

**VAI TRÒ TRUNG GIAN CỦA ĐỘNG LỰC HỌC TẬP ĐỐI
VỚI MỐI QUAN HỆ CỦA TỰ TIN, HỖ TRỢ CỦA CẤP QUẢN LÝ
VỚI HÀNH VI VẬN DỤNG KIẾN THỨC TRONG CÔNG VIỆC**

**Mai Lê Thúy Quỳnh¹, Lê Đức Định²,
Đào Thị Quý³, Nguyễn Văn Dĩnh⁴,
Trần Thanh Phong⁵**

Tóm tắt

Nghiên cứu này nhằm xây dựng và kiểm định mô hình về vai trò trung gian của động lực học tập đối với mối quan hệ của tự tin, hỗ trợ quản lý với ý định vận dụng kiến thức, kỹ năng học được vào công việc, đối với đối tượng khảo sát là cá nhân làm việc tại các doanh nghiệp. Dựa vào lý thuyết TPB làm khung phân tích, phương pháp kết hợp được sử dụng trong nghiên cứu, trong đó thảo luận nhóm nhằm để điều chỉnh thang đo và kiểm định mô hình cấu trúc để đánh giá các giả thuyết trong mô hình. Dữ liệu cho nghiên cứu là một phát triển mầm với $n=305$ phần tử được thu thập từ các cá nhân làm việc tại các doanh nghiệp tại thành phố Hồ Chí Minh. Kết quả kiểm định cho thấy 4 trong 5 giả thuyết có ý nghĩa thống kê cụ thể: tự tin và hỗ trợ lãnh đạo có ảnh hưởng dương đến động lực học tập và động lực học tập cũng có ảnh hưởng dương đến ý định vận dụng. Hỗ trợ quản lý có ảnh hưởng dương đến ý định vận dụng, nhưng tự tin lại không có ảnh hưởng đến ý định vận dụng. Cuối cùng, hàm ý quản trị được đề xuất nhằm tăng cường hiệu quả trong đào tạo đối với các nhà quản trị doanh nghiệp.

Từ khóa: Tự tin, hỗ trợ quản lý, động cơ học tập, ý định vận dụng, thành phố Hồ Chí Minh.

**THE MEDIATING ROLE OF LEARNING MOTIVATION IN
THE RELATIONSHIP BETWEEN SELF-EFFICACY,
MANAGER SUPPORT AND TRANSFER INTENTION AT WORK**

Abstract

This study aims to build and test a model on the mediating role of motivation to learn in the relationship between self-efficacy, manager support and the transfer intention to apply knowledge and skills to work, for the participants who are individuals working in enterprises. The model is based on TPB theory as an analytical framework, the mixed method is used in the study, in which focus discussion aims to adjust the scale and test the structural model. The data for the study is a snow balling with $n=305$ respondents collected from individuals working in enterprises in Ho Chi Minh City. The test results show that 4 out of 5 hypotheses have specific statistical significance: self- efficacy and manager support have a positive effect on learning motivation and learning motivation also has a positive effect on transfer intention. Manager support has a positive effect on transfer intention, but self- efficacy has no effect on transfer intention. Finally, some managerial implications are proposed to enhance the effectiveness of training for business managers.

Keywords Self-efficacy, manager support, motivation to learn, transfer intention, Ho Chi Minh city.

JEL classification: I25, I21.

DOI: 10.63767/TCKT.34.2025.43.52

1. Giới thiệu

Không phải bàn cãi, đào tạo từ lâu đã được công nhận là một trong những chiến lược hiệu quả nhất để các tổ chức cập nhật kiến thức và kỹ năng của nhân viên (Rowold, 2007), cải thiện hiệu suất của nhân viên và ảnh hưởng đến hiệu quả cuối cùng (Chuang và cộng sự, 2005). Trong những năm gần đây, mối quan tâm ngày càng tăng của các tổ chức về việc tối ưu hóa lợi tức đầu tư của họ vào phát triển vốn con người đã dẫn đến sự gia tăng mối quan tâm việc nghiên cứu tập trung vào

việc đánh giá hiệu quả đào tạo (Switzer và cộng sự, 2005; Rowold, 2007). Người ta khẳng định rằng một hoạt động đào tạo không có nhiều giá trị nếu nó không thể được chuyển thành hiệu suất làm việc của cả cá nhân và tổ chức (Yimnill và McLean, 2001). Điều này chỉ ra rằng việc vận dụng kiến thức, kỹ năng thu được từ đào tạo phải diễn ra để một tổ chức có thể thu được lợi ích từ khoản đầu tư của họ.

Việc theo đuổi việc học tập và phát triển hiệu quả công việc trong các bối cảnh tổ chức đã

trở thành trọng tâm chính đối với cả các nhà nghiên cứu hàn lâm lẫn ứng dụng, phản ánh vai trò quan trọng của nó đối với sự thành công bền vững của doanh nghiệp. Các tổ chức phân bổ nguồn lực đáng kể để thiết kế và triển khai các chương trình đào tạo nhằm nâng cao năng lực của nhân viên, cải thiện kết quả hiệu suất và duy trì lợi thế cạnh tranh (Aguinis và Kraiger, 2009). Bất chấp những khoản đầu tư này, thành công của các sáng kiến như vậy thường phụ thuộc vào nhiều yếu tố khác nhau hơn là chất lượng của chính chương trình đào tạo. Ví dụ như nhân viên có động lực và có thể vận dụng những điều học được vào thực tế tại nơi làm việc.

Để thành công thì việc hiểu được sự tương tác giữa thiết kế đào tạo, đặc điểm của từng người học và các yếu tố tại nơi làm việc là điều cần thiết để tối đa hóa lợi tức đầu tư đào tạo. Mặc dù các nghiên cứu trước đây đã nêu bật tầm quan trọng của động lực của người học (motivation to learn-Mol), vẫn cần phải giải thích các cơ chế cụ thể ảnh hưởng đến ý định vận dụng kiến thức vào thực tiễn (transfer intention-Tri), một tiền đề quan trọng của hành vi thực tế. Nghiên cứu này nhằm mục đích giải quyết khoảng cách này bằng cách sử dụng Lý thuyết hành vi dự định (TPB) (Ajzen, 1991), một khuôn khổ lý thuyết mạnh mẽ làm sáng tỏ các yếu tố ý định hành vi.

