

---

# HỖ TRỢ CỦA TỔ CHỨC VÀ HÀNH VI ĐỔI MỚI GIẢNG DẠY: VAI TRÒ TRUNG GIAN CỦA HOẠT ĐỘNG HỌC TẬP Ở GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG

Phạm Hương Quỳnh  
Trường Đại học Kinh tế Quốc dân  
Email: quynhph@neu.edu.vn

Mã bài: JED - 136  
Ngày nhận: 10/5/2021  
Ngày nhận bản sửa: 24/7/2021  
Ngày duyệt đăng: 5/8/2021

## Tóm tắt

Nghiên cứu được thực hiện nhằm đánh giá tác động sự hỗ trợ của tổ chức đến hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông và vai trò trung gian của hoạt động học tập đến chiều tác động này. Các phát hiện cho thấy rằng hỗ trợ của tổ chức đóng một vai trò quan trọng trong việc dự đoán hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông. Đáng lưu ý, hoạt động học tập theo hình thức không chính thức làm trung gian một phần mối quan hệ giữa hỗ trợ của tổ chức và hành vi đổi mới giảng dạy. Kết quả này mở rộng hơn nghiên cứu trước đây về các nhân tố tác động tới hành vi đổi mới giảng dạy và lấp đầy khoảng trống về vai trò trung gian của hoạt động học tập ở giáo viên phổ thông.

**Từ khóa:** hỗ trợ của tổ chức, hành vi đổi mới giảng dạy, hoạt động học tập, giáo viên phổ thông.

**Mã JEL:** D83, I210

## Organizational support and innovative teaching behavior: the mediating role of teacher's learning activities

### Abstract

This study aims at assessing the impact of organizational support on general schoolteachers' innovative teaching behavior and examine the mediating role of learning activities on this impact dimension. As per findings, organizational support is critical to predicting innovative teaching behavior. Notably, informal learning is a partial mediator in the relationship between organizational support and teachers' innovative teaching behavior. The results of the current research expand to previous research on factors influencing teachers' innovation behavior and fills the gap on the mediating role of learning activities in the organization.

**Keywords:** organizational support, innovative teaching behavior, learning activities, general education teachers.

**JEL codes:** D83, I210

## 1. Giới thiệu

Trong xã hội tri thức hiện nay, đổi mới được coi là yếu tố then chốt cho sự phát triển bền vững và thành công của tổ chức và sự đổi mới này phụ thuộc phần lớn vào hành vi của mọi người (Anderson & cộng sự, 2014). Vì vậy, việc khai thác và sử dụng tối đa hóa năng lực đổi mới, sáng tạo của nhân viên cần trở thành ưu tiên hàng đầu. Ở đây, sự đóng góp của nhân viên cho quá trình đổi mới của tổ chức được gọi là hành vi đổi mới trong công việc (IWB – Innovative Work Behavior). Đó là tập hợp các hoạt động từ khởi tạo ý tưởng đến thúc đẩy và hiện thực hóa các ý tưởng để từ đó có thể cải thiện quy trình làm việc hoặc giải quyết những vấn đề liên quan đến công việc sao cho hiệu quả mang lại là cao nhất (Janssen, 2000; Scott & Bruce, 1994). Điều đáng chú ý hơn, hành vi đổi mới công việc không chỉ cần thiết với các tổ chức tư nhân hoạt động trong thị trường cạnh tranh mà những tổ chức phi lợi nhuận, cụ thể ở các tổ chức hoạt động trong lĩnh vực giáo

---

dục, cũng phải rất cần quan tâm đến vấn đề này (Thurlings & cộng sự, 2015). Bởi lẽ, xã hội ngày nay đang thay đổi nhanh chóng do số lượng học sinh đa dạng hơn, các lĩnh vực kiến thức được mở rộng hơn, trách nhiệm mới và kỳ vọng xã hội cũng đặt ra yêu cầu cao hơn. Ngoài ra, các công nghệ hỗ trợ quá trình dạy và học đang phát triển nhanh chóng. Vì vậy, phương pháp giảng dạy cũ có xu hướng trở nên lạc hậu và không phù hợp đối với nhu cầu hiện tại của giáo dục (Zainal và Matore, 2019). Điều này đòi hỏi giáo viên cần liên tục thực hiện các hành vi đổi mới để đảm bảo phương pháp giảng dạy được sử dụng vẫn còn phù hợp.

Nhìn chung, có thể thấy rằng, hành vi đổi mới giảng dạy của giáo viên đóng vai trò quan trọng trong phát triển hệ thống giáo dục, từ đó tạo nền tảng phát triển một xã hội tri thức nói chung. Và vì vậy, nghiên cứu về hành vi này của giáo viên cũng trở nên cấp thiết và quan trọng như trong các lĩnh vực khác (Messmann & Mulder, 2011). Trên thực tế, những nghiên cứu gần đây về hành vi đổi mới trong công việc, các tác giả Prieto & Pérez-Santana (2014) hay Rehman & cộng sự (2019) đều cùng chung quan điểm khi cho rằng sự hỗ trợ của tổ chức tác động tích cực đến hành vi đổi mới trong công việc của nhân viên. Mặt khác, theo nghiên cứu của Evers (2012), sự hỗ trợ của tổ chức cũng có ảnh hưởng tích cực đến hoạt động học tập của giáo viên trong quá trình phát triển sự nghiệp. Trong khi đó, hành vi học tập lại được khẳng định chiều tác động tích cực đối với hoạt động đổi mới giảng dạy của giáo viên (Lecat & cộng sự, 2018). Như vậy, vai trò của hoạt động học tập cần được làm rõ trong mối quan hệ tác động giữa sự hỗ trợ của tổ chức và hành vi của giáo viên về đổi mới giảng dạy (Thurlings & cộng sự, 2015). Hay nói cách khác, đây là một khoảng trống lý thuyết mà bài nghiên cứu này hướng đến tập trung làm rõ.

