



CÁC YẾU TỐ TÁC ĐỘNG ĐẾN CHUYỂN GIAO TRI THỨC TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC AN GIANG

Huỳnh Đình Lệ Thu¹, Lê Thị Á Đông¹

¹Trường Đại học An Giang, ĐHQG-HCM

Thông tin chung:

Ngày nhận bài: 09/01/2019

Ngày nhận kết quả bình duyệt:
19/03/2019

Ngày chấp nhận đăng:
04/2020

Title:

The impact of factors on the effectiveness of knowledge transfer at An Giang university

Keywords:

Knowledge transfer, An Giang university, postgraduate students

Từ khóa:

Chuyển giao tri thức, Trường Đại học An Giang, học viên cao học

ABSTRACT

The research was conducted to test the effect of communication factors including Communication Encoding Competence, Communication Decoding Competence, Source Credibility, Intrinsic Motivation, Extrinsic Motivation, Shared Understanding, Arduous Relationship and Absorptive Capacity on the effectiveness of knowledge transfer at An Giang University. Data were collected from 335 postgraduate students of joint training programs at An Giang University. Using EFA analysis method and SEM linear structure were to evaluate the reliability of scale and theoretical testing models. The results show that three factors (Extrinsic Motivation, Source Credibility and Arduous Relationship) have a positive affect on knowledge transfer.

TÓM TẮT

Nghiên cứu này xem xét mối quan hệ của các yếu tố năng lực mã hóa, năng lực giải mã, độ tin cậy nguồn, động cơ nội tại, động cơ ngoại tại; hiểu biết chung, mối quan hệ khó khăn và khả năng tiếp thu đến hiệu quả của chuyển giao tri thức tại Trường Đại học An Giang. Dữ liệu được thu thập từ 335 học viên tham gia các chương trình liên kết đào tạo sau đại học tại Trường Đại học An Giang. Phương pháp phân tích EFA, cấu trúc tuyến tính SEM được dùng để đánh giá độ tin cậy của thang đo và kiểm định mô hình lý thuyết. Kết quả cho thấy, ba yếu tố (động cơ ngoại tại, độ tin cậy nguồn và mối quan hệ khó khăn) tác động cùng chiều đến chuyển giao tri thức..

1. GIỚI THIỆU

Trong thời đại tri thức, giáo dục mở ra cho cá nhân nhiều cơ hội nghề nghiệp và tri thức có thể giúp gia tăng không chỉ năng lực cá nhân mà còn dẫn đến hiệu suất làm việc tốt hơn cùng lợi thế cạnh tranh trong các tổ chức (Nonaka & cs., 2000; Argote & cs., 2000; Alavi & Leidner, 2001). Tri thức có được phụ thuộc vào việc chuyển giao, chia sẻ và học tập trong tổ chức. Nghiên cứu về quản lý tri thức cho thấy tri thức tồn tại trong hai

hình thức chủ yếu: Tri thức ẩn và tri thức hiện và có thể chuyển từ dạng này sang dạng khác trong quá trình tạo ra tri thức.

Trong khi nhiều nghiên cứu tập trung vào làm thế nào để đánh giá hiệu quả giảng dạy thì một vài nghiên cứu lại trăn trở về quá trình chuyển giao. Những phương pháp tiếp cận dẫn chúng ta đến câu hỏi nếu có một môi trường tốt hơn cho quá trình chuyển giao tri thức thì có dẫn đến hiệu quả giảng dạy tốt nhằm nâng cao hiệu quả trong giáo

dục sau đại học. Alvarez và cs. (2004) cho rằng hiệu quả học tập có liên quan đến hiệu quả đào tạo, hiệu quả đào tạo có liên quan đến hiệu quả chuyển giao và hiệu quả chuyển giao thì liên quan đến kết quả học tập. Kết quả học tập được xem như một nguồn tri thức và chỉ đạt được hiệu quả cao khi giảng viên chuyển giao tri thức thành công cho học viên. Kết quả nghiên cứu của Ko và cs. (2005) nhấn mạnh rằng giảng viên và học viên đều quan tâm đến các yếu tố tri thức, động cơ học tập và giao tiếp vì có ảnh hưởng đến kết quả chuyển giao tri thức.

Các hoạt động chuyển giao tri thức tại các trường đại học là một bộ phận không thể tách rời và đóng một vai trò ngày càng quan trọng của giáo dục đại học và sau đại học. Trong đó, chuyển giao tri thức đóng vai trò quan trọng trong hoạt động đào tạo. Theo Li-Hua R (2007) chất lượng giáo dục ảnh hưởng tới thu nhập cá nhân, phân phối thu nhập và tăng trưởng kinh tế cụ thể giáo dục bậc đại học và sau đại học góp phần tạo ra sự giàu có và khả năng cạnh tranh của nền kinh tế. Chuyển giao tri thức trong giáo dục có thể diễn ra dưới nhiều hình thức như tại các dự án liên doanh, các chương trình liên kết đào tạo (Phạm Thị Hoài Thu, 2012).

Theo Eom & Lee (2010) với sự ra đời của nền kinh tế dựa trên tri thức, điều này cho thấy vai trò của các trường đại học ngày càng trở nên quan trọng vì nó được xem như một kênh chuyển giao tri thức. Nhiệm vụ của Trường đại học không chỉ giảng dạy lý thuyết mà còn giúp sinh viên ứng dụng được kiến thức đã học vào thực tế công việc. Theo Prince & cs., (2015) quá trình chuyển giao tri thức từ trường đại học sang các doanh nghiệp với nguồn tiếp nhận được lựa chọn là các học viên cao học, bởi vì họ vừa học vừa làm nên có thể vận dụng hiệu quả tri thức đã học vào công việc thực tiễn. Theo Syed và cs., (2018) hiện nay vai trò của các trường đại học trong hoạt động chuyển giao tri thức đang ở giai đoạn phát triển, phần lớn hoạt động chuyển giao tri thức từ các trường đại học đã được nhìn thấy trong lĩnh vực khoa học và công nghệ, và một số lĩnh vực khác.

Theo Nguyễn Đình Thọ (2017) “chuyển giao tri thức từ trường đại học cho các doanh nghiệp: Vai trò của khả năng tiếp thu, động cơ học tập, thu nhận tri thức, chủ động trong công việc” cho rằng sinh viên tại chức là những sinh viên làm việc cho các công ty và đang tham gia học các khóa quản trị kinh doanh tại các trường đại học. Kiến thức họ nhận được đã được áp dụng và chuyển giao cho doanh nghiệp khi thực hiện các công việc hàng ngày. Quá trình chuyển giao tri thức thông qua đào tạo nhân viên tại chức gồm có ba bên: Giảng viên đóng vai trò là nguồn chuyển giao, sinh viên là bên tiếp nhận và vận dụng, doanh nghiệp là nơi tiếp nhận kết quả chuyển giao.

