

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
ĐẠI HỌC KINH TẾ TP. HỒ CHÍ MINH**

-----o0o-----



PHAN ANH TIẾN

**ĐỒNG TẠO GIÁ TRỊ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC:
NGHIÊN CỨU THỰC NGHIỆM TẠI VIỆT NAM**

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KINH TẾ

TP. Hồ Chí Minh - Năm 2025

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
ĐẠI HỌC KINH TẾ TP. HỒ CHÍ MINH**

-----o0o-----



PHAN ANH TIẾN

**ĐỒNG TẠO GIÁ TRỊ TRONG GIÁO DỤC ĐẠI HỌC:
NGHIÊN CỨU THỰC NGHIỆM TẠI VIỆT NAM**

Chuyên ngành: Quản trị kinh doanh

Mã số: 9340101

LUẬN ÁN TIẾN SĨ KINH TẾ

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC

- 1. TS. NGÔ QUANG HUÂN**
- 2. TS. CAO QUỐC VIỆT**

TP. Hồ Chí Minh - Năm 2025

LỜI CAM ĐOAN

Tôi xin cam đoan luận án ***“Đồng tạo giá trị trong giáo dục đại học: Nghiên cứu thực nghiệm tại Việt Nam”*** là công trình nghiên cứu của riêng tôi dưới sự hướng dẫn khoa học của TS. Ngô Quang Huân và TS. Cao Quốc Việt.

Các số liệu được trình bày trong luận án là chính xác và trung thực.

Nghiên cứu sinh

Phan Anh Tiến

LỜI CẢM ƠN

Tôi xin được gửi lời cảm ơn và tri ân sâu sắc nhất đến TS. Ngô Quang Huân và TS. Cao Quốc Việt đã tận tình hướng dẫn, động viên và nhờ đó tôi đã lĩnh hội được những kiến thức và kỹ năng cần thiết để thực hiện nghiên cứu.

Tôi cũng xin được gửi lời cảm ơn đến Ban Giám đốc, Ban Giám hiệu, Viện Đào tạo Sau đại học, quý Thầy Cô giảng dạy các học phần nghiên cứu sinh, quý Thầy Cô Khoa Quản trị, Trường Kinh doanh và quý đồng nghiệp đã quan tâm, chia sẻ và hỗ trợ tôi trong quá trình học tập và nghiên cứu.

Sau cùng, tôi xin gửi lời chúc sức khỏe và thành công đến Ban Giám đốc, Ban Giám hiệu, Quý đơn vị, Thầy Cô và đồng nghiệp!

Nghiên cứu sinh

Phan Anh Tiến

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN	i
LỜI CẢM ƠN	ii
MỤC LỤC	iii
DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT.....	vii
DANH MỤC CÁC BẢNG	ix
DANH MỤC CÁC HÌNH VẼ	xi
TÓM TẮT	xii
ABSTRACT	xiv
CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU	1
Giới thiệu chương 1	1
1.1 Sự cần thiết của vấn đề nghiên cứu	1
<i>1.1.1 Bối cảnh thực tiễn</i>	<i>1</i>
<i>1.1.2 Bối cảnh lý thuyết</i>	<i>6</i>
<i>1.1.3 Khoảng trống nghiên cứu</i>	<i>9</i>
1.2 Mục tiêu nghiên cứu và câu hỏi nghiên cứu	13
<i>1.2.1 Mục tiêu nghiên cứu tổng quát</i>	<i>13</i>
<i>1.2.2 Mục tiêu nghiên cứu cụ thể.....</i>	<i>13</i>
<i>1.2.3 Câu hỏi nghiên cứu.....</i>	<i>13</i>
1.3 Đối tượng và phạm vi nghiên cứu.....	14
<i>1.3.1 Đối tượng nghiên cứu</i>	<i>14</i>
<i>1.3.2 Phạm vi nghiên cứu</i>	<i>14</i>
1.4 Phương pháp nghiên cứu.....	14
1.5 Đóng góp mới của luận án.....	15
<i>1.5.1 Phương diện lý thuyết</i>	<i>15</i>
<i>1.5.2 Phương diện thực tiễn.....</i>	<i>16</i>
1.6 Kết cấu của luận án.....	17
Tóm tắt chương 1.....	18

CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU.....	19
Giới thiệu chương 2	19
2.1 Đồng tạo giá trị trong tài liệu tiếp thị và giáo dục đại học	19
2.2 Lược khảo các nghiên cứu về đồng tạo giá trị trong giáo dục đại học	20
2.2.1 Giới thiệu phương pháp đánh giá tài liệu có hệ thống.....	20
2.2.2 Cách thức tìm kiếm và tiêu chí lựa chọn bài báo	22
2.2.3 Quá trình tổng hợp và phân tích các bài báo.....	23
2.2.4 Kết quả đánh giá tài liệu có hệ thống.....	23
2.2.5 Tổng kết kết quả lược khảo các nghiên cứu	44
2.3 Lý thuyết nền.....	46
2.3.1 Lý thuyết trọng dịch vụ (Service-Dominant Logic)	46
2.3.2 Lý thuyết tự quyết (Self-Determination Theory)	49
2.4 Các khái niệm nghiên cứu	50
2.4.1 Nguồn lực tương tác (Operant resources).....	50
2.4.2 Giáo dục sinh viên (Student education)	53
2.4.3 Động lực nội tại (Intrinsic motivation).....	54
2.4.4 Niềm tin vào giảng viên (Trust in lecturer)	56
2.4.5 Đồng tạo giá trị (Value co-creation)	57
2.4.6 Kết quả học tập nhận thức (Cognitive learning outcome)	59
2.4.7 Cam kết bản thân (Personal commitment)	59
2.4.8 Nhận dạng sinh viên - trường đại học (Student-University identification)	60
2.5 Giả thuyết nghiên cứu.....	61
2.5.1 Nguồn lực xã hội, nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân, động lực nội tại và đồng tạo giá trị	61
2.5.2 Giáo dục sinh viên, nguồn lực văn hóa, niềm tin vào giảng viên, sự tự tin vào năng lực bản thân và đồng tạo giá trị.....	66
2.5.3 Đồng tạo giá trị, kết quả học tập nhận thức và cam kết bản thân của sinh viên	70

2.5.4 Đồng tạo giá trị và nhận dạng sinh viên - trường đại học	71
2.6 Mô hình nghiên cứu	72
Tóm tắt chương 2.....	73
CHƯƠNG 3: THIẾT KẾ NGHIÊN CỨU	74
Giới thiệu chương 3	74
3.1 Biện luận phương pháp nghiên cứu	74
3.2 Quy trình nghiên cứu.....	76
3.3 Mẫu và phương pháp chọn mẫu.....	83
3.4 Phương pháp thu thập và xử lý dữ liệu	85
3.5 Thang đo các khái niệm nghiên cứu.....	86
3.6 Nghiên cứu định lượng sơ bộ	92
3.6.1 Mẫu khảo sát.....	92
3.6.2 Kết quả kiểm định thang đo	94
Tóm tắt chương 3.....	98
CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN	99
Giới thiệu chương 4	99
4.1 Mô tả mẫu nghiên cứu chính thức.....	99
4.2 Phân tích thống kê các khái niệm nghiên cứu	99
4.3 Kết quả nghiên cứu chính thức.....	101
4.3.1 Đánh giá sai lệch phương pháp chung.....	101
4.3.2 Kết quả đánh giá mô hình đo lường	101
4.3.3 Kết quả đánh giá mô hình cấu trúc.....	105
4.4 Thảo luận kết quả nghiên cứu	112
Tóm tắt chương 4.....	119
CHƯƠNG 5: KẾT LUẬN VÀ HÀM Ý NGHIÊN CỨU	121
Giới thiệu chương 5	121
5.1 Kết luận	121
5.2 Hàm ý nghiên cứu	122
5.2.1 Hàm ý lý thuyết	122

5.2.2 Hàm ý thực tiễn.....	125
5.3 Hạn chế và hướng nghiên cứu trong tương lai.....	130
Tóm tắt chương 5.....	131
TÀI LIỆU THAM KHẢO	i
PHỤ LỤC.....	xxviii
Phụ lục 1: Tóm tắt các nghiên cứu	xxviii
Phụ lục 2: Phân phối các nghiên cứu theo tạp chí.....	lix
Phụ lục 3: Phân phối các nghiên cứu theo xếp hạng tạp chí	lxi
Phụ lục 4: Phân phối các nghiên cứu theo quốc gia và từng khoảng thời gian	lxii
Phụ lục 5: Kịch bản và biên bản thảo luận cùng chuyên gia	lxiii
Phụ lục 6: Kịch bản và biên bản thảo luận cùng sinh viên.....	lxviii
Phụ lục 7: Xếp hạng các trường đại học của Webometrics 2024.....	lxxi
Phụ lục 8: Bảng khảo sát chính thức	lxxiv
Phụ lục 9: Thang đo gốc.....	lxxvii
Phụ lục 10: Phân tích độ tin cậy thang đo	lxxx
Phụ lục 11: Kiểm định Harman's one-factor	lxxxiv
Phụ lục 12: Kết quả phân tích mô hình đo lường.....	lxxxvi
Phụ lục 13: Kết quả phân tích mô hình cấu trúc.....	lxxxvii

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT

Ký hiệu chữ viết tắt	Chữ viết đầy đủ tiếng anh	Chữ viết đầy đủ tiếng việt
AI	Artificial Intelligence	Trí tuệ nhân tạo
AVE	Average Variance Extracted	Phương sai trích trung bình
CLO	Cognitive learning outcome	Kết quả học tập nhận thức
CMB	Common Method Bias	Sai lệch phương pháp chung
COVID-19	Coronavirus disease 2019	Bệnh viêm đường hô hấp do virus Corona
CR	Cultural resource	Nguồn lực văn hóa
DART	Dialogue, Access, Risk assessment, Transparency	Đối thoại, Truy cập, Đánh giá rủi ro, Minh bạch
DN		Doanh nghiệp
ĐH		Đại học
GDDH		Giáo dục đại học
HTMT	Heterotrait-Monotrait	Tỷ lệ tương quan dị tính-đơn tính
IM	Intrinsic motivation	Động lực nội tại
KH		Khách hàng
LM	Linear regression model	Mô hình tuyến tính
MAE	Mean absolute error	Sai số tuyệt đối trung bình
PC	Personal commitment	Cam kết bản thân
PLS-SEM	Partial least squares structural equation modeling	Mô hình cấu trúc bình phương nhỏ nhất từng phần
PPDL		Phương pháp định lượng
PPDT		Phương pháp định tính
Q ²	Q Square	Hệ số năng lực dự báo
R ²	R Square	Hệ số xác định

RMSE	Root Mean Square Error	Sai số bình phương trung bình
SDL	Service-Dominant Logic	Lý thuyết trọng dịch vụ
SE	Student education	Giáo dục sinh viên
SELF	Self-efficacy	Sự tự tin vào năng lực bản thân
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences	Phần mềm thống kê cho khoa học xã hội
SR	Social resource	Nguồn lực xã hội
SSO	Sum of squared observations	Tổng bình phương quan sát
SSE	Sum of squared prediction errors	Tổng bình phương sai số dự đoán
SUI	Student-University identification	Nhận dạng sinh viên - trường đại học
SV		Sinh viên
TP.HCM		Thành phố Hồ Chí Minh
TRUST	Trust in lecturer	Niềm tin vào giảng viên
UNDESA	The United Nations Department of Economic and Social Affairs	Vụ Kinh tế và Xã hội Liên hợp quốc
VAF	Variance accounted for	Phương sai giải thích
VCC	Value co-creation	Đồng tạo giá trị
VIF	Variance inflation factor	Hệ số phóng đại phương sai
VN		Việt Nam

DANH MỤC CÁC BẢNG

Bảng	Tên bảng	Trang
Bảng 2.1	Minh họa các bài báo điển hình theo các bối cảnh đồng tạo khác nhau	28
Bảng 2.2	Các chủ đề nghiên cứu	29
Bảng 2.3	Các tiền tố liên quan đến SV	30
Bảng 2.4	Các tiền tố liên quan đến trường ĐH	34
Bảng 2.5	Kết quả của VCC đối với SV	41
Bảng 2.6	Kết quả của VCC đối với trường ĐH	43
Bảng 2.7	Các khái niệm về VCC	58
Bảng 2.8	Giả thuyết nghiên cứu và lý thuyết nền được sử dụng	73
Bảng 3.1	Các loại tác động trung gian	83
Bảng 3.2	Các loại trung gian dựa trên giá trị VAF	83
Bảng 3.3	Thang đo nguồn lực xã hội	89
Bảng 3.4	Thang đo sự tự tin vào năng lực bản thân	89
Bảng 3.5	Thang đo nguồn lực văn hóa	90
Bảng 3.6	Thang đo động lực nội tại	90
Bảng 3.7	Thang đo niềm tin vào GV	90
Bảng 3.8	Thang đo giáo dục SV	91
Bảng 3.9	Thang đo VCC	91
Bảng 3.10	Thang đo cam kết bản thân	92
Bảng 3.11	Thang đo kết quả học tập nhận thức	92
Bảng 3.12	Thang đo nhận dạng SV – trường ĐH	92
Bảng 3.13	Kết quả thống kê mẫu nghiên cứu sơ bộ	93
Bảng 3.14	Kết quả kiểm định Cronbach's α của các nhân tố	94
Bảng 4.1	Kết quả thống kê mẫu nghiên cứu chính thức	99

Bảng 4.2	Phân tích thống kê các khái niệm nghiên cứu	100
Bảng 4.3	Độ tin cậy tổng hợp, Cronbach α , phương sai trích và hệ số tải nhân tố	102
Bảng 4.4	Giá trị phân biệt - Hệ số HTMT	104
Bảng 4.5	Giá trị phân biệt - Ma trận Fornell & Larcker	105
Bảng 4.6	Giá trị VIF	106
Bảng 4.7	Kết quả R^2	106
Bảng 4.8	Giá trị Q^2	107
Bảng 4.9	Giá trị $Q^2_{predict}$	108
Bảng 4.10	Kết quả kiểm định tác động trực tiếp	109
Bảng 4.11	Kết quả kiểm định tác động điều tiết	110
Bảng 4.12	Kết quả kiểm định tác động gián tiếp	111
Bảng 4.13	Kết quả kiểm tra các loại vai trò trung gian theo Zhao & cộng sự (2010)	112
Bảng 4.14	Kết quả kiểm tra các loại vai trò trung gian bằng chỉ số VAF theo Hair & cộng sự (2014)	112
Bảng 4.15	So sánh kết quả nghiên cứu của luận án với các nghiên cứu trước	119

DANH MỤC CÁC HÌNH VẼ

Hình	Tên hình	Trang
Hình 2.1	Các bước lựa chọn bài báo	23
Hình 2.2	Phân phối các nghiên cứu theo khoảng thời gian	24
Hình 2.3	Phân phối các bài báo theo các quốc gia và thời gian	25
Hình 2.4	Phân phối các nghiên cứu theo phương pháp sử dụng	25
Hình 2.5	Phân phối bài báo theo phương pháp nghiên cứu và thời gian	26
Hình 2.6	Phân phối các bài báo theo mẫu nghiên cứu	27
Hình 2.7	Mô hình nghiên cứu đề xuất	72
Hình 3.1	Quy trình nghiên cứu	77
Hình 4.1	Kết quả kiểm định mô hình lý thuyết	108

TÓM TẮT

Đồng tạo giá trị trong giáo dục đại học: Nghiên cứu thực nghiệm tại Việt Nam

Lý do lựa chọn đề tài nghiên cứu: Đồng tạo giá trị được khái niệm hóa như một chiến lược tiếp thị và quản lý tích hợp các nguồn lực của khách hàng, doanh nghiệp và các bên hữu quan để cùng nhau tạo ra giá trị. Góp phần quan trọng đối với sự phát triển kinh tế và xã hội, các trường đại học hiện đang phải đối mặt với những thách thức mới, đặc biệt là sự cạnh tranh trên phạm vi toàn cầu về vấn đề thu hút người học và việc nâng cao chất lượng đào tạo. Do đó, các trường đại học đã chuyển trọng tâm sang giáo dục lấy người học làm trung tâm và sử dụng chiến lược đồng tạo giá trị để đạt được lợi thế cạnh tranh bằng cách thu hút sinh viên tham gia tích cực vào các hoạt động đồng tạo nhằm tạo ra và cung cấp trải nghiệm giáo dục cho chính họ. Tuy nhiên, để thúc đẩy hoạt động đồng tạo, vấn đề quan trọng là phải xác định được các tiền tố cần thiết và những kết quả mang lại nhằm thu hút sự tham gia tích cực của sinh viên và trường đại học.

Mục tiêu nghiên cứu: Nghiên cứu điều tra tác động trực tiếp và gián tiếp của nguồn lực xã hội của sinh viên (sự hỗ trợ về thông tin và cảm xúc từ những kết nối trong các mạng lưới xã hội liên kết và bắc cầu) đến đồng tạo giá trị thông qua nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân, cùng với sự điều tiết tích cực của động lực nội tại. Nghiên cứu cũng tìm hiểu liệu giảng viên có thể đóng vai trò quan trọng để ảnh hưởng trực tiếp đến đồng tạo giá trị của người học hay không và vai trò gián tiếp trong việc nâng cao sự tự tin vào năng lực bản thân, niềm tin vào giảng viên và nguồn lực văn hóa của sinh viên thông qua việc giáo dục sinh viên để từ đó thúc đẩy đồng tạo giá trị của người học. Nghiên cứu còn điều tra ảnh hưởng của đồng tạo giá trị đến nhận dạng sinh viên - trường đại học, đến kết quả học tập nhận thức với sự điều tiết tích cực bởi cam kết bản thân của sinh viên đối với việc học tập.

Phương pháp nghiên cứu: Nghiên cứu kết hợp phương pháp nghiên cứu định tính và phương pháp nghiên cứu định lượng. Mẫu nghiên cứu chính thức gồm 737 sinh viên hệ đại học chính quy ngành kinh doanh và quản lý được khảo sát trực tiếp và trực tuyến theo phương pháp thuận tiện. Các giả thuyết nghiên cứu được kiểm định bằng phương pháp PLS-SEM thông qua phần mềm SmartPLS4 v.4.1.0.3.

Kết quả nghiên cứu: Nghiên cứu đã xác nhận ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp của nguồn lực xã hội đến đồng tạo giá trị thông qua nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân của người học. Trong đó, động lực nội tại của sinh viên điều tiết tích cực sự tác động của nguồn lực văn hóa và nguồn lực xã hội đến đồng tạo giá trị. Kết quả nghiên cứu cũng chỉ ra giáo dục sinh viên ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến đồng tạo giá trị thông qua nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân và niềm tin vào giảng viên. Về khía cạnh hậu tố, đồng tạo giá trị của sinh viên tác động đến kết quả học tập nhận thức cùng với sự điều tiết tích cực của cam kết bản thân đối với việc học tập. Ngoài ra, đồng tạo giá trị của người học còn ảnh hưởng tích cực đến nhận dạng sinh viên - trường đại học.

Hàm ý nghiên cứu: Nghiên cứu đóng góp vào lý thuyết hiện có về đồng tạo giá trị trong giáo dục đại học khi đã xác nhận thực nghiệm các tiền tố, hệ quả, các yếu tố điều tiết và trung gian mới. Nghiên cứu cũng mang lại những hàm ý thực tiễn quan trọng cho các nhà quản lý giáo dục, nhà giáo dục, và người học trong việc thúc đẩy và tham gia đồng tạo giá trị.

Từ khóa: Cam kết bản thân, Động lực nội tại, Đồng tạo giá trị, Giáo dục sinh viên, Nguồn lực tương tác, Nhận dạng sinh viên - trường đại học.

ABSTRACT

Value co-creation in higher education: An empirical study in Vietnam

Research motivation: Value co-creation is a marketing and management strategy that integrates the resources of customers, businesses, and stakeholders to jointly create value. Universities play an important role in economic and societal development. However, they face new challenges, especially global competition in attracting students and improving the quality of training. Therefore, higher education institutions have shifted their focus to learner-centered education and employed value co-creation strategies to gain competitive advantage by engaging students in co-creation activities to create and deliver their own educational experiences. However, to promote co-creation, it is important to identify the necessary antecedents and consequences of value co-creation to attract the participation of students and universities.

Research objectives: This study examines the direct and indirect effects of students' social resources (informational and emotional support from connections in bonding and bridging social networks) on value co-creation by cultural resources and self-efficacy, along with the positive moderating role of intrinsic motivation. This study also investigates whether lecturers can play an important role in directly influencing students' value co-creation and indirectly enhancing students' self-efficacy, trust in lecturers, and cultural resources through student education to promote students' value co-creation. Moreover, this study investigates the effects of value co-creation on student-university identification and cognitive learning outcomes with the positive moderating role of students' personal commitment to learning.

Methodology: This study employed both qualitative and quantitative research methods. The research sample consisted of 737 full-time undergraduate students majoring in business and management, surveyed online and offline using convenience sampling. Partial least squares structural equation modeling was used to test the hypotheses using SmartPLS4 v.4.1.0.3 software.

Findings: The study confirmed the direct and indirect effects of students' social resources on value co-creation through cultural resources and self-efficacy. Students' intrinsic

motivation positively moderates the impact of cultural and social resources on value co-creation. The findings also showed that student education directly and indirectly affects value co-creation through cultural resources, self-efficacy, and trust in lecturers. In terms of consequences, students' value co-creation impacts cognitive learning outcomes with the positive moderation of personal commitment to learning. In addition, students' value co-creation positively affects student-university identification.

Implications: This study contributes to the existing literature on value co-creation in higher education by empirically confirming new antecedents, consequences, moderators, and mediators. In addition, the study has important practical implications for educational managers, educators, and students in promoting and participating in value co-creation.

Keywords: Intrinsic motivation, Operant resources, Personal commitment, Student education, Student - University identification, Value co-creation.

CHƯƠNG 1: TỔNG QUAN NGHIÊN CỨU

Giới thiệu chương 1

Chương 1 giới thiệu tổng quan về vấn đề nghiên cứu của luận án. Chương này trình bày các nội dung: (1) Sự cần thiết của vấn đề nghiên cứu, (2) Mục tiêu và câu hỏi nghiên cứu, (3) Đối tượng và phạm vi nghiên cứu; (4) Phương pháp nghiên cứu, (5) Đóng góp mới của nghiên cứu, và (6) Kết cấu của luận án.

1.1 Sự cần thiết của vấn đề nghiên cứu

1.1.1 Bối cảnh thực tiễn

Trong lĩnh vực dịch vụ, giáo dục đại học (GDĐH) đóng vai trò quan trọng đối với sự phát triển kinh tế khi cung cấp các kiến thức và kỹ năng cần thiết cho sự bền vững xã hội (Pinna & cộng sự, 2023; Chahal & cộng sự, 2024). Ở góc độ vi mô, GDĐH còn tác động đến tương lai của người học với khả năng được tuyển dụng cao hơn và mức thu nhập tốt hơn, tăng cơ hội thăng tiến và giảm khả năng phụ thuộc vào hỗ trợ của chính phủ, gắn liền với lối sống lành mạnh hơn và giảm chi phí chăm sóc sức khỏe (Ma & cộng sự, 2016).

Tại Việt Nam (VN), chính sách phát triển đối với Giáo dục và Đào tạo được quy định trong khoản 1 Điều 61 Hiến pháp 2013: “Phát triển giáo dục là quốc sách hàng đầu nhằm nâng cao dân trí, phát triển nguồn nhân lực, bồi dưỡng nhân tài” (Quốc hội, 2013, tr.13). Theo đó, Luật Giáo dục 2019 quy định tại Điều 4: “Phát triển giáo dục là quốc sách hàng đầu” (Quốc hội, 2019, tr.1). Nhiều nghiên cứu thực nghiệm cũng đã chứng minh vai trò tích cực của giáo dục với tăng trưởng kinh tế (Van Si & Trung Kien, 2020), giảm tỷ lệ và cường độ của tình trạng nghèo đói (Van Vu, 2020). Điều này cho thấy vai trò tiên quyết của giáo dục đối với vận mệnh của quốc gia. Trong đó, các tổ chức GDĐH góp phần quan trọng trong việc đào tạo và phát triển đội ngũ nhân lực cho sự phát triển kinh tế và xã hội.

GDĐH đã và đang trải qua thời kỳ với những biến động bất ngờ và xu hướng thay đổi mới. Sự lây lan của đại dịch viêm đường hô hấp do virus Corona (COVID-19) vào những năm 2020-2021 đã gây chấn động và làm thay đổi căn bản bức tranh GDĐH toàn cầu (Paudel, 2021). Nhiều trường đại học (ĐH) đã phải đóng cửa như một trong những biện pháp phòng ngừa tốt nhất để ngăn chặn sự lây lan với tốc độ cực nhanh của COVID-19

(Simamora & cộng sự, 2020; Paudel, 2021). Đại dịch đã tạo ra sự gián đoạn lớn nhất đối với các hệ thống giáo dục, tác động đến gần 1,6 tỷ người học tại gần 200 quốc gia và mọi châu lục (Paudel, 2021). Trong đó, hơn 1,7 triệu SV tại VN không thể học tập trung trong bối cảnh giãn cách xã hội (Vân Hoa & cộng sự, 2020). Không trường ĐH nào miễn nhiệm trước những thử thách tài chính và vận hành gây ra bởi đại dịch. Trong bối cảnh đó, giảng viên (GV) và sinh viên (SV) phải thích nghi với một thách thức chưa từng có và nhiều trường ĐH trên thế giới đã phản ứng nhanh chóng bằng cách chuyển từ hình thức giảng dạy trực tiếp sang trực tuyến như một giải pháp tình thế để việc học không bị đứt quãng (Simamora & cộng sự, 2020). Mặc dù vậy, đại dịch COVID-19 kéo dài, nhìn từ góc độ tích cực lại là đòn bẩy, mở ra cơ hội để thúc đẩy tiến trình chuyển đổi số trong GDĐH. Trong đó, trí tuệ nhân tạo (AI) đang là nền tảng công nghệ quan trọng dẫn dắt hoạt động chuyển đổi số trong lĩnh vực quản lý GDĐH. AI nâng cao hiệu quả học tập và công việc, tăng cường cơ hội tiếp cận giáo dục, và thúc đẩy giáo dục cá nhân hóa (Jiayu, 2023; Hà Giang, 2025). Tuy nhiên, những thách thức cũng rất đáng kể khi GV và người học cần có kỹ năng sử dụng và khai thác tối đa công nghệ, nguồn vốn đầu tư lớn, vấn đề đạo văn, bảo mật dữ liệu, suy giảm kỹ năng viết và tư duy phản biện của người học (Jiayu, 2023). Đặc biệt, các trường ĐH đang đối mặt với nhiều thách thức mới như sự cắt giảm ngân sách, sự gia tăng cạnh tranh trên thị trường giáo dục, áp lực cao về việc tái thiết kế các chương trình đào tạo, và sự tăng trưởng các tiêu chuẩn chất lượng đào tạo để đáp ứng yêu cầu ngày càng cao của nhà tuyển dụng (Moogan, 2011; Oríndaru, 2015; Voropai & cộng sự, 2019; Dollinger & Lodge, 2020; Zarandi & cộng sự, 2022; Pinna & cộng sự, 2023; Pawar, 2024), và sự đảm bảo cho tất cả SV thành công về mặt học thuật (López & cộng sự, 2023).

GDĐH ở VN cũng không ngoại lệ, bên cạnh những thành tựu ghi nhận và hạn chế còn tồn tại, hội nhập quốc tế cũng đang đặt ra những thách thức lớn. Tổng kết thành quả đạt được của GDĐH đến 2024 cho thấy quy mô đào tạo đã được mở rộng, cơ cấu khối ngành thay đổi linh hoạt, thích ứng nhanh và phù hợp với chuyển động xã hội, chất lượng đào tạo SV đã được cải thiện (Nguyễn Minh, 2024). Tuy nhiên, việc đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao chưa đáp ứng được yêu cầu phát triển kinh tế, xã hội trong bối cảnh hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng. Theo đó, một trong những nguyên nhân quan trọng được xác

định là nhiều trường ĐH chưa tiếp cận phương pháp “lấy người học làm trung tâm”, GV vẫn đóng vai trò chủ đạo, SV vẫn rất thụ động và ít sự tương tác giữa GV và SV (Trần Thị Minh Tuyết, 2022). Bên cạnh đó, tại Hội nghị GDĐH ngày 9/8/2024, theo Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo, một trong những thách thức quan trọng mà các trường ĐH đang phải đối mặt là sự cạnh tranh trên phạm vi toàn cầu về vấn đề thu hút người học (Nguyệt Như, 2024). Nếu như năm 2013, cả nước có 214 trường ĐH (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2015), sau 10 năm thực hiện Nghị quyết 29-NQ/TW về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục, VN có 244 trường ĐH (Ngọc Châm, 2024), tăng khoảng 14,2%. Điều này cho thấy việc cung cấp dịch vụ GDĐH tại VN hiện nay cũng đang trở thành lĩnh vực có tính cạnh tranh cao, đòi hỏi các trường ĐH cần có những chiến lược và triết lý hoạt động phù hợp để thu hút người học. Trong đó, việc thu hút SV hệ ĐH chính quy (chiếm gần 84% tổng số SV các hệ của các trường ĐH tại VN) là ưu tiên hàng đầu đối với sự phát triển của các trường ĐH (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2022).

Dịch vụ giáo dục vẫn là lĩnh vực nòng cốt của các trường ĐH, góp phần xây dựng khả năng cạnh tranh (Cavallone & cộng sự, 2022). Trước những thách thức như trên, vấn đề thực sự sâu sắc và nội tại hơn. Đó là sự chuyển trọng tâm sang giáo dục “lấy người học làm trung tâm” của các trường ĐH bằng việc sử dụng chiến lược đồng tạo giá trị (VCC) nhằm đạt được lợi thế cạnh tranh và hướng tới một tương lai bền vững (Judson & Taylor, 2014; Voropai & cộng sự, 2019; Pinna & cộng sự, 2023). Như Díaz-Méndez & Gummesson (2012) đã đề xuất, các trường ĐH cần thay đổi quan điểm từ cách tiếp cận mang lại giá trị – làm điều gì đó “cho” SV – sang cách tiếp cận đồng tạo – làm điều gì đó “với” SV. Cùng cách tiếp cận đó, đối với các trường ĐH tại VN, vấn đề cốt lõi phải được nhận thức sâu sắc là sự thay đổi triết lý GDĐH: “lấy người học làm trung tâm”. Với triết lý này, SV đóng vai trò chủ động, GV chỉ là người hướng dẫn, định hướng và hỗ trợ khi cần thiết và sự tương tác tích cực giữa GV và SV là yêu cầu quan trọng (Trần Thị Minh Tuyết, 2022). Theo đó, các trường ĐH cần cung cấp các cơ hội đồng tạo phù hợp với mong muốn của SV, thu hút và khuyến khích SV vào các quá trình đồng tạo, bao gồm các hoạt động học thuật và ngoài học thuật (Beier & cộng sự, 2022) nhằm tạo ra và tối ưu hóa trải nghiệm giáo dục độc đáo và đáng nhớ cho người học (Fagerstrøm & Ghinea, 2013). Thông qua quá trình VCC, các

nguồn lực của SV như kiến thức, kỹ năng, ý tưởng mới và phản hồi được tích hợp với các nguồn lực của trường ĐH để thúc đẩy các trải nghiệm và hoạt động tăng cường tương tác, trao đổi, và điều này có thể dẫn đến thực tiễn và đổi mới được cải thiện (Dollinger & cộng sự, 2018).

Giáo dục thường được xem là một dịch vụ rất đặc thù, với SV là khách hàng và sự hiện diện của họ là bắt buộc trong suốt quá trình dịch vụ (Saunders, 2014). Đây là một phép ẩn dụ hợp lý và có lợi khi áp dụng chiến lược tiếp thị vào GDĐH. Tuy nhiên, SV học ĐH không phải để mua trải nghiệm mà để khám phá và đồng tạo với trường ĐH (Calma & Dickson-Deane, 2020). Giáo dục với sự tham gia và tương tác tích cực của SV là một điều kiện chính, liên quan đến yêu cầu và mục tiêu khoa học và ít bị ảnh hưởng bởi các yếu tố tâm lý xã hội (Dollinger, 2018). SV phải sử dụng các nguồn lực mà họ sở hữu như kiến thức, kỹ năng, thời gian, kinh nghiệm và tài chính, và cần phải tham gia học tập, chủ động đọc tài liệu, làm việc nhóm, trao đổi và tương tác với GV để tạo ra giá trị trong quá trình học tập. SV không phải là những cá nhân im lặng trong môi trường học tập mà được coi là những đối tác năng động trong học tập hợp tác dựa trên đối thoại, thử nghiệm và học hỏi lẫn nhau với GV (Bovill, 2014). Nói cách khác, vai trò của SV đã thay đổi từ sự tham gia thụ động sang chủ động khi chính họ định hình trải nghiệm học tập và quyết định kết quả. Theo đó, các trường ĐH cần có những thay đổi căn bản, từ chương trình, phương pháp, tài liệu giảng dạy, và đánh giá (Trần Thị Minh Tuyết, 2022). Các tổ chức GDĐH cũng cần cung cấp quyền truy cập bình đẳng vào việc thiết kế và phát triển các đề xuất giá trị GDĐH cho SV. Bên cạnh đó, các trường ĐH không chỉ nên truyền đạt những lợi ích mà còn thông báo đầy đủ về những rủi ro tiềm ẩn của các sản phẩm mà họ đề xuất để giúp SV đưa ra quyết định phù hợp và củng cố niềm tin giữa họ (Prahalad & Ramaswamy, 2004a, 2004b). Về phía GV, họ cần phải sử dụng các nguồn lực như kiến thức, tài liệu, kỹ năng và kinh nghiệm để tham gia vào quá trình đồng tạo cùng với SV.

Một số trường ĐH đang thúc đẩy nhu cầu phát triển các chiến lược tiếp thị độc đáo với sự tập trung nhiều hơn vào SV và cố gắng khuyến khích SV tham gia vào việc tạo ra và cung cấp các trải nghiệm ĐH được cải thiện, trở nên phù hợp và tối ưu hơn để tạo dựng mối quan hệ bền chặt với SV (Fagerstrøm & Ghinea, 2013). SV và trường ĐH được thúc đẩy

bởi các động lực khác nhau để cải thiện trải nghiệm của SV. Trong khi các trường ĐH kỳ vọng tăng nguồn thu (Dollinger & cộng sự, 2018), SV lại mong muốn được tăng cường học tập (Bryson, 2016). Vì vậy, VCC là một trong những cách tiếp cận hữu ích giúp họ hợp tác để hướng tới các mục đích này. Sự hấp dẫn của đồng tạo trong môi trường ĐH, nơi SV tham gia tích cực vào quá trình học tập và có thể hợp tác với trường ĐH còn được giải thích bởi thành tích học tập tốt hơn (Doyle & cộng sự, 2020; Robayo-Pinzon & cộng sự, 2024) và chất lượng dịch vụ được nâng cao (Pinna & cộng sự, 2023). Ngoài ra, với chiến lược đồng tạo, các trường ĐH có thể tiếp tục nghiên cứu phản hồi của SV, đánh giá hiện trạng thực tế, phát hiện những điểm yếu đang diễn ra, lập kế hoạch cho những thách thức trong tương lai (Zwass, 2010). Điều này đã dẫn đến việc sử dụng chiến lược đồng tạo ngày càng tăng trong các can thiệp học tập, thiết kế khóa học và chương trình giảng dạy trong những năm gần đây (Doyle & cộng sự, 2020). Như vậy, sự kết hợp chiến lược quản lý và tiếp thị vào GDDH có thể thúc đẩy các trường ĐH đổi mới vì sự phát triển của SV và nâng cao khả năng cạnh tranh trong thu hút người học.

Quan điểm đồng tạo trên cũng được thể hiện rõ trong Nghị quyết 29-NQ/TW về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục VN với phương châm lấy người học làm trung tâm, phát huy tính chủ động của người học, chú trọng sự hứng thú, cảm xúc và trải nghiệm học tập (Ban chấp hành trung ương, 2013). Chiến lược phát triển giáo dục của VN đến năm 2030 tiếp tục quán triệt các quan điểm về phát triển giáo dục theo tinh thần Nghị quyết số 29-NQ/TW nhằm đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa và hiện đại hóa (Thủ tướng chính phủ, 2024, tr.1). Về đột phá chiến lược trong lĩnh vực phát triển nhân lực, trọng tâm của Chiến lược phát triển kinh tế - xã hội giai đoạn 2021 - 2030 là thực hiện nhanh hơn, quyết liệt hơn việc đổi mới căn bản và toàn diện nền giáo dục; nâng cao chất lượng giáo dục, đào tạo, nhất là GDDH. Vì vậy, có thể thấy, quan điểm đồng tạo trong giáo dục có mối quan hệ chặt chẽ với ưu tiên phát triển GDDH và chiến lược phát triển kinh tế - xã hội của VN trong giai đoạn tới.

Hiện nay, các trường ĐH tại VN cũng đã đẩy mạnh triển khai các hoạt động cụ thể để hiện thực hóa chiến lược đồng tạo, chẳng hạn, tích cực thu thập phản hồi từ SV, khuyến khích SV tham gia vào các sáng kiến để đề xuất những cải tiến phù hợp và mang đến trải

nghiệm học tập tốt nhất. Điển hình, ĐH Kinh tế TP. Hồ Chí Minh đẩy mạnh và nâng chất hoạt động khảo sát ý kiến SV về chất lượng các học phần giảng dạy và mang tính bắt buộc đối với tất cả SV, học viên từ năm 2024 (Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh, 2024). Một trường hợp khác, tại Trường ĐH Fulbright, điểm đặc biệt nhất trong chương trình học là việc SV trở thành người “đồng kiến tạo”, mở rộng và bồi đắp trải nghiệm GDDH đáng giá. SV là trung tâm, họ chính là những người được trao quyền và đóng vai trò làm chủ quá trình học tập, từ các hoạt động học thuật cho đến các hoạt động ngoại khóa. Trong đó, nội dung và phương pháp giảng dạy của trường sẽ không cố định. SV có thể góp ý cho GV những vấn đề cần thiết theo từng buổi học để điều chỉnh lại cho phù hợp. Điều này dẫn đến sự tương tác hai chiều một cách hiệu quả và hướng tới giải quyết các vấn đề thực tiễn (Trường Đại học Fulbright, 2019).

Dù vậy, nhìn chung, SV ở khu vực Châu Á có thể ít phần khởi tham gia thảo luận, tương tác trong học tập và thụ động hơn so với SV ở phương Tây. Do đó, làm thế nào để khuyến khích sự tham gia và tương tác tích cực trong học tập có thể là một thách thức khi nói đến việc giảng dạy ở Châu Á (Aggarwal & cộng sự, 2017), trong đó có VN. Vì những đặc thù này có thể ảnh hưởng đến hoạt động VCC trong học tập, điều quan trọng là phải xác định được các tiền tố cần thiết và những kết quả mang lại của VCC nhằm thu hút sự tham gia tích cực của SV và trường ĐH.

1.1.2 Bối cảnh lý thuyết

Đồng tạo giá trị (VCC) là quá trình hợp tác giữa doanh nghiệp (DN), khách hàng (KH) và các bên hữu quan nhằm tạo ra và duy trì giá trị chung (Prahalad & Ramaswamy, 2004a, 2004b; Vargo & cộng sự, 2008; Williams & Aitken, 2011; Galvagno & Dalli, 2014; Wong & cộng sự, 2016; Arnold, 2017; Hein & cộng sự, 2019; Chatterjee & Nguyen, 2021; Royo-Vela & cộng sự, 2024). VCC nhấn mạnh KH và DN cùng tham gia vào toàn bộ quá trình thiết kế, sản xuất và tiêu dùng để cùng nhau tạo ra giá trị và nâng cao trải nghiệm (Liu & cộng sự, 2024). Điều này hàm ý sự tham gia sâu sắc và khuynh hướng hành động ở cả hai phía DN và KH trong các đối thoại và cùng nhau giải quyết các vấn đề mà cả hai bên cùng quan tâm.

VCC đã trở thành một khái niệm quan trọng trong tiếp thị các dịch vụ và quản lý kinh doanh (Saarijärvi & cộng sự, 2013) và là một thuật ngữ được sử dụng rộng rãi để mô tả sự thay đổi tư duy từ DN xác định giá trị sang một quá trình có sự tham gia nhiều hơn của các bên liên quan, trong đó KH và DN cùng nhau tạo ra giá trị (Ind & Coates, 2013; Galvagno & Dalli, 2014). VCC còn là sự chuyển đổi từ việc KH mua sản phẩm và dịch vụ như một giao dịch sang một phần của trải nghiệm (Prahalad & Ramaswamy, 2000). Sự tham gia nhiều hơn của KH vào quá trình tạo thành giá trị dẫn đến sự hài lòng cao hơn, gia tăng niềm tin và khuyến nghị của KH (Vega-Vazquez, 2013; Oyner & Korelina, 2016; Kaur Sahi & cộng sự, 2017). VCC đã dần phát triển để trở thành một quy trình hiệu quả và được nhiều tổ chức áp dụng nhằm nâng cao hiệu suất, tạo dựng mối quan hệ chặt chẽ với KH (Saha & cộng sự, 2022), và đạt được lợi thế cạnh tranh trong tương lai (Liu & cộng sự, 2024).

Được biết đến và phổ biến rộng rãi vào đầu những năm 2000, kể từ đó, VCC đã trở thành chủ đề thu hút được sự quan tâm trong các tài liệu tiếp thị (Sinkovics & cộng sự, 2018), với số lượng các công bố hàng năm trong các bối cảnh khác nhau ngày càng tăng (Galvagno & Dalli, 2014; Saha & cộng sự, 2022)¹. Các nghiên cứu về VCC đã được thực hiện trong những lĩnh vực dịch vụ cần sự trao đổi và tương tác cao giữa DN và KH như chăm sóc sức khỏe (Greenhalgh & cộng sự, 2016; Nguyen Hau & Thuy, 2016; Hau, 2019; Peng & cộng sự, 2022; Wu & cộng sự, 2024), du lịch và khách sạn (Mathis & cộng sự, 2016; Chen & cộng sự, 2017; Mohammadi & cộng sự, 2021; Gu & Zhu, 2023; Uslu & Tosun, 2024), dịch vụ công (Kokkinakos & cộng sự, 2012; Anderson & cộng sự, 2013; Saha & Goyal, 2021; Fernando & cộng sự, 2024), GDĐH (Nguyen & cộng sự, 2021; Wang & cộng sự, 2022; Pinna & cộng sự, 2023; Ghorbanzadeh & Sharbatian, 2024).

Trong GDĐH, VCC được xem là một quá trình trong đó các nguồn lực của SV được tích hợp với các nguồn lực của trường ĐH để tạo điều kiện thuận lợi cho một loạt các hoạt động và trải nghiệm khuyến khích trao đổi và tương tác, từ đó tạo ra giá trị cho cả SV và trường ĐH, thúc đẩy cải thiện thực hành và đổi mới và có thể nâng cao khả năng của SV

¹Tính đến năm 2024, kết quả tìm kiếm của tác giả từ cơ sở dữ liệu Scopus với từ khoá “value co-creation” cho thấy số lượng công bố tăng nhanh trong giai đoạn 2004 – 2024. Giai đoạn 2004 – 2006 (3 bài), giai đoạn 2007 – 2009 (59 bài), giai đoạn 2010 – 2012 (218 bài), giai đoạn 2013 – 2015 (467 bài), giai đoạn 2016 – 2018 (811 bài), giai đoạn 2019 – 2021 (1161 bài), giai đoạn 2022 - 2024 (1473 bài).

trong việc đảm nhận vai trò tích cực trong quá trình giáo dục của họ (Dollinger & cộng sự, 2018). VCC cũng đã dần thu hút được sự quan tâm đáng kể trong thực tiễn và nghiên cứu lĩnh vực GDĐH trong thập kỷ qua (Zarandi & cộng sự, 2024). Mặc dù vậy, so với các lĩnh vực nghiên cứu khác, sự phát triển lý thuyết và mô hình VCC trong lĩnh vực GDĐH vẫn còn ở giai đoạn đầu (Goi & cộng sự, 2022). Hơn nữa, mặc dù đã có sự quan tâm ngày càng tăng của khái niệm VCC đối với các nền kinh tế mới nổi, vẫn cần nhiều bằng chứng khoa học về tác động của việc VCC đối với SV, nơi SV thường có kỹ năng học tập thấp hơn (de Azambuja & cộng sự, 2021). Do đó, các học giả kêu gọi tiếp tục nỗ lực nghiên cứu để hiểu rõ hơn về vấn đề VCC trong GDĐH (Smørvik & Vespestad, 2020; Goi & cộng sự, 2022; Zarandi & cộng sự, 2022).

Kết quả tổng kết lý thuyết bằng phương pháp trắc lượng thư mục và đánh giá tài liệu có hệ thống của các học giả về VCC trong GDĐH (Zarandi & cộng sự, 2024; Zarandi & cộng sự, 2022; Cruz & cộng sự, 2022; Magni & cộng sự, 2020; Maria & cộng sự, 2015) cho thấy có sáu nhóm chủ đề được nghiên cứu chính: (1) Áp dụng VCC trong GDĐH theo quan điểm quản lý; (2) Rào cản và tiền tố của VCC; (3) Tác động và lợi ích của VCC; (4) Cách công nghệ có thể thu hút SV tham gia VCC; (5) Các vai trò đồng tạo của SV (đồng tạo giá trị, người cộng tác, đối tác, đồng sản xuất, người tham gia); (6) Các chiến lược đồng tạo (cung cấp môn học tự chọn, cung cấp dịch vụ cộng đồng, trò chơi, chia sẻ/tương tác trải nghiệm thông qua trang web của trường ĐH và các nền tảng trực tuyến, học tập tích hợp công việc và thiết kế chương trình giáo dục).

Trong đó, đối với nhóm chủ đề nghiên cứu về tiền tố và lợi ích của VCC, các học giả đã đề xuất các trọng tâm cho nghiên cứu tương lai: (1) Phân tích chuyên sâu bằng các kỹ thuật định lượng để điều tra các tiền tố và những lợi ích nhận thức đối với SV và trường ĐH từ VCC (Magni & cộng sự, 2020; Zarandi & cộng sự, 2022; Zarandi & cộng sự, 2024); (2) Điều tra các yếu tố điều tiết có thể tác động đến việc tham gia đồng tạo của SV trong trải nghiệm GDĐH (Zarandi & cộng sự, 2022; Zarandi & cộng sự, 2024); (3) Khám phá nguồn lực của các bên hữu quan và sự tham gia của họ trong việc tích hợp chúng để VCC dựa trên lý thuyết trọng dịch vụ (SDL) vì nó cho phép hội tụ nhiều hơn giữa các mục tiêu tiếp thị và học tập hiệu quả (Cruz & cộng sự, 2022). (4) Tìm hiểu các yếu tố liên quan đến GV và nhân

viên trường ĐH để thúc đẩy VCC của SV hoặc với các bên liên quan khác (Cruz & cộng sự, 2022).

1.1.3 Khoảng trống nghiên cứu

Kết quả đánh giá tài liệu có hệ thống của tác giả (Chương 2) cho thấy tồn tại một số khoảng trống mà luận án sẽ lấp đầy về chủ đề tiền tố và lợi ích của VCC, bao gồm:

Thứ nhất, về phương diện tiền tố, theo SDL (Vargo & Lusch, 2004), để VCC xảy ra, các tác nhân tham gia phải tương tác và tích hợp nguồn lực, bao gồm nguồn lực tương tác và nguồn lực tĩnh (Arnould & cộng sự, 2006). Trong đó, nguồn lực tương tác nhìn chung là vô hình và được hình thành từ kiến thức và kỹ năng, gồm nguồn lực văn hóa, nguồn lực vật lý (sự tự tin vào năng lực bản thân) và nguồn lực xã hội (Arnould & cộng sự, 2006; Baron & Warnaby, 2011). Cấu hình nguồn lực tương tác ảnh hưởng đến cách KH triển khai nguồn lực tĩnh của họ cũng như cách họ sử dụng nguồn lực tĩnh và nguồn lực tương tác của DN (Vargo & Lusch, 2004). Trong lĩnh vực GDDH, VCC cũng yêu cầu sự tích hợp các nguồn lực tĩnh và tương tác giữa các bên hữu quan (Iyanna, 2016; Leem, 2021). Tuy vậy, với SV là KH (Saunders, 2014) và vai trò quan trọng của nguồn lực tương tác, rất ít nghiên cứu xem xét nguồn lực tương tác của SV trong mô hình đồng tạo của các trường ĐH (Goi & cộng sự, 2022). Vì thế, các nguồn lực tương tác của SV được khuyến nghị tiếp tục nghiên cứu thêm (Dollinger & Lodge, 2020; Nunes & cộng sự, 2021; Tari Kasnakoğlu & Mercan, 2022; Cruz & cộng sự, 2022). Theo đó, một số nghiên cứu đã điều tra và xác nhận tác động trực tiếp của các nguồn lực tương tác của SV (sự tự tin vào năng lực bản thân và nguồn lực văn hóa) đến VCC (Monavvarifard & cộng sự, 2019a, 2019b; Tari Kasnakoğlu & Mercan, 2022; Goi & cộng sự, 2022). Trong khi mức độ VCC trong quá trình học tập có thể khác nhau do những hỗ trợ dành cho SV (Maxwell Stuart & cộng sự, 2018), việc kiểm chứng ảnh hưởng của nguồn lực xã hội của SV (sự hỗ trợ về thông tin và cảm xúc từ các kết nối trong các mạng lưới xã hội liên kết và bắc cầu) dựa trên định nghĩa của Arnould & cộng sự (2006) và Putnam (2000) đến VCC để nắm bắt chi tiết các hàm ý quan trọng vẫn chưa được nghiên cứu. Bên cạnh đó, theo SDL, các nguồn lực đầu vào của các tác nhân tham gia sẽ tích hợp để VCC diễn ra (Vargo & Lusch, 2004). Nói cách khác, các nguồn lực tương tác của SV không chỉ tác động riêng lẻ mà tích hợp cùng nhau để VCC. Theo đó, nguồn lực xã

hội của SV có thể góp phần nâng cao sự tự tin vào năng lực bản thân (Niu, 2010) và nguồn lực văn hóa của họ (Hobfoll & cộng sự, 2018) và ảnh hưởng đến VCC. Tuy nhiên, các tác động gián tiếp này vẫn chưa được khám phá. Vì vậy, luận án sẽ lấp đầy các khe hở nghiên cứu này bằng cách kết hợp SDL và lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân để kiểm chứng tác động trực tiếp và gián tiếp của nguồn lực xã hội của SV (sự hỗ trợ về thông tin và cảm xúc từ các kết nối trong các mạng lưới xã hội liên kết và bắc cầu) đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân của SV. Điều này là cần thiết để cung cấp các minh chứng thực nghiệm giúp các trường ĐH và SV tận dụng các nguồn lực tương tác đa dạng của SV nhằm thúc đẩy và tham gia tích cực vào các hoạt động VCC.

Thứ hai, mặc dù các yếu tố điều tiết ảnh hưởng đến việc tham gia đồng tạo của SV trong trải nghiệm GDDH đã được khuyến nghị (Zarandi & cộng sự, 2022; Zarandi & cộng sự, 2024), các nghiên cứu thực nghiệm về sự điều tiết của động lực nội tại trong mô hình đồng tạo vẫn còn hạn chế. Những cá nhân có động lực nội tại sẽ thể hiện sự quan tâm, phấn khích và tự tin hơn, được biểu hiện bằng hiệu suất, sự bền bỉ và sáng tạo được nâng cao trong việc thực hiện hành vi (Deci & Ryan, 2000). Động lực cũng là nhân tố quan trọng để xác định hướng, cường độ và sự bền bỉ mà các cá nhân tận dụng kiến thức và kỹ năng của họ (Locke & Latham, 2004). Trong bối cảnh GDDH, SV cũng cần phải có động lực nội tại để tham gia tích cực hơn vào các hoạt động học tập (Hasan & Rahman, 2016). Khi có động lực nội tại, SV được thúc đẩy bởi sự tò mò, sự thích thú, sự hài lòng tìm kiếm kiến thức mới, khám phá sâu hơn các vấn đề từ quá trình học tập. Vì vậy, họ sẽ kiên trì, bền bỉ, tự tin hơn trong việc sử dụng kiến thức và kỹ năng mà họ sở hữu (nguồn lực tương tác) và hiệu suất sử dụng các nguồn lực này tốt hơn để tích cực tương tác với GV, chia sẻ các vấn đề học tập của cá nhân, tham gia chủ động và nhiệt tình trong các hoạt động của lớp học. Nói cách khác, khi SV sẵn sàng và có khả năng đầu tư nguồn lực tương tác của mình, VCC sẽ được diễn ra, và hiệu ứng này được nhân lên khi SV có động lực nội tại. Do đó, dưới lăng kính của lý thuyết tự quyết, luận án sẽ điều tra vai trò điều tiết tích cực của động lực nội tại lên sự ảnh hưởng của các nguồn lực tương tác của SV (nguồn lực xã hội, nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân) đến VCC.

Thứ ba, cũng theo SDL (Vargo & Lusch, 2004), khi tương tác, KH cần phải sử dụng nguồn lực của mình và tích hợp với nguồn lực của DN. Các DN phải cung cấp cho KH (giáo dục KH) những kiến thức, thông tin và kỹ năng (nguồn lực) cần thiết để sử dụng sản phẩm. Giáo dục KH là một bước thiết yếu trong việc cải thiện, thu hút và tăng cường sự tham gia của KH (Hollebeek & cộng sự, 2019; Peng & Li, 2021). Tài liệu về GDDH cho rằng SV là “khách hàng” và GV là “nhà cung cấp dịch vụ” (Redding, 2005; Mark, 2013) như là hệ quả tự nhiên của việc coi trọng tiếp thị trong GDDH (Cuthbert, 2010). Trong khi khía cạnh liên quan đến GV để thúc đẩy SV tham gia, tương tác trong VCC là hướng nghiên cứu tiềm năng (Cruz & cộng sự, 2022), vẫn còn thiếu vắng các khám phá về mối quan hệ giữa giáo dục SV (được thực hiện bởi GV) và VCC. Thêm vào đó, trong quá trình tương tác cùng nhau, DN có thể tác động để nâng cao nguồn lực văn hóa cho KH (Grönroos & Voima, 2013). Thông qua giáo dục KH, các DN cung cấp cho họ những năng lực và khả năng cần thiết để đồng sản xuất một dịch vụ (Burton, 2002; Eisingerich & Bell, 2006). Nói cách khác, nhờ sự giáo dục của GV, nguồn lực văn hóa của SV sẽ được nâng cao và từ đó có thể đóng góp tích cực vào việc VCC cùng với GV. Ngoài ra, giáo dục KH cũng đã được kiểm chứng có tác động trực tiếp đến niềm tin của KH đối với thương hiệu (Eisingerich & Bell, 2008a, 2008b; Yin & Yang, 2009; Suh, 2015). Mức độ giáo dục KH càng cao đối với một chủ đề, sản phẩm hoặc vấn đề cụ thể được quan tâm cũng giúp KH càng tự tin vào năng lực bản thân. Trong khi đó, niềm tin vào nhà cung cấp và sự tự tin vào năng lực bản thân cũng ảnh hưởng đến hành vi của cá nhân (Morgan & Hunt, 1994; Bandura, 1997) hay sự tham gia tương tác để VCC. Vì vậy, khi SV được GV giáo dục về những thông tin cần thiết liên quan đến học tập sẽ giúp họ thêm sự tự tin vào năng lực bản thân và củng cố niềm tin vào GV, và sẽ định hình sự sẵn sàng thử nghiệm và tương tác với GV. Theo đó, nghiên cứu kết hợp SDL, lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân và lý thuyết cam kết - niềm tin để khám phá liệu giáo dục SV có thể ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và niềm tin vào GV nhằm đề xuất các hàm ý quản trị phù hợp.

Thứ tư, xét về khía cạnh hậu tố, theo SDL, VCC có lợi vì lợi ích của tất cả các bên tham gia (Vargo & Lusch, 2004; Vargo & cộng sự, 2008). Trong GDDH, VCC cũng mang

đến lợi ích cho cả người học và các trường ĐH (Dollinger & cộng sự, 2018; Könings & cộng sự, 2021). Nhận dạng SV - trường ĐH (Student - University identification) là nhận thức của SV về sự gắn bó hoặc đồng nhất với trường ĐH sau khi họ tương tác trực tiếp (Wilkins & cộng sự, 2016). Nếu sự đồng nhất mạnh mẽ, SV sẽ coi những thành công và thất bại của tổ chức như của chính họ (Schlesinger & cộng sự, 2015). Mức độ nhận dạng SV - trường ĐH cao hơn có liên quan đến nhiều lợi ích, như thúc đẩy ý định hành động tích cực (Balaji & cộng sự, 2016), tăng cường sự tham gia của SV trong tương lai đối với các hoạt động của trường ĐH, chia sẻ và truyền miệng tích cực về trường ĐH (Pinna & cộng sự, 2018). Tuy vậy, nhận dạng SV - trường ĐH - một lợi ích quan trọng của VCC đối với các tổ chức GDĐH vẫn chưa được kiểm chứng theo đề xuất của Duque (2014) và Dollinger & cộng sự (2018). Do đó, luận án sẽ lấp đầy khoảng trống nghiên cứu này bằng cách điều tra tác động của VCC đến nhận dạng SV - trường ĐH.

Thứ năm, cũng theo SDL (Vargo & Lusch, 2004; Vargo & cộng sự, 2008), SV tham gia VCC sẽ nhận được nhiều lợi ích tích cực. Các trường ĐH thực sự được coi là có trách nhiệm đối với các trải nghiệm giáo dục mà họ cung cấp (Agarwal & cộng sự, 2020). Điều này ngụ ý rằng SV phải được trang bị những kiến thức và kỹ năng cần thiết trong lực lượng lao động (Ratten, 2020). Nói cách khác, việc SV tiếp thu các kiến thức và rèn luyện các kỹ năng (kết quả học tập nhận thức) được xác định là mục tiêu chính của quá trình học tập ĐH (Duque, 2014). Vì vậy, kết quả học tập nhận thức của SV đã thu hút các học giả nghiên cứu và xác nhận thực nghiệm như là hậu tố của VCC (Duque, 2014; Yang & cộng sự, 2016; Torkzadeh & cộng sự, 2020; Wang & cộng sự, 2022). Tuy nhiên, theo Duque (2014), mối quan hệ giữa VCC và kết quả học tập nhận thức có thể được tăng cường hơn nữa bởi cam kết bản thân của SV đối với việc học tập. Trong đó, cam kết bản thân (personal commitment) là sự cống hiến cá nhân mạnh mẽ cho quyết định thực hiện một đường hướng hành động nhằm đạt được mục tiêu (Johnson, 1973), và sự đóng góp của SV vào quá trình học tập cũng đòi hỏi sự cam kết (Wilkins & cộng sự, 2016). Để giải quyết khoảng trống nghiên cứu này, luận án khám phá cơ chế điều tiết của cam kết bản thân của SV lên mối quan hệ giữa VCC và kết quả học tập nhận thức.

Từ bối cảnh thực tiễn và lý thuyết nêu trên, tác giả nghiên cứu đề tài “Đồng tạo giá trị trong giáo dục đại học: Nghiên cứu thực nghiệm tại Việt Nam”.

1.2 Mục tiêu nghiên cứu và câu hỏi nghiên cứu

1.2.1 Mục tiêu nghiên cứu tổng quát

Nghiên cứu điều tra cơ chế tác động của nguồn lực xã hội của SV và giáo dục SV đến việc VCC của SV nhằm nâng cao kết quả học tập nhận thức và hình thành nhận dạng SV - trường ĐH. Các kết quả nghiên cứu được kỳ vọng góp phần mở rộng cơ sở lý thuyết về VCC trong GDĐH và mang lại các hàm ý thực tiễn hữu ích.

1.2.2 Mục tiêu nghiên cứu cụ thể

- Kiểm định ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp của nguồn lực xã hội của SV đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân của SV
- Kiểm chứng vai trò điều tiết của động lực nội tại của SV lên mối quan hệ giữa nguồn lực văn hóa, nguồn lực xã hội và sự tự tin vào năng lực bản thân của SV với VCC
- Kiểm định tác động trực tiếp và gián tiếp của giáo dục SV đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và niềm tin vào GV
- Kiểm chứng ảnh hưởng của VCC của SV đến nhận dạng SV - trường ĐH
- Kiểm định tác động điều tiết của cam kết bản thân của SV lên mối quan hệ giữa kết quả học tập nhận thức và VCC
- Đề xuất những hàm ý thực tiễn cho các nhà lãnh đạo của trường ĐH, GV và SV trong việc thúc đẩy và tham gia VCC.

1.2.3 Câu hỏi nghiên cứu

- Có tồn tại ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp thông qua nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân của nguồn lực xã hội của SV đến VCC hay không?
- Liệu động lực nội tại của SV có điều tiết mối quan hệ giữa nguồn lực văn hóa, nguồn lực xã hội và sự tự tin vào năng lực bản thân của SV với VCC?

- Giáo dục SV có ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và niềm tin vào GV?
- VCC của SV có ảnh hưởng đến nhận dạng SV - trường ĐH hay không?
- Cam kết bản thân của SV có điều tiết mối quan hệ giữa VCC và kết quả học tập nhận thức?
- Những hàm ý thực tiễn nào có thể rút ra đối với các nhà quản lý trường ĐH, GV và SV trong việc thúc đẩy và tham gia VCC?

1.3 Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

1.3.1 Đối tượng nghiên cứu

Các mối quan hệ trực tiếp, gián tiếp và điều tiết tồn tại trong các yếu tố, gồm nguồn lực tương tác của SV (nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân và nguồn lực xã hội), giáo dục SV, niềm tin vào GV, động lực nội tại, đồng tạo giá trị (VCC), nhận dạng SV - trường ĐH, kết quả học tập nhận thức và cam kết bản thân của SV.

1.3.2 Phạm vi nghiên cứu

- . Không gian nghiên cứu: các trường ĐH công lập và ngoài công lập trọng điểm tại TP.HCM (dựa vào xếp hạng các trường ĐH tại VN của Webometrics năm 2024)
- . Đối tượng khảo sát: SV hệ ĐH chính quy đang theo học năm học thứ hai, thứ ba và thứ tư ngành kinh doanh và quản lý
- . Thời gian khảo sát từ 8/2023 - 8/2024.

1.4 Phương pháp nghiên cứu

Luận án kết hợp phương pháp định tính và phương pháp định lượng để trả lời các câu hỏi nghiên cứu.

- . Về phương pháp định tính, luận án sử dụng phương pháp đánh giá tài liệu có hệ thống để xác định khoảng trống nghiên cứu và xây dựng mô hình lý thuyết, và thảo luận nhóm để điều chỉnh thang đo nghiên cứu.
- . Về phương pháp định lượng, giai đoạn đầu luận án thực hiện nghiên cứu định lượng sơ bộ với mẫu 230 SV để đánh giá độ tin cậy của các thang đo. Sau đó, nghiên cứu định lượng chính thức được thực hiện để kiểm định các giả thuyết

nghiên cứu với mẫu gồm 737 SV được thu thập bằng hình thức khảo sát kết hợp trực tiếp và trực tuyến.

Trong phân tích định lượng, thống kê mô tả được sử dụng để phân tích mẫu nghiên cứu và thống kê suy diễn với phương pháp PLS-SEM dùng để kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu.

Phần mềm SPSS 20 và SmartPLS4 v.4.1.0.3 được sử dụng trong đánh giá độ tin cậy của thang đo, mô hình đo lường và mô hình cấu trúc.

Chi tiết phương pháp nghiên cứu của luận án được trình bày trong Chương 3.

1.5 Đóng góp mới của luận án

1.5.1 Phương diện lý thuyết

Nghiên cứu kỳ vọng làm sáng tỏ, mang lại những hiểu biết quan trọng về bản chất của các mối quan hệ trực tiếp, gián tiếp và điều tiết mới trong mô hình VCC trong lĩnh vực GDĐH để bổ sung vào lý thuyết hiện có. Các đóng góp mới của luận án bao gồm:

Đầu tiên, luận án đã xác nhận tác động trực tiếp và gián tiếp tích cực của nguồn lực xã hội của SV (sự hỗ trợ về thông tin và cảm xúc từ mạng lưới xã hội liên kết và bắc cầu) đến VCC thông qua sự tự tin vào năng lực bản thân và nguồn lực văn hóa của SV dựa trên SDL. Điều này nhấn mạnh lợi ích có được từ việc tham gia vào mạng lưới xã hội của người học để thúc đẩy VCC trong học tập mà các nghiên cứu trước chưa xem xét. Ngoài ra tồn tại cơ chế tương tác nội bộ giữa các nguồn lực tương tác của SV để ảnh hưởng đến VCC và cũng ít được xem xét ở các nghiên cứu trước.

Thứ hai, luận án cung cấp minh chứng về mối quan hệ mới là sự điều tiết tích cực của động lực nội tại của SV lên mối quan hệ giữa nguồn lực văn hóa, nguồn lực xã hội với VCC. Các nghiên cứu về VCC đã nhấn mạnh vai trò trực tiếp của động lực nội tại của SV kích hoạt đồng tạo. Tuy vậy, vai trò điều tiết của động lực nội tại trong mối quan hệ giữa các nguồn lực tương tác của SV và VCC đã được kiểm chứng trong luận án này.