Xét về góc độ thực tiễn, ở Việt Nam, bắt đầu từ đầu những năm 1990, Chính phủ đã đưa ra các chính sách hướng đến thiết lập một hệ thống giáo dục hiện đại hóa. Cụ thể, Chính phủ đã theo đuổi và tiếp tục theo đuổi chương trình cải cách giáo dục thông qua cải cách chương trình giảng dạy (Duggan, 2001). Theo đó, dựa trên quan điểm chỉ đạo trong Nghị quyết số 29 – NQ/TW (Ban chấp hành Trung Ương, 2013) về việc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục, Bộ Giáo dục – Đào tạo đã xây dựng Chương trình giáo dục phổ thông theo hướng đổi mới nội dung chương trình hiện hành (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018). Trọng tâm của sự thay đổi chương trình giáo dục là phát triển “kỹ năng sống, khả năng sáng tạo, khả năng thực hiện các kỹ năng thực hành” của học sinh (Nguyen Thi Mai & Hall, 2017). Do đó, giáo viên phổ thông cần xây dựng và phát triển vai trò tổ chức, hướng dẫn hoạt động cho học sinh, tạo môi trường học tập thân thiện, thiết kế, sáng tạo những tình huống có vấn đề để khuyến khích học sinh tích cực tham gia vào các hoạt động học tập, tự phát hiện năng lực, nguyện vọng của bản thân, rèn luyện thói quen và khả năng tự học, phát huy tiềm năng, kiến thức, kỹ năng đã tích lũy... Và để làm được điều này, một yêu cầu tất yếu đặt ra là giáo viên phải luôn không ngừng phát triển tự nhiên hành vi đổi mới, sáng tạo trong quá trình giảng dạy của bản thân. Như vậy, nghiên cứu về hành vi đổi mới giảng dạy của giáo viên ở bối cảnh Việt Nam là vô cùng cấp thiết để từ đó làm cơ sở khoa học giúp các nhà lãnh đạo, quản lý giáo dục có căn cứ tham khảo trong quá trình xây dựng các chính sách quản lý đội ngũ giáo viên một cách phù hợp và hiệu quả.

## **2. Tổng quan nghiên cứu**

### **2.1 Sự hỗ trợ của tổ chức và hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông**

Nhiều nghiên cứu gần đây cho thấy, sự hỗ trợ của tổ chức là một yếu tố liên quan đến môi trường làm việc, đóng vai trò thúc đẩy hoạt động kinh doanh của tổ chức (Antoncic & Hisrich, 2001; Hornsby & cộng sự, 2002). Bởi lẽ, một nhân viên sẽ thể hiện thái độ và hành vi làm việc khác nhau dựa trên sự hỗ trợ của tổ chức (Eisenberger & cộng sự, 2002). Và thực tế hiện nay, để tạo lập được một sự hỗ trợ có hiệu quả từ tổ chức, các nhà nghiên cứu xem xét dưới nhiều khía cạnh khác nhau. Tuy nhiên, trong nghiên cứu này, đặc điểm sự hỗ trợ của tổ chức được phân tích theo quan điểm của Blume & cộng sự (2010) bao gồm: sự hỗ trợ từ quản lý và hỗ trợ từ đồng nghiệp. Bởi lẽ, đây là hai khía cạnh cụ thể được xem xét nhiều nhất có tác động mạnh mẽ đến nhận thức và động lực làm việc của người lao động trong tổ chức (Parker & cộng sự, 2006).

Xét về sự hỗ trợ từ quản lý, đây là một trong những yếu tố được khẳng định là đóng vai trò quan trọng trong việc kích thích hành vi sáng tạo của nhân viên (Parker & cộng sự, 2006). Calantone & cộng sự (2002) đã chỉ ra, sự hỗ trợ từ người quản lý là cần thiết để hình thành các ý tưởng sáng tạo, khám phá cơ hội mới và hiện thực hóa hành vi. Đặc biệt, những nhà quản lý trực tiếp có ảnh hưởng trực tiếp đến hành vi đổi mới của nhân viên vì họ có kiến thức và khả năng hơn so với nhân viên dưới quyền. Họ có thể thúc đẩy nhân viên đưa ra những ý tưởng mới bằng cách khen thưởng, đánh giá cao và ghi nhận sự nỗ lực của nhân viên (Madjar, 2005). Những nhân viên được người quản lý ủng hộ sẽ cảm thấy yên tâm hơn khi thực hiện hành

---

vi đổi mới trong công việc. Tóm lại, căn cứ vào những kết quả thu được từ các nghiên cứu trước, một giả thuyết nghiên cứu được đưa ra như sau:

*Giả thuyết H1.1: Sự hỗ trợ của tổ chức được đặc trưng bởi sự hỗ trợ từ quản lý có tác động tích cực đến hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông.*

Xét về sự hỗ trợ từ đồng nghiệp, các nghiên cứu đi trước cũng chứng minh được rằng, hỗ trợ từ đồng nghiệp có thể thúc đẩy sự sáng tạo bằng cách cung cấp những kiến thức mới được rút ra từ kinh nghiệm làm việc, đặc biệt là khi cá nhân phải đối mặt với những nhiệm vụ khó khăn và không rõ ràng (Madjar, 2005). Tất cả sự hỗ trợ này sẽ cho phép mỗi cá nhân nâng cao năng suất, ý tưởng sáng tạo và đổi mới hơn. Cụ thể, khi các cá nhân tin tưởng nhau, sự trao đổi kiến thức sẽ gia tăng việc tiếp xúc với nhiều ý tưởng khác biệt và thông tin mới cũng xuất hiện nhiều hơn (Madjar, 2005; Prieto & Pérez-Santana, 2014). Do đó, căn cứ vào kết quả tổng quan về tác động tích cực của hỗ trợ từ phía đồng nghiệp đến hành vi đổi mới trong công việc của người lao động nói chung, giả thuyết nghiên cứu tiếp theo được đề xuất như sau:

