BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO BỘ NỘI VỤ

TRƯỜNG ĐẠI HỌC LAO ĐỘNG - XÃ HỘI

MAI THỊ LỤA

TÁC ĐỘNG CỦA QUẢN TRỊ TRI THỨC ĐẾN ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH

LUẬN ÁN TIẾN SĨ NGÀNH QUẢN TRỊ NHÂN LỰC

HÀ NỘI, 2025

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO BỘ NỘI VỤ

TRƯỜNG ĐẠI HỌC LAO ĐỘNG - XÃ HỘI

MAI THỊ LỤA

TÁC ĐỘNG CỦA QUẢN TRỊ TRI THỨC ĐẾN ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH

Chuyên ngành: QUẢN TRỊ NHÂN LỰC

Mã số: 9340404

LUẬN ÁN TIẾN SĨ

Người hướng dẫn khoa học: 1. PGS.TS. NGUYỄN QUANG VĨNH

2. PGS.TS. LỤC MẠNH HIỂN

HÀ NỘI, 2025

LỜI CAM ĐOAN

Nghiên cứu sinh xin cam đoan luận án *"Tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định"* là công trình nghiên cứu của riêng cá nhân nghiên cứu sinh, chưa được công bố trong bất cứ một công trình nghiên cứu nào của người khác.

Trong quá trình thực hiện luận án, nghiên cứu sinh đã thực hiện nghiêm túc các quy định về đạo đức nghiên cứu. Các kết quả trình bày trong luận án là sản phẩm nghiên cứu, khảo sát của riêng cá nhân nghiên cứu sinh. Tất cả các nội dung tham khảo sử dụng trong luận án đều được trích dẫn tường minh, theo đúng quy định.

Nghiên cứu sinh xin chịu hoàn toàn trách nhiệm về lời cam đoan của mình!

Hà Nội, ngày tháng năm 2025

Nghiên cứu sinh

Mai Thị Lụa

LỜI CẢM ƠN

Trước tiên, nghiên cứu sinh xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc tới PGS.TS. Nguyễn Quang Vĩnh và PGS.TS. Lục Mạnh Hiển, là hai giáo viên hướng dẫn khoa học đã luôn hết lòng hướng dẫn, giúp đỡ và động viên để nghiên cứu sinh có thể hoàn thành bản luận án này.

Nghiên cứu sinh xin chân thành cảm ơn Ban Giám hiệu Trường Đại học Lao động - Xã hội, Phòng Quản lý đào tạo, Khoa Quản lý nguồn nhân lực đã tạo mọi điều kiện tốt nhất trong quá trình nghiên cứu sinh học tập, nghiên cứu và thực hiện luận án.

Nghiên cứu sinh xin trân trọng cảm ơn sự giúp đỡ, góp ý và cung cấp thông tin quý báu, có giá trị thực tiễn về quản trị tri thức, hoạt động nghiên cứu khoa học của các chuyên gia giáo dục và các nhà khoa học, các giảng viên thuộc các trường đại học ở Việt Nam, đặc biệt là 03 Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định và Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

Cuối cùng, nghiên cứu xin gửi lời cảm ơn sâu sắc đến bạn bè, đồng nghiệp và gia đình đã luôn động viên, hỗ trợ và giúp đỡ nghiên cứu sinh trong suốt quá trình học tập, công tác và hoàn thành luận án tiến sĩ này.

Nghiên cứu sinh

Mai Thị Lụa

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN i
LỜI CẢM ƠN ii
MỤC LỤC iii
DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT v
DANH MỤC BẢNG viii
DANH MỤC HÌNH VẼ viii
MỞ ĐẦU 1
CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ QUẢN TRỊ TRI THỨC VÀ ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC 9
1.1. Các công trình nghiên cứu về quản trị tri thức và quản trị tri thức trong các trường đại học 9
1.2. Các công trình nghiên cứu về động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học 13
1.3. Các công trình nghiên cứu liên quan về tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học 15
1.4. Khoảng trống nghiên cứu 21
CHƯƠNG 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ TÁC ĐỘNG CỦA QUẢN TRỊ TRI THỨC ĐẾN ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC 24
2.1. Cơ sở lý luận về tri thức và quản trị tri thức 24
2.2. Cơ sở lý luận về động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học 33
2.3. Lý thuyết nền tảng về tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học 38
2.4. Đề xuất mô hình nghiên cứu và các giả thuyết nghiên cứu 43
CHƯƠNG 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU 54
3.1. Thiết kế nghiên cứu 54
3.2. Nghiên cứu định tính 63
3.3. Nghiên cứu định lượng 74
CHƯƠNG 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU TÁC ĐỘNG CỦA QUẢN TRỊ TRI THỨC ĐẾN ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN TẠI

CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ).....83
4.1. Khái quát về giáo dục đại học Việt Nam và các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ).....83
4.2. Thực trạng quản trị tri thức và hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ).....85
4.3. Đánh giá tác động của quản trị tri thức tới động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ).....97
CHƯƠNG 5. ĐỀ XUẤT MỘT SỐ GIẢI PHÁP VÀ KHUYẾN NGHỊ NHẰM TĂNG CƯỜNG QUẢN TRỊ TRI THỨC NÂNG CAO ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHO GIẢNG VIÊN C0ÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC 124
5.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu 124
5.2. Xu hướng triển khai quản trị tri thức tại các trường đại học ở Việt Nam hiện nay 128
5.3. Định hướng phát triển khoa học, công nghệ theo NQ 57-NQ/TW của Bộ chính trị và của các trường đại học 130
5.4. Giải pháp tăng cường quản trị tri thức nhằm nâng cao động lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên các trường đại học 131
5.5. Một số hạn chế của luận án và hướng nghiên cứu tiếp theo 147
KẾT LUẬN 150
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI LUẬN ÁN ĐÃ CÔNG BỐ 151
DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO 152
PHỤ LỤC 171

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

TT	Từ viết tắt	Nguyên nghĩa Tiếng Anh	Nguyên nghĩa Tiếng Việt
1	CNTT		Công nghệ thông tin
2	CTĐT		Chương trình đào tạo
3	CSGDĐH		Cơ sở giáo dục đại học
4	ĐHCL		Đại học công lập
5	ĐHDL		Đại học dân lập
6	ĐHĐDNĐ		Đại học Điều dưỡng Nam Định
7	ĐHKTKTCN		Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp
8	ĐHSPKTNĐ		Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định
9	ĐMST		Đổi mới sáng tạo
10	GDĐH		Giáo dục đại học
11	GS		Giáo sư
12	KHCN		Khoa học công nghệ
13	KH&CN		Khoa học và công nghệ
14	NCKH		Nghiên cứu khoa học
15	NCS		Nghiên cứu sinh
16	PGS		Phó giáo sư
17	QTTT		Quản trị tri thức
18	RBV	Resource-Based View	Quản trị dựa trên nguồn lực
19	R&D	Research & Development	Nghiên cứu và Phát triển
20	SDT	Self-Determination Theory	Lý thuyết tự quyết

DANH MỤC BẢNG

Bảng 2.1. Các khái niệm về quản trị tri thức 28
Bảng 2.2. Bảng tổng hợp các nghiên cứu về các yếu tố của quản trị tri thức tác động đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học 43
Bảng 2.3. Bảng mã hoá các nhân tố sử dụng 46
Bảng 3.1. Thang đo trước khi được điều chỉnh.....60
Bảng 3.2. Thang đo sau khi được điều chỉnh từ kết quả tham vấn chuyên gia 68
Bảng 3.3. Tổng hợp các thang đo và biến quan sát bị loại sau nghiên cứu định lượng sơ bộ 75
Bảng 4.1. Thống kê các sản phẩm thu nhận và sáng tạo tri thức của các trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) giai đoạn 2021-2024 86
Bảng 4.2. Thống kê các sản phẩm ứng dụng và chia sẻ tri thức của các trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) giai đoạn 2021-2024 88
Bảng 4.3. Tổng thu, chi của hoạt động nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ và phục vụ cộng đồng của các trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) 91
Bảng 4.4. Số lượng công bố và quy đổi trên giảng viên cơ hữu của 03 Trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) năm 2021-2024 91
Bảng 4.5. Mô tả mẫu nghiên cứu 98
Bảng 4.6. Kết quả phân tích độ tin cậy và tính giá trị của mô hình.....103
Bảng 4.7. Giá trị phân biệt theo Fornell và Larcker 104
Bảng 4.8. Giá trị phân biệt theo phương pháp HTMT.....104
Bảng 4.9. Chỉ số phóng đại phương sai 106
Bảng 4.10. Chỉ số khả năng giải thích của mô hình (R^2).....107
Bảng 4.11. Chỉ số mức độ ảnh hưởng của cấu trúc (f^2) 108
Bảng 4.12. Chỉ số khả năng dự báo của mô hình (Q^2).....110
Bảng 4.13. Kết quả xác định mức độ ý nghĩa của các liên kết 111
Bảng 4.14. Kết quả phân tích mô hình cấu trúc (PLS-SEM) về tác động của các yếu tố liên quan đến quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên, được chia theo nhóm thâm niên giảng dạy 115
Bảng 4.15. Tổng hợp kết quả cấu trúc đa nhóm theo thâm niên 117
Bảng 4.16. Tổng hợp kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu 118

DANH MỤC HÌNH VẼ

Hình 2.1. Mô hình nghiên cứu của Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023).....44
Hình 2.2. Mô hình nghiên cứu đề xuất.....46
Hình 3.1. Quy trình nghiên cứu 54
Hình 4.1. Kết quả chạy mô hình PLS-SEM.....114

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Trong kỷ nguyên toàn cầu hóa sâu rộng và cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư, tri thức nổi lên như nguồn lực cốt lõi, quyết định vị thế và năng lực cạnh tranh của mỗi quốc gia. Giáo dục đại học (GDĐH), với chức năng vừa đào tạo nhân lực chất lượng cao vừa sáng tạo và chuyển giao tri thức, đang chịu áp lực đổi mới mạnh mẽ. Trong đó, đội ngũ giảng viên – những chủ thể trực tiếp sản sinh, tích lũy và lan tỏa tri thức – trở thành lực lượng chiến lược trong quá trình phát triển bền vững đất nước. Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XIII (2023) đã nhấn mạnh việc hoàn thiện cơ chế, chính sách nhằm khơi dậy tiềm năng sáng tạo của giới trí thức, đồng thời ưu tiên nguồn lực phát triển khoa học – công nghệ, đặc biệt ở những lĩnh vực then chốt. Điều này đặt ra yêu cầu cấp thiết đối với việc nâng cao chất lượng và động lực nghiên cứu khoa học (NCKH) của giảng viên đại học.

Nhiều công trình nghiên cứu quốc tế chỉ ra rằng quản trị tri thức (QTTT) là công cụ quản trị chiến lược có khả năng thúc đẩy năng lực học thuật và động lực nghiên cứu trong môi trường đại học (Sallán và cộng sự, 2012). QTTT không chỉ giúp khai thác tri thức hiện có, mà còn tạo điều kiện cho việc hình thành, chia sẻ và ứng dụng tri thức mới, qua đó biến trường đại học thành trung tâm sáng tạo và chuyển giao tri thức (Nguyen Ngoc-Tan & Gregar, 2019). Hiện nay, với nền kinh tế toàn cầu hóa và đổi mới sáng tạo (ĐMST), NCKH đã trở thành một tiêu chí then chốt trong xếp hạng đại học quốc tế, khi các chỉ số liên quan chiếm tới 30% tổng điểm đánh giá (Lê Thị Kim Thoa & Bùi Thành Khoa, 2020). Tuy nhiên, thực tiễn tại Việt Nam cho thấy động lực nghiên cứu của giảng viên còn hạn chế, do nhiều nguyên nhân: chính sách khuyến khích chưa gắn với hiệu quả nghiên cứu, môi trường học thuật thiếu tính kết nối, và đặc biệt, QTTT chưa được tích hợp hiệu quả vào chiến lược phát triển nhân lực. Chính vì vậy, QTTT cần được xem là đòn bẩy chiến lược, vừa đảm bảo dòng chảy tri thức, vừa khơi dậy nội lực sáng tạo của giảng viên.

Xét từ khía cạnh lý thuyết, mối liên hệ giữa QTTT và động lực thực hiện NCKH của giảng viên vẫn còn là một chủ đề mới mẻ, nhất là tại Việt Nam, nơi mà hoạt động nghiên cứu vẫn đang trong quá trình phát triển cả về quy mô và chất lượng. Những đóng góp gần đây từ các học giả trên thế giới (Ferraris và cộng sự

2019; Aydin, 2017; Bader và cộng sự, 2016) đã phần nào làm sáng tỏ vai trò tích cực của các thành tố trong QTTT đối với động lực NCKH trong môi trường đại học đó là tạo lập tri thức, chia sẻ tri thức, thu nhận tri thức và ứng dụng tri thức. Tuy vậy, khi hệ thống lại các công trình liên quan tới QTTT, Phạm Ngọc Thạch và cộng sự (2021) qua thu thập 160 công bố, trong đó 112 tài liệu đáp ứng tiêu chuẩn lựa chọn và 30 bài nghiên cứu được đưa vào phân tích chi tiết cho thấy các nghiên cứu kiểm định ảnh hưởng của các thành phần QTTT đến động lực NCKH của giảng viên trong các cơ sở giáo dục đại học (CSGDĐH) vẫn còn hạn chế cả về số lượng lẫn chiều sâu tiếp cận. Bên cạnh đó, dù QTTT được coi là yếu tố quan trọng trong việc nâng cao động lực NCKH, nhưng nhiều nghiên cứu hiện nay vẫn chưa phản ánh đầy đủ các thành phần cốt lõi của QTTT khi phân tích mối quan hệ với động lực nghiên cứu của giảng viên. Chẳng hạn như nghiên cứu của Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023) mới chỉ đề cập năm yếu tố: sáng tạo, thu nhận, chia sẻ, ứng dụng tri thức và quản trị tri thức với dữ liệu lớn, trong khi còn thiếu các yếu tố như đánh giá, lãnh đạo và phát triển tri thức. Hơn nữa, khảo sát chỉ thực hiện tại Hà Nội nên chưa đảm bảo tính đại diện. Vì vậy, cần tiếp tục mở rộng mô hình và bổ sung các biến để làm rõ hơn tác động tổng thể của QTTT đến động lực NCKH và hoàn thiện khung lý thuyết trong GDĐH.

Ở góc độ thực tiễn, mặc dù hoạt động NCKH tại các trường đại học Việt Nam, đặc biệt là tại các CSGDĐH ở trên địa bàn các địa phương, đã có bước tiến so với trước, song nhìn chung vẫn còn khiêm tốn cả về số lượng lẫn chất lượng công bố quốc tế. Nhiều chuyên gia cho rằng nguyên nhân chủ yếu xuất phát từ việc các trường thiên về giảng dạy, thiếu đầu tư chiến lược cho các nhóm nghiên cứu, chính sách đãi ngộ chưa tương xứng, rào cản hành chính còn nhiều và đặc biệt là QTTT chưa phát huy vai trò trong việc hỗ trợ giảng viên sáng tạo, tiếp nhận và ứng dụng tri thức (Nguyễn Văn Tuấn, 2018). Luật Giáo dục Đại học (sửa đổi 2018) và Chiến lược phát triển giáo dục 2030, tầm nhìn 2045 (Quyết định 1705/QĐ-TTg, 2024) cũng đã quy định rõ NCKH, phát triển công nghệ và chuyển giao tri thức là nhiệm vụ cốt lõi của giảng viên. Điều này càng tạo áp lực lớn đối với các CSGDĐH, nhất là các trường đại học tại các địa phương, trong việc nâng cao năng suất và chất lượng nghiên cứu để khẳng định vị thế học thuật và năng lực cạnh tranh.

Trong bối cảnh đó, các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ), nay

là một phần của tỉnh Ninh Bình, nổi lên như một trường hợp điển hình để nghiên cứu. Đây là trung tâm giáo dục trọng điểm của khu vực đồng bằng sông Hồng, tập trung nhiều CSGDĐH đa dạng về quy mô và loại hình đào tạo. Các trường đại học tại đây có đặc điểm tương đồng với nhiều đại học tại các địa phương khác: quy mô trung bình, nguồn lực hạn chế, giảng viên phải cân bằng giữa giảng dạy, nghiên cứu và phục vụ cộng đồng. Dù có truyền thống giáo dục lâu đời, thành tựu nghiên cứu quốc tế còn rất khiêm tốn: giai đoạn 2019–2024, tỷ lệ bài báo công bố quốc tế uy tín dưới 3%, trung bình mỗi năm chỉ khoảng 0,039 giảng viên có công bố quốc tế; kinh phí nghiên cứu còn hạn chế, chỉ khoảng 17 tỷ đồng/năm. Cùng với đó, hạ tầng tri thức chưa đồng bộ, cơ chế ghi nhận thành quả nghiên cứu chưa thực sự khích lệ, khiến môi trường học thuật chưa tạo đủ động lực cho giảng viên. Thực trạng này cho thấy vai trò của QTTT trong thúc đẩy động lực nghiên cứu vẫn chưa được khai thác đúng mức, đặt ra yêu cầu cấp thiết phải nghiên cứu sâu hơn.

Qua đó, việc lựa chọn các trường đại học tại tỉnh Nam Định (cũ) làm địa bàn nghiên cứu không chỉ xuất phát từ điều kiện thuận lợi về thực tiễn triển khai mà còn đảm bảo tính đại diện, tính khái quát và giá trị ứng dụng của kết quả nghiên cứu cho nhiều CSGDĐH khác trên phạm vi cả nước. Đây chính là cơ sở thực tiễn quan trọng, làm cho đề tài có tính cấp thiết và ý nghĩa khoa học lẫn thực tiễn sâu sắc.

Như vậy, có thể thấy cơ sở thực tiễn của đề tài xuất phát từ ba khía cạnh: (1) động lực NCKH của giảng viên tại các trường đại học tại địa phương còn hạn chế, chưa đáp ứng yêu cầu về số lượng và chất lượng công bố khoa học; (2) yêu cầu đổi mới GDĐH từ khung pháp lý và chiến lược quốc gia đặt ra nhiệm vụ tất yếu là phải tăng cường động lực nghiên cứu cho giảng viên; (3) QTTT đã được chứng minh là công cụ hữu hiệu để thúc đẩy động lực nghiên cứu, song ở các trường đại học tại các địa phương, cơ chế này chưa được quan tâm đúng mức.

Chính vì vậy, đề tài "***Tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định***" mang ý nghĩa quan trọng cả về học thuật và thực tiễn. Kết quả công trình nghiên cứu kỳ vọng sẽ đóng góp cho việc mở rộng mô hình lý thuyết về QTTT và động lực NCKH, đồng thời đề xuất các định hướng chính sách và giải pháp cụ thể nhằm nâng cao hiệu quả QTTT và động lực NCKH tại các trường đại học tại địa phương, phù hợp với mục tiêu phát triển giáo dục theo hướng đổi mới, sáng tạo, hội nhập.

2. Mục tiêu nghiên cứu

Luận án thực hiện với mục tiêu chung đó là nghiên cứu tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học và đề xuất giải pháp nâng cao động lực NCKH của giảng viên các trường đại học. Trên cơ sở đó, luận án đặt ra các mục tiêu cụ thể như sau:

- Xây dựng được mô hình nghiên cứu về tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên.

- Đánh giá thực trạng và tác động của các yếu tố của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ).

- Phân tích, đo lường được sự khác nhau về tác động của QTTT đến động lực NCKH theo các nhóm thâm niên của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ).

- Đề xuất một số giải pháp và khuyến nghị nhằm tăng cường QTTT để nâng cao động lực NCKH cho giảng viên tại các trường đại học.

3. Câu hỏi nghiên cứu

Để đạt được các mục tiêu nghiên cứu đã đề ra, luận án tập trung làm rõ những câu hỏi sau:

Câu hỏi 1: Các yếu tố nào của QTTT ảnh hưởng đến động lực NCKH của giảng viên?

Câu hỏi 2: Thực trạng và mức độ tác động của các yếu tố của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) như thế nào?

Câu hỏi 3: Có sự khác biệt đáng kể nào trong tác động của QTTT đến động lực NCKH giữa các nhóm giảng viên phân theo thâm niên công tác?

Câu hỏi 4: Các trường đại học cần thực hiện những giải pháp cụ thể nào nhằm phát huy hiệu quả QTTT, từ đó thúc đẩy động lực NCKH của giảng viên?

4. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

4.1. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu của luận án là: Tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên.

4.2. Phạm vi nghiên cứu

- *Về nội dung:* Nghiên cứu tác động của các yếu tố của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên. Luận án chỉ kiểm chứng mối quan hệ một chiều là sự ảnh hưởng của các yếu tố QTTT đến động lực NCKH của giảng viên mà không xem xét chiều tác động ngược lại.

- *Về mặt không gian:* Luận án giới hạn nghiên cứu trong phạm vi giảng viên cơ hữu tại 03 trường đại học công lập (ĐHCL) trong tổng số 04 trường đại học (trừ Trường đại học dân lập Lương Thế Vinh (ĐHDL)) trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ). Việc thu thập dữ liệu được tiến hành thông qua lấy mẫu thuận tiện đối với giảng viên cơ hữu tại 03 trường: Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp; Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định; Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định.

Trong nghiên cứu quản trị, việc xác định phạm vi cần đảm bảo tính đặc thù, khả thi và đại diện. Trên cơ sở đó, luận án lựa chọn 03 trường ĐHCL trên địa bàn làm mẫu khảo sát. Thứ nhất, về tính đặc thù, các trường ĐHCL hoạt động theo cơ chế quản lý nhà nước, quy định chặt chẽ về nhiệm vụ NCKH và gắn kết quả nghiên cứu với thi đua, bổ nhiệm, đánh giá chức danh. Đây là môi trường điển hình để phân tích tác động của QTTT đến động lực NCKH. Thứ hai, về tính khả thi, dữ liệu NCKH của khối công lập được lưu trữ, báo cáo định kỳ cho Bộ GD&ĐT và UBND tỉnh, bảo đảm tính chính xác, minh bạch và khả năng tiếp cận, qua đó tăng độ tin cậy của phân tích định lượng. Thứ ba, về tính đại diện, ba trường ĐHCL với sự đa dạng ngành đào tạo (kinh tế, sư phạm, kỹ thuật, y tế…) phản ánh khá đầy đủ bức tranh NCKH của giảng viên khu vực công, tạo nền tảng cho tổng quát hóa kết quả.

Trường ĐHDL Lương Thế Vinh, tuy cùng địa bàn, không được đưa vào phạm vi nghiên cứu do khác biệt về cơ chế quản lý, định hướng và dữ liệu. Với mô hình tự chủ tài chính, NCKH không phải nhiệm vụ trọng tâm; giảng viên chủ yếu tập trung giảng dạy, nghiên cứu mang tính khuyến khích hơn bắt buộc, nên động lực nghiên cứu khác biệt so với khối công lập. Ngoài ra, sự không tương thích về thể chế, chính sách đãi ngộ và định hướng chiến lược có thể gây nhiễu dữ liệu, làm giảm tính chặt chẽ của mô hình. Hơn nữa, dữ liệu NCKH của khối dân lập khó tiếp cận, ít công khai, thiếu hệ thống báo cáo chuẩn hóa, dẫn tới hạn chế về độ tin cậy. Vì vậy, tập trung vào khối công lập là lựa chọn phù hợp, đảm bảo tính thống nhất và giá trị thực tiễn cho các giải pháp QTTT nâng cao động lực NCKH của giảng viên.

Tuy nhiên, việc chưa khảo sát trường đại học dân lập trên địa bàn có thể được xem là một hạn chế, đây sẽ là gợi ý cho các nghiên cứu tiếp theo nhằm mở rộng so sánh và tăng cường tính khái quát của kết quả.

- *Về mặt thời gian:* Luận án sử dụng dữ liệu thứ cấp của 03 trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) giai đoạn 2019-2024, dữ liệu sơ cấp thu thập thông qua điều tra khảo sát tiến hành từ tháng 10/2024 đến tháng 12/2024. Các giải pháp được đề xuất áp dụng cho giai đoạn 2026- 2030.

5. Cách tiếp cận nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu của đề tài

5.1. Cách tiếp cận nghiên cứu của đề tài

Đề tài được thực hiện trên cơ sở kết hợp hai cách tiếp cận: (1) dựa trên tài nguyên và chiến lược, và (2) tâm lý - nhận thức. Việc lựa chọn này xuất phát từ đặc trưng kép của đối tượng nghiên cứu – nơi tri thức vừa là nguồn lực chiến lược của tổ chức, vừa ảnh hưởng sâu sắc đến nhận thức và động lực NCKH của giảng viên.

Thứ nhất, cách tiếp cận dựa trên tài nguyên và chiến lược được lựa chọn vì coi tri thức là nguồn lực cốt lõi, khó sao chép và mang tính chiến lược, quyết định lợi thế cạnh tranh bền vững (Barney, 1991). Trong môi trường đại học, tri thức vừa là sản phẩm, vừa là tư liệu sản xuất của NCKH, nên QTTT cần được xem như chiến lược quản trị nguồn lực nhằm tạo lập và lan tỏa năng lực tri thức của giảng viên. Cách tiếp cận này giúp luận án làm rõ vai trò chiến lược của QTTT đối với động lực NCKH, thông qua tối ưu hóa chia sẻ và ứng dụng tri thức.

Thứ hai, cách tiếp cận tâm lý – nhận thức được vận dụng để giải thích cơ chế tác động nội tại của QTTT đến động lực NCKH. Theo Deci & Ryan (1985), động lực không chỉ phụ thuộc vào yếu tố bên ngoài mà còn vào cảm nhận giá trị, năng lực và mức độ tự chủ của cá nhân. QTTT hiệu quả tạo ra môi trường chia sẻ, học hỏi và công nhận tri thức, qua đó tăng niềm tin, sự gắn kết và động lực tự thân của giảng viên trong NCKH.

Sự kết hợp hai cách tiếp cận mang lại tính toàn diện cho luận án: cách tiếp cận dựa trên tài nguyên và chiến lược giải thích vai trò QTTT ở cấp tổ chức, còn cách tiếp cận tâm lý – nhận thức làm rõ tác động ở cấp cá nhân. Nhờ đó, luận án không chỉ khẳng định QTTT là nguồn lực chiến lược, mà còn chỉ ra cơ chế tâm lý – nhận thức giúp chuyển hóa nguồn lực này thành động lực NCKH bền vững.

5.2. Phương pháp nghiên cứu của đề tài

5.2.1. Phương pháp nghiên cứu định tính

Nghiên cứu định tính của đề tài được tiến hành thông qua phỏng vấn sâu. Mục tiêu của phỏng vấn sâu nhằm kiểm định mức độ phù hợp của các nhân tố và biến quan sát dự kiến sử dụng trong mô hình. Các thang đo trong nghiên cứu chủ yếu được kế thừa từ các công trình quốc tế, tuy nhiên có điều chỉnh để đảm bảo thích hợp với bối cảnh đặc thù của các trường đại học tại địa phương.

5.2.2. Phương pháp nghiên cứu định lượng

Sau giai đoạn phỏng vấn sâu, nghiên cứu định lượng được triển khai thông qua khảo sát bằng bảng hỏi, gồm hai giai đoạn:

Giai đoạn 1: Nghiên cứu định lượng sơ bộ thông qua khảo sát với 80 giảng viên tại 03 trường đại học trên địa bàn. Dữ liệu thu được được xử lý bằng phần mềm SPSS để đánh giá độ tin cậy của thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha và tiến hành chuẩn hóa thang đo.

Giai đoạn 2: Nghiên cứu định lượng chính thức được thực hiện với 396 giảng viên tại 03 trường đại học trên địa bàn. Dữ liệu sau khi thu thập được phân tích bằng SPSS để mô tả đặc điểm mẫu nghiên cứu. Tiếp theo, phần mềm SmartPLS3 được sử dụng để kiểm định sự phù hợp của mô hình lý thuyết, kiểm tra các giả thuyết, thực hiện Bootstrap để ước lượng tham số, và tiến hành phân tích đa nhóm.

6. Đóng góp mới của đề tài luận án

6.1. Về lý luận

Luận án có những đóng góp mới về lý luận như sau:

Thứ nhất, trên cơ sở nghiên cứu khung lý luận về QTTT, động lực NCKH của giảng viên luận án đã phát triển khái niệm về QTTT trong trường đại học và động lực NCKH của giảng viên trường đại học.

Thứ hai, xây dựng và kiểm định mô hình nghiên cứu về tác động của các yếu tố QTTT đến động lực NCKH của giảng viên đại học. Nghiên cứu này đã mở rộng mô hình nghiên cứu các yếu tố của QTTT tác động đến động lực NCKH của giảng viên bằng cách bổ sung yếu tố **"Lãnh đạo và phát triển tri thức"** cùng **biến điều tiết "Thâm niên công tác"**, một yếu tố chưa được xem về tác động đến động lực NCKH của giảng viên trong các nghiên cứu trước đây. Điều này giúp bổ sung cơ sở

lý thuyết về QTTT trong GDĐH, trong khung phân tích so với các nghiên cứu trước. Và đây cũng là nghiên cứu đầu tiên kiểm định ảnh hưởng của yếu tố này tới động lực NCKH của giảng viên đại học.

6.2. Về thực tiễn

Luận án có những đóng góp mới về thực tiễn như sau:

Thứ nhất, luận án cung cấp bức tranh toàn diện về thực trạng QTTT và hoạt động NCKH tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ), đồng thời xác định các yếu tố QTTT có ảnh hưởng đến động lực nghiên cứu của giảng viên;

Thứ hai, luận án là nghiên cứu đầu tiên tiến hành đo lường đồng thời tác động của các yếu tố thuộc QTTT đối với động lực thực hiện NCKH của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ);

Thứ ba, những phát hiện thực nghiệm của luận án là cơ sở quan trọng giúp các trường đại học nhìn nhận rõ vai trò và mức độ tác động cụ thể của từng yếu tố thuộc QTTT đến động lực nghiên cứu của giảng viên. Từ đó, luận án đề xuất một số giải pháp quản trị phù hợp với điều kiện thực tế của các trường. Các giải pháp, khuyến nghị này không chỉ có giá trị áp dụng tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) mà còn mang tính tham khảo thiết thực cho các trường ở các tỉnh thành khác trên cả nước trong nỗ lực nâng cao hiệu quả QTTT và thúc đẩy động lực NCKH của giảng viên trong bối cảnh đổi mới và hội nhập.

7. Kết cấu luận án

Ngoài phần mở đầu, kết luận, tài liệu tham khảo và phụ lục, luận án bao gồm 5 chương sau:

- Chương 1: Tổng quan nghiên cứu về quản trị tri thức và động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên đại học.

- Chương 2: Cơ sở lý luận về tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên đại học.

- Chương 3: Phương pháp nghiên cứu

- Chương 4: Kết quả nghiên cứu tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ).

- Chương 5: Đề xuất một số giải pháp và khuyến nghị nhằm tăng cường quản trị tri thức nâng cao động lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên các trường đại học.

CHƯƠNG 1. TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU VỀ QUẢN TRỊ TRI THỨC VÀ ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC

1.1. Các công trình nghiên cứu về quản trị tri thức và quản trị tri thức trong các trường đại học

Trước sự đổi mới không ngừng của khoa học công nghệ (KHCN), nghiên cứu về QTTT đã ghi nhận nhiều chuyển biến tích cực. Dù còn hạn chế về số lượng, lĩnh vực này, đặc biệt trong GDĐH đang dần trở thành định hướng ưu tiên. Việc áp dụng QTTT trong nhiều ngành nhằm nâng cao sáng tạo, hiệu quả quản lý và sử dụng tri thức một cách bền vững. (Gao và cộng sự, 2018).

1.1.1. Các công trình nghiên cứu về quản trị tri thức

Theo Nonaka và Takeuchi (1995), QTTT là tiến trình có hệ thống nhằm thu thập, mã hóa, tổ chức và lan tỏa tri thức trong tổ chức, qua đó nâng cao hiệu quả hoạt động và giảm thiểu sự trùng lặp trong công việc. Cách tiếp cận này đặt nền tảng cho mô hình SECI, làm rõ quá trình chuyển hóa giữa tri thức ẩn và tri thức hiện, khẳng định vai trò trung tâm của tri thức trong đổi mới và học hỏi tổ chức. Tuy nhiên, mô hình chủ yếu tập trung vào quá trình tạo lập tri thức, chưa làm rõ cơ chế đo lường hiệu quả hay mối quan hệ giữa tri thức và kết quả thực thi chiến lược. Brooking (1997) mở rộng quan điểm này khi xem QTTT là hoạt động thiết lập và triển khai chiến lược nhằm phát huy giá trị tri thức như một loại tài sản, trong đó con người được đặt ở vị trí trung tâm. Dẫu vậy, cách tiếp cận này vẫn thiên về mô tả tính chiến lược, thiếu các công cụ vận hành cụ thể.

De Jarnett (1996) tiếp cận QTTT như chuỗi hoạt động tạo lập, phân phối, chuyển giao, vận dụng và bảo vệ tri thức, phản ánh bản chất động và tuần hoàn của tri thức, song chưa chỉ ra mối liên hệ giữa các giai đoạn và kết quả tổ chức. Ở cấp độ khái quát hơn, Quintas (1997) định nghĩa QTTT là quá trình quản lý liên tục các dạng kiến thức và kỹ năng trong tổ chức, hướng tới dự báo và đáp ứng nhu cầu phát triển. Cách tiếp cận này nhấn mạnh tính chiến lược và định hướng tương lai của QTTT, nhưng vẫn thiếu minh chứng thực nghiệm.

Young (2003) nhấn mạnh QTTT là quá trình xây dựng môi trường khuyến khích tạo ra, chia sẻ, học hỏi và lưu giữ tri thức vì lợi ích của tổ chức và khách

hàng, qua đó làm rõ vai trò của môi trường tri thức và văn hóa học hỏi. Tuy nhiên, nghiên cứu chưa đề cập đến phương thức đo lường "dòng chảy tri thức". King (2009, trích trong Farsan, 2013) mở rộng cách tiếp cận này khi nhấn mạnh sự tương tác giữa con người, quy trình và hệ thống trong phát triển và sử dụng tài sản tri thức, góp phần hình thành tư duy tích hợp về QTTT, song vẫn thiếu bằng chứng thực nghiệm. Filemon và Uriarte (2008, trích trong H. Zaied, 2012) tập trung vào định vị, tổ chức và luân chuyển thông tin – kinh nghiệm, làm rõ tri thức như dòng chảy liên tục trong tổ chức, nhưng chưa giải thích rõ cơ chế chuyển hóa tri thức ẩn. Petrash và Gordon (1996) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cung cấp tri thức đúng người, đúng thời điểm, qua đó liên hệ QTTT với ra quyết định quản trị, song chưa xem xét yếu tố động lực chia sẻ tri thức của nhân viên.

Smith (2001) đưa ra cách nhìn toàn diện hơn khi xem QTTT là chuỗi hoạt động thu nhận, tích lũy, phân phối và vận dụng tri thức, đồng thời bảo vệ quyền lợi và duy trì động lực cho người tạo tri thức. Đây là bước tiến trong việc liên kết QTTT với yếu tố nhân lực, dù vẫn mang tính khái niệm và thiếu khung đo lường cụ thể. Trong lĩnh vực giáo dục, Samad và cộng sự (2014) và Ugwu & Okore (2020) khẳng định QTTT là yếu tố then chốt nâng cao hiệu quả quản lý trường học, mở rộng nội hàm QTTT vượt khỏi quản lý thông tin, bao gồm điều phối niềm tin, giá trị và kinh nghiệm cá nhân. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu dừng ở mô tả, chưa làm rõ cơ chế chuyển hóa tri thức giáo dục thành năng lực đổi mới của giảng viên.

Tổng hợp các nghiên cứu cho thấy, nền tảng lý luận về QTTT đã được hình thành tương đối vững chắc, song phần lớn mới dừng ở mô tả hoặc mô hình hóa quy trình tri thức, chưa phân tích sâu cách tri thức tạo giá trị thông qua tích hợp vào chiến lược, cấu trúc và năng lực cốt lõi của tổ chức. Đặc biệt, vai trò chiến lược của tri thức như nguồn lực hình thành năng lực nghiên cứu và động lực NCKH của giảng viên vẫn chưa được làm rõ. Thiếu hụt này khiến các nghiên cứu hiện nay chưa lý giải được cơ chế tạo giá trị bền vững của QTTT, cũng như nguyên nhân khác biệt về hiệu quả giữa các tổ chức có cùng quy trình QTTT.

1.1.2. Các công trình nghiên cứu về quản trị tri thức trong các trường đại học

❖ **Các nghiên cứu về thực trạng quản trị tri thức trong các trường đại học**

Theo Veer Ramjeawon và Rowley (2020), các trường đại học được xem là

môi trường lý tưởng để triển khai QTTT, bởi đây là trung tâm của hoạt động tạo lập, chia sẻ và chuyển giao tri thức – yếu tố cốt lõi hình thành nguồn lực chiến lược của tổ chức. Tri thức trong môi trường đại học có tính đặc thù khi luân chuyển liên tục giữa giảng viên, nhà nghiên cứu, sinh viên và các đơn vị chuyên môn, qua đó hình thành một hệ sinh thái tri thức năng động. Tuy nhiên, nghiên cứu của hai tác giả mới dừng lại ở việc nhận diện vai trò chiến lược của tri thức mà chưa đi sâu phân tích các yếu tố tâm lý – nhận thức ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức của giảng viên. Do đó, việc tích hợp QTTT vào quản lý nhà trường được xem là yêu cầu cần thiết nhằm nâng cao chất lượng GDĐH, đồng thời đòi hỏi cơ chế phù hợp để khơi dậy động lực nội tại của các chủ thể tri thức.

Tại Đại học Bangkok (Thái Lan), Arntzen và cộng sự (2009) đã mô hình hóa quá trình triển khai QTTT theo hai giai đoạn: đầu tư hạ tầng công nghệ (tài nguyên hữu hình) và tùy biến hệ thống theo nhu cầu của từng đơn vị (tài nguyên tri thức). Cách tiếp cận này thể hiện rõ định hướng chiến lược, coi tri thức là nguồn lực trọng yếu tạo lợi thế cạnh tranh học thuật. Tuy nhiên, nhóm tác giả cũng chỉ ra các rào cản về tâm lý và nhận thức như quá tải công việc, thiếu cơ chế khuyến khích và chưa hình thành văn hóa chia sẻ tri thức – những yếu tố cốt lõi trong tiếp cận tâm lý – nhận thức. Những thách thức tương tự được ghi nhận trong các nghiên cứu của Dei và Van Der Walt (2020), Fombad và Sirorei (2019), Stroinska và Trippner-Hrabi (2018), phản ánh khoảng cách phổ biến giữa thiết kế chiến lược và hành vi tri thức thực tế trong các trường đại học.

Trong bối cảnh chuyển đổi số, các công cụ công nghệ như email, mạng xã hội, intranet, wiki và web 2.0 được ứng dụng rộng rãi nhằm thúc đẩy quá trình thu thập, chia sẻ và sử dụng tri thức – thể hiện xu hướng tăng cường đầu tư tài nguyên công nghệ phục vụ chiến lược tri thức. Đoàn Văn Tân (2019) khi nghiên cứu QTTT trong thư viện đại học đã nhấn mạnh tầm quan trọng của tính linh hoạt trong lựa chọn công cụ phù hợp với từng giai đoạn phát triển, đồng thời đề xuất tích hợp các hệ thống quản lý nội dung, trí tuệ nhân tạo, bản đồ tri thức và công cụ cộng tác để tối ưu hóa dòng chảy tri thức. Tuy nhiên, cách tiếp cận này vẫn thiên về khía cạnh công nghệ – tài nguyên, chưa xem xét đầy đủ yếu tố động lực cá nhân và nhận thức của người tham gia. Khảo sát tại Đại học Kashmir (Ấn Độ) của Husain và Gul (2019) cho thấy 60% giảng viên hiểu rõ hệ thống QTTT và 86,2% đánh giá nó cần

thiết cho hoạt động nghiên cứu, phản ánh nhận thức tích cực nhưng thiếu cơ chế chuyển hóa nhận thức thành hành vi thực tiễn. Tương tự, Rah và cộng sự (2010) đề xuất hệ thống QTTT nền tảng web cho thư viện đại học, song vẫn tập trung vào khía cạnh kỹ thuật mà chưa gắn với phát triển năng lực tri thức và động lực nội tại của giảng viên – khoảng trống mà hướng tiếp cận kép của đề tài (tài nguyên – chiến lược và tâm lý – nhận thức) hướng tới bổ sung và hoàn thiện.

❖ **Các nghiên cứu về mô hình lý thuyết quản trị tri thức trong các trường đại học**

QTTT trong GDĐH được xác định là nền tảng chiến lược cho phát triển tổ chức và ĐMST. Theo Rowley (2000), tri thức là nguồn lực chiến lược của tổ chức, được vận hành thông qua sáu thành phần: tiếp nhận, tạo lập, phổ biến, lưu trữ, ứng dụng và chuyển giao tri thức. Trên cơ sở đó, Miltiadis và Athanasia (2003) mở rộng mô hình với năm yếu tố nền tảng – thu thập, truyền tải, vận dụng, bảo vệ và duy trì tri thức – góp phần hình thành cấu trúc QTTT trong GDĐH, song vẫn thiên về mô tả quy trình hơn là phân tích cơ chế vận hành của tri thức như một nguồn lực có khả năng tái tạo và tích lũy.

Bên cạnh cách tiếp cận cấu trúc mô hình, hướng nghiên cứu hành vi chia sẻ tri thức cũng được quan tâm rộng rãi. Tan và Noor (2013) khảo sát 421 giảng viên tại Malaysia, mở đầu cho chuỗi nghiên cứu tiếp nối tại Việt Nam (Bùi Thị Thanh, 2014; Nguyễn và cộng sự, 2019), Bangladesh (Rahman và cộng sự, 2018) và Pakistan (Lotfi và cộng sự, 2016). Các công trình này đã chỉ ra vai trò của động cơ nhận thức, cảm xúc và công bằng tổ chức trong thúc đẩy chia sẻ tri thức, song chưa làm rõ mối liên hệ giữa hành vi này với định hướng chiến lược của tổ chức đại học, dẫn đến hạn chế trong việc đánh giá tác động của QTTT ở cấp độ hệ thống.

Về xây dựng mô hình QTTT theo từng quốc gia, Rivera & Rivera (2016) tại Mexico xác định sáu yếu tố chiến lược của QTTT gồm lãnh đạo, văn hóa, cấu trúc, nhân lực, công nghệ thông tin (CNTT) và đo lường, thể hiện rõ xu hướng tích hợp QTTT vào chiến lược tổ chức. Kiran, Agarwal và Verma (2013) tại Ấn Độ xem công nghệ tri thức là nguồn lực chiến lược hỗ trợ quản trị. Các nghiên cứu sau đó của Veer Ramjeawon & Rowley (2017), Iqbal và cộng sự (2018) và Sahibzada và cộng sự (2020a, 2020b) tại Mauritius, Pakistan và Trung Quốc phát triển mô hình QTTT gồm sáng tạo, chia sẻ, lưu trữ và ứng dụng tri thức, phản ánh sự kết hợp giữa

hai góc nhìn: quản trị tài nguyên, tri thức như vốn chiến lược, và hành vi, quá trình nhận thức – tương tác của cá nhân. Tuy nhiên, đa số vẫn dừng ở mô hình tuyến tính, chưa phân tích tính động và mối liên kết giữa chiến lược tri thức và động lực nghiên cứu của chủ thể tri thức.

Tại Việt Nam, Trần Ngọc Tú và Từ Minh Khai (2021) sử dụng mô hình PLS-SEM phân tích hành vi chia sẻ tri thức của 279 giảng viên, xác định bốn yếu tố ảnh hưởng đáng kể: CNTT, sự quan tâm của cấp trên, văn hóa tổ chức và hệ thống khen thưởng. Kết quả cho thấy các điều kiện tài nguyên và chính sách hỗ trợ có thể kích thích nhận thức tích cực và hành vi chia sẻ, thể hiện sự giao thoa giữa tiếp cận tài nguyên – chiến lược và tâm lý – nhận thức. Tuy nhiên, cơ chế tác động của QTTT đến động lực và hiệu quả sáng tạo tri thức của giảng viên vẫn chưa được lý giải đầy đủ. Theo hướng tích hợp, Phạm Ngọc Thạch và cộng sự (2021) đề xuất tám yếu tố cấu thành mô hình QTTT trong GDĐH, hình thành khung lý thuyết kết nối giữa quản trị, lãnh đạo, dữ liệu lớn và lưu giữ tri thức – một hướng tiếp cận giàu tiềm năng cho nghiên cứu chiến lược tri thức trong bối cảnh số hóa.

Nhìn chung, các công trình trên đã xây dựng nền tảng lý thuyết và thực nghiệm quan trọng cho nghiên cứu QTTT, giúp nhận diện rõ các yếu tố cấu thành, hành vi và nguồn lực liên quan đến tri thức trong môi trường GDĐH. Tuy vậy, theo tiếp cận tài nguyên – chiến lược, phần lớn nghiên cứu vẫn thiếu phân tích vai trò của QTTT như nguồn lực cốt lõi tạo lợi thế cạnh tranh học thuật và năng lực đổi mới; còn theo hướng tâm lý – nhận thức, chưa làm rõ động cơ và cơ chế hình thành động lực NCKH nội sinh của giảng viên. Kết quả tổng quan 121 bài báo của Quarchioni và cộng sự (2020) củng cố nhận định này: chỉ 27% có mô hình kiểm định lý thuyết, trong khi 49% vẫn thiên về mô tả. Điều đó cho thấy khoảng trống nghiên cứu đáng kể trong việc mô hình hóa QTTT gắn kết hai chiều – chiến lược tài nguyên và động lực NCKH của giảng viên, là hướng cần được tiếp tục khai thác trong bối cảnh GDĐH Việt Nam hiện nay.

1.2. Các công trình nghiên cứu về động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học

Chủ đề về động lực NCKH của giảng viên thu hút sự quan tâm rộng rãi trong giới học thuật. Nhiều công trình đã thể hiện sự đa dạng trong cách tiếp cận lý thuyết và phương pháp. Ryan và Deci (2000), dựa trên lý thuyết tâm lý – nhận thức, đã

lượng hóa động lực NCKH thông qua năm yếu tố: động lực vật chất, kỳ vọng bên ngoài, động lực nội tại, tự đánh giá năng lực và sự hòa hợp mục tiêu cá nhân – tổ chức. Kết quả khẳng định vai trò song song của động lực nội tại và ngoại tại trong thúc đẩy hành vi nghiên cứu, song mới dừng ở cấp độ cá nhân và chưa xem xét QTTT như nguồn lực chiến lược duy trì động lực dài hạn.

Tại Việt Nam, Huỳnh Thanh Nhã (2016) đã khảo sát 125 giảng viên công lập ở Cần Thơ, cho thấy môi trường làm việc và nhận thức là những yếu tố ảnh hưởng mạnh nhất đến mức độ tham gia NCKH. Cao Thị Thanh và Phạm Thị Ngọc Minh (2018) kiểm định mô hình tại Trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, cho thấy ba yếu tố ảnh hưởng chính gồm: sự thích thú nghiên cứu, nhu cầu tự thân và nhận thức về khả năng nghiên cứu. Tương tự, Lê Thị Thương (2020) khảo sát 218 giảng viên tại Trường Đại học Hà Nội, xác định năm yếu tố tác động đến động lực nghiên cứu, trong đó quan trọng nhất là trình độ chuyên môn, môi trường nghiên cứu và chính sách hỗ trợ; mô hình giải thích được 61,81% biến thiên. Với quy mô rộng hơn, Lê Thị Kim Thoa và Bùi Thành Khoa (2020) khảo sát 862 giảng viên tại TP. Hồ Chí Minh và các tỉnh, chỉ ra bảy yếu tố thúc đẩy động lực nghiên cứu, gồm: thu nhập, chính sách khen thưởng – ghi nhận, cơ hội phát triển nghề nghiệp, sự yêu thích nghiên cứu, nhận thức về vai trò NCKH, ý thức trách nhiệm cá nhân và mong muốn nâng cao trình độ chuyên môn.

Ở góc tiếp cận hệ thống, Huỳnh Nhật Nghĩa (2022) đã tổng quan các công trình trong và ngoài nước, từ đó đề xuất mô hình gồm năm yếu tố chính: đam mê nghiên cứu, năng lực cá nhân, nhu cầu phát triển chuyên môn, hệ thống chính sách hỗ trợ và môi trường nghiên cứu. Mai Anh Vũ (2022) cũng đưa ra mô hình lý thuyết tại Trường Đại học Văn hóa, Thể thao và Du lịch Thanh Hóa với bốn nhóm yếu tố: môi trường nghiên cứu, nhận thức về NCKH, năng lực chuyên môn và mức độ hỗ trợ từ phía nhà trường; phương pháp FAHP được áp dụng nhằm gia tăng độ tin cậy và tính chính xác.

Nhìn chung, các công trình trong nước tập trung làm rõ vai trò của NCKH trong hoạt động chuyên môn, năng lực nghiên cứu, cũng như các yếu tố tác động đến ý định và hiệu quả nghiên cứu, trong đó nổi bật là môi trường, niềm đam mê học thuật và khả năng thực hiện nghiên cứu. Dẫu vậy, các công trình này vẫn chưa chỉ ra được mối liên hệ tích hợp giữa tri thức tổ chức và hành vi tri thức cá nhân –

một khoảng trống đáng chú ý trong nghiên cứu QTTT.

Trên bình diện quốc tế, Vernon và cộng sự (2018) đề cập tác động của xếp hạng đại học đến động lực NCKH nhưng chưa làm rõ vai trò của QTTT trong chuyển hóa mục tiêu chiến lược thành động lực NCKH. Ngược lại, Kianto, Vanhala & Heilmann (2016) và Waheed và cộng sự (2012) khẳng định mối quan hệ trực tiếp giữa QTTT, động lực và hiệu suất làm việc. Khi các quy trình tạo lập, chia sẻ và ứng dụng tri thức được quản lý hiệu quả, năng lực cá nhân và cảm nhận giá trị tri thức được củng cố, từ đó tăng cường động lực NCKH. Tuy nhiên, các công trình này vẫn chủ yếu tiếp cận theo hướng quản trị chiến lược, chưa phân tích sâu cơ chế tâm lý – nhận thức của giảng viên trong quá trình tiếp nhận và chuyển hóa tri thức.

Các nghiên cứu gần đây như Nili và cộng sự (2013), Sutanto và cộng sự (2017), Aydin (2017), Ferraris và cộng sự (2019) và Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023) bước đầu chứng minh tác động tích cực của QTTT đến động lực NCKH. Tuy nhiên, đa số mới xét riêng lẻ các thành phần như chia sẻ, lưu trữ hoặc ứng dụng tri thức, chưa hình thành mô hình tích hợp phản ánh quan hệ tác động trực tiếp giữa QTTT và động lực NCKH. Tổng hợp các kết quả cho thấy, các yếu tố ảnh hưởng đến động lực NCKH có thể phân thành ba nhóm: (1) cơ chế – chính sách quản trị, (2) yếu tố cá nhân – nhận thức, và (3) hệ thống QTTT. Dù yếu tố QTTT đã được đề cập trong nhiều nghiên cứu, song phạm vi tiếp cận còn phân tán, đòi hỏi các công trình chuyên sâu hơn theo hướng tích hợp hai cách tiếp cận – tài nguyên – chiến lược và tâm lý – nhận thức – nhằm lý giải toàn diện cơ chế tác động của QTTT đến động lực NCKH trong bối cảnh chuyển đổi số và đổi mới GDĐH hiện nay.

1.3. Các công trình nghiên cứu liên quan về tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học

1.3.1. Các nghiên cứu về tác động của quản trị tri thức đến sự đổi mới, sự hài lòng và kết quả hoàn thành công việc của nhân viên trong tổ chức

Trong nghiên cứu về tác động của QTTT chiến lược và ĐMST đến hiệu quả hoạt động của doanh nghiệp Việt Nam, Nguyễn Quốc Duy và Vũ Hồng Tuấn (2013) khẳng định QTTT là nguồn lực chiến lược góp phần nâng cao năng lực ĐMST và hiệu quả kinh doanh. Kết quả cho thấy ĐMST đóng vai trò trung gian giữa QTTT và hiệu quả hoạt động; cả hai hình thức QTTT – mã hóa và cá nhân hóa

– đều có tác động tích cực, trong đó cá nhân hóa (dựa vào tri thức ngầm) mang lại hiệu quả mạnh hơn, phản ánh rõ góc tiếp cận tâm lý – nhận thức trong chia sẻ và sử dụng tri thức.

Dựa trên khung năng lực QTTT của Gold và cộng sự (2001) và lý thuyết tri thức nền tảng của Grant (1996b), Iqbal và cộng sự (2018) phát triển mô hình tích hợp thể hiện rõ cách tiếp cận tài nguyên – chiến lược, coi lãnh đạo, văn hóa tổ chức và khen thưởng là các nguồn lực cốt lõi quyết định hiệu quả QTTT. Khi các nguồn lực này được phát huy, QTTT góp phần nâng cao năng suất nghiên cứu, cải thiện đào tạo, tăng hài lòng người học, thúc đẩy ĐMST và tích lũy vốn trí tuệ, song việc đo lường yếu tố nhận thức cá nhân trong QTTT vẫn còn hạn chế.

Theo hướng tâm lý – nhận thức, Tarhini (2016) chỉ ra hành vi chia sẻ tri thức có tương quan dương với hiệu quả công việc, nhấn mạnh vai trò của nhận thức và động cơ cá nhân trong quá trình QTTT. Kết quả này được Kang và cộng sự (2008) củng cố khi cho rằng khai thác tri thức cá nhân giúp nâng cao hiệu suất làm việc, thể hiện mối liên hệ giữa cấu trúc tri thức tổ chức và năng lực cá nhân. Tương tự, Tseng và Huang (2011) chứng minh rằng chia sẻ tri thức minh bạch, kịp thời góp phần cải thiện hiệu quả nhiệm vụ, phản ánh sự gắn kết giữa môi trường tri thức và hành vi nhận thức cá nhân trong tổ chức.

Tiếp cận theo hướng hành vi – chiến lược, Chi và cộng sự (2010) xem QTTT là cơ chế trung gian giữa định hướng khách hàng và hiệu suất nhân viên bán hàng, qua đó khẳng định QTTT vừa là nguồn lực chiến lược, vừa là quá trình nhận thức điều tiết hành vi cá nhân. Cùng hướng này, Waheed và cộng sự (2012) chứng minh rằng triển khai hiệu quả các hoạt động QTTT không chỉ nâng cao năng lực nghiên cứu mà còn thúc đẩy động lực nội tại của nhân viên, thể hiện sự giao thoa giữa tri thức tổ chức và động lực cá nhân.

Trong lĩnh vực ngân hàng, Trần Thị Kim Dung và Lê Thị Thanh Tâm (2019) phát hiện QTTT tác động tích cực đến mức độ hài lòng và hiệu quả công việc, trong đó sự hài lòng đóng vai trò trung gian bán phần, phản ánh rõ khía cạnh tâm lý – nhận thức khi QTTT ảnh hưởng đến cảm xúc và hành vi nghề nghiệp. Kianto và cộng sự (2016), với dữ liệu từ 824 nhân viên tại Phần Lan, xem xét năm thành phần QTTT (thu nhận, chia sẻ, sáng tạo, mã hóa và duy trì tri thức) trong mối quan hệ với hài lòng nghề nghiệp. Nghiên cứu chỉ ra chia sẻ tri thức có tác động mạnh nhất,

khẳng định rằng hành vi tri thức mang tính xã hội là yếu tố quyết định duy trì môi trường học hỏi và gắn kết tổ chức.

Lê Trang Nhung và Phạm Sỹ Long (2022) chứng minh QTTT là động lực trung tâm của ĐMST trong doanh nghiệp nhỏ và vừa Việt Nam. Kết quả cho thấy các quá trình QTTT đều tác động tích cực đến ĐMST theo thứ tự: chia sẻ, sử dụng, lưu trữ, sáng tạo và tiếp thu tri thức. Phát hiện này vừa củng cố vai trò chiến lược của tri thức trong tạo lợi thế cạnh tranh, vừa chỉ ra hạn chế ở giai đoạn sáng tạo và tiếp thu tri thức – nơi cần đến sự tham gia sâu của yếu tố nhận thức và sáng tạo cá nhân.

Hoàng Văn Nam (2022), khảo sát 482 doanh nghiệp Việt Nam, tiếp tục khẳng định năng lực hạ tầng tri thức và quá trình QTTT đều ảnh hưởng tích cực đến hiệu quả tổ chức. Các yếu tố như văn hóa tri thức, công nghệ, cơ cấu tổ chức và lãnh đạo ủng hộ tri thức là nguồn lực nền tảng, thể hiện cách tiếp cận tài nguyên – chiến lược trong xây dựng năng lực cạnh tranh tri thức bền vững. Tuy nhiên, nghiên cứu cũng nêu hạn chế trong ứng dụng tri thức, cho thấy thiếu gắn kết giữa hệ thống QTTT và hành vi nhận thức cá nhân, từ đó gợi mở nhu cầu kết hợp hai góc tiếp cận – chiến lược và tâm lý để tối ưu hóa hiệu quả QTTT trong doanh nghiệp Việt Nam hiện nay.

Các công trình đã khẳng định QTTT là nguồn lực chiến lược cốt lõi tạo nền tảng cho ĐMST, hiệu quả tổ chức và năng lực cạnh tranh, đồng thời nhấn mạnh vai trò của nhận thức, hành vi và động lực cá nhân trong chia sẻ, sáng tạo và ứng dụng tri thức. Tuy nhiên, hầu hết nghiên cứu mới dừng ở việc đánh giá tác động của QTTT đến hiệu quả tổ chức, chưa làm rõ cơ chế tâm lý – nhận thức chi phối động lực tri thức. Khoảng trống này mở ra hướng nghiên cứu mới về tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên, trong đó tri thức vừa là nguồn lực chiến lược, vừa là quá trình nhận thức – hành vi nội sinh, phản ánh bản chất kép của QTTT trong môi trường học thuật hiện nay.

1.3.2. Các nghiên cứu về tác động của quản trị tri thức đến sự đổi mới, sự hài lòng và kết quả hoàn thành công việc, kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên đại học

Ngoc-Tan và Gregar (2019) tiếp cận QTTT như một nguồn lực chiến lược,

gồm ba quá trình cốt lõi: thu nhận, chia sẻ và ứng dụng tri thức nhằm thúc đẩy đổi mới trong GDĐH Việt Nam. Phân tích mô hình SEM cho thấy QTTT tác động tích cực đến đổi mới công nghệ, song chỉ quá trình ứng dụng tri thức ảnh hưởng đáng kể đến đổi mới hành chính tại các trường đại học chất lượng cao. Kết quả này cho thấy hạn chế trong việc chuyển hóa tri thức thành hành động chiến lược trong hệ thống GDĐH Việt Nam. Nghiên cứu góp phần khẳng định vai trò của tri thức như nguồn lực chiến lược thúc đẩy đổi mới tổ chức, nhưng chưa xem xét yếu tố tâm lý – nhận thức của giảng viên và nhà quản lý trong quá trình ra quyết định và vận dụng tri thức. Mở rộng hướng tiếp cận này, Ardito và cộng sự (2019) nhấn mạnh vai trò của các trường đại học như tác nhân tri thức trong hệ sinh thái sáng tạo, góp phần phát triển đô thị thông minh, qua đó khẳng định QTTT không chỉ là nguồn lực nội bộ mà còn có tính lan tỏa và hợp tác tri thức liên tổ chức.

Trần Quang Huy (2016) tiếp cận QTTT từ góc độ phát huy nguồn lực con người trong bối cảnh tự chủ đại học, xem học hỏi tổ chức và chia sẻ tri thức là yếu tố chiến lược nâng cao chất lượng chuyên môn. Phân tích CFA và PLS-SEM với 401 cán bộ, giảng viên tại 14 trường ĐHCL cho thấy mối quan hệ thuận chiều giữa hành vi học hỏi, chia sẻ tri thức và kết quả công việc. Dưới góc độ tâm lý – nhận thức, nghiên cứu làm rõ cơ chế tự chủ tạo động lực nội tại cho giảng viên trong hoạt động nghiên cứu và phát triển (R&D), giúp chuyển hóa tri thức tiềm ẩn thành tri thức ứng dụng. Tuy nhiên, nghiên cứu mới dừng ở khía cạnh hành vi chia sẻ mà chưa làm rõ các yếu tố nhận thức chiến lược như niềm tin, định hướng học hỏi hay giá trị tri thức ảnh hưởng đến hiệu quả QTTT.

Nguyễn Anh Tuấn (2021) kế thừa và phát triển hướng tiếp cận này khi xem QTTT như một hệ thống quản trị tâm lý – nhận thức tác động đến hiệu quả công việc giảng viên. Tác giả xác định bốn thành tố chính: thu nhận, chuyển giao, ứng dụng và bảo vệ tri thức; đồng thời chứng minh QTTT ảnh hưởng gián tiếp đến hiệu quả công việc thông qua sự hài lòng nghề nghiệp. Cách tiếp cận này cho thấy tri thức không chỉ là tài nguyên chiến lược mà còn là nguồn lực nhận thức nội sinh hình thành động lực, thái độ và hành vi làm việc tích cực. Tuy nhiên, mô hình nghiên cứu chưa phân tích sâu cơ chế chuyển hóa giữa các yếu tố tâm lý cá nhân và cấu trúc chiến lược tổ chức, nên tính khái quát còn hạn chế.

Binh, L. D. và cộng sự (2023) tiếp tục khẳng định QTTT là hệ thống tài

nguyên chiến lược ảnh hưởng đến kết quả NCKH của giảng viên. Với mẫu 329 cán bộ quản lý và giảng viên thuộc Đại học Quốc gia Hà Nội, nhóm tác giả xác định bốn yếu tố – tạo lập, tiếp cận, phổ biến và ứng dụng tri thức – đều tác động tích cực đến kết quả NCKH. Trên cơ sở đó, nghiên cứu đề xuất xây dựng hệ sinh thái QTTT đồng bộ, gắn với chính sách, cơ chế khuyến khích và điều kiện thuận lợi cho hoạt động NCKH. Tuy nhiên, tương tự các nghiên cứu trước, vẫn chưa phân tích sâu cơ chế chuyển hóa giữa yếu tố tâm lý cá nhân và cấu trúc chiến lược tổ chức.

Như vậy, QTTT được nhìn nhận ngày càng sâu sắc hơn từ góc độ nguồn lực chiến lược và nguồn lực nhận thức trong GDĐH. Các kết quả đều khẳng định vai trò tích cực của QTTT đối với đổi mới, hiệu quả công việc và kết quả NCKH của giảng viên. Tuy nhiên, khoảng trống chung còn tồn tại là sự thiếu vắng nghiên cứu tích hợp giữa khía cạnh tâm lý – nhận thức của chủ thể tri thức và cấu trúc chiến lược của tổ chức trong mô hình QTTT, đặc biệt trong bối cảnh đại học Việt Nam đang chuyển đổi theo hướng tự chủ và định hướng nghiên cứu.

1.3.3. Các nghiên cứu về tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học

Nili và cộng sự (2013) xây dựng mô hình nghiên cứu về tác động của quan điểm cá nhân đối với hành vi chia sẻ tri thức đến mức độ hứng thú và cam kết công việc của giảng viên Đại học Isfahan (Iran). Trên cơ sở tiếp cận tâm lý – nhận thức, các tác giả khẳng định thái độ tích cực đối với chia sẻ tri thức phản ánh nhận thức nội tại của cá nhân về giá trị tri thức, qua đó gia tăng động lực, cam kết và hứng thú nghề nghiệp. Nhóm tác giả khuyến nghị các trường đại học cần gắn kết mục tiêu tổ chức với mục tiêu cá nhân và phát triển văn hóa chia sẻ tri thức như một chiến lược trọng tâm nhằm kích hoạt động lực nội tại. Tuy nhiên, nghiên cứu mới dừng lại ở khía cạnh nhận thức cá nhân, chưa phân tích cơ chế tổ chức hoặc nguồn lực hỗ trợ hành vi chia sẻ tri thức.

Sutanto và cộng sự (2017) tiếp cận QTTT từ góc nhìn tài nguyên – chiến lược, xem QTTT là năng lực cốt lõi giúp các trường đại học – nơi tri thức vừa là đầu vào vừa là đầu ra – duy trì lợi thế cạnh tranh. Kết quả khảo sát giảng viên và nhà quản lý tại Indonesia cho thấy các thực hành QTTT như chia sẻ tri thức, học tập liên tục và ứng dụng CNTT có tác động tích cực đến động lực nghiên cứu. Nghiên cứu khẳng định việc quản trị hiệu quả các dòng chảy tri thức (thu nhận, lan tỏa, ứng

dụng, bảo vệ) là công cụ chiến lược nâng cao năng suất tri thức của tổ chức, song vẫn chủ yếu mô tả mối quan hệ tuyến tính, chưa xem xét cơ chế tâm lý – nhận thức của cá nhân.

Bader và cộng sự (2016) cùng Ferraris và cộng sự (2019) tiếp tục khẳng định vai trò của QTTT như một nguồn lực chiến lược thúc đẩy hoạt động nghiên cứu. Các phương pháp QTTT như mã hóa, cá nhân hóa và kết nối mạng xã hội giúp giảng viên mở rộng mạng lưới tri thức và tăng cường động lực nghiên cứu thông qua quá trình tích lũy và chia sẻ tri thức đa chiều. Ferraris và cộng sự (2019) nhấn mạnh rằng khả năng liên kết tri thức nội bộ và bên ngoài tổ chức làm gia tăng hiệu quả nghiên cứu, thể hiện rõ tính chiến lược của QTTT trong bối cảnh toàn cầu hóa. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chưa làm rõ động cơ nội tại và yếu tố nhận thức cá nhân của giảng viên trong quá trình NCKH.

Aydin (2017) tiếp cận QTTT như một nguồn tài nguyên động trong kỷ nguyên số, cho rằng các thành tố như sáng tạo tri thức, thu thập, chia sẻ và quản trị tri thức với dữ liệu lớn có ảnh hưởng mạnh mẽ đến hoạt động nghiên cứu, đặc biệt trong bối cảnh chuyển đổi số và hội nhập toàn cầu. Cách tiếp cận này dung hòa giữa khía cạnh chiến lược (tối ưu hóa nguồn lực tri thức và công nghệ) và khía cạnh nhận thức (khuyến khích sáng tạo, tự chủ trong tri thức), song vẫn cần được kiểm định thêm về khả năng duy trì động lực nghiên cứu lâu dài.

Ngọc Thạch Phạm và cộng sự (2023) là công trình tiêu biểu khi kết hợp cả hai hướng tiếp cận tài nguyên – chiến lược và tâm lý – nhận thức. Với dữ liệu khảo sát 388 giảng viên và phương pháp PLS-SEM, nghiên cứu chứng minh các yếu tố như sáng tạo tri thức, ứng dụng tri thức và quản trị tri thức với dữ liệu lớn có ảnh hưởng tích cực đến động lực nghiên cứu. Đồng thời, động lực này đóng vai trò trung gian giữa QTTT và năng lực nghiên cứu. Nghiên cứu đã chỉ ra cơ chế chuyển hóa giữa tri thức (như một tài nguyên chiến lược) và động lực (như yếu tố tâm lý – nhận thức). Tuy vậy, phạm vi chỉ giới hạn tại Hà Nội, chưa phản ánh sự khác biệt bối cảnh vùng miền; mô hình chưa xem xét vai trò lãnh đạo, phát triển tri thức và chưa đưa vào các biến kiểm soát như thâm niên hay giới tính – những yếu tố có thể ảnh hưởng đến động lực nghiên cứu.

Tổng quan các công trình cho thấy QTTT đã được tiếp cận theo nhiều hướng: từ chiến lược tổ chức, khai thác tài nguyên tri thức đến cơ chế nhận thức cá

nhân, qua đó khẳng định vai trò trung tâm của QTTT trong việc nâng cao động lực NCKH của giảng viên. Tuy nhiên, chỉ có khoảng sáu công trình tiếp cận trực tiếp mối quan hệ này; các mô hình hiện có vẫn thiếu những thành tố quan trọng như vai trò lãnh đạo và phát triển tri thức, cũng như các biến kiểm soát (thâm niên, giới tính, trình độ). Sự thiếu vắng này làm hạn chế khả năng khái quát và giải thích sự khác biệt trong động lực NCKH giữa các nhóm giảng viên. Bên cạnh đó, bối cảnh các trường đại học tại địa phương – nơi nguồn lực tri thức còn hạn chế và cơ chế QTTT chưa hoàn thiện – hầu như chưa được nghiên cứu.

Từ đó, có thể thấy một khoảng trống nghiên cứu cho luận án đó là mở rộng mô hình QTTT và kiểm định ảnh hưởng của các thành phần này tới động lực NCKH của giảng viên trong các bối cảnh mới, cụ thể là tại các trường đại học ở địa phương như tỉnh Nam Định (cũ), nơi mà vấn đề QTTT và động lực NCKH chưa nhận được nhiều sự quan tâm từ các nhà nghiên cứu.

1.4. Khoảng trống nghiên cứu

Qua tổng quan các công trình trong và ngoài nước liên quan đến luận án, có thể nhận diện một số khoảng trống nghiên cứu cần tiếp tục được làm rõ như sau:

Thứ nhất, về mô hình nghiên cứu: Các nghiên cứu của Bader và cộng sự (2016); Ferraris và cộng sự (2019); Aydin (2017) tiếp cận QTTT theo hướng tài nguyên và chiến lược, khẳng định các thành phần như sáng tạo, thu nhận, chia sẻ tri thức, phương pháp quản lý tri thức và ứng dụng dữ liệu lớn có tác động tích cực đến hoạt động nghiên cứu trong các trường đại học. Tuy nhiên, các công trình này chưa tập trung cụ thể vào mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH của giảng viên, đồng thời mô hình nghiên cứu còn thiếu tính toàn diện, chưa bao quát đầy đủ các thành tố QTTT và cơ chế tác động giữa tri thức, nhận thức và hành vi nghiên cứu.

Trong số ít công trình gần đây, Ngọc Thạch Phạm và cộng sự (2023) đề xuất mô hình gồm năm yếu tố: sáng tạo tri thức, thu nhận tri thức, chia sẻ tri thức, ứng dụng tri thức và quản trị tri thức với dữ liệu lớn. Nghiên cứu này góp phần củng cố nền tảng lý luận QTTT dưới góc nhìn tài nguyên, song vẫn tồn tại hạn chế khi khảo sát chỉ tiến hành tại Hà Nội, chưa đảm bảo tính đại diện, và chưa xem xét các biến quan trọng như "lãnh đạo và phát triển tri thức". Ngoài ra, yếu tố điều tiết "thâm niên công tác" cũng chưa được kiểm định nhằm xác định sự khác biệt trong động lực NCKH giữa các nhóm giảng viên.

Kế thừa nghiên cứu được công bố trên tạp chí thuộc danh mục Scopus của Ngọc Thạch Phạm và cộng sự (2023), luận án **mở rộng mô hình nghiên cứu bằng cách tích hợp thêm biến "Lãnh đạo và phát triển tri thức"** cùng **biến điều tiết "Thâm niên công tác"**, nhằm làm rõ hơn mối liên hệ giữa tài nguyên tri thức, nhận thức của giảng viên và động lực NCKH, từ đó tăng cường khả năng giải thích mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH trong bối cảnh các trường đại học nằm trên địa bàn các địa phương.

Thứ hai, về bối cảnh nghiên cứu: Hầu hết các nghiên cứu thực nghiệm về QTTT được tiến hành tại các đại học lớn hoặc ở nước ngoài, nơi có điều kiện tri thức và nguồn lực thuận lợi, phản ánh QTTT như một lợi thế chiến lược. Tuy nhiên, các nghiên cứu này chưa xem xét đặc trưng tâm lý – nhận thức và hành vi tri thức của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn các địa phương có hạn chế về cơ sở vật chất và đầu tư cho khoa học.

Để lấp khoảng trống, luận án tập trung đánh giá thực trạng QTTT tại các trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ), đại diện cho nhóm trường đại học nằm trên địa bàn các địa phương. Đồng thời kiểm định tác động đồng thời của sáu yếu tố QTTT đến động lực NCKH của giảng viên. Cách tiếp cận này vừa mở rộng phạm vi địa lý và tăng tính đại diện, vừa làm rõ cơ chế kết nối giữa tài nguyên tri thức, chiến lược quản trị và nhận thức, tâm lý giảng viên, qua đó đề xuất giải pháp tăng cường QTTT nhằm thúc đẩy động lực NCKH trong các CSGDĐH.

Luận án là công trình đầu tiên đánh giá toàn diện QTTT tại các trường đại học tỉnh Nam Định (cũ) và kiểm định tác động đồng thời của sáu yếu tố QTTT đến động lực NCKH của giảng viên. Kết quả nghiên cứu kỳ vọng cung cấp bằng chứng thực nghiệm mới về ảnh hưởng của QTTT đến động lực NCKH, đồng thời đề xuất giải pháp QTTT hiệu quả hơn, góp phần nâng cao năng lực NCKH của giảng viên các trường đại học.

Tóm tắt chương 1

Trong chương 1, nghiên cứu sinh (NCS) đã hệ thống hóa các công trình khoa học liên quan đến QTTT nói chung, QTTT trong các trường đại học nói riêng; động lực NCKH của giảng viên; cũng như mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH trong bối cảnh GDĐH. Kết quả tổng quan cho thấy, đây vẫn là một hướng nghiên cứu còn bỏ ngỏ, với số lượng công trình hạn chế và phạm vi tiếp cận còn thu hẹp. Đặc biệt, các nghiên cứu chưa đề xuất đầy đủ các thành tố QTTT có khả năng tác động đến động lực NCKH của giảng viên.

Trong số các yếu tố được nghiên cứu, bốn thành tố của QTTT gồm: sáng tạo tri thức, thu nhận tri thức, chia sẻ tri thức và ứng dụng tri thức được công nhận rộng rãi. Ngoài ra, biến "quản trị tri thức với dữ liệu lớn" được đưa vào mô hình trong nghiên cứu của Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023). Kế thừa kết quả từ nghiên cứu này, NCS đề xuất bổ sung thành tố mới là “lãnh đạo và phát triển tri thức”, biến điều tiết “ thâm niên công tác” vào mô hình nghiên cứu, đồng thời kiểm định tác động đồng thời của cả 06 yếu tố QTTT đến động lực NCKH của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ). Đây là cơ sở khoa học quan trọng cho việc hoàn thiện mô hình nghiên cứu và định hướng phát triển luận án.

CHƯƠNG 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ TÁC ĐỘNG CỦA QUẢN TRỊ TRI THỨC ĐẾN ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN ĐẠI HỌC

2.1. Cơ sở lý luận về tri thức và quản trị tri thức

2.1.1. Tri thức

2.1.1.1. Khái niệm tri thức

Trước xu thế phát triển mạnh mẽ của nền kinh tế tri thức và áp lực cạnh tranh toàn cầu ngày càng gia tăng, các tổ chức cũng ngày càng chú trọng hơn đến việc khai thác tri thức nền tảng, qua đó nhằm nâng cao năng lực đổi mới và tối ưu hiệu quả hoạt động. Bên cạnh đó, quản trị hiệu quả các nguồn tri thức tiềm ẩn không chỉ tạo ra giá trị gia tăng mà còn đồng thời là chìa khóa quan trọng giúp tổ chức cung cấp các sản phẩm, dịch vụ mang tính sáng tạo và khác biệt. Tuy nhiên, tri thức vẫn là một khái niệm phức tạp, khó xác định và cũng khó đo lường một cách rõ ràng.

