

VAI TRÒ CỦA VĂN HÓA HỌC THUẬT ĐỐI VỚI SỰ PHÁT TRIỂN NĂNG LỰC CHUYÊN MÔN CỦA GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

THE ROLE OF ACADEMIC CULTURE IN THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF
UNIVERSITY LECTURERS: A NARRATIVE REVIEW

Đinh Thị Hồng Vân¹,
Trương Thị Thu Thảo²,
Trần Thị Mai Hà³,
Phạm Thế Kiên^{3,+}

¹Trường Đại học Sư phạm - Đại học Huế;
²Trường Đại học RMIT Việt Nam;
³Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng
+ Tác giả liên hệ ● Email: ptkien@ued.udn.vn

Article history

Received: 31/12/2025

Accepted: 30/01/2026

Published: 05/4/2026

Keywords

Academic culture,
professional competence,
university lecturers,
educational quality, staff
development

ABSTRACT

In the context of fundamental and comprehensive reform in education and training, together with the growing demand to enhance the quality of human resources for national development, university lecturers play a pivotal role in fulfilling the missions of teaching, scientific research, and community service. Beyond tangible factors such as curricula, facilities, and remuneration policies, intangible factors-particularly academic culture-are increasingly recognized as a crucial foundation for fostering the development of lecturers' professional competence. This article adopts a narrative review approach to examine both international and domestic studies on academic culture, clarifying its concepts, structures, and major theoretical approaches, while analyzing the role of academic culture in educational quality and the development of professional competence among university lecturers. On this basis, the article identifies existing research gaps, especially the lack of empirical studies in the context of Vietnamese higher education, thereby underscoring the urgency of investigating the role of academic culture in promoting lecturers' professional competence in the current period.

1. Mở đầu

Giáo dục đại học (GDĐH) giữ vai trò then chốt trong việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao, phát triển tri thức và thúc đẩy đổi mới sáng tạo, qua đó đóng góp trực tiếp cho sự phát triển bền vững của mỗi quốc gia. Trong bối cảnh toàn cầu hóa và cạnh tranh tri thức ngày càng gia tăng, chất lượng GDĐH không chỉ được đánh giá thông qua kết quả đào tạo, mà còn thông qua năng lực chuyên môn, phẩm chất nghề nghiệp và khả năng thích ứng của đội ngũ giảng viên (GgV). Nhiều nghiên cứu đã khẳng định rằng năng lực chuyên môn của GgV là nhân tố quyết định chất lượng GDĐH (Đặng Ứng Vận, 2024).

Năng lực chuyên môn của GgV đại học được hiểu là sự tổng hòa của tri thức chuyên ngành, năng lực giảng dạy, năng lực nghiên cứu khoa học và các năng lực hỗ trợ khác, được hình thành và phát triển trong quá trình hành nghề học thuật. Tuy nhiên, sự phát triển năng lực này không chỉ phụ thuộc vào nỗ lực cá nhân hay các chương trình bồi dưỡng chính thức, mà còn chịu ảnh hưởng sâu sắc từ môi trường và văn hóa học thuật (VHHT) của nhà trường. VHHT, với tư cách là hệ thống các giá trị, chuẩn mực, niềm tin và thực hành được chia sẻ trong cộng đồng học thuật, đóng vai trò định hướng cách thức GgV tiếp cận tri thức, thực hành nghề nghiệp và phát triển chuyên môn (Chervonska và Pashchenko, 2022; Tikhonova và cộng sự, 2023).

Mặc dù được nhắc đến ngày càng nhiều trong các nghiên cứu về GDĐH, khái niệm "VHHT" vẫn chưa đạt được sự thống nhất về nội hàm và cấu trúc. Sự thiếu nhất quán này gây khó khăn cho việc nghiên cứu mối quan hệ giữa VHHT và sự phát triển năng lực chuyên môn của GgV, đặc biệt trong bối cảnh GDĐH đang chịu tác động mạnh mẽ của quốc tế hóa, tự chủ đại học và chuyển đổi số (Barnett, 2014). Xuất phát từ yêu cầu đó, bài báo này nhằm tổng quan có hệ thống các nghiên cứu trong và ngoài nước về VHHT, tập trung làm rõ khái niệm, cấu trúc và các tiếp cận lý thuyết chủ yếu, đồng thời phân tích vai trò của VHHT đối với sự phát triển năng lực chuyên môn của GgV các trường đại học. Trên cơ sở đó, bài báo chỉ ra những khoảng trống nghiên cứu cần tiếp tục được khai thác trong bối cảnh GDĐH Việt Nam hiện nay.