*Giả thuyết H1.2: Sự hỗ trợ của tổ chức được đặc trưng bởi sự hỗ trợ từ đồng nghiệp có tác động tích cực đến hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông.*

## **2.2. Hoạt động học tập và hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông**

Học tập tại nơi làm việc là quá trình thu hút các cá nhân tham gia những chương trình đào tạo, các khóa học, cũng như học tập kinh nghiệm dựa trên sự tương tác với đồng nghiệp tại nơi làm việc nhằm mục đích thu nhận và chia sẻ những kiến thức cần thiết để đáp ứng nhu cầu của tổ chức (Jacobs & Park, 2009). Theo cách tiếp cận này, hiệu quả của việc học tập tại nơi làm việc có mối liên hệ sâu sắc với hình thức học tập mà người lao động lựa chọn sử dụng (Tynjälä, 2008). Đó là hình thức học tập chính thức và học tập không chính thức – hai hình thức phổ biến nhất trong những nghiên cứu liên quan đến hoạt động học tập tại nơi làm việc (Manuti & cộng sự, 2015).

*Hoạt động học tập theo hình thức không chính thức:* Kết quả những nghiên cứu trước đây đã khẳng định học tập là động lực chính dẫn đến hành vi đổi mới sáng tạo (Keskin, 2006; Lecat & cộng sự, 2018). Đáng lưu ý, trong hoạt động học tập tại nơi làm việc, hình thức học tập không chính thức được chứng minh mang lại nhiều hiệu quả hơn cả, giúp nhân viên tiếp thu được nhiều kiến thức mới hơn (Berg & Chyung, 2008; Jeon & Kim, 2012). Khi đó, sự tìm tòi của nhân viên có thể nhận định chính là chìa khóa để duy trì, phát triển và thúc đẩy quá trình đổi mới diễn ra. Đặc biệt, việc chia sẻ kiến thức, kết nối, thảo luận với các nhân viên khác được xem là cách thức đơn giản và hiệu quả nhất để hỗ trợ quá trình đổi mới (Borasi & Finnigan, 2010). Ngoài ra, một số nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục cũng cho thấy hoạt động học tập không chính thức giúp các giáo viên có cơ hội phát triển và thực hiện những đổi mới trong công việc (Lecat & cộng sự, 2018). Qua đó có thể khẳng định, học tập là điều cần thiết để giáo viên hướng đến việc đổi mới hành vi giảng dạy, đặc biệt là học tập theo hình thức không chính thức. Vì vậy, giả thuyết nghiên cứu tiếp theo trong bài viết này được đề xuất như sau:

*Giả thuyết H2.1: Hoạt động học tập theo hình thức không chính thức ảnh hưởng tích cực đến hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông.*

*Hoạt động học tập theo hình thức chính thức* thường được xem là cơ sở cho định hướng nghề nghiệp tương lai. Những lớp học, hội nghị, hội thảo là môi trường để mỗi cá nhân có thể nâng cao kiến thức chuyên môn. Coetzer & cộng sự (2020) đã chỉ ra mối quan hệ trực tiếp và tích cực giữa các hoạt động đào tạo và phát triển và tất cả các cấp độ của hành vi đổi mới trong công việc. Điều này cũng đã được xác nhận trong nghiên cứu của Bauernschuster & cộng sự (2015) khi kết quả cho thấy việc người lao động tiếp cận với kiến thức tiên tiến thông qua đào tạo và phát triển chính thức có thể làm tăng xu hướng đổi mới của tổ chức. Khi nhân viên tham gia vào các hoạt động đào tạo nội bộ, nguồn cung cấp ý tưởng và tiềm năng đổi mới sẽ được mở rộng và các cá nhân có thể tiếp xúc với những kiến thức và quan điểm chính thức hơn. Trong lĩnh vực giáo dục, một số ít nghiên cứu chỉ ra rằng, khi kỹ năng nghề nghiệp chính thức được nâng cao, giáo viên sẽ dễ dàng đổi mới được phương pháp dạy học hơn, từ đó đáp ứng kịp thời mong muốn của học sinh (Cavallini & cộng sự, 2007). Do đó, giả thuyết về tác động của học tập theo hình thức chính thức cũng được đề xuất như sau:

*Giả thuyết H2.2: Hoạt động học tập theo hình thức chính thức ảnh hưởng tích cực đến hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông.*

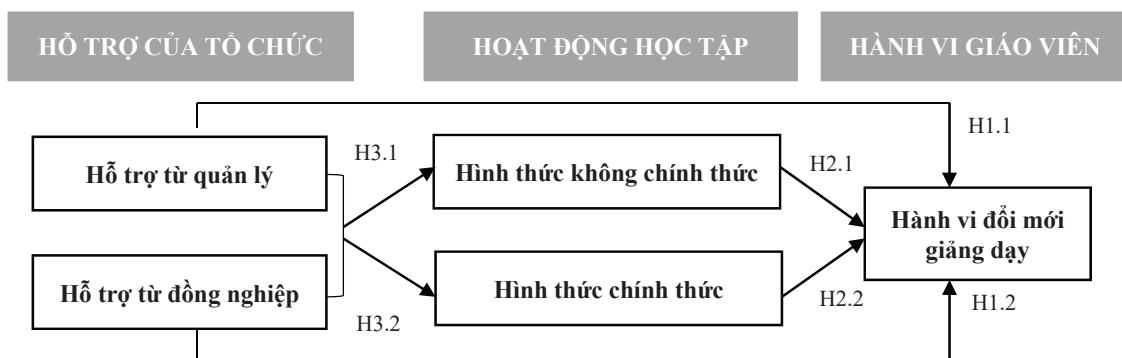
### 2.3. Vai trò trung gian của hoạt động học tập trong mối quan hệ giữa sự hỗ trợ của tổ chức đến hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông

