

## MỤC LỤC

### KINH TẾ VÀ QUẢN LÝ

---

- 1. Nguyễn Hoàng** - Vai trò của đổi mới sáng tạo đối với khả năng vượt rào cản xuất khẩu và tác động đến hiệu quả xuất khẩu của doanh nghiệp Việt Nam. *Mã số: 197.IIEM.11* 3  
*The Role of Innovation in Overcoming Export Barriers and Its Impact on the Export Performance of Vietnamese Enterprises*
- 2. Lê Nguyễn Diệu Anh** - Kiến thức thị trường, cam kết xuất khẩu và kết quả xuất khẩu của các doanh nghiệp Việt Nam. *Mã số: 197.IIEM.11* 15  
*Market Knowledge, Export Commitment and Export Performance of Vietnamese Enterprises*
- 3. Nguyễn Thế Vinh** - Tác động của chuyển đổi số đến đổi mới công nghệ xanh của các doanh nghiệp sản xuất tại Việt Nam. *Mã số: 197.ISMET.11* 27  
*The Impact of Digital Transformation on Green Technology Innovation in Manufacturing Enterprises in Vietnam*

### QUẢN TRỊ KINH DOANH

---

- 4. Trần Thị Hiền, Tạ Khánh Ngọc Minh, Vũ Thị Ngân và Trịnh Khánh Linh** - Ảnh hưởng của thông tin truyền thông số về ESG tới ý định mua hàng của người tiêu dùng trẻ: trường hợp nhãn hàng sữa MILO trên địa bàn thành phố Hà Nội. *Mã số: 197.2BAdm.21* 43  
*The impact of ESG information in digital media on young consumer's buying intention: the case of MILO milk brand in Hanoi city*

- 5. Trần Văn Khôi, Lê Mạnh Hùng và Dương Thị Hồng Nhung** - Tác động của phong cách lãnh đạo của người quản lý đến hiệu suất làm việc của nhân viên tại các khách sạn: Khảo sát tại thành phố Hà Nội, Việt Nam. **Mã số: 197.2HRMg.21** 61

*The Impact of Managerial Leadership Styles on Employee Performance In Hotels: A Survey in Hanoi City, Vietnam*

- 6. Trần Thị Bích Hiền** - Tác động của kinh nghiệm, năng lực chuyên môn đến khả năng phát hiện gian lận trên báo cáo tài chính với vai trò trung gian của chủ nghĩa hoài nghi nghề nghiệp - trường hợp các công ty kiểm toán Non-Big4 Việt Nam. **Mã số: 197.2BAcc.21** 75

*The Impact of Experience and Professional Competence on Financial Statement Fraud Detection With The Mediating Role of Professional Skepticism – The Case of Non-Big4 Vietnamese Auditing Firm*

- 7. Lê Thị Nhung** - Tác động của đầu tư tới giá trị doanh nghiệp: Bằng chứng thực nghiệm từ thị trường chứng khoán Việt Nam. **Mã số: 197.2FiBa.21** 91

*The Impact of Investment on Firm Value: Empirical Evidence from Vietnam Stock Market*

## Ý KIẾN TRAO ĐỔI

- 8. Ngô Thị Mai** - Tác động của tổ chức học tập đến kết quả công việc của giảng viên: vai trò của hành vi đổi mới sáng tạo. **Mã số: 197.3OMIs.31** 101

*The Impact of Learning Organization on Lecturers' Work Performance: The Role of Innovative Work Behavior*

## Ý KIẾN TRAO ĐỔI

# TÁC ĐỘNG CỦA TỔ CHỨC HỌC TẬP ĐẾN KẾT QUẢ CÔNG VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN: VAI TRÒ CỦA HÀNH VI ĐỔI MỚI SÁNG TẠO

**Ngô Thị Mai**

**Trường Đại học Thương mại**

**Email: mai.nt1@tmu.edu.vn**

*Ngày nhận: 09/09/2024*

*Ngày nhận lại: 18/12/2024*

*Ngày duyệt đăng: 23/12/2024*

**K**ết quả công việc của giảng viên (GV) đóng góp trực tiếp vào kết quả hoạt động của Trường đại học, giúp hiện thực hóa mục tiêu và chiến lược phát triển của trường. Do đó việc xem xét yếu tố tác động nhằm cải thiện kết quả công việc của GV là điều cần thiết. Bài viết phân tích tác động của tổ chức học tập (TCHT) đến kết quả công việc của GV các trường đại học, xem xét vai trò trung gian của hành vi đổi mới sáng tạo. Sử dụng phương pháp phân tích hồi quy với mẫu nghiên cứu 505 GV, kết quả cho thấy TCHT ở cấp độ nhóm và trường có tác động tích cực đến kết quả công việc của GV, TCHT ở cấp độ cá nhân và trường có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo, hành vi đổi mới sáng tạo có tác động tích cực đến kết quả công việc của GV và làm trung gian toàn phần trong mối quan hệ giữa TCHT ở cấp độ cá nhân và kết quả công việc của GV, làm trung gian một phần trong mối quan hệ giữa TCHT ở cấp độ trường và kết quả công việc của GV. Phát hiện này khẳng định vai trò của TCHT ở các cấp độ khác nhau đến kết quả công việc của GV cũng như hành vi đổi mới sáng tạo và vai trò của hành vi đổi mới sáng tạo trong mối quan hệ này. Từ kết quả nghiên cứu, bài viết đề xuất một số hàm ý đối với các trường đại học Việt Nam trong thúc đẩy TCHT, hành vi đổi mới sáng tạo và nâng cao kết quả công việc của GV.

**Từ khóa:** Tổ chức học tập, hành vi đổi mới sáng tạo, kết quả công việc của giảng viên, trường đại học.

**JEL Classifications:** I23, M12, M53.

**DOI:** 10.54404/JTS.2024.197V.08

Con người là tài sản lớn nhất của tổ chức, do đó làm thế nào để cải thiện kết quả công việc của nhân lực trong tổ chức luôn là chủ đề được quan tâm. Kết quả công việc của cá nhân làm tăng năng suất và kết quả hoạt động (Tahsildari, 2015), đóng vai trò rất quan trọng trong xây dựng lợi thế cạnh tranh (Kauppila, 2018) và ảnh hưởng đáng kể đến sự phát triển bền vững của tổ chức (Amjad, 2021). Trong môi trường giáo dục, GV trong các trường đại học được giao nhiệm vụ kép là giảng dạy và nghiên cứu, đóng vai trò trọng yếu trong việc

thực hiện định hướng, mục tiêu chiến lược của nhà trường (Mohammadi, 2020). GV là nhân tố trung tâm trong quá trình học tập diễn ra ở trường học (Geeta Gandhi Kingdon, 2007). Việc thực hiện nhiệm vụ của GV đại học là rất quan trọng để hiện thực hóa các mục tiêu, bao gồm việc tạo ra những sinh viên tốt nghiệp có chất lượng và xây dựng khả năng cạnh tranh của trường đại học hứa hẹn mang lại sự tiên bộ bền vững cho tất cả các bên liên quan (Adolf Bastian, Widodo Widodo, 2022). Nghiên cứu các yếu tố ảnh

hưởng đến kết quả công việc của GV trong trường đại học từ các bối cảnh khác nhau rất hữu ích không chỉ làm phong phú và hoàn thiện lý thuyết mà còn giúp phát triển các khuyến nghị hợp lý nhằm nâng cao kết quả công việc của GV. Kết quả công việc của GV đã được chứng minh chịu ảnh hưởng của hành vi đổi mới sáng tạo, sự tham gia vào công việc, hành vi công dân tổ chức (Adolf Bastian, Widodo Widodo, 2022); niềm vui nơi làm việc (Nguyen Thi Kim Ba, 2023); trách nhiệm và thăng tiến nghề nghiệp (Okolocha, 2021); xếp hạng học thuật (Siengthai, 2010); tuyên dụng, phát triển bản thân và đặc biệt là tổ chức học tập (Machmed Tun Ganyang, 2019).