Thứ ba, luận án xác nhận tác động trực tiếp của giáo dục SV (khía cạnh thuộc về GV và ít được điều tra ở các nghiên cứu trước) đến VCC của SV. Bên cạnh đó, trong khi các nghiên cứu trước chỉ xem xét sự tác động trực tiếp của nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào

năng lực bản thân của SV và niềm tin vào GV đối với VCC, nghiên cứu này đã khám phá cơ chế trung gian để cung cấp sự hiểu biết toàn diện hơn về bản chất của các mối quan hệ.

Thứ tư, luận án xác nhận mối quan hệ tích cực giữa VCC và nhận dạng SV - trường ĐH. Mối quan hệ này chỉ được đề xuất trước đó và nghiên cứu này đã cung cấp minh chứng thực nghiệm về sự tương tác và làm việc cùng nhau giữa SV và GV để cùng hướng đến giá trị chung sẽ tạo dựng sự kết nối với trường ĐH.

Thứ năm, luận án xác thực cơ chế ảnh hưởng mới là sự điều tiết của cam kết bản thân của SV lên mối quan hệ giữa VCC và kết quả học tập nhận thức. Nhiều học giả trước đây đã tìm thấy mối quan hệ trực tiếp của VCC và kết quả học tập nhận thức của SV. Tuy nhiên, mối quan hệ này sẽ thay đổi về mức độ khi có sự hiện diện của cam kết bản thân của người học đối với việc học tập như kết quả thu được từ nghiên cứu này.

Thứ sáu, luận án đóng góp vào sự phát triển lý thuyết và mô hình VCC trong lĩnh vực GDDH khi vẫn còn đang ở giai đoạn đầu. Hơn nữa, luận án đã phát triển và kiểm định mô hình VCC trong bối cảnh GDDH của VN - nền kinh tế đang phát triển nơi các nghiên cứu về chủ đề VCC và các yếu tố tác động như nguồn lực tương tác của SV vẫn còn khan hiếm. Bên cạnh đó, luận án cũng đã kết hợp nhiều lý thuyết khác nhau để giải thích các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu (SDL, lý thuyết tự quyết, lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân, và lý thuyết cam kết – niềm tin). Điều này cho phép giải thích các cơ chế tác động tốt hơn, mang lại những hiểu biết toàn diện hơn, và làm phong phú thêm các tài liệu về VCC (Saha & cộng sự, 2022).

Cuối cùng, so với các mô hình hiện có đã xem xét cả ba nguồn lực tương tác của SV dưới một khái niệm tổng hợp, luận án làm rõ vai trò tác động của từng nguồn lực tương tác của SV và sự tác động trong nội bộ ba nguồn lực tương tác này đến VCC của họ để nắm bắt chi tiết các hàm ý quan trọng. Luận án cũng đã tích hợp thêm các yếu tố thuộc về trường ĐH như giáo dục SV để nâng cao nguồn lực tương tác cho SV và thúc đẩy họ tham gia VCC. Vì vậy, khả năng giải thích của mô hình tốt hơn so với các nghiên cứu trước.

1.5.2 Phương diện thực tiễn

Với sự cạnh tranh trong lĩnh vực GDDH và nhu cầu tự tạo sự khác biệt của các trường ĐH, VCC được đánh giá là một chiến lược quan trọng.

Nghiên cứu kỳ vọng cung cấp công cụ đánh giá mức độ VCC giữa SV và GV trong môi trường học tập cho các trường ĐH. Trong đó, các trường ĐH có được những thông tin hữu ích về các dạng nguồn lực tương tác cụ thể nào của SV là quan trọng đối với việc VCC; sự điều tiết của động lực nội tại lên mối quan hệ giữa các loại nguồn lực tương tác của SV và VCC; vai trò của giáo dục SV và niềm tin vào GV để thúc đẩy SV tham gia VCC cũng như các lợi ích mà SV và trường ĐH nhận được.

Từ đó, các trường ĐH có được những minh chứng thuyết phục trong các quyết định liên quan đến việc lựa chọn triết lý hoạt động phù hợp như VCC và triển khai các giải pháp nhằm tăng cường giáo dục SV, nâng cao nguồn lực tương tác của SV, cải thiện niềm tin của SV vào GV, thiết kế chương trình đào tạo và các học phần mang lại trải nghiệm có sự thử thách, khai thác sở thích của người học và hướng đến mục tiêu hiểu biết thành thạo để cho phép SV sử dụng tất cả các nguồn lực tương tác một cách hiệu quả nhằm tăng cường sự tham gia vào các hoạt động VCC. Những nhà quản lý GDDH nên ban hành và điều chỉnh các chính sách đảm bảo rằng SV tham gia tích cực vào quá trình ra quyết định có ảnh hưởng đến trải nghiệm học tập của họ.

Nghiên cứu giúp SV ý thức rõ hơn về vai trò và trách nhiệm của họ với giá trị giáo dục tạo ra trong quá trình học bằng cách tham gia tích cực với GV đối với các hoạt động trong học tập. Các phát hiện cũng được kỳ vọng giải thích cho SV các thành phần nào của nguồn lực tương tác mà họ cần nâng cao và sử dụng để tham gia VCC một cách chủ động. SV cũng cần có sự cam kết bản thân đối với việc học tập nếu muốn nhận được kết quả học tập tốt hơn.

1.6 Kết cấu của luận án

- Chương 1: Tổng quan nghiên cứu
- Chương 2: Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu
- Chương 3: Thiết kế nghiên cứu
- Chương 4: Kết quả nghiên cứu và thảo luận
- Chương 5: Kết luận và hàm ý nghiên cứu

Tóm tắt chương 1

Chương 1 đã trình bày bối cảnh thực tiễn và bối cảnh lý thuyết để nhấn mạnh sự cần thiết của vấn đề nghiên cứu về các tiền tố và hậu tố của VCC trong GDĐH và các cơ chế tác động điều tiết và trung gian được rút ra từ các khoảng trống nghiên cứu. Dựa trên các lập luận này, nghiên cứu đã xác định sáu mục tiêu nghiên cứu cụ thể và tương ứng với sáu câu hỏi nghiên cứu. Đối tượng nghiên cứu và phạm vi nghiên cứu cũng được trình bày, theo sau là phương pháp nghiên cứu. Chương này cũng diễn giải những đóng góp mới của luận án về phương diện lý thuyết và thực tiễn, và mô tả kết cấu của luận án bao gồm năm chương.

CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU

Giới thiệu chương 2

Chương 2 thực hiện đánh giá các tài liệu nghiên cứu một cách hệ thống để rút ra những hiểu biết quan trọng về VCC trong GDĐH. Qua đó, chương này cung cấp những hàm ý về bản chất của VCC trong GDĐH và xác định khoảng trống nghiên cứu. Chương này cũng trình bày các lý thuyết nền được sử dụng để lập luận các giả thuyết nghiên cứu. Các khái niệm nghiên cứu cũng được luận giải khi vận dụng trong bối cảnh nghiên cứu của luận án. Từ đó, các giả thuyết được xây dựng và mô hình nghiên cứu được đề xuất. Về kết cấu, chương 2 gồm: (1) VCC trong tài liệu tiếp thị và GDĐH; (2) Lược khảo các nghiên cứu về VCC trong GDĐH; (3) Lý thuyết nền; (4) Các khái niệm nghiên cứu; (5) Giả thuyết nghiên cứu; và (6) Mô hình nghiên cứu.

2.1 Đồng tạo giá trị trong tài liệu tiếp thị và giáo dục đại học

Đồng tạo giá trị (VCC) được coi là tương lai của đổi mới sản phẩm và dịch vụ (Prahalad & Ramaswamy, 2000) và là một khái niệm rộng bao gồm nhiều cách tiếp cận khác nhau (Jamouli & cộng sự, 2020). Dưới lăng kính của SDL (Vargo & Lusch, 2004), VCC là quá trình tương tác và tích hợp các loại nguồn lực của KH và các bên hữu quan trong những hoàn cảnh nhất định, có lợi vì lợi ích của tất cả các bên. Williams & Aitken (2011) coi việc VCC là một quá trình có đi có lại, trong đó giá trị được chuyển giao khi tất cả các bên liên quan nhận ra vai trò của họ trong quá trình và hoàn thành trách nhiệm của mình. VCC là một quá trình chung, cộng tác và đồng thời tạo ra giá trị cho các bên hữu quan (Galvagno & Dalli, 2014). Nó cũng có thể được hiểu là sự đổi mới chung về giá trị và/hoặc trải nghiệm đặc biệt thông qua sự tham gia của KH và các đối tượng hữu quan (Thatcher & cộng sự, 2016). Sự tham gia của KH vào các giai đoạn sản xuất và sử dụng khác nhau thông qua các nguồn lực tương tác như kiến thức, kỹ năng và nỗ lực là VCC (Sugathan & cộng sự, 2017). Tương tự vậy, Ramírez-Montoya & García-Peñalvo (2018) đã giải thích, VCC là sự tích hợp kiến thức, thông tin và các kỹ năng và thúc đẩy sự tham gia của nhiều tác nhân để tạo ra giá trị. Mặc dù có sự khác nhau trong cách định nghĩa, điểm

chung của VCC là một quá trình hợp tác giữa DN, KH và các bên hữu quan trong hệ sinh thái dịch vụ với sự tích hợp nguồn lực để tạo ra giá trị cho các tác nhân tham gia.

Bất kể ngành nào, việc thu hút người dùng cuối vào quá trình thiết kế sản phẩm và dịch vụ được đánh giá là quan trọng đối với sự thành công của các sáng kiến và thường được coi là một phương tiện để gia tăng lợi thế cạnh tranh (Mijač & cộng sự, 2023). Các nhà nghiên cứu đã kiểm tra lại các triết lý kinh doanh và phương pháp tạo ra giá trị, và nhận thấy rằng KH không chỉ là người sử dụng sản phẩm, lực lượng then chốt thúc đẩy đổi mới mà còn là cơ sở quan trọng để các DN đạt được lợi thế cạnh tranh bền vững (Fan & Luo, 2020).

VCC thậm chí có thể vận dụng trong bối cảnh GDĐH để thể hiện mối quan hệ hợp tác và xây dựng giữa cơ sở GDĐH và SV (Díaz-Méndez & Gummesson, 2012; Fagerström & Ghinea, 2013; Judson & Taylor, 2014; Elsharnouby, 2015; Díaz-Méndez & cộng sự, 2019; Pinna & cộng sự, 2023). VCC mô tả vai trò của SV tham gia tích cực vào quá trình giáo dục thông qua việc tích hợp các nguồn lực của họ với các nguồn lực do các tác nhân khác nhau trong hệ sinh thái của trường ĐH cung cấp (Díaz-Méndez & cộng sự, 2019). Judson & Taylor (2014), Voropai & cộng sự (2019) và Pinna & cộng sự (2023) kêu gọi áp dụng chiến lược tiếp thị mới trong các trường ĐH đó là tập trung vào việc VCC dài hạn. Trong đó, giá trị được đồng tạo thông qua nỗ lực chung của một số bên như trường ĐH, GV, nhân viên hành chính, SV, cơ quan chính phủ và các bên hữu quan khác, và được xác định chủ yếu từ quan điểm của người thụ hưởng như SV (Seligman, 2012; Díaz - Ménde & Gummesson, 2012). Thực tế cho thấy, ngày nay các trường ĐH đã sử dụng chiến lược đồng tạo trong hoạt động đào tạo với sự chuyển dịch từ quan điểm lấy GV làm trung tâm sang học tập chủ động với sự tích cực tham gia của SV và lấy SV làm trung tâm hơn trong GDĐH (Koponen, 2019; Kardes, 2020). Thông qua cách tiếp cận đồng tạo, khi biết được nhu cầu của SV sẽ cho phép trường ĐH cung cấp trải nghiệm học tập có giá trị (Schlesinger & cộng sự, 2017).

2.2 Lược khảo các nghiên cứu về đồng tạo giá trị trong giáo dục đại học

2.2.1 Giới thiệu phương pháp đánh giá tài liệu có hệ thống

Đánh giá tài liệu có hệ thống (Systematic literature review) là quá trình tổng hợp tài liệu một cách hệ thống và minh bạch, và ngày càng được sử dụng để tổng hợp các tài liệu hiện có, xác định khe hở lý thuyết, và đề xuất hướng nghiên cứu tiềm năng về phương

pháp nghiên cứu, lý thuyết nền, các biến liên quan và bối cảnh nghiên cứu đối với một chủ đề nhất định (Tranfield & cộng sự, 2003; Paul & Criado, 2020). Nói cách khác, phương pháp này nhằm thiết lập ranh giới của nghiên cứu hiện tại, xác định những vấn đề cần xem xét tiếp theo để các học giả phát triển các mô hình thực nghiệm phức tạp hơn với sự tích hợp các cách tiếp cận lý thuyết khác nhau để làm phong phú tài liệu. Vì vậy, một vài nỗ lực học thuật đã được thực hiện để tổng hợp các tài liệu nghiên cứu về VCC: trong bối cảnh chung (Galvagno & Dalli, 2014; Agrawal & Rahman, 2015; França & Ferreira, 2016; Fernandes & cộng sự, 2016; Saha & cộng sự, 2020; Saha & cộng sự, 2022; Ajmal & cộng sự, 2024; Jain & cộng sự, 2024), trong các ngành dịch vụ cụ thể như du lịch và khách sạn (Mohammadi & cộng sự, 2021; Carvalho & Alves, 2023; Ribeiro & cộng sự, 2023; John & Supramaniam, 2024), ngành chăm sóc sức khỏe (Rezaeiaghdam & cộng sự, 2018; Peng & cộng sự, 2022; Wu & cộng sự, 2024), và dịch vụ công (Wise & cộng sự, 2012; Capolupo & cộng sự, 2020; Pauluzzo & cộng sự, 2024).

Một số học giả cho rằng các nghiên cứu về chủ đề VCC đang tăng lên vì vai trò ngày càng tăng của KH trong việc tạo ra và cung cấp các trải nghiệm nhưng vẫn cần sự khám phá chuyên sâu hơn, mở rộng sang các bối cảnh dịch vụ khác nhau để có được kết luận tổng quát và chính xác hơn về vai trò của KH trong việc VCC (Agrawal & Rahman, 2015; Saha & cộng sự, 2022). Theo đó, trong GDĐH, một số nhà nghiên cứu cũng đã tổng hợp các nghiên cứu về VCC bằng phương pháp đánh giá tài liệu có hệ thống và trắc lượng thư mục để cung cấp các hướng nghiên cứu cho tương lai, chẳng hạn Maria & cộng sự (2015), da Silva & cộng sự (2020), Magni & cộng sự (2020), Zarandi & cộng sự (2022), Jamouli & cộng sự (2022), Cruz & cộng sự (2022), Oliveira & cộng sự (2024), Zarandi & cộng sự (2024). Tuy vậy, với vai trò tích cực ngày càng tăng của SV trong các hoạt động đồng tạo được thừa nhận, tác giả đánh giá các tài liệu gần đây một cách hệ thống để rút ra những hiểu biết quan trọng từ các thông số cụ thể như khoảng thời gian xuất bản các nghiên cứu, quốc gia (địa điểm thu thập dữ liệu), phương pháp nghiên cứu, mẫu khảo sát, bối cảnh đồng tạo và phân thành các nhóm lý thuyết nền, tiền tố, quá trình và hệ quả của VCC. Từ đó, luận án cung cấp những hàm ý về bản chất của VCC trong GDĐH và xác định khoảng trống nghiên cứu hiện có.

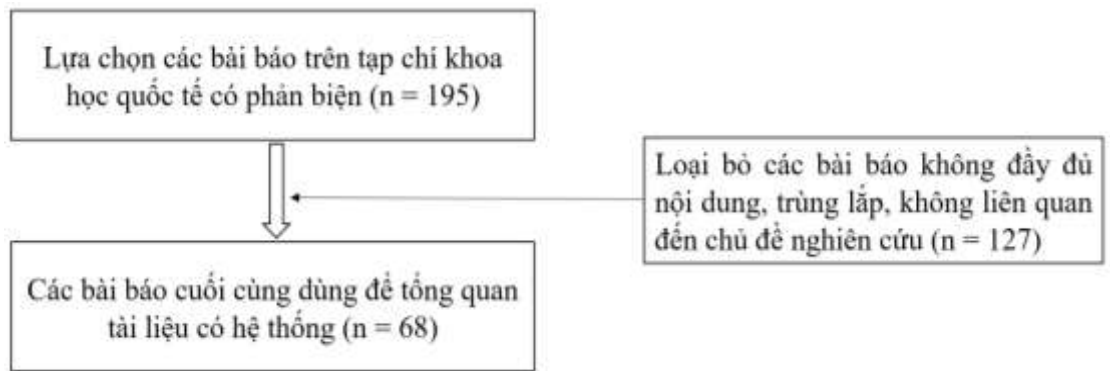
2.2.2 Cách thức tìm kiếm và tiêu chí lựa chọn bài báo

Giả định các nghiên cứu về mô hình khái niệm, định lượng, định tính, và hỗn hợp là đủ điều kiện để thúc đẩy sự hiểu biết tốt hơn về các khía cạnh, tiền tố, quá trình và kết quả khác nhau của việc VCC (Pawson, 2006). Tuy nhiên, một trong những thách thức khi phân tích toàn bộ tài liệu đối với bất kỳ lĩnh vực cụ thể nào là tài liệu ngày càng mở rộng về sự phát triển của lĩnh vực đó (Shukla & Jharkharia, 2013). Vì vậy, điều quan trọng là cần phải sử dụng các tiêu chí phân định để thực hiện quá trình tổng quan tài liệu.

Theo đó, các điều kiện phân định được áp dụng gồm: các bài báo được xuất bản bằng ngôn ngữ tiếng anh trên tạp chí khoa học quốc tế có phản biện thuộc cơ sở dữ liệu của Scopus mới được đưa vào phân tích (sách, chương sách, báo cáo hội thảo, luận án và các ấn phẩm khác được loại trừ). Ngoài ra, thuật ngữ VCC đã được biết đến và phổ biến rộng rãi vào đầu những năm 2000 với các nghiên cứu ban đầu của Prahalad & Ramaswamy (2004a, 2004b) và Vargo & Lusch (2004). Để cập nhật và so sánh sự phát triển của lý thuyết về VCC theo các khoảng thời gian một cách tốt nhất, tác giả truy xuất các bài báo đã được xuất bản trong phạm vi từ năm 2004 đến năm 2024.

Các từ khóa được sử dụng để tra cứu bài báo là “Value Co-creation” hoặc “Co-creation” hoặc “Co-creating” hoặc “Co-production” và “Higher education”. Các bài báo được trích xuất với bất kỳ từ khóa nào đã được đưa vào nghiên cứu tổng quan của tác giả trong phạm vi của các tiêu chí phân định đã đặt ra trước đó xuất hiện trong tiêu đề, mục tóm tắt hoặc danh sách các từ khóa của các bài báo đó.

Áp dụng các tiêu chí này, tổng cộng 195 bài báo đã được xác định để phân tích thêm. Trong đó, 127 nghiên cứu (không đầy đủ nội dung, trùng lặp, không liên quan đến tiền tố, hệ quả và quá trình VCC) đã bị loại bỏ. Sau đó, 68 nghiên cứu cuối cùng đã được lựa chọn để tổng quan tài liệu có hệ thống. Hình 2.1 minh họa lược đồ để tiến hành tìm kiếm các bài báo, bên cạnh các tiêu chí phân định.



Hình 2.1. Các bước lựa chọn bài báo

Nguồn: Tác giả

2.2.3 Quá trình phân tích các bài báo

Dữ liệu từ đánh giá các nghiên cứu được chèn vào một bảng trên trang tính excel và phân loại theo các trường: tác giả, năm xuất bản, quốc gia (địa điểm thu thập dữ liệu), lý thuyết nền, mục tiêu nghiên cứu, phương pháp, mẫu, kết quả nghiên cứu và hướng nghiên cứu tương lai (Phụ lục 1).

Đối với từng trường dữ liệu (năm xuất bản, địa điểm thu thập dữ liệu, phương pháp nghiên cứu, mẫu nghiên cứu), tác giả sắp xếp, phân loại và xây dựng các biểu đồ theo thời gian để nắm bắt xu hướng và so sánh.

Về các quan điểm lý thuyết, phương pháp thống kê tần suất xuất hiện trong 68 bài báo được sử dụng để thu được kết quả liên quan đến các loại và số lượng quan điểm lý thuyết khác nhau.

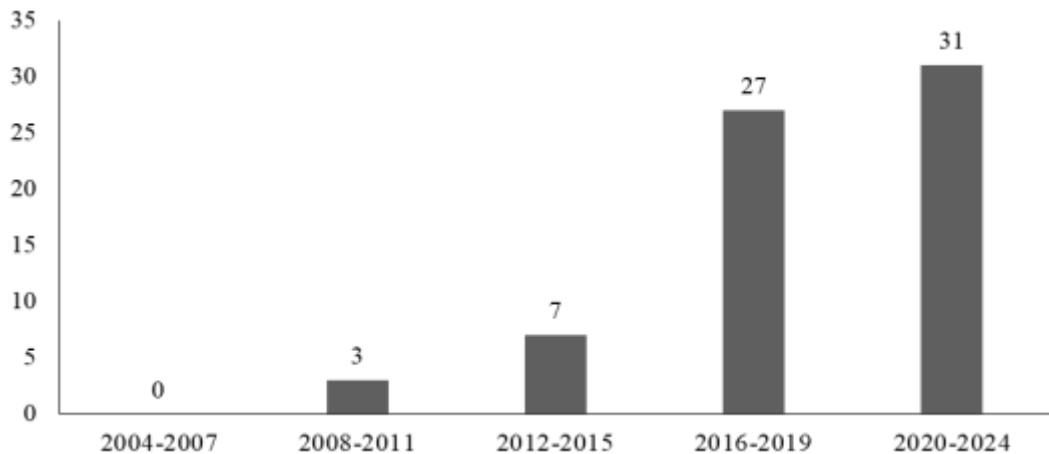
Dựa trên dữ liệu được trình bày trong bảng excel và kỹ thuật phân tích nội dung của các bài báo, tác giả đã phân loại các bài báo và xác định các chủ đề chính liên quan đến tiền tố, quá trình và hệ quả của VCC trong GDDH. Ngoài ra, tác giả đã đánh giá hạn chế của các nghiên cứu hiện có để xác định khoảng trống nghiên cứu.

2.2.4 Kết quả đánh giá tài liệu có hệ thống

2.2.4.1 Phân phối các nghiên cứu theo khoảng thời gian

Mặc dù bài báo đầu tiên được xuất bản vào năm 2008 đáp ứng các tiêu chí đã chọn, nhìn chung các nghiên cứu về VCC trong GDDH đã được công bố sau năm 2015 trên các

tạp chí uy tín (Phụ lục 2, Phụ lục 3). Số liệu thống kê cho thấy trong khoảng thời gian 2004-2015, số lượng nghiên cứu không đáng kể. Tuy nhiên giai đoạn 2016-2019, số lượng nghiên cứu về chủ đề này tăng gần gấp ba lần (27 so với 7) và tiếp tục tăng thêm ở giai đoạn 2020-2024 (Hình 2.2). **Nhìn chung, VCC đã dần trở thành một chủ đề nghiên cứu thu hút được sự quan tâm trong lĩnh vực GDDH. Tuy vậy, so với các lĩnh vực khác, sự phát triển lý thuyết về VCC trong GDDH vẫn còn ở giai đoạn đầu (Goi & cộng sự, 2022).**



Hình 2.2. Phân phối các nghiên cứu theo khoảng thời gian

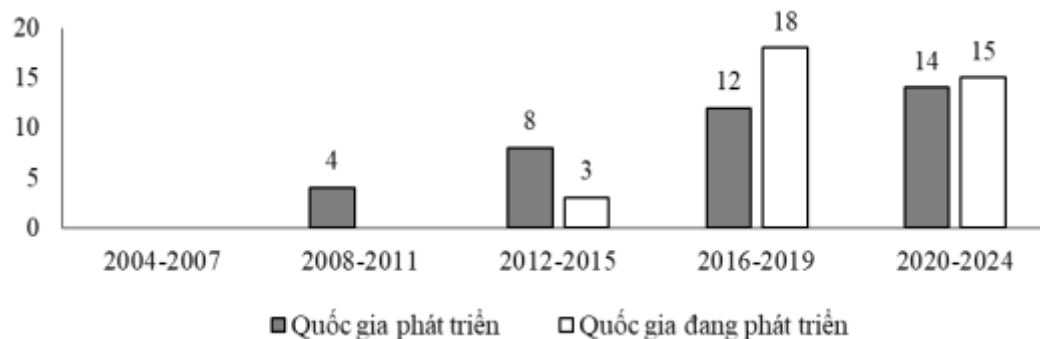
Nguồn: Tác giả

2.2.4.2 Phân phối các nghiên cứu theo quốc gia

Sự quan tâm đối với chủ đề VCC giữa các khu vực địa lý khác nhau có thể xác định bằng cách phân loại các bài báo theo quốc gia (dựa trên địa điểm thu thập dữ liệu). Trong đó, một vài nghiên cứu đã khảo sát dữ liệu từ nhiều quốc gia khác nhau. Số liệu trình bày trong Phụ lục 4 cho thấy hầu hết các nghiên cứu đã thực hiện khảo sát ở các quốc gia khác nhau, nhưng chủ yếu vẫn là Hoa Kỳ, Malaysia và Anh Quốc.

Kết quả từ thống kê cho thấy 51.4% các nghiên cứu được thực hiện ở những nền kinh tế phát triển và 48.6% bài báo khảo sát dữ liệu từ các nền kinh tế đang phát triển. Trong đó, việc phân loại các quốc gia dựa trên báo cáo “Tình hình và Triển vọng Kinh tế Thế giới 2025” do UNDESA (2025) thực hiện. Xét về tổng thể, mặc dù chỉ được nghiên cứu trong khoảng 10 năm gần đây, đã có sự gia tăng đáng kể về số lượng các nghiên cứu (Hình 2.3) ở

các quốc gia đang phát triển (từ 2012-2015 đến 2016-2019). Điều này chỉ ra sự quan tâm ngày càng tăng của khái niệm VCC trong các nền kinh tế đang phát triển.

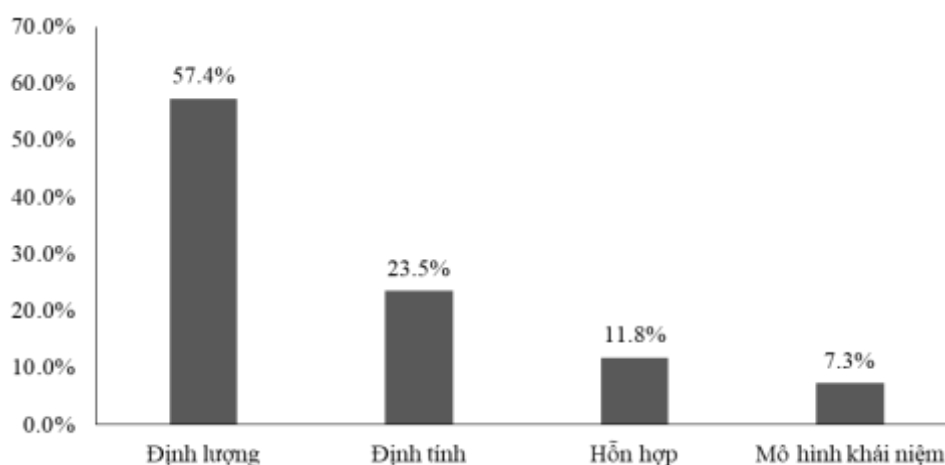


Hình 2.3. Phân phối các bài báo theo các quốc gia và thời gian

Nguồn: Tác giả

2.2.4.3 Phân phối các bài báo theo phương pháp nghiên cứu sử dụng

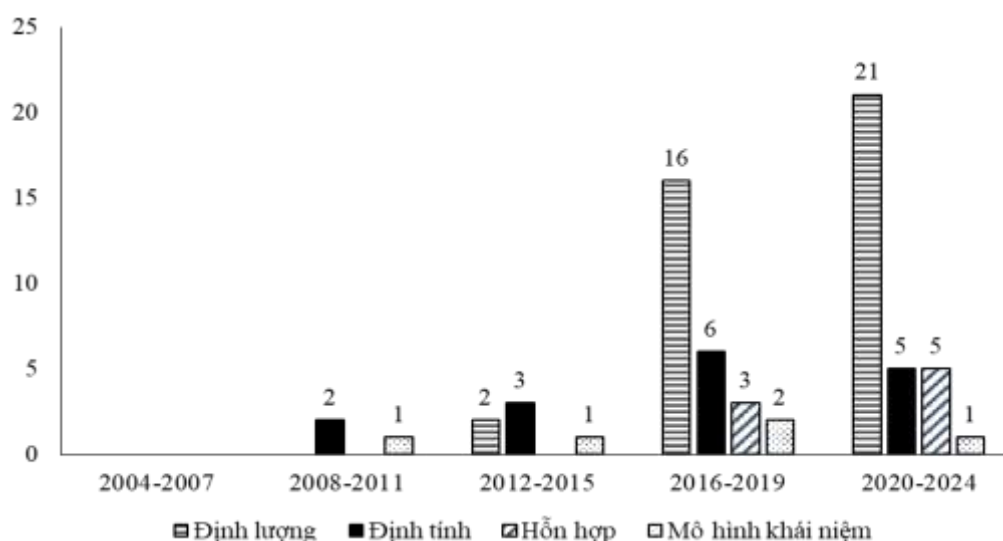
Kết quả chỉ ra rằng các phương pháp nghiên cứu khác nhau đã được lựa chọn để phân tích VCC trong GDĐH (Hình 2.4). Trong đó, hơn một nửa số lượng các nghiên cứu đã tiếp cận theo phương pháp định lượng (PPDL). Cụ thể, 57.4% bài báo sử dụng PPDL, 23.5% nghiên cứu áp dụng phương pháp định tính (PPĐT), lần lượt 11.8% và 7.3% các nghiên cứu lựa chọn phương pháp hỗn hợp và phương pháp mô hình khái niệm.



Hình 2.4. Phân phối các nghiên cứu theo phương pháp sử dụng

Nguồn: Tác giả

Nhìn chung, có sự gia tăng trong việc sử dụng cách tiếp cận định lượng, định tính và hỗn hợp theo thời gian để nghiên cứu về VCC trong GDDH (Hình 2.5). Tuy vậy, để giải thích các mối quan hệ tốt hơn và đóng góp vào sự phát triển của lý thuyết, các nghiên cứu định lượng cần tiếp tục được thực hiện để kiểm định thực nghiệm các mô hình đề xuất từ kết quả của các nghiên cứu định tính và mô hình khái niệm (Goi & cộng sự, 2022). Từ đó, các phát hiện sẽ gợi ý những hàm ý thực tiễn hữu ích cho các nhà quản lý GDDH, GV, SV và các bên liên quan khác.



Hình 2.5. Phân phối các bài báo theo phương pháp nghiên cứu và thời gian

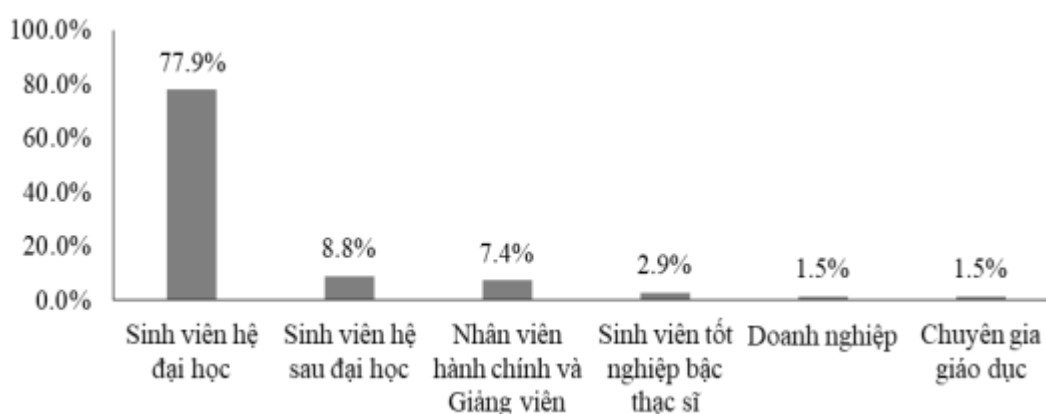
Nguồn: Tác giả

Về phương pháp thu thập dữ liệu, cách tiếp cận được sử dụng chủ yếu trong các nghiên cứu định lượng là bảng câu hỏi (97.8%). Tuy vậy, trong nghiên cứu định tính, các phương pháp được sử dụng đa dạng hơn, bao gồm phỏng vấn (46.2%), nghiên cứu tình huống (26.9%), nghiên cứu thực địa, quan sát thực địa và nhận thức luận diễn giải.

2.2.4.4 Phân phối các bài báo theo mẫu nghiên cứu

Hầu hết các bài báo thu thập dữ liệu từ SV bậc ĐH với 77.9% và tiếp theo sau là học viên bậc sau ĐH và nhân sự trường ĐH (hành chính và giảng dạy) với tỷ lệ tương ứng là 8.8% và 7.4% (Hình 2.6). Ngược lại, các khảo sát dữ liệu từ SV đã tốt nghiệp (thạc sĩ), các bên liên quan là DN và chuyên gia giáo dục hiếm khi được thực hiện. Trong đó, một vài nghiên cứu đã thu thập dữ liệu từ nhiều loại mẫu kết hợp.

Các trường ĐH quan tâm đến tính bền vững bằng cách áp dụng chiến lược tiếp thị VCC. Tất cả các bên liên quan của trường ĐH đều góp phần quan trọng trong việc thúc đẩy chiến lược này. VCC trong GDĐH bao gồm nhiều khía cạnh và các bên liên quan hơn vì nó tạo thành một mạng lưới phức tạp (Maria & cộng sự, 2014). **Tuy vậy, nhìn chung, VCC chủ yếu đã được xem xét từ quan điểm của SV hệ ĐH chính quy.** Các nghiên cứu khám phá quan điểm của trường ĐH, các bên hữu quan khác hoặc sự kết hợp các quan điểm này, chẳng hạn điều tra cùng lúc quan điểm của trường ĐH, SV và nhà tuyển dụng (Janjua & Ramay, 2020; Nguyễn & cộng sự, 2021) vẫn còn khan hiếm.



Hình 2.6. Phân phối các bài báo theo mẫu nghiên cứu

Nguồn: Tác giả

2.2.4.5 Phân loại các bài báo theo bối cảnh đồng tạo

Các nghiên cứu hiện có đã xem xét VCC trong các bối cảnh khác nhau: học trực tuyến/trực tiếp, sử dụng công nghệ/không sử dụng công nghệ, nhiều đối tác/hai đối tác. Trong 68 bài báo được phân tích, **các nghiên cứu trong bối cảnh trực tuyến, dựa trên công nghệ và nhiều đối tác đã dần thu hút sự quan tâm của các học giả (Bảng 2.1).**

Bảng 2.1. Minh họa các bài báo điển hình theo các bối cảnh đồng tạo

Phân loại bối cảnh đồng tạo	Các nghiên cứu điển hình
Trực tuyến	Hasan & cộng sự (2015); Hasan & Rahman (2016); Yang & cộng sự (2016); Ranjbarfard & Heidari Sureshjani (2018); Pee (2019); Leem (2021); Thangaiah & cộng sự (2021); de Azambuja & cộng sự (2021); Al-Kumaim & cộng sự (2021); Wang & cộng sự (2022); Doyle & Buckley (2022); Goi & cộng sự (2022); Nguyen & cộng sự (2023); Qi & cộng sự (2023)
Sử dụng công nghệ	Fagerstrøm & Ghinea (2013); Voropai & cộng sự (2019); Al-Kumaim & cộng sự (2021); Nguyen & cộng sự (2023); Qi & cộng sự (2023)
Nhiều đối tác	Cho & cộng sự (2020); Cavallone & cộng sự (2021)

*Nguồn: Tác giả***2.2.4.6 Phân loại các bài báo theo lý thuyết được sử dụng**

Các phát hiện từ đánh giá tài liệu có hệ thống chỉ ra rằng gần một nửa số lượng các bài báo đã sử dụng ít nhất một quan điểm lý thuyết. Trong đó, SDL là nền tảng lý thuyết cốt lõi nhất. Vargo & Lusch (2004) đã giới thiệu SDL, bao gồm khái niệm VCC với việc đưa ra một cách tiếp cận mới để tạo ra giá trị. SDL là một tư duy có thể khái quát hóa, thậm chí có thể được áp dụng trong các bối cảnh khác nhau (Vargo & Lusch, 2008), bao gồm cả GDĐH (Cruz & cộng sự, 2022). Đó là lý do vì sao 24 trong số 68 bài báo đã sử dụng SDL làm nền tảng lý thuyết (Fagerstrøm & Ghinea, 2013; Nguyen Hau & Thuy, 2016; Foroudi & cộng sự, 2019; Leem, 2021; Goi & cộng sự, 2022; Bao & cộng sự, 2023a, 2023b; Pinna & cộng sự, 2023; Zarandi & cộng sự, 2024). Ngoài ra, để tham gia VCC trong môi trường trực tuyến và trực tiếp, SV cần có động lực nội tại, niềm tin vào nhà cung cấp dịch vụ, và sự tự tin vào năng lực bản thân. Do đó, các bài báo cũng đã sử dụng lý thuyết cam kết-niềm tin (Sutarso & cộng sự, 2017), lý thuyết tự quyết (Sahi & cộng sự, 2019), lý thuyết trao đổi xã hội (Sahi & cộng sự, 2019; Manzoor & cộng sự, 2021a), lý thuyết sử dụng và hài lòng (Hasan & cộng sự, 2015) và lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân

(Monavvarifard & cộng sự, 2019a, 2019b) để xây dựng các giả thuyết nghiên cứu. **Điều này hàm ý sự kết hợp các quan điểm lý thuyết và thử nghiệm đa dạng các lý thuyết để giải thích các mối quan hệ có thể cung cấp những hiểu biết toàn diện hơn về VCC trong bối cảnh GDDH.**

2.2.4.7 Các chủ đề nghiên cứu về đồng tạo giá trị

a. Phân loại các bài báo theo chủ đề nghiên cứu

Các chủ đề sau đây được phân loại dựa vào kỹ thuật phân tích nội dung của các bài báo với một số nghiên cứu liên quan đến nhiều hơn một chủ đề (Bảng 2.2): (1) Tiền tố của VCC; (2) Quá trình VCC; (3) Hệ quả của VCC.

Bảng 2.2. Các chủ đề nghiên cứu

Thứ tự	Chủ đề nghiên cứu	Số lượng các bài báo	Các nghiên cứu điển hình
1	Tiền tố của đồng tạo giá trị	34	Elsharnouby (2015); Pantoja Díaz & cộng sự (2016); Wardley & cộng sự (2017); Foroudi & cộng sự (2019); Dollinger & Lodge (2020); Cavallone & cộng sự (2021); Tari Kasnakoğlu & Mercan (2022); Pinna & cộng sự (2023); Ghorbanzade & Sharbatiyan (2024)
2	Quá trình đồng tạo giá trị	4	Etgar (2008); Fagerström & Ghinea (2013); Dollinger & cộng sự (2018); Voropai & cộng sự (2019)
3	Hệ quả của đồng tạo giá trị	51	Fluckiger & cộng sự (2010); Bovill & cộng sự (2011); Nguyen Hau & Thuy (2016); Sutarso & cộng sự (2017); Dollinger & cộng sự (2018); Sahi & cộng sự (2019); Dollinger & Lodge (2020); Nguyen & cộng sự (2021); Wang & cộng sự (2022); Bao & cộng sự (2023a, 2023b); Zarandi & cộng sự (2024); Babalola (2024)

Nguồn: Tác giả

b. Tiền tố của đồng tạo giá trị

Nhiều nghiên cứu đã xác nhận các tiền tố khác nhau của VCC và có thể được phân loại theo ba nhóm: (1) Các yếu tố liên quan đến SV, (2) Các yếu tố liên quan đến trường ĐH và (3) Các yếu tố hỗ trợ trong bối cảnh VCC.

- **Các tiền tố liên quan đến SV**

Nhóm tiền tố này bao gồm nguồn lực tĩnh và tương tác, yếu tố cá nhân, kết quả nhận thức, yếu tố mối quan hệ, và yếu tố về sự tham gia, tương tác (Bảng 2.3).

Bảng 2.3. Các tiền tố liên quan đến SV

Tiền tố	Các nghiên cứu
<i>Nguồn lực tĩnh và tương tác</i>	
Nguồn lực tài chính	Goi & cộng sự (2022)
Nguồn lực xã hội	Goi & cộng sự (2022); Monavvarifard & cộng sự (2019a); Monavvarifard & cộng sự (2019b)
Nguồn lực vật lý, sự tự tin vào năng lực bản thân	Iyanna (2016); Monavvarifard & cộng sự (2019a); Monavvarifard & cộng sự (2019b); Goi & cộng sự (2022)
Nguồn lực	Qi & cộng sự (2023)
Kiến thức và kỹ năng	Thangaiah & cộng sự (2021)
Khả năng/năng lực	Hasan & cộng sự (2015); Hasan & Rahman (2016)
Trải nghiệm quá khứ	Iyanna (2016); Dollinger & Lodge (2020)
<i>Yếu tố cá nhân</i>	
Động lực nội tại/động lực	Hasan & Rahman (2016); Dollinger & Lodge (2020)
Nhận thức	Dollinger & Lodge (2020); Nguyen & cộng sự (2023)
Mục tiêu	Dollinger & Lodge (2020); Thangaiah & cộng sự (2021)
Quan điểm cá nhân	Dollinger & Lodge (2020)
Chia sẻ kinh nghiệm, đáp ứng nhu cầu, tự thỏa mãn, nhận thức trao quyền	Hasan & cộng sự (2015); Hasan & Rahman (2016)
Quyền tự chủ/tự do ngôn luận	Wardley & cộng sự (2017)

Tiền tố	Các nghiên cứu
<i>Kết quả nhận thức</i>	
Giá trị chức năng, giá trị tri thức, giá trị tình cảm, giá trị điều kiện	Voropai & cộng sự (2019)
Giá trị xã hội	Voropai & cộng sự (2019); Cavallone & cộng sự (2021)
Lợi ích học tập, lợi ích xã hội	Hasan & cộng sự (2015); Hasan & Rahman (2016)
Lợi ích nhận thức	Al-Kumaim & cộng sự (2021)
Chất lượng dịch vụ	Pinna & cộng sự (2023)
Sự hài lòng	Elsharnouby (2015); Manzoor & cộng sự (2021a)
<i>Yếu tố mối quan hệ</i>	
Nhận dạng SV - trường ĐH	Pinna & cộng sự (2018)
Cam kết tình cảm	Robinson & cộng sự (2016); Encinas Orozco & Cavazos Arroyo (2017)
Lòng trung thành và sự gắn bó	Hasan & cộng sự (2015); Hasan & Rahman (2016); Pinna & cộng sự (2023)
Niềm tin vào GV	Monavvarifard & cộng sự (2019a); Monavvarifard & cộng sự (2019b)
<i>Yếu tố tham gia, tương tác</i>	
Mức độ tương tác của người học	Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe (2019)
Sự liên quan (Involvement)	Thangaiah & cộng sự (2021)
Sự tham gia	Pantoja Díaz & cộng sự (2016); Ribes-Giner & cộng sự (2018); Perello-Marin & cộng sự (2018)

Nguồn: Tác giả

Nhìn chung, trong nhóm các tiền tố liên quan đến SV, các nguồn lực và đặc biệt là nguồn lực tương tác nhận được nhiều sự quan tâm hơn và chủ yếu được điều tra bằng PPĐT hoặc mô hình khái niệm. Etgar (2008) cho rằng có những khác biệt trong mức độ tham gia VCC của SV vì họ sở hữu các nguồn lực khác nhau (kỹ năng, kiến thức, công cụ và thời gian). Tác giả này đề xuất cần phát triển và kiểm chứng các điều kiện tiền tố như các nguồn lực khác nhau của SV để họ tham gia tích cực vào việc VCC. Theo Beckman & Khare

(2018), các nguồn lực tương tác khác nhau của SV có thể được khám phá từ việc tham gia một chương trình hoặc thậm chí ở cấp độ một khóa học. Chẳng hạn, nghiên cứu của Tarı Kasnakoğlu & Mercan (2022) đã điều tra ảnh hưởng của ba nguồn lực tương tác của SV đến VCC. Tuy nhiên, thay vì xem xét tác động của từng loại nguồn lực tương tác của SV, nghiên cứu đã đánh giá cả ba nguồn lực tương tác của SV dưới một khái niệm tổng hợp đến VCC nên khó có thể nắm bắt chi tiết các hàm ý đối với từng nguồn lực tương tác cụ thể. Các nghiên cứu sau đó (Monavvarifard & cộng sự, 2019a, 2019b) tập trung vào mối quan hệ của vốn xã hội - nguồn lực xã hội (sự tương tác, làm việc nhóm, sự tôn trọng ý kiến và lợi ích của người khác) với VCC của SV. Đối với các khóa học trực tuyến, Goi (2022) đã xem xét tác động đồng thời của cả ba loại nguồn lực tương tác của SV đến VCC. Trong đó, nguồn lực xã hội chỉ thể hiện các kết nối xã hội và tương tác với người có mối quan hệ gần gũi, quan tâm đến nhận thức của họ như chuẩn mực chủ quan (tác động đến quyết định đăng ký học trực tuyến, lo lắng liệu họ có thích chương trình học,...). Như vậy, các nghiên cứu trước vẫn có hạn chế về phạm vi định nghĩa nguồn lực xã hội của SV (chưa điều tra sự hỗ trợ về mặt thông tin và cảm xúc từ các kết nối trong mạng lưới liên kết và bắc cầu dựa trên định nghĩa được đề xuất bởi Arnould & cộng sự (2006) và Putnam (2000)) tác động đến VCC nên chưa nắm bắt đầy đủ các hàm ý chi tiết quan trọng khác.

Các nghiên cứu hiện có đã điều tra ảnh hưởng riêng lẻ (tác động trực tiếp) của các nguồn lực tương tác của SV đến VCC. Chẳng hạn, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV (nguồn lực vật lý) đã được xác nhận có mối quan hệ tích cực với VCC bằng PPĐL (Monavvarifard & cộng sự, 2019a, 2019b). Ngoài ra, nguồn lực văn hóa của SV cũng là yếu tố được xác định có tác động cùng chiều đối với VCC trong bối cảnh giảng dạy trực tiếp và trực tuyến (Thangaiah & cộng sự, 2021; Goi & cộng sự, 2022). Tuy nhiên, giữa các nguồn lực này có thể tác động qua lại để từ đó kích hoạt VCC của SV (cơ chế trung gian) nhưng vẫn chưa được nghiên cứu.

Handrich & Heidenreich (2013) và Agrawal & cộng sự (2015) cho rằng KH phản ứng chậm với những nỗ lực thu hút họ tham gia VCC nên cần phải tìm hiểu các yếu tố tăng cường hiệu suất sử dụng nguồn lực của KH. Nghiên cứu của Tarı Kasnakoğlu & Mercan (2022) cho thấy VCC cũng có thể phụ thuộc vào chất lượng mối quan hệ của trường ĐH

với SV hoặc các bên hữu quan khác. Khi cả hai đối tác đều sẵn sàng và có khả năng đầu tư nguồn lực tương tác của mình, VCC sẽ được diễn ra; và hiệu ứng này được nhân lên khi mối quan hệ giữa SV và GV hoặc trường ĐH và các bên liên quan trở nên mạnh mẽ hơn. Vì vậy, mối quan hệ giữa các nguồn lực tương tác của SV và VCC được điều tiết bởi sức mạnh của mối quan hệ giữa SV và GV. Trong khi đó, động lực nội tại là nhân tố quan trọng ảnh hưởng đến việc thực hiện hành vi của mỗi người vì nó liên quan một cách trực tiếp đến chất lượng, hiệu suất, sự kiên trì, và sự sáng tạo của bản thân họ (Deci & Ryan, 2000). Trong lĩnh vực giáo dục, SV cũng cần phải có động lực nội tại để tham gia vào quá trình VCC tích cực hơn (Hasan & Rahman, 2016). Như vậy, sự tác động của nguồn lực tương tác của SV đến VCC có thể được cộng hưởng bởi động lực nội tại của họ nhưng vẫn chưa được nghiên cứu.

- **Các tiền tố thuộc về trường ĐH**

Nhiều nghiên cứu đã cho thấy nguồn lực, hình ảnh, thương hiệu, chính sách, văn hóa, quy trình hỗ trợ và phản hồi cũng như các yếu tố về công nghệ của trường ĐH có tác động đến việc tham gia VCC của SV (Bảng 2.4).

Bảng 2.4. Các tiền tố liên quan đến trường ĐH

Tiền tố	Các nghiên cứu
<i>Nguồn lực trường ĐH</i>	
Năng lực của GV, chất lượng giảng dạy, hạ tầng công nghệ thông tin và truyền thông	Elsharnouby (2015); Monavvarifard & cộng sự (2019a); Monavvarifard & cộng sự (2019b)
Năng lực quản lý tốt	Hasan & cộng sự (2015); Hasan & Rahman (2016)
Các nguồn lực	Iyanna (2016)
<i>Hình ảnh, thương hiệu trường ĐH</i>	
Hình ảnh trường ĐH	Manzoor & cộng sự (2021a); Pinna & cộng sự (2023)
Danh tiếng của trường ĐH	Elsharnouby (2015)
<i>Chính sách và văn hóa</i>	
Văn hóa đổi mới mở, phong cách lãnh đạo, các chương trình nâng cao nhận thức và khuyến khích, tham gia vào chính sách rõ ràng và công bằng, khen thưởng và đãi ngộ, sự công nhận của tổ chức	Hasan & cộng sự (2015); Hasan & Rahman (2016)
Các hoạt động hướng đến sự bền vững, các giá trị hướng đến sự bền vững	Monavvarifard & cộng sự (2019a); Monavvarifard & cộng sự (2019b)
Căn chỉnh các giá trị mong đợi từ các bên liên quan	Cavallone & cộng sự (2021)

Tiền tố	Các nghiên cứu
<i>Quy trình phản hồi và hỗ trợ</i>	
Dịch vụ hỗ trợ ngoài lớp học/hỗ trợ SV/hỗ trợ từ quản lý cấp cao/hỗ trợ tổ chức	Hasan & cộng sự (2015); Hasan & Rahman (2016); Wardley & cộng sự (2017); Maxwell-Stuart & cộng sự (2018); Monavvarifard & cộng sự (2019a); Monavvarifard & cộng sự (2019b)
Nhận thức sự dễ dàng, nhận thức sự hữu ích, nhận thức về mức độ định hướng của SV	Robinson & cộng sự (2016)
Phản hồi chi tiết và kịp thời từ GV	Wardley & cộng sự (2017)
<i>Các yếu tố liên quan đến công nghệ</i>	
Nền tảng đáng tin cậy và dễ truy cập, mang tính giáo dục và cung cấp thông tin, khả năng đáp ứng và tính tương tác, nền tảng trực tuyến đơn giản, những các ứng dụng truyền thông xã hội	Hasan & cộng sự (2015); Hasan & Rahman (2016)
Các ứng dụng của trang web	Foroudi & cộng sự (2019)
Đặc điểm của trang web	Foroudi & cộng sự (2019); Ghorbanzade & Sharbatian (2024)
Có nền tảng đa kênh	Hasan & cộng sự (2015); Hasan & Rahman (2016)

Nguồn: Tác giả

Tổng kết từ nhóm tiền tố này cho thấy, so với các yếu tố khác, các khía cạnh về chính sách, văn hóa và công nghệ của trường ĐH có tác động đến VCC chủ yếu được nghiên cứu theo PPĐT. Các yếu tố về dịch vụ/sự hỗ trợ SV đã thu hút nhiều học giả nghiên cứu. Mặc dù GV được xem là đại diện cho trường ĐH vì họ chủ yếu tương tác với SV trong quá trình học ĐH, các tiền tố liên quan mật thiết đến GV để kích hoạt SV thực hiện VCC lại ít được nghiên cứu. Các trường ĐH có nhiều KH và bên liên quan (người sử dụng lao động tương lai, chính phủ và xã hội), trong đó, SV là những người được trường ĐH và sứ mệnh của trường phục vụ trực tiếp nhất, vì vậy họ nên được coi là KH chính của trường (Mark, 2013) như là hệ quả tự nhiên của việc coi trọng tiếp thị trong GDĐH (Cuthbert, 2010). Tài liệu về GDĐH cũng cho rằng SV có thể được coi là KH và GV trường ĐH có thể được xem là nhà

cung cấp dịch vụ (Redding, 2005). Giáo dục SV là một trong những trách nhiệm chính của GV và có thể được xem tương đồng với khái niệm giáo dục KH trong các tài liệu tiếp thị. Trong đó, giáo dục KH là một bước thiết yếu trong việc cải thiện, thu hút và tăng cường sự tham gia của khách hàng (Hollebeek & cộng sự, 2019; Peng & Li, 2021). Vì vậy, giáo dục KH cũng là yếu tố có thể tác động đến VCC khi DN cung cấp các thông tin liên quan đến dịch vụ. Với SV là KH, mối quan hệ trực tiếp giữa giáo dục SV và VCC vẫn chưa được kiểm chứng.

Ngoài ra, các nghiên cứu về tác động gián tiếp đến VCC của SV vẫn còn khan hiếm, chẳng hạn, tác động gián tiếp của giáo dục SV đến VCC. Nhờ sự giáo dục của GV, nguồn lực văn hóa của SV sẽ được nâng cao và từ đó có thể góp phần tích cực vào việc VCC cùng với GV. Hơn nữa, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và niềm tin của SV vào GV cũng có thể đóng vai trò trung gian trong sự ảnh hưởng của giáo dục SV đến VCC nhưng các cơ chế này vẫn chưa được điều tra thực nghiệm.

- **Các yếu tố hỗ trợ trong bối cảnh VCC**

Có những yếu tố phụ thuộc vào các bối cảnh khác nhau mà VCC diễn ra cần được xác định một cách rõ ràng và thiết kế tốt. Sau đó, chúng sẽ tích cực hỗ trợ SV tham gia VCC trong các hoạt động học tập. Nghiên cứu của Yang & cộng sự (2016) nhấn mạnh vai trò của các yếu tố như thay đổi vai trò của GV, hợp tác nhóm và nhiều tương tác trong việc giảng dạy nội dung do SV tạo ra. Trong một môi trường học tập tích cực mà SV có thể tham gia vào quá trình giáo dục và diễn ra trong không gian ảo, Ranjbarfard & Heidari Sureshjani (2018) đã khám phá những tiền tố quan trọng bao gồm các yêu cầu hợp tác, dịch vụ học tập hợp tác và mạng xã hội. Một số nghiên cứu cũng chỉ ra thêm các yếu tố hỗ trợ khác như tính đa dạng của nhiệm vụ (Wardley & cộng sự, 2017), tính xác thực và rõ ràng của các hoạt động (Dollinger & Lodge, 2020).

c. Quá trình đồng tạo giá trị

*** Các học giả đã phát triển ba quá trình VCC khác nhau**

Prahalad & Ramaswamy (2004a) đã mô tả bốn yếu tố cơ bản của quá trình VCC: đối thoại, truy cập, đánh giá rủi ro - lợi ích và minh bạch (Dialogue, Access, Risk assessment,

Transparency - DART). Mô hình này nổi lên như là cơ sở cho sự tương tác giữa KH và DN, đặc biệt là các tương tác được cá nhân hóa. KH theo đuổi quyền tự do lựa chọn để tương tác với DN thông qua trải nghiệm. Họ cũng muốn tương tác bằng ngôn ngữ và phong cách ưa thích của họ. Đối thoại là một khía cạnh quan trọng trong quá trình VCC. Đối thoại ngụ ý tính tương tác và xu hướng hành động – ở cả hai phía. DN và KH phải trở nên bình đẳng trong đối thoại và cùng nhau giải quyết các vấn đề mà cả hai bên cùng quan tâm. Quyền truy cập cũng nâng cao trải nghiệm của KH vì nó tạo điều kiện trao đổi và tương tác hiệu quả hơn (Albinsson & cộng sự, 2016). Các DN cung cấp cho KH quyền tiếp cận thông tin và các công cụ để cùng tạo ra trải nghiệm giá trị (Prahalad & Ramaswamy, 2004a, 2004b). Đánh giá rủi ro - lợi ích là khối xây dựng thứ ba trong mô hình DART. Rủi ro ở đây là khả năng gây ra những bất lợi cho KH. Các DN không chỉ nên truyền đạt những lợi ích mà còn thông báo đầy đủ về những rủi ro tiềm ẩn của các sản phẩm mà họ đề xuất để giúp KH đưa ra quyết định sáng suốt và củng cố niềm tin giữa họ (Prahalad & Ramaswamy, 2004a, 2004b). Việc đánh giá rủi ro của kết quả VCC phải được thực hiện bởi tất cả những bên liên quan tham gia vào việc VCC (Albinsson & cộng sự, 2016). Tính minh bạch liên quan đến sự đối xứng của thông tin trong quá trình tương tác, cho phép tăng thông tin chiến lược và vốn tin cậy cho cả hai đối tác (Russo Spena & cộng sự, 2012).

Theo Fagerstrøm & Ghinea (2013), để mang lại một cuộc đối thoại tích cực, các trường ĐH và SV phải trở nên bình đẳng và cùng nhau giải quyết vấn đề. Nghiên cứu thực địa của Fagerstrøm & Ghinea (2013) đã chỉ ra cách một trường ĐH thực hiện VCC thông qua chiến dịch tuyển sinh trên mạng xã hội bằng cách sử dụng các nhóm facebook. Kết quả là, trường ĐH đã giúp các ứng viên vượt qua tình huống giải quyết vấn đề chuyên sâu của họ. Thay vì chỉ dựa vào thông tin từ bộ phận tiếp thị, họ có thông tin từ việc giao tiếp với các SV hiện tại và các ứng viên khác, đồng thời chia sẻ kinh nghiệm với người khác. Đối thoại tích cực, truy cập, minh bạch và giúp ứng viên đánh giá rủi ro - lợi ích của quyết định của họ (học cái gì và ở đâu?) đã tạo thuận lợi cho sự tương tác giữa trường ĐH và ứng viên, và giữa chính những ứng viên.

Ranjan & Read (2016) cho rằng quá trình VCC bao gồm cả đồng sản xuất và giá trị sử dụng. Đồng sản xuất là giai đoạn đầu tiên mà KH có thể tác động đến đề xuất giá trị của

DN. Đồng sản xuất giữa DN và KH có thể được đánh giá bởi ba yếu tố: kiến thức, quyền tiếp cận bình đẳng và tương tác. Giá trị sử dụng có thể được coi là những gì xảy ra với giá trị cho KH và DN khi họ bắt đầu sử dụng dịch vụ hoặc sản phẩm được đồng sản xuất. Biến giá trị sử dụng cũng có thể được xem xét thông qua ba thành phần: trải nghiệm, cá nhân hóa và mối quan hệ. Các yếu tố này là các quá trình chứ không phải kết quả, tiếp tục phát triển và thay đổi theo thời gian.

Dollinger & cộng sự (2018) nhấn mạnh VCC cũng bao gồm đồng sản xuất và giá trị sử dụng trong GDĐH. Đồng sản xuất có thể được xác định thông qua kiến thức (cách SV, GV và nhân viên trao đổi và tích hợp kinh nghiệm, thông tin và các nguồn lực khác vào đề xuất giá trị của giáo dục), quyền tiếp cận bình đẳng (khả năng của tổ chức cung cấp quyền truy cập bình đẳng vào thiết kế và phát triển của đề xuất giá trị GDĐH cho SV) và tương tác (chất lượng của các tương tác giữa SV và trường ĐH để tích hợp các nguồn lực khác nhau và đồng tạo đề xuất giá trị). Những điều này đề cập đến cách SV đồng sản xuất đề xuất giá trị trong GDĐH. Trong khi đó, giá trị sử dụng đo lường cách SV sử dụng đề xuất giá trị sau khi nó được chuyển giao, có thể được thể hiện thông qua trải nghiệm của họ (VCC ảnh hưởng như thế nào đến trải nghiệm của SV ở trường ĐH?), cá nhân hóa (SV có thể cá nhân hóa đề xuất giá trị GDĐH của họ ở mức độ nào?) và mối quan hệ (mối quan hệ giữa SV và trường ĐH của họ bị ảnh hưởng như thế nào bởi việc VCC?). Khác với đồng sản xuất, những câu hỏi này hướng đến việc giá trị của đồng sản xuất tác động như thế nào đến giá trị mà SV cảm nhận hoặc sử dụng.

Như được đề cập bởi Voropai & cộng sự (2019), khái niệm VCC chỉ mới được áp dụng trong GDĐH gần đây. Nghiên cứu của Voropai & cộng sự (2019) dựa trên mô hình biểu thị về VCC trong GDĐH, bao gồm đồng sản xuất và giá trị sử dụng được đề xuất bởi Dollinger & cộng sự (2018). Họ coi VCC trong GDĐH là một quá trình hợp tác tổng thể giữa đội ngũ quản lý trường ĐH, GV, SV, nhà tuyển dụng và các bên hữu quan khác, nhằm tạo ra giá trị sản xuất và tiêu dùng cho tất cả các bên tham gia.

Egtar (2008) nhận định một số thay đổi lớn trong văn hóa KH khuyến khích sự tùy chỉnh và đồng sản xuất với mong muốn trải nghiệm ngày càng tăng hơn là các sản phẩm chỉ để thỏa mãn nhu cầu. KH thay đổi tương tác của họ với các DN từ một giao dịch đơn lẻ

sang trao đổi mối quan hệ theo thời gian. Các mối quan hệ xác định trao đổi là hệ thống mở nơi giá trị được tạo ra trong quá trình tương tác. Do đó, tiềm năng cho sự tham gia trực tiếp của KH vào các hoạt động sản xuất là lớn hơn. Tác giả này đã phát triển mô hình đồng sản xuất như một quá trình năng động kéo dài bao gồm năm giai đoạn khác nhau rõ rệt và có thể áp dụng cho nhiều lĩnh vực. Từ đó KH cân nhắc tham gia đồng sản xuất cần phải trải qua. Quá trình đồng sản xuất bao gồm:

(1) Hình thành các điều kiện tiền đề cần thiết. Chúng bao gồm các điều kiện môi trường vĩ mô, điều kiện liên kết với KH, liên kết với sản phẩm và liên kết theo tình huống;

(2) Hình thành động cơ kích thích KH tham gia đồng sản xuất. Mặc dù có một nhóm các điều kiện thiết lập bối cảnh cho việc VCC, nhưng động lực của KH cần được tích hợp vào bối cảnh đó. Nó bao gồm các động lực kinh tế, tâm lý và xã hội;

(3) Tính toán lợi ích chi phí của đồng sản xuất. KH thực hiện phân tích chi phí – lợi ích để so sánh những lợi ích mà họ mong đợi thu được từ đồng sản xuất và cân nhắc chúng với các chi phí liên quan (sử dụng nguồn lực, thời gian, nỗ lực tâm lý) khi tham gia vào các hoạt động đó. Kết quả của phân tích này là một quyết định có ý thức hoặc chuyển sang và tham gia vào hoạt động đồng sản xuất hoặc tránh sự tham gia đó;

(4) Kích hoạt khi KH tham gia thực sự vào các hoạt động đồng sản xuất thực tế. Giai đoạn kích hoạt tập trung vào tiêu thụ, lắp ráp, sản xuất, thiết kế và khởi tạo. Beckman & Khare (2017) cho rằng có những điểm tương đương trong GDDH – tiêu dùng/học tập, lắp ráp/sản xuất khóa học, sản xuất/viết khóa học, thiết kế/thiết kế khóa học, và khởi tạo/lập kế hoạch chương trình giảng dạy;

(5) Tạo đầu ra và đánh giá kết quả của quá trình. Sau khi kích hoạt, KH so sánh các giá trị nhận được với các mục tiêu được thiết lập trong giai đoạn thứ hai của quy trình. Trong GDDH, SV đánh giá quá trình VCC bằng cách so sánh giá trị cuối cùng được xác định bởi SV (người thụ hưởng) và động cơ thúc đẩy ban đầu của họ để xem xét bắt đầu tham gia vào việc VCC.

Như Beckman & Khare (2017) đã đề cập, thuật ngữ đồng sản xuất được Etgar (2008) sử dụng tương tự như VCC và hầu hết được chấp nhận là một khái niệm hạ cấp

(subordinate concept) được liên kết và lồng ghép của VCC. SV có quyền lựa chọn tham gia vào các hoạt động VCC hay không và mức độ tham gia của họ. Để học tập hiệu quả, SV cần đưa ra quyết định tham gia vào quá trình VCC và quá trình này cần phù hợp với sự tham gia của SV. Áp dụng quá trình gồm 5 giai đoạn của Etgar (2008) vào bối cảnh GDDH sẽ cung cấp một môi trường để việc VCC có thể diễn ra hiệu quả và mang lại lợi ích cuối cùng cho SV.

