa mãn và Sự cam kết trên góc độ tiếp cận từ cán bộ nhân viên của trường đại học.

TÓM TẮT CHƯƠNG 5

Chương 5 tác giả trình bày nội dung hàm ý quản trị và kiến nghị cho đề tài nghiên cứu. Trên cơ sở nghiên cứu, tác giả cũng đưa ra một số hàm ý quản trị về năng lực giảng viên, thương hiệu trường đại học và kết quả nghiên cứu để làm tham khảo cho ban lãnh đạo các trường đại học Việt Nam trong hoạt động quản lý, điều hành nhà trường liên quan đến lĩnh vực nghiên cứu về năng lực giảng viên, về hoạt động nghiên cứu khoa học và quản lý thương hiệu dựa trên nhân viên. Tác giả cũng đưa ra một số kiến nghị bao gồm kiến nghị với Bộ Giáo dục và Đào tạo, kiến nghị với ban lãnh đạo các trường đại học Việt Nam hiện nay. Tác giả xác định một số hạn chế của luận án và đề xuất hướng nghiên cứu tiếp theo để.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tiếng Việt

1. Nguyễn Thị Liên Diệp (2012). *Quản trị học*, Nhà xuất bản Lao động – Xã hội.
2. Phạm Minh Hạc (2001), *Tâm lý học*, Nhà xuất bản Giáo dục, Hà Nội.
3. Trần Tiến Khoa (2013), Quản trị thương hiệu trường đại học trong bối cảnh Việt Nam: từ góc nhìn theo lý thuyết đặc trưng thương hiệu (brandidentity), Tạp chí phát triển KH&CN, tập 16, số Q2, trang 117-126.
4. Ngô Thị Nụ (2018), Vấn đề phát triển năng lực cá nhân con người Việt Nam trong điều kiện hội nhập quốc tế hiện nay, Luận án tiến sĩ, Học viện chính trị Quốc gia Hồ Chí Minh.
5. Nguyễn Thạc, Phạm Thành Nghị (2011) *Tâm Lý học Đại học*, NXB Giáo dục.
6. Nguyễn Thị Hồng Nguyệt (2017), Chất lượng tín hiệu và mối quan hệ thương hiệu – Khách hàng trong thị trường hàng tiêu dùng Việt Nam, Luận án tiến sĩ, Trường đại học Kinh tế TP HCM.
7. Nguyễn Thị Tình (2010), Tính tích cực giảng dạy của giảng viên đại học, Nhà xuất bản Từ điển Bách khoa, Hà Nội.
8. Nguyễn Đình Thọ và ctg (2002), Các thành phần giá trị thương hiệu và đo lường chúng trong thị trường hàng tiêu dùng Việt Nam.
9. Nguyễn Đình Thọ - Nguyễn Thị Mai Trang (2008), *Nghiên cứu khoa học Marketing*, NXB Đại học quốc gia thành phố Hồ Chí Minh
10. Nguyễn Đình Thọ (2011). *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh – thiết kế và thực hiện*. TP. Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Lao động Xã hội
11. Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang (2002). *Trích từ “Keller, KL (2003), Understanding Brands, Branding and Brand Equity, Intercrative Marketing 5(1)”*.
12. Nguyễn Đình Thọ, Nguyễn Thị Mai Trang & Barrett (2003). *Lòng đam mê thương hiệu và các yếu tố tác động vào nó*. Tạp chí Phát triển Kinh tế TP HCM, 153: 2-5.
13. Nguyễn Thành Trung (2015), giá trị thương hiệu trường đại học dựa trên nhân viên: Nghiên cứu tại Việt Nam, Luận án tiến sĩ, Trường đại học Kinh tế TP HCM.

14. Thông tư 15/2014/TT-BKHCN, ngày 13/06/2014, Quy định trình tự, thủ tục giao quyền sở hữu, quyền sử dụng kết quả nghiên cứu khoa học và phát triển công nghệ sử dụng ngân sách nhà nước.

15. Thông tư 47/2014/TT-BGDĐT, ngày 31/12/2014, Quy định chế độ làm việc đối với giảng viên.

16. Thông tư 04/2016/TT-BGDĐT, ngày 14/03/2016, của Bộ giáo dục và đào tạo ban hành quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.

17. Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT, ngày 19/05/2017, của Bộ giáo dục và đào tạo về ban hành quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.

18. Nguyễn Đức Trí (2011), *Giáo trình giáo dục học nghề nghiệp*, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

19. Nguyễn Đức Trí - Hồ Ngọc Vinh (2013), *Phương pháp giảng dạy trong đào tạo nghề*, Nhà xuất bản Giáo dục Việt Nam.

Tài liệu tiếng nước ngoài

20. Aaker, D.A., (1991). *Managing Brand Equity*. New York: The Free Press.

21. Aaker, D.A., (1996). *Measuring Brand Equity Across Products and Markets*. California Management Review, 38:102-120.

22. Aaker, D.A., (2003). *The power of the branded differentiator*. MIT Sloan Management Review, Fall: 83-7.

23. Aaker, D.A., (2004a). *Brand Portfolio Strategy. Creating Relevance, Differentiation, Energy, Leverage and Clarity*. New York, Free Press.

24. Aaker, D.A., (2004b). *Leveraging the corporate brand*. California Management Review, 46:6-18.

25. Abrantes, J. L., Seabra, C., & Lages, L. F. (2007). *Pedagogical affect, student interest, and learning performance*. Journal of Business Research, 60(9), 960-964.

26. Adewale, O.O. and Anthonia, A.A., 2013. *Impact of Organizational Culture on Human Resource Practices: A Study of Selected Nigerian Private Universities*. Journal of Competitiveness, 5:115-133.

27. Alaa Sadik (2007), *The readiness of faculty members to develop and implement E-Learning: The case of an Egyptian University*, International JI. On E-learning (2007) 6 (3), 433 – 453.

28. Aliasghar Mashinchi, Seyed Ahmad Hashemi & Kamran Mohammad Khani (2017), A Model for Competency Assessment of the Faculty in Islamic Azad University, *International Education Studies*; Vol. 10, No. 3; 2017.

29. Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63, 1–18.

30. Allexander Muzenda (2013), Lecturers' Competences and Students' Academic Performance, *International Journal of Humanities and Social Science Invention*, Volume 3, Issue 1, P.06-13.

31. Alt & Griggs (1988). Observations: building brand equity by managing the brand's relationship. *Journal of Advertising Research*, 32:79-83.

32. Ansari Saleh Ahmar et al (2018), Lecturers' Understanding on Indexing Databases of SINTA, DOAJ, Google Scholar, SCOPUS, and Web of Science: A Study of Indonesians, *Journal of Physics: Conf. Series* 954.

33. Appleton-Knapp, S.L. và Krentler, K.A., 2006. Measuring Student Expectations and Their Effects on Satisfaction: The Importance of Managing Student Expectations. *Journal of Marketing Education*, 28:254-264.

34. Armstrong và Sperry (1994). Factors that motivate Business Faculty to conduct research: An expectancy Theory Analysis. *Journal of Education for Business*. 81(4): 179-189.

35. Bagozzi, R. and Yi, Y. (1988) On the Evaluation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Sciences*, 16, 74-94.

36. Baier, A. (1986). Trust and anti-trust. *Ethics*, 96, 231–260.

37. Bauer (1992). An Investigation of Factors Related to Research Productivity in a Public University in Thailand: A Case Study. Victoria University, Australia.

38. Beckett-Camarata, E.J., Camarata, M.R. and Barker, R.T., 1998. Integrating internal and external customer relationships through relationship management: a strategic response to a changing global environment. *Journal of Business Research*, 41:71-81.

39. Beneke (2011), "Baumgartner, Hans, Mita Sujana, and Dan Padgett (1997), Pattern of Affective Reactions to Advertisements. The Intergeration of Moment-to-

Moment Responses into Overall Judgments". *Journal of Marketing Research*, 34,219-232.

40. Bernstein (1983). A meta-analysis of Cronbach's coefficient alpha. *Journal of Consumer Research*. 21: 381-391.

41. Blomqvist, K. (1997). The many faces of trust. *Scandinavian Journal of Management*, 13, 271–286.

42. Boonghee Yoo, Naveen Donthu, Sungho Lee (2000), An Examination of Selected Marketing Mix Elements and Brand Equity, *Journal of the Academy of Marketing Science*. Volume 28, No. 2, pages 195-211.

43. Brown (1992). Human resource management's role in internal branding: an opportunity for cross-functional brand message synergy. *Journal of Product and Brand Management*, 14:163-169.

44. Burbules, N.C. and Callister, T.A., Jr., 2000. Universities in transition: The promise and the challenge of new technologies, *Teachers College Record*, 102:271–293.

45. Burmann, C., Zeplin, S., 2005. Building brand commitment: a behavioral approach to internal brand management. *J. Brand Manag.* 12 (4), 279e300.

46. Burmann, C., Zeplin, S., Riley, N., 2009. Key determinants of internal brand management success: an exploratory empirical analysis. *J. Brand Manag.* 16, 264e284.

47. Butcher, K., Sparkes, B. and O'Callaghan, F., 2001. Evaluative and relational, influences on service loyalty. *International Journal of Service Industry Management*, 12:310-27.

48. Cameron, K.S. and Freeman, S.J., 1991. Cultural congruence, strength, and type: Relationships to effectiveness. In R.W. Woodman and W.A. Pasmore (Eds.).

49. Cameron, K.S. and Quinn, R.E., 1999. Diagnosing and changing organizational culture, Addison-Wesley, Reading, MA.

50. Ceridwyn King & Debra Grace (2009) Employee Based Brand Equity: A Third Perspective, *Services Marketing Quarterly*, 30:2, 122-147.

51. Chapleo, C., (2010). Teaching quality improvement and learner safety: a systematic review. *Acad Med*. 2010;85(9):1425–1439.

52.Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016), The role of brand attachment strength in higher education, Journal of Business Research, JBR-08820; No of Pages 9.

53.Chevan (1992). Student corporate brand identification: an exploratory case study. Corporate Communications, 12:356-75.

54.Christiansen, L.T. and Askegaard, S., 2001. Corporate identity and corporate image revisited –a semiotic perspective. European Journal of Marketing, 35:292-315.

55.Chua, C., 2004. Perception of Quality in Higher Education. Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004, AUQA Occasional Publication.

56.Clark (1987). The service brand as relationships builder. British Journal of Management, 11:137-150.

57.Craig D. Anderson (2012), Barriers and enablers to teachers' adoption of online teaching at an Australian University, A thesis submitted in fulfilment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy, School of Education College of Design and Social Context, August 2012.

58.Dave Ulrich, Wayne Brockbank, Arthur K. Yeung, and Dale G. Lake (1995), Human Resource Competencies: An Empirical Assessment, Human Resource Management, Vol. 34, Number 4, Pp. 473-4.

59.David Aaker (1991). Faculty development in quality improvement: crossing the educational chasm. Am J Med Qual. 2012;27(2):96–97.

60.De Chernatony (1993). Universities sell their brands. Journal of Product & Brand Management, 16:152–153.

61.de Chernatony, L. and Cottam, S., 2006. Internal brand factors driving successful financial services brands. European Journal of Marketing, 40:611-633.

62.de Chernatony, L. and Cottam, S., 2008. Interactions between organisational cultures and corporate brands. Journal of Product and Brand Management, 17:13-24.

63.de Chernatony, L., 2001. From Brand Vision to Brand Evaluation, Butterworth-Heinemann, Oxford.

64.de Chernatony, L., 2002. Would a brand smell any sweeter by a corporate name? Corporate Reputation Review, 5:114-32.

65. Donald E. Hanna (2003). An exploratory profile of extension evaluation professionals. Paper presented at the American Evaluation Association, Toronto, Canada. October 27, 2005.

66. Dr. Habes Moh'd Hatamleh (2016), Obstacles of Scientific Research with Faculty of University of Jadara from Their Point of View, Journal of Education and Practice, Vol.7, No.33, p. 32-47.

67. Dr. Karen Lackey (2012), Faculty Development: An Analysis of Current and Effective Training Strategies for Preparing Faculty to Teach Online, Online Journal of Distance Learning Administration, Volume XIV, Number V.

68. Drs. H. Akbar Ali, M.Si. (2015), Performance Lecturer's Competence As The Quality Assurance, The International Journal of Social Sciences, Vol 30, No 1.

69. Earl R. Babbie (1986). Factors contributing to published research by accounting faculties. The Accounting Review. January: 158-178.

70. Earl Smith and Stephanie L. Witt (1993), A Comparative Study Of Occupational Stress Among African American And White University Faculty: A Research Note, Research in Higher Education, Vol. 34, No. 2, p. 229-241.

71. Eda Atilgan, Safak Aksoy and Serkan Akinci (2005), Determinants of the brand equity A verification approach in the beverage industry in Turkey, Marketing Intelligence & Planning, Vol. 23 No. 3, 2005, pp. 237-248.

72. F.E Weinert, OECD (2001). Qualitative research and case study applications in education. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

73. Fabian A. Ehikhamenor (2002), Internet resources and productivity in scientific research in Nigerian universities, Journal of Information Science, 29 (2) 2003, pp. 107-116.

74. Fournier (1998). Students' motives for enrolling on business degrees in a post-1992 university. The International Journal of Educational Management, 18:25-36.

75. Frances M. CARP, Abraham Carp (1981), Age, Deprivation, and Personal Competence Effects on Satisfaction, Research On Aging, Vol. 3 No. 3, September 1981 279-298.

