

# HỌC HỎI KHÁM PHÁ VÀ KẾT QUẢ LÀM VIỆC CỦA NHÂN VIÊN: NGHIÊN CỨU TRONG MÔI TRƯỜNG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

Trần Hà Minh Quân<sup>a\*</sup>, Nguyễn Thị Nguyệt Quế<sup>b</sup>

<sup>a</sup>Viện Đào tạo Quốc tế, Trường Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh, TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam

<sup>b</sup>Trường Đại học Kinh tế - Luật, Đại học Quốc gia TP. Hồ Chí Minh, TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam

\*Tác giả liên hệ: Email: quan.tran@ueh.edu.vn

## Lịch sử bài báo

Nhận ngày 18 tháng 09 năm 2018

Chỉnh sửa ngày 02 tháng 10 năm 2018 | Chấp nhận đăng ngày 04 tháng 10 năm 2018

---

## Tóm tắt

Mục đích của nghiên cứu này là khảo sát ảnh hưởng của học hỏi khám phá và mức độ chấp nhận rủi ro đến kết quả làm việc của nhân viên. Câu hỏi nghiên cứu được kiểm định trong môi trường giáo dục đại học, sử dụng 181 bảng điều tra khảo sát của giảng viên tại một trường đại học công lập lớn và có uy tín ở Việt Nam. Kết quả cho thấy học hỏi khám phá có ảnh hưởng tích cực đến kết quả làm việc của nhân viên. Ngoài ra, mức độ chấp nhận rủi ro, một trong những thành phần chính của năng lực học hỏi tổ chức đóng vai trò điều tiết đối với mối quan hệ này. Cụ thể là, mức độ chấp nhận rủi ro càng cao thì ảnh hưởng của học hỏi khám phá đến kết quả làm việc của nhân viên càng lớn. Nghiên cứu đưa ra một số hàm ý cho các nhà quản lý giáo dục đại học nói chung và ở Việt Nam nói riêng trong việc nâng cao kết quả làm việc của giảng viên thông qua học hỏi khám phá, từ đó giúp các trường đại học theo kịp với những thay đổi trên toàn cầu và nâng cao năng lực cạnh tranh của mình.

**Từ khóa:** Chấp nhận rủi ro; Học hỏi khám phá; Học hỏi tổ chức; Kết quả làm việc.

---

---

Mã số định danh bài báo: <http://tckh.dlu.edu.vn/index.php/tckhdhdl/article/view/511>

Loại bài báo: Bài báo nghiên cứu gốc có bình duyệt

Bản quyền © 2019 (Các) Tác giả.

Cấp phép: Bài báo này được cấp phép theo CC BY-NC-ND 4.0

# EXPLORATORY LEARNING AND EMPLOYEE JOB PERFORMANCE: A STUDY IN VIETNAMESE HIGHER EDUCATION SETTING

Tran Ha Minh Quan<sup>a\*</sup>, Nguyen Thi Nguyet Que<sup>b</sup>

<sup>a</sup>*The International School of Business, University of Economics Hochiminh City,  
Hochiminh City, Vietnam*

<sup>b</sup>*The University of Economics and Law, National University Hochiminh City, Hochiminh City, Vietnam*

<sup>\*</sup>*Corresponding author: Email: quan.tran@ueh.edu.vn*

## Article history

Received: September 18<sup>th</sup>, 2018

Received in revised form: October 02<sup>nd</sup>, 2018 | Accepted: October 04<sup>th</sup>, 2018

---

## Abstract

*This paper aims to examine the effects of exploratory learning and risk taking on individual employee performance. The research question was empirically tested in the higher education setting using 181 survey questionnaires from academics of a top public university in Vietnam. The findings confirm that exploratory learning has a positive impact on employee performance. In addition, risk taking, one of the organizational learning capability dimensions, has a moderating effect on this relationship. Specifically, the greater the risk taking, the stronger the relationship between exploratory learning and employee performance. This study discusses some implications for management in the university setting generally, and in Vietnam particularly, in enhancing their academics' performance through exploratory learning, thereby helping them to keep up with global changes and improve their competitiveness.*

**Keywords:** Employee performance; Exploratory learning; Organizational learning; Risk taking.

---

---

Article identifier: <http://tckh.dlu.edu.vn/index.php/tckhdhdl/article/view/511>

Article type: (peer-reviewed) Full-length research article

Copyright © 2019 The author(s).

Licensing: This article is licensed under a CC BY-NC-ND 4.0

## 1. GIỚI THIỆU

Trong một thế giới thường xuyên thay đổi và khó dự báo như hiện nay, học hỏi được xem là lợi thế cạnh tranh bền vững duy nhất đảm bảo sự sống còn và phát triển của tổ chức (Nejad, Abbaszadeh, Hassani, & Bernousi, 2012). Các tổ chức phải có tiềm năng học hỏi và cam kết đối với việc học hỏi, đồng thời khai thác được năng lực học hỏi của tất cả các thành viên trong tổ chức vì một tổ chức chỉ có thể chuyển đổi chính mình thông qua việc học hỏi cái mới (al-Qahtani & el Aziz, 2013; Nejad & ctg., 2012). Là loại hình tổ chức đóng vai trò quan trọng trong sự phát triển của nền kinh tế tri thức, các trường đại học cũng đứng trước sự cạnh tranh toàn cầu và phải chịu ngày càng nhiều áp lực trong việc đương đầu và thích ứng với sự thay đổi (al-Qahtani & el Aziz, 2013; Bui & Baruch, 2012).

Là một nền kinh tế mới nổi dịch chuyển theo định hướng thị trường mở và một trong những đích đến hấp dẫn nhất đối với đầu tư trực tiếp nước ngoài ở khu vực Châu Á Thái Bình Dương (Farley, Hoenig, Lehmann, & Nguyen, 2008; Ngo & O’Cass, 2009), Việt Nam cũng không tránh được áp lực ngày càng tăng trong việc nâng cao năng lực cạnh tranh và xây dựng hệ thống giáo dục chất lượng cao để cung cấp nguồn lao động đáp ứng nhu cầu của thị trường ngày càng tăng trưởng. Để có thể cạnh tranh thành công và bền vững, các đơn vị giáo dục phải thấy rõ được tầm quan trọng của quá trình học hỏi và chuẩn bị lộ trình thay đổi để thích ứng kịp thời, hay nói cách khác phải trở thành tổ chức học hỏi thực sự.

Có ý kiến cho rằng về mặt bản chất trường đại học là tổ chức học hỏi vì giảng dạy, nghiên cứu, và học tập là những hoạt động cốt lõi, là văn hóa đặc trưng của tổ chức. Tuy nhiên, kết quả nghiên cứu trước đây cho thấy để thực sự trở thành tổ chức học hỏi không đơn giản, đặc biệt ở các nước đang phát triển như Việt Nam. Sở dĩ như vậy là vì việc tạo ra và phổ biến ý tưởng mới mới chỉ là điều kiện cần. Nếu một tổ chức không sẵn sàng hoặc không có khả năng thay đổi cách làm việc của mình thì tổ chức đó mới chỉ dừng lại ở việc có ‘tiềm năng’ làm tốt hơn (Garvin, 1993). Điều này có nghĩa là nhiều trường đại học không đủ điều kiện để trở thành tổ chức học hỏi do bản chất quan liêu cố hữu của mình (Mintzberg, 1993).

