

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

TÔ VĂN HẠNH

TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP
CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM

LUẬN ÁN TIẾN SĨ DU LỊCH

Hà Nội - 2026

ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI
TRƯỜNG ĐẠI HỌC KHOA HỌC XÃ HỘI VÀ NHÂN VĂN

TÔ VĂN HẠNH

TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP
CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM

Chuyên ngành: Du lịch
Mã số: 9810101.01

LUẬN ÁN TIỀN SĨ DU LỊCH

NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:

- PGS.TS. Trần Đức Thanh
- PGS. TS. Trương Đức Thao

Hà Nội - 2026

LỜI CAM ĐOAN

Tác giả xin cam đoan luận án *Trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam* là công trình nghiên cứu độc lập của tác giả. Công trình được nghiên cứu và hoàn thành tại Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội từ năm 2022 - 2026.

Các tài liệu tham khảo và dữ liệu thứ cấp, các số liệu thống kê phục vụ mục đích nghiên cứu công trình này được trích dẫn cụ thể, rõ ràng và đầy đủ theo đúng quy định. Những dữ liệu sơ cấp trình bày trong luận án là thông tin được thu thập thông qua khảo sát trực tiếp của tác giả trong giai đoạn nghiên cứu.

Trong quá trình nghiên cứu, tác giả đã công bố một số kết quả trên các tạp chí, hội nghị khoa học quốc tế. Những nội dung liên quan đến kết quả nghiên cứu của luận án này chưa từng được công bố trong bất kỳ công trình nghiên cứu nào khác ngoài các công trình nghiên cứu của tác giả.

Tác giả cam đoan những nội dung nêu trên là hoàn toàn đúng sự thật và xin hoàn toàn chịu trách nhiệm về điều này.

Hà Nội, ngày 26 tháng 06 năm 2026

Tác giả

Tô Văn Hạnh

LỜI CẢM ƠN

Luận án tiến sĩ này là kết quả của một hành trình học tập và rèn luyện đầy thử thách. Để hoàn thành công trình này, bên cạnh sự nỗ lực cá nhân, tôi đã may mắn nhận được sự quan tâm, chỉ dẫn và động viên vô cùng to lớn từ các tập thể và cá nhân.

Trước hết, tôi xin trân trọng cảm ơn Đảng ủy, Ban Giám hiệu, cùng Ban Chủ nhiệm Khoa Sử - Địa - Chính trị, Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng đã luôn quan tâm, tạo điều kiện thuận lợi về thời gian và công việc để tôi hoàn thành chương trình nghiên cứu.

Tôi xin bày tỏ lòng biết ơn chân thành đến Ban Giám hiệu Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội, Ban Chủ nhiệm Khoa Du lịch học, cùng quý thầy cô giảng viên và các thầy cô trợ lý đào tạo. Sự tận tình truyền đạt tri thức và hỗ trợ chu đáo của quý thầy cô trong suốt 3 năm qua là nền tảng quan trọng giúp tôi hoàn thành khóa học.

Đặc biệt, tôi xin bày tỏ lòng biết ơn sâu sắc nhất tới hai thầy hướng dẫn khoa học: PGS.TS. Trần Đức Thanh và PGS.TS. Trương Đức Thao. Với tâm huyết và trách nhiệm cao cả, các thầy đã luôn định hướng, gợi mở tư duy, đóng góp những ý kiến chuyên môn sắc bén và đồng hành cùng tôi từ những bước đầu tiên cho đến khi hoàn thiện luận án. Những bài học quý báu về tinh thần lao động khoa học nghiêm túc của các thầy sẽ là hành trang theo tôi suốt sự nghiệp sau này.

Tôi cũng xin gửi lời cảm ơn chân thành đến bạn bè, đồng nghiệp và tập thể anh chị em nghiên cứu sinh khóa 2022 - 2025 tại Khoa Du lịch học đã luôn sẻ chia, hỗ trợ và đồng hành cùng tôi trong suốt quá trình học tập.

Cuối cùng, tôi xin dành lời cảm ơn sâu sắc nhất đến gia đình thân yêu - bố mẹ, vợ và các con. Chính tình yêu thương, sự thấu hiểu và là hậu phương vững chắc của gia đình đã tiếp thêm cho tôi niềm tin, nghị lực để vượt qua mọi khó khăn trên chặng đường này.

Tôi xin trân trọng cảm ơn!.

Hà Nội, ngày 26 tháng 06 năm 2026

Tác giả

Tô Văn Hạnh

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN

LỜI CẢM ƠN

MỤC LỤC	1
DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT	5
DANH MỤC BẢNG	7
DANH MỤC HÌNH ẢNH	8
DANH MỤC BIỂU ĐỒ	9
MỞ ĐẦU	10
1. Lý do chọn đề tài.....	10
2. Mục đích, câu hỏi nghiên cứu và nhiệm vụ nghiên cứu	12
3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu	14
4. Phạm vi nghiên cứu.....	14
5. Đóng góp của luận án.....	15
6. Bố cục của luận án	17
Chương 1. TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU	18
1.1. Tổng quan nghiên cứu về du lịch học tập	18
1.1.1 Khái niệm và bản chất của du lịch học tập	18
1.1.2 Phân loại và đối tượng của du lịch học tập	19
1.1.3 Nền tảng lý thuyết của du lịch học tập.....	21
1.1.4 Các cấp độ và vai trò của chất lượng giáo dục trong du lịch học tập	22
1.1.5 Các yếu tố tác động và mô hình nghiên cứu về du lịch học tập.....	23
1.2. Tổng quan nghiên cứu về trải nghiệm du lịch	24
1.2.1 Sự hình thành và các dòng chảy nghiên cứu về trải nghiệm du lịch.....	24
1.2.2 Các tiếp cận lý thuyết và chủ đề nghiên cứu chủ đạo	31
1.2.3 Các khái niệm liên quan	34
1.2.4 Cấu trúc và các thành phần của trải nghiệm du lịch	35
1.2.5 Sự chuyển dịch trong nghiên cứu trải nghiệm du lịch hiện đại	38

1.2.6 Từ trải nghiệm du lịch chuyên biệt đến trải nghiệm du lịch học tập	39
1.3. Tổng quan nghiên cứu về trải nghiệm du lịch học tập	40
1.3.1 Các tiếp cận lý thuyết nền tảng của trải nghiệm du lịch học tập	40
1.3.2 Nội hàm, cơ chế tương tác và xu hướng dịch chuyển mô hình trải nghiệm du lịch học tập hiện đại	41
1.4. Khoảng trống nghiên cứu	42
1.4.1 Khoảng trống về lý luận	42
1.4.2 Khoảng trống về thực tiễn	43
Tiểu kết Chương 1	44
Chương 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM.....	46
2.1. Hệ thống khái niệm nền tảng và cấu trúc lý thuyết về trải nghiệm du lịch học tập	46
2.1.1 Các khái niệm nền tảng	46
2.1.2 Khái niệm và đặc trưng cốt lõi của trải nghiệm du lịch học tập	51
2.1.3 Cấu trúc lý thuyết của trải nghiệm du lịch học tập	54
2.2. Các lý thuyết và cơ chế tác động trong mô hình	55
2.2.1 Lý thuyết kinh tế trải nghiệm (4Es) và việc xác lập bối cảnh kích thích.....	56
2.2.2 Lý thuyết học tập trải nghiệm và cơ chế chuyển hóa trải nghiệm du lịch thành tri thức và hiệu quả học tập	67
2.2.3 Lý thuyết về tính tự chủ học tập và sự tích hợp giữa quyền tự quyết và học tập tự định hướng	71
2.2.4 Các lý thuyết giáo dục hỗ trợ	77
2.2.5 Khung phân tích về vai trò trung gian của sự hài lòng	78
2.3. Đặc điểm và năng lực tự chủ học tập của sinh viên Việt Nam hiện đại	80
2.3.1 Đặc điểm chung của sinh viên hiện đại.....	80
2.3.2 Một số đặc điểm nổi bật của nhóm sinh viên tham gia ETE	81
2.3.3 Vai trò của tính tự chủ học tập đối với sinh viên Việt Nam trong môi trường du lịch.....	82

2.4. Mô hình nghiên cứu và các giả thuyết nghiên cứu.....	83
2.4.1 Mô hình nghiên cứu đề xuất.....	83
2.4.2 Hệ thống các giả thuyết nghiên cứu	87
Tiểu kết Chương 2.....	97
Chương 3. BỐI CẢNH, QUY TRÌNH VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU	99
3.1. Bối cảnh nghiên cứu về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên tại Việt Nam.....	99
3.1.1 Xu hướng toàn cầu hóa và sự chuyển dịch không gian học thuật.....	99
3.1.2 Nhu cầu tích hợp giữa học tập và giải trí của thế hệ sinh viên Gen Z Việt Nam	100
3.1.3 Tiềm năng và thực trạng cung ứng trải nghiệm du lịch học tập tại Việt Nam.....	101
3.2. Quy trình nghiên cứu.....	106
3.2.1 Nghiên cứu lý thuyết và thiết kế công cụ.....	106
3.2.2 Nghiên cứu thực nghiệm và kiểm định mô hình.....	107
3.2.3 Diễn giải, bàn luận và đề xuất hàm ý	108
3.3. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu	110
3.3.1 Phương pháp luận nghiên cứu.....	110
3.3.2 Các phương pháp nghiên cứu.....	111
Tiểu kết Chương 3.....	145
Chương 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU	147
4.1. Kết quả nghiên cứu định tính về thực trạng và cấu trúc trải nghiệm du lịch học tập tại Việt Nam	147
4.1.1 Kiểm chứng tính tương thích của khung khái niệm Trải nghiệm du lịch học tập trong bối cảnh thực tiễn.....	147
4.1.2 Phân tích các đặc điểm thực chứng của trải nghiệm du lịch học tập	151
4.1.3 Vai trò của trải nghiệm du lịch học tập đối với các bên liên quan.....	153
4.1.4 Thực trạng hoạt động trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam hiện nay: Góc nhìn từ dữ liệu thực chứng và khảo sát thực địa.....	155
4.2. Kết quả nghiên cứu định lượng về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam.....	160

4.2.1 Đặc điểm nhân khẩu học của mẫu nghiên cứu.....	160
4.2.2 Đánh giá chất lượng thang đo và mô hình đo lường.....	163
4.2.3 Đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định giả thuyết	172
Tiểu kết Chương 4	184
Chương 5. THẢO LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU, HÀM Ý QUẢN TRỊ VÀ CHÍNH SÁCH	186
5.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu	186
5.1.1 Thảo luận bản chất của trải nghiệm du lịch học tập: một hệ sinh thái tích hợp	186
5.1.2 Thảo luận về thang đo nghiên cứu	187
5.1.3 Thảo luận kết quả đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định giả thuyết	190
5.1.4 Thảo luận mối quan hệ giữa trải nghiệm du lịch học tập thực địa và trải nghiệm du lịch học thuật ảo trong kỷ nguyên số	211
5.2. Hàm ý quản trị - chính sách	212
5.2.1 Cơ sở thực chứng và nền tảng lý luận.....	212
5.2.2 Hàm ý quản trị.....	221
5.2.3 Hàm ý chính sách	226
Tiểu kết Chương 5	229
KẾT LUẬN	231
DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN	238
TÀI LIỆU THAM KHẢO	240
PHỤ LỤC	

DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

Chữ viết tắt	Tiếng Anh	Tiếng Việt
AI	Artificial Intelligence	Trí tuệ nhân tạo
AR	Augmented Reality	Thực tế tăng cường
AVE	Average Variance Extracted	Phương sai trích bình quân (giá trị hội tụ trong bối cảnh đánh giá độ hội tụ của thang đo)
CFA	Confirmatory Factor Analysis	Phân tích nhân tố khẳng định
CB-SEM	Covariance-based structural equation modeling	Mô hình phương trình cấu trúc dựa trên hiệp phương sai
CR	Composite Reliability	Độ tin cậy tổng hợp
CVI	Content Validity Index	Chỉ số giá trị nội dung
CMB	Common Method Bias	Sai lệch phương pháp chung
EFA	Exploratory Factor Analysis	Phân tích nhân tố khám phá
EQ	Emotional Quotient	Chỉ số Thông minh cảm xúc
ET	Educational Tourism	Du lịch học tập
ELT	Experiential Learning Theory	Lý thuyết học tập trải nghiệm
ETE	Educational Tourism Experience	Trải nghiệm du lịch học tập
4Es	Experience Economic Theory	Lý thuyết Kinh tế trải nghiệm
EDU	Education (Component of 4Es)	Trải nghiệm Giáo dục
ENT	Entertainment (Component of 4Es)	Trải nghiệm Giải trí
EST	Esthetics (Component of 4Es)	Trải nghiệm Thẩm mỹ
ESC	Escapism (Component of 4Es)	Trải nghiệm Thoát ly
LE	Learning effectiveness	Hiệu quả học tập
LLT	Lifelong Learning Theory	Lý thuyết học tập suốt đời
MTE	Memorable Travel Experiences	Trải nghiệm du lịch đáng nhớ

Chữ viết tắt	Tiếng Anh	Tiếng Việt
MGA	Multi-group Analysis	Kiểm định đa nhóm
SAT	Satisfaction	Sự hài lòng
SDL	Self-Directed Learning Theory	Lý thuyết học tập tự định hướng
SDT	Self-Determination Theory	Lý thuyết quyền tự quyết
SEM	Structural Equation Modeling	Mô hình phương trình cấu trúc
SRL	Self-Regulated Learning	Tính tự chủ học tập
SWOT	Strengths Weaknesses Opportunities Threats	Điểm mạnh - Điểm yếu - Cơ hội - Thách thức
TE	Tourism Experience	Trải nghiệm du lịch
TPB	Theory of Planned Behavior	Lý thuyết Hành vi có kế hoạch
UNWTO	United Nations World Tourism Organization	Tổ chức Du lịch Thế giới (LHQ)
VIF	Variance Inflation Factor	Hệ số phóng đại phương sai
VR	Virtual Reality	Thực tế ảo

DANH MỤC BẢNG

Bảng 1.1. Kết quả phân tích thống kê ảnh hưởng địa phương của tác giả.....	26
Bảng 1.2. Các tạp chí có số lượng ấn phẩm khoa học nhiều nhất về TE.....	30
Bảng 2.1. Phân định ranh giới hệ thống khái niệm nền tảng trong luận án	52
Bảng 2.2. Mô hình hóa phân cấp chức năng và tiến trình chuyển hóa ETE.....	55
Bảng 2.3. Sự khác biệt giữa các nền kinh tế theo Pine và Gilmore (1999)	57
Bảng 2.4. Phân loại trải nghiệm du lịch dựa trên mô hình 4Es	59
Bảng 2.5. Tổng hợp vai trò định hình của hệ thống lý thuyết nền tảng.....	85
Bảng 3.1. Tổng hợp các biến và thang đo trong nghiên cứu	132
Bảng 4.1. Đặc trưng nổi bật của khái niệm trải nghiệm du lịch học tập.....	148
Bảng 4.2. Thống kê mô tả cơ sở dữ liệu	160
Bảng 4.3. Kết quả phân tích độ tin cậy sơ bộ các thang đo	164
bằng Cronbach's Alpha.....	164
Bảng 4.4. Kết quả tổng hợp các lần phân tích EFA	167
Bảng 4.5. Phân tích nhân tố khám phá EFA	167
Bảng 4.6. Kết quả phân tích độ tin cậy tổng hợp và giá trị hội tụ	170
Bảng 4.7. Kết quả phân tích hệ số phóng đại phương sai (VIF).....	171
Bảng 4.8. Kết quả Kiểm định Giả thuyết Mô hình SEM	174
Bảng 4.9. Tác động điều tiết của SRL lên mối quan hệ giữa các	176
trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng (SAT).....	176
Bảng 4.10. Kiểm định vai trò trung gian của biến Sự hài lòng (SAT)	178
Bảng 5.1. Tổng hợp kết quả kiểm định sự khác biệt về SAT	205
Bảng 5.2. Ma trận SWOT hoạt động ETE của sinh viên Việt Nam	216
Bảng 5.3. Phân tầng giai đoạn ưu tiên đối với các hàm ý quản trị và chính sách...	220

DANH MỤC HÌNH ẢNH

<i>Hình 1.1. Mạng lưới hợp tác giữa các quốc gia trong xuất bản TE</i>	28
<i>Hình 1.2. Đồng xuất hiện từ khóa theo cụm chủ đề</i>	32
<i>Hình 2.1. Khái niệm hóa du lịch học tập theo cách tiếp cận phân khúc</i>	48
<i>Hình 2.2. Ba loại trải nghiệm học tập liên quan đến du lịch học tập</i>	49
<i>Hình 2.3. Mô hình học tập trải nghiệm lý tưởng của Kolb (1984)</i>	50
<i>Hình 2.4. Bốn lĩnh vực của lý thuyết trải nghiệm</i>	58
<i>Hình 2.5. Mô hình trải nghiệm điểm đến của Quadri-Felitti và Fiore (2013)</i>	60
<i>Hình 2.6. Mô hình trải nghiệm lưu trú của Ali và cộng sự (2014)</i>	61
<i>Hình 2.7. Mô hình trải nghiệm sự kiện của của Manthiou và cộng sự (2014)</i>	62
<i>Hình 2.8. Mô hình du lịch sức khỏe của Campón-Cerro và cộng sự (2020)</i>	63
<i>Hình 2.9. Mô hình Semrad và Rivera (2018)</i>	65
<i>Hình 2.10. Mô hình Li và Liang (2020)</i>	69
<i>Hình 2.11. Mô hình Chau và Ren (2024)</i>	73
<i>Hình 2.12. Mô hình hóa vai trò trung gian của SAT trong mối quan hệ giữa ETE và LE</i>	80
<i>Hình 2.13. Mô hình nghiên cứu đề xuất</i>	85
<i>Hình 3.1. Quy trình nghiên cứu</i>	109
<i>Hình 3.2. Quy trình xử lý dữ liệu trong tổng quan tài liệu</i>	113
<i>Hình 3.3. Quy trình phân tích nội dung trong luận án</i>	115
<i>Hình 3.4. Quy trình phân tích dữ liệu định tính và xác lập thang đo ETE theo cấu trúc phân tích Gioia</i>	119
<i>Hình 3.5. Quy trình chuyển dịch dữ liệu nhận định chuyên gia sang cấu trúc khái niệm theo tiếp cận phân tích Gioia</i>	123
<i>Hình 3.6. Khung lý thuyết tổng quát và sơ đồ hợp thức hóa mô hình trải nghiệm du lịch học tập (ETE)</i>	126
<i>Hình 3.7. Khung mô hình nghiên cứu đề xuất và hệ thống các giả thuyết nhân quả</i>	128
<i>Hình 3.8. Cấu trúc phân tích dữ liệu định tính Gioia trong thảo luận nhóm</i>	131
<i>Hình 4.1. Mô hình đo lường được xác nhận từ kết quả phân tích nhân tố khẳng định (CFA)</i>	169
<i>Hình 4.2. Mô hình cấu trúc SEM</i>	173
<i>Hình 4.3. Mô hình nghiên cứu sau kiểm định</i>	179

DANH MỤC SƠ ĐỒ

<i>Sơ đồ 1.1. Sự phát triển nghiên cứu về trải nghiệm du lịch.....</i>	<i>24</i>
<i>Sơ đồ 1.2. Các công bố của tác giả theo thời gian</i>	<i>27</i>
<i>Sơ đồ 1.3. Các đơn vị, tổ chức có công bố nhiều nhất về TE.....</i>	<i>29</i>
<i>Sơ đồ 1.4. Các quốc gia có số lượng xuất bản phẩm nhiều nhất về TE</i>	<i>29</i>

DANH MỤC BIỂU ĐỒ

<i>Biểu đồ 2.1. Sự tiến triển của giá trị kinh tế</i>	<i>57</i>
---	-----------

MỞ ĐẦU

1. Lý do chọn đề tài

Trong hệ thống động lực của khách du lịch, nhu cầu học hỏi và khám phá tri thức thường được xác định là mục đích ưu tiên hàng đầu, chỉ đứng sau nhu cầu thư giãn (Crompton, 1979; Roggenbuck và cộng sự, 1990; Shoemaker, 1994). Mối liên kết chặt chẽ giữa du lịch và việc tích lũy tri thức đã được chứng minh qua các chuyến Grand Tour từ thế kỷ 17 đến thế kỷ 19 của tầng lớp quý tộc Châu Âu, nơi các điểm đến du lịch được xem như những kho tàng tri thức văn hóa và là phương tiện giáo dục không thể thay thế (Brodsky-Porges, 1981; Gibson, 1998; Trần Đức Thanh và cộng sự, 2022). Song hành với nhu cầu tự thân đó của con người, trong cấu trúc mục tiêu của giáo dục đại học hiện đại, hiệu quả học tập của sinh viên luôn được xem là thước đo cốt lõi và là biến số phụ thuộc tối ưu sau cùng của mọi quá trình đào tạo. Hiệu quả này không chỉ giới hạn ở năng lực học thuật hàn lâm, mà quan trọng hơn là khả năng chuyển hóa tri thức lý thuyết thành năng lực hành động thực tế. Triết lý giáo dục hiện đại vì thế chứng kiến một cuộc chuyển dịch mang tính bước ngoặt, từ mô hình truyền thụ kiến thức một chiều tại giảng đường sang mô hình học tập trải nghiệm (Kolb, 1984).

Trong dòng chảy giao thoa đó, du lịch không còn thuần túy là hoạt động tiêu dùng dịch vụ giải trí, mà được định vị lại như một không gian giáo dục mở và là một phương thức học tập trải nghiệm có tác động mạnh mẽ đến tiến trình phát triển cá nhân (Morgan, 2010; Minnaert, 2012; Stone và Petrick, 2013), thậm chí có thể được xem là một hình thức giáo dục hiệu quả nhất (Li và Liang, 2020; Yang và Lau, 2019). Khi đặt trong bối cảnh dịch chuyển học tập, trải nghiệm du lịch học tập xuất hiện như một hướng tiếp cận giàu tiềm năng để nâng cao hiệu quả nhận thức của sinh viên thông qua sự tương tác trực tiếp với điểm đến du lịch (Wurdinger, 2005; Ruhanen, 2006; Silberman, 2007; Wurdinger và Carlson, 2010; Li và Liang, 2020). Vì vậy, việc nghiên cứu các trải nghiệm du lịch có ảnh hưởng đến hiệu quả học tập trong môi trường du lịch không chỉ kế thừa các giá trị lịch sử của các chuyến đi chuyển tri thức,

mà còn phản ánh đòi hỏi khách quan của việc tìm kiếm các không gian học tập ngoài lớp học.

Mặc dù mối giao thoa giữa du lịch và giáo dục đã được công nhận, việc phát triển một mô hình thể hiện cơ chế nhân quả tường minh giải thích cách thức các yếu tố trải nghiệm chuyển hóa thành hiệu quả học tập hiện vẫn là một khoảng trống lý luận cần được khóa lấp. Dưới góc độ quản trị hành vi, hiệu quả học tập trong môi trường du lịch không thể tự nhiên diễn ra từ các kích thích vật lý đơn thuần của điểm đến, mà cần một bộ lọc chuyển hóa nội tại. Các nghiên cứu tiên phong trong lý thuyết kinh tế trải nghiệm gợi mở rằng, chính các trạng thái cảm xúc bối cảnh (như tính thẩm mỹ, tính giải trí) sẽ là chất xúc tác định hình nên sự hài lòng của khách du lịch (Quadri-Felitti và Fiore, 2013; Campón-Cerro và cộng sự, 2020); từ sự thỏa mãn sâu sắc về mặt cảm xúc và giá trị nhận thức này mới tạo ra tiền đề tâm lý bền vững thúc đẩy hiệu quả thu nhận tri thức. Tuy nhiên, một mô hình cấu trúc tích hợp làm rõ chuỗi logic bao gồm các kích thích trải nghiệm du lịch ảnh hưởng đến sự phản hồi cảm xúc trung gian cụ thể (sự hài lòng), từ đó tác động đến kết quả nhận thức là hiệu quả học tập vẫn chưa được xây dựng và kiểm định một cách hệ thống trong các nghiên cứu trước đây.

Đặc biệt, các mô hình nghiên cứu du lịch học tập hiện nay thường mặc định phản ứng đồng nhất ở người học, bỏ qua đặc tính tâm lý cá nhân. Trong khi khoa học giáo dục khẳng định năng lực tự chủ học tập là nhân tố cốt lõi quyết định tốc độ và chất lượng tiếp nhận tri thức (Zimmerman, 2000; Knowles, 1975). Từ góc độ lý thuyết, việc năng lực tự điều phối tâm lý và hành vi của sinh viên có làm thay đổi cường độ tác động của trải nghiệm đến hiệu quả học tập hay không vẫn là một câu hỏi mở, chưa được làm sáng tỏ trong các mô hình du lịch học tập truyền thống. Dựa trên nền tảng thuyết tự quyết (Ryan & Deci, 2000), luận án đặt vấn đề và kiểm định vai trò điều tiết của tính tự chủ học tập trong mô hình nhân quả của hoạt động trải nghiệm du lịch học tập. Đây được xem là đóng góp mới có ý nghĩa học thuật quan trọng, góp phần khóa lấp khoảng trống liên ngành giữa quản trị du lịch và khoa học hành vi giáo dục, hướng tới một mô hình giáo dục thực địa có tính cá nhân hóa cao.

Tại Việt Nam, chiến lược đổi mới giáo dục theo hướng gắn liền lý luận với thực tiễn, phát huy tính chủ động của người học, thực học - thực nghiệp (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021b; Nghị quyết 71-NQ/TW, 2025) đặt ra yêu cầu cấp thiết về việc nâng cao chất lượng thực địa. Tuy nhiên, các chương trình hiện tại chủ yếu dừng ở mức tham quan thụ động (Ngô Thị Thanh Trúc và Trần Minh Quân, 2019), chưa giải quyết được vai trò kép của sinh viên là khách hàng lưỡng hợp vừa hưởng thụ dịch vụ, vừa chịu áp lực học thuật. Sự thiếu hụt cơ sở khoa học định lượng trong thiết kế hành trình đã tạo ra khoảng trống kỹ năng khi sinh viên ra trường. Thực tế này đòi hỏi phải có một nghiên cứu thực chứng bài bản nhằm cung cấp các căn cứ khoa học giúp các cơ quan quản lý, cơ sở đào tạo và các đơn vị du lịch chuẩn hóa quy trình, nâng cao giá trị thực chất của các chương trình du lịch học tập.

Từ những căn cứ lý luận và thực tiễn cấp bách nêu trên, đề tài ***Trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam*** được lựa chọn thực hiện nhằm hệ thống hóa khung lý thuyết, đề xuất và kiểm định một mô hình cấu trúc tích hợp nhằm làm sáng tỏ cơ chế tác động của trải nghiệm du lịch học tập đến hiệu quả học tập dưới góc độ thực chứng. Kết quả nghiên cứu được kỳ vọng sẽ cung cấp bằng chứng thực nghiệm và giải pháp khoa học có giá trị cho cả công tác đào tạo đại học và phát triển hoạt động trải nghiệm du lịch học tập chuyên sâu tại Việt Nam.

2. Mục đích, câu hỏi nghiên cứu và nhiệm vụ nghiên cứu

2.1. Mục đích nghiên cứu

Luận án xác lập cơ sở khoa học, xây dựng hệ thống luận cứ lý luận liên ngành và cung cấp bằng chứng thực nghiệm về cơ chế tác động của trải nghiệm du lịch học tập đến hiệu quả học tập của khách du lịch sinh viên tại Việt Nam. Trên cơ sở làm rõ mối quan hệ nhân quả giữa các thành tố trải nghiệm, yếu tố cảm xúc trung gian và đặc tính hành vi cá nhân, luận án đề xuất các giải pháp khả thi nhằm chuẩn hóa quy trình thiết kế và nâng cao chất lượng hoạt động trải nghiệm du lịch học tập đáp ứng nhu cầu thực tiễn hiện nay.

2.2. Câu hỏi nghiên cứu

Để đạt được mục tiêu nghiên cứu, luận án tập trung giải quyết hệ thống 05 câu hỏi cốt lõi sau:

(1) Trải nghiệm du lịch học tập của đối tượng khách sinh viên được khái niệm hóa, cấu trúc và đo lường như thế nào trên nền tảng lý thuyết quản trị trải nghiệm du lịch?

(2) Các thành phần của trải nghiệm du lịch học tập tác động như thế nào đến sự hài lòng và hiệu quả học tập của khách du lịch sinh viên Việt Nam, đồng thời sự hài lòng đóng vai trò trung gian như thế nào trong chuỗi tác động này?

(3) Tính tự chủ học tập đóng vai trò điều tiết như thế nào trong các mối quan hệ nhân quả thuộc mô hình trải nghiệm du lịch học tập?

(4) Tồn tại những khác biệt nào trong cảm nhận trải nghiệm và hiệu quả nhận thức giữa các nhóm sinh viên dựa trên đặc điểm nhân khẩu học và khối ngành đào tạo?

(5) Dựa trên các kết quả thực chứng, đâu là những hàm ý quản trị và chính sách tối ưu để nâng cao chất lượng, giá trị thực tiễn của các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập tại Việt Nam?

2.3. Nhiệm vụ nghiên cứu

Để đạt được mục đích tổng quát nêu trên, luận án tập trung thực hiện các nhiệm vụ cụ thể sau:

(1) Hệ thống hóa cơ sở lý luận: Tổng quan tình hình nghiên cứu, xác định khoảng trống lý luận và những vấn đề luận án có thể kế thừa, phát triển; xây dựng hệ thống khái niệm công cụ và khung lý thuyết nền tảng về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên.

(2) Xây dựng mô hình nghiên cứu: Thiết lập mô hình cấu trúc tích hợp với các giả thuyết về mối quan hệ nhân quả giữa trải nghiệm du lịch học tập, sự hài lòng và hiệu quả học tập, với vai trò điều tiết của tính tự chủ học tập; đồng thời xây dựng và chuẩn hóa thang đo đo lường các biến số trong bối cảnh thực địa.

(3) Kiểm định thực nghiệm: Thu thập và phân tích dữ liệu thực tế từ sinh viên Việt Nam thông qua các kỹ thuật thống kê hiện đại (CFA, SEM) nhằm kiểm định mô hình đo lường và mô hình phương trình cấu trúc dựa trên hiệp phương sai (CB-SEM).

(4) Thảo luận và đề xuất: Phân tích các phát hiện thực nghiệm, đánh giá sự khác biệt giữa các nhóm đối tượng nghiên cứu; từ đó đề xuất hệ thống hàm ý quản trị và chính sách nhằm chuẩn hóa, nâng cao chất lượng hoạt động trải nghiệm du lịch học

tập tại các cơ sở đào tạo và doanh nghiệp du lịch.

3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu

3.1. Đối tượng nghiên cứu

Cơ chế tác động giữa các thành phần cấu thành mô hình nghiên cứu, bao gồm: các thành phần trải nghiệm du lịch học tập (biến độc lập), sự hài lòng (biến trung gian), tính tự chủ học tập (biến điều tiết) và hiệu quả học tập (biến kết quả) của khách du lịch sinh viên.

3.2. Khách thể nghiên cứu

Khách du lịch sinh viên đang theo học hệ chính quy tại các trường Đại học, Cao đẳng thuộc đa dạng các khối ngành đào tạo (Khoa học xã hội và Nhân văn, Kinh tế - Quản trị, Khoa học tự nhiên và Kỹ thuật, Nghệ thuật...).

Để đảm bảo tính chính xác của dữ liệu, luận án phân định thuật ngữ khách du lịch sinh viên dựa trên hai tiêu chí cốt lõi: *Về đặc điểm hành vi*: chỉ giới hạn ở những sinh viên trực tiếp tham gia vào các chuyến dịch chuyển thực địa, kiến tập, thực tập do nhà trường tổ chức hoặc các hành trình du lịch có chủ đích giáo dục rõ ràng. *Về động cơ kép của chủ thể*: Khách thể nghiên cứu được xác định là đối tượng vận hành đồng thời hai vai trò trong một tiến trình trải nghiệm: với tư cách người học, tiếp nhận tri thức chuyên môn và phát triển kỹ năng thực hành theo yêu cầu của học chế; với tư cách khách du lịch, tiêu dùng các dịch vụ du lịch (vận chuyển, lưu trú, ăn uống...) và thụ hưởng các giá trị thẩm mỹ, văn hóa tại điểm đến. Dựa trên các tiêu chí này, luận án loại trừ các hình thái du lịch nghỉ dưỡng hoặc giải trí cá nhân đơn thuần, đảm bảo sự tập trung vào đối tượng có trải nghiệm học tập thực chất trong môi trường du lịch.

4. Phạm vi nghiên cứu

4.1. Phạm vi nội dung nghiên cứu

Tập trung vào hình thái trải nghiệm du lịch có chủ đích học tập và mối quan hệ nhân quả giữa các biến số trong mô hình cấu trúc dưới góc độ quản trị hành vi khách du lịch, không đại diện cho toàn bộ các đặc tính giáo dục đại học đại cương khác.

4.2. Phạm vi không gian nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện tại Việt Nam, tập trung khảo sát sinh viên tại các

trường Đại học, Cao đẳng, trọng tâm tại ba trung tâm kinh tế - giáo dục trọng điểm là: Hà Nội, Đà Nẵng và Thành phố Hồ Chí Minh. Các phát hiện của luận án được áp dụng thận trọng trong ranh giới đặc điểm của mẫu thực tế này.

4.3. Phạm vi thời gian nghiên cứu

Về mặt lý luận: Nghiên cứu cơ sở lý luận được phân tích từ khi xuất hiện các khái niệm liên quan đến thời điểm hoàn thành luận án.

Về mặt thực nghiệm: Tiến trình thu thập thông tin được phân tầng cụ thể nhằm kiểm soát các biến động thị trường du lịch. *Giai đoạn 1 (từ tháng 01/2022 - 06/2024):* tập trung vào các nghiên cứu tiền trạm, phỏng vấn sâu chuyên gia và kiểm định sơ bộ để chuẩn hóa thang đo (tương ứng nội dung Chương 1 và Chương 2). Toàn bộ dữ liệu định lượng chính thức phục vụ mô hình phương trình cấu trúc dựa trên hiệp phương sai (CB-SEM) được thu thập đồng bộ trong giai đoạn ổn định - *Giai đoạn 2 (từ 07/2024 - 06/2025)* nhằm triệt tiêu các tác động nhiễu bối cảnh, đảm bảo tính đồng nhất và độ tin cậy của các ước lượng thống kê (tương ứng một phần Chương 3 và Chương 4). *Giai đoạn 3 (từ 07/2025 - 12/2025):* Giai đoạn diễn giải, bàn luận và đề xuất hàm ý (tương ứng nội dung Chương 5).

5. Đóng góp của luận án

5.1. Đóng góp về mặt lý luận

Đề xuất khái niệm và bước đầu kiểm định khung lý thuyết liên ngành: Luận án đề xuất và đưa ra định nghĩa cho khái niệm trải nghiệm du lịch học tập và gợi mở hướng tiếp cận mới khi thử nghiệm tích hợp mô hình kinh tế trải nghiệm (4Es) trong du lịch với các học thuyết giáo dục hiện đại (học tập trải nghiệm, học tập thực tế, quyền tự quyết, học tập tự định hướng). Qua đó nghiên cứu góp phần phác họa rõ hơn vị thế của sinh viên là khách du lịch học tập chủ động với sự giao thoa giữa nhu cầu hưởng thụ dịch vụ du lịch và nhu cầu chiếm lĩnh tri thức.

Cung cấp bằng chứng thực nghiệm về cơ chế chuyển hóa giá trị: Luận án bổ sung dữ liệu thực chứng làm sáng tỏ thêm vai trò trung gian của sự hài lòng. Kết quả gợi ý rằng trải nghiệm du lịch học tập không tác động trực tiếp ngay lập tức đến hiệu quả học tập, mà có xu hướng vận hành qua bộ lọc thỏa mãn cảm xúc tại điểm đến,

cung cấp một góc nhìn hệ thống từ trải nghiệm tích cực dẫn đến nhận thức bền vững.

Gợi mở cơ chế điều tiết phức tạp của tính tự chủ học tập: Đây là đóng góp mang tính thảo luận mới của luận án khi chỉ ra tính tự chủ học tập đóng vai trò điều tiết không đồng nhất: *Xu hướng điều tiết âm mối quan hệ giữa trải nghiệm thẩm mỹ, thoát ly và sự hài lòng*: dữ liệu thực nghiệm gợi mở một phát hiện đáng chú ý rằng sinh viên có tính tự chủ cao thường khắt khe hơn với các yếu tố hình thức bề nổi và ưu tiên giá trị thực chất. *Xu hướng điều tiết dương mối quan hệ giữa trải nghiệm giải trí và sự hài lòng*: bước đầu ghi nhận sinh viên tự chủ có khả năng chủ động sử dụng yếu tố giải trí như một công cụ tái tạo năng lượng để tối ưu hóa việc tiếp nhận tri thức. *Tính ổn định của trải nghiệm giáo dục trước năng lực tự chủ (không có vai trò điều tiết)*: kết quả chỉ ra tác động của giá trị tri thức đến sự hài lòng mang tính ổn định hệ thống, không bị phân hóa bởi năng lực tự định hướng của cá nhân. Phát hiện này gợi ý rằng bản chất môi trường du lịch thực địa đã mang tính kích thích học tập chủ động cao đối với mọi đối tượng.

Đóng góp về mặt phương pháp luận: Nghiên cứu xây dựng và chuẩn hóa bộ thang đo tích hợp (ETE) đạt chuẩn quốc tế ($AVE > 0,5$; $CR > 0,7$), chứng minh khả năng dự báo hành vi và kết quả học tập vượt trội so với các thang đo truyền thống trong bối cảnh thực địa. Về giá trị ứng dụng, bộ thang đo này không chỉ là công cụ nghiên cứu, mà còn đóng vai trò là hệ thống chỉ số phản hồi chiến lược giúp cơ sở đào tạo tối ưu hóa hiệu quả học tập và doanh nghiệp du lịch chuẩn hóa chất lượng dịch vụ, từ đó thúc đẩy sự phát triển bền vững cho hệ sinh thái trải nghiệm du lịch học tập tại Việt Nam.

Xác lập cơ chế phát triển ETE theo giai đoạn: Kết quả nghiên cứu khẳng định rằng, đối với sinh viên giai đoạn đầu, các thành tố cảm xúc đóng vai trò chất xúc tác để định hình thái độ và động lực; ngược lại, ở giai đoạn chuyên ngành, các thành tố chuyên sâu lại giữ vai trò đòn bẩy để chuyên hóa năng lực hành nghề. Khung lý thuyết này cung cấp một mô hình tham chiếu mới, giúp các nhà quản lý đào tạo và các doanh nghiệp du lịch cấu trúc lại chương trình du lịch học tập theo hướng phân hóa lộ trình, đảm bảo tính kế thừa và tối ưu hóa hiệu quả giáo dục.

5.2. Đóng góp về mặt thực tiễn

Cung cấp căn cứ khoa học cho thiết kế hoạt động trải nghiệm du lịch: Luận án cung cấp cơ sở dữ liệu giúp các doanh nghiệp du lịch có thêm luận cứ để cải tiến và thiết lập các chương trình trải nghiệm du lịch giáo dục giải trí chuyên biệt, hướng tới sự cân bằng giữa hàm lượng tri thức thực chứng và tính hấp dẫn của dịch vụ du lịch.

Gợi ý chiến lược cá nhân hóa lộ trình thực địa: Đề xuất mô hình phân tầng trải nghiệm theo lộ trình phát triển của người học: cân nhắc ưu tiên kích hoạt các thành tố cảm xúc ở giai đoạn đầu đại học và đẩy mạnh các thành tố chuyên sâu ở giai đoạn chuyên ngành. **Bổ sung bằng chứng thực chứng cho hoạch định chính sách:** kết quả thực chứng là nguồn tham khảo hữu ích để các cơ quan quản lý Nhà nước xem xét chính thức hóa loại hình du lịch học tập, trong đó trải nghiệm du lịch học tập là yếu tố nòng cốt của hình thái du lịch này, thúc đẩy cơ chế phối hợp liên ngành giữa giáo dục và du lịch. **Thử nghiệm cải thiện phương pháp đánh giá:** đề xuất giải pháp dịch chuyển từ đánh giá lý thuyết sang đánh giá dựa trên kết quả trải nghiệm (nhật ký hành trình, dự án điểm đến...), góp phần hiện thực hóa trụ cột “học để làm” của UNESCO trong hoạt động ngoại khóa.

6. Bố cục của luận án

Luận án được cấu trúc thành 5 Chương chính (không tính Mở đầu, Kết luận, Tài liệu tham khảo và Phụ lục):

Chương 1. Tổng quan tình hình nghiên cứu.

Chương 2. Cơ sở lý luận về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam.

Chương 3. Bối cảnh, quy trình và phương pháp nghiên cứu.

Chương 4: Kết quả nghiên cứu.

Chương 5: Thảo luận kết quả nghiên cứu, hàm ý quản trị và chính sách.

Chương 1. TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU

Chương 1 tập trung vào việc tổng quan tình hình nghiên cứu, lập luận, đánh giá và chỉ rõ các ưu điểm, hạn chế của các nghiên cứu trước đây, trên cơ sở đó xác định khoảng trống nghiên cứu và tính cấp thiết của luận án.

1.1. Tổng quan nghiên cứu về du lịch học tập

Du lịch học tập (Educational Tourism - ET) là một lĩnh vực nghiên cứu liên ngành đang thu hút sự quan tâm lớn. Các công trình học thuật đã tạo dựng khung lý thuyết đa chiều, từ việc xác định bản chất khái niệm đến phân tích các yếu tố cấu thành trải nghiệm và chất lượng giáo dục trong du lịch.

1.1.1 Khái niệm và bản chất của du lịch học tập

Tổng quan các nghiên cứu quốc tế và nội địa cho thấy sự dịch chuyển trong cách tiếp cận ET, từ việc xác định dựa trên động cơ sang tập trung vào bản chất trải nghiệm và tương tác.

Thứ nhất, cách tiếp cận dựa trên động cơ và hình thức: Các nghiên cứu truyền thống định nghĩa ET qua mục đích chính là học tập trong thời gian giải trí thường được tổ chức theo nhóm và có mục đích liên quan trực tiếp đến địa điểm (Bodger, 1998, tr. 28; Ritchie, 2003; Anastasia và Peter, 2018, tr. 343-348). Cách tiếp cận này có ưu điểm trong việc định lượng và phân loại đối tượng khách. Tuy nhiên, giới hạn của hướng tiếp cận này là xem nhẹ vai trò của các yếu tố hỗ trợ như cảm xúc, thẩm mỹ và sự tương tác xã hội - vốn là những cầu nối quan trọng để chuyển hóa trải nghiệm thành tri thức bền vững.

Thứ hai, cách tiếp cận dựa trên trải nghiệm và tương tác: Sự phát triển của lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (1984) đã dẫn đến bước ngoặt trong định nghĩa về ET. Các nghiên cứu hiện đại nhấn mạnh vào quá trình đồng kiến tạo tri thức thông qua sự tương tác giữa người học với địa điểm, hiện vật và cộng đồng (Sie và cộng sự, 2016; Ayalon và Schnell, 2020). ET không còn giới hạn ở kiến thức hàn lâm mà bao hàm cả việc phát triển kỹ năng sống, tư duy sáng tạo và thái độ văn hóa thông qua việc hòa mình vào thực địa (Bhuiyan và cộng sự, 2010, tr. 19-23; Maga và Nicolau, 2018).

Thứ ba, sự tiếp nối trong nghiên cứu nội địa: Các công trình nghiên cứu tại Việt Nam về cơ bản kế thừa khung lý thuyết quốc tế, nhấn mạnh tính mục đích của việc kết hợp du lịch và học tập thực địa để nâng cao năng lực thực hành cho người học (Trần Thanh Tuyền và Ngô Thị Thanh Trúc (2017); Trần Hữu Tuấn và cộng sự, 2019; Trần Đức Thanh và cộng sự, 2022, tr. 333). Bản chất của ET tại Việt Nam được xác định là một loại hình du lịch độc lập, nơi chuyến đi đóng vai trò là giảng đường thực địa, tạo không gian cho sinh viên chiếm lĩnh kiến thức thông qua trải nghiệm trực tiếp.

Dù có sự đa dạng trong cách tiếp cận, điểm chung cốt lõi của các nghiên cứu là khẳng định ET là một hệ sinh thái tích hợp giữa du lịch và học tập. Khoảng trống lý thuyết hiện nay là sự cần thiết phải làm rõ hơn cơ chế chuyển hóa trải nghiệm thành kết quả học tập trong bối cảnh đặc thù của sinh viên Việt Nam với hành trình ET không chỉ là chuyến đi đơn thuần, mà là hành trình kiến tạo năng lực chuyên môn và kỹ năng thực tế.

1.1.2 Phân loại và đối tượng của du lịch học tập

1.1.2.1 Phân loại du lịch học tập

Cách tiếp cận về phân loại ET đã có sự dịch chuyển từ tư duy phân cực sang tích hợp. Ritchie (2003) phân loại dựa trên vai trò tương đối giữa du lịch và học tập: nếu du lịch là yếu tố chính, học tập chỉ mang tính bổ trợ và thụ động; ngược lại, nếu học tập là trọng tâm, hoạt động sẽ đi kèm với các chương trình chuyên sâu hoặc trao đổi sinh viên. Tuy nhiên, mô hình này dần bộc lộ sự thiếu linh hoạt trong bối cảnh du lịch trải nghiệm hiện đại. Thay vào đó, mô hình của Sie và cộng sự (2016) với ba hình thức (chính quy, không chính quy, không chính thức) thể hiện tính ứng dụng cao hơn, phản ánh chính xác thực tế người học tích hợp đa dạng hình thức trong cùng một hành trình.

1.1.2.2 Đối tượng của du lịch học tập

Nghiên cứu về ET tiếp cận nhiều nhóm đối tượng, bao gồm: trẻ em (Bos và cộng sự, 2015; Li và Liang, 2020; Kruse và Card, 2004), người lớn tuổi (Ritchie, 2003; Sie và cộng sự, 2018), du khách nói chung (Cachelin và cộng sự, 2009; Wang và Li, 2008) và sinh viên (McGladdery và Lubbe, 2017; Panda, 2022; Arcodia và

cộng sự, 2014). Mặc dù đã hình thành được khung lý thuyết về mối quan hệ giữa hành vi du lịch và phát triển nhận thức, các nghiên cứu về sinh viên hiện nay thường bị giới hạn trong các chuyến thực địa đơn lẻ, dẫn đến cái nhìn phiến diện về bản chất của một tiến trình trải nghiệm liên tục. Tại Việt Nam, sinh viên là phân khúc chủ đạo (Lê Quang Đăng, 2022), nhưng việc vận dụng các mô hình học tập thực tế vẫn mang tính hình thức, thiếu cơ sở định lượng để tối ưu hóa trải nghiệm cho thế hệ Gen Z trong học chế tín chỉ. Luận án lựa chọn sinh viên Việt Nam làm đối tượng nghiên cứu chính nhằm khóa lấp khoảng trống này thông qua mô hình tích hợp: công nhận vai trò kép của sinh viên (vừa là khách du lịch, vừa là người học); và kiểm định vai trò điều tiết của tính tự chủ học tập như một yếu tố then chốt giải thích sự khác biệt trong hiệu quả học tập giữa các cá nhân cùng tiếp cận một trải nghiệm.

1.1.2.3 Phân định ranh giới giữa du lịch học tập và các hình thái tương đồng

Mặc dù có nhiều nét tương đồng với các khái niệm và hình thái như: du lịch giáo dục, du lịch tình nguyện, du lịch khoa học, du lịch lấy việc học làm trung tâm, hay các chuyến tham quan thực địa (field trip) và học tập trải nghiệm. Tuy nhiên, du lịch học tập (educational tourism) vẫn giữ những đặc trưng riêng biệt. Sự khác biệt này được thể hiện rõ nét thông qua động cơ, cấu trúc không gian, vai trò chủ thể và cơ chế vận hành của từng loại hình:

Với các khái niệm khung và mô hình vĩ mô: So với du lịch giáo dục là một khái niệm bao quát các hoạt động di chuyển rộng, ET là phân khúc chuyên biệt lấy học tập làm trung tâm, cấu trúc hóa không gian du lịch thành hệ sinh thái học liệu sống, chuyển đổi sinh viên từ vai trò thụ động sang chủ động. Khác với mô hình SAVE Tourism (Scientific - Academic - Volunteer - Educational Tourism) là một mô hình sản phẩm hỗn hợp vĩ mô (đa mục tiêu, đa bên), ET tập trung trực diện vào cấu phần học thuật chuyên sâu và tối ưu hóa tương tác giữa doanh nghiệp - người học.

Với các hoạt động học thuật thực địa: Khác với chuyến tham quan học tập (study tour) hay chuyến đi thực địa (field trip) vốn bị kiểm soát gò bó trong không gian chuyên môn hẹp (Orion và Hofstein, 1994), ET sử dụng các kích thích từ mô hình 4Es (thẩm mỹ, giải trí) làm chất xúc tác để thúc đẩy nhận thức thay vì chỉ quan sát bề

nổi. So với chuyến đi học tập trải nghiệm (experiential learning trip), ET bắt buộc là sản phẩm giao thoa giữa dịch vụ du lịch và khoa học hành vi, nơi bối cảnh du lịch là môi trường bắt buộc để chuyển hóa tri thức.

Với các hình thái du lịch khác: ET ưu tiên tích lũy tri thức chuyên ngành khác với tính phụng sự cộng đồng (wearing, 2001) tại các vùng yếu thế (Brown, 2005) của du lịch tình nguyện (volunteer tourism); khác với tính thu thập dữ liệu thô (Laarman và Perdue, 1989) của du lịch khoa học (scientific tourism); khác với các gói dịch vụ tự phát của du lịch lấy việc học làm trung tâm (learning tourism) và khác với động cơ giải trí đơn thuần (Richards, 2011) của du lịch sinh viên (student tourism).

Luận án khẳng định ET của sinh viên là một loại hình/sản phẩm du lịch cao cấp, nơi các chiều kích trải nghiệm của mô hình 4Es được tích hợp để chuyển hóa tài nguyên điểm đến thành năng lực thực tiễn. Thuật ngữ “trải nghiệm du lịch học tập” sẽ được sử dụng nhất quán trong luận án như một khái niệm vận hành chủ đạo.

1.1.3 Nền tảng lý thuyết của du lịch học tập

ET là loại hình du lịch liên ngành, được kiến tạo trên sự giao thoa giữa khoa học giáo dục và quản trị du lịch. Trong đó, lý thuyết học tập trải nghiệm (Experiential Learning Theory - ELT) đóng vai trò là nền tảng cốt lõi, cung cấp khung phân tích toàn diện cho việc thiết kế và đánh giá hiệu quả của loại hình này.

Triết lý về học tập trong bối cảnh trải nghiệm: Dewey (1938) là người tiên phong xác lập mối liên hệ hữu cơ giữa trải nghiệm và giáo dục. Theo đó, học tập không bị giới hạn trong môi trường chính quy mà diễn ra trong mọi bối cảnh, bao gồm cả du lịch và giải trí. Dewey (1938) nhấn mạnh hai nguyên tắc then chốt: *Tính tương tác*: nơi học tập phát sinh từ sự tương tác giữa cá nhân và môi trường; và *Tính liên tục*: đòi hỏi trải nghiệm phải kết nối với vốn kiến thức nền tảng của sinh viên, từ đó thúc đẩy sự thay đổi bền vững về hành vi và nhận thức.

Khuôn khổ vận hành và chuyển hóa tri thức: Kế thừa tư tưởng của Dewey, Kolb (1984) đã hệ thống hóa học tập trải nghiệm thông qua chu trình bốn giai đoạn liên tục gồm trải nghiệm cụ thể đến quan sát phản ánh, hình thành khái niệm trừu tượng và cuối cùng là thử nghiệm tích cực. Chu trình này lý giải cơ chế chuyển hóa các kích thích từ chuyến đi thành tri thức chuyên môn và kỹ năng

thực hành. Đối với luận án, mô hình của Kolb (1984) không chỉ giải thích cách thức sinh viên xử lý thông tin tại hiện trường mà còn là cơ sở luận giải hiệu quả học tập như một kết quả đầu ra tất yếu của quá trình trải nghiệm.

Tóm lại, ELT cung cấp khuôn khổ lý thuyết toàn diện và phù hợp nhất để định vị ET, tạo sự kết nối logic giữa hoạt động du lịch và mục tiêu giáo dục. Đây chính là nền tảng lý luận để luận án phát triển hệ thống biến số và xây dựng mô hình nghiên cứu tích hợp liên ngành nhằm tối ưu hóa trải nghiệm của sinh viên.

1.1.4 Các cấp độ và vai trò của chất lượng giáo dục trong du lịch học tập

Phân tích chất lượng học tập là tiền đề quan trọng để định vị ET như một phương tiện giáo dục chuyên sâu, thay vì chỉ là các hoạt động giải trí đơn thuần.

Các cấp độ chất lượng học tập: Dựa trên khuôn khổ của Bergsteiner và Avery (2008), chất lượng học tập trong ET được phân thành hai cấp độ dựa trên mức độ chủ động của người học gồm: *học tập bề mặt* là quá trình thu nhận kiến thức ngẫu nhiên và rời rạc thông qua quan sát thụ động, chủ yếu tích lũy thông tin sơ cấp; *học tập chuyên sâu* đòi hỏi người học chủ động kết nối trải nghiệm thực tế với tri thức nền, hướng tới làm chủ kỹ năng, phân tích thông tin và chuyển đổi nhận thức sâu sắc. Để đạt được cấp độ chuyên sâu, năng lực phản ánh và khái niệm hóa trừu tượng (theo Kolb, 1984) là yếu tố then chốt. Trong đó, tính tự chủ học tập đóng vai trò quyết định, giúp sinh viên chuyển đổi trạng thái tiếp nhận và tối đa hóa giá trị giáo dục từ hành trình thực địa.

Vai trò và lợi ích của du lịch trong học tập: Du lịch được khẳng định là môi trường lý tưởng thúc đẩy quá trình học tập chuyển đổi và phát triển suốt đời (Mitchell, 1998). Các nghiên cứu thực nghiệm (Roberson, 2003, 2018; Coelho và cộng sự, 2018; Dwyer, 2004; cùng Rexeisen và cộng sự, 2008) đã thống nhất rằng trải nghiệm du lịch giúp mở rộng tầm nhìn, thúc đẩy giao lưu văn hóa, đồng thời trực tiếp nâng cao kỹ năng và thay đổi tư duy cá nhân. Từ đó, luận án xác định hiệu quả học tập trong ET của sinh viên bao gồm hai nhóm chiều cạnh chính: *Kết quả học tập trực tiếp:* kiến thức chuyên môn và kỹ năng thực hành. *Kết quả chuyển đổi nhận thức:* phát triển nhân cách và mở rộng tầm nhìn toàn cầu.

Việc làm rõ các cấp độ và lợi ích này khẳng định tính cấp thiết của việc đầu tư

thiết kế bối cảnh du lịch chuyên nghiệp, nhằm tối ưu hóa sự chuyển đổi từ trải nghiệm đơn thuần sang giá trị giáo dục bền vững.

1.1.5 Các yếu tố tác động và mô hình nghiên cứu về du lịch học tập

Tổng quan các công trình quốc tế cho thấy xu hướng tập trung làm rõ cơ chế chuyển hóa giữa trải nghiệm du lịch và hiệu quả học tập thông qua các mô hình thực chứng. Đối với nghiên cứu về cơ chế trung gian của sự hài lòng, Li và Liang (2020) đã ứng dụng lý thuyết học tập thực thể để xác lập mối quan hệ từ các yếu tố trải nghiệm gồm tham gia hoạt động, đắm chìm đến sự hài lòng và hiệu quả học tập (Hình 2.10), khẳng định vai trò trung gian của sự hài lòng, song chưa xem xét các biến số cá nhân hóa. Đối với nghiên cứu về mối liên hệ giữa trải nghiệm và năng lực, Kong và Yan (2014) sử dụng lý thuyết học tập trải nghiệm để kết nối trực tiếp trải nghiệm với năng lực chuyên môn. Tương tự, Chau và Ren (2024) vận dụng đa dạng các lý thuyết học tập suốt đời, quyền tự quyết, kiến tạo xã hội... để chứng minh mối quan hệ tích cực giữa trải nghiệm, sự hài lòng và thái độ học tập lâu dài (Hình 2.11). Tuy nhiên, các nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào động lực và phúc lợi, chưa đi sâu vào cơ chế xử lý trải nghiệm để tối ưu hóa kết quả học tập toàn diện. Tổng hợp các công trình quốc tế cho thấy thiếu vắng một mô hình nghiên cứu kiểm định đồng thời mối quan hệ nhân quả giữa trải nghiệm du lịch học tập đa chiều đến vai trò trung gian của sự hài lòng và kết quả cuối cùng là hiệu quả học tập. Đồng thời kiểm định cơ chế điều tiết của tính tự chủ học tập như nhân tố then chốt giải thích sự khác biệt trong kết quả học tập của sinh viên khi tiếp cận cùng một trải nghiệm chưa được đưa vào xem xét.

Các nghiên cứu trong nước đã bước đầu khẳng định tiềm năng và lợi ích của ET (Trần Hữu Tuấn và cộng sự, 2019; Trần Thanh Tuyền và Ngô Thị Thanh Trúc, 2017) và phát triển các mô hình thực tiễn tại bảo tàng, di tích (Ngô Thị Thanh Trúc và Trần Minh Quân, 2019; Nguyễn Thị Thu Trang, 2021) hay du lịch dựa vào cộng đồng (Tô Văn Hạnh và cộng sự, 2022; Thế Hưng và Hải Yến, 2024). Dù vậy, bức tranh nghiên cứu trong nước vẫn tồn tại hai hạn chế chính là thiếu tính khái quát hóa, chủ yếu dựa trên phương pháp định tính và mô tả cục bộ, thiếu khung nghiên cứu định lượng để kiểm định hệ thống các mối quan hệ phức tạp giữa trải nghiệm, sự hài lòng và hiệu

quả học tập dưới góc độ quản trị giáo dục đại học.

Những khoảng trống lý thuyết và thực tiễn nêu trên chính là cơ sở khoa học để luận án đề xuất mô hình nghiên cứu mới, tích hợp vai trò điều tiết của tính tự chủ học tập nhằm tối ưu hóa hiệu quả của ET cho sinh viên.

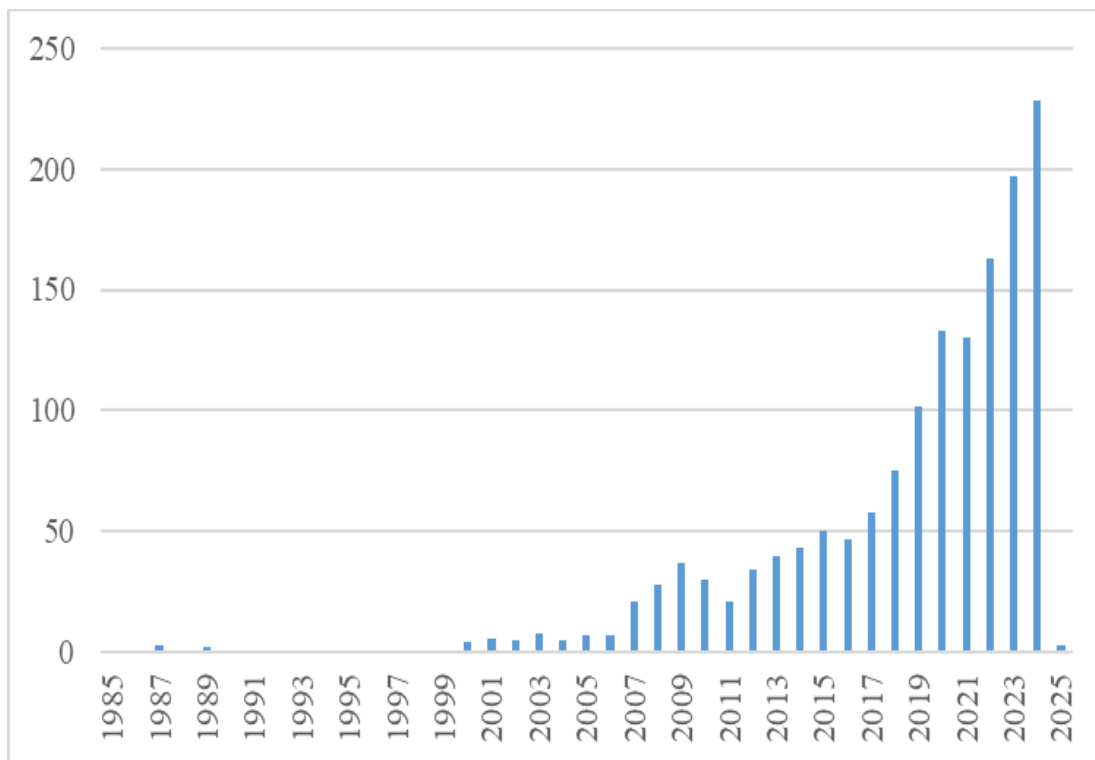
1.2. Tổng quan nghiên cứu về trải nghiệm du lịch

1.2.1 Sự hình thành và các dòng chảy nghiên cứu về trải nghiệm du lịch

1.2.1.1 Sự xuất hiện và phát triển nghiên cứu về trải nghiệm du lịch

Nghiên cứu về trải nghiệm du lịch (Tourism Experience - TE) được ghi nhận sớm nhất trên cơ sở dữ liệu Scopus vào năm 1985, với một bài viết đăng trên tạp chí Journal of Travel Research.

Trong gần hai thập kỷ sau đó, số lượng nghiên cứu về TE hầu như rất ít hoặc không đáng kể, cho đến giai đoạn 2001-2006, số lượng bài viết công bố vẫn còn rải rác, chỉ ở mức một vài bài mỗi năm, chưa nhận được sự quan tâm đúng mức từ phía các nhà nghiên cứu. Cụ thể, năm 2001 có 6 bài, năm 2002 là 5 bài, năm 2003 là 8 bài, năm 2004 là 5 bài, và năm 2005-2006 lần lượt là 7 bài viết mỗi năm (Sơ đồ 1.1).



Sơ đồ 1.1. Sự phát triển nghiên cứu về trải nghiệm du lịch

Nguồn: Scopus.

Từ sơ đồ 1.1 cho thấy, số lượng nghiên cứu bắt đầu tăng mạnh và tăng gần như liên tục từ năm 2007 với 21 bài viết, đạt đỉnh vào năm 2024 với 228 bài viết, năm 2025, số liệu chưa hoàn tất do đang tiếp tục cập nhật. Nghiên cứu TE hiện tại đang nhận được sự quan tâm rất lớn từ các nhà nghiên cứu. Điều này cho thấy tính mới của lĩnh vực TE. Qua đó cho thấy du lịch là một trong những ví dụ tiên phong của nền kinh tế trải nghiệm (Quan và Wang, 2004).

1.2.1.2 Hệ thống các công bố nghiên cứu về trải nghiệm du lịch

Kết quả thống kê cho thấy có tổng 2.979 tác giả công bố nghiên cứu về TE, tỉ lệ đồng tác giả quốc tế là 27,61%. Tác giả có mức độ tác động cao nhất là Sthapit E, với 23 công bố trong thời gian từ 2017 đến 2024. Với h -index là 13, g -index là 23, và tổng cộng 1.020 trích dẫn. Điều này cho thấy các bài báo của Sthapit không chỉ được công bố nhiều mà còn có sức ảnh hưởng lớn. Chỉ số (m -index = 1,625) cũng cho thấy Sthapit đang có một tốc độ tăng trưởng và phát triển học thuật khá ổn định trong sự nghiệp nghiên cứu của mình trong lĩnh vực này. Sau Sthapit là Scott và Björk, đây là hai tác giả đã tiếp cận lĩnh vực TE từ khá sớm, với thời gian công bố trải dài từ năm 2013 đến năm 2024, và đã có những đóng góp quan trọng cho lĩnh vực này. Scott có tổng cộng 16 công bố và Björk có 15 công bố trong khoảng thời gian này. Về các chỉ số khoa học, Scott có h -index là 11, g -index là 16, và tổng lượt trích dẫn là 1.244. Điều này cho thấy Scott không chỉ có số lượng bài báo tương đối lớn mà còn có sức ảnh hưởng đáng kể, với nhiều công trình nghiên cứu được trích dẫn rộng rãi trong cộng đồng học thuật. Có ít nhất 11 bài báo của tác giả này nhận được ít nhất 11 trích dẫn, trong khi g -index là 16 chỉ ra rằng 16 bài báo có tổng cộng 256 trích dẫn từ những bài được trích dẫn nhiều nhất, nhấn mạnh tầm ảnh hưởng lớn của một số công trình quan trọng. Björk có h -index là 10, g -index là 15, và tổng lượt trích dẫn là 602. Mặc dù chỉ số trích dẫn của Björk thấp hơn so với Scott, nhưng tác giả này vẫn có những đóng góp đáng kể với h -index là 10, cho thấy có ít nhất 10 bài báo đã được trích dẫn tối thiểu 10 lần. g -index là 15 cho thấy rằng 15 bài báo của Björk đã có tổng cộng 225 trích dẫn từ các công trình có ảnh hưởng lớn nhất của

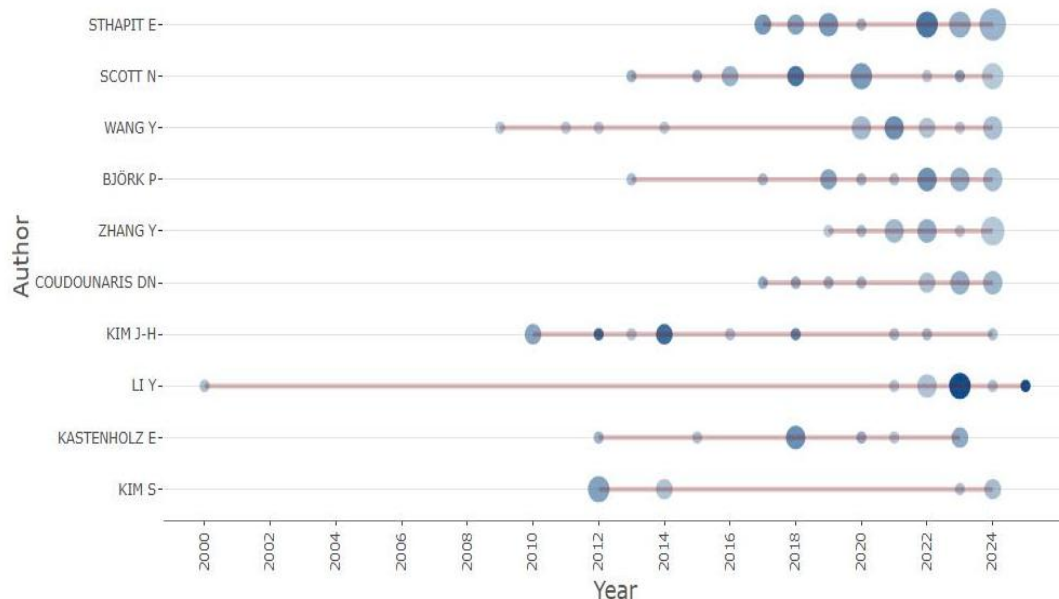
tác giả. Cả hai tác giả đều có sự phát triển đáng chú ý trong sự nghiệp nghiên cứu của mình, với các chỉ số thể hiện mức độ đóng góp ổn định và tác động trong lĩnh vực TE. Điều này cho thấy vai trò quan trọng của họ trong việc thúc đẩy các nghiên cứu và phát triển lý thuyết về TE.

Ngoài ra, các tác giả như Kim J-H, Coudounaris, Kastenholtz, Kim S, Tussyadiah, Wang, và Buhalis đều là những nhà nghiên cứu có số lượng công bố lớn và chỉ số trích dẫn cao. Họ nằm trong top 10 tác giả có tầm ảnh hưởng hàng đầu trong lĩnh vực này, với các chỉ số *h-index* và *g-index* đều trên 5, phản ánh cả năng suất khoa học và tầm quan trọng của các công trình nghiên cứu mà họ đã đóng góp (Bảng 1.1 và Sơ đồ 1.2):

Bảng 1.1. Kết quả phân tích thống kê ảnh hưởng địa phương của tác giả

Tác giả	<i>h-index</i>	<i>g-index</i>	<i>m-index</i>	TC	NP	PY_start
Sthapit E	13	23	1,625	1.020	23	2017
Scott N	11	16	0,917	1.244	16	2013
Björk P	10	15	0,833	602	15	2013
Kim J-H	10	11	0,667	2.622	11	2010
Coudounaris DN	8	12	1,000	574	12	2017
Kastenholtz E	7	9	0,538	712	9	2012
Kim S	7	9	0,538	443	9	2012
Tussyadiah IP	7	7	0,389	892	7	2007
Wang Y	7	16	0,438	287	16	2009
Buhalis D	6	6	0,545	1.608	6	2014

Nguồn: VOSviewer.

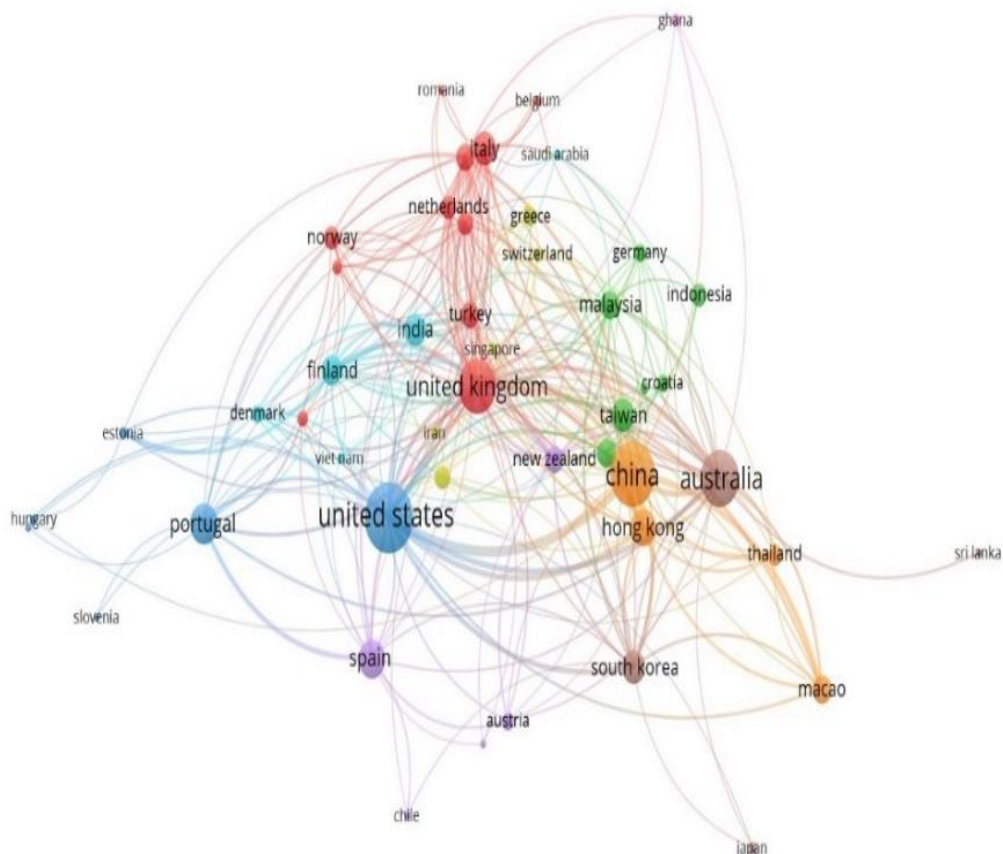


Sơ đồ 1.2. Các công bố của tác giả theo thời gian

Nguồn: Bibloshiny.

Bản đồ phân tích đồng tác giả cho thấy sự hợp tác giữa các tác giả từ nhiều quốc gia khác nhau. Hình 1.1 dưới đây thể hiện sự hợp tác đồng tác giả giữa các quốc gia, trong đó quy mô mỗi nút tròn tỉ lệ thuận với số lượng tài liệu được xuất bản ở mỗi quốc gia và độ rộng của các đường giữa các nút liên kết thể hiện số lượng ấn phẩm hợp tác giữa các quốc gia tương ứng, màu sắc từ đậm tới sáng thể hiện sự hợp tác theo trung bình năm giữa các quốc gia. Có thể thấy: Australia, United Kingdom và United States là các quốc gia đang chiếm ưu thế với số lượng và kinh nghiệm trong nghiên cứu TE, trong khi đó Trung Quốc là quốc gia mới nổi có số lượng lớn nhất. Sự hợp tác giữa United States và Trung Quốc có biên độ rộng nhất, sau đó có thể kể đến sự liên kết giữa United States với Australia và South Korea. Phân tích đồng tác giả cho thấy xu hướng hợp tác quốc tế mạnh mẽ giữa các quốc gia trong nghiên cứu về TE, với sự xuất hiện của 9 cụm. Trong đó, cụm lớn nhất, bao gồm chủ yếu là các quốc gia từ châu Âu và một số nước ngoài châu Âu như Brazil và South Africa. Cụm thứ hai bao gồm các quốc gia từ Bắc Mỹ, châu Âu, châu Á và Trung Đông. Cụm thứ ba bao gồm một số quốc gia châu Âu ít được biết đến trong nghiên cứu du lịch, như Estonia, Slovakia, và Slovenia,

cùng với United States và Portugal. Cụm thứ tư bao gồm các quốc gia từ châu Âu và châu Á. Cụm thứ năm bao gồm các quốc gia từ châu Âu, Nam Mỹ, và châu Đại Dương. Cụm thứ sáu bao gồm các quốc gia từ châu Âu, Nam Á và Đông Nam Á. Cụm thứ bảy bao gồm các quốc gia và vùng lãnh thổ ở Đông Á và Đông Nam Á. Cụm thứ tám bao gồm các quốc gia từ châu Á và châu Đại Dương, với sự nổi bật của Australia, Japan, và South Korea. Cụm thứ chín, có phần đứng độc lập, ít hợp tác quốc tế trong lĩnh vực nghiên cứu du lịch. Nhìn chung, các quốc gia như Hoa Kỳ, Vương quốc Anh, Trung Quốc và Australia là những quốc gia dẫn đầu trong hợp tác xuất bản các ấn phẩm khoa học về TE (Hình 1.1).

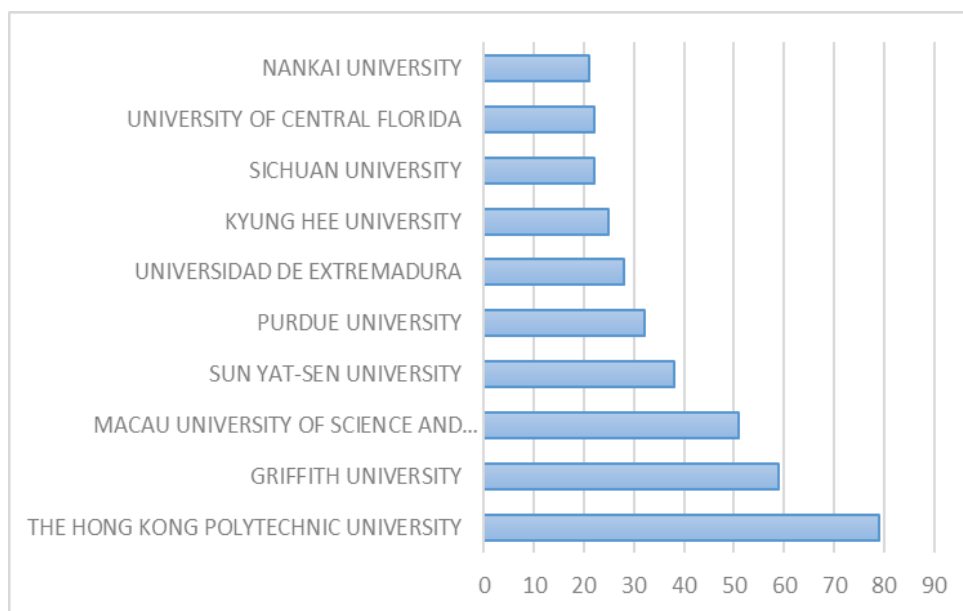


Hình 1.1. Mạng lưới hợp tác giữa các quốc gia trong xuất bản TE

Nguồn: VOSviewer.

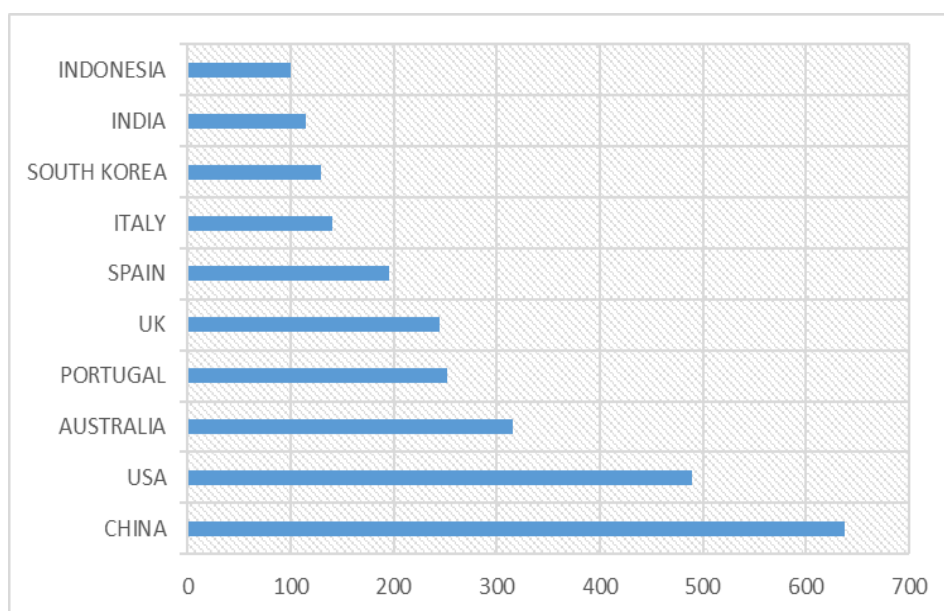
Đi cùng với những phân tích về tác giả nghiên cứu là các tổ chức, quốc gia có những công bố về lĩnh vực trên. Trường đại học Griffith (Australia) với 59 bài viết và trường Đại học Khoa học và Công nghệ Macau (Trung Quốc) với 51 bài viết, tiếp theo là Đại học Bách khoa Hồng Kông có số lượng công bố với 50 bài viết. Trung Quốc, Hoa

Kỳ, và Bồ Đào Nha là những quốc gia có đóng góp nhiều nhất ở lĩnh vực TE, lần lượt là 638, 489, 316, 252 bài viết. Sơ đồ 1.3 thể hiện mười đơn vị, tổ chức và quốc gia có công bố nhiều nhất về lĩnh vực TE.



Sơ đồ 1.3. Các đơn vị, tổ chức có công bố nhiều nhất về TE

Nguồn: VOSviewer.



Sơ đồ 1.4. Các quốc gia có số lượng xuất bản phẩm nhiều nhất về TE

Nguồn: VOSviewer.

Kết quả thống kê cũng chỉ ra các nguồn xuất bản trong lĩnh vực TE (Bảng 1.2).

Bảng 1.2. Các tạp chí có số lượng ấn phẩm khoa học nhiều nhất về TE

Source	<i>h</i> -index	<i>g</i> -index	<i>m</i> -index	TC	NP	PY_start
Journal of Travel Research	33	57	0,825	6.016	57	1985
Tourism Management	31	46	1,409	6.087	46	2003
Journal of Travel và Tourism Marketing	26	40	0,839	2.531	40	1994
Current Issues in Tourism	25	46	0,962	2.172	59	2000
Annals of Tourism Research	23	29	0,605	6.380	29	1987
Journal of Destination Marketing và Management	22	34	1,833	1.811	34	2013
Tourism Management Perspectives	21	39	1,615	1.715	39	2012
International Journal of Tourism Research	17	30	1,000	2.180	30	2008
Sustainability (Switzerland)	17	30	1,889	954	49	2017
Journal of Hospitality and Tourism Management	16	31	1,000	1.044	31	2009

Nguồn: VOSviewer.

Số liệu trong Bảng 1.2 cho thấy Journal of Travel Research là một trong những tạp chí hàng đầu trong lĩnh vực nghiên cứu TE, với tổng cộng 57 bài báo được công bố trong suốt 40 năm, từ 1985 đến 2025. Dù số lượng công bố không quá lớn, chất lượng các nghiên cứu trên tạp chí này lại rất cao, thể hiện qua các chỉ số *h*-index và *g*-index. Cụ thể, chỉ số *h*-index = 33 cho biết tạp chí có 33 bài báo được trích dẫn ít

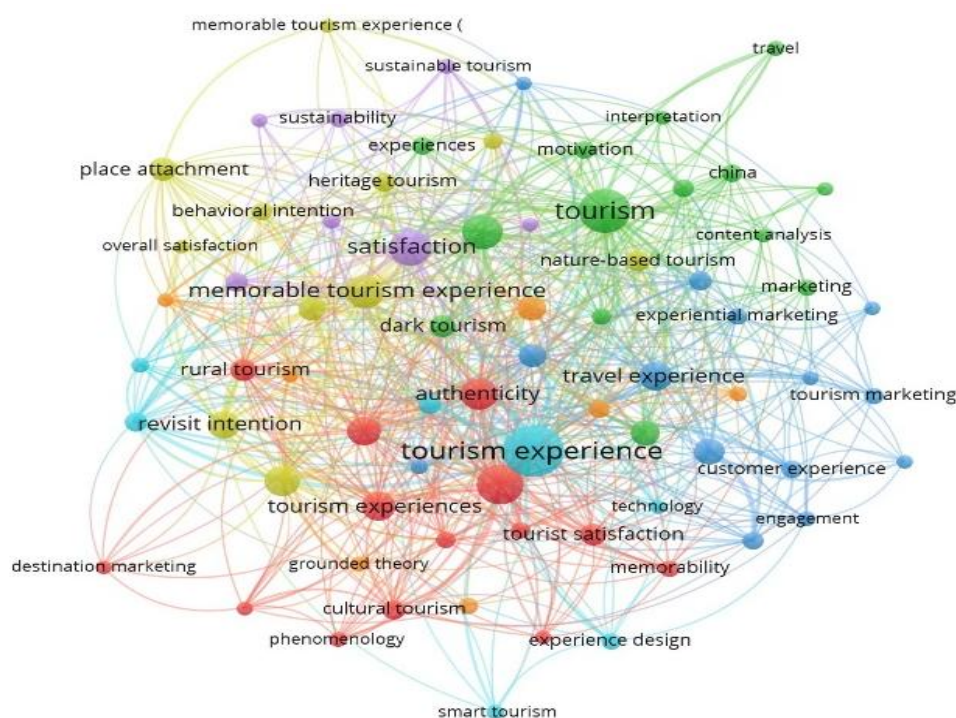
nhất 33 lần, phản ánh tầm ảnh hưởng rộng và giá trị tham khảo của các nghiên cứu trong lĩnh vực TE. Bên cạnh đó, chỉ số g -index = 57 cho thấy có 57 bài báo với sự phân bố trích dẫn đồng đều, đặc biệt là những bài báo có số lượt trích dẫn cao, nhấn mạnh vai trò quan trọng của tạp chí trong việc công bố những nghiên cứu có tầm ảnh hưởng lớn. Với chỉ số m -index = 0,825, trung bình mỗi năm tạp chí đạt mức tăng trưởng chỉ số h -index là 0,825, cho thấy sự phát triển ổn định từ khi tạp chí ra đời. Tổng số lượt trích dẫn của Journal of Travel Research đạt 6.016, một con số ấn tượng, khẳng định tạp chí có sức ảnh hưởng lớn trong lĩnh vực nghiên cứu TE, được nhiều nhà khoa học tham khảo và trích dẫn trong các công trình nghiên cứu của họ.

Tiếp theo là các tạp chí Tourism Management, Journal of Travel and Tourism Marketing, và Current Issues in Tourism, đều là những tạp chí có số lượng công bố đáng kể với lần lượt 46, 40, và 59 bài báo. Những tạp chí này sở hữu các chỉ số h -index, g -index và lượt trích dẫn cao. Cụ thể, Tourism Management có chỉ số h -index là 31, g -index là 46, và tổng lượt trích dẫn là 6.087. Đối với Journal of Travel and Tourism Marketing, các chỉ số tương ứng là h -index 26, g -index 40, và 2.531 lượt trích dẫn. Current Issues in Tourism có chỉ số h -index là 25, g -index là 46, và 2.172 lượt trích dẫn. Những con số này phản ánh tầm ảnh hưởng sâu rộng của các tạp chí trong lĩnh vực nghiên cứu TE cũng như giá trị tham khảo của các công trình được công bố. Các tạp chí còn lại đều thuộc hàng uy tín trong nghiên cứu về du lịch và khách sạn, có chỉ số tác động cao và đều nằm trong top 10 tạp chí có tầm ảnh hưởng lớn nhất.

1.2.2 Các tiếp cận lý thuyết và chủ đề nghiên cứu chủ đạo

Phân tích đồng xuất hiện từ khóa nhằm xác định các nhóm từ khóa thường xuất hiện cùng nhau trong tài liệu nghiên cứu về TE. Hình 1.2 dưới đây cho thấy với chủ đề về TE, các từ khóa có liên quan được tìm thấy khá đa dạng, được phân chia thành các cụm khác nhau (7 cụm), bao gồm: *Nghiên cứu khái niệm liên quan đến tính chân thực và phát triển TE*, bao gồm cả các loại hình du lịch (du lịch sáng tạo, du lịch nông thôn, du lịch văn hóa, du lịch chăm sóc sức khỏe). Các từ khóa chính như “authenticity” và “tourism experiences” cho thấy tầm quan trọng của việc hiểu và phát triển các khía

cạnh trải nghiệm có thể mang lại giá trị cảm xúc và tinh thần cho du khách. Đây là các khái niệm cốt lõi trong việc xây dựng TE đáng nhớ và việc quản lý, tiếp thị điểm đến. *Đồng sáng tạo trong TE với du khách*: qua việc phân tích nội dung và trải nghiệm thực tế, được thể hiện qua các từ khóa như “co-creation” và “experience”. *Sử dụng công nghệ để tăng cường TE*, với các từ khóa như “augmented reality”, “virtual reality” và “social media”. *Các yếu tố hình ảnh điểm đến và tác động của trải nghiệm đến ý định hành vi của du khách*: ví dụ như “behavioral intention” và “revisit intention”. *Các khía cạnh ẩm thực trong du lịch*: như “food tourism” và “wine tourism”, đồng thời đề cập đến sự hài lòng trong cuộc sống và tính bền vững trong du lịch. *Thiết kế trải nghiệm* (“experience design”) và các yếu tố công nghệ như “smart tourism”. *Sự kết nối giữa du lịch ẩm thực và các phương pháp nghiên cứu* như “grounded theory” và “netnography” (Hình 1.2).



Hình 1.2. Đồng xuất hiện từ khóa theo cụm chủ đề

Nguồn: VOSviewer.

Dựa trên kết quả phân tích đồng xuất hiện từ khóa (Hình 1.2), các nghiên cứu về TE trên thế giới được định hình bởi bốn hướng tiếp cận lý thuyết chính, cụ thể hóa qua các chủ đề sau:

Tiếp cận từ kinh tế học trải nghiệm: đây là hướng tiếp cận nền tảng, xem trải nghiệm là một loại hàng hóa kinh tế cao cấp sau hàng hóa và dịch vụ. Theo hướng tiếp cận này, có các chủ đề nghiên cứu: *Thiết kế trải nghiệm*: cách thức các điểm đến tạo ra giá trị gia tăng thông qua việc dàn dựng các bối cảnh (cụm 6); *Mô hình 4Es*: (giáo dục, thẩm mỹ, giải trí, thoát ly), đây là khung lý thuyết then chốt để đo lường các thành phần của trải nghiệm; *Quản lý và tiếp thị điểm đến*: sử dụng trải nghiệm như một lợi thế cạnh tranh để tạo sự khác biệt (cụm 1).

Tiếp cận từ tâm lý học và hành vi người tiêu dùng: tập trung vào thế giới nội tâm, cảm xúc và các phản ứng của du khách trước, trong và sau chuyến đi. Theo hướng tiếp cận này, có các chủ đề nghiên cứu như: *Tính xác thực*: sự cảm nhận của cá nhân về giá trị thật của di sản, văn hóa tại điểm đến (cụm 1); *Trải nghiệm đáng nhớ và ý định hành vi*: phân tích cách cảm xúc tích cực dẫn đến sự hài lòng, ý định quay lại và truyền miệng (cụm 4); *Sự hài lòng trong cuộc sống*: tác động tâm lý dài hạn của du lịch đối với sức khỏe tinh thần, đặc biệt trong du lịch chăm sóc sức khỏe và ẩm thực (cụm 5).