76. Fritz Oser, Patrizia Salzmann, Sarah Heinzer (2009), Measuring the competence-quality of vocational teachers: An advocacy approach, Empirical Research in Vocational Education and Training 1, 65-83.

77. Fukuyama, F. (1995). *Trust: The social virtues and the creation of prosperity*. New York: Free Press.
78. Gambetta, D. (Ed.). (1988). *Trust: Making and breaking cooperative relationships*. Oxford: Blackwell.
79. Govier, T. (1997). *Social trust and human communities*. Montreal: McGill-Queen's University Press.
80. Haerlin, B., & Parr, D. (1999). How to restore public trust in science. *Nature*, 400, 499.
81. Hardin, R. (2001). Trust. In L. Becker & C. Becker (Eds.), *Encyclopedia of ethics* (2nd ed., pp. 1728–1731). New York: Routledge.
82. Hardin, R. (2006). *Trust*. New York: Polity.
83. Headrick LA, Baron RB, Pingleton SK, Skeff KM, Sklar DP, Varkey P, et al. *Teaching for Quality: Integrating Quality Improvement and Patient Safety Across the Continuum of Medical Education—Report of an Expert Panel*. Washington, DC: Association of American Medical Colleges; 2013.
84. Heding & cộng sự (2009). An empirical investigation of brand equity: drivers and their consequences. *British Food Journal*, 115:1342-1360.
85. Homer Coker (1976), Identifying and Measuring Teacher Competencies: The Carroll County Project, *Journal Teacher Education*, Volume XXVII, Mumber 1, p. 54-56.
86. John I. Holland and Leonard I. Baird (1968), An Interpersonal Competency Scale, *Educational And Psychological Measurement*, 1968, 28, 503-510.
87. K.L Keller tại Dartmouth College (2010). Why internal branding matters: The case of Saab. *Corporate Reputation Review*, 5:133-142.
88. Kapferer (1992). Marketing the Institution to Prospective Students - A Review of Brand (Reputation) Management in Higher Education. *International Journal of Business and Management*, 6:29-44.
89. Kathryn M. Cofsky (2015), Critical Keys to Competency-Based Pay, *Compensation And Benefit*, page 47-51.
90. Keller (1993). Quality improvement in education: current state and future directions. *Med Educ*. 1993;46(1):107–119.

91.Keller (1993). What defines ‘successful’ university brands? *International Journal of Public Sector Management*, 23:169-183.

92.Keller, Understanding Brands, Branding and Brand Equity, *Interactive Marketing* 5(1)”.

93.Kevin Thomson, Leslie de Chernatony , Lorrie Arganbright & Sajid Khan (1999) The Buy-in Benchmark: How Staff Understanding and Commitment Impact Brand and Business Performance, *Journal of Marketing Management*, 15:8, 819-835

94.King, Ceridwyn, Grace, Debra (2010), Building and Measuring Employee-Based Brand Equity, *European Journal of Marketing*, Vol. 44 No. 7/8, pp. 938-971.

95.Larry A Braskamp (2009), Professors as Leaders: Being Open and Teachable, *Journal of College and Character*, Volume 10 No 6, DOI: 10.2202/1940-1639.1443.

96.Lassar & ctg (1995). The Department of Veterans Affairs National Quality Scholars Fellowship Program: experience from 10 years of training quality scholars. *Acad Med*. 1995;84(12):1741–1748.

97.Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Andrés Carrión-García and Jaider Vega-Jurado (2004), The effects of university-industry relationships and academic research on scientific performance: Synergy or substitution, Liney Manjarrés-Henríquez INGENIO (CSIC-UPV), Institute of Innovation and Knowledge Management. Ciudad Politécnica de la Innovación, Edificio 8E- 4 planta- Camino de Vera s/n, 46022 Valencia, Spain.

98.Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Jaider Vega-Jurado (2008), Coexistence of university–industry relations and academic research: Barrier to or incentive for scientific productivity, *Scientometrics*, Vol. 76, No. 3 (2008) 561–576.

99.Lisa Towne, Lauress L. Wise, and Tina M. Winters, Editors (2005), *Advancing Scientific Research In Education*, National Research Council, Committee on Scientific Principles for Education Research, Washington, DC: National Academy Press.

100. Lisa Wood (2000), Brands and brand equity: definition and management, *Management Decision* 38/9, 662-669.

101.Locke, E.A., ‘The Nature and Causes of Job Satisfaction’. In Dunnette, M.P, (1976); mức độ mà mọi người thích (hài lòng) hoặc không thích (không hài lòng) trong công việc của họ (Spector, P.E., 1997).

102. Luis M. Villar, Olga M. Alegre (2006), Online Faculty Development and Assessment System (OFDAS), International Review of Research in Open and Distance Learning Volume 7, Number 3. ISSN: 1492-3831.

103. Marconi (1993). University heritage – An institutional tool for branding and marketing. Higher Education in Europe, XXVIII (4): 449–454.

104. Market Facts (2000). Evaluation resources for nonprofit organizations: Usefulness and applicability. Nonprofit management and leadership, 10(4), 463-472.

105. Mary Deane Sorcinelli (1999), Post-tenure Review Through Post-tenure Development: What Linking Senior Faculty and Technology Taught Us, Innovative Higher Education, Vol. 24, No. 1.

106. McNally & Speak (2002). Holistic approach to brand equity management. Marketing News, 29:4-5.

107. Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. Human Resource Management Review, 11, 299–326.

108. Mohammed m. A., huda i. And maslinda m. N. (2015), Electronic information sharing between public universities and ministry of higher education and scientific research: A pilot study, Journal of Theoretical and Applied Information Technology, Vol. 77 No.1,

109. Molefe, G.N. (2010), Performance measurement dimensions for lecturers at selected universities: An international perspective, SA Journal of Human Resource Management/ SA Tydskrif vir Menslikehulpbronbestuur, 8(1), Art. #243, 13 pages. DOI: 10.4102/sajhrm.v8i1.243.

110. Morgan, R.M., Hunt, S.D., 1994. The commitment-trust theory of relationship marketing. J. Mark. 58 (3), 24e38.

111. Mowday, R.T., Porter, L.W., Steers, R.M., 1982. Employee-organization Linkages, the Psychology of Commitment, Absenteeism, and Turnover. Academic Press, New York.

112. Muhammad Aiman Arifin & Roziah Mohd Rasdi (2017), The Competent Vocational College Teacher: A Proposed Model for Effective Job Performance, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences 2017, Vol. 7, No. 2, page 829-837, ISSN: 2222-6990.

113. Muhammad Aiman Arifin, Roziah Mohd Rasdi, Mohd Ashraff Mohd Anuar and Muhd Khaizer Omar (2017), Competencies of Vocational Teacher: A Personnel Measurement Framework, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Vol. 7, Special Issue - 4th International Conference on Educational Research and Practice 2017, ISSN: 2222-6990

114. Muhammad Aiman Arifin, Roziah Mohd Rasdi, Mohd Ashraff Mohd Anuar, and Muhd Khaizer Omar (2017), Addressing Competency Gaps for Vocational Instructor through Competency Modelling, International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, Vol. 7, No. 4

115. O'Reilly, C. A., & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71, 492–499.

116. Phemyri (2000), The Brand Coca-Cola by Isaac Orimogunje, Holinks Management Consulting.

117. Philip Kotler, Gary Armstrong, Published in 1990 in Englewood Cliffs NJ) by Prentice-Hall international

118. Québec- Ministère de l'Éducation (2004). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.

119. Regina Virvilaite, Dovile Tumasonyte, Laimona Sliburytec (2015), *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 213, 641 – 646.

120. Research in organizational change and development, 5:23-58. Greenwich, CT: JAI Press.

121. Richard J. Shavelson and Lisa Towne, Editors (2002), Scientific Research Education, National Research Council, Committee on Scientific Principles for Education Research, Washington, DC: National Academy Press.

122. Rowland, J., (1996). *International journal of Educational Management*. 10(2): 6-10.

123. Scholl, R. W. (1981). Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6, 589–599.

124. Sheldon (1997). Factor influencing faculty research productivity: Evidence from AACSB accredited schools in the GCC countries. *Journal of International Business Research*. 6(1): 91-102.

125. Sheth & cộng sự (1991). Corporate brand management in higher education: the case of ERAU. *Journal of Product and Brand Management*, 18(6):404-413.
126. Slick (2002). Faculty research productivity: Exploring the role of gender and Family-related factor.
127. Staveley (1987) and Kapferer (1995). Internationalization of universities: a university culture-based framework. *Higher Education*, 45:43-70.
128. Stille CJ, Savageau JA, McBride J, Alper EJ. Quality improvement “201”: context-relevant quality improvement leadership training for the busy clinician-educator. *Am J Med Qual*. 2012;27(2):98–105.
129. Thrift (1997). The Role of Internal Communication and Training in Infusing Corporate Values and Delivering Brand Promise: Singapore Airlines’ Experience. *Corporate Reputation Review*, 10(3): 201–212.
130. Tien, F.F., (2000). To what degree does the desire for promotion motivate faculty to perform research? Testing the expectancy theory. *Research in Higher Education*. 41(6): 723-752.
131. Tullberg, J. (2008). Trust—the importance of trustfulness versus trustworthiness. *The Journal of Socio-Economics*, 37, 2059–2071.
132. Tunku Ahmad, Zubairi, Ibrahim, Othman, Rahman, Rahman, Nordin & Nor (2014), Assessment For Learning Practices And Competency Among Malaysian University Lecturers: A National Study, *Practitioner Research in Higher Education*, 8 (1). p p. 14-31.
133. Vikram Singh Chouhan & Sandeep Srivastava (2014), Understanding Competencies and Competency Modeling - A Literature Survey, *Journal of Business and Management (IOSR-JBM)* e-ISSN: 2278-487X, p-ISSN: 2319-7668. Volume 16, Issue 1. Ver. I (Jan. 2014), PP 14-22.
134. Virgil K. Rowland (2012). Enhancing learning outcomes: the effects of instructional technology, learning style, instructional methods. *Journal of Marketing Education*, 25(2), 130-142.
135. Vo Van Thang et al (2015), Scientific Research Skills Of University Lecturers In Southeast And Southwest Areas, *Journal of Science – 2015*, Vol. 1 (1), 78 – 86.
136. Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7, 418–428.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1. Danh sách các trường đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh

Phụ lục 2. Bảng tổng hợp thang đo gốc

Phụ lục 3. Dàn bài thảo luận với chuyên gia

Phụ lục 4. Bảng câu hỏi

Phụ lục 5. Bảng số liệu kiểm định sơ bộ

Phụ lục 6. Bảng số liệu kiểm định chính thức

Phụ lục 7. Danh sách công trình nghiên cứu khoa học

PHỤ LỤC 1**DANH SÁCH CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

STT	Mã trường	Tên trường
1	DVH	Đại học Văn Hiến
2	HVC	Học viện Cán bộ Thành phố Hồ Chí Minh
3	BVS	Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông (Cơ sở phía Nam)
4	HHK	Học viện Hàng không Việt Nam
5	KMA.HCM	Học viện Kỹ thuật Mật mã (cơ sở phía Nam)
6	HTN-N	Học viện Thanh thiếu niên Việt Nam (cơ sở phía Nam)
7	HVC.HCM	Học viện Tư pháp (Cơ sở Thành Phố Hồ Chí Minh)
8	QSY	Khoa Y - ĐH Quốc gia TP.HCM
9	NVS	Nhạc viện Thành phố Hồ Chí Minh
10	GSA	Phân hiệu Đại học Giao thông vận tải tại TP.HCM
11	VPH	Trường Sĩ quan Kỹ thuật quân sự (Đại học Trần Đại Nghĩa)
12	ANS	Đại học An ninh Nhân dân
13	QSB.HCM	Đại học Bách Khoa - ĐHQG TP.HCM
14	CSS	Đại học Cảnh sát nhân dân
15	DSG	Đại học Công nghệ Sài Gòn
16	DKC	Đại học Công nghệ Thành phố Hồ Chí Minh
17	QSC	Đại học Công nghệ Thông tin - ĐH Quốc gia TP.HCM
18	HUI	Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh
19	DCT	Đại học Công nghiệp Thực phẩm Thành phố Hồ Chí Minh
20	FPT.HCM	Đại học FPT Hồ Chí Minh
21	DCG	Đại học Gia Định
22	GTS	Đại học Giao thông vận tải Thành phố Hồ Chí Minh

STT	Mã trường	Tên trường
23	DTH	Đại học Hoa Sen
24	DHV	Đại học Hùng Vương Thành phố Hồ Chí Minh
25	QST	Đại học Khoa học Tự nhiên - ĐHQG TP Hồ Chí Minh
26	QSX	Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - ĐHQG TP.HCM
27	KTS	Đại học Kiến trúc Thành phố Hồ Chí Minh
28	QSK	Đại học Kinh tế - Luật (ĐH Quốc gia TP.HCM)
29	UEF	Đại học Kinh tế - Tài chính TP.HCM
30	KSA	Đại học Kinh tế TP. HCM
31	DLS	Đại học Lao động Xã hội - Cơ sở 2 Tp.HCM
32	LPS	Đại học Luật TP.HCM
33	MBS	Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh
34	MCA.HCM	Đại học Mỹ thuật Công nghiệp Á Châu (Cơ sở TP HCM)
35	MTS	Đại học Mỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh
36	NHS	Đại học Ngân hàng TP. HCM
37	DNT	Đại học Ngoại ngữ - Tin học TP.HCM
38	NTS	Đại học Ngoại thương (Cơ sở TP.HCM)
39	NTT	Đại học Nguyễn Tất Thành
40	DNV.HCM	Đại học Nội vụ Hà Nội (cơ sở Tp.HCM)
41	NLS	Đại học Nông Lâm Thành phố Hồ Chí Minh
42	UPDATE.41	Đại học Quốc gia TP.HCM
43	QSQ	Đại học Quốc tế - ĐH Quốc gia TP.HCM
44	HIU	Đại học Quốc tế Hồng Bàng
45	TTQ	Đại học Quốc tế Sài Gòn
46	RMU.HCM	Đại học RMIT Nam Sài Gòn
47	SGD	Đại học Sài Gòn