Trong công cuộc đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo của Việt Nam, mục tiêu tổng quát và một trong chín nhiệm vụ, giải pháp trọng tâm được xác định trong nghị quyết số 29-NQ/TW khóa XI là “xây dựng nền giáo dục mở, học tập suốt đời gắn với xây dựng xã hội học tập”. Giáo dục đại học trong bối cảnh cuộc cách mạng công nghiệp lần thứ tư là “mô hình đại học thông minh định hướng đổi mới sáng tạo”, “đổi mới sáng tạo là triết lý, mục tiêu và phương thức gia tăng giá trị, đồng thời là giải pháp và khả năng thích ứng với cách mạng công nghiệp 4.0 của trường đại học” (Nguyễn Hữu Đức, 2018). Cách mạng công nghiệp 4.0 cũng đòi hỏi những kĩ năng mới ở lực lượng lao động, do đó, “định hướng học tập suốt đời còn trở thành sợi chỉ đỏ xuyên suốt đời với mọi kỹ năng làm việc trong thời kỳ cách mạng công nghiệp 4.0” (Nguyễn Hữu Đức, 2018). Do đó, việc cải thiện kết quả công việc, hành vi đổi mới sáng tạo của GV có ý nghĩa quan trọng trong sự phát triển của các trường đại học.

Trong thời đại hiện nay, TCHT đã thực sự trở thành một chiến lược quan trọng giúp các tổ chức nói chung, trường đại học nói riêng thành công, trụ vững trong môi trường cạnh tranh (Sayed, 2019). Các TCHT có nhiều lợi thế như thích ứng nhanh hơn, đưa ra các sản phẩm và dịch vụ sáng tạo hơn (Sarder, 2016). Nhiều nghiên cứu thực nghiệm cho thấy TCHT có thể cải thiện hành vi đổi mới sáng tạo

(Umalihayati, 2022) cũng như kết quả công việc của người lao động trong tổ chức (Nurcahyo, 2020); (Umalihayati, 2022). Tuy nhiên các công trình nghiên cứu về tác động của TCHT đến kết quả công việc của GV thông qua hành vi đổi mới sáng tạo vẫn còn rất hạn chế, đặc biệt là thiếu vắng các công trình nghiên cứu cụ thể tác động của TCHT ở cả ba cấp độ (cá nhân, nhóm, tổ chức) đến kết quả công việc của GV thông qua hành vi đổi mới sáng tạo. Khoảng trống này sẽ được giải quyết trong bối cảnh các trường đại học Việt Nam trong nghiên cứu này. Các câu hỏi nghiên cứu bao gồm: (1) TCHT ở ba cấp độ (cá nhân, nhóm, tổ chức) có tác động như thế nào đến kết quả công việc của GV các trường đại học Việt Nam?; (2) TCHT ở ba cấp độ (cá nhân, nhóm, tổ chức) tác động ra sao đến hành vi đổi mới sáng tạo của họ?; (3) Hành vi đổi mới sáng tạo có tác động trực tiếp và gián tiếp như thế nào trong môi trường tác động giữa TCHT và kết quả công việc của GV? Từ các kết quả nghiên cứu thu được sẽ góp phần củng cố cơ sở lý thuyết và đưa ra các hàm ý quản trị cho các trường đại học hoạch định chính sách nhằm nâng cao kết quả công việc của GV thông qua thúc đẩy TCHT và hành vi đổi mới sáng tạo.

## 2. Cơ sở lý thuyết và phát triển giả thuyết

### 2.1. Các khái niệm

#### Tổ chức học tập

TCHT là “một tổ chức nơi mà mọi người liên tục mở rộng khả năng của mình để tạo ra kết quả mà họ thực sự mong muốn, nơi nuôi dưỡng những người mới và mở rộng tư duy, nơi khát vọng tập thể được tự do và nơi mọi người liên tục học hỏi” (Senge, 2006). TCHT là “một tổ chức nơi mà nhân viên xuất sắc trong việc tạo ra, tiếp thu và chuyên giao kiến thức, đồng thời sửa đổi hành vi của mình để phản ánh kiến thức và hiểu biết mới” (Garvin DA, 2008). Trong nghiên cứu này, tác giả tiếp cận TCHT là một tổ chức được đặc trưng bởi việc học hỏi liên tục để cải tiến liên tục và có khả năng tự chuyên đổi (Watkins K. E., 1996). Theo đó, TCHT được đo lường ở 3 cấp độ cá nhân, nhóm và tổ chức với 7 khía cạnh (Watkins K. E., 2003). Đầu tiên là cấp độ cá nhân, bao gồm hai khía cạnh: tạo cơ hội học

tập liên tục, thúc đẩy tìm hiểu và đối thoại. Thứ hai là cấp độ đội hoặc nhóm, được phản ánh thông qua khuyến khích hợp tác và học tập theo nhóm. Thứ ba là cấp độ tổ chức, có bốn khía cạnh: tạo ra hệ thống để nắm bắt và chia sẻ việc học tập, trao quyền cho mọi người hướng tới một tầm nhìn chung, kết nối tổ chức với môi trường, học tập là chiến lược của tổ chức. TCHT được hình thành trước tiên từ cấp độ cá nhân và nhóm khi mọi người được trao quyền để học tập (Watkins K. E., 1996). Các cá nhân học tập với tư cách cá nhân, nhưng khi họ tham gia cùng nhau trong quá trình thay đổi tổ chức, họ học hỏi theo đội, nhóm, mạng lưới hay các đơn vị. TCHT ở cấp độ tổ chức có thể đóng vai trò như một chức năng tinh chỉnh bằng cách sàng lọc và kết hợp cấp độ cá nhân và nhóm vào sứ mệnh hoặc kết quả thực hiện của tổ chức.

#### *Kết quả công việc của giảng viên*

Kết quả công việc là mức độ đạt được và hoàn thành các nhiệm vụ cụ thể (Safitri, 2019). (Viswesvaran, 2000) định nghĩa kết quả công việc là những hành động, hành vi và kết quả của các nhiệm vụ mà nhân viên tham gia hoặc có liên quan và đóng góp cho các mục tiêu của tổ chức. Kết quả công việc đề cập đến kết quả các hành vi liên quan đến công việc, so sánh năng suất cá nhân của nhân viên so với mong đợi của tổ chức và yêu cầu hành vi làm việc phù hợp (Boles, 1996). Mặc dù còn nhiều quan điểm khác nhau, tuy nhiên trong nghiên cứu này tác giả chỉ tập trung nghiên cứu kết quả công việc của GV chính là kết quả thực hiện nhiệm vụ (Task performance) cho thấy GV thực hiện công việc của họ tốt như thế nào, đây là những kết quả có đóng góp trực tiếp cho việc thực hiện mục tiêu của trường đại học.

#### *Hành vi đổi mới sáng tạo*

Hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc được định nghĩa là hành vi có chủ đích của cá nhân nhằm tạo ra và thực hiện các ý tưởng đổi mới và có lợi nhằm mang lại lợi ích cho cá nhân, nhóm hoặc tổ chức (Bos-Nehles, 2017). Hành vi đổi mới sáng tạo là sự kết hợp các hành vi liên quan đến việc phát triển và thực hiện một chính sách mới, quan trọng

và ý tưởng có lợi để cải thiện kết quả công việc của nhân viên và hiệu quả của tổ chức (De Jong, 2007). Trong nghiên cứu này, tác giả tiếp cận hành vi đổi mới sáng tạo là hành vi của nhân viên nhằm tạo ra, thúc đẩy và hiện thực hóa các ý tưởng mới một cách có chủ đích vào công việc, với mục tiêu góp phần nâng cao kết quả hoạt động (Janssen, 2003). Hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc không chỉ là sự sáng tạo, tuy nhiên, sự sáng tạo là một yếu tố quan trọng của hành vi đổi mới sáng tạo, đặc biệt là ở giai đoạn đầu, để phát triển những ý tưởng mới mẻ và có giá trị (Scott S.G, 1994). Theo đó, sự đổi mới của cá nhân được bắt nguồn từ việc nhìn nhận ra vấn đề và tạo ra các cách thức, biện pháp mới lạ hoặc đã được chấp nhận. Hành vi đổi mới sáng tạo không chỉ bao hàm sự sáng tạo; nó cũng nêu bật các giai đoạn công bố ý tưởng và hiện thực hóa ý tưởng. Từ đó hành vi đổi mới sáng tạo được thiết kế để mang lại kết quả đổi mới có lợi cho cá nhân, nhóm hoặc tổ chức.