*** Nhận xét về ba quá trình VCC**

Mặc dù có sự khác nhau trong cách phân chia các giai đoạn trong quá trình VCC của các học giả, điểm chung của VCC là một quá trình hợp tác giữa DN, KH cũng như các bên hữu quan khác nhau trong hệ sinh thái dịch vụ, với sự tích hợp các nguồn lực để tạo ra giá trị. Trong GDDH, các trường ĐH cần cung cấp quyền truy cập bình đẳng vào thiết kế và phát triển của đề xuất giá trị GDDH cho SV. SV và nhân sự trường ĐH trao đổi và tích hợp kinh nghiệm, thông tin và các nguồn lực khác vào đề xuất giá trị của giáo dục. Các trường ĐH không chỉ truyền đạt những lợi ích mà còn là những rủi ro tiềm ẩn của các sản phẩm mà họ đề xuất để giúp SV đưa ra quyết định và củng cố niềm tin giữa họ. SV phải chủ động sử dụng nguồn lực của mình để tham gia vào quá trình dịch vụ, đồng tạo ra giá trị, là người thụ hưởng và đồng thời quyết định giá trị cảm nhận đối với dịch vụ. Giá trị được tạo ra bởi SV khi họ sử dụng kiến thức thu được và phát triển cho nhiều mục đích khác nhau trong các môi trường khác nhau, theo nhu cầu cá nhân, khả năng, ý định và tình huống của họ. Một chương trình đào tạo không có giá trị như nhau đối với mọi SV theo học. SV có thể muốn nâng cao kiến thức của họ về một khái niệm, phát triển một bộ kỹ năng cụ thể, và thậm chí có thể chỉ cần một bằng cấp,...

d. Kết quả của đồng tạo giá trị

Bên cạnh các tiền tố, điều quan trọng là cần xác định các kết quả của VCC trong bối cảnh GDDH. Việc này không chỉ cho thấy sự hiểu biết về tác động đối với các bên hữu quan khác nhau tham gia vào hoạt động VCC mà còn thúc đẩy họ tham gia nhiều hơn vào hoạt động này (Cruz & cộng sự, 2022). Có thể phân định chủ đề này thành hai nhóm, gồm SV và trường ĐH.

- **Kết quả đối với SV**

Khi SV tham gia vào quá trình VCC, họ sẽ nhận được những lợi ích khác nhau (Bảng 2.5).

Bảng 2.5. Kết quả của VCC đối với SV

Kết quả	Các nghiên cứu
<i>Kết quả nhận thức ngắn hạn</i>	
Kết quả học tập (nhận thức)	Duque (2014); Yang & cộng sự (2016); Torkzadeh & cộng sự (2020); Doyle & Buckley (2022); Wang & cộng sự (2022)
Thành tích	Batool & cộng sự (2023)
Giá trị chức năng, giá trị cảm xúc, giá trị cá nhân hóa	Wang & cộng sự (2022)
Giá trị xã hội	Wang & cộng sự (2022)
Năng lực bản thân và sự tự tin	Bovill (2014); Dollinger & Lodge (2020)
Sự hài lòng	Pantoja Díaz & cộng sự (2016); Nguyen Hau & Thuy (2016); Dollinger & cộng sự (2018); Perello-Marín & cộng sự (2018); Maxwell-Stuart & cộng sự (2018); Celuch & cộng sự (2018); Torkzadeh & cộng sự (2020); Leem (2021); Nguyen & cộng sự (2021); Goi & cộng sự (2022)
Giá trị nhận thức	Qi & cộng sự (2020); Manzoor & Mahmud (2023); Zarandi & cộng sự (2024)
Giá trị quá trình và giá trị kết quả	Nguyen Hau & Thuy (2016); Bao & cộng sự (2023a)
Chất lượng dịch vụ	Janjua & Ramay (2020); Torkzadeh & cộng sự (2020)
Chất lượng tương tác	Dollinger & cộng sự (2018)
Chất lượng sống trong học tập	Bao & cộng sự (2023a, 2023b)
Trải nghiệm tích cực	Kaur & cộng sự (2019)
Trải nghiệm sự tham gia, động lực và sự nhiệt tình nâng cao	Bovill & cộng sự (2011); Bovill (2014)
<i>Kết quả nhận thức dài hạn</i>	
Nâng cao khả năng nhận thức, trạng thái tâm lý xã hội, phát triển đạo đức	Judson & Taylor (2014)
Năng lực sau tốt nghiệp	Dollinger & cộng sự (2018)
Kỹ năng nghề nghiệp	Babalola (2024)
Sự phát triển cá nhân	Wardley & cộng sự (2017)
Phát triển kỹ năng học tập suốt đời	Bryson (2016)
Tăng khả năng có việc làm của SV	Dollinger & Lodge (2020)
<i>Kết quả thuộc về tình cảm</i>	
Sự hạnh phúc	de Azambuja & cộng sự (2021)

Nguồn: Tác giả

Trong nhóm hậu tố này, sự hài lòng đối với quá trình học tập và kết quả học tập nhận thức là hai lợi ích được nghiên cứu nhiều nhất. Nhìn chung, các phát hiện từ các nghiên cứu đều có sự nhất quán, ngoại trừ nghiên cứu của Zarandi & cộng sự (2024) chỉ ra hành vi VCC của SV trong học tập dựa trên trò chơi không ảnh hưởng đến sự hài lòng chung của SV.

Bản chất của trải nghiệm VCC và các hoạt động liên quan là tạm thời và có thể thay đổi. Các nghiên cứu hiện có đã tập trung vào các hậu tố liên quan đến SV với dữ liệu thu thập tại một thời điểm mà chưa bao gồm một nghiên cứu theo chiều dọc để loại bỏ tác động của phép đo tại một thời điểm cụ thể. Vì vậy, vẫn còn thiếu vắng các nghiên cứu thực hiện phỏng vấn lại SV sau khi họ chuyển sang các học kỳ tiếp theo, khảo sát SV sau khi tốt nghiệp để xem họ nhận thức như thế nào về ảnh hưởng của VCC đến sự phát triển cá nhân và nghề nghiệp của họ, chẳng hạn năng lực của SV tốt nghiệp (Dollinger & cộng sự, 2018).

Các nghiên cứu hiện có chưa khám phá nhiều các tác động điều tiết tồn tại trong mối liên hệ giữa VCC với các nhóm hậu tố này. Ngoại trừ, nghiên cứu của Maxwell Stuart & cộng sự (2018) tìm thấy tác động điều tiết tích cực của tình trạng học có đóng phí lên mối quan hệ giữa VCC và sự hài lòng của SV theo học ĐH Scotland tại Anh Quốc. SV đóng học phí sẽ hài lòng hơn khi tham gia các hoạt động VCC vì họ đầu tư nhiều hơn vào trải nghiệm học tập của mình thông qua việc tham gia tích cực. Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn không thể kết luận liệu hình thức học tập (SV quốc tế và trong nước) có điều chỉnh mối quan hệ giữa việc VCC và sự hài lòng của SV hay không. Theo Duque (2014), mối quan hệ giữa VCC với kết quả học tập nhận thức có thể được tăng cường bởi cam kết bản thân của SV (personal commitment) đối với việc học tập. Dù vậy, cơ chế điều tiết này vẫn chưa được kiểm chứng thực nghiệm.

• Kết quả đối với cơ sở GDDH

Khi trường ĐH cung cấp các nguồn lực, xây dựng chính sách phù hợp và tạo điều kiện thuận lợi để hỗ trợ SV tham gia VCC, nhiều lợi ích sau đó trường sẽ nhận được (Bảng 2.6).

Bảng 2.6. Kết quả của VCC đối với trường ĐH

Kết quả	Các nghiên cứu
<i>Thành quả tiếp thị và hoạt động của trường ĐH được nâng cao</i>	
Hình ảnh	Dollinger & cộng sự (2018); Foroudi & cộng sự (2019); Nguyen & cộng sự (2021); Ghorbanzade & Sharbatiyan (2024)
Danh tiếng	Ghorbanzade & Sharbatiyan (2024)
Đóng góp tài chính	Fagerström & Ghinea (2013)
Sự duy trì	Torkzadeh & cộng sự (2020)
Truyền miệng tích cực	Nguyen & cộng sự (2021)
Giới thiệu khách hàng	Sahi & cộng sự (2019)
Tính bền vững của trường ĐH	Monavvarifard & cộng sự (2019a)
Cam kết tổ chức	Wardley & cộng sự (2017)
Sự trung thành	Giner & Rillo (2016); Sutarso & cộng sự (2017); Encinas Orozco & Cavazos Arroyo (2017); Janjua & Ramay (2020); Leem (2021)
Niềm tin	Perello-Marín & cộng sự (2018)
<i>Các cải thiện khác của trường ĐH</i>	
Cải thiện dịch vụ, tiếp thị được thông tin tốt hơn, hiểu rõ hơn về quan điểm của SV	Dollinger & Lodge (2020)
<i>GV giảng dạy hiệu quả và trải nghiệm tích cực</i>	
Trải nghiệm giảng dạy hiệu quả	Temple Clothier & Matheson (2019); Cho & cộng sự (2020)
Giàu kinh nghiệm học hỏi từ SV	Bovill (2014)
Trải nghiệm sự tham gia, động lực và sự nhiệt tình nâng cao	Bovill & cộng sự (2011)
Cải thiện phương pháp giảng dạy	Fluckiger & cộng sự (2010)
<i>GV quản lý thời gian hiệu quả</i>	
Giải phóng thời gian để giúp đỡ SV, cân bằng tốt hơn giữa giờ hành chính và chuẩn bị bài	Cho & cộng sự (2020)
<i>Các cải thiện khác đối với GV</i>	
Chất lượng mối quan hệ giữa SV và GV	Bryson (2016)
Niềm tin của SV vào GV	Sutarso & cộng sự (2017)

Nguồn: Tác giả

Các kết quả nghiên cứu về nhóm hậu tố này đều có sự nhất quán về các mối quan hệ. SV hệ ĐH được đào tạo với quy mô lớn trong các chương trình GDDH nên sự trung thành của họ thậm chí còn mang tính chiến lược hơn đối với các trường ĐH (Giner & Rillo, 2016; Ribes Giner & cộng sự, 2018). Vì vậy, đối với nhóm hậu tố của VCC liên quan đến trường ĐH, sự trung thành của SV được nghiên cứu nhiều nhất.

Cùng với các nguồn lực khác, GV là nguồn lực quan trọng của các trường ĐH và tương tác thường xuyên với SV trong quá trình học tập. Họ cũng nhận được những lợi ích tích cực từ việc đồng tạo với SV. Tuy vậy, họ thực hiện nhiệm vụ trong vai trò và trách nhiệm của mình để đóng góp vào mục tiêu, sứ mệnh và giá trị cốt lõi chung của trường ĐH. Do đó, các nghiên cứu về kết quả của VCC đối với GV ít được thực hiện so với các nghiên cứu về kết quả đối với SV và trường ĐH. Tuy nhiên cũng đáng nghiên cứu về các lợi ích trực tiếp của VCC đối với GV để kích thích sự tham gia tích cực của họ trong việc đồng tạo với SV. Nhìn chung, phần lớn các nghiên cứu về nhóm hậu tố liên quan đến GV sử dụng PPĐT và mô hình khái niệm. Đối với PPDL, tác động điều tiết cũng được tìm thấy trong nghiên cứu của Sutarso & cộng sự (2017). Trong đó, giới tính là yếu tố điều tiết mối quan hệ giữa các hoạt động VCC và niềm tin vào GV, tuy nhiên đặc điểm tính cách không phải là yếu tố điều tiết trong mối quan hệ này.

So với các hậu tố liên quan đến SV, các lợi ích khác nhau của VCC đối với các trường ĐH vẫn chưa được khám phá nhiều. Trong đó, nhận dạng SV - trường ĐH của SV đang theo học và sự gắn bó với trường ĐH với tư cách là một cựu SV là những lợi ích quan trọng của VCC đối với trường ĐH, nhưng các mối quan hệ này vẫn chưa được điều tra theo đề xuất của Duque (2014) và Dollinger & cộng sự (2018).

2.2.5 Tổng kết kết quả lược khảo các nghiên cứu

GDDH góp phần quan trọng trong sự tăng trưởng kinh tế, thịnh vượng, cải thiện phúc lợi của cộng đồng, khả năng cạnh tranh quốc gia và bền vững xã hội (Ramoniene & Lanskoronskis, 2011; Bloom & cộng sự, 2014; Baumann & Winzar, 2016; Agasisti & Bertoletti, 2022; Pinna & cộng sự, 2023).

Trước những thách thức mới, việc tái đánh giá các chiến lược như một yêu cầu cấp thiết đối với các trường ĐH hiện nay (Dustin & cộng sự, 2014; Pantoja Díaz & cộng sự, 2016). Trong đó, VCC là một chiến lược tiếp thị mà các trường ĐH được khuyến nghị sử dụng (Judson & Taylor, 2014; Voropai & cộng sự, 2019; Pinna & cộng sự, 2023). Như Krachenberg (1972) nhận định, bất kể nó được gọi là gì, do ai thực hiện, hoặc ở đâu trong tổ chức, các trường ĐH đều tham gia vào hoạt động tiếp thị. Tiếp thị phải được coi là một hoạt động vận hành năng động có nhiều ứng dụng và nhiều khía cạnh, phải được thực hiện theo cách tích hợp.

Tổng quan tài liệu có hệ thống về chủ đề VCC trong GDĐH đã được thực hiện thông qua phân tích 68 nghiên cứu từ 51 tạp chí uy tín đại diện cho giai đoạn từ năm 2004 đến năm 2024. Các phát hiện cho thấy VCC ngày càng được quan tâm trong GDĐH, đặc biệt là ở các nền kinh tế mới nổi. Các phương pháp tiếp cận khác nhau đã được sử dụng để phân tích VCC, với hầu hết các tài liệu nghiên cứu đều thu thập dữ liệu từ SV hệ ĐH và sử dụng phương pháp tiếp cận cắt ngang (Cross-sectional study). Các nghiên cứu chủ yếu đã tập trung vào việc VCC của SV trong giảng dạy trực tiếp bằng cách tham gia vào hoạt động học tập. Ngoài ra, bối cảnh nghiên cứu trực tuyến, dựa trên công nghệ và nhiều đối tác trong quá trình VCC cũng đã thu hút sự quan tâm của các nhà nghiên cứu. Kết quả cũng cho thấy gần một nửa số lượng nghiên cứu hiện có sử dụng ít nhất một quan điểm lý thuyết và các lý thuyết chính thường được sử dụng, bao gồm: SDL, lý thuyết tự quyết, lý thuyết sử dụng và thỏa mãn, lý thuyết cam kết – niềm tin, lý thuyết trao đổi xã hội, và lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân. Trong đó, SDL được sử dụng nhiều nhất.

Các học giả đã phát triển ba quá trình VCC khác nhau với sự phân tích rõ về bản chất và có thể áp dụng trong lĩnh vực GDĐH. Bên cạnh đó, tiền tố của VCC đã được phân thành ba nhóm: (1) yếu tố liên quan đến SV (nguồn lực tĩnh và tương tác, yếu tố thuộc về cá nhân, kết quả nhận thức, yếu tố mối quan hệ, và yếu tố tham gia, tương tác); (2) yếu tố liên quan trường ĐH (nguồn lực trường ĐH, hình ảnh, thương hiệu trường ĐH, chính sách và văn hóa, quá trình hỗ trợ và phản hồi, các yếu tố liên quan đến công nghệ); và (3) yếu tố hỗ trợ trong bối cảnh VCC. Kết quả của VCC được nhóm thành hai cấp độ: (1) SV (kết quả nhận thức ngắn hạn, kết quả nhận thức dài hạn, kết quả thuộc về tình cảm); (2) trường ĐH (thành

quả tiếp thị và hoạt động của trường ĐH được nâng cao, các cải thiện khác của trường ĐH, GV giảng dạy hiệu quả và trải nghiệm tích cực, GV quản lý thời gian hiệu quả, và các cải thiện khác đối với GV). Ngoài ra, các khoảng trống nghiên cứu về tiền tố, kết quả của VCC, các cơ chế điều tiết và trung gian cũng đã được phân tích.

2.3 Lý thuyết nền

2.3.1 Lý thuyết trọng dịch vụ (*Service-Dominant Logic*)

SDL là phương pháp tiếp thị dựa trên triết lý lấy KH làm trung tâm vì họ là một phần quan trọng của quá trình VCC (Vargo & Lusch, 2004, 2017; Nguyen, 2024). Đây cũng là lý thuyết quản trị marketing mới về giá trị và tạo giá trị (Vargo & Lusch, 2004). KH không thụ động tiếp nhận những gì DN chuyển giao mà tham gia tích cực và tương tác cùng với DN để tạo ra các trải nghiệm và giá trị kết quả. KH là người thụ hưởng và đồng thời quyết định giá trị dịch vụ mà họ cảm nhận (Vargo & Lusch, 2004; Grönroos, 2006; Vargo & cộng sự, 2008; Terblanche, 2014; Gyimóthy & Larson, 2015).

Vargo & Lusch (2004) đã giới thiệu SDL, bao gồm khái niệm VCC - một trong những khía cạnh quan trọng nhất của SDL và mang lại một cách tiếp cận mới để tạo ra giá trị. Theo đó, VCC là quá trình tương tác và tích hợp các nguồn lực của KH và các bên hữu quan trong những hoàn cảnh nhất định, có lợi vì lợi ích của tất cả các bên. Trong đó, các nguồn lực tương tác (kiến thức và kỹ năng) đóng vai trò quyết định việc sử dụng các nguồn lực tĩnh (tiền và vật chất) trong hệ sinh thái dịch vụ để tạo ra giá trị. Giá trị cho KH được đồng tạo sinh thông qua sự tương tác và tích hợp nguồn lực giữa DN, KH và các bên hữu quan (Vargo & Lusch, 2016). Sự chuyển đổi này nhấn mạnh rõ ràng tầm quan trọng ngày càng tăng của KH - thường được coi là những người thụ động trong tiếp nhận giá trị và sự đóng góp nguồn lực của họ đối với việc tạo ra giá trị. Như Prahalad & Ramaswamy (2004a) đề xuất trước đó, cách tiếp cận truyền thống lấy DN làm trung tâm đã chuyển thành định hướng theo KH, được đặc trưng bởi sự tham gia của KH vào việc cùng tạo ra các sản phẩm và dịch vụ.

Trong SDL, việc tạo ra giá trị diễn ra trong chính hành động của các tác nhân, được gọi là giá trị sử dụng và bao gồm quá trình liên tục trao đổi các nguồn lực vô hình, chẳng hạn

như kiến thức và kỹ năng, giữa KH và DN (Vargo & Lusch, 2004). Về bản chất, KH cũng tham gia vào việc tạo ra giá trị thông qua việc sử dụng hoặc gắn bó với sản phẩm, dịch vụ được chuyển giao bởi nhà sản xuất hoặc cung cấp dịch vụ. Như vậy, giá trị sử dụng là giá trị mà KH cảm nhận được trong quá trình tiêu dùng cũng như trong quá trình VCC (Elliot, 2012). Điều này trái ngược với giá trị trao đổi, trong đó DN cố gắng ấn định giá trị cho các dịch vụ với hy vọng KH sẽ đồng ý. Việc sản xuất một sản phẩm/dịch vụ có giá trị tiềm năng cho KH, nhưng có thể hoặc không thể cung cấp giá trị thực tế (Grönroos & Voima, 2013). Bên cạnh đó, giá trị được tạo ra phụ thuộc vào cảm nhận của người thụ hưởng (Vargo & Lusch, 2017). SDL ngụ ý giá trị được xác định bởi và đồng tạo với KH chứ không phải được nhúng vào đầu ra. KH xác định mức độ giá trị trong giá trị sử dụng và sự đánh giá giá trị này thay đổi tùy theo trải nghiệm của họ (Fyrberg Yngfalk, 2013). Mặc dù có nhiều tác nhân cùng tạo ra giá trị, nhưng người thụ hưởng sẽ xác định giá trị đó là gì. Nó có thể là những điều khác nhau đối với các KH khác nhau (Vargo & Lusch, 2004). Như vậy, sự xuất hiện của SDL trong tiếp thị (Vargo & Lusch, 2004, 2008) đã đưa giá trị và quá trình hình thành giá trị trở nên nổi bật.

SDL ban đầu được phát triển và thảo luận trong tiếp thị (Vargo & Lusch, 2004). Tuy nhiên, Vargo & Lusch (2016) cho rằng SDL là một tư duy có thể khái quát hóa và nó có thể vận dụng trong nhiều lĩnh vực khác nhau, kể cả giáo dục (Cruz & cộng sự, 2022). Việc thúc đẩy nghiên cứu dựa trên VCC theo SDL có thể hữu ích hơn cho việc quản lý các cơ sở GDĐH vì quan điểm này dường như cho phép hội tụ nhiều hơn giữa các mục tiêu tiếp thị và học tập hiệu quả. Điều này được thể hiện trong các hoạt động của các trường ĐH vì trước hết nó sẽ khuyến khích GV, cán bộ quản lý ghi nhận, đánh giá cao các nguồn lực của SV và sử dụng các nguồn lực đó để tối đa hóa giá trị giáo dục. Hơn nữa, nó sẽ làm cho SV ý thức rõ hơn về vai trò và trách nhiệm của mình đối với giá trị giáo dục đã tạo ra trong quá trình học và sau khi tốt nghiệp (Cruz & cộng sự, 2022).

Khi nghiên cứu trong GDĐH, SDL nhấn mạnh vai trò quan trọng của SV trong việc mang lại giá trị và trải nghiệm trong học tập bằng cách tiếp cận đồng tạo với trường ĐH. Baron & Harris (2006) và Chalcraft & Lynch (2011) cho rằng GDĐH có thể phân tích một cách hợp lý và có giá trị thông qua lăng kính của SDL với trọng tâm là VCC, có thể mang

lại cơ hội cải thiện hiệu quả giáo dục và việc học tập của SV. Díaz-Méndez & Gummesson (2012) đã nêu bật tính phức tạp của các dịch vụ GDDH và khuyến nghị Khu vực GDDH Châu Âu nên áp dụng quan điểm VCC. Các nguồn lực được cung cấp bởi các GV, SV và các dịch vụ của trường ĐH đòi hỏi một cách tiếp cận tương tác thông qua đó các bên tích hợp các nguồn lực này. Díaz-Méndez & cộng sự (2019) cũng cho rằng các trường ĐH nên chuyển trọng tâm từ giá trị trao đổi sang giá trị sử dụng và cải thiện giáo dục thông qua SDL.

Định nghĩa về dịch vụ trong SDL cũng đáp ứng hoàn hảo định nghĩa dịch vụ trong GDDH. Ở cấp độ đơn giản nhất, giáo dục là sự trao đổi các dịch vụ. Các GV sử dụng các nguồn lực của họ, áp dụng kiến thức khoa học thông qua nhiều quy trình khác nhau để giáo dục và mang lại lợi ích cho SV, với mục tiêu giúp SV tiếp thu kiến thức, học các kỹ năng mới, hiểu biết và có năng lực về mặt khoa học. SV có thể được coi là những người thụ hưởng những nỗ lực của GV trong việc truyền đạt kiến thức và kỹ năng mà họ sẽ nhận được. Kiến thức và kỹ năng vốn là cơ sở cơ bản của trao đổi, vô hình và do đó sẽ được coi là dịch vụ. Kiến thức và kỹ năng lĩnh hội được thể hiện dưới dạng giá trị sử dụng vì nó thu được giá trị khi được sử dụng hoặc áp dụng, hoặc để phát triển tri thức mới trong việc nghiên cứu khoa học, hoạt động nghề nghiệp hoặc giải pháp của một vấn đề. Kiến thức không được sử dụng để tạo ra hoặc để cải thiện điều gì đó sẽ không có giá trị đối với người nắm giữ và cả xã hội.

Như vậy, theo SDL (Vargo & Lusch, 2004), trong bối cảnh GDDH, GV phải sử dụng các nguồn lực như kiến thức, tài liệu, kỹ năng và kinh nghiệm. Trong khi đó, SV sử dụng các nguồn lực mà họ sở hữu như kiến thức, kỹ năng, thời gian, kinh nghiệm và tài chính, cũng như giao tiếp với đội ngũ GV và các SV khác để tham gia vào quá trình đồng tạo và thu được giá trị. Giá trị trong giáo dục luôn được đồng tạo và kiến thức không thể chỉ được truyền tải hay trao đổi, bởi vì việc học tập hiệu quả đòi hỏi sự chú ý và nỗ lực cá nhân của SV (người tiếp nhận, lĩnh hội, đặt câu hỏi và tích hợp kiến thức mới vào nền tảng khái niệm hiện có của mình). Giá trị được đồng tạo thông qua nỗ lực chung của một số bên như trường ĐH, GV, nhân viên hành chính, SV, cơ quan chính phủ và các bên hữu quan khác, và được xác định chủ yếu từ quan điểm của người thụ hưởng là SV (Seligman, 2012; Díaz -

Ménde & Gummesson, 2012). Giá trị được tạo ra bởi SV khi họ sử dụng kiến thức họ đã thu được và phát triển cho nhiều mục đích và trong nhiều môi trường khác nhau. Giá trị này được đánh giá theo cách duy nhất và hiện tượng bởi người thụ hưởng chính là SV và có thể khác nhau giữa họ.

2.3.2 Lý thuyết tự quyết (*Self-Determination Theory*)

Trong lý thuyết tự quyết, Deci & Ryan (1985) đã chỉ ra rằng mọi người có xu hướng bị thúc đẩy bởi nhu cầu phát triển và đạt được sự hoàn thành và tập trung chủ yếu vào các nguồn động lực nội tại như nhu cầu để đạt được kiến thức hoặc sự độc lập. Mọi người cũng có thể bị thúc đẩy bởi vì họ coi trọng một hoạt động hoặc vì có sự ép buộc mạnh mẽ từ bên ngoài. Họ có thể bị thúc giục hành động bởi sự quan tâm sâu sắc hoặc bằng hối lộ. Lý thuyết này đã phân biệt giữa hai loại động lực khác nhau (nội tại và ngoại sinh) dựa trên các lý do hoặc mục tiêu khác nhau dẫn đến hành động.

Động lực nội tại như là việc thực hiện một hoạt động vì những thỏa mãn vốn có chứ không phải vì các hệ quả có thể tách rời. Động lực nội tại không phải là hình thức duy nhất của động lực, hoặc thậm chí của hoạt động mang tính chất thúc đẩy, nhưng nó là một loại động lực có sức lan tỏa và quan trọng. Mặc dù theo một nghĩa nào đó, động lực nội tại tồn tại bên trong cá nhân, theo nghĩa khác, động lực nội tại tồn tại trong mối quan hệ giữa cá nhân và hoạt động. Trong khi đó, động lực ngoại sinh là một cấu trúc gắn liền với bất cứ khi nào một hoạt động được thực hiện nhằm đạt được một số kết quả có thể tách rời. Vì vậy, sự khác biệt cơ bản nhất là động lực nội tại đề cập đến việc làm một điều gì đó vì nó vốn dĩ rất thú vị hoặc thú vị, và động lực ngoại sinh đề cập đến việc làm một điều gì đó vì nó dẫn đến một kết quả có thể phân biệt được. Số lượng các mục tiêu, công cụ, hoặc các yếu tố thúc đẩy bên ngoài, thực tế là không giới hạn, nhưng động lực nội tại của các tác nhân bị giới hạn bởi bản chất con người (Reiss, 2004).

Theo Deci & Ryan (2000), có lẽ không hiện tượng đơn lẻ nào phản ánh tiềm năng tích cực của bản chất con người nhiều như động lực nội tại mà họ mô tả là xu hướng cố hữu tìm kiếm sự mới lạ và thách thức, mở rộng và thực hiện khả năng của một người, khám phá và học hỏi. Những tác nhân có động lực chủ yếu là nội tại thể hiện sự quan tâm, phấn khích và tự tin hơn, được biểu hiện bằng hiệu suất, sự bền bỉ và sáng tạo được nâng cao. Cấu trúc

của động lực nội tại mô tả khuynh hướng tự nhiên này đối với sự đồng hóa, làm chủ, hứng thú tự phát và khám phá, những thứ rất cần thiết cho sự phát triển về nhận thức và xã hội và điều đó thể hiện nguồn hưởng thụ và sức sống chính trong suốt cuộc đời (Csikszentmihalyi & Rathunde, 1993).

Động lực nội tại đã nổi lên như một hiện tượng quan trọng đối với các nhà quản lý và giáo dục - một nguồn tự nhiên của việc học tập và thành tích có thể được xúc tác hoặc làm suy yếu một cách có hệ thống bởi các hoạt động của phụ huynh và GV (Ryan & Stiller, 1991). Bởi vì động lực nội tại dẫn đến việc học tập và sáng tạo chất lượng cao, điều đặc biệt quan trọng là phải chi tiết hóa các yếu tố và lực lượng tạo ra và làm suy yếu nó. Trong bối cảnh giáo dục, khi có động lực nội tại mạnh mẽ, SV sẽ nỗ lực bền bỉ hơn và sử dụng nguồn lực tương tác mà họ sở hữu một cách hiệu suất để tăng cường mức độ thực hiện VCC. Hay nói cách khác, động lực nội tại có thể lý giải vì sao những SV sở hữu các nguồn lực tương tác tương đồng nhưng lại đóng góp vào việc thực hiện VCC với mức độ khác nhau.

2.4 Các khái niệm nghiên cứu

2.4.1 *Nguồn lực tương tác (Operant resources)*

Nguồn lực được định nghĩa là những đối tượng, đặc điểm cá nhân, điều kiện hoặc năng lượng được cá nhân đánh giá cao hoặc đóng vai trò là phương tiện để đạt được những đối tượng, đặc điểm cá nhân, điều kiện, hoặc năng lượng (Hobfoll, 1989). Nguồn lực của KH được phân chia thành nguồn lực tĩnh (operand resources) và nguồn lực tương tác (operant resources) (Arnould & cộng sự, 2006). Nguồn lực tĩnh đại diện cho các tài sản hữu hình, đối tượng và không gian vật chất, các hàng hóa và nguyên liệu mà KH có khả năng phân bổ để thực hiện một hoạt động. Trong khi đó, nguồn lực tương tác nhìn chung là vô hình và được hình thành từ kiến thức, năng lực và kỹ năng. Cấu hình nguồn lực tương tác ảnh hưởng đến cách KH triển khai nguồn lực tĩnh của họ cũng như cách họ sử dụng nguồn lực tĩnh và nguồn lực tương tác của DN (Vargo & Lusch, 2004). Vì vậy, việc hiểu được nguồn lực tương tác nào của KH là tiền tố thực sự tác động đến hành vi VCC của họ và theo những cách nào trở nên quan trọng.

VCC trong một mạng dịch vụ đòi hỏi sự tích hợp cả nguồn lực tương tác và nguồn lực tĩnh từ DN cũng như KH, những người được biết đến nhiều hơn với tư cách là tác nhân chính tích hợp nguồn lực trong SDL (Vargo & Lusch, 2004; Vargo, 2007; Edvardsson & cộng sự, 2011). Sự phát triển trong các mối quan hệ tồn tại giữa các cá nhân chủ yếu phụ thuộc vào sự trao đổi và chia sẻ nguồn lực giữa các tác nhân tích hợp nguồn lực này. Ngay cả khi KH thiếu một số nguồn lực nhất định, họ vẫn chủ động tìm đến những người cùng nhóm và DN để bổ sung kiến thức và học tập (Hibbert & cộng sự, 2012).

KH là nguồn dự trữ các nguồn lực tĩnh và tương tác khác nhau có thể được tận dụng tích cực để tạo ra giá trị. Phân biệt với sự tĩnh tại và hữu hạn như thường xảy ra với các nguồn lực tĩnh, nguồn lực tương tác có đặc điểm là vô hình, không thể nhìn thấy, và mang tính chất động (Vargo & Lusch, 2004). Hay nói cách khác, nguồn lực tương tác theo thời gian hoặc tình huống có thể thay đổi. Nguồn lực tương tác cũng có thể tác động lên các nguồn lực khác để tạo ra các hiệu ứng thay vì vai trò này được coi là phổ biến hơn ở các nguồn lực tĩnh (Constantin & Lusch, 1994; Vargo & Lusch, 2004; Arnould & cộng sự, 2006). Vai trò tương đối của các nguồn lực tương tác bắt đầu thay đổi vào cuối thế kỷ 20 khi con người bắt đầu nhận ra rằng kỹ năng và kiến thức là những loại tài nguyên quan trọng nhất (Constantin & Lusch, 1994). Vì vậy, các nguồn lực tương tác cho phép con người vừa nâng lên giá trị của nguồn lực thiên nhiên và vừa tạo ra các nguồn lực có khả năng hoạt động bổ sung. Nguồn lực tương tác do mỗi cá nhân nắm giữ có thể là nguồn lực xã hội, nguồn lực vật lý (sự tự tin vào năng lực bản thân) và nguồn lực văn hóa (Arnould & cộng sự, 2006; Baron & Warnaby, 2011).

- ***Nguồn lực xã hội (Social resource)***

Nguồn lực xã hội được định nghĩa là mạng lưới các mối quan hệ xã hội của KH mà nhờ đó họ tiếp cận các nguồn lực và sự hỗ trợ ở những mức độ khác nhau. Nguồn lực này bao gồm các mối quan hệ với những thành viên trong gia đình, bạn bè, đồng nghiệp và các mối quan hệ có tính thương mại khác (Arnould & cộng sự, 2006). Nguồn lực xã hội cung cấp cho các cá nhân sự hỗ trợ xã hội (Flap, 1999) về các chức năng phương tiện, thông tin và cảm xúc bởi các thành viên trong gia đình, bạn bè hoặc những người khác (Irwin & cộng sự, 2008). Theo Putnam (2000), nguồn lực xã hội bao gồm cả vốn xã hội liên kết (bonding

social capital) - tập hợp các thành viên từ các vị trí xã hội gần giống nhau, đó là mối quan hệ tồn tại giữa các cá nhân trong các mạng lưới gần gũi hơn với cá nhân đó như thành viên gia đình, bạn bè thân thiết và trên hết là kết hợp một thành phần hỗ trợ về mặt cảm xúc và vốn xã hội bắc cầu (bridging social capital) - liên kết những người thuộc các nhóm xã hội khác nhau, chỉ các mối quan hệ lỏng lẻo, yếu nhất do các cá nhân nắm giữ nhưng vẫn có thể mang lại thông tin và quan điểm mới và hữu ích. Vốn xã hội liên kết “giúp mọi người vượt qua”, trong khi vốn xã hội bắc cầu “giúp mọi người tiến lên” (Putnam, 2000).

Trong nghiên cứu này, nguồn lực xã hội của SV được xem xét bao gồm sự hỗ trợ trong quá trình học tập từ những mối quan hệ gần gũi lẫn ít thân cận, như gia đình, bạn bè, và các hội nhóm, diễn đàn trực tuyến khác. Để quá trình VCC trong học tập được diễn ra một cách tốt nhất, sự chia sẻ kiến thức, thông tin, động viên, cảm xúc từ các mối quan hệ này là vô cùng quan trọng đối với SV.

- ***Sự tự tin vào năng lực bản thân (Self - efficacy)***

Theo Arnould & cộng sự (2006), nguồn lực vật lý liên quan đến sức mạnh về tinh thần và thể chất của một cá nhân như cảm xúc, sự lạc quan và sự tự tin vào năng lực bản thân. Trong đó, tùy thuộc tình huống khác nhau mà sự tự tin vào năng lực bản thân có thể thay đổi và bị thay đổi bởi tác động từ các yếu tố bên ngoài. Khi cá nhân có sự tự tin vào năng lực bản thân cao, họ sẽ có cảm xúc tích cực và động lực lớn để hành động. Ngược lại, khi sự tự tin vào năng lực bản thân thấp, cá nhân sẽ có cảm xúc tiêu cực (Bandura, 1977). Lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân của Bandura (1997) lập luận rằng việc ra quyết định, phương pháp hành động, sự chăm chỉ, nỗ lực và tính linh hoạt bị ảnh hưởng bởi sự tự tin vào năng lực bản thân. Như vậy, lý thuyết này hàm ý tất cả các quá trình liên quan đến thay đổi hành vi và tinh thần đều bị ảnh hưởng bởi cảm giác về năng lực bản thân của cá nhân. Do đó, về mặt tổng thể, sự tự tin vào năng lực bản thân phản ánh nhận thức của cá nhân về khả năng tổ chức và thực hiện các hành động cụ thể để giải quyết những thách thức phức tạp trong nhiều điều kiện khác nhau dẫn đến các mức độ kết quả nhất định, từ đó tạo ra ảnh hưởng mạnh mẽ đối với những gì một người quyết định làm và các hướng hành động mà họ theo đuổi (Bandura, 1997; Luszczynska & cộng sự, 2005; Askar & Davenport, 2009; Cansoy & Parlar, 2018; Zwart & cộng sự, 2020; Rahayu, 2024). Sự tự tin vào năng lực bản

thân không phải là một đặc điểm mà là sự đánh giá hoặc phán đoán nhận thức về khả năng thực hiện tiềm năng của một cá nhân (Malik & Nawaz, 2022).

Sự tự tin vào năng lực bản thân có liên quan đến các hành vi và hiệu suất khác nhau của những người làm việc trong các tổ chức khác nhau, chẳng hạn, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV trong GDDH (Gümüş & Bellibaş, 2020). Kể từ khi Bandura lần đầu tiên phát triển khái niệm sự tự tin vào năng lực bản thân, nó đã nhanh chóng trở nên phổ biến và được áp dụng rộng rãi trong giáo dục (Sun & cộng sự, 2023). Trong bối cảnh GDDH, sự tự tin vào năng lực của bản thân của SV có thể đóng vai trò là yếu tố cơ bản trong việc tham gia VCC. Trong nghiên cứu này, sự tự tin vào năng lực bản thân đại diện cho nguồn lực vật lý của SV và cần thiết khi tương tác và tham gia tích cực với GV trong quá trình học tập, chẳng hạn như khả năng quản lý để giải quyết các tình huống khó khăn, khả năng bình tĩnh và tìm được giải pháp khi đối diện với các vấn đề phát sinh trong quá trình học tập.

- ***Nguồn lực văn hóa (Cultural resource)***

Nguồn lực văn hóa đề cập đến số lượng và loại hình kiến thức, kỹ năng chuyên môn, lịch sử và trí tưởng tượng khác nhau (Arnould & cộng sự, 2006). Trong đó, nhiều nghiên cứu tập trung vào khía cạnh kiến thức, sự hiểu biết và kỹ năng để đại diện cho nguồn lực văn hóa của SV trong bối cảnh GDDH (Owusu-Agyeman & Fourie-Malherbe, 2019; Thangaiah & cộng sự, 2021; Goi & cộng sự, 2022). Những KH có kiến thức chuyên môn cao hơn có thể xử lý những thông tin phức tạp hơn (Bell & Eisingerich, 2007). Trong nghiên cứu này, nguồn lực văn hóa của SV được đại diện bởi sự hiểu rõ các hướng dẫn và quy định trong quá trình học tập, biết rõ cần phải làm gì trong quá trình học tập, hiểu những lợi ích và khó khăn khi tham gia học tập tại trường và có thể hiểu hầu hết các khía cạnh của quá trình học tập tại trường. Nguồn lực này là cần thiết để SV chủ động trong việc tham gia tương tác với GV trong quá trình học tập.

2.4.2 Giáo dục sinh viên (Student education)

Thuật ngữ giáo dục KH đề cập đến bất kỳ hoạt động học tập có mục đích, bền vững và có tổ chức nào được thiết kế để truyền đạt thái độ, kiến thức hoặc kỹ năng cho KH hoặc KH tiềm năng của một DN hoặc ngành từ các tài liệu tự hướng dẫn cho một sản phẩm cụ thể

đến khóa học chính thức liên quan đến sản phẩm/dịch vụ (Meer, 1984). Theo Bell & cộng sự (2017), giáo dục KH được mô tả là vai trò của DN trong việc cung cấp cho KH những thông tin, kỹ năng và khả năng cần thiết để họ trở thành những người mua thông thái hơn. Trong SDL, Vargo & Lusch (2004) cho rằng các DN phải cung cấp cho KH những kỹ năng cần thiết để sử dụng sản phẩm/dịch vụ. KH phải học cách sử dụng, bảo trì, sửa chữa và điều chỉnh thiết bị theo nhu cầu, tình huống sử dụng và hành vi riêng của họ. Điều này có nghĩa, DN cần phải giáo dục cho KH.

Giáo dục KH với tư cách là một trong những chiến lược truyền thông và khoản đầu tư của các DN. Thực chất, đó là một quá trình nhằm đào tạo, hướng dẫn và chuyển giao thông tin, nâng cao trình độ kiến thức liên quan đến sản phẩm/dịch vụ mà DN tiếp thị (cơ bản, tổng quát và chuyên sâu) nhằm đạt được những mục tiêu cụ thể, chẳng hạn như thay đổi được nhận thức hoặc hành vi của KH (Honebein & Cammarano, 2005; Bonfanti & Brunetti, 2015; Sari & cộng sự, 2021). Việc giáo dục KH cung cấp cho họ những kỹ năng quan trọng để đánh giá, lựa chọn và trải nghiệm sản phẩm của họ thay vì chỉ để họ tiếp xúc với quảng cáo một cách thụ động (Burton, 2002). Nếu KH được thông báo và giáo dục về những kỳ vọng và tính năng của dịch vụ và cộng tác với các nhà cung cấp dịch vụ, thì việc thực hiện dịch vụ sẽ thành công (Bonfanti & Brunetti, 2015).

Tài liệu về GDDH cho rằng SV có thể được xem là KH và GV là nhà cung cấp dịch vụ (Redding, 2005). Do đó, giáo dục SV có thể được hiểu là nỗ lực của GV để truyền đạt thông tin, kiến thức liên quan đến các quy định, đánh giá, chương trình đào tạo của các trường ĐH cho SV. Nghiên cứu này tập trung vào giáo dục SV của GV đại diện cho khái niệm giáo dục KH bằng cách thông báo, giải thích những vấn đề liên quan trong quá trình học tập để SV nắm rõ hơn về học phần, các yêu cầu, đánh giá và quy định, những lợi ích và khó khăn khi tham gia học tập, từ đó thúc đẩy SV tương tác và làm việc với GV.

2.4.3 Động lực nội tại (*Intrinsic motivation*)

Động lực là một vấn đề trung tâm và lâu đời trong lĩnh vực tâm lý học. Các lý thuyết về động lực tìm cách giải thích hành vi của con người theo các yếu tố bên trong thúc đẩy hành động và các yếu tố bên ngoài tác động đến hành động (Locke & Latham, 2004). Động lực cũng được xem là yếu tố thúc đẩy tác động đến sự ưu tiên của một người khi hành động

theo một cách cụ thể hoặc làm một việc nào đó (Baah & cộng sự, 2023). Hay nói cách khác, động lực giải thích tại sao mọi người làm một việc cụ thể, khiến họ tiếp tục làm việc đó và giúp họ hoàn thành nhiệm vụ. Theo Cerasoli & cộng sự (2014), động lực là một thành phần cơ bản của bất kỳ mô hình đáng tin cậy nào về hoạt động của con người. Động lực là chìa khóa để hiểu được sự sẵn sàng tích hợp các nguồn lực của các bên tham gia và là yếu tố quan trọng để xác định hướng, cường độ và sự bền bỉ mà các tác nhân tận dụng kiến thức và kỹ năng của họ (Locke & Latham, 2004) để tích hợp các nguồn lực. Nếu tích hợp nguồn lực xảy ra trong các trường hợp có động lực thấp, nó có thể là sự tích hợp nguồn lực ngẫu nhiên hoặc thậm chí có thể là vô thức.

Theo lý thuyết tự quyết (Deci & Ryan, 1985), có sự tồn tại của hai loại động lực là nội tại và ngoại sinh. Trong đó, động lực nội tại đề cập đến việc thực hiện một hoạt động vì lợi ích của chính nó, vì sự thích thú, thách thức, sở thích hoặc thỏa mãn trí tò mò một cách tự nhiên (Barry & King, 2000). Nếu ai đó tự mình hoàn thành tốt nhiệm vụ được giao, vì họ thích làm hết sức mình, thì ở đó có động lực nội tại (Maryam & cộng sự, 2021). Nói cách khác, loại động lực này được truyền cảm hứng từ bên trong một cá nhân và cho một trạng thái thỏa mãn vốn có (Hasan & Rahman, 2016). Khi KH được thúc đẩy bởi động lực nội tại, họ thực hiện những hành vi một cách tự nguyện vì niềm vui, sự hài lòng khi thực hiện chúng (Deci, 1971), sự yêu thích thay vì các tác lực bên ngoài như phần thưởng hoặc ràng buộc về mặt vật chất (Deci & Ryan, 2000). Động lực nội tại được đánh giá là nhân tố quan trọng trong việc thực hiện hành vi của mỗi người vì nó liên quan một cách trực tiếp đến sự kiên trì, hiệu suất và sự sáng tạo của bản thân họ.

Trong quá trình học tập, động lực học tập của SV cũng được chia làm hai loại động lực nội tại và động lực ngoại sinh (Pintrich, 1991). Theo đó, động lực nội tại là những yếu tố thúc đẩy từ chính nhu cầu của bản thân SV như sự thử thách, tò mò, tự thể hiện, sự thích thú và tìm kiếm những kiến thức mới mẻ. Sự tham gia của SV vào các nhiệm vụ là mục đích tự thân, chứ không phải sự tham gia là một phương tiện để đạt được mục đích đó. Ngược lại, động lực ngoại sinh đề cập đến những kích tác như được sự công nhận từ người khác, sự cạnh tranh và những lợi ích khác từ kiến thức tiếp thu được (Noe, 1986; Pintrich, 1991). Trong khi dịch vụ GDĐH được sử dụng trong thời gian dài, SV cần phải có động lực

và nỗ lực độc lập để tham gia VCC một cách tích cực. Trong nghiên cứu này, động lực nội tại của SV theo mô tả của Pintrich (1991) sẽ được xem xét.

2.4.4 Niềm tin vào giảng viên (*Trust in lecturer*)

Các nhà nghiên cứu đã xem xét niềm tin từ các quan điểm khác nhau và tồn tại nhiều định nghĩa về niềm tin. Niềm tin là kỳ vọng tổng quát của một cá nhân mà lời nói của người khác có thể dựa vào (Rotter, 1967). Morgan & Hunt (1994) và Delgado-Ballester & cộng sự (2003) khái niệm hóa niềm tin là sự tin tưởng mà một bên dành cho bên kia vì tính chính trực và đáng tin cậy của đối tác. Theo Patrick (2002), niềm tin của KH là những suy nghĩ, cảm giác, hoặc hành vi được thể hiện khi họ cảm thấy rằng bên cung cấp sản phẩm hoặc dịch vụ có thể được tin cậy để hành động vì lợi ích tốt nhất của họ khi họ từ bỏ quyền kiểm soát trực tiếp. Niềm tin KH là một cấu trúc phức tạp bao gồm yếu tố nhận thức về độ tin cậy và năng lực của DN dựa trên kiến thức của KH về DN, và thành phần tình cảm - là mối quan hệ tình cảm giữa KH và DN phát triển theo thời gian (Dowell & cộng sự, 2015). Thông thường, nhiều nhà nghiên cứu đã khuyến nghị độ tin cậy và tính chính trực là các khía cạnh thiết yếu của niềm tin (Ring & van de Ven, 1992; Mayer & cộng sự, 1995; Jin & Lim, 2021).

Niềm tin là một khái niệm xã hội được thực hành trong cuộc sống hàng ngày và nghề nghiệp của mỗi cá nhân, và mọi người đều được kỳ vọng sẽ tin tưởng ai đó (Mutahar & cộng sự, 2022). Niềm tin có thể tồn tại giữa các cá nhân, giữa các tổ chức, hoặc giữa các cá nhân và tổ chức (Gremier & cộng sự, 2001; Fulmer & Dirks, 2018), và được công nhận là tài sản chiến lược (Castaldo & cộng sự, 2010), là yếu tố sống còn cho sự thành công của tổ chức (Dietz & Gillespie, 2011), và tất cả các mối quan hệ xã hội sẽ thất bại hoặc hoạt động không bình thường nếu không có niềm tin (Patrick, 2002).

Trong bối cảnh giáo dục, niềm tin của SV đối với trường ĐH cũng bao gồm các yếu tố về độ tin cậy và tính chính trực (Rojas-Méndez & cộng sự, 2009; Randall & cộng sự, 2011). Trong môi trường học thuật, niềm tin là cần thiết vì nó liên quan đến sự hợp tác và chia sẻ kiến thức (Mutahar & cộng sự, 2022). Niềm tin của SV dựa trên sự tin tưởng vào đội ngũ nhân viên và GV của trường ĐH, và vào ban quản lý của trường, bao gồm các chính sách và thực tiễn (Carvalho & de Oliveira Mota, 2010).

Lý thuyết cam kết - niềm tin (Morgan & Hunt, 1994) cho rằng niềm tin là trung tâm của các mối quan hệ. Niềm tin tồn tại khi một người tin tưởng vào độ tin cậy và tính chính trực của đối tác trong trao đổi, và nó nên được coi là thiết yếu đối với bất kỳ mối quan hệ trao đổi nào. Do đó, niềm tin ảnh hưởng đến hoạt động VCC, vì KH cần có niềm tin vào bên cung cấp dịch vụ trước khi họ bắt đầu tham gia vào quá trình đồng tạo. Bên cạnh đó, SDL tập trung vào sự tương tác trong quan hệ giữa DN và KH (Lusch & cộng sự, 2008), vì vậy, niềm tin vào đối tác cũng là một yếu tố thúc đẩy quan trọng. Để VCC diễn ra, KH phải chia sẻ các nguồn lực có giá trị và niềm tin cho phép họ loại trừ các kết quả không mong muốn từ các quy trình đó. Trong bối cảnh GDDH, GV chủ yếu tương tác trực tiếp với SV trong suốt chương trình đào tạo với tư cách là đại diện của trường ĐH và hành động trong vai trò được quy định bởi tổ chức. Vì thế, niềm tin vào GV giúp SV hình thành mối quan hệ thúc đẩy họ hợp tác và tham gia VCC. Theo đó, nghiên cứu này tập trung vào niềm tin của SV về độ tin cậy và tính chính trực của GV đại diện cho niềm tin của họ đối với trường ĐH.

2.4.5 Đồng tạo giá trị (*Value co-creation*)

Kambil & cộng sự (1996) là những học giả đầu tiên sử dụng thuật ngữ VCC để nhấn mạnh vai trò của KH trong chiến lược kinh doanh và tiếp thị. Tuy vậy, thuật ngữ này đã được biết đến rộng rãi và phổ biến bởi Prahalad & Ramaswamy (2004a, 2004b). DN và KH cùng nhau tạo ra giá trị là một yếu tố thiết yếu của đồng tạo, bao gồm việc cùng xác định và giải quyết vấn đề (Prahalad & Ramaswamy, 2004a, 2004b). Theo SDL (Vargo & Lusch, 2004), VCC là quá trình tương tác và tích hợp nguồn lực của KH và các bên hữu quan trong những hoàn cảnh nhất định, có lợi vì lợi ích của tất cả các bên.

Trong lĩnh vực GDDH, VCC cũng có nhiều cách định nghĩa khác nhau (Bảng 2.7). Tuy vậy, điểm chung của VCC là quá trình hợp tác giữa tổ chức GDDH và SV với sự tích hợp nguồn lực để tạo ra giá trị và có lợi cho tất cả các tác nhân tham gia.

Bảng 2.7. Các khái niệm về VCC

Tác giả	Khái niệm đồng tạo giá trị
Díaz-Méndez & Gummesson (2012)	Là một quy trình trong đó các nguồn lực của SV được kết hợp với nguồn lực của tổ chức để tận dụng các kỹ năng phân tích, phương pháp và thói quen học tập, ý thức trách nhiệm cũng như tính cách của SV
Fagerstrøm & Ghinea (2013)	Hàm ý các trường ĐH tìm cách khuyến khích SV cùng tham gia sáng tạo và cung cấp các trải nghiệm học thuật để mang lại những trải nghiệm SV độc đáo và đáng nhớ
Dollinger & cộng sự (2018)	Là một quá trình trong đó các nguồn lực của SV được tích hợp với các nguồn lực của tổ chức giáo dục để tạo điều kiện cho một loạt các hoạt động và trải nghiệm khuyến khích trao đổi và tương tác, từ đó tạo ra giá trị cho cả SV và tổ chức, thúc đẩy cải thiện thực hành và đổi mới và có thể nâng cao khả năng của SV trong việc đảm nhận vai trò tích cực trong quá trình giáo dục của họ
Foroudi & cộng sự (2019)	Là một chiến lược kinh doanh nhấn mạnh sự phát triển và tính bền vững của các giá trị chung giữa trường ĐH và SV
Doyle & Buckley (2020)	Liên quan đến việc SV và GV cùng nhau làm việc để xây dựng một môi trường học tập nơi mà trách nhiệm đạt được kết quả học tập được chia sẻ
Bovill (2020)	Là sự giao thoa giữa sự tham gia và quan hệ đối tác của SV, làm nổi bật sự hợp tác có ý nghĩa
Nguyen & cộng sự (2021)	Là một nhiệm vụ liên quan đến sự tham gia của SV và nhân sự của trường ĐH để cải thiện trải nghiệm học thuật và hành chính
Lubicz-Nawrocka & Bovill (2023)	Là sự thúc đẩy mức độ tham gia cao của SV và yêu cầu SV phải có nhiều trách nhiệm hơn trong việc ra quyết định về việc học, giảng dạy và đánh giá

Nguồn: Tác giả

Trong môi trường học tập, GV đại diện cho trường ĐH và chủ yếu tương tác với SV trong quá trình học. Tổng kết từ đánh giá tài liệu có hệ thống cũng chỉ ra SV chủ yếu tham gia các hoạt động đồng tạo với GV liên quan đến học tập. Ngoài ra, theo Nysveen & Pedersen (2014), không có hai yếu tố tham gia tích cực và sáng tạo chung, việc VCC không thể diễn ra. Vì vậy, trong nghiên cứu này, VCC của SV nhấn mạnh vai trò quan trọng của việc SV tham gia tích cực và sáng tạo chung với GV để nâng cao trải nghiệm của họ trong các vấn đề liên quan đến học tập.

2.4.6 *Kết quả học tập nhận thức (Cognitive learning outcome)*

Kết quả học tập là khái niệm trọng tâm được nghiên cứu trong các tài liệu về GDDH (Duque, 2014). Kết quả học tập của SV được mô tả theo nhiều quan điểm và mục đích học tập khác nhau (Prøitz, 2010). Một định nghĩa chung được đưa ra bởi Frye (1999) là kết quả học tập nhận thức liên quan đến việc SV đạt được kiến thức và kỹ năng cụ thể. Tương tự vậy, kết quả học tập nhận thức của SV đề cập đến kiến thức và kỹ năng mà SV đạt được khi kết thúc khóa học hoặc tốt nghiệp (Premalatha, 2019). Ngoài ra, kết quả học tập về phương diện cảm xúc (affective learning outcomes) lại liên quan đến trải nghiệm GDDH đã ảnh hưởng như thế nào đến các giá trị, mục tiêu, thái độ, quan niệm về bản thân, thế giới quan và hành vi của SV (Frye, 1999). Trong đó, SV tiếp thu kiến thức và rèn luyện kỹ năng (kết quả học tập nhận thức) là mục tiêu chính của quá trình học tập ĐH (Duque, 2014).

Nghiên cứu này tập trung vào kết quả học tập nhận thức của SV gồm kiến thức và kỹ năng đạt được khi tham gia chương trình học ĐH.

2.4.7 *Cam kết bản thân (Personal commitment)*

Theo Johnson (1973), cam kết thường được khái niệm hóa theo một trong hai cách với ý nghĩa riêng biệt. Thứ nhất, cam kết đề cập đến sự cống hiến cá nhân mạnh mẽ cho quyết định thực hiện một đường hướng hành động (đề cập đến bất kỳ tập hợp hành vi nào được tổ chức xung quanh việc đạt được mục tiêu) và được gọi là cam kết bản thân. Ở cách sử dụng phổ biến thứ hai, cam kết hàm ý cá nhân đã hành động theo cách mà anh ta phải tiếp tục dòng hành động, cho dù anh ta có cam kết cá nhân với nó hay không và được gọi là cam kết hành vi. Theo quan điểm này, cam kết nằm trong quá trình nhìn lại quá khứ gắn kết một cá nhân với các hành động hành vi (Salancik, 1977). Trong GDDH, học tập là một quá trình kéo dài trong một khoảng thời gian, do đó, cam kết học tập của SV là điều cần thiết để hoàn thành tốt chương trình học. Nói cách khác, sự đóng góp của SV vào quá trình học tập cũng đòi hỏi sự cam kết bản thân (Wilkins & cộng sự, 2016).

Đối với nghiên cứu này, khái niệm cam kết bản thân của SV liên quan đến những nỗ lực, cam kết thời gian đối với quá trình học tập sẽ được xem xét.

2.4.8 Nhận dạng sinh viên - trường đại học (*Student-University identification*)

Nhận dạng tổ chức đề cập đến sự gắn bó tâm lý của một cá nhân với một tổ chức (O'Reilley & Chatman, 1986). Khái niệm nhận dạng sau đó được mở rộng cho các mối quan hệ giữa KH và DN/thương hiệu (Bhattacharya & Sen, 2003; Stokburger-Sauer & cộng sự, 2012). Nhận dạng KH - DN (Customer – Company Identification) là chất nền tâm lý chính cho các loại mối quan hệ sâu sắc, cam kết và có ý nghĩa mà các nhà tiếp thị ngày càng tìm cách xây dựng với KH của họ (Bhattacharya & Sen, 2003). Trong các tài liệu tiếp thị, nhận dạng KH - DN đã được phát triển như một cấu trúc quan trọng để xây dựng mối quan hệ cam kết và dài lâu với KH (Bhattacharya & Sen, 2003; Bagozzi & cộng sự, 2012; Stokburger-Sauer & cộng sự, 2012).

Nhận dạng SV - trường ĐH (Student-University Identification) được khái niệm hóa là nhận dạng giữa KH với DN, và đã được mô tả bằng nhiều thuật ngữ khác nhau như định hướng tích cực đối với trường học, sự kết nối, sự thuộc về (Libbey, 2004; Strayhorn, 2018). Nhận dạng SV - trường ĐH là mức độ mà SV cảm thấy được kết nối với trường ĐH của họ và những người trong tổ chức đó (Ashforth & cộng sự, 2008; Strayhorn, 2018). Pinna & cộng sự (2018) cho rằng nhận dạng SV - trường ĐH là mức độ mà SV nhận thức về bản thân và trường ĐH khi chia sẻ các thuộc tính và giá trị xác định giống nhau, nhằm thỏa mãn một hoặc nhiều nhu cầu xác định cá nhân. Theo quan điểm này, nhận dạng trường ĐH được coi là cảm nhận của SV về sự kết nối hoặc đồng nhất với trường ĐH sau khi họ tương tác trực tiếp (Wilkins & cộng sự, 2016). Những SV có mức độ đồng nhất cao với trường ĐH có khả năng cam kết hơn và dành nhiều thời gian hơn để hỗ trợ trường ĐH của họ (Mael & Ashforth, 1992), coi những thành công và thất bại của trường như của chính họ (Schlesinger & cộng sự, 2015).

Trong GĐĐH, quan điểm chủ đạo coi sự nhận dạng của SV với trường ĐH là cảm nhận của SV về sự kết nối hoặc hòa nhập từ những trải nghiệm trực tiếp của họ (Halbesleben & Wheeler, 2009; Wilkins & cộng sự, 2016). Vì vậy, trong nghiên cứu này, nhận dạng SV - trường ĐH tập trung vào khía cạnh cảm giác thuộc về trường ĐH của SV

như là cảm giác được kết nối, hòa nhập (như một phần trong sự tự định nghĩa của một người), chẳng hạn, tôi cảm thấy tự hào khi là một phần của trường ĐH.

2.5 Giả thuyết nghiên cứu

Nghiên cứu đã kết hợp SDL, lý thuyết tự quyết, lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân, lý thuyết cam kết – niềm tin và các nghiên cứu trước để thiết lập mô hình và biện luận các giả thuyết nghiên cứu.

2.5.1 *Nguồn lực xã hội, nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân, động lực nội tại và đồng tạo giá trị*

- **Nguồn lực xã hội của SV và VCC**

Theo SDL (Vargo & Lusch, 2004), để đồng tạo diễn ra, KH phải sử dụng nguồn lực của họ và tích hợp với những nguồn lực được DN cung cấp nhằm tạo ra trải nghiệm và giá trị kết quả. Trong đó, các nguồn lực tương tác như kiến thức và kỹ năng mang tính chất quyết định cho việc VCC. Nguồn lực xã hội – một trong các loại nguồn lực tương tác của KH, là mạng lưới của các mối quan hệ xã hội của KH mà nhờ đó họ tiếp cận các nguồn lực và sự hỗ trợ ở những mức độ khác nhau (Arnould & cộng sự, 2006). Nguồn lực xã hội bao gồm vốn xã hội liên kết - mối quan hệ với thành viên gia đình, bạn bè thân thiết và vốn xã hội bắc cầu (bridging social capital) - mối quan hệ lỏng lẻo, yếu nhất do các cá nhân nắm giữ (Putnam, 2000). Khi tham gia vào mạng lưới xã hội, nguồn lực xã hội mang lại cho SV nhiều lợi ích như sự hỗ trợ ở những khía cạnh khác nhau từ các mối quan hệ gần gũi (gia đình, bạn bè) và ít thân cận (điển đàn, cộng đồng trực tuyến). Trong đó, những thông tin, kiến thức và kinh nghiệm được chia sẻ sẽ giúp SV trau dồi thêm sự hiểu biết về các khía cạnh có liên quan đến quá trình học tập. Ngoài ra, sự động viên, hỗ trợ và chỉ dẫn của những người thuộc mạng lưới quan hệ của SV sẽ tạo thuận lợi cho việc tham gia chủ động của SV trong quá trình học tập. VCC yêu cầu các tác nhân làm việc cùng nhau để sử dụng kiến thức, kinh nghiệm và giải quyết vấn đề để tạo ra giá trị (Vega - Vazquez & cộng sự, 2013; Paswan & cộng sự, 2014). Vì vậy, những kiến thức, kinh nghiệm, hỗ trợ có được từ việc tham gia mạng lưới xã hội sẽ góp phần vào việc tham gia tương tác chủ động của SV với GV đối với các hoạt động liên quan đến quá trình học tập. Theo đó,

Giả thuyết 1: Nguồn lực xã hội của SV ảnh hưởng tích cực đến VCC

- **Nguồn lực văn hóa của SV và VCC**

Theo SDL (Vargo & Lusch, 2004), một nguồn lực tương tác khác của KH là nguồn lực văn hóa cũng là đầu vào quan trọng để VCC diễn ra một cách tích cực. Nguồn lực văn hóa thể hiện sự hiểu biết của SV về yêu cầu, quy định, hướng dẫn, và những gì cần thực hiện, thuận lợi và khó khăn trong quá trình học tập và các khía cạnh khác của quá trình học tập tại trường ĐH. Theo thời gian, những hiểu biết này được tích lũy thông qua quá trình trải nghiệm và rất cần thiết trong việc hỗ trợ tích cực trao đổi thông tin và tương tác giữa SV và GV để quá trình học tập và tham gia các hoạt động được diễn ra tốt nhất. Bell & Eisengerich (2007) đã đề xuất rằng những KH có kiến thức chuyên môn cao hơn có thể xử lý những thông tin phức tạp hơn. Chuyên môn của KH không chỉ dẫn đến việc KH tham gia tốt hơn vào các dịch vụ sản xuất mà còn ở mức độ năng lực cao hơn có thể đóng góp có giá trị hơn (Auh & cộng sự, 2007). Khi mức độ hiểu biết của KH về các cơ hội có sẵn càng cao thì giá trị đồng tạo càng lớn (Payne & cộng sự, 2008). Ngoài ra, mối quan hệ cùng chiều giữa kiến thức/chuyên môn (nguồn lực văn hóa) của SV đối với hoạt động tương tác và VCC cũng đã được xác nhận thực nghiệm (Hasan & Rahman, 2016; Goi & cộng sự, 2022). Vì vậy,

Giả thuyết 2: Nguồn lực văn hóa của SV ảnh hưởng tích cực đến VCC

- **Sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và VCC**

Sự tự tin vào năng lực bản thân là nhận thức của chính cá nhân về năng lực để thực hiện một hành vi cụ thể (Bandura, 1977). Nó là một thành phần của nguồn lực vật lý của KH (Arnould & cộng sự, 2006) – một trong các loại nguồn lực tương tác làm đầu vào quan trọng cho việc VCC theo SDL (Vargo & Lusch, 2004). Bên cạnh đó, Lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân của Bandura (1997) cho rằng việc ra quyết định, phương pháp hành động, sự chăm chỉ, nỗ lực và tính linh hoạt bị ảnh hưởng bởi sự tự tin vào năng lực bản thân. Niềm tin của các cá nhân về năng lực của họ và về kết quả của những nỗ lực của họ ảnh hưởng mạnh mẽ đến cách họ hành xử (Pajares, 1996; Pedersen & Nysveen, 2001). Những người tin rằng họ có những kỹ năng cần thiết để hoàn thành một nhiệm vụ cụ thể có nhiều khả năng hành động hơn những người nghi ngờ khả năng của chính họ (McKee &

cộng sự, 2006). Ngược lại, những cá nhân có mức độ tự tin vào năng lực bản thân thấp sẽ ít có khả năng hoàn thành các hành vi liên quan trong tương lai (Bandura, 1986). Nói cách khác, một người có thể có kiến thức hoặc kỹ năng cần thiết để thực hiện một nhiệm vụ cụ thể, nhưng vẫn không hoàn thành nhiệm vụ đó do thiếu tự tin vào năng lực bản thân.

