

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI
--BOOK--

NGÔ THỊ MAI

TÁC ĐỘNG CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP ĐẾN
KẾT QUẢ CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TRONG CÁC
TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

LUẬN ÁN TIẾN SĨ QUẢN TRỊ NHÂN LỰC

Hà Nội, năm 2026

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI**
--❧❧❧❧❧❧--

NGÔ THỊ MAI

**TÁC ĐỘNG CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP ĐẾN
KẾT QUẢ CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TRONG CÁC
TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI**

Chuyên ngành : Quản trị nhân lực

Mã số : 934.04.04

Luận án tiến sĩ quản trị nhân lực

Người hướng dẫn khoa học: PGS, TS. Lê Tiến Đạt

Hà Nội, năm 2026

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan rằng luận án này là kết quả nghiên cứu do cá nhân tôi thực hiện. Toàn bộ số liệu, thông tin và kết quả trình bày trong luận án là trung thực, được thu thập và xử lý theo đúng quy định; đồng thời, đến thời điểm nộp luận án, các kết quả nghiên cứu này chưa từng được công bố trong bất kỳ công trình khoa học nào khác. Tôi xin hoàn toàn chịu trách nhiệm trước pháp luật và cơ sở đào tạo về nội dung cam đoan trên.

Nghiên cứu sinh

Ngô Thị Mai

LỜI CẢM ƠN

Tôi xin trân trọng cảm ơn Ban Giám hiệu Trường Đại học Thương mại, Viện Đào tạo Sau đại học cùng các Thầy giáo, Cô giáo đã giảng dạy, hướng dẫn và hỗ trợ tôi trong suốt quá trình học tập, nghiên cứu.

Tôi xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới thầy PGS,TS. Lê Tiến Đạt – người đã tận tâm chỉ dẫn, góp ý và đồng hành, giúp tôi hoàn thành luận án này.

Tôi cũng xin chân thành cảm ơn các thầy cô và đồng nghiệp tại Khoa Quản trị nhân lực đã luôn ủng hộ, chia sẻ và tạo điều kiện thuận lợi cho tôi trong thời gian học nghiên cứu sinh.

Xin trân trọng cảm ơn các trường đại học, các đơn vị liên quan, cùng các chuyên gia, nhà khoa học và giảng viên đã cung cấp thông tin, phối hợp và hỗ trợ tôi trong quá trình điều tra, khảo sát phục vụ nghiên cứu.

Cuối cùng, tôi xin dành lời cảm ơn đặc biệt tới gia đình, người thân và bạn bè đã luôn động viên, quan tâm, tạo điều kiện và là chỗ dựa tinh thần giúp tôi kiên trì hoàn thành luận án.

Hà Nội, ngày tháng năm 2026

Nghiên cứu sinh

Ngô Thị Mai

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN	ii
MỤC LỤC	iii
DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT.....	vi
DANH MỤC BẢNG	vii
DANH MỤC HÌNH.....	ix
MỞ ĐẦU	1
1. Lý do lựa chọn đề tài.....	1
2. Mục tiêu và nhiệm vụ nghiên cứu.....	4
3. Câu hỏi nghiên cứu	4
4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu.....	4
5. Tiếp cận nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu	5
6. Những đóng góp mới của luận án.....	6
Chương 1: TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU.....	8
1.1. Tổng quan nghiên cứu về tổ chức học tập	8
1.1.1. Các nghiên cứu về tổ chức học tập	8
1.1.2. Các nghiên cứu về tổ chức học tập trong trường đại học	16
1.2. Tổng quan nghiên cứu về kết quả công việc	18
1.2.1. Các nghiên cứu về kết quả công việc của cá nhân.....	18
1.2.2. Các nghiên cứu về kết quả công việc của giảng viên	24
1.3. Các nghiên cứu về tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc.....	27
1.3.1. Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của cá nhân.....	28
1.3.2. Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên	30
1.4. Khoảng trống nghiên cứu	33
Tiểu kết chương 1	35
Chương 2: CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU VỀ TÁC ĐỘNG CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP ĐẾN KẾT QUẢ CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC.....	36
2.1. Cơ sở lý luận về tổ chức học tập, hành vi đổi mới sáng tạo, hành vi công dân tổ chức, kết quả công việc của giảng viên.....	36
2.1.1. Tổ chức học tập	36
2.1.2. Kết quả công việc của giảng viên	44
2.1.3. Hành vi đổi mới sáng tạo, hành vi công dân tổ chức	49
2.2. Các lý thuyết nền tảng	56
2.2.1. Lý thuyết nguồn lực	56

2.2.2. Lý thuyết trao đổi xã hội	57
2.2.3. Lý thuyết nhu cầu – nguồn lực công việc	58
2.3. Giả thuyết và mô hình nghiên cứu đề xuất	60
2.3.1. Giả thuyết nghiên cứu	60
2.3.2. Mô hình nghiên cứu đề xuất.....	66
Chương 3: BỐI CẢNH, QUY TRÌNH VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU .70	
3.1. Khái quát về hệ thống các trường đại học và đội ngũ giảng viên trên địa bàn thành phố Hà Nội.....	70
3.1.1. Khái quát hệ thống các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội.....	70
3.1.2. Khái quát đội ngũ giảng viên các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội	72
3.2. Quy trình nghiên cứu.....	75
3.3. Xây dựng và hoàn thiện thang đo các biến nghiên cứu	77
3.3.1. Thang đo sơ bộ của các biến nghiên cứu	77
3.3.2. Thang đo chính thức của các biến nghiên cứu	81
3.4. Phương pháp nghiên cứu.....	82
3.4.1. Phương pháp thu thập dữ liệu	82
3.4.2. Phân tích dữ liệu.....	92
Tiểu kết chương 3	95
Chương 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VỀ TÁC ĐỘNG CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP ĐẾN KẾT QUẢ CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI	96
4.1. Kết quả kiểm định thang đo thông qua đánh giá mô hình đo lường	96
4.1.1. Đánh giá mô hình đo lường giai đoạn 1	96
4.1.2. Đánh giá mô hình đo lường giai đoạn 2.....	97
4.2. Kết quả điều tra về tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên trong các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội.....	99
4.2.1. Kết quả điều tra về tổ chức học tập.....	99
4.2.2. Kết quả điều tra về kết quả công việc của giảng viên.....	103
4.2.3. Kết quả điều tra về hành vi đổi mới sáng tạo.....	105
4.2.4. Kết quả điều tra về hành vi công dân tổ chức	106
4.2.5. Phân tích khác biệt trung bình.....	107
4.3. Kết quả kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu thông qua đánh giá mô hình cấu trúc	110
4.3.1. Kết quả kiểm định sai lệch do phương pháp chung	110
4.3.2. Dò tìm đa cộng tuyến	111
4.3.3. Kiểm định mô hình và giả thuyết nghiên cứu	112

4.3.4. Phân tích cấu trúc đa nhóm	116
4.4. Thảo luận kết quả nghiên cứu.....	119
4.4.1. Bức tranh tổng thể về tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên	119
4.4.2. Tác động trực tiếp của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên	121
4.4.3. Tác động của tổ chức học tập đến hành vi đổi mới sáng tạo và hành vi công dân tổ chức	123
4.4.4. Vai trò của hành vi đổi mới sáng tạo và hành vi công dân tổ chức đối với kết quả công việc của giảng viên	125
4.4.5. Vai trò trung gian của hành vi đổi mới sáng tạo và hành vi công dân tổ chức	128
Tiểu kết chương 4	130
Chương 5: HÀM Ý QUẢN TRỊ VÀ KHUYẾN NGHỊ ỨNG DỤNG KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU	131
5.1. Căn cứ đề xuất hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu	131
5.1.1. Bối cảnh đổi mới quản trị đại học và yêu cầu nâng cao kết quả công việc của giảng viên	131
5.1.2. Định hướng chiến lược phát triển giáo dục đại học trong giai đoạn đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045	133
5.2. Quan điểm đề xuất hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu	135
5.3. Hàm ý quản trị và khuyến nghị nhằm nâng cao kết quả công việc của giảng viên trong các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội	136
5.3.1. Phát triển tổ chức học tập như nền tảng quản trị phát triển đội ngũ giảng viên	136
5.3.2. Thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo và công dân tổ chức trong quản trị thực hiện công việc của giảng viên	147
5.3.3. Điều kiện bảo đảm thực hiện các hàm ý và khuyến nghị	154
Tiểu kết chương 5.....	158
KẾT LUẬN	159
TÀI LIỆU THAM KHẢO	
PHỤ LỤC	

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

Từ viết tắt tiếng Việt

Từ viết tắt	Nguyên nghĩa	Từ viết tắt	Nguyên nghĩa
CDTC	Công dân tổ chức	NCKH	Nghiên cứu khoa học
cs	Cộng sự	NCS	Nghiên cứu sinh
ĐH	Đại học	NLĐ	Người lao động
ĐMST	Đổi mới sáng tạo	PGS	Phó giáo sư
GDĐH	Giáo dục đại học	QTNL	Quản trị nhân lực
GS	Giáo sư	SV	Sinh viên
GV	Giảng viên	TCHT	Tổ chức học tập
KQCV	Kết quả công việc	ThS	Thạc sĩ
KQCVGV	Kết quả công việc của giảng viên	TS	Tiến sĩ
KQTHNV	Kết quả thực hiện nhiệm vụ	TP HN	Thành phố Hà Nội

Từ viết tắt tiếng Anh

Từ viết tắt	Nghĩa tiếng Anh	Nghĩa tiếng Việt
AVE	Average variance extracted	Phương sai trích trung bình
CMV	Common Method Variance	Sai lệch phương pháp chung
CR	Composite Reliability	Độ tin cậy tổng hợp
DLOQ	Dimensions of the Learning Organization Questionnaire	Bảng câu hỏi về các chiều của tổ chức học tập
HTMT	Heterotrait Monotrait Ratio	Phương pháp đánh giá giá trị phân biệt
IA loss	Indicator Average Loss	Chỉ số đo lường mức độ sai số dự báo
JD-R	Job Demands – Resources theory	Lý thuyết yêu cầu - nguồn lực công việc
MAE	Mean Absolute Error	Sai số tuyệt đối trung bình
MGA	Multigroup Analysis	Phân tích đa nhóm
MICOM	Measurement Invariance Assessment in Composite Models	Đánh giá tính bất biến của phép đo trong các mô hình phức hợp
PLS loss	PLS-SEM loss	Chỉ số đo lường sai số dự báo của mô hình cấu trúc tuyến tính bình phương tối thiểu
PLS-SEM	Partial Least Squares Structural Equation Modeling	Mô hình phương trình cấu trúc bình phương tối thiểu riêng phần
QS World University Ranking	Quacquarelli Symonds World University Ranking	Bảng xếp hạng trường đại học trên thế giới do tổ chức Quacquarelli Symonds công bố
RBV	Resource Based View	Lý thuyết nguồn lực
RMSE	Root Mean Square Error	Sai số bình phương trung bình gốc
SARAP	Scientometrics & Research Administration Policies	Nhóm nghiên cứu Đo lường khoa học và Chính sách quản trị nghiên cứu
SET	Social Exchange Theory	Lý thuyết trao đổi xã hội
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences	Phần mềm thống kê dành cho khoa học xã hội
THE World University Ranking	Times Higher Education World University Ranking	Xếp hạng đại học thế giới Times Higher Education
VAF	Variance Accounted For	Chỉ số đo lường mức độ ảnh hưởng của biến trung gian
VIF	Variance Inflation Factor	Hệ số phóng đại phương sai
WoS	Web of Science	Cơ sở dữ liệu trích dẫn khoa học

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1.1: Phân loại các quan niệm về tổ chức học tập theo bốn nhóm tiếp cận	9
Bảng 1.2: Một số mô hình về các yếu tố cấu thành tổ chức học tập.....	11
Bảng 1.3: Một số định nghĩa về kết quả công việc	19
Bảng 1.4: Tổng hợp các thành phần của kết quả công việc cá nhân	21
Bảng 1.5: Tổng hợp một số công trình nghiên cứu về tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc	33
Bảng 2.1: Quan niệm của Watkins & Marsick (1996) về các cấp độ học tập	37
Bảng 2.2: Các thành phần của tổ chức học tập theo Watkins và Marsick	42
Bảng 2.3: Giải thích các biến trong mô hình nghiên cứu	67
Bảng 3.1: Số lượng tuyển sinh các trình độ của giáo dục đại học Việt Nam	70
Bảng 3.2: Số sinh viên các trường đại học theo địa phương.....	71
Bảng 3.3: Xếp hạng QS Asia University Ranking và THE World University	72
Bảng 3.4: Số lượng giảng viên đại học ở Hà Nội phân theo trình độ năm 2025	73
Bảng 3.5: Số giảng viên các trường đại học Hà Nội giai đoạn 2021-2024	73
Bảng 3.6: Bài báo quốc tế của Việt Nam từ năm 2023 đến tháng 8-2025.....	73
Bảng 3.7: Kết quả xếp hạng số lượng và hiệu suất nghiên cứu của một số trường đại học tại Hà Nội vào SARAP Ranking 2025-0.5 và SARAP Ranking 2025-0.5-E	74
Bảng 3.8: Thang đo sơ bộ của tổ chức học tập	78
Bảng 3.9: Thang đo sơ bộ của kết quả công việc của giảng viên	79
Bảng 3.10: Thang đo sơ bộ hành vi đổi mới sáng tạo.....	80
Bảng 3.11: Thang đo sơ bộ của hành vi công dân tổ chức	81
Bảng 3.12: Thông tin chuyên gia tham gia phỏng vấn	83
Bảng 3.13: Tổng hợp các nhóm nội dung góp ý	84
Bảng 3.14: Danh sách điều tra thử	84
Bảng 3.15: Các biến quan sát được hiệu chỉnh sau điều tra thử	85
Bảng 3.16: Đối sánh cơ cấu loại hình trường trong tổng thể và mẫu khảo sát	87
Bảng 3.17: Danh mục mã hóa các trường tham gia khảo sát.....	88
Bảng 3.18: Thông tin mô tả mẫu điều tra	89
Bảng 4.1: Kết quả hệ số tải ngoài, độ tin cậy tổng hợp và AVE các biến bậc 2	98
Bảng 4.2: Kết quả chỉ số Fornell-Larcker của các biến trong mô hình	98
Bảng 4.3: Kết quả chỉ số HTMT	98
Bảng 4.4: Thống kê mô tả các biến.....	99
Bảng 4.5: Thống kê mô tả các biến quan sát của học tập cấp cá nhân	100
Bảng 4.6: Đối chiếu biểu hiện của TCHT qua kết quả điều tra và nghiên cứu tình huống tại TMU và FPT	100
Bảng 4.7: Thống kê mô tả các biến quan sát của học tập cấp nhóm	101
Bảng 4.8: Thống kê mô tả các biến quan sát của học tập cấp trường.....	102

Bảng 4.9: Thống kê mô tả các biến quan sát của kết quả công việc của GV	103
Bảng 4.10: Thống kê mô tả các biến quan sát của hành vi đổi mới sáng tạo	105
Bảng 4.11: Thống kê mô tả các biến quan sát của hành vi công dân tổ chức	106
Bảng 4.12: Phân tích khác biệt trung bình	109
Bảng 4.13: Kết quả hệ số phóng đại phương sai của mô hình đơn nhân tố.....	111
Bảng 4.14: Kết quả kiểm tra đa cộng tuyến	112
Bảng 4.15: Kết quả kiểm định giả thuyết.....	112
Bảng 4.16: Tỷ lệ tổng tác động gián tiếp (VAF)	114
Bảng 4.17: Hệ số xác định R^2 và R^2 điều chỉnh của các biến nội sinh	114
Bảng 4.18: Kết quả đánh giá khả năng dự báo của mô hình.....	116
ở cấp độ biến tiềm ẩn	116
Bảng 4.19: Kết quả so sánh tổn thất dự báo giữa PLS-SEM và IA	116
Bảng 4.20: Kết quả kiểm tra bất biến tổng hợp giữa nhóm giảng viên các trường đại học công lập - ngoài công lập	117
Bảng 4.21: Kết quả kiểm tra bất biến tổng hợp giữa nhóm giảng viên kiêm nhiệm – không kiêm nhiệm.....	117
Bảng 4.22: Kết quả phân tích cấu trúc đa nhóm (giảng viên các trường đại học công lập – ngoài công lập)	118
Bảng 4.23: Hệ số đường dẫn nhóm giảng viên trường đại học công lập – ngoài công lập	118
Bảng 4.24: Kết quả phân tích cấu trúc đa nhóm (giảng viên kiêm nhiệm – không kiêm nhiệm).....	118
Bảng 4.25: Hệ số đường dẫn nhóm giảng viên kiêm nhiệm – không kiêm nhiệm.....	118
Bảng 5.1: Chủ thể, lộ trình và điều kiện triển khai hàm ý, khuyến nghị	155

DANH MỤC HÌNH

Hình 1.1: Các yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức học tập	13
Hình 1.2: Các yếu tố tác động đến KQCV	22
Hình 1.3: Mô hình nghiên cứu về tác động của TCHT đến sự hài lòng với KQCVGV của Ali và cs (2012)	31
Hình 1.4: Mô hình nghiên cứu về tác động của TCHT, khả năng lãnh đạo có tầm nhìn, sáng tạo đến KQCVGV thông qua hành vi ĐMST của U. Umalihayati và cs (2022)	31
Hình 1.5: Mô hình nghiên cứu về tác động của TCHT, quản trị nhân tài, sự kiên trì đến KQCVGV thông qua hành vi ĐMST của Handayani và cs (2025)	32
Hình 2.1: Mô hình nghiên cứu đề xuất	66
Hình 3.1: Quy trình nghiên cứu	75
Hình 4.1: Kết quả hệ số tải ngoài (outer loading) các biến bậc 1	96
Hình 4.2: Mô hình đơn nhân tố kiểm định sai lệch do phương pháp.....	111
Hình 4.3: Kết quả phân tích mô hình cấu trúc	115
Hình 5.1: Quy trình quản trị học tập cá nhân của giảng viên	137
Hình 5.2: Quy trình phát triển học tập cấp độ nhóm thông qua cộng đồng học tập nghề nghiệp và chia sẻ tri thức chuyên môn.....	140
Hình 5.3: Cơ chế thể chế hóa học tập cấp độ tổ chức trong trường đại học	144
Hình 5.4: Quy trình quản trị sáng kiến đổi mới sáng tạo của giảng viên	148
Hình 5.5: Cơ chế phát huy và duy trì hành vi công dân tổ chức của giảng viên	152

MỞ ĐẦU

1. Lý do lựa chọn đề tài

Kết quả công việc (KQCV) là một nội dung trung tâm của quản trị nhân lực (QTNL), phản ánh trực tiếp “mức độ đóng góp của cá nhân vào việc thực hiện mục tiêu của tổ chức”, là cơ sở cho nhiều quyết định QTNL (Sonntag & Frese, 2002). Trong các cơ sở giáo dục đại học (GDĐH), kết quả công việc của giảng viên (KQCVGV) càng có ý nghĩa đặc biệt, bởi giảng viên (GV) là lực lượng nòng cốt trực tiếp tạo ra sản phẩm cốt lõi của nhà trường, gồm chất lượng đào tạo, kết quả nghiên cứu khoa học (NCKH), chuyên giao tri thức và phục vụ cộng đồng. Do đó, nghiên cứu yếu tố thúc đẩy KQCVGV vừa có giá trị lý luận đối với lĩnh vực QTNL trong khu vực GDĐH, vừa gắn chặt với yêu cầu thực tiễn của quản trị đại học (ĐH).

Về mặt lý luận, tổng quan nghiên cứu cho thấy KQCV chịu tác động của nhiều yếu tố. Trong đó, tổ chức học tập (TCHT) ngày càng được nhìn nhận như một tiếp cận có giá trị giải thích cao, đặc biệt đối với các tổ chức dựa trên tri thức như trường ĐH. Theo Watkins và Marsick (1993), TCHT là “một hệ thống học hỏi liên tục”, trong đó cá nhân, nhóm và toàn tổ chức cùng tham gia vào quá trình “tạo lập, chia sẻ và vận dụng tri thức nhằm nâng cao năng lực thích ứng và hiệu quả hoạt động”. Tiếp cận này đặc biệt phù hợp với GDĐH, bởi trường ĐH là một thiết chế mà tri thức, học hỏi và đổi mới vừa là mục tiêu, vừa là phương thức vận hành cốt lõi. Gần đây hơn, Pedraja-Rejas và cs (2025) củng cố lập luận rằng TCHT là nền tảng của đổi mới và kết quả hoạt động của trường ĐH. Từ đó có thể thấy, TCHT là một đặc trưng quản trị hỗ trợ, và còn là nguồn lực chiến lược với sự phát triển của cơ sở GDĐH.

Bên cạnh yếu tố tổ chức, các hành vi làm việc tích cực của cá nhân cũng giữ vai trò thúc đẩy KQCV, nổi bật là hành vi đổi mới sáng tạo (ĐMST) và hành vi công dân tổ chức (CDTC). Scott & Bruce (1994) đặt nền tảng cho việc nhận diện hành vi ĐMST như khuynh hướng “tạo ra, đề xuất và hiện thực hóa các ý tưởng mới trong công việc”; Janssen (2000) tiếp tục làm rõ ý nghĩa trực tiếp của dạng hành vi này đối với việc cải thiện KQCV. Ở chiều cạnh khác, Organ (1988) xem hành vi CDTC là “những hành vi tự nguyện, vượt ra ngoài yêu cầu chính thức nhưng có tác động tích cực đến môi trường tổ chức”; Podsakoff và cs (2009) củng cố nhận định những hành vi này có liên hệ thực chất với hiệu quả cá nhân lẫn tổ chức. Với GV, đây là hai dạng hành vi đặc biệt cần thiết, bởi lao động học thuật luôn gắn với đổi mới giảng dạy, phát triển học liệu, cải tiến chương trình, triển khai NCKH, hợp tác chuyên môn và tham gia hoạt động chung của nhà trường.

Những bằng chứng gần đây tiếp tục khẳng định vai trò của hai dạng hành vi này trong bối cảnh GDĐH. Islam và cs (2025) gợi mở rằng hành vi ĐMST tác động tích cực đến thành tích học thuật của GV; đồng thời nhấn mạnh việc nuôi dưỡng đổi mới và động lực nội tại như một điều kiện quan trọng để nâng cao KQCV trong

GDDH. Mặt khác, Zhang và cs (2025) chứng minh hành vi CDTC gia tăng tác động tích cực của lãnh đạo chuyên hóa đến kết quả NCKH của GV. Những kết quả này hàm ý rằng hành vi ĐMST và CDTC vừa là các biến hành vi quan trọng, vừa là cơ chế chuyển hóa nguồn lực tổ chức thành kết quả nghề nghiệp cụ thể.

Tại Việt Nam, hướng tiếp cận tích hợp giữa yếu tố tổ chức, tâm lý – hành vi và KQCV đang từng bước được củng cố. Phạm và cs (2024), trên dữ liệu khảo sát khu vực công tại Việt Nam, chỉ ra rằng động lực phụng sự công, lãnh đạo chuyên hóa và sự phù hợp con người – tổ chức có tác động tích cực đến KQCV; nghiên cứu này cũng làm rõ vai trò trung gian của hành vi ĐMST trên con đường tác động từ các nguồn lực tổ chức đến KQCV. Điều đó gợi mở rằng việc lý giải KQCV theo mạch “nguồn lực tổ chức – cơ chế hành vi – KQCV” là một hướng tiếp cận phù hợp để tiếp tục phát triển trong nghiên cứu về GV.

Tuy nhiên, các nghiên cứu trước dù đã tạo lập nền tảng cho từng mối quan hệ riêng lẻ, quan hệ giữa TCHT, hành vi ĐMST, CDTC và KQCVGV vẫn chưa được đánh giá đầy đủ trong cùng một mô hình. Trên nền tảng của lý thuyết trao đổi xã hội (SET) và khung yêu cầu công việc – nguồn lực (JD-R), có thể nhận thấy rằng TCHT là nguồn lực tổ chức quan trọng giúp GV gia tăng hành vi ĐMST và hành vi CDTC, từ đó nâng cao KQCV (Bakker & Demerouti, 2007; Blau, 1964; Organ, 1990). Tuy vậy, các kiểm định thực nghiệm theo hướng này trong đội ngũ GV vẫn còn hạn chế. Điều đó đặt ra yêu cầu cần có những tiếp cận theo hướng tích hợp hơn, vừa xem xét vai trò của nguồn lực tổ chức, vừa làm rõ các cơ chế hành vi trung gian dẫn tới KQCV.

Về mặt thực tiễn, tính cấp thiết của đề tài nổi bật trong bối cảnh GDDH Việt Nam đang chuyển mạnh theo hướng nâng cao chất lượng, tự chủ, chuẩn hóa, ĐMST, chuyển đổi số, trách nhiệm giải trình, học tập suốt đời. “Luật GDDH số 125/2025/QH15” tiếp tục hoàn thiện khung pháp lý cho hoạt động GDDH; “Nghị quyết số 71-NQ/TW” xác định yêu cầu “tạo đột phá trong phát triển giáo dục và đào tạo”; trong khi “Nghị quyết số 57-NQ/TW” nhấn mạnh vai trò của khoa học, công nghệ, ĐMST và chuyển đổi số. Những định hướng này đặt ra yêu cầu trực tiếp với các trường ĐH trong đổi mới đào tạo, NCKH, quản trị, phát triển đội ngũ, thúc đẩy năng lực học hỏi, thích ứng, ĐMST và KQCVGV.

Bên cạnh đó, “Quyết định số 1373/QĐ-TTg” phê duyệt Đề án “Xây dựng xã hội học tập giai đoạn 2021–2030” nhấn mạnh yêu cầu thúc đẩy học tập suốt đời trong điều kiện phát triển kinh tế số và xã hội số. Mỗi trường ĐH không chỉ là nơi cung cấp tri thức, mà còn phải trở thành một tổ chức biết học hỏi. Nghiên cứu TCHT trong các trường ĐH không chỉ phù hợp với lý thuyết quản trị hiện đại, mà còn gắn trực tiếp với định hướng chính sách của Việt Nam về xây dựng xã hội học tập. Cùng với đó, “Quyết định số 1705/QĐ-TTg” phê duyệt “Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045”, “Thông tư số 01/2024/TT-BGDĐT” ban hành Chuẩn cơ sở GDDH và “Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT” tiếp tục gia tăng yêu cầu về chuẩn

hóa, cải tiến liên tục trong GDĐH. Như vậy, các định hướng chính sách mới làm gia tăng vai trò của học tập ở cả cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức. Tuy nhiên, trường ĐH là tổ chức dựa trên tri thức không đồng nghĩa với việc quá trình học tập của cá nhân đương nhiên được chia sẻ ở cấp nhóm và chuyển hóa thành năng lực chung ở cấp tổ chức. Đặc thù lao động của GV với tính tự chủ nghề nghiệp cao, nhiệm vụ chuyên môn đa dạng và áp lực đồng thời về giảng dạy, NCKH, phục vụ cộng đồng có thể đặt ra những thách thức đối với việc chia sẻ, lưu giữ và vận dụng tri thức trong nhà trường. Nếu hoạt động học tập chủ yếu dừng lại ở cấp cá nhân, thiếu sự kết nối giữa các nhóm chuyên môn và chưa được hỗ trợ bởi các cơ chế phù hợp ở cấp tổ chức, tri thức tích lũy có thể khó chuyển hóa thành hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV. Điều này đặt ra yêu cầu cần có nghiên cứu để nhận diện vai trò của từng cấp độ học tập và cơ chế chuyển hóa TCHT thành KQCVGV trong các trường ĐH.

Đặc biệt, TP HN có lượng lớn trường ĐH với 83 trường, chiếm 34,2% cả nước; đồng thời quy tụ 26.767 GV, chiếm 31,9% đội ngũ GV cả nước. Đây cũng là trung tâm khoa học, công nghệ, giáo dục và đào tạo của Việt Nam, nơi tập trung nhiều loại hình trường, lĩnh vực đào tạo, mô hình quản trị, mức độ tự chủ và định hướng phát triển khác nhau. Áp lực về cạnh tranh, chuyển đổi số, nâng cao năng lực đội ngũ và cải thiện KQCVGV được thể hiện tương đối rõ nét. Lựa chọn các trường ĐH ở HN làm phạm vi nghiên cứu là phù hợp, vừa bảo đảm sự đa dạng của bối cảnh nghiên cứu, vừa giúp luận án đề xuất hàm ý quản trị gắn với quá trình đổi mới GDĐH hiện nay.

Từ tổng quan lý luận, bằng chứng thực nghiệm và yêu cầu thực tiễn, luận án tập trung vào ba khoảng trống chính. *Một là*, về lý luận và mô hình nghiên cứu, nhiều nghiên cứu đề cập đến mối quan hệ giữa TCHT và KQCV, nhưng chủ yếu xem TCHT như một cấu trúc tổng hợp, chưa phân tích rõ tác động của học tập ở cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức. Trong bối cảnh trường ĐH, việc tách bạch các cấp độ này là cần thiết để nhận diện cấp độ học tập nào có tác động trực tiếp, gián tiếp và cần được ưu tiên trong quản trị đội ngũ GV. *Hai là*, về cách tiếp cận KQCVGV và cơ chế tác động, nhiều nghiên cứu vẫn có xu hướng gộp KQTHNV cốt lõi với hành vi theo bối cảnh, đặc biệt là hành vi CDTC, trong cùng một cấu trúc KQCV. Vì vậy, luận án tiếp cận KQCVGV theo nghĩa KQTHNV cốt lõi, đồng thời xem hành vi ĐMST và hành vi CDTC như hai cơ chế trung gian hành vi trong quan hệ giữa TCHT và KQCVGV. *Ba là*, về thực tiễn và bối cảnh nghiên cứu, các nghiên cứu về TCHT và KQCV trong GDĐH, đặc biệt đối với đội ngũ GV ở Việt Nam và tại TP HN, vẫn còn hạn chế và phân tán. Do đó, việc kiểm định vai trò tương đối của học tập cấp cá nhân, cấp nhóm, cấp tổ chức và hai cơ chế trung gian ĐMST, CDTC sẽ cung cấp căn cứ thực nghiệm để đề xuất hàm ý QTNL phù hợp nhằm nâng cao KQCVGV. Như vậy, đề tài “*Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên trong các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội*” là có cơ sở khoa học, giá trị lý luận và mang tính cấp thiết.

2. Mục tiêu và nhiệm vụ nghiên cứu

Mục tiêu của luận án là nghiên cứu tác động của TCHT đến KQCVGV trong các trường ĐH ở TP HN; đồng thời làm rõ vai trò của hành vi ĐMST và CDTC trong mối quan hệ này; từ đó đưa ra các hàm ý, khuyến nghị phát triển TCHT, thúc đẩy hành vi ĐMST và CDTC nhằm nâng cao KQCVGV tại các trường ĐH ở TP HN.

Các nhiệm vụ nghiên cứu gồm:

Một là, tổng quan nghiên cứu về TCHT, KQCV và tác động của TCHT đến KQCV trực tiếp và gián tiếp qua hành vi ĐMST, CDTC. Xác định khoảng trống nghiên cứu.

Hai là, hệ thống lý luận về TCHT, KQCVGV: khái niệm, vai trò, thành phần và các yếu tố ảnh hưởng.

Ba là, đề xuất mô hình và giả thuyết nghiên cứu tác động của TCHT đến KQCVGV, trong đó kiểm định vai trò của hành vi ĐMST và CDTC trên cơ sở lý thuyết nền tảng.

Bốn là, phân tích thực trạng TCHT, KQCVGV, hành vi ĐMST, hành vi CDTC trong các trường ĐH ở HN; đánh giá mức độ tác động của TCHT đến KQCVGV trực tiếp và gián tiếp qua hành vi ĐMST và hành vi CDTC trong các trường ĐH ở HN; kiểm định sự khác biệt theo nhóm trường và theo đặc điểm cá nhân – nghề nghiệp của GV.

Năm là, nghiên cứu bối cảnh, định hướng và mục tiêu liên quan đến nâng cao KQCVGV, từ đó đưa ra hàm ý, khuyến nghị phát triển TCHT, hành vi ĐMST, tăng cường hành vi CDTC và qua đó nâng cao KQCVGV tại các trường ĐH ở TP HN.

3. Câu hỏi nghiên cứu

Luận án tập trung trả lời các câu hỏi:

(1) TCHT ở cấp cá nhân, nhóm và tổ chức tác động như thế nào đến KQCVGV các trường ĐH ở TP HN?

(2) Hành vi ĐMST và hành vi CDTC có giữ vai trò trung gian trong quan hệ giữa TCHT ở từng cấp độ và KQCVGV không, và nếu có thì ở mức nào?

(3) TCHT, hành vi ĐMST, CDTC và KQCVGV khác biệt thế nào giữa các nhóm trường và các nhóm GV theo đặc điểm cá nhân – nghề nghiệp?

(4) Quan hệ tác động giữa TCHT, hành vi ĐMST, CDTC và KQCVGV có khác biệt giữa các nhóm trường và GV hay không?

(5) Từ kết quả kiểm định cơ chế tác động và khác biệt, cần đưa ra hàm ý và khuyến nghị nào để phát triển TCHT, thúc đẩy hành vi ĐMST, CDTC và nâng cao KQCVGV trong các trường ĐH ở HN?

4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu: Luận án nghiên cứu tác động của TCHT đến KQCVGV trong các trường ĐH.

Phạm vi nghiên cứu:

Phạm vi về nội dung nghiên cứu: Luận án đánh giá tác động của TCHT ở từng cấp độ (cá nhân, nhóm và tổ chức) đến KQCVGV trong các trường ĐH. KQCVGV được tiếp cận theo nghĩa hẹp, phản ánh mức độ hoàn thành nhiệm vụ chính thức, mang tính cốt lõi của GV. Hành vi ĐMST và hành vi CDTC được xem xét như các biến trung gian, góp phần làm rõ cơ chế tác động của TCHT đến KQCVGV. Luận án còn đánh giá sự khác biệt của các biến nghiên cứu theo nhóm trường và theo một số đặc điểm cá nhân – nghề nghiệp của GV; đồng thời cũng kiểm định sự khác biệt của các mối quan hệ trong mô hình.

Phạm vi về không gian nghiên cứu: Luận án nghiên cứu tại các trường ĐH ở TP HN, bao gồm trường ĐH và học viện thuộc khối công lập và ngoài công lập. Luận án không nghiên cứu khối an ninh, quốc phòng do những đặc thù về mục tiêu, cơ chế quản lý và hoạt động nghề nghiệp của đội ngũ GV. TP HN được lựa chọn vì đây là nơi có lượng lớn các cơ sở GDDH và đội ngũ GV, đồng thời có sự đa dạng về loại hình sở hữu, lĩnh vực đào tạo, mức độ tự chủ, mô hình quản trị và điều kiện hoạt động. Sự đa dạng này tạo bối cảnh phù hợp để xem xét tác động của TCHT đến KQCVGV và phân tích sự khác biệt giữa một số nhóm trường, nhóm GV.

Phạm vi về thời gian nghiên cứu: Các nguồn dữ liệu thứ cấp phục vụ xây dựng bối cảnh và cơ sở lý luận được thu thập từ 2021 đến 2025. Dữ liệu sơ cấp được khảo sát từ tháng 6/2024 đến tháng 12/2024.

5. Tiếp cận nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu

Tiếp cận nghiên cứu: Luận án được tiếp cận theo góc độ QTNL, xem GV là lực lượng lao động tri thức giữ vai trò trung tâm trong việc tạo ra chất lượng, năng lực thích ứng và sức cạnh tranh của trường ĐH. Từ đó, KQCVGV không chỉ được nhìn nhận như KQTHNV cá nhân, mà còn gắn với bối cảnh tổ chức, môi trường học tập, các hành vi tích cực trong công việc và khả năng đóng góp vượt yêu cầu của vị trí việc làm. Vì vậy, luận án tập trung xem xét vai trò của TCHT như một thực tiễn QTNL có khả năng thúc đẩy hành vi ĐMST, CDTC và qua đó nâng cao KQCVGV. Tiếp cận này cũng phù hợp với xu hướng hiện đại của QTNL, khi KQCV phụ thuộc vào năng lực cá nhân và chịu tác động mạnh từ môi trường làm việc, cơ chế hỗ trợ, văn hóa tổ chức và điều kiện thúc đẩy học hỏi, hợp tác và đổi mới. Từ đó, luận án tiếp cận vấn đề theo hướng tích hợp giữa QTNL, hành vi tổ chức và quản trị ĐH, nhằm làm rõ cơ chế tác động của TCHT đến KQCVGV trong các trường ĐH ở HN.

Phương pháp nghiên cứu: Luận án sử dụng kết hợp phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng. Phương pháp nghiên cứu tài liệu được sử dụng để tổng quan công trình có liên quan, hệ thống cơ sở lý luận, đề xuất mô hình, giả thuyết và lựa chọn thang đo sơ bộ. Thang đo được hiệu chỉnh thông qua phỏng vấn 05 chuyên gia và điều tra thử với 10 GV nhằm bảo đảm giá trị nội dung, sự rõ ràng, phù hợp

với bối cảnh nghiên cứu. Tiếp đó, dữ liệu sơ cấp được thu thập bằng bảng hỏi đối với GV của 40 trường ĐH ở HN; sau quá trình thu nhận, kiểm tra và sàng lọc, 523 phiếu hợp lệ được dùng để phân tích. Dữ liệu được xử lý bằng SPSS 20 và SmartPLS 4 gồm thống kê mô tả, kiểm định sự khác biệt trung bình, mô hình đo lường, kiểm định mô hình cấu trúc, tác động trực tiếp, trung gian và phân tích đa nhóm. Bên cạnh đó, nghiên cứu tình huống tại Trường ĐH Thương mại và Trường ĐH FPT được thực hiện thông qua phỏng vấn 10 người nhằm bổ trợ, giải thích kết quả định lượng. Kết quả phân tích được thảo luận, rút ra kết luận và đề xuất các hàm ý quản trị, khuyến nghị.

6. Những đóng góp mới của luận án

Về mặt lý thuyết

Thứ nhất, luận án góp phần làm rõ cách tiếp cận KQCVGV theo nghĩa KQTHNV cốt lõi. Trên cơ sở phân biệt KQTHNV với hành vi theo bối cảnh, luận án tách KQCVGV khỏi hành vi ĐMST và hành vi CDTC, đồng thời xem hai hành vi này là các biến trung gian. Cách tiếp cận này giúp hạn chế sự chồng lấn giữa biến kết quả và các biến hành vi, qua đó làm rõ hơn cơ chế tác động của TCHT đến KQCVGV.

Thứ hai, luận án phát triển và kiểm định mô hình tác động của TCHT đến KQCVGV theo ba cấp độ học tập và hai cơ chế trung gian hành vi. Thay vì xem TCHT như một cấu trúc tổng hợp, luận án kiểm định riêng tác động của học tập cấp cá nhân, học tập cấp nhóm và học tập cấp tổ chức. Kết quả cho thấy cả ba cấp độ học tập đều tác động trực tiếp, tích cực đến KQCVGV, đồng thời có vai trò khác nhau trong việc thúc đẩy hành vi ĐMST và CDTC. Trong đó, học tập cấp cá nhân có tác động nổi bật hơn đến hành vi ĐMST, còn học tập cấp nhóm có tác động nổi bật hơn đến hành vi CDTC. Kết quả này góp phần làm rõ vai trò kết nối của học tập nhóm trong chuyển hóa hoạt động học tập thành sự hỗ trợ, hợp tác và đóng góp tích cực của GV đối với đồng nghiệp và nhà trường.

Thứ ba, luận án bổ sung bằng chứng về hai tuyến trung gian hành vi có bản chất và mức độ tác động khác nhau trong quan hệ giữa TCHT và KQCVGV. Hành vi ĐMST phản ánh “quá trình tạo ra, thúc đẩy, hiện thực ý tưởng mới”, trong khi hành vi CDTC thể hiện sự hỗ trợ, hợp tác và đóng góp vượt ra ngoài yêu cầu. Kết quả cho thấy hành vi CDTC có tác động đến KQCVGV mạnh hơn hành vi ĐMST trong phạm vi mẫu nghiên cứu. Đồng thời, phân tích đa nhóm chỉ ra tác động của hành vi CDTC đến KQCVGV mạnh hơn tại các trường ngoài công lập, còn tác động của học tập cấp cá nhân đến hành vi ĐMST mạnh hơn ở nhóm GV kiêm nhiệm. Các phát hiện này bổ sung bằng chứng về vai trò của bối cảnh tổ chức và đặc điểm công việc đối với cơ chế chuyển hóa TCHT thành KQCVGV. Việc vận dụng kết hợp RBV, SET và JD-R cung cấp khung lý giải cho các quan hệ được kiểm định, trong đó TCHT được xem là nguồn lực tổ chức, còn hành vi ĐMST và hành vi CDTC là những phản ứng hành vi góp phần chuyển hóa nguồn lực đó thành KQCVGV.

Về mặt thực tiễn

Thứ nhất, luận án cung cấp bằng chứng về cảm nhận của GV đối với TCHT ở cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức, cũng như mức độ biểu hiện của hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV tại các trường ĐH ở TP HN. Kết quả nghiên cứu giúp nhận diện học tập cấp nhóm là cấp độ có giá trị trung bình thấp hơn so với học tập cấp cá nhân và cấp tổ chức, qua đó gợi mở sự cần thiết phải tăng cường các cơ chế hợp tác, chia sẻ và chuyên hóa tri thức trong các nhóm chuyên môn.

Thứ hai, luận án cung cấp căn cứ thực nghiệm để xác định các điểm tác động cần ưu tiên trong nâng cao KQCVGV. Kết quả về vai trò nổi bật của học tập cấp cá nhân với hành vi ĐMST, học tập cấp nhóm đối với hành vi CDTC và tác động mạnh hơn của hành vi CDTC đến KQCVGV cho thấy các trường ĐH không chỉ cần đầu tư cho hoạt động học tập của từng GV mà còn cần chú trọng môi trường hợp tác, chia sẻ tri thức, hỗ trợ đồng nghiệp, công bằng và ghi nhận những đóng góp tích cực đối với tổ chức.

Thứ ba, luận án đề xuất các hàm ý và khuyến nghị gắn với QTNL trong trường ĐH, bao gồm quản trị học tập cá nhân của GV, phát triển cộng đồng học tập nghề nghiệp, thể chế hóa học tập cấp tổ chức, quản trị sáng kiến ĐMST và phát huy hành vi CDTC. Các hàm ý được phân hóa theo kết quả nghiên cứu giữa trường công lập và ngoài công lập, giữa GV kiêm nhiệm và không kiêm nhiệm, qua đó góp phần nâng cao tính phù hợp của các giải pháp đối với sự đa dạng của các trường ở HN.

7. Kết cấu luận án

Luận án được kết cấu thành 5 chương, ngoài lời cam đoan, cảm ơn, danh mục từ viết tắt, bảng, hình vẽ, phần mở đầu, kết luận, tài liệu tham khảo và phụ lục, cụ thể:

Chương 1. Tổng quan tình hình nghiên cứu.

Chương 2. Cơ sở lý luận và mô hình nghiên cứu về tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên trong trường đại học.

Chương 3. Bối cảnh, quy trình và phương pháp nghiên cứu.

Chương 4. Kết quả nghiên cứu về tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên trong các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội.

Chương 5. Hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu.

Chương 1

TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU

1.1. Tổng quan nghiên cứu về tổ chức học tập

1.1.1. Các nghiên cứu về tổ chức học tập

1.1.1.1. Về khái niệm tổ chức học tập

Thuật ngữ TCHT hình thành trên nền nhu cầu lý giải vì sao một số tổ chức có khả năng thích ứng, tự đổi mới và duy trì năng lực phát triển tốt hơn trong môi trường biến động. Mặc dù các ý tưởng liên quan đến học tập trong tổ chức đã xuất hiện từ sớm trong các thảo luận về quản trị, phát triển tổ chức và học tập hành động, phải đến cuối 1980 và đặc biệt là đầu 1990, TCHT mới thực sự được định hình như một khái niệm quản trị có ảnh hưởng rộng rãi trong cả học thuật lẫn thực tiễn (Örtenblad, 2007). Từ các công trình nền tảng và các tổng thuật sau này, có thể hệ thống hóa việc khái niệm hóa TCHT theo bốn nhóm tiếp cận chủ yếu, gồm: *định hướng*, *chẩn đoán*, *vận hành hóa* và *bối cảnh hóa*. Trong đó, tiếp cận *định hướng* thường xuất hiện sớm, nhấn mạnh TCHT như một lý tưởng phát triển tổ chức; tiếp cận *chẩn đoán* tập trung vào việc nhận diện các dấu hiệu, năng lực hay hoạt động cốt lõi của một tổ chức biết học hỏi; tiếp cận *vận hành hóa* chuyển hóa khái niệm thành các chiều cạnh, thuộc tính và công cụ đo lường; còn tiếp cận *bối cảnh hóa* nhấn mạnh rằng TCHT là một khái niệm đa nghĩa, cần được xác định phù hợp với loại hình tổ chức và môi trường cụ thể (Örtenblad, 2018, 2019). Bốn nhóm này không hoàn toàn tách biệt, mà có quan hệ kế tiếp, giao thoa và bổ sung cho nhau trong tiến trình phát triển của khái niệm.

Thứ nhất, tiếp cận định hướng xem TCHT như một lý tưởng phát triển tổ chức, nhấn mạnh chuyển đổi tư duy và văn hóa học tập. Tiêu biểu, Senge (1990, 2006) xem TCHT được kiến tạo thông qua “năm kỷ luật” (five disciplines), trong đó học tập là hoạt động phát triển năng lực cá nhân và tiến trình chuyển đổi ở cấp tổ chức dựa trên tư duy hệ thống, tầm nhìn chung và học tập theo nhóm. Điểm mạnh của tiếp cận định hướng nằm ở việc tạo ra “khung tư duy” và ngôn ngữ chung để diễn giải tại sao học tập là điều kiện để tổ chức tồn tại và phát triển. Hạn chế của tiếp cận này là tính chuẩn tắc cao và mức độ cụ thể hóa còn hạn chế; do đó, nếu không được tiếp tục chuyển hóa thành các chiều cạnh và chỉ báo cụ thể, TCHT dễ bị hiểu như một lý tưởng quản trị hơn là một cấu trúc có thể kiểm định thực nghiệm.

Thứ hai, ở tiếp cận chẩn đoán, TCHT được xem như một đối tượng có thể quan sát qua biểu hiện chức năng của nó. Garvin (1993) là tác giả có đóng góp quan trọng khi định nghĩa TCHT là “tổ chức có khả năng tạo ra, tiếp thu và chuyển giao tri thức, đồng thời điều chỉnh hành vi để phản ánh tri thức và hiểu biết mới”. Garvin đặt ra ba yêu cầu cơ bản đối với việc nghiên cứu TCHT, bao gồm: làm rõ nội hàm khái niệm, chỉ ra hàm ý quản trị và tạo cơ sở cho đo lường. Vì vậy, về phương diện học thuật, Garvin có thể được xem là *cầu nối giữa tiếp cận chẩn đoán và tiếp cận vận hành hóa*.

Tương tự, Nevis và cs (1995) nhấn mạnh “hiệu quả của tổ chức trong việc thu nhận, chia sẻ và sử dụng tri thức”; Teare và Dealtry (1998) nhấn mạnh các quy trình xã hội có ý thức nhằm tạo lập, duy trì và khai thác học tập cá nhân và tập thể để cải thiện kết quả tổ chức. Nhìn chung, tiếp cận chẩn đoán có ưu thế ở chỗ làm cho TCHT trở nên cụ thể hơn ở phương diện nhận diện; tuy nhiên, hạn chế của nó là ranh giới giữa dấu hiệu nhận diện và chiều cạnh đo lường trong nhiều trường hợp vẫn chưa thật sự rõ ràng.

Bảng 1.1: Phân loại các quan niệm về tổ chức học tập theo bốn nhóm tiếp cận

Tiếp cận	Đặc trưng cốt lõi	Tác giả tiêu biểu	Hàm ý học thuật
Định hướng	Xem TCHT như một hình mẫu phát triển tổ chức mang tính chuẩn tắc; nhấn mạnh học tập liên tục, thay đổi tư duy, tầm nhìn chung và năng lực tự đổi mới của tổ chức.	Garratt (1987); Senge (1990, 2006); Baker & Camarata (1998); Voulalas & Sharpe (2005)	Giúp xác lập nền tảng triết lý và giá trị cốt lõi của TCHT, nhưng mức độ cụ thể hóa để đo lường còn hạn chế.
Chẩn đoán	Xem TCHT như một đối tượng có thể nhận diện thông qua các dấu hiệu, năng lực và quá trình cốt lõi như tạo lập, tiếp thu, chia sẻ, sử dụng tri thức và thay đổi hành vi.	Garvin (1993)*; Nevis & cộng sự (1995); Teare & Dealtry (1998); Yeo (2005)	Giúp làm rõ các biểu hiện cốt lõi của TCHT; là cầu nối giữa tư duy định hướng và yêu cầu đo lường thực nghiệm.
Vận hành hóa	Xem TCHT như một cấu trúc có thể thiết kế, triển khai và đo lường thông qua các chiều cạnh, thuộc tính, cơ chế và hệ thống cụ thể.	Pedler và cs (1991)*; Watkins & Marsick (1993); Marquardt (1996); Goh (2001); Alkan và cộng sự (2025)	Tạo cơ sở cho nghiên cứu định lượng và kiểm định thực nghiệm; cho phép chuyển hóa khái niệm thành các biến quan sát.
Bối cảnh hóa	Xem TCHT là khái niệm đa nghĩa, cần được lựa chọn và điều chỉnh phù hợp với loại hình tổ chức, lĩnh vực hoạt động và môi trường phát triển cụ thể.	Leithwood & Aitken (1995); Örtengren (2018, 2019); Hong T. M. Bui (2019)	Giúp tránh áp dụng máy móc một định nghĩa chung cho mọi tổ chức; nhấn mạnh sự phù hợp bối cảnh khi nghiên cứu TCHT.

* Pedler, Burgoyne và Boydell (1991), Garvin (1993) nằm trong vùng giao thoa giữa tiếp cận chẩn đoán và vận hành hóa

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

Thứ ba, tiếp cận vận hành hóa xem TCHT như một cấu trúc có thể thiết kế, triển khai và đo lường thông qua các cơ chế/hệ thống cụ thể. Tiếp cận vận hành hóa tập trung trả lời câu hỏi TCHT được cấu thành bởi những thành tố nào và có thể được đo lường ra sao. Trong hướng tiếp cận này, Pedler và cs (1991) giữ vị trí tương đối đặc biệt. Mô hình công ty học tập của các tác giả này nằm trong *vùng giao thoa giữa chẩn đoán và vận hành hóa*: một mặt, các đặc điểm được đề xuất đóng vai trò như tiêu chí nhận diện mức độ học tập của tổ chức; mặt khác, chính các đặc điểm đó lại là nỗ lực đầu tiên nhằm cụ thể hóa TCHT thành một khung thực hành có thể đánh giá và so sánh. Trên cơ sở đó, Watkins và Marsick (1993), sau này được phát triển thêm bởi Watkins và Marsick (1999), đã xây dựng một trong những tiếp cận có ảnh hưởng nhất khi xem TCHT là “một hệ thống học hỏi liên tục diễn ra ở cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức”. Đóng góp nổi bật của hướng tiếp cận này là đã chuyển hóa TCHT thành một cấu trúc đa chiều, có nội hàm tương đối rõ và có khả năng vận hành hóa cao trong nghiên cứu định lượng. Theo mạch đó, Marquardt (1996) tiếp cận TCHT như sự tích hợp của các hệ thống con liên quan đến con người, học tập, tổ chức, tri thức và công nghệ; Goh (2001) nhấn mạnh các thuộc tính quản trị nền tảng như sứ mệnh rõ ràng, lãnh đạo chia sẻ, thử nghiệm, chuyển giao tri thức và làm việc nhóm. Ưu điểm lớn nhất của tiếp cận vận hành hóa là tạo cơ sở để TCHT trở thành một biến nghiên cứu có thể quan sát, đo lường, kiểm định và so sánh giữa các bối cảnh khác nhau. Tuy nhiên, chính vì xu hướng cụ thể hóa mạnh, cách tiếp cận này cũng đặt ra yêu cầu phải

bảo đảm rằng việc vận hành hóa không làm giản lược nội hàm lý thuyết của TCHT thành một danh mục rời rạc các thực hành quản trị.

Thứ tư, tiếp cận bối cảnh hóa là xu hướng nổi bật trong các nghiên cứu gần đây, xuất phát từ nhận định rằng TCHT không phải là một khái niệm có nội hàm bất biến và không thể được áp dụng đồng nhất cho mọi loại hình tổ chức. Theo hướng này, nội dung và cấu trúc của TCHT phụ thuộc đáng kể vào đặc thù thể chế, lĩnh vực hoạt động, mục tiêu tổ chức và môi trường phát triển. Trên tinh thần đó, Örtenblad (2018) cho rằng cần hiểu TCHT theo những “phiên bản” khác nhau và lựa chọn “phiên bản” phù hợp với mục tiêu nghiên cứu cũng như bối cảnh ứng dụng; đến Örtenblad (2019), lập trường này được phát triển theo hướng nhấn mạnh rằng nên nói tới “các ý tưởng về tổ chức học tập” theo nghĩa số nhiều hơn là một mô hình phổ quát duy nhất. Ở hướng phản tư khái niệm, Santa (2015) cho rằng lý thuyết về TCHT vẫn còn tồn tại sự chông lán về định nghĩa, phạm vi và quan hệ giữa các thành tố, từ đó đặt ra yêu cầu cần tiếp tục làm rõ ranh giới khái niệm và mô hình hóa. Bên cạnh đó, một số thảo luận phê phán cũng chỉ ra “mặt tối” của TCHT, theo đó học tập có thể bị biến thành yêu cầu kiểm soát, làm gia tăng gánh nặng thích ứng hoặc áp lực với thành viên trong tổ chức (Owenby, 2002). Các tổng thuật gần đây tiếp tục nhấn mạnh yêu cầu tiếp cận cân bằng hơn đối với quan hệ giữa học tập, hiệu suất và tính bền vững của tổ chức, đặc biệt trong bối cảnh nguy cơ quá tải và kiệt sức nghề nghiệp ngày càng gia tăng (Chou, 2025). Trong kỷ nguyên số, hướng bối cảnh hóa còn được mở rộng theo hướng tích hợp công nghệ và năng lực số vào nội hàm của TCHT (Bùi Quang Tuyên, 2021), đề xuất khái niệm năng lực TCHT dựa trên dữ liệu lớn (Alkan và cs, 2025), đồng thời nhấn mạnh rõ hơn sự phân biệt giữa học tập tổ chức như một quá trình và TCHT như một cấu hình tổ chức, một hạ tầng thể chế hoặc một năng lực cho phép và khuếch đại quá trình học tập đó (Bratianu, 2015).

1.1.1.2. Các yếu tố cấu thành tổ chức học tập

Các yếu tố cấu thành TCHT cũng có thể được hệ thống hóa theo bốn nhóm tiếp cận chủ yếu, gồm: định hướng, chẩn đoán, vận hành hóa và bối cảnh hóa. Tuy nhiên, khác với bình diện khái niệm, ở bình diện cấu thành, sự khác biệt giữa các nhóm tiếp cận thể hiện trực tiếp hơn qua cách xác lập thành phần, mức độ cụ thể hóa và khả năng chuyển hóa thành công cụ đánh giá hoặc đo lường.

Trước hết, trong *tiếp cận định hướng*, các yếu tố cấu thành TCHT thường được hiểu như lõi văn hóa – năng lực học tập tạo ra sự chuyển đổi sâu về tư duy và hành vi của tổ chức. Tiêu biểu cho hướng tiếp cận này là Senge (1990, 2006), Garratt (1987). Trong tiếp cận định hướng, các yếu tố cấu thành TCHT không được trình bày như một danh mục chiều cạnh có thể đo lường trực tiếp, mà chủ yếu được hiểu như những năng lực hay nguyên lý nền tảng tạo nên bản chất học tập của tổ chức.

Trong *tiếp cận chẩn đoán*, các yếu tố cấu thành TCHT được nhận diện thông qua những hoạt động cốt lõi phản ánh khả năng học hỏi của tổ chức. Garvin (1993,

2000) nhấn mạnh khả năng tạo lập, tiếp nhận, lan tỏa tri thức và chuyển hóa tri thức thành sự điều chỉnh hành vi. Tương tự, Nevis và cs (1995) tập trung vào “quá trình thu nhận, chia sẻ và sử dụng tri thức”; Teare & Dealtry (1998) đề cao các quá trình tạo lập và khai thác học tập cá nhân, tập thể; còn Yeo (2005) nhấn mạnh khả năng học hỏi của tổ chức như một thực thể tập thể.

Bảng 1.2: Một số mô hình về các yếu tố cấu thành tổ chức học tập

Tiếp cận	Tác giả	Quan điểm xác lập thành phần	Các thành phần cốt lõi
Định hướng	Senge (1990, 2006)	Xác lập TCHT từ các “kỹ luật” nền tảng tạo ra sự chuyển hóa về tư duy và hành vi	Làm chủ bản thân; mô hình tinh thần; học tập theo nhóm; tầm nhìn chung; tư duy hệ thống
Định hướng	Garratt (1987)	Nhấn mạnh học tập như điều kiện sống còn của tổ chức, gắn với tư duy và phân tư quản trị	Tư duy quản trị; phân tư; học hỏi liên tục giữa các chủ thể
Chẩn đoán	Garvin (1993, 2000)	Xác lập TCHT qua các hoạt động cốt lõi có thể nhận diện trong vận hành	Giải quyết vấn đề có hệ thống; thử nghiệm; học từ kinh nghiệm; học từ tổ chức khác; lan tỏa tri thức; môi trường hỗ trợ học tập; thu thập thông tin
Chẩn đoán	Nevis và cs (1995)	Nhấn mạnh hiệu quả của chu trình tri thức như dấu hiệu nhận diện TCHT	Thu nhận; chia sẻ; sử dụng tri thức
Chẩn đoán	Teare & Dealtry (1998)	Nhìn TCHT như hệ thống xã hội duy trì học tập cá nhân và tập thể	Tạo lập; duy trì; khai thác học tập cá nhân và tập thể
Vận hành hóa	Pedler và cs (1991, 2000)	Cụ thể hóa TCHT thành khung thành phần để đánh giá và cải tiến tổ chức	Chiến lược học tập; sự tham gia; thông tin; kiểm soát; trao đổi nội bộ; khen thưởng linh hoạt; cấu trúc; nhân lực khối trực tiếp; học tập liên công ty; môi trường học tập; cơ hội phát triển.
Vận hành hóa	Watkins & Marsick (1993, 2003)	Xác lập TCHT như cấu trúc đa cấp có thể đo lường	Học tập liên tục; đối thoại và truy vấn; học tập nhóm; hệ thống nhúng; trao quyền; kết nối môi trường; lãnh đạo chiến lược
Vận hành hóa	Marquardt (2002)	Tiếp cận TCHT như hệ thống gồm các hệ thống con liên kết	Học tập; tổ chức; con người; tri thức; công nghệ
Vận hành hóa	Goh (2001)	Xác lập các thuộc tính quản trị nền tảng của TCHT	Sứ mệnh rõ ràng; lãnh đạo chia sẻ; thử nghiệm; chuyển giao tri thức; làm việc nhóm
Bối cảnh hóa	Leithwood & Aitken (1995)	Xác lập thành phần TCHT gắn với đặc thù tổ chức giáo dục	Mục tiêu chung; phân tư tập thể; điều chỉnh cách thức đạt mục tiêu
Bối cảnh hóa	Örtenblad (2018, 2019)	Cho rằng thành phần TCHT thay đổi theo “phiên bản” và bối cảnh	Học tại nơi làm việc; khí hậu học tập; học tập tổ chức; cấu trúc học tập
Bối cảnh hóa	Mak & Hong (2020)	Mở rộng TCHT theo hướng đa bên liên quan và hệ sinh thái	Học tập trong hệ sinh thái; liên kết đa bên; thích ứng bối cảnh
Bối cảnh hóa	Hong T. M. Bui (2019)	Nhấn mạnh văn hóa, cơ cấu và tư duy học tập trong môi trường phức tạp, bất định	Văn hóa học tập; cơ cấu học tập; tư duy học tập; đổi mới; phát triển bền vững
Bối cảnh hóa/chuyển đổi số	Alkan và cs (2025)	Mở rộng TCHT theo hướng năng lực học tập dựa trên dữ liệu lớn	Dữ liệu lớn; học tập dựa trên dữ liệu; học qua thử nghiệm; học từ kinh nghiệm; năng lực thích ứng
Bối cảnh hóa/GĐĐH	Pedraja-Rejas và cs (2025)	Xác lập học tập tổ chức trong ĐH như cơ chế thúc đẩy đổi mới và kết quả thể chế	Văn hóa tổ chức; quản trị tri thức; trí nhớ tổ chức; phản hồi liên tục; năng lực động

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

Trong *tiếp cận vận hành hóa*, các yếu tố cấu thành TCHT được xác lập theo hướng có thể thiết kế, triển khai và đo lường. Pedler và cs (2000) đề xuất mô hình 11 thành phần. Trên nền đó, Watkins & Marsick (1993, 2003) phát triển thang đo “Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (DLOQ)” với bảy chiều kích cốt lõi của TCHT. Marquardt (2002) tiếp cận TCHT như một hệ thống gồm năm hệ thống con có quan hệ tương hỗ, còn Goh (2001) tập trung vào các thuộc tính quản trị nền tảng. Đây là tiếp cận có ảnh hưởng mạnh trong nghiên cứu thực chứng, bởi nó

cho phép chuyển TCHT từ một ý tưởng quản trị thành một cấu trúc có thể quan sát và kiểm định.

Trong *tiếp cận bối cảnh hóa*, các yếu tố cấu thành TCHT được lựa chọn và điều chỉnh theo đặc điểm loại hình tổ chức. Trong giáo dục, Leithwood và Aitken (1995) nhấn mạnh mục tiêu chung, phản tư tập thể và sự điều chỉnh liên tục; Örtengren (2018, 2019) đề xuất các “phiên bản” TCHT khác nhau; còn Mak và Hong (2020), Hong T. M. Bui (2019) mở rộng cách tiếp cận theo hướng đa bên liên quan, gắn với văn hóa, cơ cấu, đổi mới và phát triển bền vững. Gần đây, TCHT tiếp tục được mở rộng theo hướng tích hợp quản trị tri thức, dữ liệu, công nghệ và năng lực phản hồi trong bối cảnh GDDH và chuyển đổi số (Pedraja-Rejas và cs, 2025; Alkan và cs, 2025).

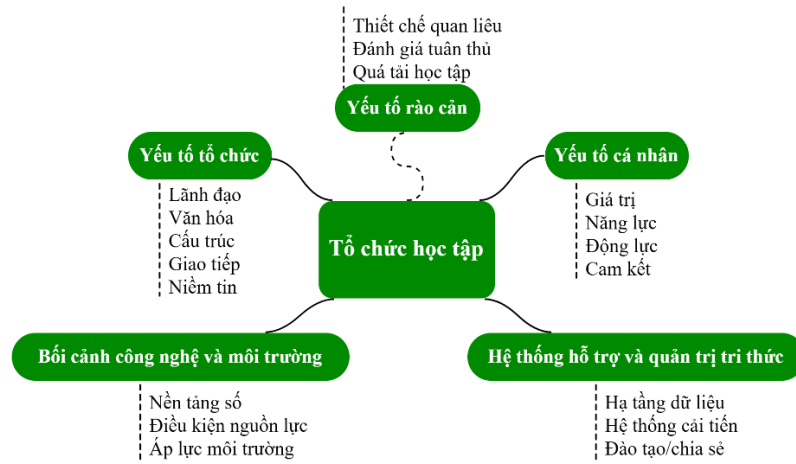
Các nghiên cứu phê phán yêu cầu làm rõ hơn ranh giới khái niệm và khả năng đo lường TCHT (Santa, 2015), đồng thời lưu ý rằng việc triển khai thiếu cân bằng có thể làm gia tăng áp lực học tập, kiểm soát và nguy cơ quá tải đối với người lao động (Owenby, 2002; Chou và cs, 2025).

Mặc dù khác nhau về cách diễn giải, mức độ chi tiết và trọng tâm phân tích, các yếu tố cấu thành TCHT nhìn chung có thể được hệ thống hóa theo ba cấp độ chủ yếu: cá nhân, nhóm và tổ chức. Ở *cấp độ cá nhân*, các tác giả nhấn mạnh những nền tảng của học tập như làm chủ bản thân, phản tư, thử nghiệm, tiếp nhận và chia sẻ tri thức của từng thành viên (Senge, 1990; Garvin, 1993). Ở *cấp độ nhóm*, các thành phần cấu thành TCHT thường gắn với đối thoại, học tập theo nhóm, hợp tác, chia sẻ kinh nghiệm và hình thành hiểu biết chung trong quá trình thực hiện công việc (Senge, 1990; Watkins & Marsick, 1993, 2003). Ở *cấp độ tổ chức*, trọng tâm được đặt vào các cơ chế, cấu trúc và hệ thống bảo đảm cho học tập được thể chế hóa và lan tỏa, như hệ thống nắm bắt và chia sẻ tri thức, chính sách có sự tham gia, cấu trúc cho phép, lãnh đạo chiến lược cho học tập, quản trị tri thức, công nghệ hỗ trợ và sự kết nối với môi trường bên ngoài (Pedler và cs, 2000; Marquardt, 2002; Watkins & Marsick, 2003). Cách hệ thống hóa theo ba cấp độ này cho thấy sự khác biệt giữa các mô hình không nằm ở chỗ chúng phủ nhận lẫn nhau, mà chủ yếu nằm ở cấp độ nhấn mạnh, mức độ cụ thể hóa và khả năng đo lường. Trong đó, Senge thiên về các điều kiện nền tảng ở cấp cá nhân và nhóm; Garvin nhấn mạnh các hoạt động học tập cốt lõi có thể nhận diện trong vận hành; Pedler, Burgoyne và Boydell mở rộng sang các điều kiện tổ chức và cơ chế quản trị; còn Marquardt và Watkins & Marsick phát triển theo hướng hệ thống hóa đa cấp, tạo cơ sở thuận lợi hơn cho nghiên cứu thực nghiệm.

1.1.1.3. Các yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức học tập

Các nghiên cứu cho thấy TCHT không xuất hiện một cách tự phát, mà được kiến tạo bởi sự kết hợp của bốn nhóm chính: (i) *yếu tố cá nhân* (nhận thức, động lực, năng lực học tập, cam kết), (ii) *yếu tố tổ chức* (lãnh đạo, văn hoá, cấu trúc, cơ chế giao tiếp – phản hồi, niềm tin), (iii) *hệ thống hỗ trợ học tập và quản trị tri thức* (thu thập – chia sẻ – sử dụng tri thức, hạ tầng dữ liệu, đào tạo, cơ chế cải tiến), và (iv) *bối*

cảnh công nghệ – môi trường. Đáng chú ý, nhiều nghiên cứu tập trung vào yếu tố thúc đẩy, trong khi một số công trình gần đây nhấn mạnh vai trò của *yếu tố rào cản* và điều kiện bối cảnh có thể triệt tiêu tác động của yếu tố thúc đẩy.



Hình 1.1: Các yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức học tập

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

Theo hướng tổng quan hệ thống, Hong T. M. Bui (2019) tổng hợp từ Senge (1990) và học giả khác để làm rõ các tiền đề giúp tổ chức phát triển theo các nguyên tắc của TCHT. Kết quả gợi ý hai nhóm yếu tố ảnh hưởng nổi trội: *nhóm yếu tố cá nhân* (giá trị và tầm nhìn cá nhân, năng lực và kinh nghiệm, động lực nội tại, học tập cá nhân, cam kết và sự ghi nhận) và *nhóm yếu tố tổ chức* (lãnh đạo am hiểu tư duy hệ thống, văn hoá tổ chức, giao tiếp, thực hành phản biện, niềm tin, đào tạo và phát triển). Từ góc nhìn này, TCHT được hình thành khi tổ chức đồng thời kích hoạt học tập ở cấp cá nhân và thiết kế môi trường – cơ chế để năng lực cá nhân chuyển thành học tập nhóm và học tập ở cấp hệ thống.

Ở nhóm nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của *hệ thống quản trị tri thức*, Nopparat Thepthepa & Toshioa Mitsufoji (2016) chỉ ra rằng các bảo tàng khoa học có thể cải thiện năng lực trở thành TCHT khi tăng cường các quá trình quản trị tri thức. Tuy nhiên, các tác giả đồng thời lưu ý điều kiện đi kèm là tổ chức cần điều chỉnh cấu trúc môi trường hành chính và tái định hướng hệ thống vào mục tiêu học tập tổ chức.

Một hướng tiếp cận khác nhấn mạnh *hệ thống cải tiến liên tục* như một điều kiện tạo năng lực học tập ở cấp tổ chức. Nghiên cứu tại Kaiser Permanente cho thấy việc xây dựng hệ thống cải tiến hiệu suất (PI) là chiến lược kiến tạo năng lực hệ thống cho cải tiến liên tục – một biểu hiện cốt lõi của TCHT (Schilling và cs, 2011). Đáng lưu ý, việc triển khai các yếu tố này đòi hỏi phối hợp phức tạp giữa tiếp cận trên xuống và dưới lên, qua đó cho thấy TCHT chịu chi phối đồng thời bởi thiết kế hệ thống và mức độ tham gia thực chất của thành viên.

Bên cạnh yếu tố hệ thống, một số nghiên cứu tập trung vào *nguồn lực con người* và *các trạng thái tâm lý – hành vi* như những điều kiện quan trọng thúc đẩy TCHT. Atak & Erturgut (2010) chứng minh cam kết với tổ chức có tác động đến TCHT và gợi

ý rằng trong thời đại thông tin, tổ chức muốn trở thành TCHT cần chính sách nhằm củng cố cam kết của NLD. Trong bối cảnh trường học, Firmansyah và cs (2022) nhấn mạnh vai trò của lãnh đạo chuyển đổi và quản trị tri thức đối với TCHT. Các kết quả này củng cố lập luận lãnh đạo ảnh hưởng đến TCHT trực tiếp và thông qua việc tạo động lực, tạo điều kiện và thiết kế hạ tầng tri thức.

Gần đây các nghiên cứu tiếp tục mở rộng bức tranh khi nhấn mạnh TCHT chịu tác động đồng thời của lãnh đạo – văn hoá – cấu trúc – hệ thống quản trị tri thức – công nghệ. Một số tác giả gợi ý vai trò điều kiện của văn hoá tổ chức, theo đó các thực hành quản trị hay công cụ kỹ thuật chỉ chuyển hoá thành TCHT khi được nâng đỡ bởi văn hoá khuyến khích học hỏi, chia sẻ và thử nghiệm (Kareem, 2025). Trong bối cảnh GDDH, Jimoh (2025) chỉ ra rằng lãnh đạo bền vững có tác động tích cực đến đổi mới thể chế, và văn hóa học tập tổ chức giữ vai trò trung gian trong quan hệ này. Ở một hướng khác, Horani và cs (2025) cho thấy năng lực phân tích dữ liệu lớn thúc đẩy đổi mới, nhưng tác động này được tăng cường khi tổ chức có văn hóa học tập mạnh.

Ở Việt Nam, Bùi Quang Tuyến (2021) nhấn mạnh công nghệ như thành tố then chốt trong kỷ nguyên số, giúp hình thành điều kiện học tập linh hoạt, hỗ trợ học mọi lúc mọi nơi và tăng tốc độ chia sẻ tri thức; các nghiên cứu tiếp nối cũng ghi nhận vai trò của hệ thống thu thập – chia sẻ tri thức, trao quyền và lãnh đạo định hướng học tập (Bùi Quang Tuyến & Tạ Huy Hùng, 2024). Trong GDDH, một số công trình chỉ ra các yếu tố thuận lợi như cơ chế phản hồi, cộng đồng thực hành, cấu trúc phẳng hơn và nền tảng số hỗ trợ dạy – học (Tafesse & Mebratu, 2021); đồng thời nhận diện các rào cản như cấu trúc quan liêu, cơ chế đánh giá thiên về tuân thủ hơn là đổi mới và thiếu hệ thống quản trị tri thức bài bản.

1.1.1.4. Về tác động của tổ chức học tập đối với cá nhân và tổ chức

Các nghiên cứu nhìn chung đều cho thấy TCHT không chỉ được hiểu thuần túy như một mô hình quản trị, mà là một cơ chế vận hành có khả năng tạo ra giá trị đồng thời cho cá nhân và cho tổ chức. Cùng với sự phát triển của chủ đề, các nghiên cứu thực nghiệm những năm gần đây cũng cho thấy phạm vi khảo sát đã mở rộng đáng kể ra ngoài Bắc Mỹ, lan mạnh sang châu Âu, châu Á và Trung Đông; đồng thời, mức độ quan tâm nổi bật tập trung ở các lĩnh vực dựa trên tri thức và chất lượng dịch vụ như y tế và giáo dục, nơi hiệu quả hoạt động phụ thuộc lớn vào năng lực chuyên môn, chuẩn nghề nghiệp và sự phối hợp của đội ngũ.

Ở cấp cá nhân, TCHT tác động tích cực đến *cam kết đối với công việc, hài lòng công việc, mục tiêu chung, trao quyền, sự tham gia và gắn kết* (Khalil M. Dirani, 2009; Pelin Kanten và cs, 2015; Chai & Dirani, 2018). Đáng chú ý, Pelin Kanten, Selahattin Kanten, Mert Gurlek (2015) cho thấy TCHT có vai trò như cầu nối quan trọng giữa đặc trưng cấu trúc tổ chức và KQCV cá nhân: cấu trúc tổ chức (hữu cơ/cơ học) không nhất thiết tạo ra trực tiếp sự gắn kết hay hiệu suất thích ứng, nhưng khi tổ chức phát triển

được các thực hành của TCHT thì tác động đến *tính tích cực trong công việc* và *hiệu suất thích ứng* trở nên rõ rệt; thậm chí TCHT đóng vai trò *trung gian đầy đủ* trong nhiều quan hệ giữa cấu trúc và kết quả cá nhân. Điều này hàm ý rằng, hiệu quả của thiết kế tổ chức chỉ thực sự đi vào hành vi và kết quả của NLD khi được chuyển hóa thông qua năng lực học tập và các thực hành học tập ở nơi làm việc.

Ở *cấp tổ chức*, nhiều bằng chứng nhấn mạnh tác động của TCHT đến *chất lượng dịch vụ* và *hiệu quả hoạt động*. Trong môi trường chăm sóc sức khỏe, TCHT được ghi nhận giúp cải thiện cung ứng dịch vụ và kết quả chăm sóc (Gelmon, Bouranis, Sandberg & Petchel, 2018; He & Chen, 2018). Trong khi đó, các nghiên cứu về đổi mới chỉ ra TCHT thúc đẩy *năng lực đổi mới dựa trên sản phẩm/dịch vụ* (Gil, Rodrigo-Moya & Morcillo-Bellido, 2018; Hamdani & Susilawati, 2018; Hussein, N. và cs, 2014). Trong bối cảnh GDDH công lập Malaysia, Hussein và cs (2016) cho thấy các chiều kích của văn hóa TCHT có liên hệ khác nhau đến kết quả: học tập liên tục tương quan mạnh nhất với kết quả hoạt động, còn hợp tác và học tập theo nhóm gắn nhiều với đổi mới. Cai và cs (2026) khẳng định TCHT tác động tích cực đến đổi mới của cá nhân. Kim và cs (2024) đã chứng minh TCHT là môi trường quan trọng để thúc đẩy hành vi ĐMST. Hael và cs (2024), trên cơ sở phân tích thư mục 773 bài nghiên cứu trong hơn bốn thập kỷ, cho thấy mối quan hệ giữa học tập tổ chức và đổi mới tiếp tục là một hướng nghiên cứu phát triển mạnh, trong đó các chủ đề mới nổi bao gồm hiệu suất đổi mới, năng lực linh hoạt hai chiều và khả năng thích ứng của tổ chức. Trong bối cảnh trường ĐH, Pedraja-Rejas và cs (2025) cho rằng học tập tổ chức góp phần nâng cao đổi mới thông qua các chiều cạnh như văn hóa tổ chức, quản trị tri thức, trí nhớ tổ chức, phản hồi liên tục và năng lực động. Cùng hướng đó, Jimoh (2025) cho rằng văn hóa học tập tổ chức giúp chuyển hóa lãnh đạo bền vững thành đổi mới thể chế trong các trường ĐH. Những kết quả này cho thấy tác động của TCHT không phải đồng dạng, mà phụ thuộc chiều kích cụ thể và loại kết quả mà tổ chức theo đuổi (hiệu quả vận hành hay đổi mới).

Một nhóm công trình khác làm rõ tác động của TCHT đến *kết quả kinh doanh/chiến lược* như lợi thế cạnh tranh, cam kết đối với tổ chức, tăng trưởng doanh thu và mục tiêu công việc (Farid M. Qawasmeh, Ziad S. Al-Omari, 2013; Boshier, 2018). Paraskevi Dekoulou & Panagiotis Trivellas (2014) cho thấy TCHT nâng cao năng lực cải tiến của doanh nghiệp thông qua phát triển và đổi mới, tăng hiệu quả quy trình, cải thiện quan hệ khách hàng và hiệu quả tài chính. Cùng với đó, hệ quả mang tính cơ chế của TCHT là tăng nhu cầu và hành vi chia sẻ tri thức, nâng cao năng lực giải quyết vấn đề và ra quyết định (Borge và cs, 2018; Othman & Elsaay, 2018). Ở mức tổng quan, Rad và Bocos (2024) khẳng định TCHT gắn chặt với năng lực đổi mới, thích ứng, chống chịu và phát triển bền vững, đồng thời gợi ý cần quan tâm hơn đến mặt trái như nguy cơ quá tải học tập và áp lực cải tiến liên tục. Các nghiên cứu trong dịch vụ công và lĩnh vực xã hội cho thấy TCHT hữu ích khi phân tích và thúc

đẩy chương trình đổi mới; ví dụ Uvhaugen (2025) nhấn mạnh vai trò của tầm nhìn chung, học tập nhóm và cơ chế phản tư trong việc giúp NLD chấp nhận và làm chủ cách thức làm việc mới.

Trong *bối cảnh Việt Nam*, bằng chứng thực nghiệm bắt đầu làm rõ mối liên hệ giữa TCHT và KQCV cá nhân. Cao và cs (2025) cho rằng TCHT tác động trực tiếp đến KQCV, và gián tiếp qua hài lòng công việc. Bùi Quang Tuyền (2024) cũng ghi nhận tác động tích cực của một số chiều kích như hệ thống thu thập – chia sẻ học tập, trao quyền hướng tới tầm nhìn chung và lãnh đạo chiến lược học tập với hài lòng công việc, trong khi các chiều kích khác thể hiện tác động yếu hơn.

Tóm lại, tổng quan các nghiên cứu cho thấy TCHT có tác động tích cực và khá nhất quán đến cả kết quả cá nhân (như hài lòng, cam kết, gắn kết, trao quyền, hiệu suất thích ứng...) lẫn tổ chức (ví dụ như chất lượng dịch vụ, năng lực đổi mới, lợi thế cạnh tranh, kết quả hoạt động, ra quyết định và giải quyết vấn đề...). Tuy nhiên, mức độ và hướng tác động không hoàn toàn đồng nhất mà phụ thuộc vào chiều kích cụ thể của TCHT (ví dụ: học tập liên tục, học tập nhóm, chia sẻ tri thức...) và loại kết quả mục tiêu (hiệu quả vận hành hay đổi mới). Một điểm nổi bật trong nhiều nghiên cứu là TCHT thường phát huy tác dụng thông qua các cơ chế trung gian như gắn kết, hài lòng, chia sẻ tri thức hoặc các hành vi ĐMST, cho thấy đây không chỉ là bối cảnh mà còn là động lực định hình hành vi và năng lực thực thi. Trong bối cảnh Việt Nam, các bằng chứng bước đầu cũng ủng hộ mối liên hệ giữa TCHT và KQCV cá nhân, nhưng nghiên cứu vẫn còn khoảng trống để làm rõ cơ chế tác động và kiểm định sâu trong các lĩnh vực tri thức như GDDH, đặc biệt khi xem xét đồng thời các kết quả đầu ra và các biến trung gian phản ánh hành vi nghề nghiệp.

1.1.2. Các nghiên cứu về tổ chức học tập trong trường đại học

Các phân tích thư mục gần đây cho thấy chủ đề TCHT tiếp tục được quan tâm, trong đó nhóm nghiên cứu thuộc lĩnh vực giáo dục (bao gồm GDDH) có xu hướng gia tăng trong bức tranh tổng thể về TCHT (Rullyana và cs, 2024). Điều này thường được lý giải bởi đặc trưng “tổ chức tri thức” của trường ĐH: tri thức là sản phẩm cốt lõi, hoạt động diễn ra trong hệ sinh thái nhiều bên liên quan, đòi hỏi phối hợp liên đơn vị/liên ngành và kết quả hoạt động gắn với chất lượng chuyên môn, tác động xã hội chứ không chỉ chỉ tiêu tài chính.

** Các nghiên cứu đo lường/nhận diện TCHT qua cảm nhận của GV:*

Trong GDDH, một hướng nghiên cứu phổ biến là đo lường mức độ TCHT thông qua cảm nhận của GV/cán bộ về các thực hành học tập và khí hậu học tập của nhà trường. Chẳng hạn, Khasawneh (2011) khảo sát GV về mức vận dụng các “kỳ luật” theo Senge (1990) trong môi trường ĐH và ghi nhận rằng các sáng kiến phát triển theo định hướng TCHT có thể tạo ra dấu hiệu nhận diện tương đối rõ: tăng cường phối hợp theo nhóm, đối thoại thẳng thắn, khuyến khích học tập trọn đời và liên thông mục tiêu cá nhân với tầm nhìn chung của nhà trường. Các bằng chứng dạng này gợi ý rằng

TCHT trong GDĐH không dừng ở thông điệp định hướng mà được phản ánh cụ thể qua môi trường làm việc và “thói quen học tập nghề nghiệp” hình thành trong đội ngũ.

Gần đây, nghiên cứu trong GDĐH cũng cho thấy xu hướng tăng cường *chuẩn hóa đo lường và kiểm định thang đo* khi vận dụng TCHT vào trường ĐH. Dehkordi và cs (2026) kiểm định đặc tính tâm trắc của thang đo nhận thức về TCHT trong các ĐH y, phản ánh một hướng tiếp cận định lượng hóa nghiêm ngặt hơn (tập trung vào độ tin cậy/giá trị đo lường của công cụ). Bên cạnh đó, một số nghiên cứu gần đây tiếp tục khảo sát nhận thức của GV về kỷ luật TCHT và xem xét khác biệt theo đặc điểm nhân khẩu học/nhân sự trong các cơ sở GDĐH, qua đó cho thấy cách tiếp cận dựa trên cảm nhận vẫn được duy trì nhưng ngày càng chú trọng hơn tới thiết kế thang đo và diễn giải theo bối cảnh.

** Các nghiên cứu về các yếu tố ảnh hưởng đến TCHT trong trường đại học:*

Nghiên cứu thực nghiệm trong môi trường giáo dục/trường học và GDĐH thường nhất quán ở lập luận: TCHT được kiến tạo bởi tổ hợp điều kiện bao gồm lãnh đạo, văn hóa và hệ thống tri thức. Firmansyah và cs (2022) nhấn mạnh vai trò của lãnh đạo chuyển đổi và quản trị tri thức trong bối cảnh trường học: đối thoại cởi mở của lãnh đạo thúc đẩy chia sẻ tri thức và mong muốn học hỏi, trong khi kho lưu trữ tri thức và hệ thống phân loại/hỗ trợ tri thức làm phong phú chiến lược học tập. Theo hướng tương tự, các nghiên cứu trong GDĐH thường nhấn mạnh rằng nếu thiếu cơ chế quản trị tri thức và các “hệ thống nhúng” để ghi nhận - chia sẻ - sử dụng học tập, học tập dễ bị cá nhân hóa (diễn ra ở từng GV) thay vì được tổ chức hóa thành năng lực chung của nhà trường. Một phần các nghiên cứu đo lường trong ĐH cũng gợi mở vai trò của các chiều kích hệ thống khi lượng hóa TCHT trong bối cảnh GDĐH.

** Các nghiên cứu về tác động của TCHT trong trường đại học:*

Ở nhánh nghiên cứu về tác động, một số bằng chứng thực nghiệm cho thấy các chiều kích của TCHT có mối liên hệ với hiệu quả tổ chức và đổi mới trong bối cảnh GDĐH. Nghiên cứu tại một cơ sở GDĐH công lập Malaysia của Hussein và cs (2016) cho thấy văn hóa TCHT tác động tích cực với kết quả hoạt động và tính đổi mới; đồng thời hàm ý rằng các chiều kích TCHT có thể liên hệ với các dạng kết quả khác nhau. Ở cấp độ đội ngũ GV, Wang và Rashid (2022) cho thấy trong bối cảnh các cơ sở GDĐH, TCHT và cam kết tổ chức có thể được giải thích thông qua cơ chế hài lòng công việc.

Trong giai đoạn gần đây, nghiên cứu về TCHT trong trường ĐH có xu hướng dịch chuyển từ việc mô tả mức độ hiện diện của các đặc điểm TCHT sang phân tích sâu hơn vai trò của học tập tổ chức với đổi mới, năng lực thích ứng và kết quả hoạt động của cơ sở GDĐH. Pedraja-Rejas và cs (2025) nhấn mạnh rằng trong ĐH, học tập tổ chức có thể góp phần nâng cao đổi mới và kết quả thể chế thông qua văn hóa tổ chức, quản trị tri thức, trí nhớ tổ chức, phản hồi liên tục và năng lực động. Jimoh (2025) cũng cho thấy văn hóa học tập tổ chức có vai trò trung gian trong quan hệ giữa

lãnh đạo bền vững và đổi mới thể chế trong các trường ĐH. Những nghiên cứu này cho thấy trường ĐH không chỉ là nơi truyền thụ tri thức, mà còn là một tổ chức tri thức cần liên tục học tập, đổi mới, tích hợp dữ liệu, chia sẻ tri thức và thích ứng với yêu cầu chuyển đổi số, bảo đảm chất lượng và trách nhiệm giải trình.

Từ các hướng nghiên cứu trên có thể thấy: Thứ nhất, nghiên cứu về TCHT trong trường ĐH chủ yếu tiếp cận theo hướng đo lường dựa trên cảm nhận của GV/cán bộ, đồng thời xu hướng gần đây gia tăng các nghiên cứu kiểm định thang đo để bảo đảm độ tin cậy và giá trị đo lường trong bối cảnh GDDH. Thứ hai, các điều kiện thúc đẩy TCHT trong GDDH thường hội tụ quanh lãnh đạo, văn hóa học thuật và hệ thống quản trị tri thức/cơ chế nhúng. Thứ ba, tác động của TCHT trong trường ĐH được ghi nhận theo nhiều hướng (hiệu quả tổ chức, đổi mới, thái độ/cam kết của GV) nhưng mức độ tác động có thể khác nhau theo chiều kích TCHT và loại kết quả.

** Tổng quan phương pháp nghiên cứu về tổ chức học tập trong trường đại học:*

Các nghiên cứu về TCHT trong trường ĐH sử dụng nhiều phương pháp khác nhau, trong đó phổ biến nhất là khảo sát định lượng cắt ngang dựa trên cảm nhận của người trả lời. Ở giai đoạn đầu, các nghiên cứu chủ yếu sử dụng thống kê mô tả và phân tích tương quan để nhận diện mức độ biểu hiện của TCHT và mối liên hệ với kết quả cá nhân hoặc tổ chức (Khasawneh, 2011; Hussein và cs, 2016). Các phương pháp này thuận lợi trong mô tả và so sánh các chiều kích TCHT, nhưng hạn chế trong việc giải thích cơ chế tác động và kiểm định đồng thời nhiều mối quan hệ.

Các nghiên cứu gần đây tăng cường sử dụng phân tích nhân tố và mô hình cấu trúc để đánh giá thang đo, kiểm định tác động trực tiếp và trung gian (Wang & Rashid, 2022; Dehkordi và cs, 2026). Cách tiếp cận này nâng cao khả năng kiểm định mô hình lý thuyết, song phần lớn nghiên cứu vẫn sử dụng thiết kế cắt ngang, dữ liệu tự đánh giá và tập trung trong một bối cảnh tổ chức hoặc quốc gia, nên khả năng suy luận nhân quả và khái quát hóa còn hạn chế. Bên cạnh đó, các nghiên cứu định tính và nghiên cứu tình huống tuy giúp làm rõ bối cảnh nhưng chưa được kết hợp phổ biến với kiểm định mô hình định lượng.

1.2. Tổng quan nghiên cứu về kết quả công việc

1.2.1. Các nghiên cứu về kết quả công việc của cá nhân

1.2.1.1. Về khái niệm kết quả công việc của cá nhân

Kết quả công việc không phải là một khái niệm bất biến mà đã phát triển theo thời gian, từ cách hiểu tương đối đơn giản dựa trên đầu ra/năng suất sang cách hiểu nhấn mạnh hành vi và cấu trúc đa chiều.

Tiếp cận đầu ra – năng suất xem KQCV là kết quả có thể đo lường thông qua số lượng, chất lượng, thời gian và mức độ sử dụng nguồn lực (Taylor, 1911; Schermerhorn, 1989; Babin & Boles, 1998). Tiếp cận này phù hợp với công việc có tiêu chuẩn đầu ra rõ ràng, nhưng khó phản ánh đầy đủ những công việc phức

hợp do kết quả còn chịu ảnh hưởng của nhiều điều kiện ngoài khả năng kiểm soát của cá nhân.

Bảng 1.3: Một số định nghĩa về kết quả công việc

Nhóm tiếp cận	Tác giả (năm)	Cách định nghĩa/từ khóa chính
Tiếp cận đầu ra, năng suất	Taylor, F. W. (1911)	Lượng kết quả đầu ra có thể đo lường được của một người lao động tạo ra trong một khoảng thời gian nhất định hoặc mức độ hoàn thành công việc với ít lãng phí nhất về thời gian và nguồn lực
	Schermerhorn, J. (1989)	Số lượng và chất lượng công việc đạt được bởi cá nhân/nhóm trong một giai đoạn nhất định.
	Babin & Boles (1998)	Mức năng suất của mỗi cá nhân so với đồng nghiệp trên các hành vi và kết quả liên quan đến công việc.
Tiếp cận hành vi đơn chiều (hành vi liên quan mục tiêu)	Hall & Goodale (1986)	Mức độ mà một cá nhân hoàn thành các nhiệm vụ và trách nhiệm được giao trong công việc của mình với việc sử dụng thời gian, kỹ thuật và tương tác với người khác như thế nào.
	Campbell (1990); Campbell và cs, 1993)	Hành vi hoặc hành động liên quan tới mục tiêu tổ chức
	Sonnentag & Frese (2002)	Những hành vi mà tổ chức thuê người lao động thực hiện tốt, và các hành vi này đóng góp vào mục tiêu của tổ chức.
	Viswesvaran & Ones (2000)	Hành động, hành vi và kết quả có thể đo lường, mà nhân viên thực hiện và góp phần vào mục tiêu tổ chức.
	Masa'deh và cs (2018)	Bao gồm tất cả những nỗ lực mà nhân viên bỏ ra trong quá trình dẫn đến việc đạt được các mục tiêu của tổ chức, bao gồm số lượng sản phẩm đầu ra, sự tham gia làm việc và thái độ thích nghi.
Tiếp cận đa chiều / cấu trúc	Williams & Anderson (1991)	Bao gồm hành vi trong vai trò (in role behavior) và hành vi CDTC (chia thành OCBI - hướng tới cá nhân và OCBO - hướng tới tổ chức).
	Borman & Motowidlo (1993, 1997)	Bao gồm KQTHNV (hành vi trong vai trò, gắn với nhiệm vụ kỹ thuật cốt lõi) và hành vi theo bối cảnh/hỗ trợ).
	Katz (1964)	Bao gồm hành vi duy trì thực hiện vai trò chính thức và hành vi đổi mới, tự phát vượt ngoài yêu cầu.
	Rotundo & Sackett (2002)	Bao gồm: KQTHNV, thực hiện trách nhiệm công dân, hành vi phản tác dụng.
	Pulakos và cs (2000)	Bao gồm hành vi thích ứng và hành vi làm việc chủ động.
	Koopmans và cs (2011, 2015)	Bao gồm KQTHNV, kết quả theo bối cảnh, hành vi cản trở công việc.
	Platania và cs (2023); Lousă và cs (2024)	Bao gồm thực hiện nhiệm vụ, thực hiện theo bối cảnh và hành vi phản tác dụng/cản trở công việc

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

Tiếp cận hành vi đơn chiều, gắn với mục tiêu tổ chức hình thành khi các nghiên cứu cho thấy đầu ra chưa phản ánh đầy đủ KQCV và còn chịu ảnh hưởng của điều kiện môi trường. Theo đó, KQCV được chuyển từ đánh giá năng suất sang xem xét mức độ hoàn thành nhiệm vụ và hành vi thuộc khả năng kiểm soát của cá nhân, đóng góp vào mục tiêu tổ chức (Hall & Goodale, 1986; Campbell, 1990; Campbell và cs, 1993; Viswesvaran & Ones, 2000; Sonnentag & Frese, 2002; Masa'deh và cs, 2018). Tiếp cận này tạo nền tảng cho việc sử dụng thang đo hành vi, đặc biệt phù hợp với công việc tri thức và dịch vụ.

Tiếp cận đa chiều/cấu trúc hóa được phát triển mạnh khi các nhà nghiên cứu nhận thấy KQCV không phải một chiều mà gồm nhiều dạng hành vi khác nhau. Một bước phát triển quan trọng là phân biệt giữa *KQTHNV* (task performance) và *kết quả theo bối cảnh* (contextual performance) – thường gắn với hành vi CDTC. Borman & Motowidlo (1993) định nghĩa KQTHNV là “các hành vi đóng góp trực tiếp vào lõi kỹ thuật của tổ chức” và gắn với nhiệm vụ cốt lõi trong vai trò công việc; trong khi đó, kết quả theo bối cảnh là “các hành vi góp phần tạo dựng môi trường tâm lý – xã hội thuận lợi cho tổ chức vận hành hiệu quả” (hợp tác, hỗ trợ, chủ động vì tập thể...),

dù không nhất thiết nằm trong yêu cầu chính thức (Borman & Motowidlo, 1993; Organ, 1988). Trên nền tảng này, Williams & Anderson (1991) tiếp tục phân tách hành vi trong vai trò (in-role) và hành vi CDTC (OCB), đồng thời chia hành vi CDTC thành “hướng tới cá nhân và hướng tới tổ chức”. Các tổng quan sau đó cho thấy cách tiếp cận đa chiều thường giải thích tốt hơn đánh giá tổng thể về KQCV so với cách đo đơn chiều, đồng thời cho phép làm rõ trọng số tương đối của từng thành phần theo từng bối cảnh (Rotundo & Sackett, 2002).

Trong bối cảnh công việc ngày càng biến động và chịu tác động mạnh từ công nghệ, các nghiên cứu hiện đại còn mở rộng khung KQCV với các thành phần phản ánh yêu cầu mới. Pulakos và cs (2000) nhấn mạnh *hiệu suất thích ứng* như “khả năng điều chỉnh hành vi để đáp ứng thay đổi công việc/công nghệ”; Parker và cs (2006) nhấn mạnh các *hành vi chủ động*; trong khi Spector và Fox (2005), Koopman và cs (2011, 2015), Platania và cs (2024), Lousã và cs (2024) đề cập đến *hành vi phản tác dụng* như một mặt cần nhận diện để quản trị KQCV toàn diện. Những phát triển này cho thấy KQCV ngày càng được nhìn nhận như một cấu trúc bao quát cả hành vi tích cực và tiêu cực, phản ánh sự phức tạp của công việc hiện đại.

Như vậy, từ các hướng tiếp cận trên, có thể rút ra ba điểm thống nhất về khái niệm KQCV của cá nhân: (i) KQCV không chỉ là “đầu ra”, mà trước hết là các *hành vi có chủ đích* gắn với mục tiêu tổ chức (Campbell, 1990; Sonnentag & Frese, 2002); (ii) KQCV có tính *phụ thuộc bối cảnh*, do đó cần xác định rõ miền nội dung và cách đo lường phù hợp với loại công việc (Viswesvaran & Ones, 2000; Bommer và cs, 1995); (iii) KQCV ngày càng được tiếp cận theo hướng *đa chiều*, trong đó “kết quả thực hiện nhiệm vụ” thường được coi là lõi, còn các thành phần theo bối cảnh, thích ứng, chủ động hay phản tác dụng giúp mở rộng đánh giá trong môi trường biến động (Borman & Motowidlo, 1993; Rotundo & Sackett, 2002; Pulakos và cs, 2000; Spector & Fox, 2005; Koopman và cs, 2015; Platania và cs, 2024; Lousã và cs, 2024).

1.2.1.2. Về yếu tố cấu thành kết quả công việc của cá nhân

Các thành phần của KQCV phát triển từ những tiêu chí đầu ra – năng suất sang các nhóm hành vi gắn với mục tiêu tổ chức và sau đó được cấu trúc hóa theo hướng đa thành phần. Sự phát triển này cho phép phản ánh đồng thời việc thực hiện nhiệm vụ, đóng góp theo bối cảnh và yêu cầu mới của công việc (Campbell, 1990; Borman & Motowidlo, 1993; Rotundo & Sackett, 2002; Campbell & Wiernik, 2015).

Theo tiếp cận đầu ra – năng suất, KQCV được thể hiện qua “số lượng, chất lượng, tốc độ và hiệu quả sử dụng nguồn lực” (Taylor, 1911). Cách tiếp cận này phù hợp với công việc có chuẩn đầu ra rõ ràng nhưng khó phản ánh đầy đủ những công việc phức hợp và chịu ảnh hưởng lớn của điều kiện bối cảnh.

Theo tiếp cận hành vi đơn chiều, gắn với mục tiêu tổ chức: KQCV được cấu trúc thành các nhóm hành vi phản ánh mức độ thực hiện vai trò. Murphy (1989) và Campbell và cs (1993) mở rộng nội dung KQCV từ thực hiện nhiệm vụ sang giao

tiếp, nỗ lực, kỷ luật, hỗ trợ đồng nghiệp và vai trò quản lý – lãnh đạo. Cách tiếp cận này phản ánh đóng góp của cá nhân đầy đủ hơn so với việc chỉ dựa vào đầu ra.