#### **2.2. Giả thuyết nghiên cứu**

Theo lý thuyết nhận thức xã hội, Bandura cho rằng việc học tập dựa trên quan sát và tin tưởng vào năng lực của bản thân sẽ tác động đến quá trình tạo ra hành vi (Bandura, 1986). Mọi người thường học tập theo những người mà họ đã từng tiếp xúc, từ đó giúp họ tiếp nhận thông tin và học hỏi một cách nhanh chóng hơn. Vận dụng vào nghiên cứu về TCHT, lý thuyết nhận thức xã hội cho phép giải thích cách thức TCHT tác động tới nhận thức, cách cư xử, sự tương tác với môi trường, niềm tin vào bản thân người lao động, từ đó tác động tới việc lựa chọn mục tiêu, nỗ lực bỏ ra, hành vi đổi mới sáng tạo và kết quả công việc của họ.

Theo lý thuyết về TCHT, có thể thực hành 7 khía cạnh tương ứng với 3 cấp độ để xây dựng TCHT, cụ thể: cấp độ cá nhân gồm “tạo ra các cơ hội học tập liên tục”; “thúc đẩy đối thoại và tìm hiểu”; cấp độ nhóm gồm “khuyến khích sự hợp tác và học tập nhóm”; cấp độ tổ chức gồm “thiết lập các hệ thống để nắm bắt và chia sẻ việc học”; “trao quyền cho mọi người hướng tới tầm nhìn chung”; “kết



## Ý KIẾN TRAO ĐỔI

nổi tổ chức với môi trường của mình”; “các nhà lãnh đạo làm gương và hỗ trợ việc học ở cấp độ cá nhân, nhóm và tổ chức” (Watkins K. E., 1996). Việc học tập cá nhân là điều cơ bản đối với tất cả TCHT. Tuy nhiên, việc học cũng liên quan đến các nhóm nhân lực có mối quan hệ với nhau, họ chia sẻ suy nghĩ và thay đổi nhau trong quá trình cùng nhau học tập và làm việc. Việc học cũng phải được hỗ trợ bởi những thay đổi trong cấu trúc và văn hóa của tổ chức. Học tập ở cấp độ tổ chức không chỉ là tổng hợp của quá trình học tập của các cá nhân mà liên quan đến việc sắp xếp và nâng cao năng lực dài hạn để thích ứng với sự thay đổi của môi trường.

TCHT là một động lực thúc đẩy đổi mới và hiệu suất (Karen E. Watkins, 2013). Các nghiên cứu thực nghiệm TCHT cho thấy có thể đem lại các kết quả đầu ra như kết quả công việc của nhân viên, kết quả của nhóm, kết quả của tổ chức, hành vi đổi mới sáng tạo, gắn kết với công việc, cam kết tổ chức,...

(Nurcahyo, 2020) đã chứng minh TCHT có tác động tích cực đến kết quả công việc của nhân viên khi điều tra các GV, nhà nghiên cứu, kỹ thuật viên và thủ thư tại một trung tâm nghiên cứu ở Trung Java. (Umalihayati, 2022) cũng đã chỉ ra rằng TCHT ảnh hưởng đáng kể đến kết quả công việc của GV trường đại học ở tỉnh Banten, Indonesia. Nghiên cứu của (Lyons, 2017) về việc các nhà quản lý khuyến khích việc tự điều chỉnh việc học tập của nhân viên cho thấy, việc học tập của cá nhân có tác động tích cực đến kết quả công việc của nhân viên. Bảng chứng thực nghiệm cũng cho thấy việc học tập nhóm có liên quan tích cực đến kết quả công việc (Sun, 2017); (Van der Vegt, 2003); (Zellmer-Bruhn, 2006)). Ủng hộ kết quả nghiên cứu của các tác giả trên, nghiên cứu này đề xuất các giả thuyết:

*Giả thuyết 1a (H1a): TCHT ở cấp độ cá nhân có tác động tích cực đến kết quả công việc của GV*

*Giả thuyết 1b (H1b): TCHT ở cấp độ nhóm có tác động tích cực đến kết quả công việc của GV*

*Giả thuyết 1c (H1c): TCHT ở cấp độ trường có tác động tích cực đến kết quả công việc của GV*

Nhiều nhà nghiên cứu đồng ý về tầm quan trọng của các khía cạnh TCHT và hành vi đổi mới sáng tạo. Nghiên cứu của (Umalihayati, 2022) chứng minh hành vi đổi mới sáng tạo cũng chịu ảnh hưởng trực tiếp của TCHT. Các TCHT có thể kích thích sự xuất hiện hành vi đổi mới sáng tạo của GV, cụ thể là các hành động cá nhân nhằm tạo ra, giới thiệu hoặc áp dụng những phát hiện mới dưới dạng ý tưởng hoặc giải pháp mang lại lợi ích cho tổ chức, thể hiện ở việc khám phá và thực thi những ý tưởng mới. Nghiên cứu của (Park, 2013) cũng cho thấy TCHT có tác động trực tiếp đến hành vi đổi mới sáng tạo của nhân viên. Kết quả nghiên cứu của (Ismail, 2005) cho thấy TCHT ở cấp độ cá nhân có ảnh hưởng tích cực đến việc tạo ra ý tưởng sáng tạo, TCHT ở cấp độ tổ chức có tác động tích cực đến cả việc tạo ra ý tưởng sáng tạo và việc thực hiện ý tưởng sáng tạo. Nhóm giả thuyết thứ hai được đề xuất như sau:

*Giả thuyết 2a (H2a): TCHT ở cấp độ cá nhân có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo*

*Giả thuyết 2b (H2b): TCHT ở cấp độ nhóm có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo*

*Giả thuyết 2c (H2c): TCHT ở cấp độ trường có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo*

(Umalihayati, 2022) không những khám phá tác động thực nghiệm hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc đối với kết quả công việc của GV mà còn chứng minh mô hình lý thuyết về hành vi đổi mới sáng tạo với tư cách là trung gian của TCHT đến kết quả công việc của GV. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng hành vi đổi mới sáng tạo tác động đáng kể đến kết quả công việc của GV. Bên cạnh đó, hành vi đổi mới sáng tạo cũng gián tiếp làm trung gian ảnh hưởng của TCHT đến kết quả công việc của GV. (Adolf Bastian, Widodo Widodo, 2022) đã nghiên cứu việc thực hiện nhiệm vụ của GV Indonesia dựa trên hành vi đổi mới sáng tạo. Kết quả cho thấy hành vi

đổi mới sáng tạo ảnh hưởng đáng kể đến việc thực hiện nhiệm vụ của GV. (Ba, 2023) khẳng định sự đổi mới của GV cũng có tác động tích cực đến kết quả công việc của họ. (El Junusi, 2023) đã thực hiện nghiên cứu trên 164 nhân viên (nhân viên học thuật) được chọn từ 11 trường đại học công lập ở Semarang cho thấy hành vi đổi mới sáng tạo trong công việc có tác động tích cực đến kết quả công việc của GV. Vì vậy, nghiên cứu này đề xuất các giả thuyết sau:

*Giả thuyết 3 (H3): Hành vi đổi mới sáng tạo có tác động tích cực đến kết quả công việc của GV.*

*Giả thuyết 4a (H4a): Hành vi đổi mới sáng tạo có tác động trung gian giữa TCHT ở cấp độ cá nhân và kết quả công việc của GV.*

*Giả thuyết 4b (H4b): Hành vi đổi mới sáng tạo có tác động trung gian giữa TCHT ở cấp độ nhóm và kết quả công việc của GV.*

*Giả thuyết 4c (H4c): Hành vi đổi mới sáng tạo có tác động trung gian giữa TCHT ở cấp độ trường và kết quả công việc của GV.*

### **2.3. Mô hình nghiên cứu**

Thang đo các biến số được tác giả kế thừa từ các công trình nghiên cứu trước đó và có điều chỉnh cho phù hợp với đối tượng điều tra và bối cảnh Việt Nam dựa trên kết quả phỏng vấn chuyên gia về nội dung thang đo, bao gồm Trường phòng tổ chức nhân sự (1), Trường khoa quản lý chuyên ngành (2), Trường bộ môn (2), Phó trưởng bộ môn (2). Theo đó TCHT được kế thừa và điều chỉnh từ (Watkins K. E., 2003) gồm cấp độ cá nhân (6 quan sát), cấp độ nhóm (6 quan sát), cấp độ trường (13 quan sát). Thang đo hành vi đổi mới sáng tạo (6 quan sát) được kế thừa từ (Scott S.G, 1994). Thang đo kết quả công việc của GV (7 quan sát) kế thừa và điều chỉnh (Pham-Thai, 2023) và (Nguyen, 2022)).

