
TÁC ĐỘNG CỦA TỰ CHỦ VÀ CƯỜNG ĐỘ CÔNG VIỆC ĐẾN HÀNH VI LÀM VIỆC ĐỔI MỚI CỦA GIÁO VIÊN BẬC PHỔ THÔNG TRÊN ĐỊA BÀN HÀ NỘI

Nguyễn Văn Quân

Học viện Chính sách và Phát triển

Email: quan.nv97@apd.edu.vn

Mã bài: JED-1179

Ngày nhận bài: 06/02/2023

Ngày nhận bài sửa: 21/03/2023

Ngày duyệt đăng: 02/04/2023

DOI: 10.33301/JED.VI.1179

Tóm tắt

Mục tiêu của nghiên cứu này nhằm đánh giá tác động của hai yếu tố tự chủ công việc và cường độ công việc đến hành vi làm việc đổi mới của giáo viên bậc phổ thông trên địa bàn Hà Nội, Việt Nam. Nghiên cứu định lượng thông qua việc khảo sát 388 giáo viên đang giảng dạy bậc phổ thông trên địa bàn Hà Nội. Tác giả sử dụng SPSS 25 để thực hiện phân tích dữ liệu bao gồm phân tích độ tin cậy thang đo, phân tích nhân tố khám phá, kiểm tra mối tương quan, phân tích hồi quy và kiểm tra sự phù hợp của mô hình. Các phát hiện chỉ ra rằng tự chủ về phương pháp và kế hoạch; cường độ tinh thần và thể chất đều thúc đẩy hành vi làm việc đổi mới của giáo viên. Tuy nhiên, không có đủ bằng chứng để chứng minh rằng tự chủ về tiêu chuẩn có tác động tích cực đến năng lực đổi mới này của giáo viên.

Từ khóa: Cường độ công việc, đổi mới sáng tạo, hành vi làm việc đổi mới, tự chủ công việc.

Mã JEL: O15, I2

The impact of work autonomy and work intensity on the innovative work behavior of school teachers in Hanoi

Abstract

This study aims to assess the impact of work autonomy and work intensity on the innovative work behavior of school teachers in Hanoi, Vietnam. A quantitative research was conducted by surveying 388 school teachers in Hanoi. The author used SPSS 25 to analyze data, including scale reliability analysis, exploratory factor analysis, correlation test, regression analysis, and model fit test. These findings indicate that method and schedule autonomy, as well as mental and physical intensity, both promote innovative work behavior of school teachers. However, there is not enough evidence to prove that criteria autonomy positively affects teachers' innovation capacity.

Keywords: Creative innovation, innovative work behavior, work autonomy, work intensity.

JEL Codes: O15, I2

1. Giới thiệu

Trong thời đại số hóa toàn cầu hiện nay, đổi mới sáng tạo được coi là một nhân tố quan trọng trong cách thức làm việc, đang trở thành nhu cầu chủ đạo và là một phần không thể thiếu đối với tất cả các tổ chức, bao gồm cả các tổ chức giáo dục như trường học. Lĩnh vực giáo dục trong thế kỷ 21 đang thay đổi nhanh chóng, khi nhu cầu tiếp cận tri thức, học tập và quá trình tham gia của học sinh nhằm tạo ra giá trị cho trường học cũng trở nên đa dạng. Sự đổi mới là yếu tố có lợi và hành vi làm việc đổi mới của giáo viên sẽ đóng vai trò

tạo nên lợi thế cạnh tranh của trường học, góp phần đem lại nhiều thành tích và nâng cao chất lượng cho các trường học (Hsiao & cộng sự, 2009). Thông qua hành vi đổi mới sáng tạo, giáo viên sẽ có những tác động tích cực đến kết quả của học sinh, đồng thời giúp học sinh bộc lộ sự sáng tạo của mình trong quá trình học tập.

Green (2021) nhấn mạnh chất lượng nội tại của công việc bao gồm cường độ và tự chủ công việc, trong đó cường độ công việc của giáo viên đang ngày càng gia tăng và luôn cao hơn khi so sánh với các ngành nghề khác. Hành vi làm việc đổi mới có thể là kết quả phản ứng của cá nhân đối với cường độ công việc, đặc biệt tác động tích cực của cường độ ở mức vừa phải sẽ mang đến những hành vi đổi mới (Montani & cộng sự, 2020). Sự tự chủ công việc cũng được nhận định có ảnh hưởng đến sự đổi mới trong hành vi làm việc của nhân viên (De Spiegelaere & cộng sự, 2014; Swaroop & Dixit, 2018). Các nghiên cứu về hành vi làm việc đổi mới gần đây đã thu hút được nhiều sự quan tâm, tuy nhiên mới chỉ tập trung vào các doanh nghiệp thuộc lĩnh vực dịch vụ và sản xuất, khoảng trống nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục vẫn còn rất lớn, đặc biệt tính đổi mới sáng tạo đối với giáo viên bậc phổ thông, những người trực tiếp tham gia vào quá trình dạy và học ở các cấp độ khác nhau là vô cùng cần thiết để nâng cao chất lượng giáo dục (Thurlings & cộng sự, 2015). Tại thủ đô Hà Nội, giáo dục phổ thông luôn được chú trọng hàng đầu theo Nghị quyết của Chính phủ, và hành vi làm việc đổi mới của giáo viên là một yếu tố then chốt. Nghiên cứu này nhằm mục đích đánh giá tác động của hai yếu tố tự chủ công việc và cường độ công việc đến hành vi làm việc đổi mới của giáo viên bậc phổ thông trên địa bàn Hà Nội.

Ngoài phần giới thiệu, nghiên cứu bao gồm các phần tổng quan và cơ sở lý thuyết về tự chủ và cường độ công việc, hành vi làm việc đổi mới, dựa trên lý thuyết đặc điểm công việc và lý thuyết yêu cầu – nguồn lực công việc, tác giả đã đưa ra giả thuyết và mô hình nghiên cứu, cuối cùng dựa trên kết quả phân tích dữ liệu, tác giả đưa ra hàm ý và kiến nghị nhằm tăng cường năng lực đổi mới sáng tạo của các giáo viên thông qua việc thúc đẩy hai thuộc tính công việc này.