Một số nghiên cứu đã tiếp cận tri thức như một quá trình song hành, gắn bó chặt chẽ giữa nhận thức và hành động. Carlsson và cộng sự (1996) xem tri thức là sự kết hợp liên tục giữa tư duy và vận dụng thực tiễn, qua đó đóng vai trò như chất xúc tác quan trọng để tổ chức tận dụng tối đa các nguồn lực một cách hiệu quả. Hơn nữa, quan điểm này tiếp tục được củng cố và làm rõ bởi Koohang và cộng sự (2017) cũng như Wong (2005), khi các tác giả cùng nhấn mạnh rằng tri thức chính là điều kiện tiên quyết cho việc học hỏi tổ chức, thích ứng linh hoạt và đổi mới bền vững.

Ở góc nhìn học thuật, Từ điển Bách khoa toàn thư Việt Nam (2005) định nghĩa tri thức là "kết quả của các quá trình nhận thức của con người về đối tượng được nhận thức, làm tái hiện trong tư tưởng con người những thuộc tính, những mối quan hệ, những quy luật vận động, phát triển của đối tượng và được diễn đạt bằng ngôn ngữ tự nhiên hay hệ thống kí hiệu khác. Tri thức thông thường được hình thành do hoạt động hàng ngày của mỗi cá nhân và manh tính chất cảm tính trực tiếp, bề ngoài và rời rạc. Tri thức khoa học phản ánh trình độ cao của con người đi sâu nhận thức đối tượng nhằm vạch ra bản chất của đối tượng."

Tarhini (2016) nhìn nhận tri thức như sự kết hợp giữa giá trị cá nhân, kinh nghiệm thực tiễn và thông tin trong một bối cảnh cụ thể. Theo Oxford English Dictionary (2015), tri thức là những dữ kiện, thông tin, hay kĩ năng có được nhờ trải

nghiệm hay thông qua giáo dục; sự hiểu biết về lí thuyết, hay thực tiễn về một sự vật.

Định nghĩa về tri thức tại nơi làm việc của Davenport và Prusak (1998) được sử dụng phổ biến trong các nghiên cứu về QTTT trong tổ chức và giáo dục, và cũng là khái niệm NCS lựa chọn trong luận án. Theo Davenport & Prusak (1998, tr.5), *"Tri thức được xem như là thông tin nằm trong bộ não của con người, là tập hợp của kinh nghiệm, giá trị, ngữ cảnh của thông tin và bí quyết giúp cho việc đánh giá và phối hợp để tạo ra các kinh nghiệm mới và thông tin mới. Trong tổ chức, tri thức không chỉ được hàm chứa trong các tài liệu, các kho tri thức mà còn được hàm chứa trong các quy trình, thông lệ, quy tắc hoạt động của tổ chức".*

2.1.1.2. Phân loại tri thức

Trong suốt lịch sử nghiên cứu về QTTT, các học giả đã tìm cách hệ thống hóa tri thức, tuy nhiên mỗi ngành khoa học lại đề xuất một cách tiếp cận riêng. Tùy theo nền tảng lý thuyết như triết học hay tôn giáo, tri thức được chia thành nhiều dạng: tri thức nhúng, tri thức cá nhân, tri thức tập thể, tri thức phổ thông, tri thức chuyên gia, tri thức thủ tục, tri thức mô tả, tri thức sự kiện, tri thức cảm nhận, tri thức lõi và tri thức phụ trợ (Đỗ Thị Ngọc, 2020). Trong bối cảnh quản trị tổ chức, đặc biệt là quản trị đại học, tri thức thường được chia làm hai dạng chính: tri thức hiện và tri thức ẩn. Do đó, nghiên cứu này lựa chọn tiếp cận tri thức theo hai dạng phân loại đó

* *Tri thức hiện (explicit knowledge)*: là dạng tri thức đã được hệ thống hóa thành tài liệu, thường được gọi là kiến thức rõ ràng. Loại tri thức này dễ được xác định, lưu trữ, truy xuất và truyền đạt, do đó việc quản lý và cập nhật trong tổ chức diễn ra thuận lợi.

Từ góc độ quản trị, thách thức lớn nằm ở việc tổ chức kho lưu trữ sao cho mọi thành viên có thể tiếp cận thông tin một cách hiệu quả. Dù có giá trị trong lưu giữ và sử dụng, tri thức hiện vẫn cần được rà soát, điều chỉnh hoặc loại bỏ khi không còn phù hợp.

Hình thức biểu đạt của tri thức hiện bao gồm sách, tài liệu số, âm thanh, hình ảnh, video và các dạng nội dung số hóa khác.

* *Tri thức ẩn (tacit knowledge):* hay còn gọi là bí quyết, là loại tri thức hình thành một cách vô thức và khó diễn đạt, chủ yếu dựa trên trải nghiệm cá nhân. Do

đặc tính gắn liền với ngữ cảnh và người sở hữu, loại tri thức này rất khó tách rời để phân tích hay chuyển giao. Nonaka và Takeuchi (1995a) đã chỉ rõ: "chúng ta khó lý giải hay lập luận được bởi vì tri thức ẩn khó có thể được hiểu cặn kẽ trở nên quen thuộc, tự động và do đó vượt qua ý thức của người sở hữu nó". Một nhà nghiên cứu khác cho rằng tri thức ẩn chính là tài sản tri thức quý giá nhất, có khả năng mang lại lợi thế đột phá. Thiếu sự đầu tư vào loại tri thức này sẽ khiến tổ chức suy giảm khả năng sáng tạo và năng lực cạnh tranh dài hạn (Wellman, 2009). Tri thức ẩn thường tồn tại dưới dạng kỹ năng, kinh nghiệm thực hành, trực giác nghề nghiệp, niềm tin cá nhân, và kiến thức ngầm về chuyên môn.v.v.

2.1.1.3. Tri thức trong trường đại học

Trong bối cảnh GDĐH, tri thức được xem là nguồn lực chiến lược giúp nhà quản trị kiến tạo, điều hành và truyền bá giá trị tri thức cả trong và ngoài phạm vi tổ chức. Nguồn tri thức trong trường đại học được hình thành từ nhiều hoạt động như giảng dạy, thi cử, đánh giá, tư vấn, nghiên cứu, tuyển sinh và đào tạo (Dhamdhere, 2015; Ranjan & Khalil, 2007). Theo Adhikari (2010), tri thức có thể tồn tại dưới dạng dữ liệu, khái niệm, mô hình, kinh nghiệm, quan điểm, lý thuyết hoặc thông tin gắn với bối cảnh cụ thể và góc nhìn cá nhân. Một số học giả cho rằng tri thức đại học có thể tiếp cận qua hai hướng:

Thứ nhất là tri thức học thuật, bao gồm tri thức hiện thể hiện qua tài liệu học tập, sách, tạp chí, và tri thức ẩn là kỹ năng sư phạm, kinh nghiệm nghiên cứu, khả năng phát hiện vấn đề hoặc kỹ năng mềm của giảng viên, cán bộ nghiên cứu.

Thứ hai là tri thức điều hành, trong đó tri thức hiện phản ánh qua kế hoạch, quy chế, định hướng chiến lược; còn tri thức ẩn thể hiện qua năng lực quản lý, kỹ năng ra quyết định và kinh nghiệm điều hành của đội ngũ lãnh đạo.

Để nuôi dưỡng và phát huy hiệu quả hai dạng tri thức này, các trường cần triển khai hệ thống QTTT với các công cụ và hoạt động hỗ trợ chia sẻ, cộng tác và đổi mới tri thức trong môi trường làm việc (Bhusry & Ranjan, 2011; Alavi & Leidner, 2001).

Tri thức trong trường đại học được hình thành và vận hành gắn với ba chức năng cơ bản là giảng dạy, NCKH và phục vụ cộng đồng. Ở mỗi hoạt động, tri thức mang nội hàm, đặc điểm và cách thức lưu giữ – chia sẻ riêng, song có sự giao thoa và bổ trợ lẫn nhau.

Trong giảng dạy, tri thức bao gồm: tri thức chuyên môn của từng ngành học; tri thức sư phạm về phương pháp dạy học, cố vấn và đánh giá; tri thức công nghệ giáo dục liên quan đến các nền tảng số hỗ trợ dạy học; cùng với tri thức về đảm bảo chất lượng đào tạo. Nhóm tri thức này chủ yếu được chuẩn hóa và tường minh qua giáo trình, đề cương, bài giảng, song vẫn chứa nhiều tri thức ngầm về kỹ năng xử lý lớp học, tạo động lực cho người học.

Trong NCKH, tri thức thể hiện ở hệ thống lý thuyết, khung phân tích, phương pháp luận nghiên cứu; tri thức về công bố học thuật quốc tế; tri thức quản trị dự án nghiên cứu, sở hữu trí tuệ và chuyển giao; cũng như tri thức hợp tác khoa học. Đây là dạng tri thức vừa tường minh (bài báo, báo cáo khoa học), vừa ẩn (kinh nghiệm thiết kế nghiên cứu, chiến lược công bố, hợp tác học thuật), mang tính mới, sáng tạo và chưa chắc chắn.

Trong phục vụ cộng đồng, tri thức được cụ thể hóa ở khả năng chuyển giao và ứng dụng kết quả nghiên cứu, tri thức tư vấn chính sách và phát triển địa phương, tri thức hợp tác với doanh nghiệp và tổ chức xã hội, cũng như tri thức về thiết kế chương trình đào tạo (CTĐT), bồi dưỡng cộng đồng. Đây là nhóm tri thức có tính thực tiễn cao, gắn với nhu cầu xã hội và đòi hỏi sự linh hoạt, tích hợp nhiều nguồn khác nhau.

2.1.2. Quản trị tri thức

2.1.2.1. Khái niệm quản trị tri thức, quản trị tri thức trong trường đại học

Từ cuối thế kỷ XX, sự trỗi dậy của nền kinh tế tri thức đã đặt ra loạt thách thức mới đối với các tổ chức và nhà quản lý. Trước áp lực không ngừng phải đổi mới và sáng tạo trong điều kiện môi trường biến động, việc thiết kế sản phẩm, dịch vụ và quy trình vận hành theo hướng đột phá trở thành yêu cầu sống còn. Trong bối cảnh đó, QTTT nổi lên như một phương thức hiệu quả nhằm nâng cao khả năng thích ứng và phát triển. Nhiều học giả và nhà tư tưởng đã tiếp cận QTTT theo các hướng tiếp cận khác nhau, phản ánh qua loạt định nghĩa mang tính chuyên biệt phụ thuộc vào mục tiêu nghiên cứu. Như thể hiện trong Bảng 2.1, một số định nghĩa nhấn mạnh vai trò công nghệ trong QTTT, song phần lớn tiếp cận QTTT như một tập hợp các quá trình và hoạt động có mục tiêu nhằm tạo lập, chia sẻ và phát triển tri thức, từ đó nâng cao hiệu quả, giá trị tổ chức và kết quả hoạt động bền vững.

Bảng 2.1. Các khái niệm về quản trị tri thức

Tác giả	*Khái niệm quản trị tri thức*
Davenport & Prusak (1998)	"QTTT bao gồm tất cả các quy trình gắn với việc xác thực, chia sẻ và sáng tạo tri thức."
Rasgoti (2000)	"QTTT là quá trình tiếp nhận, sáng tạo, lữu trữ, chia sẻ, phổ biến, phát triển và triển khai tri thức."
Walters & Glaser (2002)	"QTTT chính là năng lực của tổ chức trong xác định, sáng tạo hoặc tiếp nhận, chuyển giao, chuyển đổi và phân bổ tri thức thành lợi thế cạnh tranh"
Nicolas (2004)	"QTTT là quá trình sáng tạo, thu thập, phân phối, kiểm soát, và áp dụng tri thức để có thể duy trì lợi thế cạnh tranh và đạt được mục tiêu mà tổ chức đã đề ra."
King (2009)	"QTTT là lập kế hoạch, tổ chức, lãnh đạo và kiểm soát con người, quá trình và hệ thống trong tổ chức để đảm bảo những tài sản liên quan đến tri thức được nâng cao và được áp dụng hiệu quả."
APO (2010)	"QTTT là cách tiếp cận tích hợp của việc sáng tạo, chia sẻ và áp dụng tri thức nhằm làm tăng năng suất, lợi nhuận và khả năng phát triển của tổ chức."
Zaied và cộng sự (2012)	"QTTT là quá trình chính trong việc xác định, tổ chức, chia sẻ, áp dụng thông tin và kinh nghiệm trong tổ chức."
Kianto và cộng sự (2016)	"QTTT chính là sự tiếp nhận tri thức, chia sẻ tri thức, tạo lập tri thức, sáng tạo tri thức, và duy trì tri thức."
Obeidat và cộng sự (2016)	"QTTT là các hoạt động liên quan đến tiếp nhận, sáng tạo, chia sẻ, hoặc áp dụng tri thức để tăng cường năng lực cạnh tranh của tổ chức."
Iqbal và cộng sự (2018); Sahibzada và cộng sự (2020b)	"QTTT gồm ba quá trình chính là tiếp nhận, sáng tạo tri thức; chia sẻ tri thức và lưu trữ, áp dụng tri thức để nâng cao kết quả hoạt động của tổ chức (trường đại học)."

"Nguồn: Tác giả nghiên cứu tổng hợp"

Từ góc nhìn quản trị đại học, QTTT được hiểu là tập hợp các hành động cụ thể giúp trường đại học nâng cao năng lực trong giảng dạy, nghiên cứu và điều

hành, đồng thời thúc đẩy việc sử dụng, trao đổi thông tin, dữ liệu và tri thức trong quá trình ra quyết định (Petrides & Nodine, 2003). Theo Adhikari (2010), QTTT là quá trình tích hợp, sáng tạo và phổ biến tri thức, bao gồm cả tri thức hiện và tri thức ẩn, nhằm tạo ra giá trị gia tăng, góp phần cải thiện môi trường học thuật. Dưới góc độ này, sứ mệnh của trường đại học là vận dụng QTTT như một đòn bẩy để nâng cao hiệu quả hoạt động và đóng góp cho sự phát triển xã hội. Trên thực tế, các CSGDĐH liên tục tạo ra tri thức và xây dựng cơ chế khai thác cả tri thức ẩn và tri thức hiện nhằm tăng cường chia sẻ và nâng cao chất lượng quyết định (Kumar, 2015). Vì vậy, để khai thác tối đa nguồn tri thức hiện hữu, nhà quản trị đại học cần nhận thức đúng vai trò của vốn tri thức và thiết kế quy trình QTTT hiệu quả (Coukos-Semmel, 2002).

Mặc dù có nhiều cách định nghĩa khác nhau, điểm chung trong các khái niệm về QTTT là đều gắn liền với việc phát triển và tận dụng tài sản tri thức của tổ chức nhằm hỗ trợ các mục tiêu chiến lược. Tri thức được quản trị bao gồm tri thức hiện được lưu trữ và tri thức ẩn thuộc về cá nhân. Các bước quản trị bao hàm quy trình xác định, phát triển, chia sẻ và tái tạo tri thức. Điều đó đòi hỏi xây dựng hệ thống để lưu trữ, hỗ trợ học tập và khuyến khích chia sẻ. Theo Davenport và Prusak (1998), những tổ chức QTTT hiệu quả là những tổ chức xem tri thức như một tài sản cốt lõi để hình thành chuẩn mực và gia tăng năng lực đổi mới.

Từ những định nghĩa về QTTT nêu trên có thể thấy khái niệm QTTT được tiếp cận theo các hướng sau đây:

Khuynh hướng thứ nhất: tập trung xem QTTT là chuỗi các quy trình cụ thể, gồm: tiếp nhận, chia sẻ, lưu trữ và áp dụng tri thức.

Khuynh hướng tiếp cận thứ hai: nhìn nhận QTTT như một phần thuộc các chức năng quản trị tổ chức, ví dụ như tổ chức và lãnh đạo.

Khuynh hướng thứ ba: coi tri thức là nguồn lực chiến lược tạo lợi thế cạnh tranh bền vững, gắn QTTT với chiến lược tổ chức, nghiên cứu QTTT như một năng lực động.

Từ các cách hiểu về QTTT và mục đích nghiên cứu, luận án chọn cách tiếp cận thứ ba, coi QTTT trong trường đại học là tài sản vô hình, hiếm có, khó bắt chước, có giá trị dài hạn, tạo lợi thế cạnh tranh bền vững. Với cách tiếp cận đó, khái niệm về QTTT trong trường đại học được sử dụng trong luận án như sau: *"Quản trị*

tri thức trong trường đại học được hiểu là một quá trình mang tính chiến lược nhằm nhận diện, tạo lập, chia sẻ, ứng dụng và phát triển tri thức như một nguồn tài nguyên trọng yếu, được tổ chức và lãnh đạo một cách hệ thống để thúc đẩy công tác giảng dạy, học tập và nghiên cứu khoa học, qua đó gia tăng giá trị tri thức và nâng cao hiệu quả hoạt động bền vững của nhà trường."

Như vậy, QTTT trong trường đại học vừa mang ý nghĩa quản trị nguồn lực tri thức một cách hiệu quả, vừa là định hướng chiến lược giúp nhà trường nâng cao động lực nội sinh, phát huy giá trị của con người và tạo dựng lợi thế cạnh tranh bền vững trong hệ thống GDĐH tri thức.

2.1.2.2. Những nội dung cơ bản của quản trị tri thức

QTTT trong trường đại học là một quá trình tổng thể, có tính chiến lược, bao gồm các nội dung chủ yếu liên quan đến việc tạo lập, thu nhận, chia sẻ, ứng dụng, lưu trữ và phát triển tri thức. Các nội dung này gắn kết chặt chẽ với nhau, hình thành nên chu trình QTTT, qua đó giúp nhà trường khai thác và phát triển nguồn tài nguyên tri thức phục vụ mục tiêu phát triển bền vững. Các nội dung cơ bản của QTTT bao gồm:

***) Sáng tạo và hình thành tri thức mới**

Sáng tạo tri thức và hình thành tri thức mới là quá trình tạo ra tri thức mới thông qua việc khám phá các cách làm khác biệt trong tổ chức hoặc khai thác từ môi trường bên ngoài (Coukos-Semmel, 2002). Theo Andreeva và Kianto (2011), đây là hoạt động đề xuất những giải pháp hoặc ý tưởng mang tính đổi mới và có giá trị thực tiễn trong nhiều lĩnh vực vận hành của tổ chức.

Đây là nội dung khởi đầu và có ý nghĩa quyết định trong chu trình QTTT. Trong môi trường đại học, tri thức được hình thành từ hoạt động giảng dạy, NCKH, trao đổi học thuật và tương tác xã hội giữa các chủ thể tri thức. Theo hướng tiếp cận tài nguyên, tri thức mới được xem là tài sản chiến lược tạo nên lợi thế cạnh tranh dài hạn cho tổ chức. Do đó, các trường cần khuyến khích ĐMST, nâng cao động lực nghiên cứu và tạo lập cơ chế hỗ trợ việc chuyển hóa tri thức cá nhân thành tri thức tổ chức.

***) Thu nhận và tiếp thu tri thức từ bên ngoài**

Thu nhận tri thức được xem là bước khởi đầu thiết yếu và phức tạp nhất trong QTTT, thường đòi hỏi chi phí đáng kể (Masa'deh và cộng sự, 2016). Choo

(2003) cho rằng thu nhận tri thức bao gồm việc hình thành và phát triển các kỹ năng, thông tin và khái niệm mới nhằm mở rộng kho tri thức hiện hữu của tổ chức, có thể thông qua sáng tạo nội bộ hoặc học hỏi từ bên ngoài

Bên cạnh việc tự sáng tạo, các trường đại học cần chủ động thu nhận, học hỏi và tích hợp tri thức từ môi trường bên ngoài như các cơ sở giáo dục, doanh nghiệp, tổ chức nghiên cứu, hoặc cộng đồng học thuật quốc tế. Theo hướng tiếp cận chiến lược, đây là hoạt động giúp mở rộng biên giới tri thức, nâng cao khả năng thích ứng và học hỏi của tổ chức, đồng thời tăng cường động lực NCKH và hội nhập trong bối cảnh GDĐH toàn cầu hóa.

***) Chia sẻ và lan tỏa tri thức trong tổ chức**

Chia sẻ tri thức đề cập đến hoạt động lan tỏa kinh nghiệm, kiến thức, kỹ năng và hiểu biết giữa các cá nhân hoặc các bộ phận trong tổ chức nhằm nâng cao hiệu suất tổng thể (Gharakhani & Mousakhani, 2012). Cả tri thức ẩn và tri thức hiện đều có thể được chuyển giao thông qua các cơ chế hỗ trợ chia sẻ trong tổ chức (Yang và cộng sự, 2005). Trong môi trường GDĐH, đây là một yếu tố then chốt vì góp phần thúc đẩy hợp tác nghiên cứu giữa các giảng viên và nhà khoa học (Tan & Noor, 2013).

Chia sẻ tri thức là cầu nối giữa các chủ thể, đảm bảo tri thức được luân chuyển và sử dụng hiệu quả trong toàn hệ thống. Việc thiết lập các cơ chế, nền tảng công nghệ và văn hóa tổ chức khuyến khích chia sẻ tri thức sẽ giúp gia tăng giá trị tri thức, giảm thiểu tình trạng phân mảnh và trùng lặp thông tin. Ở cấp độ chiến lược, chia sẻ tri thức góp phần xây dựng cộng đồng học thuật năng động, phát triển năng lực học hỏi tổ chức và nâng cao chất lượng nguồn nhân lực trong trường.

***) Ứng dụng và khai thác tri thức trong hoạt động giảng dạy, học tập và nghiên cứu khoa học**

Ứng dụng tri thức và khai thác tri thức được hiểu là quá trình truy xuất, lưu trữ và vận dụng tri thức vào các hoạt động thực tiễn nhằm tối ưu hiệu quả tổ chức, đồng thời chia sẻ tri thức trong nội bộ để gia tăng giá trị sử dụng (Gold và cộng sự, 2001). Đây là hoạt động sử dụng tri thức vào các chức năng, quy trình vận hành để tạo ra giá trị cho khách hàng thông qua sản phẩm và dịch vụ vượt trội (Lee và cộng sự, 2011). Tri thức đóng vai trò như bộ nhớ của tổ chức thường được lưu giữ dưới dạng tài liệu, văn bản, hệ thống chuyên gia hoặc cơ sở dữ liệu điện tử (Alavi &

Leidner, 2001; Rowley, 2000).

Việc ứng dụng tri thức vào thực tiễn giảng dạy, học tập và nghiên cứu là nội dung trung tâm phản ánh giá trị sử dụng của nguồn lực tri thức. Dưới góc độ tài nguyên, đây là giai đoạn chuyển hóa tri thức thành kết quả cụ thể, đóng góp vào chất lượng đào tạo và động lực nghiên cứu. Ở tầm chiến lược, hoạt động này giúp nhà trường củng cố vị thế, uy tín học thuật và năng lực cạnh tranh trong hệ thống GDĐH.

***) Quản trị tri thức với dữ liệu lớn (Big Data)**

Quản trị tri thức với dữ liệu lớn liên quan đến việc khai thác các tập dữ liệu khổng lồ, tích hợp với nền tảng tri thức hiện có nhằm phân tích, xử lý và chuyển đổi dữ liệu thành thông tin hữu ích và có thể ứng dụng trong thực tiễn (Bader và cộng sự, 2016; Nisara và cộng sự, 2019; Ferraris và cộng sự, 2019).

Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục, dữ liệu lớn trở thành một nguồn tài nguyên tri thức mới giúp nhà trường nâng cao năng lực phân tích, dự báo và ra quyết định. Việc tích hợp QTTT với Big Data cho phép chuẩn hóa, lưu trữ và khai thác hiệu quả tri thức từ các hoạt động giảng dạy, nghiên cứu và quản lý, hướng tới mô hình quản trị đại học thông minh, dựa trên bằng chứng và tri thức.

***) Lãnh đạo và phát triển tri thức**

Lãnh đạo và phát triển tri thức được công nhận là một yếu tố thiết yếu trong tiến trình QTTT, theo ghi nhận của nhiều nghiên cứu quốc tế (Davenport và cộng sự, 1998; Wong & Aspinwall, 2005; Ho, 2009; Al-Mabrouk, 2006; Tan & Wong, 2015). Donate và Pablo (2015) định nghĩa khái niệm này như sự kết hợp giữa các phong cách lãnh đạo nhằm nâng cao hiệu quả của các hoạt động QTTT trong tổ chức. Các nhà quản lý cấp cao đóng vai trò quyết định trong việc đảm bảo thành công của các sáng kiến tri thức, thông qua việc hiểu rõ vai trò chiến lược của QTTT và chủ động hỗ trợ thực hiện (Wong & Aspinwall, 2005). Sự cam kết này thường được thể hiện thông qua việc phân bổ ngân sách phù hợp để phát triển năng lực hạ tầng tri thức (Davenport và cộng sự, 1998; Wong & Aspinwall, 2005; Tan & Wong, 2015; Rehman & Iqbal, 2020). Bên cạnh đó, vai trò nêu gương của lãnh đạo còn góp phần khuyến khích nhân sự học tập, chia sẻ, truyền đạt và vận dụng tri thức vào thực tiễn công việc, qua đó tăng cường hiệu quả QTTT trong tổ chức (Wong & Aspinwall, 2005; Tan & Wong, 2015; Gürlek & Çemberci, 2020).

Lãnh đạo và phát triển tri thức giữ vai trò thiết yếu trong việc thúc đẩy luồng tri thức, từ đó nâng cao khả năng chia sẻ và hợp tác nghiên cứu trong các trường đại học. Ramachandran và cộng sự (2013) nhấn mạnh rằng sự hậu thuẫn vững chắc từ đội ngũ lãnh đạo ở mọi cấp bậc là yếu tố nền tảng không thể thiếu cho quá trình triển khai hiệu quả QTTT trong môi trường đại học.

Lãnh đạo và phát triển tri thức giữ vai trò trung tâm trong việc định hướng chiến lược tri thức, xây dựng văn hóa học tập, khuyến khích nghiên cứu và đổi mới. Theo tiếp cận nguồn lực, lãnh đạo không chỉ là người phân bổ và phát triển tài nguyên tri thức mà còn là tác nhân kiến tạo năng lực tri thức tổ chức, thông qua các chính sách thu hút, bồi dưỡng, đãi ngộ và tạo động lực cho đội ngũ giảng viên tham gia hoạt động NCKH và chia sẻ tri thức.

Tóm lại, các nội dung trên không tồn tại độc lập mà có mối quan hệ tương tác, bổ trợ lẫn nhau trong một chu trình khép kín. Việc thực hiện hiệu quả các nội dung này giúp trường đại học khai thác tối đa giá trị của nguồn tài nguyên tri thức, nâng cao động lực NCKH, và tạo dựng lợi thế cạnh tranh bền vững trong chiến lược phát triển của mình.

2.2. Cơ sở lý luận về động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học

2.2.1. Khái niệm về trường đại học và động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học

2.2.1.1. Khái niệm về trường đại học

GDĐH giữ vai trò thiết yếu trong việc đảm bảo các hoạt động giảng dạy và nghiên cứu nhằm tạo ra tri thức phục vụ cho việc nâng cao năng lực đổi mới của nền kinh tế (De Jong và cộng sự, 2007). Vì vậy, trong bối cảnh kinh tế tri thức, các trường đại học không chỉ là nơi thực hiện NCKH mà còn là trung tâm sáng tạo tri thức và thúc đẩy đổi mới trên nhiều lĩnh vực.

Theo định nghĩa trong từ điển Merrian-Webster, "trường đại học là một CSGDĐH cung cấp các trang thiết bị và cơ sở phục vụ cho đào tạo và nghiên cứu và có quyền cấp các văn bằng học thuật".

Ở Việt Nam, tại Khoản 2, tiết a và b, Điều 7, chương I của Luật GDĐH 2012 có nêu rõ khái niệm về các CSGDĐH: "Cơ sở giáo dục đại học công lập thuộc sở

hữu nhà nước, do Nhà nước đầu tư, xây dựng cơ sở vật chất"; "Cơ sở giáo dục đại học tư thục thuộc sở hữu của tổ chức xã hội, tổ chức xã hội - nghề nghiệp, tổ chức kinh tế tư nhân hoặc cá nhân, do tổ chức xã hội, tổ chức xã hội - nghề nghiệp, tổ chức kinh tế tư nhân hoặc cá nhân đầu tư, xây dựng cơ sở vật chất".

Theo Luật GDĐH Việt Nam sửa đổi 2018 (cũng là khái niệm được sử dụng trong luận án), "*trường đại học, học viện (gọi chung là trường đại học) là cơ sở giáo dục đại học, nghiên cứu nhiều ngành, được cơ cấu tổ chức theo quy định của Luật Giáo dục đại học*". Như vậy, nội hàm của thuật ngữ trường đại học hẹp hơn so với phạm vi của thuật ngữ CSGDĐH và trường đại học được hiểu gồm các trường đại học và các học viện, không bao gồm các đại học quốc gia và đại học vùng.

2.2.1.2. Khái niệm về động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học

Động lực được hiểu là tập hợp các yếu tố kích thích con người hành động để đạt được mục tiêu cá nhân hoặc tổ chức (Peng và Gao, 2019). Nó phản ánh lý do cá nhân khởi sự một hành động, mức độ kiên trì và cường độ nỗ lực trong quá trình thực hiện. Nhiều nghiên cứu đã khẳng định rằng động lực giúp giải thích "lí do tại sao ai đó quyết định làm điều gì đó, ai đó sẵn sàng duy trì một hoạt động trong bao lâu và họ sẽ theo đuổi hoạt động này chăm chỉ như thế nào" (Ushioda & Dörnyei, 2017). Theo quan điểm của Broussard và Garrison (2004), động lực chính là "thuộc tính cá nhân thúc đẩy chúng ta làm hoặc không làm điều gì đó". Ở cấp độ tổ chức, động lực lao động được Nguyễn Vân Điềm và Nguyễn Ngọc Quân (2019) mô tả là "sự khát khao và tự nguyện của người lao động để tăng cường nỗ lực nhằm hướng tới việc đạt mục tiêu của tổ chức". Bùi Anh Tuấn và Phạm Thúy Hương (2013) cũng nhấn mạnh vai trò nội tại của yếu tố này, khẳng định rằng "Động lực là những nhân tố bên trong kích thích con người tích cực làm việc trong điều kiện cho phép tạo ra năng suất và hiệu quả cao. Biểu hiện của động lực là sẵn sàng, nỗ lực, say mê làm việc nhằm đạt được mục tiêu của tổ chức cũng như bản thân người lao động".

Theo Nguyễn Thị Hồng (2021) "Động lực là sự nỗ lực một cách tự nguyện của con người để tăng cường các hoạt động lao động hướng tới việc đạt được mục tiêu của mình thông qua việc đạt được các mục tiêu của tổ chức. Động lực lao động hay động lực làm việc được hình thành từ tác động của các yếu tố cả bên trong lẫn bên ngoài bản thân người lao động. Nhưng tự nó, động lực lao động lại tồn tại bên

trong người lao động. Người lao động cảm thấy mình cần nỗ lực, muốn nỗ lực, nỗ lực tự nguyện."

Mỗi cá nhân trong tổ chức đều mong muốn được ghi nhận, thành công và đảm bảo đời sống kinh tế. Tuy nhiên, nhu cầu cụ thể có thể khác nhau tùy vào vị trí và đặc điểm tâm lý của từng người, đòi hỏi nhà quản lý áp dụng cách tiếp cận phù hợp. Động lực mạnh mẽ sẽ thúc đẩy hành vi tích cực và nâng cao hiệu suất công việc, trong khi sự thiếu vắng động lực có thể dẫn đến hiệu quả thấp. Theo Lê Thanh Hà (2010), "Động lực được hiểu là sự khao khát và tự nguyện của con người để tăng cường nỗ lực nhằm hướng tới việc đạt được các mục tiêu".

Trong nghiên cứu này, khái niệm động lực được hiểu là "*Động lực làm việc là việc tự nguyện, khát khao, cố gắng làm việc của con người nhằm đạt được các mục tiêu nhất định của cá nhân và tổ chức*".

Theo Luật Khoa học và Công nghệ (2013), "*Nghiên cứu khoa học là hoạt động khám phá, phát hiện, tìm hiểu bản chất, quy luật của sự vật, hiện tượng tự nhiên, xã hội và tư duy; sáng tạo giải pháp nhằm ứng dụng vào thực tiễn*". Như vậy, NCKH là quá trình con người tiếp cận và lý giải các hiện tượng tự nhiên - xã hội một cách có hệ thống, thông qua chuỗi hoạt động từ quan sát, tổng hợp đến phân tích, đánh giá và rút ra kết luận khoa học có cơ sở.

Đặc điểm NCKH của giảng viên đại học thể hiện ở tính sáng tạo, mới mẻ nhưng nhiều rủi ro và không chắc chắn; tính tích lũy và lâu dài của kết quả; sự phụ thuộc vào hợp tác nhóm, liên ngành, liên trường; sự gắn kết mật thiết với hoạt động giảng dạy và phục vụ cộng đồng; chịu ràng buộc bởi nguồn lực hạn chế, yêu cầu chuẩn mực đạo đức học thuật và ngày càng chú trọng đến tác động xã hội bên cạnh tác động học thuật. Chính những đặc thù này khiến QTTT trở thành yếu tố then chốt giúp giảm rào cản, gia tăng động lực và nâng cao hiệu quả NCKH của giảng viên.

Trên cơ sở các khái niệm đã trình bày, có thể hiểu: "*Động lực NCKH của giảng viên đại học là việc tự nguyện, khát khao, cố gắng của giảng viên đại học để tăng cường các hoạt động NCKH trong điều kiện cho phép tạo năng suất và hiệu quả NCKH cao, nhằm đạt được mục tiêu của bản thân người giảng viên gắn liền với đạt mục tiêu của trường đại học*". Đây là khái niệm được sử dụng trong luận án.

2.2.2. Các nhân tố cấu thành động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên

Động lực là một trạng thái tâm lý bên trong thúc đẩy hành vi của con người

hướng tới một mục tiêu cụ thể. Trong bối cảnh học thuật, động lực NCKH của giảng viên là tổng hợp các yếu tố bên trong và bên ngoài có tác dụng thúc đẩy, duy trì và định hướng sự sẵn sàng, nỗ lực và tần suất tham gia của giảng viên vào các hoạt động nghiên cứu, công bố khoa học, và chuyển giao tri thức. Động lực NCKH không chỉ là ý chí cá nhân mà còn là sự tương tác giữa cá nhân và môi trường tổ chức (Ryan Deci, 2000). Các NCKH hiện đại đã phân loại các yếu tố cấu thành động lực NCKH thành hai nhóm cơ bản, tương ứng với lý thuyết tự quyết (Ryan & Deci, 2000), bao gồm: động lực bên trong và động lực bên ngoài.

Động lực bên trong

Động lực bên trong là những hành vi mà cá nhân sẵn sàng thực hiện một cách tự nhiên mà không cần bất kỳ sự ép buộc hay tác nhân bên ngoài nào (Malone và Lepper, 1987). Mức độ động lực bên trong càng lớn khi cá nhân thể hiện sự chú tâm và hứng thú mạnh mẽ trong quá trình làm việc (Csikszentmihalyi, 1975).

Nhiều học giả đã chứng minh rằng các yếu tố khơi nguồn từ bên trong đóng vai trò tích cực trong việc nâng cao năng suất lao động (Almacik và cộng sự, 2012; Hayati & Caniago, 2012; Helepota, 2005; Deci & Ryan, 1985; Gallagher & Einhorn, 1976; Herzberg, 1966). Theo Herzberg (1966), chính động lực bên trong là cơ sở hình thành nên sự thúc đẩy hành vi làm việc. Ryan và Deci (2000) cũng nhấn mạnh rằng khi con người được dẫn dắt bởi động lực nội tại, họ sẽ hành động và duy trì nó một cách tự nguyện. Ngoài việc thúc đẩy hiệu quả công việc, động lực bên trong còn mang lại cảm xúc tích cực cho cá nhân trong quá trình thực hiện nhiệm vụ. Schmidhuber (2010) cho rằng nó là nền tảng để phát huy tính sáng tạo và niềm vui trong công việc, trong khi Gruenberg (1980) khẳng định rằng động lực này tạo nên cảm giác hạnh phúc và sự thỏa mãn cho người lao động.

Các nhân tố nội tại phản ánh những động cơ bên trong thúc đẩy giảng viên tham gia nghiên cứu như niềm đam mê, hứng thú sáng tạo, khát vọng cống hiến tri thức, năng lực tự thân và nhận thức về giá trị khoa học của công trình. Khi động cơ nội tại mạnh, giảng viên có xu hướng chủ động, bền bỉ và kiên trì trong nghiên cứu (Le và cộng sự, 2024).

Động lực bên ngoài

Ryan và Deci (2000) phân tích rằng động lực bên ngoài phát sinh khi một cá nhân thực hiện hành vi không phải vì chính hành vi đó, mà vì mong muốn đạt được

một kết quả khác. Trong trường hợp này, hành động không xuất phát từ sự thỏa mãn nội tại mà nhằm đạt đến mục tiêu bên ngoài như phần thưởng hay để tránh trừng phạt. Đây chính là sự khác biệt cơ bản giữa động lực nội tại và động lực ngoại tại. Ngoài ra, một số nghiên cứu cũng chỉ ra rằng động lực bên ngoài có mối liên hệ với sự phát triển xã hội trong môi trường làm việc (Chard và cộng sự, 2012). Đây là sự khác nhau căn bản nhất giữa động lực bên trong và động lực bên ngoài.

Các nhân tố bên ngoài là những yếu tố thuộc về điều kiện, chính sách và cơ chế quản lý tác động đến hành vi nghiên cứu, bao gồm chế độ khen thưởng, thu nhập, cơ hội thăng tiến, nguồn kinh phí và các chính sách hỗ trợ của nhà trường. Nhiều nghiên cứu khẳng định phần thưởng vật chất, công nhận học thuật và cơ hội phát triển nghề nghiệp có tác động tích cực đến động lực nghiên cứu của giảng viên (Nguyen và cộng sự, 2023). Bên cạnh đó, môi trường học thuật và văn hóa tổ chức đóng vai trò trung gian trong việc nuôi dưỡng và duy trì động lực nghiên cứu. Sự hỗ trợ từ lãnh đạo, quan hệ đồng nghiệp tích cực, cơ sở vật chất, và văn hóa khoa học khuyến khích chia sẻ tri thức giúp giảng viên gia tăng hứng thú và năng suất nghiên cứu (Nguyen và cộng sự, 2023).

Mối quan hệ giữa động lực bên trong và động lực bên ngoài

Calder và Staw (1975) chỉ ra rằng động lực bên trong và bên ngoài có mối quan hệ tương tác, tác động lẫn nhau trong quá trình thúc đẩy hành vi. Ryan và Deci (2000) cũng khẳng định các yếu tố bên ngoài, trong một số trường hợp, có thể gia tăng động lực nội tại và có vai trò như cơ chế kiểm soát hoặc tự điều chỉnh hành vi.

Các tác giả cũng công nhận động lực bên trong là một cấu trúc quan trọng trong việc thúc đẩy mọi người thực hiện nhiệm vụ cụ thể, còn động lực bên ngoài được xem như một sự kiểm soát bên ngoài hoặc tự điều chỉnh thực sự. Sansone và cộng sự (2000), trong tác phẩm “Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance - Động lực bên trong và bên ngoài: Tìm kiếm động lực và hiệu suất tối ưu” đã tổng hợp nhiều nghiên cứu chứng minh tác động tích cực khi kết hợp cả hai loại động lực trong thúc đẩy hiệu suất.

Động lực NCKH của giảng viên là một cấu trúc đa chiều, phức tạp, bao gồm các nhân tố cốt lõi là niềm đam mê NCKH và nhận thức về khả năng (động lực bên trong), được củng cố và định hướng bởi chính sách khen thưởng, công nhận và sự hỗ trợ từ tổ chức (động lực bên ngoài). Sự cân bằng và tối ưu hóa các nhân tố này là

chìa khóa để kiến tạo một môi trường học thuật năng động và gia tăng năng suất nghiên cứu bền vững.

2.3. Lý thuyết nền tảng về tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học

Trong nghiên cứu về ảnh hưởng của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên, có thể vận dụng nhiều lý thuyết khác nhau. **Tuy nhiên, Lý thuyết quản trị dựa trên nguồn lực (Resource-Based View – RBV) và Lý thuyết tự quyết (Self-Determination Theory – SDT)** được xem là nền tảng phù hợp nhất với luận án. Sự kết hợp giữa hai lý thuyết này cho phép luận án lý giải toàn diện cả khía cạnh tổ chức và cá nhân trong mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH: Lý thuyết RBV làm rõ vai trò của QTTT như một nguồn lực chiến lược, tạo nên lợi thế cạnh tranh bền vững của nhà trường, trong khi lý thuyết SDT giúp giải thích cách thức QTTT tác động đến động lực nội tại và ngoại tại của giảng viên – yếu tố then chốt thúc đẩy họ tích cực tham gia hoạt động NCKH.

2.3.1. Cơ sở của việc lựa chọn lý thuyết quản trị dựa trên nguồn lực và lý thuyết tự quyết làm lý thuyết nền tảng của luận án

Việc lựa chọn cơ sở lý thuyết phù hợp đóng vai trò then chốt trong việc phân tích tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên đại học. Trên cơ sở tổng quan các tiếp cận lý luận và bằng chứng thực nghiệm, có thể nhận thấy một số lý thuyết thường được sử dụng như: Lý thuyết kỳ vọng, Lý thuyết trao đổi xã hội, Lý thuyết RBV và Lý thuyết SDT. Mỗi lý thuyết cung cấp một góc nhìn riêng để lý giải hành vi và động lực làm việc của cá nhân trong tổ chức.

Lý thuyết kỳ vọng (Vroom, 1964) nhấn mạnh mối quan hệ giữa nỗ lực, kết quả và phần thưởng, phù hợp trong các bối cảnh có hệ thống đánh giá và khuyến khích rõ ràng, song chưa lý giải được động lực nội tại – yếu tố đặc trưng trong hoạt động NCKH của giảng viên. Lý thuyết trao đổi xã hội (Blau, 1964) làm rõ động lực phát sinh từ sự ghi nhận và hỗ trợ của tổ chức, nhưng chưa xem xét vai trò của tri thức như một nguồn lực chiến lược cần được quản trị và phát triển.

Lý thuyết RBV của Barney (1991) khẳng định rằng những nguồn lực nội tại có giá trị, hiếm có, khó bắt chước và không thể thay thế sẽ tạo ra lợi thế cạnh tranh bền vững cho tổ chức. Trong bối cảnh GDĐH, tri thức, năng lực nghiên cứu của

giảng viên và hệ thống QTTT chính là những nguồn lực chiến lược quyết định năng lực đổi mới và hiệu quả hoạt động khoa học. Việc áp dụng lý thuyết RBV giúp luận án giải thích vì sao các trường đại học có khả năng quản trị và khai thác tri thức hiệu quả sẽ tạo ra môi trường thúc đẩy động lực nghiên cứu mạnh mẽ hơn cho giảng viên.

Trong khi đó, lý thuyết SDT của Deci và Ryan (2000) tập trung vào khía cạnh tâm lý của động lực, cho rằng con người có xu hướng hành động tích cực khi được thỏa mãn ba nhu cầu cơ bản: tự chủ, năng lực và gắn kết xã hội. Lý thuyết SDT giúp lý giải cơ chế hình thành động lực nội tại của giảng viên – yếu tố trung tâm chi phối mức độ say mê, sáng tạo và cam kết trong NCKH. Khi môi trường QTTT tạo điều kiện cho giảng viên được tham gia, được công nhận năng lực và được kết nối học thuật, động lực nội tại sẽ được kích hoạt và duy trì bền vững.

Có thể thấy, việc vận dụng lý thuyết RBV kết hợp lý thuyết SDT tạo nền tảng vững chắc cho nghiên cứu về tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên. Theo lý thuyết RBV, tri thức là nguồn lực chiến lược giúp tổ chức hình thành lợi thế cạnh tranh bền vững khi được khai thác, chia sẻ và ứng dụng hiệu quả. Trong bối cảnh GDĐH, QTTT là công cụ giúp trường đại học phát huy tối đa giá trị tri thức của đội ngũ giảng viên – lực lượng trung tâm của đổi mới và phát triển học thuật. Bổ sung cho đó, lý thuyết SDT giải thích cơ chế hình thành động lực nội sinh thông qua việc thỏa mãn ba nhu cầu tâm lý cơ bản gồm tự chủ, năng lực và gắn kết. QTTT khi được triển khai hiệu quả sẽ tạo môi trường làm việc đáp ứng các nhu cầu này, giúp giảng viên phát huy năng lực, gia tăng sự gắn bó và hứng thú nghiên cứu. Như vậy, kết hợp hai lý thuyết này giúp luận án xây dựng được khung lý thuyết toàn diện, vừa phản ánh cách tổ chức quản trị và khai thác tri thức như một nguồn lực chiến lược, vừa lý giải được cách môi trường đó nuôi dưỡng động lực nội tại của giảng viên, qua đó góp phần nâng cao năng lực nghiên cứu và hiệu quả hoạt động khoa học của các trường đại học.

2.3.2. Ứng dụng lý thuyết quản trị dựa trên nguồn lực và lý thuyết tự quyết trong nghiên cứu về tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên

Các nghiên cứu vận dụng lý thuyết RBV và lý thuyết SDT cho thấy QTTT

không chỉ giúp tổ chức khai thác tối đa giá trị nguồn lực tri thức mà còn tạo điều kiện thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản của con người, từ đó thúc đẩy động lực NCKH. Theo Barney (1991), nguồn lực nội tại nếu có giá trị, hiếm có, khó bắt chước và không thể thay thế sẽ tạo ra lợi thế cạnh tranh bền vững cho tổ chức. Deci và Ryan (1985, 2000) với lý thuyết SDT bổ sung góc nhìn hành vi – tâm lý, cho rằng cá nhân chỉ có thể phát huy tối đa năng lực và duy trì động lực bền vững khi ba nhu cầu tâm lý cơ bản – tự chủ, năng lực và gắn kết – được thỏa mãn. Trong môi trường đại học, giảng viên vừa là chủ thể sáng tạo tri thức, vừa là tác nhân lan tỏa tri thức. Khi quá trình này được tổ chức và quản trị hiệu quả, không chỉ củng cố vị thế học thuật của nhà trường mà còn tạo môi trường học thuật thỏa mãn nhu cầu tâm lý của giảng viên, qua đó nâng cao động lực NCKH.

Hsu (2008) chứng minh rằng chia sẻ tri thức góp phần nâng cao hiệu quả tổ chức thông qua việc cải thiện chất lượng nguồn nhân lực. Theo lý thuyết RBV, chia sẻ tri thức là cơ chế khai thác và phát huy giá trị của nguồn lực tri thức nội bộ. Trong khi đó, theo lý thuyết SDT, hành vi chia sẻ này chỉ trở nên tự nguyện, tích cực và bền vững khi cá nhân cảm thấy được tôn trọng, được công nhận năng lực và có mối quan hệ hợp tác tích cực với đồng nghiệp (Deci & Ryan, 2000; Gagné & Deci, 2005). Khi các nhu cầu tâm lý này được đáp ứng, giảng viên chủ động chia sẻ kiến thức, kỹ năng và kinh nghiệm, giúp nâng cao năng lực tổ chức và thúc đẩy môi trường học thuật năng động – yếu tố then chốt làm gia tăng cả chất lượng lẫn động lực nghiên cứu.

Triển khai quản trị nhân sự định hướng tri thức giúp nâng cao hiệu quả tổ chức và đổi mới thông qua vai trò trung gian của vốn trí tuệ, bao gồm năng lực con người, cơ cấu tổ chức và quan hệ bên ngoài (Kiantovà cộng sự, 2017). Theo lý thuyết RBV, ba thành phần này là các tài sản chiến lược cần được phát huy để tạo lợi thế cạnh tranh. Dưới góc độ lý thuyết SDT, đây cũng là các điều kiện tổ chức có khả năng hỗ trợ thỏa mãn nhu cầu tự chủ, năng lực và gắn kết – những yếu tố nền tảng thúc đẩy động lực nội sinh và hành vi sáng tạo của giảng viên. Trong GDĐH, các chính sách nhân sự định hướng tri thức, tạo cơ hội phát triển chuyên môn và công nhận thành tựu không chỉ nâng cao hiệu suất nghiên cứu mà còn củng cố niềm tin, sự gắn bó và động lực nghiên cứu bền vững của giảng viên.

Nghiên cứu của Donate và Sánchez de Pablo (2015) phân tích ảnh hưởng của

lãnh đạo định hướng tri thức đến QTTT và năng lực đổi mới, khẳng định kiểu lãnh đạo này thúc đẩy hành vi QTTT hiệu quả, qua đó cải thiện năng lực đổi mới tổ chức. Theo lý thuyết RBV, đây là hình thức lãnh đạo giúp tổ chức khai thác và phát triển tối đa nguồn lực tri thức. Theo lý thuyết SDT, lãnh đạo và phát triển tri thức là nhân tố quan trọng giúp thỏa mãn nhu cầu tâm lý cơ bản, khơi dậy động lực nội sinh và khuyến khích hành vi sáng tạo (Deci và cộng sự, 2017). Trong môi trường học thuật, kiểu lãnh đạo này giúp giảng viên được tự chủ trong nghiên cứu, được công nhận năng lực, và cảm thấy gắn kết trong cộng đồng học thuật – từ đó thúc đẩy động lực NCKH.

Yahya và Goh (2002) nghiên cứu mối liên hệ giữa quản lý nhân sự và QTTT, đặc biệt là sự tương tác giữa bốn nhóm chức năng nhân lực và năm thành phần chính của QTTT. Hai tác giả nhấn mạnh rằng khi giảng viên được xem là lực lượng trung tâm, việc triển khai QTTT hiệu quả là phương thức thiết yếu để phát huy năng lực nghiên cứu. Theo lý thuyết RBV, điều này thể hiện năng lực tổ chức trong việc quản trị và phát triển nguồn lực tri thức nội sinh. Lý thuyết SDT cho rằng quá trình này đồng thời giúp giảng viên cảm nhận được sự tự chủ trong học thuật, năng lực được công nhận và sự gắn bó với cộng đồng nghiên cứu, từ đó hình thành và duy trì động lực nghiên cứu bền vững.

Tương tự, Binh, L. D. và cộng sự (2023) vận dụng lý thuyết RBV và lý thuyết SDT để phân tích mối quan hệ giữa QTTT và kết quả NCKH của giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội. Giảng viên không chỉ đảm nhận vai trò giảng dạy mà còn là trung tâm của các hoạt động kiến tạo, lưu chuyển và ứng dụng tri thức – đồng thời là chủ thể của động lực nội sinh. QTTT thông qua các hoạt động kiến tạo, tiếp cận, lan tỏa và ứng dụng không chỉ nâng cao hiệu quả nghiên cứu mà còn tạo môi trường học thuật khuyến khích tự chủ, phát triển năng lực và tăng cường gắn kết đồng nghiệp. Nghiên cứu đề xuất mô hình gồm bốn yếu tố trên, giả định ảnh hưởng tích cực đến số lượng, chất lượng công bố, giải thưởng, sở hữu trí tuệ và mức độ ứng dụng kết quả nghiên cứu. Việc vận dụng kết hợp lý thuyết RBV và lý thuyết SDT giúp làm rõ rằng QTTT không chỉ là công cụ quản trị tài sản tri thức vô hình mà còn là cơ chế thúc đẩy động lực nội sinh của giảng viên, qua đó nâng cao năng lực đổi mới và năng lực cạnh tranh học thuật của trường đại học.

Trong luận án, lý thuyết RBV và lý thuyết SDT được vận dụng làm nền tảng

phân tích mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH của giảng viên. Tác giả đề xuất mô hình gồm sáu biến độc lập thể hiện các khía cạnh trong tiến trình QTTT: sáng tạo tri thức, thu nhận tri thức, chia sẻ tri thức, ứng dụng tri thức, quản trị tri thức với dữ liệu lớn, lãnh đạo và phát triển tri thức, cùng một biến phụ thuộc là động lực NCKH. Trong đó, các hoạt động chia sẻ, sáng tạo, ứng dụng tri thức phản ánh mức độ giảng viên được trao quyền tự chủ và cơ hội thể hiện năng lực bản thân trong môi trường học thuật, trong khi các hoạt động thu nhận tri thức và quản trị dữ liệu lớn tạo điều kiện mở rộng tri thức, tăng cường năng lực và cảm nhận hiệu quả bản thân. Đặc biệt, yếu tố "lãnh đạo và phát triển tri thức" đóng vai trò nổi bật trong mô hình lý thuyết, là nhân tố tạo môi trường hỗ trợ – nơi giảng viên cảm nhận được sự ghi nhận, khuyến khích và định hướng phát triển, từ đó hình thành động lực nội tại mạnh mẽ cho hoạt động NCKH. Cách tiếp cận này mở rộng hướng nghiên cứu của Pham Ngoc Thach và cộng sự (2023), đồng thời phù hợp với khuyến nghị của Deci & Ryan (2017) về việc tăng cường các yếu tố tự chủ, năng lực và gắn kết trong tổ chức để thúc đẩy động lực nội tại. Thêm vào đó, mô hình còn xét ảnh hưởng điều tiết của biến "thâm niên công tác", đại diện cho mức độ tích lũy kinh nghiệm và sự ổn định nghề nghiệp, nhằm lý giải sự khác biệt về mức độ thỏa mãn nhu cầu tâm lý và động lực nghiên cứu giữa giảng viên mới và người có thâm niên.

Qua đó có thể thấy, lý thuyết RBV được vận dụng trong luận án để giải thích tri thức như một nguồn lực chiến lược cần được quản trị nhằm nâng cao động lực NCKH, còn lý thuyết SDT bổ sung cách lý giải về cơ chế tâm lý, thông qua việc thỏa mãn ba nhu cầu cơ bản là tự chủ, năng lực và gắn kết xã hội, hình thành nên động lực nội tại của giảng viên. Trong đó, các hoạt động sáng tạo, chia sẻ, ứng dụng tri thức thể hiện sự khai thác và phát huy nguồn lực tri thức theo lý thuyết RBV, đồng thời phản ánh mức độ thỏa mãn nhu cầu tự chủ và năng lực theo lý thuyết SDT; yếu tố "lãnh đạo và phát triển tri thức" thể hiện vai trò hỗ trợ và gắn kết, điều kiện then chốt giúp giảng viên cảm nhận được sự kết nối và ý nghĩa trong công việc, qua đó chuyển hóa tri thức thành động lực nghiên cứu.

Như vậy, việc kết hợp lý thuyết RBV và lý thuyết SDT giúp luận án lý giải một cách toàn diện và sâu sắc hơn: lý thuyết RBV nhấn mạnh rằng tri thức là nguồn lực chiến lược tạo lợi thế, còn lý thuyết SDT cho thấy động lực nghiên cứu không chỉ bắt nguồn từ các yếu tố bên ngoài mà chủ yếu được nuôi dưỡng từ nhu cầu nội

tại về tự chủ, năng lực và gắn kết. Điều này đặc biệt phù hợp với bối cảnh các trường đại học tại các địa phương, nơi việc QTTT hiệu quả không chỉ là công cụ khai thác tri thức mà còn là môi trường nuôi dưỡng động lực nội tại của giảng viên, qua đó góp phần nâng cao năng lực nghiên cứu và khẳng định vị thế, sức cạnh tranh bền vững của nhà trường.

2.4. Đề xuất mô hình nghiên cứu và các giả thuyết nghiên cứu

2.4.1. Mô hình nghiên cứu

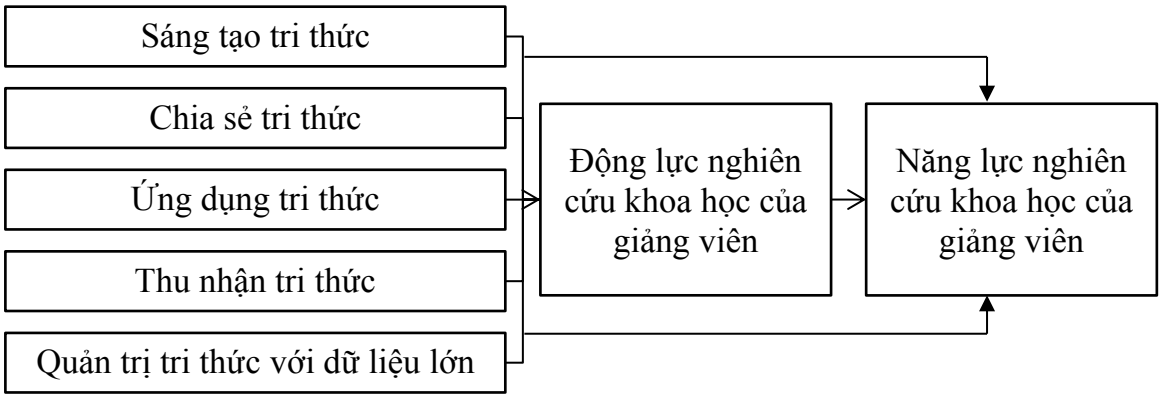
Qua phần tổng quan nghiên cứu ở chương 1 cho thấy, phần lớn các nghiên cứu về ảnh hưởng của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên mới chỉ tập trung vào từng yếu tố riêng biệt như: sáng tạo tri thức, tiếp nhận tri thức, chia sẻ tri thức hoặc ứng dụng tri thức. Việc phân tích tổng thể, đồng thời đánh giá tác động phối hợp của nhiều yếu tố QTTT đến động lực NCKH trong môi trường GDĐH, cả trong nước và quốc tế, vẫn còn rất hạn chế.

Bảng 2.2. Bảng tổng hợp các nghiên cứu về các yếu tố của quản trị tri thức tác động đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học

STT	Tên tác giả	Năm công bố	Các yếu tố của QTTT tác động đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học					
			Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Ứng dụng tri thức	Chia sẻ tri thức	Phương pháp quản lý tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn
1	Nili và cộng sự	2013				x		
2	Bader và cộng sự	2016					x	
3	Sutanto và cộng sự	2017		x	x	x		
4	Aydin	2017	x	x		x		x
5	Ferraris và cộng sự	2019					x	
6	Phạm Ngọc Thạch và cộng sự	2023	x	x	x	x		x
Tổng cộng			**2**	**3**	**2**	**4**	**2**	**2**

"Nguồn: Tác giả nghiên cứu tổng hợp"

Trong các nghiên cứu, mô hình của Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023) đã chứng minh mối liên hệ giữa năm thành tố QTTT và động lực nghiên cứu của giảng viên tại Hà Nội, nhưng chưa xem xét biến "lãnh đạo và phát triển tri thức", yếu tố then chốt trong bối cảnh các trường tại địa phương còn hạn chế về hạ tầng tri thức.



"Nguồn: Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)"

Hình 2.1. Mô hình nghiên cứu của Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)

Dựa trên cơ sở kế thừa, luận án đề xuất mô hình mở rộng bằng cách bổ sung biến **"lãnh đạo và phát triển tri thức"** như một biến độc lập phản ánh khả năng thiết lập định hướng và môi trường học thuật thuận lợi nhằm thúc đẩy việc khai thác và tích lũy tri thức có hệ thống. Và để nhằm làm rõ sự khác biệt trong mức độ tác động của QTTT đến động lực NCKH, luận án đưa vào mô hình phân tích biến điều tiết **"thâm niên công tác"**, đại diện cho sự phân hóa giữa các nhóm giảng viên theo kinh nghiệm làm việc.

Việc đưa biến "Lãnh đạo và phát triển tri thức" vào mô hình nghiên cứu là bước điều chỉnh có cơ sở, đặc biệt phù hợp với bối cảnh các trường đại học ở địa phương nơi hoạt động QTTT và chính sách khuyến khích NCKH của giảng viên vẫn còn hạn chế. Với các lý do cụ thể như sau:

Thứ nhất, nghiên cứu của Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023) đã kiểm nghiệm mô hình đánh giá tác động của năm yếu tố của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên tại một số trường đại học ở Hà Nội. Tuy vậy, vai trò của lãnh đạo trong việc định hướng và phát triển tri thức vẫn chưa được xem xét như một yếu tố độc lập có ảnh hưởng đến động lực nghiên cứu của giảng viên..

Thứ hai, bối cảnh thực tiễn tại các trường đại học ở địa phương đặt ra yêu cầu mở rộng mô hình. Do hệ thống QTTT ở các trường tại các địa phương còn non yếu, thể hiện ở những hạn chế như: (1) thiếu hệ thống QTTT chuyên nghiệp; (2) thiếu cơ chế khuyến khích giảng viên nghiên cứu; (3) hạn chế về nguồn lực tài chính và cơ sở vật chất; (4) thiếu chiến lược lãnh đạo trong phát triển tri thức và NCKH. Do đó, việc đưa biến "lãnh đạo và phát triển tri thức" vào mô hình là phù hợp để đánh giá vai trò điều phối và kiến tạo môi trường nghiên cứu trong điều kiện hạn chế.

Thứ ba, do vai trò của lãnh đạo và định hướng tri thức trong thúc đẩy QTTT và động lực NCKH của giảng viên: (1) người đứng đầu tạo lập văn hóa học thuật và môi trường thuận lợi để khuyến khích nghiên cứu phát triển; (2) sự hỗ trợ của lãnh đạo giúp tăng cường hợp tác học thuật, chia sẻ tri thức và thúc đẩy các hoạt động NCKH; (3) chiến lược lãnh đạo dài hạn giúp giảng viên nhìn thấy con đường phát triển nghề nghiệp, tạo động lực tham gia nghiên cứu một cách tích cực và bền vững.

Thứ tư, việc bổ sung biến "lãnh đạo và phát triển tri thức" còn được củng cố bởi lý thuyết RBV và lý thuyết SDT. Theo lý thuyết RBV, lãnh đạo định hướng tri thức là một nguồn lực vô hình có giá trị, hiếm có, khó bắt chước và khó thay thế, góp phần nâng cao năng lực cạnh tranh của tổ chức. Đồng thời, theo lý thuyết SDT, lãnh đạo có vai trò quan trọng trong việc tạo lập môi trường làm việc thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản của giảng viên về tự chủ, năng lực và gắn kết, từ đó khơi dậy động lực NCKH. Như vậy, lãnh đạo và phát triển tri thức vừa là nguồn lực chiến lược, vừa là cơ chế then chốt giúp QTTT được triển khai hiệu quả và chuyển hóa thành động lực NCKH của giảng viên.

Cho nên, đưa biến "lãnh đạo và phát triển tri thức" vào mô hình là điều chỉnh hợp lý, phản ánh đúng thực trạng tại các trường đại học ở địa phương, nơi còn nhiều hạn chế trong triển khai QTTT và khơi gợi động lực nghiên cứu. Sự bổ sung này không chỉ mở rộng mô hình nghiên cứu trước đó theo hướng toàn diện, mà còn tích hợp yếu tố QTTT và vai trò lãnh đạo, tạo tiền đề nâng cao động lực nghiên cứu cho giảng viên trong điều kiện nguồn lực hạn chế.

Ngoài ra, một số nghiên cứu cũng cho thấy động lực nghiên cứu của giảng viên thay đổi theo đặc điểm cá nhân, trong đó thâm niên công tác là yếu tố nổi bật. Thâm niên ảnh hưởng đến cách giảng viên tiếp cận và sử dụng tri thức trong nghiên cứu. Khi thâm niên tăng, nhận thức và phương pháp khai thác tri thức cũng thay đổi, dẫn đến biến động trong hiệu quả áp dụng QTTT. Giảng viên lâu năm có nhiều kinh nghiệm, quan hệ chuyên môn sâu rộng, dễ tiếp cận và triển khai thực hành QTTT, nhưng có thể chịu áp lực hành chính hoặc giảm động lực khi đã đạt thành tựu nhất định. Ngược lại, giảng viên trẻ tuy thiếu kinh nghiệm lại chủ động hơn trong khẳng định bản thân qua nghiên cứu. Do đó, thâm niên công tác không chỉ ảnh hưởng khả năng sử dụng tri thức mà còn điều chỉnh mức độ tác động của QTTT đến động lực nghiên cứu giữa các nhóm giảng viên.

Trên cơ sở tổng quan lý thuyết, NCS đề xuất các yếu tố QTTT tác động đến động lực NCKH của giảng viên, như trình bày ở bảng sau:

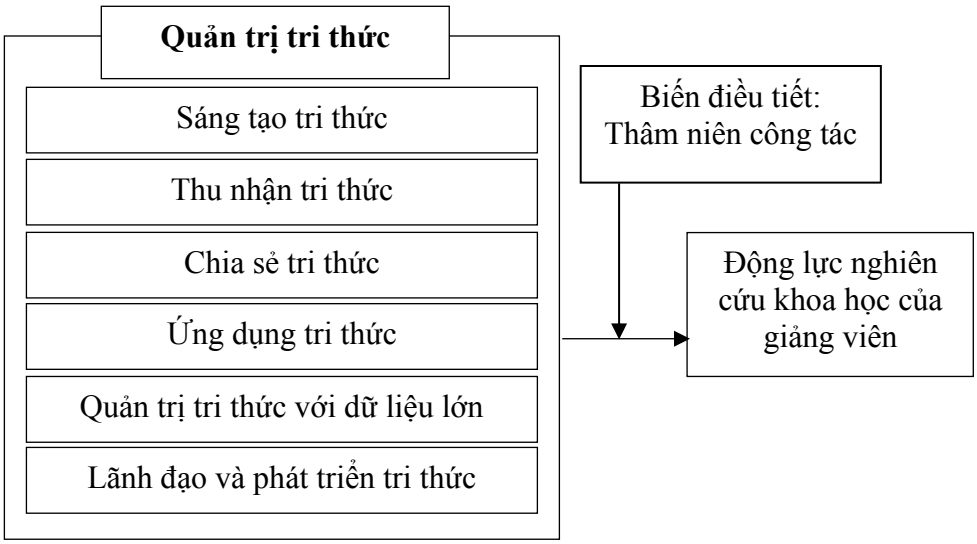
Bảng 2.3. Bảng mã hoá các nhân tố sử dụng

TT	Mã hóa nhân tố	Giải thích nhân tố
1	ST	Sáng tạo tri thức
2	TT	Thu nhận tri thức
3	DT	Ứng dụng tri thức
4	CS	Chia sẻ tri thức
5	DL	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn
6	LT	Lãnh đạo và phát triển tri thức
7	DLNCKH	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên

"Nguồn: Tác giả nghiên cứu tổng hợp"

Từ các phân tích trên, NCS xây dựng mô hình nghiên cứu kế thừa mô hình của Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), đồng thời bổ sung biến độc lập "Lãnh đạo và phát triển tri thức" cùng với biến điều tiết "Thâm niên công tác", như sau:

Biến độc lập: 6 yếu tố của quá trình QTTT bao gồm (1) Sáng tạo tri thức; (2) Thu nhận tri thức; (3) Chia sẻ tri thức; (4) Ứng dụng tri thức; (5) QTTT với dữ liệu lớn; (6) Lãnh đạo và phát triển tri thức; ***Biến phụ thuộc:*** Động lực NCKH của giảng viên ; ***Biến điều tiết :*** Thâm niên công tác



"Nguồn: Tác giả đề xuất trên cơ sở lý thuyết"

Hình 2.2. Mô hình nghiên cứu đề xuất

2.4.2. Giả thuyết nghiên cứu

Việc theo đuổi mục tiêu cá nhân hay nghề nghiệp chủ yếu được thúc đẩy bởi động lực, xu hướng tự nhiên khiến con người tìm kiếm cơ hội học hỏi, khám phá và thử thách để phát triển năng lực (Ryan & Deci, 2000). Trong lĩnh vực tri thức tổ chức, Lee và cộng sự (2007); Singh và Sharma (2011); Kiantovà cộng sự (2016) đã nghiên cứu và cho thấy môi trường có cơ chế quản lý và chia sẻ tri thức hiệu quả có thể củng cố động lực làm việc. Không chỉ ảnh hưởng đến năng suất chuyên môn, các hoạt động tri thức còn góp phần nuôi dưỡng tinh thần nghiên cứu trong giới học thuật (Rasheed và cộng sự, 2010; Triyanto, 2019). Nili và cộng sự (2013) cũng cho thấy mức độ QTTT nội bộ liên quan đến sự chủ động nghiên cứu của giảng viên. Song, vẫn còn ít nghiên cứu chuyên sâu về mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH trong bối cảnh đại học.

Bên cạnh chức năng giảng dạy, các trường đại học còn là trung tâm tạo lập tri thức và chuyển giao công nghệ (Ngọc-Tân & Gregar, 2019). Động lực nghiên cứu được thể hiện qua số lượng, chất lượng ấn phẩm khoa học do giảng viên công bố trên tạp chí chuyên ngành hoặc tại hội thảo (Wills và cộng sự, 2013). Các ý tưởng nghiên cứu được khơi nguồn từ động lực của giảng viên; sau khi hình thành sẽ được công bố trên các tài liệu khoa học (Hedjazi và Behravan, 2011). Đồng thời, yếu tố sáng tạo tri thức cũng có mối quan hệ mạnh mẽ với động lực NCKH của giảng viên tại các trường đại học (Altbach, 2016).

Lý thuyết RBV coi khả năng sáng tạo tri thức là một nguồn lực chiến lược có giá trị, hiếm và khó bắt chước, giúp nâng cao năng lực cạnh tranh học thuật của các trường đại học (Barney, 1991). Trên nền tảng lý thuyết SDT, sáng tạo tri thức được xem là kết quả của quá trình thỏa mãn ba nhu cầu tâm lý cơ bản của con người gồm nhu cầu về năng lực, nhu cầu về tự chủ và nhu cầu về gắn kết (Deci & Ryan, 2000). Khi giảng viên được tạo điều kiện để phát huy tính tự chủ trong lựa chọn và triển khai ý tưởng nghiên cứu, được thừa nhận năng lực chuyên môn, và được kết nối, hợp tác trong môi trường học thuật hỗ trợ, họ sẽ hình thành và củng cố động lực nội tại trong NCKH. Động lực này thúc đẩy họ tích cực sáng tạo, khám phá tri thức mới và đóng góp cho cộng đồng khoa học. Vì vậy, các trường đại học cần thiết kế cơ chế quản trị và chính sách nghiên cứu hướng đến việc thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản của giảng viên, như tăng quyền tự chủ trong đề xuất đề tài, công nhận thành quả

sáng tạo, và tạo lập môi trường nghiên cứu cởi mở, khuyến khích hợp tác học thuật, qua đó nâng cao động lực và hiệu quả sáng tạo tri thức của giảng viên.

Từ những phân tích trên, giả thuyết thứ nhất được hình thành như sau:

Giả thuyết 1 (H1): Sáng tạo tri thức có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.

Theo lý thuyết RBV, khả năng tiếp cận và thu nhận tri thức từ bên ngoài là một dạng năng lực động giúp tổ chức tái cấu trúc nguồn lực và nâng cao hiệu quả nghiên cứu. Lý thuyết SDT cho rằng việc thu nhận tri thức từ bên ngoài không chỉ phụ thuộc vào khả năng tổ chức, mà còn được thúc đẩy bởi mức độ thỏa mãn các nhu cầu tâm lý cơ bản của cá nhân gồm tự chủ, năng lực và gắn kết. Khi các nhu cầu này được đáp ứng, giảng viên sẽ có động lực mạnh mẽ để chủ động tìm kiếm, tiếp nhận và chuyển hóa tri thức mới, nâng cao năng lực đổi mới và nghiên cứu.

Việc tiếp cận và thu thập tri thức là yếu tố thiết yếu, ảnh hưởng đến khả năng NCKH của giảng viên, bên cạnh các yếu tố truyền thống trong mô hình QTTT như kiến tạo và vận dụng tri thức (Salo, 2011). Một số học giả cũng khẳng định khả năng thu nhận tri thức góp phần thúc đẩy động lực NCKH của giảng viên (Andreeva & Kianto, 2011; Obeidat và cộng sự, 2016; Teixeira và cộng sự, 2019). Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng thu nhận tri thức giúp giảng viên mở rộng nền tảng lý thuyết, cập nhật phương pháp, và từ đó tăng cường động lực nghiên cứu. Khi giảng viên được tạo điều kiện tham gia hội thảo quốc tế, truy cập cơ sở dữ liệu khoa học, hay hợp tác nghiên cứu với chuyên gia bên ngoài, họ sẽ cảm thấy có thêm cơ hội phát triển và đạt được thành tựu khoa học. Các trường đại học cần đầu tư vào hạ tầng dữ liệu, mở rộng mạng lưới hợp tác quốc tế, và xây dựng cơ chế tài trợ để giảng viên tham gia các chương trình trao đổi, hội nghị khoa học. Việc nâng cao khả năng thu nhận tri thức mới không chỉ giúp giảng viên trẻ nhanh chóng tích lũy năng lực nghiên cứu mà còn tạo động lực liên tục cho giảng viên ở mọi giai đoạn nghề nghiệp.

Giả thuyết thứ hai được xây dựng dựa trên các phân tích đã trình bày như sau:

Giả thuyết 2 (H2): Thu nhận tri thức có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.

Lý thuyết SDT cho rằng, động lực NCKH chỉ thực sự được phát huy khi các nhu cầu tâm lý cơ bản về tự chủ, năng lực và gắn kết được thỏa mãn (Deci & Ryan,

2000). Từ góc nhìn này, lý thuyết RBV bổ trợ khi nhấn mạnh rằng việc tạo điều kiện cho giảng viên tự do chia sẻ và hợp tác trong tri thức sẽ gia tăng giá trị và hiệu quả khai thác nguồn lực con người trong tổ chức. Trong môi trường đại học, việc chia sẻ tri thức không chỉ giúp giảng viên cảm nhận được sự gắn kết xã hội và năng lực cá nhân được công nhận, mà còn nuôi dưỡng động lực nội tại, thúc đẩy tinh thần hợp tác và khuyến khích hình thành các ý tưởng nghiên cứu mới.

Nhiều học giả đã khẳng định rằng việc lan truyền và trao đổi tri thức trong tổ chức góp phần nâng cao tinh thần làm việc và khơi gợi động lực cá nhân (Lee và cộng sự, 2007; Singh & Shama, 2011; Kianto và cộng sự, 2016). Trong môi trường đại học, Arntzen và cộng sự (2009) nhấn mạnh rằng, bên cạnh các hoạt động như tạo lập, thu thập, lưu giữ và ứng dụng tri thức, thì việc chia sẻ giữa các thành viên cũng giữ vai trò không kém phần quan trọng trong việc thúc đẩy tinh thần nghiên cứu của giảng viên. Tương tự, Rasheed và cộng sự (2010) cùng với Triyanto (2019) cho rằng sự tương tác về mặt tri thức giữa các giảng viên chính là động lực thúc đẩy họ chủ động và tích cực triển khai các dự án nghiên cứu. Nhận định này cũng được củng cố qua nghiên cứu của Nili và cộng sự (2013). Do đó, các trường cần xây dựng văn hóa chia sẻ tri thức thông qua seminar định kỳ, diễn đàn học thuật trực tuyến, cơ chế công nhận và khen thưởng hoạt động đồng tác giả. Khi giảng viên cảm thấy được hỗ trợ và thừa nhận trong cộng đồng học thuật, động lực nghiên cứu của họ sẽ được củng cố.