Bảng 1.4: Tổng hợp các thành phần của kết quả công việc cá nhân

Tiếp cận	Tác giả	Các thành phần đề xuất
Tiếp cận đầu ra – năng suất	Taylor (1911)	(1) Số lượng công việc hoàn thành, (2) Tốc độ thực hiện, độ chính xác và (3) Mức tiết kiệm thời gian, chi phí hoặc nguồn lực trong quá trình lao động.
Tiếp cận hành vi	Murphy (1989)	(1) Thực hiện nhiệm vụ, (2) Hành vi liên cá nhân, (3) Né tránh công việc, (4) Hành vi gây rủi ro/phá hoại, (5) Năng lực kỹ thuật, (6) kỷ luật – trách nhiệm, (7) Nỗ lực và (8) Vai trò lãnh đạo.
	Campbell và cs (1993)	(1) Thành thạo nhiệm vụ chuyên môn cốt lõi; (2) Thành thạo nhiệm vụ không cốt lõi; (3) Giao tiếp (nói/viết); (4) Nỗ lực; (5) Kỷ luật cá nhân; (6) Hỗ trợ đồng nghiệp/nhóm; (7) Giám sát/lãnh đạo; và (8) Quản lý/điều hành.
Tiếp cận đa chiều	Borman & Motowidlo (1993, 1997)	(1) Thực hiện nhiệm vụ; và (2) Thực hiện theo bối cảnh.
	Williams & Anderson (1991)	(1) Hành vi trong vai trò; (2) Hành vi ngoài vai trò - hành vi CDTC (hướng tới cá nhân; và hướng tới tổ chức).
	Pulakos và cs (2000)	(1) Khả năng ứng phó với thay đổi, (2) Xử lý tình huống mới, (3) Học hỏi trong điều kiện công việc biến động và (4) Duy trì hiệu quả thực hiện trước các yêu cầu mới.
	Rotundo & Sackett (2002)	(1) Thực hiện nhiệm vụ; (2) Hành vi công dân/tính trách nhiệm trong tổ chức; và (3) Hành vi cản trở công việc.
	Koopmans và cs (2011)	(1) Thực hiện nhiệm vụ; (2) Thực hiện theo bối cảnh; (3) Thích ứng; và (4) Hành vi phản tác dụng.
	Koopmans (2015)	(1) Thực hiện nhiệm vụ, (2) Thực hiện theo bối cảnh và (3) Hành vi phản tác dụng trong công việc.
	Platania và cs (2023)	(1) Thực hiện nhiệm vụ, (2) Thực hiện theo bối cảnh và (3) Hành vi cản trở công việc.
	Lousă và cs (2024)	(1) Thực hiện nhiệm vụ, (2) Thực hiện theo bối cảnh và (3) Hành vi phản tác dụng

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

Theo tiếp cận đa chiều: KQCV được phân biệt thành thực hiện nhiệm vụ cốt lõi và thực hiện theo bối cảnh (Borman & Motowidlo, 1993, 1997). Williams và Anderson (1991) tiếp tục phân tách hành vi trong vai trò với hành vi CDTC “hướng tới cá nhân và hướng tới tổ chức”. Sự phân định này giúp làm rõ ranh giới giữa phần đóng góp trực tiếp vào nhiệm vụ chuyên môn và những hành vi hỗ trợ môi trường xã hội – tâm lý của tổ chức.

Trong bối cảnh công việc biến động, cấu trúc KQCV được mở rộng thêm hiệu suất thích ứng và hành vi phản tác dụng. Pulakos và cs (2000) nhấn mạnh khả năng thích ứng; Rotundo & Sackett (2002) đề xuất ba thành phần gồm thực hiện nhiệm vụ, trách nhiệm công dân và hành vi phản tác dụng; còn Koopmans và cs (2011) tổng hợp bốn nhóm phổ biến: thực hiện nhiệm vụ, thực hiện theo bối cảnh, thích ứng và hành vi phản tác dụng. Các nghiên cứu gần đây tiếp tục chuẩn hóa và kiểm định những cấu trúc này trong các bối cảnh khác nhau (Koopmans, 2015; Platania và cs, 2024; Lousă và cs, 2024).

Tóm lại, các nghiên cứu tương đối thống nhất rằng thực hiện nhiệm vụ là thành phần cốt lõi của KQCV; thực hiện theo bối cảnh hoặc hành vi CDTC phản ánh đóng góp vượt vai trò; còn thích ứng và hành vi phản tác dụng là các thành phần mở rộng. Sự phân định này là cơ sở để luận án tiếp cận KQCVGV theo nghĩa KQTHNV cốt lõi, đồng thời tách hành vi ĐMST và hành vi CDTC thành các biến trung gian trong mô hình nghiên cứu.

1.2.1.3. Về các yếu tố tác động đến kết quả công việc của cá nhân

Tổng quan nghiên cứu cho thấy KQCV chịu tác động từ nhiều biến dự báo thuộc cá nhân và tổ chức, bối cảnh làm việc (Campbell & Wiernik, 2015).



Hình 1.2: Các yếu tố tác động đến KQCV

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

* *Thuộc về cá nhân:* Gần đây các nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của các hành vi tích cực, bên cạnh năng lực, động lực và thái độ.

Trước hết, *hành vi ĐMST* được ghi nhận là nhân tố dự báo quan trọng của KQCV, đặc biệt trong các công việc tri thức/dịch vụ. Tổng quan hệ thống của AlEssa & Durugbo (2022) tổng hợp bằng chứng về hành vi ĐMST và ghi nhận hành vi ĐMST liên hệ với KQCV; các bằng chứng khác cũng cho thấy hành vi ĐMST có liên hệ thuận với KQCV trong một số bối cảnh nghề nghiệp cụ thể (Yuan & Woodman, 2010; Yang và cs, 2016; Stoffers & Van der Heijden, 2018; Pham, 2024; AlEssa & Durugbo, 2022).

Các nghiên cứu gần đây tiếp tục cho thấy hành vi ĐMST giúp cá nhân cải thiện KQCV trong các bối cảnh đòi hỏi tri thức, sáng tạo và thích ứng. Trong môi trường giáo dục, các nghiên cứu mới nhấn mạnh hành vi ĐMST chịu tác động bởi lãnh đạo số, sáng tạo cá nhân, tính chủ động và gắn kết công việc. Siregar và cs (2026) cho thấy lãnh đạo số, sáng tạo, tính chủ động và gắn kết công việc có ảnh hưởng đến hành vi ĐMST của GV; trong khi Yeap và cs (2026) chỉ ra rằng động lực nội tại chuyển hóa tác động của lãnh đạo đạo đức thành hành vi ĐMST của GV. Các kết quả này cho thấy hành vi ĐMST không chỉ là đặc điểm cá nhân, mà chịu ảnh hưởng mạnh từ môi trường lãnh đạo, động lực và điều kiện tổ chức.

Thứ hai, *hành vi CDTC* cũng được xác nhận là có ý nghĩa với KQCV qua việc nâng đỡ điều kiện thực thi nhiệm vụ (hợp tác, hỗ trợ, chủ động vì tập thể). Podsakoff và cs (2009) cho thấy hành vi CDTC gắn với các kết quả ở cấp cá nhân và tổ chức. Gần đây Worku (2022) khẳng định trong lĩnh vực dịch vụ hành vi CDTC giúp cải thiện KQCV qua cơ chế tăng hợp tác, chia sẻ tri thức và tinh thần trách nhiệm vượt trên yêu cầu tối thiểu.

Các nghiên cứu gần đây trong bối cảnh GDĐH tiếp tục khẳng định vai trò của hành vi ngoài vai trò đối với KQCV và hiệu quả tổ chức. Ludwikowska và cs (2025) cho thấy hành vi CDTC giữ vai trò trung gian trong quan hệ giữa lãnh đạo học thuật và KQCV của đội ngũ trong các cơ sở GDĐH ở Ấn Độ. Tương tự, các nghiên cứu về

GV/nghiên cứu viên tại Morocco và Indonesia cũng nhấn mạnh rằng hành vi CDTC có thể góp phần cải thiện kết quả hoạt động của trường ĐH và KQCVGV thông qua hợp tác, hỗ trợ và đóng góp vượt vai trò chính thức.

Ngoài ra, *năng lực nghề nghiệp* được ghi nhận có liên hệ với KQCV, đồng thời có thể gắn với hài lòng và hiệu quả thực thi (Amin, 2022). *Động lực làm việc* được xem là nguồn năng lượng duy trì nỗ lực và kiên trì trong thực hiện nhiệm vụ, qua đó cải thiện KQCV (Trương Đức Thao, 2018). *Gắn kết công việc* giúp gia tăng mức độ tham gia tích cực và đầu tư nguồn lực tâm lý vào công việc, do đó có thể nâng cao KQCV (Bastian, 2022). *Hài lòng công việc* được xem là yếu tố có quan hệ chặt với KQCV (Edwards và cs, 2008; Harrison và cs, 2006). *Cam kết với công việc/tổ chức* gắn với xu hướng nỗ lực bền bỉ và duy trì hiệu suất (Fu & Deshpande, 2014; Li & Ngo, 2017; Yu và cs, 2014). Trong bối cảnh công việc biến động, các khía cạnh như *thích ứng và chủ động* được xem là quan trọng với KQCV (Pulakos và cs, 2000; Parker và cs, 2006).

Như vậy, ở cấp cá nhân, bức tranh nhân tố tác động đến KQCV vừa bao gồm các hành vi tích cực nổi bật (hành vi ĐMST, hành vi CDTC), vừa gồm yếu tố nền (năng lực, động lực, gắn kết, hài lòng, cam kết, thích ứng/chủ động) với bằng chứng thực nghiệm tương đối nhất quán.

* *Các yếu tố thuộc về tổ chức và bối cảnh làm việc*: Ở cấp tổ chức, các nghiên cứu nhấn mạnh KQCV chịu tác động bởi các nguồn lực và điều kiện làm việc mà tổ chức tạo ra.

Học tập cá nhân tại nơi làm việc phản ánh quá trình tiếp thu - diễn giải - đồng hóa tri thức/kỹ năng gắn với công việc; các nghiên cứu nhấn mạnh học tập cá nhân là nền tảng cải thiện thực thi và có quan hệ với KQCV (Marsick & Watkins, 2015; Senge, 1990; Marquardt, 2002; Lyons & Bandura, 2017; Wijga và cs, 2025).

Học tập theo nhóm được xem là quá trình phản tư và hành động tập thể (thảo luận sai sót, phản hồi, thử nghiệm) giúp nhóm nâng chuẩn và cải thiện kết quả; bằng chứng thực nghiệm ghi nhận quan hệ thuận giữa học tập nhóm và KQCV (Edmondson, 1999; Savelsbergh và cs, 2009; Kayes và cs, 2005; Sun và cs, 2017; Ahmad và cs, 2023; Wiese và cs, 2022; Leblanc và cs, 2024).

Học tập tổ chức được ghi nhận có liên hệ tích cực với KQCV (Imani và cs, 2020). Việc cải thiện học tập tổ chức giúp tăng kiến thức, cải thiện năng lực và kỹ năng, từ đó nâng cao KQCV cá nhân (Chun-Yu Lin & Chung-Kai Huang, 2020; Correa và cs, 2007).

Ngoài ra, còn các yếu tố tổ chức/bối cảnh tác động khác cũng có tác động đến KQCV. *Sự phù hợp con người – tổ chức* có thể liên hệ với đổi mới và KQCV (Wulandar & Mubarak, 2021; Luhglatno & Dwiadmadja, 2020). *Chất lượng trao đổi lãnh đạo – nhân viên* phản ánh mức độ tin cậy, hỗ trợ và chia sẻ nguồn lực, có liên hệ đáng kể với KQCV trong một số bối cảnh (Harris và cs, 2013; Tariq và cs, 2014). *Hỗ trợ từ người quản lý* được xem là nguồn lực bối cảnh quan trọng liên hệ với thực hiện nhiệm vụ và KQCV; đồng thời cần lưu ý hỗ trợ quá mức/kiểm soát chặt có thể

làm suy giảm tự chủ và bất lợi cho KQCV (Kanat-Maymon & Reizer, 2017). *Hỗ trợ từ đồng nghiệp* là nguồn lực xã hội trực tiếp, thường xuyên, gắn với KQCV, thậm chí có thể gần hơn so với hỗ trợ quản lý trong một số bối cảnh (Borzaga, 2006). *Môi trường và điều kiện làm việc* được ghi nhận có liên hệ với KQCV; ngược lại môi trường không hỗ trợ có thể làm suy giảm động lực và KQCV (Haryanto, 2007; Suhardi, 2019). *Chia sẻ tri thức* góp phần củng cố tư duy tập thể, liên kết nội bộ và hỗ trợ hiệu quả hoạt động, qua đó gợi mở liên hệ với KQCV (Kridaningsih, 2020). *Chính sách nhân sự, cơ chế đánh giá–khen thưởng và hạ tầng công nghệ/nguồn lực* được coi là điều kiện bối cảnh có thể hỗ trợ hoặc cản trở kết quả thực thi nhiệm vụ (Bakker & Demerouti, 2007; Marquardt, 2002).

Một tổng quan hệ thống gần đây của Maryadi và cs (2026) đối với các công trình giai đoạn 2020–2025 tiếp tục ghi nhận vai trò của động lực, năng lực, cam kết, môi trường làm việc, lãnh đạo, đào tạo, văn hóa và học tập tổ chức đối với KQCV. Tuy nhiên, kết quả về phần lớn các yếu tố chưa hoàn toàn nhất quán giữa các nghiên cứu, cho thấy mức độ tác động còn phụ thuộc vào đặc điểm tổ chức, đối tượng khảo sát, phương pháp đo lường và các cơ chế trung gian được xem xét.

Tóm lại, KQCV chịu tác động của hệ thống yếu tố đa dạng. Ở cấp cá nhân, các nghiên cứu nhấn mạnh hành vi ĐMST, hành vi CDTG, năng lực, động lực, gắn kết, hài lòng, cam kết và khả năng thích ứng; ở cấp tổ chức và bối cảnh, các yếu tố nổi bật gồm học tập ở cấp cá nhân, nhóm và tổ chức, cùng với lãnh đạo, hỗ trợ xã hội, môi trường làm việc, chia sẻ tri thức, chính sách nhân sự và công nghệ. Tuy nhiên, kết quả thực nghiệm về một số yếu tố chưa thống nhất và phần lớn nghiên cứu mới xem xét từng quan hệ riêng lẻ. Vì vậy, cần tiếp tục nghiên cứu cơ chế chuyển hóa nguồn lực học tập ở nhiều cấp độ thành KQCV thông qua những hành vi tích cực của cá nhân.

1.2.2. Các nghiên cứu về kết quả công việc của giảng viên

Các nghiên cứu về KQCVGV nhìn chung kế thừa nền tảng lý luận về KQCV của cá nhân, nhưng được cụ thể hóa theo nội dung nghề nghiệp trong bối cảnh GDĐH. Cấu trúc nghề nghiệp phổ biến của GV thường được quy chiếu theo ba trụ cột: giảng dạy, NCKH và phục vụ cộng đồng, từ đó dẫn tới nhu cầu tổng quan riêng các nghiên cứu về KQCVGV để nhận diện cách khái niệm hóa, cấu trúc hóa và đo lường các trụ cột này trong thực nghiệm (Locke, 2007). Trong lĩnh vực GDĐH, một hướng nghiên cứu nổi bật là truy tìm các nhân tố dự báo KQCVGV, với phạm vi biến số khá rộng từ thái độ - động lực đến điều kiện tổ chức, phản ánh tính đa chiều của nghề GV và sự khác biệt đáng kể giữa các bối cảnh GDĐH (Tolossa & Negussie, 2023).

*** Về khái niệm KQCVGV:**

Có thể nhận thấy hai khuynh hướng chính trong tiếp cận KQCVGV. Thứ nhất, KQCVGV được hiểu như KQCV theo nghĩa chung và được đo bằng các thang đo hành vi/KQTHNV (tương thích với khung KQCV cá nhân) (Okolocha và cs, 2021; Salbiyah và cs, 2019; N.T. Pham-Thai và cs, 2023). Thứ hai, KQCVGV được khái

niệm hóa theo nội dung nghề nghiệp, nhấn mạnh ba trụ cột giảng dạy - NCKH - phục vụ cộng đồng. KQCVGV đề cập đến “mức độ GV hoàn thành các nhiệm vụ, trách nhiệm giảng dạy, NCKH và phục vụ cộng đồng, và các hoạt động nhằm hỗ trợ SV học tập và đạt được kết quả giáo dục mong muốn” (Alfagira và cs, 2017; Onoyase, 2017; Victor & Babatunde, 2014). Onoyase (2017) đã xác định KQCVGV bằng cách sử dụng khía cạnh kết quả, từ đó mô tả nó là mức độ mà các GV đạt được kết quả giáo dục mong đợi ở họ. Victor và Babatunde (2014) đã mô tả KQCVGV là “mức độ mà các GV hoàn thành trách nhiệm của họ, bao gồm lập kế hoạch bài giảng, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng”. KQCVGV được coi là các tác động hoặc các kết quả do một cá nhân đạt được trong công việc (Madugu, U., Manaf, H. A., 2018). Nói một cách chính xác, KQCVGV là “các tác động đối với ba chức năng cơ bản (giảng dạy, NCKH và phục vụ cộng đồng) của từng GV trong một khoảng thời gian xác định” (Madugu & Manaf, 2018).

** Về đo lường KQCVGV:*

Nghiên cứu KQCVGV thường kết hợp các nguồn dữ liệu: (i) đánh giá chủ quan (tự đánh giá; đánh giá của trưởng bộ môn/khoa/quản lý học thuật), (ii) chỉ số khách quan (công bố, đề tài, giải thưởng...), và (iii) đánh giá của người học về hoạt động giảng dạy. Một số nghiên cứu KQCVGV thông qua ba nhóm kết quả giảng dạy, NCKH và phục vụ/đóng góp học thuật – cộng đồng. Cách cấu trúc này giúp tách bạch các mảng công việc cốt lõi trong KQCVGV, đồng thời giải thích vì sao cùng một GV có thể mạnh ở giảng dạy nhưng không tương ứng ở NCKH (và ngược lại), tùy theo điều kiện tổ chức và định hướng nghề nghiệp (Cadez và cs, 2017). Trong khi một số các nghiên cứu khác thiên về KQCV theo nghĩa hẹp, thang đo hành vi được dùng khá phổ biến vì cho phép đo lường ổn định hơn khi đầu ra chuyên môn (ví dụ chất lượng giảng dạy) khó chuẩn hóa tuyệt đối (N. T. Pham-Thai và cs, 2023; Nabhan & Munajat, 2023; Yimam, 2022).

** Các yếu tố ảnh hưởng đến KQCVGV:*

Ở nhóm yếu tố cá nhân, các nghiên cứu trong GDĐH cho thấy KQCVGV liên hệ chặt với các biến thái độ - động lực - nguồn lực tâm lý của GV. Tổng quan hệ thống về giai đoạn 2018 - 2022 cho thấy hài lòng công việc là một biến dự báo được nghiên cứu dày đặc và thường có quan hệ cùng chiều với KQCVGV (Tolossa & Negussie, 2023). Ở các công trình mới, các trạng thái tích cực như gắn kết công việc, động lực nội tại và cảm nhận công bằng tiếp tục được ghi nhận có liên quan đến kết quả giảng dạy và NCKH (Shaoan MMR, 2025).

Đáng chú ý, hành vi ĐMST ngày càng được xem là mắt xích quan trọng gắn với KQCVGV. Bằng chứng cho thấy đổi mới trong giảng dạy (tích hợp công nghệ, phát triển học liệu, thiết kế học phần cập nhật...) thường đi kèm KQCV cao hơn ở cả phương diện giảng dạy và NCKH (Hosseini & Haghighi Shirazi, 2021).

Tương tự, hành vi CDTC được xem là một hành vi gắn với KQCVGV, bởi

hành vi tự nguyện: hỗ trợ đồng nghiệp, hợp tác, chủ động vì lợi ích chung và bảo vệ danh tiếng đơn vị góp phần cải thiện điều kiện thực thi nhiệm vụ cốt lõi của GV. Tổng thuật của Podsakoff và cs (2009) cho thấy hành vi CDTC có tác động đáng kể với các hệ quả cá nhân và tổ chức, trong đó có KQCV. Trong bối cảnh GDĐH, Syaechurodji và cs (2024) ghi nhận hành vi CDTC có tác động với KQCVGV tại Indonesia. Bên cạnh đó, nghiên cứu với nhóm GV nghiên cứu tại ĐH ở Morocco cũng nhấn mạnh vai trò của hành vi CDTC như một biến dự báo gắn với KQCV trong môi trường ĐH (Kenza & Allouani, 2024).

Ở nhóm yếu tố tổ chức và bối cảnh: Các nghiên cứu chứng minh vai trò của nguồn lực tổ chức và cơ chế hỗ trợ, bao gồm hỗ trợ từ tổ chức/lãnh đạo và điều kiện môi trường làm việc. Chẳng hạn, nghiên cứu về quan hệ công bằng và bầu không khí vui vẻ nơi làm việc cho thấy các yếu tố khí hậu tổ chức có thể liên hệ tới hành vi ĐMST và KQCVGV (Nguyen Thi Kim Ba và cs, 2023). Các nghiên cứu ở bối cảnh giáo dục chỉ ra môi trường làm việc có liên hệ thuận với KQCVGV; môi trường không hỗ trợ làm suy giảm động lực và cuối cùng làm giảm KQCV (Haryanto, 2007; Suhardi, 2019). Với quản trị tri thức/chia sẻ tri thức, nghiên cứu khẳng định các thực hành quản trị tri thức có thể tác động đến KQCVGV (Kridaningsih, 2020). Ở bối cảnh Việt Nam, nghiên cứu trường hợp tại ĐH Quốc gia Hà Nội ghi nhận quản trị tri thức liên hệ với hài lòng và KQTHNV của GV (Le và cs, 2021).

Một hướng nghiên cứu gần đây trong GDĐH nhấn mạnh vai trò của phát triển GV và gắn kết nghề nghiệp đối với KQCVGV. Luthra và cs (2024) cho thấy các chương trình phát triển GV trong cơ sở GDĐH có thể cải thiện gắn kết của đội ngũ, đồng thời nhấn mạnh vai trò của phát triển nghề nghiệp. Kết quả này cho thấy việc nâng cao KQCVGV không chỉ phụ thuộc vào đánh giá hay kiểm soát kết quả đầu ra, mà còn cần được đặt trong hệ thống hỗ trợ phát triển năng lực nghề nghiệp liên tục. Điều này phù hợp với luận án khi xem TCHT là nền tảng tổ chức giúp GV học tập, đổi mới và nâng cao KQCV.

** Các nghiên cứu về kết quả công việc của GV trong bối cảnh Việt Nam:*

Tại Việt Nam, nghiên cứu về KQCVGV có xu hướng gia tăng. Ở góc độ mô tả, một số nghiên cứu đã bước đầu phác họa thực trạng KQCV và công tác đánh giá hiệu suất của GV ĐH (Phạm Thế Kiên, 2024), song vẫn còn những hạn chế về công cụ, nguồn thông tin. Về yếu tố ảnh hưởng, một số công trình gần đây tại các trường ĐH ở TP HN và các địa phương khác đã cung cấp bằng chứng quan trọng. Vũ Thị Yến (2024) phân tích tác động của công việc – nhu cầu công việc, quyền kiểm soát và hỗ trợ xã hội – đến KQCVGV tại các trường ĐH ở TP HN, kết quả cho thấy cả ba đều tác động đáng kể, trong đó hỗ trợ xã hội từ đồng nghiệp và cấp trên là yếu tố mạnh nhất. Bùi Hồng Phụng và cs (2024) khi đánh giá tác động của động lực tới KQCVGV ĐH Quốc gia Hà Nội đã khẳng định vai trò nổi bật của năng lực lãnh đạo, chính sách ghi nhận, khen thưởng đối với kết quả giảng dạy, NCKH và đóng góp cộng đồng. Một số nghiên cứu khác tiếp cận

KQCVGV thông qua các cấu phần cụ thể: kết quả NCKH, kết quả đổi mới. Nguyễn Thị Thanh Tâm (2023) phân tích yếu tố ảnh hưởng đến kết quả NCKH của GV ĐH Việt Nam và cho thấy động lực NCKH, năng lực cá nhân và môi trường hỗ trợ NCKH là có tính then chốt. Đặc biệt, gần đây, một số đánh giá ảnh hưởng của hành vi ĐMST và các yếu tố tâm lý – xã hội và KQCVGV. Nghiên cứu của Nguyen Thi Kim Ba và cs (2023) tại các trường ĐH ở TP. Hồ Chí Minh chỉ ra rằng cảm nhận công bằng và bầu không khí vui vẻ tại nơi làm việc có tác động tích cực tới hành vi ĐMST và KQCVGV, qua đó nhấn mạnh vai trò của môi trường tổ chức hỗ trợ về mặt tâm lý. Một số nghiên cứu tình huống khác tại các trường ĐH công lập và ngoài công lập cũng cho thấy quản trị tri thức và các thực hành TCHT có thể cải thiện đồng thời sự hài lòng và KQCVGV (Le, 2021).

Nhìn chung, các bằng chứng thực nghiệm trong bối cảnh Việt Nam cho thấy nhiều yếu tố cá nhân và tổ chức có mối liên hệ với KQCVGV. Tuy nhiên, các nghiên cứu hiện thường tập trung vào từng nhóm yếu tố riêng lẻ, ít công trình xem xét một cách tích hợp con đường ảnh hưởng thông qua các biến hành vi trung gian như hành vi ĐMST và CDTC. Đây là khoảng trống mà luận án hướng tới.

** Tổng quan phương pháp nghiên cứu về kết quả công việc của giảng viên:*

Các nghiên cứu về KQCVGV chủ yếu sử dụng phương pháp định lượng với thiết kế khảo sát cắt ngang. Các kỹ thuật thống kê mô tả, kiểm định khác biệt, tương quan và hồi quy thường được sử dụng để đánh giá mức độ KQCVGV và xác định các yếu tố có liên quan. Gần đây, phân tích nhân tố và mô hình cấu trúc được sử dụng nhiều hơn, cho phép đánh giá độ tin cậy, giá trị của thang đo và kiểm định đồng thời tác động trực tiếp, trung gian hoặc điều tiết trong mô hình nghiên cứu (Atatsi và cs, 2019; Tolossa và Negussie, 2023; Maryadi và cs, 2026).

Phương pháp định lượng tạo thuận lợi cho kiểm định giả thuyết và so sánh kết quả giữa các nhóm, nhưng việc chủ yếu sử dụng thiết kế cắt ngang, dữ liệu từ cùng một nguồn và nghiên cứu trong từng bối cảnh tổ chức cụ thể làm hạn chế khả năng suy luận nhân quả và khái quát hóa. Trong khi đó, nghiên cứu định tính có ưu thế trong việc làm rõ đặc điểm bối cảnh và lý giải cơ chế tác động nhưng chưa được kết hợp phổ biến với kiểm định mô hình định lượng.

1.3. Các nghiên cứu về tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc

Tác động của TCHT đến KQCV là một hướng nghiên cứu quan trọng trong QTNL, quản trị tri thức và hành vi tổ chức. Trong khi TCHT nhấn mạnh cách tổ chức tạo lập môi trường học tập, chia sẻ tri thức, phản hồi, thử nghiệm và cải tiến liên tục, thì KQCV phản ánh mức độ các điều kiện đó được chuyển hóa thành KQTHNV của cá nhân. Vì vậy, mối quan hệ giữa TCHT và KQCV không chỉ cần được xem xét theo tác động trực tiếp, mà còn cần làm rõ các cơ chế trung gian, đặc biệt là cơ chế hành vi. Về mặt lý thuyết, TCHT có thể tác động đến KQCV theo hai con đường. Một mặt, TCHT tạo ra môi trường và nguồn lực giúp cá nhân nâng cao năng lực, tiếp cận tri thức mới, cải thiện cách thức làm việc và thích ứng tốt hơn với yêu cầu công việc. Mặt khác, TCHT có

thể thúc đẩy các trạng thái tâm lý và hành vi nghề nghiệp tích cực như hài lòng công việc, gắn kết, tự hiệu quả, chia sẻ tri thức, hành vi ĐMST và hành vi CDTC.

1.3.1. Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của cá nhân

1.3.1.1. Về tác động trực tiếp

Các nghiên cứu thực nghiệm nhìn chung ghi nhận TCHT có quan hệ tích cực với KQCV cá nhân. TCHT tạo ra môi trường thuận lợi để người lao động học tập liên tục, tiếp cận tri thức mới, chia sẻ kinh nghiệm, nhận phản hồi và cải tiến phương pháp thực hiện công việc. Khi các điều kiện học tập này được duy trì thường xuyên, cá nhân có nhiều cơ hội nâng cao năng lực, điều chỉnh hành vi, thích ứng với yêu cầu mới và thực hiện nhiệm vụ hiệu quả hơn.

Một số nghiên cứu trong bối cảnh khác nhau xác nhận tác động trực tiếp của TCHT đến KQCV (Wawan và cs, 2021; Adiansyah và cs, 2021). Các kết quả này gợi ý rằng khi tổ chức phát triển được môi trường học tập, các thành viên có xu hướng nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ và cải thiện KQCV.

Một số nghiên cứu khác tập trung vào mức độ ảnh hưởng của TCHT trong mối tương quan với các yếu tố tổ chức khác. Mizola & Yulia (2016) cho thấy yếu tố TCHT giải thích một phần biến thiên trong KQCV của nhân viên. Malik (2016) nhấn mạnh thực hành TCHT có tác động mạnh đến KQCV, từ đó đề xuất phát triển văn hóa TCHT như một công cụ quản trị để nâng cao thành tích cá nhân. Gần đây, Cao và cs (2025) trong bối cảnh Việt Nam cũng cho thấy TCHT tác động trực tiếp đến KQCV cá nhân, và gián tiếp qua hài lòng công việc.

Bên cạnh các nghiên cứu đơn lẻ, một số tổng quan gần đây cũng ghi nhận TCHT hoặc văn hóa học tập tổ chức là một tiền đề quan trọng của KQCV cá nhân, bên cạnh yếu tố động lực, tâm lý và bối cảnh làm việc khác. Điều này cho thấy quan hệ giữa TCHT và KQCV không phải là một kết quả rời rạc, mà phản ánh xu hướng rộng hơn trong nghiên cứu QTNL: các tổ chức có khả năng học tập tốt thường tạo ra môi trường thuận lợi để người lao động cải thiện năng lực, nâng cao mức độ chủ động và thực hiện công việc hiệu quả hơn.

Tuy vậy, bằng chứng về tác động trực tiếp của TCHT đến KQCV không phải lúc nào cũng thống nhất. Song và cs (2018), cho thấy văn hóa TCHT có tác động tích cực đến tự hiệu quả và gắn kết công việc, nhưng ảnh hưởng trực tiếp đến KQCV không có ý nghĩa thống kê. Kết quả này gợi ý rằng TCHT có thể không phải luôn tác động trực tiếp đến KQCV, mà trong một số bối cảnh, ảnh hưởng của TCHT được truyền tải qua các trạng thái tâm lý hoặc hành vi tích cực của cá nhân. Nói cách khác, TCHT tạo ra môi trường và nguồn lực học tập, nhưng việc môi trường đó có chuyển hóa thành KQCV hay không còn phụ thuộc vào cách cá nhân phản ứng, học hỏi, đổi mới, hợp tác và đóng góp trong công việc.

Như vậy, phần lớn tác giả ủng hộ quan hệ tích cực của TCHT và KQCV cá nhân. Tuy nhiên, mức độ và hình thức tác động còn khác nhau giữa các bối cảnh.

Điều này cho thấy cần tiếp tục đánh giá tác động trực tiếp của TCHT đến KQCV, và cả các cơ chế trung gian giải thích quá trình TCHT chuyển hóa thành KQCV.

1.3.1.2. Về tác động gián tiếp

Một hướng nghiên cứu ngày càng được quan tâm là xem TCHT như một “bối cảnh học tập” tạo ra các trạng thái tâm lý và hành vi tích cực, từ đó nâng cao KQCV. Theo hướng này, TCHT không chỉ được nhìn nhận như một biến dự báo trực tiếp, mà còn là điều kiện giúp cá nhân hình thành động lực, năng lực, sự gắn kết và hành vi tích cực. Các biến trung gian thường được nghiên cứu bao gồm hài lòng công việc, gắn kết công việc, tự hiệu quả, chia sẻ tri thức, hành vi ĐMST và hành vi CDTC.

* *Các biến trung gian tâm lý – động lực*: Song và cs (2018) khẳng định văn hóa TCHT không ảnh hưởng trực tiếp đến KQCV của giáo viên, nhưng gián tiếp qua *năng lực bản thân và sự gắn kết công việc*. Cao và cs (2025) tại Việt Nam về vai trò của *sự hài lòng đối với công việc* trong mối quan hệ giữa TCHT và KQCV của NLĐ cho thấy TCHT vừa ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp qua hài lòng công việc. Các tổng thuật gần đây cũng đề cao vai trò của trạng thái tâm lý như gắn kết công việc, *cảm nhận công bằng, hạnh phúc nơi làm việc...* truyền tải ảnh hưởng của TCHT đến KQCV và ý định gắn bó (Rad & Bocos, 2024).

* *Các biến trung gian hành vi tích cực*: Ở nhóm biến trung gian hành vi, hành vi ĐMST và hành vi CDTC là hai cơ chế đặc biệt quan trọng. Xét về bản chất, TCHT tạo ra điều kiện để cá nhân tiếp cận tri thức mới, học từ kinh nghiệm, học từ đồng nghiệp, thử nghiệm cách làm mới và tiếp nhận phản hồi. Những điều kiện này làm tăng năng lực và thúc đẩy cá nhân chuyển hóa tri thức thành hành động. Các hành vi như đề xuất ý tưởng mới, thử nghiệm giải pháp, chia sẻ tri thức, hỗ trợ đồng nghiệp và tham gia công việc chung có thể được xem là những mắt xích trung gian nối TCHT với KQCV.

Đối với hành vi ĐMST, một số nghiên cứu cho thấy TCHT tạo môi trường thuận lợi để người lao động hình thành, đề xuất và triển khai ý tưởng mới. Trong bối cảnh tổ chức có văn hóa học tập, cá nhân thường được khuyến khích đặt câu hỏi, thử nghiệm, học từ sai lầm, trao đổi tri thức và tìm kiếm cách làm mới. Đây là những điều kiện quan trọng để hành vi ĐMST xuất hiện và phát triển. Setyawasih và cs (2021) cho thấy TCHT tạo điều kiện cho người lao động thử nghiệm, học từ sai lầm, chia sẻ tri thức, từ đó gia tăng hành vi ĐMST và gián tiếp nâng cao KQCV. Gần đây, Lee & Jin (2023) cũng chỉ ra rằng chia sẻ tri thức giữ vai trò trung gian trong quan hệ giữa văn hóa học tập tổ chức và hành vi ĐMST của nhân viên, cho thấy môi trường học tập chỉ thực sự tạo ra đổi mới khi tri thức được chia sẻ và chuyển hóa thành hành vi ĐMST.

Một số nghiên cứu trong bối cảnh GDĐH và tổ chức tri thức cũng củng cố luận điểm này. Saif và cs (2024), khi nghiên cứu các cơ sở GDĐH ở Pakistan, cho thấy chia sẻ tri thức là cơ chế trung gian trong mối quan hệ giữa lãnh đạo chuyển đổi với hành vi ĐMST và KQTHNV. Dù nghiên cứu này không đặt TCHT là biến độc

lập trực tiếp, kết quả của nó vẫn có ý nghĩa đối với luận án vì nhấn mạnh vai trò của chia sẻ tri thức và hành vi ĐMST trong việc chuyển hóa điều kiện tổ chức thành KQCV. Trong các tổ chức dựa trên tri thức, nếu môi trường học tập và chia sẻ tri thức được thúc đẩy, cá nhân có nhiều khả năng đổi mới cách thức thực hiện công việc, từ đó cải thiện KQTHNV.

Đối với hành vi CDTC, nghiên cứu cho thấy TCHT có thể tạo điều kiện hình thành các hành vi hợp tác, hỗ trợ và đóng góp vượt yêu cầu chính thức. Một TCHT thường khuyến khích đối thoại, chia sẻ tri thức, học tập nhóm, niềm tin và định hướng mục tiêu chung. Những điều kiện đó làm tăng khả năng người lao động hỗ trợ đồng nghiệp, chủ động tham gia công việc chung, chia sẻ kinh nghiệm, bảo vệ lợi ích tổ chức. Yin Yin Lau và cs (2016) cho thấy TCHT hoặc văn hóa học tập tổ chức có tác động tích cực đến hành vi CDTC của người lao động qua việc tạo ra môi trường hợp tác và chia sẻ tri thức. Hành vi CDTC đến lượt mình có thể góp phần nâng cao KQCV bằng cách cải thiện bối cảnh thực hiện nhiệm vụ, giảm chi phí phối hợp và tăng hiệu quả hợp tác trong tổ chức.

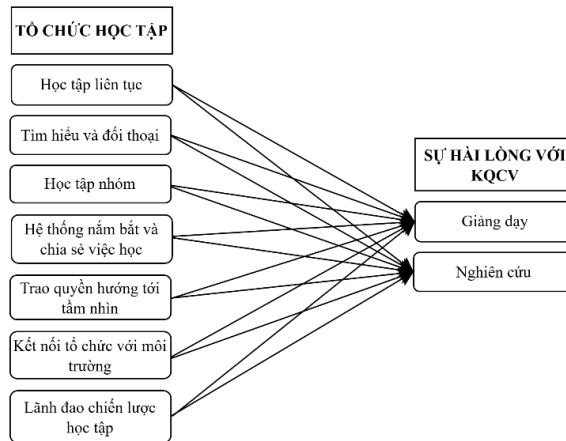
Trong bối cảnh học thuật, hành vi CDTC càng có ý nghĩa vì hoạt động của trường ĐH phụ thuộc nhiều vào phối hợp chuyên môn, hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ học liệu, góp ý nghiên cứu, tham gia công việc chung của khoa/bộ môn và đóng góp cho uy tín học thuật của nhà trường. Shwetha (2025) cho rằng CDTC trong bối cảnh học thuật là một chủ đề cần được quan tâm sâu hơn, bởi các hành vi tự nguyện của GV có vai trò quan trọng với hiệu quả vận hành và chất lượng học thuật của cơ sở giáo dục. Tuy nhiên, các hành vi này cũng cần được duy trì bằng môi trường công bằng và cơ chế ghi nhận phù hợp, tránh biến sự tự nguyện thành gánh nặng không được thừa nhận.

Như vậy, các nghiên cứu về tác động gián tiếp cho thấy TCHT tạo ra điều kiện và nguồn lực để cá nhân học tập, chia sẻ, phản tư và thử nghiệm; các điều kiện đó kích hoạt hành vi ĐMST và hành vi CDTC; còn ĐMST và CDTC góp phần cải thiện chất lượng thực hiện nhiệm vụ, hiệu quả phối hợp và mức độ đóng góp vào mục tiêu tổ chức. Đây là cơ sở để luận án không chỉ kiểm định tác động trực tiếp của TCHT đến KQCVGV, mà còn đánh giá vai trò của hành vi ĐMST và hành vi CDTC.

1.3.2. Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên

Về tác động trực tiếp, một số bằng chứng cho thấy TCHT có quan hệ tích cực với KQCVGV. Umalihayati và cs (2022) khẳng định TCHT ảnh hưởng đáng kể đến KQCVGV tại các trường cao đẳng/ĐH y khoa; TCHT càng được củng cố thì kết quả giảng dạy, NCKH và phục vụ cộng đồng của GV càng cao. Ali và cs (2012), khi nghiên cứu GV tại một cơ sở GDĐH Hồi giáo ở Malaysia, cũng khẳng định quan hệ tích cực giữa các chiều cạnh của TCHT và sự hài lòng với kết quả giảng dạy và NCKH. Theo nghiên cứu này, học tập liên tục là chiều cạnh đóng góp quan trọng vào sự hài lòng về kết quả giảng dạy và NCKH, trong khi các chiều cạnh khác có mức độ đóng góp khác nhau tùy theo loại kết quả được xem xét.

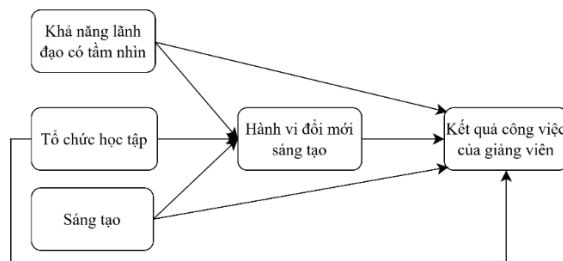
Các kết quả trên cho thấy TCHT trong trường ĐH có thể góp phần cải thiện KQCVGV thông qua việc tạo ra môi trường học tập liên tục, khuyến khích chia sẻ tri thức, học tập theo nhóm và gắn kết cá nhân với tầm nhìn chung của nhà trường. Tuy nhiên, tác động của TCHT đến KQCVGV không nên được hiểu theo cách tuyến tính đơn giản. Trong môi trường học thuật, học tập chỉ thực sự tạo ra KQCV khi GV chuyển hóa tri thức và kinh nghiệm học được thành hành vi nghề nghiệp cụ thể, chẳng hạn đổi mới bài giảng, cập nhật học liệu, cải tiến phương pháp đánh giá, phát triển nghiên cứu, hỗ trợ đồng nghiệp hoặc tham gia hoạt động chuyên môn chung của khoa/bộ môn.



Hình 1.3: Mô hình nghiên cứu về tác động của TCHT đến sự hài lòng với KQCVGV của Ali và cs (2012)

Nguồn: Ali và cs (2012)

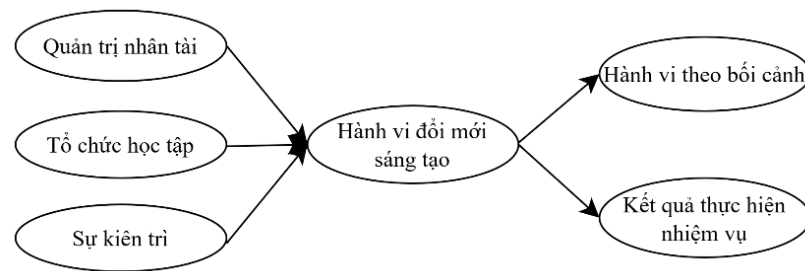
Về tác động gián tiếp, hành vi ĐMST là một cơ chế quan trọng trong quan hệ giữa TCHT và KQCVGV. Umalihayati và cs (2022) không chỉ chứng minh TCHT và hành vi ĐMST đều ảnh hưởng đáng kể đến KQCVGV, mà còn chỉ ra hành vi ĐMST là trung gian trong tác động của TCHT đến KQCVGV. Trong môi trường GDĐH, khi nhà trường thúc đẩy học tập liên tục, chia sẻ tri thức và thử nghiệm, GV có xu hướng chủ động hơn trong việc đề xuất ý tưởng mới, cập nhật phương pháp dạy học, sử dụng công nghệ, phát triển học liệu và cải tiến hoạt động chuyên môn. Những hành vi này góp phần nâng cao kết quả giảng dạy, NCKH và các nhiệm vụ nghề nghiệp khác.



Hình 1.4: Mô hình nghiên cứu về tác động của TCHT, khả năng lãnh đạo có tầm nhìn, sáng tạo đến KQCVGV thông qua hành vi ĐMST của U. Umalihayati và cs (2022)

Nguồn: U. Umalihayati và cs (2022)

Nghiên cứu gần đây của Handayani và cs (2025) tại các trường ĐH ngoài công lập Indonesia tiếp tục củng cố luận điểm này. Nghiên cứu cho thấy TCHT, quản trị nhân tài và sự kiên trì ảnh hưởng đến hành vi ĐMST của GV; hành vi ĐMST đến lượt mình tác động đến cả KQTHNV và kết quả theo bối cảnh. Điểm đáng chú ý là nghiên cứu này đã đặt TCHT trong mối liên hệ trực tiếp với hành vi và KQCVGV, đồng thời tách KQCVGV thành hai miền nội dung: task performance và contextual performance. Tuy nhiên, nghiên cứu này chủ yếu nhấn mạnh hành vi ĐMST, trong khi hành vi CDTC chưa được kiểm định như một cơ chế trung gian độc lập giữa TCHT và KQCVGV.



Hình 1.5: Mô hình nghiên cứu về tác động của TCHT, quản trị nhân tài, sự kiên trì đến KQCVGV thông qua hành vi ĐMST của Handayani và cs (2025)

Nguồn: Handayani và cs (2025)

Từ góc nhìn của luận án, khoảng trống này có ý nghĩa. KQCVGV không chỉ do khả năng đổi mới giảng dạy, NCKH và học liệu, mà còn do các hành vi hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ tri thức, tham gia công việc chung của khoa/bộ môn và đóng góp cho mục tiêu phát triển của nhà trường. Nói cách khác, hành vi ĐMST và hành vi CDTC có thể đại diện cho hai cơ chế hành vi khác nhau. Hành vi ĐMST phản ánh xu hướng cải tiến và đổi mới cách thức thực hiện công việc; còn hành vi CDTC phản ánh xu hướng hợp tác, hỗ trợ và đóng góp vượt yêu cầu chính thức. Việc kiểm định đồng thời hai cơ chế này giúp làm rõ hơn cách TCHT ở ba cấp độ chuyển hóa thành KQCVGV trong bối cảnh trường ĐH.

Ngoài ra, GV không làm việc hoàn toàn độc lập, mà thường xuyên thực hiện các hoạt động tập thể như xây dựng chương trình đào tạo, phát triển học phần, sinh hoạt chuyên môn, hướng dẫn SV, phản biện học thuật, kiểm định chất lượng, triển khai công việc chung của khoa/bộ môn. Vì vậy, hành vi CDTC giúp duy trì môi trường học thuật tích cực, tăng hiệu quả phối hợp và hỗ trợ thực hiện nhiệm vụ cốt lõi. Các nghiên cứu gần đây về CDTC trong bối cảnh học thuật cho thấy các hành vi tự nguyện, hợp tác và hỗ trợ có vai trò quan trọng với chất lượng hoạt động của trường, đồng thời cần được nhìn nhận như một hành vi góp phần cải thiện hiệu quả công việc.

Như vậy, có thể khái quát rằng TCHT tác động đến KQCVGV theo cả hai con đường trực tiếp và gián tiếp. Ở con đường trực tiếp, TCHT tạo môi trường, nguồn lực và cơ chế giúp GV nâng cao năng lực, cải thiện cách thức thực hiện nhiệm vụ và thích

ứng với yêu cầu mới. Ở con đường gián tiếp, TCHT kích hoạt các hành vi nghề nghiệp tích cực, trong đó hành vi ĐMST giúp GV cải tiến phương pháp giảng dạy, NCKH và hoạt động chuyên môn; còn hành vi CDTC giúp tăng cường hợp tác, hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ tri thức và đóng góp vào môi trường học thuật chung.

Bảng 1.5: Tổng hợp một số công trình nghiên cứu về tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc

Tác giả	Mẫu khảo sát	Biến độc lập	Biến trung gian	Biến phụ thuộc	Kết quả chính
<i>Các nghiên cứu về tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của cá nhân</i>					
Cao Thi Hong Vinh và cs (2025)	653 người lao động trong các doanh nghiệp Việt Nam	TCHT (đo bằng DLOQ)	Hài lòng công việc	KQCV cá nhân	- Tác động trực tiếp và gián tiếp
Wawan Erawan và cs (2021)	Nhân viên Trợ lý tác chiến Kodam IM (Indonesia)	TCHT (thang đo của Senge, 1990)	Cam kết tổ chức	KQCV nhân viên	- Tác động tích cực trực tiếp - Tác động gián tiếp không có ý nghĩa
Adiansyah và cs (2021)	Nhân viên Khoa Y – ĐH Syiah Kuala, Indonesia	TCHT (thang đo của Senge, 1990)	Cam kết tổ chức	KQCV nhân viên	- Tác động trực tiếp và gián tiếp
Song và cs (2018)	Giáo viên trung học tại các cơ sở giáo dục Hàn Quốc	Văn hóa TCHT (đo bằng DLOQ)	Tự hiệu quả; Gắn kết công việc	KQCV cá nhân	- Tác động gián tiếp. - Tác động trực tiếp không có ý nghĩa
Dekoulou & Trivellas (2015)	Nhân viên ngành quảng cáo tại Hy Lạp	Văn hóa TCHT (đo bằng DLOQ)	Hài lòng công việc	KQCV cá nhân	- Tác động tích cực trực tiếp và gián tiếp
<i>Các nghiên cứu về tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên</i>					
Handayani và cs (2025)	Giảng viên đại học tại Indonesia	TCHT (thang đo của Garvin, 2008)	Hành vi ĐMST trong công việc	KQTHNV và kết quả theo bối cảnh	- Tác động gián tiếp - Không kiểm định tác động trực tiếp
Umalihayati và cs (2022)	124 GV tại 17 trường ĐH/CTĐH hộ sinh ở Banten, Indonesia	TCHT (đo bằng DLOQ)	Hành vi ĐMST trong công việc	KQCVGV	- Tác động trực tiếp và gián tiếp
Ali, A., K. (2012)	Giảng viên đại học IIUM ở Malaysia	TCHT (đánh giá tác động của từng chiều cạnh của thang đo DLOQ)	-	Sự hài lòng với kết quả giảng dạy và nghiên cứu	-Tác động trực tiếp

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

1.4. Khoảng trống nghiên cứu

Luận án xác định hai nhóm khoảng trống chủ yếu: khoảng trống về lý luận và mô hình nghiên cứu và khoảng trống về thực tiễn, bối cảnh nghiên cứu.

1.4.1. Khoảng trống về lý luận và mô hình nghiên cứu

Thứ nhất, về cấp độ phân tích TCHT: Nhiều nghiên cứu trước xem TCHT như một biến độc lập chung, một cấu trúc tổng hợp hoặc phân tích theo các chiều kích riêng lẻ, nên chưa làm rõ vai trò tương đối của học tập cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức. Theo Watkins và Marsick (1993, 1999), Marsick và Watkins (2003), ba cấp độ này có quan hệ tương tác, trong đó học tập cá nhân tạo nền tảng tri thức, học tập nhóm hỗ trợ chia sẻ và hình thành hiểu biết chung, còn học tập tổ chức góp phần thể chế hóa và lan tỏa tri thức. Trong trường ĐH, việc phân tách ba cấp độ có ý nghĩa đặc biệt vì học tập diễn ra đồng thời ở từng GV, trong bộ môn, nhóm chuyên môn, nhóm nghiên cứu và ở cấp nhà trường. Nghiên cứu hiện có chưa làm rõ cấp độ nào tác động nổi bật hơn đến từng hành vi và KQCVGV, cũng như học tập nhóm có giữ vai trò kết nối quá trình học tập của cá nhân với các kết quả ở cấp tổ chức hay không.

Thứ hai, về cách tiếp cận KQCVGV: Lý thuyết KQCV đã phân biệt KQTHNV với các hành vi theo bối cảnh. Tuy nhiên, một số nghiên cứu vẫn tiếp cận KQCV như cấu trúc tổng hợp, trong đó KQTHNV và hành vi CDTC được xem là các thành phần của KQCV. Cách tiếp cận này có thể làm mờ ranh giới giữa việc hoàn thành nhiệm vụ nghề nghiệp cốt lõi của GV với những đóng góp tự nguyện như giúp đỡ đồng nghiệp, chia sẻ tri thức và tham gia công việc chung. Vì vậy, cần tiếp cận KQCVGV theo nghĩa KQTHNV cốt lõi, đồng thời tách hành vi ĐMST và hành vi CDTC thành các biến hành vi riêng để làm rõ cơ chế tác động.

Thứ ba, về cơ chế chuyển hóa TCHT thành KQCVGV: Các nghiên cứu trước đã kiểm định một số biến trung gian như cam kết tổ chức, hài lòng công việc, tự hiệu quả, gắn kết công việc và năng lực đổi mới. Tuy nhiên, còn ít nghiên cứu đồng thời xem xét hành vi ĐMST và CDTC như hai cơ chế trung gian song song. Hai hành vi này đều tích cực nhưng khác nhau về bản chất: hành vi ĐMST phản ánh quá trình tạo ra, thúc đẩy và hiện thực hóa ý tưởng mới; hành vi CDTC thể hiện sự hỗ trợ, hợp tác và đóng góp vượt yêu cầu chính thức. Việc chưa kiểm định đồng thời hai cơ chế này làm hạn chế khả năng giải thích TCHT được chuyển hóa thành KQCVGV chủ yếu thông qua đổi mới trong thực hiện công việc hay thông qua hợp tác và đóng góp đối với môi trường tổ chức, cũng như mức độ tác động của hai con đường có khác nhau hay không.

Thứ tư, về mô hình nghiên cứu tích hợp: Nghiên cứu chưa kết nối đầy đủ ba nội dung trong cùng một mô hình: TCHT được phân tích theo ba cấp độ; KQCVGV được giới hạn ở KQTHNV cốt lõi; hành vi ĐMST và hành vi CDTC được kiểm định như hai biến trung gian song song. Do đó, chưa có đủ bằng chứng để giải thích vai trò tương đối của từng cấp độ học tập, khả năng kết nối của học tập nhóm và sự khác biệt giữa hai con đường hành vi trong quá trình chuyển hóa TCHT thành KQCVGV. Đây là khoảng trống lý luận và mô hình nghiên cứu trọng tâm mà luận án hướng tới giải quyết.

1.4.2. Khoảng trống về thực tiễn và bối cảnh nghiên cứu

Thứ nhất, trong bối cảnh GDDH, phần lớn nghiên cứu về tác động của TCHT đến KQCV được thực hiện trong doanh nghiệp sản xuất, dịch vụ, khu vực công và y tế. Nghiên cứu trong GDDH còn hạn chế và tập trung vào cam kết, hài lòng, đổi mới hoặc kết quả hoạt động của tổ chức, chưa đi sâu vào KQCVGV. Trong khi đó, lao động của GV có tính tự chủ nghề nghiệp cao, dựa trên tri thức và gắn với nhiều nhiệm vụ như giảng dạy, NCKH, phục vụ cộng đồng và đóng góp học thuật. Đặc điểm này đòi hỏi phải kiểm định riêng cơ chế tác động của TCHT đến KQCV trong bối cảnh nghề nghiệp của GV.

Thứ hai, trong bối cảnh GDDH Việt Nam, nghiên cứu trong nước đã đề cập đến TCHT, học tập tổ chức, đổi mới, cam kết, hài lòng và KQCV trong một số loại hình tổ chức, nhưng bằng chứng định lượng về tác động của TCHT đến KQCVGV

còn phân tán. Đặc biệt, còn thiếu nghiên cứu phân tích đồng thời học tập cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức, cũng như kiểm định vai trò của hành vi ĐMST và i CDTC. Khoảng trống này đáng chú ý trong bối cảnh ĐH Việt Nam đang đẩy mạnh kiểm định chất lượng, chuyển đổi số, trách nhiệm giải trình.

Thứ ba, tại các trường ĐH ở HN, với sự đa dạng về loại hình sở hữu, lĩnh vực đào tạo, quy mô, mức độ tự chủ và mô hình quản trị, đây là bối cảnh phù hợp để đánh giá tác động của TCHT và sự khác biệt giữa các nhóm trường, nhóm GV. Tuy nhiên, các nghiên cứu tại địa bàn này chưa cung cấp đầy đủ bằng chứng có hệ thống về tác động của từng cấp độ học tập đến KQCVGV, cơ chế trung gian của hành vi ĐMST và hành vi CDTC, cũng như sự khác biệt của một số mối quan hệ theo loại hình trường và đặc điểm nghề nghiệp của GV.

Thứ tư, xét từ góc độ QTNL trong trường ĐH, các nghiên cứu trước chưa cung cấp đầy đủ cơ sở để xác định nhà trường cần ưu tiên cấp độ học tập nào và thúc đẩy cơ chế hành vi nào nhằm nâng cao KQCVGV. Việc làm rõ vai trò tương đối của học tập cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức; khả năng kết nối của học tập nhóm; mức độ tác động khác nhau của hành vi ĐMST và hành vi CDTC; cùng sự khác biệt giữa các nhóm trường, nhóm GV sẽ tạo căn cứ cụ thể hơn cho các quyết định phát triển đội ngũ.

Từ các khoảng trống trên, luận án tập trung làm rõ tác động của TCHT đến KQCVGV trong các trường ĐH ở TP HN. Điểm phát triển của mô hình là phân tách TCHT thành học tập cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức; tiếp cận KQCVGV theo nghĩa KQTHNV cốt lõi; đồng thời kiểm định hành vi ĐMST và hành vi CDTC như hai cơ chế trung gian song song. Cách tiếp cận này nhằm làm rõ vai trò tương đối và sự tương tác giữa các cấp độ học tập, nhận diện vai trò kết nối của học tập nhóm, so sánh mức độ tác động của hai cơ chế hành vi và bổ sung bằng chứng thực nghiệm trong bối cảnh GDDH Việt Nam.

Tiểu kết chương 1

Chương 1 tổng quan các nghiên cứu về TCHT, KQCV, TCHT trong trường ĐH, KQCVGV và tác động của TCHT đến KQCVGV. Kết quả tổng quan cho thấy TCHT tác động đến KQCV trực tiếp và gián tiếp; tuy nhiên, vai trò tương đối của học tập cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức chưa được làm rõ. Các nghiên cứu cũng còn ít xem xét đồng thời hành vi ĐMST và hành vi CDTC như hai cơ chế trung gian có bản chất khác nhau trong quá trình chuyển hóa TCHT thành KQCVGV.

Bên cạnh đó, bằng chứng trong bối cảnh GDDH Việt Nam còn hạn chế, đặc biệt về sự khác biệt của các mối quan hệ trong mô hình giữa trường công lập và ngoài công lập, giữa GV kiêm nhiệm và không kiêm nhiệm. Từ những khoảng trống này, luận án tập trung làm rõ tác động của từng cấp độ TCHT đến KQCVGV, vai trò trung gian của hành vi ĐMST, CDTC, đồng thời kiểm định sự khác biệt giữa các nhóm trường và nhóm GV. Đây là cơ sở để Chương 2 xác lập các khái niệm, lý thuyết nền tảng, mô hình, giả thuyết nghiên cứu.

Chương 2

CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU VỀ TÁC ĐỘNG CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP ĐẾN KẾT QUẢ CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TRONG TRƯỜNG ĐẠI HỌC

2.1. Cơ sở lý luận về tổ chức học tập, hành vi đổi mới sáng tạo, hành vi công dân tổ chức, kết quả công việc của giảng viên

2.1.1. Tổ chức học tập

2.1.1.1. Khái niệm và vai trò của tổ chức học tập

a. Khái niệm tổ chức học tập

Như đã trình bày ở mục 1.1.1.1, TCHT được tiếp cận theo nhiều cách. Luận án lựa chọn tiếp cận TCHT theo hướng kết hợp giữa vận hành hóa và bối cảnh hóa. Việc lựa chọn này có hai lý do chủ yếu. *Đầu tiên*, luận án được triển khai theo hướng nghiên cứu thực nghiệm, do đó cần một cách tiếp cận cho phép chuyển hóa khái niệm TCHT thành các chiều cạnh và biến quan sát phục vụ phân tích định lượng. Xét trên phương diện này, tiếp cận vận hành hóa tỏ ra phù hợp hơn cả do cho phép mô tả TCHT như một cấu trúc đa chiều, gắn với các cơ chế, điều kiện và thực hành cụ thể của tổ chức. *Thứ hai*, đối tượng nghiên cứu của luận án là GV trong trường ĐH tại TP HN, tức một bối cảnh tổ chức tri thức có những đặc trưng riêng về sứ mệnh học thuật, chia sẻ tri thức, phản tư nghề nghiệp, đổi mới giảng dạy và NCKH. Vì vậy, việc vận dụng khái niệm TCHT không thể dừng ở sao chép cơ học các mô hình được hình thành chủ yếu từ bối cảnh doanh nghiệp, mà cần được điều chỉnh theo tiếp cận bối cảnh hóa để bảo đảm tính phù hợp với môi trường GDĐH.

Luận án kế thừa chủ yếu quan niệm của Watkins & Marsick (1993, 1996), Marsick & Watkins (2003), đây là cách tiếp cận vừa đề cao tính học tập liên tục, tính đa cấp của học tập ở cả ba cấp độ học tập, vừa cho phép khái niệm được vận hành hóa thành các chiều cạnh có thể đo lường trong nghiên cứu thực nghiệm (Yang, 2003; Song và cs, 2009). Do đó, trong luận án này:

Tổ chức học tập được hiểu là tổ chức trong đó học tập diễn ra liên tục, được tích hợp với công việc ở cấp cá nhân, nhóm và tổ chức, đồng thời được hỗ trợ bởi các cơ chế và hệ thống giúp ghi nhận, chia sẻ và sử dụng tri thức nhằm tạo ra cải tiến và tự chuyển đổi.

Từ khái niệm có thể thấy:

Thứ nhất, học tập trong TCHT là *quá trình liên tục*, không phải hoạt động đơn lẻ hay chỉ giới hạn trong hoạt động đào tạo chính thức. Điều này có nghĩa là học tập được xem như một thành phần thường xuyên của đời sống tổ chức, diễn ra trong quá trình thực hiện công việc, tương tác nghề nghiệp, trong phản hồi, thử nghiệm cũng như cải tiến hoạt động hằng ngày. Theo nghĩa đó, học tập không chỉ nhằm tích lũy hiểu biết, mà còn hướng tới cải tiến liên tục và nâng cao khả năng tự chuyển đổi của tổ chức.

Thứ hai, học tập trong TCHT mang tính *đa cấp*, diễn ra ở cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức. Ở cấp cá nhân, học tập gắn với khả năng tiếp nhận tri thức mới, phản tư và điều chỉnh cách làm việc của từng thành viên. Ở cấp nhóm, học tập gắn với đối thoại, hợp tác, chia sẻ kinh nghiệm và hình thành hiểu biết chung trong quá trình phối hợp công việc. Ở cấp tổ chức, học tập thể hiện ở việc tri thức và kinh nghiệm không dừng lại ở từng cá nhân hay nhóm riêng lẻ, mà được thể chế hóa thành quy trình, hệ thống và trí nhớ tổ chức. Chính tính đa cấp này làm cho TCHT trở thành một khái niệm phù hợp với trường ĐH, nơi hoạt động chuyên môn của GV luôn diễn ra đồng thời ở cả ba cấp độ nêu trên.

Bảng 2.1: Quan niệm của Watkins & Marsick (1996) về các cấp độ học tập

Cấp độ	Quan niệm về học tập
Cá nhân	Học tập ở cấp độ cá nhân là cách mọi người tạo ra ý nghĩa và cơ sở hạ tầng văn hóa nhằm hỗ trợ việc học tập này.
Nhóm	Học tập theo nhóm là quá trình cùng nhau xây dựng kiến thức mới và năng lực phối hợp hành động.
Tổ chức	Học tập ở cấp độ tổ chức là cách những gì được ghi lại trong các quy trình vận hành tiêu chuẩn, chính sách, văn hóa, quy trình làm việc và hệ thống thông tin kết nối các nhóm ảo và duy trì trí nhớ của tổ chức.

Nguồn: Watkins & Marsick (1996)

Thứ ba, học tập trong TCHT được *tích hợp với công việc*, chứ không tách rời công việc. Đây là điểm rất quan trọng của cách tiếp cận Watkins và Marsick. Theo đó, học tập không chỉ xảy ra trong đào tạo hay bồi dưỡng chính thức, mà còn diễn ra ngay trong quá trình GV giảng dạy, NCKH, phối hợp chuyên môn, xử lý vấn đề phát sinh và cải tiến thực hành nghề nghiệp. Nói cách khác, công việc vừa là nơi áp dụng tri thức, vừa là môi trường tạo ra, thử nghiệm và chuyển hóa tri thức thành kinh nghiệm nghề nghiệp. Chính sự tích hợp này làm rõ hơn ý nghĩa của TCHT với tạo lập, quản lý và lan tỏa kết quả tri thức trong tổ chức.

Thứ tư, để học tập thực sự trở thành thuộc tính của tổ chức, cần có *các cơ chế và hệ thống hỗ trợ* nhằm ghi nhận, chia sẻ và sử dụng tri thức. Điều này cho thấy TCHT không thể chỉ được hiểu như sự tồn tại của những cá nhân ham học hỏi, mà phải được bảo đảm bởi những điều kiện tổ chức phù hợp, như cơ chế đối thoại, trao đổi chuyên môn, học tập nhóm, hệ thống ghi nhận và lan tỏa kinh nghiệm, trao quyền, hỗ trợ của lãnh đạo và các kết nối với môi trường bên ngoài. Khi cơ chế này được thiết kế và thực hiện tốt, học tập mới có thể vượt ra khỏi phạm vi cá nhân để trở thành động lực của cải tiến, đổi mới và tự chuyển đổi ở cấp tổ chức.

b. Vai trò của tổ chức học tập

Vai trò của TCHT cần được nhìn nhận với cả cá nhân và tổ chức.

Thứ nhất, với cá nhân, TCHT tác động tích cực với cam kết công việc, hài lòng công việc, mục tiêu chung, trao quyền, sự tham gia và gắn kết của NLĐ (Kanten và cs, 2015; Chai & Dirani, 2018). Đáng chú ý, Kanten & Gurlek (2015) chỉ ra rằng TCHT giữ vai trò trung gian giữa đặc trưng cấu trúc tổ chức và kết quả cá nhân. Điều

này hàm ý rằng hiệu quả của thiết kế tổ chức chỉ thực sự đi vào hành vi và kết quả của NLD khi được chuyển hóa thông qua năng lực học tập và các thực hành học tập tại nơi làm việc.

TCHT có vai trò quan trọng trong việc hình thành và nuôi dưỡng các hành vi nghề nghiệp tích cực của NLD. Trong môi trường học tập, NLD được khuyến khích phản tư, thử nghiệm, chia sẻ kinh nghiệm và học hỏi từ đồng nghiệp. Điều đó tạo điều kiện để hình thành các hành vi như chủ động đổi mới, chia sẻ tri thức và tham gia hoạt động chung. Với GV, vai trò này càng có ý nghĩa vì công việc của họ gắn chặt với hoạt động tri thức, đòi hỏi cập nhật chuyên môn liên tục, đổi mới giảng dạy, hợp tác học thuật và cải tiến thực hành nghề nghiệp.

Thứ hai, với tổ chức, TCHT được ghi nhận giúp cải thiện việc cung ứng dịch vụ và kết quả chăm sóc (Gelmon và cs, 2018; He & Chen, 2018); thúc đẩy năng lực đổi mới dựa trên sản phẩm và dịch vụ (Gil và cs, 2018; Hamdani & Susilawati, 2018). Với bối cảnh GDĐH công lập Malaysia, Hussein, N. và cs (2016) cho thấy các chiều kích của văn hóa TCHT có quan hệ khác nhau với kết quả của tổ chức: học tập liên tục có quan hệ mạnh nhất với kết quả hoạt động, trong khi hợp tác và học tập theo nhóm gần nhiều hơn với đổi mới.

TCHT có tác động tích cực đến cam kết đối với tổ chức, tăng trưởng doanh thu và mục tiêu công việc (Qawasmeh & Al-Omari, 2013; Boshier, 2018); góp phần nâng cao năng lực cải tiến thông qua phát triển và đổi mới, tăng hiệu quả quy trình, cải thiện quan hệ khách hàng và hiệu quả tài chính (Dekoulou & Trivellas, 2014). Song song với đó, TCHT còn làm tăng nhu cầu và hành vi chia sẻ tri thức, cải thiện khả năng giải quyết vấn đề (Borge và cs, 2018; Othman & Elsaay, 2018) và phát triển bền vững (Turi và cs, 2019). Ở bình diện tổng quan, Rad & Bocos (2024) khẳng định TCHT gắn chặt với năng lực đổi mới, thích ứng, chống chịu và phát triển bền vững, đồng thời gợi ý cần quan tâm hơn đến mặt trái như nguy cơ quá tải học tập và áp lực cải tiến liên tục.

Trong các tổ chức dịch vụ công và tổ chức tri thức như trường ĐH, TCHT có ý nghĩa thúc đẩy thay đổi và đổi mới. Uvhagen (2025) nhấn mạnh vai trò của tầm nhìn chung, học tập theo nhóm và cơ chế phản tư trong việc giúp NLD chấp nhận và làm chủ những cách thức làm việc mới. Kết quả này đặc biệt gợi mở đối với bối cảnh GDĐH, nơi đổi mới ở cấp chính sách còn phải được chuyển hóa thành thay đổi trong thực hành chuyên môn hằng ngày của GV và các đơn vị chuyên môn.

Trong bối cảnh Việt Nam, bằng chứng bước đầu cũng cho thấy TCHT có ý nghĩa tích cực với KQCV cá nhân. Cao và cs (2025) cho rằng TCHT tác động trực tiếp đến KQCV và gián tiếp qua hài lòng trong công việc. Bùi Quang Tuyền (2024) cũng ghi nhận tác động tích cực của một số chiều kích như hệ thống thu thập và chia sẻ học tập, trao quyền hướng tới tầm nhìn chung và lãnh đạo chiến lược học tập với hài lòng công việc, trong khi một số chiều kích khác thể hiện tác động yếu hơn.

Tóm lại, TCHT thể hiện vai trò tích cực và khá nhất quán đối với cá nhân và tổ chức. Một điểm đáng chú ý là trong nhiều nghiên cứu, TCHT thường phát huy tác dụng qua cơ chế trung gian sự hài lòng, sự gắn kết, chia sẻ tri thức hoặc các hành vi ĐMST. TCHT vừa là bối cảnh hỗ trợ, vừa là động lực quan trọng định hình hành vi và năng lực thực hiện của cá nhân. Các trường ĐH tại ở HN đang chịu áp lực đổi mới mạnh mẽ, TCHT vì vậy có thể được xem là một nhân tố nền tảng, điều kiện để GV nâng cao hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCV.

2.1.1.2. Tổ chức học tập trong trường đại học

Trường ĐH là cơ sở GDĐH thực hiện các chức năng cơ bản như đào tạo, NCKH và phục vụ cộng đồng; đồng thời là một tổ chức thâm dụng tri thức. Các nghiên cứu gần đây cho thấy cơ sở GDĐH không chỉ thực hiện hai sứ mệnh truyền thống là đào tạo và nghiên cứu, mà còn ngày càng nhấn mạnh sứ mệnh thứ ba thông qua chuyển giao tri thức, gắn kết cộng đồng và đóng góp vào phát triển kinh tế – xã hội (Compagnucci & Spigarelli, 2020; Petersen & Kruss, 2022). Chính đặc điểm này khiến trường ĐH trở thành bối cảnh đặc biệt phù hợp để tiếp cận theo hướng TCHT, bởi học tập không chỉ là mục tiêu đối với người học mà còn là điều kiện phát triển của đội ngũ GV, nhóm chuyên môn và của chính nhà trường.

So với nhiều loại hình tổ chức khác, trường ĐH có một số đặc trưng khiến cách tiếp cận TCHT nên đặc biệt có ý nghĩa. *Thứ nhất*, trường ĐH là tổ chức đa sứ mệnh, đào tạo và NCKH, và ngày càng nhấn mạnh chuyển giao tri thức, ĐMST, gắn kết cộng đồng và đóng góp vào phát triển kinh tế – xã hội thông qua “sứ mệnh thứ ba” (Compagnucci & Spigarelli, 2020). *Thứ hai*, trường ĐH là tổ chức thâm dụng tri thức, trong đó chất lượng hoạt động phụ thuộc lớn vào năng lực chuyên môn, chia sẻ tri thức, hợp tác học thuật và sự kết nối giữa GV, nhóm chuyên môn (Fan & Beh, 2024; Kumar và cs, 2024). *Thứ ba*, trường ĐH vận hành như một cộng đồng học thuật, đề cao đối thoại, phản biện, tự do học thuật, tính cộng tác, liên chính khoa học và cải tiến chuyên môn liên tục; đây cũng là những điều kiện quan trọng để nuôi dưỡng môi trường học thuật và phát triển tri thức trong nhà trường (Bartel, 2025; Craig và cs, 2025). Những đặc điểm này tương thích với bản chất của TCHT, vốn nhấn mạnh học tập liên tục, học tập theo nhóm, chia sẻ tri thức, phản tư và khả năng tự chuyển đổi.

GDĐH hiện nay, yêu cầu phát triển trường ĐH theo định hướng TCHT càng trở nên rõ nét. Chuyển đổi số, trí tuệ nhân tạo, quốc tế hóa, kiểm định chất lượng, cạnh tranh trong tuyển sinh, NCKH, xếp hạng đang buộc các trường ĐH phải cải tiến chương trình, hoạt động nghiên cứu và cơ chế quản trị. Các báo cáo gần đây cho thấy chuyển đổi số đang làm thay đổi cả hoạt động dạy – học, nghiên cứu, quản trị và cách thức vận hành của cơ sở GDĐH; đồng thời GDĐH cần được tái định hình để đáp ứng yêu cầu phát triển bền vững và bao trùm trong bối cảnh mới (European University Association, 2025). Trong môi trường đó, TCHT trở thành lựa chọn quản trị và điều kiện quan trọng để trường ĐH duy trì chất lượng học thuật, phát triển năng lực đổi mới.

a. Các cấp độ của tổ chức học tập trong trường đại học

Trong trường ĐH, TCHT có thể được nhận diện ở nhiều cấp độ. Theo cách tiếp cận của Watkins & Marsick (1993, 2003), TCHT hình thành từ nỗ lực học tập cá nhân và được nuôi dưỡng qua học tập nhóm và được thể chế hóa ở cấp độ tổ chức. Vận dụng vào bối cảnh trường ĐH, các cấp độ này có thể được cụ thể hóa thành: học tập ở cấp độ cá nhân GV, học tập ở cấp độ nhóm chuyên môn và Nhà trường.

Ở cấp độ cá nhân, TCHT trước hết nằm ở việc mỗi GV chủ động học tập, phát triển năng lực nghề nghiệp và phản tư về hoạt động chuyên môn của bản thân. Học tập cá nhân gắn với việc nâng cao trình độ và bao gồm việc đổi mới giảng dạy, cập nhật công nghệ, phát triển năng lực NCKH, hợp tác học thuật. Đây là cấp độ nền tảng của TCHT, bởi năng lực học tập của nhà trường trước hết được tạo thành từ năng lực học tập của từng thành viên. Khi GV có động lực học tập, tiến hành tự đánh giá, tiếp nhận phản hồi và chủ động cải tiến công việc, họ có nhiều điều kiện hơn để nâng cao KQCV và có các hành vi tích cực như ĐMST và đóng góp vượt yêu cầu chính thức.

Ở cấp độ nhóm chuyên môn, TCHT được thể hiện ở hoạt động học tập, trao đổi và chia sẻ tri thức trong bộ môn, khoa, nhóm nghiên cứu, nhóm giảng dạy hoặc các cộng đồng chuyên môn. Trong trường ĐH, GV không chỉ làm việc độc lập; hoạt động giảng dạy, nghiên cứu, xây dựng chương trình, tham gia nhiệm vụ học thuật thường diễn ra trong sự phối hợp với đồng nghiệp. Vì vậy, học tập ở cấp độ nhóm chuyên môn đặc biệt quan trọng. Cấp độ này được thể hiện qua các hoạt động như seminar chuyên môn, chia sẻ kinh nghiệm, xây dựng học phần, phản biện đề cương nghiên cứu, hợp tác công bố khoa học, chia sẻ học liệu và giúp đỡ đồng nghiệp giải quyết vấn đề chuyên môn. Khi đơn vị chuyên môn tạo được môi trường khuyến khích đối thoại, chia sẻ, phản biện và học hỏi lẫn nhau, là điều kiện hình thành tri thức chung, từ đó thúc đẩy năng lực đổi mới và KQCV.

Ở cấp độ Nhà trường, TCHT được thể hiện thông qua tầm nhìn, chiến lược, chính sách, cơ chế quản trị và hệ thống hỗ trợ cho học tập, chia sẻ tri thức và đổi mới. Nếu cấp độ cá nhân nhấn mạnh sự chủ động học tập của GV, cấp độ đơn vị chuyên môn nhấn mạnh sự học hỏi trong các nhóm học thuật, thì cấp độ Nhà trường phản ánh khả năng thể chế hóa học tập thành các quy trình, chính sách và giá trị tổ chức. Điều này thể hiện qua chiến lược phát triển đội ngũ, chính sách đào tạo và bồi dưỡng GV, khuyến khích NCKH, đánh giá và ghi nhận đóng góp, văn hóa chia sẻ tri thức, cũng như sự lãnh đạo khuyến khích đổi mới và cải tiến liên tục. TCHT cấp này phụ thuộc vào nỗ lực cá nhân hoặc sự năng động của từng khoa, bộ môn, mà còn phụ thuộc vào cách Nhà trường thiết kế môi trường và điều kiện để các hoạt động học tập được duy trì một cách hệ thống.

Việc phân biệt ba cấp độ trên có ý nghĩa trong nghiên cứu TCHT ở trường ĐH. Học tập cá nhân là nền tảng trực tiếp giúp GV nâng cao năng lực nghề nghiệp; học tập ở nhóm chuyên môn tạo điều kiện để tri thức được chia sẻ, kiểm chứng và phát

triển thông qua tương tác học thuật; trong khi học tập ở cấp độ Nhà trường bảo đảm học tập được định hướng, hỗ trợ và thể chế hóa. Ba cấp độ quan hệ chặt chẽ với nhau: học tập cá nhân tạo ra nguồn tri thức ban đầu; học tập ở đơn vị chuyên môn giúp lan tỏa và phát triển tri thức thông qua hợp tác; còn học tập ở cấp độ Nhà trường tạo ra cơ chế, nguồn lực và văn hóa để duy trì quá trình học tập một cách bền vững. Do đó, TCHT trong trường ĐH không nên được hiểu chung chung, mà cần được xem xét như một hiện tượng đa cấp độ.

b. Thành phần của tổ chức học tập trong trường đại học

Mục 1.1.1.2 đã phân tích các cấu thành của TCHT được tiếp cận theo nhiều hướng, tương ứng với các cách hiểu về bản chất của TCHT. Các mô hình của các tác giả khác nhau có giá trị bổ trợ nhưng khác nhau về trọng tâm, phạm vi và khả năng đo lường. Luận án kế thừa tư tưởng về học tập liên tục, học tập nhóm, tư duy hệ thống, tạo lập và chia sẻ tri thức từ các mô hình của Senge (1990, 2006), Garvin (1993, 2000), Pedler và cs (1991, 2000) và Marquardt (1996, 2002). Tuy nhiên, các mô hình này không được sử dụng trực tiếp để xây dựng thang đo vì thiên về định hướng, chẩn đoán hoặc bao quát nhiều hệ thống nằm ngoài phạm vi nghiên cứu.

Trong luận án này, việc tiếp cận các thành phần của TCHT tiếp tục được lựa chọn theo hướng *kết hợp giữa vận hành hóa và bối cảnh hóa*, xuất phát từ hai lý do. *Đầu tiên*, luận án được triển khai theo hướng nghiên cứu thực nghiệm, vì vậy cần một mô hình thành phần đủ rõ để có thể chuyển hóa thành các biến quan sát trong khảo sát định lượng. Ở phương diện này, các mô hình vận hành hóa có ưu thế nổi bật vì đã cụ thể hóa TCHT thành những chiều cạnh có nội dung tương đối ổn định, phản ánh trực tiếp các cơ chế và thực hành học tập. *Thứ hai*, đối tượng nghiên cứu của luận án là GV trong trường ĐH tại HN, tức một bối cảnh tổ chức tri thức có những đặc điểm riêng về sứ mệnh học thuật, phản tư nghề nghiệp và cải tiến thực hành giảng dạy – NCKH. Do đó, mặc dù cần một mô hình có khả năng đo lường, việc vận dụng các thành phần của TCHT vẫn phải được xem xét trên tinh thần bối cảnh hóa, tránh sao chép cơ học các cấu trúc thành phần vốn chủ yếu được xây dựng trong môi trường doanh nghiệp.

Trong số các mô hình hiện có, luận án ưu tiên kế thừa cách tiếp cận của *Watkins & Marsick (1993), Marsick & Watkins (2003)*. So với các mô hình khác, cách tiếp cận này có ba ưu điểm nổi bật. *Thứ nhất*, mô hình nhấn mạnh rõ tính đa cấp của TCHT (cá nhân, nhóm và tổ chức), phù hợp với bản chất của tổ chức tri thức nói chung và trường ĐH nói riêng. *Thứ hai*, mô hình không dừng ở việc mô tả các giá trị hay đặc trưng trừu tượng của TCHT, mà cụ thể hóa thành các chiều cạnh hành động gắn với công việc thường ngày, như học tập liên tục, đối thoại, học tập nhóm, hệ thống chia sẻ tri thức, trao quyền, kết nối với môi trường và vai trò lãnh đạo. *Thứ ba*, mô hình đã được vận hành hóa thành công cụ đo lường tương đối hoàn chỉnh là DLOQ, nhờ đó được sử dụng rộng rãi trong nhiều nghiên cứu ở các bối cảnh khác nhau. Vì vậy, đây là cơ sở phù hợp để luận án xác định các thành phần của TCHT và

chuyển hóa thành các biến quan sát phục vụ phân tích định lượng.

Theo Watkins & Marsick (1993), Marsick & Watkins (2003), các thành phần của TCHT được thể hiện qua *bảy chiều kích cốt lõi*, bao quát các điều kiện và cơ chế giúp học tập trở thành một thuộc tính của tổ chức. Xét về bản chất, bảy chiều kích nêu trên có thể được quy tụ theo *ba cấp độ học tập chủ yếu*. Mô hình của Watkins và Marsick đặc biệt phù hợp với luận án, bởi hoạt động nghề nghiệp của GV luôn diễn ra đồng thời ở cả ba cấp độ: cá nhân, nhóm chuyên môn và tổ chức Nhà trường.

Bảng 2.2: Các thành phần của tổ chức học tập theo Watkins và Marsick

Cấp độ	Thành phần	Nội dung phản ánh
Cá nhân	Tạo cơ hội học tập liên tục	Tổ chức tạo điều kiện để các thành viên học hỏi, phát triển năng lực và cải thiện công việc như một hoạt động thường xuyên, không chỉ giới hạn trong đào tạo chính thức.
	Thúc đẩy đối thoại và tìm hiểu	Tổ chức khuyến khích đặt câu hỏi, phản hồi, lắng nghe, trao đổi cởi mở và phản biện mang tính xây dựng nhằm mở rộng hiểu biết và tạo ra tri thức mới.
Nhóm	Khuyến khích hợp tác và học tập theo nhóm	Tổ chức coi nhóm là đơn vị học tập quan trọng, tạo điều kiện để các thành viên phối hợp, chia sẻ kinh nghiệm, học hỏi lẫn nhau và hình thành hiểu biết chung trong công việc.
Tổ chức	Thiết lập hệ thống để nắm bắt và chia sẻ học tập	Tổ chức có các cơ chế giúp ghi nhận, lưu giữ, phổ biến và sử dụng tri thức, bảo đảm học tập không dừng ở từng cá nhân mà trở thành tài sản chung của tổ chức.
	Trao quyền hướng tới tầm nhìn chung	Các thành viên được tham gia vào quá trình ra quyết định, chia sẻ trách nhiệm và được khuyến khích hành động phù hợp với định hướng phát triển chung của tổ chức.
	Kết nối tổ chức với môi trường	Tổ chức chú trọng quan sát, tiếp nhận phản hồi từ bên ngoài, học hỏi từ các bên liên quan và điều chỉnh hoạt động trước những thay đổi của bối cảnh.
	Lãnh đạo chiến lược cho học tập	Lãnh đạo coi học tập là định hướng chiến lược, tạo điều kiện, phân bổ nguồn lực và xây dựng môi trường thúc đẩy học tập trong toàn tổ chức.

Nguồn: Watkins & Marsick (1993), Marsick & Watkins (2003)

Ở *cấp độ cá nhân*, các thành phần nổi bật là tạo cơ hội học tập liên tục và thúc đẩy đối thoại, tìm hiểu, bởi đây là những điều kiện nền tảng giúp mỗi thành viên học hỏi, phản tư và điều chỉnh hành vi nghề nghiệp. Trong bối cảnh trường ĐH, *học tập liên tục* không chỉ gắn với bồi dưỡng chuyên môn mà còn gắn với cập nhật tri thức, đổi mới dạy học và phản tư sư phạm. *Đối thoại và tìm hiểu* không chỉ là trao đổi thông tin mà còn bao hàm tranh luận học thuật, phản biện chuyên môn và học hỏi đồng nghiệp.

Ở *cấp độ nhóm*, chiều kích *hợp tác và học tập theo nhóm* giữ vai trò trung tâm, do nhóm là nơi tri thức cá nhân được trao đổi, kiểm chứng và chuyển hóa thành hiểu biết chung. Trong trường ĐH, cấp độ này gắn với sinh hoạt chuyên môn, seminar học thuật, phối hợp giảng dạy, nghiên cứu chung, phát triển chương trình đào tạo... Đây là cơ chế quan trọng giúp học tập vượt ra ngoài phạm vi cá nhân và trở thành quá trình tương tác trong cộng đồng chuyên môn.

Ở *cấp độ tổ chức*, các chiều kích còn lại như hệ thống nắm bắt và chia sẻ học tập, trao quyền hướng tới tầm nhìn chung, kết nối với môi trường và lãnh đạo chiến lược cho học tập phản ánh mức độ mà học tập được thể chế hóa thành cơ chế, cấu trúc

và định hướng vận hành của tổ chức. Trong bối cảnh trường ĐH, *hệ thống chia sẻ học tập* thể hiện qua quy trình lưu giữ học liệu, phổ biến kinh nghiệm, chia sẻ sáng kiến. *Trao quyền hướng tới tầm nhìn chung* được thể hiện qua mức độ tham gia của GV vào các quyết định chuyên môn và phát triển của khoa, bộ môn, nhà trường. *Kết nối với môi trường* phản ánh qua quan hệ với người học, doanh nghiệp, cộng đồng học thuật và các yêu cầu của môi trường giáo dục bên ngoài. Cuối cùng, *lãnh đạo chiến lược cho học tập* được thể hiện qua việc lãnh đạo nhà trường và đơn vị chuyên môn thúc đẩy văn hóa học tập, hỗ trợ đổi mới và tạo điều kiện để GV phát triển nghề nghiệp liên tục.

c. *Yếu tố ảnh hưởng đến tổ chức học tập trong trường đại học*

Tổng quan tại Mục 1.1.1.3 cho thấy TCHT không hình thành tự phát mà chịu ảnh hưởng của các yếu tố thuộc cá nhân, nhóm, tổ chức và bối cảnh. Trong trường ĐH, các yếu tố này mang đặc trưng riêng do GV có tính tự chủ nghề nghiệp cao, hoạt động học thuật chủ yếu diễn ra trong các khoa, bộ môn và nhóm chuyên môn, còn nhà trường giữ vai trò định hướng, hỗ trợ và thể chế hóa học tập.

Ở cấp độ cá nhân, động lực, năng lực học tập, cam kết nghề nghiệp và thái độ đối với đổi mới tạo nền tảng cho sự chủ động học hỏi của GV. Do đặc thù lao động tri thức, GV phải cập nhật chuyên môn, đổi mới phương pháp giảng dạy, phát triển năng lực NCKH và thích ứng với công nghệ. Khả năng tiếp nhận phản hồi và sẵn sàng chia sẻ tri thức cũng quyết định mức độ học tập cá nhân có thể được chuyển hóa thành học tập chung. Ngược lại, tâm lý ngại thay đổi, thiếu động lực, quá tải công việc hoặc lo ngại mất lợi thế chuyên môn có thể hạn chế quá trình này (Bui & Baruch, 2010; Karim, 2023; Fan & Beh, 2024).

Ở cấp độ nhóm chuyên môn, văn hóa học thuật, niềm tin, an toàn tâm lý và chất lượng tương tác đồng nghiệp là những điều kiện quan trọng. Khoa, bộ môn, nhóm nghiên cứu và nhóm giảng dạy là nơi GV trao đổi kinh nghiệm, phản biện học thuật, phối hợp chuyên môn và phát triển tri thức chung. Môi trường cởi mở, tôn trọng khác biệt và khuyến khích chia sẻ giúp tri thức cá nhân được trao đổi, kiểm chứng và lan tỏa. Ngược lại, sự chia cắt chuyên môn, cạnh tranh không lành mạnh, tâm lý giữ tri thức làm suy giảm học tập nhóm (Fan & Beh, 2024).

Ở cấp độ nhà trường, lãnh đạo và cơ chế quản trị giữ vai trò định hướng, phân bổ nguồn lực và thể chế hóa hoạt động học tập. Tầm nhìn học tập, sự trao quyền, cơ chế ghi nhận, mức độ chấp nhận thử nghiệm và khả năng phối hợp giữa các đơn vị có thể tạo điều kiện để GV và nhóm chuyên môn học hỏi, chia sẻ và đổi mới. Với tính tự chủ nghề nghiệp cao của GV, lãnh đạo cần tạo động lực và niềm tin học thuật thay vì chỉ dựa trên mệnh lệnh hành chính. Ngược lại, quản trị nặng về tuân thủ, thiếu minh bạch, hạn chế trao quyền hoặc đánh giá thiên về thành tích cá nhân có thể làm giảm động lực hợp tác và chia sẻ tri thức (Saif và cs., 2024).

Hệ thống hỗ trợ học tập và quản trị tri thức giúp các kết quả học tập được lưu giữ, chia sẻ và tái sử dụng thay vì chỉ tồn tại ở từng cá nhân hoặc nhóm nhỏ.

Những hệ thống này bao gồm hoạt động phát triển nghề nghiệp, cơ sở dữ liệu học thuật, kho học liệu, diễn đàn chuyên môn, cộng đồng thực hành, cơ chế cố vấn và chính sách ghi nhận đóng góp về chia sẻ tri thức. Hiệu quả hệ thống phụ thuộc công nghệ và con người, quy trình và văn hóa sử dụng tri thức trong nhà trường (Vyas, 2024; Fan & Beh, 2024).

Bối cảnh công nghệ và môi trường tạo cơ hội và đặt ra yêu cầu mới với TCHT. Hạ tầng số, nền tảng cộng tác và dữ liệu giáo dục giúp mở rộng khả năng kết nối, lưu giữ và chia sẻ tri thức. Tuy nhiên, công nghệ chỉ thúc đẩy TCHT khi đi kèm năng lực số, hỗ trợ kỹ thuật và văn hóa chia sẻ; nếu thiếu những điều kiện này, chuyển đổi số làm gia tăng khoảng cách và áp lực đối với GV (Khoa & Huynh, 2024).

Các nhóm yếu tố trên là những điều kiện thúc đẩy hoặc cản trở sự hình thành TCHT, không phải các biến độc lập được kiểm định trong mô hình của luận án. Do mục tiêu nghiên cứu tập trung vào tác động của TCHT đến KQCVGV, luận án không đưa các yếu tố này vào mô hình như các biến dự báo TCHT. Thay vào đó, chúng được sử dụng để làm rõ bối cảnh hình thành TCHT, hỗ trợ diễn giải kết quả và xây dựng các hàm ý. Mô hình nghiên cứu kế thừa trực tiếp ba cấp độ TCHT theo Watkins & Marsick, gồm học tập cấp cá nhân, học tập cấp nhóm và học tập cấp tổ chức.

Tóm lại, TCHT trong trường ĐH chịu ảnh hưởng của hệ thống điều kiện có quan hệ tương tác ở nhiều cấp độ. Yếu tố cá nhân tạo nền tảng cho sự chủ động học hỏi; yếu tố nhóm quyết định khả năng chia sẻ và phát triển tri thức chung; còn lãnh đạo, quản trị, hệ thống tri thức và công nghệ giúp định hướng, duy trì và thể chế hóa học tập. Việc nhận diện các yếu tố này góp phần lý giải vì sao mức độ phát triển TCHT có thể khác nhau giữa các trường và cung cấp cơ sở cho các hàm ý quản trị của luận án.

2.1.2. Kết quả công việc của giảng viên

2.1.2.1. Khái niệm kết quả công việc, kết quả công việc của giảng viên

a. Khái niệm kết quả công việc

Tổng quan nghiên cứu về KQCV của cá nhân cho thấy, khái niệm này được tiếp cận theo nhiều cách. Trong các nghiên cứu hiện đại, KQCV thường được xem là cấu trúc nhiều thành phần, trong đó nổi bật là KQTHNV, thực hiện theo bối cảnh, thích ứng và hành vi phản tác dụng. Tuy nhiên, tùy thuộc vào mục tiêu nghiên cứu, phạm vi khái niệm và cấu trúc mô hình nghiên cứu, các tác giả có thể tiếp cận KQCV theo nghĩa rộng hoặc nghĩa hẹp. Trên cơ sở đó, và nhằm phục vụ mục tiêu nghiên cứu của luận án, tác giả lựa chọn tiếp cận KQCV theo *nghĩa hẹp*, đồng nhất với KQTHNV. Theo đó:

Kết quả công việc được hiểu là mức độ cá nhân hoàn thành một cách đầy đủ, nhất quán các nhiệm vụ cốt lõi theo kỳ vọng và chuẩn mực về chất lượng mà tổ chức đề ra, qua đó đóng góp vào việc thực hiện mục tiêu của tổ chức.

Cách hiểu này kế thừa tinh thần của các nghiên cứu cho rằng KQTHNV là thành phần trung tâm, phản ánh trực tiếp phần “lõi kỹ thuật” của công việc và là

phương diện được gán trọng số lớn nhất trong đánh giá KQCV (Borman & Motowidlo, 1993; Sonnentag & Frese, 2002; Williams & Anderson, 1991). Việc lựa chọn tiếp cận KQCV theo nghĩa hẹp trong luận án này dựa trên một số cơ sở chủ yếu. *Thứ nhất*, lựa chọn này nhất quán với các khung khái niệm đương đại về KQCV, trong đó có sự phân biệt tương đối rõ giữa KQTHNV với hành vi theo bối cảnh. Nếu KQTHNV gắn trực tiếp với việc hoàn thành nhiệm vụ chính thức, cốt lõi của công việc, thì các hành vi theo bối cảnh phản ánh những đóng góp vượt yêu cầu chính thức. Trên phương diện đó, KQTHNV được xem là nền tảng cơ bản nhất của KQCV. *Thứ hai*, việc giới hạn KQCV ở KQTHNV giúp tránh chồng lấn khái niệm với hành vi CDTC và hành vi ĐMST. Trong mô hình nghiên cứu của luận án, hai biến này được xác định là cơ chế hành vi trung gian quan trọng, thông qua đó TCHT có thể tác động đến KQCV cuối cùng của cá nhân. Nếu gộp trực tiếp các hành vi này vào bản thân khái niệm KQCV, ranh giới giữa biến trung gian và biến phụ thuộc sẽ trở nên thiếu rõ ràng, từ đó làm suy giảm tính chặt chẽ của mô hình nghiên cứu. *Thứ ba*, tiếp cận này làm rõ tác động trong mô hình, theo đó TCHT ảnh hưởng trực tiếp đến KQCV và gián tiếp qua việc thúc đẩy các hành vi tích cực, như hành vi CDTC và ĐMST, từ đó nâng cao mức độ hoàn thành các nhiệm vụ cốt lõi.

b. Khái niệm kết quả công việc của giảng viên

Giảng viên là chủ thể lao động đặc thù trong trường ĐH, thực hiện những chức năng cơ bản như giảng dạy, NCKH, hướng dẫn người học và tham gia hoạt động chuyên môn, phục vụ nhà trường và cộng đồng. Khác với nhiều nhóm lao động khác, công việc của GV mang tính học thuật và chuyên môn cao, gắn với quá trình tạo ra, truyền bá và ứng dụng tri thức, đồng thời chịu sự chi phối của các chuẩn mực nghề nghiệp, chuẩn mực học thuật và yêu cầu chất lượng của trường ĐH. Chính vì vậy, GV là người thực hiện nhiệm vụ chuyên môn theo phân công và lực lượng quan trọng trong thực hiện mục tiêu đào tạo, NCKH và phục vụ của nhà trường.

Xuất phát từ đặc trưng nghề nghiệp đó, kế thừa cách tiếp cận trên, khái niệm KQCV cần được cụ thể hóa trong bối cảnh nghề nghiệp của GV. Mặc dù công việc của GV có phạm vi rộng và bao gồm nhiều hoạt động khác nhau, nhưng trong nghiên cứu này, KQCVGV không được tiếp cận như toàn bộ các hành vi và đóng góp nghề nghiệp theo nghĩa rộng, mà được giới hạn ở *mức độ hoàn thành nhiệm vụ cốt lõi thuộc chức trách nghề nghiệp của GV*. Theo đó:

Kết quả công việc của giảng viên được hiểu là mức độ giảng viên hoàn thành đầy đủ, đúng yêu cầu và có chất lượng các nhiệm vụ cốt lõi thuộc chức trách nghề nghiệp của mình theo chuẩn mực do trường đại học quy định, qua đó trực tiếp góp phần thực hiện mục tiêu của nhà trường.

Từ khái niệm này có thể thấy:

Một là, KQCVGV trước hết phản ánh *mức độ hoàn thành nhiệm vụ cốt lõi thuộc chức trách nghề nghiệp*. Khái niệm được đặt trên nền tảng của KQTHNV, chứ

không bao quát toàn bộ các biểu hiện hành vi trong tổ chức. Với GV, nhiệm vụ cốt lõi là những nhiệm vụ được nhà trường giao chính thức, gắn trực tiếp với vai trò nghề nghiệp và thường được cụ thể hóa trong quy định chức danh, định mức công tác, tiêu chí đánh giá và chuẩn mực chất lượng. Các nhiệm vụ này chủ yếu bao gồm giảng dạy, NCKH, hướng dẫn và hỗ trợ người học, xây dựng chương trình, bảo đảm chất lượng và thực hiện hoạt động chuyên môn khác. Trong thực tiễn, mức độ hoàn thành có thể được xem xét thông qua việc bảo đảm định mức, tiến độ, nội dung, chất lượng và các yêu cầu chuyên môn đối với từng nhóm nhiệm vụ, như khối lượng và chất lượng giảng dạy, kết quả thực hiện đề tài, công bố hoặc sản phẩm khoa học và việc hoàn thành nhiệm vụ chuyên môn theo phân công. Do tiêu chuẩn cụ thể khác nhau giữa các trường, vị trí việc làm và chức danh GV, luận án không đồng nhất KQCVGV với một chỉ số đầu ra riêng lẻ mà tiếp cận theo mức độ hoàn thành đầy đủ, đúng hạn và có chất lượng nhiệm vụ cốt lõi thuộc vai trò chính thức của GV.

Hai là, KQCVGV là khái niệm vừa mang tính chuẩn mực, vừa mang tính chất lượng. Nghĩa là, việc hoàn thành công việc không chỉ được hiểu ở phương diện hoàn tất nhiệm vụ về mặt hình thức, mà còn phải xét đến mức độ đáp ứng yêu cầu, tính nhất quán, hiệu quả và chất lượng thực hiện nhiệm vụ theo chuẩn mực của trường ĐH. Đây là điểm đặc biệt quan trọng trong bối cảnh GDĐH, bởi công việc của GV không phải là loại công việc thuần túy định lượng đầu ra, mà gắn với các hoạt động chuyên môn có hàm lượng tri thức cao, đòi hỏi chuẩn mực nghề nghiệp, học thuật và trách nhiệm nghề nghiệp rõ ràng. Do đó, KQCVGV không thể chỉ đánh giá bằng số lượng công việc hoàn thành, mà cần được nhìn nhận đồng thời ở mức độ hoàn thành đúng yêu cầu và có chất lượng.

Ba là, KQCVGV trong luận án này được giới hạn ở phần lõi nhiệm vụ, qua đó bảo đảm sự phân biệt khái niệm với hành vi trung gian trong mô hình. Theo đó, các hành vi như chủ động ĐMST, tự nguyện giúp đỡ đồng nghiệp, tận tâm với tổ chức hay tham gia hoạt động chung không được gộp trực tiếp vào khái niệm KQCVGV. Thay vào đó, những biểu hiện này được xử lý như các cơ chế hành vi trung gian, cụ thể là hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Sự tách bạch này giúp bảo đảm tính nhất quán về lý luận, tránh chồng lấn giữa biến phụ thuộc với các biến trung gian, đồng thời làm rõ hơn con đường tác động của TCHT đến kết quả cuối cùng của GV.