### **3. Phương pháp nghiên cứu**

#### **3.1. Phương pháp chọn mẫu**

Nghiên cứu sử dụng phần mềm Smart PLS4 với kỹ thuật mô hình phương trình cấu trúc dựa trên bình phương nhỏ nhất từng phần. Về cỡ mẫu tối thiểu trong PLS-SEM, (Barclay, 1995) cho rằng, quy mô mẫu nên bằng hoặc lớn hơn 10 lần thang đo của biến

số có nhiều mục hỏi nhất. Trong mô hình nghiên cứu của tác giả, biến số “TCHT ở cấp độ trường” có 13 mục hỏi là nhiều nhất trong các biến của mô hình, do đó cỡ mẫu tối thiểu cần lấy là 130.

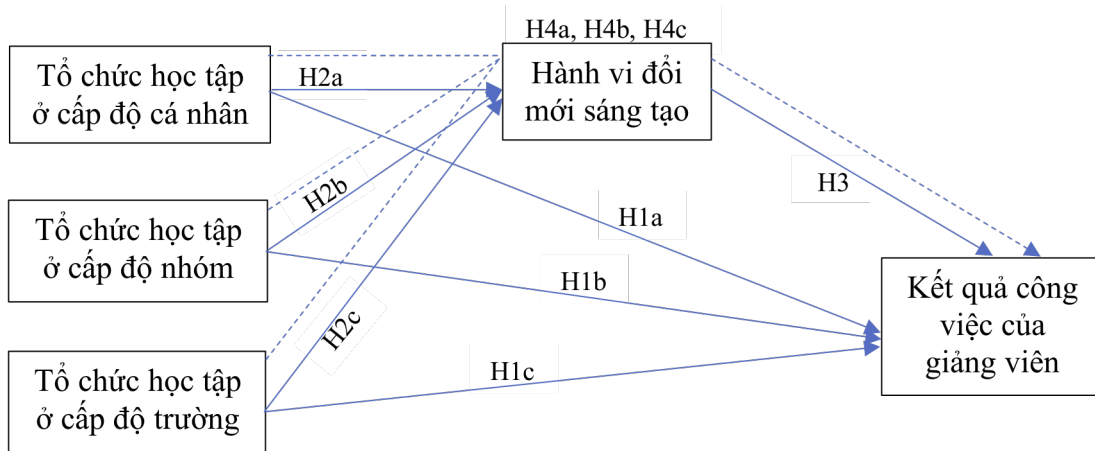
Đối tượng khảo sát của nghiên cứu này là các GV tại các trường đại học. Theo thống kê của Bộ giáo dục và đào tạo, năm học 2021-2022, Việt Nam có 242 trường đại học, trong đó trên địa bàn thành phố Hà Nội có tới 97 trường đại học và học viện chiếm hơn 40% tổng số trường cũng như tổng số sinh viên trên cả nước. Do tổng thể mẫu khá lớn và phân tán khắp cả nước nên nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện để tiến hành khảo sát tại 40 trường đại học tập trung chủ yếu trên địa bàn thành phố Hà Nội, cũng là nơi mà tác giả đang công tác và sinh sống. Tác giả dựa trên các mối quan hệ sẵn có và sử dụng phương pháp quả cầu tuyết để có thể tiếp tục tiếp cận thêm các GV khác.

#### **3.2. Phương pháp thu thập dữ liệu**

Dữ liệu nghiên cứu được thu thập thông qua một phiếu khảo sát, bao gồm hai phần, phần thứ nhất gồm 38 câu hỏi về 5 biến số của mô hình nghiên cứu, sử dụng thang đo likert 5 điểm. Phần hai là các câu hỏi về thông tin cá nhân như chức danh nghề nghiệp, trình độ học vấn, học hàm, kinh nghiệm làm việc, độ tuổi, giới tính. Tác giả cũng đã thực hiện pilot - test với 20 GV tại các trường đại học để đảm bảo nội dung các câu hỏi được các đối tượng khảo sát cùng hiểu theo một nghĩa.

Phiếu khảo sát được thiết kế dưới hai hình thức là phiếu khảo sát trên giấy và link khảo sát online trên google biểu mẫu. Nghiên cứu tiếp cận đáp viên bằng cách: (1) Gửi link khảo sát online (qua email, zalo, messenger) đến các GV trong mối quan hệ sẵn có, từ các GV này tiếp tục tiếp cận các GV khác cùng Bộ môn, Khoa, Trường; (2) Gửi bảng câu hỏi khảo sát trên giấy cho các GV bằng cách đến trực tiếp các trường đại học trên địa bàn thành phố Hà Nội. Khảo sát được thực hiện trong tháng 9 và tháng 10 năm 2024. Sau quá trình thu thập dữ liệu, kết quả tác giả thu về được 505 phiếu hợp lệ.

# Ý KIẾN TRAO ĐỔI



Chú thích: —>: Ảnh hưởng trực tiếp, - - ->: Ảnh hưởng gián tiếp

(Nguồn: Đề xuất của tác giả)

**Hình 1:** Mô hình nghiên cứu đề xuất

### 3.3. Phương pháp xử lý dữ liệu

Tác giả tiến hành phân tích thống kê mô tả dữ liệu thu được với phần mềm SPSS 20 và phân tích kiểm định thang đo (bao gồm đánh giá độ tin cậy, giá trị hội tụ, giá trị phân biệt) trên phần mềm Smart PLS4. Để kiểm định mô hình cùng các giả thuyết nghiên cứu, tác giả sử dụng phần mềm Smart PLS4 với phân tích mô hình cấu trúc SEM và kỹ thuật phân tích Bootstrap.

## 4. Kết quả nghiên cứu

### 4.1. Đặc điểm mẫu điều tra

Phân tích thống kê mô tả với 6 đặc điểm của mẫu nghiên cứu cho kết quả tại bảng 1 với 37,0% GV nam, 60,8% GV nữ, 2,2% không muốn tiết lộ. Về độ tuổi, đa phần đáp viên trong độ tuổi từ 35 - 44 (chiếm 50,7%). Đáp viên có trình độ thạc sĩ là 60,0%, tiến sĩ là 32,1%, phó giáo sư và giáo sư là 7,9%, điều này phù hợp với cơ cấu trình độ của GV ở các trường đại học. Ở tiêu chí chức danh nghề nghiệp, phần lớn đáp viên là GV (59,6%) và GV chính (26,5%). Về kinh nghiệm và thời gian làm việc, đa phần các đáp viên đã có kinh nghiệm làm GV cũng như công tác tại trường đại học hiện tại từ 5 năm trở lên (tương ứng 84,0% và 67,3%).

### 4.2. Đánh giá mô hình đo lường

Tác giả dựa trên hệ số tải (outer loading) để đánh giá chất lượng biến quan sát, dựa trên hệ số Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp CR để xem xét độ tin cậy, dựa trên hệ số phương sai trích AVE để đánh giá tính hội tụ của thang đo. Thang đo cần có hệ số Cronbach's Alpha lớn hơn 0,7 (Bollen, 1984); hệ số tải (outer loading) nên trên 0,7 (Hair Jr, 2021); độ tin cậy tổng hợp CR cần lớn hơn 0,7 và phương sai trích AVE lớn hơn hoặc bằng 0,5 (Fornell, 1981).

Sau khi thực hiện ước lượng lần đầu, tác giả loại 2 biến quan sát của thang đo TCHT cấp độ cá nhân "Trong trường tôi, GV được dành thời gian cho việc học tập cá nhân", "Trong trường tôi, GV được khen thưởng khi có thành tích trong học tập", 1 biến quan sát thuộc thang đo cấp độ nhóm "Trọng trường tôi, nhóm chúng tôi tin tưởng rằng các đề xuất của chúng tôi sẽ được nhà trường xem xét thực hiện", 4 biến quan sát của thang đo cấp độ trường "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 GV", "Trường tôi đo lường kết quả khi đầu tư thời gian và