Nghiên cứu này tập trung vào vai trò của sự tự tin (self-efficacy-See), sự hỗ trợ của người quản lý (manager support-Mas) và động lực học tập, là những yếu tố thúc đẩy ý định vận dụng điều đã được học vào thực tiễn. Sự tự tin của cá nhân vào khả năng thực hiện các nhiệm vụ cụ thể, luôn có liên hệ với kết quả học tập tích cực và ý định hành vi (Bandura, 1986). Sự hỗ trợ của người quản lý, bao gồm cả sự khích lệ về mặt cảm xúc và sự hỗ trợ về mặt công cụ, đóng vai trò là yếu tố bên ngoài quan trọng có thể tăng cường cam kết của người học trong việc áp dụng các kỹ năng mới (Chiaburu và Marinova, 2005). Cuối cùng, động lực học tập, phản ánh các động lực nội tại và bên ngoài của người tham gia vào quá trình học tập, đóng vai trò là chất xúc tác nền tảng cho việc vận dụng đào tạo hiệu quả (Noe, 1986).

Tất cả các khái niệm trên được tích hợp vào khuôn khổ TPB, để hình thành mô hình lý thuyết. Nghiên cứu này không chỉ thúc đẩy hiểu biết lý thuyết mà còn đưa ra những hàm ý thực tiễn cho

việc thiết kế và triển khai các chương trình đào tạo nhằm thúc đẩy quá trình chuyển vận dụng có ý nghĩa và bền vững đối với tổ chức.

2. Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu

2.1. Lý thuyết nền trong nghiên cứu

Lý thuyết hành vi dự định (Theory of Planned Behavior -TPB) là một khuôn khổ tâm lý được sử dụng rộng rãi, giải thích hành vi của con người thông qua ba cấu trúc chính: thái độ (attitudes), chuẩn chủ quan (subjective norms) và kiểm soát hành vi được nhận thức (perceived behavioral control). Trong bối cảnh học tập và vận dụng trong đào tạo, TPB cung cấp một cấu trúc mạnh mẽ để hiểu cách mà niềm tin cá nhân và các tác động bên ngoài thúc đẩy ý định và hành vi của cá nhân (Ajzen, 1991; Fishbein và Ajzen, 2010). Ý định vận dụng, được định nghĩa là kế hoạch có chủ đích để áp dụng kiến thức và kỹ năng đã học vào công việc, là một yếu tố dự báo quan trọng về hành vi vận dụng thật sự (Blume và cộng sự, 2010). Trong khuôn khổ TPB, kiểm soát hành vi được nhận thức gắn tương ứng với khái niệm về sự tự tin-niềm tin của một cá nhân vào khả năng thực hiện nhiệm vụ thành công (Bandura, 1997). Sự tự tin của người học đã được chứng minh là ảnh hưởng đáng kể đến kết quả học tập, động lực và việc áp dụng các kỹ năng (Sitzmann và Yeo, 2013). Một yếu tố quan trọng khác, chuẩn chủ quan, được phản ánh tương tự như vai trò hỗ trợ của người quản lý-một ảnh hưởng xã hội định hình thái độ và hành vi của người học đối với đào tạo và vận dụng (Burke Hutchins, 2007). Những cấu trúc này, cùng với động lực học tập, tạo ra một mô hình toàn diện để dự đoán ý định về vận dụng.

2.2. Khái niệm nghiên cứu

2.2.1 Tự tin

Là một khái niệm tương đối mới trong nghiên cứu học thuật, tự tin bắt nguồn từ lý thuyết nhận thức xã hội do nhà tâm lý học xã hội Bandura (1986, 1997) đưa ra. Được coi là cung cấp một khuôn khổ khá toàn diện về thay đổi hành vi của con người (Schwoerer và cộng sự, 2005), lý thuyết nhận thức xã hội đặt ra rằng hành vi của con người là sản phẩm của sự tương tác ba chiều, năng động và có đi có lại giữa các yếu tố cá nhân, hành vi và môi trường. Bandura (1986) định nghĩa tự tin là "*sự đánh giá của mọi người về khả năng tổ chức và thực hiện các hành động cần thiết để đạt được các mục tiêu đặt ra*". Ông đã mở rộng định nghĩa

của mình bằng cách nhấn mạnh rằng tự tin như một lực lượng nhận thức liên quan đến những gì một người có thể làm hơn là những kỹ năng mà người đó sở hữu.

Schworer và cộng sự (2005) coi tự tin là *“niềm tin của một cá nhân rằng anh ta hoặc cô ta có thể thực hiện thành công các hành động cần thiết để hoàn thành mục tiêu”*. Theo quan điểm đào tạo, tự tin đề cập đến sự đánh giá của học viên về khả năng thực hiện thành công trong quá trình đào tạo (Guthrie và Schworer, 1994). Nó được coi là điều kiện tiên quyết để tham gia vào các hoạt động đào tạo và học kiến thức và kỹ năng mới. Trong lĩnh vực đào tạo và phát triển, ngoài hình thức tự tin tổng quát, có hai hình thức cụ thể là tự tin trước đào tạo (sự tự tin của học viên vào khả năng học nội dung đào tạo) và tự tin sau đào tạo (sự tự tin của học viên vào khả năng áp dụng kiến thức và kỹ năng đã học vào công việc sau khi đào tạo) (Thayer và Teachout, 1995).