Có nhiều nghiên cứu về chuyển giao tri thức như Ko và cs., (2005), Ju và cs., (2008), Nguyễn Đình Thọ, (2017), Syed và cs., (2018). Tuy nhiên, nghiên cứu về chuyển giao tri thức dành cho đối tượng học viên cao học ở Việt Nam còn hạn chế về số lượng, đặc biệt ở Trường Đại học An Giang. Trong nghiên cứu này, chúng tôi áp dụng và mở rộng mô hình lý thuyết dựa trên các nghiên cứu trước, nghiên cứu này kế thừa và mở rộng mô hình chuyển giao tri thức được thực hiện bởi Ko và cs. (2005). Đồng thời, nghiên cứu cũng kết hợp các nghiên cứu khác (Jo & cs., 2004; Nguyễn Đình Thọ & cs., 2008, 2015, 2017, 2018) về giáo dục để xem xét quá trình chuyển giao tri thức từ giảng viên (nguồn chuyển giao) tới học viên (nguồn tiếp nhận).

2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU

Theo Ko và cs. (2005) cho rằng khái niệm tri thức trong các tổ chức ngày càng trở nên phổ biến, tri thức được công nhận là nguồn tài nguyên quan trọng nhất của các tổ chức. Do đó, nhiều tổ chức đang cố gắng thiết lập các hệ thống quản trị tri thức để sử dụng tri thức hiệu quả hơn. Nghiên cứu của Ko và cs. (2005) về chuyển giao tri thức giữa nguồn chuyển giao và bên tiếp nhận. Kết quả cho thấy có ba yếu tố (yếu tố liên quan đến tri thức, động cơ và giao tiếp) tác động đến hiệu quả chuyển giao tri thức.

2.1 *Chuyển giao tri thức (Knowledge transfer)*

Theo Ko và cs. (2005) định nghĩa chuyển giao tri thức là một quá trình truyền đạt tri thức từ nguồn chuyển giao (giảng viên) và được học hỏi, áp dụng bởi phía tiếp nhận (học viên). Nghiên cứu của Darr và Kurtzberg (2000) cho rằng chuyển giao tri thức xảy ra “khi một bên chia sẻ tri thức và tri thức này được sử dụng bởi bên tiếp nhận”, cụ thể là từ giảng viên đến học viên.

Theo Davenport và Prusak (2000) đã gợi ý rằng quá trình chuyển giao tri thức bao gồm hai hành động: Truyền đạt tri thức đến bên tiếp nhận tiềm năng và sự hấp thụ tri thức của bên tiếp nhận cuối cùng có thể dẫn đến thay đổi hành vi hoặc phát triển tri thức mới. Theo nghiên cứu Alvarez và cs. (2004); Simon và Soliman (2003); Joshi và cs. (2004); Steyn (2004) gợi ý rằng biến phụ thuộc chuyển giao tri thức trong lĩnh vực giáo dục đại học có thể bị ảnh hưởng bởi ba yếu tố: Tri thức, động cơ và giao tiếp. Các nghiên cứu trước đây xem xét đo lường chuyển giao tri thức để trở thành phương pháp tiếp cận hữu ích trong việc đánh giá hiệu quả các hoạt động giảng dạy và học tập. Trong nghiên cứu này, tác giả tập trung vào hiệu quả giảng dạy và kiểm tra hiệu quả chuyển giao tri thức được thực hiện trong suốt khóa học.

2.2 *Khả năng tiếp thu (absorptive capacity)*

Khả năng tiếp thu đề cập đến khả năng nhận biết, tiếp thu, tích hợp và ứng dụng tri thức mới từ bên ngoài để nâng cao khả năng cạnh tranh (Chang và cs., 2012; Cohen & Levinthal, 1990; Miller và cs., 2016; Zahra & George, 2002). Khả năng tiếp thu giúp người lao động xác định, học hỏi và hiểu được những kiến thức mới và các nguồn mới lạ từ bên ngoài là rất quan trọng cho công việc hiện tại của họ (Cohen & Levinthal, 1990).

Trong bối cảnh của nghiên cứu này, khả năng tiếp thu của học viên cao học có thể được định nghĩa là khả năng học viên khai thác tri thức từ chương trình đào tạo sau đại học, bao gồm khả năng nhận ra giá trị, đồng hóa, kết hợp nó với kiến thức hiện có và áp dụng nó vào công việc hàng ngày trong các tổ chức của họ (Cohen & Levinthal, 1990,

Mariano & Walter, 2015). Như vậy, khả năng tiếp thu của học viên là một khả năng dựa trên tri thức (Miller và cs., 2016; Zahra & George, 2002). Khả năng này cho phép học viên học tập hiệu quả khi tham gia học các chương trình sau đại học và cũng cho phép họ áp dụng tri thức có được tại nơi làm việc. Do đó, mức độ kiến thức có được từ các chương trình sau đại học và mức độ kiến thức được chuyển giao vào các tổ chức sẽ phụ thuộc vào khả năng tiếp thu của học viên cao học. Kết quả nghiên cứu của Ko và cs. (2005); Ju và cs. (2008); Thái Kim Phụng và Trần Thanh Tĩnh (2013), Wu và Lee (2012), Jan và Kjell (2014), kết luận rằng khả năng tiếp thu có mối quan hệ tích cực đến chuyển giao tri thức. Do đó giả thuyết H1 được đề xuất:

Giả thuyết H1: Khả năng tiếp thu của học viên càng tốt thì hiệu quả chuyển giao tri thức càng cao.

2.3 *Hiểu biết chung giữa học viên và giảng viên (shared understanding)*

Hiểu biết chung thể hiện mức độ hiểu biết giữa bên chuyển giao và phía tiếp nhận dựa trên các nguyên tắc của công việc, triết lý, phương pháp giải quyết vấn đề và kinh nghiệm làm việc (Ju và cs., 2008; Ko và cs., 2005).

Nghiên cứu của Hansen (1999) cho rằng các phương pháp giải quyết vấn đề tương tự và sự chia sẻ kinh nghiệm giữa nguồn chuyển giao và bên tiếp nhận là tiền đề quan trọng của chuyển giao tri thức, rằng họ loại bỏ các rào cản ảnh hưởng đến sự hiểu biết và đồng thuận giữa nguồn chuyển giao và bên tiếp nhận (Krauss & Fussell, 1990) giúp cả hai bên tăng cường khả năng cùng làm việc nhằm hướng tới một mục tiêu chung (Ju và cs., 2008). Nếu không có sự hiểu biết chung, hai bên có thể bất đồng về những gì họ làm và tại sao phải làm như vậy, chính những lý do bất đồng này sẽ làm giảm hiệu quả chuyển giao tri thức (Bennett, 1996; Gerwin & Moffat, 1997). Tóm lại, hiểu biết chung là khả năng mà hai bên có những hiểu biết, khả năng phối hợp cùng nhau để hướng đến việc đạt được mục tiêu chung.

Trong mô hình nghiên cứu của Ko và cs. (2005), Ju và cs. (2008), Thái Kim Phụng và Trần Thanh Tinh (2013); Nguyễn Văn Toán (2012), Chen và cs., (2012) cũng đã kết luận rằng hiểu biết chung có tác động cùng chiều đến chuyển giao tri thức. Kết quả nghiên cứu đã ủng hộ cho giả thuyết sau:

Giả thuyết H₂: Sự hiểu biết chung giữa giảng viên và học viên càng nhiều thì hiệu quả chuyển giao tri thức càng cao.

