



ISSN 1859-3666
E-ISSN 2815-5726

Tạp chí KHOA HỌC THƯƠNG MẠI

TẠP CHÍ CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI

**JOURNAL
OF TRADE SCIENCE**

Chúc mừng kỷ niệm 80 năm

ngày thành lập Trường Đại học Công Đoàn

**Năm thứ 25
Số đặc biệt 4**



khoa học thương mại

TẠP CHÍ CỦA TRƯỜNG ĐẠI HỌC THƯƠNG MẠI
BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO

PHỤ TRÁCH TẠP CHÍ:

NGUYỄN ĐỨC NHUẬN

PHÓ TỔNG BIÊN TẬP:

TRƯỞNG BAN TRỊ SỰ

NGUYỄN THỊ QUỲNH TRANG

❑ Tòa soạn

Phòng 202 nhà T

Trường Đại học Thương mại

Số 79 đường Hồ Tùng Mậu

Mai Dịch, Cầu Giấy, Hà Nội

❑ Điện thoại: 024.37643219 máy lẻ 2102

❑ Fax: 024.37643228

❑ Email: tckhtm@tmu.edu.vn

❑ Website: tckhtm.tmu.edu.vn

❑ GP hoạt động báo chí:

Số 195/GP-BTTTT ngày 05/6/2023

❑ Chế bản tại: Tòa soạn

Tạp chí Khoa học Thương mại

❑ In tại: Cty TNHH In & TM Hải Nam

❑ Nộp lưu chiểu: 9/2026

HỘI ĐỒNG BIÊN TẬP

Họ tên	Cơ quan công tác	Quốc gia	Nhiệm vụ
Nguyễn Đức Nhuận	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Chủ tịch
Nguyễn Hoàng	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Nguyễn Hoàng Việt	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Bùi Hữu Đức	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Hà Văn Sự	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Trần Thọ Đạt	Đại học Kinh tế Quốc dân	Việt Nam	Ủy viên
Nguyễn Đông Phong	Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh	Việt Nam	Ủy viên
Nguyễn Quang Thuấn	Viện Hàm lâm KHXH Việt Nam	Việt Nam	Ủy viên
Nguyễn Văn Tiến	Học viện Ngân Hàng	Việt Nam	Ủy viên
Lê Quốc Hội	Đại học Kinh tế Quốc dân	Việt Nam	Ủy viên
Trương Bá Thanh	Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng	Việt Nam	Ủy viên
T. Ramayah	Đại học Khoa học Malaysia (USM)	Malaysia	Ủy viên
S. Mostafa Rasoolimanesh	Đại học Edith Cowan (ECU)	Australia	Ủy viên
Jayaraman Krishnaswamy	Đại học Alliance	Ấn Độ	Ủy viên
Hervé B. Boismery	Đại học Reunion	Pháp	Ủy viên
Noor Hazlina Ahmad	Đại học Khoa học Malaysia (USM)	Malaysia	Ủy viên
Imran Mahmud	Đại học Quốc tế Daffodil	Bangladesh	Ủy viên
H. Eric Boutin	Đại học Toulon	Pháp	Ủy viên
Hee Cheol Moon	Trường Đại học Quốc Gia Chungnam	Hàn Quốc	Ủy viên
Nastaran Taghizadeh	Đại học RMIT	Australia	Ủy viên
Nguyễn Việt Cường	Viện Nghiên cứu phát triển Mekong; Đại học Quốc gia Hà Nội	Việt Nam	Ủy viên
Đặng Tùng Lâm	Trường Đại học Kinh tế, Đại học Đà Nẵng	Việt Nam	Ủy viên
Mai Thanh Lan	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Lê Như Tuyền	Grenoble École de Management	Pháp	Ủy viên
Đỗ Thị Bình	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Vũ Mạnh Chiến	Đại học Québec en Outaouais (UQO)	Canada	Ủy viên
Nguyễn Vũ Hùng	Đại học Kinh tế Quốc dân	Việt Nam	Ủy viên
Phạm Đức Hiếu	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Trần Quang Tuyền	Đại học Quốc gia Hà Nội	Việt Nam	Ủy viên
Trần Văn Trang	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Lê Ba Phong	Đại học Công nghiệp Hà Nội	Việt Nam	Ủy viên
Nguyễn Thành Hưng	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Hoàng Xuân Trung	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Vũ Văn Hường	Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội	Việt Nam	Ủy viên
Trịnh Thị Hường	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Nguyễn Thị Uyên	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Nguyễn Thế Ninh	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên
Phạm Minh Đạt	Trường Đại học Thương mại	Việt Nam	Ủy viên

MỤC LỤC

KINH TẾ VÀ QUẢN LÝ

- 1. Phạm Xuân Bách, Phan Thế Công và Trần Thị Huyền Trang** - Tham gia chuỗi giá trị toàn cầu theo liên kết xuất tại 5 quốc gia ASEAN: vai trò của độ mở thương mại, FDI, năng lực sản xuất và đổi mới công nghệ. **Mã số: DB4.1IIE.M.11** 4
Forward Global Value Chain Participation in 5 Asean Countries: the Roles of Trade Openness, FDI, Productive Capacity and Technological Innovation
- 2. Phạm Thị Thanh Mai** - Thực hành tăng trưởng xanh và hiệu quả giảm phát thải CO₂ của doanh nghiệp tại tỉnh Thái Nguyên. **Mã số: DB4.1TrEM.11** 17
Green Growth Practices and CO₂ Emission Reduction Performance of Industrial Enterprises in Thai Nguyen Province
- 3. Lê Phương Thảo, Lê Thị Thuỳ Linh, Trần Thị Thuỷ Tiên, Đào Thị Phương Thảo và Nông Vũ Phương Thảo** - Tác động của chuyển đổi số hải quan đến thương mại quốc tế: Bằng chứng từ dữ liệu bảng toàn cầu và hàm ý chính sách cho Việt Nam. **Mã số: DB4.1IIE.M.11** 30
The Impact of Customs Digital Transformation on International Trade: Evidence from Global Panel Data and Policy Implications for Vietnam
- 4. Vũ Ngọc Thảo Vy, Phạm Bảo Dương và Phạm Tiến Thành** - Doanh nghiệp địa phương, thu nhập và tiêu dùng thực phẩm - Nghiên cứu trường hợp hộ gia đình nông thôn Việt Nam. **Mã số: DB4.1DEco.11** 46
Local firms, income and food consumption - Evidence from rural households in Vietnam

QUẢN TRỊ KINH DOANH

- 5. Lê Mạnh Hùng** - Quản trị nguồn nhân lực trong các trường đại học công lập tại Việt Nam theo định hướng ESG. **Mã số: DB4.2HRMg.21** 57
ESG-oriented Human Resource Management in Vietnamese Public Universities

- 6. Ngọc Thị Phương Mai và Nguyễn Hoàng Việt** - Ảnh hưởng của chất lượng dịch vụ tới sự hài lòng và ý định mua lặp lại tại nhà hàng chay ở Hà Nội: vai trò của bản sắc ăn chay. *Mã số: DB4.2BMkt.21* 74
The Impact of Service Quality on Customer Satisfaction and Repurchase Intention at Vegetarian Restaurants in Hanoi: The Moderating Role of Vegetarian Identity
- 7. Hoàng Thị Minh Châu** - Kế toán quản trị số với đổi mới sáng tạo của doanh nghiệp tại Việt Nam. *Mã số: DB4.2BAcc.21* 90
Digital Management Accounting and Enterprise Innovation in Vietnam
- 8. Lê Ba Phong, Hoàng Đức Chiến và Vũ Thị Kim Anh** - Tăng cường khả năng đổi mới thanh đạm của doanh nghiệp Việt Nam: Vai trò trung gian của chia sẻ tri thức trong mối quan hệ với văn hóa hợp tác. *Mã số: DB4.2BAdm.21* 102
Stimulating Innovation Capability in Vietnamese Enterprises: the Mediating Role of Knowledge Sharing and Moderating Role of Collaborative Culture
- 9. Phan Thùy Tâm, Lê Quốc Hội và Phan Thúy Thảo** - Chuyển đổi số và hiệu quả kinh doanh của các ngân hàng thương mại Việt Nam: vai trò điều tiết của cạnh tranh và sở hữu nước ngoài. *Mã số: DB4.2FiBa.21* 113
Digital Transformation and Bank Performance in Vietnam: Competition and Foreign Ownership as Moderators
- 10. Phạm Thị Oanh và Bùi Thị Giang** - Các yếu tố ảnh hưởng đến năng lực cạnh tranh của các doanh nghiệp giày dép Việt Nam. *Mã số: DB4.2BMkt.21* 126
Factors Affecting the Competitiveness of Vietnamese Footwear Enterprises
- 11. Hà Văn Sỹ và Nguyễn Thị Phương Thùy** - Các nhân tố quyết định sự hài lòng trong công việc của nhân viên y tế trong bối cảnh thực hiện ESG: minh chứng từ bệnh viện đa khoa Hà Đông. *Mã số: DB4.2HRMg.21* 139
Determinants of Job Satisfaction Among Healthcare Workers in the Context of ESG Implementation: Evidence From Ha Dong General Hospital
- 12. Đinh Thị Hòa, Nguyễn Lan Hương, Phạm Thu Vân và Hoàng Bảo Ngọc** - Các nhân tố ảnh hưởng đến ý định mua bảo hiểm nhân thọ của cá nhân: bằng chứng thực nghiệm từ các cá nhân tại thành phố Hà Nội. *Mã số: DB4.2BMkt.21* 153
Factors Influencing Life Insurance Purchase Intention: Empirical Evidence From Individuals In Hanoi