Cụ thể, bài báo sử dụng phương pháp tổng quan tường thuật nhằm hệ thống hóa và phân tích các công trình nghiên cứu tiêu biểu về VHHT trong GDĐH và vai trò của VHHT đối với sự phát triển năng lực chuyên môn của GgV. Cách tiếp cận này phù hợp với mục tiêu làm rõ nền tảng lý luận, các tiếp cận khái niệm và cấu trúc VHHT, cũng như phân tích vai trò của VHHT trong bối cảnh đổi mới GDĐH, đặc biệt tại Việt Nam. Nguồn tài liệu được lựa chọn có chủ đích, bao gồm: (1) Các công trình lý luận và nghiên cứu nền tảng về VHHT và văn hoá tổ chức trong GDĐH (Clark, 1980; Tierney, 1988; Becher và Trowler, 2001; Barnett, 2014; Tikhonova và cộng sự, 2023); (2) Các nghiên cứu phân tích mối quan hệ giữa VHHT, lãnh đạo, chất lượng giáo dục và sự phát triển chuyên môn của GgV (Leithwood và Sun, 2018; Burns và cộng sự, 2021; Pandita và Kiran, 2022; McChesney và Cross, 2023); (3) Các nghiên cứu và thảo luận trong bối cảnh GDĐH Việt Nam về VHHT, văn hoá chất lượng, văn hoá nghiên cứu và năng lực GgV (Đỗ Đình Thái, 2015; Lieu, 2012; Nguyen và cộng sự, 2020; Nguyen và Marjoribanks, 2021; Đặng Ứng Vận, 2024); (4) Các văn bản chính sách, quy định quản lý nhà nước liên quan đến kiểm định chất lượng, tiêu chuẩn GgV và định hướng phát triển GDĐH (Bộ GD-ĐT, 2017, 2020, 2025; Ban Chấp hành Trung ương, 2025). Các tài liệu được lựa chọn khi đáp ứng các tiêu chí: tập trung vào bối cảnh GDĐH; làm rõ khái niệm, cấu trúc hoặc biểu hiện của VHHT; hoặc phân tích tác động của môi trường/VHHT đến chất lượng giáo dục và sự phát triển năng lực của đội ngũ GgV. Sau khi sàng lọc và đọc toàn văn, các nghiên cứu được phân tích bằng phân tích nội dung và tổng hợp diễn giải, đồng thời đối chiếu giữa các tiếp cận lý thuyết quốc tế và thực tiễn GDĐH Việt Nam.

Bài báo trả lời các câu hỏi nghiên cứu sau: (1) VHHT trong GDĐH được tiếp cận và định nghĩa như thế nào trong các nghiên cứu trong và ngoài nước? (2) Những thành tố cấu thành và các khung lý thuyết chủ yếu nào đã được sử dụng để phân tích VHHT trong bối cảnh GDĐH? (3) Các nghiên cứu hiện có đã làm rõ vai trò của VHHT đối với sự phát triển năng lực chuyên môn của GgV đại học ra sao? (4) Những khoảng trống nghiên cứu nào còn tồn tại trong việc nghiên cứu mối quan hệ giữa VHHT và sự phát triển năng lực chuyên môn của GgV, đặc biệt trong bối cảnh GDĐH Việt Nam hiện nay?

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Tổng quan các hướng nghiên cứu về văn hóa học thuật

Khái niệm “VHHT” bắt đầu được đề cập trong các nghiên cứu về nghề nghiệp học thuật và hệ thống GDĐH từ những năm 1980 (Clark, 1980). Trong giai đoạn đầu, VHHT chủ yếu được tiếp cận như một đặc trưng của cộng đồng học giả, gắn với bản sắc nghề nghiệp, chuẩn mực học thuật và truyền thống tri thức của từng ngành khoa học. Theo Becher và Trowler (2001), mỗi lĩnh vực khoa học hình thành những “tiêu VHHT” riêng, thể hiện qua cách thức kiến tạo tri thức, tiêu chí đánh giá học thuật và các chuẩn mực tương tác trong cộng đồng nghiên cứu.

Bước sang đầu thế kỉ XXI, cùng với quá trình cải cách và tái cấu trúc GDĐH, VHHT ngày càng được xem xét trong mối quan hệ với chất lượng giáo dục và hiệu quả hoạt động của các cơ sở GDĐH (Barnett, 2014). Tuy nhiên, các nghiên cứu cho thấy vẫn chưa tồn tại một định nghĩa thống nhất về VHHT. Một số học giả tiếp cận VHHT như hệ thống các giá trị, chuẩn mực và niềm tin chi phối hoạt động giảng dạy và nghiên cứu trong nhà trường (Chervonska và Pashchenko, 2022), trong khi các nghiên cứu khác nhấn mạnh tính đặc thù ngành và cộng đồng học thuật (Yang, 2019).