Thực tế cho thấy việc áp dụng các nguyên tắc quan liêu đối với cả giảng viên và sinh viên tại các trường đại học ngày càng tăng (Kühl, 2014). Trong một hệ thống đặc thù như vậy, các hoạt động được tập trung và chuẩn hóa nhằm đạt được sự kiểm soát thông qua cơ chế quan liêu và điều này mang lại một số lợi ích nhất định cho trường đại học và các thành viên của họ như “quy trình và nguyên tắc rõ ràng, công việc được chuẩn hóa, hiệu suất làm việc cao, quá trình đánh giá nhịp nhàng và có thể đoán trước, giảm bớt sợ hãi, lo lắng do sự mập mờ, không rõ ràng và bất ngờ mang lại” (Alvesson & Gabriel, 2013, tr. 246). Tuy nhiên, mặt khác giảng viên và nhân viên trong môi trường đại học phải đối phó với quá nhiều thủ tục giấy tờ, xin ý kiến qua nhiều cấp, chờ đợi quá lâu đối với những quyết định quan trọng và thiếu sự linh hoạt (Romero, 2008). Những quy trình và thủ tục hành chính quan liêu, rườm rà này không chỉ khiến họ cảm thấy nặng nề và mệt mỏi mà còn cản trở luồng thông tin bên trong tổ chức (Allen, 2009). Theo thời gian, các thành viên của tổ chức trở nên quá quen thuộc và phụ thuộc

vào quy trình có sẵn để cung cấp thông tin hướng dẫn, tạo ra xu hướng thiên về khai thác và làm cản trở sự sẵn sàng và khả năng tham gia vào học hỏi khám phá (Baum & Ingram, 1998).

Trong khi đó, để trở thành tổ chức học hỏi, các trường đại học cần phải vận hành theo cơ chế kiểu doanh nghiệp và chấp nhận rủi ro khi cần thiết để có thể thực sự phát triển những ý tưởng đổi mới (Clark, 1998). Theo Ponnuswamy và Manohar (2016), khi loại hình học hỏi khám phá gắn liền với môi trường đại học, sẽ có sự tương quan tích cực giữa văn hóa học hỏi tổ chức và kết quả hoạt động, tuy nhiên ảnh hưởng này chủ yếu được nghiên cứu ở cấp độ tổ chức trong khi vai trò của văn hóa học hỏi ở cấp độ cá nhân còn bị bỏ ngỏ. Hơn nữa, hầu hết nghiên cứu được thực hiện trong các ngành công nghệ cao và ở các nước phát triển, chẳng hạn như các nghiên cứu của Almeida, Dokko, và Rosenkopf (2003); Atuahene và Murray (2007); Choi và McNamara (2018); Chu, Li, và Lin (2011); Guan và Liu (2016); Kostopoulos và Bozionelos (2011); Lane và Lubatkin (1998); Li và Huang (2013); và Schildt, Maula, và Keil (2005). Do nghiên cứu về lĩnh vực này ở Việt Nam còn rất hạn chế, bài báo này sẽ mở rộng lý thuyết hiện có thông qua việc xem xét vai trò của học hỏi khám phá trong môi trường đại học ở Việt Nam. Bài báo bắt đầu bằng việc trình bày tổng quan cơ sở lý thuyết và những nghiên cứu đã có, liên quan về học hỏi khám phá, trên cơ sở đó xây dựng mô hình lý thuyết về ảnh hưởng của mức độ chấp nhận rủi ro, một trong những thành phần của năng lực học hỏi tổ chức đến mối quan hệ giữa học hỏi khám phá và kết quả làm việc của nhân viên. Tiếp theo, bài báo sẽ thảo luận phương pháp thu thập và phân tích dữ liệu cũng như kết quả kiểm định mô hình lý thuyết. Cuối cùng, nhóm tác giả sẽ đưa ra một số hàm ý về lý thuyết và thực tiễn, và gợi mở một số định hướng cho những nghiên cứu tiếp theo.

## 2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ GIẢ THUYẾT NGHIÊN CỨU

### 2.1. Khái niệm học hỏi tổ chức và tổ chức học hỏi

Khái niệm học hỏi tổ chức (*organizational learning*) xuất hiện từ những năm 1950, nghiên cứu một tổ chức học hỏi như thế nào và trong điều kiện như thế nào được xem là học hỏi (Fiol & Lyles, 1985). Theo Huber (1991), một tổ chức được xem là học hỏi nếu sau quá trình xử lý thông tin, một loạt hành vi tiềm năng của tổ chức được thay đổi và nếu bất kỳ đơn vị, bộ phận nào của tổ chức lĩnh hội được tri thức mới có thể mang lại lợi ích cho tổ chức. Có quan điểm cho rằng học hỏi tổ chức là tổng hợp học hỏi của các cá nhân trong tổ chức (Kim, 1993; Simon, 1991), trong khi một số học giả khác lại kết luận học hỏi tổ chức là một ý tưởng tập thể, là các quá trình, hệ thống, và kết cấu của tổ chức (March, 1991). Theo Simon (1991), một tổ chức có thể học hỏi theo hai cách: (i) Thông qua việc học hỏi của các thành viên hoặc (ii) Thu nạp những thành viên mới có tri thức mà trước đó tổ chức không có.

Bắt nguồn từ nghiên cứu về học hỏi tổ chức, khái niệm tổ chức học hỏi (*learning organization*) trở nên phổ biến từ đầu những năm 1990 và đặc biệt thu hút sự quan tâm trong thời gian gần đây do môi trường kinh doanh ngày càng trở nên phức tạp và biến động không ngừng, đòi hỏi các tổ chức phải thấy rõ được tầm quan trọng của quá trình học hỏi và chuẩn bị lộ trình thay đổi để thích ứng kịp thời (Kezar, 2005). Cho đến nay,

các nhà nghiên cứu về tổ chức đã đưa ra rất nhiều định nghĩa khác nhau về tổ chức học hỏi, xác định đặc điểm chung của tổ chức học hỏi là tổ chức có khả năng học hỏi, thích ứng, linh hoạt, và thay đổi. Theo Senge (1990), tổ chức học hỏi là tổ chức sở hữu không chỉ năng lực thích nghi mà cả năng lực sáng tạo, là nơi mà nhân viên được tự do tạo ra những gì con người mong muốn, nhờ đó phát triển tư duy đổi mới để đưa ra những ý tưởng mới sáng tạo. Nói cách khác, tổ chức học hỏi phải sẵn sàng thử nghiệm, khám phá những cơ hội, thông tin mới để có thể nhận biết những đổi mới có tính đột phá, đồng thời học hỏi từ những kinh nghiệm trước đây và khai thác tri thức hiện có để nâng cao kết quả hoạt động (Garvin, 1993). Từ khái niệm về các cơ chế học hỏi của March (1991), trong đó học hỏi khám phá tập trung vào thử nghiệm những phương án mới, nhiều nghiên cứu sau đó đã quan tâm xem xét ảnh hưởng của cơ chế học hỏi này đến chiến lược, việc ra quyết định và kết quả hoạt động của tổ chức.

## 2.2. Học hỏi khám phá

### 2.2.1. Khái niệm về học hỏi khám phá

Học hỏi khám phá liên quan đến việc thu nạp tri thức từ bên ngoài (Lane, Koka, & Pathak, 2006) và gồm hai giai đoạn quan trọng là Quan sát tìm kiếm (*Recognition*) và Thu nạp chuyển giao (*Assimilation*) (Lichtenthaler, 2009). Khi một tình huống đòi hỏi phải có sự đổi mới hay sáng tạo nhất định, tổ chức cần tiến hành khám phá và học hỏi khám phá vì bản chất của khám phá là thử nghiệm những ý tưởng mới và chính sự thử nghiệm này sẽ quyết định sự đổi mới và sáng tạo (March, 1991; McGrath, 2001). Tuy nhiên, học hỏi khám phá không chỉ dừng lại ở những thử nghiệm thuần túy mà trên thực tế quá trình này còn liên quan đến việc tìm hiểu thông tin ban đầu vì quá trình thử nghiệm và thanh lọc các ý tưởng đòi hỏi phải có một mức độ linh hoạt nhất định về nhận thức để có thể khám phá những khái niệm hoặc giải pháp mới (Kostopoulos & Bozionelos, 2011). Do đó, chiến lược học hỏi bắt đầu từ việc tự do tìm hiểu mà không bị ràng buộc bởi những mục tiêu cụ thể, rõ ràng sẽ giúp cho việc học hỏi trở nên toàn diện, sâu sắc, và phong phú hơn và mang lại những kết quả sáng tạo hơn (Holyoak, 1991).