2. Tổng quan nghiên cứu và cơ sở lý thuyết

2.1. Công việc và thuộc tính của công việc

Công việc là một thành phần kinh tế, xã hội, và tâm lý quan trọng trong cuộc sống con người (Burke & cộng sự, 2010), đây cũng là một thuật ngữ khoa học có nhiều cách tiếp cận khác nhau để hình thành khái niệm. Nghiên cứu của MOW (1987) *đã xác định bốn khía cạnh chính* về khái niệm bao gồm: các khía cạnh thực tế của công việc (như tiền lương, kết quả, mục đích); *các khía cạnh xã hội* liên quan đến khả năng người lao động cảm thấy là một phần của xã hội (như mối quan hệ xã hội trong công việc); các khía cạnh liên quan đến ý thức trách nhiệm; và các khía cạnh liên quan đến sự căng thẳng hay cam kết với công việc. Burke & cộng sự (2010) *cũng nhấn mạnh bên cạnh thu nhập và kết nối xã hội, các thuộc tính công việc còn giúp mang đến sự hài lòng và cảm giác đạt được những thành tựu, thành công. Các thuộc tính quan trọng của công việc như khối lượng công việc/nhiệm vụ cho thấy mức độ khó khăn mà nhân viên phải đối mặt; sự tự chủ đề cập đến quyền tự quyết định khi thực hiện công việc; sự hỗ trợ xã hội đề cập đến mối quan hệ xã hội trong công việc; và vai trò của nhân viên trong công việc* (Tummers & cộng sự, 2002).

2.2. Tự chủ công việc

Hackman & Oldham (1976, 258) với lý thuyết đặc điểm công việc (JCT) đã đưa ra mô hình thể hiện sự tác động của các đặc điểm công việc tới kết quả và hành vi làm việc của người lao động. Trong đó, đặc điểm “tự chủ công việc” được định nghĩa là “mức độ mà công việc mang lại sự tự do, độc lập và quyền quyết định đáng kể cho cá nhân trong việc lập kế hoạch, xác định các cách thức và thủ tục để thực hiện công việc đó”. Steffgen & cộng sự (2020) chỉ ra rằng, trong các nhân tố cấu thành nên chất lượng của công việc thì tự chủ công việc phản ánh liệu một nhân viên có nhiều cơ hội để thực hiện công việc của mình một cách chủ động hay không, đó là quyền quyết định thời gian, cách thức thực hiện cũng như nội dung và trình tự của các nhiệm vụ. Breaugh (1985) cũng có cùng quan điểm khi phân tách tự chủ công việc thành ba nhân tố cụ thể hơn bao gồm:

- Tự chủ về phương pháp: mức độ tùy ý lựa chọn của cá nhân đối với các quy trình (hay phương pháp) mà họ sử dụng khi thực hiện công việc;
- Tự chủ về kế hoạch: mức độ mà cá nhân cảm thấy họ có thể kiểm soát lịch trình/trình tự/thời gian trong công việc;

– Tự chủ về tiêu chuẩn: mức độ mà cá nhân có khả năng điều chỉnh hay lựa chọn các tiêu chí được sử dụng để đánh giá kết quả làm việc.

Nghiên cứu trong môi trường giáo dục, Pearson & Hall (1993) nhận định rằng tự chủ trong công việc giúp giáo viên nhận thức về mức độ kiểm soát của họ đối với bản thân và môi trường làm việc. Ngoài ra, Diab & cộng sự (2011, 112) đề cập đến quyền tự chủ của giáo viên là “khả năng kiểm soát các phương thức giảng dạy của chính mình”. Bên cạnh sự tự chủ về phương pháp, tự chủ về kế hoạch và tiêu chuẩn cũng cho phép giáo viên chủ động và linh hoạt trong việc đánh giá chất lượng, thực hiện công tác chuyên môn, và đây cũng được coi như một cách trao quyền trong nhà trường.

2.3. Cường độ công việc

Trong nhiều thập kỷ qua, các nhà nghiên cứu đã quan sát thấy cường độ công việc đang ngày càng gia tăng trong các tổ chức và ngành nghề (Burke & cộng sự, 2010; Granter & cộng sự, 2019). Theo lý thuyết yêu cầu – nguồn lực công việc (JD-R), cường độ công việc được coi là yêu cầu của công việc, có ảnh hưởng đến cảm nhận và hành vi thực hiện công việc của người lao động (Demerouti & cộng sự, 2001). Burke & cộng sự (2010) đặc biệt nhấn mạnh cường độ công việc là một vấn đề mà cả người lao động và nhà quản lý quan tâm để hướng đến một hệ thống làm việc hiệu suất cao. Tuy nhiên, cường độ công việc vẫn được coi là một vấn đề phức tạp và mang khái niệm đa chiều (Burke & cộng sự, 2010; Granter & cộng sự, 2019).