Bốn là, KQCVGV là khái niệm gắn chặt với bối cảnh quản trị và đánh giá trong trường ĐH. Trên thực tế, việc đánh giá GV tại trường ĐH hiện nay vẫn chủ yếu dựa trên mức độ hoàn thành các nhiệm vụ chính thức (giảng dạy, NCKH, hướng dẫn người học, tham gia hoạt động chuyên môn và phục vụ cộng đồng). Vì vậy, việc tiếp cận KQCVGV theo hướng nhấn mạnh KQTHNV không chỉ bảo đảm tính chặt chẽ về mặt lý luận mà còn tạo điều kiện để kết quả nghiên cứu có khả năng liên hệ trực tiếp với thực tiễn quản trị đội ngũ GV trong trường ĐH ở HN. KQCVGV luôn được đặt trong quan hệ với hệ thống yêu cầu, tiêu chí, quy định và chuẩn đánh giá do

trường ĐH xác lập. Vì vậy, KQCVGV không chỉ là vấn đề thuộc về năng lực cá nhân, mà còn là sự đáp ứng của GV đối với hệ chuẩn đánh giá của tổ chức.

Năm là, KQCVGV nhấn mạnh bản chất *mục tiêu và giá trị đóng góp vào mục tiêu chung của nhà trường*. Điều này cho thấy KQCVGV được nhìn nhận ở cấp độ hoàn thành phần việc cá nhân và ở ý nghĩa đóng góp trực tiếp vào việc thực hiện mục tiêu chung của trường ĐH.

2.1.2.2. *Đặc thù kết quả công việc của giảng viên*

KQCVGV là một dạng KQCV nghề nghiệp có tính đặc thù cao, xuất phát từ chính bản chất lao động học thuật trong các trường ĐH, từ đó làm cho KQCVGV mang những nét riêng so với KQCV của cá nhân nói chung (Locke, 2007; Alfagira và cs 2017; Onoyase, 2017; Victor & Babatunde, 2014).

Thứ nhất, KQCVGV gắn với lao động học thuật và mang tính chuyên môn cao. Khác với nhiều loại công việc mà kết quả có thể được biểu hiện tương đối trực tiếp bằng sản phẩm vật chất hoặc chỉ tiêu đầu ra dễ định lượng, công việc của GV gắn với việc tạo ra, truyền bá và ứng dụng tri thức. Vì vậy, KQCVGV phản ánh mức độ hoàn thành công việc theo nghĩa thông thường, mà còn gắn với giá trị chuyên môn, chất lượng học thuật và mức độ đáp ứng chuẩn mực nghề nghiệp trong cơ sở GDĐH. Đây cũng là lý do nghiên cứu về KQCVGV thường không dừng ở cách hiểu thuần túy theo năng suất đầu ra, mà nhấn mạnh trách nhiệm nghề nghiệp và các kết quả giáo dục mà GV đạt được (Onoyase, 2017; Madugu & Manaf, 2018).

Thứ hai, KQCVGV gắn với hệ thống nhiệm vụ nghề nghiệp đa dạng và có tính đa nhiệm. Tổng quan các nghiên cứu cho thấy, công việc của GV không phải là một hoạt động đơn tuyến mà thường bao gồm đồng thời các nhiệm vụ giảng dạy, NCKH và phục vụ cộng đồng, cũng như hỗ trợ người học và tham gia chuyên môn trong nhà trường (Locke, 2007; Alfagira và cs, 2017; Onoyase, 2017; Victor & Babatunde, 2014). Điều này làm cho KQCVGV trở nên phức tạp hơn so với nhiều vị trí lao động khác, bởi việc hoàn thành công việc không chỉ được đánh giá trên một phương diện duy nhất mà phải xem xét trong mối liên hệ giữa nhiều nhiệm vụ nghề nghiệp có tính chất khác nhau. Ngay cả khi luận án tiếp cận KQCVGV theo nghĩa hẹp là KQTHNV cốt lõi, thì bản thân các nhiệm vụ cốt lõi đó vẫn mang tính đa dạng và đòi hỏi GV phải đáp ứng đồng thời nhiều yêu cầu nghề nghiệp.

Thứ ba, KQCVGV có tính gián tiếp và dài hạn. Nhiều kết quả nghề nghiệp của GV không bộc lộ đầy đủ ngay trong ngắn hạn mà chỉ thể hiện dần theo thời gian. Chẳng hạn, kết quả giảng dạy không chỉ nằm ở việc hoàn thành giờ giảng hay truyền đạt xong nội dung môn học, mà còn được phản ánh ở kết quả giáo dục mong muốn, ở sự tiến bộ và phát triển của người học; tương tự, kết quả NCKH cũng thường chỉ được ghi nhận đầy đủ sau một quá trình công bố, ứng dụng và lan tỏa tri thức. Chính vì vậy, một số nghiên cứu đã mô tả KQCVGV là mức độ mà GV đạt được các kết quả giáo dục được kỳ vọng, hoặc là các tác động mà GV tạo ra đối với các chức năng

giảng dạy, NCKH và phục vụ trong một khoảng thời gian nhất định (Onoyase, 2017; Madugu & Manaf, 2018).

Thứ tư, KQCVGV khó đo lường đầy đủ nếu chỉ dựa vào các chỉ báo đơn giản. Mặc dù một số mặt của công việc có thể được phản ánh bằng các chỉ tiêu tương đối rõ như số giờ giảng, số công bố, số đề tài hay số nhiệm vụ chuyên môn hoàn thành, nhưng nhiều phương diện quan trọng khác lại khó lượng hóa hơn, như chất lượng giảng dạy, mức độ hỗ trợ người học, giá trị học thuật của nghiên cứu hay tác động xã hội của các hoạt động phục vụ cộng đồng. Điều này phù hợp với quan điểm cho rằng KQCV nói chung có tính phụ thuộc bối cảnh và cần được xác định rõ miền nội dung trước khi đo lường (Viswesvaran & Ones, 2000). Đối với GV, yêu cầu này càng trở nên cần thiết, bởi KQCV của họ không chỉ là đầu ra trực tiếp, mà còn bao hàm những giá trị chuyên môn và giáo dục mang tính dài hạn.

Thứ năm, KQCVGV chịu ảnh hưởng rõ rệt của bối cảnh tổ chức và điều kiện thực hiện công việc. Nghiên cứu gần đây cho thấy KQCVGV chịu tác động bởi nhiều yếu tố, từ thái độ, động lực cá nhân đến điều kiện tổ chức, qua đó phản ánh tính đa chiều của nghề GV và sự khác biệt giữa các bối cảnh GDĐH (Tolossa & Negussie, 2023). Điều này cho thấy KQCVGV không phải là kết quả hoàn toàn tách rời bối cảnh, mà là sản phẩm của sự tương tác giữa năng lực, nỗ lực của GV với môi trường tổ chức mà họ làm việc. Đặc điểm này đặc biệt có ý nghĩa đối với luận án, bởi nó củng cố cơ sở lý luận cho việc xem xét vai trò của TCHT như một yếu tố tác động đến KQCVGV.

Tóm lại, KQCVGV có tính đặc thù cao do gắn với lao động học thuật, với hệ thống nhiệm vụ nghề nghiệp đa dạng, với tác động gián tiếp và dài hạn, đồng thời phụ thuộc đáng kể vào bối cảnh tổ chức. Những đặc điểm này cho thấy việc nghiên cứu KQCVGV cần được đặt trong bối cảnh GDĐH và gắn với đặc trưng nghề nghiệp của đội ngũ này. Đồng thời, đây cũng là cơ sở để luận án xem xét yếu tố tác động đến KQCVGV ở mục tiếp theo.

2.1.2.3. Yếu tố tác động đến kết quả công việc của giảng viên

Tổng quan nghiên cứu đã trình bày ở 1.2.2 cho thấy KQCVGV là kết quả tổng hợp của cả yếu tố cá nhân và tổ chức, bối cảnh làm việc. Luận án kế thừa và lựa chọn cách tiếp cận gồm cả hai nhóm yếu tố trên.

Ở nhóm yếu tố cá nhân, nghiên cứu trong GDĐH cho thấy KQCVGV có quan hệ chặt chẽ với các biến thái độ, động lực và nguồn lực tâm lý của GV, cụ thể: hài lòng công việc (Tolossa & Negussie, 2023), gắn kết công việc và cảm nhận công bằng (Shaoan MMR, 2025), hành vi ĐMST (Hosseini & Haghighi Shirazi, 2021), hành vi CDTC (Podsakoff và cs, 2009; Syaechurodji và cs, 2024; Kenza & Allouani, 2024).

Ở nhóm yếu tố tổ chức và bối cảnh, nguồn lực tổ chức và cơ chế hỗ trợ thể hiện đóng góp quan trọng đối với KQCVGV, cụ thể như các yếu tố như bầu không khí tổ chức, sự công bằng và điều kiện làm việc có thể tạo thuận lợi hoặc cản trở thực

hiện nhiệm vụ của GV (Nguyen Thi Kim Ba và cs, 2023; Haryanto, 2007; Suhardi, 2019), các thực hành quản trị tri thức và chia sẻ tri thức (Kridaningsih, 2020; Le và cs, 2021), học tập ở cấp cá nhân, nhóm và tổ chức (Marsick & Watkins, 2015; Senge, 1990; Marquardt, 2002).

Như vậy, KQCVGV là kết quả của các yếu tố cá nhân và các yếu tố tổ chức, bối cảnh làm việc. Trong luận án này, tác giả tập trung vào TCHT như yếu tố tổ chức trọng tâm, đồng thời xem xét hành vi ĐMST, hành vi CDTC như những cơ chế trung gian quan trọng trong quan hệ với KQCVGV.

2.1.3. Hành vi đổi mới sáng tạo, hành vi công dân tổ chức

Trong lao động tri thức của GV, hành vi ĐMST và hành vi CDTC đều là những hành vi tích cực nhưng khác nhau về nội dung và quan hệ với vai trò nghề nghiệp. Hành vi ĐMST thể hiện ở việc GV chủ động tạo ra, thúc đẩy và áp dụng những ý tưởng mới trong thực hiện chức trách nghề nghiệp; do đó, hành vi này có thể xuất hiện trong phạm vi nhiệm vụ chính thức nhưng nhấn mạnh tính mới và sự cải tiến. Trong khi đó, hành vi CDTC là hành động tự nguyện vượt trên yêu cầu chính thức, như hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ kinh nghiệm, tham gia hoạt động chung và đóng góp sáng kiến vì sự phát triển của đơn vị, nhà trường. Hai hành vi này được phân biệt với KQTHNV – phản ánh mức độ GV hoàn thành đầy đủ, đúng hạn và có chất lượng các nhiệm vụ cốt lõi được giao. Việc xác định ranh giới này giúp hạn chế sự chồng lấn giữa các khái niệm trong mô hình và thang đo của luận án.

2.1.3.1. Hành vi đổi mới sáng tạo

a. Khái niệm hành vi đổi mới sáng tạo

Hành vi ĐMST là thuật ngữ quan trọng trong nghiên cứu hành vi tổ chức, chỉ những hành vi có chủ đích của cá nhân nhằm tạo ra, thúc đẩy và hiện thực hóa các ý tưởng mới có ích trong công việc. Nghiên cứu trước đây nhìn chung đều thống nhất ĐMST không dừng ở việc có ý tưởng mới, mà còn gồm các hoạt động nhằm đưa ý tưởng đó vào thực tiễn. Chẳng hạn, Janssen (2000) cho rằng hành vi ĐMST là “hành vi có chủ ý của nhân viên, bao gồm việc tạo ra, khởi xướng và thực hiện các ý tưởng mới nhằm góp phần vào hiệu quả của nhóm hoặc tổ chức”. Theo De Jong & Den Hartog (2007), đây là “tập hợp các hành vi liên quan đến việc phát triển và thực hiện những ý tưởng, quy trình hay phương thức mới có lợi cho công việc và tổ chức”. Tương tự, Bos-Nehles và cs (2017) nhấn mạnh hành vi ĐMST là “hành vi có chủ đích của cá nhân nhằm tạo ra và thực hiện các ý tưởng đổi mới mang lại lợi ích cho cá nhân, nhóm hoặc tổ chức”. Việc sửa đổi và đổi mới sản phẩm, dịch vụ, phương pháp và kỹ thuật cũng như sự phát triển của công nghệ sản xuất và hệ thống quản lý mới đều là những ví dụ về kết quả đầu ra đổi mới (Tidd & Bessant, 2020). Tại nơi làm việc, một số người sẵn sàng và tích cực tham gia vào việc phát minh, phát triển và thực hiện ý tưởng mới để đạt được thành công cá nhân, năng suất cộng đồng hoặc thành công của tổ chức. Hiện tượng này được mô tả là hành vi ĐMST (Monteiro và

cs, 2016). Như vậy, các định nghĩa này đều cho thấy hành vi ĐMST là một quá trình hành vi hướng tới đổi mới, chứ không chỉ là biểu hiện đơn lẻ của tính sáng tạo.

Ở góc độ quá trình, Janssen (2003) tiếp cận hành vi ĐMST như “một chuỗi hoạt động gồm ba giai đoạn chính: tạo ra ý tưởng, thúc đẩy ý tưởng và hiện thực hóa ý tưởng”. Tiếp cận này cho thấy đổi mới trong công việc không kết thúc ở việc nghĩ ra cái mới, mà còn đòi hỏi cá nhân phải tìm cách thuyết phục sự ủng hộ và kiên trì đưa ý tưởng vào áp dụng thực tế. Đây là khác biệt cơ bản giữa hành vi ĐMST và khái niệm sáng tạo thuần túy. Nếu sáng tạo chủ yếu nhấn mạnh việc có ý tưởng mới, thì hành vi ĐMST bao quát rộng hơn, bao gồm cả các hành vi xã hội và hành động triển khai nhằm biến ý tưởng thành kết quả cụ thể trong công việc. Trong bối cảnh GDDH, Messmann và Mulder (2011) cho rằng hành vi ĐMST của GV còn thể hiện ở việc chủ động quan sát, tiếp nhận phản hồi, điều chỉnh ý tưởng, xây dựng kế hoạch hành động và tìm kiếm sự đồng thuận để gia tăng khả năng hiện thực hóa đổi mới. Điều này cho thấy hành vi ĐMST của GV không chỉ là sự sáng tạo trong tư duy mà còn là quá trình chủ động thay đổi và cải tiến thực tiễn nghề nghiệp.

Kế thừa các quan điểm trên, luận án này tiếp cận:

Hành vi đổi mới sáng tạo của giảng viên được hiểu là chuỗi hành vi có chủ đích nhằm phát hiện cơ hội hoặc vấn đề trong công việc, tạo ra ý tưởng mới, tìm kiếm sự ủng hộ đối với ý tưởng đó và đưa ý tưởng vào thực tiễn nhằm cải thiện hoạt động chuyên môn và nâng cao hiệu quả của cá nhân, nhóm và tổ chức.

Xét về bản chất, hành vi ĐMST là chuỗi hành động chủ động và có mục đích, từ nhận diện vấn đề hoặc cơ hội, hình thành ý tưởng, tìm kiếm ủng hộ đến thử nghiệm và áp dụng ý tưởng vào thực tiễn. Trong lao động tri thức của GV, hành vi này được thể hiện tương đối bao quát trong các chức trách nghề nghiệp: tạo ra hoặc cập nhật tri thức và nội dung chuyên môn; đề xuất phương pháp giảng dạy, kiểm tra – đánh giá và hỗ trợ người học; phát triển câu hỏi, phương pháp, sản phẩm hoặc hướng ứng dụng mới trong NCKH; cải tiến chương trình đào tạo, quy trình chuyên môn và hoạt động phục vụ cộng đồng; đồng thời vận động đồng nghiệp, huy động nguồn lực và triển khai các sáng kiến trong thực tế. Như vậy, hành vi ĐMST không đồng nhất với việc hoàn thành nhiệm vụ được giao mà nhấn mạnh việc GV chủ động tạo ra và hiện thực hóa những thay đổi mới, hữu ích trong quá trình thực hiện chức trách nghề nghiệp.

b. Vai trò của hành vi đổi mới sáng tạo

Hành vi ĐMST có vai trò với cá nhân và tổ chức, bởi đây là dạng hành vi giúp chuyển các ý tưởng mới thành những cải tiến cụ thể trong công việc. Nếu sáng tạo dừng ở hình thành ý tưởng, thì hành vi ĐMST gồm cả thúc đẩy và hiện thực hóa ý tưởng đó trong thực tiễn. Các tổng quan học thuật cũng cho thấy đổi mới ở nơi làm việc là quá trình nhiều giai đoạn, trong đó hành vi của cá nhân giữ vai trò trung tâm trong việc kết nối giữa ý tưởng và kết quả đổi mới của tổ chức (Scott & Bruce, 1994; West, 2002; Anderson và cs, 2014).

Ở cấp độ cá nhân, hành vi ĐMST giúp cá nhân chủ động thích ứng với yêu cầu công việc, tìm ra cách làm mới và nâng cao chất lượng thực hiện nhiệm vụ. Theo Janssen (2000), hành vi ĐMST bao gồm “tạo ra, giới thiệu và áp dụng các ý tưởng mới” nhằm đem lại lợi ích cho kết quả của cá nhân, nhóm hoặc tổ chức. Điều đó cho thấy giá trị của hành vi ĐMST không chỉ nằm ở tính mới, mà còn ở khả năng tạo ra cải tiến hữu ích trong công việc. Trong môi trường làm việc nhiều biến động, những cá nhân có hành vi ĐMST thường góp phần phát hiện cơ hội cải tiến, đề xuất giải pháp và biến các giải pháp đó thành kết quả cụ thể, qua đó hỗ trợ nâng cao KQCV cá nhân và tập thể (Janssen, 2000; Scott & Bruce, 1994).

Ở cấp độ tổ chức, hành vi ĐMST góp phần nâng cao năng lực đổi mới, thích ứng và lợi thế phát triển của tổ chức. Anderson và cs (2014) nhấn mạnh sáng tạo và đổi mới là những yếu tố cốt lõi đối với tổ chức trong bối cảnh cạnh tranh và thay đổi liên tục. Tương tự, West (2002) cho rằng việc triển khai đổi mới trong nhóm và tổ chức có ý nghĩa đặc biệt với cải tiến hiệu quả hoạt động, khả năng phản ứng trước thách thức và duy trì sự phát triển lâu dài. Trong bối cảnh giáo dục, Messmann & Mulder (2011) cũng chỉ ra rằng hành vi ĐMST có ý nghĩa quan trọng với việc phát triển các đổi mới trong nhà trường, bởi nó giúp hình thành và hiện thực hóa cải tiến trong thực tiễn nghề nghiệp. Do đó, với GV trong trường ĐH, hành vi ĐMST góp phần nâng cao KQCV, mà còn hỗ trợ nhà trường thích ứng tốt hơn với yêu cầu đổi mới GDĐH. Vì vậy, việc xem xét hành vi ĐMST trong nghiên cứu này không chỉ có ý nghĩa về mặt lý luận mà còn góp phần lý giải một cơ chế hành vi quan trọng trong việc nâng cao KQCVGV.

c. Thành phần của hành vi đổi mới sáng tạo

Hành vi ĐMST là một cấu trúc đa diện, bởi đổi mới trong công việc không phải là một hành vi đơn lẻ mà là quá trình gồm nhiều hoạt động khác nhau, từ phát hiện vấn đề hoặc cơ hội cải tiến, hình thành ý tưởng mới, thúc đẩy đến triển khai ý tưởng. Vì vậy, các nhà nghiên cứu đã đề xuất những tiếp cận khác nhau để mô tả các thành phần của hành vi ĐMST. Tuy nhiên, các cách tiếp cận này đều thống nhất rằng hành vi ĐMST không chỉ dừng ở việc nảy sinh ý tưởng mới mà còn bao gồm các hành vi xã hội và hành động triển khai nhằm biến ý tưởng thành kết quả cụ thể trong công việc.

Kanter (1988) xem đổi mới như một quá trình đòi hỏi những vai trò hành vi khác nhau, bao gồm “người tạo ra ý tưởng, người ủng hộ ý tưởng và người thực hiện ý tưởng”. Tiếp đó, Scott & Bruce (1994) khái quát hành vi ĐMST thành ba nhóm: “nhận diện vấn đề và đề xuất ý tưởng/giải pháp”; “huy động sự ủng hộ và tạo lập liên minh cho ý tưởng”; và “triển khai để biến ý tưởng thành kết quả cụ thể”. Các tác giả cũng nhấn mạnh rằng những hoạt động này không nhất thiết diễn ra theo một trình tự tuyến tính, bởi quá trình đổi mới trong thực tế thường mang tính đan xen và phụ thuộc vào bối cảnh triển khai. Theo hướng chi tiết hơn, Kleysen & Street (2001) đề xuất

cấu trúc gồm tìm kiếm cơ hội, tạo ra ý tưởng, thiết kế, thử nghiệm và áp dụng; còn De Jong & Den Hartog (2010) xác định bốn chiều kích là “khám phá cơ hội, tạo ra ý tưởng, vận động/ủng hộ ý tưởng và áp dụng ý tưởng”.

Tóm lại, các nghiên cứu về hành vi ĐMST nhìn chung đều hội tụ ở ba nhóm hành vi cốt lõi. Thứ nhất là tạo ra ý tưởng, phản ánh việc cá nhân nhận diện vấn đề hoặc cơ hội và đề xuất các giải pháp mới. Thứ hai là thúc đẩy ý tưởng, thể hiện nỗ lực thuyết phục, huy động sự ủng hộ và tạo lập điều kiện cần thiết để ý tưởng được chấp nhận. Thứ ba là hiện thực hóa ý tưởng, tức là chuyển ý tưởng thành hành động, thử nghiệm, áp dụng và đưa vào thực tiễn công việc. Nói cách khác, sự khác biệt giữa các mô hình chủ yếu nằm ở mức độ chi tiết hóa từng giai đoạn, còn bản chất chung vẫn là quá trình chuyển hóa từ ý tưởng đến thực thi đổi mới.

Từ đó, luận án này tiếp cận hành vi ĐMST theo ba thành phần cốt lõi gồm *tạo ý tưởng, thúc đẩy ý tưởng và hiện thực hóa ý tưởng*. Việc lựa chọn tiếp cận này là phù hợp vì vừa phản ánh bản chất quá trình của hành vi ĐMST, vừa bảo đảm tính khái quát và thuận lợi cho đo lường trong nghiên cứu thực nghiệm. Đồng thời, trong bối cảnh trường ĐH, đổi mới của GV không chỉ thể hiện ở việc nảy sinh sáng kiến mới trong giảng dạy, hoạt động NCKH và phục vụ cộng đồng, mà còn ở khả năng thuyết phục, lan tỏa và triển khai sáng kiến đó vào thực tiễn. Vì vậy, cách tiếp cận ba thành phần là phù hợp về lý luận lẫn thực tiễn.

2.1.3.2. Hành vi công dân tổ chức

a. Khái niệm hành vi công dân tổ chức

Hành vi CDTC là thuật ngữ quan trọng trong lĩnh vực hành vi tổ chức và QTNL. Nền tảng ban đầu của khái niệm này có thể truy về Katz (1964), khi tác giả cho rằng để tổ chức vận hành hiệu quả, ngoài việc thu hút thành viên tham gia và bảo đảm họ thực hiện đúng vai trò chính thức, còn cần những hành vi tự nguyện, sáng tạo và vượt trên yêu cầu tối thiểu. Chính nhóm hành vi thứ ba này đã trở thành cơ sở cho sự hình thành khái niệm hành vi CDTC sau này.

Trong các nghiên cứu ban đầu, Smith và cs (1983) tiếp cận hành vi CDTC thông qua hai biểu hiện cơ bản là lòng vị tha và sự tuân thủ chung, nhấn mạnh đây là “những hành vi không được quy định chặt chẽ trong mô tả công việc nhưng góp phần hỗ trợ hoạt động của tổ chức”. Bateman & Organ (1983) tiếp tục làm rõ bản chất này khi xem hành vi CDTC là những hành vi tự nguyện, không thể cưỡng bức bằng hợp đồng lao động, thể hiện tinh thần “người lính tốt”. Trên cơ sở đó, Organ (1988) đã đưa ra định nghĩa kinh điển, theo đó hành vi CDTC là “hành vi cá nhân mang tính tùy ý, không được hệ thống khen thưởng chính thức công nhận trực tiếp, nhưng khi được tích lũy sẽ góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động của tổ chức”.

Cùng với sự phát triển của nghiên cứu và thực tiễn quản trị, ranh giới giữa hành vi “trong vai trò” và “ngoài vai trò” ngày càng trở nên kém rõ ràng. Vì vậy, Organ (1997) đã điều chỉnh cách hiểu về hành vi CDTC theo hướng nhấn mạnh đây

là “những đóng góp vào việc duy trì và tăng cường bối cảnh xã hội – tâm lý hỗ trợ cho việc thực hiện nhiệm vụ”. Tiếp cận này khá gần với quan niệm về kết quả theo bối cảnh của Borman & Motowidlo (1993). Ở một hướng cụ thể hơn, Williams & Anderson (1991) phân chia hành vi CDTC thành hành vi CDTC hướng tới cá nhân và hướng tới tổ chức, qua đó làm rõ đối tượng hưởng lợi của hành vi.

Các nghiên cứu tổng quan sau này như Podsakoff và cs (2000) hay Organ và cs (2006) nhìn chung đều thống nhất hành vi CDTC là “một cấu trúc đa chiều, bao gồm những hành vi tự nguyện, tích cực, vượt trên yêu cầu tối thiểu của vai trò và có đóng góp đối với hiệu quả hoạt động của tổ chức”. Một số tác giả khác (ví dụ Jahangir và cs, 2004; Lo & Ramayah, 2009) nhấn mạnh thêm rằng hành vi CDTC có thể hướng tới đồng nghiệp, khách hàng, hay tổ chức nói chung, và thường gắn với khung lý thuyết SSET hoặc công bằng tổ chức. Fan và cs (2023) tóm lược: hành vi CDTC là “những hành vi cá nhân mang tính tùy ý, không được quy định chặt trong hợp đồng lao động, không phải là điều kiện cần để NLD được tiếp tục duy trì vị trí, nhưng góp phần hỗ trợ môi trường xã hội – tâm lý và nâng cao hiệu quả công việc”. Các tổng quan khác cũng lưu ý rằng hành vi CDTC vừa có “mặt sáng” (gắn với KQCV, sự hài lòng, hiệu quả tổ chức) vừa có thể tiềm ẩn “mặt tối” như gia tăng áp lực phải thể hiện “hình mẫu công dân lý tưởng” (good soldier), nguy cơ kiệt sức, hoặc “bị lạm dụng trong bối cảnh văn hóa và hệ thống khen thưởng nhất định”.

Tóm lại, dù được diễn đạt khác nhau, các định nghĩa về hành vi CDTC đều gặp nhau ở một số điểm cốt lõi: đây là hành vi chứ không phải thái độ; là hành vi tự nguyện hoặc vượt trên yêu cầu tối thiểu của vai trò chính thức; và có tác dụng hỗ trợ đồng nghiệp, củng cố môi trường xã hội – tâm lý tích cực, qua đó góp phần nâng cao hiệu quả hoạt động của tổ chức. Trên cơ sở kế thừa các quan điểm của Organ (1988, 1997) và Williams & Anderson (1991), trong luận án này:

Hành vi công dân tổ chức được hiểu là những hành vi tự nguyện của giảng viên vượt trên yêu cầu chính thức của công việc, hướng tới hỗ trợ cá nhân khác và/hoặc đóng góp tích cực cho nhà trường, qua đó tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện nhiệm vụ và nâng cao hiệu quả hoạt động chung của tổ chức.

Từ khái niệm này cho thấy:

Thứ nhất, hành vi CDTC là hành vi cụ thể chứ không phải thái độ, cảm xúc hay ý định. Khái niệm này phản ánh những hành động thực tế mà GV chủ động thực hiện nhằm hỗ trợ người khác hoặc đóng góp cho nhà trường. Trong lao động của GV, các hành động đó có thể biểu hiện qua việc hỗ trợ đồng nghiệp giải quyết khó khăn chuyên môn, chia sẻ tài liệu và kinh nghiệm, hướng dẫn GV mới, phối hợp xử lý công việc chung, đóng góp ý kiến cải tiến hoặc tham gia hoạt động của đơn vị và nhà trường. Vì vậy, việc nhận diện hành vi CDTC cần căn cứ vào những gì GV thực sự thực hiện, thay vì chỉ dựa trên thái độ tích cực hay mức độ gắn bó của họ với tổ chức.

Thứ hai, hành vi CDTC mang tính tự nguyện và vượt yêu cầu của vai trò chính

thức. Đây không phải là những nhiệm vụ bắt buộc được quy định trực tiếp trong mô tả công việc hoặc được giao cụ thể cho GV, mặc dù trong thực tiễn các hành vi này có thể được nhà trường khuyến khích, ghi nhận hoặc gián tiếp xem xét khi đánh giá. Tính “ngoài vai trò” không có nghĩa là hành vi CDTC hoàn toàn tách biệt với hoạt động nghề nghiệp của GV, mà thể hiện ở mức độ chủ động đóng góp vượt quá trách nhiệm chính thức. Chẳng hạn, hoàn thành nhiệm vụ hướng dẫn người học theo phân công thuộc KQTHNV; trong khi tự nguyện hỗ trợ thêm người học hoặc đồng nghiệp ngoài phạm vi trách nhiệm được giao có thể được xem là hành vi CDTC.

Thứ ba, hành vi CDTC hướng tới hỗ trợ cá nhân hoặc đóng góp cho tổ chức. Hành vi hướng tới cá nhân thể hiện qua sự sẵn sàng giúp đỡ đồng nghiệp, chia sẻ tri thức, phối hợp công việc và hỗ trợ người khác khi gặp khó khăn. Hành vi hướng tới tổ chức được biểu hiện qua việc chủ động tham gia hoạt động chung, bảo vệ uy tín nhà trường, tuân thủ các quy định ngay cả khi không có sự giám sát, đóng góp ý kiến xây dựng và sẵn sàng nhận thêm công việc vì lợi ích chung. Dù hướng tới cá nhân hay tổ chức, các hành vi này đều góp phần duy trì môi trường xã hội – tâm lý thuận lợi, tăng cường hợp tác và hỗ trợ thực hiện nhiệm vụ cốt lõi của nhà trường (Organ, 1997; Williams & Anderson, 1991).

Thứ tư, hành vi CDTC là một cấu trúc đa chiều. Các nghiên cứu có thể phân loại hành vi CDTC theo nội dung hành vi; hoặc theo đối tượng thụ hưởng. Luận án tiếp cận hành vi CDTC theo các biểu hiện phản ánh sự hỗ trợ đồng nghiệp và sự tự nguyện đóng góp cho đơn vị, nhà trường. Tiếp cận này phù hợp với đặc thù lao động của GV, trong đó sự hợp tác, chia sẻ tri thức và tham gia hoạt động học thuật chung có ý nghĩa quan trọng đối với việc thực hiện mục tiêu của trường ĐH.

Như vậy, ranh giới giữa hành vi CDTC và KQTHNV được xác định trước hết dựa trên yêu cầu chính thức của vị trí việc làm và sự phân công của nhà trường. Nếu một hoạt động thuộc trách nhiệm bắt buộc hoặc nhiệm vụ được giao thì mức độ hoàn thành hoạt động đó được phản ánh trong KQTHNV; nếu GV chủ động thực hiện vượt trên yêu cầu chính thức nhằm hỗ trợ người khác hoặc đóng góp cho nhà trường thì được xem là hành vi CDTC. Mặc dù ranh giới này có thể thay đổi theo quy định và kỳ vọng của từng trường, việc phân biệt theo nguyên tắc trên giúp hạn chế sự chồng lấn giữa hành vi CDTC và KQCVGV khi vận hành hóa các thang đo trong luận án.

b. Vai trò của hành vi công dân tổ chức

Hành vi CDTC có vai trò quan trọng với hiệu quả hoạt động của tổ chức vì đây là hành vi tự nguyện vượt trên yêu cầu chính thức nhưng lại góp phần duy trì và củng cố bối cảnh xã hội - tâm lý hỗ trợ cho việc thực hiện nhiệm vụ. Theo Organ (1997), giá trị của hành vi CDTC không nằm ở việc thay thế KQTHNV cốt lõi, mà ở chỗ tạo ra những điều kiện thuận lợi giúp cá nhân, nhóm và tổ chức hoạt động hiệu quả hơn. Trên cơ sở đó, Podsakoff và cs (2000) khẳng định hành vi CDTC là

nguồn lực hành vi quan trọng, có thể tạo ra nhiều hệ quả tích cực đối với cả cá nhân và tổ chức.

Ở cấp độ cá nhân và nhóm, hành vi CDTC giúp tăng cường sự hợp tác, chia sẻ, hỗ trợ và giảm bớt những xung đột trong quá trình làm việc. Nhờ đó, cá nhân có thêm nguồn lực xã hội để hoàn thành nhiệm vụ, còn tập thể có điều kiện phối hợp hiệu quả hơn. Podsakoff và cs (2009) cho rằng hành vi CDTC có quan hệ tích cực với nhiều kết quả của cá nhân và tổ chức, trong đó có KQCV và hiệu quả vận hành chung. Điều này cho thấy những hành vi tương như nằm ngoài vai trò chính thức thực chất lại có ý nghĩa thiết thực với nâng cao KQCV.

Ở cấp độ tổ chức, hành vi CDTC góp phần hình thành bầu không khí làm việc tích cực, tăng tính gắn kết, giảm chi phí giám sát và hỗ trợ tổ chức thích ứng tốt hơn với sự thay đổi (Podsakoff và cs, 2000). Trong trường ĐH, vai trò này càng trở nên rõ nét vì hoạt động của GV luôn gắn với quan hệ phối hợp chuyên môn, chia sẻ học thuật và trách nhiệm đối với tập thể. Theo Somech & Ron (2007), sự sẵn sàng hỗ trợ đồng nghiệp, tham gia hoạt động chung và đóng góp vượt trên yêu cầu chính thức của GV có ý nghĩa tích cực đối với môi trường nhà trường và hiệu quả hoạt động. Vì vậy, việc xem xét hành vi CDTC trong nghiên cứu không chỉ có ý nghĩa về mặt lý luận mà còn góp phần lý giải cơ chế hành vi giúp nâng cao KQCVGV.

c. Thành phần của hành vi công dân tổ chức

Cùng với quá trình phát triển khái niệm, hành vi CDTC cũng được tiếp cận như cấu trúc đa chiều. Nghiên cứu ban đầu chủ yếu tập trung nhận diện những nhóm hành vi cốt lõi phản ánh tinh thần hợp tác, tự giác và sẵn sàng đóng góp của NLĐ đối với tập thể và tổ chức. Smith và cs (1983) là những người đầu tiên đo lường hành vi CDTC một cách có hệ thống với hai thành phần là lòng vị tha và tuân thủ chung. Trong đó, lòng vị tha thể hiện qua các hành vi giúp đỡ trực tiếp đối với đồng nghiệp trong công việc, còn tuân thủ chung phản ánh sự tự giác chấp hành các quy định, chuẩn mực và yêu cầu của tổ chức vượt trên mức tối thiểu. Trên cơ sở đó, Organ (1988) phát triển mô hình năm thành phần gồm lòng vị tha, lương tâm, tinh thần thể thao, lịch thiệp và đạo đức công dân. Mô hình này phản ánh khá toàn diện các biểu hiện của hành vi CDTC, từ giúp đỡ đồng nghiệp, tuân thủ quy định, duy trì thái độ tích cực đến chủ động tham gia hoạt động chung.

các nghiên cứu tiếp theo cũng chỉ ra giữa các thành phần trên có giao thoa nhất định, do đó nhiều học giả đã lựa chọn cách tiếp cận khái quát hơn theo đối tượng mà hành vi hướng tới. Theo Williams & Anderson (1991), hành vi CDTC gồm hai thành phần cơ bản là hành vi CDTC hướng tới cá nhân và tới tổ chức. Trong đó, hành vi CDTC hướng tới cá nhân bao gồm “những hành vi tự nguyện nhằm giúp đỡ, hỗ trợ, hợp tác và tạo điều kiện thuận lợi cho các cá nhân cụ thể trong tổ chức, chủ yếu là đồng nghiệp”; còn hành vi CDTC hướng tới tổ chức bao gồm những hành vi tự

nguyện thể hiện sự tận tâm, ủng hộ và đóng góp tích cực cho tổ chức như tự giác tuân thủ quy định, tham gia hoạt động chung, bảo vệ lợi ích và hình ảnh của tổ chức. Cách phân loại này có ưu điểm là khái quát, rõ ràng, dễ vận dụng trong nghiên cứu thực nghiệm, đồng thời vẫn bao quát được nội dung cốt lõi của các thành phần chi tiết đã được đề xuất trước đó. Chẳng hạn, lòng vị tha và lịch thiệp thường nghiêng về hành vi hướng tới cá nhân, trong khi lương tâm, tinh thần thể thao và đạo đức công dân thường được xếp vào nhóm hành vi hướng tới tổ chức.

Mặc dù đề xuất các thành phần khác nhau, các nghiên cứu về hành vi CDTC nhìn chung đều hội tụ ở hai hướng biểu hiện lớn: hành vi tự nguyện hướng tới con người và hành vi tự nguyện hướng tới tổ chức. Nói cách khác, sự khác biệt giữa các tiếp cận nằm ở mức độ chi tiết của việc phân chia các biểu hiện hành vi, còn bản chất chung vẫn là những đóng góp mang tính tự nguyện nhằm hỗ trợ cá nhân khác hoặc góp phần duy trì, củng cố và nâng cao hiệu quả hoạt động của tổ chức.

Kế thừa tiếp cận của Williams & Anderson (1991), luận án này lựa chọn hành vi CDTC gồm *hai thành phần*, bao gồm: *hành vi CDTC hướng tới cá nhân* và *hành vi CDTC hướng tới tổ chức*. Trong đó, hành vi CDTC hướng tới cá nhân được hiểu là những hành vi tự nguyện của GV nhằm hỗ trợ, hợp tác, chia sẻ và giúp đỡ đồng nghiệp trong quá trình thực hiện công việc; còn hành vi CDTC hướng tới tổ chức là những hành vi tự nguyện thể hiện sự tận tâm, trách nhiệm và ủng hộ nhà trường thông qua việc chủ động tham gia hoạt động chung, tuân thủ các quy định, đóng góp sáng kiến và bảo vệ lợi ích, hình ảnh của tổ chức.

Xét về phương diện lựa chọn mô hình nghiên cứu, việc tiếp cận hành vi CDTC theo hai thành phần là phù hợp vì một số lý do. *Đầu tiên*, đây là cách tiếp cận có tính khái quát cao, giúp giữ được cốt lõi của hành vi CDTC là sự tự nguyện hỗ trợ người khác và sự tự nguyện đóng góp cho tổ chức. *Thứ hai*, so với các mô hình gồm nhiều thành phần chi tiết, cấu trúc hai thành phần hạn chế được sự chồng lấn khái niệm giữa các chiều cạnh đo lường, qua đó thuận lợi hơn cho việc phân tích thực nghiệm. *Thứ ba*, trong bối cảnh luận án sử dụng hành vi CDTC như một cơ chế trung gian trong mô hình có nhiều biến nghiên cứu, việc sử dụng một thang đo gọn nhưng vẫn bảo đảm nội dung khái niệm là phù hợp. *Thứ tư*, trong bối cảnh trường ĐH, hoạt động nghề nghiệp của GV vừa gắn chặt với quan hệ phối hợp, hỗ trợ đồng nghiệp trong khoa, bộ môn và nhóm nghiên cứu, vừa gắn với trách nhiệm, sự tham gia và đóng góp đối với khoa và nhà trường; vì vậy, cách phân tách hành vi CDTC thành hai thành phần là phù hợp về lý luận và thực tiễn.

2.2. Các lý thuyết nền tảng

2.2.1. Lý thuyết nguồn lực

Lý thuyết nguồn lực (RBV) cho rằng lợi thế và kết quả vượt trội của tổ chức đến từ việc sở hữu, phát triển hiệu quả các nguồn lực giá trị, khan hiếm, khó sao chép. Theo Barney (1991), bên cạnh các nguồn lực hữu hình, những nguồn lực vô hình như

tri thức, văn hóa, năng lực tổ chức, hệ thống quản trị và khả năng học hỏi có thể trở thành nền tảng tạo ra lợi thế và duy trì sự phát triển của tổ chức.

Trong luận án, TCHT được xem là nguồn lực và năng lực chiến lược. TCHT không chỉ phản ánh các hoạt động đào tạo hoặc chia sẻ tri thức riêng lẻ mà còn thể hiện khả năng của nhà trường trong việc tạo ra, tiếp nhận, chia sẻ, lưu giữ và ứng dụng tri thức. Năng lực này được hình thành qua quá trình tích lũy lâu dài về văn hóa học tập, kinh nghiệm tổ chức, cơ chế phối hợp, hệ thống quản trị và năng lực lãnh đạo; vì vậy, khó được sao chép hoặc thay thế một cách đầy đủ.

Dưới góc nhìn RBV, nguồn lực TCHT được hình thành và phát huy ở ba cấp độ có quan hệ với nhau. Học tập cấp cá nhân giúp GV phát triển tri thức, kỹ năng và khả năng thích ứng, qua đó nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ. Học tập cấp nhóm tạo điều kiện để tri thức cá nhân được chia sẻ, kiểm chứng, bổ sung và kết hợp thông qua trao đổi, phản tư và phối hợp giữa các thành viên. Học tập cấp tổ chức giúp lưu giữ và thể chế hóa kết quả học tập thông qua chiến lược, cấu trúc, hệ thống quản trị tri thức, cơ chế phản hồi và văn hóa hỗ trợ học tập. Theo logic này, học tập cấp nhóm có thể giữ vai trò kết nối quá trình học tập của cá nhân với sự tích lũy và lan tỏa tri thức ở cấp tổ chức; tuy nhiên, vai trò và mức độ tác động của từng cấp độ cần được kiểm định bằng dữ liệu thực nghiệm.

Các nguồn lực học tập ở từng cấp độ có thể hỗ trợ trực tiếp cho KQCVGV theo nhiều cách. Học tập cấp cá nhân làm gia tăng năng lực và khả năng tự điều chỉnh công việc; học tập cấp nhóm cải thiện phối hợp, chia sẻ kinh nghiệm và giải quyết vấn đề chung; học tập cấp tổ chức tạo ra hệ thống và điều kiện giúp GV tiếp cận, sử dụng và chuyển hóa tri thức thành KQTHNV. Vì vậy, RBV là cơ sở chủ yếu để luận giải tác động trực tiếp của học tập cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức đến KQCVGV. Đồng thời, lý thuyết này gợi mở: giá trị của nguồn lực TCHT còn được hiện thực hóa thông qua những hành vi tích cực của GV trong quá trình làm việc.

2.2.2. Lý thuyết trao đổi xã hội

Lý thuyết trao đổi xã hội (SET) của Blau (1964) cho rằng quan hệ giữa cá nhân và tổ chức có thể được xem là một quá trình trao đổi dài hạn. Khi nhận được lợi ích, sự hỗ trợ, tin tưởng hoặc đối xử tích cực từ tổ chức và các thành viên khác, cá nhân thường hình thành cảm nhận về nghĩa vụ và có xu hướng đáp lại bằng hành vi tích cực tương xứng. Cơ chế này dựa trên chuẩn mực có đi có lại, theo đó những lợi ích mà một bên nhận được tạo ra xu hướng hoàn trả theo cách phù hợp (Gouldner, 1960).

Trong môi trường TCHT, GV nhận được các lợi ích không chỉ dưới dạng cơ hội phát triển chuyên môn mà còn thông qua sự hỗ trợ, chia sẻ tri thức, phản hồi, trao quyền, ghi nhận và tin cậy. Những lợi ích này được biểu hiện khác nhau ở từng cấp độ. Học tập cấp cá nhân phản ánh cơ hội và sự đầu tư dành cho phát triển nghề nghiệp của GV. Học tập cấp nhóm đem lại sự hỗ trợ, hợp tác, trao đổi kinh nghiệm và tin cậy giữa các đồng nghiệp. Học tập cấp tổ chức thể hiện cam kết của nhà trường thông

qua chính sách phát triển, lãnh đạo hỗ trợ, cơ chế ghi nhận và hệ thống tạo điều kiện cho học tập. Những điều kiện đó truyền tải thông điệp rằng GV được đồng nghiệp và nhà trường quan tâm, đầu tư và coi trọng.

Khi cảm nhận được sự hỗ trợ và đầu tư này, GV đáp lại qua hành vi CDTC: hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ, tham gia hoạt động chung và đóng góp vượt trên yêu cầu chính thức vì lợi ích của đơn vị, nhà trường. Theo Organ (1988) và Podsakoff và cs (2000), hành vi CDTC có thể được xem là hình thức đáp trả xã hội tích cực trước sự hỗ trợ, công bằng và tin cậy mà cá nhân nhận được. Thông qua tăng cường hợp tác và củng cố môi trường xã hội – tâm lý thuận lợi, hành vi CDTC tiếp tục hỗ trợ cá nhân và tập thể hoàn thành tốt hơn các nhiệm vụ cốt lõi.

SET đồng thời có thể giải thích sự hình thành hành vi ĐMST. Khi GV được trao quyền, hỗ trợ học tập, ghi nhận sáng kiến, tin tưởng và tạo điều kiện thử nghiệm, họ có thể đáp lại sự đầu tư đó bằng việc chủ động phát hiện vấn đề, đề xuất, thúc đẩy và hiện thực hóa những ý tưởng mới trong công việc. Như vậy, sự đáp trả của GV không chỉ thể hiện qua những đóng góp tự nguyện cho đồng nghiệp và tổ chức mà còn thông qua nỗ lực cải tiến hoạt động nghề nghiệp.

Do đó, SET cung cấp cơ sở giải thích tác động của học tập cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức đến cả hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Trong đó, lý thuyết này đặc biệt phù hợp để lý giải hành vi CDTC như một sự đáp lại mang tính có đi có lại trước những hỗ trợ và lợi ích mà GV nhận được. Đồng thời, SET cũng góp phần giải thích vai trò của hành vi ĐMST và CDTC trong quan hệ giữa các cấp độ TCHT và KQCVGV.

2.2.3. Lý thuyết nhu cầu – nguồn lực công việc

Lý thuyết nhu cầu – nguồn lực công việc (JD–R) cho rằng mỗi công việc đều tồn tại song song nhu cầu công việc và nguồn lực công việc. Nhu cầu công việc là khía cạnh đòi hỏi cá nhân phải duy trì nỗ lực về thể chất hoặc tâm lý, như khối lượng công việc, áp lực thời gian, mức độ phức tạp và yêu cầu cảm xúc. Ngược lại, nguồn lực công việc giúp cá nhân hoàn thành nhiệm vụ, hạn chế ảnh hưởng bất lợi của yêu cầu công việc, đồng thời thúc đẩy động lực, sự gắn kết, sáng tạo và KQCV (Bakker & Demerouti, 2007; Schaufeli & Taris, 2014).

Một điểm quan trọng của JD–R là nguồn lực công việc có thể tồn tại ở nhiều cấp độ. Trong luận án, TCHT cung cấp cho GV hệ thống nguồn lực học tập và xã hội ở cấp cá nhân, nhóm và tổ chức. Ở cấp cá nhân, cơ hội học tập liên tục, phản hồi và quyền chủ động giúp GV phát triển năng lực, nhận diện vấn đề và tìm kiếm cách làm mới. Ở cấp nhóm, chia sẻ tri thức, phản tư tập thể, hỗ trợ đồng nghiệp và sự cởi mở trong trao đổi tạo điều kiện để GV phát triển, thảo luận và thử nghiệm ý tưởng. Ở cấp tổ chức, chính sách phát triển nghề nghiệp, trao quyền, lãnh đạo hỗ trợ, hệ thống quản trị tri thức và văn hóa khuyến khích đổi mới tạo điều kiện để ý tưởng được ghi nhận, huy động nguồn lực và áp dụng vào thực tiễn.

Theo quá trình tạo động lực của JD–R, các nguồn lực học tập giúp GV ứng phó với áp lực nghề nghiệp và tạo ra năng lượng, động lực và điều kiện để họ chủ động phát hiện cơ hội, đề xuất, thúc đẩy và hiện thực hóa ý tưởng mới. Hành vi ĐMST giúp GV cải tiến nội dung chuyên môn, phương pháp giảng dạy, hoạt động nghiên cứu, phục vụ cộng đồng và quy trình phối hợp; qua đó góp phần nâng cao KQCVGV. Vì vậy, JD–R đặc biệt phù hợp để giải thích sự chuyển hóa nguồn lực học tập thành hành vi ĐMST và KQCV.

Bên cạnh đó, JD–R cũng hỗ trợ giải thích hành vi CDTC. Khi có đủ nguồn lực học tập, sự hỗ trợ xã hội, quyền tự chủ và phản hồi tích cực, GV có điều kiện hoàn thành nhiệm vụ và có thêm động lực và khả năng hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ tri thức và tham gia hoạt động chung của nhà trường. Ngược lại, khi nguồn lực hạn chế trong khi nhu cầu công việc cao, khả năng thực hiện những đóng góp vượt trên yêu cầu chính thức có thể bị thu hẹp.

Như vậy, JD–R cung cấp cơ sở giải thích tác động của các nguồn lực học tập ở ba cấp độ đến cả hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Trong đó, lý thuyết này có trọng tâm rõ hơn trong việc lý giải hành vi ĐMST thông qua quá trình nguồn lực tạo động lực và điều kiện cho GV phát triển, thúc đẩy và áp dụng ý tưởng mới. Đồng thời, JD–R cũng góp phần giải thích tác động trực tiếp của TCHT đến KQCVGV và vai trò trung gian của hai hành vi trong mối quan hệ này.

Tổng hợp vai trò của các lý thuyết nền tảng:

Ba lý thuyết nền tảng được sử dụng theo hướng bổ sung cho nhau và có sự giao thoa về khả năng giải thích. RBV lý giải TCHT như một nguồn lực và năng lực tổ chức đa cấp, tạo cơ sở cho tác động của học tập cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức đến KQCVGV. SET và JD–R cùng hỗ trợ giải thích quá trình chuyển hóa các điều kiện học tập thành hành vi ĐMST và hành vi CDTC nhưng nhấn mạnh những cơ chế khác nhau. SET tập trung vào cơ chế trao đổi và có đi có lại, đặc biệt rõ đối với hành vi CDTC; trong khi JD–R nhấn mạnh quá trình nguồn lực tạo động lực và điều kiện hành động, đặc biệt rõ đối với hành vi ĐMST.

Trên cơ sở tích hợp ba lý thuyết, các giả thuyết được phát triển theo logic riêng cho từng cấp độ học tập. Học tập cấp cá nhân nhấn mạnh sự phát triển tri thức, năng lực, khả năng tự điều chỉnh và tính chủ động của GV. Học tập cấp nhóm nhấn mạnh chia sẻ tri thức, phản tư, phối hợp, hỗ trợ và khả năng kết nối tri thức giữa các thành viên. Học tập cấp tổ chức nhấn mạnh sự thể chế hóa hoạt động học tập thông qua chiến lược, cấu trúc, hệ thống quản trị, lãnh đạo và văn hóa. Ba cấp độ có thể tác động trực tiếp đến KQCVGV trên cơ sở RBV; đồng thời tác động gián tiếp qua hành vi ĐMST và hành vi CDTC theo các cơ chế được giải thích bởi SET và JD–R. Đây là nền tảng lý luận để xây dựng các nhóm giả thuyết và mô hình của luận án.

2.3. Giả thuyết và mô hình nghiên cứu đề xuất

2.3.1. Giả thuyết nghiên cứu

Tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên

Tổ chức học tập, theo tiếp cận của Watkins & Marsick (1993, 1996), Marsick & Watkins (2003), được hình thành từ các quá trình học tập diễn ra ở cả ba cấp độ. Các quá trình này tạo ra tri thức mới và hình thành nguồn lực học tập quan trọng cho GV như tri thức cập nhật, kỹ năng nghề nghiệp, chuẩn mực chuyên môn, cơ chế phản hồi và mạng lưới hỗ trợ công việc. Trong nghiên cứu này, các nguồn lực đó được xem là nền tảng quan trọng để nâng cao KQCVGV.

Theo lý thuyết RBV, TCHT có thể được coi là nguồn lực và năng lực tổ chức mang tính chiến lược, bởi nó tạo điều kiện cho nhà trường tích lũy, chia sẻ, khai thác và đổi mới tri thức có hệ thống. Một môi trường học tập mạnh giúp nâng cao năng lực cá nhân của GV và tạo nên hạ tầng tổ chức hỗ trợ thực hiện nhiệm vụ tốt hơn. Khi TCHT trở thành một nguồn lực có giá trị, khó sao chép và được vận hành nhất quán, nó có thể chuyển hóa thành lợi thế trong thực hiện nhiệm vụ ở cấp cá nhân.

Theo lý thuyết JD-R, TCHT làm giàu nguồn lực công việc của GV như cơ hội học hỏi, phản hồi mang tính phát triển, hỗ trợ từ đồng nghiệp và lãnh đạo, cũng như bầu không khí khuyến khích chia sẻ và thử nghiệm. Các nguồn lực này giúp GV đối phó tốt hơn với các yêu cầu công việc: khối lượng giảng dạy, NCKH, đổi mới chương trình và kiểm định chất lượng; từ đó cải thiện KQTHNV. Trong bối cảnh GDĐH, các nghiên cứu của Umalihayati và cs (2022), Cao và cs (2025) đều cung cấp bằng chứng cho thấy đặc trưng của TCHT tác động tích cực đến KQCV.

Trong luận án, tác động của từng cấp độ học tập đến KQCVGV được lý giải theo những cơ chế khác nhau. *Học tập cấp cá nhân* trực tiếp làm giàu tri thức, kỹ năng, khả năng tự phản tư và điều chỉnh cách thực hiện công việc, nhờ đó GV có thể hoàn thành nhiệm vụ chuyên môn đầy đủ và có chất lượng hơn. *Học tập cấp nhóm* tác động đến KQCVGV thông qua chia sẻ kinh nghiệm, phản hồi chéo, phối hợp và hình thành nhận thức chung về yêu cầu chuyên môn; qua đó giúp giảm sai sót, nâng cao chất lượng thực hiện nhiệm vụ có tính liên kết. *Học tập cấp tổ chức* tạo ra tác động thông qua việc thể chế hóa tri thức thành chính sách, quy trình, hệ thống quản trị tri thức, cơ chế hỗ trợ và văn hóa học tập, giúp GV tiếp cận và sử dụng các nguồn lực cần thiết để thực hiện nhiệm vụ. Những cơ chế khác nhau này là cơ sở để luận án kiểm định riêng tác động của từng cấp độ học tập đến KQCVGV:

Giả thuyết 1a (H1a): Học tập cấp cá nhân có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên

Giả thuyết 1b (H1b): Học tập cấp nhóm có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên

Giả thuyết 1c (H1c): Học tập cấp tổ chức có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên

Tổ chức học tập và hành vi đổi mới sáng tạo

Hành vi ĐMST được xem là kết quả của tương tác giữa động lực cá nhân và bối cảnh tổ chức khuyến khích học hỏi, thử nghiệm và đổi mới. Một TCHT, với các thực hành học tập ở tất cả các cấp, tạo điều kiện thuận lợi cho việc hình thành, thúc đẩy và hiện thực hóa ý tưởng. Các đặc trưng như đối thoại cởi mở, chia sẻ tri thức, học tập nhóm, lãnh đạo hỗ trợ và cơ chế ghi nhận sáng kiến tạo điều kiện cho GV chủ động nhận diện vấn đề, đề xuất giải pháp mới và thử nghiệm các cải tiến mới.

Xét dưới góc nhìn của lý thuyết JD-R, TCHT cung cấp cho GV nguồn lực cần để phát sinh hành vi ĐMST, bao gồm tri thức, phản hồi, quyền tự chủ, hỗ trợ xã hội và không gian tâm lý an toàn cho thử nghiệm. Các nguồn lực này không chỉ giúp GV mạnh dạn đề đạt ý tưởng mà còn tăng khả năng kiên trì thúc đẩy và triển khai ý tưởng vào thực tế. Đồng thời, theo lý thuyết SET, khi GV cảm nhận nhà trường khuyến khích học hỏi, hỗ trợ đổi mới và tạo điều kiện phát triển, họ có xu hướng đáp lại bằng hành vi tích cực có lợi, trong đó có hành vi ĐMST.

Các nghiên cứu thực nghiệm cũng ủng hộ lập luận này. Park (2013) khẳng định TCHT tác động trực tiếp đến hành vi ĐMST. Ismail (2005) khẳng định học tập cá nhân có ảnh hưởng tích cực đến việc tạo ra ý tưởng sáng tạo, học tập cấp tổ chức có tác động tích cực đến cả việc tạo ra ý tưởng sáng tạo và việc thực hiện ý tưởng.

Trong bối cảnh GDĐH và khu vực công, nhiều nghiên cứu gần đây đã khẳng định mối liên hệ này. Umalihayati và cs (2022) cho thấy TCHT có tác động đáng kể tới hành vi ĐMST của GV. Fauziannor và cs (2024) chỉ ra học tập cá nhân và khả năng thích ứng có đóng góp quan trọng vào hành vi ĐMST của công chức, với vai trò hỗ trợ của văn hóa học tập cấp tổ chức. Handayani và cs (2025) trong nghiên cứu về GV ĐH ngoài công lập Indonesia cho thấy TCHT thúc đẩy hành vi ĐMST.

Trong bối cảnh nghiên cứu này, tác động của ba cấp độ học tập đến hành vi ĐMST được hình thành qua các khâu khác nhau của quá trình đổi mới. *Học tập cấp cá nhân* giúp GV mở rộng tri thức, tự phản tư và nhận diện vấn đề hoặc cơ hội cải tiến, từ đó tạo nền tảng cho việc hình thành ý tưởng mới. *Học tập cấp nhóm* tạo không gian để ý tưởng được trao đổi, phản biện, bổ sung và tìm kiếm sự ủng hộ từ đồng nghiệp; vì vậy, có ý nghĩa đối với việc phát triển và thúc đẩy ý tưởng. *Học tập cấp tổ chức* cung cấp chính sách, quyền tự chủ, nguồn lực, cơ chế ghi nhận và văn hóa chấp nhận thử nghiệm, tạo điều kiện để ý tưởng được triển khai và thể chế hóa trong thực tiễn. Luận án đề xuất:

Giả thuyết 2a (H2a): Học tập cấp cá nhân có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc

Giả thuyết 2b (H2b): Học tập cấp nhóm có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc

Giả thuyết 2c (H2c): Học tập cấp tổ chức có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc

Tổ chức học tập và hành vi công dân tổ chức

Theo lý thuyết SET, khi cá nhân nhận thấy tổ chức đầu tư và tạo cơ hội, điều kiện phát triển, họ sẽ đáp lại bằng các hành vi tích cực vượt trên yêu cầu chính thức của vai trò. Trong bối cảnh này, TCHT có thể được xem là tín hiệu rõ ràng cho thấy nhà trường coi trọng sự phát triển của GV thông qua việc tạo cơ hội học tập liên tục, thúc đẩy đối thoại, khuyến khích chia sẻ tri thức, trao quyền và hỗ trợ phản hồi mang tính phát triển. Những đặc trưng đó làm gia tăng cảm nhận được hỗ trợ, tin cậy và gắn kết, từ đó thúc đẩy hành vi CDTC. Theo lý thuyết SET, hành vi CDTC là một dạng đáp trả xã hội tích cực của GV đối với môi trường tổ chức thuận lợi.

Theo lý thuyết JD-R, TCHT còn tạo ra các nguồn lực xã hội cũng như công việc như hợp tác, chia sẻ, hỗ trợ đồng nghiệp, lãnh đạo hỗ trợ và bầu không khí học tập, vốn là những điều kiện quan trọng nuôi dưỡng hành vi CDTC hướng tới cá nhân và tổ chức.

Kết quả nghiên cứu thực nghiệm ủng hộ lập luận trên. Lau và cs (2020) cho thấy TCHT có tác động tích cực tới hành vi CDTC, và mối quan hệ này được tăng cường trong bối cảnh văn hóa định hướng nhóm mạnh. Pires (2022) tìm thấy nhận thức về TCHT liên quan đến hành vi CDTC, trong đó hành vi CDTC được xem như “kênh hành vi” chuyển tải tác động của TCHT lên kết quả dịch vụ. Trong bối cảnh Việt Nam, nghiên cứu về hành vi CDTC cho thấy hành vi dẫn thân trong hoạt động chung, sẵn sàng giúp đỡ đồng nghiệp, tuân thủ kỷ luật... tác động tích cực đến KQCV cá nhân và hiệu quả đơn vị, đồng thời chịu ảnh hưởng của các yếu tố như lãnh đạo hỗ trợ, văn hóa hợp tác và sự công bằng (Bùi Nhật Vượng và cs, 2024).

Trong nghiên cứu này, ba cấp độ học tập thúc đẩy hành vi CDTC thông qua những cơ chế xã hội khác nhau. *Học tập cấp cá nhân* làm gia tăng nhận thức nghề nghiệp, khả năng thấu hiểu công việc và sự sẵn sàng chia sẻ những tri thức đã tiếp nhận, qua đó khuyến khích GV chủ động hỗ trợ người khác. *Học tập cấp nhóm* tạo ra sự tương tác trực tiếp, quan hệ tin cậy và chuẩn mực có đi có lại giữa các thành viên; vì vậy, có thể thúc đẩy rõ nét các hành vi giúp đỡ, chia sẻ và phối hợp vượt trên yêu cầu tối thiểu. *Học tập cấp tổ chức* truyền tải sự quan tâm và đầu tư của nhà trường thông qua chính sách phát triển, trao quyền, ghi nhận và văn hóa hỗ trợ; từ đó khuyến khích GV đáp lại bằng sự tham gia và những đóng góp tự nguyện vì lợi ích chung. Do đó, luận án đề xuất:

Giả thuyết 3a (H3a): Học tập cấp cá nhân có tác động tích cực đến hành vi công dân tổ chức

Giả thuyết 3b (H3b): Học tập cấp nhóm có tác động tích cực đến hành vi công dân tổ chức

Giả thuyết 3c (H3c): Học tập cấp tổ chức có tác động tích cực đến hành vi công dân tổ chức

Hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc và kết quả công việc của giảng viên

Hành vi ĐMST giúp chuyển tri thức, sáng kiến và ý tưởng mới thành những cải tiến cụ thể trong công việc. Những GV có hành vi ĐMST cao thường chủ động đề xuất và áp dụng phương pháp dạy học mới, cải tiến học liệu, khai thác công nghệ, phát triển học phần mới hoặc nâng cao hiệu quả NCKH. Do đó, hành vi ĐMST có khả năng tạo ra KQCV tốt hơn.

Về phương diện lý thuyết, lý thuyết JD-R cho thấy khi cá nhân có đủ nguồn lực để chủ động thử nghiệm, sáng tạo và triển khai ý tưởng, họ có xu hướng nâng cao KQCV. Đồng thời, xét từ lý thuyết nguồn lực, hành vi ĐMST ở cấp cá nhân chính là một cơ chế giúp chuyển hóa nguồn lực học tập và tri thức mà tổ chức tích lũy được thành giá trị thực hiện nhiệm vụ cụ thể. Như vậy, hành vi ĐMST là mắt xích quan trọng nối giữa TCHT với KQCVG.

Nhiều bằng chứng thực nghiệm trong doanh nghiệp cho thấy quan hệ thuận chiều, có ý nghĩa giữa hành vi ĐMST và KQCV (Yuan & Woodman, 2010; De Jong & Den Hartog, 2010). Trong giáo dục, hành vi ĐMST của giáo viên/GV – như đổi mới dạy học, khai thác công nghệ, phát triển học liệu mới, thiết kế học phần mới – được chứng minh tác động tích cực tới chất lượng dạy học, kết quả học tập của SV và thành tích NCKH. Hosseini & Haghighi Shirazi (2021) cho thấy giáo viên có hành vi đổi mới cao có kết quả giảng dạy tốt hơn, được đánh giá tích cực hơn bởi người học và quản lý. Handayani và cs (2025) với mẫu GV ĐH cũng khẳng định hành vi ĐMST là yếu tố dự báo quan trọng của kết quả nhiệm vụ và hành vi theo bối cảnh. Ba (2023) khẳng định hành vi ĐMST của GV tác động tích cực đến KQCV. Tương đồng, El Junusi (2023) nghiên cứu 164 nhân viên học thuật các trường ĐH công lập khẳng định hành vi ĐMST có tác động tích cực đến KQCVGV. Sofiyan và cs (2022) khẳng định hành vi ĐMST có tác động tích cực đến KQCV của giáo viên. Adolf Bastian, Widodo Widodo (2022) cho thấy hành vi ĐMST ảnh hưởng đáng kể đến KQTHNV của GV.

Trong bối cảnh GDĐH đang chịu áp lực đổi mới chương trình, kiểm định chất lượng, chuyển đổi số và hội nhập quốc tế, GV có hành vi ĐMST sẽ có lợi thế trong việc hoàn thành tốt nhiệm vụ và tạo ra giá trị gia tăng cho người học cũng như nhà trường. Vì vậy, luận án đề xuất:

Giả thuyết 4 (H4): Hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên

Hành vi công dân tổ chức và kết quả công việc của giảng viên

Từ góc độ lý thuyết, hành vi CDTC được coi là “dầu bôi trơn” cho bộ máy tổ chức (Organ, 1988). Các hành vi như giúp đỡ đồng nghiệp, tự nguyện chia sẻ tri thức, chấp nhận khó khăn không phàn nàn, chủ động hỗ trợ hoạt động chung... giúp giảm xung đột, tăng hiệu quả phối hợp, cải thiện bầu không khí làm việc – những yếu tố được cho là tạo môi trường thuận lợi để thực hiện nhiệm vụ cốt lõi.

Theo lý thuyết SET, hành vi CDTC là biểu hiện của sự đáp trả tích cực và cam kết hành vi của cá nhân đối với tổ chức. Theo lý thuyết JD-R, các hành vi CDTC còn có thể được xem như nguồn lực xã hội giúp tăng hỗ trợ, giảm trở ngại phối hợp và nâng cao KQTHNV. Do đó, hành vi CDTC không chỉ có ý nghĩa về mặt quan hệ tổ chức mà còn có giá trị thực chất đối với KQCV cá nhân.

Các tổng quan của Podsakoff và cs (2000, 2009) cho thấy hành vi CDTC có quan hệ tích cực với các chỉ số KQCV cá nhân, hiệu quả nhóm và kết quả tổ chức. Worku (2022) khẳng định hành vi CDTC giúp cải thiện KQCV thông qua các cơ chế như tăng hợp tác, chia sẻ tri thức và tinh thần trách nhiệm vượt trên yêu cầu tối thiểu.

Trong bối cảnh ĐH, hành vi CDTC như tự nguyện hỗ trợ đồng nghiệp chuẩn bị bài giảng, chia sẻ học liệu, hỗ trợ SV ngoài giờ quy định,... giúp bộ môn và khoa vận hành trơn tru, phân bổ lại công việc linh hoạt. Nghiên cứu tại Việt Nam cũng cho thấy GV có hành vi CDTC cao thường được đánh giá KQCV tốt hơn, có đóng góp tích cực hơn cho đơn vị (Huynh, N. A., và Nguyen, T. Q., 2022; Nguyen, D. T., 2021). Luận án đề xuất giả thuyết sau:

Giả thuyết 5 (H5): Hành vi công dân tổ chức có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên

Vai trò của hành vi đổi mới sáng tạo trong mối quan hệ tác động giữa tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên

Kết hợp các lập luận trên có thể thấy TCHT vừa cung cấp nguồn lực, vừa tạo bối cảnh thuận lợi để thúc đẩy hành vi ĐMST; trong khi hành vi ĐMST lại là cơ chế giúp chuyển hóa nguồn lực và cơ hội học tập đó thành những cải tiến cụ thể trong công việc. Vì vậy, hành vi ĐMST là cơ chế trung gian hợp lý trong mối quan hệ giữa TCHT và KQCVGV.

Theo JD-R, TCHT tạo ra nguồn lực công việc đa cấp, qua đó làm gia tăng động lực và khả năng phát sinh hành vi ĐMST. Theo lý thuyết RBV, hành vi ĐMST là một trong những cơ chế quan trọng giúp chuyển hóa nguồn lực học tập và năng lực tổ chức thành giá trị thực hiện nhiệm vụ.

Umalihayati và cs (2022), Handayani và cs (2025) là những nghiên cứu hiếm hoi kiểm định vai trò trung gian của hành vi ĐMST giữa TCHT và KQCVGV, kết quả cho thấy hành vi ĐMST là trung gian giữa TCHT và KQCVGV. Một số nghiên cứu khác cho thấy học tập cá nhân và văn hoá/TCHT là tiền đề quan trọng thúc đẩy hành vi ĐMST, từ đó cải thiện KQCV và khả năng thích ứng của NLĐ. Chẳng hạn, Lin (2017) chứng minh rằng thực hành học tập cấp tổ chức làm gia tăng hành vi ĐMST và qua đó nâng cao KQCV; Atatsi (2022) khẳng định học tập cá nhân có tác động tích cực đến hành vi ĐMST, đồng thời liên quan đến khả năng thích ứng và thực hiện vai trò tốt hơn; Kim (2021) chỉ ra các chiều kích của TCHT (đo bằng DLOQ) có quan hệ tích cực với KQCV thích ứng, hàm ý rằng môi trường học tập cấp tổ chức giúp NLĐ linh hoạt và thích ứng hiệu quả hơn trước thay đổi. Trong bối cảnh GDĐH Malaysia, Rusok và cs (2023, 2024) cho thấy văn hoá/ học tập cấp tổ chức và cá nhân

làm tăng hành vi ĐMST của GV, và nhấn mạnh rằng khi trường ĐH được phát triển như một TCHT, GV có xu hướng chủ động cải tiến phương pháp dạy học, thích ứng tốt hơn với thay đổi và nâng cao kết quả giảng dạy.

Ủng hộ các kết quả nghiên cứu trên, luận án không chỉ giả định tác động trực tiếp của TCHT đến KQCV (H1a–H1c), mà còn giả định rằng một phần tác động này được truyền dẫn thông qua hành vi ĐMST. Vai trò trung gian của hành vi ĐMST cũng có thể khác nhau theo nguồn gốc của nguồn lực học tập. Ở cấp cá nhân, tri thức, kỹ năng và khả năng phản tư được chuyển hóa thành KQCV khi GV sử dụng chúng để tạo ra và áp dụng cách làm mới. Ở cấp nhóm, hoạt động trao đổi và phản biện giúp ý tưởng được hoàn thiện, nhận được sự ủng hộ và chuyển thành cải tiến chung trong công việc. Ở cấp tổ chức, chính sách, hệ thống và văn hóa học tập cung cấp điều kiện để các sáng kiến được thử nghiệm, triển khai và tạo ra kết quả. Luận án đề xuất:

Giả thuyết 6a (H6a): Học tập cấp cá nhân có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên thông qua hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc

Giả thuyết 6b (H6b): Học tập cấp nhóm có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên thông qua hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc

Giả thuyết 6c (H6c): Học tập cấp tổ chức có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên thông qua hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc

Vai trò của hành vi công dân tổ chức trong mối quan hệ tác động giữa tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên

Tương tự, hành vi CDTC có thể là một cơ chế hành vi trung gian trong mối quan hệ giữa TCHT và KQCV. Các thực hành TCHT như trao quyền, chia sẻ tri thức, học tập nhóm, tầm nhìn chung, lãnh đạo hỗ trợ học tập và phản hồi mang tính phát triển không chỉ tạo ra cảm nhận được hỗ trợ mà còn hình thành các chuẩn mực hợp tác và định hướng đóng góp vì lợi ích chung. Khi các điều kiện đó được củng cố, GV có xu hướng gia tăng các hành vi CDTC như tham gia tích cực vào hoạt động chung, chia sẻ kinh nghiệm và hỗ trợ SV vượt trên yêu cầu tối thiểu.

Theo lý thuyết SET, đây là quá trình đáp lại của GV đối với sự quan tâm và đầu tư của tổ chức. Theo lý thuyết JD-R, hành vi CDTC còn là một cơ chế giúp biến các nguồn lực học tập và nguồn lực xã hội do TCHT ra thành sự phối hợp hiệu quả hơn, bầu không khí làm việc tích cực hơn và điều kiện thuận lợi hơn cho việc hoàn thành nhiệm vụ. Vì vậy, hành vi CDTC có khả năng truyền dẫn tác động của TCHT đến KQCVGV.

Nghiên cứu gần đây (Lau và cs, 2020; Pires, 2022; Ningsih & Tyas, 2024) gợi ý rằng hành vi CDTC có thể là “mắt xích hành vi” kết nối các thực hành TCHT với kết quả dịch vụ, sự hài lòng của khách hàng và hiệu quả tổ chức. Dù số nghiên cứu kiểm định trực tiếp vai trò trung gian của hành vi CDTC trong mối quan hệ giữa TCHT và KQCV cá nhân còn hạn chế, nhưng việc kết hợp hai dòng bằng chứng trên và lập luận của lý thuyết trao đổi xã hội cho thấy giả thuyết trung gian là hợp lý về mặt lý thuyết. Cơ chế trung gian của hành vi CDTC cũng được hình thành khác nhau

ở từng cấp độ học tập. *Học tập cấp cá nhân* tạo ra tri thức và sự tự tin nghề nghiệp để GV chủ động chia sẻ và hỗ trợ người khác; những hành vi này góp phần tạo điều kiện thuận lợi cho việc hoàn thành nhiệm vụ. *Học tập cấp nhóm* hình thành quan hệ tin cậy, chuẩn mực hợp tác và sự có đi có lại, từ đó chuyển hóa hoạt động học tập chung thành hành vi giúp đỡ và phối hợp, qua đó nâng cao KQCV. *Học tập cấp tổ chức* làm gia tăng cảm nhận về sự quan tâm và hỗ trợ của nhà trường, khuyến khích GV đáp lại bằng những đóng góp tự nguyện có lợi cho môi trường thực hiện nhiệm vụ. Luận án đề xuất:

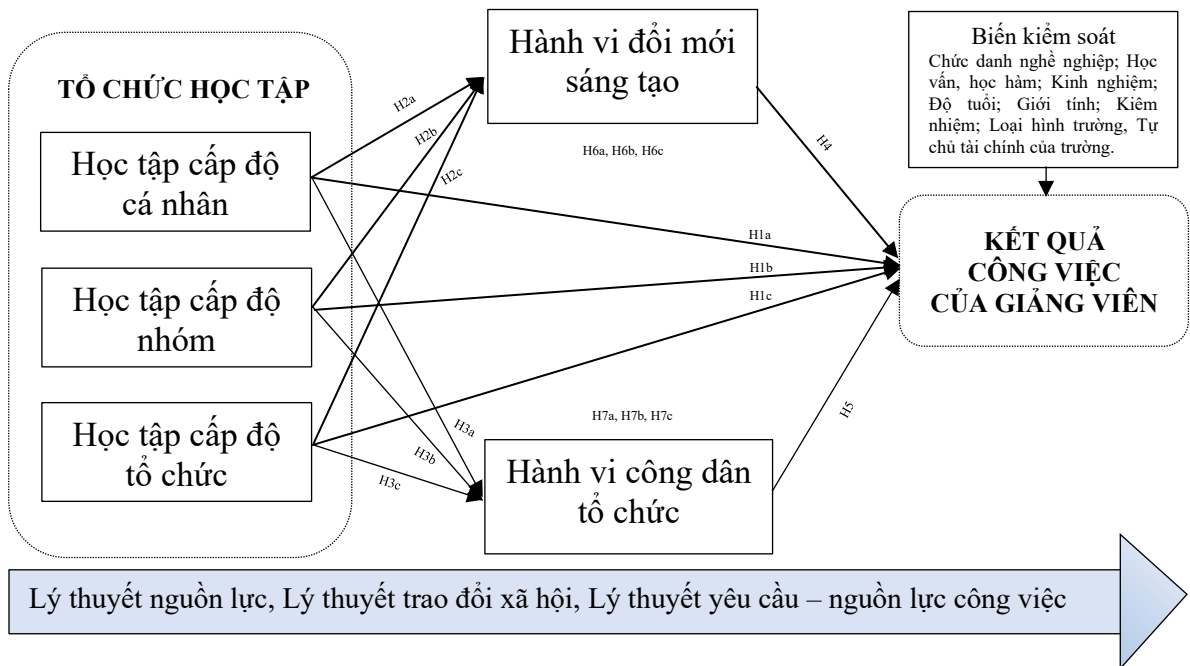
Giả thuyết 7a (H7a): Học tập cấp cá nhân có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên thông qua hành vi công dân tổ chức

Giả thuyết 7b (H7b): Học tập cấp nhóm có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên thông qua hành vi công dân tổ chức

Giả thuyết 7c (H7c): Học tập cấp tổ chức có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên thông qua hành vi công dân tổ chức

2.3.2. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Từ giả thuyết nghiên cứu và lý thuyết nền tảng, luận án đề xuất mô hình nghiên cứu như hình 2.1.



Hình 2.1: Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nguồn: Đề xuất của tác giả

Mô hình được xây dựng trên cơ sở ba lý thuyết nền tảng. Thứ nhất, *RBV* lý giải TCHT như một nguồn lực và năng lực tổ chức có giá trị, tạo điều kiện để GV nâng cao năng lực và KQCV. Thứ hai, *SET* giải thích việc GV đáp lại những cơ hội học tập, sự hỗ trợ, tin cậy và đầu tư từ nhà trường bằng các hành vi tích cực; trong đó cơ chế trao đổi và có đi có lại được thể hiện đặc biệt rõ đối với hành vi CDTC. Thứ ba, *JD–R* giải thích cách các nguồn lực học tập giúp GV đáp ứng yêu cầu nghề nghiệp, duy trì động

lực và thực hiện những hành vi có giá trị; trong đó cơ chế tạo động lực và điều kiện hành động được thể hiện rõ đối với hành vi ĐMST. SET và JD-R đều có thể hỗ trợ giải thích cả hai hành vi nhưng có trọng tâm khác nhau, qua đó bổ sung cho nhau trong việc lý giải cơ chế tác động của TCHT đến KQCVGV.

Trong mô hình, TCHT là biến độc lập trung tâm, được tiếp cận theo ba cấp độ của Watkins & Marsick (1993, 1996, 2003). *Học tập cấp cá nhân* là quá trình GV chủ động tìm kiếm, tiếp nhận, phản tư, chia sẻ và vận dụng tri thức để phát triển năng lực và cải thiện công việc. *Học tập cấp nhóm* là quá trình các thành viên cùng trao đổi, phản tư, kiến tạo tri thức và phối hợp hành động nhằm cải thiện hoạt động chung của nhóm chuyên môn. *Học tập cấp tổ chức* là quá trình kết quả học tập được hỗ trợ, lưu giữ và thể chế hóa trong chiến lược, chính sách, cấu trúc, hệ thống thông tin và văn hóa của nhà trường. Cách tiếp cận này phù hợp với đặc thù lao động của GV, bởi hoạt động học tập vừa diễn ra ở từng cá nhân, vừa được phát triển qua tương tác trong các nhóm học thuật, đồng thời chịu ảnh hưởng của cơ chế và môi trường học tập ở cấp nhà trường.

Bảng 2.3: Giải thích các biến trong mô hình nghiên cứu

Tên biến	Giải thích các biến	Nguồn (Kế thừa và phát triển)
Tổ chức học tập	Tổ chức trong đó hoạt động học tập diễn ra liên tục, gắn với công việc ở cấp cá nhân, nhóm và tổ chức; đồng thời được hỗ trợ bởi các cơ chế giúp tạo ra, chia sẻ, lưu giữ và sử dụng tri thức nhằm cải tiến và tự chuyển đổi.	Watkins & Marsick (1993, 1996, 2003)
<i>Cấp độ cá nhân</i>	Quá trình GV chủ động tìm kiếm, tiếp nhận, phản tư, chia sẻ và vận dụng tri thức để phát triển năng lực và cải thiện công việc.	
<i>Cấp độ nhóm</i>	Quá trình các thành viên cùng trao đổi, phản tư, kiến tạo tri thức và phối hợp hành động nhằm nâng cao năng lực và cải thiện hoạt động chung của nhóm.	
<i>Cấp độ tổ chức</i>	Quá trình kết quả học tập được hỗ trợ, lưu giữ, lan tỏa và thể chế hóa trong chiến lược, chính sách, cấu trúc, hệ thống thông tin và văn hóa của tổ chức.	
Kết quả công việc của giảng viên	Mức độ giảng viên hoàn thành đầy đủ, đúng yêu cầu và có chất lượng các nhiệm vụ cốt lõi thuộc chức trách nghề nghiệp của mình theo chuẩn mực do trường ĐH quy định, qua đó trực tiếp góp phần thực hiện mục tiêu của nhà trường.	Borman & Motowidlo (1993); Sonnentag & Frese (2002); Williams & Anderson (1991)
Hành vi đổi mới sáng tạo	Chuỗi hành vi có chủ đích nhằm phát hiện cơ hội hoặc vấn đề trong công việc, tạo ra ý tưởng mới, tìm kiếm sự ủng hộ đối với ý tưởng đó và đưa ý tưởng vào thực tiễn nhằm cải thiện hoạt động chuyên môn và nâng cao hiệu quả của cá nhân, nhóm và tổ chức.	Janssen (2003)
Hành vi công dân tổ chức	Những hành vi tự nguyện của giảng viên vượt trên yêu cầu chính thức của công việc, hướng tới hỗ trợ cá nhân khác và/hoặc đóng góp tích cực cho nhà trường, qua đó tạo điều kiện thuận lợi cho việc thực hiện nhiệm vụ và nâng cao hiệu quả hoạt động chung của tổ chức.	Organ (1988, 1997); Williams & Anderson (1991)

Nguồn: Tổng hợp của NCS

Ba cấp độ có nội hàm và cơ chế tác động khác nhau nhưng có mối liên hệ với nhau. Học tập cấp cá nhân tạo nền tảng tri thức, năng lực và tính chủ động của GV. Học tập cấp nhóm tạo điều kiện để tri thức cá nhân được trao đổi, kiểm chứng, bổ sung và chuyển thành nhận thức cũng như năng lực phối hợp chung. Học tập cấp tổ chức giúp lưu giữ, lan tỏa và thể chế hóa kết quả học tập thông qua hệ thống và cơ chế của nhà trường. Việc phân tách ba cấp độ cho phép kiểm định riêng mức độ tác động của từng cấp độ đến hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV, thay vì xem TCHT như một biến tổng hợp duy nhất.

Biến phụ thuộc trong mô hình là KQCVGV, được tiếp cận theo nghĩa hẹp là mức độ GV hoàn thành đầy đủ, đúng yêu cầu và có chất lượng các nhiệm vụ cốt lõi thuộc chức trách nghề nghiệp, bao gồm giảng dạy, NCKH và các nhiệm vụ chuyên môn chính thức theo quy định của nhà trường. Cách tiếp cận này giúp phân biệt KQTHNV với hành vi CDTC – những đóng góp tự nguyện vượt trên yêu cầu chính thức. Hành vi ĐMST cũng được tách khỏi KQCVGV, không phải vì hành vi này nhất thiết nằm ngoài vai trò mà vì nó phản ánh tính chủ động tạo ra, thúc đẩy và hiện thực hóa cái mới trong quá trình thực hiện chức trách nghề nghiệp, trong khi KQCVGV phản ánh mức độ hoàn thành nhiệm vụ được giao.

Bên cạnh tác động trực tiếp, mô hình đề xuất hành vi ĐMST và CDTC là hai biến trung gian song song. Từ lập luận TCHT không chuyển hóa thành KQCV một cách trực tiếp và cơ học. TCHT tạo ra tri thức, cơ hội học hỏi, sự hỗ trợ, phản hồi, trao quyền và môi trường thuận lợi; còn tác động của những nguồn lực đó đến KQCV được hiện thực hóa một phần qua hành vi cụ thể của GV.

Hành vi ĐMST phản ánh *cơ chế đổi mới trong thực hiện công việc*. Khi được tiếp cận tri thức mới, trao đổi, nhận phản hồi và có điều kiện thử nghiệm, GV có thể chủ động phát hiện vấn đề, tạo ra ý tưởng, tìm kiếm sự ủng hộ và đưa ý tưởng vào thực tiễn. Trong lao động của GV, hành vi này có thể biểu hiện qua việc cập nhật và phát triển nội dung chuyên môn, đổi mới phương pháp giảng dạy và đánh giá người học, phát triển câu hỏi hoặc phương pháp nghiên cứu, ứng dụng công nghệ, cải tiến quy trình chuyên môn và triển khai các sáng kiến phục vụ cộng đồng. Những hành vi đó góp phần nâng cao KQCV thông qua cải tiến nội dung và cách thức thực hiện nhiệm vụ.

Hành vi CDTC phản ánh *cơ chế hợp tác và đóng góp tự nguyện*. Khi cảm nhận được cơ hội phát triển, sự hỗ trợ, tin cậy và tôn trọng từ đồng nghiệp và nhà trường, GV có thể đáp lại bằng hành vi vượt trên yêu cầu chính thức như hỗ trợ đồng nghiệp, tự nguyện chia sẻ tri thức và kinh nghiệm, tham gia hoạt động chung, đóng góp ý kiến xây dựng và bảo vệ lợi ích của đơn vị, nhà trường. Những hành vi này không trực tiếp thay thế việc thực hiện nhiệm vụ cốt lõi nhưng góp phần tăng cường hợp tác, giảm trở ngại trong phối hợp, tạo môi trường xã hội – tâm lý thuận lợi cho GV hoàn thành công việc.

Như vậy, hành vi ĐMST và hành vi CDTC đều là những hành vi tích cực và có thể có mối tương quan, nhưng không đồng nhất về bản chất và cơ chế tác động. Hành vi ĐMST hướng tới thay đổi và cải tiến nội dung hoặc cách thức thực hiện công việc; trong khi hành vi CDTC hướng tới hỗ trợ con người và duy trì bối cảnh xã hội – tổ chức thuận lợi. Hành vi ĐMST có thể diễn ra trong phạm vi chức trách nghề nghiệp nhưng nhấn mạnh tính mới và quá trình hiện thực hóa ý tưởng; còn hành vi CDTC mang tính tự nguyện và vượt trên yêu cầu chính thức.

Hai biến được bố trí như các biến trung gian song song vì mô hình không giả định hành vi ĐMST phải dẫn đến hành vi CDTC hoặc ngược lại. Cách thiết kế này cho phép kiểm định riêng và so sánh mức độ đóng góp của hai con đường: con đường

học tập – đổi mới – KQCV và con đường *học tập – hợp tác, đóng góp tự nguyện – KQCV*. Sự khác biệt giữa hai khái niệm không chỉ được xác lập về mặt lý thuyết mà còn được đánh giá thông qua giá trị phân biệt của mô hình đo lường trước khi kiểm định các tác động trung gian trong mô hình cấu trúc.

Từ các lập luận trên, mô hình nghiên cứu giả định rằng học tập cấp cá nhân, học tập cấp nhóm và học tập cấp tổ chức đều tác động trực tiếp đến KQCVGV. Đồng thời, ba cấp độ học tập còn tác động gián tiếp đến KQCVGV qua hai cơ chế trung gian song song là hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Mô hình vì vậy không chỉ kiểm định TCHT tác động đến KQCVGV hay không mà còn làm rõ cấp độ học tập nào có vai trò đáng chú ý hơn và tác động đó được chuyển hóa thông qua con đường hành vi nào. Các biến kiểm soát được đưa vào phân tích gồm chức danh nghề nghiệp; trình độ học vấn, học hàm; kinh nghiệm; độ tuổi; giới tính; tình trạng kiêm nhiệm; loại hình trường và mức độ tự chủ tài chính của trường.

Mô hình nghiên cứu đề xuất có một số đặc điểm chính. *Thứ nhất*, TCHT được tiếp cận theo ba cấp độ cá nhân, nhóm và tổ chức, qua đó cho phép nhận diện riêng tác động của từng cấp độ đến hành vi và KQCVGV. *Thứ hai*, mô hình xem xét cả tác động trực tiếp và gián tiếp của TCHT qua hai cơ chế trung gian song song: hành vi ĐMST đại diện cho con đường đổi mới trong thực hiện công việc, còn hành vi CDTC đại diện cho con đường hợp tác và đóng góp tự nguyện. *Thứ ba*, mô hình tích hợp RBV, SET và JD–R để lý giải tương ứng vai trò của TCHT như một nguồn lực và năng lực tổ chức, cơ chế đáp lại bằng hành vi của GV và quá trình chuyển hóa các nguồn lực học tập thành động lực, hành vi tích cực và KQCV. *Thứ tư*, mô hình được phát triển và kiểm định trong bối cảnh GDDH với đối tượng nghiên cứu là GV, qua đó bổ sung bằng chứng thực nghiệm về quan hệ giữa TCHT, hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV.

Tiểu kết chương 2

Chương 2 xây dựng cơ sở lý luận. Trên nền tảng các tiếp cận kinh điển và hiện đại về TCHT, luận án lựa chọn khung của Watkins & Marsick phân tích ở ba cấp học tập. Đối với KQCVGV, luận án kế thừa cách tiếp cận đa chiều nhưng chủ động lựa chọn nghĩa hẹp – đồng nhất với KQTHNV cốt lõi (task performance), nhấn mạnh mức độ hoàn thành các nhiệm vụ chính thức theo chuẩn mực chất lượng của tổ chức. Về hành vi CDTC và hành vi ĐMST, chương 2 trình bày khái niệm, vai trò, thành phần và mô hình lý thuyết liên quan, đồng thời lý giải vì sao hai dạng hành vi này được lựa chọn như biến trung gian trong mô hình nghiên cứu. Trên nền tảng lý thuyết RBV, SET và JD–R, chương 2 đề xuất khung nghiên cứu lý thuyết và hệ thống giả thuyết nghiên cứu về tác động trực tiếp và gián tiếp của TCHT (ở ba cấp) đến KQCVGV thông qua hành vi ĐMST và hành vi CDTC.

Chương 3

BỐI CẢNH, QUY TRÌNH VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Khái quát về hệ thống các trường đại học và đội ngũ giảng viên trên địa bàn thành phố Hà Nội

3.1.1. Khái quát hệ thống các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

3.1.1.1. Khái quát về các trường đại học Việt Nam

Trong luận án, thuật ngữ “trường ĐH” được sử dụng để gọi chung trường ĐH và trường ĐH có tên gọi là học viện thuộc phạm vi nghiên cứu. Cách sử dụng này phù hợp với khoản 2 Điều 11 Luật GDĐH số 125/2025/QH15, theo đó cơ sở GDĐH bao gồm “trường đại học, trường đại học có tên gọi là học viện” cùng với các loại hình cơ sở GDĐH khác được Luật quy định. Luật này có hiệu lực từ ngày 01/01/2026 và thay thế Luật GDĐH số 08/2012/QH13 cùng Luật số 34/2018/QH14. Vì vậy, khi đề cập đến các trường ĐH ở TP HN, luận án bao gồm cả trường ĐH và học viện thuộc phạm vi khảo sát, nhưng không bao gồm các cơ sở thuộc khối an ninh, quốc phòng.

Các trường ĐH hoạt động trong bối cảnh hệ thống GDĐH Việt Nam tiếp tục đổi mới về thể chế, tự chủ, trách nhiệm giải trình và bảo đảm chất lượng. Thông tư số 01/2024/TT-BGDĐT về Chuẩn cơ sở GDĐH đặt ra các yêu cầu cụ thể hơn đối với tổ chức và quản trị, đội ngũ GV, điều kiện dạy học, NCKH và ĐMST. Luật Nhà giáo số 73/2025/QH15 tiếp tục hoàn thiện quy định về vị trí, quyền, nghĩa vụ và phát triển nghề nghiệp của đội ngũ nhà giáo. Những thay đổi này đặt ra yêu cầu các trường phải nâng cao năng lực quản trị, phát triển đội ngũ và duy trì hoạt động học tập, thích ứng và cải tiến liên tục.

Theo Báo cáo Hội nghị GDĐH năm 2025 của Bộ GDĐT, hệ thống GDĐH cả nước gồm 11 ĐH, 173 trường ĐH và học viện công lập, cùng 67 trường ĐH tư thục và cơ sở có yếu tố nước ngoài. Năm học 2023-2024, cả nước có 243 trường, trong đó 176 trường công lập cho thấy vai trò của chủ đạo của nhà nước trong GDĐH. Tuyển sinh các hệ đào tạo tăng dần qua từng năm. Sự mở rộng quy mô đào tạo làm gia tăng yêu cầu đối với đội ngũ GV, điều kiện bảo đảm chất lượng và năng lực tổ chức hoạt động của các trường ĐH.

Bảng 3.1: Số lượng tuyển sinh các trình độ của giáo dục đại học Việt Nam

Trình độ và hình thức đào tạo	2022-2023		2023-2024		2024-2025	
	Chỉ tiêu	Thực hiện	Chỉ tiêu	Thực hiện	Chỉ tiêu	Thực hiện
Tiến sĩ	5.795	2.426	7.158	3.376	7.068	4.077
Thạc sĩ	56.874	31.767	71.356	40.596	68.652	43.785
Đại học chính quy	588.448	497.581	617.859	512.223	635.169	559.180
Đại học liên thông chính quy	27.979	17.151	39.093	16.406	38.634	17.581
Đại học VLVH	32.349	16.800	58.526	15.511	55.963	18.762
Đại học liên thông VLVH	23.250	15.754	94.518	55.705	42.584	21.192
Đại học từ xa	41.027	26.825	78.766	43.656	97.641	69.998

Nguồn: Bộ giáo dục và đào tạo

3.1.1.2. Quy mô và vị thế các trường ĐH ở Hà Nội

Trong bức tranh chung đó, TP HN là *trung tâm ĐH lớn nhất cả nước*, bao gồm nhiều trường ĐH trọng điểm quốc gia, đa ngành và chuyên ngành hàng đầu cả nước. Theo thống kê của Bộ Giáo dục và đào tạo, năm 2023-2024, TP HN có 83 trường ĐH, học viện (không bao gồm các trường ĐH, học viện thuộc khối An ninh, Quốc phòng), chiếm khoảng 34,2% tổng số cơ sở GDĐH của cả nước. Trong đó có 64 trường ĐH, học viện công lập và 19 trường ngoài công lập. Quy mô SV của các trường ĐH, học viện tại TP HN khoảng 783.750 SV năm học 2023-2024, chiếm 33,3% tổng số SV ĐH của Việt Nam, nhiều nhất cả nước. Điều này cho thấy vị trí quan trọng của Hà Nội trong đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao cho Thủ đô và cả nước.

Bảng 3.2: Số sinh viên các trường đại học theo địa phương

	Năm học 21-22	Năm học 22-23	Năm học 23-24
Cả nước	2.145.426	2.036.689	2.355.711
Đồng bằng sông Hồng	863.206	796.858	927.520
Trong đó Hà Nội	727.654	667.962	783.750
Trung du và miền núi phía Bắc	79.340	66.237	76.275
Bắc Trung Bộ và Duyên hải miền Trung	283.069	304.503	333.667
Tây Nguyên	33.382	28.175	29.899
Đông Nam Bộ	704.675	669.430	787.579
Trong đó TP. Hồ Chí Minh	652.642	615.211	727.397
Đồng bằng sông Cửu Long	181.754	171.486	200.771

Ghi chú: Số liệu không gồm các trường ĐH, học viện khối An ninh, Quốc phòng

Nguồn: Cục thống kê – Bộ tài chính

Các trường ĐH ở TP HN tạo nên một hệ thống GDĐH đa dạng, phong phú và có vai trò quan trọng đóng góp vào GDĐH cả nước. Một số trường ĐH tại TP HN có nền tảng lâu đời, được đánh giá cao về chất lượng, là những cơ sở GDĐH hàng đầu của Việt Nam, uy tín trong khu vực và quốc tế (ví dụ trường ĐH Y Hà Nội, trường ĐH Dược Hà Nội...).

Về quy mô người học, TP HN thu hút một lượng lớn SV từ khắp cả nước đến học tập với quy mô đào tạo chiếm trên một phần ba SV trong cả nước, cung cấp nguồn nhân lực chủ yếu cho sự phát triển kinh tế - xã hội của thủ đô và cả nước. Tuy nhiên, các thống kê chi tiết về quy mô đào tạo theo từng loại hình thức đào tạo (chính quy, vừa làm vừa học, từ xa, sau ĐH) ở TP HN chưa được công bố tập trung, chủ yếu phân tán trong báo cáo của từng trường.

Các trường ĐH ở TP HN cung cấp các chương trình đào tạo ở hầu hết các lĩnh vực. Đồng thời, nhiều trường ĐH tại TP HN được đánh giá cao về chất lượng đào tạo và có uy tín trong khu vực cũng như từng bước trên trường quốc tế. Bên cạnh chức năng đào tạo, các trường ĐH ở TP HN còn đóng vai trò là trung tâm NCKH và chuyển giao công nghệ của quốc gia, tham gia mạnh vào các chương trình NCKH các cấp;

đồng thời tích cực mở rộng hợp tác quốc tế, trao đổi SV và GV, tham gia mạng lưới NCKH, liên kết với các ĐH nước ngoài. Điều này không chỉ nâng cao vị thế GDĐH của Việt Nam, mà còn đặt ra yêu cầu các trường trong khu vực TP HN phải liên tục nâng cao chất lượng quản trị, giảng dạy và NCKH để đáp ứng kỳ vọng ngày càng cao của xã hội và các bên liên quan.

Bảng 3.3: Xếp hạng QS Asia University Ranking và THE World University

Trường đại học	QS Asia 2025	QS Asia 2024
Trường đại học Giao thông vận tải	481-490	651-700
Trường Đại học Sư phạm Hà Nội	751-800	801+
Trường đại học	THE World 2025	THE World 2024
Trường Đại học Y Hà Nội	801-1000	Chưa xếp hạng
Trường Đại học Khoa học và Công nghệ Hà Nội	1501+	Chưa xếp hạng
Trường đại học	THE Impact 2025	THE Impact 2024
Trường Đại học FPT	301-400	401-600
Trường Đại học Khoa học và Công nghệ Hà Nội	801-1000	601-800
Trường Đại học Thương mại	1001-1500	Chưa xếp hạng
Trường đại học	THE Asia 2025	THE Asia 2024
Trường Đại học Y Hà Nội	401-500	Chưa xếp hạng
Trường đại học	THE World by subject 2025	THE World by subject 2024
Trường Đại học Y Hà Nội	601-800	Chưa xếp hạng

Nguồn: Bộ giáo dục và đào tạo

Về xếp hạng quốc tế các trường ĐH, cho thấy các trường ĐH ở TP HN đã dần hiện diện rõ nét trên bản đồ thế giới, tuy nhiên số lượng trường ĐH được xếp hạng quốc tế còn ít so với tổng thể hệ thống cũng như so với các nước trong khu vực (Malaysia, Indonesia, Thái Lan), vị trí xếp hạng chủ yếu ở mức trung bình và thấp.

3.1.2. Khái quát đội ngũ giảng viên các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

3.1.2.1. Quy mô đội ngũ giảng viên các trường ĐH ở Hà Nội

Cùng với quy mô cơ sở đào tạo và người học, Hà Nội tập trung lực lượng GV ĐH lớn của cả nước. Theo số liệu năm 2025 của Bộ GDĐT, cả nước có 82.451 GV cơ hữu; riêng Hà Nội có 25.499 người, chiếm khoảng 30,9%. Đội ngũ này làm việc trong hệ thống trường đa dạng về lĩnh vực đào tạo, loại hình sở hữu, mức độ tự chủ và mô hình quản trị.

