VJE Tạp chí Giáo dục (2026), 26(20), 69-75 ISSN: 2354-0753

ẢNH HƯỞNG CỦA CHIẾN LƯỢC VÀ CAM KẾT LÃNH ĐẠO NHÀ TRƯỜNG, QUẢN TRỊ TRI THỨC ĐẾN HIỆU SUẤT LÀM VIỆC CỦA GIÁO VIÊN PHỔ THÔNG: VAI TRÒ TRUNG GIAN ĐỘNG LỰC NGHỀ NGHIỆP

EFFECTS OF SCHOOL LEADERSHIP STRATEGY AND COMMITMENT, AND KNOWLEDGE MANAGEMENT ON SCHOOL TEACHERS' JOB PERFORMANCE: THE MEDIATING ROLE OF WORK MOTIVATION

Bùi Minh Tuyên[1], **Nguyễn Thị Xiêm**[1,+], **Trần Thị Thu Hương**[2]

[1]Trường Đại học Thủ đô Hà Nội;
[2]Trường THCS Xuân Phương, phường Xuân Phương, Hà Nội
+Tác giả liên hệ ● Email: ntxiem@hnmu.edu.vn

Article history
Received: 21/6/2026
Accepted: 25/8/2026
Published: 20/10/2026

Keywords
Top management strategies and commitment, knowledge management, work motivation, teacher performance

ABSTRACT
In the context of General Education Curriculum reform and digital transformation, teachers' professional performance plays a decisive role in educational quality. Based on Self-Determination Theory and the organizational management perspective in schools, this study aims to examine the relationships between top management strategies and commitment, knowledge management, and job performance of general education teachers, while also considering the role of work motivation. Data were collected from 300 teachers through an online survey and analyzed using the PLS-SEM method. The results indicate that top management strategies and commitment have positive effects on both work motivation and job performance; knowledge management positively influences work motivation but does not have a direct effect on job performance; and work motivation positively affects job performance and serves as a mediating variable in the model. Based on these findings, the study suggests that schools should strengthen leadership quality, develop knowledge-sharing environments, and pay greater attention to enhancing teachers' work motivation.

1. Mở đầu

Chất lượng giáo dục phổ thông hiện nay phụ thuộc ngày càng rõ vào chất lượng thực hiện công việc của GV. Trong bối cảnh đổi mới chương trình, chuyển đổi số và gia tăng yêu cầu về trách nhiệm nghề nghiệp, GV không chỉ cần năng lực chuyên môn mà còn cần khả năng thích ứng, tinh thần đổi mới và hiệu suất làm việc ổn định. Hiệu suất làm việc (Performance, PE) của GV phản ánh mức độ hoàn thành nhiệm vụ chuyên môn, chất lượng tổ chức dạy học, khả năng phối hợp và mức độ đóng góp vào mục tiêu chung của nhà trường. Các nghiên cứu cho thấy PE không hình thành một cách biệt lập mà chịu tác động đồng thời từ điều kiện tổ chức và động lực nghề nghiệp (Professional Motivation, MO) của GV (Habibi và cộng sự, 2025; Huda và cộng sự, 2025). Trong số các yếu tố tổ chức, chiến lược và cam kết của lãnh đạo nhà trường (Top Management Strategies and Commitment, TMSC) và quản trị tri thức (Knowledge Management, KM) được xem là những yếu tố quan trọng vì chúng gắn trực tiếp với môi trường làm việc, cơ chế hỗ trợ và chất lượng điều hành trong nhà trường. Từ đó, việc phân tích quan hệ giữa TMSC, KM, MO và PE là hướng tiếp cận cần thiết trong nghiên cứu về hiệu quả công việc của GV phổ thông. Vấn đề khoa học trung tâm mà nghiên cứu đặt ra là liệu TMSC và KM ảnh hưởng trực tiếp đến PE hay chủ yếu được chuyển hóa thông qua MO; vì vậy, bốn biến này cần được kiểm định đồng thời trong một mô hình thống nhất.

Các nghiên cứu trước đây về hiệu suất làm việc của GV có thể chia thành ba hướng chính. Thứ nhất, tập trung vào MO và cho thấy động lực nghề nghiệp có quan hệ cùng chiều với hiệu suất làm việc, mức độ tận tâm và kết quả thực hiện nhiệm vụ của GV trong nhiều bối cảnh giáo dục khác nhau (Kumari và Kumar, 2023; Layek và Koodamara, 2024; Wahab, 2026). Hướng thứ hai nhấn mạnh vai trò của các điều kiện tổ chức, trong đó chiến lược lãnh đạo, cam kết quản lí và môi trường hỗ trợ được xem là những yếu tố định hình hành vi nghề nghiệp và kết quả công việc của GV (Habibi và cộng sự, 2025; Huda và cộng sự, 2025). Hướng thứ ba tiếp cận từ KM và hỗ trợ chuyên môn, cho rằng chia sẻ tri thức, học hỏi đồng nghiệp và cộng tác nghề nghiệp có thể làm tăng động lực, tự hiệu quả và chất lượng thực hiện nhiệm vụ (Costa và Reis, 2025; Prananto và cộng sự, 2025). Nhìn chung, các hướng tiếp cận này đều khẳng định

rằng hiệu suất làm việc của GV là kết quả của sự tương tác giữa nguồn lực cá nhân và nguồn lực tổ chức. Tuy nhiên, số nghiên cứu tích hợp đồng thời TMSC, KM, MO và PE trong cùng một mô hình vẫn còn hạn chế.