Barnett (2014) cho rằng, VHHT có thể được xem xét trên trục nội tại - ngoại tại: (1) VHHT bên trong cơ sở giáo dục (quan điểm nội tại) và (2) văn hóa của cơ sở giáo dục trong mối liên hệ với xã hội rộng lớn hơn (quan điểm ngoại tại). Quan điểm ngoại tại (externalist) về VHHT thường được bàn luận trong lĩnh vực xã hội học, nhân chủng học. Cuối thế kỉ 20, nhà xã hội học Bourdieu cho rằng chức năng của thế giới học thuật đó là sản sinh ra văn hóa chủ đạo của xã hội rộng lớn hơn (Bourdieu và Passeron, 1990). Trong xã hội Pháp thời đó, các trường đại học vẫn giữ vai trò như là một phương tiện chính để truyền tải văn hóa truyền thống. Đối với quan điểm nội tại (internalist), VHHT đặt trọng tâm vào văn hóa bên trong cơ sở giáo dục. Đây cũng là quan điểm về VHHT mà các nhà nghiên cứu giáo dục đặc biệt chú trọng. Chẳng hạn như McNay (2012), ông tiếp cận VHHT như là một loại văn hóa tổ chức. Theo đó, VHHT vừa chịu ảnh hưởng từ bối cảnh xã hội rộng lớn, vừa được kiến tạo trong nội bộ nhà trường thông qua các cơ chế quản trị và thực hành học thuật. Từ góc độ nội tại, McNay (2012) tiếp cận VHHT như một dạng văn hóa tổ chức đặc thù của trường đại học, với bốn mô hình cơ bản: văn hóa đồng nghiệp, văn hóa quan liêu, văn hóa công ty và văn hóa khởi nghiệp. Các mô hình này phản ánh mức độ kiểm soát và tự chủ trong hoạt động học thuật, qua đó ảnh hưởng đến động lực và sự phát triển nghề nghiệp của GgV.

Một hướng tiếp cận khác có ảnh hưởng lớn là xem VHHT như một cấu trúc đa chiều. Tierney (1988) đề xuất sáu chiều cốt lõi của VHHT như sau: (1) Môi trường (environment), cách trường đại học hiểu và phản ứng với bối cảnh bên ngoài (xã hội, chính phủ, thị trường, cộng đồng); một số trường tự chủ và độc lập, trong khi số khác lại phụ thuộc

manh vào chính sách, tài chính hay nhu cầu xã hội, (2) Sứ mệnh (mission), tập hợp mục tiêu và giá trị cốt lõi mà trường theo đuổi; sứ mệnh có thể được chia sẻ rộng rãi và tạo sự gắn kết, hoặc tồn tại mang tính hình thức, ít ảnh hưởng đến hoạt động thực tiễn, (3) Xã hội hóa (socialization), quá trình truyền đạt giá trị, chuẩn mực và kì vọng của tổ chức đến sinh viên, GgV, nhân viên mới; điều này thể hiện qua hoạt động định hướng, cố vấn, hoặc cách thức hình thành bản sắc nghề nghiệp trong môi trường học thuật, (4) Thông tin (information), phương thức truyền đạt và chia sẻ thông tin trong trường; một tổ chức có thể vận hành dựa trên trao đổi minh bạch, mở, hoặc theo hướng phân tầng, khép kín, (5) Chiến lược (strategy), cách trường ra quyết định và định hướng phát triển; VHHT ảnh hưởng đến việc lựa chọn mục tiêu dài hạn, cách phân bổ nguồn lực, và mức độ tham gia của các bên liên quan trong quá trình hoạch định, (6) Lãnh đạo (leadership), quan niệm và thực hành lãnh đạo trong trường đại học; có thể thiên về quản trị tập trung, hành chính, hoặc nhấn mạnh sự đồng thuận tập thể và tinh thần đồng nghiệp (collegiality). Các chiều này cho phép phân tích VHHT thông qua các thực hành cụ thể trong đời sống đại học, từ đó làm rõ cách thức hình thành và duy trì các giá trị học thuật trong nhà trường.

Trên cơ sở tổng quan phạm vi, Tikhonova và cộng sự (2023) cho rằng VHHT cần được tiếp cận như một hiện tượng đa chiều, bao gồm ba thành tố chính: văn hóa tổ chức, văn hóa học tập và văn hóa nghiên cứu. Nhóm tác giả cho rằng ba thành tố chính của VHHT (văn hóa tổ chức, văn hóa học tập và văn hóa nghiên cứu) bao gồm những tiêu cấu trúc có tên gọi tương đồng nhau. Tuy nhiên, nội dung của chúng lại được xác định rõ ràng và có sự khác biệt đáng kể giữa các thành tố. Cách tiếp cận này giúp phân biệt VHHT với văn hóa tổ chức nói chung, đồng thời làm rõ những đặc trưng riêng của môi trường đại học.