SV có sự tự tin vào năng lực bản thân cao thường có đặc điểm điển hình là mong muốn đạt được kết quả xuất sắc, nhiệt tình hơn trong học tập, đọc và nghiên cứu nhiều, không dễ thất vọng và nhìn nhận thất bại một cách tích cực (Shikalepoh, 2016). Họ có nhiều khả năng tham gia trong lớp học hơn và thể hiện mức độ học tập tích cực tốt hơn (Sun & cộng sự, 2023). Do đó, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV như khả năng quản lý để giải quyết các tình huống khó khăn, khả năng bình tĩnh và tìm được giải pháp khi đối diện với các vấn đề trực trặc trong học tập và ở mức độ cao kích thích hoạt động VCC của họ. Các xác nhận thực nghiệm về tác động của sự tự tin vào năng lực bản thân của SV đến VCC cũng được tìm thấy trong các nghiên cứu của Monavvarifard & cộng sự (2019a, 2019b). Vì vậy,

Giả thuyết 3: Sự tự tin vào năng lực bản thân của SV ảnh hưởng tích cực đến VCC

- **Nguồn lực tương tác của SV, động lực nội tại và VCC**

Động lực là một tiền tố quan trọng tác động đến hành vi cá nhân và có ảnh hưởng đến hoạt động đồng tạo của KH (Lengnick-Hall & cộng sự, 2000; Findsrud & cộng sự, 2018). Trong đó, các yếu tố nội tại như trải nghiệm, sự thích thú, sự tò mò và động cơ kiến thức có mối quan hệ lớn nhất với hành vi tham gia VCC (Fernandes & Remelhe, 2016). Theo Deci & Ryan (2000), không có hiện tượng đơn lẻ nào phản ánh tiềm năng tích cực của bản chất con người nhiều như động lực nội tại. Đó là xu hướng cố hữu tìm kiếm sự mới lạ và thách thức, mở rộng và thực hiện khả năng của một người, khám phá và học hỏi. Những tác nhân có động lực chủ yếu là nội tại thể hiện sự quan tâm, phấn khích và tự tin hơn, được biểu hiện bằng hiệu suất, sự bền bỉ và sáng tạo được nâng cao trong việc thực hiện hành vi của mỗi người.

Động lực thúc đẩy cấp độ KH, trở ngại và tác nhân kích thích cấp DN chịu trách nhiệm chính về phạm vi và cường độ của hoạt động đồng tạo (Hoyer & cộng sự, 2010).

Động lực cũng là chìa khóa để hiểu được sự sẵn sàng tích hợp các nguồn lực của các bên tham gia và là yếu tố quan trọng để xác định hướng, cường độ và sự bền bỉ mà các tác nhân tận dụng kiến thức và kỹ năng của họ (Locke & Latham, 2004). Trong quá trình VCC, KH phải đóng góp nguồn lực mà họ sở hữu cùng với tích hợp nguồn lực của DN cung cấp dịch vụ (Vargo & Lusch, 2004). Như vậy, với cùng một loại hình dịch vụ và nguồn lực tương tác sở hữu, những KH khác nhau sử dụng các nguồn lực này trong quá trình VCC ở mức độ hiệu suất khác nhau là do động lực của họ điều khiển.

Trong bối cảnh GDĐH, khi có động lực nội tại, SV được thúc đẩy bởi sự tò mò, sự thích thú, sự hài lòng tìm kiếm kiến thức mới, khám phá sâu hơn các vấn đề từ quá trình học tập. Vì vậy, họ sẽ kiên trì, bền bỉ, tự tin hơn trong việc sử dụng kiến thức, kỹ năng và năng lực (nguồn lực tương tác) mà họ sở hữu và hiệu suất sử dụng các nguồn lực này tốt hơn để tích cực tương tác với GV, chia sẻ các vấn đề học tập của cá nhân, tham gia chủ động và nhiệt tình trong các hoạt động của lớp học và quá trình học tập. Nói cách khác, việc đóng góp nguồn lực tương tác của SV vào VCC có thể được cộng hưởng bởi động lực nội tại của họ. Theo đó,

Giả thuyết 4a: Động lực nội tại của SV điều tiết tích cực sự tác động của nguồn lực xã hội đến VCC

Giả thuyết 4b: Động lực nội tại của SV điều tiết tích cực sự tác động của nguồn lực văn hóa đến VCC

Giả thuyết 4c: Động lực nội tại của SV điều tiết tích cực sự tác động của sự tự tin vào năng lực bản thân đến VCC

- **Nguồn lực xã hội, nguồn lực văn hóa của SV và VCC**

Bên cạnh việc đáp ứng các quy định và yêu cầu của trường ĐH và thích nghi với cuộc sống ĐH, SV phải xây dựng các mạng lưới xã hội mới (Clark, 2005). Các nguồn lực gồm thông tin được chia sẻ và hỗ trợ về tài chính, thực tiễn và tình cảm có thể bắt nguồn từ các mối quan hệ trong mạng lưới xã hội với cha mẹ, bạn bè, SV, nhân viên, GV, cố vấn (Stack-Cutler & cộng sự, 2015). Khi thiếu hụt nguồn lực để đạt được mục đích cá nhân, con người thường dựa vào các mối quan hệ xã hội mà họ kết nối để tiếp cận các nguồn lực (Hobfoll & cộng sự, 2018). Nói cách khác, khi KH thiếu một số nguồn lực nhất định, họ vẫn chủ động

tìm đến những người cùng nhóm và DN để bổ sung kiến thức và học tập (Hibbert & cộng sự, 2012). Vì vậy, những sự hỗ trợ về thông tin như sự hướng dẫn, lời khuyên và tư vấn từ các mối quan hệ giúp cho cá nhân nâng cao được sự hiểu biết và mở rộng kiến thức. Theo đó, SV có sự kết nối với các mạng lưới xã hội được kỳ vọng sẽ tiếp cận được nhiều thông tin về các yêu cầu, quy định, những gì nên làm, các lợi ích và bất lợi khi tham gia học tập ĐH từ người thân, bạn bè và các diễn đàn trực tuyến và từ đó làm cơ sở cho việc chủ động tương tác và tham gia các hoạt động VCC với GV. Bên cạnh đó, theo SDL, các nguồn lực của SV sẽ được tích hợp để đồng tạo diễn ra (Vargo & Lusch, 2004). Nói cách khác, trong nội bộ các nguồn lực tương tác của SV (nguồn lực xã hội và nguồn lực văn hóa) tồn tại cơ chế tác động để từ đó kích hoạt sự tham gia các hoạt động đồng tạo trong quá trình học tập. Vì vậy,

Giả thuyết 7a: Nguồn lực xã hội của SV tác động tích cực đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa của SV.

- **Nguồn lực xã hội, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và VCC**

Tùy thuộc tình huống khác nhau mà sự tự tin vào năng lực bản thân có thể thay đổi và bị thay đổi bởi tác động của các yếu tố bên ngoài (Arnould & cộng sự, 2006). Theo Niu (2010), sự tự tin vào năng lực bản thân là kết quả của sự tương tác giữa môi trường bên ngoài, cơ chế tự điều chỉnh và khả năng, kinh nghiệm và trình độ học vấn của cá nhân. Sự tự tin vào năng lực bản thân có thể thay đổi theo thời gian do trải nghiệm và có thể bị tác động bởi sự tương tác với những người khác, chẳng hạn như thông qua trải nghiệm gián tiếp hoặc sự khuyến khích từ việc huy động vốn xã hội (hợp tác, tìm kiếm sự giúp đỡ hoặc lời khuyên). Tiếp cận vốn xã hội cũng có thể nâng cao cảm xúc tích cực (Usher & Pajares, 2008), chẳng hạn như cảm giác tự tin vào năng lực bản thân.

Khi tham gia học tập, SV có thể có những trải nghiệm tích cực lẫn tiêu cực. Đối với những tình huống không mong đợi thiên về tiêu cực, khi có được sự cảm thông, động viên, ủng hộ từ những mối quan hệ gần gũi nhất như người thân và bạn bè cũng như các mối quan hệ ít gắn kết hơn từ các hội nhóm cộng đồng trực tuyến, SV có thể chia sẻ cảm xúc và tình huống của chính mình. Áp lực sau đó sẽ được giải tỏa, những lo âu và căng thẳng được giảm đi, cảm xúc tích cực được hình thành và lan tỏa. Từ đó SV sẽ cảm thấy sự tự tin vào

năng lực bản thân được nhân lên. Bên cạnh đó, những sự hỗ trợ từ các mối quan hệ xã hội về thông tin giúp cá nhân nâng cao được sự hiểu biết, vực dậy ở những thời điểm căng thẳng và đem đến cho họ sức mạnh để tiếp tục thực hiện các hoạt động. Kết quả từ nghiên cứu của Brouwer & cộng sự (2016) đã cho thấy sự hỗ trợ từ GV/cố vấn có ảnh hưởng tích cực đến sự tự tin vào năng lực bản thân của SV.

Vận dụng trong bối cảnh giáo dục, điều này có thể lý giải kiến thức, thông tin và sự hỗ trợ về tinh thần từ các mối quan hệ xã hội của SV góp phần hình thành sự tự tin vào năng lực bản thân, và do đó, thúc đẩy hoạt động đồng tạo của họ trong quá trình học tập. Hơn nữa, cũng dựa trên SDL (Vargo & Lusch, 2004), các nguồn lực của SV sẽ được tích hợp để đồng tạo diễn ra. Nghĩa là, trong nội bộ các nguồn lực tương tác (nguồn lực xã hội và sự tự tin vào năng lực bản thân) tồn tại cơ chế tác động để từ đó kích hoạt sự tham gia các hoạt động đồng tạo của SV.

Giả thuyết 7b: Nguồn lực xã hội của SV tác động tích cực đến VCC thông qua sự tự tin vào năng lực bản thân của SV

2.5.2 Giáo dục sinh viên, nguồn lực văn hóa, niềm tin vào giảng viên, sự tự tin vào năng lực bản thân và đồng tạo giá trị

• Giáo dục SV, nguồn lực văn hóa và VCC

Giáo dục KH là nỗ lực của các DN nhằm giúp KH nhận ra toàn bộ tiềm năng của sản phẩm họ mua, giải quyết các vấn đề khác nhau có thể phát sinh (Efendi & cộng sự, 2021). Giáo dục KH cũng là một bước thiết yếu trong việc cải thiện, thu hút và tăng cường sự tham gia của KH (Lovelock & Young, 1979; Zeithaml & cộng sự, 2002; Yin & Yang, 2009; Hollebeek & cộng sự, 2019; Peng & Li, 2021). Theo SDL, các DN phải cung cấp cho KH (giáo dục KH) những kiến thức, thông tin và kỹ năng (nguồn lực) cần thiết để sử dụng sản phẩm (Vargo & Lusch, 2004). Điều này cho thấy việc giáo dục KH là tiền tố quan trọng trong việc tham gia và tương tác của KH.

Cũng theo SDL (Vargo & Lusch, 2004), để VCC diễn ra, KH phải sử dụng nguồn lực của họ và tích hợp với những nguồn lực được DN cung cấp để từ đó tạo ra trải nghiệm và giá trị kết quả. Trong quá trình tương tác, DN có thể tác động để bổ sung nguồn lực văn hóa

cho KH (Grönroos & Voima, 2013). Khi KH được bổ sung các kiến thức và kỹ năng cần thiết, các hoạt động VCC sẽ được thúc đẩy (Burton, 2002; Eisingerich & Bell, 2006; Nuttavuthisit, 2010). Nói cách khác, khi các tổ chức nâng cao năng lực và chuyên môn cho KH thông qua giáo dục và đào tạo sẽ tăng cường khả năng đồng tạo của họ (Payne & cộng sự, 2008). Trong GDĐH, các nguồn lực được cung cấp bởi các GV và SV cũng yêu cầu cách tiếp cận tương tác thông qua đó các bên tích hợp các nguồn lực này. Do đó, các trường ĐH có thể bổ sung năng lực và kỹ năng cho SV thông qua giáo dục và kết quả là thúc đẩy phạm vi đồng tạo của họ. Vì vậy,

Giả thuyết 5: Giáo dục SV có tác động tích cực đối với VCC

Giả thuyết 8a: Giáo dục SV có tác động tích cực đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa của SV

- **Giáo dục SV, sự tự tin vào năng lực bản thân và VCC**

Tùy thuộc vào các tình huống khác nhau, hiệu quả bản thân có thể thay đổi và bị thay đổi bởi tác động của các yếu tố bên ngoài (Arnould và cộng sự, 2006). Mức độ giáo dục KH cao hơn làm tăng mức độ tự tin của một cá nhân. Điều này được luận giải từ giả định rằng mức độ giáo dục càng cao về một chủ đề, sản phẩm hoặc vấn đề cụ thể mà một cá nhân quan tâm thì họ càng tự tin vào khả năng và trình độ năng lực của mình, và do đó dẫn đến sự tự tin vào năng lực bản thân cao hơn. Bell & Eisingerich (2007) cho rằng những KH có trình độ chuyên môn cao hơn có thể xử lý các mức độ thông tin phức tạp hơn. Nói cách khác, kiến thức chuyên môn có được từ giáo dục KH của DN có thể giúp KH vượt qua được các tình huống khó khăn.

Sau khi SV phát triển một số kiến thức nhất định, cảm giác lo lắng sẽ được giảm đi và thậm chí được loại bỏ, có thể dẫn đến cảm giác tự tin vào năng lực bản thân được nâng cao (Schunk, 1985). Một khi SV được giáo dục một cách kỹ lưỡng về các yêu cầu học tập, các hướng dẫn, quy định và thông tin liên quan, những cảm giác lo lắng sẽ được giải tỏa. Họ có thể tin rằng mình có khả năng giải quyết những vấn đề phát sinh trong quá trình học sau khi được tiếp xúc về thông tin đầy đủ và hiệu quả từ chia sẻ cụ thể với GV.

Lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân (Bandura, 1997) lập luận rằng tất cả các quá trình liên quan đến thay đổi hành vi và tinh thần đều bị ảnh hưởng bởi cảm giác về năng lực cá nhân của một người. Vì vậy, sự tự tin vào năng lực bản thân dẫn đến hành vi tích cực đối với đối tác (Lau & Lee, 1999) và là yếu tố cơ bản trong việc VCC. Những người thể hiện mức độ tự tin vào năng lực bản thân cao hơn chọn thực hiện các nhiệm vụ khó khăn hơn và thể hiện khả năng của họ trong việc khám phá các thách thức trong môi trường xung quanh, đặt ra các mục tiêu mới và đối phó tốt hơn với tất cả các loại yêu cầu (Luszczynska & cộng sự, 2005; Rahayu, 2024). Lý thuyết này có thể lý giải vì sao khi được giáo dục hoặc thông báo với cách giao tiếp hiệu quả từ GV về những thông tin cần thiết liên quan đến học tập theo cách SV có thể hiểu được sẽ giúp SV thêm sự tự tin vào năng lực bản thân. Điều này sau đó sẽ định hình sự sẵn sàng thử nghiệm và tương tác với GV trong quá trình VCC.

Bên cạnh đó, SDL nhấn mạnh sự tích hợp nguồn lực của DN và KH để VCC diễn ra (Vargo & Lusch, 2004). Trong GDĐH, các nguồn lực của GV (giáo dục SV các kiến thức và kỹ năng) và của SV (sự tự tin vào năng lực bản thân) cũng đòi hỏi một cách tiếp cận tương tác thông qua đó các bên tích hợp các nguồn lực này. Điều này cho thấy, giáo dục SV có thể tác động đến sự tự tin vào năng lực bản thân của họ để từ đó thúc đẩy việc tham gia VCC. Do đó,

Giả thuyết 8b: Giáo dục SV có ảnh hưởng tích cực đối với VCC thông qua sự tự tin vào năng lực bản thân

- **Niềm tin vào GV và VCC**

SDL tập trung vào sự tương tác giữa DN và KH (Vargo & Lusch, 2004), vì vậy, niềm tin vào đối tác là một yếu tố quan trọng kích hoạt việc tham gia VCC của KH. Tất cả các mối quan hệ xã hội sẽ thất bại hoặc hoạt động không bình thường nếu không có niềm tin (Patrick, 2002). Niềm tin làm giảm sự không chắc chắn, sợ hãi và rủi ro, tăng sự tự tin và tăng cường cam kết trong mối quan hệ (Kim & cộng sự, 2009). Niềm tin tạo ra giá trị bằng cách tăng lợi ích quan hệ và giảm sự không chắc chắn của mối quan hệ, trong khi sự thiếu sự tin tưởng ảnh hưởng xấu đến niềm tin về DN, khiến mọi người ít có khả năng chia sẻ nguồn lực, như yêu cầu đối với VCC. Như vậy, dựa trên lý thuyết cam kết - niềm tin của Morgan & Hunt (1994), niềm tin chính là điều kiện tiên quyết để mọi người tham gia vào

quá trình VCC. See-To & Ho (2014) sử dụng các nghiên cứu thực địa và có hệ thống đã chỉ ra rằng niềm tin vào người khác tác động đến mức độ VCC giữa các cá nhân. Do đó, niềm tin vào GV giúp hình thành các mối quan hệ thúc đẩy SV hợp tác và tham gia VCC. Nghiên cứu của Meer & Chapman (2014) đã chứng minh niềm tin của SV vào một tổ chức giáo dục dẫn đến sự tham gia của SV. Các nghiên cứu sau đó của Monavvarifard & cộng sự (2019a, 2019b) cũng xác nhận mối quan hệ tích cực giữa niềm tin vào đội ngũ GV và VCC của SV. Vì vậy,

Giả thuyết 6: Niềm tin vào GV tác động tích cực đến VCC

- **Giáo dục SV, niềm tin vào GV và VCC**

Niềm tin của KH đối với các DN là mối quan tâm chính đối với các nhà tiếp thị và quản lý quan hệ KH (Eisingerich & Bell, 2008b). Hai nhà nghiên cứu này cho rằng giáo dục KH có khả năng cho KH thấy rằng DN dịch vụ đáng tin cậy vì một số lý do. Đầu tiên, việc thiếu tính hữu hình liên quan đến các dịch vụ nghĩa là rất khó xây dựng niềm tin. Giáo dục KH yêu cầu nhân viên dịch vụ làm sáng tỏ quy trình dịch vụ và quy trình này đưa ra mức độ rõ ràng và chắc chắn là cơ sở để xây dựng mối quan hệ tin cậy. Các nỗ lực giáo dục đòi hỏi phải tăng cường đối thoại giữa DN dịch vụ và KH, điều này cho phép hiểu rõ hơn về nhu cầu và mong đợi của KH. Nỗ lực nâng cao hiểu biết về dịch vụ của KH và cung cấp cho họ những kỹ năng và khả năng sử dụng thông tin quan trọng có thể giúp các DN tạo sự khác biệt cho các dịch vụ của họ và cung cấp nền tảng vững chắc để xây dựng mối quan hệ tin cậy với KH (Eisingerich & Bell, 2008a). Các DN không chỉ nên truyền đạt những lợi ích mà còn thông báo đầy đủ về những rủi ro tiềm ẩn liên quan đến các sản phẩm mà họ đề xuất để giúp KH đưa ra quyết định sáng suốt và củng cố niềm tin giữa họ (Pralhalad & Ramaswamy, 2004a, 2004b). Tính minh bạch thông tin rất quan trọng cho sự đối thoại tích cực trong quá trình tương tác, tạo điều kiện cho sự tin tưởng và bình đẳng, dẫn đến trải nghiệm của KH được nâng cao (Russo Spena & cộng sự, 2012). Morgan & Hunt (1994) cũng chỉ ra rằng việc chú ý đến nhu cầu của KH đã được chứng minh là giúp nâng cao niềm tin. Niềm tin phản ánh kỳ vọng hoặc độ tin cậy của hành động đối với một bên khác. Giáo dục KH cũng góp phần quản lý kỳ vọng và lòng tin. KH đáp lại bằng sự tin tưởng của họ khi các DN cung cấp thông tin rõ ràng và toàn diện (Urban, 2004).

Hoạt động VCC của SV có sự tham gia của SV, giữa SV và GV để SV có thể xác định và giải quyết các vấn đề cùng nhau, và tạo môi trường trải nghiệm trong đó SV có thể chủ động tham gia đối thoại (Prahalad & Ramaswamy, 2004a). Mức độ giáo dục SV của GV với cách giao tiếp hiệu quả có thể làm tăng niềm tin của SV vì điều đó cho thấy rằng GV quan tâm đến nhu cầu của họ và muốn cung cấp thông tin để giải quyết những vấn đề mà SV đang đối diện. Các nhà nghiên cứu đã chỉ ra rằng giáo dục KH có ảnh hưởng trực tiếp và tích cực đến niềm tin của KH đối với thương hiệu (Eisingerich & Bell, 2008a, 2008b; Yin & Yang, 2009; Suh & cộng sự, 2015). Bên cạnh đó, theo lý thuyết cam kết - niềm tin (Morgan & Hunt, 1994), niềm tin ảnh hưởng đến hành vi VCC vì KH cần có niềm tin vào DN dịch vụ trước khi họ tham gia vào quá trình VCC. Lý thuyết này có thể lý giải vì sao khi được giáo dục hoặc thông báo với cách giao tiếp hiệu quả từ GV về những thông tin cần thiết liên quan đến học tập sẽ giúp SV thêm củng cố niềm tin vào GV. Điều này sau đó sẽ định hình sự sẵn sàng thử nghiệm và tương tác với GV trong quá trình VCC. Do đó,

Giả thuyết 8c: Giáo dục SV tác động tích cực đến VCC thông qua niềm tin vào GV

2.5.3 Đồng tạo giá trị, kết quả học tập nhận thức và cam kết bản thân của sinh viên

Theo SDL, VCC mang lại lợi ích cho tất cả các bên hữu quan (Vargo & Lusch, 2004). Vì vậy, trong GDDH, SV có thể được coi là những người thụ hưởng những nỗ lực của GV về các kiến thức và kỹ năng được chia sẻ. Astin (1999) cho rằng những SV đặt nhiều nỗ lực và năng lượng vào trải nghiệm học tập của họ (dành cho nghiên cứu, thời gian ở trường, tham gia tích cực vào các tổ chức của SV và tương tác với các GV và SV khác) sẽ học tập tốt hơn và phát triển cá nhân tốt hơn. Sự tham gia của SV đã được xác nhận có liên quan tích cực đến kết quả học tập (Pike & cộng sự, 2012). Ngoài ra, VCC giúp nâng cao kết quả học tập nhận thức của SV bởi vì họ đồng tạo liên quan đến bất kỳ kết quả thuận lợi nào cho sự tham gia của họ (Bendapudi & Leone, 2003). Nhất quán với nghiên cứu của Dann (2008), những kết quả thực nghiệm sau đó của Duque (2014), Yang & cộng sự (2016), và Wang & cộng sự (2022) cũng đã xác nhận ảnh hưởng tích cực của VCC đến kết quả học tập nhận thức của SV. Vì vậy,

Giả thuyết 9: VCC có tác động tích cực đến kết quả học tập nhận thức của SV.

Burkley & cộng sự (2013) cho rằng những người có mức độ cam kết cao sẽ sử dụng nhiều năng lượng hơn để hoàn thành mục tiêu và cống hiến nhiều quyết tâm và nỗ lực hơn, do đó chắc chắn sẽ thành công. Cam kết học tập là mức độ mà một cá nhân coi trọng và thúc đẩy việc học tập, coi việc học là một khoản đầu tư lớn mang tính quyết định cho sự sống còn của mình, điều này có ý nghĩa quan trọng đối với kết quả học tập (Perin & cộng sự, 2010) và sự thành công trong giáo dục (Eskreis-Winkler & cộng sự, 2014). Nghiên cứu của Martinsuo & Turkulainen (2011) nhấn mạnh tầm quan trọng của việc lập kế hoạch và cam kết mục tiêu của SV. Sự cam kết về kế hoạch, mục tiêu, thời gian có tác động đến cả sự tiến bộ trong học tập và tiến bộ trong nghiên cứu. Theo Wilkins & cộng sự (2010), học tập hiệu quả đòi hỏi nguồn lực thời gian và nỗ lực của SV. Do đó, SV càng cam kết với việc học tập thì họ càng dành nhiều thời gian và nỗ lực cho việc học, đầu tư nhiều hơn vào trải nghiệm học tập của mình thông qua việc tham gia tích cực vào các hoạt động và tương tác nhiều hơn với GV và điều này có thể dẫn đến thành tích học tập vượt trội hơn. Hay nói cách khác, cam kết bản thân của SV trong học tập có thể điều tiết tích cực tác động của VCC đến kết quả học tập nhận thức. Do đó,

Giả thuyết 10: Cam kết bản thân của SV điều tiết tích cực sự tác động của VCC đến kết quả học tập nhận thức của SV.

2.5.4 Đồng tạo giá trị và nhận dạng sinh viên - trường đại học

Nhận dạng SV - trường ĐH là kết quả từ những trải nghiệm trực tiếp, là mức độ mà SV có được cảm giác thân thuộc, gắn bó hoặc đồng nhất với trường ĐH sau khi họ tương tác trực tiếp (Balaji & cộng sự, 2016; Myers & cộng sự, 2016; Wilkins & cộng sự, 2016; Pinna & cộng sự, 2018; Fazli-Salehi & cộng sự, 2019; Yao & cộng sự, 2019). Dưới lăng kính của SDL, VCC mang lại lợi ích cho tất cả các bên hữu quan (Vargo & Lusch, 2004). Trong GDĐH, VCC cũng mang lại lợi ích cho cả người học và trường ĐH (Dollinger & cộng sự, 2018). Vì vậy, một lợi ích quan trọng được dự đoán cho các trường ĐH từ sự tương tác của SV hay VCC đó là nhận dạng SV – trường ĐH (Dollinger & cộng sự, 2018).

Các trường ĐH có phân khúc thị trường có thể xác định và hiểu sâu hơn nhu cầu riêng biệt của các nhóm SV khác nhau (Bock & cộng sự, 2014). Hơn nữa, với triết lý SV là trung tâm, các trường ĐH phải xác định rõ ràng những giá trị mang lại cho SV nhằm nỗ lực đáp

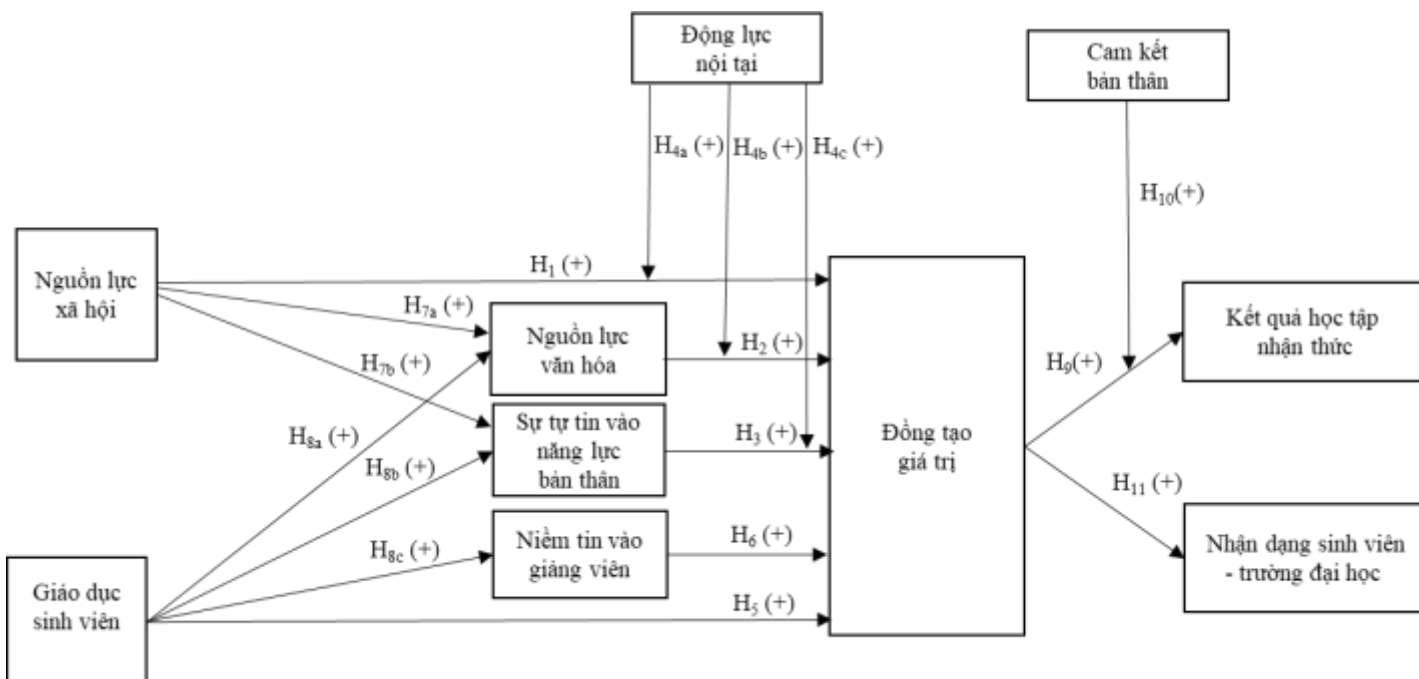
ứng nhu cầu. Bằng cách tạo điều kiện cho việc VCC, SV và trường ĐH cùng tương tác và tìm giải pháp để hướng đến các giá trị đã được xác định. Kết quả là sự gắn bó tâm lý, cảm giác được kết nối và hòa nhập của SV với trường ĐH.

Nói cách khác, sự tương tác trực tiếp với các nhân sự của trường ĐH như GV, nhân viên hành chính,...tạo cơ sở cho quá trình nhận dạng và đồng nhất của SV được hình thành. Trong đó, sự tham gia và tương tác của SV với GV (đại diện khoa và trường) là chủ yếu trong môi trường ĐH. Ngoài ra, sự nhận dạng với khoa sẽ dẫn đến sự nhận dạng của SV với toàn bộ trường ĐH (Kim & cộng sự, 2010). Vì vậy,

Giả thuyết 11: VCC tác động tích cực đến nhận dạng SV - trường ĐH

2.6 Mô hình nghiên cứu

Mô hình nghiên cứu được đề xuất tập trung vào việc VCC trong trải nghiệm học tập của SV hệ ĐH chính quy đang theo học tại các trường ĐH công lập và ngoài công lập được chọn (Hình 2.7). Trong đó, các giả thuyết được lập luận dựa trên các lý thuyết nền được trình bày trong Bảng 2.8.



Hình 2.7. Mô hình nghiên cứu

Nguồn: Tác giả

Bảng 2.8. Giả thuyết nghiên cứu và lý thuyết nền được sử dụng

Giả thuyết nghiên cứu	Lý thuyết nền sử dụng để lập luận
H ₁	SDL
H ₂	SDL
H ₃	SDL, Lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân
H _{4a} , H _{4b} , H _{4c}	Lý thuyết tự quyết
H ₅	SDL
H ₆	Lý thuyết cam kết - niềm tin
H _{7a} , H _{7b}	SDL
H _{8a}	SDL
H _{8b}	SDL, Lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân
H _{8c}	Lý thuyết cam kết - niềm tin
H ₉	SDL
H ₁₁	SDL

Nguồn: Tác giả

Tóm tắt chương 2

Chương này đã tổng quan các nghiên cứu bằng phương pháp đánh giá tài liệu có hệ thống thông qua phân tích 68 bài báo được xuất bản trong phạm vi năm 2004 - 2024 từ cơ sở dữ liệu Scopus. Kết quả tổng quan cung cấp những hiểu biết quan trọng từ các thông số cụ thể như khoảng thời gian xuất bản các nghiên cứu, quốc gia (địa điểm khảo sát dữ liệu), phương pháp nghiên cứu, mẫu khảo sát, các bối cảnh VCC và phân thành các nhóm lý thuyết nền, tiền tố, quy trình và hệ quả của VCC. Ngoài ra, những hàm ý về bản chất của VCC trong GDDH và các khoảng trống nghiên cứu cũng đã được xác định. Chương 2 cũng đã trình bày các lý thuyết nền được sử dụng trong nghiên cứu. Chương này cũng thảo luận mười khái niệm nghiên cứu: nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân, nguồn lực xã hội, giáo dục SV, niềm tin vào GV, động lực nội tại, VCC, nhận dạng SV - trường ĐH, kết quả học tập nhận thức và cam kết bản thân của SV. Từ đó, các giả thuyết về tác động trực tiếp, gián tiếp và điều tiết (H₁ – H₁₁) đã được lập luận. Sau cùng mô hình nghiên cứu được thiết lập về các tiền tố, hậu tố, các yếu tố điều tiết và trung gian của VCC trong trải nghiệm học tập của SV.

CHƯƠNG 3: THIẾT KẾ NGHIÊN CỨU

Giới thiệu chương 3

Chương 3 trình bày thiết kế nghiên cứu. Chương này bao gồm các nội dung: (1) Biện luận phương pháp nghiên cứu; (2) Quy trình nghiên cứu; (3) Mẫu và phương pháp chọn mẫu; (4) Phương pháp thu thập và xử lý dữ liệu; (5) Thang đo các khái niệm nghiên cứu; (6) Nghiên cứu định lượng sơ bộ.

3.1 Biện luận phương pháp nghiên cứu

Tùy vào vấn đề khoa học cần nghiên cứu, chúng ta có thể tiến hành nghiên cứu theo quy trình suy diễn hoặc quy nạp. Nghiên cứu định lượng thường gắn liền với việc kiểm định các lý thuyết khoa học dựa vào quy trình suy diễn. Nhà nghiên cứu bắt đầu từ các lý thuyết khoa học đã có, còn gọi là lý thuyết nền để xây dựng (suy diễn) các giả thuyết trả lời cho câu hỏi nghiên cứu và dùng các quan sát từ thu thập dữ liệu để kiểm định các giả thuyết (Ehrenberg, 1994; Nguyễn Đình Thọ, 2013). Trong khi đó, nghiên cứu định tính thường đi đôi với việc khám phá các lý thuyết khoa học và dựa vào quy trình quy nạp. Nhà nghiên cứu quan sát các hiện tượng khoa học để xây dựng mô hình giải thích các hiện tượng khoa học (Nguyễn Đình Thọ, 2013; Marshall & Rossman, 2014).

Tác giả xác định PPĐL là chính yếu và phù hợp cho luận án này vì những luận điểm sau đây.

- ✓ Luận án tập trung vào việc lượng hóa mối quan hệ giữa các khái niệm nghiên cứu trong thực tế để xác định xem liệu các giả thuyết nghiên cứu có được dữ liệu ủng hộ và các đóng góp của nghiên cứu có thực sự mang tính mới. Quy trình suy diễn bắt đầu từ các lý thuyết khoa học đã có và các nghiên cứu trước để xây dựng các giả thuyết, dùng các quan sát từ thu thập dữ liệu để kiểm định các giả thuyết thông qua việc lượng hóa mối quan hệ giữa các nhân tố bằng các công cụ thống kê toán, kinh tế lượng với các dữ liệu sơ cấp định lượng thu thập được.
- ✓ Các lý thuyết khoa học được sử dụng trong luận án và kết quả của các nghiên cứu trước đủ để giải thích về vấn đề nghiên cứu và nắm bắt được cơ chế của mối quan hệ tồn tại giữa các biến trong mô hình cần kiểm định. Cách đo lường định

lượng và phân tích thống kê trong luận án này hoàn toàn tập trung vào vấn đề sẵn có. Cụ thể, tất cả các giả thuyết của luận án đều được suy diễn với lập luận có cơ sở dựa trên SDL, lý thuyết tự quyết, lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân, lý thuyết cam kết – niềm tin và kết quả từ các nghiên cứu trước.

- ✓ Các khái niệm nghiên cứu được sử dụng trong mô hình hoàn toàn đo lường được. Tác giả dựa vào một nguồn dữ liệu sơ cấp duy nhất từ khảo sát SV một số trường ĐH công lập và ngoài công lập tại TP.HCM thông qua công cụ bảng câu hỏi có cấu trúc. Bất kể dữ liệu ban đầu dạng gì, khi đưa vào mô hình định lượng, các dữ liệu đó đều được số hóa. Bảng câu hỏi có cấu trúc chặt chẽ và chi tiết với các câu hỏi đóng được sử dụng.

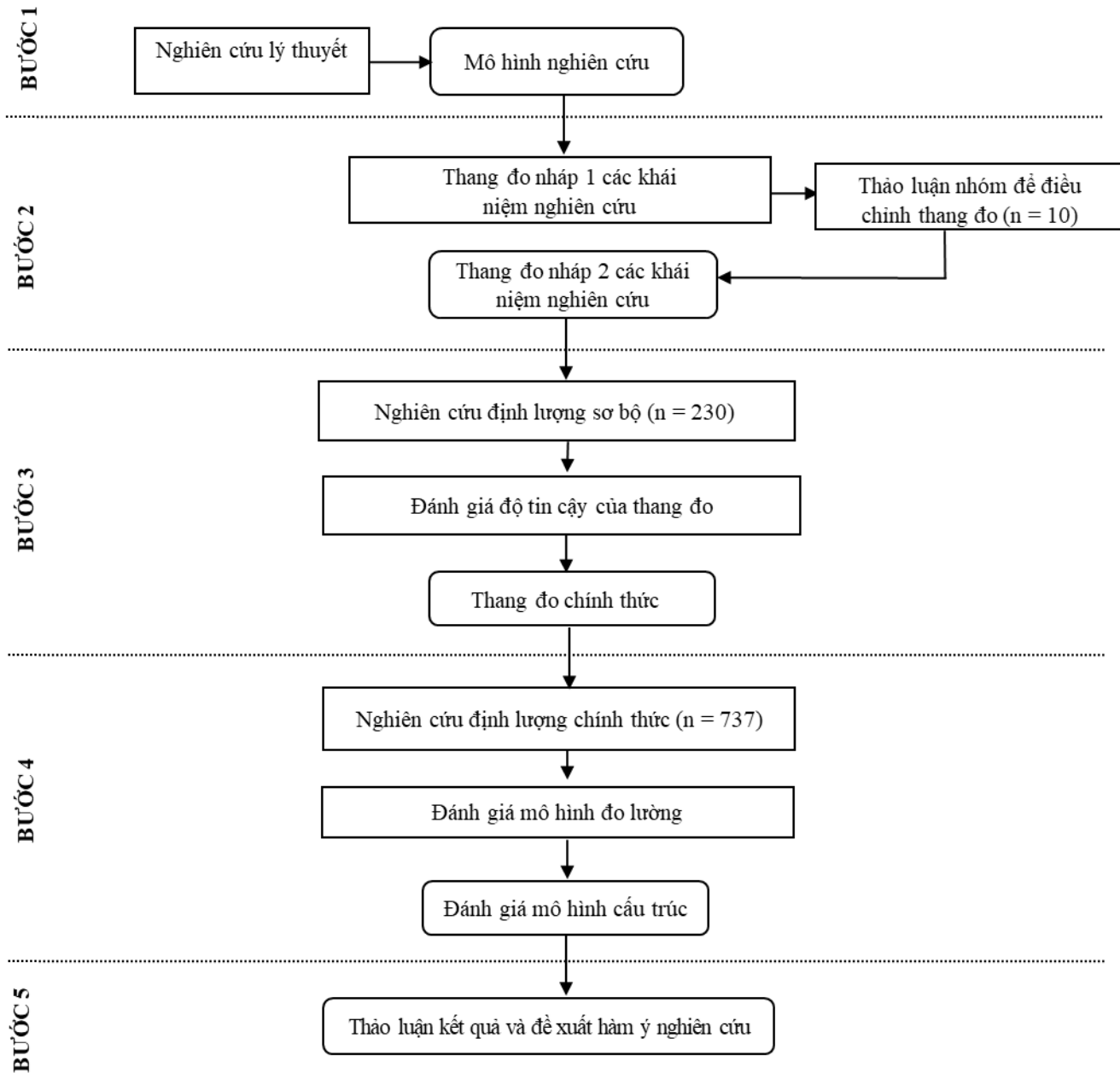
Ngoài ra, phương pháp nghiên cứu định tính cũng được áp dụng để tổng quan lý thuyết có hệ thống, xây dựng mô hình và điều chỉnh thang đo. Trong luận án này, thang đo cho mười khái niệm nghiên cứu được hình thành dựa trên các nghiên cứu trước và đã được kiểm định ở các quốc gia phát triển. Trong đó, một số thang đo đã được sử dụng trong các nghiên cứu ngoài lĩnh vực giáo dục cũng được tham khảo. Sự khác biệt về khung cảnh dẫn đến sự cần thiết điều chỉnh thang đo cho phù hợp và đảm bảo ý nghĩa. Vì vậy tác giả thực hiện điều chỉnh thang đo thông qua quá trình thảo luận nhóm trước khi thực hiện nghiên cứu định lượng.

Luận án sử dụng phương pháp PLS-SEM để phân tích dữ liệu. PLS-SEM là phương pháp tiếp cận dựa trên phương sai, và sử dụng tổng phương sai để ước tính các tham số (Hair & cộng sự, 2017). Đây là phương pháp đã thu hút được sự chú ý đáng kể trong nghiên cứu ngành khoa học xã hội trong thập kỷ qua (Chin & cộng sự, 2020; Hair & cộng sự, 2019) và hữu ích để ước tính các mô hình cấu trúc trong nghiên cứu giáo dục (Hair & Alamer, 2022). *Về khía cạnh mục tiêu*, PLS-SEM ước lượng các hệ số của các mối quan hệ trong mô hình đường dẫn để tối đa hóa giá trị R^2 của các biến nội sinh (Chin & cộng sự, 2020). PLS-SEM đặc biệt hữu ích và nên được ưu tiên khi mục tiêu của mô hình cấu trúc là tối đa hóa phương sai được giải thích trong các biến kết quả, bao gồm đánh giá dự đoán trong và ngoài mẫu (Hair & cộng sự, 2019). Kỹ thuật này do đó khắc phục được sự phân đôi rõ ràng giữa giải thích - thường được nhấn mạnh trong nghiên cứu học thuật và dự đoán

- sáng tỏ các mối quan hệ và là cơ sở để đề xuất các hàm ý quản trị (Hair & cộng sự, 2019). *Về phương diện phân phối của dữ liệu*, PLS-SEM là phương pháp xử lý phi tham số, có thể xử lý tốt dữ liệu có hoặc không có phân phối chuẩn (Hair & cộng sự, 2021). Việc chọn PLS-SEM vì lý do phân phối dữ liệu trong hầu hết các trường hợp là không đủ, nhưng chắc chắn là một lợi thế khi kết hợp với các lý do khác để sử dụng PLS-SEM, đặc biệt là trong các nghiên cứu khoa học xã hội (Hair & cộng sự, 2019). *Về khía cạnh cỡ mẫu*, mặc dù kích thước mẫu lớn hơn luôn được ưu tiên, PLS-SEM có mức độ thống kê cao hơn và khả năng có được các giải pháp với cỡ mẫu nhỏ hơn. Thuật toán PLS-SEM giúp điều này trở nên khả thi bằng cách tính toán các mối quan hệ giữa phép đo và mô hình cấu trúc một cách riêng biệt. Tuy nhiên, khi có thể, nên sử dụng kích thước mẫu lớn hơn để chứng minh khả năng suy ra kết quả mẫu cho quần thể có liên quan (Kock & Hadaya, 2018). Ngoài ra, *về sự phức tạp của mô hình*, theo khuyến nghị của Hair & cộng sự (2019), khi mô hình cấu trúc phức tạp, bao gồm nhiều biến tiềm ẩn, chỉ báo và mối quan hệ thì việc sử dụng phương pháp PLS-SEM cũng có mức độ thống kê cao hơn. Luận án nghiên cứu trong bối cảnh giáo dục – ngành khoa học xã hội, vốn hầu như luôn dựa vào dữ liệu không phân phối chuẩn (Hair & cộng sự, 2019). Mục tiêu của nghiên cứu không chỉ giải thích kết quả mà còn là dự đoán để đề xuất các hàm ý quản trị. Mô hình có tất cả 10 biến tiềm ẩn với 42 chỉ báo và 7 mối quan hệ trực tiếp, 5 quan hệ gián tiếp và 4 quan hệ điều tiết. Vì vậy, việc sử dụng cách tiếp cận PLS-SEM là phù hợp.

3.2 Quy trình nghiên cứu

Quy trình nghiên cứu gồm 5 bước và được trình bày trong Hình 3.1



Hình 3.1. Quy trình nghiên cứu

Nguồn: Tác giả

Bước 1: Nghiên cứu định tính để xây dựng mô hình

Một nghiên cứu về tổng quan tài liệu có hệ thống được thực hiện nhằm hệ thống hoá các cơ sở lý thuyết hiện có về VCC trong lĩnh vực GDĐH. Kết quả là các khoảng trống nghiên cứu được xác định. Dựa trên cơ sở đó, 10 nhân tố và mối quan hệ trong mô hình được đề xuất.

Bước 2: Nghiên cứu định tính để điều chỉnh thang đo

Đối với 10 nhân tố trong mô hình nghiên cứu được đề xuất, các thang đo đã được xác thực trong tài liệu về GDĐH và tiếp thị dịch vụ sử dụng ở các nghiên cứu trước được chuyển ngữ để đo lường các khái niệm cần nghiên cứu của luận án. Từ đó, bảng thang đo nháp 1 cho 10 nhân tố được phác thảo. Tuy nhiên, do khác nhau về nền tảng kinh tế, văn hóa và chính sách, các thang đo được thiết kế ở quốc gia phát triển có thể chưa phù hợp với bối cảnh nghiên cứu tại VN. Vì vậy, khi nghiên cứu trong một bối cảnh khác với bối cảnh đã được nghiên cứu, điều cần thiết là cần phải đánh giá lại thang đo có phù hợp bối cảnh nghiên cứu hay không (Nguyễn Văn Thắng, 2017). Ngoài ra, một số thang đo trong luận án cũng được tham khảo từ các lĩnh vực dịch vụ ngoài giáo dục như chăm sóc sức khỏe và tài chính. Do đó, tác giả thực hiện thảo luận nhóm để điều chỉnh thang đo dựa trên kịch bản được thiết kế (Phụ lục 5, 6).

Cụ thể, một bảng thang đo đã được phát triển bao gồm các phát biểu liên quan đến VCC của SV, các nguồn lực tương tác (nguồn lực xã hội, nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân), động lực nội tại, giáo dục SV, kết quả học tập nhận thức, niềm tin vào GV, cam kết bản thân và nhận dạng SV - trường ĐH. Các phát biểu đã được dịch sang tiếng Việt với sự hỗ trợ của GV ngôn ngữ Anh. Sau đó, thảo luận nhóm được thực hiện với 2 chuyên gia là GV trường ĐH và có lĩnh vực nghiên cứu liên quan đến vấn đề nghiên cứu của luận án. Họ được yêu cầu xác minh xem nội dung và cách diễn đạt của từng phát biểu có phù hợp để đo lường cấu trúc tương ứng trong mô hình nghiên cứu hay không. Thông qua đó, các thang đo sẽ được điều chỉnh để bao hàm được các khía cạnh đặc thù trong bối cảnh GDĐH tại VN, đảm bảo tính dễ đọc, hợp lệ, rõ ràng và phù hợp. Cuộc thảo luận nhóm tiếp theo được diễn ra với 8 SV hệ ĐH (trường công lập và ngoài công lập) để thu thập chia sẻ của họ về trải nghiệm liên quan đến VCC và đảm bảo nội dung của các thang đo được họ hiểu rõ ràng, phù hợp với suy nghĩ và ngôn ngữ của đối tượng khảo sát. Những người tham gia này là SV chính quy ít nhất đang học năm thứ hai để đảm bảo họ có nhận thức vững chắc về các dịch vụ của trường ĐH (Pantoja Díaz & cộng sự, 2016). Kết quả sau đó là thang đo nháp 2 được hình thành.

Bước 3: Nghiên cứu định lượng sơ bộ

Thang đo nháp 2 sau đó được dùng để khảo sát sơ bộ với mẫu gồm 230 SV. Kết quả thu thập được tổng hợp, xử lý và các thang đo được đánh giá độ tin cậy Cronbach's α bằng các tiêu chí:

- Hệ số Cronbach's α của thang đo cần lớn hơn 0.7 (Nunnally & Bernstein, 1994)
- Hệ số Corrected Item – Total Correlation của từng biến quan sát từ 0.3 trở lên (Nunnally & Bernstein, 1994)

Bước 4: Nghiên cứu định lượng chính thức

Sau khi đánh giá sơ bộ thang đo và loại các biến không đạt yêu cầu, thang đo chính thức của các khái niệm nghiên cứu được xây dựng và làm cơ sở thiết lập bảng câu hỏi cho khảo sát chính thức với mẫu 737 SV.

*** Đánh giá sai lệch phương pháp chung (CMB - Common Method Bias)**

Vấn đề sai lệch do phương pháp có thể tồn tại khi dữ liệu thu thập từ cùng một nguồn và ảnh hưởng đến tính tin cậy của kết quả. Kỹ thuật thống kê để nhận diện vấn đề sai lệch do phương pháp là kiểm định đơn nhân tố Harman. Nếu một nhân tố được trích giải thích hơn 50% phương sai của các biến quan sát thì tồn tại CMB. Trường hợp phương sai trích dưới 50% thì kết luận không tồn tại CMB (Podsakoff & cộng sự, 2003).

*** Đánh giá mô hình đo lường**

Nghiên cứu thực hiện đánh giá độ tin cậy của thang đo thông qua hệ số tải (outer loading). Hệ số tải cao trên một biến cho thấy các chỉ báo liên quan có nhiều điểm chung được biến nắm bắt. Độ lớn của hệ số tải cũng thường được gọi là độ tin cậy của chỉ báo. Đối với thang đo cho các biến tiềm ẩn (dạng kết quả) trong nghiên cứu này, hệ số tải được tiêu chuẩn hóa phải cao hơn 0.70. Các chỉ báo có hệ số tải trong khoảng từ 0.40 đến 0.70 chỉ nên được xem xét loại bỏ nếu việc xóa dẫn đến tăng độ tin cậy tổng hợp hoặc phương sai trích bình quân (AVE) trên giá trị ngưỡng được đề xuất. Các chỉ báo có hệ số tải dưới 0.4 nên bị loại bỏ, đồng thời xem xét tác động của việc xóa chỉ báo đến giá trị nội dung của thang đo (Hair & cộng sự, 2021).

Kế tiếp, nghiên cứu thực hiện đánh giá độ tin cậy nhất quán nội bộ dựa trên hệ số độ tin cậy tổng hợp. Độ tin cậy tổng hợp thay đổi từ 0 đến 1, với giá trị càng lớn biểu thị

mức độ tin cậy cao hơn. Cụ thể, các giá trị từ 0.60 đến 0.70 được chấp nhận trong nghiên cứu khám phá, trong khi ở các giai đoạn nâng cao hơn của nghiên cứu, các giá trị từ 0.70 đến 0.90 có thể được coi là thỏa đáng. Với mục tiêu nghiên cứu của tác giả, hệ số độ tin cậy tổng hợp từ 0.70 sẽ được áp dụng và những biến quan sát không đạt yêu cầu sẽ bị loại. Ngoài ra, nghiên cứu cũng sử dụng một thước đo khác về độ tin cậy nhất quán nội bộ là hệ số Cronbach α , với ngưỡng giá trị chấp nhận phải lớn hơn hoặc bằng 0.70 (Devellis & Thorpe, 2021).

Tiếp theo, nghiên cứu đánh giá giá trị hội tụ của thang đo. Đây là mức độ mà cấu trúc hội tụ để giải thích phương sai của các chỉ báo của nó. Thước đo được sử dụng phổ biến là AVE. Theo đề xuất của Hair & cộng sự (2021), giá trị AVE lớn hơn 0.50 cho thấy các thang đo được sử dụng cho các biến tiềm ẩn đều đảm bảo giá trị hội tụ.

Sau cùng, các thang đo sẽ được đánh giá giá trị phân biệt - là mức độ mà một biến tiềm ẩn khác biệt về mặt thực nghiệm so với các biến tiềm ẩn khác trong mô hình cấu trúc. Trong luận án này, tác giả dựa vào 2 cách tiếp cận. Thứ nhất, tiêu chí Fornell-Larcker (1981) với căn bậc hai của phương sai trích bình quân của mỗi biến phải lớn hơn mức tương quan cao nhất của nó với bất kỳ biến nào khác. Thứ hai, hệ số HTMT (Henseler & cộng sự, 2015) được sử dụng với giá trị ngưỡng là 0.90 nếu mô hình đường dẫn bao gồm các biến rất giống nhau về mặt khái niệm. Khi các biến trong mô hình đường dẫn khác biệt hơn về mặt khái niệm, thì giá trị ngưỡng thấp hơn và thậm trọng hơn là 0.85 dường như được đảm bảo (Hair & cộng sự, 2021). Nghiên cứu này sẽ áp dụng ngưỡng 0.85 để đánh giá giá trị phân biệt.

***Đánh giá mô hình cấu trúc**

Trong bước này, dựa trên đề xuất của Hair & cộng sự (2021), quy trình đánh giá sẽ được thực hiện như sau:

- Thứ nhất, đánh giá vấn đề đa cộng tuyến thông qua hệ số phóng đại phương sai (VIF). Các giá trị VIF trong cấu trúc dự đoán phải dưới 5 và tốt nhất là dưới giá trị 3 để đảm bảo rằng sự cộng tuyến không có tác động đáng kể đến các ước tính mô hình cấu trúc. Nghiên cứu áp dụng ngưỡng dưới 3 để đánh giá vấn đề đa cộng tuyến.

- Thứ hai, đánh giá mức độ giải thích cho các biến phụ thuộc trong mô hình, với thước đo được sử dụng phổ biến nhất là giá trị hệ số xác định (R^2). R^2 đo lường phương sai, được giải thích trong từng cấu trúc nội sinh và do đó là thước đo sức mạnh giải thích của mô hình và cũng được gọi là sức mạnh dự đoán trong mẫu vì khi các giải pháp thuật toán được tính toán, tất cả dữ liệu mẫu được sử dụng để tính toán R^2 . R^2 nằm trong khoảng từ 0 đến 1, với các giá trị cao hơn biểu thị sức mạnh giải thích lớn hơn. Các nhà nghiên cứu đã nhấn mạnh rằng các giá trị R^2 có tính ngữ cảnh và nên được diễn giải theo phạm vi nghiên cứu đang được xem xét. Trường hợp R^2 bé hơn 0.15, mô hình có mức độ giải thích yếu. Nếu R^2 từ 0.15 đến dưới 0.35, mô hình có mức độ giải thích tương đối. Cuối cùng, nếu R^2 từ 0.35 trở lên, thì mức độ giải thích của mô hình tốt (Cohen, 2013).
- Thứ ba, đánh giá độ chính xác dự đoán của mô hình (PLS path model's predictive accuracy). Thống kê Q^2 của Stone-Geisser như một phương tiện phù hợp để đánh giá khả năng dự đoán của mô hình với thủ tục bịt mắt (a blindfolding procedure). Q^2 kết hợp các khía cạnh của dự đoán ngoài mẫu và sức mạnh giải thích trong mẫu (Shmueli & cộng sự, 2016). Nguyên tắc chung là các giá trị Q^2 trên 0.00, 0.25 và 0.5 thể hiện mức độ chính xác của dự báo là nhỏ, trung bình và lớn của mô hình đường dẫn (Hair & cộng sự, 2019).
- Thứ tư, để mô hình đường dẫn PLS hữu ích cho việc ra quyết định quản lý, mô hình cần đưa ra những phát hiện có thể khái quát hóa (Hair & cộng sự, 2021). Theo đó, nghiên cứu phải đánh giá liệu các kết quả không chỉ áp dụng cho dữ liệu đã được sử dụng trong quá trình ước tính mô hình mà còn cho các tập dữ liệu khác không được đưa vào quá trình ước tính (đánh giá sức mạnh dự đoán ngoài mẫu của mô hình) bằng quy trình PLSpredict. Khi diễn giải kết quả PLSpredict, trọng tâm nên là cấu trúc nội sinh chính của mô hình. Khi cấu trúc nội sinh mục tiêu chính đã được chọn, trước tiên thống kê dự đoán Q^2 của tất cả các chỉ báo với tiêu chuẩn lớn hơn 0 được đánh giá. Sau đó, so sánh các giá trị RMSE (hoặc MAE) từ phân tích PLS-SEM với

các giá trị tương ứng của mô hình tuyến tính (LM). Sức mạnh dự báo của mô hình cấu trúc được đánh giá dựa trên các hướng dẫn sau:

- Nếu phân tích PLS-SEM so với mô hình LM tạo ra các giá trị sai số dự báo cao hơn về RMSE (hoặc MAE) cho tất cả các chỉ báo, điều này cho thấy rằng mô hình thiếu năng lực dự báo
- Nếu phân tích PLS-SEM so với mô hình LM tạo ra các giá trị sai số dự báo cao hơn về RMSE (hoặc MAE) cho phần lớn các chỉ báo, điều này cho thấy rằng mô hình có năng lực dự báo thấp
- Nếu phân tích PLS-SEM so với mô hình LM tạo ra các giá trị sai số dự báo cao hơn về RMSE (hoặc MAE) cho thiểu số các chỉ báo, điều này cho thấy rằng mô hình có năng lực dự báo trung bình
- Nếu phân tích PLS-SEM so với mô hình LM tạo ra các giá trị sai số dự báo thấp hơn về RMSE (hoặc MAE) cho tất cả các chỉ báo, điều này cho thấy rằng mô hình có năng lực dự báo cao
- Cuối cùng, đánh giá ý nghĩa thống kê của các mối quan hệ trong mô hình cấu trúc thông qua kiểm định với cỡ mẫu Bootstrapping $N = 5000$ (Henseler & cộng sự, 2015) và mức ý nghĩa thống kê chấp nhận 5%.
 - Đối với các tác động trực tiếp, hệ số đường dẫn có ý nghĩa thống kê khi $p\text{-value} < 0.05$
 - Đối với tác động điều tiết, tích số giữa biến độc lập và biến điều tiết lên biến phụ thuộc có hệ số đường dẫn được đánh giá có ý nghĩa thống kê khi $p\text{-value} < 0.05$
 - Đối với tác động gián tiếp, hệ số đường dẫn có ý nghĩa thống kê khi $p\text{-value} < 0.05$. Ngoài ra, để củng cố kết quả kiểm định ảnh hưởng trung gian và kết luận loại ảnh hưởng trung gian, nghiên cứu thực hiện thêm hai đánh giá:
 - Tiếp cận của Zhao & cộng sự (2010), có năm loại tác động trung gian trong quá trình phân tích mô hình (Bảng 3.1)

Bảng 3.1. Các loại tác động trung gian

<i>Loại trung gian</i>	<i>Đặc điểm</i>
Trung gian bổ sung	Cả tác động trực tiếp và gián tiếp đều có ý nghĩa về mặt thống kê và cùng chiều
Trung gian cạnh tranh	Cả tác động trực tiếp và gián tiếp đều có ý nghĩa về mặt thống kê và ngược chiều
Trung gian hoàn toàn (trung gian gián tiếp)	Tác động gián tiếp có ý nghĩa về mặt thống kê nhưng không có tác động trực tiếp
Không có trung gian	Tác động trực tiếp có ý nghĩa về mặt thống kê nhưng không có tác động gián tiếp
Không tác động	Cả tác động trực tiếp và động gián tiếp đều không có ý nghĩa về mặt thống kê

Nguồn: Zhao & cộng sự (2010)

- Tiếp cận theo Hair & cộng sự (2014) để tính chỉ số VAF ($\text{VAF} = \text{Tác động gián tiếp} / \text{Tổng tác động}$) và xác định loại trung gian (Bảng 3.2)

Bảng 3.2. Các loại trung gian dựa trên giá trị VAF

<i>Giá trị VAF</i>	<i>Loại trung gian</i>
> 80%	Trung gian hoàn toàn
20% – 80%	Trung gian một phần
< 20%	Không có vai trò trung gian

Nguồn: Hair & cộng sự (2014)

Bước 5: Thảo luận kết quả và đề xuất hàm ý nghiên cứu

Sau khi thực hiện kiểm định các giả thuyết nghiên cứu, các phát hiện của nghiên cứu sẽ được thảo luận chi tiết. Theo đó, dựa vào các giả thuyết đã thiết lập, các diễn giải kết quả, sự nhất quán, điểm mới của các phát hiện và các lý thuyết ủng hộ sẽ được mô tả. Sau cùng, các hàm ý lý thuyết và thực tiễn được trình bày.

3.3 Mẫu và phương pháp chọn mẫu

Việc tuân thủ các nguyên tắc về cỡ mẫu tối thiểu mang tính đại diện cao sẽ đảm bảo kết quả của phương pháp PLS-SEM có đủ sức mạnh thống kê. Độ phức tạp tổng thể của

mô hình cấu trúc ít ảnh hưởng đến yêu cầu về cỡ mẫu cho PLS-SEM (Hair & cộng sự, 2021). Ngược lại, nếu các nguyên tắc lý thuyết lấy mẫu cơ bản không được xem xét (Sarstedt & cộng sự, 2018) thì sẽ tạo ra các kết quả đáng nghi vấn.

Tuy vậy, việc xác định cỡ mẫu lại tùy thuộc vào các quan điểm khác nhau. Theo Bollen (1989), cỡ mẫu tuân theo nguyên tắc mỗi thông số ước lượng phải có tối thiểu năm quan sát. Trong khi đó, theo Hair (1998), quy mô tối thiểu để áp dụng công cụ thống kê là 30 quan sát và quy mô tối thiểu để có thể suy diễn các chỉ số của mẫu thành chỉ số của tổng thể với độ tin cậy 95% là 384 quan sát. Reisinger & Mavondo (2007) lại khuyến nghị dữ liệu gồm năm người trả lời cho mỗi thông số là số lượng tối thiểu, trong đó mười người trả lời cho mỗi thông số được coi là phù hợp, đặc biệt khi có vấn đề về tính quy tắc và thiếu dữ liệu. Theo Barclay & cộng sự (1995), cỡ mẫu phải bằng 10 lần số lượng biến độc lập trong hồi quy phức tạp nhất trong mô hình đường dẫn PLS (tức là xem xét cả mô hình đo lường và mô hình cấu trúc). Quy tắc ngón tay cái này đồng nghĩa với việc kích cỡ mẫu ít nhất phải gấp 10 lần số đầu mũi tên tối đa chỉ vào một biến tiềm ẩn ở bất kỳ đâu trong mô hình đường dẫn PLS. Theo Hair & cộng sự (2021), một cách tiếp cận khác có thể được cân nhắc là dựa vào phạm vi độ lớn của hệ số đường dẫn dự kiến để xác định cỡ mẫu cần thiết với một mức ý nghĩa thống kê cụ thể. Đối với nghiên cứu này, tác giả kỳ vọng hệ số đường dẫn tối thiểu có ý nghĩa về mặt thống kê ở mức 5% nằm trong khoảng từ 0,11 đến 0,20 nên quy mô mẫu cần có tối thiểu là 155 quan sát.

Dù vậy, mục tiêu chọn mẫu không nên chỉ dừng lại ở việc đáp ứng yêu cầu kích cỡ mẫu tối thiểu (Reinartz & cộng sự, 2009) bởi vì việc sử dụng cỡ mẫu lớn hơn mức tối thiểu sẽ gia tăng độ tin cậy cho kết quả nghiên cứu (Nguyễn Đình Thọ, 2013). Nghiên cứu này kỳ vọng thu được trên 700 mẫu hợp lệ được chọn theo phương pháp phi xác suất (phương pháp thuận tiện).

Tại VN, tỷ lệ SV hệ ĐH chính quy chiếm gần 84% tổng số SV, học viên cao học và nghiên cứu sinh các hệ của các trường ĐH (Bộ Giáo dục & Đào tạo, 2022). Sau khi tốt nghiệp ĐH, SV còn có thể lựa chọn nâng cao trình độ qua các chương trình văn bằng 2, thạc sĩ và tiến sĩ. Do đó, SV hệ ĐH chính quy là nhóm đối tượng được đào tạo chính yếu với quy mô lớn trong các chương trình GDĐH và rất quan trọng đối với sự phát triển của

các trường ĐH. Từ tổng quan lý thuyết ở chương 2 cũng cho thấy hầu hết các bài báo khảo sát dữ liệu từ SV bậc ĐH. SV ít nhất đang trong giai đoạn năm học thứ hai sẽ có nhận thức vững chắc về các dịch vụ của trường ĐH (Pantoja Díaz & cộng sự, 2016). Những SV này cũng có nhiều kinh nghiệm học tập tích lũy hơn trong môi trường GDĐH và trải qua nhiều thách thức đa dạng hơn trong việc duy trì quá trình học tập thường xuyên. Bên cạnh đó, TP.HCM là một trung tâm kinh tế, văn hóa và giáo dục tại VN (Pham, 2021). Tổng số lượng các cơ sở GDĐH tại thành phố này so với cả nước là đáng kể, với khoảng 25.2% (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2022), và tập trung nhiều trường ĐH uy tín, với 27 trường thuộc top 80 của Webometrics (2024). Thực tế, SV theo học tại các trường ĐH ở TP.HCM đến từ các vùng miền khác nhau của VN. Hơn nữa, lĩnh vực kinh doanh và quản lý vẫn thu hút được nhiều SV theo học nhất trong nhiều năm liền so với tổng SV được tuyển sinh trong tất cả các lĩnh vực, với khoảng 24% (Lê Huyền, 2024). Vì vậy, đối tượng trả lời khảo sát được chọn trong nghiên cứu này là các SV hệ ĐH chính quy đang trong giai đoạn năm học thứ hai, thứ ba và thứ tư thuộc các ngành kinh doanh và quản lý tại 15 trường ĐH công lập và ngoài công lập trọng điểm ở TP.HCM nằm trong Top 80 của bảng xếp hạng các trường ĐH tại VN theo Webometrics năm 2024 (Phụ lục 7). Tác giả kỳ vọng rằng việc giới hạn phạm vi khảo sát tại TP.HCM có thể đại diện cho mẫu nghiên cứu tại VN.