**Bảng 1:** Thống kê mô tả mẫu khảo sát GV tại các trường đại học Việt Nam

Đặc điểm	Tần suất	Tỷ lệ (%)	Đặc điểm	Tần suất	Tỷ lệ (%)
Trình độ học vấn, học hàm	505	100%	Thời gian làm việc tại trường đại học hiện tại	505	100%
Thạc sĩ	303	60,0	Dưới 1 năm	27	5,3
Tiến sĩ	162	32,1	1 - dưới 3 năm	58	11,5
Phó giáo sư	37	7,3	3 - dưới 5 năm	80	15,8
Giáo sư	3	0,6	5 - dưới 10 năm	108	21,4
Chức danh nghề nghiệp	505	100%	Trên 10 năm	232	45,9
GV tập sự	22	4,4	Giới tính	505	100%
GV	301	59,6	Nam giới	187	37,0
GV chính	134	26,5	Nữ giới	307	60,8
GV cao cấp	48	9,5	Không muốn tiết lộ	11	2,2
Kinh nghiệm làm GV	505	100%	Độ tuổi	505	100%
Dưới 5 năm	81	16,0	24 - 34	114	22,6
5 - dưới 10 năm	103	20,4	35 - 44	256	50,7
10 - 15 năm	161	31,9	45 - 54	114	22,6
Trên 15 năm	160	31,7	Từ 55 trở lên	21	4,2

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả xử lý dữ liệu)

nguồn lực dành cho đào tạo”, “Trường tôi trao cho GV quyền chủ động kiểm soát nguồn lực thời gian, môi quan hệ cần thiết để hoàn thành công việc”. Sau khi ước lượng lần 2, tác giả loại thêm 1 biến thuộc thang đo cấp độ nhóm “Trong trường tôi, nhóm chúng tôi được khen thưởng cho thành tích của nhóm đạt được”. Kết quả mô hình đo lường sau khi loại 8 biến quan sát với các hệ số outer loading, Cronbach’ Alpha, CR đều trên 0,7; hệ số AVE đều trên 0,5 cho thấy các thang đo đều đảm bảo độ tin cậy và giá trị hội tụ (bảng 2).

Tác giả sử dụng hệ số HTMT do (Hair Jr, 2021) đề xuất nhằm xem xét giá trị phân biệt của các biến trong mô hình. Nếu HTMT nhỏ hơn 1, lý tưởng nhất là nhỏ hơn 0,85 thì giá trị phân biệt của hai biến liên quan được đảm bảo (Henseler, 2015). Do đó, theo kết

quả phân tích cho thấy các thang đo trong mô hình nghiên cứu đều đảm bảo tính phân biệt (bảng 3).

### 4.3. Đánh giá mô hình cấu trúc Kiểm định đa cộng tuyến

Nếu hệ số phóng đại phương sai  $VIF < 5$  thì mô hình nghiên cứu không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến (Hair J. F., 2019). Kết quả phân tích trên Smart PLS4 cho thấy các chỉ số đều nhỏ hơn 5 (bảng 4), chúng tỏ không có vấn đề về đa cộng tuyến giữa các biến số.

### Đánh giá mô hình cấu trúc SEM

Để kiểm định các giả thuyết của mô hình nghiên cứu tác giả tiến hành phân tích Bootstrap với mẫu hoàn lại là  $N=5000$ . Kết quả cho thấy các giả thuyết H1a, H2b, H4b đều có P-value lớn hơn 0,05, vì vậy các giả thuyết này bị bác bỏ. Các giả thuyết còn lại đều được chấp nhận, theo đó TCHT ở cấp độ

## Ý KIẾN TRAO ĐỔI

**Bảng 2:** Kết quả đánh giá mô hình đo lường

Biến số	Các chỉ báo	Hệ số tải outer loading	Cronbach's Alpha	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	Phương sai trích bình quân (AVE)
TCHT cấp độ cá nhân (LOI)	Trong trường tôi, các GV giúp đỡ nhau học hỏi.	0.735	0,811	0,876	0,639
	Trong trường tôi, các GV đưa ra phản hồi cởi mở và trung thực cho nhau.	0.848			
	Trong trường tôi, các GV hỏi ý kiến của người khác về quan điểm của mình đưa ra.	0.767			
	Trong trường tôi, các GV dành thời gian để xây dựng niềm tin với nhau trong đối thoại và trao đổi.	0.842			
TCHT cấp độ nhóm (LOG)	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.	0.769	0.821	0,882	0,651
	Trong trường tôi, các thành viên trong nhóm chúng tôi đối xử với nhau một cách bình đẳng, bất kể cấp bậc, văn hóa hay những khác biệt khác.	0.810			
	Trong trường tôi, nhóm chúng tôi tập trung cả vào nhiệm vụ của nhóm và mức độ hiệu quả hoạt động của nhóm.	0.827			
	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.	0.819			
TCHT cấp độ trường (LOU)	Trường tôi ghi nhận những GV có sáng kiến trong công việc.	0.736	0,911	0,926	0,583
	Trường tôi trao cho GV quyền chủ động kiểm soát nguồn lực tài chính cần thiết để hoàn thành công việc.	0.712			
	Trường tôi khuyến khích những GV biết chấp nhận đặt mục tiêu khó, thách thức.	0.756			
	Trường tôi khuyến khích GV suy nghĩ từ góc độ toàn cầu.	0.769			
	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.	0.745			

## Ý KIẾN TRAO ĐỔI

	Trường tôi khuyến khích GV thu thập ý kiến của các cá nhân, phòng ban liên quan khi giải quyết vấn đề.	0.788			
	Trong trường tôi, các lãnh đạo luôn tư vấn, hướng dẫn những người dưới quyền.	0.782			
	Trong trường tôi, các lãnh đạo liên tục tìm kiếm các cơ hội để học hỏi.	0.801			
	Trong trường tôi, các lãnh đạo đảm bảo rằng các hoạt động của nhà trường nhất quán với giá trị cốt lõi.	0.781			
Kết quả công việc của GV (TP)	Tôi đã hoàn thành đầy đủ trách nhiệm, nhiệm vụ được giao.	0.830	0,917	0,933	0,667
	Tôi đã thực hiện được những nhiệm vụ mà Trường, Khoa/Viện, Bộ môn/Tổ chuyên môn kỳ vọng ở tôi.	0.804			
	Tôi đã đáp ứng các yêu cầu của trường về kết quả công việc cần đạt được.	0.837			
	Tôi tham gia vào các hoạt động liên quan trực tiếp đến việc đánh giá kết quả công việc của tôi.	0.791			
	Tôi không bao giờ bỏ bê các khía cạnh của công việc mà tôi có nghĩa vụ phải thực hiện.	0.818			
	Tôi luôn thực hiện được những nhiệm vụ thiết yếu.	0.836			
	Tôi đã làm việc hiệu quả.	0.797			
Hành vi đổi mới sáng tạo (IWB)	Trong công việc, tôi có những ý tưởng mới mẻ và sáng tạo.	0.803	0,899	0,922	0,664
	Tại nơi làm việc, tôi cố gắng đề xuất những ý tưởng sáng tạo của riêng mình và thuyết phục người khác.	0.819			
	Tại nơi làm việc, tôi tìm kiếm các kỹ thuật, phương pháp hoặc công cụ làm việc mới.	0.792			
	Tại nơi làm việc, tôi đưa ra một kế hoạch phù hợp để phát triển những ý tưởng mới.	0.864			
	Tại nơi làm việc, tôi cố gắng đảm bảo kinh phí và nguồn lực cần thiết để thực hiện đổi mới.	0.780			
	Nhìn chung, tôi coi mình là GV sáng tạo tại nơi tôi đang công tác.	0.829			

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả phân tích dữ liệu)

**Bảng 3:** Hệ số HTMT

	LOI	LOG	LOU	TP
LOI				
LOG	0,790			
LOU	0,665	0,703		
TP	0,484	0,504	0,508	
IWB	0,488	0,456	0,470	0,501

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả phân tích dữ liệu)

**Bảng 4:** Đánh giá tính đa cộng tuyến

	TP	IWB
LOI	1,954	1,895
LOG	2,028	2,013
LOU	1,830	1,747
IWB	1,318	

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả phân tích dữ liệu)

nhóm và trường có tác động tích cực đến kết quả công việc của GV, TCHT ở cấp độ cá nhân và trường có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo. Hành vi đổi mới sáng tạo có tác động tích cực đến kết quả công việc của GV và làm trung gian toàn phần trong mối quan hệ giữa TCHT cấp độ cá nhân và kết quả công việc của GV và làm trung gian một phần trong mối quan hệ giữa TCHT cấp độ trường và kết quả công việc của GV.

Hình 2 chỉ ra hệ số R2 của biến hành vi đổi mới sáng tạo là 0,241 và kết quả công việc của GV là 0,327. Như vậy, ba cấp độ của TCHT giải thích được 24,1% sự biến thiên của hành vi đổi mới sáng tạo, trong khi ba cấp độ của TCHT và hành vi đổi mới sáng tạo giải thích được 32,7% sự biến thiên của kết quả công việc của GV. Đây cũng là một kết quả đáng khích lệ vì kết quả công việc của GV có thể chịu tác động bởi nhiều yếu tố khác như gắn kết công việc, cam kết của tổ chức (Nabhan, 2023), điều kiện làm việc và sự hài lòng trong công việc (Bashir, 2020)...