Một nhân viên càng được đồng nghiệp và quản lý hỗ trợ thì càng có chuyên môn, kiến thức xã hội và tài nguyên khi phát triển các ý tưởng sáng tạo (Scott & Bruce, 1994). Cụ thể, sự hỗ trợ này không chỉ bao gồm cả hỗ trợ về mặt vật chất mà còn cả về mặt tinh thần, tức là, thể hiện sự quan tâm đối với cả những lo lắng, nỗi sợ hãi khi nhân viên thể hiện các ý tưởng của chính mình (Madjar & cộng sự, 2002). Mức độ hỗ trợ càng cao thì việc khởi tạo, thúc đẩy và hiện thực các ý tưởng càng được đánh giá cao và mang lại hiệu quả. Bên cạnh đó, khi sự hỗ trợ của tổ chức hình thành nên văn hóa tổ chức, văn hóa học tập, điều này sẽ thúc đẩy nhân viên tham gia nhiều hơn vào các hoạt động học tập (Choi & Jacobs, 2011; Evers, 2012). Và khi cá nhân phát triển sự nghiệp thông qua học tập, đây sẽ là động lực chính dẫn đến hành vi đổi mới sáng tạo (Keskin, 2006; Messmann & Mulder, 2011). Nhân viên học hỏi, tiếp thu và chia sẻ những tri thức mới để có thể thực hiện các sáng kiến (Calantone & cộng sự, 2002). Nói cách khác, hoạt động học tập tại nơi làm việc được xem như một nguồn cung cấp kiến thức phong phú nhằm thay đổi hành vi làm việc theo hướng tích cực. Học tập cung cấp cho những hoạt động đổi mới của người lao động thông qua thúc đẩy các kỹ năng và kiến thức liên quan đến hành vi sáng tạo công việc. Tóm lại, xét về mối quan hệ giữa hỗ trợ tổ chức đến hoạt động học tập và ảnh hưởng của hoạt động học tập đến hành vi đổi mới trong công việc nói chung, hai giả thuyết nghiên cứu tiếp theo được đề xuất như sau:

*Giả thuyết H3.1: Hoạt động học tập theo hình thức không chính thức có vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa hỗ trợ của tổ chức (từ quản lý & đồng nghiệp) đến hành vi đổi mới giảng dạy của giáo viên phổ thông.*

*Giả thuyết H3.2: Hoạt động học tập theo hình thức chính thức có vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa hỗ trợ của tổ chức (từ quản lý & đồng nghiệp) đến hành vi đổi mới giảng dạy của giáo viên phổ thông.*

**Hình 1: Đề xuất mô hình nghiên cứu**



## 3. Phương pháp nghiên cứu

### 3.1. Mẫu nghiên cứu

Bài nghiên cứu tập trung lựa chọn khảo sát giáo viên làm việc tại các trường thuộc hệ thống giáo dục phổ thông công lập ở Việt Nam. Bởi lẽ, theo số liệu thống kê của Bộ Giáo dục – Đào tạo, tổng số trường công lập trong năm học 2018-2019 là 27.117 trường, chiếm đến 97,8% trong tổng số trường của cả nước. Mặt khác, theo Nguyễn Thị Tuyết Mai & Nguyễn Vũ Hùng (2015), với giả định độ tin cậy thông thường trong thống kê là 95%, sai số chọn mẫu cho phép là +/- 5% và tỉ lệ trong tổng thể có thể lớn nhất là 0,5 thì với quy mô mẫu từ 100.000 trở lên, kích thước mẫu là 384. Như vậy, theo báo cáo của Tổng cục Thống kê, tổng số giáo viên trong cả nước là 811,969 người, cỡ mẫu tối thiểu cần đạt được của nghiên cứu này là 384 mẫu. Mặt khác, số giáo viên trực tiếp giảng dạy tính đến thời điểm 30/9 năm học 2019-2020 là 812 nghìn người, phân theo 06 khu vực địa lý. Ngoài ra, trong năm học này, số lượng các trường tiểu học là 13.093 trường, trung học cơ sở là 9.120 trường và trung học phổ thông là 2.376 trường (chiếm tỉ trọng lần lượt là: 47% - 35% - 18%) (Tổng cục Thống kê, 2020). Vì vậy, sau khi xác định số lượng phiếu khảo sát cần thực hiện ở mỗi khu vực địa lý, tác giả tiếp tục xác định số phiếu khảo sát cần thực hiện tại mỗi cấp học. Kết quả đạt được có 471 giáo viên tham gia khảo sát từ các trường phổ thông công lập trực thuộc Sở Giáo dục của 9 tỉnh/ thành phố của Việt

---

Nam. Dữ liệu được thu thập từ tháng 9/2020 đến tháng 12/2020.