Người lao động coi cường độ công việc là “mức độ thể chất hay tinh thần mà một người bỏ ra khi thực hiện công việc của mình trong một buổi làm việc” (Green, 2001, 56). Một số khác quan niệm đây là khối lượng công việc so với thời gian; tốc độ làm việc nhanh, thời gian làm việc dài; hay cảm giác công việc không bao giờ kết thúc (Green, 2004). Tuy nhiên, đối với công việc đòi hỏi chuyên môn cao (như giáo viên, giám đốc điều hành, tài chính, ngân hàng, hay bác sĩ) thì cường độ công việc sẽ bị ảnh hưởng bởi yếu tố phần thưởng nội tại (Hewlett & Luce, 2006). Nghĩa là, cường độ công việc chuyên môn cao có thể mang đến ý thức tự nâng cao giá trị công việc hay niềm vui và sự phấn khởi. Burke & cộng sự (2010) đặc biệt nhấn mạnh cường độ công việc bị ảnh hưởng bởi cả động lực bên trong và bên ngoài, khiến người lao động cảm thấy hài lòng, trở nên nhiệt tình với việc đang làm hay không. Theo góc nhìn của nghiên cứu dựa trên phân tích của Burke & cộng sự (2010), cường độ công việc có thể được cấu thành từ hai yếu tố “cường độ tinh thần” (liên quan đến ý thức cá nhân và động lực nội tại) và “cường độ thể chất” (liên quan đến sự kiên cường và nỗ lực về thể chất) để tối đa hóa sự hài lòng có thể đi đôi với mong muốn hoàn thành tốt các nhiệm vụ. Ngoài ra, Granter & cộng sự (2019); Green (2004) cũng đề cập đến cường độ thời gian như là sự cấp bách, đột xuất về thời gian làm việc hay đòi hỏi phải làm thêm giờ. Tuy nhiên, số giờ giảng dạy của giáo viên đã được quy định theo pháp luật và diễn ra khá ổn định so với thực tế (Vũ Thành Hưng, 2020), nên nghiên cứu này sẽ chỉ tập trung vào tác động của cường độ tinh thần và thể chất của người lao động.

2.4. Hành vi làm việc đổi mới

Kể từ khi Scott & Bruce (1994) đưa ra khái niệm về “hành vi làm việc đổi mới” hay hành vi đổi mới trong công việc, nhiều nghiên cứu về vấn đề này đã được phát triển khá nhanh chóng. Hành vi làm việc đổi mới được hiểu là sự sáng tạo, đề xuất và áp dụng có chủ đích các ý tưởng mới trong công việc (Kleysen & Street, 2001). Hành vi làm việc đổi mới diễn ra theo quá trình, từ việc xác định vấn đề và tạo ra ý tưởng mới; đến việc tìm kiếm sự hỗ trợ cho ý tưởng; và cuối cùng cá nhân sẽ biến ý tưởng đó thành một cách thức để thực hiện (Scott & Bruce, 1994). Những sáng kiến đổi mới có thể giúp cải thiện hiệu suất và chất lượng tổng thể, và là nền tảng quan trọng đối với khả năng cạnh tranh, thành công và tồn tại của tổ chức (Yuan & Woodman, 2010).

Trong môi trường giáo dục, Baharuddin & cộng sự (2019) nhấn mạnh hành vi làm việc đổi mới liên quan đến những cải tiến nhằm nâng cao chất lượng dạy và học như áp dụng các phương pháp, công cụ, công nghệ và nội dung mới mang lại lợi ích cho người học và nâng cao tiềm năng sáng tạo. Đồng thời, hành vi đổi mới phải là mối quan tâm hàng đầu trong công việc của giáo viên (Thurlings & cộng sự, 2015). Qua đó, giáo viên có thể duy trì và phát triển nghề nghiệp, nâng cao hiệu suất và sẵn sàng áp dụng các cải tiến trong môi trường làm việc (Bos-Nehles & Veenendaal, 2017).

3. Giả thuyết và mô hình nghiên cứu

Các nghiên cứu về tự chủ công việc và sự đổi mới trong công việc nhấn mạnh những cá nhân khi kiểm soát và tham gia vào nhiều nhiệm vụ phức tạp, thách thức sẽ thay đổi theo hướng tích cực và mang đến mức

độ đổi mới cao hơn (Scott & Bruce, 1994). Trong giáo dục, chìa khoá quan trọng để giáo viên có thể giảng dạy tốt hơn đó là được giao phó quyền tự chủ, điều này giúp giáo viên có thể đưa ra những cách thức giảng dạy mới hiệu quả và phù hợp với từng hoàn cảnh hơn (Porter, 1989). Một số nghiên cứu thực nghiệm sau này đã xác nhận tác động tích cực của tự chủ về phương pháp đối với hành vi làm việc đổi mới (De Spiegelaere & cộng sự, 2014; Fiernaningsih & cộng sự, 2021).

Tác động của tự chủ về kế hoạch mang lại cho nhân viên khả năng kiểm soát công việc và cho phép họ phản ứng với các yêu cầu khác nhau thông qua việc thay đổi linh hoạt trình tự các nhiệm vụ (Swaroop & Dixit, 2018). Điều này sẽ làm gia tăng sự gắn kết của nhân viên, giúp họ cởi mở hơn với những ý tưởng sáng tạo mới lạ, đồng thời chủ động và có trách nhiệm hơn với công việc. Sự chủ động về lịch trình làm việc cũng có thể truyền cảm hứng cho nhân viên nhằm tổ chức và tối ưu hóa công việc theo nhiều cách khác nhau (De Spiegelaere & cộng sự, 2014).

Nwanzu & Babalola (2019) nhấn mạnh tự chủ về tiêu chuẩn có liên quan tích cực đến hành vi làm việc đổi mới và có thể giúp dự đoán kết quả đổi mới sáng tạo của nhân viên. Phát hiện này chỉ ra rằng nếu các tổ chức trao cho nhân viên quyền tự chủ trong việc lựa chọn các tiêu chuẩn để đánh giá và thực hiện nhiệm vụ, thì họ có thể tự sửa đổi những yếu điểm của mình. Pearson & cộng sự (2009) cũng đề cập rằng tự chủ về tiêu chuẩn có tác động đáng kể đến nỗ lực đổi mới trong việc áp dụng công nghệ vào công việc của các nhân viên. Theo đó, tác giả đưa ra các giả thuyết sau đây:

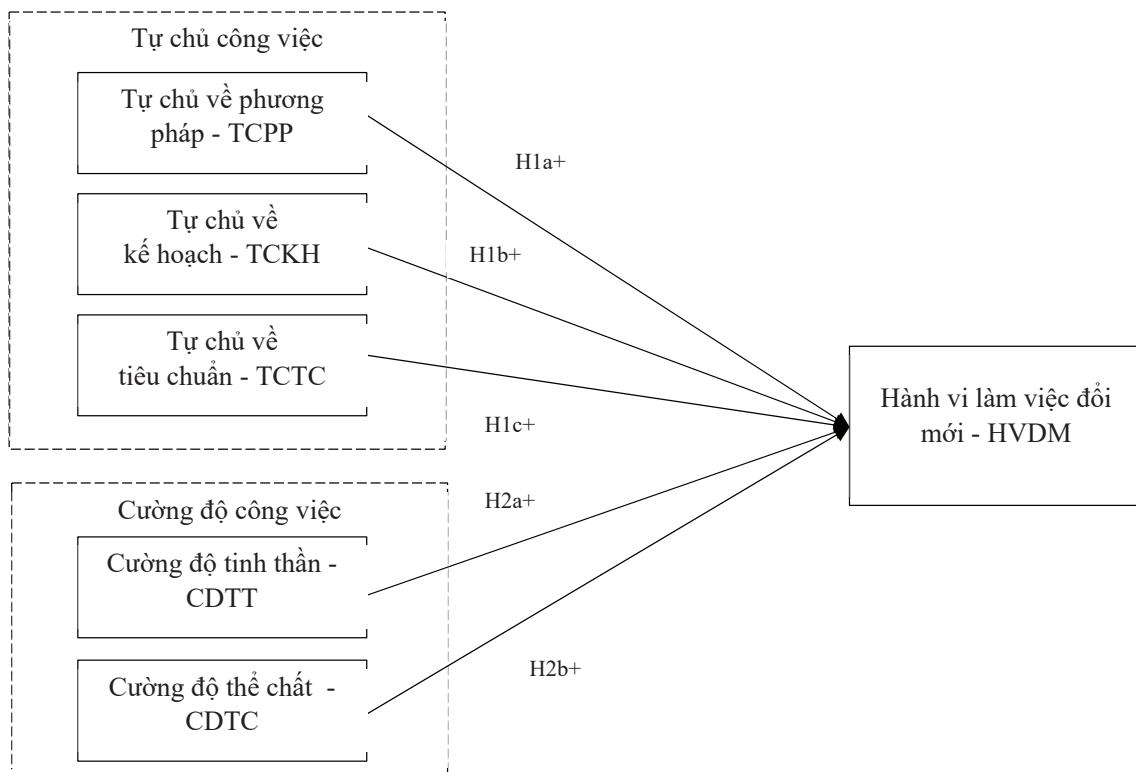
H1a: Tự chủ về phương pháp có tác động tích cực đến hành vi làm việc đổi mới.

H1b: Tự chủ về kế hoạch có tác động tích cực đến hành vi làm việc đổi mới.

H1c: Tự chủ về tiêu chuẩn có tác động tích cực đến hành vi làm việc đổi mới.

Theo nghiên cứu của Choi & cộng sự (2021), hành vi làm việc đổi mới có thể được coi là nhu cầu đối với những công việc có cường độ cao, nói cách khác, cường độ công việc cao sẽ dẫn đến sự đòi hỏi phải đổi mới trong hành vi làm việc của nhân viên. Nhân viên có thể sáng tạo và ứng dụng các ý tưởng mới giúp làm việc hiệu quả hơn trước tác động của cường độ công việc, tuy nhiên cường độ công việc ở mức độ vừa phải mà không gây ảnh hưởng nặng nề đến thể chất và tinh thần của nhân viên được nhận định sẽ mang đến

Hình 1: Mô hình nghiên cứu đề xuất



Nguồn: Nghiên cứu của tác giả.

những hành vi đổi mới (Montani & cộng sự, 2020). Bên cạnh đó, cường độ công việc cũng liên quan đến nỗ lực thay đổi cách thức làm việc của cá nhân trong tương lai (Green, 2001). Nghiên cứu của Brown & cộng sự (2015) nhấn mạnh nhân viên càng đầu tư nhiều năng lượng và sự chú ý vào các hoạt động trong công việc thì họ càng có nhiều khả năng thực hiện công việc đó một cách tốt hơn. Theo đó, tác giả đưa ra các giả thuyết sau đây:

H2a: Cường độ tinh thần có tác động tích cực đến hành vi làm việc đổi mới.

H2b: Cường độ thể chất có tác động tích cực đến hành vi làm việc đổi mới.

Mô hình nghiên cứu đề xuất cụ thể như trình bày trong Hình 1.

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế thang đo

Trong nghiên cứu này, thang đo chính thức được kế thừa và điều chỉnh từ các nghiên cứu trước đó. Bảng câu hỏi được xây dựng bằng cách sử dụng thang đo Likert 5 điểm từ “(1) Hoàn toàn không đồng ý” đến “(5) Hoàn toàn đồng ý”. Biến độc lập “tự chủ công việc” được định lượng bằng 3 biến thành phần: tự chủ về phương pháp, tự chủ về kế hoạch và tự chủ về tiêu chuẩn, đề xuất bởi Breaugh (1985). Biến độc lập “cường độ công việc” được định lượng bằng 2 biến thành phần: cường độ tinh thần và cường độ thể chất, với thang đo của Burke & cộng sự (2010). Đối với biến phụ thuộc “hành vi làm việc đổi mới”, tác giả sử dụng thang đo được đề xuất bởi Dong & Nguyen (2022); và Elidemir & cộng sự (2020).

3.2. Mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp điều tra bảng hỏi theo các bước khảo sát sơ bộ và chính thức. Những người được hỏi là giáo viên bậc phổ thông (tiểu học, trung học cơ sở và trung học phổ thông) trên địa bàn Hà Nội. Khảo sát sơ bộ thu được 20 phiếu với mục đích xác định xem bảng hỏi có hoàn toàn rõ ràng hay không để áp dụng cho quy mô khảo sát lớn hơn. Trong nghiên cứu này, 25 biến quan sát đo lường cho 6 yếu tố, vì vậy kích thước mẫu tối thiểu là $25 \times 5 = 125$ mẫu. Để đảm bảo tính tin cậy, cuộc khảo sát chính thức với 388 phiếu phát ra (gấp 3 lần số mẫu tối thiểu) đã thu được 388 phản hồi hợp lệ từ các giáo viên.