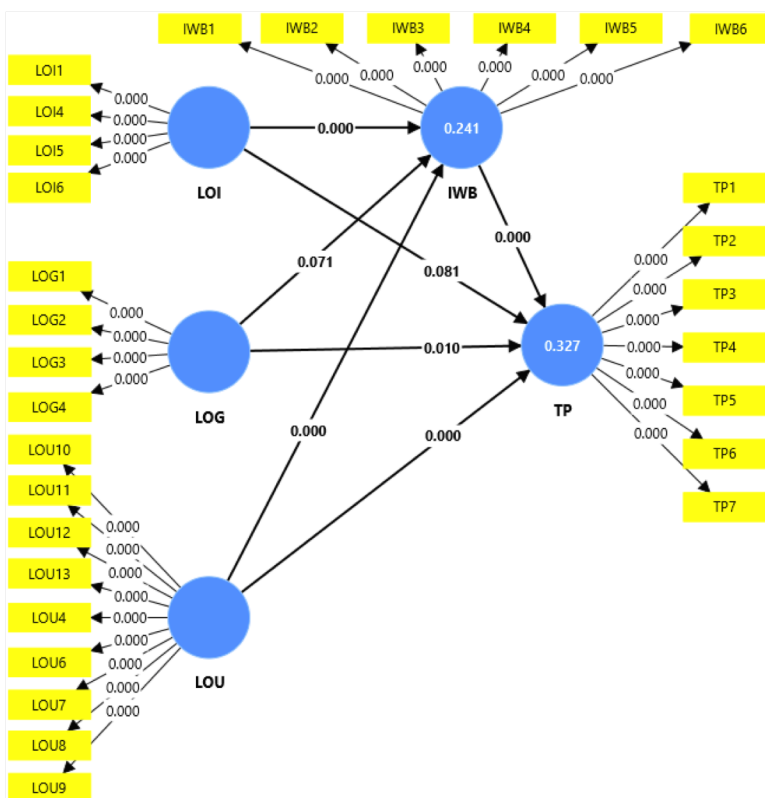
## 5. Thảo luận và hàm ý

### 5.1. Thảo luận về kết quả nghiên cứu

Về tác động của TCHT ở cấp độ cá nhân đến kết quả công việc của GV, hành vi đổi mới sáng tạo:

Kết quả phân tích cho thấy TCHT ở cấp độ cá nhân không có tác động trực tiếp đến kết quả công việc của GV mà tác động gián tiếp thông qua hành vi đổi mới sáng tạo, tức hành vi đổi mới sáng tạo đóng vai trò trung gian toàn phần trong mối quan hệ giữa TCHT cấp độ cá nhân và kết quả công việc của GV, đây cũng là đóng góp mới thú vị của nghiên cứu này. TCHT ở cấp độ cá nhân cũng có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo, kết quả này ủng hộ kết quả nghiên cứu của (Lu, 2010) cho rằng TCHT ở cấp độ cá nhân có tác động tích cực đến việc tạo ra ý tưởng sáng tạo, đây là nền tảng để thực hiện hành vi đổi mới sáng tạo.

Một trường đại học có những đặc trưng của TCHT ở cấp độ cá nhân như tạo điều kiện cho các GV học tập liên tục, giúp đỡ nhau học hỏi sẽ góp phần thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo, do đó giúp nâng cao kết quả công việc của GV... Công việc của GV đòi hỏi họ không ngừng cập nhật những kiến thức mới, tìm tòi những cách thức, phương pháp mới phục vụ giảng dạy và nghiên cứu khoa học. Do đó trong một môi trường hỗ trợ các GV tăng cường trao đổi, giao tiếp, sẵn sàng hội thảo nhận được ý kiến cởi mở trung thực từ đồng nghiệp sẽ giúp các GV học được nhiều quan điểm đa dạng từ nhiều cá nhân khác nhau, đồng thời giúp họ sẵn sàng chấp nhận các ý kiến khác



(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu)

**Hình 2:** Kết quả phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính SEM

biệt cũng như nêu ý kiến của riêng họ. Các GV trong môi trường mở như vậy sẽ dẫn đến hành vi đổi mới sáng tạo mạnh mẽ hơn.

*Về tác động của TCHT ở cấp độ nhóm đến kết quả công việc của GV, hành vi đổi mới sáng tạo:*

TCHT ở cấp độ nhóm có tác động trực tiếp đến kết quả công việc của GV nhưng không tác động gián tiếp đến kết quả công việc của GV thông qua hành vi đổi mới sáng tạo. TCHT ở cấp độ nhóm cũng không có tác động đến hành vi đổi mới sáng tạo. Kết quả này được ủng hộ bởi nghiên cứu của (Sun, 2017) cho thấy học tập nhóm có liên quan tích cực đến kết quả công việc của cá nhân và (Lu, 2010) phát hiện trong nghiên cứu của họ cho thấy TCHT ở cấp độ nhóm không có tác động trực tiếp đáng kể đến hành vi đổi mới sáng tạo. Tuy nhiên hệ số tác động của TCHT ở cấp độ nhóm đến kết quả công việc của GV

là khá nhỏ, điều này cho thấy việc thúc đẩy TCHT ở cấp độ nhóm nhằm cải thiện kết quả công việc của GV và hành vi đổi mới sáng tạo đang là vấn đề khó khăn đối với các trường đại học.

Đặc thù công việc của GV là lao động trí óc, đòi hỏi sự tập trung cao độ và làm việc độc lập là chủ yếu. Trừ một số công việc cần thực hiện tại trường theo quy định (giảng dạy trực tiếp, coi thi, tham gia các cuộc họp,...), GV có thể linh hoạt làm việc tại nhà hoặc tại bất kỳ nơi nào họ muốn. Quá trình hợp tác làm việc nhóm thường diễn ra thông qua các cuộc họp. Đại dịch covid đã làm thúc đẩy văn hóa làm việc từ xa, kể cả với một số các cuộc họp của nhóm nghiên cứu, Tổ, Bộ môn, Khoa,... Ngoài ra, cơ cấu của Tổ, Bộ môn, Khoa trong trường đại học bao gồm các cấp theo cấu trúc tổ chức của trường, yếu tố quyền lực ít nhiều ảnh hưởng tới cách tư duy,



**Bảng 5:** Kết quả ước lượng mô hình cấu trúc SEM

Giả thuyết	Mối quan hệ	Hệ số chuẩn hóa Beta	Độ lệch chuẩn	T-Value	P-Value	Kết quả kiểm định
H1a	TCHT ở cấp độ cá nhân -> Kết quả công việc của GV	0,098	0,056	1,743	0,081	Không đạt
H1b	TCHT ở cấp độ nhóm -> Kết quả công việc của GV	0,137	0,053	2,562	0,010	Đạt
H1c	TCHT ở cấp độ trường -> Kết quả công việc của GV	0,218	0,046	4,755	0,000	Đạt
H2a	TCHT ở cấp độ cá nhân -> Hành vi đổi mới sáng tạo	0,211	0,055	3,866	0,000	Đạt
H2b	TCHT ở cấp độ nhóm -> Hành vi đổi mới sáng tạo	0,107	0,059	1,806	0,071	Không đạt
H2c	TCHT ở cấp độ trường -> Hành vi đổi mới sáng tạo	0,250	0,061	4,091	0,000	Đạt
H3	Hành vi đổi mới sáng tạo -> Kết quả công việc của GV	0,267	0,043	6,200	0,000	Đạt
H4a	TCHT ở cấp độ cá nhân -> Hành vi đổi mới sáng tạo -> Kết quả công việc của GV	0,056	0,016	3,462	0,001	Đạt
H4b	TCHT ở cấp độ nhóm -> Hành vi đổi mới sáng tạo -> Kết quả công việc của GV	0,029	0,017	1,693	0,090	Không đạt
H4c	TCHT ở cấp độ trường -> Hành vi đổi mới sáng tạo -> Kết quả công việc của GV	0,067	0,021	3,245	0,001	Đạt

(Nguồn: Tổng hợp từ kết quả phân tích dữ liệu)

sự bình đẳng trong việc ra quyết định trong nhóm. Những yếu tố này góp phần cản trở việc thúc đẩy TCHT ở cấp độ nhóm.