VHHT là một hiện tượng đa chiều, mang tính hệ thống, vượt ra ngoài khái niệm văn hoá tổ chức thông thường. Các nghiên cứu kinh điển và đương đại (Clark, 1980; Tierney, 1988; Becher và Trowler, 2001; Barnett, 2014; Tikhonova và cộng sự, 2023) cho thấy, VHHT không thể được hiểu như một tập hợp rời rạc các giá trị hay chuẩn mực, mà là một cấu trúc đa chiều, được kiến tạo và duy trì trong tương tác giữa tổ chức - cộng đồng học thuật - bối cảnh xã hội. Sự khác biệt giữa các tiếp cận (ngành học, tổ chức, xã hội học) cho thấy VHHT vừa mang tính đặc thù ngành, vừa chịu sự chi phối của mô hình quản trị đại học và các áp lực bên ngoài (kiểm định, tự chủ, thị trường hóa, quốc tế hóa). Do đó, VHHT cần được tiếp cận như một hệ sinh thái học thuật, trong đó các giá trị, chuẩn mực và thực hành học thuật liên kết chặt chẽ với nhau, thay vì chỉ là một “bộ giá trị trừu tượng”.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu chuyên sâu và trực tiếp về VHHT còn khá khiêm tốn. Thay vào đó, khái niệm này thường được tiếp cận một cách gián tiếp, lồng ghép trong các chủ đề rộng hơn như văn hóa tổ chức và văn hóa chất lượng. Cách tiếp cận này xuất phát từ quan điểm rằng VHHT là một thành tố cốt lõi của văn hóa chất lượng, và văn hóa chất lượng lại là một tiêu văn hóa trong văn hóa tổ chức của một cơ sở GDĐH. Theo hướng này, các giá trị nền tảng của một cơ sở GDĐH như tôn trọng chất lượng, tự chủ, tự do học thuật, và trách nhiệm giải trình được xem là những chuẩn mực định hình văn hóa (Lieu, 2012). Nghiên cứu của Đỗ Đình Thái (2015) cũng khẳng định văn hóa chất lượng là một “tiêu văn hóa” bổ sung các giá trị về chất lượng vào văn hóa tổ chức chung, từ đó tạo thêm sức mạnh để hoàn thành sứ mệnh. Tác giả cũng nhấn mạnh rằng việc xây dựng văn hóa chất lượng là một quá trình lâu dài và đầy thách thức, đòi hỏi sự đồng thuận và nỗ lực của toàn thể thành viên nhà trường (Đỗ Đình Thái, 2015). Tiếp cận một cách thực chứng hơn, Nguyễn và cộng sự (2020) đã xây dựng bộ tiêu chí đánh giá văn hóa chất lượng tại bốn cơ sở GDĐH Việt Nam. Kết quả nghiên cứu cho thấy, mặc dù các trường thực hiện tốt việc đảm bảo chất lượng nghiên cứu, nhưng lại tồn tại một hạn chế đáng kể ở tiêu chí “tự do sáng tạo trong nghiên cứu khoa học và hoạt động giảng dạy”. Điều này cho thấy một khoảng trống giữa chính sách và thực tiễn trong việc khuyến khích đổi mới, sáng tạo. Bên cạnh đó, các hoạt động giao lưu, hợp tác quốc tế cũng chưa được quan tâm đúng mức (Nguyễn và cộng sự, 2020).

Một khía cạnh đặc biệt quan trọng của VHHT là văn hóa nghiên cứu. Nghiên cứu trường hợp tại 4 cơ sở GDĐH ở Việt Nam của Nguyễn và Marjoribanks (2021) đã chỉ ra rằng, hiểu biết về khái niệm “cơ sở GDĐH nghiên cứu” (research university) của đội ngũ GgV vẫn còn mơ hồ; vị trí của nghiên cứu chưa được xem trọng và chỉ là một phần theo sau nhiệm vụ giảng dạy; việc triển khai nghiên cứu vẫn còn rời rạc, chưa đồng đều giữa các khoa. Bên cạnh đó, nhóm cán bộ GgV tại các cơ sở GDĐH Việt Nam có thể được chia thành 3 nhóm chính: (1) GgV tập trung vào dạy học thuần túy, (2) GgV giảng dạy và nghiên cứu theo định hướng Việt Nam và (3) GgV giảng dạy và nghiên cứu theo định hướng quốc tế. Xét về liên chính học thuật, Dao và cộng sự (2021) chỉ ra rằng Việt Nam đang đối mặt với nhiều thách thức về thiếu trung thực trong học thuật như đạo văn, gian lận, làm giả dữ liệu. Các nguyên nhân được xác định bao gồm sự bùng nổ của Internet, thương mại hóa giáo dục, và đặc biệt là sự hạn chế trong việc luật hóa và thực thi các chuẩn mực liên chính trong cộng đồng học thuật (Dao và cộng sự, 2021).

Trong bối cảnh Việt Nam, VHHT chủ yếu được tiếp cận gián tiếp qua văn hoá chất lượng và văn hoá nghiên cứu. Tổng quan các nghiên cứu trong nước cho thấy VHHT chưa được nghiên cứu như một khái niệm độc lập, mà thường được lồng ghép trong các thảo luận về văn hoá tổ chức, văn hoá chất lượng và văn hoá nghiên cứu (Lieu, 2012; Đỗ Đình Thái, 2015; Nguyen và cộng sự, 2020; Nguyen và Marjoribanks, 2021). Các nghiên cứu thực chứng bước đầu đã chỉ ra những khoảng lệch đáng kể giữa yêu cầu chính sách và thực tiễn học thuật; tuyên bố chiến lược và thực hành giảng dạy - nghiên cứu; mục tiêu nâng cao năng lực GgV và môi trường học thuật thực tế (tự do học thuật, liên chính, hợp tác nghiên cứu). Điều này cho thấy VHHT tại các cơ sở GDĐH Việt Nam đang trong trạng thái chuyển tiếp, chịu tác động đồng thời của cơ chế quản lý hành chính truyền thống và yêu cầu quản trị hiện đại dựa trên năng lực và hiệu suất.