2.4 Mỗi quan hệ khó khăn (Ardous relationship)

Một khía cạnh quan trọng cho cả nguồn chuyển giao và phía tiếp nhận tri thức là bản chất của mối quan hệ có sẵn của họ bởi vì mối quan hệ bền chặt tạo điều kiện cho dòng chảy tri thức (Hansen, 1999) và thúc đẩy sự tương tác hai chiều giữa nguồn chuyển giao và phía tiếp nhận tri thức (Leonard-Barton & Sinha, 1993). Chuyển giao tri thức hiếm khi là một sự kiện đơn lẻ, nhưng thường là một quá trình trao đổi lặp đi lặp lại. Một người nhận tiềm năng có thể yêu cầu giải thích về bản chất của tri thức được chuyển giao để quyết định xem tri thức này có đáp ứng nhu cầu của họ hay không. Tương tự như vậy, một khi đã tham gia vào hoạt động chuyển giao, nguồn chuyển giao có thể phải hoạt động để có được sự đánh giá chặt chẽ hơn về nhu cầu của người nhận và chọn kiến thức phù hợp để chuyển giao. Sự thành công của việc trao đổi này phụ thuộc vào một mức độ nào đó của chất lượng mối quan hệ giữa nguồn chuyển giao và phía tiếp nhận, có thể thấy được trong hoạt động giao tiếp (Arrow, 1974) và trong mối quan hệ mật thiết của họ (Marsden, 1990). Mối quan hệ khó khăn, một trong những khác biệt làm căng thẳng sự giao tiếp và hợp tác và khoảng cách giữa các bên liên quan, là một rào cản đáng kể đối với việc chuyển giao tri thức (Szulanski, 1996).

Theo Szulanski (1996) định nghĩa mối quan hệ khó khăn là mối quan hệ làm mất thời gian và tạo một khoảng cách giữa bên chuyển giao và phía tiếp nhận. Theo Argote (1999) cho rằng mối quan hệ khó khăn là một trong những yếu tố quan trọng

ảnh hưởng đến quá trình chuyển giao tri thức là mối quan hệ giữa bên chuyển giao và phía tiếp nhận. Chuyển giao tri thức cần phải có nhiều sự tương tác và thường xuyên giữa hai bên (Nonaka, 1994). Một tương tác thành công phụ thuộc vào chất lượng của mối quan hệ giữa hai bên (Ko & cs., 2005). Kết quả nghiên cứu của Baum và Ingram (1998), Xu và Ma (2008), Ieva (2012), Szulanski và cs., (2016) cho thấy mối quan hệ khó khăn giữa bên chuyển giao và bên tiếp nhận có thể ảnh hưởng xấu đến hoạt động chuyển giao tri thức. Giả thuyết H₃ được đề xuất như sau:

Giả thuyết H₃: Mối quan hệ khó khăn giữa giảng viên và người học càng thấp thì hiệu quả chuyển giao tri thức càng cao.

2.5 Động cơ nội tại (Intrinsic motivation)

Nguyễn Đình Thọ và cs. (2008) định nghĩa động cơ dùng để giải thích vì sao con người hành động, duy trì hành động của họ và giúp họ hoàn thành công việc. Động cơ giúp quá trình thiết lập và làm gia tăng chất lượng của quá trình nhận thức và điều này dẫn đến thành công. Tương tự, Phạm Thị Hoài Thu (2012) cho rằng động cơ nội tại là nhu cầu muốn biết, mong muốn học hỏi một cách tự nhiên.

Theo Amabile và cs. (1994) động cơ của người lao động bao gồm động cơ ngoại tại và động cơ nội tại. Trong đó động cơ nội tại là "động cơ để tham gia vào công việc chủ yếu vì lợi ích riêng trong chính bản thân hoạt động đó, bởi vì bản thân công việc là thú vị, hấp dẫn, hoặc đáp ứng được sự thỏa mãn. Cá nhân có được động cơ nội tại khi nhu cầu của họ được thỏa mãn một cách trực tiếp (ví dụ như tự đưa ra mục tiêu của mình) hoặc khi sự thỏa mãn của họ nằm trong nội dung của chính hoạt động đó. Động cơ nội tại xảy ra khi người ta nhận thấy mình có lợi ích riêng trong chính bản thân hoạt động đó, tự thân nó tồn tại mà không phụ thuộc vào hoạt động khác (Calder & Staw, 1975).

Osterloh và Frey (2000) kết luận rằng động cơ nội tại tác động lên hiệu quả chuyển giao tri thức. Tác giả lập luận rằng bởi vì các nhà quản lý

không thể dễ dàng quan sát tri thức và chuyển giao tri thức, họ cần dựa vào những nhân viên có động cơ nội tại để chuyển giao tri thức. O'Dell và Grayson (1998) phát hiện rằng động cơ nội tại đóng vai trò quan trọng trong chuyển giao các thói quen (practices). Trong đó thói quen là việc sử dụng thường xuyên các tri thức của tổ chức (thường tồn tại dưới dạng tri thức ẩn). Sadiq Sohail và Daud (2009) đã kiểm tra các yếu tố ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ tri thức của đội ngũ giảng viên thuộc các trường đại học công và tư ở Malaysia. Kết quả nghiên cứu cho thấy động cơ và cơ hội ảnh hưởng đến quá trình chuyển giao tri thức của giảng viên. Chang và cs., (2012) xác định khả năng và động cơ là yếu tố quyết định đáng kể hiệu quả chuyển giao tri thức trong các tập đoàn đa quốc gia. Kết quả nghiên cứu của Nasri (2011) cho thấy động lực định hình hành vi chuyển giao tri thức của sinh viên các trường cao đẳng cộng đồng.

Argote (1999) đã tìm ra một mối quan hệ tích cực giữa động cơ và chuyển giao tri thức. Quan điểm chuyển giao tri thức chủ động này cho thấy chuyển giao tri thức phản ánh tương xứng khả năng nhận thức của người học, để học hỏi và giải quyết một số vấn đề từ giảng viên chuyển giao tri thức sang người học ngay sau khi họ tham gia vào nhiệm vụ học tập lúc đầu. Nghiên cứu của Ko và cs. (2005); Ju và cs. (2008); Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang (2015), Deon và Maureen (2016) đã phát hiện rằng động cơ nội tại có tác động cùng chiều đến chuyển giao tri thức. Kết quả nghiên cứu đã ủng hộ cho giả thuyết sau:

Giả thuyết H4: Động cơ nội tại của người học càng cao thì hiệu quả chuyển giao tri thức càng cao.

2.6 Động cơ ngoại tại (Extrinsic motivation)

Theo Amabile và cs. (1994) định nghĩa động cơ ngoại tại được hiểu là "động cơ làm việc chủ yếu để đáp ứng một cái gì đó ngoài công việc. Trái ngược với động cơ nội tại, một cá nhân có động cơ ngoại tại khi nhu cầu của họ được đáp ứng một cách gián tiếp cụ thể thù lao là một phương tiện

gián tiếp để thúc đẩy nhân viên chuyển giao tri thức, trong đó tiền là "mục tiêu cung cấp sự thỏa mãn của nhân viên và nó độc lập với công việc".

