

MỤC LỤC

KINH TẾ VÀ QUẢN LÝ

1. **Đặng Kim Khôi, Nguyễn Đình Đạo và Nguyễn Đỗ Anh Tuấn** - Ảnh hưởng của niềm tin và vốn xã hội đến khả năng tiếp cận và lựa chọn tín dụng ở nông thôn Việt Nam. **Mã số: 122.1GEMg.11** 2
The Impact of Trust and Social Capital on the Access and Credit Choice in Rural Vietnam
2. **Lê Bách Giang** - Một số giải pháp phát huy lợi thế cạnh tranh của thành phố Đà Nẵng. **Mã số: 122.1DEco.12** 15
Solutions to Promote the Competitive Advantage of Da Nang city
3. **Hee-Cheol MOON, Jae-Eun CHUNG and Kyung-Hye PARK** - The Effect of the 4th Industrial Revolution Technologies on Supply Chain Innovation in Korean Trading Companies
Tác động của công nghệ cách mạng công nghiệp 4.0 với đổi mới chuỗi cung ứng tại các công ty thương mại Hàn Quốc. Mã số: 1.IIEM.11 26

QUẢN TRỊ KINH DOANH

4. **Nguyễn Thị Ngọc Lan** - Tác động của các yếu tố quản trị công ty đến quản trị lợi nhuận của các công ty niêm yết tại Việt Nam. **Mã số: 122.2BAdm.22** 37
The Influence of Corporate Governance Factors on Profit Management of Listed Companies in Vietnam
5. **Nguyễn Thu Hương và Lê Trịnh Minh Châu** - Xác định các yếu tố về nguồn lực, năng lực cung ứng, kết quả cung ứng của doanh nghiệp công nghiệp hỗ trợ Việt Nam trong chuỗi cung ứng sản phẩm cơ khí. **Mã số: 122.2BMkt.21** 47
Determining the Factors of Resources, Supply Capacity and Supply Results of Supporting Industries in Vietnam in the Supply Chain of Mechanical Product

Ý KIẾN TRAO ĐỔI

6. **Nguyễn Thị Nguyệt Quế và Trần Hà Minh Quân** - Nghiên cứu về ảnh hưởng của học hỏi khai thác đến kết quả làm việc của giảng viên trong môi trường giáo dục đại học ở Việt Nam. **Mã số: 122.3OMIs.32** 60
Study on the Effect of Exploitation Learning on the Performance of Lecturers in Higher Education Setting in Vietnam

Ý KIẾN TRAO ĐỔI

NGHIÊN CỨU VỀ ẢNH HƯỞNG CỦA HỌC HỎI KHAI THÁC ĐẾN KẾT QUẢ LÀM VIỆC CỦA GIẢNG VIÊN TRONG MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

Nguyễn Thị Nguyệt Quế

Trường Đại học Kinh tế - Luật - ĐHQG Tp Hồ Chí Minh

Email: quentn@uel.edu.vn

Trần Hà Minh Quân

Trường Đại học Kinh tế TP. HCM

Email: quan.tran@ueh.edu.vn

Ngày nhận: 24/09/2018

Ngày nhận lại: 02/10/2018

Ngày duyệt đăng: 11/10/2018

Anh hưởng của các cơ chế học hỏi đến chiến lược, việc ra quyết định và kết quả hoạt động của tổ chức đã được xem xét trong các nghiên cứu trước đây, tuy nhiên vai trò của học hỏi ở cấp độ cá nhân còn chưa được quan tâm đúng mức. Hơn nữa, hầu hết nghiên cứu được thực hiện trong các ngành công nghệ cao và ở các nước có nền kinh tế phát triển. Do đó, nghiên cứu này sẽ khảo sát ảnh hưởng của học hỏi khai thác và mức độ đối thoại giao lưu đến kết quả làm việc của nhân viên trong môi trường giáo dục đại học ở Việt Nam. Kết quả phân tích dữ liệu thu thập được từ 181 giảng viên của một trường đại học công lập lớn và có uy tín sử dụng phần mềm Smart-PLS cho thấy học hỏi khai thác có ảnh hưởng tích cực đến kết quả làm việc của giảng viên. Ngoài ra, mức độ đối thoại giao lưu, trao đổi thông tin tri thức tại nơi làm việc, một trong những thành phần chính của năng lực học hỏi tổ chức đóng vai trò điều tiết đối với mối quan hệ này. Cụ thể là, mức độ đối thoại giao lưu càng nhiều thì ảnh hưởng của học hỏi khai thác đến kết quả làm việc của giảng viên càng lớn. Nghiên cứu thảo luận một số hàm ý cho các nhà quản lý giáo dục đại học nói chung và ở Việt Nam nói riêng về vai trò của học hỏi khai thác và đối thoại giao lưu trong việc nâng cao kết quả làm việc của giảng viên, từ đó giúp họ theo kịp với những thay đổi trên toàn cầu và cạnh tranh thành công.

Từ khóa: học hỏi khai thác; học hỏi tổ chức; đối thoại giao lưu; kết quả làm việc.

1. Vấn đề nghiên cứu

Trong nền kinh tế tri thức hiện nay, giáo dục đại học trở nên vô cùng quan trọng vì nó tạo nền tảng xây dựng năng lực trí tuệ của một quốc gia và tạo môi trường khuyến khích học hỏi giúp con người thường xuyên cập nhật kiến thức và kỹ năng của mình (Ponnuswamy & Manohar, 2016).

Tuy nhiên, do ảnh hưởng của quá trình toàn cầu hóa, giáo dục đại học ở các nước đang phát triển nói chung và ở Việt Nam nói riêng đã và đang phải đương đầu với rất nhiều thử thách (Bui & Baruch, 2011; Al-Qahtani&El Aziz, 2013). Để có thể cạnh tranh thành công và bền vững, các đơn vị giáo dục phải thấy rõ được tầm quan trọng của

quá trình học hỏi và chuẩn bị lộ trình thay đổi để thích ứng kịp thời, hay nói cách khác phải trở thành tổ chức học hỏi thực sự (Alhawajreh, 2010). Sở dĩ như vậy là vì một tổ chức có khả năng và cam kết học tập thường xuyên sẽ giúp họ xác định được điểm mạnh và điểm yếu, từ đó có thể thích nghi với những thay đổi không lường trước và đáp ứng được các đòi hỏi ngày càng cao của thị trường (Nejad & cộng sự, 2012; Al-Qahtani & El Aziz, 2013). Cụ thể là, các tổ chức cần tạo ra một hệ thống, trong đó tất cả các thành viên được khuyến khích và tham gia vào học hỏi thường xuyên theo cả hai hình thức cá nhân và tập thể, xóa bỏ cách thức quản lý truyền thống và áp dụng mô hình quản lý hiện đại, nhờ đó luôn tự làm mới mình (Elmelegy, 2011).