Trong tổng mẫu khảo sát, số giáo viên nữ chiếm tới 82,6%, trong khi giáo viên nam chỉ chiếm 17,4%. Thực tế, điều này là hoàn toàn phù hợp với báo cáo của Tổng cục thống kê, khi giáo viên nữ giảng dạy tính đến thời điểm 30/09/2019 là 594.540 người, chiếm 73,22 % tổng số giáo viên trên cả nước (Tổng cục Thống kê, 2020). Độ tuổi trung bình của giáo viên tham gia nghiên cứu là 38,27 tuổi (SD= 7,296), với độ tuổi thấp nhất là 22 và cao nhất là 53 tuổi. Số năm kinh nghiệm trung bình giảng dạy của giáo viên tham gia khảo sát là 16,29 năm (SD=7,511) và đa số giáo viên đều đã ký hợp đồng lao động không xác định thời hạn (chiếm 86,4%). Xét về cấp học giảng dạy, số lượng giáo viên phân bố ở các cấp với tỉ lệ lần lượt là 38.0% tiểu học, 37.2% trung học cơ sở và 24.8% trung học phổ thông. Tất cả các giáo viên tham gia khảo sát đều có trình độ chuyên môn từ Cao đẳng trở lên, trong đó giáo viên có bằng Đại học chiếm tỷ trọng cao nhất (53,3%).

### **3.2 Xây dựng thang đo và bảng hỏi**

#### **3.2.1. Thang đo hỗ trợ của tổ chức**

Sự hỗ trợ của tổ chức được đo lường bằng cách kế thừa có điều chỉnh từ thang đo thuộc công trình nghiên cứu của Tracey & Tews (2005) và Prieto & Pérez-Santana (2014) để thể hiện các khía cạnh của hỗ trợ từ quản lý và từ đồng nghiệp. Cụ thể, theo nghiên cứu của Tracey & Tews (2005) sự hỗ trợ từ quản lý tập trung vào các hoạt động tạo cơ hội, công nhận và khuyến khích giáo viên trong công việc giảng dạy và nâng cao năng lực (5 mục). Cùng với đó, Prieto & Pérez-Santana (2014) đề cập đến sự hỗ trợ từ phía đồng nghiệp xuất phát từ việc xây dựng mối quan hệ dựa trên niềm tin sẽ chia thông tin và cùng nhau học hỏi (5 mục). Tất cả các hạng mục trong thang đo đều được xây dựng theo thang đo Likert 5 điểm từ 1 (Rất không đồng ý) đến 5 (Rất đồng ý).

#### **3.2.2. Thang đo hoạt động học tập**

Eraut (2000) đã xác định học tập lại nơi làm việc bao gồm hai loại hình chính là học tập chính thức và học tập không chính thức. Tuy nhiên, việc tìm kiếm một thang đo hoàn chỉnh và đầy đủ cả hai khía cạnh học tập là tương đối khó khăn. Do đó, trong nghiên cứu này, tác giả quyết định kế thừa có điều chỉnh thang đo dựa trên hai nghiên cứu đã thực hiện của Lohman (2006) đo lường khía cạnh hình thức học tập không chính thức (8 mục) và của Pajo & cộng sự (2010) đo lường hình thức học tập chính thức (6 mục). Các phát biểu dựa trên thang đo Likert 5 điểm cho biết mức độ tham gia của giáo viên vào các hoạt động học tập tăng dần từ 1 (Không bao giờ) đến 5 (Rất thường xuyên).

#### **3.2.3. Thang đo hành vi đổi mới giảng dạy**

Thang đo hành vi đổi mới giảng dạy được sử dụng trong nghiên cứu này là kế thừa có điều chỉnh từ thang đo đề xuất của Janssen (2000) (9 mục). Thang đo này bao gồm 3 thành phần: hình thành ý tưởng, quảng bá ý tưởng và hiện thực hóa ý tưởng. Các phát biểu dựa trên thang đo Likert 5 điểm cho biết mức độ thực hiện các hành vi của giáo viên vào các hoạt động đổi mới giảng dạy, tăng dần từ 1 (Không bao giờ) đến 5 (Rất thường xuyên).

## **4. Kết quả nghiên cứu**

### **4.1. Kiểm định thang đo**

Các bước kiểm định độ tin cậy và độ hội tụ của thang đo trong nghiên cứu này đi theo gợi ý của Hair & cộng sự (2009). Cụ thể, kiểm định Cronbach alpha được dùng để đánh giá độ tin cậy thang đo và phương pháp phân tích nhân tố EFA (phép trích PAF và phép quay Promax) được sử dụng. Các thang đo đều có hệ số Cronbach's Alpha nằm trong khoảng 0,8 đến dưới 0,95 đáp ứng tiêu chí đánh giá hệ số Cronbach's Alpha (Nunnally & Bernstein, 1994). Ngoài ra, kết quả EFA các biến đo lường đều có trọng số cao ( $\geq 0.5$ ) trên khái niệm chúng đo lường và thấp trên khái niệm chúng không đo lường nên có thể kết luận độ hội tụ của thang đo là chấp nhận được. Mặt khác, độ tin cậy tổng hợp (CR) của tất cả các biến nghiên cứu đều lớn hơn mức tiêu chuẩn 0.7, giá trị phương sai trích (AVE) đều lớn hơn mức 0.5. Điều này chứng minh thang đo các biến nghiên cứu đều đạt tiêu chí về độ tin cậy và giá trị hội tụ.

Nhằm đánh giá sự phù hợp của mô hình nghiên cứu, kết quả kiểm định CFA cho thấy mô hình tối hạn có 316 bậc tự do, giá trị kiểm định chi-square= 665.487 với P-value = 0.000. Chỉ báo Chi-square/df = 2.106 là chấp nhận được vì theo Hair & cộng sự (2009) chỉ số này nên nằm trong khoảng từ 1 đến 3. Các chỉ số CFI = 0.955; GFI=0.907 và TLI=0.950 thỏa mãn yêu cầu  $> 0,9$  như vậy mô hình phù hợp. Đối với chỉ số

RMSEA, theo Hair & cộng sự (2009), nếu nhỏ hơn 0,05 thì mô hình phù hợp tốt với tổng thể vậy có thể kết luận rằng mô hình phù hợp với dữ liệu nghiên cứu.