Số lượng GV lớn giúp hình thành các nhóm nghiên cứu, cộng đồng chuyên môn và mạng lưới hợp tác học thuật. Tuy nhiên, quy mô người học lớn cũng tạo ra áp lực đáng kể về khối lượng giảng dạy, hướng dẫn, kiểm tra – đánh giá, NCKH và các nhiệm vụ kiêm nhiệm. Vì vậy, KQCVGV phụ thuộc năng lực cá nhân và chịu ảnh hưởng của cách thức tổ chức công việc, phối hợp chuyên môn và hệ thống hỗ trợ của từng trường.

Hà Nội có mức độ tập trung cao về nguồn nhân lực học thuật. Năm 2025, trong số 25.499 GV cơ hữu trên địa bàn, có 11.143 người có trình độ tiến sĩ, chiếm 43,7%,

cao hơn mức trung bình 35,7% của cả nước. Hà Nội đồng thời có 3.933 GS, PGS, chiếm tỷ trọng lớn trong tổng số 6.814 GS, PGS của hệ thống GDDH.

Bảng 3.4: Số lượng giảng viên đại học ở Hà Nội phân theo trình độ năm 2025

	Giảng viên cơ hữu	GS/PGS	Tiến sĩ	Tỷ lệ Tiến sĩ
Toàn quốc	82.451	6.814	29.463	35,7%
Đồng bằng sông Hồng	31.722	4.377	12.922	40,9%
Trong đó Hà Nội	25.499	3.933	11.143	43,7%

Nguồn: Bộ giáo dục và đào tạo

Bảng 3.5: Số giảng viên các trường đại học Hà Nội giai đoạn 2021-2024

Năm học	2023-2024	2022-2023	2021-2022
Cả nước	84.031	79.473	78.190
Đồng bằng sông Hồng	33.080	32.243	33.775
Trong đó Hà Nội	26.767	25.757	27.453

Ghi chú: Số liệu không bao gồm các trường ĐH, học viện thuộc khối An ninh, Quốc phòng

Nguồn: Thống kê của Cục thống kê – Bộ tài chính

Trình độ đội ngũ cao là điều kiện thuận lợi cho phát triển NCKH, đổi mới đào tạo và chia sẻ tri thức. Tuy nhiên, năng lực của từng cá nhân không tự động chuyển thành năng lực chung của nhóm hoặc nhà trường. Quá trình chuyển hóa này còn phụ thuộc vào cơ chế phối hợp, mức độ tin cậy, hoạt động học tập nhóm, hệ thống quản trị tri thức, chính sách ghi nhận và môi trường khuyến khích thử nghiệm. Vì vậy, đặc điểm đội ngũ tại Hà Nội vừa tạo nền tảng, vừa đặt ra yêu cầu nghiên cứu về khả năng kết nối học tập ở cấp cá nhân, nhóm và tổ chức.

3.1.2.2. Khái quát về kết quả công việc của giảng viên các trường đại học ở Hà Nội

Về kết quả giảng dạy và hỗ trợ người học: Các trường ĐH tại TP HN đào tạo hàng trăm nghìn người học ở bậc ĐH và sau ĐH, trong đó có nhiều chương trình chất lượng cao và liên kết quốc tế. Đội ngũ GV không chỉ thực hiện nhiệm vụ giảng dạy mà còn cập nhật nội dung, đổi mới phương pháp, ứng dụng công nghệ và hướng dẫn thực tập, khóa luận, luận văn, luận án và NCKH của SV.

Bảng 3.6: Bài báo quốc tế của Việt Nam từ năm 2023 đến tháng 8-2025

STT	Năm	WoS		Scopus	
		Tổng số bài	Số bài của các trường ĐH	Tổng số bài	Số bài của các trường ĐH
1	2023	14.074	10.766	19.408	15.636
2	2024	15.498	11.955	22.640	18.225
3	25/8/2025	9.375	7.601	15.998	13.005

Nguồn: Bộ giáo dục và đào tạo

Về kết quả NCKH, chuyển giao tri thức và hoạt động chuyên môn khác: TP HN tập trung nhiều trường, viện có thế mạnh về công bố khoa học và chuyển giao tri thức. Theo SARAP Ranking 2025-0.5 và 2025-0.5-E, có 21 trường tại Hà Nội trong tổng số 64 cơ sở được xếp hạng; trong đó VinUni và Trường ĐH Khoa học và Công nghệ Hà

Nội dẫn đầu về hiệu suất nghiên cứu. Tuy nhiên, kết quả NCKH và công bố quốc tế còn chênh lệch đáng kể giữa các trường.

Bên cạnh thực hiện đề tài, dự án và công bố khoa học, GV còn biên soạn giáo trình, phát triển sáng kiến, hợp tác với doanh nghiệp và tham gia tư vấn chính sách, đào tạo bồi dưỡng, hội đồng chuyên môn và hoạt động phục vụ cộng đồng. Do chưa có cơ sở dữ liệu thống nhất riêng cho địa bàn Hà Nội, các kết quả này chủ yếu được tổng hợp từ báo cáo của từng trường và các bảng xếp hạng nghiên cứu.

Bảng 3.7: Kết quả xếp hạng số lượng và hiệu suất nghiên cứu của một số trường đại học tại Hà Nội vào SARAP Ranking 2025-0.5 và SARAP Ranking 2025-0.5-E

Hạng	Cơ sở GDDH Việt Nam	WoS	Tỷ lệ đóng góp cho Việt Nam	Hạng	GV	E	E*
12	Trường ĐH Y Hà Nội	200	3,10%	10	852	0,23	0,92
17	Trường Đại học FPT	136	2,11%	34	1714	0,08	0,31
19	Trường ĐH Công nghiệp Hà Nội	121	1,88%	29	1233	0,10	0,38
21	Học viện Nông nghiệp Việt Nam	109	1,69%	23	878	0,12	0,49
23	Trường Đại học VinUni	97	1,50%	1	77	1,26	4,93
24	Trường ĐH Sư phạm Hà Nội	95	1,47%	37	1380	0,07	0,27
26	Trường Đại học Thủy Lợi	89	1,38%	21	665	0,13	0,52
30	Trường ĐH Khoa học và Công nghệ Hà Nội	61	0,95%	2	106	0,58	2,25
32	Trường Đại học Xây dựng Hà Nội	58	0,90%	34	730	0,08	0,31
33	Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông	56	0,87%	26	484	0,12	0,45
37	Trường Đại học Thương mại	50	0,78%	29	514	0,10	0,38
41	Trường Đại học Mỏ - Địa chất	39	0,60%	42	1073	0,04	0,14
42	Trường Đại học Điện Lực	37	0,57%	33	455	0,08	0,32
42	Trường Đại học Dược Hà Nội	37	0,57%	12	178	0,21	0,81
42	Trường ĐH Công nghệ Giao thông Vận tải	37	0,57%	40	618	0,06	0,23
43	Trường Đại học Ngoại thương	34	0,53%	41	598	0,06	0,22
47	Trường Đại học Kiến trúc Hà Nội	28	0,43%	41	507	0,06	0,22
47	Trường Đại học Thăng Long	28	0,43%	39	430	0,07	0,25
48	Trường Đại học Y tế Công cộng	27	0,42%	16	157	0,17	0,67
51	Học viện Ngân hàng	22	0,34%	38	327	0,07	0,26
52	Trường ĐH Tài nguyên và Môi trường HN	21	0,33%	42	579	0,04	0,14

Ghi chú: E là tỷ lệ giữa số bài báo WoS và số giảng viên cơ hữu của mỗi trường đại học. E là hiệu suất thành tựu bài báo nghiên cứu chuẩn WoS (Mỹ), được tính bằng tích của E với hệ số điều chỉnh độ lệch giữa số lượng tạp chí Scopus (Hà Lan) và WoS, nhân với 2.*

Nguồn: TS. Lê Văn Út, 2025

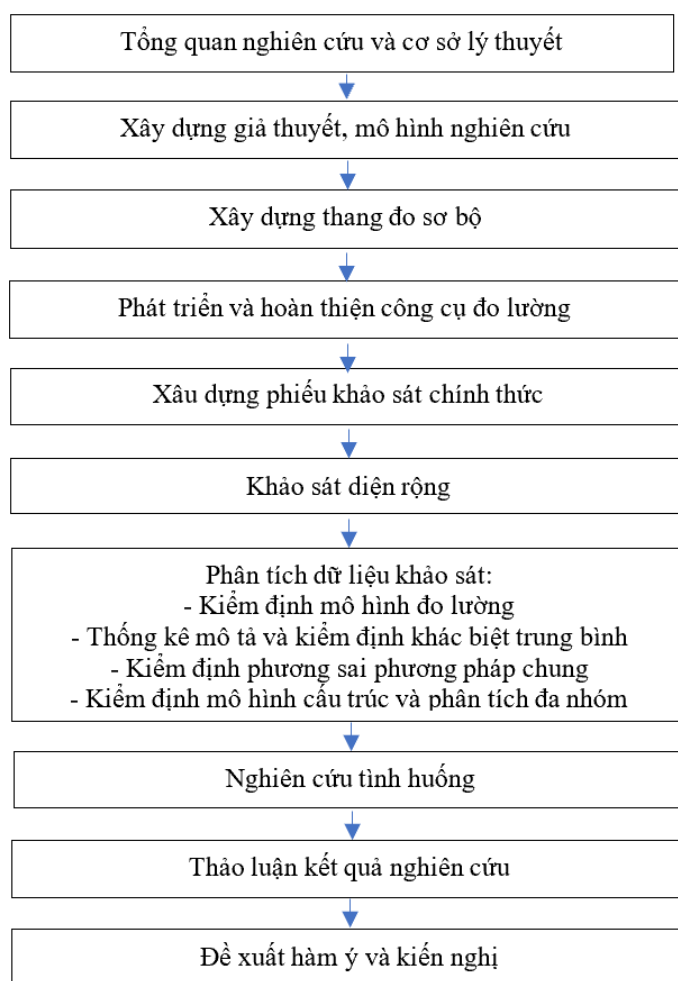
Tóm lại, TP HN tập trung gần 34,2% số trường ĐH, khoảng 33,3% quy mô SV và một bộ phận rất lớn GV có trình độ sau ĐH, GS/PGS. Đội ngũ GV ở TP HN vừa phải đáp ứng yêu cầu cao về giảng dạy, NCKH, vừa chịu áp lực cạnh tranh, hội nhập và đổi mới, nên các đặc trưng về học tập ba cấp, hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCV sẽ bộc lộ rõ, tạo điều kiện thuận lợi cho việc kiểm định mô hình lý thuyết của luận án.

3.2. Quy trình nghiên cứu

Luận án triển khai quy trình nghiên cứu gồm 10 bước (xem hình 3.1), bảo đảm sự kết nối giữa tổng quan lý thuyết, xây dựng mô hình, thiết kế công cụ thu thập dữ liệu, nghiên cứu định tính, nghiên cứu định lượng và thảo luận kết quả nghiên cứu.

Bước 1: Tổng quan tài liệu và cơ sở lý thuyết

Tác giả tiến hành tổng quan các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước có liên quan đến TCHT, hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV. Từ đó, luận án hệ thống khái niệm, các lý thuyết nền tảng, các hướng tiếp cận nghiên cứu chủ yếu và các kết quả nghiên cứu đã có, đồng thời xác định khoảng trống làm cơ sở cho phát triển mô hình của đề tài.



Hình 3.1: Quy trình nghiên cứu

Nguồn: Tác giả đề xuất

Bước 2: Xây dựng giả thuyết và mô hình nghiên cứu

Từ kết quả tổng quan tài liệu và cơ sở lý thuyết, tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu phản ánh mối quan hệ giữa các biến trong nghiên cứu, đồng thời xây dựng các giả thuyết nghiên cứu cần kiểm định. Đây là bước quan trọng nhằm xác lập khung phân tích tổng thể cho toàn bộ nghiên cứu.

Bước 3: Xây dựng thang đo sơ bộ

Trên cơ sở mô hình nghiên cứu và các thang đo đã được sử dụng trong các nghiên cứu trước, tác giả kế thừa, chọn lọc để xây dựng thang đo sơ bộ cho các khái niệm nghiên cứu. Việc xây dựng thang đo sơ bộ vừa bảo đảm tính kế thừa về mặt học thuật, vừa chú ý đến sự phù hợp với bối cảnh nghiên cứu là các trường ĐH ở TP HN.

Bước 4: Phát triển và hoàn thiện công cụ đo lường

Trên cơ sở thang đo sơ bộ được xây dựng từ việc kế thừa có chọn lọc các nghiên cứu trước, tác giả tiến hành phát triển và hoàn thiện công cụ đo lường nhằm bảo đảm các biến quan sát phù hợp với bối cảnh nghiên cứu là GV các trường ĐH ở TP HN. Quá trình này được thực hiện theo hướng dẫn của DeVellis (2016), gồm hai bước: phỏng vấn chuyên gia để rà soát giá trị nội dung của thang đo và điều tra thử (pilot test) nhằm kiểm tra sự rõ ràng, dễ hiểu và khả năng trả lời của bảng hỏi trước khi triển khai khảo sát chính thức.

Bước 5: Xây dựng phiếu khảo sát chính thức

Trên cơ sở kết quả phỏng vấn giai đoạn 1, tác giả hoàn thiện phiếu khảo sát chính thức. Phiếu khảo sát được thiết kế nhằm thu thập thông tin đầy đủ cho việc đo lường các biến nghiên cứu, đồng thời bảo đảm tính rõ ràng, dễ hiểu và thuận tiện cho đối tượng trả lời là GV các trường ĐH ở TP HN. Bảng hỏi ở phiên bản cuối cùng được cấu trúc theo các nhóm nội dung chính gồm: (1) đánh giá về TCHT, (2) đánh giá về KQCVGV, (3) đánh giá về hành vi ĐMST, (4) đánh giá về hành vi CDTC, và (5) thông tin cá nhân của người trả lời.

Bước 6: Khảo sát diện rộng

Sau khi hoàn thiện phiếu khảo sát chính thức, tác giả tiến hành khảo sát diện rộng đối với GV các trường ĐH ở TP HN. Đây là giai đoạn thu thập dữ liệu định lượng phục vụ cho việc kiểm định thang đo, mô hình và các giả thuyết nghiên cứu.

Bước 7: Phân tích dữ liệu khảo sát

Dữ liệu thu thập từ khảo sát chính thức được nhập và xử lý bằng SPSS 20 và SmartPLS 4. Trong đó, SPSS được sử dụng cho các thống kê mô tả, kiểm tra dữ liệu và kiểm định khác biệt trung bình; SmartPLS phục vụ phân tích PLS-SEM, bao gồm đánh giá mô hình đo lường, kiểm định phương sai phương pháp chung, đánh giá mô hình cấu trúc (kiểm tra đa cộng tuyến và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu) và phân tích đa nhóm.

Bước 8: Nghiên cứu tình huống

Tác giả tiến hành nghiên cứu tình huống tại trường ĐH Thương mại và trường ĐH FPT giúp hình dung cụ thể hơn những biểu hiện của TCHT, KQCVGV gắn với đối tượng GV trong các trường ĐH ở TP HN, đồng thời giúp giải thích rõ hơn cơ chế tác động của TCHT đến KQCVGV, bổ sung thêm căn cứ để đề xuất khuyến nghị.

Bước 9: Thảo luận kết quả nghiên cứu

Trên cơ sở kết quả phân tích dữ liệu khảo sát và nghiên cứu tình huống, tác giả tiến hành thảo luận kết quả nghiên cứu trong mối liên hệ với lý thuyết và nghiên cứu trước đây. Nội dung thảo luận tập trung vào việc đối chiếu, giải thích và làm rõ những

điểm tương đồng, khác biệt cũng như những phát hiện mới của nghiên cứu trong bối cảnh các trường ĐH ở TP HN.

Bước 10: Đề xuất hàm ý và kiến nghị

Từ các kết quả nghiên cứu và nội dung thảo luận, luận án đề xuất hàm ý, kiến nghị phù hợp đối với các trường ĐH ở TP HN cũng như các chủ thể có liên quan. Các đề xuất này hướng tới việc phát huy vai trò của TCHT, thúc đẩy hành vi ĐMST, tăng cường hành vi CDTC nhằm nâng cao KQCVGV.

3.3. Xây dựng và hoàn thiện thang đo các biến nghiên cứu

Thang đo các biến nghiên cứu trong luận án được xây dựng trên cơ sở kế thừa các thang đo đã được sử dụng và kiểm định trong các nghiên cứu trước đây, nhằm bảo đảm nền tảng lý thuyết và độ tin cậy ban đầu. Việc lựa chọn thang đo dựa trên các tiêu chí: (i) phù hợp với khái niệm nghiên cứu; (ii) đã được kiểm định trong các bối cảnh nghiên cứu tương đồng; và (iii) có khả năng điều chỉnh để thích ứng với bối cảnh các trường ĐH tại Hà Nội.

Bên cạnh đó, các biến quan sát được rà soát nhằm bảo đảm giá trị nội dung, hạn chế sự trùng lặp giữa các khái niệm, đồng thời phản ánh rõ ràng từng biến nghiên cứu trong mô hình. Ngôn ngữ của thang đo được điều chỉnh phù hợp với đối tượng khảo sát là GV, bảo đảm tính dễ hiểu và khả năng áp dụng trong khảo sát thực tế.

Trên cơ sở đó, luận án tiến hành xây dựng thang đo sơ bộ và tiếp tục hoàn thiện thông qua quy trình phát triển công cụ đo lường được trình bày tại mục 3.4.1.2.

3.3.1. Thang đo sơ bộ của các biến nghiên cứu

Dựa trên tổng quan tài liệu và các nghiên cứu trước, thang đo sơ bộ cho các biến trong mô hình nghiên cứu được xây dựng như sau:

3.3.1.1. Thang đo tổ chức học tập

Thang đo TCHT ban đầu được kế thừa phiên bản 21 mục hỏi của Marsick & Watkins (2003) với 6 biến quan sát ở cấp cá nhân, 3 biến quan sát ở cấp nhóm và 12 biến quan sát ở cấp trường (*Phụ lục 1 – Thang đo gốc biến quan sát bằng tiếng Anh*).

Luận án lựa chọn thang đo TCHT của Marsick & Watkins (2003) vì một số lý do chính. *Đầu tiên*, thang đo này tiếp cận TCHT theo hướng nhấn mạnh các cơ chế và thực hành học tập trong tổ chức, đặc biệt từ cấp cá nhân và nhóm, qua đó phù hợp với bối cảnh nghiên cứu tại các trường ĐH. *Thứ hai*, bộ câu hỏi của Marsick & Watkins (2003) khá hoàn chỉnh, cho phép đo lường nhiều chiều cạnh của TCHT và thuận lợi cho phân tích định lượng. *Thứ ba*, đây là thang đo đã được sử dụng rộng rãi trong nhiều loại hình tổ chức và ở nhiều quốc gia khác nhau, cho thấy tính linh hoạt và khả năng áp dụng tương đối cao. Bên cạnh đó, nhiều nghiên cứu đã xác nhận độ tin cậy và giá trị của thang đo trong các bối cảnh văn hóa, ngành nghề đa dạng (Moilanen, 2001; Yang, 2003; Kim và cs., 2015; Chai & Dirani, 2018). Thang đo này cũng đã được vận dụng tại một số quốc gia châu Á, châu Âu và tại Việt Nam (Nguyen-Duc và cs., 2022). So với một số thang đo khác, thang đo này được đánh giá

có mức độ bao quát tốt hơn đối với các đặc trưng cốt lõi của TCHT. Vì vậy, việc lựa chọn thang đo của Marsick & Watkins (2003) là phù hợp để đo lường khái niệm TCHT trong bối cảnh các trường ĐH ở TP HN.

Bảng 3.8: Thang đo sơ bộ của tổ chức học tập

	Biến quan sát	Nguồn
Cấp độ cá nhân (LOI)	Tạo cơ hội học hỏi liên tục	Watkins & Marsick (2003)
	Trong trường/khoa/bộ môn tôi, các giảng viên giúp đỡ nhau học hỏi.	
	Trong trường/khoa/bộ môn tôi, giảng viên được dành thời gian cho việc học tập cá nhân.	
	Trong trường/khoa/bộ môn tôi, giảng viên được khen thưởng khi có thành tích trong học tập.	
	Thúc đẩy việc tìm hiểu và đối thoại	
	Trong trường/khoa/bộ môn tôi, giảng viên đưa ra phản hồi cởi mở và trung thực cho nhau.	
	Trong trường/khoa/bộ môn tôi, các giảng viên hỏi ý kiến của người khác về quan điểm của mình đưa ra.	
	Trong trường/khoa/bộ môn tôi, các giảng viên dành thời gian để xây dựng niềm tin với nhau trong đối thoại và trao đổi.	
Cấp độ nhóm (LOG)	Khuyến khích hợp tác và học tập nhóm	
	Trong trường/khoa/bộ môn tôi, nhóm chúng tôi (Khoa/Bộ môn/Nhóm nghiên cứu, ...) có quyền đề xuất điều chỉnh mục tiêu của nhóm khi cần thiết.	
	Trong trường/khoa/bộ môn tôi, nhóm chúng tôi xem xét lại các ý kiến của nhóm thông qua thảo luận nhóm hoặc thông tin thu thập được.	
Cấp độ trường (LOU)	Trong trường/khoa/bộ môn tôi, nhóm chúng tôi tin tưởng rằng các đề xuất của chúng tôi sẽ được nhà trường xem xét thực hiện.	
	Tạo hệ thống để nắm bắt và chia sẻ việc học	
	Trường tôi xây dựng hệ thống để đo lường khoảng cách giữa kết quả công việc đạt được và kết quả công việc mong đợi.	
	Trường tôi chia sẻ bài học kinh nghiệm cho tất cả giảng viên (ví dụ kinh nghiệm giảng dạy, kinh nghiệm NCKH, kinh nghiệm viết bài báo, ...)	
	Trường tôi đo lường kết quả khi đầu tư thời gian và nguồn lực dành cho đào tạo.	
	Trao quyền cho mọi người hướng tới tầm nhìn tập thể	
	Trường tôi ghi nhận những giảng viên có sáng kiến trong công việc.	
	Trường tôi trao cho giảng viên quyền chủ động kiểm soát nguồn lực thời gian, mối quan hệ, tài chính cần thiết để hoàn thành công việc.	
	Trường tôi khuyến khích những giảng viên biết chấp nhận đặt mục tiêu khó, thách thức.	
	Kết nối tổ chức với môi trường của nó	
	Trường tôi khuyến khích giảng viên suy nghĩ từ góc độ toàn cầu.	
	Trường tôi làm việc cùng với các bên liên quan khác (cơ quan, doanh nghiệp, cơ sở giáo dục đại học khác, ...) để đáp ứng nhu cầu của cả hai bên.	
	Trường tôi khuyến khích giảng viên thu thập ý kiến của các cá nhân, phòng ban liên quan khi giải quyết vấn đề.	
	Cung cấp khả năng lãnh đạo chiến lược cho việc học tập	
	Trong trường tôi, lãnh đạo luôn tư vấn, hướng dẫn những người dưới quyền.	
	Trong trường tôi, các lãnh đạo liên tục tìm kiếm các cơ hội để học hỏi.	
	Trong trường tôi, các lãnh đạo đảm bảo rằng các hoạt động của nhà trường nhất quán với giá trị cốt lõi.	

Nguồn: Tác giả tổng hợp và điều chỉnh

3.3.1.2. Thang đo kết quả công việc của giảng viên

Thang đo KQCVGV được sử dụng bao gồm 7 biến quan sát được lựa chọn trên cơ sở kế thừa và tổng hợp từ các nghiên cứu của N. T. Phạm-Thai và cs. (2023), El Junisi, R. và cs (2023), và Tuyet-Mai Nguyen và cs. (2022).

Thứ nhất, việc lựa chọn này phù hợp với cách tiếp cận của luận án khi xem KQCVGV theo nghĩa hẹp, tập trung vào KQTHNV cốt lõi, đồng thời tách biệt với các hành vi theo bối cảnh như hành vi CDTC và hành vi ĐMST. Các biến quan sát được kế thừa từ ba nghiên cứu trên cũng phản ánh tương đối đầy đủ những biểu hiện cơ bản của KQTHNV, như hoàn thành nhiệm vụ được giao, thực hiện trách nhiệm theo yêu cầu công việc, đáp ứng các tiêu chuẩn hiệu quả công việc, không bỏ bê

nhiệm vụ, thực hiện tốt các nhiệm vụ thiết yếu và làm việc hiệu quả. Trong đó, N. T. Pham-Thai và cs. (2023) cung cấp phần lõi của thang đo; El Junisi, R. và cs (2023) bổ sung thêm các biểu hiện về hoàn thành nhiệm vụ, đáp ứng yêu cầu chính thức và không bỏ bê công việc; còn Tuyet-Mai Nguyen và cs. (2022) góp thêm các biểu hiện về thực hiện công việc theo mong đợi, đáp ứng hiệu quả công việc và làm việc hiệu quả.

Thứ hai, thang đo lõi của luận án là của N. T. Pham-Thai và cs. (2023) vốn được điều chỉnh từ thang đo kết quả thực hiện vai trò chính thức (in-role performance) kinh điển của Williams & Anderson (1991). Williams và Anderson (1991) phát triển thang đo này để đo kết quả thực hiện vai trò chính thức, tách biệt với hành vi CDTC hướng tới cá nhân cũng như tới tổ chức, được dùng nhiều nhất trong nghiên cứu về KQCV, và đã thể hiện độ tin cậy cao, Sparrowe và cs, 2001; Lee và cs, 2004). Điều này thể hiện thang đo có cơ sở lý thuyết vững chắc và độ tin cậy cao cũng như độ giá trị trong các bối cảnh đa dạng. N. T. Pham-Thai và cs (2023) đã điều chỉnh và sử dụng thang đo này cho bối cảnh GDĐH Việt Nam, kiểm định lại độ tin cậy và giá trị thang đo trên mẫu GV, cho thấy các chỉ số đạt mức tốt.

Thứ ba, thang đo với các mục hỏi hiện tại vừa đảm bảo bao phủ nội dung cốt lõi của KQTHNV, vừa đủ gọn cho một mô hình cấu trúc phức tạp, không chồng lấn với hành vi CDTC và hành vi ĐMST – hai biến trung gian trọng tâm của luận án. Như vậy, lựa chọn thang đo này là phù hợp về lý thuyết, vững về thực nghiệm, đồng thời thực tế trong điều kiện khảo sát rộng và bối cảnh các trường ĐH tại TP HN.

Bảng 3.9: Thang đo sơ bộ của kết quả công việc của giảng viên

Biến quan sát	
Tôi đã hoàn thành đầy đủ nhiệm vụ được giao.	N. T. Pham-Thai và cs (2023); El Junisi, R. và cs (2023)
Tôi hoàn thành trách nhiệm được nêu trong bản mô tả công việc.	N. T. Pham-Thai và cs (2023); El Junisi, R. và cs (2023); Tuyet-Mai Nguyen và cs (2022)
Tôi đã thực hiện được những nhiệm vụ được mong đợi ở tôi.	N. T. Pham-Thai và cs (2023); Tuyet-Mai Nguyen và cs (2022)
Tôi đáp ứng được các yêu cầu chính thức về hiệu quả công việc	N. T. Pham-Thai và cs (2023); El Junisi, R. và cs (2023); Tuyet-Mai Nguyen và cs (2022)
Tôi tham gia vào các hoạt động liên quan trực tiếp đến việc đánh giá kết quả công việc của tôi.	N. T. Pham-Thai và cs (2023)
Tôi không bao giờ bỏ bê các khía cạnh của công việc mà tôi có nghĩa vụ phải thực hiện.	N. T. Pham-Thai và cs (2023), El Junisi, R. và cs (2023)
Tôi luôn thực hiện được những nhiệm vụ thiết yếu.	N. T. Pham-Thai và cs (2023); El Junisi, R. và cs (2023)
Tôi đã làm việc hiệu quả.	Tuyet-Mai Nguyen và cs (2022)

Nguồn: Tác giả tổng hợp và điều chỉnh

Do đặc thù bối cảnh nghiên cứu (nhiều trường, số lượng GV lớn, cơ chế đánh giá nội bộ không đồng nhất, khó tiếp cận đồng loạt người quản lý trực tiếp), luận án sử dụng tự đánh giá (self-rating) cho thang đo KQCV. Cách tiếp cận này có một số cơ sở. *Thứ nhất*, nhiều nghiên cứu về KQCV và hành vi tích cực trong tổ chức cho thấy tự đánh giá KQCV có tương quan mức trung bình với đánh giá của cấp trên, và hữu ích khi nghiên cứu mối quan hệ giữa các biến tâm lý – hành vi (gắn kết, hành vi CDTC, hành vi ĐMST ...) và KQCV, nhất là trong khảo sát diện rộng (Viswesvaran & Ones, 2000). *Thứ hai*, trong bối cảnh các trường ĐH Việt Nam, hệ thống đánh giá GV còn khá đa dạng, việc sử dụng một thang đo chuẩn hóa, ẩn danh, GV tự so sánh

với kỳ vọng chính thức của tổ chức là giải pháp khả thi và nhất quán hơn cho mục tiêu phân tích mô hình lý thuyết. *Thứ ba*, các mục hỏi hiện tại được thiết kế theo hướng đánh giá mức độ đáp ứng trách nhiệm và chuẩn mực chất lượng, phù hợp với văn hóa GV vốn quen với các tiêu chí thi đua – đánh giá nội bộ.

3.3.1.3. Thang đo hành vi đổi mới sáng tạo

Thang đo hành vi ĐMST của luận án gồm 06 biến quan sát được kế thừa của Hu và cs (2009), đây là phiên bản sửa đổi của thang đo do Scott & Bruce (1994) đề xuất. Thang đo của Scott & Bruce (1994) một trong những thang đo phổ biến nhất để đánh giá hành vi ĐMST của cá nhân trong công việc. Kể từ khi được công bố, thang đo của Scott & Bruce (1994) đã được sử dụng và kiểm chứng trong rất nhiều công trình thực nghiệm ở các quốc gia, ngành nghề và loại hình tổ chức.

Mặc dù Hu và cs (2009) kiểm định thang đo trong bối cảnh dịch vụ lưu trú, nội dung các biến quan sát không đo lường một loại đổi mới đặc thù của ngành hospitality mà phản ánh những hành vi tương đối khái quát của quá trình đổi mới trong công việc. Những hành vi này cũng xuất hiện trong lao động tri thức của GV, nơi đổi mới không chỉ đòi hỏi hình thành ý tưởng mà còn cần trao đổi, tìm kiếm sự ủng hộ và đưa ý tưởng vào thực tiễn giảng dạy, NCKH và hoạt động chuyên môn. Mặc dù mỗi bối cảnh đều có những đặc thù riêng, các hành vi cốt lõi của ĐMST như tạo ra ý tưởng, tìm kiếm sự ủng hộ và triển khai thường mang tính phổ quát. Việc thang đo này đã được sử dụng rộng rãi tạo cơ sở để tin rằng nó có thể đo lường hành vi ĐMST của GV.

Bảng 3.10: Thang đo sơ bộ hành vi đổi mới sáng tạo

Biến quan sát	Nguồn
Trong công việc, tôi có những ý tưởng mới mẻ và sáng tạo.	Hu M., M-L. và cs (2009)
Trong công việc, tôi cố gắng đề xuất những ý tưởng sáng tạo của riêng mình và thuyết phục người khác.	
Trong công việc, tôi tìm kiếm các kỹ thuật, phương pháp hoặc công cụ làm việc mới.	
Trong công việc, tôi đưa ra một kế hoạch phù hợp để phát triển những ý tưởng mới.	
Trong công việc, tôi cố gắng đảm bảo kinh phí và nguồn lực cần thiết để thực hiện đổi mới.	
Nhìn chung, tôi coi mình là giảng viên sáng tạo trong công việc	

Nguồn: Tác giả tổng hợp và điều chỉnh

3.3.1.4. Thang đo hành vi công dân tổ chức

Luận án lựa chọn thang đo của N. T. Pham-Thai và cs (2023) vốn được kế thừa và điều chỉnh của Williams & Anderson (1991) với hai thành phần: hành vi CDTC hướng tới cá nhân (7 biến quan sát) và hành vi CDTC hướng tới tổ chức (7 biến quan sát). Tiếp cận này có cấu trúc gọn, phù hợp vai trò “biến trung gian”. So với các thang đo hành vi CDTC nhiều chiều (5–7 thành phần) của Organ (1988) hay Podsakoff và cs (1990, 2000), cấu trúc hai chiều OCBI/OCBO cho phép giảm số biến quan sát khi luận án đồng thời kiểm định nhiều mối quan hệ trung gian. Tuy gọn nhưng OCBI/OCBO vẫn bao phủ được hai hướng hành vi cốt lõi (vì con người và vì tổ chức) và được thừa nhận rộng rãi là một trong hai tiếp cận được sử dụng phổ biến nhất (Podsakoff và cs, 2000; 2009).

Ngoài ra, thang đo đã được N. T. Pham-Thai và cs. (2023) điều chỉnh và kiểm định trong bối cảnh GDĐH Việt Nam. Việc sử dụng phiên bản này giúp bảo đảm tính kế thừa học thuật, đồng thời tăng mức độ phù hợp với đối tượng GV và bối cảnh các trường ĐH ở Việt Nam. Thêm nữa, xét về ý nghĩa quản trị, thang đo hành vi CDTC này đặc biệt hữu ích cho các trường ĐH. Ở chiều hành vi CDTC hướng cá nhân, nhà quản lý có thể hiểu rõ hơn mức độ GV hỗ trợ, kèm cặp, chia sẻ tri thức cho đồng nghiệp – một điều kiện quan trọng để hình thành cộng đồng thực hành, nhóm nghiên cứu,... Ở chiều hành vi CDTC hướng tổ chức, các hành vi như tự nguyện tuân thủ, bảo vệ hình ảnh nhà trường, tham gia hoạt động chung phản ánh mức độ gắn kết của GV đối với tổ chức – yếu tố then chốt trong bối cảnh tự chủ ĐH, cạnh tranh và hội nhập.

Bảng 3.11: Thang đo sơ bộ của hành vi công dân tổ chức

Biến quan sát	Nguồn
Hành vi công dân tổ chức hướng tới cá nhân	N. T. Pham-Thai và cs (2023)
Tôi giúp đỡ những người vắng mặt.	
Tôi giúp đỡ những người có khối lượng công việc nặng nề.	
Tôi hỗ trợ cấp trên trong công việc của họ (khi không được yêu cầu).	
Tôi dành thời gian lắng nghe những vấn đề và sự lo lắng của đồng nghiệp.	
Tôi nỗ lực hết mình giúp đỡ đồng nghiệp mới.	
Tôi quan tâm đến các nhân viên khác.	
Tôi truyền đạt thông tin cho đồng nghiệp	
Hành vi công dân tổ chức hướng tới tổ chức	
Tôi đi làm đầy đủ hơn bình thường.	
Tôi thông báo trước khi không thể đến làm việc.	
Tôi nghỉ làm không lý do.	
Tôi dành nhiều thời gian cho những cuộc gọi điện thoại cá nhân.	
Tôi phàn nàn về những điều nhỏ nhặt ở nơi làm việc.	
Tôi bảo quản và bảo vệ tài sản của trường.	
Tôi tuân thủ các quy tắc không chính thức được đặt ra để duy trì trật tự.	

Nguồn: Tác giả tổng hợp và điều chỉnh

3.3.2. Thang đo chính thức của các biến nghiên cứu

Sau khi xây dựng thang đo sơ bộ, luận án tiến hành điều chỉnh và hoàn thiện thang đo thông qua hai bước: phỏng vấn chuyên gia và điều tra thử (*trình bày chi tiết tại mục 3.4.1.2*). Kết quả phỏng vấn cho thấy một số biến quan sát cần được điều chỉnh về cách diễn đạt để rõ ràng hơn, bổ sung chủ thể hành động (GV), đồng thời lược bỏ hoặc gộp một số biến có nội dung trùng lặp. Nhìn chung, các điều chỉnh chủ yếu mang tính hoàn thiện về mặt ngôn ngữ và tăng tính phù hợp với bối cảnh nghiên cứu (*xem phụ lục 4: Thang đo hiệu chỉnh sau phỏng vấn chuyên gia*). Các điều chỉnh sau điều tra thử chủ yếu tập trung vào việc cụ thể hóa đối tượng và bối cảnh hành vi; đơn giản hóa cách diễn đạt; bảo đảm tính nhất quán giữa các biến quan sát (*xem bảng 3.16*).

Sau quá trình điều chỉnh, kết quả, thang đo chính thức bao gồm: 06 biến quan sát cho thang đo học tập cá nhân, 03 biến quan sát cho thang đo học tập nhóm, 12 biến quan sát cho thang đo học tập cấp trường; 07 biến quan sát cho thang đo KQCVGV; 06 biến quan sát cho thang đo hành vi ĐMST; 07 biến quan sát cho thang đo hành vi CDTC hướng tới cá nhân, 05 biến quan sát cho thang đo hành vi CDTC hướng tới tổ chức.

Các biến quan sát được đo lường bằng thang đo Likert 5 mức độ và được sử dụng trong khảo sát chính thức. Hệ thống thang đo này là cơ sở cho các phân tích định lượng được trình bày tại Chương 4 của luận án. Chi tiết đầy đủ các biến quan sát được trình bày tại *Phụ lục 6*.

3.4. Phương pháp nghiên cứu

Luận án kết hợp giữa phương pháp định lượng và định tính. Trong đó, phương pháp định lượng giữ vai trò chủ đạo, được sử dụng để kiểm định mô hình và giả thuyết đề xuất trên cơ sở dữ liệu khảo sát chính thức. Phương pháp định tính được sử dụng với vai trò bổ trợ nhằm hỗ trợ phát triển, hoàn thiện công cụ đo lường và góp phần giải thích, làm rõ hơn các kết quả nghiên cứu định lượng.

Căn cứ vào mục tiêu và thiết kế nghiên cứu, các phương pháp trong luận án được trình bày theo hai nhóm chính: phương pháp thu thập dữ liệu và phương pháp phân tích dữ liệu nhằm làm rõ vai trò của từng phương pháp trong quá trình tạo lập dữ liệu và xử lý dữ liệu, đồng thời tránh sự chồng chéo giữa các bước nghiên cứu.

3.4.1. Phương pháp thu thập dữ liệu

3.4.1.1. Nghiên cứu tài liệu

Phương pháp nghiên cứu tài liệu được sử dụng trong luận án nhằm thu thập, hệ thống hóa và phân tích các nguồn thông tin thứ cấp có liên quan đến vấn đề nghiên cứu. Đây là phương pháp được triển khai xuyên suốt quá trình nghiên cứu, đặc biệt trong giai đoạn hình thành cơ sở lý thuyết, xây dựng mô hình, đề xuất giả thuyết, lựa chọn thang đo và làm căn cứ cho việc thảo luận kết quả nghiên cứu.

Các tài liệu được khai thác trong luận án bao gồm sách chuyên khảo, giáo trình, luận án, luận văn, bài báo khoa học trong và ngoài nước, báo cáo hội thảo, báo cáo tổng kết, văn bản pháp lý, các quy định liên quan đến GDĐH, cùng với các báo cáo thống kê, báo cáo thường niên và các tài liệu chính thức của các cơ quan quản lý nhà nước, các trường ĐH và các tổ chức có liên quan. Nội dung nghiên cứu tài liệu tập trung vào các vấn đề như: khái niệm và đặc điểm của TCHT, hành vi ĐMST, hành vi CDTC, KQCVGV; các lý thuyết nền tảng; các hướng tiếp cận nghiên cứu chủ yếu; các kết quả nghiên cứu trước đây; cũng như bối cảnh hoạt động của các trường ĐH và đội ngũ GV ở TP HN.

Trong quá trình nghiên cứu tài liệu, tác giả tiến hành thu thập, chọn lọc, phân loại, đối chiếu và tổng hợp thông tin từ các nguồn tài liệu khác nhau nhằm bảo đảm tính tin cậy, tính cập nhật và mức độ phù hợp với mục tiêu nghiên cứu. Trên cơ sở đó, luận án xác định được khoảng trống nghiên cứu, xây dựng khung lý thuyết và mô hình nghiên cứu, đồng thời kế thừa và điều chỉnh các thang đo từ các nghiên cứu trước cho phù hợp với bối cảnh nghiên cứu (đã trình bày tại mục 3.3). Bên cạnh đó, phương pháp nghiên cứu tài liệu còn được sử dụng để đối chiếu và lý giải các kết quả nghiên cứu thực nghiệm, qua đó góp phần củng cố cơ sở khoa học cho các kết luận và hàm ý được đề xuất trong luận án.

3.4.1.2. Phỏng vấn chuyên gia và điều tra thử phục vụ hiệu chỉnh thang đo

Trên cơ sở thang đo sơ bộ được xây dựng từ việc kế thừa có chọn lọc các nghiên cứu trước, tác giả tiến hành phát triển và hoàn thiện công cụ đo lường nhằm bảo đảm các biến quan sát phù hợp với bối cảnh nghiên cứu là GV các trường ĐH ở TP HN. Quá trình này được thực hiện theo hướng dẫn của DeVellis (2016), gồm hai bước: phỏng vấn chuyên gia để rà soát giá trị nội dung của thang đo và điều tra thử (pilot test) nhằm kiểm tra sự rõ ràng, dễ hiểu và khả năng trả lời của bảng hỏi trước khi triển khai khảo sát chính thức.

a. Phỏng vấn chuyên gia

Mục đích: Phỏng vấn chuyên gia được thực hiện nhằm đánh giá mức độ phù hợp của các biến quan sát với nội hàm các khái niệm nghiên cứu, đồng thời phát hiện những phát biểu chưa rõ nghĩa, chưa sát với bối cảnh GV hoặc có khả năng trùng lặp nội dung.

Đối tượng: Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn 05 chuyên gia được lựa chọn theo phương pháp có chủ đích. Các chuyên gia đều có trình độ tiến sĩ trở lên, có nhiều năm kinh nghiệm giảng dạy, nghiên cứu hoặc quản lý trong môi trường GDĐH, với các lĩnh vực chuyên môn liên quan đến quản trị kinh doanh, QTNL, hành vi tổ chức, văn hóa tổ chức và quản lý lao động.

Cách thức thực hiện: Các cuộc phỏng vấn được thực hiện dưới hình thức trao đổi bán cấu trúc, tập trung vào từng biến quan sát trong thang đo sơ bộ. Tác giả trình bày từng phát biểu và trao đổi với chuyên gia về mức độ phù hợp của nội dung, tính rõ ràng của câu chữ, mức độ sát với đặc điểm công việc của GV, cũng như các đề xuất điều chỉnh cần thiết (xem phụ lục 3: Nội dung phỏng vấn chuyên gia phục vụ phát triển và hoàn thiện công cụ đo lường). Ý kiến của chuyên gia được tổng hợp theo các nhóm chính gồm: điều chỉnh câu chữ, làm rõ ngữ nghĩa, gộp hoặc lược bỏ biến quan sát và điều chỉnh cho phù hợp hơn với bối cảnh.

Bảng 3.12: Thông tin chuyên gia tham gia phỏng vấn

Chuyên gia	Chức danh/Vị trí	Trình độ	Kinh nghiệm	Giới tính	Lĩnh vực chuyên môn
Chuyên gia 1	Trưởng phòng Tổ chức nhân sự	PGS, TS	26 năm	Nữ	Giảng dạy, nghiên cứu và tư vấn về quản trị kinh doanh, quản trị nhân lực
Chuyên gia 2	Trưởng khoa	PGS, TS	25 năm	Nam	Giảng dạy, nghiên cứu và tư vấn về khởi sự kinh doanh, quản trị nhân lực, hành vi tổ chức
Chuyên gia 3	Trưởng bộ môn	TS	17 năm	Nữ	Giảng dạy, nghiên cứu và tư vấn về quản trị kinh doanh, quản trị nhân lực
Chuyên gia 4	Trưởng bộ môn	TS	23 năm	Nam	Giảng dạy, nghiên cứu và tư vấn về quản trị kinh doanh, văn hóa tổ chức
Chuyên gia 5	Trưởng bộ môn	TS	18 năm	Nữ	Giảng dạy, nghiên cứu và tư vấn về quản trị nhân lực, quản lý lao động, trách nhiệm xã hội

Nguồn: Tác giả tổng hợp

Kết quả cho thấy thang đo sơ bộ cơ bản phù hợp với khái niệm, tuy cần điều chỉnh ở một số điểm. Nhiều phát biểu được chỉnh sửa theo hướng ngắn gọn, rõ nghĩa và gần với ngữ cảnh GV hơn; một số biến có nội dung gần nhau được gộp lại để tránh trùng lặp; một số biến không phù hợp với bối cảnh GDĐH được loại bỏ. Trên

cơ sở các góp ý này, tác giả chỉnh lý thang đo sơ bộ và sử dụng bản hiệu chỉnh cho bước điều tra thử ở giai đoạn tiếp theo (*xem phụ lục 4: Thang đo hiệu chỉnh sau phỏng vấn chuyên gia*).

Bảng 3.13: Tổng hợp các nhóm nội dung góp ý

Góp ý	Nội dung góp ý	Hướng xử lý
Câu chữ	Một số phát biểu còn dài, khó hiểu	Đơn giản hóa, cụ thể hóa cách diễn đạt
Ngữ nghĩa	Một số thuật ngữ chưa rõ, chưa tự nhiên	Thay bằng từ ngữ quen thuộc hơn với GV
Trùng lặp	Một số biến quan sát có nội dung gần nghĩa	Gộp hoặc lược bỏ
Bối cảnh	Một số phát biểu chưa sát đối tượng GV	Loại bỏ hoặc điều chỉnh theo ngữ cảnh GV

Nguồn: Tác giả tổng hợp

b. Điều tra thử (pilot test)

Mục đích: Sau bước phỏng vấn chuyên gia, tác giả tiến hành điều tra thử để kiểm tra mức độ rõ ràng, dễ hiểu và khả năng trả lời của bảng hỏi trong thực tế. Nếu bước phỏng vấn chuyên gia tập trung vào việc bảo đảm tính phù hợp về nội dung khái niệm, thì điều tra thử được sử dụng để đánh giá cách hiểu của người trả lời đối với các biến quan sát sau khi đã được hiệu chỉnh.

Đối tượng: Điều tra thử được thực hiện với 10 GV đang công tác tại nhiều trường ĐH khác nhau, có trình độ từ ThS đến TS, với số năm kinh nghiệm dao động từ 5 đến 22 năm. Nhóm tham gia điều tra thử được lựa chọn nhằm bảo đảm có đặc điểm tương đồng với đối tượng khảo sát chính thức, qua đó phản ánh sát hơn khả năng hiểu và cách tiếp nhận bảng hỏi trong bối cảnh thực tế.

Bảng 3.14: Danh sách điều tra thử

Giảng viên	Chức danh/Vị trí	Loại hình trường	Trình độ	Kinh nghiệm	Giới tính	Lĩnh vực chuyên môn
GV 1	Giảng viên chính	Công lập	TS	18 năm	Nữ	Thủ y
GV 2	Giảng viên chính	Công lập	TS	16 năm	Nữ	Công nghệ sinh học
GV 3	Giảng viên chính	Công lập	TS	22 năm	Nam	Tự động hóa
GV 4	Giảng viên chính	Công lập	TS	18 năm	Nữ	Quản trị chiến lược
GV 5	Giảng viên chính	Công lập	TS	14 năm	Nam	Kế toán quản trị
GV 6	Giảng viên chính	Công lập	TS	14 năm	Nam	Thương mại điện tử
GV 7	Giảng viên	Công lập	Ths	10 năm	Nữ	Marketing
GV 8	Giảng viên	Ngoài công lập	ThS	12 năm	Nữ	Quản trị nhân lực
GV 9	Giảng viên	Ngoài công lập	ThS	8 năm	Nữ	Quản trị kinh doanh
GV 10	Giảng viên	Ngoài công lập	ThS	5 năm	Nam	Quản trị kinh doanh

Nguồn: Tác giả tổng hợp

Cách thức thực hiện: Trong bước điều tra thử, tác giả gửi bảng hỏi đã được hiệu chỉnh sau phỏng vấn chuyên gia cho các GV tham gia và đề nghị họ đọc, trả lời, đồng thời góp ý về cách diễn đạt, mức độ dễ hiểu và sự phù hợp của từng phát biểu (*xem phụ lục 5: Phiếu gợi ý góp ý cho giảng viên tham gia điều tra thử*). Kết quả điều tra thử cho thấy phần lớn các biến quan sát đã tương đối rõ ràng, tuy nhiên một số phát biểu vẫn cần được điều chỉnh thêm theo hướng cụ thể hơn, tự nhiên hơn và sát hơn với cách hiểu của GV. Một số ví dụ điển hình là việc bổ sung chủ thể cụ thể trong thang đo TCHT, làm rõ nguồn kỳ vọng trong thang đo KQCV, và thêm cụm từ “sẵn sàng” ở một số biến của thang đo hành vi CDTC để nhấn mạnh tính tự nguyện của hành vi. Trên cơ sở đó, tác giả hoàn thiện bảng hỏi và chốt thang đo chính thức sử dụng trong khảo sát diện rộng.

Bảng 3.15: Các biến quan sát được hiệu chỉnh sau điều tra thử

Thang đo	Nội dung trước điều chỉnh	Nội dung sau điều chỉnh
TCHT – Cấp độ nhóm	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi có quyền tự do điều chỉnh mục tiêu của nhóm khi cần thiết.	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi (<i>Khoa/Bộ môn/Nhóm nghiên cứu, ...</i>) có quyền đề xuất điều chỉnh mục tiêu của nhóm khi cần thiết.
	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi tin tưởng rằng tổ chức sẽ nghiêm túc tiếp thu ý kiến đóng góp của họ.	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi tin tưởng rằng các đề xuất của chúng tôi sẽ được nhà trường xem xét thực hiện.
TCHT – Cấp độ trường	Trường tôi chia sẻ các bài học kinh nghiệm cho tất cả giảng viên.	Trường tôi chia sẻ các bài học kinh nghiệm cho tất cả giảng viên (<i>ví dụ kinh nghiệm giảng dạy, kinh nghiệm NCKH, kinh nghiệm viết bài báo, ...</i>)
	Trường tôi luôn làm việc cùng với các bên liên quan khác để đáp ứng nhu cầu của cả hai bên.	Trường tôi làm việc cùng với các bên liên quan khác (<i>cơ quan, doanh nghiệp, cơ sở giáo dục đại học khác, ...</i>) để đáp ứng nhu cầu của cả hai bên.
KQCVGV	Tôi đã thực hiện được những nhiệm vụ được kỳ vọng ở tôi.	Tôi đã thực hiện được những nhiệm vụ mà Trường, Khoa/Viện, Bộ môn/Tổ chuyên môn kỳ vọng ở tôi.
Hành vi CDTC	Tôi giúp đỡ những đồng nghiệp vắng mặt.	Tôi sẵn sàng giúp đỡ những đồng nghiệp vắng mặt.
	Tôi giúp đỡ những người có khối lượng công việc lớn.	Tôi sẵn sàng giúp đỡ những đồng nghiệp có khối lượng công việc lớn.
	Tôi hỗ trợ người quản lý trong công việc của họ (kể cả khi không được yêu cầu)	Tôi sẵn sàng hỗ trợ người quản lý trong công việc của họ (kể cả khi không được yêu cầu)
	Tôi vượt ra ngoài trách nhiệm của mình để giúp đỡ đồng nghiệp mới.	Tôi sẵn sàng hỗ trợ đồng nghiệp mới trong công việc.
	Tôi chia sẻ thông tin cho đồng nghiệp.	Tôi sẵn sàng chia sẻ thông tin cần thiết cho đồng nghiệp.

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

3.4.1.3. Khảo sát chính thức

a. Thiết kế phiếu khảo sát

Phương pháp khảo sát bằng bảng hỏi được sử dụng để thu thập dữ liệu sơ cấp phục vụ kiểm định mô hình và giả thuyết nghiên cứu của luận án. Đây là phương pháp phù hợp khi nghiên cứu cần thu thập dữ liệu từ số lượng lớn đối tượng trong một khoảng thời gian nhất định, đồng thời thuận lợi cho mã hóa, xử lý, phân tích dữ liệu định lượng (Babbie, 2016; Creswell, 2014).

Phiếu khảo sát được xây dựng trên cơ sở kế thừa có chọn lọc các thang đo từ các nghiên cứu trước, sau đó được hiệu chỉnh để phù hợp với bối cảnh nghiên cứu là GV các trường ĐH ở TP HN (đã được trình bày tại mục 3.4.1.2). Từ đó, bảng hỏi chính thức được sử dụng trong khảo sát diện rộng gồm 46 biến quan sát (*xem phụ lục 6: Phiếu khảo sát*). Bảng hỏi được thiết kế thành 05 phần: bốn phần đầu đo lường các biến, lần lượt là TCHT, KQCVGV, hành vi ĐMST và hành vi CDTC; phần cuối cùng thu thập các thông tin nhân khẩu học và đặc điểm công tác của người trả lời. Các biến quan sát được thể hiện dưới dạng mệnh đề để người trả lời tự đánh giá mức độ phù hợp với thực tiễn công việc và môi trường làm việc của mình. Nghiên cứu sử dụng thang Likert 5 mức để đo lường các biến quan sát; đây là loại thang đo được sử dụng phổ biến trong NCKH xã hội do thuận tiện cho người trả lời và phù hợp với kỹ thuật phân tích định lượng (Likert, 1932; Hair và cs, 2014).

b. Tổng thể nghiên cứu và phương pháp chọn mẫu

Tổng thể nghiên cứu mục tiêu gồm toàn bộ GV cơ hữu đang làm việc tại các

trường ĐH và học viện ở TP HN thuộc phạm vi nghiên cứu, bao gồm GV không kiêm nhiệm và GV kiêm nhiệm các vị trí quản lý tại khoa, viện, bộ môn hoặc đơn vị chuyên môn tương đương. Nghiên cứu không bao gồm các cơ sở thuộc khối an ninh, quốc phòng; GV thỉnh giảng; người chỉ giữ vị trí nghiên cứu viên mà không tham gia giảng dạy với tư cách GV cơ hữu; và GV có thời gian công tác tại trường dưới 01 năm. Điều kiện về thời gian công tác được xác lập nhằm bảo đảm người trả lời có đủ trải nghiệm để đánh giá môi trường học tập và hoạt động nghề nghiệp tại nhà trường.

Tại thời điểm thiết kế khảo sát, phạm vi nghiên cứu gồm 83 trường ĐH và học viện ở TP HN, trong đó có 64 trường công lập và 19 trường ngoài công lập. Danh sách các trường là khung mẫu ở cấp cơ sở GDĐH. Tuy nhiên, nghiên cứu không tiếp cận được danh sách đầy đủ GV cơ hữu của toàn bộ 83 trường nên không thể xây dựng khung mẫu hoàn chỉnh ở cấp cá nhân và không đủ điều kiện thực hiện chọn mẫu xác suất.

Trong điều kiện đó, luận án sử dụng kết hợp chọn mẫu có chủ đích và chọn mẫu dây chuyền. Trước hết, các trường được tiếp cận theo hướng bảo đảm sự hiện diện của cả khối công lập và ngoài công lập, đồng thời mở rộng độ bao phủ về bối cảnh tổ chức. Tại từng trường, tác giả tiếp cận những GV đáp ứng tiêu chí nghiên cứu thông qua mạng lưới chuyên môn và đầu mối liên hệ; sau đó đề nghị người tham gia giới thiệu hoặc chuyển tiếp bảng hỏi đến các GV phù hợp khác. Việc kết hợp hai phương pháp giúp mở rộng khả năng tiếp cận đối tượng trong bối cảnh không có danh sách tổng thể ở cấp GV, nhưng cũng có thể làm phát sinh thiên lệch do sự phụ thuộc vào mạng lưới tiếp cận của tác giả (Babbie, 2016; Creswell, 2014).

Về quy mô, bảng hỏi chính thức gồm 46 biến quan sát. Theo nguyên tắc cỡ mẫu tối thiểu bằng năm lần số biến quan sát, nghiên cứu cần ít nhất 230 quan sát (Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008; Hair và cs, 2014). Mẫu chính thức gồm 523 quan sát hợp lệ, vượt yêu cầu tối thiểu và phù hợp để đánh giá mô hình đo lường, mô hình cấu trúc và thực hiện các phân tích đa nhóm.

Do sử dụng phương pháp chọn mẫu phi xác suất, tính đại diện của mẫu không được hiểu là đại diện thống kê tuyệt đối cho toàn bộ GV các trường ĐH tại Hà Nội. Luận án xem xét tính phù hợp của mẫu dựa trên ba phương diện: độ bao phủ các cơ sở khảo sát, sự tương thích tương đối về cơ cấu loại hình trường và sự đa dạng về đặc điểm cá nhân – nghề nghiệp của GV. Những căn cứ này giúp đánh giá mức độ mẫu phản ánh bối cảnh nghiên cứu, đồng thời xác định giới hạn khi khái quát hóa kết quả.

c. Thu thập dữ liệu

Hoạt động thu thập dữ liệu được triển khai từ tháng 10/2024 đến tháng 12/2024, kết hợp hai hình thức là khảo sát trực tiếp bằng phiếu giấy và khảo sát trực tuyến thông qua Google Forms. Với hình thức trực tuyến, tác giả gửi đường link khảo sát trực tiếp tới từng GV có thể tiếp cận được thông qua zalo, messenger, đồng thời đề nghị họ chia sẻ tiếp cho các GV khác trong cùng trường. Để kiểm soát số phiếu thu về theo từng trường, tác giả tạo các đường link khảo sát riêng tương ứng với từng

đơn vị. Với hình thức trực tiếp, bảng hỏi giấy được phát và thu hồi ngay sau khi người trả lời hoàn thành; hình thức này được triển khai tại 27 trường. Quá trình thu thập dữ liệu được theo dõi và tổng hợp theo tuần; cuối mỗi tuần, các phiếu giấy được nhập dữ liệu và đối chiếu với dữ liệu trực tuyến để kiểm soát tiến độ điều tra, nhất là cơ cấu mẫu theo loại hình trường, đồng thời hỗ trợ điều chỉnh mục tiêu tiếp cận trong các tuần tiếp theo khi cần thiết.

Tổng cộng, nghiên cứu thu được 565 phiếu trả lời. Sau bước làm sạch dữ liệu, số quan sát hợp lệ được sử dụng cho phân tích là 523 phiếu, gồm 309 phiếu bản giấy và 214 phiếu trực tuyến qua Google Forms. Các trường hợp bị loại bao gồm: người trả lời có dưới 01 năm công tác tại đơn vị; phiếu trả lời thiếu nhiều nội dung; phiếu chọn cùng một mức cho toàn bộ câu hỏi; và các trường hợp phản hồi trùng lặp... Việc làm sạch dữ liệu theo các tiêu chí này nhằm hạn chế các phản hồi không hợp lệ, qua đó nâng cao độ tin cậy của bộ dữ liệu trước khi phân tích (Hair và cs., 2014).

Do khảo sát được triển khai kết hợp trực tiếp và trực tuyến, số lượng bảng hỏi được tiếp cận/lan tỏa không thể xác định chính xác tuyệt đối, đặc biệt đối với hình thức chia sẻ đường link qua mạng lưới cá nhân. Vì vậy, luận án không tính tỷ lệ phản hồi theo nghĩa truyền thống là tỷ lệ giữa số phiếu thu về và số phiếu phát ra. Thay vào đó, nghiên cứu báo cáo tỷ lệ phiếu hợp lệ trên tổng số phiếu thu được. Cụ thể, trong 565 phiếu phản hồi, có 523 phiếu hợp lệ được sử dụng cho phân tích, đạt tỷ lệ 92,6%.

Mẫu nghiên cứu cuối cùng bao gồm 523 GV thuộc 40 trường ĐH ở TP HN (29 trường công lập và 11 trường ngoài công lập). Xét theo cơ cấu trường tham gia khảo sát, nhóm trường công lập chiếm 72,5% số trường trong mẫu, trong khi nhóm trường ngoài công lập chiếm 27,5%. So với cơ cấu tổng thể 83 trường ĐH thuộc phạm vi nghiên cứu ở TP HN, gồm 64 trường công lập (77,1%) và 19 trường ngoài công lập (22,9%), cơ cấu mẫu cho thấy sự tương thích tương đối về loại hình trường, đồng thời có sự tăng cường mức độ hiện diện của nhóm trường ngoài công lập trong mẫu khảo sát. Về số phiếu hợp lệ, nhóm trường công lập thu được 356 phiếu và nhóm trường ngoài công lập thu được 167 phiếu.

Bảng 3.16: Đối sánh cơ cấu loại hình trường trong tổng thể và mẫu khảo sát

Loại hình trường	Tổng thể		Mẫu khảo sát		Số phiếu hợp lệ
	Số trường	Tỷ lệ (%)	Số trường	Tỷ lệ (%)	
Công lập	64	77,1	29	72,5	356
Ngoài công lập	19	22,9	11	27,5	167
Tổng	83	100,0	40	100,0	523

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

Xét về độ bao phủ đơn vị khảo sát, mẫu nghiên cứu bao gồm 40/83 trường thuộc phạm vi nghiên cứu, tương ứng khoảng 48,2% số trường ĐH ở TP HN. Trong đó, nhóm trường công lập có 29/64 trường tham gia, tương ứng khoảng 45,3%; nhóm trường ngoài công lập có 11/19 trường tham gia, tương ứng khoảng 57,9%. Tuy nhiên, phương pháp chọn mẫu theo mục đích kết hợp chọn mẫu dây chuyền có thể

tiềm ẩn rủi ro thiên lệch chọn mẫu do người trả lời có thể tập trung nhiều hơn trong mạng lưới tiếp cận của tác giả hoặc ở nhóm GV quan tâm đến chủ đề nghiên cứu. Để hạn chế rủi ro này, nghiên cứu đã mở rộng khảo sát tại nhiều trường, kết hợp phiếu giấy và trực tuyến, tạo đường link riêng theo từng đơn vị và theo dõi cơ cấu phiếu theo loại hình trường trong quá trình thu thập dữ liệu.

Số phiếu hợp lệ thu được từ mỗi trường dao động từ 6 đến 20 phiếu. Mẫu khảo sát có độ bao phủ tương đối rộng về đơn vị khảo sát và loại hình trường, góp phần phản ánh sự đa dạng của bối cảnh tổ chức và môi trường làm việc của GV trong phạm vi nghiên cứu. Tuy nhiên, do sử dụng phương pháp chọn mẫu phi xác suất, mẫu nghiên cứu được xem là có tính đại diện tương đối về mặt cấu trúc và bối cảnh khảo sát, không phải là mẫu đại diện thống kê tuyệt đối cho toàn bộ tổng thể GV các trường ĐH ở TP HN. Để bảo đảm tính bảo mật thông tin, các trường tham gia khảo sát được mã hóa trong quá trình trình bày dữ liệu.

Bảng 3.17: Danh mục mã hóa các trường tham gia khảo sát

Mã hóa	Loại hình trường	Số phiếu hợp lệ	Mã hóa	Loại hình trường	Số phiếu hợp lệ	Mã hóa	Loại hình trường	Số phiếu hợp lệ
CL1	Công lập	15	CL16	Công lập	10	NCL1	Ngoài công lập	11
CL2	Công lập	17	CL17	Công lập	11	NCL2	Ngoài công lập	11
CL3	Công lập	15	CL18	Công lập	8	NCL3	Ngoài công lập	17
CL4	Công lập	20	CL19	Công lập	10	NCL4	Ngoài công lập	19
CL5	Công lập	16	CL20	Công lập	9	NCL5	Ngoài công lập	19
CL6	Công lập	13	CL21	Công lập	7	NCL6	Ngoài công lập	17
CL7	Công lập	8	CL22	Công lập	13	NCL7	Ngoài công lập	14
CL8	Công lập	9	CL23	Công lập	16	NCL8	Ngoài công lập	20
CL9	Công lập	13	CL24	Công lập	11	NCL9	Ngoài công lập	16
CL10	Công lập	20	CL25	Công lập	20	NCL10	Ngoài công lập	12
CL11	Công lập	19	CL26	Công lập	6	NCL11	Ngoài công lập	11
CL12	Công lập	6	CL27	Công lập	18	Tổng	Ngoài công lập	167
CL13	Công lập	14	CL28	Công lập	8			
CL14	Công lập	8	CL29	Công lập	6			
CL15	Công lập	10	Tổng	Công lập	356			

Nguồn: Tổng hợp của tác giả

d. Thống kê mô tả mẫu điều tra

Về chức danh nghề nghiệp: Nhóm GV và GV chính chiếm tỷ lệ cao nhất trong mẫu nghiên cứu với tương ứng 63,5% và 27,5%. Có 53 phản hồi đến từ các GV cao cấp, chiếm 9,0%, điều này phù hợp với thực tế cơ cấu GV thường thấy.

Về trình độ học vấn: Trình độ học vấn của GV trong nghiên cứu phần lớn thuộc nhóm có trình độ ThS (57,5%). nhóm có trình độ tiến sĩ, PGS.TS và GS.TS chiếm tổng cộng khoảng 42,5% mẫu khảo sát. Tỷ lệ này tương đối gần với tỷ lệ 43,7% GV cơ hữu có trình độ tiến sĩ tại Hà Nội theo số liệu năm 2025 của Bộ GDĐT. Đây là căn cứ đối sánh cho thấy cơ cấu trình độ của mẫu tương đối phù hợp với đặc điểm đội ngũ GV trên địa bàn. Như vậy điều này phản ánh nỗ lực của các trường ĐH trong

việc nâng cao trình độ của đội ngũ GV nhưng cũng cho thấy tiềm năng để tiếp tục tăng tỷ lệ GV có trình độ cao.

Về độ tuổi: Nhóm có độ tuổi 35-44 là đông nhất, tương ứng 52,5%, tiếp theo là nhóm độ tuổi 45-54 chiếm 21,8% và độ tuổi 24-34 chiếm 20,5%. Như vậy mẫu điều tra tập trung chủ yếu vào các GV ở độ tuổi lao động chính, có kinh nghiệm và đang trong giai đoạn phát triển sự nghiệp.

Về kinh nghiệm giảng dạy: Kinh nghiệm giảng dạy có sự phân bố khá đồng đều, với hai nhóm có nhiều kinh nghiệm nhất (10-15 năm và trên 15 năm) chiếm 33,8% và 32,5%. Điều này cho thấy phần lớn GV trong mẫu khảo sát có thời gian giảng dạy nhiều năm, điều này có thể mang lại những góc nhìn sâu sắc và đa dạng về TCHT và hành vi đổi mới. Trong khi đó, nhóm có kinh nghiệm giảng dạy ít hơn (dưới 5 năm và 5-dưới 10 năm) chiếm tổng cộng 33,7%, phản ánh sự cân bằng tương đối giữa đội ngũ GV trẻ và GV có thâm niên lâu năm.

Về tự chủ tài chính: Các trường trong khảo sát phần lớn thuộc nhóm đã tự chủ (67,7%), trong khi nhóm chưa tự chủ chiếm 32,3%. Điều này cũng phản ánh thực tế xu hướng các trường ĐH ngày càng gia tăng mức độ tự chủ tự chịu trách nhiệm và đây cũng là cơ sở để các trường ĐH có động lực để đầu tư cho học tập, ĐMST.

Về mức độ kiêm nhiệm: Phần lớn GV tham gia khảo sát không kiêm nhiệm nhiệm vụ nào khác (chiếm 62,7%) và 36,2% GV có đảm nhận các nhiệm vụ quản lý cấp Bộ môn/Tổ chuyên môn, Khoa/Viện/Phòng ban. Điều này cho thấy phần lớn GV trong mẫu khảo sát tập trung vào công tác giảng dạy chuyên môn mà không đảm nhiệm thêm vai trò quản lý hoặc các công việc hành chính khác. Tỷ lệ GV kiêm nhiệm ở mức 36,3% cũng phản ánh một đặc điểm quan trọng trong bối cảnh GDĐH, đó là có một bộ phận đáng kể GV tham gia vào quản lý và điều hành nhà trường.

Bảng 3.18: Thông tin mô tả mẫu điều tra

<i>Chức danh</i>	<i>523</i>	<i>100%</i>	<i>Tự chủ tài chính</i>	<i>523</i>	<i>100%</i>
GV	332	63,5	Chưa tự chủ	169	32,3
GV chính	144	27,5	Đã tự chủ	354	67,7
GV cao cấp	47	9,0	<i>Học vấn, học hàm</i>	<i>523</i>	<i>100%</i>
<i>Độ tuổi</i>	<i>523</i>	<i>100%</i>	Thạc sĩ	301	57,6
24-34	107	20,5	Tiến sĩ	183	35,0
35-44	275	52,6	Phó giáo sư, Tiến sĩ	37	7,1
45-54	114	21,8	Giáo sư, Tiến sĩ	2	0,4
Từ 55 trở lên	27	5,2	<i>Kinh nghiệm làm GV</i>	<i>523</i>	<i>100%</i>
<i>Giới tính</i>	<i>523</i>	<i>100%</i>	Dưới 5 năm	65	12,4
Nam	198	37,9	5-dưới 10 năm	111	21,2
Nữ	315	60,2	10-15 năm	177	33,8
Không tiết lộ	10	1,9	Trên 15 năm	170	32,5
<i>Loại hình trường</i>	<i>523</i>	<i>100%</i>	<i>Kiểm nhiệm</i>	<i>523</i>	<i>100%</i>
Công lập	356	68,1	Có	190	36,3
Ngoài công lập	167	31,9	Không	333	63,7

Nguồn: Kết quả phân tích

Về giới tính: Tỷ lệ GV là nữ chiếm 60,2%. Đối với giới tính, độ tuổi, chức danh nghề nghiệp, kinh nghiệm và tình trạng kiêm nhiệm, hiện chưa có số liệu tổng

hợp công khai cho toàn bộ GV các trường ĐH tại Hà Nội. Tuy nhiên, mẫu có sự hiện diện của các giới tính, nhóm tuổi, chức danh và thâm niên khác nhau, trong đó nhóm GV từ 35 đến 54 tuổi và có từ 10 năm kinh nghiệm trở lên chiếm tỷ trọng lớn, phù hợp với đối tượng cần có đủ trải nghiệm để đánh giá môi trường tổ chức và công việc.

3.4.1.4. Nghiên cứu tình huống bổ trợ

Mục đích: Bên cạnh dữ liệu khảo sát chính thức, luận án sử dụng nghiên cứu tình huống nhằm hỗ trợ diễn giải và làm rõ hơn các kết quả nghiên cứu định lượng. Nếu khảo sát bằng bảng hỏi cho phép kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu trên diện rộng, thì nghiên cứu tình huống giúp xem xét hiện tượng nghiên cứu trong bối cảnh cụ thể của các cơ sở GDDH, qua đó góp phần lý giải sâu hơn cơ chế tác động của TCHT đến hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV trong thực tiễn nhà trường (Yin, 2018; Creswell, 2014).

Lựa chọn trường hợp nghiên cứu: Nghiên cứu tình huống được thực hiện tại Trường ĐH Thương mại (TMU) và Trường ĐH FPT (FPT) theo phương pháp chọn mẫu có chủ đích. Việc lựa chọn hai trường hợp này dựa trên sự kết hợp giữa tiêu chí tương đồng và khác biệt trong bối cảnh GDDH ở Hà Nội. Cả hai trường đều có quy mô đào tạo đáng kể, có định hướng nâng cao chất lượng đào tạo, phát triển đội ngũ GV, đẩy mạnh nghiên cứu khoa học, thực hiện kiểm định chất lượng và tăng cường năng lực cạnh tranh trong bối cảnh đổi mới GDDH. Những điểm tương đồng này cho phép hai trường hợp nghiên cứu cùng phản ánh những yêu cầu phát triển chung của các trường ĐH hiện nay.

Bên cạnh đó, hai trường lại có sự khác biệt đáng chú ý về loại hình sở hữu, lịch sử phát triển và cơ chế quản trị. Trường ĐH Thương mại là trường ĐH công lập có bề dày phát triển, được thành lập năm 1960, gắn với đặc trưng quản trị của khu vực công; trong khi Trường ĐH FPT là trường ĐH ngoài công lập được thành lập năm 2006, có cơ chế quản trị linh hoạt hơn và định hướng ứng dụng, gắn kết với doanh nghiệp khá rõ nét. Sự kết hợp giữa những điểm tương đồng về mục tiêu phát triển và những khác biệt về bối cảnh tổ chức tạo điều kiện thuận lợi để soi chiếu cách thức TCHT, hành vi ĐMST và hành vi CDTC được hình thành trong các điều kiện quản trị khác nhau. Việc lựa chọn hai trường hợp này vì vậy không nhằm đại diện thống kê cho toàn bộ các trường ĐH trên địa bàn thành phố Hà Nội, mà nhằm tăng giá trị giải thích và giá trị minh họa cho các kết quả nghiên cứu định lượng.

Nội dung nghiên cứu: Nội dung nghiên cứu tình huống tập trung vào các vấn đề chính sau: (i) bối cảnh hoạt động và đặc điểm tổ chức của nhà trường; (ii) biểu hiện của TCHT ở cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp toàn trường; (iii) các điều kiện, cơ chế và thực tiễn khuyến khích hành vi ĐMST và hành vi CDTC của GV; (iv) sự gắn kết giữa các yếu tố này với KQCVGV trong thực tiễn; và (v) những điểm tương đồng, khác biệt giữa hai trường hợp nghiên cứu nhằm hỗ trợ lý giải các kết quả định lượng.

Cách thức tiến hành: Nghiên cứu tình huống sử dụng kết hợp tài liệu thứ cấp và phỏng vấn bán cấu trúc. Tài liệu thứ cấp gồm báo cáo thường niên, báo cáo công khai, văn bản và thông tin chính thức liên quan đến đào tạo, NCKH, phát triển đội ngũ, quản trị và hoạt động học tập của hai trường. Phỏng vấn được sử dụng để thu thập những thông tin chiều sâu mà tài liệu công khai và dữ liệu khảo sát chưa phản ánh đầy đủ. Việc kết hợp các nguồn dữ liệu giúp đối chiếu thông tin và tăng độ tin cậy của phân tích tình huống (Yin, 2018).

Người tham gia phỏng vấn được lựa chọn có chủ đích dựa trên mức độ am hiểu bối cảnh và trải nghiệm trực tiếp với hoạt động chuyên môn tại trường. Tổng cộng có 10 người tham gia, gồm 05 người tại TMU và 05 người tại FPT. Ở mỗi trường, nhóm phỏng vấn gồm 01 cán bộ quản lý cấp khoa/viện, 01 cán bộ thuộc bộ phận nhân sự hoặc đơn vị có chức năng liên quan đến phát triển đội ngũ và 03 GV. Cơ cấu này cho phép tiếp cận đồng thời góc nhìn quản lý, tổ chức nhân sự và thực hiện công việc chuyên môn.

Các cuộc phỏng vấn được thực hiện kết hợp trực tiếp và trực tuyến với thời lượng trung bình khoảng 30 đến 45 phút. Trước khi tiến hành, người tham gia được thông tin về mục đích nghiên cứu, tính tự nguyện và nguyên tắc bảo mật. Khung câu hỏi bán cấu trúc tập trung vào biểu hiện của học tập cấp cá nhân, nhóm và tổ chức; điều kiện thúc đẩy hoặc cản trở hành vi ĐMST và hành vi CDTC; và cách các yếu tố này liên hệ với KQCVGV trong thực tiễn (xem Phụ lục 7).

Dữ liệu được ghi chép và phân tích theo chủ đề được xác định từ khung nghiên cứu, gồm: học tập cấp cá nhân, học tập cấp nhóm, học tập cấp tổ chức, hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV. Trong quá trình phân tích, các nội dung mới hoặc khác biệt giữa hai trường tiếp tục được ghi nhận. Tiếp theo, thông tin được tổng hợp trong từng trường hợp và đối chiếu giữa TMU với FPT nhằm nhận diện điểm tương đồng, khác biệt và những giải thích có thể hỗ trợ kết quả định lượng. Các nhận định từ phỏng vấn đồng thời được đối chiếu với tài liệu thứ cấp để hạn chế phụ thuộc vào một nguồn thông tin duy nhất.

Trong đó, phỏng vấn bán cấu trúc được sử dụng như một nguồn dữ liệu quan trọng để thu thập các thông tin chiều sâu mà dữ liệu định lượng mà tài liệu thứ cấp khó phản ánh đầy đủ. Đối tượng phỏng vấn được lựa chọn theo phương pháp có chủ đích, bao gồm cán bộ quản lý và GV am hiểu bối cảnh hoạt động của nhà trường, nhằm bảo đảm thu thập được thông tin từ cả góc nhìn quản lý và góc nhìn trực tiếp thực hiện công việc chuyên môn. Nhóm cán bộ quản lý gồm lãnh đạo khoa, viện, bộ môn hoặc đơn vị chuyên môn tương đương, cùng cán bộ có liên quan đến hoạt động đào tạo, phát triển đội ngũ hoặc NCKH. Nhóm GV được lựa chọn theo hướng bảo đảm sự đa dạng tương đối về thâm niên công tác và mức độ tham gia vào các hoạt động chuyên môn, đổi mới và hoạt động chung của nhà trường. Trong nghiên cứu này, tác giả tiến hành phỏng vấn 05 người ở mỗi trường bao gồm 01 cán bộ quản lý

cấp khoa/viện, 01 cán bộ phòng/ban nhân sự và 03 GV. Quy mô phỏng vấn này nhằm thu thập thông tin chiều sâu phục vụ diễn giải kết quả, không nhằm mục đích phân tích định tính độc lập.

Các cuộc phỏng vấn được thực hiện trên cơ sở một khung câu hỏi bán cấu trúc thống nhất, tập trung vào việc làm rõ các biểu hiện của TCHT, các điều kiện thúc đẩy hoặc cản trở hành vi ĐMST và hành vi CDTC, cũng như sự tác động của các yếu tố này đến KQCVGV trong thực tiễn (*xem phụ lục 7: Nội dung phỏng vấn phục vụ nghiên cứu tình huống*).

Trên cơ sở kết quả định lượng đã thu được từ khảo sát diện rộng, tác giả tiến hành tổng hợp, đối chiếu và phân tích thông tin từ nghiên cứu tình huống theo từng chủ đề nghiên cứu. Việc phân tích được thực hiện trước hết trong từng trường hợp, sau đó đối chiếu giữa hai trường để nhận diện các điểm tương đồng và khác biệt, đồng thời soi chiếu với các phát hiện định lượng của luận án. Kết quả nghiên cứu tình huống vì vậy không nhằm kiểm định lại mô hình nghiên cứu, mà được sử dụng như căn cứ bổ trợ để làm rõ hơn ý nghĩa thực tiễn của các kết quả nghiên cứu, đồng thời tăng cơ sở cho việc đề xuất các hàm ý quản trị ở các phần sau của luận án.

3.4.2. Phân tích dữ liệu

3.4.2.1. Phân tích dữ liệu định lượng

Sau khi thu thập, kết quả khảo sát bản giấy được nhập liệu thủ công, ghép với kết quả khảo sát trực tuyến thành một bộ dữ liệu duy nhất. Tác giả tiến hành làm sạch dữ liệu (kiểm tra giá trị thiếu, phát hiện các câu trả lời không hợp lệ, loại bỏ những phiếu trả lời quá thiếu thông tin hoặc mang tính đối phó, phản hồi trùng lặp, kiểm tra khoảng giá trị của các biến, mã hóa lại các biến định tính...) theo các khuyến nghị về xử lý dữ liệu trước phân tích của Tabachnick và Fidell (2013) và Hair và cs (2019).

Sau khi làm sạch, quá trình phân tích được triển khai theo ba bước lớn: (i) đánh giá mô hình đo lường; (ii) phân tích mô tả và kiểm định khác biệt nhóm với SPSS 20; (iii) Đánh giá mô hình cấu trúc và phân tích đa nhóm bằng PLS-SEM với SmartPLS.

Đánh giá mô hình đo lường

Mô hình đo lường được kiểm tra dựa trên các tiêu chí chuẩn nhằm bảo đảm chất lượng thang đo và độ phù hợp của các chỉ báo quan sát. *Trước hết*, mức độ phù hợp của từng biến quan sát với cấu trúc tiềm ẩn được xem xét thông qua hệ số tải ngoài (outer loading). Các chỉ báo có giá trị tải thấp hơn ngưỡng 0,70 sẽ được cân nhắc loại bỏ; tuy nhiên, trong một số trường hợp, chỉ báo vẫn có thể được giữ lại nếu đóng góp quan trọng cho giá trị nội dung và tính bao quát khái niệm của thang đo, theo khuyến nghị của Hair và cs (2019). *Tiếp theo*, độ tin cậy của thang đo được đánh giá bằng hai chỉ số phổ biến là Cronbach's alpha và độ tin cậy tổng hợp (CR). Về nguyên tắc, các giá trị từ 0,70 trở lên được xem là đạt mức chấp nhận; khi vượt 0,80, thang đo thể hiện độ ổn định và nhất quán tốt hơn. *Thứ ba*, giá trị hội tụ, được kiểm

tra qua AVE; $AVE \geq 0,50$ cho thấy biến tiềm ẩn giải thích ít nhất 50% biến thiên của các chỉ báo, đảm bảo giá trị hội tụ, phù hợp với tiêu chuẩn của Fornell & Larcker (1981). *Thứ tư*, giá trị phân biệt (discriminant validity) được đánh giá với chỉ số Fornell & Larcker hoặc chỉ số HTMT với ngưỡng đề xuất $< 0,90$ (Henseler, Ringle và Sarstedt, 2015). Điều này đảm bảo các khái niệm như TCHT, hành vi ĐMST, hành vi CDTC, KQCV là phân biệt về mặt khái niệm, không bị trùng lặp quá mức. *Thứ năm*, kiểm tra đa cộng tuyến thông qua giá trị VIF (Variance Inflation Factor) cho các chỉ báo và cho các biến độc lập trong mô hình cấu trúc được kiểm tra; $VIF < 5$ (hoặc $< 3,3$ theo một số khuyến nghị) cho thấy không có vấn đề nghiêm trọng về đa cộng tuyến (Hair và cs, 2019).

Đối với vấn đề sai lệch do phương pháp chung (Common Method Variance – CMV), bên cạnh các biện pháp thiết kế bảng hỏi (trộn thứ tự câu hỏi, cam kết ẩn danh, giảm áp lực đúng/sai), luận án sử dụng kiểm định nhân tố đơn Harman (Harman's one factor test) trong SPSS (Podsakoff và cs, 2003). Kiểm tra VIF trong SmartPLS (Kock, 2015); nếu $VIF < 3,3$ cho tất cả các biến, có thể coi CMV không đe dọa nghiêm trọng đến kết quả.

Phân tích mô tả và kiểm định khác biệt nhóm

Thứ nhất, sau khi mô hình đo lường đạt yêu cầu, tác giả sử dụng SPSS 20 để thống kê mô tả đặc điểm nhân khẩu học làm cơ sở đánh giá mức độ đại diện so với tổng thể GV các trường ĐH ở TP HN. *Thứ hai*, SPSS 20 được dùng để tính giá trị trung bình, độ lệch chuẩn, của các biến nghiên cứu (các thành phần TCHT, KQCV, hành vi ĐMST, hành vi CDTC). *Thứ ba*, để phân tích sự khác biệt về nhận thức của GV giữa các nhóm nhân khẩu học, tác giả dùng kiểm định t-test đối với biến có hai nhóm và kiểm định One-way ANOVA với biến có từ ba nhóm trở lên, kết hợp với các kiểm định hậu nghiệm (post-hoc) khi cần thiết, theo hướng dẫn của Field (2018). Kết quả này giúp lý giải thêm bối cảnh, hỗ trợ diễn giải các kết quả mô hình cấu trúc sau này.

Đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định đa nhóm

Xuất phát từ đặc điểm của mô hình nghiên cứu - bao gồm nhiều cấu trúc tiềm ẩn, có các tuyến tác động trực tiếp và gián tiếp, cùng các cơ chế trung gian - luận án lựa chọn phương pháp PLS-SEM và triển khai phân tích trên phần mềm SmartPLS. Lựa chọn này phù hợp với định hướng nghiên cứu nhấn mạnh năng lực dự báo, kiểm định các mối quan hệ phức hợp và làm rõ vai trò trung gian trong mô hình có nhiều chỉ báo, tương thích với các gợi ý phương pháp luận của Hair và cs (2017, 2019).

Thứ nhất, luận án tiến hành đánh giá mô hình cấu trúc để kiểm định các giả thuyết, đánh giá các mối quan hệ tác động thông qua hệ số đường dẫn. Kiểm định các đường tác động và vai trò trung gian bằng việc sử dụng bootstrapping với số lần lặp lớn (thường từ 5.000 mẫu trở lên) để ước lượng hệ số đường dẫn, giá trị t, p-value và các khoảng tin cậy cho các giả thuyết. Vai trò trung gian của hành vi ĐMST và hành vi CDTC được kiểm định theo tiếp cận của Preacher & Hayes (2008) và Hair và cs

(2019), thông qua phân tích tác động trực tiếp, gián tiếp và tổng tác động; đồng thời xem xét tỷ lệ phần trăm tác động gián tiếp so với tổng tác động để đánh giá mức độ trung gian. Chỉ số f^2 để đánh giá kích thước ảnh hưởng của từng biến ngoại sinh đối với biến nội sinh. Chỉ số này cho biết mức độ đóng góp riêng của một biến độc lập vào khả năng giải thích của biến phụ thuộc trong mô hình cấu trúc. Theo Hair và cs (2022), các giá trị $f^2 = 0,02; 0,15; 0,35$ lần lượt được diễn giải là mức ảnh hưởng nhỏ, trung bình và lớn. Do đó, việc xem xét f^2 giúp bổ sung cho kết quả kiểm định giả thuyết, không chỉ ở khía cạnh có hay không có tác động, mà còn ở mức độ mạnh hay yếu của tác động đó trong thực tiễn nghiên cứu.

Thứ hai, đánh giá mức độ phù hợp chung và sức mạnh giải thích thông qua xem xét hệ số xác định R^2 của các biến phụ thuộc (hành vi ĐMST, hành vi CDTC, KQCV). Theo Hair và cs (2017), $R^2 \approx 0,25/0,50/0,75$ lần lượt thể hiện mức độ giải thích yếu/trung bình/mạnh trong bối cảnh khoa học xã hội.

Thứ ba, nghiên cứu còn sử dụng Q^2 predict trong thủ tục PLSpredict của SmartPLS để đánh giá năng lực dự báo ngoài mẫu. Q^2 predict cho biết mức độ mô hình PLS-SEM có thể dự đoán dữ liệu mới chưa được sử dụng trong quá trình ước lượng, qua đó bổ sung cho các chỉ tiêu trong mẫu như R^2 . Trong đó, giá trị Q^2 predict > 0 được xem là dấu hiệu cho thấy mô hình có giá trị dự báo; đồng thời các chỉ số sai số dự báo như RMSE và MAE cũng được xem xét thêm để hỗ trợ đánh giá mức độ dự báo của mô hình (Hair và cs, 2022).

Thứ tư, luận án sử dụng MGA trong SmartPLS để kiểm tra quan giữa các biến có khác biệt giữa các nhóm GV không, trên cơ sở khuyến nghị của Sarstedt và cs (2011).

3.4.2.2. Phân tích dữ liệu định tính

Dữ liệu định tính trong luận án được thu thập từ nghiên cứu tài liệu, phỏng vấn chuyên gia phục vụ hiệu chỉnh thang đo, điều tra thử bảng hỏi và nghiên cứu tình huống tại Trường ĐH FPT và Trường ĐH Thương mại. Các dữ liệu này không được sử dụng để kiểm định giả thuyết nghiên cứu theo nghĩa thống kê, mà chủ yếu nhằm xây dựng cơ sở lý thuyết, hoàn thiện công cụ đo lường, làm rõ bối cảnh và hỗ trợ diễn giải sâu hơn các kết quả định lượng.

Đối với dữ liệu thu thập từ nghiên cứu tài liệu, tác giả tiến hành chọn lọc, hệ thống hóa và phân tích theo chủ đề các tài liệu lý thuyết, các công trình nghiên cứu trước, các văn bản pháp lý, báo cáo và các nguồn thông tin có liên quan đến đối tượng và bối cảnh nghiên cứu. Trên cơ sở đó, tác giả xác định các khái niệm nghiên cứu, các thành phần của từng khái niệm, khoảng trống, mô hình và giả thuyết nghiên cứu, đồng thời hình thành thang đo sơ bộ cho các biến.

Đối với dữ liệu thu được từ phỏng vấn chuyên gia và điều tra thử, tác giả sử dụng phương pháp tổng hợp, phân loại và đối chiếu theo các nhóm vấn đề chính. Cụ thể, các ý kiến được sắp xếp theo các nội dung như: mức độ phù hợp của các khái niệm và biến quan sát; tính rõ ràng, dễ hiểu của câu chữ; mức độ phù hợp với

bối cảnh GV trường ĐH; các biểu hiện trùng lặp nội dung; và các đề xuất bổ sung, lược bỏ hoặc điều chỉnh. Trên cơ sở các nhóm ý kiến này, tác giả rà soát, chỉnh sửa và hoàn thiện thang đo, bảng hỏi trước khi triển khai khảo sát chính thức.

Đối với dữ liệu thu được từ nghiên cứu tình huống, tác giả tiến hành tổng hợp, mã hóa và phân tích theo chủ đề. Các thông tin được sắp xếp theo những nội dung nghiên cứu chính, bao gồm: bối cảnh hoạt động và đặc điểm tổ chức của nhà trường; biểu hiện của TCHT; các điều kiện và cơ chế liên quan đến hành vi ĐMST, hành vi CDTC; và sự gắn kết của các yếu tố này với KQCVGV. Việc phân tích được thực hiện trước hết trong từng trường hợp nghiên cứu, sau đó đối chiếu giữa hai trường hợp để nhận diện những điểm tương đồng và khác biệt.

Ngoài ra, dữ liệu định tính còn được sử dụng theo hướng đối chiếu giữa các nguồn thông tin khác nhau nhằm tăng độ tin cậy của kết quả phân tích. Cụ thể, các thông tin thu được từ tài liệu, phỏng vấn và nghiên cứu tình huống được so sánh, kiểm chứng lẫn nhau, đồng thời được soi chiếu với các kết quả định lượng của luận án. Nhờ đó, dữ liệu định tính không chỉ hỗ trợ hình thành và hoàn thiện công cụ đo lường, mà còn góp phần làm rõ hơn bản chất của hiện tượng nghiên cứu và tăng khả năng giải thích các kết quả nghiên cứu trong bối cảnh thực tiễn.

Tiểu kết chương 3

Chương 3 đã tập trung làm rõ quy trình – phương pháp nghiên cứu. Luận án sử dụng kết hợp nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng với quy trình chặt chẽ: từ tổng quan và cơ sở lý thuyết, xây dựng thang đo trên cơ sở kế thừa từ các nghiên cứu trước, tiến hành phỏng vấn và điều tra thử để phát triển và hoàn thiện công cụ đo lường, chọn mẫu và thu thập dữ liệu từ GV các trường ĐH ở TP HN; sau đó xử lý, phân tích bằng SPSS và SmartPLS, đồng thời tiến hành nghiên cứu tình huống góp phần làm rõ các kết quả phân tích định lượng. Chương 3 cũng mô tả chi tiết phương pháp phân tích dữ liệu định tính và định lượng thu được, tạo nền tảng phương pháp cho các kết quả trình bày ở chương 4.

Chương 4

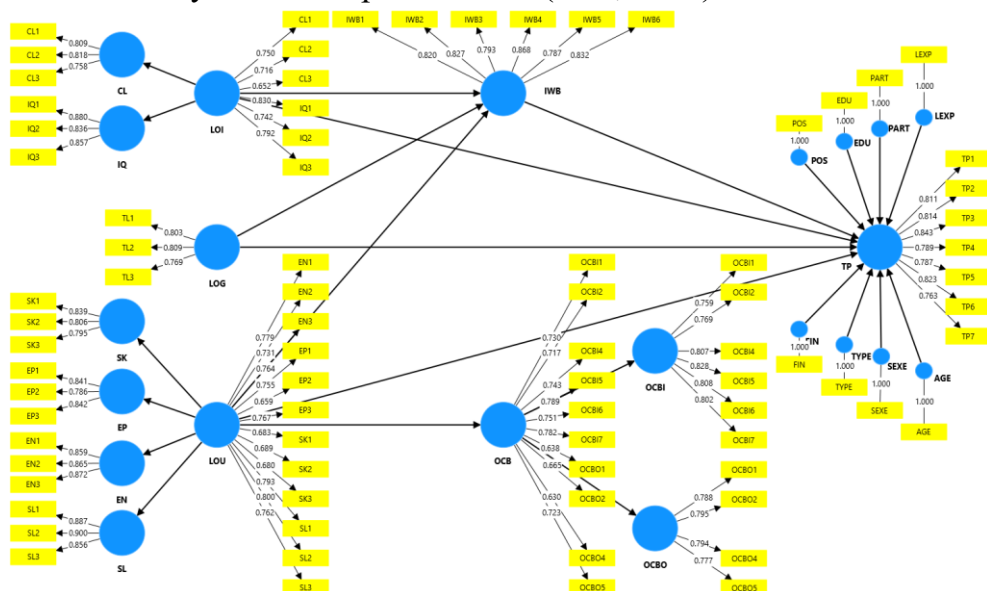
KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VỀ TÁC ĐỘNG CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP ĐẾN KẾT QUẢ CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HÀ NỘI

4.1. Kết quả kiểm định thang đo thông qua đánh giá mô hình đo lường

4.1.1. Đánh giá mô hình đo lường giai đoạn 1

Tiến hành khảo sát diện rộng, tác giả đã làm sạch dữ liệu và lọc bỏ những phiếu không hợp lệ, kết quả thu được 523 phiếu hợp lệ. Tác giả sử dụng phần mềm SmartPLS để đánh giá mô hình đo lường bao gồm kiểm định độ tin cậy, giá trị hội tụ, giá trị phân biệt của thang đo. TCHT bao gồm ba cấp, trong đó cấp cá nhân và trường được xử lý là biến bậc 2 của các biến thành phần. Theo đó cấp cá nhân bao gồm học tập liên tục (CL), tìm hiểu và đối thoại (IQ); cấp trường bao gồm nắm bắt và chia sẻ việc học (SK), trao quyền (EP), kết nối tổ chức với môi trường (EN) và lãnh đạo chiến lược cho việc học. Hành vi CDTC được đo lường thông qua 2 biến thành phần hành vi CDTC hướng tới cá nhân (OCBI) và hướng tới tổ chức (OCBO).

Ở bước thứ nhất, tác giả tập trung kiểm tra mô hình đo lường đối với các cấu trúc bậc 1. Do các cấu trúc tiềm ẩn trong mô hình được đặc tả theo dạng phản ánh, việc đánh giá chất lượng các chỉ báo được thực hiện thông qua hệ số tải ngoài của từng biến quan sát. Chỉ số này phản ánh mức độ mà một biến quan sát đại diện cho cấu trúc tiềm ẩn tương ứng, hay nói cách khác là mức độ gắn kết giữa chỉ báo và biến tiềm ẩn. Theo khuyến nghị, hệ số tải ngoài đạt từ 0,70 trở lên được xem là đáp ứng yêu cầu về độ tin cậy ở mức chấp nhận được (Hair, 2016).



Hình 4.1: Kết quả hệ số tải ngoài (outer loading) các biến bậc 1

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Kết quả đánh giá lần thứ nhất đối với hệ số tải ngoài cho thấy có 02 biến quan

sát không đạt yêu cầu, do đó được loại khỏi mô hình. Hai mục hỏi bị loại gồm: “Tôi hỗ trợ người quản lý trong công việc của họ (kể cả khi không được yêu cầu)” (OCBI3) và “Tôi phàn nàn về những điều không tốt ở nơi làm việc” (OCBO3). Việc loại bỏ cũng có thể được lý giải từ đặc thù bối cảnh khảo sát. Đối với OCBI3, quan hệ công việc của GV với người quản lý khá đa dạng; hỗ trợ trưởng bộ môn, lãnh đạo khoa hoặc người quản lý chuyên môn trong nhiều trường hợp có thể được nhìn nhận là trách nhiệm phối hợp thông thường, thay vì hành vi tự nguyện vượt vai trò. Vì vậy, người trả lời có thể diễn giải mục hỏi không thống nhất, làm giảm mức độ gắn kết của chỉ báo với hành vi CDTC hướng tới cá nhân. Đối với OCBO3, hành vi “phàn nàn về những điều không tốt” có thể được hiểu theo hai hướng: phản ứng tiêu cực đối với tổ chức hoặc phản biện, góp ý nhằm cải thiện hoạt động. Điều này có thể làm cho chỉ báo không phản ánh nhất quán hành vi CDTC hướng tới tổ chức. Kết quả của hai chỉ báo chưa thể khẳng định đây là một khác biệt văn hóa phổ quát của GV tại Hà Nội. Sau khi loại bỏ hai biến này, tác giả tiến hành chạy lại mô hình (lần 2) và kết quả cho thấy toàn bộ các biến quan sát đều đạt chất lượng.

Tiếp theo, độ tin cậy của thang đo được xem xét thông qua Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp (CR). Theo Henseler và cs (2013), thang đo có thể được chấp nhận trong nghiên cứu khám phá khi hệ số này lớn hơn 0,60, và được xem là có độ tin cậy tốt khi đạt từ 0,70 trở lên. Để kiểm định giá trị hội tụ của thang đo, nghiên cứu sử dụng chỉ số phương sai trích trung bình (AVE). Theo gợi ý của Hock và Ringle (2010), thang đo được xem là đạt yêu cầu về hội tụ khi $AVE \geq 0,50$.

Kết quả kiểm định cho thấy Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp (CR) của toàn bộ các cấu trúc bậc 1 đều đạt mức chấp nhận, với giá trị dao động trong khoảng 0,707–0,909 (*xem phụ lục 8*). Đồng thời, các chỉ số AVE đều vượt ngưỡng 0,50, hàm ý rằng các biến tiềm ẩn trong mô hình có khả năng giải thích ít nhất một nửa phương sai của các chỉ báo đo lường. Như vậy, xét ở cấp độ bậc 1, các thang đo đáp ứng đồng thời yêu cầu về độ tin cậy và giá trị hội tụ.

4.1.2. Đánh giá mô hình đo lường giai đoạn 2

Ở giai đoạn 2, tác giả tiến hành đánh giá mô hình đo lường với các biến của mô hình nghiên cứu. Các biến học tập cá nhân (LOI), học tập cấp tổ chức (LOU), hành vi CDTC được chạy là biến bậc 2 của các biến thành phần. Kết quả cho thấy hệ số hệ số tải ngoài của biến thành phần đều đảm bảo yêu cầu. Kết quả đánh giá ở cấp độ cấu trúc bậc 2 cho thấy thang đo đạt yêu cầu khi Cronbach's Alpha và CR đều nằm trong khoảng 0,780–0,897. Đồng thời, toàn bộ giá trị AVE đều vượt ngưỡng 0,50, cho thấy các cấu trúc bậc 2 có khả năng giải thích trên 50% mức biến thiên của các biến thành phần. Như vậy, các thang đo ở bậc 2 đáp ứng đồng thời về độ tin cậy và giá trị hội tụ (*xem bảng 4.1*).