Từ cơ sở đó, nghiên cứu này đưa ra giả thuyết thứ ba như sau:

Giả thuyết 3 (H3): Chia sẻ tri thức có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.

Lý thuyết RBV cho rằng giá trị của tri thức được khẳng định khi nó được khai thác và ứng dụng để tạo ra lợi thế cạnh tranh. Theo lý thuyết SDT, khi giảng viên được trao quyền tự chủ trong nghiên cứu, cảm nhận được năng lực bản thân qua việc ứng dụng kết quả nghiên cứu vào giảng dạy, chuyển giao công nghệ hoặc hoạch định chính sách, họ sẽ cảm thấy công việc nghiên cứu mang lại ý nghĩa và giá trị thực tiễn. Chính sự thỏa mãn các nhu cầu tâm lý này góp phần củng cố và duy trì động lực NCKH của giảng viên một cách bền vững.

Nghiên cứu của Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023) đã vận dụng kỹ thuật phân tích PLS-SEM và chỉ ra việc ứng dụng tri thức vào hoạt động chuyên môn có

ảnh hưởng rõ nét đến động lực NCKH của giảng viên. Kianto và cộng sự (2016) cũng khẳng định vai trò thúc đẩy của ứng dụng tri thức đối với tinh thần NCKH. Từ đó, gợi mở rằng các trường cần tạo điều kiện để kết quả nghiên cứu của giảng viên được áp dụng trong thực tiễn thông qua các dự án hợp tác với doanh nghiệp, chương trình chuyển giao công nghệ, hay cải tiến giảng dạy. Khi giảng viên nhận thấy nghiên cứu của họ có giá trị thực tiễn, động lực NCKH sẽ gia tăng bền vững.

Từ đó, NCS đề xuất giả thuyết nghiên cứu thứ tư như sau:

Giả thuyết 4 (H4): Ứng dụng tri thức có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.

Dữ liệu lớn được xem là một dạng nguồn lực mới theo lý thuyết RBV, khi được khai thác đúng cách sẽ trở thành lợi thế chiến lược khó sao chép. Theo lý thuyết SDT việc khai thác và phân tích dữ liệu lớn không chỉ là quá trình kỹ thuật mà còn gắn liền với động lực nội tại của cá nhân thực hiện. Khi giảng viên cảm nhận được mức độ tự chủ, năng lực và sự gắn kết trong việc sử dụng dữ liệu lớn, họ sẽ chủ động và sáng tạo hơn. Nhờ đó, dữ liệu lớn không chỉ giúp mở ra những hướng nghiên cứu mới mà còn thúc đẩy sự hứng thú, cam kết và nỗ lực tự thân của giảng viên, góp phần nâng cao chất lượng và độ tin cậy của kết quả nghiên cứu.

Aydin (2017) chỉ ra, bên cạnh các yếu tố sáng tạo, thu thập, chia sẻ tri thức, thì QTTT với dữ liệu lớn cũng tác động mạnh mẽ tới động lực nghiên cứu của giảng viên. Tương tự, Phạm Ngọc Thạch và cộng sự (2021) cho thấy hệ thống dữ liệu lớn là một trong các yếu tố thuộc mô hình QTTT tại các trường đại học có ảnh hưởng tới động lực nghiên cứu của giảng viên. Các trường cần đầu tư hệ thống dữ liệu học thuật lớn, trang bị công cụ phân tích hiện đại, và đào tạo kỹ năng xử lý dữ liệu cho giảng viên. Đặc biệt, cần khuyến khích việc khai thác dữ liệu lớn trong nghiên cứu liên ngành, từ đó vừa nâng cao động lực nghiên cứu vừa nâng cao năng lực cạnh tranh khoa học của tổ chức.

Do vậy, giả thuyết nghiên cứu thứ năm được đưa ra như sau:

Giả thuyết 5 (H5): Quản trị tri thức với dữ liệu lớn có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.

Lý thuyết RBV xem lãnh đạo là một nguồn lực vô hình có vai trò điều phối, định hướng và tối ưu hóa việc sử dụng các nguồn lực tri thức. Trên nền tảng lý thuyết STD, lãnh đạo và phát triển tri thức có vai trò quan trọng trong việc thỏa mãn

các nhu cầu tâm lý cơ bản của giảng viên như nhu cầu tự chủ, năng lực và gắn kết, từ đó thúc đẩy động lực cho hoạt động sáng tạo, chia sẻ và ứng dụng tri thức. Khi giảng viên cảm nhận được sự hỗ trợ, tôn trọng và trao quyền từ lãnh đạo, họ có xu hướng chủ động hơn trong việc tham gia các hoạt động tri thức, qua đó nâng cao hiệu quả QTTT trong tổ chức (Deci và cộng sự, 2017).

Heinze và cộng sự (2009) xem lãnh đạo và phát triển tri thức là nền tảng chiến lược để thúc đẩy thành công trong NCKH, thông qua việc định hình tầm nhìn, phát triển nhân lực, khuyến khích sáng tạo và tạo dựng môi trường thuận lợi để năng lực nghiên cứu được phát huy. Hwang (2016) tiếp tục củng cố luận điểm này khi xác định vai trò dẫn dắt có ảnh hưởng tích cực đến mức độ cam kết nghiên cứu của các thành viên. Bổ sung thêm, Yang và cộng sự (2017) nhấn mạnh rằng sự hiện diện và hỗ trợ thực chất từ phía nhà quản lý là nhân tố nâng cao chất lượng các hoạt động nghiên cứu tại tổ chức. Cho nên, các trường cần chú trọng phát triển đội ngũ lãnh đạo học thuật có tầm nhìn tri thức, đồng thời xây dựng cơ chế khuyến khích sáng tạo, mentoring, hỗ trợ tài chính và công nhận thành tựu nghiên cứu. Khi giảng viên nhận thấy sự quan tâm và định hướng từ lãnh đạo, động lực nghiên cứu của họ sẽ gia tăng đáng kể.

Dựa trên các luận cứ trên, nghiên cứu này mở rộng mô hình và đề xuất giả thuyết thứ sáu như sau:

Giả thuyết 6 (H6): Lãnh đạo và phát triển tri thức có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.

Theo Fullwood và cộng sự (2013), khả năng khai thác tri thức vốn gắn liền với kinh nghiệm cá nhân là yếu tố quyết định mức độ tác động của hoạt động chia sẻ và sử dụng tri thức tới năng lực nghiên cứu. Theo vòng đời nghề nghiệp, giảng viên ở các giai đoạn khác nhau có mức độ nhạy cảm khác nhau với các yếu tố tổ chức, trong đó giảng viên mới thường chịu ảnh hưởng bởi chính sách hỗ trợ, còn người thâm niên chủ yếu dựa vào kinh nghiệm cá nhân (Ng & Feldman, 2013). Theo Shin và Cummings (2010), giảng viên mới thường khai thác tri thức nhằm cải thiện hiệu quả công việc, còn giảng viên kỳ cựu sử dụng tri thức để giữ vững chất lượng và hỗ trợ tổ chức.

Trong nghiên cứu này, thâm niên công tác được coi là một biến điều tiết có khả năng làm thay đổi cường độ và chiều hướng tác động của QTTT lên động lực

NCKH của giảng viên. Theo quan điểm lý thuyết RBV, thâm niên phản ánh mức độ tích lũy kinh nghiệm và vốn tri thức cá nhân, những nguồn lực nội sinh quan trọng ảnh hưởng tới cách thức giảng viên khai thác các cơ chế QTTT của tổ chức. Trên nền tảng lý thuyết STD, thâm niên công tác không chỉ biểu hiện năng lực và kinh nghiệm mà còn gắn với sự phát triển của nhu cầu tâm lý cơ bản gồm tự chủ, năng lực và gắn kết. Quá trình làm việc lâu dài giúp giảng viên củng cố cảm nhận về năng lực bản thân, tăng mức độ tự chủ trong việc ra quyết định học thuật và mở rộng mối quan hệ xã hội trong môi trường nghiên cứu. Khi các nhu cầu này được thỏa mãn, giảng viên sẽ có động lực mạnh mẽ hơn để chia sẻ tri thức, hợp tác và ứng dụng tri thức vào hoạt động NCKH. Do vậy, tác động của các yếu tố QTTT như sáng tạo, thu nhận, chia sẻ, ứng dụng tri thức hay lãnh đạo và phát triển tri thức đến động lực NCKH không diễn ra đồng nhất mà thay đổi tùy thâm niên công tác.

Giảng viên trẻ chủ yếu dựa vào các cơ chế QTTT chính thức, nên động lực nghiên cứu tăng khi được hỗ trợ tiếp cận và chia sẻ tri thức, quản trị tri thức với dữ liệu lớn, lãnh đạo và định hướng tri thức. Ngược lại, giảng viên kỳ cựu với vốn tri thức ngầm và mạng lưới rộng có thể khai thác hiệu quả lãnh đạo định hướng tri thức và sáng tạo tri thức để tạo ra kết quả nghiên cứu chất lượng cao. Do đó, tác động của QTTT khác nhau theo thâm niên, đòi hỏi chiến lược phân tầng: hỗ trợ học hỏi và mentoring cho giảng viên trẻ, khuyến khích dẫn dắt và ghi nhận thành tựu cho giảng viên kỳ cựu. Trên cơ sở đó, nghiên cứu hình thành giả thuyết thứ bảy như sau:

Giả thuyết 7 (H7): Thâm niên công tác có ảnh hưởng đến mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.

Tóm tắt chương 2

Chương 2 của luận án tập trung xây dựng nền tảng lý luận cho nghiên cứu bằng cách làm rõ các khái niệm cốt lõi, lựa chọn khung lý thuyết phù hợp và đề xuất mô hình nghiên cứu cùng các giả thuyết cần kiểm định. Cụ thể:

Thứ nhất, nêu cách hiểu về các thuật ngữ: tri thức, QTTT, động lực NCKH của giảng viên.

Thứ hai, nghiên cứu lựa chọn và phân tích ba lý thuyết có liên quan trực tiếp đến vấn đề nghiên cứu gồm có Lý thuyết kỳ vọng của Vroom; Lý thuyết trao đổi xã hội; Lý thuyết quản trị dựa trên nguồn lực; Lý thuyết tự quyết. Trên cơ sở so sánh các luận điểm trọng tâm của từng lý thuyết, luận án xác định Lý thuyết quản trị dựa trên nguồn lực và Lý thuyết tự quyết là lý thuyết nền phù hợp để phát triển mô hình nghiên cứu.

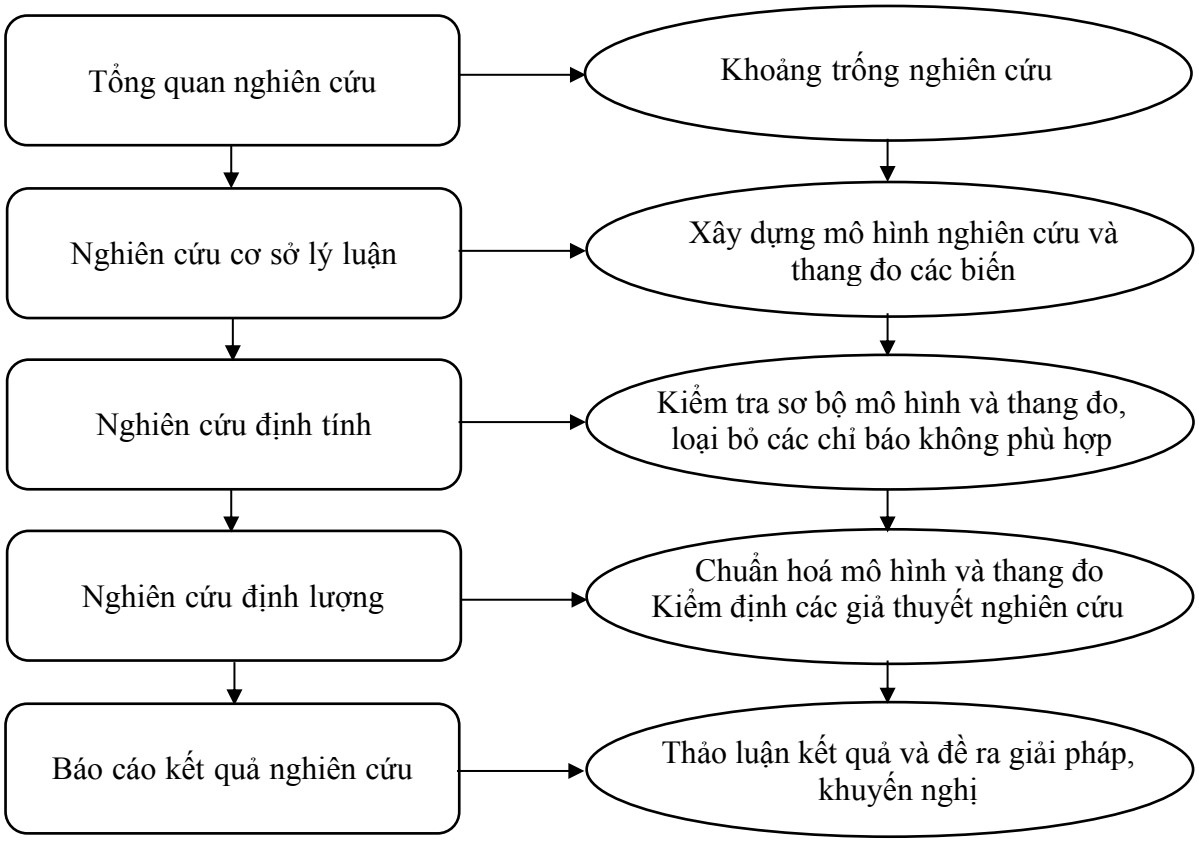
Thứ ba, từ hệ thống cơ sở lý thuyết đã phân tích và kết quả kế thừa từ các công trình trước, luận án đề xuất mô hình nghiên cứu và các giả thuyết cụ thể.

CHƯƠNG 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Thiết kế nghiên cứu

3.1.1. Quy trình nghiên cứu

Luận án triển khai đồng thời hai cách tiếp cận là phương pháp định tính và phương pháp định lượng. Toàn bộ tiến trình nghiên cứu được tổ chức theo các giai đoạn cụ thể và minh họa bằng hình sau:



"Nguồn: Tác giả nghiên cứu đề xuất"

Hình 3.1. Quy trình nghiên cứu

❖ *Giai đoạn 1: Tổng quan nghiên cứu*

NCS thực hiện tổng hợp các tri thức khoa học dựa trên phương pháp nghiên cứu lý thuyết hệ thống (systematic literature review- SLR) có tham chiếu các hướng dẫn của Tranfield và cộng sự (2003), Kitchenham (2007) và Okoli, C., & Schabram, K. (2010) làm rõ các khung mô hình lý thuyết, hệ thống chỉ báo đo lường, cách tiếp cận phương pháp và kết quả thực nghiệm, đồng thời nhận diện các khoảng trống nghiên cứu. Từ đó làm cơ sở đề xuất mô hình nghiên cứu ban đầu vừa kế thừa có chọn lọc các mô hình trước, vừa bổ sung một yếu tố mới phù hợp với bối cảnh nghiên cứu.

❖ *Giai đoạn 2: Nghiên cứu cơ sở lý luận*

Quá trình này được triển khai thông qua việc truy xuất dữ liệu thô bằng các từ khóa trọng điểm như: QTTT, QTTT trong các trường đại học, động lực NCKH của giảng viên đại học, tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học. Kết quả tổng hợp giúp NCS xây dựng lập luận logic cho các mối quan hệ nhân quả giữa các biến trong mô hình, đảm bảo tính chặt chẽ và nhất quán về mặt lý luận. Đồng thời, giai đoạn này đóng vai trò quan trọng trong việc xác định cấu trúc mô hình nghiên cứu, hệ thống thang đo và đề xuất giả thuyết phù hợp với mục tiêu nghiên cứu.

❖ *Giai đoạn 3: Nghiên cứu định tính*

Ở giai đoạn này, luận án kết hợp nghiên cứu tình huống và phỏng vấn sâu nhằm tiếp cận hiện tượng một cách hệ thống, đồng thời kiểm định sơ bộ mô hình lý thuyết và thang đo. Nghiên cứu tình huống tại 03 trường đại học ở Nam Định (cũ) (2019–2024) cho phép nhận diện thực trạng QTTT và động lực NCKH của giảng viên, làm rõ cả thành tựu lẫn hạn chế trong bối cảnh thực tiễn, từ đó tạo cơ sở cho việc đề xuất giải pháp phù hợp.

Bên cạnh đó, phỏng vấn sâu với các giảng viên có học vị và thâm niên được tiến hành nhằm khai thác kinh nghiệm, quan điểm chuyên môn và đánh giá mức độ phù hợp của mô hình nghiên cứu. Kết quả phỏng vấn giúp sàng lọc các chỉ báo chưa phù hợp, đồng thời củng cố nền tảng khoa học và thực tiễn cho giai đoạn nghiên cứu định lượng.

❖ *Giai đoạn 4: Nghiên cứu định lượng*

Nghiên cứu định lượng sơ bộ

Giai đoạn này được thực hiện với quy mô 80 mẫu nhằm phục vụ ba nội dung chính: (1) Điều tra sơ bộ, (2) Đánh giá độ tin cậy của thang đo, (3) Hoàn thiện bảng hỏi lần cuối phục vụ nghiên cứu định lượng chính thức.

Mục đích của khảo sát sơ bộ là kiểm tra độ tin cậy của các thang đo trong mô hình trước khi kiểm định lý thuyết. Các biến đo lường có hệ số tương quan biến tổng dưới 0,3 sẽ bị loại bỏ. Thang đo đạt Cronbach's alpha lớn hơn 0,7 được xem là đạt yêu cầu về độ ổn định và nhất quán. Các chỉ báo không đạt tiêu chí thống kê sẽ bị loại, còn những thang đo đạt yêu cầu sẽ được giữ lại và sử dụng trong bảng hỏi chính thức cho nghiên cứu định lượng.

Nghiên cứu định lượng chính thức

Dữ liệu định lượng được thu thập thông qua khảo sát bảng hỏi đối với 396 giảng viên đang công tác tại ba trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ), sử dụng phương pháp lấy mẫu thuận tiện. Mục đích nhằm kiểm định độ tin cậy của thang đo và đánh giá mức độ phù hợp của mô hình nghiên cứu đề xuất. Quá trình phân tích dữ liệu được thực hiện bằng phần mềm SmartPLS3, bao gồm các bước: thống kê mô tả, phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính (PLS-SEM), kiểm định giả thuyết, ước lượng lại mô hình bằng kỹ thuật Bootstrap và phân tích đa nhóm.

❖ *Giai đoạn 5: Báo cáo kết quả nghiên cứu*

Ở giai đoạn này, NCS triển khai thêm nghiên cứu định tính bổ sung thông qua phỏng vấn chuyên sâu với 5 giảng viên đang công tác tại các trường đại học tại Nam Định (cũ) nhằm làm sáng tỏ các kết quả thu được. Tiếp theo, nghiên cứu tiến hành đối chiếu kết quả với các công trình trước đó trong và ngoài nước để xác định điểm tương đồng và khác biệt. Trên cơ sở đó, một số giải pháp và kiến nghị được đề xuất nhằm hỗ trợ các trường đại học, đặc biệt tại các địa phương, xây dựng chính sách QTTT phù hợp để thúc đẩy động lực NCKH cho giảng viên.

3.1.2. Phương pháp thu thập và xử lý dữ liệu

NCS sử dụng dữ liệu thứ cấp từ các báo cáo tổng kết, báo cáo tự đánh giá, văn bản nội bộ của 03 trường đại học tại Nam Định (cũ), cùng với tài liệu học thuật trong và ngoài nước như sách, tạp chí và kỷ yếu hội thảo, nhằm tổng hợp các nghiên cứu về QTTT, động lực NCKH và mối liên hệ giữa hai yếu tố này trong bối cảnh GDĐH. Dữ liệu được phân chia theo chủ đề để nhận diện các yếu tố QTTT có tác động đến động lực NCKH của giảng viên, qua đó hình thành mô hình nghiên cứu, hệ thống giả thuyết, thang đo và bảng hỏi khảo sát, đồng thời làm cơ sở cho quá trình xử lý và kiểm định bằng phần mềm SPSS và SmartPLS3.

3.1.3. Thiết kế bảng hỏi và xây dựng thang đo

Hệ thống thang đo được thiết lập dựa trên việc lựa chọn các thang đo đã được kiểm định trong các nghiên cứu trước đó ở trong và ngoài nước, tiêu biểu như của Shannak và cộng sự (2017), Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), Ngoc-Tan & Gregar (2019), Ardito và cộng sự (2019), và Wong & Aspinwall (2005) nhằm định tính mức độ liên kết giữa sáu yếu tố của QTTT và động lực NCKH của giảng viên tại các trường đại học tỉnh Nam Định (cũ). Đồng thời, một số chỉ báo mới đã được

điều chỉnh hoặc bổ sung nhằm phù hợp với điều kiện thực tiễn tại Nam Định (cũ). Cụ thể:

+ **Sáng tạo tri thức (ST)**: Dựa trên thang đo của Shannak và cộng sự (2017) và Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), yếu tố này phản ánh mức độ khuyến khích ý tưởng mới và xây dựng văn hóa sáng tạo trong cơ sở giáo dục, yếu tố cốt lõi đối với năng lực nghiên cứu (Altbach, 2016).

+ **Thu nhận tri thức (TT)**: Hình thành từ công trình của Shannak và cộng sự (2017) và được điều chỉnh bởi Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), nội dung này đề cập đến các điều kiện hỗ trợ giảng viên tiếp cận tri thức khoa học, yếu tố tác động rõ rệt đến động lực NCKH (Salo, 2011; Teixeira và cộng sự, 2019).

+ **Ứng dụng tri thức (DT):** kế thừa từ Ngoc-Tan & Gregar (2019) và Shannak và cộng sự (2017), dùng để đo lường khả năng vận dụng tri thức trong các hoạt động giảng dạy, quản lý và ĐMST. Theo Kianto và cộng sự (2016), việc ứng dụng hiệu quả tri thức chính là cầu nối giữa tri thức và hiệu quả học thuật.

+ **Chia sẻ tri thức (CS):** Dựa trên các nghiên cứu của Shannak và cộng sự (2017), Arntzen và cộng sự (2009), Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), phản ánh mức độ thuận lợi và khả năng của giảng viên trong trao đổi kiến thức, kinh nghiệm. Điều này góp phần thúc đẩy ý chí và năng lực nghiên cứu (Lee và cộng sự, 2007; Rasheed và cộng sự, 2010; Kianto và cộng sự, 2016).

+ **Quản trị tri thức với dữ liệu lớn (DL)**: Dựa trên nghiên cứu của Ardito và cộng sự (2019) và Ngoc-Tan & Gregar (2019), thể hiện năng lực tổ chức, xử lý và phân tích dữ liệu lớn trong trường đại học. Aydin (2017); Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023) cũng khẳng định vai trò then chốt của dữ liệu lớn trong nâng cao hiệu quả QTTT.

+ **Lãnh đạo và phát triển tri thức (LT):** Là yếu tố mới trong mô hình, được đo bằng 10 chỉ báo, trong đó có 6 chỉ báo kế thừa từ thang đo của Wong và Aspinwall (2005) và xuất phát từ thực tiễn đặc điểm của các trường đại học, NCS đã xây dựng thêm 4 chỉ báo để đưa vào bảng hỏi khảo sát, xin ý kiến tham vấn từ chuyên gia. Vai trò lãnh đạo được phản ánh qua khả năng định hướng, cổ vũ và nêu gương trong các hoạt động liên quan đến tri thức (Wong và Aspinwall, 2005). Song tại các trường đại học, vai trò này cần mở rộng hơn không chỉ thúc đẩy mà còn kiến tạo chiến lược phát triển tri thức, xây dựng môi trường hỗ trợ học thuật, và kịp thời

ghi nhận đóng góp của giảng viên trong việc tạo lập, lan tỏa và vận dụng tri thức. Từ thực tiễn đó, nghiên cứu đề xuất bổ sung 4 chỉ báo mới cho biến này nhằm tham khảo ý kiến chuyên gia, bao gồm: *(1) LT1: "Lãnh đạo rất sát sao trong phát triển quản trị tri thức trong trường đại học"; (2) LT2: "Lãnh đạo có nhiều hình thức thể hiện sự ghi nhận với thành công của giảng viên trong sáng tạo, ứng dụng và chia sẻ tri thức"; (3) LT3: "Lãnh đạo luôn tạo điều kiện cho giảng viên phát huy tối đa thế mạnh trong sáng tạo, ứng dụng và chia sẻ tri thức"; (4) LT4: "Lãnh đạo luôn coi trọng xây dựng chiến lược phát triển tri thức trong trường đại học"*.

+ **Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên (DLNCKH):** Được phát triển từ nghiên cứu của Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), phản ánh của khía cạnh cảm xúc (lạc quan, tự hào) và hành vi cụ thể (đầu tư thời gian, sản phẩm nghiên cứu) thể hiện mức độ thúc đẩy trong hoạt động nghiên cứu.

Tất cả các **thang đo trong nghiên cứu đều được xây dựng theo định hướng đo lường kết quả**, tập trung vào mức độ biểu hiện thực tế của hành vi, chính sách và cơ chế liên quan đến QTTT và động lực nghiên cứu, qua đó bảo đảm tính tương thích với phương pháp phân tích PLS-SEM trong kiểm định mô hình nhân quả..

Mỗi biến trong mô hình được đo lường bằng một tập hợp các biến quan sát, sử dụng thang đo Likert 5 điểm, từ 1 – "Rất không đồng ý" đến 5 – "Rất đồng ý", đảm bảo tính định lượng và khả năng phân tích thống kê.

Bảng hỏi bao gồm các nhóm biến đo lường chính đại diện cho từng yếu tố trong mô hình nghiên cứu. Mỗi biến được đo lường bằng các biến quan sát, đảm bảo độ tin cậy và tính đại diện. Trong đó, sáu biến độc lập thuộc QTTT gồm: (1) sáng tạo tri thức, (2) thu nhận tri thức, (3) ứng dụng tri thức, (4) chia sẻ tri thức, (5) quản trị tri thức với dữ liệu lớn, (6) lãnh đạo và phát triển tri thức được kế thừa và điều chỉnh từ các nghiên cứu của Shannak và cộng sự (2017), Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), Ngoc-Tan và Gregar (2019), Ardito và cộng sự (2019), Wong và Aspinwall (2005), cùng với đóng góp bổ sung từ NCS. Biến phụ thuộc là động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ), được kế thừa và phát triển từ thang đo của Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023).

Phiếu khảo sát được chia thành ba phần chính: Phần giới thiệu, thông tin chung và phần nội dung. Trong đó:

- Phần giới thiệu: Phần này, NCS trình bày mục tiêu, tầm quan trọng và ý nghĩa của nghiên cứu đối với đội ngũ giảng viên và các trường đại học tại Việt Nam nói chung, đặc biệt là tại tỉnh Nam Định (cũ). Ngoài ra, phần này cũng gửi lời đề nghị đến người tham gia khảo sát là các giảng viên đại học tại 3 trường đọc kỹ nội dung và trả lời các câu hỏi một cách trung thực, rõ ràng và khách quan.

- Phần thông tin chung: Phần thông tin chung trình bày các thông tin về đặc điểm cá nhân của đối tượng khảo sát như: (1) Giới tính (Nam, Nữ), (2) Độ tuổi (Dưới 30 tuổi; Từ 30 đến dưới 45 tuổi; Trên 45 tuổi), (3) Trình độ học vấn (Thạc sỹ; Tiến sỹ), (4) Thâm niên công tác (Dưới 10 năm; (2) từ 10 – 15 năm; và trên 15 năm), (5) Chuyên ngành (Kinh tế; Kỹ thuật; Khoa học cơ bản).

Lý do quy chiếu về 3 chuyên ngành (Kinh tế; Kỹ thuật; Khoa học cơ bản) khi khảo sát về chuyên ngành của giảng viên xuất phát từ thực tiễn cơ cấu đào tạo của ba trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) cho thấy đội ngũ giảng viên tập trung chủ yếu vào ba nhóm chuyên ngành: Kinh tế, Kỹ thuật và Khoa học cơ bản. Cụ thể, Trường Đại học Kinh tế Kỹ thuật Công nghiệp có thế mạnh đào tạo cả khối ngành Kinh tế và Kỹ thuật, Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định tập trung vào Kỹ thuật và các môn khoa học ứng dụng, trong khi Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định phát triển dựa trên nền tảng Khoa học cơ bản gắn với y – sinh. Do vậy, việc quy chiếu khảo sát theo ba chuyên ngành này vừa phản ánh đúng đặc thù thực tế phân bố chuyên môn của giảng viên tại các trường, vừa đảm bảo tính bao quát, đại diện và khả năng thuận tiện trong so sánh, phân tích.

Những dữ liệu này đóng vai trò quan trọng trong việc phục vụ quá trình mô tả đặc điểm mẫu nghiên cứu, đồng thời là cơ sở để kiểm tra mức độ tin cậy của từng phiếu khảo sát do các đối tượng nghiên cứu cung cấp.

- Phần nội dung: Phần nội dung là trọng tâm của bảng khảo sát, phản ánh trực tiếp các biến trong mô hình nghiên cứu. Các câu hỏi dạng trắc nghiệm, ngôn ngữ súc tích, dễ hiểu nhằm đảm bảo thuận tiện và độ chính xác khi trả lời và được sắp xếp theo trình tự từ biến độc lập là sáu yếu tố thuộc QTTT đến biến phụ thuộc là động lực NCKH của giảng viên. Đối tượng khảo sát là giảng viên tại 03 trường đại học ở tỉnh Nam Định (cũ).

Thông tin về các biến đo lường, số lượng chỉ báo quan sát và nguồn tham khảo được tổng hợp trong bảng sau:

Bảng 3.1. Thang đo trước khi được điều chỉnh

Mã hóa	Thang đo	Nguồn
ST	***Sáng tạo tri thức***	
ST1	Có cơ chế, chính sách để thúc đẩy hoạt động sáng tạo tri thức.	Shannak và cộng sự (2017)
ST2	Cá nhân được khuyến khích trao đổi tri thức và ý tưởng.	
ST3	Phần thưởng được trao cho những ý tưởng và tri thức mới.	
ST4	Có cơ chế để tạo ra tri thức mới từ tri thức hiện có.	
ST5	Một nền văn hóa sáng tạo trong nghiên cứu được nuôi dưỡng.	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
TT	***Thu nhận tri thức***	
TT1	Có cơ chế để thu thập tri thức hữu ích từ một loạt các nguồn.	Shannak và cộng sự (2017)
TT2	Tôi nhận được hỗ trợ khi tôi có nhu cầu tri thức mới.	
TT3	Tôi được cung cấp thông tin khoa học liên quan đến sở thích nghiên cứu của tôi.	
TT4	Có ngân sách để mua cơ sở dữ liệu khoa học.	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
TT5	Có điều kiện cho phép các cá nhân trao đổi ý tưởng của họ và khám phá tri thức mới.	Shannak và cộng sự (2017)
TT6	Đội ngũ giảng viên và nghiên cứu viên có trình độ cao được mời nâng cao năng lực khoa học.	
DT	***Ứng dụng tri thức***	
DT1	Có cơ chế để giảng viên áp dụng tri thức.	Ngoc-Tan và Gregar (2019)

Mã hóa	Thang đo	Nguồn
DT2	Có chế độ bảo hộ bản quyền.	Shannak và cộng sự (2017)
DT3	Tri thức mới được sử dụng để đưa ra quyết định liên quan đến các vấn đề của tổ chức.	
DT4	Có phương pháp phân tích và đánh giá tri thức để tạo ra tri thức mới sử dụng trong tương lai.	Ngoc-Tan và Gregar (2019)
DT5	Những ý tưởng mới và hữu ích được khởi tạo và áp dụng trong cuộc sống hàng ngày.	
CS	***Chia sẻ tri thức***	
CS1	Có những mô hình chia sẻ tri thức có thể truy cập.	Shannak và cộng sự (2017)
CS2	Hội thảo và hội thảo đào tạo được tổ chức để trao đổi tri thức và ý tưởng.	
CS3	Địa điểm và cơ hội được cung cấp cho cá nhân để có những cuộc thảo luận không chính thức.	
CS4	Có một cộng đồng để chia sẻ tri thức.	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
CS5	Báo cáo với thông tin liên quan được gửi đến cá nhân khi cần thiết.	Shannak và cộng sự (2017)
CS6	Có thư viện, trung tâm tài nguyên và các diễn đàn lưu trữ và trao đổi tri thức.	
CS7	Không gian làm việc và cơ hội được cung cấp cho các cá nhân.	
CS8	Có tạp chí khoa học để giảng viên xuất bản nghiên cứu của họ.	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
DL	***Quản trị tri thức với dữ liệu lớn***	
DL1	Có cơ chế lọc và tích hợp cho các nguồn và loại tri thức khác nhau.	Ngoc-Tan và Gregar (2019)
DL2	Có hệ thống mã hóa dữ liệu lớn.	Ardito và cộng sự (2019)
DL3	Có thư viện điện tử thông minh có thể cung cấp quyền truy cập dễ dàng vào cơ sở dữ liệu khoa học.	

Mã hóa	Thang đo	Nguồn
DL4	Có cơ sở hạ tầng CNTT hiệu quả để hỗ trợ hoạt động nghiên cứu.	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
DL5	Có phương pháp tích hợp với một khối vững chắc hệ thống tri thức đảm bảo rằng dữ liệu có thể được phân tích và phân loại.	
DL6	Có mối liên hệ giữa các hoạt động khoa học tạo điều kiện thuận lợi cho nghiên cứu.	
LT	***Lãnh đạo và phát triển tri thức***	
LT1	Lãnh đạo rất sát sao trong phát triển quản trị tri thức trong trường đại học.	Được phát triển bởi tác giả
LT2	Lãnh đạo có nhiều hình thức thể hiện sự ghi nhận với thành công của giảng viên trong sáng tạo, ứng dụng và chia sẻ tri thức trong trường đại học.	
LT3	Lãnh đạo luôn tạo điều kiện cho giảng viên phát huy tối đa thế mạnh trong sáng tạo, ứng dụng và chia sẻ tri thức.	
LT4	Lãnh đạo luôn coi trọng xây dựng chiến lược phát triển tri thức trong trường đại học.	
LT5	Lãnh đạo thiết lập các điều kiện cần thiết cho quản trị tri thức.	Wong và Aspinwall (2005)
LT6	Lãnh đạo làm gương trong các hành động mong muốn về chia sẻ, thu nhận và ứng dụng tri thức.	
LT7	Lãnh đạo khuyến khích việc tạo ra, chia sẻ và ứng dụng tri thức.	
LT8	Lãnh đạo đóng vai trò là chất xúc tác cho quản trị tri thức.	
LT9	Lãnh đạo thể hiện cam kết với quản trị tri thức.	
LT10	Lãnh đạo thể hiện sự ủng hộ đối với quản trị tri thức.	

Mã hóa	Thang đo	Nguồn
DLNCKH	***Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên***	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
DLNCKH1	Tôi thích tiến hành nghiên cứu vì nó đóng một vai trò quan trọng trong đời sống nghề nghiệp của giảng viên.	
DLNCKH2	Tôi tự hào khi được nhà trường và xã hội công nhận vì những thành tựu khoa học của tôi.	
DLNCKH3	Tôi lạc quan về thành công khoa học trong tương lai của mình.	
DLNCKH4	Tôi sẽ tiếp tục với niềm đam mê nghiên cứu của mình tại trường đại học.	
DLNCKH5	Tôi đã đóng góp đáng kể cho phát triển trường đại học của tôi.	
DLNCKH6	Các nghiên cứu của tôi đã đóng góp đáng kể cho chuyển giao tri thức cho sinh viên.	
DLNCKH7	Bên cạnh các hoạt động giảng dạy, tôi thường dành rất nhiều thời gian để tiến hành nghiên cứu.	

"Nguồn: Tác giả tổng hợp"

Sau khi thiết kế thang đo và bảng hỏi NCS tiến hành nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng sơ bộ để chuẩn hoá mô hình và thang đo phục vụ cho nghiên cứu định lượng chính thức.

3.2. Nghiên cứu định tính

3.2.1. Mô tả mẫu nghiên cứu định tính

3.2.1.1. Đối tượng nghiên cứu tình huống

Đối tượng nghiên cứu tình huống của NCS chọn trong luận án là 03 trường ĐHCL bao gồm: Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp, Trường Đại học Sư phạm kỹ thuật Nam Định, Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định, đây là những trường có bề dày lịch sử hình thành và phát triển. Tuy vậy, việc QTTT và tạo động lực NCKH chưa được xứng tầm với với tiềm năng và nền tảng phát triển sẵn có. Đáng chú ý, cả ba trường đều đang định hướng phát triển theo mô hình đa ngành. Vì vậy, kết quả đạt được và tồn tại trong hoạt động QTTT, cùng với phân tích mức

độ tác động của các yếu tố QTTT đến động lực NCKH tại đây, có thể cung cấp những kinh nghiệm cho các trường đại học khác trong việc vận dụng QTTT để thúc đẩy động lực NCKH của giảng viên.

3.2.1.2. Đối tượng phỏng vấn sâu

Việc nghiên cứu định tính được thực hiện bằng cách phỏng vấn sâu 16 giảng viên có học vị, kinh nghiệm, trong đó có 08 giảng viên của Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp, 2 trường còn lại mỗi trường 04 giảng viên thuộc đủ 03 khối ngành là Kinh tế, Kỹ thuật và Khoa học cơ bản để đánh giá về thực trạng QTTT và kiểm định sự phù hợp của các nhân tố của QTTT tác động đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học đã đề xuất trong mô hình nghiên cứu.

100% giảng viên được phỏng vấn có trên 10 năm công tác trong lĩnh vực GDĐH, trong đó 75% có học vị là PGS, tiến sĩ, 25% có trình độ thạc sĩ. Theo Ho và cộng sự (2014), những giảng viên này có đủ kinh nghiệm thực tiễn ở cả cấp độ cá nhân và tổ chức liên quan đến QTTT, do đó được xem là phù hợp cho việc cung cấp thông tin chuyên sâu về tác động của các yếu tố QTTT đối với động lực NCKH của giảng viên trong bối cảnh đại học (Phụ lục 05).

3.2.2. Quy trình thực hiện nghiên cứu định tính

(1) Mục tiêu nghiên cứu định tính

Nghiên cứu định tính được triển khai ngay sau khi xây dựng mô hình và thang đo lý thuyết, nhằm rà soát sơ bộ và có hệ thống toàn bộ hệ thống chỉ báo, loại bỏ những biến quan sát chưa thật sự phù hợp, đồng thời điều chỉnh, bổ sung và chuẩn hóa cách diễn đạt để đảm bảo tính rõ ràng, dễ hiểu và nhất quán trong ngữ cảnh nghiên cứu. Do phần lớn thang đo được kế thừa từ các nghiên cứu quốc tế và bối cảnh doanh nghiệp, nên việc hiệu chỉnh, bổ sung và điều chỉnh chi tiết, cẩn trọng là hết sức cần thiết để đảm bảo sự phù hợp cao với đặc thù GDĐH Việt Nam.

(2) Phương pháp thực hiện

Tác giả tiến hành phỏng vấn sâu với 16 giảng viên tại 03 trường đại học ở Nam Định (cũ), mỗi cuộc kéo dài 40–45 phút. Nội dung trao đổi tập trung vào ba chủ điểm: (i) xác định các nhân tố QTTT ảnh hưởng đến động lực NCKH; (ii) đánh giá mức độ tác động của từng nhân tố; (iii) điều chỉnh, loại bỏ các chỉ báo chưa phù hợp. Ngoài ra, một số câu hỏi mở được đưa ra để khai thác sâu hơn về thực trạng QTTT tại các trường. Nội dung phỏng vấn được thể hiện trong Phụ lục 06. Dữ liệu

thu thập được ghi chép, tổng hợp và phân tích kỹ lưỡng để phục vụ việc tinh chỉnh thang đo.

(3) Kết quả nghiên cứu định tính

Kết quả nghiên cứu định tính và thông tin tóm tắt từ các cuộc phỏng vấn liên quan đến mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH của giảng viên được tổng hợp trong Phụ lục 07.

Toàn bộ người được hỏi đều nhận định rằng đơn vị của họ đã có những nỗ lực nhất định trong việc thúc đẩy động lực NCKH cho giảng viên, và cả 6 yếu tố của QTTT đều được đánh giá là có mức độ tác động cao tới động lực này (100%). Cụ thể như sau:

+ **Quá trình sáng tạo tri thức:** được hiểu là quá trình phát triển các ý tưởng hoặc giải pháp mới mẻ, có giá trị thực tiễn, liên quan đến nhiều khía cạnh vận hành của tổ chức như cải tiến phương pháp giảng dạy, đổi mới quy trình nghiên cứu, cải thiện hệ thống quản trị qua đó thể hiện năng lực tổ chức trong việc tạo ra tri thức mới và hữu ích. Trong bối cảnh GDĐH, kiến tạo tri thức là tiền đề quan trọng thúc đẩy hành vi NCKH, và động lực nghiên cứu thường được xem là kết quả biểu hiện cho mức độ thành công trong việc chuyển hóa ý tưởng đó thành sản phẩm thực tiễn. Sự gắn kết giữa kiến tạo tri thức và động lực nghiên cứu thể hiện qua việc tri thức mới tạo nền tảng để khơi nguồn, duy trì hoạt động nghiên cứu của giảng viên trong tổ chức.

+ **Thu nhận tri thức:** là chuỗi hoạt động nhằm mở rộng nền tảng tri thức của tổ chức thông qua việc xác định nhu cầu thông tin, tìm kiếm từ các nguồn phù hợp, và tích lũy các nội dung chuyên môn cần thiết. Quá trình này đóng vai trò là điểm khởi đầu cho việc hình thành các sáng kiến và giải pháp mang tính ứng dụng, đồng thời góp phần phát triển kiến thức, kỹ năng và mạng lưới tương tác trong môi trường đại học.

+ **Chia sẻ tri thức:** Phần lớn người tham gia phỏng vấn khẳng định yếu tố này có tác động tích cực đến động lực nghiên cứu của giảng viên. Theo chia sẻ từ các giảng viên kiêm nhiệm vai trò quản lý bộ môn, việc khuyến khích sự tương tác và chia sẻ kiến thức trong tập thể giúp nâng cao năng lực chuyên môn, từ đó hình thành các ý tưởng nghiên cứu mới. Vì vậy, hoạt động chia sẻ tri thức trong môi trường học thuật được xem là thiết yếu và có ảnh hưởng tích cực đến động lực

nghiên cứu của giảng viên.

+ **Ứng dụng tri thức**: Đây là tiến trình đưa tri thức vào thực tiễn nhằm tạo ra giá trị gia tăng cho các trường đại học. Việc khai thác tri thức trong môi trường đại học từ lâu đã được xem là yếu tố cốt lõi trong nâng cao hiệu quả tổ chức. Hoạt động này bao gồm tích hợp thông tin và kiến thức vào các quy trình vận hành và hệ thống QTTT, qua đó hình thành các động lực thúc đẩy NCKH, điển hình như cải tiến hoạt động giảng dạy, nâng cao chất lượng nghiên cứu, điều chỉnh quy trình làm việc và hoàn thiện các quy định nội bộ.

+ **Quản trị tri thức với dữ liệu lớn:** Việc QTTT dựa trên nền tảng dữ liệu lớn thể hiện ở khả năng khai thác, xử lý và kết nối các nguồn dữ liệu đồ sộ với hệ thống tri thức đã có. Quá trình này giúp chuyển dữ liệu thô thành thông tin có giá trị và tiếp tục chuyển hóa thành tri thức, từ đó góp phần khơi dậy và nâng cao tinh thần NCKH của giảng viên.

+ **Lãnh đạo và phát triển tri thức:** Lãnh đạo trong QTTT bao gồm việc định hướng chiến lược, thiết lập không gian học thuật thuận lợi, phân quyền hợp lý, tổ chức hệ thống quản lý hiệu quả, thúc đẩy sự sẵn sàng thích ứng với thay đổi, đồng thời ban hành các cơ chế khuyến khích NCKH.

Tuy nhiên, một số biến quan sát bị loại bỏ do khó lượng hóa, trùng lặp hoặc thiếu phù hợp với bối cảnh, gồm: ST5 (14/16 ý kiến loại bỏ), TT6 (13/16), DL6 (14/16) và nhóm LT1–LT4 (13/16). Việc loại bỏ này giúp tinh gọn công cụ đo lường, nâng cao độ tin cậy và giá trị của thang đo, tạo nền tảng dữ liệu vững chắc cho nghiên cứu định lượng tiếp theo. Cơ sở lý luận và thực tiễn cho việc loại bỏ các thang đo này được trình bày cụ thể như sau:

(1) Biến ST5 "Một nền văn hóa sáng tạo trong nghiên cứu được nuôi dưỡng" (nguồn: Ngoc Thach Pham và cộng sự, 2023)

Mặc dù biến quan sát ST5 được xây dựng trên nền tảng lý thuyết đáng tin cậy và đã được vận dụng trong nhiều công trình trước đây, song kết quả phỏng vấn chuyên sâu cho thấy phần lớn chuyên gia đánh giá biến này mang tính mô tả định tính cao, trừu tượng và khó lượng hóa trong điều kiện thực tiễn tại các trường đại học ở Nam Định (cũ). Nguyên nhân xuất phát từ những hạn chế khách quan như nguồn lực tài chính, cơ sở hạ tầng nghiên cứu và văn hóa học thuật chưa được định hình rõ nét. Ngoài ra, ST5 có mức độ tương đồng đáng kể với ST1 và ST2 (liên

quan đến cơ chế, chính sách và sự khuyến khích sáng tạo), nên duy trì biến này có thể làm giảm tính phân biệt giữa các yếu tố trong thang đo.

(2) Biến TT6 "Đội ngũ giảng viên và nghiên cứu viên có trình độ cao được mời nâng cao năng lực khoa học" (nguồn: Shannak và cộng sự, 2017)

Dù biến này đề cập đến một yếu tố có trong các khung lý thuyết về QTTT là khả năng tiếp cận tri thức từ các nguồn bên ngoài, song nhiều chuyên gia nhận định rằng, chỉ báo này chưa phản ánh đúng thực trạng tại các trường đại học khảo sát, nơi rất ít các hoạt động như hợp tác với chuyên gia quốc tế hoặc tổ chức các khóa đào tạo chuyên sâu. Ngoài ra, biến này được cho là không đại diện cho hành vi chủ động thu nhận tri thức của bản thân giảng viên vốn là đối tượng nghiên cứu chính của luận án.

(3) Biến DL6 "Có mối liên hệ giữa các hoạt động khoa học tạo điều kiện thuận lợi cho nghiên cứu" (nguồn: Ngoc Thach Pham và cộng sự, 2023)

Chỉ báo này được xem là thiếu sự cụ thể trong mô tả hành vi và khó chuyển hóa thành dữ liệu định lượng. Nội hàm của "mối liên hệ giữa các hoạt động khoa học" không được thể hiện rõ về nội dung cũng như đối tượng tác động, gây khó khăn cho giảng viên khi đánh giá. Hơn nữa, các nội dung có liên quan đã được thể hiện đầy đủ trong những mục đo khác của nhóm yếu tố quản trị tri thức với dữ liệu lớn, cụ thể là DL1, DL3 và DL5. Vì vậy, việc loại bỏ DL6 góp phần tinh gọn thang đo, đảm bảo mức độ cụ thể và khả năng đo lường cao hơn.

(4) Các biến LT1 – LT4 thuộc thang đo "Lãnh đạo và phát triển tri thức" (nguồn: do tác giả phát triển)

LT1 đến LT4 được xây dựng dựa trên cơ sở kế thừa lý thuyết và hiệu chỉnh theo đặc thù của bối cảnh GDĐH, song các chuyên gia nhận định rằng những biến này chủ yếu nêu đặc điểm khái quát về chức năng lãnh đạo, thiếu biểu hiện hành vi rõ ràng và khó nhận diện trong thực tiễn. Trong đó, *LT1: "Lãnh đạo rất sát sao trong phát triển QTTT trong trường đại học"* được đánh giá là mang tính cảm nhận chủ quan, thiếu hành vi cụ thể để người trả lời có thể định lượng. *LT2: "Lãnh đạo có nhiều hình thức thể hiện sự ghi nhận với thành công của giảng viên trong sáng tạo, ứng dụng và chia sẻ tri thức"; LT3: "Lãnh đạo luôn tạo điều kiện cho giảng viên phát huy tối đa thế mạnh trong sáng tạo, ứng dụng và chia sẻ tri thức"; LT4: "Lãnh đạo luôn coi trọng xây dựng chiến lược phát triển tri thức trong trường đại*

học" có nội dung khá tương đồng với các biến được kế thừa từ Wong & Aspinwall (2005), như LT5–LT10, dẫn đến hiện tượng trùng lặp nội dung, ảnh hưởng đến độ phân biệt giữa các biến quan sát.

Mặt khác, do các thang đo LT1–LT4 chưa từng được xác lập và kiểm chứng trong các nghiên cứu định lượng trước đây, nên chưa đáp ứng được yêu cầu về giá trị hội tụ cho mục tiêu kiểm định mô hình. Vì vậy, đã loại bỏ nhóm chỉ báo này để đảm bảo tính nhất quán về nội dung, mức độ đại diện cũng như khả năng phản ánh hành vi lãnh đạo gắn với phát triển tri thức trong bối cảnh tiến hành khảo sát.

Việc loại trừ các thang đo nói trên không bắt nguồn từ việc không có cơ sở lý luận, mà chủ yếu do chưa đạt yêu cầu về sự tương thích với môi trường nghiên cứu cụ thể, mức độ độc lập nội dung, cũng như khả năng lượng hóa hành vi trong điều kiện thực tế tại các trường ĐHCL ở Nam Định (cũ). Việc sàng lọc này không chỉ rút gọn công cụ khảo sát mà còn tăng độ tin cậy và tính hiệu lực của thang đo, tạo nền tảng dữ liệu chất lượng cao cho quá trình phân tích bằng phương pháp PLS-SEM.

Sau khi hoàn tất giai đoạn nghiên cứu định tính sơ bộ, tác giả đã xây dựng bộ thang đo cho bảng khảo sát nhằm tiến hành nghiên cứu định lượng sơ bộ. Nội dung thang đo được hình thành trên cơ sở điều chỉnh từ các góp ý của chuyên gia, và được trình bày cụ thể như sau:

Bảng 3.2. Thang đo sau khi được điều chỉnh từ kết quả tham vấn chuyên gia

Mã hóa	**Thang đo gốc**	**Thang đo điều chỉnh từ kết quả tham vấn chuyên gia**	**Nguồn thang đo gốc**
ST	***Sáng tạo tri thức***	***Sáng tạo tri thức***	
ST1	Có cơ chế, chính sách để thúc đẩy hoạt động sáng tạo tri thức.	Không điều chỉnh.	Shannak và cộng sự (2017)
ST2	Cá nhân được khuyến khích trao đổi tri thức và ý tưởng.	*Giảng viên được khuyến khích trao đổi tri thức và ý tưởng.*	
ST3	Phần thưởng được trao cho những ý tưởng và tri	Không điều chỉnh.	

Mã hóa	Thang đo gốc	Thang đo điều chỉnh từ kết quả tham vấn chuyên gia	Nguồn thang đo gốc
	thức mới.		
ST4	Có cơ chế để tạo ra tri thức mới từ tri thức hiện có.	Không điều chỉnh.	
TT	***Thu nhận tri thức***	***Thu nhận tri thức***	
TT1	Có cơ chế để thu thập tri thức hữu ích từ một loạt các nguồn.	Không điều chỉnh.	Shannak và cộng sự (2017)
TT2	Tôi nhận được hỗ trợ khi tôi có nhu cầu tri thức mới.	*Giảng viên nhận được hỗ trợ khi họ có nhu cầu tri thức mới.*	
TT3	Tôi được cung cấp thông tin khoa học liên quan đến sở thích nghiên cứu của tôi.	*Giảng viên được cung cấp thông tin khoa học liên quan đến sở thích nghiên cứu.*	
TT4	Có ngân sách để mua cơ sở dữ liệu khoa học.	Không điều chỉnh.	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
TT5	Có điều kiện cho phép các cá nhân trao đổi ý tưởng của họ và khám phá tri thức mới.	*Có điều kiện cho phép các giảng viên trao đổi ý tưởng của họ và khám phá tri thức mới.*	Shannak và cộng sự (2017)
DT	***Ứng dụng tri thức***	***Ứng dụng tri thức***	
DT1	Có cơ chế để giảng viên áp dụng tri thức.	Không điều chỉnh.	Ngoc-Tan và Gregar (2019)
DT2	Có chế độ bảo hộ bản quyền.	Không điều chỉnh.	Shannak và

Mã hóa	Thang đo gốc	Thang đo điều chỉnh từ kết quả tham vấn chuyên gia	Nguồn thang đo gốc
DT3	Tri thức mới được sử dụng để đưa ra quyết định liên quan đến các vấn đề của tổ chức.	*Tri thức mới được sử dụng để đưa ra quyết định liên quan đến các vấn đề của trường đại học.*	cộng sự (2017)
DT4	Có phương pháp phân tích và đánh giá tri thức để tạo ra tri thức mới sử dụng trong tương lai.	Không điều chỉnh.	Ngoc-Tan và Gregar (2019)
DT5	Những ý tưởng mới và hữu ích được khởi tạo và áp dụng trong cuộc sống hàng ngày.	Không điều chỉnh.	
CS	***Chia sẻ tri thức***	***Chia sẻ tri thức***	
CS1	Có những mô hình chia sẻ tri thức có thể truy cập.	Không điều chỉnh.	Shannak và cộng sự (2017)
CS2	Hội thảo và hội thảo đào tạo được tổ chức để trao đổi tri thức và ý tưởng.	*Hội thảo được tổ chức để trao đổi tri thức và ý tưởng.*	
CS3	Địa điểm và cơ hội được cung cấp cho cá nhân để có những cuộc thảo luận không chính thức.	*Địa điểm và cơ hội được cung cấp cho giảng viên để có những cuộc thảo luận không chính thức.*	
CS4	Có một cộng đồng để chia sẻ tri thức.	Không điều chỉnh.	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
CS5	Báo cáo với thông tin liên	*Báo cáo với các thông*	

Mã hóa	Thang đo gốc	Thang đo điều chỉnh từ kết quả tham vấn chuyên gia	Nguồn thang đo gốc
	quan được gửi đến cá nhân khi cần thiết.	*tin liên quan được gửi đến giảng viên khi cần thiết.*	Shannak và cộng sự (2017)
CS6	Có thư viện, trung tâm tài nguyên và các diễn đàn lưu trữ và trao đổi tri thức.	Không điều chỉnh.	
CS7	Không gian làm việc và cơ hội được cung cấp cho các cá nhân.	*Giảng viên được cung cấp không gian và cơ hội làm việc.*	
CS8	Có tạp chí khoa học để giảng viên xuất bản nghiên cứu của họ.	*Có tạp chí khoa học để giảng viên xuất bản các nghiên cứu của họ.*	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
DL	***Quản trị tri thức với dữ liệu lớn***	***Quản trị tri thức với dữ liệu lớn***	
DL1	Có cơ chế lọc và tích hợp cho các nguồn và loại tri thức khác nhau.	Không điều chỉnh.	Ngoc-Tan và Gregar (2019)
DL2	Có hệ thống mã hóa dữ liệu lớn.	Không điều chỉnh.	Ardito và cộng sự (2019)
DL3	Có thư viện điện tử thông minh có thể cung cấp quyền truy cập dễ dàng vào cơ sở dữ liệu khoa học.	Không điều chỉnh.	
DL4	Có cơ sở hạ tầng CNTT hiệu quả để hỗ trợ hoạt động nghiên cứu.	Không điều chỉnh.	

Mã hóa	Thang đo gốc	Thang đo điều chỉnh từ kết quả tham vấn chuyên gia	Nguồn thang đo gốc
DL5	Có phương pháp tích hợp với một khối vững chắc hệ thống tri thức đảm bảo rằng dữ liệu có thể được phân tích và phân loại.	Không điều chỉnh.	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
LT	***Lãnh đạo và phát triển tri thức***	***Lãnh đạo và phát triển tri thức***	
LT5	Lãnh đạo thiết lập các điều kiện cần thiết cho quản trị tri thức.	Không điều chỉnh.	Wong và Aspinwall (2005)
LT6	Lãnh đạo làm gương trong các hành động mong muốn về chia sẻ, thu nhận và ứng dụng tri thức.	Không điều chỉnh.	
LT7	Lãnh đạo khuyến khích việc tạo ra, chia sẻ và ứng dụng tri thức.	Không điều chỉnh.	
LT8	Lãnh đạo đóng vai trò là chất xúc tác cho quản trị tri thức.	Không điều chỉnh.	
LT9	Lãnh đạo thể hiện cam kết với quản trị tri thức.	Không điều chỉnh.	
LT10	Lãnh đạo thể hiện sự ủng hộ đối với quản trị tri thức.	Không điều chỉnh.	
DLNCKH	***Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên***	**Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên**	

Mã hóa	Thang đo gốc	Thang đo điều chỉnh từ kết quả tham vấn chuyên gia	Nguồn thang đo gốc
DLNCKH1	Tôi thích tiến hành nghiên cứu vì nó đóng một vai trò quan trọng trong đời sống nghề nghiệp của giảng viên.	Không điều chỉnh.	Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023)
DLNCKH2	Tôi tự hào khi được nhà trường và xã hội công nhận vì những thành tựu khoa học của tôi.	Không điều chỉnh.	
DLNCKH3	Tôi lạc quan về thành công khoa học trong tương lai của mình.	Không điều chỉnh.	
DLNCKH4	Tôi sẽ tiếp tục với niềm đam mê nghiên cứu của mình tại trường đại học.	Không điều chỉnh.	
DLNCKH5	Tôi đã đóng góp đáng kể cho phát triển trường đại học của tôi.	Không điều chỉnh.	
DLNCKH6	Các nghiên cứu của tôi đã đóng góp đáng kể cho chuyển giao tri thức cho sinh viên.	Không điều chỉnh.	
DLNCKH7	Bên cạnh các hoạt động giảng dạy, tôi thường dành rất nhiều thời gian để tiến hành nghiên cứu.	Không điều chỉnh.	

"Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả tham vấn chuyên gia"

3.3. Nghiên cứu định lượng

3.3.1. Nghiên cứu định lượng sơ bộ

(1) Mục tiêu nghiên cứu định lượng sơ bộ

Nghiên cứu định lượng sơ bộ được tiến hành nhằm kiểm định độ tin cậy của các thang đo, phát hiện và loại bỏ những biến quan sát không đạt tiêu chuẩn, từ đó hoàn thiện mô hình đo lường trước khi triển khai nghiên cứu chính thức.

(2) Thông tin mẫu

Khảo sát thử được thực hiện với 100 giảng viên tại ba trường đại học tỉnh Nam Định (cũ), theo phương pháp lấy mẫu thuận tiện, đảm bảo phân bổ hợp lý: 50 giảng viên Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp, 25 giảng viên Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định, và 25 giảng viên Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. Thang đo sử dụng đã được điều chỉnh từ kết quả nghiên cứu định tính. Quá trình thu thập dữ liệu được tiến hành trực tiếp bằng bản in hoặc qua email, Zalo từ tháng 6 năm 2024, kết thúc vào tháng 7/2024 thu được 80 phiếu hợp lệ, đạt tỷ lệ phản hồi 80%.

(3) Phương pháp thực hiện

Để kiểm định độ tin cậy của thang đo trong nghiên cứu này, phương pháp chủ yếu được sử dụng là kiểm định hệ số Cronbach's Alpha. Một thang đo được xem là đạt yêu cầu khi đồng thời thỏa mãn hai điều kiện: hệ số Cronbach's Alpha tổng thể > 0,6 và hệ số tương quan biến-tổng (corrected item-total correlation) > 0,3, thang đo có hệ số Cronbach's Alpha > 0,8 cho thấy mức độ tin cậy tốt. Tuy nhiên, theo Nguyễn Đình Thọ (2014), khi Cronbach's Alpha vượt quá 0,95, điều đó có thể phản ánh sự trùng lặp giữa các biến, làm giảm khả năng phân biệt khái niệm, do đó cần được xem xét kỹ. Vì vậy, nghiên cứu này sử dụng ngưỡng Cronbach's Alpha trong khoảng từ 0,7 đến 0,95 làm tiêu chí đánh giá độ tin cậy. Đồng thời, các biến có hệ số tương quan biến tổng dưới 0,3 được xem là không phù hợp và cần loại bỏ theo khuyến nghị của Hair và cộng sự (1998).

(4) Kết quả nghiên cứu sơ bộ

Kết quả kiểm định độ tin cậy sơ bộ, các biến quan sát có hệ số Cronbach's Alpha nhỏ hơn 0,7 bị loại bỏ bao gồm các biến quan sát: DT1 (Cronbach's Alpha=0,53); CS3; CS4; CS5; CS7 (Cronbach's Alpha lần lượt là 0,61; 0,59; 0,60; 0,55); DL2 (Cronbach's Alpha=0,63); LT7; LT8; LT9 (Cronbach's Alpha lần lượt

là 0,65; 0,62; 0,58); DLNCKH2; DLNCKH5; DLNCKH6 (Cronbach's Alpha lần lượt là 0,64; 0,65; 0,59). Toàn bộ thang đo còn lại đều đạt giá trị Cronbach's Alpha vượt ngưỡng 0,7 đáp ứng tiêu chuẩn chấp nhận. Đặc biệt, biến ST4 có hệ số tương quan biến tổng thấp (0,224) và nếu loại khỏi thang đo, hệ số Cronbach's Alpha sẽ tăng lên mức 0,877, phản ánh khả năng ảnh hưởng tiêu cực đến tính nhất quán nội tại. Tuy vậy, do toàn bộ thang đo vẫn đạt mức tin cậy tối thiểu, NCS vẫn giữ lại ST4 để tiếp tục đánh giá chất lượng thông qua phân tích nhân tố trong nghiên cứu định lượng bằng phần mềm SmartPLS3. (Phụ lục 18.1)

Danh sách cụ thể các biến bị loại khỏi mô hình nghiên cứu trong bảng sau:

Bảng 3.3. Tổng hợp các thang đo và biến quan sát bị loại sau nghiên cứu định lượng sơ bộ

Mã hóa	Thang đo	Biến quan sát bị loại	Hệ số Cronbach's Alpha sau khi loại biến
ST	Sáng tạo tri thức	Không	0,746
TT	Thu nhận tri thức	Không	0,895
DT	Ứng dụng tri thức	DT1	0,813
CS	Chia sẻ tri thức	CS3; CS4; CS5; CS7	0,869
DL	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	DL2	0,810
LT	Lãnh đạo và phát triển tri thức	LT7; LT8; LT9	0,891
DLNCKH	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	DLNCKH2; DLNCKH5; DLNCKH6	0,914

"Nguồn: Tác giả tổng hợp từ kết quả phân tích độ tin cậy thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha từ phần mềm SPSS"

Tổng hợp từ các kết quả thu được trong nghiên cứu định tính và định lượng sơ bộ, NCS đã hoàn thiện hệ thống thang đo trong bảng hỏi khảo sát, phục vụ cho quá trình triển khai nghiên cứu định lượng chính thức.

3.3.2. Nghiên cứu định lượng chính thức

(1) Mục tiêu nghiên cứu định lượng chính thức

Mục tiêu của nghiên cứu định lượng chính thức là kiểm định mô hình nghiên

cứu, thang đo và đánh giá độ tin cậy, giá trị khái niệm cũng như khả năng suy rộng của kết quả.

(2) Thiết kế mẫu nghiên cứu và thu thập dữ liệu

Theo Bộ Giáo dục và Đào tạo, năm 2024 tỉnh Nam Định (cũ) có 04 trường đại học, trong đó luận án lựa chọn 03 trường công lập với tổng số 950 giảng viên (642 tại Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp, 173 tại Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định và 135 tại Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định). Do không khả thi trong khảo sát toàn bộ, nghiên cứu áp dụng phương pháp **chọn mẫu thuận tiện**, đối tượng là giảng viên của 3 trường thuộc cả ba nhóm thâm niên (<10 năm; 10–15 năm; >15 năm).

Bảng hỏi khảo sát được phát ra song song bằng bản in (A4) và bản điện tử (Google Form) trong giai đoạn 1/10–1/12/2024, tổng cộng 550 phiếu (300 tại Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp, 125 tại mỗi trường còn lại). Kết quả thu về 500 phiếu (tỷ lệ phản hồi 90,5%), sau sàng lọc còn 396 phiếu hợp lệ (79,2%). Với 6 nhân tố và 28 biến quan sát, cỡ mẫu tối thiểu cần thiết theo Hair và cộng sự (1998) là 140, theo Tabachnick và Fidell (1996) là 98. Như vậy, 396 quan sát hợp lệ vượt ngưỡng yêu cầu, đảm bảo độ tin cậy và giá trị phân tích. Tập dữ liệu được xử lý bằng Excel, SPSS và SmartPLS3.

(3) Quy trình phân tích định lượng

Luận án vận dụng phương pháp phân tích định lượng để kiểm định các giả thuyết đặt ra trong mô hình lý thuyết, xoay quanh mối quan hệ giữa 06 yếu tố thuộc QTTT đến động lực NCKH của giảng viên bao gồm: (1) sáng tạo tri thức, (2) thu nhận tri thức, (3) ứng dụng tri thức, (4) chia sẻ tri thức, (5) QTTT với dữ liệu lớn, (6) lãnh đạo và phát triển tri thức. Đồng thời kiểm định sự khác biệt về động lực NCKH của biến điều tiết thâm niên công tác.

Mô hình nghiên cứu của luận án được xây dựng theo hướng phản xạ, phản ánh mức độ cảm nhận của giảng viên đối với từng khía cạnh của QTTT và động lực NCKH.

Quá trình phân tích dữ liệu sử dụng hai công cụ chính. SPSS được dùng để thống kê mô tả, khái quát đặc điểm mẫu nghiên cứu. SmartPLS3 hỗ trợ đánh giá độ phù hợp mô hình, kiểm định giả thuyết, thực hiện Bootstrap để ước lượng tham số và phân tích đa nhóm nhằm phát hiện sự khác biệt giữa các nhóm thâm niên. Các

bước phân tích định lượng được thực hiện như sau:

Bước 1: Lập bảng tần số thống kê để mô tả mẫu nghiên cứu

Trong nghiên cứu, bảng tần số thống kê được sử dụng để mô tả đặc điểm của mẫu khảo sát. Các biến nhân khẩu học và đặc trưng liên quan được tổng hợp theo tần số và tần suất (%), phản ánh cơ cấu và sự phân bố của mẫu. Kết quả này giúp kiểm chứng tính đại diện và làm nền tảng cho các phân tích định lượng tiếp theo.

Bước 2: Phân tích đánh giá mô hình đo lường

- Phân tích nhân tố tải của mô hình

Mục tiêu nhằm xác định mức độ đóng góp của biến quan sát vào khái niệm tiềm ẩn. Theo Hair và cộng sự (2017), outer loading ≥ 0,7 đạt chuẩn; < 0,4 cần loại bỏ; 0,4–0,7 cân nhắc dựa trên Composite Reliability (CR) và AVE. Nếu loại bỏ biến giúp nâng CR hoặc AVE vượt ngưỡng thì nên loại; ngược lại có thể giữ khi biến có ý nghĩa lý thuyết.

- Đánh giá độ tin cậy, tính hội tụ và phân biệt của thang đo

Độ tin cậy thang đo (Reliability): cronbach's alpha, composite reliability; Tính hội tụ: AVE

Phần mềm SmartPLS3 đánh giá độ tin cậy nội tại của thang đo thông qua ba chỉ số: Cronbach's alpha, Composite reliability rho_a và Composite reliability rho_c (CR). Trong đó, nên tập trung phân tích hai chỉ số chính là Cronbach's alpha và Composite reliability rho_c (Hair và cộng sự, 2017). Theo các tác giả này, mặc dù Cronbach's alpha được sử dụng rộng rãi trong các nghiên cứu trước đây nhưng thường đánh giá thấp mức độ tin cậy thực sự của thang đo. Vì vậy, sử dụng hệ số tin cậy tổng hợp Composite reliability rho_c là một lựa chọn phù hợp hơn cho việc nghiên cứu.

Về bản chất, cách đánh giá Composite reliability rho_c tương tự Cronbach's alpha, với giá trị dao động từ 0 đến 1. Hệ số càng tiệm cận 1 thì mức độ tin cậy càng cao, và ngược lại. Trong nghiên cứu khám phá, Composite reliability rho_c từ 0,6 đến 0,7 là chấp nhận được, còn khoảng từ 0,7 đến 0,9 là tối ưu (Nunally & Bernstein, 1994). Tuy nhiên, nếu giá trị vượt quá 0,95 có thể phản ánh hiện tượng trùng lặp thông tin giữa các biến quan sát. Trong khi Cronbach's alpha có xu hướng đánh giá quá thấp, thì Composite reliability có thể dẫn đến đánh giá lạc quan hơn về độ tin cậy. Do đó, để có cái nhìn toàn diện và chính xác, nên đồng thời xem xét cả

hai chỉ số, và giá trị hợp lý thường nằm giữa hai mức này.

Việc kiểm định tính hội tụ của thang đo trong SMARTPLS3 được thực hiện thông qua chỉ số AVE (Average Variance Extracted) - phương sai trung bình trích. Một thang đo được xem là đạt giá trị hội tụ khi AVE đạt từ 0,5 trở lên, tức là trung bình biến tiềm ẩn phải giải thích được ít nhất 50% phương sai của các biến quan sát thành phần (Hock & Ringle, 2010). Tuy nhiên, một điểm hạn chế của AVE là đánh giá các biến quan sát với trọng số như nhau, không phân biệt mức độ đóng góp thực tế của từng biến. Trong thực tiễn, một biến quan sát có outer loading thấp (ví dụ < 0,4) vẫn có thể tồn tại trong nhân tố nếu các biến còn lại có outer loading cao, khiến AVE đạt ngưỡng 0,5. Do đó, việc đánh giá AVE cần được thực hiện sau khi kiểm định độ tin cậy thang đo và loại bỏ các biến quan sát không phù hợp.

Nếu AVE < 0,5, cần lần lượt loại bỏ biến quan sát có outer loading thấp nhất để nâng AVE, và lặp lại đến khi nhân tố đạt ngưỡng AVE ≥ 0,5 thì dừng. Nếu sau quá trình loại bỏ, nhân tố vẫn còn tối thiểu 2 biến quan sát và AVE đạt chuẩn, thì thang đo được xem là đạt tính hội tụ. Ngược lại, nếu dù còn 2 biến nhưng AVE vẫn dưới 0,5, nhân tố sẽ bị loại hoàn toàn khỏi mô hình phân tích.

- Tính phân biệt (Validity): bảng HTMT, bảng Fornell and Larcker

Tính phân biệt phản ánh mức độ một cấu trúc khái niệm có thể được phân biệt rõ ràng so với các cấu trúc khác trong cùng mô hình nghiên cứu. Trong SmartPLS3, có ba kỹ thuật được sử dụng để kiểm định tính phân biệt của thang đo: (1) hệ số tải chéo (cross-loading), (2) ma trận Fornell và Larcker, và (3) chỉ số HTMT (Heterotrait-Monotrait Ratio).

Theo phương pháp đánh giá tính phân biệt bằng hệ số Cross-loading, điều kiện để đảm bảo tính phân biệt là hệ số outer loading của một biến quan sát đối với nhân tố gốc phải cao hơn tất cả các hệ số cross-loading của biến đó với các nhân tố còn lại trong mô hình.

Bước 3: Phân tích đánh giá mô hình cấu trúc

Để đánh giá mô hình cấu trúc, ta xem xét các yếu tố

- Tính cộng tuyến của các biến độc lập (inner VIF)

Để kiểm định mô hình cấu trúc, tác giả tiến hành hai kỹ thuật phân tích gồm thuật toán PLS-SEM và Bootstrapping. Trong trường hợp xảy ra hiện tượng cộng tuyến hoặc đa cộng tuyến, các hệ số hồi quy và p-value có thể bị sai lệch, dẫn đến

việc diễn giải sai về mối quan hệ giữa các biến trong mô hình. Theo Hair và cộng sự (2019), trong nghiên cứu *When to Use and How to Report the Results of PLS-SEM* đăng trên European Business Review, việc phát hiện và kiểm soát cộng tuyến được thực hiện thông qua chỉ số hệ số phóng đại phương sai (VIF – Variance Inflation Factor), với các ngưỡng đánh giá cụ thể như sau:

• VIF ≥ 5: khả năng rất cao đang tồn tại cộng tuyến, mô hình bị ảnh hưởng nghiêm trọng.

• 3 ≤ VIF < 5: mô hình có thể đang có cộng tuyển.

• VIF < 3: mô hình không gặp hiện tượng cộng tuyến.

- Đánh giá hệ số xác định R bình phương (R square)

Hệ số R^2 thể hiện mức độ mà các biến độc lập giải thích phương sai của một biến phụ thuộc trong mô hình. Mỗi biến phụ thuộc có một giá trị R^2 tương ứng. Theo Hair và cộng sự (2017), việc xác định một ngưỡng cố định để đánh giá giá trị R^2 là không dễ, vì điều này còn tùy thuộc vào độ phức tạp của mô hình (số lượng biến độc lập, sự tồn tại của các mối quan hệ trung gian...) và đặc thù lĩnh vực nghiên cứu. Do đó, không có tiêu chuẩn chung nào được xem là thuyết phục tuyệt đối để đánh giá R^2 đạt hay không đạt.

Giá trị R^2 nằm trong khoảng từ 0 đến 1; càng gần 1, khả năng giải thích của mô hình càng cao; và ngược lại. Trong SmartPLS3, ngoài hệ số R^2, phần mềm còn cung cấp thêm hệ số R^2 hiệu chỉnh (R^2 adjusted), giúp phản ánh chính xác hơn mức độ giải thích của các biến độc lập, đặc biệt khi mô hình có nhiều biến. Do vậy, R^2 hiệu chỉnh thường được ưu tiên sử dụng trong quá trình phân tích.

- Đánh giá hệ số tác động f bình phương (f square)

Cohen (1988) đã đề xuất bảng chỉ số f bình phương để đánh giá tầm quan trọng của các biến độc lập như sau:

• f square < 0,02: mức tác động là cực kỳ nhỏ hoặc không có tác động.

• 0,02 ≤ f square < 0,15: mức tác động nhỏ.

• 0,15 ≤f square < 0,35: mức tác động trung bình.

• f square ≥ 0,35: mức tác động lớn.

- Phân tích khả năng dự báo của mô hình Q bình phương (Q square)

Để đánh giá khả năng dự báo của mô hình nghiên cứu, luận án sử dụng chỉ số Q^2 (Q-square) thông qua kỹ thuật Blindfolding trong PLS-SEM. Theo đó, nếu giá

trị Q^2 của biến phụ thuộc lớn hơn 0 thì mô hình được coi là có ý nghĩa dự báo; giá trị Q^2 càng cao chứng tỏ mức độ dự báo càng tốt. Cụ thể, theo hướng dẫn của Hair và cộng sự (2019), các ngưỡng đánh giá thường được chấp nhận là: $Q^2 > 0,02$ (khả năng dự báo nhỏ), $Q^2 > 0,15$ (khả năng dự báo trung bình), và $Q^2 > 0,35$ (khả năng dự báo lớn). Việc phân tích Q^2 cho phép khẳng định mức độ phù hợp của mô hình nghiên cứu trong việc dự báo các biến phụ thuộc.