Bennett (1996) đồng ý rằng việc chuyển giao công nghệ thành công đòi hỏi các cá nhân phải được công nhận để họ có động cơ làm việc tốt hơn. Kết quả nghiên cứu của Bock và Kim (2002) cho thấy các phần thưởng vật chất là động cơ thúc đẩy chia sẻ tri thức. Kết quả nghiên cứu của Víctor và cs., (2015) cho thấy động cơ ngoại tại có mối quan hệ cùng chiều với chuyển giao tri thức. Đối với học viên cao học thì động cơ ngoại tại của họ là kiếm được nhiều tiền, dễ dàng thăng tiến được người khác công nhận và nể phục. Theo đó, giả thuyết H5 được đề xuất:

Giả thuyết H5: Động cơ ngoại tại của người học càng cao thì hiệu quả chuyển giao tri thức càng cao.

2.7 Độ tin cậy nguồn (Source Credibility)

Độ tin cậy nguồn là mức độ mà phía tiếp nhận (học viên) nhận thức được nguồn chuyển giao (giảng viên) có chuyên môn giỏi và đáng tin cậy (Dholakia & Sternthal, 1977, Grewal và cs., 1994). Khi học viên nhận thấy độ tin cậy nguồn cao thì tri thức mà nguồn chuyển giao (giảng viên) trình bày được xem là hữu ích (Mizerski và cs., 1979), qua đó tạo điều kiện cho quá trình chuyển giao tri thức. Lý thuyết phân bổ của Kelley (1973) gợi ý rằng phía tiếp nhận tri thức cố gắng đánh giá liệu tri thức cung cấp có đại diện chính xác hoặc liệu nguồn tri thức có thiếu sự tin cậy hay không. Khi nguồn tin cậy thấp, phía tiếp nhận (học viên) sẽ nhận thức được tri thức của nguồn là kém thuyết phục và sẽ đánh giá không cao nguồn tri thức đó (Eagley và cs., 1978). Khi nguồn tin cậy cao, tác động thuyết phục của tri thức thường được gia tăng (Mizerski và cs., 1979) và tri thức lúc này được coi là hữu ích.

Szulanski chỉ ra rằng khi nguồn chuyển giao là không đáng tin cậy, phía tiếp nhận không có động cơ để thu nhận kiến thức bởi vì nguồn chuyển giao truyền đạt đến họ thông qua nguồn tri thức.

Người tiếp nhận thường sử dụng danh tiếng của nguồn để xác định giá trị tri thức (Szulanski, 1996; Ko & cs., 2005; Joshi & cs., 2005). Khi nguồn thông tin chuyển giao thiếu sự tín nhiệm trong mắt người tiếp nhận, việc chuyển giao tri thức sẽ kém hiệu quả. Tác giả Ko và cs. (2005); Ju và cs. (2008) đã kết luận rằng độ tin cậy nguồn có tác động cùng chiều đến chuyển giao tri thức. Kết quả nghiên cứu đã ủng hộ cho giả thuyết sau:

Giả thuyết H₆: Giảng viên càng đáng tin cậy thì sự chuyển giao tri thức càng lớn.

2.8 Độ tin cậy nguồn và mối quan hệ khó khăn

Độ tin cậy nguồn là thái độ mà người tiếp nhận có về nguồn chuyển giao (Dholakia & Sternthal, 1977, Grewal và cs., 1994) và liên quan đến sự sẵn sàng của người tiếp nhận để giao tiếp và hợp tác với nguồn chuyển giao (Anderson & McLean, 1974). Khó khăn trong giao tiếp và cộng tác cho thấy có một khoảng cách và có thể làm mất thời gian giữa hai bên. Điều này cho thấy khi độ tin cậy nguồn cao, người tiếp nhận có khả năng tăng cường giao tiếp và hợp tác với nguồn chuyển giao, do đó làm giảm mối quan hệ khó khăn hay điều này được hiểu là làm giảm khoảng cách giữa nguồn chuyển giao và phía tiếp nhận. Kết quả nghiên cứu của Ko và cs. (2005); Ju và cs. (2008) cho thấy khi nguồn chuyển giao có độ tin cậy cao thì mối quan hệ khó khăn giữa nguồn chuyển giao và phía tiếp nhận sẽ thấp. Vì thế, giả thuyết được đề xuất như sau:

Giả thuyết H₇ : Giảng viên càng đáng tin cậy, mối quan hệ khó khăn giữa giảng viên và học viên càng giảm.

2.9 Năng lực giao tiếp và mối quan hệ khó khăn

Năng lực giao tiếp là khả năng giải thích những kiến thức về hành vi giao tiếp thích hợp nhằm đạt được mục tiêu một cách hiệu quả (Monge & cs., 1982). Năng lực giao tiếp gồm năng lực mã hóa (bên chuyển giao – giảng viên) và năng lực giải mã (bên tiếp nhận – học viên). Truyền thông giữa các cá nhân đòi hỏi cả việc giải mã và mã hóa thông tin. Năng lực mã hóa dùng để chỉ khả năng

diễn đạt ý tưởng một cách rõ ràng và khả năng sử dụng ngôn từ tốt và dễ hiểu (Monge và cs., 1982). Năng lực giải mã đề cập đến khả năng lắng nghe, chú ý và phản ứng nhanh của người tiếp nhận (học viên) (Monge và cs., 1982).

Nghiên cứu của Robey và cs., (2002) kết luận khi một học viên không có khả năng lắng nghe, chú ý và phản hồi, cơ hội để cải thiện mối quan hệ của họ với giảng viên sẽ bị bỏ qua. Kết quả nghiên cứu của Ko và cs. (2005) cho thấy có mối quan hệ cùng chiều giữa năng lực giải mã và mối quan hệ khó khăn, tương tự Ju và cs. (2008), Xu và Ma (2008) cũng tìm thấy có mối quan hệ giữa năng lực mã hóa và mối quan hệ khó khăn. Trên cơ sở đó, các giả thuyết sau đây được đề xuất:

Giả thuyết H₈: Học viên có năng lực giải mã càng cao thì mối quan hệ khó khăn giữa giảng viên và học viên càng thấp.

Giả thuyết H₉: Giảng viên có năng lực mã hóa càng cao thì mối quan hệ khó khăn giữa giảng viên và học viên càng thấp.