Ngoài ra, giá trị phân biệt phản ánh mức độ một cấu trúc là khác biệt so với các cấu trúc còn lại trong mô hình. Việc đánh giá tiêu chí này có thể thực hiện thông

qua hai cách tiếp cận phổ biến: (i) tiêu chuẩn Fornell–Larcker dựa trên căn bậc hai của AVE (Fornell & Larcker, 1981) và (ii) chỉ số HTMT do Henseler và cs đề xuất (Henseler et al., 2015). Theo Fornell và Larcker (1981), giá trị phân biệt được xem là đạt khi căn bậc hai của AVE của từng cấu trúc lớn hơn các hệ số tương quan giữa cấu trúc đó với các cấu trúc khác. Với HTMT, Henseler và cs (2015) cho rằng có thể thiết lập giá trị phân biệt khi $HTMT < 0,90$ giữa các cặp cấu trúc.

Bảng 4.1: Kết quả hệ số tải ngoài, độ tin cậy tổng hợp và AVE các biến bậc 2

	Hệ số tải ngoài	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_a)	Composite reliability (rho_c)	Average variance extracted (AVE)
Học tập cấp độ cá nhân (LOI)					
CL	0,909	0,780	0,781	0,901	0,820
IQ	0,902				
Học tập cấp độ tổ chức (LOU)					
EN	0,870	0,897	0,899	0,928	0,763
EP	0,888				
SK	0,848				
SL	0,888				
Hành vi công dân tổ chức (OCB)					
OCBI	0,912	0,768	0,774	0,896	0,811
OCBO	0,890				

Nguồn: Kết quả phân tích

Theo kết quả kiểm định Fornell–Larcker, các giá trị trên đường chéo (đại diện cho căn bậc hai của AVE) của từng cấu trúc đều vượt các hệ số tương quan còn lại trong cùng cột, cho thấy mỗi biến tiềm ẩn có mức độ liên hệ với các chỉ báo của chính nó lớn hơn so với mức liên hệ với các biến khác. Đồng thời, các hệ số HTMT giữa các cặp cấu trúc đều nhỏ hơn 0,90, đáp ứng ngưỡng khuyến nghị. Vì vậy, có thể khẳng định giá trị phân biệt giữa các cấu trúc trong mô hình được thiết lập đầy đủ

Bảng 4.2: Kết quả chỉ số Fornell-Larcker của các biến trong mô hình

	IWB	LOG	LOI	LOU	OCB	TP
IWB	0,822					
LOG	0,469	0,794				
LOI	0,471	0,652	0,905			
LOU	0,459	0,696	0,674	0,874		
OCB	0,562	0,517	0,508	0,502	0,901	
TP	0,500	0,547	0,545	0,536	0,633	0,805

Nguồn: Kết quả phân tích

Bảng 4.3: Kết quả chỉ số HTMT

	IWB	LOG	LOI	LOU	OCB
IWB					
LOG	0,583				
LOI	0,554	0,879			
LOU	0,500	0,876	0,805		
OCB	0,667	0,697	0,651	0,599	
TP	0,549	0,681	0,647	0,591	0,757

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

4.2. Kết quả điều tra về tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên trong các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

Kết quả thống kê mô tả cho thấy các biến nghiên cứu có giá trị trung bình từ 3,98 đến 4,44 trên thang đo 5 mức. KQCVGV đạt mức cao nhất (4,44), tiếp đến là hành vi CDTC (4,39); trong khi học tập cấp nhóm có giá trị thấp nhất (3,98). Độ lệch chuẩn dao động từ 0,47 đến 0,59, cho thấy câu trả lời tương đối tập trung.

Điểm trung bình cao của KQCVGV và hành vi CDTC có thể phản ánh việc GV coi hoàn thành nhiệm vụ, trách nhiệm nghề nghiệp, hỗ trợ đồng nghiệp và đóng góp cho nhà trường là những chuẩn mực quan trọng. Tuy nhiên, do các biến được đo bằng thang tự đánh giá và thu thập tại cùng một thời điểm, kết quả cũng có thể chịu ảnh hưởng của xu hướng tự đánh giá tích cực, mong muốn xã hội và tâm lý lựa chọn phương án phù hợp với hình ảnh nghề nghiệp.

Hiện tượng câu trả lời tập trung gần mức trần có thể làm thu hẹp độ biến thiên của dữ liệu và giảm khả năng phân biệt giữa những GV có mức độ thể hiện khác nhau. Về mặt thống kê, sự hạn chế phương sai có thể làm suy giảm tương quan và khiến một số hệ số tác động hoặc kích thước ảnh hưởng được ước lượng thấp hơn thực tế. Mặt khác, thang đo tự đánh giá cũng có khả năng làm gia tăng tương quan do sai lệch phương pháp chung. Mặc dù luận án đã thực hiện các kiểm tra phương sai phương pháp chung và không phát hiện vấn đề nghiêm trọng, những kiểm định này không loại trừ hoàn toàn thiên lệch tự đánh giá. Do đó, kết quả thống kê mô tả và mô hình cấu trúc được diễn giải thận trọng, kết hợp xem xét kích thước ảnh hưởng, khả năng giải thích của mô hình và bằng chứng từ nghiên cứu tình huống ở các phần tiếp theo.

Bảng 4.4: Thống kê mô tả các biến

Biến số	Giá trị trung bình	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Độ lệch chuẩn
Học tập cấp độ cá nhân (LOI)	3,99	2,33	5,00	0,58
Học tập cấp độ nhóm (LOG)	3,98	1,33	5,00	0,57
Học tập cấp độ tổ chức (LOU)	4,02	1,58	5,00	0,59
Kết quả công việc của giảng viên (TP)	4,44	1,43	5,00	0,48
Hành vi đổi mới sáng tạo (IWB)	3,99	1,67	5,00	0,58
Hành vi công dân tổ chức	4,39	1,17	5,00	0,47

Nguồn: Kết quả phân tích

4.2.1. Kết quả điều tra về tổ chức học tập

Cấp cá nhân:

Trong các biến quan sát của TCHT cấp cá nhân, khía cạnh “Trong trường tôi, các GV giúp đỡ nhau học hỏi” là có điểm đánh giá cao nhất cho thấy tinh thần hỗ trợ đồng nghiệp trong học tập của các GV là khá tốt (4,22). Xuất phát từ văn hóa cộng đồng khá cao trong môi trường GDĐH, theo đó các GV đều sẵn sàng chia sẻ và giúp đỡ nhau học hỏi. Trong khi khía cạnh “Trong trường tôi, các GV hỏi ý kiến của người khác về quan điểm của mình đưa ra” có giá trị trung bình thấp nhất (3,78), mặc dù vẫn ở mức khá cao. Điều này cho thấy việc chủ động tìm kiếm phản hồi đa chiều cho quan điểm cá nhân có thể chưa phải là thực hành phổ biến nhất. Văn hóa

“dĩ hòa vi quý” hoặc e ngại phản biện trực tiếp có thể khiến việc chủ động tìm kiếm ý kiến trái chiều chưa mạnh mẽ.

Bảng 4.5: Thống kê mô tả các biến quan sát của học tập cấp cá nhân

	Biến quan sát	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
LOI	Cấp độ cá nhân	3,99	0,58
CL1	Trong trường tôi, các giảng viên giúp đỡ nhau học hỏi.	4,22	0,67
CL2	Trong trường tôi, giảng viên được dành thời gian cho việc học tập cá nhân.	4,09	0,69
CL3	Trong trường tôi, giảng viên được khen thưởng khi có thành tích trong học tập.	3,96	0,96
IQ1	Trong trường tôi, các giảng viên đưa ra phản hồi cởi mở và trung thực cho nhau.	3,98	0,78
IQ2	Trong trường tôi, giảng viên hỏi ý kiến của người khác về quan điểm của mình đưa ra.	3,78	0,77
IQ3	Trong trường tôi, các giảng viên dành thời gian để xây dựng niềm tin với nhau trong đối thoại và trao đổi.	3,90	0,78

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Dữ liệu nghiên cứu tình huống giúp diễn giải sâu hơn kết quả này. Tại TMU, học tập ở cấp cá nhân gắn nhiều với ý thức tự bồi dưỡng chuyên môn, tự cập nhật phương pháp giảng dạy, công nghệ và yêu cầu nghiên cứu trong bối cảnh áp lực nâng cao chất lượng đào tạo và công bố khoa học ngày càng lớn. Tuy nhiên, tính chủ động học hỏi ở cấp cá nhân không phải lúc nào cũng đồng nghĩa với việc GV thường xuyên tìm kiếm phản biện trực diện từ đồng nghiệp; trong nhiều trường hợp, việc học vẫn diễn ra theo hướng tự điều chỉnh, tham khảo kinh nghiệm và chia sẻ mang tính hỗ trợ hơn là tranh biện học thuật sâu.

Bảng 4.6: Đối chiếu biểu hiện của TCHT qua kết quả điều tra và nghiên cứu tình huống tại TMU và FPT

Cấp độ/biểu hiện của TCHT	Kết quả điều tra	Tình huống TMU	Tình huống FPT	Nhận xét rút ra
Cấp cá nhân	GV giúp đỡ nhau học hỏi được đánh giá cao; tìm kiếm phản hồi đa chiều thấp hơn.	GV có xu hướng tự bồi dưỡng, chia sẻ kinh nghiệm chuyên môn, nhưng phản biện trực diện chưa thật mạnh.	Học tập cá nhân gắn với yêu cầu hoàn thành giờ học tối thiểu, tham gia khóa học MOOCs, trên Coursera, Non-MOOCs và học tập đa dạng.	Học tập cá nhân diễn ra khá tích cực, nhưng mức độ phản biện học thuật còn hạn chế.
Cấp nhóm	Thảo luận, xem xét ý kiến trong nhóm được đánh giá cao.	Khoa/bộ môn/nhóm nghiên cứu là không gian học tập và trao đổi chuyên môn quan trọng.	Có cơ chế chia sẻ nội bộ, mentoring, giảng dạy nội bộ, nhưng tính nhóm phụ thuộc thiết kế vận hành từng đơn vị.	Học tập cấp nhóm là cầu nối giữa chủ trương của trường và thực hành nghề nghiệp.
Cấp trường	Ghi nhận sáng kiến và đảm bảo hoạt động nhất quán với giá trị cốt lõi được đánh giá cao.	Có các lớp bồi dưỡng về phương pháp NCKH, AI, năng lực số, ngoại ngữ, lý luận chính trị...; chính sách hỗ trợ, khen thưởng học tập.	Có quy định đào tạo nội bộ, quy định giờ học, giờ giảng dạy nội bộ, danh mục khóa học, khen thưởng bằng Gold.	Học tập cấp trường được thể hiện khá rõ, nhưng cách thức vận hành khác nhau giữa công lập và ngoài công lập.

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Ở trường hợp FPT cho thấy học tập cá nhân không hoàn toàn là lựa chọn tự phát mà đã được định hướng bằng yêu cầu học tập được quy định cụ thể: hoàn thành số giờ học tập tối thiểu, tham gia ít nhất một khóa MOOCs nằm trong danh mục 15 đến 30 khóa học quy định cho từng nhóm GV chuyên môn hoặc khóa học MOOCs khác được đề xuất và phê duyệt hoặc khóa học lẻ trên Coursera được phân công và

các khóa Non-MOOCs. Điều này góp phần lý giải vì sao khía cạnh GV được dành thời gian cho học tập cá nhân và được ghi nhận thành tích học tập có mức đánh giá khá tích cực trong khảo sát.

Cấp nhóm:

Đây là cấp được đánh giá cao nhất trong ba cấp của TCHT. Khía cạnh được đánh giá cao nhất là “Trong trường tôi, nhóm chúng tôi xem xét lại các ý kiến của nhóm thông qua thảo luận nhóm hoặc thông tin thu thập được” (4,07). Nhóm ở đây được hiểu là Tổ chuyên môn/Bộ môn/Khoa có cơ chế để thảo luận, phản hồi và xem xét lại các ý kiến nội bộ dựa trên các buổi họp giao ban định kỳ, qua các buổi thảo luận. Văn hóa nhóm có thể cởi mở, khuyến khích sự đóng góp và lắng nghe lẫn nhau. Việc này rất quan trọng cho quá trình học tập nhóm, ra quyết định tập thể và cải tiến liên tục.

Trong khi khía cạnh “Trong trường tôi, nhóm chúng tôi tin tưởng rằng các đề xuất của chúng tôi sẽ được nhà trường xem xét thực hiện” có điểm trung bình thấp nhất dù vẫn ở mức khá cao (3,89), cho thấy các nhóm có một mức độ niềm tin nhất định vào việc nhà trường sẽ lắng nghe và xem xét các đề xuất của họ.

Kết quả nghiên cứu tình huống tại TMU đặc biệt củng cố cho phát hiện này. Dữ liệu trường hợp cho thấy ở trường ĐH công lập lớn như TMU, khoa/bộ môn/nhóm nghiên cứu chính là nơi các thực hành học tập diễn ra thường xuyên và thực chất nhất, thông qua sinh hoạt chuyên môn, trao đổi học thuật, cùng thiết kế học phần, cùng phản hồi và cùng xử lý vấn đề phát sinh trong giảng dạy, NCKH. Chính vì vậy, học tập cấp nhóm trở thành “cầu nối” giữa các định hướng chung của nhà trường với hành vi nghề nghiệp hằng ngày của GV. Tuy nhiên, việc các đề xuất của nhóm có được tiếp nhận và chuyển hóa thành thay đổi ở cấp trường hay không vẫn phụ thuộc vào cơ chế điều phối, phê duyệt và phân bổ nguồn lực của tổ chức. Điều này lý giải vì sao biến quan sát liên quan đến niềm tin rằng đề xuất của nhóm sẽ được nhà trường xem xét thực hiện vẫn có điểm thấp hơn các khía cạnh còn lại trong cùng cấp độ.

Bảng 4.7: Thống kê mô tả các biến quan sát của học tập cấp nhóm

	Biến quan sát	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
LOG	Cấp độ nhóm (được hiểu là Khoa/Bộ môn/Nhóm nghiên cứu...)	3,98	0,57
TL1	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi (Khoa/Bộ môn/Nhóm nghiên cứu,...) có quyền đề xuất điều chỉnh mục tiêu của nhóm khi cần thiết.	3,98	0,75
TL2	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi xem xét lại các ý kiến của nhóm thông qua thảo luận nhóm hoặc thông tin thu thập được.	4,07	0,68
TL3	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi tin tưởng rằng các đề xuất của chúng tôi sẽ được nhà trường xem xét thực hiện.	3,89	0,73

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Cấp trường:

Hai khía cạnh được đánh giá cao nhất của TCHT ở cấp trường là “Trong trường tôi, các lãnh đạo đảm bảo rằng các hoạt động của nhà trường nhất quán với giá trị cốt lõi” và “Trường tôi ghi nhận những GV có sáng kiến trong công việc” (giá

trị trung bình tương ứng là 4,17 và 4,18). Khía cạnh “Trường tôi đo lường kết quả khi đầu tư thời gian và nguồn lực dành cho đào tạo” có giá trị trung bình thấp nhất (3,84) của TCHT ở cấp trường.

Trong thực tế, các trường ĐH thường nhấn mạnh giá trị cốt lõi và cùng các bên liên quan khác (cơ quan, doanh nghiệp, cơ sở GDĐH khác, ...) để đáp ứng nhu cầu của cả hai bên. Giá trị trung bình cao này cho thấy GV cảm nhận được rằng lãnh đạo nhà trường có những nỗ lực đáng kể trong việc định hướng và vận hành các hoạt động của trường theo một hệ thống giá trị cốt lõi đã được xác định. Điều này rất quan trọng vì nó tạo ra sự rõ ràng về mục tiêu, định hướng chung và một môi trường làm việc có nguyên tắc. Lãnh đạo không chỉ xây dựng giá trị mà còn phải đảm bảo chúng được thể hiện trong các quyết định và hành động hàng ngày. Việc GV cảm nhận được điều này cho thấy lãnh đạo có thể đã thành công ở một mức độ nhất định trong truyền thông và thực thi các giá trị đó. Khi các hoạt động nhất quán với giá trị cốt lõi, nó có thể tạo ra sự tin tưởng và cảm giác ổn định cho GV, giúp họ hiểu rõ hơn về những gì được mong đợi trong tổ chức. Sự nhất quán này là yếu tố quan trọng để xây dựng một văn hóa tổ chức mạnh mẽ và tích cực, nơi mọi người cùng chia sẻ và cam kết với những giá trị chung.

Bảng 4.8: Thống kê mô tả các biến quan sát của học tập cấp trường

	Biến quan sát	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
LOU	Cấp độ trường	4,02	0,59
SK1	Trường tôi xây dựng hệ thống để đo lường khoảng cách giữa kết quả công việc đạt được và kết quả công việc mong đợi.	3,86	0,85
SK2	Trường tôi chia sẻ các bài học kinh nghiệm cho tất cả giảng viên (ví dụ kinh nghiệm giảng dạy, kinh nghiệm nghiên cứu khoa học, kinh nghiệm viết bài báo, ...)	4,03	0,77
SK3	Trường tôi đo lường kết quả khi đầu tư thời gian và nguồn lực dành cho đào tạo.	3,84	0,81
EP1	Trường tôi ghi nhận những giảng viên có sáng kiến trong công việc.	4,18	0,79
EP2	Trường tôi trao cho giảng viên quyền chủ động kiểm soát nguồn lực thời gian, mối quan hệ, tài chính cần thiết để hoàn thành công việc.	4,01	0,78
EP3	Trường tôi khuyến khích những giảng viên biết chấp nhận đặt mục tiêu khó, thách thức.	4,05	0,76
EN1	Trường tôi khuyến khích giảng viên suy nghĩ từ góc độ toàn cầu.	3,97	0,86
EN2	Trường tôi làm việc cùng với các bên liên quan khác (cơ quan, doanh nghiệp, cơ sở giáo dục đại học khác, ...) để đáp ứng nhu cầu của cả hai bên.	4,15	0,80
EN3	Trường tôi khuyến khích giảng viên thu thập ý kiến của các cá nhân, phòng ban liên quan khi giải quyết vấn đề.	3,99	0,84
SL1	Trong trường tôi, các lãnh đạo luôn tư vấn, hướng dẫn những người dưới quyền.	3,98	0,75
SL2	Trong trường tôi, các lãnh đạo liên tục tìm kiếm các cơ hội để học hỏi.	4,08	0,78
SL3	Trong trường tôi, các lãnh đạo đảm bảo rằng các hoạt động của nhà trường nhất quán với giá trị cốt lõi.	4,17	0,75

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Các minh chứng từ nghiên cứu tình huống làm rõ hơn biểu hiện của TCHT ở cấp trường. Tại TMU, nhà trường đã ban hành quy định và kế hoạch liên quan đến đào tạo, bồi dưỡng đội ngũ; tổ chức các lớp bồi dưỡng về phương pháp NCKH, thống kê – kinh tế lượng, luyện thi chứng chỉ ngoại ngữ, ứng dụng AI trong giảng dạy và NCKH, đồng thời triển khai tập huấn về khung năng lực số và công cụ số trong đào tạo... Bên cạnh đó, nhà trường quan tâm tới việc hỗ trợ, khen thưởng cho học tập (ví dụ: hỗ trợ

100% chi phí học NCS trong nước cho GV, đồng thời giảm 50% định mức giờ giảng; khen thưởng khi hoàn thành sớm và đúng tiến độ học tập, nâng bậc lương trường khi nhận học vị TS). Những minh chứng này cho thấy các giá trị như học tập, đổi mới, chuyển đổi số và ghi nhận sáng kiến không chỉ xuất hiện ở cấp độ khẩu hiệu mà đã được cụ thể hóa thành hoạt động bồi dưỡng và cơ chế biểu dương tương đối rõ ràng.

Trong khi đó, trường hợp FPT còn cho thấy một mức độ thể chế hóa cao của học tập cấp tổ chức. Quy định đào tạo nội bộ năm 2026 yêu cầu GV hoàn thành 35 giờ học tập trong năm, trong đó có tối thiểu một khóa MOOCs; đồng thời công nhận đa dạng các hình thức học tập như khóa học nội bộ, hội thảo, giảng dạy nội bộ, bài giảng điện tử, mentorship, podcast và thi chứng chỉ. Đáng chú ý, nhà trường còn thiết lập cơ chế quy đổi giờ học và khen thưởng bằng Gold đối với các cá nhân có kết quả học tập nổi bật. Từ đó có thể thấy, học tập cấp tổ chức được vận hành như một cấu phần của hệ thống QTNL, góp phần lý giải vì sao các chỉ báo như chia sẻ bài học kinh nghiệm, ghi nhận sáng kiến, khuyến khích chấp nhận mục tiêu khó hay lãnh đạo tìm kiếm cơ hội học hỏi đều được GV đánh giá ở mức khá cao. Kết quả cho thấy một chiều hướng ngày càng rõ rệt trong GDDH hiện đại là đòi hỏi sự cải tiến, sáng tạo trong giảng dạy, NCKH... Việc ghi nhận các sáng kiến của GV tạo động lực để họ luôn tìm tòi cách phương pháp, công cụ mới áp dụng vào công việc chuyên môn, góp phần vào sự đổi mới chung trong nhà trường.

4.2.2. *Kết quả điều tra về kết quả công việc của giảng viên*

Mức độ tự đánh giá KQCVGV đạt mức cao, đặc biệt ở các nội dung “Tôi đã hoàn thành đầy đủ trách nhiệm, nhiệm vụ được giao” và “Tôi luôn thực hiện được những nhiệm vụ thiết yếu”. Giá trị trung bình 4,44 và độ lệch chuẩn 0,48 cho thấy người tham gia có xu hướng tự đánh giá tích cực và tương đối đồng thuận về mức độ hoàn thành nhiệm vụ. Kết quả này có thể phản ánh việc hoàn thành nhiệm vụ được GV coi là một chuẩn mực nghề nghiệp quan trọng; tuy nhiên, cũng cần lưu ý khả năng ảnh hưởng của xu hướng tự đánh giá tích cực và mong muốn xã hội. Vì vậy, mức điểm này được sử dụng để mô tả cảm nhận của GV về KQCV, không được xem là chỉ báo khách quan duy nhất về KQTHNV.

Bảng 4.9: Thống kê mô tả các biến quan sát của kết quả công việc của GV

	Biến quan sát	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
TP	Kết quả công việc của giảng viên	4,44	0,48
TP1	Tôi đã hoàn thành đầy đủ trách nhiệm, nhiệm vụ được giao.	4,54	0,57
TP2	Tôi đã thực hiện được những nhiệm vụ mà Trường, Khoa/Viện, Bộ môn/Tổ chuyên môn kỳ vọng ở tôi.	4,34	0,61
TP3	Tôi đã đáp ứng các yêu cầu của trường về kết quả công việc cần đạt được.	4,43	0,58
TP4	Tôi tham gia vào các hoạt động liên quan trực tiếp đến việc đánh giá kết quả công việc của tôi.	4,40	0,61
TP5	Tôi không bao giờ bỏ bê các khía cạnh của công việc mà tôi có nghĩa vụ phải thực hiện.	4,50	0,60
TP6	Tôi luôn thực hiện được những nhiệm vụ thiết yếu.	4,51	0,60
TP7	Tôi đã làm việc hiệu quả.	4,35	0,61

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Dữ liệu nghiên cứu tình huống góp phần củng cố nhận định về mức độ tự đánh giá cao của KQCVGV. Ở TMU, bức tranh nổi bật là đội ngũ GV có ý thức trách nhiệm nghề nghiệp khá cao và xem việc hoàn thành đầy đủ nhiệm vụ giảng dạy, NCKH, phục vụ là yêu cầu chuẩn mực của nghề. TMU đã chủ động chuyển đổi mô hình quản lý hiệu suất làm việc của GV theo KPI (sử dụng mô hình thẻ điểm cân bằng BSC có điều chỉnh) từ năm 2022 hướng tới thực hiện Chiến lược phát triển Trường và đạt chuẩn cơ sở GDDH đặc biệt là sau khi Bộ Giáo dục và đào tạo ban hành Thông tư 01/2024/TT-BGDĐT. KQCVGV của TMU được đánh thông qua kết quả giảng dạy: giờ giảng dạy, đổi mới phương pháp, học liệu, mức độ tham gia hướng dẫn thực tập, khóa luận, đề án... và đặc biệt là chỉ số mức độ hài lòng của người học. Mức độ hài lòng của người học với hoạt động giảng dạy của GV tại trường luôn ở mức rất cao khẳng định chất lượng giảng dạy của GV trong trường (năm học 2022-2023: 4,65/5,00; năm học 2023-2024: 4,65/5,00; năm học 2024-2025: 4,72/5,00). Thứ hai là kết quả NCKH: số lượng và chất lượng bài báo, chuyên đề NCKH, đề tài các cấp; mức độ tham gia nhóm nghiên cứu; ứng dụng kết quả NCKH vào giảng dạy và tư vấn doanh nghiệp; hướng dẫn SV NCKH... Thứ ba là kết quả phục vụ cộng đồng và đóng góp khác: tham gia các hội đồng, ủy ban, công tác quản lý khoa học, công tác đoàn thể, hoạt động hướng nghiệp, kết nối doanh nghiệp; tham gia các hoạt động truyền thông, xây dựng thương hiệu nhà trường...

Ở FPT, KQCV cũng có thể được hỗ trợ bởi cơ chế quản trị tương đối rõ. Về giảng dạy, GV phải đáp ứng chuẩn giờ giảng, chất lượng chuẩn đầu ra và yêu cầu khắt khe về phản hồi của SV (qua hệ thống đánh giá học phần). Về NCKH, ĐH FPT đặt mục tiêu gia tăng số lượng và chất lượng công bố khoa học, đặc biệt trong các lĩnh vực công nghệ, trí tuệ nhân tạo, dữ liệu lớn, kinh doanh số. Về phục vụ cộng đồng, GV tham gia các hoạt động quản lý học thuật (xây dựng chương trình đào tạo, hội đồng khoa học), hoạt động SV, các dự án cộng đồng và chuyển giao tri thức. FPT sử dụng mục tiêu và kết quả then chốt (OKR) để đánh giá KQCVGV và tiến hành kiểm tra định kỳ (checkpoint) để đảm bảo tiến độ đạt được mục tiêu. GV xuất sắc của Khoa được Khoa vinh danh gắn với danh hiệu, tiền thưởng; GV xuất sắc cấp Trường thì được Khoa lựa chọn và đề xuất trong số các GV xuất sắc của Khoa gắn với danh hiệu, tiền thưởng, bằng khen hoặc cúp vinh danh. Tiêu chí đánh giá GV xuất sắc được công bố từ đầu năm học, thường yêu cầu đạt thành tích tốt ở 2/3 nhiệm vụ cốt lõi của GV (xuất sắc trong giảng dạy, đạt thành tích cao trong NCKH cũng như sẵn sàng lăn xả, hết mình hỗ trợ cho sự phát triển của Khoa và SV).

Như vậy, dữ liệu tình huống cho thấy mức điểm trung bình cao của KQCVGV không chỉ phản ánh xu hướng tự đánh giá tích cực, mà còn gắn với những đặc điểm khá thực của môi trường làm việc ĐH hiện nay: chuẩn mực trách nhiệm nghề nghiệp cao ở khối công lập và tính quản trị theo mục tiêu, quy trình ở khối ngoài công lập.

4.2.3. Kết quả điều tra về hành vi đổi mới sáng tạo

Khía cạnh được đánh giá cao nhất trong hành vi ĐMST là “Tại nơi làm việc, tôi tìm kiếm các kỹ thuật, phương pháp hoặc công cụ làm việc mới” cho thấy GV luôn có ý thức tìm tòi và lên kế hoạch cho sự đổi mới. Trong kế hoạch công tác hằng năm, đa phần các trường ĐH đều có phần nội dung liên quan đến đăng ký sáng kiến cải tiến trong năm học – một trong các điều kiện để xét các danh hiệu thi đua khen thưởng – đã trở thành động lực khiến các GV không ngừng tìm kiếm các ý tưởng, phương pháp làm việc mới. Tuy nhiên khía cạnh “Tại nơi làm việc, tôi cố gắng đề xuất những ý tưởng sáng tạo của riêng mình và thuyết phục người khác” có giá trị trung bình thấp nhất, sau đó là “Tại nơi làm việc, tôi cố gắng đảm bảo kinh phí và nguồn lực cần thiết để thực hiện đổi mới”. Như vậy việc chủ động đề xuất và thuyết phục, đặc biệt là đảm bảo kinh phí và nguồn lực cho đổi mới còn gặp nhiều khó khăn. Kết quả này phù hợp với phát hiện ở trên về việc GV ít có quyền tự chủ về nguồn lực tài chính. Trong bối cảnh các trường ĐH ở TP HN, việc đề xuất ý tưởng mới có thể cần vượt qua nhiều cấp phê duyệt, và nguồn lực cho đổi mới thường hạn chế và được quản lý chặt chẽ, khiến GV ngần ngại và gặp khó khăn trong việc triển khai.

Nghiên cứu tình huống cho thấy hành vi ĐMST của GV không phải là hiện tượng tách rời, mà gắn khá chặt với môi trường học tập và định hướng phát triển của từng trường. Tại TMU, các biểu hiện đổi mới tập trung ở đổi mới phương pháp giảng dạy, tăng cường sử dụng học liệu điện tử và dạy học kết hợp (blended learning), thay đổi hình thức đánh giá theo hướng tăng đánh giá quá trình, bài tập dự án, cũng như mở rộng các hoạt động NCKH gắn với nhu cầu doanh nghiệp, địa phương. Điều này cho thấy GV đã có xu hướng chủ động tìm kiếm kỹ thuật, phương pháp và công cụ làm việc mới, phù hợp với việc biến quan sát IWB3 đạt mức cao nhất trong thang đo. Tuy nhiên, dữ liệu trường hợp cũng cho thấy không phải mọi ý tưởng đổi mới đều dễ dàng được chuyển hóa thành sáng kiến được triển khai rộng; việc thuyết phục người khác, huy động nguồn lực và thể chế hóa các đổi mới vẫn là khâu khó.

Bảng 4.10: Thống kê mô tả các biến quan sát của hành vi đổi mới sáng tạo

	Biến quan sát	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
IWB	Hành vi đổi mới sáng tạo	3,99	0,58
IWB1	Trong công việc, tôi có những ý tưởng mới mẻ và sáng tạo.	3,97	0,70
IWB2	Tại nơi làm việc, tôi cố gắng đề xuất những ý tưởng sáng tạo của riêng mình và thuyết phục người khác.	3,93	0,72
IWB3	Tại nơi làm việc, tôi tìm kiếm các kỹ thuật, phương pháp hoặc công cụ làm việc mới.	4,07	0,64
IWB4	Tại nơi làm việc, tôi đưa ra một kế hoạch phù hợp để phát triển những ý tưởng mới.	4,03	0,68
IWB5	Tại nơi làm việc, tôi cố gắng đảm bảo kinh phí và nguồn lực cần thiết để thực hiện đổi mới.	3,97	0,76
IWB6	Nhìn chung, tôi coi mình là giảng viên sáng tạo tại nơi tôi đang công tác.	3,97	0,73

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Trường hợp FPT cho thấy môi trường tổ chức có thể tạo điều kiện khá mạnh cho hành vi ĐMST khi việc học tập được gắn với các nội dung mới thông qua các khóa học MOOCs, khóa học chuyên ngành theo từng nhóm chức danh, trên Coursera và cả hoạt động giảng dạy nội bộ, mentorship hay phát triển học liệu. GV chủ động xây dựng

các dự án thực tế, case doanh nghiệp, bài tập nhóm mô phỏng môi trường công việc; sử dụng các nền tảng số để tương tác với SV; áp dụng phương pháp như giải quyết vấn đề, học tập dựa trên dự án ở nhiều học phần. Một bộ phận GV tham gia các đề tài, dự án với doanh nghiệp trong Tập đoàn FPT hoặc đối tác bên ngoài, đồng thời tích hợp kết quả nghiên cứu, sản phẩm demo, mô hình thử nghiệm vào bài giảng.

Như vậy, kết quả định lượng về hành vi ĐMST ở mức khá cao được hậu thuẫn bởi dữ liệu tình huống cho thấy GV thực sự đang sống trong một bối cảnh nghề nghiệp đòi hỏi phải đổi mới, dù mức độ hiện thực hóa đổi mới còn chịu ràng buộc bởi cơ chế và nguồn lực của từng trường. Mức điểm trung bình của hành vi ĐMST cho thấy GV vẫn có tiềm năng để nâng cao hơn nữa hành vi ĐMST trong hoạt động nghề nghiệp của mình.

4.2.4. Kết quả điều tra về hành vi công dân tổ chức

Hành vi CDTC được GV tự đánh giá ở mức cao. Trong đó, hành vi CDTC hướng tới cá nhân đạt giá trị trung bình 4,28; nội dung được đánh giá cao nhất là “Tôi sẵn sàng giúp đỡ những đồng nghiệp vắng mặt”, còn nội dung có giá trị thấp nhất là “Tôi dành thời gian để lắng nghe những vấn đề và sự lo lắng của đồng nghiệp”. Kết quả cho thấy người tham gia có xu hướng đánh giá cao những hành vi hỗ trợ trực tiếp gắn với công việc, trong khi việc dành thời gian lắng nghe các vấn đề của đồng nghiệp được thể hiện ở mức thấp hơn tương đối. Hành vi CDTC hướng tới tổ chức có giá trị trung bình cao nhất trong các thành phần của hành vi CDTC. Kết quả này có thể phản ánh vai trò của các chuẩn mực về tuân thủ, trách nhiệm và đóng góp cho nhà trường trong nhận thức nghề nghiệp của GV. Tuy nhiên, do dữ liệu được thu thập bằng thang tự đánh giá, mức điểm cao cũng có thể chịu ảnh hưởng của mong muốn duy trì hình ảnh tích cực và lựa chọn phương án phù hợp với chuẩn mực nghề nghiệp. Vì vậy, kết quả nên được hiểu là xu hướng tự đánh giá của GV về hành vi CDTC, thay vì bằng chứng khách quan khẳng định các hành vi này luôn được thực hiện ở mức tương ứng.

Bảng 4.11: Thống kê mô tả các biến quan sát của hành vi công dân tổ chức

	Biến quan sát	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
OCBI	Hành vi công dân tổ chức hướng tới cá nhân	4,28	0,56
OCBI1	Tôi sẵn sàng giúp đỡ những đồng nghiệp vắng mặt.	4,42	0,68
OCBI2	Tôi sẵn sàng giúp đỡ những đồng nghiệp có khối lượng công việc lớn.	4,22	0,75
OCBI4	Tôi dành thời gian để lắng nghe những vấn đề và sự lo lắng của đồng nghiệp.	4,08	0,74
OCBI5	Tôi sẵn sàng hỗ trợ đồng nghiệp mới thích nghi với môi trường làm việc.	4,36	0,70
OCBI6	Tôi quan tâm đến các đồng nghiệp khác.	4,24	0,69
OCBI7	Tôi sẵn sàng chia sẻ thông tin cần thiết cho đồng nghiệp.	4,34	0,65
OCBO	Hành vi công dân tổ chức hướng tới tổ chức	4,50	0,49
OCBO1	Tôi báo trước cho lãnh đạo khi không thể đến làm việc.	4,57	0,60
OCBO2	Tôi báo cáo rõ lý do khi xin nghỉ làm.	4,54	0,62
OCBO4	Tôi bảo quản và bảo vệ tài sản của trường.	4,46	0,64
OCBO5	Tôi tuân thủ các quy tắc và quy trình của trường ngay cả khi không có ai kiểm tra, giám sát.	4,44	0,64

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Kết quả nghiên cứu tình huống làm rõ thêm vì sao hành vi CDTC, đặc biệt là hành vi hướng tới tổ chức, lại đạt mức cao như vậy. Ở TMU, hành vi CDTC gắn tương đối chặt với văn hóa nghề nghiệp của GV trong môi trường công lập: tinh thần tận tâm, gương mẫu, sẵn sàng hỗ trợ đồng nghiệp, tuân thủ quy định và chủ động tham gia vào các công việc chung của đơn vị. Đây không chỉ là biểu hiện của ứng xử cá nhân mà còn là một phần của chuẩn mực nghề nghiệp được duy trì khá bền vững. Cũng từ dữ liệu trường hợp TMU, có thể thấy hành vi CDTC là một kênh hành vi nổi bật kết nối môi trường tổ chức với KQCV, bởi nhiều biểu hiện của CDTC trong thực tiễn rất gần với các tiêu chí mà nhà trường và đơn vị chuyên môn kỳ vọng ở GV.

Ở FPT, một số nội dung trong quy định đào tạo nội bộ như giảng dạy nội bộ, chia sẻ hội thảo, mentorship, hỗ trợ đồng nghiệp, xây dựng học liệu, tham gia các chương trình nội bộ... cũng phản ánh rõ nét những hành vi vượt ra ngoài phần việc cốt lõi theo nghĩa hẹp, nhưng lại tạo giá trị cho tổ chức và đồng nghiệp. Điều này cho thấy trong các trường ĐH có cơ chế quản trị tương đối chặt, hành vi CDTC không chỉ được duy trì bằng chuẩn mực văn hóa mà còn được khuyến khích bằng cách ghi nhận và tích hợp vào hệ thống vận hành nội bộ. Vì vậy, mức điểm rất cao của OCBO trong khảo sát có thể được xem là phù hợp với cả kết quả định lượng lẫn minh chứng thực tiễn từ các trường hợp nghiên cứu.

4.2.5. Phân tích khác biệt trung bình

Phép phân tích khác biệt trung bình được áp dụng nhằm xem xét sâu mức độ giống và khác nhau trong nhận thức của các nhóm GV theo các đặc điểm phân loại khác nhau. Bên cạnh kết quả định lượng, nghiên cứu tình huống tại TMU và FPT được sử dụng như nguồn dữ liệu bổ trợ nhằm làm rõ hơn bối cảnh hình thành các khác biệt trung bình. Các bằng chứng tình huống không nhằm khái quát thay cho toàn bộ nhóm trường công lập và ngoài công lập, mà chủ yếu giúp diễn giải sâu hơn cách thức TCHT, hành vi ĐMST và hành vi CDTC được cảm nhận và biểu hiện trong các bối cảnh tổ chức cụ thể.

Theo loại hình trường (công lập – ngoài công lập): Có sự khác biệt trung bình trong nhận thức của GV về TCHT (cả 3 cấp). GV ở trường công lập có mức đánh giá cao hơn có ý nghĩa thống kê về TCHT (cả 3 cấp). Điều này gợi ý rằng các trường công lập – vốn có truyền thống lâu đời, quy mô lớn, mạng lưới học thuật rộng – đang tạo ra môi trường học tập được cảm nhận rõ ràng hơn so với khối ngoài công lập.

Kết quả nghiên cứu tình huống cũng phần nào ủng hộ phát hiện này. Trường hợp TMU cho thấy ở khối công lập, TCHT thường được nuôi dưỡng khá rõ trong các cộng đồng chuyên môn như khoa, bộ môn, nhóm nghiên cứu và được hỗ trợ bởi các hoạt động bồi dưỡng, tập huấn, hội nghị chuyên môn, biểu dương điển hình, chính sách hỗ trợ, khen thưởng. Trong khi đó, ở trường hợp FPT, học tập được thể chế hóa mạnh ở cấp tổ chức bằng quy định, chỉ tiêu giờ học, danh mục khóa học và cơ chế quy đổi, khen thưởng. Sự khác biệt này gợi ý rằng khi GV đánh giá về TCHT, họ có thể đang phản ánh những trải nghiệm rất khác nhau về cách học tập được tổ chức và

cảm nhận trong từng loại hình trường, chứ không chỉ đơn thuần là mức độ có hay không có hoạt động bồi dưỡng.

Như vậy, khác biệt trung bình về TCHT giữa hai loại hình trường không chỉ phản ánh sự chênh lệch về mức điểm đánh giá, mà còn cho thấy sự khác biệt về “hình thái học tập” trong tổ chức. Ở trường công lập, học tập có xu hướng gắn nhiều với cộng đồng học thuật và sinh hoạt chuyên môn; trong khi ở trường ngoài công lập, học tập có thể được chuẩn hóa mạnh hơn thông qua hệ thống quy định, chỉ tiêu và cơ chế quản trị.

Không có khác biệt giữa hai khối về KQCV và hành vi CDTC. Nghĩa là, dù bối cảnh tổ chức khác nhau, GV ở đều tự đánh giá KQCV và mức độ “làm hơn những gì được yêu cầu” ở mức tương đương, khá cao quanh mức lớn hơn 4 trên thang 5 điểm.

Theo mức độ kiêm nhiệm, có hành vi CDTC nói chung và hành vi CDTC hướng tới tổ chức là khác biệt có ý nghĩa, cụ thể GV không kiêm nhiệm có điểm cao hơn người có kiêm nhiệm ở việc tuân thủ quy định, bảo vệ tài sản trường, báo cáo nghỉ phép đúng quy trình... GV không kiêm nhiệm có thể dành toàn bộ thời gian và tâm trí cho các nhiệm vụ chuyên môn và hành vi hỗ trợ tổ chức một cách tự nguyện, họ có không gian và năng lượng để thể hiện hành vi CDTC một cách nhất quán hơn và cũng có thể coi các hành vi này là cách chính để họ đóng góp thêm cho tổ chức ngoài nhiệm vụ chuyên môn. GV kiêm nhiệm với trách nhiệm quản lý thường đòi hỏi sự linh hoạt, đôi khi phải đưa ra các quyết định nằm ngoài quy trình thông thường để đảm bảo hoạt động của đơn vị. GV kiêm nhiệm với gánh nặng công việc kép khiến họ ít có thời gian và tâm trí cho các hành vi CDTC hướng tới tổ chức hoặc họ ưu tiên các nhiệm vụ quản lý cấp bách hơn. Họ cũng có thể nhìn nhận sự đóng góp của mình cho trường thông qua việc hoàn thành tốt vai trò quản lý, điều hành đơn vị, hơn là chỉ qua các hành vi CDTC hướng tới tổ chức. Trong bối cảnh các trường ĐH ở TP HN, việc GV đảm nhận thêm vị trí quản lý là phổ biến. Kết quả này không có nghĩa là GV kiêm nhiệm ít tận tâm hơn, mà có thể phản ánh sự khác biệt trong cách họ phân bổ nguồn lực, đối mặt với các yêu cầu công việc và nhìn nhận về sự đóng góp của mình cho trường. Điều này gợi ý rằng tổ chức cần có những cơ chế ghi nhận và hỗ trợ phù hợp cho cả hai nhóm đối tượng này, đặc biệt là những người đang gánh vác trách nhiệm kép.

Kết quả nghiên cứu tình huống cũng gợi mở thêm cho cách lý giải này. Trong thực tế vận hành ở các trường ĐH, nhiều hoạt động hỗ trợ đồng nghiệp, tham gia công việc chung, tuân thủ quy trình và đóng góp cho đơn vị đòi hỏi GV phải có quỹ thời gian và sự tập trung tương đối ổn định cho vai trò chuyên môn. Khi đồng thời đảm nhận nhiệm vụ quản lý, GV thường phải ưu tiên các công việc điều phối, xử lý tình huống và bảo đảm tiến độ chung của đơn vị, nên có thể ít điều kiện hơn để thể hiện thường xuyên các hành vi CDTC hướng tới tổ chức. Vì vậy, khác biệt này nên được hiểu nhiều hơn như sự khác biệt trong cách phân bổ nguồn lực vai trò hơn là sự khác biệt về mức độ tận tâm giữa hai nhóm GV. Cách lý giải này giúp tránh diễn giải giản đơn rằng GV kiêm nhiệm có mức độ CDTC thấp hơn do thiếu tinh thần đóng

góp. Thay vào đó, kết quả tình huống cho thấy sự khác biệt có thể bắt nguồn từ áp lực vai trò kép, trong đó một phần đóng góp của GV kiêm nhiệm được chuyển hóa sang các hoạt động điều phối, quản lý và xử lý công việc chung của đơn vị.

Bảng 4.12: Phân tích khác biệt trung bình

		Tổ chức học tập cấp độ cá nhân (LOI)	Tổ chức học tập cấp nhóm (LOG)	Tổ chức học tập cấp độ tổ chức (LOU)	Kết quả công việc (TP)	Hành vi công dân tổ chức hướng cá nhân (OCBI)	Hành vi công dân tổ chức hướng tổ chức (OCBO)	Hành vi đối mới sáng tạo (IWB)	Hành vi công dân tổ chức (OCB)
Loại hình trường	Công lập	4,05	4,04	4,09	4,46	4,29	4,51	4,03	4,40
	Ngoài công lập	3,86	3,84	3,89	4,39	4,26	4,50	3,92	4,38
	Kiểm định T-test	Có khác biệt	Có khác biệt	Có khác biệt	-	-	-	-	-
Tự chủ tài chính	Chưa tự chủ	3,98	3,99	3,99	4,45	4,21	4,46	3,99	4,34
	Tự chủ	3,99	3,97	4,04	4,43	4,31	4,52	3,99	4,42
	Kiểm định T-test	-	-	-	-	Có khác biệt	-	-	-
Mức độ kiêm nhiệm	Có	4,00	4,00	4,02	4,45	4,25	4,41	3,98	4,33
	Không	3,98	3,98	4,03	4,43	4,30	4,56	4,00	4,43
	Kiểm định T-test	-	-	-	-	-	Có khác biệt	-	Có khác biệt
Giới tính	Nam giới	4,00	4,02	4,00	4,48	4,29	4,50	4,05	4,39
	Nữ giới	3,98	3,95	4,04	4,41	4,27	4,51	3,96	4,39
	Kiểm định T-test	-	-	-	-	-	-	-	-
Kinh nghiệm làm GV	Dưới 5 năm (N1)	3,92	3,95	3,97	4,41	4,25	4,48	3,85	4,36
	5-dưới 10 năm (N2)	4,06	3,95	4,12	4,50	4,24	4,41	4,00	4,33
	10-15 năm (N3)	3,99	4,01	4,04	4,43	4,26	4,55	4,03	4,41
	Trên 15 năm (N4)	3,96	3,97	3,97	4,42	4,33	4,53	3,99	4,43
	Kiểm định ANOVA	-	-	-	-	-	-	-	-
Học hàm, học vấn	ThS (N1)	4,01	3,99	4,04	4,45	4,27	4,52	4,00	4,39
	TS (N2)	3,99	3,97	4,03	4,45	4,28	4,51	3,98	4,39
	PGS, TS (N3)	3,85	3,91	3,97	4,35	4,28	4,38	3,97	4,33
	GS, TS (N4)	3,67	3,67	2,67	4,36	4,83	5,00	4,67	4,92
	Kiểm định ANOVA	-	-	-	-	-	-	-	-
Chức danh nghề nghiệp	GV (N1)	3,99	4,00	4,06	4,43	4,26	4,51	4,02	4,39
	GV chính (N2)	4,02	3,95	3,98	4,44	4,30	4,50	3,94	4,40
	GV cao cấp (N3)	3,87	3,91	3,92	4,49	4,31	4,46	3,99	4,38
	Kiểm định ANOVA	-	-	-	-	-	-	-	-
Độ tuổi	24-34 (N1)	3,97	4,01	4,05	4,45	4,23	4,51	3,92	4,37
	35-44 (N2)	4,03	4,00	4,08	4,46	4,29	4,51	3,99	4,40
	45-54 (N3)	3,91	3,90	3,87	4,36	4,24	4,47	4,02	4,36
	Từ 55 trở lên (N4)	4,00	3,99	3,98	4,49	4,50	4,54	4,19	4,52
	Kiểm định ANOVA	-	-	N2&N3	-	-	-	-	-

Nguồn: Kết quả phân tích

Theo độ tuổi, chỉ có TCHT cấp trường khác biệt có ý nghĩa giữa nhóm 35–44 tuổi và 45–54 tuổi, nhóm 35–44 tuổi có điểm cao hơn. Nhóm 35–44 thường là lực lượng trung niên trẻ, đã có vị thế nhất định và vẫn còn nhiều động lực phát triển với vai trò trụ cột chuyên môn. Họ kỳ vọng cao vào cải cách quản trị, môi trường học tập. Họ có xu hướng cảm nhận tích cực hơn về các thực hành học tập cấp toàn trường. Nhóm tuổi 45–54 có thể thận trọng hơn, từng trải hơn, nhạy cảm với các hạn chế về cơ chế, thủ tục, nguồn lực nên đánh giá học tập cấp toàn trường thấp hơn đôi chút. Tuy vậy, mức chênh lệch không lớn và các nhóm tuổi đều đánh giá LOU ở mức khá cao (>3,8).

Theo mức độ tự chủ tài chính: Không có khác biệt trong nhận thức của GV về TCHT (cả 3 cấp), KQCV, hành vi ĐMST. Riêng hành vi CDTC và hành vi CDTC hướng cá nhân có khác biệt có ý nghĩa, cụ thể trường tự chủ tài chính có điểm cao hơn nhóm chưa tự chủ. Điều này có thể gợi ý rằng trong bối cảnh tự chủ, áp lực cạnh tranh và yêu cầu về chất lượng dịch vụ/đào tạo khiến GV tăng hành vi hỗ trợ đồng nghiệp, phối hợp nhiều hơn, dù mức độ TCHT và KQCV tự đánh giá không khác biệt rõ.

Theo kinh nghiệm làm GV, học hàm/học vị, chức danh nghề nghiệp, không có khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa các nhóm. Điều này cho thấy khi đã gia nhập đội ngũ GV cơ hữu, sự khác biệt về chức danh, học hàm/học vị không tạo nên khoảng cách rõ rệt trong cảm nhận về TCHT, hành vi CDTC, hành vi ĐMST hay KQCV (ít nhất là theo tự đánh giá). Cũng có thể hiểu là các trường chưa thực sự tạo ra cơ chế phân hóa mạnh về trải nghiệm và hỗ trợ theo học hàm/học vị hay thâm niên nghề.

Theo giới tính, không có khác biệt có ý nghĩa theo giới tính ở tất cả các biến. Điều này hàm ý rằng nam và nữ GV (cũng như nhóm “không muốn tiết lộ”) có mức độ cảm nhận và tự đánh giá khá tương đồng về TCHT, KQCV, hành vi CDTC và hành vi ĐMST.

Các kết quả này hỗ trợ việc sử dụng các biến kiểm soát nhân khẩu học và tổ chức trong mô hình cấu trúc. Đồng thời, khi đối chiếu với dữ liệu nghiên cứu tình huống, kết quả phân tích khác biệt trung bình còn cung cấp thêm căn cứ để thảo luận sâu hơn về sự khác biệt trong trải nghiệm TCHT giữa công lập – ngoài công lập, vai trò của độ tuổi gắn với giai đoạn nghề nghiệp, cũng như ảnh hưởng của kiêm nhiệm tới cách GV phân bổ nguồn lực cho hành vi CDTC và các nhiệm vụ chuyên môn.

4.3. Kết quả kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu thông qua đánh giá mô hình cấu trúc

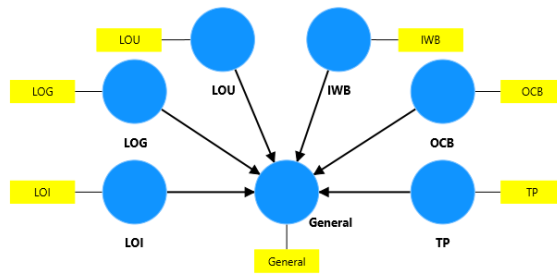
4.3.1. Kết quả kiểm định sai lệch do phương pháp chung

Để nhận diện và hạn chế sai lệch do phương pháp chung (Common Method Variance – CMV), theo khuyến nghị của Podsakoff và cs (2012), luận án áp dụng đồng thời các biện pháp thiết kế và kiểm định thống kê.

Về mặt thủ tục, ngay từ khâu xây dựng bảng hỏi, tác giả chủ động giảm thiểu các yếu tố có thể tạo áp lực tâm lý cho người trả lời. Cụ thể, phiếu khảo sát không yêu cầu cung cấp tên trường hoặc các thông tin nhận diện cá nhân; đồng thời nhấn mạnh nguyên tắc bảo mật, xử lý dữ liệu ẩn danh và chỉ sử dụng cho mục đích nghiên cứu. Cách tiếp cận này giúp người tham gia trả lời cởi mở hơn, giảm xu hướng trả lời theo “mong đợi xã hội”. Bên cạnh đó, các câu hỏi được diễn đạt theo hướng rõ ràng, dễ hiểu và hạn chế gây nhập nhằng, nhằm tăng tính nhất quán trong cách người trả lời diễn giải nội dung khảo sát.

Ở góc độ thống kê, nghiên cứu sử dụng kiểm định nhân tố đơn Harman – một kỹ thuật thường được dùng để rà soát CMV (Podsakoff và cs, 2003). Kiểm định được thực hiện trên SPSS 20. Kết quả cho thấy nhân tố đơn chỉ giải thích 36,927% phương sai của các biến quan sát (xem phụ lục 10: Kết quả kiểm định Harman’s one-factor

test), thấp hơn đáng kể so với ngưỡng 50% được đề xuất trong các nghiên cứu trước (Podsakoff và cs, 2003). Do đó, có thể suy luận rằng sai lệch do phương pháp chung không tạo ra ảnh hưởng nghiêm trọng trong nghiên cứu này.



Hình 4.2: Mô hình đơn nhân tố kiểm định sai lệch do phương pháp

Nguồn: Tác giả đề xuất

Bên cạnh đó, phương pháp thống kê, kiểm định sai lệch do phương pháp (CMV) do Kock và Lynn (2012) giới thiệu và Kock (2015) đề xuất chỉ số $VIF \leq 3,3$ thì không có hiện tượng CMV xảy ra. Kiểm định sai lệch do phương pháp được thực hiện trên phần mềm Smart PLS. Đầu tiên, tác giả phân tích mô hình đo lường của mô hình gốc, lấy giá trị biến tiềm ẩn (latent variables) và tạo thêm biến General factor. Tiếp theo tác giả tiến hành đánh giá mô hình đo lường của mô hình theo dạng đơn nhân tố (single factor) (hình 4.2).

Kết quả cho thấy giá trị VIF của mô hình biến nội sinh đều nhỏ hơn 3,3. Vì vậy có thể kết luận không có vấn đề sai lệch do phương pháp xảy ra.

Bảng 4.13: Kết quả hệ số phóng đại phương sai của mô hình đơn nhân tố

	VIF		VIF
IWB -> General	1,648	LOU -> General	2,435
LOG -> General	2,341	OCB -> General	2,045
LOI -> General	2,198	TP -> General	1,960

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

4.3.2. Dò tìm đa cộng tuyến

Để phục vụ việc đánh giá và kiểm định mô hình cấu trúc, nghiên cứu sử dụng thủ tục Bootstrap trong PLS-SEM với 5.000 mẫu lặp, áp dụng mức ý nghĩa kiểm định 5%. Đây là kỹ thuật tái lấy mẫu ngẫu nhiên có hoàn lại nhằm ước lượng sai số chuẩn và kiểm định ý nghĩa thống kê của các hệ số đường dẫn, từ đó hỗ trợ kiểm định giả thuyết. Bên cạnh đó, hiện tượng đa cộng tuyến trong mô hình được rà soát qua chỉ số VIF. Do các cấu trúc trong mô hình được đặc tả theo dạng phản ánh, chỉ số VIF được đọc tại mục Inner VIF Values trên phần mềm SmartPLS. Theo khuyến nghị của Hair và cs (2019), khi $VIF \leq 3,0$, mô hình có thể được xem là không gặp vấn đề đa cộng tuyến ở mức đáng lo.

Kết quả kiểm tra cho thấy toàn bộ các chỉ số VIF đều nhỏ hơn 3,0, qua đó cho thấy mối quan hệ giữa các biến tiềm ẩn không bị ảnh hưởng bởi hiện tượng đa cộng tuyến ở mức đáng kể. Điều này hàm ý các ước lượng trong mô hình có độ ổn định và

đáng tin cậy, đồng thời các cấu trúc tiềm ẩn đều đáp ứng điều kiện cần để tiếp tục thực hiện các bước phân tích tiếp theo.

Bảng 4.14: Kết quả kiểm tra đa cộng tuyến

	VIF		VIF
LOI -> IWB	2,079	LOU -> IWB	2,321
LOI -> OCB	2,079	LOU -> OCB	2,321
LOI -> TP	2,215	LOU -> TP	2,471
LOG -> IWB	2,203	IWB -> TP	1,657
LOG -> OCB	2,203	OCB -> TP	1,833
LOG -> TP	2,349		

Nguồn: Kết quả phân tích

4.3.3. Kiểm định mô hình và giả thuyết nghiên cứu

Trên cơ sở kết quả đánh giá mô hình đo lường, nghiên cứu tiếp tục tiến hành kiểm định mô hình cấu trúc và các giả thuyết nghiên cứu.

Bảng 4.15: Kết quả kiểm định giả thuyết

Giả thuyết	Hệ số chuẩn hóa beta	Độ lệch chuẩn	T - value	P - values	Kết quả kiểm định	f ²
Tác động trực tiếp						
LOI -> TP (H1a)	0,136	0,045	3,002	0,003	Chấp nhận	0,017
LOG -> TP (H1b)	0,121	0,051	2,368	0,018	Chấp nhận	0,013
LOU -> TP (H1c)	0,115	0,054	2,152	0,031	Chấp nhận	0,011
LOI -> IWB (H2a)	0,225	0,054	4,151	***	Chấp nhận	0,034
LOG -> IWB (H2b)	0,211	0,059	3,576	***	Chấp nhận	0,028
LOU -> IWB (H2c)	0,160	0,064	2,508	0,012	Chấp nhận	0,015
LOI -> OCB (H3a)	0,229	0,047	4,863	***	Chấp nhận	0,038
LOG -> OCB (H3b)	0,244	0,064	3,800	***	Chấp nhận	0,041
LOU -> OCB (H3c)	0,178	0,067	2,670	0,008	Chấp nhận	0,020
IWB -> TP (H4)	0,115	0,043	2,665	0,008	Chấp nhận	0,016
OCB -> TP (H5)	0,393	0,053	7,355	***	Chấp nhận	0,176
Tác động gián tiếp						
LOI -> IWB -> TP (H6a)	0,026	0,011	2,307	0,021	Chấp nhận (Trung gian một phần)	
LOG -> IWB -> TP (H6b)	0,024	0,012	2,014	0,044	Chấp nhận (Trung gian một phần)	
LOU -> IWB -> TP (H6c)	0,018	0,010	1,799	0,072	Chưa khẳng định	
LOI -> OCB -> TP (H7a)	0,090	0,020	4,509	***	Chấp nhận (Trung gian một phần)	
LOG -> OCB -> TP (H7b)	0,096	0,031	3,085	0,002	Chấp nhận (Trung gian một phần)	
LOU -> OCB -> TP (H7c)	0,070	0,029	2,413	0,016	Chấp nhận (Trung gian một phần)	
Tổng tác động gián tiếp						
LOI -> TP	0,116	0,022	5,312	***		
LOG -> TP	0,120	0,033	3,634	***		
LOU -> TP	0,088	0,033	2,640	0,008		
Tổng tác động						
LOI -> TP	0,252	0,049	5,132	***		
LOG -> TP	0,241	0,058	4,185	***		
LOU -> TP	0,204	0,055	3,715	***		

Ghi chú: ***: $p \text{ values} < 0,001$

Nguồn: Kết quả phân tích

Việc kiểm định các giả thuyết trong mô hình được thực hiện dựa trên các chỉ số đầu ra chủ yếu của PLS-SEM gồm hệ số đường dẫn (path coefficient), giá trị t (T-value) và mức ý nghĩa (P-value). Ở mức tin cậy 95%, giả thuyết được xem là có ý nghĩa thống kê khi giá trị T-value vượt ngưỡng 1,65 theo tiêu chuẩn kiểm định đã lựa chọn.

4.3.3.1. Kết quả kiểm định tác động trực tiếp

Kết quả kiểm định mô hình cấu trúc cho thấy toàn bộ các giả thuyết về tác động trực tiếp trong nghiên cứu đều được chấp nhận. Cụ thể, ba thành phần của TCHT đều có tác động thuận chiều và có ý nghĩa thống kê đến KQCVGV, hành vi ĐMST, hành vi CDTC. Xét theo hệ số tác động chuẩn hóa, học tập cá nhân có tác động mạnh hơn cả đối với KQCVGV và hành vi ĐMST; trong khi học tập nhóm tác động mạnh hơn cả đối với hành vi CDTC. Kết quả này hàm ý rằng môi trường học tập trong tổ chức không chỉ hỗ trợ nâng cao KQCVGV mà còn góp phần thúc đẩy những hành vi tích cực của GV.

Bên cạnh đó, kết quả kiểm định cũng xác nhận hành vi ĐMST và hành vi CDTC có tác động tích cực đến KQCVGV, trong đó hành vi CDTC có ảnh hưởng trực tiếp mạnh hơn đáng kể đến KQCVGV. Đây là một kết quả đáng chú ý, cho thấy trong bối cảnh nghiên cứu, những hành vi tự giác, hợp tác và sẵn sàng đóng góp cho tổ chức có vai trò nổi bật hơn trong việc cải thiện KQCVGV.

Về mức độ đóng góp riêng của từng biến, hệ số f^2 cho thấy, nổi bật là mối quan hệ từ hành vi CDTC đến KQCVGV đạt 0,176, thể hiện ảnh hưởng ở mức trung bình, rõ hơn so với các đường dẫn còn lại. Kết quả này có thể được lý giải bởi đặc điểm mô hình nghiên cứu gồm nhiều biến độc lập, hai biến trung cùng tác động đến KQCV, làm cho phần đóng góp riêng lẻ của từng biến vào biến nội sinh bị phân tán. Điều này cũng hàm ý rằng ảnh hưởng của TCHT đến KQCVGV không chỉ diễn ra theo con đường trực tiếp, mà còn được truyền dẫn đáng kể thông qua các cơ chế trung gian.

4.3.3.2. Kết quả kiểm định tác động gián tiếp

Kết quả kiểm định cho thấy các tác động gián tiếp trong mô hình nhìn chung nhận được sự ủng hộ từ dữ liệu. Cụ thể, hành vi ĐMST và hành vi CDTC đều tham gia truyền dẫn tác động của ba cấp độ của TCHT đến KQCVGV, tuy nhiên mức độ trung gian của hai biến này không hoàn toàn giống nhau.

Đối với cơ chế trung gian thông qua hành vi ĐMST, kết quả cho thấy tác động gián tiếp của học tập ở cấp độ tổ chức đến KQCVGV là không có ý nghĩa thống kê. Như vậy, giả thuyết H6a và H6b được chấp nhận còn giả thuyết chưa được khẳng định.

Đối với cơ chế trung gian thông qua hành vi CDTC, cả ba giả thuyết H7a, H7b và H7c đều được chấp nhận. So với cơ chế trung gian qua hành vi ĐMST, các tác động gián tiếp qua hành vi CDTC đều có hệ số lớn hơn, cho thấy đây là kênh truyền dẫn ảnh hưởng nổi bật hơn trong mô hình nghiên cứu.

Tóm lại, hành vi CDTC đóng vai trò trung gian rõ nét và nhất quán hơn so với hành vi ĐMST trong mối quan hệ giữa TCHT và KQCVGV. Kết quả này hàm ý rằng tác động của TCHT đến KQCV không chỉ được hình thành thông qua việc thúc đẩy

các hành vi ĐMST, mà còn được truyền dẫn đáng kể thông qua các hành vi tự nguyện, hợp tác và sẵn sàng đóng góp cho tổ chức của GV.

4.3.3.3. Kết quả đánh giá tổng tác động và vai trò trung gian của các biến

Đánh giá tổng tác động giúp làm rõ mức độ ảnh hưởng chung của từng biến trong mô hình. Kết quả cho thấy cả ba thành phần của TCHT đều có tổng tác động dương và có ý nghĩa thống kê đến KQCVGV. Trong đó, học tập ở cấp độ cá nhân (LOI) có tổng tác động lớn nhất với hệ số $\beta=0,252$, tiếp đến là học tập ở cấp độ nhóm (LOG) với $\beta=0,241$ và cuối cùng là học tập ở cấp độ tổ chức. Kết quả này cho thấy tác động của TCHT đến KQCVGV được gia tăng đáng kể thông qua cơ chế trung gian trong mô hình.

Để đánh giá mức độ trung gian, nghiên cứu xem xét thêm tỷ lệ phần trăm tác động gián tiếp so với tổng tác động (VAF). Kết quả cho thấy giá trị VAF của các mối quan hệ đều nằm trong khoảng từ 20% đến 80%, cho thấy hành vi ĐMST và hành vi CDTC đóng vai trò trung gian một phần. Xét cụ thể hơn, tỷ lệ tác động gián tiếp của cả ba thành phần TCHT đều ở mức tương đối cao, dao động từ khoảng 43% đến gần 50% tổng tác động. Điều này cho thấy vai trò của các biến trung gian trong mô hình là đáng kể. Nói cách khác, các thành phần của TCHT vừa tác động trực tiếp đến KQCV, vừa tác động gián tiếp thông qua việc thúc đẩy các hành vi tích cực của GV.

Bảng 4.16: Tỷ lệ tổng tác động gián tiếp (VAF)

Mối quan hệ	Tác động trực tiếp	Tổng tác động gián tiếp	Tổng tác động	VAF (%)	Kết luận
LOI → TP	0,136	0,116	0,252	46,03	Trung gian một phần
LOG → TP	0,121	0,120	0,241	49,79	Trung gian một phần
LOU → TP	0,115	0,088	0,204	43,14	Trung gian một phần

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

4.3.3.4. Kết quả đánh giá khả năng giải thích của mô hình

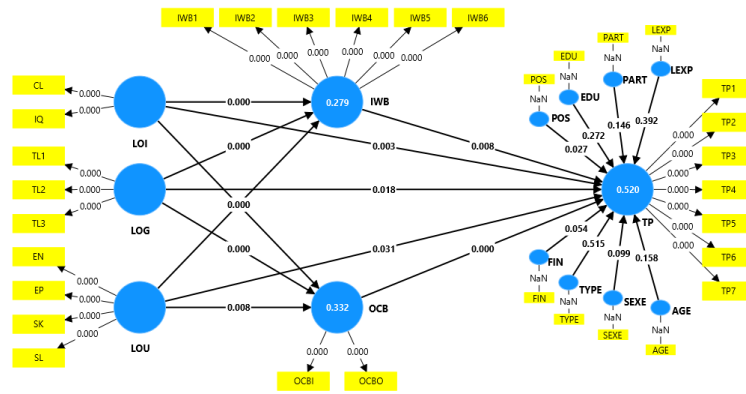
Khả năng giải thích của mô hình cấu trúc được xem xét thông qua hệ số xác định R^2 và R^2 điều chỉnh và mức đóng góp riêng của từng biến thông qua chỉ số f^2 . Kết quả cho thấy mô hình có khả năng giải thích ở mức tương đối tốt đối với các biến nội sinh. Cụ thể, giá trị R^2 của hành vi ĐMST đạt 0,279, của hành vi CDTC đạt 0,332, và của KQCVGV đạt 0,520.

Bảng 4.17: Hệ số xác định R^2 và R^2 điều chỉnh của các biến nội sinh

Biến nội sinh	R^2	R^2 điều chỉnh
IWB	0,279	0,274
OCB	0,332	0,328
TP	0,520	0,508

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Các giá trị R^2 điều chỉnh tương ứng là 0,274, 0,328 và 0,508, cho thấy sau khi hiệu chỉnh theo số lượng biến dự báo, mô hình vẫn duy trì được khả năng giải thích tương đối ổn định. Như vậy, mô hình giải thích được khoảng 27,9% biến thiên của hành vi ĐMST, 33,2% biến thiên của hành vi CDTC và 52,0% biến thiên của KQCVGV.



Hình 4.3: Kết quả phân tích mô hình cấu trúc

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Xét về mức đóng góp riêng của từng biến, hệ số f^2 cho thấy phần lớn các đường dẫn trong mô hình có mức ảnh hưởng nhỏ. Nổi bật nhất là mối quan hệ từ hành vi CDTC đến KQCVGV với $f^2=0,176$, phản ánh mức đóng góp riêng rõ hơn so với các đường dẫn còn lại. Trong khi đó, các mối quan hệ trực tiếp từ các cấp độ của TCHT đến KQCV và đến các biến trung gian chủ yếu có f^2 dao động từ 0,011 đến 0,041. Kết quả này cho thấy phần gia tăng khả năng giải thích của biến nội sinh do từng biến tạo ra một cách riêng lẻ là không lớn.

Các giá trị f^2 nhỏ không phủ nhận hoàn toàn vai trò của TCHT nhưng cho thấy KQCVGV là kết quả của nhiều yếu tố đồng thời, trong khi mỗi cấp độ học tập chỉ đóng góp một phần riêng biệt. Mô hình vẫn giải thích được 52,0% biến thiên của KQCVGV do tác động tổng hợp của ba cấp độ học tập và hai cơ chế trung gian. Do đó, R^2 và f^2 cần được xem xét bổ sung cho nhau: R^2 phản ánh khả năng giải thích chung, còn f^2 cho biết mức đóng góp riêng của từng biến. Về thực tiễn, các trường không nên kỳ vọng một biện pháp đơn lẻ ở một cấp độ học tập sẽ tạo ra thay đổi lớn ngay lập tức, mà cần triển khai phối hợp các cơ chế học tập, đổi mới và hỗ trợ hành vi CDTC.

4.3.3.5. Kết quả đánh giá khả năng dự báo của mô hình nghiên cứu

Kết quả ở cấp độ biến tiềm ẩn cho thấy các giá trị Q^2 predict của cả ba biến nội sinh đều dương, gồm 0,267 đối với hành vi ĐMST, 0,321 đối với hành vi CDTC và 0,337 đối với KQCVGV. Kết quả này cho thấy mô hình có giá trị dự báo đối với dữ liệu ngoài mẫu, nghĩa là mô hình không chỉ phù hợp với dữ liệu nghiên cứu hiện tại mà còn có khả năng dự báo đối với quan sát mới.

Ở cấp độ chỉ báo, toàn bộ các biến quan sát của ba biến nội sinh đều có Q^2 predict > 0 , tiếp tục củng cố nhận định rằng mô hình có khả năng dự báo ngoài mẫu. Đồng thời, khi so sánh sai số dự báo giữa PLS-SEM và mô hình tuyến tính LM, kết quả cho thấy ở nhiều chỉ báo, sai số dự báo của PLS-SEM thấp hơn hoặc tương đương với LM; trong khi đó, so với mô hình cơ sở Indicator Average (IA), mô hình PLS-SEM đều cho kết quả tốt hơn (xem phụ lục 11: Kết quả đánh giá khả năng dự báo của mô hình ở cấp độ biến quan sát). Điều này cho thấy mô hình nghiên cứu có năng

lực dự báo ở mức chấp nhận được, đặc biệt khi đặt trong bối cảnh mô hình nghiên cứu có nhiều biến giải thích và cấu trúc trung gian.

Bảng 4.18: Kết quả đánh giá khả năng dự báo của mô hình ở cấp độ biến tiềm ẩn

Biến nội sinh	Q ² predict	RMSE	MAE
IWB	0,267	0,860	0,682
OCB	0,321	0,831	0,628
TP	0,337	0,820	0,651

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Kết quả kiểm định so sánh tổn thất dự báo giữa PLS-SEM và Indicator Average (IA) tiếp tục khẳng định nhận định trên. Cụ thể, tổn thất dự báo trung bình của mô hình PLS-SEM đều thấp hơn IA đối với cả ba biến nội sinh; chênh lệch tổn thất dự báo đều mang dấu âm và có ý nghĩa thống kê với $p = 0,000$. Ở mức tổng thể, PLS loss = 0,395, thấp hơn IA loss = 0,500, với average loss difference = -0,106, $t = 5,537$, $p = 0,000$. Kết quả này cho thấy mô hình PLS-SEM có năng lực dự báo tốt hơn so với mô hình chuẩn đơn giản dựa trên giá trị trung bình, qua đó củng cố thêm giá trị thực tiễn của mô hình nghiên cứu.

Bảng 4.19: Kết quả so sánh tổn thất dự báo giữa PLS-SEM và IA

	PLS loss	IA loss	Average loss difference	t value	p value
IWB	0,410	0,498	-0,089	5,334	0,000
OCB	0,748	1,004	-0,256	4,647	0,000
TP	0,281	0,358	-0,077	4,774	0,000
Overall	0,395	0,500	-0,106	5,537	0,000

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Nhìn chung, các kết quả từ Q² predict, các chỉ số sai số dự báo và kiểm định so sánh tổn thất dự báo đều cho thấy mô hình nghiên cứu không chỉ có khả năng giải thích tương đối tốt mà còn có khả năng dự báo ngoài mẫu ở mức phù hợp. Điều này góp phần tăng độ tin cậy cho mô hình cấu trúc và khẳng định thêm giá trị ứng dụng của các kết quả nghiên cứu trong thực tiễn quản trị ĐH.

4.3.4. Phân tích cấu trúc đa nhóm

Phân tích cấu trúc đa nhóm giúp đánh giá sự khác biệt các môi tác động trong mô hình có khác nhau giữa các đối tượng khác nhau hay không. Theo Hair và cs (2017), mỗi quan tâm chính trước khi thực hiện phân tích đa nhóm là đảm bảo tính bất biến đo lường hay còn gọi là tương đương đo lường. Bằng cách thiết lập sự bất biến đo lường, các nhà nghiên cứu có thể tự tin rằng, sự khác biệt giữa các nhóm trong ước lượng mô hình bằng thủ tục phân tích cấu trúc đa nhóm không phải là kết quả từ nội dung hay là ý nghĩa riêng biệt của các biến tiềm ẩn giữa các nhóm (Hair và cs, 2017). Cũng theo Hair và cs (2017), khi mô hình không đảm bảo sự bất biến đo lường, nó có thể làm kết quả của các kiểm định thống kê bị yếu đi, ảnh hưởng đến độ chính xác của các ước lượng, và làm cho kết quả trở nên bị sai lệch. Do vậy mà trước khi thực hiện thủ tục MGA, chúng ta cần kiểm định sự bất biến đo lường để đảm bảo tính chính xác của kết quả ước lượng trong MGA.

Tác giả tiến hành thủ tục MICOM của Henseler và cs (2016) đã phát triển để đánh giá tính bất biến đo lường của mô hình hỗn hợp. Thủ tục MICOM được xây dựng dựa trên điểm số của các biến tiềm ẩn và đạt yêu cầu khi đảm bảo bất biến cấu hình và bất biến tổng hợp. Một mô hình được gọi là bất biến cấu hình khi thỏa mãn các điều kiện sau: mô hình không thay đổi, các thiết lập thuật toán khi chạy mô hình giữa các nhóm khác nhau không thay đổi. Và mô hình đảm bảo tính bất biến tổng hợp nếu giá trị Original correlation ở bước 2 của thủ tục MICOM lớn hơn hoặc bằng giá trị của ngưỡng 5% thì bất biến tổng hợp được thiết lập, ngược lại thì không.

Trong quá trình thu thập thông tin, tác giả không thay đổi mô hình và trong khi phân tích dữ liệu trong SmartPLS, tác giả cũng không thay đổi các cài đặt, do đó mô hình nghiên cứu được hiểu là có bất biến cấu hình.

Tiếp theo cần tiến hành đánh giá tính bất biến tổng hợp. Kết thúc bước 2, chỉ có dữ liệu của các nhóm đối tượng GV trường ĐH công lập – ngoài công lập và nhóm GV kiêm nhiệm – không kiêm nhiệm là đủ điều kiện để tiến hành phân tích cấu trúc đa nhóm.

Bảng 4.20: Kết quả kiểm tra bất biến tổng hợp giữa nhóm giảng viên các trường đại học công lập - ngoài công lập

	Original correlation	Correlation permutation mean	5,0%	Permutation p value
IWB	0,999	0,999	0,998	0,177
LOG	0,999	0,998	0,995	0,470
LOI	0,999	1,000	0,999	0,051
LOU	0,999	1,000	0,999	0,052
OCB	0,999	1,000	0,998	0,149
TP	1,000	1,000	0,999	0,178

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Bảng 4.21: Kết quả kiểm tra bất biến tổng hợp giữa nhóm giảng viên kiêm nhiệm – không kiêm nhiệm

	Original correlation	Correlation permutation mean	5,0%	Permutation p value
IWB	1,000	0,999	0,999	0,742
LOG	1,000	0,999	0,996	0,823
LOI	1,000	1,000	0,999	0,324
LOU	1,000	1,000	0,999	0,316
OCB	1,000	1,000	0,999	0,690
TP	0,999	1,000	0,999	0,137

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Phân tích đa nhóm theo loại hình trường

Kết quả phân tích đa nhóm theo loại hình trường cho thấy chỉ có đường dẫn từ hành vi CDTC đến KQCV là có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa nhóm GV trường công lập và ngoài công lập. Điều này hàm ý rằng hành vi CDTC của GV đều đóng vai trò tích cực đối với KQCV ở cả hai loại hình trường ĐH, nhưng mức độ được chuyển hóa thành KQCV ở khối ngoài công lập mạnh hơn đáng kể so với khối công lập.

Có thể lý giải sự khác biệt này trên một số phương diện. Thứ nhất, về cơ chế đánh giá và văn hóa trách nhiệm khác nhau, ở trường ĐH ngoài công lập, cơ chế quản

trị theo hướng thị trường, cạnh tranh về tuyển sinh và tài chính thường rõ nét hơn. Trong bối cảnh như vậy, hành vi làm hơn những gì được yêu cầu – như hỗ trợ SV ngoài giờ, linh hoạt giải quyết vấn đề, chủ động tham gia hoạt động quảng bá, tuyển sinh, cải tiến chương trình đào tạo – thường được nhìn nhận trực tiếp như một phần của KQCV, dù có thể không ghi rõ trong mô tả công việc. Tại trường công lập, hệ thống đánh giá đề cao các chỉ tiêu định lượng và quy định hành chính (giờ chuẩn giảng dạy, số giờ NCKH, số bài báo,...), nên đóng góp của hành vi CDTC có thể chưa được phản ánh đầy đủ vào đánh giá chính thức, mặc dù vẫn giúp môi trường làm việc tốt hơn. Thứ hai, về mức độ phụ thuộc của tổ chức vào hành vi CDTC, các trường ngoài công lập thường linh hoạt nhưng cũng dễ tổn thương hơn trước áp lực cạnh tranh và nguồn lực hạn chế. Vì vậy, họ phụ thuộc mạnh vào những hành vi vượt trên vai trò chính thức của GV. Do đó, khi GV ở khối ngoài công lập thể hiện hành vi CDTC cao, tác động này thể hiện ở KQCV và hiệu quả tổ chức rõ nét hơn, dẫn đến hệ số đường dẫn cao hơn.

Bảng 4.22: Kết quả phân tích cấu trúc đa nhóm (giảng viên các trường đại học công lập – ngoài công lập)

	Sự khác biệt (Công lập - Ngoài công lập)	p value
OCB -> TP	-0,286	0,006

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Bảng 4.23: Hệ số đường dẫn nhóm giảng viên trường đại học công lập – ngoài công lập

	Hệ số chuẩn hóa beta (Công lập)	Hệ số chuẩn hóa beta (Ngoài công lập)	p value (Công lập)	p value (Ngoài công lập)
OCB -> TP	0,282	0,568	0,000	0,000

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Phân tích đa nhóm theo mức độ kiêm nhiệm:

Kết quả phân tích đa nhóm theo mức độ kiêm nhiệm (GV kiêm nhiệm chức vụ quản lý và không kiêm nhiệm) cho thấy chỉ có đường dẫn từ học tập cá nhân (LOI) đến hành vi ĐMST là khác biệt có ý nghĩa. Như vậy, ở cả hai nhóm, học tập cá nhân đều thúc đẩy hành vi ĐMST, nhưng tác động này mạnh hơn rõ rệt ở GV kiêm nhiệm (tổ trưởng bộ môn, phó/trưởng khoa, phòng...).

Bảng 4.24: Kết quả phân tích cấu trúc đa nhóm (giảng viên kiêm nhiệm – không kiêm nhiệm)

	Sự khác biệt (Có kiêm nhiệm - Không kiêm nhiệm)	p value
LOI -> IWB	0,241	0,028

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Bảng 4.25: Hệ số đường dẫn nhóm giảng viên kiêm nhiệm – không kiêm nhiệm

	Original (Có kiêm nhiệm)	Original (Không kiêm nhiệm)	p value (Có kiêm nhiệm)	p value (Không kiêm nhiệm)
LOI -> IWB	0,373	0,132	0,000	0,049

Nguồn: Kết quả phân tích của tác giả

Sự khác biệt này có thể do GV kiêm nhiệm thường có quyền hạn và phạm vi ảnh hưởng rộng hơn (quyết định về chương trình đào tạo, phương pháp, phân công, tổ chức hoạt động), họ cũng tiếp cận nhiều kênh thông tin hơn (họp lãnh đạo, dự án, hợp tác ngoài trường). Khi GV kiêm nhiệm học hỏi (khóa bồi dưỡng, đọc tài liệu, dự hội thảo, tự nghiên cứu...), khả năng chuyển hóa tri thức mới thành sáng kiến, cải tiến trong thực tiễn sẽ cao hơn (thiết kế lại chương trình đào tạo, đổi mới phương pháp, xây dựng quy trình mới, tổ chức hoạt động học thuật,...). Vì vậy, mối liên hệ học tập cá nhân và hành vi ĐMST mạnh hơn ở nhóm có kiêm nhiệm.

Theo lý thuyết yêu cầu công việc - nguồn lực và vốn tâm lý, người có vai trò kiêm nhiệm thường có nhiều nguồn lực công việc hơn: quyền ra quyết định, tiếp cận nguồn lực tài chính, nhân sự, thông tin. Họ thường được lựa chọn vào vị trí này vì tinh thần chủ động, tự tin, cam kết cao. Học tập cá nhân trong nhóm này vì thế dễ trở thành động lực thúc đẩy hành vi ĐMST, thay vì chỉ dừng lại ở mức biết nhưng khó làm như ở một bộ phận GV không kiêm nhiệm (bị ràng buộc bởi chương trình, quy chế, phân công,...).

Ngoài ra, GV kiêm nhiệm được kỳ vọng về đổi mới cao hơn, lãnh đạo và đồng nghiệp thường trông đợi họ dẫn dắt cải tiến trong đơn vị. Vì thế, khi họ tăng cường học tập, cập nhật tri thức, họ có động cơ mạnh hơn để biến tri thức thành hành vi ĐMST cụ thể – ví dụ thay đổi cách tổ chức bộ môn, đề xuất cải tiến quy trình, triển khai hoạt động mới.

4.4. Thảo luận kết quả nghiên cứu

4.4.1. Bức tranh tổng thể về tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên

Kết quả thống kê mô tả cho thấy cả bốn biến chính trong mô hình – TCHT ở ba cấp (cấp cá nhân, cấp nhóm, cấp tổ chức), hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV – đều được GV đánh giá ở mức khá cao đến rất cao (giá trị trung bình dao động từ khoảng 3,98 đến 4,44 trên thang 5 điểm; độ lệch chuẩn nhỏ, từ 0,47 đến 0,59). Đặc biệt, KQCVGV có điểm trung bình cao nhất (4,44), điều này phản ánh khá rõ một “chuẩn mực nghề nghiệp” trong môi trường ĐH Việt Nam nói chung và tại TP HN nói riêng. Đáng chú ý, kết quả phân tích khác biệt trung bình cũng cho thấy không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về KQCVGV theo các nhóm GV. Điều đó hàm ý rằng dù GV làm việc trong những bối cảnh tổ chức khác nhau, mức độ tự đánh giá về KQCV vẫn khá ổn định giữa các nhóm. Kết quả nghiên cứu tình huống cũng củng cố điều này. Tại TMU, việc hoàn thành đầy đủ nhiệm vụ giảng dạy, NCKH và phục vụ được nhìn nhận như một yêu cầu chuẩn mực của nghề; trong khi ở FPT, KQCVGV cũng được nâng đỡ bởi môi trường quản trị tương đối rõ, nơi hoạt động học tập và phát triển năng lực được gắn khá chặt với yêu cầu thực hiện công việc.

Hành vi CDTC cũng được tự đánh giá ở mức cao, đặc biệt là hành vi CDTC hướng tổ chức (OCBO) – nhóm biến có giá trị trung bình cao nhất trong toàn bộ thang đo. Kết quả này phù hợp với lập luận của Organ (1988, 1997) và Podsakoff và cs. (2009) rằng trong những tổ chức có kỳ vọng cao về chuẩn mực đạo đức – trách nhiệm,

hành vi CDTC dễ trở thành chuẩn mực ẩn của vai trò công việc chứ không chỉ là hành vi tự nguyện. Trong bối cảnh GDDH ở TP HN, nơi hình ảnh “người thầy” vẫn được xã hội kỳ vọng ở mức cao, các hành vi tuân thủ, gương mẫu và tận tâm càng dễ trở thành chuẩn mực được chia sẻ rộng rãi. Kết quả phân tích khác biệt trung bình cho thấy GV không kiêm nhiệm có điểm hành vi CDTC nói chung và hành vi CDTC hướng tới tổ chức cao hơn nhóm có kiêm nhiệm; theo mức độ tự chủ tài chính, GV ở các trường tự chủ có điểm hành vi CDTC hướng cá nhân cao hơn nhóm chưa tự chủ. Điều này gợi ý rằng mặc dù hành vi CDTC tương đối ổn định trong đội ngũ GV, mức độ thể hiện các hành vi hỗ trợ tổ chức và đồng nghiệp vẫn chịu ảnh hưởng nhất định bởi điều kiện vai trò và áp lực công việc.

Hành vi ĐMST được đánh giá ở mức khá cao (3,99), với điểm cao nhất nằm ở các hành vi tìm kiếm phương pháp, kỹ thuật, công cụ làm việc mới và lập kế hoạch phát triển ý tưởng mới. Tuy nhiên, các hành vi đề xuất ý tưởng, thuyết phục người khác hoặc bảo đảm nguồn lực, kinh phí cho đổi mới có điểm thấp hơn. Điều này gợi ý rằng trong các trường ĐH ở TP HN, GV đã có xu hướng đổi mới ở mức “ý tưởng và thử nghiệm chuyên môn”, nhưng việc biến đổi mới thành sáng kiến được thể chế hóa, có nguồn lực đi kèm, vẫn còn gặp trở ngại – phù hợp với nhận định của Scott & Bruce (1994) và Janssen (2000, 2003): giai đoạn “thúc đẩy” và “hiện thực hóa” ý tưởng luôn đối mặt với nhiều rào cản về cấu trúc và nguồn lực hơn so với giai đoạn hình thành ý tưởng. Kết quả phân tích khác biệt trung bình cũng cho thấy không có khác biệt có ý nghĩa thống kê về hành vi ĐMST theo các nhóm GV. Điều đó cho thấy khuynh hướng đổi mới của GV là một đặc điểm tương đối phổ biến trong mẫu nghiên cứu, dù mức độ hiện thực hóa đổi mới có thể chịu ảnh hưởng của những điều kiện tổ chức không dễ phản ánh hết qua so sánh trung bình giữa các nhóm. Kết quả nghiên cứu tình huống làm rõ thêm điều này: tại TMU, đổi mới biểu hiện ở đổi mới phương pháp giảng dạy, ứng dụng công nghệ, phát triển học liệu điện tử và điều chỉnh hình thức đánh giá...; còn tại FPT, môi trường học tập nội bộ với các nội dung cập nhật liên quan đến chuyên môn phụ trách, khóa học MOOCs, trên Coursera, giảng dạy nội bộ và phát triển học liệu tạo nền khá tốt cho việc tìm kiếm và thử nghiệm cái mới. Tuy nhiên, ở cả hai trường hợp, để đổi mới vượt khỏi phạm vi thử nghiệm chuyên môn và trở thành thay đổi có sức lan tỏa rộng hơn vẫn cần thêm điều kiện về cơ chế, nguồn lực và sự chấp nhận của tổ chức.

Về TCHT, cả ba cấp đều được đánh giá ở mức khá cao, song không hoàn toàn đồng đều, trong đó học tập nhóm là thấp nhất. Điều này cho thấy TCHT có điểm mạnh ở khía cạnh hỗ trợ, chia sẻ, ghi nhận và định hướng, song vẫn còn khoảng trống ở khâu phản hồi đa chiều, đo lường hiệu quả và chuyển hóa đề xuất từ cấp nhóm lên cấp trường. Kết quả phân tích khác biệt trung bình cho thấy, GV ở trường công lập đánh giá cao hơn có ý nghĩa thống kê so với GV ở trường ngoài công lập đối với cả ba cấp độ của TCHT. Đồng thời, chỉ có TCHT cấp tổ chức khác biệt theo độ tuổi,

trong đó nhóm 35–44 tuổi có điểm đánh giá cao hơn nhóm 45–54 tuổi. Các kết quả tình huống cũng cho thấy rõ sắc thái này. Ở TMU, TCHT được GV trải nghiệm không chỉ qua chính sách đào tạo, bồi dưỡng mà còn qua các cộng đồng chuyên môn như khoa, bộ môn, nhóm nghiên cứu, tức là qua chính môi trường làm việc hằng ngày. Trong khi đó, tại FPT/FE, TCHT được thể chế hóa mạnh ở cấp tổ chức thông qua quy định, chỉ tiêu giờ học và cơ chế ghi nhận kết quả học tập. Sự khác biệt này cho thấy điểm số cao hơn ở khối công lập có thể bắt nguồn từ việc TCHT được cảm nhận như một trải nghiệm nghề nghiệp gần gũi và thường xuyên hơn, thay vì chỉ là một yêu cầu quản trị chính thức. Với khác biệt theo độ tuổi, nhóm 35–44 tuổi có thể nhạy hơn với các cơ hội học tập và phát triển ở cấp tổ chức do đang ở giai đoạn nghề nghiệp có động lực phát triển mạnh và tham gia sâu vào các hoạt động chuyên môn của nhà trường.

Nhìn chung, bức tranh tổng thể này tương đồng với nhiều nghiên cứu trước về môi trường GDĐH, trong đó GV thường có mức độ cam kết nghề nghiệp, hành vi CDTC và ý thức trách nhiệm cao, nhưng không phải lúc nào cũng có đủ không gian, nguồn lực và cơ chế để hiện thực hóa các ý tưởng đổi mới ở quy mô lớn (Joo & Park, 2010; Chang và cs, 2011; N. T. Pham-Thai và cs, 2023). Kết quả này cũng tương thích với các nghiên cứu gần đây trong GDĐH khi cho rằng trường ĐH ngày càng được nhìn nhận như một tổ chức tri thức, trong đó học tập, phát triển GV, gắn kết nghề nghiệp, đổi mới và chia sẻ tri thức là những điều kiện quan trọng để duy trì chất lượng hoạt động. Chẳng hạn, Luthra và cs (2024) nhấn mạnh vai trò của phát triển GV trong việc thúc đẩy gắn kết của đội ngũ trong các cơ sở GDĐH được nhìn nhận như TCHT; còn Pedraja-Rejas và cs (2025) cho rằng học tập tổ chức trong ĐH có liên hệ chặt với đổi mới và kết quả thể chế thông qua văn hóa tổ chức, quản trị tri thức, phản hồi liên tục và năng lực động. Trong bối cảnh TP HN – nơi tập trung nhiều trường trọng điểm, chịu sức ép mạnh về kiểm định, xếp hạng, triển khai tự chủ và chuyển đổi số – sự chênh lệch giữa “ý chí đổi mới” và “khả năng được trao quyền, cấp nguồn lực để đổi mới” càng thể hiện rõ. Các tình huống TMU và FPT cũng gợi mở rằng khác biệt không nằm ở việc có hay không có học tập tổ chức, mà nằm ở cách học tập được tổ chức, hỗ trợ và chuyển hóa thành hành vi, KQCV trong từng mô hình quản trị ĐH.

4.4.2. Tác động trực tiếp của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên

Kết quả phân tích mô hình cấu trúc cho thấy học tập ở cả cấp cá nhân, cấp nhóm và cấp tổ chức đều có tác động trực tiếp, tích cực và có ý nghĩa đến KQCVGV. Hệ số beta cho thấy học tập cá nhân ($\beta = 0,136$; P-values = 0,003) đóng vai trò quan trọng đối với KQCV của họ bên cạnh học tập cấp nhóm ($\beta = 0,121$; P-values = 0,018) và cấp tổ chức ($\beta = 0,115$; P-values = 0,031).

Thứ nhất, kết quả này củng cố luận điểm cốt lõi của lý thuyết TCHT (Watkins & Marsick, 1993, 1996; Marsick & Watkins, 2003): khi cá nhân có nhiều cơ hội và động lực học tập, chia sẻ kinh nghiệm, suy ngẫm về thực hành công việc, họ sẽ phát triển năng lực chuyên môn và kỹ năng nghề nghiệp tốt hơn, từ đó nâng cao KQCV.

Trong môi trường các trường ĐH tại TP HN, nơi GV phải đáp ứng đồng thời yêu cầu về chuẩn đầu ra chương trình đào tạo, yêu cầu kiểm định và áp lực nghiên cứu, học tập cá nhân liên tục (cập nhật kiến thức chuyên ngành, phương pháp giảng dạy, năng lực số, ngoại ngữ) trở thành điều kiện tiên quyết để duy trì KQCV ở mức cao. Kết quả nghiên cứu tình huống cũng làm rõ hơn điều này. Tại TMU, học tập cá nhân biểu hiện ở việc GV chủ động tự bồi dưỡng, cập nhật chuyên môn, phương pháp giảng dạy, công nghệ và yêu cầu NCKH trong bối cảnh áp lực nâng cao chất lượng đào tạo và công bố khoa học ngày càng lớn; còn tại FPT, học tập cá nhân được thúc đẩy mạnh bởi yêu cầu hoàn thành giờ học tối thiểu, tham gia khóa học MOOCs và các hình thức học tập nội bộ. Dù cách thức vận hành khác nhau, điểm chung là học tập cấp cá nhân đều gắn trực tiếp với việc nâng cao năng lực thực hiện công việc của GV.

Thứ hai, tác động tích cực của học tập nhóm đến KQCV phản ánh vai trò “cộng đồng thực hành” của khoa/bộ môn/nhóm nghiên cứu. Các hoạt động sinh hoạt chuyên môn, dự giờ – phản hồi, cùng xây dựng đề cương, chia sẻ ngân hàng câu hỏi, cùng hướng dẫn đồ án... không chỉ giúp chuẩn hóa thực hành dạy – học, mà còn tạo ra môi trường hỗ trợ đồng nghiệp và kiểm soát chuyên môn, qua đó cải thiện rõ rệt KQCV. Đây là điểm phù hợp với nhận định trong các nghiên cứu về cộng đồng học tập nghề nghiệp trong nhà trường rằng học tập nhóm là mắt xích quan trọng nối các chính sách vĩ mô với thực hành nghề nghiệp hằng ngày (Stoll và cs, 2006; Joo, Park & Kim, 2012). Kết quả tình huống tại TMU đặc biệt ủng hộ phát hiện này, khi cho thấy khoa, bộ môn và nhóm nghiên cứu chính là không gian mà GV thường xuyên trao đổi học thuật, chia sẻ kinh nghiệm giảng dạy, góp ý nghiên cứu và hỗ trợ nhau xử lý những yêu cầu chuyên môn cụ thể. Chính vì vậy, học tập cấp nhóm không chỉ mang ý nghĩa “học cùng nhau”, mà còn trực tiếp nâng chất lượng thực hiện công việc thông qua chuẩn hóa chuyên môn và hỗ trợ đồng nghiệp trong quá trình làm việc.

Thứ ba, tác động trực tiếp của học tập cấp tổ chức tới KQCV, dù ở mức thấp hơn một chút so với hai cấp độ kia, vẫn có ý nghĩa đáng kể. Các chính sách bồi dưỡng, cơ chế khuyến khích NCKH – đổi mới, đầu tư hạ tầng số, quy trình rút kinh nghiệm sau hoạt động lớn, xây dựng và thực thi giá trị cốt lõi... tạo nên “hệ sinh thái học tập” ở tầm trường, từ đó hỗ trợ GV thực hiện nhiệm vụ tốt hơn. Kết quả này tương đồng với kết quả của Egan, Yang & Bartlett (2004), Song, Joo & Chermack (2009), Joo (2010) và Yang và cs (2022), khi các tác giả đều ghi nhận tác động tích cực của TCHT đến KQCV, sự hài lòng và cam kết. Dữ liệu tình huống cũng làm rõ cơ chế này: tại TMU, học tập cấp tổ chức được thể hiện qua các lớp bồi dưỡng, chính sách hỗ trợ, khen thưởng học tập; còn tại FPT, học tập cấp tổ chức được thể chế hóa rất rõ bằng quy định đào tạo nội bộ về số giờ học tối thiểu, giảng dạy nội bộ... Những biểu hiện đó cho thấy khi nhà trường thiết lập được hạ tầng học tập đủ rõ và đủ ổn định, GV có thêm điều kiện để nâng cao năng lực, thích ứng với yêu cầu công việc và duy trì KQCV ở mức cao.

Kết quả này cũng phù hợp với các nghiên cứu mới về TCHT trong bối cảnh hiện đại. Cao và cs (2025) cho thấy TCHT có tác động trực tiếp đến KQCV cá nhân trong bối cảnh Việt Nam. Ở GDDH, Pedraja-Rejas và cs (2025) cũng nhấn mạnh học tập tổ chức là một nền tảng giúp thúc đẩy đổi mới và kết quả thể chế trong các trường ĐH. Đáng chú ý, Alkan và cs (2025) còn cho thấy trong bối cảnh dữ liệu lớn, năng lực học tập của tổ chức cần được mở rộng sang khả năng thu thập, xử lý và sử dụng dữ liệu để hỗ trợ học tập, thích ứng và đổi mới; điều này làm rõ thêm ý nghĩa của TCHT trong bối cảnh các trường ĐH đang chuyển đổi số.

4.4.3. Tác động của tổ chức học tập đến hành vi đổi mới sáng tạo và hành vi công dân tổ chức

Các kết quả cho thấy cả ba cấp TCHT đều có ảnh hưởng tích cực đến hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Như vậy, luận án củng cố lập luận rằng, TCHT là “nền” kích hoạt các hành vi tích cực vượt trên vai trò chính thức (hành vi CDTC) và hành vi ĐMST. Trong đó, học tập cá nhân có vai trò then chốt đối với hành vi ĐMST của GV ($\beta = 0,225$; P-values = 0,000). Trong khi, học tập nhóm đóng vai trò quan trọng đối với hành vi CDTC ($\beta = 0,244$; P-values = 0,000).

Kết quả này hoàn toàn nhất quán với lý thuyết SET (Blau, 1964; Organ, 1990). Khi GV nhận thấy tổ chức tạo điều kiện học tập liên tục, khuyến khích đối thoại và chia sẻ, ghi nhận sáng kiến, lãnh đạo hỗ trợ và nhất quán với giá trị cốt lõi, họ có xu hướng cảm nhận cao hơn về sự hỗ trợ, công bằng và tin cậy, từ đó đáp lại bằng các hành vi tích cực như giúp đỡ đồng nghiệp, dân thân với công việc chung, nỗ lực vượt trên yêu cầu tối thiểu, chủ động đổi mới.

Về mặt thực nghiệm, kết quả của luận án tương đồng với hàng loạt nghiên cứu ghi nhận mối quan hệ tích cực giữa môi trường học tập/hỗ trợ tổ chức với hành vi CDTC và hành vi ĐMST: Joo & Park (2010) cho thấy TCHT và hỗ trợ từ lãnh đạo liên quan đến hành vi CDTC của NLĐ; Chang, Tsai & Tsai (2011) chỉ ra văn hóa học tập có liên quan tích cực đến hành vi ĐMST; Joo và cs (2012), Umalihayati và cs (2022), Lau và cs (2020) đều nhấn mạnh vai trò của TCHT và các nguồn lực công việc trong việc kích hoạt các hành vi vượt trên vai trò.