#### 4.2. Kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

Từ kết quả SEM cho thấy tất cả các hệ số đều đạt mức chấp nhận được theo đề xuất của Hair & cộng sự (2009) với:

- i) Chi-square/df= 2.276 ≤ 3
- ii) Các chỉ số GFI=0.901, TLI=0.942; và CFI=0.948 thỏa mãn yêu cầu > 0.9
- iii) RMSEA=0,052 ≤ 0,08.

Kết quả này cho thấy: mô hình xây dựng hoàn toàn phù hợp với dữ liệu nghiên cứu.

##### 4.2.1. Kiểm định tác động trực tiếp

Thông qua kỹ thuật phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính, kết quả kiểm định giả thuyết được xem là có ý nghĩa thống kê khi P\_value < 5%. Như vậy, theo kết quả Bảng 1 cho thấy: các nhân tố “Hỗ trợ từ quản lý” và “Hỗ trợ từ đồng nghiệp” cũng như “Hoạt động học tập theo hình thức không chính thức” đều ảnh hưởng

**Bảng 1: Tổng hợp kết quả kiểm định tác động trực tiếp trong mô hình nghiên cứu**

Giả thuyết	Sự tác động		Hệ số chưa chuẩn hóa	Hệ số chuẩn hóa	P-value	Kết luận
H1.1	Hỗ trợ từ quản lý → Hành vi đổi mới giảng dạy	+	0.12	0.298	***	Ứng hộ
H1.2	Hỗ trợ từ đồng nghiệp → Hành vi đổi mới giảng dạy	+	0.364	0.411	***	Ứng hộ
H2.1	Hoạt động học tập theo hình thức không chính thức → Hành vi đổi mới giảng dạy	+	0.17	0.264	***	Ứng hộ
H2.2	Hoạt động học tập theo hình thức chính thức → Hành vi đổi mới giảng dạy	+	0.008	0.016	0.748	Không ứng hộ

tích cực đến “Hành vi đổi mới giảng dạy” ở giáo viên phổ thông (với P-value < 5%, đồng thời các trọng số chưa chuẩn hóa mang dấu dương). Trái lại, không như kỳ vọng, nhân tố “Hoạt động học tập theo hình thức chính thức” lại không có ảnh hưởng trực tiếp đến hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên khi P-value > 5%. Ngoài ra, các hệ số hồi quy chuẩn hóa còn cho biết thông tin: trong các nhân tố tác động đến hành vi đổi mới giảng dạy, “Hỗ trợ từ đồng nghiệp” là nhân tố có tác động mạnh mẽ nhất, tiếp đến mới là “Hỗ trợ từ quản lý” và cuối cùng là “Hoạt động học tập theo hình thức không chính thức”.

##### 4.2.2. Kiểm định tác động trung gian

Kết quả phân tích SEM cho thấy mối quan hệ giữa học tập cá nhân theo hình thức chính thức và hành vi đổi mới giảng dạy không có ý nghĩa ở mức dưới 5% (p=0.748). Vì vậy, biến này không thỏa mãn điều kiện kiểm định biến trung gian do Baron & Kenny (1986) đề xuất nên sẽ được loại kiểm định vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa hỗ trợ của tổ chức và hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông.

Đối với biến học tập theo hình thức không chính thức, kết quả phân tích về vai trò trung gian trong mối

**Bảng 2: Tổng hợp kết quả kiểm định tác động gián tiếp trong mô hình nghiên cứu**

Biến phụ thuộc	Tác động	Hỗ trợ từ đồng nghiệp	Hỗ trợ từ quản lý
Hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông	Trực tiếp	0.411	0.298
	Gián tiếp	0.042	0.113
	Tổng	0.453	0.41

---

quan hệ giữa hỗ trợ của tổ chức và hành vi đổi mới giảng dạy cho thấy (Bảng 2): khi nhân tố “Hoạt động học tập theo hình thức không chính thức” tham gia vào mô hình nghiên cứu thì ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp “Hỗ trợ từ quản lý” và “Hỗ trợ từ đồng nghiệp” đến “Hành vi đổi mới giảng dạy” là đều có ý nghĩa thống kê với p-value <5%. Đồng thời, hệ số ảnh hưởng gián tiếp đều nhỏ hơn hệ số ảnh hưởng trực tiếp (“Hỗ trợ từ đồng nghiệp”: 0,042<0,411 & “Hỗ trợ từ quản lý”: 0,113<0,298). Vì vậy, nhân tố “Hoạt động học tập theo hình thức không chính thức” được xác định là biến trung gian một phần trong mối quan hệ giữa hỗ trợ của tổ chức (từ quản lý và đồng nghiệp) đến hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông.

Tóm lại, từ kết quả kiểm định trung gian, một số kết luận về giả thuyết tiếp theo trong bài nghiên cứu được rút ra là: i) Giả thuyết H3.1 được ủng hộ; ii) Giả thuyết H3.2 không được ủng hộ đối với dữ liệu khảo sát của nghiên cứu này.