Tiếp cận theo hướng xã hội học và nhân văn xem xét TE trong mối quan hệ tương tác giữa người với người, giữa du khách và cộng đồng sở tại. Theo hướng tiếp cận này, các chủ đề nghiên cứu chính bao gồm: *Đồng sáng tạo*: trải nghiệm không còn là sản phẩm một chiều từ nhà cung cấp mà được tạo ra thông qua sự tương tác chủ động giữa du khách và điểm đến (cụm 2); *Du lịch văn hóa và cộng đồng*: nghiên cứu vai trò của các chủ thể địa phương và các giá trị bản sắc (cụm 1, cụm 5); *Phương pháp nghiên cứu mới*: sử dụng lý thuyết nền và dân tộc học trên mạng để thấu hiểu hành vi xã hội của du khách trong không gian số (cụm 7).

Tiếp cận từ quản trị công nghệ và du lịch thông minh, là hướng tiếp cận hiện đại, nghiên cứu cách công nghệ làm thay đổi cấu trúc của trải nghiệm. Các chủ đề tương ứng cho hướng tiếp cận này bao gồm: *Công nghệ tăng cường (AR, VR)*: tạo ra các lớp trải nghiệm ảo đan xen thực tế, làm giàu thêm cảm nhận của du khách (cụm 3); *Hệ sinh thái du lịch thông minh*: vai trò của mạng xã hội và dữ liệu lớn trong việc định hình hành trình trải nghiệm (cụm 6).

Như vậy, các cụm từ khóa được phân tích từ Hình 1.2 không tồn tại độc lập mà phản ánh sự giao thoa giữa các hướng tiếp cận lý thuyết từ kinh tế, tâm lý đến xã hội học, tạo nên một hệ sinh thái nghiên cứu đa chiều về TE trong du lịch. Với bối cảnh ET trong du lịch, hướng tiếp cận kinh tế học trải nghiệm (4Es) và hướng tiếp cận tâm lý học sẽ là nền tảng cốt lõi để luận án phát triển khung lý thuyết nghiên cứu.

1.2.3 Các khái niệm liên quan

Trải nghiệm là một khái niệm đa chiều được tiếp cận từ nhiều góc độ lý thuyết khác nhau (Akgun, 2011; Kim và cộng sự, 2011). Dưới góc độ tâm lý và hành vi, trải nghiệm là trạng thái chủ quan, bao hàm các yếu tố cảm xúc, niềm vui và sự tưởng tượng (Holbrook và Hirschman, 1982; Otto và Ritchie, 1996), tính cá nhân hóa cao trong quan điểm này là cơ sở quan trọng để luận án sử dụng sự hài lòng làm biến phản ứng cảm xúc tích cực của sinh viên. Dưới góc độ kinh tế trải nghiệm, trải nghiệm là tổng hòa các cảm nhận của khách hàng về sản phẩm và dịch vụ, được kiến tạo thông qua sự tương tác có chủ đích giữa doanh nghiệp và khách hàng (Pine và Gilmore, 1998; Sirapricha và Tocquer, 2012). Dưới góc độ xã hội và học tập, trải nghiệm được xem là quá trình tương tác liên tục giữa hành động và phản ánh, mang lại ý nghĩa cho cá nhân trong bối cảnh xã hội (Gupta và Vajic, 2000; Boswijk và cộng sự, 2005). Từ các góc độ trên, luận án tiếp cận trải nghiệm theo hướng tích hợp: vừa là sản phẩm được thiết kế có chủ đích, vừa là tiến trình phản ánh tạo ra tri thức, phản ánh đúng bản chất đa chiều của trải nghiệm du lịch học tập.

Trải nghiệm du lịch (TE) là một hiện tượng phức tạp, được các nghiên cứu trong và ngoài nước định nghĩa qua ba hướng chính: Dưới góc độ tâm lý học, TE là trạng thái tinh thần chủ quan, phản ánh giá trị và cách thức khách du lịch tự tạo lập trải nghiệm cá nhân (Otto và Ritchie, 1996; Erdly và Kesterson-Townes, 2003; Larsen, 2007). Dưới góc độ hành vi và tương tác, TE bao gồm toàn bộ nhận thức, cảm xúc và hành vi của du khách khi tương tác với môi trường điểm đến, trong đó động cơ tìm kiếm trải nghiệm đích thực đóng vai trò thúc đẩy chính (Wang, 1999; Ryan, 2000; Oh và cộng sự, 2007). Dưới góc độ toàn diện, các nghiên cứu hiện đại mở rộng phạm vi trải nghiệm từ chuyển đi đến cả giai đoạn sau chuyển đi thông qua ký ức và sự

tương tác đa cấp độ (lý trí, cảm xúc, thể chất và động lực cá nhân - thoát ly) (Murray và cộng sự, 2010; Zatori, 2013).

Tại Việt Nam, các nghiên cứu gần đây về trải nghiệm du lịch đã chuyển dịch mạnh mẽ từ đánh giá thuộc tính điểm đến sang xây dựng thang đo thành phần trải nghiệm và tác động của chúng (Bùi Thị Tám và cộng sự, 2020; Nguyễn Thị Tú Trinh và cộng sự, 2018; Trần Đức Thanh và cộng sự, 2022). Trải nghiệm du lịch được xác định là thuộc tính cốt lõi (Phạm Thị Bích Thủy, 2025) và là bản chất không thể tách rời của hoạt động du lịch (Nguyễn Phạm Hùng, 2022).

Luận án thừa nhận TE là hiện tượng đa chiều, mang tính cá nhân và có tính liên tục. Nghiên cứu chọn cách tiếp cận toàn diện để đo lường, bởi hiệu quả học tập không dừng lại ở kết quả tức thời mà là quá trình phản ánh và lưu giữ ký ức dài hạn của người học.

1.2.4 Cấu trúc và các thành phần của trải nghiệm du lịch

1.2.4.1 Thành phần cấu thành trải nghiệm du lịch (Mô hình 4Es)

Mô hình 4Es của Pine và Gilmore (1998) là khung lý thuyết hệ thống và phổ biến nhất để phân tích TE. Mô hình bao gồm bốn thành phần cốt lõi gồm giáo dục mang đến trải nghiệm học hỏi, tiếp thu kiến thức mới, kỹ năng và mở rộng nhận thức; thẩm mỹ là trải nghiệm cảm nhận về đẹp của môi trường, cảnh quan, kiến trúc và nghệ thuật; giải trí là trải nghiệm vui chơi, thư giãn, giải trí tích cực, nơi du khách tham gia và có ảnh hưởng đến kết quả của hoạt động; thoát ly thực tế là trải nghiệm thoát ra khỏi cuộc sống thường nhật, hòa mình vào một vai trò hoặc bối cảnh mới. Mô hình này đã được kiểm định hiệu quả trong nhiều bối cảnh nghiên cứu quốc tế (Ali và cộng sự, 2014; Quadri-Felitti và Fiore, 2013; Manthiou và cộng sự 2014; Campón-Cerro và cộng sự, 2020) và Việt Nam (Bùi Thị Tám và cộng sự, 2020; Hoàng Thị Diệu Thúy và Phan Thị Thanh Thủy, 2023, tr. 170).

Bên cạnh mô hình 4Es, các tác giả khác cũng đề xuất những khung phân tích đa dạng, chẳng hạn như Schmitt (1999) với 5 loại trải nghiệm (giác quan, tình cảm, nhận thức, thể chất, xã hội) hoặc Gentile và cộng sự (2007) với 6 thành phần của trải nghiệm khách hàng. Tuy nhiên, các nghiên cứu này thường phức tạp và thiếu sự thống nhất.

Mặc dù có các khung phân tích khác, đối với ET mô hình 4Es đặc biệt phù hợp nhờ sự cân bằng giữa yếu tố lý trí (giáo dục, thoát ly) và cảm xúc (thẩm mỹ, giải trí), cho phép kiểm định tác động của từng thành phần lên hiệu quả học tập của sinh viên.

1.2.4.2 Thuộc tính tạo nên trải nghiệm du lịch

Bên cạnh cấu trúc thành phần, các nghiên cứu còn đi sâu làm rõ các thuộc tính cần có để tạo nên một TE ý nghĩa và đáng nhớ. Các thuộc tính này bao gồm trạng thái cảm xúc tích cực là yếu tố tiên quyết (Gentile và cộng sự, 2007; Kim và cộng sự, 2012); sự mới lạ (Tung và Ritchie, 2011) và tính sáng tạo (Kim và cộng sự, 2012) có khả năng cung cấp sự khác biệt so với cuộc sống thường nhật; sự tham gia và tương tác thể hiện mức độ tham gia vào các hoạt động (Oh và cộng sự, 2007; Tung và Ritchie, 2011) và sự tương tác với môi trường, cộng đồng địa phương (Oh và cộng sự, 2007; Quan và Wang, 2004); tính chất học hỏi là khả năng truyền tải kiến thức và kỹ năng (Kim và cộng sự, 2012).

Các thuộc tính này không chỉ là những mô tả đơn thuần mà là tiêu chí chất lượng để đánh giá cách thức tổ chức ET. Trong đó, các thuộc tính về sự tham gia và tính chất học hỏi đóng vai trò đặc biệt quan trọng trong các trải nghiệm du lịch học tập vì chúng là biểu hiện của học tập trải nghiệm trên thực tế. Khả năng tạo ra cảm xúc tích cực từ trải nghiệm có mối liên hệ trực tiếp với biến sự hài lòng, từ đó ảnh hưởng gián tiếp đến quá trình học tập.

1.2.4.3 Chất lượng trải nghiệm du lịch

Chất lượng TE là yếu tố quyết định thành công của sản phẩm du lịch và được hình thành thông qua nhiều chiều cạnh (Otto và Ritchie, 1996; Sharma và Nayak, 2020). Các chiều cạnh chính bao gồm sự khoái lạc và sự an tâm liên quan đến sự thư giãn, vui vẻ và cảm giác an toàn (Otto và Ritchie, 1996); sự tham gia và sự công nhận liên quan đến mức độ chủ động và cảm giác được tôn trọng của du khách (Otto và Ritchie, 1996); tính giáo dục và giá trị cảm nhận tại điểm đến (Sharma và Nayak, 2020); tính chân thực là yếu tố tác động tích cực đến sự hài lòng, đặc biệt trong du lịch văn hóa (Trương Thị Thu Hà và Lê Thị Hà Quyên, 2021, tr. 85 - 92).

TE là một cấu trúc đa chiều và chủ quan, bao gồm bốn thành phần cốt lõi (4Es). Chất lượng của trải nghiệm được xác định bởi sự kết hợp của các thuộc tính, trong đó sự tương tác giữa khách du lịch và môi trường/cộng đồng là yếu tố then chốt (Jennings và Nickerson, 2006). Đối với bối cảnh ET, chất lượng TE được hiểu là mức độ mà các thành phần 4Es được thiết kế và cung cấp, nhằm kích thích sự tham gia chủ động của sinh viên và tạo ra sự hài lòng cảm xúc, làm nền tảng cho hiệu quả học tập chuyên sâu. Việc phân tích này là cơ sở để tác giả sử dụng mô hình 4Es làm biến độc lập chính, đồng thời định vị rõ ràng mối liên hệ nhân quả giữa chất lượng TE và sự hài lòng trong mô hình đề xuất của luận án.

1.2.4.4 Trải nghiệm du lịch đáng nhớ và trải nghiệm kỳ vọng

Trải nghiệm du lịch đáng nhớ (MTE) là những khoảnh khắc và cảm xúc sâu sắc được lưu giữ sau hành trình (Tung và Ritchie, 2011; Kim và cộng sự, 2012; Kim, 2014). Các thang đo MTE bao gồm: sự hường lạc, tính mới lạ, văn hóa địa phương, sự sáng khoái, ý nghĩa và kiến thức (Kim và cộng sự, 2010a; Sthapit và Coudounaris, 2018). MTE đóng vai trò là cơ chế chuyển đổi trải nghiệm cảm xúc thành tri thức bền vững (Tung và Ritchie, 2011; Wei và cộng sự, 2019; Sie và cộng sự, 2021), phản ánh tư duy, thái độ và hành vi của du khách (Coudounaris và Sthapit, 2017; Hoàng Văn Hào, 2020; Nguyễn Thị Hoài Dung và Trần Thị Thu Huyền, 2023). Đối với sinh viên, MTE không chỉ là ký ức mà còn là trải nghiệm nhận thức giúp củng cố hiệu quả học tập.

Lý thuyết kỳ vọng dựa trên khái niệm giá trị và kỳ vọng (Lawler và Suttle, 1973), lý thuyết này chỉ ra rằng trải nghiệm được ghi nhớ tích cực khi đáp ứng hoặc vượt mong đợi của du khách (Fallon, 2008; Andereck và cộng sự, 2011). Tại Việt Nam, kỳ vọng được định hình bởi các nhóm yếu tố tâm lý, văn hóa - xã hội và kinh tế (Thân Thị Hạnh và Nguyễn Văn Dũng, 2023). Luận án vận dụng lý thuyết này để xem xét kỳ vọng như động cơ khởi đầu: sinh viên có tính tự chủ học tập cao thường thiết lập kỳ vọng thực tế và mục tiêu rõ ràng hơn, từ đó tối đa hóa kết quả học tập trong chuyến đi.

Sự tích hợp mô hình 4Es, khái niệm MTE và lý thuyết kỳ vọng tạo thành bộ công cụ lý luận toàn diện, giúp luận án lý giải trọn vẹn tiến trình từ động lực học tập, quá trình trải nghiệm đến kết quả học tập bền vững của sinh viên.

1.2.5 Sự chuyển dịch trong nghiên cứu trải nghiệm du lịch hiện đại

Trong bối cảnh hậu Covid-19 và cuộc Cách mạng công nghiệp 4.0, nghiên cứu TE đã chuyển dịch mạnh mẽ sang mô hình dịch vụ lấy giá trị làm trung tâm (Huynh và cộng sự, 2026), cùng với sự tái định nghĩa vai trò của các chủ thể trong hệ sinh thái du lịch. Hai xu hướng chủ đạo thúc đẩy sự thay đổi này bao gồm:

Thứ nhất, sự lên ngôi của du lịch thông minh và giáo dục trải nghiệm số: Công nghệ (AI, Big Data, VR/AR) đã trở thành nhân tố cấu trúc hữu cơ, xóa nhòa ranh giới thực - ảo (Kürüm Varolgüneş và cộng sự, 2025; Ahmed, 2025). Trong giáo dục đại học, sự chuyển đổi số đòi hỏi mô hình đào tạo kết hợp nhằm thích ứng với không gian thông tin mới (Nguyễn Thị Hoài An và cộng sự, 2025). Cụ thể, công nghệ thực tế ảo đóng vai trò không gian tiền trải nghiệm, kết nối tri thức lý thuyết với thực tiễn, thúc đẩy mô hình du lịch 5.0 lấy con người làm trung tâm (Bondarenko và cộng sự, 2025). Bên cạnh đó, thông tin từ các ứng dụng thông minh không chỉ là chất xúc tác nâng cao nhận thức (Lê Thái Sơn và cộng sự, 2023) mà còn thúc đẩy các đổi mới hệ thống giúp kiến tạo những trải nghiệm đáng nhớ (MTEs) (Elshaer và Marzouk, 2022; Dong và cộng sự, 2024; Diep Tram Huynh và cộng sự, 2026). Tuy nhiên, hiệu quả trải nghiệm trong môi trường số đòi hỏi người học phải có năng lực quản trị thông tin và vượt qua các rào cản tâm lý nhất định.

Thứ hai, sự dịch chuyển sang mô hình đồng sáng tạo trải nghiệm: Xu hướng ET chiều sâu hậu Covid-19 đã chuyển đổi vị thế du khách từ người tiêu thụ thụ động sang chủ thể đồng tạo lập giá trị (Binkhorst và Den Dekker, 2009; Dalonso và cộng sự, 2014; Prebensen và Foss, 2011; Andersson, 2007; Ahmed, 2025). Tại Việt Nam, sự tham gia và tương tác chủ động của khách du lịch cũng được khẳng định là cốt lõi tạo nên tính độc đáo cho trải nghiệm (Võ Lê Xuân Sang, 2022). Hành vi đồng sáng tạo không chỉ kích hoạt động lực nội tại, gia tăng sự hài lòng (Kohler và cộng sự, 2011; Phạm Thị Lan Hương và cộng sự, 2018), mà còn phụ thuộc mật thiết vào năng lực tự chủ số của sinh viên. Trong kỷ nguyên số, khả năng tự điều chỉnh và chọn lọc thông tin chính là cầu nối chuyển hóa trải nghiệm từ cấp độ bề mặt sang chuyên sâu (Bergsteiner và Avery, 2008).

Luận án tích hợp khía cạnh kỹ thuật số vào biến tính tự chủ học tập dưới nội hàm tự chủ số. Đây là biến số điều tiết quyết định xu hướng đồng sáng tạo, sự hài lòng và hiệu quả học tập thực địa, qua đó khẳng định vị thế trung tâm của sinh viên trong hệ sinh thái du lịch hiện đại.

1.2.6 Từ trải nghiệm du lịch chuyên biệt đến trải nghiệm du lịch học tập

TE là một quá trình đa chiều, chịu sự định hình từ các bối cảnh đặc thù. Việc phân tích các môi trường tương tác và mô hình lý thuyết chủ đạo là cơ sở để luận án thiết lập khung nghiên cứu.

1.2.6.1 Các bối cảnh trải nghiệm du lịch phổ biến

TE được kiến tạo thông qua sự tương tác với các môi trường đa dạng: *Bối cảnh tự nhiên*: các hoạt động ngoài trời, mạo hiểm (Fluker và Turner, 2000; Rokenes và cộng sự, 2015) kích hoạt thành phần thẩm mỹ và thoát ly trong mô hình 4Es. Trong ET, đây là môi trường trực quan giúp sinh viên chuyển hóa trải nghiệm thành kiến thức bảo tồn và sinh thái (Li và cộng sự, 2021; Chhetri và cộng sự, 2004). *Bối cảnh văn hóa*: là trọng tâm của thành phần giáo dục. Sự tương tác qua ẩm thực (Kivela và Crofts, 2006; Quan và Wang, 2004) và các hoạt động sáng tạo (Richards và Wilson, 2006) giúp sinh viên phát triển tư duy phản biện và năng lực liên văn hóa (Chen và Chen, 2010). *Bối cảnh cộng đồng, nông thôn*: môi trường lý tưởng cho việc đồng sáng tạo. Sự tương tác với cư dân (Jamal và cộng sự, 2011) giúp sinh viên tham gia vào các hoạt động thực tế, từ đó hiểu sâu về sinh kế và phát triển bền vững (Breiby và cộng sự, 2020). *Bối cảnh công nghệ*: công nghệ đóng vai trò chất xúc tác gia tăng chất lượng, cá nhân hóa lộ trình (Lê Phương Giao Linh, 2021) và bảo tồn di sản (Bec và cộng sự, 2019; Leung và cộng sự, 2022), hỗ trợ tối ưu hóa giá trị giáo dục (Elshaer và Marzouk, 2022; Lee và Jan, 2023; Schmitt, 1999).

1.2.6.2 Các mô hình nghiên cứu về trải nghiệm du lịch

Mô hình trải nghiệm tổng quát (4Es): Các công trình của Quadri-Felitti và Fiore (2013) (Hình 2.5); Ali và cộng sự (2014) (Hình 2.6); Manthiou và cộng sự (2014) (Hình 2.7) đều áp dụng hoặc mở rộng Mô hình 4Es của Pine và Gilmore. Các mô hình nhấn mạnh mối liên hệ nhân quả: các thành phần trải nghiệm (4Es) -> Ký ức

sống động/sự hài lòng -> Lòng trung thành/ý định hành vi. Các nghiên cứu mở rộng còn xem xét tác động đến chất lượng cuộc sống (Campón-Cerro và cộng sự, 2020) (Hình 2.8) và đối tượng cụ thể như Gen Y (Semrad và Rivera, 2018) (Hình 2.9). Tuy nhiên, các mô hình này chủ yếu tập trung vào kết quả thương mại mà thiếu sự chú trọng vào kết quả giáo dục.

Mô hình trải nghiệm du lịch đáng nhớ (MTEs): Kim và cộng sự (2010a, 2010b, 2014) đã phát triển khung lý thuyết về cơ chế tạo ký ức. Đặc biệt, Kim (2017) khẳng định MTEs là cấu trúc đa diện chịu tác động từ cả trải nghiệm bên trong và bối cảnh bên ngoài. Sự hiện diện của các thành phần kiến thức và ý nghĩa trong mô hình MTEs khẳng định tính giáo dục là một phần tất yếu của trải nghiệm chất lượng, giúp chuyển hóa sự hài lòng thành hiệu quả học tập bền vững.

Dù mô hình 4Es và MTEs đã tạo nền tảng, việc áp dụng vào ET vẫn còn khoảng trống lớn. Luận án kỳ vọng đóng góp góc nhìn mới bằng cách tích hợp các biến tâm lý giáo dục, xây dựng mô hình nghiên cứu toàn diện hơn phù hợp với thực tiễn người học là sinh viên.

1.3. Tổng quan nghiên cứu về trải nghiệm du lịch học tập

1.3.1 Các tiếp cận lý thuyết nền tảng của trải nghiệm du lịch học tập

Trải nghiệm du lịch học tập (Educational Tourism Experience - ETE) không đơn thuần là sự lắp ghép cơ học giữa hoạt động du lịch và các bài giảng, mà là một cấu trúc lý thuyết tích hợp liên ngành đặc thù. Hệ thống học thuật quốc tế định vị bộ đỡ cốt lõi của ETE dựa trên triết lý giáo dục của John Dewey (1938) và đặc biệt là lý thuyết học tập trải nghiệm của David Kolb (1984).

Triết lý giáo dục tương tác của John Dewey (1938) xác lập hai nguyên tắc tối cao là tính liên tục và tính tương tác của trải nghiệm. Ông khẳng định học tập thực chất diễn ra khi cá nhân tương tác trực tiếp với môi trường thực tế và tiến hành phản ánh về tương tác đó để hình thành năng lực hành vi mới.

Mô hình chu trình học tập của David Kolb (1984) là khung lý thuyết nền tảng giúp lý giải quá trình con người chuyển hóa trải nghiệm thực tế thành nhận thức hành lâm thông qua bốn giai đoạn tịnh tiến: trải nghiệm cụ thể dần thân vào bối cảnh thực

địa mới; quan sát phản ánh, suy ngẫm và đánh giá trải nghiệm từ nhiều góc độ; khái niệm hóa trừu tượng kết nối trải nghiệm với hệ thống lý thuyết để đúc rút tri thức; thử nghiệm tích cực vận dụng tri thức vào các tình huống thực tiễn.

Trong hệ sinh thái ETE, chu trình Kolb vận hành như một cơ chế chuyển hóa lý tưởng. Các kích thích từ mô hình 4Es vừa tạo ra không gian trải nghiệm cụ thể sinh động; vừa đóng vai trò xúc tác, kích hoạt giai đoạn quan sát phản ánh và khái niệm hóa, giúp sinh viên chuyển hóa ấn tượng du lịch thành hiệu quả học tập thực chất.

Tại Việt Nam, mô hình của Kolb (1984) đang trở thành khung lý thuyết cốt lõi, được các học giả sử dụng rộng rãi để thiết kế, định hướng và đánh giá định tính các hành trình thực địa, góp phần tích hợp các lý thuyết tâm lý xã hội và giáo dục học vào việc giải mã loại hình du lịch này.

1.3.2 Nội hàm, cơ chế tương tác và xu hướng dịch chuyển mô hình trải nghiệm du lịch học tập hiện đại

Để làm rõ bản chất của ETE, nghiên cứu tập trung phân tích ba khía cạnh cốt lõi:

Bản chất và nội hàm: dù các công trình của Sie và cộng sự (2016) hay Saidi và cộng sự (2020) đã đặt nền móng cho thuật ngữ ETE, giới học thuật vẫn thiếu một định nghĩa phổ quát, do phần lớn các cách tiếp cận hiện nay vẫn vay mượn khung lý thuyết từ du lịch đại chúng. Luận án khẳng định với đối tượng sinh viên, ETE mang bản chất là quá trình tương tác kép, nghĩa là cá nhân vừa là du khách tìm kiếm sự thỏa mãn dịch vụ, vừa là người học thực hiện các nhiệm vụ nhận thức.

Cơ chế tương tác đa chiều: hiệu quả của ETE phụ thuộc vào mức độ tương tác giữa sinh viên với giảng viên, chuyên gia và cộng đồng: Sự quen thuộc do giáo dục (Võ Thị Quỳnh Nga và cộng sự, 2024) giúp sinh viên áp dụng lý thuyết vào thực tiễn, phân tích và kiến tạo tri thức mới (Nguyễn Tá Nam và Vũ Thị Anh Thơ, 2023). Niềm tin và sự ủng hộ từ giảng viên, bạn học là nhân tố quyết định ý định lựa chọn và thái độ học tập của sinh viên (Võ Thị Quỳnh Nga và cộng sự, 2024). Mục tiêu cốt lõi không dừng lại ở sự thỏa mãn du lịch, mà là sự gia tăng sẵn sàng nghề nghiệp và tinh thần trách nhiệm công dân của người học (Lê Hà Minh Nhật, 2026).

Xu hướng dịch chuyển mô hình ETE hiện đại: ETE hiện đại đã chuyển dịch từ hình thái kiến tập thụ động sang trải nghiệm đồng sáng tạo chuyên sâu. Các nghiên cứu của Li và Liang (2020), Ayalon và Schnell (2020), Chau và Ren (2024) mô hình hóa ETE như một hệ mạch nhân quả phức hợp, trong đó sự hài lòng (Satisfaction - SAT) đóng vai trò trung gian chi phối hiệu quả nhận thức. Đặc biệt, để giải thích cơ chế chuyển hóa trải nghiệm thành năng lực học thuật, việc tích hợp biến số về tính tự chủ học tập phát triển từ lý thuyết quyền tự quyết đang trở thành tiêu điểm. Sinh viên có năng lực tính tự chủ học tập cao sẽ chủ động chiếm lĩnh không gian du lịch, tận dụng bối cảnh thẩm mỹ, văn hóa để hoàn thiện chu trình nhận thức của Kolb, từ đó đạt hiệu quả học tập vượt trội.

Mặc dù các công trình đi trước đã định hình các giai đoạn trải nghiệm (Sie và cộng sự, 2016), việc thực chứng mối quan hệ nhân quả giữa cấu trúc trải nghiệm và hiệu quả học tập vẫn còn khoảng trống cần khóa lấp. Luận án tập trung tích hợp yếu tố tính tự chủ học tập để làm rõ cơ chế chuyển hóa từ trải nghiệm thực địa thành kết quả nhận thức, góp phần hoàn thiện mô hình ETE trong bối cảnh hiện nay.

1.4. Khoảng trống nghiên cứu

Tổng quan các công trình khoa học cho thấy ETE là lĩnh vực liên ngành hấp dẫn, song việc tích hợp trọn vẹn giữa giáo dục và du lịch trong môi trường đặc thù của sinh viên Việt Nam vẫn tồn tại những dư địa lý luận và thực nghiệm cần làm rõ.

1.4.1 Khoảng trống về lý luận

Thiếu khung lý thuyết tích hợp liên ngành: các nghiên cứu hiện tại chưa đưa ra định nghĩa cho khái niệm trải nghiệm du lịch học tập. Việc kết nối kinh tế trải nghiệm (4Es) với các học thuyết giáo dục hiện đại trong các mô hình cấu trúc còn rời rạc. Các nghiên cứu hiện nay (Sie và cộng sự, 2016; Saidi và cộng sự, 2020) thường tách biệt khía cạnh quản trị du lịch và sư phạm, thiếu một mô hình hệ thống lý giải tiến trình chuyển hóa từ kích thích TE sang phản ánh nhận thức.

Hạn chế về mô hình kết quả: các mô hình hiện có (Ali và cộng sự, 2014; Kim, 2017) chủ yếu tập trung vào kết quả hành vi tiêu dùng (lòng trung thành, ý định

quay lại) mà bỏ ngỏ kết quả giáo dục (phát triển năng lực nghề nghiệp, kỹ năng mềm). Mỗi quan hệ nhân quả giữa mô hình 4Es và hiệu quả học tập (Learning effectiveness - LE) thông qua biến trung gian là sự hài lòng (SAT) nhận thức chưa được kiểm chứng hệ thống.

Thiếu hụt biến điều tiết tâm lý: tính tự chủ học tập với vai trò là nhân tố giải thích sự khác biệt về hiệu quả nhận thức của sinh viên trong cùng một bối cảnh du lịch hầu như chưa được đưa vào các mô hình đo lường du lịch đại chúng, dẫn đến khả năng giải thích còn hạn chế.

1.4.2 Khoảng trống về thực tiễn

Bỏ qua vai trò kép của sinh viên: sinh viên là đối tượng khách hàng đặc thù, chịu ràng buộc bởi học chế tín chỉ thực địa nhưng vẫn có nhu cầu du lịch. Các nghiên cứu hiện tại chưa phân tích sâu sự phản hồi không đồng nhất giữa các nhóm sinh viên trước môi trường thực địa.

Thiếu công cụ đo lường định lượng tại Việt Nam: nghiên cứu ứng dụng 4Es trong nước chủ yếu tập trung vào du lịch nghỉ dưỡng đại chúng (Bùi Thị Tám và cộng sự, 2020). Mảng ET cho sinh viên hiện dừng ở mức các yếu tố hậu cần đơn thuần, thiếu các mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) để lượng hóa tác động từ sự hài lòng (SAT) đến hiệu quả nhận thức (LE), gây khó khăn cho việc quản trị chất lượng hoạt động TE.

Trên cơ sở nhận diện các khoảng trống, luận án hướng tới xây dựng mô hình lý thuyết tích hợp nhằm hoàn thiện cơ sở lý luận và thực tiễn. *Về lý luận*, kết nối hệ thống mô hình 4Es với chu trình học tập trải nghiệm và các lý thuyết giáo dục hiện đại. Luận án bổ sung bằng chứng về vai trò trung gian của sự hài lòng nhận thức và biến điều tiết Tính tự chủ học tập, góp phần làm phong phú lý thuyết quản trị du lịch và tâm lý học giáo dục. *Về thực tiễn*, cung cấp dữ liệu thực chứng về cảm nhận của sinh viên Việt Nam, từ đó giúp các cơ sở đào tạo cải tiến thiết kế chương trình thực địa; hỗ trợ doanh nghiệp du lịch xây dựng hoạt động ETE cân bằng giữa yếu tố TE và mục tiêu giáo dục, nâng cao chất lượng quản trị ET.

Tiểu kết Chương 1

Chương 1 đã thực hiện nhiệm vụ tổng quan tình hình nghiên cứu và hệ thống hóa các thành tựu khoa học có liên quan trong và ngoài nước về lĩnh vực ET, TE cũng như sự giao thoa giữa hai hướng tiếp cận này. Với vai trò là bước chuẩn bị tư liệu tiền đề và nhận diện khoảng trống nghiên cứu, chương này tập trung đánh giá, phân tích sâu bối cảnh học thuật mà không tự xây dựng hệ thống cơ sở lý luận, hệ thống giả thuyết hay mô hình chuyên biệt. Các kết quả cụ thể đạt được trong Chương 1 bao gồm:

Định vị bản chất tương tác của ET: Chương 1 đã hệ thống hóa các dòng khái niệm ET từ tiếp cận hình thức - động cơ đến tiếp cận tương tác - trải nghiệm. Qua việc tổng quan các cấp độ học tập, nghiên cứu chỉ ra rằng ET không chỉ đơn thuần là việc tiếp nhận một phân khúc dịch vụ kinh tế được cấu trúc hóa, mà quan trọng hơn, đó là một tiến trình tâm lý - giáo dục có tính tương tác. Ở đó, tri thức và kỹ năng được khơi gợi thông qua sự gắn kết giữa cá nhân người học với bối cảnh thực địa, thông qua chu kỳ trải nghiệm, phản ánh, tự suy xét và chuyển hóa nhận thức theo triết lý giáo dục tương tác.

Nhận diện cấu trúc đa chiều của TE: Trên cơ sở phân tích trắc lượng thư mục, chương này đã xác lập Mô hình 4Es làm khung lý thuyết chủ đạo. Đồng thời, các khái niệm hỗ trợ như MTE và lý thuyết kỳ vọng đã được làm rõ, cung cấp cơ sở để lý giải cơ chế lưu giữ ký ức và tác động dài hạn của trải nghiệm đối với người học.

Cập nhật xu hướng dịch chuyển hiện đại: Chương 1 đã tổng quan được sự chuyển mình của ET trong kỷ nguyên số và hậu đại dịch Covid-19. Việc tích hợp công nghệ thông minh và xu hướng đồng sáng tạo đã chuyển dịch vai trò của sinh viên từ người tiêu thụ thụ động sang chủ thể kiến tạo giá trị. Đây là tiền đề để kết nối triết lý giáo dục của John Dewey và chu trình học tập trải nghiệm của David Kolb vào không gian thực địa.

Xác lập các khoảng trống nghiên cứu cốt lõi: Về lý luận, chưa có khung lý thuyết tích hợp thống nhất để lý giải cơ chế chuyển hóa từ kích thích trải nghiệm (4Es) sang hiệu quả học tập (LE). Các mô hình hiện có chủ yếu tập trung vào kết quả hành vi thương mại (lòng trung thành) mà thiếu sự chú trọng vào các kết quả giáo

dục. Đồng thời, vai trò điều tiết của các biến tâm lý học giáo dục, tiêu biểu là tính tự chủ học tập vẫn còn bỏ ngỏ. Về thực tiễn, đối tượng sinh viên với vai trò kép (người học - khách du lịch) tại Việt Nam chưa được nghiên cứu định lượng hệ thống. Hiện trạng tổ chức các chương trình thực tế còn thiếu sự gắn kết chặt chẽ giữa kịch bản TE và mục tiêu đào tạo, đòi hỏi sự cần thiết phải có một mô hình cấu trúc (SEM) để tối ưu hóa quản trị.

Những tổng quan khoa học tại Chương 1 đã khẳng định sự cấp thiết của việc xây dựng một mô hình tích hợp nhằm kiểm chứng mối quan hệ nhân quả giữa trải nghiệm du lịch - sự hài lòng - hiệu quả học tập dưới sự điều tiết của tính tự chủ học tập. Đây chính là cơ sở nền tảng để triển khai Chương 2: xây dựng khung khái niệm, mô hình nghiên cứu và hệ thống giả thuyết thực chứng của luận án.

Chương 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VỀ TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM

2.1. Hệ thống khái niệm nền tảng và cấu trúc lý thuyết về trải nghiệm du lịch học tập

2.1.1 Các khái niệm nền tảng

2.1.1.1 Trải nghiệm

Từ trải nghiệm trong tiếng Latin với nghĩa trải nghiệm hoặc thể nghiệm (Bùi Thị Tám và cộng sự, 2020). Khái niệm trải nghiệm được tiếp cận từ nhiều góc độ khác nhau: Từ góc độ kinh tế học, trải nghiệm là sản phẩm được tạo ra một cách có chủ ý để thu hút khách hàng (Pine và Gilmore, 1999, tr.11) hoặc là sự tương tác giữa doanh nghiệp và khách hàng (Sirapracha và Tocquer, 2012). Từ góc độ tâm lý và xã hội học, trải nghiệm là một hiện tượng mang tính chủ quan, bao gồm tư tưởng, cảm xúc, cảm giác và trí tưởng tượng (Akgun, 2011; Gupta và Vajic, 2000). Các định nghĩa nhìn chung đều thống nhất rằng trải nghiệm là kết quả của sự tương tác và mang tính cá nhân cao.

Mặc dù có sự khác biệt về nguồn gốc, các định nghĩa đều thống nhất ở tính chủ quan và kết quả của sự tương tác. Trong khuôn khổ nghiên cứu trải nghiệm trong bối cảnh ET, việc kết hợp cả hai góc độ là cần thiết vì ET là một loại hình du lịch được thiết kế có chủ đích giáo dục, kết quả cuối cùng là sự chuyển hóa nhận thức và cảm xúc của cá nhân sinh viên.

Kế thừa quan điểm của Pine và Gilmore (1998) và mở rộng phạm vi theo góc độ tâm lý học của Akgun, (2011); Holbrook và Hirschman, (1982), luận án định nghĩa: *Trải nghiệm là tổng hợp tất cả những gì mà cá nhân cảm nhận được trong quá trình tương tác với một sản phẩm, dịch vụ hoặc một bối cảnh cụ thể. Các yếu tố cấu thành trải nghiệm bao gồm cảm nhận, niềm vui, trí tưởng tượng và sự sáng tạo. Định nghĩa này không chỉ bao hàm các yếu tố cảm xúc và nhận thức cá nhân mà còn thừa nhận vai trò của các yếu tố bên ngoài trong việc kiến tạo trải nghiệm.*

2.1.1.2 Trải nghiệm du lịch

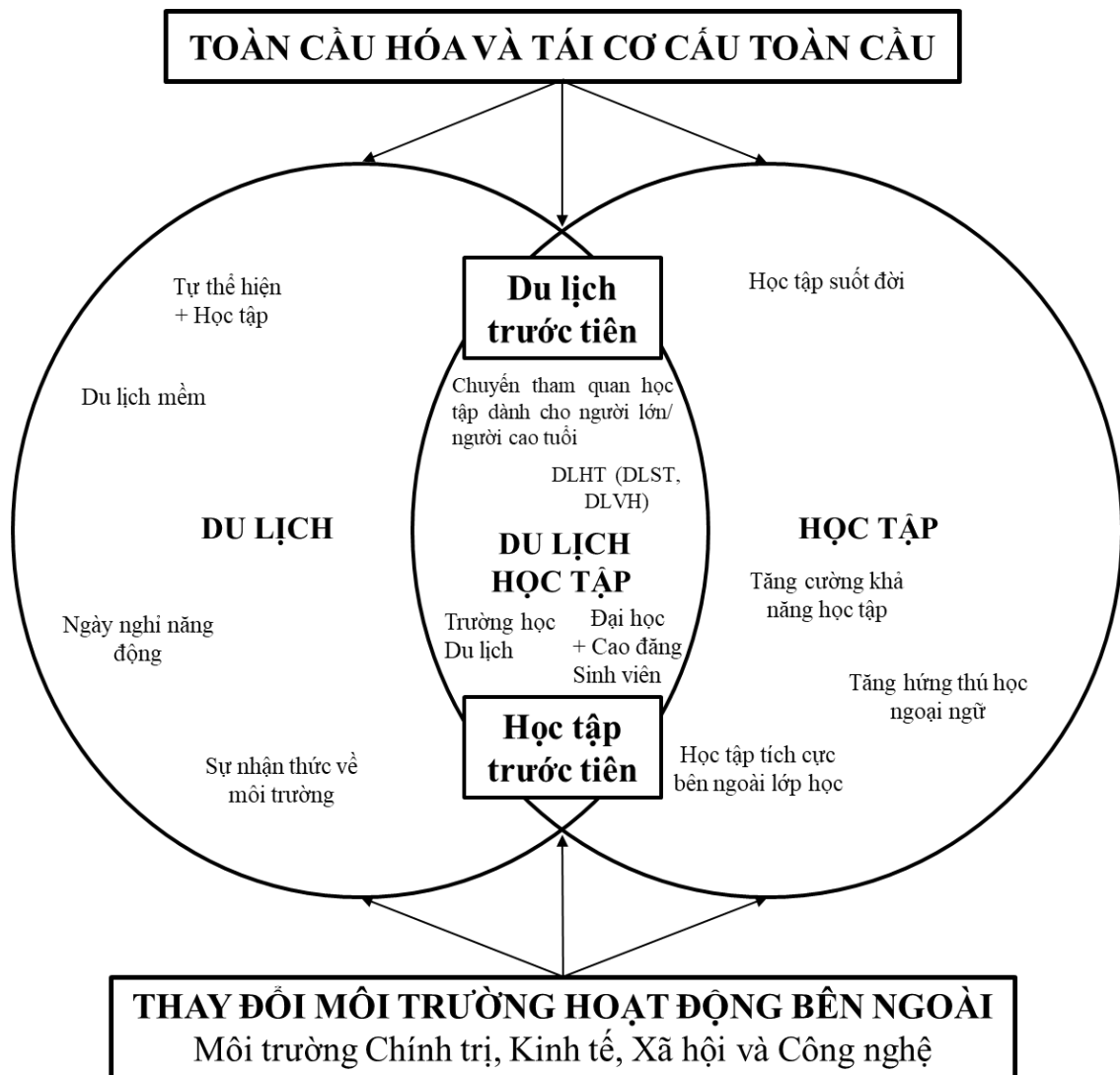
TE là một khái niệm phức tạp, mang tính cá nhân và chủ quan, được các học giả tiếp cận từ nhiều góc độ như: tâm lý học (Erdly và Kesterson-Townes, 2003; Larsen, 2007; Otto và Ritchie, 1996); hành vi khách hàng (Oh và cộng sự, 2007; Ryan, 2000; Stamboulis và Skayannis, 2003; Wang, 1999); hay xem trải nghiệm là nền tảng của du lịch (Zatori, 2013).

Điểm chung cốt lõi là sự khẳng định tính cá nhân của trải nghiệm. Ryan (2000) cho rằng TE về cơ bản không thể mua được mà chỉ có thể được tạo ra bởi chính khách du lịch dựa trên các yếu tố đầu vào do ngành du lịch cung cấp. Murray và cộng sự (2010) nhấn mạnh TE là sự tương tác đa chiều (lý trí, cảm xúc, thể chất) và được thúc đẩy bởi động cơ cá nhân. TE là một trường hợp cụ thể hóa của trải nghiệm chung, trong đó trạng thái tinh thần chủ quan được kích hoạt bởi các yếu tố thuộc về hành trình du lịch như điểm đến, dịch vụ, tương tác... Khác biệt cốt lõi là tính tổng thể (bao trùm toàn bộ hành trình) và tính lưu giữ ký ức (Zatori, 2013). Do đó, việc đo lường TE cần phải bao gồm cả các chiều cạnh lý trí, cảm xúc và thể chất.

Trên cơ sở kế thừa và tổng hợp, luận án này định nghĩa: *Trải nghiệm du lịch là tổng thể những gì mà khách du lịch cảm nhận, hành động và tương tác trong suốt hành trình, bao gồm cả các yếu tố hữu hình và vô hình của điểm đến. Trải nghiệm này mang tính cá nhân cao, phản ánh sự tương tác đa chiều ở các cấp độ lý trí, cảm xúc và thể chất* (Ryan, 2000) và *được lưu giữ như một ký ức đáng giá* (Zatori, 2013). Việc lựa chọn định nghĩa này vì nó tích hợp được các yếu tố cốt lõi: tính tổng thể, tính cá nhân (tự kiến tạo) và tính lâu dài (ký ức).

2.1.1.3 Du lịch học tập

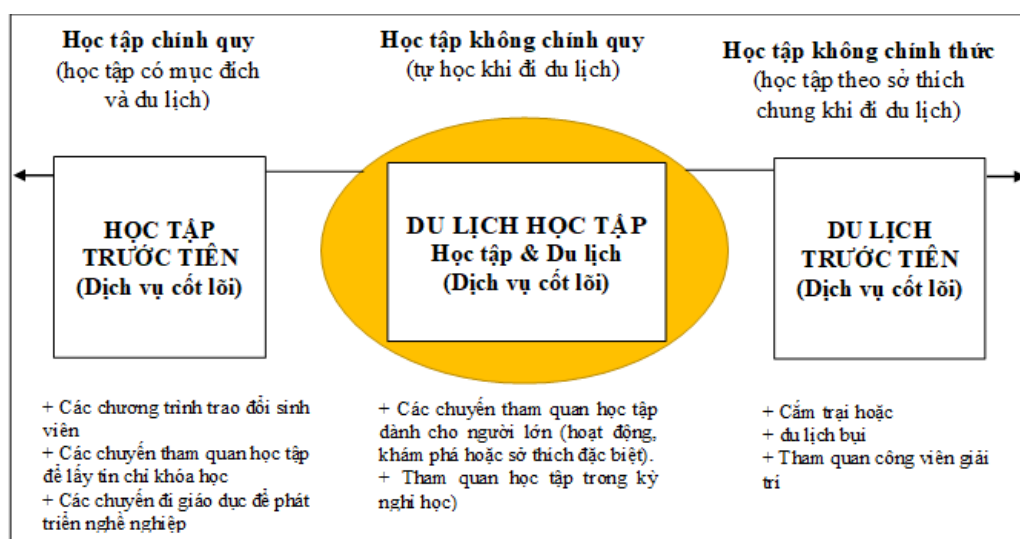
ET là loại hình du lịch kết hợp giữa việc đi lại và mục đích học hỏi có chủ đích. Các nghiên cứu đều chỉ ra bản chất của loại hình này, mặc dù chưa có định nghĩa thống nhất. *Tiếp cận phân khúc*: Ritchie (2003) khái niệm hóa ET thành hai nhóm: Du lịch là yếu tố chính và Học tập là yếu tố chính (Hình 2.1). Dựa trên cách tiếp cận này, ông định nghĩa ET là hoạt động du lịch mà giáo dục và học tập đóng vai trò quan trọng hoặc bổ sung.



Hình 2.1. Khái niệm hóa du lịch học tập theo cách tiếp cận phân khúc

Nguồn: Ritchie, 2003.

Cách tiếp cận hình thức học tập: Sie và cộng sự (2016) mở rộng bằng cách xác định ba loại hình ET: học tập chính quy, học tập không chính quy và học tập không chính thức (Hình 2.2). Điều này cho thấy ET không chỉ giới hạn ở việc học tập cá nhân mà còn liên quan đến sự kết nối và trao đổi văn hóa.



Hình 2.2. Ba loại trải nghiệm học tập liên quan đến du lịch học tập

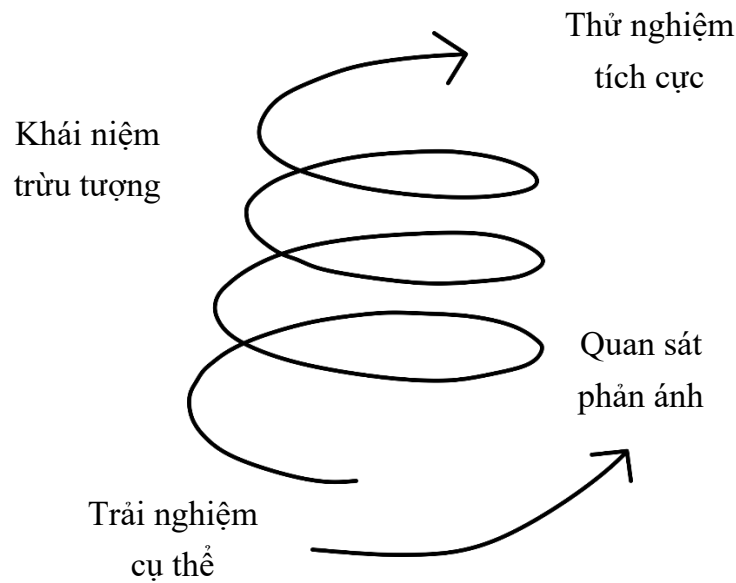
Nguồn: Sie và cộng sự, 2016.

Các quan điểm trên đồng thuận rằng ET không chỉ giới hạn ở tri thức khoa học mà còn mở rộng ra việc phát triển nhân cách và kỹ năng cá nhân. Tuy nhiên, đối với luận án nghiên cứu về sinh viên Việt Nam thì việc chỉ tập trung vào động cơ hay phân khúc (như Ritchie) là chưa đủ. Cần phải có một định nghĩa bao quát mục tiêu phát triển bản thân bên cạnh mục đích học hỏi đơn thuần, để phù hợp với triết lý học tập suốt đời của Delors (1996), bao gồm học để biết, học để làm, học để chung sống và học để khẳng định bản thân.

Luận án này kế thừa và mở rộng định nghĩa của Bodger (1998) theo hướng lấy động cơ và kết quả phát triển làm trọng tâm: *Du lịch học tập được định nghĩa là loại hình du lịch mà khách du lịch đi đến một địa điểm với động cơ chủ yếu là nhằm có được các trải nghiệm liên quan đến việc học hỏi, khám phá và phát triển bản thân.* Định nghĩa này không chỉ tập trung vào mục đích giáo dục đơn thuần mà còn nhấn mạnh động cơ và trải nghiệm của khách du lịch, đồng thời bao hàm quan điểm học tập suốt đời, phù hợp với đối tượng nghiên cứu là sinh viên.

2.1.1.4 Học tập trải nghiệm

ELT là nền tảng cốt lõi của ET, định nghĩa việc kiến tạo tri thức thông qua sự chuyển hóa kinh nghiệm (Kolb, 1984). Mô hình của Kolb (1984) với chu trình bốn giai đoạn (hình 2.3) cung cấp khung sườn lý luận để phân tích quá trình chiếm lĩnh tri thức của sinh viên trong môi trường thực địa.



Hình 2.3. Mô hình học tập trải nghiệm lý tưởng của Kolb (1984)

Nguồn: Kolb, 1984.

Các nghiên cứu đương đại tiếp tục khẳng định bản chất tạo ra ý nghĩa thông qua sự tham gia tích cực (Beard và Wilson, 2006) và vai trò của việc áp dụng kiến thức vào môi trường thực tế (Lenton và cộng sự, 2014). Tại Việt Nam, Đường Ngọc Hà (2025, tr. 49) đã cụ thể hóa chu trình này thành tiến trình gồm trải nghiệm cụ thể (cảm nhận) đến quan sát phản ánh (nhìn), đến suy ngẫm và khái niệm hóa (nghĩ) và chủ động thực hành (làm).

Kế thừa các học thuyết trên, luận án đề xuất quy trình chuyển hóa trải nghiệm thành năng lực nghề nghiệp qua bốn giai đoạn đặc thù gồm 1) *nhập thân (trải nghiệm cụ thể - cảm nhận)*: sinh viên tham gia trực tiếp vào hệ sinh thái điểm đến nhằm kích hoạt đa giác quan và thu thập dữ liệu sơ cấp; 2) *thu nhận (quan sát phản ánh - nhìn và ghi lại)*: sinh viên tư liệu hóa các trải nghiệm, đối chiếu hiện trạng tại điểm đến với lý thuyết để sàng lọc dữ liệu và nhận diện các hiện tượng đặc thù trong chuỗi cung ứng dịch vụ; 3) *đối chiếu (khái niệm hóa - nghĩ)*: sinh viên kết nối dữ liệu thực địa với các mô hình khoa học để hệ thống hóa quan sát thành tri thức cá nhân và hình thành khung khái niệm mới; 4) *ứng dụng (thử nghiệm tích cực - làm)*: sinh viên kiểm chứng nhận thức thông qua các sáng kiến, giải quyết vấn đề hoặc xây dựng giải pháp kinh doanh, từ đó chuyển hóa lý thuyết thành năng lực hành nghề.

2.1.1.5 Sinh viên

Theo Nguyễn Ánh Hồng (2002), sinh viên là “một bộ phận của thanh niên đang theo học tại các trường Đại học và Cao đẳng”, đang trong giai đoạn hoàn thiện nhân cách để trở thành nguồn nhân lực chất lượng cao. Dưới góc độ ET hiện đại, khái niệm này không chỉ giới hạn ở đặc điểm nhân khẩu học mà còn nhấn mạnh vai trò chủ thể trải nghiệm chủ động. Trong bối cảnh thực địa, sinh viên vừa là khách hàng tiêu thụ dịch vụ, vừa là người học, sự đan xen này đòi hỏi sinh viên vận dụng tư duy phản biện và khả năng tự điều chỉnh để chuyển hóa các kích thích từ môi trường du lịch thành tri thức chuyên sâu.

Trên cơ sở tiếp cận ở góc độ TE trong bối cảnh ET, luận án định nghĩa: *sinh viên là chủ thể học thuật tham gia vào tiến trình trải nghiệm du lịch, sở hữu năng lực chủ động tích hợp các kích thích môi trường vào hệ thống tri thức nghề nghiệp, đồng thời là nhân tố đồng sáng tạo giá trị, trực tiếp định hình chất lượng và hiệu quả học tập trong suốt hành trình thực địa.*

2.1.2 Khái niệm và đặc trưng cốt lõi của trải nghiệm du lịch học tập

2.1.2.1 Khái niệm trải nghiệm du lịch học tập

Việc xác lập định nghĩa tường minh cho trải nghiệm du lịch học tập (Educational Tourism Experience - ETE) là yêu cầu tiên quyết nhằm tạo cơ sở cho việc thiết kế thang đo và kiểm chứng mô hình thực nghiệm. Dựa trên sự tổng hợp từ các tiếp cận lý thuyết về du lịch chuyên biệt (Sie và cộng sự, 2016; Saidi và cộng sự, 2020) và phương pháp tham vấn chuyên gia, luận án đề xuất định nghĩa: *Trải nghiệm du lịch học tập là quá trình tương tác kép, trong đó khách du lịch - sinh viên chủ động chiếm lĩnh các giá trị từ bối cảnh du lịch làm chất liệu thực địa, nhằm đạt được các mục tiêu giáo dục thông qua các hoạt động đồng sáng tạo, từ đó hiện thực hóa sự chuyển hóa về nhận thức, thái độ và năng lực nghề nghiệp.*

Để đảm bảo tính chuẩn mực học thuật và phản ánh đúng bản chất cốt lõi của chuyên ngành du lịch, định nghĩa trên được tinh chỉnh dựa trên bốn trụ cột cốt lõi: 1) *tính mục đích*: khẳng định giáo dục là hệ quy chiếu tối ưu, trong đó hệ thống dịch vụ và tài nguyên du lịch được huy động như một phương tiện để thực hiện học tập chuyên

sâu từ thực tiễn. 2) *tính tích hợp bối cảnh*: xác lập sự cộng hưởng giữa hạ tầng điểm đến và trạng thái trải nghiệm, tạo môi trường cho sự đồng sáng tạo trải nghiệm tại điểm đến du lịch. Tại đây, các đặc tính địa lý, văn hóa và xã hội của điểm đến được khai thác như các giáo cụ trực quan đặc thù. 3) *tính chủ động*: xác định sinh viên là khách du lịch - người học, đóng vai trò tác nhân tích cực tham gia vào chuỗi cung ứng dịch vụ du lịch tại thực địa, thay vì chỉ là người thụ hưởng thụ động. 4) *tính chuyển hóa*: hướng tới sự chuyển hóa nhận thức dựa trên sự đắm chìm vào không gian du lịch. Kết quả không chỉ dừng lại ở SAT về dịch vụ, mà là giá trị bền vững về năng lực nghề nghiệp sau khi hành trình du lịch kết thúc.

Thông qua quy trình này, du lịch không còn là hoạt động giải trí thuần túy mà trở thành giảng đường mở, nơi sinh viên đóng vai trò là chủ thể kiến tạo giá trị, chuyển hóa các trải nghiệm tại điểm đến du lịch thành năng lực nghề nghiệp chuyên sâu. Việc xác lập định nghĩa và các đặc trưng cốt lõi tại mục này là tiền đề lý luận quan trọng để luận án xây dựng thang đo và kiểm chứng các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu ở các chương tiếp theo.

Từ việc phân tích các khái niệm nền tảng *học tập trải nghiệm*, *du lịch học tập* và khái niệm đề xuất *trải nghiệm du lịch học tập*, cho thấy mặc dù các khái niệm có mối liên hệ hữu cơ trong các nghiên cứu liên ngành, song chúng vẫn sở hữu những ranh giới học thuật và bản sắc khoa học riêng biệt. Việc thiếu minh định các khái niệm này không chỉ làm giảm tính tường minh của nghiên cứu mà còn dễ gây chông lán trong xác lập định hướng tiếp cận. Nhằm chuẩn hóa hệ thống công cụ lý thuyết, luận án thực hiện đối sánh ba khái niệm nền tảng này dựa trên năm tiêu chí cốt lõi là bản chất, mục tiêu, phương thức, vai trò khách du lịch/người học và bối cảnh thực hiện, được tổng hợp tại Bảng 2.1 dưới đây:

Bảng 2.1. Phân định ranh giới hệ thống khái niệm nền tảng trong luận án

Tiêu chí	Học tập trải nghiệm (ELT)	Du lịch học tập (ET)	Trải nghiệm du lịch học tập (ETE)
Chủ thể	Người học (Dewey, 1938)	Khách du lịch có mục đích giáo dục	Khách du lịch - sinh viên

Bối cảnh	Không giới hạn không gian	Không gian ngoài nơi cư trú thường xuyên	Hệ sinh thái dịch vụ du lịch thực địa
Mục tiêu	Chuyển hóa kinh nghiệm thành tri thức	Thực hiện mục tiêu giáo dục tại điểm đến	Tối ưu hóa hiệu quả học tập qua TE
Cơ chế học tập	Chu trình 4 bước của Kolb (1984)	Tham quan có lồng ghép nội dung học tập	Bối cảnh (4Es) -> Cảm xúc (SAT) -> Tự chủ (SRL)
Kết quả đầu ra	Tri thức / năng lực hành động	Hoàn thành chuyển đi / tích lũy kiến thức	Chuyển hóa năng lực và thái độ nghề nghiệp.

Nguồn: Tác giả tổng hợp, 2026.

Kết quả phân định tại Bảng 2.1 khẳng định việc lựa chọn cấu trúc ETE làm khái niệm vận hành cốt lõi là hoàn toàn có cơ sở khoa học, tiệm cận với các xu hướng nghiên cứu liên ngành hiện đại. Định hướng này định vị hướng nghiên cứu thuộc chuyên ngành du lịch, trong đó du lịch đóng vai trò là ngành gốc, tích hợp chặt chẽ với khoa học giáo dục thông qua cơ chế trải nghiệm tại thực địa. Như vậy, khái niệm ETE đóng vai trò là nền tảng lý luận xuyên suốt, bảo toàn tính logic đồng bộ từ tên đề tài, hệ thống giả thuyết cho đến mô hình cấu trúc tuyến tính được triển khai thực nghiệm trong các chương tiếp theo của luận án.

2.1.2.2 Các đặc trưng cốt lõi của trải nghiệm du lịch học tập

Trên cơ sở tổng hợp khung lý thuyết và kết quả tham vấn chuyên gia, luận án xác lập bốn đặc trưng nổi bật cấu thành nên khái niệm ETE như một hoạt động du lịch chuyên biệt, phân định rõ ranh giới với các hình thái du lịch đại chúng và giáo dục truyền thống:

Khác biệt với du lịch giải trí, trong ETE, giáo dục là đích đến quan trọng nhất của chuỗi giá trị du lịch, trong đó hệ thống tài nguyên điểm đến được tài nguyên hóa thành giáo cụ trực quan, giúp sinh viên thực hiện học tập chuyên sâu từ thực tiễn. Du lịch không còn là mục đích đơn thuần mà trở thành môi trường vận hành, nơi giáo dục trở thành linh hồn xuyên suốt mọi phân đoạn của hành trình (Ritchie, 2003).

ETE vận hành dựa trên sự tương tác tương hỗ giữa khách du lịch - sinh viên và hệ sinh thái cung ứng tại điểm đến, mang tính thực tiễn thông qua đồng sáng tạo dịch

vụ du lịch. Thông qua cơ chế đồng sáng tạo ETE, sinh viên không chỉ tiêu dùng dịch vụ du lịch mà còn chủ động tham gia vào quy trình cung ứng giá trị tại thực địa. Sự tương tác này giúp sinh viên du lịch hóa tri thức, biến các khái niệm hàn lâm thành năng lực nghề nghiệp thông qua việc chiếm lĩnh các thuộc tính văn hóa - dịch vụ của điểm đến (Kolb, 1984).

ETE tối ưu hóa học tập chuyên sâu từ bối cảnh điểm đến bằng cách thúc đẩy sự thâm nhập sâu vào không gian thực địa để vượt qua trải nghiệm bề nổi của du khách thông thường. Quá trình tiếp xúc với môi trường xã hội - nhân văn tại điểm đến buộc người học phải phân tích, đối chiếu và kiểm soát các luồng thông tin phức tạp. Điều này chuyển hóa không gian du lịch thành một phòng thí nghiệm thực địa sống động, nơi tư duy phản biện và năng lực giải mã tình huống được định hình trực tiếp từ thực tế du lịch (Sie và cộng sự, 2016).

Đặc trưng mang tính đích đến của ETE là tạo ra một sản phẩm du lịch có trách nhiệm thông qua tính chuyển hóa nhận thức từ giá trị trải nghiệm bền vững. ETE không dừng lại ở sự thỏa mãn cảm xúc tức thời mà hướng tới sự chuyên hóa nhận thức toàn diện thông qua quá trình đắm chìm vào không gian điểm đến. Những giá trị thu nhận được từ hành trình không chỉ là những kỷ niệm du lịch mà là sự thay đổi tư duy, thế giới quan và năng lực thực hành chuyên nghiệp, tạo nên giá trị bền vững cho người học trên lộ trình phát triển sự nghiệp.

2.1.3 Cấu trúc lý thuyết của trải nghiệm du lịch học tập

ETE là một tiến trình vận động tích hợp cả về thời gian và không gian, được luận án cấu trúc thành ba giai đoạn:

Giai đoạn trước chuyển đi: hình thành kỳ vọng thông qua học tập lý thuyết, khác với các tiếp cận chú trọng cảm xúc tại chỗ, luận án kế thừa quan điểm của Võ Thị Quỳnh Nga và cộng sự (2024, tr.38) khi khẳng định cảm xúc điểm đến được định hình ngay từ giai đoạn tiền hành trình. Sinh viên đóng vai trò chủ thể kiến tạo tri thức, xây dựng hệ thống hiểu biết về không gian thực địa ngay cả khi chưa đặt chân tới.

Giai đoạn trong chuyển đi: tương tác thực chứng với bối cảnh thực tế. Theo Nguyễn Hoàng Thảo Phương và Trương Thị Như Ngọc (2021), đây là môi trường để người học thực hiện các thao tác tư duy bậc cao thông qua trải nghiệm thực tế. Sự

liên kết giữa trải nghiệm trực tiếp và khả năng phản biện là chìa khóa để kiến tạo tri thức mới.

Giai đoạn sau chuyển đi: suy ngẫm, chiêm nghiệm và chuyển hóa. Đây là cầu nối giúp người học tái cấu trúc tri thức thông qua so sánh các giá trị cũ và mới. Hoạt động tự suy xét giúp sinh viên chuyển hóa kinh nghiệm thực tế thành hiểu biết sâu sắc và bền vững, hỗ trợ việc duy trì cái nhìn khách quan khi đánh giá kết quả (Elliot và cộng sự, 2018, tr.60).

Để giải mã cơ chế vận hành, luận án đề xuất mô hình tích hợp ba trụ cột cốt lõi: học tập làm mục tiêu giáo dục, du lịch là bối cảnh/phương tiện giảng dạy trực quan và trải nghiệm là cơ chế đồng sáng tạo giá trị. Ma trận phân cấp chức năng dưới đây mô hình hóa sự chuyển hóa từ tài nguyên du lịch thành giá trị tri thức:

Bảng 2.2. Mô hình hóa phân cấp chức năng và tiến trình chuyển hóa ETE

Tầng bậc	Thành tố	Vai trò chức năng	Bản chất vận hành trong hệ sinh thái du lịch
Tầng 1 (Đầu vào)	Du lịch	Hệ sinh thái kích thích	Giảng đường mở tích hợp tài nguyên điểm đến du lịch và hạ tầng dịch vụ.
Tầng 2 (Tiến trình)	Trải nghiệm	Phương thức tương tác	Đồng sáng tạo giá trị qua tương tác thực tế (Khung 4Es).
Tầng 3 (Phản hồi trung gian)	Sự hài lòng (SAT)	Bộ lọc dịch vụ - nhận thức	Chất xúc tác tâm lý hội tụ giá trị cảm xúc của du khách - sinh viên.
Tầng 4 (Đầu ra sau cùng)	Hiệu quả học tập (LE)	Giá trị thặng dư giáo dục	Chuyển hóa nhận thức, năng lực nghề nghiệp từ TE.

Nguồn: Tác giả, 2026.

2.2. Các lý thuyết và cơ chế tác động trong mô hình

Luận án không tiếp cận các lý thuyết một cách rời rạc hay cơ học, mà chủ động xây dựng một hệ sinh thái lý thuyết tích hợp gồm ba lớp đồng tâm. Hệ trục ba lớp này vận hành đồng bộ nhằm giải thích trọn vẹn tiến trình từ môi trường kích thích, qua quá trình chuyển hóa tâm lý, cho đến vai trò điều tiết hành vi của chủ thể tại thực địa:

Lớp bối cảnh sử dụng lý thuyết kinh tế trải nghiệm (4Es) làm nền tảng, đóng vai

trò trực tiếp trong việc xác lập các thành phần đầu vào trong mô hình nghiên cứu. Lý thuyết này giải thích cấu trúc của một chuyến ETE cần những nguyên liệu dịch vụ gì để kích thích vào cảm quan và trở thành một MTE cho sinh viên.

Lớp cơ chế sử dụng chu trình Kolb giải thích cơ chế chuyển hóa nhận thức của học tập trải nghiệm thông qua cách thức sinh viên sử dụng cả thể chất và trí tuệ để chuyển hóa các nguyên liệu 4Es của bối cảnh du lịch thành tri thức và năng lực thực tiễn.

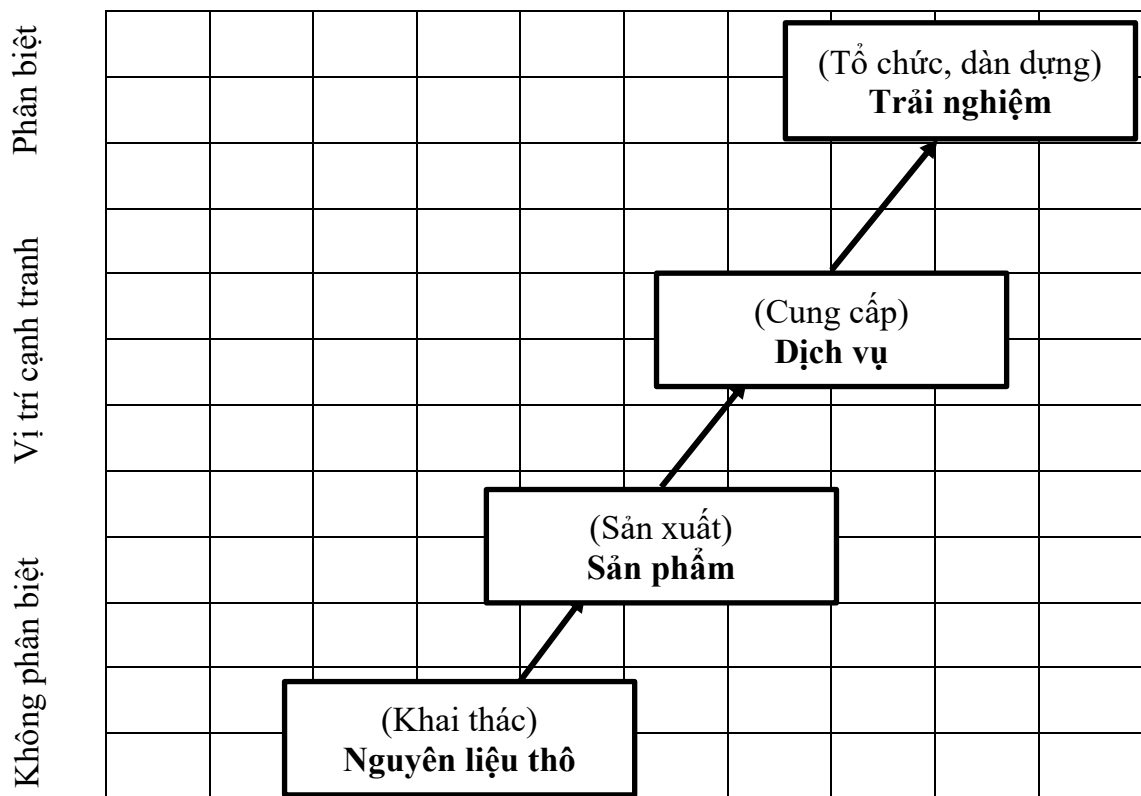
Lớp chủ thể sử dụng lý thuyết về quyền tự quyết và lý thuyết học tập tự định hướng để xác lập tính tự chủ học tập - SRL, đóng vai trò là biến điều tiết trong mô hình cấu trúc. Lý thuyết này giải thích bản chất tương tác cá nhân tại thực địa, làm rõ tại sao trong cùng một môi trường du lịch và cùng nhận một lượng kích thích dịch vụ như nhau, nhưng mỗi sinh viên lại thu nhận được kết quả học tập với biên độ khác nhau, hoàn toàn phụ thuộc vào năng lực tự chủ và động lực tự định hướng của riêng cá nhân đó.

2.2.1 Lý thuyết kinh tế trải nghiệm (4Es) và việc xác lập bối cảnh kích thích

2.2.1.1 Lý thuyết kinh tế trải nghiệm và khung lý thuyết cốt lõi của du lịch

Lý thuyết kinh tế trải nghiệm của Pine và Gilmore (1998) là nền tảng cốt lõi để xác định và đo lường các biến độc lập của luận án. Lý thuyết này khẳng định rằng nền kinh tế toàn cầu đã dịch chuyển từ cung ứng dịch vụ sang dàn dựng trải nghiệm tri thức. Trong bối cảnh du lịch, trải nghiệm không đơn thuần là một dịch vụ đi kèm mà là sản phẩm cốt lõi, một dạng giá trị phi vật chất hóa, mang tính cá nhân hóa cao, đáng nhớ và khó sao chép nguyên trạng.

Sự tiến triển của giá trị kinh tế (biểu đồ 2.1) minh chứng rằng khi hàng hóa và dịch vụ dần bị phổ thông hóa, các nhà tổ chức trải nghiệm phải chuyển sang việc dàn dựng các sự kiện có chủ đích để thu hút cảm xúc và tâm trí khách hàng. Đối với ET, điểm đến không chỉ cung cấp các tiện nghi lưu trú hay vận chuyển, mà phải là một kho tàng tri thức được thiết kế để tạo ra các tương tác có ý nghĩa.



Thị trường

Giá cả

Cao cấp

Biểu đồ 2.1. Sự tiến triển của giá trị kinh tế

Nguồn: Pine và Gilmore (1999).

Bảng 2.3 dưới đây tóm tắt sự khác biệt giữa các nền kinh tế, làm nổi bật vai trò của trải nghiệm như một yếu tố tạo ra giá trị gia tăng và sự khác biệt hóa bền vững.

Bảng 2.3. Sự khác biệt giữa các nền kinh tế theo Pine và Gilmore (1999)

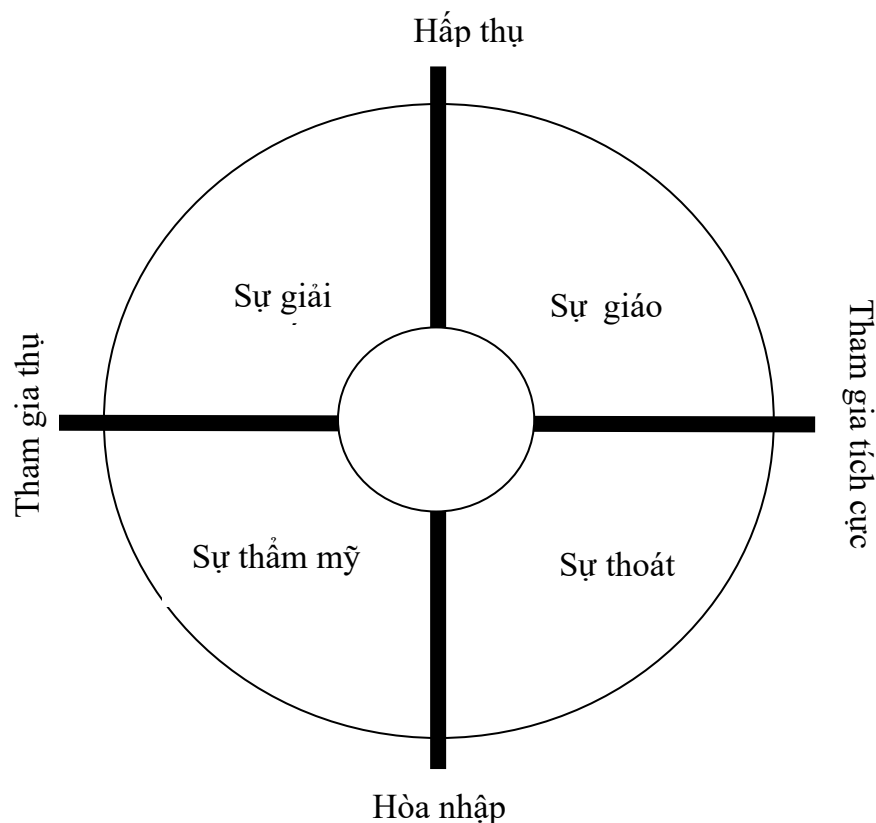
Nền kinh tế	Nông nghiệp	Công nghiệp	Dịch vụ	Trải nghiệm
Yếu tố	Nguyên liệu thô	Sản phẩm	Dịch vụ	Trải nghiệm
Chức năng kinh tế	Khai thác	Sản xuất	Cung cấp	Tổ chức, dàn dựng
Bản chất của sản phẩm	Có thể thay thế	Hữu hình	Vô hình	Khó quên
Đặc điểm chính	Tự nhiên	Chuẩn hóa	Cá nhân hóa	Mang tính cá nhân
Phương thức cung ứng	Dự trữ số lượng lớn	Lưu kho sau sản xuất	Cung cấp theo thời gian	Trải dài theo thời gian
Người bán	Thương nhân	Nhà sản xuất	Nhà cung ứng	Người tổ chức

Nền kinh tế	Nông nghiệp	Công nghiệp	Dịch vụ	Trải nghiệm
				trải nghiệm
Người mua	Thị trường	Người sử dụng	Khách hàng	Khách tham dự
Yếu tố quyết định nhu cầu	Đặc tính	Tính năng	Lợi ích	Cảm xúc, cảm giác

Nguồn: Pine và Gilmore (1999).

Điểm nhấn của kinh tế trải nghiệm chính là việc chuyển từ cung cấp lợi ích sang khơi gợi cảm quan. Điều này đặc biệt phù hợp với đối tượng sinh viên - những du khách không chỉ tìm kiếm kiến thức mà còn đòi hỏi những giá trị cảm xúc đặc thù của hoạt động du lịch.

Một đóng góp lý luận quan trọng khác của Pine và Gilmore là mô hình bốn lĩnh vực trải nghiệm, bao gồm: giáo dục (Educational Experience - EDU), thẩm mỹ (Esthetics Experience - EST), giải trí (Entertainment Experience - ENT) và thoát ly thực tại (Escapist Experience - ESC) (xem Hình 2.4).



Hình 2.4. Bốn lĩnh vực của lý thuyết trải nghiệm

Nguồn: Pine và Gilmore (1998, 1999).

Mô hình 4Es phân loại trải nghiệm khách hàng dựa trên hai trục tọa độ: *Trục tung thể hiện mức độ tham gia* từ hấp thụ thông qua quan sát, tiếp nhận đến hòa nhập thông qua đắm mình, trở thành một phần của trải nghiệm. *Trục hoành thể hiện mức độ tương tác* từ thụ động đến tích cực. Sự giao thoa giữa hai trục này tạo nên bốn loại hình trải nghiệm đặc thù (Bảng 2.4):

Bảng 2.4. Phân loại trải nghiệm du lịch dựa trên mô hình 4Es

Lĩnh vực	Đặc điểm chính	Ví dụ điển hình
Giáo dục (Hấp thụ + Tích cực)	Người tham gia tiếp thu kiến thức thông qua tương tác trí tuệ và thực hành.	Du lịch học tập, tham quan quy trình sản xuất.
Thẩm mỹ (Hòa nhập + Thụ động)	Khách đắm mình vào không gian, tận hưởng môi trường mà không can thiệp vào nó.	Ngắm cảnh, tận hưởng vẻ đẹp thiên nhiên/bầu không khí.
Giải trí (Hấp thụ + Thụ động)	Khách thưởng thức các hoạt động mang tính thu hút, chiếm lĩnh sự chú ý.	Xem biểu diễn, nghe nhạc, dân ca tại điểm đến du lịch
Thoát ly (Hòa nhập + Tích cực)	Yêu cầu sự tham gia và đắm chìm sâu sắc nhất, giúp du khách tạm rời xa cuộc sống thường nhật.	Các chuyến đi trải nghiệm thực tế, các hoạt động hóa thân.

Nguồn: Tổng hợp từ Pine và Gilmore (1998, 1999).

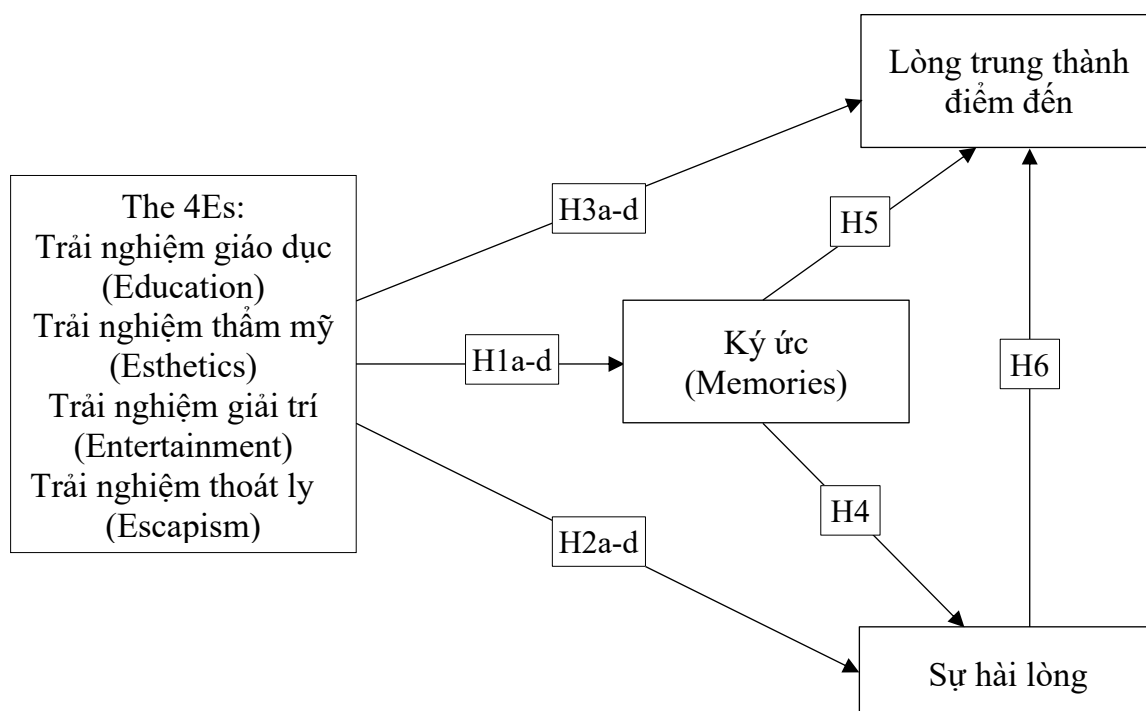
Mỗi lĩnh vực có cách đánh giá hiệu quả riêng, từ việc thu nhận kiến thức (*EDU*), mức độ thỏa mãn (*ENT*), cảm nhận về đẹp (*EST*) đến sự thư giãn, tách biệt (*ESC*). Mô hình này là khung lý thuyết quan trọng giúp nhà quản lý điểm đến thiết kế, tối ưu hóa các TE bằng cách cân bằng giữa sự quan sát và hành động, giữa tiếp nhận thụ động và hòa nhập chủ động.

2.2.1.2 Các nghiên cứu thực nghiệm ứng dụng mô hình 4Es trong lĩnh vực du lịch

Việc vận dụng mô hình 4Es đã mở ra các hướng tiếp cận định lượng quan trọng nhằm cụ thể hóa các khái niệm trải nghiệm trong du lịch:

a/ Mô hình trải nghiệm điểm đến của Quadri-Felitti và Fiore (2013)

Quadri-Felitti và Fiore (2013) là những tác giả tiên phong trong việc chuyển hóa mô hình 4Es thành thang đo thực nghiệm nhằm đánh giá toàn diện điểm đến, cụ thể thông qua nghiên cứu về du lịch rượu vang. Sử dụng phương pháp mô hình phương trình cấu trúc, nghiên cứu đã xác lập mối quan hệ nhân quả giữa các thành phần 4Es với ký ức, SAT và lòng trung thành với điểm đến (Hình 2.5).



Hình 2.5. Mô hình trải nghiệm điểm đến của Quadri-Felitti và Fiore (2013)

Nguồn: Quadri-Felitti và Fiore (2013).

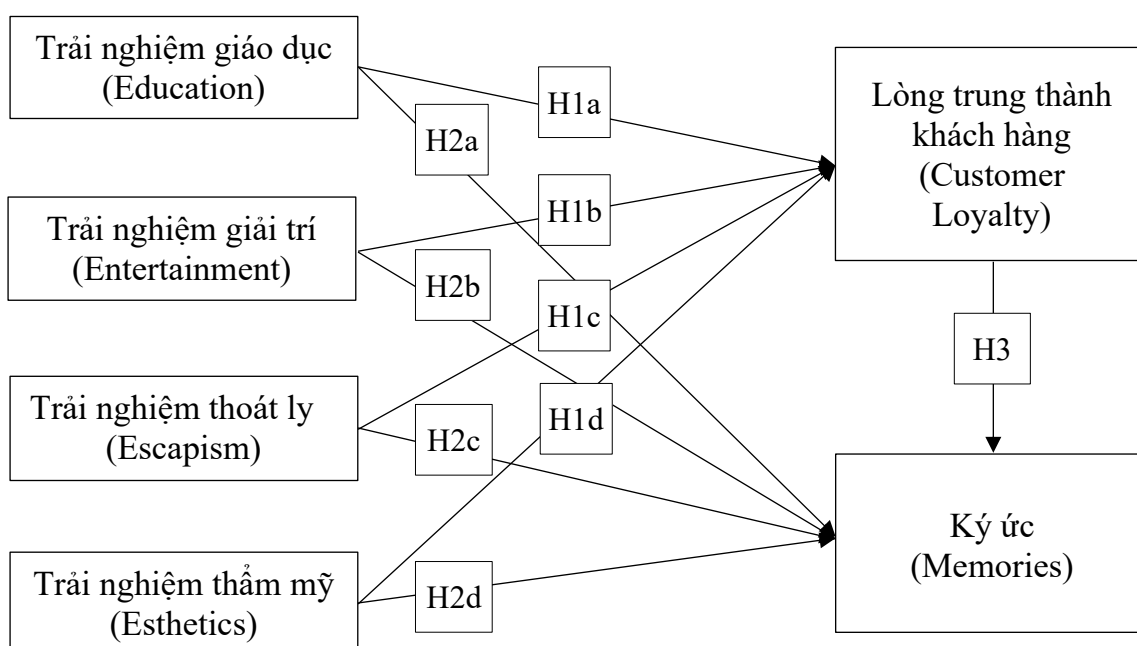
Kết quả nghiên cứu khẳng định giá trị của mô hình 4Es trong bối cảnh du lịch: *Tác động đến ký ức:* EST và EDU có ảnh hưởng tích cực, góp phần kiến tạo những MTEs cho du khách. *Mối quan hệ trung gian:* Ký ức đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa các thành phần trải nghiệm với SAT; SAT đóng vai trò trung gian giữa ký ức và lòng trung thành. *Lòng trung thành:* Mặc dù 4Es tác động tích cực đến ký ức và SAT, nhưng chỉ có EST, SAT và ký ức mới có ảnh hưởng trực tiếp đến ý định quay trở lại và giới thiệu điểm đến của du khách.

Dù đạt được thành tựu đáng kể trong việc đo lường các cấu trúc trải nghiệm, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế, như sử dụng mẫu thuận tiện chủ yếu là phụ nữ và du khách trong nước dẫn đến sai lệch mẫu, làm hạn chế tính đa dạng và đa văn

hóa trong kết quả; tập trung đánh giá điểm đến ở cấp độ tổng thể, chưa phân tách được tầm quan trọng của các yếu tố dịch vụ thành phần trong việc hình thành trải nghiệm của khách du lịch.

b/ Mô hình trải nghiệm lưu trú của Ali và cộng sự (2014)

Nghiên cứu của Ali và cộng sự (2014) tập trung vào phân khúc khách sạn nghỉ dưỡng tại các đảo du lịch lớn của Malaysia Langkawi và Penang, ứng dụng mô hình 4Es của Pine và Gilmore để làm rõ tác động của TE đến ký ức và lòng trung thành của khách hàng. Sử dụng phương pháp bình phương nhỏ nhất từng phần trong mô hình phương trình cấu trúc (PLS-SEM), nghiên cứu xác nhận rằng cả bốn khía cạnh của 4Es đều đóng góp tích cực vào việc hình thành ký ức (Hình 2.6).



Hình 2.6. Mô hình trải nghiệm lưu trú của Ali và cộng sự (2014)

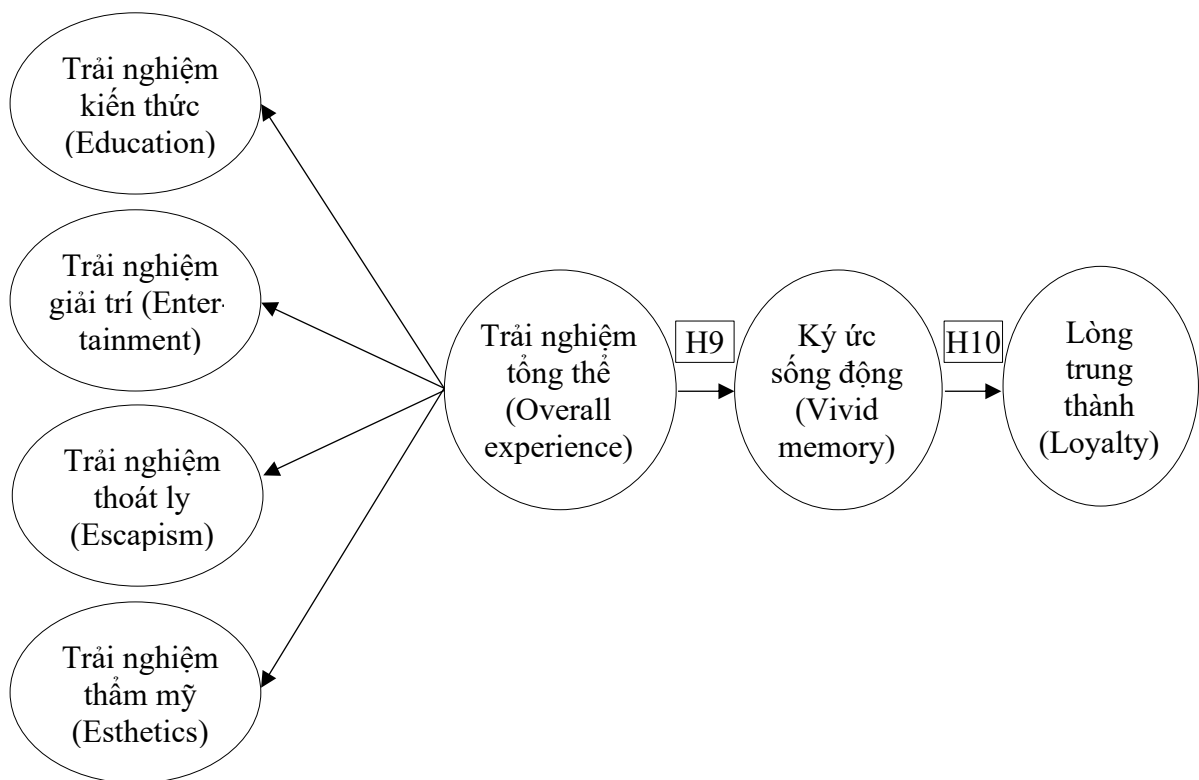
Nguồn: Ali và cộng sự (2014).