Nghiên cứu cho thấy chiến lược học hỏi ‘không chính thức’ như vậy góp phần thúc đẩy việc thu nạp và lĩnh hội tri thức (Sweller, Mawer, & Ward, 1983). Khi tham gia vào học hỏi khám phá tự định hướng hoặc có rất ít chỉ dẫn, chúng ta ít bị ràng buộc bởi những hoạt động tạo ra tri thức và thu thập thông tin, nhờ đó học hỏi khám phá có thể khuyến khích người học tham gia vào hoạt động siêu nhận thức (Bell & Kozlowski, 2008).

### 2.2.2. Ảnh hưởng của học hỏi khám phá

Có thể thấy rằng ở những môi trường mà đổi mới và ý tưởng mới là cần thiết đối với tổ chức, học hỏi khám phá sẽ có ảnh hưởng tích cực đến kết quả hoạt động (Cerasoli & ctg., 2018). Sở dĩ như vậy là vì, khám phá tạo ra cơ hội tìm hiểu và phát triển giải pháp mới để giải quyết những vấn đề phức tạp (Gilson & Shalley, 2004). Chẳng hạn như, kết quả nghiên cứu của Lichtenthaler (2009) khẳng định học hỏi khám phá có tác

động đến sự đổi mới và kết quả hoạt động của tổ chức. Nghiên cứu của Gilson, Mathieu, Shalley, và Ruddy (2005) kết luận các nhóm làm việc được khuyến khích phát triển những giải pháp sáng tạo thường sẽ làm việc hiệu quả hơn các nhóm khác. Tương tự, kết quả khảo sát 218 doanh nghiệp Đài Loan (Trung Quốc) của Li và Huang (2013) cũng khẳng định học hỏi khám phá có liên quan tích cực đến kết quả hoạt động của dự án.

Mặc dù những kết luận trên chủ yếu xoay quanh ảnh hưởng của học hỏi khám phá đến kết quả làm việc của nhóm và tổ chức, yếu tố này có thể được xem là có ảnh hưởng tiềm năng tích cực đến kết quả làm việc của mỗi cá nhân vì học hỏi khám phá góp phần làm tăng năng lực cảm nhận thị trường của họ (Ngo, Bucic, Sinha, & Lu, 2017). Hay nói cách khác, nhờ khả năng học hỏi về thị trường hiện tại và tương lai, nhân viên có thể có cảm nhận tốt hơn về những dịch chuyển của thị trường và có khả năng thích ứng nhanh hơn với những dịch chuyển này, nhờ đó góp phần nâng cao kết quả hoạt động của tổ chức (Costanza, Blacksmith, Coats, Severt, & de Costanza, 2016). Nghiên cứu gần đây của Camps, Oltra, Aldás, Buenaventura, và Torres (2016) trong môi trường đại học khẳng định khả năng thích ứng và linh hoạt có ảnh hưởng mạnh mẽ đến kết quả làm việc của giảng viên được đo lường bằng thang đo tự đánh giá hành vi (Williams & Anderson, 1991). Kết quả này cho thấy ảnh hưởng tiềm năng tích cực của học hỏi khám phá đến kết quả làm việc của mỗi cá nhân trong môi trường giáo dục đại học. Do đó, giả thuyết thứ nhất được phát biểu như sau:

- H1: Mức độ học hỏi khám phá càng nhiều thì kết quả làm việc của nhân viên càng cao.

### 2.3. Vai trò điều tiết của mức độ chấp nhận rủi ro

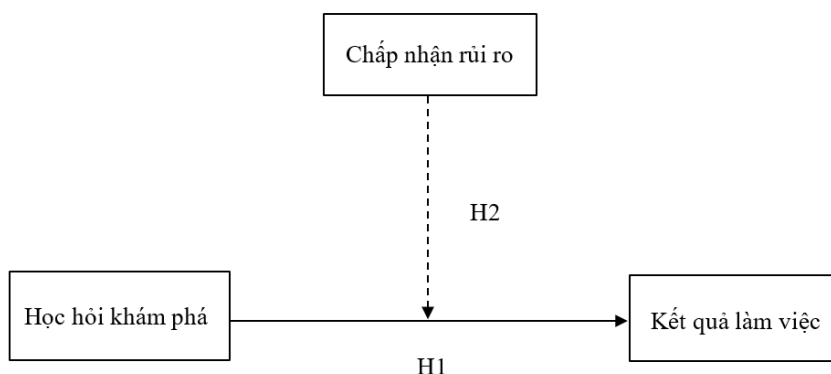
Trong môi trường kinh doanh năng động hiện nay, các tổ chức hoạt động theo cơ chế thị trường thành công thường có văn hóa học hỏi, cho phép họ cảm nhận hoặc dự đoán trước thị trường để có thể mang lại nhiều giá trị hơn cho khách hàng (Day, 1994). Khả năng nhận biết và cảm nhận thị trường có quan hệ chặt chẽ với một loạt yếu tố khác, trong đó bao gồm việc tái cấu trúc các quá trình cơ bản từ dưới lên, hay còn gọi là cách tiếp cận khám phá. Ở góc độ này, định hướng học hỏi của tổ chức được triển khai theo dự án (*project-led*) thường có tính khám phá cao. Định hướng học hỏi của của tổ chức bao gồm bốn yếu tố: i) Cam kết đối với việc học hỏi; ii) Tầm nhìn chung; Mức độ sẵn sàng tiếp thu cái mới; và iv) Văn hóa chia sẻ tri thức (Calantone, Cavusgil, & Zhao, 2002). Định hướng học hỏi đặt tổ chức vào một bối cảnh mà học hỏi tổ chức có thể diễn ra, nghĩa là thành viên của tổ chức có thể hành động như các tác nhân học hỏi, sử dụng thông tin thu thập được để thích ứng với những thay đổi bên trong và bên ngoài môi trường hoạt động của mình (Argyris & Schön, 1997). Chính khả năng hợp nhất, xây dựng và tái định hình năng lực bên trong và bên ngoài để theo kịp với môi trường thay đổi nhanh chóng tạo ra nguồn ‘năng lực động’ cho tổ chức (Teece, Pisano, & Shuen, 1997). Rõ ràng là, định hướng học hỏi của tổ chức có ảnh hưởng tích cực đến lợi thế cạnh tranh và kết quả hoạt động của họ (Baker & Sinkula, 1999; Hult, 1998). Tuy nhiên, ảnh hưởng này trên thực tế có xảy ra hay không còn phụ thuộc vào hành vi của các cá

nhân trong tổ chức. Điều này phù hợp với kết quả nghiên cứu của March (1991), theo đó những lợi ích mà học hỏi tổ chức mang lại là nhờ hành vi của mỗi cá nhân.

Với định hướng học hỏi khám phá thì khả năng chấp nhận rủi ro, một trong những thành phần chính của năng lực học hỏi tổ chức (Chiva & Alegre, 2009) là yếu tố tác động tích cực đến kết quả làm việc của nhân viên vì nó tạo ra môi trường khuyến khích sự thử nghiệm và phát triển những ý tưởng mới (Hahn, Lee, & Lee, 2015). Chấp nhận rủi ro được hiểu là khả năng chịu được sự nhập nhằng, mơ hồ, không rõ ràng, không chắc chắn, và sai sót. Theo Hedberg (1981), một trong những yếu tố quan trọng thúc đẩy học hỏi tổ chức chính là môi trường làm việc chấp nhận rủi ro và sai sót, nghĩa là chấp nhận khả năng thất bại. Hay nói cách khác, thất bại là điều kiện cần thiết để học hỏi tổ chức được hiệu quả (Popper & Lipshitz, 2000; Sitkin, 1996), đặc biệt là học hỏi khám phá, từ đó tác động tích cực đến khả năng sáng tạo của nhân viên (Hahn & ctg., 2015). Do đó, giả thuyết thứ hai được phát biểu như sau:

- H2: Mức độ chấp nhận rủi ro càng cao thì ảnh hưởng của học hỏi khám phá đến kết quả làm việc của nhân viên càng lớn.