3.4 Phương pháp thu thập và xử lý dữ liệu

Luận án thu thập dữ liệu bằng phương pháp kết hợp (trực tuyến và trực tiếp) đồng thời trong cùng khoảng thời gian. Về khảo sát trực tuyến, tác giả kết nối với các GV ở các trường ĐH công lập và ngoài công lập ở TP.HCM có đào tạo các ngành kinh doanh và quản lý để được hỗ trợ gửi bảng khảo sát đến SV bằng email (khảo sát trực tuyến qua Google forms) trong vòng 3 tuần. Đối với khảo sát trực tiếp tại lớp học, quá trình thu thập dữ liệu trực tiếp được thực hiện bởi một nhóm gồm 10 GV phỏng vấn SV của họ trong lớp học vào thời gian nghỉ giữa buổi học.

Dữ liệu thu thập qua khảo sát từ công cụ bảng câu hỏi có cấu trúc (Phụ lục 8). Bảng câu hỏi bao gồm hai phần. Phần đầu tiên bao gồm các phát biểu (biến quan sát) nhằm đo

lượng mười khái niệm nghiên cứu bằng thang đo Likert 7 mức độ. Phần thứ hai thu thập các thông tin về nhân khẩu học của người trả lời.

Về phương pháp xử lý số liệu, kỹ thuật PLS-SEM được sử dụng để đánh giá mô hình đo lường và mô hình cấu trúc thông qua phần mềm SmartPLS 4.1.0.3 và SPSS 20. Ngoài ra, các thống kê mô tả của dữ liệu thu thập được thực hiện bằng phần mềm Excel.

Để kiểm soát sai lệch do phương pháp, ngoài kỹ thuật phân tích thống kê là kiểm định một yếu tố của Harman và tính giá trị VIF, trong thiết kế, thực hiện khảo sát và xử lý dữ liệu, tác giả đã thực hiện thêm các biện pháp

- Trong quá trình thiết kế bảng hỏi: các câu hỏi đảm bảo sự rõ ràng và dễ hiểu trong cách dùng từ ngữ thông qua thảo luận nhóm với chuyên gia và các SV (Podsakoff & cộng sự, 2003; MacKenzie & Podsakoff, 2012)
- Bảng câu hỏi nêu rõ mục đích của khảo sát và những người trả lời khảo sát được thông báo rằng thông tin sẽ không được tiết lộ cho bên ngoài (Schmitt, 1994; Steenkamp & cộng sự, 2010)
- Trong quá trình khảo sát dữ liệu: người khảo sát được lựa chọn kỹ lưỡng, có kinh nghiệm về nghiên cứu để tăng sự hợp tác của đáp viên khi khảo sát trực tiếp. Người khảo sát cũng làm rõ mục đích của khảo sát và đảm bảo rằng những câu trả lời của người tham gia thực hiện khảo sát sẽ được bảo mật và thông tin cá nhân của họ là ẩn danh, không lưu trong phiếu khảo sát để tăng sự hợp tác của đáp viên, giảm thiểu sự lo ngại dẫn đến kết quả khảo sát không tin cậy (Podsakoff & cộng sự, 2003; Steenkamp & cộng sự, 2010). Ngoài ra, đáp viên sẽ được khảo sát trong thời gian nghỉ giữa buổi học để thuận tiện cho việc hợp tác và tăng chất lượng phản hồi.
- Trong quá trình xử lý dữ liệu: các dữ liệu thu thập được gạn lọc kỹ lưỡng, loại bỏ các phiếu khảo sát mà đáp viên chọn một đáp án duy nhất/gần như toàn bộ một đáp án cho tất cả các câu hỏi.

3.5 Thang đo các khái niệm nghiên cứu

Nghiên cứu sử dụng thang đo được kế thừa và có điều chỉnh cho mười khái niệm nghiên cứu, với tổng số lượng các biến quan sát là 42 (Thang đo gốc được trình bày trong

Phụ lục 9). Các thang đo đã được xác thực trong tài liệu về GDĐH và tiếp thị dịch vụ từ các nghiên cứu trước, lý thuyết nền và kết quả thảo luận nhóm cho phù hợp với GDĐH tại VN.

Thông qua kết quả thảo luận nhóm với chuyên gia và SV, nội dung của các thang đo đã được chỉnh sửa về thuật ngữ, cách diễn đạt cho phù hợp với suy nghĩ và ngôn ngữ của đối tượng khảo sát để bao hàm được các khía cạnh đặc thù của GDĐH tại VN, đảm bảo tính dễ đọc, hợp lệ, rõ ràng, ý nghĩa, phù hợp và liên quan. Kết quả cho thấy tính hợp lệ về nội dung của tất cả các thang đo. Tuy nhiên, các thuật ngữ cũng như cách diễn đạt trong thang đo đã được sửa đổi và chuyển cụ thể sang bối cảnh GDĐH của nghiên cứu này để đảm bảo tính phù hợp với mẫu là SV hệ ĐH. Cụ thể, không có phát biểu nào được thêm vào hoặc loại bỏ so với thang đo nháp 1 đã được xây dựng trước đó. Có 7/42 phát biểu (biến quan sát) được các chuyên gia đề nghị thay đổi cách diễn đạt để rõ ràng và dễ hiểu hơn. Cuối cùng, số lượng các phát biểu cho mười khái niệm nghiên cứu vẫn là 42. Tóm tắt biên bản thảo luận nhóm với kết quả điều chỉnh thang đo được tác giả trình bày trong Phụ lục 5 và 6.

Để phản ánh chi tiết các ý kiến từ khảo sát, nghiên cứu này sử dụng thang đo Likert 7 mức độ. SV được khảo sát sẽ đánh giá nhận thức của họ về từng phát biểu, từ 1 = **“hoàn toàn không đồng ý”** đến 7 = **“hoàn toàn đồng ý”**.

Theo mô hình nghiên cứu, có mười khái niệm nghiên cứu được xem xét: nguồn lực văn hóa, nguồn lực xã hội, sự tự tin vào năng lực bản thân, đồng tạo giá trị, động lực nội tại, giáo dục SV, niềm tin vào GV, kết quả học tập nhận thức, cam kết bản thân và nhận dạng SV - trường ĐH.

- **“Đồng tạo giá trị”** được đo lường bởi 6 biến quan sát và được điều chỉnh từ thang đo của Nysveen & Pedersen (2014). Thang đo này đã được xác thực trong bối cảnh dịch vụ tài chính của Na Uy và cần điều chỉnh cho phù hợp với lĩnh vực dịch vụ GDĐH.
- **“Nguồn lực xã hội”** được đánh giá dựa trên thang đo có điều chỉnh của Hau (2019) với ba biến quan sát. Thang đo này đã được sử dụng trong bối cảnh dịch vụ chăm sóc sức khỏe tại VN và cần điều chỉnh cho phù hợp với lĩnh vực dịch vụ GDĐH.

- **“Nguồn lực văn hóa”** cũng được điều chỉnh từ thang đo của Hau (2019) bao gồm bốn biến quan sát. Thang đo này cũng đã được sử dụng trong bối cảnh dịch vụ chăm sóc sức khỏe tại VN và cần điều chỉnh cho phù hợp với lĩnh vực dịch vụ GDĐH.
- **“Sự tự tin vào năng lực bản thân”** được đánh giá dựa trên thang đo có điều chỉnh của Schwarzer & Jerusalem (1995) với năm biến quan sát. Thang đo này được nhóm tác giả sử dụng để đo lường sự tự tin vào năng lực bản thân tổng quát của cá nhân nên cần điều chỉnh cho phù hợp với bối cảnh GDĐH khi SV thực hiện hoạt động cụ thể trong học tập.
- **“Động lực nội tại”** được đo lường dựa trên thang đo lặp lại của Pintrich (1991) bao gồm bốn biến quan sát. Thang đo này được xây dựng và có hiệu lực trong môi trường giáo dục nên sẽ được kế thừa trong luận án này.
- **“Kết quả học tập nhận thức”** được đo lường dựa trên thang đo lặp lại gồm 4 biến quan sát của Tho (2019). Thang đo đã được sử dụng trong nghiên cứu thực nghiệm tại VN và trước đó cũng đã được điều chỉnh và kiểm chứng với SV ngành kinh doanh trong nghiên cứu của Nguyen & Nguyen (2010).
- **“Cam kết bản thân”** được đo lường dựa trên thang đo lặp lại gồm 4 biến quan sát của Wilkins & cộng sự (2016). Thang đo này đã được kiểm chứng trong bối cảnh giáo dục đối với SV hệ ĐH và sau ĐH tại Anh Quốc (quốc gia phát triển) và Các Tiểu Vương Quốc Ả Rập Thống Nhất (quốc gia đang phát triển).
- **“Niềm tin vào GV”** được đánh giá bởi bốn biến quan sát và dựa trên thang đo lặp lại của Hennig-Thurau & cộng sự (2001). Thang đo đã được sử dụng trong nghiên cứu GDĐH tại Đức.
- **“Giáo dục SV”** gồm bốn biến quan sát và được điều chỉnh dựa trên thang đo của Eisingerich & Bell (2008b). Thang đo này đã được sử dụng trong bối cảnh dịch vụ tài chính và cần điều chỉnh cho phù hợp với lĩnh vực GDĐH.
- **“Nhận dạng SV – trường ĐH”** được đo lường dựa trên thang đo lặp lại của Wilkins & cộng sự (2016) với bốn biến quan sát. Thang đo này đã được kiểm chứng trong bối cảnh giáo dục đối với SV hệ ĐH và sau ĐH tại Anh Quốc (quốc

gia phát triển) và Các Tiểu Vương Quốc Ả Rập Thống Nhất (quốc gia đang phát triển).

Thang đo chi tiết cho các khái niệm nghiên cứu như sau:

- **Thang đo nguồn lực xã hội**

Nguồn lực xã hội được đánh giá dựa trên thang đo có điều chỉnh về mặt thuật ngữ của Hau (2019) với ba biến quan sát (Bảng 3.3).

Bảng 3.3. Thang đo nguồn lực xã hội

Mã hóa	Biến quan sát
SR1	Tôi nhận được sự giúp đỡ hữu ích từ người thân và bạn bè khi học tập tại trường
SR2	Người thân và bạn bè chia sẻ với tôi những thông tin/kinh nghiệm của họ về việc học tập tại trường
SR3	Tôi nhận được thông tin hữu ích về việc học tập tại trường từ các diễn đàn, cộng đồng trực tuyến

- **Thang đo sự tự tin vào năng lực bản thân**

Sự tự tin vào năng lực bản thân được đánh giá dựa trên thang đo có điều chỉnh của Schwarzer & Jerusalem (1995), gồm 5 biến quan sát (Bảng 3.4).

Bảng 3.4. Thang đo sự tự tin vào năng lực bản thân

Mã hóa	Biến quan sát
SELF1	Nếu tôi đủ cố gắng, tôi có thể xoay sở để giải quyết những vấn đề khó khăn trong học tập
SELF2	Khi tôi phải đối mặt với vấn đề trong học tập, tôi thường có thể tìm thấy giải pháp
SELF3	Tôi có thể giữ bình tĩnh khi gặp khó khăn trong học tập vì tôi tin vào khả năng ứng phó của mình
SELF4	Tôi dễ dàng bám sát và hoàn thành mục tiêu học tập của mình
SELF5	Tôi có thể giải quyết hầu hết các vấn đề liên quan đến học tập nếu tôi đầu tư nỗ lực cần thiết

- **Thang đo nguồn lực văn hóa**

Nguồn lực văn hóa bao gồm bốn biến quan sát được đánh giá dựa trên thang đo có điều chỉnh về mặt thuật ngữ của Hau (2019) trong Bảng 3.5.

Bảng 3.5. Thang đo nguồn lực văn hóa

Mã hóa	Biến quan sát
CR1	Tôi hiểu các quy định và yêu cầu khi học tập tại trường
CR2	Tôi biết mình cần phải làm gì khi học tập tại trường
CR3	Tôi hiểu những lợi ích và khó khăn khi học tập tại trường
CR4	Tôi có thể hiểu hầu hết các khía cạnh khác nhau của quá trình học tập tại trường

- **Thang đo động lực nội tại**

Động lực nội tại được đo lường dựa trên thang đo lặp lại của Pintrich (1991) bao gồm bốn biến quan sát (Bảng 3.6).

Bảng 3.6. Thang đo động lực nội tại

Mã hóa	Biến quan sát
IM1	Tôi thích những tài liệu học tập dù khó hiểu để tìm kiếm những tri thức mới
IM2	Tôi thích những tài liệu học tập khơi dậy sự tò mò của mình
IM3	Tôi cảm thấy hài lòng nếu được học và hiểu được những kiến thức mới
IM4	Tôi thích chọn những nhiệm vụ/bài tập khó để thử thách mình

- **Thang đo niềm tin vào GV**

Niềm tin vào GV được đo lường dựa trên thang đo lặp lại của Hennig-Thurau & cộng sự (2001) với bốn biến quan sát (Bảng 3.7).

Bảng 3.7. Thang đo niềm tin vào GV

Mã hóa	Biến quan sát
TRUST1	Khi nghĩ về giảng viên của trường, tôi cho rằng họ chính trực
TRUST2	Tôi tin rằng giảng viên trường tôi luôn hành động vì lợi ích tốt nhất của tôi
TRUST3	Tôi tin tưởng giảng viên trường tôi
TRUST4	Giảng viên trường tôi luôn thực hiện những gì đã hứa với tôi

- **Thang đo giáo dục SV**

Giáo dục SV được đánh giá dựa trên thang đo có điều chỉnh về mặt thuật ngữ của Eisingerich & Bell (2008b) với bốn biến quan sát (Bảng 3.8).

Bảng 3.8. Thang đo giáo dục SV

Mã hóa	Biến quan sát
SE1	Giảng viên thông báo cho tôi rõ về những gì đang diễn ra với việc học của tôi
SE2	Giảng viên giải thích cho tôi rõ những quy định, yêu cầu, thủ tục khi tham gia học tập
SE3	Giảng viên cung cấp cho tôi nhiều thông tin hữu ích về học tập mà tôi cần
SE4	Giảng viên giải thích cho tôi rõ những lợi ích và khó khăn khi tham gia học tập

- **Thang đo VCC**

VCC được đánh giá dựa trên thang đo có điều chỉnh về mặt thuật ngữ gồm sáu biến quan sát của Nysveen & Pedersen (2014) trong Bảng 3.9.

Bảng 3.9. Thang đo VCC

Mã hóa	Biến quan sát
VCC1	Khi cần thiết, tôi thường chia sẻ những vấn đề liên quan đến học tập của mình với giảng viên
VCC2	Tôi tích cực thực hiện khảo sát môn học và góp ý với giảng viên để có thể cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập
VCC3	Tại lớp học, tôi tích cực tham gia thảo luận các chủ đề, bài tập, tình huống trong môn học với giảng viên
VCC4	Tôi thường tìm giải pháp cho các vấn đề liên quan đến học tập của mình cùng với giảng viên
VCC5	Tôi tích cực tham gia khi giảng viên phát triển các giải pháp cải thiện kết quả học tập cho tôi
VCC6	Giảng viên khuyến khích các sinh viên cùng nhau tạo ra các giải pháp cải thiện kết quả học tập

- **Thang đo cam kết bản thân**

Cam kết bản thân được đo lường dựa trên thang đo lặp lại gồm 4 biến quan sát của Wilkins & cộng sự (2016) trong Bảng 3.10.

Bảng 3.10. Thang đo cam kết bản thân

Mã hóa	Biến quan sát
PC1	Tôi hoàn thành tất cả các môn học đúng hạn để đáp ứng thời hạn tốt nghiệp mà trường quy định
PC2	Tôi nghiêm túc đọc thêm tài liệu, thực hiện thêm nghiên cứu và các hoạt động học tập do giảng viên đề xuất
PC3	Tôi dành đủ thời gian cho việc học tập để đạt được kết quả tốt nhất trong khả năng của mình
PC4	Tôi chuẩn bị kỹ càng cho các kỳ thi

- **Thang đo kết quả học tập nhận thức**

Kết quả học tập nhận thức được đo lường dựa trên thang đo lặp lại của Tho (2019) gồm 4 biến quan sát (Bảng 3.11).

Bảng 3.11. Thang đo kết quả học tập nhận thức

Mã hóa	Biến quan sát
CLO1	Tôi đã thu nhận được nhiều kiến thức từ các môn học
CLO2	Tôi đã phát triển được nhiều kỹ năng từ các môn học
CLO3	Tôi có thể ứng dụng được những gì đã học từ các môn học
CLO4	Nhìn chung, tôi đã học được nhiều kiến thức và kỹ năng trong quá trình học tập

- **Thang đo nhận dạng SV – trường ĐH**

Nhận dạng SV – trường ĐH được đánh giá dựa trên thang đo lặp lại của Wilkins & cộng sự (2016) với bốn biến quan sát (Bảng 3.12).

Bảng 3.12. Thang đo nhận dạng SV – trường ĐH

Mã hóa	Biến quan sát
SUI1	Tôi cảm thấy có một mối quan hệ chặt chẽ với trường ĐH mà tôi đang theo học
SUI2	Tôi cảm thấy gắn bó với trường ĐH mà tôi đang theo học
SUI3	Tôi cảm thấy vui khi là sinh viên của trường ĐH mà tôi đang theo học
SUI4	Tôi cảm thấy tự hào khi là sinh viên của trường ĐH mà tôi đang theo học

3.6 Nghiên cứu định lượng sơ bộ

3.6.1 Mẫu khảo sát

Trong giai đoạn nghiên cứu định lượng sơ bộ, phương pháp chọn mẫu phi xác suất (phương pháp thuận tiện) thường được sử dụng (Nguyễn Đình Thọ, 2013). SV ít nhất đang trong giai đoạn năm học thứ hai sẽ có nhận thức vững chắc về các dịch vụ của

trường ĐH (Pantoja Díaz & cộng sự, 2016). Vì vậy, mẫu trong nghiên cứu này là các SV hệ ĐH chính quy đang trong giai đoạn năm học thứ hai, thứ ba và thứ tư thuộc các ngành kinh doanh và quản lý tại 4 trường ĐH công lập và ngoài công lập trọng điểm ở TP.HCM nằm trong Top 80 của bảng xếp hạng các trường ĐH tại VN theo Webometrics năm 2024 và được lựa chọn theo phương pháp thuận tiện. Cỡ mẫu được tính dựa trên số lượng biến quan sát với tỷ lệ 5:1 (Hair & cộng sự, 2009). Trong mô hình nghiên cứu, có tất cả 10 nhân tố với tổng biến quan sát là 42. Vì vậy, lượng mẫu tối thiểu trong nghiên cứu sơ bộ là 210.

Phương pháp thu thập dữ liệu trực tiếp được sử dụng để suất trả lời và suất hoàn tất của bảng câu hỏi cao hơn (Nguyễn Đình Thọ, 2013). Theo đó, tác giả thực hiện khảo sát trực tiếp với số lượng bảng hỏi phát ra là 252. Sau khi loại bỏ các phiếu trả lời không hợp lệ, lượng mẫu còn lại dùng để nghiên cứu định lượng sơ bộ là 230.

Kết quả thống kê mẫu (Bảng 3.13) cho thấy tỷ lệ phần trăm SV nữ và nam tham gia khảo sát lần lượt là 61.7% và 38.3%. Về loại hình trường ĐH, tỷ lệ SV trong mẫu khảo sát đến từ các trường ĐH công lập và ngoài công lập tương đối đồng đều (51.6% so với 48.4%). Bên cạnh đó, xét về cấp độ năm học, số lượng SV năm học thứ 3 tham gia nhiều nhất (46.6%), tiếp đó là SV năm học thứ 4 (33.3%) và sau cùng là SV năm học thứ 2 (20.1%).

Bảng 3.13. Kết quả thống kê mẫu nghiên cứu sơ bộ

Đặc điểm mẫu		Tần suất	Tỷ lệ
Giới tính	Nam	88	38.3%
	Nữ	142	61.7%
Cấp độ năm học	Năm thứ 2	46	20.1%
	Năm thứ 3	107	46.6%
	Năm thứ 4	77	33.3%
Loại hình trường đại học	Công lập	119	51.6%
	Ngoài công lập	111	48.4%
Tổng		230	100%

Nguồn: Tác giả

3.6.2 Kết quả kiểm định thang đo

Các thang đo được kiểm định độ tin cậy Cronbach's α trước khi thực hiện nghiên cứu định lượng chính thức (Bảng 3.14). Kết quả kiểm định chi tiết được trình bày trong Phụ lục 10.

Bảng 3.14. Kết quả kiểm định Cronbach's α

Biến quan sát	Tương quan biến tổng	Cronbach's α nếu loại biến
<i>Nguồn lực xã hội (SR); Cronbach's α 0.830</i>		
SR1	0.690	0.767
SR2	0.736	0.716
SR3	0.646	0.810
<i>Nguồn lực văn hóa (CR); Cronbach's α 0.878</i>		
CR1	0.749	0.842
CR2	0.778	0.828
CR3	0.747	0.841
CR4	0.708	0.866
<i>Sự tự tin vào năng lực bản thân (SELF); Cronbach's α 0.892</i>		
SELF1	0.723	0.873
SELF2	0.775	0.860
SELF3	0.805	0.853
SELF4	0.703	0.877
SELF5	0.691	0.879
<i>Động lực nội tại (IM); Cronbach's α 0.863</i>		
IM1	0.752	0.813
IM2	0.785	0.794
IM3	0.629	0.858
IM4	0.704	0.829

Biến quan sát	Tương quan biến tổng	Cronbach's α nếu loại biến
<i>Niềm tin vào giảng viên (TRUST); Cronbach's α 0.920</i>		
TRUST1	0.787	0.906
TRUST2	0.856	0.882
TRUST3	0.845	0.886
TRUST4	0.778	0.909
<i>Giáo dục sinh viên (SE); Cronbach's α 0.840</i>		
SE1	0.642	0.818
SE2	0.647	0.811
SE3	0.712	0.785
SE4	0.718	0.778
<i>Cam kết bản thân (PC); Cronbach's α 0.878</i>		
PC1	0.670	0.868
PC2	0.709	0.853
PC3	0.794	0.819
PC4	0.772	0.829
<i>Động tạo giá trị (VCC); Cronbach's α 0.919</i>		
VCC1	0.789	0.901
VCC2	0.747	0.907
VCC3	0.754	0.906
VCC4	0.830	0.895
VCC5	0.781	0.902
VCC6	0.716	0.911

Biến quan sát	Tương quan biến tổng	Cronbach's α nếu loại biến
<i>Kết quả học tập nhận thức (CLO); Cronbach's α 0.883</i>		
CLO1	0.758	0.847
CLO2	0.786	0.835
CLO3	0.692	0.879
CLO4	0.775	0.842
<i>Nhận dạng sinh viên – trường ĐH (SUI); Cronbach's α 0.884</i>		
SUI1	0.718	0.863
SUI2	0.773	0.842
SUI3	0.764	0.846
SUI4	0.742	0.853

Nguồn: Tác giả

Thang đo **Nguồn lực xã hội** có hệ số Cronbach's α là 0.830 (lớn hơn 0.7), hệ số tương quan biến - tổng của các biến quan sát biến thiên từ 0.646 – 0.736 (lớn hơn 0.3), giá trị Cronbach's α khi loại biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's α của nhân tố. Vì vậy, thang đo **Nguồn lực xã hội** đạt độ tin cậy.

Thang đo **Nguồn lực văn hóa** có hệ số Cronbach's α là 0.878 (lớn hơn 0.7), hệ số tương quan biến - tổng của các biến quan sát biến thiên từ 0.708 – 0.778 (lớn hơn 0.3), giá trị Cronbach's α khi loại biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's α của nhân tố. Vì vậy, thang đo **Nguồn lực văn hóa** đạt độ tin cậy.

Thang đo **Sự tự tin vào năng lực bản thân** có hệ số Cronbach's α là 0.892 (lớn hơn 0.7), hệ số tương quan biến - tổng của các biến quan sát biến thiên từ 0.691 – 0.805 (lớn hơn 0.3), giá trị Cronbach's α khi loại biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's α của nhân tố. Vì vậy, thang đo **Sự tự tin vào năng lực bản thân** đạt độ tin cậy.

Thang đo **Động lực nội tại** có hệ số Cronbach's α là 0.863 (lớn hơn 0.7), hệ số tương quan biến - tổng của các biến quan sát biến thiên từ 0.629 – 0.785 (lớn hơn 0.3), giá trị Cronbach's α khi loại biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's α của nhân tố. Vì vậy, thang đo **Động lực nội tại** đạt độ tin cậy.

Thang đo **Niềm tin vào giảng viên** có hệ số Cronbach's α là 0.92 (lớn hơn 0.7), hệ số tương quan biến - tổng của các biến quan sát biến thiên từ 0.778 – 0.856 (lớn hơn 0.3), giá trị Cronbach's α khi loại biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's α của nhân tố. Vì vậy, thang đo **Niềm tin vào giảng viên** đạt độ tin cậy.

Thang đo **Giáo dục sinh viên** có hệ số Cronbach's α là 0.840 (lớn hơn 0.7), hệ số tương quan biến - tổng của các biến quan sát biến thiên từ 0.642 – 0.718 (lớn hơn 0.3), giá trị Cronbach's α khi loại biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's α của nhân tố. Vì vậy, thang đo **Giáo dục sinh viên** đạt độ tin cậy.

Thang đo **Cam kết bản thân** có hệ số Cronbach's α là 0.878 (lớn hơn 0.7), hệ số tương quan biến - tổng của các biến quan sát biến thiên từ 0.670 – 0.794 (lớn hơn 0.3), giá trị Cronbach's α khi loại biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's α của nhân tố. Vì vậy, thang đo **Cam kết bản thân** đạt độ tin cậy.

Thang đo **Đồng tạo giá trị** có hệ số Cronbach's α là 0.919 (lớn hơn 0.7), hệ số tương quan biến - tổng của các biến quan sát biến thiên từ 0.716 – 0.830 (lớn hơn 0.3), giá trị Cronbach's α khi loại biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's α của nhân tố. Vì vậy, thang đo **Đồng tạo giá trị** đạt độ tin cậy.

Thang đo **Kết quả học tập nhận thức** có hệ số Cronbach's α là 0.883 (lớn hơn 0.7), hệ số tương quan biến - tổng của các biến quan sát biến thiên từ 0.692 – 0.786 (lớn hơn 0.3), giá trị Cronbach's α khi loại biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's α của nhân tố. Vì vậy, thang đo **Kết quả học tập nhận thức** đạt độ tin cậy.

Thang đo **Nhận dạng sinh viên – trường đại học** có hệ số Cronbach's α là 0.884 (lớn hơn 0.7), hệ số tương quan biến - tổng của các biến quan sát biến thiên từ 0.718 – 0.764 (lớn hơn 0.3), giá trị Cronbach's α khi loại biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số Cronbach's α của nhân tố. Vì vậy, thang đo **Nhận dạng sinh viên – trường đại học** đạt độ tin cậy.

Như vậy, tất cả các thang đo của mười nhân tố trong mô hình đều đạt độ tin cậy để tiến hành nghiên cứu định lượng chính thức.

Tóm tắt chương 3

Chương 3 đã lập luận sự phù hợp của phương pháp nghiên cứu định lượng và phương pháp thảo luận nhóm trong nghiên cứu. Bên cạnh đó, chương này lý giải vì sao phương pháp PLS-SEM được sử dụng để phân tích dữ liệu thu thập. Quy trình nghiên cứu được trình bày gồm năm bước: (1) Nghiên cứu định tính để xây dựng mô hình; (2) Nghiên cứu định tính để điều chỉnh thang đo; (3) Nghiên cứu định lượng sơ bộ; (4) Nghiên cứu định lượng chính thức; (5) Thảo luận kết quả và đề xuất hàm ý nghiên cứu. Chương 3 cũng mô tả số lượng mẫu hợp lệ kỳ vọng thu được trên 700 bằng phương pháp khảo sát kết hợp (trực tuyến và trực tiếp) và được chọn theo phương pháp thuận tiện. Các thang đo được xác định là kế thừa và có điều chỉnh cho mười khái niệm nghiên cứu, với tổng số lượng các biến quan sát là 42. Sau cùng, tất cả các thang đo của mười nhân tố trong mô hình đã được đánh giá độ tin cậy và đáp ứng tiêu chí để tiến hành nghiên cứu định lượng chính thức.

CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

Giới thiệu chương 4

Chương này trình bày và thảo luận các kết quả nghiên cứu định lượng chính thức. Các nội dung được trình bày trong chương bao gồm: (1) Mô tả mẫu nghiên cứu chính thức; (2) Phân tích thống kê các khái niệm nghiên cứu; (3) Kết quả nghiên cứu chính thức (đánh giá sai lệch phương pháp chung, kết quả phân tích mô hình đo lường, kết quả phân tích mô hình cấu trúc); và (4) Thảo luận kết quả nghiên cứu.

4.1 Mô tả mẫu nghiên cứu chính thức

Kết quả thống kê mẫu nghiên cứu từ Bảng 4.1 cho thấy tỷ lệ phần trăm SV nữ tham gia khảo sát (66.3%) cao hơn so với SV nam (33.7%). Về loại hình trường ĐH, các SV trong mẫu khảo sát đến từ các trường ĐH công lập nhiều hơn so với trường ĐH ngoài công lập (64.3% so với 35.7%). Ngoài ra, xét về cấp độ năm học, nhìn chung số lượng SV năm học thứ 2, thứ 3 và thứ 4 tham gia khảo sát với tỷ lệ khá tương đồng (30.1%, 34.2% và 35.7%).

Bảng 4.1. Kết quả thống kê mẫu nghiên cứu chính thức

Đặc điểm mẫu		Tần suất	Tỷ lệ
Giới tính	Nam	248	33.6%
	Nữ	489	66.4%
Cấp độ năm học	Năm thứ 2	222	30.1%
	Năm thứ 3	252	34.2%
	Năm thứ 4	263	35.7%
Loại hình trường đại học	Công lập	474	64.3%
	Ngoài công lập	263	35.7%
Tổng		737	100%

Nguồn: Tác giả

4.2 Phân tích thống kê các khái niệm nghiên cứu

Bảng 4.2 trình bày kết quả thống kê của các khái niệm nghiên cứu

Về phạm vi giá trị, giá trị nhỏ nhất trong các khái niệm nghiên cứu là 1, giá trị lớn nhất là 7. Do đó, khoảng giá trị này tương thích với thang đo Likert 7 mức độ từ 1 đến 7 của luận án này.

Về giá trị trung bình, các giá trị này của các nhân tố dao động từ 5.29 - 5.79 đều lớn hơn khoảng giá trị trung lập (3.58 - 4.43 nếu tính theo giá trị khoảng cách). Giá trị trung bình cao nhất đối với biến CLO (5.79) và thấp nhất đối với biến SELF (5.29). Như vậy, nhìn chung, đối tượng thực hiện khảo sát có ý kiến “tương đối đồng ý” và “đồng ý” với tất cả các yếu tố trong mô hình nghiên cứu.

Đối với độ lệch chuẩn, khái niệm có độ phân tán quanh giá trị trung bình ít nhất và nhiều nhất lần lượt là CR (0.92) và SR (1.15).

Về khía cạnh độ lệch (Skewness), thông số này được sử dụng để mô tả sự cân bằng của phân phối. Kết quả cho thấy, ngoại trừ phân phối của các biến VCC (giá trị thống kê của độ lệch dương) phân bố nhiều hơn về phía bên trái, các biến còn lại phân bố nhiều hơn về phía bên phải (giá trị thống kê của độ lệch âm).

Độ nhọn (kurtosis) đo độ đỉnh hoặc độ phẳng của phân phối khi so sánh với phân phối chuẩn. Các giá trị độ nhọn của biến CR, VCC và IM là âm cho biết phân phối tương đối bằng phẳng. Trong khi đó, giá trị độ nhọn của các biến còn lại là dương nên phân phối tương đối nhọn.

Bảng 4.2. Kết quả thống kê các khái niệm nghiên cứu

Các biến	Tổng	Giá trị nhỏ nhất	Giá trị lớn nhất	Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn	Độ lệch		Độ nhọn	
						Thống kê	Sai số chuẩn	Thống kê	Sai số chuẩn
CR	737	2	7	5.74	0.92	-0.26	0.09	-0.62	0.18
SR	737	1	7	5.64	1.15	-0.72	0.09	0.37	0.18
SELF	737	2	7	5.29	1.06	-0.45	0.09	0.05	0.18
VCC	737	3	7	5.35	1.00	0.27	0.09	-0.92	0.18
IM	737	1	7	5.50	1.06	-0.27	0.09	-0.35	0.18
SE	737	1	7	5.76	1.14	-1.00	0.09	1.55	0.18
TRUST	737	1	7	5.67	1.08	-0.74	0.09	0.60	0.18
SUI	737	1	7	5.66	1.14	-0.93	0.09	1.14	0.18
PC	737	1	7	5.41	0.99	-0.64	0.09	0.86	0.18
CLO	737	1	7	5.79	1.00	-0.69	0.09	0.78	0.18

Nguồn: Tác giả

4.3 Kết quả nghiên cứu chính thức

4.3.1 Đánh giá sai lệch phương pháp chung

Để đánh giá vấn đề sai lệch phương pháp chung tiềm ẩn trong tập dữ liệu khảo sát, tác giả đã sử dụng phần mềm SPSS 20 để kiểm định đơn nhân tố Harman bằng cách đưa 42 biến quan sát từ mô hình được đề xuất vào phân tích nhân tố khám phá khi không sử dụng phép xoay. Kết quả cho thấy một nhân tố tổng được trích giải thích 37.103% phương sai của các biến quan sát (Phụ lục 11) và dưới ngưỡng 50% nên không tồn tại vấn đề sai lệch phương pháp chung đối với dữ liệu khảo sát được (Podsakoff & cộng sự, 2003).

4.3.2 Kết quả đánh giá mô hình đo lường

Độ tin cậy của thang đo, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của các nhân tố được đánh giá với kết quả chi tiết được trình bày trong Phụ lục 12.

- Kết quả đánh giá độ tin cậy của thang đo

Kết quả phân tích từ Bảng 4.3 cho thấy hệ số tải nhân tố (outer loading) của tất cả các biến quan sát nằm trong khoảng 0.726 đến 0.897 và đều cao hơn 0.7. Hệ số độ tin cậy tổng hợp (CR) của các biến tiềm ẩn thấp nhất là 0.871, cao nhất là 0.915 và cũng lớn hơn 0.7. Ngoài ra, Cronbach α của tất cả các biến tiềm ẩn dao động trong phạm vi 0.776 đến 0.914 và cũng vượt ngưỡng 0.7. Vì vậy, các thang đo của tất cả các biến tiềm ẩn trong mô hình nghiên cứu đều đạt độ tin cậy.

Bảng 4.3. Độ tin cậy tổng hợp, cronbach α , phương sai trích (AVE) và hệ số tải nhân tố

<i>Biến quan sát</i>	<i>Hệ số tải nhân tố</i>
<i>Nguồn lực xã hội (SR) - (CR = 0.871; α = 0.776; AVE = 0.692)</i>	
SR1	0.844
SR2	0.873
SR3	0.777
<i>Nguồn lực văn hóa (CR) - (CR = 0.890; α = 0.836; AVE = 0.671)</i>	
CR1	0.790
CR2	0.866
CR3	0.831
CR4	0.785
<i>Sự tự tin vào năng lực bản thân (SELF) - (CR = 0.885; α = 0.838; AVE = 0.608)</i>	
SELF1	0.728
SELF2	0.825
SELF3	0.804
SELF4	0.809
SELF5	0.726
<i>Động lực nội tại (IM) - (CR = 0.902; α = 0.856; AVE = 0.698)</i>	
IM1	0.856
IM2	0.866
IM3	0.778
IM4	0.840

<i>Biến quan sát</i>	<i>Hệ số tải nhân tố</i>
<i>Giáo dục sinh viên (SE) - (CR = 0.890; α = 0.834; AVE = 0.668)</i>	
SE1	0.799
SE2	0.789
SE3	0.848
SE4	0.833
<i>Niềm tin vào giảng viên (TRUST) - (CR = 0.915; α = 0.876; AVE = 0.729)</i>	
TRUST1	0.831
TRUST2	0.876
TRUST3	0.866
TRUST4	0.842
<i>VCC (VCC) - (CR = 0.933; α = 0.914; AVE = 0.701)</i>	
VCC1	0.833
VCC2	0.843
VCC3	0.832
VCC4	0.875
VCC5	0.849
VCC6	0.788
<i>Cam kết bản thân (PC) - (CR = 0.921; α = 0.886; AVE = 0.745)</i>	
PC1	0.835
PC2	0.844
PC3	0.897
PC4	0.876
<i>Kết quả học tập nhận thức (CLO) - (CR = 0.903; α = 0.856; AVE = 0.699)</i>	
CLO1	0.858
CLO2	0.869
CLO3	0.795
CLO4	0.820
<i>Nhận dạng sinh viên – trường ĐH (SUI) - (CR = 0.915; α = 0.878; AVE = 0.728)</i>	
SUI1	0.875
SUI2	0.892
SUI3	0.822
SUI4	0.824

Nguồn: Tác giả

- Kết quả đánh giá giá trị hội tụ

AVE thấp nhất là 0.608 đối với biến SELF và cao nhất là 0.745 đối với biến PC. Như vậy, tất cả các biến tiềm ẩn đều có AVE lớn hơn ngưỡng chấp nhận là 0.50 (Bảng 4.3). Do đó, các thang đo được sử dụng cho các biến tiềm ẩn trong mô hình đều đảm bảo giá trị hội tụ.

- Kết quả đánh giá giá trị phân biệt

Giá trị phân biệt của thang đo được đánh giá thông qua hệ số Heterotrait-Monotrait (HTMT) và tiêu chí Fornell và Larcker. Kết quả từ Bảng 4.4 cho thấy toàn bộ giá trị HTMT của tất cả mỗi cặp biến đều nhỏ hơn ngưỡng 0.85. Đồng thời, về tiêu chí Fornell và Larcker, căn bậc hai của phương sai trích bình quân của mỗi biến tiềm ẩn đều lớn hơn mức tương quan cao nhất của nó với bất kỳ biến nào khác (Bảng 4.5). Vì vậy, thang đo cho tất cả các biến tiềm ẩn trong mô hình đều đạt giá trị phân biệt.

Bảng 4.4. Giá trị phân biệt - Hệ số HTMT

	CLO	CR	IM	PC	SE	SELF	SR	SUI	TRUST	VCC
CLO										
CR	0.603									
IM	0.638	0.626								
PC	0.263	0.143	0.195							
SE	0.699	0.691	0.628	0.147						
SELF	0.619	0.688	0.686	0.094	0.609					
SR	0.646	0.684	0.582	0.081	0.639	0.644				
SUI	0.609	0.530	0.506	0.046	0.611	0.552	0.634			
TRUST	0.665	0.570	0.570	0.139	0.774	0.562	0.623	0.731		
VCC	0.634	0.665	0.693	0.247	0.662	0.639	0.631	0.498	0.608	

Nguồn: Tác giả

Bảng 4.5. Giá trị phân biệt - Ma trận Fornell & Larcker

	CLO	CR	IM	PC	SE	SELF	SR	SUI	TRUST	VCC
CLO	0.836									
CR	0.514	0.819								
IM	0.546	0.53	0.836							
PC	0.229	0.122	0.173	0.863						
SE	0.593	0.578	0.529	0.127	0.818					
SELF	0.527	0.579	0.578	0.079	0.511	0.78				
SR	0.527	0.553	0.477	0.067	0.515	0.523	0.832			
SUI	0.533	0.461	0.444	0.003	0.532	0.48	0.532	0.853		
TRUST	0.577	0.489	0.495	0.123	0.664	0.481	0.516	0.65	0.854	
VCC	0.565	0.584	0.62	0.221	0.58	0.566	0.534	0.463	0.55	0.837

*Nguồn: Tác giả***4.3.3 Kết quả đánh giá mô hình cấu trúc**

Sau khi mô hình đo lường được đánh giá và đáp ứng các yêu cầu, chất lượng của mô hình cấu trúc được đánh giá theo quy trình được khuyến nghị bởi Hair & cộng sự (2021), bao gồm giá trị VIF, giá trị R^2 , giá trị Q^2 và $Q^2_{predict}$ (Phụ lục 13).

- Đánh giá vấn đề đa cộng tuyến

Kết quả từ Bảng 4.6 cho thấy các giá trị VIF trong tất cả các cấu trúc dự đoán cao nhất là 2.229 và đều dưới ngưỡng 3. Vì vậy, có thể kết luận mô hình không gặp hiện tượng cộng tuyến (Hair & cộng sự, 2021).

Bảng 4.6. Giá trị VIF

	CLO	CR	IM	PC	SE	SELF	SR	SUI	TRUST	VCC
CLO										
CR										2.017
IM										1.840
PC	1.076									
SE		1.362				1.362			1.000	2.229
SELF										1.961
SR		1.362				1.362				1.840
SUI										
TRUST										2.015
VCC	1.211							1.000		

Nguồn: Tác giả

- Đánh giá mức độ giải thích của mô hình

R^2 của các biến nội sinh VCC, TRUST, CR, SELF, CLO và SUI lần lượt bằng 0.610, 0.441, 0.423, 0.353, 0.344 và 0.215 (Bảng 4.7). Như vậy, mô hình giải thích được 61.0% sự biến thiên của biến VCC, 44.1% sự biến thiên của biến TRUST, 42.3% sự biến thiên của biến CR, 35.3% sự biến thiên của biến SELF, 34.4% sự biến thiên của biến CLO và 21.5% sự biến thiên của biến SUI.

Theo hướng dẫn của Cohen (2013), giá trị R^2 cao hơn 0.35, từ 0.15 đến 0.35, thấp hơn 0.15 có thể đánh giá mức độ giải thích tương ứng là đáng kể, trung bình và yếu. Do đó, sức mạnh giải thích của mô hình đối với các biến VCC, TRUST, CR và SELF là đáng kể, trong khi sức mạnh giải thích của các biến CLO và SUI là trung bình.

Bảng 4.7. Kết quả R^2

	R^2
CLO	0.344
CR	0.423
SELF	0.353
SUI	0.215
TRUST	0.441
VCC	0.610

Nguồn: Tác giả

- Đánh giá độ chính xác dự đoán của mô hình

Một quy trình bịt mắt (Blindfolding Procedure) đã được triển khai để kiểm tra các giá trị Q^2 trong đánh giá độ chính xác dự đoán của mô hình. Q^2 kết hợp các khía cạnh của dự đoán ngoài mẫu và sức mạnh giải thích trong mẫu (Shmueli & cộng sự, 2016). Nguyên tắc chung là các giá trị Q^2 trên 0.00, 0.25 và 0.50 chứng minh tính liên quan dự đoán tương ứng là nhỏ, trung bình và lớn của mô hình đường dẫn PLS (Hair & cộng sự, 2021). Kết quả phân tích (Bảng 4.8) cho thấy các giá trị Q^2 của biến VCC, CR và TRUST nằm trong khoảng từ 0.25 đến 0.5 nên độ chính xác dự đoán là trung bình. Trong khi đó, giá trị Q^2 của biến CLO, SUI và SELF nhỏ hơn 0.25 nên độ chính xác dự đoán thấp hơn.

Bảng 4.8. Giá trị Q^2

	SSO	SSE	$Q^2 (=1-SSE/SSO)$
CLO	2948.000	2254.650	0.235
CR	2948.000	2121.270	0.280
SELF	2211.000	1784.410	0.193
SUI	2948.000	2511.757	0.148
TRUST	2948.000	2013.967	0.317
VCC	4422.000	2606.558	0.411

Nguồn: Tác giả

- Đánh giá khả năng dự báo ngoài mẫu

Biến nội sinh chính trong nghiên cứu này là VCC. Tất cả các giá trị Q^2_{predict} của các biến quan sát VCC1, VCC2, VCC3, VCC4, VCC5, VCC6 đều lớn hơn 0 (Bảng 4.9). Vì vậy, mô hình PLS-SEM vượt trội hơn mô hình dự báo thô sử dụng giá trị trung bình của các biến đo lường. Khi so sánh với đối chuẩn bằng mô hình hồi qui tuyến tính (LM), kết quả PLS-SEM có sai số dự báo (RMSE) nhỏ hơn đối với 6 biến đo lường của khái niệm VCC. Vì vậy, thủ tục PLSpredict cho kết luận mô hình PLS-SEM có năng lực dự báo ngoài mẫu ở mức độ cao.

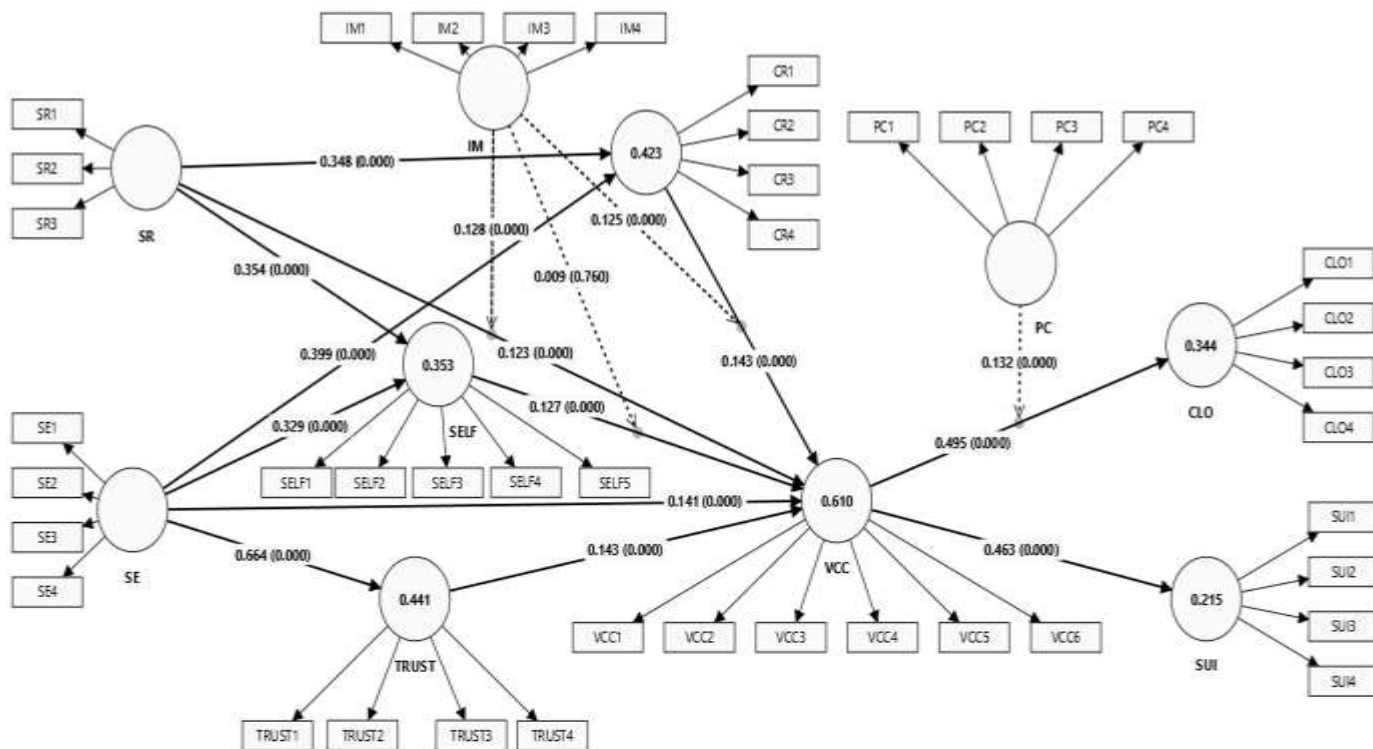
Bảng 4.9. Giá trị $Q^2_{predict}$

	$Q^2_{predict}$	PLS-SEM RMSE	LM RMSE	So sánh RMSE
VCC1	0.357	0.822	0.828	-0.006
VCC2	0.408	0.799	0.808	-0.009
VCC3	0.333	0.821	0.839	-0.018
VCC4	0.381	0.817	0.826	-0.009
VCC5	0.380	0.785	0.794	-0.009
VCC6	0.413	0.673	0.682	-0.009

Nguồn: Tác giả

- Kết quả kiểm định các giả thuyết nghiên cứu

Nghiên cứu đã tiến hành thử nghiệm bootstrapping với $N = 5000$ cùng mức ý nghĩa thống kê chấp nhận 5% để kiểm định các giả thuyết (Chi tiết trong Phụ lục 13). Kết quả kiểm định mô hình lý thuyết cũng được biểu thị qua Hình 4.1.

**Hình 4.1. Kết quả kiểm định mô hình lý thuyết***Nguồn: Tác giả*

- Tác động trực tiếp

Tất cả các mối quan hệ tác động trực tiếp, gồm giả thuyết H_1 , H_2 , H_3 , H_5 , H_6 , H_9 , H_{11} đều có ý nghĩa thống kê (Bảng 4.10).

Giả thuyết H_1 có hệ số tác động β là 0.123 với giá trị p-value là $0.000 < 0.05$ nên được chấp nhận. Như vậy, nguồn lực xã hội của SV tác động tích cực đến VCC.

Giả thuyết H_2 có β là 0.143 với giá trị p-value là $0.000 < 0.05$ nên cũng được chấp nhận. Do đó, nguồn lực văn hóa của SV có ảnh hưởng tích cực đến VCC.

Đối với giả thuyết H_3 , hệ số tác động β là 0.127 với giá trị p-value là $0.000 < 0.05$ nên cũng được chấp nhận. Do đó, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV ảnh hưởng tích cực đến VCC.

Giả thuyết H_5 cũng được chấp nhận với β là 0.141, giá trị p-value là $0.000 < 0.05$. Vì vậy, việc giáo dục SV có tác động tích cực đến VCC của họ.

Giả thuyết H_6 cũng được chấp nhận với hệ số β là 0.143, giá trị p-value là $0.000 < 0.05$. Do đó, niềm tin vào GV ảnh hưởng tích cực đến VCC của SV.

Về giả thuyết H_9 , hệ số tác động β là 0.495 với giá trị p-value là $0.000 < 0.05$. Vì vậy, VCC của SV ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập nhận thức.

Sau cùng, giả thuyết H_{11} cũng được chấp nhận với β là 0.463, giá trị p-value là $0.000 < 0.05$. Do đó, VCC của SV ảnh hưởng tích cực đến việc nhận dạng SV – trường ĐH.

Bảng 4.10. Kết quả kiểm định tác động trực tiếp

Giả thuyết	Đường dẫn	Hệ số tác động	Độ lệch chuẩn	p-values	Kết luận
H_1	SR \rightarrow VCC	0.123	0.034	0.000	Chấp nhận
H_2	CR \rightarrow VCC	0.143	0.032	0.000	Chấp nhận
H_3	SELF \rightarrow VCC	0.127	0.031	0.000	Chấp nhận
H_5	SE \rightarrow VCC	0.141	0.035	0.000	Chấp nhận
H_6	TRUST \rightarrow VCC	0.143	0.034	0.000	Chấp nhận
H_9	VCC \rightarrow CLO	0.495	0.032	0.000	Chấp nhận
H_{11}	VCC \rightarrow SUI	0.463	0.027	0.000	Chấp nhận

Nguồn: Tác giả

- **Tác động điều tiết**

Đối với tác động điều tiết, H_{4a} , H_{4b} và H_{10} là các giả thuyết được chấp nhận, còn giả thuyết H_{4c} không được chấp nhận (Bảng 4.11).

Giả thuyết H_{4a} có hệ số β là 0.128 với p-value là $0.000 < 0.05$. Giả thuyết này được chấp nhận, đồng nghĩa với việc động lực nội tại của SV điều tiết tích cực lên mối quan hệ giữa nguồn lực xã hội của SV và VCC.

Tương tự vậy, giả thuyết H_{4b} có hệ số tác động β là 0.125 với giá trị p-value là $0.000 < 0.05$. Giả thuyết này cũng được chấp nhận, theo đó, động lực nội tại của SV điều tiết tích cực lên mối quan hệ giữa nguồn lực văn hóa của SV và VCC.

Đối với giả thuyết H_{10} , hệ số tác động β là 0.132 với giá trị p-value là $0.000 < 0.05$. Giả thuyết này cũng được chấp nhận. Hay nói cách khác, cam kết bản thân của SV điều tiết tích cực lên mối quan hệ giữa VCC và kết quả học tập nhận thức.

Tuy nhiên, giả thuyết H_{4c} (hệ số tác động β là 0.009) không được chấp nhận vì p-value = $0.760 > 0.05$. Điều này cho thấy động lực nội tại của SV không có tác động điều tiết lên mối quan hệ giữa sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và VCC.

Bảng 4.11. Kết quả kiểm định tác động điều tiết

Giả thuyết	Đường dẫn	Hệ số tác động	Độ lệch chuẩn	p-values	Kết luận
	IM \rightarrow VCC	0.227	0.032	0.000	Chấp nhận
H_{4a}	IM x SR \rightarrow VCC	0.128	0.032	0.000	Chấp nhận
H_{4b}	IM x CR \rightarrow VCC	0.125	0.032	0.000	Chấp nhận
H_{4c}	IM x SELF \rightarrow VCC	0.009	0.029	0.760	Không chấp nhận
	PC \rightarrow CLO	0.128	0.035	0.000	Chấp nhận
H_{10}	PC x VCC \rightarrow CLO	0.132	0.035	0.000	Chấp nhận

Nguồn: Tác giả

• Tác động gián tiếp

Tất cả các giả thuyết H_{7a} , H_{7b} , H_{8a} , H_{8b} , H_{8c} đều được chấp nhận vì có ý nghĩa về mặt thống kê (Bảng 4.12).

Giả thuyết H_{7a} được chấp nhận với β là 0.050, giá trị p-value là $0.000 < 0.05$. Do đó, nguồn lực xã hội của SV cũng có tác động tích cực đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa của SV.

Giả thuyết H_{7b} có hệ số tác động β là 0.045 với p-value là $0.000 < 0.05$ nên cũng được chấp nhận. Như vậy, nguồn lực xã hội của SV có ảnh hưởng tích cực đến VCC thông qua vai trò trung gian của sự tự tin vào năng lực bản thân của SV.

Về giả thuyết H_{8a} , hệ số tác động β là 0.057 với p-value là $0.000 < 0.05$ nên được chấp nhận. Vì vậy, việc giáo dục SV có tác động tích cực đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa của SV.

Giả thuyết H_{8b} cũng được chấp nhận với β là 0.042, giá trị p-value là $0.000 < 0.05$. Như vậy, việc giáo dục SV cũng có ảnh hưởng tích cực đến VCC thông qua vai trò trung gian của sự tự tin vào năng lực bản thân của SV.

Cuối cùng, đối với giả thuyết H_{8c} , hệ số tác động β là 0.095 với p-value là $0.000 < 0.05$ nên cũng được chấp nhận. Do đó, việc giáo dục SV có tác động tích cực đến VCC thông qua niềm tin vào GV.

Bảng 4.12. Kết quả kiểm định tác động gián tiếp

Giả thuyết	Đường dẫn	Hệ số tác động	Độ lệch chuẩn	p-values	Kết luận
H_{7a}	SR \rightarrow CR \rightarrow VCC	0.050	0.012	0.000	Chấp nhận
H_{7b}	SR \rightarrow SELF \rightarrow VCC	0.045	0.012	0.000	Chấp nhận
H_{8a}	SE \rightarrow CR \rightarrow VCC	0.057	0.014	0.000	Chấp nhận
H_{8b}	SE \rightarrow SELF \rightarrow VCC	0.042	0.012	0.000	Chấp nhận
H_{8c}	SE \rightarrow TRUST \rightarrow VCC	0.095	0.024	0.000	Chấp nhận

Nguồn: Tác giả

Để xác thực các ảnh hưởng gián tiếp và kết luận loại tác động trung gian, tác giả thực hiện thêm hai phương pháp kiểm tra theo đề xuất của Zhao & cộng sự (2010) và Hair & cộng sự (2014). Bảng 4.13 cho thấy các tác động gián tiếp và trực tiếp đều có ý nghĩa về mặt thống kê và cùng chiều. Ngoài ra, kết quả từ Bảng 4.14 chỉ ra các giá trị VAF nằm trong phạm vi từ 20% - 80%. Do đó, tất cả các giả thuyết tác động gián tiếp trong nghiên cứu (H_{7a} , H_{7b} , H_{8a} , H_{8b} , H_{8c}) đều được chấp nhận và loại tác động trung gian đều là một phần (bổ sung).

Bảng 4.13. Kết quả kiểm tra các loại vai trò trung gian theo Zhao & cộng sự (2010)

Giả thuyết	Đường dẫn	Tác động gián tiếp		Tác động trực tiếp		Nhận xét	Kết luận loại tác động trung gian
		Hệ số tác động	p-values	Hệ số tác động	p-values		
H _{7a}	SR → CR → VCC	0.050	0.000	0.123	0.000	Tác động gián tiếp và trực tiếp đều có ý nghĩa thống kê và cùng chiều	Bổ sung
H _{7b}	SR → SELF → VCC	0.045	0.000	0.123	0.000		Bổ sung
H _{8a}	SE → CR → VCC	0.057	0.000	0.141	0.000		Bổ sung
H _{8b}	SE → SELF → VCC	0.042	0.000	0.141	0.000		Bổ sung
H _{8c}	SE → TRUST → VCC	0.095	0.000	0.141	0.000		Bổ sung

Nguồn: Tác giả

Bảng 4.14. Kết quả kiểm tra các loại vai trò trung gian bằng chỉ số VAF (Hair & cộng sự, 2014)

Giả thuyết	Đường dẫn	Hệ số tác động gián tiếp (a)	Hệ số tác động trực tiếp (b)	Hệ số tác động tổng (c = a + b)	Chỉ số VAF (a/c)	Kết luận loại tác động trung gian
H _{7a}	SR → CR → VCC	0.050	0.123	0.173	28.90%	Một phần
H _{7b}	SR → SELF → VCC	0.045	0.123	0.168	26.79%	Một phần
H _{8a}	SE → CR → VCC	0.057	0.141	0.198	28.79%	Một phần
H _{8b}	SE → SELF → VCC	0.042	0.141	0.183	22.95%	Một phần
H _{8c}	SE → TRUST → VCC	0.095	0.141	0.236	40.25%	Một phần

Nguồn: Tác giả

4.4 Thảo luận kết quả nghiên cứu

Sự tham gia của KH để VCC đòi hỏi họ phải dành nhiều nguồn lực tương tác hơn để tìm hiểu về các đặc điểm của dịch vụ và cách sử dụng các nguồn lực khác do DN cung cấp theo nhu cầu, tình huống sử dụng và hành vi của riêng họ (Vargo & Lusch, 2012). Phát hiện của luận án đã xác nhận nguồn lực xã hội, nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân của SV ảnh hưởng trực tiếp và tích cực đến VCC của họ (H₁, H₂, H₃) với β lần lượt là

0.123, 0.143 và 0.127. Các kết quả này được ủng hộ bởi SDL khi nhấn mạnh tầm quan trọng của các nguồn lực tương tác của KH để VCC được diễn ra (Vargo & Lusch, 2004). Nhìn chung, sự tác động của ba nguồn lực tương tác này của SV đến VCC ở mức độ như nhau. Điều này minh chứng vai trò quan trọng của cả ba nguồn lực tương tác của SV quyết định đến nỗ lực VCC của họ trong quá trình học tập. Nếu SV đồng thời sở hữu cả ba nguồn lực này và ở mức độ cao sẽ thúc đẩy việc VCC nhiều hơn.

Nguồn lực xã hội của sinh viên (sự hỗ trợ về thông tin và cảm xúc từ các kết nối trong mạng lưới liên kết và bắc cầu) tác động đến VCC là điểm mới đóng góp vào sự phát triển lý thuyết của SDL. Theo đó, SV cần chủ động tham gia vào mạng lưới xã hội - có sự kết nối với người thân và bạn bè, tham gia vào các diễn đàn trực tuyến để nhận được những hỗ trợ tích cực về mặt thông tin và cảm xúc để làm điều kiện tiền tố kích hoạt VCC diễn ra. Về sự tự tin vào năng lực bản thân của SV, tiền tố này tác động đến VCC còn được củng cố bởi lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân với lập luận rằng việc ra quyết định, phương pháp hành động, sự chăm chỉ, nỗ lực và tính linh hoạt bị ảnh hưởng bởi sự tự tin vào năng lực bản thân. Những niềm tin này là các yếu tố then chốt quyết định cách các cá nhân suy nghĩ, hành động (tham gia VCC) và cảm nhận. Nhìn chung, mọi người có nhiều khả năng làm những việc họ có thể làm và tránh những việc họ không có khả năng thực hiện (Bandura, 1997). Ngoài ra, ảnh hưởng tích cực của sự tự tin vào năng lực bản thân của SV đến VCC cũng nhất quán với các kết quả nghiên cứu trước đó tại Iran (Monavvarifard & cộng sự, 2019a, 2019b). Đối với nguồn lực văn hóa của SV, nó được đại diện bởi sự hiểu rõ các hướng dẫn và quy định trong quá trình học tập, biết rõ cần phải làm gì trong quá trình học tập, hiểu những lợi ích và khó khăn khi tham gia học tập tại trường và có thể hiểu hầu hết các khía cạnh của quá trình học tập tại trường. Nguồn lực này là cần thiết để SV chủ động trong việc tham gia tương tác với GV trong quá trình học tập. Phát hiện này của luận án cũng nhất quán với kết quả nghiên cứu trước đó tại Malaysia (Goi & cộng sự, 2022). Như vậy, các kết quả nghiên cứu thực nghiệm ở hai quốc gia Châu Á này và kết quả nghiên cứu của luận án về tác động tích cực của sự tự tin vào năng lực bản thân và nguồn lực văn hóa của SV đến VCC đã củng cố thêm SDL. Một mặt, phát hiện của luận án cung cấp thêm bằng chứng thực nghiệm về vai trò của ba loại nguồn lực tương tác của người học đến

VCC, củng cố và đóng góp vào sự phát triển lý thuyết trong bối cảnh GDDH. Mặt khác, kết quả nghiên cứu của luận án còn cho thấy người học nên tận dụng và tự nâng cao các nguồn lực tương tác của mình và trường ĐH có thể triển khai các giải pháp nhằm nâng cao nguồn lực tương tác của SV để thúc đẩy dự tham gia tích cực các hoạt động đồng tạo trong quá trình học tập của người học.

Nghiên cứu cũng xác nhận tác động gián tiếp của nguồn lực xã hội đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân của SV (H_{7a} , H_{7b}) với hệ số β lần lượt là 0.050 và 0.045. Trong đó, mức độ tác động trung gian thông qua sự tự tin vào năng lực bản thân so với tác động trung gian thông qua nguồn lực văn hóa nhìn chung là khá tương đồng. Những kiến thức, thông tin, cảm xúc tích cực có được từ sự hỗ trợ của các mối quan hệ xã hội của SV góp phần hình thành sự tự tin vào năng lực bản thân và nâng cao nguồn lực văn hóa của họ. Từ đó, mức độ VCC của SV sẽ được thúc đẩy. Kết quả nghiên cứu đã cho thấy nguồn lực xã hội không chỉ ảnh hưởng riêng lẻ đến VCC của SV mà còn tích hợp với nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân để kích hoạt đồng tạo. Những phát hiện này được củng cố bởi SDL vì các nguồn lực của KH sẽ được tích hợp để VCC diễn ra (Vargo & Lusch, 2004). Hay nói cách khác, trong nội bộ các nguồn lực tương tác tồn tại cơ chế tác động lẫn nhau để từ đó kích hoạt VCC của KH. Điều này nhấn mạnh tầm quan trọng của các kết nối trong các mạng lưới xã hội liên kết và bắc cầu của SV nhằm tăng cường hoạt động VCC của họ. Cả tác động trực tiếp và gián tiếp của nguồn lực xã hội của SV đến VCC đều có ý nghĩa về mặt thống kê và cùng hướng, và giá trị VAF nằm trong phạm vi [20% - 80%] nên đây là các mối quan hệ trung gian thuộc loại bổ sung (một phần).