Kết quả cho thấy trong bối cảnh nghỉ dưỡng biển, ESC có tác động mạnh mẽ nhất đến lòng trung thành, khẳng định nhu cầu tạm rời xa áp lực thường nhật là động cơ du lịch cốt lõi của du khách. Mặc dù có những đóng góp quan trọng, nghiên cứu vẫn tồn tại hạn chế về khả năng khái quát hóa do sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện và phạm vi nghiên cứu bị giới hạn trong các khu nghỉ dưỡng cụ thể tại

Malaysia. Do đó, tác giả khuyến nghị mở rộng nghiên cứu sang các bối cảnh địa lý và loại hình du lịch khác để kiểm chứng tính ứng dụng của mô hình.

c/ Mô hình trải nghiệm sự kiện của của Manthiou và cộng sự (2014)

Nghiên cứu của Manthiou và cộng sự (2014) vận dụng lý thuyết Kinh tế trải nghiệm (4Es) để phân tích bốn khía cạnh của trải nghiệm lễ hội, bao gồm: EDU, ENT, EST và ESC. Mục tiêu cốt lõi của nghiên cứu là đánh giá tác động của trải nghiệm tổng thể đến ký ức sống động và lòng trung thành của du khách thông qua ý định quay trở lại, sử dụng SEM để làm rõ mối quan hệ nhân quả (Hình 2.7).



Hình 2.7. Mô hình trải nghiệm sự kiện của của Manthiou và cộng sự (2014)

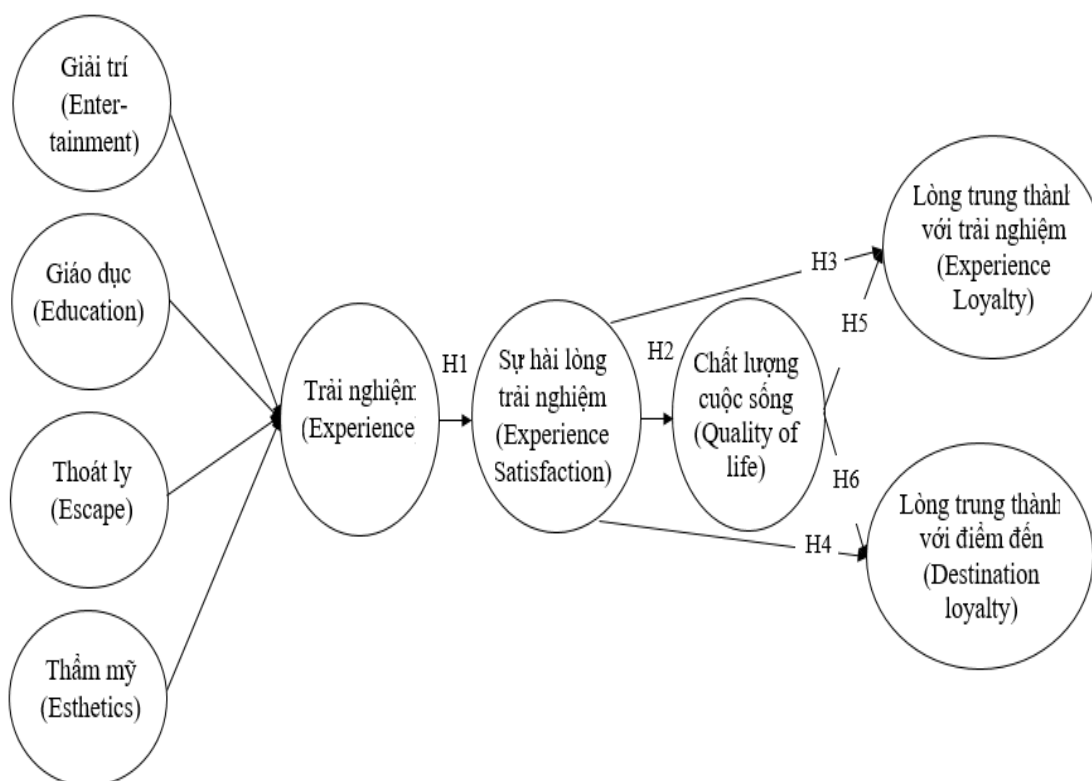
Nguồn: Manthiou và cộng sự (2014).

Kết quả thực nghiệm khẳng định trải nghiệm lễ hội được cấu thành từ bốn khía cạnh trên. Phân tích SEM cho thấy trải nghiệm tối ưu dẫn đến lòng trung thành thông qua ký ức sống động. Đặc biệt, do tính chất ưu tiên các yếu tố thị giác và cảm xúc trong lễ hội, hai thành tố EST và ENT đóng vai trò ưu thế trong việc dự báo hành vi quay lại. Điều này đặt ra yêu cầu cho các nghiên cứu về ET cần xem xét kỹ trọng số của biến EDU nhằm tránh thiên lệch sang du lịch giải trí thuần túy.

Bên cạnh đó, Manthiou và cộng sự (2014) cũng chỉ ra những hạn chế và định hướng cho các nghiên cứu tương lai như *đối tượng và bối cảnh*: nghiên cứu chỉ tập trung vào một lễ hội truyền thống trong khuôn viên trường với đối tượng chủ yếu là sinh viên, do đó kết quả cần được kiểm chứng tại các sự kiện và điểm đến du lịch đa dạng hơn với mẫu khảo sát lớn hơn; *mô hình và biến số*: các nghiên cứu tiếp theo cần đánh giá sâu hơn tác động của cả bốn khía cạnh 4Es đối với hành vi người tiêu dùng thay vì chỉ tập trung vào EST và ENT, đồng thời bổ sung các biến kiểm soát như chất lượng dịch vụ, giá trị và SAT; *phương pháp luận*: hướng nghiên cứu mới có thể loại bỏ trải nghiệm tổng thể như biến bậc hai để đánh giá trực tiếp tác động của các khía cạnh 4Es lên ký ức và lòng trung thành, cũng như mở rộng phạm vi đo lường trí nhớ bằng cách kết hợp thêm các khía cạnh về cảm xúc, hồi ức và lý luận tường thuật.

d/ Mô hình du lịch sức khỏe của Campón-Cerro và cộng sự (2020)

Nghiên cứu sử dụng SEM để kiểm định tác động của 4Es (*EDU, ENT, EST, ESC*) đối với SAT của du khách và chất lượng cuộc sống sau chuyến đi (Hình 2.8).



Hình 2.8. Mô hình du lịch sức khỏe của Campón-Cerro và cộng sự (2020)

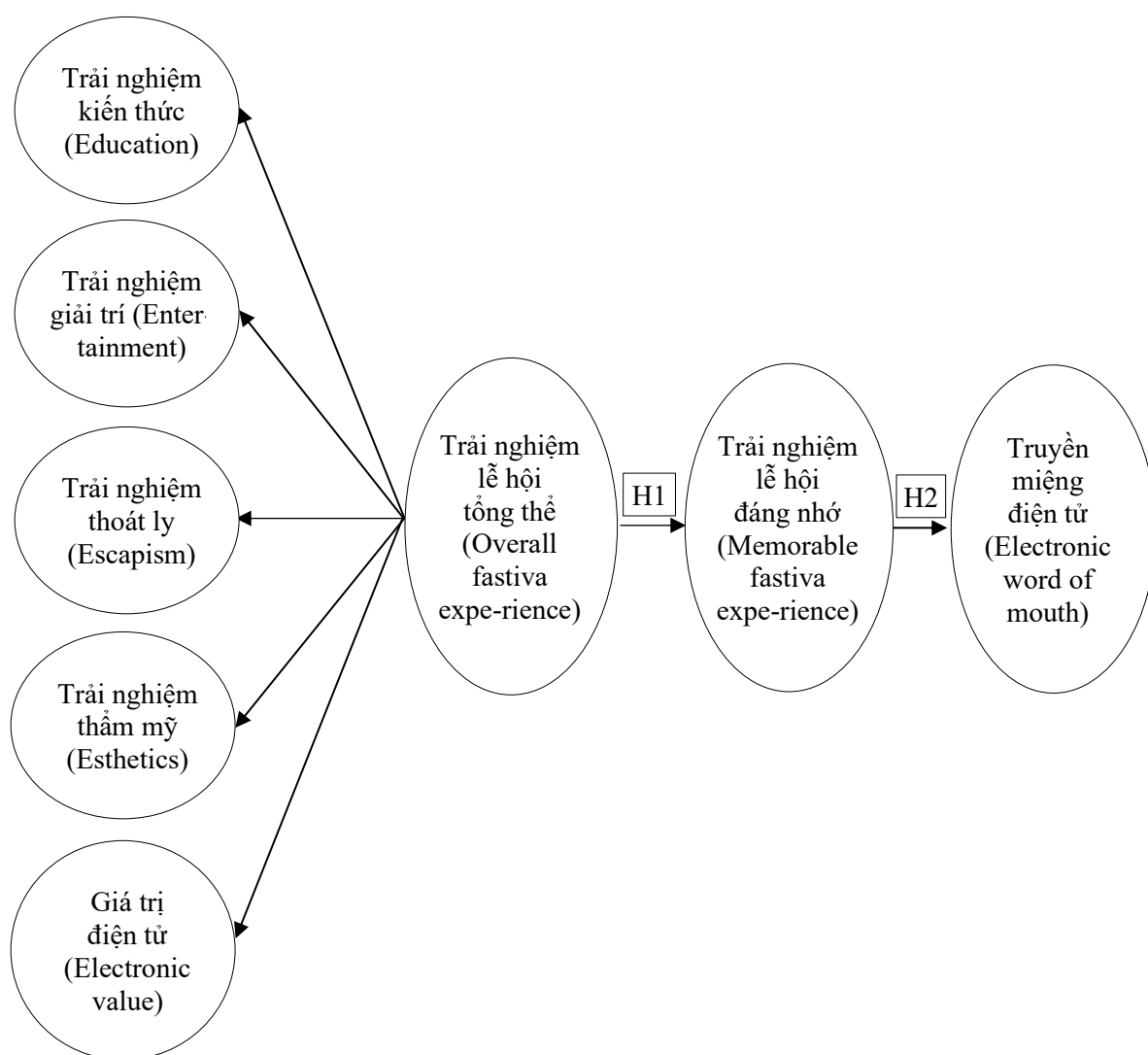
Nguồn: Campón-Cerro và cộng sự (2020).

Kết quả thực nghiệm khẳng định: các thành tố EST và ENT tiếp tục được xác nhận là những trụ cột tạo nên giá trị cốt lõi tại các điểm đến thiên nhiên, kết quả này đồng nhất với các nghiên cứu trước đó của Hosany và Witham (2009), Oh và cộng sự (2007), cũng như Quadri-Felitti và Fiore (2013); thể hiện tác động vượt trội của TE không chỉ giới hạn trong SAT tại điểm đến mà còn mang lại tác động tích cực, lâu dài đối với chất lượng cuộc sống của du khách. Mang lại ý nghĩa thực tiễn cho hướng tiếp cận tích hợp giữa du lịch, sức khỏe và bảo tồn tài nguyên thiên nhiên, đồng thời cung cấp hàm ý quan trọng cho việc phát triển sản phẩm du lịch dựa trên tài nguyên nước theo hướng bền vững.

Mặc dù có những đóng góp giá trị về mặt lý luận và thực tiễn, công trình của Campón-Cerro và cộng sự (2020) vẫn tồn tại hạn chế về phương pháp luận, cụ thể là việc sử dụng kỹ thuật lấy mẫu phi xác suất và sự kết hợp giữa khảo sát trực tiếp và trực tuyến, điều này có thể ảnh hưởng đến tính đại diện và khả năng khái quát hóa của kết quả nghiên cứu. Dẫu vậy, đây vẫn là tài liệu tham khảo quan trọng, gợi mở hướng phát triển cho các nghiên cứu chuyên sâu hơn về mối quan hệ giữa TE và phúc lợi của du khách.

e/ Mô hình của Semrad và Rivera (2018)

Nhằm giải quyết những thách thức về hạn chế ngân sách quảng bá và tiếp cận thị trường tại các nền kinh tế đảo nhỏ, Semrad và Rivera (2018) đã mở rộng khuôn 4Es của Pine và Gilmore bằng cách tích hợp yếu tố truyền miệng điện tử (eWOM). Nghiên cứu phát triển mô hình 5Es trong bối cảnh Lễ hội âm nhạc điện tử Aruba, với đối tượng tập trung là thể hệ Y (Hình 2.9).



Hình 2.9. Mô hình Semrad và Rivera (2018)

Nguồn: Semrad và Rivera (2018).

Các kết quả thực nghiệm thông qua mô hình phương trình cấu trúc đã khẳng định hiệu quả của mô hình 5Es trong việc xây dựng trải nghiệm lễ hội đáng nhớ thông qua sự kết hợp của 5 yếu tố (EDU, ENT, EST, ESC và E-value) có tác động tích cực đến hành vi chia sẻ của du khách. Đối với nhóm du khách Gen Y, một trải nghiệm lễ hội đáng nhớ đóng vai trò là động lực then chốt khiến họ chủ động lan tỏa các đánh giá tích cực qua các kênh eWOM. Điều này không chỉ giúp gia tăng độ nhận diện điểm đến mà còn tối ưu hóa chi phí marketing cho các nhà quản lý sự kiện.

Mặc dù mô hình đề xuất giải thích được 39% phương sai của eWOM, Semrad và Rivera (2018) vẫn chỉ ra những hạn chế và gợi mở các hướng nghiên cứu kế tiếp gồm:

tái kiểm chứng tại các loại hình lễ hội, điểm đến khác nhau với quy mô mẫu Gen Y lớn và đa dạng hơn kết hợp các nghiên cứu định tính để làm rõ liệu bản chất đáng nhớ của sự kiện hay các yếu tố tiềm ẩn khác mới là động lực chính thúc đẩy eWOM; đồng thời nghiên cứu gợi ý các đề tài tương lai cần xem xét thêm các yếu tố như mức độ tham gia, sự quen thuộc, chuyên môn của du khách và khoảng cách di chuyển chặng dài so với chặng ngắn để giải thích đầy đủ hơn về ý định chia sẻ trải nghiệm.

2.2.1.3 Vận dụng lý thuyết kinh tế trải nghiệm vào mô hình nghiên cứu của luận án

Trên cơ sở kế thừa mô hình 4Es, luận án xây dựng khung phân tích ETE dành cho sinh viên Việt Nam, với các định hướng chuyên sâu như sau:

Hệ thống hóa cấu trúc ETE: luận án coi bốn thành tố EDU, EST, ENT và ESC là các trụ cột cấu thành nên ETE toàn diện. Việc tích hợp đồng bộ các yếu tố này giúp phân tách rõ nét hình thái ETE với các hoạt động đào tạo thực địa truyền thống, vốn thường thiên về mục tiêu kỹ năng mà bỏ qua giá trị TE.

Tái định vị vai trò của thành tố giáo dục: trong các nghiên cứu trước đây (như Ali và cộng sự, 2014; Manthiou và cộng sự, 2014), EDU thường được xem là yếu tố phụ trợ so với EST. Tuy nhiên, trong mô hình này EDU được xác lập là nhân tố dẫn dắt. Với đối tượng sinh viên, EDU không chỉ là một thành phần mà là giá trị cốt lõi định hình sự khác biệt của ETE, tạo nên tính cạnh tranh cho điểm đến trong phân khúc du lịch chuyên biệt.

Tích hợp kết quả đầu ra giữa du lịch và giáo dục: luận án mở rộng phạm vi đo lường từ các chỉ số truyền thống (SAT, lòng trung thành) sang việc kiểm định tác động lên hiệu quả học tập. Đây là điểm nhấn lý luận quan trọng, kết nối TE với sự phát triển năng lực cá nhân, khẳng định vai trò của ET như một phương thức giáo dục trải nghiệm tiên tiến.

Kiểm chứng tính tương thích trong bối cảnh Việt Nam: việc vận dụng mô hình 4Es vào phân khúc ET tại Việt Nam với khách thể là sinh viên đại học không chỉ nhằm mục đích kiểm chứng tính bền vững của các học thuyết phương Tây, mà còn mang ý nghĩa khám phá các biến số hành vi trong môi trường văn hóa - giáo dục đặc thù. Thông qua việc đáp ứng khuyến nghị của Ali và cộng sự (2014) về việc mở rộng

không gian nghiên cứu sang loại hình du lịch khác để kiểm chứng tính ứng dụng của mô hình, luận án đặt mục tiêu xác định các đặc điểm tâm lý và phản ứng hành vi của sinh viên Việt Nam trước các kích thích trải nghiệm. Kết quả nghiên cứu sẽ cung cấp luận cứ khoa học để các nhà quản trị điểm đến tối ưu hóa quy trình thiết kế, chuyển dịch từ mô hình cung cấp dịch vụ du lịch đơn thuần sang kiến tạo hệ sinh thái ET có giá trị gia tăng cao, phù hợp với định hướng đào tạo thực tiễn tại Việt Nam.

2.2.2 Lý thuyết học tập trải nghiệm và cơ chế chuyển hóa trải nghiệm du lịch thành tri thức và hiệu quả học tập

Để diễn giải quá trình nhận thức và chuyển hóa TE thành tri thức, luận án kết hợp khung lý thuyết học tập trải nghiệm và lý thuyết học tập thực tế (Embodied Learning Theory).

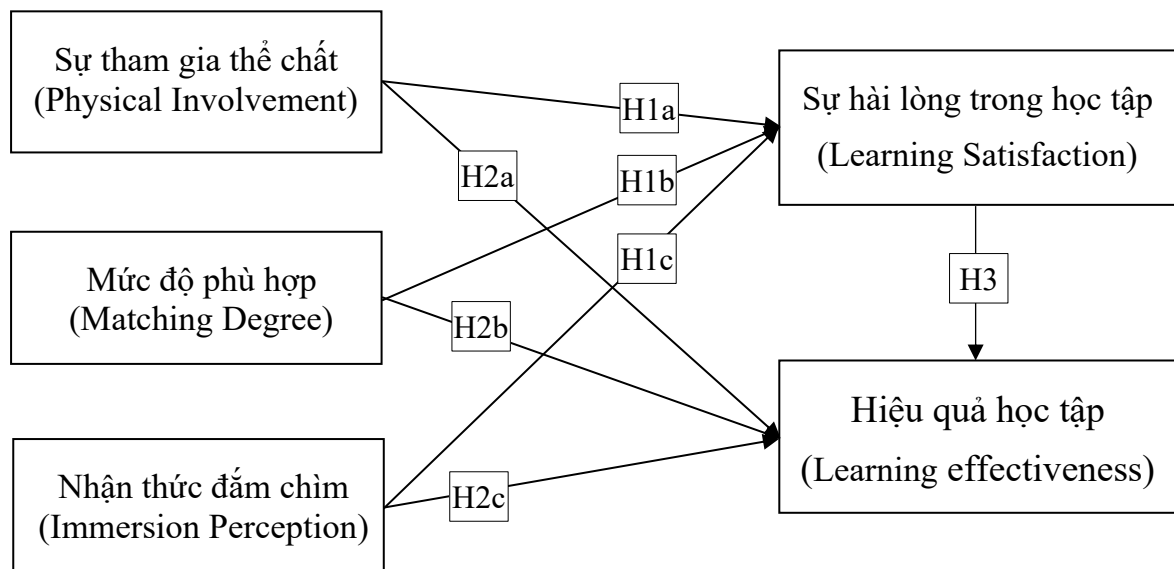
2.2.2.1 Nền tảng và chu kỳ học tập của Kolb trong bối cảnh du lịch

ELT của Kolb (1984) được xem là khuôn khổ giáo dục nền tảng cho ET, kế thừa tư tưởng của Dewey (1938), xác định học tập là quá trình kiến tạo tri thức thông qua chuyển hóa kinh nghiệm. Chu kỳ học tập bốn giai đoạn lý tưởng thể hiện cách thức trải nghiệm thô biến thành tri thức ứng dụng: *Trải nghiệm cụ thể*: đây là giai đoạn sinh viên trực tiếp tương tác với các thành tố 4Es tại điểm đến. Sự tiếp xúc với các không gian dịch vụ, quan sát quy trình sản xuất thực tế hoặc giao tiếp với cộng đồng bản địa tạo ra các dữ liệu cảm giác sơ khởi. *Quan sát phản ánh*: sinh viên nhìn nhận lại các sự kiện đã diễn ra trong chuyến đi. Trong bối cảnh du lịch, sự phản ánh này thể hiện qua việc thảo luận nhóm trên xe, viết nhật ký hành trình hoặc so sánh giữa thực trạng điểm đến với lý thuyết đã học, giúp hình thành nên các ký ức sống động. *Khái niệm hóa trừu tượng*: người học tổng hợp các quan sát để hình thành các quy tắc hoặc khái niệm mới. Từ các hiện tượng tại điểm tham quan, sinh viên rút ra các nguyên lý về quản lý du lịch, bảo tồn di sản hoặc mô hình phát triển bền vững. *Thử nghiệm tích cực*: sinh viên áp dụng tri thức mới vào thực tế. Điều này có thể thực hiện ngay tại điểm đến thông qua các bài tập dự án thực địa, đề xuất ý tưởng khởi nghiệp trong lĩnh vực chuyên môn hoặc giải quyết các tình huống giả định dựa trên thực tế vừa trải nghiệm.

Mô hình học tập trải nghiệm của Kolb (1984) tạo lập khung sườn lý thuyết quan trọng, giúp luận án lý giải tường minh cơ chế chuyển hóa từ những tương tác du lịch sơ khởi thành tri thức nghề nghiệp chuyên sâu. Trong cấu trúc này, bốn thành tố của mô hình 4Es đóng vai trò là các tác nhân kích thích đầu vào, vận hành xuyên suốt chu trình chuyển hóa trải nghiệm. Hiệu quả học tập không chỉ đơn thuần là kết quả đầu ra, mà là hệ quả của một quá trình chủ động tương tác, phản ánh và ứng dụng tri thức. Sự kết nối này khẳng định tính logic đồng bộ của luận án: lấy trải nghiệm thực địa làm nền tảng, lấy chu trình học tập làm cơ chế chuyển hóa, và lấy hiệu quả học tập làm thước đo giá trị cho hình thái ETE.

2.2.2.2 Vai trò của học tập thực tế và mô hình của Li và Liang (2020) trong kích hoạt chu kỳ trải nghiệm

Lý thuyết học tập thực tế phản bác quan điểm học tập là hoạt động tinh thần thuần túy, thay vào đó khẳng định cơ thể là chủ thể của nhận thức thông qua hoạt động vận động và tương tác vật lý (Aymerich-Franch, 2018; Guell và cộng sự, 2018; Ziemke, 2016). Trong môi trường giáo dục, học tập thực tế được thể hiện qua việc tăng cường các hoạt động thể chất như di chuyển, thao tác bằng tay và tương tác vật lý. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc giảng dạy nên mở rộng ra ngoài giới hạn của lớp học truyền thống, tích hợp các hoạt động học thông qua thị giác, thính giác, xúc giác và vận động để nâng cao hiệu quả tiếp thu (Cook, 2018; Montessori, 2014). Sự tham gia chủ động của cơ thể đã được chứng minh là góp phần nâng cao khả năng tiếp thu tri thức và mức độ tập trung trong học tập (Corcoran, 2018; Kolbeinsson và Lindblom, 2015; Weiskopf, 2010). Kế thừa nền tảng này, Li và Liang (2020) đã phát triển mô hình nhằm kiểm định mối quan hệ giữa các yếu tố học tập thể hiện và hiệu quả học tập thông qua ba biến số chính là sự tham gia thể chất, mức độ phù hợp và sự đắm chìm. Kết quả nghiên cứu của Li và Liang (2020) cho thấy các yếu tố trên tác động tích cực đến LE, trong đó SAT trong học tập đóng vai trò biến trung gian then chốt. Nghiên cứu nhấn mạnh yêu cầu thiết kế các chương trình ET có tính tương tác cao, khuyến khích người học tham gia chủ động và toàn diện về mặt cơ thể.



Hình 2.10. Mô hình Li và Liang (2020)

Nguồn: Li và Liang (2020).

Nghiên cứu cũng chỉ ra rằng để nâng cao hiệu quả của các chương trình ET, cần thiết kế các hoạt động học tập mang tính tương tác cao, gắn liền với cảm giác, vận động và hoàn cảnh thực tế. Việc học không nên chỉ dừng lại ở việc tiếp thu kiến thức một cách thụ động mà cần khuyến khích người học tham gia một cách chủ động, cảm xúc và toàn diện về mặt cơ thể.

Tuy vậy, tác giả cũng thừa nhận một số hạn chế trong nghiên cứu như phạm vi khảo sát còn hẹp, chỉ tập trung vào một số khu vực cụ thể, làm giảm tính khái quát hóa và thang đo sử dụng trong nghiên cứu, mặc dù dựa trên tài liệu tham khảo, vẫn cần được hoàn thiện và kiểm chứng thêm. Ngoài ra, các chỉ số đo lường sự tham gia thể chất như hiệu suất, tính kiên trì, thời gian học và mức độ tương tác xã hội vẫn chưa được xác định rõ ràng. Cuối cùng, nghiên cứu này chủ yếu tập trung vào học sinh trung học tại Trung Quốc, do đó cần có những nghiên cứu tiếp theo để mở rộng phạm vi đối tượng và phát triển các mô hình ET phù hợp hơn. Việc nghiên cứu sâu hơn về nội dung và đặc điểm của các khóa học trong ET sẽ mang lại những gợi ý thiết thực cho việc thiết kế chương trình giảng dạy và thúc đẩy sự phát triển bền vững của ET.

2.2.2.3 Vận dụng tích hợp lý thuyết học tập trải nghiệm, học tập thực tế và ứng dụng mô hình của Li và Liang (2020) vào luận án

Luận án áp dụng cách tiếp cận đa chiều nhằm cá nhân hóa mô hình nghiên cứu trong bối cảnh ET của sinh viên Việt Nam. Việc tích hợp lý thuyết học tập thực tế và mô hình của Li và Liang (2020) giúp cụ thể hóa giai đoạn trải nghiệm cụ thể và thử nghiệm tích cực trong chu kỳ Kolb, đồng thời giải mã cách thức bối cảnh điểm đến du lịch chuyển hóa thành hiệu quả nhận thức:

Điểm đến du lịch là kho tàng tri thức thực địa và lớp học mở. ET không chỉ đơn thuần là việc thay đổi không gian học tập mà theo Roberson (2018), đó là một phương tiện giáo dục khai phóng, nơi thế giới quan được kiến tạo thông qua sự tương tác toàn diện giữa cơ thể và môi trường (Cuffy và cộng sự, 2012; Kong và Yan, 2014; Springborg và Ladkin, 2018). Trong luận án này, sinh viên Việt Nam được định vị là những khách ET. Khi đó, điểm đến không còn là một thực thể tĩnh mà trở thành một bối cảnh động, nơi quá trình tiếp thu tri thức gắn liền với các vận động vật lý và cảm giác tại thực địa. Các hoạt động như khảo sát làng nghề, thực hành tại di sản hay tương tác văn hóa bản địa chính là quá trình sinh viên sử dụng cơ thể làm công cụ nhận thức, phản ánh trực tiếp nguyên lý cốt lõi của học tập thực tế.

Cơ chế kích hoạt chu trình học tập thông qua các thành tố tương tác du lịch. Luận án vận dụng mô hình của Li và Liang (2020) để chi tiết hóa cách thức mà các thuộc tính du lịch tác động đến kết quả giáo dục của sinh viên thông qua ba kênh tương tác chính là *sự tham gia thể chất* giúp kích thích các giác quan, phá bỏ rào cản thụ động của lớp học truyền thống và tạo ra những dữ liệu trải nghiệm sống động cho giai đoạn đầu của chu kỳ Kolb; *mức độ phù hợp* giữa thiết kế chương trình du lịch với nhu cầu học thuật và sở thích cá nhân của sinh viên, sự phù hợp này đảm bảo rằng các kích thích từ điểm đến không trở thành áp lực mà là động lực thúc đẩy SAT và ham muốn khám phá; và *nhận thức đắm chìm* phản ánh trạng thái sinh viên hoàn toàn hòa mình vào bầu không khí TE, khi một điểm đến thỏa mãn được các yếu tố thẩm mỹ và thoát ly sinh viên sẽ đạt đến trạng thái tập trung cao độ, giúp quá trình quan sát và phản ánh diễn ra sâu sắc hơn, dẫn đến việc hình thành các ký ức du lịch bền vững.

SAT là biến trung gian thúc đẩy hiệu quả du lịch - giáo dục. Kế thừa mô hình phương trình cấu trúc của Li và Liang, luận án xác lập vai trò trung gian của SAT trong học tập. Trong bối cảnh hình thái ETE, SAT không chỉ đến từ việc ăn, ở, đi lại mà còn đến từ cảm giác tự hào khi chinh phục được kiến thức thực tế. TE càng giàu tính tương tác thể chất và sự đắm chìm, mức độ SAT của sinh viên càng cao, từ đó trực tiếp thúc đẩy sự thay đổi tích cực về thái độ, kỹ năng và kiến thức (LE).

Tổng kết khung vận dụng vào bối cảnh sinh viên Việt Nam. Việc tích hợp hai lý thuyết này cho phép luận án xây dựng một hệ thống thang đo đặc thù, bao hàm cả tính chất giáo dục và tính chất du lịch. Đối với sinh viên Việt Nam, việc nhấn mạnh vào yếu tố thực tế và thực hành trải nghiệm trong du lịch sẽ là chìa khóa để giải thích cách thức họ kiến tạo tri thức mới, điều này cung cấp nền tảng khoa học để luận án đề xuất các giải pháp quản trị điểm đến và thiết kế chương trình ETE không chỉ đẹp, vui mà còn giá trị về mặt học thuật.

2.2.3 Lý thuyết về tính tự chủ học tập và sự tích hợp giữa quyền tự quyết và học tập tự định hướng

Trong hệ sinh thái giáo dục đại học, tính tự chủ học tập (Self-Regulated Learning - SRL) không chỉ là một trạng thái lý thuyết mà là sự hiện thực hóa quyền tự do cá nhân, năng lực đưa ra quyết định và tinh thần chịu trách nhiệm cao nhất của người học đối với hành trình chiếm lĩnh tri thức (Boud, 1988). Đối với hình thái ETE, SRL trở thành yếu tố then chốt giúp sinh viên chuyển hóa các tương tác du lịch thành vốn tri thức cá nhân. Theo Fazey và Fazey (2001), đặc trưng của một người học tự chủ là khả năng chủ động điều phối các hoạt động học tập dựa trên niềm tin vào bản thân và sức mạnh của động lực nội tại. Sự tự tin này tạo tiền đề cho phong cách học tập tích cực, nơi trách nhiệm cá nhân và quyền kiểm soát lộ trình tri thức giúp sinh viên duy trì tính độc lập ngay cả trong môi trường điểm đến xa lạ (Dickinson, 1995; Arnold, 2006).

Về mặt khái niệm, SRL trong luận án được hiểu là năng lực làm chủ hoàn toàn quá trình học tập thực địa, từ khâu xác lập mục tiêu chuyển đi, lựa chọn phương pháp tương tác đến việc triển khai các quyết định một cách độc lập (Yu, 2015; Joshi, 2011). Một cá nhân sở hữu năng lực về SRL cao sẽ đặt mình vào vị trí trung tâm để điều tiết tiến trình nhận thức và linh hoạt điều chỉnh hành vi du lịch phù hợp với bối

cảnh thực tế (Arnold, 2006). Theo Benson và Voller (1997) và Joshi (2011), SRL trong bối cảnh du lịch được cấu thành bởi bốn trụ cột: 1) Ý thức trách nhiệm với lộ trình học tập thực tế; 2) Quyền tự định hướng mục tiêu trải nghiệm; 3) Hệ thống kỹ năng học tập tự định hướng trong môi trường mở; và 4) Khả năng tự vận hành, tự nhận thức và đánh giá kết quả sau chuyến đi.

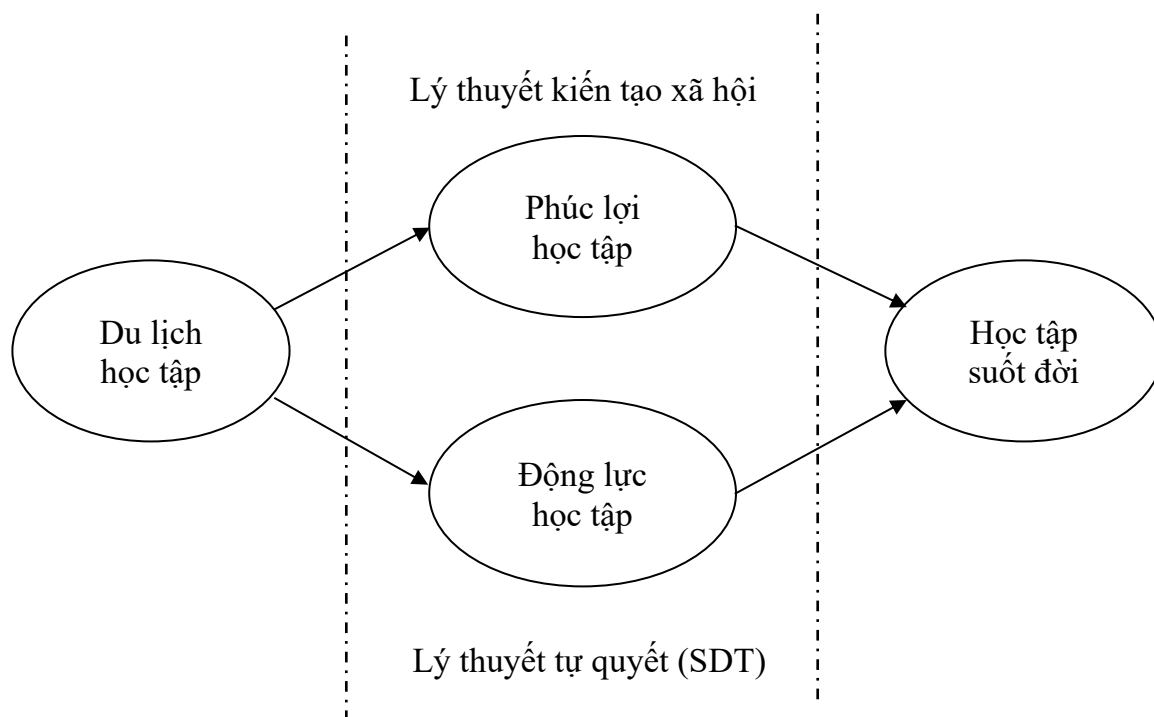
SRL không đứng độc lập mà là biểu hiện hành vi cụ thể của động lực nội tại trong khuôn khổ lý thuyết về quyền tự quyết (Self-Determination Theory - SDT) (Ryan và Deci, 2000a) và tính tự quản lý, tự giám sát và động lực học tập của Lý thuyết học tập tự định hướng (Self-Directed Learning Theory - SDL) (Garrison, 1997). Khi sinh viên đạt được sự tự chủ, họ có khả năng tự điều phối nhận thức và hành vi để đạt tới mục tiêu học tập cao nhất. Trong môi trường du lịch (vốn mang tính tự chủ, tự lập cao), SRL chính là chìa khóa để chuyển hóa những kích thích bên ngoài thành sự phát triển năng lực cá nhân. Việc tích hợp hai lý thuyết này cho phép luận án kiểm chứng cách động lực và khả năng tự chủ của sinh viên tác động đến mối quan hệ giữa trải nghiệm và kết quả học tập.

Ở cấp độ lý thuyết cao hơn, luận án nhìn nhận SRL như một hệ điều hành nhận thức. Trong đó, SDT đóng vai trò là nguồn năng lượng động lực (tại sao học?), còn SDL đóng vai trò là quy trình vận hành (học như thế nào?). Sự hợp nhất này tạo ra khái niệm năng lực tiêu dùng trải nghiệm - một cấu trúc năng lực cho phép chủ thể tự điều tiết các kích thích ngoại tại từ môi trường du lịch để kiến tạo giá trị nội tại.

2.2.3.1 Lý thuyết về quyền tự quyết và động lực nội tại

SDT do Ryan và Deci (2000a) phát triển cung cấp khung lý luận nền tảng để giải thích động lực thúc đẩy sinh viên tham gia vào các hoạt động ET. Lý thuyết này nhấn mạnh ba nhu cầu tâm lý bẩm sinh cần được đáp ứng để duy trì động lực tự thân, gồm: *Tính tự chủ*: cảm giác được làm chủ hành động và quyết định trong hành trình du lịch. *Năng lực*: cảm giác tự tin khi thực hiện các nhiệm vụ thực địa hoặc giải quyết các tình huống phát sinh tại điểm đến. *Sự kết nối*: cảm giác được gắn bó, tương tác với cộng đồng địa phương và bạn đồng hành (Leal và cộng sự, 2013; Ryan và Deci, 2000b). SDT giải các cơ chế về động lực,

quá trình và hành vi để đạt được mục tiêu đó. Sự tích hợp này được thể hiện rõ trong mô hình của Chau và Ren (2024). Mô hình này xem xét tác động của ET đến động lực học tập và phúc lợi học tập, từ đó thúc đẩy thái độ đối với việc học tập suốt đời.



Hình 2.11. Mô hình Chau và Ren (2024)

Nguồn: Chau và Ren (2024).

Trong mô hình của Chau và Ren (2024), SDT được vận dụng để lý giải cơ chế chuyển hóa ETE thành thái độ học tập suốt đời thông qua biến trung gian là động lực học tập và phúc lợi học tập. Việc thỏa mãn các nhu cầu tâm lý này không chỉ nâng cao chất lượng trải nghiệm mà còn tạo ra SAT tự thân, giúp sinh viên không cảm thấy việc học trong lúc đi là một gánh nặng, mà là một sự hưởng thụ tri thức.

2.2.3.2 Lý thuyết học tập tự định hướng và quá trình kiến tạo

SDL nhấn mạnh vai trò chủ động của sinh viên trong việc định hình quỹ đạo học tập của chính mình (Knowles, 1975), thông qua ba thành phần: tự quản lý, tự giám sát và duy trì động lực (Garrison, 1997). Trong bối cảnh du lịch, SDL không chỉ là quá trình cá nhân mà còn mang tính đồng kiến tạo giá trị. Khách du lịch sinh viên vừa chủ động xây dựng tri thức thông qua quan sát độc lập, vừa tham gia vào

các quá trình cộng tác, trao đổi với cộng đồng tại điểm đến để đồng kiến tạo giá trị (Garrison, 1997). Candy (1991) khẳng định SDL vừa là mục tiêu (phát triển con người tự chủ), vừa là quá trình diễn ra với bốn chiều tương tác: quyền tự chủ cá nhân, khả năng tự quản lý, sự theo đuổi độc lập và năng lực kiểm soát trải nghiệm.

2.2.3.3 Cơ chế tâm lý học về sự tương tác giữa tính tự chủ học tập và mô hình 4Es

Việc đưa SRL vào mô hình không chỉ dựa trên quan sát thực tế mà còn dựa trên các nền tảng tâm lý học nhận thức, giải thích cách người học tiêu dùng các kích thích từ môi trường du lịch:

Cơ chế điều tiết tải nhận thức đối với *EDU* và *EST*: theo thuyết tải nhận thức (Sweller, 1988), mỗi cá nhân có một nguồn lực nhận thức hữu hạn. *SRL* đóng vai trò là bộ lọc thông tin. Sinh viên có *SRL* cao sở hữu kỹ năng siêu nhận thức tốt, giúp họ tự điều phối sự chú ý, phân loại thông tin quan trọng từ cảnh quan và bài giảng thực địa. Theo đó, *SRL* đóng vai trò là bộ lọc giúp giảm tải nhận thức ngoại lai (những xao nhãng từ môi trường du lịch) và tăng cường tải nhận thức hữu ích (quá trình sơ đồ hóa kiến thức mới). Do đó, cùng một bối cảnh *EST*, người có *SRL* sẽ thấm thấu được giá trị giáo dục sâu sắc hơn thay vì chỉ dừng lại ở việc thưởng lãm bề nổi.

Cơ chế chuyển hóa *ENT* và *ESC* thành động lực nhận thức: theo lý thuyết dòng chảy (Csikszentmihalyi, 1990), *SAT* tối ưu xảy ra khi có sự cân bằng giữa thách thức của nhiệm vụ và kỹ năng của cá nhân. Các thành phần *ENT* và *ESC* trong mô hình 4Es dễ dẫn đến trạng thái hưởng thụ thụ động nếu thiếu sự định hướng. Tuy nhiên, *SRL* hoạt động như một cơ chế hiệu chỉnh mục tiêu. Nó ngăn chặn việc sinh viên rơi vào trạng thái giải trí thuần túy bằng cách nhắc nhở về mục tiêu học tập ẩn sau các hoạt động thư giãn. Khi đó, sự thoát ly khỏi không gian giảng đường truyền thống trở thành không gian tự do nhận thức, giúp sinh viên tái tạo năng lượng để hấp thụ tri thức hiệu quả hơn, từ đó duy trì trạng thái dòng chảy trong học tập suốt cả chuyến đi.

Cơ chế đồng kiến tạo giá trị từ trải nghiệm thực địa: theo chủ nghĩa kiến tạo xã hội (Vygotsky, 1978), tri thức được hình thành thông qua tương tác xã hội và bối cảnh. *ETE* về bản chất là sự tương tác giữa sinh viên và điểm đến du lịch. *SRL* thúc đẩy sinh viên chủ động đặt câu hỏi, tranh luận với hướng dẫn viên và cộng đồng địa

phương. *SRL* chính là năng lực thực thi giúp sinh viên không chỉ là người nhận trải nghiệm mà là người tạo ra trải nghiệm. Điều này giải thích tại sao mức độ tác động của 4Es lên kết quả học tập lại mạnh mẽ hơn ở những sinh viên có năng lực tự điều phối cao.

Việc xác lập *SRL* làm biến điều tiết chính được củng cố bởi ba cơ chế tâm lý cốt lõi: *Cơ chế chọn lọc tín hiệu*: trong môi trường du lịch đầy biến số, *SRL* đóng vai trò là hệ thống xử lý trung tâm. Nó quyết định cách sinh viên phản ứng với các thành phần của 4Es. Nếu không có *SRL*, các kích thích EST hay ENT chỉ là những tín hiệu rời rạc, không thể tích hợp vào cấu trúc tri thức sẵn có. *Cơ chế về quá trình tư duy tự xem xét, đánh giá lại bản thân*: dựa trên chu trình học tập trải nghiệm của Kolb, bước quan sát phản ánh chỉ thực sự hiệu quả khi người học có *SRL*. Biến số này điều tiết việc sinh viên có dừng lại để suy ngẫm về những gì họ thấy (*EST*) và làm (*EDU*) hay không. Đây là điểm mấu chốt để chuyển hóa từ *SAT* cảm xúc sang *LE* nhận thức. *Cơ chế tự hiệu chỉnh động lực*: *SRL* giúp sinh viên chuyển đổi động lực ngoại tại như đi để lấy điểm, đi theo yêu cầu của trường thành động lực nội tại là đi để phát triển bản thân. Sự dịch chuyển này làm thay đổi hoàn toàn cách họ tiếp nhận mô hình 4Es, biến chuyển đi từ một nghĩa vụ giáo dục thành một cơ hội tự thân.

Tóm lại, việc tích hợp *SRL* giúp luận án không chỉ dừng lại ở việc mô tả sinh viên đi đâu, làm gì mà còn giải mã được cách thức trí tuệ vận hành để chắt lọc giá trị giáo dục từ môi trường du lịch.

2.2.3.4 Vận dụng và biện luận vai trò biến điều tiết của *SRL* trong mô hình

Trong hệ thống lý thuyết của luận án, nếu mô hình 4Es xác lập môi trường kích thích và chu kỳ học tập trải nghiệm mô tả quá trình chuyển hóa, thì *SRL* giữ vai trò là biến điều tiết cốt lõi. Việc lựa chọn *SRL* thay vì các đặc tính cá nhân khác của sinh viên, các yếu tố tâm lý hoặc các mô hình trải nghiệm tích hợp công nghệ không chỉ dựa trên yêu cầu về tính tương thích lý thuyết mà còn xuất phát từ khả năng phản ánh mối quan hệ tương tác giữa chủ thể học tập và bối cảnh du lịch thực địa.

Trước hết, *SRL* là cơ chế tự điều chỉnh hành vi giúp người học thích ứng linh hoạt với những biến động của môi trường thực địa, qua đó duy trì hiệu quả của trải

nghiệm học tập. Khác với các đặc điểm tương đối ổn định như trí tuệ cảm xúc (EQ), vốn thiên về đặc điểm cá nhân, hay phong cách học tập, vốn phản ánh thói quen nhận thức được hình thành từ trước, SRL là một năng lực mang tính quá trình và có khả năng thay đổi theo bối cảnh. Trong phạm vi một chuyến thực địa, SRL phản ánh trực tiếp khả năng người học điều chỉnh mục tiêu, chiến lược và hành vi để thích ứng với các tình huống phát sinh. Đồng thời, trong khi tư duy toàn cầu thường được xem là kết quả đầu ra của quá trình học tập dài hạn, SRL cho phép đánh giá cách sinh viên chủ động khai thác các thành tố giáo dục và thẩm mỹ của mô hình 4Es nhằm đạt được mục tiêu học tập ngay trong quá trình trải nghiệm.

Bên cạnh đó, SRL phù hợp với bối cảnh chuyển đổi số khi bao hàm cả năng lực tự chủ trong môi trường số, thể hiện qua khả năng sử dụng thiết bị thông minh để tìm kiếm thông tin, đồng tạo lập nội dung và chia sẻ trải nghiệm theo thời gian thực. Việc lựa chọn mô hình 4Es làm nền tảng lý thuyết giúp luận án tập trung vào bản chất tâm lý của quá trình học tập thay vì phụ thuộc vào các công nghệ cụ thể luôn thay đổi. Theo cách tiếp cận này, các công nghệ như AI, VR hay ứng dụng số không được xem là biến độc lập mà là công cụ hỗ trợ nâng cao hiệu quả của các thành phần trong mô hình 4Es, chẳng hạn AR góp phần gia tăng giá trị giáo dục, còn VR nâng cao giá trị thẩm mỹ và cảm xúc. Do đó, năng lực sử dụng công nghệ được tích hợp vào SRL như một thành tố của năng lực tự điều chỉnh, thay vì được tách thành một biến nghiên cứu riêng.

Việc lựa chọn SRL còn dựa trên ưu thế về khả năng đo lường và phản ánh những thay đổi trong ngắn hạn. So với EQ hoặc các đặc điểm cá nhân như tính năng động, SRL phản ánh năng lực thực thi hành vi hơn là những đặc điểm mang tính bản dạng tương đối ổn định. Điều này cho phép quan sát trực tiếp cách sinh viên điều chỉnh hành vi để đáp ứng các mục tiêu học tập tại điểm đến. So với phong cách học tập, SRL thể hiện khả năng thay đổi chiến lược tiếp cận theo từng bối cảnh và từng dạng kích thích từ môi trường du lịch, đặc biệt là các thành tố giáo dục và thẩm mỹ của mô hình 4Es. Trong khi đó, tư duy toàn cầu chủ yếu phản ánh định hướng nhận thức và thái độ được hình thành trong thời gian dài, còn SRL tập trung vào các hành vi tự

điều chỉnh diễn ra ngay trong quá trình trải nghiệm thực địa. Vì vậy, SRL phù hợp hơn để giải thích cơ chế chuyển hóa từ trải nghiệm sang kết quả học tập trong phạm vi một chương trình thực địa.

Tóm lại, trên cơ sở tích hợp các lý thuyết về tâm lý học nhận thức, luận án xác lập SRL không chỉ là một biến số cá nhân mà còn là cơ chế điều tiết quá trình chuyển hóa các giá trị trải nghiệm của mô hình 4Es thành kết quả học tập. Cách tiếp cận này vừa bảo đảm tính kế thừa về mặt lý luận, vừa phản ánh đặc trưng của bối cảnh giáo dục trong kỷ nguyên số khi năng lực làm chủ công nghệ được xem là một thành phần của năng lực tự điều chỉnh trong học tập.

2.2.4 Các lý thuyết giáo dục hỗ trợ

2.2.4.1 Lý thuyết học tập suốt đời

Khởi nguồn từ tư tưởng của UNESCO (1972) và được hệ thống hóa qua các công trình của (Lengrand, 1975; Dobson, 1982), lý thuyết học tập suốt đời (Lifelong Learning Theory - LLT) xác định học tập là tiến trình liên tục, không giới hạn trong khuôn khổ giáo dục chính quy mà mở rộng ra toàn bộ đời sống cá nhân (Aspin và cộng sự, 2001).

Trong bối cảnh hiện đại, LLT được xây dựng dựa trên bốn trụ cột của Delors (1996): Học để biết, học để làm, học để chung sống và học để khẳng định bản thân. Falk và cộng sự (2012) khẳng định tính thiết yếu của LLT thông qua việc nhấn mạnh giá trị của các hình thức học tập phi chính thức, vai trò tự định hướng và sự tham gia học tập phổ quát. Học tập suốt đời đã trở thành điều kiện thiết yếu cho mọi công dân (European Communities, 2007). Các nghiên cứu gần đây của Ogg (2021) và (Lut, 2020) tái khẳng định LLT là chiến lược cốt lõi để duy trì phúc lợi cá nhân và năng lực cạnh tranh trong nền kinh tế bền vững. Đối với luận án, ET được xác định là hình thức hiện thực hóa hiệu quả của LLT (Broomhall và cộng sự, 2010; Ruhanen, 2006), đóng vai trò thúc đẩy sự phát triển cá nhân bền vững thông qua thực hành thực địa.

2.2.4.2 Chủ nghĩa kiến tạo xã hội (Social Constructivism)

Dựa trên nền tảng của Vygotsky (1978), chủ nghĩa kiến tạo xã hội khẳng định

học tập là quá trình chủ động, trong đó tri thức được hình thành thông qua tương tác với môi trường xã hội và cộng đồng xung quanh (Oldfather và cộng sự, 1999). Theo Adams (2006), đây là cách tiếp cận lấy người học làm trung tâm, phản bác mô hình truyền thụ tri thức một chiều.

Trong giáo dục hiện đại, lý thuyết này chuyển dịch trọng tâm từ quản trị kết quả sang chú trọng chất lượng quá trình học tập, khuyến khích tư duy phản biện, sự sáng tạo và năng lực hợp tác. Việc vận dụng chủ nghĩa kiến tạo xã hội vào luận án giúp lý giải cách thức sinh viên chủ động kiến tạo tri thức thông qua sự tương tác trực tiếp với cộng đồng tại điểm đến du lịch, từ đó biến chuyển đi thành một không gian học tập giàu ý nghĩa và giá trị cá nhân.

Việc kết hợp LLT và Chủ nghĩa kiến tạo xã hội tạo ra khung lý thuyết toàn diện, khẳng định ET không chỉ là một TE đơn thuần mà là một chiến lược giáo dục giúp người học thích ứng với xã hội biến động.

2.2.5 Khung phân tích về vai trò trung gian của sự hài lòng

Trong các mô hình quản trị hành vi và tâm lý học nhận thức, việc giải mã cơ chế truyền dẫn tác động từ kích thích môi trường đến kết quả nhận thức đòi hỏi xác lập các biến trung gian chuyển hóa năng lượng cảm xúc. Luận án xây dựng khung phân tích trong đó SAT đóng vai trò là biến trung gian trọng yếu, kết nối ETE và LE.

2.2.5.1. Khái niệm hóa Sự hài lòng trong cấu trúc liên ngành

Truyền thống nghiên cứu marketing dịch vụ và quản trị du lịch chủ yếu tiếp cận SAT của khách du lịch dựa trên Lý thuyết bất xác định kỳ vọng của Oliver (1980) thường tiếp cận SAT qua trạng thái so sánh giữa kỳ vọng và giá trị thực tế. Khi ứng dụng mô hình 4Es của Pine và Gilmore, SAT dịch chuyển từ thỏa mãn thuộc tính vật lý sang sự thăng hoa về tư duy từ bối cảnh (EDU, EST, ENT, ESC).

Đối với sinh viên tham gia ETE, SAT không thuần túy mang tính hưởng lạc cá nhân mà là trạng thái tâm lý tích hợp, phản ánh mức độ đáp ứng đồng thời hai nhu cầu: giải tỏa áp lực tâm lý và tích lũy năng lực nghề nghiệp. Đây là cơ sở để đánh giá sự phát triển tiềm năng cá nhân và tự hoàn thiện của sinh viên.

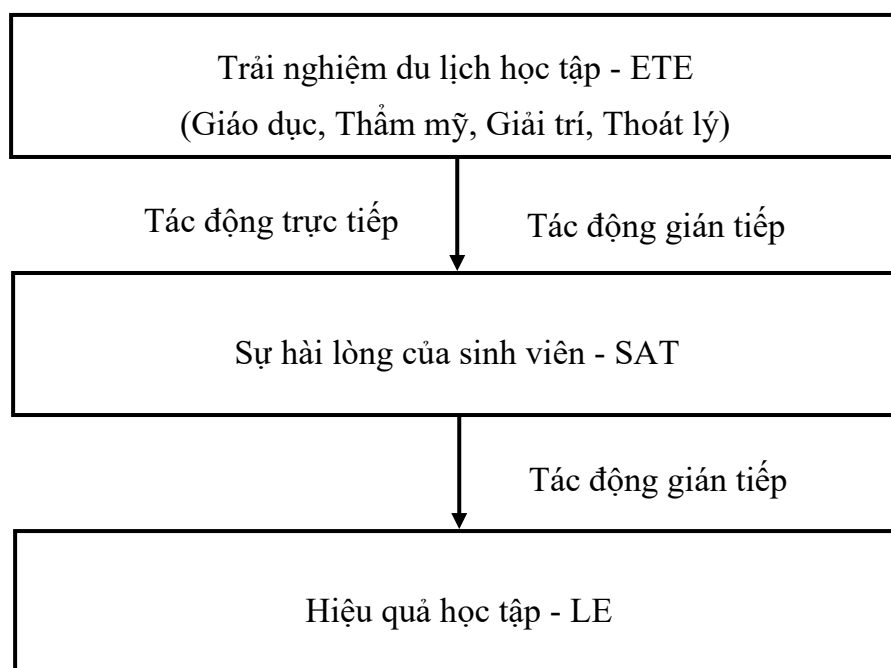
2.2.5.2. Cơ chế truyền dẫn tác động: Bộ lọc cảm xúc trung gian

Để luận giải vai trò trung gian của sự hài lòng (SAT), luận án vận dụng học thuyết S-O-R (Stimulus-Organism-Response) của Woodworth (1929). Theo học thuyết này, kích thích (Stimulus) được hình thành từ cấu trúc của ETE thông qua bốn thành phần của mô hình 4Es. Sự tương tác của sinh viên với các giá trị thẩm mỹ của cảnh quan, giá trị giáo dục của thông tin và hoạt động học tập, giá trị giải trí của các hoạt động trải nghiệm, cùng cảm giác thoát ly khỏi áp lực học tập tạo nên hệ thống kích thích từ môi trường thực địa. Các kích thích này được tiếp nhận và xử lý thông qua trạng thái tâm lý nội tại của người học (Organism), được phản ánh bằng mức độ hài lòng (SAT). Ở giai đoạn này, sinh viên đánh giá các trải nghiệm đã tiếp nhận và chuyển hóa những ấn tượng từ môi trường thành các trạng thái cảm xúc tích cực, cảm giác thoải mái và sự thỏa mãn đối với trải nghiệm học tập. Phản ứng (Response) là kết quả đầu ra của quá trình, được thể hiện thông qua hiệu quả học tập trải nghiệm (LE). Kết quả này bao gồm sự phát triển về nhận thức, khả năng vận dụng kỹ năng trong thực tiễn, cũng như sự hình thành tư duy sáng tạo và ý thức phát triển bền vững.

Theo cơ chế này, SAT giữ vai trò là cầu nối giữa trải nghiệm và kết quả học tập. Nếu các kích thích từ trải nghiệm không tạo được trạng thái tâm lý tích cực ở người học, quá trình chuyển hóa từ trải nghiệm sang kết quả học tập sẽ bị suy giảm. Ngược lại, khi ETE được thiết kế và tổ chức với chất lượng cao, SAT góp phần giảm các rào cản tâm lý, tăng cường động cơ tham gia và hỗ trợ quá trình chuyển hóa trải nghiệm cụ thể thành tri thức thông qua chu trình học tập trải nghiệm của Kolb (1984).

2.2.5.3. Vai trò trung gian trong mô hình thực chứng

Trong khung phân tích định lượng bằng mô hình SEM, luận án kiểm định tính đa chiều của dữ liệu thực chứng tại Việt Nam thông qua việc đánh giá cả tác động trực tiếp và gián tiếp của ETE lên LE thông qua biến trung gian SAT (Hình 2.12):



Hình 2.12. Mô hình hóa vai trò trung gian của SAT trong mối quan hệ giữa ETE và LE.

Việc tối ưu hóa LE trong ET đòi hỏi sự đồng hành chặt chẽ với chất lượng quản trị TE. SAT chính là cầu nối biến hành trình dịch chuyển vật lý thành không gian kiến tạo tri thức bền vững, khẳng định tính tất yếu của việc quản trị trải nghiệm trong các chương trình ET hiện đại.

2.3. Đặc điểm và năng lực tự chủ học tập của sinh viên Việt Nam hiện đại

2.3.1 Đặc điểm chung của sinh viên hiện đại

Sinh viên hiện đại, đặc biệt là thế hệ Gen Z, trưởng thành trong bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số nên có nhiều thay đổi về hành vi, tư duy và động lực học tập (Wee, 2019). Những đặc điểm này tạo nền tảng để lý giải vai trò của SRL trong mô hình nghiên cứu.

Về hành vi và tư duy, sinh viên có xu hướng chủ động tìm kiếm tri thức thông qua nhiều nguồn khác nhau như học liệu số, khóa học trực tuyến, hoạt động ngoại khóa và trải nghiệm thực tiễn thay vì chỉ tiếp nhận kiến thức trên lớp (Li, 2024). Cùng với đó, họ có khả năng thích ứng nhanh với sự thay đổi của môi trường học tập, sẵn sàng tiếp nhận những ý tưởng mới và phát triển tư duy phản biện cũng

như năng lực giải quyết vấn đề trong các bối cảnh khác nhau (Phạm Hồng Tung, 2008). Việc lớn lên cùng công nghệ số cũng khiến Internet và mạng xã hội trở thành phương tiện chủ yếu để học tập, giao tiếp và chia sẻ tri thức.

Trong bối cảnh đó, tự chủ học tập được xem là năng lực cốt lõi của sinh viên đại học. Khái niệm này đề cập đến khả năng người học tự xác định mục tiêu, lựa chọn phương pháp, quản lý quá trình học tập và chịu trách nhiệm đối với kết quả đạt được (Boud, 1988; Benson và Voller, 1997; Yu, 2015; Joshi, 2011). Người học tự chủ thường được thúc đẩy bởi động cơ nội tại, có khả năng tự định hướng, chủ động điều chỉnh chiến lược học tập và duy trì tinh thần học tập độc lập (Arnold, 2006). Trong giáo dục đại học, năng lực này ngày càng trở nên quan trọng khi sinh viên phải thích ứng với mô hình đào tạo theo tín chỉ, học tập kết hợp và yêu cầu học tập suốt đời (Wright và cộng sự, 2004).

Bên cạnh đó, nhiều nghiên cứu cho thấy các đặc điểm tính cách cũng ảnh hưởng đến kết quả học tập. Theo mô hình năm nhân tố tính cách của McCrae và Costa (1985), tính tận tâm có mối quan hệ tích cực với khả năng tự quản lý và thành tích học tập (O'Connor và Paunonen, 2007); tính cởi mở thúc đẩy sự tò mò và sẵn sàng tiếp nhận tri thức mới; trong khi tính hướng ngoại hỗ trợ hiệu quả tương tác và làm việc nhóm (Costa và McCrae, 1992). Đồng thời, động lực học tập được hình thành từ cả yếu tố nội tại và ngoại tại, còn khả năng kiểm soát cảm xúc và tính bền bỉ góp phần duy trì sự gắn kết với quá trình học tập cũng như theo đuổi các mục tiêu dài hạn (Duckworth và cộng sự, 2007; Mehta và cộng sự, 2022).

Nhìn chung, sinh viên hiện đại là nhóm người học có mức độ chủ động cao, thích ứng nhanh với sự thay đổi và có khả năng tự quản lý việc học. Những đặc điểm này tạo cơ sở lý luận cho việc lựa chọn SRL như một năng lực phản ánh trực tiếp khả năng khai thác và chuyển hóa các ETE thành kết quả học tập (LE).

2.3.2 Một số đặc điểm nổi bật của nhóm sinh viên tham gia ETE

Bên cạnh những đặc điểm chung của sinh viên hiện đại, nhóm sinh viên Việt Nam tham gia ETE trong nghiên cứu này còn chịu ảnh hưởng của bối cảnh văn hóa, giáo dục và chuyển đổi số trong nước. Đây là nhóm sinh viên chủ động tham

gia các hoạt động học tập ngoài lớp học, vì vậy thường có mức độ sẵn sàng trải nghiệm và khả năng thích ứng cao hơn so với mặt bằng chung (Phạm Hồng Tung, 2008; Bùi Thành Khoa và cộng sự, 2021).

Đặc điểm nổi bật đầu tiên là khả năng thích ứng với môi trường học tập số. Phần lớn sinh viên thuộc thế hệ Gen Z, quen thuộc với việc khai thác nền tảng số để tìm kiếm thông tin, học tập và giao tiếp, từ đó dễ dàng tiếp cận các hoạt động học tập kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến (Trần Thị Vân Hoa và Đỗ Thị Đông, 2019). Bên cạnh đó, nhóm sinh viên này có xu hướng hội nhập quốc tế ngày càng rõ nét thông qua việc tham gia các chương trình trao đổi học thuật, các hoạt động hợp tác quốc tế và quá trình tiếp cận tri thức toàn cầu. Điều này góp phần hình thành tư duy công dân toàn cầu và khả năng tiếp nhận các giá trị đa văn hóa (Phạm Hồng Tung, 2008; Trần Nguyên Hào, 2023).

Ngoài kiến thức chuyên môn, sinh viên còn chú trọng phát triển các kỹ năng mềm như giao tiếp, làm việc nhóm, quản lý thời gian và giải quyết vấn đề nhằm nâng cao năng lực nghề nghiệp (Lê Thị Xuân Sang và cộng sự, 2021). Đồng thời, họ thể hiện sự quan tâm ngày càng lớn đối với các vấn đề môi trường và phát triển bền vững thông qua việc tham gia các hoạt động cộng đồng và tình nguyện (Khuc và cộng sự, 2023).

Những đặc điểm trên cho thấy nhóm sinh viên tham gia ETE có nhiều điều kiện thuận lợi để tiếp nhận, khai thác và chuyển hóa các trải nghiệm thực địa thành kết quả học tập (LE). Đồng thời, các đặc điểm này cũng củng cố cơ sở cho việc xem SRL là năng lực giúp người học chủ động điều phối hành vi, cảm xúc và chiến lược học tập trong bối cảnh ETE.

2.3.3 Vai trò của tính tự chủ học tập đối với sinh viên Việt Nam trong môi trường du lịch

SRL là năng lực giúp sinh viên chủ động thiết lập mục tiêu, lựa chọn chiến lược học tập và tự điều chỉnh quá trình nhận thức trong suốt hoạt động học tập. Trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay, đặc biệt theo định hướng phát triển năng lực tự học của Nghị quyết số 71-NQ/TW (2025), SRL không chỉ phản ánh

một đặc điểm của người học mà còn là năng lực cần thiết để sinh viên thích ứng với học chế tín chỉ và môi trường học tập số (Đặng Thị Thanh Thủy, 2022).

Trong mô hình nghiên cứu của luận án, SRL được xác lập là biến điều tiết nhằm giải thích sự khác biệt trong quá trình chuyển hóa ETE thành kết quả học tập (LE). Nếu các thành phần của mô hình 4Es (EDU, EST, ENT và ESC) tạo ra các kích thích từ môi trường trải nghiệm, thì SRL quyết định cách sinh viên tiếp nhận, lựa chọn và xử lý những kích thích đó để hình thành tri thức. Sinh viên có năng lực SRL cao thường chủ động giám sát, đánh giá và điều chỉnh quá trình học tập, nhờ đó có thể chuyển hóa không chỉ các trải nghiệm mang tính giáo dục mà cả những trải nghiệm giải trí hoặc thoát ly thành những bài học có ý nghĩa đối với mục tiêu học tập. Ngược lại, khi năng lực tự điều chỉnh còn hạn chế, trải nghiệm có thể chỉ dừng lại ở việc tạo ra sự hài lòng đối với chuyến đi mà chưa tạo được sự chuyển biến tương ứng về kết quả học tập.

Vai trò của SRL càng được thể hiện rõ trong bối cảnh học tập thực địa. Khác với môi trường lớp học truyền thống, các chương trình ETE diễn ra trong không gian mở với nhiều yếu tố biến động, đòi hỏi sinh viên phải chủ động quản lý thời gian, khai thác thông tin, phối hợp với các thành viên trong nhóm và xử lý các tình huống phát sinh. Trong bối cảnh đó, SRL giúp người học điều chỉnh hành vi và chiến lược học tập phù hợp với điều kiện thực tế, từ đó nâng cao hiệu quả khai thác các cơ hội học tập tại điểm đến.

Việc tích hợp SRL vào mô hình nghiên cứu góp phần hoàn thiện cơ sở lý luận cho quá trình chuyển hóa từ ETE đến kết quả học tập. Đồng thời, biến số này phản ánh vai trò chủ động của người học trong việc tiếp nhận, xử lý và vận dụng các trải nghiệm thực địa, qua đó giải thích sự khác biệt về kết quả học tập giữa các sinh viên khi tham gia cùng một chương trình ET.

2.4. Mô hình nghiên cứu và các giả thuyết nghiên cứu

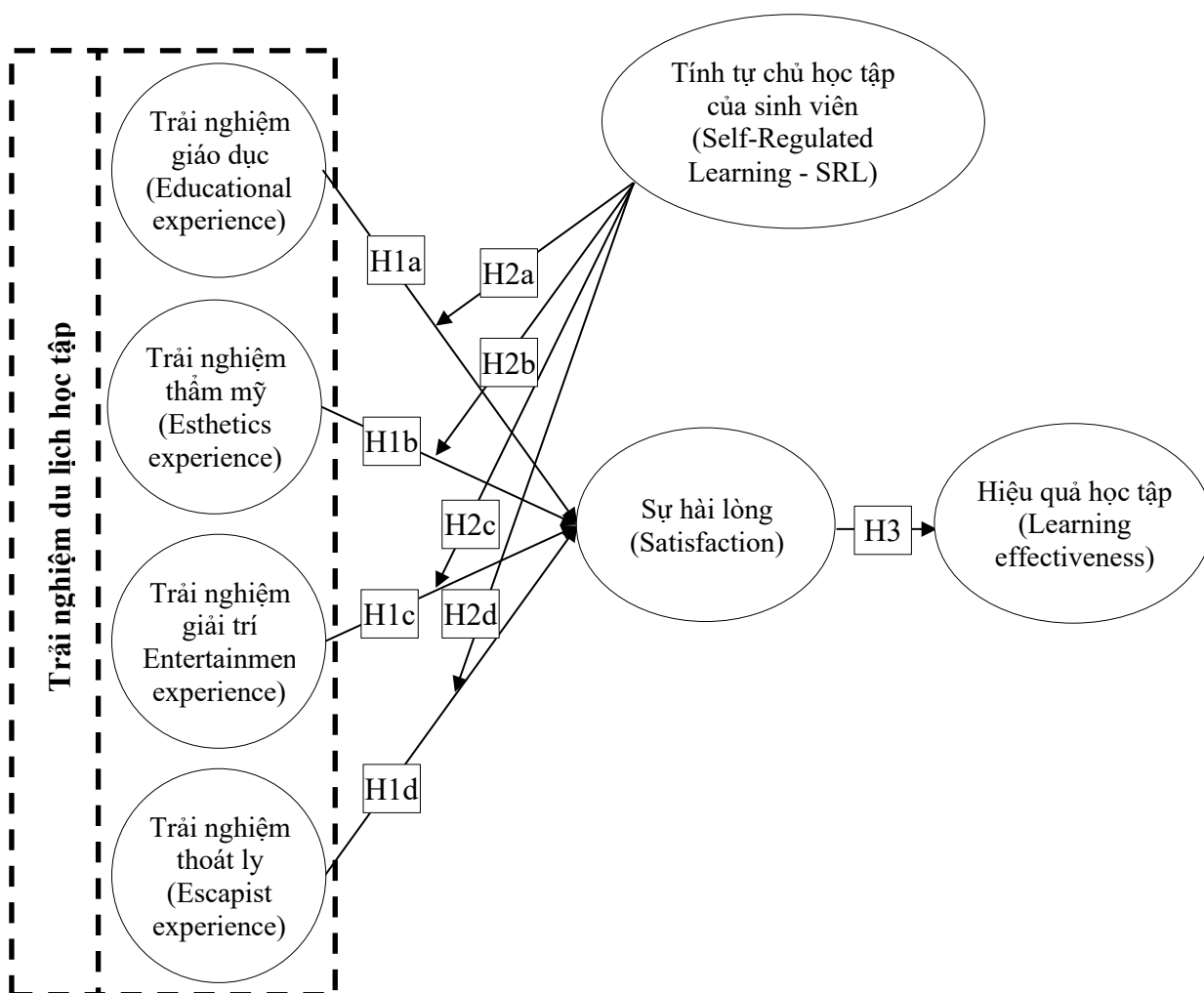
2.4.1 Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nhằm tiếp cận đa chiều hình thái ETE - sự giao thoa đặc thù giữa giá trị TE và quá trình kiến tạo tri thức, luận án xây dựng mô hình nghiên cứu tích hợp. Khung

lý thuyết này không chỉ hệ thống hóa các yếu tố dịch vụ tại điểm đến mà còn luận giải cơ chế nhận thức của người học thông qua ba thành phần có mối quan hệ chặt chẽ. Trên phương diện cấu trúc trải nghiệm, luận án kế thừa lý thuyết kinh tế trải nghiệm của Pine và Gilmore (1999) để xác lập bốn thành tố (*EDU, EST, ENT, ESC*) làm biến độc lập, trong đó, yếu tố *EDU* được định vị là nhân tố dẫn dắt, khẳng định giá trị cốt lõi của ETE trong việc tạo ra môi trường học tập chuyên sâu. Vận dụng mô hình học tập trải nghiệm của Kolb (1984) và lý thuyết học tập thực tế, luận án thiết lập cơ chế chuyển hóa từ trải nghiệm thực địa sang nhận thức, SAT được xác lập là biến trung gian trọng yếu, đóng vai trò bộ lọc cảm xúc giúp chuyển hóa các kích thích từ 4Es thành LE là thước đo cuối cùng về sự thay đổi nhận thức và năng lực nghề nghiệp. Ở phương diện chủ thể, luận án tích hợp SDT và SDL, luận án đưa SRL vào mô hình với vai trò điều tiết nhằm lý giải sự khác biệt cá nhân trong khả năng tự quản lý, tự giám sát và tối ưu hóa quá trình tiếp nhận tri thức tại thực địa. Ngoài ra, các LLT và chủ nghĩa kiến tạo xã hội lý giải LE được xác định là kết quả đầu ra cuối cùng, đo lường sự thay đổi nhận thức, phát triển năng lực và kỹ năng mềm của sinh viên.

Việc xây dựng mô hình tích hợp này góp phần mở rộng cách tiếp cận đối với trải nghiệm giáo dục ở ba phương diện. Trước hết là chứng minh được chất lượng TE được hình thành từ sự kết hợp của các thành phần giáo dục, thẩm mỹ, giải trí và thoát ly thay vì chỉ xem xét riêng khía cạnh giáo dục. Thứ hai, mô hình làm rõ cơ chế chuyển hóa tri thức từ trải nghiệm sang kết quả học tập thông qua vai trò trung gian của sự hài lòng, qua đó giải thích quá trình hình thành tri thức trong môi trường thực địa. Cuối cùng, việc tích hợp biến điều tiết SRL khẳng định tầm quan trọng của năng lực cá nhân hóa trong giáo dục hiện đại, cung cấp cơ sở để thiết kế các chương trình ETE có tính ứng dụng cao cho sinh viên Việt Nam.

Khung mô hình tích hợp (Hình 2.13) là cơ sở logic cho việc xây dựng các giả thuyết nghiên cứu, đảm bảo tính nhất quán trong triển khai thực nghiệm và định vị rõ nét các đóng góp kỳ vọng của luận án.



Hình 2.13. Mô hình nghiên cứu đề xuất

Nguồn: Tác giả

Bảng 2.5. Tổng hợp vai trò định hình của hệ thống lý thuyết nền tảng

Hệ thống lý thuyết nền tảng	Nội dung cốt lõi của lý thuyết	Đóng góp trực tiếp cho việc thiết kế nghiên cứu và Xây dựng giả thuyết
1. Lý thuyết Kinh tế Trải nghiệm (Mô hình 4Es) của (Pine và Gilmore, 1999)	Phân chia trải nghiệm của khách du lịch sinh viên thành 4 chiều cạnh dựa trên mức độ tham gia (chủ động - thụ động) và sự kết nối bối cảnh (hấp thu - đắm chìm): Giáo	- <i>Định hình Biến độc lập:</i> Cung cấp thang đo chuẩn hóa để phân loại và đo lường cấu trúc 4 thành phần vật lý, cảm xúc và trí tuệ của ETE, trong đó xác định Giáo dục là thành phần chủ đạo.

	dục; Thẩm mỹ; Giải trí; Thoát ly.	- <i>Cơ sở xây dựng Giả thuyết H1 (H1a, H1b, H1c, H1d)</i> : Thiết lập mối quan hệ nhân quả trực tiếp từ các chiều cạnh trải nghiệm tại điểm đến đến phản ứng cảm xúc tổng hòa (<i>Sự hài lòng</i>).
2. Lý thuyết Học tập Trải nghiệm (ELT) (Kolb, 1984) và Lý thuyết Học tập Thực tế (Ziemke, 2016; Li và Liang, 2020).	- <i>ELT</i>: Nội dung cốt lõi là chu kỳ học tập của Kolb: Trải nghiệm cụ thể -> Quan sát phản ánh -> Khái niệm trừu tượng -> Thử nghiệm tích cực. - <i>Lý thuyết Học tập thực tế</i>: Khẳng định tương tác vật lý/thực địa là cơ chế kích hoạt tốt nhất cho trải nghiệm cụ thể; dữ liệu cảm giác cần được xử lý qua bộ lọc cảm xúc tích cực để kiến tạo tri thức.	- <i>Định hình Biến phụ thuộc và Biến trung gian</i>: Xác lập biến LE (đầu ra nhận thức, kỹ năng mềm) và biến SAT (bộ lọc cảm xúc, nhịp cầu nối giữa tiêu dùng dịch vụ và kiến tạo tri thức). - <i>Cơ sở xây dựng Giả thuyết H3, H4</i>: Biện giải cơ chế chuyển hóa: SAT đóng vai trò trung gian kết nối các yếu tố kích thích thực địa với kết quả phát triển năng lực bền vững của người học.
3. Lý thuyết về SRL: sự tích hợp giữa lý thuyết quyền tự quyết (SDT) và học tập tự định hướng (SDL) (Zimmerman, 2000; Garrison, 1997)	- <i>SDT</i>: Lý giải cơ chế tâm lý dẫn đến động lực tự thân, nơi nhu cầu Tự chủ là tiền đề trực tiếp quyết định hành động. - <i>SDL</i>: Cung cấp khuôn khổ hành vi đo lường năng lực tự quản lý, tự giám sát, tự nhận thức và đánh giá của người học trong môi trường thực tế.	- <i>Định hình Biến điều tiết</i>: Tích hợp hai lý thuyết để đưa nhân tố SRL vào mô hình nhằm phản ánh mức độ chủ động của chủ thể học tập. - <i>Cơ sở xây dựng Giả thuyết H2, (H2a, H2b, H2c, H2d)</i>: Kiểm chứng vai trò điều tiết của SRL trong việc tối ưu hóa hoặc làm sâu sắc thêm tác động từ các chiều cạnh ETE lên SAT.

4. Các lý thuyết bổ trợ: Lý thuyết học tập suốt đời (LLT) (Lengrand, 1975; Dobson, 1982) và Chủ nghĩa kiến tạo xã hội (Vygotsky, 1978)	- <i>LLT</i> : Cõi học tập là một quá trình liên tục diễn ra từ lúc sinh ra đến khi qua đời. - <i>Chủ nghĩa kiến tạo xã hội</i> : Khẳng định việc tiếp nhận, kiến tạo tri thức và phản ứng với môi trường không đơn nhất mà bị chi phối mạnh mẽ bởi vai trò xã hội, bối cảnh chuyên môn và kinh nghiệm cá nhân của người học.	- <i>Định hình cấu trúc phân hóa chủ thể</i> : Xem xét sinh viên dưới tư cách là một chủ thể kép mang những đặc điểm nhân khẩu học và nền tảng đào tạo đa dạng. - <i>Cơ sở xây dựng Giả thuyết H5</i> : Kiểm định sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong cảm nhận về Trải nghiệm 4Es và LE theo đặc điểm định danh và nhân khẩu học.
---	---	---

Nguồn: Tác giả, 2026.

2.4.2 Hệ thống các giả thuyết nghiên cứu

Dựa trên khung lý thuyết tích hợp và mô hình nghiên cứu đề xuất, luận án xây dựng các giả thuyết nhằm kiểm định mối quan hệ nhân quả giữa ETE với SAT trong học tập và LE của sinh viên. Mô hình đồng thời kiểm định vai trò trung gian của SAT trong học tập và vai trò điều tiết của SRL:

2.4.2.1 Mối quan hệ giữa trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng trong học tập của sinh viên (H1)

ETE như đã định nghĩa ở trên, về bản chất là một khái niệm mang tính chất lưỡng hợp đặc thù, cấu thành từ sự giao thoa giữa hành vi tiêu dùng dịch vụ du lịch và quá trình tiếp nhận dữ liệu thực địa để kiến tạo tri thức. Khái niệm này không xem xét du lịch và giáo dục là hai vế độc lập, mà xem môi trường dịch chuyển thực địa là một giảng đường mở.

Trong luận án này, ETE được thao tác hóa thông qua khung lý thuyết 4Es (Pine và Gilmore, 1999) gồm 4 chiều cạnh chức năng gồm EDU thể hiện mức độ kích thích trí tuệ khi giải mã lý thuyết lớp học thành tri thức sống động qua thuyết minh, tương tác thực địa. EST thể hiện sự hưởng thụ, diễn giải các giá trị kiến trúc, cảnh quan tự nhiên và di sản văn hóa tại điểm đến. ENT là trạng thái thư giãn, giải tỏa áp lực và tái tạo năng lượng tinh thần thông qua các hoạt động vui

chơi, giao lưu. ESC là cảm giác đắm mình, đắm thân hoàn toàn vào một không gian văn hóa - xã hội mới lạ để thay đổi bối cảnh sống và làm mới thế giới quan.

SAT là một trong những chỉ số quan trọng nhất trong nghiên cứu về du lịch và giáo dục. Không chỉ là một chỉ số đo lường chất lượng, SAT còn là phản ứng cảm xúc tổng hòa khi các giá trị nhận được đáp ứng hoặc vượt xa mong đợi của cá nhân (Su và cộng sự, 2011). Trong lĩnh vực du lịch, SAT được định nghĩa là phản ứng cảm xúc tích cực của khách du lịch khi cảm nhận về sản phẩm hoặc dịch vụ đáp ứng hoặc vượt qua kỳ vọng của họ (Su và cộng sự, 2011). Đây là yếu tố then chốt thúc đẩy lòng trung thành và ý định quay lại (Kozak và Rimmington, 2000; Neal và Gursoy, 2008). Trong bối cảnh giáo dục, SAT trong học tập thể hiện sự đánh giá tích cực của người học đối với quá trình học tập và kết quả học tập, từ đó tạo ra cảm xúc hứng thú và động lực duy trì (Knutson và cộng sự, 2010; Kong và Yan, 2014). Các nghiên cứu thực nghiệm đã cung cấp bằng chứng mạnh mẽ về mối liên hệ giữa trải nghiệm và SAT. Chen và Chen (2010) chỉ ra rằng chất lượng trải nghiệm có ảnh hưởng đáng kể đến giá trị cảm nhận và là yếu tố quyết định mức độ hài lòng của du khách. Tương tự, Lin và Kuo (2016) đã chứng minh rằng những trải nghiệm tích cực tại điểm đến góp phần nâng cao SAT.

Đối với hình thái ETE, SAT mang tính lưỡng tính: nó vừa là sự thỏa mãn về dịch vụ du lịch (vận chuyển, lưu trú, điểm đến), vừa là sự tâm đắc về giá trị tri thức thu nhận được (Knutson và cộng sự, 2010). Luận án kế thừa mô hình 4Es của Pine và Gilmore (1999) nhưng đặt trong bối cảnh đặc thù của sinh viên Việt Nam - những người tìm kiếm sự cân bằng giữa học tập và giải trí. Việc tối ưu hóa các thành phần trải nghiệm tại điểm đến được giả định là tiền đề trực tiếp dẫn đến trạng thái hài lòng toàn diện. Do đó, luận án đề xuất giả thuyết tổng quát sau:

H1: Trải nghiệm du lịch học tập có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên.

Để làm rõ cơ chế tác động, giả thuyết H1 được cụ thể hóa thông qua bốn chiều cạnh sau:

a/ Trải nghiệm giáo dục và sự hài lòng

EDU là thành phần cốt lõi của ET, được thiết kế để cung cấp kiến thức chuyên sâu và kích thích trí tuệ (Broomhall và cộng sự, 2010). Nhiều nghiên cứu trong lĩnh vực du lịch đã xác nhận rằng yếu tố giáo dục là thành phần góp phần nâng cao SAT của khách du lịch (Quadri-Felitti và Fiore, 2013; Smith, 2005). Khác với việc học tại giảng đường, EDU trong hình thái ETE gắn liền với yếu tố thực địa. Đây là quá trình sinh viên tương tác trực tiếp với các tài nguyên tri thức tại điểm đến. Trong bối cảnh này, SAT nảy sinh khi các hoạt động thuyết minh, tham quan thực tế giúp giải mã các lý thuyết trừu tượng thành trải nghiệm sống động. Khi điểm đến cung cấp môi trường học tập trực quan và mang tính tương tác cao, sinh viên cảm thấy giá trị của chuyến đi được nâng tầm, từ đó tạo ra sự thỏa mãn về trí tuệ. Dựa trên các luận điểm trên, giả thuyết sau được đề xuất:

H1a: Trải nghiệm giáo dục trong du lịch học tập có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên.

b/ Trải nghiệm thẩm mỹ và sự hài lòng

EST trong ET liên quan đến việc khám phá và thưởng thức vẻ đẹp tự nhiên, kiến trúc và văn hóa tại điểm đến (Broomhall và cộng sự, 2010). Theo Dewey (1938), yếu tố thẩm mỹ có khả năng tạo ra kết nối cảm xúc sâu sắc và thúc đẩy sự phát triển nhận thức. Trong mô hình 4Es, EST là một trong những thành phần cốt lõi tạo ra cảm xúc tích cực và nâng cao SAT của khách du lịch. Một điểm đến có sức hấp dẫn về thị giác và cảm giác sẽ tạo ra trạng thái tâm lý tích cực, giúp giảm bớt sự khô khan của nội dung học thuật (Oh và cộng sự, 2007). SAT của sinh viên trong trường hợp này đến từ sự ngưỡng mộ và hưởng thụ những giá trị văn hóa - tự nhiên độc đáo mà môi trường học tập truyền thống không thể cung cấp. Trong bối cảnh ETE, EST không chỉ nâng cao chất lượng tổng thể mà còn đóng vai trò kích thích hứng thú, từ đó góp phần vào SAT của sinh viên. Do đó, luận án đề xuất giả thuyết:

H1b: Trải nghiệm thẩm mỹ trong du lịch học tập có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên.

c/ Trải nghiệm giải trí và sự hài lòng

Dù mục tiêu cốt lõi là kiến thức, nhưng bản chất của hành trình vẫn là một

chuyến du lịch. Các chương trình ETE vì thế vẫn được thiết kế để mang lại niềm vui và sự thoải mái (Broomhall và cộng sự, 2010). ENT, theo Pine và Gilmore (1999), được đặc trưng bởi sự thụ động và hấp thụ, giúp người tham gia thư giãn và cảm thấy hạnh phúc. Các nghiên cứu của (Oh và cộng sự (2007); Manthiou và cộng sự, 2014) đã xác nhận rằng các hoạt động giải trí có liên hệ trực tiếp với SAT và ký ức của khách du lịch. Đối với sinh viên, ENT giúp giải tỏa căng thẳng và tạo ra cảm xúc tích cực, củng cố động lực học tập. Khi học tập được gắn liền với niềm vui, sinh viên sẽ có thái độ tích cực hơn, từ đó nâng cao SAT. Do đó, giả thuyết sau được đề xuất:

H1c: Trải nghiệm giải trí trong du lịch học tập có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên.

d/ Trải nghiệm thoát ly thực tế và sự hài lòng

ESC thực tế là cảm giác đắm mình hoàn toàn vào một môi trường khác biệt so với cuộc sống thường nhật, mang lại sự tái tạo năng lượng và làm mới động lực (Pine và Gilmore, 1999). Broomhall và cộng sự (2010) cho rằng khách du lịch học thuật mong muốn vượt ra khỏi nền du lịch đại chúng để tìm kiếm sự gắn kết sâu sắc hơn. Cảm giác đắm chìm và thoát ly này đã được Li và Liang (2020) xác định là yếu tố quan trọng, có vai trò nâng cao SAT và LE. Các nghiên cứu của Ali và cộng sự (2014), Manthiou và cộng sự (2014) đều khẳng định EST ảnh hưởng tích cực đến SAT của khách du lịch. Đối với sinh viên, EST phản ánh khát vọng được tạm rời xa môi trường học tập quen thuộc để đắm mình vào một không gian xã hội và văn hóa hoàn toàn mới. Sự dịch chuyển về mặt không gian và tâm lý, sự thay đổi bối cảnh sống, tiếp xúc với những con người và nếp sống khác biệt giúp sinh viên làm mới bản thân và mở rộng thế giới quan. SAT đạt được khi chuyến đi mang lại cảm giác tự do, khám phá và tách biệt khỏi những áp lực thường nhật tại trường học. Do đó, luận án đề xuất giả thuyết:

H1d: Trải nghiệm thoát ly thực tế trong du lịch học tập có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên.

2.4.2.2 Vai trò điều tiết của tính tự chủ học tập của sinh viên (H2)

Tính tự chủ học tập của sinh viên là năng lực và mức độ chủ động của sinh viên trong việc vận dụng động lực nội tại để tự lập mục tiêu, tự giám sát, tự điều phối hành vi và tự đánh giá, phản ánh kết quả học tập của bản thân trong suốt hành

trình trải nghiệm thực địa thực tế. Tính tự chủ học tập được đo lường thông qua sự tích hợp giữa động lực tự thân và khả năng kiểm soát hành vi thực tế. Ở đây, đặc tính tâm lý hành vi đóng vai trò chủ thể cá nhân hóa trong môi trường thực địa tự do vốn nhiều yếu tố gây nhiễu bối cảnh của hoạt động du lịch.

Trong bối cảnh ETE, sinh viên đóng vai trò là một chủ thể kép, vừa là khách du lịch tiêu dùng dịch vụ, vừa là người học thụ hưởng tri thức (Gmelch, 1997; Matošková và cộng sự, 2015). Do đó, SAT không chỉ đến từ chất lượng dịch vụ khách quan mà còn phụ thuộc vào cách thức cá nhân tiếp cận và vận hành trải nghiệm đó. SRL theo Zimmerman (2000), chính là năng lực cốt lõi giúp sinh viên chuyển hóa các nguồn lực từ môi trường du lịch thành các giá trị phát triển bản thân.

Khác với khách du lịch đại chúng vốn phụ thuộc vào sự sắp đặt của doanh nghiệp du lịch, sinh viên có SRL cao sẽ chủ động kiến tạo lộ trình nhận thức cá nhân ngay trong hành trình. Họ không chỉ tiêu dùng điểm đến mà còn khai thác điểm đến như một kho tàng tri thức mở (Garrison, 1997). Một sinh viên có SRL cao sẽ không chỉ tiếp nhận trải nghiệm một cách thụ động mà còn chủ động tận dụng các cơ hội học hỏi, dẫn đến sự gắn kết sâu sắc hơn và mức độ hài lòng cao hơn (McCarthy, 2010). Vì vậy, SRL được kỳ vọng sẽ làm gia tăng tác động của trải nghiệm thực tế lên mức độ thỏa mãn cuối cùng. Do đó, luận án đề xuất giả thuyết tổng quát sau:

H2: Tính tự chủ học tập của sinh viên điều tiết mối quan hệ giữa trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng theo hướng tích cực.