2.10 . Năng lực giao tiếp và sự hiểu biết chung

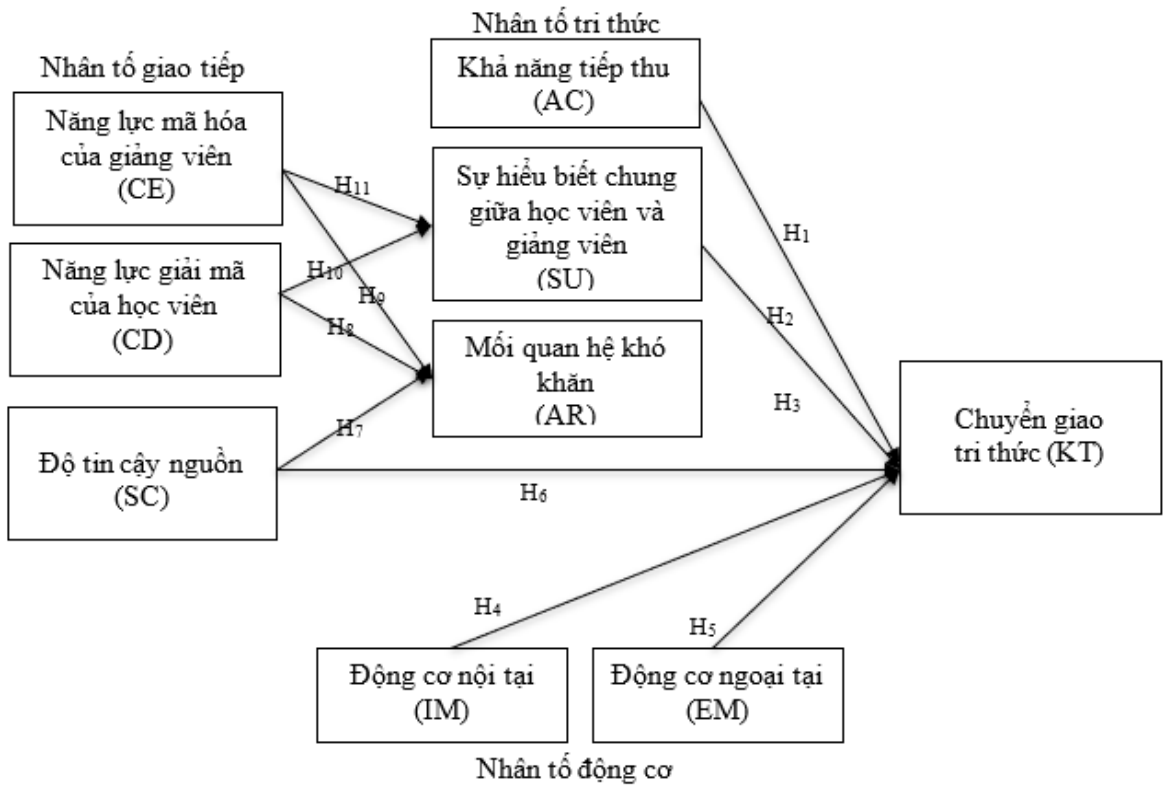
Theo Bennett (1996) cho rằng những khó khăn trong giao tiếp có thể phát sinh từ việc bất đồng quan điểm, cách nhận diện và đánh giá vấn đề giữa bên chuyển giao và bên tiếp nhận. Ví dụ, khi chuyển giao công nghệ, việc xây dựng sự hiểu biết chung giữa các bên liên quan là rất quan trọng và việc phát triển sự hiểu biết chung đó phụ thuộc phần nào vào năng lực giao tiếp của người gửi và người nhận. Swaab và cs. (2002) mô tả năng lực giao tiếp là khả năng sắp xếp, đánh giá, giải thích và chuyển thông tin thành tri thức chuyển giao nhằm tạo ra nhận thức chung về một vấn đề hoặc giải pháp của bên nhận chuyển giao.

Nghiên cứu của Kahai và Cooper (2003) kết luận rằng giao tiếp rõ ràng sẽ tạo điều kiện cho sự phát triển của sự hiểu biết chung, điều này đã có tác động tích cực đến quyết định đạt chất lượng. Kết quả nghiên cứu của Ko và cs. (2005); Nguyễn Văn Toán, (2012) đã chỉ ra mối quan hệ cùng chiều giữa năng lực mã hóa và năng lực giải mã

đến sự hiểu biết chung. Kết quả nghiên cứu đã ủng hộ cho giả thuyết sau:

Giả thuyết H₁₀: Học viên có năng lực giải mã càng cao thì hiểu biết chung giữa giảng viên và học viên càng lớn.

Giả thuyết H₁₁: Giảng viên có năng lực mã hóa càng cao thì hiểu biết chung giữa giảng viên và học viên càng lớn.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu sơ bộ được thực hiện thông qua phương pháp thảo luận tay đôi với 19 học viên cao học. Các thang đo này nguyên thủy bằng tiếng Anh. Vì vậy, phương pháp dịch ngược (back translation) và phỏng vấn thăm dò bằng nghiên cứu định tính được sử dụng để đảm bảo ý nghĩa của các biến quan sát. Từ kết quả thảo luận tay đôi, nhóm tác giả tiến hành tham khảo ý kiến chuyên gia để đưa ra thang đo chính thức.

Nghiên cứu chính thức được thực hiện thông qua kỹ thuật phỏng vấn bằng câu hỏi, phương pháp lấy mẫu thuận tiện, đối tượng phỏng vấn là những học viên đã và đang tham gia học sau đại học tại Trường Đại học An Giang. Nhằm tạo điều kiện

cho người trả lời hiểu đúng về khái niệm chuyển giao tri thức, trong phần đầu của bảng câu hỏi đã định nghĩa chuyển giao tri thức. Kích thước mẫu là $n = 335$. Phương pháp phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính SEM (Structural Equation Modeling) được sử dụng để kiểm định mô hình lý thuyết cùng với các giả thuyết. Các thang đo sử dụng trong nghiên cứu này đều sử dụng từ các nghiên cứu trước đây. Tất cả các thang đo được đo lường dạng Likert 7 điểm, trong đó 1: hoàn toàn phản đối và 7: hoàn toàn đồng ý. Có 09 khái niệm được sử dụng trong nghiên cứu này, đó là: Khả năng tiếp thu dựa theo thang đo của Szulanski (1996) gồm 5 biến quan sát; Sự hiểu biết chung giữa học viên và giảng viên kế thừa thang đo của Nelson và Coopridge (1996) gồm 5

biến quan sát; Mỗi quan hệ khó khăn dựa vào thang đo của Ko và cs. (2005) gồm 4 biến quan sát; Động cơ nội tại (IM) gồm 4 biến quan sát và Động cơ ngoại tại gồm 5 biến quan sát kế thừa thang đo của Amabile và cs. (1994); Độ tin cậy nguồn dựa vào thang đo của Ko và cs., 2005 gồm 4 biến quan sát; Năng lực mã hóa của giảng viên gồm 5 biến quan sát và Năng lực giải mã của học viên gồm 5 biến quan sát kế thừa thang đo của Monge và cs. (1982); Chuyển giao tri thức kế thừa thang đo của Ko và cs. (2005) đã điều chỉnh gồm 4 biến quan sát.

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

Các thang đo khái niệm nghiên cứu trước tiên được đánh giá bằng hệ số tin cậy Cronbach' alpha

và tiếp tục được kiểm định (độ tin cậy tổng hợp, tính đơn nguyên, giá trị hội tụ, và giá trị phân biệt) thông qua phương pháp phân tích nhân tố khẳng định CFA (Confirmatory Factor Analysis). Phương pháp phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính SEM (Structural Equation Modeling) được sử dụng để kiểm định mô hình lý thuyết cùng với các giả thuyết. Phương pháp ước lượng là maximum likelihood. Phân tích Cronbach' alpha (Bảng 1) cho thấy các biến đạt yêu cầu về tương quan biến tổng, thang đo của các nhân tố động cơ ngoại tại, độ tin cậy nguồn, mối quan hệ khó khăn và chuyển giao tri thức đều thỏa mãn yêu cầu về độ tin cậy Cronbach alpha (từ 0,884 đến 0,912).