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



**Hình 1. Mô hình lý thuyết**

### 3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

#### 3.1. Thu thập dữ liệu

Mô hình lý thuyết được kiểm định sử dụng bộ dữ liệu thu thập từ giảng viên của một trường đại học công lập lớn và có uy tín ở TP. Hồ Chí Minh theo phương pháp lấy mẫu thuận tiện. Trước hết, bảng câu hỏi gốc tiếng Anh được dịch sang tiếng Việt và sau đó được dịch ngược trở lại tiếng Anh. Một nhà nghiên cứu thông thạo cả hai ngôn ngữ tiến hành kiểm tra đối chiếu giữa hai bảng câu hỏi tiếng Anh để đảm bảo độ chính xác và tương ứng về mặt ngữ nghĩa (Sinaiko & Brislin, 1973). Sau đó, mười giảng viên của Trường được mời tham gia phỏng vấn sâu nhằm đánh giá mức độ hiểu biết của họ về các câu hỏi, cũng như sự rõ ràng và phù hợp của các thang đo lường. Kết quả cho thấy các câu hỏi đều rõ ràng, nội dung và ý nghĩa của từng câu hỏi đều được hiểu đúng và đầy đủ. Do đó, bảng câu hỏi hoàn chỉnh (xem Phụ lục) được gửi tới 599 giảng viên cơ

hữu của Trường để thu thập dữ liệu cho nghiên cứu chính thức sử dụng phương pháp điều tra trực tuyến và gửi thư tay.

### 3.2. Thang đo các biến khái niệm

Nhóm nghiên cứu sử dụng các thang đo đã được phát triển trước đây để đo lường các biến khái niệm của mô hình lý thuyết, tất cả đều sử dụng thang đo Likert 5 điểm từ 1 là rất phản đối đến 5 là rất đồng ý. Trong đó, Học hỏi khám phá là biến bậc hai được đo lường bằng thang đo 9 phát biểu của Lichtenthaler (2009), gồm hai thành phần Quan sát và tìm kiếm (5 phát biểu) và Thu nạp và chuyển giao (4 phát biểu). Hai biến còn lại đều là biến khái niệm bậc một, trong đó thang đo biến Chấp nhận rủi ro gồm hai phát biểu được vay mượn từ Chiva và Alegre (2009), và thang đo biến Kết quả làm việc của nhân viên được đo lường với bảy phát biểu của Mathies và Ngo (2014). Ngoài ra, bảng câu hỏi còn bao gồm các biến mô tả như giới tính, tuổi tác, thâm niên, và trình độ học vấn.

### 3.3. Mô tả mẫu nghiên cứu

Nhóm nghiên cứu nhận được tổng cộng 181 bảng câu hỏi được trả lời hoàn chỉnh từ giảng viên của một trường đại học công lập quy mô lớn và có uy tín ở TP. Hồ Chí Minh, Việt Nam. Cỡ mẫu này thỏa mãn điều kiện mẫu tối thiểu trong phân tích SEM, theo đó tỉ lệ giữa cỡ mẫu và số lượng chỉ số dự báo tối thiểu phải đạt 5:1 (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2006). Với tổng số 34 biến quan sát trong mô hình của nghiên cứu này, cỡ mẫu tối thiểu phải là 170. Theo Chin và Newsted (1999, tr. 314), kích thước mẫu phù hợp trong phân tích PLS là giữa 30 và 100, trong khi Reinartz, Haenlein, và Henseler (2009) cũng khẳng định đối với cỡ mẫu nhỏ như 100 PLS-SEM có thể đạt được độ mạnh thống kê ở mức chấp nhận được. Do đó, cỡ mẫu 181 là phù hợp với nghiên cứu này. Như thể hiện trong Bảng 1, giới tính của mẫu nghiên cứu được phân bố một cách ngẫu nhiên, trong đó 54.1% là nam giới.

**Bảng 1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu**

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



Đa số người tham gia khảo sát có độ tuổi từ 26-55 (89%), có thâm niên trên năm năm (90.6%) và có trình độ học vấn từ thạc sỹ trở lên (99.4%). Những đặc điểm này của mẫu nghiên cứu phù hợp với yêu cầu tuyển dụng và đào tạo của hầu hết các trường đại học ở Việt Nam, theo đó giảng viên phải có ít nhất bằng thạc sỹ trở lên nên thường có độ tuổi trên 25.

### 3.4. Đánh giá mô hình thang đo

Mô hình thang đo được kiểm định thông qua đánh giá độ tin cậy, giá trị hội tụ, và giá trị phân biệt của các khái niệm đo lường trong mô hình sử dụng phần mềm Smart-PLS v.3.2.7. Bảng 2 cho thấy độ tin cậy của mô hình thang đo được chấp nhận vì tất cả các hệ số tin cậy tổng hợp (*composite reliabilities*) từ 0.84 đến 0.91, đều lớn hơn 0.7 và có ý nghĩa (Nunnally & Bernstein, 1994). Giá trị phương sai trích AVE (từ 0.52 đến 0.83) và hệ số tải nhân tố (*outer loadings*) của các biến đo lường (từ 0.71 đến 0.92) đều lớn hơn 0.5 và có ý nghĩa (Hair, Black, Babin, Anderson, & Tatham, 2010). Bảng 3 cho thấy căn bậc hai của các phương sai trích AVE (từ 0.72 đến 0.91) đều lớn hơn hệ số tương quan (*correlation coefficients*) giữa các nhân tố (từ 0.29 đến 0.60). Kết quả này chứng tỏ các thang đo lường thỏa mãn giá trị hội tụ và giá trị phân biệt (Fornell & Larcker, 1981). Ngoài ra, các giá trị VIF (từ 1.36 đến 3.33) đều nhỏ hơn 10 không cho thấy dấu hiệu của hiện tượng đa cộng tuyến (Hair & ctg., 2010)

**Bảng 2. Kiểm định biến tiềm ẩn và biến quan sát**

Biến đo lường	Phát biểu	Hệ số tải nhân tố
Học hỏi khám phá (CR=0.91; AVE=0.52)		
Quan sát và tìm kiếm (RECO) (CR=0.90; AVE=0.64)	Tôi thường xuyên quan tâm tìm kiếm kiến thức mới trong lĩnh vực của mình.	0.71
	Tôi theo dõi sát sao những xu hướng kiến thức mới trong lĩnh vực của mình.	0.84
	Tôi quan sát kỹ lưỡng các nguồn kiến thức mới từ bên ngoài trong lĩnh vực của mình.	0.79
	Tôi thu thập cẩn thận các thông tin thực tế trong ngành có liên quan đến lĩnh vực của mình.	0.72
	Tôi nắm bắt thông tin cập nhật nhất trong lĩnh vực của mình.	0.73
Thu nạp và chuyển giao (ASIM) (CR=0.84; AVE=0.57)		0.76
	Tôi thường xuyên thu nạp kiến thức mới trong lĩnh vực của mình từ các nguồn bên ngoài.	0.82
	Tôi thường xuyên hợp định kỳ với các đồng nghiệp và đối tác bên ngoài để thu nạp kiến thức mới trong lĩnh vực của mình.	0.74
	Tôi thường xuyên tiếp cận các tổ chức bên ngoài để thu nạp kiến thức mới trong lĩnh vực của mình.	0.71
	Tôi thường xuyên chuyển giao kiến thức trong lĩnh vực của mình cho các đồng nghiệp.	