- 13. Nguyễn Thị Huyền Trang** - Các yếu tố ảnh hưởng đến minh bạch thông tin trên báo cáo tài chính của các doanh nghiệp sản xuất thức ăn chăn nuôi niêm yết tại Việt Nam: góc nhìn từ nhận thức của các bên liên quan. **Mã số: DB4.2FiBa.21** 168

Factors Affecting Information Transparency in Financial Statements of Listed Animal Feed Manufacturing Enterprises in Vietnam: A Stakeholder Perception Perspective

- 14. Nguyễn Hà Phương, Vũ Minh Nguyệt và Tô Thị Việt Châu** - Căng thẳng thương mại Mỹ - Trung, cầu nhập khẩu và chi phí vận chuyển quốc tế: tác động ngắn hạn và dài hạn tới xuất khẩu gỗ và sản phẩm gỗ của Việt Nam sang Hoa Kỳ. **Mã số: DB4.2IIEM.21** 186

U.S.-China Trade Tensions, Import Demand, and International Freight Costs: Short- and Long-Run Effects on Vietnam's Wood and Wood Product Exports to the United States

Ý KIẾN TRAO ĐỔI

- 15. Phạm Thị Mai Liên và Hoàng Thị Bảo Thoa** - Mối liên hệ giữa cung cấp, tiếp nhận tri thức và hiệu quả công việc tự đánh giá của giảng viên: vai trò trung gian của sự hài lòng trong công việc. **Mã số: DB4.3OMIs.31** 204

The Relationship Between Knowledge Sharing (Donating and Collecting) and Lecturers' Self-Rated Job Performance: the Mediating Role of Job Satisfaction

- 16. Trần Huy Cường** - Tác động của tín hiệu thuật toán trên nền tảng đến ý định dựa vào aWOM của người tiêu dùng trẻ tại Hà Nội: vai trò trung gian của cảm nhận tính dễ sử dụng và sự hữu ích. **Mã số: DB4.3OMIs.31** 217

The Effects of Platform Algorithmic Signals on Young Consumers' Intention to Rely on aWOM in Hanoi: the Mediating Roles of Perceived Ease of Use and Perceived Usefulness

Ý KIẾN TRAO ĐỔI

MỐI LIÊN HỆ GIỮA CUNG CẤP, TIẾP NHẬN TRI THỨC VÀ HIỆU QUẢ CÔNG VIỆC TỰ ĐÁNH GIÁ CỦA GIẢNG VIÊN: VAI TRÒ TRUNG GIAN CỦA SỰ HÀI LÒNG TRONG CÔNG VIỆC

Phạm Thị Mai Liên
Trường Đại học Công Đoàn
Email: lienptm@dhcd.edu.vn
Hoàng Thị Bảo Thoa
Trường ĐH Kinh tế, ĐH QG Hà Nội
Email: Thoahbtb@vnu.edu.vn

Ngày nhận: 03/09/2026

Ngày nhận lại: 14/09/2026

Ngày duyệt đăng: 22/09/2026

Chia sẻ tri thức (CSTT) có vai trò quan trọng đối với kết quả công việc của giảng viên, trong đó hành vi cung cấp và tiếp nhận tri thức có thể thể hiện những mức độ liên hệ khác nhau với sự hài lòng và hiệu quả công việc. Nghiên cứu này phân biệt vai trò của cung cấp tri thức và tiếp nhận tri thức trong mối liên hệ với hiệu quả công việc do giảng viên tự đánh giá, đồng thời kiểm định vai trò trung gian của sự hài lòng trong công việc. Dựa trên lý thuyết trao đổi xã hội, nghiên cứu sử dụng dữ liệu khảo sát từ 234 giảng viên của một trường đại học công lập ở Việt Nam, xử lý bằng SPSS 22,0 và AMOS; vai trò trung gian được kiểm định bổ sung bằng hồi quy bootstrap theo cách tiếp cận PROCESS Model 4 mở rộng cho hai biến độc lập song song. Kết quả cho thấy cung cấp và tiếp nhận tri thức có mối liên hệ chặt chẽ ($r \approx 0,87$), phản ánh tính tương hỗ của quá trình chia sẻ tri thức giữa giảng viên. Mối tương quan này cũng cho thấy ranh giới đo lường giữa hai cấu phần chưa thực sự rõ ràng trong mẫu khảo sát, do đó kết quả cần được diễn giải thận trọng, chưa hàm ý hai vai trò hoàn toàn tách biệt. Trong mô hình nghiên cứu này, sau khi xem xét đồng thời hai hành vi, tiếp nhận tri thức cho thấy mối liên hệ rõ nét hơn với sự hài lòng ($\beta = 0,48$) và hiệu quả công việc tự đánh giá ($\beta = 0,31$), cùng mối liên hệ gián tiếp có ý nghĩa với hiệu quả công việc tự đánh giá thông qua sự hài lòng ($\beta = 0,23$). Sự hài lòng tiếp tục có mối liên hệ thuận chiều mạnh với hiệu quả công việc tự đánh giá ($\beta = 0,48$). Nghiên cứu thảo luận hàm ý lý thuyết về mối liên hệ chặt chẽ giữa cung cấp, tiếp nhận tri thức, đồng thời đề xuất các cơ sở giáo dục đại học (GDĐH) xây dựng kênh chia sẻ tri thức nội bộ, khuyến khích học hỏi lẫn nhau và ghi nhận hoạt động chia sẻ tri thức của giảng viên.

Từ khóa: Cung cấp tri thức; tiếp nhận tri thức; sự hài lòng trong công việc; hiệu quả công việc.

Keywords: Knowledge donating; knowledge collecting; job satisfaction; job performance.

JEL Classifications: D83, I23, M12.

DOI: 10.54404/JTS.2026.DB4V.15

1. Giới thiệu

Trong môi trường giáo dục đại học, tri thức chuyên môn thường phân tán giữa các cá nhân, bộ môn và đơn vị học thuật. Vì vậy, hiệu quả công việc của giảng viên không chỉ phụ thuộc vào kiến thức và năng lực cá nhân

mà còn gắn với khả năng tiếp cận kinh nghiệm giảng dạy, phương pháp nghiên cứu, tài liệu học thuật và giải pháp chuyên môn từ đồng nghiệp. Van den Hooff và de Ridder (2004) phân chia chia sẻ tri thức thành hai quá trình có bản chất khác nhau: cung cấp tri

Tác giả liên hệ : Thoahbtb@vnu.edu.vn

thức (knowledge donating) chủ động truyền đạt vốn tri thức của bản thân cho người khác, và tiếp nhận tri thức (knowledge collecting) chủ động tìm kiếm, hỏi han để tiếp thu vốn tri thức của người khác.

Phân lớn nghiên cứu về CSTT trong giáo dục đại học vẫn xem đây là một cấu phần đơn nhất. Tại Việt Nam, Nguyen và cộng sự (2019) và, trong bối cảnh quốc tế, Ahmed (2025) đều đo lường chia sẻ tri thức như một biên góp khi xem xét hiệu quả công việc và vai trò trung gian của sự hài lòng. Cách tiếp cận đơn nhất này thuận tiện về đo lường nhưng có thể che khuất sự khác biệt giữa hai quá trình: cung cấp tri thức là hành vi hướng ra bên ngoài, có thể gắn với chi phí thời gian và rủi ro mất lợi thế cạnh tranh cá nhân, trong khi tiếp nhận tri thức là hành vi hướng vào bản thân, trực tiếp bổ sung nguồn lực cho việc thực hiện nhiệm vụ của chính người tiếp nhận.