Cơ chế điều tiết này được cụ thể hóa qua bốn khía cạnh của mô hình 4Es:

a/ Điều tiết trong mối quan hệ giữa trải nghiệm giáo dục và sự hài lòng

EDU trong ET là quá trình sinh viên tiếp thu kiến thức và kỹ năng thông qua các hoạt động thực địa (Saidi và cộng sự, 2020). Một sinh viên có SRL cao sẽ không dừng lại ở việc quan sát thụ động mà chủ động biến các tài nguyên du lịch (di tích, bảo tàng, hệ sinh thái) thành học liệu sống. Họ biết cách đặt câu hỏi cho thuyết minh viên, kết nối các hiện tượng thực tế với lý thuyết chuyên môn và thực hiện các kỹ năng thu thập dữ liệu (Ettenger, 2009). Khả năng vận dụng kiến thức và liên hệ những

gì đã học với các mục tiêu dài hạn (Xie, 2004). Sự chủ động này giúp họ cảm thấy tự tin và làm chủ hành trình, từ đó làm sâu sắc thêm cảm giác hài lòng khi mục tiêu học thuật được hoàn thành thông qua nỗ lực cá nhân. Do đó, luận án đề xuất giả thuyết:

H2a: Tính tự chủ học tập của sinh viên điều tiết mối quan hệ giữa trải nghiệm giáo dục trong du lịch học tập và sự hài lòng theo hướng tích cực.

b/ Vai trò điều tiết trong mối quan hệ giữa trải nghiệm thẩm mỹ và sự hài lòng

Dưới góc độ du lịch, EST là sự thụ hưởng vẻ đẹp điểm đến. Với sinh viên có SRL, họ không chỉ dừng lại ở việc ngắm nhìn mà còn chủ động diễn giải vẻ đẹp đó trong mối liên hệ với văn hóa và lịch sử địa phương (Falk và cộng sự, 2012; Xie, 2004). Họ tìm kiếm ý nghĩa ẩn sau các kiến trúc hoặc cảnh quan tự nhiên để làm giàu thêm vốn sống. Chính năng lực tự định hướng cảm quan thẩm mỹ này biến một chuyến tham quan đơn thuần thành một buổi thưởng lãm trí tuệ, giúp giá trị của SAT tăng lên tương ứng với mức độ tự chủ của cá nhân. Do đó, luận án đề xuất giả thuyết:

H2b: Tính tự chủ học tập của sinh viên điều tiết mối quan hệ giữa trải nghiệm thẩm mỹ trong du lịch học tập và sự hài lòng theo hướng tích cực.

c/ Vai trò điều tiết trong mối quan hệ giữa trải nghiệm giải trí và sự hài lòng

ENT trong ET bao gồm các hoạt động vui chơi, thư giãn và giao lưu văn hóa (Saidi và cộng sự, 2020). Sinh viên có SRL sẽ không chỉ tham gia các hoạt động này một cách thụ động mà còn chủ động biến chúng thành cơ hội học hỏi và phát triển. Họ có thể phản ánh về cách các hoạt động giải trí này giúp mở rộng mạng lưới xã hội và nghề nghiệp (Arcodia và cộng sự, 2014) hoặc cách chúng giúp họ hiểu hơn về các nền văn hóa khác (Novelli và Burns, 2010). Khi sinh viên nhận thức được rằng các hoạt động giải trí cũng có thể mang lại giá trị cho sự phát triển cá nhân và kỹ năng mềm, SAT của họ sẽ tăng lên bởi trải nghiệm không chỉ đơn thuần là vui chơi, giải trí mà còn có ý nghĩa lâu dài. Do đó, luận án đề xuất giả thuyết:

H2c: Tính tự chủ học tập của sinh viên điều tiết mối quan hệ giữa trải nghiệm giải trí trong du lịch học tập và sự hài lòng theo hướng tích cực.

d. Vai trò điều tiết trong mối quan hệ giữa trải nghiệm thoát ly và sự hài lòng

ESC trong ET mô tả việc sinh viên tạm thời rời xa môi trường quen thuộc để tìm kiếm sự mới lạ và tự do (Xie, 2004). Khi có tính tự chủ, họ sẽ không chỉ coi chuyển đi là một sự trốn thoát đơn thuần mà còn chủ động sử dụng thời gian này để suy ngẫm (Ettenger, 2009), sắp xếp lại suy nghĩ và khám phá bản thân trong bối cảnh mới (Wee, 2019). Họ nhận ra rằng việc trải nghiệm một môi trường mới lạ giúp họ phát triển sự tự nhận thức, khả năng thích ứng và vượt qua các cú sốc văn hóa (Falk và cộng sự, 2012; Novelli và Burns, 2010). SRL giúp sinh viên biến những khoảnh khắc thoát ly thành những bài học cá nhân có giá trị, góp phần vào SAT cao hơn vì họ cảm thấy rằng ngay cả những chuyến đi mang tính giải tỏa cũng mang lại những lợi ích sâu sắc và có ý nghĩa cho sự phát triển của bản thân. Do đó, luận án đề xuất giả thuyết:

H2d: Tính tự chủ học tập của sinh viên điều tiết mối quan hệ giữa trải nghiệm thoát ly trong du lịch học tập và sự hài lòng theo hướng tích cực.

2.4.2.3 Mối quan hệ giữa sự hài lòng và hiệu quả học tập của sinh viên (H3)

Sự hài lòng trong học tập là trạng thái cảm xúc tổng hòa tích cực của sinh viên khi nhận thấy toàn bộ giá trị của chuyến đi (bao gồm cả chất lượng cung ứng dịch vụ du lịch và giá trị tri thức thu nhận được đáp ứng hoặc vượt xa kỳ vọng cá nhân. Nó đóng vai trò là bộ lọc cảm xúc giúp chuyển hóa các kích thích bối cảnh thành động lực nhận thức sâu sắc. Khác với SAT thương mại thông thường chỉ tập trung vào chất lượng dịch vụ lưu trú, vận chuyển, ăn uống, SAT trong mô hình này là sự thỏa mãn tích hợp.

Trong nghiên cứu ET, SAT không đơn thuần là một trạng thái cảm xúc nhất thời mà còn là nhiên liệu thúc đẩy quá trình nhận thức. Nếu du lịch truyền thống coi SAT là điểm kết thúc của một hành trình tiêu dùng, thì trong ET, SAT lại là điểm khởi đầu cho một chu trình chuyển hóa tri thức sâu sắc hơn. Dưới góc độ tâm lý học du lịch và giáo dục, mối quan hệ này được luận án lý giải dựa trên các nền tảng sau:

SAT là bộ lọc cảm xúc tối ưu hóa việc tiếp nhận: theo mô hình ARCS của Keller (1987), khi sinh viên cảm thấy hài lòng với các điều kiện cung ứng của chuyến đi từ

chất lượng thuyết minh tại điểm đến, sự hấp dẫn của hành trình đến tính mới lạ của môi trường, một hàng rào cảm xúc tích cực được thiết lập. Sự thỏa mãn về mặt du lịch giúp giảm bớt căng thẳng và sự khô khan của kiến thức hàn lâm, từ đó mở rộng khả năng hấp thụ thông tin. Trong bối cảnh này, SAT đóng vai trò là cơ chế kích hoạt sự chú ý và niềm tin, giúp sinh viên sẵn sàng dần thân vào các hoạt động thực địa phức tạp hơn, cũng như hình thành động lực học tập lâu dài và khả năng học tập suốt đời (Deci và Ryan, 2012).

Hiệu ứng lan tỏa từ SAT dịch vụ sang kết quả học thuật: LE trong hình thái ETE không chỉ giới hạn ở điểm số, mà là sự thay đổi về nhận thức, kỹ năng thực hành và thái độ sống (Li và Liang, 2020). Khi một sinh viên hài lòng với trải nghiệm dịch chuyển (cảm thấy được tôn trọng, được phục vụ tốt và được hòa mình vào không gian văn hóa/tự nhiên...), họ sẽ nảy sinh động lực nội tại mạnh mẽ. SAT đối với môi trường học tập thực địa tạo ra một sự gắn kết chặt chẽ hơn với nội dung học tập, từ đó giúp các kỹ năng mềm và tư duy phản biện được hình thành một cách tự nhiên và bền vững hơn (Fredericksen và cộng sự, 1999).

Cơ chế chuyển hóa trải nghiệm thành năng lực: nhiều bằng chứng thực nghiệm đã khẳng định SAT là một biến số trung gian quan trọng. McCarthy (2010) cho rằng sự thỏa mãn về mặt tâm lý khi được tương tác trực tiếp với thực tế (vốn là đặc thù của du lịch) sẽ làm tăng khả năng ghi nhớ và tái hiện tri thức. Đặc biệt, trong bối cảnh Việt Nam, nơi sinh viên thường quen với giáo dục lý thuyết, một hành trình ETE mang lại SAT cao sẽ tạo ra một cú hích về mặt tinh thần, giúp họ không chỉ hiểu tài liệu mà còn biết cách vận dụng kiến thức vào thực tiễn xã hội.

Dựa trên các lập luận này, luận án đề xuất giả thuyết:

H3: Sự hài lòng trong trải nghiệm du lịch học tập có ảnh hưởng tích cực đến hiệu quả học tập của sinh viên.

2.4.2.4 Vai trò trung gian của sự hài lòng trong mối quan hệ giữa các trải nghiệm du lịch học tập và hiệu quả học tập của sinh viên (H4)

Hiệu quả học tập là mức độ thay đổi và phát triển thực chất mang tính bền vững của sinh viên sau khi kết thúc chuyến đi, được cụ thể hóa trên ba phương diện

đầu ra gồm sự thay đổi và mở rộng nhận thức, sự hình thành và phát triển kỹ năng mềm và sự chuyển biến về thái độ sống và động lực học tập lâu dài. Khác với LE truyền thống thường đo lường bằng điểm số hoặc kết quả thi cử trong phòng học kín, LE ở đây gắn liền với chủ nghĩa kiến tạo xã hội và học tập suốt đời.

SAT không chỉ đơn thuần là kết quả cảm xúc sau một chuyến đi mà còn đóng vai trò là cơ chế tâm lý cốt lõi giúp chuyển hóa những tương tác thực địa thành những giá trị nhận thức bền vững. Trong mô hình nghiên cứu của luận án, SAT được định vị là biến trung gian, kết nối giữa các yếu tố kích thích từ môi trường du lịch và kết quả phát triển năng lực của sinh viên.

Lý thuyết học tập trải nghiệm (ELT) của Kolb (1984) cùng các nghiên cứu về tâm lý du khách cho thấy quá trình tiếp thu tri thức không diễn ra một cách trực tiếp từ trải nghiệm mà chịu ảnh hưởng của trạng thái nhận thức và cảm xúc của người học. Trong bối cảnh LE, SAT được xem là cơ chế trung gian giúp chuyển hóa các trải nghiệm tại điểm đến thành LE.

Các thành phần của ETE (EDU, EST, ENT và ESC) tạo nên một môi trường học tập giàu kích thích, kết hợp giữa hoạt động học tập, khám phá và tương tác với bối cảnh thực tiễn. Theo McCarthy (2010), khi trải nghiệm đáp ứng hoặc vượt kỳ vọng của người tham gia, nó sẽ hình thành trạng thái hài lòng tích cực. Trong môi trường ET, trạng thái này góp phần gia tăng sự hứng thú, mức độ gắn kết và khả năng tập trung của sinh viên đối với các hoạt động học tập, qua đó tạo điều kiện thuận lợi cho quá trình hình thành kiến thức và phát triển kỹ năng.

Vai trò trung gian của SAT cũng đã được ghi nhận trong các nghiên cứu thực nghiệm về TE. Li và Liang (2020) cho thấy SAT có thể đóng vai trò trung gian, một phần hoặc toàn phần, trong mối quan hệ giữa chất lượng trải nghiệm và kết quả học tập. Theo đó, những trải nghiệm mang tính nhập vai và phù hợp với nhu cầu của người học chỉ có thể dẫn đến sự thay đổi về nhận thức, thái độ và kỹ năng khi người học hình thành được trạng thái đánh giá tích cực đối với trải nghiệm. Ngược lại, nếu chương trình ET không đáp ứng được kỳ vọng về chất lượng dịch vụ, nội dung hoặc cách thức tổ chức, hiệu quả chuyển hóa từ trải nghiệm sang kết quả học tập có thể bị hạn chế, ngay cả khi nội dung giáo dục được thiết kế phù hợp.

Trong nghiên cứu này, SAT được tiếp cận như kết quả của quá trình đánh giá tổng hợp đối với toàn bộ ETE. Trạng thái này được hình thành từ sự kết hợp giữa các giá trị giải trí và thoát ly (ENT, ESC) với các giá trị giáo dục và thẩm mỹ (EDU, EST). SAT đa chiều không chỉ phản ánh chất lượng của trải nghiệm mà còn tạo điều kiện để sinh viên chủ động phản tư, kết nối trải nghiệm thực tế với kiến thức đã có và hình thành những hiểu biết cũng như kỹ năng nghề nghiệp thông qua quá trình học tập trải nghiệm.

Dựa trên các lập luận khoa học và thực nghiệm trên, luận án đề xuất giả thuyết:

H4: Sự hài lòng đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa các trải nghiệm du lịch học tập và hiệu quả học tập của sinh viên.

2.4.2.5 Sự khác biệt trong trải nghiệm và hiệu quả học tập theo đặc điểm định danh (H5)

Sinh viên tham gia ETE không phải là một khối đồng nhất, họ là những nhóm du khách đặc thù với các đặc điểm nhân khẩu học và nền tảng chuyên môn đa dạng. Theo lý thuyết kiến tạo xã hội, sự tiếp nhận, kiến tạo tri thức và phản ứng với môi trường không chỉ phụ thuộc vào bản thân trải nghiệm mà còn bị chi phối bởi vai trò xã hội, kinh nghiệm cá nhân và bối cảnh chuyên môn của người học (Vygotsky, 1978). Sự khác biệt này không chỉ nằm ở kết quả học thuật mà còn thể hiện rõ nét trong cách sinh viên tiêu dùng các thành phần của ETE (4Es).

Thứ nhất, tác động của bối cảnh chuyên môn (chuyên ngành học): chuyên ngành học tạo ra những kỳ vọng chức năng khác nhau đối với điểm đến du lịch. Chẳng hạn, sinh viên chuyên ngành du lịch hoặc văn hóa học thường có xu hướng đánh giá khắt khe hơn về EDU và EDU thực địa do có nền tảng kiến thức nền sẵn có. Ngược lại, sinh viên khối ngành kỹ thuật hoặc kinh tế có thể chú trọng hơn vào ENT và ESC để cân bằng với áp lực học tập căng thẳng tại giảng đường. Sự khác biệt về chuyên môn dẫn đến sự khác biệt trong cách họ tương tác với tài nguyên du lịch và thụ hưởng tri thức.

Thứ hai, vai trò của kinh nghiệm du lịch tích lũy: dưới góc độ du lịch, những sinh viên có kinh nghiệm du lịch phong phú thường có khả năng thích ứng tốt hơn với các biến cố thực địa và dễ dàng đạt được trạng thái thoát ly hoàn toàn khỏi môi trường cũ. Ngược lại, những sinh viên ít tham gia vào các TE có thể gặp rào cản về

tâm lý hoặc sức khỏe, làm hạn chế khả năng tham gia vào các hoạt động Giáo dục tích cực. Kinh nghiệm cá nhân chính là bộ lọc quyết định mức độ sâu sắc của trải nghiệm và tính bền vững của LE thu được.

Thứ ba, đặc điểm định danh xã hội và hành vi du lịch (giới tính, năm học, loại hình tổ chức): các yếu tố như giới tính và năm học cũng chi phối xu hướng lựa chọn và đánh giá trải nghiệm. Ví dụ, sinh viên năm cuối thường có định hướng mục tiêu rõ ràng hơn khi tham gia các ETE, dẫn đến đánh giá về LE cao hơn. Trong khi đó, hình thức tổ chức chuyến đi (do trường tổ chức hay tự túc) sẽ quyết định mức độ tự do và SAT đối với các yếu tố ENT và ESC.

Việc kiểm định sự khác biệt này không chỉ có giá trị lý luận trong việc làm rõ tính đa dạng của chủ thể học tập mà còn mang ý nghĩa thực tiễn quan trọng. Nó giúp các nhà quản lý giáo dục và các đơn vị kinh doanh du lịch có cơ sở để thiết kế các chương trình ETE phù hợp với từng phân khúc sinh viên Việt Nam cụ thể.

Dựa trên các lập luận trên, luận án đề xuất giả thuyết:

H5: Tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong cảm nhận của sinh viên về trải nghiệm du lịch học tập (4Es) và hiệu quả học tập giữa các nhóm sinh viên dựa trên các đặc điểm nhân khẩu học và bối cảnh học tập.

Tiểu kết Chương 2

Chương 2 đã hoàn thiện hệ thống cơ sở lý luận, xây dựng khung phân tích và đề xuất mô hình nghiên cứu thực nghiệm cho luận án. Trên nền tảng tổng quan các lý thuyết liên ngành, chương này đã thiết lập được bốn trụ cột lý luận qua trọng, tạo tiền đề cho quá trình kiểm định thực chứng:

Thứ nhất, minh định bản chất và cấu trúc của ETE. Luận án đã xác lập được định nghĩa thao tác và các đặc trưng cốt lõi của ETE, khẳng định đây là một hình thái tích hợp có chủ đích giữa các thành tố: Du lịch (Bối cảnh/Giảng đường mở) - Trải nghiệm (Cơ chế tương tác/4Es) - Học tập (Đích đến giáo dục). Việc định vị này giúp tách biệt ETE khỏi các TE đại chúng, đồng thời tạo ra hệ quy chiếu chuẩn mực để phân tích hành vi của sinh viên trong môi trường thực địa.

Thứ hai, tích hợp đa lý thuyết nhằm giải mã cơ chế chuyển hóa. Luận án đã xây dựng thành công một mô hình lý thuyết đa tầng, trong đó: Lý thuyết kinh tế trải nghiệm (4Es) được vận dụng để cụ thể hóa các chiều kích đầu vào từ điểm đến

du lịch; Lý thuyết học tập trải nghiệm (ELT) đóng vai trò là chìa khóa giải mã quá trình chuyển hóa kinh nghiệm thực tế thành tri thức; và Lý thuyết về SRL (kết hợp giữa SDT và SDL), được sử dụng để phân tích sự chi phối của yếu tố chủ thể trong quá trình kiến tạo tri thức.

Thứ ba, xác lập vai trò của các biến trung gian và điều tiết. Thông qua việc nhận diện SRL như một biến điều tiết, luận án đã lý giải được sự khác biệt trong năng lực tiếp nhận tri thức của sinh viên Gen Z. Đồng thời, việc khẳng định SAT là bộ lọc tâm lý trung gian cho thấy mối quan hệ hữu cơ giữa trải nghiệm dịch vụ du lịch và kết quả giáo dục. Đây là bước tiến quan trọng trong việc thấu hiểu cơ chế tâm lý - hành vi của người học.

Thứ tư, cụ thể hóa khung phân tích thành mô hình thực nghiệm và hệ thống giả thuyết. Mô hình nghiên cứu đề xuất không chỉ phản ánh mối quan hệ tuyến tính giữa các thành tố mà còn thể hiện tính tương tác phức hợp trong hệ sinh thái ETE. Hệ thống năm giả thuyết nghiên cứu được thiết lập là căn cứ khoa học trực tiếp, đóng vai trò kim chỉ nam cho việc thiết kế phương pháp, quy trình thu thập và phân tích dữ liệu ở giai đoạn thực chứng tại Chương 3.

Tóm lại, những nội dung được xác lập trong Chương 2 đã tạo nên một khung lý thuyết đồng bộ, logic, phản ánh tính cấp thiết và giá trị khoa học của đề tài, sẵn sàng làm cơ sở thực tiễn để triển khai các bước nghiên cứu định lượng tiếp theo.

Chương 3. BỐI CẢNH, QUY TRÌNH VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Bối cảnh nghiên cứu về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên tại Việt Nam

3.1.1 Xu hướng toàn cầu hóa và sự chuyển dịch không gian học thuật

Trong kỷ nguyên số và toàn cầu hóa, giáo dục đại học đang dịch chuyển mạnh mẽ từ mô hình truyền thụ tri thức tĩnh tại sang phát triển năng lực động; không gian lớp học được mở rộng thành các hệ sinh thái thực địa thông qua hình thái tích hợp giữa di chuyển du lịch và kiến tạo tri thức. Tại Việt Nam, tinh thần này được cụ thể hóa qua Nghị quyết số 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đồng thời tiếp tục được phát triển trong Nghị quyết số 71-NQ/TW năm 2025 của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo. Các chủ trương này đều nhấn mạnh yêu cầu gắn giáo dục với thực tiễn, phát triển năng lực tự học, học tập suốt đời và mở rộng không gian học tập vượt ra ngoài khuôn khổ lớp học truyền thống. Đây là nền tảng quan trọng để các điểm đến du lịch, di sản văn hóa và cộng đồng địa phương trở thành những môi trường tương tác thực nghiệm sống động cho sinh viên.

Dưới lăng kính phương pháp luận, ETE tương thích hoàn toàn với bốn trụ cột giáo dục của UNESCO (Delors, 1996), chu trình học tập bốn giai đoạn của Kolb (1984), và mô hình Kinh tế trải nghiệm (4Es) của Pine và Gilmore (1999). Sự giao thoa này giúp rút ngắn khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành, khơi gợi các phản ứng cảm xúc tích cực và nâng cao động lực nội sinh của người học. Do đó, ETE không còn là hoạt động ngoại khóa bổ trợ mà đã trở thành một phương pháp giáo dục trải nghiệm có chủ đích trong kỷ nguyên hội nhập.

Để cụ thể hóa bối cảnh thực nghiệm trực tiếp dưới xu thế chuyển dịch này, luận án định vị đối tượng khảo sát thực tế là sinh viên Việt Nam thuộc thế hệ Gen Z, đang theo học tại các cơ sở giáo dục cao đẳng, đại học trên cả nước. Ranh giới mẫu khảo sát thực nghiệm được phân tách rõ ràng để đảm bảo tính đại diện cao, bao phủ đầy đủ các nhóm đối tượng: *Theo tiến trình đào tạo*: Người học từ năm thứ nhất đến năm cuối. *Theo khối ngành chuyên môn*: Khoa học Xã hội và Nhân văn; Khoa học Giáo dục; Văn hóa Nghệ thuật; Kiến trúc; Khoa học Tự nhiên và Kỹ thuật; Kinh tế; và các

khối ngành khác. Việc xác lập cấu trúc đối tượng thực nghiệm đa dạng này là cơ sở khách quan để đánh giá vai trò của các yếu tố nội sinh và năng lực tự chủ học tập của sinh viên trong môi trường di chuyển thực địa.

3.1.2 Nhu cầu tích hợp giữa học tập và giải trí của thế hệ sinh viên Gen Z Việt Nam

Sinh viên Việt Nam thuộc thế hệ Gen Z đang có xu hướng tham gia các hoạt động du lịch gắn với mục tiêu học tập, khám phá và phát triển bản thân, đồng thời có nhu cầu cá nhân hóa trải nghiệm ngày càng rõ nét. Bên cạnh nhu cầu nghỉ ngơi và giải trí, nhiều sinh viên lựa chọn dịch chuyển khỏi môi trường học tập quen thuộc để tiếp cận những bối cảnh thực tiễn, mở rộng vốn hiểu biết, phát triển tư duy phản biện và nâng cao khả năng thích ứng. Xu hướng này phù hợp với quan điểm của Kolb (1984) khi cho rằng tri thức được hình thành hiệu quả thông qua quá trình trải nghiệm và tư duy, suy ngẫm về những trải nghiệm đó trong môi trường thực tế. Sự gia tăng của các chương trình thực tế chuyên môn, du lịch tình nguyện và trao đổi sinh viên (Nguyễn Hoài Thu và Nguyễn Lê Phương Trà, 2021) cho thấy nhu cầu kết hợp giữa học tập và trải nghiệm ngày càng trở nên phổ biến. Đối với sinh viên, điểm đến không chỉ là nơi tiêu dùng dịch vụ du lịch mà còn là môi trường để phát triển kỹ năng mềm, rèn luyện năng lực giao tiếp đa văn hóa, mở rộng hiểu biết nghề nghiệp và tích lũy kinh nghiệm thông qua tương tác trực tiếp với cộng đồng địa phương.

Trong phạm vi nghiên cứu, ETE được khảo sát trong ba bối cảnh tổ chức phổ biến đối với sinh viên Việt Nam nhằm mô tả rõ phạm vi khảo sát và tạo cơ sở cho quá trình thu thập, phân tích dữ liệu. Hình thức thứ nhất là các chương trình chính quy, bao gồm thực tế, thực tập chuyên môn hoặc các học phần có tổ chức hoạt động thực địa bắt buộc, có đề cương học phần, có tính điểm và cấu thành số tín chỉ trong khung đào tạo; đặc điểm tổ chức có quy mô đoàn lớn (50 - 150 sinh viên trở lên), lộ trình cố định, có sự giám sát và hướng dẫn trực tiếp của giảng viên dẫn đoàn. Hình thức thứ hai là các chương trình ngoại khóa do nhà trường, đoàn thanh niên, hội sinh viên hoặc các câu lạc bộ tổ chức mang tính tự nguyện hoặc bán bắt buộc, tích hợp giữa mục tiêu giáo dục truyền thống, kỹ năng mềm với các phong trào, hoạt động thiện nguyện, kết nối cộng đồng; quy mô đoàn linh hoạt từ 20 - 50 sinh viên. Hình

thức thứ ba là các chương trình do sinh viên tự tổ chức theo nhóm hoặc cùng gia đình hoàn toàn tự phát, tự túc kinh phí do người học chủ động thiết kế lộ trình nhằm cá nhân hóa trải nghiệm, thụ hưởng thẩm mỹ và tìm kiếm sự thoát ly tự thân khỏi áp lực học đường. Việc bao quát cả ba hình thức tổ chức giúp mẫu nghiên cứu phản ánh tương đối đầy đủ các bối cảnh tham gia ETE của sinh viên Việt Nam, đồng thời tạo cơ sở để đánh giá vai trò của trải nghiệm du lịch giáo dục đối với kết quả học tập trong những điều kiện tổ chức khác nhau.

3.1.3 Tiềm năng và thực trạng cung ứng trải nghiệm du lịch học tập tại Việt Nam

Để lượng hóa tiềm năng và thực trạng cung ứng cụ thể tại thị trường Việt Nam, không gian địa bàn thực địa phục vụ thu thập dữ liệu định tính và định lượng của luận án được liên kết trực tiếp thông qua kết quả điền dã, quan sát tham dự tại 39 chuyến đi thực tế (chi tiết tại Phụ lục 4). Xuất phát từ 3 trung tâm giáo dục trọng điểm (Hà Nội, Đà Nẵng, TP. Hồ Chí Minh) theo phạm vi nghiên cứu, không gian trải nghiệm thực tế của sinh viên được mở rộng và phân rã thành 03 nhóm không gian chức năng có đặc điểm tài nguyên chuyên biệt: *Không gian Di sản, Lịch sử - Văn hóa*: gồm hệ thống bảo tàng, di tích trọng điểm tại Hà Nội, Huế, Quảng Nam, Đà Nẵng, TP. Hồ Chí Minh... *Không gian Sinh thái và Du lịch Cộng đồng*: điển hình tại vùng nông nghiệp đặc trưng, làng nghề, khu bảo tồn như xã Hòa Bắc, làng rau Cẩm Thanh, xã Vạn Tường (Quảng Ngãi), rừng ngập mặn, hay các buôn làng Tây Nguyên. Đặc điểm không gian này mang tính tương tác cao, là bối cảnh thực tế để kiểm chứng khía cạnh *ENT*, *ESC* và thực trạng kết nối mô hình Ba nhà. *Không gian đô thị và hệ sinh thái tri thức hiện đại*: tập trung tại các đô thị đại học lớn và các không gian sự kiện phục vụ xem xét thực trạng ứng dụng công nghệ số (VR/AR) và xu hướng tự học, tự quản lý trải nghiệm của người học.

3.1.3.1 Tiềm năng phát triển du lịch học tập

Việt Nam hội tụ những nền tảng khách quan và chủ quan để trở thành một giảng đường mở đầy hứa hẹn cho loại hình ET. Tiềm năng này được minh chứng qua các trụ cột chính:

Tài nguyên lịch sử, văn hóa - giáo dục phong phú: Việt Nam sở hữu hệ thống

di tích gắn liền với truyền thống hiếu học hàng trăm năm như Văn Miếu - Quốc Tử Giám (Hà Nội), hệ thống di tích giáo dục tại Huế: Quốc Tử Giám Huế, Trường Quốc Học... (Nguyễn Thị Thanh Nga, 2019). Đặc biệt, qua quan sát thực tế các chuyến đi dài ngày (Phụ lục 4 - Chuyến 22, 23, 24), có thể thấy các địa danh gắn với hành trình vĩ nhân như trường Dục Thanh (Phan Thiết) hay các khu di tích cách mạng Pác Bó, Địa đạo Củ Chi, các Bảo tàng Dân tộc học (Hà Nội), Bảo tàng Điêu khắc Chăm (Đà Nẵng), Bảo tàng Chứng tích Chiến tranh (TP. Hồ Chí Minh) không chỉ là điểm đến tham quan mà còn là nguồn tư liệu thực chứng vô giá, giúp chuyển hóa tri thức hàn lâm thành trải nghiệm cảm xúc sâu sắc cho người học.

Tài nguyên sinh thái và nông nghiệp: sự chuyển dịch từ lý thuyết sang thực hành đã biến các khu bảo tồn và vùng nông nghiệp đặc trưng thành môi trường học tập lý tưởng. Dựa trên kết quả quan sát tham dự tại xã Hòa Bắc, xã Cẩm Thanh (Đà Nẵng) hay xã Vạn Tường - Quảng Ngãi (Phụ lục 4 - Chuyến số 1, 13, 15), tiềm năng này không chỉ nằm ở cảnh quan mà còn ở sự giao thoa giữa nông nghiệp sinh thái và văn hóa bản địa. Sinh viên các ngành Địa lý, Việt Nam học và Du lịch... có cơ hội trực tiếp tìm hiểu về hệ thống canh tác truyền thống (như phát - đốt - chọc - tria của người Cơ Tu) hay các mô hình du lịch cộng đồng gắn với bảo tồn đa dạng sinh học. Việc tiếp cận các hệ sinh thái đặc thù như rừng ngập mặn Lung Ngọc Hoàng - Hậu Giang (Ngô Thị Thanh Trúc và Trần Minh Quân, 2019, tr.103) hay các mô hình thiện nguyện kết hợp học tập tại Tây Nguyên (Chuyến số 33) giúp người học hình thành ý thức trách nhiệm và hành vi bảo vệ môi trường một cách tự nhiên thông qua trải nghiệm thực tế.

Hệ thống trường đại học và giá trị thương hiệu: các trường đại học lớn không chỉ là nơi đào tạo mà còn là điểm tham quan văn hóa hấp dẫn. Khai thác du lịch trải nghiệm thương hiệu trường đại học tại các cơ sở (như tại Học viện Hành chính Quốc gia hay Trường Đại học VinUniversity...) đang mở ra hướng đi mới, thu hút không chỉ sinh viên mà còn cả khách tham quan trong và ngoài nước (Mai Văn Bình và Lê Thị Thanh Hương, 2024). Việc tận dụng cơ sở vật chất và giá trị tri thức của các đại học địa phương để tổ chức các chương trình du lịch trải nghiệm ngắn ngày cho sinh viên không chỉ giúp quảng bá hình ảnh giáo dục địa phương mà còn tạo ra nguồn thu dịch vụ du lịch học thuật đáng kể.

Thị trường khách hàng tiềm năng và sự chuyển dịch nhu cầu: Sinh viên (đặc biệt là thế hệ Gen Z) đang trở thành phân khúc chủ lực với nhu cầu dịch chuyển từ tham quan thụ động sang trải nghiệm chủ động (Phạm Thị Huyền Trang, 2025, tr. 40). Dữ liệu thực địa giai đoạn 2023-2025 ghi nhận sự đa dạng hóa về đối tượng tham gia: từ sinh viên các ngành kỹ thuật, kinh tế đến thiết kế đồ họa (Chuyến số 1, 17, 28) và cả các nhóm khách gia đình thuộc khối ngành Sư phạm, Công nghệ thông tin (Chuyến số 34-39). Xu hướng học tập suốt đời đang thúc đẩy các gia đình tại các đô thị lớn như Hà Nội, TP. Hồ Chí Minh tự tổ chức các chuyến hành trình học tập tự túc đến các điểm di sản, điểm du lịch mang nhiều giá trị văn hóa, lịch sử, giáo dục và trải nghiệm sâu. Đây là minh chứng cho một thị trường tiềm năng không chỉ bó hẹp trong khuôn khổ trường học mà đang lan tỏa mạnh mẽ ra toàn xã hội.

3.1.3.2 Thực trạng cung ứng trải nghiệm du lịch học tập

Dù có tiềm năng lớn, thực trạng cung ứng ETE tại Việt Nam hiện nay vẫn bộc lộ sự thiếu đồng bộ giữa các chủ thể tham gia, tạo nên khoảng cách nhất định giữa nhu cầu trải nghiệm của sinh viên và khả năng đáp ứng của thị trường.

Cung ứng từ hệ thống giáo dục: hoạt động học tập trải nghiệm đã trở thành thành tố bắt buộc trong chương trình đào tạo của nhiều trường Đại học, Cao đẳng dưới dạng các học phần thực tế, thực tập hay tích hợp trong các học phần cụ thể (Phan Thị Phương Thảo, 2024. tr. 26). Dữ liệu thực địa từ Chuyến số 1 đến số 31 (Phụ lục 4) cho thấy sự đa dạng về quy mô đoàn (từ nhóm nhỏ 7-19 người đến đoàn lớn trên 150 người) và hình thức tổ chức (theo đoàn của trường hoặc tự túc theo nhóm). Tuy nhiên, một hạn chế tồn tại phổ biến là tính hình thức trong tổ chức: một số đoàn sinh viên thường tham gia với tâm thế tham quan thay vì chiếm lĩnh tri thức, sản phẩm thu hoạch chủ yếu dừng lại ở các bài báo cáo mô tả, chưa có sự tích hợp sâu các công cụ đo lường năng lực hay yêu cầu chuyển hóa trải nghiệm thành các sản phẩm học thuật sáng tạo (như dự án thiết kế, mô hình giải quyết vấn đề cộng đồng).

Cung ứng từ doanh nghiệp du lịch và điểm đến: thị trường hiện nay vẫn thiếu vắng các dòng sản phẩm ET được thiết kế chuyên biệt (Trần Hữu Tuấn và cộng sự, 2019, tr. 14). Các chương trình du lịch *Về nguồn* hay *Huế - xưa và nay* bước đầu tạo được dấu ấn nhưng vẫn mang tính đại trà, kịch bản trải nghiệm còn lặp lại (Nguyễn

Thị Thanh Nga và cộng sự, 2019, tr.243). Đặc biệt, tại các điểm du lịch cộng đồng như Hòa Bắc, Nam Ô (Đà Nẵng) hay Vạn Tường - Quảng Ngãi (Phụ lục 4), dù có tài nguyên bản địa phong phú nhưng năng lực cung ứng của cộng đồng địa phương còn hạn chế trong việc thiết kế các hoạt động có hàm lượng giáo dục cao, dẫn đến sự đứt gãy giữa yếu tố du lịch và học tập. Khoảng cách này dẫn đến việc sinh viên dễ rơi vào trạng thái giải trí thuần túy thay vì đạt được các mục tiêu giáo dục chuyên biệt. Thực trạng này cho thấy khoảng cách đáng kể giữa yêu cầu đổi mới giáo dục theo tinh thần thực học - thực nghiệp được xác định trong Nghị quyết 71-NQ/TW và năng lực tổ chức các chương trình trải nghiệm học tập trên thực tế. Việc thiếu các mô hình tích hợp giữa nhà trường, doanh nghiệp và điểm đến đang làm hạn chế khả năng chuyển hóa các chuyến đi thực địa thành những trải nghiệm học tập có chiều sâu và giá trị bền vững.

Sự bùng nổ của trao đổi quốc tế và nhu cầu du lịch học thuật tự thân: sự gia tăng số lượng sinh viên tham gia các chương trình trao đổi quốc tế và du học ngắn hạn cho thấy nhu cầu trải nghiệm đa văn hóa đang rất mạnh mẽ (Nguyễn Hoài Thu và Nguyễn Lê Phương Trà, 2021). Điều này cũng phản ánh rõ qua sự xuất hiện của các đoàn sinh viên quốc tế (Lào, Trung Quốc) thực hiện các chuyến thực tế ngôn ngữ và văn hóa tại Hội An, Đà Nẵng (Chuyến số 8, 13, 18). Thực trạng này cho thấy một phân khúc cung ứng mới: du lịch ngôn ngữ và văn hóa tại chỗ, tuy nhiên việc khai thác hiện nay vẫn chủ yếu dựa trên các thỏa thuận hợp tác giữa các trường, chưa thực sự trở thành một sản phẩm thương mại du lịch hoàn chỉnh.

Ứng dụng công nghệ trong cung ứng: chuyển đổi số đang bắt đầu tác động đến việc cung ứng thông qua các ứng dụng du lịch thông minh, thực tế ảo (VR/AR) tại các di tích lớn, giúp tăng tính tương tác và đắm chìm cho người học (Nguyễn Thị Hoài An và cộng sự, 2025, tr. 536). Tuy nhiên, sự đầu tư này còn manh mún và chủ yếu tập trung ở các điểm đến di sản trung tâm. Đối với các trải nghiệm học tập tại các vùng xa hay du lịch cộng đồng, khả năng ứng dụng công nghệ để hỗ trợ việc tự học và quản lý trải nghiệm của sinh viên (như các ứng dụng quản lý nhật ký thực địa điện tử) vẫn còn rất bỏ ngỏ, chưa tương xứng với năng lực tự chủ số của thế hệ Gen Z.

Sự xuất hiện của phân khúc khách hàng gia đình và học tập tự túc: một thực trạng đáng chú ý được ghi nhận qua Chuyến số 34 đến 39 (Phụ lục 4) là sự hình thành

xu hướng ET dựa trên đơn vị gia đình. Các gia đình đang đóng vai trò là người thiết kế trải nghiệm cho con cái thông qua các chuyến đi thực tế. Điều này phản ánh sự thiếu hụt các đơn vị cung ứng chuyên nghiệp trên thị trường, buộc người dùng phải tự cá nhân hóa hành trình để đáp ứng nhu cầu học tập đặc thù, đồng thời mở ra cơ hội lớn cho việc phát triển các sản phẩm ET có tính cá nhân hóa cao trong tương lai.

Tóm lại, thực trạng cung ứng ET tại Việt Nam đang có sự lệch pha giữa tiềm năng tài nguyên và năng lực khai thác. Việc thiếu các mô hình tích hợp sâu giữa nhà trường - doanh nghiệp - điểm đến đang là rào cản để chuyển hóa các chuyến đi thực tế thành những trải nghiệm học tập thực chất và bền vững.

3.1.3.3 Những hạn chế và thách thức trong cung ứng trải nghiệm du lịch học tập

Mặc dù hội tụ nhiều tiềm năng, việc triển khai hình thái ETE tại Việt Nam hiện đang đối mặt với những rào cản mang tính hệ thống. Sự lệch pha giữa kỳ vọng của người học và thực trạng cung ứng dịch vụ có thể được khái quát qua ba nhóm thách thức chính sau:

Thứ nhất, mối quan hệ giữa các chủ thể tham gia vẫn mang tính thời vụ, thiếu một cơ chế hợp tác chiến lược và chuyên nghiệp dẫn đến các kết nối lỏng lẻo giữa trong mô hình ba nhà (nhà trường - doanh nghiệp - điểm đến) và khó khăn trong huy động nguồn lực, làm giảm đi phần nào tính hiệu quả (Nguyễn Đoàn Hạnh Dung và Lê Thanh Dương, 2023, tr. 56). Các cơ sở giáo dục thường tự thiết kế lịch trình thực địa dựa trên thâm niên thay vì phối hợp với doanh nghiệp để cập nhật xu hướng thị trường. Ngược lại, phía doanh nghiệp du lịch chưa thực sự coi sinh viên là một phân khúc khách hàng chuyên biệt để đầu tư vào các ứng dụng di động hay nền tảng quản trị trải nghiệm số. Hệ quả là các điểm đến rơi vào tình trạng đón khách bị động, thiếu các kịch bản trải nghiệm có tính sư phạm, dẫn đến việc lãng phí tài nguyên bản địa quý giá.

Thứ hai, mâu thuẫn giữa tính giải trí và hàm lượng tri thức trong tổ chức. Nhiều đơn vị tiếp cận khách hàng sinh viên như khách đoàn thông thường, tập trung quá mức vào dịch vụ lưu trú, ăn uống mà thiếu sự đầu tư vào nội dung giáo dục chuyên sâu. Điều này khiến hành trình trở nên rời rạc, khó lượng hóa được sự thay đổi về nhận thức sau chuyến đi. Ngược lại, nhiều chương trình của nhà trường vẫn thiên về giảng dạy lý thuyết khô cứng tại hiện trường. Việc thiếu hụt các yếu tố cốt lõi của

kinh tế trải nghiệm như tính thẩm mỹ trong thiết kế điểm đến, yếu tố giải trí thông minh và cảm giác thoát ly khỏi áp lực học tập khiến sinh viên dễ rơi vào trạng thái mệt mỏi, suy giảm động lực nội sinh và khả năng SRL.

Thứ ba, rào cản về nguồn lực và bộ tiêu chí đánh giá chuẩn mực: tổ chức hoạt động ET đòi hỏi sự đầu tư lớn về thời gian, kinh phí và đặc biệt là nhân lực có chuyên môn liên ngành vừa am hiểu du lịch, vừa có kỹ năng sư phạm. Thực tế điều đã tại các chuyến thực địa dài ngày (chuyến số 22-27) cho thấy áp lực tài chính và quản trị rủi ro thường khiến các đơn vị tổ chức chọn phương án an toàn, lặp lại các kịch bản cũ thay vì sáng tạo các nội dung mới. Hơn nữa, việc thiếu một bộ tiêu chí đánh giá chất lượng trải nghiệm và khung lý thuyết rõ ràng tại Việt Nam khiến việc kiểm soát chất lượng trở nên cảm tính. Sự thiếu hụt các sản phẩm được thiết kế chuyên biệt, tích hợp nhuần nhuyễn giữa quản trị du lịch và mục tiêu giáo dục đang là rào cản lớn nhất trong việc nâng tầm giá trị của loại hình này.

Tóm lại, sự lệch pha giữa tiềm năng và năng lực vận hành hiện nay đang tạo ra một khoảng trống trong cung ứng dịch vụ. Điều này khẳng định tính cấp thiết của việc nghiên cứu sâu về ETE của sinh viên, nhằm tìm kiếm giải pháp khóa lấp khoảng trống học thuật và định hướng xây dựng các mô hình tích hợp hiệu quả trong kỷ nguyên hội nhập.

3.2. Quy trình nghiên cứu

Quy trình nghiên cứu được thiết kế đa giai đoạn (xem Hình 3.1) nhằm tăng cường tính khách quan và độ tin cậy của các kết quả thực nghiệm.

3.2.1 Nghiên cứu lý thuyết và thiết kế công cụ

Giai đoạn này được triển khai từ tháng 01/2022 đến tháng 06/2024 (tương ứng nội dung Chương 1 và Chương 2), tập trung vào các nghiên cứu tiền trạm, phỏng vấn sâu chuyên gia và kiểm định sơ bộ để chuẩn hóa thang đo nhằm xây dựng nền tảng lý luận, phát hiện khoảng trống và khởi thảo công cụ đo lường sơ bộ thông qua quy trình nghiên cứu định tính đa phương pháp:

1) Tổng quan và phân tích tài liệu, xác định khoảng trống nghiên cứu được trình bày chi tiết trong Chương 1, nhằm tổng hợp và phân tích có hệ thống các công trình liên quan đến ET, TE và ETE. Các phương pháp được sử dụng bao gồm: thu thập và xử lý dữ liệu thứ cấp (cơ sở dữ liệu Scopus, tạp chí khoa học

chuyên ngành, sách chuyên khảo và các báo cáo nghiên cứu có liên quan), phân tích trắc lượng thư mục và phân tích nội dung. Từ kết quả tổng quan và phân tích tài liệu, các khoảng trống trong nghiên cứu hiện có về ETE của sinh viên Việt Nam sẽ được phát hiện và luận giải chi tiết.

2) Đề xuất khung khái niệm và giả thuyết tích hợp mô hình kinh tế trải nghiệm (4Es) và các lý thuyết giáo dục để hình thành mô hình cấu trúc và giả thuyết nghiên cứu ban đầu (Chương 2).

3) Bản địa hóa và tinh chỉnh thang đo (nghiên cứu định tính): nhằm điều chỉnh các khái niệm lý thuyết tương thích với đặc thù hành vi của sinh viên Gen Z Việt Nam, luận án thiết lập chuỗi kiểm soát chéo thực địa với quy mô và tiêu chí chuyển bước nghiêm ngặt: *Quan sát tham dự*: Tiến hành liên tục từ năm 2023 đến 2025 tại 39 chuyến đi thực địa đa dạng về loại hình tổ chức và vùng miền (Phụ lục 4) để thu thập dữ liệu hành vi, làm chất liệu thực tiễn xây dựng kịch bản phỏng vấn và thảo luận. *Thảo luận nhóm tập trung*: Tổ chức 25 phiên thảo luận (mỗi nhóm từ 6 - 10 sinh viên) ngay tại hoặc sau chuyến đi để hiệu chỉnh ngôn ngữ thang đo phù hợp với tư duy hiện đại của người học (ví dụ: tinh chỉnh mục hỏi từ “khung cảnh hữu tình” thành “cảm nhận thẩm mỹ tuyệt vời”). Tiêu chí chuyển bước khi đạt mức độ đồng thuận tập thể > 80% về ngữ nghĩa mục hỏi. *Phỏng vấn sâu bán cấu trúc*: Thực hiện với 09 sinh viên có trải nghiệm thực địa phong phú (Phụ lục 1.1) nhằm khám phá sâu các chiều cạnh động cơ và SRL. Tiêu chí chuyển bước khi đạt trạng thái bão hòa lý thuyết khi không xuất hiện thêm mã hóa hay biến thái thông tin mới. *Tham vấn chuyên gia (Vòng 1)*: Ý kiến độc lập từ 07 chuyên gia đầu ngành du lịch, giáo dục và tâm lý học (Phụ lục 2) dùng để thẩm định tính rõ ràng và logic của 30 mục hỏi khởi thảo. Tiêu chí kết thúc giai đoạn khi chỉ số giá trị nội dung đạt ngưỡng chấp nhận, bộ bản hỏi sơ bộ được đóng gói để chuyển sang giai đoạn 2.

3.2.2 Nghiên cứu thực nghiệm và kiểm định mô hình

Giai đoạn này được triển khai từ tháng 07/2024 đến tháng 06/2025 (tương ứng một phần Chương 3 và Chương 4), tập trung thu thập dữ liệu sơ cấp và kiểm định mô hình lý thuyết bằng phương pháp định lượng dựa trên hiệp phương sai (CB-SEM):

Khảo sát sơ bộ: Triển khai trong tháng 06/2024 với cỡ mẫu $N = 50$ sinh viên. Tiêu chí chuyển bước (sàng lọc công cụ): các biến quan sát phải đạt hệ số tương quan

biến - tổng ≥ 0.30 và độ tin cậy Cronbach's Alpha tổng thể ≥ 0.70 . Đạt các điều kiện này, bản hỏi chính thức mới được kích hoạt phát hành diện rộng.

Khảo sát chính thức: Thực hiện từ tháng 05/2025 đến tháng 6/2025. Áp dụng quy tắc kinh nghiệm của Hair và cộng sự (2010) cho mô hình CB-SEM (tối thiểu 5 - 10 mẫu/biến quan sát và $N \geq 200$) để đảm bảo độ tin cậy.

Phân tích cấu trúc tuyến tính (CB-SEM): Đánh giá mô hình đo lường: sử dụng phân tích Cronbach's Alpha, nhân tố khám phá (EFA) và nhân tố khẳng định (CFA) để kiểm định độ tin cậy, giá trị hội tụ ($AVE \geq 0.5$, $CR \geq 0.7$) và giá trị phân biệt. Kiểm định mô hình cấu trúc: đánh giá các mối quan hệ nhân quả, kiểm định giả thuyết trung gian và phân tích đa nhóm. Tiêu chí phê duyệt mô hình: Mô hình cấu trúc đạt độ phù hợp toàn cục với dữ liệu thực tế khi các chỉ số thích ứng đạt ngưỡng tối hạn ($CFI, TLI \geq 0.90$; $RMSEA \leq 0.08$).

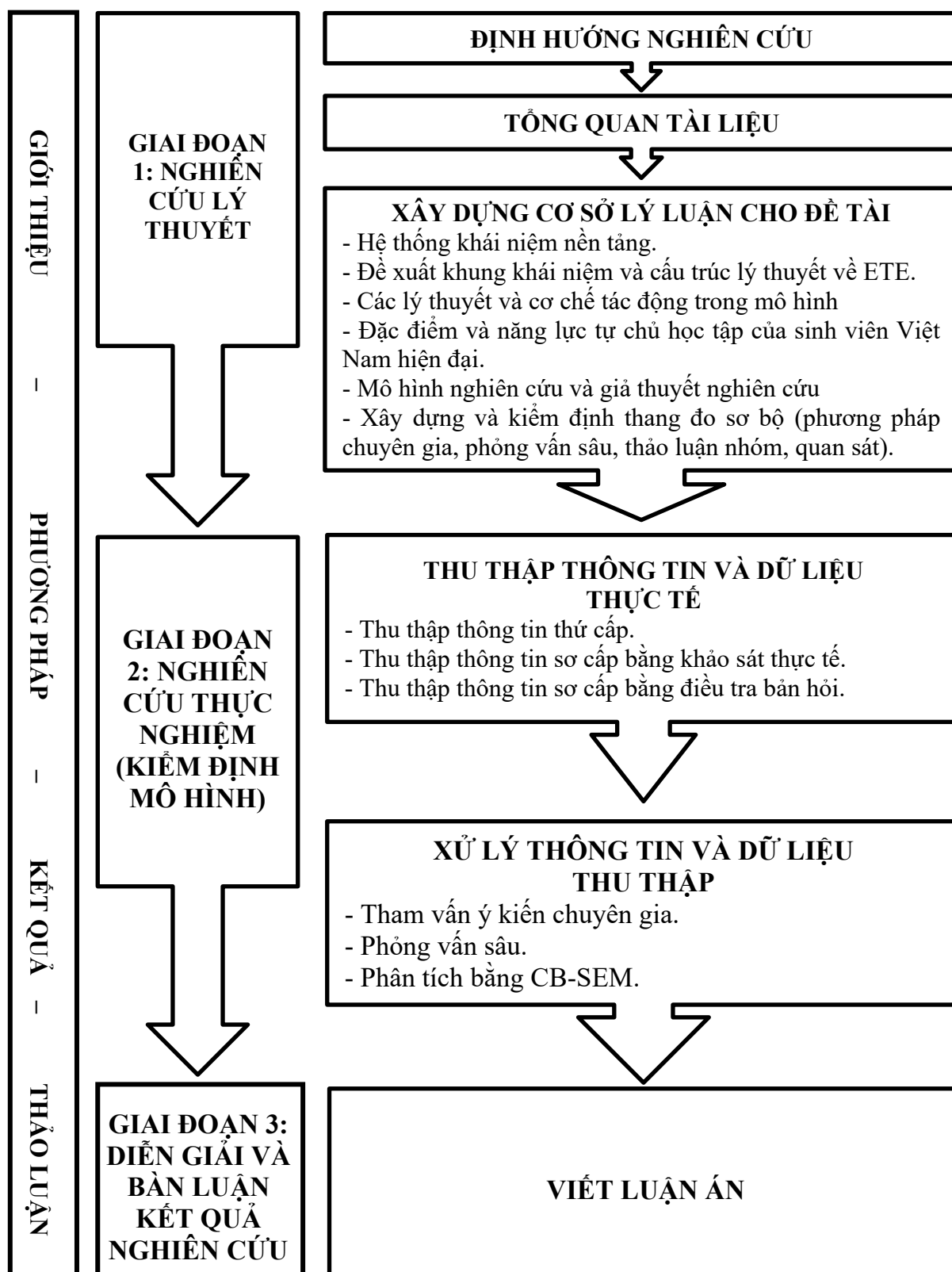
3.2.3 Diễn giải, bàn luận và đề xuất hàm ý

Thực hiện từ tháng 07/2025 - 12/2025 (tương ứng nội dung Chương 5), tập trung sâu sắc hóa kết quả luận án thông qua phương pháp tích hợp hỗn hợp:

Diễn giải và tổng hợp kết quả (Tích hợp Định tính - Định lượng): Trình bày chi tiết các phát hiện từ mô hình CB-SEM. Đồng thời, sử dụng kết quả định tính từ 09 cuộc phỏng vấn sâu và ý kiến 07 chuyên gia ở Giai đoạn 1 để làm sâu sắc và giải thích bản chất thực địa của các con số thống kê.

Tham vấn phương pháp chuyên gia (Vòng 2): Đưa các kết quả thống kê phức tạp hoặc phát hiện bất thường như vai trò điều tiết tiêu cực của SRL ra thảo luận, xin phản hồi từ 07 chuyên gia ban đầu nhằm tìm kiếm các luận giải khoa học thấu đáo và toàn diện.

Đề xuất hàm ý và kết luận: Thảo luận kết quả trong bối cảnh đối chiếu với các lý thuyết nền tảng để làm rõ đóng góp mới; đề xuất hàm ý quản trị, chính sách cho mô hình Ba nhà (Nhà trường - Doanh nghiệp - Điểm đến); xác định hạn chế và định hướng các nghiên cứu tiếp theo.



Hình 3.1. Quy trình nghiên cứu

Nguồn: Tác giả

3.3. Phương pháp luận và phương pháp nghiên cứu

3.3.1 Phương pháp luận nghiên cứu

Luận án sử dụng phương pháp luận nghiên cứu hỗn hợp, kết hợp giữa nghiên cứu định tính và định lượng. Việc lựa chọn chiến lược nghiên cứu này nhằm đảm bảo khai thác sâu sắc và toàn diện hiện tượng nghiên cứu ở giai đoạn khám phá, đồng thời kiểm định một cách khách quan và có hệ thống các giả thuyết đặt ra ở giai đoạn xác nhận. Thiết kế hỗn hợp đặc biệt phù hợp với đặc thù của đề tài, vốn tập trung vào trải nghiệm - một khái niệm mang tính chủ quan, đa chiều, đồng thời đòi hỏi phải đo lường được các mối quan hệ giữa các thành phần ETE, SAT và LE.

Giai đoạn nghiên cứu định tính

Nghiên cứu định tính được thực hiện theo hướng tiếp cận khám phá nhằm hệ thống hóa cơ sở lý luận, nhận diện các khoảng trống tri thức và kiến tạo mô hình lý thuyết phù hợp với đặc thù của sinh viên Việt Nam. Ở giai đoạn này, tác giả tập trung giải mã các thuộc tính cấu thành trải nghiệm và thực hiện quá trình bản địa hóa các khái niệm học thuật thông qua cơ chế kiểm chứng chéo từ nhiều nguồn dữ liệu. Kết quả của giai đoạn này đóng vai trò là nền tảng thực chứng để xác lập khung phân tích và chuẩn hóa hệ thống thang đo sơ bộ. Song song đó, việc vận dụng ma trận SWOT cho phép phân tích toàn diện các điều kiện khách quan và chủ quan, tạo lập hệ luận cứ khoa học để đề xuất các hàm ý quản trị chiến lược trong các chương tiếp theo.

Giai đoạn nghiên cứu định lượng

Nghiên cứu định lượng được áp dụng nhằm kiểm định mô hình nghiên cứu và các giả thuyết thông qua khảo sát bằng bản hỏi có cấu trúc. Dữ liệu định lượng sẽ được xử lý bằng kỹ thuật mô hình hóa phương trình cấu trúc (SEM), cụ thể là phương pháp dựa trên hiệp phương sai (CB-SEM). Phương pháp này cho phép đánh giá độ tin cậy và giá trị của thang đo, đồng thời kiểm định các mối quan hệ nhân quả giữa các biến trong mô hình (Cohen, 1988; Hair và cộng sự, 2010). Việc sử dụng phương pháp luận định lượng giúp tăng tính thuyết phục của các luận giải, lượng hóa các yếu tố ảnh hưởng và làm cơ sở cho các đề xuất hàm ý quản trị và hàm ý chính sách.

3.3.2 Các phương pháp nghiên cứu

3.3.2.1 Phương pháp thu thập và xử lý dữ liệu thứ cấp

Phương pháp này đóng vai trò nền tảng để xác định khoảng trống nghiên cứu và xây dựng khung lý thuyết tại Chương 1 và 2. Quy trình thực hiện bao gồm các bước sau:

Bước 1: xác định phạm vi và nguồn dữ liệu.

Cơ sở dữ liệu quốc tế: nghiên cứu tập trung khai thác nguồn dữ liệu từ hệ thống Scopus, là hệ thống dữ liệu khoa học đa ngành, có phạm vi tiếp cận toàn cầu và uy tín để sử dụng như một nguồn tài liệu toàn diện và được chấp nhận rộng rãi, bao quát ở lĩnh vực nghiên cứu (Baas và cộng sự, 2020). Lựa chọn Scopus dựa trên hai lý do chính: *thứ nhất*, phần lớn các tạp chí quốc tế uy tín về lĩnh vực du lịch và giáo dục đều được chỉ mục đồng thời trên Scopus và Web of Science (WoS); *thứ hai*, Scopus được đánh giá có khả năng bao quát tốt hơn đối với các nguồn tài liệu dạng sách và chương sách so với WoS (Tabacaru, 2019). Để đảm bảo tính đại diện và tránh trùng lặp dữ liệu, nghiên cứu đã tiến hành kiểm tra thủ công 50 tạp chí hàng đầu trong lĩnh vực ET trên Scopus, cho thấy hầu hết đều có mặt trên cả hai hệ thống.

Dữ liệu trong nước: Thu thập từ luận án, đề tài nghiên cứu, báo cáo khoa học tại các cơ sở đào tạo uy tín (Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Huế, Đại học Đà Nẵng...) và các văn bản chính sách liên quan.

Dữ liệu báo chí, truyền thông: Khai thác có chọn lọc từ báo điện tử, truyền hình và mạng xã hội nhằm nắm bắt xu hướng, thị hiếu và hành vi thực tiễn của sinh viên.

Công cụ hỗ trợ: Google Scholar và ResearchGate được sử dụng để bổ sung các nghiên cứu chưa được chỉ mục trên Scopus, nhằm tăng tính toàn diện cho dữ liệu.

Bước 2: lọc và đánh giá tài liệu.

Tài liệu được sàng lọc sơ bộ dựa trên tiêu đề, từ khóa và tóm tắt, với các tiêu chí chính bao gồm: mức độ liên quan trực tiếp đến chủ đề, độ tin cậy khoa học và tính mới. Kết quả đạt được: xác định được khoảng trống nghiên cứu về ETE của sinh viên Việt Nam và mối quan hệ giữa các biến số: ETE, SAT và LE của sinh viên Việt Nam, cũng như vai trò trung gian của SAT và vai trò điều tiết của SRL, hình thành cơ sở lý

thuyết (Mục 2.1, 2.2, 2.3) và đề xuất mô hình nghiên cứu ban đầu cùng các giả thuyết chi tiết (Mục 2.4); cung cấp định hướng ban đầu cho việc xây dựng các thành phần của thang đo.

Dù cung cấp nền tảng lý luận, phương pháp này có hạn chế về tính lỗi thời của dữ liệu (Nguyễn Hữu Minh và cộng sự, 2024) và thiếu sắc thái phù hợp với bối cảnh đặc thù của sinh viên Việt Nam. Do đó, luận án tiếp tục sử dụng các phương pháp nghiên cứu định tính như chuyên gia, phỏng vấn sâu, thảo luận nhóm để kiểm định và hoàn thiện thành phần thang đo sơ bộ trước khi tiến hành định lượng.

3.3.2.2 Phương pháp trắc lượng thư mục

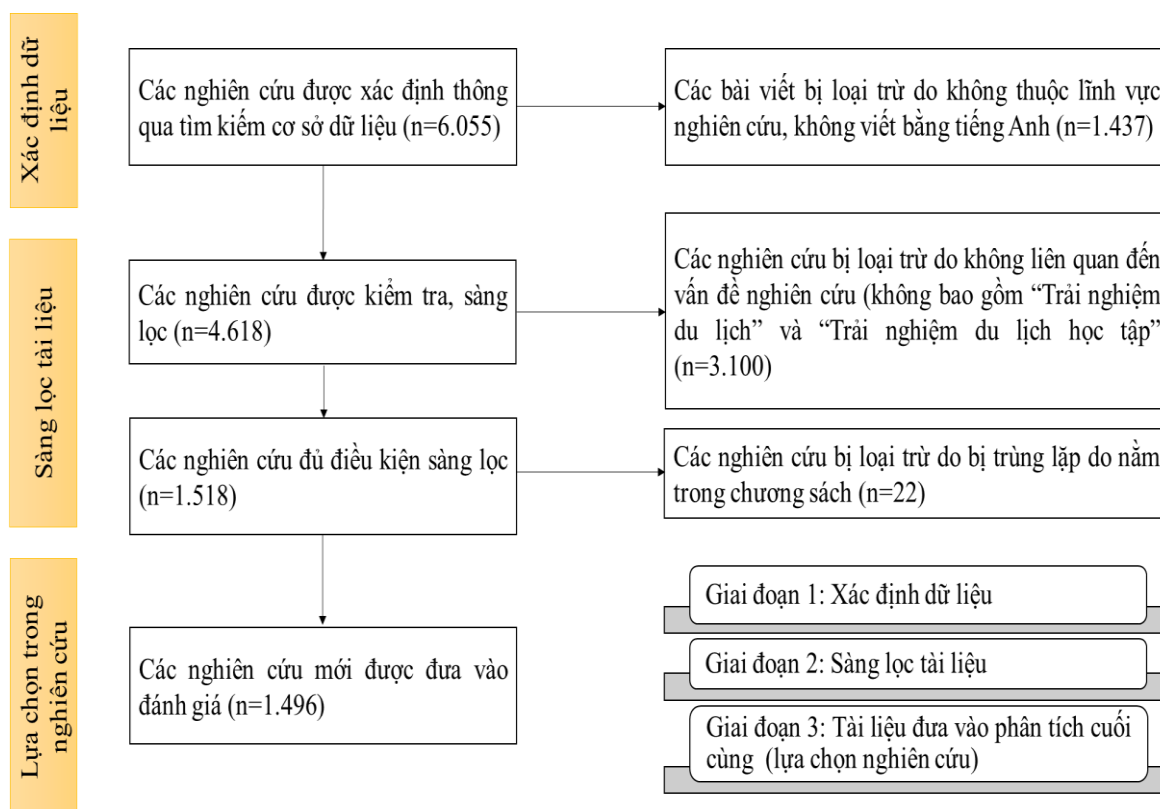
Phương pháp phân tích trắc lượng thư mục (Bibliometric) là một công cụ nghiên cứu định lượng, sử dụng các kỹ thuật toán học và thống kê để phân tích các dữ liệu thư mục (như tác giả, tiêu đề, từ khóa, trích dẫn, tạp chí, quốc gia, đơn vị công tác) từ các cơ sở dữ liệu khoa học. Bản chất của phương pháp này là hệ thống hóa và trực quan hóa tri thức khoa học, đặc biệt hiệu quả khi xử lý khối lượng lớn dữ liệu tài liệu nghiên cứu. Nó giúp xác định các xu hướng nghiên cứu nổi bật, nhận diện khoảng trống học thuật và đề xuất hướng nghiên cứu tiềm năng (Donthu và cộng sự, 2021). Theo Phạm Hùng Hiệp và Lương Đình Hải (2023), phương pháp này được ứng dụng ở ba cấp độ: cá nhân, tổ chức và quốc gia, để đánh giá ảnh hưởng, năng suất khoa học, xác định đối tác tiềm năng, lựa chọn nguồn công bố phù hợp và hoạch định chiến lược nghiên cứu.

Mục đích của phương pháp này nhằm hệ thống hóa tri thức khoa học về lĩnh vực TE và cung cấp bằng chứng định lượng để xác định các xu hướng nghiên cứu nổi bật, các đơn vị có ảnh hưởng, từ đó làm rõ khoảng trống nghiên cứu tiềm năng cho luận án (Mục 1.4).

Quy trình Thực hiện: Luận án sử dụng phần mềm VOSviewer và Biblioshiny theo các bước sau:

Bước 1: thu thập và lọc dữ liệu: dữ liệu được trích xuất từ cơ sở dữ liệu Scopus với các từ khóa về “trải nghiệm du lịch” (“tourism experience” OR “travel experience” OR “experience tourism” OR “experience travel”), thực hiện ngày

27/8/2024. Sau khi lọc theo lĩnh vực, loại tài liệu và ngôn ngữ (tiếng Anh), tổng cộng đã chọn được 1.496 tài liệu để phân tích. (Quy trình lọc dữ liệu được minh họa bằng sơ đồ PRISMA với ba giai đoạn, thể hiện tại Hình 3.2).



Hình 3.2. Quy trình xử lý dữ liệu trong tổng quan tài liệu

Nguồn: Tác giả

Bước 2: phân tích dữ liệu bằng *thống kê mô tả*: phân tích năng suất khoa học dựa trên số lượng công bố, trích dẫn, xác định các tác giả, tạp chí, quốc gia hàng đầu và xu hướng phát triển theo thời gian; và *phân tích bản đồ khoa học*: xây dựng mạng lưới cấu trúc như đồng tác giả, đồng xuất hiện từ khóa, đồng trích dẫn để trực quan hóa các cụm chủ đề nghiên cứu chính đang được quan tâm toàn cầu.

Bước 3: trình bày kết quả

Trình duyệt Biblioshiny được sử dụng để phân tích dữ liệu dựa trên nguồn tài liệu đã được xử lý trước đó. Đây là một gói ứng dụng trực quan, được thực hiện trên trình duyệt nhằm trực quan hóa các chỉ số phân tích thống kê trên môi trường ngôn ngữ R (Phạm Hùng Hiệp và Lương Đình Hải, 2023). Kết quả kiểm tra sơ bộ dữ liệu

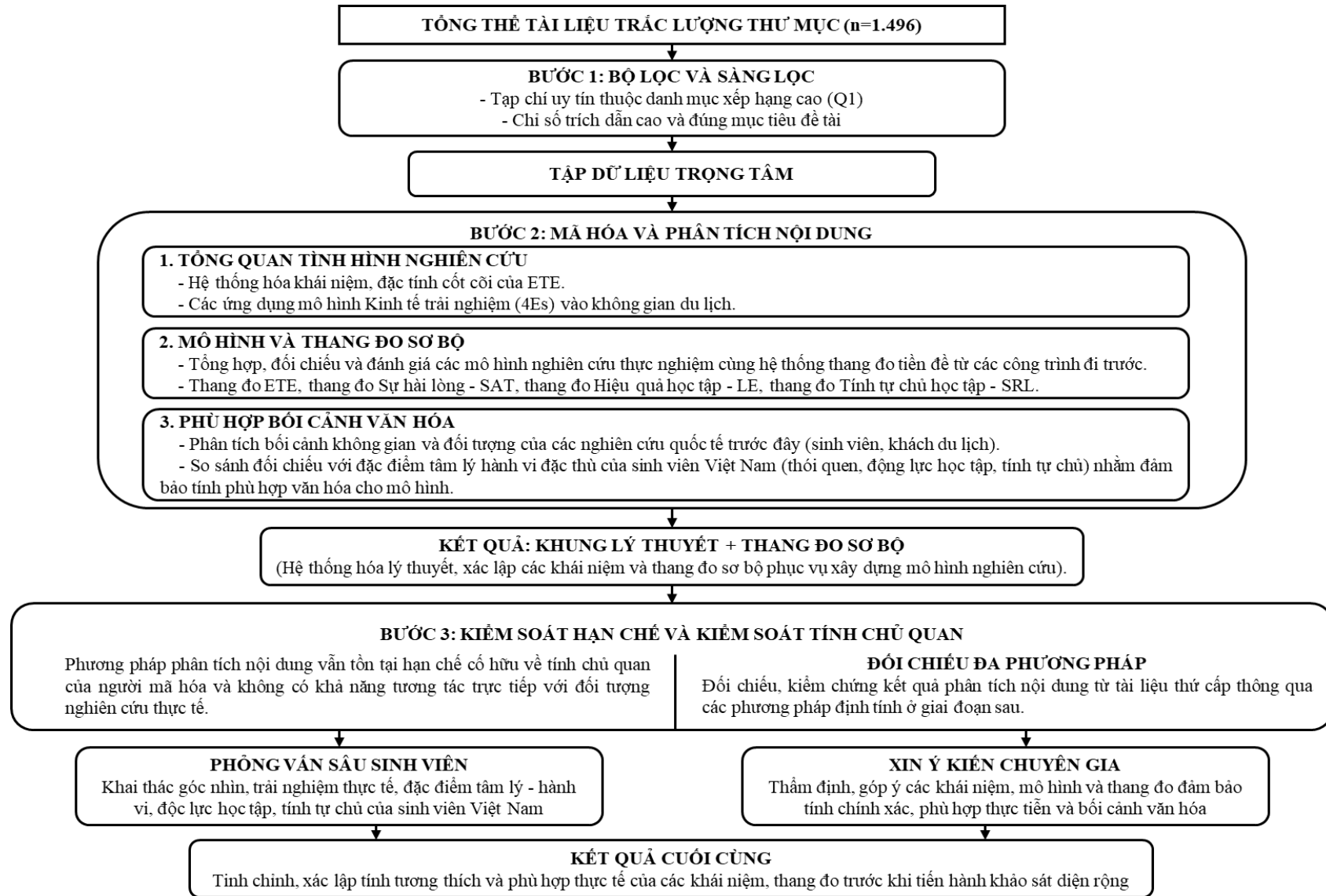
cho thấy, 100% tài liệu đều đầy đủ các thông tin về tác giả, loại tài liệu, ngôn ngữ, năm xuất bản, tên bài báo và tổng trích dẫn.

Hạn chế của phương pháp là thiếu chiều sâu nội dung và không thể khám phá các yếu tố mới nổi lên từ thực tiễn. Do đó, luận án bổ sung bằng các phương pháp định tính trực tiếp như phân tích nội dung, phỏng vấn sâu, chuyên gia để xác minh tính phù hợp của các khái niệm trong bối cảnh Việt Nam.

3.3.2.3 Phương pháp phân tích nội dung

Cơ sở lý thuyết và mục tiêu ứng dụng: Phân tích nội dung là kỹ thuật nghiên cứu hệ thống, cho phép chuyển đổi các dữ liệu phi cấu trúc (văn bản, hình ảnh, âm thanh) thành các chỉ báo định lượng và diễn giải định tính có giá trị khoa học. Quy trình thực hiện bao gồm việc mã hóa, phân loại và định lượng các khái niệm then chốt nhằm làm rõ bản chất thông điệp trong bối cảnh văn hóa và thời gian cụ thể. Trong luận án này, phương pháp phân tích nội dung đóng vai trò hỗ trợ chiến lược cho giai đoạn nghiên cứu lý thuyết, nhằm mục tiêu *hệ thống hóa nền tảng lý luận* thông qua tổng hợp và sàng lọc các quan điểm học thuật liên quan đến ET, TE và ETE; *xây dựng thang đo* nhận diện các chiều cạnh tương tác chủ đạo làm cơ sở để phát triển hệ thống thang đo sơ bộ, đảm bảo tính khoa học và sự tương thích cho mô hình nghiên cứu.

Quy trình triển khai và nội dung phân tích chuyên sâu: được thực hiện qua 3 bước chính từ bước thu thập dữ liệu tổng quan đến bước chuẩn hóa thang đo nghiên cứu (hình 3.3).



Hình 3.3. Quy trình phân tích nội dung trong luận án

Nguồn: Tác giả.

3.3.2.4 Phương pháp quan sát tham dự

Phương pháp quan sát tham dự được thực hiện nhằm thu thập dữ liệu chân thực về hành vi, cảm xúc và sự tương tác của sinh viên trong môi trường thực tế, làm cơ sở để bản địa hóa và tinh chỉnh thang đo sơ bộ.

Quy mô và phạm vi thực địa: Nghiên cứu được triển khai từ năm 2023 đến 2025 với 39 chuyến đi thực địa (thời lượng 2 - 9 ngày/chuyến). Cấu trúc đoàn khảo sát đa dạng: 32 chuyến do nhà trường tổ chức, 01 chuyến tự túc và 06 chuyến theo mô hình gia đình. Đối tượng quan sát là sinh viên đại học (38 chuyến) và cao đẳng (01 chuyến) thuộc các khối ngành khác nhau (Du lịch, Việt Nam học, Địa lý, Sư phạm, Kỹ thuật...). Địa bàn khảo sát bao phủ các vùng miền trên cả nước, tập trung tại các trung tâm giáo dục lớn như Hà Nội, Đà Nẵng, Huế, Hải Phòng, TP. Hồ Chí Minh và Cần Thơ.

Vai trò của nhà nghiên cứu và tính khách quan: Để đảm bảo tính khách quan và kiểm soát thiên kiến, tác giả định vị vai trò là người tham gia có quan sát hoặc quan sát viên có tham gia tùy theo bối cảnh. *Đối với đoàn do trường tổ chức*, tác giả đóng vai trò giảng viên đồng hành hoặc chuyên gia độc lập, chia sẻ trải nghiệm mà không can thiệp vào cấu trúc hay kịch bản chuyến đi. *Đối với các đoàn tự túc và gia đình*, tác giả là thành viên đồng hành nhằm ghi nhận tự nhiên hành vi và biểu cảm của sinh viên. Việc không trực tiếp thiết kế hay vận hành chương trình giúp đảm bảo bối cảnh trải nghiệm diễn ra tự nhiên, bảo toàn độ tin cậy của dữ liệu thô.

Kết quả đóng góp: Dữ liệu thực địa giúp kiểm chứng tính phù hợp ngữ nghĩa, tinh chỉnh thang đo vĩ mô (4Es) tiệm cận với ngôn ngữ thực tế của sinh viên Việt Nam, đồng thời cung cấp chất liệu thực tiễn để thiết kế các câu hỏi cho bước phỏng vấn sâu và thảo luận nhóm.

3.3.2.5 Phương pháp phỏng vấn sâu

Phương pháp phỏng vấn sâu trong nghiên cứu này được vận dụng như một kỹ thuật thu thập dữ liệu định tính then chốt nhằm khám phá chi tiết, đa chiều các khía cạnh về ETE dưới thế giới quan của người trong cuộc. Phương pháp này đóng vai trò cầu nối quan trọng, giúp bản địa hóa và kiểm soát giá trị nội dung, độ tin cậy bề mặt của hệ thống thang đo gốc từ bối cảnh học thuật quốc tế sang thực tiễn tâm lý hành vi của sinh viên Việt Nam trước khi triển khai khảo sát diện rộng.

Quy trình lựa chọn mẫu và cấu trúc mẫu phỏng vấn sâu: tiến trình phỏng vấn được thực hiện dựa trên việc lấy mẫu có chủ đích với quy mô $N = 9$ du khách sinh

viên (mã hóa từ SV1 đến SV9). Để tối đa hóa tính đại diện bối cảnh và khai thác toàn diện hiện tượng nghiên cứu, cấu trúc mẫu được thiết lập dựa trên nguyên tắc đa dạng hóa tối đa theo các tiêu chí: giới tính, năm học, khối ngành, nơi cư trú, hình thức trải nghiệm, số lần trải nghiệm. Trong đó khối ngành đào tạo bao phủ toàn diện 06 khối ngành cốt lõi, gồm: khoa học xã hội và nhân văn (SV1, SV6), khoa học tự nhiên và kỹ thuật (SV2), kiến trúc và xây dựng (SV3, SV9), văn hóa - nghệ thuật (SV4), khoa học giáo dục (SV5) và kinh tế (SV7, SV8). Địa bàn cư trú và học tập trải dài qua 04 trung tâm giáo dục đại học lớn của Việt Nam là Hải Phòng, Hà Nội, Đà Nẵng, và TP. Hồ Chí Minh. Hình thức và tần suất trải nghiệm đa dạng hóa từ các chương trình ETE dựa vào cộng đồng gắn với môn học, trải nghiệm thực tế chuyên môn, du học trao đổi, thực tập tại doanh nghiệp du lịch cho đến các hoạt động tự túc, với tần suất dịch chuyển dao động từ 1 đến 3 lần. Chi tiết về đặc điểm nhân khẩu học và hành vi cá nhân của mẫu được hệ thống hóa tại Bảng 1.1 (Phụ lục 1).

Công cụ và phương thức triển khai phỏng vấn bán cấu trúc: được thiết kế theo dàn ý hướng dẫn phỏng vấn bán cấu trúc (Phụ lục 1.1) với 21 câu hỏi cốt lõi. Hệ thống câu hỏi được phát triển dựa trên việc kế thừa trực khung lý thuyết của Oh và cộng sự (2007) về kinh tế trải nghiệm và Li và Liang (2020) về mô hình hành vi ET, chia làm hai nhánh mục tiêu mạch lạc gồm khám phá trải nghiệm tổng quan (bối cảnh tổ chức, mục đích, kỳ vọng chuyến đi) và đánh giá chi tiết 4 thành phần cấu thành trải nghiệm (EDU, EST, ENT, ESC) cùng 3 nhóm yếu tố cấu thành hệ quả tâm lý hành vi (SAT, SRL, và LE).

Triển khai thực địa và xử lý dữ liệu: mỗi cuộc phỏng vấn cá nhân được tiến hành trong không gian độc lập, thời lượng kéo dài từ 30 đến 45 phút. Với sự đồng ý của 100% sinh viên tham gia, toàn bộ tiến trình tương tác được ghi âm và ghi chép biên bản song song. Dữ liệu âm thanh sau đó được gỡ băng toàn văn tạo lập nguồn ngữ liệu thô cho quy trình phân tích nội dung tiếp theo.

Quy trình phân tích dữ liệu: được vận dụng nghiêm ngặt kỹ thuật phân tích cấu trúc dữ liệu theo Phương pháp Gioia và cộng sự (2013). Toàn bộ tiến trình này được hệ thống hóa trực quan thông qua Hình 3.4.

DỮ LIỆU THỎ		MÃ HÓA SƠ CẤP	CHỦ ĐỀ KHÁI NIỆM	CHIỀU KÍCH TỔNG HỢP
Đối tượng - Trích dẫn				
SV1, SV3, SV9: Khi đến đi sân, em đã vận dụng được các lý thuyết về kiến trúc cổ và các lớp tầng văn hóa mà thấy cô dạy để giải mã câu trúc đình làng	EDU1	EDU1: Vận dụng kiến thức vào thực tế - Kết nối lý thuyết và thực tiễn	TRẢI NGHIỆM GIÁO DỤC - EDU - Vận dụng và kết nối kiến thức - Học hỏi kiến thức mới - Nâng cao kỹ năng - Gia tăng giá trị giáo dục và tri thức thực tiễn	I. TRẢI NGHIỆM GIÁO DỤC - EDU
SV2, SV6, SV7: Em học được rất nhiều kiến thức mới ngoài sách vở. Nó kích thích sự tò mò trong em, muốn tìm tòi sâu hơn về những điều mới lạ tại điểm đến.	EDU2	EDU2: Học kiến thức mới - Kích thích tò mò - Muốn tìm hiểu sâu hơn		
SV4, SV5, SV8: Trải nghiệm thực địa nâng cao kỹ năng làm việc nhóm, giao tiếp với cộng đồng, tư duy phản biện và khả năng giải quyết vấn đề	EDU3	EDU3: Nâng cao kỹ năng - Phát triển kỹ năng mềm - Kỹ năng giải quyết vấn đề		
Toàn bộ 9/9 SV: Chuyển đi mang lại cho em một khối lượng tri thức thực tế khổng lồ, sâu sắc và dễ nhớ hơn lý thuyết.	EDU4	EDU4: Giá trị giáo dục cao - Tăng tri thức thực tiễn - Kiến thức thực tế phong phú		
SV1, SV4, SV7: Em ấn tượng bởi vẻ đẹp của không gian nơi đến: sự hài hòa giữa cảnh quan thiên nhiên và công trình nhân tạo, vừa cổ kính, vừa yên bình	EST1, EST3	EST1: Cảm nhận sự hài hòa EST2: Cảm giác dễ chịu, thư giãn	TRẢI NGHIỆM THẨM MỸ - EST - Cảm nhận vẻ đẹp hài hòa của môi trường - Cảm giác dễ chịu và thư giãn - Hiểu sâu hơn về văn hóa và lịch sử điểm đến	II. TRẢI NGHIỆM THẨM MỸ - EST
SV2, SV5, SV8: Chỉ cần có mặt ở đó, em đã cảm thấy vô cùng dễ chịu, tâm trí thư giãn và thoải mái hoàn toàn	EST2	EST3: Cảnh quan thu hút, ấn tượng		
SV3, SV6, SV9: Không gian được giữ gìn rất tinh tế, giúp em hiểu sâu hơn về giá trị văn hóa, lịch sử ẩn sau điểm đến.	EST4	EST4: Hiểu sâu văn hóa, lịch sử	TRẢI NGHIỆM GIẢI TRÍ - ENT) - Tham gia các hoạt động vui chơi hấp dẫn - Trải nghiệm trực tiếp và cuốn hút - Cân bằng giữa học tập và giải trí	III. TRẢI NGHIỆM GIẢI TRÍ - ENT)
Toàn bộ 9/9 SV: Chúng em tham gia nhiều hoạt động vui chơi, team-building, trải nghiệm làm sản phẩm cùng người dân. Rất vui, hấp dẫn và thích được trực tiếp tham gia. Sự cân bằng giữa học tập và giải trí rất quan trọng	ENT1- ENT4	ENT1: Hoạt động vui chơi thú vị ENT2: Hoạt động hấp dẫn ENT3: Tham gia trực tiếp ENT4: Trải nghiệm cuốn hút - Cân bằng học tập và giải trí		
SV1, SV5, SV7: Em cảm thấy mình được thoát ly hoàn toàn khỏi cuộc sống thường nhật lặp đi lặp lại	ESC4	ESC4: Quên thói quen thường nhật	TRẢI NGHIỆM THOÁT LY - ESC - Tạm thoát khỏi cuộc sống thường nhật - Trải nghiệm vai trò và không gian mới	IV. TRẢI NGHIỆM THOÁT LY - ESC
SV2, SV4, SV6: Em có những khoảnh khắc như đang sống ở một thời điểm hay nơi chốn khác, đóng vai nhà nghiên cứu thực địa hoặc người lữ khách thực thụ.	ESC1- ESC3	ESC1: Nhập vai khác ESC2: Sống ở không gian khác ESC3: Tưởng tượng bản thân khác		
SV3, SV5, SV8: Em luôn chủ động đặt mục tiêu và tìm kiếm thông tin, tư liệu trước chuyến đi để đến nơi làm rõ vấn đề chuyên môn ngay.	SRL1	SRL1: Chủ động chuẩn bị	TÍNH TỰ CHỦ HỌC TẬP - SRL - Chủ động chuẩn bị trước chuyến đi - Tự quan sát, phân tư và kết nối giữa học tập với trải nghiệm - Duy trì mục tiêu học tập	V. TÍNH TỰ CHỦ HỌC TẬP - SRL
SV1, SV2, SV6: Em luôn liên hệ các hoạt động vui chơi, tham quan với việc học tập, quan sát và rút ra bài học.	SRL2- SRL3	SRL2: Quan sát, tích lũy và phân tư SRL3: Liên kết học và chơi		
SV4, SV7, SV9: Dù vui chơi, em vẫn luôn giữ mục tiêu học tập của mình.	SRL4	SRL4: Duy trì mục tiêu học tập	SỰ HÀI LÒNG - SAT - Hài lòng với trải nghiệm được cá nhân hóa - Hài lòng với môi trường học tập và sự tương tác - Hài lòng với giảng viên - Cảm nhận về thành tựu học tập	VI. SỰ HÀI LÒNG - SAT
SV1, SV4, SV7: Em rất hài lòng với mô hình học tập cá nhân hóa qua chuyến đi.	SAT1	SAT1: Hài lòng với mô hình cá nhân hóa		
SV2, SV3, SV5, SV6, SV8: Không khí học tập tích cực, giảng viên tận tâm, hòa hợp với môi trường và bạn bè.	SAT2- SAT4	SAT2: Không khí học tập tích cực SAT3: Hòa hợp với môi trường, bạn bè SAT4: Hài lòng với giảng viên		
SV1, SV2, SV5: Sau chuyến đi, em cảm thấy đạt được thành tựu gì đó về mặt học tập.	SAT5	SAT5: Cảm nhận thành tựu học tập		
SV1, SV3, SV8: Kiến thức được mở rộng, năng lực của em được củng cố rõ rệt.	LE1- LE3	LE1: Mở rộng kiến thức LE2: Thúc đẩy thái độ học tập tích cực LE3: Củng cố và nâng cao năng lực	HIỆU QUẢ HỌC TẬP - LE - Mở rộng kiến thức và củng cố năng lực - Hình thành thái độ học tập tích cực - Giám áp lực học tập - Thay đổi nhận thức bản thân theo hướng tích cực	VII. HIỆU QUẢ HỌC TẬP - LE
SV5, SV8, SV9: Chuyến đi giúp áp lực học tập.	LE4	LE4 – Giám áp lực học tập		
SV2, SV6, SV9: Em thay đổi được nhiều hơn, tự tin và trưởng thành hơn.	LE5	LE5: Thay đổi nhận thức bản thân		

Hình 3.4. Quy trình phân tích dữ liệu định tính và xác lập thang đo ETE theo cấu trúc phân tích Gioia

Nguồn: Tác giả.

Dựa trên cấu trúc dữ liệu thực chứng từ các cuộc phỏng vấn sâu, Hình 3.4 đã minh chứng tường minh cho tiến trình phân tích chủ đề dịch chuyển qua 3 tầng bậc:

Bậc 1 - Mã hóa sơ cấp: Từ các ngữ liệu thô thu thập qua phỏng vấn chuyên sâu 09 sinh viên, tác giả thực hiện quá trình chất lọc các phân đoạn ngôn ngữ cốt lõi. Các phát biểu thực tế được mã hóa thành các chỉ báo định lượng (từ EDU1 đến LE5), đảm bảo phản ánh xác thực tâm lý và hành vi học đường thực địa của người học trong bối cảnh du lịch.

Bậc 2 - Chủ đề khái niệm: Tác giả tiến hành trừu tượng hóa các mã sơ cấp để nhóm gộp thành 07 chủ đề khái niệm có tính bản địa hóa. Điểm nhấn của tầng bậc này là việc hiệu chỉnh các khái niệm từ lý thuyết phương Tây để phù hợp với ngữ cảnh Việt Nam; tiêu biểu là việc chuyển hóa biến số SRL từ trạng thái tĩnh sang một tiến trình hành vi động, gắn chặt với không gian dịch chuyển thực địa thông qua các giai đoạn: chuẩn bị, quan sát, phân tích và duy trì mục tiêu.

Bậc 3 - Chiều kích tổng hợp: Đây là bước khái quát hóa cuối cùng, nơi các chủ đề khái niệm được quy tụ về các trục lý thuyết cốt lõi. Kết quả thiết lập 07 chiều kích tổng hợp độc lập gồm: EDU, EST, ENT, ESC, SRL), SAT và LE.

Đóng góp mang tính thực chứng cho giai đoạn nghiên cứu định lượng

Quy trình phân tích dữ liệu theo phương pháp Gioia (hình 3.4) đóng vai trò nền tảng cho việc triển khai nghiên cứu định lượng thông qua ba đóng góp chính: Xác lập độ tin cậy thực địa: sự đồng thuận cao từ 9/9 sinh viên đối với các cấu trúc trong Hình 3.4 khẳng định tính tương thích của các khung lý thuyết phương Tây khi áp dụng vào bối cảnh tâm lý và hành vi của sinh viên Việt Nam. Bản địa hóa hệ thống thang đo: dữ liệu phỏng vấn cho phép hiệu chỉnh các khái niệm gốc để phù hợp với ngữ cảnh ET. Cụ thể, biến SRL được tái định hình từ trạng thái tĩnh sang tiến trình hành vi động; các biến hệ quả (SAT, LE) được tích hợp thêm các đặc tính về tương tác học đường và chuyển đổi nhận thức nội tâm. Chuẩn hóa công cụ đo lường: quy trình mã hóa tường minh giúp tinh chỉnh các mục hỏi, loại bỏ đa nghĩa và trùng lặp, từ đó thiết lập thành công bộ thang đo sơ bộ gồm 07 chiều kích với 30 mục hỏi (Phụ lục 1.3). Bộ công cụ này đảm bảo giá trị nội dung trước khi thực hiện tham vấn chuyên gia

(N=7) để hoàn thiện bản hỏi chính thức cho khảo sát diện rộng.