3.3. Xử lý dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng SPSS 25 tiến hành phân tích hệ số Cronbach's Alpha nhằm đánh giá độ tin cậy của thang đo, sau đó phân tích nhân tố khám phá (EFA) nhằm xem xét mối quan hệ của các biến giữa các biến ở tất cả các nhân tố khác nhau, trong đó đánh giá hệ số KMO, kiểm định Bartlett's, trị số Eigenvalue, tổng phương sai trích và hệ số tải nhân tố Factor loadings. Tiếp theo, tác giả tiến hành phân tích tương quan Pearson và phân tích hồi quy tuyến tính để đưa ra kết quả nghiên cứu.

4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

4.1. Kết quả thống kê mô tả

Kết quả thống kê mô tả mẫu cho thấy tính đại diện cao, bởi tác giả đã tiến hành khảo sát các đối tượng với các đặc điểm nhân chủng học khác nhau, theo giới tính, độ tuổi, trình độ học vấn, thâm niên, và bậc học công tác của giáo viên. Việc phân chia thành 5 mức độ tuổi khác nhau sẽ thể hiện đặc điểm tính cách, nhận thức và quá trình phát triển trình độ, kỹ năng và kinh nghiệm với nghề. Điều đó cũng được thể hiện thông qua các mức về trình độ học vấn, thâm niên và bậc học công tác. Các giáo viên bậc phổ thông tham gia khảo sát chủ yếu là nữ chiếm 86,1%, khá tương đồng với thực tế là gần 80% giáo viên nữ đang giảng dạy tại Hà Nội hiện nay. Giáo viên ở độ tuổi từ 36 – 45 tuổi và từ 46 – 55 tuổi tương ứng 116 và 152 người, chiếm tỷ lệ lần lượt là 29,9% và 39,2%. Trình độ học vấn của các giáo viên chủ yếu là đại học chiếm 77,6%. Giáo viên có thâm niên công tác trên 20 năm đạt tỷ lệ lớn nhất 41,5%, từ 15 – 20 năm chiếm 20,1%. Bên cạnh đó, số lượng giáo viên tham gia khảo sát ở cấp tiểu học, trung học cơ sở, trung học phổ thông khá đồng đều, tương ứng 34%, 37,6% và 28,4%.

4.2. Kết quả kiểm định độ tin cậy của thang đo

Kết quả kiểm định Cronbach's Alpha nhằm đánh giá độ tin cậy thang đo, cho thấy 25 biến quan sát đều có hệ số lớn hơn 0,3 và không có của biến quan sát nào lớn hơn hệ số của thang đo. Hệ số Cronbach's Alpha của thang đo đều nằm trong khoảng từ 0,8 đến 0,95, điều này được coi là rất lý tưởng, thể hiện kết quả từ bảng hỏi được thiết kế trực quan, rõ ràng, phân nhóm tốt, không có mẫu xấu. Tất cả các biến quan sát đều được chấp nhận để tiến hành phân tích nhân tố khám phá EFA.

Bảng 1: Kết quả kiểm định độ tin cậy của thang đo

Tên biến	Số biến quan sát	Hệ số Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến tổng nhỏ nhất
Tự chủ về phương pháp	3	0,913	0,813 (TCPP3)
Tự chủ về kế hoạch	3	0,876	0,729 (TCKH3)
Tự chủ về tiêu chuẩn	3	0,891	0,757 (TCTC3)
Cường độ tinh thần	5	0,919	0,757 (CDTT1)
Cường độ thể chất	5	0,891	0,681 (CDTC4)
Hành vi làm việc đổi mới	6	0,940	0,768 (HVDM5)

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả.

4.3. Kết quả phân tích nhân tố khám phá

Kết quả kiểm định EFA của các biến độc lập cho thấy hệ số KMO = 0,957 nằm trong khoảng từ 0,5 đến 1 thể hiện việc phân tích nhân tố là phù hợp với dữ liệu; giá trị sig trong kiểm định Bartlett's = 0,000 (<5%) cho thấy biến quan sát có ý nghĩa và có mối tương quan chặt chẽ với nhau. Trị số Eigenvalue là 1,858 > 1 với tổng phương sai trích là 69,927% (>50%), hệ số tải Factor loadings của các nhân tố đều hợp lệ và > 0,5.

Bảng 2: Kết quả phân tích nhân tố khám phá biến độc lập

Tự chủ về phương pháp	Tự chủ về kế hoạch	Tự chủ về tiêu chuẩn	Cường độ tinh thần	Cường độ thể chất
<i>Hệ số tải Factor loadings</i>				
0,803 (TCPP2)	0,823 (TCKH3)	0,807 (TCTC1)	0,811 (CDTT5)	0,788 (CDTC1)
0,795 (TCPP1)	0,807 (TCKH2)	0,759 (TCTC2)	0,800 (CDTT4)	0,767 (CDTC5)
0,791 (TCPP3)	0,762 (TCKH1)	0,714 (TCTC3)	0,781 (CDTT3)	0,739 (CDTC2)
			0,691 (CDTT1)	0,729 (CDTC3)
			0,690 (CDTT2)	0,683 (CDTC4)

KMO = 0,957; Sig = 0,000; Trị số Eigenvalue = 1,858; Tổng phương sai trích = 69,927%

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả.

Kết quả kiểm định EFA của biến phụ thuộc “Hành vi làm việc đổi mới” cũng cho thấy các biến quan sát cũng hội tụ về một biến duy nhất. Điều đó chứng tỏ, kết quả phân tích nhân tố khám phá của cả biến độc lập và biến phụ thuộc đều phù hợp và cho kết quả tốt, đáng tin cậy để thực hiện các bước phân tích tiếp theo.

Bảng 3: Kết quả phân tích nhân tố khám phá biến phụ thuộc

Tên biến	KMO	Sig.	Trị số Eigenvalue	Tổng phương sai trích
Hành vi làm việc đổi mới	0,928	0,000	4,630	77,168%

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả.