## 5. Thảo luận và Kết luận

Nhìn chung, với kết quả nghiên cứu thu được thì những luận điểm rút ra có những điểm tương đồng và khác biệt với các nghiên cứu khoa học trước đó, cụ thể:

+ Tác động từ hỗ trợ của tổ chức đến hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông là theo chiều tích cực. Điều này, đồng nhất với những nghiên cứu trước đó của Prieto & Pérez-Santana (2014), Rehman & cộng sự (2019). Tuy nhiên, khám phá sâu hơn đạt được từ kết quả nghiên cứu này lại cho thấy hỗ trợ từ phía đồng nghiệp có ảnh hưởng mạnh hơn so với từ phía người quản lý. Kết quả này trái ngược với nghiên cứu của Wayne & cộng sự (1997) khi cho rằng hỗ trợ tổ chức từ phía quản lý nên được xem là nguồn hỗ trợ tổ chức trọng tâm và lớn hơn so với các hoạt động hỗ trợ khác.

+ Xét về tác động của hoạt động học tập đến hành vi đổi mới giảng dạy, kết quả nghiên cứu nhận được rất tương đồng với kết quả của Lecat & cộng sự (2018). Cụ thể, hoạt động học tập theo hình thức chính thức không ảnh hưởng trực tiếp đến hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên, trong khi hoạt động học tập không chính thức lại có ảnh hưởng trực tiếp, tích cực. Vì vậy, nghiên cứu trong tương lai cần bổ sung xem xét tác động của yếu tố trung gian khác (như bầu không khí đổi mới tại trường học – organizational innovative climate) trong mối quan hệ giữa học tập theo hình thức chính thức và hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên.

+ Đối với kết quả chứng minh học tập theo hình thức không chính thức là biến trung gian trong mối quan hệ giữa hỗ trợ của tổ chức và hành vi đổi mới giảng dạy. Kết quả nghiên cứu cho thấy, hỗ trợ tổ chức (từ quản lý và đồng nghiệp) không chỉ thúc đẩy tăng cường hành vi đổi mới giảng dạy mà còn ở hành vi học tập theo hình thức không chính thức của giáo viên. Và khi hành vi học tập với hình thức này diễn ra, hành vi đổi mới giảng dạy càng được gia tăng tần xuất thường xuyên hơn. Điều này một lần nữa khẳng định vai trò quan trọng của hoạt động học tập không chính thức ở giáo viên. Nếu trong các trường học, sự hỗ trợ của tổ chức có tốt nhưng giáo viên không thực hiện các hoạt động học tập theo hình thức không chính thức thì tần xuất thực hiện các hành vi đổi mới giảng dạy cũng sẽ không cao.

Tóm lại, đặt vào bối cảnh hiện tại, nghiên cứu là một trong số ít những nghiên cứu ở Việt Nam tiến hành phân tích mối quan hệ giữa môi trường hỗ trợ công việc, hoạt động học tập và hành vi đổi mới giảng dạy ở giáo viên phổ thông. Do đó, thang đo nghiên cứu có thể cung cấp tài liệu tham khảo cho các nhà nghiên cứu sau đó tiếp tục sử dụng, điều chỉnh và bổ sung. Đồng thời, kết quả thu được cũng cung cấp cái nhìn cụ thể đối với hành vi đổi mới ở giáo viên phổ thông Việt Nam hiện nay trong công tác giảng dạy. Điều này sẽ giúp các nhà hoạch định chính sách và ban lãnh đạo nhà trường có được các cơ sở khoa học để xác định được các chính sách quản lý nhân sự phù hợp, thúc đẩy giáo viên tiếp tục đổi mới giảng dạy, đáp ứng yêu cầu từ chương trình giáo dục phổ thông mới.

## Tài liệu tham khảo

- Anderson, N., Potočnik, K. & Zhou, J. (2014), ‘Innovation and creativity in organizations: A state-of-the-science review, prospective commentary, and guiding framework’, *Journal of Management*, 40(5), 1297–1333.
- Antoncic, B. & Hisrich, R.D. (2001), ‘Intrapreneurship: Construct refinement and cross-cultural validation’, *Journal of Business Venturing*, 16(5), 495–527.
- Ban chấp hành Trung Ương (2013), *Nghị quyết số 29/NQ/TW – Nghị quyết Hội nghị Trung Ương 8 Khóa XI về đổi mới*

---

căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, ban hành ngày 04/11/2013.