3.3.2.6 Phương pháp chuyên gia

Phương pháp chuyên gia đóng vai trò nền tảng trong việc xác lập giá trị nội dung, giá trị bề mặt của công cụ đo lường và hợp thức hóa lý thuyết trước khi triển khai nghiên cứu định lượng diện rộng, được vận dụng như một kỹ thuật thu thập và phân tích dữ liệu định tính có hệ thống. Quy trình thực hiện tuân thủ các nguyên tắc đề đối chiếu, kiểm chéo thông tin khách quan giữa các đối tượng.

1) Tiêu chí lựa chọn và đặc điểm hệ thống chuyên gia

Để đảm bảo thu thập được nguồn dữ liệu có chiều sâu và bao quát toàn diện bản chất liên ngành của ETE - giao thoa giữa hai lĩnh vực kinh tế du lịch và khoa học giáo dục, hệ thống chuyên gia được lựa chọn có chủ đích dựa trên các tiêu chí sau: *Trình độ học vị*: tối thiểu có học vị tiến sĩ đối với khối nghiên cứu/giảng dạy hoặc thạc sĩ đối với khối doanh nghiệp thực tiễn. *Thâm niên công tác*: Có kinh nghiệm nghiên cứu chuyên sâu hoặc điều hành thực địa trung bình từ 15 năm trở lên (biên độ thực tế từ 13 đến 40 năm). *Lĩnh vực chuyên môn*: Đảm bảo bao phủ cấu trúc ba trụ cột cốt lõi của luận án bao gồm: lý thuyết giáo dục (gồm các phó giáo sư - tiến sĩ đang đảm nhiệm vị trí lãnh đạo quản lý (Trưởng khoa, Trưởng ngành, Giảng viên cao cấp) tại các trường đại học lớn ở Hà Nội, Đà Nẵng và TP. Hồ Chí Minh, Khánh Hòa, có thâm niên nghiên cứu chuyên sâu về lý thuyết giáo dục hiện đại và quản trị du lịch), kinh tế trải nghiệm/quản trị du lịch và điều hành thực tiễn tại doanh nghiệp hoặc dự án quốc tế.

Luận án đã tiến hành tham vấn và phối hợp nghiên cứu xuyên suốt qua hai giai đoạn với hệ thống N = 7 chuyên gia đáp ứng trọn vẹn các tiêu chí trên (Bảng 2.8 - Phụ lục 2).

2) Công cụ và quy trình thu thập dữ liệu

Công cụ nghiên cứu: sử dụng phiếu khảo sát chuyên gia (đánh giá các mục hỏi) kết hợp với biên bản phỏng vấn sâu bán cấu trúc được thiết kế riêng biệt cho từng giai đoạn (Phụ lục 2.2).

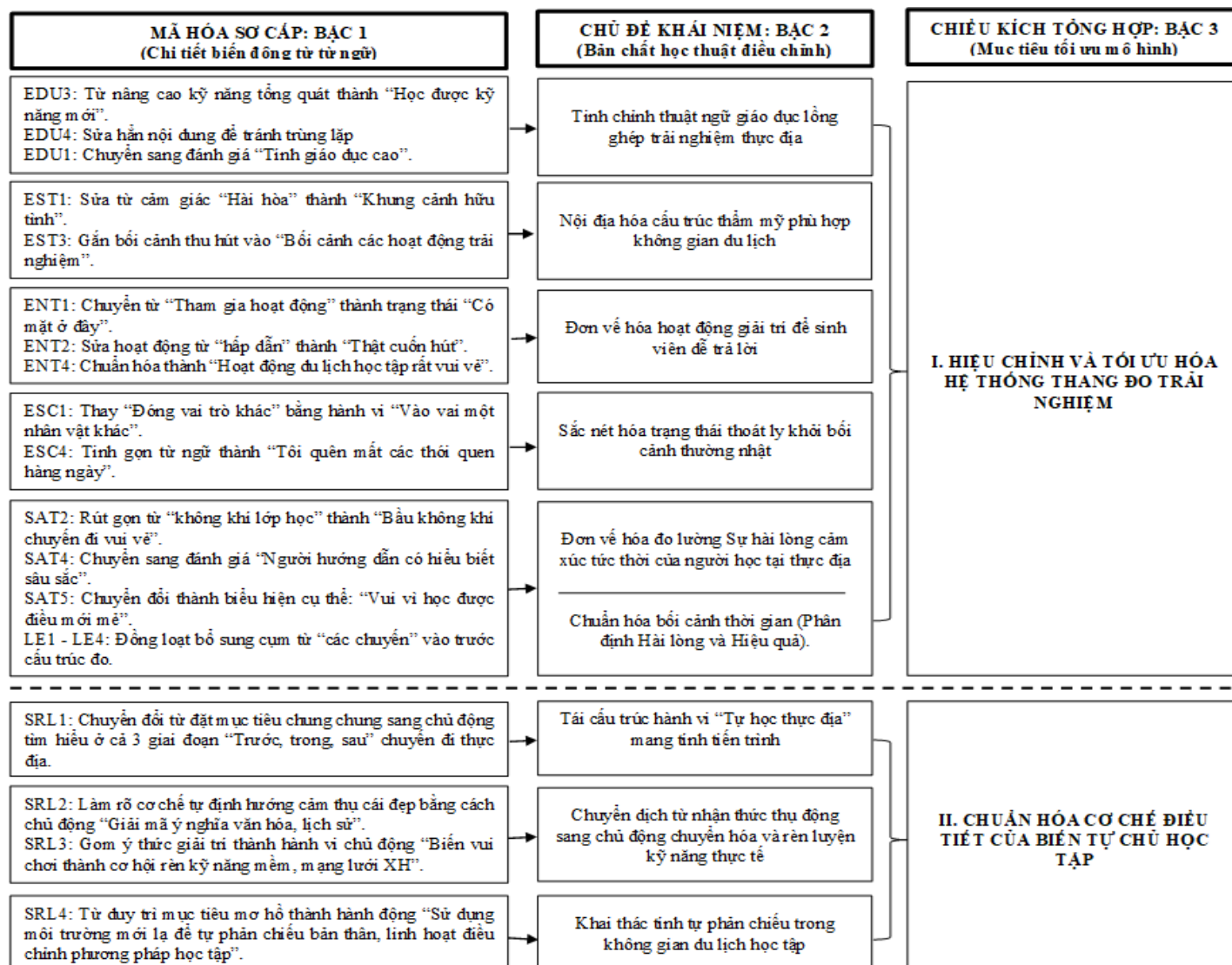
Kỹ thuật đo lường chuyên gia: Chuyên gia tiến hành đánh giá định lượng độc

lập đối với từng giả thuyết và mục hỏi trên thang đo Likert 5 mức độ (từ 1: Hoàn toàn không đồng ý đến 5: Hoàn toàn đồng ý), đồng thời trực tiếp ghi nhận ý kiến phản biện, hiệu chỉnh câu chữ bằng văn bản.

Quy trình thu thập và xử lý dữ liệu thô: Tiến trình phỏng vấn được thực hiện thông qua hai hình thức: trực tiếp hoặc trực tuyến tùy thuộc vào vị trí địa lý của chuyên gia. Độ dài trung bình cho mỗi cuộc phỏng vấn sâu dao động từ 45 đến 60 phút. Được sự đồng ý của 100% chuyên gia, toàn bộ tiến trình phỏng vấn được ghi âm kỹ thuật số chất lượng cao. Dữ liệu âm thanh sau đó được gõ bằng toàn văn sang định dạng văn bản viết với tổng dung lượng dữ liệu thô vượt trên 50 trang văn bản, thiết lập dữ liệu sạch phục vụ cho quy trình phân tích cấu trúc.

3) Quy trình phân tích dữ liệu

Toàn bộ dữ liệu văn bản gõ bằng phỏng vấn chuyên gia được xử lý bằng phương pháp phân tích chủ đề dựa trên tiến trình mã hóa 3 bước (Gioia và cộng sự, 2013). Quy trình chuyển dịch từ nhận định thô sang cấu trúc khái niệm lý thuyết được trực quan hóa qua sơ đồ dưới đây (Hình 3.5):



Hình 3.5. Quy trình chuyển dịch dữ liệu nhận định chuyên gia sang cấu trúc khái niệm theo tiếp cận phân tích Gioia

Nguồn: Tác giả.

Mã hóa sơ cấp (Bậc 1): Ghi nhận và xử lý trực tiếp các đề xuất của chuyên gia nhằm tinh chỉnh từ ngữ. Giai đoạn này tập trung loại bỏ sự trùng lặp khái niệm, đơn vị hóa các câu hỏi phức hợp và Việt hóa thuật ngữ học thuật để đảm bảo tính phù hợp với bối cảnh thực tế.

Chủ đề khái niệm (Bậc 2): Trừu tượng hóa các mã sơ cấp thành các nhóm chủ đề lý thuyết: (1) Thang đo 4Es: tăng cường giá trị nội dung, tích hợp bối cảnh du lịch vào các cấu trúc EST, ENT và ESC. (2) Thang đo SRL: chuyển đổi các trạng thái tĩnh thành hệ thống hành vi chủ động, có tính tiến trình (chủ động tìm hiểu, giải mã di sản, kết nối xã hội và tự phản chiếu). (3) Thang đo SAT: triệt tiêu câu hỏi phức hợp, tập trung vào các lát cắt đơn biến để sinh viên dễ định lượng và biểu đạt cảm xúc rõ ràng. (4) Thang đo LE: chuẩn hóa cấu trúc thời gian qua cụm từ “các chuyên”, giúp tách biệt rõ ràng giữa SAT tức thời và LE lâu dài.

Chiều kích tổng hợp (Bậc 3): Định hình hai đóng góp cốt lõi của nghiên cứu: Chiều kích I: Hợp thức hóa độ tin cậy và giá trị nội dung của thang đo ETE sau khi nội địa hóa. Chiều kích II: Xây dựng cấu trúc khái niệm và hành vi đặc trưng cho biến điều tiết về SRL.

4) Tiến trình lập hai giai đoạn gắn liền với kết quả nghiên cứu

Phương pháp chuyên gia được vận hành xuyên suốt theo một mô hình kiểm định lặp chia làm hai giai đoạn tiệm tiến rõ rệt:

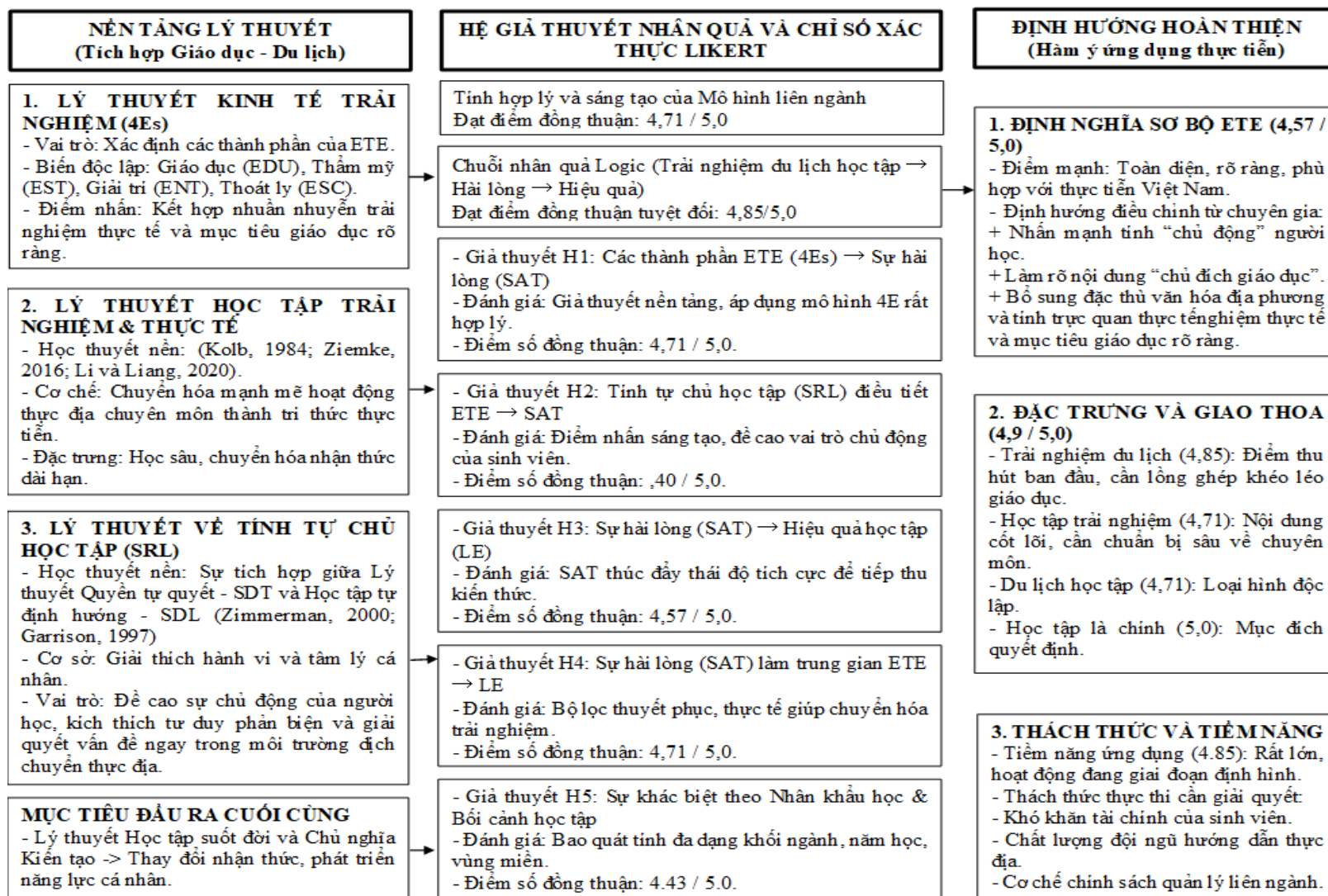
Giai đoạn 1: Chuẩn hóa hệ thống thang đo và hệ giả thuyết (Trước định lượng)

Tác giả tập trung xử lý các ngữ liệu gỡ băng nhằm tối ưu hóa giá trị nội dung và độ tin cậy bề mặt cho 30 mục hỏi sơ bộ thuộc mô hình 4Es điều chỉnh, biến điều tiết - SRL, biến trung gian - SAT và biến kết quả - LE.

Kết quả tinh chỉnh thang đo (Chiều kích I): Toàn bộ câu hỏi phức hợp, đa nghĩa hoặc trùng lặp đã được triệt tiêu dựa trên trí tuệ chuyên gia. Điển hình là việc viết lại mục hỏi EDU3, thay thế EDU4 để loại bỏ lỗi trùng ý với EDU1, nội địa hóa khái niệm thẩm mỹ phương Tây thành “khung cảnh hữu tình” (EST1), và đưa các mục hỏi của SAT (SAT2, SAT4) về dạng đơn biến một vế giúp sinh viên dễ dàng định lượng. Đặc biệt, việc bổ sung cụm từ “các chuyên” vào thang đo LE1 - LE4 đã giải quyết

triệt để khuyến nghị của chuyên gia về việc phân định rõ rệt giữa sự thỏa mãn cảm xúc tức thời tại điểm đến và hiệu quả tích lũy tri thức lâu dài trong tiến trình đại học.

Hợp thức hóa hệ giả thuyết (Chiều kích II): Kết quả khảo sát định lượng nhóm chuyên gia đạt điểm số đồng thuận trung bình rất cao (từ 4,40/5 đến 4,85/5). Chuỗi nhân quả TE ảnh hưởng đến sự phản hồi cảm xúc trung gian cụ thể (SAT), từ đó tác động đến kết quả nhận thức là LE đạt mức đồng ý gần như tuyệt đối (4,85/5,0), khẳng định tính đúng đắn và logic của mô hình tích hợp liên ngành Kinh tế trải nghiệm và Khoa học giáo dục hiện đại. Giả thuyết về vai trò điều tiết của SRL (H2 - 4,40/5,0), vai trò trung gian lọc tác động của SAT (H4 - 4,71/5,0) và tính đa dạng bối cảnh nhân khẩu học (H5 - 4,43/5,0) đều được xác chứng là có cơ sở khoa học và có ý nghĩa thực tiễn cao để triển khai bước định lượng.



Hình 3.6. Khung lý thuyết tổng quát và sơ đồ hợp thức hóa mô hình trải nghiệm du lịch học tập (ETE)

Nguồn: Tác giả

Hình 3.6 vận hành theo tuyến tính chặt chẽ từ trái qua phải: *Cột 1 - Nền tảng lý thuyết*: Thiết lập gốc rễ khoa học thông qua việc tích hợp liên ngành giữa 4Es và giáo dục học (học tập trải nghiệm, học tập thực tế, tính tự chủ học tập...). *Cột 2 - Hệ giả thuyết nhân quả và Chỉ số xác thực Likert*: Đây là giai đoạn hợp thức hóa. Toàn bộ các giả thuyết cốt lõi được định lượng hóa bằng điểm số đồng thuận của chuyên gia (thang Likert 5 điểm). *Cột 3 - Định hướng hoàn thiện*: Kết quả từ chuyên gia quay trở lại đóng vai trò hàm ý ứng dụng, giúp tinh chỉnh mô hình lý thuyết sát với thực địa Việt Nam.

Sự kết hợp biện chứng giữa quy trình nội địa hóa thang đo (Hình 3.5) và khung tích hợp lý thuyết (Hình 3.6) đã tạo tiền đề cho việc xây dựng khung mô hình cấu trúc tuyến tính. Để định vị chính xác vai trò, vị trí và các mối liên kết nhân quả giữa các biến số trước khi kiểm định SEM trên diện rộng, tác giả đã thiết lập khung mô hình nghiên cứu đề xuất và hệ thống các giả thuyết nhân quả, được minh họa tường minh tại Hình 3.7.



Hình 3.7. Khung mô hình nghiên cứu đề xuất và hệ thống các giả thuyết nhân quả

Nguồn: Tác giả

Sơ đồ này chuyển hóa các luận điểm định tính và điểm số đồng thuận từ chuyên gia thành cấu trúc toán học trực quan. Cụ thể, bốn thành phần của mô hình 4Es được xác định là biến độc lập; SAT là biến trung gian; LE là biến phụ thuộc; và SRL đóng vai trò biến điều tiết. Cấu trúc mô hình SEM chặt chẽ này không chỉ đóng vai trò dẫn đường cho quá trình thu thập dữ liệu diện rộng, mà còn cung cấp hệ quy chiếu lý luận giúp nghiên cứu giải mã các biến động thực địa. Đây là tiền đề để luận án triển khai giai đoạn kế tiếp của tiến trình lập:

Giai đoạn 2: Tái phỏng vấn sâu nhằm giải thích hiện tượng thống kê

Sau khi phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính, nghiên cứu phát hiện các nghịch lý dữ liệu, cụ thể là vai trò điều tiết tiêu cực của SRL đối với tác động của EST và ENT lên SAT. Để làm rõ bản chất hiện tượng thay vì chỉ dừng lại ở mô tả thống kê, tác giả đã tiến hành tái phỏng vấn nhóm chuyên gia cốt lõi.

Kết quả thảo luận chuyên sâu đã hé mở đặc điểm tâm lý hành vi đặc thù của sinh viên Việt Nam: khi sở hữu năng lực tự chủ và định hướng học tập cao, người học có xu hướng khắt khe hơn. Họ chủ động giảm bớt sự phụ thuộc vào các kích thích cảm xúc ngoại cảnh hoặc trạng thái thoát ly để tập trung vào mục tiêu tiếp nhận tri thức cốt lõi, dẫn đến hệ số điều tiết mang giá trị âm. Đây là điểm nhấn đóng góp học thuật quan trọng, được luận án phân tích chi tiết tại Chương 5.

3.3.2.7 Phương pháp thảo luận nhóm tập trung

Thảo luận nhóm tập trung là kỹ thuật thu thập dữ liệu định tính then chốt nhằm khai thác sâu các quan điểm, cảm xúc và động cơ của sinh viên thông qua tương tác trực tiếp. Khác với phỏng vấn cá nhân, phương pháp này tạo môi trường trao đổi mở, cho phép các thành viên tác động, bổ sung và phản biện lẫn nhau (Morgan và Scannell, 1998), từ đó giúp bộc lộ thông tin đa chiều và phong phú hơn (Nguyễn Hữu Minh và cộng sự, 2024). Phương pháp này đặc biệt hiệu quả để quan sát quá trình hình thành ý kiến và sự đồng thuận/bất đồng giữa các sinh viên về ETE.

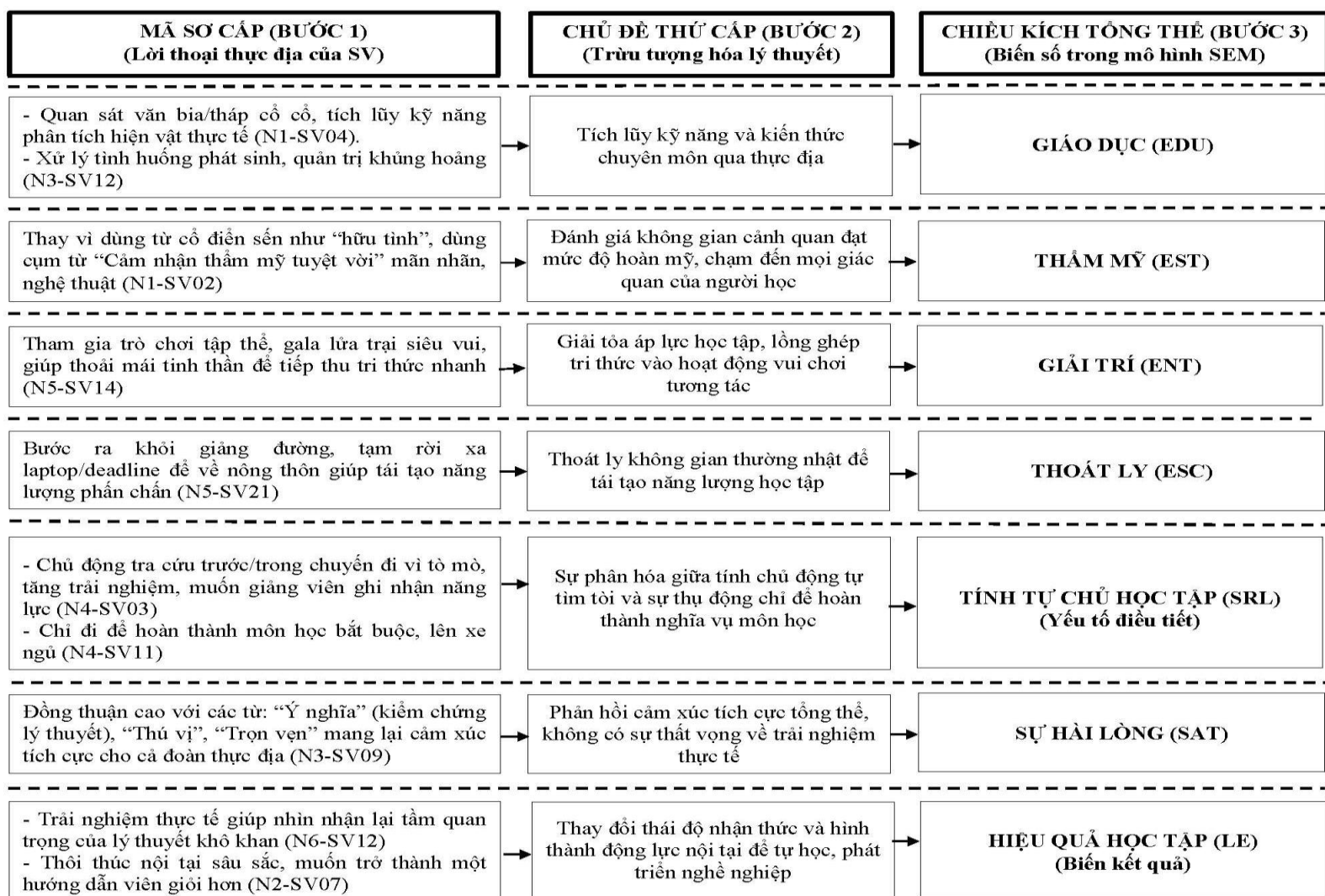
Quy mô, đối tượng và công cụ thu thập dữ liệu: nghiên cứu thực hiện 25 phiên thảo luận trong giai đoạn 2023 - 2025 với sự tham gia của 162 sinh viên. Quy mô mỗi nhóm dao động từ 06 đến 10 người, đảm bảo tính đồng nhất về bối cảnh trải nghiệm

nhưng đa dạng về chuyên ngành (Việt Nam học, Du lịch, Quản trị khách sạn, Văn hóa học, Quản trị kinh doanh). Địa bàn thảo luận bao phủ các trung tâm giáo dục lớn: Hà Nội, Hải Phòng, Huế, Đà Nẵng, TP. Hồ Chí Minh và Cần Thơ (chi tiết tại Bảng 5.1 - Phụ lục 5). Mỗi phiên thảo luận kéo dài từ 60 đến 90 phút, sử dụng dàn bài với 07 câu hỏi gợi mở (Phụ lục 5.1). Toàn bộ nội dung được ghi âm, ghi chép biên bản và gõ bằng nguyên văn, tạo lập hơn 100 trang dữ liệu thô.

Quy trình phân tích dữ liệu định tính theo phương Gioia:

Để đảm bảo tính khách quan khi chuyển dịch dữ liệu từ phát biểu định tính sang cấu trúc khái niệm, luận án áp dụng phương pháp của Gioia và cộng sự (2013) qua ba bước mã hóa: *Mã hóa sơ cấp*: Trích xuất các nhận định thô từ lời thoại của sinh viên bằng ngôn ngữ gốc, không áp đặt các lý thuyết định kiến. *Mã hóa thứ cấp*: Tìm kiếm sự tương đồng, liên kết và phân nhóm các mã sơ cấp để trừu tượng hóa thành các chủ đề lý thuyết (ví dụ: chuyển từ “thích ngắm cảnh đẹp” thành “cảm nhận thẩm mỹ”). *Xác lập các chiều kích tổng thể*: Tổng hợp các chủ đề thứ cấp thành các cấu trúc khái niệm cốt lõi hoặc biến số trong mô hình SEM (như SRL, LE).

Quy trình chuyển dịch dữ liệu từ thực địa sang khái niệm khoa học được trực quan hóa qua Hình 3.8.



Hình 3.8. Cấu trúc phân tích dữ liệu định tính Gioia trong thảo luận nhóm

Nguồn: Tác giả

3.3.2.8 Phương pháp điều tra bản hỏi (questionnaire)

Phương pháp bản hỏi là một kỹ thuật thu thập dữ liệu định lượng, được thiết kế dưới dạng hệ thống các câu hỏi và mệnh đề kèm theo hướng dẫn trả lời cụ thể, nhằm thu thập thông tin có cấu trúc từ người cung cấp thông tin (Nguyễn Hữu Minh (cb) và cộng sự, 2024). Đây là phương pháp phổ biến giúp đo lường, mô tả và phân tích các hiện tượng xã hội, từ đó làm rõ các đặc điểm về kiến thức, thái độ, hành vi và đặc tính xã hội của đối tượng nghiên cứu.

Trong luận án này, phương pháp điều tra bản hỏi đóng vai trò trung tâm trong việc kiểm định và xác nhận các mối quan hệ giả thuyết của mô hình nghiên cứu một cách định lượng, cũng như khái quát hóa kết quả nghiên cứu. Phương pháp điều tra bản hỏi được triển khai một cách hệ thống thông qua các bước sau:

Xây dựng bản hỏi

Nội dung bản hỏi được phát triển dựa trên các lý thuyết nền tảng (như: kinh tế trải nghiệm, học tập trải nghiệm, học tập thực tế, quyền tự quyết, học tập tự định hướng, học tập suốt đời và chủ nghĩa kiến tạo xã hội), qua đó giúp hình thành các khái niệm nghiên cứu cốt lõi và cơ sở thao tác hóa các biến quan sát.

Bản hỏi tham khảo các thang đo đã được kiểm định từ các nghiên cứu trước của Oh và cộng sự (2007), Ali và cộng sự (2014), Liaw (2008), Li và Liang (2020), Chen và cộng sự (2013), Kolb (1984), Knowles (1975), Garrison (1997), Ryan và Deci (2000b) để đảm bảo tính tin cậy và hiệu lực (Bảng 3.1).

Bảng 3.1. Tổng hợp các biến và thang đo trong nghiên cứu

Tên biến	Mô tả	Vai trò	Nguồn tham khảo chính	Loại thang đo
Trải nghiệm du lịch học tập				
Trải nghiệm giáo dục (EDU)	Tiếp thu kiến thức và kỹ năng mới thông qua các hoạt động mang tính giáo dục, học thuật trong chuyến đi.	Biến độc lập	(Oh và cộng sự, 2007)	Likert 5 mức độ
Trải nghiệm thẩm mỹ	Cảm nhận về đẹp, sự hấp dẫn của môi trường, thiên nhiên và các giá trị văn hóa độc đáo tại	Biến độc lập	(Ali và cộng sự, 2014)	Likert 5 mức độ

Tên biến	Mô tả	Vai trò	Nguồn tham khảo chính	Loại thang đo
(EST)	điểm đến.			
Trải nghiệm giải trí (ENT)	Trải nghiệm sự vui vẻ, thư giãn, giải trí thông qua các hoạt động tương tác, trò chơi hay các chương trình biểu diễn văn hóa, nghệ thuật.	Biến độc lập	(Ali và cộng sự, 2014)	Likert 5 mức độ
Trải nghiệm thoát ly (ESC)	Thoát khỏi môi trường sống hàng ngày, cảm giác được khám phá, phiêu lưu và sống trong một thế giới khác.	Biến độc lập	(Ali và cộng sự, 2014)	Likert 5 mức độ
Tính tự chủ học tập (SRL)				
SRL	Mức độ tự chủ, động lực nội tại: mức độ mà sinh viên chủ động, tự định hướng quá trình học tập, tìm kiếm kiến thức và có động lực từ bên trong để học hỏi.	Biến điều tiết	(Garrison, 1997; Knowles, 1975; Kolb, 1984; Ryan và Deci, 2000a)	Likert 5 mức độ
Sự hài lòng (SAT)				
SAT	Mức độ thỏa mãn, cảm xúc tích cực tổng thể của sinh viên đối với chuyến ETE.	Biến trung gian (Phụ thuộc)	(Li và Liang, 2020; Liaw, 2008)	Likert 5 mức độ
Hiệu quả học tập (LE)				
LE	Mức độ sinh viên đạt được những kết quả học tập mong muốn, bao gồm cả kiến thức, kỹ năng, thái độ và khả năng ứng dụng thực tế sau chuyến đi.	Biến phụ thuộc	(Li và Liang, 2020; Chen và cộng sự, 2013)	Likert 5 mức độ

Nguồn: Tác giả.

Hệ thống thang đo sử dụng trong luận án được xây dựng dựa trên nguyên tắc kế thừa các cấu trúc lý thuyết quốc tế, kết hợp chặt chẽ với quá trình bản địa hóa và thực địa hóa tại Việt Nam. Các cấu trúc cốt lõi bao gồm Mô hình *4Es* (Oh và cộng sự, 2007; Ali và cộng sự, 2014), Tính tự chủ học tập - *SRL* (Garrison, 1997; Knowles, 1975; Kolb, 1984; Ryan và Deci, 2000a), Sự hài lòng - *SAT* (Li và Liang, 2020; Liaw, 2008) và Hiệu quả học tập - *LE* (Li và Liang, 2020; Chen và cộng sự, 2013). Tính hợp lý của việc tích hợp các thang đo này xuất phát từ bản chất đa chiều của hình thái du lịch học tập - nơi người học không chỉ tiêu dùng dịch vụ du lịch thuần túy mà là chủ thể chủ động kiến tạo tri thức.

Để đảm bảo tính phù hợp cao nhất với bối cảnh đặc thù của sinh viên Việt Nam, hệ thống mục hỏi nguyên bản đã trải qua quy trình bản địa hóa dựa trên bằng chứng thông qua phương pháp nghiên cứu định tính tại thực địa (bao gồm 39 chuyên quan sát tham dự, 25 phiên thảo luận nhóm và 09 cuộc phỏng vấn sâu và 07 cuộc phỏng vấn với các chuyên gia giáo dục, du lịch, tâm lý học...). Quá trình này giúp điều chỉnh thuật ngữ từ ngữ cảnh khách du lịch đại chúng sang ngữ cảnh sinh viên thực địa, loại bỏ các rào cản về hiểu sai ngữ nghĩa, đảm bảo các biến quan sát phản ánh chính xác tâm lý học tập, ngưỡng nhảy cảm dịch vụ và năng lực tự chủ chủ động của thể hệ sinh viên Gen Z trong môi trường dịch chuyển thực tế.

Các loại thang đo trong nghiên cứu này bao gồm: Thang đo định danh để mã hóa các thông tin cá nhân như giới tính, vùng miền, bậc đào tạo mà không mang tính thứ bậc. Thang đo thứ bậc được dùng để đo ETE, SAT và LE. Cấu trúc bản hỏi gồm 30 câu đã được thiết kế. Nội dung bản hỏi được chia thành ba phần:

Phần mở đầu: giới thiệu mục tiêu nghiên cứu, hướng dẫn trả lời và cam kết bảo mật thông tin, tăng tính thiện chí của người tham gia.

Phần nội dung: các câu hỏi ở phần này được phân thành 4 nhóm lớn đó là:

Nhóm câu hỏi về thông tin chung: đây là nhóm câu hỏi khởi động mang tính mở nhằm giảm áp lực và tạo sự thoải mái cho người trả lời. Gồm 3 câu hỏi:

1. Anh/ chị đã tham gia những ETE nào?
2. Số lần tham gia ETE?

3. Trong số các trải nghiệm đã tham gia, chuyến đi nào để lại ấn tượng nhất?

Nhóm câu hỏi nội dung chính - 30 câu hỏi:

Các câu hỏi thuộc nội dung chính tiếp tục được phân thành 4 phân nhóm, bao gồm: *Thứ nhất*, hệ thống các câu hỏi chính đo lường bốn thành phần ETE (EDU, EST, ENT, ESC) theo mô hình của Pine và Gilmore (1999). *Thứ hai*, hệ thống các câu hỏi đo lường SAT, *Thứ ba*, hệ thống các câu hỏi đo lường đặc điểm sinh viên về SRL (vai trò điều tiết). *Thứ tư*, hệ thống các câu hỏi đo lường LE.

(1) Các câu hỏi liên quan đến ETE (Biến độc lập)

Cơ sở xây dựng thang đo: để đo lường ETE, luận án vận dụng khung lý thuyết Kinh tế trải nghiệm (4Es) do Pine và Gilmore (1998) đề xuất. Cấu trúc này bao gồm bốn thành phần tương tác đa chiều: EDU, EST, ENT, ESC. Việc lựa chọn mô hình 4Es làm biến độc lập nhằm tách biệt rõ rệt hình thái ETE với các hoạt động đào tạo truyền thống tại giảng đường, đồng thời làm rõ cách thức dàn dựng trải nghiệm tại điểm đến tác động đến tâm lý người học.

Hệ thống thang đo: được kế thừa từ các công trình thực nghiệm tiêu biểu của Oh và cộng sự (2007), Ali và cộng sự (2014). Nội dung các phát biểu đã được hiệu chỉnh ngôn ngữ theo hướng thực địa hóa. Quá trình này được rà soát bởi các chuyên gia trong lĩnh vực du lịch và giáo dục để bảo đảm tính rõ ràng, nhất quán và phù hợp với bối cảnh văn hóa - đào tạo tại Việt Nam (Phụ lục 2.3). Cấu trúc thang đo ETE (Biến độc lập) được cụ thể tại (Phụ lục 3 - Mục 3.1).

(2) Các câu hỏi liên quan đến đo lường đặc điểm sinh viên về SRL (Biến điều tiết)

Cơ sở luận giải xây dựng thang đo: Trong nghiên cứu này, SRL không được nhìn nhận như một đặc điểm tính cách tĩnh, mà là một hệ điều hành nhận thức động. Thang đo được thiết kế để đo lường năng lực tiêu dùng trải nghiệm của sinh viên - khả năng làm chủ hành trình tri thức và tự điều tiết các kích thích từ môi trường du lịch để kiến tạo giá trị nội tại. Việc xây dựng thang đo dựa trên sự giao thoa và hợp nhất của ba hệ thống lý thuyết then chốt: (1) Lý thuyết học tập tự định hướng (SDL - Knowles, 1975): xác lập khả năng tự quản lý nhiệm vụ và kiểm soát quá trình tương tác với các nguồn lực thực địa. Đây chính là quy trình vận hành trong hệ thống SRL.

(2) Lý thuyết quyền tự quyết (SDT - Ryan và Deci, 2000): giải thích động lực nội tại - nguồn năng lượng giúp sinh viên chủ động gắn kết với các hoạt động trải nghiệm thay vì tham gia thụ động. (3) Mô hình Học tập trải nghiệm (Kolb, 1984): nhấn mạnh vai trò của sinh viên trong việc chuyển hóa quan sát thực tế thành khái niệm tri thức, đóng vai trò là giao diện thực thi các phản hồi ngay tại điểm đến du lịch.

Cấu trúc thang đo và tính tương thích với bối cảnh ET: để phản ánh chính xác vai trò bộ lọc thông tin và khả năng điều tiết cường độ tác động của mô hình 4Es lên SAT, thang đo SRL bao gồm 4 biến quan sát được thiết kế tương thích trực tiếp với từng chiều cạnh trải nghiệm (xem Phụ lục 3 - Mục 3.1):

(3) Các câu hỏi liên quan đến SAT của sinh viên tham gia ETE (Biến trung gian)

Cơ sở luận giải xây dựng thang đo: SAT trong ET không đơn thuần là sự thỏa mãn về dịch vụ du lịch, mà là một cấu trúc tâm lý phức hợp bao hàm cả SAT về quá trình dịch chuyển và SAT về kết quả thụ nhận. Theo mô hình ARCS của Keller (1987), SAT đóng vai trò là màng lọc cảm xúc, giúp củng cố động lực nội tại và mở đường cho việc chiếm lĩnh tri thức hiệu quả.

Thang đo SAT của sinh viên trong nghiên cứu này được xây dựng dựa trên sự kế thừa và điều chỉnh từ các nghiên cứu tiêu biểu của Liaw (2008), Li và Liang (2020). Việc hiệu chỉnh thang đo tập trung vào ba chiều cạnh cốt lõi của hình thái ETE: *Hài lòng về bối cảnh và bầu không khí du lịch:* đánh giá mức độ tương thích giữa sinh viên với môi trường điểm đến và tập thể. *Hài lòng về chất lượng nội dung và hướng dẫn:* tập trung vào năng lực truyền đạt và kiến thức thực địa của hướng dẫn viên/người hướng dẫn. *Hài lòng về tính cá nhân hóa và thành tựu:* đo lường cảm giác thành công khi mục tiêu học tập cá nhân được đáp ứng thông qua trải nghiệm thực tế.

Hệ thống thang đo và các phát biểu quan sát: hệ thống các phát biểu được diễn đạt lại nhấn mạnh vào sự tương tác tại điểm đến du lịch và môi trường học tập linh hoạt ngoài giảng đường (xem Phụ lục 3 - Mục 3.1).

(4) Các câu hỏi liên quan đến đo lường LE của sinh viên tham gia ETE (Biến phụ thuộc)

Cơ sở luận giải xây dựng thang đo: trong hình thái ETE, LE không chỉ dừng lại

ở việc kiểm tra kiến thức hàn lâm, mà là sự biến đổi, chuyển hóa toàn diện về năng lực, thái độ và tư duy của người học sau khi tương tác với môi trường thực tế. Cơ sở lý luận để xây dựng thang đo này dựa trên sự tích hợp của ba nền tảng: Lý thuyết Kinh tế trải nghiệm (4Es - Pine và Gilmore, 1998): xác lập LE là kết quả của quá trình hấp thụ và hòa nhập vào các không gian giáo dục, thẩm mỹ, giải trí và thoát ly; Lý thuyết Học tập suốt đời (Delors, 1996): đo lường sự thay đổi của sinh viên qua 4 trụ cột: học để biết, học để làm, học để chung sống và học để khẳng định bản thân; Chủ nghĩa kiến tạo xã hội (Vygotsky, 1978): nhấn mạnh hiệu quả học tập thông qua việc đồng kiến tạo tri thức với cộng đồng và môi trường tại điểm đến. Dưới góc độ thực nghiệm, thang đo này kế thừa và điều chỉnh từ các nghiên cứu của Chen và cộng sự (2013), Li và Liang (2020). Luận án tập trung vào việc đo lường cách sinh viên chuyển hóa SAT du lịch thành năng lực học thuật và phát triển cá nhân.

Hệ thống thang đo và các phát biểu quan sát: các phát biểu được diễn đạt lại để bám sát bối cảnh dịch chuyển thực địa, phản ánh rõ nét vai trò của du lịch trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục (xem Phụ lục 3 - Mục 3.1).

Nhóm câu hỏi nhân khẩu học: thông tin về giới tính, năm học, khối ngành học, địa phương.

Phần kết thúc: Lời cảm ơn và phần dành cho ý kiến đóng góp tự do.

Nội dung bản hỏi được thiết kế tham chiếu trực tiếp từ các nghiên cứu học thuật và đã được kiểm nghiệm qua thử nghiệm thực tế với nhóm nhỏ để điều chỉnh phù hợp về ngôn ngữ, cấu trúc và mức độ dễ hiểu đối với sinh viên Việt Nam.

Nghiên cứu sơ bộ

Để đảm bảo tính phù hợp, độ tin cậy và giá trị của các thang đo trong bản hỏi chính thức, nghiên cứu tiến hành khảo sát sơ bộ để đánh giá độ phù hợp của thang đo với mục tiêu nghiên cứu.

Mục đích của khảo sát sơ bộ: nhằm kiểm định độ tin cậy của các thang đo thông qua hệ số Cronbach's Alpha. Theo tiêu chuẩn đề xuất của Hair và cộng sự (2009), hệ số Cronbach's Alpha cần đạt giá trị tối thiểu 0.6 để được coi là chấp nhận được. Ngoài ra, hệ số tương quan giữa từng biến quan sát với tổng thang đo cũng cần đạt giá trị

tối thiểu 0.3 để đảm bảo tính phân biệt của các mục hỏi.

Đối tượng và thời gian: khảo sát sơ bộ được tiến hành theo hình thức lấy mẫu thuận tiện, bắt đầu từ tháng 5 năm 2025, với số mẫu thu về là 199 sinh viên đã từng tham gia các hoạt động du lịch học tập trong vòng 5 năm trở lại đây. Các biến độc lập bao gồm EDU, EST, ENT và ESC. Biến phụ thuộc là LE, biến trung gian/phụ thuộc là SAT và biến điều tiết là SRL.

Kết quả phân tích sơ bộ:

Kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha: hầu hết tất cả các thang đo đều đạt yêu cầu về độ tin cậy, với hệ số Cronbach's Alpha của các biến quan sát đều lớn hơn 0.7 và hệ số tương quan biến - tổng nhỏ hơn 0.3. Biến SAT2 có tương quan biến - tổng lớn hơn 0.3 cho thấy biến quan sát này không có nhiều đóng góp cho tổng thể nên bị loại khỏi thang đo, kiểm định lại Cronbach's Alpha và tiến hành bước phân tích nhân tố khám phá (xem Phụ lục 3 - Mục 3.2 - Bảng 1).

Phân tích nhân tố khám phá (EFA): trên cơ sở kiểm định độ tin cậy, bước phân tích nhân tố khám phá EFA được tiến hành nhằm đánh giá độ hội tụ của thang đo. Sử dụng phép trích PAF với ma trận xoay Promax cho kết quả các chỉ số *KMO* (Kaiser-Meyer-Olkin Measure) của thang đo là $0,811 > 0,5$, với kiểm định Barlett có $Sig. = 0,000 < 0,05$ đảm bảo có ý nghĩa. Tại mức *Eigenvalues* = $1,2445 > 1$, phân tích EFA đã rút trích được 7 nhân tố từ 30 biến quan sát với tổng phương sai trích là 73,361%. Các biến quan sát có độ hội tụ rất tốt, các nhóm biến đều nằm trong mô hình và thang đo đề xuất, không có sự xáo trộn cũng như xuất hiện các biến bất thường, đảm bảo chất lượng để tiến hành bước nghiên cứu chính thức (xem Phụ lục 3 - Mục 3.2 - Bảng 2).

Xác định cỡ mẫu trong nghiên cứu chính thức

Xác định cỡ mẫu và phương pháp chọn mẫu là yếu tố quan trọng quyết định chất lượng nghiên cứu. Từ một tổng thể chọn ra mẫu là một phần danh sách hay nhóm thành viên đại diện phục vụ cho mục đích nghiên cứu. Với nghiên cứu này, tổng thể mẫu là không xác định vì không có bất cứ thống kê nào về thông tin số lượng sinh viên đã tham gia ETE, áp dụng chọn mẫu điều tra được tính bằng công thức khi không biết quy mô tổng thể của Yamane (1973), như sau:

$$n = \frac{Z^2 p(1-p)}{e^2}$$

Trong đó:

n : Số lượng mẫu cần xác định

Z : độ tin cậy lựa chọn, với mức thông thường là 95%, ta có $Z = 1,96$.

p : tỉ lệ ước lượng n thành công, với $p = 0,5$; chắc chắn $p(1 - p)$ sẽ là lớn nhất so với các tình huống khác của p .

e : Sai số cho phép, có thể lựa chọn: $\pm 0,01$ (1%); $\pm 0,05$ (5%); $\pm 0,1$ (10%).

Trong nghiên cứu này, mẫu tổng thể là sinh viên tham gia ETE chưa biết, với độ tin cậy 95%, có cỡ mẫu được xác định là:

$$n = \frac{(1,96)^2 0,5(1 - 0,5)}{0,05^2} = 384,16$$

Như vậy, cỡ mẫu tối thiểu cần lấy trong nghiên cứu chính thức là $n = 385$ mẫu.

Một cách xác định cỡ mẫu khác theo khuyến nghị của Hair và cộng sự (2010): theo quy tắc Rules of Thumb với các mô hình có bảy cấu trúc hoặc ít hơn, phương sai thấp hơn (dưới 0,45), và/hoặc nhiều biến không được nhận diện thì cần tối thiểu là 300 mẫu.

Ngoài ra, dựa trên công thức tính cỡ mẫu cho phân tích hồi quy tuyến tính do Green (1991) đề xuất (dẫn theo Đinh Phi Hồ (2019), cỡ mẫu tối thiểu cho phân tích hồi quy là $n \geq 50 + 6p$ (p = số biến độc lập). Trong nghiên cứu này, mô hình bao gồm 4 biến độc lập chính (các thành phần ETE: EDU, EST, ENT và ESC). Như vậy, cỡ mẫu tối thiểu theo công thức trên được tính là: $n \geq 50 + 6 \times 4 = 74$ mẫu. Tổng cộng, cỡ mẫu tối thiểu là 374 mẫu.

Để tăng tính đại diện và phòng ngừa rủi ro do bản hỏi không hợp lệ hoặc dữ liệu bị thiếu, nghiên cứu đã thu thập 1.845 phiếu đủ đáp ứng yêu cầu phân tích định lượng với độ tin cậy cao.

Phương pháp chọn mẫu

(1) Xác định cụm và địa bàn nghiên cứu: trong nghiên cứu chính thức, phương pháp chọn mẫu được áp dụng là lấy mẫu ngẫu nhiên theo cụm kết hợp với lấy mẫu

thuận tiện có kiểm soát. Các cụm được xác định dựa trên phân vùng địa lý gồm ba miền Bắc, Trung và Nam với trọng tâm là các đô thị lớn như Hà Nội, Đà Nẵng và Thành phố Hồ Chí Minh, nơi tập trung nhiều cơ sở đào tạo đại học với môi trường học tập đa dạng và năng động.

(2) Kiểm soát cơ cấu mẫu theo khối ngành đào tạo: Để giải quyết vấn đề sự khác biệt về ngành học ảnh hưởng đến nhận thức trải nghiệm học tập, nghiên cứu đã thiết lập quy trình kiểm soát hạn ngạch mẫu ngay trong quá trình thu thập. Mục tiêu là tạo ra một tập dữ liệu đa dạng, không bị thiên lệch vào duy nhất một nhóm ngành chuyên biệt. Kết quả thu được cho thấy sự phân bố mẫu có độ phủ rộng trên 07 nhóm lĩnh vực khác nhau:

Nhóm nòng cốt (Văn hóa - Giáo dục - Xã hội): Chiếm 48,9% (bao gồm Khoa học Xã hội và Nhân văn 19,5%; Khoa học Giáo dục 16,5% và Văn hóa Nghệ thuật 12,9%). Đây là nhóm ngành có sự tương đồng cao nhất giữa nội dung đào tạo và hoạt động ETE.

Nhóm kỹ thuật và kinh tế: Chỉ chiếm 13,7% (bao gồm Kinh tế 5,5%; Kiến trúc Nghệ thuật 4,2% và Khoa học Tự nhiên và kỹ thuật 4,0%). Việc đưa nhóm này vào giúp kiểm chứng tính hiệu quả của mô hình đối với các ngành học vốn đòi hỏi tính thực chứng và kỹ thuật cao. Sự đa dạng này cho phép tác giả kiểm soát được biến nhiễu phát sinh từ đặc thù tư duy ngành, nghề nghiệp, từ đó làm tăng giá trị dự báo của mô hình lý thuyết.

Nhóm ngành khác: Chiếm 37,4%, giúp tăng tính khái quát hóa cho mô hình lý thuyết trên diện rộng sinh viên.

(3) Hình thức thu thập dữ liệu: dữ liệu khảo sát được thu thập bằng hai hình thức nhằm tối ưu hóa hiệu quả tiếp cận. Cụ thể, khảo sát trực tuyến được thực hiện thông qua công cụ Google Forms, lan tỏa trên các nền tảng mạng xã hội phổ biến (Facebook, Zalo) và các hội, nhóm sinh viên thuộc các trường đại học. Tác giả đã chủ động liên hệ với các trợ lý quản lý sinh viên và giảng viên tại các khoa chuyên ngành khác nhau để đảm bảo phiếu khảo sát tiếp cận đúng các hạn ngạch mẫu theo ngành học đã định ra. Bên cạnh đó, một phần bản hỏi cũng được phát trực tiếp dưới dạng bản in tại các buổi sinh hoạt

lớp, hội thảo khoa học sinh viên để đảm bảo tính xác thực và hỗ trợ giải thích các thuật ngữ chuyên môn. Đặc biệt, để chủ động kiểm soát và giảm thiểu sai lệch phương pháp phổ biến (Common Method Bias - CMB) theo khuyến nghị của Podsakoff và cộng sự (2003) ngay từ khâu thiết kế và triển khai kỹ thuật, bản hỏi đã áp dụng quy tắc bảo mật danh tính tuyệt đối và cam kết dữ liệu chỉ phục vụ mục đích học thuật nhằm giải tỏa tâm lý e ngại của sinh viên. Đồng thời, trật tự các phát biểu thuộc các nhân tố độc lập (4Es), biến trung gian (SAT) và biến phụ thuộc (LE) được sắp xếp, xáo trộn một cách linh hoạt trên giao diện cấu trúc để tránh hiện tượng người trả lời đánh giá theo thói quen định kiến một chiều hoặc cố tình đồng nhất các câu trả lời.

(4) Sàng lọc và làm sạch mẫu: Đối tượng nghiên cứu là sinh viên thuộc các trường đại học và cao đẳng trên phạm vi toàn quốc. Để đảm bảo chất lượng dữ liệu, nghiên cứu thiết lập câu hỏi sàng lọc ngay đầu bản hỏi. Trong tổng số 1.845 phiếu thu về, tác giả đã tiến hành loại bỏ các phiếu của đối tượng chưa từng tham gia hoạt động ETE hoặc trả lời thiếu nghiêm túc (như: thời gian hoàn thành quá ngắn so với dự kiến, các câu trả lời có xu hướng lặp lại một phương án duy nhất hoặc mâu thuẫn trong các câu hỏi kiểm tra chéo), giữ lại 1.260 mẫu hợp lệ (đạt tỷ lệ 68,3%). Với quy mô mẫu lớn ($N=1.260$), nghiên cứu hoàn toàn đảm bảo độ tin cậy để thực hiện các phân tích đa nhóm nhằm so sánh sự khác biệt về nhận thức giữa các khối ngành theo yêu cầu của hội đồng.

Phương pháp xử lý số liệu

Số liệu sau khi được thu thập được tiến hành xử lý và phân tích nhằm giải thích kết quả nghiên cứu. Số liệu được xử lý, mã hóa và phân tích thông qua phần mềm Excel, SPSS 24 và AMOS 24.

Mô hình phương trình cấu trúc là một nhóm các mô hình thống kê nhằm giải thích mối quan hệ giữa nhiều biến số. Bằng cách đó, nó kiểm tra cấu trúc của các mối quan hệ liên kết được biểu thị qua một chuỗi phương trình, tương tự như một loạt các phương trình hồi quy bội. Những phương trình này mô tả tất cả các mối quan hệ giữa các khái niệm liên quan trong phân tích. Các khái niệm là những yếu tố không quan sát được hoặc tiềm ẩn, được biểu diễn bằng nhiều biến số. Cho đến nay, mỗi kỹ thuật

phân tích đa biến đều được phân loại là kỹ thuật phụ thuộc hoặc kỹ thuật độc lập. SEM có thể được coi là sự kết hợp độc đáo của cả hai loại kỹ thuật này vì nền tảng của SEM dựa trên hai kỹ thuật phân tích đa biến quen thuộc: phân tích nhân tố và phân tích hồi quy bội (Hair và cộng sự, 2010). Các bước thực hiện phân tích mô hình phương trình cấu trúc như sau:

Bước 1: Xuất file mặc định trên google form bằng Excel, đồng thời nhập bổ sung số liệu từ những khảo sát giấy, kiểm tra và mã hóa thông tin.

Bước 2: Xử lý thông tin sơ bộ trên SPSS 24, bao gồm:

Phân tích thống kê mô tả: nhằm giới thiệu chung về dữ liệu nghiên cứu và các đặc điểm của mẫu khảo sát.

Kiểm tra độ tin cậy của thang đo: Đánh giá chất lượng thang đo. Thang đo được đánh giá là chấp nhận và tốt cần thỏa mãn đồng thời hai điều kiện: hệ số Alpha tổng thể $> 0,6$ (hoặc $> 0,8$ là tốt), và hệ số tương quan biến - tổng $> 0,3$ (Hair và cộng sự, 2010).

Phân tích nhân tố khám phá (EFA): Đánh giá độ hội tụ của các biến quan sát.

Bước 3: Phân tích mô hình cấu trúc bằng phần mềm AMOS 24

Phân tích nhân tố khẳng định (CFA): thực hiện trên mô hình đo lường để loại các biến có hệ số tải nhân tố tiềm ẩn thấp. Có thể thực hiện kiểm định CFA trên từng mô hình con trước khi kiểm định mô hình tổng thể (tập hợp các mô hình con để kiểm định đồng thời).

Đánh giá giá trị hội tụ và giá trị phân biệt (AVE): Giá trị hội tụ đạt yêu cầu khi các hệ số tải nhân tố chuẩn hóa $> 0,5$ và chỉ số phương sai trích trung bình (AVE) đạt ngưỡng từ 0,5 trở lên. Đối với giá trị phân biệt, căn bậc hai của AVE cho mỗi nhân tố phải lớn hơn các hệ số tương quan giữa nhân tố đó với các biến tiềm ẩn khác trong mô hình cấu trúc.

Đánh giá mức độ phù hợp của mô hình phương trình cấu trúc:

Về bản chất, mô hình cấu trúc (SEM) đòi hỏi các nhà nghiên cứu trước hết thực hiện khai báo các giá trị xuất phát ban đầu được gọi là mô hình giả thuyết. Từ mô hình giả thuyết, thông qua một chuỗi vòng lặp các chỉ số biến đổi để cuối cùng cung cấp cho

nhà nghiên cứu một mô hình xác lập, có khả năng giải thích tối đa sự phù hợp giữa mô hình với bộ dữ liệu thu thập thực tế. Sự phù hợp của toàn bộ mô hình trên thực tế được đánh giá thông qua các tiêu chí về mức độ phù hợp như sau:

(1) Kiểm định *Chi-Square* (χ^2): Biểu thị mức độ phù hợp tổng quát của toàn bộ mô hình tại mức ý nghĩa $p\text{-value} = 0,05$. Điều này thực tế rất khó xảy ra bởi vì χ^2 rất nhạy với kích thước mẫu lớn và độ mạnh của kiểm định, nên thực tế người ta dùng chỉ số χ^2 / df để đánh giá.

(2) Tỷ số *Chi-Square*/bậc tự do: χ^2 / df

Cũng dùng để đo mức độ phù hợp một cách chi tiết hơn của cả mô hình. Hair và cộng sự (2010) đề nghị $1 < \chi^2 / df < 3$.

(3) Các chỉ số liên quan khác:

GFI, *AGFI*, *CFI*, *NFI*... có giá trị $> 0,9$ được xem là mô hình phù hợp tốt (Hair và cộng sự, 2010).

RMSEA: *RMSEA* đo lường mức độ sai lệch trung bình giữa ma trận tương quan quan sát và ma trận tương quan dự đoán từ mô hình trên mỗi bậc tự do. Đây là chỉ số được sử dụng phổ biến để kiểm tra độ phù hợp tuyệt đối của mô hình. Chỉ số được tính là $0,05 \leq RMSEA \leq 0,08$, với độ tin cậy là 95% (Hair và cộng sự, 2010).

Chỉ số điều chỉnh mô hình (*MI - Modification Indices*): Chỉ số điều chỉnh mô hình là chỉ số ước lượng sự thay đổi của χ^2 ứng với mỗi trường hợp thêm vào một mối quan hệ khả dĩ (ứng với giảm một bậc tự do). Nếu MI chỉ ra rằng lượng giảm $\Delta \chi^2 > 3,84$ (ứng với giảm một bậc tự do), thì cho phép ta đề nghị một mối quan hệ làm tăng độ phù hợp của mô hình. Điều này cũng tương tự như đưa từng biến độc lập vào trong mô hình hồi quy tuyến tính. Tuy vậy, nhà nghiên cứu nên thận trọng bởi vì mỗi quan hệ thêm vào mô hình chỉ được xem xét khi nó ủng hộ lý thuyết và không nên cố gắng mọi cách để cải thiện các chỉ số nhằm làm cho mô hình phù hợp hơn (Bullock và cộng sự, 1994). Các chỉ số phù hợp tốt chỉ ra rằng dữ liệu ủng hộ mô hình đề nghị, nhưng chúng không có nghĩa rằng mô hình lựa chọn là chính xác hay là mô hình tốt nhất trong số các mô hình khả thi về mặt lý thuyết. Như vậy sẽ tồn tại một số mô hình với mức độ điều chỉnh độ phù hợp khác

nhau, tùy theo quan điểm nhà nghiên cứu. Các mô hình này được gọi là các mô hình cạnh tranh.

Phân tích mối quan hệ điều tiết và mối quan hệ trung gian: tiến hành phân tích các mối quan hệ này để hiểu sâu hơn về cơ chế tác động giữa các biến.

Để kiểm định vai trò trung gian của Sự hài lòng (*SAT*) trong mối quan hệ giữa ETE và LE nghiên cứu áp dụng mô hình cấu trúc tuyến tính (*CB-SEM*) theo quy trình 3 bước của Preacher và Hayes (2008) và Hayes (2013):

Bước 1: Ước lượng các hệ số đường dẫn. Xác định hệ số tác động trực tiếp từ *ETE* đến *SAT* (hệ số *a*), từ *SAT* đến *LE* (hệ số *b*), và từ *ETE* đến *LE* khi có mặt biến trung gian (hệ số *c'*).

Bước 2: Kiểm định tác động gián tiếp bằng Bootstrap. Tác động gián tiếp ($a \times b$) được kiểm định qua kỹ thuật Bootstrap lặp lại 5.000 lần với khoảng tin cậy điều chỉnh sai lệch (BC 95%). Vai trò trung gian có ý nghĩa thống kê khi khoảng tin cậy 95% không chứa giá trị 0 ($p < 0,05$). Kỹ thuật này giúp khắc phục hạn chế về giả định phân phối chuẩn của kiểm định Sobel truyền thống.

Bước 3: Phân loại tính chất trung gian. Tiến hành đối chiếu hệ số gián tiếp với hệ số tác động trực tiếp (*c'*). Nếu *c'* không có ý nghĩa ($p > 0,05$), mô hình đạt trung gian toàn phần. Nếu *c'* vẫn có ý nghĩa ($p < 0,05$), mô hình đạt trung gian bán phần.

Kiểm tra ước lượng mô hình bằng phương pháp Bootstrap:

Mô hình cuối cùng cũng như các mô hình phù hợp khác cần thiết phải có bộ dữ liệu độc lập với nhau, hay cỡ mẫu ban đầu khá lớn. Trong phương pháp nghiên cứu định lượng bằng phương pháp lấy mẫu, thông thường chúng ta phải chia mẫu thành 02 mẫu con. Mẫu con thứ nhất dùng để ước lượng các tham số mô hình và mẫu con thứ hai dùng để đánh giá lại:

Định cỡ mẫu con thứ nhất dùng để khám phá.

Dùng cỡ mẫu con thứ hai để đánh giá chéo (Cross-Validation).

Chỉ số kèm định chéo (Cross-Validation Index) đo khoảng cách giữa ma trận Covariance phù hợp trong mẫu con thứ nhất với ma trận Covariance của mẫu. Chỉ số CVI nhỏ nhất cho phép kỳ vọng trạng thái mẫu lặp lại càng ổn định.

Cách khác là lặp lại nghiên cứu bằng một mẫu khác. Hai cách trên đây thường không thực tế vì phương pháp phân tích mô hình cấu trúc thường đòi hỏi mẫu lớn nên việc làm này tốn kém nhiều thời gian, chi phí (Gerbing và Anderson, 1988). Trong những trường hợp như vậy thì Bootstrap là phương pháp phù hợp để thay thế. Bootstrap là phương pháp lấy mẫu lại có thay thế trong đó mẫu ban đầu đóng vai trò đám đông.

Phương pháp Bootstrap thực hiện với số mẫu lặp lại là N lần. Kết quả ước lượng từ N mẫu được tính trung bình và giá trị này có xu hướng gần đến ước lượng của tổng thể. Khoảng chênh lệch giữa giá trị trung bình ước lượng bằng Bootstrap và ước lượng mô hình với mẫu ban đầu càng nhỏ cho phép kết luận các ước lượng mô hình có thể tin cậy được.

Tiểu kết Chương 3

Chương 3 đã xác lập khung khổ phương pháp luận đồng bộ và quy trình thực thi nghiên cứu đa giai đoạn, tạo nền tảng vững chắc cho việc kiểm định các giả thuyết lý thuyết trong luận án. Kết quả của chương được khái quát hóa qua ba khía cạnh trọng tâm:

Thứ nhất, xác lập bối cảnh và chiến lược nghiên cứu hỗn hợp phù hợp. Luận án đã làm rõ sự chuyển dịch mạnh mẽ của giáo dục đại học Việt Nam từ mô hình truyền thụ tri thức tĩnh tại sang trải nghiệm thực địa, nhận diện thế hệ sinh viên Gen Z là đối tượng trọng tâm với nhu cầu du lịch có mục đích. Việc vận dụng thiết kế nghiên cứu hỗn hợp cho phép kết hợp nhuần nhuyễn giữa định tính nhằm khai thác bản chất, bối cảnh và định lượng nhằm kiểm định nhân quả, khái quát hóa. Cách tiếp cận đa phương pháp này không chỉ khắc phục những hạn chế của các phương pháp đơn lẻ mà còn tạo ra sự kiểm chứng chéo, đảm bảo tính toàn diện và độ tin cậy của dữ liệu.

Thứ hai, đảm bảo tính khoa học và giá trị nội dung thông qua quy trình bản địa hóa công cụ đo lường. Luận án thể hiện sự nghiêm ngặt trong khâu chuẩn hóa thang đo thông qua quy trình kiểm chứng chéo chặt chẽ. Việc kế thừa các thang đo quốc tế uy tín (Oh và cộng sự, 2007; Ali và cộng sự, 2014; Li và Liang, 2020) được kết hợp với các bước hiệu chỉnh từ dữ liệu sơ cấp thực tế bao gồm 39 chuyên quan sát tham dự, 09 phỏng vấn sâu, 25 phiên thảo luận nhóm và tham vấn 07 chuyên gia đã tạo nên

bộ công cụ nghiên cứu có độ tin cậy cao. Quá trình này giúp điều chỉnh thang đo phù hợp với đặc thù tâm lý, ngôn ngữ và thói quen trải nghiệm của sinh viên Việt Nam, đóng vai trò là bước đi tiên quyết nhằm tối ưu hóa giá trị nội dung và giảm thiểu sai số đo lường trước khi tiến hành kiểm định diện rộng.

Thứ ba, thiết lập quy trình phân tích dữ liệu thực chứng theo tiêu chuẩn hiện đại. Luận án đã xây dựng chiến lược phân tích chặt chẽ, sử dụng kỹ thuật mô hình hóa phương trình cấu trúc (CB-SEM). Quy trình phân tích tiệm tiến - từ kiểm định độ tin cậy, phân tích nhân tố (EFA/CFA) đến mô hình hóa cấu trúc và kỹ thuật Bootstrap đã được thiết lập nhằm kiểm soát tối đa các ước lượng, đảm bảo tính ổn định và khả năng đại diện của dữ liệu. Sự nghiêm ngặt trong quy trình này là sự đảm bảo cho tính khách quan và khoa học của các kết quả thực nghiệm.

Tóm lại, hệ thống phương pháp luận và quy trình nghiên cứu được xác lập trong Chương 3 không chỉ đảm bảo tính nhất quán về mặt lý luận mà còn thiết lập một lộ trình thực thi minh bạch, chặt chẽ. Đây là nền tảng kỹ thuật quan trọng để luận án tiến hành các phân tích thực chứng chuyên sâu, kiểm định mô hình và đưa ra những luận giải khoa học về ETE của sinh viên Việt Nam trong các chương tiếp theo.

Chương 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Kết quả nghiên cứu định tính về thực trạng và cấu trúc trải nghiệm du lịch học tập tại Việt Nam

Nghiên cứu định tính được triển khai bằng phương pháp đối chiếu đa nguồn, bao gồm: tổng quan tài liệu, phỏng vấn sâu 09 sinh viên (Phụ lục 1), tham vấn 07 chuyên gia (Phụ lục 2), quan sát tham dự 39 chuyến đi thực địa (Phụ lục 4) và dữ liệu từ 25 phiên thảo luận nhóm tập trung với sự tham gia của 59 sinh viên đại diện cho các vùng miền và ngành học khác nhau (Phụ lục 5). Mục tiêu xuyên suốt của giai đoạn này là kiểm chứng và khẳng định tính tương thích của khung lý thuyết đã đề xuất trong bối cảnh đặc thù của sinh viên Việt Nam.

4.1.1 Kiểm chứng tính tương thích của khung khái niệm Trải nghiệm du lịch học tập trong bối cảnh thực tiễn

4.1.1.1 Sự đồng thuận về cấu trúc tích hợp trong mô hình trải nghiệm du lịch học tập

Kết quả phân tích thực chứng khẳng định ETE không vận hành như các thực thể độc lập mà tồn tại dưới dạng một hình thái tích hợp hữu cơ. Với mức đánh giá trung bình từ chuyên gia đạt 4,67/5,0, khung lý thuyết về cấu trúc ba trụ cột của ETE được xác nhận có tính tương thích cao với thực tiễn, cụ thể: *Trụ cột học tập (trọng tâm)*: là đích đến, đóng vai trò điều hướng xuyên suốt toàn bộ quá trình trải nghiệm từ giai đoạn chuẩn bị, tham gia thực địa đến phản hồi hậu hành trình. *Trụ cột du lịch (bối cảnh)*: định vị không gian điểm đến như một phòng thí nghiệm mở, cung cấp các chất liệu thực địa phong phú để khai phóng tư duy và tối ưu hóa quá trình học tập. *Trụ cột trải nghiệm (cơ chế chuyển hóa)*: đóng vai trò là nhịp cầu kết nối, nơi sinh viên với tư cách là tác nhân đồng sáng tạo thực hiện quá trình tương tác kép, chuyển hóa các quan sát và dữ liệu thực tế thành tri thức cá nhân và năng lực nghề nghiệp.

Tính xác thực của mô hình tích hợp này được củng cố bởi quan điểm của Chuyên gia 03: *ETE là chiếc cầu nối gắn kết linh hoạt giữa mục tiêu giáo dục và bối cảnh du lịch. Việc tách rời các trụ cột này sẽ khiến hoạt động rơi vào trạng thái du lịch thuần túy hoặc giáo dục hàn lâm đơn điệu.*

Kết quả thảo luận nhóm (Nhóm 1, 5) cũng tái khẳng định rằng sự cộng hưởng giữa các trụ cột là tiền đề cho sự hài lòng. Sinh viên nhấn mạnh, nếu thiếu đi các yếu tố bối cảnh như ESC hay ENT, các hoạt động thực địa sẽ mất đi sức hấp dẫn vốn có, trở nên khô khan và không khác biệt đáng kể so với những tiết học lý thuyết tại giảng đường (Phụ lục 5.2). Như vậy, cấu trúc ba trụ cột không chỉ là cơ sở lý luận mà còn là khung định hướng thực tiễn, đảm bảo sự cân bằng giữa yêu cầu học thuật và tính trải nghiệm trong các chuyến đi của sinh viên.

4.1.1.2 Kiểm chứng các đặc trưng cốt lõi qua thực tiễn điển dã

Để nhận diện bản chất đặc thù của ETE tại Việt Nam, nghiên cứu đã thực hiện đối soát giữa hệ thống lý thuyết quốc tế với thực tế tại địa phương thông qua tham vấn chuyên gia, phỏng vấn sâu, quan sát tham dự và thảo luận nhóm tập trung. Kết quả cho thấy sự thống nhất cao về 04 đặc trưng cốt lõi (Bảng 4.1).

Bảng 4.1. Đặc trưng nổi bật của khái niệm trải nghiệm du lịch học tập

Đặc trưng nổi bật	Nguồn Lý thuyết	Dữ liệu tham vấn chuyên gia (trung bình-TB)	Ý nghĩa cốt lõi
Học tập là yếu tố chính	Ritchie (2003)	5,0/5,0	Học tập đóng vai trò quyết định, là mục đích trọng tâm của chuyến đi.
Học tập từ thực tiễn	(Kolb, 1984; Schön, 1987)	4,85/5,0.	Chủ động kết nối trải nghiệm với kiến thức chuyên môn, ứng dụng thực tế.
Học tập chuyên sâu	(Bergsteiner và Avery, 2008).	4,85/5,0	Vượt khỏi tiếp thu thụ động, kích thích tư duy phản biện, hướng đến học tập suốt đời.
Sự chuyển hóa nhận thức	(Falk và cộng sự, 2012; Sie và cộng sự, 2016)	4,71/5,0	Giá trị lâu dài, tạo sự thay đổi nhận thức sâu sắc.

Nguồn: Tác giả.

Tâm thế học tập là mục đích trọng tâm và cơ chế đồng tạo: điểm số tuyệt đối (5,0/5,0) khẳng định ETE không phải du lịch hỗ trợ mà là phương thức đào tạo chính

thống. Đặc biệt, kết quả thực chứng cho thấy sinh viên đóng vai trò tác nhân đồng tạo tại điểm đến du lịch. Sinh viên không còn là người tiêu thụ thụ động dịch vụ mà chủ động tương tác, đặt vấn đề, cùng người dẫn giải hoặc cộng đồng địa phương kiến tạo nội dung học thuật. Như một sinh viên chia sẻ: *Sự hài lòng lớn nhất là cùng các chuyên gia tại hiện trường giải mã những vấn đề chuyên môn mà sách vở chưa làm rõ được* (Nhóm 2).

Tính thực chứng (sự chuyển dịch từ nhìn sang đắm mình): với điểm 4,85/5,0, không gian thực địa được xác lập là lớp học không giảng đường. Tại đây, cơ chế đồng tạo trải nghiệm thể hiện qua việc sinh viên tham gia trực tiếp vào các quy trình nghiệp vụ (bảo tồn di sản, vận hành doanh nghiệp). Điều này cải thiện năng lực thực hành: *Chuyến đi giúp em trực tiếp thao tác dữ liệu điền dã - thứ mà nếu chỉ ngồi ở giảng đường em rất khó hình dung* (EDU3).

Học tập chuyên sâu và vai trò điều tiết của SRL: đặc trưng này (4,85/5,0) ghi nhận sự dịch chuyển từ tiếp thu thụ động sang tư duy phản biện. Dữ liệu cho thấy sinh viên có SRL cao chính là những cá nhân chủ động nhất trong việc đồng tạo trải nghiệm. Họ chuẩn bị tài liệu trước chuyến đi để có thể dẫn dắt các cuộc hội thoại chuyên môn sâu hơn với chuyên gia tại hiện trường: *Trước khi đi, em đã tự tìm tài liệu để đặt những câu hỏi sâu hơn cho người hướng dẫn tại hiện trường* (SRL1). Điều này củng cố vai trò bộ lọc của SRL trong việc tối ưu hóa hiệu quả đồng tạo.

Sự chuyển hóa nhận thức - đích đến của hệ sinh thái đồng tạo: dù điểm đánh giá từ chuyên gia thận trọng hơn (4,71/5,0), dữ liệu định tính khẳng định đây là kết quả của sự đắm chìm vào đời sống văn hóa - xã hội. Quá trình đồng tạo TE giúp sinh viên thoát khỏi áp lực học đường (ESC), tạo tâm thế cởi mở để tái cấu trúc tư duy: *Kết thúc chuyến đi, em thấy mình thay đổi cách nhìn nhận vấn đề: khách quan và thực tiễn hơn* (LE5). Phát hiện này xác nhận rằng, LE thực chất là kết quả của sự cộng hưởng giữa tư duy chủ động của sinh viên và tính phong phú của bối cảnh thực địa.

4.1.1.3 Thảo luận về đề xuất khái niệm

Dựa trên kết quả khảo sát thực tế và phân tích định tính, luận án khẳng định khung lý thuyết về khái niệm ETE đề xuất ở Chương 2 là hoàn toàn phù hợp và có

giá trị thực tiễn cao trong bối cảnh Việt Nam. Sự đồng thuận của các chuyên gia (mức trung bình 4,57/5,0) cùng với dữ liệu điền dã đã cho phép luận án xác lập định nghĩa thao tác cuối cùng, làm nền tảng cho mô hình định lượng.

Định nghĩa chính thức được xác lập:

Trải nghiệm du lịch học tập là quá trình tương tác kép, trong đó khách du lịch - sinh viên chủ động chiếm lĩnh các giá trị từ bối cảnh du lịch làm chất liệu thực địa, nhằm đạt được các mục tiêu giáo dục thông qua các hoạt động đồng sáng tạo, từ đó hiện thực hóa sự chuyển hóa về nhận thức, thái độ và năng lực nghề nghiệp.

Sự kiểm chứng thực tế qua 39 chuyến đi điền dã và các phiên thảo luận nhóm tập trung đã minh định và làm rõ bốn trọng tâm cốt lõi cấu thành nên định nghĩa thao tác của ETE:

Tính mục đích: khẳng định học tập là đích đến của toàn bộ chuỗi giá trị trải nghiệm, là nhu cầu, động lực cao nhất mà khách ET hướng tới nhằm hoàn thiện bản. Dữ liệu thảo luận nhóm (Nhóm 2) minh chứng sinh viên sẵn sàng chấp nhận các điều kiện cung ứng hậu cần ở mức trung bình để đổi lấy hàm lượng tri thức thực địa phong phú: *Sự hài lòng lớn nhất đến từ việc giải mã được các vấn đề chuyên môn mà sách vở chưa làm rõ được.* Phát hiện định tính này hoàn toàn đồng nhất với kết quả kiểm định định lượng về tác động mạnh nhất của thành phần Giáo dục (EDU) trong mô hình cấu trúc.

Tính tích hợp và tương tác kép: xác lập cơ chế cộng hưởng biện chứng giữa bối cảnh điểm đến và trạng thái nhận thức của người học. Trong đó, bối cảnh hạ tầng và tài nguyên du lịch (EST, ESC) đóng vai trò là chất xúc tác cốt lõi. Qua quan sát điền dã, không gian di sản và cảnh quan (EST) tạo ra sự giải tỏa áp lực tâm lý, từ đó mở rộng dung lượng hấp thụ tri thức (LE1). Chính SAT về không gian dịch vụ và trạng thái thoát ly (ESC) đã giúp tri thức thẩm thấu vào tâm thức sinh viên một cách tự nhiên và hiệu quả.

Tính chủ động và đồng sáng tạo: nhấn mạnh vai trò của người học với tư cách là chủ thể kép (khách du lịch - sinh viên), chủ động chiếm lĩnh chất liệu thực địa thay vì tiêu dùng dịch vụ thụ động. Trọng tâm này được làm rõ qua vai trò của

biến số SRL. Kết quả phỏng vấn sâu khẳng định sinh viên có SRL cao luôn chủ động phối hợp với các chủ thể tại điểm đến để giải mã không gian: “Em tự tìm tài liệu trước để đặt câu hỏi sâu hơn cho người hướng dẫn” (SRL1). Cơ chế đồng sáng tạo này giúp họ chuyển hóa các yếu tố Giải trí thuần túy (ENT) thành một phương thức tích lũy tri thức có tính tương tác cao.

Tính giá trị và chuyển hóa: hướng tới kết quả đầu ra lâu dài là sự chuyển hóa toàn diện về nhận thức, thái độ và năng lực nghề nghiệp sau khi hành trình kết thúc (LE). Đây là giá trị thặng dư thực tế mà thể hệ sinh viên hiện đại hướng tới: “Sau chuyến đi, em thấy mình trưởng thành hơn về tư duy và khách quan hơn trong nhìn nhận vấn đề” (LE5). Minh chứng này khẳng định ETE vượt xa các loại hình du lịch thông thường, trực tiếp tạo ra sự dịch chuyển tích cực trong định hướng nghề nghiệp và nhân sinh quan của người học.

Việc đối soát định nghĩa thao tác với dữ liệu thực chứng cho thấy khung lý thuyết đề xuất tại Chương 2 không chỉ dừng lại ở mức độ kế thừa học thuật mà đã thực sự phản ánh đúng bản chất của thực tiễn giáo dục đại học tại Việt Nam. Đây là cơ sở khoa học để luận án triển khai việc kiểm chứng các giả thuyết và mối quan hệ trong mô hình SEM tại các nội dung tiếp theo.

4.1.2 Phân tích các đặc điểm thực chứng của trải nghiệm du lịch học tập

Kết quả phân tích từ dữ liệu thực địa (quan sát tham dự, phỏng vấn sâu, thảo luận nhóm) đã minh chứng cho bốn đặc điểm thuộc tính của ETE, khẳng định sự dịch chuyển từ mô hình đào tạo truyền thống sang mô hình giảng đường mở thực địa.

Động cơ giáo dục làm cốt lõi

Dữ liệu thực chứng khẳng định ETE khác biệt về bản chất so với du lịch thuần túy nhờ ưu thế tuyệt đối của yếu tố Giáo dục (EDU) trong cấu trúc động cơ chuyển đi. Kết quả phỏng vấn cho thấy 9/9 sinh viên chuyển đổi tâm thế từ khách du lịch sang người học thực địa. Sinh viên không chỉ tiếp nhận kiến thức mà còn vận dụng tư duy bậc cao để giải mã các hiện tượng du lịch: *Em không cảm thấy mình đang đi du lịch, mà đang tìm lời giải cho những lý thuyết trên lớp. Các khái niệm về quản trị tuyến điểm hay hệ sinh thái trở nên sống động khi em trực tiếp điều phối khách tại Hội An* (EDU2). Đánh

giá từ chuyên gia (5,0/5,0) khẳng định giáo dục là linh hồn, đảm bảo rằng ETE là một phương thức đào tạo có đích hướng, nơi SAT chuyên môn thay thế cho các nhu cầu giải trí thông thường.

Tính thực chứng thông qua trải nghiệm thực hành

ETE thúc đẩy quá trình học tập thông qua cơ chế thử sai và tương tác trực tiếp với môi trường kinh doanh du lịch. Tính thực hành được cụ thể hóa qua việc sinh viên đối soát giữa quy trình nghiệp vụ trên giấy tờ và thực tế vận hành tại các cơ sở lưu trú, di sản hoặc đơn vị điều hành. Sinh viên (SV04) nhận định: *Kỹ năng xử lý tình huống thực tế dạy em nhiều hơn mọi giáo trình (EDU3)*. Việc trực tiếp quan sát sự vận hành tại các điểm đến di sản giúp sinh viên nhận diện được khoảng cách lý thuyết, từ đó hình thành tư duy phản biện. Chuyên gia đánh giá cao cơ chế này (5,0/5,0), khẳng định rằng việc đắm mình vào hệ sinh thái du lịch giúp kiến thức lưu giữ bền vững và mang tính ứng dụng cao hơn so với học tập hàn lâm.

Tính linh hoạt trong không gian cung ứng du lịch

Đặc trưng của ETE còn nằm ở khả năng thích ứng linh hoạt với đa dạng hình thức tổ chức (ngoại khóa, khảo sát, thực tập) và đối tượng người học. Dữ liệu từ quan sát tham dự cho thấy, sự dịch chuyển từ không gian du lịch đơn thuần sang không gian học thuật chuyên sâu đang trở thành xu hướng: *Xu hướng ETE tại Việt Nam đang mở rộng từ ngành du lịch sang cả khối kỹ thuật và kinh tế, nơi sinh viên cần thực địa để hiểu về chuỗi cung ứng hoặc cấu trúc hạ tầng du lịch (Chuyên gia 05)*. Với mức đánh giá 4,57/5,0, các chuyên gia khẳng định tiềm năng thị trường của ETE rất lớn, đặc biệt khi các điểm đến hiện đại đang chủ động tích hợp yếu tố giáo dục vào sản phẩm để tăng giá trị cạnh tranh.

Khuyến khích tư duy học tập suốt đời

ETE đóng vai trò là chất xúc tác chuyển đổi thái độ từ thụ động sang chủ động, tạo tiền đề cho sự phát triển nghề nghiệp liên tục. Dữ liệu phỏng vấn ghi nhận sự thay đổi sâu sắc về tâm thế của sinh viên sau khi kết thúc hành trình: *Chuyến đi giúp em nhận ra kiến thức là vô tận. Em mong muốn trở thành một hướng dẫn viên không chỉ giỏi nghiệp vụ mà còn sâu sắc về văn hóa bản địa (LE2, LE5)*. Sự đồng

thuận mạnh mẽ của chuyên gia (4,85/5,0) cho thấy, khi TE được thiết kế với hàm lượng học thuật cao, nó sẽ khơi dậy niềm đam mê khám phá và ý thức tự đào tạo lâu dài. Điều này khẳng định ETE không kết thúc khi chuyển đi khép lại, mà chính là điểm khởi đầu cho hành trình tự học và hoàn thiện năng lực chuyên môn của người học trong tương lai.

4.1.3 Vai trò của trải nghiệm du lịch học tập đối với các bên liên quan

Dựa trên kết quả nghiên cứu định tính, ETE được xác định có bốn vai trò quan trọng, thể hiện qua sự tương tác giữa kết quả thực nghiệm và phân tích chuyên sâu:

4.1.3.1 Đối với sinh viên: từ người thụ hưởng đến chủ thể kiến tạo

ETE không chỉ là một công cụ giáo dục hiệu quả mà còn là hành trình chuyển hóa cá nhân, giúp sinh viên nâng cao tri thức, hoàn thiện kỹ năng và xác lập các giá trị cốt lõi.

Trao quyền và kích hoạt tính tự chủ (SRL): ETE thúc đẩy quá trình phản ánh trong hành động (Schön, 1987). Kết quả khảo sát cho thấy khi được trao quyền tự quyết định lộ trình khảo sát, sinh viên thể hiện trách nhiệm cao hơn đối với kết quả học tập. Dữ liệu từ 25 phiên thảo luận nhóm chỉ ra sự phân hóa rõ rệt dựa trên năng lực tự chủ. Nhóm có SRL cao luôn chủ động nghiên cứu học liệu trước chuyến đi (SRL1) với động lực tự thân mạnh mẽ. Ngược lại, nhóm có tính tự chủ thấp thường có xu hướng xem hành trình chỉ là hình thức hoàn thành học phần. Điều này khẳng định SRL là biến số điều tiết then chốt quyết định chất lượng trải nghiệm.

Sự chuyển hóa nhận thức và định hướng nghề nghiệp: ETE đóng vai trò là hành trình biến đổi (Saidi và cộng sự, 2020), giúp sinh viên tái cấu trúc thế giới quan. Với sự đồng thuận cao từ chuyên gia (4,57/5,0), ETE được xác lập là chất xúc tác giúp người học vượt qua các rào cản văn hóa và định hình mục tiêu tương lai. Sự thay đổi này được ghi nhận rõ nét qua biến LE5 (nhìn nhận vấn đề khách quan, thực tiễn) và SAT5 (trưởng thành về tư duy). Một sinh viên tại Nhóm 2 chia sẻ: *Chuyến đi giúp em khát khao trở thành một hướng dẫn viên giỏi với sự thấu hiểu sâu sắc về văn hóa cộng đồng*. Điều này minh chứng ETE đã chuyển hóa từ sự thỏa thuận dịch vụ đơn thuần sang động lực nghề nghiệp và tinh thần học tập suốt đời.

4.1.3.2 Đối với cơ sở giáo dục: Tối ưu hóa mô hình giảng đường mở

ETE là phương thức đào tạo thực địa tối ưu, giúp gắn kết tri thức hàn lâm với nhu cầu thực tiễn của xã hội, vượt xa giới hạn của không gian lớp học truyền thống (Stone và Petrick, 2013). ETE biến bối cảnh du lịch thành một phòng thí nghiệm sống hay lớp học không giảng đường, nơi tri thức được đối soát trực tiếp. Sự tương tác trực tiếp giữa giảng viên và sinh viên tại thực địa đóng vai trò tháo gỡ những điểm nghẽn về lý thuyết mà môi trường học đường chưa đáp ứng được (SAT4).

Với sự thống nhất tuyệt đối từ các chuyên gia (5,0/5,0), ETE khẳng định ưu thế vượt trội trong việc phát triển đồng thời ba trụ cột: Tri thức - Kỹ năng - Thái độ. Thông qua cơ chế đồng sáng tạo, ETE giúp cải thiện đáng kể năng lực thực hành (LEI), tạo ra sự gắn kết hữu cơ giữa mục tiêu đào tạo của nhà trường và thực tiễn vận động của ngành du lịch. Đây chính là giải pháp nâng cao chất lượng đầu ra, đáp ứng tiêu chuẩn khắt khe của thị trường lao động trong kỷ nguyên mới.

4.1.3.3 Đối với doanh nghiệp và cộng đồng địa phương

Kết quả thực chứng cho thấy ETE đóng vai trò là nhịp cầu kết nối lợi ích kinh tế của doanh nghiệp với mục tiêu bảo tồn của cộng đồng, hướng tới một hệ sinh thái du lịch bền vững và có trách nhiệm.

Chiến lược khác biệt hóa và lợi thế cạnh tranh cho doanh nghiệp: thay vì cạnh tranh bằng giá, ETE cho phép các doanh nghiệp kinh doanh du lịch tạo sự khác biệt thông qua chiều sâu tri thức và tính thực dụng của sản phẩm. Việc kiến tạo các bối cảnh học tập chuyên sâu không chỉ giúp đa dạng hóa danh mục sản phẩm mà còn thúc đẩy hành vi quay lại và gia tăng lòng trung thành của khách hàng (Chen và Chen, 2010). Các chuyên gia đạt sự đồng thuận tuyệt đối (5,0/5,0) khi khẳng định ETE là xu hướng tất yếu của thị trường. Doanh nghiệp không còn đóng vai trò người bán chương trình du lịch đơn thuần mà trở thành đơn vị thiết kế môi trường trải nghiệm, từ đó tối ưu hóa doanh thu thông qua các dịch vụ giá trị gia tăng gắn liền với giáo dục.