2.2.2. Hỗ trợ của quản lý

Hỗ trợ của người quản lý bao gồm các hành động và hành vi của người quản lý tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập và vận dụng. Điều này bao gồm cung cấp tài nguyên, đưa ra phản hồi mang tính xây dựng và tạo ra môi trường thuận lợi cho việc áp dụng các kỹ năng mới (Burke và Hutchins, 2007). Hỗ trợ của quản lý là một khía cạnh quan trọng của môi trường làm việc và môi trường đào tạo của một tổ chức đã được chứng minh là công cụ chuẩn bị cho các cá nhân tham gia các hoạt động đào tạo (Tracey và cộng sự, 2001) và thúc đẩy việc vận dụng kiến thức và kỹ năng mới thu được vào nơi làm việc (Rouiller và Goldstein, 1993).

2.2.3. Động lực học tập

Động lực học tập được là mong muốn cụ thể của học viên muốn tìm hiểu nội dung của chương trình đào tạo. Động lực học tập đề cập đến mong muốn và sự sẵn lòng của cá nhân tham gia vào các hoạt động học tập (Noe, 1986). Đây là một yếu tố quan trọng giúp kết nối các ảnh hưởng của cá nhân và bối cảnh với kết quả vận dụng. Người học có động lực có nhiều khả năng tham dự và kiên trì trong các chương trình đào tạo, cuối cùng dẫn đến ý định vận dụng giao tốt hơn (Colquitt và cộng sự, 2000).

2.2.4. Ý định vận dụng

Foxon (1993) định nghĩa ý định vận dụng là động lực cuối khóa học của học viên để sử dụng các khía cạnh đào tạo trong môi trường làm việc.

Về cơ bản, nó đại diện cho yếu tố quyết định gần nhất ảnh hưởng đến quyết định trên thực tế của học viên trong việc bắt đầu vận dụng những gì đã học được trong quá trình đào tạo tại nơi làm việc. Theo lý thuyết hành vi có kế hoạch (TPB) của Ajzen (1991), ý định là biểu diễn nhận thức về sự sẵn lòng thực hiện một hành vi nhất định của một cá nhân và được coi là tiền đề trực tiếp của hành vi, được coi là có chủ đích và có thể được lên kế hoạch. Theo nghĩa này, ý định tương ứng với xu hướng hoặc khuynh hướng của học viên, đây là một yếu tố dự báo mạnh mẽ về hành vi vận dụng thực tế và chịu ảnh hưởng của các yếu tố cá nhân như tự tin, cũng như các yếu tố theo ngữ cảnh như sự hỗ trợ của người giám sát (Blume và cộng sự, 2010).

2.3. Mối quan hệ giữa các khái niệm và mô hình nghiên cứu

2.3.1. Tự tin và động lực học tập, hành vi vận dụng

Tự tin bắt nguồn từ Lý thuyết nhận thức xã hội của Bandura (1997), là một cấu trúc nền tảng trong việc hiểu các hành vi học tập. Nó thể hiện sự tự tin của cá nhân vào khả năng thành công của họ trong các nhiệm vụ cụ thể. Các nghiên cứu chỉ ra rằng tự tin có mối tương quan tích cực với nhiều kết quả học tập khác nhau, bao gồm tính kiên trì, nỗ lực và khả năng tiếp thu kỹ năng (Sitzmann và Yeo, 2013). Trong mô hình TPB, tự tin góp phần vào khả năng kiểm soát hành vi được nhận thức, đây là tiền đề trực tiếp của cả động lực học tập và ý định vận dụng.

Ngoài ra nhiều nghiên cứu thực nghiệm cũng đã minh chứng cho các mối quan hệ này như: Machin và Fogarty (2003) phát hiện ra rằng sự tự tin trước khi đào tạo dự đoán được sự tự tin sau khi đào tạo và mức độ học tập của học viên trong quá trình đào tạo. Quinones (1995) chỉ ra rằng sự tự tin trước khi đào tạo thấp làm suy yếu việc học, ảnh hưởng tiêu cực đến sự tự tin sau khi đào tạo và đến lượt nó là sự vận dụng đào tạo vào nơi làm việc. Do đó, có thể nói rằng một học viên có sự tự tin cao vào khả năng học nội dung đào tạo của mình thì có nhiều khả năng có sự tự tin cao vào khả năng áp dụng kiến thức và kỹ năng mới học được vào công việc sau khi hoàn thành đào tạo. Schworer và cộng sự (2005) cho rằng những người thực tập có lòng tự tin thấp ít có khả năng cởi mở với những tình huống mới, hạn chế khả năng hưởng lợi từ trải nghiệm đào tạo của họ.

Ngoài ảnh hưởng của nó đến mức độ cởi mở của học viên đối với đào tạo, tự tin đã được chứng minh là có ảnh hưởng tích cực đến thái độ của học viên đối với tính hữu ích của đào tạo (Guthrie và Schworer, 1994). Hơn nữa, các nghiên cứu trước đây đã chỉ ra mối quan hệ đáng kể giữa tự tin và kỳ vọng về kết quả thực hiện và hiệu suất đào tạo (Tracey và cộng sự, 2001). Trong phân tích tổng hợp của họ về các tài liệu được công bố trong hơn hai thập kỷ, Colquitt và cộng sự (2000) phát hiện ra rằng tự tin trước đào tạo có mối quan hệ chặt chẽ với tự tin sau đào tạo, động lực học tập và vận dụng. Tracey và cộng sự (2001) đã đi đến một phát hiện tương tự và coi tự tin trước khi đào tạo là tiền đề chính của động lực trước khi đào tạo, được vận hành như kỳ vọng về hiệu suất nỗ lực.

Từ các lý do trên hai giả thuyết sau được thiết lập:

H1+: Với người được đào tạo, tự tin có ảnh hưởng tích cực đến động lực học tập.

H2+: Với người được đào tạo, tự tin có ảnh hưởng tích cực đến hoạt động vận dụng vào thực tiễn.

2.3.2. *Hỗ trợ của quản lý và động lực học tập, hành vi vận dụng*

Sự hỗ trợ của người quản lý ảnh hưởng đến động lực học tập. Môi trường xã hội và tổ chức đóng vai trò then chốt trong việc định hình thái độ học tập của một cá nhân. Người quản lý hỗ trợ có thể tăng cường động lực của nhân viên bằng cách cung cấp sự khích lệ, nguồn lực và phản hồi (Chiaburu và cộng sự, 2010).