Bên cạnh đó, động lực nội tại có tác động điều tiết tích cực lên mối quan hệ giữa nguồn lực xã hội và nguồn lực văn hóa với VCC của SV (H_{4a} , H_{4b}). Tác động điều tiết này với mức độ gần bằng nhau với hệ số β lần lượt là 0.128 và 0.125. Động lực thôi thúc hành động của các cá nhân và theo đó hoạt động hướng đến mục tiêu được thúc đẩy và duy trì (Schunk & cộng sự, 2002). Động lực lý giải vì sao mọi người làm một việc cụ thể, khiến họ tiếp tục làm việc đó và giúp họ hoàn thành nhiệm vụ. Trong đó, động lực nội tại được truyền cảm hứng từ bên trong một cá nhân và cho một trạng thái thỏa mãn vốn có (Hasan & Rahman, 2016). Khi được dẫn dắt bởi động lực nội tại, KH thực hiện những hành vi vì niềm vui, sự

hài lòng khi thực hiện chúng (Deci, 1971). Phát hiện của nghiên cứu được củng cố bởi lý thuyết tự quyết trong việc nhấn mạnh vai trò quan trọng của động lực nội tại đối với việc thực hiện hành vi của mỗi người (Deci & Ryan, 1985, 2000). Theo đó, khi có động lực nội tại, SV sẽ nỗ lực bền bỉ hơn và sử dụng một cách hiệu quả các nguồn lực tương tác mà họ sở hữu bao gồm kiến thức, kỹ năng và năng lực (nguồn lực xã hội, nguồn lực văn hóa) để tăng cường mức độ thực hiện VCC. Tuy nhiên, với dữ liệu được thu thập và kiểm chứng thực nghiệm tại bối cảnh VN, tác động điều tiết của động lực nội tại lên sự tác động của sự tự tin vào năng lực bản thân của SV đến VCC (H_{4c}) chưa được ủng hộ. Kết quả nghiên cứu cho thấy việc người học tự khám phá và xác định rõ ràng động lực học tập của mình đóng một vai trò quan trọng. Nếu họ thực sự có động lực nội tại đối với quá trình học tập, điều này sẽ cộng hưởng với các nguồn lực tương tác mà họ sở hữu để tăng cường hơn nữa mối quan hệ với VCC. Đối với các trường ĐH, việc hiểu rõ động lực nội tại của SV trong quá trình học tập sẽ thúc đẩy các giải pháp hữu ích để tăng cường hoạt động VCC của người học.

Trong GDDH, SV được xem là KH chính yếu của các trường ĐH (Mark, 2013). Nghiên cứu cũng đã xác nhận giáo dục SV tác động tích cực đến VCC của SV (H_5) với hệ số tác động β là 0.141. Phát hiện này cũng được củng cố bởi SDL khi cho rằng DN phải cung cấp (giáo dục KH) các nguồn lực cần thiết (những kiến thức, thông tin và kỹ năng) để KH sử dụng sản phẩm và tích hợp với nguồn lực của KH để VCC diễn ra (Vargo & Lusch, 2004). Kết quả này cũng nhất quán với quan điểm rằng giáo dục KH là một bước thiết yếu trong việc cải thiện, thu hút và tăng cường sự tham gia của KH (Hollebeek & cộng sự, 2019; Peng & Li, 2021). Theo đó, các GV cần truyền đạt và chia sẻ các thông tin, chính sách và quy định liên quan đến học tập một cách rõ ràng và kịp thời đối với SV sẽ thúc đẩy việc tham gia đồng tạo của họ.

SDL tập trung vào sự tương tác trong quan hệ giữa DN và KH (Lusch & cộng sự, 2008), vì vậy, niềm tin vào đối tác là một nhân tố thúc đẩy quan trọng. Trong bối cảnh GDDH, sự tương tác giữa SV và GV là yêu cầu thiết yếu của quá trình VCC. Vì thế, niềm tin vào GV giúp SV hình thành mối quan hệ thúc đẩy họ hợp tác và tham gia VCC. Kết quả từ nghiên cứu đã chỉ ra vai trò của niềm tin vào GV thúc đẩy sự tham gia VCC của SV (H_6)

với β là 0.143. Phát hiện này được ủng hộ bởi lý thuyết cam kết – niềm tin (Morgan & Hunt, 1994). Niềm tin là trung tâm trong các mối quan hệ và là nhân tố quan trọng của sự hợp tác và thúc đẩy sự tham gia. Vì vậy, niềm tin vào GV giúp SV hình thành mối quan hệ thúc đẩy họ hợp tác và tham gia VCC. Phát hiện này cũng được củng cố bởi một nghiên cứu tại Anh Quốc của Meer & Chapman (2014) khi đã chứng minh niềm tin của SV vào một tổ chức giáo dục dẫn đến sự tham gia của SV nhiều hơn. Ngoài ra, phát hiện của luận án cũng tương thích với các nghiên cứu sau đó tại Iran của Monavvarifard & cộng sự (2019a, 2019b) về sự tác động tích cực của niềm tin vào GV đến VCC của SV. Do đó, để kích thích SV tham gia VCC nhiều hơn, GV cần rèn luyện tính chính trực, luôn hành động vì lợi ích tốt nhất của SV và thực hiện những gì đã cam kết với họ.

Bên cạnh tác động trực tiếp, giáo dục SV cũng tác động gián tiếp đến VCC. Cụ thể, tác động gián tiếp thông qua nguồn lực văn hóa (H_{8a}) đã được xác nhận với hệ số tác động β là 0.057. Điều này cho thấy trường ĐH có cơ hội nâng cao nguồn lực văn hóa của SV và từ đó thúc đẩy họ tham gia VCC. Ngoài ra, tác động gián tiếp thông qua sự tự tin vào năng lực bản thân của SV cũng được xác nhận thực nghiệm (H_{8b}) với hệ số β là 0.042. Mức độ giáo dục KH càng cao về một chủ đề/vấn đề cụ thể mà một cá nhân quan tâm thì họ càng tự tin vào khả năng và trình độ năng lực của mình, và do đó dẫn đến sự tự tin vào năng lực bản thân cao hơn và kích thích hoạt động VCC. Phát hiện này cũng được củng cố bởi lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân (Bandura, 1997). Ngoài ra, cả hai tác động gián tiếp này còn được ủng hộ bởi SDL với việc nhấn mạnh sự tích hợp nguồn lực của DN (giáo dục KH các kiến thức, và kỹ năng) và nguồn lực của KH (nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân) để VCC diễn ra (Vargo & Lusch, 2004). Tương tự vậy, ảnh hưởng gián tiếp của giáo dục SV đến VCC thông qua niềm tin vào GV (H_{8c}) cũng được xác nhận thực nghiệm với hệ số tác động β là 0.095. Giáo dục KH góp phần quản lý kỳ vọng và lòng tin. KH đáp lại bằng sự tin tưởng của họ khi các DN cung cấp thông tin rõ ràng và toàn diện (Urban, 2004) và theo đó niềm tin là cơ sở quan trọng cho việc tham gia VCC. Kết quả này cũng được củng cố bởi lý thuyết cam kết – niềm tin (Morgan & Hunt, 1994). Cả ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp của giáo dục SV đến VCC của SV đều có ý nghĩa thống kê và cùng hướng, cùng với hệ số VAF trong phạm vi [20%-80%] nên đây là các mối quan hệ trung gian thuộc

loại bỏ sung (một phần). So với tác động trung gian thông qua nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân trong mối quan hệ giữa giáo dục SV và VCC, kết quả từ hệ số tác động β cho thấy ảnh hưởng trung gian thông qua niềm tin vào GV là lớn nhất. Điều này nhấn mạnh vai trò quan trọng của việc xây dựng niềm tin ở SV để kích hoạt VCC được tạo ra từ việc giáo dục SV của GV. Vì vậy, nghiên cứu cung cấp cho các nhà quản lý giáo dục và GV những minh chứng thuyết phục để tăng cường giáo dục SV nhằm thúc đẩy SV tham gia VCC. Trường ĐH có thể nâng cao nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân và cải thiện niềm tin của SV vào GV bằng cách giáo dục họ để từ đó thúc đẩy SV tham gia VCC một cách tích cực.

Về phương diện hậu tố, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy, việc VCC của SV ảnh hưởng tích cực đến kết quả học tập nhận thức (H_9) với hệ số tác động β là 0.495. Trong GDDH, ở cấp độ đơn giản nhất, giáo dục là sự trao đổi các dịch vụ. Các GV sử dụng các nguồn lực của họ để mang lại lợi ích cho SV, với mục tiêu giúp SV học các kỹ năng mới và tiếp thu kiến thức (vô hình nên được xem là dịch vụ). SV có thể được coi là những người thụ hưởng những nỗ lực của GV khi truyền đạt kiến thức và kỹ năng thay vì bằng cấp (sản phẩm hữu hình) mà họ sẽ nhận được. Kết quả nghiên cứu này được củng cố bởi SDL vì VCC sẽ mang lại lợi ích cho KH (Vargo & Lusch, 2004) với kiến thức và kỹ năng là dịch vụ - cơ sở của trao đổi. Phát hiện này cũng nhất quán với nghiên cứu của Duque (2014), Yang & cộng sự (2016), và Wang & cộng sự (2022) tại các quốc gia Châu Mỹ, Châu Âu và Châu Á như Hoa Kỳ, Tây Ban Nha, Colombia, và Trung Quốc. Điều này cho thấy dù bối cảnh nghiên cứu khác nhau, việc áp dụng chiến lược đồng tạo trong GDDH sẽ mang lại lợi ích thực sự cho người học, ít nhất là phương diện kết quả học tập. Theo đó, các trường ĐH cần tạo cơ hội cho SV tương tác và làm việc với GV. Về phía SV, họ cần chủ động tương tác với GV để tìm ra giải pháp cho những vấn đề trong quá trình học tập để nhận được kết quả học tập tốt hơn. Quan trọng hơn, tác động tích cực của VCC đến kết quả học tập nhận thức của SV còn được tăng cường bởi cam kết bản thân của SV đối với quá trình học tập (H_{10}), với hệ số tác động β là 0.132. SV càng cam kết với việc học tập thì họ càng dành nhiều thời gian và nỗ lực cho việc học, tham gia tích cực vào các hoạt động và tương tác với GV nhiều hơn và điều này có thể dẫn đến thành tích học tập vượt trội hơn. Kết quả này

là minh chứng thực nghiệm quan trọng cho đề xuất nghiên cứu của Duque (2014). Vì vậy, SV cần có thêm sự cam kết bản thân đối với việc học tập nếu muốn nhận được kết quả học tập tốt hơn. Về phía trường ĐH, việc giúp SV thiết lập mục tiêu về kết quả học tập rõ ràng và cam kết bản thân với việc học tập để theo đuổi mục tiêu là những hỗ trợ quan trọng.

Sau cùng, một lợi ích quan trọng khác của VCC đối với trường ĐH là hình thành sự nhận dạng SV – trường ĐH (H_{11}) với β là 0.463. Bằng cách tạo điều kiện cho việc VCC, SV và trường ĐH cùng tương tác và tìm giải pháp để hướng đến các giá trị đã được xác định. Kết quả là sự gắn bó tâm lý, cảm giác được kết nối và hòa nhập của SV với trường ĐH. Phát hiện của nghiên cứu được củng cố bởi SDL vì VCC sẽ mang lại lợi ích cho tất cả những bên tham gia, trong đó có các tổ chức/trường ĐH (Vargo & Lusch, 2004). Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu của luận án cũng đã cung cấp minh chứng thực nghiệm cho đề xuất nghiên cứu trước đó của Dollinger & cộng sự (2018) và Duque (2014) để đóng góp vào sự phát triển lý thuyết trong lĩnh vực GDĐH. Khi người học có mức độ nhận dạng SV – trường ĐH cao có khả năng cam kết nhiều hơn và dành nhiều thời gian hơn để hỗ trợ trường ĐH của họ (Mael & Ashforth, 1992), coi những thành công và thất bại của trường ĐH như của chính họ (Schlesinger & cộng sự, 2015). Vì vậy, về phương diện thực tiễn, kết quả của nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của việc lựa chọn triết lý hoạt động phù hợp như VCC và ban hành các quy định và chính sách tạo nhiều cơ hội cho SV được tương tác và phản hồi trong quá trình học tập của các trường ĐH. Từ đó, các tổ chức GDĐH đạt được lợi thế cạnh tranh trong việc hình thành sự gắn bó của SV với trường ĐH.

So với mô hình nghiên cứu tương tự trước đó (Bảng 4.15), luận án đã phân tách sự ảnh hưởng của ba nguồn lực tương tác của SV và sự tác động trong nội bộ ba nguồn lực tương tác này đến VCC. Mô hình của luận án cũng kết hợp thêm tiền tố liên quan đến trường ĐH (giáo dục SV) trong việc nâng cao các nguồn lực tương tác của người học để kích hoạt đồng tạo. Mức độ giải thích mô hình của luận án ($R^2 = 61.0\%$) đối với biến phụ thuộc chính (VCC) tốt hơn so với nghiên cứu trước của Tari Kasnaoğlu & Mercan (2022). Cụ thể, Tari Kasnaoğlu & Mercan (2022) đã điều tra tác động của ba nguồn lực tương tác của SV dưới một khái niệm tổng hợp đến VCC. Kết quả cho thấy R^2 là 30.7% và 39.5% tương ứng với mẫu khảo sát là SV tham dự hai khóa học khác nhau (Tiếp thị và Phương pháp nghiên cứu

trong Khoa học xã hội). Kết quả nghiên cứu của luận án đã cung cấp thêm bằng chứng thực nghiệm về việc nên phân tách các loại nguồn lực tương tác của người học để đánh giá sự ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến việc tham gia VCC và việc tích hợp thêm các tiền tố khác thuộc về trường ĐH để nâng cao nguồn lực tương tác của SV nhằm tăng mức độ giải thích của mô hình và cung cấp những hiểu biết đầy đủ hơn. Về phương diện lý thuyết, kết quả luận án cho thấy tính đa chiều của nguồn lực tương tác của người học và các nguồn lực này cần được phân tách cụ thể, và tích hợp với các tiền tố liên quan đến trường ĐH để tiếp tục xem xét trong tương lai đối với các mô hình VCC. Về phương diện thực tiễn, các hàm ý chi tiết cần được áp dụng cho phù hợp và hiệu quả đối với từng loại nguồn lực tương tác cụ thể của người học - điều kiện tiền tố quan trọng cho việc tham gia VCC, và đối với các yếu tố liên quan đến trường ĐH nhằm thúc đẩy VCC của SV nhiều hơn.

Bảng 4.15. So sánh kết quả nghiên cứu của luận án với các nghiên cứu trước

	Nghiên cứu của Tari Kasnakoglu & Mercan (2022)	Nghiên cứu của luận án
Biến độc lập	Nguồn lực tương tác của SV	Nguồn lực tương tác của SV (Nguồn lực xã hội, nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân), Giáo dục SV, niềm tin vào giảng viên
Biến điều tiết	Sức mạnh mối quan hệ giữa GV và SV	Động lực nội tại của SV
Biến phụ thuộc	Đồng tạo giá trị	Đồng tạo giá trị
Mức độ giải thích của mô hình	30.7% và 39.5%	61.0%

Tóm tắt chương 4

Chương này đã thống kê mô tả 737 mẫu khảo sát chính thức và kết luận không tồn tại vấn đề sai lệch phương pháp chung đối với dữ liệu khảo sát được. Ngoài ra, các tiêu chí đánh giá mô hình đo lường cũng như mô hình cấu trúc đều thỏa các chuẩn tham chiếu. Kết quả kiểm định các ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đều được chấp nhận. Trong đó, ảnh hưởng gián tiếp (nguồn lực xã hội ảnh hưởng đến VCC, giáo dục SV ảnh hưởng đến VCC)

đều được xác định thuộc loại trung gian bổ sung (một phần). Về tác động điều tiết, có một trong bốn giả thuyết không được chấp nhận (sự điều tiết của động lực nội tại lên mối quan hệ giữa sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và VCC). Sau cùng, chương 4 cũng đã thảo luận các kết quả của nghiên cứu về những phát hiện mới và các lý thuyết ủng hộ, cũng như các kết quả có sự nhất quán với các nghiên cứu trước.

CHƯƠNG 5: KẾT LUẬN VÀ HÀM Ý NGHIÊN CỨU

Giới thiệu chương 5

Chương này trình bày tóm tắt kết luận về đề tài nghiên cứu. Những hàm ý lý thuyết và hàm ý thực tiễn cũng được luận giải. Cuối cùng, các hạn chế và hướng nghiên cứu trong tương lai cũng được xác định.

5.1 Kết luận

Trong lĩnh vực giáo dục, các trường ĐH đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành xương sống của xã hội, nền kinh tế, chính phủ và khoa học của một quốc gia (Gulden & cộng sự, 2020). Ngày nay, cạnh tranh không chỉ diễn ra trong lĩnh vực kinh doanh mà còn trong bối cảnh GDDH. Những áp lực bên ngoài như cạnh tranh từ thị trường lao động và giáo dục đã thách thức các trường ĐH phải hướng đến mục tiêu duy trì vị thế trên thị trường trong nước và toàn cầu (Pratolo & cộng sự, 2020).

Để đạt được lợi thế cạnh tranh trong tương lai, quá trình VCC giữa KH và DN mang tính quyết định (Liu & cộng sự, 2024). Vì vậy, các tổ chức GDDH được khuyến nghị sử dụng VCC như một chiến lược then chốt để đạt được lợi thế cạnh tranh và hướng tới một tương lai bền vững (Voropai & cộng sự, 2019; Pinna & cộng sự, 2023) bằng cách thu hút SV vào các quá trình đồng tạo. Nói cách khác, các trường ĐH nên nhận thức SV là người VCC đích thực trong việc cung cấp dịch vụ giáo dục (Dollinger & cộng sự, 2018). Trong khi một số SV có thể tham gia VCC vì lý do cá nhân như sự vui vẻ, thích thú, hứng thú, trải nghiệm, kiến thức và kỹ năng thu nhận, những SV khác có thể tham gia vì lý do bên ngoài như được công nhận, nhận dạng xã hội và phần thưởng. Do đó, việc xác định các tiền tố cần thiết và những kết quả mang lại của VCC nhằm thúc đẩy sự tham gia tích cực của SV là rất quan trọng.

Dựa trên SDL, lý thuyết tự quyết, lý thuyết cam kết-niềm tin và lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân, nghiên cứu đã điều tra thực nghiệm ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp của nguồn lực xã hội (sự hỗ trợ từ vốn xã hội liên kết và vốn xã hội bắc cầu) đến VCC của SV thông qua nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân cùng với vai trò điều tiết của động lực nội tại. Nghiên cứu cũng kiểm chứng ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp của giáo dục SV đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân và

niềm tin vào GV của SV. Bên cạnh đó, nghiên cứu còn điều tra mối quan hệ giữa VCC của SV với hai hậu tố là nhận dạng SV - trường ĐH và kết quả học tập nhận thức dưới sự điều tiết tích cực của cam kết bản thân của SV.

Nghiên cứu sử dụng PPĐT để đánh giá tài liệu có hệ thống, đề xuất mô hình nghiên cứu và điều chỉnh thang đo. Sau đó, PPDL được áp dụng để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu. Với mẫu khảo sát gồm 737 SV ngành kinh doanh và quản lý từ các trường ĐH công lập và ngoài công lập trọng điểm tại TP.HCM (SV năm thứ hai đến năm thứ tư) và được chọn theo phương pháp thuận tiện, nghiên cứu đã chỉ ra bằng chứng về ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp tích cực của nguồn lực xã hội đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân của SV. Trong đó, động lực nội tại của SV điều tiết tích cực mối quan hệ giữa nguồn lực xã hội, nguồn lực văn hóa và VCC.

Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy không chỉ giáo dục SV ảnh hưởng trực tiếp đến VCC mà còn tác động gián tiếp thông qua nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân và niềm tin vào GV. Về mặt hậu tố, VCC tác động đến kết quả học tập nhận thức của SV với sự điều tiết tích cực của cam kết bản thân của SV đối với việc học tập. Bên cạnh đó, nhận dạng SV - trường ĐH cũng được xác nhận là hậu tố tích cực của VCC của SV.

Các phát hiện của nghiên cứu mang lại những hàm ý lý thuyết và hàm ý thực tiễn quan trọng cho các học giả, quản lý giáo dục, GV, và SV.

5.2 Hàm ý nghiên cứu

5.2.1 Hàm ý lý thuyết

Nghiên cứu đã đóng góp vào lý thuyết hiện có về VCC trong GDĐH khi đã xác nhận thực nghiệm các mối quan hệ chưa được kiểm chứng từ tổng quan lý thuyết.

Thứ nhất, nghiên cứu đã xác nhận tác động trực tiếp quan trọng của nguồn lực xã hội của SV (sự hỗ trợ về mặt thông tin và cảm xúc từ các kết nối trong các mạng lưới xã hội liên kết và bắc cầu) đối với VCC. Kết quả nghiên cứu này giải quyết hạn chế của các nghiên cứu trước về việc chưa xem xét khía cạnh lợi ích có được từ việc tham gia vào mạng lưới xã hội của SV. Bên cạnh đó, nguồn lực xã hội còn ảnh hưởng gián tiếp đến VCC thông qua nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân của SV. Đây là các cơ chế tác động nhấn mạnh vai trò quan trọng của nguồn lực xã hội của SV. Nó không chỉ đơn thuần

giúp họ chủ động trong việc tham gia VCC mà còn góp phần tăng cường nguồn lực văn hóa và sự tự tin vào năng lực bản thân của SV để thúc đẩy các hoạt động VCC diễn ra. Điều này cũng cho thấy tồn tại cơ chế tương tác nội bộ trong mối quan hệ của các nguồn lực tương tác của SV đối với VCC và ít được xem xét ở các nghiên cứu trước. Kết quả này cũng gợi ý các nghiên cứu tương lai có thể xem xét thêm các mối quan hệ khác giữa các nguồn lực tương tác của SV để dẫn đến VCC.

Thứ hai, vai trò điều tiết tích cực của động lực nội tại lên mối quan hệ giữa nguồn lực văn hóa, nguồn lực xã hội và VCC của SV cũng đóng góp vào lý thuyết hiện có. Động lực là một cơ chế tâm lý bên trong mỗi con người, thúc giục họ một cách mạnh mẽ để thực hiện một hành động nào đó (Kleinginna & Kleinginna, 1981). Động lực giải thích mong muốn hành vi của một cá nhân, định hướng hành vi, cường độ hành vi và thành tựu thực sự (Pintrich, 2003). Các nghiên cứu về VCC đã nhấn mạnh vai trò trực tiếp của động lực nội tại của SV kích hoạt VCC (Hasan & Rahman, 2016). Tuy vậy, vai trò điều tiết của động lực nội tại trong quan hệ giữa các nguồn lực tương tác của SV và VCC vẫn chưa được xem xét trước đó. Kết quả nghiên cứu của luận án gợi mở các khám phá mới về tác động điều tiết của các biến mà đã được xác nhận là tiền tố của VCC để mang lại những hiểu biết đầy đủ hơn về cơ chế tác động. Bên cạnh đó, kết quả nghiên cứu của Tarı Kasnakoğlu & Mercan (2022) cho thấy mối quan hệ giữa các nguồn lực tương tác của SV và VCC được điều tiết bởi sức mạnh của mối quan hệ giữa SV và GV. Vì vậy, việc tìm hiểu cơ hội tăng cường mối quan hệ của các nguồn lực tương tác (nguồn lực văn hóa và nguồn lực xã hội) đối với VCC của SV bằng các biến số điều tiết khác cũng là một hướng nghiên cứu tiềm năng.

Thứ ba, việc giáo dục SV không chỉ ảnh hưởng trực tiếp đến VCC của SV mà còn ảnh hưởng gián tiếp thông qua nâng cao nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và niềm tin vào GV. Trong khi các khía cạnh thuộc về GV tác động đến VCC của SV ít được điều tra ở các nghiên cứu trước, nghiên cứu này đã cung cấp bằng chứng thực nghiệm về tác động tích cực của giáo dục SV đến VCC của họ. Điều này cho thấy vai trò quan trọng của GV (đại diện trường ĐH tương tác chủ yếu với SV trong quá trình học tập) trong việc giáo dục SV để thúc đẩy họ tham gia VCC. Ngoài ra, ảnh hưởng gián tiếp của giáo dục SV thông qua nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và niềm tin vào

GV cũng là những phát hiện mới làm phong phú thêm cơ chế tác động và tài liệu nghiên cứu về VCC. Các nghiên cứu trước chỉ xem xét tác động trực tiếp của nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân của SV và niềm tin vào GV đối với VCC (Goi & cộng sự, 2022; Monavvarifard & cộng sự, 2019a, 2019b). Nghiên cứu này đã khám phá cơ chế trung gian để hiểu tốt hơn về bản chất của các mối quan hệ. Điều này mở ra thêm những hướng nghiên cứu để làm rõ vai trò của việc giáo dục SV đối với VCC thông qua các biến trung gian khác và từ đó đóng góp bổ sung vào tài liệu về VCC trong lĩnh vực GDĐH.

Thứ tư, về phương diện hậu tố, một lợi ích khác của VCC là nhận dạng SV - trường ĐH cũng đã được kiểm chứng từ nghiên cứu. Sự tương tác và làm việc cùng nhau giữa SV và GV để cùng hướng đến giá trị chung sẽ tạo dựng sự kết nối với trường ĐH. Mối quan hệ này chỉ được đề xuất trước đó (Dollinger & cộng sự, 2018; Duque, 2014) và nghiên cứu này đã chỉ ra minh chứng thực nghiệm. Kết quả này đóng góp làm phong phú tài liệu hiện có và mở ra hướng nghiên cứu về sự tồn tại mối quan hệ giữa VCC và nhận dạng SV - trường ĐH trong các bối cảnh quốc gia khác.

Thứ năm, mối quan hệ giữa VCC và kết quả học tập nhận thức của SV cũng được tăng cường nhờ cam kết bản thân của SV đối với việc học tập cũng là một phát hiện mới khác của nghiên cứu. Nhiều học giả trước đây đã tìm thấy mối quan hệ trực tiếp của VCC đối với kết quả học tập nhận thức của SV (Duque, 2014; Yang & cộng sự, 2016; Wang & cộng sự, 2022). Tuy vậy, mối quan hệ này sẽ thay đổi về mức độ khi có sự hiện diện của cam kết học tập của SV như kết quả của nghiên cứu này. Trong khi kết quả học tập nhận thức là mục đích chính yếu của quá trình học ĐH, việc khám phá sự tồn tại của những biến điều tiết khác trong mối quan hệ giữa VCC và kết quả học tập nhận thức của SV là một gợi ý tiềm năng cho các nghiên cứu trong tương lai để đóng góp vào sự phát triển lý thuyết.

Thứ sáu, theo Saha & cộng sự (2022), việc kết hợp các lý thuyết để giải thích các cơ chế tác động sẽ tốt hơn và toàn diện hơn cần được xem xét khi nghiên cứu về VCC. Nghiên cứu này đã kết hợp các lý thuyết như SDL, lý thuyết tự quyết, lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân, và lý thuyết cam kết – niềm tin để kiểm định các giả thuyết. Dữ liệu được thu thập từ các trường ĐH khác nhau ở VN - nền kinh tế mới nổi nơi các nghiên cứu về chủ đề

VCC vẫn còn khan hiếm nên đã góp phần củng cố sự hiểu biết về các cơ chế tác động và khái quát hóa kết quả nghiên cứu tốt hơn.

Cuối cùng, kết quả nghiên cứu của luận án đã cung cấp thêm bằng chứng thực nghiệm về việc nên phân tách các loại nguồn lực tương tác của người học để đánh giá sự ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp đến việc tham gia VCC. Bên cạnh đó, việc tích hợp thêm các tiền tố thuộc về trường ĐH để nâng cao nguồn lực tương tác của SV sẽ tăng mức độ giải thích của mô hình và mang lại những hiểu biết đầy đủ hơn. Theo đó, điều này cần được tiếp tục xem xét trong tương lai đối với các mô hình VCC trong GDDH.

5.2.2 Hàm ý thực tiễn

• Đối với trường ĐH

Các trường ĐH đang chịu nhiều áp lực hơn bao giờ hết để thu hút SV. Nghiên cứu cung cấp những thông tin thuyết phục hơn cho các nhà quản lý của các trường ĐH trong các quyết định chiến lược về việc lựa chọn triết lý hoạt động phù hợp như VCC - lấy người học làm trung tâm trong bối cảnh cạnh tranh và vị thế ngày càng tăng của SV trong quan hệ với trường ĐH. Các phát hiện cũng cho thấy SDL khi áp dụng trong bối cảnh giáo dục sẽ thúc đẩy trường ĐH và GV ghi nhận, đánh giá cao các nguồn lực của SV và tận dụng các nguồn lực đó để tối đa hóa giá trị giáo dục. Ngoài ra, xem xét VCC như một chiến lược trong giảng dạy đòi hỏi sự hỗ trợ của trường ĐH và sự tham gia thử nghiệm, đánh giá, để khám phá thành công về mặt nhận thức của SV về tác động đến việc học. Vì vậy, các trường ĐH cần thiết kế lại các dịch vụ cung cấp cho người học và chuyển hướng chúng theo cách tiếp cận đồng tạo. Đảm bảo rằng SV tham gia chương trình giáo dục vì kiến thức, kỹ năng và năng lực mà họ sẽ phát triển, thay vì bằng cấp sẽ nhận được.

Phát hiện từ nghiên cứu cho thấy việc tạo cơ hội cho SV tương tác và làm việc với GV trường ĐH để tìm ra giải pháp cho những vấn đề mà SV đối diện trong quá trình học được thúc đẩy bởi các nguồn lực tương tác của SV, niềm tin vào GV và giáo dục SV. Kết quả là các tổ chức GDDH đạt được lợi thế cạnh tranh trong việc mang lại kết quả học tập tốt hơn cho SV, hình thành sự gắn bó của SV với trường ĐH và tăng cơ hội đạt được những lợi ích dự kiến khác như truyền miệng tích cực và sự tham gia của SV vào các hoạt động của trường ĐH trong tương lai và hướng tới một tương lai bền vững.

Theo đó, điều quan trọng là những nhà quản lý giáo dục cần ban hành các quy định và chính sách tạo nhiều cơ hội cho SV được chia sẻ, phản hồi, góp ý những ý kiến mang tính xây dựng. Chẳng hạn, các trường ĐH cần quy định bắt buộc về công tác thực hiện khảo sát học phần định kỳ đối với SV, cung cấp các kênh tiếp nhận thông tin phản hồi nhanh chóng từ SV để có những điều chỉnh và giải pháp kịp thời. Ngoài ra, việc phổ biến và cập nhật các quy định đối với SV để họ ý thức được quyền hạn và trách nhiệm trong việc học tập để chủ động tương tác với GV là rất cần thiết.

Các nhà quản lý trường ĐH cũng cần thiết kế và triển khai các chính sách về việc sử dụng kết quả khảo sát từ SV như một trong các tiêu chí đánh giá kết quả thực hiện các công việc của GV. Điều này không chỉ thể hiện sự nghiêm túc và chính thức hóa chính sách để nâng chất hoạt động giảng dạy, mà còn thúc đẩy GV chủ động trong việc khuyến khích SV cùng nhau tạo ra các giải pháp cải thiện việc học, tham gia và tương tác với SV nhiều hơn, điều chỉnh cần thiết về nội dung, phương pháp giảng dạy nhằm mang đến trải nghiệm học tập tốt nhất cho SV.

Trường ĐH có thể nâng cao nguồn lực văn hóa, sự tự tin vào năng lực bản thân và niềm tin của SV vào GV bằng cách giáo dục họ để từ đó thúc đẩy SV tham gia VCC một cách tích cực. Vì vậy, nghiên cứu cung cấp cho các nhà quản lý giáo dục và GV những minh chứng thuyết phục để tăng cường giáo dục SV và cải thiện niềm tin của SV vào đội ngũ giảng dạy nhằm thúc đẩy SV tham gia VCC. Theo đó, các GV cần truyền đạt và chia sẻ các thông tin, chính sách và quy định liên quan đến học tập một cách rõ ràng và kịp thời đối với SV. Ngoài ra, GV cần rèn luyện tính chính trực, luôn hành động vì lợi ích tốt nhất của SV và thực hiện những gì đã cam kết với SV để kích thích họ tham gia VCC nhiều hơn. Một khi niềm tin vào GV được hình thành, sự tự tin vào năng lực bản thân và những hiểu biết cần thiết liên quan đến các quy định trong quá trình học tập được tăng lên, SV sẽ tham gia tương tác một cách tích cực với GV. Mặt khác, những nhà quản lý giáo dục cũng cần đảm bảo các GV tham gia giảng dạy thực hiện nghiêm túc phương châm hành động vì SV, lấy SV làm trung tâm để xây dựng niềm tin ở SV và hỗ trợ VCC được diễn ra một cách tốt nhất. Hơn nữa, để cải thiện niềm tin của SV vào đội ngũ giảng dạy, trong công tác tuyển dụng và thử việc, cần phỏng vấn, quan sát, đánh giá các ứng viên vị trí GV về sự chính trực

với các biểu hiện ở sự giao tiếp cởi mở và trung thực, thực hiện lời hứa và cam kết, tích cực trong giao tiếp, hành động khớp với lời nói, chịu trách nhiệm về việc làm. Ngoài ra, trong môi trường học thuật, những thông tin hữu ích trong việc đánh giá ứng viên là GV về sự chính trực có thể tiếp cận dễ dàng thông qua những người tham khảo ý kiến.

Kết quả nghiên cứu cũng gợi ý có những khác biệt ở SV về nguồn lực tương tác ảnh hưởng đến khuynh hướng tham gia VCC. Từ đó, các trường ĐH có được những thông tin hữu ích để thực hiện phân khúc và xác định KH mục tiêu khi tiếp thị các chương trình đào tạo. Trong công tác tuyển sinh, việc thu hút người học sở hữu các nguồn lực tương tác tốt sẽ hỗ trợ tích cực chiến lược đồng tạo của trường trong các hoạt động học thuật. Theo đó, các trường ĐH có thể chủ động hướng đến các học sinh ở các trường trung học phổ thông có uy tín và chất lượng đào tạo khi tư vấn tuyển sinh. Đối với những học sinh này, khả năng nắm bắt và chủ động tìm hiểu thông tin, kiến thức và sự tự tin vào năng lực bản thân (các yếu tố nguồn lực tương tác) sẽ tốt hơn.

Các trường ĐH cần cung cấp quyền truy cập bình đẳng vào thiết kế và phát triển của các đề xuất giá trị GDDH cho người học. SV, GV và nhân viên trường ĐH cùng trao đổi và tích hợp kinh nghiệm, thông tin và các nguồn lực khác vào đề xuất giá trị của giáo dục. Theo đó, khi xây dựng và đánh giá các chương trình và học phần, việc thu thập ý kiến chia sẻ của người học là rất quan trọng. Nếu chương trình đào tạo và các học phần được thiết kế tốt, SV sẽ tích cực và chủ động tương tác với GV hơn trong quá trình học tập để hướng đến giá trị mà họ đã tham gia đề xuất.

Ngoài ra, nếu SV thực sự hiểu rõ về mong đợi của họ trong khi trường ĐH có cách đáp ứng những mong đợi đó, thì SV có thể được tích hợp thành công vào hoạt động VCC. Nghĩa là, các trường ĐH cần xác định được các yếu tố thúc đẩy SV tăng cường sử dụng nguồn lực của họ hiệu quả hơn để tham gia tích cực vào các hoạt động VCC nhằm đề xuất chiến lược trong giáo dục một cách hữu hiệu. Theo đó, thông qua hiểu rõ động lực nội tại của SV trong quá trình học tập, những thiết kế liên quan đến tài liệu, kiến thức, phương pháp giảng dạy của các học phần, chương trình đào tạo, và các hoạt động học tập cần được nghiên cứu kỹ lưỡng để tạo cảm xúc, hứng thú, khơi dậy sự tò mò, khám phá và tự chủ cho SV. Chẳng hạn, (1) Cho phép SV lựa chọn học phần và kiểm soát việc học của mình để có

thể tăng cường ý thức tự chủ và động lực nội tại của họ; (2) Khuyến khích mục tiêu phát triển các kỹ năng và sự hiểu biết thành thạo có thể giúp SV phát triển tình yêu học tập vì chính các mục tiêu đó và có động lực nội tại để tiếp tục học tập; (3) Cung cấp phản hồi tiến bộ, không phán xét mà tập trung vào sự cải thiện và phát triển cũng có nhiều khả năng giúp SV có động lực nội tại mạnh mẽ để tiếp tục học tập; (4) Khuyến khích tư duy phát triển có thể giúp SV phát triển niềm tin vào khả năng học tập và phát triển của chính mình, và từ đó có nhiều khả năng có động lực học tập nội tại hơn; (5) Đưa ra các nhiệm vụ có tính thử thách phù hợp có thể giúp SV cảm thấy có được thành tựu và sự thành thạo, từ đó có thể tăng động lực nội tại; (6) Kết hợp sở thích và đam mê của SV vào chương trình giảng dạy có thể giúp họ cảm thấy đầu tư nhiều hơn vào việc học của mình. Như vậy, việc cung cấp trải nghiệm học tập có sự thử thách và hấp dẫn, khai thác sở thích của người học và hướng đến mục tiêu hiểu biết thành thạo sẽ cho phép SV sử dụng tất cả các nguồn lực tương tác một cách hiệu quả nhằm tăng cường sự tham gia vào các hoạt động VCC.

GV cần chia sẻ với SV về duy trì sự gắn kết với người thân, khuyến khích SV tạo dựng sự kết nối với bạn bè trong môi trường ĐH, và tham gia vào các mạng lưới xã hội như các diễn đàn trực tuyến hữu ích cho quá trình học ĐH. Từ đó, SV sẽ mở rộng thêm kiến thức, hiểu biết liên quan đến các thủ tục, quy định, yêu cầu và những điều nên làm trong học tập và được chia sẻ để tinh thần tốt hơn và làm cơ sở cho việc chủ động tham gia VCC với GV.

Để giúp SV thiết lập mục tiêu về kết quả học tập rõ ràng và cam kết bản thân để theo đuổi mục tiêu, trường ĐH cũng đóng vai trò hỗ trợ quan trọng. Chẳng hạn, các điều kiện và thời hạn tốt nghiệp, lịch trình thi kết thúc các học phần cần công khai minh bạch và kịp thời để SV nắm bắt và tự phân bổ thời gian hợp lý cho việc lập kế hoạch và thực hiện. Ngoài ra, GV cần chia sẻ thêm các tài liệu, đề xuất các nghiên cứu và các hoạt động học tập khác để SV đầu tư thời gian và nỗ lực học tập nhiều hơn.

• Đối với SV

VCC có thể được áp dụng trong các trường ĐH một cách hiệu quả. Chiến lược này cung cấp các vai trò đa dạng cho SV và có thể thúc đẩy sự hiểu biết sâu sắc hơn về trải nghiệm của họ cần có sự tương tác tích cực với trường ĐH. Vì vậy, kết quả nghiên cứu giúp SV ý thức rõ hơn về vai trò và trách nhiệm của họ đối với giá trị giáo dục tạo ra trong quá

trình học khi chính họ định hình trải nghiệm học tập bằng cách tham gia tích cực với GV đối với các hoạt động trong học tập. Kiến thức và kỹ năng không thể chỉ được truyền tải, bởi vì việc học tập hiệu quả đòi hỏi sự chú ý và nỗ lực cá nhân của SV. Nói cách khác, SV nên chủ động tương tác với GV cũng như bạn cùng lớp trong quá trình học ĐH. Theo đó, khi cần thiết, SV nên chia sẻ những vấn đề liên quan đến học tập của mình với GV. Để có thể cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập, người học cần tích cực thực hiện khảo sát môn học và góp ý mang tính xây dựng, tham gia thảo luận các chủ đề, bài tập, tình huống trong môn học với GV để nâng cao trải nghiệm. Ngoài ra, SV cũng cần tích cực tham gia khi GV phát triển các giải pháp cải thiện kết quả học tập cho họ, tìm giải pháp cho các vấn đề liên quan đến học tập của mình cùng với GV. Qua đó, trường ĐH sẽ thu thập được các phản hồi, nghiên cứu và xác định hướng giải quyết phù hợp và kịp thời nhằm mang lại những trải nghiệm và giá trị kết quả tốt nhất cho SV.

Các phát hiện cũng được kỳ vọng giải thích cho SV rằng họ cần sử dụng cả ba thành phần khác nhau của nguồn lực tương tác để tham gia VCC một cách chủ động. Theo đó, SV cần tìm hiểu để nắm rõ các quy định, hướng dẫn, lợi ích và khó khăn, những gì cần thực hiện khi tham gia học tập ĐH. Họ cũng cần lắng nghe những chia sẻ, thông báo của GV liên quan đến các yêu cầu, thủ tục khi tham gia học tập, và những gì đang diễn ra với việc học. Điều này sau đó làm cơ sở quan trọng cho việc tham gia VCC với GV. Để chủ động tham gia đồng tạo trong học tập, việc SV rèn luyện để nâng cao sự tự tin vào năng lực bản thân cũng là yếu tố quan trọng khác. Theo đó, SV cần có sự tương tác với những người khác (bên trong và ngoài môi trường ĐH) khi có cơ hội, tích lũy trải nghiệm của bản thân, nâng cao sự hiểu biết và vốn sống. SV cũng cần chủ động tham gia vào mạng lưới xã hội - có sự kết nối với người thân và bạn bè, cũng như tham gia vào các diễn đàn, nhóm học tập trực tuyến có liên quan mật thiết với việc học ĐH để nhận được những hỗ trợ tích cực về mặt thông tin và cảm xúc, qua đó, nâng cao được sự hiểu biết về những yêu cầu trong học tập và sự tự tin vào năng lực bản thân để làm điều kiện tiền tố kích hoạt VCC diễn ra.

Kiến thức và kỹ năng mà SV lĩnh hội được thường là mục tiêu chính của quá trình học ĐH. Đó cũng là nền tảng vững chắc cho việc bắt đầu theo đuổi các cơ hội nghề nghiệp. Vì vậy, việc SV chủ động tham gia tương tác với GV trong học tập là rất cần thiết. Quan trọng

hơn nữa, SV cần có thêm sự cam kết bản thân đối với việc học tập nếu muốn nhận được kết quả học tập tốt hơn. Theo đó, SV cần thiết lập mục tiêu rõ ràng về kết quả học tập của bản thân, xác định tập hợp các hành vi nào cần được thực hiện và duy trì để đạt được mục tiêu đó. Chẳng hạn, SV cần nỗ lực và dành thời gian đọc thêm tài liệu, thực hiện thêm nghiên cứu và các hoạt động học tập do GV đề xuất, chuẩn bị kỹ càng cho các kỳ thi, dành đủ thời gian cho việc học tập để hoàn thành các học phần đúng hạn.

Khi SV có động lực nội tại đối với quá trình học tập, điều này sẽ tăng cường hơn nữa mối quan hệ giữa các nguồn lực tương tác mà họ sở hữu và VCC. Do đó, hơn ai hết, việc người học tự khám phá và xác định rõ ràng động lực học tập của mình đóng một vai trò quan trọng. Nếu yếu tố thúc đẩy học tập không phải là động lực nội tại, họ cần tự điều chỉnh.

5.3 Hạn chế và hướng nghiên cứu trong tương lai

Trong phần lược khảo các nghiên cứu về VCC trong GDDH, phương pháp đánh giá tài liệu có hệ thống đã tập trung vào cơ sở dữ liệu chính của các tạp chí khoa học là Scopus. Việc sử dụng thêm cơ sở dữ liệu tra cứu như Web of Science và các từ khóa để mở rộng phạm vi bao phủ của các bài báo có khả năng cung cấp những khoảng trống nghiên cứu thú vị khác. Tuy vậy, trọng tâm của đánh giá tài liệu là phân tích nội dung, theo cách tiếp cận định tính, tác giả kỳ vọng rằng những đóng góp đã đạt được lớn hơn những hạn chế này.

Nghiên cứu đã khảo sát 737 SV hệ ĐH chính quy ngành kinh doanh và quản lý của các trường ĐH công lập và ngoài công lập trọng điểm ở TP.HCM để tìm hiểu việc VCC của họ trong các trải nghiệm liên quan trực tiếp đến các hoạt động học tập. Đây là các trường nằm trong Top 80 của bảng xếp hạng các trường ĐH tại VN theo Webometrics năm 2024. Để tổng quát hóa hơn nữa các kết quả nghiên cứu và khám phá sự khác biệt trong các mối quan hệ của mô hình đã được kiểm chứng, các nghiên cứu tương lai có thể mở rộng phạm vi khảo sát SV học các ngành kỹ thuật, nghệ thuật, khoa học xã hội thuộc các hệ ĐH chính quy, vừa làm vừa học, và sau ĐH của các trường ĐH ở các thành phố lớn khác của VN.

Đánh giá tài liệu có hệ thống cho thấy, các nghiên cứu hiện có chủ yếu đã tập trung vào bối cảnh giảng dạy trực tiếp trong khi môi trường học tập trực tuyến có tiềm năng cho việc VCC. VCC trong môi trường trực tuyến được hỗ trợ một phần bởi sự đóng góp nguồn lực

của KH (Zwass, 2010). Điều này cho thấy bối cảnh giáo dục trực tuyến thậm chí có thể phù hợp hơn với SDL (Beckman & Khare, 2018). Vì vậy, các nghiên cứu tương lai về tác động của các tiền tố như nguồn lực tương tác của SV đến VCC trong các hình thức giảng dạy trực tuyến nên được thử nghiệm.

Sự phát triển của chuyển đổi số yêu cầu các trường ĐH phải thay đổi cách thức vận hành và tương tác với SV. Theo Agrawal & Rahman (2015), công nghệ sẽ đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao hiệu quả của quá trình, chẳng hạn, xây dựng nền tảng VCC có thể giúp tiết kiệm thời gian và chi phí của quá trình đồng tạo. Do đó, nghiên cứu thực nghiệm sâu hơn có thể xem xét tác động của nền tảng học tập trực tuyến, hệ thống quản lý học tập, công cụ mạng xã hội đến việc VCC của SV (Pinna & cộng sự, 2018; Bond & cộng sự, 2020; Goi & cộng sự, 2022). Bên cạnh đó, xu hướng chuyển đổi số cũng mở ra cơ hội để khám phá vai trò mà AI có thể đóng góp vào việc VCC trong GDDH với cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm.

Các nghiên cứu hiện có chủ yếu tập trung vào việc SV thực hiện VCC với GV về các vấn đề liên quan đến học thuật bằng cách tham gia vào hoạt động học tập trong lớp học. Tuy nhiên, có nhiều biện pháp can thiệp có thể kích hoạt VCC của SV, chẳng hạn đồng tạo phương pháp giảng dạy, đồng thiết kế khóa học, đồng tạo chương trình giảng dạy (Bovill & cộng sự, 2011), đồng tạo nội dung, đồng đánh giá khóa học. Vì vậy, các nghiên cứu tương lai nên điều tra hiệu quả so sánh của các tiếp cận khác nhau này để phát triển sự hiểu biết tốt hơn về cách tối ưu nhất để thu được lợi ích từ việc tích hợp hoạt động đồng tạo vào bối cảnh GDDH. Bên cạnh hoạt động học thuật, nghiên cứu về VCC trong các hoạt động ngoài học thuật (hoạt động hỗ trợ nghề nghiệp, định hướng nghề nghiệp, tình nguyện, các cuộc thi, sự kiện) cũng nên được thử nghiệm.

Tóm tắt chương 5

Chương này bắt đầu với phần kết luận về đề tài nghiên cứu. Theo đó, tầm quan trọng của GDDH và chiến lược VCC được nhấn mạnh. Các lý thuyết nền, phương pháp và kết quả nghiên cứu cũng được trình bày. Phần thứ hai của chương mô tả và luận giải các hàm ý lý thuyết đối với các nhà nghiên cứu và hàm ý thực tiễn cho các nhà quản lý giáo dục, GV và SV. Cuối cùng, các hạn chế nghiên cứu và các hướng nghiên cứu tiếp theo cũng được đề xuất.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Danh mục tài liệu tiếng việt

Ban chấp hành trung ương (2013). *Nghị quyết Hội nghị Trung ương 8 khóa XI về đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục và đào tạo*. Truy cập ngày 20/9/2024, từ <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Thuong-mai/Nghi-quyet-29-NQ-TW-nam-2013-doi-moi-can-ban-toan-dien-giao-duc-dao-tao-hoi-nhap-quoc-te-212441.aspx>

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2015). *Hệ thống cơ sở dữ liệu về giáo dục đại học*. Truy cập ngày 20/9/2024, từ <https://moet.gov.vn/thong-ke/Pages/thong-ko-giao-duc-dai-hoc.aspx?ItemID=4036>

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2022). *Hệ thống cơ sở dữ liệu về giáo dục đại học*. Truy cập ngày 20/9/2024, từ <https://moet.gov.vn/thong-ke/Pages/thong-ko-giao-duc-dai-hoc.aspx?ItemID=8831>

Đại học Kinh tế TP. Hồ Chí Minh (2024). *UEH đẩy mạnh và nâng chất hoạt động khảo sát lấy ý kiến của SV về chất lượng đào tạo*. Truy cập ngày 20/9/2024, từ <https://future.ueh.edu.vn/nam/2024/ueh-day-manh-va-nang-chat-hoat-dong-khao-sat-lay-y-kien-cua-nguoi-hoc-ve-chat-luong-dao-tao/>

Hà Giang (2025). *Ứng dụng AI trong giáo dục: Cơ hội để nâng cao hiệu quả giảng dạy*. Truy cập ngày 20/4/2025, từ <https://tapchigiaoduc.edu.vn/article/89562/211/ung-dung-ai-trong-giao-duc-co-hoi-de-nang-cao-hieu-qua-giang-day/>

Lê Huyền (2024). *10 lĩnh vực tuyển được nhiều thí sinh vào đại học nhất năm 2023*. Truy cập ngày 30/9/2024, từ <https://vietnamnet.vn/10-linh-vuc-tuyen-sinh-dai-hoc-duoc-nhieu-nguoi-chon-nhat-nam-2023-2259748.html>

Ngọc Châm (2024). *Việt Nam sẽ có thêm 3 đại học quốc gia, 4 đại học vùng*. Truy cập ngày 20/9/2024, từ <https://tapchicongthuong.vn/viet-nam-se-co-them-3-dai-hoc-quoc-gia--4-dai-hoc-vung-116952.htm>

Nguyễn Đình Thọ (2013). *Giáo trình phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. Hà Nội: Nhà xuất bản Tài chính.

Nguyễn Minh (2024). *Giáo dục đại học ở Việt Nam: Kết quả và một số thách thức*. Truy cập ngày 30/9/2024, từ <https://tapchigiaoduc.edu.vn/article/88776/212/giao-duc-dai-hoc-o-viet-nam-ket-qua-va-mot-so-ton-tai-bai-1/>

Nguyễn Văn Thắng (2017). *Thực hành nghiên cứu trong kinh tế và quản trị kinh doanh*. Hà Nội: Nhà xuất bản ĐH Kinh tế Quốc dân.

Nguyệt Như (2024). *Thách thức cạnh tranh trên phạm vi toàn cầu đối với giáo dục đại học*. Truy cập ngày 20/9/2024, từ <https://vneconomy.vn/thach-thuc-cananh-tranh-tren-pham-vi-toan-cau-doi-voi-giao-duc-dai-hoc.htm>

Quốc hội (2013). *Hiến Pháp năm 2013*. Truy cập ngày 20/9/2024, từ <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Bo-may-hanh-chinh/Hien-phap-nam-2013-215627.aspx>

Quốc hội (2019). *Luật giáo dục đại học*. Truy cập ngày 20/9/2024, từ <https://thuvienphapluat.vn/van-ban/Giao-duc/Luat-giao-duc-2019-367665.aspx>

Thủ tướng chính phủ (2024). *Quyết định phê duyệt Chiến lược phát triển giáo dục đến năm 2030, tầm nhìn đến năm 2045*. Truy cập ngày 02/01/2025, từ moet.gov.vn/content/tintuc/Lists/News/Attachments/10213/1705qd-ttg31122024.pdf

Trần Thị Minh Tuyết (2022). *Đổi mới giáo dục đại học ở Việt Nam: Thực trạng và giải pháp*. Truy cập ngày 30/9/2024, từ https://www.tapchiconsan.org.vn/web/guest/van_hoa_xa_hoi/-/2018/825408/doi-moi-giao-duc-dai-hoc-o-viet-nam--thuc-trang-va-giai-phap.aspx

Trường Đại học Fulbright (2019). *Năm học Đồng kiến tạo 2018 - 2019*. Truy cập ngày 20/9/2024, từ <https://fulbright.edu.vn/vi/nam-hoc-dong-kien-tao-2018-2019/>

Vân Hoa, T. T., Huyền, P. T., & Hoa, N. Q. (2020). Đại dịch Covid-19: Cơ hội và thách thức cho giáo dục Đại học Việt Nam. *Tạp chí Kinh tế và Phát triển*, 274(4), 64-74.

Danh mục tài liệu tiếng anh

- Agarwal, S., Ramadani, V., Gerguri-Rashiti, S., Agrawal, V., & Dixit, J. K. (2020). Inclusivity of entrepreneurship education on entrepreneurial attitude among young community: evidence from India. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 14(2), 299-319.
- Agasisti, T., & Bertolotti, A. (2020). Higher education and economic growth: A longitudinal study of European regions 2000–2017. *Socio-Economic Planning Sciences*, 81(1), 100940.
- Agrawal, A. K., & Rahman, Z. (2015). Roles and Resource Contributions of Customers in Value Co-creation. *International Strategic Management Review*, 3(1-2), 144-160.
- Ajmal, M. M., Jan, A., Khan, M., Hussain, M., & Salameh, A. A. (2024). Exploring the barriers and motivators of value co-creation through a theoretical lens of service-dominant logic. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 39(6), 1174-1191.
- Albinsson, P. A., Perera, B. Y., & Sautter, P. T. (2016). DART Scale Development: Diagnosing A Firm's Readiness For Strategic Value Co-Creation. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 24(1), 42–58.
- Arnould, E. J., Price, L. L., & Malshe, A. (2006). Toward A Cultural Resource-Based Theory of The Customer. In Lusch, R. F., & Vargo, S. L. (Eds.), *The Service-Dominant Logic of Marketing: Dialog, Debate, and Directions* (pp. 91-104). New York: ME Sharpe.
- Ashforth, B. E., Harrison, S. H., & Corley, K. G. (2008). Identification in organizations: An examination of four fundamental questions. *Journal of Management*, 34(3), 325–374.
- Askar, P., & Davenport, D. (2009). An Investigation of Factors Related to self-efficacy for JAVA Programming Among Engineering Students. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 8(1).
- Auh, S., Bell, S. J., McLeod, C. S., & Shih, E. (2007). Co-production and customer loyalty in financial services. *Journal of Retailing*, 83(3), 359-370.
- Baah, C., Govender, I., & Rontala Subramaniam, P. (2023). Exploring the role of gamification in motivating students to learn. *Cogent Education*, 10(1), 2210045.

- Babalola, S. O. (2024). Students-staff classroom co-creation as model of employability skills development in a Nigerian university. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 16(4), 1289-1300.
- Bagozzi, R. P., Bergami, M., Marzocchi, G. L., & Morandin, G. (2012). Customer–organization relationships: Development and test of a theory of extended identities. *Journal of Applied Psychology*, 97(1), 63–76.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Macmillan.
- Bao, D. Q., Phong, N. D., & Tho, N. D. (2023a). Student participation and quality of college life in Vietnam: the roles of values and negative interactions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-19.
- Bao, D. Q., Phong, N. D., & Tho, N. D. (2023b). Co-creation in higher education and quality of college life: The roles of students’ co-creation effort, interactions, and mindfulness. *The International Journal of Management Education*, 21(3), 100862.
- Barclay, D., Higgins, C., & Thompson, R. (1995). The partial least squares (PLS) approach to casual modeling: personal computer adoption and use as an Illustration. *Technology Studies*, 2(2), 285-309.
- Baron, S., & Harris, K. (2006). A new dominant logic in marketing: Pedagogical logic implications. *The Marketing Review*, 6(4), 289-300.
- Baron, S., & Warnaby, G. (2011). Individual customers’ use and integration of resources: Empirical findings and organizational implications in the context of value co-creation. *Industrial Marketing Management*, 40(2), 211-218.
- Barry, K. & King, L. (2000). *Beginning Teaching and Beyond*. New South Wales: Social Science Press.

- Batool, T., Kashif, U., & Siddiquah, A. (2023). From Co-Creation in E-learning to Student Achievement: An Ultimate Solution to Covid 19 Findings. *Central European Management Journal*, 31(4), 269-284.
- Baumann, C., & Winzar, H. (2016). The role of secondary education in explaining competitiveness. *Asia Pacific Journal of Education*, 36(1), 13–30.
- Beckman, T., & Khare, A. (2018). A Service-Dominant Logic and Value Co-creation Approach for Online Business Education. In A. Khare & D. Hurst (Eds.), *On the Line* (pp. 21–35). Cham: Springer International Publishing.
- Beier, C. G., Schmidt, S., Froehlich, C., & Bohnenberger, M. C. (2022). What co-creation for what value? A study at a Brazilian university. *Heliyon*, 8(11), e11799.
- Bell, S. J., & Eisingerich, A. B. (2007). The paradox of customer education. *European Journal of Marketing*, 41(5/6), 466-486.
- Bell, S. J., Auh, S., & Eisingerich, A. B. (2017). Unraveling the customer education paradox: When, and how, should firms educate their customers?. *Journal of Service Research*, 20(3), 306-321.
- Bloom, D. E., Canning, D., Chan, K. J., & Luca, D. L. (2014). Higher education and economic growth in Africa. *International Journal of African Higher Education*, 1(1), 22-57.
- Bock, D. E., Poole, S. M., & Joseph, M. (2014). Does branding impact student recruitment: A critical evaluation. *Journal of Marketing for Higher Education*, 24(1), 11–21.
- Bovill, C., Cook-Sather, A., & Felten, P. (2011). Students as co-creators of teaching approaches, course design, and curricula: implications for academic developers. *International Journal for Academic Development*, 16(2), 133-145.
- Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (2016). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, 52(5), 109-118.
- Bryson, C. (2016). Engagement through partnership: students as partners in learning and teaching in higher education. *International Journal for Academic Development*, 21(1), 84–86.

- Burkley, E., Anderson, D., Curtis, J., & Burkley, M. (2013). Vicissitudes of goal commitment: Satisfaction, investments, and alternatives. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 663-668.
- Burton, D. (2002). Consumer education and service quality: conceptual issues and practical implications. *Journal of services marketing*, 16(2), 125–142.
- Calma, A., & Dickson-Deane, C. (2020). The student as customer and quality in higher education. *International Journal of Educational Management*, 34(8), 1221-1235.
- Cansoy, R., & Parlar, H. (2018). Examining the relationship between school principals' instructional leadership behaviors, teacher self-efficacy, and collective teacher efficacy. *International journal of educational management*, 32(4), 550-567.
- Capolupo, N., Piscopo, G., & Annarumma, C. (2020). Value co-creation and co-production in the interaction between citizens and public administration: A systematic literature review. *Kybernetes*, 49(2), 313-331.
- Carvalho, P., & Alves, H. (2023). Customer value co-creation in the hospitality and tourism industry: a systematic literature review. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 35(1), 250-273.
- Carvalho, S. W., & de Oliveira Mota, M. (2010). The role of trust in creating value and student loyalty in relational exchanges between higher education institutions and their students. *Journal of Marketing for Higher Education*, 20(1), 145–165.
- Castaldo, S., Premazzi, K., & Zerbini, F. (2010). The meaning(s) of trust. A content analysis on the diverse conceptualizations of trust in scholarly research on business relationships. *Journal of Business Ethics*, 96(4), 657–668.
- Cerasoli, C. P., Nicklin, J. M., & Ford, M. T. (2014). Intrinsic motivation and extrinsic incentives jointly predict performance: A 40-year meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 980-1008.
- Chahal, J., Shoukat, M. H., Massoud, H. K., & Ayoubi, R. M. (2024). Analysing the impact of post-pandemic factors on entrepreneurial intentions: the enduring significance of self-efficacy in student planned behaviour. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2302796.

- Chalcraft, D., & Lynch, J. (2011). Value propositions in higher education – an S-D logic view. *44th Academy of Marketing Conference, Liverpool, 2011*. UK: Academy of Marketing.
- Chin, W. W., Cheah, J.-H., Liu, Y., Ting, H., Lim, X.-J., & Cham, T. H. (2020). Demystifying the role of causal-predictive modeling using partial least squares structural equation modeling in information systems research. *Industrial Management & Data Systems*, 120(12), 2161–2209.
- Clark, M. R. (2005). Negotiating the freshman year: Challenges and strategies among firstyear college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 296–316.
- Constantin, J. A., Lusch, R. F. (1994). *Understanding resource management*. Oxford: The Planning Forum.
- Cruz, M. D. F., Alves, H., & Gouveia Rodrigues, R. (2022). A service-dominant logic of co-creation in higher education: emerging topics and conceptualizations. *Journal of Marketing for Higher Education*, 34(2), 920-945.
- Csikszentmihalyi, M., & Rathunde, K. (1993). The measurement of flow in everyday life: Toward a theory of emergent motivation. In Jacobs, J. E. (Eds), *Developmental perspectives on motivation* (pp. 57-97). Lincoln: University of Nebraska Press.
- Cuthbert, R. (2010). Students as customer? *Higher Education Review*, 42(3), 3–25.
- da Silva, M., da Silva, L. C. A., & Brambilla, F. R. (2020). A bibliographical analysis in the literature of value co-creation in private higher education between the years 2006 to 2016. *Independent Journal of Management & Production*, 11(4), 1323-1341.
- Dann, S. (2008). Applying services marketing principles to postgraduate supervision. *Quality Assurance in Education*, 16(4), 333–346.
- de Azambuja, G. P., Rodríguez-Peña, G., & Vargas, E. T. , (2021). The Role of Value co-Creation in the Happiness of the Students. *Journal of Promotion Management*, 27(6), 900–920.
- Deci, E. (1971). Effects of externally mediated rewards on intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 18(1), 105–115.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Deci, E., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale development: Theory and applications*. Sage publications.
- Díaz-Méndez, M., & Gummesson, E. (2012). Value co-creation and university teaching quality: Consequences for the European Higher Education Area (EHEA). *Journal of Service Management*, 23(4), 571–592.
- Díaz-Méndez, M., Paredes, M. R., & Saren, M. (2019). Improving society by improving education through service-dominant logic: Reframing the role of students in higher education. *Sustainability*, 11(19), 5292.
- Dietz, G., & Gillespie, N. (2011). *Building and restoring organisational trust*. London: Institute of Business Ethics.
- Dollinger, M. M. (2018). *Co-Creation in Higher Education* (Doctoral dissertation, University of Melbourne, Australia).
- Dollinger, M., Lodge, J., & Coates, H. (2018). Co-creation in higher education: towards a conceptual model. *Journal of Marketing for Higher Education*, 28(2), 210–231.
- Dowell, D., Morrison, M., & Heffernan, T. (2015). The changing importance of affective trust and cognitive trust across the relationship lifecycle: A study of business-to-business relationships. *Industrial Marketing Management*, 44, 119-130.
- Doyle, E., & Buckley, P. (2022). The impact of co-creation: an analysis of the effectiveness of student authored multiple choice questions on achievement of learning outcomes. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1726–1735.
- Duque, L. C. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management and Business Excellence*, 25(1–2), 1–21.
- Dustin, G. M., Bharat, M., & Jitendra, M. (2014). Competitive Advantage and Motivating Innovation. *Advances in Management*, 7(1), 1-7.

- Efendi, A., Asdar, M., Parawansa, D. A., & Reni, A. (2021). Mediating Effect of Customer Skill on Educating and Co-Creation on Higher Education. *Proceedings of the 5th International Conference on Accounting, Management and Economics, Makassar, 2020*. Indonesia: EAI.
- Ehrenberg, A. S. (1994). Theory or well-based results: Which comes first? In *Research traditions in marketing* (pp. 79-131). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Eisingerich, A. B., & Bell, S. J. (2006). Relationship marketing in the financial services industry: The importance of customer education, participation and problem management for customer loyalty. *Journal of Financial Services Marketing*, 10(4), 86–97.
- Eisingerich, A. B., & Bell, S. J. (2008a). Customer education increases trust. *MIT Sloan Management Review*, 50(1), 10.
- Eisingerich, A. B., & Bell, S. J. (2008b). Perceived service quality and customer trust: does enhancing customers' service knowledge matter?. *Journal of service research*, 10(3), 256-268.
- Elliot, E. (2012). *Value co-creation in subsistence markets: Microenterprises and financial services firms in Ghana* (Doctoral dissertation, University of Illinois, United States).
- Elsharnouby, T. H. (2015). Student co-creation behavior in higher education: the role of satisfaction with the university experience. *Journal of Marketing for Higher Education*, 25(2), 238–262.
- Encinas Orozco, F. C., & Cavazos Arroyo, J. (2017). Students' loyalty in higher education: the roles of affective commitment, service co-creation and engagement. *Cuadernos de Administración*, 33(57), 96–110.
- Eskreis-Winkler, L., Shulman, E. P., Beal, S. A., & Duckworth, A. L. (2014). The grit effect: Predicting retention in the military, the workplace, school and marriage. *Frontiers in psychology*, 5, 36.
- Etgar, M. (2008). A descriptive model of the consumer co-production process. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 97–108.
- Fan, X. N., & Luo, Y. T. (2020). Value Co-Creation: A Literature Review. *Open Journal of Social Sciences*, 8(2), 89-98.