- Ý nghĩa các quan hệ tác động trong mô hình (Path Coefficients)

Đánh giá ý nghĩa quan hệ tác động trực tiếp

Để xác định các giả thuyết nghiên cứu có được hỗ trợ hay không, tức các mối quan hệ (các mũi tên) trong mô hình có ý nghĩa thống kê hay không cần dựa vào kết quả hệ số đường dẫn (*Path coefficients*)..

Việc đánh giá bao gồm hai nội dung chính: (1) kiểm định giả thuyết thống kê ý nghĩa của quan hệ tác động và (2) đánh giá mức độ, chiều của quan hệ tác động. Mức ý nghĩa thống kê của một hệ số đường dẫn phụ thuộc vào sai số chuẩn, được ước lượng thông qua kỹ thuật bootstrapping trên phần mềm SmartPLS 3. Từ sai số chuẩn này, có thể tính được giá trị t và p-value cho từng quan hệ trong mô hình. Thông thường, việc đánh giá ý nghĩa thống kê được thực hiện dựa trên p-value, phương pháp này cũng được SmartPLS 3 mặc định sử dụng. Sử dụng giá trị tới hạn đối với kiểm định hai - đuôi (two-tailed) là 1,65 (mức ý nghĩa = 10%), 1,96 (mức ý nghĩa = 5%), và 2,57 (mức ý nghĩa = 1%). Mức ý nghĩa phổ biến được sử dụng là 5% = 0,05, đây cũng là mức được sử dụng mặc định trong SMARTPLS 3. Nếu kết quả Path coefficients cho thấy quan hệ tác động có p-value nhỏ hơn 0,05, tác động đó có ý nghĩa thống kê. Ngược lại, nếu p-value lớn hơn 0,05, quan hệ đó không có ý nghĩa thống kê, nhưng vẫn được giữ trong mô hình và ghi nhận là không có ý nghĩa, thay vì loại bỏ khỏi mô hình.

Khi một biến phụ thuộc chịu ảnh hưởng từ nhiều biến độc lập, mức độ tác động được so sánh dựa trên trị tuyệt đối của hệ số đường dẫn. Trường hợp có cả tác động âm và dương, so sánh độ mạnh - yếu dựa vào trị tuyệt đối các hệ số.

- Kiểm định cấu trúc đa nhóm (kiểm định PLS-MGA)

Để kiểm tra sự khác biệt giữa các nhóm trong mô hình nghiên cứu, luận án sử dụng kỹ thuật kiểm định cấu trúc đa nhóm (PLS-MGA). Phương pháp này so sánh các hệ số đường dẫn giữa các nhóm dựa trên ước lượng riêng biệt và đánh giá

ý nghĩa thống kê thông qua kiểm định phi tham số. Sự khác biệt được coi là có ý nghĩa khi $p < 0,05$ hoặc $> 0,95$. Kết quả kiểm định cho phép xác định liệu tác động của các biến trong mô hình có đồng nhất giữa các nhóm hay tồn tại khác biệt đáng kể, từ đó làm rõ tính khái quát và độ tin cậy của mô hình nghiên cứu.

Bước 4: Kết luận và thảo luận kết quả nghiên cứu

Khi hoàn tất quá trình phân tích định lượng nhằm kiểm chứng các giả thuyết trong mô hình nghiên cứu, tác giả căn cứ vào các kết quả thu được để đưa ra các kết luận nghiên cứu. Đồng thời, thực hiện bổ sung nghiên cứu định tính nhằm củng cố và xác nhận tính nhất quán của các phát hiện định lượng.

Tóm tắt chương 3

Căn cứ vào mô hình nghiên cứu và giả thuyết nghiên cứu đã được đề xuất ở chương 2. Trong chương 3, NCS đã trình bày các nội dung liên quan đến thiết kế nghiên cứu, nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng. Cụ thể:

Thứ nhất, NCS xây dựng thiết kế nghiên cứu dựa trên tổng hợp các nghiên cứu liên quan trong nước và quốc tế, từ đó hình thành quy trình nghiên cứu gồm 5 bước.

Thứ hai, phương pháp nghiên cứu định tính được áp dụng trong giai đoạn đầu nhằm hiệu chỉnh sơ bộ mô hình và thang đo, qua đó loại bỏ các chỉ báo chưa phù hợp. Kết quả cho thấy 06 yếu tố thuộc QTTT có ảnh hưởng đến động lực NCKH của giảng viên, đồng thời 7 biến quan sát không đạt yêu cầu đã được loại bỏ.

Thứ ba, nghiên cứu định lượng được tiến hành qua hai giai đoạn: khảo sát sơ bộ với 80 bảng hỏi để kiểm định sơ bộ thang đo; và khảo sát chính thức với các bước triển khai gồm phát phiếu, thu thập, xử lý và phân tích dữ liệu. Các kết quả thu được từ nghiên cứu định lượng chính thức sẽ được trình bày trong Chương 4.

CHƯƠNG 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU TÁC ĐỘNG CỦA QUẢN TRỊ TRI THỨC ĐẾN ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ)

4.1. Khái quát về giáo dục đại học Việt Nam và các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)

4.1.1. Khái quát về giáo dục đại học Việt Nam

Hiện nay, GDĐH ở Việt Nam đã đạt được những thành tựu nổi bật như "GDĐH đã có chuyển biến mạnh mẽ cả về chất lượng, hiệu quả trong đào tạo nguồn nhân lực và NCKH, hướng đến tiếp cận mục tiêu giáo dục vì sự phát triển bền vững, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong tình hình mới, nhất là ngành kỹ thuật và công nghệ". (Lê Thị Mai Hoa , 2024).

Tính đến năm 2024, mạng lưới CSGDĐH từng bước được củng cố và hoàn thiện, tổng quy mô đào tạo tăng 2,5%/năm, số lượng tuyển mới tăng 1,5%/năm, đạt xấp xỉ 2,1 triệu sinh viên đại học. Trong giai đoạn 5 năm trở lại đây đã cơ bản ổn định về quy mô và cơ cấu, cả nước có 242 CSGDĐH, trong đó 175 cơ sở công lập và 67 cơ sở ngoài công lập. Đội ngũ giảng viên đại học được quan tâm phát triển, tỷ lệ giảng viên có trình độ tiến sĩ tăng nhanh. Số giảng viên cơ hữu cả nước đạt xấp xỉ 79 nghìn và tăng 21% so với năm 2013, trong đó tỷ lệ có trình độ tiến sĩ tăng từ 17,6% lên 32,4% và tỷ lệ có trình độ đại học giảm từ 32,2% xuống dưới 7%. Mạng lưới các CSGDĐH đã chú trọng phát triển năng lực nghiên cứu, khẳng định vai trò chủ chốt trong mạng lưới tổ chức khoa học và công nghệ (KH&CN) quốc gia. (Lê Thị Mai Hoa , 2024).

Số công bố khoa học có trong danh mục Scopus của toàn quốc tăng xấp xỉ 5 lần. Theo cơ sở dữ liệu của Elsevier, tổng số công bố khoa học của Việt Nam trong danh mục Scopus năm 2013 là 3.800 bài, năm 2024 là 18.493 bài, trong đó số bài đứng tên các CSGDĐH của Việt Nam chiếm xấp xỉ 85%. Năm 2023 có 05 CSGDĐH có tên trong bảng xếp hạng QS WUR 2024 và 10 lượt lĩnh vực đào tạo (ở 4 lĩnh vực) có tên trong bảng xếp hạng QS WUR by Subject 2023; 06 CSGDĐH có tên trong bảng xếp hạng THE WUR 2024 và 36 lượt lĩnh vực đào tạo (ở 8 lĩnh vực) có tên trong bảng xếp hạng THE WUR 2024 by Subject." (Lê Thị Mai Hoa, 2024).

Tuy nhiên, đột phá về nguồn nhân lực, nhất là nhân lực chất lượng cao trong giáo dục nghề nghiệp và GDĐH chưa chuyển biến rõ nét để đáp ứng yêu cầu phát triển kinh tế tri thức, nhân lực cho các ngành kinh tế mới, công nghệ cao. Công tác đào tạo chưa gắn kết chặt chẽ, thường xuyên với yêu cầu sử dụng lao động và nhu cầu xã hội và tạo cơ hội học tập suốt đời cho người học. Năng lực kết nối giữa viện nghiên cứu, cơ sở đào tạo, nhà khoa học với doanh nghiệp chưa đáp ứng được yêu cầu của thực tiễn, chưa khai thác, phát huy được hết tiềm năng NCKH và khả năng chuyển giao công nghệ trong bối cảnh chuyển đổi số. (Lê Thị Mai Hoa, 2024).

4.1.2. Khái quát về các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)

Tính đến năm 2024, tỉnh Nam Định (cũ) có 03 trường ĐHCL và 01 trường ĐHDL. Các trường phần lớn đều hướng tới đào tạo đa ngành, đặc biệt thực hiện đào tạo các nhóm ngành về kinh doanh, quản lý, kỹ thuật, CNTT, điều dưỡng v.v. để nhằm thu hút sinh viên. (Phụ lục 08)

Trong giai đoạn 2019-2024, theo báo cáo tuyển sinh của 03 trường, trừ trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp số lượng sinh viên tuyển mới hàng năm tăng lên, còn 02 trường còn lại số lượng sinh viên tuyển mới đều giảm hoặc tỉ lệ tăng rất nhỏ. Trong khi đó, số lượng giảng viên có trình độ GS, PGS, tiến sĩ tăng từ 101 năm 2021 lên 183 năm 2024, tỷ lệ tăng là 81,19%. Số lượng giảng viên tại 03 trường trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) tăng từ 920 năm 2021 lên 950 năm 2024 (chủ yếu là Trường Đại học Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp tăng, 2 trường còn lại do tuyển sinh giảm nên số giảng viên có xu hướng giảm). (Phụ lục 09)

Mặc dù đã đồng bộ nhiều giải pháp về tuyên truyền tuyển sinh, nâng cao chất lượng đào tạo, kết nối với doanh nghiệp và tối ưu cơ sở vật chất nhưng thực tế nhiều ngành của các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) vẫn không tuyển sinh đủ chỉ tiêu, đây là nỗi trăn trở nhiều năm qua của các trường.

Hiện nay, có 2/3 trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) đã tiến hành tự chủ đó là Trường Đại học Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp và Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. Đây cũng chính là điều kiện thuận lợi để các trường tự chủ về công tác quản lý các hoạt động của trường trong đó có hoạt động QTTT và hoạt động NCKH.

Trong giai đoạn tới, các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) đưa ra quan điểm kiên trì nâng cao chất lượng đào tạo; tạo môi trường rèn luyện kỹ năng

nghề nghiệp, kỹ năng mềm, khởi nghiệp, ĐMST và NCKH trong giảng viên và sinh viên. Kết nối với doanh nghiệp để sinh viên rèn luyện kỹ năng và có nhiều cơ hội việc làm ổn định cho sinh viên sau tốt nghiệp.

Bên cạnh đó, tiếp tục tuyên truyền với xã hội về thế mạnh đào tạo mang tính ứng dụng của các trường, ra trường làm việc không những ở địa phương mà còn làm việc ở nhiều tỉnh thành phố trên cả nước.

Vì vậy, chú trọng đến QTTT tại các trường đại học ở Việt Nam nói chung và các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) nói riêng nhằm nâng cao động lực NCKH cho giảng viên là yêu cầu thiết yếu để tồn tại và phát triển bền vững các trường đại học tại địa phương trong giai đoạn đổi mới giáo dục.

4.2. Thực trạng quản trị tri thức và hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)

4.2.1. Thực trạng quản trị tri thức tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)

4.2.1.1. Quá trình thu nhận và sáng tạo tri thức

Theo báo cáo tự đánh giá cơ sở giáo dục và báo cáo tổng kết năm học 2021-2022, 2022-2023, 2023-2024 của 03 trường cho thấy, trong giai đoạn 2021–2024, các trường đại học tại Nam Định (cũ) đã từng bước thúc đẩy hoạt động thu nhận tri thức thông qua đổi mới CTĐT theo hướng tăng thực hành, liên kết với doanh nghiệp và mời chuyên gia thỉnh giảng. Các hình thức như phiếu đánh giá giảng viên từ người học, tăng giờ thảo luận, tổ chức học phần thực tế đã góp phần gia tăng tri thức đầu vào từ môi trường xã hội vào nhà trường.

Hoạt động sáng tạo tri thức ghi nhận sự gia tăng đáng kể về số lượng đề tài, sáng kiến, ý tưởng khởi nghiệp. Trong ba năm gần nhất, các trường đã triển khai 431 đề tài nghiên cứu, 2242 bài báo khoa học (trong đó chỉ có 129 bài trong danh mục ISI, Scopus), 438 đề tài sinh viên và 305 ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp. Tuy nhiên, đề tài cấp Nhà nước chỉ có 01 đề tài, trong khi số lượng công trình có ảnh hưởng khu vực và quốc tế còn rất khiêm tốn. Đặc biệt, sự khác biệt giữa các trường là khá rõ rệt, Trường Đại học Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp với số lượng giảng viên và sinh viên đông hơn so với 2 trường Đại học Điều dưỡng Nam Định và Trường Đại học Sư phạm kỹ thuật Nam Định nên hoạt động sáng tạo tri thức cũng

đạt được kết quả vượt trội hơn.

Các CSGDĐH trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) đã triển khai một số giải pháp nhằm thúc đẩy hợp tác nghiên cứu, như hỗ trợ đơn vị và cá nhân trong trường thực hiện đề tài hợp tác, cử cán bộ và giảng viên ra nước ngoài khảo sát, trao đổi kinh nghiệm, tiếp đón các đoàn trường đại học, viện nghiên cứu và tổ chức giáo dục trong và ngoài nước nhằm thiết lập quan hệ và mở rộng hợp tác đào tạo, nghiên cứu, trao đổi học thuật.

Tuy nhiên, nguồn lực dành cho việc phát triển hợp tác và đối tác nghiên cứu vẫn còn hạn chế, dẫn đến kết quả triển khai đề tài liên kết chưa nhiều. Số lượng đề tài nghiên cứu, sáng kiến và ý tưởng khởi nghiệp gia tăng đều qua các năm, thể hiện nỗ lực đổi mới và tinh thần nghiên cứu. Tuy nhiên, phần lớn vẫn dừng lại ở cấp cơ sở, số lượng công trình cấp quốc gia và công bố quốc tế còn hạn chế (trong 3 năm gần đây, chỉ có 1 đề tài cấp Bộ/Nhà nước được thực hiện tại Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp), phản ánh sự thiếu hụt về nhóm nghiên cứu trọng điểm, nguồn lực tài chính, cũng như rào cản về ngoại ngữ và thời gian của giảng viên. Chính sách tuyển dụng và sử dụng giảng viên vẫn thiên về bằng cấp, chưa gắn với yêu cầu về năng lực nghiên cứu, làm hạn chế tính cạnh tranh và hiệu quả sáng tạo tri thức.

Các kết quả cụ thể của việc thu nhận và sáng tạo tri thức của 03 trường trong 3 năm gần đây được NCS tổng hợp trong bảng số liệu dưới đây (bảng 4.1).

Bảng 4.1. Thống kê các sản phẩm thu nhận và sáng tạo tri thức của các trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) giai đoạn 2021-2024

Loại sản phẩm	Năm học 2021-2022	Năm học 2022-2023	Năm học 2023-2024	Tổng cộng
1. Đề tài	108	167	156	431
- Đề tài cấp nhà nước	0	1	0	1
- Đề tài KH&CN cấp bộ/tỉnh	2	5	4	11
- Đề tài NCKH cấp trường	106	161	152	419
- Đề tài sinh viên	130	151	157	438
2. Sáng kiến cải tiến	17	21	20	58
- Sáng kiến cải tiến, sáng tạo kỹ	3	0	5	8

Loại sản phẩm	Năm học 2021-2022	Năm học 2022-2023	Năm học 2023-2024	Tổng cộng
thuật cấp tỉnh				
- Sáng kiến cải tiến cấp trường	14	21	15	50
3. Bài báo khoa học	774	748	720	2242
- Tạp chí KH quốc tế Trong đó:	184	74	96	354
Danh mục ISI	7	10	4	21
Danh mục Scopus	25	50	33	108
Khác	159	14	59	232
- Tạp chí KH trong nước	572	649	605	1826
- Tạp chí / tập san của cấp trường	16	30	25	71
4. Giải thưởng KHCN (Sáng tạo kỹ thuật tỉnh)	0	3	0	3
5. Ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp của sinh viên	51	132	122	305
- Ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp cấp trường	51	132	122	305
- Ý tưởng lọt vào vòng chung kết toàn quốc	1	0	1	2

"Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ báo cáo tự đánh giá và báo cáo tổng kết hàng năm của 03 trường"

4.2.1.2. Quá trình ứng dụng và chia sẻ tri thức

Việc ứng dụng tri thức và chia sẻ tri thức được thực hiện thông qua biên soạn giáo trình (78 bộ), xuất bản sách (372 cuốn) và tổ chức hội thảo (151 hội thảo), góp phần chuyển hóa tri thức thành sản phẩm phục vụ giảng dạy, học tập và NCKH. Tuy vậy, hội thảo quốc tế mới chỉ chiếm 2% tổng số hội thảo.

Hoạt động chia sẻ tri thức diễn ra chủ yếu thông qua các nhóm nghiên cứu chính thức và không chính thức, các buổi sinh hoạt chuyên môn, hội thảo khoa học và mạng xã hội nội bộ.

Giai đoạn 2021-2024, các trường đại học đã ghi nhận những kết quả vượt trội đối với những hoạt động áp dụng tri thức vào công tác đào tạo, NCKH với nhiều sản phẩm khoa học đa dạng từ giáo trình, sách, hội thảo. (Bảng 4.2)

Bảng 4.2. Thống kê các sản phẩm ứng dụng và chia sẻ tri thức của các trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) giai đoạn 2021-2024

Loại sản phẩm	Năm học 2021-2022	Năm học 2022-2023	Năm học 2023-2024	Tổng cộng
1. Giáo trình	18	16	44	78
2. Số lượng sách	121	133	118	372
- Sách chuyên khảo	0	0	18	18
- Sách tham khảo	3	2	21	26
- Sách hướng dẫn	118	131	79	328
3. Hội thảo	58	46	47	151
- Hội thảo quốc tế	1	2	0	3
- Hội thảo trong nước	11	5	9	25
- Hội thảo của trường	46	39	38	123

"Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ báo cáo tự đánh giá và báo cáo tổng kết hàng năm của 03 trường"

Quá trình áp dụng tri thức riêng của mỗi viên chức và tri thức chung của nhà trường luôn được các trường đại học thúc đẩy thông qua đổi mới, phát triển và đa dạng hóa các CTĐT. Theo báo cáo tự đánh giá và báo cáo tổng kết hàng năm của 03 trường giai đoạn 2019-2024, các trường đã áp dụng tri thức vào xây dựng và mở mới 01 CTĐT ngành Điều dưỡng trình độ tiến sĩ của Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định; 14 CTĐT bậc cử nhân; 03 CTĐT hệ kỹ sư và 06 CTĐT thạc sĩ.

Như vậy, ở khía cạnh ứng dụng và chia sẻ tri thức, các trường đã biên soạn nhiều giáo trình, sách chuyên khảo và tổ chức hội thảo khoa học, song chủ yếu phục vụ nội bộ, chưa có sản phẩm học thuật mang tính lan tỏa rộng. Cơ chế khuyến khích chia sẻ tri thức còn yếu, dẫn đến hiện tượng "giữ tri thức như tài sản cá nhân", cộng đồng học thuật trong trường chưa hình thành mạnh mẽ, cơ chế bắt buộc chia sẻ tri thức chưa được thiết lập rõ ràng. Điều này khiến quá trình ứng dụng và lan tỏa tri thức thiếu tính chiến lược và hiệu quả.

4.2.1.3. Quá trình quản trị tri thức với dữ liệu lớn

Trong bối cảnh chuyển đổi số, các trường đại học từng bước xây dựng nền tảng QTTT dựa trên dữ liệu lớn, trước hết bằng đầu tư đồng bộ vào hạ tầng CNTT. Toàn bộ cơ sở đào tạo được phủ sóng internet với trên 2.900 máy tính phục vụ chuyên môn, 80 máy tính thư viện, hơn 450 bộ phát wifi và 29 đường truyền cáp

quang tốc độ cao. Hệ thống điều khiển thông minh RCU, màn hình điện tử cùng phần mềm quản lý hành chính không chỉ góp phần tinh gọn quy trình vận hành mà còn nâng cao hiệu quả giảng dạy, nghiên cứu và quản lý.

Trên nền tảng hạ tầng đó, thư viện số trở thành trụ cột của quá trình QTTT với dữ liệu lớn tại các trường. Học liệu trực tuyến, hệ thống e-learning và các dịch vụ học tập mở ra khả năng tiếp cận tri thức chủ động cho người học. Giai đoạn 2021–2024, thư viện các trường đã cung cấp 15.505 đầu sách in (59.805 bản), 6.806 tài liệu số, 2.798 tài liệu điện tử (Ebsco, Springer), đồng thời kết nối với 11 cơ sở dữ liệu trong và ngoài nước. Đặc biệt, việc ứng dụng phần mềm thư viện thông minh L'ima cùng các thiết bị hiện đại với tổng kinh phí 11,86 tỷ đồng, trong đó 5,55 tỷ đồng dành riêng cho bổ sung học liệu, đã mở rộng đáng kể khả năng lưu trữ, khai thác và chia sẻ tri thức.

Bên cạnh đó, hoạt động số hóa dữ liệu cũng được triển khai mạnh mẽ. Thay vì lưu trữ truyền thống, các trường đã mở rộng sang nền tảng điện tử, website và mạng xã hội học thuật; luận văn sinh viên được lưu giữ phục vụ các khoá sau, trong khi cơ sở dữ liệu NCKH được xây dựng, cập nhật định kỳ và công bố công khai trên cổng thông tin điện tử. Điều này vừa gia tăng tính minh bạch, vừa nâng cao hiệu quả khai thác và lan tỏa tri thức.

Qua đó cho thấy, trong quản trị tri thức với dữ liệu lớn, hạ tầng CNTT, thư viện số và cơ sở dữ liệu đã được đầu tư đồng bộ, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy và nghiên cứu. Tuy nhiên, việc quản trị vẫn thiếu tính hệ thống, gặp khó khăn về nhân lực chuyên trách và cơ chế vận hành, làm giảm hiệu quả khai thác và chia sẻ tri thức trong bối cảnh chuyển đổi số.

4.2.1.4. Lãnh đạo và phát triển tri thức

Trong giai đoạn 2021–2024, theo báo cáo tự đánh giá và tổng kết năm học của ba trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ), vai trò lãnh đạo trong phát triển tri thức được thể hiện qua hàng loạt chính sách hỗ trợ nghiên cứu và học thuật. Cụ thể, các trường triển khai cơ chế thi đua, khen thưởng gắn với kết quả nghiên cứu, tài trợ tài chính cho đề tài và công bố quốc tế, đầu tư hạ tầng nghiên cứu và giảm tải giảng dạy để giảng viên tham gia nhóm nghiên cứu chuyên sâu. Song song, hoạt động đổi mới giảng dạy theo học chế tín chỉ, kết hợp trực tiếp – trực tuyến và xây dựng hệ thống học liệu số đã góp phần duy trì chất lượng đào tạo, bảo đảm tiến

độ, đồng thời củng cố nền tảng cho phát triển học thuật bền vững.

Trên cơ sở coi NCKH, ĐMST và phát hành tạp chí là trụ cột nâng cao uy tín học thuật, các trường đã chủ động ban hành kế hoạch KHCN trọng tâm, thường xuyên rà soát, hoàn thiện chính sách, qua đó nâng cao nhận thức, trách nhiệm của giảng viên, sinh viên trong các hoạt động R&D. Liên quan đến phát triển nhân lực, lãnh đạo nhà trường chú trọng thu hút, tuyển dụng và đào tạo đội ngũ có trình độ cao, hỗ trợ giảng viên học tập nâng cao, giảm định mức giảng dạy và tổ chức các khóa bồi dưỡng chuyên sâu. Cùng với cải tiến quản lý theo hướng số hóa, chính sách đãi ngộ và khen thưởng thành tích nghiên cứu đã tạo môi trường thuận lợi, khuyến khích giảng viên – sinh viên tích cực tham gia hoạt động học thuật.

Tuy nhiên, bên cạnh những nỗ lực trên, các trường vẫn chưa thiết lập đơn vị chuyên trách về QTTT, khiến việc tích hợp còn mang tính hình thức, thiếu cơ chế vận hành rõ ràng. Quá trình lấy ý kiến giảng viên trong xây dựng chính sách còn hạn chế, chưa phát huy tính phản biện và dân chủ. Đặc biệt, sự thiếu hụt chính sách thúc đẩy chuyển giao tri thức và ĐMST làm mờ nhạt vai trò điều phối chiến lược của lãnh đạo trong xây dựng văn hóa tri thức và hệ sinh thái học thuật mở. Những hạn chế này đặt ra yêu cầu cấp thiết phải điều chỉnh thể chế, gắn kết phát triển nhân lực học thuật với chiến lược QTTT, từ đó củng cố cơ sở lý luận và thực tiễn cho việc lựa chọn đề tài nghiên cứu.

4.2.2. Thực trạng hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)

Theo báo cáo của các trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ), đến năm 2024 đội ngũ giảng viên đạt 950 người, trong đó có 161 tiến sĩ và 24 giáo sư, phó giáo sư, tạo nguồn lực quan trọng cho NCKH. Từ năm học 2019–2020 đến nay, số lượng và chất lượng hoạt động nghiên cứu tăng rõ rệt (Bảng 4.1, 4.2), song công bố quốc tế còn hạn chế, chỉ đạt 129 bài ISI/Scopus trong ba năm, tương ứng 0,039 bài/giảng viên/năm, thấp hơn nhiều so với chuẩn quốc tế.

Nguồn lực đầu tư cho KHCN vẫn khiêm tốn, chi phí NCKH chưa vượt 3% tổng thu học phí hệ chính quy. Trong 5 năm, tổng chi cho hoạt động NCKH, chuyển giao công nghệ và phục vụ cộng đồng đạt 83,275 tỷ đồng, song tính trên đầu giảng viên còn thấp; nguồn thu chỉ đạt 25,087 tỷ đồng (Bảng 4.3), trong đó chủ yếu từ ngân sách mua sắm thiết bị. Các trường chưa phát triển được nguồn thu từ chuyển

giao tri thức và hợp tác với doanh nghiệp, hiệu quả thương mại hóa sản phẩm nghiên cứu còn hạn chế.

Bảng 4.3. Tổng thu, chi của hoạt động nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ và phục vụ cộng đồng của các trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)

Đơn vị: tỷ đồng

Chỉ tiêu	Năm học					Tổng
	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	
1. Tổng chi cho hoạt động NCKH, chuyển giao công nghệ và PVCĐ	21,542	13,311	15,844	15,304	17,274	83,275
2. Tổng thu từ hoạt động NCKH, chuyển giao công nghệ và PVCĐ	3,108	3,928	3,913	3,794	4,728	25,087

"Nguồn:Tổng hợp của tác giả từ Báo cáo tự đánh giá CSGDĐT và Báo cáo tổng kết năm học giai đoạn 2019-2024 của 03 trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)"

Công tác quản lý đã xây dựng hệ thống tiêu chí đánh giá hoạt động NCKH dựa trên số lượng đề tài, sáng kiến, bài báo, giáo trình và chỉ số hiệu quả kỹ thuật, thông tin, kinh tế – xã hội. Song, tiêu chí còn bất cập, khó lượng hóa, chưa phản ánh đầy đủ năng lực nghiên cứu, ĐMST. Cơ chế khuyến khích như quy đổi giờ nghiên cứu, xuất bản tạp chí khoa học, tổ chức hội thảo hay kiểm tra đạo văn được triển khai, song chưa đủ mạnh để thúc đẩy năng suất công bố quốc tế (Bảng 4.4).

Bảng 4.4. Số lượng công bố và quy đổi trên giảng viên cơ hữu của 03 Trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) năm 2021-2024

TT	Nội dung	Năm học		
		2021-2022	2022-2023	2023-2024
1	Tỷ số đề tài NCKH	0,117	0,174	0,164
2	Tỷ số doanh thu từ NCKH	0,00425	0,00395	0,004978
3	Tỷ số giáo trình, sách đã được xuất bản	0,151	0,155	0,171
4	Tỷ số bài đăng tạp chí	0,841	0,779	0,758

"Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ báo cáo tự đánh giá CSGDĐT và báo cáo tổng kết năm học giai đoạn 2019-2024 của 03 trường"

Qua phân tích, kết quả NCKH tại các trường còn hạn chế, chưa tương xứng với tiềm năng và truyền thống của ba CSGDĐH công lập. Số lượng đề tài và công bố khoa học còn thấp, nhiều giảng viên không tham gia nghiên cứu trong thời gian dài.

Dù đã có các cơ chế khuyến khích, nhưng chưa tạo được động lực đủ mạnh để thúc đẩy giảng viên tích cực tham gia hoạt động nghiên cứu, dẫn đến hiệu quả NCKH tại các trường vẫn chưa đạt kỳ vọng.

Hoạt động NCKH của giảng viên nhìn chung đã gia tăng về số lượng, song hiệu quả và chất lượng chưa tương xứng. Năng suất công bố quốc tế rất thấp (0,039 bài/giảng viên/năm), đề tài mang tính ứng dụng và khả năng chuyển giao còn hạn chế, trong khi cơ chế khuyến khích chưa đủ mạnh để tạo động lực nội sinh cho giảng viên. Nguồn lực đầu tư cho nghiên cứu còn dàn trải và khiêm tốn, thiếu các trung tâm chuyển giao tri thức gắn với doanh nghiệp, dẫn tới hiệu quả thương mại hóa sản phẩm nghiên cứu chưa cao. Ngoài ra, năng lực nghiên cứu không đồng đều, nhiều giảng viên còn hạn chế về phương pháp nghiên cứu, ngoại ngữ và kỹ năng học thuật.

Tổng thể, thực trạng trên cho thấy các trường đại học tại Nam Định (cũ) đã có bước tiến trong QTTT và NCKH, song vẫn tồn tại nhiều hạn chế về nguồn lực, cơ chế và văn hóa học thuật. Những hạn chế này không chỉ làm giảm hiệu quả QTTT mà còn trực tiếp tác động đến động lực NCKH của giảng viên, đặt ra yêu cầu cấp thiết phải có các giải pháp đồng bộ và mang tính chiến lược trong giai đoạn tới.

4.2.3. Đánh giá thực trạng quản trị tri thức và hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)

4.2.3.1. Đối với hoạt động quản trị tri thức

❖ **Những kết quả đạt dược**

* ***Quá trình thu nhận và sáng tạo tri thức:*** Các trường đại học đã tổ chức các sân chơi ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp, qua đó khơi dậy tư duy sáng tạo và năng lực giải quyết vấn đề cho giảng viên và sinh viên. Số lượng đề tài nghiên cứu các cấp tăng đều qua từng năm, đặc biệt là các đề tài sinh viên và cấp cơ sở. Đội ngũ giảng viên được tạo điều kiện tham gia các CTĐT nâng cao, biên soạn học liệu và tích hợp công nghệ trong giảng dạy, góp phần tạo ra tri thức mới phù hợp với nhu

cầu thực tiễn. Đồng thời, các nguồn tri thức từ người học, doanh nghiệp và chuyên gia được tiếp thu thông qua khảo sát, hợp tác đào tạo và mời giảng viên thỉnh giảng. CTĐT được cập nhật linh hoạt, tăng hàm lượng thực hành, tạo cơ hội tiếp cận kiến thức thực tiễn. Giảng viên được khuyến khích tham gia các lớp bồi dưỡng, hội thảo và khóa học ngắn hạn ở trong và ngoài nước nhằm nâng cao năng lực chuyên môn.

**** Quá trình ứng dụng và chia sẻ tri thức:*** Hoạt động ứng dụng tri thức trong các trường đại học được thúc đẩy thông qua việc phát triển học liệu, xây dựng CTĐT mới và lồng ghép nội dung nghiên cứu vào giảng dạy. Số lượng giáo trình, tài liệu chuyên khảo được biên soạn và xuất bản tăng dần qua các năm, đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp nền tảng học thuật cho hoạt động nghiên cứu của giảng viên. Nhiều giảng viên đã tích cực sử dụng kết quả nghiên cứu để cập nhật nội dung bài giảng, đồng thời hướng dẫn sinh viên thực hiện các đề tài NCKH.

Việc chia sẻ tri thức được triển khai thông qua các hoạt động chuyên môn mang tính cộng tác tại cấp tổ bộ môn, khoa và đơn vị học thuật. Phần lớn các trường đã thành lập các nhóm nghiên cứu nhằm tạo điều kiện cho việc trao đổi, chia sẻ và sáng tạo tri thức giữa giảng viên, qua đó nâng cao chất lượng nghiên cứu. Ngoài các hình thức chính thức, các nhóm trao đổi phi chính thức cũng tồn tại, đóng góp vào việc hỗ trợ công việc chuyên môn một cách linh hoạt và hiệu quả hơn. Bên cạnh đó, giảng viên được khuyến khích tham gia các diễn đàn học thuật trong và ngoài nước như hội nghị, hội thảo, buổi tọa đàm, bảo vệ luận án, với sự hỗ trợ kinh phí từ nhà trường. Hình thức trao đổi nội bộ qua mạng lưới trực tuyến và các cuộc họp định kỳ cũng góp phần thúc đẩy quá trình chia sẻ thông tin giữa các đơn vị trong trường.

**** Quá trình quản trị tri thức với dữ liệu lớn:*** Hiện nay, các trường đại học tại tỉnh Nam Định (cũ) đang chú trọng phát triển hệ thống cơ sở dữ liệu số nhằm phục vụ cho hoạt động QTTT trong bối cảnh dữ liệu lớn. Nỗ lực này thể hiện qua việc mở rộng phạm vi lưu trữ, tích hợp tài nguyên số nội bộ với dữ liệu liên kết từ các tổ chức giáo dục đối tác, giúp tăng khả năng khai thác tri thức một cách hiệu quả. Việc xây dựng kho học liệu điện tử phong phú đã hỗ trợ thiết thực cho giảng dạy, học tập và nghiên cứu.

**** Quá trình lãnh đạo và phát triển tri thức:*** Bên cạnh đó, vai trò định hướng của đội ngũ lãnh đạo nhà trường đối với hoạt động tri thức đã được ghi nhận thông qua việc ban hành các chính sách hỗ trợ nghiên cứu như: ưu đãi giảng viên công bố

quốc tế, giảm tải giảng dạy cho các cá nhân tham gia đề tài, và đầu tư cho nhóm nghiên cứu mũi nhọn. Một số cơ sở đào tạo đã có chiến lược thu hút chuyên gia có trình độ cao về làm việc. Đặc biệt, sự tham gia trực tiếp của lãnh đạo trong hội đồng khoa học góp phần định hình định hướng phát triển KHCN, thể hiện mối liên kết giữa quản trị học thuật và quản trị chiến lược tri thức trong nhà trường.

❖ **Những hạn chế**

* ***Quá trình thu nhận và sáng tạo tri thức:***

- Nhóm nghiên cứu trọng điểm của các trường do mới thành lập nên vẫn chưa phát huy được hết tiềm năng trong việc nâng cao số lượng các công trình công bố quốc tế và chất lượng đào tạo của Nhà trường.

- Quá trình tiếp nhận tri thức của viên chức còn chưa thực sự kết quả do chủ yếu rào cản về thời gian vì phải lên lớp nhiều, làm công việc hành chính, rào cản về ngoại ngữ và rào cản về cơ sở vật chất, kinh tế do hạn chế của ngân sách về kinh phí chi trả cho việc đào tạo.

- Việc tiếp cận các tri thức hiện đăng trên những tạp chí, sách báo quốc tế phải trả tiền của viên chức còn hạn chế vì các trường chưa đầu tư kinh phí mua cơ sở dữ liệu.

- Các chính sách khuyến khích đối với giảng viên có thành tích NCKH tốt vẫn thực hiện theo quy định của nhà nước, giảng viên vượt định mức giờ NCKH vẫn không được giảm định mức giờ giảng trực tiếp trên lớp. Giảng viên có thành tích NCKH xuất sắc, nếu có nhu cầu, cũng rất khó có thể được cho phép sử dụng toàn thời gian của một học kỳ để NCKH, phát triển công nghệ, thực nghiệm, sản xuất thử nghiệm, bồi dưỡng ở trong hoặc ngoài nước.

- Việc giao nhiệm vụ NCKH theo số giờ định mức chứ chưa có chế tài bắt buộc về chất lượng.

- Chính sách tuyển dụng giảng viên của các trường chưa có yêu cầu về năng lực NCKH còn nặng về bằng cấp, học hàm, học vị.

**** Quá trình ứng dụng và chia sẻ tri thức:***

- Ứng dụng tri thức vào thực tiễn còn mang tính tự phát, thiếu định hướng chiến lược.

- Các sản phẩm ứng dụng (sách, giáo trình, công trình nghiên cứu...) chủ yếu phục vụ nội bộ, chưa có nhiều tác phẩm có tính lan tỏa cao.

- Thiếu hệ thống đo lường mức độ hiệu quả của việc ứng dụng tri thức vào hoạt động NCKH và giảng dạy.

- Thái độ của nhiều viên chức chưa sẵn sàng chia sẻ tri thức vì chưa thực sự có quan điểm mở đối với việc chia sẻ tri thức nên có hiện tượng giữ và coi tri thức như "bảo bối" của cá nhân. Họ không sẵn sàng chia sẻ tri thức cho đồng nghiệp, đặc biệt là viên chức trẻ, mới vào nghề.

- Nhà trường chưa có cơ chế bắt buộc chia sẻ tri thức lên mạng ảo chung. Vì vậy, việc chia sẻ tri thức phần lớn phụ thuộc vào quan hệ cá nhân.

- Cộng đồng học tập chưa thực sự được thúc đẩy trong các trường. Chính vì vậy, quá trình làm việc nhóm, chia sẻ tri thức giữa các thành viên trong cùng đơn vị chưa nhiều.

**** Quá trình quản trị tri thức với dữ liệu lớn:***

Việc QTTT với dữ liệu lớn của các trường vẫn chưa mang tính hệ thống, gặp khó khăn về cơ sở vật chất, công nghệ và kinh phí. Ngoài ra, một số trường còn thiếu đội ngũ nhân lực có trình độ và sự hiểu biết liên quan đến quá trình này.

**** Quá trình lãnh đạo và phát triển tri thức:***

- Vai trò lãnh đạo chưa đủ mạnh để hình thành văn hóa tri thức trong toàn trường.

- Chưa có đơn vị chuyên trách thực hiện chiến lược QTTT ở cấp trường, các sáng kiến còn rời rạc, thiếu đồng bộ.

- Chính sách về phát triển tri thức và NCKH chưa tạo ra động lực đủ mạnh để khơi dậy tiềm năng sáng tạo của giảng viên.

- Hoạt động chuyển giao tri thức và thương mại hóa sản phẩm nghiên cứu còn yếu, chưa được định vị là nhiệm vụ chiến lược.

4.2.3.2. Đối với hoạt động nghiên cứu khoa học

❖ Những kết quả đạt dược

Thứ nhất, số lượng sản phẩm nghiên cứu có xu hướng tăng ổn định. Các trường đã công bố tổng cộng 2.242 bài báo khoa học, 372 đầu sách và 78 giáo trình trong 3 năm. Sự gia tăng về sản phẩm NCKH cho thấy nỗ lực đổi mới và tinh thần nghiên cứu bước đầu được hình thành trong đội ngũ giảng viên. Trong đó, số lượng công bố khoa học trên các tạp chí uy tín thế giới tăng nhiều trong những năm gần đây, góp phần đưa 2/3 trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) vào bảng xếp

hạng 100 trường đại học uy tín ở Việt Nam.

Thứ hai, hoạt động ĐMST và khởi nghiệp được thúc đẩy mạnh mẽ, đặc biệt trong sinh viên. Các trường đã tổ chức nhiều cuộc thi, hội thảo ý tưởng sáng tạo và khởi nghiệp, với tổng số 305 ý tưởng sinh viên, trong đó có hai ý tưởng lọt vào vòng chung kết toàn quốc.

Thứ ba, các chính sách hỗ trợ nghiên cứu từng bước được triển khai. Các trường đã áp dụng chế độ hỗ trợ kinh phí nghiên cứu, thưởng bài báo quốc tế, hỗ trợ tham dự hội thảo, giảm tải giảng dạy cho giảng viên tham gia nhóm nghiên cứu trọng điểm.

Thứ tư, năng lực đội ngũ giảng viên được nâng cao, với tổng số 950 giảng viên năm 2024 (tăng 3,27% so với năm 2021), trong đó có 161 tiến sĩ, 22 phó giáo sư và 2 giáo sư, phản ánh sự quan tâm của nhà trường đến nâng cao chất lượng đội ngũ nghiên cứu.

Thứ năm, các nhóm nghiên cứu chính thức và phi chính thức đã được hình thành, góp phần tạo lập môi trường học thuật và văn hóa chia sẻ tri thức trong nhà trường. Một số nhóm đã công bố bài báo quốc tế và tham gia đề tài cấp bộ.

❖ **Những hạn chế**

Tuy nhiên, bức tranh tổng quan về kết quả NCKH của các trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) cũng cho thấy một số vấn đề sau đây:

- Năng suất nghiên cứu chưa cao, đặc biệt trong công bố quốc tế. Trong 3 năm, các trường chỉ có 129 bài trong danh mục ISI/Scopus, tương đương 0,039 bài/giảng viên/năm, thấp hơn đáng kể so với các trường trong nước và quốc tế.

- Chất lượng đề tài nghiên cứu còn hạn chế. Nhiều đề tài có tính lý thuyết cao, thiếu gắn kết với thực tiễn ngành đào tạo hoặc nhu cầu xã hội. Đề tài cấp Nhà nước hoặc có khả năng chuyển giao công nghệ rất ít, chỉ ghi nhận một đề tài trong giai đoạn nghiên cứu.

- Thiếu chiến lược nghiên cứu và chuyên gia đầu ngành. Hội đồng khoa học chủ yếu thực hiện vai trò xét duyệt, nghiệm thu, chưa phát huy được vai trò định hướng nghiên cứu dài hạn. Thiếu các nhà khoa học chủ chốt dẫn dắt các chương trình nghiên cứu trọng điểm hoặc liên ngành.

- Cơ chế khuyến khích chưa thực sự tạo động lực mạnh mẽ. Giảng viên vượt định mức NCKH vẫn không được giảm nghĩa vụ giảng dạy. Việc tôn vinh thành

tích nghiên cứu chủ yếu mang tính tinh thần, chưa đủ sức hấp dẫn so với áp lực công việc giảng dạy và hành chính.

- Nguồn lực tài chính cho nghiên cứu còn khiêm tốn. Tổng chi cho hoạt động NCKH trong 5 năm (2019-2024) chỉ đạt 83,275 tỷ đồng, chiếm tỷ lệ rất thấp so với tổng nguồn thu học phí. Kinh phí phân bổ dàn trải, thiếu tập trung cho các đề tài trọng điểm, ứng dụng.

- Thiếu cơ chế thương mại hóa và chuyển giao tri thức. Hầu hết các trường chưa thành lập trung tâm chuyển giao tri thức, chưa có mô hình gắn kết hiệu quả với doanh nghiệp. Sản phẩm nghiên cứu chưa được đưa vào thực tiễn, gây lãng phí nguồn lực.

- Năng lực nghiên cứu của giảng viên chưa đồng đều. Một bộ phận giảng viên còn hạn chế về phương pháp nghiên cứu, kỹ năng viết học thuật, năng lực ngoại ngữ. Việc lạm dụng tài liệu tiếng Việt hoặc nguồn không chính thống còn phổ biến, làm giảm chất lượng nghiên cứu.

- Thiếu định hướng cá nhân trong nghiên cứu. Nhiều giảng viên chưa chủ động lựa chọn đề tài phù hợp với chuyên môn, còn dựa vào mô hình cũ hoặc nghiên cứu theo chỉ đạo hành chính, thiếu sự đam mê và động lực nội sinh trong nghiên cứu.

Những hạn chế nêu trên đặt ra yêu cầu cấp thiết cần triển khai các giải pháp QTTT toàn diện, trong đó đặc biệt chú trọng đến vai trò của lãnh đạo, môi trường NCKH, cơ chế tạo động lực, cũng như đầu tư có trọng điểm cho hệ sinh thái nghiên cứu tại môi trường thuận lợi. Có thể nói đây cũng chính là nền tảng để nâng cao động lực NCKH cho đội ngũ giảng viên trong giai đoạn tới, góp phần thực hiện sứ mệnh giáo dục, nghiên cứu và ĐMST tại các trường đại học.

4.3. Đánh giá tác động của quản trị tri thức tới động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)

4.3.1. Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu

4.3.1.1. Thông tin về đối tượng khảo sát

Cơ cấu giảng viên tham gia trả lời khảo sát được thống kê cụ thể trong bảng dưới đây:

Bảng 4.5. Mô tả mẫu nghiên cứu

Đặc điểm	Phân loại	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nam	210	53
	Nữ	186	47
Độ tuổi	Dưới 30	104	26,3
	30-45	204	51,5
	Trên 45	88	22,2
Trình độ học vấn	Thạc sĩ	243	61,4
	Tiến sĩ	153	38,6
Thâm niên công tác	< 10 năm	116	29,3
	10- 15 năm	148	37,4
	> 15 năm	132	33,3
Chuyên ngành	Kinh tế	86	21,7
	Khoa học cơ bản	203	51,3
	Kỹ thuật	107	27
Tổng cộng	**396**		**100**

Nguồn: Dữ liệu khảo sát của NCS

Kết quả trong bảng trên cho thấy trong mẫu khảo sát, nam giới chiếm tỷ lệ lớn hơn (53%) so với nữ giới (47%). Về thâm niên số giảng viên có thâm niên làm giảng viên dưới 10 năm chiếm tỷ lệ 29,3%, từ 10-15 năm chiếm tỷ lệ cao nhất là 37,4%, trên 15 năm là 33,3%. Về chuyên ngành kinh tế chiếm 21,7%; Kỹ thuật 27%; còn lại là Khoa học cơ bản chiếm 51,3%.

4.3.1.2. Thống kê mô tả các biến

❖ **Thống kê mô tả biến sáng tạo tri thức**

Kết quả thống kê mô tả cho thấy thang đo sáng tạo tri thức có giá trị trung bình dao động từ 3,1414 đến 3,6616, cao hơn mức trung lập (3), phản ánh sự đồng thuận tương đối cao. ST1 (3,6616) – Có cơ chế, chính sách thúc đẩy hoạt động sáng tạo tri thức – được đánh giá cao nhất, tiếp theo là ST3 (3,5278) – Phần thưởng được trao cho những ý tưởng và tri thức mới và ST2 (3,5227) – Giảng viên được khuyến khích trao đổi tri thức và ý tưởng. ST4 (3,1414) – Có cơ chế để tạo ra tri thức mới từ tri thức hiện có – thấp nhất. Độ lệch chuẩn 0,78401–0,96532 cho thấy câu trả lời khá đồng nhất. (Phụ lục 18.2)

Như vậy, với thang đo sáng tạo tri thức, giá trị trung bình dao động từ 3,14 đến 3,66, trong đó cao nhất là biến "Có cơ chế, chính sách thúc đẩy hoạt động sáng tạo tri thức", cho thấy các chính sách khuyến khích đã phát huy tác dụng, song cơ chế tạo ra tri thức mới từ tri thức hiện có vẫn còn hạn chế. Điều này hoàn toàn phù hợp với kết quả phân tích thực trạng ở mục 4.2.

❖ **Thống kê mô tả biến thu nhận tri thức**

Kết quả thống kê mô tả cho thấy thang đo thu nhận tri thức có giá trị trung bình từ 3,3056 đến 3,6414, phản ánh mức độ đồng thuận cao. TT2 (3,6414) – Tôi nhận được hỗ trợ khi có nhu cầu tri thức mới – cao nhất, tiếp theo là TT1 (3,6338) – Có cơ chế để thu thập tri thức hữu ích từ một loạt các nguồn, TT4 (3,4874) – Có ngân sách để mua cơ sở dữ liệu khoa học và TT3 (3,4192) – Tôi được cung cấp thông tin khoa học liên quan đến sở thích nghiên cứu của tôi. TT5 (3,3056) – Có điều kiện cho phép cá nhân trao đổi ý tưởng và khám phá tri thức mới – thấp nhất nhưng chênh lệch không lớn. Độ lệch chuẩn 0,87285–0,92781, chứng tỏ dữ liệu ổn định. (Phụ lục 18.2)

Thang đo thu nhận tri thức có giá trị trung bình từ 3,31 đến 3,64, phản ánh sự hỗ trợ của nhà trường trong tiếp cận tri thức mới, nhưng điều kiện trao đổi ý tưởng nhằm khám phá tri thức chưa thực sự được chú trọng.

❖ **Thống kê mô tả biến ứng dụng tri thức**

Kết quả thống kê mô tả tại bảng 4.5 cho thấy thang đo ứng dụng tri thức có giá trị trung bình dao động từ 3,4520 đến 3,8485, cao hơn mức trung lập (3), phản ánh mức độ đồng thuận tương đối cao và khá ổn định từ phía người tham gia khảo sát. Biến DT2 (Có chế độ bảo hộ bản quyền) đạt mức độ đồng ý cao nhất với giá trị trung bình 3,8485, tiếp theo là DT3 (Phần thưởng được trao cho những ý tưởng và tri thức mới) với giá trị trung bình 3,7045, và DT4 (Có phương pháp phân tích và đánh giá tri thức để tạo ra tri thức mới sử dụng trong tương lai) với giá trị trung bình 3,5455. Trong khi đó, biến DT5 (Những ý tưởng mới và hữu ích được khởi tạo và áp dụng trong cuộc sống hàng ngày) có giá trị trung bình thấp nhất, ở mức 3,4520, tạo nên sự chênh lệch so với các biến còn lại. Độ lệch chuẩn của các biến quan sát dao động trong khoảng từ 0,79700 đến 0,87741, cho thấy các đáp án tương đối đồng nhất cả trong từng câu hỏi và giữa các câu hỏi với nhau. (Phụ lục 18.2)

Đối với ứng dụng tri thức, giá trị trung bình dao động từ 3,45 đến 3,85, trong

đó nổi bật nhất là cơ chế bảo hộ bản quyền và phần thưởng cho ý tưởng mới, thể hiện nỗ lực khuyến khích áp dụng tri thức. Tuy nhiên, mức độ áp dụng ý tưởng mới vào thực tiễn vẫn còn thấp

❖ **Thống kê mô tả biến chia sẻ tri thức**

Kết quả thống kê mô tả cho thang đo chia sẻ tri thức cho thấy giá trị trung bình các biến dao động từ 3,3056 đến 3,5379, đều cao hơn mức trung lập (3), phản ánh mức độ đồng thuận tương đối cao từ người trả lời. Biến CS2 (Hội thảo và hội thảo đào tạo được tổ chức để trao đổi tri thức và ý tưởng) có mức độ đồng ý cao nhất với giá trị trung bình là 3,5379, tiếp theo là CS1 (Có những mô hình chia sẻ tri thức có thể truy cập) với giá trị trung bình 3,4848, biến CS8 (Có tạp chí khoa học để giảng viên xuất bản nghiên cứu của họ) với giá trị trung bình 3,4116. Biến CS6 (Có thư viện, trung tâm tài nguyên và các diễn đàn lưu trữ và trao đổi tri thức) có giá trị trung bình nhỏ nhất, ở mức 3,3056, tuy nhiên chênh lệch so với các biến còn lại không nhiều. Độ lệch chuẩn của các biến quan sát dao động từ 0,89004 đến 0,95259, chứng tỏ các đáp án tương đối đồng nhất trong từng câu hỏi và giữa các câu hỏi với nhau. (Phụ lục 18.2)

Thang đo chia sẻ tri thức đạt mức trung bình từ 3,31 đến 3,54, trong đó hoạt động hội thảo và các mô hình chia sẻ tri thức được đánh giá cao, nhưng cơ sở hạ tầng phục vụ trao đổi học thuật như thư viện và diễn đàn học thuật chưa đáp ứng yêu cầu

❖ **Thống kê mô tả biến quản trị tri thức với dữ liệu lớn**

Kết quả phân tích mô tả cho thang đo QTTT với dữ liệu lớn cho thấy giá trị trung bình các biến dao động từ 3,5505 đến 3,6061, đều cao hơn mức trung lập (3), phản ánh mức độ đồng thuận tương đối cao từ người trả lời. Biến DL4 (Có cơ sở hạ tầng CNTT hiệu quả để hỗ trợ hoạt động nghiên cứu) có mức độ đồng ý cao nhất với giá trị trung bình là 3,6061, tiếp theo là DL5 (Có phương pháp tích hợp với một khối vững chắc hệ thống tri thức đảm bảo rằng dữ liệu có thể được phân tích và phân loại) với giá trị trung bình 3,56818, biến DL1 (Có cơ chế lọc và tích hợp cho các nguồn và loại tri thức khác nhau) với giá trị trung bình 3,5657. Biến DL3 (Có thư viện điện tử thông minh có thể cung cấp quyền truy cập dễ dàng vào cơ sở dữ liệu khoa học) có giá trị trung bình nhỏ nhất, ở mức 3,5505, tuy nhiên chênh lệch so với các biến còn lại rất ít. Độ lệch chuẩn của các biến quan sát dao động từ 0,82568

đến 0,840673, chứng tỏ các đáp án tương đối đồng nhất trong từng câu hỏi và giữa các câu hỏi với nhau. (Phụ lục 18.2)

Thang đo quản trị tri thức với dữ liệu lớn có giá trị trung bình khá đồng đều (3,55–3,61), phản ánh sự đầu tư vào hạ tầng CNTT và tích hợp dữ liệu, song chưa tạo ra sự đột phá rõ rệt.

❖ **Thống kê mô tả biến lãnh đạo và phát triển tri thức**

Kết quả phân tích mô tả đối với thang đo lãnh đạo và phát triển tri thức cho thấy điểm trung bình của các biến quan sát dao động từ 3,4116 đến 3,5051, và đều vượt mức trung lập (3), qua đó phản ánh mức độ đồng thuận khá cao từ người được khảo sát. Đồng thời, biến LT6 (Lãnh đạo làm gương trong các hành động mong muốn về chia sẻ, thu nhận và ứng dụng tri thức) và LT10 (Lãnh đạo thể hiện sự ủng hộ đối với QTTT) có mức độ đồng ý cao nhất với giá trị trung bình là 3,5051. Trong khi đó, biến LT5 (Lãnh đạo thiết lập các điều kiện cần thiết cho QTTT) có giá trị trung bình nhỏ nhất, ở mức 3,4116, tuy nhiên mức chênh lệch so với các biến còn lại là không nhiều. Hơn nữa, độ lệch chuẩn của các biến quan sát dao động từ 0,90985 đến 0,98211, điều này chứng tỏ các đáp án tương đối đồng nhất trong từng câu hỏi và giữa các câu hỏi với nhau. (Phụ lục 18.2)

Đối với lãnh đạo và phát triển tri thức, điểm trung bình dao động từ 3,41 đến 3,51, cho thấy lãnh đạo được nhìn nhận có vai trò gương mẫu và định hướng tích cực, nhưng chưa thực sự thiết lập đầy đủ các điều kiện cần thiết để QTTT phát huy hiệu quả.

❖ **Thống kê mô tả biến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên**

Đối với các biến phụ thuộc là động lực NCKH của giảng viên, giá trị trung bình và độ lệch chuẩn cho thấy có sự mức độ đồng nhất khá cao, các đối tượng khảo sát nhìn chung đều đồng ý rằng động lực NCKH của giảng viên gia tăng trong 3 năm gần đây. Giá trị trung bình tất cả các biến đều xung quanh mức 3,3.

Kết quả phân tích thống kê mô tả cho thấy, đối với thang đo động lực NCKH của giảng viên, biến DLNCKH1 (Tôi thích tiến hành nghiên cứu vì nó đóng một vai trò quan trọng trong đời sống nghề nghiệp của giảng viên) có mức độ đồng ý cao nhất với giá trị trung bình là 3,3813, tiếp theo là DLNCKH7 (Bên cạnh các hoạt động giảng dạy, tôi thường dành rất nhiều thời gian để tiến hành nghiên cứu) với giá trị trung bình 3,3662, và sau đó là biến DLNCKH3 (Tôi lạc quan về thành công

khoa học trong tương lai của mình) với giá trị trung bình 3,3005. Trong khi đó, biến DLNCKH4 (Tôi sẽ tiếp tục với niềm đam mê nghiên cứu của mình tại trường đại học) có giá trị trung bình nhỏ nhất, ở mức 3,26263. Hơn nữa, độ lệch chuẩn của các biến quan sát dao động từ 0,884017 đến 0,94655, qua đó chứng tỏ các đối tượng khảo sát có phương án trả lời tương đối đồng nhất trong từng câu hỏi và giữa các câu hỏi với nhau. (Phụ lục 18.2)

Đối với biến phụ thuộc động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên, các giá trị trung bình đều quanh mức 3,3, trong đó cao nhất là biến thể hiện nhận thức về vai trò quan trọng của nghiên cứu trong nghề nghiệp giảng viên, đồng thời ghi nhận sự sẵn sàng dành thời gian cho hoạt động nghiên cứu. Tuy nhiên, cam kết lâu dài và đam mê nghiên cứu chưa ở mức cao, phản ánh hạn chế trong việc tạo động lực nội sinh cho đội ngũ giảng viên.

Nhìn chung, kết quả phân tích thống kê mô tả cho thấy rằng, mặc dù các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) đã đạt được những tiến bộ nhất định trong thu nhận, sáng tạo, ứng dụng, chia sẻ tri thức, cũng như trong QTTT với dữ liệu lớn và vai trò lãnh đạo định hướng, song các yếu tố này mới chỉ dừng ở mức trung bình khá, và chưa tạo được sự bứt phá rõ rệt về chất lượng và chiều sâu. Hơn nữa, động lực NCKH của giảng viên vẫn còn hạn chế, qua đó thể hiện sự thiếu hụt về cơ chế khuyến khích mạnh mẽ, môi trường học thuật thuận lợi và chiến lược QTTT đồng bộ.

Kết quả thống kê mô tả các biến đã cung cấp bằng chứng quan trọng về thực trạng QTTT và động lực NCKH tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ). Hơn nữa, mặc dù đã đạt được những kết quả bước đầu, song các yếu tố QTTT vẫn cần được tiếp tục hoàn thiện cả về chính sách, cơ chế vận hành và nguồn lực hỗ trợ. Do vậy, đây được xem là cơ sở khoa học quan trọng để phân tích sâu hơn tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên trong mô hình nghiên cứu, qua đó nhằm kiểm định các giả thuyết và đề xuất giải pháp nâng cao hiệu quả trong giai đoạn tới.

4.3.2. Kết quả kiểm định các giả thuyết bằng mô hình PLS-SEM

4.3.2.1. Kết quả đánh giá mô hình đo lường

❖ **Kết quả phân tích nhân tố tải của mô hình**

Qua xử lý dữ liệu bằng phần mềm SmartPLS3 ta có kết quả phân tích nhân tố

tải của biến tiềm ẩn ST4 là "Có cơ chế để tạo ra tri thức mới từ tri thức hiện có" của yếu tố Sáng tạo tri thức có trong mô hình có giá trị <0,7 (phụ lục 18.3). Vì vậy, loại khỏi mô hình mô hình cấu trúc tuyến tính và được chạy lại cho kết quả tất cả các nhân tố tải của biến tiềm ẩn có trong mô hình nghiên cứu đều có giá trị >0,7, mô hình là phù hợp để xem xét các chỉ số tiếp theo (phụ lục 18.4).

❖ **Đánh giá độ tin cậy, tính hội tụ và phân biệt của thang đo**

Đánh giá độ tin cậy, tính hội tụ của thang đo

Kết quả bảng 4.6 cho tính nhất quán bên trong được kiểm tra bằng độ tin cậy của thành phần biến tiềm ẩn (CR) và Cronbach's alpha. Với CR và Cronbach's alpha đều > 0,7, như vậy cho thấy tính nhất quán bên trong của cấu trúc có ý nghĩa thống kê và được chấp nhận. Bên cạnh đó giá trị phương sai trích trung bình (AVE) > 0,5 được chấp nhận theo khuyến nghị của Bagozzi và Yi (1998), tức là thể hiện giá trị hội tụ tốt.

Bảng 4.6. Kết quả phân tích độ tin cậy và tính giá trị của mô hình

	Độ tin cậy (Cronbach's Alpha)	**Độ tin cậy điều chỉnh (rho_A)**	**Hệ số độ tin cậy tổng hợp (CR)**	**Phương sai trích trung bình (AVE)**
Chia sẻ tri thức	0,813	0,815	0,877	0,641
Lãnh đạo và phát triển tri thức	0,891	0,894	0,932	0,821
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	0,810	0,815	0,875	0,638
Sáng tạo tri thức	0,877	0,880	0,924	0,802
Thu nhận tri thức	0,895	0,911	0,922	0,703
Ứng dụng tri thức	0,869	0,893	0,910	0,717
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,914	0,915	0,940	0,796

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Đánh giá tính phân biệt của thang đo

Bảng 4.7 cho thấy thông số phân tích khác của mô hình cũng đảm bảo các yêu cầu thống kê: Giá trị phân biệt của mô hình được đảm bảo do tất cả các giá trị trên đường chéo đều lớn hơn các giá trị trong cột tương ứng (Fornell và Larker, 1981).

Bảng 4.7. Giá trị phân biệt theo Fornell và Larcker

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Ứng dụng tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên
Chia sẻ tri thức	0,801						
Lãnh đạo và phát triển tri thức	0,303	0,906					
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	0,280	0,100	0,799				
Sáng tạo tri thức	0,415	0,310	0,271	0,896			
Thu nhận tri thức	0,036	0,110	0,051	0,064	0,838		
Ứng dụng tri thức	0,153	0,215	0,088	0,157	0,100	0,847	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,446	0,458	0,356	0,456	0,195	0,308	0,892

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Để làm rõ hơn, nghiên cứu tiếp tục kiểm định giá trị phân biệt theo HTMT. Bảng 4.8 cho thấy rằng tất cả các giá trị Heterotrait-Monotrait đều nhỏ hơn 0,9, điều đó chứng tỏ rằng giá trị phân biệt được khẳng định đảm bảo độ phù hợp của mô hình.

Bảng 4.8. Giá trị phân biệt theo phương pháp HTMT

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Ứng dụng tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên
Chia sẻ tri thức							
Lãnh đạo và phát triển tri thức	0,354						
QTTT với dữ liệu lớn	0,339	0,116					
Sáng tạo tri thức	0,489	0,348	0,322				
Thu nhận tri thức	0,051	0,122	0,073	0,072			
Ứng dụng tri thức	0,175	0,243	0,108	0,173	0,116		
Động lực NCKH của giảng viên	0,515	0,506	0,411	0,508	0,210	0,338	

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Dựa trên các kết quả thống kê đã trình bày ở trên ta thấy:

Biến "Chia sẻ tri thức" có tương quan đáng kể với "Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên" (r = 0,446 – Fornell-Larcker; r = 0,515 – HTMT). Điều này cho thấy rằng sự trao đổi và chia sẻ tri thức trong môi trường nội bộ đóng vai trò như một chất xúc tác tạo cảm hứng nghiên cứu. Các tổ chức nên khuyến khích xây dựng văn hóa học thuật mở, nơi các buổi seminar nội bộ, chia sẻ kết quả nghiên cứu và trao đổi học thuật thường xuyên trở thành hoạt động định kỳ.

Với mức AVE cao nhất (0,821) và tương quan mạnh với động lực nghiên cứu khoa học (r = 0,458; HTMT = 0,506), "Lãnh đạo và phát triển tri thức" nổi bật như một biến trung tâm. Sự định hướng, khích lệ và hỗ trợ từ cấp lãnh đạo không chỉ giúp tạo lập môi trường thuận lợi cho nghiên cứu mà còn trực tiếp tác động đến cảm hứng, niềm tin và kỳ vọng của giảng viên. Điều này hàm ý rằng lãnh đạo cần đóng vai trò như những "nhà kiến tạo tri thức", không chỉ là người điều hành hành chính.

Mối liên hệ giữa biến "Quản trị tri thức với dữ liệu lớn" và động lực NCKH tuy ở mức trung bình (r = 0,356), nhưng vẫn mang lại nhiều ý nghĩa. Trong thời đại chuyển đổi số, khả năng truy xuất và khai thác dữ liệu nghiên cứu một cách hiệu quả là điều kiện cần thiết để phát triển nghiên cứu. Cơ sở giáo dục cần đầu tư xây dựng kho dữ liệu học thuật số và nâng cao năng lực số cho giảng viên để biến yếu tố này thành lợi thế cạnh tranh học thuật.

"Sáng tạo tri thức" có mối quan hệ mạnh mẽ với động lực nghiên cứu (r = 0,456), cho thấy rằng khi giảng viên được tự do sáng tạo, có không gian thể hiện tư duy độc lập và đổi mới, họ có xu hướng hứng thú hơn với hoạt động nghiên cứu. Điều này đặt ra yêu cầu cấp thiết trong việc thiết kế cơ chế khuyến khích sáng kiến khoa học, hỗ trợ tài chính cho các ý tưởng đổi mới và tạo lập văn hóa chấp nhận rủi ro học thuật.

Hai biến "Thu nhận tri thức" và "Ứng dụng tri thức" tuy có mức tương quan thấp hơn nhưng lại đóng vai trò nền tảng. Việc tiếp thu tri thức từ bên ngoài, cũng như khả năng vận dụng các kết quả nghiên cứu vào thực tiễn giảng dạy và quản lý, là yếu tố góp phần củng cố niềm tin về giá trị của hoạt động nghiên cứu, từ đó hình thành động lực lâu dài.

Từ các kết quả phân tích trên, có thể khẳng định rằng mô hình đo lường trong nghiên cứu có chất lượng đo lường tốt, đáp ứng đầy đủ các yêu cầu về độ tin

cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt. Điều này tạo tiền đề vững chắc cho việc đánh giá mô hình cấu trúc trong các bước phân tích tiếp theo, đồng thời cho phép rút ra các hàm ý kinh tế và quản trị có ý nghĩa trong việc thúc đẩy động lực NCKH của giảng viên thông qua các yếu tố của QTTT.

4.3.2.2. Kết quả đánh giá mô hình cấu trúc

❖ **Tính cộng tuyến của các biến độc lập (inner VIF)**

Giá trị VIF của mô hình phương trình cấu trúc trong nghiên cứu này nhỏ hơn 5, nằm trong khoảng từ 1 đến 2 cho thấy không có sự đồng nhất giữa các thang đo trong nghiên cứu, tức là không có hiện tượng đa cộng tuyến.

Bên cạnh đó các chỉ số SRMR và RMS_theta là các chỉ số thường được sử dụng cho PLS-SEM để đánh giá mức độ phù hợp của mô hình tổng thể. Phạm vi của giá trị SRMR là từ 0 đến 1. Khi SRMR nhỏ hơn 0,08, mô hình được xem là có sự phù hợp tốt (Hair và cộng sự, 2011). Giá trị RMS_theta chỉ thích hợp để đánh giá các mô hình đo lường phản xạ. Giá trị RMS_theta nhỏ hơn 0,12 cho biết rằng mô hình phù hợp tốt (Henseler và cộng sự, 2016). Giá trị SRMR kiểm định đánh giá mô hình trong nghiên cứu này là 0,061 cho thấy sự thích hợp của mô hình. Giá trị RMS_theta là 0,213, lớn hơn 0,12 và được chấp nhận được theo khuyến cáo của (Henseler và cộng sự, 2016). Do đó, mô hình trong nghiên cứu này là phù hợp để kiểm định mô hình phương trình cấu trúc. Phân tích tính đa cộng tuyến và sự phù hợp của mô hình được thể hiện trong Bảng 4.9 Chỉ số phóng đại phương sai và chỉ số hợp lệ của mô hình.

Bảng 4.9. Chỉ số phóng đại phương sai

	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên(VIF)
Chia sẻ tri thức	1,312
Lãnh đạo và phát triển tri thức	1,193
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	1,124
Sáng tạo tri thức	1,312
Thu nhận tri thức	1,020
Ứng dụng tri thức	1,070

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Tất cả các chỉ số trong bảng đều nằm dưới mức ngưỡng cảnh báo là 5, cho thấy mức độ tương quan giữa các biến là thấp và không có dấu hiệu của hiện tượng

đa cộng tuyến trong mô hình. Điều này xác thực rằng các thành phần trong mô hình duy trì được tính độc lập tương đối, qua đó củng cố độ tin cậy và năng lực giải thích của mô hình cấu trúc đề xuất.

Sự độc lập rõ ràng giữa các thành phần như Thu nhận tri thức, Sáng tạo tri thức, Ứng dụng tri thức, Chia sẻ tri thức, Quản trị tri thức với dữ liệu lớn, Lãnh đạo và phát triển tri thức cho thấy rằng mỗi yếu tố đóng góp theo hướng riêng biệt vào việc hình thành và thúc đẩy động lực NCKH của đội ngũ giảng viên. Điều này nhấn mạnh tính đặc thù của từng khía cạnh trong hoạt động QTTT và cho thấy không nên tiếp cận chúng như các thành tố thay thế mà cần thiết kế các chính sách tích hợp nhằm tối ưu hóa sự phối hợp giữa các yếu tố.

Việc xác nhận không tồn tại đa cộng tuyến và sự tương thích giữa mô hình lý thuyết và dữ liệu thực nghiệm phản ánh mối liên hệ hệ thống giữa các biến. Từ đó, các nhà quản trị đại học cần xây dựng chiến lược phát triển nghiên cứu mang tính tổng thể, trong đó tri thức được định vị như một tài nguyên có thể tổ chức, khai thác và phát huy hiệu quả để nâng cao năng lực học thuật của giảng viên.

❖ **Đánh giá hệ số xác định R^2 (R square)**

Giá trị R^2 được sử dụng để đánh giá khả năng giải thích của mô hình. Các giá trị R^2 nằm trong khoảng từ 0 đến 1. Giá trị R^2 càng cao càng cho thấy khả năng giải thích của mô hình. Trong nghiên cứu có 01 biến đóng vai trò phụ thuộc là động lực NCKH của giảng viên nên tương ứng có 01 giá trị R bình phương hiệu chỉnh được thể hiện trong bảng 4.10.

Bảng 4.10. Chỉ số khả năng giải thích của mô hình (R^2)

	R^2	R^2 hiệu chỉnh
Động lực NCKH của giảng viên	0,446	0,438

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Qua bảng 4.10, kết quả R^2 hiệu chỉnh đối với ứng dụng IoT là 0,438 (43,8%) cho thấy 6 biến độc lập Chia sẻ tri thức, Sáng tạo tri thức, Ứng dụng tri thức, Quản trị tri thức với dữ liệu lớn, Thu nhận tri thức, và Lãnh đạo phát triển tri thức trong mô hình giải thích được 43,8% mức biến thiên của động lực NCKH. Theo tiêu chuẩn phân loại của Hair và cộng sự (2017), mức R^2 này được xem là trung bình đến cao, cho thấy mô hình có mức độ phù hợp tốt với dữ liệu nghiên cứu. Điều này cho thấy các hoạt động QTTT nếu được tổ chức hiệu quả sẽ tác động thiết thực đến

việc khơi dậy, duy trì và phát triển động lực NCKH của giảng viên.

❖ **Đánh giá hệ số tác động f^2 (f square)**

Giá trị hàm f^2 thể hiện mức độ ảnh hưởng của cấu trúc (nhân tố) khi loại bỏ khỏi mô hình các cấu trúc có giá trị f^2 nhỏ (nhỏ hơn 0,02). Kết quả chỉ số mức độ ảnh hưởng của cấu trúc f^2 được thể hiện trong bảng 4.11.

Bảng 4.11. Chỉ số mức độ ành hưởng của cấu trúc (f^2)

	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên ($f^{2)}$
Chia sẻ tri thức	0,052
Lãnh đạo và phát triển tri thức	0,108
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	0,063
Sáng tạo tri thức	0,058
Thu nhận tri thức	0,025
Ứng dụng tri thức	0,043

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Qua bảng 4.11 ta thấy tất cả 6 biến độc lập là: Chia sẻ tri thức, Sáng tạo tri thức, Ứng dụng tri thức, Quản trị tri thức với dữ liệu lớn, Thu nhận tri thức, và Lãnh đạo phát triển tri thức đều có giá trị $f^2 > 0,02$, cho thấy mỗi biến đều đóng góp có ý nghĩa vào việc giải thích động lực NCKH của giảng viên. Đặc biệt, biến Lãnh đạo và phát triển tri thức ảnh hưởng lớn nhất trong mô hình với mức $f^2 = 0,108$, cho thấy tầm quan trọng nổi bật của yếu tố này trong việc thúc đẩy động lực NCKH. Cụ thể:

Lãnh đạo và phát triển tri thức ($f^2 = 0,108$)

Đây là yếu tố có tác động mạnh nhất đến động lực NCKH của giảng viên, phản ánh vai trò then chốt của đội ngũ lãnh đạo trong xây dựng môi trường học thuật, định hình tầm nhìn nghiên cứu và thúc đẩy phát triển chuyên môn. Khi lãnh đạo thể hiện năng lực định hướng, chủ trương khuyến khích tri thức mới, tạo điều kiện cho giao lưu học thuật và xác lập chiến lược nghiên cứu rõ ràng, giảng viên có xu hướng chủ động và tích cực hơn trong NCKH. Do đó, các CSGDĐH cần chú trọng bồi dưỡng, phát triển đội ngũ lãnh đạo có tư duy đổi mới trong QTTT, đồng thời thiết lập cơ chế cụ thể nhằm khuyến khích lãnh đạo đồng hành, hỗ trợ và tạo điều kiện toàn diện cho hoạt động NCKH một cách bài bản, hệ thống và lâu dài.

Quản trị tri thức với dữ liệu lớn ($f^2 = 0,063$)

Phát hiện này cho thấy vai trò của năng lực quản trị và khai thác dữ liệu lớn

trong hệ sinh thái tri thức tổ chức. Trong bối cảnh chuyển đổi số giáo dục, tích hợp dữ liệu lớn vào hệ thống QTTT giúp giảng viên tiếp cận, phân tích, vận dụng dữ liệu nghiên cứu, qua đó nâng cao hiệu quả học thuật và thúc đẩy tạo lập tri thức mới. Vì vậy, các CSGDĐH cần đầu tư hạ tầng số, phát triển dữ liệu nghiên cứu có tổ chức và nâng cao kỹ năng sử dụng dữ liệu lớn cho giảng viên.

Sáng tạo tri thức (f^2 = 0,058)

Yếu tố này cho thấy mối liên hệ đáng kể với động lực nghiên cứu, phản ánh rằng môi trường học thuật khuyến khích thử nghiệm, đổi mới và chấp nhận rủi ro sẽ thúc đẩy tinh thần sáng tạo của giảng viên. Khi làm việc trong không gian đề cao tự do học thuật và phát triển ý tưởng mới, giảng viên có xu hướng chủ động đề xuất và triển khai nghiên cứu độc lập. Do đó, các CSGDĐH cần xây dựng hệ sinh thái sáng tạo, có chính sách ghi nhận đóng góp học thuật và cơ chế hỗ trợ kinh phí nhằm thúc đẩy ý tưởng nghiên cứu tiềm năng.