**Bảng 2. Kiểm định biến tiềm ẩn và biến quan sát (tiếp theo)**

Biến đo lường	Phát biểu	Hệ số tải nhân tố
Chấp nhận rủi ro (RISK) (CR=0.91; AVE=0.83)	Trong trường tôi: Giảng viên được khuyến khích chấp nhận rủi ro.	0.90
	Giảng viên thường mạo hiểm khám phá những lĩnh vực chưa được biết đến.	0.92
Kết quả làm việc của nhân viên (PERF) (CR=0.90; AVE=0.56)	Tôi được đánh giá thuộc nhóm giảng viên xuất sắc nhất của trường.	0.80
	Tôi được nằm trong nhóm 10% giảng viên xuất sắc nhất của trường.	0.75
	Tôi có mối quan hệ với người học tốt hơn so với các đồng nghiệp khác.	0.71
	Tôi hiểu về sản phẩm và dịch vụ giáo dục của nhà trường tốt hơn các đồng nghiệp khác của mình.	0.72
	Tôi hiểu rõ những gì mà sinh viên kỳ vọng.	0.75
	Tôi được khen thưởng nhiều hơn so với các đồng nghiệp khác.	0.73
	Tôi có năng suất làm việc cao hơn đồng nghiệp của mình.	0.77

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

Biến đo lường	GTTB	ĐLC	1	2	3
Học hỏi khám phá	4.11	0.54	0.72		
Chấp nhận rủi ro	3.32	0.82	0.29	0.91	
Kết quả làm việc của nhân viên	3.16	0.53	0.60	0.44	0.75

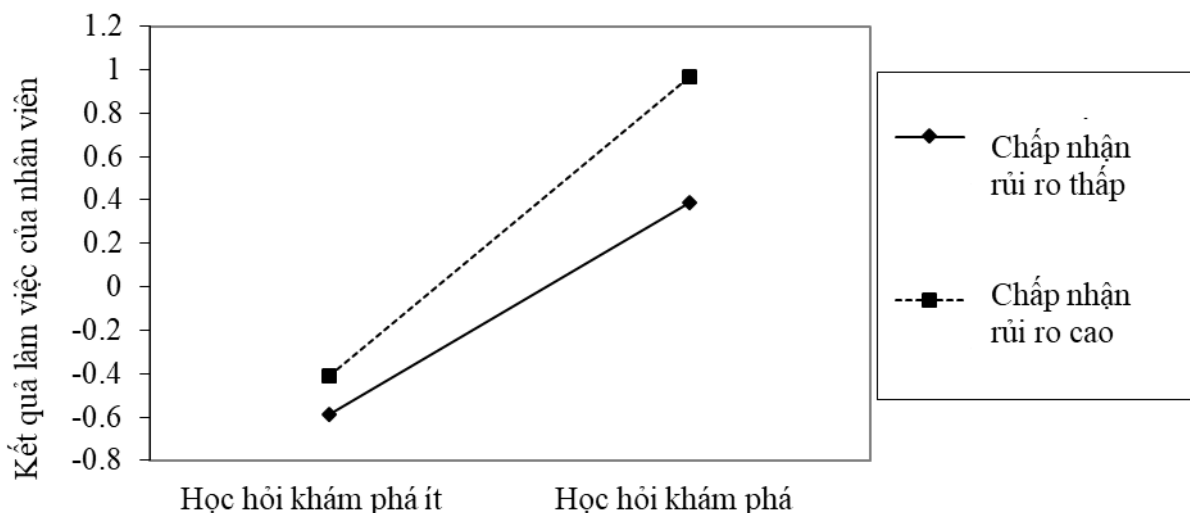
Ghi chú: Tất cả các hệ số tương quan đều có ý nghĩa ( $p < .01$ ); Các giá trị bôi đậm trên đường chéo là căn bậc hai của các phương sai trích (AVE).

### 3.5. Kiểm định mô hình cấu trúc

Mô hình cấu trúc và các giả thuyết nghiên cứu được kiểm định sử dụng phương pháp *Bootstrapping* với 500 mẫu nhỏ của phần mềm SmartPLS, và mức độ ý nghĩa được đánh giá với phân phối hai đuôi. Bảng 4 tóm tắt kết quả có được từ phân tích PLS-SEM về mối quan hệ giữa các biến khái niệm, theo đó Học hỏi khám phá có ảnh hưởng tích cực đến Kết quả làm việc của nhân viên ( $\beta=0.58$ ;  $t=10.79$ ), ủng hộ giả thuyết H1. Giả thuyết H2 dự báo ảnh hưởng của biến Học hỏi khám phá phụ thuộc vào biến Chấp nhận rủi ro, hay nói cách khác, dự báo ảnh hưởng điều tiết của Chấp nhận rủi ro đến mối quan hệ giữa Học hỏi khám phá và Kết quả làm việc của nhân viên. Kết quả phân tích cho thấy Chấp nhận rủi ro có tác động tích cực đến Kết quả làm việc của nhân viên ( $\beta=0.31$ ;  $t=5.69$ ) và sự tương tác giữa Học hỏi khám phá và Chấp nhận rủi ro cũng có ảnh hưởng tích cực và có ý nghĩa đến Kết quả làm việc của nhân viên, ủng hộ giả thuyết H2 ( $\beta=0.19$ ;  $t=3.85$ ). Ảnh hưởng tương tác hai chiều này được thể hiện trên Hình 2 theo đúng chiều được kỳ vọng.

**Bảng 4. Kiểm định các giả thuyết nghiên cứu**

Biến độc lập	Kết quả làm việc của nhân viên			
	Mẫu	Trung bình	S.E	T stat
Học hỏi khám phá	0.58	0.58	0.05	10.79
Chấp nhận rủi ro	0.31	0.32	0.05	5.69
Học hỏi khám phá x Chấp nhận rủi ro	0.19	0.19	0.05	3.85

**Hình 2. Ảnh hưởng tương tác hai chiều**

#### 4. THẢO LUẬN VÀ KẾT LUẬN

Do tầm quan trọng của việc hồi đối với sự sống còn và phát triển của tổ chức, nhiều nghiên cứu trước đây đã quan tâm đến khái niệm học hỏi tổ chức và tổ chức học hỏi. Để có thể thành công, tổ chức cần thu nạp và tận dụng được kiến thức bên ngoài thông qua quá trình học hỏi khám phá (Ngo & ctg., 2017). Tuy nhiên, ảnh hưởng của học hỏi khám phá đến kết quả làm việc của nhân viên cũng như vai trò của mức độ chấp nhận rủi ro trong mối quan hệ này chưa được quan tâm đúng mức, đặc biệt trong môi trường giáo dục đại học và ở một nước đang phát triển có nền kinh tế mới nổi như Việt Nam. Do đó, nghiên cứu này đã phát triển mô hình lý thuyết thể hiện các mối quan hệ giữa các biến nói trên và kiểm định các giả thuyết nghiên cứu sử dụng bộ dữ liệu thu thập được từ 181 giảng viên của một trường đại học công lập lớn và có uy tín ở Việt Nam.