Từ tổng quan trên, có thể nhận thấy những khoảng trống nghiên cứu: Thứ nhất, phần lớn các nghiên cứu hiện nay mới chỉ tập trung phân tích từng mối quan hệ như giữa MO và PE, giữa TMSC và MO, hoặc giữa KM và PE, trong khi các mô hình nghiên cứu tích hợp các biến này trong cùng một khung phân tích vẫn còn tương đối hạn chế. Thứ hai, trong trường phổ thông, GV chịu áp lực đồng thời từ đổi mới chương trình, ứng dụng công nghệ và yêu cầu phối hợp chuyên môn, nên vai trò của TMSC và KM có thể khác với các bối cảnh giáo dục khác. Thứ ba, vai trò trung gian của MO trong quá trình chuyển hóa TMSC và KM thành PE chưa được làm rõ trong bối cảnh GV phổ thông Việt Nam. Trên cơ sở đó, nghiên cứu này nhằm phân tích ảnh hưởng của TMSC và KM đến PE của GV phổ thông, đồng thời xem xét vai trò trung gian của MO. Từ đó, nghiên cứu tập trung trả lời bốn câu hỏi sau: (1) TMSC tác động như thế nào đến MO và PE? (2) KM tác động như thế nào đến MO và PE? (3) MO tác động như thế nào đến PE? (4) MO có thực hiện vai trò trung gian trong mối quan hệ từ TMSC đến PE và từ KM đến PE hay không?

2. Phương pháp nghiên cứu

2.1. Thiết kế nghiên cứu

Các thang đo trong nghiên cứu được kế thừa và điều chỉnh từ các nghiên cứu trước trong lĩnh vực quản trị giáo dục, đặc biệt là nghiên cứu của Habibi và cộng sự (2025). Mô hình nghiên cứu được xây dựng với bốn biến: TMSC, KM, MO và PE. Các biến quan sát của từng khái niệm được điều chỉnh phù hợp với bối cảnh giáo dục phổ thông tại Việt Nam. Cụ thể, biến KM được đo lường bằng 6 biến quan sát (KM1-KM6); biến MO được đo lường bằng 4 biến quan sát (MO1-MO4); biến PE được đo lường bằng 4 biến quan sát (PE2-PE5) sau khi loại bỏ PE1 do không đạt yêu cầu; và biến TMSC được đo lường bằng 5 biến quan sát (TMSC1-TMSC5). Tất cả các biến được đo lường bằng thang Likert 5 mức nhằm đảm bảo tính rõ ràng và phù hợp với các nghiên cứu hành vi trong giáo dục.

2.2. Mẫu và thu thập dữ liệu

Đối tượng khảo sát là GV đang giảng dạy tại các trường phổ thông. Dữ liệu được thu thập bằng bảng hỏi trực tuyến thông qua nền tảng Google Forms trong khoảng thời gian từ tháng 02 đến tháng 4/2026. Người tham gia được cung cấp đầy đủ thông tin về mục tiêu nghiên cứu và tham gia hoàn toàn tự nguyện. Mẫu nghiên cứu được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện với tổng số 300 phản hồi hợp lệ. Theo Hair và cộng sự (2019), kích thước mẫu này đáp ứng yêu cầu tối thiểu cho phân tích PLS-SEM đối với mô hình có nhiều biến tiềm ẩn. Do mẫu thuận tiện, kết quả chỉ phản ánh mẫu khảo sát và cần thận trọng khi khái quát.

Bảng 1. Đặc điểm mẫu nghiên cứu

		Tần số (n)	**Tỉ lệ (%)**
Giới tính	Nam	78	26.0
	Nữ	221	73.7
	Khác	1	0.3
Độ tuổi	Dưới 30	72	24.0
	Từ 30 đến dưới 40	72	24.0
	Từ 40 đến dưới 50	111	37.0
	Từ 50 trở lên	45	15.0
Khu vực trường học	Nội thành Hà Nội	118	39.3
	Ngoại thành Hà Nội	76	25.3
	Các tỉnh khác	106	35.3
Loại trường	Công lập	275	91.7
	Dân lập, tư thục	25	8.3
Lĩnh vực giảng dạy	Khoa học tự nhiên	67	22.3
	Khoa học xã hội	87	29.0
	Ngoại ngữ, Thể dục, Mĩ thuật, Công nghệ, Tin học	71	23.7
	Khác	75	25.0
Cấp học	Tiểu học	58	19.3
	THCS	67	22.3
	THPT	117	39.0
	Khác	58	19.3
	Tổng	**300**	**100.0**