Một số nghiên cứu gần đây đã bắt đầu tách hai quá trình này để kiểm định vai trò riêng biệt của chúng. Dysvik và cộng sự (2015) cho thấy mối liên hệ giữa cung cấp và tiếp nhận tri thức phụ thuộc vào chất lượng quan hệ trao đổi lãnh đạo, nhân viên (LMX), gợi ý rằng hai quá trình này vận hành theo những cơ chế quan hệ khác nhau chứ không đơn thuần là hai mặt của cùng một hành vi. Gắn với bối cảnh của nghiên cứu này hơn, Islamy và cộng sự (2020) là nghiên cứu hiếm hoi trong lĩnh vực giáo dục đại học đo lường tách bạch Cung cấp tri thức và Tiếp nhận tri thức thành hai nhân tố, cho thấy văn hóa tổ chức tác động đến sự hài lòng trong công việc của giảng viên thông qua cả hai quá trình chia sẻ tri thức. Đây là bài viết gần nhất về đối tượng, bối cảnh (giảng viên đại học) và cấu trúc đo lường với nghiên cứu hiện tại, đồng thời là căn cứ quan trọng để xây dựng thang đo cung cấp/tiếp nhận tri thức trong nghiên cứu này. Tại Việt Nam, các nghiên cứu gần đây cũng bắt đầu quan tâm đến những yếu tố ảnh hưởng đến kết quả và động lực làm việc của giảng viên tại các trường đại học công lập, song phần lớn tiếp cận qua các cơ chế trung gian khác với sự hài lòng trong công việc. Ngô Thị Mai (2025) cho thấy tổ chức học tập (learning organization) ở cấp độ nhóm và cấp độ trường có tác động tích cực đến kết quả công việc của giảng viên, trong đó hành vi đổi mới sáng tạo đóng vai trò trung gian toàn

phản đối với tác động ở cấp độ cá nhân và trung gian một phần đối với tác động ở cấp độ tổ chức. Tương tự, Đinh Thị Trâm (2026) khẳng định các yếu tố thuộc môi trường làm việc - đặc biệt là cơ hội phát triển nghề nghiệp và sự ghi nhận - có ảnh hưởng mạnh nhất đến động lực nội tại của giảng viên tại các trường đại học công lập. Những phát hiện này củng cố luận điểm rằng các yếu tố thuộc tổ chức và môi trường làm việc đóng vai trò quan trọng đối với thái độ và kết quả công việc của giảng viên tại Việt Nam; tuy nhiên, cả hai nghiên cứu đều chưa xem xét việc cung cấp và tiếp nhận tri thức giữa đồng nghiệp như một tiền tố, cũng như chưa kiểm định cơ chế trung gian thông qua sự hài lòng trong công việc - đây chính là khoảng trống mà nghiên cứu này hướng đến bộ khuyết.

Dù vậy, vẫn tồn tại khoảng trống nghiên cứu đáng chú ý cả trên thế giới lẫn tại Việt Nam. Thứ nhất, chưa có nghiên cứu nào được ghi nhận kiểm định đồng thời vai trò trực tiếp của cung cấp tri thức, tiếp nhận tri thức đối với hiệu quả công việc và vai trò trung gian của sự hài lòng trong công việc đối với từng quá trình, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam. Thứ hai, bằng chứng gần nhất về sự phân biệt này trong giáo dục đại học (Islamy và cộng sự, 2020) đến từ Indonesia; sự khác biệt về cơ chế quản trị tri thức, chính sách thi đua khen thưởng và chuẩn mực hợp tác học thuật giữa các hệ thống giáo dục đại học có thể khiến vai trò của từng quá trình chia sẻ tri thức không đồng nhất giữa các bối cảnh. Thứ ba, bằng chứng trong nước hiện có (Nguyen và cộng sự, 2019) từng gợi ý sự bất đối xứng giữa vai trò của cung cấp và tiếp nhận tri thức đối với hiệu quả công việc, nhưng phát hiện này chưa được đặt trong một mô hình có kiểm định đồng thời vai trò trung gian của sự hài lòng, và cũng không đối chiếu được với các nghiên cứu chỉ đo chia sẻ tri thức như một cấu phần gộp (Ahmed, 2025).

Trên cơ sở đó, nghiên cứu này phân biệt cung cấp tri thức và tiếp nhận tri thức như hai biên độc lập, đồng thời kiểm định vai trò trung gian của sự hài lòng trong công việc trong mối liên hệ giữa từng biên với hiệu quả công việc tự đánh giá của giảng viên tại một trường ĐH công lập ở Việt Nam. Nghiên cứu đóng góp trên ba phương diện. Thứ nhất, mở rộng khung lý thuyết kết hợp quan điểm dựa

trên tri thức và lý thuyết trao đổi xã hội bằng cách phân tách chia sẻ tri thức theo đúng cấu trúc hai chiều của Van den Hooff và de Ridder (2004), tiếp nối hướng tiếp cận của Dysvik và cộng sự (2015) và đặc biệt là Islamy và cộng sự (2020) trong một bối cảnh giáo dục đại học mới. Thứ hai, nghiên cứu kiểm định đồng thời con đường trực tiếp và gián tiếp (qua sự hài lòng) của từng quá trình chia sẻ tri thức đến hiệu quả công việc, giúp làm rõ quá trình nào đóng góp nhiều hơn điều mà các nghiên cứu đo CSTT như một biến gộp (Ahmed, 2025) không thể trả lời. Thứ ba, kết quả cung cấp bằng chứng thực nghiệm về mức độ phân biệt giữa hai quá trình trong bối cảnh giảng viên đại học công lập Việt Nam, có ý nghĩa cho cả thực hành đo lường và thiết kế chính sách quản trị tri thức của nhà trường.

2. Cơ sở lý luận và phát triển giả thuyết

2.1. Các khái niệm và nền tảng lý thuyết

Cung cấp tri thức (knowledge donating) là hành vi chủ động truyền đạt, phổ biến vốn tri thức, kinh nghiệm và kỹ năng của cá nhân cho người khác (Van den Hooff & de Ridder, 2004). Trong môi trường đại học, cung cấp tri thức thể hiện qua việc giảng viên chủ động chia sẻ phương pháp giảng dạy, tài liệu học thuật, kinh nghiệm xử lý tình huống lớp học và kết quả nghiên cứu với đồng nghiệp.

Tiếp nhận tri thức (knowledge collecting) là hành vi chủ động tìm kiếm, hỏi ý kiến nhằm tiếp thu vốn tri thức của người khác (Van den Hooff & de Ridder, 2004). Đối với giảng viên, tiếp nhận tri thức thể hiện qua việc tham khảo ý kiến đồng nghiệp, học hỏi kinh nghiệm giảng dạy và nghiên cứu, hoặc tiếp thu tri thức qua các buổi sinh hoạt chuyên môn. Mặc dù được định nghĩa là hai quá trình khác nhau, cung cấp và tiếp nhận tri thức có xu hướng vận động cùng nhau trong thực tế: chính (Van den Hooff và de Ridder (2004)) ghi nhận việc tiếp nhận tri thức có liên hệ thuận chiều với thái độ sẵn sàng cung cấp tri thức, phù hợp với chuẩn mực có đi có lại của lý thuyết trao đổi xã hội; Dysvik và cộng sự (2015) bổ sung rằng mức độ gắn kết giữa hai quá trình này còn phụ thuộc vào chất lượng quan hệ xã hội giữa các bên trao đổi.

Sự hài lòng trong công việc là trạng thái cảm xúc tích cực được hình thành từ việc cá nhân đánh giá công việc và trải nghiệm nghề nghiệp của mình (Locke, 1976), có thể được

xem xét thông qua nội dung công việc, môi trường hỗ trợ, quan hệ đồng nghiệp và cơ hội phát triển (Spector, 1997).

Hiệu quả công việc cá nhân phản ánh mức độ hoàn thành nhiệm vụ và trách nhiệm gắn với vị trí việc làm, bao gồm hiệu quả nhiệm vụ, hiệu quả theo bối cảnh và khả năng thích ứng (Koopmans và cộng sự, 2014). Do nghiên cứu không sử dụng đánh giá khách quan từ nhà quản lý, biến này được tiếp cận như hiệu quả công việc tổng thể do giảng viên tự đánh giá.

Quan điểm dựa trên tri thức (Grant, 1996; Kogut & Zander, 1992) cho thấy hai quá trình chia sẻ tri thức có thể đóng góp khác nhau vào hiệu quả công việc của cá nhân. Cung cấp tri thức chủ yếu tạo giá trị cho người nhận và cho tổ chức thông qua việc mở rộng vốn tri thức chung; lợi ích quay lại người cung cấp thường mang tính gián tiếp, thông qua uy tín chuyên môn hoặc kỳ vọng được đáp lại trong tương lai. Ngược lại, tiếp nhận tri thức là quá trình cá nhân trực tiếp thu nhận và kết hợp tri thức từ bên ngoài vào công việc của chính mình, do đó có thể có mối liên hệ gần và tức thời hơn với hiệu quả thực hiện nhiệm vụ. Lý thuyết Trao đổi Xã hội (Blau, 1964; Cropanzano & Mitchell, 2005) bổ sung góc nhìn quan hệ: cả cung cấp lẫn tiếp nhận tri thức đều là những hình thức trao đổi nguồn lực xã hội, có thể củng cố cảm nhận hỗ trợ và hợp tác giữa đồng nghiệp, qua đó gắn với sự hài lòng trong công việc; đồng thời, chuẩn mực có đi có lại lý giải vì sao hai quá trình có xu hướng tương quan chặt với nhau trên thực tế.

2.2. Phát triển giả thuyết và mô hình nghiên cứu

Theo quan điểm dựa trên tri thức, cung cấp tri thức góp phần mở rộng nguồn lực tri thức chung của tổ chức, gián tiếp hỗ trợ việc thực hiện nhiệm vụ của chính người cung cấp thông qua uy tín chuyên môn và khả năng được hỗ trợ trở lại (Grant, 1996). Nguyen và cộng sự (2019) ghi nhận mối liên hệ thuận chiều có ý nghĩa giữa cung cấp tri thức và hiệu quả cá nhân của giảng viên Việt Nam. Trên cơ sở đó, giả thuyết sau được đề xuất:

H1: Cung cấp tri thức có mối liên hệ tích cực với hiệu quả công việc tự đánh giá của giảng viên.