Rouiller và Goldstein (1993) coi sự hỗ trợ của người quản lý là một khía cạnh quan trọng của các tín hiệu xã hội về các tình huống cản trở hoặc tạo điều kiện thuận lợi cho việc vận dụng đào tạo. Sự hỗ trợ của người quản lý đề cập đến mức độ mà người quản lý khuyến khích sự tham gia vào đào tạo, đổi mới và tiếp thu kiến thức và cung cấp sự công nhận cho những nhân viên tham gia vào các hoạt động này (Tracey và Tews, 2005). Nó cũng liên quan đến mức độ mà người quản lý hành xử theo cách tối ưu hóa việc áp dụng kiến thức và kỹ năng mới học được vào công việc (Nijman và cộng sự, 2004).

Lim và Johnson (2002) xác định thảo luận với người quản lý về khả năng áp dụng kiến thức mới, sự tham gia và quen thuộc của người quản lý với nội dung đào tạo và phản hồi tích cực của

người quản lý là những yếu tố ngữ cảnh quan trọng nhất ảnh hưởng đến việc vận dụng đào tạo. Baldwin và cộng sự (1991) nêu rằng những người được người quản lý theo dõi có xu hướng vận dụng mạnh mẽ hơn. Tracey và Tews (2005) chỉ ra rằng người quản lý “có thể gửi tín hiệu rõ ràng về vai trò và giá trị của đào tạo, phát triển và tăng trưởng chuyên môn trong công ty, từ đó có thể thúc đẩy hành vi của nhân viên liên quan đến các hoạt động phát triển”.

Người ta đã chỉ ra rằng một nhân viên có động lực đào tạo cao có nhiều khả năng nhận thấy những tín hiệu này và phản ứng nhiều hơn với các tín hiệu về môi trường đào tạo, khuyến khích sự tham gia đào tạo (Tharenou, 2001). Các nghiên cứu trước đây đã phát hiện ra rằng sự hỗ trợ của người quản lý có mối tương quan tích cực với động lực học tập (Switzer và cộng sự, 2005). Những phát hiện như vậy chỉ ra rằng những học viên nhận được mức độ hỗ trợ cao hơn từ người quản lý của họ đối với đào tạo sẽ có động lực cao hơn trong việc áp dụng.

Colquitt và cộng sự (2000) phát hiện ra rằng sự hỗ trợ của người quản lý có liên quan đến động lực học tập và liên quan chặt chẽ đến việc vận dụng đào tạo. Tầm quan trọng của hỗ trợ của người quản lý đã được chứng minh với các nghiên cứu cho thấy vai trò quan trọng của nó trong việc nâng cao động lực của người học và kết quả vận dụng (Gegenfurtner và cộng sự, 2009; Chiaburu và cộng sự, 2010).

Từ các lý do trên hai giả thuyết sau được thiết lập:

H3+: Với người được đào tạo, hỗ trợ của quản lý có ảnh hưởng tích cực đến động lực học tập.

H4+: Với người được đào tạo, hỗ trợ của quản lý có ảnh hưởng tích cực đến hoạt động vận dụng vào thực tiễn.

2.3.3. *Động lực học tập và hành vi vận dụng*

Một khối lượng lớn nghiên cứu đã xác định động lực học tập là yếu tố chính quyết định hiệu quả đào tạo (Tsai và Tai, 2003; Yi và Davis, 2003). Động lực học tập đại diện cho một dạng động lực đào tạo đặc biệt, và do đó khác với ý định vận dụng (đã được thảo luận ở trên) và động lực đào tạo, đề cập đến mong muốn của nhân viên được tham gia đào tạo và tận dụng các cơ hội đào tạo được cung cấp.

Nghiên cứu thực nghiệm đã chỉ ra rằng động lực học tập có thể ảnh hưởng đến mức độ mà nhân viên sẵn sàng tham gia đào tạo (Tharenou, 2001), nỗ lực học tập và hưởng lợi từ đào tạo (Chuang và cộng sự, 2005; Colquitt và cộng sự, 2000) và vận dụng kiến thức và kỹ năng mới thu được vào môi trường làm việc (Cheng và Ho, 2001). Colquitt và cộng sự (2000) và Chiaburu và Marinova (2005) nhận thấy động lực học tập có liên quan chặt chẽ đến việc ý định vận dụng. Foxon (1993) cũng

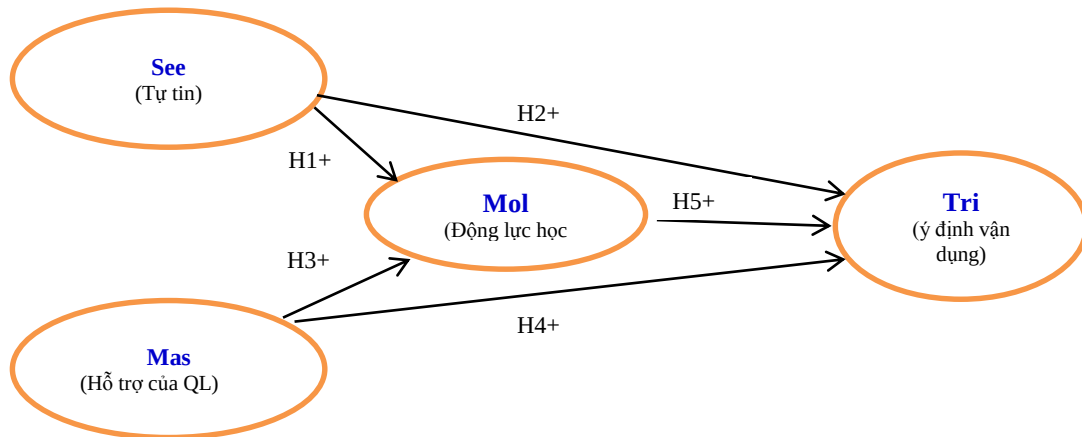
khẳng định rằng động lực học tập có tác động đến cả việc học và ý định vận dụng.