2.3. Phương pháp phân tích dữ liệu

Nghiên cứu sử dụng PLS-SEM vì mục tiêu ưu tiên giải thích phương sai và kiểm định đồng thời các quan hệ trực tiếp, gián tiếp trong mô hình có biến trung gian; phương pháp này không đòi hỏi giả định phân phối chuẩn đa biến nghiêm ngặt như CB-SEM. Phân tích gồm hai bước. Bước thứ nhất đánh giá mô hình đo lường bằng hệ số tải ngoài, độ tin cậy tổng hợp (rho_A), phương sai trích trung bình (AVE) và chỉ số HTMT. Tải ngoài từ 0.708 được xem là tốt; các giá trị từ 0.60 đến dưới 0.708 có thể được giữ nếu các chỉ số tin cậy, AVE và ý nghĩa lí thuyết vẫn phù hợp. Độ tin cậy tổng hợp cần đạt từ 0.70 và AVE từ 0.50 (Hair và cộng sự, 2019). Giá trị phân biệt được kiểm định bằng HTMT, với ngưỡng tham chiếu 0.85 hoặc 0.90 tùy mức độ gần nhau về nội hàm của các khái niệm (Henseler và cộng sự, 2015). Bước thứ hai đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định các tác động trực tiếp, gián tiếp.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Cơ sở lí thuyết và giả thuyết nghiên cứu

Nghiên cứu này dựa trên lí thuyết tự quyết (Self-Determination Theory - SDT) và quan điểm quản trị tổ chức trong nhà trường. Theo SDT, động lực của cá nhân được củng cố khi môi trường làm việc đáp ứng nhu cầu về năng lực, tính tự chủ và sự gắn kết. Trong bối cảnh giáo dục, khi GV nhận được định hướng rõ ràng, sự hỗ trợ chuyên môn và cơ hội phát triển nghề nghiệp, họ có xu hướng gia tăng MO và đầu tư nhiều hơn cho công việc (Habibi và cộng sự, 2025). Bên cạnh đó, quan điểm quản trị tổ chức cho rằng hiệu quả hoạt động của nhà trường phụ thuộc vào chất lượng chiến lược điều hành, cam kết lãnh đạo và hệ thống KM. Việc kết hợp hai cách tiếp cận này giúp làm rõ mối liên hệ giữa TMSC, KM, MO và PE trong môi trường giáo dục phổ thông. Trong mô hình, quản trị tổ chức xác định TMSC và KM là nguồn lực đầu vào, còn SDT giải thích cơ chế chuyển hóa qua MO đến PE.

TMSC phản ánh mức độ lãnh đạo nhà trường xác lập định hướng phát triển, phân bổ nguồn lực, hỗ trợ chuyên môn và duy trì trách nhiệm quản trị đối với mục tiêu giáo dục. Các nghiên cứu cho thấy khi lãnh đạo nhà trường xây dựng chiến lược rõ ràng và duy trì cam kết quản lí nhất quán, GV thường nhận thức rõ hơn về mục tiêu tổ chức cũng như các điều kiện hỗ trợ trong công việc (Habibi và cộng sự, 2025; Huda và cộng sự, 2025). Nhờ đó, GV có cơ sở để tổ chức hoạt động chuyên môn ổn định hơn và nâng cao chất lượng thực hiện nhiệm vụ. Theo hướng tiếp cận này, TMSC được xem là một nguồn lực tổ chức có liên hệ trực tiếp với hiệu suất làm việc của GV. Cam kết của lãnh đạo nhà trường là thành phần trọng tâm của TMSC vì nó quyết định mức độ chuyển hóa chiến lược thành các hành động quản trị cụ thể. Cam kết này được thể hiện thông qua việc duy trì hỗ trợ chuyên môn, ghi nhận đóng góp, khuyến khích đổi mới và bảo đảm các điều kiện làm việc cần thiết cho GV. Theo SDT, khi GV cảm nhận được sự ghi nhận, sự tin cậy và định hướng rõ ràng từ lãnh đạo, họ có xu hướng gia tăng động lực đối với công việc. Nghiên cứu của Habibi và cộng sự (2025) cho thấy chiến lược và cam kết của cấp quản lí có tác động cùng chiều đến động lực của GV, đồng thời qua đó ảnh hưởng đến kết quả công việc. Huda và cộng sự (2025) cũng chỉ ra rằng các điều kiện tổ chức gắn với vai trò lãnh đạo có mối liên hệ tích cực với động lực và hiệu suất làm việc của GV. Từ đó, nghiên cứu đề xuất các giả thuyết: (H1) TMSC tác động cùng chiều đến PE của GV; (H2) TMSC tác động cùng chiều đến MO của GV.