Tiếp nhận tri thức cho phép cá nhân trực tiếp thu nhận và vận dụng tri thức, kinh

nghiệm của đồng nghiệp vào công việc của chính mình, do đó có thể có mối liên hệ trực tiếp và gần hơn với hiệu quả thực hiện nhiệm vụ (Grant, 1996; Kogut & Zander, 1992). Islamy và cộng sự (2020) cho thấy tiếp nhận tri thức là một câu phân quan trọng của chia sẻ tri thức trong việc hình thành kết quả công việc tích cực của giảng viên. Trên cơ sở đó, giả thuyết sau được đề xuất:

H2: Tiếp nhận tri thức có mối liên hệ tích cực với hiệu quả công việc tự đánh giá của giảng viên.

Theo Lý thuyết Trao đổi Xã hội, việc chủ động cung cấp tri thức, kinh nghiệm cho đồng nghiệp thể hiện sự đóng góp và gắn kết với cộng đồng chuyên môn, qua đó có thể củng cố cảm nhận về ý nghĩa công việc và sự hài lòng (Cropanzano & Mitchell, 2005; Kianto và cộng sự, 2016). Trên cơ sở đó, giả thuyết sau được đề xuất:

H3: Cung cấp tri thức có mối liên hệ tích cực với sự hài lòng trong công việc của giảng viên.

Tương tự, việc được đồng nghiệp hỗ trợ, chia sẻ tri thức khi cần có thể củng cố cảm nhận được hỗ trợ và thuộc về một cộng đồng chuyên môn, qua đó gắn với sự hài lòng trong công việc (Cropanzano & Mitchell, 2005; Fischer & Döring, 2022; Kianto và cộng sự, 2016). Trên cơ sở đó, giả thuyết sau được đề xuất:

H4: Tiếp nhận tri thức có mối liên hệ tích cực với sự hài lòng trong công việc của giảng viên.

Phân tích tổng hợp của Judge và cộng sự (2001) xác nhận mối liên hệ thuận chiều giữa sự hài lòng và hiệu quả thực hiện công việc. Trên cơ sở đó, giả thuyết sau được đề xuất:

H5: Sự hài lòng trong công việc có mối liên hệ tích cực với hiệu quả công việc tự đánh giá của giảng viên.

Theo Lý thuyết Trao đổi Xã hội, cả cung cấp lẫn tiếp nhận tri thức đều là những hình thức trao đổi nguồn lực mang tính quan hệ, có

thể củng cố cảm nhận được hỗ trợ và gắn kết với cộng đồng chuyên môn, qua đó góp phần gia tăng sự hài lòng trong công việc (Cropanzano & Mitchell, 2005; Kianto và cộng sự, 2016); đến lượt mình, sự hài lòng có mối liên hệ thuận chiều với hiệu quả thực hiện công việc (Judge và cộng sự, 2001). Kết hợp các lập luận trên, bên cạnh con đường tác động trực tiếp, sự hài lòng trong công việc được kỳ vọng đóng vai trò trung gian, truyền dẫn ảnh hưởng của từng quá trình chia sẻ tri thức đến hiệu quả công việc: cả cung cấp lẫn tiếp nhận tri thức đều có thể trước hết củng cố trải nghiệm hợp tác tích cực (sự hài lòng), từ đó gắn với hiệu quả công việc cao hơn. Trên cơ sở đó, giả thuyết sau được đề xuất:

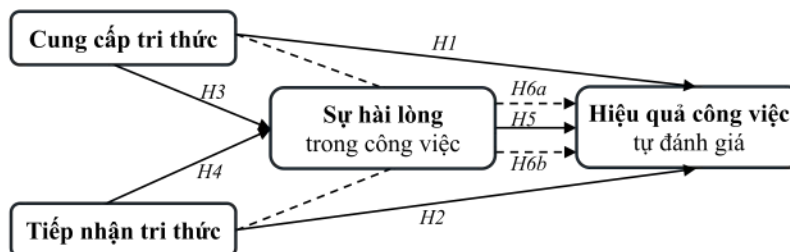
H6: Sự hài lòng trong công việc đóng vai trò trung gian trong mối liên hệ giữa (a) cung cấp tri thức và (b) tiếp nhận tri thức với hiệu quả công việc tự đánh giá của giảng viên.

Mô hình nghiên cứu xác định cung cấp tri thức và tiếp nhận tri thức là hai biến độc lập có tương quan với nhau, sự hài lòng trong công việc là biến trung gian và hiệu quả công việc tự đánh giá là biến phụ thuộc. H1, H2, H3, H4 và H5 thể hiện năm mối liên hệ trực tiếp; H6 thể hiện hai mối liên hệ gián tiếp thông qua sự hài lòng trong công việc (cung cấp tri thức → sự hài lòng → hiệu quả công việc; tiếp nhận tri thức → sự hài lòng → hiệu quả công việc).

3. Phương pháp nghiên cứu

3.1. Thiết kế nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng phương pháp định lượng với thiết kế cắt ngang (cross-sectional) nhằm kiểm định đồng thời mối liên hệ trực tiếp của hai biến độc lập cung cấp tri thức và tiếp nhận tri thức với “sự hài lòng trong công việc” và “hiệu quả công việc” tự đánh giá, cùng vai trò trung gian của sự hài lòng theo mô hình đề xuất tại Hình 1. Do dữ liệu về



(Nguồn: Nhóm tác giả đề xuất)

Hình 1: Mô hình nghiên cứu đề xuất

Ý KIẾN TRAO ĐỔI

cung cấp tri thức, tiếp nhận tri thức, sự hài lòng và hiệu quả công việc đều được thu thập cùng một thời điểm, từ cùng một nguồn (giảng viên tự trả lời) và hiệu quả công việc được đo bằng hình thức tự đánh giá, thiết kế này chỉ cho phép kiểm định mối liên hệ thống kê giữa các biến, không đủ cơ sở khẳng định quan hệ nhân quả hay cơ chế trung gian theo nghĩa nhân quả.

3.2. *Cỡ mẫu và phương pháp lấy mẫu*

Tổng thể nghiên cứu gồm 254 giảng viên đang công tác tại Trường Đại học Công đoàn. Lợi mời khảo sát được gửi đến toàn bộ tổng thể qua thư điện tử và các kênh liên lạc nội bộ, tương ứng với cách tiếp cận tổng điều tra trên tổng thể mục tiêu thay vì lấy mẫu thuận tiện. Theo công thức Cochran hiệu chỉnh cho tổng thể hữu hạn, với độ tin cậy 95%, tỷ lệ kỳ vọng 0,5 và sai số cho phép 4%, cỡ mẫu tối thiểu cần thiết là 179 người (Cochran, 1977). Nghiên cứu thu được 234 bảng hỏi hợp lệ, tương ứng tỷ lệ phản hồi 92,1%, vượt cỡ mẫu tối thiểu và đáp ứng yêu cầu cỡ mẫu cho phân tích CFA/SEM với mô hình bốn nhân tố.

3.3. *Thang đo nghiên cứu*

Nghiên cứu đo lường bốn khái niệm bằng 28 biến quan sát. Điểm khác biệt so với nghiên cứu trước là chia sẻ tri thức không được đo như một câu phân gộp mà được tách thành hai thang đo riêng theo đúng cấu trúc gốc của (Van den Hooff và de Ridder (2004)): Cung cấp tri thức (KS1-KS6) và Tiếp nhận tri thức (KS7-KS12), mỗi thang đo gồm 6 biến quan sát. Cách tách này kế thừa trực tiếp nội dung khái niệm của (Van den Hooff và de Ridder (2004), de Vries và cộng sự (2006) và

Lin (2007)), đồng thời tương ứng với cấu trúc đo lường hai nhân tố Knowledge Donating - Knowledge Collecting mà Dysvik và cộng sự (2015) áp dụng trong quan hệ nhân viên - quản lý và đặc biệt là Islamy và cộng sự (2020) đã kiểm định thành công bằng CFA (hệ số tải 0,620-0,723) trên mẫu giảng viên đại học Indonesia - nghiên cứu gần nhất về đối tượng và cấu trúc đo lường với nghiên cứu hiện tại. Sự hài lòng trong công việc (JS1-JS6) được phát triển theo (Locke, 1976; Spector, 1997) phản ánh đánh giá về công việc, ý nghĩa nghề nghiệp, môi trường làm việc, quan hệ đồng nghiệp và cơ hội phát triển. Hiệu quả công việc tự đánh giá (JP1-JP10) được điều chỉnh theo (Borman & Motowidlo, 1993, 1997; Koopmans và cộng sự, 2011, 2014) phản ánh mức độ hoàn thành nhiệm vụ, chất lượng, khả năng thích ứng và đóng góp cho đơn vị. Bảng 1 tổng hợp cấu trúc và nguồn tham khảo của bốn thang đo.