2.2. Tổng quan nghiên cứu về vai trò của văn hóa học thuật đối với chất lượng giáo dục và năng lực chuyên môn của giảng viên

VHHT giữ vai trò nền tảng trong sự tồn tại và phát triển của các cơ sở GDĐH. Nó không chỉ định hình những giá trị, niềm tin và chuẩn mực ứng xử của GgV, sinh viên và cán bộ quản lý mà còn tạo nên bản sắc riêng biệt của mỗi cơ sở giáo dục. VHHT lành mạnh góp phần thúc đẩy chất lượng giảng dạy, nghiên cứu và học tập, đồng thời nuôi dưỡng tinh thần tự do học thuật, tư duy phản biện và đổi mới sáng tạo, vốn dĩ là những giá trị cốt lõi của GDĐH. Do đó, vai trò của VHHT đối với chất lượng giáo dục đã được các nhà khoa học quan tâm bàn luận và nghiên cứu.

Trước tiên, VHHT là một yếu tố then chốt ảnh hưởng đến kết quả học tập của chính người học. Trong nghiên cứu của Leithwood và Sun (2018), VHHT đã cung cấp bằng chứng rằng nó có tác động đáng kể đến thành tích học tập của người học, bất kể nền tảng KT-XH. VHHT cũng đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa lãnh đạo về mặt chuyên môn của nhà trường và thành tích của người học. Ngoài ra, Bozkurt và cộng sự (2021) cũng cho thấy kết quả tương tự rằng văn hóa trường học đã tác động tích cực đến thành tích học tập của người học. Trong đó, cái tôi hiệu quả của tập thể giáo viên chính là cơ chế trung gian giải thích cho mối quan hệ này. VHHT cũng đã cung cấp bằng chứng trong việc nâng cao hiệu quả tổ chức của các cơ sở GDĐH. Nghiên cứu của Pandita và Kiran (2022) cho thấy rằng VHHT có tác động tích cực đối với trải nghiệm của cả sinh viên và GgV. Thông qua vai trò trung gian của trải nghiệm của người học lẫn người dạy, thành tích tổng thể của nhà trường đã được cải thiện đáng kể. Như vậy, VHHT là cơ sở để đảm bảo chất lượng giảng dạy và cung cấp dịch vụ giáo dục, ảnh hưởng đến việc thu hút và giữ chân đội ngũ GgV, năng suất làm việc, mang lại nền giáo dục chất lượng cho sinh viên.

Bên cạnh đó, VHHT cũng là yếu tố thúc đẩy năng lực chuyên môn của người dạy. Nghiên cứu định tính của McChesney và Cross (2023) đã cho thấy văn hóa trường học có ảnh hưởng đến việc thực hành, đổi mới, phát triển chuyên môn của GV ở bậc phổ thông. Những chính sách và hỗ trợ của cơ sở GDĐH đã cho bằng chứng rằng có ảnh hưởng đáng kể đến sự phát triển chuyên môn thường xuyên của GgV (Scott và cộng sự, 2023). Nhóm nghiên cứu cũng đã phát hiện ra cơ chế giải thích cho mối quan hệ này. Cụ thể, những chính sách, hỗ trợ của cơ sở giáo dục có tác động đến tính lạc quan trong học thuật, tức niềm tin của GgV về khả năng vượt qua khó khăn và đứng lên sau thất bại nhằm thay đổi kết quả học tập của người học và chất lượng giáo dục tổng thể. Từ đó, sự lạc quan của GgV trong lĩnh vực học thuật của họ đã mang lại những hiệu ứng đối với sự phát triển chuyên môn của người GgV. Ngoài ra, một nghiên cứu của Burns và cộng sự (2021) tại Khoa Dược, Đại học Toronto đã cho thấy rằng, văn hóa tổ chức dự đoán cho mức độ tăng cao của cảm giác thỏa mãn trong nghề nghiệp, từ đó đẩy lùi tình trạng kiệt sức của GgV. Như vậy, VHHT còn là yếu tố quan trọng đối với sự hạnh phúc và an lạc của GgV trong sự nghiệp nghiên cứu và giảng dạy.

Các nghiên cứu thực chứng quốc tế nhất quán chỉ ra rằng VHHT không tác động trực tiếp một cách cơ học, mà thông qua các cơ chế trung gian như: hiệu quả tập thể, trải nghiệm nghề nghiệp, động lực học thuật, niềm tin vào năng lực bản thân, và sự gắn kết nghề nghiệp (Leithwood và Sun, 2018; Bozkurt và cộng sự, 2021; Pandita và Kiran, 2022; Burns và cộng sự, 2021). Đối với GgV, VHHT là môi trường nuôi dưỡng động lực phát triển chuyên môn liên tục; khả năng đổi mới trong giảng dạy và nghiên cứu; cảm giác thỏa mãn nghề nghiệp và khả năng chống kiệt sức học thuật. Như vậy, năng lực chuyên môn của GgV không chỉ là kết quả của đào tạo hay bồi dưỡng cá nhân, mà là sản phẩm của sự tương tác lâu dài giữa cá nhân và môi trường học thuật.