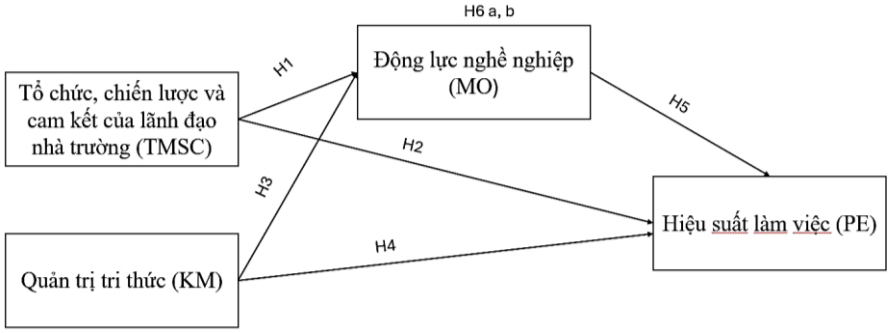
KM trong nhà trường được hiểu là quá trình tạo lập, chia sẻ, lưu giữ và vận dụng tri thức chuyên môn nhằm nâng cao chất lượng dạy học và hiệu quả tổ chức. Trong bối cảnh giáo dục phổ thông, tri thức không chỉ tồn tại dưới dạng tài liệu hay kế hoạch mà còn được tích lũy trong kinh nghiệm sư phạm, phương pháp giảng dạy, kĩ năng quản lí lớp học và các cách thức xử lí tình huống nghề nghiệp. Khi nhà trường xây dựng được cơ chế hỗ trợ chia sẻ kinh nghiệm, học hỏi đồng nghiệp và khai thác hiệu quả các nguồn tài nguyên chuyên môn, KM sẽ trở thành nguồn lực phát triển chung thay vì chỉ dừng lại ở tri thức cá nhân của từng GV. Các nghiên cứu gần đây cho thấy KM có mối liên hệ tích cực với hiệu quả hoạt động nghề nghiệp, bởi nó giúp GV tiếp cận tri thức phù hợp và nâng cao năng lực thực hiện nhiệm vụ (Habibi và cộng sự, 2025; Prananto và cộng sự, 2025). Bên cạnh tác động trực tiếp đến hiệu suất, KM còn có khả năng ảnh hưởng đến động lực nghề nghiệp của GV. Khi GV được tiếp cận nguồn tri thức hữu ích, được hỗ trợ trong việc chia sẻ kinh nghiệm và tham gia vào các mạng lưới cộng tác chuyên môn, họ có điều kiện gia tăng cảm nhận về năng lực và tính chủ động trong công việc. Theo SDT, những điều kiện này đóng vai trò nền tảng trong việc củng cố và duy trì động lực nghề nghiệp. Nghiên cứu của Habibi và cộng sự (2025) chỉ ra rằng KM có tác động cùng chiều đến động lực, đồng thời mức độ ảnh hưởng này còn mạnh hơn tác động trực tiếp của KM đến hiệu suất làm việc. Điều này cho thấy KM không chỉ hỗ trợ GV thực hiện công việc hiệu quả hơn mà còn thúc đẩy mức độ sẵn sàng đầu tư cho hoạt động nghề nghiệp. Vì vậy, nghiên cứu đề xuất các giả thuyết: (H3) KM tác động cùng chiều đến MO của GV; (H4) KM tác động cùng chiều đến PE của GV.

MO là trạng thái tâm lí thúc đẩy GV đầu tư thời gian, công sức và sự tận tâm vào các nhiệm vụ chuyên môn. Trong nghề dạy học, MO không chỉ gắn với yêu cầu hoàn thành công việc mà còn gắn với giá trị nghề nghiệp, trách

nhiệm với người học và nhu cầu phát triển chuyên môn. Theo SDT, MO được duy trì bền vững khi cá nhân cảm thấy có năng lực, có quyền chủ động và có quan hệ tích cực với tổ chức. Đây là điều kiện đặc biệt quan trọng đối với GV phổ thông, những người phải thích ứng liên tục với đổi mới chương trình, công nghệ giáo dục và yêu cầu đánh giá mới. Habibi và cộng sự (2025) xem MO là biến trung tâm trong mô hình giải thích hiệu suất của GV. Vì vậy, MO có cơ sở lí thuyết rõ ràng để được xem là biến trung gian trong mối quan hệ giữa các nguồn lực tổ chức và PE.

Nghiên cứu của Kumari và Kumar (2023) cho thấy động lực nghề nghiệp là yếu tố dự báo quan trọng của kết quả công việc. Layek và Koodamara (2024) khẳng định cả động lực nội tại và động lực bên ngoài đều có liên hệ với hiệu suất nghề nghiệp. Trong bối cảnh giáo dục phổ thông, Wahab (2026) cũng cho thấy động lực của GV có liên hệ với kết quả học tập của HS, qua đó phản ánh hiệu quả thực hiện nhiệm vụ của GV. Từ phương diện thực tiễn, GV có MO cao thường chủ động đổi mới phương pháp, tăng mức độ tham gia vào hoạt động chuyên môn và duy trì đầu tư nghề nghiệp. Do đó, nghiên cứu này giả định MO là biến tác động trực tiếp theo chiều dương đến PE: (H5) MO tác động cùng chiều đến PE của GV.