*Về tác động của TCHT ở cấp độ trường:*

TCHT ở cấp độ trường vừa có tác động trực tiếp vừa có tác động gián tiếp thông qua hành vi đổi mới sáng tạo đến kết quả công việc của GV, tức hành vi đổi mới sáng tạo đóng vai trò trung gian một phần trong mối quan hệ giữa TCHT cấp độ trường và kết quả công việc của GV, đây cũng là một đóng góp mới của nghiên cứu. TCHT ở cấp độ trường cũng có tác động tích cực đến hành vi đổi mới sáng tạo, kết quả này được ủng hộ bởi kết quả

nghiên cứu của (Lu, 2010) khẳng định ở cấp độ tổ chức, TCHT có tác động tích cực đến cả việc tạo ra và thực hiện ý tưởng sáng tạo.

Đề trường đại học thực hiện tốt trọng tâm hoạt động là nghiên cứu và giảng dạy thì xây dựng một TCHT ở cấp độ trường là một nguyên tắc cơ bản. GV là đội ngũ cốt lõi của bất kỳ trường đại học nào, ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng đào tạo và nghiên cứu của nhà trường, vì vậy nhu cầu học tập và được tạo điều kiện, môi trường, chính sách hỗ trợ học tập là điều vô cùng cần thiết, đặc biệt là trong bối cảnh nền kinh tế tri thức, bối cảnh chuyên đổi số và cạnh tranh gay gắt như hiện nay. Ở

cấp độ tổ chức, TCHT trao quyền cho tất cả các GV hướng tới một tầm nhìn chung và giá trị cốt lõi của nhà trường, đây không chỉ là nhiệm vụ của các cấp quản lý. Khi các GV đều hiểu và chấp nhận tầm nhìn, giá trị cốt lõi của nhà trường, họ sẽ có động lực cao để thực hiện tầm nhìn đó, biến thành động lực thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo, nâng cao kết quả công việc. Các nhà lãnh đạo trong nhà trường cũng thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo của GV, từ đó nâng cao kết quả công việc của GV bằng cách tư vấn, hướng dẫn, chia sẻ thông tin với các GV, hỗ trợ tìm kiếm các cơ hội học hỏi và cung cấp nguồn lực hỗ trợ cho GV.

*Về tác động của hành vi đổi mới sáng tạo đến kết quả công việc của GV:*

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy hành vi đổi mới sáng tạo cũng có tác động tích cực đến kết quả công việc của GV. Bối cảnh giáo dục hiện nay đòi hỏi các trường đại học không ngừng thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo của GV, giúp nhà trường theo kịp với sự thay đổi nhanh chóng và những kỳ vọng mới của xã hội về chất lượng đào tạo và kết quả nghiên cứu của nhà trường. Nhu cầu trong xã hội tri thức đang ngày càng gia tăng, sự thay đổi trong ứng dụng công nghệ vào giảng dạy, nghiên cứu đòi hỏi GV thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo nhằm đáp ứng những yêu cầu mới trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Vì vậy, trường đại học cần là điểm khởi đầu xây dựng và phát triển TCHT nhằm tạo ra một xã hội học tập trong tương lai, thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo của GV, cũng là nền tảng để thúc đẩy sự đổi mới sáng tạo và xây dựng nền tảng học tập suốt đời cho người học, từ đó nâng cao kết quả công việc của GV và tạo lập một lực lượng lao động sáng tạo, có tính cạnh tranh trong tương lai. Kết quả này ủng hộ các kết quả nghiên cứu trước đó của (Umalihayati, 2022), (Adolf Bastian, Widodo Widodo, 2022), (Ba, 2023) hay (El Junusi, 2023).

### 5.2. Hàm ý

Kết quả phân tích mối quan hệ giữa ba cấp độ của TCHT đến kết quả công việc của GV thông qua trung gian hành vi đổi mới sáng tạo có thể gợi ý một số hàm ý giúp thúc đẩy TCHT, hành vi đổi mới sáng tạo và nâng cao

kết quả công việc của GV. Trước hết, các trường đại học cần quan tâm tới cả ba cấp độ của TCHT gồm cấp độ cá nhân, nhóm và trường. Ở cấp độ cá nhân, các trường đại học cần tạo điều kiện về thời gian cho việc học tập cá nhân, có chính sách khen thưởng với các thành tích trong học tập, tạo dựng văn hóa chia sẻ, phản hồi cởi mở, giúp đỡ nhau học hỏi. Ở cấp độ nhóm, trường đại học có thể tạo cơ chế giúp các nhóm (Khoa/Bộ môn/Nhóm nghiên cứu,...) linh hoạt điều chỉnh mục tiêu của nhóm nếu cần thiết, khuyến khích nhóm đối xử bình đẳng giữa các thành viên, khuyến khích nhóm tập trung vào cả việc thực hiện nhiệm vụ và hiệu quả hoạt động, có chính sách khen thưởng cho thành tích của nhóm. Ở cấp độ trường, các trường đại học cần ghi nhận những GV có sáng kiến trong công việc, cho phép GV chủ động kiểm soát nguồn lực thời gian và tài chính để hoàn thành công việc, khuyến khích GV đặt mục tiêu khó, thách thức, khuyến khích suy nghĩ từ góc độ toàn cầu, tham khảo các ý kiến của các bên liên quan khi giải quyết vấn đề, khuyến khích lãnh đạo tư vấn, hướng dẫn người dưới quyền, hỗ trợ lãnh đạo tìm kiếm các cơ hội học hỏi, đảm bảo hoạt động của nhà trường nhất quán với các giá trị cốt lõi. Ngoài ra, trường đại học cần khuyến khích các GV không ngừng tìm ra những ý tưởng mới để cải tiến công việc hay tìm kiếm những phương pháp, kỹ thuật hoặc công cụ làm việc mới hay tìm các giải pháp mới cho các vấn đề. Trường đại học cũng cần có chính sách hỗ trợ GV hiện thực hóa các ý tưởng, giải pháp mới này bằng những kế hoạch phù hợp với các nguồn lực, kinh phí cần thiết, từ đó không ngừng cải thiện hành vi đổi mới sáng tạo của GV, góp phần nâng cao kết quả công việc của họ.

### 6. Kết luận

Nghiên cứu này đã chỉ ra tác động ở các cấp độ khác nhau của TCHT đến kết quả công việc của GV cũng như vai trò trung gian của hành vi đổi mới sáng tạo. Về mặt lý thuyết, nghiên cứu đóng góp vào hiểu biết về mối quan hệ giữa ba cấp độ của TCHT và hành vi đổi mới sáng tạo cũng như kết quả công việc của GV. Các kết quả này giúp làm phong phú

thêm cơ sở lý thuyết về nâng cao kết quả công việc thông qua thúc đẩy TCHT ở các cấp độ và hành vi đổi mới sáng tạo. Về mặt thực tiễn, nghiên cứu gợi ý cho các trường đại học trong việc xây dựng TCHT, thúc đẩy hành vi đổi mới sáng tạo nhằm nâng cao kết quả công việc của GV, góp phần thực hiện mục tiêu của trường đại học.

Tuy nhiên, nghiên cứu cũng còn tồn tại một số hạn chế. Kết quả công việc của GV chịu tác động của nhiều yếu tố khác ngoài TCHT và hành vi đổi mới sáng tạo. Việc đưa thêm các biến khác vào mô hình có thể giúp giải thích tốt hơn, đầy đủ hơn tác động của TCHT đến kết quả công việc của GV. Các trường đại học của Việt Nam bao gồm nhiều nhóm trường khác nhau về quy mô, về thứ hạng, về khối ngành đào tạo (ví dụ khối ngành kinh tế, kỹ thuật,...), về loại hình tổ chức quản lý (ví dụ công lập - tư thục, tự chủ tài chính - chưa tự chủ tài chính,...), tuy nhiên nghiên cứu này chưa đánh giá sự khác biệt giữa các nhóm trường này. Mẫu nghiên cứu hiện nay gồm 505 GV tại 40 trường đại học tập trung chủ yếu trên địa bàn thành phố Hà Nội. Các nghiên cứu tiếp theo có thể mở rộng quy mô nghiên cứu tại nhiều tỉnh thành, khu vực khác nhau nhằm đảm bảo tính suy rộng của kết quả nghiên cứu. Điều này mở ra khoảng trống nghiên cứu cho các nghiên cứu trong tương lai. ♦

### Tài liệu tham khảo:

Adolf Bastian, Widodo Widodo. (2022). How Innovative Behavior Affects Lecturers' Task Performance: A Mediation Perspective. *Emerging Science Journal, Vol. 6, Special Issue*.