Gần đây có khá nhiều học giả quan tâm đến việc liệu trường đại học có thực sự là tổ chức học hỏi hay không, và nếu câu trả lời là không thì liệu tổ chức này có cần trở thành tổ chức học hỏi hay không và làm thế nào để trở thành một tổ chức học hỏi (Örtenblad & Koris, 2014). Theo Senge (1990), tổ chức học hỏi là tổ chức mà ở đó các thành viên thường xuyên nâng cao năng lực của mình để tạo ra những kết quả mà họ thực sự mong muốn, là nơi mà những mô hình tư duy mới và mở rộng luôn được nuôi dưỡng, khát vọng của tập thể được tự do phát triển, và các thành viên thường xuyên học cách làm thế nào để học hỏi cùng nhau. Cụ thể hơn, tổ chức học hỏi phải sẵn sàng thử nghiệm, khám phá những cơ hội, thông tin mới để có thể nhận biết những đổi mới có tính đột phá, đồng thời học hỏi từ những kinh nghiệm trước đây và khai thác tri thức hiện có để nâng cao kết quả hoạt động (Garvin, 1993). Tuy nhiên, các tổ chức còn non trẻ hoạt động trong những ngành nghề ổn định thường có xu hướng học hỏi kinh nghiệm từ các tổ chức lâu năm khác trong ngành, do đó thay vì khám phá những cơ hội, lựa chọn mới họ có thể tập trung khai thác và sử dụng tài sản tri thức, thông tin hiện có để mở rộng kho tàng tri thức của mình và thu được những lợi ích chắc chắn ngay trước mắt (Schulz, 2001).

Trong môi trường giáo dục đại học với cơ chế

quan liêu đặc thù (Kühl, 2014), các hoạt động được tập trung và chuẩn hóa nhằm mục đích kiểm soát và điều này mang lại một số lợi ích nhất định cho các trường đại học và thành viên của họ như “quy trình và nguyên tắc rõ ràng, công việc được chuẩn hóa, hiệu suất làm việc cao, quá trình đánh giá nhịp nhàng và có thể dự báo, sự sợ hãi và lo lắng do tính mập mờ, không rõ ràng và bất ngờ mang lại có thể được kiểm soát” (Alvesson & Gabriel, 2013, tr. 246). Theo thời gian, các thành viên của tổ chức trở nên quen thuộc và phụ thuộc vào quy trình có sẵn để cung cấp thông tin hướng dẫn, tạo ra xu hướng thiên về khai thác (Baum & Ingram, 1998).

Là một nền kinh tế mới nổi dịch chuyển theo định hướng thị trường mở, Việt Nam là một trong những đích đến hấp dẫn nhất đối với đầu tư trực tiếp nước ngoài ở khu vực Châu Á Thái Bình Dương (Farley & cộng sự, 2008; Ngo & OCass, 2009). Dưới áp lực ngày càng tăng trong việc nâng cao năng lực cạnh tranh, Việt Nam phải xây dựng hệ thống giáo dục chất lượng cao để cung cấp nguồn lao động đáp ứng nhu cầu của thị trường ngày càng tăng trưởng. Kết quả là, học hỏi tổ chức ngày càng được quan tâm nhằm nâng cao kết quả làm việc của giảng viên tại các trường đại học của Việt Nam (Bui & Baruch, 2011; Nguyen & Nguyen, 2010). Trong bối cảnh đó, học hỏi khai thác được xem là phù hợp đối với các trường đại học ở Việt Nam nhằm học hỏi kinh nghiệm từ những nước phát triển có nền giáo dục tiên tiến, tận dụng nguồn tri thức sẵn có trong điều kiện còn hạn chế về nguồn lực.

Phát triển từ khái niệm về các cơ chế học hỏi của March (1991), nhiều nghiên cứu sau đó đã quan tâm xem xét ảnh hưởng của mỗi cơ chế học hỏi đến chiến lược, việc ra quyết định và kết quả hoạt động của tổ chức, tuy nhiên ảnh hưởng này chủ yếu được nghiên cứu ở cấp độ tổ chức trong khi vai trò của học hỏi ở cấp độ cá nhân còn chưa được quan tâm đúng mức. Hơn nữa, hầu hết nghiên cứu được thực hiện trong các ngành công nghệ cao và ở các nước có nền kinh tế phát triển như: Lane và Lubatkin (1998), Almeida và cộng

sự (2003), Schildt và cộng sự (2005), Kostopoulos và Bozionelos (2011), Chu và cộng sự (2011), Li và Huang (2013), Guan và Liu (2016), Choi và McNamara (2018). Do nghiên cứu về lĩnh vực này ở Việt Nam còn rất hạn chế, bài báo này sẽ mở rộng lý thuyết hiện có thông qua việc xem xét vai trò của học hỏi khai thác trong môi trường đại học ở Việt Nam. Trước tiên, bài báo sẽ trình bày tổng quan cơ sở lý thuyết và những nghiên cứu trước có liên quan về học hỏi khai thác, trên cơ sở đó xây dựng mô hình lý thuyết về ảnh hưởng của của học hỏi khai thác đến kết quả làm việc của nhân viên cũng như vai trò điều tiết của việc đối thoại giao lưu, trao đổi thông tin tri thức, một trong những thành phần của năng lực học hỏi tổ chức đến mối quan hệ này. Tiếp theo, bài báo sẽ thảo luận phương pháp thu thập và phân tích dữ liệu cũng như kết quả kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết nghiên cứu. Cuối cùng, nhóm tác giả sẽ đưa ra một số hàm ý về lý thuyết và thực tiễn, gợi mở một số định hướng cho những nghiên cứu tiếp theo.

2. Cơ sở lý thuyết và các giả thuyết nghiên cứu **Học hỏi tổ chức và tổ chức học hỏi**

Khái niệm học hỏi tổ chức (organizational learning) xuất hiện từ những năm 1950, nghiên cứu một tổ chức học hỏi như thế nào và trong điều kiện như thế nào được xem là học hỏi (Fiol & Lyles, 1985). Theo Huber (1991), một tổ chức được xem là học hỏi nếu sau quá trình xử lý thông tin, một loạt hành vi tiềm năng của tổ chức được thay đổi và nếu bất kỳ đơn vị, bộ phận nào của tổ chức lĩnh hội được tri thức mới có thể mang lại lợi ích cho tổ chức. Probst và Buchel (1997) định nghĩa học hỏi tổ chức là một quá trình mà nhờ đó nên tăng giá trị và tri thức của tổ chức thay đổi, từ đó góp phần nâng cao khả năng giải quyết vấn đề và năng lực hành động của tổ chức. Học hỏi tổ chức hướng tới việc tạo ra tri thức có ích cho tổ chức nhằm đạt được các mục tiêu của tổ chức như năng suất hoặc đổi mới thông qua kinh nghiệm chung và phản chiếu từ thực tiễn (Easterby-Smith, 1997).

Học hỏi tổ chức là tổng hợp học hỏi của các cá nhân trong tổ chức (Simon, 1991; Kim, 1993), tuy

nhiên quá trình này phức tạp và năng động hơn chỉ là sự tổng hợp đơn thuần. Theo Solingen và cộng sự (2000), học hỏi tổ chức bao gồm học hỏi ở ba cấp độ khác nhau là học hỏi cá nhân, học nhóm và học hỏi tổ chức. Trong học hỏi cá nhân, mỗi cá nhân đều chịu trách nhiệm với việc học hỏi. Trong học hỏi theo nhóm, các nhóm học cách chia sẻ phương pháp tiếp cận chung và hỗ trợ lẫn nhau để đạt được mục tiêu học hỏi cá nhân và hợp tác với các nhóm khác trong quá trình học hỏi. Hay nói cách khác, nhóm tận dụng năng lực của mỗi thành viên trong nhóm để mang lại lợi ích cho tất cả các thành viên. Tổ chức học hỏi thông qua các thành viên của mình (Mills & Friesen, 1992) và học hỏi cá nhân trở thành học hỏi tổ chức khi tri thức mới được chuyển giao từ bộ phận này sang bộ phận khác trong tổ chức và mang lại lợi ích cho tổ chức (Hamel, 1991). Do đó, học hỏi tổ chức được xem là hoạt động học hỏi tập thể, bao gồm thu nạp, chia sẻ và sử dụng tri thức của do mỗi cá nhân sở hữu và tri thức được chia sẻ chung (Pham & Swierczek, 2006).