- Baron, R.M. & Kenny, D.A. (1986), 'The Moderator-Mediator Variable Distinction in Social Psychological Research. Conceptual, Strategic, and Statistical Considerations', *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182.
- Bauernschuster, S., Falck, O., Heblich, S., Journal, S., Winter, N., Bauernschuster, S., Falck, O. & Heblich, S. (2015), 'Training and Innovation All use subject to JSTOR Terms and Conditions Training and Innovation', *Journal Of Human Capital*, 3(4), 323–353.
- Berg, S.A. & Chyung, S.Y.Y. (2008), 'Factors that influence informal learning in the workplace', *Journal of Workplace Learning*, 20(4), 229–244.
- Blume, B.D., Ford, J.K., Baldwin, T.T. & Huang, J.L. (2010), 'Transfer of training: A meta-analytic review', *Journal of Management*, 36(4), 1065–1105.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2018), *Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT về ban hành Chương trình giáo dục phổ thông*, ban hành ngày 26/12/2018.
- Borasi, R. & Finnigan, K. (2010), 'Entrepreneurial Attitudes and Behaviors that Can Help Prepare Successful Change-Agents in Education', *New Educator*, 6(1), 1–29.
- Cavallini, A., Chandrasekar, S., Montanari, G.C. & Puletti, F. (2007), 'Inferring ceramic insulator pollution by an innovative approach resorting to PD detection', *IEEE Transactions on Dielectrics and Electrical Insulation*, 14(1), 23–29.
- Calantone, R.J., Cavusgil, S.T. & Zhao, Y. (2002), 'Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance', *Industrial Marketing Management*, 31(6), 515–524.
- Choi, W. & Jacobs, R.L. (2011), 'Influences of formal learning, personal learning orientation, and supportive learning environment on informal learning', *Human Resource Development Quarterly*, 22(3), 239–257.
- Coetzer, A., Susomrith, P. & Ampofo, E.T. (2020), 'Opportunities to participate in formal and informal vocational learning activities and work-related outcomes in small professional services businesses', *Journal of Vocational Education and Training*, 72(1), 88–114.
- Duggan, S. (2001), 'Educational reform in Viet Nam: A process of change or continuity?', *Comparative Education*, 37(2), 193–212.
- Eisenberger, R., Stinglhamber, F., Vandenberghe, C., Sucharski, I.L. & Rhoades, L. (2002), 'Perceived supervisor support: contributions to perceived organizational support and employee retention', *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 565–573.
- Eraut, M. (2000), 'Non-formal learning and tacit knowledge in professional work', *British Journal of Educational Psychology*, 70, 113–136.
- Evers, C.W. (2012), 'Organisational contexts for lifelong learning: Individual and collective learning configurations', *Second international handbook of lifelong learning*, 61–76.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., Anderson, R.E. & Tatham, R.L. (2009), *Multivariate data analysis 7th Edition*, Pearson Prentice Hall.
- Hornsby, J.S., Kuratko, D.F. & Zahra, S.A. (2002), 'Middle managers' perception of the internal environment for corporate entrepreneurship: assessing a measurement scale', *Journal of Business Venturing*, 17(3), 253–273.
- Jacobs, R.L. & Park, Y. (2009), 'A proposed conceptual framework of workplace learning: Implications for theory development and research in human resource development', *Human Resource Development Review*, 8(2), 133–150.
- Janssen, O. (2000), 'Job demands, perceptions of effort-reward fairness and innovative work behaviour', *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287–302.
- Jeon, K.S. & Kim, K.-N. (2012), 'How do organizational and task factors influence informal learning in the workplace?', *Human Resource Development International*, 15(2), 209–226.
- Keskin, H. (2006), 'Market orientation, learning orientation, and innovation capabilities in SMEs: An extended model', *European Journal of Innovation Management*, 9(4), 396–417.
- Lecat, A., Beusaert, S. & Raemdonck, I. (2018), 'On the Relation Between Teachers' (In)formal Learning and Innovative Working Behavior: the Mediating Role of Employability', *Vocations and Learning*, 11(3), 529–554.
- Lohman, M.C. (2006), 'Factors influencing teachers' engagement in informal learning activities', *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141–156.
- Madjar, N. (2005), 'The contributions of different groups of individuals to employees' creativity', *Advances in*



---

*Developing Human Resources*, 7(2), 182–206.

- Madjar, N., Oldham, G.R. & Pratt, M.G. (2002), 'There's no place like home? The contributions of work and nonwork creativity support to employees' creative performance', *Academy of Management Journal*, 45(4), 757–767.
- Manuti, A., Pastore, S., Scardigno, A. F., Giancaspro, M.L. & Morciano, D. (2015), 'Formal and informal learning in the workplace: a research review', *International Journal of Training and Development*, 19(1), 1–17.
- Messmann, G. & Mulder, R. H. (2011), 'Innovative Work Behaviour in Vocational Colleges: Understanding How and Why Innovations Are Developed', *Vocations and Learning*, 4(1), 63–84.
- Nguyen Thi Mai, H. & Hall, C. (2017), 'Changing views of teachers and teaching in Vietnam', *Teaching Education*, 28(3), 244–256.
- Nguyễn Thị Tuyết Mai & Nguyễn Vũ Hùng (2015), *Phương pháp điều tra khảo sát: Nguyên lý và thực tiễn*, Nhà xuất bản Đại học Kinh tế Quốc dân, Hà Nội.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994), *Psychometric theory*, McGrawHill.
- Pajo, K., Coetzer, A. & Guenole, N. (2010), 'Formal development opportunities and withdrawal behaviors by employees in small and medium-sized enterprises', *Journal of Small Business Management*, 48(3), 281–301.
- Parker, S.K., Williams, H.M. & Turner, N. (2006), 'Modeling the antecedents of proactive behavior at work', *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636.
- Prieto, I.M. & Pérez-Santana, M.P. (2014), 'Managing innovative work behavior: the role of human resource practices', *Personnel Review*, 43(2), 184–208.
- Rehman, W.U., Ahmad, M., Allen, M.M.C., Raziq, M.M. & Riaz, A. (2019), 'High involvement HR systems and innovative work behaviour: the mediating role of psychological empowerment, and the moderating roles of manager and co-worker support', *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 28(4), 525–535.
- Scott, S.G. & Bruce, R.A. (1994), 'Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in the Workplace', *Academy of Management Journal*, 37(3), 580–607.
- Thurlings, M., Evers, A.T. & Vermeulen, M. (2015), 'Toward a Model of Explaining Teachers Innovative Behavior: A Literature Review', *Review of Educational Research*, 85(3), 430–471.
- Tổng cục Thống kê (2020), *Niên giám thống kê 2019*, Nhà xuất bản Thống kê.
- Tracey, J.B. & Tews, M.J. (2005), 'Construct validity of a general training climate scale', *Organizational Research Methods*, 8(4), 353–374.
- Tynjälä, P. (2008), 'Perspectives into learning at the workplace', *Educational Research Review*, 3(2), 130–154.
- Wayne, S.J. Shore, L.M. & Liden, R.C. (1997), 'Perceived organizational support and leader-member exchange: A social exchange perspective', *Academy of Management Journal*, 40(1), 82–111.
- Zainal, M.A. & Matore, M.E.E.M. (2019), 'Factors Influencing Teachers' Innovative Behaviour: A Systematic Review', *Creative Education*, 10(12), 2869–2886.