Kết quả nghiên cứu khẳng định Học hỏi khám phá có tác động tích cực đến Kết quả làm việc của nhân viên, cụ thể là giảng viên của trường đại học. Như đã trình bày ở trên, nghiên cứu trước đây chủ yếu nhấn mạnh đến vai trò của cơ chế học hỏi này ở cấp độ tổ chức và nhóm. Ví dụ, nghiên cứu của Lichtenthaler (2009) khẳng định học hỏi khám phá có tác động tích cực đến sự đổi mới và kết quả hoạt động của tổ chức. Nghiên cứu của Kim và Atuahene (2010) và Li, Chu, và Lin (2010) kết luận học hỏi khám phá

có ý nghĩa hơn đối với việc phát triển sản phẩm mới trong môi trường làm việc năng động và khuyến khích chấp nhận rủi ro. Tác động của học hỏi khám phá đến kết quả làm việc ở cấp độ nhóm (hay dự án) cũng được khẳng định trong một số nghiên cứu như nghiên cứu của Gilson và ctg. (2005) kết luận các nhóm làm việc được khuyến khích phát triển những giải pháp sáng tạo thường sẽ làm việc hiệu quả hơn các nhóm khác; Nghiên cứu của Li và Huang (2013) khẳng định học hỏi khám phá có liên quan tích cực đến kết quả hoạt động của dự án; Nghiên cứu của Kostopoulos và Bozionelos (2011) cũng cho thấy bằng chứng về ảnh hưởng tích cực của học hỏi khám phá đặc biệt trong điều kiện cường độ làm việc cao và không thể dự báo. Ảnh hưởng của học hỏi khám phá ở cấp độ cá nhân mặc dù chưa được chú ý nhiều nhưng cũng được tìm thấy trong một số nghiên cứu như Hahn và ctg. (2015) khẳng định học hỏi khám phá có tác động tích cực đến tính sáng tạo của các thành viên trong tổ chức; Katsikeas, Auh, Spyropoulou, và Menguc (2018) kết luận trong những tình huống mua do một người quyết định (như bán hàng cho bác sĩ), học hỏi khám phá có khả năng mang lại kết quả tốt hơn các cơ chế học hỏi khác; Camps và ctg. (2016) cũng khẳng định khả năng thích ứng và linh hoạt có ảnh hưởng mạnh mẽ đến kết quả làm việc của giảng viên trong môi trường đại học có nhiều biến động. Như vậy, kết quả nghiên cứu này thống nhất và tiếp tục mở rộng phạm vi của các nghiên cứu trước từ chỗ chủ yếu nhấn mạnh đến vai trò của học hỏi khám phá ở cấp độ tổ chức và nhóm sang cấp độ cá nhân bằng cách cung cấp thêm bằng chứng khẳng định vai trò của học hỏi khám phá ở cấp độ cá nhân (Atuahene & Murray, 2007; Kostopoulos & Bozionelos, 2011).

Không chỉ khảo sát ảnh hưởng trực tiếp của học hỏi khám phá đến kết quả làm việc của giảng viên, nghiên cứu còn xem xét vai trò điều tiết của mức độ chấp nhận rủi ro, một trong những thành phần của năng lực học hỏi tổ chức (Chiva & Alegre, 2009) tác động lên mối quan hệ này. Kết quả cho thấy, mức độ chấp nhận rủi ro của nhân viên (giảng viên) càng cao thì ảnh hưởng tích cực của học hỏi khám phá đến kết quả làm việc của họ càng lớn. Kết quả này ủng hộ các nghiên cứu trước đây cho rằng học hỏi khám phá chỉ trở thành năng lực động khi tổ chức phân bổ nguồn lực để phát triển văn hóa tổ chức hay môi trường thuận lợi cho học hỏi tổ chức (O'Reilly & Tushman, 2008). Hay nói cách khác, mức độ chấp nhận rủi ro là điều kiện thúc đẩy hoặc cản trở quá trình học hỏi khám phá. Tổ chức cần giao quyền tự chủ và ra quyết định cho nhân viên nhiều hơn trong việc xây dựng mục tiêu và giám sát nếu họ muốn đẩy mạnh học hỏi khám phá. Trong bối cảnh đó, văn hóa tổ chức khuyến khích nhân viên thử nghiệm và thất bại cũng như chấp nhận rủi ro và sai sót để phát triển những ý tưởng mới sẽ có ảnh hưởng tích cực đến khả năng sáng tạo của nhân viên và kết quả hoạt động (Bell & Kozlowski, 2008; Hahn & ctg., 2015).

Về mặt thực tiễn, kết quả nghiên cứu này đưa ra một số hàm ý cho các nhà quản lý giáo dục đại học nói chung và ở Việt Nam nói riêng, nhằm giúp họ duy trì và nâng cao năng lực cạnh tranh để có thể theo kịp với những thay đổi trên toàn cầu. Thứ nhất, muốn nâng cao chất lượng giáo dục đại học, các nhà quản lý phải quan tâm đến kết quả làm việc của giảng viên vốn là đội ngũ nòng cốt góp phần quyết định chất lượng nghiên cứu, đào tạo của nhà trường cũng như kết quả học tập của sinh viên. Đây chính là nhiệm vụ, chức năng chính của một trường đại học, vì vậy để nâng cao năng lực cạnh tranh và thành công, các nhà quản lý giáo dục đại học phải quan tâm đến việc học hỏi của đội

ngũ giảng viên, đặc biệt là học hỏi khám phá để thông qua đó đẩy mạnh kết quả nghiên cứu và giảng dạy của họ. Học hỏi khám phá được thực hiện qua hai bước: Học hỏi từ việc quan sát và tìm kiếm và Học hỏi từ việc thu nạp và chuyển giao. Cụ thể là, giảng viên phải thường xuyên quan tâm tìm kiếm, quan sát kỹ lưỡng và theo dõi sát sao nguồn và xu hướng kiến thức mới từ bên ngoài trong lĩnh vực của mình, đồng thời thu thập cẩn thận và nắm bắt thông tin cập nhật thực tế có liên quan trong ngành. Ngoài ra, giảng viên cũng cần thường xuyên thu nạp kiến thức mới trong lĩnh vực của mình từ các nguồn bên ngoài bằng cách tổ chức các cuộc họp định kỳ với đồng nghiệp và đối tác bên ngoài cũng như tiếp cận các tổ chức khác, đồng thời thường xuyên chuyển giao kiến thức trong lĩnh vực của mình cho đồng nghiệp.

Thứ hai, để phát huy tối đa vai trò của học hỏi khám phá trong việc nâng cao kết quả làm việc của giảng viên, các nhà quản lý cần chú ý đến một yếu tố quan trọng là khả năng chấp nhận rủi ro, một trong những thành phần của năng lực học hỏi tổ chức. Cụ thể là, trường đại học phải tạo ra môi trường làm việc mà ở đó giảng viên được khuyến khích chấp nhận rủi ro và họ thường sẵn sàng mạo hiểm và khám phá những lĩnh vực mới chưa được biết đến. Nhờ đó, giảng viên sẽ chủ động thu nạp được kiến thức mới và có cơ hội thử nghiệm, phát triển các ý tưởng và giải pháp mới có tính sáng tạo, đột phá (Hahn & ctg., 2015). Kết quả là, giảng viên tham gia vào học hỏi khám phá một cách tích cực và toàn diện hơn, từ đó góp phần nâng cao kết quả nghiên cứu và giảng dạy của họ.

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

## LỜI CẢM ƠN

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Bộ Giáo dục và Đào tạo (MOET) theo Đề tài số B2016-KSA-11.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

Allen, C. J. (2009). Negative 'marking'? University research administrators and the contestation of moral exclusion. *Studies in Higher Education*, 34(8), 941-954.