Amjad, F. A.-U.-R. (2021). Effect of green human resource management practices on organizational sustainability: the mediating role of environmental and employee performance. *Environmental Science and Pollution Research, 28(22)*, 28191-28206.

Ba, N. T. (2023). Impacts of perceived justice, workplace fun on innovative work behavior and job performance of lecturers at imoversities in Ho Chi Minh city. *Tạp chí*

*Nghiên cứu Tài chính-Marketing, Vol. 14, Issue 3*, 63-75.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action : a social cognitive theory*. N.J: Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Barclay, D. H. (1995). The partial least squares (PLS) approach to casual modeling: personal computer adoption ans use as an Illustration.

Bashir, A. A. (2020). Work conditions and job performance: An indirect conditional effect of motivation. *Cogent Business & Management, 7(1)*, 1801961.

Boles, B. J. (1996). The effects of perceived co-worker involvement and supervisor support on service provider role stress, performance and job satisfaction. *Journal of Retailing 72 (Spring, 1996)*, 57-76.

Bollen, K. A. (1984). Multiple indicators: Internal consistency or no necessary relationship? *Quality and Quantity, 18(4)*, 377-385.

Bos-Nehles, A. R. (2017). HRM and innovative work behaviour: A systematic literature review. *Personnel Review, 46(7)*, 1228-1253.

De Jong, J. P. (2007). How leaders influence employees' innovative behaviour. *European Journal of Innovation Management, 10(1)*, 41-64.

El Junusi, R. A. (2023). The Role of Innovative Work Behavior and Proactive Behavior in Mediating Employee Engagement and Performance at Public Universities. *Int. Journal of Economics and Management 17 (3):*, 345-358.

Fornell, C. &. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18(1)*, 39-50.

Garvin DA, E. A. (2008). Is yours learning organization? *Harvard Business Review, Product no. R0803H*.

Garvin, D. (1993). Building learning organizations. *Harvard Business Review, 71 (4)*, 78-91.

Geeta Gandhi Kingdon, F. T. (2007). Does performance related pay for teachers improve student performance? Some evidence from India. *Economics of Education Review, Volume 26, Issue 4*, 473-486.

Hair Jr, J. H. (2021). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. Sage publications.

Hair, J. F. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European business review*, 31(1), 2-24.

Hair, J. J. (2016). Identifying and treating unobserved heterogeneity with FIMIX-PLS: part I–method. *European business review*, 28(1), 63-76.

Henseler, J. R. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135.

Ismail, M. (2005). Creative climate and learning organization factors: Their contribution towards innovation. *Leadership & Organization Development Journal*, 26.

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, 347-364.

Karen E. Watkins, J. O. (2013). The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire (the DLOQ): A Nontechnical Manual. *Advances in Developing Human Resources*, 15(2), 133–147.

Kauppila, O. P. (2018). Connecting and creating: tertius iungens, individual creativity, and strategic decision processes. *Strategic Management Journal*, 39(3), 697–719.

Koopmans, L. B. (2011). Conceptual Frameworks of Individual Work Performance a Systematic Review. *JOEM*, 53(8), 856-866.

Lu, X. L. (2010). The impact of learning culture on individual innovative behavior. *International conference on management and service science* (pp. 1-4). IEEE.

Lyons, P. a. (2017). Manager stimulation of employee self-regulated learning. *Industrial and Commercial Training*, Vol. 49 No. 5, 205-212.

Machmed Tun Ganyang, P. M. (2019). The Impact of Recruitment, Learning Organization, Self Development towards the Performance of Lecturer of Polytechnic “X” Jakarta. *IOSR Journal of Business and Management*, Volume 21, Issue 9. Series. I, 65-72.

Mankunegara, A. P. (2011). Manajemen Sumber Daya Manusia. Bandung: PT Remaja Rosdakarya.

Mohammadi, S. a. (2020). Quality of Work Life and Academic Staff Performance: A Comparative Study in Public and Private Universities in Malaysia. *Studies in Higher Education* 45 (6), 1093–1107.

Nabhan, F. &. (2023). The role of work engagement and organizational commitment in improving job performance. *Cogent Business & Management*, 10(2), 2235819.

Nguyễn Hữu Đức, N. H. (2018). Tiếp cận giáo dục đại học 4.0 – Các đặc trưng và tiêu chí đánh giá. *Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Nghiên cứu Chính sách và Quản lý*, Tập 34, Số 4, 1-28.

Nguyen Thi Kim Ba, L. T. (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; Vol. 14, Issue 3*, 63-75.

Nguyen, T. M. (2022). Knowledge hiding in organizational crisis: The moderating role of leadership. *Journal of Business Research* 139, 161-172.

Nurchahyo, S. A. (2020). The role of knowledge sharing, learning organization and individual innovation capability to employee performance. *Journal of Business Economics and Management*, May 2020.

Okolocha, C. B. (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.

Park, Y. K. (2013). Learning organization and innovative behavior The mediating effect of work engagement. *European Journal of Training and Development Vol. 38 No. 1/2, 2014*, 75-94.

Pedler, M. B. (1991). *The learning company: A strategy for sustainable development*. New York: McGraw-Hill.

Pham-Thai, N. T. (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.

Safitri, &. L. (2019). The effect of training, discipline, motivation, and satisfaction on employee achievement. *Article in SSRN Electronic Journal*, 5(3), 1–13.



Sarder, R. (2016). *Building an Innovative Learning Organization*. Wiley.

Sayed, S. A. (2019). The role of leadership competencies in supporting the Al Nahda University for becoming a learning organization: A new qualitative framework of the DLOQ. *International Journal of Business Administration*, 10(2), 43–62.

Scott S.G, B. R. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 1994, Vol. 37, No. 3, 580-607.

Senge. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Random House.

Siengthai, D. S. (2010). Does participative decision making affect lecturer performance in higher education? *International Journal of Educational Management*, Vol. 25 Iss 5, 494 - 508.

Sun, H. T. (2017). Team diversity, learning, and innovation: a mediation model. *Journal of Computer Information Systems*, Vol. 57 No. 1, 22-30.

Tahsildari, A. &. (2015). Enhancing Organizational Effectiveness by Performance Appraisal, Training, Employee Participation, and Job Definition. *European Journal of Business and Management*, 7(12), 56–63.

Umalihayati, U. H. (2022). How Does Innovative Behavior Mediating The Effect of Visionary Leadership, Learning Organization and Creativity On Lecturers' Performance? *Multicultural Education*, 8(4), 21-36.

Van der Vegt, G. a. (2003). Joint impact of interdependence and group diversity on innovation. *Journal of Management*, Vol. 29 No. 5, 729-751.

Viswesvaran, C. &. (2000). Perspectives on models of job performance. *International Journal of Selection and Assessment*, 8(4), 216–226.

Watkins, K. E. (1996). Adult Educators and challenge of the Learning Organization. *The learning organization*, Volume 7, Issue 4.

Watkins, K. E. (1996). In action: Creating the learning organization. *Alexandria, VA: American Society for Training and Development*.

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 Vol. 5, No. 2 May 2003*, 132-151.

Wiechetek, L. a. (2022). Academic Social Networks Metrics: An Effective Indicator for University Performance? *Scientometrics* 127, 1381–1401.

Zellmer-Bruhn, M. a. (2006). Multinational organization context: implications for team learning and performance. *Academy of Management Journal*, Vol. 49 No. 3, 501-518.

### Summary

The article analyzes the impact of learning organization on the work performance of lecturers, examining the mediating role of innovative work behavior. Using the regression analysis method with a research sample of 505 lecturers, the results show that learning organization at the group and school levels has a positive impact on lecturers' work performance, learning organization at the individual and school levels has a positive impact on innovative work behavior, innovative work behavior has a positive impact on lecturers' work performance and fully mediates the relationship between learning organization at the individual level and lecturers' work performance and partially mediates the relationship between learning organization at the school level and lecturers' work performance. This finding confirms the role of learning organization at different levels on lecturers' work performance as well as innovative work behavior, and the role of innovative work behavior in this relationship. From the research results, the article proposes some implications for Vietnamese universities in promoting learning organization, innovative work behavior and improving lecturers' work performance.