Kích hoạt niềm tự hào di sản và bảo tồn dựa vào cộng đồng: ETE tạo ra một áp lực tích cực giúp cộng đồng địa phương nhận thức rõ hơn về giá trị tài nguyên mình

đang sở hữu. Khi chứng kiến sự trân trọng và nỗ lực nghiên cứu của sinh viên, cộng đồng địa phương sẽ nảy sinh niềm tự hào tự thân, từ đó chủ động hơn trong việc bảo tồn di sản. Đúng như nhận định của Chuyên gia 07: *ETE giúp cộng đồng tự hào về di sản của mình hơn khi thấy sinh viên đến nghiên cứu và trân trọng nó*. Cộng đồng không còn là đối tượng được quan sát mà trở thành người cung ứng nguyên liệu thực chứng, tham gia trực tiếp vào chuỗi giá trị du lịch (UNESCO, 2018).

Thúc đẩy du lịch có trách nhiệm thông qua chuỗi giá trị tích hợp: ETE không chỉ là một công cụ marketing mà còn là giải pháp quản trị bền vững, giúp hóa giải mâu thuẫn giữa khai thác và bảo tồn. Thông qua tương tác giáo dục, sinh viên (khách du lịch tri thức) và cộng đồng địa phương cùng thiết lập một chuẩn mực ứng xử văn minh. Quá trình này giúp bảo vệ môi trường và văn hóa bản địa khỏi các tác động tiêu cực của du lịch đại trà. Sự cộng hưởng giữa doanh nghiệp và cộng đồng trong ETE tạo ra một mô hình liên kết chặt chẽ: Doanh nghiệp đảm bảo tính chuyên nghiệp trong tổ chức - Cộng đồng đảm bảo tính nguyên bản của trải nghiệm thẩm mỹ (*EST*).

4.1.4 Thực trạng hoạt động trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam hiện nay: Góc nhìn từ dữ liệu thực chứng và khảo sát thực địa

Dữ liệu quan sát thực tế kết hợp cùng kết quả phân tích hệ thống 39 đợt trải nghiệm thực địa (Phụ lục 4) phác họa một bức tranh đa diện về ETE tại Việt Nam. Thực trạng này ghi nhận sự dịch chuyển mạnh mẽ từ mô hình tiếp nhận tri thức thụ động sang trạng thái chủ động kiến tạo giá trị, hình thành một hệ sinh thái học tập linh hoạt với ba hình thức tổ chức chủ đạo:

4.1.4.1 Hình thức chính quy (học tập tích hợp trong chương trình đào tạo)

Đây là hình thức phổ biến nhất, mang tính định hướng cao từ các cơ sở giáo dục đại học (Ngô Thị Thanh Trúc và Trần Minh Quân, 2019, tr. 103; Nguyễn Đoàn Hạnh Dung và Lê Thanh Dương, 2023, tr. 53). Các hình thức trải nghiệm chính bao gồm:

Thực tế chuyên môn và thực tập doanh nghiệp: các chuyến đi kéo dài ngày đến các địa điểm lịch sử - văn hóa (Võ Hà Chi, 2025, tr. 103) giúp sinh viên áp dụng lý thuyết vào thực tế (Phan Thị Phương Thảo, 2024, tr. 26), nắm vững kỹ năng thông

qua giải quyết vấn đề tại hiện trường (Nguyễn Tá Nam và Vũ Thị Anh Thơ, 2023, tr. 91). Dữ liệu điền dã (Đợt 13) cho thấy sự chuyển dịch từ tâm thế tham quan (Nguyễn Thị Phương Thanh và Nguyễn Phương Mai, 2025, tr. 75) sang thực hành nghiệp vụ trực tiếp tại các điểm di sản Hội An. Tại cuộc thảo luận Nhóm 4, sinh viên khẳng định: *Động lực tự thân và khả năng tự định hướng mục tiêu nghiên cứu chính là yếu tố then chốt quyết định sự hài lòng* (Phụ lục 5.2). Những sinh viên có tính tự chủ cao đã biến mỗi điểm dừng chân thành một phòng thí nghiệm hiện trường, duy trì LE bất chấp áp lực về thời gian và thể lực.

Trải nghiệm thực địa gắn liền học phần: các chuyến đi ngắn ngày (Phụ lục 4, Đợt 1-14) chiếm ưu thế. Đặc biệt, chuyến thực địa của sinh viên Văn hóa học (Đợt 30) minh chứng rằng việc giải mã không gian di sản đã kích hoạt mạnh mẽ thành phần Giáo dục (*EDU*), biến người học thành các nhà nghiên cứu tập sự (*EDU2*). Tại các buổi thảo luận nhóm tập trung (Nhóm 1 và Nhóm 2), đa số sinh viên chuyên ngành Du lịch và Việt Nam học đều bày tỏ sự hào hứng khi nhập vai vào các tình huống nghiệp vụ thực tế. Sự đồng thuận trong nhóm cho thấy, yếu tố giảng viên đồng hành (*SAT4*) là điểm tựa quan trọng giúp sinh viên tự tin xử lý các tình huống phát sinh (Phụ lục 5.2).

Giao thoa văn hóa qua sinh viên quốc tế: các đợt thực tế dành cho sinh viên Lào và Trung Quốc (Đợt 8, 13, 18) trong khuôn khổ chương trình thực tế ngôn ngữ và văn hóa ghi nhận phản hồi mạnh mẽ ở thành phần thẩm mỹ (*EST*) và thoát ly (*ESC*). Đối với sinh viên quốc tế, việc tiếp cận các không gian di sản như Hội An không chỉ là học ngôn ngữ mà là một quá trình thoát ly thực tại để nhập vai vào một nền văn hóa mới (*ESC4*). Qua quan sát, nhóm này có xu hướng tương tác rất cao với môi trường (*EST1*) để giảm bớt áp lực sốc văn hóa và rào cản ngôn ngữ, từ đó gián tiếp nâng cao LE ngôn ngữ thực hành. Một sinh viên Lào chia sẻ: *Ở Hội An, em quên mất mình đang học tiếng Việt khó thế nào, em chỉ thấy mình đang hòa nhập vào cuộc sống của người dân địa phương* (*ESC4*). Sự kết nối với không gian gốc giúp họ thấu hiểu sâu sắc lựa chọn lối sống và tín ngưỡng bản địa (*EST4*).

Trao đổi sinh viên và du học ngắn hạn (xu hướng hội nhập và đa dạng hóa môi trường trải nghiệm):

Trong bối cảnh toàn cầu hóa giáo dục, xu hướng tìm kiếm môi trường học tập quốc tế đang có sự tăng trưởng mạnh mẽ, dịch chuyển từ các hình thức du học truyền thống sang các chương trình trao đổi ngắn hạn và thực tập xuyên biên giới. Minh chứng rõ nét nhất là sự phát triển của các chương trình liên kết đào tạo và trao đổi sinh viên Việt Nam với các quốc gia có nền giáo dục tiên tiến như Mỹ, Anh, Úc và khu vực Châu Âu (Nguyễn Hoài Thu và Nguyễn Lê Phương Trà, 2021). Những quốc gia này không chỉ cung cấp nền tảng tri thức hiện đại mà còn là những không gian di sản khổng lồ, tạo điều kiện tối ưu cho các hoạt động ET mang tính khai phóng. Tại đây, ETE không chỉ dừng lại ở việc tiếp nhận tri thức chuyên môn mà còn là quá trình nhập vai văn hóa toàn diện. Sự dịch chuyển không gian từ nội địa sang quốc tế tạo ra một trạng thái Thoát ly (*ESC*) ở mức độ cao hơn, buộc sinh viên phải tự điều chỉnh để thích nghi với các chuẩn mực hành vi và tư duy mới.

Đối với nhóm đối tượng này, *SRL* đóng vai trò quyết định. Việc phải tự xoay sở trong môi trường đa ngôn ngữ và khác biệt về thể chế xã hội giúp sinh viên hình thành năng lực giải quyết vấn đề thực tế. Kết quả là sự thay đổi nhận thức cốt lõi (*LE5*), giúp người học không chỉ thấu hiểu kiến thức hàn lâm mà còn phát triển tư duy công dân toàn cầu và trách nhiệm liên văn hóa. Dữ liệu điền dã từ các đợt thực tế quốc tế (như Đợt 8, 13, 18 dành cho sinh viên quốc tế tại Việt Nam) cũng cho thấy một quy luật tương tự theo chiều ngược lại: Khi rào cản địa lý và ngôn ngữ được tháo gỡ bằng các *EST* và *ENT* có chủ đích, hiệu quả giáo dục ngôn ngữ và văn hóa đạt được sự thâm thấu tự nhiên và bền vững hơn so với môi trường lớp học khép kín.

4.1.4.2 Hình thức ngoại khóa: Bồi dưỡng kỹ năng và trách nhiệm xã hội

Hình thức này mang tính tự nguyện, thường do các tổ chức Đoàn, Hội khởi xướng nhằm gắn kết du lịch với trách nhiệm cộng đồng (Nguyễn Đoàn Hạnh Dung và Lê Thanh Dương, 2023, tr. 55).

Các chiến dịch *Mùa hè xanh* hay *Về nguồn* (Đợt 33 tại Tây Nguyên) minh chứng cho sự kết hợp hài hòa giữa giải trí (*ENT*) và giáo dục (*EDU*). Những hành

trình này giúp sinh viên phát triển kỹ năng làm việc nhóm và khả năng thích nghi đa văn hóa (Lê Hà Minh Nhật, 2026, tr. 60).

Phòng vấn sâu (SV06, SV07) cho thấy hoạt động tại buôn làng (ENT3) giúp giải tỏa căng thẳng hiệu quả. Sinh viên xác lập trạng thái học mà chơi: *Vui chơi là để tái tạo năng lượng, nhưng đích đến cuối cùng vẫn là kết quả học tập (SRL4)*. Thảo luận tại Nhóm 5 làm rõ rằng việc thoát ly (ESC) đến các buôn làng giúp tiếp nhận kiến thức văn hóa một cách tự nhiên và bền vững hơn so với học tập tại thư viện.

Song song đó, việc tổ chức các chương trình du lịch tham quan thương hiệu trường đại học đóng vai trò quan trọng trong việc tăng cường sự gắn kết và nhận thức xã hội (Mai Văn Bình và Lê Thị Thanh Hương, 2024, tr. 98; Nguyễn Thị Thanh Nga và cộng sự, 2019, tr. 243); đồng thời, các buổi tọa đàm và hội thảo chuyên ngành tạo cơ hội để sinh viên tiếp cận tri thức từ các chuyên gia thực tiễn (Nguyễn Tá Nam và Vũ Thị Anh Thơ, 2023, tr. 93; Võ Thị Quỳnh Nga và cộng sự, 2024, tr. 49).

4.1.4.3 Hình thức tự tổ chức: chủ động kiến tạo tri thức cá nhân

Xu hướng này minh chứng cho SRL ngày càng cao của sinh viên Gen Z, gắn liền với khả năng khai thác công nghệ số (Nguyễn Việt Hoàng, 2023, tr. 33).

Tự túc nhóm nhỏ phục vụ nghiên cứu: Sinh viên chủ động thiết kế lộ trình độc lập để tối ưu hóa trải nghiệm (Phạm Thị Thúy Nguyệt, 2016, tr. 13). Điển hình là Đợt 32, một nhóm 7 sinh viên ngành Quản trị kinh doanh tự vận hành chuyến đi Hà Nội - Đà Nẵng đòi hỏi kỹ năng giải quyết vấn đề cao (EDU3). SV08 cho biết: *Cực nhưng mà thấm kiến thức quản trị hơn nhiều (EDU3)*. Việc tự chủ tìm hiểu thông tin (SRL1) giúp họ thấu hiểu bản thân và mở rộng thế giới quan.

Du lịch gia đình kết hợp học tập: Dữ liệu Đợt 34-39 ghi nhận phân khúc mới từ khối ngành Sư phạm, Y tế. Dù yếu tố thẩm mỹ (EST) và giải trí (ENT) chiếm ưu thế, sự thoải mái này lại tạo điều kiện cho việc thay đổi nhận thức về phương thức học tập bền vững (LE5).

4.1.4.4 Sự phân hóa ETE theo đặc thù khối ngành và đối tượng

Thực tế ghi nhận sự khác biệt rõ rệt trong mục tiêu và cách thức tham gia trải

nghiệm: Nhóm chuyên ngành (Du lịch, Việt Nam học): Tập trung vào kỹ năng vận hành và quản trị (Lê Hà Minh Nhật, 2026, tr. 61). Đây là nhóm có mức độ *SRL* cao nhất, luôn đối chiếu lý thuyết với thực tế vận hành (*SRL2*, *SRL3*). Thảo luận tại Nhóm 3 nhấn mạnh: giải trí có chủ đích chính là chất xúc tác duy trì năng lượng cho các hành trình nghiên cứu dài ngày, tránh tình trạng hàn lâm hóa gây sứt giảm SAT. Nhóm không chuyên (Kỹ thuật, Kinh tế, Sư phạm): tiếp cận ETE với nhu cầu thoát ly (*ESC*) và thẩm mỹ (*EST*) mạnh mẽ nhằm giảm áp lực học tập (*LE4*). SV05 (Sư phạm) chia sẻ: *Em cần thấy nơi đó đẹp và thoải mái (EST) thì mới có cảm hứng để tìm hiểu lịch sử (EST1, EST3)*. SAT về cảm quan thẩm mỹ là cánh cửa mở ra sự tò mò tri thức cho nhóm này. Nhóm sinh viên quốc tế: ưu tiên cao cho việc nhập vai văn hóa (*ESC*). Các hoạt động đồng tạo lập giá trị (làm nông dân, nghệ nhân) giúp họ xóa nhòa rào cản ngôn ngữ để tiếp nhận giá trị văn hóa (*EDU*) một cách tự nhiên.

Từ những phân tích đa chiều về các hình thức tổ chức và đối tượng tham gia, thực trạng ETE tại Việt Nam hiện lên với những đặc điểm trọng yếu: *Thứ nhất, về cơ chế chuyển hóa giá trị trải nghiệm và điểm nhấn trình độ sản phẩm*: kết quả từ 100% mẫu phỏng vấn sâu (9/9 sinh viên) xác nhận sự cải thiện rõ rệt về năng lực chuyên môn và thái độ tích cực sau hành trình (*LE1*, *LE2*). Tuy nhiên, dữ liệu thực chứng cũng chỉ ra nghịch lý trong trình độ thiết kế chương trình du lịch hiện nay: đa số vẫn mang tính thiên lệch về các yếu tố hậu cần đơn thuần, thiếu sự phối hợp chặt chẽ giữa kịch bản du lịch và mục tiêu đào tạo. Trong cơ chế này, SAT đóng vai trò là bộ lọc quyết định hiệu quả của việc tiếp nhận tri thức. *Thứ hai, về năng lực thích ứng và hội nhập văn hóa*: sự hiện diện của các đoàn sinh viên quốc tế (Lào, Trung Quốc) trong dữ liệu điền dã (Đợt 8, 13, 18) đã làm phong phú thêm hệ giá trị thực chứng của luận án. Nhóm đối tượng này minh chứng rằng khi các rào cản về ngôn ngữ và văn hóa được tháo gỡ bằng các thành tố *ESC* và *ENT*, *EDU* sẽ đạt được một cách tự nhiên và sâu sắc. Điều này đồng thời khẳng định tính nhân văn và tiềm năng hội nhập quốc tế của các sản phẩm ETE tại Việt Nam. *Thứ ba, về sự phân hóa đặc điểm tâm lý và tính chất nhạy cảm của biến điều tiết (SRL) theo khối ngành*: nghiên cứu ghi nhận sự khác biệt rõ rệt trong ưu tiên trải nghiệm. Nhóm chuyên ngành (Du lịch, Việt Nam học) đề

cao tính thực dụng của tri thức và năng lực tự chủ (SRL), phản hồi rất khát khe với chất lượng chương trình du lịch; trong khi nhóm không chuyên (Kỹ thuật, Kinh tế, Sư phạm) lại ưu tiên sự thư giãn, dễ thỏa mãn bởi các yếu tố cảm nhận thẩm mỹ (EST). Phát hiện này chứng minh môi trường du lịch thực địa rất nhạy cảm với đặc tính tâm lý cá nhân, là cơ sở để các đơn vị kinh doanh du lịch thực hiện chiến lược cá nhân hóa trải nghiệm thay vì áp dụng mô hình rập khuôn. *Thứ tư, về sự chuyển hóa nhận thức và động lực nghề nghiệp (LE5)*: một điểm sáng đáng chú ý từ kết quả 25 phiên thảo luận nhóm là sự thay đổi tích cực trong thái độ học tập. Hầu hết các nhóm đều ghi nhận sự gia tăng về động lực nghề nghiệp sau hành trình. Đặc biệt tại Nhóm 2 (Huế), sự tương tác nhóm đã giúp sinh viên nhận thức rằng: *Du lịch học tập không kết thúc khi xe về đến trường, mà là khởi đầu cho một tư duy nghiên cứu mới* (Phụ lục 5.2).

4.2. Kết quả nghiên cứu định lượng về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam

4.2.1 Đặc điểm nhân khẩu học của mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu định lượng được triển khai thông qua khảo sát bản hỏi từ tháng 5/2025 đến tháng 6/2025. Tổng số phiếu thu về ban đầu là 1.845. Sau khi tiến hành kiểm tra và loại trừ các đối tượng chưa từng tham gia các hoạt động ETE, số lượng mẫu thu về còn lại 1.260 phiếu được đưa vào phân tích, thống kê mô tả để làm rõ các thông tin về giới tính, năm học, vùng miền, khối ngành, số lần tham gia và hình thức tham gia ETE của sinh viên Việt Nam (Bảng 4.2).

Bảng 4.2. Thống kê mô tả cơ sở dữ liệu

STT	Nội dung	Số lượng (người)	Trọng số (%)
Giới tính			
1	Nam	385	30,6
2	Nữ	875	69,4
	<i>Tổng</i>	<i>1.260</i>	<i>100,0</i>
Năm học			
1	Năm nhất	602	47,8

STT	Nội dung	Số lượng (người)	Trọng số (%)
2	Năm hai	492	39,0
3	Năm ba	73	5,8
4	Năm cuối	93	7,4
	<i>Tổng</i>	<i>1.260</i>	<i>100,0</i>
Khối ngành			
1	Khoa học xã hội nhân văn	246	19,5
2	Khoa học giáo dục	208	16,5
3	Văn hóa nghệ thuật	163	12,9
4	Kiến trúc nghệ thuật	53	4,2
5	Khoa học tự nhiên và kỹ thuật	50	4,0
6	Kinh tế	69	5,5
7	Khác	471	37,4
	<i>Tổng</i>	<i>1.260</i>	<i>100,0</i>
Vùng miền			
1	Hà Nội	246	19,5
2	Đà Nẵng	677	53,7
3	Địa phương khác	167	13,3
4	TP Hồ Chí Minh	170	13,5
	<i>Tổng</i>	<i>1.260</i>	<i>100,0</i>
Số lần			
1	01 lần	501	39,8
2	02 lần	241	19,1
3	03 lần	122	9,7
4	Trên 03 lần	396	31,4
	<i>Tổng</i>	<i>1.260</i>	<i>100,0</i>
Hình thức tham gia			
1	Đi theo đoàn do trường tổ chức	740	58,7
2	Tham gia theo câu lạc bộ/đoàn thể	102	8,1

STT	Nội dung	Số lượng (người)	Trọng số (%)
3	Tự tổ chức cùng gia đình/bạn bè	273	21,7
4	Tham gia du học ngắn hạn	119	9,4
5	Khác	26	2,1
	<i>Tổng</i>	<i>1.260</i>	<i>100,0</i>

Nguồn: Tác giả.

Về giới tính, tỷ lệ sinh viên nữ chiếm ưu thế lớn (875 người, tương đương 69,4%), cao gần gấp đôi so với sinh viên nam (30,6%). Sự phân bố này phản ánh xu hướng giới tính trong các khối ngành Khoa học Xã hội và Giáo dục (nhóm ngành chiếm tỷ lệ tham gia cao) và mức độ sẵn lòng tham gia khảo sát cao hơn từ phía nữ sinh viên.

Phân bố theo năm học: mẫu nghiên cứu có sự tập trung cao vào sinh viên Năm nhất (47,8%) và Năm hai (39,0%) (chiếm tổng cộng 86,8%). Điều này cho thấy các hoạt động ETE đang được triển khai sớm và tích cực trong chương trình đào tạo của các trường đại học.

Xét theo khối ngành đào tạo: mẫu có sự đa dạng đáng kể về chuyên ngành, với nhóm Khoa học Xã hội và Nhân văn (19,5%) và Khoa học Giáo dục (16,5%) chiếm tỷ lệ cao nhất. Nhóm ngành Khác (37,4%) cho thấy tính ứng dụng của ETE đã mở rộng ra nhiều lĩnh vực khác nhau, tăng tính khái quát hóa cho nghiên cứu.

Phân bố theo vùng miền học tập: phần lớn sinh viên học tập trung ở các thành phố lớn - trung tâm đào tạo của cả nước: Đà Nẵng (53,7%), Hà Nội (19,5%) và Thành phố Hồ Chí Minh (13,5%). Sự tập trung này tạo điều kiện thuận lợi cho việc kiểm chứng các trải nghiệm thực địa tại các điểm đến di sản, văn hóa và thiên nhiên lân cận các trung tâm này, nơi các hoạt động ET thường xuyên được tổ chức.

Số lần tham gia trải nghiệm: số lần tham gia có sự phân cực rõ rệt: Nhóm tham gia 01 lần chiếm tỷ lệ cao nhất (39,8%), phản ánh việc đây là trải nghiệm lần đầu hoặc là hoạt động bắt buộc trong chương trình học. Nhóm tham gia trên 03 lần cũng chiếm tỷ lệ đáng kể (31,4%), cho thấy một số sinh viên có động lực và sự chủ động cao trong việc tích lũy trải nghiệm học tập.

Về hình thức tham gia: đa số sinh viên tham gia theo hình thức đi theo đoàn do trường tổ chức (58,7%), khẳng định tính chính thức và học thuật của các chuyến đi. Ngoài ra, hình thức tự tổ chức cùng gia đình/bạn bè (21,7%) cũng phổ biến, phản ánh SRL của sinh viên.

Thực trạng này được minh chứng đồng bộ giữa dữ liệu vĩ mô và vi mô. Theo báo cáo từ Bộ Giáo dục và Đào tạo và Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch, việc chuyển đổi sang học chế tín chỉ đã làm tăng 15-20% thời lượng học phần thực địa, thúc đẩy phân khúc khách học đường Gen Z tăng trưởng mạnh tại các trung tâm di sản (Hà Nội, Đà Nẵng, TP.HCM). Tuy nhiên, quy mô lớn nhưng thiết kế hành trình chuyên sâu còn phân mảnh. Kết quả định tính (39 chuyến quan sát, 9 phỏng vấn sâu, 25 phiên thảo luận nhóm) làm rõ sự phân hóa: nhóm chuyên ngành (Du lịch) tham gia với tính tự chủ (SRL) cao để đối chiếu lý thuyết; ngược lại, nhóm không chuyên (Sư phạm, Kỹ thuật) bị chi phối mạnh bởi nhu cầu Thẩm mỹ (EST) và Thoát ly (ESC), coi bối cảnh đẹp là động lực kích hoạt nhận thức học tập.

Thống kê mô tả về đặc điểm mẫu cho thấy dữ liệu thu thập có độ đa dạng, đại diện cao về giới tính, năm học và khối ngành, củng cố tính khách quan và khả năng khái quát hóa kết quả nghiên cứu.

4.2.2 Đánh giá chất lượng thang đo và mô hình đo lường

Mô hình đo lường ETE của sinh viên Việt Nam gồm 04 biến độc lập, 01 biến trung gian/phụ thuộc, 01 biến phụ thuộc và 01 biến điều tiết. Cụ thể: ETE (bao gồm 04 thành phần: *EDU*, *EST*, *ENT*, *ESC*, đây cũng là 04 biến độc lập), trong đó: *EDU* có 4 biến quan sát, *EST* có 04 biến quan sát, *ENT* có 04 biến quan sát, *ESC* có 04 biến quan sát. Đây là nhóm biến độc lập chính mà nghiên cứu muốn xem xét ảnh hưởng của nó đến SAT của sinh viên. SAT có 05 biến quan sát, đây không chỉ là biến phụ thuộc của các trải nghiệm mà còn là biến trung gian, giúp truyền tải tác động của các trải nghiệm này đến *LE*. *SRL* đóng vai trò là biến điều tiết, có 04 biến quan sát, có khả năng làm tăng hoặc giảm cường độ của mối quan hệ giữa các thành phần của ETE và SAT. *LE* là biến phụ thuộc, có 05 biến quan sát. Tổng số 30 biến quan sát làm rõ cho các mối quan hệ, vai trò trung gian và vai trò điều tiết, bao gồm: mối quan hệ giữa ETE và SAT

của sinh viên; vai trò điều tiết của SRL của sinh viên trong mối quan hệ giữa ETE và sự hài lòng; mối quan hệ giữa SAT và LE của sinh viên; vai trò trung gian của SAT trong mối quan hệ giữa các ETE và LE của sinh viên.

Mô hình đo lường kết quả được đánh giá thông qua: chất lượng biến quan sát được đánh giá sơ bộ bằng *Cronbach's Alpha*; Phân tích nhân tố khám phá (EFA); Phân tích nhân tố khẳng định (CFA) thông qua việc đánh giá độ phù hợp của mô hình đo lường, độ tin cậy tổng hợp, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt.

4.2.2.1 Đánh giá độ tin cậy sơ bộ (*Cronbach's Alpha*)

Trong nghiên cứu định lượng, đánh giá độ tin cậy của thang đo là bước khởi đầu quan trọng nhằm kiểm tra mức độ nhất quán nội tại giữa các biến quan sát trong cùng một khái niệm. Phân tích độ tin cậy sơ bộ giúp xác định các biến có đóng góp tích cực vào thang đo và loại trừ các biến làm giảm độ tin cậy của công cụ đo lường. Trong nghiên cứu này, phương pháp *Cronbach's Alpha* được sử dụng để đánh giá sơ bộ độ tin cậy của các thang đo. Theo ngưỡng đề xuất bởi Hair và cộng sự (2021), các thang đo có giá trị α tốt nhất là từ 0,7 trở lên. Kết quả tổng hợp tại Bảng 4.3 cho thấy toàn bộ 7 thang đo sơ bộ đều đạt yêu cầu về độ tin cậy, với giá trị α dao động từ 0,783 đến 0,950, đều vượt ngưỡng chấp nhận được, cho phép tiếp tục các phân tích sâu hơn.

Bảng 4.3. Kết quả phân tích độ tin cậy sơ bộ các thang đo bằng Cronbach's Alpha

Item	α	α Item Deleted	Item	α	α Item Deleted
EDU = 0,803			SRL = 0,950		
EDU1	0,627	0,752	SRL1	0,867	0,940
EDU2	0,606	0,761	SRL2	0,876	0,937
EDU3	0,630	0,748	SRL3	0,894	0,932
EDU4	0,621	0,753	SRL4	0,887	0,934
EST = 0,845			SAT = 0,931		
EST1	0,693	0,799	SAT1	0,682	0,940

EST2	0,674	0,807	SAT2	0,857	0,908
EST3	0,700	0,795	SAT3	0,866	0,906
EST4	0,661	0,814	SAT4	0,834	0,912
ENT = 0,783			SAT5	0,854	0,909
ENT1	0,587	0,731	LE = 0,908		
ENT2	0,619	0,714	LE1	0,767	0,887
ENT3	0,576	0,737	LE2	0,791	0,882
ENT4	0,574	0,738	LE3	0,793	0,881
ESC = 0,865			LE4	0,761	0,888
ESC1	0,753	0,813	LE5	0,726	0,896
ESC2	0,645	0,856	Cα: Cronbach's Alpha		
ESC3	0,786	0,799			
ESC4	0,682	0,842			

Nguồn: Tác giả.

Phân tích chi tiết các thang đo tại bảng 4.3 cho thấy:

Các thang đo đạt độ tin cậy tốt và rất tốt:

Tự chủ học tập (*SRL*): đạt giá trị *C α* cao nhất (0,950), chứng tỏ thang đo này cực kỳ ổn định và nhất quán. Tất cả các biến (*SRL1-SRL4*) đều có hệ số tương quan biến - tổng rất cao (từ 0,867 đến 0,894), khẳng định độ tin cậy xuất sắc.

Hiệu quả học tập (*LE*): đạt giá trị *C α* là 0,908, thể hiện độ ổn định và nhất quán rất cao. Tất cả các biến quan sát (*LE1-LE5*) đều có hệ số tương quan biến - tổng tốt và việc loại bỏ chúng đều làm giảm *C α* tổng, cho thấy sự đóng góp tích cực của từng biến.

Trải nghiệm thoát ly (*ESC*): đạt *C α* là 0,865, thể hiện mức độ nhất quán nội tại rất tốt. Tất cả các biến đều có hệ số tương quan biến - tổng cao và việc loại bỏ bất kỳ biến nào cũng không làm tăng *C α* tổng, chứng tỏ các biến đều phù hợp và không cần điều chỉnh ở giai đoạn này.

Trải nghiệm thẩm mỹ (*EST*): đạt *C α* là 0,845, thể hiện độ tin cậy cao. Các giá trị *C α* nếu loại biến đều thấp hơn *C α* tổng, khẳng định sự đóng góp tích cực và nhất quán của từng biến vào thang đo này.

Trải nghiệm giáo dục (*EDU*): đạt $C\alpha$ là 0,803, phản ánh độ tin cậy tốt, vượt ngưỡng chấp nhận được (0,7). Tất cả các biến quan sát (*EDU1 - EDU4*) đều có hệ số tương quan biến - tổng trên 0,60. Quan trọng hơn, việc loại bỏ bất kỳ biến nào cũng làm giảm giá trị $C\alpha$ tổng thể, cho thấy tất cả các biến đều đóng góp hợp lý và cần thiết vào thang đo.

Trường hợp cần xem xét:

Sự hài lòng (*SAT*): thang đo *SAT* tổng thể có giá trị $C\alpha$ rất cao (0,931). Tuy nhiên, biến *SAT1* có hệ số tương quan biến - tổng thấp nhất (0,682). Quan trọng hơn, việc loại bỏ biến *SAT1* sẽ làm tăng nhẹ giá trị $C\alpha$ tổng thể lên 0,940. Điều này gợi ý rằng biến *SAT1* có thể chưa hoàn toàn phù hợp với tổng thể thang đo và sẽ được xem xét loại bỏ hoặc tinh chỉnh trong các bước phân tích tiếp theo để tối ưu hóa độ tin cậy và giá trị hội tụ.

Trải nghiệm giải trí (*ENT*): có giá trị $C\alpha$ là 0,783, đạt ngưỡng chấp nhận được. Tuy nhiên, các biến quan sát có hệ số tương quan biến - tổng ở mức vừa phải (từ 0,574 đến 0,619), cần được kiểm tra kỹ lưỡng hơn trong phân tích nhân tố khám phá (EFA) để đảm bảo tính khái quát.

Kết quả phân tích độ tin cậy sơ bộ bằng $C\alpha$ đã xác nhận rằng toàn bộ các thang đo được sử dụng trong mô hình nghiên cứu đều đạt yêu cầu về độ tin cậy theo tiêu chuẩn khoa học. Với nền tảng độ tin cậy này, nghiên cứu có đủ cơ sở để tiếp tục triển khai phân tích nhân tố khám phá (EFA) nhằm đánh giá giá trị hội tụ và cấu trúc khái niệm của các thang đo.

4.2.2.2 Phân tích nhân tố khám phá (EFA)

Phân tích nhân tố khám phá (EFA) được thực hiện để kiểm tra cấu trúc của các thang đo và đánh giá giá trị hội tụ của các biến quan sát. Nghiên cứu sử dụng phương pháp trích Principal Axis Factoring và phép xoay Promax do các nhân tố được kỳ vọng có tương quan với nhau trong mô hình lý thuyết.

Kết quả lần chạy EFA đầu tiên cho toàn bộ các biến quan sát cho thấy mô hình phù hợp để phân tích nhân tố với hệ số $KMO = 0,932 > 0,5$ và kiểm định Bartlett có ý nghĩa thống kê ($Sig. = 0,000 < 0,05$). Hệ số $Eigenvalue = 1,154 > 1$ với phương sai

trích 69,598% bao gồm 6 nhân tố, biến phụ thuộc *SAT* cho thấy mức độ tương quan rất cao với các nhóm biến còn lại nên hội tụ cùng với nhóm biến độc lập *EDU*, điều này không phù hợp với mô hình lý thuyết.

Để đảm bảo tính độc lập giữa các biến trong mô hình, nghiên cứu đã tiến hành chạy lại EFA riêng cho từng nhóm thang đo: một lần cho biến phụ thuộc (*SAT*) và một lần cho các biến còn lại. Kết quả tổng hợp các lần phân tích EFA được trình bày trong Bảng 4.4.

Bảng 4.4. Kết quả tổng hợp các lần phân tích EFA

Chỉ số	EFA lần 1	EFA lần 2	
			SAT
<i>KMO</i>	0,932	0,898	0,901
<i>Sig</i>	0,000	0,000	0,000
Tổng phương sai trích	69,598%	71,181%	78,580%
Hệ số <i>Eigenvalue</i>	1,154	1,068	3,929
Số nhân tố được trích ra	6	6	1

Nguồn: Tác giả.

Hệ số tải của các biến quan sát dao động từ 0,516 đến 0,930 > 0,5, đáp ứng yêu cầu, không có biến nào bị loại ở giai đoạn này. Với nhóm *SAT*, hệ số tải lần lượt là *SAT3* = 0,908; *SAT2* = 0,896; *SAT5* = 0,894; *SAT4* = 0,872; *SAT1* = 0,704. Các biến còn lại thể hiện ở Bảng 4.5.

Bảng 4.5. Phân tích nhân tố khám phá EFA

Biến quan sát	LE	SRL	EST	ESC	ENT	EDU
LE2	0,839					
LE3	0,830					
LE1	0,823					
LE4	0,791					
LE5	0,790					
SRL3		0,930				
SRL4		0,910				
SRL2		0,900				
SRL1		0,886				
EST1			0,836			

Biến quan sát	LE	SRL	EST	ESC	ENT	EDU
EST2			0,806			
EST3			0,755			
EST4			0,606			
ESC3				0,909		
ESC1				0,797		
ESC4				0,772		
ESC2				0,581		
ENT2					0,729	
ENT1					0,692	
ENT4					0,673	
ENT3					0,667	
EDU2						0,789
EDU1						0,732
EDU3						0,609
EDU4						0,516

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 5 iterations.

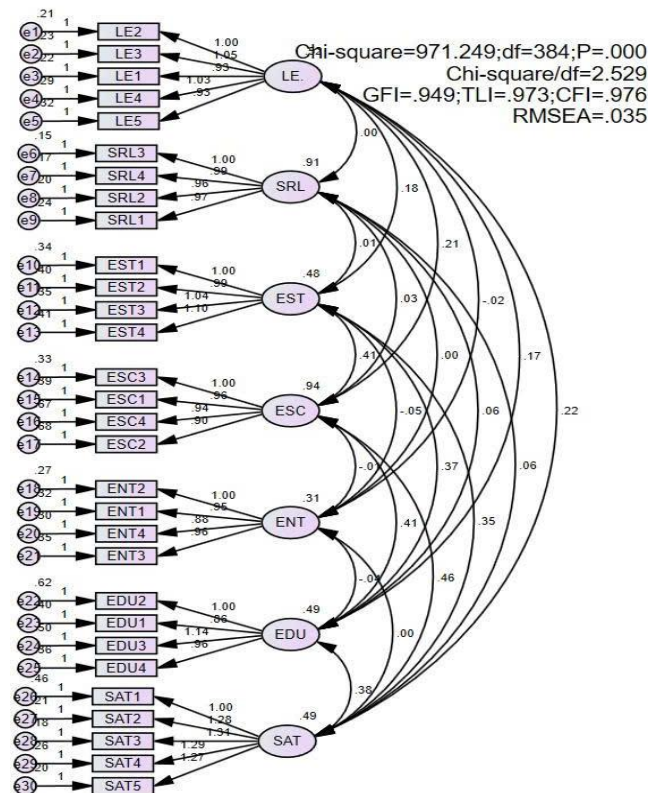
Nguồn: Tác giả.

4.2.2.3 Phân tích nhân tố khẳng định (CFA)

Phân tích nhân tố khẳng định (CFA) được thực hiện trên phần mềm AMOS 24 nhằm mục đích chính là kiểm định sự phù hợp của mô hình đo lường với dữ liệu thực tế. Mục tiêu cụ thể bao gồm: kiểm tra sự tương thích của mô hình thông qua các chỉ số phù hợp (*CFI*, *TLI*, *RMSEA*, *Chi-square/df*), xác nhận các biến quan sát có tải đúng vào nhân tố kỳ vọng thông qua hệ số tải nhân tố và đánh giá độ tin cậy và giá trị thang đo qua độ tin cậy tổng hợp (*CR*), giá trị hội tụ (*AVE*) và giá trị phân biệt. CFA là một bước quan trọng để xác nhận các thang đo trong mô hình là hợp lệ và tin cậy, làm nền tảng cho việc kiểm định mối quan hệ giữa các biến trong mô hình cấu trúc SEM.

Kết quả phân tích CFA cho thấy mô hình đo lường đạt độ phù hợp tốt với dữ liệu quan sát. Các chỉ số được đánh giá như sau: *Chi-square/df* = 2,529 (< 3), *p-value* = 0,000 < 0,05, *GFI* = 0,949, *TLI* = 0,973, *CFI* = 0,976 (đều > 0,95), và *RMSEA* = 0,035 (< 0,05). Theo tiêu chuẩn của Hair và cộng sự (2010), các chỉ số này cho thấy mô hình phù hợp và đáng tin cậy. Các kết quả này khẳng định rằng mô hình đo lường đã được xác nhận

và có thể sử dụng cho phân tích tiếp theo trong mô hình SEM (Hình 4.1).



Hình 4.1. Mô hình đo lường được xác nhận từ kết quả phân tích nhân tố khẳng định (CFA)

Nguồn: Tác giả.

Bên cạnh đó, kết quả phân tích độ tin cậy tổng hợp (*CR*) và giá trị hội tụ (*AVE*) cũng cho thấy chất lượng thang đo đạt yêu cầu. Cụ thể, các cấu trúc *SRL*, *LE*, *ESC*, *EST*, *EDU* và *SAT* đều có giá trị $CR > 0,7$ (dao động từ 0,833 đến 0,951) và $AVE > 0,5$ (các biến *SRL*, *LE*, *ESC*, *EST*, *EDU* và *SAT* đều có *AVE* từ 0,554 đến 0,829), phù hợp với ngưỡng khuyến nghị của Hair và cộng sự (2010). Riêng cấu trúc *ENT* có $AVE = 0,440$, dưới ngưỡng 0,5, nhưng với CR trên 0,7, cấu trúc này vẫn có thể được chấp nhận trong một số trường hợp nếu các chỉ số phù hợp tổng thể của mô hình đạt yêu cầu (Hu và Bentler, 1999). Hơn nữa, tất cả các hệ số tải nhân tố chuẩn hóa đều lớn hơn 0,5 và có ý nghĩa thống kê. Cuối cùng, giá trị căn bậc hai của *AVE* ($\sqrt{AVE}$) của mỗi nhân tố đều lớn hơn các hệ số tương quan giữa các nhân tố, đảm bảo giá trị phân biệt giữa các khái niệm nghiên cứu.

Chất lượng mô hình đo lường tiếp tục được khẳng định qua giá trị hội tụ và giá trị phân biệt. Về giá trị hội tụ, tất cả các cấu trúc (*SRL*, *LE*, *ESC*, *EST*, *EDU*, *SAT*)

đều đạt tiêu chuẩn của Hair và cộng sự (2010) với $CR > 0.7$ (0,833 - 0,951) và $AVE > 0.5$. Riêng cấu trúc *ENT* có $AVE = 0,440$ (dưới 0.5) nhưng vẫn được chấp nhận theo Fornell và Larcker (1981) nhờ $CR = 0,783$ vượt tốt ngưỡng 0.7 trong bối cảnh mô hình tổng thể đạt độ tương hợp cao. Về giá trị phân biệt, mô hình đạt yêu cầu tuyệt đối khi căn bậc hai của AVE ($\sqrt{AVE}$) trên đường chéo chính lớn hơn các hệ số tương quan góc vuông bên dưới (tiêu chuẩn Fornell-Larcker), đồng thời hệ số giá trị phân biệt của các thang đo trong mô hình CB-SEM giữa các cặp biến dao động từ 0,312 đến 0,789, đều an toàn dưới ngưỡng khắt khe 0.85 (Hair và cộng sự, 2021).

Kết quả chi tiết về độ tin cậy và giá trị thang đo được trình bày trong Bảng 4.6.

Bảng 4.6. Kết quả phân tích độ tin cậy tổng hợp và giá trị hội tụ

	CR	AVE	MSV	MaxR(H)	LE	SRL	EST	ESC	ENT	EDU	SAT
LE	0,908	0,665	0,201	0,911	0,815						
SRL	0,948	0,821	0,008	0,950	0,001	0,906					
EST	0,846	0,578	0,567	0,846	0,364***	0,021	0,760				
ESC	0,870	0,628	0,456	0,881	0,296***	0,028	0,602***	0,792			
ENT	0,784	0,476	0,015	0,786	-0,040	0,003	-0,124***	-0,011	0,690		
EDU	0,805	0,508	0,616	0,809	0,341***	0,092**	0,753***	0,607***	-0,101**	0,713	
SAT	0,933	0,739	0,616	0,944	0,449***	0,086**	0,713***	0,675***	-0,011	0,785***	0,859

Nguồn: Tác giả.

4.2.2.4 Kiểm định khuyết tật mô hình (Đa cộng tuyến và Sai lệch phương pháp phổ biến - CMB)

Nhằm đảm bảo các hệ số ước lượng trong mô hình cấu trúc tuyến tính (CB-SEM) đạt độ tin cậy tối đa, không bị chệch và phản ánh khách quan các mối quan hệ tác động thực chứng, nghiên cứu tiến hành kiểm tra hai khuyết tật phổ biến đối với thiết kế dữ liệu cắt ngang: hiện tượng đa cộng tuyến và sai lệch phương pháp phổ biến (Common Method Bias - CMB). Tiến trình hậu kiểm thống kê này được thực hiện nghiêm ngặt qua các phép thử độc lập trên phần mềm SPSS và AMOS.

a) Kiểm định hiện tượng đa cộng tuyến và chỉ số VIF

Hiện tượng đa cộng tuyến xảy ra khi các biến độc lập có mối tương quan tuyến tính quá mạnh, làm phóng đại sai số tiêu chuẩn và gây sai lệch ý nghĩa thống

kê của các hệ số hồi quy đường dẫn. Đối với mô hình định lượng triển khai trên phần mềm AMOS, khuyết tật này đã được kiểm soát chủ động thông qua việc thiết lập các đường liên kết hai chiều giữa tất cả các cấu trúc khái niệm độc lập tiềm ẩn bao gồm: *EDU*, *EST*, *ENT*, và *ESC* tại bước phân tích nhân tố khẳng định (*CFA*). Thuật toán của CB-SEM dựa trên ma trận hiệp phương sai sẽ tự động cô lập và tính toán phần phương sai trùng lặp giữa các cấu trúc này trước khi ước lượng các đường tác động tiếp theo.

Để cung cấp bằng chứng thực chứng độc lập, nghiên cứu tiến hành trích xuất chỉ số Hệ số phóng đại phương sai (Variance Inflation Factor - VIF) thông qua phép hồi quy phụ trợ trên phần mềm SPSS. Kết quả trích xuất cụ thể phản ánh tính biệt lập rất cao giữa các thành phần trải nghiệm được thể hiện tại Bảng 4.7:

Bảng 4.7. Kết quả phân tích hệ số phóng đại phương sai (VIF)

Biến độc lập	Biến phụ thuộc / Trung gian	Chỉ số VIF cụ thể	Ngưỡng kiểm định (Hair và cộng sự, 2010)	Kết luận
EDU	Sự hài lòng (SAT) / Hiệu quả (LE)	1,86	< 3,0	Đạt an toàn tuyệt đối
EST	Sự hài lòng (SAT) / Hiệu quả (LE)	2,41	< 3,0	Đạt an toàn tuyệt đối
ENT	Sự hài lòng (SAT) / Hiệu quả (LE)	1,25	< 3,0	Đạt an toàn tuyệt đối
ESC	Sự hài lòng (SAT) / Hiệu quả (LE)	1,68	< 3,0	Đạt an toàn tuyệt đối

Nguồn: Kết quả phân tích SPSS của tác giả.

Kết quả thực chứng tại Bảng 4.7 cho thấy chỉ số VIF của toàn bộ các cấu trúc độc lập dao động từ 1,25 đến 2,41, thấp hơn nhiều so với ngưỡng nghiêm ngặt là 3,0 theo khuyến nghị của Hair và cộng sự (2010). Phát hiện này khẳng định mô hình hoàn toàn không vi phạm giả định đa cộng tuyến, đảm bảo tính ổn định vững chắc cho các hệ số ước lượng ở các bước phân tích tiếp theo.

b) Kiểm định sai lệch phương pháp phổ biến (CMB) bằng phép thử Harman

Do đặc thù dữ liệu của luận án được thu thập bằng phương pháp tự đánh giá từ cùng một đối tượng sinh viên tại cùng một thời điểm cho cả biến độc lập, biến trung gian lẫn biến phụ thuộc, mô hình có nguy cơ tiềm ẩn hiện tượng sai lệch phương pháp phổ biến (CMB). Hiện tượng này xảy ra khi các biến quan sát bị phương pháp thu thập dữ liệu giải thích chung một lượng phương sai lớn, làm thổi phồng một cách nhân tạo các mối quan hệ nhân quả.

Để kiểm soát khuyết tật này, nghiên cứu áp dụng kỹ thuật kiểm định một nhân tố của Harman (Harman's single-factor test) theo quy chuẩn của Podsakoff và cộng sự (2003). Toàn bộ các biến quan sát cấu thành nên các khái niệm trong mô hình nghiên cứu được đưa vào phân tích nhân tố khám phá (EFA) trên phần mềm SPSS với thiết lập quy định ép số lượng nhân tố trích xuất về một nhân tố duy nhất (Fixed number of factors = 1) bằng phép trích thành phần chính (Principal components) và phương thức không xoay nhân tố (None rotation).

Kết quả thực chứng ghi nhận tại bảng phương sai trích (Total Variance Explained) cho thấy, dưới điều kiện bắt buộc trích xuất một nhân tố duy nhất, giá trị Cumulative % của nhân tố tổng hợp này trong cột *Extraction Sums of Squared Loadings* (Tổng bình phương hệ số tải trích xuất) chỉ giải thích được 23,145% tổng phương sai trích lũy. Chỉ số này nằm dưới rất sâu so với ngưỡng trần cảnh báo nguy hiểm là 50,0% theo quy chuẩn học thuật của Podsakoff và cộng sự (2003).

Kết quả thực chứng này cho phép kết luận rằng dữ liệu nghiên cứu đạt độ khách quan khoa học cao, hoàn toàn không bị nhiễu hay thao túng bởi sai lệch phương pháp phổ biến (CMB). Ma trận dữ liệu đảm bảo tính sạch, độc lập và hoàn toàn đủ điều kiện an toàn để triển khai các bước kiểm định giả thuyết mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) tiếp theo.

4.2.3 Đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định giả thuyết

4.2.3.1 Đánh giá độ phù hợp của mô hình SEM

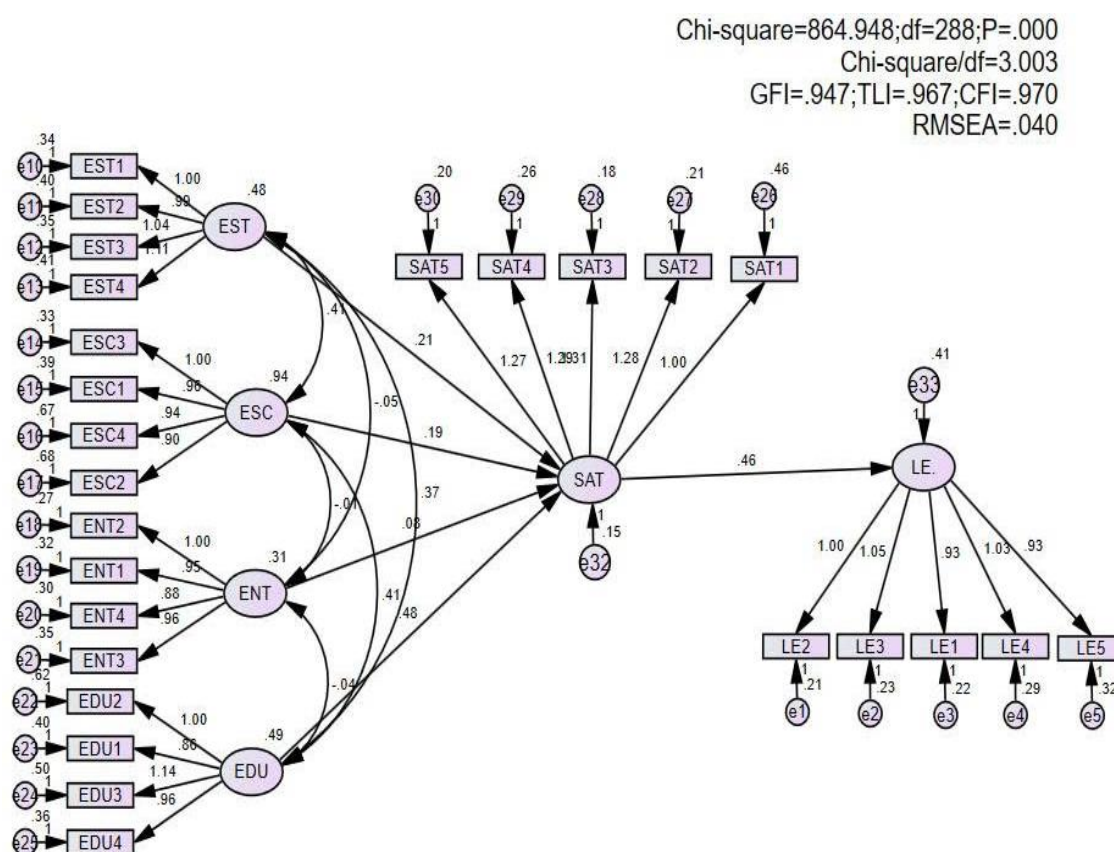
Phân tích kiểm định mô hình phương trình cấu trúc được tiến hành trên phần

mềm Amos 24 cho kết quả có độ phù hợp tổng thể rất tốt với dữ liệu quan sát:

Hệ số $\chi^2 = 864,948$ ($df = 288$; $p = 0,000$) cho thấy sai số giữa ma trận hiệp phương sai ước tính và ma trận quan sát ở mức chấp nhận được; tỷ số $\chi^2/df = 3,003$ nằm trong khoảng 2-5, chứng tỏ mô hình không bị suy biến quá mức.

Các chỉ số phù hợp khác đều vượt ngưỡng khuyến nghị: $GFI = 0,947$, $TLI = 0,967$, $CFI = 0,970$ (đều $> 0,90$, đặc biệt $> 0,95$ là rất tốt), cho thấy cấu trúc mô hình giải thích rất tốt sự biến thiên của dữ liệu.

Hệ số $RMSEA = 0,040$ ($< 0,05$) khẳng định sai số xấp xỉ ước tính trên mỗi bậc tự do rất nhỏ, phù hợp với tiêu chuẩn khuyến nghị (Hình 4.2).



Hình 4.2. Mô hình cấu trúc SEM

Nguồn: Tác giả.

4.2.3.2 Kết quả kiểm định các giả thuyết ($H1$, $H3$)

Kết quả phân tích SEM cho thấy tất cả các giả thuyết về mối quan hệ tác động trực tiếp đều được hỗ trợ với ý nghĩa thống kê cao. Kết quả được tổng hợp chi tiết trong Bảng 4.8.

Bảng 4.8. Kết quả Kiểm định Giả thuyết Mô hình SEM

Giả thuyết	Mối quan hệ	Estimate	S.E	C.R.	P	Label
H1b	SAT <--- EST	0,206	0,040	5,193	0,000	Chấp nhận
H1d	SAT <--- ESC	0,189	0,021	8,933	0,000	Chấp nhận
H1c	SAT <--- ENT	0,081	0,027	3,017	0,003	Chấp nhận
H1a	SAT <--- EDU	0,477	0,045	10,622	0,000	Chấp nhận
H3	LE <--- SAT	0,462	0,032	14,432	0,000	Chấp nhận

Nguồn: Tác giả.

H1a: Giả thuyết *EDU* tác động tích cực đến *SAT* được chấp nhận (hệ số $\beta = 0,477$; $S.E. = 0,045$; $C.R. = 10,622$; $p < 0,001$). Kết quả này cho thấy trải nghiệm *EDU* là yếu tố quan trọng nhất, có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đến *SAT* của sinh viên. Điều này cũng hoàn toàn tương đồng với dữ liệu phỏng vấn sâu. SV01 khẳng định tính thực dụng của tri thức là ưu tiên hàng đầu: *Em đi tìm lời giải cho những gì thầy cô giảng... khái niệm trở nên sống động khi trực tiếp điều phối khách (EDU2, EDU4)*. Điều này giải thích tại sao *EDU* lại có hệ số tác động lớn nhất.

H1b: Giả thuyết *EST* tác động tích cực đến *SAT* của sinh viên được chấp nhận (hệ số hồi quy chuẩn hóa $\beta = 0,206$; $S.E. = 0,040$; $C.R. = 5,193$; $p < 0,001$). Điều này cho thấy cảm nhận về vẻ đẹp tại điểm đến có ảnh hưởng vừa phải đến *SAT* của sinh viên.

H1c: Giả thuyết *ENT* tác động tích cực đến *SAT* được chấp nhận (hệ số $\beta = 0,081$; $S.E. = 0,027$; $C.R. = 3,017$; $p = 0,003$). Mặc dù mức độ ảnh hưởng thấp hơn các yếu tố khác, *ENT* vẫn có ý nghĩa thống kê trong việc gia tăng *SAT*.

H1d: Giả thuyết *ESC* tác động tích cực đến *SAT* được chấp nhận (hệ số $\beta = 0,189$; $S.E. = 0,021$; $C.R. = 8,933$; $p < 0,001$). Điều này khẳng định cảm giác được thoát ly khỏi cuộc sống thường nhật có tác động đáng kể đến *SAT*: Sinh viên coi việc rời xa môi trường học đường truyền thống là một cơ chế tái tạo năng lượng. Như SV06 đã bộc bạch, trạng thái thoát ly giúp họ quên đi áp lực bài vở để đắm mình vào thực tế nghề nghiệp (*ESCI*).

H3: Giả thuyết *SAT* tác động tích cực đến *LE*: mặc dù giả thuyết H3 được

chấp nhận với ý nghĩa thống kê rất cao ($p < 0,001$), hệ số hồi quy chuẩn hóa $\beta = 0,462$ (Hình 4.3) chỉ ra tác động ở mức trung bình - mạnh. Điều này xác nhận rằng SAT là một động lực mạnh mẽ thúc đẩy *LE* sau chuyển đi, nhưng cũng gợi mở rằng còn các yếu tố khác đang quyết định *LE* mà mô hình chưa xem xét đầy đủ. Trong bối cảnh ET, SAT là một phản ứng cảm xúc tức thời, còn *LE* là kết quả lâu dài (kiến thức, kỹ năng, thái độ, nhận thức thay đổi). Mối tương quan 0,462 gợi ý sự cần thiết phải có biến trung gian hoặc biến điều tiết khác ngoài *SRL* (sẽ được kiểm định ở 4.2.3.3) để chuyển hóa cảm xúc hài lòng thành kết quả học tập. Các yếu tố tiềm năng bị bỏ sót bao gồm: (1) Sự gắn kết học tập: *SAT* chỉ dẫn đến *LE* khi sinh viên tích cực và chủ động tham gia vào các nhiệm vụ học tập sau chuyển đi. (2) Năng lực tự tin bản thân: mức độ tin tưởng vào khả năng sử dụng kiến thức mới thu được sau chuyển đi. (3) Chất lượng đánh giá: mức độ phù hợp của phương pháp đánh giá kết quả học tập sau chuyển đi.

Kết quả đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định giả thuyết có ý nghĩa quan trọng trong kết quả tổng thể của luận án, đây là cơ sở để đề xuất các hàm ý quản trị và chính sách, cũng như chỉ ra các hạn chế của nghiên cứu để định hướng cho các nghiên cứu trong tương lai.

4.2.3.3 Kiểm định vai trò điều tiết của tính tự chủ học tập - *SRL* (H2)

Các phân tích kiểm định vai trò điều tiết được thực hiện bằng phần mềm Marco Process phiên bản 4.2 của Andrew F. Hayes. Trước khi tiến hành phân tích, các biến độc lập và biến điều tiết đã được trung tâm hóa nhằm giảm thiểu khả năng xảy ra đa cộng tuyến và tạo điều kiện thuận lợi hơn cho việc diễn giải các hiệu ứng tương tác. Cỡ mẫu sử dụng trong các mô hình hồi quy là 1.260 quan sát. Kết quả kiểm định vai trò điều tiết của biến tự chủ học tập (*SRL*) trong mối quan hệ giữa các thành phần ETE (*EDU*, *EST*, *ENT*, *ESC*) và sự hài lòng (*SAT*) được trình bày trong Bảng 4.9 dưới đây.

Bảng 4.9. Tác động điều tiết của SRL lên mối quan hệ giữa các trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng (SAT)

Biến độc lập	Tác động điều tiết của SRL lên các mối quan hệ	Hệ số tương tác (X× SRL)	p-value (X× SRL)	Hiệu ứng điều kiện SRL thấp	Hiệu ứng SRL trung bình	Hiệu ứng SRL cao	Kết luận
EDU	EDU->SAT	-0,0249	0,1618	—	—	—	Không tác động
EST	EST->SAT	-0,0547	0,0011**	0,7274	0,6704	0,6134	Tác động tiêu cực
ENT	ENT->SAT	0,0987	0,0051**	-0,0947	0,0082	0,1111	Tác động tích cực
ESC	ESC->SAT	-0,0868	0,0000***	0,6091	0,5186	0,4281	Tác động tiêu cực

Nguồn: Tác giả.

Trải nghiệm giáo dục (*EDU*): Hệ số tương tác giữa *EDU* và *SRL* là -0,0249 với $p = 0,1618 (> 0,05)$, cho thấy không có bằng chứng thống kê về vai trò điều tiết của *SRL* trong mối quan hệ giữa *EDU* và *SAT*. Do đó, giả thuyết H2a không được ủng hộ. Việc *SRL* không điều tiết mối quan hệ *EDU* -> *SAT* cho thấy với sinh viên Việt Nam, giá trị giáo dục là một mặc định bắt buộc. Dù sinh viên có tính tự chủ cao hay thấp, họ đều kỳ vọng thu nhận được tri thức chuyên môn (*EDUI*).

Trải nghiệm giải trí (*ENT*): Hệ số tương tác là 0,0987 với $p = 0,0051 (< 0,05)$, cho thấy *SRL* có vai trò điều tiết có ý nghĩa thống kê trong mối quan hệ giữa *ENT* -> *SAT*. Hiệu ứng của *ENT* lên *SAT* chuyển từ tiêu cực/không ý nghĩa ở mức *SRL* thấp (-0,0947; $p = 0,0647$) sang tích cực và cận ý nghĩa thống kê ở mức cao (0,1111; $p = 0,0506$). Kết quả này ủng hộ giả thuyết H2c, phù hợp với dự đoán ban đầu của nghiên cứu. Kết quả cho thấy *SRL* giúp chuyển hóa *ENT* từ tiêu cực sang tích cực. Phỏng vấn sâu SV07 làm rõ: nhóm có *SRL* cao biết cách tự ý thức duy trì mục tiêu học tập ngay cả khi vui chơi (*SRL4*), giúp họ cảm thấy giải trí là một phần hỗ trợ cho kiến thức, thay vì là sự lãng phí thời gian.

Đối với trải nghiệm thẩm mỹ (*EST*) và trải nghiệm thoát ly (*ESC*) - điều tiết

ngược (dấu âm): *Trải nghiệm thẩm mỹ (EST)*: có hệ số tương tác là -0,0547 với $p = 0,0011$ ($<0,05$), chỉ ra rằng *SRL* điều tiết có ý nghĩa thống kê trong mối quan hệ giữa *EST* và *SAT*. Tuy nhiên, dấu âm của hệ số cho thấy hiệu ứng của *EST* lên *SAT* giảm dần khi *SRL* tăng (từ 0,7274 xuống 0,6134), trái ngược với kỳ vọng ban đầu. Như vậy, giả thuyết H2b không được ủng hộ theo hướng tích cực như dự đoán ban đầu.

(2) *Trải nghiệm thoát ly (ESC)*: Tương tự *EST*, hệ số tương tác của *ESC* là -0,0868 với $p = 0,0000$, chứng minh vai trò điều tiết có ý nghĩa thống kê của *SRL*. Tuy nhiên, dấu âm của hệ số tương tác và sự giảm dần của hiệu ứng từ 0,6091 đến 0,4281 khi *SRL* tăng cho thấy tác động điều tiết là theo hướng tiêu cực. Do đó, giả thuyết H2d cũng không được ủng hộ theo chiều hướng tích cực như dự đoán.

Kết quả định lượng cho thấy sinh viên có *SRL* càng cao thì tác động của Thẩm mỹ và Thoát ly đến Hải lòng càng giảm. Điều này có thể giải thích qua chia sẻ của SV08: những sinh viên cực kỳ chủ động thường tập trung khắt khe vào hiệu quả thực tế và giải quyết vấn đề (*EDU3*), nên họ có xu hướng khắt khe hơn hoặc ít bị chi phối bởi các yếu tố vô bổ cảm xúc bên ngoài như cảnh đẹp hay sự nghỉ ngơi thuần túy.

4.2.3.4 Kiểm định vai trò trung gian (*H4*)

Để kiểm định vai trò trung gian của biến *SAT* trong mối quan hệ giữa các thành phần của ETE (*EDU*, *EST*, *ENT*, *ESC*) với *LE*, mô hình *SEM* được thực hiện bằng phần mềm AMOS. Trong mô hình, các đường dẫn trực tiếp từ các thành phần trải nghiệm đến *LE* và các đường dẫn gián tiếp thông qua biến trung gian *SAT* đều được kiểm định đồng thời. Phương pháp bootstrap với 5000 mẫu lặp lại và độ tin cậy 95% được sử dụng nhằm ước lượng độ chính xác của các hệ số ảnh hưởng gián tiếp và kiểm định ý nghĩa thống kê của các quan hệ trung gian. Kết quả phân tích được trình bày trong Bảng 4.10.

Quy trình kiểm định và khẳng định tính chất trung gian được thực hiện nghiêm ngặt theo giao thức của Preacher và Hayes (2008). Vai trò trung gian được xác lập khi khoảng tin cậy chỉnh sửa sai lệch (Bias-Corrected 95% CI) của tác động gián tiếp tuyệt đối không chứa giá trị 0 ($p < 0,05$). Trên cơ sở đó, mối quan hệ đạt trung gian toàn phần nếu tác động trực tiếp (c') hoàn toàn không có ý nghĩa thống kê ($p > 0,05$) và đạt trung gian một phần nếu tác động trực tiếp vẫn giữ được ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$).

Bảng 4.10. Kiểm định vai trò trung gian của biến Sự hài lòng (SAT)

Biến độc lập	Ảnh hưởng trực tiếp (->LE)	Ảnh hưởng gián tiếp (->SAT->LE)	Tổng tác động	Loại trung gian
EDU	-0,096 ($p = 0,168$)	$0,480 \times 0,464 \approx 0,223$ ($p = 0,000$)	0,127	Toàn phần
EST	0,130 ($p = 0,024$)	$0,202 \times 0,464 \approx 0,094$ ($p = 0,001$)	0,224	Một phần
ENT	-0,038 ($p = 0,345$)	$0,082 \times 0,464 \approx 0,038$ ($p = 0,002$)	$\sim 0,000$	Toàn phần
ESC	-0,021 ($p = 0,502$)	$0,190 \times 0,464 \approx 0,088$ ($p = 0,000$)	0,067	Toàn phần

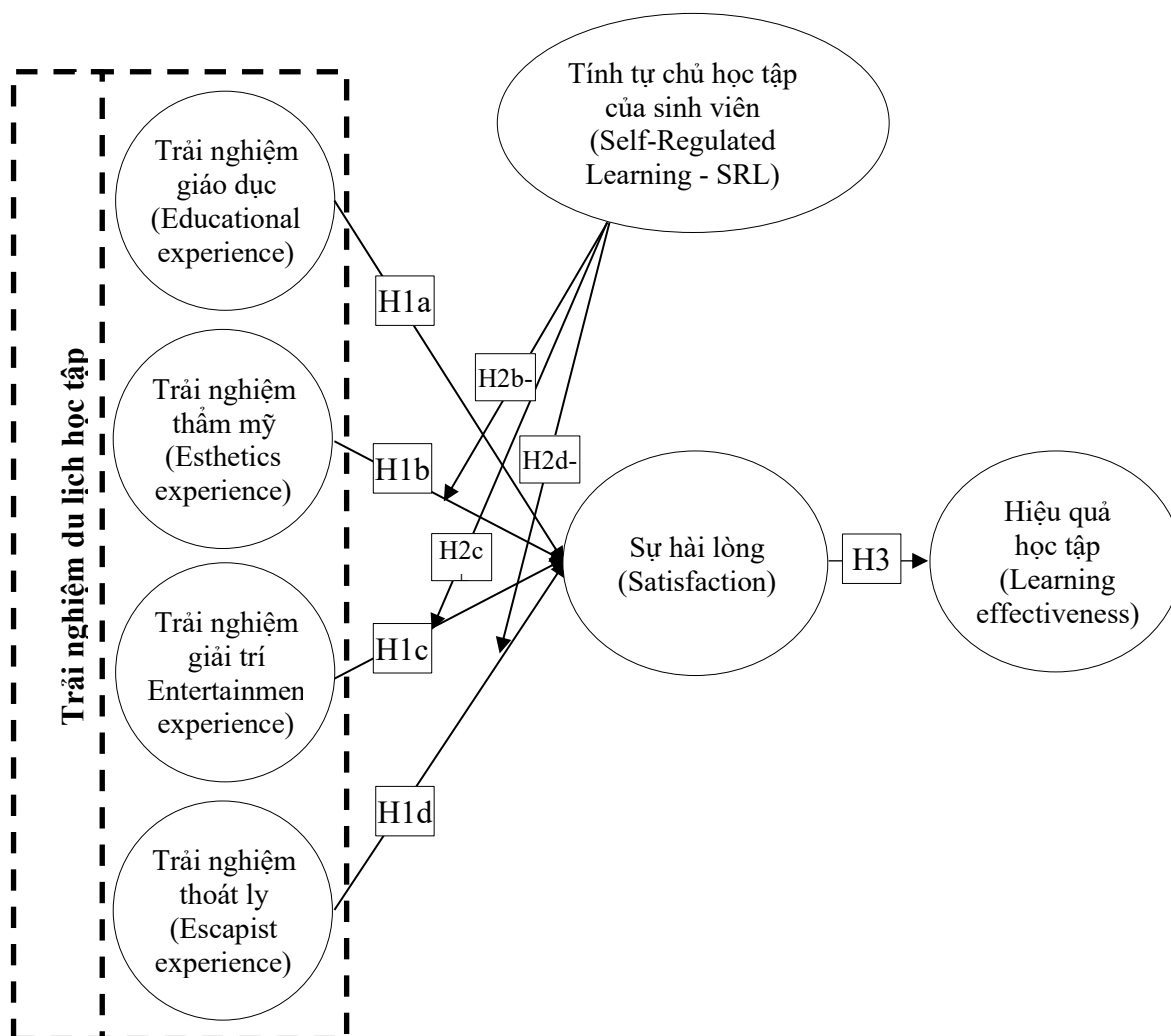
Nguồn: Tác giả.

Kết quả phân tích Bảng 4.10 cho thấy:

Ba thành phần *EDU*, *ENT* và *ESC* đều không có ảnh hưởng trực tiếp có ý nghĩa thống kê đến *LE*, với các p-value lần lượt là 0,168, 0,345, và 0,502 ($> 0,05$). Tuy nhiên, các ảnh hưởng gián tiếp thông qua *SAT* đều có ý nghĩa thống kê ($p < 0,01$), cho thấy *SAT* đóng vai trò trung gian toàn phần trong các mối quan hệ này. Nói cách khác, tác động của *EDU*, *ENT* và *ESC* đến *LE* chỉ xảy ra thông qua sự hài lòng. Trong khi đó, *EST* có ảnh hưởng trực tiếp có ý nghĩa đến *LE* ($\beta = 0,130$; $p = 0,024$) đồng thời với ảnh hưởng gián tiếp có ý nghĩa ($\approx 0,094$; $p = 0,001$). Điều này cho thấy *SAT* đóng vai trò trung gian một phần trong mối quan hệ giữa *EST* và *LE*.

Tất cả các thành phần trải nghiệm đều có ảnh hưởng tích cực đến *SAT*, và *SAT* có ảnh hưởng mạnh mẽ đến *LE* ($\beta = 0,464$; $p < 0,001$), củng cố vai trò trung gian quan trọng của biến này trong mô hình.

Kết quả cho thấy cả bốn thành phần của ETE (*EDU*, *EST*, *ENT*, *ESC*) đều có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy *SAT* của sinh viên, từ đó gián tiếp cải thiện *LE*. Đặc biệt, nghiên cứu đã làm rõ vai trò trung gian quan trọng của *SAT* và một vai trò điều tiết phức tạp nhưng có ý nghĩa của *SRL*, cung cấp cái nhìn sâu sắc và đa chiều về cách thức các yếu tố này tương tác với nhau. Mô hình nghiên cứu sau khi kiểm định được thể hiện ở hình 4.3.



Hình 4.3. Mô hình nghiên cứu sau kiểm định

Nguồn: Tác giả.

4.2.3.5 Kiểm định sự khác biệt giữa các nhóm (Phân tích đa nhóm - MGA) (H5).

Để kiểm tra sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong cảm nhận về *ETE* và *SAT* giữa các nhóm sinh viên, nghiên cứu tiến hành phân tích ANOVA một chiều. Phân tích này nhằm làm rõ tính cá nhân hóa và đa dạng trong trải nghiệm - vốn là bản chất cốt lõi của du lịch trải nghiệm (Ryan, 2000; Zatori, 2013).

Quy trình phân tích được thực hiện nghiêm ngặt qua các bước: *Bước 1*: Kiểm tra giả định phương sai đồng nhất: sử dụng kiểm định Levene. Nếu $Sig. Levene > 0,05$, sử dụng kết quả ANOVA chuẩn; nếu $Sig. Levene \leq 0,05$, sử dụng kiểm định Welch hoặc Brown-Forsythe (được gọi chung là Robust Tests) để đảm bảo tính chính

xác cho các nhóm có phương sai không bằng nhau. *Bước 2:* Xác định sự khác biệt: kết quả được coi là có ý nghĩa thống kê khi giá trị p ($Sig.$) $< 0,05$. *Bước 3:* So sánh cặp: đối với các biến có từ 3 nhóm trở lên (khối ngành, năm học, địa phương), các kiểm định Tukey HSD hoặc Games-Howell được áp dụng để chỉ ra cụ thể nhóm nào khác biệt với nhóm nào.

Kết quả kiểm định ANOVA đã chỉ ra các biến có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$) ở các nhóm (Phụ lục 6):

1. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo giới tính đối với sự hài lòng (xem Phụ lục 6 - Bảng 1):

Về giả định đồng nhất phương sai: Kết quả kiểm định Levene cho thấy tất cả các biến quan sát từ *SAT1* đến *SAT5* đều có giá trị $Sig.$ lớn hơn 0,05 (dao động từ 0,072 đến 0,957). Điều này chứng minh phương sai về sự hài lòng giữa hai nhóm giới tính là đồng nhất, thỏa mãn điều kiện để sử dụng kết quả kiểm định ANOVA, đảm bảo tính khách quan cho các kết luận tiếp theo.

Về ý nghĩa của sự khác biệt: Giá trị $Sig.$ của kiểm định ANOVA đối với toàn bộ 5 biến quan sát đều nhỏ hơn 0,05. Đặc biệt, các biến *SAT3* và *SAT5* có mức ý nghĩa rất cao ($p < 0,001$). Kết quả này cho phép bác bỏ giả thuyết H_0 và khẳng định: Tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong cách đánh giá về các khía cạnh hài lòng giữa sinh viên nam và nữ. Dữ liệu thực chứng này ủng hộ giả thuyết H_5 của mô hình nghiên cứu.

So sánh giá trị trung bình (Mean): dữ liệu cho thấy một xu hướng nhất quán: Sinh viên nam có mức đánh giá trung bình cao hơn sinh viên nữ ở tất cả các tiêu chí quan sát. Cụ thể: Biến *SAT4* nhận được điểm số cao nhất ở cả hai giới (Nam: 4,195; Nữ: 3,976), cho thấy mức độ đáp ứng kỳ vọng của chuyến đi là khía cạnh được đánh giá tốt nhất. Khoảng cách đánh giá lớn nhất giữa hai giới tập trung ở biến *SAT5* (chênh lệch 0,234 điểm) và *SAT3* (chênh lệch 0,219 điểm). Điều này có thể liên quan đến ngưỡng nhạy cảm dịch vụ, cho thấy sinh viên nam có xu hướng sẵn lòng giới thiệu và công nhận giá trị thu nhận được từ chuyến đi mạnh mẽ hơn so với sinh viên nữ. Trong phỏng vấn, sinh viên nữ thường chú trọng chi tiết đến chất lượng thẩm mỹ và sự an toàn (W2, W4), dẫn đến việc đánh giá khắt khe hơn so với nam giới vốn có tâm lý cởi mở hơn với những va chạm thực địa.

2. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo năm học đối với sự hài lòng (xem Phụ lục 6 - Bảng 2):

Về tính phù hợp của mô hình kiểm định: Kết quả kiểm định Levene cho thấy các biến *SAT1* và *SAT4* thỏa mãn giả định đồng nhất phương sai ($Sig. > 0,05$), trong khi các biến *SAT2*, *SAT3* và *SAT5* vi phạm giả định này ($Sig. < 0,05$). Do đó, nghiên cứu sử dụng kết quả kiểm định ANOVA cho các biến đạt chuẩn và kiểm định Welch cho các biến vi phạm để đảm bảo tính chuẩn xác. Tại cột “*Sig. Kiểm định*”, tất cả các giá trị đều nhỏ hơn 0,05, khẳng định tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong mức độ đánh giá ở tất cả các khía cạnh của sự hài lòng giữa sinh viên các năm học. Kết quả này cung cấp căn cứ thực chứng để chấp nhận giả thuyết H5.

So sánh sự khác biệt qua giá trị trung bình (Mean): Nhóm sinh viên năm thứ nhất: ghi nhận mức đánh giá thấp nhất ở tất cả 5 biến quan sát (dao động từ 3,851 đến 3,950). Đây là nhóm duy nhất có điểm trung bình dưới ngưỡng 4,0 ở toàn bộ các tiêu chí. Kết quả này phù hợp với mã W4 (Rào cản tâm lý). Sinh viên năm nhất chưa có nhiều kinh nghiệm thực tế nên dễ gặp sốc văn hóa hoặc ngỡ ngàng trong tương tác, dẫn đến mức độ hài lòng chưa cao. Nhóm sinh viên năm thứ hai và thứ ba: có xu hướng đạt điểm cao nhất ở các khía cạnh về cảm xúc và kỳ vọng. Cụ thể, biến *SAT4* đạt đỉnh ở năm thứ hai (4,175) và *SAT2* đạt đỉnh ở năm thứ ba (4,151). Nhóm sinh viên năm cuối: ghi nhận mức điểm cao nhất ở biến *SAT1* (4,204), cho thấy sự đánh giá tích cực của nhóm này khi chuẩn bị kết thúc lộ trình học tập: Ở giai đoạn chuẩn bị tốt nghiệp, sinh viên coi trọng tính thực tế của trải nghiệm để khẳng định bản sắc cá nhân và định hướng nghề nghiệp (S4). SV02 chia sẻ rằng việc đi thực địa lúc này giúp họ thấy mình trưởng thành và tự tin về năng lực (*SAT5*), giải thích cho mức điểm cao ở tiêu chí hài lòng thực tế.

3. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo khối ngành đối với sự hài lòng (xem Phụ lục 6 - Bảng 3):

Về tính phù hợp và ý nghĩa của kiểm định: Kiểm định Levene về sự đồng nhất phương sai cho giá trị $Sig. = 0,507 > 0,05$, thỏa mãn điều kiện để sử dụng kiểm định ANOVA chuẩn. Giá trị kiểm định $Sig. ANOVA = 0,768$, lớn hơn nhiều so với ngưỡng ý nghĩa thống kê chuẩn (0,05).

Kết luận thống kê: Nghiên cứu chưa tìm thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê

về mức độ hài lòng đối với ETE giữa sinh viên các khối ngành khác nhau. Nói cách khác, các sinh viên thuộc các lĩnh vực đào tạo khác nhau (từ Kinh tế, Kỹ thuật đến Khoa học Xã hội và Nhân văn, Giáo dục...) đều có xu hướng cảm nhận tương đồng về chất lượng và giá trị hưởng dụng chung của hoạt động này. Phát hiện này cho thấy ETE sở hữu tính phổ quát cao, đóng vai trò là một nhu cầu giáo dục chung không bị phân cực bởi đặc thù lĩnh vực chuyên môn.

4. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo hình thức tổ chức (ấn tượng) đối với sự hài lòng (xem Phụ lục 6 - Bảng 4):

Về tính phù hợp của mô hình kiểm định: Kết quả kiểm tra giả định đồng nhất phương sai cho thấy hầu hết các biến (từ *SAT1* đến *SAT4*) đều có giá trị Sig. Levene < 0.05 . Do đó, nghiên cứu sử dụng kiểm định Welch để thay thế cho ANOVA chuẩn nhằm đảm bảo tính chính xác trong điều kiện phương sai không đồng nhất. Kết quả cho thấy có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ở các biến *SAT1* (Sig.=0,001), *SAT2* (Sig.=0,014) và *SAT4* (Sig.=0,008). Ngược lại, các biến *SAT3* và *SAT5* không ghi nhận sự khác biệt có ý nghĩa (Sig. $> 0,05$).

So sánh sự khác biệt qua giá trị trung bình (Mean): Dữ liệu phản ánh các hình thức tổ chức chính quy có yếu tố chuyên môn cao: Sự vượt trội của hình thức du học ngắn hạn đạt mức hài lòng chung cao nhất (Mean *SAT1* = 4,23) và đoàn do nhà trường tổ chức (Mean *SAT1* = 4,13) có thể được giải thích qua mã *SAT4* (Sự hỗ trợ từ giảng viên). Sinh viên tham gia các đoàn chính quy cảm thấy yên tâm và được dẫn dắt chuyên môn sâu hơn. Ngược lại, nhóm tự túc cùng gia đình/bạn bè có điểm trung bình thấp nhất ở hầu hết các khía cạnh, dao động quanh mức 3,84 - 3,89. Nhóm này dù có điểm *SRL* cao nhưng thường gặp khó khăn về hậu cần và thiếu sự đảm bảo về tri thức, dẫn đến mã W4 (rào cản tâm lý) xuất hiện nhiều hơn khi họ phải tự đối mặt với các sự cố thực địa.

5. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo địa phương/ vùng miền cơ sở đào tạo đối với Sự hài lòng (xem Phụ lục 6 - Bảng 5):

Về tính phù hợp và ý nghĩa của kiểm định: Tất cả các biến từ *SAT1* đến *SAT5* đều có Sig. Levene $> 0,05$, cho thấy phương sai đồng nhất, đủ điều kiện sử dụng kiểm

định ANOVA chuẩn. Tại cột “Sig. Kiểm định”, các chỉ số đều lớn hơn 0,05, do đó nghiên cứu chưa đủ căn cứ thống kê để khẳng định có sự khác biệt thực sự ở mức ý nghĩa 5% về SAT giữa sinh viên các địa phương.

Tuy nhiên, tại biến *SAT1* (Mức độ đóng góp của chuyến đi đối với tri thức thực tế), giá trị $p = 0,063$ ở trạng thái tiệm cận ngưỡng ý nghĩa. Biên độ phân hóa về giá trị trung bình (*Mean*) bộc lộ một xu hướng đáng chú ý cần kiểm chứng thêm ở các mẫu nghiên cứu rộng hơn: Sinh viên thuộc cơ sở đào tạo tại các địa phương khác ($Mean = 4,17$) có xu hướng ghi nhận điểm số nhỉnh hơn sinh viên học tập tại các đô thị lớn như Hà Nội, Đà Nẵng, TP.HCM ($Mean = 4,00$). Xu hướng này gợi mở sự phân hóa ngầm về ngưỡng kỳ vọng dịch vụ và mức độ bão hòa trải nghiệm theo vùng miền địa lý.

6. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo số lần trải nghiệm đối với sự hài lòng (xem Phụ lục 6 - Bảng 6):

Kinh nghiệm cá nhân thông qua sự lặp lại của các hoạt động thực tế được giả định là có ảnh hưởng đáng kể đến cảm nhận và đánh giá của người học. Để kiểm chứng giả thuyết này, nghiên cứu thực hiện kiểm định sự khác biệt giữa các nhóm sinh viên dựa trên số lần đã tham gia ET.

Về tính phù hợp của mô hình kiểm định: Kết quả kiểm tra giả định đồng nhất phương sai cho thấy sự khác biệt về đặc điểm dữ liệu giữa các biến quan sát. Đối với các biến *SAT1* và *SAT4*, giá trị *Sig. Levene* lần lượt là 0,409 và 0,528 ($> 0,05$), thỏa mãn điều kiện đồng nhất phương sai để sử dụng kiểm định ANOVA chuẩn. Ngược lại, các biến *SAT2*, *SAT3* và *SAT5* có giá trị *Sig. Levene* $< 0,05$, vi phạm giả định này. Nhằm đảm bảo tính chính xác và khách quan, nghiên cứu đã sử dụng kiểm định Welch thay thế cho ANOVA đối với các biến trên. Sự kết hợp linh hoạt này giúp khẳng định các kết luận thống kê trong nghiên cứu hoàn toàn có cơ sở khoa học và độ tin cậy cao.

So sánh sự khác biệt qua giá trị trung bình (*Mean*): dựa trên kết quả phân tích, sự phân hóa về mức độ hài lòng theo kinh nghiệm trải nghiệm bộc lộ những xu hướng rõ rệt: *Nhóm sinh viên tham gia trên 3 lần*: ghi nhận mức hài lòng cao nhất ở tất cả

các khía cạnh, đặc biệt nổi bật tại *SAT1* (4,18) và *SAT4* (4,15). Điều này cho thấy khi trải nghiệm được lặp lại, SAT không chỉ dừng lại ở cảm nhận bề mặt mà đã chuyển hóa thành sự đánh giá cao về hàm lượng nội dung và khả năng đáp ứng kỳ vọng. Việc quen thuộc với mô hình giúp nhóm này giảm thiểu các yếu tố gây nhiễu và tập trung tối đa vào việc thụ hưởng giá trị chuyển đi. *Nhóm sinh viên tham gia 1 lần*: luôn có mức điểm trung bình thấp nhất (dao động từ 3,86 đến 3,95). Điểm số thấp nhất xuất hiện ở *SAT3* (3,86) - khía cạnh đòi hỏi sự thích ứng cao về môi trường. Sự chênh lệch này phản ánh rào cản về kinh nghiệm; sinh viên mới thường có xu hướng quan ngại về sự an toàn, hậu cần hoặc chưa thuần thục phương pháp tự học thực địa, dẫn đến mức hài lòng bị hạn chế hơn. Đặc biệt, mức độ SAT có sự gia tăng tịnh tiến theo số lần tham gia, điều này minh chứng cho quá trình tích lũy năng lực *SRL*. Nhóm tham gia 1 lần thường bị chi phối bởi các lo lắng về an toàn và kỹ năng thực địa, tương ứng với mã W2 (sự bối rối trong môi trường mới), trong khi Nhóm trên 3 lần đã vượt qua rào cản tâm lý, họ biết cách tận dụng tối đa hoạt động giải trí để phục vụ học tập (*ENT3*) và có khả năng tự phản ánh trong hành động (*LE1*). SV06 (đã đi nhiều lần) chia sẻ: *Những lần đầu em chỉ lo xem ăn gì ở đâu, nhưng đến lần thứ 3, em bắt đầu chú ý đến cách người dân làm du lịch để đối chiếu với bài học*. Đây chính là bước ngoặt về chất mà con số thống kê đã chỉ ra.

Tiểu kết Chương 4

Chương 4 đã hoàn thành lộ trình kiểm chứng thực nghiệm, đóng vai trò là cầu nối quan trọng chuyển hóa từ khung lý thuyết đã đề xuất tại Chương 2 sang bức tranh thực trạng về ETE của sinh viên Việt Nam. Thông qua sự kết hợp hài hòa giữa nghiên cứu định tính (phỏng vấn sâu, tham vấn chuyên gia, quan sát tham dự) và định lượng (khảo sát diện rộng với 1.260 mẫu hợp lệ), luận án đã xây dựng một nền tảng thực chứng cho toàn bộ nghiên cứu. Các kết quả đạt được có thể tổng hợp qua các nhóm nội dung sau:

Thứ nhất, xác lập và minh định khung khái niệm ETE: Thông qua nghiên cứu định tính, luận án đã định nghĩa ETE là một cấu trúc tích hợp hữu cơ giữa ba trụ cột (học tập - du lịch - trải nghiệm). Việc nhận diện 04 đặc trưng cốt lõi (học tập là trọng tâm; học tập từ thực tiễn; học tập chuyên sâu; sự chuyển hóa nhận thức) đã giúp hệ thống hóa các

khái niệm trừu tượng thành hệ thống biến số đo lường được. Kết quả này không chỉ khẳng định bản chất ETE là một phương thức đào tạo chính thống, lấy người học làm trung tâm, mà còn lấp khoảng trống lý thuyết về mô hình ETE trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam.

Thứ hai, khẳng định giá trị khoa học của mô hình đo lường: Bộ công cụ nghiên cứu đã vượt qua các bước kiểm định khắt khe về độ tin cậy và giá trị (Cronbach's Alpha, EFA, CFA). Việc kiểm soát chặt chẽ các khuyết tật mô hình thông qua chỉ số VIF và phép thử Harman đã loại bỏ rủi ro về đa cộng tuyến và sai lệch phương pháp phổ biến (CMB). Kết quả phân tích từ mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) cho thấy dữ liệu thực chứng có độ tương thích cao với khung lý thuyết, đảm bảo tính khách quan và khả năng khái quát hóa của các hệ số ước lượng.

Thứ ba, làm sáng tỏ các cơ chế vận hành và biến số tác động: Nghiên cứu đã làm rõ lộ trình chuyển hóa từ ETE đến LE, trong đó SAT đóng vai trò trung gian then chốt. Đặc biệt, việc phát hiện vai trò điều tiết của SRL là một đóng góp mới về mặt học thuật, khẳng định rằng hiệu quả của ETE không chỉ nằm ở thiết kế chương trình mà còn chịu ảnh hưởng sâu sắc bởi năng lực nội tại của người học. Đồng thời, các kiểm định ANOVA và Welch đã bóc lộ sự phân hóa có ý nghĩa thống kê trong cảm nhận của sinh viên theo các biến số cá nhân và hình thức tổ chức. Điều này không chỉ phản ánh tính đa dạng trong nhu cầu người học mà còn chỉ ra những khoảng cách cần cải thiện trong thực tiễn triển khai ETE hiện nay.

Tóm lại, kết quả tại Chương 4 đã hoàn thiện bức tranh thực chứng, chứng minh tính đúng đắn và khả thi của mô hình nghiên cứu. Những dữ liệu khoa học thu được tại chương này chính là tiền đề quan trọng để luận án bước sang Chương 5, nơi những luận cứ này sẽ được chuyển hóa thành các hàm ý quản trị, chính sách thiết thực nhằm tối ưu hóa giá trị của ETE cho khách du lịch sinh viên trong tương lai.

Chương 5. THẢO LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU, HÀM Ý QUẢN TRỊ VÀ CHÍNH SÁCH

Chương này tập trung thảo luận các kết quả nghiên cứu đã đạt được thông qua việc đối chiếu với hệ thống lý thuyết hiện hành và các công trình thực chứng đi trước. Quá trình này không chỉ nhằm khẳng định tính xác thực của các giả thuyết mà còn làm rõ những đóng góp mới của luận án về mặt học thuật và thực tiễn, từ đó đề xuất các hàm ý quản trị và chính sách phù hợp với bối cảnh Việt Nam.