Chia sẻ tri thức (f^2 = 0,052)

Phát hiện này phản ánh vai trò thiết thực của chia sẻ tri thức trong việc nuôi dưỡng tinh thần NCKH của giảng viên. Thông qua các hoạt động như hội thảo, tọa đàm chuyên đề, sinh hoạt nhóm nghiên cứu, giảng viên có điều kiện tiếp cận tri thức, kỹ năng và kinh nghiệm từ đồng nghiệp. Việc thúc đẩy cộng đồng học thuật nội bộ, trao đổi liên ngành và dùng chung tài nguyên sẽ góp phần tạo môi trường thuận lợi cho phát triển ý tưởng NCKH.

Ứng dụng tri thức (f^2 = 0,043)

Việc ứng dụng kết quả nghiên cứu vào giảng dạy, tư vấn chuyên sâu hay giải quyết vấn đề thực tiễn đóng vai trò như chất xúc tác nuôi dưỡng hứng thú nghiên cứu trong giảng viên. Khi tri thức do chính họ tạo ra được áp dụng hiệu quả trong môi trường nghề nghiệp, nhu cầu khám phá và phát triển tri thức mới được khơi dậy mạnh mẽ. Chính vì vậy, các trường đại học cần đẩy mạnh cơ chế hỗ trợ chuyển giao kết quả nghiên cứu, tăng cường hợp tác với doanh nghiệp để biến tri thức học thuật thành công cụ thực hành hữu ích, từ đó nuôi dưỡng động lực nghiên cứu bền vững.

Thu nhận tri thức (f^2 = 0,025)

Mặc dù có tác động yếu nhất trong số các thành tố, yếu tố này vẫn giữ vai trò nhất định trong việc thúc đẩy động lực nghiên cứu, thể hiện qua quá trình tiếp thu tri thức mới từ bên ngoài như tài liệu chuyên ngành, hội thảo học thuật hay các khóa

bồi dưỡng chuyên môn. Việc duy trì sự kết nối thường xuyên với các nguồn tri thức cập nhật giúp giảng viên mở rộng tầm nhìn, duy trì sự linh hoạt trong tư duy và tạo nền tảng cho việc hình thành các đề xuất nghiên cứu. Trên cơ sở đó, các trường đại học trong tỉnh cần chú trọng phát triển các CTĐT chuyên sâu, tăng cường hợp tác quốc tế và mở rộng cơ hội hội nhập tri thức toàn cầu trong chính sách phát triển nhân lực.

Kết quả phân tích chỉ số f^2 của mô hình đã làm rõ mối liên hệ có ý nghĩa giữa sáu yếu tố trong QTTT với động lực NCKH của đội ngũ giảng viên. Điều này hàm ý rằng việc hoạch định chiến lược QTTT cần được triển khai đồng bộ, lấy vai trò lãnh đạo tri thức làm trọng tâm, đồng thời đầu tư vào hệ thống công nghệ, không gian sáng tạo và mạng lưới học thuật nhằm nâng cao hiệu quả và chất lượng nghiên cứu trong các trường đại học.

❖ **Phân tích chỉ số khả năng dự báo của mô hình (Q^2)**

Giá trị R^2 (R Square) là chỉ số đại diện cho năng lực giải thích của các biến độc lập lên một biến phụ thuộc của tập dữ liệu mẫu đang phân tích (Hair và cộng sự, 2019). R^2 không phản ánh được năng lực dự báo của mô hình (predictive power) bởi tính dự báo sẽ liên quan đến tính chất dữ liệu ngoài mẫu nghiên cứu. Để đo lường được khả năng dự báo của mô hình, Stone (1974) và Geisser (1974) đã đề xuất ra chỉ số Q^2 - Hệ số đánh giá năng lực dự báo ngoài mẫu (out-of sample predictive power). Kết quả tính Q^2 được thể hiện trong bảng 4.12.

Bảng 4.12. Chỉ số khả năng dự báo của mô hình (Q^2)

	SSO	SSE	Q^2 (=1-SSE/SSO)
Chia sẻ tri thức	1584,000	1584,000	
Lãnh đạo và phát triển tri thức	1188,000	1188,000	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	1584,000	1584,000	
Sáng tạo tri thức	1188,000	1188,000	
Thu nhận tri thức	1980,000	1980,000	
Ứng dụng tri thức	1584,000	1584,000	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	1584,000	1031,390	0.349

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Qua bảng 4.12 ta thấy $Q^2 = 0.349$ đối với biến động lực NCKH, khẳng định rằng mô hình không chỉ có khả năng giải thích tốt mà còn có năng lực dự báo cao,

đáp ứng yêu cầu về độ tin cậy và chất lượng tổng thể. Điều này khẳng định 6 yếu tố thuộc QTTT có tác động tích cực và có ý nghĩa đến động lực NCKH của giảng viên. Việc tìm ra mối liên kết định lượng giữa các thành phần này đã mang lại cơ sở thực tiễn quan trọng để các CSGDĐH xây dựng chiến lược QTTT hiệu quả, qua đó nâng cao năng lực R&D học thuật trong toàn hệ thống GDĐH.

❖ **Ý nghĩa các quan hệ tác động trong mô hình (Path Coefficients)**

Để kiểm định các giả thuyết đặt ra trong nghiên cứu, sau khi các giá trị về độ tin cậy, sự phù hợp và mức độ giải thích của mô hình được đảm bảo, nghiên cứu tiến hành kiểm định bootraping với giá trị lặp 3000 lần. Kết quả phân tích được thể hiện ở bảng 4.13.

Bảng 4.13. Kết quả xác định mức độ ý nghĩa của các liên kết

	Hệ số hồi quy ước lượng từ dữ liệu gốc	**Trung bình của các hệ số hồi quy sau nhiều lần bootraping**	**Độ lệch chuẩn của hệ số hồi quy**	**T Statistics (|O/STDEV|)**	**P Values**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,195	0,197	0,040	4,880	**0,000**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,268	0,266	0,042	6,383	**0,000**
QTTT với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,198	0,199	0,042	4,731	**0,000**
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,206	0,204	0,043	4,772	**0,000**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,119	0,122	0,038	3,099	**0,002**
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,159	0,161	0,034	4,748	**0,000**

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Dữ liệu trình bày trong bảng 4.13 chỉ ra rằng các mối quan hệ có mức ý nghĩa thống kê với P < 0,05 và giá trị t vượt ngưỡng 1,96, khẳng định sự đáng tin cậy với độ tin cậy 95%. Điều này chứng minh rằng cả sáu biến độc lập được đưa vào mô hình đều có ảnh hưởng rõ rệt đến mức độ thúc đẩy động lực NCKH của giảng viên. Cụ thể:

- Tác động của Ứng dụng tri thức đến động lực NCKH của giảng viên

Hệ số đường dẫn mức 0,195 với giá trị t = 4,880 (> 2,58) và p = 0,000, cho thấy mối liên hệ có ý nghĩa thống kê ở ngưỡng tin cậy 99%. Điều này xác nhận rằng việc vận dụng tri thức vào các hoạt động giảng dạy, nghiên cứu và chuyên môn đã góp phần tích cực vào việc nâng cao động lực NCKH của giảng viên. Hơn nữa, việc hiện thực hóa tri thức trong thực tiễn cũng giúp gia tăng nhận thức về tầm quan trọng của nghiên cứu, từ đó tiếp tục thúc đẩy hành động nghiên cứu có định hướng rõ ràng.

- Tác động của lãnh đạo và phát triển tri thức đến động lực NCKH của giảng viên

Với hệ số đường dẫn đạt 0,268, mức cao nhất trong tất cả các quan hệ được phân tích cùng giá trị t = 6,383 và p = 0,000, kết quả chỉ ra rằng yếu tố này có ảnh hưởng sâu rộng và đạt độ tin cậy thống kê rất cao đối với động lực NCKH của giảng viên. Điều này cho thấy vai trò điều phối tri thức của đội ngũ quản lý là nhân tố chủ đạo, thông qua việc định hướng mục tiêu nghiên cứu, tạo môi trường phát triển chuyên môn và dẫn dắt chiến lược tri thức, từ đó góp phần thúc đẩy hành vi nghiên cứu tích cực trong hệ thống GDĐH.

- Tác động của QTTT với dữ liệu lớn đến động lực NCKH của giảng viên

Kết quả phân tích cho thấy hệ số đường dẫn đạt 0,198, với giá trị t = 4,731 và p = 0,000, khẳng định sự tồn tại của mối quan hệ có ý nghĩa thống kê. Điều này phản ánh rằng khả năng khai thác, phân tích và vận dụng dữ liệu quy mô lớn trong môi trường số giữ vai trò như một nguồn lực thúc đẩy hoạt động NCKH. Việc giảng viên làm chủ công nghệ và ứng dụng dữ liệu lớn không chỉ giúp nâng cao phương pháp tiếp cận mà còn góp phần gia tăng độ tin cậy và chiều sâu học thuật cho các sản phẩm nghiên cứu.

- Tác động của sáng tạo tri thức đến động lực NCKH của giảng viên

Với hệ số đường dẫn đạt 0,206, giá trị t = 4,772 và p = 0,000, kết quả này cho thấy mối liên hệ tích cực và có ý nghĩa thống kê rõ rệt. Phát hiện này làm nổi bật vai trò của năng lực sáng tạo và tư duy đổi mới trong việc thúc đẩy tinh thần nghiên cứu. Một môi trường học thuật khuyến khích thử nghiệm và phát triển ý tưởng mới chính là nền tảng quan trọng góp phần nâng cao mức độ chủ động và sự tham gia tích cực của giảng viên trong các hoạt động NCKH.

- Tác động của thu nhận tri thức đến động lực NCKH của giảng viên

Dù hệ số đường dẫn đạt mức thấp nhất (0,119), nhưng với giá trị t = 3,099 (> 1,96) và p = 0,002, mối quan hệ vẫn đạt ngưỡng ý nghĩa thống kê. Kết quả này cho thấy việc tiếp thu và lĩnh hội tri thức từ các nguồn bên ngoài như tài liệu chuyên sâu, hội thảo hay hoạt động trao đổi học thuật tuy chưa tạo ra ảnh hưởng mạnh mẽ, nhưng vẫn là yếu tố góp phần nuôi dưỡng động lực nghiên cứu trong đội ngũ giảng viên.

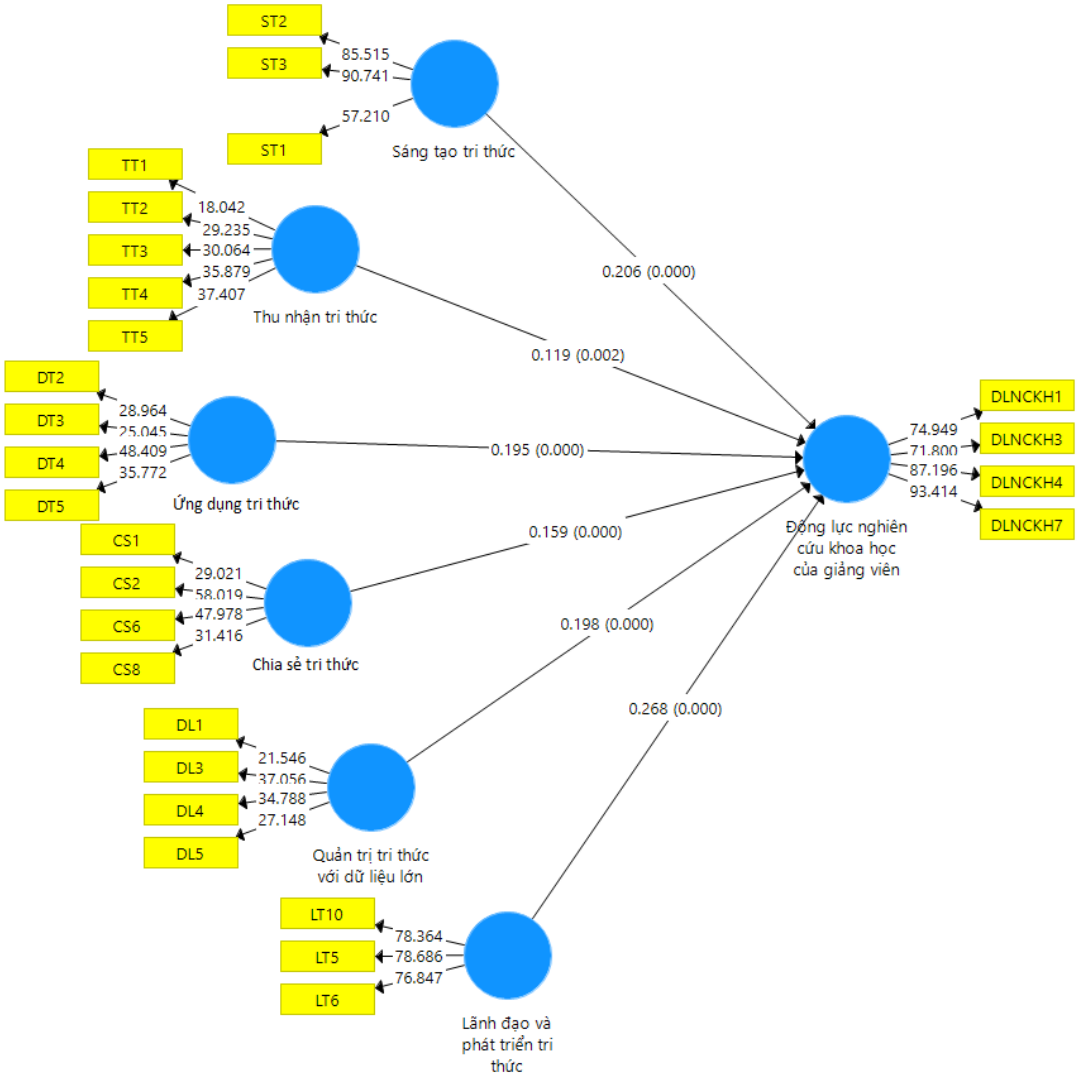
- Tác động của Chia sẻ tri thức đến động lực NCKH của giảng viên

Với hệ số đường dẫn đạt 0,159, t = 4,748 và p = 0,000, mối quan hệ này được xác nhận có ý nghĩa thống kê và mức ảnh hưởng trung bình. Hoạt động chia sẻ tri thức đóng vai trò thúc đẩy hiệu quả nghiên cứu của giảng viên thông qua quá trình trao đổi phản biện, hợp tác chuyên môn và mở rộng kết nối học thuật, đồng thời góp phần hình thành môi trường tri thức năng động trong nhà trường.

Qua kết quả trên ta thấy:

Yếu tố lãnh đạo và phát triển tri thức thể hiện mức độ tác động nổi bật nhất đến động lực NCKH của giảng viên. Bên cạnh đó, các yếu tố như chia sẻ tri thức, QTTT dựa trên dữ liệu lớn, sáng tạo và ứng dụng tri thức cũng cho thấy ảnh hưởng rõ rệt và có ý nghĩa. Mặc dù thu nhận tri thức là yếu tố có tác động thấp nhất, song vẫn đạt ngưỡng ý nghĩa thống kê, cho thấy vai trò không thể bỏ qua trong việc thúc đẩy động lực nghiên cứu. Trên cơ sở đó, các CSGDĐH cần chú trọng hơn đến việc nâng cao vai trò định hướng của đội ngũ lãnh đạo, đồng thời tích cực thúc đẩy tư duy ĐMST và khuyến khích mạnh mẽ việc vận dụng tri thức vào thực tiễn. Ngoài ra, việc xây dựng một môi trường học thuật cởi mở, giàu tính tương tác, cùng với đẩy mạnh QTTT một cách hệ thống sẽ là nền tảng quan trọng để gia tăng động lực nghiên cứu cho giảng viên.

Mô hình nghiên cứu không chỉ chứng minh được mối liên hệ có ý nghĩa giữa các thành phần QTTT với động lực NCKH, mà còn gợi mở những định hướng chiến lược cho quản trị nhà trường. Việc kiến tạo hệ sinh thái nghiên cứu toàn diện tích hợp giữa yếu tố lãnh đạo tri thức, nền tảng công nghệ, cơ hội sáng tạo và hợp tác học thuật sẽ là đòn bẩy quan trọng nâng cao chất lượng và hiệu suất nghiên cứu trong bối cảnh GDĐH chuyển mình theo xu hướng số hóa và toàn cầu hóa.



"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Hình 4.1. Kết quả chạy mô hình PLS-SEM

❖ **Kiểm định cấu trúc đa nhóm (kiểm định PLS-MGA)**

Bảng 4.14 thể hiện kết quả phân tích mô hình cấu trúc (PLS-SEM) về tác động của các yếu tố liên quan đến QTTT và động lực NCKH của giảng viên, được chia theo nhóm thâm niên giảng dạy: 10-15 năm, <10 năm và >15 năm.

Path Coefficients (Hệ số đường dẫn): Chỉ ra mức độ ảnh hưởng của biến độc lập (các yếu tố về QTTT) đến biến phụ thuộc (động lực NCKH). Giá trị càng cao thì ảnh hưởng càng mạnh.

t-Value: Giá trị thống kê kiểm định giả thuyết. Nếu t > 1,96 (ở mức ý nghĩa 5%) hoặc t > 2,58 (ở mức ý nghĩa 1%) thì mối quan hệ có ý nghĩa thống kê.

p-Value: Giá trị kiểm định mức ý nghĩa, nếu p < 0,05 thì mối quan hệ có ý nghĩa thống kê.

Bảng 4.14. Kết quả phân tích mô hình cấu trúc (PLS-SEM) về tác động của các yếu tố liên quan đến quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên, được chia theo nhóm thâm niên giảng dạy

	Path Coefficients Original (Tham nien (10-15 nam))	Path Coefficients Original (Tham nien (>15 nam))	Path Coefficients Original (Tham nien (<10 nam))	t-Value (Tham nien (10-15 nam))	t-Value (Tham nien (>15 nam))	t-Value (Tham nien (<10 nam))	p-Value (Tham nien (10-15 nam))	p-Value (Tham nien (>15 nam))	p-Value (Tham nien (<10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực NCKH của giảng viên	0,221	0,134	0,163	3,468	1,735	2,377	**0,001**	**0,083**	**0,018**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực NCKH của giảng viên	0,241	0,225	0,229	3,952	2,869	2,921	**0,000**	**0,004**	**0,004**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực NCKH của giảng viên	0,177	0,130	0,243	2,434	2,008	3,642	**0,015**	**0,045**	**0,000**
Sáng tạo tri thức -> Động lực NCKH của giảng viên	0,250	0,323	0,210	4,211	4,214	2,562	**0,000**	**0,000**	**0,010**
Thu nhận tri thức -> Động lực NCKH của giảng viên	0,130	0,225	0,101	1,943	3,556	1,049	**0,052**	**0,000**	**0,294**
Ứng dụng tri thức -> Động lực NCKH của giảng viên	0,193	0,182	0,135	4,061	3,252	1,891	**0,000**	**0,001**	**0,059**

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Theo bảng 4.14 phân tích kết quả theo từng yếu tố ta có:

*) Chia sẻ tri thức tác động đến động lực NCKH ảnh hưởng mạnh nhất ở nhóm 10-15 năm (β = 0,221, p = 0,001). Ảnh hưởng yếu hơn ở nhóm <10 năm (β = 0,163, p = 0,018). Ảnh hưởng yếu nhất ở nhóm >15 năm (β = 0,134, p = 0,083, không có ý nghĩa thống kê). Điều này phản ánh rằng chia sẻ tri thức có vai trò thúc đẩy động lực nghiên cứu rõ nhất ở giai đoạn trung niên nghề nghiệp, khi giảng viên vừa có đủ kinh nghiệm, vừa cần sự kết nối tri thức để khẳng định năng lực nghiên cứu.

*) Lãnh đạo và phát triển tri thức tác động đến động lực NCKH mạnh ở cả ba nhóm, cao nhất ở nhóm 10-15 năm (β = 0,241, p = 0,000). Nhóm <10 năm và >15 năm có mức tác động tương đương (β = 0,229 và 0,225), và đều có ý nghĩa thống kê

($p < 0,005$). Như vậy lãnh đạo và phát triển tri thức là yếu tố quan trọng thúc đẩy động lực nghiên cứu của giảng viên ở tất cả các nhóm thâm niên.

*) QTTT với dữ liệu lớn tác động đến động lực NCKH ở nhóm <10 năm có tác động cao nhất ($\beta = 0,243$, $p = 0,000$). Nhóm 10-15 năm có mức ảnh hưởng thấp hơn ($\beta = 0,177$, $p = 0,015$). Nhóm >15 năm có tác động thấp nhất ($\beta = 0,130$, $p = 0,045$). Như vậy QTTT với dữ liệu lớn có tác động mạnh nhất đến giảng viên ít kinh nghiệm (<10 năm), nhưng vẫn có ý nghĩa thống kê ở các nhóm còn lại. Kết quả này phản ánh các giảng viên trẻ, quen thuộc với công nghệ và dữ liệu lớn, có xu hướng bị thúc đẩy nhiều hơn từ các công cụ QTTT hiện đại.

*) Sáng tạo tri thức tác động đến động lực NCKH ở nhóm >15 năm có tác động mạnh nhất ($\beta = 0,323$, $p = 0,000$). nhóm 10-15 năm cũng có tác động cao ($\beta = 0,250$, $p = 0,000$). Nhóm <10 năm có tác động thấp hơn ($\beta = 0,210$, $p = 0,010$). Vậy sáng tạo tri thức là yếu tố quan trọng đối với giảng viên có kinh nghiệm (>15 năm), nhưng cũng có tác động đáng kể với các nhóm khác. Kết quả cho thấy khả năng và nhu cầu sáng tạo tri thức tăng lên theo thời gian, khi giảng viên có đủ nền tảng tri thức và trải nghiệm để phát triển các hướng nghiên cứu mới.

*) Thu nhận tri thức tác động đến động lực NCKH chỉ có ý nghĩa thống kê ở nhóm >15 năm ($\beta = 0,225$, $p = 0,000$) nhóm 10-15 năm gần như không có ý nghĩa ($p = 0,052$, gần mức 0,05). Nhóm <10 năm không có ý nghĩa thống kê ($p = 0,294$). Như vậy đối với giảng viên có thâm niên >15 năm coi trọng việc thu nhận tri thức hơn so với nhóm còn lại. Điều này hàm ý rằng giảng viên kỳ cựu nhận thức rõ hơn về tầm quan trọng của việc tiếp nhận tri thức mới trong việc duy trì và làm mới năng lực nghiên cứu.

*) Ứng dụng tri thức tác động đến động lực NCKH ở nhóm 10-15 năm có tác động cao nhất ($\beta = 0,193$, $p = 0,000$). Nhóm >15 năm cũng có tác động đáng kể ($\beta = 0,182$, $p = 0,001$). Nhóm <10 năm có tác động yếu và không có ý nghĩa thống kê ($p = 0,059$). Như vậy ứng dụng tri thức có tác động mạnh đến động lực nghiên cứu của giảng viên có kinh nghiệm, nhưng không quá quan trọng với giảng viên trẻ. Điều này cho thấy việc áp dụng tri thức vào thực tiễn nghiên cứu là động lực nổi bật đối với các giảng viên đã có kinh nghiệm công tác, khi họ chú trọng hơn vào kết quả thực tiễn từ hoạt động khoa học.

Bảng 4.15. Tổng hợp kết quả cấu trúc đa nhóm theo thâm niên

Yếu tố	Nhóm 10-15 năm	Nhóm <10 năm	Nhóm >15 năm	Nhận xét
Chia sẻ tri thức	Có ý nghĩa mạnh	Có ý nghĩa	Không có ý nghĩa	Quan trọng với nhóm 10-15 năm
Lãnh đạo và phát triển tri thức	Rất quan trọng	Quan trọng	Quan trọng	Ảnh hưởng mạnh đến mọi nhóm
QTTT với dữ liệu lớn	Có ý nghĩa	Rất quan trọng	Có ý nghĩa thấp	Quan trọng nhất với nhóm <10 năm
Sáng tạo tri thức	Rất quan trọng	Quan trọng	Rất quan trọng	Quan trọng nhất với nhóm >15 năm
Thu nhận tri thức	Không đáng kể	Không có ý nghĩa	Quan trọng	Chỉ quan trọng với nhóm >15 năm
Ứng dụng tri thức	Rất quan trọng	Không có ý nghĩa	Quan trọng	Quan trọng với nhóm có kinh nghiệm từ 10 năm trở lên

"Nguồn: Tác giả tổng hợp"

Từ các phân tích nêu trên, có thể khẳng định việc QTTT hiệu quả phải đi đôi với quản trị theo vòng đời nghề nghiệp của giảng viên. Sự khác biệt trong ảnh hưởng của các yếu tố QTTT đến động lực NCKH cho thấy vai trò điều tiết của thâm niên công tác, đây là phát hiện quan trọng giúp xây dựng chính sách quản trị đại học phù hợp với thực tiễn chuyển động tri thức của các trường đại học hiện đại từ đó nâng cao động lực NCKH của giảng viên đại học. Cụ thể:

Với giảng viên trẻ (<10 năm): cần chú trọng đào tạo kỹ năng xử lý dữ liệu, công nghệ số, khuyến khích tham gia vào các nhóm nghiên cứu được lãnh đạo tốt.

Với giảng viên trung niên (10–15 năm): nên tạo điều kiện cho họ chia sẻ tri thức, giao lưu học thuật, và tham gia vào các dự án ứng dụng nghiên cứu thực tiễn.

Với giảng viên kỳ cựu (>15 năm): cần thiết kế cơ chế để họ dẫn dắt các hướng nghiên cứu mới, hướng dẫn người trẻ, và trao đổi tri thức xuyên ngành.

Đồng thời qua đó cũng cho thấy yếu tố "Lãnh đạo và phát triển tri thức" có ảnh hưởng đáng kể và ổn định trên tất cả các nhóm. Điều này nhấn mạnh vai trò của người lãnh đạo không chỉ trong quản trị hành chính mà còn trong truyền cảm hứng, định hướng nghiên cứu và khích lệ đổi mới tri thức. Cần thiết xây dựng năng lực "lãnh đạo tri thức" như một năng lực lõi trong bồi dưỡng cán bộ quản lý khoa học.

4.3.3. Tổng hợp kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu và phỏng vấn sâu sau nghiên cứu định lượng

4.3.3.1. Tổng hợp kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu

Dựa trên phân tích PLS-SEM với dữ liệu khảo sát 396 giảng viên tại 3 trường đại học ở tỉnh Nam Định (cũ), nghiên cứu đã kiểm định thành công 7 giả thuyết. Các mối quan hệ giữa yếu tố QTTT và động lực NCKH đều có ý nghĩa thống kê ở mức p < 0,05. Kết quả tổng hợp trình bày tại bảng 4.16.

Bảng 4.16. Tổng hợp kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu

Giả thuyết	Diễn tả giả thuyết	Hệ số hồi quy (β)	p-value	Kết quả kiểm định	Thứ tự tác động
H6	Lãnh đạo và phát triển tri thức có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.	0,268	0,000	Chấp nhận	**1 (Mạnh nhất)**
H1	Sáng tạo tri thức có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học	0,206	0,000	Chấp nhận	2
H5	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.	0,198	0,000	Chấp nhận	3
H4	Ứng dụng tri thức có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.	0,195	0,000	Chấp nhận	4
H3	Chia sẻ tri thức có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.	0,159	0,000	Chấp nhận	5
H2	Thu nhận tri thức có ảnh hưởng tích cực đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.	0,119	0,002	Chấp nhận	**6 (Yếu nhất)**
H7	Thâm niên công tác có ảnh hưởng đến mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.	Có ý nghĩa	< 0,05	Chấp nhận	-

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Căn cứ vào kết quả kiểm định mô hình, có thể phân định mức độ tác động

của các biến thuộc QTTT tới động lực nghiên cứu của giảng viên các trường đại học tại tỉnh Nam Định (cũ) theo trình tự giảm dần như sau: Lãnh đạo và phát triển tri thức, Sáng tạo tri thức, QTTT với dữ liệu lớn, Ứng dụng tri thức, Chia sẻ tri thức, Thu nhận tri thức. Đáng chú ý, biến "Lãnh đạo và phát triển tri thức", được đưa vào mô hình như một đóng góp mới, thể hiện sức ảnh hưởng nổi trội nhất. Điều này cho thấy chính vai trò chỉ đạo chiến lược và hỗ trợ học thuật của người lãnh đạo giữ vị trí trung tâm trong việc kích thích và duy trì tinh thần nghiên cứu của giảng viên trong bối cảnh GDĐH hiện nay.

4.3.3.2. Phỏng vấn sâu để khẳng định kết quả nghiên cứu

Để giải thích và củng cố thêm kết quả nghiên cứu định lượng, luận án sử dụng bước nghiên cứu định tính tiếp theo bằng phỏng vấn sâu đối với 05 chuyên gia là giảng viên có học vị, có kinh nghiệm về QTTT và NCKH bao gồm: 01 chuyên gia tại trường đại học Sư phạm kỹ thuật Nam Định, 01 chuyên gia tại Trường Đại học Điều Dưỡng Nam Định, 03 chuyên gia tại Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp. Các cuộc phỏng vấn được tiến hành trong giai đoạn từ tháng 2/2025 đến tháng 3/2025 trực tiếp tại 03 trường trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ).

Đối với câu hỏi thứ nhất: "Theo kết quả phân tích, 'Quản trị tri thức với dữ liệu lớn' có tác động đáng kể đến động lực NCKH, đặc biệt ở giảng viên trẻ. Thầy/Cô đánh giá thế nào về điều này?", NCS nhận được các ý kiến trả lời như sau: (1) *Giảng viên trẻ thường có kỹ năng sử dụng công nghệ tốt, dễ dàng khai thác hệ thống thư viện số, cơ sở dữ liệu học thuật như Scopus, Web of Science, AI phân tích dữ liệu… Họ thấy mình có công cụ mạnh mẽ, và điều đó tiếp thêm động lực nghiên cứu. (2) Thông qua dữ liệu lớn, giảng viên có thể cập nhật xu thế nghiên cứu quốc tế, tìm được khoảng trống nghiên cứu, và kết nối với cộng đồng học thuật toàn cầu. Cảm giác "mình không đứng ngoài cuộc" chính là động lực nội sinh rất mạnh. (3) Hệ thống dữ liệu lớn giúp xác định vấn đề nghiên cứu nhanh chóng, dự đoán xu hướng công bố, và cải thiện hiệu quả viết bài. Các công cụ này làm giảm thời gian thử-sai, tăng năng suất nghiên cứu và động lực theo đuổi các chủ đề dài hạn. (4) Tri thức gắn với dữ liệu lớn giúp nâng tầm công bố. Các công trình có dữ liệu thực chứng, phương pháp hiện đại thường dễ được chấp nhận tại các tạp chí uy tín. Điều này khuyến khích giảng viên đầu tư bài bản và có động lực theo đuổi các nghiên cứu chuẩn mực. (5) Dữ liệu lớn không chỉ hỗ trợ nghiên cứu mà còn thay đổi cách*

học, cách giảng dạy, cách cập nhật kiến thức. Khi giảng viên trẻ cảm nhận được vai trò trung tâm của công nghệ tri thức, họ có xu hướng gắn bó với nghiên cứu lâu dài hơn.

Đối với câu hỏi thứ hai: "Kết quả nghiên cứu cho thấy 'Chia sẻ tri thức' có ảnh hưởng tích cực đến động lực nghiên cứu, đặc biệt trong nhóm giảng viên trung niên. Theo Thầy/Cô, điều này có hợp lý không?", NCS nhận được các ý kiến trả lời như sau: *(1) Ở giai đoạn trung niên nghề nghiệp, giảng viên có kiến thức nền vững và bắt đầu mở rộng mạng lưới học thuật. Họ cần đồng nghiệp cùng chuyên môn để chia sẻ ý tưởng, viết bài chung, hoặc phản biện. Việc chia sẻ tạo ra cộng đồng, và cộng đồng thúc đẩy động lực. (2) Khi chia sẻ tri thức, giảng viên vừa củng cố tri thức của mình, vừa học được cái mới từ người khác. Nhiều nhóm nghiên cứu nội bộ trong trường hoạt động hiệu quả nhờ tinh thần học hỏi và chia sẻ, và điều đó nuôi dưỡng động lực rất tốt. (3) Việc trình bày nghiên cứu trước hội đồng, hội nghị khoa học là cách để giảng viên thể hiện năng lực học thuật. Khi được đồng nghiệp công nhận qua các buổi chia sẻ, họ có động lực tiếp tục nghiên cứu và đóng góp. (4) Giảng viên trung niên có trách nhiệm truyền lại kinh nghiệm cho thế hệ sau. Chia sẻ tri thức là một phần trong quá trình phát triển đội ngũ, và qua đó, người chia sẻ cũng thấy được vai trò dẫn dắt của mình, một yếu tố nâng cao động lực nghiên cứu. (5) Chia sẻ tri thức tạo nên văn hóa học thuật tích cực. Một môi trường cởi mở, nơi giảng viên thoải mái trình bày ý tưởng, sẽ giúp họ cảm thấy được hỗ trợ, tôn trọng và có chỗ đứng trong tổ chức, điều đó tiếp thêm động lực nghiên cứu.*

Đối với câu hỏi thứ ba: "Theo kết quả nghiên cứu, 'Thu nhận tri thức' có ảnh hưởng yếu nhất đến động lực nghiên cứu của giảng viên, nhưng vẫn có ý nghĩa thống kê. Thầy/Cô có thể lý giải điều này không?", NCS nhận được các ý kiến trả lời như sau: (1) *Thu nhận tri thức là bước đầu của mọi hoạt động học thuật, tuy không đủ để tạo ra động lực mạnh mẽ, nhưng nếu thiếu thì không thể phát triển nghiên cứu. Giảng viên cần được tiếp cận tài liệu, hội thảo, diễn đàn chuyên môn để hình thành ý tưởng ban đầu. (2) Khác với các yếu tố mang tính chủ động như sáng tạo hay ứng dụng, thu nhận tri thức thường là hành vi tiếp nhận bị động. Nếu chỉ "đọc để biết" mà không có mục tiêu nghiên cứu rõ ràng, quá trình này không tạo ra động lực mạnh mẽ. (3) Khả năng thu nhận tri thức chịu ảnh hưởng lớn từ hệ thống thư viện, học liệu, và tài nguyên số. Tại các trường đại học địa phương như*

tỉnh Nam Định (cũ), hệ thống này còn hạn chế, khiến giảng viên khó tiếp cận tri thức mới, từ đó làm giảm tác động thúc đẩy nghiên cứu. (4) Một số giảng viên có phương pháp học tập chủ động, thường xuyên đăng ký các khóa học trực tuyến, tham dự hội thảo quốc tế, từ đó cảm thấy hứng thú hơn với nghiên cứu. Tuy nhiên, không phải tất cả giảng viên đều có thói quen thu nhận tri thức tích cực như vậy. (5) Thu nhận tri thức có thể không tác động ngay tức thì, nhưng nó giúp giảng viên tích lũy kiến thức nền trong dài hạn. Tác động của nó đến động lực nghiên cứu thường diễn ra một cách âm thầm, bền bỉ, không dễ nhận diện như các yếu tố khác.

Đối với câu hỏi thứ tư: "Theo Thầy/Cô, vì sao 'Lãnh đạo và phát triển tri thức' là yếu tố của QTTT tác động mạnh nhất đến động lực NCKH của giảng viên? Kết quả nghiên cứu như vậy có đúng với thực tiễn tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) không?", luận án nhận được các câu trả lời như sau: *(1) Lãnh đạo và phát triển tri thức hiện là nút thắt cản trở lớn nhất đối với động lực NCKH của các giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ), nếu được khắc phục, nó sẽ giải phóng sức sáng tạo của đội ngũ giảng viên. Đây có thể xem là nhân tố then chốt, là yêu cầu cấp bách nhất hiện nay của các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ). Các giải pháp QTTT của các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) nên ưu tiên, chú trọng từng bước tháo gỡ nút thắt này. (2) Trong thực tế, khi lãnh đạo làm gương trong các hành động mong muốn về chia sẻ, thu nhận và ứng dụng tri thức, thể hiện sự ủng hộ đối với QTTT và thiết lập các điều kiện cần thiết cho QTTT đúng là nhân tố tiên quyết được nhiều giảng viên quan tâm trước bối cảnh cạnh tranh gay gắt và sự đầu tư mạnh mẽ cho NCKH của các trường đại học hiện nay từ đó truyền cảm hứng, niềm đam mê tạo động lực mạnh mẽ cho các giảng viên NCKH (3) Kết quả nghiên cứu phản ánh đúng thực tế, lãnh đạo và phát triển tri thức có tác động đáng kể nhất đối với động lực NCKH của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) vì tại nhiều bộ môn, khoa của các trường này hiện nay đây là mối quan tâm của rất nhiều giảng viên và các cấp quản trị. Giảng viên thực sự đang rất cần sự động viên, ủng hộ và tạo điều kiện về tinh thần và cơ sở vật chất đảm bảo và chế độ khen thưởng, bố trí giờ làm việc hợp lý để phát huy hơn nữa khả năng nghiên cứu vốn có của họ.*

Đối với câu hỏi thứ năm: "Kết quả nghiên cứu cho thấy 'Thâm niên công tác' có vai trò điều tiết mối quan hệ giữa các yếu tố QTTT và động lực nghiên cứu.

Theo Thầy/Cô, điều này có phù hợp với thực tiễn không?", NCS nhận được các ý kiến trả lời như sau: *(1) Giảng viên ở các giai đoạn khác nhau trong sự nghiệp có nhu cầu học thuật và động lực khác nhau. Giảng viên mới thường cần khẳng định bản thân, nên dễ bị tác động bởi dữ liệu lớn và chia sẻ tri thức. Trong khi đó, giảng viên lâu năm quan tâm đến sáng tạo và vai trò lãnh đạo. (2) Các nhóm thâm niên khác nhau phản ứng khác nhau với chính sách nghiên cứu. Giảng viên trung niên thường có xu hướng thực dụng, phản ứng tốt với chính sách thưởng công bố hoặc giảm định mức. Giảng viên kỳ cựu lại cần được công nhận về mặt học thuật, uy tín. (3) Thâm niên tạo ra thói quen. Giảng viên trẻ năng động, thích đổi mới, quen công nghệ. Ngược lại, giảng viên lâu năm có hệ giá trị và cách tiếp cận nghiên cứu truyền thống. Việc QTTT không thể áp dụng "một kiểu cho tất cả", mà phải cá thể hóa theo vòng đời nghề nghiệp. (4) Khi thâm niên tăng, giảng viên hiểu rõ hơn về giới hạn kiến thức của mình, từ đó đề cao vai trò của thu nhận và sáng tạo tri thức. Giảng viên trẻ thường chỉ tập trung vào công bố, trong khi giảng viên có kinh nghiệm hướng đến những công trình có chiều sâu, liên ngành, có ảnh hưởng lâu dài. (5) Giảng viên có thâm niên cao thường giữ vai trò cố vấn, hướng dẫn NCS, chủ nhiệm đề tài lớn. Họ trở thành trung tâm tri thức của đơn vị. Vì vậy, các yếu tố như lãnh đạo tri thức hay sáng tạo tri thức có tác động mạnh đến nhóm này, không chỉ cho bản thân họ mà còn cho việc lan tỏa động lực đến đội ngũ trẻ hơn.*

Dựa trên phỏng vấn 05 chuyên gia từ ba trường đại học tại Nam Định (cũ), nghiên cứu thu được các luận điểm phân tích sâu, góp phần kiểm chứng kết quả định lượng và củng cố tính phù hợp mô hình trong bối cảnh GDĐH Việt Nam.

Các chuyên gia khẳng định "lãnh đạo và phát triển tri thức" tác động mạnh nhất đến động lực NCKH của giảng viên, đồng thời gợi ý tăng cường năng lực lãnh đạo học thuật, mở rộng chia sẻ – ứng dụng tri thức và xây dựng chính sách hỗ trợ theo thâm niên.

Kết quả phỏng vấn thống nhất với phân tích định lượng, làm rõ cơ chế tác động của từng yếu tố QTTT và sự khác biệt theo thâm niên. Lãnh đạo và phát triển tri thức giữ vai trò trung tâm, trong khi sáng tạo, chia sẻ tri thức và khai thác dữ liệu lớn là yếu tố bổ trợ. Sự đồng nhất hai nguồn dữ liệu khẳng định giá trị mô hình và gợi mở: các trường đại học cần phát triển lãnh đạo tri thức, đầu tư hạ tầng dữ liệu và cơ chế khuyến khích chia sẻ, sáng tạo để nâng cao động lực và chất lượng NCKH.

Tóm tắt chương 4

Căn cứ vào phương pháp nghiên cứu đã được đề xuất ở chương 3. Trong chương 4, NCS đã trình bày các nội dung liên quan đến thực trạng và kết quả nghiên cứu định lượng về tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên. Cụ thể:

Thứ nhất, trình bày về một số vấn đề liên quan đến thực trạng QTTT và động lực NCKH của 03 trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ). Từ đó, NCS rút ra những kết quả đạt được và hạn chế trong quá trình QTTT để tạo động lực NCKH cho các giảng viên tại 03 trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ).

Thứ hai, NCS đã trình bày chi tiết về thống kê mô tả các biến, đưa ra kết quả đo lường độ tin cậy thang đo và làm rõ được kết quả kiểm định mô hình PLS-SEM qua hai giai đoạn là giai đoạn kiểm định mô hình đo lường và giai đoạn kiểm định mô hình cấu trúc thông qua việc sử dụng công cụ phân tích là phần mềm SmartPLS3. Thông qua việc phân tích mô hình cấu trúc đa nhóm, NCS cũng chỉ ra được có sự khác biệt về động lực NCKH giữa các nhóm thâm niên khác nhau. Từ kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu NCS tổng hợp kết quả kiểm định giả thuyết nghiên cứu và phỏng vấn sâu sau nghiên cứu định lượng để khẳng định kết quả nghiên cứu. Trên cơ sở đó các giải pháp và khuyến nghị sẽ được trình bày ở chương 5.

CHƯƠNG 5. ĐỀ XUẤT MỘT SỐ GIẢI PHÁP VÀ KHUYẾN NGHỊ NHẰM TĂNG CƯỜNG QUẢN TRỊ TRI THỨC NÂNG CAO ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CHO GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

5.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Thông qua việc vận dụng các phương pháp phân tích trong PLS-SEM và phần mềm SPSS, nghiên cứu đã làm sáng tỏ mối liên hệ giữa các biến độc lập, biến phụ thuộc và biến điều tiết trong khung lý thuyết đề xuất. Cụ thể, mô hình QTTT thức gồm sáu thành tố tác động đến động lực NCKH của giảng viên tại các trường đại học ở tỉnh Nam Định (cũ) đã được kiểm định, đồng thời kết quả phân tích mô hình cấu trúc cũng xác định rõ mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố theo từng nhóm thâm niên công tác của giảng viên.

Mô hình được xác nhận về độ tin cậy và mức độ phù hợp với dữ liệu, cho thấy sự thống nhất giữa kết quả định lượng và các kết luận từ nghiên cứu định tính về thực tiễn tại các CSGDĐH ở địa phương. Đồng thời, các phát hiện này cũng tương thích với nhiều nghiên cứu trước đó, qua đó mở rộng và đóng góp giá trị bổ sung cho lý thuyết QTTT, đặc biệt là trong việc nhận diện mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH của đội ngũ giảng viên, cụ thể như sau:

Thứ nhất, *" Lãnh đạo và phát triển tri thức"* là yếu tố mới được luận án bổ sung trong mô hình và giả thuyết nghiên cứu để kiểm định sự tác động đến động lực NCKH của giảng viên, trong số 6 yếu tố của mô hình theo kết quả nghiên cứu đây là yếu tố có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đến động lực nghiên cứu của giảng viên. Đây là nhân tố được thử nghiệm đưa vào mô hình nghiên cứu của luận án do tìm thấy những phát hiện tương tự hoặc có liên quan tại các nghiên cứu trước. Chẳng hạn khi nghiên cứu mô hình QTTT trong các trường đại học, Phạm Ngọc Thạch và cộng sự (2021) đã đưa ra mô hình QTTT có 8 yếu tố trong đó có yếu tố lãnh đạo và phát triển tri thức. Heinze và cộng sự (2009) cũng cho rằng yếu tố lãnh đạo và phát triển tri thức là vấn đề then chốt giúp tổ chức đạt được những thành công trong NCKH. Nghiên cứu của Hwang (2016) cũng chứng minh lãnh đạo là yếu tố thuận chiều và ảnh hưởng mạnh mẽ tới nỗ lực nghiên cứu của các thành viên trong tổ chức. Bên cạnh đó sự đồng hành và hỗ trợ của các nhà quản lý cũng giúp nâng cao chất lượng

các NCKH tại các tổ chức (Yang và cộng sự, 2017)…. Tuy nhiên, chưa có nghiên cứu nào đưa "lãnh đạo và phát triển tri thức" thành một thang đo trong mô hình nghiên cứu định lượng để kiểm định mức độ ảnh hưởng đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học.

Mặt khác, kết quả nghiên cứu định tính thông qua phỏng vấn các giảng viên có kinh nghiệm và nghiên cứu thực trạng tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) cũng phù hợp với kết quả nghiên cứu định lượng. Theo các giảng viên có kinh nghiệm và thực trạng lãnh đạo và phát triển tri thức tại các trường đại học khi một tổ chức có được một nhà quản trị hay nhà lãnh đạo quan tâm tới việc phổ biến và chia sẻ tri thức thì tổ chức đó sẽ ban hành nhiều chính sách giúp những kiến thức và tri thức mới dễ dàng được lan tỏa tới các giảng viên. Điều này sẽ giúp cho các giảng viên được tiếp cận nhanh chóng với những tri thức mới, qua đó giúp họ tăng động lực NCKH cũng như gia tăng được kết quả nghiên cứu của mình.

Thứ hai, kết quả nghiên cứu cho thấy *"sáng tạo tri thức"* có ảnh hưởng đến động lực NCKH của giảng viên. Phát hiện này nhất quán với lập luận được đưa ra trong các nghiên cứu trước của Altbach (2016), Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023). Việc phát triển kiến thức mới không chỉ là yếu tố thiết yếu cho quá trình nghiên cứu mà còn là động lực bên trong thúc đẩy cá nhân tham gia vào các hoạt động khoa học đa dạng trong tổ chức, đặc biệt là tại các trường đại học nơi sản sinh và lan tỏa tri thức (Ngọc-Tan và Gregar, 2019). Bên cạnh đó, theo Nonaka và Takeuchi (1995a), những tổ chức có khả năng sáng tạo tri thức nổi bật cũng thường đạt được những thành tựu xuất sắc trong nghiên cứu, thể hiện qua việc công bố các sản phẩm khoa học có tầm ảnh hưởng và giá trị cao.

Thứ ba, yếu tố *"Quản trị tri thức với dữ liệu lớn"* có tác động tích cực tới động lực NCKH của giảng viên, nhờ khả năng hỗ trợ lưu giữ và truy cập thông tin một cách hiệu quả theo thời gian. Theo Aydin (2017), Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), việc QTTT trong bối cảnh dữ liệu lớn không chỉ đảm bảo tính cập nhật và độ chính xác của thông tin, mà còn góp phần thúc đẩy quá trình nghiên cứu nhờ vào khả năng truy xuất dữ liệu nhanh chóng và toàn diện. Tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ), việc đầu tư cho hệ thống dữ liệu số, đặc biệt là thư viện điện tử và nguồn tài nguyên học thuật trực tuyến, đang được chú trọng nhằm tăng cường khả năng tiếp cận tri thức của giảng viên, qua đó khơi dậy và duy trì

động lực nghiên cứu trong môi trường số hóa.

Thứ tư, phân tích mô hình PLS-SEM cho thấy *"Ứng dụng tri thức"* đóng vai trò thiết yếu trong việc gia tăng động lực NCKH của giảng viên. Phát hiện này phù hợp với kết luận của Arntzen và cộng sự (2009); Kianto và cộng sự (2016); Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), khi các tác giả đều nhấn mạnh tầm quan trọng của việc vận dụng tri thức vào thực tiễn trong việc nâng cao hiệu suất và động lực nghiên cứu. Tại các CSGDĐH ở Nam Định (cũ), hoạt động khai thác và chuyển hóa tri thức đã tác động tích cực đến quá trình nghiên cứu, góp phần xử lý vấn đề thực tiễn và thúc đẩy ĐMST. Việc áp dụng kết quả nghiên cứu vào giảng dạy, tư vấn và phát triển sản phẩm, dịch vụ mới đang được chú trọng, qua đó tạo môi trường học thuật năng động hơn. Dù số lượng công bố và đề tài nghiên cứu còn khiêm tốn, nhưng xu hướng gia tăng đã được ghi nhận những năm gần đây.

Thứ năm, phân tích định lượng cũng khẳng định *"chia sẻ tri thức"* góp phần thúc đẩy động lực nghiên cứu của giảng viên. Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu trước như của Arntzen và cộng sự (2009); Rasheed và cộng sự (2010); Triyanto (2019); Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), cho rằng trao đổi học thuật giữa giảng viên là yếu tố kích thích mạnh mẽ quá trình nghiên cứu. Nili và cộng sự (2013) cũng nhấn mạnh vai trò của sự cộng tác về tri thức trong việc củng cố tinh thần nghiên cứu. Tại các trường đại học ở Nam Định (cũ), hoạt động chia sẻ được đẩy mạnh thông qua các nhóm nghiên cứu và hội thảo chuyên môn, góp phần hình thành môi trường học thuật tích cực và duy trì cảm hứng nghiên cứu của giảng viên.

Thứ sáu, phân tích dữ liệu cho thấy yếu tố *"thu nhận tri thức"* tuy có ảnh hưởng đến động lực thực hiện NCKH của giảng viên, song mức tác động là thấp nhất trong sáu thành phần của mô hình. Tuy vậy, kết quả vẫn đảm bảo ý nghĩa thống kê, phản ánh mối liên hệ giữa khả năng thu nạp tri thức và động lực nghiên cứu. Kết quả này khác với kết luận của Salo (2011); Andreeva và Kianto (2011); Obeidat và cộng sự (2016); Teixeira và cộng sự (2019); Ngoc Thach Pham và cộng sự (2023), khi các tác giả này đều khẳng định vai trò nổi bật của quá trình tiếp thu tri thức trong việc thúc đẩy năng lực và động lực nghiên cứu. Sự khác biệt này có thể lý giải bằng điều kiện thực tế tại các trường đại học ở địa phương, nơi hoạt động cập nhật tri thức còn hạn chế. Giảng viên thường đối mặt với khối lượng công việc lớn, thời gian nghiên cứu bị thu hẹp. Rào cản về ngoại ngữ, hạ tầng công nghệ và

thiếu kinh phí truy cập tài liệu khoa học quốc tế cũng cản trở quá trình tiếp cận tri thức mới. Trong khi đó, nhiều tài liệu chất lượng lại nằm trong cơ sở dữ liệu có thu phí mà các trường chưa đầu tư đầy đủ. Do vậy, dù tiếp nhận tri thức vẫn góp phần hình thành động lực nghiên cứu, nhưng mức ảnh hưởng chưa rõ nét như trong các nghiên cứu tại môi trường đại học có điều kiện tốt hơn.

Thứ bảy, kết quả phân tích mô hình cấu trúc (PLS-SEM) về tác động của các yếu tố liên quan đến QTTT đến động lực NCKH của giảng viên, được chia theo nhóm thâm niên giảng dạy: 10-15 năm, <15 năm và >10 năm cho thấy có sự khác biệt giữa các nhóm, cụ thể: Thâm niên công tác có ảnh hưởng đến mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH của giảng viên các trường đại học, trong đó cả 3 nhóm thâm niên <10 năm, 10-15 năm, >15 năm động lực NCKH đều chịu ảnh hưởng mạnh từ yếu tố lãnh đạo và phát triển tri thức, nhóm giảng viên trẻ (<10 năm) chịu ảnh hưởng mạnh thêm từ yếu tố quản trị tri thức với dữ liệu lớn, nhóm giảng viên có kinh nghiệm 10-15 năm chịu ảnh hưởng mạnh thêm từ các yếu tố sáng tạo tri thức, ứng dụng tri thức, nhóm giảng viên có kinh nghiệm cao (>15 năm) chịu ảnh hưởng mạnh thêm từ các yếu tố sáng tạo tri thức, thu nhận tri thức và ứng dụng tri thức. Điều này cho thấy nếu các trường đại học lãnh đạo và định hướng tri thức tốt sẽ thúc đẩy mạnh mẽ động lực NCKH của tất cả các giảng viên. Các nghiên cứu trước đây của Ng & Feldman (2013), Shin & Cummings (2010)… cũng đã chứng minh sự khác biệt của các nhóm đối tượng này. Vì vậy, các nhà quản trị cần có giải pháp phù hợp với từng nhóm để nâng cao động lực NCKH của giảng viên.

Mặc dù trong giai đoạn hiện nay, tỉnh Nam Định (cũ) đã được sáp nhập về đơn vị hành chính mới là tỉnh Ninh Bình, song bối cảnh này không làm thay đổi bản chất, mục tiêu nghiên cứu và giá trị của luận án.

Trước hết, đối tượng nghiên cứu của luận án là giảng viên các trường đại học, chứ không phụ thuộc vào sự thay đổi địa giới hành chính. Việc lựa chọn ba trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) xuất phát từ cơ sở khoa học và thực tiễn: đây là những CSGDĐH tiêu biểu, phản ánh đầy đủ đặc trưng về tổ chức đào tạo, hoạt động NCKH, cũng như công tác QTTT trong các trường đại học tại Việt Nam. Chính vì vậy, mẫu nghiên cứu không chỉ có ý nghĩa đại diện cho các trường tại địa phương Nam Định (cũ) mà còn có khả năng khái quát đối với các CSGDĐH tại nhiều địa phương khác.

Thứ hai, mục tiêu nghiên cứu của luận án không nhằm so sánh sự khác biệt giữa các tỉnh, mà tập trung vào phân tích mối quan hệ giữa QTTT và động lực NCKH của giảng viên. Do đó, sự thay đổi đơn vị hành chính không ảnh hưởng đến tính khách quan và giá trị khoa học của kết quả nghiên cứu. Thay đổi này chỉ mang tính kỹ thuật quản lý địa giới, trong khi hệ thống trường đại học, đặc điểm đội ngũ giảng viên và bối cảnh hoạt động NCKH tại các cơ sở đào tạo vẫn giữ nguyên.

Thứ ba, việc ba trường đại học được khảo sát là những điển hình tiêu biểu, có quy mô, cơ cấu và hoạt động NCKH tương đồng với nhiều trường đại học ở các tỉnh, thành khác cho thấy các giải pháp mà luận án đề xuất có tính thực tiễn và khả năng ứng dụng rộng rãi. Điều này bảo đảm rằng các khuyến nghị không chỉ phục vụ riêng cho địa phương Nam Định (cũ), mà còn cung cấp gợi ý chính sách hữu ích cho QTTT và thúc đẩy động lực NCKH của giảng viên tại các trường đại học Việt Nam nói chung.

Tóm lại, sự thay đổi bối cảnh hành chính của địa phương nghiên cứu không làm suy giảm giá trị khoa học và ý nghĩa thực tiễn của luận án. Ngược lại, việc lựa chọn các trường đại học tiêu biểu trong mẫu nghiên cứu đã bảo đảm tính đại diện, tính khái quát, và khả năng ứng dụng của các giải pháp được đề xuất, qua đó đóng góp thiết thực cho hoạt động QTTT và nâng cao động lực NCKH của giảng viên trong hệ thống GDĐH Việt Nam.

5.2. Xu hướng triển khai quản trị tri thức tại các trường đại học ở Việt Nam hiện nay

5.2.1. Định hướng phát triển giáo dục đại học

Triển khai Đề án Hội nhập quốc tế trong giáo dục và đào tạo đến năm 2030 theo Quyết định số 1600/QĐ-TTg ngày 19/12/2024 của Thủ tướng Chính phủ (gọi tắt là Đề án 1600) cho phù hợp với đặc điểm, tình hình của tỉnh; đẩy mạnh hội nhập quốc tế trong giáo dục và đào tạo theo đúng quan điểm, chủ trương, định hướng của Đảng, Nhà nước, nhất là Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 4/11/2013 và Kết luận số 91-KL/TW ngày 12/8/2024 của Bộ Chính trị về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế. Trong đó định hướng phát triển GDĐH được xác định như sau:

Một là, tăng cường liên kết và phát triển môi trường giáo dục có tính chất quốc tế trong hệ thống giáo dục và đào tạo. Cần mở rộng hội nhập quốc tế thông qua cập nhật, đồng bộ hóa CTĐT, giáo trình và phương pháp giảng dạy với chuẩn mực toàn cầu; nghiên cứu triển khai các mô hình trường học hiện đại theo kinh nghiệm quốc tế nhằm thiết lập không gian làm việc toàn cầu tại các cơ sở giáo dục. Đồng thời, đẩy mạnh thiết lập quan hệ hợp tác bền vững giữa các đơn vị giáo dục trong nước và đối tác nước ngoài; mở rộng quy mô, hình thức trao đổi học thuật giữa sinh viên, giảng viên trong và ngoài nước; tạo điều kiện thu hút chuyên gia, nhà khoa học và người học quốc tế đến làm việc, nghiên cứu, học tập tại Việt Nam. Bên cạnh đó, tăng cường cơ chế phối hợp, chia sẻ nguồn lực giữa các CSGDĐH nhằm đa dạng hóa chương trình giao lưu quốc tế, nâng cao năng lực quản trị và hiệu quả hợp tác NCKH.

Hai là, cần chú trọng nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện, đặc biệt là năng lực ngoại ngữ, với trọng tâm là tiếng Anh ở tất cả các bậc học. Mục tiêu là từng bước đưa tiếng Anh trở thành ngôn ngữ thứ hai trong các nhà trường. Đồng thời, đẩy mạnh hợp tác quốc tế trong giảng dạy ngoại ngữ nhằm tiếp cận phương pháp tiên tiến. Nâng cao chất lượng đào tạo, nghiên cứu và chuyển giao công nghệ theo chuẩn quốc tế. Đổi mới chương trình, phương pháp giảng dạy và quản lý giáo dục theo hướng hội nhập, đáp ứng yêu cầu phát triển trong bối cảnh toàn cầu hóa.

5.2.2. Xu hướng triển khai quản trị tri thức tại các trường đại học

Sự bùng nổ của công nghệ số và kết nối toàn cầu đang định hình môi trường giáo dục linh hoạt, số hóa, liên kết chặt chẽ. Các trường đại học Việt Nam cần đổi mới toàn diện, đặc biệt mở rộng hợp tác với doanh nghiệp, cộng đồng để xây dựng "hệ sinh thái giáo dục" hiện đại, lấy nghiên cứu và ĐMST làm trọng tâm, đáp ứng kỳ vọng các bên liên quan (Đinh Văn Toàn, 2020). Trong GDĐH, bên cạnh các yếu tố đảm bảo chất lượng như CTĐT, hạ tầng kỹ thuật, trang thiết bị…, đội ngũ giảng viên giữ vai trò quyết định. Do đó, phát triển nhân lực giảng dạy phù hợp yêu cầu chuyển đổi số, hội nhập quốc tế là nhiệm vụ cấp thiết.

Trong bối cảnh hiện đại, phát triển năng lực giảng viên đại học là yêu cầu cấp bách, nhất là khi CNTT phát triển, mở ra kho tri thức khổng lồ mà giảng viên cần chủ động tiếp cận, cập nhật. Vai trò truyền thống của giảng viên như người nắm giữ tri thức duy nhất dần thay đổi, bởi người học có nhiều công cụ và điều kiện tiếp

cận thông tin nhanh chóng, đa chiều. Đồng thời, xu hướng phát triển đại học theo chuẩn khu vực, quốc tế yêu cầu giảng viên không chỉ dạy học, mà còn là nhà nghiên cứu, người hướng dẫn sinh viên khai phá, sáng tạo tri thức mới (Trần Thanh Ái, 2014). Điều này đòi hỏi sự chuyển mình toàn diện của giảng viên trong thời đại số.

Từ thực tiễn phát triển GDĐH Việt Nam hiện nay, có thể thấy xu hướng nổi bật trong triển khai QTTT tại các trường đại học là tăng cường tự chủ, thúc đẩy số hóa trong quản lý và đào tạo, đồng thời nâng cao tiêu chuẩn chất lượng theo định hướng quốc tế. Việc ban hành chính sách phù hợp nhằm khuyến khích ĐMST, đẩy mạnh chuyển giao tri thức, gia tăng công bố quốc tế, đặc biệt trên các tạp chí thuộc ISI, Scopus cũng như phát triển sáng chế, giải pháp hữu ích và quyền sở hữu trí tuệ là yêu cầu cấp thiết.

Trong giai đoạn tới, các chương trình QTTT sẽ triển khai sâu rộng hơn tại các cơ sở đào tạo nhằm phục vụ hiệu quả thu thập, sáng tạo, lưu giữ, lan tỏa tri thức trong đội ngũ giảng viên lẫn sinh viên. Đây là xu hướng tất yếu khi GDĐH Việt Nam ngày càng hội nhập với tri thức và khoa học toàn cầu.

5.3. Định hướng phát triển khoa học, công nghệ theo NQ 57-NQ/TW của Bộ chính trị và của các trường đại học

Nghị quyết số 57-NQ/TW của Bộ Chính trị, Nghị quyết số 03/NQ-CP của Chính phủ đã nêu rõ định hướng phát triển khoa học, công nghệ trong thời gian tới là: Tiếp tục rà soát, xây dựng cơ chế đủ mạnh, phù hợp với tình hình thực tế của địa phương để ưu đãi, hỗ trợ, khuyến khích tinh thần khởi nghiệp về khoa học, công nghệ, ĐMST và chuyển đổi số; Thúc đẩy hợp tác, liên kết giữa doanh nghiệp với các viện nghiên cứu, trường đại học để tăng cường, đẩy mạnh hoạt động hợp tác, liên kết giữa doanh nghiệp và các trường đại học, cao đẳng trên địa bàn cũng như trong cả nước.

Định hướng phát triển KHCN giai đoạn 2025-2030 được các trường xác định trên cơ sở định hướng phát triển KHCN theo Nghị quyết số 57-NQ/TW của Bộ Chính trị là: Từng bước nâng cao chất lượng các loại hoạt động KHCN, kết hợp với xây dựng môi trường, điều chỉnh cơ chế thực hiện phù hợp, làm nền tảng phát triển; Tiếp tục đảm bảo duy trì kế hoạch, tiến độ thực hiện các nhiệm vụ KHCN (đề tài NCKH các cấp, công bố khoa học, sáng tạo khởi nghiệp, robocon, STEM...). Các trường tập trung thực hiện các nhiệm vụ trong tâm cụ thể sau:

- Gắn NCKH với thực tiễn sản xuất kinh doanh, giảm chi phí đào tạo, tăng số lượng đề tài cấp Bộ, Nhà nước. Tập trung một số sản phẩm KHCN có tầm ảnh hưởng cao, từ các lĩnh vực thế mạnh của từng Trường để khẳng định vị thế và tạo đà phát triển;

- Chủ động đăng cai tổ chức các hội nghị khoa học có sự tham gia của nhiều trường đại học trong nước và quốc tế;

- Nâng cao chất lượng Tạp chí KHCN của các Trường trở thành tạp chí có uy tín trong ngành GDĐH.

- Phát triển đội ngũ giảng viên có trình độ cao, có năng lực tốt trong hoạt động KHCN, ĐMST

- Đổi mới công tác tuyển dụng để thu hút nhân tài, thu hút các nhà khoa học trẻ tốt nghiệp từ các cơ sở uy tín quốc tế về công tác tại trường.

- Thúc đẩy hình thành các nhóm giảng viên có năng lực dẫn dắt trong giảng dạy và NCKH;

- Khuyến khích NCKH và công bố quốc tế: Tạo môi trường học thuật thuận lợi để giảng viên phát triển năng lực nghiên cứu, tham gia các đề tài khoa học trọng điểm. Hỗ trợ kinh phí, kỹ thuật và thời gian cho các hoạt động nghiên cứu và công bố quốc tế, gắn nghiên cứu với giảng dạy và thực tiễn.

Các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) đã đề ra một số chỉ tiêu phát triển KHCN giai đoạn 2025-2030 được thể hiện trong Phụ lục 16. Các chỉ tiêu NCKH được các trường đề ra mang tính thách thức khá cao, tương đương với các đại học trong tốp các trường hàng đầu Việt Nam.

Như vậy có thể thấy các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ) tiếp tục quyết tâm phát triển theo định hướng đại học định hướng ứng dụng, trong đó chú trọng thúc đẩy ĐMST nhiều hơn so với giai đoạn trước, đẩy mạnh nghiên cứu liên ngành và các nghiên cứu gắn với trách nhiệm tỉnh và quốc gia, cải cách cơ chế quản lý hoạt động NCKH.

5.4. Giải pháp tăng cường quản trị tri thức nhằm nâng cao động lực nghiên cứu khoa học cho giảng viên các trường đại học

Nhằm xây dựng cơ sở cho việc đề xuất giải pháp, luận án kết hợp nhiều nguồn dữ liệu gồm: kết quả nghiên cứu định lượng, tổng quan tài liệu, dữ liệu thứ cấp, định hướng phát triển GDĐH, chủ trương về KHCN và QTTT ở Việt Nam

cũng như tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ). Ngoài ra, luận án bổ sung khảo sát bằng câu hỏi mở: "*Theo Thầy/ Cô, cần có những giải pháp nào để tăng cường QTTT nâng cao động lực NCKH của giảng viên?*" đã được gửi đến giảng viên và thu về 102 phản hồi. Trên cơ sở tổng hợp các nguồn này, luận án đề xuất nhóm giải pháp cho giai đoạn 2026–2030, trình bày theo thứ tự ưu tiên từ cao đến thấp, phản ánh mức độ quan trọng, khả năng tác động đến động lực NCKH của giảng viên.

5.4.1. Tăng cường vai trò của lãnh đạo và phát triển tri thức

** Cơ sở đề xuất giải pháp:*

Phân tích định lượng cho thấy "lãnh đạo và phát triển tri thức" là yếu tố tác động mạnh nhất đến động lực NCKH của giảng viên, vì vậy đây là giải pháp then chốt, cần ưu tiên hàng đầu trong việc nâng cao hiệu quả QTTT. Bên cạnh đó, những tồn tại và nguyên nhân hạn chế trong hoạt động NCKH và QTTT tại các trường đại học ở tỉnh Nam Định (cũ) như đã trình bày ở các phần trước cũng là cơ sở quan trọng để xây dựng giải pháp. Trong giai đoạn 2026–2030, nhiều trường đại học trên địa bàn tỉnh đã xác lập các mục tiêu phát triển KHCN mang tính thách thức cao, ưu tiên nghiên cứu liên ngành và gắn với nhiệm vụ quốc gia. Điều này đòi hỏi vai trò dẫn dắt và định hướng của đội ngũ lãnh đạo trong việc kiến tạo môi trường học thuật, thúc đẩy chia sẻ tri thức. Ngoài ra, khảo sát cũng cho thấy nhiều giảng viên đề xuất giải pháp liên quan đến tăng cường vai trò của lãnh đạo trong phát triển tri thức.

** Nội dung giải pháp:*

Việc phát huy vai trò lãnh đạo trong QTTT có ý nghĩa then chốt trong việc định hình định hướng dài hạn, thiết lập kế hoạch hành động và thể hiện sự đồng thuận, hỗ trợ của cấp quản lý đối với các hoạt động liên quan đến tri thức. Thực tế tại các trường đại học, mặc dù một số đơn vị đã lồng ghép yếu tố QTTT vào công việc thường nhật hoặc triển khai các chương trình R&D, nhưng nhìn chung vẫn chưa xây dựng được quy trình rõ ràng và chưa có các bộ phận chuyên trách. Vì vậy, Ban giám hiệu các trường cần quan tâm xây dựng lộ trình cụ thể cho các sáng kiến QTTT, qua đó giúp cán bộ, giảng viên hiểu rõ định hướng, vai trò và sự cam kết của lãnh đạo đối với hoạt động tri thức trong nhà trường. Cụ thể:

Thứ nhất, để hình thành một môi trường tổ chức thúc đẩy phát triển tri thức,

các trường đại học cần có những cá nhân giữ vai trò dẫn dắt, am tường về QTTT và giữ vị trí chiến lược trong bộ máy quản lý. Những người này cần đề cao giá trị của tri thức mới, tạo điều kiện cho giảng viên phát huy năng lực thông qua sáng kiến và tư duy cải tiến. Họ cũng cần là người khởi xướng trong việc học hỏi, chia sẻ kinh nghiệm, áp dụng kiến thức mới vào thực tiễn, đồng thời tiên phong thử nghiệm các cách làm hiệu quả hơn. Khi giảng viên nhận thấy người lãnh đạo chủ động học tập và chia sẻ tri thức, họ sẽ được truyền cảm hứng, từ đó tích cực tham gia vào các hoạt động học thuật và nâng cao trình độ nhằm phục vụ cho công tác NCKH.

Thứ hai, lãnh đạo cần đóng vai trò tích cực trong việc cập nhật và triển khai tri thức mới vào nhà trường, cũng như tạo lập cơ chế và môi trường phù hợp để áp dụng tri thức hiệu quả. Khi ban hành các chính sách liên quan đến tri thức, cần bảo đảm giảng viên và cán bộ có đủ điều kiện tiếp cận, sử dụng và lan tỏa tri thức trong quá trình công tác. Điều đó sẽ loại bỏ rào cản chia sẻ tri thức, giúp nâng cao hiệu quả QTTT và thúc đẩy sự phát triển học thuật bền vững trong các CSGDĐH.

Thứ ba, tăng cường hiểu biết của lãnh đạo các đơn vị chuyên môn về vai trò thiết yếu của QTTT và NCKH, chủ động truyền đạt rõ ràng định hướng phát triển tri thức và nghiên cứu của nhà trường. Đồng thời thể hiện sự trân trọng đối với các kết quả NCKH, bảo đảm sự minh bạch, công bằng trong phân bổ, phê duyệt đề tài.

Thứ tư, lựa chọn người đảm nhiệm vai trò quản lý tại các bộ môn, phòng nghiên cứu, đơn vị khoa hoặc toàn trường cần dựa trên năng lực chuyên biệt gắn với đặc thù của công việc NCKH. Khác với quản trị hành chính, lĩnh vực này đòi hỏi nhà quản lý phải có khả năng dẫn dắt sáng tạo, xây dựng định hướng nghiên cứu rõ ràng, đồng thời có kỹ năng thiết lập và duy trì mối quan hệ với cộng đồng khoa học và doanh nghiệp. Bên cạnh đó, họ cần đủ năng lực kêu gọi tài trợ, chủ động tiếp cận và triển khai các đề tài có độ khó cao, cũng như tạo ra môi trường học thuật công bằng, cạnh tranh tích cực cho giảng viên.

Thứ năm, cần chú trọng phát triển năng lực lãnh đạo và quản lý ở tất cả các cấp. Các cán bộ phụ trách công tác QTTT cần được đào tạo chuyên sâu, hệ thống và cập nhật theo chuẩn mực quốc tế. Ngoài ra, các trường nên xây dựng chương trình hợp tác dài hạn nhằm cử đội ngũ quản lý các bộ môn, phòng thí nghiệm, đơn vị nghiên cứu và cấp khoa tham gia hoạt động thực tiễn tại các cơ sở giáo dục có năng lực QTTT xuất sắc trong khu vực hoặc toàn cầu.

Thứ sáu, thành lập nhóm hoạch định QTTT, với thành phần có thể bao gồm lãnh đạo cấp trường, cấp khoa hoặc bộ môn. Việc lựa chọn nhân sự tham gia phải bảo đảm sự đa dạng về đơn vị công tác, nhằm phản ánh đầy đủ các góc nhìn trong toàn trường.

Nhóm định hướng QTTT đóng vai trò như một bộ phận kết nối, thúc đẩy sự tham gia của các đơn vị trong toàn trường vào các hoạt động QTTT. Mọi đối tượng bị tác động bởi QTTT, bao gồm viên chức và sinh viên, đều cần có cơ hội đóng góp ý kiến cũng như lựa chọn tham gia vào các quy trình liên quan.

Nhóm này sẽ tham vấn cho lãnh đạo các đơn vị, giúp họ truyền đạt mục tiêu và khuyến khích cán bộ, giảng viên, sinh viên trong phạm vi quản lý cùng tham gia. Sau đó, nhóm sẽ xây dựng lịch trình tổ chức 2 - 4 phiên/ học kỳ, tạo điều kiện để các thành viên trao đổi, chia sẻ kinh nghiệm và tri thức. Trong trường hợp không thể tham gia trực tiếp, các phiên họp trực tuyến có thể được triển khai để bảo đảm tính liên tục và linh hoạt trong chia sẻ thông tin.

Ngay khi được thiết lập, nhóm hoạch định QTTT có trách nhiệm phân tích hiện trạng để xác định mức độ tồn tại của môi trường khuyến khích sáng tạo tri thức và khả năng sẵn sàng của đơn vị trong triển khai QTTT. Giai đoạn này cung cấp căn cứ đánh giá điều kiện cần thiết để bảo đảm vận hành hiệu quả các luồng tri thức trong tổ chức. Để đạt mục tiêu, nhóm triển khai các phương pháp thu thập thông tin như khảo sát định lượng, phỏng vấn chuyên gia, thảo luận nhóm. Nội dung khảo sát tập trung vào các yếu tố: con người, văn hóa, quy trình và hạ tầng CNTT. Ví dụ, phiếu khảo sát sử dụng thang đo Likert để phản ánh mức độ đồng thuận của viên chức với các điều kiện ảnh hưởng đến hiệu quả QTTT như sau:

Con người: bao gồm giảng viên, cán bộ quản lý và chuyên viên hành chính, với trọng tâm khảo sát là mức độ hiểu biết về QTTT, nhận thức về khái niệm và giá trị QTTT đối với cá nhân và tập thể, cũng như mức độ sẵn sàng tham gia vào quá trình này. Ngoài ra, khảo sát còn xem xét động lực, hiệu suất công việc, nỗ lực cá nhân và sự hỗ trợ từ lãnh đạo cấp cao đối với sáng kiến và tri thức mới.

Văn hóa: nhà trường tích cực thúc đẩy chia sẻ tri thức và xây dựng không gian làm việc dựa vào sự tin tưởng và cởi mở. Văn hóa tổ chức không chỉ hỗ trợ quá trình thực hiện các mục tiêu QTTT mà còn khuyến khích cán bộ, giảng viên tham gia đổi mới, học tập và phát triển nghề nghiệp. Vì vậy, nhóm hoạch định QTTT cần

đánh giá loại hình văn hóa hiện có tại trường và đơn vị được chọn triển khai thí điểm, đồng thời tích hợp yếu tố văn hóa vào toàn bộ quá trình QTTT. Ngoài ra, nhóm cũng cần xác định rõ đặc điểm văn hóa chia sẻ tri thức là khuyến khích trao đổi, khép kín hay tồn tại đan xen cả hai.

Các quy trình: ưu tiên lựa chọn dự án hoặc lĩnh vực phù hợp để triển khai trước, tùy theo nhu cầu chiến lược của nhà trường. Đồng thời, cần thiết lập hệ thống thu nhận ý kiến và sáng kiến từ các bên liên quan để nhận diện có hệ thống và các quy trình bổ sung sẽ được áp dụng. Tất cả viên chức được khuyến khích tham gia đóng góp ý tưởng đổi mới, trong khi nhà trường cần ban hành cơ chế chuyển giao kinh nghiệm và bài học thực tiễn.