- Fernandes, T., & Remelhe, P. (2016). How to engage customers in co-creation: customers' motivations for collaborative innovation. *Journal of Strategic Marketing*, 24(3-4), 311-326.
- Fernando, F., Gupta, V., & Rubalcaba, L. (2024). Value co-creation and external consultancy knowledge for public innovation in Europe. *Journal of Open Innovation: Technology, Market, and Complexity*, 10(1), 100198.
- Findsrud, R., Tronvoll, B., & Edvardsson, B. (2018). Motivation: The missing driver for theorizing about resource integration. *Marketing Theory*, 18(4), 493-519.
- Flap, H. (1999). Creation and returns of social capital. A new research program. *The Tocqueville Review*, 20(1), 5-26.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of marketing research*, 18(1), 39–50.
- Foroudi, P., Yu, Q., Gupta, S., & Foroudi, M. M. (2019). Enhancing university brand image and reputation through customer value co-creation behaviour. *Technological Forecasting and Social Change*, 138 (May 2017), 218–227.
- França, A., & Ferreira, J. (2016). Resources and capabilities through the lens of value (co-) creation: a literature review. *International Journal of Innovation Science*, 8(3), 230-253.
- Frye, R. (1999). Assessment, accountability, and student learning outcomes. *Dialogue*, 2, 2–11.
- Galvagno, M. and Dalli, D. (2014). Theory of value cocreation: a systematic literature review. *Managing Service Quality*, 24(6), 643-683.
- Ghorbanzadeh, D., & Sharbatiyan, M. (2024). The role of website features in creating value co-creation behaviors and enhancing the brand image and reputation of higher education institutions. *Interactive Technology and smart education*, 21(1), 21-43.
- Goi, M. T., Kalidas, V., & Yunus, N. (2022). Developing and testing a customer value co-creation model of higher education institutions. *Journal of Marketing for Higher Education*, 34(2), 777-801.
- Grönroos, C. (2006). Adopting a service logic for marketing. *Marketing Theory*, 6(3), 317-333.

- Grönroos, C., & Voima, P. (2013). Critical service logic: making sense of value creation and co-creation. *Journal of the academy of marketing science*, 41(2), 133-150.
- Gu, Y., & Zhu, J. (2023). The effect of online review and interaction on value co-creation in tourism virtual community. *Cogent Social Sciences*, 9(2), 2261234.
- Gulden, M., Saltanat, K., Raigul, D., Dauren, T., & Assel, A. (2020). Quality management of higher education: Innovation approach from perspectives of institutionalism. An exploratory literature review. *Cogent Business & Management*, 7(1), 1749217.
- Gümüş, S., & Bellibaş, M. Ş. (2020). The relationship between professional development and school principals' leadership practices: the mediating role of self-efficacy. *International journal of educational management*, 34(7), 1155-1170.
- Hair Jr, J. F., & Sarstedt, M. (2019). Factors versus composites: Guidelines for choosing the right structural equation modeling method. *Project Management Journal*, 50(6), 619-624.
- Hair Jr, J., Hair Jr, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2021). *A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM)*. New York: Sage publications.
- Hair Jr., J. F., Black, W. C., Babin, B. J. and Anderson, R. E. (2009). *Multivariate Data Analysis (7th Edition)*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- 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.
- Hair, J. F., Tatham, R. L., Anderson, R. E., & Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis (5th Edition)*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hair, J., & Alamer, A. (2022). Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) in second language and education research: Guidelines using an applied example. *Research Methods in Applied Linguistics*, 1(3), 100027.
- Handrich, M., & Heidenreich, S. (2013). The willingness of a customer to co-create innovative, technology-based services: Conceptualization and measurement. *International Journal of Innovation Management*, 17(4), 1-36.

- Hasan, N., & Rahman, A. A. (2016). Exploring factors that influence customer engagement in value co-creation in higher education institutions using online platforms. *Journal of Theoretical and Applied Information Technology*, 90(2), 247–260.
- Hasan, N., Rahman, A. A., & Saeed, F. (2015). Motivations for value co-creation in higher education institutions using online platforms: Case of idea bank. *Jurnal Teknologi*, 73(2), 61–66.
- Hau, L. N. (2019). The role of customer operant resources in health care value creation. *Service Business*, 13(3), 457–478.
- Hennig-Thurau, T., Langer, M. F., & Hansen, U. (2001). Modeling and managing student loyalty: An approach based on the concept of relationship quality. *Journal of service research*, 3(4), 331-344.
- 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.
- Hibbert, S., Winklhofer, H., & Temerak, M. S. (2012). Customers as Resource Integrators. *Journal of Service Research*, 15(3), 247-261.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
- Hobfoll, S. E., Halbesleben, J., Neveu, J. P., & Westman, M. (2018). Conservation of resources in the organizational context: The reality of resources and their consequences. *Annual review of organizational psychology and organizational behavior*, 5(1), 103-128.
- Hollebeek, L. D., Srivastava, R. K., & Chen, T. (2019). SD logic–informed customer engagement: integrative framework, revised fundamental propositions, and application to CRM. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 47(1), 161-185.
- Honebein, P. C., & Cammarano, R. F. (2005). *Creating Do-It-Yourself Customers: How Great Customer Experiences Build Great Companies*. Mason: Thomson Higher Education.
- Hoyer, W. D., Chandy, R., Dorotic, M., Krafft, M., & Singh, S. S. (2010). Consumer Cocreation in New Product Development. *Journal of Service Research*, 13(3), 283-296.

- Ind, N., & Coates, N. (2013). The meanings of co-creation. *European business review*, 25(1), 86-95.
- Irwin, J., LaGory, M., Ritchey, F., & Fitzpatrick, K. (2008). Social assets and mental distress among the homeless: Exploring the roles of social support and other forms of social capital on depression. *Social Science & Medicine*, 67(12), 1935-1943.
- Iyanna, S. (2016). Insights into consumer resource integration and value co-creation process. *Journal of Applied Business Research*, 32(3), 717-728.
- Jain, S., Sharma, K., & Devi, S. (2024). The dynamics of value co-creation behavior: A systematic review and future research agenda. *International Journal of Consumer Studies*, 48(1), e12993.
- Jamouli, Y., Hlyal, M., & Alami, J. El. (2020). Positive Outcomes of Co-creation in Institutional-Student Partnership. *International Conference on Advanced Intelligent Systems for Sustainable Development* (pp. 897–912). Cham: Springer International Publishing.
- Janjua, Q. R., & Ramay, M. I. (2020). The effect of co-creation of value on service quality-Customer loyalty chain and the role of relationship quality in higher education institutions. *Journal of Business Economics*, 12(1), 125–147.
- Jiayu, Y. (2023). Challenges and opportunities of generative artificial intelligence in higher education student educational management. *Advances in Educational Technology and Psychology*, 7(9), 92-96.
- Jin, Z., & Lim, C. K. (2021). Structural relationships among service quality, systemic characteristics, customer trust, perceived risk, customer satisfaction and intention of continuous use in mobile payment service. *Journal of System and Management Sciences*, 11(2), 48-64.
- John, S. P., & Supramaniam, S. (2024). Value co-creation research in tourism and hospitality management: A systematic literature review. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 58, 96-114.
- Johnson, M. P. (1973). Commitment: A conceptual structure and empirical application. *Sociological quarterly*, 14(3), 395-406.
- Kambil, A., Ginsberg, A., & Bloch, M. (1996). Re-Inventing Value Propositions.

- Kaur Sahi, G., Sehgal, S., & Sharma, R. (2017). Predicting customer's recommendation from co-creation of value, customization and relational value. *Vikalpa*, 42(1), 19-35.
- Kaur, A., Awang-Hashim, R., & Kaur, M. (2019). Students' experiences of co-creating classroom instruction with faculty - a case study in eastern context. *Teaching in Higher Education*, 24(4), 461–477.
- Kim, T., Chang, K., & Ko, Y. J. (2010). Determinants of organisational identification and supportive intentions. *Journal of Marketing Management*, 26(5–6), 413–427.
- Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of motivation definitions, with a suggestion for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, 5(3), 263-291.
- Kock, N., & Hadaya, P. (2018). Minimum sample size estimation in PLS-SEM: The inverse square root and gamma-exponential methods. *Information Systems Journal*, 28(1) 227–261.
- Könings, K. D., Mordang, S., Smeenk, F., Stassen, L., & Ramani, S. (2021). Learner involvement in the co-creation of teaching and learning: AMEE Guide No. 138. *Medical teacher*, 43(8), 924-936.
- Krachenberg, A. R. (1972). Bringing the Concept of Marketing to Higher Education. *The Journal of Higher Education*, 43(5), 369-380.
- Leem, B. (2021). An effect of value co-creation on student benefits in COVID-19 pandemic. *International Journal of Engineering Business Management*, 13(1), 1–16.
- Lengnick-Hall, C. A., Claycomb, V. C., & Inks, L. W. (2000). From recipient to contributor: examining customer roles and experienced outcomes. *European journal of marketing*, 34(3/4), 359-383.
- Liu, X., Liu, P., & Li, M. (2024). Factors influencing value co-creation in cultural and creative enterprises: An empirical study. *Heliyon*, 10(15).
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2004). What Should we do About Motivation Theory? Six Recommendations for the Twenty-First Century. *Academy of Management Review*, 29(3), 388-403.
- López, M. J., Santelices, M. V., & Taveras, C. M. (2023). Academic performance and adjustment of first-generation students to higher education: a systematic review. *Cogent Education*, 10(1).

- Lubicz-Nawrocka, T., & Bovill, C. (2023). Do students experience transformation through co-creating curriculum in higher education?. *Teaching in Higher Education*, 28(7), 1744-1760.
- Lusch, R. R., Vargo, S. L., & Wessels, G. (2008). Toward a conceptual foundation for service science: Contributions from service-dominant logic. *IBM System Journal*, 47(1), 5–13.
- Luszczynska, A., Gutiérrez-Doña, B., & Schwarzer, R. (2005). General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. *International Journal of Psychology*, 40(2), 80-89.
- Ma, J., Pender, M., & Welch, M. (2016). Education Pays 2016: The Benefits of Higher Education for Individuals and Society. Trends in Higher Education Series. *College Board*.
- MacKenzie, S. B., & Podsakoff, P. M. (2012). Common method bias in marketing: Causes, mechanisms, and procedural remedies. *Journal of retailing*, 88(4), 542-555.
- Mael, F., & Ashforth, B. E. (1992). Alumni and their alma mater: A partial test of the reformulated model of organizational identification. *Journal of Organizational Behavior*, 13(2), 103-123.
- Malik, M. S., & Nawaz, M. K. (2022). Fostering employability through mediation of protégé career self-efficacy of Pakistani bankers. *Cogent Business & Management*, 9(1), 2141672.
- Manzoor, S. R., & Mahmud, A. A. (2023). Redefining a value co-creation behaviour model for student satisfaction in HEIs. *International Journal of Services and Operations Management*, 45(3), 293-313.
- Manzoor, S. R., Malarvizhi, C. A. N., Al-Mahmud, A., & Mahdee, J. (2021b). Investigating the impact of university image on international students' participation behavior: An empirical study. *F1000Research*, 10, 1083.
- Maria, T., Garifallos, F., Dimitrios, P., & Konstantinos, T. (2015). Value co-creation in education: scope, methods and insights. *International Journal of Advance Research and Innovative Ideas in Education*, 1(2), 160-171.

- Mark, E. (2013). Student satisfaction and the customer focus in higher education. *Journal of Higher Education Policy & Management*, 35(1), 2–10.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. USA: Sage publications.
- Martinsuo, M., & Turkulainen, V. (2011). Personal commitment, support and progress in doctoral studies. *Studies in Higher Education*, 36(1), 103-120.
- Maryam, S. Z., Ali, F., Rizvi, M., & Farooq, S. (2021). Demonstrating the motivational scale for commitments toward teachers' turnover intentions using self-determination theory: a case of higher education institutions in Pakistan. *International Journal of Educational Management*, 35(2), 365-381.
- Mathis, E. F., Kim, H. L., Uysal, M., Sirgy, J. M., & Prebensen, N. K. (2016). The effect of co-creation experience on outcome variable. *Annals of Tourism Research*, 57(C), 62–75.
- Maxwell-Stuart, R., Taheri, B., Paterson, A. S., O’Gorman, K., & Jackson, W. (2018). Working together to increase student satisfaction: exploring the effects of mode of study and fee status. *Studies in Higher Education*, 43(8), 1392–1404.
- Meer, C. G. (1984). *Customer Education*. Chicago: Nelson-Hall.
- Meer, N., & Chapman, A. (2014). Co-creation of marking criteria: Students as partners in the assessment process. *Business and management education in HE*, 1-15.
- Mijač, T., Jadrić, M., & Čukušić, M. (2023). How to Measure Co-Creation in the Digital Environment of Higher Education?. *46th MIPRO ICT and Electronics Convention (MIPRO)* (pp. 791-796). IEEE.
- Mohammadi, F., Yazdani, H. R., Jami Pour, M., & Soltani, M. (2021). Co-creation in tourism: a systematic mapping study. *Tourism Review*, 76(2), 305–343.
- Monavvarifard, F., Baradaran, M., & Khosravipour, B. (2019a). Increasing the sustainability level in agriculture and Natural Resources Universities of Iran through students' engagement in the value Co-creation process. *Journal of Cleaner Production*, 234 (2019), 353-365.
- Monavvarifard, F., Baradaran, M., & Khosravipour, B. (2019b). Factors Affecting Students' Value Co-creation to Institutionalize Sustainability in Academic Structure: The

- Case of Iranian Agricultural and Natural Resources' Universities. *International Journal of Agricultural Management and Development*, 9(1), 45-54.
- Morgan, Robert M., & Hunt, S. D. (1994). The Commitment - Trust Theory of Relationship Marketing. *Journal of Marketing*, 58(3), 20–38.
- Mutahar, Y., Farea, M. M., Abdulrab, M., Al-Mamary, Y. H., Alfalah, A. A., & Grada, M. (2022). The contribution of trust to academic knowledge sharing among academics in the Malaysian research institutions. *Cogent business & management*, 9(1), 2038762.
- Myers, K. K., Davis, C. W., Schreuder, E. R., & Seibold, D. R. (2016). Organizational identification: A mixed-methods study exploring students' relationship with their university. *Communication Quarterly*, 64(2), 210-231.
- Nguyen Hau, L., & Thuy, P. N. (2016). Customer participation to co-create value in human transformative services: a study of higher education and health care services. *Service Business*, 10(3), 603–628.
- Nguyen, H. S. (2024). The impact of value co-creation behavior on customer loyalty in the service domain. *Heliyon*, 10(9).
- Nguyen, L. T. K., Lin, T. M. Y., & Lam, H. P. (2021). The role of co-creating value and its outcomes in higher education marketing. *Sustainability*, 13(12), 1–14.
- Nguyen, T. T., & Nguyen, T. D. (2010). Determinants of learning performance of business students in a transitional market. *Quality Assurance in Education*, 18(4), 304-316.
- Nguyen, X. N., Hoang, C. T. T., & Bach, V. V. (2023). Value co-creation and e-learning acceptance in Vietnamese universities. *Journal for Global Business Advancement*, 16(2), 201-224.
- Niu, H. J. (2010). Investigating the effects of self-efficacy on foodservice industry employees' career commitment. *International Journal of Hospitality Management*, 29(2010), 743–750.
- Noe, R. A. (1986). Trainees' Attributes and Attitudes: Neglected Influences on Training Effectiveness. *Academy of Management Review*, 11(4), 736-749.

- Nunes, G. C., Milan, G. S., Eberle, L., Toni, D. D., & Olea, P. M. (2021). Co-creation, value-in-use, satisfaction, and switching costs as antecedents of higher education students' retention. *Revista de Administração da UFSM*, 14(3), 545-567.
- Nunnally, J. C., and Bernstein, I. H., 1994. Factor analysis I: The general model and variance condensation. In: 3rd ed. *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill, Inc, 447-490.
- Nuttavuthisit, K. (2010). If you can't beat them, let them join: The development of strategies to foster consumers' co-creative practices. *Business Horizons*, 53(3), 315–324.
- Nysveen, H., & Pedersen, P. E. (2014). Influences of cocreation on brand experience. *International Journal of Market Research*, 56(6), 807-832.
- Oliveira, T., Alves, H., & Leitão, J. (2024). Co-creation and innovation in higher education institutions: a systematic literature review and research agenda. *International Journal of Educational Management*, 38(3), 839-872.
- Oyner, O., & Korelina, A. (2016). The influence of customer engagement in value co-creation on customer satisfaction. *Worldwide Hospitality and Tourism Themes*, 8(3), 327-345.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578.
- Pantoja Díaz, O., Ribes-Giner, G., & Perello-Marin, M. R. (2016). The impact of cocreation on the student satisfaction: Analysis through structural equation modeling. *Abstract and Applied Analysis*, 2016, 1–10.
- Paswan, A., D'Souza, D., & Rajamma, R. (2014). Value co-creation through knowledge exchange in franchising. *Journal of Services Marketing*, 28(2), 116-125.
- Paudel, P. (2021). Online education: Benefits, challenges and strategies during and after COVID-19 in higher education. *International Journal on Studies in Education*, 3(2).
- Paul, J., & Criado, A. R. (2020). The art of writing literature review: What do we know and what do we need to know? *International Business Review*, 29(4), 101717.

- Pauluzzo, R., Fedele, P., Dokalskaya, I., & Garlatti, A. (2024). The role of digital technologies in public sector coproduction and co-creation: A structured literature review. *Financial Accountability & Management*, 40.
- Pawar, S. K. (2024). Social media in higher education marketing: a systematic literature review and research agenda. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2423059.
- Pawson, R. (2006). *Evidence-Based Policy: A Realist Perspective*. London: Sage Publications.
- Payne, A. F., Storbacka, K., & Frow, P. (2008). Managing the Co-creation of value. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36, 83-96.
- Pedersen, P. E., & Nysveen, H. (2001). Shopbot banking: an exploratory study of customer loyalty effects. *International Journal of Bank Marketing*, 19(4), 146-155.
- Peng, Y., & Li, J. (2021). The effect of customer education on service innovation satisfaction: The mediating role of customer participation. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 47, 326-334.
- Peng, Y., Wu, T., Chen, Z., & Deng, Z. (2022). Value Cocreation in Health Care: Systematic Review. *Journal of Medical Internet Research*, 24(3), e33061.
- Perin, M. G., Sampaio, C. H., De Barcellos, M. D. & Kugler, J. O. (2010). The moderating effect of innovativeness on new product development ability. *Produto and Producao*, 11(3), 19-28.
- Pham, D. H. (2021). The professional development of academic staff in higher education institution. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 23(1), 115-131.
- Pike, G. R., Smart, J. C., & Ethington, C. A. (2012). The mediating effects of student engagement on the relationships between academic disciplines and learning outcomes: An extension of Holland's theory. *Research in Higher Education*, 53(1), 1-26.
- Pinna, R., Carrus, P. P., Musso, M., & Cicotto, G. (2018). The effects of students: University identification on student's extra role behaviours and turnover intention. *The TQM Journal*, 30(5), 458-475.

- Pinna, R., Cicotto, G., & Jafarkarimi, H. (2023). Student's Co-Creation Behavior in a Business and Economic Bachelor's Degree in Italy: Influence of Perceived Service Quality, Institutional Image, and Loyalty. *Sustainability*, 15(11), 8920.
- Pintrich, P. R. (1991). A Manual for the Use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ). Truy cập ngày 30/06/2021, từ <https://eric.ed.gov/?id=ED338122>.
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667–686.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Lee, J. Y., & Podsakoff, N. P. (2003). Common method biases in behavioral research: a critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of applied psychology*, 88(5), 879.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004a). Co-creating unique value with customers. *Strategy & Leadership*, 32(3), 4-9.
- Prahalad, C. K., & Ramaswamy, V. (2004b) Co-creation experiences: the next practice in value creation. *Journal of Interactive Marketing*, 18(3), 5-14.
- Pratolo, S., Sofyani, H., & Anwar, M. (2020). Performance-based budgeting implementation in higher education institutions: Determinants and impact on quality. *Cogent Business & Management*, 7(1), 1786315.
- Premalatha, K. (2019). Course and program outcomes assessment methods in outcome-based education: A review. *Journal of Education*, 199(3), 111-127.
- Prøitz, T. S. (2010). Learning outcomes: What are they? Who defines them? When and where are they defined? *Educational Assessment Evaluation & Accountability*, 22(2), 119-137.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. New York: Simon and Schuster.
- Qi, D., Zhang, M., & Zhang, Y. (2020). Influence of participation and value co-creation on learner satisfaction of MOOCs learning: learner experience perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(1), 1-10.

- Qi, D., Zhang, M., & Zhang, Y. (2023). Resource integration, value co-creation and continuance intention in MOOCs learning process. *Interactive Learning Environments*, 31(2), 701-713.
- Rahayu, N. S. (2024). Assessing the determinant factors affecting green entrepreneurial intention among female entrepreneurs in Indonesia. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2378919.
- Ramírez-Montoya, M. S., & García-Peñalvo, F. J. (2018). Co-creation and open innovation: Systematic literature review. *Comunicar*, 26, 9-18.
- Ramonienė, L., & Lanskoronskis, M. (2011). Reflection of higher education aspects in the conception of national competitiveness. *Baltic Journal of Management*, 6(1), 124-139.
- Ratten, V. (2020). Coronavirus (Covid-19) and the entrepreneurship education community. *Journal of Enterprising Communities: People and Places in the Global Economy*, 14(5), 753-764.
- Redding, P. (2005). The evolving interpretations of customers in higher education: Empowering the elusive. *International journal of consumer studies*, 29(5), 409-417.
- Redding, P. (2005). The evolving interpretations of customers in higher education: Empowering the elusive. *International journal of consumer studies*, 29(5), 409-417.
- Reinartz, W., Haenlein, M., & Henseler, J. (2009). An empirical comparison of the efficacy of covariance-based and variance-based SEM. *International Journal of Research in Marketing*, 26(4), 332-344.
- Reisinger, Y., & Mavondo, F. (2007). Structural equation modeling: Critical issues and new developments. *Journal of travel & tourism marketing*, 21(4), 41-71.
- Reiss, S. (2004). Multifaceted nature of intrinsic motivation: The theory of 16 basic desires. *Review of general psychology*, 8(3), 179-193.
- Ribeiro, T. D. L. S. A., Costa, B. K., Ferreira, M. P., & de Lamônica Freire, O. B. (2023). Value co-creation in tourism and hospitality: A systematic literature review. *European Management Journal*, 41(6), 985-999.
- Ring, P. S., & Van de Ven, A. H. (1992). Structuring cooperative relationships between organizations. *Strategic Management Journal*, 13(7), 483-498.

- Robayo-Pinzon, O., Rojas-Berrio, S., Rincon-Novoa, J., & Ramirez-Barrera, A. (2024). Artificial intelligence and the value co-creation process in higher education institutions. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 40(20), 6659-6675.
- Rotter, J. B. (1967). A new scale for the measurement of interpersonal trust. *Journal of Personality*, 35(4), 651-665.
- Royo-Vela, M., Frau, M., & Ferrer, A. (2024). The role of value co-creation in building trust and reputation in the digital banking era. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2375405.
- Russo Spina, T., Caridà, A., Colurcio, M., & Melia, M. (2012). Store experience and co-creation: The case of temporary shop. *International Journal of Retail and Distribution Management*, 40(1), 21-40.
- Ryan, R. M., & Stiller, J. (1991). The social contexts of internalization: Parent and teacher influences on autonomy, motivation and learning. In Pintrich, P. R., & Maehr, M. L. (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (pp.115-149). Greenwich: JAI Press.
- Saarijärvi, H., Kannan, P. K., & Kuusela, H. (2013). Value co-creation: theoretical approaches and practical implications. *European Business Review*, 25(1), 6-19.
- Saha, V., Goyal, P., & Jebarajakirthy, C. (2022). Value co-creation: a review of literature and future research agenda. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 37(3), 612-628.
- Saha, V., Mani, V., & Goyal, P., (2020). Emerging trends in the literature of value co-creation: a bibliometric analysis. *Benchmarking: An International Journal*, 27(3), 981–1002.
- Sahi, G. K., Devi, R., & Dash, S. B. (2019). Examining the role of customer engagement in augmenting referral value: The moderated-mediation of relational and expertise value. *Journal of Service Theory and Practice*, 29(5–6), 539–564.
- Salancik, G. R. (1977). Commitment and the control of organizational behavior and belief. In B. Staw, & G. Salancik (Eds.), *New Directions in Organizational Behavior* (pp. 1-54). Chicago: St. Clair.

- Sari, H., Firmanzah, F., Harahap, A. A., & Siahaan, B. C. (2021). The role of customer education: a repeated cross-sectional study. *Journal of Science and Technology Policy Management*, 12(2), 193-214.
- Sarstedt, M., Bengart, P., Shaltoni, A. M., & Lehmann, S. (2018). The use of sampling methods in advertising research: A gap between theory and practice. *International Journal of Advertising*, 37(4), 650-663.
- Saunders, D. B. (2014). Exploring a Customer Orientation: Free-Market Logic and College Students. *The Review of Higher Education*, 37(2), 197-219.
- Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). Generalized Self-Efficacy scale. In Weinman, J., Wright, S., & Johnston, M., *Measures in health psychology: A user's portfolio. Causal and control beliefs* (pp. 35-37). Windsor, UK: NFER-NELSON
- See-To, E. W., & Ho, K. K. (2014). Value co-creation and purchase intention in social network sites: The role of electronic Word-of-Mouth and trust—A theoretical analysis. *Computers in human behavior*, 31, 182-189.
- Seligman, J. (2012). Creating value in school education marketing through the cocreation process - A conceptual paper. *Advances in Educational Administration*, 15, 243–265.
- Shikalepoh, P. P. (2016). *Learners' self-efficacy beliefs in reading comprehension in English second additional language in a Namibian rural school* (Doctoral dissertation, North-West University (South Africa), Potchefstroom Campus).
- Shmueli, G., Ray, S., Estrada, J. M. V., & Chatla, S. B. (2016). The elephant in the room: Predictive performance of PLS models. *Journal of business Research*, 69(10), 4552-4564.
- Simamora, R. M., De Fretes, D., Purba, E. D., & Pasaribu, D. (2020). Practices, challenges, and prospects of online learning during Covid-19 pandemic in higher education: Lecturer perspectives. *Studies in Learning and Teaching*, 1(3), 185-208.
- Sinkovics, R. R., Kuivalainen, O., & Roath, A. S. (2018). Value co-creation in an outsourcing arrangement between manufacturers and third-party logistics providers:

- resource commitment, innovation and collaboration. *Journal of Business & Industrial Marketing*, 33(4), 563-573.
- Smørvik, K. K., & Vespestad, M. K. (2020). Bridging marketing and higher education: resource integration, co-creation and student learning. *Journal of Marketing for Higher Education*, 30(2), 256–270.
- Stack-Cutler, H. L., Parrila, R. K., Jokisaari, M., & Nurmi, J. -E. (2015). How university students with reading difficulties are supported in achieving their goals? *Journal of Learning Disabilities*, 48(3), 323-334.
- Steenkamp, J. B. E., De Jong, M. G., & Baumgartner, H. (2010). Socially desirable response tendencies in survey research. *Journal of Marketing Research*, 47(2), 199-214.
- Strayhorn, T. L. (2018). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Sugathan, P., Ranjan, K. R., & Mulky, A. G. (2017). Atypical shifts post-failure: Influence of co-creation on attribution and future motivation to co-create. *Journal of Interactive Marketing*, 38, 64-81.
- Sun, Y., Zhao, X., Li, X., & Yu, F. (2023). Effectiveness of the flipped classroom on self-efficacy among students: A meta-analysis. *Cogent Education*, 10(2), 2287886.
- Tarı Kasnakoğlu, B., & Mercan, H. (2022). Co-creating positive outcomes in higher education: are students ready for co-creation? *Journal of Marketing for Higher Education*, 32(1), 73-88.
- Temple Clothier, A., & Matheson, D. (2019). Using co-creation as a pedagogic method for the professional development of students undertaking a BA (Hons) in Education Studies. *Journal of Further and Higher Education*, 43(6), 826-838.
- Terblanche, N. S. (2014). Validation of the Customer-Based Corporate Reputation Scale in a Retail Context. *International Journal of Market Research*, 56(5), 655-671.
- Thangaiah, E. A., Jenal, R., & Yahaya, J. (2021). Integration of Value Co-creation into the e-Learning Platform. *International Journal of Advanced Computer Science and Applications*, 12(9), 153–159.

- Tho, N. D. (2019). Business students' hardiness and its role in quality of university life, quality of life, and learning performance. *Education+ Training*, 61(3), 374-386.
- UNDESA (2025). *World Economic Situation and Prospects 2025*. Truy cập ngày 18/02/2025, từ <https://desapublications.un.org/publications/world-economic-situation-and-prospects-2025>
- Urban, G. L. (2004). The emerging era of customer advocacy. *MIT Sloan Management Review*, 45, 77-88.
- Usher, E. L., & Pajares, F. (2008). Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions. *Review of Educational Research*, 78(4), 751-796
- Uslu, A., & Tosun, P. (2024). Tourist personality, value co-creation, and emotional well-being. *International Journal of Consumer Studies*, 48(1), e12995.
- Van Si, N., & Trung Kien, L. (2020). The impact of human capital on the economic growth of Vietnam's cities and provinces: a spatial econometrics approach. *Science & Technology Development Journal: Economics- Law & Management*, 4(1), 574-587.
- Van Vu, H. (2020). The Impact of Education on Household Income in Rural Vietnam. *International Journal of Financial Studies*, 8(1), 11.
- Vargo, S. L. (2007). On A Theory of Markets and Marketing: From Positively Normative to Normatively Positive. *Australasian Marketing Journal*, 15(1), 53-60.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2004). Evolving to a New Dominant Logic for Marketing. *Journal of Marketing*, 68(1), 1-17.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2008). Service-dominant logic: continuing the evolution. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 36(1), 1-10.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2012). The nature and understanding of value: A service-dominant logic perspective. In *Special issue—toward a better understanding of the role of value in markets and marketing* (pp. 1-12). Emerald Group Publishing Limited.
- Vargo, S. L., & Lusch, R. F. (2016). Institutions and axioms: an extension and update of service-dominant logic. *Journal of the Academy of marketing Science*, 44, 5-23.

- Vargo, S. L., Maglio, P. P., & Akaka, M. A. (2008). On value and value co-creation: A service systems and service logic perspective. *European Management Journal*, 26(3), 145-152.
- Wang, C., Mirzaei, T., Xu, T., & Lin, H. (2022). How learner engagement impacts non-formal online learning outcomes through value co-creation: an empirical analysis. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 19(1), 1-26.
- Wieland, H., Koskela-Huotari, K., & Vargo, S. L. (2016). Extending actor participation in value creation: an institutional view. *Journal of Strategic Marketing*, 24(3-4), 210-226.
- Wilkins, S., Butt, M. M., Kratochvil, D., & Balakrishnan, M. S. (2016). The effects of social identification and organizational identification on student commitment, achievement and satisfaction in higher education. *Studies in Higher Education*, 41(12), 2232-2252.
- Wilkins, S., Martin, S., & Walker, I. (2010). Exploring the impacts of accelerated delivery on student learning, achievement and satisfaction. *Research in Post-Compulsory Education*, 15(4), 455-472.
- Williams, J., & Aitken, R. (2011). The service-dominant logic of marketing and marketing ethics. *Journal of business ethics*, 102, 439-454.
- Wu, C., Jiang, S., Zhou, Y., & Yuan, Q. (2024). Consumer engagement behavior in the value co-creation process of healthcare services: a scoping review. *Aslib Journal of Information Management*, 76(5), 822-841.
- Yin, C. Y., & Yang, X. (2009). The impact of customer education on customer participation, functional service quality and trust in restaurant services. *International Journal of Services, Economics and Management*, 1(3), 233-249.
- Zarandi, N., Soares, A. M., & Alves, H. (2022). Student roles and behaviors in higher education co-creation – a systematic literature review. *International Journal of Educational Management*, 36(7), 1297-1320.
- Zarandi, N., Soares, A. M., & Alves, H. (2024). Student satisfaction and co-creation behavior in game-based learning in the context of higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 1-22.

- Zarandi, N., Soares, A., & Alves, H. (2024). Strategies, benefits and barriers—a systematic literature review of student co-creation in higher education. *Journal of Marketing for Higher Education*, 34(2), 895-919.
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., & Malhotra, A. (2002). Service quality delivery through web sites: A critical review of extant knowledge. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(4), 362–375.
- Zhao, X., Lynch Jr, J. G., & Chen, Q. (2010). Reconsidering Baron and Kenny: Myths and truths about mediation analysis. *Journal of consumer research*, 37(2), 197-206.
- Zwart, D. P., Noroozi, O., Van Luit, J. E., Goei, S. L., & Nieuwenhuis, A. (2020). Effects of Digital Learning Materials on nursing students’ mathematics learning, self-efficacy, and task value in vocational education. *Nurse Education in Practice*, 44, 102755.
- Zwass, V. (2010). Co-creation: Toward a taxonomy and an integrated research perspective. *International Journal of Electronic Commerce*, 15(1), 11-48.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1: Tóm tắt các nghiên cứu

STT	Tác giả (năm xuất bản)	Quốc gia	Lý thuyết nền	Mục tiêu	Biến tiền tổ	Biến trung gian	Biến điều tiết	Biến hậu tổ	Phương pháp	Kết quả	Hướng nghiên cứ tiếp theo
1	Zarandi & cộng sự (2024)	Bồ Đào Nha	SDL	Nghiên cứu nhận thức của người học về giá trị của học tập dựa trên trò chơi và hành vi VCC của họ trong GDĐH				Sự hài lòng; Nhận thức về giá trị của học tập dựa trên trò chơi	PPDL: Khảo sát 365 SV ở Đan Mạch và Bồ Đào Nha	Hành vi VCC trong học tập dựa trên trò chơi không ảnh hưởng đến sự hài lòng chung của SV Có mối quan hệ tích cực giữa hành vi công dân của SV và nhận thức của SV về giá trị của học tập dựa trên trò chơi Nhận thức giá trị của SV về học tập dựa trên trò chơi ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng	Kiểm chứng mối quan hệ giữa giá trị việc sử dụng học tập dựa trên trò chơi và giá trị thương hiệu
2	Ghorbanzade & Sharbatian (2024)	Iran		Điều tra tác động của các tính năng trang web trường ĐH và hành vi VCC của SV đối với việc quảng bá hình ảnh và danh tiếng thương hiệu	Tính năng của trang web			Hình ảnh; Danh tiếng thương hiệu	PPDL: Khảo sát 384 SV trường ĐH Hồi giáo Azad ở Iran	Tính năng của trang web thúc đẩy các hành vi VCC (hành vi tham gia và công dân), và hành vi tham gia cải thiện hình ảnh và danh tiếng thương hiệu của trường ĐH. Hình ảnh thương hiệu tác động tích cực đến danh tiếng thương hiệu	Mở rộng phạm vi khảo sát

3	Babalola (2024)	Nigeria		Khám phá sự VCC giữa SV và GV trong lớp học và sự tham gia của SV vào các hoạt động ngoài lớp học như một phương tiện thúc đẩy các kỹ năng nghề nghiệp tại các trường ĐH				Lòng tự trọng; kỹ năng giải quyết vấn đề, phân tích, giao tiếp và lãnh đạo của SV; Kết nối mạng; Cộng tác; Giao tiếp; Lãnh đạo; Tư duy đa ngành	PPĐL: Khảo sát 350 SV hệ ĐH	VCC có quan hệ tích cực với các biến hậu tố	Mở rộng phạm vi khảo sát
4	Pinna & cộng sự (2023)	Ý	SDL	Điều tra chất lượng cảm nhận của dịch vụ giáo dục và hình ảnh của một trường ĐH ảnh hưởng đến hành vi VCC của SV và vai trò của lòng trung thành trong quá trình này	Chất lượng dịch vụ cảm nhận; Hình ảnh trường ĐH	Lòng trung thành			Phương pháp hỗn hợp: Khảo sát 720 SV hệ ĐH ngành quản lý kinh doanh	Lòng trung thành của SV đóng vai trò trung gian giữa hình ảnh trường ĐH, chất lượng dịch vụ cảm nhận và hành vi VCC	Nghiên cứu người học ở các cấp độ học, ngành học khác nhau và bối cảnh quốc gia khác nhau

5	Bao & cộng sự (2023a)	VN	SDL	Xem xét các ảnh hưởng trực tiếp và gián tiếp (thông qua giá trị quá trình và kết quả) của sự tham gia của SV đối với chất lượng cuộc sống ĐH. Điều tra vai trò điều tiết của các tương tác tiêu cực giữa các SV trong ảnh hưởng của sự tham gia của SV đối với các giá trị nói trên.		Giá trị quá trình; Giá trị kết quả	Tương tác tiêu cực giữa các SV	Chất lượng cuộc sống ĐH	PPĐL: Khảo sát 709 SV kinh doanh	Cả giá trị quá trình và kết quả đều làm trung gian hoàn toàn cho mối quan hệ giữa sự tham gia của SV và chất lượng cuộc sống ĐH. Các tương tác tiêu cực giữa các SV làm giảm ảnh hưởng tích cực của sự tham gia của SV đối với giá trị quá trình	Mở rộng phạm vi khảo sát
6	Bao & cộng sự (2023b)	VN	SDL	Điều tra ảnh hưởng của nỗ lực đồng sáng tạo của SV và sự tương tác giữa SV với GV và SV với SV đối với chất lượng cuộc sống ĐH. Xem xét vai trò điều tiết của chánh niệm đối với ảnh hưởng của nỗ lực VCC của SV đối với chất lượng cuộc sống ĐH.			Chánh niệm	Nỗ lực đồng tạo; Chất lượng cuộc sống ĐH	PPĐL: Khảo sát 647 SV kinh doanh	Nỗ lực VCC của SV ảnh hưởng tích cực đến chất lượng cuộc sống ĐH. Sự tương tác giữa SV với GV và SV với SV tạo điều kiện thuận lợi cho nỗ lực của SV nhằm duy trì các nhiệm vụ VCC và nâng cao chất lượng cuộc sống ĐH. Chánh niệm điều tiết một cách tích cực mối quan hệ giữa nỗ lực VCC của SV và chất lượng cuộc sống ĐH.	Nghiên cứu các biến điều tiết (vốn tâm lý và các đặc điểm tính cách) lên quan hệ giữa nỗ lực đồng tạo và chất lượng cuộc sống ĐH của SV

7	Nguyen & cộng sự (2023)	VN	Mô hình chấp nhận công nghệ mở rộng (TAM)	Điều tra nhận thức và sự chấp nhận của SV đối với các ứng dụng học trực tuyến và từ đó tác động đến VCC	Nhận thức và sự chấp nhận của SV đối với các ứng dụng học trực tuyến				PPĐT (thảo luận nhóm) PPDL: Khảo sát 457 SV học từ xa	Chất lượng kết quả (kết quả giao dịch dịch vụ) và môi trường vật lý (chất lượng hệ thống và phương tiện truyền thông) tác động tích cực đến giá trị nhận thức và sự chấp nhận học trực tuyến. Nhận thức và sự chấp nhận học trực tuyến của SV cũng ảnh hưởng đến việc VCC	Mở rộng phạm vi khảo sát
8	Qi & cộng sự (2023)	Trung Quốc		Tìm hiểu ảnh hưởng của việc tích hợp nguồn lực (nguồn lực nền tảng, nguồn lực của GV và nguồn lực của SV) đến nhận thức của SV về VCC (giá trị kiến thức, giá trị hưởng thụ và giá trị xã hội), cũng như ảnh hưởng của VCC đến ý định tiếp tục sử dụng nền tảng học tập trực tuyến của SV	Tích hợp nguồn lực (nguồn lực nền tảng, nguồn lực của GV và nguồn lực của SV)			Ý định tiếp tục sử dụng nền tảng học tập trực tuyến	PPDL: Khảo sát 372 SV	Nguồn lực của SV có ảnh hưởng đáng kể đến VCC, từ đó nâng cao ý định tiếp tục sử dụng nền tảng học tập trực tuyến của họ. Nguồn lực nền tảng có tác động đáng kể đến giá trị xã hội. Nguồn lực của GV có tác động mạnh đến giá trị kiến thức và giá trị hưởng thụ.	Khám phá tình huống liên quan đến thời gian của việc tích hợp nguồn lực, giá trị đồng tạo và ý định tiếp tục trong hành vi học tập

9	Manzoor & Mahmud (2023)	Malaysia		Điều tra các yếu tố để thiết lập một công cụ đồng thuận nhằm đo lường hành vi VCC và tác động của nó đến sự hài lòng của SV.				Sự hài lòng của SV	PPĐL: Khảo sát 223 SV quốc tế đến từ các trường ĐH Malaysia (công lập và tư thục)	Tồn tại ảnh hưởng của các yếu tố VCC đến sự hài lòng của SV	Nghiên cứu định tính từ nhiều bên liên quan như cựu SV hoặc nhân viên trường ĐH bằng cách sử dụng các cuộc phỏng vấn, thảo luận nhóm tập trung và các nghiên cứu tình huống có thể đưa ra những ý tưởng sâu sắc hơn
10	Batool & cộng sự (2023)	Tây Ban Nha	SDL	Đánh giá ảnh hưởng của VCC đối với thành tích của SV				Thành tích của SV	PPĐL: Khảo sát 350 SV	VCC tác động đến thành tích của SV	Mở rộng phạm vi khảo sát
11	Tarı Kasnakoğlu & Mercan (2022)	Thổ Nhĩ Kỳ	Lý thuyết về mối quan hệ	Nghiên cứu kết hợp các nguồn lực tương tác làm tiền tố cho việc hình thành mối quan hệ VCC	Nguồn lực tương tác của SV		Sức mạnh mối quan hệ giữa SV và GV	Kết quả học tập nhận thức	Phương pháp hỗn hợp Dựa trên 15 cuộc phỏng vấn sâu với SV của một trường ĐH. Khảo sát 172 SV ở hai thời điểm khác nhau	VCC là trung gian giữa các nguồn lực tương tác và kết quả học tập nhận thức Sức mạnh mối quan hệ giữa SV và GV điều chỉnh mối quan hệ giữa nguồn lực tương tác và VCC	Điều tra vấn đề đồng tạo lẫn nhau (SV chọn không kích hoạt các nguồn lực, chủ yếu là vì đối tác không đầu tư và tham gia bình đẳng vào mối quan hệ, thì kết quả tích cực có thể không xảy ra)

12	Goi & cộng sự (2022)	Malaysia	SDL	Thử nghiệm mối tương quan giữa nguồn lực tương tác và tinh, sự tương tác, trải nghiệm VCC và sự hài lòng của SV	Nguồn lực tương tác và tinh			Trải nghiệm đồng tạo; Sự hài lòng	PPDL: Khảo sát 515 SV hệ ĐH từ các trường ĐH khác nhau tiến hành các lớp học trực tuyến	Nguồn lực tương tác là tài nguyên (nguồn lực xã hội, kiến thức và sự sẵn lòng liên quan đến động lực tham gia học), sự tương tác là quy trình, trải nghiệm VCC là đầu ra và sự hài lòng của SV là kết quả	Các tác động điều tiết như loại nền tảng học tập trực tuyến được sử dụng hoặc thời lượng tương tác
13	Doyle & Buckley (2022)	Ireland		Trả lời câu hỏi nghiên cứu: VCC có phải là một công cụ sư phạm hiệu quả trong việc hỗ trợ thành tích học tập của SV không?				Kết quả học tập của SV	PPDL: Thử nghiệm Một bài tập đã được xây dựng và đưa vào trong học phần ĐH năm thứ 3 về thuế, liên quan đến 240 SV là tác giả của các câu trắc nghiệm	VCC có ảnh hưởng đáng kể đến kết quả học tập của SV đối với chủ đề liên quan trong bài kiểm tra cuối học kỳ	Điều tra hiệu quả so sánh của các phương pháp tiếp cận khác nhau để kích hoạt đồng tạo sẽ cho phép hiểu rõ hơn về cách tốt nhất để gặt hái những lợi ích của việc tích hợp đồng tạo vào bối cảnh giáo dục
14	Chhetri & Baniya (2022)	Nepal	SDL	Điều tra ảnh hưởng của tương tác giữa SV và GV và kết quả sau tốt nghiệp Thiết lập vai trò trung gian của sự tham gia về hành vi, cảm xúc và nhận thức đối với kết quả sau tốt			Sự tham gia về hành vi, cảm xúc và nhận thức	Khả năng tuyển dụng tự nhận thức; sự hài lòng của SV, năng lực bản trong quyết	PPDL: Khảo sát 921 SV kinh doanh ĐH từ bốn trường ĐH lớn của Nepal	Tương tác giữa SV và GV cải thiện đáng kể khả năng tuyển dụng tự nhận thức và sự hài lòng của SV trong khi không ảnh hưởng đến năng lực bản thân trong quyết định nghề nghiệp. Sự tham gia về hành vi, cảm xúc và nhận thức làm trung gian cho mối quan hệ	Sử dụng nhiều nguồn dữ liệu để xác thực kết quả

				ng nghiệp của SV				định nghề ng nghiệp		giữa tương tác giữa SV và GV và kết quả sau tốt nghiệp SV. Sự tham gia về mặt cảm xúc làm trung gian cho cả ba mối quan hệ.	
15	Wang & cộng sự (2022)	China	SDL	Điều tra ảnh hưởng của việc VCC nền tảng đối với kết quả tương tác của SV	Tương tác hành vi; Tương tác nhận thức; Tương tác cảm xúc			Kết quả học tập	PPDL: Khảo sát 248 cá nhân từ những người dùng của cùng một nền tảng học tập trực tuyến của We-chat	Tương tác hành vi, tương tác nhận thức và tương tác cảm xúc có ảnh hưởng đáng kể đến kết quả học tập thông qua tác động trung gian của giá trị nền tảng (platform value) gồm giá trị chức năng, cảm xúc, xã hội và cá nhân	Các chiến thuật kích thích sự tham gia của người học
16	Manzoor & cộng sự (2021a)	Malaysia	Lý thuyết trao đổi xã hội	Điều tra mô hình hình ảnh trường ĐH và ảnh hưởng đối với hành vi công dân của SV trong bối cảnh các trường ĐH đạt được tính bền vững	Hình ảnh trường ĐH; Sự thỏa mãn của SV				PPDL: Khảo sát 223 SV quốc tế đang theo học tại một trường ĐH tư thục và công lập của Malaysia	Tiền tố của VCC bao gồm sự thỏa mãn của SV và hình ảnh trường ĐH	Các yếu tố ngoài hình ảnh, chẳng hạn như chất lượng dịch vụ, lòng trung thành của SV và trình độ GV có thể được kết hợp để mở rộng mô hình
17	Manzoor & cộng sự (2021b)	Malaysia		Phân tích ảnh hưởng của hình ảnh trường ĐH đến hành vi tham gia của SV quốc tế	Hình ảnh trường ĐH				PPDL: Khảo sát 150 SV quốc tế từ các trường ĐH công lập và tư thục tại Malaysia	Hình ảnh trường ĐH có thể ảnh hưởng đến hành vi tham gia của SV quốc tế	Thử nghiệm với mẫu là các SV địa phương

18	Thangaiah & cộng sự (2021)		SDL	Khám phá quan điểm khoa học dịch vụ về khía cạnh VCC cho một nền tảng học tập trực tuyến	Nguồn lực (kỹ năng, kiến thức), Trải nghiệm, Mục tiêu, Sự tham gia				Phương pháp: Khung khái niệm (Conceptual article)		Xác định các tính năng quan trọng có sẵn trên nền tảng học trực tuyến theo quan điểm của người dùng
19	Al-Kumaim & cộng sự (2021)	Malaysia	Khung S-O-R	Điều tra các yếu tố cá nhân tác động đến sự tham gia của SV vào quá trình VCC tại các trường ĐH thông qua việc sử dụng các nền tảng trực tuyến	Yếu tố cá nhân (cam kết, sự tự tin bản thân về kiến thức), lợi ích nhận thức				PPĐL: Khảo sát 308 SV tại năm trường ĐH nghiên cứu của Malaysia	Các yếu tố cá nhân và lợi ích được nhận thức có ảnh hưởng đáng kể đến sự tham gia của SV vào quá trình VCC	Điều tra các yếu tố có liên quan khác như đặc điểm của nền tảng trực tuyến hoặc các yếu tố cá nhân và tổ chức khác.
20	Cavallone & cộng sự (2021)	Ý		Khơi gợi những kỳ vọng về giá trị của các tổ chức khu vực tư nhân và công, nhấn mạnh vai trò tiềm năng của họ trong động lực VCC.					PPĐT: Nghiên cứu tình huống, 801 bên liên quan trong kinh doanh đã hoàn thành khảo sát	Tiền tố của VCC gồm căn chỉnh các giá trị mong đợi từ các bên liên quan, và giá trị xã hội cho SV	Nghiên cứu thực nghiệm sâu hơn

21	de Azambuja & cộng sự (2021)	Peru		Phân tích ảnh hưởng của VCC đến hạnh phúc của SV, hiệu suất dịch vụ cảm nhận, và nhận thức đóng góp cho phúc lợi của người khác				Hạnh phúc của SV; Hiệu suất dịch vụ cảm nhận; Nhận thức đóng góp cho phúc lợi của người khác	PPDL: Khảo sát 525 SV hệ ĐH	VCC có ảnh hưởng tích cực đến hạnh phúc, hiệu suất dịch vụ cảm nhận, và nhận thức đóng góp cho phúc lợi của người khác	Nghiên cứu những khía cạnh văn hóa nào có thể ảnh hưởng đến hạnh phúc của SV
22	Nguyen & cộng sự (2021)	Đài Loan		Xem xét vai trò của hoạt động VCC của SV đối với sự hài lòng, hình ảnh trường ĐH và truyền miệng tích cực của SV				Sự hài lòng của SV; Hình ảnh trường ĐH; Truyền miệng tích cực	PPDL: Khảo sát 513 SV trường ĐH Đài Loan	Hành vi VCC rất quan trọng đối với sự hài lòng của SV, hình ảnh trường ĐH và truyền miệng tích cực. Ảnh hưởng của sự hài lòng của SV và hình ảnh trường ĐH đối với truyền miệng tích cực của SV	Hậu tố khác có thể kiểm chứng thêm, chẳng hạn truyền miệng tiêu cực
23	Leem (2021)	Hàn Quốc	SDL	Đề xuất khung Lý thuyết cho quá trình VCC và khám phá lợi ích của VCC đối với SV trong một nền tảng giáo dục trực tuyến trong đại dịch COVID-19				Sự hài lòng; Lòng trung thành	PPDL: Khảo sát 160 SV hệ ĐH năm nhất đến năm cuối chuyên ngành tiếp thị	Đồng sản xuất không chỉ ảnh hưởng trực tiếp đến giá trị sử dụng mà còn ảnh hưởng đến lợi ích của SV, bao gồm sự hài lòng và lòng trung thành. Giá trị sử dụng cũng có ảnh hưởng trực tiếp đến lợi ích của SV và quan trọng	Nghiên cứu VCC của các trường ĐH dựa trên lý thuyết hỗ trợ xã hội và lý thuyết chất lượng mối quan hệ

										hơn đồng sản xuất trong việc gia tăng lợi ích cho SV trong nền tảng giáo dục trực tuyến.	
24	Doyle & cộng sự (2021)	Ireland	SDL	Kiểm tra tác động của đồng sáng tạo nội dung theo hai cách khác nhau (sử dụng nền tảng học tập điện tử để phát triển các câu hỏi trắc nghiệm dựa trên nội dung khóa học; sử dụng một loạt các công cụ nghe nhìn để tạo các video phát trực tuyến giải thích nội dung mô-đun cho các SV cùng lớp) đối với kết quả học tập của SV				Kết quả học tập	Định lượng: Thiết kế thử nghiệm với 202 SV năm học thứ ba	Cả hai cách tiếp cận đồng sáng tạo đều có tác động kết quả học tập	Điều tra tác động của sự can thiệp này trong các bối cảnh chuyên ngành khác nhau
25	Cho & cộng sự (2020)	Canada		Khám phá giá trị của những người đóng góp là SV, cựu SV từ khóa học, làm việc với GV để cải thiện trải nghiệm học tập của những SV đăng ký khóa học.					Phương pháp hỗn hợp: Thảo luận nhóm Khảo sát 89 SV hệ ĐH năm nhất	<ul style="list-style-type: none"> <i>Lợi ích của VCC đối với GV</i> Kinh nghiệm giảng dạy hiệu quả cho GV Giải phóng thời gian để GV dành nhiều thời gian hơn để giúp đỡ SV Cơ hội để cá nhân hóa hơn nữa trải nghiệm giảng dạy	Khám phá thêm về tác động của các nguồn tài nguyên bổ sung đối với việc học của SV

										<p>Cho phép cân bằng tốt hơn giữa chuẩn bị bài học và giờ hành chính</p> <ul style="list-style-type: none"> <i>Lợi ích của VCC đối với SV</i> <p>Cơ hội cho SV tốt nghiệp trau dồi kỹ năng</p> <p>Cơ hội cho SV sắp tốt nghiệp mang lại phong cách giảng dạy mới cho SV hiện tại</p> <p>Cảm giác tự hào của SV tốt nghiệp</p> <p>Giảng dạy thực tế hơn cho SV hiện tại</p>	
26	Janjua & Ramay (2020)	Pakistan		<p>Điều tra mối quan hệ nhân quả của VCC với chất lượng dịch vụ, thái độ trung thành và chất lượng mối quan hệ trong bối cảnh GDĐH</p> <p>Nghiên cứu cũng xem xét mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ và chất lượng mối quan hệ và thái độ trung thành</p>				<p>Chất lượng dịch vụ; Thái độ trung thành; Chất lượng mối quan hệ</p>	<p>PPDL: Khảo sát 818 SV của 27 trường ĐH</p>	<p>VCC là một mô hình định hình khuynh hướng thái độ, thâm nhập vào các đánh giá chất lượng dịch vụ cũng như ảnh hưởng đến đánh giá chất lượng mối quan hệ của SV với trường ĐH.</p> <p>Kết quả xác nhận chất lượng dịch vụ là tiền đề của chất lượng mối quan hệ và cải thiện cấu trúc thái độ thể hiện trong ý định hỗ trợ tích cực trong tương lai của SV</p>	Mở rộng phạm vi khảo sát

27	Qi & cộng sự (2020)	Trung Quốc	SDL, lý thuyết sự thỏa mãn	Kiểm chứng sự tham gia của SV ảnh hưởng đến VCC và sự hài lòng trong quá trình học tập	Sự tham gia			Sự hài lòng	PPĐL: Khảo sát 372 SV	Sự tham gia của SV góp phần vào sự VCC và thúc đẩy sự hài lòng của SV.	Nghiên cứu các tiền tố như động lực, sự gắn kết và sự liên quan
28	Torkzadeh & cộng sự (2020)	Mỹ	SDL	Xem xét các hành vi VCC của SV đóng góp như thế nào vào chất lượng dịch vụ giáo dục và do đó, ảnh hưởng đến hiệu suất, sự hài lòng và khả năng duy trì của SV.				Chất lượng dịch vụ giáo dục; Hiệu suất; Sự hài lòng và Khả năng duy trì	PPĐL: Khảo sát 216 SV (nghiên cứu 1) và 161 SV (nghiên cứu 2)	VCC ảnh hưởng đến sự hài lòng, hiệu suất, chất lượng dịch vụ, khả năng duy trì	Mở rộng phạm vi khảo sát
29	Smørvik & Vespestad (2020)	Na Uy	SDL	Xem xét giá trị được tạo ra bởi VCC và trao đổi nguồn lực lẫn nhau có thể đóng góp như thế nào trong trải nghiệm GDĐH; khám phá cách triển khai các công cụ tiếp thị có thể thúc đẩy trải nghiệm học tập.					PPĐT: Phỏng vấn nhóm tập trung 42 SV quốc tế tại một trường ĐH Na Uy, đánh giá và quan sát thực địa.	VCC có thể góp phần vào nhận thức của SV về việc học	Xem xét các môn học khác và các hình thức giảng dạy khác

30	Dollinger & Lodge (2020)	Úc, New Zealand		Tóm tắt những phát hiện từ 10 nghiên cứu tình huống về VCC giữa SV và GV					PPĐT: Phòng vấn GV và SV, tình huống	Mô hình làm nổi bật và phân biệt hai khía cạnh tạo ra giá trị kép làm cơ sở cho VCC, gồm đồng sản xuất và giá trị sử dụng. Các lợi ích của VCC: Tăng nhận thức về khả năng có việc làm, Xây dựng niềm tin, Tăng cảm giác thuộc về cộng đồng ĐH, Sự tham gia của SV, Tăng cường các hoạt động marketing, Dịch vụ được cải thiện Các tiền tố của VCC: Kinh nghiệm trước đây của SV trong các hoạt động tương tự, Quan điểm cá nhân của người tham gia (SV và GV), Nhận thức, mục tiêu và động cơ của cả SV và GV, Hỗ trợ công nghệ, Tính xác thực và rõ ràng của các hoạt động	Khám phá các loại hình và hình thức đồng tạo cũng như cách thức đồng tạo có thể được nhân rộng (trực tuyến)
31	Vespestad & Smørvik (2020)	Na Uy	SDL	Thảo luận về cách đồng sáng tạo có thể hoạt động như một công cụ để khắc phục sự khác biệt trong bối cảnh đa văn hóa				Trải nghiệm giáo dục có giá trị	PPĐT: Phòng vấn nhóm tập trung, quan sát Mẫu 42 SV du lịch và tiếp thị tham gia chương	Đồng tạo góp phần mang lại trải nghiệm giáo dục có giá trị	Khai thác sâu hơn các biến thể văn hóa tiềm ẩn giữa các SV có quốc tịch khác nhau, điều này có thể ảnh hưởng đến kết quả giá trị theo

									trình trao đổi một năm hoặc một học kỳ		những cách khác nhau
32	Sahi & cộng sự (2019)	Ấn Độ	Lý thuyết trao đổi xã hội, lý thuyết tự quyết	Kiểm tra tác động của nền tảng hỗ trợ tương tác với SV đối với giá trị mà trường ĐH và SV thu được.		Giá trị chuyên môn	Giá trị quan hệ	Truyền miệng tích cực; Giá trị chuyên môn	PPĐL: Khảo sát 482 SV	Lợi ích VCC gồm Truyền miệng tích cực, Giá trị chuyên môn (expertise value) Tồn tại vai trò trung gian của giá trị chuyên môn trong mối quan hệ giữa sự tham gia của SV và truyền miệng tích cực. Nghiên cứu đã xác nhận vai trò điều tiết của giá trị quan hệ giữa giá trị chuyên môn của khách hàng và truyền miệng tích cực.	Xem xét các mối quan hệ tương tự ở các lĩnh vực và ngành khác
33	Temple Clothier & Matheson (2019)	Anh		Khám phá một số lợi ích được nhận thức của việc sử dụng quy trình VCC như một công cụ sư phạm					PPĐT (nhận thức luận diễn giải) Tập trung vào một dự án hợp tác giữa một số SV năm thứ nhất ngành Nghiên cứu Giáo dục, một GV Cao cấp của trường ĐH và một Điều	Lợi ích đối với SV và GV: Nhận thức khả năng có việc làm, giảng dạy hiệu quả	Phỏng vấn những người thực hiện khảo sát một năm sau khi họ tham gia dự án này để xem tác động đến sự phát triển cá nhân và nghề nghiệp của họ

									phối viên Giáo dục từ một tổ chức DN xã hội.		
34	Monavvarifard & cộng sự (2019b)	Iran		Xác định những yếu tố tác động đến việc SV thực hiện VCC để thể chế hóa tính bền vững trong các trường ĐH nông nghiệp và tự nhiên.					PPDL: Khảo sát 204 SV	Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thấy bảy yếu tố tác động, bao gồm chất lượng giảng dạy, hỗ trợ từ quản lý cấp cao, vốn xã hội của SV, niềm tin vào GV, sự tự tin vào năng lực bản thân, giá trị thân thiện với môi trường và cơ sở hạ tầng của công nghệ thông tin và truyền thông	Định lượng chuyên sâu hơn
35	Owusu- Agyeman & Fourie- Malherbe (2019)	Ghana		Khám phá các yếu tố có thể tăng cường sự tham gia của SV trong việc đàm phán đồng sở hữu học tập trong môi trường GDĐH.					PPDL: Khảo sát 240 SV tại ba trường ĐH ở Ghana	Tiền tố của VCC: Mức độ tương tác của SV, Trình độ kiến thức và kỹ năng của SV	Nghiên cứu tương tự ở các ngành khác để làm sáng tỏ những khác biệt có thể phát sinh từ các chương trình khác nhau
36	Pee (2019)	Singapore	Lý thuyết nhận thức linh hoạt	Xem xét cách VCC trực tuyến được tận dụng để cải thiện hiệu quả học tập				Hiệu quả học tập	PPDL: Khảo sát 255 SV	Đồng tạo giải pháp và chia sẻ giải pháp tăng cường học tập nhận thức (kiến thức nhận thức về một chủ đề chủ đề), trong khi đồng tạo quyết định tăng cường học nhận thức tri thức (hiểu biết nhận thức về tiêu chí hiểu biết).	Đánh giá liệu đồng tạo trực tuyến có còn hiệu quả khi sử dụng các hệ thống quản lý học tập khác hay không

37	Monavvarifard & cộng sự (2019a)	Iran	SDL, lý thuyết Giá trị - Niềm tin - Chuẩn mực, lý thuyết nhận thức xã hội, lý thuyết sự tự tin vào năng lực bản thân	Khám phá các yếu tố hiệu quả trong sự tham gia của các trường ĐH và SV trong quá trình VCC	Các yếu tố hiệu quả của trường ĐH và của SV			Sự bền vững của trường ĐH	Phương pháp hỗn hợp trong một thiết kế giải thích tuần tự được sử dụng PPĐT và phân tích nội dung của hơn 75 bài báo được công bố trong các lĩnh vực VCC và GDĐH bền vững Khảo sát 214 học viên sau ĐH của Trường ĐH Nông nghiệp và Tài nguyên thiên nhiên Iran	Các giá trị hướng đến tính bền vững, sự hỗ trợ của ban quản lý trường ĐH đối với các hoạt động hướng đến tính bền vững, niềm tin vào GV, vốn xã hội và nhận thức năng lực bản thân có tác động trực tiếp đến quá trình Đồng sáng tạo giá trị tại các trường ĐH được nghiên cứu	Tiếp tục nghiên cứu về hậu tố là sự bền vững của môi trường học thuật
38	Voropai & cộng sự (2019)	Ukraina		Thảo luận về cách các trường ĐH có thể sử dụng khái niệm VCC để cải thiện tình hình hoạt động					PPĐT	Các tiền tố của VCC: Giá trị xã hội, chức năng, tri thức, tình cảm, có điều kiện	

39	Ranjbarfard & Heidari Sureshjani (2018)	Iran		Chuyển đổi mô hình GV – SV truyền thống thành một cấu trúc linh hoạt và môi trường học tập tích cực để SV có thể tham gia vào quá trình giáo dục và coi trọng VCC trong môi trường học tập ảo					Phương pháp hỗn hợp: Kỹ thuật phân tích nội dung Khảo sát 134 SV và GV tại năm trường ĐH	Môi trường học tập ảo có tiềm năng VCC. Các yếu tố thúc đẩy và tiền tố của VCC: Dịch vụ học tập hợp tác, Yêu cầu đối tác, Mạng xã hội	Xem xét các lý do khiến người dùng có xu hướng lựa chọn mạng xã hội để tạo nhóm học tập hợp tác
40	Ribes-Giner & cộng sự (2018)	Ecuador		Phân tích tác động của sự tham gia và giao tiếp của SV trong hoạt động VCC	Sự tham gia và giao tiếp của SV			Sự hài lòng của SV	PPDL: Khảo sát 325 SV hệ ĐH	Sự tham gia và giao tiếp của SV có tác động đáng kể và tích cực đến VCC với tư cách là yếu tố tạo ra sự hài lòng của SV	Ảnh hưởng đối với sự thỏa mãn, niềm tin và lòng trung thành
41	Kaur & cộng sự (2018)	Malaysia		Báo cáo những lợi ích của sự hợp tác lâu dài giữa GV và SV trong việc thiết kế và thực hiện các hướng dẫn trong lớp học thông qua kinh nghiệm hợp tác giữa GV và SV của SV sau ĐH.					PPĐT: Phỏng vấn SV hệ cao học	Mặc dù SV có những trải nghiệm tích cực (Học sâu, Lớp học năng động, Trao quyền và năng lực, Sự liên quan, Đàm phán vai trò, Sự chu đáo, Công nhận sở thích của cả hai bên), nhưng chúng cũng khác biệt theo một số cách khi so sánh với những trải nghiệm của SV ở phương Tây.	Điều tra bổ sung với quy mô mẫu lớn hơn và đa dạng hơn