Bắt nguồn từ nghiên cứu về học hỏi tổ chức, khái niệm tổ chức học hỏi (learning organization) trở nên phổ biến từ đầu những năm 1990 và đặc biệt thu hút sự quan tâm trong thời gian gần đây do môi trường kinh doanh ngày càng trở nên phức tạp và biến động không ngừng, đòi hỏi các tổ chức phải thấy rõ được tầm quan trọng của quá trình học hỏi và chuẩn bị lộ trình thay đổi để thích ứng kịp thời (Kezar, 2005). Cho đến nay, các nhà nghiên cứu về tổ chức đã đưa ra rất nhiều định nghĩa khác nhau về tổ chức học hỏi. Ví dụ, Senge (1990) định nghĩa tổ chức học hỏi là tổ chức có năng lực học hỏi và có khả năng thích nghi với sự thay đổi và tạo ra viễn cảnh tương lai khác nhau cho tổ chức. Trong khi đó, Yang và cộng sự (2004) định nghĩa tổ chức học hỏi là tổ chức có đặc điểm học hỏi thường xuyên và có khả năng thích nghi. Như vậy, đặc điểm chung của một tổ chức học hỏi là tổ chức thường xuyên học hỏi và có cơ chế đáp ứng những nhu cầu thay đổi không ngừng (Khamis Ali, 2012). Thông qua quá trình trở thành tổ chức học hỏi, tổ chức phát triển được khả năng chủ

động thích ứng với những thay đổi từ bên ngoài và môi trường cạnh tranh, nhờ đó tổ chức có thể tồn tại, phát triển và đạt được kết quả tốt.

Để đo lường và đánh giá tổ chức học hỏi, Yang và cộng sự (2004) đã tổng hợp bốn cách tiếp cận chính đối với khái niệm này, bao gồm cách tiếp cận tư duy hệ thống (systems thinking), cách tiếp cận cận học hỏi (learning perspective), cách tiếp cận chiến lược (strategic perspective) và cách tiếp cận hợp nhất (integrative perspective). Trong đó, mô hình của Senge (1990) là mô hình tổ chức học hỏi đầu tiên bắt nguồn từ cách tiếp cận tư duy hệ thống và cũng là một trong những mô hình tổ chức học hỏi phổ biến nhất và phù hợp nhất với các tổ chức kinh doanh và giáo dục (Smith, 2003; Hejazi & Veisi, 2007; Jamali & cộng sự, 2009; Abbasi, 2010; Khasawneh, 2011). Cụ thể là, một tổ chức học hỏi phải sở hữu năm yếu tố cơ bản là tầm nhìn chung (shared vision), mô thức (mental models), khả năng tự chủ (personal mastery), tư duy hệ thống (systems thinking) và học nhóm (team learning). Nói cách khác, tổ chức học hỏi phải sẵn sàng thử nghiệm, khám phá những cơ hội, thông tin mới để có thể nhận biết những đổi mới có tính đột phá, đồng thời học hỏi từ những kinh nghiệm trước đây và khai thác tri thức hiện có để nâng cao kết quả hoạt động (Garvin, 1993). Từ khái niệm về các cơ chế học hỏi của March (1991) bao gồm học hỏi khám phá và học hỏi khai thác, trong đó học hỏi khai thác tập trung vào việc sử dụng tri thức hiện có để tạo ra những thay đổi nhỏ từng bước nhưng chắc chắn (Schulz, 2001), nhiều nghiên cứu sau đó đã quan tâm xem xét ảnh hưởng của cơ chế học hỏi này đến chiến lược, việc ra quyết định và kết quả hoạt động của tổ chức.

Học hỏi khai thác

Học hỏi khai thác tập trung vào việc áp dụng tri thức đã thu nạp được (Lane & cộng sự, 2006) và gồm hai giai đoạn quan trọng là Chuyển đổi (Transmute) và Ứng dụng (Apply) (Lichtenthaler, 2009). Cụ thể là, các thành viên trong một mạng lưới có thể cung cấp và thu nhận tri thức để giúp họ nâng cao và mở rộng năng lực hiện có của mình thay vì làm mới chúng hoàn toàn (March,

1991; Uzzi & Lancaster, 2003). Chẳng hạn, nghiên cứu của Uzzi và Lancaster (2003) đã chỉ ra rằng các ngân hàng thường sử dụng và khai thác những thông tin có sẵn trên thị trường trong các giao dịch với khách hàng, và họ không cần phải thay đổi hoặc chỉ thay đổi rất ít hệ thống và quy trình đang vận hành của mình. Do đó, cơ chế học hỏi khai thác thường tạo ra những thay đổi nhỏ từng bước nhưng chắc chắn và trong một thời gian ngắn (Schulz, 2001). Tổ chức nào có nhận thức về kiến thức và kinh nghiệm hiện tại của mình cũng như những gì cần có để nâng cao hoặc bổ sung kiến thức hiện có sẽ có ảnh hưởng tích cực đến mức độ học hỏi khai thác. Kết quả là, học hỏi khai thác góp phần phát triển năng lực động, thúc đẩy quá trình tái định hình và hợp nhất các nguồn lực có sẵn, giúp tổ chức nâng cao kết quả hoạt động để có thể tồn tại và cạnh tranh (Dixon & cộng sự, 2010). Điều này đặc biệt quan trọng đối với các tổ chức còn non trẻ hoạt động trong những ngành nghề ổn định vì họ có thể khai thác những nguồn lực có sẵn để nâng cao hiệu quả của những hoạt động thường xuyên và có thể dự báo (Brady & Davies, 2004).

Hầu hết nghiên cứu trước đây đều nhấn mạnh ảnh hưởng của cả hai cơ chế học hỏi khám phá và khai thác đến kết quả hoạt động của tổ chức. Chẳng hạn như nghiên cứu của He và Wong (2004) khẳng định tổ chức nào cân bằng đồng thời cả hai cơ chế học hỏi này sẽ giúp đẩy mạnh doanh thu bán hàng, trong khi Katila và Ahuja (2002) và Atuahene-Gima và Murray (2007) cho rằng theo đuổi chiến lược tương tự sẽ có tác động tích cực đến việc phát triển sản phẩm mới. Tuy nhiên, Bierly và Daly (2007) lại xem xét hai cơ chế học hỏi một cách riêng biệt và khẳng định việc theo đuổi cả hai cơ chế học hỏi cùng một lúc sẽ có ảnh hưởng ngược chiều đến kết quả hoạt động của tổ chức. Một số nghiên cứu khác chú trọng hơn đến vai trò của từng cơ chế học hỏi, như Kim và Atuahene-Gima (2010) và Li và cộng sự (2010) đều khẳng định học hỏi khai thác có ý nghĩa hơn đối với việc phát triển sản phẩm mới trong điều kiện cạnh tranh gay gắt của ngành. Sở dĩ như vậy

Ý KIẾN TRAO ĐỔI

là vì, học hỏi khai thác tập trung vào việc thu nạp và sử dụng những thông tin chi tiết, cụ thể có sẵn để có hiểu biết sâu hơn về khách hàng và đối thủ cạnh tranh hiện tại, trên cơ sở đó tiếp tục mở rộng và phát triển những kỹ năng và năng lực hiện có của tổ chức, đồng thời đảm bảo hiệu quả về mặt chi phí trong điều kiện cạnh tranh gay gắt và hạn chế về nguồn lực.