CNTT: đóng vai trò kết nối các cá nhân trong trường đại học và thiết lập mối liên hệ hiệu quả với các đối tác bên ngoài. Nhờ ứng dụng công nghệ, nhà trường có thể phát triển hệ thống dữ liệu dùng chung, thuận tiện cho việc truy cập. Đồng thời, công nghệ tạo điều kiện tương tác linh hoạt với sinh viên, thúc đẩy mô hình CNTT lấy con người làm trung tâm và hỗ trợ hợp tác nội bộ kịp thời, hiệu quả.

Hình thức thực hiện: gồm khảo sát thực địa, phỏng vấn chuyên gia hoặc thảo luận nhóm nhằm đo lường mức độ sẵn sàng của viên chức đại học trong việc tham gia QTTT, thông qua đánh giá các yếu tố liên quan đến nhân lực, văn hóa tổ chức, quy trình nội bộ và nền tảng công nghệ. Nhóm hoạch định QTTT có trách nhiệm xây dựng công cụ khảo sát, thực hiện khảo nghiệm ban đầu, sau đó phát hành bảng hỏi đến toàn bộ viên chức tại đơn vị được chọn thí điểm.

Kết quả dự kiến: nhận diện được lĩnh vực ưu tiên và hoàn tất báo cáo đánh giá toàn diện về mức độ sẵn sàng triển khai QTTT tại các đơn vị thí điểm.

Kết quả mong đợi: thiết lập các nhóm phụ trách QTTT ở cấp đơn vị và hoàn thiện lộ trình mở rộng dự án trong toàn trường.

Khi QTTT từng bước được tích hợp vào hệ thống vận hành và trở thành một phần trong văn hóa tổ chức, nhà trường sẽ có điều kiện lan tỏa giá trị tri thức thông qua kết nối sâu rộng với người học, tăng cường tương tác giữa sinh viên, giữa sinh viên và cựu sinh viên, hoặc giữa trường với chính quyền, tổ chức tài trợ và các trường đại học khác.

Thứ bảy, phân tích kiểm định cấu trúc đa nhóm cho thấy yếu tố lãnh đạo và phát triển tri thức có ảnh hưởng đáng kể đến động lực NCKH ở cả ba nhóm giảng

viên phân theo thâm niên. Nhóm có thời gian giảng dạy từ 10 đến 15 năm chịu sự ảnh hưởng cao nhất, trong khi hai nhóm còn lại (<10 năm và >15 năm) chịu sự ảnh hưởng như nhau và đều đạt ý nghĩa thống kê. Điều này cho thấy với bất cứ thâm niên công tác nào, yếu tố này vẫn giữ vai trò nền tảng trong việc thúc đẩy động lực NCKH. Vì vậy, các trường đại học cần đặc biệt quan tâm đến việc tăng cường yếu tố này, nhất là với nhóm giảng viên có thâm niên từ 10 đến 15 năm thông qua các chính sách hỗ trợ phù hợp và định hướng phát triển năng lực lãnh đạo tri thức.

** Điều kiện thực hiện:*

Việc thực hiện giải pháp đòi hỏi sự cam kết mạnh mẽ, tinh thần cải tiến và tư duy hội nhập quốc tế từ đội ngũ lãnh đạo, quản lý ở mọi cấp trong các trường đại học. Hiệu quả sẽ được nâng cao khi có sự đồng thuận và hỗ trợ từ Chính phủ, các ban, ngành liên quan thông qua việc ban hành cơ chế linh hoạt, thuận lợi cho đổi mới trong GDĐH.

* *Kết quả dự kiến:* Giải pháp này góp phần thúc đẩy động lực NCKH cho đội ngũ giảng viên, đồng thời nâng cao năng lực chuyên môn và tinh thần cống hiến của họ. Năng lực sáng tạo cá nhân và tập thể trong các đơn vị chuyên môn sẽ được khơi dậy mạnh mẽ hơn nhờ sự điều hành chuyên nghiệp, hiệu quả, được kế thừa từ kinh nghiệm quốc tế về QTTT.

5.4.2. Xây dựng chính sách khuyến khích giảng viên sáng tạo và ứng dụng tri thức

** Căn cứ đề xuất giải pháp:*

Kết quả phân tích các giả thuyết nghiên cứu bằng mô hình PLS-SEM cho thấy hai yếu tố "sáng tạo tri thức" và "ứng dụng tri thức" đều tác động rõ rệt đến động lực NCKH của giảng viên, chỉ xếp sau yếu tố "lãnh đạo và phát triển tri thức". Phân tích cấu trúc đa nhóm chỉ ra rằng cần xây dựng chính sách phân hóa theo nhóm thâm niên để đảm bảo tính phù hợp và hiệu quả. Đồng thời, kết quả khảo sát câu hỏi mở với giảng viên cũng ghi nhận nhiều ý kiến đề cập đến vai trò của chính sách khuyến khích sáng tạo và ứng dụng tri thức trong việc nâng cao động lực NCKH. Các nghiên cứu trước đây cũng khẳng định chính sách nhân sự hiệu quả là đòn bẩy thúc đẩy hoạt động nghiên cứu. Chính sách chưa phù hợp hiện nay chính là một trong những nguyên nhân khiến động lực NCKH của giảng viên chưa phát huy đúng tiềm năng.

** Nội dung giải pháp:*

- Trong công tác thu hút nhân lực khoa học, các trường đại học cần dành ưu tiên cho việc phân bổ nguồn lực, đặc biệt là tài chính, nhằm nâng cao khả năng cạnh tranh trong việc tiếp cận và thu hút các chuyên gia hàng đầu, nhà khoa học xuất sắc và tài năng KHCN ở Việt Nam và trên thế giới. Tuyển dụng không nên chỉ dừng lại ở việc đánh giá năng lực nghiên cứu, mà cần đi kèm với chính sách đãi ngộ thỏa đáng và công cụ truyền thông hiệu quả để lan tỏa hình ảnh môi trường học thuật hấp dẫn, tạo hiệu ứng hội tụ nhân tài. Đồng thời, cần mở rộng hợp tác với các nhà chuyên môn, nhà quản trị và doanh nhân uy tín thông qua hình thức kiêm nhiệm, nhằm tăng cường kết nối giữa học thuật và thực tiễn.

- Mỗi trường cần xây dựng cơ chế phát hiện và bồi dưỡng nhân lực khoa học trẻ từ sinh viên xuất sắc hoặc cán bộ tiềm năng. Nhóm nhân lực này cần được dẫn dắt bởi các nhà khoa học xuất sắc, đầu ngành thông qua hình thức cộng tác nghiên cứu, làm nền tảng cho tuyển dụng lâu dài nếu đạt kết quả nổi bật. Mô hình này cần được nhân rộng, tạo điều kiện hình thành chuỗi kế thừa liên tục qua nhiều thế hệ. Một số ý kiến từ khảo sát giảng viên cũng đề xuất rằng "Cơ chế tuyển người phục vụ nghiên cứu cần được trao quyền nhiều hơn cho các khoa. Cần có các vị trí việc làm nghiên cứu viên và kỹ thuật viên phục vụ nghiên cứu và đào tạo ở các khoa".

- Các CSGDĐH cần định hướng lại chiến lược đào tạo giảng viên theo hướng chuyên sâu, tránh đầu tư dàn trải vào các chương trình lý luận chung chung. Thay vì cử đi học các khóa tập trung thiếu thực tiễn, nên ưu tiên hình thức bồi dưỡng tại chỗ như cố vấn học thuật, hướng dẫn nghiên cứu, hoặc đưa giảng viên đến làm việc trực tiếp tại các nhóm nghiên cứu, phòng thí nghiệm xuất sắc, nơi có các chuyên gia hàng đầu đang hoạt động. Song song đó, cần triển khai các chương trình phát triển đội ngũ khoa học đầu ngành theo hướng chuẩn hóa quốc tế, lựa chọn các nhà khoa học có năng lực nổi bật để đầu tư trọng điểm. Dữ liệu khảo sát cho thấy nhiều giảng viên đề xuất: *"tăng cường tập huấn kỹ năng nghiên cứu, viết bài", "tạo điều kiện cho giảng viên trẻ, mới nhập cuộc được tham gia các đề tài, nghiên cứu và học hỏi từ những thầy cô đã có nhiều năm kinh nghiệm trong nghề", "cần tạo điều kiện để các giảng viên được tiếp cận và làm việc với giới học thuật thế giới", "có chính sách bồi dưỡng, đào tạo các nhà khoa học đầu ngành, có năng lực quản lý hoạt động khoa học tốt để hình thành các nhóm nghiên cứu mạnh, có*

trường phái". Bên cạnh đó, các trường cần xây dựng chính sách hỗ trợ giảng viên trong hoạt động giao lưu học thuật, hợp tác quốc tế, tham gia các khóa bồi dưỡng ngoại ngữ, bởi đây là lực lượng có tiềm năng tự học cao và khả năng phát triển độc lập khi được trao quyền và điều kiện phù hợp.

- Để nâng cao chất lượng nguồn nhân lực và hướng tới chuẩn mực của các trường đại học hàng đầu trong nước, các trường đại học cần xây dựng kế hoạch phát triển giảng viên một cách có hệ thống và chiến lược dài hạn. Việc rà soát đội ngũ hiện có, phân loại theo trình độ, chức danh và tiềm năng chuyên môn là bước cần thiết để xác định lộ trình hỗ trợ giảng viên đạt các chuẩn học thuật như giảng viên chính, giảng viên cao cấp, Tiến sĩ, PGS, GS, qua đó gia tăng uy tín học thuật cho nhà trường.

- Cần cải tiến toàn diện chính sách đãi ngộ và trọng dụng nhân tài, trong đó thu nhập là yếu tố then chốt tạo động lực và duy trì sự gắn bó. Việc thiết lập môi trường làm việc tích cực, khuyến khích sáng tạo tại từng đơn vị sẽ giúp các nhà khoa học phát huy năng lực, đóng góp vào sự phát triển bền vững của trường. Kết quả khảo sát ghi nhận nhiều đề xuất cụ thể từ giảng viên như: *"Hiện vì chế độ lương còn nhiều hạn chế, nên rất khó thu hút thêm các đồng nghiệp giỏi, có nhiều đam mê nghiên cứu", "Chế độ lương cần tốt hơn, để giúp giữ lại những giảng viên tốt, có năng lực NCKH cao đồng thời thu hút được thêm những giảng viên có năng lực khoa học tốt để tạo lập các nhóm nghiên cứu tiềm năng, nhóm nghiên cứu mạnh"...*

- Tăng cường động lực làm việc cho giảng viên, đặc biệt trong lĩnh vực NCKH bằng cách đổi mới chính sách khen thưởng theo hướng nâng cao giá trị cả về tinh thần lẫn vật chất. Hiện nay một số giải thưởng KHCN đã đánh giá theo chất lượng đầu ra, nhưng mức thưởng vẫn chưa đủ hấp dẫn. Hình thức khen thưởng cũng cần linh hoạt và kịp thời hơn, thay vì chỉ tổ chức hàng năm, nên triển khai định kỳ theo quý hoặc nửa năm để ghi nhận kịp thời thành tích. Ngoài ra, việc tôn vinh cũng cần được thực hiện một cách trang trọng hơn. Một số giảng viên đề xuất *"khen thưởng thỏa đáng", "tạo động lực cho giảng viên có thành tích NCKH tốt (thưởng, tạo điều kiện ưu tiên cấp kinh phí dựa vào hiệu quả nghiên cứu)"*

- Đối với các giảng viên có năng lực nghiên cứu nổi bật, cần áp dụng cơ chế giảm tải giảng dạy và công việc hành chính để họ có thêm thời gian tập trung cho

nghiên cứu. Đây là nội dung nhận được nhiều phản hồi tích cực trong khảo sát, với các ý kiến tiêu biểu như: *"cần giảm giờ dạy và công việc hành chính ngoài giảng dạy để giảng viên có thể tập trung, chuyên tâm vào NCKH", "có sự quy đổi linh hoạt từ giờ NCKH sang giờ giảng dạy (có những cán bộ dành thời gian nhiều hơn để NCKH sẽ có hiệu quả hơn cùng thời gian đó mà họ giảng dạy, và ngược lại)".*

- Các trường đại học cần gia tăng đầu tư tài chính cho hoạt động NCKH. Đặc biệt, cần mở rộng nguồn kinh phí hỗ trợ cho các hoạt động công bố quốc tế, đăng ký sáng chế, bảo hộ sở hữu trí tuệ, thương mại hóa kết quả nghiên cứu, cũng như cấp vốn khởi đầu cho những dự án nghiên cứu tiềm năng. Kết quả khảo sát cho thấy nhiều giảng viên nhận định mức hỗ trợ hiện tại còn hạn chế, chưa phản ánh đúng khối lượng công việc và kỳ vọng của người thực hiện.

- Cải cách cơ chế phân bổ và quản trị ngân sách theo hướng công khai, minh bạch và ứng dụng công nghệ số, giảm thủ tục hành chính rườm rà. Cơ chế cấp kinh phí nghiên cứu nên dựa trên sản phẩm đầu ra, nhiệm vụ ưu tiên hoặc đặt hàng cụ thể. Một số giảng viên đề xuất rằng *"quy trình, chính sách xét duyệt, cấp kinh phí, kiểm tra, báo cáo… đề tài khoa học hàng năm cần đổi mới trước tiên"; đồng thời, có thể xem xét "không phân chia đều giữa các đề tài, tăng kinh phí cấp nếu yêu cầu sản phẩm như hiện nay so với các đơn vị ngoài", hoặc "Kinh phí đề tài nên được cấp theo hiệu quả, năng suất làm việc (cần định lượng) của các nhóm nghiên cứu".*

- Thành lập quỹ tài chính riêng nhằm hỗ trợ hoạt động NCKH là một yêu cầu cấp thiết, qua đó giúp các trường nâng cao khả năng huy động nguồn tài trợ từ nhiều kênh khác nhau. Quỹ này cần được xây dựng trên cơ sở tiêu chí rõ ràng, minh bạch, cùng với quy trình xét duyệt công khai để tạo niềm tin cho người tham gia. Một số giảng viên trong khảo sát đã nhấn mạnh sự cần thiết phải *"sớm thành lập các quỹ này để đa dạng hóa nguồn kinh phí hỗ trợ cho KHCN".*

- Kết quả phân tích đa nhóm cho thấy trong ngắn hạn, các trường đại học nên ưu tiên thu hút và đầu tư nhiều hơn vào nhóm giảng viên có thâm niên trên 15 năm, nhóm chịu ảnh hưởng mạnh từ yếu tố sáng tạo và ứng dụng tri thức. Tuy nhiên, để bảo đảm sự phát triển dài hạn và cân đối trong cơ cấu nhân lực khoa học, các trường cũng cần xây dựng chiến lược hỗ trợ cho các nhóm còn lại, đặc biệt là đội ngũ giảng viên trẻ có thâm niên dưới 10 năm.

* *Điều kiện thực hiện:* Các trường đại học cần bảo đảm về tài chính và cơ sở

vật chất hoặc nhận được sự cam kết ưu tiên phân bổ nguồn lực cùng quyết tâm đầu tư phát triển nhân lực từ lãnh đạo các cấp. Đồng thời, cần sự đồng thuận và hỗ trợ từ phía Nhà nước, các bộ ngành và chính quyền trong việc thiết lập các cơ chế tự chủ, vận hành linh hoạt và thuận lợi cho hoạt động giáo dục đào tạo. Ngoài ra, năng lực quản trị nguồn nhân lực trong hệ thống tổ chức cán bộ các cấp tại các CSGDĐH cần được nâng cao nhằm thích ứng với xu hướng quốc tế hóa và yêu cầu đổi mới quản trị đại học theo hướng tự chủ.

* *Kết quả dự kiến:* Việc triển khai hiệu quả các chính sách nêu trên sẽ góp phần hình thành lực lượng giảng viên và nhà khoa học ưu tú, có tâm huyết và năng lực dẫn dắt, tạo động lực cho sự phát triển KHCN tại các trường đại học. Bên cạnh đó, nhờ định hướng phát triển dài hạn và chính sách hỗ trợ liên tục, đội ngũ kế cận là những giảng viên tài năng sẽ liên tục được phát hiện và bồi dưỡng, giảm thiểu nguy cơ thiếu hụt nhân lực chất lượng cao. Hệ quả tất yếu là hiệu suất và động lực NCKH được nâng cao, đồng thời hình ảnh và vị thế học thuật của các trường trong khu vực sẽ được củng cố và lan tỏa mạnh mẽ hơn.

5.4.3. Tạo môi trường thuận lợi để thúc đẩy giảng viên chia sẻ và thu nhận tri thức

* *Căn cứ đề xuất giải pháp:*

Dữ liệu phân tích từ việc kiểm định các giả thuyết nghiên cứu khẳng định rằng hoạt động chia sẻ và tiếp nhận tri thức đều có tác động đến động lực NCKH của giảng viên, trong đó yếu tố thu nhận tri thức thể hiện mức ảnh hưởng thấp nhất trong số sáu thành phần khảo sát. Đồng thời, kết quả phân tích đa nhóm cũng chỉ ra rằng cần có sự điều chỉnh chính sách phù hợp đối với từng nhóm giảng viên theo thâm niên công tác. Nghiên cứu tài liệu và phân tích hiện trạng tại các trường đại học trong tỉnh Nam Định (cũ) đã phản ánh rõ sự ảnh hưởng của hai yếu tố trên đến mức độ tích cực của giảng viên đối với hoạt động NCKH. Trong chiến lược phát triển giai đoạn 2025–2030, nhiều trường đặt mục tiêu khoa học tương đương với các cơ sở đào tạo hàng đầu trong nước, đặc biệt chú trọng tăng cường việc chia sẻ và áp dụng tri thức. Do đó, cần triển khai giải pháp cụ thể nhằm hiện thực hóa định hướng này. Thêm vào đó, các phản hồi của giảng viên trong khảo sát cũng là nguồn tham chiếu quan trọng trong quá trình xây dựng nhóm giải pháp này:

** Nội dung giải pháp:*

- Để thúc đẩy động lực NCKH cho đội ngũ giảng viên, các trường đại học cần chú trọng phát triển mạng lưới liên kết bên ngoài nhà trường. Một trong những hướng đi hiệu quả là thiết lập mối quan hệ hợp tác với các trường đại học trong nước và quốc tế nhằm mở rộng kênh trao đổi tri thức, chia sẻ kinh nghiệm nghiên cứu và tiếp cận những xu hướng học thuật mới. Việc mở rộng hợp tác không chỉ dừng lại ở lĩnh vực học thuật mà còn cần được đẩy mạnh trong quan hệ với các doanh nghiệp, tổ chức nghiên cứu, các cơ sở đào tạo nghề nhằm khai thác các nguồn tri thức thực tiễn và công nghệ hiện hành từ bên ngoài. Các tổ chức đối tác này có thể cung cấp nguồn lực học thuật phong phú, đóng vai trò là cầu nối để giảng viên học hỏi mô hình nghiên cứu, cách thức tổ chức hoạt động khoa học tiên tiến. Thông qua việc tham gia các chương trình hợp tác, hội nghị khoa học, hoặc các diễn đàn trường học - doanh nghiệp, nhà trường có thể tiếp cận hệ thống tri thức cập nhật và nắm bắt kịp thời những nhu cầu từ thị trường lao động. Các phương pháp như tổ chức phỏng vấn chuyên sâu, hội thảo chuyên đề, thảo luận nhóm với doanh nghiệp có thể giúp các trường hiểu rõ hơn về kỳ vọng của đơn vị tuyển dụng đối với kỹ năng và kiến thức mà sinh viên cần có. Đồng thời, các trường có thể tổ chức các chương trình giao lưu, tri ân các đối tác đã đồng hành trong hoạt động chia sẻ tri thức, từ đó duy trì mối quan hệ hợp tác bền vững và lan tỏa giá trị cộng đồng. Những hoạt động này không chỉ tạo cơ hội mở rộng mạng lưới đối tác mà còn giúp giảng viên nhận diện các vấn đề thực tiễn cần nghiên cứu, qua đó nâng cao tính ứng dụng và giá trị khoa học của các đề tài. Việc gắn kết hiệu quả giữa nhà trường và bên ngoài góp phần củng cố chất lượng đào tạo, cải tiến chương trình giảng dạy theo hướng sát thực tế, đồng thời tạo điều kiện để giảng viên chủ động hơn trong nghiên cứu và đổi mới chuyên môn, phù hợp với yêu cầu của nền kinh tế tri thức.

- Cần triển khai liên tục các chương trình chia sẻ chuyên môn nội bộ, chẳng hạn như khóa tập huấn dành cho giảng viên, nhằm cập nhật tri thức mới. Thay vì thuê chuyên gia từ bên ngoài, việc khai thác kinh nghiệm chuyên môn từ đội ngũ giảng viên hiện có sẽ giúp tiết kiệm chi phí mà vẫn đảm bảo hiệu quả. Những kiến thức và kỹ năng tích lũy trong quá trình nghiên cứu của họ có thể truyền cảm hứng, hỗ trợ đồng nghiệp nâng cao năng lực và kết quả trong hoạt động NCKH.

- Thành lập đơn vị chuyên trách đảm nhiệm việc phân tích, chọn lọc và triển

khai nội dung tri thức phù hợp. Không phải tất cả tri thức mới đều có giá trị tương thích với từng trường hay đáp ứng nhu cầu riêng biệt của giảng viên. Do đó, việc hình thành bộ phận chịu trách nhiệm đánh giá mức độ phù hợp, xây dựng nội dung đào tạo và lên kế hoạch phổ biến theo từng đối tượng cụ thể là cần thiết. Khi giảng viên được tiếp cận với tri thức sát với nhu cầu thực tế, họ sẽ tích cực tham gia hơn trong quá trình học hỏi, từ đó khơi dậy hứng thú với hoạt động NCKH và thúc đẩy môi trường chia sẻ tri thức trở nên hiệu quả và bền vững trong nội bộ nhà trường.

- Thiết lập môi trường học thuật thúc đẩy sự chia sẻ tri thức giữa các giảng viên và giữa giảng viên với nhà trường. Các trường nên đẩy mạnh việc tổ chức Seminar, hội thảo quy mô quốc gia và quốc tế, cũng như các cuộc thi học thuật, đồng thời có cơ chế khen thưởng phù hợp nhằm tôn vinh những đóng góp nổi bật.

- Thúc đẩy việc tích hợp sâu rộng công nghệ số, đặc biệt là trí tuệ nhân tạo, vào hoạt động giảng dạy và NCKH. Hàng năm cần tổ chức các khóa tập huấn về ứng dụng AI, trang bị bản quyền phần mềm chuyên dụng và triển khai sử dụng đồng bộ trong toàn hệ thống giảng viên, qua đó hỗ trợ tiếp cận tri thức hiện đại, nâng cao hứng thú và khuyến khích tinh thần NCKH.

- Tại mỗi đơn vị như khoa, bộ môn hay phòng nghiên cứu, cần chủ động tạo ra môi trường học thuật tích cực, thúc đẩy tinh thần nghiên cứu và khơi dậy đam mê khoa học trong đội ngũ giảng viên. Ưu tiên hình thành các nhóm nghiên cứu trẻ có triển vọng để làm nền tảng xây dựng các tập thể KHCN chủ lực. Đồng thời, cần duy trì, mở rộng năng lực của các nhóm nghiên cứu hiện có và thành lập thêm các nhóm mới đạt chuẩn quốc tế. Khuyến khích phát triển các phòng thí nghiệm và nhóm nghiên cứu hợp tác với học giả quốc tế hoặc chuyên gia xuất sắc ngoài trường.

- Củng cố năng lực chuyên môn, nâng cao nhận thức và tinh thần trách nhiệm của đội ngũ nhân sự hành chính tại các phòng, ban, khoa, bộ môn và các đơn vị có liên quan từ đó tạo lập nên một hệ sinh thái hỗ trợ hiệu quả cho hoạt động NCKH. Qua khảo sát, nhiều giảng viên đã đề cập đến nhu cầu cải thiện quy trình hành chính như cần *"lập nhóm tư vấn, hỗ trợ giải quyết các qui trình, thủ tục, giấy tờ có liên quan", "cần có chuyên viên chuyên trách hỗ trợ các thầy cô trong việc thanh quyết toán đề tài", "thủ tục làm hồ sơ chứng từ cần nhanh gọn, cần sự hỗ trợ nhiều hơn nữa của bộ phận tài chính", "nên có cơ chế một cửa", "nên có các hướng dẫn cụ thể, form mẫu thống nhất, thời gian qui định tiếp nhận xử lý và phản*

hồi về các hồ sơ giấy tờ"...

- Tiếp tục đầu tư cải tiến chất lượng và nâng tầm học thuật của Tạp chí khoa học của trường, đồng thời triển khai các hoạt động hợp tác nhằm liên kết với mạng lưới tạp chí quốc tế uy tín.

- Nên thiết lập bộ tiêu chí và hệ thống chỉ số cụ thể để đánh giá mức độ hiệu quả của các hoạt động chia sẻ tri thức. Việc định lượng này không chỉ giúp theo dõi tiến độ thực hiện mà còn tạo cơ sở điều chỉnh các chính sách chia sẻ tri thức sao cho phù hợp và bền vững theo thời gian.

- Bên cạnh đó, phân tích cấu trúc đa nhóm theo thâm niên công tác chỉ ra rằng: hoạt động chia sẻ tri thức có vai trò nổi bật đối với giảng viên có thâm niên từ 10 đến 15 năm, trong khi việc thu nhận tri thức lại có ảnh hưởng lớn hơn ở nhóm trên 15 năm. Vì vậy, các trường đại học cần áp dụng cách thức quản lý linh hoạt, đồng thời tăng cường cơ chế khuyến khích phù hợp cho từng nhóm nhằm thúc đẩy trao đổi và tiếp nhận tri thức, từ đó nâng cao động lực NCKH.

**Điều kiện thực hiện:* Sự nhất quán trong định hướng đổi mới từ đội ngũ lãnh đạo các trường đại học cùng với sự hợp tác đồng bộ giữa các đơn vị khoa, bộ môn và các phòng chức năng. Khi các giải pháp về lãnh đạo và phát triển tri thức được thực thi hiệu quả, chúng sẽ tạo nền tảng thúc đẩy mạnh mẽ hơn hoạt động thu nhận và chia sẻ tri thức trong toàn trường.

**Kết quả dự kiến:* Việc hiện thực hóa giải pháp này giúp mở rộng mô hình cho các trường đại học trên toàn quốc, qua đó hình thành tầm nhìn chiến lược trong việc kiến tạo môi trường học thuật tích cực, nuôi dưỡng tinh thần chia sẻ và thu nhận tri thức. Khi đó, các giảng viên sẽ có thêm động lực, thời gian và nguồn lực cần thiết để đẩy mạnh NCKH ở mọi cấp độ. Động lực NCKH sẽ gia tăng ở từng giảng viên, từng bộ môn, khoa, trường.

5.4.4. Tăng cường các nguồn lực và điều chỉnh cơ chế quản lý nguồn lực cho hoạt động quản trị tri thức với dữ liệu lớn

** Căn cứ đề xuất giải pháp:*

Tác động tích cực của QTTT với dữ liệu lớn đối với động lực NCKH của giảng viên đã được chứng thực thông qua kết quả phân tích định lượng. Nhiều công trình trước đó cũng nhấn mạnh tác động đáng kể của yếu tố này đến hiệu quả hoạt động học thuật. Việc thiếu hụt các điều kiện cần thiết cho triển khai hệ thống tri

thức dựa trên dữ liệu lớn như cơ sở hạ tầng công nghệ, đội ngũ chuyên trách và nguồn kinh phí đang là nguyên nhân khiến năng lực nghiên cứu tại các trường đại học chưa được khai thác đúng mức. Trong bối cảnh giai đoạn 2025–2030 các trường định hướng đẩy mạnh ĐMST, đầu tư bài bản cho nền tảng tri thức số là yêu cầu tất yếu, đã được nhiều giảng viên kiến nghị trong khảo sát.

** Nội dung giải pháp:*

- Cải thiện KHCN phục vụ QTTT với dữ liệu lớn cần được các trường đại học, ưu tiên trong chiến lược phát triển. Hiện nay, dù hệ thống thư viện tại nhiều trường đã ứng dụng công nghệ số trong quản lý tài liệu và dữ liệu, nhưng mức độ tích hợp với các nguồn học liệu có giá trị từ trong và ngoài nước vẫn còn hạn chế. Do đó, cần nâng cấp khả năng truy cập học liệu trực tuyến để tiếp cận dễ dàng, mọi lúc, mọi nơi, đặc biệt là học liệu miễn phí. Nhiều giảng viên đề xuất *"thư viện có thể mở tính năng tải file hoặc tải theo chương tất cả các tài liệu số để giảng viên có thể tiết kiệm thời gian xử lý tài liệu, tăng cường hiệu quả nghiên cứu"*. Các trường nên*"hỗ trợ mua bản quyền và cung cấp tài khoản để giảng viên dễ dàng tiếp cận nguồn dữ liệu có chất lượng ở trong và ngoài nước"*.

- Các trường cần tăng cường số hóa và tổ chức lưu trữ hệ thống các văn bản như chính sách, thông báo, quyết định tập thể… dưới dạng điện tử, giúp giảng viên dễ dàng tra cứu và sử dụng. Cùng với đó, việc phát triển thư viện số cần được chú trọng hơn nữa. Nên thúc đẩy hợp tác, chia sẻ tài nguyên số giữa các khoa, trường, nhằm tối ưu hóa khả năng tiếp cận tri thức và tạo ra giá trị học thuật lan tỏa, phục vụ mục tiêu phát triển bền vững trong nghiên cứu và giảng dạy chung.

- Thiết lập cơ chế QTTT gắn với dữ liệu lớn cần bao gồm quy trình thu thập, cập nhật, tổ chức và loại bỏ tri thức không còn phù hợp. Các quy trình này nên được vận hành định kỳ với mức độ tự động hóa cao nhằm bảo đảm hiệu quả. Mỗi CSGDĐH cần nhận diện tri thức trọng yếu và xây dựng danh mục tri thức nền tảng phục vụ NCKH. Khi thông tin được mã hóa và lưu trữ tập trung, giảng viên sẽ có điều kiện thuận lợi trong việc truy cập và khai thác cho NCKH, góp phần tăng động lực nghiên cứu và khả năng thích ứng với các thay đổi từ môi trường.

- Tăng cường tích hợp CNTT trong công tác QTTT dựa trên dữ liệu lớn. Việc áp dụng các công nghệ số giúp tối ưu hóa lưu trữ tài nguyên tri thức, thúc đẩy ĐMST trong giảng dạy, nghiên cứu và quản trị. Một số nền tảng CNTT phổ biến có

thể được triển khai rộng rãi tại các trường đại học gồm:

+ Nhật ký tri thức (Blog): nên được các trường đại học tích cực thúc đẩy như một công cụ hỗ trợ chia sẻ và cập nhật thông tin khoa học. Về mặt chức năng, đây là nền tảng trực tuyến cho phép cá nhân ghi chép, phản ánh và trao đổi quan điểm trong nhiều lĩnh vực khác nhau. Với thiết kế giao diện mở, blog tạo điều kiện cho cộng đồng học thuật truy cập và sử dụng chung các nguồn thông tin. Ưu điểm nổi bật là khả năng truy cập mọi lúc, mọi nơi chỉ với kết nối Internet, mang lại tính linh hoạt cao cho người dùng. Cấu trúc nội dung của nền tảng thường bao gồm: dịch vụ email, thông tin hồ sơ cá nhân kèm hình ảnh, lịch trình học tập và làm việc, diễn đàn trao đổi học thuật, phân công nhiệm vụ, lịch giảng dạy, và các liên kết trực tiếp đến hệ thống đào tạo hoặc cổng thông tin giáo dục số khác…

+ Portals: Cổng thông tin điện tử được xem là kênh truy cập tài nguyên học thuật trong nội bộ trường đại học. Giảng viên có thể thiết lập trang riêng để chia sẻ các nội dung giảng dạy như giáo trình, kế hoạch môn học, tài liệu hướng dẫn, điểm số, nghiên cứu tình huống, hoặc tư liệu tham khảo dưới nhiều định dạng.

+ Giải pháp quản lý dữ liệu điện tử (electronic document magement systems): Việc triển khai hệ thống lưu trữ tri thức dưới dạng số hóa giúp người dùng dễ dàng truy cập các thông tin đã được mã hóa khi cần tra cứu. Nhờ đó, tiếp cận tri thức nhanh gọn, hiệu quả hơn, đồng thời hỗ trợ cá nhân điều chỉnh và khai thác tri thức tiềm ẩn đang sở hữu. Sau khi tiếp nhận, người sử dụng có thể chuyển hóa những hiểu biết này thành tri thức của bản thân để tạo lập tri thức mới. Bên cạnh đó, nền tảng dữ liệu điện tử tạo điều kiện thuận lợi cho việc cập nhật, chỉnh lý, bổ sung thông tin lưu trữ, đảm bảo sự thích ứng linh hoạt với sự vận động và phát triển liên tục của tri thức cá nhân trong bối cảnh tri thức luôn thay đổi và mở rộng.

- Dữ liệu phân tích cấu trúc đa nhóm theo thâm niên cho thấy QTTT dựa trên dữ liệu lớn có tác động khích lệ rõ rệt nhất với nhóm giảng viên có thời gian công tác dưới 10 năm. Từ kết quả này, các trường cần ưu tiên nguồn lực cho QTTT với dữ liệu lớn, đặc biệt trong giai đoạn ngắn hạn nhằm gia tăng động lực nghiên cứu của nhóm giảng viên trẻ. Đồng thời, để bảo đảm tính bền vững, các trường cũng cần xây dựng chiến lược lâu dài, điều chỉnh cơ chế phân bổ và quản lý nguồn lực cho hoạt động QTTT với dữ liệu lớn. Qua đó, tạo nền tảng thúc đẩy động lực NCKH cho toàn bộ đội ngũ giảng viên, không phân biệt thâm niên.

* *Điều kiện thực hiện:* duy trì sự hỗ trợ nhất quán từ phía Chính phủ, các Bộ, chính quyền địa phương. Cùng với đó, lãnh đạo các trường đại học phải thể hiện tinh thần quyết liệt trong chỉ đạo, tăng cường liên kết nội bộ nhằm huy động và sử dụng hiệu quả các nguồn lực hiện có. Đặc biệt, để đẩy nhanh quá trình huy động tài nguyên phục vụ QTTT với dữ liệu lớn, xúc tiến xây dựng mô hình tự chủ toàn diện, trong đó ưu tiên hàng đầu là quyền tự chủ tài chính.

**Kết quả dự kiến:* Khi nguồn lực cho QTTT với dữ liệu lớn được tăng cường và quản trị hiệu quả, các trường đại học sẽ sở hữu nền tảng vững chắc cho phát triển KHCN, góp phần nâng cao đáng kể động lực nghiên cứu của đội ngũ giảng viên. Điều này còn cho phép đầu tư đồng bộ cơ sở vật chất, nâng cấp phòng thí nghiệm, thiết bị và hệ thống dữ liệu, từ đó tạo ra các sản phẩm KHCN có tính ứng dụng cao, thúc đẩy chuyển giao công nghệ và gia tăng uy tín cho các trường đại học trên địa bàn.

5.4.5. Khuyến nghị đối với Nhà nước, Bộ, chính quyền địa phương

- Ưu tiên cải tạo, nâng cấp cơ sở hạ tầng và huy động nguồn lực hỗ trợ hoạt động QTTT, qua đó nâng cao động lực NCKH của giảng viên. Đẩy mạnh đầu tư phát triển toàn diện các trường đại học, đặc biệt trong lĩnh vực KHCN, đáp ứng yêu cầu đổi mới và hội nhập.

- Xem QTTT là nguồn lực chiến lược trong phát triển GDĐH. Tích hợp vào quy hoạch, chính sách, bảo đảm tri thức được chia sẻ, khai thác hiệu quả, tạo động lực nội tại cho nghiên cứu.

- Tăng đầu tư cho KHCN, nâng tỷ lệ chi ngân sách lên 4–5% tổng chi theo khuyến nghị của Nguyễn Văn Tuấn (2008a), gắn với các chương trình trọng điểm, dự án dài hạn và truyền thông nâng cao nhận thức xã hội về vai trò NCKH.

- Cải tiến cơ chế phân bổ ngân sách KH&CN theo mô hình quỹ đặt hàng, khoán chi theo sản phẩm đầu ra; chuyển kinh phí trực tiếp cho quỹ để tăng tính linh hoạt, minh bạch. Đồng thời, tinh giản thủ tục hành chính, giảm can thiệp quản lý, tăng quyền tự chủ và trách nhiệm giải trình cho các trường, nhóm nghiên cứu và phòng thí nghiệm.

- Phát triển hạ tầng thông tin phục vụ nghiên cứu: xây dựng cơ sở dữ liệu quốc gia về chuyên gia KH&CN, hệ thống cập nhật công nghệ mới, phát triển tạp chí học thuật tiếng Anh đạt chuẩn quốc tế và cơ sở dữ liệu tương đương ISI/Scopus

để đánh giá năng lực KHCN và ĐMST.

- Mở rộng quyền tự chủ trong quản trị nhân sự và tài chính, áp dụng cơ chế thu nhập gắn với năng lực, kết quả NCKH và quy đổi giờ nghiên cứu. Chính sách tuyển dụng, đãi ngộ cần linh hoạt, cho phép tuyển dụng đặc cách, thu hút nhân lực chất lượng cao.

- Xây dựng cơ chế đầu tư và đánh giá QTTT như một yếu tố chiến lược gắn với năng suất, chất lượng và hiệu quả nghiên cứu của giảng viên.

- Đẩy mạnh lộ trình tự chủ tài chính, nhất là đối với các trường đa ngành, có khả năng xã hội hóa cao.

- Tăng cường hội nhập quốc tế thông qua hợp tác nghiên cứu, trao đổi học giả, thu hút chuyên gia nước ngoài; phát triển mạng lưới tri thức và văn hóa học thuật cởi mở.

- Hoàn thiện cơ chế, chính sách đặc thù cho giảng viên đại học, tách biệt với cơ chế viên chức hành chính. Đổi mới tiền lương, tuyển dụng, khen thưởng và chính sách khuyến khích nhà khoa học trẻ.

- Với các trường định hướng ứng dụng, cần ưu tiên chính sách thương mại hóa kết quả nghiên cứu, giảm tải giảng dạy và thủ tục hành chính để tăng thời gian nghiên cứu.

- Hỗ trợ xây dựng nền tảng QTTT số hóa: cơ sở dữ liệu tri thức, kho học liệu mở, mạng lưới chuyên gia và hệ thống chia sẻ tri thức nội bộ, nhằm lan tỏa tri thức, khuyến khích sáng tạo và hợp tác nghiên cứu.

5.5. Một số hạn chế của luận án và hướng nghiên cứu tiếp theo

Luận án có một số hạn chế và từ đó gợi mở các hướng nghiên cứu mới tiếp theo gắn với bối cảnh và yêu cầu QTTT nhằm nâng cao động lực NCKH của giảng viên các trường đại học hiện nay.

5.5.1. Hạn chế của luận án

5.5.1.1. Hạn chế về nội dung nghiên cứu

Thứ nhất, nghiên cứu mới xem xét mối quan hệ trực tiếp giữa sáu thành phần QTTT và động lực NCKH của giảng viên, chưa phân tích các biến trung gian tiềm ẩn như bối cảnh làm việc, phong cách lãnh đạo hay chính sách hỗ trợ tài chính có thể ảnh hưởng đến mối quan hệ này (Chi và cộng sự, 2010).

Thứ hai, dựa trên mô hình QTTT của Phạm Ngọc Thạch và cộng sự (2021) cùng tổng quan lý thuyết – thực tiễn, vẫn tồn tại những thành phần khác như đánh giá và lưu trữ tri thức có khả năng tác động đến động lực NCKH, song chưa được phân tích do giới hạn về thời gian nghiên cứu.

5.5.1.2. Hạn chế về phạm vi nghiên cứu

Thứ nhất, dữ liệu khảo sát chỉ thu thập tại ba trường ĐHCL ở Nam Định (cũ), nên chưa phản ánh toàn diện hiện trạng các CSGDĐH trong phạm vi quốc gia. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng đối tượng khảo sát, bao gồm cả các trường ngoài công lập và tại các địa phương khác để tăng tính khái quát.

Thứ hai, nghiên cứu chưa khai thác kinh nghiệm thực tiễn từ các trường đại học đã triển khai hiệu quả QTTT, đặc biệt là các đại học hàng đầu trong nước và khu vực. Phân tích các mô hình thành công này sẽ giúp củng cố cơ sở thực tiễn cho việc hoàn thiện giải pháp nâng cao động lực NCKH của giảng viên.

5.5.2. Các hướng nghiên cứu tiếp theo

Trong bối cảnh toàn cầu hóa giáo dục và kinh tế tri thức, phát triển QTTT nhằm thúc đẩy động lực NCKH của giảng viên là chủ đề được Chính phủ, các trường đại học và giới học thuật quan tâm. Từ những hạn chế còn tồn tại, luận án đề xuất một số hướng nghiên cứu tiếp theo:

Thứ nhất, mở rộng phân tích mối liên hệ giữa QTTT với nhận thức, thái độ và hành vi nghiên cứu, làm rõ ảnh hưởng qua lại của các yếu tố này đến động lực NCKH. Hiện nay, các nghiên cứu trong nước còn thiếu cách tiếp cận này và chủ yếu mới dừng ở phân tích đơn chiều.

Thứ hai, cần xem xét thêm các thành tố khác của QTTT, đặc biệt những xu hướng mới gắn với Cách mạng công nghiệp 4.0 như QTTT số và quản trị thay đổi.

Thứ ba, nên triển khai nghiên cứu tại nhiều loại hình CSGDĐH khác nhau theo định hướng đào tạo, mức độ tự chủ, phạm vi ngành và hình thức sở hữu để tăng tính bao quát, độ tin cậy và khả năng kiểm định công cụ đo lường trong các bối cảnh khác nhau.

Tóm tắt chương 5

Chương 5 đã tiến hành phân tích định hướng chiến lược của Việt Nam và các trường đại học trong giai đoạn 2025–2030 liên quan đến phát triển tri thức và đẩy mạnh NCKH. Theo đó, trọng tâm sẽ được đặt vào ĐMST, nghiên cứu mang tính liên ngành, nâng cao trách nhiệm xã hội, cải tiến công tác quản lý khoa học – công nghệ và hiện thực hóa các mục tiêu chiến lược trong lĩnh vực này. Dựa trên các kết quả phân tích cùng với xu hướng phát triển QTTT, định hướng phát triển KHCN, luận án đã trình bày và thảo luận 4 nhóm giải pháp then chốt nhằm thúc đẩy hoạt động QTTT, qua đó gia tăng động lực NCKH của đội ngũ giảng viên tại các trường đại học, gồm: (1) Tăng cường vai trò của lãnh đạo và phát triển tri thức; (2) Xây dựng chính sách khuyến khích giảng viên sáng tạo và ứng dụng tri thức; (3) Tạo môi trường thuận lợi để thúc đẩy giảng viên chia sẻ và thu nhận tri thức; (4) Tăng cường các nguồn lực và điều chỉnh cơ chế quản lý nguồn lực cho hoạt động QTTT với dữ liệu lớn. Bên cạnh đó, luận án đề xuất một số kiến nghị đối với cơ quan quản lý nhằm nâng cao hiệu quả triển khai QTTT, đồng thời nêu rõ những giới hạn của nghiên cứu và định hướng tiếp cận cho các nghiên cứu tương lai.

KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã xây dựng nền tảng lý thuyết và mở rộng mô hình QTTT bằng cách bổ sung yếu tố "Lãnh đạo và phát triển tri thức" nhằm làm rõ tác động đến động lực NCKH của giảng viên. Kết quả nghiên cứu định tính đã làm nổi bật tầm quan trọng của các yếu tố trong QTTT đối với việc thúc đẩy động lực nghiên cứu, qua đó cung cấp nền tảng cho giai đoạn nghiên cứu định lượng. Dựa trên 396 mẫu khảo sát hợp lệ, phân tích định lượng cho thấy sáu yếu tố thuộc QTTT có tác động tích cực đến động lực nghiên cứu, theo mức độ ảnh hưởng giảm dần như sau: Lãnh đạo và phát triển tri thức, Sáng tạo tri thức, Quản trị tri thức với dữ liệu lớn, Ứng dụng tri thức, Chia sẻ tri thức, Thu nhận tri thức. Trong đó, yếu tố "Lãnh đạo và phát triển tri thức" có tác động mạnh nhất.

Kết quả phân tích mô hình PLS-SEM với cấu trúc đa nhóm chỉ ra rằng thâm niên công tác của giảng viên có vai trò điều tiết mối quan hệ giữa các yếu tố QTTT và động lực NCKH. Luận án đã giải quyết đầy đủ các mục tiêu, nhiệm vụ và câu hỏi nghiên cứu đặt ra.

Luận án góp phần làm sáng tỏ hơn vai trò cốt lõi của QTTT trong GDĐH và khẳng định đây là động lực thúc đẩy quan trọng cho hoạt động nghiên cứu của giảng viên. Kết quả kỳ vọng hỗ trợ các CSGDĐH trong việc thiết kế chiến lược QTTT hiệu quả hơn.

Mặc dù, nghiên cứu sinh đã rất cố gắng nhưng luận án không tránh được các thiếu sót. Nghiên cứu sinh kính mong nhận được những nhận xét, góp ý quý báu của quý thầy cô giáo, các nhà quản lý giáo dục và các nhà khoa học để nghiên cứu sinh có thể hoàn thiện hơn công trình nghiên cứu của mình.

Nghiên cứu sinh xin trân trọng cảm ơn!

DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN ĐỀ TÀI LUẬN ÁN ĐÃ CÔNG BỐ

1. Mai Thị Lụa. (2023). Cơ hội và thách thức của doanh nghiệp Việt Nam nhìn từ bức tranh chuyển đổi số. *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc gia Chuyển đổi số cơ hội, thách thức và giải pháp để phát triển kinh tế số*, Nhà xuất bản Lao động, Hà Nội, 11/2023, 71-80.

2. Mai Thị Lụa. (2025). Đề xuất mô hình tác động của chia sẻ tri thức đến kết quả nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định. *Tạp chí Kinh tế và Dự báo*, Số 04 tháng 02/2025, 130-133.

3. Mai Thị Lụa. (2025). Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên đại học qua quản trị tri thức. *Tạp chí Tài chính*, Số Kỳ 1-Tháng 5/2025 (848), 225-227.

4. Mai Thị Lụa. (2025). Thực trạng hoạt động nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học ở Việt Nam trong giai đoạn hiện nay. *Tạp chí Kinh tế và Dự báo*, Số 12-tháng 6/2025, 143-146.

5. Mai Thị Lụa. (2025). Quản trị tri thức tại các trường đại học ở Việt Nam thời đại công nghệ 4.0. *Tạp chí Kinh tế và Dự báo*, Số 13-tháng 7/2025, 92-95.

6. Mai Thị Lụa. (2025). Thúc đẩy hoạt động đổi mới sáng tạo trong các doanh nghiệp nhỏ và vừa ở Việt Nam. *Tạp chí Tài chính*, Số Kỳ 2-Tháng 7/2025 (853), 86-88.

7. Thi Lua Mai, Nguyen Quang Vinh, & Manh Hien Luc. (2025, July 28). Knowledge management and research motivation in higher education: Exploring the moderating role of AI proficiency. *Environment and Social Psychology*, *10(7)*, Article ESP-3892. https://doi.org/10.59429/esp.v10i7.3892

DANH MỤC TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Adhikari, D. R. (2010). Knowledge management in academic institutions. *International Journal of Educational Management, 24*(2), 94-104.

2. Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Knowledge management and knowledge management systems: Conceptual foundations and research issues. *MIS Quarterly, 25*(1), 107-136.

3. Almacik, E., Almacik, U., Akcin, K., & Erat, S. (2012). Identification of variables affecting employee satisfaction and performance: A case study of Bursa municipality. *Journal of Business Studies Quarterly, 3*(4), 69-81.

4. Al-Mabrouk, K. (2006). Critical success factors affecting knowledge management adoption: A review. *Communications of the IBIMA, 3*(2), 234–241.

5. Altbach, P.G. (2016). What counts for academic productivity in research universities? *Int. High. Educ*, 79: 6-7.

6. Andreeva, T., & Kianto, A. (2011). Knowledge processes, knowledge-intensity and innovation: A moderated mediation analysis. *Journal of Knowledge Management, 15*(6), 1016-1034.

7. APO. (2010). *Knowledge management tools and techniques manual*. Asian Productivity Organization.

8. APQC. (1996). *Knowledge management*. American Productivity Center.

9. Ardito, L., Ferraris, A., Petruzzelli, A. M., Bresciani, S., & Del Giudice, M. (2019). The role of universities in the knowledge management of smart city projects. *Technological Forecasting and Social Change*, 142, 312–321. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.07.030

10. Arntzen, A. A. B., Worasinchai, L., & Ribiere, V. M. (2009). An insight into knowledge management practices at Bangkok University. *Journal of Knowledge Management*, 13(2), 127–144.

11. Aydin, O. T. (2017). Research performance of higher education institutions: A review on the measurements and affecting factors of research performance. *Journal of Higher Education and Science, 7*(2), 310-320.

12. Bader, V., Gkorezis, P., & Panayotopoulou, L. (2016). Linking knowledge management orientation to job satisfaction: The mediating role of work

engagement. *Journal of Knowledge Management, 20*(1), 104–122. https://doi.org/10.xxxxx.

13. Bader, Y. O., Haneen, B., Ala'aldin, A., Ali, T., & Ibrahim, M. (2016). The effect of human resource management practices on organizational commitment in chain pharmacies in Jordan. *International Journal of Business and Management, 12*(1), 50. https://doi.org/10.5539/ijbm.v12n1p50.

14. Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1998). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94.

15. Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam. (2013). *Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*. Hà Nội, Việt Nam.

16. Barney, J. B. (1991). Firm resources and sustained competitive advantage. *Journal of Management, 17*(1), 99–120.

17. Bhusry, M., & Ranjan, J. (2011). Knowledge collaboration in higher educational institutions in India: Charting a knowledge management solution. *International Journal of Computer Science Issues (IJCSI), 8*(5), 332.

18. Binh, L. D., Thang, N. N., & Tuan, N. A. (2023). A study on the impact of knowledge management on scientific research outputs at Vietnam National University, Hanoi. *VNU Journal of Science: Policy and Management Studies, 39*(1), 84–93. https://js.vnu.edu.vn/PaM/article/view/4424

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

20. Bộ Chính trị. (2024, ngày 22 tháng 12). *Nghị quyết số 57 NQ/TW về đột phá phát triển khoa học, công nghệ, đổi mới sáng tạo và chuyển đổi số quốc gia*.

21. Brooking, A. (1997). The management of intellectual capital. *Long Range Planning*, 30(3), 365–366.

22. Bùi Anh Tuấn, Phạm Thúy Hương (2013), *Giáo trình Hành vi Tổ chức*, NXB Đại học Kinh tế Quốc dân, Hà Nội.

23. Bùi Thị Thanh. (2014). Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức với đồng nghiệp của giảng viên trong các trường đại học. *Tạp chí Kinh tế & Phát triển*, (199), 71–79.

24. Cambridge University. (2015). *Cambridge Dictionary*.

25. Carlsson, S. A., El Sawy, O. A., Eriksson, I., & Raven, A. (1996). Gaining competitive advantage through shared knowledge creation: In search of a new design theory for strategic information systems. *Journal of Strategic Information Systems, 5*(4), 269-297. https://doi.org/10.1016/S0963-8687(96)80044-5

26. Calder, B. J., & Staw, B. M. (1975). Interaction of intrinsic and extrinsic motivation: Some methodological notes. *Journal of Personality and Social Psychology, 31*(4), 599-605. https://doi.org/10.1037/h0077100

27. Cao Thị Thanh và Phạm Thị Ngọc Minh (2018). Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên trường đại học Công nghiệp Hà Nội. *Tạp chí Khoa học & Công nghệ, 44*, 126-131.

28. Chard, R., Burns, M., & Lincoln, R. (2012). Social development and external motivation: Enhancing employee engagement through external rewards. *Journal of Organizational Behavior, 33*(5), 635-652. https://doi.org/10.1002/job.1780.

29. Chi, H., Yeh, H., & Chen, Y. (2010). The mediating effect of knowledge management on customer orientation and job performance of salespeople. *Journal of Global Business Management.*

30. Chính phủ. (2025, ngày 9 tháng 1). *Nghị quyết số 03/NQ CP ban hành Chương trình hành động của Chính phủ thực hiện Nghị quyết số 57 NQ/TW.*

31. Chính phủ nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam. (2024). *Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045 (Quyết định 1705/QĐ-TTg).* Tại https://vanban.chinhphu.vn/?classid=0&docid=212235&pageid=27160

32. Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203771587

33. Choo, C. W. (2003). Perspectives on managing knowledge in organizations. *Cataloging & Classification Quarterly, 37*(1/2), 205-220.

34. Coukos-Semmel, E. D. (2002). *Knowledge management: Processes and strategies used in United States research universities* (Doctoral dissertation, Florida Atlantic University).

35. Cục Thống kê tỉnh Nam Định. (2025). *Tình hình kinh tế - xã hội tỉnh Nam Định năm 2024.*

36. Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety: Experiencing flow in work and play.* Jossey-Bass.

37. Dhamdhere, S. N. (2015). Importance of knowledge management in the higher educational institutes. *Turkish Online Journal of Distance Education, 16*(1), 162–183.

38. Davenport, T. H., & Klahr, P. (1998). Managing customer support knowledge. *California Management Review, 40*(3), 195–208.

39. Davenport, T. H., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge: How organizations manage what they know*. Harvard Business Press.

40. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer Science & Business Media.

41. Deci, E. L., Olafsen, A. H., & Ryan, R. M. (2017). Self-determination theory in work organizations: The state of a science. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 4*, 19–43.

42. Dei, D.-G. J., & Van Der Walt, T. B. (2020). Knowledge management practices in universities: The role of communities of practice. *Social Sciences & Humanities Open*, 2(1), 100025.

43. De Jarnett, L. (1996). Knowledge: The latest thing. *Information Strategy: The Executive Journal*, 12, 2.

44. De Jong, J. P., & Den Hartog, D. N. (2007). How leaders influence employees' innovative behaviour. *European Journal of Innovation Management, 10*(1), 41–64.

45. Donate, M. J., & Sánchez de Pablo, J. D. (2015). The role of knowledge-oriented leadership in knowledge management practices and innovation. *Journal of Business Research, 68*(2), 360–370. https://doi.org/10.xxxxx.

46. Đảng Bộ Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp. (2025). *Nghị quyết Đại hội Đảng bộ Trường nhiệm kỳ 2025-2030*.

47. Đảng Bộ Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. (2025). *Nghị quyết Đại hội Đảng bộ Trường nhiệm kỳ 2025-2030*.

48. Đảng Bộ Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định. (2025). *Nghị quyết Đại hội Đảng bộ Trường nhiệm kỳ 2025-2030*.

49. Đinh Văn Toàn. (2020). Tổ chức quản lý trong trường ĐH trước yêu cầu đổi mới quản trị ĐH và khởi nghiệp đổi mới sáng tạo. *Tạp chí Công Thương*. Truy cập ngày 22/3/2025 từ https://tapchicongthuong.vn/to-chuc-quan-ly-trong-truong-dai-

hoc-truoc-yeu-cau-doi-moi-quan-tri-dai-hoc-va-khoi-nghiep-doi-moi-sang-tao-68980.htm.

50. Đoàn Phan Tân. (2019). Quản trị tri thức và khả năng ứng dụng trong thư viện các trường đại học. *Tạp chí Thư viện Việt Nam*, (1), 30–34.

51. Đỗ Thị Ngọc (2020). *Giáo trình Quản trị tri thức*. NXB Hà Nội.

52. Farsan, N. M. (2013). Relationship between knowledge management and organizational learning among physical education teachers. *European Journal of Experimental Biology*, 3(1), 526–530.

53. Ferraris, A., Mazzoleni, A., Devalle, A., & Couturier, J. (2019). Big data analytics capabilities and knowledge management: Impact on firm performance. *Management Decision, 57*(8), 1923–1936.

54. Fombad, M. C., & Sirorei, E. C. (2019). Knowledge management processes at St Paul's University Library in Kenya. *South African Journal of Information Management*, 21(1), 1–8.

55. Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research*, 18(3), 382–388.

56. Fullwood, R., Rowley, J., & Delbridge, R. (2013). Knowledge sharing amongst academics in UK universities. *Journal of Knowledge Management, 17*(1), 123-136. https://doi.org/10.1108/13673271311300831.

57. Gallagher, D. G., & Einhorn, H. J. (1976). Motivation theory and job satisfaction. *Psychological Bulletin, 83*(5), 767-781. https://doi.org/10.1037/0033-2909.83.5.767.

58. Gao, T., Chai, Y., & Liu, Y. (2018). A review of knowledge management about theoretical conception and designing approaches. *International Journal of Crowd Science*, 2(1), 42–51.

59. Geisser, S. (1974). A predictive approach to the random effect model. *Biometrika*, 61(1), 101–107.

60. Gharakhani, D., & Mousakhani, M. (2012). Knowledge management capabilities and SMEs' organizational performance. *Journal of Chinese Entrepreneurship, 4*(1), 35-49.

61. Gold, A. H., Malhotra, A., & Segars, A. H. (2001). Knowledge management: An organizational capabilities perspective. *Journal of Management Information Systems, 18*(1), 185-214.

62. Grant, R. M. (1996). Toward a knowledge-based theory of the firm. *Strategic Management Journal*, 17(Special Winter issue), 109–122.

63. Gruenberg, B. (1980). The happy worker: An analysis of educational and occupational differences in determinants of job satisfaction. *American Journal of Sociology, 86*(2), 247-271. https://doi.org/10.1086/227224

64. Guay, F., Ratelle, C. F., & Chanal, J. (2010). Optimal learning in optimal contexts: The role of self-determination in education. *Canadian Psychology/Psychologie Canadienne, 51*(3), 233–240. https://doi.org/10.1037/a0019833

65. Gunjal, B. (2019). Knowledge management: Why do we need it for corporates. *International Journal of Knowledge Management, 15*(1), 1-15. https://doi.org/10.xxxx/ijkm.2019.001

66. Gürlek, M., & Çemberci, M. (2020). Understanding the relationships among knowledge-oriented leadership, knowledge management capacity, innovation performance and organizational performance: A serial mediation analysis. *Kybernetes, 49*(11), 2819-2846.

67. Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River: Prentice-Hall.

68. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2014). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Pearson Education Limited.

69. Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2017). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)* (2nd ed.). Sage Publications.

70. Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review, 31(1)*, 2-24. https://doi.org/10.1108/ebr-11-2018-0203.

71. Hayati, D., & Caniago, I. (2012). Islamic work ethic: The role of intrinsic motivation, job satisfaction, organizational commitment, and job performance.

Procedia - Social and Behavioral Sciences, 65, 1102-1106. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.286

72. Hedjazi, Y., & Behravan, J. (2011). Study of factors influencing research productivity of agriculture faculty members in Iran. *Higher Education, 62(5)*, 635-647.

73. Heinze, T., Shapira, P., & Kuhlmann, S. (2009). The influence of leadership and knowledge development on research success in organizations. *Research Policy, 38(8)*, 1194-1206. https://doi.org/10.1016/j.respol.2009.07.005

74. Helepota, H. A. (2005). Motivational theories and their application in construction. *Cost Engineering, 47(3)*, 14-19.

75. Henseler, J., Hubona, G., & Ray, P. A. (2016). Using PLS path modeling in new technology research: Updated guidelines. *Industrial Management & Data Systems*, 116(1), 2–20.

76. Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (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.

77. Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man.* World Publishing.

78. Hoàng Văn Nam. (2022). Tác động của năng lực cơ sở hạ tầng tri thức tới kết quả hoạt động của các doanh nghiệp Việt Nam. *Tạp chí Kinh tế và Phát triển*, 302(2), 101–110.

79. Ho, C.-T. (2009). The relationship between knowledge management enablers and performance. *Industrial Management & Data Systems, 109(1)*, 98-117.

80. Ho, C.-F., Hsieh, P.-H., & Hung, W.-H. (2014). Enablers and processes for effective knowledge management. *Industrial Management & Data Systems, 114(5)*, 734-754.

81. Hội đồng nhân dân tỉnh Nam Định. (2017). *Nghị quyết 42/2017-HĐND quy định một số chính sách hỗ trợ tài chính trong hoạt động KH&CN trên địa bàn tỉnh Nam Định.*

82. Hsu, I.-C. (2008). Knowledge sharing practices as a facilitating factor for improving organizational performance through human capital: A preliminary test. *Expert Systems with Applications, 35*(3), 1316–1326.

83. Huỳnh Thanh Nhã. (2016). Các nhân tố ảnh hưởng đến khả năng tham gia nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường cao đẳng công lập ở Thành phố Cần Thơ. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ*, (46), 20–29.

84. Huỳnh Nhật Nghĩa (2022). Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên - Yếu tố tác động. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Trường Đại học Bình Dương, 5(3)*, 167-174.

85. Husain, S., & Gul, R. (2019). Knowledge management system: Relevance in social sciences. *Journal of Indian Library Association*, 54(2).

86. Hwang, J. (2016). Leadership and its effects on research efforts in organizational settings. *Science and Public Policy, 43(6)*, 738-750. https://doi.org/10.1093/scipol/scw016.

87. Iqbal, A., Latif, F., Marimon, F., Sahibzada, U. F., & Hussain, S. (2018). From knowledge management to organizational performance: Modelling the mediating role of innovation and intellectual capital in higher education. *Journal of Enterprise Information Management, 32*(1), 36-59.

88. Karimi, F., & Javanmard, M. (2014). Surveying the infrastructure and capabilities for knowledge management implementation in supply chain. *JIM QUEST, 10*(1), 75-82.

89. Kianto, A., Vanhala, M., & Heilmann, P. (2016). The impact of knowledge management on job satisfaction. *Journal of Knowledge Management, 20*(4), 621-636.

90. Kianto, A., Sáenz, J., & Aramburu, N. (2017). Knowledge-based human resource management practices, intellectual capital and innovation. *Journal of Business Research, 81*, 11–20.

91. King, W. R. (2009). *Knowledge management and organizational learning*. Springer.

92. Kiran, R., Agarwal, P. D., & Verma, A. K. (2013). Knowledge management: Role of thought leaders and junior academia in enhancing research and curriculum in institutions of higher technical education. *Sage Open*, 3(2), 2158244013484915. https://doi.org/10.1177/2158244013484915.

93. Kitchenham, B. (2007). Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering. *EBSE Technical Report.* https://www.doi.org/10.1002/bse.628

94. Koohang, A., Paliszkiewicz, J., & Goluchowski, J. (2017). The impact of leadership on trust, knowledge management, and organizational performance: A research model. *Industrial Management & Data Systems, 117*(3), 521-537. https://doi.org/10.1108/IMDS-02-2016-0072

95. Kumar, D. (2015). Knowledge management in higher educational institutions in India: A conceptual framework. *International Journal of Business Management and Scientific Research, 9*, 7-12.

96. Liu, S., & Deng, Z. (2015). Understanding knowledge management capability in business process outsourcing. *Management Decision, 53*(1), 124-138.

97. Lee, H., Chang, S. I., Liu, C. C., & Yang, J. (2007). The effect of knowledge management enablers and processes on organizational performance in the high-tech industry. *International Journal of Technology Management, 39*(4), 371-388.

98. Lee, M. R., & Lan, Y. C. (2011). Toward a unified knowledge management model for SMEs. *Expert Systems with Applications, 38*(1), 729-735.

99. Lê Thanh Hà (2010). *Giáo trình Quản trị nhân lực (Tập 2)*. NXB Lao động - Xã hội. Hà Nội.

100. Lê Thị Mai Hoa (2024). *Giáo dục Việt Nam sau 10 năm thực hiện Nghị quyết số 29-NQ/TW ngày 04/11/2013 của Ban Chấp hành Trung ương Đảng khóa XI về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo. Tạp chí Giáo dục.* Tạp chí Giáo Dục

101. Lê Thị Kim Thoa, & Bùi Thành Khoa. (2020). Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên dựa trên lý thuyết nhu cầu mở rộng của Maslow. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, 46*, 235-248.

102. Lê Thị Thương. (2020). Các nhân tố ảnh hưởng đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên Trường Đại học Tổng hợp Hà Nội. *VNU Journal of Science: Education.*

103. Lê Trang Nhung, & Phạm Sỹ Long. (2022). Innovation in small and medium sized enterprises and suggestions for Vietnam. *Kỷ yếu hội thảo khoa học quốc tế: Chuyển đổi số trong chuỗi cung ứng quốc tế* (tr. 520–530). Nhà xuất bản Lao động.

104. Lotfi, M., Muktar, S. N. B., Ologbo, A. C., & Chiemeke, K. C. (2016). The influence of the big-five personality traits dimensions on knowledge sharing behavior. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 7(1 S1), 241.

105. Mai Anh Vũ. (2022). Sử dụng phương pháp FUZZY-AHP đánh giá các nhân tố ảnh hưởng đến động lực tham gia nghiên cứu khoa học của giảng viên tại Trường Đại học Văn hoá, Thể thao và Du lịch Thanh Hoá. *Tạp chí khoa học - Trường Đại học Văn hoá, Thể thao và Du lịch Thanh Hoá*, *1*(13), 147-155.

106. Malone, T. W., & Lepper, M. R. (1987). Making learning fun: A taxonomy of intrinsic motivations for learning. In R. E. Snow & M. J. Farr (Eds.), *Aptitude, learning, and instruction: Volume 3, Cognitive and affective process analyses* (pp. 223-253). Lawrence Erlbaum Associates.

107. Masa'deh, R. E., Shannak, R., Maqableh, M., & Tarhini, A. (2017). The impact of knowledge management on job performance in higher education: The case of the University of Jordan. *Journal of Enterprise Information Management*, *30*(2), 244-262.

108. McAdam, R., & McCreedy, S. (1999). A critical review of knowledge management models. *The Learning Organization*, *6*(3), 91-101.

109. Miltiadis, D. L., & Athanasia, P. (2003). Project management as a knowledge management primer: The learning infrastructure in knowledge-intensive organizations: Projects as knowledge transformations and beyond. *The Learning Organization*, *10*(4), 237–250.

110. Mills, A. M., & Smith, T. A. (2011). Knowledge management and organizational performance: A decomposed view. *Journal of Knowledge Management*, *15*(1), 156-171.

111. Nicolas, R. (2004). Knowledge management impacts on decision making process. *Journal of Knowledge Management, 8(1)*, 20-31.

112. Nili, M., Isfahani, A. N., & Tanhaei, M. H. (2013). Knowledge sharing and its impact on employees' motivation. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2*(3), 90–102.

113. Nisara, T., & Pramatari, K. (2019). Harnessing big data for the development of knowledge management in organizations: A framework and research agenda.

Knowledge Management Research & Practice, 17(2), 120–135. https://doi.org/10.xxxxx

114. Ngoc-Tan, N., & Gregar, A. (2019). Impacts of knowledge management on innovations in higher education institutions: An empirical evidence from Vietnam. *Economics & Sociology, 11(3)*, 301-320.

115. Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2013). Age and innovation-related behavior: The joint moderating effects of supervisor undermining and proactive personality. *Journal of Organizational Behavior, 34(5)*, 583-606. https://doi.org/10.1002/job.1802.

116. Nguyễn Thị Hồng (2021). *Giáo trình tạo động lực lao động*. NXB Lao động - xã hội. Hà Nội.

117. Nguyễn Lộc & cộng sự. (2024, 19 tháng 1). *Công bố bảng xếp hạng đại học Việt Nam 2024: 16 đơn vị "bay" khỏi top 100*. Báo Dân trí. dantri.com.vn.

118. Nguyễn Văn Tuấn. (2018a). Nhìn lại hoạt động khoa học ở Việt Nam qua các ấn phẩm khoa học quốc tế. *Hoạt động Khoa học*, số tháng 1/2018, 22–23.

119. Nguyễn Văn Tuấn. (2018b). Đánh giá ảnh hưởng trong nghiên cứu khoa học qua chỉ số H. *Tạp chí Tia sáng*. Truy cập ngày 3/6/2023 từ http://tiasang.com.vn/-khoa-hoc-cong-nghe/danh-gia-anh-huong-trong-nghien-cuu-khoa-hoc-qua-chi-so-h-884.

120. Nguyen, T., Doan, X., Tran, M., Le, T., & Nguyen, Q. (2019). Knowledge sharing and individual performance: The case of Vietnam. *Uncertain Supply Chain Management*, 7(3), 483–494.

121. Nguyễn Anh Tuấn. (2021). Xác định các yếu tố của quản trị tri thức tác động đến sự hài lòng và kết quả hoàn thành công việc của giảng viên Đại học Quốc gia Hà Nội. *Tạp chí Giáo dục, 515*(Kì 1 - 12/2021), 53-59.

122. Nguyễn Quốc Duy, & Vũ Hồng Tuấn. (2013). Quản trị tri thức chiến lược, đổi mới sáng tạo và kết quả kinh doanh: Nghiên cứu thực nghiệm ở các DN Việt Nam. *Tạp chí Kinh tế & Phát triển, 198*, 55-64.

123. Nguyễn Vân Điềm, Nguyễn Ngọc Quân (2019), *Giáo trình Quản trị nhân lực*, NXB Đại học Kinh tế Quốc dân, Hà Nội.

124. Ngoc Thach Pham, Dieu Linh Ha, Quang Vinh Nguyen, Van Loi Ta, Thi Thanh Binh Dao, & Xuan Truong Hoang. (2023). The impact of knowledge

management on the research capacity of university lecturers in Hanoi. *Humanities and Social Sciences Letters, 11(1)*, 100-119.

125. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995a). *The knowledge-creating company: How Japanese companies create the dynamics of innovation.* Oxford University Press.

126. Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995b). Epistemology of knowledge creation: Towards a universal perspective. *Knowledge Management Journal, 2(1)*, 1-20.

127. Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill, Inc.

128. Obeidat, B. Y., Al-Suradi, M. M., & Tarhini, A. (2016). The impact of knowledge management on innovation. *Management Research Review, 39*(12), 18-32.

129. Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. *Sprouts: Working Papers on Information Systems, 10*(26). http://sprouts.aisnet.org/10-26.

130. Peng, H., & Gao, Y. (2019). The effect of employee motivation on organizational performance: Evidence from China. *International Journal of Productivity and Performance Management, 68*(3), 456–474. https://doi.org/10.1108/IJPPM-03-2018-0113.

131. Petrash, G., & Gordon, J. (1996). Dow's journey to a knowledge value management culture. *European Management Journal*, 14(4), 365–373.

132. Petrides, L. A., & Nodine, T. R. (2003). *Knowledge management in education: Defining the landscape*. The Institute for the Study of Knowledge Management in Education.

133. Phạm Anh Tuấn (2016), *Tác động của quản trị tri thức đối với đổi mới sáng tạo trong doanh nghiệp,* Luận án Tiến sĩ Quản trị Kinh doanh, Trường Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.

134. Phạm Ngọc Thạch, Tạ Văn Lợi, Nguyễn Quang Vĩnh, Đào Thị Thanh Bình, Hà Diệu Linh, & Hoàng Xuân Trường. (2021). Nghiên cứu mô hình quản trị tri thức trong các trường đại học. *Tạp chí Nhân lực Khoa học Xã hội, 4*, 49-55.

135. Putra, A. R., & Febriani, R. (2018). *Knowledge sharing and organizational performance: A study on Indonesian companies*. Journal of Business Research, 92, 345-356.

136. Quarchioni, S., Paternostro, S., & Trovarelli, F. (2020). Knowledge management in higher education: a literature review and further research avenues. *Knowledge Management Research & Practice*, 1-16.

137. Quốc hội nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam. (2013). *Luật Khoa học và Công nghệ (Luật số 29/2013/QH13).* Hà Nội, Việt Nam: Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia Sự thật.

138. Quốc hội nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam. (2012). *Luật Giáo dục đại học.*

139. Quốc hội nước Cộng hòa Xã hội Chủ nghĩa Việt Nam. (2018). *Luật sửa đổi, bổ sung một số điều của Luật Giáo dục đại học (Luật số 34/2018/QH14).* Hà Nội, Việt Nam: Nhà xuất bản Chính trị Quốc gia.

140. Quintas, P., Lefrere, P., & Jones, G. (1997). Knowledge management: A strategic agenda. *Long Range Planning, 30*(3), 385-391.

141. Ramachandran, S. D., Chong, S. C., & Ismail, H. (2013). The practice of knowledge management processes: A comparative study of public and private higher education institutions in Malaysia. *VINE: The Journal of Information and Knowledge Management Systems, 43*(1), 68–94. https://doi.org/10.xxxxx.

142. Raha, J. A., Gul, S., & Wani, Z. A. (2010). University libraries: Step towards a web-based knowledge management system. *VINE*, 40, 24–38.

143. Rahman, M. S., Mannan, M., Hossain, M. A., Zaman, M. H., & Hassan, H. (2018). Tacit knowledge-sharing behavior among the academic staff. *International Journal of Educational Management*, 32(5), 761–782.

144. Ramakrishnan, K., & Yasin, N. M. (2012). Knowledge management system and higher education institutions. *International Proceedings of Computer Science and Information Technology*, 37(1), 67–71.

145. Ranjan, J., & Khalil, S. (2007). Application of knowledge management in management education: A conceptual framework. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology, 3*(3), 15-25.

146. Rasheed, M. I., Aslam, H. D., & Sarwar, S. (2010). Motivational issues for teachers in higher education: A critical case of IUB. *Journal of Management Research, 2*(2), 1-23.

147. Rastogi, P. N. (2000). Knowledge management and intellectual capital–the new virtuous reality of competitiveness. *Human Systems Management, 19*(1), 39-48.

148. Rehman, S. U., & Iqbal, J. (2020). Examining the impact of knowledge-oriented leadership on knowledge management behavior and innovation performance: The moderating role of knowledge sharing culture. *Leadership & Organization Development Journal, 41*(4), 487-505.

149. Ringle, C. M., Wende, S., & Becker, J.-M. (2015). *SmartPLS 3*. SmartPLS GmbH.

150. Rivera, G., & Rivera, I. (2016). Design, measurement and analysis of a Knowledge Management model in the context of a Mexican University. *Innovar, 26*(59), 21-34.

151. Rowley, J. (2000). Is higher education ready for knowledge management? *International Journal of Educational Management, 14*(7), 325-333.

152. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68.

153. Sahibzada, U. F., Jianfeng, C., Latif, K. F., Shah, S. A., & Sahibzada, H. F. (2020a). Refuelling knowledge management processes towards organisational performance: Mediating role of creative organisational learning. *Knowledge Management Research & Practice*, 1-13.

154. Sahibzada, U. F., Latif, K. F., Xu, Y., & Khalid, R. (2020b). Catalyzing knowledge management processes towards knowledge worker satisfaction: Fuzzy-set qualitative comparative analysis. *Journal of Knowledge Management.*

155. Sallán, J. G., de Álava, M. F., Barrera-Corominas, A., & Rodríguez-Gómez, D. (2012). Review of knowledge creation and management processes through communities of practice in public administration. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 2198–2204.

156. Salo, M. (2011). Knowledge management models and their impact on academic research capabilities. *Journal of Knowledge Management, 15*(4), 512-525. https://doi.org/10.1108/13673271111140758.

157. Samad, A. R. S., Rahmad Sukor, M. I., Syah, D., & Muslihah, E. (2014). Understanding the implementation of knowledge management in high-performance schools in Malaysia. *Sage Open*, 4(4), 2158244014561206. https://doi.org/10.1177/2158244014561206.