Theo SDT, MO là cơ chế trung gian chuyển hóa các yếu tố tổ chức thành kết quả công việc. Trong mô hình này, TMSC và KM không chỉ tác động trực tiếp đến PE mà còn tác động gián tiếp thông qua MO. Điều này phù hợp với kết quả nghiên cứu của Habibi và cộng sự (2025), trong đó MO đóng vai trò trung gian giữa các yếu tố quản trị và hiệu suất. Dựa trên đó, nghiên cứu đề xuất các giả thuyết sau: (H6a) MO đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa TMSC và PE của GV; (H6b) MO đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa KM và PE của GV.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

3.2. Kết quả và thảo luận

3.2.1. Kiểm tra tính tin cậy thang đo

Bảng 2. Độ tin cậy và giá trị hội tụ

Biến quan sát	Hệ số tải	Cronbach's Alpha	Độ tin cậy tổng hợp (rho_A)	AVE
KM1	0.835	0.924	0.925	0.725
KM2	0.877			
KM3	0.858			
KM4	0.851			
KM5	0.868			
KM6	0.818			
MO1	0.994	0.908	0.908	0.785
MO2	0.892			
MO3	0.892			
MO4	0.854			
PE2	0.695	0.720	0.736	0.541
PE3	0.668			
PE4	0.805			
PE5	0.767			
TMSC1	0.891	0.932	0.932	0.785
TMSC2	0.898			
TMSC3	0.890			
TMSC4	0.868			
TMSC5	0.875			

Kết quả phân tích cho thấy các thang đo trong mô hình nhìn chung đạt độ tin cậy và giá trị hội tụ ở mức chấp nhận được. Độ tin cậy của các thang đo được đánh giá thông qua hệ số Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp. Cụ thể, Cronbach's Alpha của các cấu trúc dao động từ 0.720 đến 0.932, đều cao hơn ngưỡng tối thiểu 0.70. Tương tự, độ tin cậy tổng hợp dao động từ 0.736 đến 0.932, cho thấy các thang đo bảo đảm độ nhất quán nội tại. Những kết quả này cho thấy các biến quan sát trong từng cấu trúc có mức độ liên kết tương đối chặt chẽ và có thể sử dụng để đo lường các khái niệm nghiên cứu.

Giá trị hội tụ của các thang đo được xem xét thông qua hệ số tải ngoài và phương sai trích trung bình. Kết quả cho thấy phần lớn các biến quan sát đều có hệ số tải ngoài khá cao, dao động từ 0.818 đến 0.994 đối với các cấu trúc KM, MO và TMSC. Riêng PE2 và PE3 lần lượt đạt 0.695 và 0.668, thấp hơn 0.708 nhưng vẫn trên 0.60. Hai chỉ báo này được giữ vì Cronbach's Alpha (0.720), độ tin cậy tổng hợp (0.736) và AVE (0.541) của PE vẫn đạt ngưỡng chấp nhận; do đó, quyết định giữ chủ yếu dựa trên tiêu chí thống kê của mô hình đo lường (Hair và cộng sự, 2019). Đồng thời, AVE của các cấu trúc nằm trong khoảng từ 0.541 đến 0.785, đều cao hơn ngưỡng tối thiểu 0.50. Như vậy, mô hình đo lường về cơ bản bảo đảm giá trị hội tụ.

3.2.2. Kiểm tra tính phân biệt

Bảng 3. Kết quả HTMT

	KM	MO	PE
MO	0.856		
PE	0.860	0.914	
TMSC	0.961	0.832	0.882

Kết quả kiểm định giá trị phân biệt bằng chỉ số HTMT cho thấy mô hình chưa đạt giá trị phân biệt hoàn toàn ở tất cả các cặp khái niệm. Cụ thể, HTMT giữa TMSC và KM đạt 0.961, giữa MO và PE đạt 0.914, và giữa TMSC và PE đạt 0.882. Kết quả này cho thấy một số cấu trúc trong mô hình có mức độ chồng lấn nhất định về nội dung đo lường, đặc biệt là giữa TMSC và KM cũng như giữa MO và PE. Trong khi đó, cặp TMSC và MO đạt 0.832, nằm dưới ngưỡng 0.85, nên vẫn có thể xem là đạt giá trị phân biệt. Cặp KM và MO đạt 0.856 và cặp KM với PE đạt 0.860, phản ánh mức độ tương đồng tương đối cao giữa các khái niệm này. Nhìn chung, kết quả HTMT cho thấy giá trị phân biệt của mô hình chỉ được bảo đảm một phần và cần được diễn giải thận trọng trong các phân tích tiếp theo. Vì vậy, các đường dẫn liên quan có thể kém ổn định; kết quả cần được diễn giải thận trọng và kiểm định lại bằng thang đo phân biệt tốt hơn.