Kết quả này cũng tương đồng với các nghiên cứu gần đây khi nhấn mạnh vai trò của văn hóa học tập, chia sẻ tri thức và điều kiện tổ chức đối với hành vi ĐMST. Lee & Jin (2023) cho thấy chia sẻ tri thức là cơ chế trung gian trong mối quan hệ giữa văn hóa học tập tổ chức và hành vi đổi mới; Saif và cs (2024), trong bối cảnh các cơ sở GDDH Pakistan, cũng khẳng định chia sẻ tri thức là mắt xích quan trọng nối điều kiện tổ chức với hành vi ĐMST; Handayani và cs (2025) cho thấy TCHT góp phần thúc đẩy hành vi ĐMST của GV.

Trong bối cảnh các trường ĐH ở TP HN, kết quả này có thể lý giải cụ thể hơn như sau. Ở cấp cá nhân, khi GV được tạo điều kiện và khuyến khích tự học, họ có xu hướng tìm kiếm các kỹ thuật, phương pháp, công cụ mới để vận dụng trong giảng dạy

và NCKH – biểu hiện rõ của hành vi ĐMST. Kết quả nghiên cứu tình huống cho thấy, ở TMU, nơi GV chủ động cập nhật phương pháp giảng dạy, công nghệ, học liệu điện tử và yêu cầu nghiên cứu; còn tại FPT, học tập cá nhân được thúc đẩy bởi yêu cầu hoàn thành giờ học tối thiểu và các hình thức học tập nội bộ, từ đó tạo áp lực tích cực buộc GV liên tục cập nhật tri thức và kỹ năng mới. Đồng thời, chính tri thức và kỹ năng tích lũy được cũng làm tăng sự tự tin của GV khi hỗ trợ đồng nghiệp, tham gia hoạt động chung và chia sẻ chuyên môn, qua đó tạo nền cho hành vi CDTC.

Đáng chú ý, kết quả phân tích đa nhóm còn cho thấy đường dẫn từ học tập cá nhân đến hành vi ĐMST mạnh hơn rõ rệt ở nhóm GV kiêm nhiệm. Điều này gợi ý rằng tác động của học tập cá nhân đến hành vi ĐMST không hoàn toàn đồng nhất giữa các nhóm GV, mà còn phụ thuộc vào vị thế vai trò và khả năng tiếp cận nguồn lực trong tổ chức. Trong thực tế, GV kiêm nhiệm thường có điều kiện tiếp cận thông tin, mạng lưới quan hệ và thẩm quyền triển khai công việc rộng hơn, nên những tri thức và kỹ năng tích lũy từ học tập cá nhân dễ được chuyển hóa thành sáng kiến, cải tiến trong giảng dạy, nghiên cứu và tổ chức công việc. Kết quả nghiên cứu tình huống cũng gợi mở rằng những đổi mới có khả năng được triển khai rộng trong nhà trường thường không chỉ cần ý tưởng chuyên môn, mà còn đòi hỏi khả năng kết nối nguồn lực, thuyết phục đồng nghiệp và đưa ý tưởng vào quy trình vận hành của đơn vị. Ngược lại, ở nhóm GV không kiêm nhiệm, dù có thể thể hiện mức độ cao hơn ở các hành vi CDTC như tuân thủ, hỗ trợ và tham gia công việc chung, việc chuyển hóa học tập cá nhân thành hành vi ĐMST có thể gặp nhiều rào cản hơn do hạn chế về quyền hạn và khả năng huy động nguồn lực.

Ở cấp nhóm, sinh hoạt chuyên môn, nhóm nghiên cứu, hoạt động đồng giảng, dự giờ tạo ra không gian an toàn để chia sẻ, thử nghiệm và học hỏi lẫn nhau; qua đó hành vi ĐMST được nuôi dưỡng, do các ý tưởng mới có cơ hội được góp ý, điều chỉnh và hoàn thiện, đồng thời hành vi CDTC cũng được kích hoạt một cách tự nhiên thông qua các hành vi giúp đỡ, hỗ trợ, đứng lớp thay, cùng hướng dẫn SV và phối hợp trong nhiệm vụ chung. Điều này giúp giải thích vì sao học tập nhóm lại có tác động mạnh hơn đến hành vi CDTC: bởi đây là cấp độ mà các chuẩn mực hợp tác và hỗ trợ lẫn nhau được hình thành, duy trì và trải nghiệm trực tiếp trong công việc hằng ngày. Phát hiện này cũng có điểm tương đồng với các nghiên cứu mới trong bối cảnh GDĐH khi cho rằng hành vi CDTC của GV không chỉ xuất phát từ phẩm chất cá nhân, mà còn chịu ảnh hưởng của môi trường học thuật, lãnh đạo, văn hóa hỗ trợ và điều kiện phối hợp trong tổ chức. Ludwikowska và cs (2025) cho thấy hành vi CDTC giữ vai trò quan trọng trong mối quan hệ giữa lãnh đạo học thuật và KQCV của đội ngũ trong các cơ sở GDĐH; điều này củng cố thêm lập luận rằng các điều kiện tổ chức có thể kích hoạt những hành vi ngoài vai trò có lợi cho công việc.

Ở cấp tổ chức, chính sách khuyến khích sáng kiến, cơ chế ghi nhận, hoạt động hội thảo khoa học, hợp tác doanh nghiệp, chương trình quốc tế và bồi dưỡng đội ngũ

tạo áp lực tích cực buộc GV thay đổi, đồng thời gửi đi thông điệp rằng các hành vi ĐMST, dần thân vì tập thể được coi trọng. Các biểu hiện này cho thấy học tập ở cấp tổ chức không chỉ làm giàu nguồn lực cho GV mà còn tạo ra bầu không khí tổ chức trong đó đổi mới và đóng góp vượt vai trò được xem là những hành vi có giá trị.

Nhìn chung, kết quả này cho thấy TCHT không chỉ có ý nghĩa như một bối cảnh hỗ trợ, mà thực sự là nền tảng thúc đẩy hai nhóm hành vi rất quan trọng của GV: ĐMST và CDTC. Tuy nhiên, mức độ chuyển hóa từ học tập sang hành vi tích cực không hoàn toàn giống nhau ở mọi cấp độ và mọi nhóm GV. Điều đó hàm ý rằng TCHT tuy là điều kiện cần, nhưng để các hành vi ĐMST và CDTC phát triển mạnh hơn, các trường ĐH còn cần quan tâm đến những điều kiện trung gian như quyền tự chủ, khả năng huy động nguồn lực, không gian hợp tác chuyên môn và mức độ trao quyền trong quá trình thực thi công việc.

4.4.4. Vai trò của hành vi đổi mới sáng tạo và hành vi công dân tổ chức đối với kết quả công việc của giảng viên

Kết quả kiểm định mô hình cho thấy hành vi ĐMST có tác động tích cực đến KQCVGV ($\beta = 0,115$; $p = 0,008$), nhưng kích thước ảnh hưởng riêng ở mức nhỏ. Hành vi CDTC có tác động tích cực nổi bật hơn ($\beta = 0,393$; $p < 0,001$), với kích thước ảnh hưởng $f^2 = 0,176$, đạt mức trung bình. Điều này hàm ý, GV có mức độ hành vi ĐMST cao – thường xuyên tìm kiếm phương pháp mới, đề xuất và hiện thực hóa ý tưởng – tự đánh giá KQTHNV của mình cao hơn.

Kết quả này, xét về mặt lý thuyết, hoàn toàn phù hợp với các nghiên cứu về hành vi ĐMST và KQCV. Janssen (2003) và De Jong & Den Hartog (2010) đều khẳng định hành vi ĐMST – thông qua việc đề xuất, thúc đẩy và hiện thực hóa ý tưởng mới – giúp nâng cao chất lượng, hiệu quả công việc và khả năng thích ứng với thay đổi. Kết quả này cũng phù hợp với các nghiên cứu gần đây trong bối cảnh GDDH, khi hành vi ĐMST của GV được xem là cơ chế giúp nâng cao KQTHNV trong môi trường học thuật có yêu cầu đổi mới cao. Saif và cs (2024) cho thấy hành vi ĐMST có liên hệ với KQTHNV trong các cơ sở GDDH; còn Handayani và cs (2025) cho thấy hành vi ĐMST của GV có tác động đến cả KQTHNV và kết quả theo bối cảnh.

Tuy nhiên, khác với một số nghiên cứu nhấn mạnh hơn vai trò của ĐMST đối với KQCV trong bối cảnh đổi mới, kết quả cho thấy tác động của ĐMST đến KQCVGV chỉ ở mức vừa phải; điều này có thể do nhiều đổi mới trong giảng dạy và NCKH cần thời gian dài để chuyển hóa thành KQCV được ghi nhận rõ ràng. Ở nhiều bối cảnh, hành vi ĐMST không lập tức chuyển hóa thành đầu ra thấy ngay trong các hệ thống đánh giá, mà thường tích lũy và biểu hiện trong trung – dài hạn. Điều này cũng đúng với môi trường ĐH ở TP HN: một đề tài NCKH có thể kéo dài vài năm; bài báo khoa học mất thời gian phản biện; sáng kiến đổi mới học phần cần thời gian thử nghiệm, điều chỉnh và nhân rộng; vì vậy tác động của hành vi ĐMST lên các chỉ số đánh giá định lượng hàng năm chưa thể hiện ở mức quá mạnh. Kết quả nghiên cứu tình

huống làm rõ hơn cho lập luận này. Tại TMU, hành vi ĐMST của GV biểu hiện ở đổi mới phương pháp giảng dạy, sử dụng học liệu điện tử và dạy học kết hợp (blended learning), thay đổi hình thức đánh giá theo hướng tăng đánh giá quá trình, bài tập dự án, đồng thời mở rộng các hoạt động NCKH gắn với nhu cầu doanh nghiệp và địa phương. Những đổi mới này có ý nghĩa thực chất đối với chất lượng công việc, nhưng không phải lúc nào cũng nhanh chóng chuyển hóa thành chỉ số đánh giá ngắn hạn. Ở FPT, hành vi ĐMST thể hiện rõ ở việc GV xây dựng tình huống doanh nghiệp, bài tập mô phỏng môi trường công việc, sử dụng các nền tảng số để tương tác với SV, áp dụng lớp học đảo ngược, học tập dựa trên dự án, đồng thời tích hợp sản phẩm demo, mô hình thử nghiệm và kết quả hợp tác với doanh nghiệp vào bài giảng. Điều đó cho thấy hành vi ĐMST thực sự góp phần nâng cao chất lượng công việc của GV, nhưng hiệu quả của nó thường được phản ánh qua chiều sâu học thuật, khả năng thích ứng và giá trị gia tăng cho người học hơn là chỉ qua các chỉ tiêu đo lường tức thời.

Trong khi đó, tác động của hành vi CDTC đến KQCVGV nổi bật hơn so với hành vi ĐMST và có kích thước ảnh hưởng ở mức trung bình. Kết quả này phù hợp với tổng quan của Podsakoff và cs (2009) và các nghiên cứu về hành vi theo bối cảnh: những hành vi như giúp đỡ đồng nghiệp, tự nguyện tham gia công việc chung, tuân thủ quy định và bảo vệ hình ảnh tổ chức góp phần duy trì môi trường làm việc tích cực, hỗ trợ phối hợp và qua đó nâng cao hiệu quả thực hiện nhiệm vụ cốt lõi. Kết quả này cũng tương thích với các nghiên cứu gần đây về CDTC trong bối cảnh học thuật. Ludwikowska và cs (2025) cho thấy hành vi CDTC là cơ chế quan trọng nối lãnh đạo học thuật với KQCV của đội ngũ trong GDĐH; Shwetha (2025) nhấn mạnh trong môi trường học thuật các hành vi tự nguyện như hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ tri thức và đóng góp cho đơn vị có ý nghĩa đáng kể đối với chất lượng hoạt động của nhà trường.

So với kỳ vọng ban đầu vốn nhấn mạnh khá nhiều đến vai trò của ĐMST trong bối cảnh chuyển đổi số và đổi mới GDĐH, phát hiện CDTC có tác động mạnh hơn ĐMST đến KQCVGV là một điểm đáng chú ý. Điều này cho thấy trong thực tế các trường ĐH ở HN, những hành vi hợp tác, hỗ trợ và đóng góp vượt vai trò có thể tạo ra tác động gần hơn và rõ hơn đối với việc hoàn thành nhiệm vụ hằng ngày của GV. Ở các trường ĐH tại TP HN, nhiều nội dung của hành vi CDTC (đặc biệt là hành vi CDTC hướng tổ chức) rất gần với các tiêu chí đánh giá KQCV: tham gia tuyển sinh, hoạt động SV, hoạt động đoàn thể, công tác đảm bảo chất lượng, kiểm định, truyền thông... Do vậy, người có hành vi CDTC cao thường cũng là người được đánh giá cao về KQCV. Kết quả nghiên cứu tình huống cũng cho thấy vì sao hành vi CDTC lại gắn chặt với KQCV như vậy. Tại TMU, hành vi CDTC gắn tương đối chặt với văn hóa nghề nghiệp của GV trong môi trường công lập: tinh thần tận tâm, gương mẫu, sẵn sàng hỗ trợ đồng nghiệp, tuân thủ quy định và chủ động tham gia vào các công việc chung của đơn vị. Các hành vi như góp ý đề cương, hỗ trợ đồng nghiệp trong giảng dạy và nghiên cứu, tham gia hoạt động chung của khoa/trường, hay giữ gìn chuẩn mực nghề nghiệp tuy

không phải lúc nào cũng được tách riêng thành chỉ tiêu độc lập, nhưng lại trực tiếp làm cho công việc vận hành trơn tru hơn. Ở FPT, hành vi CDTC biểu hiện rõ ở việc GV hỗ trợ đồng nghiệp sử dụng công nghệ mới, chia sẻ học liệu – đề thi – case giảng dạy, đồng giảng hoặc đứng lớp hộ khi cần, trao đổi kinh nghiệm hướng dẫn SV làm đồ án và thực tập, đồng thời sẵn sàng lắng nghe, hết mình hỗ trợ cho sự phát triển của khoa và SV. Chính việc nhiều biểu hiện CDTC ở FPT gần với các nội dung được ghi nhận trong đánh giá GV xuất sắc đã khiến hành vi này gần trực tiếp hơn với KQCV.

Phân tích đa nhóm theo loại hình trường cũng cho thấy đường dẫn từ hành vi CDTC đến KQCV mạnh hơn rõ rệt ở khối ngoài công lập ($\beta \approx 0,568$; P-values $\approx 0,000$) so với khối công lập ($\beta \approx 0,282$; P-values $\approx 0,000$). Kết quả này có thể được hiểu là: ở các trường ngoài công lập, nơi cơ chế vận hành chịu ảnh hưởng trực tiếp hơn của áp lực tuyển sinh, chất lượng dịch vụ đào tạo, trải nghiệm người học và hiệu quả tài chính, các hành vi “làm hơn những gì được yêu cầu” thường được nhìn nhận rất rõ như một phần của KQCV. Trong bối cảnh đó, những hành vi như hỗ trợ SV ngoài lớp học, tham gia tư vấn tuyển sinh, phối hợp xử lý tình huống phát sinh, xây dựng hình ảnh đơn vị, hay chủ động hỗ trợ đồng nghiệp không chỉ mang ý nghĩa đạo đức nghề nghiệp mà còn có giá trị vận hành và cạnh tranh rất cụ thể. Trường hợp FPT phản ánh khá rõ điều này. Ngược lại, ở khối công lập, dù hành vi CDTC vẫn rất quan trọng, hệ thống đánh giá KQCV thường vẫn nhấn mạnh hơn vào các chỉ tiêu định lượng như giờ giảng, bài báo, đề tài, hướng dẫn học viên hay nhiệm vụ chuyên môn chính thức; vì vậy, ảnh hưởng của hành vi CDTC đến KQCV vẫn tích cực nhưng ít được phản ánh trực tiếp hơn trong hệ thống đánh giá. Trong bối cảnh này, kết quả của luận án không chỉ xác nhận rằng hành vi CDTC có tác động tích cực đến KQCV, mà còn cho thấy cường độ tác động ấy phụ thuộc khá mạnh vào cơ chế đánh giá và văn hóa trách nhiệm của từng loại hình trường.

Mặc dù được kiểm định như hai kênh trung gian song song, hành vi ĐMST và CDTC không nhất thiết hoàn toàn độc lập trong thực tiễn. Hành vi CDTC có thể tạo ra nền tảng xã hội thuận lợi cho ĐMST khi GV sẵn sàng chia sẻ tri thức, hỗ trợ đồng nghiệp và tham gia công việc chung; nhờ đó, ý tưởng mới dễ được phản biện, hoàn thiện và huy động sự ủng hộ. Theo chiều ngược lại, quá trình thúc đẩy và hiện thực hóa một sáng kiến thường đòi hỏi phối hợp, hỗ trợ và đóng góp vượt trên yêu cầu tối thiểu, nên hành vi ĐMST cũng có thể kéo theo một số biểu hiện của CDTC. Vì vậy, hai hành vi có thể bổ trợ và củng cố lẫn nhau trong quá trình chuyển hóa tri thức thành KQCV. Tuy nhiên, mô hình của luận án không thiết lập đường dẫn trực tiếp, quan hệ tuần tự hoặc tác động tương tác giữa hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Do đó, kết quả hiện tại chỉ cho phép kết luận rằng đây là hai kênh trung gian phân biệt, cùng tham gia truyền dẫn tác động của TCHT đến KQCVGV. Việc kiểm định các mô hình trung gian tuần tự hoặc tác động tương tác là hướng phát triển phù hợp cho các nghiên cứu tiếp theo.

Như vậy, hành vi ĐMST và hành vi CDTC đều là những cơ chế hành vi quan trọng góp phần nâng cao KQCVGV, nhưng theo những cách khác nhau. Nếu hành vi ĐMST thiên về cải thiện chất lượng công việc, khả năng thích ứng và giá trị đổi mới trong trung – dài hạn, thì hành vi CDTC lại tác động mạnh hơn đến KQTHCV hằng ngày thông qua phối hợp, hỗ trợ và trách nhiệm tổ chức. Nhiều nghiên cứu trước cũng chỉ ra hành vi CDTC có mối quan hệ tích cực với KQCV (Podsakoff và cs, 2009; Organ, 1988, 1997). Kết quả của luận án củng cố thêm bằng chứng này trong bối cảnh GV ĐH ở TP HN, đồng thời cho thấy khi phân tích KQCVGV, cần nhìn nhận không chỉ năng lực chuyên môn và sự sáng tạo, mà cả những hành vi hỗ trợ, tuân thủ và đóng góp vượt vai trò như một bộ phận thực chất của KQCV.

4.4.5. Vai trò trung gian của hành vi đổi mới sáng tạo và hành vi công dân tổ chức

Kết quả cho thấy hành vi ĐMST và hành vi CDTC đều truyền dẫn tác động của TCHT đến KQCVGV, nhưng phạm vi và mức độ trung gian khác nhau. Hành vi ĐMST giữ vai trò trung gian trong tác động của học tập cá nhân và cấp nhóm đến KQCVGV, nhưng chưa được khẳng định đối với học tập cấp tổ chức, do đó H6c chưa nhận được sự ủng hộ. Trong khi đó, hành vi CDTC giữ vai trò trung gian trong cả ba mối quan hệ.

Đối với hành vi ĐMST, tác động gián tiếp của học tập cá nhân đến KQCVGV đạt $\beta \approx 0,026$ ($p \approx 0,021$), cho thấy tri thức, kỹ năng và khả năng phản tư của GV có thể được chuyển thành ý tưởng và cách làm mới, qua đó cải thiện việc thực hiện nhiệm vụ. Tác động gián tiếp tương ứng của học tập cấp nhóm đạt $\beta \approx 0,024$ ($p \approx 0,044$). Hoạt động trao đổi, phản biện và phối hợp trong nhóm giúp ý tưởng được bổ sung, nhận được sự ủng hộ và đưa vào thực tiễn. Vì vậy, học tập cá nhân và cấp nhóm gắn tương đối gần với quá trình hình thành và triển khai đổi mới trong công việc của GV.

Đáng chú ý, tác động gián tiếp của học tập cấp tổ chức đến KQCVGV thông qua hành vi ĐMST đạt $\beta \approx 0,018$ nhưng chưa có ý nghĩa thống kê ở mức 5% ($p \approx 0,072$). Kết quả này không có nghĩa học tập cấp tổ chức không tác động đến hành vi ĐMST hoặc KQCVGV, bởi các tác động trực tiếp vẫn có ý nghĩa thống kê; tuy nhiên, chuỗi tác động gián tiếp chưa đủ rõ để khẳng định H6c. Kết quả này khác với Umalihayati và cs. (2022) và Handayani và cs (2025), vốn ghi nhận vai trò trung gian của hành vi ĐMST trong mối quan hệ giữa TCHT và KQCV. Sự khác biệt có thể do luận án phân tách và kiểm định đồng thời ba cấp độ học tập, làm rõ phần tác động riêng của từng cấp độ thay vì xem TCHT như một cấu trúc tổng hợp.

Trong bối cảnh trường ĐH, học tập cấp tổ chức chủ yếu tạo điều kiện chung thông qua chiến lược, chính sách, hệ thống chia sẻ tri thức, định hướng lãnh đạo và văn hóa khuyến khích học tập. Những điều kiện này là cần thiết nhưng chưa tự động chuyển thành đổi mới có tác động rõ đến KQCV nếu GV thiếu quyền tự chủ, thời gian, kinh phí, không gian thử nghiệm hoặc cơ chế ghi nhận và nhân rộng sáng kiến. Vì vậy, H6c chưa được khẳng định cho thấy phát triển môi trường học tập ở cấp trường là điều kiện cần nhưng chưa đủ để chuyển hóa tri thức thành hành vi ĐMST và KQCVGV.

Đối với hành vi CDTC, cả ba tác động trung gian đều được khẳng định và có hệ số lớn hơn các tác động tương ứng qua hành vi ĐMST. Kết quả này phù hợp với SET: khi nhận được cơ hội học tập, sự hỗ trợ và tin cậy từ đồng nghiệp và nhà trường, GV có xu hướng đáp lại bằng việc hỗ trợ người khác và đóng góp tự nguyện cho tổ chức. Những hành vi đó tăng cường chia sẻ, phối hợp và tạo môi trường thuận lợi cho thực hiện nhiệm vụ. Kết quả phù hợp với Lau và cs (2020), Pires (2022) và N. T. Pham-Thai và cs (2023), đồng thời bổ sung bằng chứng rằng CDTC là kênh truyền dẫn tương đối nhất quán giữa từng cấp độ học tập và KQCVGV.

Sự khác biệt giữa hai kênh trung gian có thể được lý giải bởi khoảng thời gian tạo ra kết quả. Hành vi ĐMST cải thiện nội dung và cách thức thực hiện công việc nhưng nhiều sáng kiến cần thời gian thử nghiệm, điều chỉnh và ghi nhận. Ngược lại, hành vi CDTC tác động gần hơn đến công việc hằng ngày thông qua hỗ trợ, chia sẻ và phối hợp nên dễ chuyển thành KQTHNV trong cùng thời kỳ đánh giá. Tuy nhiên, hai hành vi không loại trừ mà có thể bổ trợ nhau: CDTC tạo nền tảng hợp tác để phát triển và triển khai ý tưởng, còn hiện thực hóa đổi mới thường đòi hỏi những đóng góp vượt yêu cầu tối thiểu. Do mô hình thiết kế hai biến trung gian song song, kết quả chưa cho phép khẳng định quan hệ tuần tự hoặc tương tác giữa chúng.

Xét theo cấp độ, học tập cấp nhóm có tổng tác động gián tiếp đến KQCVGV lớn nhất ($\beta \approx 0,120$), chiếm 49,79% tổng tác động của học tập cấp nhóm. Kết quả cho thấy nhóm, bộ môn và cộng đồng chuyên môn là không gian quan trọng để tri thức cá nhân được trao đổi, phản biện và chuyển thành hành động. Học tập nhóm vừa hỗ trợ phát triển ý tưởng mới, vừa hình thành các chuẩn mực chia sẻ và hợp tác, qua đó thúc đẩy đồng thời hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Kết quả nghiên cứu tình huống tại TMU và FPT cũng cho thấy các nguồn lực học tập tạo ra giá trị rõ hơn khi được chuyển thành đổi mới giảng dạy, chia sẻ học liệu, hỗ trợ đồng nghiệp và phối hợp trong nhóm chuyên môn.

Về khả năng giải thích, ba cấp độ TCHT giải thích được 27,9% biến thiên của hành vi ĐMST và 33,2% biến thiên của hành vi CDTC; toàn bộ mô hình giải thích được 52,0% biến thiên của KQCVGV. Tổng tác động gián tiếp chiếm từ 43,14% đến 49,79% tổng tác động của từng cấp độ học tập đến KQCVGV, cho thấy vai trò đáng kể của các cơ chế trung gian. Tuy nhiên, do phần lớn kích thước ảnh hưởng riêng ở mức nhỏ, kết quả nên được hiểu theo hướng TCHT tác động đến KQCVGV thông qua sự kết hợp của nhiều cấp độ và cơ chế, thay vì một nhân tố riêng lẻ tạo ra thay đổi lớn.

Tóm lại, kết quả phù hợp với các nghiên cứu trước ở việc khẳng định vai trò của cơ chế trung gian giữa điều kiện tổ chức và KQCV, nhưng có ba điểm đáng chú ý: hành vi CDTC là kênh trung gian nhất quán hơn hành vi ĐMST; học tập cấp nhóm có tổng tác động gián tiếp nổi bật; và kênh học tập cấp tổ chức - hành vi ĐMST - KQCVGV chưa được khẳng định. Điều này hàm ý rằng phát triển TCHT cần đi cùng với tăng cường học tập nhóm, trao quyền, cung cấp nguồn lực thử nghiệm và thiết lập cơ chế ghi nhận để tri thức được chuyển thành hành vi và KQCVGV.

Tổng hợp, khi đối chiếu với giả thuyết ban đầu, các nghiên cứu trước và các công trình mới công bố gần đây, kết quả nghiên cứu của luận án nhấn mạnh một số điểm chính:

Thứ nhất, GV tự đánh giá tương đối tích cực về TCHT ở cả ba cấp độ, KQCV, hành vi CDTC và hành vi ĐMST. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu gần đây nhìn nhận trường ĐH như một tổ chức tri thức, trong đó học tập, phát triển GV, quản trị tri thức và đổi mới là nền tảng quan trọng cho chất lượng hoạt động.

Thứ hai, học tập cấp cá nhân, nhóm và tổ chức đều tác động trực tiếp đến KQCVGV, trong đó học tập cá nhân có hệ số tác động nhỉnh hơn cho thấy đối với nghề GV, năng lực tự học, tự bồi dưỡng và tự cập nhật vẫn là điều kiện rất gần với KQCV. Tuy vậy, kích thước ảnh hưởng chủ yếu ở mức nhỏ, cho thấy KQCVGV còn chịu tác động của nhiều yếu tố khác.

Thứ ba, TCHT tác động gián tiếp đến KQCVGV qua hai cơ chế hành vi. Hành vi ĐMST trung gian cho tác động của học tập cá nhân và học tập nhóm, nhưng chưa được khẳng định đối với học tập tổ chức; trong khi hành vi CDTC trung gian cho cả ba cấp độ. Tổng tác động gián tiếp của học tập nhóm nhỉnh hơn, gợi mở vai trò kết nối của cấp độ này.

Thứ tư, hành vi CDTC tác động nổi bật hơn hành vi ĐMST đến KQCVGV, có kích thước ảnh hưởng ở mức trung bình và mạnh hơn tại các trường ngoài công lập. Điều này cho thấy hợp tác, hỗ trợ và đóng góp tự nguyện có ý nghĩa thiết thực đối với việc hoàn thành nhiệm vụ của GV.

Thứ năm, hành vi ĐMST có tác động tích cực nhưng kích thước ảnh hưởng nhỏ. Việc chưa khẳng định H6c cho thấy điều kiện học tập cấp tổ chức có thể chưa đủ chuyển hóa thành ĐMST nếu thiếu quyền tự chủ, nguồn lực thử nghiệm và cơ chế ghi nhận sáng kiến.

Thứ sáu, các khác biệt theo loại hình trường, mức độ tự chủ tài chính, mức độ kiêm nhiệm và độ tuổi không làm thay đổi cấu trúc cơ bản của mô hình, nhưng cho thấy những sắc thái quan trọng về cách TCHT được cảm nhận và cách hành vi ĐMST/CDTC được chuyển hóa thành KQCV trong các bối cảnh tổ chức cụ thể.

Tiểu kết chương 4

Chương 4 trình bày kết quả phân tích định lượng. Các thang đo đều bảo đảm độ tin cậy và giá trị. Kết quả cho thấy học tập ở cả ba cấp độ tác động tích cực đến KQCVGV, hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Hành vi CDTC trung gian cho tác động của cả ba cấp độ học tập đến KQCVGV, trong khi vai trò trung gian của hành vi ĐMST chỉ được khẳng định đối với học tập cá nhân và học tập nhóm. Hành vi CDTC có tác động nổi bật hơn, còn học tập nhóm có tổng tác động gián tiếp lớn nhất. Kết quả phân tích mô tả, khác biệt trung bình và đa nhóm tiếp tục làm rõ sự khác biệt theo đặc điểm cá nhân và tổ chức, tạo cơ sở đề xuất hàm ý ở Chương 5.

Chương 5

HÀM Ý QUẢN TRỊ VÀ KHUYẾN NGHỊ ỨNG DỤNG KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

5.1. Căn cứ đề xuất hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu

Việc đề xuất các hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu trong luận án này không chỉ dựa trên nền tảng của cơ sở lý luận, bức tranh thực trạng của các biến nghiên cứu, các kết quả kiểm định giả thuyết và phân tích khác biệt giữa các nhóm đã được trình bày ở các chương trước mà còn cần gắn với bối cảnh quản trị và yêu cầu đổi mới của các trường ĐH ở HN và định hướng chiến lược phát triển GDĐH. Cách tiếp cận này nhằm bảo đảm rằng các hàm ý được đề xuất không chỉ có cơ sở khoa học, mà còn có tính phù hợp và khả năng ứng dụng trong thực tiễn.

5.1.1. Bối cảnh đổi mới quản trị đại học và yêu cầu nâng cao kết quả công việc của giảng viên

Bối cảnh đổi mới quản trị GDĐH hiện nay đang đặt ra những yêu cầu ngày càng cao đối với KQCVGV. Các trường ĐH Việt Nam đang vận hành trong môi trường đầy mạnh tự chủ, trách nhiệm giải trình, bảo đảm chất lượng, chuyển đổi số, ĐMST và hội nhập quốc tế. Những yêu cầu này được cụ thể hóa trong nhiều chính sách mới, trong đó đáng chú ý là “Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045” ban hành kèm theo “Quyết định số 1705/QĐ-TTg ngày 31/12/2024”; “Thông tư số 01/2024/TT-BGDĐT ban hành Chuẩn cơ sở GDĐH”; “Nghị quyết số 57-NQ/TW ngày 22/12/2024 về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, ĐMST và chuyển đổi số quốc gia”; “Luật Nhà giáo số 73/2025/QH15”; “Luật GDĐH số 125/2025/QH15”; và “Thông tư số 26/2026/TT-BGDĐT quy định chuẩn nghề nghiệp GV ĐH”. Các văn bản này tạo ra khuôn khổ thể chế mới, trong đó chất lượng đội ngũ GV, năng lực ĐMST, năng lực số, học tập suốt đời và trách nhiệm giải trình của cơ sở GDĐH trở thành những yêu cầu trọng tâm.

Trước hết, “Thông tư số 01/2024/TT-BGDĐT ban hành Chuẩn cơ sở GDĐH” đã cụ thể hóa yêu cầu bảo đảm chất lượng và hiệu quả hoạt động của cơ sở GDĐH thông qua tiêu chuẩn, tiêu chí tối thiểu. Chuẩn này không chỉ là công cụ quản lý nhà nước, mà còn là căn cứ để các trường thường xuyên giám sát, cải tiến chất lượng, nâng cao hiệu quả hoạt động và thực hiện trách nhiệm giải trình với người học, cơ quan quản lý và các bên liên quan. Điều đó làm cho KQCVGV không chỉ được nhìn nhận ở mức độ hoàn thành nhiệm vụ giảng dạy, mà còn gắn với yêu cầu cải tiến chương trình, nâng cao chất lượng đào tạo, NCKH, phục vụ cộng đồng và đóng góp vào kết quả chung của trường.

Bên cạnh đó, “Nghị quyết số 57-NQ/TW” xác định phát triển khoa học, công nghệ, ĐMST và chuyển đổi số quốc gia là đột phá quan trọng hàng đầu. Trong lĩnh vực GDĐH, định hướng này đặt ra yêu cầu GV phải không ngừng cập nhật tri thức, nâng cao năng lực NCKH, năng lực số, khả năng ứng dụng công nghệ và tinh thần ĐMST trong giảng dạy, nghiên cứu cũng như quản trị học thuật. Đặc biệt, yêu cầu

thúc đẩy học tập số, nâng cao tri thức khoa học – công nghệ và khuyến khích sáng kiến cải tiến hiệu quả công việc cho thấy học tập suốt đời và ĐMST không còn là yêu cầu mang tính khuyến khích, mà đã trở thành điều kiện quan trọng để GV thích ứng với bối cảnh mới và nâng cao KQCV.

Ở phương diện phát triển đội ngũ, “Luật Nhà giáo số 73/2025/QH15”, “Luật GDĐH số 125/2025/QH15” và “Thông tư số 26/2026/TT-BGDĐT” về chuẩn nghề nghiệp GV ĐH tiếp tục nhấn mạnh yêu cầu chuẩn hóa, phát triển và quản lý đội ngũ trong hệ thống GDĐH. Luật Nhà giáo quy định về hoạt động nghề nghiệp, quyền, nghĩa vụ, chuẩn nghề nghiệp, tuyển dụng, sử dụng, đào tạo, bồi dưỡng và chính sách đối với nhà giáo; trong khi Luật GDĐH năm 2025 tiếp tục hoàn thiện khuôn khổ pháp lý cho quản trị ĐH, tự chủ, trách nhiệm giải trình và phát triển hệ thống GDĐH. Đặc biệt, “Thông tư số 26/2026/TT-BGDĐT” quy định chuẩn nghề nghiệp GV ĐH theo từng chức danh, bao gồm các yêu cầu về nhiệm vụ giảng dạy, NCKH, hoạt động khoa học, công nghệ và ĐMST, học tập – bồi dưỡng, phát triển nghề nghiệp, phục vụ cộng đồng và tham gia công tác quản lý theo phân công. Văn bản này cũng đặt ra trách nhiệm của người đứng đầu cơ sở GDĐH trong bố trí, phân công, giao nhiệm vụ, đánh giá mức độ hoàn thành nhiệm vụ và xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng, phát triển đội ngũ GV. Những thay đổi này làm nổi bật yêu cầu GV không chỉ đáp ứng chuẩn nghề nghiệp, mà còn phải liên tục học tập, phát triển năng lực, đổi mới phương pháp làm việc và đóng góp hiệu quả hơn vào mục tiêu phát triển của nhà trường.

Bối cảnh hoạt động của các trường ĐH cũng gắn ngày càng chặt với yêu cầu xây dựng xã hội học tập và thúc đẩy học tập suốt đời. “Quyết định số 1373/QĐ-TTg về xây dựng xã hội học tập giai đoạn 2021–2030”, cùng các chính sách thúc đẩy học tập suốt đời trong gia đình, cộng đồng và đơn vị, cho thấy cơ sở GDĐH không chỉ là nơi đào tạo chính quy, mà còn là chủ thể quan trọng trong việc lan tỏa văn hóa học tập. Ở cấp quản lý ngành, “Thông tư số 22/2020/TT-BGDĐT” về đánh giá, xếp loại “Đơn vị học tập” cũng nhấn mạnh yêu cầu xây dựng môi trường học tập, khuyến khích tự học, tự bồi dưỡng và phát triển nghề nghiệp liên tục. Vì vậy, phát triển trường ĐH như một TCHT là hướng đi phù hợp với yêu cầu chính sách và cũng là điều kiện để nâng cao năng lực thích ứng của đội ngũ GV.

Ở cấp địa phương, Hà Nội đã ban hành nhiều chủ trương về nâng cao chất lượng nguồn nhân lực, phát triển khoa học, công nghệ, ĐMST và chuyển đổi số. Đặc biệt, Quyết định số 1612/QĐ-TTg ngày 20/8/2026 phê duyệt Đề án phát triển, nâng cao chất lượng các cơ sở GDĐH trên địa bàn Thủ đô đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2035, đặt ra yêu cầu phát triển đội ngũ GV, đẩy mạnh NCKH, ĐMST và nâng cao chất lượng hoạt động của các trường ĐH. Trong bối cảnh đó, GV không chỉ cần hoàn thành tốt nhiệm vụ cốt lõi mà còn phải liên tục học tập, ĐMST, ứng dụng công nghệ, hợp tác học thuật và đóng góp vào sự phát triển của nhà trường.

Như vậy, bối cảnh đổi mới quản trị GDĐH hiện nay vừa tạo ra áp lực nâng cao KQCVGV, vừa làm nổi bật vai trò của TCHT, hành vi ĐMST và hành vi CDTC. Đây là căn cứ thực tiễn quan trọng để luận án đề xuất các hàm ý quản trị nhằm phát triển môi trường học tập trong nhà trường, thúc đẩy GV học tập suốt đời, đổi mới trong công việc và đóng góp tích cực cho sự phát triển của các trường ĐH ở HN.

5.1.2. Định hướng chiến lược phát triển giáo dục đại học trong giai đoạn đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045

Định hướng chiến lược phát triển giáo dục và đào tạo trong giai đoạn mới là căn cứ quan trọng để xác định hướng đi cho các hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng của luận án. Những định hướng này được thể hiện nhất quán trong “Nghị quyết số 29-NQ/TW” năm 2013, “Kết luận số 91-KL/TW” năm 2024 của Bộ Chính trị, “Quyết định số 1705/QĐ-TTg ngày 31/12/2024 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045”, cùng “Nghị quyết số 71-NQ/TW ngày 22/8/2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo”.

Thứ nhất, định hướng chiến lược xuyên suốt là tiếp tục đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo theo hướng hiện đại, mở, thực chất, chất lượng và hội nhập. “Nghị quyết số 29-NQ/TW” đã đặt nền tảng cho yêu cầu đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo; “Kết luận số 91-KL/TW” tiếp tục khẳng định việc đẩy mạnh thực hiện Nghị quyết 29 trong bối cảnh mới. Trên cơ sở đó, “Quyết định số 1705/QĐ-TTg” xác định mục tiêu phát triển giáo dục Việt Nam theo hướng mở, công bằng, thực chất, chất lượng, đáp ứng nhu cầu học tập suốt đời của người dân và cung cấp nguồn nhân lực chất lượng cao cho phát triển đất nước. Đối với GDĐH, định hướng này đồng nghĩa với việc các trường không chỉ cần mở rộng cơ hội tiếp cận, mà còn phải nâng cao chất lượng đào tạo, hiệu quả quản trị, năng lực ĐMST và mức độ hội nhập quốc tế.

Thứ hai là phát triển GDĐH theo hướng tự chủ đi đôi với trách nhiệm giải trình, nâng cao năng lực quản trị và chất lượng đội ngũ nhà giáo. Các văn bản chiến lược gần đây đều cho thấy tự chủ không chỉ được hiểu là mở rộng quyền quyết định cho cơ sở GDĐH, mà còn phải gắn với nâng cao hiệu quả quản trị, bảo đảm chất lượng, công khai minh bạch và trách nhiệm xã hội. Trong định hướng đó, đội ngũ GV giữ vai trò trung tâm, bởi KQCVGV là một cấu phần trực tiếp của chất lượng đào tạo, năng lực NCKH và sức cạnh tranh của nhà trường. Vì vậy, việc nâng cao KQCVGV, phát triển TCHT và thúc đẩy các hành vi nghề nghiệp tích cực hoàn toàn phù hợp với định hướng đổi mới quản trị GDĐH ở tầm hệ thống.

Thứ ba, định hướng chiến lược đến năm 2030, tầm nhìn 2045 cũng nhấn mạnh mạnh mẽ yêu cầu chuyển đổi số, ĐMST và phát triển mô hình giáo dục mở, linh hoạt. “Quyết định số 1705/QĐ-TTg” xác định chuyển đổi số trong giáo dục là một trụ cột quan trọng của quá trình hiện đại hóa hệ thống, đồng thời đặt ra yêu cầu đổi mới phương pháp dạy học, quản trị, kiểm tra – đánh giá và phát triển năng lực số cho đội ngũ nhà giáo. Điều này có ý nghĩa trực tiếp đối với luận án, bởi trong bối cảnh ấy,

TCHT, hành vi ĐMST và hành vi CDTC của GV không chỉ là các biến nghiên cứu có ý nghĩa học thuật, mà còn là những điều kiện quan trọng giúp các trường ĐH và đội ngũ GV thích ứng với quá trình thay đổi nhanh của môi trường GDĐH.

Thứ tư là định hướng phát triển xã hội học tập và thúc đẩy học tập suốt đời trong toàn hệ thống giáo dục. “Quyết định số 1373/QĐ-TTg ngày 30/7/2021” phê duyệt Đề án “Xây dựng xã hội học tập giai đoạn 2021–2030” xác định các trường ĐH là những hạt nhân quan trọng của mạng lưới học tập suốt đời; các quyết định tiếp theo của Thủ tướng Chính phủ về đẩy mạnh phong trào học tập suốt đời trong gia đình, dòng họ, cộng đồng và đơn vị tiếp tục mở rộng yêu cầu này ở cấp xã hội. Cùng với đó, “Thông tư số 22/2020/TT-BGDĐT” về đánh giá, xếp loại “Đơn vị học tập” đã tạo ra khung tham chiếu cụ thể cho việc xây dựng môi trường học tập liên tục trong cơ sở giáo dục. Như vậy, phát triển trường ĐH như một TCHT không chỉ là giải pháp quản trị phục vụ hiệu quả nội bộ, mà còn phù hợp với định hướng chiến lược lớn hơn về xây dựng xã hội học tập và văn hóa học tập suốt đời ở Việt Nam.

Thứ năm, “Nghị quyết số 71-NQ/TW” năm 2025 tiếp tục nâng tầm yêu cầu phát triển giáo dục và đào tạo như một đột phá chiến lược của quốc gia. Nghị quyết này nhấn mạnh yêu cầu đổi mới mạnh mẽ tư duy phát triển giáo dục, hoàn thiện cơ chế tự chủ, xã hội hóa, phát triển đội ngũ nhà giáo, nâng cao chất lượng nguồn nhân lực và hướng tới mục tiêu đưa Việt Nam vào nhóm 20 quốc gia dẫn đầu thế giới về giáo dục vào năm 2045. Dưới góc độ luận án, định hướng này cho thấy các vấn đề như TCHT, hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV không chỉ là những nội dung quản trị vi mô ở cấp trường, mà còn gắn trực tiếp với mục tiêu nâng cao chất lượng và năng lực cạnh tranh của hệ thống GDĐH Việt Nam trong dài hạn.

Các định hướng nêu trên đã và đang được cụ thể hóa bằng các chương trình, kế hoạch hành động của Chính phủ và Bộ Giáo dục và đào tạo. “Nghị quyết số 51/NQ-CP” ngày 18/3/2025 ban hành Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện “Kết luận số 91-KL/TW” cho thấy các chủ trương đổi mới giáo dục đang được chuyển hóa thành các nhiệm vụ và giải pháp cụ thể ở cấp quản lý nhà nước. Các kế hoạch hành động của Bộ Giáo dục và đào tạo cũng hướng đến việc cụ thể hóa các mục tiêu về chất lượng, đội ngũ, chuyển đổi số, đổi mới quản trị và điều kiện bảo đảm thực hiện. Điều này có nghĩa là các hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng được đề xuất trong luận án cần được xây dựng theo hướng không chỉ phù hợp về mặt học thuật, mà còn có khả năng gắn với tiến trình thực thi chính sách trong thực tiễn GDĐH.

Từ các định hướng chiến lược trên có thể thấy, phát triển TCHT trong nhà trường, thúc đẩy hành vi ĐMST, phát huy hành vi CDTC và nâng cao KQCVGV không chỉ xuất phát từ yêu cầu thực tiễn của từng cơ sở GDĐH, mà còn phù hợp với định hướng phát triển GDĐH Việt Nam đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045. Đây chính là căn cứ định hướng quan trọng để luận án đề xuất các hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu trong các mục tiếp theo.

5.2. Quan điểm đề xuất hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu

Trên cơ sở các căn cứ đã trình bày ở mục 5.1, việc đề xuất hàm ý quản trị và khuyến nghị ứng dụng kết quả nghiên cứu trong luận án được định hướng theo nguyên tắc bảo đảm tính khoa học, tính phù hợp và tính khả thi trong thực tiễn quản trị GDĐH. Các đề xuất không chỉ bám sát cơ sở lý luận và kết quả kiểm định mô hình, mà còn được đặt trong bối cảnh vận hành cụ thể của các trường ở HN, nơi có sự khác biệt về loại hình sở hữu, mức độ tự chủ, nguồn lực, quy mô, năng lực nghiên cứu và mô hình quản trị. Theo đó, các hàm ý và khuyến nghị không dừng ở việc xác định nội dung cần tác động, mà còn hướng tới làm rõ chủ thể thực hiện, cơ chế chính sách, quy trình triển khai, điều kiện bảo đảm và cách thức theo dõi kết quả trong quản trị đội ngũ GV.

Thứ nhất, các hàm ý và khuyến nghị phải xuất phát trực tiếp từ những phát hiện cốt lõi của luận án. Kết quả nghiên cứu cho thấy TCHT ở cả ba cấp độ đều có tác động trực tiếp và gián tiếp đến KQCVGV; đồng thời, hành vi ĐMST và hành vi CDTC là hai cơ chế hành vi quan trọng chuyển hóa học tập thành KQCV. Vì vậy, các đề xuất cần tập trung vào phát triển TCHT như nền tảng, đồng thời thúc đẩy hành vi ĐMST và CDTC như những kênh tác động quan trọng đến KQCVGV.

Thứ hai, các hàm ý cần được tiếp cận từ góc nhìn hệ thống và đa cấp. TCHT không chỉ tồn tại ở cấp tổ chức, mà còn được hình thành ở cấp cá nhân và cấp nhóm. Do đó, các khuyến nghị cần tác động đồng thời ở cấp trường với chính sách, cơ chế và nguồn lực chung; ở cấp khoa, bộ môn, nhóm nghiên cứu với các cộng đồng học tập nghề nghiệp; và ở cấp GV với năng lực tự học, tự phát triển, đổi mới và đóng góp trong công việc.

Thứ ba, các hàm ý cần gắn với QTNL trong trường ĐH. Phát triển TCHT, thúc đẩy ĐMST và phát huy CDTC không nên được xem là hoạt động phong trào, mà cần gắn với các chức năng QTNL như hoạch định và phát triển đội ngũ GV, quản trị năng lực, đào tạo và phát triển, quản trị hiệu suất, đánh giá KQCVGV, tạo động lực, ghi nhận đóng góp và phát triển nghề nghiệp. Cách tiếp cận này giúp các khuyến nghị có khả năng đi vào thực tiễn quản trị nhà trường.

Thứ tư, các khuyến nghị cần cân bằng giữa định hướng dài hạn và khả năng triển khai trước mắt. Một số nội dung như xây dựng nhà trường thành TCHT, hoàn thiện quản trị năng lực, quản trị hiệu suất, quản trị tri thức, hạ tầng số và văn hóa học hỏi cần được thực hiện theo lộ trình dài hạn. Bên cạnh đó, các trường có thể triển khai ngay một số hoạt động như xây dựng kế hoạch học tập cá nhân, tăng cường sinh hoạt học thuật thực chất, dự giờ – phản hồi, chia sẻ học liệu, hỗ trợ sáng kiến nhỏ và ghi nhận các đóng góp vượt yêu cầu chính thức.

Thứ năm, các hàm ý cần chú ý đến sự khác biệt giữa các nhóm trường và nhóm GV. Kết quả nghiên cứu cho thấy có sự khác biệt nhất định giữa khối công lập và ngoài công lập, giữa các nhóm tuổi, giữa GV kiêm nhiệm và không kiêm nhiệm, cũng như giữa một số đường tác động trong mô hình. Vì vậy, các khuyến nghị cần có độ

linh hoạt để điều chỉnh theo loại hình trường, mức độ tự chủ, điều kiện nguồn lực, giai đoạn nghề nghiệp và đặc điểm đội ngũ GV.

Từ các quan điểm trên, hàm ý quản trị được triển khai theo hai trục: phát triển TCHT ở ba cấp độ và thúc đẩy hành vi ĐMST, CDTC. Trước hết, cần tháo gỡ điểm nghẽn ở học tập cấp nhóm, bởi cấp độ này có điểm trung bình thấp nhất nhưng tổng tác động gián tiếp đến KQCVGV lại lớn nhất. Đồng thời, phát huy hành vi CDTC cần được ưu tiên hơn trong ngắn hạn do có tác động nổi bật hơn và kích thước ảnh hưởng ở mức trung bình. Thúc đẩy hành vi ĐMST vẫn cần thiết, nhưng nên triển khai theo lộ trình dài hơn, gắn với quyền tự chủ, nguồn lực thử nghiệm và cơ chế ghi nhận sáng kiến. Các hàm ý về học tập cá nhân và học tập tổ chức đóng vai trò nền tảng, bảo đảm cho hai ưu tiên trên được duy trì bền vững.

5.3. Hàm ý quản trị và khuyến nghị nhằm nâng cao kết quả công việc của giảng viên trong các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội

5.3.1. Phát triển tổ chức học tập như nền tảng quản trị phát triển đội ngũ giảng viên

5.3.1.1. Phát triển học tập cấp độ cá nhân gắn với quản trị năng lực và phát triển nghề nghiệp của giảng viên

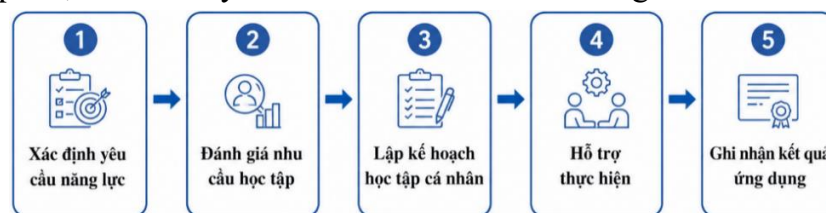
Kết quả nghiên cứu cho thấy học tập cấp độ cá nhân có tác động trực tiếp tích cực đến KQCVGV, đồng thời là cấp độ có ảnh hưởng nổi bật đến hành vi ĐMST. Điều này hàm ý rằng, trong bối cảnh GDĐH hiện nay, nâng cao KQCVGV không thể chỉ dựa vào kiểm soát đầu ra công việc, mà cần bắt đầu từ phát triển năng lực học tập, năng lực thích ứng và năng lực tự đổi mới của từng GV. Các nghiên cứu về TCHT cũng nhấn mạnh rằng học tập liên tục, đối thoại, phản hồi, trao quyền và hệ thống hỗ trợ học tập là những điều kiện quan trọng để phát triển TCHT ở cấp cá nhân (Watkins & Marsick, 2003; Senge, 1990; Garvin, 1993). Vì vậy, dưới góc độ QTNL, học tập cấp độ cá nhân cần được quản trị như một quá trình phát triển năng lực và nghề nghiệp của GV, chứ không chỉ là hoạt động đào tạo, bồi dưỡng chuyên môn đơn lẻ.

Về mục tiêu của hàm ý: Hàm ý có mục tiêu là hình thành cơ chế phát triển học tập cá nhân có định hướng, hỗ trợ và ghi nhận trong nhà trường. Thông qua đó, GV có thể xác định rõ nhu cầu phát triển năng lực, xây dựng lộ trình học tập gắn với lộ trình nghề nghiệp, chuyển hóa kết quả học tập thành cải tiến trong giảng dạy, NCKH và các hoạt động chuyên môn, qua đó nâng cao KQCV và tạo nền tảng cho hành vi ĐMST.

Về trọng tâm của hàm ý: Hàm ý có trọng tâm là thiết lập quy trình quản trị học tập cá nhân của GV theo chu kỳ hằng năm. Quy trình này gồm năm nội dung liên kết với nhau: xác định yêu cầu năng lực – đánh giá nhu cầu học tập – lập kế hoạch học tập cá nhân – hỗ trợ thực hiện – ghi nhận kết quả ứng dụng.

Trước hết, nhà trường cần xác định yêu cầu năng lực đối với GV. Đây là điểm khởi đầu để hoạt động học tập cá nhân có định hướng, tránh dàn trải hoặc chỉ xuất phát từ nhu cầu tự phát của từng GV. Yêu cầu năng lực cần được xác định trên cơ sở vị trí việc làm, chức danh nghề nghiệp, giai đoạn phát triển nghề nghiệp, nhiệm vụ

chuyên môn và định hướng chiến lược của nhà trường. Các yêu cầu này cần bao quát những nhóm năng lực cốt lõi như giảng dạy, NCKH, hướng dẫn người học, năng lực số, ngoại ngữ, hợp tác chuyên môn, đổi mới học thuật và đóng góp cho đơn vị, nhà trường. Trên cơ sở đó, nhà trường có thể chuẩn hóa các yêu cầu thành khung năng lực GV làm căn cứ cho đánh giá nhu cầu học tập, lập kế hoạch học tập cá nhân và phát triển nghề nghiệp. Ở bước này, lãnh đạo cấp trường giữ vai trò định hướng và phê duyệt khung năng lực chung; phòng nhân sự tham mưu, chuẩn hóa công cụ và hướng dẫn triển khai; khoa/viện/bộ môn cụ thể hóa yêu cầu năng lực theo đặc thù ngành, học phần, nhóm chuyên môn và nhiệm vụ của từng GV.



Hình 5.1: Quy trình quản trị học tập cá nhân của giảng viên

Nguồn: Đề xuất của tác giả

Thứ hai, cần đánh giá nhu cầu học tập của GV trên cơ sở khoảng cách giữa yêu cầu năng lực và năng lực hiện có. Phòng nhân sự phối hợp với khoa/viện/bộ môn và các phòng ban chức năng rà soát nhu cầu học tập của GV, đồng thời đối chiếu với yêu cầu đổi mới chương trình đào tạo, kiểm định chất lượng, chuyển đổi số, NCKH, hợp tác doanh nghiệp và hội nhập. Việc đánh giá nhu cầu không nên chỉ dựa vào mong muốn cá nhân của GV, mà cần kết hợp tự đánh giá của GV, góp ý của khoa/bộ môn, KQCV, yêu cầu chiến lược của nhà trường và phản hồi từ các bên liên quan. Cách làm này giúp nhu cầu học tập phản ánh đúng khoảng trống năng lực cần ưu tiên.

Thứ ba, mỗi GV cần xây dựng kế hoạch học tập cá nhân hằng năm. Kế hoạch này không nên chỉ liệt kê khóa học dự kiến tham gia, mà cần xác định rõ năng lực cần phát triển, hình thức học tập, nguồn lực hỗ trợ, thời gian thực hiện và kết quả ứng dụng kỳ vọng. Chẳng hạn, kết quả học tập có thể được thể hiện qua việc cải tiến đề cương học phần, cập nhật học liệu, áp dụng phương pháp giảng dạy mới, hoàn thiện bài báo, nâng cao năng lực hướng dẫn người học, tham gia đề tài, ứng dụng công nghệ hoặc đề xuất sáng kiến chuyên môn. Như vậy, kế hoạch học tập cá nhân phải gắn trực tiếp với yêu cầu công việc và KQCVGV, thay vì chỉ nhằm đáp ứng đủ số giờ bồi dưỡng.

Thứ tư, nhà trường cần hỗ trợ quá trình thực hiện kế hoạch học tập cá nhân của GV. Hỗ trợ ở bước này không chỉ bao gồm kinh phí đào tạo, thời gian, học liệu, nền tảng số và cơ hội tham gia khóa học, hội thảo, seminar hoặc chương trình bồi dưỡng, mà còn bao gồm cơ chế hỗ trợ phát triển nghề nghiệp trong quá trình làm việc. Ngân sách đào tạo – phát triển cần được sử dụng linh hoạt cho các khóa học nội bộ, khóa học trực tuyến, khóa học bên ngoài, tập huấn công nghệ, bồi dưỡng NCKH, ngoại ngữ, phương pháp giảng dạy, kiểm tra – đánh giá và năng lực mới phát sinh từ yêu cầu

đổi mới GDĐH. Việc phê duyệt hoạt động học tập cần dựa trên sự phù hợp giữa nhu cầu phát triển của GV, yêu cầu của khoa/bộ môn và mục tiêu chiến lược của nhà trường.

Trong bước hỗ trợ thực hiện, hội nhập ban đầu và cố vấn nghề nghiệp cần được xem là cơ chế ưu tiên đối với GV mới và GV trẻ. Hoạt động hội nhập không nên chỉ dừng ở phổ biến quy chế, quy định, mà cần giúp GV hiểu rõ yêu cầu công việc, chuẩn năng lực, lộ trình chức danh nghề nghiệp, lộ trình học tập, cơ chế đánh giá KQCV và văn hóa học thuật của nhà trường. Cùng với đó, cơ chế cố vấn nghề nghiệp cần được thiết lập chính thức, trong đó GV có kinh nghiệm hỗ trợ GV mới nhận diện điểm mạnh, khoảng trống năng lực, nhu cầu học tập, cộng đồng chuyên môn cần tham gia và định hướng phát triển trong 1–3 năm đầu. Để tránh hình thức, nhà trường cần quy định rõ vai trò của cố vấn, tần suất trao đổi, nội dung phản hồi, cách theo dõi tiến bộ và cơ chế ghi nhận đóng góp của GV cố vấn.

Bên cạnh các hình thức hỗ trợ chính thức, nhà trường cần khuyến khích học tập trong dòng chảy công việc. Giảng viên không chỉ học khi tham gia khóa học, mà còn học trong quá trình thiết kế học phần, xử lý phản hồi của người học, viết bài báo, tham gia đề tài, dự giờ đồng nghiệp, thử nghiệm công nghệ, điều chỉnh phương pháp giảng dạy hoặc tham gia kiểm định chương trình đào tạo. Vì vậy, nhà trường và khoa/viện/bộ môn cần tạo điều kiện để GV biến các tình huống công việc thành cơ hội học tập, đồng thời hỗ trợ việc chuyển hóa kết quả học tập thành cải tiến cụ thể trong giảng dạy, NCKH và hoạt động chuyên môn. Theo cách này, hỗ trợ thực hiện kế hoạch học tập cá nhân không chỉ là hỗ trợ GV “đi học”, mà là hỗ trợ GV học trong công việc, học từ đồng nghiệp và học để cải thiện KQCV.

Thứ năm, kết quả học tập cá nhân cần được ghi nhận trên cơ sở giá trị ứng dụng. Các trường có thể quy định khung giờ học tập tối thiểu hằng năm đối với GV, kết hợp giữa học trực tuyến, học trực tiếp, tự học có minh chứng, seminar, hội thảo, sinh hoạt học thuật và hoạt động chuyên môn có tính phát triển năng lực. Tuy nhiên, chỉ tiêu về giờ học chỉ nên là công cụ định hướng phát triển nghề nghiệp, không nên trở thành yêu cầu hành chính thuần túy. Kết quả học tập cần được ghi nhận khi GV có minh chứng về việc ứng dụng vào học phần, học liệu, phương pháp giảng dạy, NCKH, hướng dẫn người học, sáng kiến chuyên môn hoặc đóng góp cho đơn vị. Đây cũng là cơ sở để kết nối học tập cá nhân với đánh giá KQCVGV, phát triển nghề nghiệp và cơ chế ghi nhận trong nhà trường.

Về phân hóa chính sách học tập cá nhân theo nhóm GV: Đối với GV mới và GV trẻ, trọng tâm là hội nhập nghề nghiệp, phương pháp giảng dạy, năng lực NCKH cơ bản, năng lực số và khả năng tham gia cộng đồng chuyên môn. Đối với nhóm GV ở giai đoạn phát triển mạnh, đặc biệt là nhóm 35–44 tuổi, nhà trường cần tạo điều kiện để họ trở thành lực lượng nòng cốt trong đổi mới học thuật, phát triển học phần, chuyển đổi số, NCKH và dẫn dắt nhóm chuyên môn. Đối với GV có thâm niên cao hơn, trọng tâm không chỉ là yêu cầu họ tiếp tục bồi dưỡng, mà cần phát huy vai trò cố vấn, phản

biện học thuật, mentoring và lan tỏa tri thức. Đối với GV kiêm nhiệm, học tập cá nhân cần gắn với năng lực lãnh đạo học thuật, quản trị đơn vị chuyên môn và dẫn dắt ĐMST; đồng thời cần giảm bớt áp lực hành chính không cần thiết để họ vẫn có thời gian phát triển chuyên môn. Đối với GV không kiêm nhiệm, cần tạo thêm cơ hội để họ tham gia cộng đồng thực hành, sáng kiến chuyên môn và hoạt động học thuật tập thể, qua đó chuyển hóa học tập cá nhân thành đóng góp rộng hơn cho khoa/bộ môn và nhà trường.

Về mức độ ưu tiên và lộ trình: Phát triển học tập cấp độ cá nhân cần được xem là nhiệm vụ ưu tiên cao và triển khai ngay trong ngắn hạn, bởi đây là nền tảng trực tiếp của phát triển năng lực GV và là tiền đề thúc đẩy hành vi ĐMST. Trong giai đoạn đầu, các trường nên ưu tiên xây dựng khung năng lực GV, khảo sát nhu cầu học tập, lập kế hoạch học tập cá nhân, triển khai cố vấn nghề nghiệp cho GV mới và thiết lập cơ chế ghi nhận kết quả học tập có ứng dụng. Trong trung và dài hạn, cần tích hợp học tập cá nhân với chiến lược nhân lực, lộ trình chức danh nghề nghiệp, hệ thống đánh giá KQCV và cơ sở dữ liệu phát triển đội ngũ GV.

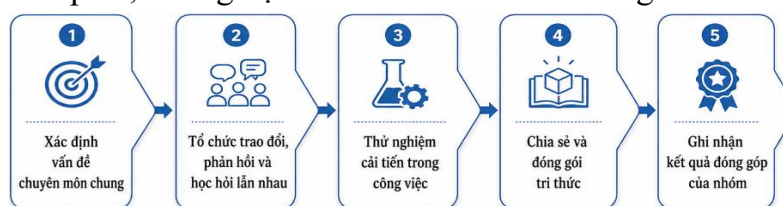
Về kết quả kỳ vọng: Hình thành được đội ngũ GV có năng lực học tập suốt đời, có khả năng thích ứng với thay đổi, chủ động cập nhật tri thức và biết chuyển hóa học tập thành cải tiến trong công việc. Ở cấp cá nhân, GV có lộ trình phát triển rõ hơn và động lực học tập liên tục hơn. Ở cấp khoa/bộ môn, các đơn vị có đội ngũ GV chủ động hơn trong chuyên môn, NCKH và đổi mới giảng dạy. Ở cấp trường, nhà trường có cơ sở dữ liệu tốt hơn về năng lực, nhu cầu phát triển và kết quả học tập của GV, từ đó nâng cao chất lượng hoạch định nhân lực, đào tạo – bồi dưỡng và đánh giá KQCVGV. Về dài hạn, học tập cấp độ cá nhân được quản trị tốt sẽ góp phần nâng cao KQCVGV, thúc đẩy hành vi ĐMST và tạo nền tảng cho phát triển TCHT ở cấp nhóm và cấp tổ chức.

5.3.1.2. Phát triển học tập cấp độ nhóm thông qua cộng đồng học tập nghề nghiệp và chia sẻ tri thức chuyên môn

Kết quả nghiên cứu cho thấy học tập nhóm có điểm trung bình thấp nhất nhưng tổng tác động gián tiếp đến KQCVGV lớn nhất, qua đó cho thấy đây vừa là điểm nghẽn, vừa là cấp độ cần ưu tiên. Trong trường ĐH, áp lực giảng dạy, NCKH, công việc kiêm nhiệm và sự phân mảnh theo bộ môn, ngành hoặc đề tài có thể hạn chế thời gian và phạm vi chia sẻ tri thức. Vì vậy, học tập nhóm cần được gắn với nhiệm vụ chuyên môn chính thức, cộng đồng học tập nghề nghiệp và cơ chế chia sẻ liên đơn vị, thay vì chỉ dựa vào các cuộc họp định kỳ hoặc nỗ lực tự phát của GV.

Về mục tiêu của hàm ý: Phát triển khoa, bộ môn, nhóm nghiên cứu và các nhóm chuyên môn thành những cộng đồng học tập nghề nghiệp thực chất. Thông qua đó, GV không chỉ học tập với tư cách cá nhân riêng lẻ, mà còn học thông qua tương tác chuyên môn, phản hồi đồng nghiệp, hợp tác nghiên cứu, chia sẻ học liệu, cùng xây dựng học phần và cùng xử lý các vấn đề phát sinh trong công việc. Về dài hạn, học tập cấp độ nhóm hướng tới hình thành môi trường phối hợp chuyên môn có chất lượng, tăng cường chia sẻ tri thức, thúc đẩy hành vi ĐMST, phát huy hành vi CDTC và nâng cao KQCVGV.

Về trọng tâm của hàm ý: Hàm ý có trọng tâm là thiết lập cơ chế cộng đồng học tập nghề nghiệp ở cấp khoa/viện/bộ môn. Cơ chế này cần được triển khai theo quy trình: xác định vấn đề chuyên môn chung – tổ chức trao đổi, phản hồi và học hỏi lẫn nhau – thử nghiệm cải tiến trong công việc – chia sẻ và đóng gói tri thức – ghi nhận kết quả đóng góp của nhóm. Theo đó, học tập nhóm không nên chỉ được hiểu là các cuộc họp chuyên môn định kỳ, mà cần trở thành cách thức để GV cùng giải quyết vấn đề công việc, chia sẻ kinh nghiệm, hỗ trợ lẫn nhau và tạo ra cải tiến trong giảng dạy, NCKH và hoạt động chuyên môn. Đây cũng là cấp độ có khả năng chuyển hóa mạnh TCHT thành hành vi ĐMST và CDTC, bởi đổi mới và đóng góp tự nguyện của GV thường được khởi phát, thử nghiệm và lan tỏa trước hết trong các nhóm chuyên môn.



Hình 5.2: Quy trình phát triển học tập cấp độ nhóm thông qua cộng đồng học tập nghề nghiệp và chia sẻ tri thức chuyên môn

Nguồn: Đề xuất của tác giả

Thứ nhất, lãnh đạo khoa, bộ môn cần lồng ghép học tập nhóm vào các nhiệm vụ chuyên môn thường xuyên. Các hoạt động như xây dựng và rà soát đề cương học phần, phát triển học liệu, chuẩn hóa ngân hàng câu hỏi, trao đổi về kiểm tra – đánh giá, góp ý phương pháp giảng dạy, phản biện đề cương nghiên cứu, góp ý bản thảo bài báo, triển khai đề tài, hướng dẫn SV NCKH và cải tiến hoạt động đào tạo cần được thiết kế như một phần của công việc chính thức. Khi đó, học tập nhóm không còn là việc “ngoài lề”, mà trở thành phương thức để khoa, viện, bộ môn nâng cao chất lượng thực hiện nhiệm vụ và tạo điều kiện cho GV học trong quá trình làm việc.

Một cơ chế cần được ưu tiên là đổi mới sinh hoạt chuyên môn theo hướng cộng đồng học tập nghề nghiệp. Ngoài phổ biến kế hoạch, quy định hoặc xử lý việc hành chính, sinh hoạt chuyên môn cần tăng tỷ trọng các nội dung có giá trị học thuật và phát triển nghề nghiệp. Các khoa, viện, bộ môn có thể tổ chức seminar chuyên môn, tọa đàm phương pháp giảng dạy, chia sẻ kinh nghiệm NCKH, nhóm chuyên đề về công bố quốc tế, chuyển đổi số, ứng dụng AI, kiểm định chất lượng, hợp tác doanh nghiệp hoặc hướng dẫn người học. Mỗi hoạt động cần có chủ đề rõ, người điều phối phù hợp và sản phẩm cụ thể như học liệu, hướng dẫn thực hành, sáng kiến chuyên môn, bài học kinh nghiệm hoặc kế hoạch cải tiến. Như vậy, cộng đồng học tập nghề nghiệp không chỉ là một nhóm GV cùng làm việc, mà là không gian để tri thức được tạo lập, phản biện và chuyển hóa thành cải tiến trong công việc.

Thứ hai, cần phát triển cơ chế phối hợp, phản hồi và hỗ trợ đồng nghiệp trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Học tập cấp độ nhóm chỉ thực sự có ý nghĩa khi GV có cơ hội học từ đồng nghiệp, nhận phản hồi và cùng cải thiện thực hành nghề nghiệp.

Do đó, các trường cần khuyến khích những hình thức học tập qua thực hành như dự giờ – phản hồi, cùng thiết kế học phần, cùng xây dựng học liệu, cùng phản biện đề tài, cùng xử lý phản hồi của người học và cùng tháo gỡ các vấn đề phát sinh trong giảng dạy, NCKH. Trong đó, dự giờ – phản hồi đồng nghiệp là hoạt động có tính khả thi cao, nhưng cần được thiết kế theo tinh thần phát triển, không nên bị hiểu như một hoạt động kiểm tra, đánh giá hay xếp loại GV. Quy trình phản hồi cần hướng đến góp ý xây dựng, chia sẻ kinh nghiệm, cải thiện phương pháp và hình thành chuẩn mực chuyên môn chung trong đơn vị.

Ngoài ra, cần phát huy vai trò của GV có kinh nghiệm, GV kiêm nhiệm và lãnh đạo chuyên môn trong hỗ trợ học tập nhóm. GV có thâm niên có thể đảm nhiệm vai trò cố vấn nghề nghiệp, phản biện học thuật và lan tỏa kinh nghiệm cho GV trẻ. GV kiêm nhiệm hoặc GV giữ vai trò quản lý chuyên môn có thể chia sẻ kinh nghiệm về điều phối đơn vị, quản trị học thuật, triển khai kiểm định, kết nối doanh nghiệp, chuyển đổi số hoặc dẫn dắt đổi mới học phần. Tuy nhiên, các hoạt động chia sẻ, hướng dẫn và hỗ trợ đồng nghiệp cần được ghi nhận phù hợp, tránh biến tinh thần hỗ trợ thành gánh nặng không chính thức đối với những GV đã có nhiều nhiệm vụ. Khi cơ chế phản hồi và hỗ trợ đồng nghiệp được thiết kế tốt, học tập nhóm sẽ đồng thời nuôi dưỡng hành vi ĐMST và hành vi CDTC trong đơn vị.

Thứ ba, các nhóm chuyên môn cần có bước thử nghiệm cải tiến trong công việc. Đây là bước giúp học tập nhóm không dừng lại ở thảo luận, mà được chuyển hóa thành thay đổi cụ thể trong thực hành giảng dạy, NCKH và hoạt động chuyên môn. Các cải tiến có thể được thử nghiệm ở quy mô nhỏ như một học phần, một nhóm lớp, một bộ tiêu chí đánh giá, một dạng học liệu, một phương pháp phản hồi người học, một quy trình hướng dẫn SV NCKH hoặc một cách phối hợp trong triển khai đề tài. Việc thử nghiệm nên được thực hiện theo tinh thần “nhỏ – nhanh – có phản hồi – có điều chỉnh”, trong đó khoa, viện, bộ môn xác định rõ vấn đề cần cải tiến, phạm vi thử nghiệm, người phụ trách, thời gian thực hiện, tiêu chí đánh giá và cách rút kinh nghiệm sau thử nghiệm. Cách làm này giúp các ý tưởng hình thành trong sinh hoạt chuyên môn có cơ hội được kiểm nghiệm trong thực tế, trước khi chuẩn hóa, chia sẻ hoặc nhân rộng trong đơn vị.

Thứ tư, cần thiết lập cơ chế chia sẻ, đóng gói và lan tỏa tri thức nhóm trong và ngoài phạm vi khoa, bộ môn. Theo tiếp cận đào tạo và phát triển hiện đại, học tập không chỉ diễn ra thông qua các khóa bồi dưỡng chính thức, mà ngày càng được tích hợp vào quá trình thực hiện công việc. Đối với GV, tri thức được tạo ra và chia sẻ ngay khi GV cùng xây dựng đề cương học phần, thiết kế học liệu, xử lý phản hồi của người học, triển khai học phần mới, viết bài báo, tham gia đề tài, thực hiện kiểm định, ứng dụng công nghệ hoặc giải quyết các vấn đề chuyên môn phát sinh. Vì vậy, các nhóm chuyên môn cần được khuyến khích chia sẻ tri thức ngay trong dòng chảy công việc, thay vì chỉ chia sẻ sau khi công việc đã kết thúc hoặc trong các buổi họp mang tính tổng kết.

Quan trọng hơn, những tri thức hình thành trong quá trình phối hợp chuyên môn cần được ghi nhận, chuẩn hóa và đóng gói lại để GV khác có thể học hỏi và tái sử dụng. Các sản phẩm có thể bao gồm hướng dẫn thực hành, mẫu đề cương học phần, bộ tiêu chí đánh giá, ngân hàng tình huống giảng dạy, học liệu số, video hướng dẫn ngắn, bài học kinh nghiệm từ đề tài, quy trình triển khai kiểm định, quy trình phối hợp với doanh nghiệp hoặc các sáng kiến cải tiến đã được thử nghiệm. Những sản phẩm này cần được lưu trữ trên nền tảng số hoặc kho tri thức dùng chung của nhà trường, để không chỉ phục vụ nhóm tạo ra tri thức ban đầu, mà còn trở thành tài sản học tập chung cho các GV, nhóm chuyên môn và đơn vị khác.

Bên cạnh chia sẻ trong phạm vi khoa, bộ môn, nhà trường cần thúc đẩy chia sẻ chéo giữa các đơn vị chuyên môn để hình thành tri thức liên ngành. Trong bối cảnh GDDH hiện nay, nhiều yêu cầu mới như chuyển đổi số, AI, đổi mới kiểm tra – đánh giá, nghiên cứu liên ngành, học tập dựa trên dự án, hợp tác doanh nghiệp và phục vụ cộng đồng không thể được giải quyết đầy đủ trong phạm vi một bộ môn hẹp. Vì vậy, các trường cần tổ chức diễn đàn liên khoa, seminar liên ngành, nhóm chuyên đề toàn trường hoặc không gian chia sẻ thực hành tốt giữa các đơn vị. Việc chia sẻ chéo giúp GV mở rộng góc nhìn chuyên môn, học hỏi từ lĩnh vực khác và hình thành năng lực phối hợp liên ngành; đồng thời giúp học tập cấp nhóm kết nối tốt hơn với học tập cấp tổ chức.

Thứ năm, cần bảo đảm cơ chế ghi nhận, phân quyền và nguồn lực để duy trì học tập cấp độ nhóm. Một trong những nguyên nhân khiến học tập nhóm dễ hình thức là thiếu thời gian, thiếu người điều phối, thiếu công cụ hỗ trợ hoặc thiếu cơ chế ghi nhận. Vì vậy, lãnh đạo cấp trường cần tạo cơ chế phân quyền cho khoa, bộ môn chủ động tổ chức các hoạt động học tập nhóm phù hợp với đặc thù chuyên môn, đồng thời bảo đảm một số điều kiện tối thiểu về thời gian, nền tảng công nghệ, không gian học thuật, dữ liệu và nguồn lực hỗ trợ. Các hoạt động như tổ chức seminar, dự giờ – phản hồi, chia sẻ học liệu, cố vấn nghề nghiệp, hướng dẫn GV trẻ, điều phối nhóm chuyên đề hoặc đóng gói tri thức cần được nhìn nhận như một phần của đóng góp chuyên môn, không nên chỉ xem là hoạt động tự nguyện ngoài giờ.

Cơ chế ghi nhận cần được thiết kế theo hướng khuyến khích, không hành chính hóa. Nhà trường có thể ghi nhận vai trò điều phối cộng đồng học tập, chia sẻ tri thức, cố vấn nghề nghiệp, phản biện học thuật hoặc lan tỏa thực hành tốt trong đánh giá thi đua, phát triển nghề nghiệp, phân công nhiệm vụ hoặc cơ hội tham gia các dự án đổi mới. Tuy nhiên, cần tránh biến học tập nhóm thành phong trào báo cáo hoặc chỉ tiêu hình thức. Trọng tâm của ghi nhận không phải là số lượng buổi họp hoặc số lượng tài liệu được tạo ra, mà là giá trị của các hoạt động học tập nhóm đối với cải thiện chất lượng giảng dạy, NCKH, phối hợp chuyên môn, hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV.

Về phân hóa triển khai: Đối với các trường ĐH công lập, cần phát huy thế mạnh của cộng đồng học thuật, truyền thống sinh hoạt chuyên môn, nhóm nghiên cứu và mạng lưới học thuật sẵn có; đồng thời giảm tính hình thức trong các cuộc họp chuyên

môn và tăng khả năng chuyển hóa đề xuất từ các nhóm chuyên môn lên cấp trường. Đối với trường ĐH ngoài công lập, cần chú trọng xây dựng các cộng đồng chuyên môn bền vững, tăng chiều sâu học thuật và tạo thêm không gian để GV chia sẻ, phản biện, học hỏi lẫn nhau, thay vì chỉ học tập theo yêu cầu vận hành hoặc chỉ tiêu quản trị ngắn hạn.

Đối với GV mới và GV trẻ, học tập cấp nhóm cần tập trung vào hòa nhập nghề nghiệp, dự giờ – phản hồi, học hỏi từ đồng nghiệp và tham gia các cộng đồng chuyên môn cơ bản. Đối với GV ở giai đoạn phát triển mạnh, cần tạo điều kiện để họ dẫn dắt nhóm chuyên đề, nhóm nghiên cứu, dự án đổi mới học phần hoặc hoạt động chuyển đổi số. Đối với GV có thâm niên cao, cần phát huy vai trò cố vấn nghề nghiệp, phản biện học thuật và lan tỏa kinh nghiệm. Đối với GV kiêm nhiệm, cần khuyến khích chia sẻ kinh nghiệm quản trị chuyên môn, điều phối đơn vị và dẫn dắt đổi mới; đồng thời tránh giao thêm quá nhiều hoạt động chia sẻ nếu không có cơ chế ghi nhận phù hợp. Đối với GV không kiêm nhiệm, cần tạo cơ hội để họ tham gia sâu vào cộng đồng thực hành, hoạt động hỗ trợ đồng nghiệp và các nhóm phát triển chuyên môn.

Về chủ thể thực hiện: Lãnh đạo khoa, bộ môn và nhóm nghiên cứu giữ vai trò trung tâm, vì đây là cấp gần nhất với hoạt động nghề nghiệp hằng ngày của GV. Lãnh đạo cấp trường cần tạo cơ chế, phân quyền, bố trí nguồn lực và ghi nhận kết quả học tập nhóm. Các phòng ban chức năng hỗ trợ về nền tảng công nghệ, dữ liệu, quy trình và chính sách. Giảng viên là chủ thể trực tiếp tham gia, chia sẻ, phản biện và chuyển hóa kết quả học tập nhóm vào công việc chuyên môn. Về thời gian triển khai, học tập cấp độ nhóm cần được thực hiện thường xuyên, gắn với lịch sinh hoạt chuyên môn hằng tháng, kế hoạch học kỳ, chu kỳ phát triển học phần, kế hoạch NCKH và các nhiệm vụ cải tiến chất lượng của đơn vị.

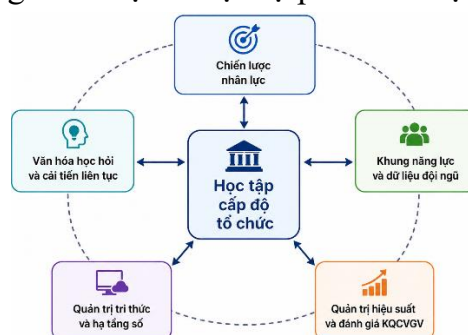
Về mức độ ưu tiên và lộ trình: Phát triển học tập cấp nhóm cần được xem là ưu tiên rất cao, do đây vừa là cấp độ có điểm trung bình thấp nhất, vừa có tổng tác động gián tiếp lớn nhất đến KQCVGV. Trong ngắn hạn, cần bố trí thời gian chính thức cho sinh hoạt học thuật, đổi mới nội dung học chuyên môn, tổ chức dự giờ – phản hồi và hình thành nhóm chuyên đề liên đơn vị. Trong trung hạn, cần phát triển cộng đồng học tập nghề nghiệp, cơ chế chia sẻ chéo và kho tri thức dùng chung. Về dài hạn, học tập nhóm cần trở thành một phần của thiết kế công việc và hệ thống phát triển đội ngũ GV.

Về kết quả kỳ vọng: Hình thành các khoa, bộ môn và nhóm chuyên môn có năng lực học tập, phối hợp và chia sẻ tri thức tốt hơn. Ở cấp cá nhân, GV có thêm cơ hội học từ đồng nghiệp, nhận phản hồi và cải thiện thực hành nghề nghiệp. Ở cấp nhóm, khoa/bộ môn trở thành môi trường hỗ trợ, hợp tác, phản biện và đổi mới chuyên môn. Ở cấp trường, các tri thức và kinh nghiệm tốt có khả năng được lan tỏa rộng hơn, góp phần hình thành kho tri thức chung và văn hóa học tập trong tổ chức. Về dài hạn, học tập cấp độ nhóm được phát triển tốt sẽ thúc đẩy hành vi ĐMST, phát huy hành vi CDTC và nâng cao KQCVGV một cách bền vững.

5.3.1.3. Phát triển học tập cấp độ tổ chức gắn với chiến lược nhân lực, quản trị tri thức và quản trị hiệu suất

Kết quả nghiên cứu cho thấy học tập cấp độ tổ chức có tác động trực tiếp tích cực đến KQCVGV. Điều này hàm ý rằng, bên cạnh nỗ lực học tập của từng GV và sự phối hợp học tập ở cấp nhóm, nhà trường cần tạo ra những điều kiện tổ chức đủ mạnh để học tập trở thành một phần của chiến lược phát triển đội ngũ, hệ thống quản trị và văn hóa vận hành. Các nghiên cứu về TCHT cũng cho thấy, để phát triển học tập ở cấp tổ chức, cần xây dựng tầm nhìn chung, lãnh đạo hỗ trợ học tập, hệ thống chia sẻ tri thức, cơ chế thử nghiệm, học từ kinh nghiệm, học từ bên ngoài và chuyển giao tri thức trong toàn tổ chức (Senge, 1990; Garvin, 1993; Watkins & Marsick, 2003; Marquardt, 2002). Vì vậy, nếu học tập cấp độ cá nhân nhấn mạnh năng lực tự phát triển của GV, học tập cấp độ nhóm nhấn mạnh chia sẻ tri thức trong cộng đồng chuyên môn, thì học tập cấp độ tổ chức nhấn mạnh khả năng thể chế hóa học tập thành chính sách, quy trình, nguồn lực, hệ thống đo lường, nền tảng tri thức và cơ chế ghi nhận của nhà trường.

Về mục tiêu của hàm ý là hình thành nền tảng tổ chức để hỗ trợ, dẫn dắt và lan tỏa học tập trong toàn trường. Dưới góc độ QTNL, phát triển học tập cấp độ tổ chức không nên chỉ được hiểu là tăng số lượng khóa bồi dưỡng, mà cần được thể chế hóa thành một hệ thống quản trị học tập và phát triển đội ngũ GV. Hệ thống này có thể được triển khai thông qua năm trụ cột liên kết với nhau: *chiến lược nhân lực – khung năng lực và dữ liệu đội ngũ – quản trị hiệu suất và đánh giá KQCVGV – văn hóa học hỏi và cải tiến liên tục*. Khi các trụ cột này vận hành đồng bộ, hoạt động học tập cá nhân và học tập nhóm mới có điều kiện duy trì ổn định, tránh phụ thuộc vào phong trào hoặc nỗ lực tự phát của một số cá nhân, đơn vị.



Hình 5.3: Cơ chế thể chế hóa học tập cấp độ tổ chức trong trường đại học

Nguồn: Đề xuất của tác giả

Thứ nhất, lãnh đạo cấp trường cần thể chế hóa học tập và phát triển đội ngũ GV trong chiến lược nhân lực của nhà trường. Chiến lược nhân lực cần xuất phát từ yêu cầu của bối cảnh bên ngoài như đổi mới quản trị GDĐH, tự chủ ĐH, kiểm định chất lượng, chuyển đổi số, cạnh tranh tuyển sinh, yêu cầu của người học, thị trường lao động, NCKH, hội nhập quốc tế và trách nhiệm giải trình. Trên cơ sở đó, nhà trường cần xác định những năng lực cốt lõi mà đội ngũ GV phải phát triển trong từng giai đoạn, chẳng hạn năng lực chuyên môn, năng lực sư phạm ĐH, năng lực số, năng lực

NCKH, năng lực ngoại ngữ, năng lực hợp tác liên ngành, năng lực đổi mới học liệu và năng lực phục vụ cộng đồng. Cách tiếp cận này giúp học tập không còn là hoạt động bồi dưỡng rời rạc, mà trở thành một cấu phần của chiến lược phát triển đội ngũ GV.

Thứ hai, nhà trường cần xây dựng khung năng lực và dữ liệu phát triển đội ngũ GV làm căn cứ cho học tập, phát triển và quy hoạch nhân lực. Khung năng lực không nên chỉ dừng ở tiêu chuẩn về trình độ, bằng cấp hoặc chức danh, mà cần phản ánh các nhóm năng lực gắn với đặc thù công việc của GV trong bối cảnh mới, bao gồm giảng dạy, NCKH, hướng dẫn người học, phát triển học liệu, ứng dụng công nghệ, hợp tác chuyên môn, ĐMST, chia sẻ tri thức và đóng góp cho tổ chức. Trên cơ sở khung năng lực và dữ liệu đội ngũ, nhà trường có thể nhận diện khoảng trống năng lực ở cấp cá nhân, cấp khoa/bộ môn và cấp trường; từ đó xây dựng kế hoạch đào tạo, bồi dưỡng, phát triển nghề nghiệp và quy hoạch đội ngũ có trọng tâm hơn. Đây là cầu nối quan trọng giữa chiến lược nhân lực của nhà trường với kế hoạch học tập cụ thể của từng GV và từng đơn vị chuyên môn.

Thứ ba, học tập và phát triển GV cần được tích hợp vào hệ thống quản trị hiệu suất và đánh giá KQCVGV. Nhà trường cần rà soát hệ thống đánh giá GV để bảo đảm KQCVGV không chỉ được nhìn nhận qua các chỉ tiêu đầu ra đơn lẻ như số giờ giảng, số bài báo hoặc số đề tài, mà còn phản ánh chất lượng thực hiện nhiệm vụ cốt lõi, mức độ cải tiến trong công việc, đóng góp vào phát triển học phần, học liệu, phương pháp giảng dạy, hướng dẫn người học và hoạt động chuyên môn của đơn vị. Trong quá trình này, nhà trường có thể vận dụng hệ thống thẻ điểm cân bằng và các chỉ số đánh giá kết quả thực hiện, hoặc các công cụ quản trị hiệu suất tương đương, để cụ thể hóa phương diện học hỏi và phát triển thành các chỉ báo phù hợp với đặc thù GDĐH. Tuy nhiên, cần tránh hành chính hóa học tập hoặc biến học tập thành chỉ tiêu báo cáo thuần túy. Trọng tâm của đánh giá không phải là GV đã tham gia bao nhiêu hoạt động học tập, mà là học tập đã được ứng dụng như thế nào để nâng cao KQCV, thúc đẩy ĐMST và cải thiện chất lượng phối hợp chuyên môn. Đồng thời, cần phân biệt rõ KQCVGV theo nhiệm vụ chính thức với hành vi ĐMST và hành vi CDTC; ĐMST và CDTC nên được ghi nhận như những cơ chế hành vi hỗ trợ nâng cao KQCV, thay vì nhập hoàn toàn vào khái niệm KQCVGV.

Thứ tư, các trường cần xây dựng hệ thống quản trị tri thức và hạ tầng số dùng chung. Tri thức hình thành từ hoạt động cá nhân và nhóm cần được chuẩn hóa, lưu trữ và phổ biến thành tài sản chung của nhà trường. Các sản phẩm có thể gồm kho bài giảng và học liệu dùng chung, ngân hàng tình huống, mẫu đề cương, bộ tiêu chí đánh giá, quy trình NCKH – kiểm định, video hướng dẫn và bài học từ các sáng kiến đã thử nghiệm. Nhà trường có thể tích hợp hệ thống quản lý học tập (LMS), thư viện số hoặc kho học liệu nội bộ với nền tảng cộng tác trực tuyến và cơ sở dữ liệu về năng lực, đào tạo – bồi dưỡng và sáng kiến của GV. Hệ thống cần có chức năng phân

quyền, tìm kiếm, cập nhật phiên bản và xác định trách nhiệm kiểm duyệt nội dung, tránh tình trạng kho tri thức được xây dựng nhưng ít được sử dụng.

Thứ năm, học tập cấp độ tổ chức cần được nuôi dưỡng bằng văn hóa học hỏi và cải tiến liên tục. Chính sách, quy trình và hạ tầng là cần thiết, nhưng chưa đủ nếu GV không cảm thấy an toàn khi chia sẻ khó khăn, thử nghiệm cách làm mới hoặc thừa nhận những điểm cần cải thiện. Vì vậy, lãnh đạo nhà trường cần xây dựng môi trường trong đó học tập được nhìn nhận như một giá trị nghề nghiệp, chia sẻ tri thức được khuyến khích, thử nghiệm có kiểm soát được chấp nhận, phản hồi được thực hiện theo tinh thần phát triển và những đóng góp cho cộng đồng học thuật được tôn trọng. Văn hóa này là nền tảng để học tập cấp tổ chức không bị hành chính hóa, đồng thời tạo điều kiện nuôi dưỡng hành vi ĐMST và hành vi CDTC của GV.

Về phân hóa triển khai: Đối với trường ĐH công lập, cần chú trọng giảm tính hình thức trong đào tạo – bồi dưỡng, tăng tính liên thông giữa chiến lược phát triển trường, quy hoạch đội ngũ, đánh giá GV và phát triển năng lực. Các trường công lập thường có lợi thế về truyền thống học thuật, đội ngũ có trình độ và mạng lưới chuyên môn, do đó cần khai thác tốt hơn nguồn lực tri thức nội bộ, đồng thời cải thiện cơ chế chia sẻ và ghi nhận để tránh tình trạng học tập chỉ diễn ra trong phạm vi cá nhân hoặc nhóm nhỏ. Đối với trường ĐH ngoài công lập, cần gắn học tập cấp tổ chức với chiến lược cạnh tranh, chất lượng đào tạo, trải nghiệm người học và năng lực thích ứng nhanh với thị trường. Tuy nhiên, các trường ngoài công lập cũng cần tránh xu hướng chỉ quản trị học tập bằng chỉ tiêu ngắn hạn, mà cần đầu tư cho nền tảng học thuật, cộng đồng chuyên môn và kho tri thức dùng chung để phát triển đội ngũ bền vững.

Về chủ thể thực hiện: Lãnh đạo cấp trường giữ vai trò quyết định trong việc xác lập định hướng, ban hành chính sách, phân bổ nguồn lực và tạo dựng văn hóa học tập. Phòng tổ chức nhân sự cần đóng vai trò đầu mối trong xây dựng khung năng lực, quản lý dữ liệu nhân sự, tham mưu kế hoạch phát triển đội ngũ và kết nối học tập với đánh giá KQCV. Các phòng đào tạo, khoa học công nghệ, khảo thí – bảo đảm chất lượng, chuyển đổi số và các đơn vị chức năng cần phối hợp để xác định nhu cầu năng lực theo từng mảng hoạt động. Khoa, bộ môn là nơi triển khai trực tiếp các chính sách của trường vào hoạt động chuyên môn. GV vừa là đối tượng thụ hưởng, vừa là chủ thể tạo lập, chia sẻ và ứng dụng tri thức trong tổ chức.

Về mức độ ưu tiên và lộ trình: Phát triển học tập cấp độ tổ chức cần được xem là ưu tiên cao, triển khai theo lộ trình trung và dài hạn nhưng có thể bắt đầu bằng một số nhiệm vụ ngắn hạn. Trong ngắn hạn, các trường nên rà soát hệ thống đào tạo – bồi dưỡng GV, xây dựng khung năng lực bước đầu, thiết lập dữ liệu về nhu cầu học tập và chuẩn hóa một số quy trình chia sẻ tri thức. Trong trung hạn, cần hình thành kho tri thức số, tích hợp kế hoạch học tập với đánh giá KQCV, bố trí ngân sách phát triển đội ngũ và thiết kế các chỉ báo theo dõi. Trong dài hạn, học tập cấp độ tổ chức cần

được tích hợp đầy đủ vào chiến lược nhân lực, hệ thống quản trị hiệu suất, văn hóa học thuật và năng lực đổi mới của nhà trường.

Về kết quả kỳ vọng là hình thành nền tảng tổ chức hỗ trợ học tập liên tục của GV. Ở cấp trường, nhà trường có chiến lược nhân lực rõ hơn, dữ liệu tốt hơn về năng lực và nhu cầu phát triển của GV, hệ thống quản trị hiệu suất gắn hơn với học tập và đổi mới, đồng thời có kho tri thức chung để lan tỏa các thực hành tốt. Ở cấp khoa/bộ môn, các đơn vị có cơ sở rõ hơn để xây dựng kế hoạch phát triển đội ngũ, TCHT nhóm và đánh giá kết quả ứng dụng sau học tập. Ở cấp cá nhân, GV được hỗ trợ tốt hơn về nguồn lực, dữ liệu, công cụ và môi trường để học tập, đổi mới và nâng cao KQCV. Về dài hạn, phát triển học tập cấp độ tổ chức sẽ giúp các trường ĐH ở HN chuyển từ cách tiếp cận đào tạo – bồi dưỡng rời rạc sang quản trị học tập và phát triển đội ngũ một cách hệ thống. Khi học tập được gắn với chiến lược nhân lực, quản trị hiệu suất, quản trị tri thức và văn hóa cải tiến, TCHT sẽ trở thành năng lực tổ chức của nhà trường. Đây là điều kiện quan trọng để nâng cao KQCVGV, thúc đẩy hành vi ĐMST, phát huy hành vi CDTC và tăng khả năng thích ứng của các trường ĐH trong bối cảnh đổi mới GDĐH.

5.3.2. Thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo và công dân tổ chức trong quản trị thực hiện công việc của giảng viên

Kết quả nghiên cứu cho thấy hành vi ĐMST và hành vi CDTC đều có vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa TCHT và KQCVGV. Điều này cho thấy TCHT không chỉ tác động đến KQCVGV một cách trực tiếp, mà còn thông qua việc làm thay đổi cách GV suy nghĩ, hành động, đổi mới và đóng góp trong quá trình thực hiện công việc. Các nghiên cứu về hành vi ĐMST và CDTC cũng chỉ ra rằng, để thúc đẩy các hành vi này, tổ chức cần tạo môi trường hỗ trợ, trao quyền, khuyến khích thử nghiệm, chia sẻ tri thức, bảo đảm công bằng và ghi nhận các đóng góp tích cực của người lao động (Scott & Bruce, 1994; Janssen, 2000; Organ, 1988; Williams & Anderson, 1991; Podsakoff và cs., 2000). Vì vậy, học tập trong nhà trường chỉ thực sự tạo ra giá trị khi được chuyển hóa thành các hành vi nghề nghiệp tích cực của GV.

Dưới góc độ QTNL, hành vi ĐMST và CDTC cần được xem là hai cơ chế hành vi quan trọng trong quản trị thực hiện công việc của GV. Trong đó, hành vi ĐMST phản ánh khả năng GV tạo ra, đề xuất, thử nghiệm và áp dụng các ý tưởng mới trong giảng dạy, NCKH và hoạt động chuyên môn; còn hành vi CDTC phản ánh sự tự nguyện hỗ trợ đồng nghiệp, tham gia việc chung, chia sẻ tri thức và đóng góp cho sự phát triển của đơn vị, nhà trường. Hai nhóm hành vi này không thay thế KQCVGV theo nhiệm vụ chính thức, nhưng có vai trò hỗ trợ quan trọng để nâng cao chất lượng thực hiện công việc. Vì vậy, các hàm ý ở mục này tập trung vào việc thiết kế môi trường, chính sách và cơ chế QTNL nhằm giúp GV chuyển hóa học tập thành đổi mới và đóng góp tổ chức.

Mặc dù cả hai hành vi đều cần được thúc đẩy, kết quả nghiên cứu cho thấy CDTC có tác động nổi bật hơn hành vi ĐMST đến KQCVGV. Vì vậy, trong ngắn hạn, các trường cần ưu tiên xây dựng văn hóa hỗ trợ, công bằng trong phân công và

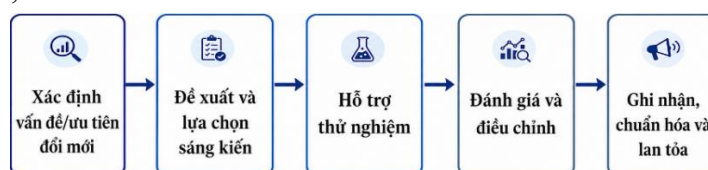
cơ chế ghi nhận đóng góp ngoài vai trò. Hành vi ĐMST được triển khai song song nhưng theo lộ trình dài hơn, gắn với nguồn lực, quyền thử nghiệm và khả năng chuyển hóa sáng kiến thành kết quả công việc.

5.3.2.1. Thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo gắn với quản trị đổi mới và đánh giá kết quả công việc của giảng viên

Kết quả nghiên cứu cho thấy hành vi ĐMST có tác động tích cực đến KQCVGV và giữ vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa TCHT với KQCVGV. Điều này hàm ý rằng, khi GV được học tập, chia sẻ tri thức và hỗ trợ phát triển năng lực, họ có nhiều điều kiện hơn để hình thành ý tưởng mới, thử nghiệm cách làm mới và cải tiến hoạt động chuyên môn. Tuy nhiên, các nghiên cứu về hành vi ĐMST cho thấy đổi mới không tự động xuất hiện chỉ từ lời kêu gọi chung, mà cần có môi trường hỗ trợ, lãnh đạo khuyến khích đổi mới, nguồn lực thử nghiệm và cơ chế thúc đẩy ý tưởng từ giai đoạn hình thành đến hiện thực hóa (Scott & Bruce, 1994). Vì vậy, trong trường ĐH, hành vi ĐMST của GV cần được quản trị như một quá trình có định hướng và có hỗ trợ, thay vì chỉ được xem là nỗ lực tự phát của từng cá nhân.

Về mục tiêu của hàm ý: Hàm ý có mục tiêu là tạo điều kiện để GV chuyển hóa kết quả học tập thành các cải tiến cụ thể trong công việc, qua đó nâng cao KQCVGV. Cụ thể, nhà trường cần giúp GV hiểu rõ đổi mới cần hướng vào những vấn đề nào, được hỗ trợ ra sao, được thử nghiệm trong phạm vi nào, được đánh giá bằng tiêu chí nào và được ghi nhận như thế nào nếu tạo ra giá trị thực tế.