42	Perello-Marín & cộng sự (2018)	Ecuador		Phân tích cách tiếp cận VCC như một chiến lược để thực hiện thành công phát triển bền vững, xem xét sự hợp tác của SV trong các quy trình của trường ĐH.	Sự tham gia			Sự hài lòng và niềm tin đối với trường ĐH	PPDL: Khảo sát 395 SV từ 12 trường ĐH ngành môi trường	Sự tham gia của SV có ảnh hưởng tích cực và đáng kể đến hoạt động VCC với tư cách là yếu tố tạo ra sự hài lòng và niềm tin của SV.	Điều tra trong các bối cảnh văn hóa và địa lý khác nhau
43	Foroudi & cộng sự (2018)	Anh	SDL	Xem xét: (i) vai trò của hoạt động VCC của SV trong việc đóng góp vào hình ảnh và danh tiếng của trường ĐH, (ii) vai trò của trang web trường ĐH trong việc thu hút hành vi VCC của SV và (iii) tầm quan trọng của việc xác định các loại hành vi VCC của KH khác nhau (hành vi tham gia và hành vi công dân).	Ứng dụng và tính năng của web			Hình ảnh; Danh tiếng trường ĐH	PPDL: Khảo sát mẫu gồm 141 SV hệ ĐH và 144 học viên sau ĐH của một trường ĐH có trụ sở tại Luân Đôn	Xác nhận tác động tích cực từ các tính năng của trang web đối với hành vi tham gia của SV và hành vi công dân của SV; tuy nhiên, các ứng dụng và tính năng của trang web có tác động khác nhau đến các khía cạnh của hành vi VCC. Hành vi VCC của SV ảnh hưởng đến hình ảnh và thương hiệu trường ĐH	Tiền tố cần điều tra: các hoạt động tiếp thị, thiết kế hình ảnh thương hiệu trực quan

44	Celuch & cộng sự (2018)	Mỹ		Tích hợp các luồng tài liệu cung cấp nền tảng khái niệm cho nền tảng VCC ngoại khóa của SV, kết hợp với đánh giá thực nghiệm					Định lượng: Khảo sát 57 SV hệ ĐH năm 3, 4 và SV hệ cao học	Sử dụng các nền tảng trực tuyến để SV tham gia VCC sẽ giúp các cơ sở GDĐH và các lĩnh vực dịch vụ khác vừa đạt được vị thế tốt hơn trên thị trường toàn cầu vừa tạo sự khác biệt so với các đối thủ khác. Các lợi ích cụ thể: Sự hài lòng cảm nhận, giá trị cảm nhận, ý định tham gia trong tương lai của SV, ý định khuyến nghị tham gia	Đánh giá nhận thức của người thực hiện khảo sát theo thời gian.
45	Maxwell-Stuart & cộng sự (2018)	Anh		Xem xét mối quan hệ giữa sự hỗ trợ, VCC và sự hài lòng của SV, các yếu tố điều tiết gồm phương thức học tập và tình trạng học phí	Sự hỗ trợ		Phương thức học tập; tình trạng học phí	Sự hài lòng	PPĐL: Khảo sát 979 SV trường ĐH Scotland	Sự hài lòng của SV bị ảnh hưởng bởi việc họ tiếp cận các cơ chế hỗ trợ và sự tham gia tích cực của họ vào các hoạt động VCC. Có tác động điều tiết của tình trạng học có đóng học phí lên mối quan hệ giữa VCC và sự hài lòng của SV Không có tác động điều tiết của hình thức học tập (SV quốc tế và trong nước) trong mối quan hệ giữa sự hỗ trợ, VCC và sự hài lòng của SV	Xem xét các yếu tố của sự không hài lòng liên quan đến đồng tạo

46	Dollinger & cộng sự (2018)		SDL	Trình bày mô hình khái niệm đầu tiên về VCC trong GDĐH				Tương tác chất lượng, Sự hài lòng, Lòng trung thành, Hình ảnh trường ĐH, Nhận dạng SV-trường ĐH	Phương pháp: Khung khái niệm (Conceptual article)		Kiểm định mô hình về các hậu tố của VCC như Nhận dạng SV-trường ĐH
47	Pappalepore & Farrell (2017)	Ý, Ấn Độ, Anh và Úc	Lý thuyết phê phán, Phương pháp sư phạm phê phán, Phương pháp sư phạm hy vọng	Đánh giá một nghiên cứu tình huống hợp tác để VCC chương trình giảng dạy cho học phần ĐH ngành du lịch					PPĐT: Tình huống, 20 SV thảo luận các chủ đề và phong cách học tập	Kết quả của VCC: Thúc đẩy sự tham gia của SV, Thúc đẩy tính độc lập của SV, Thúc đẩy cách tiếp cận quan trọng và phản ánh đối với quá trình dạy-học	
48	Sutarso & cộng sự (2017)	Indonesia	SDL, lý thuyết cam kết-niềm tin	Phân tích ảnh hưởng của các hoạt động VCC đối với sự hài lòng và tác		Giá trị của đồng tạo và	Đặc điểm tính cách	Sự hài lòng; Lòng trung	PPĐL: Khảo sát 590 SV tốt nghiệp chương trình	Kết quả nghiên cứu xác nhận tác động của các hoạt động VCC của SV đối với sự hài lòng và ảnh hưởng	Sử dụng các phép đo đầy đủ hơn để có được thông tin chi tiết về các cấu

				động của nó đối với lòng trung thành, điều tra vai trò trung gian của giá trị của đồng tạo và niềm tin vào GV, vai trò điều tiết của các đặc điểm tính cách và giới tính		niềm tin vào GV	và giới tính	thành	thạc sĩ quản lý hoặc thạc sĩ quản trị kinh doanh từ 18 trường ĐH ở 10 thành phố ở Indonesia.	của nó đối với lòng trung thành. Giá trị của đồng tạo và niềm tin vào GV là trung gian một phần giữa VCC và sự hài lòng. Giới tính là yếu tố điều chỉnh mối quan hệ giữa hoạt động VCC và niềm tin vào GV	trúc và tính cách của người trả lời.
49	Wardley & cộng sự (2017)	Canada	Lý thuyết thiết kế công việc, học thuyết kỳ vọng Vroom	Phát triển mô hình thiết kế công việc xác định các khía cạnh tham gia của SV ảnh hưởng đến cam kết tổ chức và sự phát triển cá nhân của SV	Tự chủ hoặc tự do thể hiện bản thân mà không sợ bị phân biệt đối xử, Nhiệm vụ đa dạng, Phản hồi chi tiết và kịp thời từ GV, Dịch vụ hỗ trợ ngoài lớp học			Cam kết tổ chức và phát triển cá nhân	PPDL: Khảo sát các SV hệ ĐH đang học năm đầu tiên (61%) và năm cuối (39%)	Phát hiện thực nghiệm cung cấp một lộ trình về cách các yếu tố tương tác như quyền tự chủ, phản hồi, sự đa dạng về kỹ năng, bản sắc nhiệm vụ và dịch vụ khách hàng có thể được các trường ĐH sử dụng khi cố gắng dự đoán cam kết của tổ chức và nhu cầu phát triển cá nhân	Kiểm định với quy mô mẫu lớn hơn

50	Encinas Orozco & Cavazos Arroyo (2017)	Mexico	SDL	Phân tích tác động của cam kết tình cảm với trường ĐH, tham gia VCC và sự gắn kết của SV đối với lòng trung thành của SV sau ĐH.	Cam kết tình cảm			Lòng trung thành	PPDL: Khảo sát 484 học viên cao học	Lòng trung thành của SV được giải thích bằng cả cam kết tình cảm và sự tham gia VCC dịch vụ. Ngoài ra, có một tác động gián tiếp giữa cam kết tình cảm và lòng trung thành thông qua việc tham gia VCC. Tác động của sự gắn kết vào lòng trung thành không thể được xác nhận.	Khám phá sâu hơn về sự đồng tạo của dịch vụ được áp dụng trong lĩnh vực giáo dục
51	Yang & cộng sự (2016)	Trung Quốc		Điều tra chất lượng nội dung khóa học, mô hình hành vi của SV, kết quả học tập trong việc giảng dạy nội dung do SV tạo ra	Hợp tác nhóm, Nhiều tương tác, Vai trò thay đổi của GV			Kết quả học tập; Sự hài lòng	Phương pháp hỗn hợp Mẫu 49 SV ĐH ngành công nghệ giáo dục từ ĐH Sư phạm Giang Tô tham gia khóa học trực tiếp và trực tuyến	(1) Chất lượng nội dung do SV tạo có thể chấp nhận được, (2) Quy trình nội dung do SV tạo có 14 trình tự hành vi quan trọng và (3) VCC ảnh hưởng đến kết quả học tập (SV đã phát triển kiến thức và năng lực của mình) và sự hài lòng với phương pháp giảng dạy.	Tiến hành một thí nghiệm nhóm đối chứng trong các khóa học, cải thiện biện pháp đánh giá hiệu suất học tập và điều tra tác động của các vai trò GV khác nhau đối với hiệu suất học tập
52	Bryson (2016)	Anh		Xác định các lợi ích của VCC					Phương pháp: Khung khái niệm (Conceptual article)	Các lợi ích của VCC đối với trường ĐH là nâng cao trải nghiệm giảng dạy và lớp học; nâng cao nhận thức siêu nhận thức và ý thức bản sắc mạnh mẽ hơn; cải thiện mối quan hệ giữa SV và nhân viên	

										Lợi ích của VCC đối với SV: phát triển các kỹ năng học tập cá nhân và suốt đời và cải thiện việc học	
53	Iyanna (2016)	Các Tiểu vương quốc Ả Rập Thống nhất		Cung cấp sự hiểu biết sâu sắc về cách KH tích hợp các nguồn lực của họ và các nguồn lực khác trong bối cảnh VCC					PPĐT (tình huống), 33 cuộc phỏng vấn với SV ĐH năm thứ nhất đến thứ ba của trường kinh doanh	Các yếu tố ảnh hưởng đến VCC: Nguồn lực xã hội, nguồn lực vật lý của SV, Bối cảnh tích hợp nguồn lực, Nguồn lực của trường ĐH, và Trải nghiệm trong quá khứ của SV	Nghiên cứu thêm để cung cấp hiểu biết sâu sắc về quá trình VCC
54	Giner & Rillo (2016)	Tây Ban Nha		Kiểm chứng tác động của VCC đối với các kết quả tiếp thị chính về sự hài lòng của SV và sự trung thành				Sự hài lòng; Lòng trung thành	PPDL: Khảo sát 196 học viên cao học từ 2 trường ĐH của Tây Ban Nha	Việc SV tham gia VCC với trường ĐH dẫn đến mức độ hài lòng và lòng trung thành của SV đối với cơ sở giáo dục cũng cao hơn	Xem xét khía cạnh giới tính bằng cách so sánh kết quả, và điều tra xem có sự khác biệt nào không
55	Hasan & Rahman (2016)	Malaysia	SDL	Khám phá ảnh hưởng của các khía cạnh tổ chức, cá nhân và công nghệ khác nhau về sự tham gia của SV trong việc VCC trong các trường ĐH.					PPĐT: Phỏng vấn mười chuyên gia giáo dục từ bốn trường ĐH danh tiếng của Malaysia	Các yếu tố tác động đến việc VCC được tóm tắt thành ba loại: (1) Yếu tố tổ chức đại diện cho khía cạnh DN (Văn hóa đổi mới mở, Phong cách lãnh đạo, Chương trình quảng bá và nâng cao nhận thức, Có nền tảng đa kênh, Có quản lý tốt, Tham gia trong chính sách rõ ràng và công bằng, Khen thưởng và thù lao, Hỗ trợ	Xem xét và thử nghiệm trong một số trường ĐH để có thể khái quát hóa kết quả

										<p>và công nhận của tổ chức) và các yếu tố này chiếm ưu thế so với khía cạnh khác</p> <p>(2) Yếu tố công nghệ đại diện cho đặc điểm nền tảng trực tuyến (Độ tin cậy và truy cập dễ dàng, Giáo dục và cung cấp thông tin, Phản hồi và tính tương tác, Nền tảng trực tuyến đơn giản, những phương tiện truyền thông xã hội)</p> <p>(3) Yếu tố cá nhân đại diện cho khía cạnh KH, gồm (+) Thu được lợi ích: Lợi ích học tập (nâng cao kiến thức của người tham gia và tìm cơ hội phát triển kỹ năng của họ), Lợi ích xã hội (tăng địa vị, lòng tự trọng xã hội, danh tiếng tốt hoặc các hình thức công nhận khác), Đáp ứng nhu cầu, Chủ nghĩa hưởng thụ & sự hài lòng về bản thân), (+) Nhận thức về trao quyền, (+) Kỹ năng và năng lực, (+) Lòng trung thành và sự gắn bó của SV, (+) Động lực nội tại, (+) Chia sẻ kinh nghiệm).</p>	
--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

56	Pantoja Díaz & cộng sự (2016)	Ecuador		Phân tích sự tương tác giữa sự tham gia, giao tiếp, VCC và sự hài lòng trong quá trình VCC khi SV hợp tác với trường ĐH.	Sự tham gia; Giao tiếp			Sự hài lòng	PPĐL: Khảo sát 395 SV	Các mối quan hệ tích cực tồn tại giữa giao tiếp và sự tham gia, sự tham gia và VCC, giao tiếp và VCC, và cuối cùng là VCC và sự hài lòng	Khám phá chiến lược đồng tạo trong bối cảnh trường ĐH nhằm tăng mức độ duy trì, truyền miệng và lòng trung thành của SV
57	Robinson & cộng sự (2016)	Mỹ		Phát triển và thử nghiệm một mô hình liên quan đến tiền tố của phản hồi của SV như một phần của định hướng SV và VCC.	Nhận thức tính dễ dàng, tính hữu ích của quá trình phản hồi; Nhận thức về mức độ định hướng KH; Cam kết tình cảm				PPĐL: Khảo sát 626 SV	Cảm nhận về sự dễ dàng trong quá trình phản hồi và tính hữu ích, định hướng khách hàng và cam kết tình cảm được coi là tiền tố cho ý định cung cấp phản hồi.	Mô hình có thể được mở rộng bằng cách vượt ra ngoài ý định để đi đến hành vi thực tế

58	Nguyen Hau & Thuy (2016)		SDL	Xem xét tác động của các hành vi tham gia đối với cả giá trị quá trình và kết quả trong dịch vụ sức khỏe và GDĐH.				Giá trị quá trình; Giá trị kết quả; Sự hài lòng	PPĐL: Khảo sát 417 SV, GV, 409 bệnh nhân, bác sỹ	Hành vi tham gia tích cực rất quan trọng để cùng tạo ra giá trị. Chia sẻ thông tin, hành vi có trách nhiệm và phản hồi trong vai trò tự nguyện có những vai trò khác nhau trong giá trị quá trình và giá trị kết quả. Phản hồi tự nguyện trong vai trò quan trọng hơn trong dịch vụ chăm sóc sức khỏe, trong khi hành vi có trách nhiệm là rất quan trọng trong GDĐH. Cả giá trị quá trình và kết quả đều có ảnh hưởng đáng kể đến sự hài lòng của KH.	Khám phá để hiểu đầy đủ các động lực thúc đẩy sự tham gia của khách hàng trong các bối cảnh dịch vụ khác nhau
59	Hasan & cộng sự (2015)	Malaysia	SDL, lý thuyết sử dụng và thỏa mãn	Xác định các yếu tố khuyến khích các bên liên quan trong các trường ĐH tiếp tục tham gia vào việc VCC thông qua các nền tảng trực tuyến có sẵn.					PPĐT: Tình huống (phỏng vấn SV, GV và nhân viên trường ĐH)	(1) động cơ tổ chức ((a) phong cách lãnh đạo của DN (b) chính sách rõ ràng và công bằng của DN (c) hỗ trợ và công nhận của DN (d) phần thưởng tài chính (e) áp dụng văn hóa đổi mới mở), (2) đặc điểm nền tảng trực tuyến ((f) truy cập lâu dài và dễ dàng (g) nền tảng được thiết kế tốt (h) Sử dụng phương tiện truyền thông xã hội),	Kiểm chứng định lượng

										(3) động cơ cá nhân ((i) yếu tố tính cách (j) lợi ích hưởng thụ - hedonic benefits (k) lợi ích học tập (l) yếu tố tâm lý (m) yếu tố nhân khẩu xã hội).	
60	Elsharnouby (2015)	Qatar		<p> Tìm hiểu yếu tố cấu thành sự hài lòng của SV đối với trải nghiệm ở trường ĐH và xem xét ảnh hưởng của sự hài lòng chung đối với trải nghiệm ở trường ĐH đối với hành vi VCC của SV (hành vi tham gia và hành vi công dân). </p>	<p> Danh tiếng trường ĐH được cảm nhận; năng lực của GV được cảm nhận </p>	Sự hài lòng			PPĐL: Khảo sát 379 SV	<p> Danh tiếng của trường ĐH được cảm nhận và năng lực của GV được cảm nhận là những yếu tố ảnh hưởng chính trong việc xác định mức độ hài lòng của SV đối với trải nghiệm ở trường ĐH. </p> <p> Những phát hiện này cũng cung cấp hỗ trợ thực nghiệm cho vai trò trực tiếp của sự hài lòng của SV trong việc tạo điều kiện cho SV tham gia và hành vi công dân. </p> <p> Các kết quả ủng hộ quan điểm rằng sự hài lòng của SV làm trung gian cho mối quan hệ giữa các biến tiền tố của danh tiếng trường ĐH và năng lực của GV được cảm nhận, và hành vi công dân của SV </p>	<p> Kết hợp đánh giá của người khác (GV và nhân viên hành chính) với đánh giá bản thân SV để đo lường hành vi đồng tạo của SV </p>

61	Duque (2014)	Hoa Kỳ, Tây Ban Nha, Colombia		Trình bày khung khái niệm để phân tích sự hài lòng của SV, VCC của SV, kết quả học tập nhận thức và ý định bỏ học				Kết quả học tập nhận thức; Sự hài lòng; Kết quả tình cảm	PPDL: Khảo sát SV từ ba quốc gia và các chương trình ĐH khác nhau (kinh doanh, kinh tế, địa lý và điều dưỡng).	VCC của SV tác động kết quả học tập nhận thức của SV, từ đó ảnh hưởng đến sự hài lòng dịch vụ và kết quả tình cảm. SV càng hài lòng và nhận thức của họ về những kết quả tình cảm càng cao thì ý định rời bỏ việc học của SV càng thấp.	Xem xét các hậu tổ như đóng góp cho trường ĐH với tư cách là cựu SV; sự gắn bó/thuộc về trường ĐH Các biến điều tiết như cam kết bản thân và phong cách học tập lên mối quan hệ giữa đồng tạo và kết quả học tập nhận thức
62	Bovill (2014)	Anh, Ireland và Mỹ		Nghiên cứu điều tra lợi ích khi SV và GV làm việc trong quan hệ đối tác để cùng tạo ra chương trình giảng dạy					PPĐT: Tình huống nơi các GV và SV đồng thiết kế chương trình giảng dạy	Lợi ích cho SV: Sự gắn kết nhóm lớn hơn, Mức độ tự học cao, Trách nhiệm cá nhân, Cam kết và tự chủ, Mức độ tự tin và động lực được cải thiện, Cải thiện thành quả học tập, Hiểu sâu hơn về thiết kế chương trình giảng dạy và quá trình học tập Lợi ích cho GV: Kinh nghiệm học tập phong phú từ SV	

63	Judson & Taylor (2014)			Đề xuất khuôn khổ đo lường “sự thành công” tiếp thị trong các trường ĐH tập trung vào việc nâng cao năng lực của con người					Phương pháp: Khung khái niệm (Conceptual article)	Lợi ích của VCC: Nâng cao khả năng nhận thức, Trạng thái tâm lý-xã hội, Thái độ/giá trị, Phát triển đạo đức	
64	Fagerström & Ghinea (2013)	Na Uy	SDL	Xem xét cách một trường ĐH ở Na Uy cố gắng VCC nhờ chiến dịch tương tác với các ứng viên trên Facebook và lợi ích mang lại					PPĐT: Nghiên cứu thực địa (a field study)	Kết quả từ chiến dịch cho thấy tỷ lệ chuyển đổi đối với những ứng viên đăng ký tham gia nhóm Facebook cao hơn đáng kể so với những người không đăng ký tham gia nhóm Facebook Đóng góp tài chính cho trường ĐH	
65	Díaz-Méndez & Gummeson (2012)			Điều tra VCC trong việc đánh giá chất lượng giảng dạy GDĐH bằng cách thừa nhận ảnh hưởng của tất cả các bên tương tác: GV, SV và dịch vụ ĐH nói chung.					PPĐT: Tổng quan lý thuyết và tình huống	Nhấn mạnh sự phức tạp của dịch vụ GDĐH và khuyến nghị Khu vực GDĐH châu Âu nên áp dụng quan điểm đồng tạo. Các tài nguyên được cung cấp bởi các GV, SV và dịch vụ ĐH đòi hỏi cách tiếp cận tương tác để tích hợp Sự bất cân xứng thông tin giữa GV và SV làm mất hiệu lực của khảo sát mức	Nghiên cứu sâu hơn ở các trường ĐH khác và các quốc gia khác

										độ hài lòng của SV như một công cụ để đánh giá chất lượng giảng dạy. Sự phức tạp của việc giảng dạy GDDH không thể rút gọn thành một con số duy nhất để làm cơ sở so sánh giữa các GV	
66	Bovill & cộng sự (2011)	Mỹ, Ireland, Scotland		Phác thảo cơ sở lý thuyết cho các lập luận về việc đưa SV vào vai trò đối tác trong quá trình lập kế hoạch sư phạm					PPĐT	<p>Ba hình thức tham gia của SV trong lập kế hoạch sư phạm</p> <ul style="list-style-type: none"> SV là người đồng tạo phương pháp dạy học SV là người đồng tạo thiết kế khóa học SV là người đồng tạo chương trình giảng dạy <p>Lợi ích cho SV và GV</p> <ul style="list-style-type: none"> SV và GV hiểu sâu hơn về việc học SV và GV trải nghiệm sự tham gia, động lực và sự nhiệt tình được nâng cao SV và GV xem xét lại ý thức về mối quan hệ của họ với nhau 	Xem xét lại vai trò của SV trong quá trình giáo dục của họ và định vị lại SV để họ tham gia tích cực hơn - với tư cách là người đồng sáng tạo các phương pháp giảng dạy, thiết kế khóa học và chương trình giảng dạy

67	Fluckiger & cộng sự (2010)	Mỹ		Phân tích cách thu hút SV với tư cách là đối tác trong việc cung cấp phản hồi mang tính xây dựng để SV thay đổi suy nghĩ hoặc hành vi nhằm cải thiện việc học					Phương pháp: Khung khái niệm (Conceptual article)	Những lợi ích thu được gồm cải thiện phương pháp giảng dạy, nâng cao quá trình học tập của SV	
68	Etgar (2008)			Trình bày một mô hình về sự tham gia của SV trong quá trình đồng tạo					PPĐT	Quá trình đồng tạo gồm năm giai đoạn: (1) phát triển các điều kiện tiền tố, (2) phát triển các động cơ thúc đẩy KH tham gia vào hoạt động đồng sản xuất, (3) tính toán lợi ích và chi phí của đồng sản xuất, (4) kích hoạt khi KH tham gia vào việc thực hiện thực tế của các hoạt động đồng sản xuất, (5) tạo kết quả và đánh giá kết quả của quá trình	Phát triển các giả thuyết nghiên cứu có thể kiểm chứng

Phụ lục 2: Phân phối các nghiên cứu theo tạp chí

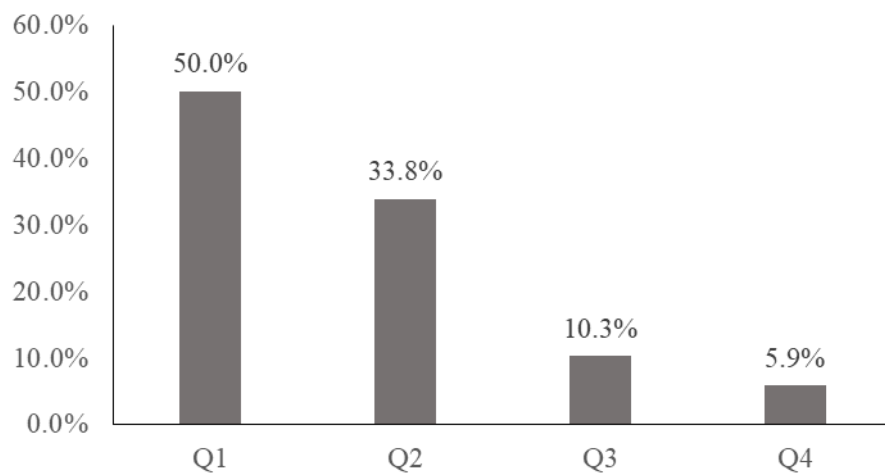
Các nghiên cứu về VCC đã được công bố rộng rãi trên các tạp chí uy tín. Trong đó, các tạp chí Journal of Marketing for Higher Education (8 bài), Sustainability (4 bài) và Studies in Higher Education (3 bài) chiếm số lượng bài báo xuất bản nhiều nhất.

Tạp chí	Số lượng bài báo
Journal of Marketing for Higher Education	8
Sustainability	4
Studies in Higher Education	3
Journal of Higher Education Policy and Management	2
Journal of Cleaner Production	2
International Journal for Academic Development	2
Interactive Technology and Smart Education	2
Interactive Learning Environments	2
Total Quality Management & Business Excellence	1
The International Journal of Management Education	1
The Asia-Pacific Education Researcher	1
Technological Forecasting & Social Change	1
Teaching in Higher Education	1
Teaching & Learning Inquiry	1
Studies in Continuing Education	1
Service Business	1
Marketing Education Review	1
Jurnal Teknologi	1
Journal of Theoretical and Applied Information Technology	1
Journal of The Academy of Marketing Science	1
Journal of Strategic Marketing	1
Journal of Service Theory and Practice	1
Journal of Service Management	1
Journal of Promotion Management	1
Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education	1
Journal of Hospitality & Tourism Education	1
Journal of Further and Higher Education	1
Journal of Computer Assisted Learning	1
Journal of Computational and Applied Mathematics	1

Tạp chí	Số lượng bài báo
Journal of Business Economics	1
Journal of Applied Research in Higher Education	1
Journal of Applied Business Research	1
Journal for Global Business Advancement	1
International Journal of Services and Operations Management	1
International Journal of Management Education	1
International Journal of Engineering Education	1
International Journal of Educational Technology in Higher Education	1
International Journal of Advanced Computer Science and Applications	1
Innovations in Education and Teaching International	1
Higher Education Studies	1
Higher Education	1
Frontiers in Psychology	1
F1000Research	1
European Research Studies Journal	1
Economics and Sociology	1
Cuadernos de Administración	1
College Teaching	1
Central European Management Journal	1
Assessment & Evaluation in Higher Education	1
Abstract and Applied Analysis	1
International Journal of Engineering Business Management	1

Phụ lục 3: Phân phối các nghiên cứu theo xếp hạng tạp chí

Nhìn chung, dựa trên phân loại Scopus đã được công nhận (2023), sự phân bố này cho thấy các nghiên cứu công bố trên tạp chí Q₁ và Q₂ chiếm phần lớn tài liệu về VCC (83.8%). Cụ thể, có 50% bài được công bố trong các tạp chí xếp hạng Q₁ và 33.8% bài báo được công bố trên tạp chí xếp hạng Q₂. Trong khi đó, 10.3% và 5.9% nghiên cứu lần lượt được xuất bản trên các tạp chí xếp hạng Q₃ và Q₄.



Nguồn: Tác giả

Phụ lục 4: Phân phối các nghiên cứu theo quốc gia và từng khoảng thời gian

Quốc gia	2004- 2007	2008- 2011	2012- 2015	2016- 2019	2020- 2024	Tổng
Hoa Kỳ		2	3	2	1	8
Malaysia			1	2	5	8
Anh			1	5		6
Iran				3	1	4
Tây Ban Nha			2	1	1	4
Việt Nam				1	3	4
Ireland		1	1		2	4
Ecuador				3		3
Ý				1	2	3
Ấn Độ				2		2
Canada				1	1	2
Indonesia				2		2
Na Uy			1		2	3
Trung Quốc				1	1	2
Úc				1	1	2
Bồ Đào Nha					1	1
Các tiểu vương quốc Ả Rập Thống Nhất				1		1
Colombia			1			1
Đài Loan					1	1
Ghana				1		1
Hàn Quốc					1	1
Mexico				1		1
New Zealand					1	1
Nigeria					1	1
Pakistan					1	1
Peru					1	1
Qatar			1			1
Scotland		1				1
Singapore				1		1
Thổ Nhĩ Kỳ					1	1
Ukraina				1		1
Nepal					1	1
Tổng	0	4	11	30	26	74

Nguồn: Tác giả

Phụ lục 5: Kịch bản và biên bản thảo luận cùng chuyên gia

I. Kịch bản thảo luận

• Phần mở đầu

Nghiên cứu sinh giới thiệu mục đích thảo luận và vấn đề nghiên cứu, các nội dung cần sự đánh giá của chuyên gia. Tuyên bố về tính bảo mật của các đánh giá, chia sẻ của chuyên gia và chỉ sử dụng vào mục đích nghiên cứu

• Phần nội dung thảo luận

Nghiên cứu sinh chia sẻ nội dung nghiên cứu về “**Đồng tạo giá trị**” giữa SV và GV trong môi trường ĐH.

Chuyên gia được yêu cầu đánh giá từng khái niệm nghiên cứu và thang đo để giúp nghiên cứu sinh đảm bảo tính hợp lệ, rõ ràng, phù hợp, liên quan và dễ đọc. Thông qua đó, các thang đo sẽ được điều chỉnh cho phù hợp và bao hàm được các khía cạnh đặc thù trong bối cảnh GDDH tại VN

• Phần kết thúc

Cám ơn chuyên gia đã tham dự và chia sẻ những quan điểm hữu ích cho nghiên cứu

II. Biên bản thảo luận

• Thời gian và địa điểm

- Thời gian: 5/2023-7/2023
- Địa điểm: Trao đổi trực tiếp tại ĐH UEH

• Nội dung thảo luận

- Giới thiệu vấn đề nghiên cứu và chương trình của buổi thảo luận
Nghiên cứu sinh chào hỏi chuyên gia và chia sẻ lý do của buổi thảo luận
Nghiên cứu sinh giới thiệu vấn đề nghiên cứu và tuyên bố chương trình của buổi thảo luận
- Chuyên gia đọc thang đo các khái niệm nghiên cứu
- Chuyên gia phản hồi về thang đo các khái niệm nghiên cứu
Các góp ý về thang đo được tổng hợp như sau, trong đó không có phát biểu (biến quan sát) thêm vào và loại ra:

Mã hóa	Biến quan sát	Góp ý điều chỉnh thang đo
Nguồn lực văn hóa		
CR1	Tôi hiểu các quy định và yêu cầu khi học tập tại trường	Không có ý kiến
CR2	Tôi biết mình cần phải làm gì khi học tập tại trường	Không có ý kiến
CR3	Tôi hiểu những lợi ích và khó khăn khi học tập tại trường	Không có ý kiến
CR4	Tôi có thể hiểu hầu hết các khía cạnh khác nhau của quá trình học tập tại trường	Không có ý kiến
Nguồn lực xã hội		
SR1	Tôi nhận được sự giúp đỡ hữu ích từ người thân và bạn bè khi học tập tại trường	Không có ý kiến
SR2	Người thân và bạn bè chia sẻ với tôi những thông tin/kinh nghiệm của họ về việc học tập tại trường	Không có ý kiến
SR3	Tôi nhận được thông tin hữu ích về việc học tập tại trường từ các diễn đàn, cộng đồng trực tuyến	Không có ý kiến
Sự tự tin vào năng lực bản thân		
SELF1	Nếu tôi đủ cố gắng, tôi có thể xoay xở để giải quyết những vấn đề khó khăn trong học tập	Không có ý kiến
SELF2	Khi tôi phải đối mặt với vấn đề trong học tập, tôi thường có thể tìm thấy giải pháp	Không có ý kiến
SELF3	Tôi có thể giữ bình tĩnh khi gặp khó khăn trong học tập vì tôi tin vào khả năng ứng phó của mình	Không có ý kiến
SELF4	Tôi dễ dàng bám sát và hoàn thành mục tiêu học tập của mình	Không có ý kiến
SELF5	Tôi có thể giải quyết hầu hết các vấn đề liên quan đến học tập nếu tôi đầu tư nỗ lực cần thiết	Không có ý kiến

Mã hóa	Biến quan sát	Góp ý điều chỉnh thang đo
Đồng tạo giá trị		
VCC1	Khi cần thiết, tôi thường chia sẻ những vấn đề liên quan đến học tập của mình với giảng viên	Không có ý kiến
VCC2	Tôi tích cực thực hiện khảo sát môn học và góp ý với giảng viên để có thể cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập	Không có ý kiến
VCC3	Tại lớp học, tôi tích cực tham gia thảo luận về môn học với giảng viên	Thay đổi cách diễn đạt “Tại lớp học, tôi tích cực tham gia thảo luận các chủ đề, bài tập, tình huống trong môn học với giảng viên”
VCC4	Tôi thường tìm giải pháp cho các vấn đề liên quan đến học tập của mình cùng với giảng viên	Không có ý kiến
VCC5	Tôi tích cực tham gia khi giảng viên phát triển các giải pháp cải thiện kết quả học tập cho tôi	Không có ý kiến
VCC6	Giảng viên khuyến khích các sinh viên cùng nhau tạo ra các giải pháp cải thiện kết quả học tập	Không có ý kiến
Động lực nội tại		
IM1	Tôi thích những tài liệu học tập dù khó hiểu để tìm kiếm những tri thức mới	Không có ý kiến
IM2	Tôi thích những tài liệu học tập khơi dậy sự tò mò của mình	Không có ý kiến
IM3	Tôi cảm thấy hài lòng nếu được học và hiểu được những kiến thức mới	Không có ý kiến
IM4	Tôi thích chọn những nhiệm vụ/bài tập khó để thử thách mình	Không có ý kiến

Mã hóa	Biến quan sát	Góp ý điều chỉnh thang đo
Giáo dục sinh viên		
SE1	Giảng viên thông báo cho tôi rõ về những gì đang diễn ra với việc học của tôi	Không có ý kiến
SE2	Giảng viên giải thích cho tôi rõ những quy định và yêu cầu khi tham gia học tập	Thay đổi cách diễn đạt “Giảng viên giải thích cho tôi rõ những quy định, yêu cầu, thủ tục khi tham gia học tập”
SE3	Giảng viên cung cấp cho tôi nhiều thông tin về học tập có giá trị như tôi cần	Thay đổi cách diễn đạt “Giảng viên cung cấp cho tôi nhiều thông tin hữu ích về học tập mà tôi cần”
SE4	Giảng viên giải thích cho tôi rõ những lợi ích và khó khăn khi tham gia học tập	Không có ý kiến
Niềm tin vào giảng viên		
TRUST1	Khi nghĩ về giảng viên của trường, tôi cho rằng họ chính trực	Không có ý kiến
TRUST2	Tôi chắc chắn rằng giảng viên trường tôi luôn hành động vì lợi ích tốt nhất của tôi	Thay đổi cách diễn đạt “Tôi tin rằng giảng viên trường tôi luôn hành động vì lợi ích tốt nhất của tôi”
TRUST3	Tôi hoàn toàn tin tưởng giảng viên trường tôi	Thay đổi cách diễn đạt “Tôi tin tưởng giảng viên trường tôi”
TRUST4	Giảng viên trường tôi luôn giữ lời hứa với tôi	Thay đổi cách diễn đạt “Giảng viên trường tôi luôn thực hiện những gì đã hứa với tôi”

Mã hóa	Biến quan sát	Góp ý điều chỉnh thang đo
Nhận dạng sinh viên – trường ĐH		
SUI1	Tôi cảm thấy có một mối quan hệ chặt chẽ với trường ĐH mà tôi đang theo học	Không có ý kiến
SUI2	Tôi cảm thấy gắn bó với trường ĐH mà tôi đang theo học	Không có ý kiến
SUI3	Tôi cảm thấy vui khi là sinh viên của trường ĐH mà tôi đang theo học	Không có ý kiến
SUI4	Tôi cảm thấy tự hào khi là sinh viên của trường ĐH mà tôi đang theo học	Không có ý kiến
Cam kết bản thân		
PC1	Tôi hoàn thành tất cả các môn học đúng hạn để đáp ứng thời hạn tốt nghiệp mà trường quy định	Không có ý kiến
PC2	Tôi nghiêm túc thực hiện các hoạt động/nghiên cứu/đọc thêm do giảng viên đề xuất	Thay đổi cách diễn đạt “Tôi nghiêm túc đọc thêm tài liệu, thực hiện thêm nghiên cứu và các hoạt động học tập do giảng viên đề xuất”
PC3	Tôi dành đủ thời gian cho việc học tập để đạt được kết quả tốt nhất trong khả năng của mình	Không có ý kiến
PC4	Tôi chuẩn bị kỹ càng cho các kỳ thi	Không có ý kiến
Kết quả học tập nhận thức		
CLO1	Tôi đã thu nhận được nhiều kiến thức từ các môn học	Không có ý kiến
CLO2	Tôi đã phát triển được nhiều kỹ năng từ các môn học	Không có ý kiến
CLO3	Tôi có thể ứng dụng được những gì đã học từ các môn học	Không có ý kiến
CLO4	Nhìn chung, tôi đã học được nhiều kiến thức và kỹ năng trong quá trình học tập	Không có ý kiến

- Kết thúc buổi phỏng vấn**

Nghiên cứu sinh cảm ơn chuyên gia đã tham gia buổi phỏng vấn.

Phụ lục 6: Kịch bản và biên bản thảo luận cùng sinh viên

I. Kịch bản thảo luận

• Phần mở đầu

Nghiên cứu sinh giới thiệu mục đích thảo luận, vấn đề nghiên cứu, các nội dung liên quan đến thang đo cần sự chia sẻ của SV. Tuyên bố về tính bảo mật các nội dung trả lời, chia sẻ của SV và chỉ sử dụng vào mục đích nghiên cứu. Nghiên cứu sinh cũng chia sẻ rõ ràng rằng mọi ý kiến đóng góp của SV không có đúng hay sai.

• Phần nội dung thảo luận

Nghiên cứu sinh đặt ra các câu hỏi để thảo luận

Câu hỏi 1: Các bạn đã từng nghe đến khái niệm VCC chưa?

Câu hỏi 2: Các bạn hiểu như thế nào là VCC?

Câu hỏi 3: Theo các bạn, những hoạt động nào được xem là VCC trong học tập giữa GV và SV?

Nghiên cứu sinh chia sẻ khái niệm “**Đồng tạo giá trị**” giữa SV và GV trong môi trường ĐH đối với nghiên cứu này.

Tiếp theo, nghiên cứu sinh đề nghị SV nghĩ về trải nghiệm với trường ĐH đang theo học và cho biết mức độ đồng ý đối với các phát biểu trong bảng khảo sát, từ “hoàn toàn không đồng ý” (1) đến “hoàn toàn đồng ý” (7).

Sau khi SV hoàn thành khảo sát, nghiên cứu sinh đề nghị SV đưa ra phản hồi cởi mở về mức độ dễ hiểu, tính rõ ràng và sự phù hợp của các thang đo và bất kỳ vấn đề nào khác mà họ gặp phải khi hoàn thành bảng khảo sát và bổ sung các yếu tố (nếu có).

• Phần kết thúc

Cám ơn SV đã tham dự và chia sẻ những quan điểm hữu ích cho nghiên cứu

II. Biên bản thảo luận

• Thời gian và địa điểm

- Thời gian: 5/2023-7/2023
- Địa điểm: Trao đổi trực tiếp tại ĐH UEH

• Nội dung thảo luận

- Giới thiệu vấn đề nghiên cứu và chương trình của buổi thảo luận
Nghiên cứu sinh chào hỏi SV và chia sẻ lý do của buổi thảo luận
Nghiên cứu sinh giới thiệu vấn đề nghiên cứu và tuyên bố chương trình của buổi thảo luận
- Nghiên cứu sinh đặt ra các câu hỏi để thảo luận

Câu hỏi 1: Các bạn đã từng nghe đến khái niệm VCC chưa?

Nhìn chung đa số (7/8 SV) phản hồi đã từng nghe đến khái niệm VCC

Câu hỏi 2: Các bạn hiểu như thế nào là VCC?

Về mặt tổng thể, các SV đều cho rằng “VCC hàm ý sự tương tác và làm việc cùng nhau của các bên liên quan để tạo ra giá trị đối với những hoạt động cụ thể nào đó”. Như vậy, có thể thấy phần lớn SV hiểu đúng về bản chất của VCC.

Nghiên cứu sinh đã chia sẻ thêm các quan điểm về VCC và điểm chung từ các khái niệm đó

Câu hỏi 3: Theo các bạn, những hoạt động nào được xem là VCC trong học tập giữa GV và SV?

Tất cả 8 SV đã chia sẻ theo quan điểm cá nhân dựa trên những trải nghiệm tại trường ĐH đang theo học. Các kết quả tổng hợp về các hoạt động VCC bao gồm:

Khi gặp vấn đề khó hiểu liên quan đến nội dung môn học, SV chủ động chia sẻ với GV để được hướng dẫn (3 SV)

Phản hồi về chất lượng giảng dạy học phần của GV (5 SV)

Khi GV đặt ra các câu hỏi thảo luận trong lớp học, SV tích cực tham gia và đóng góp ý kiến (8 SV)

Tích cực tham gia khi GV chia sẻ các giải pháp để học tập tốt hơn (2 SV)

Góp ý với GV về nội dung và phương pháp giảng dạy để có thể tiếp thu bài tốt hơn (2 SV)

Như vậy, nhìn chung ý kiến chia sẻ của SV về các hoạt động VCC là tương thích với khái niệm nghiên cứu được sử dụng trong luận án.

- Nghiên cứu sinh chia sẻ khái niệm **“Đồng tạo giá trị”** giữa SV và GV trong môi trường ĐH đối với nghiên cứu này
 Đồng tạo giá trị xảy ra khi SV tích cực tham gia và cùng làm việc với GV để giải quyết những vấn đề liên quan đến học tập. Chẳng hạn, SV thực hiện khảo sát môn học và góp ý hoạt động giảng dạy của GV, tương tác cùng với GV để tạo ra các giải pháp nhằm cải thiện kết quả học tập, tích cực thảo luận trong lớp học, chia sẻ và tìm giải pháp cho các vấn đề liên quan đến học tập cùng với GV và tham gia góp ý về các hoạt động khác liên quan đến học tập.
- SV thực hiện khảo sát
 Nghiên cứu sinh đề nghị SV nghĩ về trải nghiệm với trường ĐH đang theo học và cho biết mức độ đồng ý đối với các phát biểu trong bảng khảo sát, từ “hoàn toàn không đồng ý” (1) đến “hoàn toàn đồng ý” (7).
- SV phản hồi về thang đo các khái niệm nghiên cứu
 Sau khi hoàn thành khảo sát, nghiên cứu sinh yêu cầu SV đưa ra phản hồi cởi mở về mức độ dễ hiểu, tính rõ ràng và sự phù hợp của các thang đo và bất kỳ vấn đề nào khác mà họ gặp phải khi hoàn thành bảng khảo sát và bổ sung các yếu tố (nếu có).
 Kết quả cho thấy không có phát biểu (biến quan sát) thêm vào và loại ra. Bên cạnh đó, các thang đo không cần điều chỉnh thêm
- **Kết thúc buổi phỏng vấn**
 Nghiên cứu sinh cảm ơn SV đã tham gia buổi phỏng vấn.

Phụ lục 7: Xếp hạng các trường đại học của Webometrics 2024

Xếp hạng	Tên trường
1	ĐH Quốc gia Hà Nội
2	Trường ĐH Tôn Đức Thắng Thành phố Hồ Chí Minh
3	ĐH Duy Tân
4	Trường ĐH Nguyễn Tất Thành
5	Trường ĐH Bách Khoa Hà Nội
6	ĐH Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh
7	Trường ĐH Bách khoa Thành phố Hồ Chí Minh
8	Trường ĐH Thủy lợi
9	ĐH Đà Nẵng
10	Trường ĐH Cần Thơ
11	ĐH Huế
12	Trường ĐH Công Nghệ Thành phố Hồ Chí Minh
13	Trường ĐH Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh
14	ĐH Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh
15	Trường ĐH Quốc tế
16	Trường Đại học Mở thành phố Hồ Chí Minh
17	Trường ĐH Sư Phạm Hà Nội
18	Trường ĐH Y Hà Nội
19	Trường ĐH Thành Tây Hà Nội
20	Học viện Nông nghiệp Việt Nam
21	Học viện Công nghệ Bưu chính Viễn thông
22	Trường ĐH Vinh
23	Trường ĐH Mỏ Địa chất
24	Trường ĐH Xây Dựng
25	Trường ĐH Thủ Dầu Một
26	Trường ĐH FPT
27	Trường ĐH Khoa học tự nhiên Thành phố Hồ Chí Minh
28	Trường ĐH Kinh tế Quốc dân
29	Viện Hàn lâm Khoa học và Công nghệ Việt Nam

Xếp hạng	Tên trường
30	Trường ĐH Công Nghệ Thông Tin
31	Trường ĐH Kinh Tế và Luật
32	Trường ĐH Sư phạm Kỹ thuật Thành phố Hồ Chí Minh
33	Trường ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật Hưng Yên
34	Trường ĐH Y tế Công cộng
35	Trường ĐH Quy Nhơn
36	Trường ĐH Công nghệ giao thông vận tải
37	Trường ĐH An Giang
38	Học viện Kỹ thuật Quân sự Việt Nam
39	Trường ĐH Khoa học Tự nhiên
40	Trường ĐH Công Nghiệp Hà Nội
41	Trường ĐH Kỹ thuật Công nghiệp Thái Nguyên
42	Trường ĐH Khoa học Xã hội và Nhân văn
43	Trường ĐH Y Dược Thành phố Hồ Chí Minh
44	Trường ĐH Nông lâm Thành phố Hồ Chí Minh
45	Trường ĐH Công nghệ
46	Trường ĐH Lâm nghiệp
47	Trường ĐH Giao thông Vận tải
48	Trường ĐH Y dược Cần Thơ
49	Trường ĐH Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh
50	Trường ĐH Nông Lâm Thái Nguyên
51	Trường ĐH Ngoại Thương
52	ĐH Thái Nguyên
53	Trường ĐH Hồng Đức
54	Trường ĐH Trà Vinh
55	Trường ĐH Dân lập Ngoại ngữ Tin học Thành phố Hồ Chí Minh
56	Trường ĐH Đà Lạt
57	Trường ĐH Đồng Tháp

Xếp hạng	Tên trường
58	Trường ĐH Xã hội và Nhân văn ĐHQGHN
59	Trường ĐH RMIT Việt Nam
60	Trường ĐH Hùng Vương Phú Thọ
61	Trường ĐH Ngoại ngữ
62	Trường ĐH Việt-Đức
63	Trường ĐH Đông Á
64	Trường ĐH Nha Trang
65	Trường ĐH VinUni
66	Trường ĐH Sài Gòn
67	Trường ĐH Công Nghệ Đồng Nai
68	Trường ĐH Mở Hà Nội
69	Trường ĐH Sư phạm Thái Nguyên
70	Trường ĐH Khoa học và Công nghệ Hà Nội
71	Học viện Ngân hàng Việt Nam
72	Trường ĐH Kinh Tế Tài Chính Thành phố Hồ Chí Minh
73	Trường ĐH Y khoa Huế
74	Trường ĐH Giao Thông Vận Tải Thành phố Hồ Chí Minh
75	Trường ĐH Hoa Sen
76	Viện Khoa học Xã hội Việt Nam
77	Trường ĐH Y Khoa Phạm Ngọc Thạch
78	Trường ĐH Công Thương Thành phố Hồ Chí Minh
79	Trường ĐH Tây Bắc
80	Trường ĐH Văn Lang

Nguồn: Webometrics (2024)

Phụ lục 8: Bảng khảo sát chính thức

Xin chào các bạn!

Tôi đang thực hiện một nghiên cứu về vấn đề **“Đồng tạo giá trị giữa sinh viên và giảng viên trong môi trường đại học”**.

Đối tượng khảo sát trong nghiên cứu là những sinh viên đang học năm thứ 2, 3, 4 thuộc lĩnh vực kinh doanh và quản lý (Quản trị kinh doanh, Quản trị khởi nghiệp, Quản trị chất lượng, Marketing, Kinh doanh quốc tế, Ngoại thương, Kinh doanh thương mại, Quản trị nhân sự, Logistics và quản lý chuỗi cung ứng) tại các trường đại học.

Tôi rất mong nhận được sự hỗ trợ thực hiện khảo sát của các bạn và cam đoan nội dung trả lời của các bạn sẽ được bảo mật và chỉ sử dụng vào mục đích nghiên cứu.

Phần 1: Khảo sát mức độ đồng ý

Bạn hãy suy nghĩ về *trải nghiệm chung của bạn đối với quá trình học tập tại trường đại học mà bạn đang theo học cho đến thời điểm thực hiện khảo sát này* và vui lòng đánh dấu X vào số tương ứng với các mức độ từ **1 = “hoàn toàn không đồng ý”**, đến **7 = “hoàn toàn đồng ý”** cho mỗi phát biểu sau đây, với quy ước: **(1) Hoàn toàn không đồng ý; (2) Không đồng ý; (3) Tương đối không đồng ý; (4) Không có ý kiến; (5) Tương đối đồng ý; (6) Đồng ý; (7) Hoàn toàn đồng ý.**

Lưu ý: Không có câu trả lời nào là **đúng** hoặc **sai**, nội dung câu trả lời chỉ đo lường cảm nhận của các bạn.

Nguồn lực văn hóa							
Tôi hiểu các quy định và yêu cầu khi học tập tại trường	1	2	3	4	5	6	7
Tôi biết mình cần phải làm gì khi học tập tại trường	1	2	3	4	5	6	7
Tôi hiểu những lợi ích và khó khăn khi học tập tại trường	1	2	3	4	5	6	7
Tôi có thể hiểu hầu hết các khía cạnh khác nhau của quá trình học tập tại trường	1	2	3	4	5	6	7
Nguồn lực xã hội							
Tôi nhận được sự giúp đỡ hữu ích từ người thân và bạn bè khi học tập tại trường	1	2	3	4	5	6	7
Người thân và bạn bè chia sẻ với tôi những thông tin/kinh nghiệm của họ về việc học tập tại trường	1	2	3	4	5	6	7
Tôi nhận được thông tin hữu ích về việc học tập tại trường từ các diễn đàn, cộng đồng trực tuyến	1	2	3	4	5	6	7
Sự tự tin vào năng lực bản thân							
Nếu tôi đủ cố gắng, tôi có thể xoay sở để giải quyết những vấn đề khó khăn trong học tập	1	2	3	4	5	6	7
Khi tôi phải đối mặt với vấn đề trong học tập, tôi thường có thể tìm thấy giải pháp	1	2	3	4	5	6	7
Tôi có thể giữ bình tĩnh khi gặp khó khăn trong học tập vì tôi tin vào khả năng ứng phó của mình	1	2	3	4	5	6	7
Tôi dễ dàng bám sát và hoàn thành mục tiêu học tập của mình	1	2	3	4	5	6	7
Tôi có thể giải quyết hầu hết các vấn đề liên quan đến học tập nếu tôi đầu tư nỗ lực cần thiết	1	2	3	4	5	6	7
Đồng tạo giá trị							
Khi cần thiết, tôi thường chia sẻ những vấn đề liên quan đến học tập của mình với giảng viên	1	2	3	4	5	6	7
Tôi tích cực thực hiện khảo sát môn học và góp ý với giảng viên để có thể cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập	1	2	3	4	5	6	7
Tại lớp học, tôi tích cực tham gia thảo luận các chủ đề, bài tập, tình huống trong môn học với giảng viên	1	2	3	4	5	6	7
Tôi thường tìm giải pháp cho các vấn đề liên quan đến học tập của mình cùng với giảng viên	1	2	3	4	5	6	7
Tôi tích cực tham gia khi giảng viên phát triển các giải pháp cải thiện kết quả học tập cho tôi	1	2	3	4	5	6	7
Giảng viên khuyến khích các sinh viên cùng nhau tạo ra các giải pháp cải thiện kết quả học tập	1	2	3	4	5	6	7

Động lực nội tại							
Tôi thích những tài liệu học tập dù khó hiểu để tìm kiếm những tri thức mới	1	2	3	4	5	6	7
Tôi thích những tài liệu học tập khơi dậy sự tò mò của mình	1	2	3	4	5	6	7
Tôi cảm thấy hài lòng nếu được học và hiểu được những kiến thức mới	1	2	3	4	5	6	7
Tôi thích chọn những nhiệm vụ/bài tập khó để thử thách mình	1	2	3	4	5	6	7
Giáo dục sinh viên							
Giảng viên thông báo cho tôi rõ về những gì đang diễn ra với việc học của tôi	1	2	3	4	5	6	7
Giảng viên giải thích cho tôi rõ những quy định, yêu cầu, thủ tục khi tham gia học tập	1	2	3	4	5	6	7
Giảng viên cung cấp cho tôi nhiều thông tin hữu ích về học tập mà tôi cần	1	2	3	4	5	6	7
Giảng viên giải thích cho tôi rõ những lợi ích và khó khăn khi tham gia học tập	1	2	3	4	5	6	7
Niềm tin vào giảng viên							
Khi nghĩ về giảng viên của trường, tôi cho rằng họ chính trực	1	2	3	4	5	6	7
Tôi tin rằng giảng viên trường tôi luôn hành động vì lợi ích tốt nhất của tôi	1	2	3	4	5	6	7
Tôi tin tưởng giảng viên trường tôi	1	2	3	4	5	6	7
Giảng viên trường tôi luôn thực hiện những gì đã hứa với tôi	1	2	3	4	5	6	7
Nhận dạng sinh viên – trường ĐH							
Tôi cảm thấy có một mối quan hệ chặt chẽ với trường ĐH mà tôi đang theo học	1	2	3	4	5	6	7
Tôi cảm thấy gắn bó với trường ĐH mà tôi đang theo học	1	2	3	4	5	6	7
Tôi cảm thấy vui khi là sinh viên của trường ĐH mà tôi đang theo học	1	2	3	4	5	6	7
Tôi cảm thấy tự hào khi là sinh viên của trường ĐH mà tôi đang theo học	1	2	3	4	5	6	7
Cam kết bản thân							
Tôi hoàn thành tất cả các môn học đúng hạn để đáp ứng thời hạn tốt nghiệp mà trường quy định	1	2	3	4	5	6	7
Tôi nghiêm túc đọc thêm tài liệu, thực hiện thêm nghiên cứu và các hoạt động học tập do giảng viên đề xuất	1	2	3	4	5	6	7
Tôi dành đủ thời gian cho việc học tập để đạt được kết quả tốt nhất trong khả năng của mình	1	2	3	4	5	6	7
Tôi chuẩn bị kỹ càng cho các kỳ thi	1	2	3	4	5	6	7
Kết quả học tập nhận thức							
Tôi đã thu nhận được nhiều kiến thức từ các môn học	1	2	3	4	5	6	7
Tôi đã phát triển được nhiều kỹ năng từ các môn học	1	2	3	4	5	6	7
Tôi có thể ứng dụng được những gì đã học từ các môn học	1	2	3	4	5	6	7
Nhìn chung, tôi đã học được nhiều kiến thức và kỹ năng trong quá trình học tập	1	2	3	4	5	6	7

Phần 2: Thông tin cá nhân

Bạn vui lòng đánh dấu (X) vào những thông tin cá nhân sau đây

Giới tính: ☐ Nam ☐ Nữ

Sinh viên năm học thứ: ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4

Loại hình trường đại học: ☐ Công lập ☐ Ngoài công lập

Chân thành cảm ơn sự hỗ trợ của các bạn.

Chúc các bạn sức khỏe và thành công!

Phụ lục 9: Thang đo gốc

- **Thang đo nguồn lực xã hội (Hau, 2019)**
 - I receive useful assistance from my relatives, friends or people around during the health treatment process
 - Relatives, colleagues or friends share with me their knowledge/experience about X
 - I get useful information on this health service through virtual communities in the internet
- **Thang đo sự tự tin vào năng lực bản thân (Schwarzer & Jerusalem, 1995)**
 - I can always manage to solve difficult problems If I try hard enough
 - When I am confronted with a problem, I can usually find several solutions
 - I can remain calm when facing difficulties because I can rely on my coping capacities
 - It is easy for me to stick to my aims and accomplish my goals
 - I can solve most problems if I invest the necessary effort
- **Thang đo nguồn lực văn hóa (Hau, 2019)**
 - I understand easily the instructions at X during the diagnosis and treatment process at X
 - I know well what I need to do during the health diagnosis and treatment at X
 - I know how to make the diagnosis and treatment to be best benefits for myself
 - I know well the health service procedure at X
- **Thang đo động lực nội tại (Pintrich, 1991)**
 - I prefer course material that really challenges me so I can learn new things
 - I prefer course material that arouses my curiosity, even if it is difficult to learn
 - The most satisfying thing for me in courses is trying to understand the content as thoroughly as possible

- When I have the opportunity in classes, I choose assignments that I can learn from even if they don't guarantee a good grade
- **Thang đo niềm tin vào giảng viên (Hennig-Thurau & cộng sự, 2001)**
 - Integrity is a word I'd use when describing my lecturers
 - I was sure that my lecturers were always acting in my best interests
 - I trusted my lecturers completely
 - My lecturers always kept promises to me
- **Thang đo giáo dục sinh viên (Eisingerich & Bell, 2008b)**
 - My advisor keeps me very well informed about what is going on with my investments
 - My advisor explains financial concepts and recommendations in a meaningful way
 - My advisor always offers me as much information as I need
 - My advisor always explains to me the pros and cons of the investment he/she recommends to me
- **Thang đo cam kết bản thân (Wilkins & cộng sự, 2016)**
 - I complete all coursework in time to meet deadlines
 - I do the extra reading/research/activities recommended by lecturers
 - I spend sufficient time on my coursework to achieve the best of my ability
 - I prepare carefully for examinations
- **Thang đo kết quả học tập nhận thức (Tho, 2019)**
 - I gain a lot of knowledge from this course
 - I develop a lot of skills from this course
 - I am able to apply the knowledge and skills gained in this course to practice
 - Overall, I learn a lot from this course
- **Thang đo nhận dạng sinh viên – trường ĐH (Wilkins & cộng sự, 2016)**
 - I feel strong ties with my university
 - I feel a strong sense of belonging with my university
 - I am glad to be a student at this university

- I feel proud to be a student at my university
- **Thang đo đồng tạo giá trị (Nysveen & Pedersen, 2014)**
 - I often express my personal needs to Bank
 - I often suggest how Bank can improve its services
 - I participate in decisions about how Bank offers its services
 - I often find solutions to my problems together with Bank
 - I am actively involved when Bank develops new solutions for me
 - Bank encourages customers to create solutions together

Phục lục 10: Phân tích độ tin cậy thang đo**Case Processing Summary**

		N	%
Cases	Valid	230	100.0
	Excluded ^a	0	.0
	Total	230	100.0

a. Listwise deletion based on all variables in the procedure.

- Thang đo nguồn lực xã hội (SR)**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.830	3

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SR1	11.19	4.732	.690	.767
SR2	11.46	4.223	.736	.716
SR3	11.31	4.399	.646	.810

- Thang đo nguồn lực văn hóa (CR)**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.878	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CR1	17.43	7.372	.749	.842
CR2	17.64	6.920	.778	.828
CR3	17.61	7.174	.747	.841
CR4	18.19	6.223	.708	.866

- **Thang đo sự tự tin vào năng lực bản thân**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.892	5

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SELF1	22.10	16.574	.723	.873
SELF2	22.50	15.046	.775	.860
SELF3	22.60	14.223	.805	.853
SELF4	22.67	15.515	.703	.877
SELF5	22.17	16.403	.691	.879

- **Thang đo động lực nội tại (IM)**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.863	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
IM1	17.44	7.522	.752	.813
IM2	17.07	8.157	.785	.794
IM3	16.70	9.869	.629	.858
IM4	17.36	8.974	.704	.829

- **Thang đo niềm tin vào GV (TRUST)**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.920	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
TRUST1	18.00	9.039	.787	.906
TRUST2	18.03	8.191	.856	.882
TRUST3	17.87	8.760	.845	.886
TRUST4	18.03	8.829	.778	.909

- **Thang đo giáo dục SV (SE)**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.840	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SE1	18.31	6.565	.642	.818
SE2	17.83	7.623	.647	.811
SE3	17.93	7.335	.712	.785
SE4	18.16	6.651	.718	.778

- **Thang đo cam kết bản thân (PC)**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.878	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
PC1	16.69	5.926	.670	.868
PC2	17.00	5.865	.709	.853
PC3	16.87	5.386	.794	.819
PC4	16.77	5.556	.772	.829

- **Thang đo đồng tạo giá trị (VCC)**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.919	6

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
VCC1	28.74	17.006	.789	.901
VCC2	28.39	17.444	.747	.907
VCC3	28.57	17.216	.754	.906
VCC4	28.70	16.759	.830	.895
VCC5	28.54	17.367	.781	.902
VCC6	28.30	18.663	.716	.911

- **Thang đo kết quả học tập nhận thức (CLO)**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.883	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
CLO1	17.47	8.207	.758	.847
CLO2	17.50	7.797	.786	.835
CLO3	17.93	7.414	.692	.879
CLO4	17.47	8.154	.775	.842

- **Thang đo nhận dạng SV – trường ĐH (SUI)**

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.884	4

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
SUI1	17.54	8.180	.718	.863
SUI2	17.58	7.712	.773	.842
SUI3	17.20	8.475	.764	.846
SUI4	17.00	8.467	.742	.853

Phụ lục 11: Kiểm định Harman's one-factor**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.	.947
Approx. Chi-Square	19711.192
Bartlett's Test of Sphericity df	861
Sig.	.000

Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	15.583	37.103	37.103	15.583	37.103	37.103
2	3.232	7.696	44.799			
3	2.261	5.383	50.182			
4	1.647	3.922	54.105			
5	1.436	3.419	57.523			
6	1.342	3.195	60.718			
7	1.258	2.994	63.713			
8	1.143	2.722	66.435			
9	1.058	2.518	68.953			
10	.878	2.091	71.044			
11	.786	1.871	72.915			
12	.679	1.616	74.531			
13	.652	1.553	76.084			
14	.576	1.371	77.456			
15	.561	1.336	78.791			
16	.537	1.278	80.069			
17	.498	1.186	81.255			
18	.483	1.151	82.406			
19	.471	1.121	83.527			
20	.437	1.040	84.567			
21	.419	.997	85.563			
22	.408	.972	86.535			
23	.394	.937	87.472			
24	.393	.935	88.407			
25	.374	.890	89.297			
26	.365	.869	90.166			
27	.347	.826	90.992			
28	.336	.801	91.792			
29	.324	.771	92.563			
30	.312	.744	93.307			
31	.304	.725	94.032			
32	.287	.683	94.714			
33	.285	.678	95.393			
34	.259	.617	96.010			

35	.252	.600	96.610			
36	.238	.567	97.177			
37	.226	.539	97.715			
38	.224	.532	98.248			
39	.208	.495	98.742			
40	.191	.455	99.197			
41	.177	.422	99.619			
42	.160	.381	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis

Phụ lục 12: Kết quả phân tích mô hình đo lường

- **Cronbach's alpha, composite reliability, average variance extracted**

	Cronbach's alpha	Composite reliability (rho_a)	Composite reliability (rho_c)	Average variance extracted (AVE)
CLO	0.856	0.860	0.903	0.699
CR	0.836	0.839	0.890	0.671
IM	0.856	0.865	0.902	0.698
PC	0.886	0.887	0.921	0.745
SE	0.834	0.836	0.890	0.668
SELF	0.838	0.846	0.885	0.608
SR	0.776	0.776	0.871	0.692
SUI	0.878	0.904	0.915	0.728
TRUST	0.876	0.878	0.915	0.729
VCC	0.914	0.915	0.933	0.701

Phụ lục 13: Kết quả phân tích mô hình cấu trúc

- **Hệ số đường dẫn, P values của các tác động trực tiếp và điều tiết**

	Original sample (O)	Sample mean (M)	Standard deviation (STDEV)	T statistics (O/STDEV)	P values
CR -> VCC	0.143	0.142	0.032	4.419	0.000
IM -> VCC	0.227	0.228	0.032	7.096	0.000
PC -> CLO	0.128	0.129	0.035	3.669	0.000
SE -> CR	0.399	0.399	0.035	11.436	0.000
SE -> SELF	0.329	0.330	0.037	8.936	0.000
SE -> TRUST	0.664	0.664	0.024	27.432	0.000
SE -> VCC	0.141	0.141	0.035	3.989	0.000
SELF -> VCC	0.127	0.126	0.031	4.086	0.000
SR -> CR	0.348	0.348	0.034	10.274	0.000
SR -> SELF	0.354	0.353	0.036	9.867	0.000
SR -> VCC	0.123	0.123	0.034	3.591	0.000
TRUST -> VCC	0.143	0.143	0.034	4.173	0.000
VCC -> CLO	0.495	0.496	0.032	15.435	0.000
VCC -> SUI	0.463	0.465	0.027	17.248	0.000
PC x VCC -> CLO	0.132	0.131	0.035	3.721	0.000
IM x SELF -> VCC	0.009	0.008	0.029	0.306	0.760
IM x SR -> VCC	0.128	0.127	0.032	4.043	0.000
IM x CR -> VCC	0.125	0.127	0.032	3.940	0.000

- **Hệ số đường dẫn, P values của các tác động gián tiếp**

	Original sample (O)	Sample mean (M)	Standard deviation (STDEV)	T statistics (O/STDEV)	P values
SE -> SELF -> VCC	0.042	0.042	0.012	3.591	0.000
SR -> SELF -> VCC	0.045	0.045	0.012	3.832	0.000
SE -> CR -> VCC	0.057	0.057	0.014	4.184	0.000
SR -> CR -> VCC	0.050	0.050	0.012	3.998	0.000
SE -> TRUST -> VCC	0.095	0.095	0.024	4.027	0.000