Tác động của học hỏi khai thác đến kết quả làm việc ở cấp độ nhóm (hay dự án) cũng được quan tâm trong một số nghiên cứu trước đây. Chẳng hạn, kết quả nghiên cứu trong ngành dược, công nghệ thông tin và truyền thông của Kostopoulos và Bozionelos (2011) đã kết luận học hỏi khai thác có ảnh hưởng tích cực đến kết quả làm việc của nhóm, đặc biệt trong điều kiện hoạt động bình thường. Trong khi đó, kết quả khảo sát 218 doanh nghiệp hàng đầu ở Đài Loan của Li và Huang (2013) khẳng định học hỏi khai thác nhấn mạnh đến hiệu suất của dự án nhiều hơn hiệu quả của dự án.

Tuy nhiên, nghiên cứu về ảnh hưởng của học hỏi ở cấp độ cá nhân còn ít được quan tâm và chủ yếu tập trung vào những ngành công nghệ cao ở các nước có nền kinh tế phát triển. Ví dụ, Hahn và cộng sự (2015) nghiên cứu vai trò trung gian của các cơ chế học hỏi trong mối quan hệ giữa các yếu tố ngữ cảnh của tổ chức và khả năng sáng tạo của cá nhân thông qua khảo sát nhân viên của một số công ty tích hợp hệ thống quy mô lớn ở Hàn Quốc. Kết quả nghiên cứu khẳng định học hỏi khai thác có tác động tích cực đến tính sáng tạo của các thành viên trong tổ chức, do đó tổ chức cần đẩy mạnh khả năng sáng tạo của mỗi cá nhân để từ đó nâng cao kết quả làm việc của họ trong môi trường ngày càng cạnh tranh. Tương tự, nghiên cứu của Katsikeas và cộng sự (2018) cũng khảo sát vai trò trung gian của các cơ chế học hỏi nhưng hướng tới đối tượng là nhân viên bán hàng trong ngành dược ở Hàn Quốc, một trong những thị trường dược phẩm lớn nhất trên thế giới và đứng thứ ba ở Châu Á. Kết quả nghiên cứu cho thấy, trong những tình huống mua phức tạp như mua lần đầu tiên, liên quan đến nhiều người ra quyết định hoặc ảnh

hưởng đến quyết định mua, hoặc khi người bán không đủ kiên nhẫn trong việc chốt các giao dịch bán, học hỏi khai thác sẽ là phương thức học hỏi phù hợp để nâng cao kết quả bán hàng của nhân viên. Liên quan đến môi trường giáo dục đại học, hầu như chưa có nghiên cứu nào kiểm định mối liên hệ giữa học hỏi khai thác và kết quả làm việc của giảng viên. Nghiên cứu của Camps và cộng sự (2016) trong môi trường đại học có nhiều biến động ở Châu Mỹ La tinh là một trong số rất ít nghiên cứu liên quan khẳng định khả năng thích ứng và linh hoạt của giảng viên có ảnh hưởng mạnh mẽ đến kết quả làm việc họ. Kết quả này cho thấy ảnh hưởng tiềm năng tích cực của việc học hỏi đến kết quả làm việc của giảng viên trong môi trường giáo dục đại học. Ở đây, kết quả làm việc của giảng viên được hiểu là năng suất lao động của họ so với đồng nghiệp, thể hiện ở một số hành vi và kết quả có liên quan đến công việc (Babin & Boles, 1998). Trong nghiên cứu này, kết quả làm việc bị ảnh hưởng bởi các biến liên quan đến công việc như học hỏi khai thác. Dựa vào những lập luận ở trên, chúng tôi phát triển giả thuyết thứ nhất như sau:

H1: Mức độ học hỏi khai thác càng nhiều thì kết quả làm việc của giảng viên càng cao.

Giao lưu trao đổi tại nơi làm việc

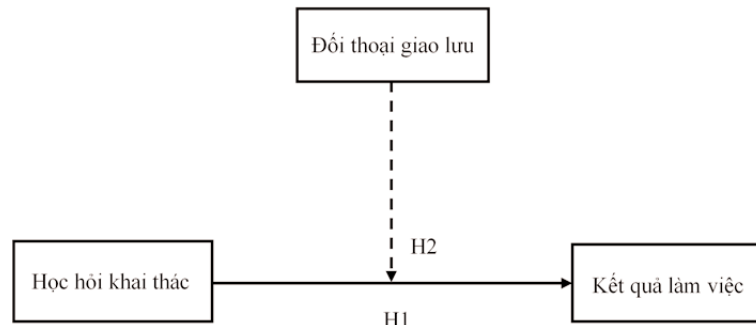
Trong môi trường kinh doanh năng động hiện nay, các tổ chức hoạt động theo cơ chế thị trường thành công thường có văn hóa học hỏi, cho phép họ cảm nhận hoặc dự đoán trước thị trường để có thể mang lại nhiều giá trị hơn cho khách hàng (Day, 1994). Khả năng nhận biết và cảm nhận thị trường có quan hệ chặt chẽ với một loạt yếu tố khác, trong đó bao gồm phương thức quản trị từ trên xuống (top-down direction) và cam kết từ lãnh đạo (hay còn gọi là cách tiếp cận khai thác). Ở góc độ này, định hướng học hỏi của tổ chức được triển khai theo công việc (business-led) thường có tính khai thác cao và tìm cách tận dụng những nguồn lực có sẵn (Brady & Davies, 2004). Định hướng học hỏi của tổ chức bao gồm bốn yếu tố: cam kết đối với việc học hỏi, tầm nhìn chung, mức độ sẵn sàng tiếp thu cái mới, và văn hóa chia sẻ tri thức

(Calantone & cộng sự, 2002). Định hướng học hỏi đặt tổ chức vào một bối cảnh mà học hỏi tổ chức có thể diễn ra, nghĩa là thành viên của tổ chức có thể hành động như các tác nhân học hỏi, sử dụng thông tin thu thập được để thích ứng với những thay đổi bên trong và bên ngoài môi trường hoạt động của mình (Argyris & Schon, 1997). Chính khả năng hợp nhất, xây dựng và tái định hình năng lực bên trong và bên ngoài để theo kịp với môi trường thay đổi nhanh chóng tạo ra nguồn “năng lực động” cho tổ chức (Teece & cộng sự, 1997). Rõ ràng là, định hướng học hỏi của tổ chức có ảnh hưởng tích cực đến lợi thế cạnh tranh và kết quả hoạt động của họ (Hult, 1998; Baker & Sinkula, 1999). Tuy nhiên, ảnh hưởng này trên thực tế có xảy ra hay không còn phụ thuộc vào hành vi của các cá nhân trong tổ chức. Điều này phù hợp với kết quả nghiên cứu của March (1991), theo đó những lợi ích mà học hỏi tổ chức mang lại là nhờ hành vi của mỗi cá nhân.