Bảng 1. Bảng tóm tắt kết quả kiểm định thang đo

Khái niệm	Số biến quan sát	Độ tin cậy		Phương sai trích (%)	Giá trị
		Cronbach	Tổng hợp		
Động cơ ngoại tại	4	0,894	0,921	0,744	Đạt
Độ tin cậy nguồn	4	0,884	0,873	0,633	yêu
Mối quan hệ khó khăn	4	0,891	0,895	0,680	cầu
Chuyển giao tri thức	4	0,912	0,913	0,724	

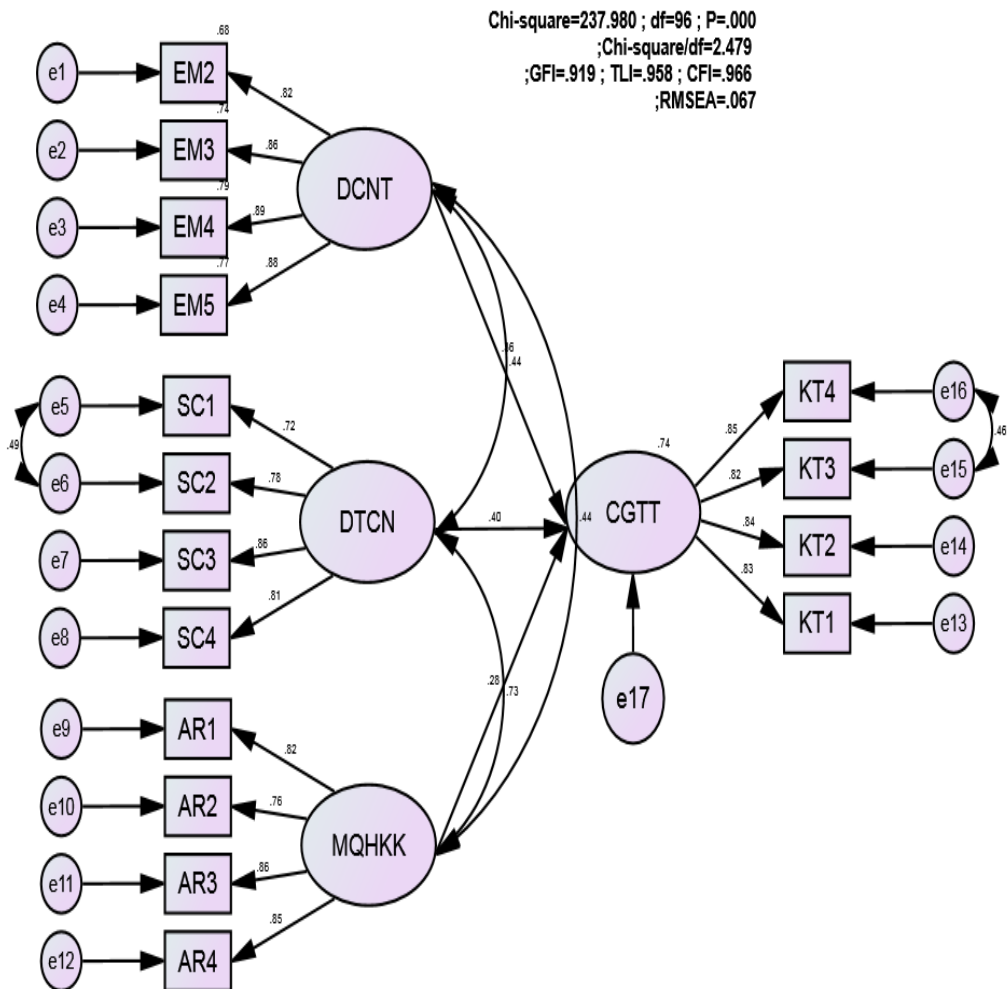
Kết quả CFA cho thấy mô hình đo lường đạt được độ tương thích với thị trường: $\chi^2[96] = 237,980$ ($p = 0,000$); GFI = 0,919; CFI= 0,966; và RMSEA = 0,067. Trong đó, thang đo động cơ ngoại tại và mối quan hệ khó khăn đạt được tính đơn hướng. Hai thang đo còn lại (độ tin cậy nguồn và chuyển giao tri thức) có mối tương quan giữa các sai số của các biến quan sát nên chúng không đạt được tính đơn hướng. Hơn nữa, các trọng số (λ_i) chuẩn hóa đều đạt tiêu chuẩn cho phép ($\geq 0,72$) và có ý nghĩa thống kê các giá trị $p = 0,000$ (xem hình 2). Vì vậy, các thang đo này đều đạt giá trị hội tụ. Bình phương hệ số tương quan giữa các khái niệm nghiên cứu động cơ ngoại tại, độ tin cậy nguồn, mối quan hệ khó khăn, chuyển giao tri thức đều nhỏ hơn phương sai trích tương

ứng. Như vậy các yếu tố động cơ ngoại tại, độ tin cậy nguồn, mối quan hệ khó khăn, chuyển giao tri thức thỏa điều kiện cần và đủ về giá trị phân biệt (Fornell & Larcker, 1981).

Kết quả SEM (Hình 2) cho thấy mô hình này đạt độ tương thích với thị trường: $\chi^2[96] = 237,980$ ($p = 0,000$); GFI = 0,919; CFI= 0,966; và RMSEA = 0,067. Động cơ ngoại tại của người học tác động tương đối mạnh vào hiệu quả chuyển giao tri thức (H1: $\beta = 0,36$; $p = 0,000$). Độ tin cậy nguồn tác động mạnh đến chuyển giao tri thức (H2: $\beta = 0,4$; $p = 0,000$) và mối quan hệ khó khăn tác động tương đối đến chuyển giao tri thức (H3: $\beta = 0,28$; $p = 0,000$). Cả ba giả thuyết đều chấp nhận và có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$).

Bảng 2. Kết quả kiểm định mối quan hệ nhân quả giữa các khái niệm trong mô hình nghiên cứu (chưa chuẩn hóa)

Mối quan hệ	Ước lượng	se	cr	p
DTCN --> CGTT	0,513	0, 087	5,909	0,000
MQHKK --> CGTT	0,269	0, 061	4,379	0,000
DCNT --> CGTT	0,222	0, 028	7,811	0,000



Hình 2. Kiểm định SEM mô hình nghiên cứu (chuẩn hóa)

4. HÀM Ý QUẢN TRỊ

Kết quả của nghiên cứu này đem lại một số hàm ý cho nhà quản trị các chương trình đào tạo sau đại học. Một là mối quan hệ cùng chiều và tương đối mạnh giữa động cơ ngoại tại và chuyển giao tri thức của học viên cao học đối với chương trình cho thấy hầu hết các học viên đều đồng ý rằng họ có động cơ ngoại tại cao để học và thu nhận tri

thức trong khóa học. Vì vậy, Trường Đại học An Giang khi xây dựng hoặc liên kết đào tạo chương trình sau đại học cần quan tâm đến mối quan hệ này. Thêm vào đó, việc sử dụng các yếu tố kích lệ và hiểu được những mong đợi từ người học là cần thiết vì giúp cho học viên cảm thấy thỏa mãn khi tham gia chương trình học, ngành học và môn học. Bên cạnh yếu tố động cơ nội tại của học viên

khi tham gia chương trình sau đại học giúp họ nâng cao kiến thức, yếu tố động cơ ngoại tại của học viên cũng rất quan trọng vì khi học chương trình sau đại học giúp họ có cơ hội thăng tiến cũng như đạt được vị trí nhất định trong công việc và xã hội.