3.4. *Phương pháp phân tích dữ liệu*

Dữ liệu được xử lý bằng SPSS 22.0 và AMOS. Độ tin cậy được đánh giá bằng Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp (CR); giá trị hội tụ được đánh giá bằng hệ số tải chuẩn hóa và phương sai trích trung bình (AVE). Phân tích nhân tố khám phá (EFA, phép trích principal axis, phép xoay Promax) được thực hiện riêng trên 12 biến của cung cấp và tiếp nhận tri thức để kiểm tra khả năng phân tách của hai câu phân này trước khi đưa vào phân tích khẳng định. Tiếp theo, phân tích nhân tố khẳng định (CFA) được thực hiện trên mô hình đo lường bốn nhân tố; mức độ phù hợp được đánh giá qua CMIN/DF, CFI,

Bảng 1: Tổng hợp thang đo nghiên cứu

Khái niệm	Ký hiệu	Số biến	Nguồn tham khảo
Cung cấp tri thức (Knowledge donating)	KS1-KS6	6	Van den Hooff & de Ridder (2004); de Vries et al. (2006); Lin (2007); Dysvik et al. (2015); Islamy et al. (2020)
Tiếp nhận tri thức (Knowledge collecting)	KS7-KS12	6	Van den Hooff & de Ridder (2004); de Vries et al. (2006); Lin (2007); Dysvik et al. (2015); Islamy et al. (2020)
Sự hài lòng trong công việc (Job satisfaction)	JS1-JS6	6	Locke (1976); Spector (1997)
Hiệu quả công việc tự đánh giá (Job performance)	JP1-JP10	10	Borman & Motowidlo (1993, 1997); Koopmans et al. (2011, 2014)

(Nguồn: Tác giả biên soạn)

TLI, GFI, AGFI, NFI và RMSEA (Hair và cộng sự, 2010; Hu & Bentler, 1999). Giá trị phân biệt được xem xét bằng tiêu chuẩn Fornell-Larcker (Fornell & Larcker, 1981). Nguy cơ sai lệch phương pháp chung được chẩn đoán sơ bộ bằng kiểm tra một nhân tố của Harman (Podsakoff và cộng sự, 2003).

(Kline, 2011) (Hayes, 2022) Mô hình cấu trúc (SEM) trên các biến tiềm ẩn được ước lượng để kiểm định H1-H5, thông qua hệ số hồi quy chuẩn hóa (β), sai số chuẩn (S.E.), giá trị tới hạn (C.R.) và p-value ở khoảng tin cậy 95% (Kline, 2011). Do cung cấp và tiếp nhận tri thức có tương quan cao (Mục 4.2) khiến hệ số SEM riêng của hai biến này không ổn định (Mục 4.3), hệ số ước lượng từ SEM biến tiềm ẩn được đối chiếu với một mô hình hồi quy trên biến tổng hợp (composite), trong đó vai trò trung gian của sự hài lòng đối với từng biến độc lập được kiểm định theo cách tiếp cận tương tự PROCESS Model 4 (Hayes, 2022) mở rộng cho hai biến độc lập song song, sử dụng 5.000 mẫu Bootstrap và khoảng tin cậy 95%; hệ số phóng đại phương sai (VIF) được sử dụng để chẩn đoán đa cộng tuyến. Mọi liên hệ gián tiếp được xác định có ý nghĩa thống kê khi khoảng tin cậy Bootstrap không chứa giá trị 0. Do thiết kế cắt ngang, kết quả được diễn giải là bằng chứng thống kê phù hợp với trật tự lý thuyết, không phải quan hệ nhân quả.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Đặc điểm mẫu và thống kê mô tả

Trong số 254 giảng viên được mời tham gia khảo sát, nghiên cứu thu được 234 bảng

hồi hợp lệ, đạt tỷ lệ phản hồi 92,1%. Mẫu nghiên cứu tương đối cân bằng về giới tính, gồm 48,3% nam và 51,7% nữ. Phần lớn người trả lời từ 30 đến 45 tuổi (54,3%), có thâm niên công tác trên 10 năm (53,0%) và trình độ thạc sĩ (64,5%). Đặc điểm mẫu được trình bày tại bảng 2.

Tất cả 28 biến quan sát được đo bằng thang Likert năm mức và không có dữ liệu bị thiếu. Giá trị trung bình của cung cấp tri thức dao động từ 3,97 đến 4,30; tiếp nhận tri thức từ 3,92 đến 4,40; sự hài lòng trong công việc từ 3,90 đến 4,30 và hiệu quả công việc tự đánh giá từ 3,71 đến 4,33.

4.2. Kết quả đánh giá mô hình đo lường

Hệ số Cronbach's Alpha của bốn thang đo dao động từ 0,862 đến 0,897 và độ tin cậy tổng hợp (CR) dao động từ 0,869 đến 0,901, đều vượt ngưỡng khuyến nghị 0,70 (Bảng 3). Phương sai trích trung bình (AVE) của Cung cấp tri thức, Tiếp nhận tri thức và Sự hài lòng vượt ngưỡng 0,50; riêng Hiệu quả công việc đạt AVE = 0,450, thấp hơn nhẹ so với ngưỡng khuyến nghị nhưng vẫn được giữ lại do CR cao (0,890) và hệ số tải đều có ý nghĩa thống kê (Fornell & Larcker, 1981).

Kiểm tra một nhân tố của Harman trên toàn bộ 28 biến quan sát cho thấy nhân tố thứ nhất (không xoay) giải thích 46,93% tổng phương sai, thấp hơn ngưỡng 50%; đây là chẩn đoán sơ bộ, không đủ để khẳng định sai lệch phương pháp chung hoàn toàn không tồn tại (Podsakoff và cộng sự, 2003). Chỉ số KMO trên 28 biến đạt 0,961 và kiểm định

Bảng 2: Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Đặc điểm	Nhóm	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	113	48,3
	Nữ	121	51,7
Độ tuổi	Dưới 30 tuổi	32	13,7
	Từ 30 đến 45 tuổi	127	54,3
	Trên 45 tuổi	75	32,1
Thâm niên	Không quá 10 năm	110	47,0
	Trên 10 năm	124	53,0
Trình độ học vấn	Thạc sĩ	151	64,5
	Tiến sĩ	74	31,6
	Trình độ khác	9	3,9
Chức danh học thuật	Phó giáo sư	8	3,4
	Giáo sư	1	0,4
	Chức danh khác	225	96,2

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu khảo sát của tác giả)

Bảng 3: Độ tin cậy và giá trị hội tụ

Khái niệm	Số biến	Cronbach's Alpha	CR	AVE
Cung cấp tri thức (DON)	6	0,893	0,896	0,589
Tiếp nhận tri thức (COL)	6	0,897	0,901	0,602
Sự hài lòng trong công việc (JS)	6	0,862	0,869	0,527
Hiệu quả công việc (JP)	10	0,890	0,890	0,450

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu khảo sát của tác giả)

Bartlett có ý nghĩa thống kê, $\chi^2(378) = 4.082,113$; $p < 0,001$, cho thấy dữ liệu phù hợp để phân tích nhân tố.

Để kiểm tra khả năng phân tách của cung cấp và tiếp nhận tri thức, EFA (principal axis, phép xoay Promax) được thực hiện riêng trên 12 biến quan sát của hai khái niệm này. KMO đạt 0,968 và kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê, $\chi^2(66) = 1.819,9$; $p < 0,001$. Tuy nhiên, kết quả trích nhân tố không ủng hộ một cấu trúc hai nhân tố rõ ràng: nhân tố thứ nhất có eigenvalue = 7,441, vượt trội so với nhân tố thứ hai (eigenvalue = 0,600); giải pháp hai nhân tố chỉ giải thích 59,61% tổng phương sai và nhiều biến thể hiện hệ số tải chéo giữa hai nhân tố (Bảng 4), thay vì phân tách rõ theo đúng nhóm KS1-KS6 (cung cấp) và KS7-KS12 (tiếp nhận) như thiết kế ban đầu. EFA trong nghiên cứu này được giới hạn ở 12 biến của Cung cấp và Tiếp nhận tri thức nhằm tập trung kiểm tra khả năng phân tách của riêng hai cấu trúc phân tích là trọng tâm phân biệt của nghiên cứu; giá trị hội tụ và cấu trúc nhân tố của cả bốn thang đo, bao gồm Sự hài lòng và Hiệu quả công việc, tiếp tục được kiểm định đầy đủ bằng CFA trên mô hình bốn nhân tố

(Bảng 5). Theo góp ý của phản biện, EFA cũng được mở rộng thực hiện trên toàn bộ 28 biến quan sát của cả bốn khái niệm. Chỉ số KMO đạt 0,961 và kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê, $\chi^2(378) = 4,082,11$; $p < 0,001$, cho thấy dữ liệu phù hợp để phân tích nhân tố. Tuy nhiên, giải pháp trích xuất chỉ ghi nhận ba trị riêng lớn hơn 1 (13,141; 2,199; 1,600) thay vì bốn như kỳ vọng lý thuyết: 12 biến của Cung cấp và Tiếp nhận tri thức tiếp tục hội tụ về cùng một nhân tố, nhất quán với hiện tượng đa cộng tuyến giữa hai khái niệm này đã nêu ở trên; sáu biến Sự hài lòng tách thành một nhân tố riêng biệt và khá rõ ràng; còn mười biến Hiệu quả công việc phân tách thành hai nhóm nhỏ hơn, trong đó bốn biến phản ánh hiệu quả theo bối cảnh (JP1-JP4) có hệ số tải chéo đáng kể sang nhân tố Sự hài lòng. Kết quả này cho thấy ranh giới giữa các khái niệm không hoàn toàn tách bạch ở cấp độ biến quan sát thô khi phân tích khám phá đồng thời cả bốn thang đo và cùng cổ lý do nghiên cứu tiếp tục dựa vào CFA theo đúng cấu trúc lý thuyết bốn nhân tố, thay vì cấu trúc rút ra từ EFA khám phá, để đánh giá chính thức mô hình đo lường (Bảng 5), phù

Bảng 4: Kết quả EFA (Promax) trên 12 biến Cung cấp/Tiếp nhận tri thức

Biến	Nội dung dự kiến	Nhân tố 1	Nhân tố 2
KS1	Cung cấp	0,876	-0,072
KS2	Cung cấp	0,598	0,263
KS3	Cung cấp	0,840	-0,056
KS4	Cung cấp	0,664	0,169
KS5	Cung cấp	0,811	-0,047
KS6	Cung cấp	0,800	0,002
KS7	Tiếp nhận	0,414	0,451
KS8	Tiếp nhận	0,739	0,088
KS9	Tiếp nhận	0,065	0,808
KS10	Tiếp nhận	0,610	0,238
KS11	Tiếp nhận	-0,178	1,016
KS12	Tiếp nhận	0,361	0,516

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu khảo sát của tác giả)

hợp với khuyến nghị sử dụng CFA khi đã có cơ sở lý thuyết vững chắc về số lượng và nội dung nhân tố (Hair và cộng sự, 2010).