Từ các lý do trên giả thuyết sau được thiết lập:

H5+: Với người được đào tạo, động lực học tập có ảnh hưởng tích cực đến ý định vận dụng.

2.3.4. Mô hình nghiên cứu

Từ những giả thuyết được thiết lập ở trên, mô hình nghiên cứu được xuất như sau:



Hình 1: Mô hình nghiên cứu

3. Phương pháp nghiên cứu

Trong nghiên cứu này, phương pháp nghiên cứu hỗn hợp được thực hiện, gồm 2 giai đoạn, nghiên cứu sơ bộ và nghiên cứu chính thức.

Trong giai đoạn nghiên cứu sơ bộ, nghiên cứu định tính được thực hiện nhằm điều chỉnh thang đo cho phù hợp với bối cảnh nghiên cứu. Trong nghiên cứu định tính kỹ thuật thảo luận nhóm được thực hiện với 4 chuyên gia, người có kinh nghiệm làm việc ở các doanh nghiệp (có số năm làm việc > 5 năm). Tiếp theo, một nghiên cứu định lượng được thực hiện với các công cụ được đưa vào phân tích như: Cronbach's Alpha, EFA, phân tích CFA của mô hình tối hạn và cuối cùng là kiểm định mô hình lý thuyết bằng phân tích SEM.

Một mẫu phát triển mầm với $n = 305$ phần tử được thu thập từ nhân viên làm việc tại các doanh nghiệp tại TPHCM. Tất cả bảng khảo sát được các phỏng vấn viên đến từng đáp viên để thu thập thông tin. Tất cả các đáp viên được giải thích rõ mục đích của cuộc nghiên cứu, nhằm bảo đảm thông tin được thu thập tin cậy. Độ tin của nghiên cứu được chọn là 95% (Nguyễn Đình Thọ, 2013).

Nghiên cứu có 4 biến tiềm ẩn là tự tin, hỗ trợ của quản lý, động lực học tập và ý định vận dụng. Tự tin, liên quan đến đào tạo, đề cập đến sự đánh giá của học viên về khả năng thành công

trong đào tạo gồm 6 quan sát được tham khảo từ Guthrie và Schwoerer (1994) để đo lường khái niệm này. Tương tự, hỗ trợ quản lý cũng tham khảo từ 6 quan sát của Tracey và Tews (2005); động lực học tập tham khảo từ 4 quan sát của Yi và Davis (2003) và ý định vận dụng tham khảo từ 3 quan sát của Clemenz (2001).

4. Kết quả và thảo luận

4.1. Kết quả nghiên cứu định tính

Kết quả nghiên cứu định tính để điều chỉnh thang đo và bổ sung thêm nội dung của quan sát còn khuyết để phù hợp với ngữ cảnh nghiên cứu. Kết quả là có 1 quan sát của biến “hỗ trợ lãnh đạo” bị loại bỏ. Ngoài ra các quan sát của các biến tiềm ẩn khác cũng được điều chỉnh về từ ngữ, ngữ cho dễ hiểu đối với các đáp viên và để phù hợp với ngữ cảnh của nghiên cứu này.

4.2. Kết quả phân tích Cronbach's Alpha

Kết quả phân tích Cronbach's cho thấy, hệ số Cronbach's Alpha của tất cả các biến tiềm ẩn đều đạt tiêu chuẩn được chấp nhận, hệ số Cronbach's Alpha của tất cả các biến tiềm ẩn đều đạt yêu cầu, hệ số $0,6 \leq \text{Cronbach Alpha} \leq 0,95$ và hệ số tương quan biến-tổng của biến đo lường $> 0,3$ (Nunnally và Bernstein, 1994). Kết quả phân tích Cronbach's Alpha được liệt kê ở bảng 1.

Bảng 1: Kết quả Cronbach's Alpha

STT	Biến tiềm ẩn	Hệ số Cronbach's alpha	Số biến quan sát
1	See	0,844	6
2	Mas	0,816	5
3	Mol	0,798	4
4	Tri	0,801	3

Nguồn: Tổng hợp của tác giả và phân tích từ SPSS 20

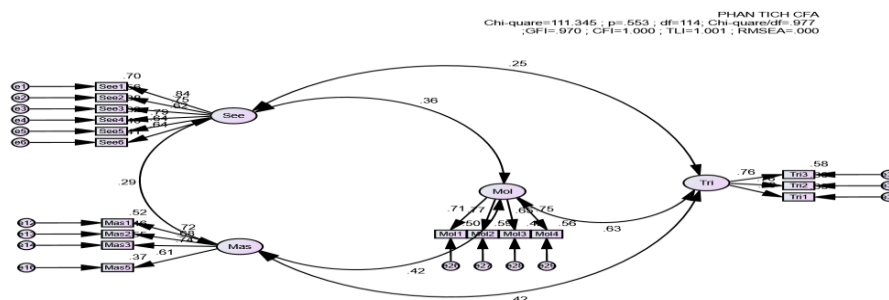
4.3. Kết quả phân tích EFA

Phân tích EFA cho 18 quan sát cho 4 biến tiềm ẩn kết quả cho thấy kiểm định KMO và Bartlett's trong Phân tích nhân tố có kết quả sig = 0,000 và hệ số KMO = 0,878 > 0,5, chứng tỏ phân tích nhân tố khám phá (EFA) thích hợp được sử dụng trong nghiên cứu này. Tại eigenvalue 1,182 với tổng phương sai trích TVE là 61,32% với 4 thành phần.