STT	Mã trường	Tên trường
48	DSD	Đại học Sân khấu - Điện ảnh Thành phố Hồ Chí Minh
49	SPK	Đại học Sư phạm Kỹ thuật TP.HCM
50	STS	Đại học Sư phạm Thể dục Thể thao TP.HCM
51	SPS	Đại học Sư phạm TP. HCM
52	DMS	Đại học Tài chính - Marketing
53	DMT.HCM	Đại học Tài nguyên và Môi trường Thành phố Hồ Chí Minh
54	TDS	Đại học Thể dục thể thao Thành phố Hồ Chí Minh
55	TLS	Đại học Thủy lợi - Cơ sở 2
56	DTT	Đại học Tôn Đức Thắng
57	VHS.HCM	Đại học Văn hóa Thành phố Hồ Chí Minh
58	DVL	Đại học Văn Lang
59	VGU.HCM	Đại học Việt - Đức (Cơ sở TP. HCM)
60	YDS	Đại học Y Dược TP.HCM
61	TY.S.HCM	Đại học Y khoa Phạm Ngọc Thạch

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả, 2020)

PHỤ LỤC 2. BẢNG TỔNG HỢP THANG ĐO GỐC

STT	Thang đo gốc	Dịch nghĩa	Nguồn	Thảo luận chuyên gia chỉnh sửa, bổ sung thang đo
NĂNG LỰC GIẢNG VIÊN				
1	The instructor appears to be knowledgeable about the course materials	Người hướng dẫn hiểu biết về các tài liệu khóa học	Nguyễn Đình Thọ, Nguyễn Thị Mai Trang (2010); Muhammad Aiman Arifin và nhóm tác giả (2017)	Giảng viên có kiến thức sâu về môn học giảng dạy
2	The instructor explains the course materials clearly and understandably	Giảng viên giải thích các tài liệu khóa học rõ ràng và dễ hiểu		Giảng viên có khả năng diễn giải các vấn đề trong môn học rõ ràng và dễ hiểu
3	Critically evaluate a research article	Đánh giá phê bình một bài báo nghiên cứu	Frank T. Stritter, Carole J. Bland and Patricia L. Youngblood (1991)	Giảng viên có khả năng đánh giá phê bình một bài báo nghiên cứu
4	Integrate the research findings into the existing literature by discussing what is known and unknown and what requires further study.	Tích hợp các kết quả nghiên cứu vào các tài liệu hiện có bằng cách thảo luận về những gì đã biết và chưa biết và những gì cần nghiên cứu thêm	Frank T. Stritter, Carole J. Bland and Patricia L. Youngblood (1991)	Giảng viên có năng lực thực hiện nghiên cứu khoa học
5	Nghiên cứu định tính			Giảng viên có năng lực về ngoại ngữ
6	Nghiên cứu định tính			Giảng viên có năng lực về tin học
7	Nghiên cứu định tính			Giảng viên có năng lực phát triển nghề nghiệp

STT	Thang đo gốc	Dịch nghĩa	Nguồn	Thảo luận chuyên gia chỉnh sửa, bổ sung thang đo
	THƯƠNG HIỆU			
1	Even if another university had the same features as this one, I preferred to study at this university .865 (Yoo et al., 2000)	Ngay cả khi một trường đại học khác có những đặc điểm giống như trường đại học này, tôi vẫn thích học tại trường đại học này.	Yoo et al., (2000)	Ngay cả khi một trường đại học khác có những đặc điểm giống như trường đại học này, tôi vẫn chọn làm việc tại trường đại học này
2	If there was another university as good as this one, I would have still preferred to study at this university .932	Nếu có một trường đại học khác tốt như trường này, tôi vẫn thích học ở trường đại học này		Nếu một trường đại học khác tốt như trường này, tôi vẫn thích làm việc ở trường đại học này
3	If another university was similar this university in any way, it would have seemed smarter to study at this university	Nếu một trường đại học khác giống trường đại học này theo bất kỳ cách nào, thì việc học tại trường đại học này có vẻ thông minh hơn		Nếu một trường đại học khác nào đó giống trường đại học này theo bất kỳ cách nào thì việc tôi chọn trường đại học này để làm việc là lựa chọn thông minh hơn
4	OBE1 It makes sense to buy X instead of any other brand, even if they are the same.	Thật hợp lý khi mua X thay vì bất kỳ thương hiệu nào khác, ngay cả khi chúng giống nhau.	Boonghee Yoo, Naveen Donthu, Sungho Lee (2000)	Thật hợp lý khi làm việc tại trường đại học tôi đã chọn thay vì làm ở trường đại học khác ngay cả khi chúng giống nhau
	KẾT QUẢ NCKH			
1	If the researcher has obtained funding from at least one of the 2three UIR activities during 1999-2004 period	Nếu nhà nghiên cứu nhận được khoản trợ cấp từ ít nhất một trong ba hoạt động của UIR trong giai đoạn 1999-2004	Liney Manjarrés-Henríquez, Antonio Gutiérrez-Gracia, Andrés Carrión-García and Jaider Vega-Jurado (2004)	Kết quả nghiên cứu khoa học được nhà trường trả thù lao nhuận bút tương xứng
2	Nº of articles published by each researcher in journals ISI 2003-2004	Số bài báo được xuất bản bởi mỗi nhà nghiên cứu trên các tạp chí ISI giai đoạn 2003-		Số bài báo được xuất bản trên các tạp chí uy tín (ISI, Scopus) nâng cao thương hiệu nhà trường

STT	Thang đo gốc	Dịch nghĩa	Nguồn	Thảo luận chuyên gia chỉnh sửa, bổ sung thang đo
	period	2004		
3	Nghiên cứu định tính			Kết quả nghiên cứu khoa học nâng cao uy tín, thương hiệu cho nhà trường
4	Nghiên cứu định tính			Kết quả nghiên cứu khoa học phản ánh chính sách đầu tư của trường cho hoạt động nghiên cứu khoa học
	SỰ THỎA MÃN			
1	I am delighted with this university's course	Tôi rất vui mừng với khóa học của trường đại học này	Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016)	Tôi rất vui mừng khi làm việc ở trường đại học này
2	Overall, I am satisfied with this university's course	Nhìn chung, tôi hài lòng với khóa học của trường đại học này		Tôi hài lòng với công việc ở trường đại học này
3	I think I did the right thing when I decided to take this university's class	Tôi nghĩ rằng tôi đã làm đúng khi tôi quyết định học lớp này		Tôi nghĩ rằng tôi đã quyết định đúng khi làm việc ở trường đại học này
	LÒNG TIN			
1	This university can be trusted	Trường đại học này có thể được tin cậy	Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis,	Tôi tin tưởng vào trường học nơi tôi làm việc
2	This university is expected to do what is right	Trường đại học này dự kiến sẽ làm những gì là đúng		Tôi tin tưởng vào những việc nhà trường làm là đúng

STT	Thang đo gốc	Dịch nghĩa	Nguồn	Thảo luận chuyên gia chỉnh sửa, bổ sung thang đo
3	This university has high integrity	Trường đại học này có tính liêm chính cao	Eleftherios Alamanos, Michael	Tôi tin tưởng tính liêm chính của nhà trường
4	This university keeps its promises	Trường đại học này giữ lời hứa	Bourlakis (2016); Ezgi Erkmen, Murat Hancer (2014)	Ban lãnh đạo nhà trường giữ lời hứa với giảng viên
	SỰ CAM KẾT			
1	I am very committed to this university	Tôi rất cam kết với trường đại học này	Jillapalli & Jillapalli (2014); Charles Dennis, Savvas Papagiannidis, Eleftherios Alamanos, Michael Bourlakis (2016)	Tôi cam kết làm việc lâu dài với nhà trường
2	This university is very important to me	Trường đại học này rất quan trọng với tôi		Trường đại học này rất quan trọng với tôi
3	I really care about this university	Tôi thực sự quan tâm đến trường đại học này		Tôi thực sự quan tâm đến trường đại học này
4	I believe that this university deserves my effort to maintain a relationship	Tôi tin rằng trường đại học này xứng đáng với nỗ lực của tôi để duy trì mối quan hệ		Tôi tin rằng trường đại học này xứng đáng với nỗ lực của tôi để tôi gắn bó làm việc

PHỤ LỤC 3**DÀN BÀI THẢO LUẬN CHUYÊN GIA**

Xin chào Thầy/Cô. Tôi tên là nghiên cứu sinh Trường Đại học Lạc Hồng. Hôm nay, tôi rất vui mừng được thảo luận cùng các Thầy/Cô về vấn đề nghiên cứu của tôi. Rất mong nhận được sự đóng góp tích cực của Thầy/Cô. Mọi ý kiến của Thầy/Cô sẽ không có đúng hay sai, tất cả đều có ý nghĩa đóng góp rất lớn cho nghiên cứu của tôi, đề tài nghiên cứu “Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học: Trường hợp khảo sát tại Thành phố Hồ Chí Minh”.

Đầu tiên, xin mời các Thầy/Cô có thể tự giới thiệu để chúng ta làm quen. Thầy/Cô có thể cho biết, mình làm việc ở trường nào, kinh nghiệm được bao lâu,...?

Bây giờ, chúng ta sẽ bắt đầu thảo luận về chủ đề Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học.

I. Thảo luận về các yếu tố nghiên cứu.

Tác giả trình bày tính cấp thiết của đề tài và đề xuất mô hình nghiên cứu bao gồm 06 yếu tố chính, cụ thể: Năng lực giảng viên, Thương hiệu nhà trường, Kết quả nghiên cứu khoa học, Sự thỏa mãn, Lòng tin và Sự cam kết.

Xin Thầy/Cô cho biết Thầy/Cô có đồng ý với các yếu tố và các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu không? Thầy/Cô có cần thêm, bớt yếu tố hay mối quan hệ nào không? Tại sao? Theo Thầy/Cô có cần chỉnh sửa từ ngữ nào cho phù hợp hơn không?

II. Thảo luận về thang đo**1. Năng lực giảng viên**

Để đo lường yếu tố Năng lực giảng viên, tác giả đưa ra các phát biểu dưới đây, mời Thầy/Cô đọc qua và cho biết ý kiến của mình.

- Giảng viên có kiến thức sâu về môn học giảng dạy
- Giảng viên có khả năng diễn giải các vấn đề trong môn học rõ ràng và dễ hiểu
- Giảng viên có khả năng đánh giá phê bình một bài báo nghiên cứu
- Giảng viên có năng lực thực hiện nghiên cứu khoa học
- Giảng viên có năng lực về ngoại ngữ
- Giảng viên có năng lực về tin học

- Giảng viên có năng lực phát triển nghề nghiệp

Có 7 phát biểu đánh giá Năng lực giảng viên, xin Thầy/Cô cho biết Thầy/Cô có hiểu các phát biểu này không? Nếu đánh giá về Năng lực giảng viên, Thầy/Cô có cần thêm, bớt phát biểu nào không? Tại sao? Theo Thầy/Cô có cần chỉnh sửa từ ngữ nào cho phù hợp hơn với các phát biểu nêu trên hay không?

1. Kết quả nghiên cứu khoa học

Để đo lường yếu tố Kết quả nghiên cứu khoa học, tác giả đưa ra các phát biểu dưới đây, mời Thầy/Cô đọc qua và cho biết ý kiến của mình.

- Kết quả nghiên cứu khoa học được nhà trường trả thù lao nhuận bút tương xứng
- Số bài báo được xuất bản trên các tạp chí uy tín (ISI, Scopus) nâng cao thương hiệu nhà trường
- Kết quả nghiên cứu khoa học nâng cao uy tín, thương hiệu cho nhà trường
- Kết quả nghiên cứu khoa học phản ánh chính sách đầu tư của trường cho hoạt động nghiên cứu khoa học

Có 4 phát biểu đánh giá Kết quả nghiên cứu khoa học, xin Thầy/Cô cho biết Thầy/Cô có hiểu các phát biểu này không? Nếu đánh giá về Kết quả nghiên cứu khoa học, Thầy/Cô có cần thêm, bớt phát biểu nào không? Tại sao? Theo Thầy/Cô có cần chỉnh sửa từ ngữ nào cho phù hợp hơn với các phát biểu nêu trên hay không?

1. Thương hiệu trường đại học

Để đo lường yếu tố Thương hiệu trường đại học, tác giả đưa ra các phát biểu dưới đây, mời Thầy/Cô đọc qua và cho biết ý kiến của mình.

- Ngay cả khi một trường đại học khác có những đặc điểm giống như trường đại học này, tôi vẫn chọn làm việc tại trường đại học này
- Nếu một trường đại học khác tốt như trường này, tôi vẫn thích làm việc ở trường đại học này
- Nếu một trường đại học khác nào đó giống trường đại học này theo bất kỳ cách nào thì việc tôi chọn trường đại học này để làm việc là lựa chọn thông minh hơn
- Thật hợp lý khi làm việc tại trường đại học tôi đã chọn thay vì làm ở trường đại học khác ngay cả khi chúng giống nhau

Có 4 phát biểu đánh giá Thương hiệu trường đại học, xin Thầy/Cô cho biết Thầy/Cô có hiểu các phát biểu này không? Nếu đánh giá về Thương hiệu trường đại

học, Thầy/Cô có cần thêm, bớt phát biểu nào không? Tại sao? Theo Thầy/Cô có cần chỉnh sửa từ ngữ nào cho phù hợp hơn với các phát biểu nêu trên hay không?