Hệ thống pháp lý tại Việt Nam tiếp cận VHHT và năng lực GgV một cách đa tầng, thông qua một hệ thống các văn bản quy phạm pháp luật bổ trợ cho nhau, tác động từ cấp độ tổ chức, chương trình đào tạo, đến từng cá nhân. Ở cấp độ tổ chức: Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT về kiểm định chất lượng cơ sở GDĐH đặt nền móng khi lồng ghép các yếu tố văn hóa vào tiêu chuẩn chiến lược (tầm nhìn, sứ mạng, giá trị). Điều này buộc các trường phải cụ thể hóa các giá trị và thực hành học thuật. Tuy nhiên, Thông tư này không cung cấp một “thang đo” chi tiết, khiến

việc triển khai phụ thuộc nhiều vào năng lực tự chủ của mỗi trường (Bộ GD-ĐT, 2017). Ở cấp độ chương trình đào tạo: Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT về kiểm định chương trình đào tạo chuyên hóa các “tuyên bố chiến lược” thành yêu cầu thực tế. Bằng việc nhấn mạnh bằng chứng về chuẩn đầu ra và đội ngũ GgV, Thông tư gián tiếp yêu cầu một VHHT mạnh mẽ, nơi GgV có đủ năng lực thiết kế và triển khai các hoạt động dạy - học - đánh giá hiệu quả (Bộ GD-ĐT, 2025). Tuy nhiên, thực tiễn kiểm định cho thấy nhiều chương trình vẫn chưa đáp ứng được các tiêu chí cốt lõi về thiết kế môn học và phương pháp đánh giá, đồng thời tỉ lệ sinh viên tham gia nghiên cứu còn rất thấp (Đặng Ứng Vận, 2024). Ở cấp độ cá nhân: Thông tư số 40/2020/TT-BGDĐT về tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp và Thông tư số 04/2024/TT-BGDĐT về vị trí việc làm đóng vai trò “mỏ neo”, cụ thể hóa các yêu cầu năng lực cho từng GgV, bao gồm các phẩm chất liên quan trực tiếp đến VHHT như đạo đức nghề nghiệp, khả năng công bố khoa học và trách nhiệm giải trình (Bộ GD-ĐT, 2020, 2024). Ở tầm vĩ mô, Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị ban hành ngày 22/8/2025 đã chỉ rõ yêu cầu đột phá trong tư duy quản lý giáo dục, chuyển mạnh từ quản lý hành chính sang kiến tạo phát triển, tăng cường tự chủ và trách nhiệm giải trình. Nghị quyết nhấn mạnh các chủ trương then chốt như nâng cao chất lượng đội ngũ nhà giáo, xây dựng văn hóa chất lượng và học thuật minh bạch, đồng thời thúc đẩy nghiên cứu và hợp tác quốc tế (Ban Chấp hành Trung ương, 2025).

Những định hướng chính sách và yêu cầu kiểm định này đang tạo ra một “sức ép” tích cực, đòi hỏi các cơ sở GDDH phải có công cụ đo lường và dữ liệu thực chứng về VHHT cũng như năng lực GgV. Có thể thấy rằng, các nghiên cứu thực tiễn ở nước ngoài về vai trò của VHHT hiện nay chủ yếu được thực hiện ở các trường phổ thông (Bozkurt và cộng sự, 2021; Maslowski, 2006; Sahin, 2011; Schipper và cộng sự, 2020). Những nghiên cứu về VHHT trong GDDH phần lớn chỉ dừng lại ở nghiên cứu lí luận, các nghiên cứu định lượng lẫn định tính về vấn đề này vẫn còn rất ít ỏi. Ở Việt Nam, các nghiên cứu tập trung chủ yếu về văn hoá tổ chức, văn hoá chất lượng, hầu như không có nghiên cứu về VHHT. Do đó, việc tiến hành nghiên cứu và đánh giá vai trò của VHHT trong cơ sở GDDH tại Việt Nam mang ý nghĩa thực tiễn cao.

2.3. Khoảng trống nghiên cứu và hàm ý

Tổng quan các nghiên cứu cho thấy hiện đang thiếu vắng khung khái niệm tích hợp và bằng chứng thực chứng về cơ chế tác động của VHHT đến năng lực GgV. Mặc dù có nhiều công trình mô tả các thành tố của VHHT, tổng quan cho thấy vẫn thiếu các mô hình lí thuyết tích hợp làm rõ các cấu phần cốt lõi của VHHT trong GDDH; mối quan hệ giữa VHHT và các chiều cạnh của năng lực chuyên môn GgV; vai trò trung gian của lãnh đạo, chính sách, kiểm định và trải nghiệm nghề nghiệp. Đặc biệt, trong bối cảnh Việt Nam, hầu như chưa có nghiên cứu xây dựng mô hình khái niệm và kiểm định thực nghiệm về vai trò của VHHT đối với sự phát triển năng lực GgV, mặc dù yêu cầu này ngày càng trở nên cấp thiết dưới tác động của tự chủ đại học, kiểm định chất lượng và hội nhập quốc tế (Ban Chấp hành Trung ương, 2025).