Do EFA không ủng hộ hoàn toàn cấu trúc hai nhân tố, nghiên cứu tiếp tục kiểm định mô hình đo lường bằng CFA theo đúng cấu trúc lý thuyết bốn nhân tố (Cung cấp tri thức, Tiếp nhận tri thức, Sự hài lòng, Hiệu quả công việc). Mô hình đo lường có mức độ phù hợp chấp nhận được: $CMIN/DF = 1,684$ ($\chi^2 = 579,47$; $df = 344$; $p < 0,001$); $CFI = 0,940$; $TLI = 0,934$; $GFI = 0,865$; $AGFI = 0,851$; $NFI = 0,865$ và $RMSEA = 0,054$. Hệ số tải chuẩn hóa của toàn bộ 28 biến đều lớn hơn 0,50 và có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$), dao động từ 0,539 đến 0,807 (Bảng 5).

Bảng 5: Hệ số tải chuẩn hóa của mô hình đo lường (CFA)

Nhân tố	Biến	Hệ số tải chuẩn hóa
Cung cấp tri thức	KS1-KS6	0,724 - 0,807
Tiếp nhận tri thức	KS7-KS12	0,723 - 0,801
Sự hài lòng trong công việc	JS1-JS6	0,626 - 0,792
Hiệu quả công việc	JP1-JP10	0,539 - 0,736

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu khảo sát của tác giả)

Bảng 6: Giá trị phân biệt theo tiêu chuẩn Fornell-Larcker

	DON	COL	JS	JP
DON	0,768			
COL	0,970	0,776		
JS	0,675	0,719	0,726	
JP	0,751	0,801	0,894	0,671

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu khảo sát của tác giả)

Giá trị phân biệt được đánh giá bằng tiêu chuẩn Fornell-Larcker (Bảng 6). Kết quả cho thấy căn bậc hai AVE của Cung cấp tri thức (0,768) và Tiếp nhận tri thức (0,776) đều thấp hơn tương quan giữa hai câu phân này (0,970); tương tự, căn bậc hai AVE của Sự hài lòng (0,726) và Hiệu quả công việc (0,671) đều thấp hơn tương quan JS-JP (0,894). Như vậy, tiêu chuẩn Fornell-Larcker chưa được đáp ứng đối với cả hai cặp câu phân, đặc biệt nghiêm trọng đối với cặp Cung cấp - Tiếp nhận tri thức. Điều này cho thấy, trong mẫu khảo sát này, cung cấp và tiếp nhận tri thức có mức độ chồng lấn khái niệm rất cao và chưa được phân biệt rõ ràng ở cấp độ đo lường. Vì tiêu chuẩn Fornell-Larcker không được đáp ứng, kết quả này nên được xem là bằng chứng ban đầu về mức độ chồng lấn cao giữa hai câu phân hơn là bằng chứng đầy đủ về hai cấu trúc khác biệt; các bước kiểm định bổ sung

như tỷ số HTMT hoặc so sánh mô hình cạnh tranh (mô hình hai nhân tố so với mô hình một nhân tố gộp) là cần thiết trước khi khẳng định giá trị phân biệt giữa hai cấu trúc này và đây được xem là hạn chế đo lường quan trọng nhất của nghiên cứu. Vấn đề này được thảo luận sâu hơn tại Mục 5.

4.3. Kết quả mô hình cấu trúc (SEM) trên biến tiềm ẩn

Mô hình cấu trúc trên biến tiềm ẩn giữ nguyên mức độ phù hợp của mô hình đo lường: $CMIN/DF = 1,684$; $CFI = 0,940$; $TLI = 0,934$; $RMSEA = 0,054$. Tuy nhiên, do tương quan giữa Cung cấp tri thức và Tiếp nhận tri thức ở cấp độ biến tiềm ẩn đạt 0,970 (Bảng 6), hiện tượng đa cộng tuyến nghiêm trọng làm hệ

số hồi quy (β , S.E., C.R., p tại Bảng 7) của hai biến này trở nên không ổn định khi được đưa đồng thời vào mô hình: hệ số của Cung cấp tri thức đôi dấu âm và không có ý nghĩa thống kê ở cả hai phương trình, trong khi hệ số của Tiếp nhận tri thức bị phóng đại (Bảng 7). Đây là biểu hiện điển hình của đa cộng tuyến khi hai biến độc lập có tương quan rất cao, không phản ánh đúng bản chất mối liên hệ riêng của từng biến. Vì vậy, dù được trình bày đầy đủ theo đúng cách kiểm định giả thuyết chuẩn của SEM (β , S.E., C.R., p ở khoảng tin cậy 95%), kết quả SEM trên biến tiềm ẩn tại Bảng 7 chỉ nên được dùng như một bước phân tích chẩn đoán về đa cộng tuyến hơn là kiểm định chính thức riêng cho Cung cấp và Tiếp nhận tri thức; kiểm định chính thức H1-H6 dựa trên mô hình hồi quy Bootstrap ở Mục 4.4, được lựa chọn thay cho hệ số SEM riêng của hai biến này chính vì lý do đa cộng tuyến vừa nêu.

Bảng 7: Kết quả SEM trên biến tiềm ẩn (tham khảo, chịu ảnh hưởng đa cộng tuyến)

Mối quan hệ	β (chuẩn hóa)	S.E.	C.R.	p
Cung cấp tri thức → Sự hài lòng	-0,380	0,445	-0,692	0,489
Tiếp nhận tri thức → Sự hài lòng	1,087	0,444	1,956	0,050
Cung cấp tri thức → Hiệu quả công việc	-0,218	0,332	-0,579	0,563
Tiếp nhận tri thức → Hiệu quả công việc	0,549	0,351	1,360	0,174
Sự hài lòng → Hiệu quả công việc	0,647	0,105	6,711	< 0,001

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu khảo sát của tác giả)

4.4. Kiểm định giả thuyết H1-H6 bằng hồi quy Bootstrap trên biến tổng hợp

Để có ước lượng ổn định hơn, H1-H6 được kiểm định bằng hồi quy trên các biến tổng hợp (điểm trung bình các biện quan sát của từng khái niệm), theo cách tiếp cận hai bước tương tự PROCESS Model 4 (Hayes, 2022) mở rộng cho hai biến độc lập song song, sử dụng 5.000 mẫu Bootstrap và khoảng tin cậy 95%. Hệ số phóng đại phương sai (VIF) của Cung cấp và Tiếp nhận tri thức ở cấp độ biến tổng hợp là 4,07 cao nhưng trong ngưỡng chấp nhận được (< 5), cho phép ước lượng ổn định hơn so với mô hình biến tiềm ẩn. Bước 1 (Sự hài lòng ~ Cung cấp + Tiếp nhận tri thức) giải thích 41,6% phương sai của sự hài lòng ($R^2 = 0,416$); Bước 2 (Hiệu quả công việc ~ Cung cấp + Tiếp nhận tri thức + Sự hài lòng) giải thích 65,6% phương sai của hiệu quả công việc ($R^2 = 0,656$). Bảng 8 tổng hợp kết quả kiểm định từng giả thuyết H1-H6.

Kết quả cho thấy vai trò không đồng nhất của hai quá trình chia sẻ tri thức: tiếp nhận tri thức có mối liên hệ trực tiếp và gián tiếp (qua sự hài lòng) có ý nghĩa thống kê với hiệu quả công việc, trong khi mối liên hệ riêng của cung cấp tri thức không đạt ý nghĩa thống kê sau khi kiểm soát tiếp nhận tri thức, một phần do mức độ tương quan rất cao giữa hai biến này (Bảng 6). Do SEM biến tiềm ẩn và hồi quy Bootstrap trên biến tổng hợp sử dụng cách ước lượng khác nhau, độ lớn hệ số không nên được so sánh trực tiếp; thiết kế cắt ngang cũng không cho phép kết luận quan hệ nhân quả.