5.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu

5.1.1 Thảo luận bản chất của trải nghiệm du lịch học tập: một hệ sinh thái tích hợp

Từ kết quả phân tích định lượng tại Chương 4, kết hợp với dữ liệu phỏng vấn sâu, luận án kiến giải ETE không đơn thuần là một sản phẩm hỗ trợ giáo dục, mà là một hệ sinh thái tích hợp đa chiều. Tại đây, sự giao thoa giữa bối cảnh du lịch và mục tiêu sư phạm tạo nên một giảng đường động.

a) Sự chuyển dịch từ tiêu dùng dịch vụ sang chủ động kiến tạo tri thức

Khác với các loại hình du lịch thuần túy vốn nhấn mạnh vào sự thụ hưởng, ETE mang bản chất kép đặc thù. Một sinh viên chia sẻ: *Đây là một hành trình mắt thấy tai nghe, lượng tri thức em thu nhận được thực tế và sinh động hơn rất nhiều so với việc đọc qua tài liệu (EDU4)*. Điều này cho thấy khi môi trường học tập được du lịch hóa một cách khoa học, khả năng thẩm thấu tri thức sẽ đạt hiệu quả tự nhiên hơn. Tại đây, sinh viên đóng vai trò vừa là khách du lịch (người thụ hưởng chuỗi cung ứng dịch vụ: vận chuyển, lưu trú, ẩm thực), vừa là người học (chủ thể kiến tạo tri thức). Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng SAT của sinh viên không chỉ đến từ chất lượng hậu cần mà còn từ sự thỏa mãn về cảm xúc hiếu khách và giá trị tri thức thu nhận. Điều này gợi mở một tư duy quản trị mới cho các doanh nghiệp du lịch Việt Nam: Chương trình ETE cần được cấu trúc như một hành trình chuyển hóa cá nhân, nơi mỗi yếu tố dịch vụ đều phải hàm chứa một thông điệp giáo dục trực quan và có tính nhân văn.

b) Giảng đường động và sự thức tỉnh giác quan

Nghiên cứu khẳng định không gian thực địa đóng vai trò là chất xúc tác vật lý thiết yếu cho chu kỳ học tập trải nghiệm (Kolb, 1984). Trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam vốn còn nặng về lý thuyết, sự thoát ly khỏi giảng đường truyền thống sang không gian mở của điểm đến đã kích hoạt mạnh mẽ các giác quan của người học: *Chỉ cần đứng trong không gian yên tĩnh của di tích... em đã cảm thấy sự kết nối kỳ lạ với lịch sử. Nó mang lại một nguồn cảm hứng học tập rất tự nhiên* (EST2). Phát hiện này gợi mở rằng, LE không chỉ đến từ nội dung bài giảng mà còn từ cảm xúc của không gian thẩm mỹ. Tại đây, các yếu tố đặc thù như văn hóa địa phương và các tương tác xã hội ngẫu nhiên không còn là yếu tố ngoại cảnh, mà trở thành thành phần hữu cơ của quá trình nhận thức. Phát hiện này đòi hỏi các cơ sở đào tạo cần chuẩn hóa du lịch thực địa như một phương thức đào tạo chính thống, nơi tri thức được thấm thấu thông qua sự thâm nhập trực tiếp vào đời sống văn hóa - xã hội.

c) Sự hòa quyện giữa tính giải trí và tính nghiêm túc sư phạm

Một đóng góp lý luận của luận án là khẳng định EST và ENT không hề tách rời, mà chính là phong nền cảm xúc duy trì sự hưng phấn cho người học. Trong nền kinh tế trải nghiệm, sự chuyển hóa cá nhân chỉ đạt mức tối ưu khi có sự cân bằng giữa tính hấp dẫn của du lịch và tính nghiêm túc của mục tiêu sư phạm. Điều này giúp thay đổi quan điểm thiết kế chương trình tại Việt Nam: Điểm đến không chỉ là nơi tham quan mà phải được xem là một kho học liệu trực quan sinh động. Xét từ góc độ phát triển cá nhân, sự dịch chuyển hành vi này chính là tiến trình tái định hình bản sắc của sinh viên. Khi bước ra khỏi không gian tĩnh của lớp học để nhập vai vào không gian động của thực địa, người học không còn tiếp thu tri thức một cách thụ động, mà bắt đầu trải nghiệm sự chuyển biến sâu sắc về tư duy nghề nghiệp và trách nhiệm xã hội, hoàn thiện lát cắt đầu tiên của quá trình chuyển hóa bản sắc cá nhân sau hành trình.

5.1.2 Thảo luận về thang đo nghiên cứu

Nghiên cứu đã chuẩn hóa bộ thang đo chuyên biệt nhằm định lượng hóa ETE của sinh viên Việt Nam. Kết quả phân tích CFA khẳng định mô hình đo lường đạt độ tương thích cao với dữ liệu thực tế: $\chi^2/df = 2,529 (< 3)$, $GFI = 0,949$, $TLI = 0,973$, $CFI = 0,976$ (đều $> 0,95$) và $RMSEA = 0,035 (< 0,05)$, minh chứng cho tính

khoa học của công cụ. Tuy nhiên, giá trị thực sự của bộ thang đo nằm ở cách thức nó giải mã các hành vi du lịch phức hợp thành các biến số có thể quản trị. Điểm mới của quy trình chuẩn hóa là việc bản địa hóa ngôn ngữ và du lịch hóa bối cảnh thông qua tương tác nhóm tập trung, giúp bộ thang đo phản ánh chính xác các thuộc tính trải nghiệm tại điểm đến ET. Cụ thể:

a) *Kiến giải về sự dịch chuyển từ không gian lớp học sang trải nghiệm thực địa (4Es và SAT)*

Sự tinh chỉnh các biến số *EST* và *EDU* kiến giải rằng trong ET, sinh viên không tách rời nhu cầu hưởng thụ cảnh quan với mục đích thu nạp tri thức: *Em bị ấn tượng mạnh bởi sự hài hòa giữa thiên nhiên và kiến trúc... giúp em hiểu rõ hơn tại sao cha ông ta lại có những lựa chọn về lối sống và tín ngưỡng như vậy (EST1, EST4).*

Việc tinh chỉnh biến *EST1* từ “sự hài hòa” sang “cảm nhận thẩm mỹ” nhấn mạnh vai trò của cảnh quan và không gian điểm đến đối với cảm xúc của người học. *EDU3* được chuyển thành “học được kỹ năng mới” phản ánh đúng kỳ vọng của sinh viên về tính ứng dụng. Dữ liệu phỏng vấn minh chứng: *Chuyến đi giúp em cải thiện rõ rệt kỹ năng làm việc nhóm... và năng lực thu thập dữ liệu điền dã (EDU3).* Sự đồng nhất giữa chỉ số định lượng và phản hồi định tính xác nhận rằng thang đo đã chạm được vào bản chất trải nghiệm thực tế của người học. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu của Pine and Gilmore (1999) và Oh và cộng sự (2007) khi cho rằng giá trị TE được hình thành thông qua sự kết hợp giữa cảm xúc, nhận thức và tương tác với môi trường thực địa. Tuy nhiên, điểm khác biệt của nghiên cứu này là các biến quan sát đã được điều chỉnh theo ngữ cảnh giáo dục đại học Việt Nam, trong đó giá trị học tập nghề nghiệp được đặt ở vị trí trung tâm. Điều này phản ánh đặc điểm của sinh viên Việt Nam khi tham gia ETE không chỉ để trải nghiệm mà còn để tìm kiếm cơ hội tích lũy năng lực nghề nghiệp và chuẩn bị cho thị trường lao động.

Việc tinh chỉnh biến *SAT2* từ “bầu không khí lớp học” sang “bầu không khí vui vẻ trong chuyến đi” cho thấy sinh viên coi trọng trạng thái tâm lý thoải mái và tính giải trí của một hành trình du lịch hơn là không gian lớp học truyền thống. Đồng thời, biến *SAT4* nhấn mạnh sự giảng giải của người hướng dẫn (giảng viên/hướng

dẫn viên) tại hiện trường, khẳng định vai trò của chuyên môn trong việc thuyết minh và giải mã các giá trị tại điểm tham quan. Kết quả này khẳng định rằng tính giải trí và cảm xúc du lịch là tiền đề tâm lý bắt buộc để đạt được hiệu quả sư phạm trong môi trường dịch chuyển.

b) Kiến giải về năng lực tự điều phối trong bối cảnh du lịch mở (SRL)

Việc lượng hóa thành công thang đo về SRL gắn với hoạt động thâm nhập thực địa kiến giải một đóng góp lý luận quan trọng: Môi trường du lịch với tính mới và sự thoát ly thực tế là bối cảnh lý tưởng để rèn luyện năng lực tự chủ. Dữ liệu thảo luận nhóm chỉ ra rằng, khi đối mặt với sự xa lạ của điểm đến, sinh viên buộc phải chủ động lập kế hoạch và điều chỉnh hành vi. Kết quả này củng cố lý thuyết quyền tự quyết (SDT) và học tập tự định hướng (SDL), xác nhận SRL chính là công cụ nhận thức giúp sinh viên chuyển hóa các kích thích du lịch thành vốn tri thức cá nhân. Sinh viên bộc lộ tính tự định hướng cao: *Trước khi đi, em đã tự thư viện và các trang mạng xã hội tìm kiếm tài liệu để có thể đặt ra những câu hỏi sâu hơn cho người hướng dẫn (SRL1)*. Điều này cho thấy tính tự chủ không chỉ là một trạng thái tâm lý mà là một hành vi có kế hoạch nhằm tối ưu hóa giá trị chuyển đi.

c) Kiến giải về hiệu quả học tập dưới góc độ thoát ly và chuyển hóa (LE)

Thay vì các chỉ số điểm số khô cứng, hiệu quả được đo lường qua sự thay đổi nhận thức và thái độ sau khi thâm nhập vào thực tế văn hóa - xã hội. Việc bổ sung cụm từ “các chuyển” (LE1-LE4) giúp đánh giá hiệu quả dựa trên chuỗi cung ứng dịch vụ và hoạt động thực địa xuyên suốt hành trình. Đặc biệt, biến LE4 (“giảm bớt áp lực”) và LE5 (“thay đổi cách nghĩ”) xác nhận ET đóng vai trò như một hành trình thoát ly, giúp sinh viên tái tạo năng lượng thông qua sự dịch chuyển không gian, đây chính là khía cạnh mà lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (1984) đã đề cập đến nhưng chưa được làm rõ trong bối cảnh quản trị du lịch. Kết quả định lượng này trả lời trực diện cho câu hỏi cốt lõi của nghiên cứu: ETE thực sự làm thay đổi nhận thức và kỹ năng của sinh viên. Sự “thay đổi cách nghĩ” (LE5) không dừng lại ở mức độ lý thuyết, mà chuyển hóa thành năng lực nghề nghiệp tương lai, gia tăng kỹ năng mềm và thúc đẩy ý định tiếp tục tự học tập suốt đời. Đây là minh chứng thực chứng cho

thấy độ chín muồi của một hành trình trải nghiệm có khả năng can thiệp và làm biến chuyển bản sắc cá nhân người học. Điều này gợi mở cho các nhà quản lý giáo dục và doanh nghiệp du lịch về việc đánh giá hiệu quả chương trình: hiệu quả thực chất nằm ở sự chuyển hóa thái độ và khả năng thích nghi của sinh viên sau chuỗi cung ứng dịch vụ thực địa xuyên suốt hành trình.

d) Đóng góp về phương pháp luận và tính ứng dụng bền vững

Việc tất cả các thang đo đạt chuẩn về giá trị hội tụ ($AVE > 0,5$) và độ tin cậy tổng hợp ($CR > 0,7$) không chỉ là thành công về mặt kỹ thuật, mà còn là một đóng góp vào kho tàng công cụ nghiên cứu du lịch tại Việt Nam. Sự tương thích giữa phản hồi định tính về tính thực tế của chuyến đi và chỉ số định lượng kiến giải rằng: một bộ thang đo du lịch hóa có khả năng dự báo hành vi và kết quả học tập chính xác hơn các thang đo giáo dục truyền thống khi áp dụng vào bối cảnh thực địa. Bộ thang đo này cung cấp một hệ thống chỉ số phản hồi quan trọng cho các bên liên quan. Đối với nhà trường, nó là thước đo hiệu quả đào tạo thực tế; đối với doanh nghiệp kinh doanh du lịch, nó là bộ tiêu chuẩn để chuẩn hóa chất lượng dịch vụ ET, hướng tới sự phát triển bền vững của loại hình du lịch đặc thù này.

5.1.3 Thảo luận kết quả đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định giả thuyết

Kết quả phân tích SEM không chỉ xác lập tính hợp lệ về mặt kỹ thuật mà còn minh định cơ chế tương tác phức tạp bên trong hệ sinh thái ET. Các bằng chứng thực nghiệm này kiến giải sâu sắc về động lực dịch chuyển và cách thức thụ hưởng dịch vụ của khách du lịch sinh viên trong bối cảnh hiện đại.

5.1.3.1 Tính tương thích của mô hình và những đóng góp mới vào lý luận quản trị du lịch

Phân tích SEM trên phần mềm AMOS khẳng định mô hình có độ tương thích cao với dữ liệu thực tế tại các điểm đến ET. Các chỉ số kiểm định đạt ngưỡng tối ưu theo Hair và cộng sự (2010): $\chi^2/df = 3,003$ (nằm trong khoảng 2-5); $GFI = 0,947$, $TLI = 0,967$, và $CFI = 0,970$ ($> 0,95$); $RMSEA = 0,040$ ($< 0,05$). Kết quả này không chỉ là những con số thống kê mà còn mang ý nghĩa kiến giải quan trọng về mặt lý luận và thực tiễn:

Thứ nhất, kiến giải về mô hình dịch vụ tích hợp thay vì đào tạo bổ trợ: Mô hình nghiên cứu đã thực hiện một bước tiến về lý luận khi chuyển đổi các khái niệm giáo dục thuần túy sang ngôn ngữ của quản trị TE. Việc sử dụng lý thuyết kinh tế trải nghiệm (4Es) để giải mã giá trị điểm đến kiến giải rằng: ETE không chỉ là một khóa học ngoại khóa, mà là một hình thái du lịch chuyên biệt, nơi SAT được cấu thành từ sự tổng hòa của môi trường thực địa và giá trị học thuật. Điều này đóng góp vào lý luận quản trị du lịch một góc nhìn mới: điểm đến du lịch chính là một giảng đường mở, nơi tính thoát ly và thẩm mỹ không phải là yếu tố phụ trợ mà là chất xúc tác cốt lõi cho quá trình nhận thức.

Thứ hai, nghiên cứu kiến giải lộ trình chuyển hóa, trong đó cảm xúc du lịch đóng vai trò dẫn dắt hiệu quả nhận thức. Kết quả mô hình SEM làm sáng tỏ lộ trình tuyến tính từ trải nghiệm thực địa đóng vai trò là tiền đề, thông qua sự hài lòng du lịch đóng vai trò trung gian, dẫn đến hiệu quả học tập là kết quả cuối cùng. Kết quả này kiến giải một nguyên lý quan trọng trong thiết kế ETE: SAT về dịch vụ là điều kiện cần để đạt được mục tiêu sư phạm. Điều này giúp các đơn vị tổ chức thay đổi thực tiễn: thay vì tập trung quá mức vào chương trình nghị sự học thuật, cần ưu tiên tối ưu hóa các dịch vụ trải nghiệm để tạo tâm thế sẵn sàng học tập cho sinh viên.

Thứ ba, đóng góp vào phương pháp luận quản trị trải nghiệm cá nhân hóa: nghiên cứu kiến giải rằng việc đo lường hiệu quả của từng thành phần tương tác thông qua biến điều tiết về SRL giúp doanh nghiệp kinh doanh du lịch tối ưu hóa năng lực cạnh tranh. Mô hình cung cấp khung công cụ định lượng để các nhà quản lý du lịch biết chính xác yếu tố nào đang thực sự tạo ra giá trị cho từng phân khúc sinh viên. Điều này đóng góp vào thực tiễn quản trị du lịch Việt Nam trong việc chuyển dịch từ cung cấp các chương trình ETE đại trà sang các chương trình có tính cá nhân hóa cao, dựa trên năng lực tiêu dùng trải nghiệm của người học.

Cuối cùng, kiến giải về tính bản địa hóa trong hạ tầng ET: Kết quả nghiên cứu kiến giải rằng mô hình 4Es khi áp dụng tại Việt Nam cần đặc biệt chú trọng đến bối cảnh văn hóa và hạ tầng điểm đến. Sự tương thích của mô hình khẳng định rằng hình thái ETE tại Việt Nam đang có xu hướng chuyển dịch từ đi để biết sang thâm nhập

để chuyển hóa. Điều này đóng góp vào việc định hướng cho các cơ sở giáo dục đại học và cơ quan quản lý du lịch, cùng các cơ quan chức năng trong việc xây dựng các vùng học tập (những nơi có tài nguyên du lịch được quy hoạch đồng bộ với mục tiêu đào tạo thực tiễn). Mở rộng sâu hơn từ kết quả kiểm định đa nhóm (MGA) giữa phân khúc chuyển đi bị động ($N = 740$) và chủ động ($N = 273$), nghiên cứu phát hiện một cơ chế phân hóa rõ rệt trong mạch chuyển hóa tâm thức của người học theo phương thức tổ chức. Ở các chuyển đi bị động (do nhà trường bắt buộc), trực giáo dục (EDU) đạt hiệu suất kích hoạt tối ưu để hình thành kiến thức chuyên môn cứng nhờ tính kỷ luật, nhưng áp lực đánh giá học phần lại làm tiết chế chiều kích thoát ly (ESC). Ngược lại, bối cảnh chuyển đi chủ động (tự phát, tự túc) lại là điều kiện lý tưởng để trải nghiệm thoát ly (ESC) và giải trí (ENT) đạt đỉnh cao nhờ giải phóng rào cản tâm lý trường lớp. Sự phân hóa này chứng minh rằng chuyển đi bị động tối ưu hóa LE chính quy, còn chuyển đi chủ động là đòn bẩy phát triển SRL và năng lực thích ứng với các biến số thực tế khi sinh viên phải tự chịu trách nhiệm cho hành trình du lịch của mình.

5.1.3.2 Tác động của các thành phần ETE đến sự hài lòng (SAT)

Kết quả kiểm định các giả thuyết từ H1a đến H1d cho thấy SAT của sinh viên là kết quả của một hành trình dịch chuyển đa mục tiêu. Khác với SAT trong lớp học truyền thống vốn phụ thuộc vào bài giảng, SAT trong hình thái ETE là sự cộng hưởng giữa giá trị tri thức và chất lượng dịch vụ tại điểm đến.

Đáng chú ý, sự chênh lệch đáng kể giữa hệ số tác động của EDU ($\beta = 0,477$) so với ENT ($\beta = 0,081$) và ESC ($\beta = 0,189$) không chỉ là sự khác biệt về mặt thống kê, mà còn đòi hỏi một sự lý giải sâu sắc về bản chất hành vi và tâm thế học thuật của sinh viên Việt Nam. Sự tác động độc lập và phân hóa này một lần nữa khẳng định tính phù hợp của việc phân tách các khái niệm thành phần trong không gian ET của sinh viên Việt Nam. Phát hiện này hoàn toàn tương thích với kết quả kiểm định khuyết tật mô hình ở Chương 4 (với chỉ số VIF $< 3,0$), minh chứng rằng mặc dù bối cảnh thực địa luôn tạo ra sự giao thoa cảm xúc rất mạnh mẽ giữa nhận thức tri thức (EDU) và cảnh quan di sản (EST), nhưng về mặt tư duy và tâm lý học hành vi, sinh viên vẫn phân định rõ ràng từng giá trị trải nghiệm riêng biệt. Do đó, các hệ số tác động β đạt

được hoàn toàn phản ánh giá trị thực chứng khách quan, không phải là hệ quả của sự trùng lặp khái niệm hay hiện tượng nhiễu thông tin.

Thứ nhất, vai trò quyết định của EDU (giả thuyết H1a): Với hệ số chuẩn hóa $\beta = 0,477$ ($p < 0,001$), EDU là thành tố có tác động mạnh nhất đến SAT. Tại các phiên thảo luận nhóm (Nhóm 1 và 2), sinh viên thừa nhận rằng dù các hoạt động giải trí (ENT) mang lại sự vui vẻ, nhưng thước đo SAT cuối cùng vẫn là lượng kiến thức thu nhận để phục vụ nghề nghiệp. Điều này cho thấy tính kỷ luật trong tư duy học tập, họ chơi để tái tạo năng lượng nhưng đích đến là kết quả học tập (*SRL4*). Kết quả này phản ánh một thực tế khách quan: đối với sinh viên Việt Nam, giá trị thực dụng của tri thức và kỹ năng thu nhận được là cái đích cuối cùng của hành trình. Sinh viên chia sẻ: *Em đã vận dụng trực tiếp quy trình điều hành chương trình du lịch đã học trên lớp để phân tích cách họ xử lý tình huống phát sinh (EDU1)*. Kết quả này bác bỏ quan niệm cho rằng ET chỉ là hình thức đi chơi trá hình; ngược lại, tri thức mới chính là nhân tố tạo ra sự thỏa mãn cao nhất. Điều này khẳng định sinh viên đã xác lập được tâm thế người học rõ rệt khi tham gia chương trình ETE. Họ không coi chuyển đi là một kỳ nghỉ dưỡng thuần túy mà là một sự đầu tư về trí tuệ. SAT cao nhất chỉ đạt được khi các di tích lịch sử, hệ sinh thái tự nhiên hay các doanh nghiệp thực tế xác thực được cho lý thuyết đã học, giúp họ giải tỏa được cơn khát trải nghiệm thực địa mà giảng đường chưa đáp ứng đủ. Qua thảo luận nhóm (Phụ lục 5.2), sinh viên thừa nhận rằng dù các hoạt động giải trí (*ENT1*, *ENT2*) mang lại sự vui vẻ, nhưng thước đo SAT cuối cùng của họ vẫn là lượng kiến thức thu nhận được để phục vụ điểm số và nghề nghiệp. Điều này cũng tương thích với quan điểm của 07 chuyên gia (TB = 5,0/5,0) khi khẳng định học tập là mục đích trọng tâm. Do đó, sự chênh lệch hệ số không hẳn do sự áp đặt của chương trình đào tạo, mà xuất phát từ ý thức tự thân của sinh viên khi đặt giá trị giáo dục lên trên giá trị giải trí đơn thuần. Kết quả này tương đồng với các nghiên cứu của Ritchie (2003), Stone và Petrick (2013) khi khẳng định giá trị học thuật là động cơ cốt lõi tạo nên SAT trong các chương trình ET. Tuy nhiên, mức độ tác động mạnh vượt trội của yếu tố EDU trong nghiên cứu này cao hơn nhiều nghiên cứu quốc tế, nơi các yếu tố giải trí và trải nghiệm văn hóa thường giữ vai trò

cân bằng hơn. Sự khác biệt này xuất phát từ đặc điểm của sinh viên Việt Nam khi tham gia các chương trình trải nghiệm gắn với học phần chính khóa, đánh giá kết quả học tập và yêu cầu nghề nghiệp tương lai. Sự phân hóa độc lập và tác động mạnh mẽ của yếu tố EDU ($\beta = 0,477$) so với các thành phần trải nghiệm khác một lần nữa khẳng định tính phù hợp cao của thiết kế mô hình tuyến tính trong luận án. Kết quả thực chứng này hoàn toàn đồng điệu với kết quả kiểm định khuyết tật mô hình ở Chương 4 (với chỉ số $VIF < 3,0$), chứng minh rằng mặc dù bối cảnh thực địa luôn tạo ra sự cộng hưởng cảm xúc rất lớn, nhưng về mặt nhận thức logic, sinh viên Việt Nam vẫn tách biệt rất rõ ràng giữa giá trị học và chơi. Họ xác lập một tâm thế người học nghiêm túc, đặt hiệu quả thu nhận tri thức lên trên nhu cầu giải trí đơn thuần.

Thứ hai, tác động của EST (giả thuyết H1b): với hệ số tác động ($\beta = 0,206$) khẳng định rằng thành phần EST có ảnh hưởng trực tiếp đến SAT của người học. Mặc dù tác động của EST thấp hơn EDU, nhưng vẻ đẹp hữu hình của cảnh quan, kiến trúc và sự sắp đặt dịch vụ tại điểm đến đóng vai trò là tiền đề tạo dựng không gian truyền cảm hứng, giúp quá trình tiếp nhận tri thức trở nên sâu sắc và giàu cảm xúc hơn. Kết quả này nhấn mạnh yêu cầu tiên quyết trong việc thiết kế ETE: chất lượng du lịch là nền tảng cốt lõi, bởi một không gian thiếu thẩm mỹ hoặc dịch vụ điểm đến kém chất lượng sẽ làm suy giảm hứng thú của người học, từ đó cản trở trực tiếp đến hiệu quả của nội dung học tập.

Thứ ba, tác động của ESC (giả thuyết H1d): với hệ số ($\beta = 0,189$), tính du lịch thể hiện rõ qua nhu cầu thoát ly khỏi môi trường học đường quen thuộc. Sự chênh lệch giữa hệ số này và EDU cho thấy sinh viên coi ESC là phương tiện chứ không phải mục đích. Việc thay đổi không gian giúp giảm bớt áp lực, tạo ra trạng thái tâm lý cởi mở để hấp thụ kiến thức tự nhiên hơn, thay vì chỉ đơn giản là đi để trốn tránh việc học.

Thứ tư, tác động của ENT (giả thuyết H1c): Mặc dù có tác động thấp nhất ($\beta = 0,081$), nhưng ENT vẫn có ý nghĩa thống kê. Sự tác động khiêm tốn này là một điểm mấu chốt để trả lời các băn khoăn về đặc thù chương trình đào tạo. Trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam, các chuyến đi thực tế thường gắn liền với chuẩn đầu ra,

học phần có tính điểm và báo cáo thu hoạch. Do đó, sinh viên có xu hướng tiết chế nhu cầu vui chơi cá nhân để ưu tiên cho các hoạt động mang lại LE. Giải trí chỉ đóng vai trò hỗ trợ như một gia vị giúp việc học bớt khô khan, nhưng mục tiêu chính vẫn là hoàn thành nội dung học tập. Sinh viên thừa nhận giải trí giúp vui chơi để tái tạo năng lượng, nhưng luôn giữ ý thức đích đến cuối cùng là kết quả học tập (*SRL4*). Sự khiêm nhường trong hệ số này cho thấy tính kỷ luật trong tư duy học tập của sinh viên hiện nay. Phát hiện về vai trò tương đối thấp của yếu tố ENT có phần khác biệt với các nghiên cứu về trải nghiệm của Pine and Gilmore (1999) và Hosany và Witham (2009), trong đó giải trí thường là một trong những yếu tố quan trọng nhất tạo nên SAT của du khách. Sự khác biệt này cho thấy ET là một loại hình đặc thù, nơi vai trò của người học lấn át vai trò của người tiêu dùng du lịch thuần túy. Điều đó phản ánh sự khác biệt căn bản giữa khách du lịch thông thường và khách du lịch sinh viên trong bối cảnh giáo dục đại học Việt Nam.

Kết quả kiểm định các giả thuyết từ H1a đến H1d mang lại những kiến giải quan trọng đối với thực tiễn tổ chức và lý luận về ET tại Việt Nam:

1) *Về phương diện lý luận*: Nghiên cứu đã khẳng định tính thích ứng của mô hình 4Es (Pine và Gilmore, 1999) trong bối cảnh ET. Kết quả cho thấy trải nghiệm của sinh viên là tổng hòa của các thành tố nhận thức (EDU), cảm xúc (EST, ENT) và hành vi (ESC). Sự tác động mạnh mẽ của yếu tố nhận thức (EDU) không chỉ củng cố lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (1984) mà còn làm rõ vòng lặp chuyển hóa từ trải nghiệm thực địa đến sự hài lòng về giá trị tri thức, từ đó thúc đẩy năng lực tự học của người học. Đặc biệt, ưu thế tuyệt đối của yếu tố giáo dục trong mô hình đã minh chứng quan điểm rằng sinh viên Việt Nam đặt trọng tâm vào giá trị tri thức khi tham gia các hoạt động du lịch có mục đích chuyên môn.

2) *Về thực tiễn du lịch*: Kết quả này cảnh báo các đơn vị tổ chức du lịch về việc lạm dụng yếu tố giải trí trong các chương trình ET. Một chương trình quá sa đà vào các hoạt động vui chơi bề nổi mà thiếu hụt hàm lượng tri thức thực địa sẽ dẫn đến sự sụt giảm hài lòng nghiêm trọng, vì không đáp ứng đúng kỳ vọng đầu tư thời gian và kinh phí của sinh viên.

Kết quả này mang lại những gợi ý quan trọng cho các nhà tổ chức chương trình ETE và các doanh nghiệp du lịch: *Thứ nhất*, thực hiện chiến lược học thuật hóa trải nghiệm, trong đó đặc biệt ưu tiên giá trị học thuật: xây dựng nội dung giáo dục có tính chuyên môn cao, lấy thực địa làm trung tâm (tích hợp các hoạt động vui chơi nhưng phải liên quan hoặc hỗ trợ cho kiến thức, tránh các hoạt động giải trí tách rời gây loãng chương trình; tối ưu hóa bối cảnh: sử dụng yếu tố EST và ESC như những công cụ tạo trạng thái tâm lý tích cực để nâng cao hiệu suất hấp thụ giáo dục). *Thứ hai*, tối ưu hóa môi trường trải nghiệm: bên cạnh nội dung học, cần chú trọng vào việc tạo ra không gian và hoạt động mang tính thẩm mỹ (tham quan các di tích, cảnh quan đẹp) và cho phép sinh viên có những khoảng thời gian thoát ly để thư giãn, khám phá cá nhân. *Thứ ba*, cân bằng giữa học tập và giải trí: dù giải trí không phải là yếu tố tác động mạnh nhất, nó vẫn cần được tích hợp một cách hợp lý để giảm bớt căng thẳng và tạo ra một bầu không khí tích cực. Ví dụ, tổ chức các buổi giao lưu văn hóa, hoạt động nhóm vui vẻ, hay các trò chơi liên quan đến kiến thức đã học. *Thứ tư*, phát triển các gói sản phẩm đa dạng: dựa trên kết quả này, các đơn vị có thể thiết kế các gói ETE chuyên biệt, tập trung vào từng nhóm yếu tố trải nghiệm để đáp ứng nhu cầu và mong đợi đa dạng của sinh viên.

Tóm lại, việc kiểm chứng thành công mô hình đã xác lập cơ sở cho việc phát triển các ETE bền vững. Kết quả này cho thấy tiềm năng của việc khai thác các giá trị đặc thù của điểm đến du lịch để nâng cao chất lượng đào tạo, tạo tiền đề cho các thảo luận chuyên sâu về tác động của các nhân tố cấu thành ETE trong các phần tiếp theo.

5.1.3.3 Vai trò điều tiết của tính tự chủ học tập trong không gian du lịch

Kết quả kiểm định từ H2a đến H2d đã phác họa một cơ chế tương tác phức tạp, cho thấy SRL đóng vai trò như một bộ lọc, thực hiện chức năng điều phối và định hướng cảm xúc có chọn lọc, giúp làm rõ bản chất của ETE so với các hình thái TE thuần túy thông qua ba cơ chế đặc thù:

a) Tính ổn định của EDU trước năng lực tự chủ - SRL (giả thuyết H2a)

Kết quả phân tích cho thấy SRL không điều tiết mối quan hệ giữa EDU và SAT ($p=0,1618 > 0,05$). Giả thuyết H2a không được ủng hộ. Phát hiện này mang lại một

hàm ý quan trọng: tác động của giá trị tri thức đến SAT trong ET mang tính ổn định hệ thống, không bị phân hóa bởi năng lực tự định hướng của cá nhân. Thảo luận nhóm 4 (đoàn đi 9 ngày 8 đêm) chỉ ra rằng khi chương trình thực địa đủ hấp dẫn và giảng viên hướng dẫn (*SAT4*) nhiệt tình, ngay cả những sinh viên vốn thụ động trên lớp cũng bị cuốn vào quá trình chiếm lĩnh tri thức. Nó khẳng định khi nội dung giáo dục thực địa được thiết kế tốt, nó sẽ mang lại SAT đồng bộ cho mọi đối tượng, bất kể năng lực SRL của họ ở mức độ nào. Sinh viên thừa nhận: *Chuyến đi giúp em cải thiện rõ rệt kỹ năng... những thứ mà nếu chỉ ngồi ở giảng đường em rất khó hình dung (EDU3)*. Sự đề kháng của mối quan hệ này trước biến điều tiết về SRL có thể được lý giải chi tiết qua các góc độ sau:

Thứ nhất, ưu thế của chất lượng nội dung khách quan so với năng lực chủ quan: Trong mô hình kinh tế trải nghiệm, giáo dục là lợi ích cốt lõi. Khi nội dung giáo dục thực địa được thiết kế chuyên sâu, có tính thuyết minh chuyên nghiệp và lịch trình logic, nó tự thân tạo ra một luồng trải nghiệm cuốn hút. Lúc này, SAT nảy sinh như một phản ứng tự nhiên của người thụ hưởng trước một dịch vụ tốt. Nói cách khác, một chương trình ETE chất lượng cao sẽ mang lại sự thỏa mãn cho mọi sinh viên, bất kể họ có kỹ năng tự học cao hay thấp. Điều này minh chứng rằng chất lượng nội dung chương trình là yếu tố tiên quyết và bình đẳng hóa mức độ hài lòng của người học.

Thứ hai, cơ chế kéo của môi trường thực địa: Khác với môi trường giảng đường truyền thống vốn đòi hỏi năng lực tự chủ cao để tránh sự thụ động, mô hình ETE đặt sinh viên vào một hệ sinh thái dịch vụ học thuật mang tính tương tác đa giác quan. Những kích thích trực quan từ di sản văn hóa, môi trường doanh nghiệp và cộng đồng bản địa đóng vai trò là tác nhân ngoại lực mạnh mẽ, thúc đẩy sinh viên tham gia vào quá trình nhận thức một cách chủ động. Chính đặc thù kết hợp hài hòa giữa học tập và giải trí của bối cảnh thực địa đã làm giảm sự lệ thuộc vào tính tự chủ cá nhân, vốn là yếu tố sống còn nhưng thường bị hạn chế trong môi trường học thuật hàn lâm khô khan và thiếu sự tương tác thực tế.

Thứ ba, tính xác thực là nguồn gốc của sự thỏa mãn: SAT trong ET đến từ việc hiện thực hóa lý thuyết. Việc tận mắt chứng kiến quy trình vận hành thực tế mang lại

cảm giác thỏa mãn về trí tuệ nhanh chóng và trực diện. Tính xác thực này là một giá trị khách quan mạnh mẽ đến mức nó trực tiếp chuyển hóa thành SAT mà không cần thông qua bộ lọc nỗ lực tự thân. Sinh viên không cần phải quá tự chủ để cảm thấy hài lòng khi họ đang đứng trước một di tích hùng vĩ hay một quy trình công nghệ hiện đại đã được thuyết minh hiệu quả.

Biện giải thấu đáo cho hiện tượng này, nghiên cứu định tính dựa trên ý kiến chuyên gia (Phụ lục 2.2.2) cũng cho thấy: Trong bối cảnh ETE, chất lượng nội dung chương trình và vai trò dẫn dắt của giảng viên/người hướng dẫn (*SAT4*) có ý nghĩa quyết định tuyệt đối. Khi một chương trình thực địa được thiết kế tốt, sinh viên (kể cả những người có SRL thấp) vẫn đạt được mức độ hài lòng cao do tính hấp dẫn tự thân của nội dung. Như vậy, đối với các học phần thực địa cốt lõi, chất lượng đầu vào của chương trình quan trọng hơn năng lực tự điều chỉnh của cá nhân người học trong việc tạo ra SAT.

Tóm lại, việc giả thuyết H2a bị bác bỏ không có nghĩa là SRL không quan trọng trong học tập, mà nó khẳng định rằng trong không gian du lịch, chất lượng trải nghiệm khách quan quan trọng hơn năng lực điều tiết chủ quan. Phát hiện này là căn cứ quan trọng để các nhà tổ chức tập trung vào việc tối ưu hóa kịch bản trải nghiệm và năng lực hướng dẫn tại điểm đến. Khi sản phẩm giáo dục đủ tốt và hấp dẫn, nó sẽ tự động xóa bỏ rào cản về sự khác biệt trong năng lực tự học, đảm bảo sự hài lòng đồng bộ cho toàn bộ nhóm khách du lịch sinh viên.

Kết quả này khác với nhiều nghiên cứu trong môi trường giáo dục chính quy của Zimmerman (2000), khi SRL thường làm gia tăng đáng kể hiệu quả của các hoạt động học tập. Tuy nhiên, trong bối cảnh ETE, môi trường trải nghiệm giàu tính tương tác và trực quan có thể làm giảm sự phụ thuộc vào năng lực tự học của cá nhân. Điều này cho thấy tác động của SRL có tính bối cảnh cao và không phải lúc nào cũng phát huy theo cùng một cơ chế như trong lớp học truyền thống.

b) Hiệu ứng điều tiết tiêu cực đối với EST và ESC (giả thuyết H2b và H2d)

Kết quả thực nghiệm cho thấy biến năng lực về SRL đóng vai trò điều tiết tiêu cực trong mối quan hệ giữa thành phần *EST*, thành phần *ESC* và *SAT*. Hệ số tương

tác mang dấu âm ($p < 0,05$) chỉ ra rằng: khi năng lực tự chủ của sinh viên càng cao, tác động tích cực của các yếu tố cảm xúc (thẩm mỹ, thoát ly) lên sự hài lòng tổng thể có xu hướng giảm dần. Phát hiện này phản ánh quá trình lý tính hóa trải nghiệm ở những sinh viên có SRL cao, nơi SAT không còn phụ thuộc hoàn toàn vào các yếu tố kích thích bề nổi.

- Tác động điều tiết đối với thành phần thẩm mỹ (EST):

Với sinh viên có SRL cao, vẻ đẹp thị giác của điểm đến chỉ được xem là điều kiện cần. Thay vì thụ động hưởng thụ cảm quan, nhóm sinh viên này vận hành một bộ lọc tư duy để giải mã cảnh quan thông qua lăng kính tri thức. Họ có xu hướng liên hệ vẻ đẹp thẩm mỹ với bối cảnh lịch sử, giá trị văn hóa hoặc các thông số kỹ thuật, biến cái đẹp thành nền tảng cho sự thấu hiểu chuyên sâu. Do đó, đối với họ, SAT là kết quả của quá trình tích hợp thông tin thay vì chỉ là phản ứng cảm xúc trước cái đẹp. Ngược lại, đối với sinh viên có SRL thấp, việc tiếp nhận vẻ đẹp điểm đến mang tính trực diện và thuần túy, khiến yếu tố EST trở thành nhân tố chính tạo nên SAT mà không đòi hỏi quá trình tư duy phức tạp.

- Tác động điều tiết đối với thành phần thoát ly (ESC): Mỗi quan hệ điều tiết tiêu cực này minh chứng cho sự khác biệt trong việc định nghĩa về giá trị của sự dịch chuyển: *Đối với sinh viên có SRL cao*, sự dịch chuyển không gian được họ coi là phương tiện để thâm nhập vào một môi trường học tập mới hơn là để trốn chạy áp lực. Cảm giác thoát ly khỏi cuộc sống thường nhật không phải là mục tiêu ưu tiên. Ngược lại, việc quá chú trọng vào tính giải tỏa có thể bị nhóm này coi là yếu tố gây xao nhãng khỏi các mục tiêu học thuật cụ thể. Vì vậy, tác động của ESC lên SAT tổng thể ở nhóm này bị tiết giảm. *Đối với sinh viên có SRL thấp*, động cơ tham gia chuyến đi mang tính chất của một kỳ nghỉ. Cảm giác được giải phóng khỏi khung cảnh học đường và áp lực thi cử trở thành nguồn gốc cốt lõi của sự thỏa mãn. Tính chất đi để thay đổi không khí của du lịch phát huy tối đa hiệu quả đối với nhóm này.

Cơ chế điều tiết tiêu cực này được làm rõ hơn khi tích hợp nội hàm tự chủ số vào biến SRL. Trong kỷ nguyên du lịch thông minh, sinh viên với năng lực tự chủ số cao không còn là người tiêu thụ dịch vụ thụ động. Thông qua việc làm chủ các ứng dụng

lịch trình thông minh và dữ liệu số, họ chủ động tìm kiếm chiều sâu tri thức thay vì dừng lại ở các kích thích trực quan. Việc sử dụng công nghệ giúp họ thiết lập các bộ lọc hành vi nghiêm ngặt, từ đó tiết giảm sự phụ thuộc cảm xúc vào các yếu tố mang tính bề nổi như cảnh quan (EST) hay trạng thái thư giãn đơn thuần (ESC). Kết quả này tương đồng với quan điểm của Ryan và Deci (2000) về xu hướng ưu tiên các mục tiêu nội tại và giá trị phát triển bản thân ở những cá nhân có động cơ học tập mạnh

Kết quả này khẳng định ETE là một hành trình có chủ đích, nơi SAT tỉ lệ thuận với mục tiêu học thuật thay vì các giá trị hưởng thụ thuần túy. Từ đó, các đơn vị kinh doanh du lịch và nhà quản lý giáo dục, các cơ quan chức năng cần có chiến lược cá nhân hóa trải nghiệm: Đối với nhóm sinh viên có SRL cao, lịch trình cần nhấn mạnh tính chuyên môn sâu, hoạt động kết nối tri thức và cung cấp thông tin thực chứng. Đối với nhóm sinh viên có SRL thấp, cần chú trọng vào các điểm đến có sức cuốn hút thẩm mỹ cao và không gian thư giãn để kích thích SAT ban đầu, từ đó dần định hướng họ đến các trải nghiệm sâu hơn. Việc phân loại thông điệp truyền thông: nhấn mạnh giá trị tri thức cho nhóm tự chủ cao và giá trị tái tạo năng lượng cho nhóm tìm kiếm trải nghiệm cảm xúc sẽ là chìa khóa để tối ưu hóa hiệu quả của các chương trình ETE trong bối cảnh hiện nay.

c) Hiệu ứng điều tiết tích cực đối với ENT (giả thuyết H2c)

Kết quả thực nghiệm xác nhận năng lực về SRL điều tiết tích cực mối quan hệ giữa yếu tố ENT và SAT ($\beta = 0,0987$; $p = 0,0051$). Trái ngược với hiệu ứng tiêu cực ở các thành phần thẩm mỹ và thoát ly, SRL đóng vai trò như một chất xúc tác giúp sinh viên có năng lực tự chủ cao chuyên hóa các hoạt động giải trí từ mục tiêu thư giãn thụ động sang cơ hội học tập tích cực.

Sự chuyển hóa giá trị của các hoạt động giải trí tại điểm đến có thể được luận giải chi tiết như sau: Với sinh viên có SRL cao (chủ động kiến tạo giá trị), giải trí không đơn thuần là hoạt động tiêu khiển mà là công cụ rèn luyện kỹ năng mềm và thấu hiểu văn hóa. Họ có khả năng du lịch hóa việc học: Ngay cả khi tham gia các hoạt động vui chơi, em vẫn hay quan sát cách người dân địa phương làm dịch vụ để đối chiếu với lý thuyết (SRL2, SRL3). Nhóm sinh viên này nhìn nhận giải trí như một

cơ hội thực địa để phát triển kỹ năng mềm (giao tiếp, làm việc nhóm) và thấu hiểu văn hóa bản địa. Chính sự chủ động này đã biến các khoảnh khắc vui chơi, giải trí thành một phần hữu cơ của hành trình học tập, giúp khuếch đại mức độ thỏa mãn đối với dịch vụ điểm đến. *Với sinh viên có SRL thấp (tiêu dùng dịch vụ thuần túy)*, các hoạt động giải trí thường chỉ dừng lại ở mức độ giải tỏa căng thẳng nhất thời. Do thiếu sự liên kết giữa hoạt động vui chơi và mục tiêu phát triển cá nhân, tác động của ENT lên SAT tổng thể ở nhóm này thường mờ nhạt hoặc thiếu tính quyết định.

Để tối ưu hóa trải nghiệm, các đơn vị tổ chức cần chuyển dịch tư duy từ tổ chức dịch vụ đơn thuần sang thiết kế ETE có mục tiêu kép: *Lồng ghép học thuật*, thiết kế các hoạt động giải trí gắn liền với mục tiêu giáo dục (ví dụ: trò chơi tìm hiểu lịch sử, giải mã di sản phi vật thể). *Truyền thông dựa trên giá trị phát triển*, đề cao cơ hội rèn luyện năng lực thực tế trong các thông điệp tiếp thị, nhằm thu hút nhóm sinh viên tự chủ chủ động tham gia vào các hoạt động tương tác.

Kết quả nghiên cứu phân tích bức tranh đa diện về cách sinh viên tương tác với môi trường du lịch thông qua vai trò điều phối của SRL: (1) Tính nhất quán của thành phần EDU: bản chất giảng đường mở của điểm đến tự thân kích hoạt SAT thông qua tính thực chứng, bất kể năng lực tự chủ của sinh viên. (2) Sự lý tính hóa EST và ESC (điều tiết tiêu cực): khi mục tiêu học thuật trở nên mạnh mẽ, sinh viên có SRL cao sẽ sàng lọc các giá trị hưởng thụ thuần túy. Họ tìm kiếm chiều sâu tri thức thay vì chỉ thỏa mãn về phần nhìn hay sự thư giãn bề nổi, cho thấy sự đề kháng lành mạnh đối với các dịch vụ hời hợt. (3) Sự cộng hưởng của ENT (điều tiết tích cực): SRL đóng vai trò khuếch đại giá trị cho các yếu tố giải trí, biến tài nguyên du lịch thành giá trị nhận thức.

SAT trong ETE không chỉ đến từ chất lượng dịch vụ khách quan tại điểm đến, mà là kết quả của sự tương tác giữa dịch vụ và năng lực định hướng chủ quan của người học. Phát hiện này củng cố quan điểm của Knowles (1975) và Zimmerman (2000) về vai trò của người học chủ động, đồng thời bổ sung một khía cạnh mới: trong bối cảnh du lịch, tính tự chủ còn mở rộng sang năng lực thích ứng môi trường, quản lý hành trình và khai thác tài nguyên điểm đến, đây là biểu hiện đặc thù của sinh viên trong kỷ nguyên ET hiện đại.

5.1.3.4 Tác động của SAT đến LE: từ thỏa mãn dịch vụ du lịch đến chuyển hóa nhận thức

Kết quả kiểm định mô hình cấu trúc tại Chương 4 đã xác nhận SAT có tác động tích cực và mạnh mẽ đến LE với hệ số chuẩn hóa $\beta = 0,464$ ($p < 0,001$). Phát hiện này ủng hộ giả thuyết H3, minh chứng rằng trong loại hình ET, trạng thái tâm lý thỏa mãn của sinh viên không chỉ là một chỉ số dịch vụ khách hàng mà còn là tiền đề quyết định chất lượng đầu ra của quá trình đào tạo. Sự tác động này được luận giải chi tiết qua hai cơ chế cốt lõi gắn liền với đặc thù dịch chuyển và trải nghiệm:

a) Cơ chế tâm lý cảm xúc (sự mở rộng khả năng hấp thụ tri thức):

Khi sinh viên hài lòng với hành trình, họ đạt được trạng thái cảm xúc tích cực, dẫn đến các chuyển hóa trong hành vi học tập, bao gồm: (1) Tối ưu hóa khả năng hấp thụ: SAT giúp giảm thiểu các rào cản tâm lý (căng thẳng, lo âu về điều kiện di chuyển/lưu trú), từ đó mở rộng dung lượng nhận thức, giúp người học cởi mở hơn với các ý tưởng mới và kiến thức thực tiễn tại điểm đến. Một sinh viên chia sẻ: *Chuyến đi giúp em sạc lại năng lượng. Sự dịch chuyển không gian giúp tâm trí em thoải mái hơn hẳn (LE4).*

Tăng cường khả năng lưu trữ: trạng thái tâm lý thoải mái hỗ trợ quá trình mã hóa trải nghiệm thực địa vào trí nhớ dài hạn. Những bài học gắn liền với cảm xúc vui vẻ và thỏa mãn thường có dấu ấn nhận thức sâu sắc hơn so với các phương thức truyền thụ truyền thống. SAT dẫn đến sự tự tin về năng lực: *Kết thúc chuyến đi, em cảm thấy tự tin hơn hẳn về năng lực chuyên môn... thực sự trưởng thành hơn về mặt tư duy (SAT5).* Thảo luận nhóm tại Nhóm 2 (SV Lào và SV Trung Quốc) làm bật lên rằng SAT về mặt cảm xúc giúp họ vượt qua rào cản ngôn ngữ để đạt được LE một cách tự nhiên.

b) Vai trò cầu nối trung gian của SAT trong không gian ETE:

Trong môi trường ETE, LE không nảy sinh trực tiếp từ tài nguyên điểm đến một cách đơn thuần, mà là kết quả của quá trình trung gian thông qua SAT. SAT đóng vai trò là bộ lọc nhận thức điều phối sự tương tác giữa sinh viên và môi trường thực địa, cụ thể hóa qua hai cơ chế cộng hưởng: *Cộng hưởng giữa EDU và*

EST: sự kết hợp giữa nội dung thực địa và cảnh quan trực quan ấn tượng tạo ra trạng thái thỏa mãn kép về trí tuệ và thị giác. SAT này không chỉ dừng lại ở cảm giác tích cực nhất thời mà đóng vai trò là động lực nội tại, thúc đẩy sinh viên chủ động khám phá và đào sâu vào tri thức chuyên môn thay vì tiếp nhận thông tin một cách thụ động. *Cộng hưởng giữa ENT và ESC*: trạng thái hài lòng từ việc giải tỏa áp lực học đường và các hoạt động giao lưu tại điểm đến đóng vai trò tái tạo năng lượng. Chính sự thỏa mãn từ các thành tố phi học thuật này đã kiến tạo một môi trường học tập không áp lực, giúp giảm thiểu các rào cản tâm lý và tạo điều kiện cho tri thức thẩm thấu một cách tự nhiên.

Dựa trên kết quả định lượng và góc nhìn chuyên gia (Phụ lục 2.3), có thể phân tách SAT thành hai cấp độ tương tác: *SAT tức thời (điều kiện cần)*: khởi phát từ cảm xúc vui vẻ và ENT, đóng vai trò tạo dựng tâm thế sẵn sàng và mở lòng với môi trường mới. *SAT tổng thể (điều kiện đủ)*: được xây dựng dựa trên sự kết nối logic giữa trải nghiệm thực tế và mục tiêu đào tạo, đóng vai trò củng cố niềm tin và cam kết học tập.

Kết quả nghiên cứu góp phần gợi ý cho thiết kế và quản trị các chương trình ETE: Đối với các đơn vị kinh doanh du lịch, cần xem SAT của sinh viên là một chỉ số đánh giá thực hiện công việc kép: thỏa mãn về dịch vụ khách hàng và thỏa mãn về giá trị trải nghiệm học thuật. Đối với các cơ sở đào tạo và các cơ quan chức năng có liên quan, việc thiết kế chương trình ETE tại thực địa cần chú trọng đến các yếu tố cảm xúc. Một chương trình dù giàu tính học thuật nhưng nếu gây ra sự bất mãn về hậu cần du lịch sẽ làm suy giảm đáng kể khả năng tiếp thu của sinh viên.

Tóm lại, kết quả nghiên cứu xác nhận SAT chính là chìa khóa để chuyển hóa một chuyến đi thuần túy thành một quá trình học tập thực thụ. Nó trả lời cho câu hỏi nghiên cứu về cách thức ETE tác động đến kết quả giáo dục: Không có SAT về mặt cảm xúc du lịch, mục tiêu giáo dục khó có thể đạt được hiệu quả tối ưu. Kết quả này phù hợp với nhiều nghiên cứu trong lĩnh vực giáo dục trải nghiệm và ET như của Kolb, Beard và Wilson (2006) khi cho rằng cảm xúc tích cực là điều kiện quan trọng thúc đẩy quá trình suy ngẫm sâu sắc về những trải nghiệm, cảm xúc và chuyển hóa

thành tri thức. Tuy nhiên, nghiên cứu này đóng góp thêm bằng chứng thực nghiệm cho thấy trong môi trường ET, SAT không chỉ là biến tâm lý mà còn là cơ chế trung gian chuyển đổi chất lượng dịch vụ điểm đến du lịch thành kết quả học tập cụ thể.

5.1.3.5 Vai trò trung gian của SAT trong chuyển hóa giá trị ETE thành LE

Kết quả nghiên cứu đã làm sáng tỏ cơ chế tác động đa chiều của các thành phần ETE đến LE, trong đó SAT đóng vai trò là mắt xích điều phối then chốt. Sự khác biệt trong cách thức tác động này phản ánh quy luật tâm lý đặc thù của sinh viên khi tiếp nhận các giá trị tại điểm đến.

1) *Cơ chế tác động gián tiếp (thông qua biến trung gian SAT)*: Các thành phần EDU, ENT và ESC không tác động trực tiếp lên LE mà phải vận hành qua bộ lọc SAT. Cơ chế này được giải mã qua hai yếu tố: *Bộ lọc cảm xúc và tâm thế học tập*: trong hình thái ETE dựa trên sự tự nguyện, SAT đóng vai trò là chất xúc tác giúp sinh viên vượt qua các rào cản tâm lý (lo âu, căng thẳng về hậu cần). Một khi các kỳ vọng về dịch vụ được đáp ứng, trạng thái tâm lý tích cực sẽ mở cửa nhận thức, cho phép sinh viên chuyển hóa các quan sát thực tế thành kiến thức và kỹ năng bền vững. *Đồng sáng tạo và năng lực tự chủ*: Hậu Covid-19, sinh viên dịch chuyển từ vị thế tiêu thụ thụ động sang chủ thể đồng kiến tạo. Khi hành trình thực địa được thiết kế dựa trên sự tự chủ, năng lực làm chủ không gian số và thực địa của sinh viên trở thành đòn bẩy. SAT nảy sinh từ một quy trình đồng sáng tạo giàu tính tự chủ sẽ kích hoạt quá trình suy ngẫm sâu sắc về những trải nghiệm đảm bảo LE được chuyển hóa từ các kích thích bề mặt của mô hình 4Es thành nhận thức chuyên sâu.

2) *Cơ chế tác động kép của EST*: Phát hiện thực nghiệm cho thấy EST sở hữu sức mạnh kép đối với kết quả học tập của sinh viên: *Tác động trực tiếp*: vẻ đẹp nguyên bản của di sản và thiên nhiên có khả năng thẩm thấu trực tiếp vào nhận thức ($\beta = 0,130, p < 0,05$). Không gian thẩm mỹ đóng vai trò như một công cụ học tập trực quan, tự thân hình thành thái độ học tập tích cực mà không nhất thiết phải thông qua đánh giá dịch vụ. *Tác động gián tiếp*: song song đó, môi trường thẩm mỹ cao góp phần củng cố SAT tổng thể, tạo bầu không khí học tập đầy cảm hứng, từ đó gián tiếp thúc đẩy LE lâu dài.

Sự tách biệt trong cơ chế tác động của các biến số gợi mở những định hướng thiết kế chương trình ETE: *Tối ưu hóa tài nguyên*: ưu tiên các điểm đến có giá trị thẩm mỹ mạnh mẽ là lộ trình ngắn nhất để tác động trực tiếp đến nhận thức của sinh viên. *Quản trị chất lượng đồng bộ*: đối với các yếu tố EDU, ENT và ESC, đơn vị tổ chức cần đảm bảo tính nhất quán của chuỗi giá trị dịch vụ. SAT đóng vai trò là chìa khóa mở lối, do đó, việc duy trì SAT xuyên suốt là điều kiện tiên quyết để đảm bảo mục tiêu đào tạo không bị xao nhãng bởi các khiếm khuyết hậu cần.

Kết quả nghiên cứu khẳng định SAT là biến số trung tâm đảm bảo các giá trị giáo dục được hấp thụ trọn vẹn trong hành trình ETE. Đặc biệt, tác động trực tiếp của EST tái khẳng định giá trị cốt lõi của không gian điểm đến như một môi trường học tập ưu việt, tạo ra những dấu ấn nhận thức mà các phương thức giáo dục truyền thống khó có thể thay thế. Những phát hiện này không chỉ tương đồng với quan điểm của Falk và cộng sự (2012) về vai trò của môi trường vật chất mà còn mở rộng lập luận sang bối cảnh giáo dục đại học, nơi giá trị thẩm mỹ trở thành một thành tố nhận thức độc lập.

5.1.3.6 Thảo luận về sự phân hóa trong ETE và SAT theo đặc điểm định danh (phân tích đa nhóm)

Kết quả thực chứng tại Chương 4 đã chỉ ra các mức độ tương tác khác nhau của giả thuyết H5: sự phân hóa trong ETE và SAT có sự phân cực rõ rệt ở một số thuộc tính định danh (giới tính, năm học, hình thức tổ chức, số lần trải nghiệm), nhưng đồng thời lại thể hiện tính đồng nhất cao ở các thuộc tính bối cảnh đào tạo (khối ngành, địa phương) (Bảng 5.1).

Bảng 5.1. Tổng hợp kết quả kiểm định sự khác biệt về SAT

Stt	Tiêu chí phân loại	Có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p < 0,05$)	Không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ($p \geq 0,05$)
1	Giới tính	Có sự khác biệt ở cả 5 biến (SAT1, SAT2, SAT3, SAT4, SAT5).	Không có

2	Năm học	Có sự khác biệt ở cả 5 biến (SAT1, SAT2, SAT3, SAT4, SAT5).	Không có
3	Khối ngành	Không có	Không tìm thấy sự khác biệt ở bất kỳ biến nào ($p = 0,768$).
4	Hình thức tổ chức	Có sự khác biệt ở các biến SAT1, SAT2, SAT4.	Không có sự khác biệt ở biến SAT3 và SAT5 ($p > 0,05$).
5	Địa phương/ Vùng miền	Không có	Không tìm thấy sự khác biệt ở tất cả các biến ($p > 0,05$).
6	Số lần trải nghiệm	Có sự khác biệt ở các biến SAT1, SAT2, SAT4.	Không có sự khác biệt ở biến SAT3 và SAT5 ($p > 0,05$).

Nguồn: Tác giả.

a) Phân hóa theo giới tính

Kết quả phân tích định lượng xác nhận sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ hài lòng giữa hai giới ($p < 0,05$ ở cả 5 biến SAT), trong đó sinh viên nam thể hiện xu hướng đánh giá cao hơn sinh viên nữ ở mọi tiêu chí. Sự phân hóa này không đơn thuần là sai lệch ngẫu nhiên mà phản ánh bản chất của tính cá nhân hóa trong trải nghiệm học thuật (Ryan, 2000). Dưới lăng kính định tính, sự khác biệt này được luận giải qua cấu trúc tâm lý và kỳ vọng trải nghiệm: *Tâm thế thích ứng*: Sinh viên nam thể hiện khả năng thích nghi cao với các điều kiện thực địa cường độ cao (di chuyển, lưu trú), dẫn đến sự cởi mở hơn trong việc tiếp nhận các va chạm thực tế. *Ngưỡng nhạy cảm thẩm mỹ và an toàn*: Ngược lại, sinh viên nữ bộc lộ yêu cầu khắt khe hơn đối với các yếu tố hậu cần, sự chu đáo và chất lượng thẩm mỹ của điểm đến (mã W2, W4). Sự khắt khe này không nên được hiểu là tiêu cực, mà là biểu hiện của quá trình sàng lọc giá trị mang tính chủ động; nhóm sinh viên nữ có xu hướng tìm kiếm sự chẵn chu và cảm giác an toàn như một điều kiện tiền đề để tạo ra trạng thái hài lòng (SAT2, SAT3). Phát hiện này gợi mở chiến lược quản trị trải nghiệm tinh tế. Để thu hẹp khoảng cách hài lòng giữa hai giới, các đơn vị tổ chức cần thiết kế các gói dịch vụ có tính cá nhân hóa cao hơn, chú trọng

vào các tiêu chuẩn an toàn và EST ngay từ khâu thiết kế hành trình, nhằm đáp ứng nhu cầu đòi hỏi chất lượng cao của nhóm sinh viên nữ mà vẫn giữ được sự linh hoạt cho nhóm sinh viên nam.

b) Phân hóa theo năm học

Kết quả kiểm định chỉ ra sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ hài lòng giữa các năm học, phác họa một lộ trình chuyển hóa giá trị rõ rệt: từ nhu cầu khám phá bề nổi đến mục tiêu phát triển năng lực nghề nghiệp. *Giai đoạn nhập môn (năm nhất)*: đây là nhóm ghi nhận điểm số hài lòng thấp nhất ($< 4,0$), chủ yếu do rào cản về tâm lý và kỹ năng (mã W4). Sự thiếu hụt kinh nghiệm khiến sinh viên năm nhất dễ rơi vào trạng thái sốc văn hóa hoặc bối ngỡ khi phải tự điều phối hành trình, dẫn đến sự đứt gãy trong việc kết nối giữa lý thuyết giảng đường và thực hành thực địa. *Giai đoạn tích lũy (năm hai và ba)*: mức độ hài lòng đạt đỉnh ở các khía cạnh về cảm xúc và kỳ vọng (SAT2, SAT4). Lúc này, sinh viên đã bắt đầu thấu hiểu triết lý của ETE, biết cách tận dụng các tương tác thực địa để củng cố nền tảng kiến thức. *Giai đoạn định hướng nghề nghiệp (năm cuối)*: SAT tập trung sâu sắc vào tính thực dụng của trải nghiệm (SAT1). Đối với nhóm này, ETE không còn là hoạt động tham quan đơn thuần mà được tái định nghĩa như một bước đệm quan trọng để khẳng định bản sắc cá nhân và định hướng nghề nghiệp (mã S4). Như sinh viên chia sẻ - trích dẫn từ phỏng vấn sâu: *Em thấy mình thay đổi nhiều nhất ở cách nhìn nhận vấn đề: khách quan hơn, thực tiễn hơn (LE5)*. Kết quả này yêu cầu một mô hình ETE theo cấu trúc phân tầng: Giai đoạn đầu (năm nhất), cần tập trung vào việc hỗ trợ kỹ năng thực địa, hướng dẫn phương pháp học tập và xây dựng sự hứng thú nhằm giảm thiểu rào cản tâm lý. Giai đoạn sau (năm hai trở đi), cần chuyển dịch trọng tâm sang hàm lượng chuyên môn sâu và các giá trị thực tiễn (nghiên cứu tình huống thực tế, xây dựng hệ thống liên kết tại điểm đến), nhằm thỏa mãn kỳ vọng ngày càng cao của người học khi họ chuẩn bị gia nhập thị trường lao động.

c) Phân hóa theo khối ngành chuyên môn (tính phổ quát của mô hình)

Kết quả kiểm định ANOVA ($p = 0,768 > 0,05$) cho thấy không tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ hài lòng đối với hoạt động ETE giữa các khối

ngành đào tạo. Phát hiện này mang tính thực chứng quan trọng, đối thoại trực tiếp với các quan điểm truyền thống của Ryan (2000) hay Watson (2003) vốn cho rằng nền tảng chuyên môn tạo ra các bộ lọc nhận thức riêng biệt, khiến hành vi trải nghiệm bị phân cực theo đặc thù ngành học (ví dụ: tư duy logic thực dụng của khối Kỹ thuật so với tư duy cảm xúc của khối Nghệ thuật).

Sự thuần nhất này minh chứng cho tính phổ quát của mô hình ETE trong bối cảnh giáo dục đại học tại Việt Nam, được luận giải thông qua hai cơ chế tác động cốt lõi: *Tính đồng dạng trong áp lực đào tạo*: khung chương trình giáo dục chính quy tại Việt Nam với cường độ học tập cao tạo ra một mẫu số chung về áp lực tâm lý. Trong bối cảnh này, nhu cầu thoát ly (ESC) và tái tạo năng lượng thông qua ETE trở thành động lực tự thân mang tính phổ quát, không bị giới hạn bởi biên giới chuyên ngành. ETE đóng vai trò như một môi trường giải tỏa đồng bộ cho mọi sinh viên. *Tính đa giá trị của tài nguyên điểm đến*: điểm đến du lịch đóng vai trò như một giáo cụ trực quan đa tầng, cho phép người học từ các nền tảng khác nhau tự kiến tạo tri thức phù hợp với mục tiêu chuyên môn của mình. Kết quả thực địa tại các địa phương như: Hòa Bắc, Cẩm Thanh (Đà Nẵng), Vạn Tường, Sa Huỳnh (Quảng Ngãi) là minh chứng điển hình: Đối với sinh viên các chuyên ngành liên quan đến du lịch (như: Địa lý du lịch, Việt Nam học, Quản trị dịch vụ du lịch và lữ hành), ETE cung cấp không gian thực hành các kỹ năng nghiệp vụ và quản trị dịch vụ. Đối với sinh viên khối ngành Kiến trúc và Nghệ thuật, không gian di sản và cộng đồng là nguồn tài nguyên tư liệu sống, giúp hiện thực hóa tính chân thực và tính thẩm mỹ trong tư duy thiết kế. Đối với sinh viên các khối ngành Kinh tế và Môi trường, điểm đến lại trở thành mô hình thực tế về kinh doanh bền vững hoặc quản trị tài nguyên sinh thái...

Như vậy, dù xuất phát điểm chuyên môn khác nhau, mỗi sinh viên đều tìm thấy sự tương thích giữa mục tiêu giáo dục (EDU) và nhu cầu cá nhân khi tiếp cận cùng một trải nghiệm thực địa. Phát hiện này cung cấp cơ sở khoa học để các trường đại học, các cơ quan chức năng mạnh dạn triển khai các mô hình ETE tích hợp liên ngành, bởi mô hình không bị thiên lệch bởi rào cản tư duy ngành học. Sự đồng nhất về mức độ hài lòng chính là bằng chứng xác thực nhất cho thấy ETE sở hữu nội hàm giáo dục

phổ quát, đủ mạnh để chuyển hóa tri thức lý thuyết thành giá trị thực tiễn cho mọi đối tượng người học.

d) Phân hóa theo hình thức tổ chức

Kết quả nghiên cứu cho thấy sự phân hóa mức độ hài lòng theo hình thức tổ chức ($p < 0,05$ ở SAT1, SAT2, SAT4) nhấn mạnh vai trò của đơn vị tổ chức trong việc chuyển hóa hoạt động từ tham quan đơn thuần sang giáo dục chủ động. Các hình thức có tính định hướng cao (du học ngắn hạn, đoàn trường tổ chức) đạt điểm hài lòng vượt trội nhờ sự đảm bảo về chuyên môn (mã SAT4). Tại đây, giảng viên không đơn thuần là người quản lý hậu cần mà đóng vai trò là chất xúc tác tri thức, giúp sinh viên giải tỏa rào cản tâm lý để chuyển trạng thái từ người thụ hưởng dịch vụ sang chủ thể khám phá. Điều đáng lưu ý là sự thiếu vắng khác biệt ở biến SAT3 (giá trị kiến thức) khẳng định rằng bản chất của ETE là một giá trị cốt lõi bất biến. Hình thức tổ chức chỉ đóng vai trò biến điều tiết về mặt cảm xúc và tiện nghi; do đó, các đơn vị giáo dục cần ưu tiên chuẩn hóa khung hướng dẫn học tập hoặc cầm nang thực địa cho sinh viên khi tham gia các chuyến đi tự chủ, nhằm nâng cao chất lượng trải nghiệm mà không phụ thuộc quá mức vào quy mô hậu cần.

e) Phân hóa theo địa phương và vùng miền cơ sở đào tạo (xu hướng ngầm)

Đối với yếu tố địa phương/vùng miền của cơ sở đào tạo, kết quả kiểm định thống kê chưa cho thấy sự khác biệt thực sự ở mức ý nghĩa 5% (toàn bộ $p > 0,05$). Tuy nhiên, tại khía cạnh SAT1, giá trị $p = 0,063$ chỉ ra một xu hướng phân hóa tiềm ẩn cần tiếp tục kiểm chứng.

Phân tích sâu trị trung bình kết hợp tham vấn chuyên gia cho thấy có sự khác biệt ngầm về tâm thế trải nghiệm: Sinh viên tại các đô thị lớn (Hà Nội, TP.HCM, Đà Nẵng) với quy mô giáo dục lớn, thường xuyên tiếp xúc với hệ sinh thái dịch vụ hiện đại nên vô hình trung thiết lập một ngưỡng kỳ vọng khắt khe hơn, dễ rơi vào trạng thái bão hòa trải nghiệm. Ngược lại, sinh viên tại các trường đại học vùng hoặc tỉnh lẻ lại bộc lộ biên độ cảm xúc mạnh mẽ hơn về sự biến đổi nhận thức (LE5) và thẩm mỹ không gian (EST4). Kết quả này gợi mở rằng, dù chưa đủ cơ sở để bác bỏ giả thuyết đồng nhất định lượng, các nhà hoạch định chương trình vẫn cần lưu ý xu hướng địa phương hóa để tinh chỉnh hàm

lượng tri thức cá nhân hóa cho các trường ở đô thị lớn và tăng cường tính kết nối cộng đồng cho các trường vùng ven.

f) Số lần trải nghiệm

Kết quả thực chứng tại Chương 4 về sự gia tăng tịnh tiến của mức độ hài lòng theo kinh nghiệm đã minh chứng cho hiệu ứng đường cong học tập trong ETE. Bước ngoặt sau lần trải nghiệm thứ ba phản ánh sự chuyển hóa mạnh mẽ trong năng lực tự chủ (SRL): từ trạng thái bối rối, lo âu về hậu cần (mã W2) ở lần đầu tiên, sinh viên dần đạt đến khả năng tự phản ánh trong hành động (LE1). Như chia sẻ của SV06: *“Những lần đầu em chỉ lo ăn ở, nhưng đến lần thứ ba, em đã biết chú ý cách người dân làm du lịch để đối chiếu bài học”*. Sự chuyển dịch này biến chuyển đi từ ENT thuần túy thành quy trình rèn luyện năng lực có chủ đích. Sự thiếu vắng khác biệt có ý nghĩa thống kê ở biến SAT3 và SAT5 khẳng định giá trị kiến thức và SAT chung là những tiêu chuẩn dịch vụ nền tảng, không phụ thuộc vào kinh nghiệm cá nhân mà phụ thuộc vào năng lực cung ứng của đơn vị tổ chức. Điều này củng cố giả thuyết H5: SAT là biến số phức hợp, được quyết định bởi sự tương tác giữa khả năng tự chủ của người học và tính chuyên nghiệp của môi trường tổ chức.

Từ góc độ thực tiễn, việc phân hóa theo kinh nghiệm cho phép các cơ sở giáo dục, các cơ quan chức năng thiết kế lộ trình đào tạo tối ưu: *Với nhóm mới tham gia*, tập trung định hướng kỹ năng và hỗ trợ tâm lý để sinh viên sớm đạt ngưỡng an tâm trải nghiệm. *Với nhóm giàu kinh nghiệm*, tăng cường hàm lượng chuyên môn và các bài tập phản biện nhằm tối ưu hóa giá trị học thuật, tránh sự nhàm chán từ cách tiếp cận rập khuôn.

Việc thấu hiểu đường cong học tập giúp các nhà quản lý xây dựng lộ trình trải nghiệm phân tầng, đảm bảo mỗi chuyển đi đều là một cột mốc trưởng thành thực sự về năng lực nghề nghiệp của người học.

Các kết quả thực nghiệm của nghiên cứu vừa khẳng định nhiều luận điểm cốt lõi của lý thuyết kinh tế trải nghiệm (Pine và Gilmore, 1999), lý thuyết học tập trải nghiệm (Kolb, 1984), lý thuyết quyền tự quyết (Deci và Ryan, 1985) và học tập tự định hướng (Knowles, 1975), vừa chỉ ra những đặc trưng riêng của bối cảnh giáo dục

đại học Việt Nam. So với các nghiên cứu trước, điểm khác biệt nổi bật là vai trò trung tâm của thành phần EDU, sự suy giảm tương đối ảnh hưởng của ENT, cùng cơ chế điều tiết có chọn lọc của SRL. Những phát hiện này cho thấy ETE tại Việt Nam không đơn thuần là sự kết hợp giữa du lịch và giáo dục, mà đang hình thành như một hệ sinh thái trải nghiệm đặc thù, nơi các giá trị du lịch được tái cấu trúc dưới định hướng phát triển năng lực nghề nghiệp và học tập suốt đời của sinh viên.

5.1.4 Thảo luận mối quan hệ giữa trải nghiệm du lịch học tập thực địa và trải nghiệm du lịch học thuật ảo trong kỷ nguyên số

Trước sự bùng nổ của các công nghệ đột phá như trí tuệ nhân tạo (AI), thực tế ảo (VR) và công nghệ 3D Mapping, luận án mở rộng khung lý thuyết nhằm định vị mối quan hệ biện chứng giữa ETE thực địa và không gian học thuật ảo. Dưới lăng kính của lý thuyết học tập thực nghiệm (Kolb, 1984) và kinh tế trải nghiệm (Pine & Gilmore, 1999), luận án khẳng định hai hình thái này không mang tính chất thay thế loại trừ, mà tồn tại trong một hệ sinh thái bổ trợ lẫn nhau.

Trải nghiệm du lịch học thuật ảo: Du lịch ảo sở hữu lợi thế tuyệt đối trong việc thiết lập môi trường kích thích đa giác quan có kiểm soát, vượt qua mọi giới hạn về không gian, thời gian và chi phí. Trong chu trình học tập của Kolb, không gian ảo đóng vai trò chất xúc tác chiến lược cho hai giai đoạn: Khái niệm hóa trừu tượng (cung cấp hệ thống dữ liệu vĩ mô, trực quan hóa các kiến thức lý thuyết trước chuyến đi, tạo nền tảng nhận thức cho người học) và Quan sát suy ngẫm (hỗ trợ việc hệ thống hóa, tái hiện và phân tích sâu dữ liệu sau khi kết thúc các chuyến đi thực tế).

Trải nghiệm du lịch học tập thực địa: Dù sở hữu công nghệ tân tiến, trải nghiệm ảo vẫn dừng lại ở mức độ đắm chìm kỹ thuật số và chưa thể thay thế thực tế điện đã trong việc đạt đến độ chín muồi về năng lực hành động. Chỉ có môi trường điện đã đa giác quan toàn phần, bao gồm sự va chạm vật lý, điều kiện khí hậu, những rủi ro khách quan và sự giao thoa xã hội phức tạp với cộng đồng bản địa mới đủ năng lực kích hoạt lòng trắc ẩn và thúc đẩy sự chuyển hóa nhân sinh quan của người học. Những biến số bất ngờ và tương tác xã hội trực tiếp tại thực địa là chất liệu sống mà công nghệ ảo chưa thể sao chép trọn vẹn.

Từ những luận cứ trên, luận án khẳng định xu hướng phát triển bền vững của ETE không phải là số hóa thay thế thực địa, mà là phát triển theo mô hình tích hợp: *Công nghệ ảo đóng vai trò là bộ đỡ chuẩn bị nhận thức*, giúp tối ưu hóa khâu tiền đề và hậu cần tri thức, và *Thực địa điền dã giữ vai trò trực lõi căn bản*, nơi diễn ra quá trình thẩm thấu, phản ánh, suy ngẫm và chuyển hóa bản sắc cá nhân thành năng lực nghề nghiệp thực thụ. Sự kết hợp này tạo ra lộ trình giáo dục toàn diện, nơi công nghệ làm tăng tính hiệu quả, nhưng chính trải nghiệm vật lý mới là nhân tố quyết định sự sâu sắc và bền vững của tri thức.

5.2. Hàm ý quản trị - chính sách

5.2.1 Cơ sở thực chứng và nền tảng lý luận

Các đề xuất quản trị và chính sách trong luận án được xây dựng dựa trên sự tích hợp đa chiều giữa kết quả kiểm định định lượng (SEM, phân tích đa nhóm) và dữ liệu định tính chuyên sâu (phỏng vấn, thảo luận chuyên gia, quan sát điền dã...). Sự cộng hưởng này tạo thành hệ cơ sở thực tiễn vững chắc, định hướng cho các giải pháp quản trị tập trung vào ba trụ cột chiến lược sau đây:

5.2.1.1 Hệ thống hóa kết quả nghiên cứu từ thực chứng

1) *Hệ sinh thái ETE*: Kết quả thực chứng khẳng định mô hình 4Es (*EDU, EST, ENT, ESC*) là cấu trúc cốt lõi của ETE. Trong đó, *EDU* đóng vai trò là sản phẩm lõi xác định tính chính danh của hoạt động. Tuy nhiên, dữ liệu định tính và quan sát thực địa cho thấy các thành phần hỗ trợ gồm *EST, ENT* và *ESC* không đơn thuần là các yếu tố phụ, mà đóng vai trò chất xúc tác giúp chuyển hóa kiến thức khô khan thành cảm xúc bền vững. Theo đó, trong quản trị ETE cần từ bỏ tư duy phân tách rạch ròi giữa du lịch và học tập. Thay vào đó, cần kiến tạo một hệ sinh thái trong đó kiến thức được thẩm mỹ hóa thông qua không gian di sản và giải trí được lồng ghép như một phương thức truyền tải tri thức chủ động.

2) *Vai trò điều tiết của SRL*: Vai trò điều tiết của *SRL* trong mô hình cho thấy sự khác biệt về năng lực tự điều tiết của sinh viên là biến số quan trọng nhất trong việc quản trị. Kết quả định tính đã chỉ ra một sự đứt gãy trong trải nghiệm: sinh viên mới (năm nhất, lần đầu tham gia) thường bị choáng ngợp bởi rào cản tâm lý (W2),

trong khi sinh viên có kinh nghiệm lại sử dụng *SRL* để tối ưu hóa việc học (*LEI*). Chính sách quản trị không thể áp dụng phương thức một kích bản cho tất cả. Thay vào đó, cần thực hiện phân tầng hỗ trợ: đối với nhóm có *SRL* thấp/người mới, nhà trường, các cơ quan chức năng cần đóng vai trò là bộ đỡ chuyên môn; đối với nhóm có *SRL* cao/người đã có kinh nghiệm, chính sách cần tập trung vào việc tạo ra các thử thách tri thức để thúc đẩy tính chủ động và sáng tạo.

3) *Phân khúc khách hàng mục tiêu*: Kết quả kiểm định thống kê cho thấy sự phân hóa về mức độ SAT theo các đặc điểm định danh, đòi hỏi các định hướng quản trị cụ thể sau: *Điều chỉnh dịch vụ theo giới tính*: với sự khác biệt có ý nghĩa ở tất cả các biến SAT, chính sách cần ưu tiên chuẩn hóa các tiêu chuẩn hậu cần theo hướng tinh tế, an toàn và thẩm mỹ để đáp ứng kỳ vọng của sinh viên nữ, đồng thời duy trì sự linh hoạt nhằm phát huy tâm thế chủ động của sinh viên nam. *Phân tầng lộ trình đào tạo*: sự chuyển biến SAT theo năm học và số lần trải nghiệm cho thấy cần chuyển đổi mô hình từ các chuyến đi rời rạc sang lộ trình tích lũy năng lực dài hạn. Cụ thể, cần tập trung hỗ trợ kỹ năng và tâm lý cho nhóm sinh viên mới, đồng thời nâng cao hàm lượng tri thức và yêu cầu phản biện đối với sinh viên năm cuối hoặc nhóm giàu kinh nghiệm. *Chuẩn hóa khung hỗ trợ học tập*: sự khác biệt SAT theo hình thức tổ chức khẳng định vai trò của đơn vị chủ quản trong việc đảm bảo nền tảng chất lượng trải nghiệm. Do đó, cần phổ cập khung hướng dẫn thực địa chuyên nghiệp cho tất cả các hình thức tổ chức, bao gồm cả nhóm tự chủ, nhằm đồng nhất chất lượng dịch vụ và giá trị học thuật.

5.2.1.2 Đối chiếu với trụ cột giáo dục của UNESCO và chiến lược giáo dục Việt Nam

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và chuyển đổi số, giáo dục hiện đại đòi hỏi phải vượt ra khỏi không gian lớp học truyền thống để hướng tới học tập suốt đời, linh hoạt và đa dạng (Falk và cộng sự, 2012; Watson, 2003). Bốn trụ cột giáo dục của UNESCO: học để biết, học để làm, học để chung sống và học để khẳng định bản thân (Delors, 1996) cung cấp khung lý luận nền tảng cho việc thiết kế các chương trình ETE. Cụ thể:

Học để biết (sự chuyển hóa điểm đến thành không gian tri thức): Trong bối cảnh hiện đại, tri thức không chỉ nằm trong văn bản mà được sống trong các hành trình ETE tại các điểm đến văn hóa, lịch sử và tự nhiên. Hoàng Văn Kiếm (2022) nhấn mạnh việc học cách biết trong một xã hội thay đổi nhanh chóng. Chuyên đi thực địa đóng vai trò là công cụ để sinh viên hiện thực hóa điều này; thông qua tiếp xúc trực tiếp với giảng đường mở tại điểm đến, sinh viên rèn luyện tư duy quan sát, khả năng tìm kiếm, xử lý và áp dụng thông tin thực tế một cách linh hoạt (Bennet và Moriarty, 2016). Đây là quá trình học tập chủ động để không ngừng cập nhật tri thức ngoài giới hạn lớp học truyền thống.

Học để làm (thực hành nghề nghiệp trong bối cảnh du lịch): Học đi đôi với hành là mục đích thiết thực nhất của giáo dục. Theo Hoàng Văn Kiếm (2022), trong kỷ nguyên máy móc dần thay thế con người, học để làm cần được hiểu rộng hơn là học cách làm (học cách tiếp cận cái mới và nghiên cứu chuyên sâu để trở thành chuyên gia thích ứng với mọi lĩnh vực). Hành trình ETE cung cấp một môi trường mô phỏng lý tưởng, nơi sinh viên áp dụng lý thuyết vào giải quyết các tình huống thực tế (xử lý sự cố thực địa, quản lý thời gian chương trình du lịch, làm việc nhóm). Sự linh hoạt và tính đa dạng của môi trường du lịch chính là kho tàng tri thức động giúp sinh viên nâng cao năng lực chuyên môn và tư duy đổi mới sáng tạo, đảm bảo không bị tụt hậu trước sự dịch chuyển của thị trường lao động.

Học để chung sống (giao thoa văn hóa và kết nối cộng đồng): Trụ cột này được cụ thể hóa thông qua việc học để kết nối, tăng cường các mối quan hệ để gia tăng LE và làm việc (Hoàng Văn Kiếm, 2022). Bản chất của du lịch là sự dịch chuyển và tương tác. Các chuyến đi tạo cơ hội cho sinh viên thâm nhập vào những môi trường xã hội và văn hóa khác biệt, từ đó rèn luyện khả năng thích nghi, xây dựng thái độ tôn trọng sự đa dạng. Thông qua việc cùng chung sống và tương tác với cộng đồng bản địa cũng như bạn đồng hành trong suốt hành trình, sinh viên phát triển kỹ năng giao tiếp liên văn hóa và năng lực kết nối cộng đồng trong một thế giới ngày càng phức tạp.

Học để khẳng định bản thân (kiến tạo bản sắc qua những cung đường): Hoàng Văn Kiếm (2022) nhận định cốt lõi của trụ cột này là học để phát triển bản thân, trọng

tâm vào năng lực sáng tạo và nhân cách. Vượt ra ngoài mục tiêu học thuật, ETE là hành trình khám phá giới hạn cá nhân. Việc đối mặt và tự mình vượt qua các thử thách trong chuyến đi giúp sinh viên tự soi chiếu, nhìn nhận và đánh giá năng lực của chính mình. Sự rèn luyện về bản lĩnh, đạo đức nghề nghiệp và tinh thần trách nhiệm với môi trường, xã hội trong mỗi hành trình chính là yếu tố then chốt giúp sinh viên hoàn thiện nhân cách, xây dựng bản sắc riêng và làm chủ tương lai.

Bên cạnh đó, chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam giai đoạn 2021-2030, tầm nhìn đến năm 2045 và Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị đều xác định rõ định hướng đổi mới giáo dục theo hướng mở, linh hoạt, học tập suốt đời, gắn kết chặt chẽ giữa giáo dục với thực tiễn và nhu cầu phát triển đất nước. Đặc biệt, Nghị quyết 71-NQ/TW nhấn mạnh tinh thần thực học - thực nghiệp, phát triển năng lực tự học, đổi mới sáng tạo, thúc đẩy liên kết giữa cơ sở giáo dục, doanh nghiệp và cộng đồng trong đào tạo nguồn nhân lực chất lượng cao. Những định hướng này tạo ra cơ sở chính sách quan trọng để phát triển các mô hình giáo dục trải nghiệm, trong đó ETE được xem là một phương thức hiệu quả nhằm hiện thực hóa mục tiêu học tập suốt đời và phát triển năng lực người học.

Như vậy, việc lồng ghép các nguyên lý giáo dục của UNESCO và định hướng chiến lược của Việt Nam vào thiết kế hoạt động ETE không chỉ có cơ sở lý luận và thực tiễn rõ ràng, mà còn đảm bảo tính định hướng lâu dài cho việc phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, thích ứng với yêu cầu hội nhập và phát triển bền vững.

Sự kết hợp giữa bằng chứng thực chứng (sinh viên hài lòng và học tập hiệu quả hơn qua trải nghiệm) và khung chính sách vĩ mô (UNESCO và chiến lược quốc gia) tạo nên một cơ sở khoa học. Điều này khẳng định ETE không chỉ là một hoạt động ngoại khóa tự chọn mà cần được nâng tầm thành một chiến lược giáo dục thực nghiệm bài bản, có sự đầu tư đúng mức về quản trị và chính sách.

5.2.1.3 Phân tích SWOT trong hoạt động trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên

Phân tích SWOT là một trong những công cụ được áp dụng rộng rãi nhất trong hoạch định chiến lược hiện đại. Khái niệm này được giới thiệu bởi Learned (1969) và nhanh chóng được phát triển thành một phương pháp quan trọng nhằm

hỗ trợ nhận diện và xử lý các tình huống chiến lược phức tạp trong thực tiễn. Trong những thập kỷ gần đây, SWOT không chỉ được ứng dụng trong lĩnh vực quản trị doanh nghiệp mà còn được mở rộng sang các lĩnh vực khác như quản lý nhà nước, giáo dục, du lịch hay phát triển cộng đồng (Helms và Nixon, 2010). Đồng thời, Phân tích SWOT là một trong những công cụ phổ biến nhất của kế hoạch chiến lược (Glaister và Falshaw, 1999).

Trong nghiên cứu này, ma trận SWOT được vận dụng để đánh giá năng lực tiếp nhận của sinh viên Việt Nam và bối cảnh vận hành của mô hình ETE (Bảng 5.2).

Bảng 5.2. Ma trận SWOT hoạt động ETE của sinh viên Việt Nam

Thành phần trải nghiệm	Strengths (Điểm mạnh) – S	Weaknesses (Điểm yếu) – W	Opportunities (Cơ hội) – O	Threats (Thách thức) – T
Trải nghiệm giáo dục (EDU)	S1: Tinh thần SRL cao; sinh viên chủ động kiến tạo tri thức từ môi trường thực địa.	W1: Khoảng trống thực hành: sinh viên nắm nhất thiếu kỹ năng kết nối lý thuyết vào thực tiễn điếm đến.	O1: Chính sách giáo dục mở và chuyển đổi số tạo hành lang pháp lý cho việc công nhận tín chỉ từ các hoạt động trải nghiệm thực địa.	T1: Áp lực từ khung chương trình đào tạo chính quy dày đặc và gánh nặng tài chính khiến sinh viên khó tham gia các chương trình du lịch chuyên sâu.
Trải nghiệm thẩm mỹ (EST)	S2: Khả năng cảm thụ cao với di sản và thiên nhiên; có ý thức trách nhiệm bảo tồn	W2: Ngưỡng nhạy cảm dịch vụ: Sinh viên nữ và đô thị đòi hỏi khắt khe về tính thẩm mỹ và tiện	O2: Xu hướng phát triển du lịch xanh, bảo tồn di sản và văn hóa bản địa cung cấp	T2: Sự thương mại hóa quá mức tại các điểm đến làm suy giảm tính nguyên bản và

Thành phần trải nghiệm	Strengths (Điểm mạnh) – S	Weaknesses (Điểm yếu) – W	Opportunities (Cơ hội) – O	Threats (Thách thức) – T
	điểm đến.	nghe du lịch.	nguồn tài nguyên giảng đường thực tế phong phú.	vẻ đẹp tự nhiên/văn hóa thực chất.
Trải nghiệm giải trí (ENT)	S3: Đặc tính Gen Z năng động, sáng tạo; dễ dàng thích nghi với các hoạt động du lịch mới lạ.	W3: Nguy cơ mất định hướng: dễ bị lôi cuốn bởi các hoạt động giải trí bề nổi, làm mờ nhạt mục tiêu học thuật.	O3: Sự bùng nổ của mô hình Edutainment (giáo dục giải trí) toàn cầu giúp đa dạng hóa các hoạt động vui chơi tích hợp tri thức hấp dẫn, hiện đại.	T3: Sự lấn át của các trào lưu giải trí bề nổi và xu hướng sống ảo trên mạng xã hội làm loãng mục tiêu học thuật của chuyến đi.
Trải nghiệm thoát ly (ESC)	S4: Nhu cầu thoát ly để tái tạo năng lượng lớn; sẵn sàng đắm mình vào các nền văn hóa khác biệt.	W4: Rào cản tâm lý: một bộ phận sinh viên thiếu tự tin và kỹ năng thích nghi khi rời xa môi trường quen thuộc.	O4: Sự liên kết chặt chẽ giữa Nhà trường - Doanh nghiệp kinh doanh du lịch tạo ra những không gian trải nghiệm thực tế biệt lập và an toàn.	T4: Các biến động khách quan (dịch bệnh, bất ổn an ninh, biến đổi khí hậu) làm gián đoạn kế hoạch và giảm cảm giác đắm mình.