- Almeida, P., Dokko, G., & Rosenkopf, L. (2003). Start-up size and the mechanisms of external learning: Increasing opportunity and decreasing ability? *Research Policy*, 32(2), 301-315.
- al-Qahtani, F. M. S., & el-Aziz, S. E. D. A. (2013). Organizational learning: As an approach for transforming to the learning organization concept in Saudi Universities. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 4(2), 513-532.
- Alvesson, M., & Gabriel, Y. (2013). Beyond formulaic research: In praise of greater diversity in organizational research and publications. *Academy of Management Learning & Education*, 12(2), 245-263.
- Argyris, C., & Schön, D. A. (1997). Organizational learning: A theory of action perspective. *Reis*, (77/78), 345-348.
- Atuahene, G. K., & Murray, J. Y. (2007). Exploratory and exploitative learning in new product development: A social capital perspective on new technology ventures in China. *Journal of International Marketing*, 15(2), 1-29.
- Baker, W. E., & Sinkula, J. M. (1999). The synergistic effect of market orientation and learning orientation on organizational performance. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 27(4), 411-427.
- Baum, J. A., & Ingram, P. (1998). Survival-enhancing learning in the Manhattan hotel industry, 1898–1980. *Management Science*, 44(7), 996-1016.
- Bell, B. S., & Kozlowski, S. W. (2008). Active learning: Effects of core training design elements on self-regulatory processes, learning, and adaptability. *Journal of Applied Psychology*, 93(2), 296-316.
- Bui, H. T., & Baruch, Y. (2012). Learning organizations in higher education: An empirical evaluation within an international context. *Management Learning*, 43(5), 515-544.
- Calantone, R. J., Cavusgil, S. T., & Zhao, Y. (2002). Learning orientation, firm innovation capability, and firm performance. *Industrial Marketing Management*, 31(6), 515-524.
- Camps, J., Oltra, V., Aldás, M. J., Buenaventura, V. G., & Torres, C. F. (2016). Individual performance in turbulent environments: The role of organizational learning capability and employee flexibility. *Human Resource Management*, 55(3), 363-383.
- Cerasoli, C. P., Alliger, G. M., Donsbach, J. S., Mathieu, J. E., Tannenbaum, S. I., & Orvis, K. A. (2018). Antecedents and outcomes of informal learning behaviors: A meta-analysis. *Journal of Business and Psychology*, 33(2), 203-230.
- Chin, W. W., & Newsted, P. R. (1999). Structural equation modelling analysis with small samples using partial least squares. *Statistical Strategies for Small Sample Research*, 1(1), 307-341.

- Chiva, R., & Alegre, J. (2009). Organizational learning capability and job satisfaction: An empirical assessment in the ceramic tile industry. *British Journal of Management*, 20(3), 323-340.
- Choi, S., & McNamara, G. (2018). Repeating a familiar pattern in a new way: The effect of exploitation and exploration on knowledge leverage behaviors in technology acquisitions. *Strategic Management Journal*, 39(2), 356-378.
- Chu, C. P., Li, C. R., & Lin, C. J. (2011). The joint effect of project-level exploratory and exploitative learning in new product development. *European Journal of Marketing*, 45(4), 531-550.
- Clark, B. R. (1998). *Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation*. New York, USA: Elsevier Publishing.
- Costanza, D. P., Blacksmith, N., Coats, M. R., Severt, J. B., & de Costanza, A. H. (2016). The effect of adaptive organizational culture on long-term survival. *Journal of Business and Psychology*, 31(3), 361-381.
- Day, G. S. (1994). The capabilities of market-driven organizations. *The Journal of Marketing*, 58(4), 37-52.
- Farley, J. U., Hoenig, S., Lehmann, D. R., & Nguyen, H. T. (2008). Marketing metrics use in a transition economy: The case of Vietnam. *Journal of Global Marketing*, 21(3), 179-190.
- Fiol, C. M., & Lyles, M. A. (1985). Organizational learning. *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Garvin, D. A. (1993). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 78-91.
- Gilson, L. L., & Shalley, C. E. (2004). A little creativity goes a long way: An examination of teams' engagement in creative processes. *Journal of Management*, 30(4), 453-470.
- Gilson, L. L., Mathieu, J. E., Shalley, C. E., & Ruddy, T. M. (2005). Creativity and standardization: Complementary or conflicting drivers of team effectiveness? *Academy of Management Journal*, 48(3), 521-531.
- Guan, J., & Liu, N. (2016). Exploitative and exploratory innovations in knowledge network and collaboration network: A patent analysis in the technological field of nano-energy. *Research Policy*, 45(1), 97-112.
- Gupta, A. K., Smith, K. G., & Shalley, C. E. (2006). The interplay between exploration and exploitation. *Academy of Management Journal*, 49(4), 693-706.
- Hahn, M. H., Lee, K. C., & Lee, D. S. (2015). Network structure, organizational learning culture, and employee creativity in system integration companies: The

mediating effects of exploitation and exploration. *Computers in Human Behavior*, 42, 167-175.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6<sup>th</sup> ed.). New Jersey, USA: Pearson Publishing.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2010). *Multivariate data analysis*. New Jersey, USA: Pearson Prentice Hall.
- Hedberg, B. (1981). How organizations learn and unlearn. In P. C. Nystrom, W. H. Starbuck, B. Hedberg (Eds.), *Handbook of organizational design* (pp. 3-27). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Holyoak, K. J. (1991). Symbolic connectionism: Toward third-generation theories of expertise. In K. A. Ericsson & J. Smith (Eds.), *Toward a general theory of expertise: Prospects and limits*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Huber, G. P. (1991). Organizational learning: The contributing processes and the literatures. *Organization Science*, 2(1), 88-115.
- Hult, G. T. M. (1998). Managing the international strategic sourcing process as a market-driven organizational learning system. *Decision Sciences*, 29(1), 193-216.
- Katsikeas, C. S., Auh, S., Spyropoulou, S., & Menguc, B. (2018). Unpacking the relationship between sales control and salesperson performance: A regulatory fit perspective. *Journal of Marketing*, 82(3), 45-69.
- Kezar, A. (2005). What campuses need to know about organizational learning and the learning organization. *New Directions for Higher Education*, 2005(131), 7-22.
- Kim, D. H. (1993). *A framework and methodology for linking individual and organizational learning: Applications in TQM and product development*. (Doctoral Thesis), the Massachusetts Institute of Technology, USA.
- Kim, N., & Atuahene, G. K. (2010). Using exploratory and exploitative market learning for new product development. *Journal of Product Innovation Management*, 27(4), 519-536.
- Kostopoulos, K. C., & Bozionelos, N. (2011). Team exploratory and exploitative learning: Psychological safety, task conflict, and team performance. *Group & Organization Management*, 36(3), 385-415.
- Kühl, S. (2014). *The sudoku effect: Universities in the vicious circle of bureaucracy*. New York, USA: Springer International Publishing.
- Lane, P. J., & Lubatkin, M. (1998). Relative absorptive capacity and interorganizational learning. *Strategic Management Journal*, 19(5), 461-477.
- Lane, P. J., Koka, B. R., & Pathak, S. (2006). The reification of absorptive capacity: A critical review and rejuvenation of the construct. *Academy of Management Review*, 31(4), 833-863.



- Li, C. R., Chu, C. P., & Lin, C. J. (2010). The contingent value of exploratory and exploitative learning for new product development performance. *Industrial Marketing Management*, 39(7), 1186-1197.
- Li, Y. H., & Huang, J. W. (2013). Exploitative and exploratory learning in transactive memory systems and project performance. *Information & Management*, 50(6), 304-313.
- Lichtenthaler, U. (2009). Absorptive capacity, environmental turbulence, and the complementarity of organizational learning processes. *Academy of Management Journal*, 52(4), 822-846.
- March, J. G. (1991). Exploration and exploitation in organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87.
- Mathies, C., & Ngo, L. V. (2014). New insights into the climate–attitudes–outcome framework: Empirical evidence from the Australian service sector. *Australian Journal of Management*, 39(3), 473-491.
- McGrath, R. G. (2001). Exploratory learning, innovative capacity, and managerial oversight. *Academy of Management Journal*, 44(1), 118-131.
- Mintzberg, H. (1993). *Structure in fives: Designing effective organizations*. New Jersey, USA: Prentice Hall.
- Nejad, B. A., Abbaszadeh, M. M. S., Hassani, M., & Bernousi, I. (2012). Study of the entrepreneurship in universities as learning organization based on Senge model. *International Education Studies*, 5(1), 67-77.
- Ngo, L. V., & O'Cass, A. (2009). Creating value offerings via operant resource-based capabilities. *Industrial Marketing Management*, 38(1), 45-59.
- Ngo, L. V., Bucic, T., Sinha, A., & Lu, V. N. (2017). Effective sense-and-respond strategies: Mediating roles of exploratory and exploitative innovation. *Journal of Business Research*, 94, 154-161.
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York, USA: McGraw-Hill.
- O'Reilly, C. A., & Tushman, M. L. (2008). Ambidexterity as a dynamic capability: Resolving the innovator's dilemma. *Research in Organizational Behavior*, 28, 185-206.
- Ponnuswamy, I., & Manohar, H. L. (2016). Impact of learning organization culture on performance in higher education institutions. *Studies in Higher Education*, 41(1), 21-36.
- Popper, M., & Lipshitz, R. (2000). Organizational learning: Mechanisms, culture, and feasibility. *Management Learning*, 31(2), 181-196.
- Reinartz, W., Haenlein, M., & Henseler, J. (2009). An empirical comparison of the efficacy of covariance-based and variance-based SEM. *International Journal of Research in Marketing*, 26(4), 332-344.