1. Sự thỏa mãn

Để đo lường yếu tố Sự thỏa mãn, tác giả đưa ra các phát biểu dưới đây, mời Thầy/Cô đọc qua và cho biết ý kiến của mình.

- Tôi rất vui mừng khi làm việc ở trường đại học này
- Tôi hài lòng với công việc ở trường đại học này
- Tôi nghĩ rằng tôi đã quyết định đúng khi làm việc ở trường đại học này

Có 3 phát biểu đánh giá Sự thỏa mãn, xin Thầy/Cô cho biết Thầy/Cô có hiểu các phát biểu này không? Nếu đánh giá về Sự thỏa mãn, Thầy/Cô có cần thêm, bớt phát biểu nào không? Tại sao? Theo Thầy/Cô có cần chỉnh sửa từ ngữ nào cho phù hợp hơn với các phát biểu nêu trên hay không?

1. Lòng tin

Để đo lường yếu tố Sự thỏa mãn, tác giả đưa ra các phát biểu dưới đây, mời Thầy/Cô đọc qua và cho biết ý kiến của mình.

- Tôi tin tưởng vào trường học nơi tôi làm việc
- Tôi tin tưởng vào những việc nhà trường làm là đúng
- Tôi tin tưởng tính liêm chính của nhà trường
- Ban lãnh đạo nhà trường giữ lời hứa với giảng viên

Có 4 phát biểu đánh giá Lòng tin, xin Thầy/Cô cho biết Thầy/Cô có hiểu các phát biểu này không? Nếu đánh giá về Lòng tin, Thầy/Cô có cần thêm, bớt phát biểu nào không? Tại sao? Theo Thầy/Cô có cần chỉnh sửa từ ngữ nào cho phù hợp hơn với các phát biểu nêu trên hay không?

1. Sự cam kết

Để đo lường yếu tố Sự cam kết, tác giả đưa ra các phát biểu dưới đây, mời Thầy/Cô đọc qua và cho biết ý kiến của mình.

- Tôi cam kết làm việc lâu dài với nhà trường
- Trường đại học này rất quan trọng với tôi
- Tôi thực sự quan tâm đến trường đại học này
- Tôi tin rằng trường đại học này xứng đáng với nỗ lực của tôi để tôi gắn bó

làm việc để duy trì mối quan hệ

Có 4 phát biểu đánh giá Sự cam kết, xin Thầy/Cô cho biết Thầy/Cô có hiểu các

phát biểu này không? Nếu đánh giá về Sự cam kết, Thầy/Cô có cần thêm, bớt phát biểu nào không? Tại sao? Theo Thầy/Cô có cần chỉnh sửa từ ngữ nào cho phù hợp hơn với các phát biểu nêu trên hay không?

Cám ơn Thầy/Cô đã dành thời gian tham gia buổi phỏng vấn thảo luận này và đã cung cấp những thông tin hết sức quý báu. Xin chân thành cám ơn.

DANH SÁCH THẢO LUẬN CHUYÊN GIA

STT	Chuyên gia	Học hàm, học vị	Nơi công tác	Chức danh	Kinh nghiệm trong lĩnh vực giáo dục đại học	Mã hóa
1	Chuyên gia 1	PGS. TS	Đại học Quốc gia TP HCM	Quản trị đại học cấp cao	47 năm	CG1
2	Chuyên gia 2	PGS. TS	Đại học Đà Nẵng	Quản trị đại học cấp cao	35 năm	CG2
3	Chuyên gia 3	PGS. TS	Đại học Văn Hiến	Quản trị đại học cấp cao	30 năm	CG3
4	Chuyên gia 4	TS	Đại học Văn Lang	Quản trị đại học cấp cao	20 năm	CG4
5	Chuyên gia 5	TS	Đại học Văn Hiến	Quản trị đại học cấp cao	18 năm	CG5
6	Chuyên gia 6	TS	Đại học Sư phạm Kỹ thuật Vĩnh Long	Quản trị đại học cấp cao	15 năm	CG6
7	Chuyên gia 7	TS	Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh	Quản trị đại học cấp trung	12 năm	CG7

BẢNG CÂU HỎI SƠ BỘ

Xin kính chào Thầy/Cô.

Tôi tên là – Hiện đang thực hiện NCS ngành Quản trị kinh doanh của trường Đại học Lạc Hồng.

Tôi đang nghiên cứu đề tài “Mối quan hệ giữa năng lực, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên và thương hiệu trường đại học: Trường hợp khảo sát tại Thành phố Hồ Chí Minh”. Rất mong Thầy/Cô dành chút thời gian để trả lời bản câu hỏi dưới đây. Sẽ không có câu trả lời nào của Thầy/Cô là đúng hay sai, mọi ý kiến của Thầy/Cô đều có giá trị cho nghiên cứu của tôi. Tất cả thông tin của Thầy/Cô đều được giữ kín và được trình bày dưới hình thức báo cáo tổng hợp.

Rất mong nhận được sự hợp tác của Thầy/Cô. Xin chân thành cảm ơn các Thầy/Cô.

Thầy/Cô vui lòng trả lời các câu hỏi bên dưới:

Phần I. Thông tin chung

1. Họ và tên (Có thể không cung cấp):
2. Tuổi:
☐ Dưới 35 tuổi ☐ 35 → 45 tuổi ☐ 46 → 55 tuổi ☐ Trên 55 tuổi
3. Giới tính: ☐ Nam ☐ Nữ
4. Thầy/Cô đang làm công việc:
☐ Quản lý ☐ Giảng viên ☐ Nhân viên
5. Thâm niên công tác:
☐ Dưới 5 năm ☐ 5 → 10 năm ☐ 11 → 15 năm ☐ Trên 15 năm

Phần II. Thầy/Cô vui lòng cho biết mức độ đồng ý của mình với các phát biểu dưới đây theo thang điểm từ 1 đến 5, bằng cách đánh dấu X vào điểm phù hợp, qui ước như sau:

1. Hoàn toàn không đồng ý 2. Không đồng ý 3. Chung chung
4. Đồng ý 5. Hoàn toàn đồng ý

Ký hiệu	Biến quan sát	1	2	3	4	5
NĂNG LỰC GIẢNG VIÊN						
NLGV1	Giảng viên có kiến thức sâu về môn học giảng dạy					
NLGV2	Giảng viên có khả năng diễn giải các vấn đề trong môn học rõ ràng và dễ hiểu					

Ký hiệu	Biến quan sát	1	2	3	4	5
NLGV3	Giảng viên có khả năng đánh giá phê bình một bài báo nghiên cứu					
NLGV4	Giảng viên có năng lực thực hiện nghiên cứu khoa học					
NLGV5	Giảng viên có năng lực về ngoại ngữ					
NLGV6	Giảng viên có năng lực về tin học					
NLGV7	Giảng viên có năng lực phát triển nghề nghiệp					
KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC						
NCKH1	Kết quả nghiên cứu khoa học được nhà trường trả thù lao nhuận bút tương xứng					
NCKH2	Số bài báo được xuất bản trên các tạp chí uy tín (ISI, Scopus) nâng cao thương hiệu nhà trường					
NCKH3	Kết quả nghiên cứu khoa học nâng cao uy tín, thương hiệu cho nhà trường					
NCKH4	Kết quả nghiên cứu khoa học phản ánh chính sách đầu tư của trường cho hoạt động nghiên cứu khoa học					
THƯƠNG HIỆU TRƯỜNG ĐẠI HỌC						
EBBE1	Ngay cả khi một trường đại học khác có những đặc điểm giống như trường đại học này, tôi vẫn chọn làm việc tại trường đại học này					
EBBE2	Nếu một trường đại học khác tốt như trường này, tôi vẫn thích làm việc ở trường đại học này					
EBBE3	Nếu một trường đại học khác nào đó giống trường đại học này theo bất kỳ cách nào thì việc tôi chọn trường đại học này để làm việc là lựa chọn thông minh hơn					
EBBE4	Thật hợp lý khi làm việc tại trường đại học tôi đã chọn thay vì làm ở trường đại học khác ngay cả khi chúng giống nhau					
SỰ THỎA MÃN						
SAT1	Tôi rất vui mừng khi làm việc ở trường đại học này					
SAT 2	Tôi hài lòng với công việc ở trường đại học này					
SAT 3	Tôi nghĩ rằng tôi đã quyết định đúng khi làm việc ở trường đại học này					
LÒNG TIN						
TRUST1	Tôi tin tưởng vào trường học nơi tôi làm việc					
TRUST2	Tôi tin tưởng vào những việc nhà trường làm là đúng					
TRUST3	Tôi tin tưởng tính liêm chính của nhà trường					
TRUST4	Ban lãnh đạo nhà trường giữ lời hứa với giảng viên					
SỰ CAM KẾT						
COM1	Tôi cam kết làm việc lâu dài với nhà trường					
COM 2	Trường đại học này rất quan trọng với tôi					
COM 3	Tôi thực sự quan tâm đến trường đại học này					

Ký hiệu	Biến quan sát	1	2	3	4	5
COM 4	Tôi tin rằng trường đại học này xứng đáng với nỗ lực của tôi để tôi gắn bó làm việc					

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác, giúp đỡ của Thầy/Cô đã cung cấp thông tin. Tôi xin cam kết toàn bộ thông tin trả lời của Thầy/Cô sẽ được bảo mật và chỉ sử dụng duy nhất vào mục đích nghiên cứu đề tài luận án của Tôi.

Ký hiệu	Biến quan sát	1	2	3	4	5
NĂNG LỰC GIẢNG VIÊN						
NLGV1	Giảng viên có kiến thức sâu về môn học giảng dạy					
NLGV2	Giảng viên có khả năng diễn giải các vấn đề trong môn học rõ ràng và dễ hiểu					

Ký hiệu	Biến quan sát	1	2	3	4	5
NLGV3	Giảng viên có khả năng đánh giá phê bình một bài báo nghiên cứu					
NLGV4	Giảng viên có năng lực thực hiện nghiên cứu khoa học					
NLGV5	Giảng viên có năng lực về ngoại ngữ					
NLGV6	Giảng viên có năng lực về tin học					
NLGV7	Giảng viên có năng lực phát triển nghề nghiệp					
KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU KHOA HỌC						
NCKH1	Kết quả nghiên cứu khoa học được nhà trường trả thù lao nhuận bút tương xứng					
NCKH2	Số bài báo được xuất bản trên các tạp chí uy tín (ISI, Scopus) nâng cao thương hiệu nhà trường					
NCKH3	Kết quả nghiên cứu khoa học nâng cao uy tín, thương hiệu cho nhà trường					
NCKH4	Kết quả nghiên cứu khoa học phản ánh chính sách đầu tư của trường cho hoạt động nghiên cứu khoa học					
THƯƠNG HIỆU TRƯỜNG ĐẠI HỌC						
EBBE1	Ngay cả khi một trường đại học khác có những đặc điểm giống như trường đại học này, tôi vẫn chọn làm việc tại trường đại học này					
EBBE2	Nếu một trường đại học khác tốt như trường này, tôi vẫn thích làm việc ở trường đại học này					
EBBE3	Nếu một trường đại học khác nào đó giống trường đại học này theo bất kỳ cách nào thì việc tôi chọn trường đại học này để làm việc là lựa chọn thông minh hơn					
EBBE4	Thật hợp lý khi làm việc tại trường đại học tôi đã chọn thay vì làm ở trường đại học khác ngay cả khi chúng giống nhau					
SỰ THỎA MÃN						
SAT1	Tôi rất vui mừng khi làm việc ở trường đại học này					
SAT 2	Tôi hài lòng với công việc ở trường đại học này					
SAT 3	Tôi nghĩ rằng tôi đã quyết định đúng khi làm việc ở trường đại học này					
LÒNG TIN						
TRUST1	Tôi tin tưởng vào trường học nơi tôi làm việc					
TRUST2	Tôi tin tưởng vào những việc nhà trường làm là đúng					
TRUST3	Tôi tin tưởng tính liêm chính của nhà trường					
TRUST4	Ban lãnh đạo nhà trường giữ lời hứa với giảng viên					
SỰ CAM KẾT						
COM1	Tôi cam kết làm việc lâu dài với nhà trường					
COM 2	Trường đại học này rất quan trọng với tôi					
COM 3	Tôi thực sự quan tâm đến trường đại học này					

Ký hiệu	Biến quan sát	1	2	3	4	5
COM 4	Tôi tin rằng trường đại học này xứng đáng với nỗ lực của tôi để tôi gắn bó làm việc					

Xin chân thành cảm ơn sự hợp tác, giúp đỡ của Thầy/Cô đã cung cấp thông tin. Tôi xin cam kết toàn bộ thông tin trả lời của Thầy/Cô sẽ được bảo mật và chỉ sử dụng duy nhất vào mục đích nghiên cứu đề tài luận án của Tôi.