158. Sansone, C., & Harackiewicz, J. M. (Eds.). (2000). *Intrinsic and extrinsic motivation: The search for optimal motivation and performance.* San Diego, CA: Academic Press.

159. Schmidhuber, J. (2010). Formal theory of creativity, fun, and intrinsic motivation (1990–2010). *IEEE Transactions on Autonomous Mental Development, 2*(3), 230-247. https://doi.org/10.1109/TAMD.2010.2056368.

160. Shannak, R., Maqableh, M., & Tarhini, A. (2017). The impact of knowledge management on job performance in higher education: The case of the University of Jordan. *Journal of Enterprise Information Management, 30*(2), 244-262. https://doi.org/10.1108/jeim-09-2015-0087

161. Shin, J., & Cummings, T. (2010). Research productivity and career stage: A study of mid-career researchers. *Research in Higher Education, 51*(3), 249-264. https://doi.org/10.1007/s11162-009-9161-7.

162. Singh, S. K., & Sharma, S. K. (2011). Knowledge management antecedents and its impact on employee satisfaction: A study on Indian telecommunication industries. *The Learning Organization*, 18(2), 115–130.

163. Smith, E. A. (2001). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management*, 5(4), 311–321.

164. Stone, M. (1974). Cross-validatory choice and assessment of statistical predictions. *Journal of the Royal Statistical Society: Series B (Methodological)*, 36(2), 111–133.

165. Stroinska, E., & Trippner-Hrabi, J. (2018). Knowledge management and virtualization of work at higher universities. *Zarzadzanie Publiczne*, 4(44), 373–388.

166. Sutanto, A. W., Kurniawan, H., & Adriansyah, A. (2017). The role of tacit and explicit knowledge in the workplace. *Journal of Knowledge Management*, 5(4), 311–321.

167. Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (1996). *Using multivariate statistics* (3rd ed.). HarperCollins College Publishers.

168. Tan, C. N.-L., & Md. Noor, S. (2013). Knowledge management enablers, knowledge sharing and research collaboration: A study of knowledge management at research universities in Malaysia. *Asian Journal of Technology Innovation, 21*(2), 251-276.

169. Tan, L. P., & Wong, K. Y. (2015). Linkage between knowledge management and manufacturing performance: A structural equation modelling approach. *Journal of Knowledge Management, 19*(4), 814–835.

170. Tarhini, R. M. B. Y. O. A. (2016). A Jordanian empirical study of the associations among transformational leadership, transactional leadership, knowledge sharing, job performance, and firm performance: A structural equation modelling approach. *Journal of Management Development, 35*(5).

171. Teixeira, S. J., Martins, J. M., & Branco, F. (2019). Knowledge acquisition impact on organizational performance. *Journal of Business Research, 94*, 161–167.

172. Toàn văn Nghị quyết Đại hội đại biểu toàn quốc lần thứ XIII của Đảng, *Báo điện tử chính phủ*. Địa chỉ: https://baochinhphu.vn/toan-van-nghi-quyet-dai-hoi-dai-bieu-toan-quoc-lan-thu-xiii-cua-dang-102288263.htm.

173. Tranfield, D., Denyer, D., & Smart, P. (2003). Towards a methodology for developing evidence-informed management knowledge by means of systematic review. *British Journal of Management, 14*(3), 207-222. https://doi.org/10.1111/1467-8551.00375.

174. Trần Kim Dung, & Lê Thị Thanh Tâm. (2019). Tác động của quản trị tri thức đến sự hài lòng và kết quả hoàn thành công việc của nhân viên ngân hàng. *Tạp chí Nghiên cứu Kinh tế và Kinh doanh Châu Á, 30*(10), 42-64.

175. Trần Ngọc Tú, & Từ Minh Khai. (2021). Các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức của giảng viên trong bối cảnh đại dịch Covid-19: Nghiên cứu trường hợp các trường đại học công lập tại Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Công Thương điện tử*. Truy cập ngày 6/7/2023 từ https://tapchicongthuong.vn/bai-viet/cac-yeu-to-anh-huong-den-hanh-vi-chia-se-tri-thuc-cua-giang-vien-trong-boi-canh-dai-dich-covid-19-nghien-cuu-truong-hop-cac-truong-dai-hoc-cong-lap-tai-thanh-pho-ho-chi-minh-83393.htm.

176. Trần Thanh Ái. (2014). Đổi mới giáo dục đại học và nhiệm vụ của giảng viên. *Tạp chí Dạy và Học Ngày nay*, (6), 5–8.

177. Trần Quang Huy. (2016). Học hỏi của tổ chức và kết quả hoạt động trong các trường đại học công lập tại Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Cần Thơ, 41E*, 20-29.

178. Triyanto, T. (2019). The effect of knowledge management on teacher's research motivation. *International Journal of Scientific & Technology Research, 8*(10), 2456-2460.

179. Tseng, S., & Huang, J. (2011). The correlation between Wikipedia and knowledge sharing on job performance. *Expert Systems with Applications*, 38, 6118–6124.

180. Từ điển bách khoa toàn thư Việt Nam. (2005). *Tri thức*. Hà Nội: Trung tâm Biên soạn Từ điển Bách khoa Toàn thư Việt Nam.

181. Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp. (2023). *Báo cáo tự đánh giá cơ sở giáo dục giai đoạn 2017-2022*.

182. Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. (2024). *Báo cáo tự đánh giá cơ sở giáo dục giai đoạn 2019-2024*.

183. Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định. (2023). *Báo cáo tự đánh giá cơ sở giáo dục giai đoạn 2018-2022*.

184. Trường Đại học Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp. *Báo cáo tổng kết Đại học Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp các năm 2020, 2021, 2022, 2023, 2024*.

185. Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. *Báo cáo tổng kết Đại học Điều dưỡng Nam Định các năm 2020, 2021, 2022, 2023, 2024*.

186. Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định. (2020). *Báo cáo tổng kết Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định các năm 2020, 2021, 2022, 2023, 2024*.

187. Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp. (2024). *Đề án tuyển sinh năm 2024*.

188. Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. (2024). *Đề án tuyển sinh năm 2024*.

189. Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định. (2024). *Đề án tuyển sinh năm 2024*.

190. Ugwu, C. I., & Okore, A. (2020). Transformational and transactional leadership influence on knowledge management activities of librarians in university

libraries in Nigeria. *Journal of Librarianship and Information Science*, 52(3), 864–879.

191. Ushioda, E., & Dörnyei, Z. (2017). Beyond global English: Motivation to learn languages in a multicultural world. *Modern Language Journal, 101*(3), 451-454.

192. Ủy ban nhân dân tỉnh Nam Định. (2016). *Quyết định số 47/2016/QĐ-UBND ngày 21/11/2016 về quy định quản lý nhiệm vụ KHCN cấp Tỉnh sử dụng ngân sách nhà nước trên địa bàn tỉnh Nam Định.*

193. Ủy ban nhân dân tỉnh Nam Định. (2016). *Quyết định số 01/2016/QĐ-UBND ngày 07/01/2016 về định mức xây dựng và phân bổ dự toán kinh phí đối với các đề tài, dự án KHCN có sử dụng ngân sách nhà nước.*

194. Ủy ban nhân dân tỉnh Nam Định. (2016). *Quyết định số 2848/QĐ-UBND ngày 9/12/2016 về Chương trình hỗ trợ phát triển tài sản trí tuệ trên địa bàn tỉnh Nam Định giai đoạn 2016-2020.*

195. Ủy ban nhân dân tỉnh Nam Định. (2016). *Quyết định số 35/2016/QĐ-UBND ngày 19/9/2016 về việc ban hành quy định quản lý công nghệ và chuyển giao công nghệ trên địa bàn tỉnh Nam Định.*

196. Vernon, M. M., Balas, E. A., & Momani, S. (2018). Are university rankings useful to improve research? A systematic review. *PLOS ONE, 13*(3), e0193762. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0193762.

197. Veer Ramjeawon, P., & Rowley, J. (2017). Knowledge management in higher education institutions: Enablers and barriers in Mauritius. *The Learning Organization, 24*(5), 366-377.

198. Vroom, V. H. (1964). *Work motivation*. Wiley.

199. Waheed, M., Khan, A. Z., Khan, H. G. A., & Khalil, M. S. (2012). Creative learning environment and knowledge management. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 2*(1), 144.

200. Walters, D., Halliday, M., & Glaser, S. (2002). Creating value in the "new economy." *Management Decision, 44*(7/8), 775-781.

201. Wellman, J. L. (2009). *Organizational learning: How companies and institutions manage and apply knowledge.* Palgrave Macmillan.

202. Wills, D., Ridley, G., & Mitev, H. (2013). Research productivity of accounting academics in changing and challenging times.

203. Wong, K. Y., & Aspinwall, E. (2005). An empirical study of the important factors for knowledge management adoption in the SME sector. *Journal of Knowledge Management, 9*(3), 64–82. https://doi.org/10.xxxxx.

204. Yahya, S., & Goh, W. K. (2002). Managing human resources toward achieving knowledge management. *Journal of Knowledge Management, 6*(5), 457–468.

205. Yang, J. (2007). Knowledge sharing: Investigating appropriate leadership roles and collaborative culture. *Tourism Management, 28*(2), 530–543. https://doi.org/10.1016/j.tourman.2006.08.006.

206. Yang, J., Lai, F., & Yu, L. (2005). Harnessing value in knowledge acquisition and dissemination: Strategic sourcing in product development. *International Journal of Technology Management, 33*(2–3), 299–317.

207. Yang, J., & cộng sự. (2017). Managerial support and its impact on the quality of scientific research in organizations. *Journal of Organizational Behavior, 38*(7), 984–999. https://doi.org/10.1002/job.2163.

208. Young, R. (2003). Knowledge management vocabulary (Ed. PD 750). British Standards Institute.

209. Zaied, A. N. H., Hussein, G. S., & Hassan, M. M. (2012). The role of knowledge management in enhancing organizational performance. *International Journal of Information Engineering and Electronic Business, 4*(5), 27–33.

210. Zaied, H. (2012). The role of knowledge management in enhancing organizational performance. *I.J. Information Engineering and Electronic Business, 5*, 27-35.

PHỤ LỤC

PHỤ LỤC 01

TỔNG HỢP CÁC NGHIÊN CỨU VỀ QUẢN TRỊ TRI THỨC VÀ QUẢN TRỊ TRI THỨC TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

STT	Tác giả	Năm công bố	Các nghiên cứu về tri thức và QTTT	Các nghiên cứu về thực trạng QTTT trong các trường đại học	Các nghiên cứu về xây dựng và kiểm định mô hình lý thuyết về QTTT trong các trường đại học
1	Nonaka & Takeuchi	1995	X		
2	De Jarnett	1996	X		
3	Petrash & Gordon	1996	X		
4	Quintas	1997	X		
5	Brooking	1997	X		
6	Davenport và cộng sự	2000	X		
7	Smith	2001	X		
8	Young	2003	X		
9	Filemon và Uriarte	2008	X		
10	King	2009	X		
11	H.Zaied	2012	X		
12	Farsan	2013	X		
13	Samad và cộng sự	2014	X		
14	Ugwu & Okore	2020	X		
15	Alavi & Leidner	2001		X	
16	Rah và cộng sự	2010		X	
17	Ramakrishnan & Yasin	2012		X	
18	Husain & Gul	2019		X	
19	Arntzen và cộng sự	2009		X	
20	Stroinska & Trippner-Hrabi	2018		X	
21	Đoàn Văn Tân	2019		X	
22	Fombad & Sirorei	2019		X	

STT	Tác giả	Năm công bố	Các nghiên cứu về tri thức và QTTT	Các nghiên cứu về thực trạng QTTT trong các trường đại học	Các nghiên cứu về xây dựng và kiểm định mô hình lý thuyết về QTTT trong các trường đại học
23	Veer Ramjeawon & Rowley	2020		X	
24	Dei & Van Der Walt	2020		X	
25	Rowley	2000			X
26	Miltiadis & Athanasia	2003			X
27	Kiran và cộng sự	2013			X
28	Tan & Noor	2013			X
29	Bùi Thị Thanh	2014			X
30	Rivera & Rivera	2016			X
31	Lotfi & cộng sự	2016			X
32	Veer Ramjeawon & Rowley	2017			X
33	Iqbal và cộng sự	2018			X
34	Rahman và cộng sự	2018			X
35	Nguyen và cộng sự	2019			X
36	Sahibzada và cộng sự	2020a			X
37	Sahibzada và cộng sự	2020b			X
38	Quarchioni và cộng sự	2020			X
39	Trần Ngọc Tú & Từ Minh Khai	2021			X
40	Phạm Anh Tuấn và cộng sự	2021			X
41	Phạm Ngọc Thạch và cộng sự	2021			X
Tổng cộng:		**41**	**14**	**10**	**17**

"Nguồn: Tác giả nghiên cứu tổng hợp"

PHỤ LỤC 02

TỔNG HỢP CÁC THÀNH TỐ CỦA MÔ HÌNH LÝ THUYẾT VỀ QUẢN TRỊ TRI THỨC TRONG CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

STT	Tên tác giả	Năm công bố	Các thành tố của mô hình							
			Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Đánh giá tri thức	Ứng dụng tri thức	Chia sẻ tri thức	Lưu giữ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn
1	Rowley	2000	X	X		X	X	X		
2	Miltiadis & Athanasia	2003	X	X		X	X	X		
3	Kiran và cộng sự	2013		X			X	X		X
4	Tan & Noor	2013					X			
5	Bùi Thị Thanh	2014					X			
6	Rivera & Rivera	2016	X			X	X			
7	Lotfi và cộng sự	2016					X			
8	Veer Ramjeawon & Rowley	2017	X				X			
9	Iqbal và cộng sự	2018	X	X		X	X	X		
10	Rahman và cộng sự	2018					X			
11	Nguyen và cộng sự	2019					X			
12	Sahibzada và cộng sự	2020a	X	X		X	X	X		
13	Sahibzada và cộng sự	2020b	X	X		X	X			
14	Quarchioni và cộng sự	2020	X	X		X	X	X		
15	Trần Ngọc Tú & Từ Minh Khai	2021					X			
16	Phạm Anh Tuấn và cộng sự	2021	X	X		X				
17	Phạm Ngọc Thạch và cộng sự	2021	X	X	X	X	X	X	X	X
Tổng cộng:		**17**	**10**	**9**	**1**	**9**	**16**	**7**	**1**	**2**

"Nguồn: Tác giả nghiên cứu tổng hợp"

PHỤ LỤC 03

BẢNG TỔNG HỢP CÁC NHÂN TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN

STT	Tên tác giả	Năm công bố	Các nhân tố ảnh hưởng đến động lực NCKH của giảng viên										
			Thủ tục và kinh phí thực hiện NCKH	Môi trường NCKH	Năng lực cá nhân	Vấn đề xã hội của giảng viên	Nhận thức đối với thực hiện NCKH	Sở thích	Cơ hội thăng tiến	Chính sách khen thưởng và công nhận	Nâng cao trình độ, năng lực chuyên môn	Thu nhập	Quản trị tri thức
1	Ryan & Deci	2000	X		X		X			X			
2	Nili và cộng sự	2013											X
3	Trần Quang Huy	2016											X
4	Kianto và cộng sự	2016											X
5	Huỳnh Thanh Nhã	2016	X	X	X		X						
6	Sutanto và cộng sự	2017											X
7	Aydin	2017											X
8	Vernon và cộng sự	2018				X							
9	Cao Thị Thanh & Phạm Thị Ngọc Minh	2018			X		X	X	X				
10	Ferraris và cộng sự	2019											X
11	Lê Thị Thương	2020	X	X		X	X			X	X		
12	Lê Thị Kim Thoa & Bùi Thành Khoa	2020					X	X	X	X	X	X	
13	Huỳnh Nhật Nghĩa	2022		X	X			X		X	X		
14	Mai Anh Vũ	2022		X	X		X			X			
15	Ngoc Thach Pham và cộng sự	2023											X
Tổng cộng:		**15**	**3**	**4**	**5**	**2**	**6**	**3**	**2**	**5**	**3**	**1**	**7**

"Nguồn: Tác giả nghiên cứu tổng hợp"

PHỤ LỤC 04

BẢNG TỔNG HỢP CÁC NGHIÊN CỨU LIÊN QUAN VỀ TÁC ĐỘNG CỦA QUẢN TRỊ TRI THỨC ĐẾN ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC

STT	Tên tác giả	Năm công bố	Tác động của QTTT đến		
			Sự đổi mới, sự hài lòng và kết quả hoàn thành công việc của nhân viên trong tổ chức	Sự đổi mới, sự hài lòng và kết quả hoàn thành công việc, kết quả NCKH của giảng viên đại học	Động lực NCKH của giảng viên các trường đại học
1	Kang và cộng sự	2008	X		
2	Chi và cộng sự	2010	X		
3	Tseng & Huang	2011	X		
4	Waheed và cộng sự	2012	X		
5	Nili và cộng sự	2013			X
6	Nguyễn Quốc Duy và Vũ Hồng Tuấn	2013	X		
7	Kianto và cộng sự	2016		X	
8	Tarhini	2016	X		
9	Bader và cộng sự	2016			X
10	Trần Quang Huy	2016		X	
11	Sutanto và cộng sự	2017			X
12	Aydin	2017			X
13	Ngoc-Tan & Gregar	2018		X	
14	Ferraris và cộng sự	2019			X
15	Trần Thị Kim Dung và Lê Thị Thanh Tâm	2019	X		
16	Ardito và cộng sự	2019		X	
17	Nguyễn Anh Tuấn	2021		X	
18	Lê Trang Nhung và Phạm Sỹ Long	2022	X		
19	Hoàng Văn Nam	2022	X		
20	Binh, L. D. và cộng sự	2023		X	
21	Ngoc Thach Pham và cộng sự	2023			X
Tổng cộng:		**21**	**9**	**5**	**7**

"Nguồn: Tác giả nghiên cứu tổng hợp"

PHỤ LỤC 05
THÔNG TIN NGƯỜI ĐƯỢC PHỎNG VẤN SÂU

STT	Giới tính	Tuổi	Vị trí công tác	Học hàm/ Học vị	Kinh nghiệm làm việc trong trường ĐH (năm)	Đơn vị công tác
1	Nữ	44	Giảng viên	Tiến sĩ	20	ĐHKTKTCN
2	Nam	40	Giảng viên	Thạc sĩ	16	ĐHKTKTCN
3	Nam	42	Giảng viên	PGS, Tiến sĩ	18	ĐHKTKTCN
4	Nam	43	Trưởng khoa	Tiến sĩ	18	ĐHKTKTCN
5	Nữ	45	Phó trưởng khoa	Tiến sĩ	20	ĐHKTKTCN
6	Nam	48	Giảng viên	Tiến sĩ	22	ĐHKTKTCN
7	Nam	47	Phó Trưởng khoa	Tiến sĩ	22	ĐHKTKTCN
8	Nam	46	Giảng viên	Thạc sĩ	20	ĐHKTKTCN
9	Nữ	38	Giảng viên	Thạc sĩ	14	ĐHĐDNĐ
10	Nam	49	Giảng viên	Tiến sĩ	22	ĐHĐDNĐ
11	Nam	46	Giảng viên	PGS, Tiến sĩ	20	ĐHĐDNĐ
12	Nam	52	Giảng viên	Tiến sĩ	28	ĐHĐDNĐ
13	Nam	51	Trưởng khoa	Tiến sĩ	25	ĐHSPKTNĐ
14	Nam	37	Trưởng bộ môn	Tiến sĩ	13	ĐHSPKTNĐ
15	Nữ	43	Phó Trưởng bộ môn	Tiến sĩ	19	ĐHSPKTNĐ
16	Nữ	34	Giảng viên	Thạc sĩ	11	ĐHSPKTNĐ

"Nguồn: Tác giả nghiên cứu tổng hợp"

PHỤ LỤC 06
PHIẾU PHỎNG VẤN SÂU

Kính gửi Quý Thầy/Cô!

Hiện nay, tôi đang tiến hành nghiên cứu về ***"Tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định"***. Nghiên cứu được thực hiện để tìm hiểu về thực trạng quản trị tri thức (QTTT); thực trạng động lực nghiên cứu khoa học (NCKH) của giảng viên đại học cũng như tác động của QTTT tới động lực NCKH của giảng viên các trường đại học. Kết quả nghiên cứu nhằm đưa ra các đề xuất cho nhà quản trị các trường ĐH nhằm tăng cường QTTT để tăng động lực NCKH của giảng viên.

Bốn mục đích cụ thể mong muốn đạt được sau cuộc phỏng vấn này là:

(1) Nhận định về thực trạng triển khai QTTT tạo động lực NCKH tại trường ĐH, những kết quả đạt được và hạn chế.

(2) Xác định các nhân tố của QTTT ảnh hưởng đến động lực NCKH của giảng viên đại học.

(3) Nhận định mức độ ảnh hưởng của các nhân tố của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên đại học, nhân tố nào có ảnh hưởng mạnh nhất đến động lực NCKH của giảng viên đại học.

(4) Làm rõ và ghi nhận các ý kiến chỉnh sửa, bổ sung nội dung bảng câu hỏi khảo sát đã xây dựng.

Kính mong Quý Thầy/Cô đưa ra ý kiến/ quan điểm của mình một cách thẳng thắn, rõ ràng. Thông tin Quý Thầy/Cô cung cấp được sử dụng vì mục đích nghiên cứu dưới dạng khuyết danh và sẽ được giữ kín. Tất cả các câu trả lời của Quý Thầy/Cô! đều quan trọng và hữu ích đối với nghiên cứu của tôi.

Trước tiên, xin phép Quý Thầy/Cô cung cấp một số thông tin cá nhân như sau:

1. Tuổi: 2. Giới tính:

3. Chức danh/Học vị cao nhất: 4. Chức vụ:

5. Số năm làm việc tại trường: 6. Chuyên ngành:

Xin Quý Thầy/Cô vui lòng trả lời một số câu hỏi sau đây:

Phần 1: Thực trạng QTTT trong trường ĐH trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)

1. Nhà trường nơi Quý Thầy/Cô đang làm việc có thường xuyên triển khai các

dự án QTTT và có nhóm chuyên phụ trách các dự án QTTT hay không?

2. Nhà trường nơi Quý Thầy/Cô đang làm việc có chính sách hay cách thức kết quả nào để hỗ trợ viên chức thu thập và sáng tạo tri thức không?

3. Việc thu thập và sáng tạo tri thức của cán bộ, giảng viên ở trường ĐH nơi Quý Thầy/Cô đang làm việc gặp những rào cản nào?

4. Quý Thầy/Cô nhận định như thế nào về việc ứng dụng tri thức của cá nhân và tổ chức đang diễn ra trong trường ĐH nơi Quý Thầy/Cô đang làm việc?

5. Theo Ông/Bà, trường ĐH nơi Quý Thầy/Cô đang làm việc đang có những giải pháp gì để đẩy mạnh quá trình chia sẻ tri thức trong tổ chức?

6. Chia sẻ tri thức giữa các cá nhân, giữa các đơn vị trong trường ĐH nơi Quý Thầy/Cô đang làm việc diễn ra như thế nào?

7. Nhà trường nơi Quý Thầy/Cô đang làm việc có sử dụng những công cụ/hình thức nào để lưu giữ tri thức?

8. Việc lưu giữ tri thức ở trường ĐH nơi Quý Thầy/Cô đang làm việc gặp những khó khăn gì?

9. Nhà trường nơi Quý Thầy/Cô đang làm việc có hình thức/chính sách gì để khuyến khích cán bộ, giảng viên sáng tạo, thu nhận, ứng dụng, chia sẻ và lưu giữ tri thức hiệu quả?

Phần 2: Thực trạng động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)

10. Theo Quý Thầy/Cô, NCKH có ý nghĩa như thế nào đối với cán bộ, giảng viên trong trường ĐH?

11. Quý Thầy/Cô tham gia NCKH vì niềm đam mê hay vì trách nhiệm bắt buộc phải làm của giảng viên?

12. Quý Thầy/Cô đã có những công trình NCKH nào trong 3 năm gần đây?

13. Khi thực hiện các công trình NCKH Quý Thầy/Cô có nhận được sự động viên khích lệ nào từ phía nhà trường không?

14. Cảm giác của thầy cô như thế nào khi thực hiện được một công trình NCKH thành công?

Phần 3: Tác động của QTTT đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học

15. Theo Quý Thầy/Cô, các yếu tố QTTT nào dưới đây có thể tác động tích cực tới động lực NCKH của giảng viên đại học?

Yếu tố	**Tác động**	
	Có	**Không**
1. Sáng tạo tri thức		
2. Thu nhận tri thức		
3. Ứng dụng tri thức		
4. Chia sẻ tri thức		
5. QTTT với dữ liệu lớn		
6. Lãnh đạo và phát triển tri thức		

16. Theo Quý Thầy/Cô, trong 6 yếu tố trên yếu tố nào có ảnh hưởng mạnh nhất đến động lực NCKH của giảng viên đại học?

17. Thầy/Cô đánh giá như thế nào về tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên?

Phần 4: Về sự phù hợp của các thang đo

18. Thang đo có phù hợp với mục tiêu nghiên cứu của luận án và thực tiễn của giảng viên các trường đại học ở Nam Định (cũ) không? Có nên điều chỉnh, loại bỏ, thay thế biến quan sát nào, hoặc bổ sung biến mới vào hay không?

19. Việc phát triển thêm 4 thang đo "Lãnh đạo rất sát sao trong phát triển QTTT trong trường đại học"; "Lãnh đạo có nhiều hình thức thể hiện sự ghi nhận với thành công của giảng viên trong sáng tạo, ứng dụng và chia sẻ tri thức trong trường đại học"; "Lãnh đạo luôn tạo điều kiện cho giảng viên phát huy tối đa thế mạnh trong sáng tạo, ứng dụng và chia sẻ tri thức"; " Lãnh đạo luôn coi trọng xây dựng chiến lược phát triển tri thức trong trường đại học" trong yếu tố Lãnh đạo và phát triển tri thức có phù hợp với bối cảnh thực tiễn của Việt Nam nói chung và tỉnh Nam Định (cũ) nói riêng?

Xin trân trọng cảm ơn Quý Thầy/Cô!

PHỤ LỤC 07
KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU ĐỊNH TÍNH

TT	Nội dung câu hỏi	Kết quả nghiên cứu
1	Về thực trạng QTTT ở Nam Định (cũ)	Ý kiến của các giảng viên và lãnh đạo các trường đều cho rằng QTTT là thiết thực đối với các trường đại học. Tri thức là tài sản của trường đại học, nếu thực hiện quá trình này tốt thì sẽ giúp tài sản của nhà trường tăng trưởng mạnh mẽ, ngược lại nếu QTTT không tốt sẽ làm tài sản suy giảm, thu hẹp lại. Mặc dù đều xem QTTT là hoạt động thiết thực, nhưng hầu hết các giảng viên và lãnh đạo đều cảm thấy đây là khái niệm mới mẻ, chưa thực sự hiểu và chưa biết cách áp dụng một cách đúng đắn. Các nhà quản trị được phỏng vấn đều cho rằng trường đã áp dụng QTTT ở nhiều khía cạnh khác nhau nhưng không có trọng tâm, trọng điểm, chiến lược hay quy trình rõ ràng. Các hoạt động đều mang tính tự phát và chưa nhận biết được các giải pháp phù hợp cho QTTT của trường của mình. Các trường còn xem QTTT như một dự án của CNTT. Qua phỏng vấn sâu với những giảng viên có kinh nghiệm và các lãnh đạo khoa, bộ môn tác giả nhận thấy các quá trình QTTT như sáng tạo tri thức, thu thập tri thức, chia sẻ tri thức, ứng dụng tri thức, QTTT với dữ liệu lớn, lãnh đạo và phát triển tri thức lưu trữ tri thức đều tồn tại trong trường, nhưng việc thực hành còn nhiều hạn chế và bất cập. Các trường do chỉ tập trung vào hoạt động giảng dạy và đề cao những mục tiêu ngắn hạn nên chưa có chiến lược dài hạn. Đây là thực trạng phổ biến ở các trường đại học ở nước ta và sẽ gây nguy hại cho các trường trong dài hạn bởi vì nếu nguồn tri thức của trường đại học không được phát triển, nguồn tri thức sẽ trở nên nghèo nàn và tạo ra lỗ hổng kiến thức, thông tin.

TT	Nội dung câu hỏi	Kết quả nghiên cứu
2	Về thực trạng động lực NCKH của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)	Về khía cạnh tạo động lực NCKH cho giảng viên, tất cả những người được phỏng vấn đều đánh giá cao tầm quan trọng của NCKH và tạo động lực NCKH đối với sự phát triển của trường đại học, là chìa khóa để trường có thể nâng cao năng lực cạnh tranh và sự tăng trưởng dài hạn. Có thể thấy rằng các giảng viên dù hoạt động trong các ngành khác nhau với các quy mô trường khác nhau, nhưng dường như tất cả các giảng viên được phỏng vấn đều đang cố gắng NCKH để ứng dụng trong giảng dạy và trong thực tiễn. Tuy nhiên hoạt động NCKH do trách nhiệm vẫn là phần lớn, chưa thực sự có động lực to lớn để đam mê nghiên cứu.
3	Về tác động của QTTT đến động lực NCKH của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)	Hầu hết tất cả những người được phỏng vấn đều cho rằng trường của mình đã thực hiện các hoạt động tạo động lực cho giảng viên ở một khía cạnh nào đó và 06 yếu tố của QTTT có ảnh hưởng tới hoạt động tạo động lực này. Tất cả những người được phỏng vấn (đạt 100%) cho rằng tồn tại những quá trình/hoạt động liên quan đến quy trình QTTT theo khái niệm được nhắc đến trong nghiên cứu
4	Về sự phù hợp của các thang đo	- Nếu các thang đo đã được tìm thấy trong tổng quan tài liệu, nhất là từ nguồn tài liệu uy tín thì có thể sử dụng. Các thang đo này nhìn chung là những nhân tố rất quan trọng, phù hợp với thực tiễn các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ). - Nhìn chung có nhiều nhân tố QTTT có thể ảnh hưởng đến động lực NCKH của giảng viên. Tuy nhiên, có thể chọn nhân tố mang rõ tính "quản trị" và có thể đo lường được, đồng thời nhân tố đó phải được tìm thấy trong tổng quan tài liệu. Sáu nhân tố được đề xuất nhìn chung là có tính đại diện cao, gắn với quá trình quản trị, phù hợp với mục tiêu nghiên cứu. Trong thực tiễn quản trị tại Việt Nam, chúng ta cũng có thể dự đoán được những nhân tố này, cần nghiên cứu định lượng để kiểm định xem

TT	Nội dung câu hỏi	Kết quả nghiên cứu
		mức độ ra sao. Việc phát triển thêm thang đo nếu dựa trên tổng quan tài liệu có nội dung liên quan và dựa trên cơ sở lý luận (lý thuyết RBV) thì nên được khuyến khích, vì nó cho thấy sự cố gắng tìm tòi và nỗ lực phát hiện mới về lý thuyết của NCS. Việc phát triển thêm 4 thang đo "Lãnh đạo rất sát sao trong phát triển QTTT trong trường đại học"; "Lãnh đạo có nhiều hình thức thể hiện sự ghi nhận với thành công của giảng viên trong sáng tạo, ứng dụng và chia sẻ tri thức trong trường đại học"; "Lãnh đạo luôn tạo điều kiện cho giảng viên phát huy tối đa thế mạnh trong sáng tạo, ứng dụng và chia sẻ tri thức"; " Lãnh đạo luôn coi trọng xây dựng chiến lược phát triển tri thức trong trường đại học" trong yếu tố Lãnh đạo và phát triển tri thức tuy phù hợp với bối cảnh thực tiễn của các trường đại học ở Việt Nam. Tuy nhiên, các thang đo khác của QTTT cũng có hàm ý về những vấn đề này. Do đó, 4 thang đo này có thể xem xét để loại bỏ khỏi mô hình nghiên cứu.

"Nguồn: Tổng hợp từ kết quả nghiên cứu của tác giả"

Kết quả phỏng vấn ý kiến giảng viên về tác động của 06 yếu tố quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên

Yếu tố	Ý kiến đồng ý của giảng viên	Ý kiến đồng ý của giảng viên là lãnh đạo Khoa, Bộ môn
	Số lượng	Số lượng
Sáng tạo tri thức	10/10	6/6
Thu nhận tri thức	10/10	6/6
Chia sẻ tri thức	10/10	6/6
Ứng dụng tri thức	10/10	6/6
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	10/10	6/6
Lãnh đạo và phát triển tri thức	10/10	6/6

"Nguồn: Tác giả nghiên cứu tổng hợp"

PHỤ LỤC 08

NGÀNH/CHUYÊN NGÀNH ĐÀO TẠO BẬC ĐẠI HỌC CHÍNH QUY CỦA 03 TRƯỜNG ĐHCL TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ) NĂM HỌC 2024-2025

STT	ĐH KTKTCN		ĐH ĐD NĐ		ĐH SPKTNĐ	
	Ngành	Mã ngành	Ngành	Mã ngành	Ngành	Mã ngành
1	Công nghệ sợi, dệt	7540202	Điều dưỡng	7720301	Công nghệ kỹ thuật cơ khí	7510201
2	Công nghệ dệt, may	7540204	Hộ sinh	7720302	Công nghệ kỹ thuật khuôn mẫu (chuyên ngành)	7510201
3	Công nghệ thực phẩm	7540101	Y tế công cộng	7720701	Công nghệ chế tạo máy	7510202
4	Công nghệ thông tin	7480201	Dinh dưỡng	7720401	Công nghệ kỹ thuật cơ điện tử	7510203
5	CNKT điều khiển và TĐH	7510303			Công nghệ kỹ thuật ôtô	7510205
6	CNKT điện, điện tử	7510301			Công nghệ kỹ thuật điện, điện tử	7510301
7	CNKT điện tử - viễn thông	7510302			Công nghệ kỹ thuật điện (chuyên ngành)	7510301
8	CNKT cơ khí	7510201			Hệ thống điện (chuyên ngành)	7510301
9	Kế toán	7340301			Công nghệ điện lạnh và điều hoà không khí (chuyên ngành)	7510301
10	Quản trị kinh doanh	7340101			Công nghệ kỹ thuật điều khiển và tự động hóa	7510303
11	Tài chính - Ngân hàng	7340201			Khoa học máy tính	7480101
12	Kinh doanh thương mại	7340121			Công nghệ thông tin	7480201
13	Mạng máy tính và truyền thông dữ liệu	7480102			Đồ họa máy tính (chuyên ngành)	7480201
14	CNKT cơ điện tử	7510203			Kế toán	7340301
15	Ngôn ngữ Anh	7220201			Quản trị kinh	7340101

STT	ĐH KTKTCN		ĐH ĐD NĐ		ĐH SPKTNĐ	
	Ngành	**Mã ngành**	**Ngành**	**Mã ngành**	**Ngành**	**Mã ngành**
					doanh	
16	Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành	7810103			Logistics (chuyên ngành)	7340101
17	Bảo hiểm	7340204				
18	Công nghệ kỹ thuật ô tô	7510205				
19	Khoa học dữ liệu	7460108				
20	Công nghệ kỹ thuật máy tính	7480108				
21	Marketing	7340115				
22	Logistics & Quản lý chuỗi cung ứng	7510605				
23	Kiểm toán	7340302				
24	Quản trị khách sạn	7810201				

"*Nguồn: Tác giả tổng hợp từ đề án tuyển sinh Trường ĐHKTKTCN, ĐHĐDNĐ, ĐHSPKTNĐ (2024)*"

PHỤ LỤC 09
TỔNG HỢP THỐNG KÊ GIÁO DỤC ĐHCL TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ)
GIAI ĐOẠN 2021-2024

Chỉ tiêu	Năm học 2021-2022	Năm học 2022-2023	Năm học 2023-2024	Tổng cộng
1. Sinh viên tuyển mới đại học	7121	6971	7406	21498
- Chính quy	6865	6662	7105	20632
- Không chính quy	256	309	301	866
2. Quy mô sinh viên đại học	20.581	22.306	28.252	71.139
- Chính quy	19.704	21.305	27.135	68.144
- Không chính quy	877	1.001	1.117	2.995
3. Sinh viên tốt nghiệp đại học	5650	5748	4284	15682
- Chính quy	5559	5566	4100	15225
- Không chính quy	91	182	184	457
4. Học viên cao học	61	72	124	257
5. Học viên tốt nghiệp cao học	15	59	44	118
6. Nghiên cứu sinh	2	4	7	13
7. Nghiên cứu sinh bảo vệ thành công luận án tiến sĩ	0	0	0	0
8. Cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên	1230	1298	1301	3829
9. Giảng viên	920	960	950	2830
10. Trình độ giảng viên	920	960	950	2830
- GS	0	1	2	3
- PGS	3	23	22	48
- Tiến sĩ	98	121	161	380
- Thạc sĩ	784	780	756	2320
- Đại học	35	35	9	79
- Trình độ khác	0	0	0	0

"Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ báo cáo tự đánh giá và báo cáo tổng kết hàng năm của 03 trường"

PHỤ LỤC 10
THỐNG KÊ GIÁO DỤC ĐHCL TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ)
GIAI ĐOẠN 2021-2024

Chỉ tiêu	Năm học 2021-2022			Năm học 2022-2023			Năm học 2023-2024		
	ĐH KTKT CN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPKT NĐ	ĐH KTKTCN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPKT NĐ	ĐH KTKT CN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPKT NĐ
1. Sinh viên tuyển mới đại học	5.393	1.153	575	5.451	835	685	5.876	929	601
- Chính quy	5.393	897	575	5.451	526	685	5.876	628	601
- Không chính quy	0	256	0	0	309	0	0	301	0
2. Quy mô sinh viên đại học	16.113	2.782	1.686	17.482	3.117	1.707	22.273	3.598	2.381
- Chính quy	16.113	1.905	1.686	17.482	2.116	1.707	22.273	2.481	2.381
- Không chính quy	0	877	0	0	1.001	0	0	1.117	0
3. Sinh viên tốt nghiệp đại học	4.626	601	423	4.720	577	451	3.083	649	552
- Chính quy	4.626	510	423	4.720	395	451	3.083	465	552
- Không chính quy	0	91	0	0	182	0	0	184	0
4. Học viên cao học	33	28	0	45	27	0	68	53	3
5. Học viên tốt nghiệp cao học	0	15	0	13	46	0	17	27	0
6. Nghiên cứu sinh	0	2		0	4		0	7	
7. Nghiên cứu sinh bảo vệ thành công luận án tiến sĩ	0	0		0	0		0	0	
8. Cán bộ quản lý, giảng viên, nhân viên	663	314	253	746	307	245	774	289	238
9. Giảng viên	582	188	150	636	182	142	642	173	135
10. Trình độ giảng viên	582	188	150	636	182	142	642	173	135

Chỉ tiêu	Năm học 2021-2022			Năm học 2022-2023			Năm học 2023-2024		
	ĐH KTKT CN	**ĐH ĐD NĐ**	**ĐH SPKT NĐ**	**ĐH KTKTCN**	**ĐH ĐD NĐ**	**ĐH SPKT NĐ**	**ĐH KTKT CN**	**ĐH ĐD NĐ**	**ĐH SPKT NĐ**
- GS	0	0	0	01	0	0	02	0	0
- PGS	02	01	0	22	01	0	21	01	0
- Tiến sĩ	64	14	20	86	16	19	96	15	50
- Thạc sĩ	497	159	128	502	157	121	521	151	84
- Đại học	19	14	02	25	08	02	02	06	01
- Trình độ khác	0	0	0	0	0	0	0	0	0

"Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ báo cáo tự đánh giá và báo cáo tổng kết hàng năm của 03 trường"

PHỤ LỤC 11
THỐNG KÊ CÁC SẢN PHẨM THU NHẬN VÀ SÁNG TẠO TRI THỨC CỦA 03 TRƯỜNG ĐHCL TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ) GIAI ĐOẠN 2021-2024

Loại sản phẩm	Năm học 2021-2022			Năm học 2022-2023			Năm học 2023-2024			Tổng cộng		
	ĐH KTK TCN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPK TNĐ	ĐH KTK TCN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPK TNĐ	ĐH KTK TCN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPK TNĐ	ĐH KTK TCN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPK TNĐ
1. Đề tài	84	15	9	129	36	2	135	19	2	**348**	**70**	**13**
- Đề tài cấp nhà nước	0	0	0	1	0	0	0	0	0	**1**	**0**	**0**
- Đề tài KH&CN cấp bộ/tỉnh	1	1	0	4	1	0	3	0	1	**8**	**2**	**1**
- Đề tài NCKH cấp trường	83	14	9	124	35	2	132	19	1	**339**	**68**	**12**
- Đề tài sinh viên	86	6	38	100	7	44	123	2	32	**309**	**15**	**114**
2. Bài báo khoa học	488	145	141	518	164	66	469	197	54	**1475**	**506**	**261**
- Tạp chí KH quốc tế Trong đó:	153	16	15	49	11	14	63	26	7	**265**	**53**	**36**
Danh mục ISI	2	0	5	4	0	6	4	0	0	**10**	**0**	**11**
Danh mục Scopus	13	8	4	43	6	1	13	17	3	**69**	**31**	**8**
Khác	145	8	6	2	5	7	46	9	4	**193**	**22**	**17**
- Tạp chí KH trong nước	328	124	120	469	145	35	406	167	32	**1203**	**436**	**187**
- Tạp chí / tập san của cấp trường	5	5	6	5	8	17	6	4	15	**16**	**17**	**38**
3. Giáo trình	9	6	3	14	0	2	29	15	0	**52**	**21**	**5**
4. Số lượng sách	118	0	3	131	0	2	79	9	30	**328**	**9**	**35**
- Sách chuyên khảo	0	0	0	0	0	0	0	0	18	**0**	**0**	**18**

Loại sản phẩm	Năm học 2021-2022			Năm học 2022-2023			Năm học 2023-2024			Tổng cộng		
	ĐH KTK TCN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPK TNĐ	ĐH KTK TCN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPK TNĐ	ĐH KTK TCN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPK TNĐ	ĐH KTK TCN	ĐH ĐD NĐ	ĐH SPK TNĐ
- Sách tham khảo	0	0	3	0	0	2	0	9	12	**0**	**9**	**17**
- Sách hướng dẫn	118	0	0	131	0	0	79	0	0	**328**	**0**	**0**
5. Sáng kiến cải tiến	3	5	9	6	9	6	6	12	2	**15**	**26**	**17**
- Sáng kiến cải tiến, sáng tạo kỹ thuật cấp tỉnh	0	0	3	0	0	0	0	5	0	**0**	**5**	**3**
- Sáng kiến cải tiến cấp trường	3	5	6	6	9	6	6	7	2	**15**	**21**	**14**
6. Hội thảo	39	7	12	40	3	3	40	5	2	**119**	**15**	**17**
- Hội thảo quốc tế	0	0	1	0	0	2	0	0	0	**0**	**0**	**3**
- Hội thảo trong nước	0	7	4	1	3	1	3	5	1	**4**	**15**	**6**
- Hội thảo của trường	39	0	7	39	0	0	37	0	1	**115**	**0**	**8**
7. Giải thưởng KHCN (Sáng tạo kỹ thuật tỉnh)		0			3			0			**3**	
8. Ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp của sinh viên	51	-	-	132	-	-	122	-	-	**305**	**-**	**-**
- Ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp cấp trường	51	-	-	132	-	-	122	-	-	**305**	**-**	**-**
- Ý tưởng lọt vào vòng chung kết toàn quốc	1	-	-	0	-	-	1	-	-	**2**	**-**	**-**

"Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ báo cáo tự đánh giá và báo cáo tổng kết hàng năm của 03 trường"

PHỤ LỤC 12

TỔNG HỢP THỐNG KÊ CÁC SẢN PHẨM THU NHẬN VÀ SÁNG TẠO TRI THỨC CỦA CÁC TRƯỜNG ĐHCL TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ) GIAI ĐOẠN 2021-2024

Loại sản phẩm	Năm học 2021-2022	Năm học 2022-2023	Năm học 2023-2024	Tổng cộng
1. Đề tài	108	167	156	431
- Đề tài cấp nhà nước	0	1	0	1
- Đề tài KH&CN cấp bộ/tỉnh	2	5	4	11
- Đề tài NCKH cấp trường	106	161	152	419
- Đề tài sinh viên	130	151	157	438
2. Sáng kiến cải tiến	17	21	20	58
- Sáng kiến cải tiến, sáng tạo kỹ thuật cấp tỉnh	3	0	5	8
- Sáng kiến cải tiến cấp trường	14	21	15	50
3. Giải thưởng KHCN (Sáng tạo kỹ thuật tỉnh)	0	3	0	3
4. Ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp của sinh viên	51	132	122	305
- Ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp cấp trường	51	132	122	305
- Ý tưởng lọt vào vòng chung kết toàn quốc	1	0	1	2

"Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ báo cáo tự đánh giá và báo cáo tổng kết hàng năm của 03 trường"

PHỤ LỤC 13
TỔNG HỢP THỐNG KÊ CÁC SẢN PHẨM ỨNG DỤNG VÀ CHIA SẺ TRI THỨC CỦA CÁC TRƯỜNG ĐHCL TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ) GIAI ĐOẠN 2021-2024

Loại sản phẩm	Năm học 2021-2022	Năm học 2022-2023	Năm học 2023-2024	Tổng cộng
1. Bài báo khoa học	774	748	720	2242
- Tạp chí KH quốc tế Trong đó:	184	74	96	354
Danh mục ISI	7	10	4	21
Danh mục Scopus	25	50	33	108
Khác	159	14	59	232
- Tạp chí KH trong nước	572	649	605	1826
- Tạp chí / tập san của cấp trường	16	30	25	71
2. Giáo trình	18	16	44	78
3. Số lượng sách	121	133	118	372
- Sách chuyên khảo	0	0	18	18
- Sách tham khảo	3	2	21	26
- Sách hướng dẫn	118	131	79	328
4. Hội thảo	58	46	47	151
- Hội thảo quốc tế	1	2	0	3
- Hội thảo trong nước	11	5	9	25
- Hội thảo của trường	46	39	38	123

"Nguồn: Tổng hợp của tác giả từ báo cáo tự đánh giá và báo cáo tổng kết hàng năm của 03 trường"

PHỤ LỤC 14

THU, CHI CỦA HOẠT ĐỘNG NCKH, CHUYỂN GIAO CÔNG NGHỆ VÀ PHỤC VỤ CỘNG ĐỒNG CỦA 03 TRƯỜNG ĐHCL TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ)

Đơn vị: tỷ đồng

Chỉ tiêu	Năm					Tổng
	2019-2020	2020-2021	2021-2022	2022-2023	2023-2024	
1. Tổng chi cho hoạt động NCKH, chuyển giao công nghệ và PVCĐ	***21,542***	***13,311***	***15,844***	***15,304***	***17,274***	***83,275***
Trong đó:						
- Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp	20	12	15	14	14	75
- Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định	0,682	0,701	0,604	0,834	1,774	4,595
- Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định	0,86	0,61	0,24	0,47	1,5	3,68
2. Tổng thu từ hoạt động NCKH, chuyển giao công nghệ và PVCĐ	***3,108***	***3,928***	***3,913***	***3,794***	***4,728***	***25,087***
Trong đó:						
- Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp	1,7	1,77	1,07	1,33	1,23	7,1
- Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định	0,858	1,994	2,503	1,774	3,498	10,627
- Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định	0,55	0,164	0,34	0,69	0	3,68

"Nguồn: Báo cáo tự đánh giá CSGDĐT và Báo cáo tổng kết năm học giai đoạn 2019-2024 của 03 trường ĐHCL trên địa bàn tỉnh Nam Định (cũ)"

PHỤ LỤC 15
SỐ LƯỢNG CÔNG BỐ VÀ QUY ĐỔI TRÊN GIẢNG VIÊN CƠ HỮU CỦA 03 TRƯỜNG ĐHCL TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ) NĂM 2024

TT	Nội dung	Trường Đại học Kinh tế - Kỹ thuật Công nghiệp	Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định	Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Nam Định
1	Tỷ số đề tài NCKH	0,2	0,313	0,0439
2	Tỷ số doanh thu từ NCKH	1,9	1,16	0
3	Tỷ số giáo trình, sách đã được xuất bản	0,22	0,13	0,014
4	Tỷ số bài đăng tạp chí	0,60	2,32	0,1853

"Nguồn: Báo cáo tự đánh giá CSGDĐT và báo cáo tổng kết năm học giai đoạn 2019-2024 của 03 trường"

PHỤ LỤC 16
CÁC CHỈ TIÊU PHÁT TRIỂN KHOA HỌC CÔNG NGHỆ CỦA CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ) GIAI ĐOẠN 2025-2030

TT	Chỉ tiêu	Đơn vị tính	Chỉ tiêu	Ghi chú
1	- Đề tài, sáng kiến, sáng chế, giải pháp			
	+ Số đề tài cấp Nhà nước hoặc tương đương (chủ trì / tham gia)	Đề tài	4	
	+ Số đề tài cấp Bộ, Tỉnh hoặc tương đương (chủ trì / tham gia)	Đề tài	16	
	+ Số đề tài NCKH giảng viên cấp cơ sở (đối với các khoa có ngành đào tạo)	Đề tài	600	
	+ Số đề tài NCKH sinh viên	Đề tài	800	
	+ Số sáng kiến cấp Trường	Sáng kiến	50	
2	- Sáng chế, giải pháp hữu ích:			
	+ Được cấp	Lần	4	
	+ Đăng ký và được chấp nhận đơn	Lần	10	
3	- Nhóm nghiên cứu			
	+ Nhóm nghiên cứu trọng điểm	Nhóm	10	
	+ Nhóm nghiên cứu tiềm năng	Nhóm	10	
4	- Công bố khoa học			
	+ Số công bố khoa học trên tạp chí, hội thảo trong nước và quốc tế	Lượt	2.800	
	+ Số công bố khoa học trên các tạp chí, hội thảo quốc tế uy tín thuộc nhóm ISI, Scopus	Lượt	600	
5	- Tạp chí KHCN			
	+ Số lĩnh vực mới của Tạp chí được tính điểm công trình khoa học 0.25 + Số lĩnh vực của Tạp chí được tăng điểm công trình khoa học từ 0.25 lên 0.5	Lĩnh vực	3 3	
	+ Số Tạp chí tiếng Anh được xuất bản	Số	2	
6	- Hoạt động KHCN, Hội nghị, Hội thảo			
	+ Số Hội thảo quốc tế	Hội thảo	4	

TT	Chỉ tiêu	Đơn vị tính	Chỉ tiêu	Ghi chú
	+ Số Hội thảo quốc gia	Hội thảo	18	
	+ Số Hội thảo cấp trường	Hội thảo	300	
7	- Sáng tạo khởi nghiệp, STEM, giải thưởng KHCN sinh viên			
	+ Số ý tưởng sáng tạo khởi nghiệp được vào Vòng Chung kết cấp Quốc gia	Ý tưởng	7	
	+ Số lượt chuyển giao chương trình giáo dục STEM cho trường THPT	Lượt	24	
	+ Số giải thưởng KHCN sinh viên Cấp Bộ trở lên	Giải	16	
8	- Doanh thu tối thiểu từ thực hiện các nhiệm vụ KHCN	Tỷ VNĐ	6	

"Nguồn: Tác giả tổng hợp theo Nghị quyết Đại hội Đảng bộ các trường nhiệm kỳ 2025-2030"

PHỤ LỤC 17
PHIẾU KHẢO SÁT
TÁC ĐỘNG CỦA QUẢN TRỊ TRI THỨC ĐẾN ĐỘNG LỰC NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CỦA GIẢNG VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH NAM ĐỊNH (CŨ)

Kính gửi Quý Thầy/Cô!

Hiện nay, tôi đang tiến hành nghiên cứu về *"Tác động của quản trị tri thức đến động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên các trường đại học trên địa bàn tỉnh Nam Định"*. Kết quả thu được từ bảng câu hỏi là một trong những thông tin quan trọng để phục vụcho công tác nghiên cứu. Tôi cam kết rằng thông tin mà các Thầy/Cô cung cấp chỉ dành cho mục đích nghiên cứu khoa học (NCKH). Các thông tin cá nhân củaThầy/Cô sẽ được bảo mật tuyệt đối.

Xin trân trọng cảm ơn!

PHẦN I: THÔNG TIN CHUNG

1. Họ tên:

2. Độ tuổi:

□ Dưới 30

□ Từ 30-45

□ Trên 45

3. Giới tính: □ Nam □ Nữ

4. Đơn vị công tác:

□ Trường ĐH Kinh tế - kỹ thuật công nghiệp

□ Trường ĐH Sư phạm kỹ thuật Nam Định

□ Trường ĐH Điều dưỡng Nam Định

5. Học hàm, học vị: □ TS □ ThS

6. Chuyên ngành (bậc đào tạo cao nhất):

7. Thâm niên làm giảng viên:

□ Dưới 10 năm

□ 10- 15 năm

□ Trên 15 năm

PHẦN 2: KHẢO SÁT VỀ CÁC YẾU TỐ QUẢN TRỊ TRI THỨC, ĐỘNG LỰC NCKH CỦA GIẢNG VIÊN

A. Xin Thầy/Cô cho biết mức độ đồng ý của Thầy/Cô về thực tiễn Quản trị tri thức trong trường đại học của Thầy/Cô. Xin Thầy/Cô đánh dấu vào ô thích hợp với quy ước sau: 1- rất không đồng ý; 2- không đồng ý; 3- bình thường; 4- đồng ý; 5- rất đồng ý.

TT	Các yếu tố quản trị tri thức	Mức độ đồng ý				
Sáng tạo tri thức						
1.	Nhà trường có cơ chế, chính sách để thúc đẩy hoạt động sáng tạo tri thức.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
2.	Giảng viên được khuyến khích trao đổi tri thức và ý tưởng.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
3.	Phần thưởng được trao cho những ý tưởng và tri thức mới.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
4.	Nhà trường có cơ chế để tạo ra tri thức mới từ tri thức hiện có.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
Thu nhận tri thức						
5.	Nhà trường có cơ chế để thu nhận tri thức hữu ích từ một loạt các nguồn.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
6.	Tôi nhận được hỗ trợ khi tôi có nhu cầu tri thức mới.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
7.	Tôi được cung cấp thông tin khoa học liên quan đến sở thích nghiên cứu của tôi.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
8.	Nhà trường có ngân sách để mua cơ sở dữ liệu khoa học.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
9.	Nhà trường có điều kiện cho phép các cá nhân trao đổi ý tưởng của họ và khám phá tri thức mới.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

Ứng dụng tri thức						
10.	Nhà trường có chế độ bảo hộ bản quyền.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
11.	Tri thức mới được sử dụng để đưa ra quyết định liên quan đến các vấn đề của trường đại học.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
12.	Nhà trường có phương pháp phân tích và đánh giá tri thức để tạo ra tri thức mới sử dụng trong tương lai.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
13.	Những ý tưởng mới và hữu ích được khởi tạo và áp dụng trong cuộc sống hàng ngày.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
Chia sẻ tri thức						
14.	Nhà trường có những mô hình chia sẻ tri thức có thể truy cập.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
15.	Hội thảo và hội thảo đào tạo được tổ chức để trao đổi tri thức và ý tưởng.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
16.	Nhà trường có thư viện, trung tâm tài nguyên và các diễn đàn lưu trữ và trao đổi tri thức.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
17.	Nhà trường có tạp chí khoa học để giảng viên xuất bản nghiên cứu của họ					
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn						
18.	Nhà trường có cơ chế lọc và tích hợp cho các nguồn và loại tri thức khác nhau.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
19.	Nhà trường có thư viện điện tử thông minh có thể cung cấp quyền truy cập dễ dàng vào cơ sở dữ liệu khoa học.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

20.	Nhà trường có cơ sở hạ tầng CNTT hiệu quả để hỗ trợ hoạt động nghiên cứu.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
21.	Nhà trường có phương pháp tích hợp với một khối vững chắc hệ thống tri thức đảm bảo rằng dữ liệu có thể được phân tích và phân loại.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
Lãnh đạo và phát triển tri thức						
22.	Lãnh đạo thiết lập các điều kiện cần thiết cho quản trị tri thức.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
23.	Lãnh đạo làm gương trong các hành động mong muốn về chia sẻ, thu nhận và ứng dụng tri thức	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
24.	Lãnh đạo thể hiện sự ủng hộ đối với quản trị tri thức	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

B. Xin Thầy/Cô cho biết về động lực NCKH của Thầy/Cô trong 3 năm gần đây. Xin Thầy/Cô đánh dấu vào ô thích hợp với quy ước sau: 1- rất không đồng ý; 2- không đồng ý; 3- bình thường; 4- đồng ý; 5- rất đồng ý.

TT	**Động lực NCKH của giảng viên**	**Mức độ đồng ý**				
1.	Tôi thích tiến hành nghiên cứu vì nó đóng một vai trò quan trọng trong đời sống nghề nghiệp của giảng viên.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
2.	Tôi lạc quan về thành công khoa học trong tương lai của mình.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
3.	Tôi sẽ tiếp tục với niềm đam mê nghiên cứu của mình tại trường đại học.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5
4.	Bên cạnh các hoạt động giảng dạy, tôi thường dành rất nhiều thời gian để tiến hành nghiên cứu.	☐1	☐2	☐3	☐4	☐5

PHẦN 3: MỘT SỐ CÂU HỎI BỔ SUNG

1. Theo Quý Thầy /Cô, hạn chế trong công tác quản trị tri thức của trường có ảnh hưởng đến động lực NCKH của giảng viên là gì?

.....

.....

.....

.....

2. Theo Quý Thầy /Cô, cần có những giải pháp nào để tăng cường quản trị tri thức nâng cao động lực NCKH của giảng viên?

.....

.....

.....

.....

Xin trân trọng cảm ơn Quý Thầy /Cô!

PHỤ LỤC 18
KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU ĐỊNH LƯỢNG

Phụ lục 18.1. HỆ SỐ TIN CẬY CỦA THANG ĐO CHÍNH THỨC

Item-Total Statistics				
	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
Sáng tạo tri thức (Cronbach's Alpha = 0,746)				
ST1	10,1919	3,806	,618	,644
ST2	10,3308	3,589	,739	,578
ST3	10,3258	3,678	,691	,604
ST4	10,7121	4,545	,224	,877
Thu nhận tri thức (Cronbach's Alpha = 0,895)				
TT1	13,8535	9,842	,665	,888
TT2	13,8460	9,189	,761	,867
TT3	14,0682	9,213	,783	,862
TT4	14,0000	9,565	,737	,873
TT5	14,1818	9,177	,759	,868
Ứng dụng tri thức (Cronbach's Alpha = 0,813)				
DT2	10,7020	4,453	,584	,786
DT3	10,8460	4,313	,594	,782
DT4	11,0051	4,066	,711	,727
DT5	11,0985	4,028	,640	,761
Chia sẻ tri thức (Cronbach's Alpha = 0,869)				
CS1	10,2551	6,013	,667	,854
CS2	10,2020	5,498	,741	,825
CS6	10,4343	5,456	,777	,810
CS8	10,3283	5,846	,703	,840
QTTT với dữ liệu lớn (Cronbach's Alpha = 0,810)				
DL1	10,72475	4,342	,601	,774
DL3	10,73990	4,097	,675	,739

Item-Total Statistics				
	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
DL4	10,68434	4,141	,669	,742
DL5	10,72222	4,388	,567	,791
Lãnh đạo và phát triển tri thức (Cronbach's Alpha = 0,891)				
LT5	7,0101	3,094	,789	,841
LT6	6,9167	3,272	,792	,841
LT10	6,9167	3,064	,779	,852
Động lực NCKH của giảng viên (Cronbach's Alpha = 0,914)				
DLNCKH1	9,92929	6,177	,771	,900
DLNCKH3	10,01010	6,213	,794	,892
DLNCKH4	10,04798	6,122	,829	,881
DLNCKH7	9,94444	5,855	,825	,882

"Nguồn: NCS tổng hợp từ SPSS"

Phụ lục 18.2. THỐNG KÊ MÔ TẢ CÁC BIẾN

Biến quan sát	N	Thấp nhất	Cao nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
Sáng tạo tri thức					
ST1	396	1,00	5,00	3,6616	,80608
ST2	396	1,00	5,00	3,5227	,78401
ST3	396	1,00	5,00	3,5278	,79028
ST4	396	1,00	5,00	3,1414	,96532
Thu nhận tri thức					
TT1	396	1,00	5,00	3,6338	,88290
TT2	396	1,00	5,00	3,6414	,92378
TT3	396	1,00	5,00	3,4192	,90065
TT4	396	1,00	5,00	3,4874	,87285
TT5	396	1,00	5,00	3,3056	,92781
Ứng dụng tri thức					
DT2	396	2,00	5,00	3,8485	,79700
DT3	396	2,00	5,00	3,7045	,83048
DT4	396	1,00	5,00	3,5455	,81160
DT5	396	1,00	5,00	3,4520	,87741
Chia sẻ tri thức					
CS1	396	1,00	5,00	3,4848	,89004
CS2	396	1,00	5,00	3,5379	,95259
CS6	396	1,00	5,00	3,3056	,93325
CS8	396	1,00	5,00	3,4116	,89994
QTTT với dữ liệu lớn					
DL1	396	1,00	5,00	3,5657	,82568
DL3	396	1,00	5,00	3,5505	,83891
DL4	396	1,00	5,00	3,6061	,83066
DL5	396	1,00	5,00	3,56818	,840673
Lãnh đạo và phát triển tri thức					
LT5	396	1,00	5,00	3,4116	,96510
LT6	396	1,00	5,00	3,5051	,90985
LT10	396	1,00	5,00	3,5051	,98211
Động lực NCKH của giảng viên					

Biến quan sát	N	Thấp nhất	Cao nhất	Trung bình	Độ lệch chuẩn
DLNCKH1	396	1,00	5,00	3,3813	,91599
DLNCKH3	396	1,00	5,00	3,3005	,89051
DLNCKH4	396	1,00	5,00	3,26263	,884017
DLNCKH7	396	1,00	5,00	3,3662	,94655

"Nguồn: NCS tổng hợp từ SPSS"

Phụ lục 18.3. KẾT QUẢ PHÂN TÍCH NHÂN TỐ TẢI

	Chia sẻ tri thức (CS)	Lãnh đạo và phát triển tri thức (LT)	QTTT với dữ liệu lớn (DL)	Sáng tạo tri thức (ST)	Thu nhận tri thức (TT)	Ứng dụng tri thức (DT)	Động lực NCKH của giảng viên (DLNCKH)
CS1	0,810						
CS2	0,886						
CS6	0,874						
CS8	0,815						
DL1			0,762				
DL3			0,835				
DL4			0,827				
DL5			0,768				
DT2						0,780	
DT3						0,765	
DT4						0,845	
DT5						0,812	
LT10		0,909					
LT5		0,903					
LT6		0,907					
ST1				0,821			
ST2				0,884			
ST3				0,870			
ST4				0,494			
TT1					0,769		
TT2					0,849		
TT3					0,855		
TT4					0,858		
TT5					0,856		
DLNCKH1							0,875
DLNCKH3							0,884
DLNCKH4							0,905
DLNCKH7							0,905

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Phụ lục 18.4. KẾT QUẢ PHÂN TÍCH NHÂN TỐ TẢI SAU KHI LOẠI BIẾN TIỀM ẨN ST4 KHỎI MÔ HÌNH

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	QTTT với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Ứng dụng tri thức	Động lực NCKH của giảng viên
CS1	0,810						
CS2	0,886						
CS6	0,874						
CS8	0,815						
DL1			0,762				
DL3			0,835				
DL4			0,827				
DL5			0,768				
DT2						0,780	
DT3						0,765	
DT4						0,845	
DT5						0,812	
LT5		0,903					
LT6		0,907					
LT10		0,909					
ST1				0,871			
ST2				0,910			
ST3				0,907			
TT1					0,770		
TT2					0,849		
TT3					0,855		
TT4					0,858		
TT5					0,856		
DLNCKH1							0,875
DLNCKH3							0,884
DLNCKH4							0,905
DLNCKH7							0,905

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Phụ lục 18.5. KẾT QUẢ KIỂM ĐỊNH KHẢ NĂNG DỰ BÁO (Q^2)

Bảng 1. Construct Crossvalidated Redundancy

Total

	SSO	SSE	Q^2 (=1-SSE/SSO)
Chia sẻ tri thức	1584,000	1584,000	
Lãnh đạo và phát triển tri thức	1188,000	1188,000	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	1584,000	1584,000	
Sáng tạo tri thức	1188,000	1188,000	
Thu nhận tri thức	1980,000	1980,000	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	1584,000	1031,390	0,349
Ứng dụng tri thức	1584,000	1584,000	

Case1

	SSO	SSE	Q^2 (=1-SSE/SSO)
Chia sẻ tri thức	227,632	227,632	
Lãnh đạo và phát triển tri thức	149,768	149,768	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	219,155	219,155	
Sáng tạo tri thức	151,620	151,620	
Thu nhận tri thức	281,734	281,734	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	187,930	132,089	0,297
Ứng dụng tri thức	234,350	234,350	

Case2

	SSO	SSE	Q^2 (=1-SSE/SSO)
Chia sẻ tri thức	208,335	208,335	
Lãnh đạo và phát triển tri thức	182,870	182,870	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	237,253	237,253	
Sáng tạo tri thức	178,622	178,622	
Thu nhận tri thức	283,741	283,741	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	254,214	161,328	0,365
Ứng dụng tri thức	220,312	220,312	

Case3

	SSO	SSE	Q^2 (=1-SSE/SSO)
Chia sẻ tri thức	243,586	243,586	
Lãnh đạo và phát triển tri thức	176,209	176,209	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	235,159	235,159	
Sáng tạo tri thức	178,249	178,249	
Thu nhận tri thức	282,644	282,644	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	226,945	140,335	0,382
Ứng dụng tri thức	218,553	218,553	

Case4

	SSO	SSE	Q² (=1-SSE/SSO)
Chia sẻ tri thức	225,820	225,820	
Lãnh đạo và phát triển tri thức	146,929	146,929	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	214,501	214,501	
Sáng tạo tri thức	159,741	159,741	
Thu nhận tri thức	260,621	260,621	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	197,419	127,696	0,353
Ứng dụng tri thức	235,259	235,259	

Case5

	SSO	SSE	Q² (=1-SSE/SSO)
Chia sẻ tri thức	216,886	216,886	
Lãnh đạo và phát triển tri thức	177,306	177,306	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	223,943	223,943	
Sáng tạo tri thức	161,428	161,428	
Thu nhận tri thức	299,135	299,135	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	253,437	173,130	0,317
Ứng dụng tri thức	225,784	225,784	

Case6

	SSO	SSE	Q² (=1-SSE/SSO)
Chia sẻ tri thức	241,523	241,523	
Lãnh đạo và phát triển tri thức	185,135	185,135	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	239,153	239,153	
Sáng tạo tri thức	197,060	197,060	
Thu nhận tri thức	286,988	286,988	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	248,275	162,493	0,346
Ứng dụng tri thức	230,761	230,761	

Case7

	SSO	SSE	Q² (=1-SSE/SSO)
Chia sẻ tri thức	220,219	220,219	
Lãnh đạo và phát triển tri thức	169,783	169,783	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	214,835	214,835	
Sáng tạo tri thức	161,280	161,280	
Thu nhận tri thức	285,137	285,137	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	215,780	134,319	0,378
Ứng dụng tri thức	218,981	218,981	

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 2. Outer Weights

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
CS1							0,284
CS2							0,373
CS6							0,270
CS8							0,250
DL1			0,273				
DL3			0,337				
DL4			0,314				
DL5			0,326				
DLNCKH1						0,287	
DLNCKH3						0,273	
DLNCKH4						0,275	
DLNCKH7						0,286	
DT2	0,331						
DT3	0,286						
DT4	0,309						
DT5	0,322						
LT10		0,391					
LT5		0,352					
LT6		0,360					
ST2				0,351			
ST3				0,399			
TT1					0,196		
TT2					0,240		
TT3					0,199		
TT4					0,300		
TT5					0,254		
ST1				0,365			

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 3. Latent Variable

Latent Variable Correlations

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
Chia sẻ tri thức	1,000	0,303	0,280	0,415	0,036	0,446	0,153
Lãnh đạo và phát triển tri thức	0,303	1,000	0,100	0,310	0,110	0,458	0,215
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	0,280	0,100	1,000	0,271	0,051	0,356	0,088
Sáng tạo tri thức	0,415	0,310	0,271	1,000	0,064	0,456	0,157
Thu nhận tri thức	0,036	0,110	0,051	0,064	1,000	0,195	0,100
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,446	0,458	0,356	0,456	0,195	1,000	0,308
Ứng dụng tri thức	0,153	0,215	0,088	0,157	0,100	0,308	1,000

Latent Variable Covariances

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
Chia sẻ tri thức	1,000	0,303	0,280	0,415	0,036	0,446	0,153
Lãnh đạo và phát triển tri thức	0,303	1,000	0,100	0,310	0,110	0,458	0,215
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	0,280	0,100	1,000	0,271	0,051	0,356	0,088
Sáng tạo tri thức	0,415	0,310	0,271	1,000	0,064	0,456	0,157
Thu nhận tri thức	0,036	0,110	0,051	0,064	1,000	0,195	0,100
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,446	0,458	0,356	0,456	0,195	1,000	0,308
Ứng dụng tri thức	0,153	0,215	0,088	0,157	0,100	0,308	1,000

LV Descriptives

	Mean	Median	Min	Max	Standard Deviation	Excess Kurtosis	Skewness	Number of Observations Used
Chia sẻ tri thức	0,000	0,124	-2,848	2,050	1,000	-0,164	-0,203	396,000
Lãnh đạo và phát triển tri thức	0,000	0,212	-2,873	1,769	1,000	-0,269	-0,545	396,000
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	0,000	-0,069	-3,861	2,143	1,000	0,242	-0,224	396,000
Sáng tạo tri thức	0,000	0,101	-2,717	2,016	1,000	-0,166	-0,109	396,000
Thu nhận tri thức	0,000	0,052	-3,297	1,993	1,000	0,735	-0,505	396,000
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,000	-0,091	-2,874	2,065	1,000	-0,044	-0,235	396,000
Ứng dụng tri thức	0,000	0,113	-3,128	1,990	1,000	0,907	-0,680	396,000

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 4. Outer Model

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
CS1							-1,000
CS2							-1,000
CS6							-1,000
CS8							-1,000
DL1			-1,000				
DL3			-1,000				
DL4			-1,000				
DL5			-1,000				
DLNCKH1						-1,000	
DLNCKH3						-1,000	
DLNCKH4						-1,000	
DLNCKH7						-1,000	
DT2	-1,000						
DT3	-1,000						
DT4	-1,000						
DT5	-1,000						
LT10		-1,000					
LT5		-1,000					
LT6		-1,000					

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
ST2				-1,000			
ST3				-1,000			
TT1					-1,000		
TT2					-1,000		
TT3					-1,000		
TT4					-1,000		
TT5					-1,000		
ST1				-1,000			

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 5. Indicator Data (Original)

	Mean	Median	Min	Max	Standard Deviation	Excess Kurtosis	Skewness	Number of Observations Used
CS1	3,485	3,000	1,000	5,000	0,889	0,230	-0,311	396,000
CS2	3,538	4,000	1,000	5,000	0,951	0,306	-0,674	396,000
CS6	3,306	3,000	1,000	5,000	0,932	0,093	-0,437	396,000
CS8	3,412	3,000	1,000	5,000	0,899	0,341	-0,467	396,000
DL1	3,566	4,000	1,000	5,000	0,825	-0,055	-0,292	396,000
DL3	3,551	4,000	1,000	5,000	0,838	0,006	-0,367	396,000
DL4	3,606	4,000	1,000	5,000	0,830	-0,001	-0,380	396,000
DL5	3,568	4,000	1,000	5,000	0,840	-0,191	-0,101	396,000
DLNCKH1	3,381	3,000	1,000	5,000	0,915	-0,210	-0,093	396,000
DLNCKH3	3,301	3,000	1,000	5,000	0,889	-0,037	-0,044	396,000
DLNCKH4	3,263	3,000	1,000	5,000	0,883	0,190	-0,186	396,000
DLNCKH7	3,366	3,000	1,000	5,000	0,945	-0,358	-0,142	396,000
DT2	3,848	4,000	2,000	5,000	0,796	-0,309	-0,325	396,000
DT3	3,705	4,000	2,000	5,000	0,829	-0,522	-0,175	396,000
DT4	3,545	4,000	1,000	5,000	0,811	-0,182	-0,133	396,000
DT5	3,452	3,000	1,000	5,000	0,876	-0,576	0,091	396,000
LT10	3,505	4,000	1,000	5,000	0,981	-0,468	-0,409	396,000
LT5	3,412	3,000	1,000	5,000	0,964	-0,565	-0,206	396,000
LT6	3,505	4,000	1,000	5,000	0,909	-0,332	-0,441	396,000
ST2	3,523	3,000	1,000	5,000	0,783	-0,257	0,083	396,000
ST3	3,528	4,000	1,000	5,000	0,789	-0,258	-0,092	396,000
TT1	3,634	4,000	1,000	5,000	0,882	0,120	-0,301	396,000
TT2	3,641	4,000	1,000	5,000	0,923	0,216	-0,585	396,000
TT3	3,419	3,000	1,000	5,000	0,900	0,213	-0,342	396,000
TT4	3,487	4,000	1,000	5,000	0,872	0,257	-0,363	396,000
TT5	3,306	3,000	1,000	5,000	0,927	0,062	-0,433	396,000
ST1	3,662	4,000	1,000	5,000	0,805	-0,143	-0,156	396,000

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Phụ lục 18.6. KẾT QUẢ PHÂN TÍCH MÔ HÌNH PLS-SEM

Bảng 1. Path Coefficients

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
Chia sẻ tri thức						0,195	
Lãnh đạo và phát triển tri thức						0,268	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn						0,198	
Sáng tạo tri thức						0,206	
Thu nhận tri thức						0,119	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên							
Ứng dụng tri thức						0,159	

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 2. Total Effects

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
Chia sẻ tri thức						0,195	
Lãnh đạo và phát triển tri thức						0,268	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn						0,198	
Sáng tạo tri thức						0,206	
Thu nhận tri thức						0,119	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên							
Ứng dụng tri thức						0,159	

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 3. Outer Loadings

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
CS1							0,810
CS2							0,886
CS6							0,874
CS8							0,815
DL1			0,762				
DL3			0,835				
DL4			0,827				
DL5			0,768				
DLNCKH1						0,875	
DLNCKH3						0,884	
DLNCKH4						0,905	
DLNCKH7						0,905	
DT2	0,780						
DT3	0,765						
DT4	0,845						
DT5	0,812						
LT10		0,909					
LT5		0,903					
LT6		0,907					
ST2				0,910			
ST3				0,907			
TT1					0,770		
TT2					0,849		
TT3					0,855		
TT4					0,858		
TT5					0,856		
ST1				0,871			