4.4. Kết quả phân tích CFA tới hạn

Phân tích CFA tới hạn bao gồm bốn biến tiềm ẩn với 18 biến quan sát, cho thấy độ phù hợp

của mô hình đạt yêu cầu (chỉ số chi bình phương CMIN = 127,368 với 130 bậc tự do với $p = 0,549$). Ngoài ra, Chi bình phương hiệu chỉnh CMIN/df = 0,980 < 2 và các chỉ số RMSEA < 0,05; GFI, CFI, TLI tất cả lớn 0,9 (Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang, 2008). Tuy nhiên, trọng số tải nhân tố của Mas4 = 0,469 < 0,5 nên quan sát này bị loại và thực hiện lại CFA tới hạn lần 2. Khi thực hiện lại (loại Mas 4) thì tất cả các chỉ số phù hợp mô hình đều đạt yêu cầu (xem hình 2)

**Hình 2:** Mô hình CFA tới hạn

Nguồn: Phân tích từ Amos 24

Kết quả các chỉ số giá trị mô hình cho thấy đều thỏa, cụ thể: trọng số tải của tất cả các quan sát đều > 0,5 và có ý nghĩa thống kê ($p < 0,001$). Bảng 2 cho thấy, hệ số tin cậy tổng hợp (tất cả các

CR > 0,5), hệ số tương quan các khái niệm nghiên cứu đều khác 1 có ý nghĩa thống kê (tất cả các AVE > MSV), tổng phương sai trích đều thỏa mãn (tất cả các AVE > 0,5).

Bảng 2: Giá trị mô hình

	CR	AVE	MSV	MaxR(H)	See	Mas	Mol	Tri
See	0,861	0,511	0,127	0,877	0,715			
Mas	0,783	0,503	0,180	0,790	0,288***	0,709		
Mol	0,808	0,514	0,392	0,814	0,356***	0,425***	0,717	
Tri	0,826	0,612	0,392	0,827	0,253***	0,422***	0,626***	0,782

Nguồn: Phân tích từ Amos 24

4.5. Kết quả phân tích SEM

Kết quả phân tích mô hình cấu trúc (SEM) cho thấy các chỉ số mô hình đều đạt yêu cầu. Chi bình phương là 111,345 với 114 bậc tự do với $p =$

0,553 > 0,05. Ngoài ra các chỉ số khác cũng cho thấy các chỉ số của mô hình đều đạt yêu cầu, cụ thể: CMIN/df = 0,997 < 2, RMSEA = 0,000 < 0,05 và các chỉ số GFI, CFI, TFI tất cả lớn hơn 0,9

(Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang, 2008). Hệ số ước lượng chuẩn hóa các tham số chính được trình bày bảng 3. Kết quả bảng 3 cho thấy 4 trong 5 giả thuyết có ý nghĩa thống kê ở mức ý nghĩa 5%, ngoại trừ giả thuyết H2. Về mặt lý thuyết thì có khá nhiều tài liệu đã chứng minh

tự tin sẽ ảnh hưởng đến khả năng vận dụng. Nhưng với môi trường doanh nghiệp thì mọi sự phải được sự điều động và thông qua của lãnh đạo. Do vậy, tự tin của cá nhân chưa đủ điều kiện để hành vi xảy ra.

Bảng 3: Kết quả kiểm định SEM (chuẩn hóa)

				Hệ số ước lượng	S.E.	C.R.	P
H1	Mol	<---	See	0,255	0,055	4,348	***
H3	Mol	<---	Mas	0,351	0,065	5,410	***
H5	Tri	<---	Mol	0,544	0,069	7,942	***
H2	Tri	<---	See	0,004	0,052	0,075	0,089
H4	Tri	<---	Mas	0,189	0,062	3,097	0,002

Nguồn: Phân tích từ Amos 24

4.7. Thảo luận

Những phát hiện của nghiên cứu này cung cấp những hiểu biết sâu sắc đáng kể về các yếu tố ảnh hưởng đến động lực học tập của nhân viên và ý định vận dụng kiến thức và kỹ năng đã học được vào nơi làm việc của họ. Bằng cách sử dụng Lý thuyết TPB làm khuôn khổ phân tích, nghiên cứu này làm nổi bật hiệu quả vai trò của tự tin, hỗ trợ quản lý và động lực học tập trong bối cảnh học tập tại nơi làm việc và vận dụng kiến thức.

Nghiên cứu đưa ra giả thuyết rằng sự tự tin sẽ ảnh hưởng tích cực đến cả động lực học tập và ý định vận dụng. Các phát hiện cho thấy sự tự tin ảnh hưởng đáng kể đến động lực học tập, hỗ trợ cho quan niệm rằng những cá nhân tin vào khả năng thành công của mình sẽ có động lực học tập cao hơn, kết quả này phù hợp với nghiên cứu của Tracey và cộng sự (2001). Tuy nhiên, sự tự tin không có tác động trực tiếp đến ý định vận dụng, cho thấy rằng chỉ riêng ý thức mạnh mẽ về năng lực là không đủ để đảm bảo việc áp dụng các kỹ năng đã học mà không có các yếu tố bổ sung, chẳng hạn như sự hỗ trợ của quản lý.

Sự hỗ trợ của quản lý đã được chứng minh là có tác động kép. Nó ảnh hưởng đáng kể đến cả động lực học tập và ý định vận dụng. Điều này chỉ ra rằng khi nhân viên nhận được sự khuyến khích và hỗ trợ từ quản lý của mình, họ không chỉ có động lực hơn để tham gia vào các hoạt động học tập mà còn có nhiều khả năng áp dụng các kỹ năng đó vào công việc của mình. Phát hiện này nhấn mạnh vai trò quan trọng của sự tham gia của quản lý trong việc thúc đẩy kết quả đào tạo hiệu quả. Kết quả của phát hiện này cũng phù hợp với nghiên cứu của Tracey và Tews (2005); Nijman và cộng sự (2004).

Động lực học tập được xác nhận là một yếu tố trung gian quan trọng trong mô hình. Nó tác

động tích cực đến ý định vận dụng, nhấn mạnh tầm quan trọng của các động lực trong việc thu hẹp khoảng cách giữa đào tạo và ứng dụng thực tế. Vai trò trung gian của động lực làm nổi bật tính trung tâm của nó trong việc nâng cao hiệu quả của các chương trình đào tạo tại nơi làm việc.