PHỤ LỤC 5

BẢNG SỐ LIỆU KIỂM ĐỊNH SƠ BỘ

Reliability

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	132	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	132	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,948	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EBBE1	10,44	11,561	,876	,931
EBBE2	10,43	11,285	,882	,929
EBBE3	10,45	11,441	,858	,937
EBBE4	10,42	11,742	,880	,930

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

		N	%
Cases	Valid	132	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	132	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,941	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Trust1	11,30	9,159	,918	,903
Trust2	11,17	9,941	,809	,938
Trust3	11,00	9,893	,806	,939
Trust4	11,28	9,364	,905	,908

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary

	N	%
Valid	132	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	132	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,946	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Com1	11,10	9,937	,855	,934
Com2	11,20	11,187	,790	,953
Com3	11,15	9,870	,918	,913
Com4	11,16	9,799	,922	,912

Case Processing Summary

	N	%
Valid	132	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	132	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,886	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted

Sat1	7,38	4,100	,781	,836
Sat2	7,38	4,069	,783	,835
Sat3	7,35	4,229	,772	,845

Reliability**Scale: ALL VARIABLES**

Case Processing Summary		
	N	%
Valid	132	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	132	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,894	4

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
NCKH1	11,23	7,555	,738	,873
NCKH2	11,17	7,224	,777	,859
NCKH3	11,32	7,196	,770	,862
NCKH4	11,21	7,527	,777	,859

Reliability**Scale: ALL VARIABLES**

Case Processing Summary		
	N	%
Valid	132	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	132	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,912	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
NLGV1	22,63	22,327	,875	,883
NLGV2	22,65	21,923	,894	,880
NLGV3	22,67	25,033	,591	,913
NLGV4	22,66	23,814	,701	,902
NLGV5	22,66	21,631	,912	,878
NLGV6	22,70	24,225	,716	,900
NLGV7	22,53	26,129	,455	,927

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.831
Approx. Chi-Square	4148.310
Bartlett's Test of Sphericity df	325
Sig.	.000

Communalities

	Initial	Extraction
Trust1	1.000	.924
Trust2	1.000	.785
Trust3	1.000	.793
Trust4	1.000	.910
Com1	1.000	.856
Com2	1.000	.786
Com3	1.000	.920
Com4	1.000	.927
Sat1	1.000	.811
Sat2	1.000	.815
Sat3	1.000	.798
NCKH1	1.000	.754
NCKH2	1.000	.775
NCKH3	1.000	.782
NCKH4	1.000	.777
NLGV1	1.000	.905
NLGV2	1.000	.918
NLGV3	1.000	.562
NLGV4	1.000	.620
NLGV5	1.000	.931

NLGV6	1.000	.654
NLGV7	1.000	.483
EBBE1	1.000	.865
EBBE2	1.000	.888
EBBE3	1.000	.863
EBBE4	1.000	.860

Extraction Method: Principal
Component Analysis.

6 – PL5

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	9.104	35.014	35.014	9.104	35.014	35.014	4.721	18.158	18.158
2	3.452	13.278	48.293	3.452	13.278	48.293	3.537	13.602	31.760
3	2.885	11.097	59.389	2.885	11.097	59.389	3.516	13.524	45.285
4	2.165	8.326	67.715	2.165	8.326	67.715	3.411	13.121	58.405
5	1.799	6.921	74.636	1.799	6.921	74.636	3.192	12.276	70.681
6	1.556	5.985	80.621	1.556	5.985	80.621	2.584	9.940	80.621
7	.694	2.667	83.289						
8	.632	2.433	85.722						
9	.562	2.163	87.885						
10	.441	1.696	89.581						
11	.361	1.388	90.969						
12	.341	1.312	92.281						
13	.322	1.238	93.519						
14	.288	1.109	94.628						
15	.256	.986	95.615						
16	.219	.842	96.456						
17	.209	.803	97.260						
18	.187	.719	97.979						
19	.162	.622	98.600						
20	.140	.540	99.140						
21	.109	.419	99.560						
22	.075	.289	99.849						
23	.019	.073	99.921						
24	.009	.035	99.956						
25	.007	.026	99.983						
26	.005	.017	100.000						

Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
NLGV5	.716	-.507	.109	.166	-.349	.029
NLGV2	.707	-.497	.109	.159	-.366	-.001
Com4	.700	-.247	.011	-.431	.373	-.226
Com3	.693	-.232	.005	-.442	.367	-.236
Com2	.688	-.181	.008	-.262	.294	-.353
Trust2	.686	.245	-.236	-.291	-.068	.331
NLGV1	.682	-.498	.142	.157	-.383	.015
Trust1	.675	.281	-.417	-.294	-.119	.339
Com1	.668	-.344	-.043	-.278	.347	-.302
Trust4	.666	.288	-.408	-.311	-.128	.321
NLGV6	.666	-.335	-.025	.122	-.237	.163
EBBE1	.659	.538	-.019	.076	-.209	-.301
NLGV4	.650	-.422	-.023	.070	-.080	.091
EBBE2	.623	.506	.062	.243	-.199	-.376
Trust3	.599	.333	-.244	-.379	-.096	.332
NLGV3	.530	-.411	.180	.204	.044	.192
NLGV7	.437	-.278	-.193	.296	-.101	-.283
EBBE3	.558	.672	.020	.089	-.159	-.258
EBBE4	.578	.588	.007	.150	-.219	-.331
NCKH1	.352	.237	.709	.111	.216	.108
NCKH4	.425	.310	.656	.153	.190	.104
NCKH2	.496	.190	.612	.024	.217	.266
NCKH3	.490	.159	.586	.144	.203	.334
Sat3	.406	.051	-.483	.454	.425	.103
Sat2	.379	.052	-.452	.579	.349	.085
Sat1	.320	.053	-.469	.553	.408	.114

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 6 components extracted.

Rotated Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
NLGV5	.932	.105	.102	.177	.099	.015
NLGV2	.925	.092	.126	.178	.083	.005
NLGV1	.923	.081	.111	.152	.100	.035
NLGV6	.732	.268	.067	.129	.100	.124
NLGV4	.684	.192	.014	.286	.094	.155

8 – PL5

NLGV3	.615	.041	.122	.181	.311	.192
NLGV7	.506	.104	.252	.205	.176	.282
Trust1	.164	.892	.224	.155	.010	.163
Trust4	.154	.886	.234	.161	.017	.139
Trust3	.070	.841	.207	.162	.106	.019
Trust2	.185	.802	.196	.196	.138	.102
EBBE2	.167	.116	.885	.089	.194	.133
EBBE4	.074	.214	.879	.061	.154	.090
EBBE3	.028	.288	.850	.057	.215	.083
EBBE1	.125	.293	.846	.139	.149	.080
Com3	.219	.245	.057	.890	.132	.021
Com4	.234	.240	.045	.890	.142	.031
Com1	.319	.105	.055	.850	.054	.121
Com2	.259	.118	.214	.801	.105	.083
NCKH3	.194	.133	.074	.051	.845	.069
NCKH2	.136	.151	.105	.142	.838	.020
NCKH1	.047	.065	.186	.093	.837	.064
NCKH4	.061	.007	.278	.074	.831	.005
Sat1	.075	.085	.073	.029	.004	.890
Sat2	.142	.084	.136	.025	.002	.877
Sat3	.086	.165	.086	.131	-.001	.860

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6
1	.555	.440	.397	.446	.303	.225
2	-.621	.317	.616	-.272	.240	.041
3	.086	-.384	.010	-.014	.775	-.495
4	.275	-.462	.204	-.487	.139	.642
5	-.466	-.151	-.320	.528	.325	.523
6	.077	.568	-.564	-.459	.355	.130

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

PHỤ LỤC 6. BẢNG SỐ LIỆU KIỂM ĐỊNH CHÍNH THỨC

1. Thông kê mô tả:

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
EBBE1	648	1	5	3,47	1,073
EBBE2	648	1	5	3,56	1,085
EBBE3	648	1	5	3,55	1,098
EBBE4	648	1	5	3,56	1,050
Trust1	648	1	5	3,64	1,044
Trust2	648	1	5	3,70	1,039
Trust3	648	1	5	3,81	1,088
Trust4	648	1	5	3,63	1,057
Com1	648	1	5	3,63	1,060
Com2	648	1	5	3,67	1,002
Com3	648	1	5	3,59	1,012
Com4	648	1	5	3,72	1,018
Sat1	648	1	5	3,61	1,046
Sat2	648	1	5	3,58	1,193
Sat3	648	1	5	3,62	1,021
NCKH1	648	1	5	3,70	1,016
NCKH2	648	1	5	3,71	1,013
NCKH3	648	1	5	3,64	1,014
NCKH4	648	1	5	3,66	1,014
NLGV1	648	1	5	3,61	1,040
NLGV2	648	1	5	3,59	1,034
NLGV3	648	1	5	3,56	,994
NLGV4	648	1	5	3,67	,994
NLGV5	648	1	5	3,57	1,094
NLGV6	648	1	5	3,56	1,023
NLGV7	648	1	5	3,78	,977
Valid N (listwise)	648				

2.2 Kiểm định Cronbach's Alpha:

Reliability

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary		
	N	%
Valid	648	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	648	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,870	4

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
EBBE1	10,67	7,900	,710	,838
EBBE2	10,58	7,722	,736	,828
EBBE3	10,59	7,769	,712	,837
EBBE4	10,58	7,922	,729	,831

Scale: ALL VARIABLES

Case Processing Summary		
	N	%
Valid	648	100,0
Cases Excluded ^a	0	,0
Total	648	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,863	4

Item-Total Statistics				
	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Trust1	11,15	7,406	,734	,815
Trust2	11,09	7,599	,696	,831
Trust3	10,98	7,488	,671	,842

Trust4	11,16	7,311	,742	,812
--------	-------	-------	------	------

Scale: ALL VARIABLES**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	648	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	648	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,848	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Com1	10,98	6,541	,709	,797
Com2	10,94	7,045	,651	,822
Com3	11,02	6,918	,671	,814
Com4	10,90	6,705	,715	,795

Scale: ALL VARIABLES**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	648	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	648	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,857	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
Sat1	7,20	4,040	,755	,778
Sat2	7,23	3,516	,753	,784
Sat3	7,19	4,316	,695	,833

Scale: ALL VARIABLES**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	648	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	648	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,847	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
NCKH1	11,01	6,753	,663	,815
NCKH2	11,00	6,717	,675	,810
NCKH3	11,07	6,542	,716	,792
NCKH4	11,05	6,680	,682	,807

Scale: ALL VARIABLES**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	648	100,0
	Excluded ^a	0	,0
	Total	648	100,0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
,838	7

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
NLGV1	21,74	18,674	,692	,799
NLGV2	21,76	18,451	,727	,793
NLGV3	21,79	19,624	,609	,812
NLGV4	21,69	19,619	,610	,812
NLGV5	21,78	18,450	,674	,801
NLGV6	21,79	19,529	,597	,814

3. Phân tích EFA

Factor Analysis

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		,907
Approx. Chi-Square		8847,791
Bartlett's Test of Sphericity	df	325
Sig.		,000

Communalities

	Initial	Extraction
EBBE1	,574	,623
EBBE2	,614	,654
EBBE3	,550	,621
EBBE4	,559	,642
Trust1	,589	,681
Trust2	,564	,591
Trust3	,498	,537
Trust4	,602	,701
Com1	,554	,626
Com2	,493	,533
Com3	,526	,563
Com4	,553	,641
Sat1	,621	,707
Sat2	,632	,742
Sat3	,531	,570
NCKH1	,478	,543
NCKH2	,503	,565
NCKH3	,577	,664
NCKH4	,530	,582
NLGV1	,625	,594
NLGV2	,660	,643
NLGV3	,434	,459
NLGV4	,452	,460
NLGV5	,521	,566
NLGV6	,434	,439

Extraction Method: Principal Axis

Factoring.

Total Variance Explained

Factor	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	8.709	34.837	34.837	8.709	34.837	34.837	3.684	14.734	14.734
2	2.270	9.079	43.916	2.270	9.079	43.916	2.911	11.646	26.380
3	1.866	7.464	51.379	1.866	7.464	51.379	2.853	11.413	37.794
4	1.667	6.669	58.049	1.667	6.669	58.049	2.807	11.227	49.021
5	1.455	5.821	63.869	1.455	5.821	63.869	2.722	10.887	59.908
6	1.316	5.262	69.131	1.316	5.262	69.131	2.306	9.224	69.131
7	.811	3.245	72.376						
8	.592	2.367	74.743						
9	.529	2.115	76.859						
10	.514	2.056	78.915						
11	.503	2.011	80.926						
12	.492	1.966	82.892						
13	.456	1.823	84.714						
14	.413	1.653	86.368						
15	.400	1.600	87.968						
16	.391	1.564	89.532						
17	.380	1.521	91.052						
18	.335	1.339	92.391						
19	.322	1.287	93.678						
20	.314	1.254	94.932						
21	.297	1.190	96.122						
22	.284	1.137	97.259						
23	.244	.977	98.236						
24	.228	.913	99.149						
25	.213	.851	100.000						

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Factor Matrix^a

	Factor					
	1	2	3	4	5	6
NLGV2	,663	-,423				
Trust2	,639					
Com1	,632					-,394
Sat2	,620				,506	
Com4	,619					-,387
NLGV1	,605	-,434				
Sat1	,605				,479	
NCKH3	,603			,427		
Com2	,602					-,314
Com3	,593					-,385
EBBE1	,588		,490			
NLGV5	,577	-,435				
Trust3	,573					
NCKH2	,568			,341		
Trust4	,565			-,461		
Trust1	,563			-,457		
EBBE2	,562		,550			
Sat3	,559				,414	
NCKH1	,548			,424		
NCKH4	,529			,442		
EBBE3	,529		,500			
NLGV4	,511	-,404				
NLGV6	,504	-,378				
NLGV3	,496	-,401				
EBBE4	,516		,581			

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

a. 6 factors extracted. 7 iterations required.