5. Thảo luận và hàm ý

5.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Nghiên cứu phân biệt vai trò của cung cấp tri thức và tiếp nhận tri thức trong mối liên hệ với sự hài lòng và hiệu quả công việc tự đánh giá của 234 giảng viên tại Trường Đại học Công đoàn. Kết quả ủng hộ bốn trong bảy giả

Bảng 8: Kết quả kiểm định H1-H6 bằng hồi quy Bootstrap (biến tổng hợp, chuẩn hóa)

Giả thuyết	Mối quan hệ	β	Khoảng tin cậy Bootstrap 95%	Kết luận
H1	Cung cấp tri thức → Hiệu quả công việc (trực tiếp)	0,112	[-0,043; 0,267]	Không ủng hộ
H2	Tiếp nhận tri thức → Hiệu quả công việc (trực tiếp)	0,310	[0,149; 0,471]	Ủng hộ
H3	Cung cấp tri thức → Sự hài lòng	0,178	[-0,037; 0,387]	Không ủng hộ ($p = 0,081$)
H4	Tiếp nhận tri thức → Sự hài lòng	0,485	[0,270; 0,690]	Ủng hộ
H5	Sự hài lòng → Hiệu quả công việc	0,482	[0,382; 0,581]	Ủng hộ
H6a	Gián tiếp: Cung cấp tri thức → Sự hài lòng → Hiệu quả công việc	0,086	[-0,018; 0,192]	Không ủng hộ
H6b	Gián tiếp: Tiếp nhận tri thức → Sự hài lòng → Hiệu quả công việc	0,234	[0,125; 0,352]	Ủng hộ

(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu khảo sát của tác giả)

Tổng hợp lại, H2, H4, H5 và H6b được ủng hộ; H1, H3 và H6a không được ủng hộ.

thuyết (H2, H4, H5, H6b) và không ủng hộ ba giả thuyết còn lại (H1, H3, H6a), cho thấy hai

quá trình chia sẻ tri thức đóng vai trò không đồng nhất. Cần lưu ý rằng cung cấp và tiếp nhận tri thức có tương quan rất cao và chưa đạt tiêu chuẩn Fornell-Larcker (Mục 4.2), nên những khác biệt về hệ số hồi quy được thảo luận dưới đây phản ánh vai trò thông kê không đồng nhất của hai biến trong mô hình hiện tại, hơn là bằng chứng chắc chắn về hai cấu trúc khái niệm hoàn toàn tách biệt.

Thứ nhất, cung cấp tri thức không có mối liên hệ riêng có ý nghĩa thông kê với hiệu quả công việc (H1 không được ủng hộ) hay sự hài lòng (H3 không được ủng hộ) sau khi kiểm soát tiếp nhận tri thức. Kết quả này khác với (Nguyễn và cộng sự, 2019), nghiên cứu ghi nhận cung cấp tri thức có liên hệ thuận chiều có ý nghĩa với hiệu quả cá nhân của giảng viên Việt Nam ($\beta = 0,35$) trong khi tiếp nhận tri thức không có ý nghĩa thông kê ($\beta = 0,16$) đúng chiều ngược lại với phát hiện hiện tại. Một cách lý giải là Nguyễn và cộng sự (2019) không kiểm soát đồng thời hai biến trọng cùng một phương trình, nên hệ số của mỗi biến có thể phản ánh một phần phương sai chung giữa hai quá trình chia sẻ tri thức vốn tương quan rất cao (Bảng 6); khi được kiểm soát lẫn nhau như trong nghiên cứu này, chỉ phân phương sai riêng của tiếp nhận tri thức còn giữ được ý nghĩa thông kê. Kết quả cũng không hoàn toàn tương đồng với Islamy và cộng sự (2020), nghiên cứu vốn là bài viết gần nhất về cấu trúc đo lường và bối cảnh GVĐH, cho thấy cả hai quá trình có thể cùng đóng góp vào sự hài lòng thông qua văn hóa tổ chức; sự khác biệt có thể xuất phát từ khác biệt về cơ chế quản trị tri thức, chuẩn mực hợp tác học thuật và thiết kế mô hình giữa bối cảnh trường đại học công lập trong nghiên cứu này và bối cảnh giáo dục đại học Indonesia.

Thứ hai, tiếp nhận tri thức có mối liên hệ thuận chiều có ý nghĩa thông kê với cả sự hài lòng ($\beta = 0,485$; H4 được ủng hộ) và hiệu quả công việc ($\beta = 0,310$; H2 được ủng hộ), đồng thời có mối liên hệ gián tiếp có ý nghĩa với hiệu quả công việc thông qua sự hài lòng ($\beta = 0,234$; H6b được ủng hộ). Theo quan điểm dựa trên tri thức, đây là quá trình GV trực tiếp thu nhận và vận dụng tri thức của đồng nghiệp vào công việc của chính mình, nên có mối liên hệ gần và tức thời hơn với hiệu quả thực hiện nhiệm vụ so với cung cấp tri thức (Grant, 1996; Kogut & Zander, 1992), phù

hợp với vai trò nổi bật của tiếp nhận tri thức trong nghiên cứu của Islamy và cộng sự (2020) đối với giảng viên đại học.

Thứ ba, sự hài lòng trong công việc có mối liên hệ thuận chiều với hiệu quả công việc tự đánh giá ($\beta = 0,482$; H5 được ủng hộ), phù hợp với phân tích tổng hợp của Judge và cộng sự (2001) và nhất quán với kết quả của bản thảo trước đó của nghiên cứu này khi chia sẻ tri thức còn được đo như một cấu phần gộp.

Thứ tư, đáng chú ý là mức độ tương quan rất cao giữa cung cấp và tiếp nhận tri thức, ở cả cấp độ biến quan sát ($r \approx 0,868$) lẫn biến tiềm ẩn ($r = 0,970$), khiến tiêu chuẩn Fornell-Larcker không được đáp ứng đối với cặp câu phân này (Bảng 6) và làm cho ước lượng SEM đồng thời trở nên không ổn định (Bảng 7). Phát hiện này không hoàn toàn bất ngờ: chính Van den Hooff và de Ridder (2004) từng ghi nhận việc tiếp nhận tri thức có liên hệ thuận chiều với thái độ sẵn sàng cung cấp tri thức và Dysvik và cộng sự (2015) cho thấy mối liên hệ giữa hai quá trình phụ thuộc vào chất lượng quan hệ xã hội giữa các bên. Trong môi trường học thuật, nơi giảng viên thường trao đổi kinh nghiệm giảng dạy và nghiên cứu qua lại trong cùng bộ môn, cung cấp và tiếp nhận tri thức có thể vận hành như một chu trình trao đổi có đi có lại gắn bó chặt chẽ, hơn là hai lựa chọn hành vi độc lập. Đây là một cách diễn giải cần được kiểm định thêm bằng thang đo phân biệt rõ hơn, dữ liệu đa nguồn, hoặc các kiểm định giá trị phân biệt bổ sung như HTMT.

5.2. Hàm ý lý thuyết

Nghiên cứu đóng góp cho việc vận dụng quan điểm dựa trên tri thức ở cấp độ vi mô khi cho thấy hai quá trình chia sẻ tri thức có thể đóng góp khác nhau vào hiệu quả công việc cá nhân: tiếp nhận tri thức - quá trình cá nhân trực tiếp hấp thụ và kết hợp tri thức bên ngoài - có mối liên hệ gần hơn với hiệu quả thực hiện nhiệm vụ so với cung cấp tri thức, vốn tạo giá trị chủ yếu cho người nhận và tổ chức. Đồng thời, việc cả hai quá trình cùng gắn với sự hài lòng phù hợp với lý thuyết trao đổi xã hội, xem chia sẻ tri thức theo cả hai chiều là hình thức trao đổi nguồn lực xã hội. Tuy nhiên, mức độ tương quan rất cao giữa cung cấp và tiếp nhận tri thức được ghi nhận trong nghiên cứu này gợi ý một hàm ý lý thuyết bổ sung: trong những bối cảnh tổ chức có chuẩn

mức có đi có lại mạnh (như môi trường học thuật), việc tách bạch hai quá trình này thành hai câu phân độc lập về mặt đo lường có thể cần được cân nhắc thận trọng hơn và các nghiên cứu tiếp theo nên kiểm tra giá trị phân biệt bằng tỷ số HTMT và so sánh mô hình cạnh tranh (mô hình hai nhân tố so với mô hình một nhân tố gộp) trước khi diễn giải các hệ số hồi quy riêng của từng quá trình như bằng chứng về hai vai trò hoàn toàn khác biệt.

5.3. Hàm ý thực tiễn

Kết quả cho thấy tiếp nhận tri thức - việc giảng viên chủ động tìm kiếm, học hỏi kinh nghiệm từ đồng nghiệp - là cơ chế có liên hệ rõ ràng nhất với sự hài lòng và hiệu quả công việc, trong khi việc thúc đẩy đơn thuần hành vi cung cấp tri thức, nêu không đi kèm điều kiện để giảng viên chủ động tìm kiếm và tiếp nhận, có thể chưa mang lại hiệu quả tương xứng. Đồng thời, vì tiếp nhận tri thức chỉ có ý nghĩa khi tồn tại nguồn tri thức được cung cấp, hai quá trình vẫn cần được nuôi dưỡng song song. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất bốn hàm ý thực tiễn cụ thể cho các cơ sở GDĐH.