5. Kết luận và hàm ý quản trị

5.1. Kết luận

Nghiên cứu này làm nổi bật mối quan hệ phức tạp giữa tự tin, sự hỗ trợ của người quản lý, động lực học tập và ý định vận dụng trong đào tạo tại nơi làm việc. Nghiên cứu chứng minh vai trò then chốt của động lực như một chất trung gian và nhấn mạnh tầm quan trọng của sự hỗ trợ của người quản lý trong việc thúc đẩy kết quả đào tạo hiệu quả. Bằng cách giải quyết các yếu tố này, các tổ chức có thể đảm bảo tốt hơn việc áp dụng các kỹ năng và kiến thức mới có được, do đó nâng cao hiệu suất và năng suất chung.

5.2. Hàm ý quản trị

Nghiên cứu cung cấp những hiểu biết có thể hành động cho các nhà quản lý doanh nghiệp nhằm mục đích nâng cao kết quả đào tạo. Đầu tiên, việc thúc đẩy một môi trường mà nhân viên cảm thấy được người quản lý của họ hỗ trợ trong công việc và cuộc sống điều này có thể cải thiện đáng kể cả động lực học tập và ý định áp dụng các kỹ năng đã học của họ. Thứ hai, các chương trình đào tạo nên kết hợp các yếu tố thúc đẩy sự tự tin của nhân viên, chẳng hạn như các bài tập đặt mục tiêu và hình dung thành công, đồng thời nhấn mạnh các kỹ thuật tạo động lực. Tổ chức nên động viên nhân viên và cam kết chấp nhận rủi ro khi nhân viên thất bại, điều này thúc đẩy sự tự tin hơn đối với tin thần làm việc của họ. Cuối cùng, các nhà quản lý nên chủ động theo dõi nhân viên sau khi đào tạo để khuyến khích họ áp dụng các kỹ năng mới vào công việc hàng ngày.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Aguinis, H., & Kraiger, K. (2009). Benefits of training and development for individuals and teams, organizations, and society. *Annual Review of Psychology*, 60(1), 451-474. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.60.110707.163505>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Baldwin, T. T., Magjuka, R. J., & Loher, B. T. (1991). The perils of participation: Effects of choice of training on trainee motivation and learning. *Personnel psychology*, 44(1), 51-65. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1744-6570.1991.tb00690.x>
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The Exercise of Control*, W.H. Freeman. New York, NY. <https://psycnet.apa.org/record/1997-08589-000>
- Blume, B. D., Ford, J. K., Baldwin, T. T., & Huang, J. L. (2010). Transfer of training: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(4), 1065-1105. <https://doi.org/10.1177/0149206309352880>
- Burke, L. A., & Hutchins, H. M. (2007). Training transfer: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 6(3), 263-296. <https://doi.org/10.1177/1534484307303035>
- Cheng, E. W., & Ho, D. C. (2001). A review of transfer of training studies in the past decade. *Personnel review*, 30(1), 102-118. <https://doi.org/10.1108/00483480110380163>
- Chiaburu, D.S. & Marinova, S.V. (2005). What predicts skill transfer? An exploratory study of goal orientation, training self-efficacy and organizational supports. *International Journal of Training and Development*, 9(2), 110-23. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2005.00225.x>
- Chiaburu, D. S., Van Dam, K., & Hutchins, H. M. (2010). Social support in the workplace and training transfer: A longitudinal analysis. *International Journal of Selection and Assessment*, 18(2), 187-200. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2389.2010.00500.x>
- Clemen, C. E. (2001). *Measuring perceived quality of training in the hospitality industry*. Virginia Polytechnic Institute and State University. <http://hdl.handle.net/10919/27356>
- Colquitt, J., LePine, J. & Noe, R. (2000). Toward an integrative theory of motivation to train. *Journal of Applied Psychology*, 85(5), 678-707. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.678>
- Chuang, A., Liao, W.C. and Tai, W.T. (2005). An investigation of individual and contextual factors influencing training motivation and learning. *Social Behavior and Personality*, 33(2), 159-74. <http://ntur.lib.ntu.edu.tw/handle/246246/201415>
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203838020>
- Foxon, M.J. (1993). A process approach to the transfer of training part 1: the impact of motivation and supervisor support on transfer maintenance. *The Australian Journal of Educational Technology*, 9(2), 130-43. <https://doi.org/10.14742/ajet.2104>
- Gegenfurtner, A., Veermans, K., Festner, D., & Gruber, H. (2009). Motivation to transfer training: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 8(3), 403-423. <https://doi.org/10.1177/1534484309335970>
- Guthrie, J.P. & Schwoerer, C.E. (1994). Individual and contextual influences on self-assessed training needs. *Journal of Organizational Behavior*, 15(5), 405-22. <https://doi.org/10.1108/02621710310505494>
- Machin, M. A., & Fogarty, G. J. (2004). Assessing the antecedents of transfer intentions in a training context. *International journal of training and development*, 8(3), 222-236. <https://doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00210.x>
- Noe, R.A. (1986). Trainee attributes and attitudes: neglected influences in training effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-49. <https://doi.org/10.2307/258393>