- Romero, E. J. (2008). AACSB accreditation: Addressing faculty concerns. *Academy of Management Learning & Education*, 7(2), 245-255.
- Schildt, H. A., Maula, M. V., & Keil, T. (2005). Explorative and exploitative learning from external corporate ventures. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 493-515.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York, USA: Currency Doubleday.
- Simon, H. A. (1991). Bounded rationality and organizational learning. *Organization Science*, 2(1), 125-134.
- Sinaiko, H. W., & Brislin, R. W. (1973). Evaluating language translations: Experiments on three assessment methods. *Journal of Applied Psychology*, 57(3), 328-334.
- Sitkin, S. B. (1996). Learning through failure: The strategy of small losses. In M. D. Cohen & L. S. Sproull (Eds.), *Organizational learning* (pp. 541-558). California, USA: Sage Publications.
- Sweller, J., Mawer, R. F., & Ward, M. R. (1983). Development of expertise in mathematical problem solving. *Journal of Experimental Psychology: General*, 112(4), 639-656.
- Teece, D. J., Pisano, G., & Shuen, A. (1997). Dynamic capabilities and strategic management. *Strategic Management Journal*, 18(7), 509-533.
- Tushman, M. L., & O'Reilly, C. A. (1996). Ambidextrous organizations: Managing evolutionary and revolutionary change. *California Management Review*, 38(4), 8-29.
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601-617.

## **PHỤ LỤC 1: BẢNG CÂU HỎI KHẢO SÁT GIỚI THIỆU VỀ DỰ ÁN NGHIÊN CỨU**

*Kính gửi:* Quý Thầy/Cô là giảng viên Trường ...

Nhóm nghiên cứu chúng tôi do ... làm chủ nhiệm đề tài, hiện đang triển khai một dự án nghiên cứu về ảnh hưởng của học hỏi khám phá đến kết quả giảng dạy và nghiên cứu trong giáo dục đại học ở Việt Nam.

Nghiên cứu này sẽ không thể thành công nếu không có sự tham gia đóng góp của quý Thầy/Cô. Nhóm rất mong quý Thầy/Cô dành khoảng 5 phút để trả lời bảng câu hỏi đính kèm. Bảng câu hỏi không mang tính nhạy cảm và không có ảnh hưởng gì đến tổ chức cũng như công việc hiện tại của quý Thầy/Cô. Chúng tôi cam kết đảm bảo tính bảo mật của dữ liệu và chỉ sử dụng dữ liệu thu thập được để phục vụ cho dự án nghiên cứu này.

Nhóm nghiên cứu xin chân thành cảm ơn quý Thầy/Cô và kính chúc quý Thầy/Cô nhiều sức khỏe và thành công!

Trân trọng.

## PHỤ LỤC 2: KHẢO SÁT VAI TRÒ CỦA HỌC HỎI KHÁM PHÁ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC Ở VIỆT NAM

### Phần 1: Nội dung khảo sát

<p>Quý Thầy/Cô có đồng ý với các phát biểu sau đây về việc học hỏi và ứng dụng kiến thức mới của Thầy/Cô hay không? Thầy/Cô hãy trả lời một cách thực tế theo cảm nhận thực sự của Thầy/Cô. Khoanh tròn con số thích hợp nhất theo thang đo từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý).</p>		Hoàn toàn không đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
<b>Học hỏi từ việc quan sát và tìm kiếm</b>			
RECO1	Tôi thường xuyên quan tâm tìm kiếm kiến thức mới trong lĩnh vực của mình.	1 2 3 4 5	
RECO2	Tôi theo dõi sát sao những xu hướng kiến thức mới trong lĩnh vực của mình.	1 2 3 4 5	
RECO3	Tôi quan sát kỹ lưỡng các nguồn kiến thức mới từ bên ngoài trong lĩnh vực của mình.	1 2 3 4 5	
RECO4	Tôi thu thập cẩn thận các thông tin thực tế trong ngành có liên quan đến lĩnh vực của mình.	1 2 3 4 5	
RECO5	Tôi nắm bắt thông tin cập nhật nhất trong lĩnh vực của mình.	1 2 3 4 5	
<b>Học hỏi từ việc thu nạp và chuyển giao</b>			
ASIM1	Tôi thường xuyên thu nạp kiến thức mới trong lĩnh vực của mình từ các nguồn bên ngoài.	1 2 3 4 5	
ASIM2	Tôi thường xuyên hợp định kỳ với các đồng nghiệp và đối tác bên ngoài để thu nạp kiến thức mới trong lĩnh vực của mình	1 2 3 4 5	
ASIM3	Tôi thường xuyên tiếp cận các tổ chức bên ngoài để thu nạp kiến thức mới trong lĩnh vực của mình.	1 2 3 4 5	
ASIM4	Tôi thường xuyên chuyển giao kiến thức trong lĩnh vực của mình cho các đồng nghiệp.	1 2 3 4 5	
<p>Quý Thầy/Cô có đồng ý với các phát biểu sau đây về mức độ chấp nhận rủi ro của Thầy/Cô tại nơi làm việc hay không? Thầy/Cô hãy trả lời một cách thực tế theo cảm nhận thực sự của Thầy/Cô. Khoanh tròn con số thích hợp nhất theo thang đo từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý).</p>		Hoàn toàn không đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
<b>Trong trường tôi</b>			
RISK1	Giảng viên được khuyến khích chấp nhận rủi ro.	1 2 3 4 5	
RISK2	Giảng viên thường mạo hiểm khám phá những lĩnh vực chưa được biết đến.	1 2 3 4 5	

Thầy/Cô có đồng ý với các phát biểu sau đây về kết quả công việc của bản thân Thầy/Cô hay không? Thầy/Cô hãy trả lời một cách thực tế theo cảm nhận thực sự của Thầy/Cô. Khoanh tròn con số thích hợp nhất theo thang đo từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý).		Hoàn toàn không đồng ý	Hoàn toàn đồng ý
PERF1	Tôi được đánh giá thuộc nhóm giảng viên xuất sắc nhất của trường.	1 2 3 4 5	
PERF2	Tôi được nằm trong nhóm 10% giảng viên xuất sắc nhất của trường.	1 2 3 4 5	
PERF3	Tôi có mối quan hệ với người học tốt hơn so với các đồng nghiệp khác.	1 2 3 4 5	
PERF4	Tôi hiểu về sản phẩm và dịch vụ giáo dục của Nhà trường tốt hơn các đồng nghiệp khác của mình.	1 2 3 4 5	
PERF5	Tôi hiểu rõ những gì mà sinh viên kỳ vọng.	1 2 3 4 5	
PERF6	Tôi được khen thưởng nhiều hơn so với các đồng nghiệp khác.	1 2 3 4 5	
PERF7	Tôi có năng suất làm việc cao hơn đồng nghiệp của mình.	1 2 3 4 5	

## Phần 2: Thông tin cá nhân của quý thầy/cô

INF1. Giới tính:  Nam  Nữ

INF2. Độ tuổi:  <25  26-35  36-45  46-55  >55

INF3. Thời gian Quý Thầy/Cô làm việc tại trường đến nay là: ...năm ... tháng

INF4. Học hàm/học vị của Quý Thầy/Cô:

Cử nhân  Thạc sĩ  Tiến sĩ

Phó Giáo sư - Tiến sĩ  Giáo sư - Tiến sĩ