Từ các luận điểm trên, có thể gợi mở một khung khái niệm định hướng, trong đó: (1) VHHT được cấu thành bởi ba nhóm thành tố chính: văn hoá tổ chức học thuật (quản trị, lãnh đạo, chiến lược), văn hoá giảng dạy - học tập, văn hoá nghiên cứu và liên chính học thuật; (2) Năng lực chuyên môn của GgV bao gồm năng lực giảng dạy, nghiên cứu khoa học và phát triển nghề nghiệp; (3) Mối quan hệ giữa hai biến này được trung gian hoá bởi các yếu tố như động lực học thuật, hiệu quả tập thể, trải nghiệm nghề nghiệp và sự hỗ trợ của chính sách - lãnh đạo. Khung khái niệm này không chỉ tổng hợp các phát hiện hiện có, mà còn mở ra hướng nghiên cứu thực chứng nhằm kiểm định vai trò của VHHT trong phát triển đội ngũ GgV đại học Việt Nam trong bối cảnh hiện nay.

3. Kết luận

Tổng quan các nghiên cứu trong và ngoài nước cho thấy VHHT là một yếu tố nền tảng, có vai trò quan trọng trong việc nâng cao chất lượng GDDH và thúc đẩy sự phát triển năng lực chuyên môn của GgV. VHHT không chỉ bao hàm hệ thống các giá trị, chuẩn mực và niềm tin được chia sẻ trong cộng đồng học thuật, mà còn thể hiện qua các thực hành giảng dạy, nghiên cứu khoa học, liên chính học thuật, hợp tác chuyên môn và quản trị đại học. Thông qua các cơ chế trung gian như động lực nghề nghiệp, hiệu quả tập thể, trải nghiệm học thuật và sự gắn kết tổ chức, VHHT tác động sâu sắc đến năng lực giảng dạy, năng lực nghiên cứu và sự phát triển nghề nghiệp bền vững của đội ngũ GgV. Kết quả cũng cho thấy, mặc dù VHHT đã được tiếp cận từ nhiều góc độ lí thuyết khác nhau, song các nghiên cứu hiện có vẫn còn phân tán, thiếu sự thống nhất về khái niệm và cấu trúc, đặc biệt là thiếu các mô hình khái niệm tích hợp làm rõ cơ chế tác động của VHHT đến năng lực chuyên môn của GgV. Trong bối cảnh GDDH Việt Nam, các nghiên cứu chủ yếu mới dừng ở việc mô tả văn hoá tổ chức, văn hoá chất lượng hoặc văn hoá nghiên cứu, trong khi VHHT với tư cách là một khung phân tích tổng thể vẫn chưa được nghiên cứu một cách hệ thống và có bằng chứng thực chứng rõ ràng. Từ góc độ thực tiễn quản lý, kết quả tổng quan gợi ý rằng các nhà quản lí GDDH,

đặc biệt là hiệu trưởng, cần tiếp cận phát triển đội ngũ GgV không chỉ thông qua các chính sách bồi dưỡng hay đánh giá năng lực cá nhân, mà thông qua việc xây dựng và nuôi dưỡng VHHT của nhà trường.

Từ những khoảng trống được chỉ ra, bài báo đề xuất một số hướng nghiên cứu tiếp theo: *Thứ nhất*, cần thực hiện các nghiên cứu thực chứng nhằm kiểm định mối quan hệ giữa các thành tố của VHHT và các chiều cạnh năng lực chuyên môn của GgV trong bối cảnh GDĐH Việt Nam; *Thứ hai*, các nghiên cứu tương lai có thể tập trung xây dựng và kiểm định các mô hình khái niệm tích hợp, làm rõ vai trò trung gian của lãnh đạo học thuật, chính sách quản trị, động lực nghề nghiệp và hiệu quả tập thể; *Thứ ba*, cần mở rộng các nghiên cứu so sánh giữa các loại hình cơ sở GDĐH (công lập - tư thục, định hướng nghiên cứu - định hướng ứng dụng) nhằm làm rõ sự khác biệt trong biểu hiện và tác động của VHHT. Những hướng nghiên cứu này sẽ góp phần bổ sung cơ sở khoa học cho việc hoạch định chính sách và quản trị phát triển đội ngũ GgV đại học trong giai đoạn đổi mới hiện nay.

Lời cảm ơn: Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2025.32.