3.2.3. Kiểm định giả thuyết nghiên cứu

PLS-SEM được sử dụng để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu. Trong đó, nghiên cứu tiến hành kiểm định các mối quan hệ trực tiếp và các mối quan hệ gián tiếp thông qua biến trung gian là động lực nghề nghiệp.

3.2.3.1. Kiểm định mối quan hệ trực tiếp

Bảng 4. Kết quả tác động trực tiếp

Giả thuyết	Mối quan hệ	Hệ số Beta	Độ lệch chuẩn (STDEV)	T-Statistics	P-Values	Kết luận
H1	TMSC → PE	0.339	0.083	4.111	0.000	Chấp nhận
H2	TMSC → MO	0.323	0.102	3.155	0.002	Chấp nhận
H3	KM → MO	0.498	0.105	4.740	0.000	Chấp nhận
H4	KM → PE	0.094	0.097	0.971	0.332	Bác bỏ
H5	MO → PE	0.416	0.065	6.419	0.000	Chấp nhận

TMSC có ảnh hưởng cùng chiều đến PE với hệ số beta bằng 0.339 và có ý nghĩa thống kê ở mức 1%. Điều này cho thấy khi chiến lược và cam kết của lãnh đạo nhà trường được tăng cường thì hiệu suất làm việc của GV có xu hướng được cải thiện. Do đó, giả thuyết H1 được chấp nhận. TMSC cũng có ảnh hưởng cùng chiều đến MO với hệ số beta bằng 0.323 và có ý nghĩa thống kê ở mức 1%, cho thấy vai trò quan trọng của lãnh đạo trong việc thúc đẩy động lực nghề nghiệp. Vì vậy, giả thuyết H2 được chấp nhận. KM có ảnh hưởng cùng chiều đến MO với hệ số beta bằng 0.498 và có ý nghĩa thống kê ở mức 1%, cho thấy việc chia sẻ tri thức và hỗ trợ chuyên môn góp phần nâng cao động lực nghề nghiệp của GV. Do đó, giả thuyết H3 được chấp nhận. Ngược lại, KM không có ảnh hưởng trực tiếp đến PE khi hệ số beta chỉ đạt 0.094 và không có ý nghĩa thống kê ở mức 10%, do đó giả thuyết H4 bị bác bỏ. MO có ảnh hưởng cùng chiều đến PE với hệ số beta bằng 0.416 và có ý nghĩa thống kê ở mức 1%, cho thấy động lực nghề nghiệp là yếu tố dự báo quan trọng của hiệu suất làm việc. Vì vậy, giả thuyết H5 được chấp nhận.

3.2.3.2. Kiểm định mối quan hệ gián tiếp

Bảng 5. Kết quả tác động gián tiếp

Giả thuyết	Mối quan hệ	Hệ số Beta	Độ lệch chuẩn	T-Statistics	P-Values	Kết luận
H6a	TMSC → MO → PE	0.134	0.053	2.536	0.011	Chấp nhận
H6b	KM → MO → PE	0.207	0.046	4.500	0.000	Chấp nhận

MO đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa TMSC và PE với hệ số beta bằng 0.134 và có ý nghĩa thống kê ở mức 5%. Điều này cho thấy TMSC không chỉ tác động trực tiếp mà còn gián tiếp nâng cao hiệu suất thông qua việc gia tăng động lực nghề nghiệp. Do đó, giả thuyết H6a được chấp nhận. MO cũng đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa KM và PE với hệ số beta bằng 0.207 và có ý nghĩa thống kê ở mức 1%. Điều này cho thấy KM chủ yếu tác động đến hiệu suất thông qua động lực nghề nghiệp hơn là tác động trực tiếp. Vì vậy, giả thuyết H6b được chấp nhận.

3.2.4. Thảo luận

Kết quả PLS-SEM cho thấy TMSC có ảnh hưởng trực tiếp cùng chiều đến cả MO và PE của GV phổ thông. Phát hiện này cho thấy chất lượng điều hành, định hướng chiến lược rõ ràng và cam kết nhất quán của lãnh đạo nhà trường có ý nghĩa quan trọng đối với việc nâng cao hiệu suất làm việc của GV. Khi GV nhận thấy nhà trường có định hướng phát triển rõ ràng, phân bổ nguồn lực phù hợp và duy trì sự hỗ trợ chuyên môn ổn định, họ có xu hướng làm việc hiệu quả hơn và chủ động hơn trong thực hiện nhiệm vụ. Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu của Habibi và cộng sự (2025), Huda và cộng sự (2025) khi cho rằng các yếu tố lãnh đạo và điều kiện tổ chức có vai trò quan trọng trong việc định hình động lực và kết quả công việc của GV. Đồng thời, kết quả cũng tương thích với lập luận của SDT, theo đó môi trường làm việc có định hướng rõ ràng và mang tính hỗ trợ sẽ thúc đẩy cảm nhận về năng lực, sự chủ động và sự gắn kết nghề nghiệp.