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy đa số học viên đồng ý rằng họ và giảng viên có mối quan hệ tốt, nghĩa là mối quan hệ của họ không khó khăn, điều này khuyến khích chuyển giao tri thức. Vì vậy, để quá trình chuyển giao tri thức đạt hiệu quả cần phải có sự tương tác giữa giảng viên và học viên. Mối quan hệ giữa hai bên càng tốt thì quá trình chuyển giao càng đạt hiệu quả, đồng thời học viên có thể tiếp nhận và vận dụng tri thức đã học vào công việc (Szulanski, 1996). Điều này cho thấy nhà trường cần tạo môi trường thuận lợi để giảng viên và học viên có thể giao tiếp, trao đổi thường xuyên, từ đó nuôi dưỡng mối quan hệ và tạo điều kiện cho quá trình hợp tác và trao đổi dễ dàng giữa hai bên.

Kết quả nghiên cứu cho thấy có mối quan hệ cùng chiều giữa độ tin cậy nguồn và hiệu quả chuyển giao tri thức. Điều này gợi ý nhà trường nên có trang web giới thiệu về lý lịch khoa học của giảng viên trước mỗi môn học để học viên nhận thấy giảng viên đã được đào tạo bài bản, có kinh nghiệm thực tiễn. Từ đó giúp học viên có niềm tin với giảng viên trên cơ sở đó tạo điều kiện cho hiệu quả chuyển giao tri thức.

Cuối cùng mô hình lý thuyết về chuyển giao tri thức với nguồn tiếp nhận là học viên cao học đã góp phần bổ sung vào hệ thống lý thuyết về hiệu quả chuyển giao tri thức cụ thể. Các nhà nghiên cứu hàn lâm ở Việt Nam có thể xem mô hình này như một mô hình tham khảo cho các nghiên cứu của mình.

5. HẠN CHẾ CỦA NGHIÊN CỨU VÀ HƯỚNG NGHIÊN CỨU TIẾP THEO

Kết quả của nghiên cứu này đóng góp những hiểu biết về tri thức và chuyển giao tri thức. Cũng tương tự như bất kỳ đề tài nghiên cứu nào, nghiên cứu này cũng có nhiều hạn chế.

Thứ nhất là mô hình nghiên cứu chỉ được kiểm định với học viên cao học các trường liên kết đào tạo tại Trường Đại học An Giang. Học viên tại đây có thể có một số khác biệt so với học viên tại các khu vực khác tại Việt Nam. Hơn nữa, nghiên cứu này cũng chỉ nghiên cứu học viên cao học. Có thể có sự khác biệt giữa học viên sau đại học và các bậc khác như bậc đại học hay cao đẳng. Vì vậy, tiếp tục kiểm định mô hình nghiên cứu với sinh viên thuộc các bậc học khác để gia tăng tính tổng quát hóa của mô hình cũng là một hướng nghiên cứu tiếp theo.

Trong tương lai các nghiên cứu tiếp theo có thể xem xét các yếu tố khác, ví dụ như khả năng quan sát tri thức hoặc các yếu tố phản ánh mối quan hệ tri thức giữa các nhân tố, như niềm tin, để tăng cường hơn nữa lĩnh vực quan trọng này.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Anderson, V., & McLean, R. (1974). *Design of Experiments: A Realistic Approach*, Marcel Dekkar. New York.
- Alavi, M., & Leidner, D. E. (2001). Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues. *MIS Quarterly*. 25 (1), 107-136.
- Alvarez, K., Salas, E., & Garofano C.M. (2004). An Integrated Model of Training Evaluation and Effectiveness. *Human Resource Development Review*. 3 (4), 385-416.
- Amabile, T., Hill, K., Hennessey, B., & Tighe, E. (1994). The Work Preference Inventory: Assessing Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations. *Journal of Personality and Social Psychology* (66:5), 950-967.
- Argote, L., & Ingram, P. (2000). Knowledge transfer - a basis for competitive advantage in firms. *Organisational Behaviour and Human Decision Processes*, 82 (1), 150-69.
- Argote, L. (1999). *Organizations Learning; Creating, Retaining and Transferring*

- Knowledge. Boston: Kluwer Academic Publisher.
- Baum, J. A. C., & Ingram, P. (1998). SurvivalEnhancing Learning in the Manhattan Hotel Industry. *Management Science* (44), 996-1016.
- Bennett, J. L. (1996). Building Relationships for Technology Transfer. *Communications of the ACM*, 39 (9), 35-37.
- Berman, S., & Heilweg, S. (1989). Perceived Supervisor Communication Competence and Supervisor Satisfaction as a Function of Quality Circle Participation. *The Journal of Business Communication*, 26 (2), 103-122.
- Bock, G. W., & Kim, Y.-G. (2002). Breaking the Myths of Rewards: An Exploratory Study of Attitudes About Knowledge Sharing. *Information Resources Management Journal*, 15 (2), 14-21.
- Bosch, F.A.J. van den, Wijk, R.A.J.L. van, & Volberda, H.W. (1999). Co-evolution of Firm Absorptive Capacity and Knowledge environment: Organizational Forms and Combinative Capabilities. *Organization Science*, 10 (5), 551-568.
- Calder, B. J., & Staw, B. M. (1975). The Self-Perception of Intrinsic and Extrinsic Motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31, 599-605.
- Chang, Y.-Y., Gong, Y., & Peng, M. W. (2012). Expatriate knowledge transfer, subsidiary absorptive capacity, and subsidiary performance. *Academy of Management Journal*, 55 (4), 927-948.
- Cohen, L., Cohen, M. & Levithal A.D. (1990). Absorptive Capacity: A new perspective on Learning and Innovation. *Administrative Science Quarterly*, 35, 128-152.
- Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests, *Psychometrika*, 16 (3), 297-334.
- Chen, F., Bapuji H., Dyck, B. & Wang, X. (2012). I learned more than I taught: the hidden dimension of learning in intercultural knowledge transfer. *The Learning Organization*. 19 (2), 109-120
- Darr, E.D. & Kurtzberg, T.R. (2000). An investigation of partner similarity dimensions on knowledge transfer. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 82 (1), 28-44.
- Davenport, T.H. & Prusak, L. (2000). *Working with Knowledge: How organizations Manage What They Know*, Boston, Mass. Harvard Business School Press.
- Dholakia, R., & Sternthal, B. (1977). Highly Credible Sources: Persuasive Facilitators or Persuasive Liabilities?. *Journal of Consumer Research*, (3), 223-232.
- Deon, T. & Maureen, T. (2016). Investigating the Characteristics Needed by Scrum Team Members to Successfully Transfer Tacit Knowledge During Agile Software Projects. *Electronic Journal of Information Systems Evaluation*. 19 (1), 36-54.
- Eagley, A., Wood, W., & Chaiken, S. (1978). Causal Inferences about Communicators and Their Effect on Opinion Change. *Journal of Personality and Social Psychology* (36), 424-443.
- Gerwin, D., & Moffat, L. (1997). Withdrawal of Team Autonomy During Concurrent Engineering. *Management Science*. (43:9). pp. 1275-1287.
- Grewal, D., Gotlieb, J., & Marmorstein, H. (1994). The Moderating Effects of Message Framing and Source Credibility on the Price-Perceived Risk Relationship. *Journal of Consumer Research*, (21), 145-153.
- Hoàng Trọng. & Chu Nguyễn Mộng Ngọc. (Biên tập). (2005). *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS*. Thành phố Hồ Chí Minh: NXB Thống Kê.