Tài liệu tham khảo

- Ban Chấp hành Trung ương (2025). *Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo*.
- Barnett, R. (2014). The very idea of academic culture: What academy? What culture?. *Human Affairs*, 24(1), 7-19.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001). *Academic tribes and territories*. McGraw-Hill Education (UK).
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.
- Bozkurt, S., Çoban, Ö., Özdemir, M., & Özdemir, N. (2021). How leadership, school culture, collective efficacy, academic self-efficacy, and socioeconomic status affect student achievement. *Education and Science*, 46(207), 465-482.
- Bộ GD-ĐT (2017). *Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ngày 19/5/2017 quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học*.
- Bộ GD-ĐT (2020). *Thông tư số 40/2020/TT-BGDĐT ngày 26/10/2020 quy định mã số, tiêu chuẩn chức danh nghề nghiệp, bổ nhiệm và xếp lương đối với viên chức giảng dạy trong các cơ sở giáo dục đại học công lập*.
- Bộ GD-ĐT (2024). *Thông tư số 04/2024/TT-BGDĐT ngày 29/3/2024 về hướng dẫn về vị trí việc làm lãnh đạo, quản lý và vị trí việc làm chức danh nghề nghiệp chuyên ngành giáo dục và đào tạo trong các cơ sở giáo dục đại học và các trường cao đẳng sư phạm công lập*.
- Bộ GD-ĐT (2025). *Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT ngày 17/02/2025 quy định về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học*.
- Burns, K. E., Pattani, R., Lorens, E., Straus, S. E., & Hawker, G. A. (2021). The impact of organizational culture on professional fulfillment and burnout in an academic department of medicine. *PLoS One*, 16(6), e0252778.
- Clark, B. R. (1980). *Academic Culture*. Yale Higher Education Research Group.
- Chervonska, L., & Pashchenko, I. (2022). Scientific reflection on the state of the problem of the academic culture development among applicants for higher music-pedagogical and choreographic education (early XXI century). *Journal of Curriculum and Teaching*, 11(9), 90-97.
- Dao, T. U., Dang, M. T., & Vu, C. G. (2021). Academic integrity: The case of Vietnam. *Psychology and Education*, 58(5), 4028-4043.
- Đặng Ứng Vận (2024). Một số bình luận và khuyến nghị nhằm nâng cao năng lực giảng viên tại các trường đại học Việt Nam. *Tạp chí Giáo dục*, 24(18), 6-11. <https://tcgd.tapchigiaoduc.edu.vn/index.php/tapchi/article/view/2442>
- Đỗ Đình Thái (2015). Văn hóa chất lượng trong trường đại học: Các mô hình và loại hình. *Tạp chí khoa học, Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, 8(74), 129-139.
- Leithwood, K., & Sun, J. (2018). Academic culture: A promising mediator of school leaders' influence on student learning. *Journal of Educational Administration*, 56(3), 350-363.
- Lieu, T. T. B. (2012). The quality of higher education is a value or a category that is beyond value. *Summary Record of Quality Culture Workshop in Universities*. Vietnam National University Hanoi.
- Maslowski, R. (2006). A review of inventories for diagnosing school culture. *Journal of Educational Administration*, 44(1), 6-35.

- McChesney, K., & Cross, J. (2023). How school culture affects teachers' classroom implementation of learning from professional development. *Learning Environments Research*, 26(3), 785-801.
- McNay, I. (2012). Leading strategic change in higher education - closing the implementation gap. *Leadership and Governance in Higher Education*, issue 4.
- Nguyen, H. T. L., & Marjoribanks, T. (2021). Developing a university research culture in Vietnam: A leadership conceptual framework. In *Vietnam at the vanguard: New perspectives across time, space, and community* (209-233). Springer Nature Singapore.
- Nguyen, X. N. T., Le, G. L. T., Le, N. D., & Tran, T. (2020). Developing criteria for assessing quality culture in universities: Evidence from four universities in Vietnam. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 13(9), 976-995.
- Pandita, A., & Kiran, R. (2022). Employee experience through academic culture emerges as a strongest predictor of overall performance of higher education institutes. *Journal of Public Affairs*, 22(4), e2672.
- Sahin, S. (2011). An aspect on the school culture in Turkey and the United States. *Asia Pacific Education Review*, 12(4), 593-607.
- Scott, T., Guan, W., Han, H., Zou, X., & Chen, Y. (2023). The impact of academic optimism, institutional policy and support, and self-efficacy on university instructors' continuous professional development in Mainland China. *Sage Open*, 13(1), 21582440231153339.
- Schipper, T. M., de Vries, S., Goei, S. L., & van Veen, K. (2020). Promoting a professional school culture through lesson study? An examination of school culture, school conditions, and teacher self-efficacy. *Professional Development in Education*, 46(1), 112-129.
- Tierney, W. G. (1988). Organizational culture in higher education: Defining the essentials. *The Journal of Higher Education*, 59(1), 2-21.
- Tikhonova, E., Kosycheva, M., & Kasatkin, P. (2023). Exploring academic culture: Unpacking its definition and structure (A systematic scoping review). *Journal of Language and Education*, 9(4), 151-168.
- Yang, J. C. C. (2019). The shaping of academic culture in higher education in Taiwan: Confucianism, historic legacy, and Western influences. In *Higher Education and Belief Systems in the Asia Pacific Region: Knowledge, Spirituality, Religion, and Structures of Faith* (15-25). Springer Singapore.