4.4. Kiểm định sự phù hợp của mô hình nghiên cứu

Kết quả phân tích tương quan cho thấy, hệ số tương quan Pearson của các biến độc lập (TCPP, TCKH, TCTC, CDTT, CDTC) so với biến phụ thuộc HVDM tương ứng là 0,565; 0,582; 0,586; 0,696; 0,725 và đều > 0. Điều đó chứng tỏ biến phụ thuộc đều có tương quan với tất cả các biến còn lại trong mô hình. Nói cách khác, tự chủ về phương pháp, kế hoạch và tiêu chuẩn, cường độ tinh thần và cường độ thể chất có tác động thuận chiều đối với hành vi làm việc đổi mới.

Kết quả phân tích hồi quy cho thấy, hệ số bình phương R được điều chỉnh cho mô hình hồi quy đa phương

sai HVDM là 0,562 có nghĩa là 56,2% sự thay đổi của hành vi làm việc đổi mới được giải thích bằng các biến độc lập (TCPP, TCKH, TCTC, CDTT, CDTC). Hệ số Durbin Watson là 2,181 nằm trong khoảng từ 1,5 đến 2,5 nên không có hiện tượng tương quan chuỗi bậc xây ra. Hệ số VIF đều <2 thể hiện không có hiện tượng đa cộng tuyến.

Bảng 4: Tổng hợp kết quả phân tích hồi quy

Tên biến	Hệ số Beta đã chuẩn hoá	Sig.	VIF	Giả thuyết	Kết quả
TCPP	0,180	0,021	1.694	H1a	Chấp thuận
TCKH	0,139	0,036	1.933	H1b	Chấp thuận
TCTC	0,058	0,408	1.404	H1c	Loại bỏ
CDTT	0,227	0,000	1.650	H2a	Chấp thuận
CDTC	0,425	0,000	1.335	H2b	Chấp thuận

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả.

Các biến độc lập TCPP, TCKH, CDTT và CDTC có hệ số Beta chuẩn hoá đều > 0, đồng thời p-value (sig.) đều < 0,05 chứng tỏ các giả thuyết H1a, H1b, H2a, H2b tương ứng đều được chấp thuận và có tác động thuận chiều. Tuy nhiên, p-value (sig.) của biến TCTC > 0,05 và hệ số Beta > 0 chứng tỏ giả thuyết H1c không được chấp thuận. Từ các hệ số hồi quy, phương trình hồi quy chuẩn hóa được đưa ra:

$$Y = 0,425*CDTC + 0,227*CDTT + 0,180*TCPP + 0,139*TCKH + \varepsilon$$

Như vậy, các nhân tố có tác động mạnh đến hành vi làm việc đổi mới được sắp xếp theo thứ tự lần lượt là: cường độ thể chất, cường độ tinh thần, tự chủ về phương pháp và tự chủ về kế hoạch.

5. Kết luận và hàm ý

Nghiên cứu nhằm đánh giá tác động của tự chủ công việc và cường độ công việc đến hành vi làm việc đổi mới của các giáo viên bậc phổ thông trên địa bàn Hà Nội, Việt Nam. Thứ nhất, tác giả kiểm tra sự tác động của tự chủ công việc (gồm tự chủ về phương pháp, tự chủ về kế hoạch và tự chủ về tiêu chuẩn) đến hành vi làm việc đổi mới. Nghiên cứu mang đến hàm ý về lý thuyết khi tự chủ về phương pháp và kế hoạch có tác động tích cực đến hành vi làm việc đổi mới, chứng thực kết quả nghiên cứu của De Spiegelaere & cộng sự (2014); Fiernaningsih & cộng sự (2021) giáo viên có thể cởi mở, linh hoạt hơn trong công việc giảng dạy. Tuy nhiên, phân tích tìm thấy rất ít bằng chứng về tác động của tự chủ về tiêu chuẩn, do đó mâu thuẫn với khẳng định được đưa ra bởi Nwanzu & Babalola (2019). Thứ hai, một điểm mới trong nghiên cứu này chỉ ra cường độ thể chất và cường độ tin thần có thể được sử dụng để đo lường cường độ công việc, khi lần lượt có tác động tích cực và mạnh mẽ nhất đến hành vi làm việc đổi mới. Nhìn chung, cường độ công việc tại bậc phổ thông chưa đến mức gây tổn hại về thể chất và tinh thần cho giáo viên, dẫn đến nhiều sự đổi mới và sáng tạo trong quá trình làm việc. Phát hiện cũng chỉ ra rằng, giáo viên bậc phổ thông đã và đang nỗ lực rất nhiều khi đầu tư cả thời gian, công sức và tâm huyết của mình vào công tác giảng dạy, đồng thời với nhận thức cao quý về nghề, giáo viên đang khẳng định được những kết quả tốt hơn trong công việc theo như nhận định của Brown & cộng sự (2015).

Một số hàm ý quản trị hữu ích mà các nhà hoạch định chính sách, nhà quản lý giáo dục và các cơ quan ban ngành có thể cân nhắc khi, thứ nhất, tập trung đưa ra cơ chế khuyến khích hơn nữa tính tự chủ của giáo viên. Ví dụ, các biện pháp can thiệp của tổ chức như đào tạo, bồi dưỡng và hỗ trợ nhằm nâng cao năng lực của giáo viên có thể kích thích khả năng tự chủ trong công việc. Khi một giáo viên có đủ năng lực về chuyên môn, họ sẽ chủ động và thực hiện công việc một cách tốt hơn và sáng tạo hơn. Việc nâng cao năng lực không chỉ đến từ trong tổ chức, vì vậy, cần có sự kết nối và giao lưu học thuật với giáo viên ngoài trường, hay tăng cường tham gia các cuộc thi về chuyên môn. Thông qua việc cải thiện và đầu tư cơ sở hạ tầng công nghệ, giáo viên có thể áp dụng những công cụ và kỹ năng mới vào bài giảng góp phần nâng cao khả năng tự chủ. Tuy nhiên, một vấn đề quan trọng dẫn đến sự thay đổi về hành vi đó là nhận thức, do đó cần phải có chiến lược nâng cao nhận thức của giáo viên về việc tự chủ sẽ có tác động như thế nào tới sự đổi mới và chất lượng giáo dục. Bên cạnh đó, giáo dục bậc phổ thông cần đảm bảo cường độ công việc ở mức không gây tổn hại đến thể chất và tinh thần của giáo viên, có thể giảm thiểu bớt công tác hành chính giúp giáo viên tập trung hơn vào chuyên môn. Hay các trường học có thể cân nhắc đề cao vai trò của công đoàn trong việc kết nối xã