Với định hướng học hỏi khai thác thì mức độ đối thoại giao lưu, một trong những thành phần chính của năng lực học hỏi tổ chức (Chiva & Alegre, 2009) là yếu tố quan trọng tác động tích cực đến kết quả làm việc của nhân viên vì nó tạo ra môi trường khuyến khích sự trao đổi, truyền bá và chia sẻ thông tin một cách cởi mở (Hahn & cộng sự, 2015). Đối thoại giao lưu được xem là một quá trình cơ bản để xây dựng hiểu biết chung và cho phép chúng ta thấy được ý nghĩa thực sự ẩn đằng sau những ngôn từ, lời nói (Schein 1993, tr. 47). Theo Nevis và cộng sự (1995), học hỏi là kết quả của sự tương tác tự nhiên hàng ngày giữa con người với nhau, do đó đối thoại giao lưu sẽ giúp đẩy mạnh việc học hỏi thông qua sự chia sẻ và phát triển tri thức giữa các thành viên trong nhóm và giữa các nhóm với nhau khi họ có cơ hội gặp gỡ, làm việc và cùng nhau thảo luận, giải quyết vấn đề (Goh & Richards, 1997; Senge, 1990). Do đó, giả thuyết thứ hai được phát biểu như sau:

H2: Mức độ đối thoại giao lưu càng nhiều thì ảnh hưởng của học hỏi khai thác đến kết quả làm việc của giảng viên càng lớn.

Mô hình lý thuyết được trình bày trong Hình 1 dưới đây.



Hình 1: Mô hình lý thuyết

3. Phương pháp nghiên cứu

Thu thập dữ liệu

Mô hình lý thuyết được kiểm định sử dụng bộ dữ liệu thu thập từ giảng viên của một trường đại học công lập lớn và có uy tín ở TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam. Trước tiên, bảng câu hỏi gốc tiếng Anh được dịch sang tiếng Việt và sau đó được dịch ngược trở lại tiếng Anh. Một nhà nghiên cứu thông thạo cả hai ngôn ngữ tiến hành kiểm tra đối chiếu giữa hai bảng câu hỏi tiếng Anh để đảm bảo độ chính xác và tương ứng về mặt ngữ nghĩa (Brislin & cộng sự, 1973). Sau đó, mười giảng viên của trường được mời tham gia phỏng vấn sâu nhằm đánh giá mức độ hiểu biết của họ về các câu hỏi, cũng như sự rõ ràng và phù hợp của các thang đo lường. Kết quả cho thấy các câu hỏi đều rõ ràng, nội dung và ý nghĩa của từng câu hỏi đều được hiểu đúng và đầy đủ. Do đó, bảng câu hỏi hoàn chỉnh (xem Phụ lục) được gửi tới toàn bộ giảng viên cơ hữu của trường để thu thập dữ liệu cho nghiên cứu chính thức, sử dụng phương pháp điều tra trực tuyến và gửi thư tay, kết hợp với liên hệ qua điện thoại để tăng tỷ lệ tham gia khảo sát.

Thang đo các biến khái niệm

Nhóm nghiên cứu sử dụng các thang đo đã được phát triển trước đây để đo lường các biến khái niệm của mô hình lý thuyết, tất cả đều sử

Ý KIẾN TRAO ĐỔI

dụng thang đo Likert 5 điểm từ 1 = rất phản đối đến 5 = rất đồng ý. Trong đó, Học hỏi khai thác là biến bậc hai được đo lường bằng thang đo 8 phát biểu của Lichtenthaler (2009), gồm hai thành phần Chuyển đổi (4 phát biểu) và Ứng dụng (4 phát

lên (99.4%). Những đặc điểm này của mẫu nghiên cứu phù hợp với yêu cầu tuyển dụng và đào tạo của hầu hết các trường đại học ở Việt Nam, theo đó giảng viên phải có ít nhất bằng thạc sỹ trở lên nên thường có độ tuổi trên 25.

Bảng 1: Đặc điểm mẫu nghiên cứu

Đặc điểm	Tần số (n = 181)	(%)	Đặc điểm	Tần số (n = 181)	%
<i>Giới tính</i>			<i>Thâm niên</i>		
Nam	98	54.1	≤ 5 năm	17	9.4
Nữ	83	45.9	6 – 10 năm	66	36.5
<i>Tuổi tác</i>			11 – 20 năm	35	19.3
≤ 25	0	0	21 – 30 năm	40	22.1
26 – 35	54	29.8	> 30 năm	23	12.7
36 – 45	54	29.8	<i>Trình độ học vấn</i>		
46 – 55	53	29.3	Cử nhân	1	0.6
> 55	20	11.0	Thạc sỹ	105	58.0
			Tiến sỹ	60	33.1
			Phó Giáo sư	14	7.7
			Giáo sư	1	0.6

biểu). Hai biến còn lại đều là biến khái niệm bậc một, trong đó thang đo biến Đối thoại giao lưu gồm 4 phát biểu được vay mượn từ Chiva và Alegre (2009), và thang đo biến Kết quả làm việc của nhân viên được đo lường với 7 phát biểu của Mathies và Ngo (2014). Ngoài ra, bảng câu hỏi còn bao gồm các biến mô tả như giới tính, tuổi tác, thâm niên và trình độ học vấn.

Mô tả mẫu nghiên cứu

Nhóm nghiên cứu nhận được tổng cộng 181 bảng câu hỏi được trả lời hoàn chỉnh từ giảng viên của một trường đại học công lập quy mô lớn và có uy tín ở Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam. Như thể hiện trong Bảng 1, giới tính của mẫu nghiên cứu được phân bố một cách ngẫu nhiên, trong đó 54.1% là nam giới. Đa số người tham gia khảo sát có độ tuổi từ 26-55 (89%), có thâm niên trên 5 năm (90.6%) và có trình độ học vấn từ thạc sỹ trở

Đánh giá mô hình thang đo

Mô hình thang đo được kiểm định thông qua đánh giá độ tin cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của các khái niệm đo lường trong mô hình sử dụng phần mềm Smart-PLS v.3.2.7. Bảng 2 cho thấy độ tin cậy của mô hình thang đo được chấp nhận vì tất cả các hệ số tin cậy tổng hợp (composite reliabilities) từ 0.87 đến 0.91, đều lớn hơn 0.7 và có ý nghĩa (Nunnally & Bernstein, 1994). Giá trị phương sai trích AVE (từ 0.56 đến 0.69) và hệ số tải nhân tố (outer loadings) của các biến đo lường (từ 0.70 đến 0.88) đều lớn hơn 0.5 và có ý nghĩa (Hair & cộng sự, 1998). Bảng 3 cho thấy căn bậc hai của các phương sai trích AVE (từ 0.75 đến 0.83) đều lớn hơn hệ số tương quan (correlation coefficients) giữa các nhân tố (từ 0.32 đến 0.68). Kết quả này chứng tỏ các thang đo lường thỏa mãn giá trị hội tụ và giá trị phân biệt (Fornell &

Larcker, 1981). Ngoài ra, các giá trị VIF (từ 1.38 đến 2.96) đều nhỏ hơn 10 không cho thấy dấu hiệu của hiện tượng đa cộng tuyến (Hair & cộng sự, 1998).