Pattern Matrix^a

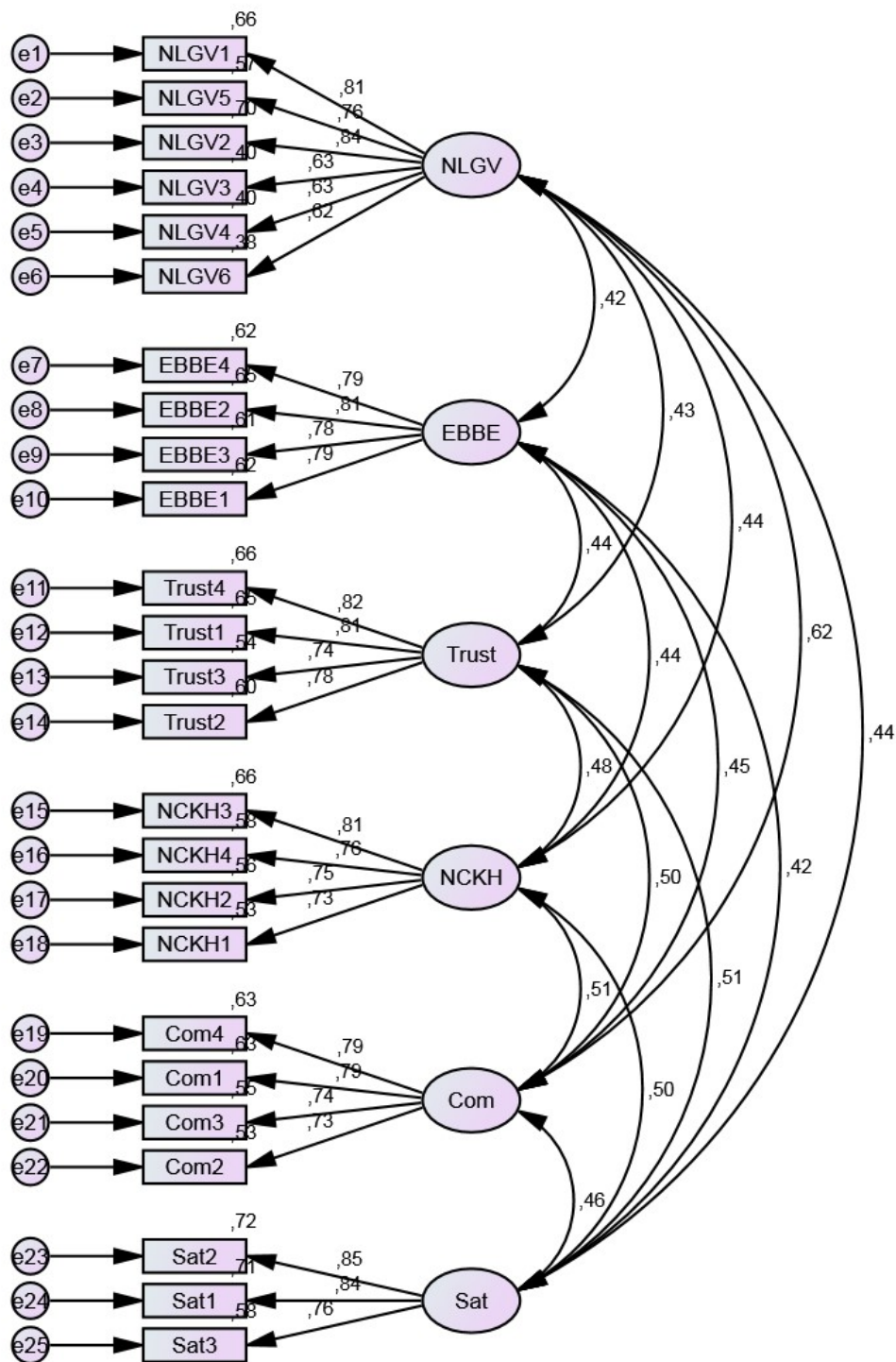
	Factor					
	1	2	3	4	5	6
NLGV1	,754	,144	,069	,128	,200	,125
NLGV5	,749	,144	,135	,176	,268	,085
NLGV2	,726	,070	,104	,120	,074	,025
NLGV3	,719	,057	,137	,045	,145	,076
NLGV4	,684	,108	,032	,133	,175	,154
NLGV6	,666	,099	,125	,018	,116	,110
EBBE4	,129	,830	,134	,134	,232	,119
EBBE2	,160	,802	,104	,133	,135	,074
EBBE3	,094	,781	,184	,147	,025	,138
EBBE1	,136	,733	,087	,095	,099	,089
Trust4	,151	,131	,877	,081	,123	,088
Trust1	,164	,147	,866	,228	,184	,189
Trust3	,122	,102	,665	,192	,146	,167
Trust2	,111	,147	,647	,086	,116	,132
NCKH3	,162	,176	,055	,802	,143	,096
NCKH4	,141	,124	,220	,789	,123	,082
NCKH2	,131	,096	,173	,731	,166	,171
NCKH1	,073	,114	,104	,729	,128	,162
Sat2	,141	,157	,182	,169	,873	,128
Sat1	,193	,126	,183	,168	,850	,126
Sat3	,138	,122	,160	,156	,744	,126
Com4	,233	,091	,200	,123	,149	,812
Com1	,255	,202	,107	,152	,057	,779
Com3	,167	,104	,140	,166	,148	,759
Com2	,251	,118	,136	,159	,076	,673

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

4.2 Phân tích CFA



Estimates (Group number 1 - Default model)**Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)****Maximum Likelihood Estimates****Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
NLGV1 <--- NLGV	1,000				
NLGV5 <--- NLGV	,982	,048	20,675	***	
NLGV2 <--- NLGV	1,029	,044	23,455	***	
NLGV3 <--- NLGV	,741	,045	16,467	***	
NLGV4 <--- NLGV	,741	,045	16,468	***	
NLGV6 <--- NLGV	,746	,046	16,051	***	
EBBE4 <--- EBBE	1,000				
EBBE2 <--- EBBE	1,055	,050	21,088	***	
EBBE3 <--- EBBE	1,031	,051	20,280	***	
EBBE1 <--- EBBE	1,021	,050	20,580	***	
Trust4 <--- Trust	1,000				
Trust1 <--- Trust	,978	,045	21,840	***	
Trust3 <--- Trust	,930	,047	19,614	***	
Trust2 <--- Trust	,936	,045	20,875	***	
NCKH3 <--- NCKH	1,000				
NCKH4 <--- NCKH	,937	,047	19,736	***	
NCKH2 <--- NCKH	,920	,047	19,388	***	
NCKH1 <--- NCKH	,898	,048	18,810	***	
Com4 <--- Com	1,000				
Com1 <--- Com	1,037	,051	20,427	***	
Com3 <--- Com	,930	,049	19,097	***	
Com2 <--- Com	,903	,048	18,691	***	

11 – PL6

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Sat2	<---	Sat	1,000				
Sat1	<---	Sat	,871	,037	23,322	***	
Sat3	<---	Sat	,769	,036	21,093	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
NLGV1 <--- NLGV	,811
NLGV5 <--- NLGV	,757
NLGV2 <--- NLGV	,839
NLGV3 <--- NLGV	,629
NLGV4 <--- NLGV	,629
NLGV6 <--- NLGV	,615
EBBE4 <--- EBBE	,790
EBBE2 <--- EBBE	,807
EBBE3 <--- EBBE	,778
EBBE1 <--- EBBE	,789
Trust4 <--- Trust	,815
Trust1 <--- Trust	,807
Trust3 <--- Trust	,736
Trust2 <--- Trust	,776
NCKH3 <--- NCKH	,812
NCKH4 <--- NCKH	,760
NCKH2 <--- NCKH	,748
NCKH1 <--- NCKH	,728
Com4 <--- Com	,794
Com1 <--- Com	,791
Com3 <--- Com	,743
Com2 <--- Com	,729

			Estimate
Sat2	<---	Sat	,850
Sat1	<---	Sat	,844
Sat3	<---	Sat	,764

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
NLGV <--> EBBE	,292	,035	8,254	***	
NLGV <--> Trust	,309	,037	8,421	***	
NLGV <--> NCKH	,302	,036	8,494	***	
NLGV <--> Com	,423	,039	10,896	***	
NLGV <--> Sat	,376	,043	8,698	***	
EBBE <--> Trust	,312	,037	8,497	***	
EBBE <--> NCKH	,297	,035	8,399	***	
EBBE <--> Com	,300	,035	8,566	***	
EBBE <--> Sat	,351	,043	8,249	***	
Trust <--> NCKH	,340	,037	9,110	***	
Trust <--> Com	,349	,037	9,373	***	
Trust <--> Sat	,446	,046	9,687	***	
NCKH <--> Com	,341	,036	9,459	***	
NCKH <--> Sat	,416	,044	9,439	***	
Com <--> Sat	,373	,043	8,784	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
NLGV <--> EBBE	,418
NLGV <--> Trust	,426
NLGV <--> NCKH	,435
NLGV <--> Com	,622
NLGV <--> Sat	,440
EBBE <--> Trust	,437
EBBE <--> NCKH	,435
EBBE <--> Com	,449

	Estimate
EBBE <--> Sat	,418
Trust <--> NCKH	,480
Trust <--> Com	,502
Trust <--> Sat	,511
NCKH <--> Com	,514
NCKH <--> Sat	,499
Com <--> Sat	,456

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
NLGV	,711	,059	12,024	***	
EBBE	,687	,060	11,431	***	
Trust	,741	,062	11,964	***	
NCKH	,677	,058	11,742	***	
Com	,652	,057	11,444	***	
Sat	1,026	,082	12,587	***	
e1	,369	,027	13,648	***	
e2	,509	,034	14,977	***	
e3	,315	,025	12,621	***	
e4	,597	,036	16,544	***	
e5	,597	,036	16,543	***	
e6	,650	,039	16,643	***	
e7	,415	,030	13,652	***	
e8	,410	,031	13,093	***	
e9	,475	,034	13,974	***	
e10	,435	,032	13,680	***	
e11	,374	,029	12,796	***	
e12	,379	,029	13,084	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e13	,541	,036	14,917	***	
e14	,429	,031	14,040	***	
e15	,351	,029	12,255	***	
e16	,434	,031	13,924	***	
e17	,452	,032	14,229	***	
e18	,485	,033	14,663	***	
e19	,383	,029	13,205	***	
e20	,420	,032	13,295	***	
e21	,458	,031	14,545	***	
e22	,469	,032	14,828	***	
e23	,396	,037	10,706	***	
e24	,314	,029	11,007	***	
e25	,434	,031	14,200	***	

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Sat3	,583
Sat1	,712
Sat2	,722
Com2	,531
Com3	,552
Com1	,625
Com4	,630
NCKH1	,530
NCKH2	,559
NCKH4	,578
NCKH3	,659
Trust2	,602

	Estimate
Trust3	,542
Trust1	,651
Trust4	,664
EBBE1	,622
EBBE3	,606
EBBE2	,651
EBBE4	,624
NLGV6	,378
NLGV4	,395
NLGV3	,395
NLGV2	,705
NLGV5	,574
NLGV1	,658

Matrices (Group number 1 - Default model)

Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Sat3	,769	,000	,000	,000	,000	,000
Sat1	,871	,000	,000	,000	,000	,000
Sat2	1,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com2	,000	,903	,000	,000	,000	,000
Com3	,000	,930	,000	,000	,000	,000
Com1	,000	1,037	,000	,000	,000	,000
Com4	,000	1,000	,000	,000	,000	,000
NCKH1	,000	,000	,898	,000	,000	,000
NCKH2	,000	,000	,920	,000	,000	,000
NCKH4	,000	,000	,937	,000	,000	,000
NCKH3	,000	,000	1,000	,000	,000	,000

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Trust2	,000	,000	,000	,936	,000	,000
Trust3	,000	,000	,000	,930	,000	,000
Trust1	,000	,000	,000	,978	,000	,000
Trust4	,000	,000	,000	1,000	,000	,000
EBBE1	,000	,000	,000	,000	1,021	,000
EBBE3	,000	,000	,000	,000	1,031	,000
EBBE2	,000	,000	,000	,000	1,055	,000
EBBE4	,000	,000	,000	,000	1,000	,000
NLGV6	,000	,000	,000	,000	,000	,746
NLGV4	,000	,000	,000	,000	,000	,741
NLGV3	,000	,000	,000	,000	,000	,741
NLGV2	,000	,000	,000	,000	,000	1,029
NLGV5	,000	,000	,000	,000	,000	,982
NLGV1	,000	,000	,000	,000	,000	1,000

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Sat3	,764	,000	,000	,000	,000	,000
Sat1	,844	,000	,000	,000	,000	,000
Sat2	,850	,000	,000	,000	,000	,000
Com2	,000	,729	,000	,000	,000	,000
Com3	,000	,743	,000	,000	,000	,000
Com1	,000	,791	,000	,000	,000	,000
Com4	,000	,794	,000	,000	,000	,000
NCKH1	,000	,000	,728	,000	,000	,000
NCKH2	,000	,000	,748	,000	,000	,000
NCKH4	,000	,000	,760	,000	,000	,000
NCKH3	,000	,000	,812	,000	,000	,000