Thứ nhất, xây dựng kênh CSTT nội bộ, như các nhóm chuyên môn theo học phần hoặc hướng nghiên cứu, kho học liệu dùng chung và diễn đàn trao đổi trong khoa, giúp giảng viên dễ dàng tìm và tiếp cận tri thức khi cần.

Thứ hai, khuyến khích học hỏi lẫn nhau (peer learning) bằng cách tạo điều kiện để giảng viên chủ động hỏi ý kiến đồng nghiệp, tham khảo kinh nghiệm giảng dạy và nghiên cứu, và nhận được hỗ trợ chuyên môn khi gặp khó khăn.

Thứ ba, ghi nhận hoạt động CSTT của giảng viên bao gồm cố vấn (mentoring), chia sẻ học liệu và hỗ trợ nghiên cứu cho đồng nghiệp trong các cơ chế đánh giá, thi đua và khen thưởng, nhằm duy trì động lực cung cấp tri thức bên cạnh việc thúc đẩy tiếp nhận.

Thứ tư, xây dựng văn hóa chia sẻ trong đó việc chủ động hỏi được xem là quan trọng không kém việc chủ động cho, giúp giảm tâm lý ngại hỏi hoặc ngại nhờ hỗ trợ và củng cố tính tương hỗ vốn có của quá trình CSTT giữa các giảng viên.

Kết luận

Chia sẻ tri thức có vai trò quan trọng đối với kết quả công việc của giảng viên và nghiên cứu này phân biệt vai trò của cung cấp tri thức và tiếp nhận tri thức trong mối liên hệ

với sự hài lòng trong công việc và hiệu quả công việc tự đánh giá của 234 giảng viên tại một trường đại học công lập ở Việt Nam. Kết quả cho thấy tiếp nhận tri thức có mối liên hệ thuận chiều, cả trực tiếp và gián tiếp qua sự hài lòng, với hiệu quả công việc; trong khi mối liên hệ riêng của cung cấp tri thức không đạt ý nghĩa thống kê sau khi kiểm soát tiếp nhận tri thức, một phần do hai quá trình có tương quan rất cao trong mẫu khảo sát. Sự hài lòng trong công việc tiếp tục thể hiện mối liên hệ thuận chiều mạnh với hiệu quả công việc. Nghiên cứu bổ sung bằng chứng về vai trò không đồng nhất của hai quá trình chia sẻ tri thức trong bối cảnh của một trường đại học công lập tại Việt Nam, tiếp nối hướng tiếp cận của Van den Hooff và de Ridder (2004), Dysvik và cộng sự (2015) và Islamy và cộng sự (2020), đồng thời gợi ý các cơ sở giáo dục đại học ưu tiên xây dựng kênh học hỏi và tiếp nhận tri thức bên cạnh việc duy trì động lực cung cấp tri thức. Do dữ liệu được thu thập từ 234 giảng viên tại một trường đại học công lập duy nhất bằng thiết kế cắt ngang, kết quả chưa thể khái quát hóa cho toàn bộ hệ thống giáo dục đại học Việt Nam; đồng thời, vì tiêu chuẩn Fornell-Larcker giữa cung cấp và tiếp nhận tri thức chưa được đáp ứng và nghiên cứu chưa thực hiện kiểm định HTMT hay so sánh mô hình cạnh tranh, giá trị phân biệt giữa hai quá trình chia sẻ tri thức vẫn cần được xác lập thêm. Do đó, vì dữ liệu mang tính cắt ngang, cùng nguồn và tự đánh giá, kết quả chỉ nên được hiểu là bằng chứng ban đầu về các mối liên hệ thống kê, không phải sự khẳng định quan hệ nhân quả hay bằng chứng đầy đủ về hai cấu trúc khái niệm hoàn toàn tách biệt. Nghiên cứu tiếp theo nên mở rộng sang nhiều trường, tính chỉnh thang đo phân biệt và sử dụng dữ liệu theo thời gian hoặc từ nhiều nguồn. ♦

Tài liệu tham khảo:

Ahmed, N. (2025). Investigating the impact of faculty knowledge sharing on performance: The mediating role of job satisfaction in Egyptian universities. *Knowledge and Performance Management*, 9(2), 38-53. [https://doi.org/10.21511/kpm.09\(2\).2025.04](https://doi.org/10.21511/kpm.09(2).2025.04).

Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. John Wiley & Sons.

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., & Motowidlo, S. J. (1997). Task performance and contextual performance: The meaning for personnel selection research. *Human Performance*, 10(2), 99-109. https://doi.org/10.1207/s15327043hup1002_3.

Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.

Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874-900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>.

de Vries, R. E., van den Hooff, B., & de Ridder, J. A. (2006). Explaining knowledge sharing: The role of team communication styles, job satisfaction, and performance beliefs. *Communication Research*, 33(2), 115-135. <https://doi.org/10.1177/0093650205285366>.

Dysvik, A., Buch, R., & Kuvaas, B. (2015). Knowledge donating and knowledge collecting: The moderating roles of social and economic LMX. *Leadership & Organization Development Journal*, 36(1), 35-53. <https://doi.org/10.1108/LODJ-11-2012-0145>.

Đinh, T. T. (2026). Tác động của môi trường làm việc đến động lực làm việc của giảng viên các trường đại học công lập: Bằng chứng thực nghiệm tại Thành phố Hà Nội. *Tạp chí Khoa học Thương mại*, (209). <https://doi.org/10.54404/jts.2026.209v.09>.

Fischer, C., & Döring, M. (2022). Thank you for sharing! How knowledge sharing and information availability affect public employees' job satisfaction. *International Journal of Public Sector Management*, 35(1), 76-93. <https://doi.org/10.1108/IJPSM-10-2020-0290>.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error.

Journal of Marketing Research, 18(1), 39-50. <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>.

Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(S2), 109-122. <https://doi.org/10.1002/smj.4250171110>.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Pearson Prentice Hall.

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press.

Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>.

Islamy, F. J., Yuniarsih, T., Ahman, E., & Kusnendi, K. (2020). The role of organizational culture, knowledge sharing and job satisfaction in higher education. *Management Science Letters*, 10(17), 3957-3966. <https://doi.org/10.5267/j.msl.2020.7.014>.

Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>.

Kianto, A., Vanhala, M., & Heilmann, P. (2016). The impact of knowledge management on job satisfaction. *Journal of Knowledge Management*, 20(4), 621-636. <https://doi.org/10.1108/JKM-10-2015-0398>.

Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd ed.). Guilford Press.

Kogut, B., & Zander, U. (1992). Knowledge of the firm, combinative capabilities, and the replication of technology. *Organization Science*, 3(3), 383-397. <https://doi.org/10.1287/orsc.3.3.383>.

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. <https://doi.org/10.1097/JOM.0b013e318226a763>.

Koopmans, L., Bernaards, C., Hildebrandt, V., van Buuren, S., van der Beek, A. J., & de Vet, H. C. (2014). Improving the Individual Work Performance Questionnaire using Rasch analysis. *Journal of Applied Measurement*, 15(2), 160-175.

Lin, H.-F. (2007). Knowledge sharing and firm innovation capability: An empirical study. *International Journal of Manpower*, 28(3/4), 315-332. <https://doi.org/10.1108/01437720710755272>.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297-1349). Rand McNally.

Nguyen, T. P. L., Doan, X. H., Tran, M. D., Le, T. T., & Nguyen, Q. T. (2019). Knowledge sharing and individual performance: The case of Vietnam. *Uncertain Supply Chain Management*, 7(3), 483-494. <https://doi.org/10.5267/j.uscm.2018.11.007>.

Ngô, T. M. (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*, (197). <https://doi.org/10.54404/jts.2025.197v.08>.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88(5), 879-903. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.5.879>.

Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.

Van den Hooff, B., & de Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: The influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117-130. <https://doi.org/10.1108/13673270410567675>.

Summary

Knowledge sharing plays an important role in shaping lecturers' work outcomes; however, its two behavioral dimensions - knowledge donating and knowledge collecting - may relate differently to job satisfaction and job performance. This study distinguishes the roles of knowledge donating and knowledge collecting in relation to self-rated job performance among lecturers, while also examining the mediating role of job satisfaction. Drawing on social exchange theory, data were collected from 234 lecturers at a public university in Vietnam and analyzed using SPSS 22.0 and AMOS; the mediating effect was further tested through bootstrap regression, following an extension of the PROCESS Model 4 approach to two parallel independent variables. Results indicate that knowledge donating and knowledge collecting are strongly correlated ($r \approx 0.87$), reflecting the reciprocal nature of the knowledge-sharing process among lecturers. This high correlation also indicates that the measurement boundary between the two components was not entirely clear-cut in this sample; the findings should therefore be interpreted with caution and do not imply two fully distinct roles. When both behaviors are considered simultaneously in this research model, knowledge collecting shows a more pronounced association with job satisfaction ($\beta = 0.48$) and self-rated job performance ($\beta = 0.31$), together with a significant indirect association with self-rated job performance via job satisfaction ($\beta = 0.23$). Job satisfaction, in turn, remains strongly and positively associated with self-rated job performance ($\beta = 0.48$). The study discusses the theoretical implications of the close relationship between knowledge donating and knowledge collecting, and recommends that higher education institutions build internal knowledge-sharing channels, encourage peer learning, and formally recognize lecturers' knowledge-sharing contributions.