KM có ảnh hưởng cùng chiều đến MO nhưng không có ảnh hưởng trực tiếp có ý nghĩa thống kê đến PE. Điều này hàm ý rằng trong bối cảnh trường phổ thông, quản trị tri thức không tự động chuyển hóa thành hiệu suất làm việc nếu không đi qua cơ chế tâm lí bên trong của GV. Việc chia sẻ tri thức, học hỏi đồng nghiệp và tiếp cận nguồn lực chuyên môn chỉ thực sự phát huy tác dụng khi những điều kiện đó làm gia tăng động lực nghề nghiệp của GV. Kết quả này khá gần với phát hiện của Habibi và cộng sự (2025), trong đó KM có ảnh hưởng mạnh đến động lực và thông qua đó ảnh hưởng đến hiệu suất. Đồng thời, kết quả cũng phù hợp với các tổng quan của Costa và Reis (2025), Prananto và cộng sự (2025), khi nhấn mạnh rằng môi trường cộng tác, hỗ trợ chuyên môn và học hỏi lẫn nhau là những điều kiện nền tảng giúp GV duy trì sự sẵn sàng đổi mới và đầu tư vào công việc.

MO có ảnh hưởng cùng chiều đến PE và đồng thời đóng vai trò trung gian trong các mối quan hệ giữa TMSC với PE và giữa KM với PE. Kết quả này cho thấy động lực nghề nghiệp là cơ chế giải thích quan trọng trong mô hình nghiên cứu. Phát hiện này phù hợp với SDT vì các nguồn lực tổ chức chỉ thực sự chuyển hóa thành kết quả công việc khi chúng được nội tại hóa thành động lực làm việc của cá nhân. Về phương diện thực tiễn, GV có động lực nghề nghiệp cao thường đầu tư nhiều hơn vào hoạt động chuyên môn, chủ động đổi mới phương pháp và duy trì mức độ gắn kết cao với công việc. Kết quả này nhất quán với các nghiên cứu của Kumari và Kumar (2023), Layek và Koodamara (2024), Wahab (2026), khi đều cho thấy động lực là yếu tố dự báo quan trọng của hiệu suất làm việc và chất lượng thực hiện nhiệm vụ trong môi trường giáo dục.

Ở góc độ trung gian, MO thể hiện các vai trò khác nhau. Với TMSC, vì cả tác động trực tiếp lẫn tác động gián tiếp đều có ý nghĩa thống kê, MO đóng vai trò trung gian bổ sung. Điều này có nghĩa là chiến lược và cam kết của lãnh đạo vừa trực tiếp nâng cao hiệu suất, vừa gián tiếp tác động thông qua việc tăng động lực nghề nghiệp. Ngược lại, với KM, tác động trực tiếp đến PE không có ý nghĩa nhưng tác động gián tiếp thông qua MO lại có ý nghĩa thống kê, cho thấy MO là biến trung gian toàn phần trong mối quan hệ này. Kết quả đó gợi ý rằng nếu nhà trường muốn chuyển hóa hoạt động quản trị tri thức thành hiệu quả công việc cụ thể thì cần đồng thời tạo ra cơ chế thúc đẩy động lực, chứ không chỉ dừng ở việc cung cấp tài nguyên hay tổ chức chia sẻ chuyên môn.

4. Kết luận và bình luận

Nghiên cứu cho thấy TMSC tác động cùng chiều đến MO và PE; KM tác động cùng chiều đến MO nhưng không có tác động trực tiếp có ý nghĩa thống kê đến PE; MO tác động cùng chiều đến PE và giữ vai trò trung gian trong cả hai quan hệ. Các kết luận này chỉ được hiểu trong phạm vi mẫu thuận tiện và cần thận trọng do giá trị phân biệt chưa đạt hoàn toàn ở một số cặp khái niệm. Về lí thuyết, nghiên cứu góp phần làm rõ cơ chế mà qua đó các nguồn lực tổ chức được chuyển hóa thành kết quả công việc trong bối cảnh giáo dục phổ thông. Kết quả khẳng định rằng động lực nghề nghiệp là biến trung gian quan trọng trong việc kết nối các yếu tố tổ chức với hiệu suất làm việc của GV.