Bảng 2: Kiểm định biến tiềm ẩn và biến quan sát

Biến đo lường	Phát biểu	Hệ số tải nhân tố
<i>Học hỏi khai thác</i> (CR=0.91; AVE=0.57) Chuyển đổi (TRAN) (CR=0.89; AVE=0.66)	1. Tôi thành thạo trong việc chuyển tải kiến thức hiện có trong lĩnh vực của mình thành các ấn phẩm nghiên cứu mới.	0.82
	2. Tôi thường biến kiến thức mới trong lĩnh vực của mình thành ý tưởng cho các dự án nghiên cứu mới.	0.88
	3. Tôi nhanh chóng nhận ra tính hữu ích của kiến thức mới cho các dự án nghiên cứu hiện tại của mình.	0.85
	4. Tôi có thể chia sẻ chuyên môn của mình với các đồng nghiệp để cùng phát triển các ấn phẩm nghiên cứu mới.	0.71
Ứng dụng (APP) (CR=0.87; AVE=0.62)	1. Tôi thường áp dụng kiến thức mới trong lĩnh vực của mình vào các dự án nghiên cứu mới.	0.85
	2. Tôi thường suy nghĩ xem làm thế nào để khai thác kiến thức trong lĩnh vực của mình được tốt hơn.	0.71
	3. Tôi dễ dàng áp dụng kiến thức mới vào các dự án nghiên cứu mới.	0.82
	4. Đồng nghiệp đều cho rằng tôi có khả năng khai thác kiến thức mới tốt nhất trong lĩnh vực của mình.	0.77
<i>Đối thoại giao lưu(DIAL)</i> (CR=0.90; AVE=0.69)	Trong trường tôi ...	
	1. Giảng viên được khuyến khích giao lưu với nhau.	0.84
	2. Có hệ thống thông tin liên lạc mở và miễn phí trong nhóm làm việc của tôi.	0.79
	3. Ban lãnh đạo tạo điều kiện và khuyến khích giao lưu.	0.85
	4. Làm việc nhóm xuyên chức năng rất phổ biến.	0.83
<i>Kết quả làm việc (PERF)</i> (CR=0.90; AVE=0.56)	1. Tôi được đánh giá thuộc nhóm giảng viên xuất sắc nhất của trường.	0.81
	2. Tôi được nằm trong nhóm 10% giảng viên xuất sắc nhất của trường.	0.75
	3. Tôi có mối quan hệ với người học tốt hơn so với các đồng nghiệp khác.	0.70
	4. Tôi hiểu về sản phẩm và dịch vụ giáo dục của nhà trường tốt hơn các đồng nghiệp khác của mình.	0.72
	5. Tôi hiểu rõ những gì mà sinh viên kỳ vọng.	0.75
	6. Tôi được khen thưởng nhiều hơn so với các đồng nghiệp khác	0.72
	7. Tôi có năng suất làm việc cao hơn đồng nghiệp của mình.	0.77

Ý KIẾN TRAO ĐỔI

Bảng 3: Giá trị trung bình (GTTB), độ lệch chuẩn (ĐLC) và hệ số tương quan

Biến đo lường	GTTB	ĐLC	1	2	3
1. Học hỏi khai thác	3.66	0.63	0.76		
2. Giao lưu trao đổi	3.68	0.76	0.32	0.83	
3. Kết quả làm việc	3.16	0.53	0.68	0.49	0.75

Lưu ý: tất cả các hệ số tương quan đều có ý nghĩa ($p < .01$); các giá trị bôi đậm trên đường chéo là căn bậc hai của các phương sai trích (AVE).

Kiểm định mô hình cấu trúc

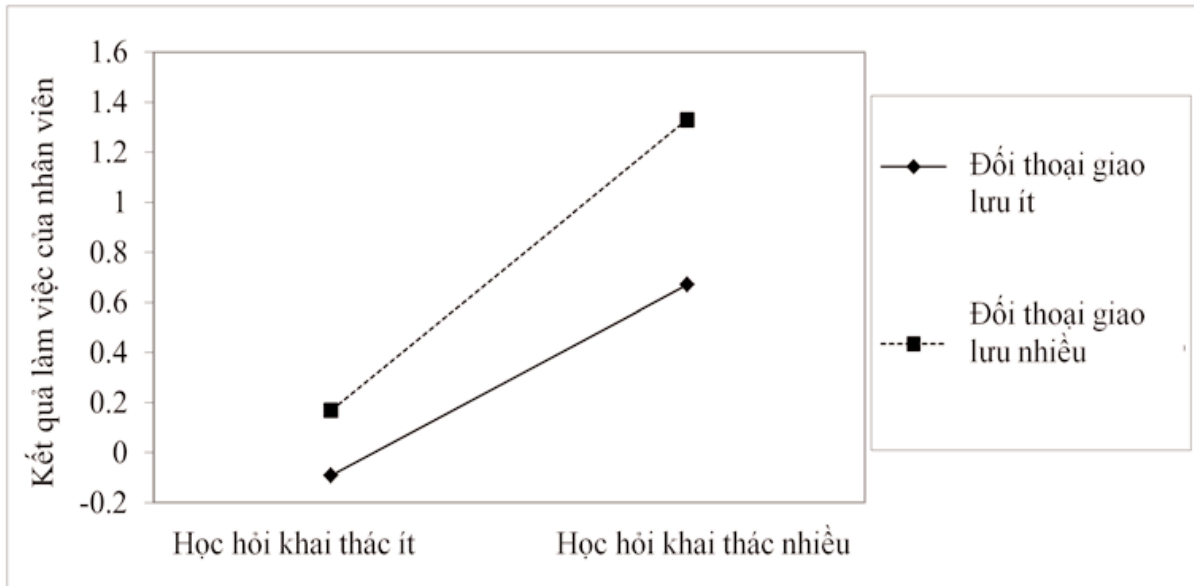
Mô hình cấu trúc và các giả thuyết nghiên cứu được kiểm định sử dụng phương pháp bootstraping với 500 mẫu nhỏ của phần mềm SmartPLS, và mức độ ý nghĩa được đánh giá với phân phối hai đuôi. Bảng 4 tóm tắt kết quả có được từ phân tích PLS-SEM về mối quan hệ giữa các biến khái niệm, theo đó Học hỏi khai thác có ảnh hưởng tích cực đến Kết quả làm việc của nhân viên ($\beta=0.57$; $t=12.24$), ủng hộ giả thuyết H1. Giả thuyết H2 dự báo ảnh hưởng của biến Học hỏi khai thác phụ thuộc vào biến Đối thoại giao lưu, hay nói cách khác, dự báo ảnh hưởng điều tiết của Đối thoại giao lưu đến mối quan hệ giữa Học hỏi khai thác và Kết quả làm việc của nhân viên. Kết quả phân tích cho thấy Đối thoại giao lưu có tác động tích cực đến Kết quả làm việc của nhân viên ($\beta=0.34$; $t=6.33$) và sự tương tác giữa Học hỏi khai thác và Đối thoại giao lưu cũng có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa đến Kết quả làm việc của nhân viên, ủng hộ giả thuyết H2 ($\beta=0.19$; $t=4.76$). Ảnh hưởng tương tác hai chiều này được thể hiện trên Hình 2 theo đúng chiều được kỳ vọng.