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Trust2	,000	,000	,000	,776	,000	,000
Trust3	,000	,000	,000	,736	,000	,000
Trust1	,000	,000	,000	,807	,000	,000
Trust4	,000	,000	,000	,815	,000	,000
EBBE1	,000	,000	,000	,000	,789	,000
EBBE3	,000	,000	,000	,000	,778	,000
EBBE2	,000	,000	,000	,000	,807	,000
EBBE4	,000	,000	,000	,000	,790	,000
NLGV6	,000	,000	,000	,000	,000	,615
NLGV4	,000	,000	,000	,000	,000	,629
NLGV3	,000	,000	,000	,000	,000	,629
NLGV2	,000	,000	,000	,000	,000	,839
NLGV5	,000	,000	,000	,000	,000	,757
NLGV1	,000	,000	,000	,000	,000	,811

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Sat3	,769	,000	,000	,000	,000	,000
Sat1	,871	,000	,000	,000	,000	,000
Sat2	1,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com2	,000	,903	,000	,000	,000	,000
Com3	,000	,930	,000	,000	,000	,000
Com1	,000	1,037	,000	,000	,000	,000
Com4	,000	1,000	,000	,000	,000	,000
NCKH1	,000	,000	,898	,000	,000	,000
NCKH2	,000	,000	,920	,000	,000	,000
NCKH4	,000	,000	,937	,000	,000	,000
NCKH3	,000	,000	1,000	,000	,000	,000

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Trust2	,000	,000	,000	,936	,000	,000
Trust3	,000	,000	,000	,930	,000	,000
Trust1	,000	,000	,000	,978	,000	,000
Trust4	,000	,000	,000	1,000	,000	,000
EBBE1	,000	,000	,000	,000	1,021	,000
EBBE3	,000	,000	,000	,000	1,031	,000
EBBE2	,000	,000	,000	,000	1,055	,000
EBBE4	,000	,000	,000	,000	1,000	,000
NLGV6	,000	,000	,000	,000	,000	,746
NLGV4	,000	,000	,000	,000	,000	,741
NLGV3	,000	,000	,000	,000	,000	,741
NLGV2	,000	,000	,000	,000	,000	1,029
NLGV5	,000	,000	,000	,000	,000	,982
NLGV1	,000	,000	,000	,000	,000	1,000

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Sat3	,764	,000	,000	,000	,000	,000
Sat1	,844	,000	,000	,000	,000	,000
Sat2	,850	,000	,000	,000	,000	,000
Com2	,000	,729	,000	,000	,000	,000
Com3	,000	,743	,000	,000	,000	,000
Com1	,000	,791	,000	,000	,000	,000
Com4	,000	,794	,000	,000	,000	,000
NCKH1	,000	,000	,728	,000	,000	,000
NCKH2	,000	,000	,748	,000	,000	,000
NCKH4	,000	,000	,760	,000	,000	,000
NCKH3	,000	,000	,812	,000	,000	,000

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Trust2	,000	,000	,000	,776	,000	,000
Trust3	,000	,000	,000	,736	,000	,000
Trust1	,000	,000	,000	,807	,000	,000
Trust4	,000	,000	,000	,815	,000	,000
EBBE1	,000	,000	,000	,000	,789	,000
EBBE3	,000	,000	,000	,000	,778	,000
EBBE2	,000	,000	,000	,000	,807	,000
EBBE4	,000	,000	,000	,000	,790	,000
NLGV6	,000	,000	,000	,000	,000	,615
NLGV4	,000	,000	,000	,000	,000	,629
NLGV3	,000	,000	,000	,000	,000	,629
NLGV2	,000	,000	,000	,000	,000	,839
NLGV5	,000	,000	,000	,000	,000	,757
NLGV1	,000	,000	,000	,000	,000	,811

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Sat3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sat1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sat2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH3	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Trust2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Trust3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Trust1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Trust4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV6	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV5	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV1	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Sat3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sat1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sat2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH3	,000	,000	,000	,000	,000	,000

	Sat	Com	NCKH	Trust	EBBE	NLGV
Trust2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Trust3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Trust1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Trust4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV6	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV5	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV1	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Model Fit Summary**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	65	687,667	260	,000	2,645
Saturated model	325	,000	0		
Independence model	25	8703,027	300	,000	29,010

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,039	,920	,900	,736
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,358	,264	,203	,244

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,921	,909	,949	,941	,949
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,867	,798	,823
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	427,667	353,778	509,220
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	8403,027	8101,972	8710,435

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1,063	,661	,547	,787
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	13,451	12,988	12,522	13,463

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,050	,046	,055	,432
Independence model	,208	,204	,212	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	817,667	823,110	1108,470	1173,470
Saturated model	650,000	677,214	2104,014	2429,014
Independence model	8753,027	8755,121	8864,875	8889,875

ECVI

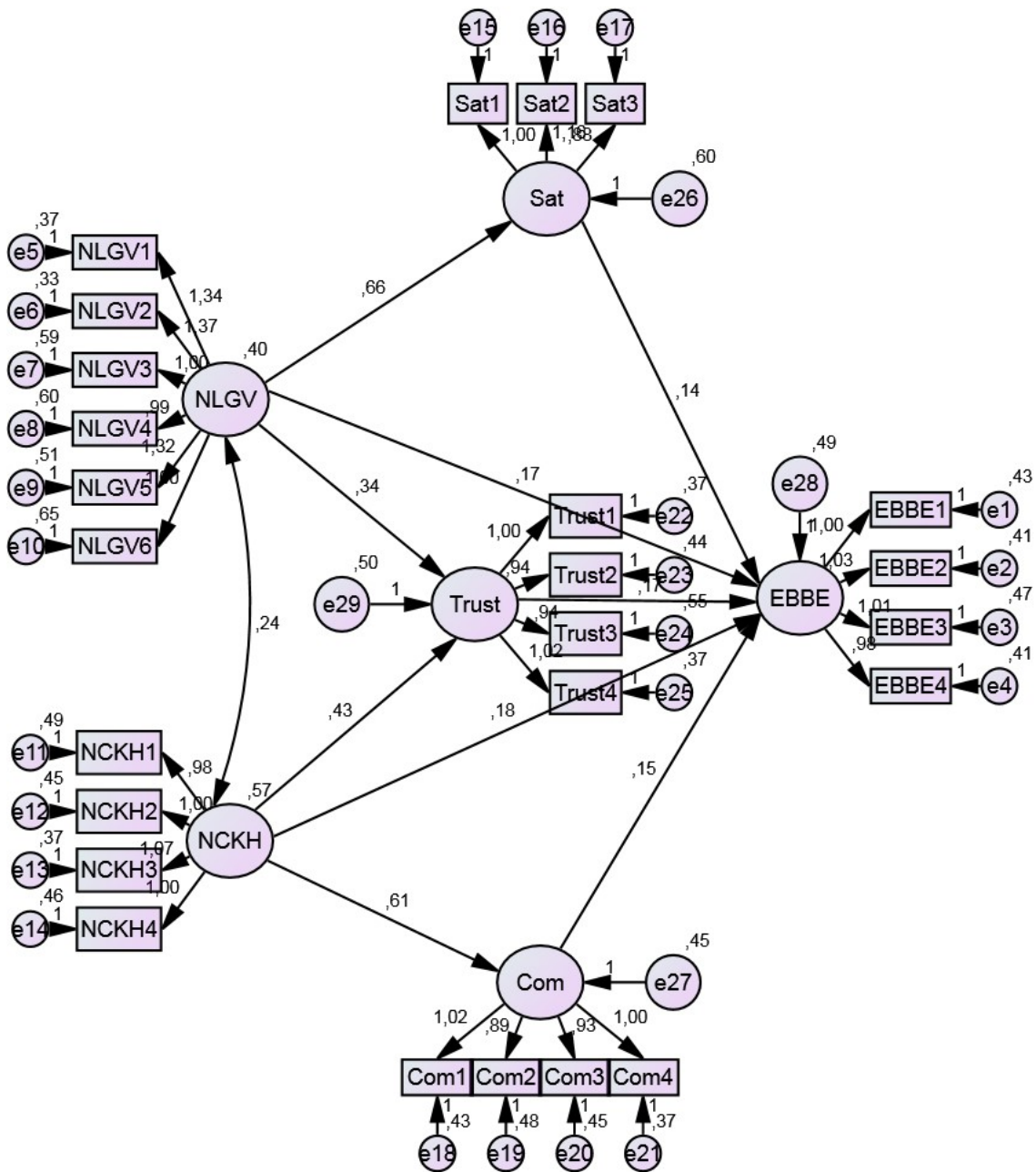
Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1,264	1,150	1,390	1,272
Saturated model	1,005	1,005	1,005	1,047
Independence model	13,529	13,063	14,004	13,532

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	281	298
Independence model	26	27

4.3 Phân tích SEM

25 – PL6



Estimates (Group number 1 - Default model)

Scalar Estimates (Group number 1 - Default model)

Maximum Likelihood Estimates

Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Sat	<---	NLGV	,661	,069	9,617	***	
Com	<---	NCKH	,609	,052	11,776	***	
Trust	<---	NLGV	,344	,067	5,141	***	
Trust	<---	NCKH	,426	,057	7,445	***	
EBBE	<---	NLGV	,172	,074	2,324	,020	
EBBE	<---	NCKH	,177	,070	2,511	,012	
EBBE	<---	Trust	,168	,050	3,397	***	
EBBE	<---	Sat	,136	,044	3,067	,002	
EBBE	<---	Com	,149	,053	2,793	,005	
EBBE1	<---	EBBE	1,000				
EBBE2	<---	EBBE	1,034	,051	20,434	***	
EBBE3	<---	EBBE	1,010	,051	19,665	***	
EBBE4	<---	EBBE	,980	,049	19,978	***	
NLGV6	<---	NLGV	1,000				
NLGV5	<---	NLGV	1,317	,086	15,293	***	
NLGV4	<---	NLGV	,992	,075	13,309	***	
NLGV3	<---	NLGV	,996	,075	13,356	***	
NLGV2	<---	NLGV	1,371	,084	16,279	***	
NLGV1	<---	NLGV	1,337	,084	15,976	***	
NCKH4	<---	NCKH	1,000				
NCKH3	<---	NCKH	1,075	,056	19,196	***	
NCKH2	<---	NCKH	1,003	,056	18,030	***	
NCKH1	<---	NCKH	,976	,056	17,504	***	
Sat1	<---	Sat	1,000				
Sat2	<---	Sat	1,160	,051	22,672	***	
Sat3	<---	Sat	,884	,043	20,629	***	
Com4	<---	Com	1,000				
Com3	<---	Com	,933	,049	19,092	***	
Com2	<---	Com	,892	,049	18,385	***	
Com1	<---	Com	1,021	,051	19,966	***	
Trust1	<---	Trust	1,000				
Trust2	<---	Trust	,945	,046	20,575	***	
Trust3	<---	Trust	,940	,049	19,376	***	
Trust4	<---	Trust	1,019	,046	21,958	***	

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Sat	<---	NLGV	,473
Com	<---	NCKH	,567
Trust	<---	NLGV	,255

	Estimate
Trust <--- NCKH	,380
EBBE <--- NLGV	,131
EBBE <--- NCKH	,162
EBBE <--- Trust	,172
EBBE <--- Sat	,145
EBBE <--- Com	,147
EBBE1 <--- EBBE	,782
EBBE2 <--- EBBE	,800
EBBE3 <--- EBBE	,771
EBBE4 <--- EBBE	,783
NLGV6 <--- NLGV	,615
NLGV5 <--- NLGV	,757
NLGV4 <--- NLGV	,627
NLGV3 <--- NLGV	,630
NLGV2 <--- NLGV	,834
NLGV1 <--- NLGV	,809
NCKH4 <--- NCKH	,746
NCKH3 <--- NCKH	,802
NCKH2 <--- NCKH	,749
NCKH1 <--- NCKH	,727
Sat1 <--- Sat	,840
Sat2 <--- Sat	,855
Sat3 <--- Sat	,761
Com4 <--- Com	,799
Com3 <--- Com	,750
Com2 <--- Com	,724
Com1 <--- Com	,784
Trust1 <--- Trust	,812
Trust2 <--- Trust	,771
Trust3 <--- Trust	,733
Trust4 <--- Trust	,818

Covariances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
NLGV <--> NCKH	,239	,028	8,584	***	

Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
--	----------

	Estimate
NLGV <--> NCKH	,502

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
NLGV	,395	,048	8,248	***	
NCKH	,572	,055	10,460	***	
e26	,599	,051	11,741	***	
e27	,448	,042	10,567	***	
e29	,498	,044	11,191	***	
e28	,490	,045	10,769	***	
e1	,435	,032	13,646	***	
e2	,410	,031	13,058	***	
e3	,475	,034	13,944	***	
e4	,415	,030	13,618	***	
e10	,650	,039	16,619	***	
e9	,510	,034	14,919	***	
e8	,598	,036	16,524	***	
e7	,595	,036	16,502	***	
e6	,326	,026	12,759	***	
e5	,374	,027	13,646	***	
e14	,455	,032	14,323	***	
e13	,367	,029	12,723	***	
e12	,450	,032	14,256	***	
e11	,486	,033	14,728	***	
e15	,321	,030	10,747	***	
e16	,382	,039	9,922	***	
e17	,438	,031	14,068	***	
e21	,375	,030	12,614	***	
e20	,447	,032	14,089	***	
e19	,476	,032	14,658	***	
e18	,433	,033	13,136	***	
e22	,370	,029	12,777	***	
e23	,437	,031	14,081	***	
e24	,547	,037	14,922	***	
e25	,369	,029	12,563	***	

Squared Multiple Correlations: (Group number 1 - Default model)