Điều này góp phần bổ sung bằng chứng thực nghiệm cho cách tiếp cận kết hợp giữa lí thuyết tự quyết và quan điểm quản trị tổ chức trong nghiên cứu giáo dục. Về thực tiễn, ở cấp Bộ/Sở GD-ĐT cần hỗ trợ hạ tầng và kho học liệu dùng chung, đồng thời định hướng bồi dưỡng theo nhu cầu nghề nghiệp. Ở cấp trường, hiệu trưởng cần duy trì chiến lược rõ ràng, tổ chức sinh hoạt chuyên môn theo nhóm, ghi nhận đóng góp, trao quyền chuyên môn và tạo cơ hội phát triển nghề nghiệp. Đối với GV, việc chủ động chia sẻ học liệu, hỗ trợ đồng nghiệp và thử nghiệm tri thức trong lớp học giúp gắn KM với MO. Các giải pháp này cho thấy tăng số lượng tài liệu hoặc hoạt động chia sẻ là chưa đủ nếu không đồng thời củng cố động lực nghề nghiệp.

Nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế: (1) mẫu nghiên cứu được chọn theo phương pháp thuận tiện nên khả năng khái quát hóa còn hạn chế; (2) một số cặp khái niệm chưa đạt giá trị phân biệt hoàn toàn theo chỉ số HTMT, do đó cần thận trọng khi diễn giải các mối quan hệ trong mô hình; (3) nghiên cứu sử dụng dữ liệu cắt ngang nên chưa cho phép đánh giá sự thay đổi của các mối quan hệ theo thời gian. Bên cạnh đó, dữ liệu tự báo cáo có thể làm phát sinh sai lệch phương pháp chung, và nghiên cứu chưa kiểm định khác biệt theo cấp học, loại trường hoặc khu vực. Nghiên cứu tiếp theo cần tinh chỉnh thang đo, thu thập dữ liệu từ nhiều nguồn, phân tích đa nhóm và sử dụng thiết kế dọc.

Tuyên bố về vai trò của các tác giả: *Bùi Minh Tuyên lên ý tưởng nghiên cứu, xây dựng khung lí thuyết, xác định phương pháp nghiên cứu và chỉnh sửa bản thảo. Nguyễn Thị Xiêm lên ý tưởng nghiên cứu, xây dựng khung lí thuyết, xác định phương pháp nghiên cứu và chỉnh sửa bản thảo. Trần Thị Thu Hương xây dựng khung lí thuyết, tham gia thu thập dữ liệu, tổng hợp tài liệu và hỗ trợ viết bản thảo.*
Tuyên bố về GenAI và Quyền tác giả: *Trong quá trình chuẩn bị bản thảo, các tác giả có sử dụng ChatGPT Pro nhằm hỗ trợ dịch thuật.*
Tuyên bố về xung đột lợi ích: *Các tác giả tuyên bố không có xung đột lợi ích.*
Thông tin tài trợ: *Nghiên cứu này được tài trợ bởi Trường Đại học Thủ đô Hà Nội theo mã số: C2026-ETAMIT-01.*
Lời cảm ơn: *Nhóm tác giả cảm ơn sự tài trợ của Trường Đại học Thủ đô Hà Nội qua đề tài "Hiện trạng và xu thế sử dụng AI theo hướng có trách nhiệm của sinh viên trong cơ sở giáo dục đại học Việt Nam", với mã số: C2026-ETAMIT-01.*

Tài liệu tham khảo

Costa, L. M. G., & Reis, M. J. C. S. (2025). Motivational teaching techniques in secondary and higher education: A systematic review of active learning methodologies. *Digital*, *5*(3), Article 40. https://doi.org/10.3390/digital5030040

Habibi, A., Attar, R. W., Zhao, Q., Wijaya, T. T., Hendra, R., Alharmali, T. M., & Alhazmi, A. H. (2025). Validating the determinants of teachers' performance in vocational education: Indonesian perspectives. *Acta Psychologica*, *259*, Article 105332. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2025.105332

Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M., & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, *31*(1), 2-24. https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203

Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2015). A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science*, *43*(1), 115-135. https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8

Huda, W., Raharjo, T. J., Suharini, E., & Prihatin, T. (2025). Organizational culture and self-efficacy with work motivation and leadership as key factors. *Qubahan Academic Journal*, *4*(4), 383-410. https://doi.org/10.48161/qaj.v4n4a1220

Kumari, J., & Kumar, J. (2023). Influence of motivation on teachers' job performance. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*, Article 158. https://doi.org/10.1057/s41599-023-01662-6

Layek, D., & Koodamara, N. K. (2024). Motivation, work experience, and teacher performance: A comparative study. *Acta Psychologica*, *245*, Article 104217. https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2024.104217

Prananto, K., Cahyadi, S., Lubis, F. Y., & Hinduan, Z. R. (2025). Perceived teacher support and student engagement among higher education students: A systematic literature review. *BMC Psychology*, *13*, Article 112. https://doi.org/10.1186/s40359-025-02412-w

Wahab, S. K. (2026). Influence of primary school teachers' motivation on pupils' academic performance in Federal Capital Territory Abuja Nigeria. *Journal of Early Childhood Development and Education*, *3*(1), 1-7. https://doi.org/10.58723/junior.v3i1.522