Về trọng tâm triển khai là thiết lập quy trình quản trị sáng kiến ĐMST của GV trong trường ĐH. Theo Janssen (2000), hành vi ĐMST bao gồm hình thành ý tưởng, thúc đẩy ý tưởng và hiện thực hóa ý tưởng; do đó, khuyến nghị đối với các trường ĐH không nên dừng ở việc khuyến khích GV “có sáng kiến”, mà cần hỗ trợ toàn bộ quá trình đổi mới. Quy trình này có thể triển khai theo các bước: xác định vấn đề/ưu tiên đổi mới – đề xuất và lựa chọn sáng kiến – hỗ trợ thử nghiệm – đánh giá và điều chỉnh – ghi nhận, chuẩn hóa và lan tỏa.



Hình 5.4: Quy trình quản trị sáng kiến đổi mới sáng tạo của giảng viên

Nguồn: Đề xuất của tác giả

Thứ nhất, nhà trường cần xác định rõ các ưu tiên ĐMST của GV gắn với chiến lược phát triển và yêu cầu thực tiễn của GDDH. Để hành vi ĐMST không bị dàn trải, lãnh đạo cấp trường cần xác định những lĩnh vực đổi mới trọng tâm trong từng giai đoạn, chẳng hạn đổi mới phương pháp giảng dạy, chuyển đổi số trong đào tạo, ứng dụng AI, đổi mới kiểm tra – đánh giá, phát triển học liệu số, tăng cường NCKH, nâng cao trải nghiệm người học, hợp tác doanh nghiệp, quốc tế hóa hoặc phục vụ cộng

đồng. Các định hướng này cần được cụ thể hóa thành các chủ đề ưu tiên để khoa, bộ môn và GV có căn cứ triển khai.

Theo cách này, ĐMST cần có cả “đầu kéo” từ chiến lược của nhà trường và “đầu đẩy” từ nhu cầu thực tiễn của GV. “Đầu kéo” thể hiện ở việc nhà trường xác định rõ mục tiêu đổi mới, chính sách hỗ trợ và tiêu chí ghi nhận. “Đầu đẩy” xuất phát từ những vấn đề mà GV đang đối mặt trong giảng dạy, NCKH và phục vụ người học, khiến GV nhận thấy đổi mới là yêu cầu cần thiết để không tụt hậu và để nâng cao KQCV. Khi hai động lực này gặp nhau, hành vi ĐMST sẽ có định hướng rõ hơn, có tính cấp thiết hơn và dễ chuyển hóa thành kết quả thực tế hơn.

Thứ hai, cần thiết lập cơ chế đề xuất và lựa chọn sáng kiến đổi mới của GV. Nhà trường không nên chỉ kêu gọi GV đổi mới, mà cần có kênh tiếp nhận và sàng lọc ý tưởng rõ ràng. Quy trình có thể bắt đầu từ việc GV hoặc nhóm GV đề xuất vấn đề cần cải tiến; khoa/bộ môn thảo luận, phản biện và lựa chọn những sáng kiến phù hợp với yêu cầu chuyên môn; các phòng chức năng góp ý về tính khả thi, nguồn lực, công nghệ, kiểm định chất lượng hoặc quy định đào tạo nếu sáng kiến có liên quan. Các sáng kiến không nhất thiết phải có quy mô lớn hoặc đòi hỏi kinh phí cao; nhiều đổi mới có thể bắt đầu từ cải tiến nhỏ như thiết kế lại rubric đánh giá, sử dụng công cụ số trong phản hồi bài tập, đổi mới phương pháp thảo luận, cải thiện học liệu, xây dựng tình huống thực tiễn hoặc TCHT dựa trên dự án.

Thứ ba, nhà trường cần hỗ trợ GV thử nghiệm sáng kiến trong phạm vi phù hợp. Đây là bước quan trọng để hành vi ĐMST không dừng ở ý tưởng. Sáng kiến có thể được thử nghiệm ở quy mô học phân, nhóm lớp, bộ môn, nhóm nghiên cứu hoặc chương trình đào tạo. Nhà trường cần tạo môi trường an toàn để GV thử nghiệm có kiểm soát, được phản hồi mang tính phát triển và được hỗ trợ khi gặp khó khăn. Nguồn lực hỗ trợ có thể bao gồm thời gian, học liệu, công nghệ, dữ liệu, chuyên gia hỗ trợ, kinh phí thử nghiệm nhỏ, không gian chia sẻ kinh nghiệm và sự hỗ trợ từ khoa/bộ môn. Đối với sáng kiến liên quan đến công nghệ, cần có hỗ trợ kỹ thuật; đối với sáng kiến liên quan đến chương trình đào tạo hoặc kiểm tra – đánh giá, cần có sự phối hợp của phòng đào tạo, phòng khảo thí – bảo đảm chất lượng và các đơn vị chuyên môn. Như vậy, ĐMST của GV không chỉ là nỗ lực cá nhân, mà là kết quả của một hệ sinh thái hỗ trợ đổi mới trong nhà trường.

Thứ tư, cần đánh giá và điều chỉnh sáng kiến trên cơ sở giá trị ứng dụng. Việc đánh giá không nên chỉ dựa vào việc sáng kiến có được đăng ký hay không, mà cần xem xét tác động thực tế đối với chất lượng giảng dạy, NCKH, học liệu, trải nghiệm người học, phối hợp chuyên môn hoặc hiệu quả hoạt động của đơn vị. Các tiêu chí đánh giá có thể bao gồm mức độ giải quyết vấn đề ban đầu, khả năng áp dụng, phản hồi của người học và đồng nghiệp, chi phí triển khai, khả năng nhân rộng và mức độ đóng góp vào KQCVGV. Đồng thời, cần phân biệt rõ giữa KQCVGV theo nhiệm vụ chính thức và hành vi ĐMST. Hành vi ĐMST nên được ghi nhận như một cơ chế giúp nâng cao KQCV, chứ không nên nhập hoàn toàn vào khái niệm KQCVGV. Cách

tiếp cận này vừa bảo đảm sự nhất quán với mô hình nghiên cứu, vừa tránh biến ĐMST thành chỉ tiêu hành chính hoặc phong trào hình thức.

Thứ năm, các sáng kiến có giá trị cần được ghi nhận, chuẩn hóa và lan tỏa trong nhà trường. Một sáng kiến đổi mới chỉ thực sự tạo giá trị tổ chức khi không dừng lại ở phạm vi cá nhân hoặc một lớp học riêng lẻ, mà được chia sẻ, phản biện, điều chỉnh và lan tỏa cho các GV, nhóm chuyên môn hoặc đơn vị khác. Vì vậy, các trường cần tổ chức diễn đàn chia sẻ sáng kiến, seminar đổi mới giảng dạy, hội thảo nội bộ, nhóm chuyên đề hoặc không gian số để GV giới thiệu những cải tiến đã thử nghiệm. Những sáng kiến có hiệu quả cần được chuẩn hóa và đóng gói thành học liệu, hướng dẫn thực hành, quy trình, video ngắn, bộ công cụ hoặc tình huống mẫu để GV khác có thể tham khảo và sử dụng. Cách làm này giúp ĐMST không chỉ là thành tích cá nhân, mà trở thành nguồn tri thức chung của nhà trường.

Về phân hóa triển khai, đối với các trường ĐH công lập, cần phát huy thế mạnh về đội ngũ, truyền thống học thuật, nhóm nghiên cứu và mạng lưới chuyên môn để thúc đẩy các sáng kiến đổi mới có chiều sâu học thuật, đặc biệt trong NCKH, phát triển chương trình đào tạo, chuyển đổi số và kiểm định chất lượng. Đồng thời, cần giảm bớt tính hình thức trong phong trào sáng kiến và tạo cơ chế để các đề xuất đổi mới từ khoa/bộ môn được phản hồi, hỗ trợ và nhân rộng thực chất. Đối với các trường ĐH ngoài công lập, cần gắn ĐMST với nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo, trải nghiệm người học, khả năng thích ứng với thị trường và năng lực cạnh tranh của nhà trường; tuy nhiên, cũng cần tránh chỉ thúc đẩy đổi mới theo áp lực ngắn hạn mà thiếu đầu tư cho nền tảng học thuật và năng lực chuyên môn của GV.

Đối với GV mới và GV trẻ, nhà trường nên khuyến khích các đổi mới nhỏ, có tính thử nghiệm, gắn với phương pháp giảng dạy, học liệu số, tương tác với người học và sử dụng công nghệ. Đối với GV ở giai đoạn phát triển mạnh, cần trao cơ hội dẫn dắt dự án đổi mới học phần, nhóm nghiên cứu, chuyển đổi số hoặc hợp tác doanh nghiệp. Đối với GV có thâm niên cao, cần phát huy vai trò phản biện, cố vấn học thuật và bảo đảm chất lượng của các sáng kiến đổi mới. Đối với GV kiêm nhiệm, có thể giao vai trò điều phối, kết nối nguồn lực và dẫn dắt đổi mới ở cấp đơn vị; đồng thời cần giảm áp lực hành chính để họ có đủ thời gian cho đổi mới chuyên môn. Đối với GV không kiêm nhiệm, cần mở rộng cơ hội tham gia nhóm đổi mới, đề xuất sáng kiến và chia sẻ cải tiến trong cộng đồng chuyên môn.

Về chủ thể thực hiện, lãnh đạo cấp trường giữ vai trò xác định định hướng đổi mới, ban hành chính sách hỗ trợ và bố trí nguồn lực. Khoa, bộ môn là nơi phát hiện vấn đề thực tiễn, lựa chọn sáng kiến phù hợp và hỗ trợ GV thử nghiệm. Các phòng chức năng như phòng đào tạo, khoa học công nghệ, khảo thí – bảo đảm chất lượng, bộ phận phụ trách chuyển đổi số và bộ phận nhân sự cần phối hợp để hỗ trợ quy trình đổi mới. GV là chủ thể trực tiếp hình thành ý tưởng, thử nghiệm, điều chỉnh và chia sẻ kết quả đổi mới.

Về mức độ ưu tiên và lộ trình, thúc đẩy hành vi ĐMST cần được xem là ưu tiên cao, nhất là trong bối cảnh chuyển đổi số, cạnh tranh chất lượng đào tạo và yêu cầu đổi mới phương pháp giảng dạy. Trong ngắn hạn, các trường nên ưu tiên xác định chủ đề đổi mới trọng tâm, thiết lập quy trình tiếp nhận sáng kiến và hỗ trợ các thử nghiệm nhỏ. Trong trung hạn, cần hình thành cơ chế đánh giá, ghi nhận và lan tỏa sáng kiến. Trong dài hạn, ĐMST cần trở thành một phần của văn hóa học thuật, quản trị hiệu suất và năng lực đổi mới của nhà trường.

Về kết quả kỳ vọng của hàm ý này là GV chủ động hơn trong nhận diện vấn đề, đề xuất ý tưởng, thử nghiệm cách làm mới và cải tiến công việc. Ở cấp khoa/bộ môn, các sáng kiến đổi mới có khả năng được phản biện, hoàn thiện và nhân rộng tốt hơn. Ở cấp trường, nhà trường hình thành được môi trường hỗ trợ đổi mới, kho tri thức về sáng kiến và cơ chế ghi nhận các cải tiến có giá trị. Về dài hạn, hành vi ĐMST được thúc đẩy đúng cách sẽ góp phần nâng cao KQCVGV, tăng khả năng thích ứng của đội ngũ và củng cố vai trò của TCHT trong phát triển nhà trường.

5.3.2.2. *Phát huy hành vi công dân tổ chức gắn với tạo động lực, văn hóa hỗ trợ và ghi nhận đóng góp ngoài vai trò*

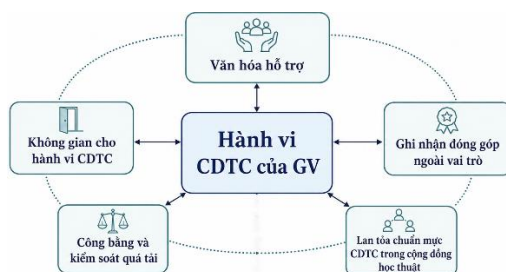
Kết quả nghiên cứu cho thấy hành vi CDTC có tác động tích cực đến KQCVGV và là một trong những cơ chế trung gian quan trọng trong mối quan hệ giữa TCHT với KQCVGV. Đặc biệt, so với hành vi ĐMST, hành vi CDTC có mức độ tác động mạnh hơn đến KQCVGV trong mô hình nghiên cứu. Trong môi trường ĐH, chất lượng thực hiện công việc của GV không chỉ phụ thuộc vào năng lực cá nhân hay đổi mới chuyên môn, mà còn phụ thuộc nhiều vào tinh thần hỗ trợ, hợp tác, chia sẻ và đóng góp tự nguyện cho đơn vị, nhà trường. Các nghiên cứu về CDTC cũng chỉ ra rằng để thúc đẩy hành vi này, tổ chức cần tạo môi trường làm việc công bằng, hỗ trợ, tin cậy, có sự ghi nhận phù hợp và quan hệ trao đổi xã hội tích cực giữa tổ chức với người lao động (Organ, 1988; Williams & Anderson, 1991; Podsakoff và cs., 2000; Blau, 1964). Vì vậy, phát huy CDTC của GV không nên chỉ dựa vào lời kêu gọi tinh thần trách nhiệm, mà cần được đặt trong các cơ chế quản trị cụ thể.

Về mục tiêu của hàm ý là xây dựng môi trường làm việc trong đó GV sẵn sàng hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ tri thức, tham gia công việc chung, cố vấn GV trẻ, hỗ trợ người học và đóng góp cho đơn vị trên cơ sở tự nguyện, tin cậy và được trân trọng. Về dài hạn, phát huy hành vi CDTC nhằm hình thành văn hóa cộng đồng trong nhà trường, qua đó tăng chất lượng phối hợp, giảm chi phí phối hợp, củng cố niềm tin tổ chức và góp phần nâng cao KQCVGV.

Về trọng tâm triển khai là thiết lập cơ chế phát huy và duy trì hành vi CDTC. Khác với hành vi ĐMST có thể được quản trị theo quy trình sáng kiến, hành vi CDTC cần được nuôi dưỡng thông qua môi trường, động lực và chuẩn mực tổ chức, vì đây là hành vi mang tính tự nguyện và phụ thuộc nhiều vào cảm nhận công bằng, sự hỗ trợ và niềm tin của GV. Cơ chế này có thể triển khai theo các nội dung: xây dựng văn hóa hỗ

trợ – tạo không gian cho hành vi CDTC – ghi nhận đóng góp ngoài vai trò – bảo đảm công bằng và kiểm soát quá tải – lan tỏa chuẩn mực CDTC trong cộng đồng học thuật.

Thứ nhất, nhà trường cần xây dựng văn hóa hỗ trợ, hợp tác và hướng tới cộng đồng học thuật. Hành vi CDTC chỉ có thể được duy trì khi GV cảm thấy mình là một phần của cộng đồng nghề nghiệp, nơi các đóng góp cho đồng nghiệp, người học và nhà trường được nhìn nhận như giá trị tích cực. Vì vậy, lãnh đạo cấp trường và cấp khoa/bộ môn cần khuyến khích các chuẩn mực ứng xử dựa trên hỗ trợ, chia sẻ, trách nhiệm, tôn trọng và hợp tác. Các hoạt động như chia sẻ học liệu, hỗ trợ đồng nghiệp xử lý khó khăn chuyên môn, tham gia việc chung của khoa/trường, hướng dẫn GV mới, hỗ trợ SV, tham gia kiểm định, tuyển sinh, truyền thông hoặc phục vụ cộng đồng cần được nhìn nhận như những biểu hiện có giá trị của văn hóa tổ chức. Văn hóa CDTC không thể hình thành chỉ bằng khẩu hiệu, mà cần được nuôi dưỡng qua cách lãnh đạo ứng xử, cách đơn vị phân công công việc và cách nhà trường ghi nhận đóng góp.



Hình 5.5: Cơ chế phát huy và duy trì hành vi công dân tổ chức của giảng viên

Nguồn: Đề xuất của tác giả

Thứ hai, cần tạo không gian để hành vi CDTC được biểu hiện thông qua học tập nhóm và cộng đồng chuyên môn. Hành vi CDTC trong trường ĐH thường biểu hiện rõ nhất qua hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ tri thức, hướng dẫn GV mới, phản biện học thuật, phối hợp triển khai học phần, tham gia sinh hoạt chuyên môn và đóng góp cho nhiệm vụ chung của khoa/bộ môn. Vì vậy, các trường cần tạo nhiều không gian để GV cùng học, cùng phản hồi, cùng giải quyết vấn đề và cùng chia sẻ tri thức. Khi CDTC được gắn với học tập nhóm và cộng đồng học tập nghề nghiệp, hành vi này không còn bị hiểu là những việc phụ thêm ngoài chuyên môn, mà trở thành một phần của phối hợp học thuật và phát triển năng lực trong đơn vị. Cách tiếp cận này cũng giúp CDTC trực tiếp hỗ trợ nâng cao chất lượng giảng dạy, NCKH và quản trị học thuật thông qua các hoạt động như chia sẻ học liệu, góp ý bài báo, hỗ trợ ứng dụng công nghệ, hướng dẫn GV mới hoặc cùng cải tiến chương trình đào tạo.

Thứ ba, nhà trường cần thiết kế cơ chế ghi nhận và tôn vinh đóng góp ngoài vai trò một cách phù hợp. Hành vi CDTC có bản chất tự nguyện, nên việc ghi nhận cần khuyến khích nhưng không bắt buộc. Nhà trường có thể ghi nhận các đóng góp như hỗ trợ đồng nghiệp, cố vấn nghề nghiệp, chia sẻ học liệu, tham gia công việc chung, hỗ trợ người học, đóng góp cho kiểm định, truyền thông, tuyển sinh, kết nối doanh nghiệp hoặc lan tỏa thực hành tốt thông qua các hình thức phù hợp như đánh giá thi đua, thư cảm ơn,

vinh danh nội bộ, cơ hội phát triển nghề nghiệp, ưu tiên tham gia dự án hoặc ghi nhận trong hồ sơ phát triển cá nhân. Tuy nhiên, cơ chế ghi nhận cần dựa trên minh chứng thực tế, phản hồi từ khoa/bộ môn và sự thừa nhận của cộng đồng chuyên môn. Điều cần ghi nhận không chỉ là số lượng hoạt động tham gia, mà là giá trị hỗ trợ, mức độ lan tỏa, tinh thần trách nhiệm và tác động tích cực đối với đồng nghiệp, người học và đơn vị.

Thứ tư, cần bảo đảm công bằng tổ chức và kiểm soát nguy cơ quá tải khi phát huy hành vi CDTC. Trong thực tế, những GV có tinh thần trách nhiệm cao thường dễ được giao thêm nhiều việc chung, dẫn đến nguy cơ quá tải hoặc cảm giác bất công nếu các đóng góp này không được ghi nhận. Vì vậy, lãnh đạo khoa/bộ môn cần phân công công việc minh bạch, tránh tình trạng một số GV phải gánh quá nhiều nhiệm vụ ngoài vai trò trong khi những GV khác ít tham gia. Việc phát huy CDTC cần đi cùng với cơ chế theo dõi khối lượng công việc, phân bổ nhiệm vụ hợp lý và điều chỉnh khi có dấu hiệu mất cân bằng. Đặc biệt, cần tránh hiểu CDTC như nguồn lực miễn phí của tổ chức. Hành vi hỗ trợ, chia sẻ và đóng góp tự nguyện có thể nâng cao KQCVGV và chất lượng vận hành của đơn vị, nhưng nếu bị lạm dụng có thể làm suy giảm động lực và ảnh hưởng ngược đến KQCV. Do đó, phát huy CDTC phải gắn với quản trị công bằng, chăm sóc nguồn lực con người và bảo vệ năng lực nghề nghiệp của GV.

Thứ năm, cần phát huy vai trò nêu gương của lãnh đạo và GV nòng cốt trong lan tỏa chuẩn mực CDTC. Trong môi trường ĐH, hành vi hỗ trợ và đóng góp tự nguyện thường chịu ảnh hưởng mạnh từ văn hóa khoa/bộ môn và cách ứng xử của lãnh đạo chuyên môn. Nếu lãnh đạo cấp khoa/bộ môn biết lắng nghe, hỗ trợ, công bằng và ghi nhận đóng góp, GV sẽ có xu hướng tin tưởng và sẵn sàng đóng góp nhiều hơn. Ngược lại, nếu đơn vị thiếu minh bạch, công bằng hoặc chỉ huy động sự tự nguyện khi cần, CDTC sẽ khó duy trì. GV có kinh nghiệm, GV kiêm nhiệm và các trưởng nhóm chuyên môn cũng có thể trở thành lực lượng lan tỏa CDTC thông qua hỗ trợ đồng nghiệp, cố vấn nghề nghiệp, chia sẻ kinh nghiệm và kết nối các thành viên trong đơn vị. Tuy nhiên, vai trò nêu gương này cần được xây dựng trên cơ sở tự nguyện, uy tín chuyên môn và sự ghi nhận phù hợp, không nên biến thành trách nhiệm mặc định của một số cá nhân.

Về phân hóa triển khai, đối với trường ngoài công lập, do tác động của CDTC đến KQCVGV mạnh hơn, cần ưu tiên cơ chế nhận diện và ghi nhận kịp thời các đóng góp vượt vai trò như hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ học liệu, cố vấn GV mới và tham gia nhiệm vụ chung; đồng thời bảo đảm các đóng góp này không bị coi là nghĩa vụ mặc nhiên. Đối với trường công lập, cần thể chế hóa việc ghi nhận đóng góp cho cộng đồng học thuật và chia sẻ tri thức trong đánh giá, thi đua và phát triển nghề nghiệp; giảm tính hình thức và chú trọng giá trị thực tế của đóng góp. Ở cả hai nhóm trường, việc phát huy CDTC phải đi cùng phân công công bằng và kiểm soát quá tải để duy trì tính tự nguyện của hành vi.

Đối với GV mới và GV trẻ, cần tạo điều kiện để họ nhận được sự hỗ trợ từ đồng nghiệp và từng bước tham gia vào các hoạt động chung của khoa/bộ môn. Đối với GV ở giai đoạn phát triển mạnh, cần khuyến khích họ đảm nhận vai trò kết nối, hỗ trợ đồng nghiệp, dẫn dắt nhóm chuyên môn và tham gia các nhiệm vụ phát triển đơn vị. Đối với GV có thâm niên cao, cần phát huy vai trò cố vấn, phản biện học thuật và lan tỏa chuẩn mực nghề nghiệp. Đối với GV kiêm nhiệm, cần ghi nhận những đóng góp trong điều phối, kết nối và hỗ trợ tổ chức; đồng thời tránh đánh giá thấp hành vi CDTC của họ chỉ vì một phần đóng góp đã chuyển hóa sang các nhiệm vụ quản lý. Đối với GV không kiêm nhiệm, cần tạo không gian để họ tham gia hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ học liệu, cố vấn chuyên môn và đóng góp cho cộng đồng học thuật theo thể mạnh của mình.

Về chủ thể thực hiện, lãnh đạo cấp trường giữ vai trò định hướng văn hóa, thiết kế chính sách ghi nhận và bảo đảm công bằng trong hệ thống QTNL. Lãnh đạo khoa, bộ môn giữ vai trò trực tiếp trong phân công công việc, tạo môi trường hỗ trợ, ghi nhận đóng góp và xử lý mất cân bằng trong nhiệm vụ. Phòng nhân sự và các đơn vị chức năng cần hỗ trợ xây dựng cơ chế đánh giá, ghi nhận và theo dõi khối lượng công việc. GV là chủ thể trực tiếp thực hiện, duy trì và lan tỏa hành vi CDTC trong cộng đồng chuyên môn.

Về mức độ ưu tiên và lộ trình, phát huy hành vi CDTC cần được xem là ưu tiên rất cao và cần triển khai thường xuyên, bởi đây là hành vi có tác động mạnh đến KQCVGV và liên quan trực tiếp đến chất lượng phối hợp trong nhà trường. Trong ngắn hạn, các trường nên rà soát cơ chế phân công công việc, nhận diện các đóng góp ngoài vai trò đang bị bỏ qua và thiết kế các hình thức ghi nhận mềm. Trong trung hạn, cần tích hợp hành vi CDTC vào văn hóa đơn vị, sinh hoạt chuyên môn, cộng đồng học tập và chính sách phát triển đội ngũ. Trong dài hạn, hành vi CDTC cần trở thành một chuẩn mực văn hóa của nhà trường, được duy trì thông qua công bằng, tin cậy, hỗ trợ và sự tôn trọng các đóng góp cho cộng đồng.

Về kết quả kỳ vọng của hàm ý này là hình thành môi trường làm việc trong đó GV sẵn sàng hỗ trợ, chia sẻ và đóng góp cho đơn vị, nhà trường trên cơ sở tự nguyện và được trân trọng. Ở cấp cá nhân, GV cảm thấy được ghi nhận, có động lực đóng góp và có niềm tin vào tổ chức. Ở cấp khoa/bộ môn, chất lượng phối hợp, hỗ trợ đồng nghiệp và chia sẻ tri thức được nâng cao. Ở cấp trường, văn hóa cộng đồng, tinh thần trách nhiệm và năng lực phối hợp tổ chức được củng cố. Về dài hạn, phát huy hành vi CDTC đúng cách sẽ góp phần nâng cao KQCVGV, tăng sự gắn kết của đội ngũ và hỗ trợ quá trình phát triển TCHT trong nhà trường.

5.3.3. Điều kiện bảo đảm thực hiện các hàm ý và khuyến nghị

Các hàm ý và khuyến nghị nêu trên chỉ có thể phát huy hiệu quả khi được đặt trong điều kiện thực hiện phù hợp. Phát triển TCHT, thúc đẩy hành vi ĐMST và phát huy hành vi CDTC của GV không phải là các hoạt động riêng lẻ, mà là quá

trình thay đổi có liên quan đến chiến lược nhân lực, năng lực quản trị của nhà trường, nguồn lực triển khai, cơ chế phối hợp và khả năng theo dõi – điều chỉnh trong quá trình thực hiện.

Bảng 5.1: Chủ thể, lộ trình và điều kiện triển khai hàm ý, khuyến nghị

Nhóm hàm ý/khuyến nghị	Trọng tâm triển khai	Vai trò của lãnh đạo cấp trường	Chủ thể phối hợp và vai trò chính	Ưu tiên/lộ trình	Điều kiện cần chú ý
Phát triển học tập cấp độ cá nhân	Quản trị học tập cá nhân theo chu kỳ hằng năm: xác định yêu cầu năng lực – đánh giá nhu cầu học tập – lập kế hoạch học tập cá nhân – hỗ trợ thực hiện – ghi nhận kết quả ứng dụng	Phê duyệt định hướng phát triển đội ngũ; chỉ đạo xây dựng yêu cầu/khung năng lực GV; bố trí ngân sách đào tạo – phát triển; yêu cầu tích hợp học tập với phát triển nghề nghiệp và đánh giá KQCVGV	Phòng nhân sự tham mưu khung năng lực, công cụ đánh giá nhu cầu và dữ liệu học tập; khoa/bộ môn xác định nhu cầu chuyên môn và hỗ trợ GV thực hiện kế hoạch; GV xây dựng và thực hiện kế hoạch học tập cá nhân	Khởi động sớm, triển khai theo chu kỳ hằng năm	Năng lực chuyên môn của bộ phận nhân sự; dữ liệu năng lực GV; ngân sách đào tạo; cơ chế cổ vấn nghề nghiệp; ghi nhận kết quả học tập có ứng dụng
Phát triển học tập cấp độ nhóm	Cộng đồng học tập nghề nghiệp ở khoa/bộ môn; sinh hoạt chuyên môn thực chất; trao đổi – phản hồi; thử nghiệm cải tiến; chia sẻ và đóng góp tri thức chuyên môn	Phân quyền cho khoa/bộ môn; bố trí thời gian sinh hoạt học thuật; hỗ trợ nền tảng chia sẻ tri thức; ghi nhận vai trò điều phối, chia sẻ, cổ vấn và phản biện chuyên môn	Khoa/bộ môn tổ chức cộng đồng học tập nghề nghiệp, dự giờ – phản hồi và thử nghiệm cải tiến; GV nòng cốt điều phối, chia sẻ kinh nghiệm; phòng đào tạo, KHCN, bảo đảm chất lượng, chuyển đổi số hỗ trợ dữ liệu, quy trình và công cụ	Triển khai thường xuyên theo học kỳ/năm học; ưu tiên lan tỏa nhanh các thực hành tốt	Phân quyền thực chất cho khoa/bộ môn; thời gian cho sinh hoạt học thuật; môi trường phản hồi an toàn; cơ chế ghi nhận đóng góp nhóm; tránh hình thức hóa sinh hoạt chuyên môn
Phát triển học tập cấp độ tổ chức	5 trụ cột: chiến lược nhân lực; khung năng lực và dữ liệu đội ngũ; quản trị hiệu suất và đánh giá KQCVGV; quản trị tri thức và hạ tầng số; văn hóa học hỏi và cải tiến liên tục	Thế chế hóa học tập trong chiến lược nhân lực; chỉ đạo tích hợp học tập với quản trị hiệu suất; đầu tư kho tri thức và hạ tầng số; xây dựng văn hóa học hỏi, chia sẻ và cải tiến	Phòng nhân sự tham mưu chiến lược nhân lực, khung năng lực, dữ liệu đội ngũ và quản trị hiệu suất; các phòng đào tạo, KHCN, bảo đảm chất lượng, chuyển đổi số phối hợp về dữ liệu, quy trình và nền tảng; khoa/bộ môn triển khai vào hoạt động chuyên môn	Thế chế hóa trong trung và dài hạn; bắt đầu bằng các nhiệm vụ nền tảng trong ngắn hạn	Cam kết lãnh đạo; năng lực quản trị nhân lực; dữ liệu nhân sự; hạ tầng số; phối hợp liên phòng ban; tránh hành chính hóa học tập
Thúc đẩy hành vi ĐMST	Quản trị sáng kiến ĐMST của GV: xác định vấn đề/ưu tiên đổi mới – đề xuất và lựa chọn sáng kiến – hỗ trợ thử nghiệm – đánh giá và điều chỉnh – ghi nhận, chuẩn hóa và lan tỏa	Xác định chủ đề đổi mới trọng tâm; ban hành quy trình tiếp nhận, hỗ trợ, đánh giá và nhân rộng sáng kiến; bố trí nguồn lực thử nghiệm; ghi nhận sáng kiến có giá trị ứng dụng	Khoa/bộ môn phát hiện vấn đề thực tiễn, lựa chọn sáng kiến và hỗ trợ thử nghiệm; phòng đào tạo, KHCN, bảo đảm chất lượng, chuyển đổi số hỗ trợ chuyên môn, công nghệ và dữ liệu; GV đề xuất, thử nghiệm, điều chỉnh và chia sẻ sáng kiến	Thử nghiệm nhỏ trong ngắn hạn; đánh giá và nhân rộng trong trung hạn; thế chế hóa trong dài hạn	Môi trường an toàn cho thử nghiệm; nguồn lực thử nghiệm nhỏ; hỗ trợ kỹ thuật; tiêu chí đánh giá giá trị ứng dụng; tránh phong trào sáng kiến hình thức
Phát huy hành vi CDTC	Văn hóa hỗ trợ; không gian cho hành vi CDTC; ghi nhận đóng góp ngoài vai trò; công bằng và kiểm soát quá tải; lan tỏa chuẩn mực CDTC trong cộng đồng học thuật	Định hướng văn hóa hỗ trợ và vì cộng đồng; thiết kế cơ chế ghi nhận đóng góp ngoài vai trò; bảo đảm công bằng trong phân công; tránh lạm dụng sự tự nguyện của GV	Lãnh đạo khoa/bộ môn phân công công việc, tạo môi trường hỗ trợ và xử lý mất cân bằng; phòng nhân sự tham mưu cơ chế ghi nhận và theo dõi khối lượng công việc; GV nòng cốt, GV có kinh nghiệm lan tỏa chuẩn mực hỗ trợ, chia sẻ và cổ vấn	Triển khai thường xuyên; ưu tiên điều chỉnh ngay các điểm gây bất công/quá tải	Công bằng tổ chức; ghi nhận phù hợp; theo dõi khối lượng công việc; niềm tin tổ chức; giữ bản chất tự nguyện của CDTC

Nguồn: Đề xuất của tác giả

Thứ nhất, cần có cam kết và năng lực dẫn dắt rõ ràng của lãnh đạo cấp trường. Lãnh đạo cấp trường giữ vai trò quyết định trong việc chuyển hóa các hàm ý nghiên cứu thành chính sách và hành động quản trị cụ thể. Nếu lãnh đạo chỉ dừng

ở việc khuyến khích học tập, đổi mới và cống hiến bằng các định hướng chung, các hoạt động này dễ trở thành phong trào ngắn hạn hoặc phụ thuộc vào nỗ lực tự phát của từng khoa, bộ môn và từng GV. Do đó, lãnh đạo nhà trường cần thể hiện cam kết thông qua việc xác lập phát triển đội ngũ GV là một ưu tiên trong chiến lược nhân lực; phân bổ nguồn lực cho học tập và phát triển; xây dựng khung năng lực, hệ thống dữ liệu nhân sự, quy trình hỗ trợ sáng kiến đổi mới và cơ chế ghi nhận đóng góp ngoài vai trò.

Quan trọng hơn, lãnh đạo cấp trường cần kết nối các hàm ý về TCHT, ĐMST và CDTC với mục tiêu của nhà trường. Ngoài đặt ra yêu cầu GV phải học tập, đổi mới và đóng góp, cần trả lời rõ: nhà trường cần đội ngũ GV có năng lực gì, học tập nhằm phục vụ mục tiêu nào, đổi mới tập trung vào vấn đề nào, hành vi đóng góp nào cần được khuyến khích và các kết quả này được theo dõi ra sao. Khi lãnh đạo cấp trường định hướng rõ ràng, các cấp khoa/bộ môn và GV sẽ có cơ sở để triển khai thống nhất, tránh tình trạng mỗi đơn vị hiểu và thực hiện theo một cách khác nhau.

Thứ hai, đảm bảo năng lực chuyên môn của bộ phận phụ trách công tác nhân sự và các đơn vị tham mưu về QTNL trong trường ĐH. Đây là điều kiện rất quan trọng bởi các hàm ý của luận án đều gắn với các chức năng QTNL như quản trị năng lực, đào tạo và phát triển, quản trị hiệu suất, đánh giá KQCV, tạo động lực, ghi nhận đóng góp và phát triển nghề nghiệp GV. Để các khuyến nghị có tính khả thi, các trường cần đầu tư nâng cao năng lực cho đội ngũ làm công tác tổ chức nhân sự và các đơn vị tham mưu liên quan về năng lực chuyên sâu về QTNL hiện đại như xây dựng khung năng lực, phân tích nhu cầu đào tạo, thiết kế lộ trình phát triển nghề nghiệp, đánh giá hiệu quả đào tạo, quản trị hiệu suất và phân tích dữ liệu nhân sự. Bộ phận tổ chức nhân sự cần chuyển dần từ vai trò hành chính nhân sự sang vai trò đối tác chiến lược trong phát triển đội ngũ GV. Điều này đòi hỏi đội ngũ này phải có năng lực tham mưu chiến lược nhân lực, thiết kế chính sách phát triển GV, phối hợp với khoa/bộ môn để nhận diện nhu cầu năng lực, xây dựng dữ liệu về học tập và KQCV, đồng thời hỗ trợ lãnh đạo nhà trường trong theo dõi hiệu quả của các chính sách QTNL. Khi năng lực của bộ phận phụ trách công tác nhân sự được nâng lên, các hàm ý về học tập cá nhân, học tập nhóm, học tập tổ chức, ĐMST và CDTC sẽ có đầu mối chuyên môn đủ mạnh để triển khai thực chất.

Thứ ba, cần bảo đảm nguồn lực triển khai và cơ chế phối hợp liên cấp trong nhà trường. Phát triển TCHT, thúc đẩy ĐMST và phát huy CDTC đều cần nguồn lực, bao gồm tài chính, thời gian, nhân sự, dữ liệu, hạ tầng công nghệ và không gian học thuật. Nếu thiếu nguồn lực, hoạt động học tập và đổi mới rất dễ dừng ở khẩu hiệu hoặc được thực hiện hình thức. Do đó, nhà trường cần bố trí ngân sách phù hợp cho đào tạo và phát triển GV, khóa học bên ngoài, hội thảo chuyên môn, dữ liệu học thuật, học liệu số, hỗ trợ công nghệ, quỹ thử nghiệm sáng kiến và hoạt động chia sẻ tri thức. Bên cạnh đó, cần bố trí thời gian trong kế hoạch chuyên môn để GV tham

gia học tập, sinh hoạt học thuật, dự giờ – phản hồi, cộng đồng thực hành, nghiên cứu và đổi mới.

Điều kiện nguồn lực cũng cần đi cùng với cơ chế phối hợp rõ ràng giữa các cấp chủ thể. Lãnh đạo cấp trường giữ vai trò định hướng và phân bổ nguồn lực; phòng tổ chức nhân sự tham mưu chính sách phát triển đội ngũ; các phòng đào tạo, khoa học công nghệ, khảo thí – bảo đảm chất lượng, chuyển đổi số hỗ trợ theo từng mảng chuyên môn; khoa/bộ môn triển khai trong hoạt động nghề nghiệp hằng ngày; còn GV là chủ thể trực tiếp học tập, đổi mới và đóng góp. Nếu cấp trường ban hành chính sách nhưng khoa/bộ môn không được phân quyền hoặc không có nguồn lực triển khai, khuyến nghị sẽ khó đi vào thực tế. Ngược lại, nếu khoa/bộ môn có nhu cầu đổi mới nhưng thiếu hỗ trợ từ phòng ban chức năng, các sáng kiến cũng dễ bị gián đoạn. Vì vậy, cơ chế phối hợp liên cấp là điều kiện quan trọng để các hàm ý được vận hành đồng bộ.

Ngoài các điều kiện bên trong nhà trường, việc triển khai các hàm ý cũng cần sự hỗ trợ của các chủ thể bên ngoài. Bộ Giáo dục và đào tạo và các cơ quan quản lý nhà nước có liên quan giữ vai trò định hướng thể chế về chuẩn cơ sở GDĐH, kiểm định chất lượng, tự chủ ĐH, chuyển đổi số và phát triển đội ngũ. Các hiệp hội trường ĐH, tổ chức nghề nghiệp, doanh nghiệp và đối tác xã hội có thể hỗ trợ cập nhật yêu cầu năng lực, kết nối nguồn lực, phối hợp đào tạo, NCKH, đổi mới học liệu và chuyển giao tri thức. Tuy nhiên, các chủ thể này chủ yếu đóng vai trò hỗ trợ; trách nhiệm triển khai trực tiếp vẫn thuộc về nhà trường và các đơn vị trực thuộc.

Thứ tư, cần thiết lập cơ chế theo dõi, phản hồi và cải tiến liên tục trong quá trình thực hiện. Các hàm ý và khuyến nghị của luận án không nên được triển khai theo cách ban hành một lần rồi để các đơn vị tự thực hiện, mà cần được theo dõi, phản hồi và điều chỉnh định kỳ. Nhà trường cần xác định một số chỉ báo theo dõi phù hợp, chẳng hạn mức độ tham gia học tập của GV, mức độ ứng dụng sau đào tạo, số sáng kiến được thử nghiệm và nhân rộng, mức độ chia sẻ tri thức trong khoa/bộ môn, hoạt động cổ vũ nghề nghiệp, phản hồi của GV về chính sách phát triển đội ngũ và sự thay đổi trong KQCVGV. Tuy nhiên, các chỉ báo này cần được sử dụng như công cụ hỗ trợ quản trị phát triển, không phải công cụ tạo thêm áp lực báo cáo hoặc hành chính hóa học tập, ĐMST và CDTC.

Cơ chế phản hồi cần được thiết kế theo cả hai chiều. Từ cấp trường, nhà trường cần theo dõi kết quả triển khai ở các khoa/bộ môn để nhận diện những đơn vị làm tốt, những điểm nghẽn cần tháo gỡ và những chính sách cần điều chỉnh. Từ cấp khoa/bộ môn và GV, cần có kênh phản hồi về tính phù hợp của các chương trình đào tạo, cơ chế hỗ trợ sáng kiến, tiêu chí ghi nhận đóng góp và điều kiện thực hiện công việc. Cách tiếp cận này giúp các hàm ý của luận án không bị biến thành bộ khuyến nghị tĩnh, mà trở thành quá trình cải tiến liên tục trong QTNL và quản trị phát triển đội ngũ GV.

Tiểu kết chương 5

Chương 5 đã đề xuất các hàm ý, khuyến nghị ứng dụng nhằm nâng cao KQCVGV trong các trường ĐH ở HN trên cơ sở bối cảnh đổi mới GDDH, định hướng chiến lược phát triển giáo dục, cùng các kết quả thực nghiệm của luận án. Các đề xuất được xây dựng từ phát hiện nghiên cứu, từ đó xác định các hướng can thiệp phù hợp. Trên tinh thần đó, chương 5 tập trung vào hai định hướng chính: phát triển TCHT ở các cấp độ cá nhân, nhóm và tổ chức; đồng thời thúc đẩy hành vi ĐMST và CDTC như những cơ chế quan trọng góp phần nâng cao KQCVGV. Bên cạnh đó, chương 5 cũng nhấn mạnh yêu cầu điều chỉnh các khuyến nghị theo loại hình trường, đặc điểm nhóm GV và các điều kiện thực hiện trong thực tiễn quản trị. Như vậy, Chương 5 đã góp phần chuyển hóa các kết quả nghiên cứu của luận án thành những gợi mở có ý nghĩa ứng dụng đối với quản trị đội ngũ GV trong bối cảnh GDDH đang đổi mới mạnh mẽ hiện nay.

KẾT LUẬN

Luận án được thực hiện nhằm nghiên cứu tác động của TCHT đến KQCVGV trong các trường ĐH ở HN, đồng thời xem xét vai trò của hành vi ĐMST và CDTC. Trên cơ sở kết hợp nghiên cứu định tính và định lượng, luận án đã đạt được những kết quả chủ yếu sau.

Trước hết, luận án đã hệ thống và làm rõ cơ sở lý luận về TCHT, hành vi ĐMST, hành vi CDTC và KQCVGV; đồng thời đề xuất và kiểm định mô hình nghiên cứu phản ánh tác động của TCHT ở ba cấp độ với KQCVGV qua hai cơ chế trung gian là hành vi ĐMST và CDTC. Kết quả này góp phần bổ sung cách tiếp cận nghiên cứu về quản trị đội ngũ GV trong bối cảnh GDĐH Việt Nam.

Kết quả nghiên cứu cho thấy TCHT ở cả ba cấp độ đều có tác động trực tiếp tích cực đến KQCVGV. Trong đó, học tập cấp độ cá nhân có tác động trực tiếp mạnh nhất; học tập cấp độ nhóm giữ vai trò đặc biệt quan trọng trong việc chuyển hóa môi trường học tập thành hành vi và KQCV; còn học tập cấp độ tổ chức tạo nền tảng về môi trường, cơ chế và định hướng để các cấp độ học tập khác phát huy tác dụng. Đồng thời, luận án cũng khẳng định rằng TCHT còn tác động gián tiếp đến KQCV thông qua hành vi ĐMST và hành vi CDTC.

Một phát hiện đáng chú ý của luận án là hành vi CDTC có tác động mạnh hơn hành vi ĐMST đến KQCVGV. Điều này cho thấy, trong trường ĐH, bên cạnh yêu cầu ĐMST, những hành vi như hỗ trợ đồng nghiệp, tham gia công việc chung, tuân thủ trách nhiệm tổ chức và đóng góp vượt yêu cầu chính thức có ý nghĩa rất lớn đối với KQCV. Luận án cũng phát hiện một số khác biệt giữa các nhóm GV và loại hình trường, qua đó cho thấy các giải pháp quản trị không thể áp dụng đồng nhất, mà cần được điều chỉnh phù hợp với bối cảnh từng trường và đặc điểm từng nhóm đối tượng.

Luận án đã đưa ra hàm ý và khuyến nghị ứng dụng nhằm nâng cao KQCVGV trong các trường ĐH ở HN, tập trung vào hai hướng chính: phát triển TCHT như một nền tảng quản trị chiến lược và thúc đẩy các hành vi nghề nghiệp tích cực, đặc biệt là hành vi ĐMST và CDTC. Các đề xuất này được xây dựng không chỉ từ kết quả định lượng, mà còn từ việc đối chiếu với kết quả nghiên cứu tình huống.

Bên cạnh những kết quả đạt được, luận án vẫn còn một số hạn chế nhất định. Trước hết, nghiên cứu sử dụng thiết kế cắt ngang, nên khả năng suy luận quan hệ nhân quả và sự vận động theo thời gian vẫn còn giới hạn. Thứ hai, dữ liệu định lượng chủ yếu dựa trên tự đánh giá của GV, do đó khó tránh khỏi ảnh hưởng của thiên lệch nhận thức và sai lệch phương pháp chung, mặc dù luận án đã áp dụng một số biện pháp nhằm hạn chế vấn đề này trong thiết kế và thu thập dữ liệu. Thứ ba, phạm vi khảo sát tập trung vào các trường ĐH ở HN, trong khi hệ thống GDĐH Việt Nam có sự khác biệt lớn giữa các vùng, loại hình trường, quy mô, mức độ tự chủ và điều kiện nguồn lực. Bên cạnh đó, do giới hạn về khả năng tiếp cận tổng thể GV và điều kiện khảo sát, phương pháp tiếp cận mẫu của luận án kết hợp giữa thuận tiện, chủ đích và mở rộng qua các mối liên hệ. Vì vậy, khả năng khái quát hóa kết quả cho GDĐH Việt Nam cần được cân nhắc. Thứ tư, việc kiểm soát các biến ngoại lai như lĩnh vực chuyên môn, áp lực công việc, mức độ tự chủ trong công việc, phong cách lãnh đạo, văn hóa khoa/bộ môn hoặc điều kiện nguồn lực của từng trường chưa được khai thác đầy đủ như các biến kiểm soát hoặc biến điều tiết. Ngoài ra, mặc dù luận án đã kết hợp nghiên cứu tình huống để tăng chiều sâu giải thích, số lượng trường hợp nghiên cứu vẫn còn giới hạn, nên các phát hiện định tính chủ yếu có ý nghĩa minh họa, hỗ trợ và làm rõ bối cảnh. Từ đó, các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng phạm vi khảo sát sang nhiều địa phương, cải thiện thiết kế mẫu, kiểm tra sai lệch không phản hồi, kết hợp nhiều nguồn dữ liệu khác ngoài tự đánh giá của GV, sử dụng thiết kế nghiên cứu dọc và bổ sung thêm các biến kiểm soát, biến điều tiết hoặc biến trung gian khác để làm rõ hơn cơ chế tác động đến KQCVGV trong bối cảnh GDĐH.

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH ĐÃ CÔNG BỐ KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU CỦA ĐỀ TÀI LUẬN ÁN

1. Ngô Thị Mai (2024), Nghiên cứu các mô hình tổ chức học tập trên thế giới và ở Việt Nam, Tạp chí Kinh tế và dự báo/Số 08 tháng 04 năm 2024, 161-163
2. Ngô Thị Mai (2025), Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên: Vai trò của hành vi đổi mới sáng tạo, Tạp chí Khoa học Thương mại, Số 197/2025, 101-116
3. Ngô Thị Mai (2026), Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên đại học công lập tại Việt Nam và vai trò trung gian của hành vi công dân tổ chức, Nghiên cứu Kinh tế - Tài chính online, số 101, tháng 1/2026
4. Ngô Thị Mai (2026), Vai trò trung gian của sự phù hợp con người – tổ chức trong mối quan hệ giữa tổ chức học tập và kết quả công việc của giảng viên các trường đại học Việt Nam, Tạp chí Khoa học Thương mại, số 210, tháng 2/2026, 220-232

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tài liệu tham khảo tiếng Việt

- Lê Văn Huy và Trương Trần Trâm Anh (2024), Phương pháp nghiên cứu trong kinh doanh, Nhà xuất bản Tài chính
- Phạm Thế Kiên (2024). Thực trạng kết quả thực hiện công việc của đội ngũ giảng viên Đại học Huế. *Tạp chí Khoa học giáo dục Việt Nam*, 20 (6), 54-61.
- Nguyễn Thị Minh Nguyệt, Phạm Ngọc Long (2017), Xây dựng thang đánh giá tổ chức biết học hỏi ở nhà trường, *Journal of Education Management*, 2017, Vol. 9, No. 12, pp. 16-22.
- Trần Phạm Khánh Toàn, Trương Trung Trực (2022). Tác động của lãnh đạo chuyên dạng và lãnh đạo phụng sự đến hoạt động của tổ chức: Vai trò của tổ chức học tập. *Tạp chí khoa học Đại học Mở TP. HCM*, 17(2), 69-82.
- Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS*, Nhà xuất bản Hồng Đức, Hà Nội.
- Bùi Quang Tuyền (2021). Xây dựng tổ chức học tập trong kỷ nguyên số: Nghiên cứu trường hợp các doanh nghiệp Việt Nam. *Tạp chí Kinh tế và Dự báo*, 9(763), 53–57.
- Bùi Quang Tuyền, Tạ Huy Hùng (2024). Xây dựng thang đo tổ chức học tập trong các doanh nghiệp Việt Nam. *Tạp chí Kinh tế và Phát triển*, T. 320 (2024), 89–98.
- Lê Văn Út (2025). Xếp hạng hiệu suất thành tựu bài báo nghiên cứu của các CSGDĐH Việt Nam nửa đầu năm 2025. *Tạp chí điện tử Giáo dục Việt Nam*, 28/10/2025.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2024), Thông tư số 01/2024/TT-BGDĐT ngày 05 tháng 02 năm 2024, Ban hành Chuẩn cơ sở giáo dục đại học.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025a), Thông tư số 02/2025/TT-BGDĐT ngày 24 tháng 01 năm 2025 quy định Khung năng lực số cho người học.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2025b), Thông tư số 04/2025/TT-BGDĐT ngày 17 tháng 02 năm 2025 quy định về kiểm định chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục đại học.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026a), Thông tư 20/2026/TT-BGDĐT ngày 31 tháng 3 năm 2026 quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2026b), Thông tư 26/2026/TT-BGDĐT ngày 09 tháng 4 năm 2026 quy định chuẩn nghề nghiệp giảng viên đại học.
- Quốc hội (2018), Luật số 34/2018/QH14 sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học
- Quốc hội (2025), Luật số 125/2025/QH15 ngày 10 tháng 12 năm 2025: Luật Giáo dục đại học.
- Quốc hội (2024), Luật Thủ đô số 39/2024/QH15 ngày 28/6/2024, Hà Nội.
- Thành ủy Hà Nội (2021), Chương trình số 06-CTr/TU ngày 17/3/2021 về phát triển văn hóa; nâng cao chất lượng nguồn nhân lực; xây dựng người Hà Nội thanh lịch, văn minh giai đoạn 2021–2025, Hà Nội.
- Thành ủy Hà Nội (2021), Chương trình số 07-CTr/TU ngày 17/3/2021 về đẩy mạnh phát triển khoa học, công nghệ và đổi mới sáng tạo trên địa bàn thành phố Hà Nội giai đoạn 2021–2025, Hà Nội.
- Thành ủy Hà Nội (2022), Nghị quyết số 18-NQ/TU ngày 30/12/2022 về chuyển đổi số, xây dựng thành phố Hà Nội thông minh đến năm 2025, định hướng đến năm 2030, Hà Nội.
- Thủ tướng Chính phủ (2021), Quyết định số 1373/QĐ-TTg ngày 30 tháng 7 năm 2021 phê duyệt Đề án “Xây dựng xã hội học tập giai đoạn 2021–2030”.
- Thủ tướng Chính phủ (2026), Quyết định số 1612/QĐ-TTg ngày 20/8/2026 phê duyệt Đề án phát triển, nâng cao chất lượng các cơ sở giáo dục đại học trên địa bàn Thủ đô đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2035.
- UBND thành phố Hà Nội (2021), Kế hoạch số 185/KH-UBND ngày 11/8/2021 về triển khai thực hiện Chương trình số 07-CTr/TU của Thành ủy Hà Nội, Hà Nội.
- UBND thành phố Hà Nội (2023), Kế hoạch số 239/KH-UBND ngày 27/9/2023 về chuyển đổi số, xây dựng thành phố Hà Nội thông minh đến năm 2025, định hướng đến năm 2030, Hà Nội.
- UBND thành phố Hà Nội (2024), Kế hoạch số 402/KH-UBND ngày 31/12/2024 về chuyển đổi số, xây dựng thành phố Hà Nội thông minh năm 2025, Hà Nội.

Tài liệu tham khảo tiếng Anh

- Acheampong, A., Muhammed, M. A., & Agyapong, K. (2016). Perceived quality of work life and work performance among university academic staff. *International Journal of Current Research and Academic Review*, 4(4), 1-13.

- Achmad Cik, et al. (2021). Impact of training and learning organization on employee competence and its implication on job satisfaction and employee performance of bank in Indonesia. *Psychology and Education*, 58(1), 140-156.
- Adiansyah, Mukhlis, A., & Sakir. (2021). The influence of learning organization, knowledge management and job satisfaction on organizational commitment and their impact on employee performance of USK Medical Faculty. *International Journal of Scientific and Management Research*, 4(5), 225-244.
- Adolf Bastian, & Widodo Widodo. (2022). How innovative behavior affects lecturers' task performance: A mediation perspective. *Emerging Science Journal*, 6(Special Issue), 123-136.
- Afsar, B., & Badir, Y. (2017). Workplace spirituality, perceived organizational support and innovative work behavior: The mediating effects of person-organization fit. *Journal of Workplace Learning*, 29(2), 95-109.
- Agarwal, U. A. (2014). Examining the impact of social exchange relationships on innovative work behaviour: Role of work engagement. *Team Performance Management*, 20(1/2), 102-120.
- Ahmad, W., Azam, T., Arshad, M., Ahmed, B., Zaman, H., M., F. (2023). Faculty members' perception of learning organization: A case of higher education institutions. *SAGE Open*, 13(1)
- Ahsan, M. J. (2025). Cultivating a culture of learning: The role of leadership in fostering lifelong development. *The Learning Organization*, 32(2), 282-306.
- Akmal, M., & Mehmood, K. K. (2020). A systematic review of the literature on innovative work behavior. *IBT Journal of Business Studies (JBS)*, 16(2), 84-102.
- AlEssa, H. S., & Durugbo, C. M. (2021). Systematic review of innovative work behavior concepts and contributions. *Management Review Quarterly*, 71(4), 949-983.
- Alfagira, S. G. A., Zumrah, A. R., Mohd Noor, K., & Ab. Rahman, O. (2017). Investigating the factors influencing academic staff performance: A conceptual approach. *Scholars Journal of Economics, Business and Management*, 4(11), 842-848.
- Ali, A. K. (2012). Academic staff's perceptions of characteristics of learning organization in a higher learning institution. *International Journal of Educational Management*, 26(1), 55-82.
- Alireza Youzbashia, & Ahmad Mohammadib. (2012). An investigation into the realization dimension of learning organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 90-92.
- Alkan, N., Yilmaz, D. E., & Alkan, B. B. (2025). Conceptualization and scale development for big data-based learning organization capability. *Frontiers in Big Data*, 8, Article 1596615.
- Amabile, T. M. (1983). The social psychology of creativity: A componential conceptualization. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45(2), 357-376.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context: Update to the social psychology of creativity*. Westview Press.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J., & Herron, M. (1996). Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, 39(5), 1154-1184.
- Amin, M. S. (2022). Organizational commitment, competence on job satisfaction and lecturer performance: Social learning theory approach. *Golden Ratio of Human Resource Management*, 2(1), 40-56.
- Anantatmula, V. S. (2007). Linking KM effectiveness attributes to organizational performance. *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, 37(2), 133-149.
- Anderson, N., Potočník, 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.
- Annan-Prah, E. C., Baffoe, F., & Andoh, R. P. K. (2023). People aspect of learning organisation and performance of administrative staff in a public university context. *The Learning Organization*, 30(5), 641-656.
- Andiliou, A., & Murphy, P. K. (2010). Examining variations among researchers' and teachers' conceptualizations of creativity: A review and synthesis of contemporary research. *Educational Research Review*, 5(2), 201-219.
- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. (2000). *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off*. Cornell University Press.
- Ardharn Khunsoonthornkit, & Vinai Panjakajornsak. (2018). Structural equation model to assess the impact of learning organization and commitment on the performance of research organizations. *Kasetsart Journal of Social Sciences*, 39(3), 457-462.

- Argote, L. (1996). Organizational learning curves: persistence, transfer and turnover. *International Journal of Technology Management*, 11(7–8), 759–769.
- Argyris, C. (1977). Double loop learning in organizations. *Harvard Business Review*, 55(5), 115–125.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1978). *Organizational learning: A theory of action perspective*. Addison-Wesley.
- Argyris, C. (1990). *Overcoming organizational defenses: Facilitating organizational learning*. Allyn and Bacon.
- Armstrong, A., & Foley, P. (2003). Foundations of a learning organization: Organization learning mechanism. *The Learning Organization*, 10(2), 74–82.
- Asiyai, R. I. (2015). Improving quality higher education in Nigeria: The roles of stakeholders. *International Journal of Higher Education*, 4(1), 61–70.
- Atak, M. & Erturgut, R. (2010). An empirical analysis on the relation between learning organization and organizational commitment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 3472–3476.
- Axtell, C., Holman, D., Unsworth, K., Wall, T., Waterson, P., & Harrington, E. (2000). Shopfloor innovation: Facilitating the suggestion and implementation of ideas. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 265–285.
- Babbie, E. (2016). *The Practice of Social Research*, 14th ed., Cengage Learning.
- Babin, B. J., & Boles, J. S. (1998). Employee behavior in a service environment: A model and test of potential differences between men and women. *Journal of Retailing*, 74(1), 49–69.
- Baer, M. (2010). The strength-of-weak-ties perspective on creativity: A comprehensive examination and extension. *Journal of Applied Psychology*, 95(3), 592–601.
- Baker, R. T., & Camarata, M. R. (1998). The role of communication in creating and maintaining a learning organization: Preconditions, indicators, and disciplines. *Journal of Business Communication*, 35(4), 443–476.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- Balay, R. (2012). Effect of learning organization perception to the organizational commitment: A comparison between private and public university. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(4), 2474–2486.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (2008). Social cognitive theory of mass communication. In J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (pp. 94–124). Routledge.
- Bandura, A. (2009). Media effects: Advances in theory and research. In J. Bryant & M. B. Oliver (Eds.), *Media effects: Advances in theory and research* (3rd ed., pp. 94–124). Routledge.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Barney, J. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management*, 17(1), 99–120.
- Bartel, R. (2025). Advancing academic freedom and collegiality. *Geographical Research*, 63(4), 433–458.
- Bateman, T. S., & Organ, D. W. (1983). Job satisfaction and the good soldier: The relationship between affect and employee citizenship. *Academy of Management Journal*, 26(4), 587–595.
- Bawuro, F. A., Shamsuddin, A., Wahab, E., & Chidozie, C. C. (2019). Prosocial motivation and innovative behaviour: An empirical analysis of selected public university lecturers in Nigeria. *International Journal of Scientific and Technology Research*, 8(9), 1187–1194.
- Bermiss, Y. S., & McDonald, R. (2018). Ideological misfit? Political affiliation and employee departure in the private-equity industry. *Academy of Management Journal*, 61(6), 2182–2209.
- Bernardin, J., & Russell, J. E. A. (2013). *Human resource management*. McGraw-Hill.
- Bilal Afsar, Yuosre Badir, & Muhammad Muddassar Khan. (2015). Person–job fit, person–organization fit and innovative work behavior: The mediating role of innovation trust. *Journal of High Technology Management Research*, 26(2), 105–116.
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. New York: Wiley.
- Blickle, G., et al. (2008). Personality, political skill and job performance. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 377–387.

- Binnewies, C., & Gromer, M. (2012). Creativity and innovation at work: The role of work characteristics and personal initiative. *Psicothema*, 24(1), 100–105.
- Borasi, R., & Finnigan, K. (2010). Entrepreneurial attitudes and behaviors that can help prepare successful change-agents in education. *New Educator*, 6(1), 1–29.
- Borman, W. C., & Motowidlo, S. J. (1993). Expanding the criterion domain to include elements of contextual performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 71-98). Jossey-Bass.
- Borman, W. C., Penner, L. A., Allen, T. D., & Motowidlo, S. J. (2001). Personality predictors of citizenship performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 9(1–2), 52–69.
- Bos-Nehles, A., Renkema, M., & Janssen, M. (2017). HRM and innovative work behaviour: A systematic literature review. *Personnel Review*, 46(7), 1228–1253.
- Brandsford, J., Derry, S., Berliner, D., & Hammerness, K. (2005). Theories of learning and their role in teaching. In L. Darling-Hammond & J. Bransford (Eds.), *Preparing teachers for a changing world* (pp. 40–87). Jossey-Bass.
- Bratianu, C. (2015). Organizational learning and the learning organization. In C. Bratianu (Ed.), *Organizational knowledge dynamics: Managing knowledge creation, acquisition, sharing, and transformation* (pp. 286–312). Hershey, PA: IGI Global.
- Brew, A. (2003). Teaching and research: New relationships and their implications for inquiry-based teaching and learning in higher education. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 3–18.
- Brief, A. P., & Motowidlo, S. J. (1986). Prosocial organizational behaviors. *Academy of Management Review*, 11(4), 710-725.
- Budianwan, S. (2020). Dimensions of cultural values on the quality of lecturer performance. *Jurnal Manajemen Bisnis*, 7(1), 20-24.
- Bui Hong Phuong, Nguyen Duy Nhien, Luu Huu Van, Nguyen Thi Thu Hoai (2024). Assessing the impact of motivational factors on the job performance of lecturers at Vietnam National University, Hanoi. *Multidisciplinary Science Journal* 7(2), Article e2025070.
- Bui, H. T. M., & Baruch, Y. (2010). Creating learning organizations: A systems perspective. *The Learning Organization*, 17(3), 208–227.
- Bui, H. T. M., & Baruch, Y. (2012). Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context. *Management Learning*, 43(5), 515–544.
- Bui, Q. T. (2021). Building a learning organization in the digital era: A proposed model for Vietnamese enterprises. *International Review of Management and Marketing*, 11(3), 42-48.
- Bui, T. Q., Nguyen-Duc, T., Nguyen, H. T. H., & Phuong, T. T. (2024). *The impact of learning organization on job satisfaction in Vietnamese enterprises*. Journal of International Economics and Management, 24(3), 140–160. <https://doi.org/10.38203/jiem.024.3.0098>
- Bysted, R. (2013). Innovative employee behavior: The moderating effects of mental involvement and job satisfaction on contextual variables. *European Journal of Innovation Management*, 16(3), 268–284.
- Cable, D. M., & DeRue, D. S. (2002). The convergent and discriminant validity of subjective fit perceptions. *Journal of Applied Psychology*, 87(5), 875–884.
- Cable, D. M., & Judge, T. A. (1994). Pay preferences and job search decisions: A person-organization fit perspective. *Personnel Psychology*, 47(2), 317–348.
- Cadez, S., Dimovski, V. & Groff, M., Z. (2017) Research, teaching and performance evaluation in academia: the salience of quality, *Studies in Higher Education*, 42:8, 1455-1473
- Cai, H. (2026). The relationship between learning organization system and employees' innovation performance: The mediating role of knowledge sharing behavior and the moderating role of organizational cultural values. *Frontiers in Psychology*. 17:1828291.
- Campbell, J. P. (1990). Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (Vol. 1, 2nd ed., pp. 687-732). Consulting Psychologists Press.
- Campbell, J. P., McCloy, R. A., Oppler, S. H., & Sager, C. E. (1993). A theory of performance. In N. Schmitt & W. C. Borman (Eds.), *Personnel selection in organizations* (pp. 35–70). Jossey-Bass.

- Campbell, J. P. (1994). Alternative methods of job performance implications for selection and their and classification. In M. G. Rumsey, C. B. Walker, & J. H. Harris (Eds), *Personnel Classification. Selection*. Erlbaum.
- Campbell, J. P., & Wiernik, B. M. (2015). The modeling and assessment of work performance. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2, 47–74.
- Campo, S., Díaz, A. M., & Yagüe, M. J. (2014). Hotel innovation and performance in times of crisis. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 26(8), 1292–1311.
- Cao, J., & Hamori, M. (2020). How can employers benefit most from developmental job experiences? The needs–supplies fit perspective. *Journal of Applied Psychology*, 105(4), 422–432.
- Cao, T. H. V., Chai, D. S., Nguyen, L. P., Nguyen, H. T. H., Han, C. S., & Park, S. (2025). *Learning organization and employee performance: The mediating role of job satisfaction in the Vietnamese context*. *The Learning Organization*, 32(7), 53–73.
- Carmeli, A., Meitar, R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27(1), 75–90.
- Casio, W. F. (1995). *Managing human resources: Productivity, quality of life, profits* (4th ed.). McGraw-Hill.
- Chang, C. P., Chuang, H. W., & Bennington, L. (2011). Organizational climate for innovation and creative teaching in urban and rural schools. *Quality and Quantity*, 45(4), 935–951.
- Chatchawan, R., Trichandhara, K., & Rinthaisong, I. (2017). Factors affecting innovative work behavior of employees in local administrative organizations in the South of Thailand. *International Journal of Social Sciences and Management*, 4(3), 154–157.
- Chatman, J. A. (1989). Improving interactional organizational research: A model of person-organization fit. *Academy of Management Review*, 14(3), 333–349.
- Cheah, J.-H., Thurasamy, R., Memon, M. A., Chuah, F., & Ting, H. (2020). Multigroup analysis using SmartPLS: Step-by-step guidelines for business research. *Asian Journal of Business Research*, 10(3), 1–19.
- Chen, S.-H., Wang, H.-H., & Yang, K.-J. (2009). Establishment and application of performance measure indicators for universities. *The TQM Magazine*, 21(3), 220–235.
- Chou, S. Y., Barron, K., Lakshman, S., & Ramser, C. (2025). Conceptualizing the role of different forms of employee well-being in learning organizations. *The Learning Organization*. Advance online publication.
- Christian, M. S., Garza, A. S., & Slaughter, J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64(1), 89–136.
- Chun-Yu Lin, Chung-Kai Huang (2020), Employee turnover intentions and job performance from a planned change: the effects of an organizational learning culture and job satisfaction, *International Journal of Manpower*, 42(3), 409–423
- Claudia Lenuța Rus et al. (2014). Learning organization and social responsibility in Romanian higher education institutions. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 142, 146–153.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The third mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change*, 161, 120284.
- Cook, S. D. N., & Yanow, D. (1993). Culture and organizational learning. *Journal of Management Inquiry*, 2(4), 373–390.
- Correa, F.A.A., Morales, V.J.G. and Pozo, E.C. (2007). Leadership and organizational learning's role on innovation and performance: lessons from Spain. *Industrial Marketing Management*. 36, 349–359.
- Craig, A. M., Harris, J. M., Woodfield, R. (2025). Collegiality in the complex ecosystem of research culture. *Studies in Higher Education*. Vol. 50, No. 12, 2996–3015
- Creswell, J. W. (2014), *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*, 4th ed., Sage.
- Cronbach, L. J., & Gleser, G. C. (1953). Assessing similarity between profiles. *Psychological Bulletin*, 50(6), 456–473.
- Dan Popescu et al. (2011). The learning organization challenges within the SMEs tourism field of activity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 24, 1098–1106.

- Dang Thi Uyen Phuong. (2017). Learning organization. *Tạp chí khoa học giáo dục*, 14(10), 191-200.
- David N. Ford et al. (2000). Building learning organizations in engineering cultures: Case study. *Journal of Management in Engineering*, 16(4), 72-83.
- De Dreu, C. K. W. (2007). Cooperation outcome interdependence, task reflexivity, and team effectiveness: A motivated information perspective. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 628-638.
- De Jong, J. P., & Den Hartog, D. N. (2007). How leaders influence employees' innovative behaviour. *European Journal of Innovation Management*, 10(1), 41-64.
- De Jong, J., & Den Hartog, D. (2010). Measuring innovative work behaviour. *Creativity and Innovation Management*, 19(1), 23-36.
- Dehkordi, L. M., Houshmand, M., Alahdadi, S., Yaghoobzadeh, A. (2026). Psychometric properties of the learning organization perception scale in Iranian universities of medical sciences. *Scientific Reports*, 16(1):2368.
- DeVellis, R. F. (2016), *Scale Development: Theory and Applications*, 4th edition, Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Dhar, R. L. (2015). The effects of high performance human resource practices on service innovative behaviour. *International Journal of Hospitality Management*, 51, 67-75.
- Diamantopoulos, A., Sarstedt, M., Fuchs, C., Wilczynski, P., & Kaiser, S. (2012). Guidelines for choosing between multi-item and single-item scales for construct measurement: A predictive validity perspective. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 40(3), 434-449.
- Diana du Plessis, Michael du Plessis, & Bruce Millett. (1999). Developing a learning organization: A case study. *Journal of Management Practice*, 2(4).
- Dineen, B. R., & Noe, R. A. (2009). Effects of customization on application decisions and applicant pool characteristics in a web-based recruitment context. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 224-234.
- Dodgson, M. (1993). Organizational learning: A review of some literature. *Organization Studies*, 14(3), 375-394.
- Drolet, A. L., & Morrison, D. G. (2001). Do we really need multiple-item measures in service research? *Journal of Service Research*, 3(3), 196-204.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350-383.
- Edward Rogers, & Mike Ryschkewitsch. (2008). *Knowledge reapplication: Enhancing organization learning at NASA*. Internal NASA Discussion Paper.
- Egan, T. M., Yang, B., & Bartlett, K. R. (2004). The effects of organizational learning culture and job satisfaction on motivation to transfer learning and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 15(3), 279-301.
- Ehrhardt, K., & Ragins, B. R. (2019). Relational attachment at work: A complementary fit perspective on the role of relationships in organizational life. *Academy of Management Journal*, 62(1), 248-282.
- El Junusi, R., Agriyanto, R., Musahadi, & Wardayati, S. M. (2023). The role of innovative work behavior and proactive behavior in mediating employee engagement and performance at public universities. *International Journal of Economics and Management*, 17(3), 345-358.
- Ellinger, A. D., Ellinger, A. E., Yang, B., & Howton, S. W. (2002). The relationship between the learning organization concept and firms' financial performance: An empirical assessment. *Human Resource Development Quarterly*, 13(1), 5-23.
- Elton Mayo. (2003). *The human problems of an industrial civilization*. Routledge.
- Enders, J. (2001). Academic staff in Europe: Changing contexts and conditions. *Higher Education*, 41(1-2), 1-4.
- Escriba-Carda N, Balbastre-Benavent F, & Canet-Giner T. (2017). Employees' perceptions of high-performance work systems and innovative behavior: the role of exploratory learning. *European Management Journal*, 35(2), 273-281.
- Erbisch, P. S. M. (2004). *Management Style, Organizational Climate, and Organizational Performance in a Public Mental Health Agency: An Integral Model* (Unpublished doctoral dissertation). Western Michigan University.
- Ergün Recepoğlu. (2013). Analyzing teachers' perceptions on learning organizations in terms of different variables. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 618-623.

- European University Association. (2025). *Similarities and differences in the digital transformation of higher education*. European University Association.
- Fahriye Altınay, Gokmen Dagli, & Zehra Altınay. (2016). The role of information technology in becoming learning organization. *Procedia Computer Science*, 102, 663-667.
- Faiza, T. A., & Nazir, F. S. (2015). Capacity building boost employee performance. *Industrial and Commercial Training*, 47(2), 61-66.
- Fan, Z., & Beh, L.-S. (2024). Knowledge sharing among academics in higher education: A systematic literature review and future agenda. *Educational Research Review*, 42, 100573.
- Farid M. Qawasmeh, & Ziad S. Al-Omari. (2013). The learning organization dimensions and their impact on organizational performance: Orange Jordan as a case study. *Arab Economic and Business Journal*, 8(1-2), 38-52.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behaviour: The reasoned action approach*. Psychology Press.
- Firmansyah, A., et al. (2022). The Role of Transformational Leadership and Knowledge Management and Learning Organization on Vocational Schools Performance During Digital Era. *Frontiers in Psychology*, 13, 895341.
- Fitri Wulandari, & Syaugi Mubarak. (2021). Islamic work ethics and lecturer performance: Mediating roles of person-organization fit and innovation in learning activities. *Problems and Perspectives in Management*, 19(3), 22-32.
- Frese, M., Fay, D., Hilburger, T., Leng, K., & Tag, A. (1997). The concept of personal initiative: Operationalization, reliability and validity in two German samples. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 70(2), 139-161.
- Fu, W., & Deshpande, S. P. (2014). The impact of caring climate, job satisfaction, and organizational commitment on job performance of employees in a China's insurance company. *Journal of Business Ethics*, 124(2), 339-349.
- Garratt, R. (1987). *The Learning Organization*. Fontana.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Garvin, D. A., Edmondson, A. C., & Gino, F. (2008). Is yours a learning organization? *Harvard Business Review*, 86(3), 109-116.
- Garwal, U. A. (2014). Linking justice, trust and innovative work behaviour to work engagement. *South Asian Journal of Global Business Research*, 3(1), 105-120.
- Gary L. Bowen, Roderick A. Rose, & William B. Ware. (2006). The Reliability and Validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning*, 29(1), 97-104.
- Gharajedaghi, J. 2011. *Systems Thinking: Managing Chaos and Complexity*. A Platform for Designing Business Architecture, 3rd ed. London: Elsevier.
- Giriego, O. V., Geroy, G. D., & Wright, P. C. (2000). Predictors of learning organizations: A human resource development practitioner's perspective. *The Learning Organization*, 7(1), 5-12.
- Goh, S. C. (2001). The Learning Organization: An Empirical Test of a Normative Perspective. *International Journal of Organizational Theory and Behavior*, 4(3/4), 329-355.
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161-178.
- Granovetter, M. S. (1973). The strength of weak ties. *American Journal of Sociology*, 78(6), 1360-1380.
- Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- Gregory, J. B., Albritton, M. D., & Osmonbekov, T. (2010). The mediating role of psychological empowerment on the relationships between P-O fit, job satisfaction, and in-role performance. *Journal of Business and Psychology*, 25(4), 639-647.
- Grissemann, U., Plank, A., & Brunner-Sperdin, A. (2013). Enhancing business performance of hotels: The role of innovation and customer orientation. *International Journal of Hospitality Management*, 33, 347-356.
- Gully, S. M., Phillips, J. M., Castellano, W. G., Han, K., & Kim, A. (2013). A mediated moderation model of recruiting socially and environmentally responsible job applicants. *Personnel Psychology*, 66(4), 935-973.

- Hael, M., Belhaj, F. A., & Zhang, H. (2024). Organizational learning and innovation: A bibliometric analysis and future research agenda. *Heliyon*, 10, Article e31812.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2014), *Multivariate Data Analysis*, 7th ed., Pearson.
- Hair Jr, J. F., Sarstedt, M., Ringle, C. M., & Gudergan, S. P. (2017). *Advanced issues in partial least squares structural equation modeling*. Sage publications.
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), 2–24.
- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). *A Primer on Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) (3 ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hall, D. T., & Goodale, J. G. (1986). *Human resource management: Strategy, design, and implementation*. Scott, Foresman.
- Hammond, M. M., Neff, N. L., Farr, J. L., Schwall, A. R., & Zhao, X. (2011). Predictors of individual-level innovation at work: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(1), 90–105.
- Handayani, R., Widodo, W., Umalihayati, Megawati, M., Damanik, J. and Prasetyawan, S.T. (2025). Factors of innovative behavior affecting Indonesian lecturers' contextual and task performance. *Knowledge and Performance Management*, 9(1), 174-191
- Harris, K.J., Harvey, P., Harris, R.B., & Cast, M. (2013). An investigation of abusive supervision, vicarious abusive supervision and their joint impacts. *The Journal of Social Psychology*, 153(1), 38-50.
- Harrison, D. A., Newman, D. A., & Roth, P. L. (2006). How important are job attitudes? Meta-analytic comparisons of integrative behavioral outcomes and time sequences. *Academy of Management Journal*, 49(2), 305–325.
- Haryanto, D. P. (2007). Learning innovation, Educational Science Perspective. *Jurnal Ilmu Pendidikan*, 16(VIII), 102-119.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In P. C. Nystrom & W. H. Starbuck (Eds.), *Handbook of organizational design* (pp. 3–27). Oxford University Press.
- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2016). Testing measurement invariance of composites using partial least squares. *International Marketing Review*, 33(3), 405–431.
- Hitt, W. D. (1995). The learning organization: Some reflections on organizational renewal. *Leadership & Organization Development Journal*, 16(8), 17-25.
- Hock, C., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2010). Management of multi-purpose stadiums: Importance and performance measurement of service interfaces. *International Journal of Services Technology and Management*, 14(2/3), 188-207.
- Hong T.M. Bui & Yehuda Baruch. (2011). Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context. *Management Learning*, 43(5), 515–544.
- Hong T. M. Bui. (2019). On definitions of the learning organization: Toward a new definition of learning organization. In Anders Örtengren (Ed.), *The oxford handbook of the learning organization*. Oxford University Press.
- Horani, O. M., Al-Adwan, A. S., Al-Rahmi, W. M., & Alkhalifah, A. (2025). Enabling innovation with big data analytics capabilities: The moderating role of organizational learning culture. *Data Science and Management* 9 (2026) 100158.
- Hosseini, S., & Rastegar Haghighi Shirazi, Z. (2021). Towards teacher innovative work behavior: A conceptual model. *Cogent Education*, 8(1), 1869364.
- Hu, M.L. M., Horng, J. S., & Sun, Y. H. C. (2009). Hospitality teams: knowledge sharing and service innovation performance. *Tourism Management*, 30(1), 41-50.
- Hussein, N., Omar, S., Noordin, F., Ishark, N., A. (2016). Learning Organization Culture, Organizational Performance and Organizational Innovativeness in a Public Institution of Higher Education in Malaysia: A Preliminary Study. *Procedia Economics and Finance*, 37, 512-519.
- Hussein, N., Mohamad, A., Noordin, F. (2014). Learning Organization and its Effect On Organizational Performance and Organizational Innovativeness: A Proposed Framework for Malaysian Public Institutions of Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 130, 299-304.

- Hyde, P., Sparrow, P., Boaden, R., & Harris, C. (2013). High performance HRM: NHS employee perspectives. *Journal of Health Organization and Management*, 27(3), 296-311.
- Ifenthaler, D., Hofhues, S., Egloffstein, M., & Helbig, C. (Eds.). (2021). *Digital transformation of learning organizations*. Springer.
- Imani, S., Foroudi, P., Seyyedamiri, N., & Dehghani, N. (2020). Improving employees' performance through internal marketing and organizational learning: Mediating role of organizational innovation in an emerging market, *Cogent Business & Management*, 7:1, 1762963
- Indra Ponnuswamy & Hansa Lysander Manohara. (2014). Impact of learning organization culture on performance in higher education institutions. *Studies in Higher Education*, 39(9), 1620-1632.
- Islam, M. A., Islam, M. A., Amin, M. B., Hossain, M. M., Hassan, M. S., Afrin, S., & Oláh, J. (2025). Enhancing academic's performance: Exploring the interaction of innovative work behavior, intrinsic motivation, and self-efficacy in public universities. *Social Sciences & Humanities Open*, 12, Article 102210.
- Janssen, O. (2000). Job demands, perceptions of effort: reward fairness and innovative work behaviour. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 73(3), 287-302.
- Janssen, O. (2003). Innovative behaviour and job involvement at the price of conflict and less satisfactory relations with co-workers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 347-364.
- Janssen, O., van de Vliert, E., & West, M. (2004). The bright and dark sides of individual and group innovation: A special issue introduction. *Journal of Organizational Behavior*, 25(2), 129-145.
- Jimoh, A. L. (2025). The effect of sustainable leadership on institutional innovation in higher education: The role of organizational learning culture. *International Journal of Educational Management*, 39(7), 1647-1661.
- Joo, B.-K. (2010). Organizational commitment for knowledge workers: The roles of perceived organizational learning culture, leader-member exchange quality, and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 69-85.
- Joo, B.-K., & Park, S. (2010). Career satisfaction, organizational commitment, and turnover intention: The effects of goal orientation, organizational learning culture and developmental feedback. *Leadership & Organization Development Journal*, 31(6), 482-500.
- Joo, B.-K., Park, J. G., & Kim, H. (2012). Structural determinants of psychological well-being for knowledge workers in South Korea. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(6), 1206-1227.
- Jöreskog, K. G. (1971). Simultaneous factor analysis in several populations. *Psychometrika*, 36(4), 409-426.
- Judge, T. A., & Kammeyer-Mueller, J. D. (2012). Job attitudes. *Annual Review of Psychology*, 63, 341-367.
- Kalleberg, A. L. (1977). Work values and job rewards: A theory of job satisfaction. *American Sociological Review*, 42(1), 124-143.
- Kanat-Maymon, Y., & Reizer, A. (2017). Supervisors' autonomy support as a predictor of job performance trajectories. *Journal of Vocational Behavior*, 98, 1-12.
- Kanter, R. (1988). When a thousand flowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organization. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds), *Research in organizational behavior* (Vol.10, pp. 169-211). JAI Press.
- Kareem, J. (2024). Exploring the factors of learning organization in school education: The role of leadership styles, personal commitment, and organizational culture. *Management and Economics Review*, 9(2), 149-166.
- Karim, D. N. (2023). Do job characteristics shape academics' affective commitment and knowledge sharing behavior in the institutes of tertiary education? *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100663.
- Katz, D. (1964). The motivational basis of organizational behavior. *Behavioral Science*, 9(2), 131-133.
- Kayes, A. B., Kayes, D. C., & Kolb, D. A. (2005). Experiential learning in teams. *Simulation Gaming*, 36(3), 330-354.
- Khalil M. Dirani. (2009). Measuring the learning organization culture, organizational commitment and job satisfaction in the Lebanese banking sector. *Human Resource Development International*, 12(2), 189-208.
- Khasawneh, S. (2011). Learning organization disciplines in higher education institutions: An approach to human resource development in Jordan. *Innovative Higher Education*, 36, 273-285.

- Khoa, B. T., Huynh, T. T., (2024), Knowledge-intensive teamwork development through social media adoption after the COVID-19 pandemic in higher education institutions, *Heliyon* 10 (2024) e26210
- Kessel M, Hannemann-Weber H, & Kratzer J. (2012). Innovative Work Behavior in healthcare: the benefit of operational guidelines in the treatment of rare diseases. *Health Policy*, 105(2), 146–153.
- Kim, D. H. (1993). The link between individual and organizational learning. *Sloan Management Review*, 35(1), 37–50.
- Kim, J., Lim, D. H., Yoon, S. W., & Kim, H. (2024). Relationships among learning organization, resistance to change, job crafting, and innovative work behavior in South Korea: Public vs. for-profit sectors. *Asia Pacific Education Review* 26(5).
- Kock, N. (2015). Common method bias in PLS-SEM: A full collinearity assessment approach. *International Journal of E-Collaboration (IJEC)*, 11(4), 1–10.
- Kock, N., & Lynn, G. (2012). Lateral collinearity and misleading results in variance-based SEM: An illustration and recommendations. *Journal of the Association for Information Systems*, 13(7).
- Kontoghiorghes, C., Awbrey, S. M., & Feurig, P. L. (2005). Examining the relationship between learning organization characteristics and change adaptation, innovation, and organizational performance. *Human Resource Development Quarterly*, 16(2), 185–211.
- Koopmans, L., Bernaards, C. M., Hildebrandt, V. H., Schaufeli, W. B., de Vet, H. C. W., & van der Beek, A. J. (2011). Conceptual frameworks of individual work performance: A systematic review. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 53(8), 856–866.
- Koopmans, L., Bernaards, C., Hildebrandt, V. (2014). Improving the individual work performance questionnaire using Rasch analysis. *Journal of Applied Measurement*, 15(2), 124–149.
- Koopmans, L. (2015). *Individual Work Performance Questionnaire (IWPQ): Instruction manual*.
- Kridaningsih, A. (2020). Impact of knowledge management practices on the performance of Medan and Padang university lecturers. *Media Mahardhika*, 18(2), 345–358.
- Kristof, A. L. (1996) . Person-organization fit: An integrative review of its conceptualizations, measurement, and implications. *Personnel Psychology*, 49(1), 1–49.
- Kulkarni, U. R., et al. (2006-2007). A knowledge management success model: Theoretical development and empirical validation. *Journal of Management Information Systems*, 23(3), 309–347.
- Kumar, N. (2005). Assessing the learning culture and performance of educational institutions. *Performance Improvement*, 44(9), 27–32.
- Kumar, N., Cook, E. J., Fayda-Kinik, S., & Maisuradze, L. (2024). ICTs influence on knowledge sharing in highereducation: A pre-AI systematic literature review. *European Journal of Education*, 59(4).
- Lameky, V. Y. (2024). Digital transformation of learning organizations. *The Learning Organization: An International Journal*, 31(6), 1039–1041.
- Lau, Y. Y., Lee, H. W., & Idris, M. A. (2020). Learning organization and organizational citizenship behaviour: The moderating role of team-oriented culture. *European Journal of Training and Development*, 44(8/9), 847–866.
- Le, B. D., Do, N. H., Le, T. T., & Pham, V. (2021). The influence of knowledge management on satisfaction and job performance: A case study of lecturers at Vietnam National University, Hanoi. *WSEAS Transactions on Business and Economics*, 18, 1554–1571.
- Leblanc, P.-M., Harvey, J.-F., & Rousseau, V. (2024). A meta-analysis of team reflexivity: Antecedents, outcomes, and boundary conditions. *Human Resource Management Review*, 34(4), Article 101042
- Lee, J. & Jin, M. H. (2023). Understanding the organizational learning culture–innovative behavior relationship: The mediating role of knowledge sharing. *Public Administration*, 101:1326–1348
- Leila Abdoli. (2011). A feasibility study on developing the faculty of management and economics at Tehran Science and Research Branch of the Islamic Azad University into a learning organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 29, 957–963.
- Li, H., Sajjad, N., Wang, Q., Ali, A. M., Khaqan, Z., & Amina, S. (2019). Influence of transformational leadership on employees' innovative work behavior in sustainable organizations: Test of mediation and moderation processes. *Sustainability (Switzerland)*, 11(6), 1594.

- Li, X., & Zheng, Y. (2014). The influential factors of employees' innovative behavior and the management advices. *Journal of Service Science and Management*, 7(6), 446–450.
- Li, X., Zhang, J., et al. (2025). Unveiling the factors shaping teacher job performance: Exploring the interplay of personality traits, perceived organizational support, self-efficacy, and job satisfaction. *BMC Psychology* (2025) 13:14, 1-13
- Likert, R. (1932), "A Technique for the Measurement of Attitudes", *Archives of Psychology*, 140, pp. 1–55.
- Lin, H. F. (2008). Empirically testing innovation characteristics and organizational learning capabilities in e-business implementation success. *Internet Research*, 18(1), 60-78.
- Linda Theresia, A. H. Lahuddin, & Gadih Ranti. (2018). The influence of culture, job satisfaction and motivation on the performance lecturer / employees. *Proceedings of the International Conference on Industrial Engineering and Operations Management*. Bandung, Indonesia.
- Linh, N. T., Trana, N., Doana, X., & Nguyena, V. (2020). The impact of knowledge sharing on innovative work behavior of Vietnam telecommunications. *Management Science Letters*, 10(1), 53–56.
- Lisa Schilling R.N., M.P.H., et al. (2011). Kaiser Permanente's Performance Improvement System, Part 4: Creating a learning organization. *The Joint Commission Journal on Quality and Patient Safety*, 37(12), 532-543, AP1-AP5.
- Lousã, E. P., Alves, M., P., Koopmans, L. (2024). Adaptation and validation of the Individual Work Performance Questionnaire (IWPQ) to a Portuguese version. *Administrative Sciences*, 14(7): 150.
- Ludwikowska, K., Zakkariya, K. A., & Aboobaker, N. (2025). Academic leadership and job performance: The effects of organizational citizenship behavior and informal institutional leadership. *Asian Education and Development Studies*, 14(1), 115–130.
- Luhgiatno Luhgiatno, & Christantius Dwiatmadja. (2020). Developing optimal distinctive open innovation in private universities: Antecedents and consequences on innovative work behavior and employee performance. *International Journal of Higher Education*, 9(5).
- Luthra A., Dixit S., Arya V. (2024). Evaluating the impact of faculty development on employee engagement practices in higher education: Analysing the mediating role of professional development. *The Learning Organization*, 31(4), 565–585.
- Lyons, P., & Bandura, R. P. (2017). Manager stimulation of employee self-regulated learning. *Industrial and Commercial Training*, 49(5), 205-212.
- Machmed Tun Ganyang, et al. (2019). The impact of recruitment, learning organization, self development towards the performance of lecturer of Polytechnic "X" Jakarta. *IOSR Journal of Business and Management*, 21(9), 65-72.
- Madugu, U., Manaf, H. A. (2018), An empirical analysis of the influence of knowledge sharing on individual academic staff performance, *Asian Journal of Multidisciplinary Studies*, 6(12), 53-65
- Mak, C., & Hong, J. (2020). Creating learning organization 2.0: A contextualized and multi-stakeholder approach. *The Learning Organization*, 27(3), 235–248.
- Malik Faisal Azeem. (2016). *Linking learning organization practices with employee performance* (Doctoral dissertation). IQRA University, Islamabad Campus.
- Marie-Pierre Gagnon, et al. (2015). A learning organization in the service of knowledge management among nurses: A case study. *International Journal of Information Management*, 35(5), 636-642.
- Marquardt, Michael J., & Angus Reynolds. (1994). *Global learning organization: Gaining advantage through continuous learning*. Irwin.
- Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: A systems approach to quantum improvement and global success*. McGraw-Hill Companies.
- Marquardt, M. J. (2002). *Building the LO: Mastering the 5 elements of corporate learning*. Davies-Black Publishing.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (1990). *Informal and incidental learning at the workplace*. Routledge.
- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2015). *Informal and incidental learning in the workplace*. Routledge.
- Masa'deh, H., Alrowwad, A., Alkhalafat, F., Obeidat, B., & Abualoush, S. (2018). The role of corporate social responsibility in enhancing firm performance from the perspective of IT employees in Jordanian banking sector: The mediating effect of transformational leadership. *Modern Applied Science*, 12(7), 1-26.

- Marsick, V. J., & Watkins, K. E. (2003). Demonstrating the value of an organization's learning culture: The dimensions of the learning organization questionnaire. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 132-151.
- Maryadi, M., Utami, H. N., Prasetya, A., & Hutahayan, B. (2026). Advancing the understanding of employee performance: A recent systematic literature review using PRISMA. *Cogent Business & Management*, 13(1), 2612412.
- Mathis, R. L., & Jackson, J. H. (2002). *Manajemen Sumber Daya Manusia*. Salemba Empat.
- Mattsson, J., & Orfila-Sintes, F. (2014). Hotel innovation and its effect on business performance. *International Journal of Tourism Research*, 16(4), 388-398.
- Meglino, B. M., Ravlin, E. C., & Adkins, C. L. (1989). A work values approach to corporate culture: A field test of the value congruence process and its relationship to individual outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 424-432.
- 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.
- Messmann, G., & Mulder, R. (2012). Development of a measurement instrument for innovative work behavior as a dynamic and context-bound construct. *Human Resource Development International*, 15(1), 43-59.
- Miebaka Dagogo Tamunomiebi, & Constance Oyibo. (2020). Work-Life Balance and Employee Performance: A Literature Review. *European Journal of Business and Management Research*, 5(2).
- Mizola, S. H., & Yulia Efni. (2016). Effect of Learning Organization, Leadership and Workload on the Performance of Employees of the Central Office PT. Bank Riau Kepri. *European Journal of Business and Management*, 8(8).
- Mohammad Jamalzad. (2012). The relationship between knowledge management and learning organization of faculty members at Islamic Azad University, Shiraz Branch in Academic year. (2010-2011). *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 62, 1164-1168.
- Mohanty, K., & Kar, S. (2012). Achieving Innovation and Success: Organizational learning. *SCMS Journal of Indian Management*, 36-42.
- Moisés J. Schwartz, & Ray C. Rist. (2016). *The international monetary fund and the learning organization: The role of independent evaluation*. International Monetary Fund.
- Monteiro, et al. (2016). The innovative behaviour of software engineers: Findings from a pilot case study. *Proceedings of the 10th ACM/IEEE International Symposium on Empirical Software Engineering and Measurement*, 1-10.
- M. Murat Yaşloğlu, Ömer Şap, & Duygu Toplu. (2014). An investigation of the characteristics of learning organizations in Turkish Companies: Scale Validation. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 150, 726-734.
- Munene, J. C. (1995). Not-on-seat: An investigation of some correlates of organizational citizenship behaviour in Nigeria. *Applied Psychology*, 44(2), 111-122.
- Murphy, K. R. (1989). Dimensions of job performance. In R. Dillon & J. Pelligrino (Eds.), *Testing: Applied and Theoretical Perspectives* (pp. 218±47). Praeger.
- Nabhan, F. & Munajat, M. (2023) The role of work engagement and organizational commitment in improving job performance, *Cogent Business & Management*, 10:2, 2235819
- Naila Mushtaq, & Dr. Allah Bakhsh Malik. (2018). The Role of Public and Private Universities of Pakistan as Learning Organization. *Journal of Research in Social Sciences*, 6(1).
- Nangoy, R., Hamsal, M., Setiadi, N. J., & Pradipto, Y. D. (2019). The roles of employee work well-being on innovative work behavior mediated by organizational commitment. *International Journal of Economics and Business Research*, 18(3), 314-327.
- Nevis, E. C., et al. (1995). Understanding organizations as learning systems. *Sloan Management Review*, 36(2), 73-85.
- Nguyen Thi Kim Ba, et al. (2023). Impacts of perceived justice, workplace fun on innovative work behavior and job performance of lecturers at universities in Ho Chi Minh city. *Journal of Finance – Marketing*, 14(3), 63-75
- Nguyen-Duc, T., Phuong, T. T., Le, T. T. B., & Nguyen, L. T. T. (2023). Validation of dimensions of the learning organization questionnaire (DLOQ) in a Vietnamese context. *The Learning Organization*, 30(5), 511-531.
- Nguyen, T. T., & Nguyen, T. T. (2023). Factors affecting academic staff's research performance in

- Vietnam's universities. *Vietnam Journal of education*, 7(2), 146-156.
- Nicolau, J. L., & Santa-Maria, M. J. (2013). The effect of innovation on hotel market value. *International Journal of Hospitality Management*, 32, 71-79.
- Niko Sudibjo, & Raggi Kanya Prameswari. (2021). The effects of knowledge sharing and person-organization fit on the relationship between transformational leadership on innovative work behavior. *Heliyon*, 7, e07334.
- Noefer, K., Stegmaier, R., Molter, B., & Sonntag, K. (2009). Great many things to do and not a minute to spare: Can feedback from supervisors moderate the relationship between skill variety, time pressure, and employees' innovative behavior? *Creativity Research Journal*, 21(4), 384-393.
- Nopparat Thepthepa, & Toshioa Mitsufuji. (2016). Knowledge Process and Learning Organization Development in Science Museums. *Procedia Computer Science*, 99, 157-170.
- N. T. Pham-Thai, T. D. Le, A. J. McMurray, N. Muenjohn (2023). Unlocking the black box of HPWPs-performance relationship in Vietnamese higher education context: the case of Ho Chi Minh City's universities. *Studies in Higher Education*, 48(9), 1411-1427.
- Nzuve, S. N. M., & Omolo, E. A. (2012). A study of the practice of the learning organization and its relationship to performance among Kenyan commercial banks. *Problems of Management in the 21st Century*, 4, 45-56.
- OECD. (2010). *Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA for the United States*. OECD Publishing.
- Okolocha, Chizoba Bonaventure, Akam, Godwin Uche, Uchehara, Felicia Omelogo (2021), Effect of job satisfaction on job performance of university lecturers in south-east, Nigeria, *International Journal of Management Studies and Social Science Research, Volume 3 Issue 1*, 119-137.
- Onoyase, A. (2017). Motivation and job performance of lecturers of tertiary institutions in Nigeria: Implication for counselling, *World Journal of Educational Research*, 4(2): 280-289.
- Organ, D. W. (1997). Organizational citizenship behavior: It's construct clean-up time. *Human Performance*, 10(3), 85-97.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books.
- Organ, D. W. (1990). The motivational basis of organizational citizenship behavior. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (Vol. 12, pp. 43-72). JAI Press.
- Organ, D. W., & Konovsky, M. (1989). Cognitive versus affective determinants of organizational citizenship behavior. *Journal of Applied Psychology*, 74(1), 157-164.
- Organisation for Economic Cooperation and Development. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing, and retaining effective teachers*. Author.
- Örtenblad, A. (2001). On the difference between organizational learning and the learning organization. *The Learning Organization*, 8(3), 125-133.
- Örtenblad, A. (2002). A typology of the idea of learning organization. *Management Learning*, 33(2), 213-230.
- Örtenblad, A. (2004). The learning organization: Towards an integrated model. *The Learning Organization*, 11(2), 129-144.
- Örtenblad, A. (2007). The evolution of popular management ideas: an exploration and extension of the old wine in new bottles metaphor. *International Journal of Management Concepts and Philosophy*, 2(4), 365-388.
- Örtenblad, A. (2013). What do we mean by 'Learning Organization'? In A. Örtenblad (Ed.), *Handbook of Research on the Learning Organization: Adaptation and Context* (pp. 22-34). Edward Elgar Publishing.
- Örtenblad, A. (2018). What does "learning organization" mean? *The Learning Organization*, 25(3), 150-158.
- Owen, H. (1991). *Riding the tiger: Doing business in a transforming world*. Abbott.
- Owenby, P. H. (2002). Organizational learning communities and the dark side of the learning organization. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2002(95), 51-60.
- Paraskevi Dekoulou, & Panagiotis Trivellas. (2014). Learning Organization in Greek Advertising and Media Industry: A Way to Face Crisis and Gain Sustainable Competitive Advantage. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 148, 338-347.
- Paraskevi Dekoulou, & Panagiotis Trivellas. (2015). Measuring the Impact of Learning Organization on Job Satisfaction and Individual Performance in Greek Advertising Sector. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 175, 367-375.