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 4. Residuals

Outer Model Residual Correlation

	CS1	CS2	CS6	CS8	DL1	DL3	DL4	DL5	DLNCKH1	DLNCKH3	DLNCKH4	DLNCKH7	DT2	DT3	DT4	DT5	LT10	LT5	LT6	ST2	ST3	TT1	TT2	TT3	TT4	TT5	ST1
CS1	1,000	-0,422	-0,416	-0,268	0,029	0,020	-0,090	0,034	-0,032	-0,026	0,040	0,026	0,023	0,038	0,005	-0,068	0,060	-0,017	-0,047	-0,008	0,092	0,045	-0,034	0,037	-0,007	-0,030	-0,080
CS2	-0,422	1,000	-0,250	-0,482	0,039	0,033	-0,035	-0,033	-0,024	-0,008	0,004	0,032	-0,061	-0,059	0,127	0,013	-0,069	-0,008	0,082	-0,028	-0,023	-0,077	0,096	-0,056	0,081	-0,070	0,044
CS6	-0,416	-0,250	1,000	-0,129	-0,028	-0,016	0,120	-0,064	-0,020	-0,021	-0,004	0,048	-0,013	-0,007	-0,053	0,068	-0,031	0,001	0,032	0,005	-0,030	0,009	-0,050	0,013	-0,100	0,147	0,024
CS8	-0,268	-0,482	-0,129	1,000	-0,055	-0,049	0,037	0,058	0,084	0,059	-0,048	-0,112	0,058	0,032	-0,109	0,001	0,042	0,029	-0,073	0,038	-0,051	0,033	-0,029	0,012	0,003	-0,015	0,017
DL1	0,029	0,039	-0,028	-0,055	1,000	-0,159	-0,390	-0,376	-0,009	-0,042	0,011	0,045	-0,041	0,043	0,066	-0,055	-0,028	-0,036	0,066	0,020	-0,108	-0,028	0,068	-0,101	-0,021	0,065	0,085
DL3	0,020	0,033	-0,016	-0,049	-0,159	1,000	-0,283	-0,514	0,018	0,041	-0,028	-0,036	0,055	-0,046	-0,051	0,029	0,101	-0,014	-0,094	-0,004	0,025	-0,025	0,114	-0,003	-0,047	-0,029	-0,021
DL4	-0,090	-0,035	0,120	0,037	-0,390	-0,283	1,000	-0,266	-0,042	0,033	0,004	0,010	-0,084	0,029	-0,031	0,091	-0,037	0,000	0,040	0,014	0,023	-0,049	-0,068	0,108	-0,007	0,035	-0,032
DL5	0,034	-0,033	-0,064	0,058	-0,376	-0,514	-0,266	1,000	0,027	-0,029	0,013	-0,014	0,057	-0,020	0,016	-0,057	-0,034	0,043	-0,006	-0,025	0,049	0,088	-0,101	-0,003	0,065	-0,059	-0,026
DLNCKH1	-0,032	-0,024	-0,020	0,084	-0,009	0,018	-0,042	0,027	1,000	-0,320	-0,391	-0,432	0,094	-0,113	0,014	-0,005	0,003	0,032	-0,036	-0,011	0,012	-0,047	0,071	0,018	-0,032	-0,001	-0,003
DLNCKH3	-0,026	-0,008	-0,021	0,059	-0,042	0,041	0,033	-0,029	-0,320	1,000	-0,353	-0,345	-0,004	0,016	-0,028	0,014	0,078	-0,091	0,007	-0,035	-0,040	-0,048	0,017	0,009	0,047	-0,033	0,066
DLNCKH4	0,040	0,004	-0,004	-0,048	0,011	-0,028	0,004	0,013	-0,391	-0,353	1,000	-0,147	0,022	-0,022	0,048	-0,045	-0,015	0,061	-0,045	0,059	0,010	0,015	-0,070	0,044	0,054	-0,044	-0,057
DLNCKH7	0,026	0,032	0,048	-0,112	0,045	-0,036	0,010	-0,014	-0,432	-0,345	-0,147	1,000	-0,124	0,133	-0,033	0,036	-0,071	-0,001	0,077	-0,008	0,019	0,090	-0,031	-0,073	-0,065	0,078	-0,011
DT2	0,023	-0,061	-0,013	0,058	-0,041	0,055	-0,084	0,057	0,094	-0,004	0,022	-0,124	1,000	-0,225	-0,509	-0,434	0,082	-0,022	-0,066	-0,137	0,110	0,002	-0,031	0,007	0,002	0,019	0,008
DT3	0,038	-0,059	-0,007	0,032	0,043	-0,046	0,029	-0,020	-0,113	0,016	-0,022	0,133	-0,225	1,000	-0,274	-0,488	-0,101	0,007	0,102	-0,025	-0,063	0,117	-0,017	-0,036	-0,087	0,036	0,079
DT4	0,005	0,127	-0,053	-0,109	0,066	-0,051	-0,031	0,016	0,014	-0,028	0,048	-0,033	-0,509	-0,274	1,000	-0,051	-0,020	0,031	-0,009	0,135	-0,088	0,012	0,025	-0,044	0,043	-0,052	-0,027
DT5	-0,068	0,013	0,068	0,001	-0,055	0,029	0,091	-0,057	-0,005	0,014	-0,045	0,036	-0,434	-0,488	-0,051	1,000	0,026	-0,010	-0,018	0,056	0,017	-0,127	0,030	0,066	0,044	-0,011	-0,062
LT10	0,060	-0,069	-0,031	0,042	-0,028	0,101	-0,037	-0,034	0,003	0,078	-0,015	-0,071	0,082	-0,101	-0,020	0,026	1,000	-0,533	-0,544	0,013	0,004	0,029	-0,015	-0,052	0,079	-0,064	-0,014
LT5	-0,017	-0,008	0,001	0,029	-0,036	-0,014	0,000	0,043	0,032	-0,091	0,061	-0,001	-0,022	0,007	0,031	-0,010	-0,533	1,000	-0,420	0,031	0,066	-0,050	0,025	0,127	-0,044	-0,025	-0,087
LT6	-0,047	0,082	0,032	-0,073	0,066	-0,094	0,040	-0,006	-0,036	0,007	-0,045	0,077	-0,066	0,102	-0,009	-0,018	-0,544	-0,420	1,000	-0,044	-0,070	0,019	-0,008	-0,070	-0,041	0,093	0,101
ST2	-0,008	-0,028	0,005	0,038	0,020	-0,004	0,014	-0,025	-0,011	-0,035	0,059	-0,008	-0,137	-0,025	0,135	0,056	0,013	0,031	-0,044	1,000	-0,352	-0,027	0,005	0,007	-0,004	0,020	-0,482
ST3	0,092	-0,023	-0,030	-0,051	-0,108	0,025	0,023	0,049	0,012	-0,040	0,010	0,019	0,110	-0,063	-0,088	0,017	0,004	0,066	-0,070	-0,352	1,000	0,103	-0,013	-0,006	-0,037	-0,037	-0,650
TT1	0,045	-0,077	0,009	0,033	-0,028	-0,025	-0,049	0,088	-0,047	-0,048	0,015	0,090	0,002	0,117	0,012	-0,127	0,029	-0,050	0,019	-0,027	0,103	1,000	-0,187	-0,317	-0,215	-0,270	-0,074
TT2	-0,034	0,096	-0,050	-0,029	0,068	0,114	-0,068	-0,101	0,071	0,017	-0,070	-0,031	-0,031	-0,017	0,025	0,030	-0,015	0,025	-0,008	0,005	-0,013	-0,187	1,000	-0,011	-0,414	-0,297	0,008
TT3	0,037	-0,056	0,013	0,012	-0,101	-0,003	0,108	-0,003	0,018	0,009	0,044	-0,073	0,007	-0,036	-0,044	0,066	-0,052	0,127	-0,070	0,007	-0,006	-0,317	-0,011	1,000	-0,314	-0,106	0,001
TT4	-0,007	0,081	-0,100	0,003	-0,021	-0,047	-0,007	0,065	-0,032	0,047	0,054	-0,065	0,002	-0,087	0,043	0,044	0,079	-0,044	-0,041	-0,004	-0,037	-0,215	-0,414	-0,314	1,000	-0,319	0,038
TT5	-0,030	-0,070	0,147	-0,015	0,065	-0,029	0,035	-0,059	-0,001	-0,033	-0,044	0,078	0,019	0,036	-0,052	-0,011	-0,064	-0,025	0,093	0,020	-0,037	-0,270	-0,297	-0,106	-0,319	1,000	0,018
ST1	-0,080	0,044	0,024	0,017	0,085	-0,021	-0,032	-0,026	-0,003	0,066	-0,057	-0,011	0,008	0,079	-0,027	-0,062	-0,014	-0,087	0,101	-0,482	-0,650	-0,074	0,008	0,001	0,038	0,018	1,000

Outer Model Residual Descriptives

	Mean	Median	Min	Max	Standard Deviation	Excess Kurtosis	Skewness	Number of Observations Used
CS1	0,000	0,004	-1,640	1,882	0,586	0,552	0,209	396,000
CS2	0,000	-0,062	-1,552	1,347	0,465	0,983	0,206	396,000
CS6	0,000	0,124	-1,858	1,268	0,486	0,886	-0,599	396,000
CS8	0,000	0,005	-1,626	2,071	0,580	0,821	0,105	396,000
DL1	0,000	0,037	-1,576	2,134	0,647	0,270	0,265	396,000
DL3	0,000	0,008	-1,932	1,559	0,550	0,288	-0,400	396,000
DL4	0,000	-0,020	-2,172	1,490	0,563	0,793	-0,238	396,000
DL5	0,000	0,022	-2,019	2,041	0,641	0,103	-0,216	396,000
DLNCKH1	0,000	-0,063	-1,406	1,310	0,485	-0,170	0,156	396,000
DLNCKH3	0,000	0,019	-1,687	1,726	0,468	0,787	0,091	396,000
DLNCKH4	0,000	0,068	-1,355	1,187	0,426	0,268	-0,139	396,000
DLNCKH7	0,000	-0,021	-1,589	1,547	0,425	0,749	0,248	396,000
DT2	0,000	-0,022	-2,363	2,121	0,626	0,832	-0,058	396,000
DT3	0,000	-0,057	-1,941	2,058	0,644	0,510	0,080	396,000
DT4	0,000	0,105	-1,427	1,969	0,535	0,433	0,076	396,000
DT5	0,000	0,077	-1,836	1,957	0,584	0,228	-0,101	396,000
LT10	0,000	-0,042	-1,398	2,353	0,417	2,657	0,394	396,000
LT5	0,000	0,061	-1,365	1,487	0,429	0,633	-0,040	396,000
LT6	0,000	-0,007	-1,930	1,065	0,422	1,109	-0,420	396,000
ST2	0,000	0,058	-1,267	1,344	0,416	0,762	-0,193	396,000
ST3	0,000	0,048	-1,172	1,696	0,422	1,658	0,397	396,000
TT1	0,000	-0,101	-1,910	1,763	0,639	0,080	0,055	396,000
TT2	0,000	-0,142	-1,906	1,584	0,529	1,026	-0,008	396,000
TT3	0,000	0,072	-1,995	1,491	0,518	0,962	-0,240	396,000
TT4	0,000	0,013	-1,501	1,705	0,513	1,146	0,150	396,000
TT5	0,000	0,123	-1,683	1,399	0,517	0,787	-0,438	396,000
ST1	0,000	-0,108	-1,361	1,570	0,492	0,391	0,222	396,000

Inner Model Residual Correlation

	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	1,000

Inner Model Residual Descriptives

	Mean	Median	Min	Max	Standard Deviation	Excess Kurtosis	Skewness	Number of Observations Used
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,000	0,017	-2,808	1,904	0,744	0,721	-0,291	396,000

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 5. Construct Reliability and Validity

	Cronbach's Alpha	rho_A	Composite Reliability	Average Variance Extracted (AVE)
Chia sẻ tri thức	0,813	0,815	0,877	0,641
Lãnh đạo và phát triển tri thức	0,891	0,894	0,932	0,821
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	0,810	0,815	0,875	0,638
Sáng tạo tri thức	0,877	0,880	0,924	0,802
Thu nhận tri thức	0,895	0,911	0,922	0,703
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,914	0,915	0,940	0,796
Ứng dụng tri thức	0,869	0,893	0,910	0,717

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 6. f Square

	Chia sẻ tri thức	**Lãnh đạo và phát triển tri thức**	**Quản trị tri thức với dữ liệu lớn**	**Sáng tạo tri thức**	**Thu nhận tri thức**	**Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên**	**Ứng dụng tri thức**
Chia sẻ tri thức						0,052	
Lãnh đạo và phát triển tri thức						0,108	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn						0,063	
Sáng tạo tri thức						0,058	
Thu nhận tri thức						0,025	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên							
Ứng dụng tri thức						0,043	

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 7. Discriminant Validity

Fornell-Larcker Criterion

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
Chia sẻ tri thức	0,801						
Lãnh đạo và phát triển tri thức	0,303	0,906					
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	0,280	0,100	0,799				
Sáng tạo tri thức	0,415	0,310	0,271	0,896			
Thu nhận tri thức	0,036	0,110	0,051	0,064	0,838		
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,446	0,458	0,356	0,456	0,195	0,892	
Ứng dụng tri thức	0,153	0,215	0,088	0,157	0,100	0,308	0,847

Cross Loadings

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
CS1	0,119	0,177	0,042	0,109	0,055	0,247	0,810
CS2	0,195	0,191	0,103	0,182	0,066	0,323	0,886
CS6	0,094	0,171	0,056	0,141	0,111	0,234	0,874
CS8	0,082	0,188	0,089	0,081	0,119	0,217	0,815
DL1	0,195	0,022	0,762	0,198	0,063	0,247	0,109
DL3	0,282	0,075	0,835	0,237	0,037	0,305	0,048
DL4	0,183	0,103	0,827	0,211	0,070	0,284	0,048
DL5	0,228	0,110	0,768	0,218	-0,001	0,295	0,082
DLNCKH1	0,414	0,412	0,376	0,404	0,135	0,875	0,267
DLNCKH3	0,365	0,383	0,314	0,451	0,172	0,884	0,238
DLNCKH4	0,390	0,429	0,285	0,370	0,181	0,905	0,287
DLNCKH7	0,420	0,408	0,293	0,404	0,207	0,905	0,306
DT2	0,780	0,231	0,277	0,329	0,025	0,378	0,130
DT3	0,765	0,205	0,156	0,302	0,045	0,326	0,167
DT4	0,845	0,241	0,193	0,312	0,033	0,353	0,073
DT5	0,812	0,291	0,261	0,382	0,015	0,368	0,122
LT10	0,292	0,909	0,069	0,329	0,105	0,440	0,211
LT5	0,245	0,903	0,093	0,211	0,075	0,396	0,195
LT6	0,286	0,907	0,111	0,297	0,118	0,406	0,177
ST2	0,384	0,296	0,244	0,910	0,066	0,385	0,133

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
ST3	0,392	0,295	0,210	0,907	0,061	0,437	0,142
TT1	-0,002	0,098	-0,013	0,073	0,770	0,131	0,093
TT2	0,023	0,097	0,092	0,004	0,849	0,161	0,097
TT3	0,006	0,071	0,054	0,047	0,855	0,134	0,039
TT4	0,050	0,089	0,046	0,071	0,858	0,201	0,076
TT5	0,058	0,105	0,029	0,071	0,856	0,171	0,108
ST1	0,338	0,242	0,278	0,871	0,045	0,400	0,148

Heterotrait-Monotrait Ratio (HTMT)

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
Chia sẻ tri thức							
Lãnh đạo và phát triển tri thức	0,354						
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	0,339	0,116					
Sáng tạo tri thức	0,489	0,348	0,322				
Thu nhận tri thức	0,051	0,122	0,073	0,072			
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,515	0,506	0,411	0,508	0,210		
Ứng dụng tri thức	0,175	0,243	0,108	0,173	0,116	0,338	

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 8. Collinearity Statistics (VIF)

Outer VIF Values

	VIF
CS1	1,808
CS2	2,332
CS6	2,644
CS8	2,039
DL1	1,621
DL3	1,917
DL4	1,857
DL5	1,508
DLNCKH1	2,474
DLNCKH3	2,702
DLNCKH4	3,296
DLNCKH7	3,260
DT2	1,532
DT3	1,609
DT4	2,172
DT5	1,915
LT10	2,540
LT5	2,663
LT6	2,684
ST2	2,840
ST3	2,582
TT1	1,823
TT2	2,488
TT3	2,781
TT4	2,204
TT5	2,424
ST1	2,076

Inner VIF Values

	Chia sẻ tri thức	Lãnh đạo và phát triển tri thức	Quản trị tri thức với dữ liệu lớn	Sáng tạo tri thức	Thu nhận tri thức	Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	Ứng dụng tri thức
Chia sẻ tri thức						1,312	
Lãnh đạo và phát triển tri thức						1,193	
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn						1,124	
Sáng tạo tri thức						1,312	
Thu nhận tri thức						1,020	
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên							
Ứng dụng tri thức						1,070	

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 9. Model_Fit

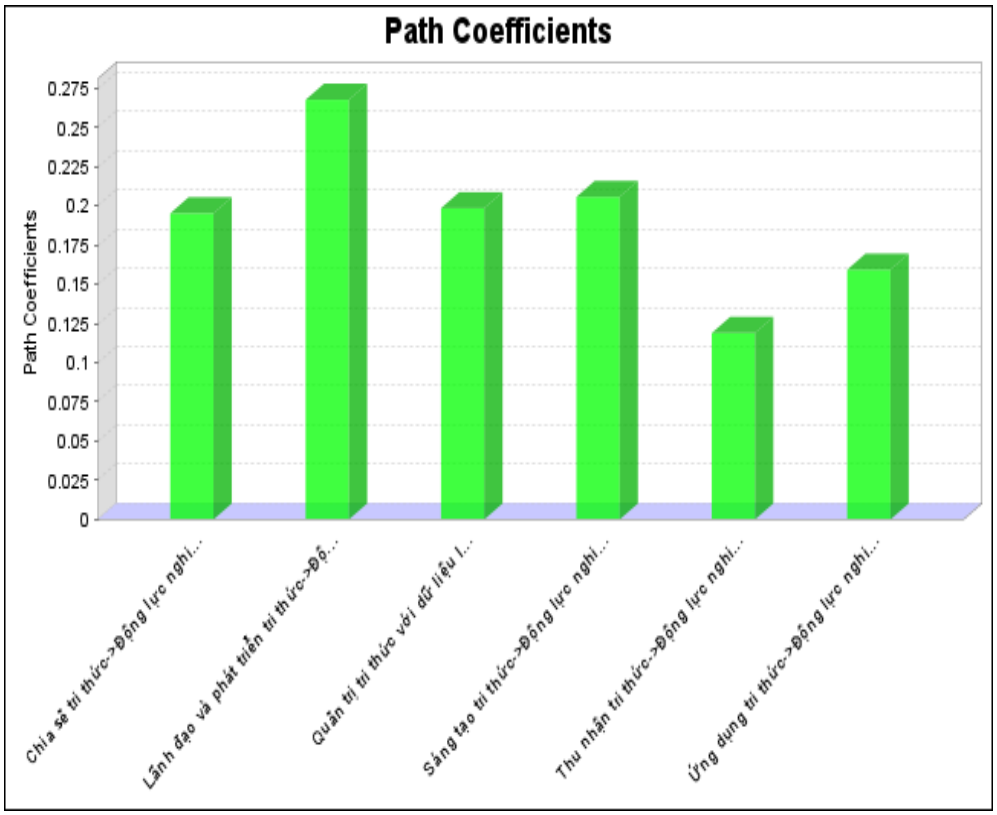
Fit Summary

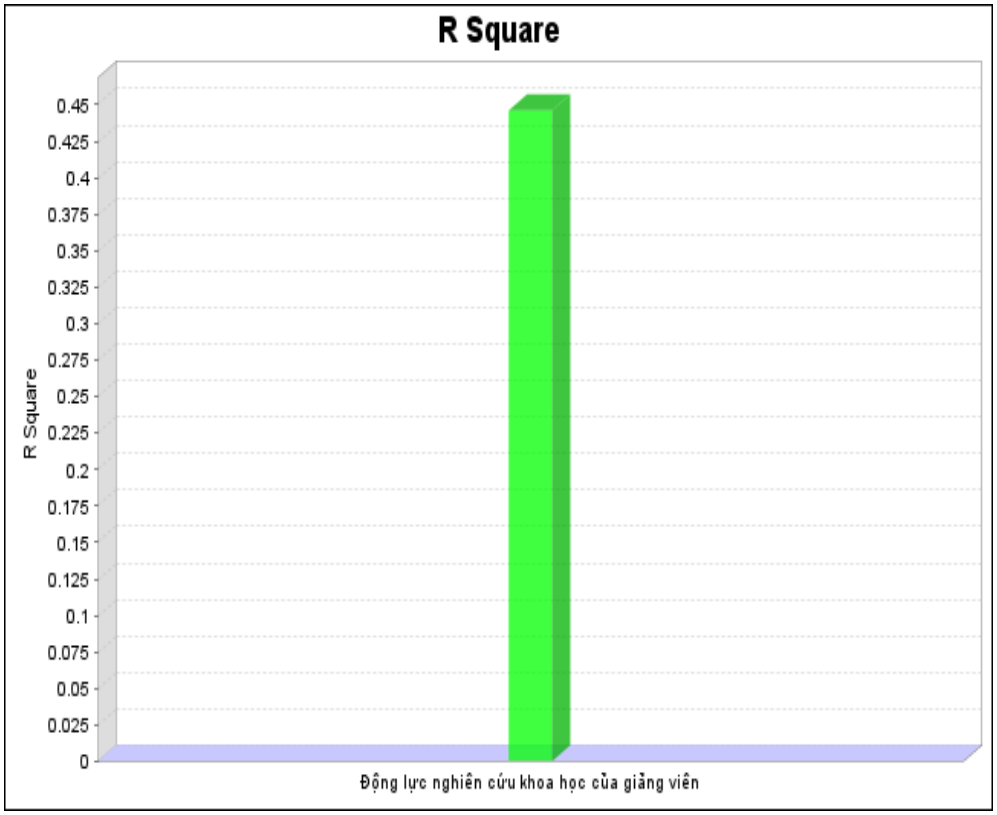
	Saturated Model	Estimated Model
SRMR	0,046	0,046
d_ULS	0,799	0,799
d_G	0,357	0,357
Chi-Square	863,401	863,401
NFI	0,860	0,860

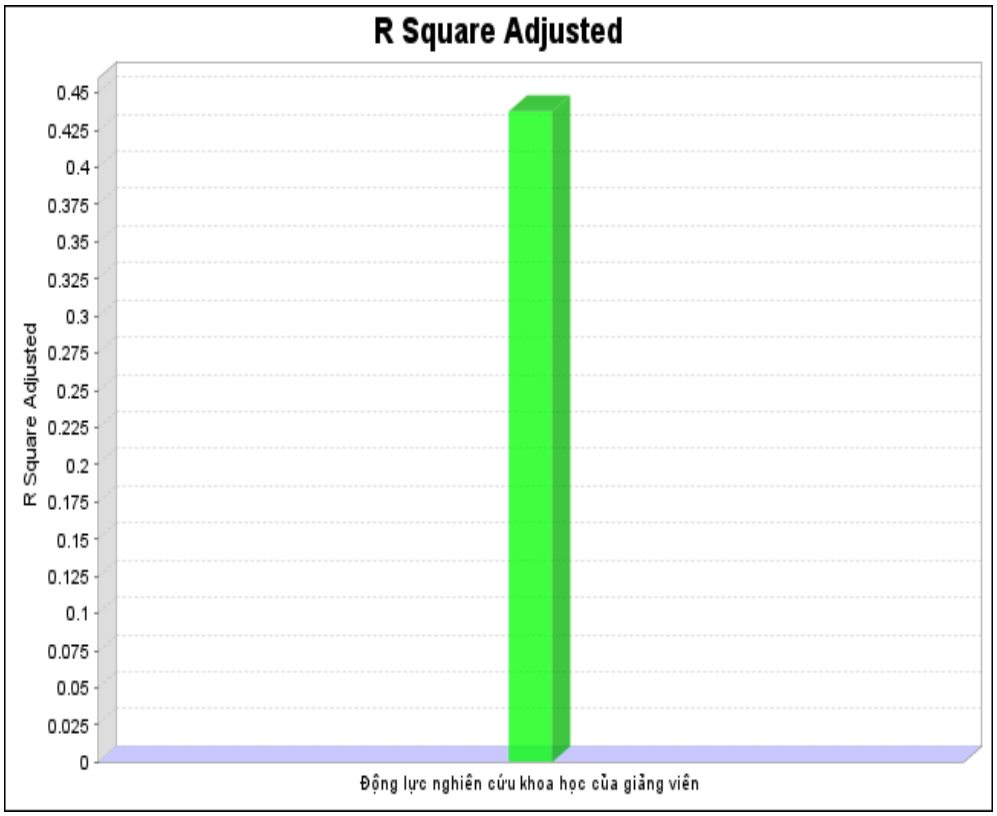
rms Theta

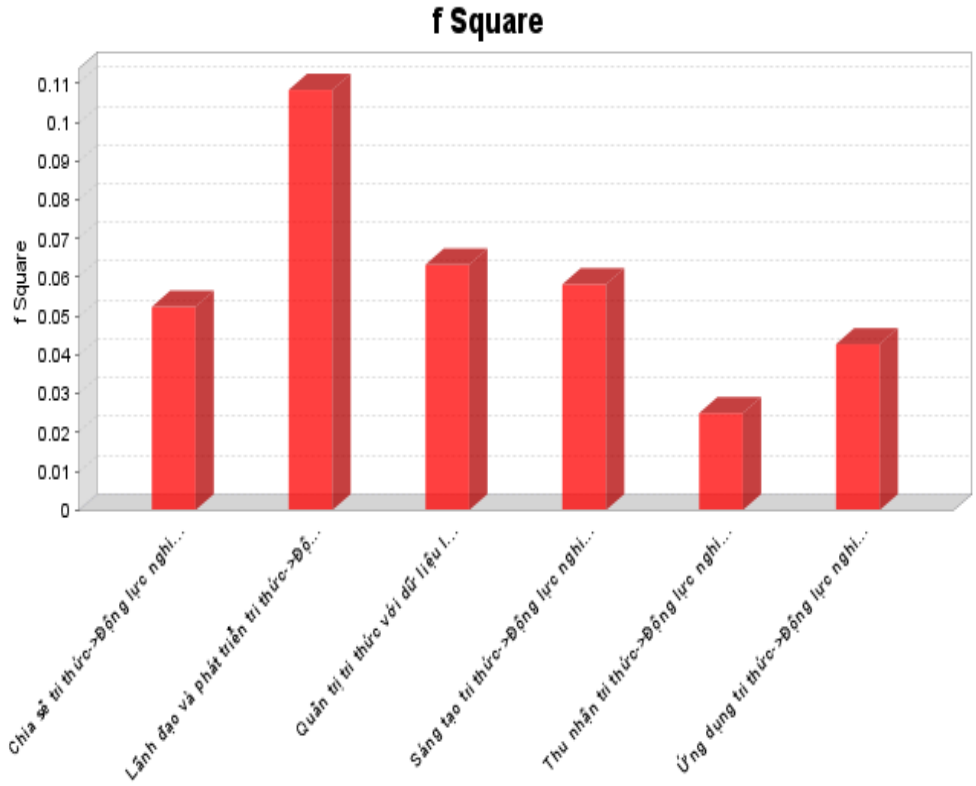
rms Theta	0,132

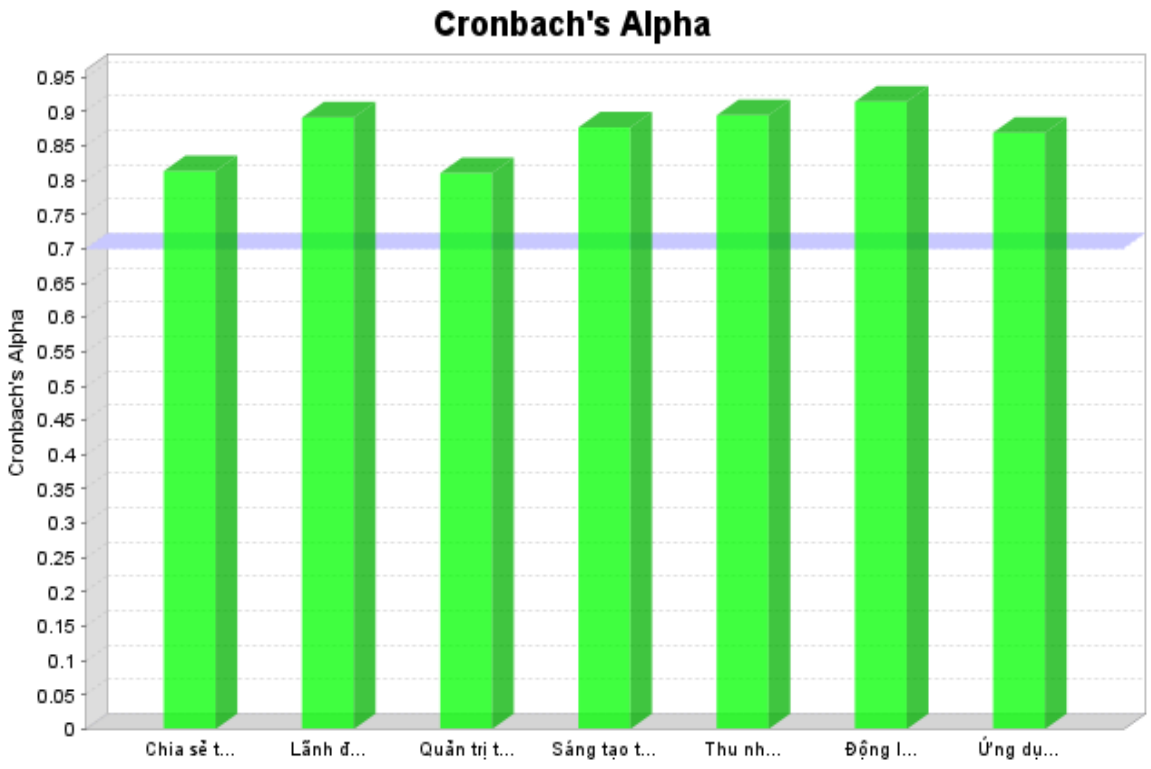
"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

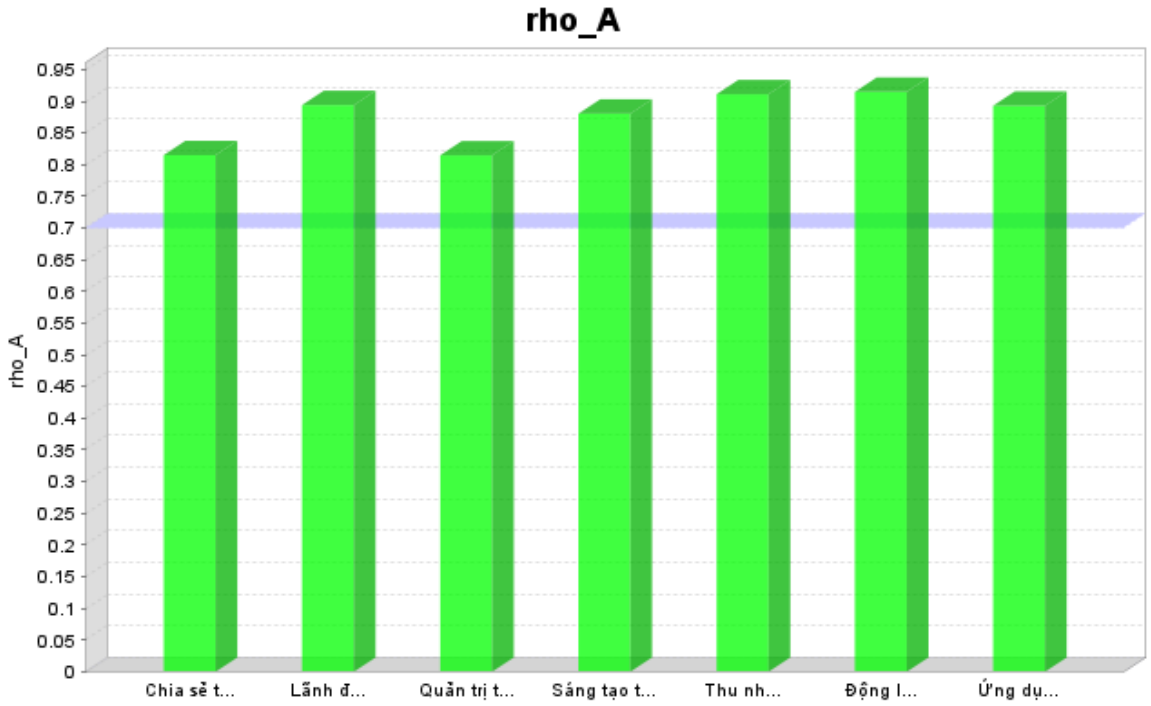

Path Coefficients
Path Coefficients
0.275
0.25
0.225
0.2
0.175
0.15
0.125
0.1
0.075
0.05
0.025
0
Chia sẻ tri thức->Động lực nghi...
Lãnh đạo và phát triển tri thức->Độ...
Quản trị tri thức với dữ liệu l...
Sáng tạo tri thức->Động lực nghi...
Thu nhận tri thức->Động lực nghi...
Ứng dụng tri thức->Động lực nghi...

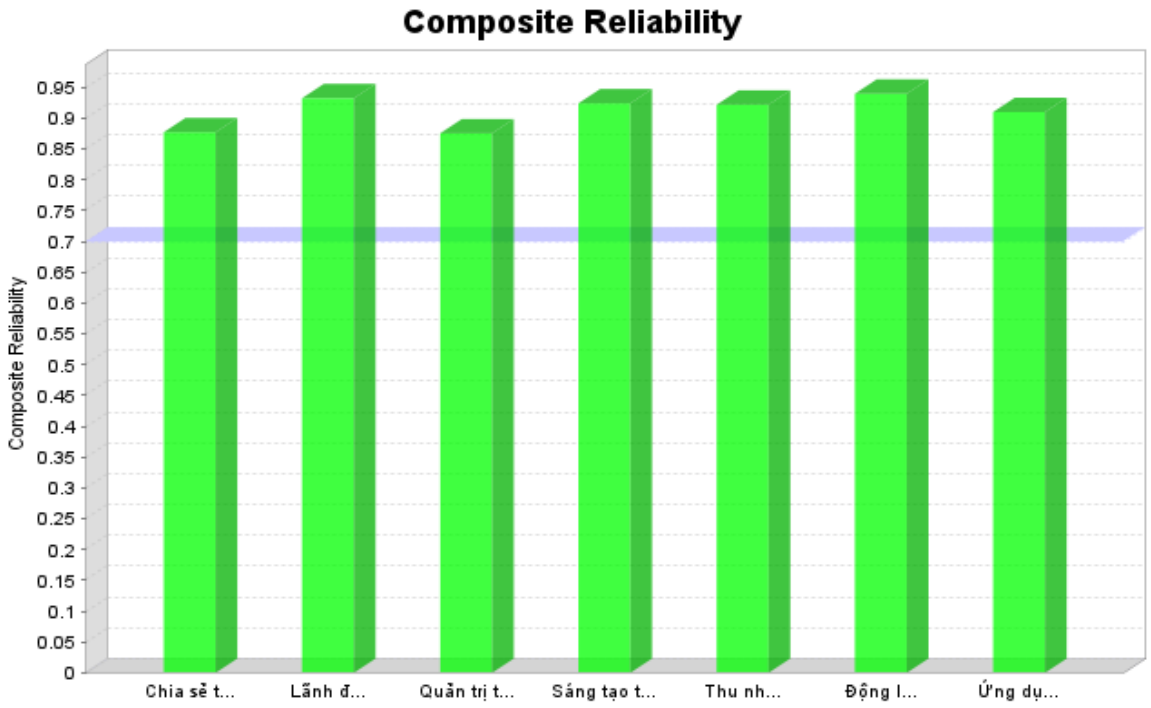

R Square
R Square
0.45
0.425
0.4
0.375
0.35
0.325
0.3
0.275
0.25
0.225
0.2
0.175
0.15
0.125
0.1
0.075
0.05
0.025
0
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên

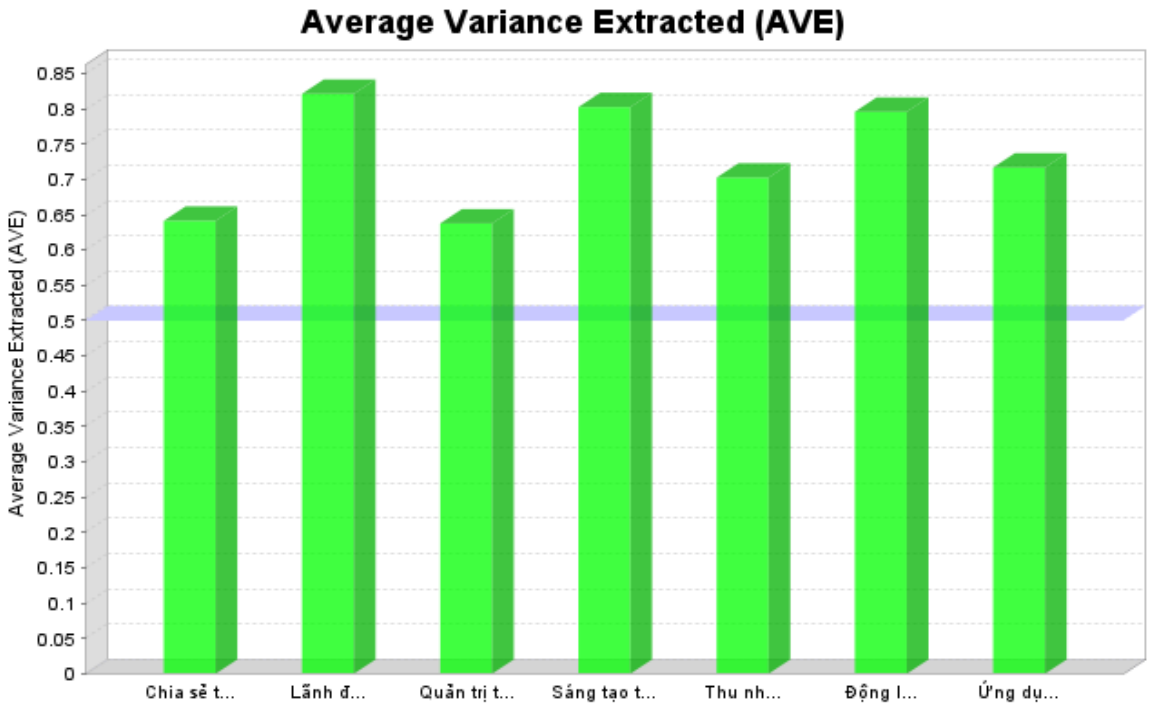

R Square Adjusted
R Square Adjusted
0.45
0.425
0.4
0.375
0.35
0.325
0.3
0.275
0.25
0.225
0.2
0.175
0.15
0.125
0.1
0.075
0.05
0.025
0
Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên

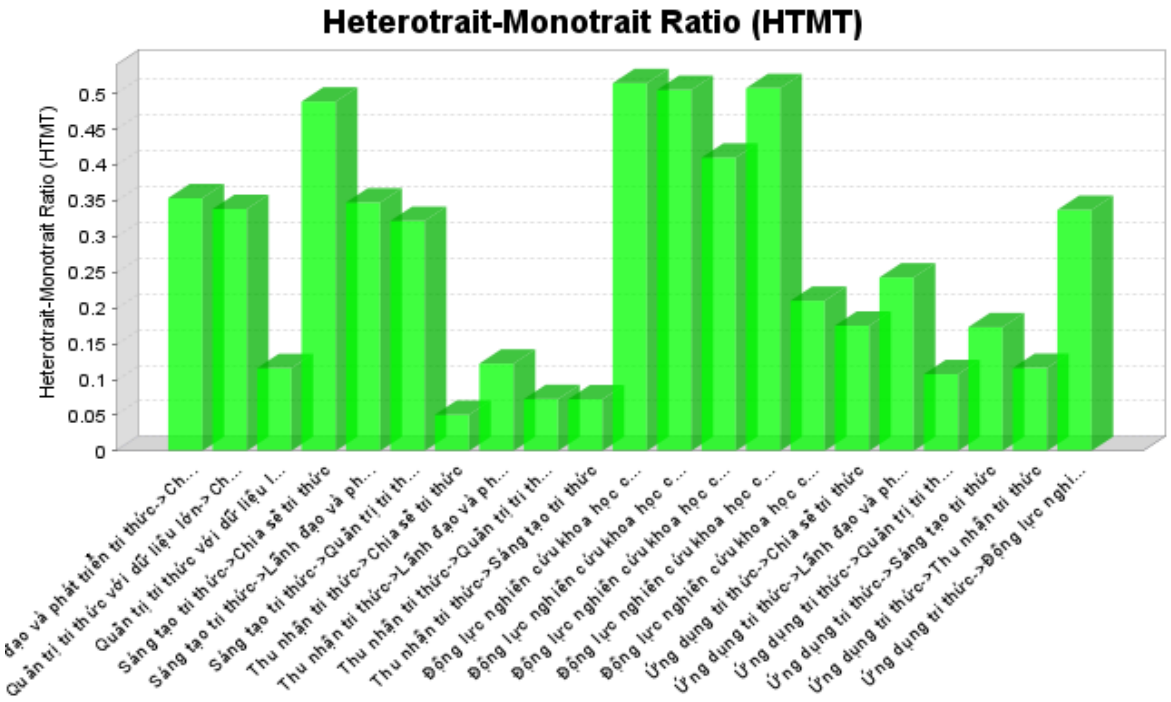

f Square
f Square
0.11
0.1
0.09
0.08
0.07
0.06
0.05
0.04
0.03
0.02
0.01
0
Chia sẻ tri thức->Động lực nghi...
Lãnh đạo và phát triển tri thức->Đ...
Quản tri tri thức với dữ liệu l...
Sáng tạo tri thức->Động lực nghi...
Thu nhận tri thức->Động lực nghi...
Ứng dụng tri thức->Động lực nghi...


Cronbach's Alpha
Cronbach's Alpha
0.95
0.9
0.85
0.8
0.75
0.7
0.65
0.6
0.55
0.5
0.45
0.4
0.35
0.3
0.25
0.2
0.15
0.1
0.05
0
Chia sẻ t...
Lãnh đ...
Quản trị t...
Sáng tạo t...
Thu nh...
Động l...
Ứng dụ...


rho_A
rho_A
0.95
0.9
0.85
0.8
0.75
0.7
0.65
0.6
0.55
0.5
0.45
0.4
0.35
0.3
0.25
0.2
0.15
0.1
0.05
0
Chia sẻ t...
Lãnh đ...
Quản trị t...
Sáng tạo t...
Thu nh...
Động l...
Ứng dụ...


Composite Reliability
Composite Reliability
0.95
0.9
0.85
0.8
0.75
0.7
0.65
0.6
0.55
0.5
0.45
0.4
0.35
0.3
0.25
0.2
0.15
0.1
0.05
0
Chia sẻ t...
Lãnh đ...
Quản trị t...
Sáng tạo t...
Thu nh...
Động l...
Ứng dụ...


Average Variance Extracted (AVE)
Average Variance Extracted (AVE)
0.85
0.8
0.75
0.7
0.65
0.6
0.55
0.5
0.45
0.4
0.35
0.3
0.25
0.2
0.15
0.1
0.05
0
Chia sẻ t...
Lãnh đ...
Quản trị t...
Sáng tạo t...
Thu nh...
Động l...
Ứng dụ...



"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Phụ lục 18.7. KẾT QUẢ KIỂM ĐỊNH BOOTRAP MÔ HÌNH PLS-SEM

Bảng 1. Path Coefficients

Mean, STDEV, T-Values, P-Values

	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T Statistics (|O/STDEV|)	P Values
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,195	0,197	0,040	4,880	**0,000**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,268	0,266	0,042	6,383	**0,000**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,198	0,199	0,042	4,731	**0,000**
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,206	0,204	0,043	4,772	**0,000**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,119	0,122	0,038	3,099	**0,002**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,159	0,161	0,034	4,748	**0,000**

Confidence Intervals

	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	2.5%	97.5%
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,195	0,197	0,115	0,273
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,268	0,266	0,188	0,349
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,198	0,199	0,119	0,284
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,206	0,204	0,117	0,285
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,119	0,122	0,048	0,198
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,159	0,161	0,095	0,229

Confidence Intervals Bias Corrected

	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Bias	2.5%	97.5%
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,195	0,197	0,002	0,111	0,269
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,268	0,266	-0,001	0,190	0,353
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,198	0,199	0,001	0,120	0,284
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,206	0,204	-0,001	0,122	0,291
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,119	0,122	0,003	0,042	0,191
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,159	0,161	0,002	0,091	0,225

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 2. Total Effects

Mean, STDEV, T-Values, P-Values

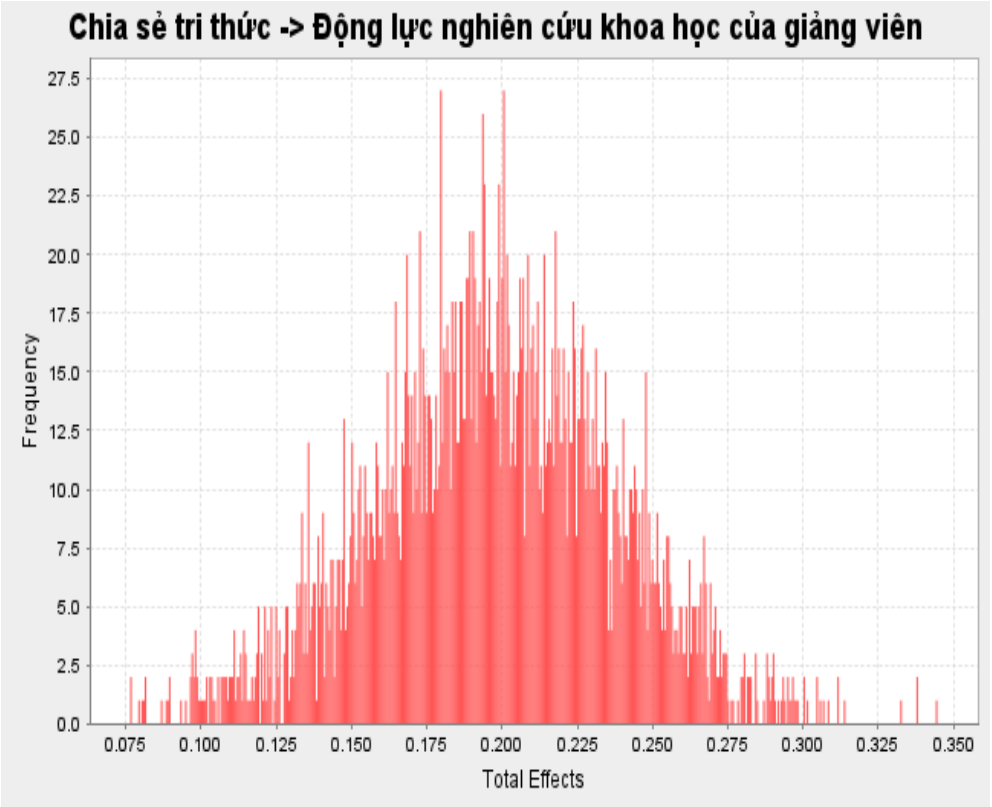
	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Standard Deviation (STDEV)	T Statistics (|O/STDEV|)	P Values
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,195	0,197	0,040	4,880	**0,000**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,268	0,266	0,042	6,383	**0,000**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,198	0,199	0,042	4,731	**0,000**
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,206	0,204	0,043	4,772	**0,000**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,119	0,122	0,038	3,099	**0,002**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,159	0,161	0,034	4,748	**0,000**

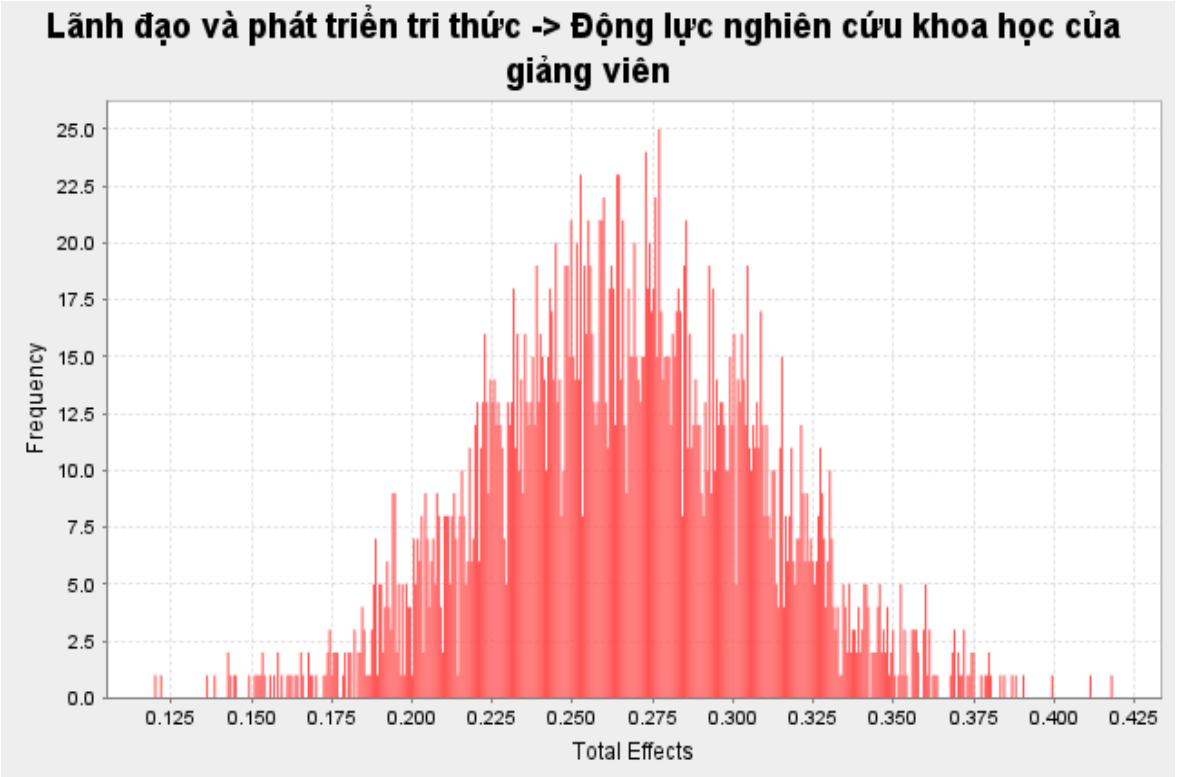
Confidence Intervals

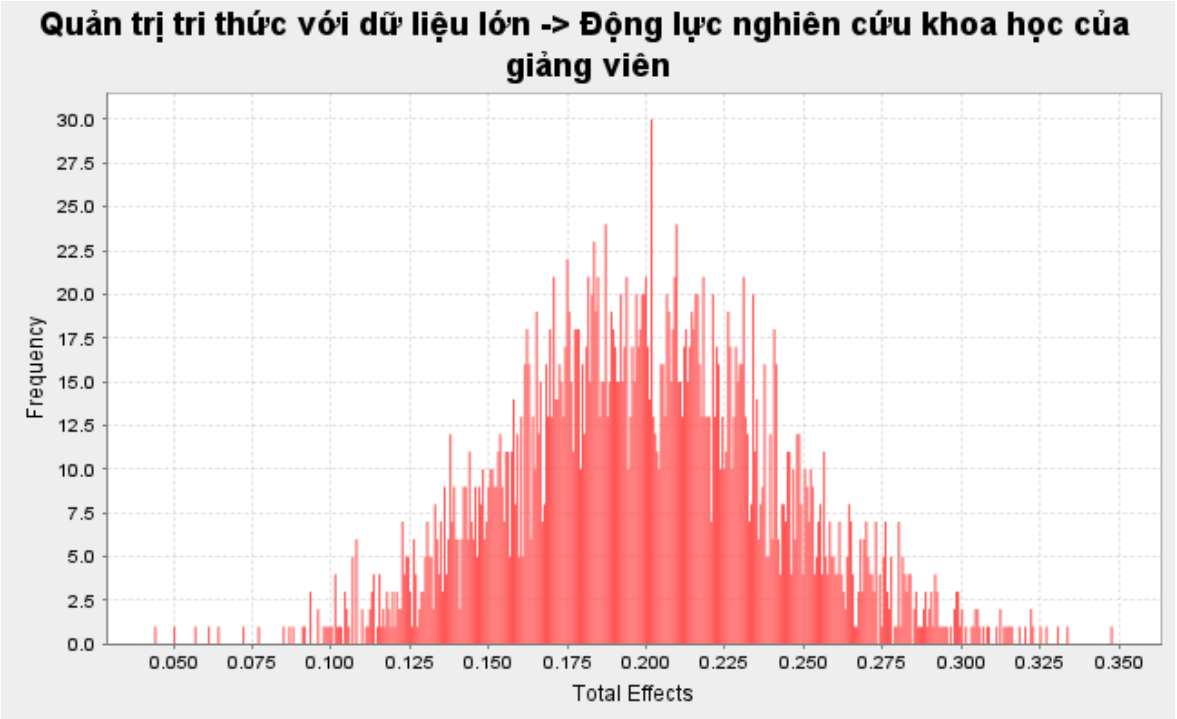
	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	2.5%	97.5%
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,195	0,197	0,115	0,273
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,268	0,266	0,188	0,349
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,198	0,199	0,119	0,284
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,206	0,204	0,117	0,285
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,119	0,122	0,048	0,198
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,159	0,161	0,095	0,229

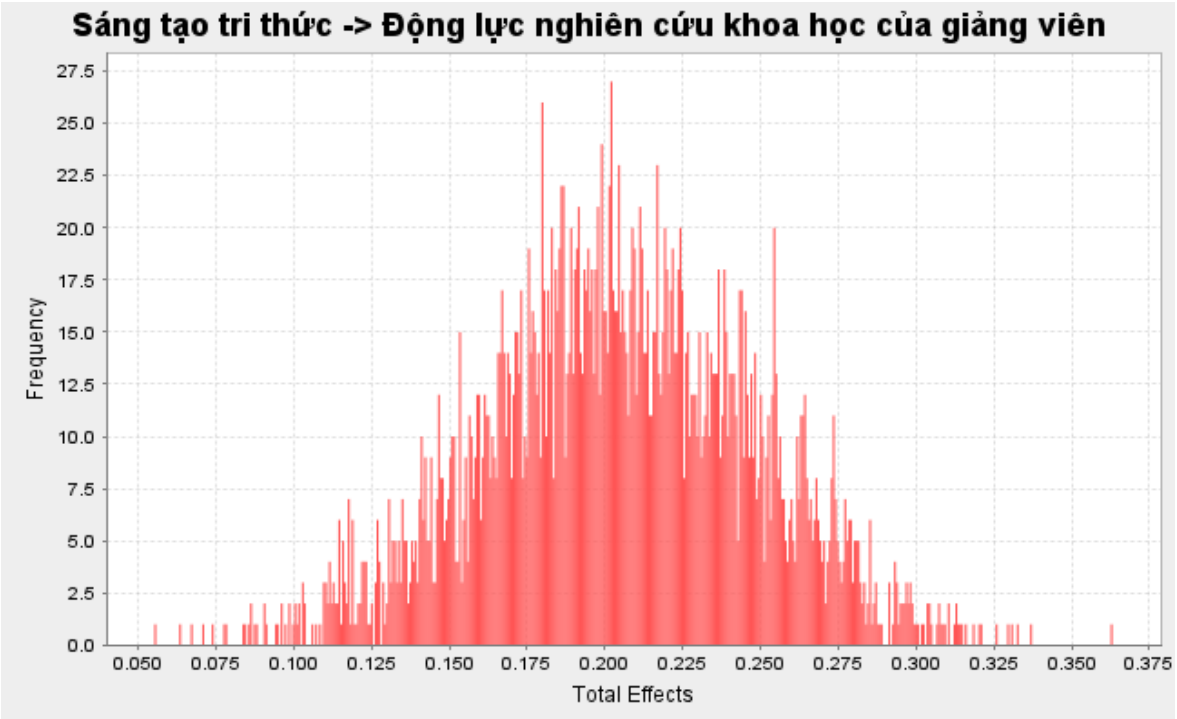
Confidence Intervals Bias Corrected

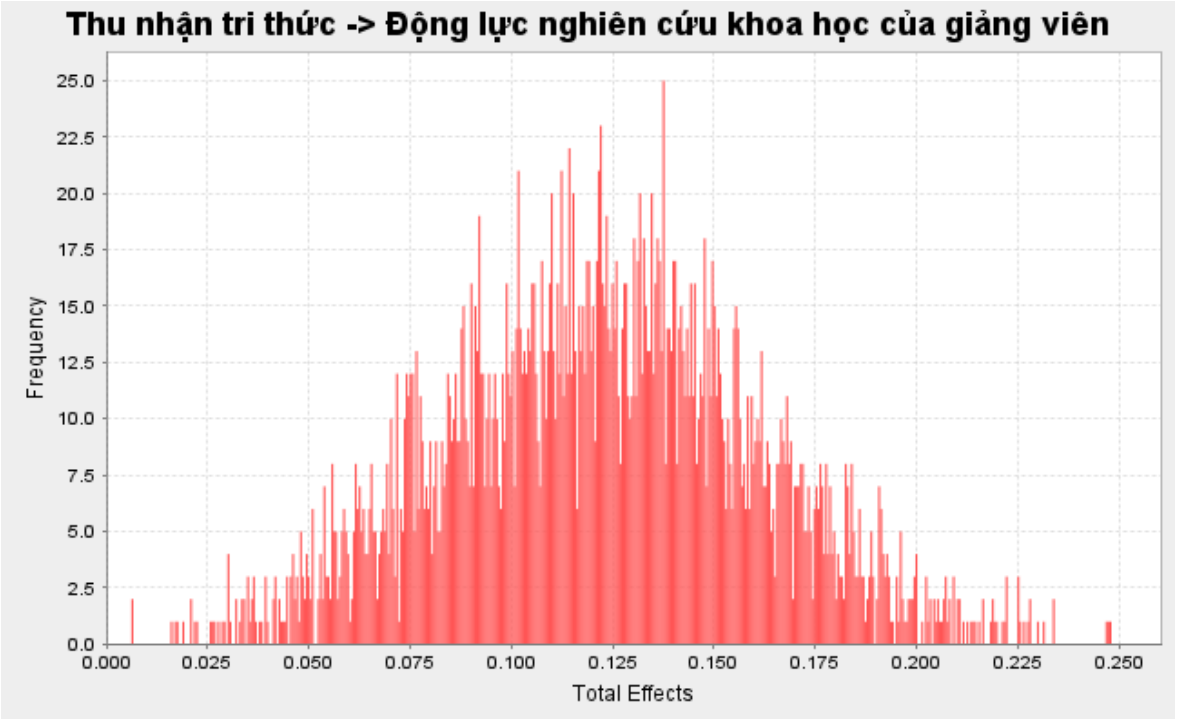
	Original Sample (O)	Sample Mean (M)	Bias	2.5%	97.5%
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,195	0,197	0,002	0,111	0,269
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,268	0,266	-0,001	0,190	0,353
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,198	0,199	0,001	0,120	0,284
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,206	0,204	-0,001	0,122	0,291
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,119	0,122	0,003	0,042	0,191
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,159	0,161	0,002	0,091	0,225

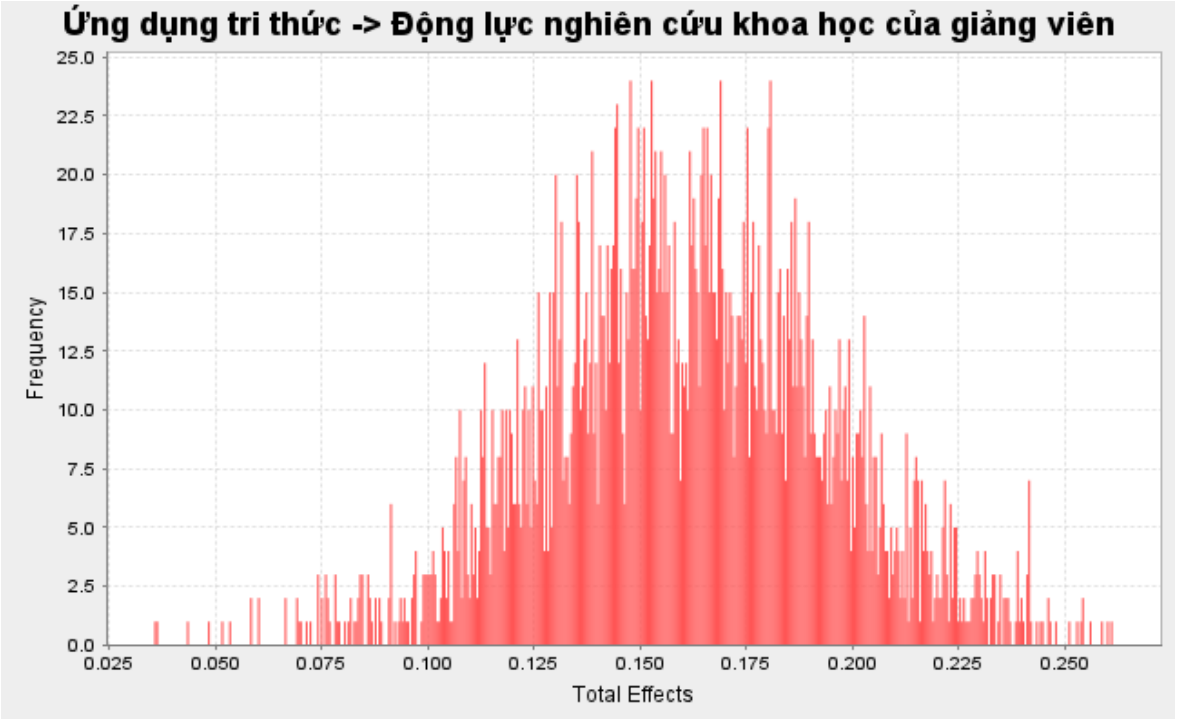

Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên
Frequency
27.5
25.0
22.5
20.0
17.5
15.0
12.5
10.0
7.5
5.0
2.5
0.0
0.075
0.100
0.125
0.150
0.175
0.200
0.225
0.250
0.275
0.300
0.325
0.350
Total Effects


Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên
Frequency
25.0
22.5
20.0
17.5
15.0
12.5
10.0
7.5
5.0
2.5
0.0
0.125
0.150
0.175
0.200
0.225
0.250
0.275
0.300
0.325
0.350
0.375
0.400
0.425
Total Effects


Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên
Frequency
30.0
27.5
25.0
22.5
20.0
17.5
15.0
12.5
10.0
7.5
5.0
2.5
0.0
0.050
0.075
0.100
0.125
0.150
0.175
0.200
0.225
0.250
0.275
0.300
0.325
0.350
Total Effects


Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên
Frequency
27.5
25.0
22.5
20.0
17.5
15.0
12.5
10.0
7.5
5.0
2.5
0.0
0.050
0.075
0.100
0.125
0.150
0.175
0.200
0.225
0.250
0.275
0.300
0.325
0.350
0.375
Total Effects





"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Phụ lục 18.8. KẾT QUẢ PHÂN TÍCH CẤU TRÚC ĐA NHÓM

Bảng 1. Path Coefficients

PLS-MGA

	Path Coefficients-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (<15 nam))	Path Coefficients-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (>10 nam))	Path Coefficients-diff (Tham nien (<15 nam) - Tham nien (>10 nam))	p-Value original 1-tailed (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam))	p-Value original 1-tailed (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value original 1-tailed (Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value new (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam))	p-Value new (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value new (Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,087	0,028	0,263	0,193	0,393	**0,526**	**0,387**	**0,786**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,013	0,016	0,004	0,451	0,437	0,487	**0,902**	**0,874**	**0,974**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	-0,066	0,048	0,114	0,749	0,312	0,111	**0,502**	**0,624**	**0,222**
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,040	-0,073	-0,113	0,344	0,777	0,845	**0,688**	**0,446**	**0,310**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,028	-0,095	-0,123	0,406	0,866	0,880	**0,812**	**0,268**	**0,240**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,010	-0,047	0,253	0,446	0,698	**0,505**	**0,892**	**0,605**

Parametric Test

	Path Coefficients-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (<15 nam))	Path Coefficients-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (>10 nam))	Path Coefficients-diff (Tham nien (<15 nam) - Tham nien (>10 nam))	t-Value(|Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam)|)	t-Value(|Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam)|)	t-Value(|Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam)|)	p-Value (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam))	p-Value (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value (Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,087	0,028	0,628	0,874	0,274	**0,530**	**0,383**	**0,784**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,013	0,016	0,004	0,130	0,167	0,033	**0,897**	**0,867**	**0,974**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	-0,066	0,048	0,114	0,663	0,479	1,222	**0,508**	**0,632**	**0,223**
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,040	-0,073	-0,113	0,404	0,769	1,005	**0,686**	**0,442**	**0,316**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,028	-0,095	-0,123	0,247	1,013	1,040	**0,805**	**0,312**	**0,299**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,010	-0,047	0,691	0,144	0,515	**0,490**	**0,886**	**0,607**

Welch-Satterthwait Test

	Path Coefficients-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (<15 nam))	Path Coefficients-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (>10 nam))	Path Coefficients-diff (Tham nien (<15 nam) - Tham nien (>10 nam))	t-Value(|Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam)|)	t-Value(|Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam)|)	t-Value(|Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam)|)	p-Value (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam))	p-Value (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value (Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,087	0,028	0,628	0,866	0,273	**0,531**	**0,388**	**0,785**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,013	0,016	0,004	0,128	0,165	0,033	**0,898**	**0,869**	**0,974**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	-0,066	0,048	0,114	0,669	0,494	1,230	**0,505**	**0,622**	**0,221**
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,040	-0,073	-0,113	0,398	0,757	1,014	**0,691**	**0,451**	**0,313**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,028	-0,095	-0,123	0,243	1,035	1,071	**0,809**	**0,303**	**0,286**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,010	-0,047	0,678	0,143	0,525	**0,499**	**0,886**	**0,601**

Confidence Intervals (Bias Corrected)

	2.5% (Tham nien (10-15 nam))	97.5% (Tham nien (10-15 nam))	2.5% (Tham nien (<15 nam))	97.5% (Tham nien (<15 nam))	2.5% (Tham nien (>10 nam))	97.5% (Tham nien (>10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,093	0,343	0,021	0,291	-0,018	0,284
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,116	0,356	0,061	0,373	0,069	0,378
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,036	0,324	0,101	0,364	-0,012	0,242
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,126	0,361	0,042	0,365	0,166	0,467
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	-0,174	0,223	-0,273	0,221	0,104	0,350
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,099	0,283	-0,016	0,264	0,068	0,288

Bootstrapping Results

	Path Coefficients Original (Tham nien (10-15 nam))	Path Coefficients Original (Tham nien (<15 nam))	Path Coefficients Original (Tham nien (>10 nam))	Path Coefficients Mean (Tham nien (10-15 nam))	Path Coefficients Mean (Tham nien (<15 nam))	Path Coefficients Mean (Tham nien (>10 nam))	STDEV (Tham nien (10-15 nam))	STDEV (Tham nien (<15 nam))	STDEV (Tham nien (>10 nam))	t-Value (Tham nien (10-15 nam))	t-Value (Tham nien (<15 nam))	t-Value (Tham nien (>10 nam))	p-Value (Tham nien (10-15 nam))	p-Value (Tham nien (<15 nam))	p-Value (Tham nien (>10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,221	0,163	0,134	0,219	0,170	0,139	0,064	0,068	0,077	3,468	2,377	1,735	**0,001**	**0,018**	**0,083**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,241	0,229	0,225	0,241	0,230	0,220	0,061	0,078	0,078	3,952	2,921	2,869	**0,000**	**0,004**	**0,004**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên	0,177	0,243	0,130	0,179	0,249	0,138	0,073	0,067	0,065	2,434	3,642	2,008	**0,015**	**0,000**	**0,045**

	Path Coefficients Original (Tham nien (10-15 nam))	Path Coefficients Original (Tham nien (<15 nam))	Path Coefficients Original (Tham nien (>10 nam))	Path Coefficients Mean (Tham nien (10-15 nam))	Path Coefficients Mean (Tham nien (<15 nam))	Path Coefficients Mean (Tham nien (>10 nam))	STDEV (Tham nien (10-15 nam))	STDEV (Tham nien (<15 nam))	STDEV (Tham nien (>10 nam))	t-Value (Tham nien (10-15 nam))	t-Value (Tham nien (<15 nam))	t-Value (Tham nien (>10 nam))	p-Value (Tham nien (10-15 nam))	p-Value (Tham nien (<15 nam))	p-Value (Tham nien (>10 nam))
cứu khoa học của giảng viên															
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,250	0,210	0,323	0,251	0,211	0,321	0,059	0,082	0,077	4,211	2,562	4,214	**0,000**	**0,010**	**0,000**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,130	0,101	0,225	0,138	0,111	0,226	0,067	0,097	0,063	1,943	1,049	3,556	**0,052**	**0,294**	**0,000**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,193	0,135	0,182	0,196	0,140	0,184	0,047	0,071	0,056	4,061	1,891	3,252	**0,000**	**0,059**	**0,001**

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"

Bảng 2. Total Effects

PLS-MGA

	Total Effects-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (<15 nam))	Total Effects-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (>10 nam))	Total Effects-diff (Tham nien (<15 nam) - Tham nien (>10 nam))	p-Value original 1-tailed (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam))	p-Value original 1-tailed (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value original 1-tailed (Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value new (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam))	p-Value new (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value new (Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,087	0,028	0,263	0,193	0,393	**0,526**	**0,387**	**0,786**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,013	0,016	0,004	0,451	0,437	0,487	**0,902**	**0,874**	**0,974**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	-0,066	0,048	0,114	0,749	0,312	0,111	**0,502**	**0,624**	**0,222**
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,040	-0,073	-0,113	0,344	0,777	0,845	**0,688**	**0,446**	**0,310**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,028	-0,095	-0,123	0,406	0,866	0,880	**0,812**	**0,268**	**0,240**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,010	-0,047	0,253	0,446	0,698	**0,505**	**0,892**	**0,605**

Parametric Test

	Total Effects-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (<15 nam))	Total Effects-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (>10 nam))	Total Effects-diff (Tham nien (<15 nam) - Tham nien (>10 nam))	t-Value(|Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam)|)	t-Value(|Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam)|)	t-Value(|Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam)|)	p-Value (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam))	p-Value (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value (Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,087	0,028	0,628	0,874	0,274	**0,530**	**0,383**	**0,784**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,013	0,016	0,004	0,130	0,167	0,033	**0,897**	**0,867**	**0,974**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	-0,066	0,048	0,114	0,663	0,479	1,222	**0,508**	**0,632**	**0,223**

	Total Effects-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (<15 nam))	Total Effects-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (>10 nam))	Total Effects-diff (Tham nien (<15 nam) - Tham nien (>10 nam))	t-Value(|Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam)|)	t-Value(|Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam)|)	t-Value(|Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam)|)	p-Value (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam))	p-Value (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value (Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam))
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,040	-0,073	-0,113	0,404	0,769	1,005	**0,686**	**0,442**	**0,316**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,028	-0,095	-0,123	0,247	1,013	1,040	**0,805**	**0,312**	**0,299**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,010	-0,047	0,691	0,144	0,515	**0,490**	**0,886**	**0,607**

Welch-Satterthwait Test

	Total Effects-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (<15 nam))	Total Effects-diff (Tham nien (10-15 nam) - Tham nien (>10 nam))	Total Effects-diff (Tham nien (<15 nam) - Tham nien (>10 nam))	t-Value(|Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam)|)	t-Value(|Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam)|)	t-Value(|Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam)|)	p-Value (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (<15 nam))	p-Value (Tham nien (10-15 nam) vs Tham nien (>10 nam))	p-Value (Tham nien (<15 nam) vs Tham nien (>10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,087	0,028	0,628	0,866	0,273	**0,531**	**0,388**	**0,785**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,013	0,016	0,004	0,128	0,165	0,033	**0,898**	**0,869**	**0,974**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	-0,066	0,048	0,114	0,669	0,494	1,230	**0,505**	**0,622**	**0,221**
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,040	-0,073	-0,113	0,398	0,757	1,014	**0,691**	**0,451**	**0,313**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,028	-0,095	-0,123	0,243	1,035	1,071	**0,809**	**0,303**	**0,286**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,058	0,010	-0,047	0,678	0,143	0,525	**0,499**	**0,886**	**0,601**

Confidence Intervals (Bias Corrected)

	2.5% (Tham nien (10-15 nam))	97.5% (Tham nien (10-15 nam))	2.5% (Tham nien (<15 nam))	97.5% (Tham nien (<15 nam))	2.5% (Tham nien (>10 nam))	97.5% (Tham nien (>10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,093	0,343	0,021	0,291	-0,018	0,284
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,116	0,356	0,061	0,373	0,069	0,378
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,036	0,324	0,101	0,364	-0,012	0,242
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,126	0,361	0,042	0,365	0,166	0,467
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	-0,174	0,223	-0,273	0,221	0,104	0,350
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,099	0,283	-0,016	0,264	0,068	0,288

Bootstrapping Results

	Total Effects Original (Tham nien (10-15 nam))	Total Effects Original (Tham nien (<15 nam))	Total Effects Original (Tham nien (>10 nam))	Total Effects Mean (Tham nien (10-15 nam))	Total Effects Mean (Tham nien (<15 nam))	Total Effects Mean (Tham nien (>10 nam))	STDEV (Tham nien (10-15 nam))	STDEV (Tham nien (<15 nam))	STDEV (Tham nien (>10 nam))	t-Value (Tham nien (10-15 nam))	t-Value (Tham nien (<15 nam))	t-Value (Tham nien (>10 nam))	p-Value (Tham nien (10-15 nam))	p-Value (Tham nien (<15 nam))	p-Value (Tham nien (>10 nam))
Chia sẻ tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,221	0,163	0,134	0,219	0,170	0,139	0,064	0,068	0,077	3,468	2,377	1,735	**0,001**	**0,018**	**0,083**
Lãnh đạo và phát triển tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,241	0,229	0,225	0,241	0,230	0,220	0,061	0,078	0,078	3,952	2,921	2,869	**0,000**	**0,004**	**0,004**
Quản trị tri thức với dữ liệu lớn -> Động lực nghiên cứu khoa	0,177	0,243	0,130	0,179	0,249	0,138	0,073	0,067	0,065	2,434	3,642	2,008	**0,015**	**0,000**	**0,045**

	Total Effects Original (Tham nien (10-15 nam))	Total Effects Original (Tham nien (<15 nam))	Total Effects Original (Tham nien (>10 nam))	Total Effects Mean (Tham nien (10-15 nam))	Total Effects Mean (Tham nien (<15 nam))	Total Effects Mean (Tham nien (>10 nam))	STDEV (Tham nien (10-15 nam))	STDEV (Tham nien (<15 nam))	STDEV (Tham nien (>10 nam))	t-Value (Tham nien (10-15 nam))	t-Value (Tham nien (<15 nam))	t-Value (Tham nien (>10 nam))	p-Value (Tham nien (10-15 nam))	p-Value (Tham nien (<15 nam))	p-Value (Tham nien (>10 nam))
học của giảng viên															
Sáng tạo tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,250	0,210	0,323	0,251	0,211	0,321	0,059	0,082	0,077	4,211	2,562	4,214	**0,000**	**0,010**	**0,000**
Thu nhận tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,130	0,101	0,225	0,138	0,111	0,226	0,067	0,097	0,063	1,943	1,049	3,556	**0,052**	**0,294**	**0,000**
Ứng dụng tri thức -> Động lực nghiên cứu khoa học của giảng viên	0,193	0,135	0,182	0,196	0,140	0,184	0,047	0,071	0,056	4,061	1,891	3,252	**0,000**	**0,059**	**0,001**

"Nguồn: Kết quả phân tích PLS-SEM"