4. Thảo luận và kết luận

Theo lý thuyết về học hỏi tổ chức, tổ chức thường tham gia vào hai dạng học hỏi là học hỏi khai thác và học hỏi khám phá (March, 1991). Cả hai cơ chế học hỏi này đều đóng vai trò quan trọng đối với kết quả hoạt động ở các cấp độ khác nhau (tổ chức, nhóm, cá nhân) và từ nhiều khía cạnh khác nhau (như kết quả hoạt động tài chính, tính sáng tạo của sản phẩm mới, tốc độ phát triển sản phẩm mới, khả năng sáng tạo của nhân viên,...). Tuy nhiên, trong điều kiện hạn chế về nguồn lực các nhà quản lý thường có xu hướng ưu tiên loại hình học hỏi phù hợp hơn với bối cảnh của tổ chức. Cụ thể là, các tổ chức còn non trẻ hoạt động trong những ngành nghề ổn định hoặc có tính cạnh tranh cao thường có xu hướng học hỏi kinh nghiệm từ các tổ chức lâu năm thành công khác trong ngành. Thay vì khám phá những cơ hội, lựa chọn mới họ có thể tập trung khai thác và sử dụng tài sản tri thức, thông tin hiện có để mở rộng kho tàng tri thức của mình và thu được những lợi ích chắc chắn ngay trước mắt, đồng thời đảm bảo được hiệu quả về mặt chi phí (Schulz, 2001; Brady

Bảng 4: Kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

Biến độc lập	Kết quả làm việc của nhân viên			
	Mẫu	Trung bình	S.E	T stat
Học hỏi khai thác	0.57	0.57	0.05	12.24
Đối thoại giao lưu	0.34	0.35	0.05	6.33
Học hỏi khai thác x Đối thoại giao lưu	0.19	0.20	0.04	4.76



Hình 2: Ảnh hưởng tương tác hai chiều

& Davies, 2004), góp phần nâng cao kết quả hoạt động của tổ chức để có thể tồn tại và cạnh tranh (Dixon & cộng sự, 2010). Tuy nhiên, ảnh hưởng của học hỏi khai thác đến kết quả làm việc của nhân viên cũng như vai trò điều tiết của đối thoại giao lưu trong mối quan hệ này chưa được quan tâm đúng mức, đặc biệt trong môi trường giáo dục đại học và ở một nước đang phát triển có nền kinh tế mới nổi như Việt Nam. Do đó, nghiên cứu này đã phát triển mô hình lý thuyết thể hiện các mối quan hệ giữa các biến nói trên và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu sử dụng bộ dữ liệu thu thập được từ 181 giảng viên của một trường đại học công lập lớn và có uy tín ở Việt Nam.

Kết quả nghiên cứu khẳng định Học hỏi khai thác có tác động tích cực và có ý nghĩa đến Kết quả làm việc của nhân viên, cụ thể là giảng viên của trường đại học. Như đã trình bày ở trên, nghiên cứu trước đây chủ yếu nhấn mạnh đến vai trò của cơ chế học hỏi này ở cấp độ tổ chức như Lichtenthaler (2009), Kim và Atuahene-Gima (2010), Li và cộng sự (2010) và ở cấp độ nhóm như Li và Huang (2013), Kostopoulos và Bozionelos (2011). Ít được quan tâm hơn ở cấp độ

cá nhân, ảnh hưởng của học hỏi khai thác đến kết quả làm việc của nhân viên được tìm thấy trong một vài nghiên cứu trước như Hahn và cộng sự (2015), Katsikeas và cộng sự (2018), và một trong số rất ít nghiên cứu liên quan đến môi trường giáo dục đại học của Camps và cộng sự (2016). Như vậy, kết quả nghiên cứu của đề tài này thống nhất và tiếp tục mở rộng phạm vi của các nghiên cứu trước từ chỗ chủ yếu nhấn mạnh đến vai trò của học hỏi khám phá ở cấp độ tổ chức và nhóm sang cấp độ cá nhân bằng cách cung cấp thêm bằng chứng khẳng định vai trò của học hỏi khai thác ở cấp độ cá nhân.

Không chỉ khảo sát ảnh hưởng trực tiếp của học hỏi khai thác đến kết quả làm việc của nhân viên, nghiên cứu còn xem xét vai trò điều tiết của mức độ đối thoại giao lưu, một trong những thành phần của năng lực học hỏi tổ chức (Chiva & Alegre, 2009) tác động lên mối quan hệ này. Cụ thể là, mức độ đối thoại giao lưu của nhân viên (giảng viên) càng cao thì ảnh hưởng tích cực của Học hỏi khai thác đến Kết quả làm việc của họ càng lớn. Kết quả này ủng hộ các nghiên cứu trước đây cho rằng học hỏi khai thác chỉ trở thành năng lực động

Ý KIẾN TRAO ĐỔI

khi tổ chức phân bổ nguồn lực để phát triển văn hóa tổ chức hay môi trường thuận lợi cho học hỏi tổ chức (O'Reilly III & Tushman, 2008). Trong trường hợp này, đối thoại giao lưu là điều kiện thúc đẩy hoặc cản trở quá trình học hỏi khai thác của giảng viên.

Về mặt thực tiễn, kết quả nghiên cứu này đưa ra một số hàm ý cho các nhà quản lý giáo dục đại học nói chung và ở Việt Nam nói riêng, nhằm giúp họ duy trì và nâng cao năng lực cạnh tranh để có thể theo kịp với những thay đổi trên toàn cầu. Thứ nhất, muốn nâng cao chất lượng giáo dục đại học, các nhà quản lý phải quan tâm đến kết quả làm việc của giảng viên vốn là đội ngũ nòng cốt góp phần quyết định chất lượng nghiên cứu, đào tạo của nhà trường cũng như kết quả học tập của sinh viên. Đây chính là nhiệm vụ, chức năng chính của một trường đại học, vì vậy để nâng cao năng lực cạnh tranh và thành công, các nhà quản lý giáo dục đại học phải quan tâm đến việc học hỏi của đội ngũ giảng viên, đặc biệt là học hỏi khai thác để thông qua đó đẩy mạnh kết quả nghiên cứu và giảng dạy của họ. Học hỏi khai thác được thực hiện qua hai bước là học hỏi từ việc chuyển đổi và học hỏi từ việc ứng dụng. Cụ thể là, giảng viên phải kịp thời nhận ra tính hữu ích của kiến thức mới cho các dự án nghiên cứu hiện tại của mình, đồng thời có khả năng chuyển tải kiến thức mới và chia sẻ chuyên môn với đồng nghiệp để cùng phát triển ý tưởng cho các dự án nghiên cứu mới. Ngoài ra, giảng viên cũng cần thường xuyên áp dụng và khai thác kiến thức mới trong lĩnh vực của mình vào các dự án nghiên cứu mới một cách hiệu quả nhất.

Thứ hai, để phát huy tối đa vai trò của học hỏi khai thác trong việc nâng cao kết quả làm việc của giảng viên, các nhà quản lý cần chú ý đến một yếu tố quan trọng là khả năng đối thoại giao lưu, một trong những thành phần của năng lực học hỏi tổ chức. Cụ thể là, ban lãnh đạo nhà trường phải thường xuyên tạo điều kiện và xây dựng môi

trường làm việc khuyến khích giảng viên giao lưu với nhau như cung cấp hệ thống thông tin liên lạc mở và miễn phí, hình thành các nhóm làm việc xuyên chức năng giúp giảng viên thuộc các lĩnh vực, bộ phận khác nhau có cơ hội gặp gỡ, làm việc và trao đổi, chia sẻ thông tin kiến thức với nhau, cùng nhau thảo luận, phát triển và áp dụng kiến thức, ý tưởng mới cho các dự án giảng dạy và nghiên cứu của mình. Kết quả là, giảng viên tham gia vào học hỏi khai thác một cách tích cực và toàn diện hơn, từ đó góp phần nâng cao kết quả nghiên cứu và giảng dạy của họ.