	Estimate
Trust	,307
Com	,321
Sat	,224
EBBE	,283
Trust4	,669
Trust3	,537
Trust2	,594
Trust1	,660
Com1	,614
Com2	,525
Com3	,562
Com4	,638
Sat3	,579
Sat2	,731
Sat1	,706
NCKH1	,529
NCKH2	,561
NCKH3	,643
NCKH4	,557
NLGV1	,654
NLGV2	,695
NLGV3	,397
NLGV4	,394
NLGV5	,574
NLGV6	,378
EBBE4	,612
EBBE3	,594
EBBE2	,640
EBBE1	,611

Matrices (Group number 1 - Default model)**Total Effects (Group number 1 - Default model)**

	NCKH	NLGV	Trust	Com	Sat	EBBE
Trust	,426	,344	,000	,000	,000	,000
Com	,609	,000	,000	,000	,000	,000
Sat	,000	,661	,000	,000	,000	,000
EBBE	,339	,320	,168	,149	,136	,000
Trust4	,434	,350	1,019	,000	,000	,000
Trust3	,400	,323	,940	,000	,000	,000
Trust2	,402	,325	,945	,000	,000	,000
Trust1	,426	,344	1,000	,000	,000	,000
Com1	,622	,000	,000	1,021	,000	,000
Com2	,543	,000	,000	,892	,000	,000
Com3	,568	,000	,000	,933	,000	,000
Com4	,609	,000	,000	1,000	,000	,000
Sat3	,000	,585	,000	,000	,884	,000
Sat2	,000	,767	,000	,000	1,160	,000
Sat1	,000	,661	,000	,000	1,000	,000
NCKH1	,976	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH2	1,003	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH3	1,075	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH4	1,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV1	,000	1,337	,000	,000	,000	,000
NLGV2	,000	1,371	,000	,000	,000	,000
NLGV3	,000	,996	,000	,000	,000	,000
NLGV4	,000	,992	,000	,000	,000	,000
NLGV5	,000	1,317	,000	,000	,000	,000
NLGV6	,000	1,000	,000	,000	,000	,000
EBBE4	,333	,313	,165	,146	,133	,980
EBBE3	,343	,323	,170	,151	,138	1,010
EBBE2	,351	,330	,174	,154	,141	1,034
EBBE1	,339	,320	,168	,149	,136	1,000

Standardized Total Effects (Group number 1 - Default model)

	NCKH	NLGV	Trust	Com	Sat	EBBE
Trust	,380	,255	,000	,000	,000	,000
Com	,567	,000	,000	,000	,000	,000
Sat	,000	,473	,000	,000	,000	,000
EBBE	,311	,243	,172	,147	,145	,000
Trust4	,311	,209	,818	,000	,000	,000
Trust3	,278	,187	,733	,000	,000	,000
Trust2	,293	,197	,771	,000	,000	,000
Trust1	,309	,207	,812	,000	,000	,000
Com1	,444	,000	,000	,784	,000	,000
Com2	,410	,000	,000	,724	,000	,000
Com3	,425	,000	,000	,750	,000	,000
Com4	,453	,000	,000	,799	,000	,000
Sat3	,000	,360	,000	,000	,761	,000
Sat2	,000	,404	,000	,000	,855	,000
Sat1	,000	,397	,000	,000	,840	,000
NCKH1	,727	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH2	,749	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH3	,802	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH4	,746	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV1	,000	,809	,000	,000	,000	,000
NLGV2	,000	,834	,000	,000	,000	,000
NLGV3	,000	,630	,000	,000	,000	,000
NLGV4	,000	,627	,000	,000	,000	,000
NLGV5	,000	,757	,000	,000	,000	,000
NLGV6	,000	,615	,000	,000	,000	,000
EBBE4	,243	,190	,135	,115	,113	,783
EBBE3	,240	,187	,133	,113	,112	,771
EBBE2	,249	,195	,138	,118	,116	,800
EBBE1	,243	,190	,135	,115	,113	,782

Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	NCKH	NLGV	Trust	Com	Sat	EBBE
Trust	,426	,344	,000	,000	,000	,000
Com	,609	,000	,000	,000	,000	,000
Sat	,000	,661	,000	,000	,000	,000
EBBE	,177	,172	,168	,149	,136	,000
Trust4	,000	,000	1,019	,000	,000	,000
Trust3	,000	,000	,940	,000	,000	,000
Trust2	,000	,000	,945	,000	,000	,000
Trust1	,000	,000	1,000	,000	,000	,000
Com1	,000	,000	,000	1,021	,000	,000
Com2	,000	,000	,000	,892	,000	,000
Com3	,000	,000	,000	,933	,000	,000
Com4	,000	,000	,000	1,000	,000	,000
Sat3	,000	,000	,000	,000	,884	,000
Sat2	,000	,000	,000	,000	1,160	,000
Sat1	,000	,000	,000	,000	1,000	,000
NCKH1	,976	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH2	1,003	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH3	1,075	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH4	1,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV1	,000	1,337	,000	,000	,000	,000
NLGV2	,000	1,371	,000	,000	,000	,000
NLGV3	,000	,996	,000	,000	,000	,000
NLGV4	,000	,992	,000	,000	,000	,000
NLGV5	,000	1,317	,000	,000	,000	,000
NLGV6	,000	1,000	,000	,000	,000	,000
EBBE4	,000	,000	,000	,000	,000	,980
EBBE3	,000	,000	,000	,000	,000	1,010
EBBE2	,000	,000	,000	,000	,000	1,034
EBBE1	,000	,000	,000	,000	,000	1,000

Standardized Direct Effects (Group number 1 - Default model)

	NCKH	NLGV	Trust	Com	Sat	EBBE
Trust	,380	,255	,000	,000	,000	,000
Com	,567	,000	,000	,000	,000	,000
Sat	,000	,473	,000	,000	,000	,000
EBBE	,162	,131	,172	,147	,145	,000
Trust4	,000	,000	,818	,000	,000	,000
Trust3	,000	,000	,733	,000	,000	,000
Trust2	,000	,000	,771	,000	,000	,000
Trust1	,000	,000	,812	,000	,000	,000
Com1	,000	,000	,000	,784	,000	,000
Com2	,000	,000	,000	,724	,000	,000
Com3	,000	,000	,000	,750	,000	,000
Com4	,000	,000	,000	,799	,000	,000
Sat3	,000	,000	,000	,000	,761	,000
Sat2	,000	,000	,000	,000	,855	,000
Sat1	,000	,000	,000	,000	,840	,000
NCKH1	,727	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH2	,749	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH3	,802	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH4	,746	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV1	,000	,809	,000	,000	,000	,000
NLGV2	,000	,834	,000	,000	,000	,000
NLGV3	,000	,630	,000	,000	,000	,000
NLGV4	,000	,627	,000	,000	,000	,000
NLGV5	,000	,757	,000	,000	,000	,000
NLGV6	,000	,615	,000	,000	,000	,000
EBBE4	,000	,000	,000	,000	,000	,783
EBBE3	,000	,000	,000	,000	,000	,771
EBBE2	,000	,000	,000	,000	,000	,800
EBBE1	,000	,000	,000	,000	,000	,782

Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	NCKH	NLGV	Trust	Com	Sat	EBBE
Trust	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sat	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE	,163	,148	,000	,000	,000	,000
Trust4	,434	,350	,000	,000	,000	,000
Trust3	,400	,323	,000	,000	,000	,000
Trust2	,402	,325	,000	,000	,000	,000
Trust1	,426	,344	,000	,000	,000	,000
Com1	,622	,000	,000	,000	,000	,000
Com2	,543	,000	,000	,000	,000	,000
Com3	,568	,000	,000	,000	,000	,000
Com4	,609	,000	,000	,000	,000	,000
Sat3	,000	,585	,000	,000	,000	,000
Sat2	,000	,767	,000	,000	,000	,000
Sat1	,000	,661	,000	,000	,000	,000
NCKH1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV5	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV6	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE4	,333	,313	,165	,146	,133	,000
EBBE3	,343	,323	,170	,151	,138	,000
EBBE2	,351	,330	,174	,154	,141	,000
EBBE1	,339	,320	,168	,149	,136	,000

Standardized Indirect Effects (Group number 1 - Default model)

	NCKH	NLGV	Trust	Com	Sat	EBBE
Trust	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Com	,000	,000	,000	,000	,000	,000
Sat	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE	,149	,112	,000	,000	,000	,000
Trust4	,311	,209	,000	,000	,000	,000
Trust3	,278	,187	,000	,000	,000	,000
Trust2	,293	,197	,000	,000	,000	,000
Trust1	,309	,207	,000	,000	,000	,000
Com1	,444	,000	,000	,000	,000	,000
Com2	,410	,000	,000	,000	,000	,000
Com3	,425	,000	,000	,000	,000	,000
Com4	,453	,000	,000	,000	,000	,000
Sat3	,000	,360	,000	,000	,000	,000
Sat2	,000	,404	,000	,000	,000	,000
Sat1	,000	,397	,000	,000	,000	,000
NCKH1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NCKH4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV1	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV2	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV3	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV4	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV5	,000	,000	,000	,000	,000	,000
NLGV6	,000	,000	,000	,000	,000	,000
EBBE4	,243	,190	,135	,115	,113	,000
EBBE3	,240	,187	,133	,113	,112	,000
EBBE2	,249	,195	,138	,118	,116	,000
EBBE1	,243	,190	,135	,115	,113	,000

Model Fit Summary**CMIN**

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	60	948,860	265	,000	3,581
Saturated model	325	,000	0		
Independence model	25	8703,027	300	,000	29,010

RMR, GFI

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
-------	-----	-----	------	------

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,107	,901	,871	,729
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,358	,264	,203	,244

Baseline Comparisons

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,891	,877	,919	,908	,919
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Parsimony-Adjusted Measures

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,883	,787	,811
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

NCP

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	683,860	593,617	781,675
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	8403,027	8101,972	8710,435

FMIN

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	1,467	1,057	,917	1,208
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	13,451	12,988	12,522	13,463

RMSEA

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,063	,059	,068	,000
Independence model	,208	,204	,212	,000

AIC

Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	1068,860	1073,884	1337,293	1397,293
Saturated model	650,000	677,214	2104,014	2429,014
Independence model	8753,027	8755,121	8864,875	8889,875

ECVI

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	1,652	1,513	1,803	1,660
Saturated model	1,005	1,005	1,005	1,047
Independence model	13,529	13,063	14,004	13,532

HOELTER

Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	208	220
Independence model	26	27

Kiểm định Bootstrap**Regression Weights: (Group number 1 - Default model)**

Parameter	SE	SE-SE	Mean	Bias	SE-Bias
Sat <--- NLGV	,086	,002	,662	,001	,002
Com <--- NCKH	,070	,001	,611	,002	,002
Trust <--- NLGV	,081	,002	,342	-,002	,002
Trust <--- NCKH	,076	,002	,431	,003	,002
EBBE <--- NLGV	,085	,002	,177	,003	,002
EBBE <--- NCKH	,100	,002	,171	-,005	,003
EBBE <--- Trust	,071	,001	,169	,001	,002
EBBE <--- Sat	,065	,001	,137	,000	,002
EBBE <--- Com	,078	,002	,152	,002	,002
EBBE1 <--- EBBE	,000	,000	1,000	,000	,000
EBBE2 <--- EBBE	,046	,001	1,035	,002	,001
EBBE3 <--- EBBE	,047	,001	1,010	,001	,001
EBBE4 <--- EBBE	,043	,001	,981	,002	,001
NLGV6 <--- NLGV	,000	,000	1,000	,000	,000
NLGV5 <--- NLGV	,094	,002	1,327	,010	,003
NLGV4 <--- NLGV	,057	,001	,996	,004	,002
NLGV3 <--- NLGV	,057	,001	,998	,001	,002
NLGV2 <--- NLGV	,114	,002	1,385	,013	,003
NLGV1 <--- NLGV	,112	,002	1,347	,010	,003
NCKH4 <--- NCKH	,000	,000	1,000	,000	,000
NCKH3 <--- NCKH	,050	,001	1,077	,002	,001
NCKH2 <--- NCKH	,060	,001	1,005	,002	,002
NCKH1 <--- NCKH	,056	,001	,979	,003	,002
Sat1 <--- Sat	,000	,000	1,000	,000	,000
Sat2 <--- Sat	,054	,001	1,164	,004	,002
Sat3 <--- Sat	,049	,001	,884	,000	,001
Com4 <--- Com	,000	,000	1,000	,000	,000
Com3 <--- Com	,044	,001	,932	-,001	,001

Parameter			SE	SE-SE	Mean	Bias	SE-Bias
Com2	<---	Com	,054	,001	,891	-,001	,002
Com1	<---	Com	,053	,001	1,022	,001	,002
Trust1	<---	Trust	,000	,000	1,000	,000	,000
Trust2	<---	Trust	,055	,001	,948	,004	,002
Trust3	<---	Trust	,054	,001	,942	,002	,002
Trust4	<---	Trust	,034	,001	1,021	,002	,001

PHỤ LỤC 7

DANH MỤC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU

1. Do Thuan Hai (2019), Factors Affecting Scientific Research Results by Teachers of Universities Ho Chi Minh City, Vietnam. International Journal of Science and Research (IJSR), Volume 8 Issue 10, October 2019.

2. Do Thuan Hai (2019), Relationship between lecturer competence, university brand and results of science reseach of Vietnamese universities. International Journal of Science and Research (IJSR), Volume 8 Issue 12, December 2019.

3. Do Thuan Hai (2019), Relationship Between Capacity And Results Of Scientific Research In The Scene Of University Education In Vietnam Today (*Đã đóng phí phản biện, đang chờ công bố*).