- Nijman, D.J., Nijhof, W.J., Wognum, A.A. and Veldkamp, B.P. (2004). Differential effects of supervisor support on transfer of training. *Journal of European Industrial Training*, 30, 529-49. <https://doi.org/10.1108/03090590610704394>
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric Theory*, 3rd ed. McGraw-Hill: New York. <https://doi.org/10.1177/014662169501900308>
- Quinones, M. A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of applied psychology*, 80(2), 226. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.80.2.226>
- Rouiller, J.Z. & Goldstein, I.L. (1993). The relationship between organizational transfer climate and positive transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 4(4), 377-90. <http://dx.doi.org/10.1002/hrdq.3920040408>
- Rowold, J. (2007). Individual influences on knowledge acquisition in a call center training context in Germany. *International Journal of Training and Development*, 11(1), 21-34. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2419.2007.00267.x>
- Schworer, C.E., May, D.R., Hollensbe, E.C. and Mencl, J. (2005). General and specific self-efficacy in the context of a training intervention to enhance performance expectancy. *Human Resource Development Quarterly*, 16(1), 111-29. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1126>
- Sitzmann, T., & Yeo, G. (2013). A meta-analytic investigation of the within-person self-efficacy domain: Is self-efficacy a product of past performance or a driver of future performance? *Personnel Psychology*, 66(3), 531-568. <https://doi.org/10.1111/peps.12035>
- Switzer, K.C., Nagy, M.S. and Mullins, M.E. (2005). The influence of training reputation, managerial support, and self-efficacy on pre-training motivation and perceived training transfer. *Applied Human Resource Management Research*, 10(1), 21-34. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000066>
- Thayer, P. W., & Teachout, M. S. (1995). *A climate for transfer model*. Armstrong Laboratory, Air Force Materiel Command. <https://doi.org/10.1111/j.1360-3736.2004.00210.x>
- Tharenou, P. (2001). The relationship of training motivation to participation in training and development. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(5), 599-621. <https://doi.org/10.1348/096317901167541>
- Nguyễn Đình Thọ (2013). *Giáo trình phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. NXB Tài Chính: Việt Nam.
- Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang (2008). *Nghiên Cứu Khoa Học Marketing- Ứng Dụng Mô Hình Cấu Trúc Tuyển Tính SEM*. NXB Đại Học Quốc Gia: TPHCM.
- Tracey, J.B., Hinkin, T.R., Tannenbaum, S. & Mathieu, J.E. (2001). The influence of individual characteristics and the work environment on varying levels of training outcomes. *Human Resource Development Quarterly*, 12(1), 5-23. [https://doi.org/10.1002/1532-1096\(200101/02\)12:1<5::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/1532-1096(200101/02)12:1<5::AID-HRDQ2>3.0.CO;2-J)
- Tracey, J. B., & Tews, M. J. (2005). Construct validity of a general training climate scale. *Organizational research methods*, 8(4), 353-374. <https://doi.org/10.1177/1094428105280055>
- Tsai, W. C., & Tai, W. T. (2003). Perceived importance as a mediator of the relationship between training assignment and training motivation. *Personnel review*, 32(2), 151-163. <https://doi.org/10.1108/00483480310460199>
- Yi, M. Y., & Davis, F. D. (2003). Developing and validating an observational learning model of computer software training and skill acquisition. *Information systems research*, 14(2), 146-169. <https://doi.org/10.1287/isre.14.2.146.16016>
- Yimnill, S. & McLean, G.N. (2001). Theories supporting transfer of training. *Human Resource Development Quarterly*, 12(2), 195-208. <https://doi.org/10.1002/hrdq.7>

PHỤ LỤC

Nhân tố	Mã hóa	Nội dung câu hỏi
See	See1	Tôi tự tin rằng mình có thể thành công trong quá trình đào tạo.
	See2	Tôi chắc chắn rằng mình có thể vượt qua những trở ngại trong việc vận dụng kiến thức vào thực tiễn.
	See3	Tôi tự tin trong phân tích và tìm giải pháp cho vấn đề trong quá trình đào tạo.
	See4	Tôi tự tin thiết kế một quy trình làm việc cho chính mình trong quá trình tham gia đào tạo.
	See5	Tôi tự tin thảo luận vấn đề trong đào tạo với đồng nghiệp.
	See6	Tôi tự tin giúp đỡ đồng nghiệp xây dựng mục tiêu cho vấn đề trong đào tạo.
Mas	Mas1	Cấp trên của tôi luôn ghi nhận và khen thưởng những người áp dụng kiến thức và kỹ năng mới vào công việc của họ.
	Mas2	Cấp trên của tôi luôn khuyến khích nhân viên tham gia đào tạo.
	Mas3	Cấp trên của tôi luôn xem đào tạo là công việc cần thiết.
	Mas5	Nói chung đào tạo và vận dụng kiến thức vào công việc luôn được cấp trên tôi khuyến khích.
Mol	Mol1	Tôi rất mong muốn được tham gia chương trình này
	Mol2	Tôi muốn những tài liệu cần thiết của công việc sẽ được đề cập trong chương trình này.
	Mol3	Tôi sẽ cố gắng học hỏi nhiều nhất có thể từ chương trình này.
	Mol4	Tôi có hứng thú tìm hiểu tài liệu đào tạo sẽ được giới thiệu trong chương trình này.
Tri	Tri1	Tôi dự định sử dụng kiến thức và kỹ năng tôi học được từ chương trình này khi quay lại làm việc.
	Tri2	Kiến thức và kỹ năng tôi học được từ chương trình này sẽ hữu ích với tôi trong vai trò hiện tại.
	Tri3	Kiến thức và kỹ năng tôi học được trong chương trình này sẽ hữu ích trong việc cải thiện hiệu suất công việc của tôi.

Thông tin tác giả:**1. Mai Lê Thúy Quỳnh**

- Đơn vị công tác: Trường Cao Đẳng Kinh Tế Đối Ngoại

2. Lê Đức Định

- Đơn vị công tác: Trường Cao Đẳng Kinh Tế Đối Ngoại

3. Đào Thị Quý

- Đơn vị công tác: Trường Cao Đẳng Kinh Tế Đối Ngoại

4. Nguyễn Văn Dĩnh

- Đơn vị công tác: Trường Cao Đẳng Kinh Tế Đối Ngoại

5. Trần Thanh Phong

- Đơn vị công tác: Trường Cao Đẳng Kinh Tế Đối Ngoại

- Địa chỉ email: thanhphongsenco_vn@yahoo.com.vn

Ngày nhận bài: 21/6/2025

Ngày nhận bản sửa: 13/8/2025

Ngày duyệt đăng: 20/8/2025