- Parivash Jafari, & Mostafa Kalanaki. (2012). Relationship Between the Dimensions of Learning Organization and Readiness-to-Change. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 5811-5815.
- Parker, S. K., Williams, H. M., & Turner, N. (2006). Modeling the antecedents of proactive behavior at work. *Journal of Applied Psychology*, 91(3), 636-652.
- Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (1989). The learning company. *Studies in Continuing Education*, 11(2), 91-101.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1991). *The learning company: A strategy for sustainable development*. McGraw-Hill.
- Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1992). *The learning company*. McGraw-Hill.
- Pedler, M., Boydell, T., & Burgoyne, J. (2019). Learning Company: The Learning Organization According to Pedler, Burgoyne, and Boydell. In A. Örtenblad (Ed.), *The oxford handbook of the learning organization*. Oxford University Press.
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., & Rojas-Miranda, P. (2025). The impact of organisational learning on innovation and institutional performance in universities: A narrative review. *Systems*, 13(9), Article 743
- Pelin Kanten, Selahattin Kanten, & Mert Gurlek. (2015). The Effects of Organizational Structures and Learning Organization on Job Embeddedness and Individual Adaptive Performance. *Procedia Economics and Finance*, 23, 1358-1366.
- Petersen, I., & Kruss, G. (2022). Strengthening the university third mission through building community capabilities alongside university capabilities. *Science and Public Policy*, 49(6), 890–904.
- Pham, T. P. T., Nguyen, T. V., Nguyen, P. V., & Ahmed, Z. U. (2024). The pathways to innovative work behavior and job performance: Exploring the role of public service motivation, transformational leadership, and person-organization fit in Vietnam's public sector. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10(3), Article 100315.
- Phillips, J. M., Gully, S. M., McCarthy, J. E., Castellano, W. G., & Kim, M. S. (2014). Recruiting global travelers: The role of global travel recruitment messages and individual differences in perceived fit, attraction, and job pursuit intentions. *Personnel Psychology*, 67(1), 153–201.
- Pivčević, S., & Garbin Praničević, D. (2012). Innovation activity in the hotel sector—The case of Croatia. *Economic Research—Ekonomika Istraživanja*, 25(S1), 337–363.
- Platania, S., Morando, M., Gruttadauria, S., V., Koopmans, L. (2024). The Individual Work Performance Questionnaire (IWPQ): Psychometric properties of the Italian version. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 14(1), 49-63.
- Posner, B. Z., Kouzes, J. M., & Schmidt, W. H. (1985). Shared values make a difference: An empirical test of corporate culture. *Human Resource Management*, 24(3), 293–309.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature. *Journal of Management*, 26(3), 513–563.
- Podsakoff, N. P., Whiting, S. W., Podsakoff, P. M., & Blume, B. D. (2009). Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 94(1), 122–141.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, 63(1), 539–569.
- Power, J., & Waddell, D. (2004). The link between self-managed work teams and learning organisations using performance indicators. *The Learning Organization*, 11(3), 244-259.
- Pugh, K. J., & Zhao, Y. (2003). Stories of teacher alienation: A look at the unintended consequences of efforts to empower teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(2), 187–201.
- Pulakos, E. D., Arad, S., Donovan, M. A., & Plamondon, K. E. (2000). Adaptability in the workplace: Development of a taxonomy of adaptive performance. *Journal of Applied Psychology*, 85(4), 612-624.
- Pulakos, E. D., et al. (2002). Predicting adaptive performance: further tests of a model of adaptability. *Human Performance*, 15(4), 299-323.
- Rachmaliya, N. S., & Efendy, H. (2017). Analysis of employee performance, organisational culture, work satisfaction and organisational commitment. *Human Resource Research*, 1(1).
- Rad, D., & Bocoş, M. (2024). *Advancements in learning organizations: A comprehensive narrative review*. Revista Românească pentru Educație Multidimensională, 16(2), 418–446.

- Rais Hidayat, & Yuyun Elizabeth Patras. (2022). The Effect of Principals' Leadership and Learning Organization on Teachers' Innovative Work Behavior During the COVID-19 Pandemic. *Tadris: Jurnal Keguruan dan Ilmu Tarbiyah*, 7(1), 161-175.
- Ramírez, A. M., Morales, V. J. G., & Rojas, R. M. (2011). Knowledge creation, organizational learning and their effects on organizational performance. *Engineering Economics*, 22(3), 309-318.
- Rebelo, T. M., & Gomes, A. D. (2011). Conditioning factors of an organizational learning culture. *Journal of Workplace Learning*, 23(3), 173-194.
- Reilly, R. C., Lilly, F., Bramwell, G., & Kronish, N. (2011). A synthesis of research concerning creative teachers in a Canadian context. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 533-542.
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698-714.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2018). *Organizational behavior*. Pearson Education Limited.
- Rodgers, S. (2007). Innovation in food service technology and its strategic role. *International Journal of Hospitality Management*, 26(4), 899-912.
- Rogerson, J. M. (2013). Reconfiguring South Africa's hotel industry 1990-2010: Structure, segmentation, and spatial transformation. *Applied Geography*, 36, 59-68.
- Roth, P. L., Arnold, J. D., Walker, H. J., Zhang, L., & Van Iddekinge, C. H. (2022). Organizational political affiliation and job seekers: If I don't identify with your party, am I still attracted? *Journal of Applied Psychology*, 107(5), 724-745.
- Rotundo, M., & Sackett, P. R. (2002). The relative importance of task, citizenship, and counterproductive performance to global ratings of performance: A policy- capturing approach. *Journal of Applied Psychology*, 87(1), 66-80.
- Rullyana, G., Afriany, D., & Japar, M. (2024). A bibliometric analysis of learning organization (1976-2023). *Kelola: Jurnal Manajemen Pendidikan*, 11(1), 1-17.
- Russell Sarder. (2016). *Building an innovative learning organization*. Wiley.
- Russo, M. (2012). Diversity in goal orientation, team performance and internal team environment. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 31(2), 124-143.
- Sadler, P. (1993). *Managing talent: Making the most of the best*. Pitman Publishing.
- Saif, N., Amelia, Goh, G. G., Rubin, A., Shaheen, I., & Murtaza, M. (2024). Influence of transformational leadership on innovative work behavior and task performance of individuals: The mediating role of knowledge sharing. *Heliyon*, 10, e32280.
- Saks, A. M., & Ashforth, B. E. (1997). A longitudinal investigation of the relationships between job information sources, applicant perceptions of fit, and work outcomes. *Personnel Psychology*, 50(2), 395-426.
- Salas, E., DeRouin, R. E., & Gade, P. A. (2007). The military's contribution to our science and practice: People, places, and findings. In L. L. Koppes (Ed.), *Historical perspectives in industrial and organizational psychology* (pp. 169-189). Lawrence Erlbaum.
- Salbiyah, S., Nuraini, F., Rosmaniar, A. (2019), Motivation And Its Effect On Women's Lecturer Performance In University of Muhammadiyah Surabaya, *International Journal of Economics and Management Studies*, 6(9):48-55
- Santa, M. (2015). Learning organisation review: A "good" theory perspective. *The Learning Organization*, 22(5), 242-270.
- Savelsbergh, C. M. J. H., Van der Heijden, B. I. J. M., & Poell, R. F. (2009). The development and empirical validation of a multidimensional measurement instrument for team learning behaviors. *Small Group Research*, 40(5), 578-607.
- Schroeder, R., Van de Ven, A., Scudder, G., & Polley, D. (1989). The development of innovation ideas. In A. Van de Ven, H. Angle, & M. Poole (Eds.), *Research on the management of innovation: The Minnesota studies* (pp. 107-134). Harper & Row.
- Schaufeli, W. B., & Taris, T. W. (2014). A critical review of the Job Demands-Resources Model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Eds.), *Bridging occupational, organizational and public health* (pp. 43-68). Springer.
- Schermerhorn, J. R., Jr. (1989). *Management for productivity* (3rd ed.). Wiley.
- 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.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of learning organization*. Doubleday.

- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. Doubleday.
- Senge, P. M., et al. (2010). *The necessary revolution: How individuals and organizations are working together to create a sustainable world*. Nicholas Brealey Publishing.
- Serkan Bayraktaroglu, & Rana OzenKutanis. (2003). Transforming hotels into learning organisations: a new strategy for going global. *Tourism Management*, 24(2), 149-154.
- Shaoan, M. M. R., Namanyane, T., Feng, M., & Arif, M. (2025). A systematic literature review on the importance of teacher recruitment and retention in global educational reform. *Frontiers in Education*, 9, 1447752.
- Shin, J. C., & Jung, J. (2014). Academics job satisfaction and job stress across countries in the changing academic environments. *Higher Education*, 67(5), 603–620.
- Shno Mohammadi, & Premalatha Karupiah. (2019). Quality of work life and academic staff performance: a comparative study in public and private universities in Malaysia. *Studies in Higher Education*, 46(1), 1-17.
- Shwetha, B. V. & Ashraf, D. S. (2025). Exploring OCB in academic contexts: Insights from a narrative review. *Journal of Marketing & Social Research*. Volume: 02, Issue 06, 74-80
- Siregar, Z. M. E., Suryana, E. A., & Senen, S. H. (2019). Factors influencing innovative work behavior: An individual factors perspective. *International Journal of Scientific & Technology Research*, 8(9), 324–327.
- Siregar, J., Widodo, W., Permana, R., Sriyono, H., & Saputro, A. (2026). Evoking teachers' innovative work behavior: Perspective of digital leadership, creativity, and proactive personality through work engagement. *European Journal of Educational Research*, 15(1), 323–339.
- So, K. (2013). Knowledge construction among teachers within a community based on inquiry as stance. *Teaching and Teacher Education*, 29, 188–196.
- Somech, A., & Ron, I. (2007). Promoting organizational citizenship behavior in schools: The impact of individual and organizational characteristics. *Educational Administration Quarterly*, 43(1), 38–66.
- Song, J. H., Joo, B. K., & Chermack, T. J. (2009). The dimensions of learning organization questionnaire (DLOQ): A validation study in a Korean context. *Human Resource Development Quarterly*, 20(1), 43–64.
- Song, J. H., Chai, D. S., Kim, J., & Bae, S. H. (2018). Job Performance in the Learning Organization: The Mediating Impacts of Self-Efficacy and Work Engagement. *Performance Improvement Quarterly*, 30(4), 249–271.
- Sonnentag, S., & Frese, M. (2002). Performance concepts and performance theory. In S. Sonnentag (Ed.), *Psychological management of individual performance* (pp. 3–25). Wiley.
- Spector, P. E., & Fox, S. (2002). An emotion-centered model of voluntary work behavior: Some parallels between counterproductive work behavior and organizational citizenship behavior. *Human Resource Management Review*, 12(2), 269-292.
- Spector, P. E., & Fox, S. (2005). The stressor–emotion model of counterproductive work behavior. In S. Fox & P. E. Spector (Eds.), *Counterproductive work behavior: Investigations of actors and targets*, 151–174
- Stainer, A. (1999). Productivity, performance and paradise. *Management Services*, 43(6), 8-11.
- Stankard, M. F. (2002). *Management systems and organizational performance: The search for excellence beyond ISO9000*. Greenwood Publishing Group.
- Stata, R. (1989). Organizational learning—The key to management innovation. *Sloan Management Review*, 30(3), 63-74.
- Steenkamp, J.-B. E. M., & Baumgartner, H. (1998). Assessing measurement invariance in cross-national consumer research. *Journal of Consumer Research*, 25(1), 78–90.
- Stoffers, J. M. M., & Van der Heijden, B. I. J. M. (2018). An innovative work behavior -enhancing employability model moderated by age. *European Journal of Training and Development*, 42(1/2), 143-163.
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258.

- Suhardi, S. (2019). The influence of work motivation, competence, work environment and compensation on employee performance at PT. Life insurance in Batam city with Organizational citizenship behavior as intervening variable. *Jurnal Benefita*, 4(2), 296-315.
- Sukirno, D. S., & Siengthai, S. (2011). Does participative decision making affect lecturer performance in higher education? *International Journal of Educational Management*, 25(5), 494-508.
- Sukirno, D. S., & Siengthai, S. (2011). Organizational justice, organizational commitment, and trust in manager as predictors of organizational citizenship behavior. *International Journal of Human Resource Studies*, 1(2), 1-16.
- Sun, H., Teh, P., Ho, K., & Lin, B. (2017). Team diversity, learning, and innovation: a mediation model. *Journal of Computer Information Systems*, 57(1), 22-30.
- Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2012). Effects of team knowledge management on the creativity and financial performance of organizational teams. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 118(1), 4-13.
- Syed Arslan Haider, et al. (2022). The impact of responsible leadership on knowledge sharing behavior through the mediating role of person–organization fit and moderating role of higher educational institute culture. *Journal of Innovation & Knowledge*, 7, 100265.
- Tafesse, M. (2021). Organizational learning practices in public higher education institutions of Ethiopia. *Technium Education and Humanities*, 1(1), 55–78.
- Tariq, U., Mumtaz, R., Mushtaq, A., & Waheed, A. (2014). Impact of leader member exchange on organizational performance and commitment with organizational culture as moderator: a non-monetary tactic to enhance outcome. *International Journal of Scientific & Engineering Research*, 5(12), 92-100.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. Harper & Brothers.
- Teare, R., & Dealtry, R. (1998). Building and sustaining a learning organization. *The Learning Organization*, 5(1), 47–60.
- Thevanes, N., & Mangaleswaran, T. (2018). Relationship between work life balance and job performance of employees. *IOSR Journal of Business and Management*, 20(5), 11-16.
- Tianfei Yang, et al. (2022). Employee Recognition, Task Performance, and OCB: Mediated and Moderated by Pride. *Sustainability*, 14, 1631.
- Tinofirei, C. (2011). *The unique factors affecting employee performance in non profit organisations*. University of South Africa.
- TiborBaráth. (2015). Learning Organization as a Tool for Better and More Effective Schools. *Procedia Manufacturing*, 3, 1494-1502.
- 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.
- Tidd, J., & Bessant, J. R. (2020). *Managing innovation: Integrating technological, market and organizational change*. John Wiley & Sons.
- Tinuke, F. M. (2015). Dimensions of University Academic Staff Performance Appraisal in Selected Public Universities in Nigeria. *Journal of Global Economics, Management and Business Research*, 3(3), 139-147.
- Tinuke, W. M. (2015). Lecturers' job performance and undergraduates' academic performance in Nigerian universities. *Journal of Education and Practice*, 6(23), 126-131.
- Tohidi, H., Seyedaliakbar, S. M., & Mandegari, M. (2012). Organizational learning measurement and the effect on firm innovation. *Journal of Enterprise Information Management*, 25(3), 219-245.
- Tolossa, D., & Negussie, Y. (2023). Relationship between teachers' job satisfaction and job performance in higher education: A systematic review. *VIDYA – A Journal of Gujarat University*, 2(1), 12–17.
- Tomic, W., & Brouwers, A. (1999). Where do teachers get their ideas from? *Creativity and Innovation Management*, 8(4), 262–268.
- Tsang, E. (1997). Organizational learning and the learning organization: a dichotomy between descriptive and prescriptive research. *Human Relations*, 50(1), 57-70.
- Tuyet-Mai Nguyen, Ashish Malik, Pawan Budhwar (2022), Knowledge hiding in organizational crisis: The moderating role of leadership, *Journal of Business Research*, 139(2022), 161-172
- U. Umalihayati, Hardhienata, S., Wulandari, D. (2022). How Does Innovative Behavior Mediating The Effect of Visionary Leadership, Learning Organization and Creativity On Lecturers' Performance? *Multicultural Education*, 8(4).

- Uvhagen, H., Gärdegård, A., & Klinga, C. (2024). *Through the lens of learning organization theory: Strategies used when introducing new work methods as described by practitioners and leaders in social services*. Nordic Social Work Research. Advance online publication.
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (2000). A review and synthesis of the measurement invariance literature: Suggestions, practices, and recommendations for organizational research. *Organizational Research Methods*, 3(1), 4–70.
- Victor, A.A., & Babatunde, E.G. (2014). Motivation and effective performance of academic staff in higher education: Case study of Adekunle Ajasin University, Ondo State, Nigeria). *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, 1(2), 157-163.
- Viswesvaran, C., & Ones, D. S. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4), 216–226.
- Voulalas, Z. D., & Sharpe, F. G. (2005). Creating Schools as Learning Communities: Obstacles and Processes. *Journal of Educational Administration*, 43(2), 187–208.
- Vyas, P. (2024). Knowledge Management and Higher Education Institute: Review & Topic Analysis. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*. Volume 10, Issue 3, September 2024, 100349
- Walumbwa, F. O., Cropanzano, R., & Goldman, B. M. (2011). How leader–member exchange influences effective work behaviors: social exchange and internal–external efficacy perspectives. *Personnel Psychology*, 64(3), 739-770.
- Wang, G.-X., & Rashid, A. M. (2022). Job satisfaction as the mediator between a learning organization and organizational commitment among lecturers. *European Journal of Educational Research*, 11(2), 847–858.
- Wanto, H. S., & Suryasaputra, R. (2012). The effect of organizational culture and organizational learning towards competitive strategy and company performance. *Information Management and Business Review*, 4(9), 467-476.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1993). *Sculpting the learning organization: Lessons in the art and science of systemic change*. Jossey-Bass.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1996). *In action: Creating the learning organization*. ASTD Press.
- Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (1999). *Facilitating learning organizations: Making learning count*. Gower Publishing Limited.
- Wawan Erawan, Mukhlis, & Said Musnadi. (2021). The Effect Of Learning Organization And Leadership On Organizational Commitment And Its Impact On Personnel Performance Of Kodam Im Operation Assistant. *International Journal of Scientific and Management Research*, 4(2), 1-10.
- Wayne, S. J., Shore, L. M., Bommer, W. H., & Tetrick, L. E. (2002). The role of fair treatment and rewards in perceptions of organizational support and leader–member exchange. *Journal of Applied Psychology*, 87(3), 590-598.
- West, M. A. (2002). *Sparkling fountains or stagnant ponds: An integrative model of creativity and innovation implementation in work groups*. *Applied Psychology*, 51(3), 355–387.
- Wiese, C. W., Burke, C. S., Tang, Y., Hernandez, C., & Howell, R. (2022). Team learning behaviors and performance: A meta-analysis of direct effects and moderators. *Group & Organization Management*, 47(3), 571–611.
- Wijga, M., Beusaert, S., & Kyndt, E. (2025). What drives workplace learning: a systematic review of key antecedents. *Journal of Workplace Learning*, 37(9), 90-113.
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601–617.
- Yang, B. (2003). Identifying valid and reliable measures for dimensions of a learning culture. *Advances in Developing Human Resources*, 5(2), 152–162.
- Yang, B., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2004). The construct of the learning organization: Dimensions, measurement, and validation. *Human Resource Development Quarterly*, 15(1), 31-55.
- Yang, F., Qian, J., Tang, L., & Zhang, L. (2016). No longer take a tree for the forest: a cross-level learning-related perspective on individual innovative behavior. *Journal of Management & Organization*, 22(3), 291-310.

- Yeap, S. B., Shanmugam, S. K. S (2026). Fostering lecturers' innovative work behaviour in higher education: The role of ethical leadership and intrinsic motivation. *SN Social Sciences* (2026) 6:21.
- Yen, V. T., Toan, D. V., & Tai, T. A. (2024). Impact of Job-Related Factors on Lecturer's Performance: A Case Study in Vietnam. *Journal of Organizational Behavior Research*, 9(1), 64-78.
- Yin Yin Lau, P., McLean, G. N., Lien, B. Y. H., & Hsu, Y. C. (2016). Self-rated and peer-rated organizational citizenship behavior, affective commitment, and intention to leave in a Malaysian context. *Personnel Review*. 45(3):569-592.
- Yimam, M., H. (2022) Impact of training on employees performance: A case study of Bahir Dar university, Ethiopia, *Cogent Education*, 9:1, 2107301.
- Yu, P., Wu, J. J., Chen, I.-H., & Lin, Y.-T. (2007). Is playfulness a benefit to work? Empirical evidence of professionals in Taiwan. *International Journal of Technology Management*, 39(3/4), 412-429.
- Yu Kyoung Park, et al. (2014). Learning organization and innovative behavior: The mediating effect of work engagement. *European Journal of Training and Development*, 38(1/2), 75-94.
- 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.
- Zahargier, M. S., & Balasundaram, N. (2011). Factors affecting employees' performance in ready-made garments (RMGs) sector in Chittagong, Bangladesh. *Economic Sciences Series*, 63(1), 9-15.
- Zhang, S., Hamid, A. H. A., & Alias, B. S. (2025). Transformational leadership and scientific research performance of university faculty: A self-determination theory perspective. *Cogent Education*, 12(1), Article 2548950.
- Zhaochuan Qi, et al. (2012). A Humble Opinion on the Architectural Construction of University Learning Organizations. *Procedia Environmental Sciences*, 12(Part B), 1354-1360.
- Zeynep Kabadayı Kuşcu, et al. (2015). Learning Organization and its Cultural Manifestations: Evidence from a Global White Goods Manufacturer. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 210, 154-163.

PHỤ LỤC 1

MỘT SỐ ĐỊNH NGHĨA TIÊU BIỂU VỀ TỔ CHỨC HỌC TẬP

Tác giả	Định nghĩa/tóm lược nội dung cốt lõi	Trọng tâm nhấn mạnh
Garratt (1987)	Tổ chức chỉ có thể đạt hiệu quả và hiệu suất khi tồn tại sự học tập có ý thức, liên tục giữa lãnh đạo, nhân viên và khách hàng/người tiêu dùng.	Học tập như năng lực sống còn của tổ chức
Senge (1990, 2006)	TCHT là nơi con người liên tục mở rộng năng lực, nuôi dưỡng mô hình tư duy mới, giải phóng khát vọng tập thể và học cách học cùng nhau.	Tư duy hệ thống, tầm nhìn chung, học tập nhóm
Pedler và cs (1991)	TCHT là tổ chức tạo điều kiện cho việc học tập của tất cả các thành viên và liên tục tự chuyển đổi.	Tạo điều kiện học tập và tự chuyển đổi
Watkins & Marsick (1993)	TCHT là tổ chức học tập liên tục và có khả năng tự chuyển đổi thông qua các cơ chế học tập ở cấp cá nhân, nhóm và tổ chức.	Học tập đa cấp, hệ thống học tập liên tục
Garvin (1993)	TCHT là tổ chức có khả năng tạo ra, tiếp thu và chuyển giao tri thức, đồng thời điều chỉnh hành vi để phản ánh tri thức và hiểu biết mới.	Tri thức, thay đổi hành vi, khả năng quản trị và đo lường
Leithwood & Aitken (1995)	TCHT là tập thể cùng theo đuổi mục tiêu chung và mục tiêu cá nhân, thường xuyên xem xét, điều chỉnh mục tiêu và phát triển cách thức đạt mục tiêu hiệu quả hơn.	Mục tiêu chung, phân tư và cải tiến trong bối cảnh giáo dục
Nevis và cs (1995)	TCHT là tổ chức có hiệu quả trong việc thu nhận, chia sẻ và sử dụng tri thức.	Hiệu quả trong chu trình tri thức
Marquardt (1996)	TCHT là tổ chức học tập mạnh mẽ, liên tục chuyển đổi để thu thập, quản lý và sử dụng tri thức tốt hơn nhằm đạt thành công của tổ chức.	Tích hợp học tập, tri thức, con người, tổ chức, công nghệ
Baker & Camarata (1998)	TCHT là tổ chức tạo môi trường kích thích các thành viên tìm kiếm cách tiếp cận mới trong tiếp thu tri thức để thay đổi hành vi và cải thiện kết quả tương lai.	Môi trường học tập, thử nghiệm, thay đổi hành vi
Teare & Dealtry (1998)	TCHT là hệ thống xã hội trong đó các thành viên liên tục tạo lập, duy trì và khai thác học tập cá nhân và tập thể để cải thiện kết quả của tổ chức.	Quy trình học tập có ý thức, cải thiện kết quả
Goh (2001)	TCHT được đặc trưng bởi các thuộc tính quản trị như sứ mệnh rõ ràng, lãnh đạo chia sẻ, thử nghiệm, chuyển giao tri thức và làm việc nhóm.	Thuộc tính quản trị nền tảng
Yeo (2005)	TCHT là thực thể tập thể tập trung vào những đặc điểm khiến tổ chức có khả năng học hỏi.	Đặc trưng nhận diện tổ chức biết học
Örtenblad (2018, 2019)	TCHT cần được hiểu theo các “phiên bản” khác nhau và lựa chọn phù hợp với mục tiêu nghiên cứu, loại hình tổ chức và bối cảnh ứng dụng.	Đa nghĩa và phụ thuộc bối cảnh
Hong T. M. Bui (2019)	TCHT là tổ chức có văn hóa và cơ cấu học tập đủ mạnh để thúc đẩy tư duy học tập, học tập hệ thống, đổi mới và phát triển bền vững trong môi trường phức tạp, bất định.	Văn hóa học tập, hệ thống học tập, phát triển bền vững
Alkan & cs (2025)	Đề xuất năng lực TCHT dựa trên dữ liệu lớn, nhấn mạnh học tập dựa trên dữ liệu, học qua thử nghiệm và học từ kinh nghiệm.	Năng lực học tập trong bối cảnh chuyển đổi số

PHỤ LỤC 2

THANG ĐO GỐC CỦA CÁC BIẾN BẢNG TIẾNG ANH

Learning organization	
Individual level	Marsick & Watkins (2003)
<i>Create continuous learning opportunities</i> 1. In my organization, people help each other learn. 2. In my organization, people are given time to support learning. 3. In my organization, people are rewarded for learning.	
<i>Promote inquiry and dialogue</i> 1. In my organization, people give open and honest feedback to each other. 2. In my organization, whenever people state their view, they also ask what others think. 3. In my organization, people spend time building trust with each other.	
Team or group level	
<i>Encourage collaboration and team learning</i> 1. In my organization, teams/groups have the freedom to adapt their goals as needed. 2. In my organization, teams/groups revise their thinking as a result of group discussions or information collected. 3. In my organization, teams/groups are confident that the organization will act on their recommendations.	
Organization level	
<i>Create systems to capture and share learning</i> 1. My organization creates systems to measure gaps between current and expected performance. 2. My organization makes its lessons learned available to all employees. 3. My organization measures the results of the time and resources spent on training.	
<i>Empower people toward a collective vision</i> 1. My organization recognizes people for taking initiative. 2. My organization gives people control over the resources they need to accomplish their work. 3. My organization supports employees who take calculated risks.	
<i>Connect the organization to its environment</i> 1. My organization encourages people to think from a global perspective. 2. My organization works together with the outside community to meet mutual needs. 3. My organization encourages people to get answers from across the organization when solving problems.	
<i>Provide strategic leader ship for learning</i> 1. In my organization, leaders mentor and coach those they lead. 2. In my organization, leaders continually look for opportunities to learn. 3. In my organization, leaders ensure that the organization’s actions are consistent with its values.	
Lecturer performance	
1. I adequately completes assigned duties 2. I fulfill responsibilities specified in job description 3. I performs tasks that are expected of him/her 4. I meets formal performance requirements of the job 5. I engages in activities that will directly affect his/her performance evaluation 6. I never neglect aspects of the job that I am obligated to perform 7. I am often able to perform essential duties 8. I was effective in my job	N. T. Pham-Thai và cs (2023); El Junisi, R. và cs (2023); Tuyet-Mai Nguyen và cs (2022)

Organizational Citizenship Behavior	
<i>Organizational Citizenship Behavior - Individual</i> 1. Helps others who have been absent 2. Helps others who have heavy work loads 3. Assists supervisor with his/her work (when not asked) 4. Takes time to listen to co-workers' problems and worries 5. Goes out of way to help new employees 6. Takes a personal interest in other employees 7. Passes along information to co-workers	N. T. Pham-Thai và cs (2023)
<i>Organizational Citizenship Behavior - Organization</i> 8. Attendance at work is above the norm 9. Gives advance notice when unable to come to work 10. Takes undeserved work breaks 11. Great deal of time spent with personal phone conversations 12. Complains about insignificant things at work 13. Conserves and protects organizational property 14. Adheres to informal rules devised to maintain order	
Innovative work behavior 1. At work, I come up with innovative and creative notions 2. At work, I propose my own creative ideas and convince others 3. At work, I seek new service techniques, methods, or techniques 4. At work, I provide a suitable plan for developing new ideas 5. At work, I try to secure the funding and resources needed to implement innovations 6. Overall, I consider myself a creative member of my team	Hu và cs (2009)

PHỤ LỤC 3
NỘI DUNG PHÒNG VẤN CHUYÊN GIA
PHỤC VỤ PHÁT TRIỂN VÀ HOÀN THIỆN CÔNG CỤ ĐO LƯỜNG

Mở đầu

1. Xin thầy/cô cho biết một số thông tin ngắn gọn về vị trí công tác, lĩnh vực chuyên môn và kinh nghiệm làm việc trong môi trường giáo dục đại học.
2. Theo thầy/cô, với bối cảnh các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội, việc nghiên cứu các khái niệm gồm tổ chức học tập, hành vi đổi mới sáng tạo, hành vi công dân tổ chức và kết quả công việc của giảng viên có phù hợp hay không?

Về sự phù hợp của khái niệm và thành phần thang đo

3. Theo thầy/cô, các khái niệm nghiên cứu được sử dụng trong đề tài đã phù hợp với bối cảnh giảng viên đại học hay chưa?
4. Các thành phần của từng khái niệm nghiên cứu có phản ánh tương đối đầy đủ nội hàm của khái niệm đó trong bối cảnh nghiên cứu hay không?
5. Có thành phần nào theo thầy/cô là chưa thật sự phù hợp, còn trùng lặp hoặc cần điều chỉnh không?

Về các biến quan sát

6. Đối với từng nhóm biến quan sát, thầy/cô đánh giá thế nào về mức độ phản ánh của các biến đối với khái niệm mà chúng đo lường?
7. Có biến quan sát nào theo thầy/cô chưa rõ nghĩa, khó hiểu hoặc dễ gây hiểu theo nhiều cách khác nhau không?
8. Có biến quan sát nào theo thầy/cô chưa sát với đặc điểm công việc của giảng viên đại học không?
9. Có biến quan sát nào có nội dung gần nghĩa, trùng lặp hoặc có thể gộp/lược bỏ không?
10. Theo thầy/cô, có nội dung nào còn thiếu cần được bổ sung để thang đo phản ánh đầy đủ hơn khái niệm nghiên cứu không?

Về câu chữ và cách diễn đạt

11. Cách diễn đạt của các phát biểu trong thang đo đã rõ ràng, ngắn gọn và phù hợp với ngôn ngữ sử dụng trong môi trường đại học hay chưa?
12. Có thuật ngữ hoặc cách diễn đạt nào theo thầy/cô cần thay đổi để tự nhiên hơn, dễ hiểu hơn đối với giảng viên không?
13. Có phát biểu nào quá dài, khó trả lời hoặc cần cụ thể hóa thêm chủ thể, bối cảnh hay nội dung không?

Về tính phù hợp với bối cảnh nghiên cứu

14. Theo thầy/cô, các phát biểu trong thang đo đã phản ánh tương đối sát bối cảnh hoạt động nghề nghiệp của giảng viên ở các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội hay chưa?
15. Có phát biểu nào phù hợp với bối cảnh doanh nghiệp hoặc tổ chức khác nhưng chưa thật sự phù hợp với bối cảnh giáo dục đại học không?
16. Theo thầy/cô, cần điều chỉnh những điểm nào để thang đo phù hợp hơn với đối tượng giảng viên đại học?

Kết thúc

17. Theo thầy/cô, nhìn chung bộ thang đo sơ bộ đã có thể sử dụng cho bước điều tra thử hay chưa?
18. Thầy/cô có thêm đề xuất nào khác để hoàn thiện thang đo và bảng hỏi trước khi khảo sát chính thức không?

PHỤ LỤC 4

THANG ĐO HIỆU CHỈNH SAU PHÒNG VẤN CHUYÊN GIA

Thang đo sơ bộ	Thang đo hiệu chỉnh sau phỏng vấn chuyên gia
Tổ chức học tập	
Cấp độ cá nhân	
Trong trường/khoa/bộ môn tôi, mọi người giúp đỡ nhau học hỏi.	Trong trường tôi, các giảng viên giúp đỡ nhau học hỏi.
Trong trường/khoa/bộ môn tôi, mọi người được dành thời gian cho việc học tập cá nhân.	Trong trường tôi, giảng viên được dành thời gian cho việc học tập cá nhân.
Trong trường/khoa/bộ môn tôi, mọi người được khen thưởng khi có thành tích trong học tập.	Trong trường tôi, giảng viên được khen thưởng khi có thành tích trong học tập.
Trong trường/khoa/bộ môn tôi, mọi người đưa ra phản hồi cởi mở và trung thực cho nhau.	Trong trường tôi, các giảng viên đưa ra phản hồi cởi mở và trung thực cho nhau.
Trong trường/khoa/bộ môn tôi, mọi người đều hỏi ý kiến của người khác về quan điểm của mình đưa ra.	Trong trường tôi, các giảng viên hỏi ý kiến của người khác về quan điểm của mình đưa ra.
Trong trường/khoa/bộ môn tôi, mọi người dành thời gian để xây dựng niềm tin với nhau.	Trong trường tôi, các giảng viên dành thời gian để xây dựng niềm tin với nhau trong đối thoại và trao đổi.
Cấp độ nhóm (Khoa/Bộ môn/Nhóm nghiên cứu...)	
Trong trường/khoa/bộ môn tôi, các nhóm có quyền tự do điều chỉnh mục tiêu của mình khi cần thiết.	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi có quyền tự do điều chỉnh mục tiêu của nhóm khi cần thiết.
Trong trường/khoa/bộ môn tôi, các nhóm xem xét lại các ý kiến của nhóm thông qua thảo luận nhóm hoặc thông tin được thu thập.	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi xem xét lại các ý kiến của nhóm thông qua thảo luận nhóm hoặc thông tin thu thập được.
Trong trường/khoa/bộ môn tôi, các nhóm tin tưởng rằng tổ chức sẽ nghiêm túc tiếp thu ý kiến đóng góp của họ.	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi tin tưởng rằng tổ chức sẽ nghiêm túc tiếp thu ý kiến đóng góp của họ.
Cấp độ trường	
Trường tôi tạo ra các hệ thống để đo lường khoảng cách giữa kết quả công việc đạt được và kết quả công việc mong đợi	Trường tôi xây dựng hệ thống để đo lường khoảng cách giữa kết quả công việc đạt được và kết quả công việc mong đợi.
Trường tôi chia sẻ các bài học kinh nghiệm cho tất cả giảng viên.	Giữ nguyên
Trường tôi đo lường kết quả khi đầu tư thời gian và nguồn lực dành cho đào tạo.	Giữ nguyên
Trường tôi luôn ghi nhận những người có sáng kiến trong công việc.	Giữ nguyên
Trường tôi trao cho mọi người quyền kiểm soát các nguồn lực họ cần để hoàn thành công việc.	Trường tôi luôn trao cho giảng viên quyền chủ động kiểm soát nguồn lực thời gian, mối quan hệ, tài chính cần thiết để hoàn thành công việc.
Trường tôi hỗ trợ những người biết chấp nhận rủi ro được tính toán trước.	Trường tôi khuyến khích những giảng viên biết chấp nhận đặt mục tiêu khó, thách thức.
Trường tôi khuyến khích mọi người suy nghĩ từ góc độ quốc tế hóa.	Trường tôi khuyến khích giảng viên suy nghĩ từ góc độ toàn cầu.
Trường tôi làm việc cùng với các bên liên quan khác để đáp ứng nhu cầu chung.	Trường tôi luôn làm việc cùng với các bên liên quan khác để đáp ứng nhu cầu của cả hai bên.
Trường tôi khuyến khích mọi người thu thập ý kiến của cả trường khi giải quyết vấn đề.	Trường tôi luôn khuyến khích giảng viên thu thập ý kiến của các cá nhân, phòng ban liên quan khi giải quyết vấn đề.
Trong trường tôi, các nhà lãnh đạo/Ban lãnh đạo Trường cổ vũ và huấn luyện cho cấp dưới.	Trong trường tôi, các lãnh đạo luôn tư vấn, hướng dẫn những người dưới quyền.
Trong Trường tôi, các nhà lãnh đạo liên tục tìm kiếm cơ hội học hỏi.	Giữ nguyên
Trong Trường tôi, các nhà lãnh đạo đảm bảo rằng hành động của tổ chức nhất quán với các giá trị cốt lõi của Trường.	Trong trường tôi, các lãnh đạo đảm bảo rằng các hoạt động của nhà trường nhất quán với giá trị cốt lõi.

Kết quả công việc của giảng viên	
Tôi hoàn thành đầy đủ nhiệm vụ được giao.	Tôi đã hoàn thành đầy đủ trách nhiệm, nhiệm vụ được giao.
Tôi hoàn thành trách nhiệm được nêu trong bản mô tả công việc.	
Tôi thực hiện những nhiệm vụ được <i>mong đợi</i> ở tôi	Tôi <i>đã</i> thực hiện được những nhiệm vụ được <i>kỳ vọng</i> ở tôi.
Tôi đáp ứng được các yêu cầu <i>chính thức</i> về kết quả công việc.	Tôi đã đáp ứng các yêu cầu <i>của trường</i> về kết quả công việc cần đạt được.
Tôi tham gia vào các hoạt động liên quan trực tiếp đến việc đánh giá kết quả công việc của tôi	Giữ nguyên
Tôi không bao giờ bỏ bê các khía cạnh của công việc mà tôi có nghĩa vụ phải thực hiện.	Giữ nguyên
Tôi luôn thực hiện được những nhiệm vụ thiết yếu.	Giữ nguyên
Tôi đã làm việc hiệu quả.	Giữ nguyên
Hành vi công dân tổ chức	
Tôi giúp đỡ những <i>người</i> vắng mặt.	Tôi giúp đỡ những <i>đồng nghiệp</i> vắng mặt.
Tôi giúp đỡ những người có khối lượng công việc <i>nặng nhọc</i> .	Tôi giúp đỡ những người có khối lượng công việc <i>lớn</i> .
Tôi hỗ trợ người quản lý trong công việc của họ (khi không được yêu cầu)	Tôi hỗ trợ người quản lý trong công việc của họ (<i>kể cả</i> khi không được yêu cầu)
Tôi dành thời gian để lắng nghe những vấn đề và lo lắng của đồng nghiệp	Giữ nguyên
Tôi vượt ra ngoài trách nhiệm của mình để giúp đỡ đồng nghiệp mới.	Giữ nguyên
Tôi quan tâm đến các đồng nghiệp khác.	Giữ nguyên
Tôi <i>chuyển</i> thông tin cho đồng nghiệp.	Tôi <i>chia sẻ</i> thông tin cho đồng nghiệp.
Tôi thường xuyên có mặt tại nơi làm việc kể cả ngoài giờ quy định.	Bỏ
Tôi báo trước khi không thể đến làm việc	Tôi báo trước <i>cho lãnh đạo</i> khi không thể đến làm việc.
Tôi nghỉ làm <i>không có lý do</i> .	Tôi <i>báo cáo rõ lý do</i> khi xin nghỉ làm.
Tôi dành rất nhiều thời gian cho những cuộc nói chuyện cá nhân qua điện thoại.	Bỏ
Tôi phàn nàn về những điều <i>không đáng kể</i> ở nơi làm việc	Tôi phàn nàn về những điều <i>không tốt</i> ở nơi làm việc.
Tôi bảo quản và bảo vệ tài sản của trường.	Giữ nguyên
Tôi tuân thủ các quy tắc <i>bắt thành văn được đặt ra để duy trì trật tự</i> .	Tôi tuân thủ các quy tắc và quy trình <i>ngay cả khi không có ai kiểm tra, giám sát</i> .
Hành vi đổi mới sáng tạo	
<i>Tại nơi làm việc</i> , tôi có những ý tưởng mới mẻ và sáng tạo.	<i>Trong công việc</i> , tôi có những ý tưởng mới mẻ và sáng tạo.
<i>Tại nơi làm việc</i> , tôi cố gắng đề xuất những ý tưởng sáng tạo của riêng mình và thuyết phục người khác.	<i>Trong công việc</i> , tôi cố gắng đề xuất những ý tưởng sáng tạo của riêng mình và thuyết phục người khác.
<i>Tại nơi làm việc</i> , tôi tìm kiếm các kỹ thuật, phương pháp hoặc công cụ làm việc mới.	<i>Trong công việc</i> , tôi tìm kiếm các kỹ thuật, phương pháp hoặc công cụ làm việc mới.
<i>Tại nơi làm việc</i> , tôi đưa ra một kế hoạch phù hợp để phát triển những ý tưởng mới.	<i>Trong công việc</i> , tôi đưa ra một kế hoạch phù hợp để phát triển những ý tưởng mới.
<i>Tại nơi làm việc</i> , tôi cố gắng đảm bảo kinh phí và nguồn lực cần thiết để thực hiện đổi mới.	<i>Trong công việc</i> , tôi cố gắng đảm bảo kinh phí và nguồn lực cần thiết để thực hiện đổi mới.
Nhìn chung, tôi coi mình là giảng viên sáng tạo <i>tại nơi tôi đang công tác</i> .	Nhìn chung, tôi coi mình là giảng viên sáng tạo <i>trong công việc</i> .

PHỤ LỤC 5

PHIẾU GỢI Ý GÓP Ý CHO GIẢNG VIÊN THAM GIA ĐIỀU TRA THỦ

Sau khi đọc và trả lời bảng hỏi, xin thầy/cô cho biết ý kiến về các nội dung sau:

1. Các câu hỏi/phát biểu trong bảng hỏi có rõ ràng, dễ hiểu hay không?
2. Có phát biểu nào khó hiểu, dễ gây nhầm lẫn hoặc có thể được hiểu theo nhiều cách khác nhau không?
3. Có từ ngữ hoặc cách diễn đạt nào chưa tự nhiên, chưa phù hợp với ngôn ngữ thường dùng trong môi trường đại học không?
4. Có phát biểu nào quá dài, khó trả lời hoặc cần viết cụ thể hơn không?
5. Có phát biểu nào theo thầy/cô chưa sát với thực tế công việc của giảng viên không?
6. Có phát biểu nào mang nội dung gần giống nhau hoặc gây cảm giác lặp lại không?
7. Thang đo trả lời và cách trình bày bảng hỏi có thuận tiện cho việc trả lời hay không?
8. Thầy/cô có đề xuất điều chỉnh, bổ sung hoặc lược bỏ nội dung nào trong bảng hỏi không?
9. Ý kiến khác (nếu có):.....

.....

.....

PHỤ LỤC 6

PHIẾU KHẢO SÁT

Kính gửi quý thầy (cô)!

Em là Ngô Thị Mai – Giảng viên trường Đại học Thương mại. Phiếu khảo sát này phục vụ cho việc nghiên cứu đề tài luận án của em, nhằm tìm hiểu về tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên thông qua hành vi đổi mới sáng tạo.

Mỗi câu trả lời của quý thầy (cô) đều rất giá trị khi dựa trên *quan điểm cá nhân và thực tế* tại trường của quý thầy (cô). Không có câu trả lời nào được đánh giá là *đúng hay sai*. Các thông tin thu thập được sẽ được bảo mật và chỉ sử dụng cho mục đích nghiên cứu của luận án. *Trân trọng cảm ơn quý thầy (cô) đã dành thời gian quý báu của mình để hỗ trợ nghiên cứu sinh.*

1. Tổ chức học tập

Một tổ chức học tập là một tổ chức không ngừng học hỏi và tự chuyển đổi. Các mục hỏi cho thấy trường của quý thầy (cô) hỗ trợ và sử dụng việc học ở cấp độ cá nhân, nhóm và trường như thế nào.

Với mỗi mục, quý thầy (cô) hãy đánh giá dựa trên thang điểm 5, nếu mục này đề cập đến một nhận định không bao giờ xảy ra, hãy cho điểm một (1), nếu điều đó rất thường xuyên xảy ra, hãy cho điểm năm (5).

Không bao giờ	Hiếm khi	Thi thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên
1	2	3	4	5

	Nhận định	1	2	3	4	5
LOI	Cấp độ cá nhân					
CL1	Trong trường tôi, các giảng viên giúp đỡ nhau học hỏi.	☐	☐	☐	☐	☐
CL2	Trong trường tôi, giảng viên được dành thời gian cho việc học tập cá nhân.	☐	☐	☐	☐	☐
CL3	Trong trường tôi, giảng viên được khen thưởng khi có thành tích trong học tập.	☐	☐	☐	☐	☐
IQ4	Trong trường tôi, các giảng viên đưa ra phản hồi cởi mở và trung thực cho nhau.	☐	☐	☐	☐	☐
IQ5	Trong trường tôi, các giảng viên hỏi ý kiến của người khác về quan điểm của mình đưa ra.	☐	☐	☐	☐	☐
IQ3	Trong trường tôi, các giảng viên dành thời gian để xây dựng niềm tin với nhau trong đối thoại và trao đổi.	☐	☐	☐	☐	☐
LOG	Cấp độ nhóm (được hiểu là Khoa/Bộ môn/Nhóm nghiên cứu...)					
TL1	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi (Khoa/Bộ môn/Nhóm nghiên cứu,...) có quyền đề xuất điều chỉnh mục tiêu của nhóm khi cần thiết.	☐	☐	☐	☐	☐
TL2	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi xem xét lại các ý kiến của nhóm thông qua thảo luận nhóm hoặc thông tin thu thập được.	☐	☐	☐	☐	☐

TL3	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi tin tưởng rằng các đề xuất của chúng tôi sẽ được nhà trường xem xét thực hiện.	☐	☐	☐	☐	☐
LOU	Cấp độ trường					
SK1	Trường tôi xây dựng hệ thống để đo lường khoảng cách giữa kết quả công việc đạt được và kết quả công việc mong đợi.	☐	☐	☐	☐	☐
SK2	Trường tôi chia sẻ các bài học kinh nghiệm cho tất cả giảng viên (ví dụ kinh nghiệm giảng dạy, kinh nghiệm nghiên cứu khoa học, kinh nghiệm viết bài báo,...)	☐	☐	☐	☐	☐
SK3	Trường tôi đo lường kết quả khi đầu tư thời gian và nguồn lực dành cho đào tạo.	☐	☐	☐	☐	☐
EP1	Trường tôi ghi nhận những giảng viên có sáng kiến trong công việc.	☐	☐	☐	☐	☐
EP2	Trường tôi trao cho giảng viên quyền chủ động kiểm soát nguồn lực thời gian, mối quan hệ, tài chính cần thiết để hoàn thành công việc.	☐	☐	☐	☐	☐
EP3	Trường tôi khuyến khích những giảng viên biết chấp nhận đặt mục tiêu khó, thách thức.	☐	☐	☐	☐	☐
EN1	Trường tôi khuyến khích giảng viên suy nghĩ từ góc độ toàn cầu.	☐	☐	☐	☐	☐
EN2	Trường tôi làm việc cùng với các bên liên quan khác (cơ quan, doanh nghiệp, cơ sở giáo dục đại học khác,...) để đáp ứng nhu cầu của cả hai bên.	☐	☐	☐	☐	☐
EN3	Trường tôi khuyến khích giảng viên thu thập ý kiến của các cá nhân, phòng ban liên quan khi giải quyết vấn đề.	☐	☐	☐	☐	☐
SL1	Trong trường tôi, các lãnh đạo luôn tư vấn, hướng dẫn những người dưới quyền.	☐	☐	☐	☐	☐
SL2	Trong trường tôi, các lãnh đạo liên tục tìm kiếm các cơ hội để học hỏi.	☐	☐	☐	☐	☐
SL3	Trong trường tôi, các lãnh đạo đảm bảo rằng các hoạt động của nhà trường nhất quán với giá trị cốt lõi.	☐	☐	☐	☐	☐

2. Kết quả công việc của giảng viên

Quý thầy (cô) đồng tình ở mức độ nào với các nhận định dưới đây? Xin hãy đánh giá mỗi nhận định đưa ra dựa trên thang 5 điểm từ “Hoàn toàn không đồng ý” (1) đến “Hoàn toàn đồng ý” (5).

Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Trung lập/không rõ	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	2	3	4	5

TP	Nhận định	1	2	3	4	5
TP1	Tôi đã hoàn thành đầy đủ trách nhiệm, nhiệm vụ được giao.	☐	☐	☐	☐	☐
TP2	Tôi đã thực hiện được những nhiệm vụ mà Trường, Khoa/Viện, Bộ môn/Tổ chuyên môn kỳ vọng ở tôi.	☐	☐	☐	☐	☐

TP3	Tôi đã đáp ứng các yêu cầu của trường về kết quả công việc cần đạt được.	☐	☐	☐	☐	☐
TP4	Tôi tham gia vào các hoạt động liên quan trực tiếp đến việc đánh giá kết quả công việc của tôi.	☐	☐	☐	☐	☐
TP5	Tôi không bao giờ bỏ bê các khía cạnh của công việc mà tôi có nghĩa vụ phải thực hiện.	☐	☐	☐	☐	☐
TP6	Tôi luôn thực hiện được những nhiệm vụ thiết yếu.	☐	☐	☐	☐	☐
TP7	Tôi đã làm việc hiệu quả.	☐	☐	☐	☐	☐

3. Hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc

Với mỗi mục, quý thầy (cô) hãy xác định tần suất thực hiện những hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc với thang điểm 5 từ “không bao giờ” (1) đến “Rất thường xuyên” (5).

Không bao giờ	Hiếm khi	Thi thoảng	Thường xuyên	Rất thường xuyên
1	2	3	4	5

	Nhận định	1	2	3	4	5
IWB1	Trong công việc, tôi có những ý tưởng mới mẻ và sáng tạo.	☐	☐	☐	☐	☐
IWB2	Trong công việc, tôi cố gắng đề xuất những ý tưởng sáng tạo của riêng mình và thuyết phục người khác.	☐	☐	☐	☐	☐
IWB3	Trong công việc, tôi tìm kiếm các kỹ thuật, phương pháp hoặc công cụ làm việc mới.	☐	☐	☐	☐	☐
IWB4	Trong công việc, tôi đưa ra một kế hoạch phù hợp để phát triển những ý tưởng mới.	☐	☐	☐	☐	☐
IWB5	Trong công việc, tôi cố gắng đảm bảo kinh phí và nguồn lực cần thiết để thực hiện đổi mới.	☐	☐	☐	☐	☐
IWB6	Nhìn chung, tôi coi mình là giảng viên sáng tạo trong công việc.	☐	☐	☐	☐	☐

4. Hành vi công dân tổ chức

Quý thầy (cô) đồng tình ở mức độ nào với các nhận định dưới đây? Xin hãy đánh giá mỗi nhận định đưa ra dựa trên thang 5 điểm từ “Hoàn toàn không đồng ý” (1) đến “Hoàn toàn đồng ý” (5).

Hoàn toàn không đồng ý	Không đồng ý	Trung lập/không rõ	Đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
1	2	3	4	5

OCB	Nhận định	1	2	3	4	5
OCBI	Hành vi công dân tổ chức hướng cá nhân					
OCBI1	Tôi sẵn sàng giúp đỡ những đồng nghiệp vắng mặt.	☐	☐	☐	☐	☐
OCBI2	Tôi sẵn sàng giúp đỡ những đồng nghiệp có khối lượng công việc lớn.	☐	☐	☐	☐	☐
OCBI3	Tôi hỗ trợ người quản lý trong công việc của họ (kể cả khi không được yêu cầu)	☐	☐	☐	☐	☐
OCBI4	Tôi dành thời gian để lắng nghe những vấn đề và sự lo lắng của đồng nghiệp.	☐	☐	☐	☐	☐
OCBI5	Tôi sẵn sàng hỗ trợ đồng nghiệp mới thích nghi với môi trường làm việc.	☐	☐	☐	☐	☐
OCBI6	Tôi quan tâm đến các đồng nghiệp khác.	☐	☐	☐	☐	☐

OCBI7	Tôi sẵn sàng chia sẻ thông tin cần thiết cho đồng nghiệp.	☐	☐	☐	☐	☐
OCBO	Hành vi công dân tổ chức hướng tổ chức					
OCBO1	Tôi báo trước cho lãnh đạo khi không thể đến làm việc.	☐	☐	☐	☐	☐
OCBO2	Tôi báo cáo rõ lý do khi xin nghỉ làm.	☐	☐	☐	☐	☐
OCBO3	Tôi phàn nàn về những điều không tốt ở nơi làm việc.	☐	☐	☐	☐	☐
OCBO4	Tôi bảo quản và bảo vệ tài sản của trường.	☐	☐	☐	☐	☐
OCBO5	Tôi tuân thủ các quy tắc và quy trình của trường ngay cả khi không có ai kiểm tra, giám sát.	☐	☐	☐	☐	☐

5. Thông tin cá nhân

POS	Câu 1. Chức danh nghề nghiệp hiện tại của thầy (cô)?	SEXE	Câu 5. Thầy (cô) là:
①	☐ Giảng viên tập sự	①	☐ Nam giới
②	☐ Giảng viên	②	☐ Nữ giới
③	☐ Giảng viên chính	TYPE	Câu 6 Trường của thầy (cô) là trường:
④	☐ Giảng viên cao cấp	①	☐ Công lập
EDU	Câu 2. Trình độ học hàm, học vấn của thầy (cô)?	②	☐ Ngoài công lập (<i>Thầy/cô vui lòng bỏ qua câu 8</i>)
①	☐ Thạc sĩ	③	☐ Khác
②	☐ Tiến sĩ	FIN	Câu 7. Trường thầy (cô) đã tự chủ tài chính chưa?
③	☐ Phó giáo sư, Tiến sĩ	①	☐ Chưa tự chủ
④	☐ Giáo sư, Tiến sĩ	②	☐ Đã tự chủ
LEXP	Câu 3. Kinh nghiệm làm giảng viên của thầy (cô)?	PART	Câu 8. Thầy/cô có đang là giảng viên kiêm nhiệm (giữ chức vụ quản lý, thực hiện nhiệm vụ tại các phòng, ban khác)?
①	☐ Dưới 5 năm	①	☐ Có
②	☐ 5 – dưới 10 năm	②	☐ Không
③	☐ 10 – 15 năm		
④	☐ Trên 15 năm		
AGE	Câu 4. Độ tuổi của thầy (cô)		
①	☐ 24 - 34		
②	☐ 35 - 44		
③	☐ 45 – 54		
④	☐ Từ 55 trở lên		

Trân trọng cảm ơn quý thầy (cô) đã hỗ trợ tham gia phiếu khảo sát này!

PHỤ LỤC 7

NỘI DUNG PHỎNG VẤN PHỤC VỤ NGHIÊN CỨU TÌNH HUỐNG

Câu hỏi chung

2. Theo thầy/cô, trong những năm gần đây, bối cảnh hoạt động của nhà trường có những thay đổi nổi bật nào ảnh hưởng trực tiếp đến công việc của giảng viên?
3. Theo thầy/cô, môi trường làm việc hiện nay của nhà trường có tạo điều kiện cho giảng viên học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm và phát triển chuyên môn hay không?
4. Thầy/cô đánh giá như thế nào về sự hiện diện của các biểu hiện tổ chức học tập trong nhà trường?
5. Theo thầy/cô, giảng viên trong trường có thường xuyên đề xuất ý tưởng mới, cải tiến công việc hoặc hỗ trợ đồng nghiệp ngoài yêu cầu bắt buộc hay không?
5. Theo thầy/cô, kết quả công việc của giảng viên trong nhà trường hiện nay thường được thể hiện rõ nhất ở những phương diện nào?
6. Thầy/cô đánh giá như thế nào về mối liên hệ giữa tổ chức học tập, hành vi đổi mới sáng tạo, hành vi công dân tổ chức và kết quả công việc của giảng viên?

Câu hỏi dành cho cán bộ quản lý

1. Nhà trường hoặc đơn vị hiện có những chủ trương, chính sách hay cơ chế nào nhằm khuyến khích giảng viên học tập, tự bồi dưỡng và chia sẻ tri thức?
2. Ở cấp khoa, viện, bộ môn hoặc đơn vị chuyên môn tương đương, việc tổ chức trao đổi chuyên môn, phản hồi, học hỏi kinh nghiệm giữa các giảng viên được thực hiện như thế nào?
3. Nhà trường có những biện pháp nào để khuyến khích, hỗ trợ hoặc ghi nhận các ý tưởng đổi mới trong giảng dạy, nghiên cứu khoa học và các hoạt động chuyên môn khác của giảng viên?
4. Theo thầy/cô, những yếu tố nào ở cấp trường hoặc cấp đơn vị đang thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo của giảng viên? Những yếu tố nào đang cản trở?
5. Nhà trường có những cơ chế nào để khuyến khích giảng viên hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ thông tin, tham gia các hoạt động chung và thực hiện tốt các trách nhiệm ngoài yêu cầu tối thiểu?
6. Theo thầy/cô, những biểu hiện nổi bật của hành vi công dân tổ chức ở giảng viên trong đơn vị hoặc trong trường là gì?
7. Việc đánh giá kết quả công việc của giảng viên hiện nay được nhà trường hoặc đơn vị thực hiện theo những nội dung chủ yếu nào?
8. Theo thầy/cô, tổ chức học tập, hành vi đổi mới sáng tạo và hành vi công dân tổ chức có ảnh hưởng như thế nào đến kết quả công việc của giảng viên trong thực tế?
9. Theo thầy/cô, điểm mạnh và những hạn chế lớn nhất của nhà trường trong việc xây dựng môi trường học tập, khuyến khích đổi mới và phát huy vai trò của giảng viên là gì?
10. Thầy/cô có đề xuất gì để nhà trường tiếp tục hoàn thiện môi trường tổ chức học tập, thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo, hành vi công dân tổ chức và nâng cao kết quả công việc của giảng viên?

Câu hỏi dành cho giảng viên

1. Trong thực tế công việc, thầy/cô có thường xuyên được tạo điều kiện để học tập, chia sẻ kinh nghiệm và phát triển chuyên môn hay không? Những hình thức cụ thể là gì?
2. Ở cấp khoa, viện, bộ môn hoặc đơn vị chuyên môn tương đương, việc trao đổi chuyên môn, góp ý và hỗ trợ lẫn nhau giữa các giảng viên diễn ra như thế nào?

3. Thầy/cô có thường xuyên đề xuất ý tưởng mới, cải tiến phương pháp giảng dạy, nghiên cứu khoa học hoặc các hoạt động chuyên môn khác hay không? Thầy/cô có thể nêu ví dụ cụ thể?

4. Theo thầy/cô, nhà trường hoặc đơn vị có khuyến khích và hỗ trợ giảng viên thực hiện các ý tưởng đổi mới hay không? Biểu hiện cụ thể là gì?

5. Những khó khăn lớn nhất mà thầy/cô gặp phải khi thực hiện các ý tưởng đổi mới trong công việc là gì?

6. Thầy/cô đánh giá như thế nào về tinh thần hỗ trợ đồng nghiệp, chia sẻ thông tin và tham gia các hoạt động chung của giảng viên trong nhà trường?

7. Theo thầy/cô, những yếu tố nào trong môi trường làm việc đang thúc đẩy hoặc hạn chế hành vi công dân tổ chức của giảng viên?

8. Theo thầy/cô, kết quả công việc của giảng viên hiện nay chịu ảnh hưởng như thế nào từ môi trường tổ chức học tập trong nhà trường?

9. Hành vi đổi mới sáng tạo và hành vi công dân tổ chức có góp phần nâng cao kết quả công việc của thầy/cô và đồng nghiệp hay không? Nếu có, biểu hiện cụ thể như thế nào?

10. Theo thầy/cô, điểm mạnh, hạn chế và những đề xuất quan trọng nhất để nhà trường nâng cao môi trường học tập và hỗ trợ giảng viên phát triển là gì?

PHỤ LỤC 8
KẾT QUẢ HỆ SỐ TẢI NGOÀI, ĐỘ TIN CẬY TỔNG HỢP VÀ AVE CỦA
CÁC BIẾN BẠC 1

	Hệ số tải ngoài	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_a)	Composite reliability (rho_c)	Average variance extracted (AVE)
Tạo cơ hội học hỏi liên tục (CL)					
CL1	0,809	0,709	0,713	0,838	0,632
CL2	0,818				
CL3	0,758				
Thúc đẩy việc tìm hiểu và đổi tạo (IQ)					
IQ1	0,880	0,820	0,823	0,893	0,735
IQ2	0,836				
IQ3	0,857				
Khuyến khích hợp tác và học tập nhóm (LOG)					
TL1	0,803	0,707	0,707	0,837	0,631
TL2	0,808				
TL3	0,772				
Tạo hệ thống đề nắm bắt và chia sẻ việc học (SK)					
SK1	0,839	0,744	0,744	0,854	0,661
SK2	0,806				
SK3	0,795				
Trao quyền hướng tới tâm nhìn tập thể (EP)					
EP1	0,841	0,763	0,768	0,863	0,678
EP2	0,786				
EP3	0,842				
Kết nối tổ chức với môi trường của nó (EN)					
EN1	0,859	0,832	0,833	0,899	0,749
EN2	0,865				
EN3	0,872				
Lãnh đạo chiến lược cho việc học tập (SL)					
SL1	0,887	0,856	0,857	0,912	0,776
SL2	0,900				
SL3	0,856				
Kết quả công việc (TP)					
TP1	0,811	0,909	0,910	0,928	0,648
TP2	0,814				
TP3	0,843				
TP4	0,789				
TP5	0,787				
TP6	0,822				
TP7	0,763				
Hành vi công dân tổ chức hướng cá nhân (OCBI)					
OCBI1	0,759	0,884	0,885	0,912	0,634
OCBI2	0,769				
OCBI4	0,807				
OCBI5	0,828				
OCBI6	0,808				
OCBI7	0,802				
Hành vi công dân tổ chức hướng tổ chức (OCBIO)					
OCBO1	0,788	0,798	0,799	0,868	0,622
OCBO2	0,795				
OCBO4	0,794				
OCBO5	0,777				
Hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc (IWB)					
IWB1	0,820	0,904	0,908	0,926	0,675
IWB2	0,827				
IWB3	0,793				
IWB4	0,868				
IWB5	0,787				
IWB6	0,832				

PHỤ LỤC 9

KẾT QUẢ KIỂM ĐỊNH KHÁC BIỆT TRUNG BÌNH

9. 1. Kết quả kiểm định Independent sample T-test với biến loại hình trường

Group Statistics					
	TYPE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
LOI	1.00	356	4.0501	.57998	.03074
	2.00	167	3.8553	.55626	.04304
LOG	1.00	356	4.0384	.55953	.02966
	2.00	167	3.8443	.58516	.04528
LOU	1.00	356	4.0885	.56302	.02984
	2.00	167	3.8892	.61377	.04749
TP	1.00	356	4.4635	.48369	.02564
	2.00	167	4.3875	.46940	.03632
OCBI	1.00	356	4.2884	.53807	.02852
	2.00	167	4.2565	.60363	.04671
OCBO	1.00	356	4.5063	.48694	.02581
	2.00	167	4.5000	.50673	.03921
IWB	1.00	356	4.0253	.55916	.02964
	2.00	167	3.9192	.61247	.04739
OCB	1.00	356	4.3974	.46307	.02454
	2.00	167	4.3782	.49588	.03837

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
LOI	Equal variances assumed	.330	.566	3.628	521	.000	.19480	.05370	.08931	.30030
	Equal variances not assumed			3.683	337.442	.000	.19480	.05289	.09076	.29885
LOG	Equal variances assumed	1.334	.249	3.644	521	.000	.19408	.05326	.08945	.29870
	Equal variances not assumed			3.586	312.088	.000	.19408	.05413	.08758	.30058
LOU	Equal variances assumed	.227	.634	3.665	521	.000	.19926	.05437	.09245	.30607
	Equal variances not assumed			3.552	300.988	.000	.19926	.05609	.08888	.30964
TP	Equal variances assumed	3.156	.076	1.690	521	.092	.07597	.04494	-.01232	.16427
	Equal variances not assumed			1.709	333.829	.088	.07597	.04446	-.01148	.16343
OCBI	Equal variances assumed	2.811	.094	.608	521	.544	.03190	.05250	-.07124	.13505
	Equal variances not assumed			.583	293.729	.560	.03190	.05473	-.07581	.13961
OCBO	Equal variances assumed	1.857	.174	.137	521	.891	.00632	.04627	-.08458	.09722
	Equal variances not assumed			.135	313.457	.893	.00632	.04694	-.08604	.09868
IWB	Equal variances assumed	2.538	.112	1.962	521	.050	.10612	.05409	-.00014	.21238
	Equal variances not assumed			1.898	299.759	.059	.10612	.05590	-.00388	.21612
OCB	Equal variances assumed	1.045	.307	.430	521	.667	.01911	.04444	-.06818	.10641
	Equal variances not assumed			.420	305.669	.675	.01911	.04555	-.07052	.10874

9.2. Kết quả kiểm định Independent sample T-test với biến tự chủ

Group Statistics					
	FIN	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
LOI	1.00	169	3.9763	.57801	.04446
	2.00	354	3.9934	.58044	.03085
LOG	1.00	169	3.9882	.52060	.04005
	2.00	354	3.9708	.59910	.03184
LOU	1.00	169	3.9867	.54618	.04201
	2.00	354	4.0431	.60475	.03214
TP	1.00	169	4.4522	.47755	.03673
	2.00	354	4.4330	.48177	.02561
OCBI	1.00	169	4.2061	.53306	.04100
	2.00	354	4.3126	.56915	.03025
OCBO	1.00	169	4.4645	.43327	.03333
	2.00	354	4.5233	.51842	.02755

IWB	1.00	169	3.9882	.51421	.03955
	2.00	354	3.9929	.60714	.03227
OCB	1.00	169	4.3353	.42535	.03272
	2.00	354	4.4180	.49303	.02620

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
LOI	Equal variances assumed	.135	.714	-.315	521	.753	-.01708	.05420	-.12355	.08939
	Equal variances not assumed			-.316	332.068	.753	-.01708	.05412	-.12353	.08938
LOG	Equal variances assumed	5.715	.017	.323	521	.747	.01736	.05376	-.08825	.12296
	Equal variances not assumed			.339	376.045	.735	.01736	.05116	-.08324	.11796
LOU	Equal variances assumed	2.185	.140	-1.028	521	.304	-.05639	.05484	-.16412	.05134
	Equal variances not assumed			-1.066	363.022	.287	-.05639	.05290	-.16042	.04763
TP	Equal variances assumed	4.513	.034	.428	521	.669	.01923	.04492	-.06901	.10747
	Equal variances not assumed			.429	333.448	.668	.01923	.04478	-.06885	.10731
OCBI	Equal variances assumed	.966	.326	-2.042	521	.042	-.10650	.05215	-.20895	-.00405
	Equal variances not assumed			-2.090	351.129	.037	-.10650	.05096	-.20672	-.00629
OCBO	Equal variances assumed	5.780	.017	-1.277	521	.202	-.05881	.04605	-.14928	.03167
	Equal variances not assumed			-1.360	389.529	.175	-.05881	.04324	-.14383	.02621
IWB	Equal variances assumed	7.440	.007	-.088	521	.930	-.00477	.05412	-.11109	.10154
	Equal variances not assumed			-.093	384.900	.926	-.00477	.05105	-.10514	.09559
OCB	Equal variances assumed	2.862	.091	-1.872	521	.062	-.08266	.04416	-.16940	.00409
	Equal variances not assumed			-1.972	378.517	.049	-.08266	.04192	-.16508	-.00023

9.3. Kết quả kiểm định Independent sample T-test với biến kiểm nhiệm

Group Statistics

	PART	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
LOI	1.00	190	4.0009	.51960	.03770
	2.00	333	3.9805	.61117	.03349
LOG	1.00	190	3.9947	.56912	.04129
	2.00	333	3.9660	.57808	.03168
LOU	1.00	190	4.0206	.56706	.04114
	2.00	333	4.0273	.59819	.03278
TP	1.00	190	4.4526	.50079	.03633
	2.00	333	4.4316	.46838	.02567
OCBI	1.00	190	4.2456	.55362	.04016
	2.00	333	4.2968	.56275	.03084
OCBO	1.00	190	4.4105	.50515	.03665
	2.00	333	4.5578	.47829	.02621
IWB	1.00	190	3.9825	.59464	.04314
	2.00	333	3.9965	.56953	.03121
OCB	1.00	190	4.3281	.47630	.03455
	2.00	333	4.4273	.46864	.02568

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
LOI	Equal variances assumed	8.864	.003	.387	521	.699	.02040	.05270	-.08313	.12393
	Equal variances not assumed			.404	446.701	.686	.02040	.05043	-.07870	.11950
LOG	Equal variances assumed	.018	.893	.550	521	.582	.02877	.05226	-.07390	.13145
	Equal variances not assumed			.553	398.418	.581	.02877	.05204	-.07354	.13108
LOU	Equal variances assumed	.301	.583	-.125	521	.901	-.00666	.05338	-.11152	.09820
	Equal variances not assumed			-.127	410.902	.899	-.00666	.05260	-.11007	.09674
TP	Equal variances assumed	4.523	.034	.482	521	.630	.02106	.04368	-.06475	.10686

	Equal variances not assumed			.473	371.988	.636	.02106	.04448	-.06641	.10853
OCBI	Equal variances assumed	.351	.554	-1.006	521	.315	-.05118	.05086	-.15111	.04874
	Equal variances not assumed			-1.011	398.658	.313	-.05118	.05064	-.15073	.04837
OCBO	Equal variances assumed	3.650	.057	-3.318	521	.001	-.14728	.04439	-.23448	-.06008
	Equal variances not assumed			-3.269	375.822	.001	-.14728	.04506	-.23587	-.05869
IWB	Equal variances assumed	1.521	.218	-.267	521	.790	-.01404	.05262	-.11742	.08933
	Equal variances not assumed			-.264	379.447	.792	-.01404	.05325	-.11873	.09065
OCB	Equal variances assumed	1.436	.231	-2.315	521	.021	-.09923	.04286	-.18344	-.01503
	Equal variances not assumed			-2.305	388.059	.022	-.09923	.04305	-.18388	-.01459

9.4. Kết quả kiểm định Independent sample T-test với biến giới tính

Group Statistics					
	SEXE	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
LOI	1.00	315	3.9820	.57814	.03257
	2.00	10	3.9167	.71254	.22533
LOG	1.00	315	3.9492	.59506	.03353
	2.00	10	4.0667	.69921	.22111
LOU	1.00	315	4.0386	.55029	.03101
	2.00	10	4.0083	.60278	.19062
TP	1.00	315	4.4145	.48639	.02740
	2.00	10	4.3571	.42725	.13511
OCBI	1.00	315	4.2683	.57466	.03238
	2.00	10	4.3333	.67586	.21373
OCBO	1.00	315	4.5111	.50503	.02845
	2.00	10	4.4500	.48305	.15275
IWB	1.00	315	3.9577	.58190	.03279
	2.00	10	3.8500	.78351	.24777
OCB	1.00	315	4.3897	.48871	.02754
	2.00	10	4.3917	.45779	.14476

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
LOI	Equal variances assumed	.005	.945	.349	323	.727	.06534	.18704	-.30263	.43332
	Equal variances not assumed			.287	9.380	.780	.06534	.22767	-.44651	.57720
LOG	Equal variances assumed	.037	.847	-.611	323	.541	-.11746	.19215	-.49548	.26056
	Equal variances not assumed			-.525	9.418	.612	-.11746	.22364	-.61995	.38503
LOU	Equal variances assumed	.315	.575	.171	323	.864	.03029	.17725	-.31842	.37900
	Equal variances not assumed			.157	9.482	.879	.03029	.19312	-.40322	.46380
TP	Equal variances assumed	.882	.348	.368	323	.713	.05737	.15573	-.24901	.36375
	Equal variances not assumed			.416	9.755	.686	.05737	.13786	-.25085	.36559
OCBI	Equal variances assumed	.006	.941	-.351	323	.726	-.06508	.18557	-.43015	.30000
	Equal variances not assumed			-.301	9.418	.770	-.06508	.21617	-.55079	.42063
OCBO	Equal variances assumed	.020	.887	.377	323	.706	.06111	.16203	-.25765	.37987
	Equal variances not assumed			.393	9.635	.703	.06111	.15538	-.28688	.40911
IWB	Equal variances assumed	2.167	.142	.570	323	.569	.10767	.18902	-.26419	.47953
	Equal variances not assumed			.431	9.318	.676	.10767	.24993	-.45478	.67012
OCB	Equal variances assumed	.039	.844	-.013	323	.990	-.00198	.15671	-.31029	.30632
	Equal variances not assumed			-.013	9.663	.990	-.00198	.14736	-.33188	.32792

9.5. Kết quả kiểm định One-Way ANOVA với biến kinh nghiệm làm giảng viên

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
LOI	1.00	65	3.9179	.56988	.07068	3.7767	4.0592	2.33	5.00
	2.00	111	4.0601	.58205	.05525	3.9506	4.1695	2.67	5.00
	3.00	177	3.9906	.56316	.04233	3.9070	4.0741	2.33	5.00
	4.00	170	3.9647	.59700	.04579	3.8743	4.0551	2.33	5.00

LOG	Total	523	3.9879	.57916	.02532	3.9381	4.0376	2.33	5.00
	1.00	65	3.9538	.55552	.06890	3.8162	4.0915	2.33	5.00
	2.00	111	3.9520	.65728	.06239	3.8283	4.0756	2.00	5.00
	3.00	177	4.0056	.51673	.03884	3.9290	4.0823	2.67	5.00
LOU	4.00	170	3.9706	.58452	.04483	3.8821	4.0591	1.33	5.00
	Total	523	3.9764	.57446	.02512	3.9271	4.0258	1.33	5.00
	1.00	65	3.9667	.66009	.08187	3.8031	4.1302	2.42	4.92
	2.00	111	4.1186	.57401	.05448	4.0106	4.2266	2.50	5.00
TP	3.00	177	4.0414	.54429	.04091	3.9607	4.1222	2.67	4.92
	4.00	170	3.9686	.60338	.04628	3.8773	4.0600	1.58	5.00
	Total	523	4.0249	.58653	.02565	3.9745	4.0752	1.58	5.00
	1.00	65	4.4110	.46395	.05755	4.2960	4.5259	3.00	5.00
OCBI	2.00	111	4.4994	.48191	.04574	4.4087	4.5900	3.00	5.00
	3.00	177	4.4294	.44931	.03377	4.3627	4.4960	3.14	5.00
	4.00	170	4.4210	.51549	.03954	4.3430	4.4991	1.43	5.00
	Total	523	4.4392	.48004	.02099	4.3980	4.4805	1.43	5.00
OCBO	1.00	65	4.2462	.60100	.07455	4.0972	4.3951	2.50	5.00
	2.00	111	4.2432	.57594	.05467	4.1349	4.3516	2.50	5.00
	3.00	177	4.2646	.56783	.04268	4.1804	4.3488	2.50	5.00
	4.00	170	4.3275	.52389	.04018	4.2481	4.4068	1.33	5.00
IWB	Total	523	4.2782	.55946	.02446	4.2301	4.3263	1.33	5.00
	1.00	65	4.4808	.48070	.05962	4.3617	4.5999	3.25	5.00
	2.00	111	4.4099	.54958	.05216	4.3065	4.5133	3.00	5.00
	3.00	177	4.5494	.43550	.03273	4.4848	4.6140	3.00	5.00
OCB	4.00	170	4.5279	.50984	.03910	4.4507	4.6051	1.00	5.00
	Total	523	4.5043	.49287	.02155	4.4620	4.5466	1.00	5.00
	1.00	65	3.8538	.64986	.08060	3.6928	4.0149	2.50	5.00
	2.00	111	4.0015	.56295	.05343	3.8956	4.1074	2.83	5.00
OCB	3.00	177	4.0348	.56201	.04224	3.9515	4.1182	1.83	5.00
	4.00	170	3.9922	.57301	.04395	3.9054	4.0789	1.67	5.00
	Total	523	3.9914	.57825	.02529	3.9417	4.0411	1.67	5.00
	1.00	65	4.3635	.48589	.06027	4.2431	4.4839	3.13	5.00
OCB	2.00	111	4.3266	.51491	.04887	4.2297	4.4234	3.08	5.00
	3.00	177	4.4070	.43396	.03262	4.3426	4.4714	3.00	5.00
	4.00	170	4.4277	.47903	.03674	4.3552	4.5002	1.17	5.00
	Total	523	4.3913	.47340	.02070	4.3506	4.4319	1.17	5.00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
LOI	.810	3	519	.488
LOG	3.514	3	519	.015
LOU	.917	3	519	.433
TP	.751	3	519	.522
OCBI	.854	3	519	.465
OCBO	3.536	3	519	.015
IWB	1.639	3	519	.179
OCB	1.876	3	519	.133

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LOI	Between Groups	.989	3	.330	.983	.401
	Within Groups	174.101	519	.335		
	Total	175.090	522			
LOG	Between Groups	.257	3	.086	.258	.856
	Within Groups	172.008	519	.331		
	Total	172.265	522			
LOU	Between Groups	1.782	3	.594	1.734	.159
	Within Groups	177.798	519	.343		
	Total	179.580	522			
TP	Between Groups	.527	3	.176	.761	.516
	Within Groups	119.761	519	.231		
	Total	120.288	522			
OCBI	Between Groups	.648	3	.216	.688	.559
	Within Groups	162.735	519	.314		
	Total	163.383	522			
OCBO	Between Groups	1.481	3	.494	2.044	.107
	Within Groups	125.322	519	.241		

IWB	Total	126.803	522			
	Between Groups	1.575	3	.525	1.576	.194
	Within Groups	172.969	519	.333		
	Total	174.545	522			
OCB	Between Groups	.784	3	.261	1.168	.321
	Within Groups	116.199	519	.224		
	Total	116.983	522			

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
LOI	Welch	.976	3	219.655	.405
LOG	Welch	.274	3	216.065	.844
LOU	Welch	1.683	3	213.960	.172
TP	Welch	.751	3	219.902	.523
OCBI	Welch	.722	3	215.146	.540
OCBO	Welch	1.848	3	215.703	.139
IWB	Welch	1.316	3	214.656	.270
OCB	Welch	1.047	3	215.005	.373

a. Asymptotically F distributed.

9.6. Kết quả kiểm định One-Way ANOVA với biến học hàm, học vấn

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
LOI	1.00	301	4.0072	.59383	.03423	3.9398	4.0746	2.33	5.00
	2.00	183	3.9882	.53282	.03939	3.9104	4.0659	2.33	5.00
	3.00	37	3.8468	.60141	.09887	3.6463	4.0474	2.83	5.00
	4.00	2	3.6667	1.88562	1.33333	-13.2749	20.6083	2.33	5.00
	Total	523	3.9879	.57916	.02532	3.9381	4.0376	2.33	5.00
LOG	1.00	301	3.9911	.59746	.03444	3.9234	4.0589	1.33	5.00
	2.00	183	3.9690	.52497	.03881	3.8925	4.0456	2.67	5.00
	3.00	37	3.9099	.59134	.09722	3.7127	4.1071	2.33	5.00
	4.00	2	3.6667	1.41421	1.00000	-9.0395	16.3729	2.67	4.67
	Total	523	3.9764	.57446	.02512	3.9271	4.0258	1.33	5.00
LOU	1.00	301	4.0374	.61265	.03531	3.9679	4.1069	1.92	5.00
	2.00	183	4.0301	.52936	.03913	3.9528	4.1073	2.67	5.00
	3.00	37	3.9707	.52124	.08569	3.7969	4.1445	2.58	5.00
	4.00	2	2.6667	1.53206	1.08333	-11.0984	16.4317	1.58	3.75
	Total	523	4.0249	.58653	.02565	3.9745	4.0752	1.58	5.00
TP	1.00	301	4.4452	.47915	.02762	4.3908	4.4995	1.43	5.00
	2.00	183	4.4481	.46225	.03417	4.3807	4.5155	3.00	5.00
	3.00	37	4.3514	.57597	.09469	4.1593	4.5434	2.43	5.00
	4.00	2	4.3571	.50508	.35714	-.1808	8.8951	4.00	4.71
	Total	523	4.4392	.48004	.02099	4.3980	4.4805	1.43	5.00
OCBI	1.00	301	4.2741	.56083	.03233	4.2105	4.3377	1.33	5.00
	2.00	183	4.2787	.54391	.04021	4.1994	4.3580	2.67	5.00
	3.00	37	4.2793	.63471	.10435	4.0677	4.4909	2.50	5.00
	4.00	2	4.8333	.23570	.16667	2.7156	6.9510	4.67	5.00
	Total	523	4.2782	.55946	.02446	4.2301	4.3263	1.33	5.00
OCBO	1.00	301	4.5150	.49643	.02861	4.4586	4.5713	1.00	5.00
	2.00	183	4.5068	.47711	.03527	4.4372	4.5764	3.00	5.00
	3.00	37	4.3784	.53561	.08805	4.1998	4.5570	2.75	5.00
	4.00	2	5.0000	.00000	.00000	5.0000	5.0000	5.00	5.00
	Total	523	4.5043	.49287	.02155	4.4620	4.5466	1.00	5.00
IWB	1.00	301	3.9989	.60323	.03477	3.9305	4.0673	1.67	5.00
	2.00	183	3.9754	.51696	.03821	3.9000	4.0508	2.50	5.00
	3.00	37	3.9730	.65677	.10797	3.7540	4.1920	2.67	5.00
	4.00	2	4.6667	.47140	.33333	.4313	8.9021	4.33	5.00
	Total	523	3.9914	.57825	.02529	3.9417	4.0411	1.67	5.00
OCB	1.00	301	4.3945	.47979	.02765	4.3401	4.4489	1.17	5.00
	2.00	183	4.3928	.44973	.03324	4.3272	4.4584	3.08	5.00
	3.00	37	4.3288	.53745	.08836	4.1496	4.5080	2.63	5.00
	4.00	2	4.9167	.11785	.08333	3.8578	5.9755	4.83	5.00
	Total	523	4.3913	.47340	.02070	4.3506	4.4319	1.17	5.00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
LOI	5.460	3	519	.001
LOG	2.115	3	519	.097
LOU	5.014	3	519	.002
TP	1.690	3	519	.168
OCBI	1.324	3	519	.266
OCBO	1.659	3	519	.175
IWB	2.369	3	519	.070
OCB	1.578	3	519	.194

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LOI	Between Groups	1.055	3	.352	1.048	.371
	Within Groups	174.035	519	.335		
	Total	175.090	522			
LOG	Between Groups	.431	3	.144	.434	.729
	Within Groups	171.834	519	.331		
	Total	172.265	522			
LOU	Between Groups	3.850	3	1.283	3.790	.010
	Within Groups	175.730	519	.339		
	Total	179.580	522			
TP	Between Groups	.324	3	.108	.468	.705
	Within Groups	119.963	519	.231		
	Total	120.288	522			
OCBI	Between Groups	.622	3	.207	.661	.577
	Within Groups	162.761	519	.314		
	Total	163.383	522			
OCBO	Between Groups	1.113	3	.371	1.533	.205
	Within Groups	125.689	519	.242		
	Total	126.803	522			
IWB	Between Groups	.988	3	.329	.985	.399
	Within Groups	173.556	519	.334		
	Total	174.545	522			
OCB	Between Groups	.700	3	.233	1.041	.374
	Within Groups	116.283	519	.224		
	Total	116.983	522			

Robust Tests of Equality of Means^b

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
LOI	Welch	.630	3	4.872	.627
LOG	Welch	.205	3	4.875	.889
LOU	Welch	.550	3	4.879	.671
TP	Welch	.266	3	4.897	.847
OCBI	Welch	2.891	3	5.071	.140
OCBO	Welch	.	.	.	.
IWB	Welch	1.142	3	4.920	.418
OCB	Welch	10.210	3	5.462	.011

a. Asymptotically F distributed.

b. Robust tests of equality of means cannot be performed for OCBO because at least one group has 0 variance.

9.7. Kết quả kiểm định One-Way ANOVA với biến chức danh nghề nghiệp

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
LOI	2.00	332	3.9895	.58109	.03189	3.9267	4.0522	2.33	5.00
	3.00	144	4.0231	.58557	.04880	3.9267	4.1196	2.33	5.00
	4.00	47	3.8688	.54055	.07885	3.7101	4.0275	2.33	5.00
	Total	523	3.9879	.57916	.02532	3.9381	4.0376	2.33	5.00
LOG	2.00	332	3.9990	.57151	.03137	3.9373	4.0607	2.00	5.00
	3.00	144	3.9468	.57757	.04813	3.8516	4.0419	1.33	5.00
	4.00	47	3.9078	.58855	.08585	3.7350	4.0806	2.67	5.00
	Total	523	3.9764	.57446	.02512	3.9271	4.0258	1.33	5.00
LOU	2.00	332	4.0570	.58482	.03210	3.9938	4.1201	2.42	5.00

TP	3.00	144	3.9838	.59567	.04964	3.8857	4.0819	1.92	5.00
	4.00	47	3.9238	.56274	.08208	3.7585	4.0890	1.58	5.00
	Total	523	4.0249	.58653	.02565	3.9745	4.0752	1.58	5.00
OCBI	2.00	332	4.4324	.48345	.02653	4.3803	4.4846	2.43	5.00
	3.00	144	4.4375	.48089	.04007	4.3583	4.5167	1.43	5.00
	4.00	47	4.4924	.45936	.06700	4.3575	4.6273	3.71	5.00
OCBO	Total	523	4.4392	.48004	.02099	4.3980	4.4805	1.43	5.00
	2.00	332	4.2646	.55455	.03043	4.2047	4.3244	2.50	5.00
	3.00	144	4.2998	.58788	.04899	4.2029	4.3966	1.33	5.00
IWB	4.00	47	4.3085	.51073	.07450	4.1586	4.4585	3.00	5.00
	Total	523	4.2782	.55946	.02446	4.2301	4.3263	1.33	5.00
	2.00	332	4.5120	.47427	.02603	4.4608	4.5633	2.75	5.00
OCB	3.00	144	4.5017	.54235	.04520	4.4124	4.5911	1.00	5.00
	4.00	47	4.4574	.47008	.06857	4.3194	4.5955	3.50	5.00
	Total	523	4.5043	.49287	.02155	4.4620	4.5466	1.00	5.00
IWB	2.00	332	4.0161	.57040	.03130	3.9545	4.0776	1.83	5.00
	3.00	144	3.9352	.58441	.04870	3.8389	4.0315	1.67	5.00
	4.00	47	3.9894	.61425	.08960	3.8090	4.1697	3.00	5.00
OCB	Total	523	3.9914	.57825	.02529	3.9417	4.0411	1.67	5.00
	2.00	332	4.3883	.46284	.02540	4.3383	4.4383	2.63	5.00
	3.00	144	4.4008	.50895	.04241	4.3169	4.4846	1.17	5.00
OCB	4.00	47	4.3830	.44272	.06458	4.2530	4.5130	3.54	5.00
	Total	523	4.3913	.47340	.02070	4.3506	4.4319	1.17	5.00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
LOI	1.302	2	520	.273
LOG	.345	2	520	.708
LOU	1.641	2	520	.195
TP	1.182	2	520	.307
OCBI	.534	2	520	.587
OCBO	.783	2	520	.458
IWB	.998	2	520	.369
OCB	.131	2	520	.877

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LOI	Between Groups	.846	2	.423	1.263	.284
	Within Groups	174.244	520	.335		
	Total	175.090	522			
LOG	Between Groups	.517	2	.259	.783	.458
	Within Groups	171.748	520	.330		
	Total	172.265	522			
LOU	Between Groups	1.066	2	.533	1.552	.213
	Within Groups	178.514	520	.343		
	Total	179.580	522			
TP	Between Groups	.149	2	.074	.322	.725
	Within Groups	120.139	520	.231		
	Total	120.288	522			
OCBI	Between Groups	.172	2	.086	.274	.760
	Within Groups	163.211	520	.314		
	Total	163.383	522			
OCBO	Between Groups	.124	2	.062	.255	.775
	Within Groups	126.679	520	.244		
	Total	126.803	522			
IWB	Between Groups	.657	2	.329	.983	.375
	Within Groups	173.887	520	.334		
	Total	174.545	522			
OCB	Between Groups	.019	2	.010	.042	.958
	Within Groups	116.964	520	.225		
	Total	116.983	522			

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
LOI	Welch	1.393	2	123.138	.252
LOG	Welch	.764	2	119.785	.468
LOU	Welch	1.593	2	121.883	.208
TP	Welch	.346	2	122.473	.708

OCBI	Welch	.279	2	123.177	.757
OCBO	Welch	.278	2	120.023	.758
IWB	Welch	.971	2	118.402	.382
OCB	Welch	.039	2	121.543	.961

a. Asymptotically F distributed.

9.8. Kiểm định One-Way ANOVA với biến độ tuổi

Descriptives									
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum	
					Lower Bound	Upper Bound			
LOI	1.00	107	3.9704	.58269	.05633	3.8587	4.0821	2.33	5.00
	2.00	275	4.0267	.58303	.03516	3.9575	4.0959	2.33	5.00
	3.00	114	3.9079	.54723	.05125	3.8064	4.0094	2.83	5.00
	4.00	27	4.0000	.64880	.12486	3.7433	4.2567	2.33	5.00
	Total	523	3.9879	.57916	.02532	3.9381	4.0376	2.33	5.00
LOG	1.00	107	4.0062	.57732	.05581	3.8956	4.1169	2.00	5.00
	2.00	275	3.9952	.61672	.03719	3.9219	4.0684	1.33	5.00
	3.00	114	3.9006	.43660	.04089	3.8196	3.9816	3.00	5.00
	4.00	27	3.9877	.63030	.12130	3.7383	4.2370	2.67	5.00
	Total	523	3.9764	.57446	.02512	3.9271	4.0258	1.33	5.00
LOU	1.00	107	4.0537	.61931	.05987	3.9350	4.1724	2.42	5.00
	2.00	275	4.0839	.60055	.03621	4.0126	4.1552	1.92	5.00
	3.00	114	3.8662	.45611	.04272	3.7816	3.9509	2.92	5.00
	4.00	27	3.9784	.69668	.13408	3.7028	4.2540	1.58	5.00
	Total	523	4.0249	.58653	.02565	3.9745	4.0752	1.58	5.00
TP	1.00	107	4.4539	.44782	.04329	4.3681	4.5398	3.00	5.00
	2.00	275	4.4623	.51592	.03111	4.4011	4.5236	1.43	5.00
	3.00	114	4.3571	.43015	.04029	4.2773	4.4370	3.29	5.00
	4.00	27	4.4921	.40081	.07714	4.3335	4.6506	4.00	5.00
	Total	523	4.4392	.48004	.02099	4.3980	4.4805	1.43	5.00
OCBI	1.00	107	4.2259	.59710	.05772	4.1114	4.3403	2.50	5.00
	2.00	275	4.2921	.57851	.03489	4.2234	4.3608	1.33	5.00
	3.00	114	4.2412	.48986	.04588	4.1503	4.3321	3.00	5.00
	4.00	27	4.5000	.43609	.08392	4.3275	4.6725	3.67	5.00
	Total	523	4.2782	.55946	.02446	4.2301	4.3263	1.33	5.00
OCBO	1.00	107	4.5070	.49936	.04827	4.4113	4.6027	3.00	5.00
	2.00	275	4.5145	.51860	.03127	4.4530	4.5761	1.00	5.00
	3.00	114	4.4693	.45620	.04273	4.3846	4.5539	3.25	5.00
	4.00	27	4.5370	.33758	.06497	4.4035	4.6706	4.00	5.00
	Total	523	4.5043	.49287	.02155	4.4620	4.5466	1.00	5.00
IWB	1.00	107	3.9237	.60755	.05873	3.8072	4.0401	2.50	5.00
	2.00	275	3.9873	.57993	.03497	3.9184	4.0561	1.67	5.00
	3.00	114	4.0190	.55510	.05199	3.9160	4.1220	2.67	5.00
	4.00	27	4.1852	.51335	.09880	3.9821	4.3883	3.00	5.00
	Total	523	3.9914	.57825	.02529	3.9417	4.0411	1.67	5.00
OCB	1.00	107	4.3664	.49538	.04789	4.2715	4.4614	3.08	5.00
	2.00	275	4.4033	.49654	.02994	4.3444	4.4623	1.17	5.00
	3.00	114	4.3553	.41870	.03921	4.2776	4.4330	3.29	5.00
	4.00	27	4.5185	.33480	.06443	4.3861	4.6510	3.92	5.00
	Total	523	4.3913	.47340	.02070	4.3506	4.4319	1.17	5.00

Test of Homogeneity of Variances

	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
LOI	.407	3	519	.748
LOG	4.099	3	519	.007
LOU	3.952	3	519	.008
TP	1.475	3	519	.221
OCBI	1.146	3	519	.330
OCBO	2.557	3	519	.054
IWB	1.187	3	519	.314
OCB	2.694	3	519	.045

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
LOI Between Groups	1.180	3	.393	1.174	.319

LOG	Within Groups	173.910	519	.335		
	Total	175.090	522			
	Between Groups	.851	3	.284	.858	.463
LOU	Within Groups	171.414	519	.330		
	Total	172.265	522			
	Between Groups	3.976	3	1.325	3.917	.009
TP	Within Groups	175.604	519	.338		
	Total	179.580	522			
	Between Groups	1.014	3	.338	1.470	.222
OCBI	Within Groups	119.274	519	.230		
	Total	120.288	522			
	Between Groups	1.831	3	.610	1.960	.119
OCBO	Within Groups	161.552	519	.311		
	Total	163.383	522			
	Between Groups	.198	3	.066	.271	.846
IWB	Within Groups	126.605	519	.244		
	Total	126.803	522			
	Between Groups	1.596	3	.532	1.597	.189
OCB	Within Groups	172.948	519	.333		
	Total	174.545	522			
	Between Groups	.691	3	.230	1.028	.380
	Within Groups	116.292	519	.224		
	Total	116.983	522			

Robust Tests of Equality of Means

		Statistic ^a	df1	df2	Sig.
LOI	Welch	1.234	3	105.623	.301
LOG	Welch	1.224	3	107.187	.305
LOU	Welch	5.266	3	105.493	.002
TP	Welch	1.728	3	111.702	.165
OCBI	Welch	2.820	3	112.144	.042
OCBO	Welch	.341	3	116.212	.796
IWB	Welch	1.792	3	108.778	.153
OCB	Welch	1.692	3	115.052	.173

a. Asymptotically F distributed.

Kiểm định Post Hoc bằng Tamhane's T2

ANOVA

LOU

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	3.976	3	1.325	3.917	.009
Within Groups	175.604	519	.338		
Total	179.580	522			

Multiple Comparisons

Dependent Variable: LOU

Tamhane

(I) AGE	(J) AGE	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
1.00	2.00	-.03020	.06997	.999	-.2163	.1559
	3.00	.18751	.07355	.067	-.0080	.3830
	4.00	.07534	.14684	.997	-.3327	.4834
2.00	1.00	.03020	.06997	.999	-.1559	.2163
	3.00	.21771*	.05600	.001	.0693	.3661
	4.00	.10554	.13888	.973	-.2856	.4967
3.00	1.00	-.18751	.07355	.067	-.3830	.0080
	2.00	-.21771*	.05600	.001	-.3661	-.0693
	4.00	-.11217	.14072	.966	-.5071	.2828
4.00	1.00	-.07534	.14684	.997	-.4834	.3327
	2.00	-.10554	.13888	.973	-.4967	.2856
	3.00	.11217	.14072	.966	-.2828	.5071

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

PHỤ LỤC 10

KẾT QUẢ KIỂM ĐỊNH HARMAN'S ONE-FACTOR TEST

Communalities

	Initial	Extraction
CL1	1.000	.378
CL2	1.000	.355
CL3	1.000	.247
IQ1	1.000	.391
IQ2	1.000	.318
IQ3	1.000	.425
TL1	1.000	.372
TL2	1.000	.374
TL3	1.000	.393
SK1	1.000	.350
SK2	1.000	.343
SK3	1.000	.351
EP1	1.000	.382
EP2	1.000	.355
EP3	1.000	.379
EN1	1.000	.391
EN2	1.000	.368
EN3	1.000	.401
SL1	1.000	.476
SL2	1.000	.470
SL3	1.000	.465
TP1	1.000	.388
TP2	1.000	.421
TP3	1.000	.402
TP4	1.000	.459
TP5	1.000	.403
TP6	1.000	.403
TP7	1.000	.364
OCBI1	1.000	.449
OCBI2	1.000	.366
OCBI4	1.000	.377
OCBI5	1.000	.379
OCBI6	1.000	.378
OCBI7	1.000	.392
OCBO1	1.000	.197
OCBO2	1.000	.217
OCBO4	1.000	.246
OCBO5	1.000	.372
IWB1	1.000	.321
IWB2	1.000	.348
IWB3	1.000	.268
IWB4	1.000	.394
IWB5	1.000	.416
IWB6	1.000	.302

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	16.248	36.927	36.927	16.248	36.927	36.927
2	3.547	8.061	44.987			
3	2.432	5.528	50.515			

4	2.022	4.595	55.110			
5	1.588	3.610	58.720			
6	1.151	2.616	61.336			
7	1.088	2.472	63.808			
8	.875	1.989	65.797			
9	.863	1.962	67.760			
10	.856	1.945	69.705			
11	.801	1.819	71.524			
12	.733	1.665	73.189			
13	.716	1.628	74.817			
14	.613	1.392	76.209			
15	.599	1.361	77.570			
16	.576	1.310	78.880			
17	.566	1.287	80.167			
18	.516	1.173	81.339			
19	.504	1.146	82.486			
20	.490	1.113	83.599			
21	.470	1.069	84.668			
22	.435	.988	85.656			
23	.434	.986	86.642			
24	.408	.927	87.568			
25	.402	.915	88.483			
26	.385	.874	89.357			
27	.361	.821	90.178			
28	.355	.807	90.985			
29	.334	.759	91.744			
30	.320	.727	92.472			
31	.306	.696	93.168			
32	.298	.677	93.846			
33	.287	.652	94.498			
34	.285	.648	95.146			
35	.262	.596	95.742			
36	.257	.584	96.326			
37	.246	.560	96.886			
38	.231	.524	97.411			
39	.219	.497	97.908			
40	.211	.481	98.389			
41	.196	.446	98.834			
42	.185	.420	99.254			
43	.169	.384	99.638			
44	.159	.362	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component
	1
CL1	.615
CL2	.596
CL3	.497
IQ1	.625
IQ2	.564
IQ3	.652
TL1	.610
TL2	.612
TL3	.627
SK1	.592
SK2	.586
SK3	.593
EP1	.618
EP2	.596

EP3	.616
EN1	.625
EN2	.607
EN3	.633
SL1	.690
SL2	.686
SL3	.682
TP1	.623
TP2	.649
TP3	.634
TP4	.677
TP5	.635
TP6	.635
TP7	.603
OCBI1	.670
OCBI2	.605
OCBI4	.614
OCBI5	.616
OCBI6	.615
OCBI7	.626
OCBO1	.444
OCBO2	.465
OCBO4	.496
OCBO5	.610
IWB1	.567
IWB2	.590
IWB3	.517
IWB4	.628
IWB5	.645
IWB6	.549

Extraction Method:
Principal Component
Analysis.
a. 1 components extracted.

PHỤ LỤC 11
KẾT QUẢ ĐÁNH GIÁ KHẢ NĂNG DỰ BÁO CỦA MÔ HÌNH Ở CẤP ĐỘ
BIẾN QUAN SÁT (PLSPREDICT MV SUMMARY)

Biến quan sát	Q²predict	PLS- SEM_RMSE	PLS- SEM_MAE	LM_RMSE	LM_MAE	IA_RMSE	IA_MAE
IWB1	0.142	0.650	0.529	0.652	0.526	0.702	0.492
IWB2	0.177	0.652	0.529	0.647	0.520	0.719	0.514
IWB3	0.118	0.605	0.460	0.607	0.470	0.644	0.447
IWB4	0.224	0.599	0.475	0.599	0.476	0.680	0.456
IWB5	0.255	0.655	0.528	0.656	0.528	0.759	0.537
IWB6	0.135	0.677	0.535	0.686	0.529	0.727	0.483
OCBI	0.338	0.815	0.612	0.815	0.615	1.002	0.806
OCBO	0.172	0.912	0.711	0.902	0.700	1.002	0.795
TP1	0.178	0.518	0.424	0.503	0.408	0.571	0.526
TP2	0.263	0.520	0.420	0.515	0.418	0.606	0.540
TP3	0.201	0.517	0.419	0.516	0.425	0.578	0.539
TP4	0.299	0.514	0.411	0.510	0.391	0.613	0.553
TP5	0.189	0.539	0.438	0.538	0.431	0.599	0.547
TP6	0.172	0.551	0.436	0.544	0.431	0.605	0.544
TP7	0.199	0.548	0.439	0.550	0.447	0.613	0.547