hội nhằm nắm bắt kịp thời những trường giáo viên bị áp lực do cường độ công việc nặng nề dẫn đến những dấu hiệu về thể chất, tinh thần, từ đó kịp thời kiến nghị với các cấp quản lý. Khi giáo viên được tự chủ hơn, cường độ công việc được đảm bảo ở mức hài hoà, học sinh và nhà trường sẽ là người được hưởng lợi sau cùng, góp phần nâng cao chất lượng giáo dục tổng thể ở khu vực và quốc gia.

Một số hạn chế trong nghiên cứu này là hành vi làm việc đổi mới nên đánh giá thêm từ góc độ của nhà quản lý trường học hay vì chỉ nhìn nhận từ góc độ người dạy học. Thứ hai, cỡ mẫu 388 còn rất khiêm tốn so với tổng số giáo viên phổ thông của Hà Nội là khoảng 80 nghìn người. Tác giả đề xuất cỡ mẫu lớn hơn để nâng cao hiệu quả thống kê trong nghiên cứu ở tương lai.

Phụ lục 1: Các biến đo lường và nguồn

Nhóm biến	Tên biến	Mã hoá	Thang đo	Nguồn
Tự chủ về phương pháp		T CPP1	Thầy/cô được quyền quyết định các phương pháp để hoàn thành công việc của mình.	Breagh, J.A. (1985)
		T CPP2	Thầy/cô được quyền lựa chọn quy trình làm việc của mình.	
		T CPP3	Thầy/cô được tự do lựa chọn phương pháp khi bắt đầu triển khai công việc.	
Tự chủ về kế hoạch		T CKH1	Thầy/cô có quyền kiểm soát kế hoạch thời gian trong công việc của mình.	
		T CKH2	Thầy/cô có quyền kiểm soát trình tự các hoạt động trong công việc của mình.	
		T CKH3	Thầy/cô có quyền quyết định khi nào thì cần làm việc gì.	
Tự chủ công việc	Tự chủ về tiêu chuẩn	T CTC1	Thầy/cô được phép điều chỉnh cách đánh giá công việc, từ đó thầy/cô có thể nhấn mạnh hay giảm nhẹ một số khía cạnh trong khi đánh giá.	
		T CTC2	Thầy/cô được quyền điều chỉnh những mục tiêu trong công việc của mình khi cần thiết, những mục tiêu đó là những gì thầy/cô cần phải hoàn thành.	
		T CTC3	Thầy/cô có quyền kiểm soát những mục tiêu cần phải hoàn thành, những mục tiêu đó là những điều cấp trên của thầy/cô giao phó.	
Cường độ công việc	Cường độ tinh thần	CDT1	Khi thức dậy vào buổi sáng, thầy/cô cảm thấy muốn đi làm.	
		CDT2	Tại nơi làm việc, thầy/cô cảm thấy tràn đầy năng lượng.	
		CDT3	Thầy/cô luôn nhiệt tình với công việc của mình.	
		CDT4	Thầy/cô tự hào về công việc mà thầy/cô đang làm.	
	CDT5	Thầy/cô cảm thấy công việc mình làm mang đầy ý nghĩa và có mục đích.		
	Cường độ thể chất	CDTC1	Trong công việc, thầy/cô luôn kiên trì, ngay cả khi mọi thứ không suôn sẻ.	
		CDTC2	Trong công việc, thầy/cô rất kiên cường về mặt tinh thần.	
CDTC3		Thầy/cô cảm thấy khó để tách mình ra khỏi công việc.		

Hành vi làm việc đổi mới	CDTC4	Đối với thầy/cô, công việc của thầy/cô là một thử thách.	
	CDTC5	Thầy cô cảm thấy thời gian trôi nhanh khi thầy/cô đang làm việc.	
	HVDM1	Trong công việc, thầy/cô thường tìm kiếm các cách thức và phương pháp giảng dạy mới.	
	HVDM2	Trong công việc, thầy/cô thường đề xuất những ý tưởng sáng tạo của mình và cố gắng thuyết phục mọi người.	
	HVDM3	Trong công việc, thầy/cô đôi khi nảy ra các ý tưởng đổi mới và sáng tạo.	Dong & Nguyen (2022);
	HVDM4	Trong công việc, thầy/cô thường đưa ra một kế hoạch phù hợp để phát triển những ý tưởng mới.	Elidimir & cộng sự (2020)
	HVDM5	Trong công việc, thầy/cô cố gắng đảm bảo kinh phí và các nguồn lực cần thiết để thực hiện các đổi mới.	
	HVDM6	Nhìn chung, thầy/cô tự coi mình là một người đổi mới và sáng tạo.	

Nguồn: Tổng hợp của tác giả.