- Hansen, M. (1999). The Search-Transfer Problem: The Role of Weak Ties in Sharing Knowledge Across Organization Subunits. *Administrative Science Quarterly*, 44, 82-111.
- Ieva, M. (2012). Antecedents of knowledge transfer in acquisitions. *Baltic Journal of Management*. 7 (2), 167-184.
- Joshi, K.D., Sarker, Saonee & Sarker, Superateek. (2004). *Knowledge Transfer Among Face-to-Face Information Systems Development Team Members: Examining the Role of Knowledge, Source, and Relational Context*. In Proceedings of the 37th Hawaii International Conference on System Sciences (HICSS'04). Track 8: 80248a.
- Jan, M. P. & Kjell, B. H. (2014). Exploring individual-level and group-level levers for inter-organizational knowledge transfer. *The Learning Organization*. 21 (4), 274-287.
- Kahai, S. S., & Cooper, R. B. (2003). Exploring the Core Concepts of Media Richness Theory: The Impact of Cue Multiplicity and Feedback Immediacy on Decision Quality. *Journal of Management Information Systems*, 20 (1), 263-299.
- Kelley, H. (1973). The Process of Causal Attribution. *American Psychologist*, 28 (2), pp. 107-128.
- Ko, D.G., Kirch, L.J. & King, W.R. (2005). Antecedents of Knowledge transfer from Consultants to Clients in Enterprise System Implementations. *MIS Quarterly*, 29 (1), 59-85.
- Krauss, R., & Fussell, S. (1990). Mutual Knowledge and Communications Effectiveness, in *Intellectual Teamwork: Social and Technological Foundations of Cooperative Work*, J. Calegher, R. Kraut, and C. Egido (Eds.), Lawrence Erlbaum and Associates, Hillsdale, NJ, 111-145.
- Li-Hua R. (2007). Knowledge transfer in international educational collaboration programme: The China perspective. *Journal of Technology Management in China*. 2(1), 84-97.
- Monge, P., Bachman, S., Dillard, J., & Eisenberg, E. (1982). *Communicator Competence in the Workplace: Model Testing and Scale Development*, in Communication Yearbook, M. Burgoon (Ed.), Transaction Books, New Brunswick, NJ, 505-527.
- Mizerski, R., Golden, L., & Kernan, J. (1979). The Attributional Process in Consumer Decision Making. *Journal of Consumer Research*, (6), 123-140.
- Nelson, K., & Coopridge, J. (1996). The Contribution of Shared Knowledge to IS Group Performance. *MIS Quarterly*, 20(4), 409-429.
- Nguyễn Đình Thọ. (2017). Knowledge transfer from business schools to business organizations: the roles absorptive capacity, learning motivation, acquired knowledge and job autonomy. *Journal of Knowledge Management*; 21, 1240-1253.
- Nguyễn Đình Thọ. & Nguyễn Thị Mai Trang. (2008). *Nghiên cứu khoa học Marketing - Ứng dụng mô hình cấu trúc tuyến tính SEM*. ĐHQG Tp. HCM.
- Nguyễn Đình Thọ., & Nguyễn Thị Mai Trang. (2015). Can knowledge be transferred from business schools to business organizations through in-service training students? SEM and fsQCA findings. *Journal of Business Research*, 68, 1332-1340.
- Nguyễn Đình Thọ., Nguyễn Thị Mai Trang., & Lê Thúy Vân. (2008). *Các yếu tố chính tác động vào kiến thức thu nhận của sinh viên khối ngành kinh tế tại Tp.HCM*. Đại học quốc gia Tp.HCM.
- Nguyễn Văn Toán (2012). *Vai trò trung gian của sự hiểu biết chung trong mối quan hệ giữa năng lực mã hóa, năng lực giải mã và chuyển*

- giao tri thức trong đào tạo thạc sĩ. Trường Đại học kinh tế Tp.HCM, Việt Nam.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5 (1), 14-24.
- Nunnally., & Burnstein. (1994). *Psychometric Theory*, 3rd edition. McGraw Hill, New York.
- Osterloh, M., & Frey, B. (2000). Motivation, Knowledge Transfer, and Organizational Forms, *Organization Science*, 11 (5), 538-550.
- Phạm Thị Hoài Thu. (2012). *Động cơ ngoại tại, sự phù hợp của tri thức chuyển giao, mối quan hệ khó khăn và kết quả chuyển giao tri thức: Nghiên cứu về chương trình đào tạo thạc sĩ tại Tp. HCM*. Trường Đại học kinh tế Tp.HCM, Việt Nam.
- Robey, D., Ross, J. W., & Boudreau, M. (2002). Learning to Implement Enterprise Systems: An Exploratory Study of the Dialectics of Change. *Journal of Management Information Systems*, 19 (1), 17-46.
- Simon, J. & Soliman K.S. (2003). An Alternative Method to Measure MIS faculty Teaching performance. *The international Journal of Educational Management*, 17 (5), 195-199.
- Steyn, G.M. (2004). *Harnessing The Power of Knowledge in Higher education*. Education. 124 (4), 615-631.
- Swaab, R. I., Postmes, T., Neijens, P., Kiers, M. H., & Dumay, A. C. M. (2002). Multiparty Negotiation Support: The Role of Visualization's Influence on the Development of Shared Mental Models. *Journal of Management Information Systems*, 19 (1), 129-150.
- Szulanski, G. (1996). Exploring Internal Stickiness: Impediments to the transfer of best practice within the firm. *Strategic management Journal*, 17, 27-44.
- Szulanski, Ringov & Jensen. (2016). Overcoming Stickiness: How the Timing of Knowledge Transfer Methods Affects Transfer Difficulty. *Organization Science*. 27 (2). 304-322.
- Thái Kim Phụng & Trần Thanh Tĩnh. (2013). Các nhân tố ảnh hưởng đến việc chuyển giao tri thức trong quá trình triển khai hệ thống ERP tại Việt Nam. *Tạp chí Phát triển kinh tế*, 274, 23-35.
- Wu, W. & Lee, Y. (2012). Absorptive Capacity And MNC Knowledge Transfer: The Organizational Behavior Perspective. *The International Business & Economics Research Journal*. 11(8).
- Xu, Q. & Ma, Q. (2008). Determinants of ERP implementation knowledge transfer. *Information & Management*. 45 (8), 528-539.
- Zahra, S. A. & George, G. (2002). Absorptive capacity: A Review, Reconceptualization and Extension. *Academy of Management Review*, 27, 185-194.