Nghiên cứu này tập trung khảo sát ảnh hưởng của học hỏi khai thác đến kết quả làm việc của giảng viên trường đại học cũng như vai trò điều tiết của đối thoại giao lưu đối với mối quan hệ này. Tuy nhiên, một tổ chức không chỉ cần học hỏi từ những kinh nghiệm trước đây và khai thác kiến thức hiện có mà còn phải sẵn sàng thử nghiệm, khám phá thông tin, cơ hội mới để nắm bắt và theo kịp những đổi mới có tính đột phá để nâng cao kết quả hoạt động (Garvin, 1993). Từ khái niệm về hai cơ chế học hỏi khám phá và học hỏi khai thác của March (1991), nhiều nghiên cứu đã tiếp tục phát triển khái niệm này và cho rằng tổ chức sẽ hoạt động hiệu quả hơn nếu theo đuổi cùng lúc cả hai cơ chế học hỏi này (Tushman & O'Reilly III, 1996; Gupta & cộng sự, 2006). Do đó, nghiên cứu tiếp theo có thể khám phá tác động cộng hưởng của cả hai dạng học hỏi khám phá và học hỏi khai thác đối với kết quả làm việc của nhân viên cũng như vai trò điều tiết của các biến liên quan đến mối quan hệ này. ♦

Tài liệu tham khảo:

1. Abbasi, E. (2010), *Designing and Explaining Agricultural Learning University Model*, Unpublished doctoral dissertation, University of Tehran.

2. Alhawajreh, K. (2010), *Concept of a learning organization in Jordanian universities from the faculty members point of view*, Jordan Journal of Business Administration, 6(1), 10-18.
3. Almeida, P., Dokko, G., & Rosenkopf, L. (2003), *Startup size and the mechanisms of external learning: increasing opportunity and decreasing ability?* Research Policy, 32(2), 301-315.
4. Al-Qahtani, F. M. S., & El Aziz, S. E. D. A. (2013), *Organizational learning: As an approach for transforming to the learning organization concept in Saudi universities*, Mediterranean Journal of Social Sciences, 4(2), 513.
5. Alvesson, M., & Gabriel, Y. (2013), *Beyond formulaic research: In praise of greater diversity in organizational research and publications*, Academy of Management Learning & Education, 12(2), 245-263.
6. Argyris, C., & Schön, D. A. (1997), *Organizational learning: A theory of action perspective*, Reiss, (77/78), 345-348.
7. Atuahene-Gima, K., & Murray, J. Y. (2007), *Exploratory and exploitative learning in new product development: A social capital perspective on new technology ventures in China*, Journal of International Marketing, 15(02), 1-29.
8. Baker, W. E., & Sinkula, J. M. (1999), *The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance*, Journal of the Academy of Marketing Science, 27(4), 411-427.
9. Baum, J. A., & Ingram, P. (1998), *Survival-enhancing learning in the Manhattan hotel industry, 1898-1980*, Management Science, 44(7), 996-1016.
10. Bierly III, P. E., & Daly, P. S. (2007), *Alternative knowledge strategies, competitive environment, and organizational performance in small manufacturing firms*, Entrepreneurship Theory and Practice, 31(4), 493-516.
11. Brady, T., & Davies, A. (2004). *Building project capabilities: from exploratory to exploitative learning*. Organization Studies, 25(9), 1601-1621.
12. Brislin, R. W., Lonner, W., & Thorndike, R. (1973). *Cross-cultural Methods*. Publication John Wiley and Sons, New York.
13. Bui, H. T., & Baruch, Y. (2011). *Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context*. Management Learning, 43(5), 515-544.
14. Calantone, R. J., Cavusgil, S. T., & Zhao, Y. (2002). *Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance*. Industrial Marketing Management, 31(6), 515-524.
15. Chiva, R., & Alegre, J. (2009). *Organizational learning capability and job satisfaction: An empirical assessment in the ceramic tile industry*. British Journal of Management, 20(3), 323-340.
16. Choi, S., & McNamara, G. (2018). *Repeating a familiar pattern in a new way: The effect of exploitation and exploration on knowledge leverage behaviors in technology acquisitions*. Strategic Management Journal, 39(2), 356-378.
17. Chu, C. P., Li, C. R., & Lin, C. J. (2011). *The joint effect of project-level exploratory and exploitative learning in new product development*. European Journal of Marketing, 45(4), 531-550.
18. Day, G. S. (1994). *The capabilities of market-driven organizations*. The Journal of Marketing, 37-52.
19. Dixon, Sarah E. A., Klaus E. Meyer, and Marc Day. 2010. *Stages of Organizational Transformation in Transition Economies: A Dynamic Capabilities Approach*. Journal of Management Studies, 47(3), 416-436.
20. Easterby-Smith, M. (1997). *Disciplines of organizational learning: contributions and critiques*. Human Relations, 50(9), 1085-1113.

21. Elmelegy, R. (2011), *Knowledge Management and Organizational Learning University Approach in the Knowledge Society*, Taiba for publication, Cairo.

22. Farley, J. U., Hoenig, S., Lehmann, D. R., & Nguyen, H. T. (2008). *Marketing metrics use in a transition economy: The case of Vietnam*. *Journal of Global Marketing*, 21(3), 179-190.

23. Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). *Organizational learning*. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.

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

25. Garvin, D. A. (1993). *Building a learning organization*. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.

26. Goh, S., & Richards, G. (1997). *Benchmarking the learning capability of organizations*. *European Management Journal*, 15(5), 575-583.

27. Guan, J., & Liu, N. (2016). *Exploitative and exploratory innovations in knowledge network and collaboration network: A patent analysis in the technological field of nano-energy*. *Research Policy*, 45(1), 97-112.

28. Gupta, A. K., Smith, K. G., & Shalley, C. E. (2006). *The interplay between exploration and exploitation*. *Academy of Management Journal*, 49(4), 693-706.

29. Hahn, M. H., Lee, K. C., & Lee, D. S. (2015). *Network structure, organizational learning culture, and employee creativity in system integration companies: the mediating effects of exploitation and exploration*. *Computers in Human Behavior*, 42, 167-175.

30. Hamel, G. (1991). *Competition for competence and interpartner learning within international strategic alliances*. *Strategic Management Journal*, 12(S1), 83-103.

31. Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate Data Analysis*, Upper Saddle River.

32. He, Z. L., & Wong, P. K. (2004). *Exploration vs. exploitation: an empirical test of the ambidexterity hypothesis*. *Organization Science*, 15(4), 481-494.

Summary

The impact of learning mechanisms on strategy, decision-making and organizational performance has been mentioned in previous studies, however, the roles of individual-level learning have not yet been paid enough attention. Moreover, most of the research is done in high tech industries and in developed countries. Therefore, this study will examine the impact of exploitation learning and the level of communication exchanges on the performance of lecturers in higher education setting in Vietnam. Analysis data collected from 181 lecturers from a large and prestigious public university using Smart-PLS software shows that exploitation learning has a positive influence on the results of teaching activities. In addition, the level of communication and exchange of knowledge at the workplace, one of the key components of organizational learning capacity, plays a regulating role in this relationship. In particular, the more the lecturers communicate, the greater the impact of learning on the performance of the instructor is. The study discusses some of the implications for higher education administrators in general and in Vietnam in particular about the role of exploitation learning and exchanges in enhancing the performance of trainers, and helps them keep up with global changes and compete successfully.