Tài liệu tham khảo

- Baharuddin, M.F., Masrek M.N., & Shuhidan, S.M. (2019), 'Innovative work behaviour of school teachers: a conceptual framework', *International E-Journal of Advances in Education*, 5(14), 213-221.
- Bos-nehles, A.C., & Veenendaal, A.A.R. (2017), 'Perceptions of HR practices and innovative work behavior: the moderating effect of an innovative climate', *The International Journal of Human Resource Management*, 5192, 1-23.
- Breaugh, J.A. (1985), 'The Measurement of Work Autonomy', *Human Relations*, 38(6), 551-570.
- Brown, S.P., Leigh, T.W., Rhi-Perez, P. (2015), 'Dimensions of Working Hard in Personal Selling: Effects of Time Commitment and Work Intensity on Sales Performance and Job Satisfaction', in *Global Perspectives in Marketing for the 21st Century*, 457-461.
- Burke, R.J., Singh, P., & Fiksenbaum, L. (2010), 'Work intensity: potential antecedents and consequences', *Personnel Review*, 39(3), 347-360.
- Choi, W.S., Kang, S.W., & Choi, S.B. (2021), 'Innovative Behavior in the Workplace: An Empirical Study of Moderated Mediation Model of Self-Efficacy, Perceived Organizational Support, and Leader-Member Exchange', *Behavioral Sciences*, 11(12). DOI: 10.3390/bs11120182.
- De Spiegelaere, S., Gyes, G.V., Witte, H.D., Niesen, W., & Hootegem, G.V. (2014), 'On the Relation of Job Insecurity, Job Autonomy, Innovative Work Behaviour and the Mediating Effect of Work Engagement', *Creativity and Innovation Management*, 23(3), 318-330.
- Demerouti, E., Bakker, A.B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W.B. (2001), 'The job demands-resources model of burnout', *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499-512.
- Diab, N.Y., Monnier, N. & Lavinal, F. (2011), 'Pilot Study on University English Teachers' Professional Autonomy in France', *International Journal of Organizational Analysis*, 22(2), 110-125.
- Dong, D., & Nguyen, K. (2022), 'The Relationships Between Online Knowledge Sharing, Innovative Work Behavior, And Academic Performance: Evidence From Vietnam', *International Journal Of E-business And E-government*

Studies, 14(1), 181-203.

- Elidemir, S., Ozturen, A., & Bayighomog, S.W. (2020), 'Innovative Behaviors, Employee Creativity, and Sustainable Competitive Advantage: A Moderated Mediation', *Sustainability*, 12(8), 3295.
- Fiernaningsih, N., Herijanto, P., & Maskur. (2021), 'Effect of relational trust and job autonomy on self efficacy and innovative behavior', *Academy of Strategic Management Journal*, 20, 1-12.
- Granter, E., Wankhade, P., McCann, L., Hassard, J., & Hyde, P. (2019), 'Multiple Dimensions of Work Intensity: Ambulance Work as Edgework', *Work, Employment and Society*, 33(2), 280–297.
- Green, F. (2001), 'It's been a hard day's night: the concentration and intensification of work in late twentieth-century Britain', *British Journal of Industrial Relations*, 39(1), 53-80.
- Green, F. (2004), 'Why has work effort become more intense?', *Industrial Relations*, 43(4), 709–741.
- Green, F. (2021), 'British teachers' declining job quality: Evidence from the Skills and Employment Survey', *Oxford Review of Education*, 47(3), 386-403.
- Hackman, J.R., & Oldham, G.R. (1976), 'Motivation through the Design of Work: Test of a Theory', *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250-279.
- Hewlett, S.A., & Luce, C.B. (2006), 'Extreme jobs: the dangerous allure of the 70-hour workweek', *Harvard Business Review*, 84(12), 49–59.
- Hsiao, H.Ch., Chen, S., Chang, J., Chou, Ch. & Shen, Ch. (2009), 'Factors that influence school organizational innovation in technical institutes and universities', *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 7(1), 71–76.
- Vũ Thành Hưng (2020), 'Mức thời gian làm việc của giáo viên trường phổ thông công lập: Thực trạng và một số kiến nghị', *Tạp chí Giáo dục*, 477(1), 5-10.
- Kleysen, R., & Street, C. (2001), 'Towards a Multi-dimensional measure of individual innovative behavior', *Journal of Intellectual Capital*, 2(3), 284–296.
- Montani, F., Vandenberghe, C., Khedhaouria, A., & Courcy, F. (2020), 'Examining the inverted U-shaped relationship between workload and innovative work behavior: The role of work engagement and mindfulness', *Human Relations*, 73(1), 59–93.
- MOW International Research Team (1987), *The meaning of working*, Academic Press.
- Nwanzu, C.L., & Babalola, S.S. (2019), 'Psychological capital, task autonomy and innovative work behaviour among public organisation employees', *International Journal of Work Organisation and Emotion*, 10(4), 322-338.
- Pearson, L.C., & Hall, B.W. (1993), 'Initial construct validation of the Teaching Autonomy Scale', *The Journal of Educational Research*, 86(3), 172–178.
- Pearson, A., Pearson, J.M., & Griffin, C. (2009), 'Innovating with Technology: The Impact of Overload, Autonomy, and Work and Family Conflict', *Journal of Information Technology Theory and Application*, 9(4), 41-65.
- Porter, A.C. (1989), 'External standards and good teaching: The pros and cons of telling teachers what to do', *Educational Evaluation & Policy Analysis*, 11(4), 343-356.
- Scott, S.G., & Bruce, R.A. (1994), 'Determinants of Innovative Behavior: A Path Model of Individual Innovation in the Workplace', *The Academy of Management Journal*, 37(3), 580–607.
- Steffgen, G., Sischka, P.E., de Henestrosa, M.F. (2020), 'The Quality of Work Index and the Quality of Employment Index: A Multidimensional Approach of Job Quality and Its Links to Well-Being at Work', *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(21), 7771. DOI: <https://doi.org/10.3390/ijerph17217771>.
- Swaroop, P., & Dixit, V. (2018), 'Employee Engagement, Work Autonomy and Innovative Work Behaviour: An empirical study', *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 4(2), 158-175.
- 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.
- Tummers, G.E.R., Landeweerd, J.A., & van Merode, G.G. (2002), 'Work Organization, Work Characteristics, and Their Psychological Effects on Nurses in the Netherlands', *International Journal of Stress Management*, 9(3), 183–206.
- Yuan, F., & Woodman, R.W. (2010), 'Innovative behavior in the workplace: The role of performance and image outcome expectations', *Academy of Management Journal*, 53(2), 323–342.