Nguồn: Tác giả.

Ma trận SWOT tại Bảng 5.2 không chỉ là danh mục các yếu tố đơn lẻ mà tạo thành một cấu trúc đồng trục, cho phép đối chiếu trực tiếp giữa năng lực nội tại của sinh viên và các biến số môi trường du lịch. Việc phân tích các cặp mâu thuẫn này là cơ sở thực tiễn để nhận diện các điểm nghẽn trong quản trị ETE.

Nhóm mâu thuẫn nội tại (S-W)

Năng lực chủ thể và rào cản thích nghi: nhóm mâu thuẫn này phản ánh sự mất cân bằng giữa tư duy học thuật và kỹ năng thực địa của sinh viên Việt Nam: *Trực giáo dục (S1 - W1)*: kết quả nghiên cứu xác nhận sinh viên sở hữu tinh thần tự chủ cao và nền tảng lý thuyết tốt (S1). Tuy nhiên, sự tồn tại của khoảng trống thực hành (W1) cho thấy một bộ phận sinh viên, đặc biệt là nhóm năm nhất, chưa có khả năng chuyển hóa kiến thức giảng đường vào bối cảnh thực địa đa biến. Điều này làm giảm LE thực chất dù sinh viên có thái độ tích cực. *Trực thẩm mỹ (S2 - W2)*: sinh viên có nhận thức cao về trách nhiệm bảo tồn và cảm thụ di sản (S2), nhưng lại chịu tác động mạnh bởi ngưỡng nhạy cảm dịch vụ (W2). Đối với nhóm sinh viên nữ và sinh viên đô thị, sự hài lòng thẩm mỹ không chỉ đến từ vẻ đẹp của điểm đến mà còn phụ thuộc khát khe vào tính tiện nghi, thẩm mỹ của các dịch vụ hậu cần. Sự thiếu hụt về chất lượng phục vụ sẽ trực tiếp triệt tiêu khả năng kết nối cảm xúc với điểm đến. *Trực giải trí (S3 - W3)*: Đặc tính năng động của Gen Z (S3) giúp họ dễ dàng thích nghi với các hoạt động du lịch vui nhộn. Tuy nhiên, mâu thuẫn nảy sinh khi năng lực quản lý thời gian chưa đồng đều (W3). Nếu không có sự định hướng chuyên nghiệp, sinh viên dễ bị cuốn vào các hoạt động giải trí bề nổi, làm mờ nhạt mục tiêu học thuật và suy giảm giá trị thực chất của chuyến đi (biến SAT3). *Trực thoát ly (S4 - W4)*: nhu cầu thoát ly để tái tạo năng lượng (S4) bị cản trở bởi rào cản tâm lý (W4). Một bộ phận sinh viên thiếu tự tin khi rời xa môi trường sinh hoạt quen thuộc hoặc tiếp xúc với văn hóa bản địa khác biệt, dẫn đến việc không thể đạt được trạng thái đắm mình hoàn toàn vào trải nghiệm.

Nhóm mâu thuẫn ngoại cảnh (O-T)

Nhóm mâu thuẫn này phản ánh sự tương tác giữa xu hướng phát triển giáo dục - du lịch với những rủi ro khách quan: *Trực giáo dục (O1 - T1)*: mặc dù chính sách

giáo dục mở (O1) tạo hành lang pháp lý thuận lợi, nhưng rào cản về tài chính và quỹ thời gian học tập chính khóa (T1) là thách thức lớn nhất. Điều này đòi hỏi các mô hình ET phải được thiết kế mang tính tinh gọn và có hiệu quả kinh tế để duy trì tính bền vững. *Trục thẩm mỹ (O2 - T2)*: xu hướng du lịch di sản và bền vững (O2) cung cấp nguồn tài nguyên dồi dào, nhưng sự thương mại hóa quá mức và xuống cấp tại các điểm đến (T2) đang đe dọa tính nguyên bản. Khi vẻ đẹp thực chất của điểm đến bị biến dạng, giá trị trải nghiệm thẩm mỹ của sinh viên sẽ bị tổn hại nghiêm trọng. *Trục giải trí (O3 - T3)*: sự bùng nổ của mô hình Edutainment (O3) tạo ra sức hút lớn. Tuy nhiên, áp lực từ văn hóa sống ảo trên mạng xã hội (T3) khiến sinh viên dễ chạy theo những hình thức trải nghiệm mang tính trình diễn, làm loãng sự tập trung vào các hàm lượng tri thức thực chứng. *Trục thoát ly (O4 - T4)*: liên kết giữa Nhà trường và Doanh nghiệp (O4) tạo ra môi trường du lịch an toàn. Tuy nhiên, các rủi ro từ biến động an ninh, dịch bệnh hoặc thiên tai (T4) luôn thường trực, đòi hỏi một quy trình quản trị rủi ro du lịch chuyên nghiệp để bảo vệ cảm giác an tâm và thư giãn cho người học.

Cần lưu ý rằng, ma trận SWOT trong nghiên cứu này không được xây dựng như một kết quả kiểm định độc lập, mà là công cụ tổng hợp và diễn giải chiến lược dựa trên sự tích hợp các nguồn dữ liệu nghiên cứu. Cụ thể, các điểm mạnh (S) và điểm yếu (W) được rút ra từ kết quả phân tích định lượng (SEM, phân tích đa nhóm) kết hợp với dữ liệu phỏng vấn sâu sinh viên, chuyên gia và quan sát thực địa; trong khi các cơ hội (O) và thách thức (T) được tổng hợp từ bối cảnh chính sách giáo dục, xu hướng phát triển du lịch, ý kiến chuyên gia và tổng quan tài liệu. Vì vậy, SWOT được sử dụng như một công cụ hỗ trợ diễn giải các hàm ý quản trị và chính sách, thay vì là một kết quả kiểm định thực chứng độc lập.

5.2.1.4. Phân tầng mức độ ưu tiên triển khai các hàm ý quản trị và chính sách

Trên cơ sở kết quả nghiên cứu và nhằm nâng cao tính khả thi trong triển khai thực tế, các hàm ý quản trị và chính sách được phân tầng theo ba giai đoạn ưu tiên gồm ngắn hạn, trung hạn và dài hạn (Bảng 5.3): thực tế, c được

Bảng 5.3. Phân tầng giai đoạn ưu tiên đối với các hàm ý quản trị và chính sách

Giai đoạn	Nội dung ưu tiên	Chủ thể chính
Ngắn hạn (1 - 2 năm)	Đề cương thực địa; nhật ký quá trình tự duy trải nghiệm; tiêu chí đánh giá; phối hợp giảng viên - hướng dẫn viên.	Doanh nghiệp du lịch, trường đại học, cơ quan chức năng.
Trung hạn (3 - 5 năm)	Gói ETE theo ngành; danh mục điểm đến học tập; công nhận tín chỉ thực địa.	Doanh nghiệp du lịch, điểm đến du lịch/chính quyền địa phương, trường đại học.
Dài hạn (> 5 năm)	Tiêu chuẩn điểm đến học tập; chứng chỉ hướng dẫn viên giáo dục; chính sách liên ngành giáo dục - du lịch.	Bộ Giáo dục và Đào tạo, Bộ Văn hóa Thể thao và Du lịch, địa phương,

Nhóm ưu tiên ngắn hạn (1-2 năm): tập trung vào các giải pháp có thể triển khai ngay trong phạm vi nhà trường và doanh nghiệp du lịch với nguồn lực hiện có, bao gồm: xây dựng đề cương học tập thực địa; chuẩn hóa tiêu chí đánh giá sau chuyến đi; tăng cường phối hợp giữa giảng viên và hướng dẫn viên; xây dựng hệ thống phản hồi trải nghiệm thời gian thực của sinh viên.

Nhóm ưu tiên trung hạn (3-5 năm): tập trung phát triển các sản phẩm và chương trình ETE theo từng nhóm ngành và trình độ đào tạo, bao gồm: xây dựng gói sản phẩm ETE theo khối ngành; phân tầng chương trình theo năm học; thiết lập cơ chế công nhận tín chỉ đối với các hoạt động TE thực địa; xây dựng cơ sở dữ liệu điểm đến du lịch phục vụ học tập.

Nhóm ưu tiên dài hạn (trên 5 năm): hướng đến hoàn thiện hệ sinh thái ETE ở cấp quốc gia, bao gồm: xây dựng chính sách liên ngành giữa giáo dục và du lịch; ban hành bộ tiêu chuẩn điểm đến học tập; phát triển hệ thống chứng chỉ hướng dẫn viên du lịch giáo dục cho giảng viên, chứng chỉ hướng dẫn viên du lịch học tập cho hướng dẫn viên du lịch tại điểm đến; hình thành mạng lưới hợp tác giữa cơ sở đào tạo, doanh nghiệp du lịch và cộng đồng địa phương trong đào tạo thực nghiệm.

Việc phân tầng này giúp xác định rõ chủ thể thực hiện, nguồn lực huy động và lộ trình triển khai, góp phần nâng cao tính khả thi của các hàm ý được đề xuất.

5.2.2 Hàm ý quản trị

Để tối ưu hóa chuỗi giá trị ETE thực dụng, cần chuyển đổi từ tư duy cung ứng dịch vụ theo gói sang kiến tạo hệ sinh thái học tập trải nghiệm. Dựa trên kết quả thực chứng của mô hình 4Es và vai trò điều tiết của SRL, đồng thời nhằm bảo đảm tính khả thi trong triển khai, các hàm ý quản trị được xây dựng theo hai chiều: (1) Mức độ ưu tiên thực hiện gồm các giải pháp ngắn hạn (1 - 2 năm) và trung hạn (3 - 5 năm); (2) Nhóm chủ thể thực hiện gồm: doanh nghiệp du lịch, cơ sở giáo dục đại học, các cơ quan chức năng và cộng đồng địa phương/cơ quan quản lý điểm đến.

5.2.2.1 Đối với doanh nghiệp du lịch

Doanh nghiệp không chỉ cung cấp phương tiện và dịch vụ hậu cần thuần túy, mà phải trở thành đối tác đồng hành chuyên môn sâu sắc. Bản chất các yếu tố 4Es cần được chuyển hóa thành các công cụ đo lường, trải nghiệm cụ thể và vận hành linh hoạt dưới dạng mô hình trải nghiệm tích hợp nhằm phân định và kết nối biện chứng giữa không gian thực địa và môi trường công nghệ số:

a) Định vị EDU là giá trị cốt lõi

Kết quả nghiên cứu khẳng định EDU là nhân tố bình đẳng hóa SAT. Do đó, doanh nghiệp dịch vụ du lịch phải phối hợp với nhà trường, các cơ quan chức năng thiết kế xây dựng hệ thống học liệu thực địa chuyên biệt. Thay vì thuyết minh đại trà, thụ động, cần thiết kế các các nhiệm vụ tri thức thực chứng. Điều này đáp ứng nhu cầu mắt thấy tai nghe và mong muốn nắm vững kiến trúc di sản dưới góc độ bảo tồn (*EDU2*, *EDU4*) của sinh viên, biến sinh viên từ người quan sát thụ động thành nhà nghiên cứu thực địa, giúp thỏa mãn tối đa nhu cầu thực dụng tri thức của nhóm Gen Z. Cơ sở thực chứng cho hàm ý này được đảm bảo bởi kết quả kiểm định mô hình cấu trúc SEM tại Chương 4, khi EDU sở hữu hệ số tác động tổng lực mạnh nhất đến SAT với $\beta = 0,477$ ($p < 0,001$). Do đó, việc doanh nghiệp du lịch chủ động phối hợp với nhà trường, các cơ quan chức năng để thiết kế các nhiệm vụ tri thức thực chứng thông qua bộ công cụ học liệu thực địa (phiếu khảo sát di sản, sơ đồ giải mã kiến trúc, nhật ký quan sát hành vi) không phải là giải pháp cảm tính, mà là hành động kỹ thuật trực diện nhằm tối ưu hóa trọng số của các biến quan sát *EDU2* và *EDU4*.

Để hiện thực hóa điều này, doanh nghiệp cần ứng dụng công nghệ làm bộ đỡ trước chuyến đi thông qua việc cung cấp các gói trải nghiệm thị giác bằng kính VR hoặc ứng dụng di động tích hợp AI để sinh viên chủ động tương tác, giải mã trước hệ thống lý thuyết vĩ mô về lịch sử, văn hóa, kiến trúc hay các hệ sinh thái học tập đa dạng khác. Khi ra đến thực địa, doanh nghiệp cắt giảm tối đa việc thuyết minh đại trà, thụ động, nhường chỗ hoàn toàn cho các nhiệm vụ tri thức thực chứng thông qua bộ công cụ học liệu trực địa (phiếu khảo sát di sản, sơ đồ giải mã kiến trúc, nhật ký quan sát hành vi). Giải pháp này vừa đáp ứng nhu cầu mắt thấy tai nghe (EDU2, EDU4), vừa phát huy điểm mạnh nội tại về SRL (S1), đồng thời khóa lấp khoảng trống thực hành (W1) của nhóm sinh viên năm nhất khi mới tiếp cận môi trường thực địa.

b) Chuyển dịch từ ngắm sang đồng kiến tạo và giải mã cảnh quan đối với EST

Để yếu tố thẩm mỹ không chỉ dừng lại ở việc ngắm cảnh (dễ gây nhàm chán), doanh nghiệp cần thiết kế các điểm chạm di sản cho phép sinh viên trực tiếp tham gia vào quy trình kiến tạo vẻ đẹp. Ví dụ: Thay vì xem nghệ nhân làm gốm, sinh viên được tham gia trực tiếp vào quy trình sản xuất sản phẩm địa phương (giao nhiệm vụ thực hành một công đoạn kỹ thuật dưới sự hướng dẫn), hoặc tọa đàm cùng nghệ nhân về kỹ thuật bảo tồn. SAT về EST lúc này được chuyển hóa từ việc *nhìn* sang việc *hiểu* về độ tinh xảo và giá trị nghệ thuật của di sản. Như vậy, sinh viên cảm nhận sâu sắc giá trị văn hóa (EST4) thông qua hành động thực tiễn (EDU) và tạo ra “*nguồn cảm hứng học tập tự nhiên*” (EST2). Đối với nhóm sinh viên nữ và nhóm sinh viên đô thị, cần chú trọng đặc biệt đến chất lượng thẩm mỹ dịch vụ để thỏa mãn ngưỡng nhạy cảm dịch vụ cao của nhóm này (W2).

c) Kỹ thuật nhập vai chuyên môn trong không gian thực chứng đối với ESC

Để sinh viên thoát ly khỏi áp lực học đường mà không sa đà vào giải trí thuần túy, doanh nghiệp cần biến hành trình ETE thành một dự án thực nghiệp. Khẳng định từ mục luận bàn 5.1.4 cho thấy, trải nghiệm công nghệ ảo chỉ mang tính chất đắm chìm kỹ thuật số, hoàn toàn không thể thay thế bởi cảnh thực địa

trong việc đạt đến độ chín muồi của năng lực hành động. Do đó, doanh nghiệp cần tận dụng tối đa môi trường đa giác quan thực tế (thời tiết, giao thoa xã hội) để tạo bối cảnh cho sinh viên đóng vai nhà nghiên cứu tập sự, đại sứ văn hóa hoặc kiểm định viên chất lượng dịch vụ. Sự đắm mình vào vai trò chuyên môn thực tế này giúp sinh viên tận hưởng cảm giác tự do, mới lạ (ESC1), rèn luyện lòng trắc ẩn với cộng đồng, giúp họ thoát ly áp lực bài vở để “thấy mình trưởng thành hơn về tư duy” (SAT5). Đây là kết quả đầu ra mà không không gian ảo không thể kiến tạo được.

d) Học thuật hóa các hoạt động giải trí (ENT) trong trải nghiệm thực địa

Mặc dù ENT đóng vai trò tích cực trong mô hình trải nghiệm, hệ số tác động khiêm tốn ($\beta = 0,081$) cho thấy việc lạm dụng các hoạt động hoạt náo đơn thuần sẽ làm loãng mục tiêu học tập. Do đó, cần chuyển hướng chiến lược từ giải trí thuần túy sang giải trí tích hợp tri thức: *Tích hợp công nghệ và văn hóa*: Thiết kế các trò chơi thực địa dựa trên nền tảng công nghệ (ứng dụng di động) để tạo ra các nhiệm vụ khám phá, săn tìm dấu tích lịch sử hoặc giải mật mã di sản. Việc lồng ghép các yếu tố văn hóa truyền thống (như trò chơi dân gian, trình diễn di sản) cần được thực hiện dưới hình thức học thông qua hành, giúp sinh viên tiếp cận giá trị bản địa một cách tự nhiên và sâu sắc hơn. *Chiến lược cá nhân hóa theo mức độ SRL*: Hoạt động giải trí cần được điều tiết linh hoạt theo năng lực của người học. Đối với nhóm có SRL cao, cần thiết kế các thử thách tư duy phức tạp (giải mật mã tri thức, thám hiểm địa hình, phân tích tình huống) nhằm thúc đẩy năng lực tư duy độc lập và kỹ năng làm việc nhóm trong môi trường thực tế. Đối với nhóm có SRL thấp, cần ưu tiên các trải nghiệm giải trí có tính hấp dẫn thị giác và cảm xúc để duy trì sự hứng thú, giảm thiểu áp lực tâm lý và tạo động lực ban đầu trong quá trình tiếp cận kiến thức. Việc học thuật hóa giải trí không chỉ giúp tăng cường hàm lượng chuyên môn mà còn biến các hoạt động thư giãn thành công cụ điều tiết, hỗ trợ người học chuyển trạng thái từ thụ hưởng thụ động sang chủ động khám phá tri thức.

5.2.2.2 Đối với các cơ sở giáo dục đại học, các cơ quan chức năng

Từ kết quả thực chứng, luận án đề xuất các hàm ý quản trị đối với chủ thể cơ sở giáo dục đại học, các cơ quan chức năng có liên quan. Cần nhấn mạnh, dưới góc độ du

lich học, luận án không tiếp cận nhà trường nhằm đổi mới phương pháp sư phạm thuần túy, mà định vị nhà trường là một mắt xích cốt lõi, là chủ thể phát hành đơn đặt hàng dịch vụ trong chuỗi cung ứng sản phẩm ETE toàn diện. Để tối ưu hóa chuỗi giá trị này, nhà trường cần tái định vị vai trò từ đơn vị tổ chức thành chủ thể đảm bảo chất lượng thông qua các giải pháp cụ thể sau:

Đầu tư, ứng dụng hệ thống phòng thí nghiệm ảo và tích hợp thực địa vào hệ thống tín chỉ

Nhà trường cần chính thức hóa hành trình trải nghiệm thành các học phần có định ngạch, đồng thời chủ động xây dựng phòng mô phỏng VR/AR hoặc hệ thống học liệu số 3D Mapping. Định vị theo chu trình Kolb, trước khi sinh viên tham gia điền dã thực tế đất đỏ, nhà trường cần bắt buộc sinh viên trải qua giai đoạn khái niệm hóa trừu tượng tại phòng thực hành mô phỏng để làm quen bối cảnh, nhận diện di sản văn hóa và xây dựng khung đề cương khảo sát. Sau chuyến đi, không gian số tiếp tục hỗ trợ giai đoạn quan sát, phản ánh và đánh giá trải nghiệm thông qua việc hệ thống hóa dữ liệu. Bộ tiêu chí đánh giá năng lực mới sẽ thay thế cho bài thu hoạch truyền thống, tập trung vào các sản phẩm thực chứng công nghệ của sinh viên như: video truyền thông di sản, báo cáo số hóa tài nguyên hoặc giải pháp quản trị điểm đến.

Tối ưu hóa chi phí hậu cần và thiết lập cơ chế kiểm soát chất lượng thực địa chéo

Việc đưa công nghệ ảo vào giai đoạn tiền thực địa là giải pháp chiến lược giúp nhà trường rút ngắn thời gian lưu trú thực tế tại điểm đến mà không làm sụt giảm LE. Cơ chế này giúp tối ưu hóa triệt để chi phí hậu cần (vận chuyển, lưu trú, ăn uống) cho người học và giảm thiểu rủi ro an toàn du lịch, biến chuyến đi thành một cấu phần dịch vụ tối ưu. Đồng thời, nhà trường cần xây dựng hệ thống phản hồi trải nghiệm thời gian thực từ sinh viên qua ứng dụng nội bộ, không chỉ dựa vào báo cáo của giảng viên. Việc này giúp nhà trường nhận diện sớm các điểm nghẽn về dịch vụ hoặc nội dung giáo dục hời hợt để điều chỉnh kịp thời với đơn vị kinh doanh du lịch.

Phân hóa danh mục điểm đến và kịch bản đào tạo

Dựa trên kết quả kiểm định sự khác biệt về SAT, nhà trường cần triển khai các chiến lược cụ thể trong việc lựa chọn điểm đến và xây dựng kịch bản trải nghiệm:

Phân tầng điểm đến theo lộ trình: Thay vì áp dụng danh mục chung, cần phân loại địa điểm theo hiệu ứng đường cong học tập. Đối với nhóm sinh viên mới (năm thứ nhất/lần đầu trải nghiệm), ưu tiên các không gian có tính thẩm mỹ và dịch vụ tiện ích cao nhằm hỗ trợ sinh viên nhanh chóng vượt qua rào cản tâm lý. Ngược lại, đối với nhóm sinh viên năm cuối hoặc giàu kinh nghiệm, ưu tiên các không gian đòi hỏi tính chủ động và chiều sâu chuyên môn nhằm tối ưu hóa giá trị định hướng nghề nghiệp.

Chuyển đổi cấu trúc kịch bản linh hoạt: Sự khác biệt về mức độ SAT theo hình thức tổ chức nhấn mạnh vai trò điều phối của đơn vị chủ quản trong việc thiết lập chuẩn mực chất lượng TE. Do đó, cần thay thế lịch trình cố định bằng các mô-đun linh hoạt; trong đó, việc lồng ghép các khoảng thời gian tự chọn là giải pháp thiết yếu để kích hoạt năng lực tự điều tiết (SRL) của người học.

Khai thác tính phổ quát trong triển khai: Kết quả kiểm định không cho thấy sự khác biệt về SAT giữa các khối ngành hay địa phương ($p \geq 0,05$). Đây là cơ sở khoa học để áp dụng khung tiêu chuẩn chung trong thiết kế trải nghiệm, giúp tối ưu hóa nguồn lực và tạo điều kiện mở rộng các mô hình ETE tích hợp liên ngành quy mô lớn.

Kịch bản hóa tiến trình kích hoạt SRL

Giảng viên phải chuyển đổi vai trò từ người truyền thụ sang người cố vấn điều phối. Vận dụng mô hình tích hợp thực - ảo, giảng viên giao nhiệm vụ cho sinh viên tự tìm tài liệu, giải mã bối cảnh ảo trước chuyến đi để đặt câu hỏi sâu hơn cho chuyên gia/ngành nhân tại thực địa (SRL1). Nhà trường, các cơ quan chức năng cần ban hành hướng dẫn khuyến khích việc quan sát cách làm dịch vụ thực tế của điểm đến để đối chiếu với lý thuyết quản trị trên giảng đường (SRL2), biến hành trình du lịch thành một dự án nghiên cứu thực thụ, từ đó tối ưu hóa sự hài lòng cá nhân và hoàn thiện mạch chuyển hóa bản sắc nghề nghiệp của người học.

5.2.2.3 Đối với cộng đồng địa phương và cơ quan quản lý điểm đến

Bảo tồn tính nguyên bản làm nền tảng thẩm mỹ: các điểm đến cần giữ gìn không gian văn hóa thực, tránh tình trạng sân khấu hóa di sản quá đà. Tính nguyên bản chính là yếu tố thẩm mỹ bền vững nhất giúp sinh viên đạt được SAT về tri thức.

Thiết lập và vận hành mô hình liên kết Nhà Trường - Doanh nghiệp - Điểm đến: thiết lập cơ chế chia sẻ trách nhiệm, theo đó nhà trường kiểm soát đầu ra EDU; doanh nghiệp đảm bảo tính chuyên nghiệp của ENT, EST; cộng đồng địa phương cung cấp không gian EST nguyên bản. Sự liên kết này giúp hóa giải thách thức về tính thương mại hóa (T2) và tăng cường trách nhiệm xã hội (S2).

Nâng cao năng lực hướng dẫn viên du lịch giáo dục/du lịch học tập: đội ngũ này không chỉ giỏi về nghiệp vụ du lịch mà phải am hiểu về tâm lý Gen Z và phương pháp hướng dẫn thực địa. Họ đóng vai trò là người điều phối sự đắm mình, giúp sinh viên vượt qua rào cản tâm lý (W4) để đạt được trạng thái thoát ly (ESC) an toàn.

Quản trị rủi ro và điều tiết trải nghiệm: Dù ngưỡng hài lòng giữa các nhóm sinh viên là đồng nhất ($p \geq 0,05$), việc thiết lập các kịch bản dự phòng về an ninh, y tế và sức văn hóa (T4) là yêu cầu bắt buộc tại mọi điểm đến. Các kịch bản rủi ro cần được thiết kế linh hoạt, bám sát đặc thù từng điểm đến thay vì áp dụng một quy trình vận hành cứng nhắc, nhằm đảm bảo an toàn tối đa cho người học. Việc áp dụng khung quản trị thống nhất hỗ trợ duy trì chất lượng trải nghiệm ổn định, tương thích với tính phổ quát của mô hình ETE.

5.2.3 Hàm ý chính sách

Các chính sách cần tập trung chuyển đổi hoạt động ETE từ hình thức tự phát sang phương thức đào tạo có cấu trúc, trong đó ngành du lịch đóng vai trò là trụ cột cung ứng giá trị và hạ tầng trải nghiệm. Để hiện thực hóa mục tiêu này trong lộ trình 5 năm, cần triển khai bốn nhóm chính sách trọng tâm: xây dựng bộ tiêu chuẩn điểm đến học tập, phát triển hệ thống chứng chỉ hướng dẫn viên giáo dục, hướng dẫn viên du lịch giáo dục, thiết lập cơ chế liên kết giữa ngành giáo dục và ngành du lịch, và xây dựng hệ sinh thái số hỗ trợ hoạt động ETE trên phạm vi quốc gia.

5.2.3.1 Đối với các cơ quan quản lý Nhà nước (Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch và Bộ Giáo dục và Đào tạo)

Việc phối hợp liên ngành giữa giáo dục và du lịch là chìa khóa để hiện thực hóa các mục tiêu của ETE. Các đề xuất chính sách dưới đây bám sát định hướng của Nghị quyết số 71-NQ/TW năm 2025 về đột phá phát triển giáo dục, trong đó ngành du lịch

được định vị là hệ sinh thái cung ứng nền tảng trải nghiệm chất lượng cao:

Chính thức hóa và xây dựng bộ tiêu chuẩn điểm đến học tập: Cần ban hành bộ tiêu chí quốc gia về điểm đến ETE đạt chuẩn. Tiêu chí này không chỉ dựa trên tài nguyên du lịch sẵn có mà phải bao gồm khả năng cung ứng giảng đường mở, tính an toàn cho sinh viên và mức độ nguyên bản của tài nguyên (O2). Đây là giải pháp then chốt nhằm ngăn chặn sự thương mại hóa thái quá (T2) của các chương trình du lịch thông thường gây tổn hại đến EST. Đối với lực lượng hướng dẫn viên với vai trò mắt xích tương tác trực tiếp và sâu nhất với khách du lịch sinh viên, cần ban hành khung năng lực hướng dẫn viên ETE chuyên biệt, kết hợp kiến thức di sản chuyên sâu và kỹ năng điều phối sự phạm. Việc cấp chứng chỉ hành nghề đặc thù này giúp chuẩn hóa nguồn nhân lực du lịch, hóa giải rào cản thương mại hóa hời hợt (T2) mà chuyên gia đã cảnh báo.

Cơ chế kích cầu và hỗ trợ tài chính đặc thù: Để giải quyết rào cản chi phí (T1), Chính phủ cần ban hành chính sách ưu đãi thuế thu nhập cho các đơn vị kinh doanh du lịch cam kết trích tỷ lệ lợi nhuận đầu tư ngược lại cho các dự án giáo dục tại cộng đồng điểm đến. Đồng thời, cần kiến tạo các gói tín dụng học tập thực địa để sinh viên tham gia các chương trình xuyên biên giới, tăng cường ESC và năng lực hội nhập. Điều này khuyến khích xã hội hóa nguồn lực, biến ngành du lịch thành một công cụ chuyển đổi kinh tế - xã hội tích cực, giúp nâng cao chất lượng dịch vụ du lịch tại các vùng khó khăn.

Chính sách nhân lực đặc thù: Cấp chứng chỉ hướng dẫn viên ET chuyên nghiệp. Đội ngũ này không chỉ giỏi nghiệp vụ du lịch mà còn phải am hiểu tâm lý Gen Z để giúp sinh viên tháo gỡ thắc mắc, phản tư ngay tại hiện trường (SAT4), tạo ra sự tương tác nhiệt tình, chất lượng mà giảng đường truyền thống chưa đáp ứng đủ.

Xây dựng hệ sinh thái số về di sản và tri thức địa phương: Nhà nước cần tận dụng ưu thế công nghệ của thế hệ Gen Z (S3) để đầu tư hệ thống cơ sở dữ liệu số tích hợp về di sản, hệ sinh thái và văn hóa bản địa. Cụ thể, đầu tư vào bản đồ số ETE như một công cụ trải nghiệm du lịch thông minh cho phép sinh viên chủ động nghiên cứu trước khi khởi hành. Điều này giúp tối ưu hóa năng lực SRL, hỗ trợ sinh viên vỡ ra

nhiều điều (LE1) ngay khi vừa đặt chân đến thực địa.

5.2.3.2 Đối với các cơ sở giáo dục đại học (chính sách nội bộ)

Các trường đại học đóng vai trò chủ thể điều phối, thiết lập mối quan hệ hợp tác chiến lược với ngành du lịch để biến mỗi chuyến đi thành một công trình học thuật:

Tích hợp thực địa trải nghiệm vào hệ thống tín chỉ và chuẩn đầu ra chuyên môn: Cần chính thức hóa các hành trình ETE thành các học phần thực địa có định ngạch tín chỉ. Việc gắn kết TE với chuẩn đầu ra giúp loại bỏ tâm lý xem nhẹ tính học thuật của các chuyến đi (T3), đồng thời buộc sinh viên phải kích hoạt năng lực SRL để đạt được kết quả nghiên cứu thực chứng. Việc gắn kết chế định này đồng điệu với khung lý luận về bốn trụ cột giáo dục của UNESCO nhằm hiện thực hóa mục tiêu *học để biết* và *học để làm*. Xét từ kỹ thuật thống kê, việc chính thức hóa học phần thực địa dựa trên vai trò điều tiết của SRL đã được minh chứng qua các giả thuyết H2b và H2d ($p < 0,05$). Khi năng lực SRL được kích hoạt thông qua tiêu chí học chế tín chỉ (SRL1 - đặt câu hỏi sâu, SRL2 - đối chiếu lý thuyết), người học sẽ nâng cao bộ lọc lý tính, kiểm soát rủi ro mất định hướng (W3) trước các trào lưu giải trí bề nổi của du lịch thông thường (T3), đảm bảo chuyến đi vận hành đúng quỹ đạo giáo dục.

Cách mạng hóa phương pháp đánh giá dựa trên hình thái ETE: Chuyển đổi phương thức kiểm tra truyền thống sang đánh giá bằng sản phẩm thực chứng. Chính sách đào tạo cần công nhận giá trị sau hoạt động trải nghiệm du lịch: video truyền thông di sản, dự án khởi nghiệp cộng đồng tại điểm đến, hoặc các nghiên cứu thực địa. Cách tiếp cận này giúp hiện thực hóa trụ cột *học để làm* của UNESCO, biến sinh viên thành những đại sứ di sản, thúc đẩy họ nhìn nhận vấn đề khách quan hơn (LE5) và tăng cường động lực nghiên cứu sâu (LE2) dựa trên chính tài nguyên du lịch họ tiếp cận.

Chính sách pháp lý cho giảng viên hướng dẫn thực địa: Nhà trường cần quy định rõ định ngạch giờ giảng thực địa cùng chế độ bảo hiểm và phụ cấp đặc thù. Việc hướng dẫn thực địa phải được xem là hoạt động nghiên cứu và giảng dạy chuyên sâu thay vì công tác hành chính. Đặc biệt, nhà trường cần phối hợp với ngành du lịch để cấp chứng chỉ hướng dẫn viên giáo dục cho giảng viên, trang bị tư cách pháp lý và

ng nghiệp vụ để họ điều phối an toàn và hiệu quả các ESC cho sinh viên.

Chiến lược phân tầng trải nghiệm theo lộ trình phát triển của người học (cá nhân hóa): Chính sách tổ chức cần cá nhân hóa dựa trên sự chuyển biến tâm lý sinh viên qua từng giai đoạn. Giai đoạn hòa nhập (năm 1-2), ưu tiên các chương trình EST và ENT tại địa phương hoặc các vùng lân cận để giúp sinh viên vượt qua rào cản tâm lý (W4), xây dựng lòng yêu nghề và yêu thích chuyên ngành (LE2). Giai đoạn đắm mình chuyên sâu (năm 3-4), hỗ trợ các hành trình ESC và EDU liên vùng hoặc quốc tế. Ở giai đoạn này, việc đẩy sinh viên vào các môi trường văn hóa khác biệt hoàn toàn giúp họ rèn luyện tư duy, khả năng thích nghi và khẳng định bản sắc cá nhân (S4) trước khi gia nhập thị trường lao động.

Các hàm ý chính sách trên hướng tới việc xây dựng một hệ sinh thái bền vững, nơi ngành du lịch không chỉ là dịch vụ giải trí mà trở thành hạ tầng kiến tạo phương thức giáo dục hiện đại, đáp ứng đầy đủ các trụ cột phát triển của UNESCO và xu thế hội nhập quốc tế của giáo dục đại học Việt Nam.

Tiểu kết Chương 5

Chương 5 là sự tổng hợp các kết quả nghiên cứu của luận án, chuyển hóa những phát hiện từ dữ liệu định lượng (CFA/SEM) và dữ liệu định tính phỏng vấn sâu thành các căn cứ khoa học vững chắc cho hoạt động ETE tại Việt Nam. Trên cơ sở đối chiếu hệ thống lý thuyết quốc tế (mô hình 4Es, học tập trải nghiệm của Kolb, SDT, SDL) với bối cảnh thực tiễn tại Việt Nam, chương này đã làm rõ ba nhóm vấn đề trọng tâm:

Khẳng định mô hình hệ sinh thái ETE và giá trị học thuật làm trục lõi: Thông qua việc đối thoại giữa các luận cứ định lượng và định tính, chương này đã chứng minh một cách khoa học hệ sinh thái tuyến tính nhân quả của ETE đối với sinh viên Việt Nam. Nghiên cứu xác lập lộ trình chuyển hóa từ trải nghiệm du lịch ảnh hưởng đến sự phản hồi cảm xúc trung gian cụ thể (SAT), từ đó tác động đến kết quả nhận thức là hiệu quả học tập. Trong đó, giá trị học thuật (EDU) đóng vai trò nhân tố bình đẳng hóa, khẳng định hoạt động thực địa điền dã có tác động mạnh mẽ đến việc thay đổi nhận thức, kiến tạo kỹ năng và chuyển hóa sâu sắc bản sắc cá nhân người học

Đóng góp lý luận về bộ thang đo bản địa hóa và vai trò của SRL: Đóng góp lý luận cốt lõi của luận án là việc xây dựng, tinh chỉnh và đo lường thành công bộ thang đo ETE

bản địa hóa phù hợp với đặc thù sinh viên tại một quốc gia đang phát triển như Việt Nam (CFI = 0,976; RMSEA = 0,035). Song hành với đó, nghiên cứu đã làm rõ vai trò bộ lọc của năng lực SRL trong cơ chế chuyển hóa trải nghiệm. Kết quả chỉ ra rằng, giá trị học thuật (EDU) giữ tính ổn định cao và là yếu tố tiên quyết trong mọi kịch bản thực địa, không bị phân hóa bởi năng lực tự chủ của người học. Đối với những sinh viên có SRL cao, các yếu tố cảm xúc (EST, ESC) trải qua quá trình lý tính hóa để chuyển hóa thành tư duy chiều sâu, trong khi SRL đóng vai trò như chất xúc tác giúp các hoạt động giải trí (ENT) trở thành cơ hội học tập tích cực, từ đó khẳng định tầm quan trọng của việc cá nhân hóa chương trình theo phân khúc người học

Dựa trên ma trận SWOT và phân tích đa nhóm (MGA), luận án đề xuất lộ trình chiến lược ba trụ cột nhằm tối ưu hóa hoạt động ETE: đối với doanh nghiệp, cần chuyển dịch từ cung cấp dịch vụ đơn thuần sang đồng kiến tạo tri thức và định vị điểm đến trở thành giảng đường mở; về phía nhà trường, cần xây dựng mô hình giáo dục tích hợp thực - ảo (VR/AR hỗ trợ thực địa), thiết lập chuẩn đầu ra dựa trên sản phẩm thực chứng và phân tầng lộ trình ETE theo năm học; đồng thời, ở cấp độ chính sách vĩ mô, nghiên cứu đề xuất ban hành bộ tiêu chuẩn điểm đến học tập và chứng chỉ hướng dẫn viên giáo dục, hướng dẫn viên ET nhằm tạo hệ quy chiếu khoa học cho các cơ quan quản lý.

Tóm lại, Chương 5 đã hoàn thành mục tiêu chuyển hóa dữ liệu thành các hàm ý thực tiễn có nội hàm sâu sắc, tính mới cao và hoàn toàn đo lường được bằng thực chứng khoa học. Mặc dù luận án ý thức được những giới hạn trong việc bao quát toàn bộ sự phức tạp của cơ chế chính sách tại từng địa phương, nhưng những kết quả thu được đã cung cấp một cái nhìn khách quan, là tiền đề cần thiết để luận án đi đến các kết luận và kiến nghị cuối cùng, hướng tới phát triển các chương trình ETE bền vững tại Việt Nam trong kỷ nguyên số.

KẾT LUẬN

Luận án được thực hiện với mục tiêu khám phá và kiểm định cơ chế tác động của ETE đến LE của sinh viên Việt Nam trong bối cảnh giáo dục hiện đại. Thông qua việc kết hợp hài hòa nghiên cứu định tính và định lượng, luận án đã đạt được các mục tiêu nghiên cứu và rút ra những kết luận khoa học quan trọng sau:

1. Khẳng định các kết quả nghiên cứu chính

Xác lập cấu trúc trải nghiệm du lịch học tập: Luận án đã xây dựng và kiểm định thành công cấu trúc ETE gồm bốn thành phần đặc thù (EDU, ENT, EST, ESC). Bộ thang đo này không chỉ đạt độ tin cậy, giá trị hội tụ, phân biệt cao mà còn minh chứng tính phù hợp với bối cảnh sinh viên Việt Nam.

Giải mã cơ chế tác động: Nghiên cứu khẳng định SAT đóng vai trò trung gian then chốt trong quá trình chuyển hóa trải nghiệm thành LE. Đặc biệt, giá trị thẩm mỹ (EST) được phát hiện có tác động kép (trực tiếp và gián tiếp), nhấn mạnh vai trò của không gian điểm đến du lịch học tập trong việc kích thích nhận thức người học.

Phát hiện vai trò điều tiết của tính tự chủ học tập - SRL: Đây là đóng góp học thuật quan trọng, cho thấy SRL đóng vai trò như một bộ lọc điều tiết sự chuyển hóa từ trải nghiệm cảm xúc (EST, ENT, ESC) sang SAT. Kết quả này phản ánh tư duy cá nhân hóa trong giáo dục: hiệu quả ETE phụ thuộc vào sự tương tác giữa năng lực nội tại của sinh viên và thiết kế trải nghiệm bên ngoài.

Phân hóa trải nghiệm theo bối cảnh: Nghiên cứu chỉ ra rằng các biến số liên quan đến mức độ tham gia và kinh nghiệm thực tế (năm học, hình thức tổ chức) có ảnh hưởng rõ nét hơn so với các yếu tố nhân khẩu học truyền thống (khối ngành, vùng miền), gợi mở nhu cầu cấp thiết về việc thiết kế chương trình ETE theo lộ trình phát triển năng lực cá nhân.

Việc nâng cao chất lượng trải nghiệm du lịch học tập cần được tiếp cận theo hướng kiến tạo hệ sinh thái trải nghiệm thay vì cung ứng dịch vụ đơn lẻ: Đối với doanh nghiệp du lịch và cơ sở đào tạo, cần thiết kế chương trình cân bằng giữa tri thức, cảm xúc và tương tác thực tiễn; đồng thời phát triển các nhiệm vụ học tập phù

hợp với năng lực SRL của sinh viên. Đối với các cơ quan quản lý, cần xây dựng cơ chế phối hợp liên ngành giữa du lịch và giáo dục, hoàn thiện hệ thống tiêu chuẩn điểm đến du lịch trải nghiệm học tập, phát triển đội ngũ hướng dẫn viên giáo dục là giảng viên và hướng dẫn viên du lịch học tập tại các điểm đến du lịch và thúc đẩy chuyển đổi số trong hoạt động ETE.

2. Đóng góp của luận án

Nghiên cứu đã thực chứng hóa mô hình lý thuyết đề xuất, mang lại những đóng góp nhất định trên cả phương diện lý luận và thực tiễn:

Về phương diện lý luận và mô hình hóa: Luận án tích hợp liên ngành giữa lý thuyết kinh tế trải nghiệm (4Es) và các học thuyết giáo dục (học tập trải nghiệm của Kolb, quyền tự quyết, học tập tự định hướng, học tập suốt đời, chủ nghĩa kiến tạo xã hội), qua đó xác lập vị thế của sinh viên là chủ thể đồng kiến tạo giá trị thay vì đối tượng thụ hưởng dịch vụ thuần túy. Việc xây dựng mô hình phương trình cấu trúc dựa trên hiệp phương sai (CB-SEM) để đo lường tác động của ETE đến LE thông qua vai trò trung gian của SAT là một hướng tiếp cận logic, minh chứng rằng giá trị giáo dục tại thực địa chỉ thực sự chuyển hóa khi người học đạt được sự thỏa mãn về cảm xúc và thẩm mỹ. Bên cạnh đó, luận án đã xác lập một khái niệm chuyên biệt về ETE, tạo lập hệ quy chiếu khoa học làm phong phú thêm kho tàng lý luận chuyên ngành du lịch và giáo dục học tại Việt Nam.

Về phương pháp luận và công cụ đo lường: Nghiên cứu đã xây dựng và chuẩn hóa bộ thang đo tích hợp ETE đạt chuẩn quốc tế ($AVE > 0,5$; $CR > 0,7$; $CFI = 0,976$; $RMSEA = 0,035$). Bộ thang đo này không chỉ chứng minh khả năng dự báo hành vi và kết quả học tập vượt trội so với các thang đo truyền thống trong bối cảnh thực địa, mà còn đóng vai trò là hệ thống chỉ số phản hồi chiến lược giúp các cơ sở đào tạo tối ưu hóa hiệu quả học tập và doanh nghiệp du lịch chuẩn hóa chất lượng dịch vụ, chương trình du lịch thúc đẩy sự phát triển bền vững của hệ sinh thái ET.

Phát hiện mới về vai trò điều tiết của năng lực tự chủ học tập (SRL): Một đóng góp học thuật quan trọng của luận án là việc làm rõ cơ chế điều tiết đa chiều của SRL, đóng vai trò như bộ lọc thông tin giúp tối ưu hóa trải nghiệm (theo thuyết

tải nhận thức -Sweller, 1988) và duy trì trạng thái chủ động (theo lý thuyết dòng chảy - Csikszentmihalyi, 1990). Nghiên cứu khẳng định giá trị học thuật (EDU) có tính ổn định cao, trong khi các yếu tố cảm xúc (EST, ESC) trải qua quá trình lý tính hóa thành tư duy chiều sâu ở những sinh viên có SRL cao, đồng thời SRL đóng vai trò chất xúc tác để biến các hoạt động giải trí (ENT) thành cơ hội học tập tích cực.

Về giá trị ứng dụng và xác lập cơ chế phát triển theo lộ trình: Nghiên cứu khẳng định sự cần thiết của việc cấu trúc chương trình theo giai đoạn: đối với sinh viên giai đoạn đầu, các thành tố cảm xúc đóng vai trò chất xúc tác định hình thái độ; ngược lại, ở giai đoạn chuyên ngành, các thành tố chuyên sâu là đòn bẩy chuyên hóa năng lực hành nghề. Khung lý thuyết này cung cấp mô hình tham chiếu giúp nhà quản lý đào tạo và doanh nghiệp du lịch cá nhân hóa giáo dục thực nghiệp, chuyển đổi từ thẩm mỹ thụ động sang tương tác chủ động

Về mô hình liên kết và nguồn lực: Luận án làm rõ mô hình liên kết ba nhà (nhà trường - doanh nghiệp - điểm đến), trong đó cộng đồng địa phương cung ứng nguyên liệu thực chứng, nhà trường tích hợp hành trình vào hệ thống tín chỉ và doanh nghiệp điều phối chuyên nghiệp. Các giải pháp cụ thể như xây dựng bản đồ số trải nghiệm, khung năng lực hướng dẫn viên du lịch học tập và gói tín dụng học tập thực địa không chỉ mang tính khả thi mà còn cung cấp căn cứ khoa học để các đơn vị quản lý thiết kế các kịch bản thực địa, hướng tới phát triển bền vững và chất lượng cho loại hình du lịch học tập tại Việt Nam.

3. Hạn chế và định hướng nghiên cứu tiếp theo

Với thái độ cầu thị và nghiêm túc khoa học, tác giả nhận diện một số hạn chế khách quan để mở ra các hướng khai phá tiếp theo:

3.1. Hạn chế của nghiên cứu

Về thiết kế nghiên cứu và phương thức thu thập dữ liệu: Luận án sử dụng mô hình thiết kế nghiên cứu cắt ngang, thu thập dữ liệu tự báo cáo từ sinh viên tại một thời điểm duy nhất sau khi kết thúc hành trình. Mặc dù các kỹ thuật hậu kiểm thống kê nghiêm ngặt ở Chương 4 (Kiểm định một nhân tố của Harman với phương sai trích đạt $23,145\% < 50,0\%$ và kiểm soát hệ số VIF $< 3,0$) đã chứng minh sai lệch phương pháp phổ biến (CMB) được kiểm soát tốt và không phải là mối đe dọa nghiêm trọng

đến tính hợp lệ của dữ liệu, nhưng điểm hạn chế về mặt thời gian vẫn chưa thể loại trừ hoàn toàn xu hướng thiên kiến tự đánh giá mang tính nhất thời của người học. Để nâng cao tính khách quan tuyệt đối, các nghiên cứu trong tương lai nên áp dụng phương pháp tiếp cận đa thời điểm và khảo sát lặp lại tại các mốc: trước, trong và sau chuyến đi hoặc thu thập dữ liệu từ nhiều nguồn độc lập nhằm tối ưu hóa độ chính xác.

Về mẫu nghiên cứu và khả năng tổng quát hóa kết quả: Mặc dù kích thước mẫu đáp ứng yêu cầu của các kỹ thuật phân tích SEM và phản ánh được nhiều nhóm sinh viên khác nhau, song phương pháp chọn mẫu thuận tiện kết hợp phát triển mẫu theo mạng lưới có thể chưa bảo đảm tính đại diện hoàn toàn cho tổng thể sinh viên Việt Nam. Bên cạnh đó, cơ cấu mẫu còn tồn tại sự mất cân bằng nhất định giữa các nhóm giới tính, năm học, địa bàn cư trú và loại hình cơ sở đào tạo. Do đó, khả năng khái quát hóa kết quả nghiên cứu cho toàn bộ sinh viên Việt Nam hoặc các bối cảnh giáo dục khác cần được xem xét một cách thận trọng. Ngoài ra, nghiên cứu hiện mới tập trung vào sinh viên Việt Nam nên chưa phản ánh đầy đủ đặc điểm của sinh viên quốc tế hoặc các nhóm khách du lịch học thuật khác.

Về mô hình đo lường và phạm vi kiểm định đa nhóm: Mặc dù luận án đã giải quyết tốt việc đánh giá sự phân hóa hành vi và kiểm định sự khác biệt giữa các nhóm định danh (giới tính, năm học, khối ngành, địa phương, hình thức tổ chức, số lần trải nghiệm) thông qua kỹ thuật ANOVA/Robust Tests (Welch) kết hợp biện giải định tính sâu; tuy nhiên, nghiên cứu chưa thực hiện kiểm định bất biến đo lường (Measurement Invariance) ở cấp độ nâng cao trong cấu trúc SEM. Do đó, việc kiểm chứng xem các thang đo cấu trúc có hoàn toàn tương đương cấu hình và bất biến cấu trúc giữa các nhóm sinh viên khác nhau hay không vẫn cần được kiểm chứng khắt khe hơn trong các nghiên cứu tiếp theo.

Về độ phủ của khung lý thuyết và các biến nghiên cứu: Luận án tập trung vào mô hình Kinh tế trải nghiệm 4Es, vai trò trung gian của SAT và vai trò điều tiết của SRL. Tuy nhiên, LE của sinh viên trong hoạt động ETE còn có thể chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố khác chưa được đưa vào mô hình như: sự đồng tạo lập giá trị giữa khách du lịch và cộng đồng địa phương, trách nhiệm xã hội và tác động của chuyển đổi số trong việc

làm giàu trải nghiệm tại thực địa, phong cách học tập, trí tuệ cảm xúc (EQ) và khả năng thích ứng môi trường, động cơ học tập hoặc năng lực số. Việc chưa tích hợp các biến số này có thể làm hạn chế khả năng giải thích toàn diện cơ chế hình thành LE.

Về phương pháp đo lường hiệu quả học tập (LE): LE trong nghiên cứu được đo lường chủ yếu dựa trên cảm nhận chủ quan của sinh viên. Mặc dù đây là cách tiếp cận phù hợp với nghiên cứu trải nghiệm và tâm lý học du lịch, nhưng chưa phản ánh đầy đủ những thay đổi khách quan về kiến thức, kỹ năng nghề nghiệp và năng lực thực hành của người học. Nghiên cứu chưa sử dụng các chỉ báo khách quan như kết quả học tập thực tế, đánh giá của giảng viên, chuyên gia hoặc các bài kiểm tra trước - sau trải nghiệm. Đây là một hạn chế cần được khắc phục nhằm nâng cao độ tin cậy và tính thực chứng của các nghiên cứu trong tương lai.

3.2. Đề xuất hướng nghiên cứu trong tương lai

Trên cơ sở những kết quả đạt được và các hạn chế còn tồn tại, các nghiên cứu tiếp theo có thể được định hướng theo các hướng chủ yếu sau nhằm tiếp tục hoàn thiện và phát triển lý thuyết cũng như ứng dụng thực tiễn của ETE.

Phát triển các nghiên cứu theo chiều dọc và tiếp cận quá trình: Để khắc phục hạn chế của thiết kế nghiên cứu cắt ngang, các nghiên cứu trong tương lai cần áp dụng thiết kế nghiên cứu dọc, thu thập dữ liệu tại nhiều thời điểm khác nhau như: trước - trong - sau chuyến đi, trong quá trình trải nghiệm và sau khi kết thúc chương trình. Cách tiếp cận này sẽ giúp làm rõ hơn cơ chế chuyển hóa từ ETE đến SAT và LE, đồng thời tăng cường khả năng suy luận nhân quả theo thời gian.

Mở rộng biên độ nghiên cứu: Để khắc phục hạn chế về tính tổng quát hóa, các nghiên cứu tương lai cần mở rộng phạm vi đối tượng sang sinh viên quốc tế hoặc thực hiện các phân tích so sánh giữa khách du lịch sinh viên Việt Nam và sinh viên các khu vực khác. Điều này giúp kiểm chứng tính bền vững của mô hình 4Es và sự biến thiên của các biến số trong những bối cảnh văn hóa, hệ thống giáo dục khác nhau, từ đó xây dựng được một khung lý thuyết có tính phổ quát toàn cầu.

Tích hợp các yếu tố hiện đại: Trong bối cảnh du lịch và giáo dục đang chịu tác động mạnh mẽ của công nghệ và xu hướng phát triển bền vững, cần bổ sung các biến số mới như: trải nghiệm số hóa, đồng tạo lập giá trị, trách nhiệm xã hội và tính bền vững tại

điểm đến. Việc khám phá cách thức công nghệ và sự tương tác cộng đồng làm thay đổi bản chất của ETE tại thực địa sẽ giúp ngành du lịch kiến tạo được những sản phẩm học tập thông minh và bền vững hơn.

Khai thác đa chiều hệ thống nhân tố điều tiết cá nhân: Thay vì chỉ tập trung vào SRL, các nghiên cứu tiếp theo cần đào sâu vào các đặc điểm tâm lý và hành vi khác như: phong cách học tập, trí tuệ cảm xúc (EQ), động cơ học tập, khả năng thích ứng văn hóa và năng lực số. Việc hiểu rõ cách các biến số này điều tiết mối quan hệ giữa trải nghiệm và sự hài lòng sẽ cho phép các nhà quản trị cá nhân hóa sản phẩm ETE ở mức độ tinh vi hơn, đáp ứng chính xác nhu cầu của từng phân khúc khách du lịch.

Thực hiện nghiên cứu so sánh giữa các phân khúc khách du lịch học thuật: Cần tiến hành các nghiên cứu đối chứng giữa sinh viên với các nhóm khách học thuật khác như chuyên gia, nhà nghiên cứu hoặc khách du lịch chuyên đề. Sự khác biệt về động cơ, kỳ vọng và cách thức tiếp nhận trải nghiệm giữa các nhóm này sẽ cung cấp cơ sở quan trọng cho việc phân khúc thị trường và định vị sản phẩm ETE chuyên biệt

Chuyển dịch phương pháp đo lường: Mặc dù dữ liệu tự báo cáo trong nghiên cứu này đã đảm bảo độ tin cậy và giá trị hội tụ qua các kiểm định thống kê, nhưng việc hướng tới các phép đo khách quan trong tương lai sẽ giúp chuyển dịch từ việc đo lường cảm nhận chủ quan sang đánh giá dựa trên các minh chứng định lượng cụ thể. Các nghiên cứu tương lai nên sử dụng phương pháp đối chiếu dữ liệu thông qua: (1) Điểm số thực tế của các học phần thực địa được tích hợp trong chương trình đào tạo; (2) Bản đánh giá năng lực sinh viên do giảng viên hướng dẫn hoặc chuyên gia tại điểm đến thực hiện theo các tiêu chí chuẩn hóa; (3) Các bài kiểm tra năng lực trước và sau hành trình. Việc kết hợp giữa cảm nhận cá nhân và các phép đo khách quan này sẽ khắc phục hoàn toàn hạn chế về tính chủ quan của dữ liệu tự báo cáo, khẳng định giá trị thực chất của mô hình đối với sự phát triển năng lực người học. Bên cạnh đó, cần phát triển các nghiên cứu theo hướng dọc và tiếp cận quá trình: Các nghiên cứu dài hạn theo thời gian cần được triển khai nhằm theo dõi sự thay đổi của nhận thức, thái độ và năng lực người học trước, trong và sau ETE. Hướng tiếp cận này sẽ giúp làm rõ cơ chế chuyển hóa từ trải nghiệm sang kết quả học tập một cách toàn diện và sâu sắc hơn.

Tăng cường nghiên cứu ứng dụng và thử nghiệm mô hình trong thực tiễn:

Các nghiên cứu tiếp theo cần gắn kết chặt chẽ hơn với thực tiễn thông qua việc thiết kế, triển khai và đánh giá các mô hình ETE cụ thể tại các điểm đến. Việc kiểm chứng mô hình trong điều kiện thực tế sẽ góp phần hoàn thiện hệ thống giải pháp và nâng cao tính khả thi trong quản trị.

Những định hướng nghiên cứu này không chỉ nhằm góp phần hoàn thiện các khoảng trống lý luận mà còn hướng tới việc xây dựng một hệ sinh thái ETE chuyên nghiệp, hiện đại, nơi mỗi hành trình dịch chuyển thực sự trở thành một trải nghiệm chuyên hóa năng lực cho người học.

DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN

1. Tô Văn Hạnh, Phạm Thị Chi, Phạm Thị Minh Chính (2022), “Sự hài lòng của sinh viên tham gia hoạt động du lịch học tập cộng đồng tại xã Hòa Bắc, huyện Hòa Vang, thành phố Đà Nẵng”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Thái Nguyên* 227 (09), tr. 14-23, NXB Đại học Thái Nguyên, ISSN: 1859-2171 (bản in) / e-ISSN: 2815-5629, DOI: 10.34238/tnu-jst.5378.
2. Tô Văn Hạnh, Phạm Thị Minh Chính, Phạm Thị Chi (2022), “Phát triển du lịch học tập cộng đồng tại xã Hòa Bắc, huyện Hòa Vang, thành phố Đà Nẵng”, *Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ* 58 (2), tr. 292-304, NXB Đại học Cần Thơ, ISSN: 1859-2333 (bản in) / e-ISSN: 2815-5599, DOI: 10.22144/ctu.jvn.2022.058.
3. Tô Văn Hạnh, Trần Đức Thanh, Phạm Thị Chi (2025), “Lý thuyết về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên: Nghiên cứu trường hợp ở huyện Bình Sơn, tỉnh Quảng Ngãi”, *Tạp chí Nghiên cứu Địa lý Nhân văn* 1 (46), tr. 50-58, NXB Viện Địa lý nhân văn (trực thuộc Viện Hàn lâm Khoa học xã hội Việt Nam), ISSN: 2354-0648
4. Tô Văn Hạnh, Phạm Thị Chi, Trần Đức Thanh (2025), “Yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Đà Nẵng tại huyện Bình Sơn, tỉnh Quảng Ngãi”, *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Thái Nguyên*, 230 (08), tr. 232-240, NXB Đại học Thái Nguyên, ISSN: 1859-2171 (bản in) / e-ISSN: 2815-5629, DOI: 10.34238/tnu-jst.12259.
5. To Van Hanh, Tran Duc Thanh, Pham Thi Chi (2024), “Experiential learning tourism, cultural experiences of students in Binh Son district, Quang Ngai province”, *Proceedings of the International Scientific Conference: Training and using cultural tourism human resources in the context of international integration*, Ninh Binh City, Ninh Binh Province, tr. 776-796, Hanoi National University Publishing House, Hanoi.
6. To Van Hanh, Tran Duc Thanh, Pham Thi Chi (2025a), “Bibliometric and content analysis research on tourism experiences”, *The Third International*

- Conference on the Issues of Social Sciences and Humanities (ICISH 2025)* 1, tr. 744-770, Hanoi National University Publishing House, Hanoi.
7. To Van Hanh, Tran Duc Thanh, Pham Thi Chi (2025b), “Developing Experiential Educational Tourism in the Contemporary Context”, *The 3rd Phenikaa Universitys business and economics conference: Managing operation and supply chain in the new era (PUBEC 2025)*, Hanoi City, tr. 783-800, Phenikaa University Publishing House, Hanoi, ISBN: 978-632-604-760-8.
 8. To Van Hanh, Tran Duc Thanh, Pham Thi Chi (2025), “Sustainable development of student educational tourism experiences: a swot-based analysis”, *International conference Effective tourism development in the context of global integration*, tr. 627-637, Social Sciences Publishing House, Hanoi, ISBN: 978-632-607-407-9, tr.627-637.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

Tiếng Việt

1. Nguyễn Thị Hoài An, Phạm Thị Loan, Nguyễn Trung Kiên (2025), "Vai trò của công nghệ số trong thúc đẩy xã hội học tập và đổi mới sáng tạo ngành du lịch", *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Mở Hà Nội*, tr. 531-531, DOI:10.59266/houjs.2025.809.
2. Mai Văn Bình và Lê Thị Thanh Hương (2024), "Du lịch trải nghiệm thương hiệu trường đại học: Nghiên cứu tại Học viện Hành chính Quốc gia", *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Trường Đại học Hòa Bình* (12), tr. 96-103.
3. Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013), *Nghị quyết 29-NQ/TW về đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục và đào tạo, đáp ứng yêu cầu công nghiệp hóa, hiện đại hóa trong điều kiện kinh tế thị trường định hướng xã hội chủ nghĩa và hội nhập quốc tế*, ngày 4 tháng 11 năm 2013.
4. Ban Chấp hành Trung Ương (2025), *Nghị quyết số 71-NQ/TW của Bộ Chính trị về đột phá phát triển giáo dục và đào tạo trong giai đoạn mới*, ngày 15/01/2025.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021a), *Thông tư ban hành Quy chế đào tạo trình độ Đại học*, Số: 08/2021/TT-BGDĐT, Hà Nội, ngày 18 tháng 03 năm 2021.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021b), *Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam giai đoạn 2021-2030, tầm nhìn đến 2045*.
7. Võ Hà Chi (2025), "Đánh giá hiệu quả phương pháp học tập trải nghiệm thông qua học phần thực tế: Nghiên cứu tại khoa quốc tế học, Trường Đại học Ngoại ngữ - Đại học Đà Nẵng", *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Đà Nẵng*, tr. 103-108, DOI: 10.31130/ud-jst.2025.23(8B).429.
8. Nguyễn Thị Hoài Dung, Trần Thị Thu Huyền (2023), "Tác động của quy mô nhóm du lịch tới mối quan hệ giữa trải nghiệm du lịch đáng nhớ và ý định quay lại điểm đến của khách du lịch nội địa trong du lịch cộng đồng ở Việt Nam", *Tạp Chí Kinh Tế và Phát Triển* 310 (2), tr. 76-86, DOI: 10.33301/JED.VI.1105.
9. Nguyễn Đoàn Hạnh Dung và Lê Thanh Dương (2023), "Đánh giá của sinh viên

- về kết quả ứng dụng phương pháp học trải nghiệm tại trường Du lịch - Đại học Huế", *Tạp chí Giáo dục*, 23 (19), tr. 52-58.
10. Lê Quang Đăng (2022), *Xu hướng du lịch của giới trẻ và giải pháp thu hút khách giới trẻ ở Việt Nam*, Báo cáo tổng hợp, Viện Nghiên cứu phát triển du lịch.
 11. Nguyễn Thị Hải Đường, Bùi Thị Hải Yến, Trần Văn Công Sơn, Nguyễn Thị Thảo Quyên, Nguyễn Phan Cẩm Tiên, Trần Thị Kim Phương, Võ Thị Quỳnh Nga (2025), "Cơ chế ảnh hưởng của học tập trải nghiệm đến ý định lựa chọn công việc của sinh viên ngành khách sạn và du lịch - Trường hợp nghiên cứu tại miền Trung, Việt Nam", *Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Đà Nẵng*, 23 (8A), tr. 17-27, DOI: 10.31130/ud-jst.2025.23(8A).102.
 12. Trương Thị Thu Hà, Lê Thị Hà Quyên (2021), "Tác động của tính chân thực đến chất lượng trải nghiệm du lịch và sự hài lòng của du khách - Nghiên cứu trường hợp điểm đến Huế", *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Kinh tế và Phát triển* 130 (5C), tr. 85-105.
 13. Đường Ngọc Hà (2025), *Hoạt động giáo dục di sản gắn với bảo vệ và phát huy giá trị di tích tại Văn Miếu - Quốc Tử Giám*, Luận án Tiến sĩ Quản lý Văn hóa, Viện Văn hóa, Nghệ thuật, Thể thao và Du lịch Việt Nam, Hà Nội.
 14. Tô Văn Hạnh, Phạm Thị Minh Chính, Phạm Thị Chi (2022), "Phát triển du lịch học tập cộng đồng tại xã Hòa Bắc, huyện Hòa Vang, thành phố Đà Nẵng", *Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ* 58 (2), tr. 292-304, DOI: 10.22144/ctu.jvn.2022.058.
 15. Trần Nguyên Hào (2023), "Thực trạng kỹ năng tư duy phản biện của sinh viên Trường Đại học Hà Tĩnh", *Tạp chí Khoa học Khoa học và Công nghệ Đại học Quảng Bình* 23 (3).
 16. Hoàng Văn Hào (2025), "Ảnh hưởng của trải nghiệm du lịch đáng nhớ tới sự hài lòng của khách du lịch theo đoàn: Vai trò can thiệp của số lần tham quan điểm đến", *Tạp chí Khoa học Đại học Mở Thành phố Hồ Chí Minh - Kinh tế và Quản trị Kinh doanh* 20 (6), tr. 68-81, DOI: 10.46223/HCMCOUJS.

17. Phạm Hùng Hiệp, Lương Đình Hải (2023), *Từng bước thực hành phương pháp thư mục lượng để làm tổng quan tài liệu*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
18. Nguyễn Việt Hoàng (2023), *Xu hướng du lịch của thế hệ Z ở Việt Nam (nghiên cứu xu hướng sử dụng ứng dụng di động trong du lịch)*, Luận án Tiến sĩ Du lịch, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
19. Đinh Phi Hồ (2019), *Nghiên cứu định lượng trong kinh tế và viết bài báo khoa học*, NXB Tài Chính, Hà Nội.
20. Nguyễn Ánh Hồng (2002), *Phân tích về mặt tâm lý học lối sống của sinh viên thành phố Hồ Chí Minh trong giai đoạn hiện nay*, Luận án Tiến sĩ Tâm lý học, Đại học Sư phạm Hà Nội, Hà Nội.
21. Nguyễn Phạm Hùng (2022), *Văn hóa quản lý trong kinh doanh du lịch*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
22. Phạm Thị Lan Hương, Võ Lê Xuân Sang, Trương Đình Quốc Bảo (2018), "Nhu cầu và thái độ của du khách đối với hoạt động trải nghiệm du lịch đồng sáng tạo ở điểm đến Đà Nẵng", *Tạp chí Kinh tế* (33), tr. 45-48.
23. Bùi Thành Khoa, Trần Thị Huệ Chi, Mai Thanh Hùng, Vũ Thị Mai Chi (2021), "Ý định sử dụng ứng dụng di động để lựa chọn các dịch vụ khi du lịch của giới trẻ trong thời kỳ chuyển đổi số", *Tạp chí Khoa học và Công nghệ* 51 (03), tr. 14-23, DOI: 10.46242/jstiuh.v51i03.2964.
24. Lê Phương Giao Linh (2021), *Nâng cao trải nghiệm khách hàng trực tuyến trong ngành du lịch*, NXB Thông tin và Truyền thông.
25. Nguyễn Hữu Minh (cb), Phan Thị Mai Hương, Vũ Thị Thanh Hương, Vũ Mạnh Lợi (2024), *Vận dụng phương pháp định lượng và định tính trong nghiên cứu: từ hình thành ý tưởng đến phát hiện khoa học* (tái bản lần 1), NXB Khoa học Xã hội, Hà Nội.
26. Nguyễn Tá Nam và Vũ Thị Anh Thơ (2023), "Thực trạng và giải pháp nâng cao hiệu quả tổ chức các hoạt động trải nghiệm cho sinh viên khoa Văn hóa và Du lịch - Trường Đại học Thủ đô Hà Nội", *Tạp chí Khoa học* (79), tr. 88-95.

27. Võ Thị Quỳnh Nga, Mai Thị Hiếu Nhi, Nguyễn Thị Thống Nhất, Võ Quang Trí, Đặng Thị Thanh Hiền, Hoàng Lê Sao Mai (2024), "Tác động của cảm xúc điểm đến lên ý định lựa chọn điểm đến du lịch nội địa: Trường hợp nghiên cứu sinh viên chuyên ngành Du lịch và Khách sạn trong bối cảnh học tập trải nghiệm", *Tạp chí Khoa học Kinh tế* 11 (04), tr. 36-57.
28. Nguyễn Thị Thanh Nga, Nguyễn Thị Ngọc Cẩm, Trần Hữu Tuấn (2019), "Đánh giá một số chương trình du lịch giáo dục thực nghiệm tại Huế", *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Khoa học xã hội và nhân văn* 128 (6D), tr. 241-257.
29. Lê Hà Minh Nhật (2026), "Đánh giá hiệu quả học tập trải nghiệm từ góc nhìn sinh viên lữ hành: Trường hợp tại Trường Du lịch - Đại học Huế", *Tạp chí Giáo dục* 26 (2), tr. 59-64.
30. Phạm Thị Thúy Nguyệt (2016), "Xu hướng du lịch cá nhân hóa - tiền đề phát triển và khuyến nghị chiến lược", *Tạp chí Phát triển Khoa học và Công nghệ* 19 (X5), tr. 13-19.
31. Nguyễn Hoàng Thảo Phương, Trương Thị Như Ngọc (2021), "Vận dụng mô hình học tập trải nghiệm của David A. Kolb vào môn học thiết kế đồ án cho sinh viên đại học ngành kiến trúc tại Việt Nam", *Tạp chí khoa học Đại học mở Thành phố Hồ Chí Minh - Kỹ thuật và Công nghệ* 16 (1), tr. 156-168, DOI:10.46223/HCMCOUJS.
32. Lê Thị Xuân Sang, Trần Thị Minh Tú, Nguyễn Ngọc Thiên Kim, Nguyễn Yến Nhi, Nguyễn Thanh Xuân (2021), "Bàn về thực trạng giáo dục tư duy phản biện cho sinh viên tại thành phố Hồ Chí Minh", *Tạp chí Khoa học Phát triển Nhân lực* 6 (6), tr. 51-63.
33. Võ Lê Xuân Sang (2022), "Các nhân tố ảnh hưởng đến đồng sáng tạo trải nghiệm trong du lịch tại điểm đến Đà Nẵng", *Tạp chí Khoa học Tài chính Kế toán* (24), tr. 76-83.
34. Lê Thái Sơn, Huỳnh Diệp Trâm Anh, Hà Nam Khánh Giao (2023), "Trải nghiệm của du khách đến Đà Lạt về chất lượng thông tin từ các ứng dụng du lịch thông minh", *Tạp chí Quản lý và Kinh tế quốc tế* 159, tr. 19-38, DOI: 10.38203/jiem.vi.072023.1075.

35. Bùi Thị Tám, Trần Ngọc Phước, Nguyễn Hoàng Tuệ Quang (2020), "Tác động của trải nghiệm du lịch đến cảm xúc và sự hài lòng của du khách - Nghiên cứu trường hợp điểm đến Nha Trang", *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Kinh tế và Phát triển* 129 (5C), tr. 131-149.
36. Phạm Việt Thắng (2017), "Giáo dục đạo đức cho học sinh, sinh viên trong bối cảnh toàn cầu hóa", *Tạp chí Khoa học Giáo dục* 141, tr. 65-69.
37. Trần Đức Thanh, Phạm Hồng Long, Vũ Hương Lan, Trần Thúy Anh, Nguyễn Quang Vinh, Tô Quang Long... Đặng Thị Phương Anh (2022), *Giáo trình Nhập môn khoa học Du lịch*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
38. Nguyễn Thị Phương Thanh và Nguyễn Phương Mai (2025), "Tổ chức hoạt động trải nghiệm cho sinh viên ngành Sư phạm Lịch sử, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội: Nhận thức và thực tiễn", *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Trường Đại học Hùng Vương* 11 (3), tr. 76-87.
39. Phan Thị Phương Thảo (2024), "Sinh viên với học kỳ doanh nghiệp (nghiên cứu Trường hợp Khoa Du lịch Ngoại ngữ, Trường Đại học Thành Đô)", *Tạp chí Nghiên cứu Khoa học và Phát triển* 3 (4), tr. 26-33, DOI: 10.58902/tcnckhpt.v3i4.189.
40. Hoàng Thị Diệu Thúy, Phan Thị Thanh Thủy (2023), "Khám phá các khía cạnh của trải nghiệm ẩm thực Huế của khách du lịch nội địa", *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Kinh tế và Phát triển* 132 (5C), tr. 157-181, DOI: 10.26459/hueunijed.v132i5C.7223.
41. Đặng Thị Thanh Thủy (2022), "Xây dựng công cụ khảo sát mức độ sẵn sàng học tập tự định hướng đối với sinh viên bậc đại học Việt Nam", *Tạp chí Khoa học VNU: Nghiên cứu Giáo dục* 38 (3), DOI: 10.25073/2588-1159/vnuer.4596.
42. Phạm Thị Bích Thủy (2025), *Những yếu tố ảnh hưởng đến du lịch trải nghiệm văn hóa tại Hà Nội*, Luận án Tiến sĩ Du lịch, Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
43. Nguyễn Thị Thu Trang (2021), "Đánh giá của sinh viên về các kết quả đạt được từ trải nghiệm học tập tại Trường Đại học Công nghiệp Thành phố Hồ Chí Minh", *Tạp chí Khoa học và Công nghệ, Trường Đại học Công nghiệp thành phố Hồ Chí Minh* 53 (05), tr. 141-153, DOI: 10.46242/jstih.v53i05.4146.

44. Phạm Thị Huyền Trang (2025), "Nghiên cứu nhu cầu của khách du lịch đối với loại hình du lịch trải nghiệm tại xã Hồng Thái, tỉnh Tuyên Quang", *Tạp chí khoa học Trường Đại học Tân Trào*, 11 (1), tr. 39-49, DOI: 10.51453/3093-3076/1359.
45. Nguyễn Thị Tú Trinh, Nguyễn Hồng Đào, Khuru Ngọc Huyền (2018), "Nghiên cứu nhu cầu du lịch trải nghiệm của người dân thành phố Cần Thơ", *Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ* 54 (7), tr. 109-116, DOI: 10.22144/ctu.jvn.2018.130.
46. Ngô Thị Thanh Trúc, Trần Minh Quân (2019), "Phát triển du lịch học tập của sinh viên tại Trung tâm Nông nghiệp Mùa xuân và Khu Bảo tồn thiên nhiên Lung Ngọc Hoàng", *Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ* 55, tr. 102-108, DOI: 10.22144/ctu.jsi.2019.117.
47. Trần Hữu Tuấn, Nguyễn Thị Thanh Nga, Hoàng Thị Mộng Liên, Lê Thanh Minh, Nguyễn Bùi Anh Thư, Trần Thị Nhung (2019), "Phát triển du lịch giáo dục ở Thừa Thiên Huế", *Tạp chí Khoa học - Đại học Huế: Khoa học Xã hội Nhân văn* 128 (6D), tr 5-16, DOI: 10.26459/hueuni-jssh.v128i6D.5463.
48. Phạm Hồng Tung (2008), "Văn hóa và lối sống của thanh niên Việt Nam trong bối cảnh toàn cầu hóa và hội nhập quốc tế: Một số vấn đề lý thuyết và cách tiếp cận", *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội, Khoa học Xã hội và Nhân văn* 24, tr. 148-156.
49. Trần Thanh Tuyền, Ngô Thị Thanh Trúc (2017), "Yếu tố ảnh hưởng đến nhu cầu du lịch học tập của học sinh: Nghiên cứu trường hợp tại trung tâm nông nghiệp Mùa Xuân và khu bảo tồn thiên nhiên Lung Ngọc Hoàng", *Tạp chí Khoa học Nông nghiệp Việt Nam* 15 (8), tr. 1115-1126, DOI: 10.31817/tckhnnvn.2017.15.8.

Tiếng Anh

50. Adams, P. (2006), "Exploring social constructivism: theories and practicalities", *Education 3-13* Vol. 34 (3), pp. 243-257, DOI: 10.1080/03004270600898893.
51. Ahmed, S. (2025), "Tourism today: Trends, challenges, and opportunities", *Journal of Educational Studies*, Vol. 3 (1), pp. 42-56.

52. Akgun, E. U. (2011), *Consumer Experience Intensity: Towards A Conceptualization and Measurement*, University of Texas-Pan American. ScholarWorks @ UTRGV. https://scholarworks.utrgv.edu/leg_etd/293/.
53. Ali, F., Hussain, K., Ragavan, N. A. (2014), "Memorable Customer Experience: Examining the Effects of Customers Experience on Memories and Loyalty in Malaysian Resort Hotels", *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Vol. 144, pp. 273-279, DOI: 10.1016/j.sbspro.2014.07.296.
54. Anastasia, M., Peter, N. (2018), "Conceptualizing Educational Tourism and the Educational Tourism Potential (evidence from ASEAN countries)", *Proceedings of the International Scientific Conference "Competitive, Sustainable and Secure Development of the Regional Economy: Response to Global Challenges* (CSSDRE 2018).
55. Andereck, K., McGehee, N. G., Lee, S., Clemmons, D. (2011), "Experience Expectations of Prospective Volunteer Tourists", *Journal of Travel Research* Vol. 51 (2), pp. 130-141, DOI: 10.1177/0047287511400610.
56. Andersson, T. D. (2007), "The Tourist in the Experience Economy", *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism* Vol. 7 (1), pp. 46-58, DOI: 10.1080/15022250701224035.
57. Arcodia, C., Abreu Novais, M., Cavlek, N., Humpe, A. (2021), "Educational tourism and experiential learning: students' perceptions of field trips", *Tourism Review* Vol. 76 (1), pp. 241-254, DOI: 10.1108/TR-05-2019-0155.
58. Arcodia, C., Cavlek, N., Abreu-Novais, M. (2014), "Factors influencing motivations and expectations of field trip attendance", *Current Issues in Tourism* Vol. 17 (10), pp. 856-861, DOI: 10.1080/13683500.2014.897309.
59. Arnold, L. (2006), "Understanding and promoting autonomy in UK online higher education", *International Journal of Instructional Technology* Vol. 3 (7), pp. 33-46.
60. Aspin, D. N., Chapman, J., Hatton, M., Sawano, Y. (Eds.). (2001), *International handbook of lifelong learning*.

61. Ayalon, Y., Schnell, I. (2020), "The Impact of German Jewish Youth Educational Travel to Israel on Attitude Change Toward Israel", *Journal of Jewish Education* Vol. 86 (4), pp. 400-415, DOI: 10.1080/15244113.2020.1784811.
62. Aymerich-Franch, L. (2018), "Is mediated embodiment the response to embodied cognition?", *New Ideas in Psychology* Vol. 50, pp. 1-5, DOI: 10.1016/j.newideapsych.2018.02.003.
63. Baas, J., Schotten, M., Plume, A., Côté, G., Karimi, R. (2020), "Scopus as a curated, high-quality bibliometric data source for academic research in quantitative science studies", *Quantitative Science Studies* Vol. 1 (1), pp. 377-386, DOI: 10.1162/qss_a_00019.
64. Beard, C., Wilson, J. P. (2006), *Experiential learning: A best practice handbook for educators and trainers* (2nd ed.), Kogan Page, London & Philadelphia.
65. Bec, A., Moyle, B., Timms, K., Schaffer, V., Skavronskaya, L., Little, C. (2019), "Management of immersive heritage tourism experiences: A conceptual model", *Tourism Management* Vol. 72, pp. 117-120, DOI: 10.1016/j.tourman.2018.10.033.
66. Bennet, M., Moriarty, B. (2016), "Lifelong learning theory and pre-service teachers' development of knowledge and dispositions to work with Australian Aboriginal students", *International Journal of Pedagogies and Learning* Vol. 11 (1), pp. 1-9, DOI: 10.1080/22040552.2016.1187645.
67. Benson, P., Voller, A. (1997), *Autonomy and independence in language learning*, London: Longman.
68. Bergsteiner, H., Avery, G. C. (2008), "Theoretical explanation for success of deep-level-learning study tours", *College Teaching Methods & Styles Journal* Vol. 4 (1), pp. 29-38.
69. Bhuiyan, M. A. H., Islam, R., Siwar, C., Ismail, S. M. (2010), "Educational Tourism and Forest Conservation: Diversification for Child Education", *Procedia - Social and Behavioral Sciences* Vol. 7, pp. 19-23, DOI: 10.1016/j.sbspro.2010.10.003.

70. Binkhorst, E., Den Dekker, T. (2009), "Agenda for Co-Creation Tourism Experience Research", *Journal of Hospitality Marketing & Management* Vol. 18 (2-3), pp. 311-327, DOI: 10.1080/19368620802594193.
71. Bodger, D. (1998), "Leisure, Learning, and Travel", *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* Vol. 69 (4), pp. 28-31, DOI: 10.1080/07303084.1998.10605532.
72. Bollen, K. A. (1989), "A New Incremental Fit Index for General Structural Equation Models", *Sociological Methods & Research* Vol. 17 (3), pp. 303-316, DOI: 10.1177/0049124189017003004.
73. Bondarenko, S., Kalaman, O., & Danilova, O. (2025), "Digital transformation of the tourism business in an open economy: A comprehensive approach to tourism planning and partnerships", *Social development: economic and legal issues* Vol. (4), DOI: 10.70651/3083-6018/2025.4.17.
74. Bos, L., McCabe, S., Johnson, S. (2015), "Learning never goes on holiday: an exploration of social tourism as a context for experiential learning", *Current Issues in Tourism* Vol. 18 (9), pp. 859-875, DOI: 10.1080/13683500.2013.790878.
75. Boswijk, A., Thijssen, T., Peelen, E. (2005), "A new perspective on the experience economy: Meaningful experiences", *Articles on experiences* No.3, pp. 76-99, The European Centre for the Experience Economy.
76. Boud, D. (1988), *Developing student autonomy in learning* (Second ed.), London: Kogan Page.
77. Breiby, M. A., Duedahl, E., Øian, H., Ericsson, B. (2020), "Exploring sustainable experiences in tourism ", *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism* Vol. 20 (4), pp. 335-351, DOI: 10.1080/15022250.2020.1748706.
78. Brodsky-Porges, E. (1981), "The grand tour travel as an educational device 1600-1800", *Annals of Tourism Research* Vol. 8 (2), pp. 171-186, DOI: 10.1016/0160-7383(81)90081-5.

79. Broomhall, S., Pitman, T., Majocha, E., McEwan, J. (2010), *Articulating lifelong learning in tourism: Dialogue between humanities scholars and travel providers: Final report*, Australian Learning and Teaching Council; University of Western Australia.
80. Brown, S. (2005), "Travelling with a purpose: Understanding the motives and benefits of volunteer vacationers", *Current issues in tourism* Vol. 8 (6), pp. 479-496. DOI: 10.1080/13683500508668232.
81. Bullock, H. E., Harlow, L. L., Mulaik, S. A. (1994), "Causation issues in structural equation modeling research", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* Vol. 1 (3), pp. 253-267, DOI: 10.1080/10705519409539977.
82. Cachelin, A., Paisley, K., Blanchard, A. (2009), "Using the Significant Life Experience Framework to Inform Program Evaluation: The Nature Conservancy's Wings & Water Wetlands Education Program", *The Journal of Environmental Education* Vol. 40 (2), pp. 2-14, DOI: 10.3200/JOEE.40.2.2-14.
83. Campón-Cerro, A. M., Di-Clemente, E., Hernández-Mogollón, J. M., Folgado-Fernández, J. A. (2020), "Healthy Water-Based Tourism Experiences: Their Contribution to Quality of Life, Satisfaction and Loyalty". *International Journal of Environmental Research and Public Health* Vol. 17 (6).
84. Candy, P. C. (1991), *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA.
85. Carr, N., Axelsen, M. (2005), "Sightseeing: An integral component of the study abroad experience", *Tourism* Vol. 53 (1), pp. 77.
86. Chau, S., Ren, L. (2024), "How Does Educational Travel Promote Lifelong Learning?", *International Journal of Tourism Research* Vol. 26 (4), DOI: doi.org/10.1002/jtr.2731.
87. Chen, C.-F., Chen, F.-S. (2010), "Experience quality, perceived value, satisfaction and behavioral intentions for heritage tourists", *Tourism Management* Vol. 31 (1), pp. 29-35, DOI: 10.1016/j.tourman.2009.02.008.

88. Chen, G., Bao, J., Huang, S. (2013), "Developing a Scale to Measure Backpackers' Personal Development", *Journal of Travel Research* Vol. 53 (4), pp. 522-536, DOI: 10.1177/0047287513500392.
89. Chhetri, P., Arrowsmith, C., Jackson, M. (2004), "Determining hiking experiences in nature-based tourist destinations", *Tourism Management* Vol. 25 (1), pp. 31-43, DOI: 10.1016/S0261-5177(03)00057-8.
90. Coelho, M. d. F., Gosling, M. d. S., Almeida, A. S. A. d. (2018), "Tourism experiences: Core processes of memorable trips", *Journal of Hospitality and Tourism Management* Vol. 37, pp. 11-22, DOI: 10.1016/j.jhtm.2018.08.004.
91. Cohen, E. (1972), "Toward a sociology of international tourism", *Social Research* Vol. 39 (1), pp. 164-182. <http://www.jstor.org/stable/40970087>.
92. Cohen, J. (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
93. Corcoran, R. P. (2018), "An embodied cognition approach to enhancing reading achievement in New York City public schools: Promising evidence", *Teaching and Teacher Education* Vol. 71, pp. 78-85, DOI: 10.1016/j.tate.2017.11.010.
94. Costa, P. T., McCrae, R. R. (1992), "Four ways five factors are basic", *Personality and Individual Differences* Vol. 13 (6), pp. 653-665, DOI: 10.1016/0191-8869(92)90236-I.
95. Coudounaris, D. N., Sthapit, E. (2017), "Antecedents of memorable tourism experience related to behavioral intentions", *Psychology & Marketing* Vol. 34 (12), pp. 1084-1093, DOI: 10.1002/mar.21048.
96. Crompton, J. L. (1979), "Motivations for pleasure vacation", *Annals of Tourism Research* Vol. 6 (4), pp. 408-424, DOI: 10.1016/0160-7383(79)90004-5.
97. Csikszentmihalyi, M (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper & Row.
98. Cuffy, V., Tribe, J., Airey, D. (2012), "Lifelong learning for tourism", *Annals of Tourism Research* Vol. 39 (3), pp. 1402-1424, DOI: 10.1016/j.annals.2012.02.007.

99. Dalonso, Y. S., Lourenço, J. M., Remoaldo, P. C., Panosso Netto, A. (2014), "Tourism experience, events and public policies", *Annals of Tourism Research* Vol. 46, pp. 181-184, DOI: 10.1016/j.annals.2014.03.003.
100. Deci, E. L., Ryan, R. M. (2012), "Self-determination theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.)", *Handbook of Theories of Social Psychology* Vol. 1, pp. 416-437, DOI: 10.4135/9781446249215.n21.
101. Delors, J. (1996), *Learning: the treasure within; report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century (highlights* (ED.96/WS/9). UNESCO.
102. Dewey, J. (1938), *Experience And Education*, Free Press.
103. Dickinson, L. (1995), "Autonomy and motivation a literature review", *System* Vol. 23 (2), pp. 165-174, DOI: 10.1016/0346-251X(95)00005-5.
104. Diep Tram Huynh, A., Le-Cong-Ky, V., & Hai Do, Y. (2026), "Smart tourism services: Emerging trends and research agenda", *Journal of Economics and Management*, Vol. 48, pp, 181-210.
105. Dobson, J. R. A. (1982), *Life-long learning in voluntary association: A study of non-formal education in Atlantic Canada*. E. Clearinghouse.
106. Dong, Z., Zhang, J., Gong, X., & Wang, L. (2024), "The Role of Smart Travel Service in Intercity Travel Satisfaction: Does Traveler Heterogeneity Matter?", *Sustainability*, Vol. 16 (17), pp. 7448.
107. Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., Lim, W. M. (2021), "How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines", *Journal of Business Research* Vol. 133, pp. 285-296, DOI: 10.1016/j.jbusres.2021.04.070.
108. Duckworth, A. L., Peterson, C., Matthews, M. D., Kelly, D. R. (2007), "Grit: perseverance and passion for long-term goals", *Journal of Personality Social Psychology* Vol. 92 (6), pp. 1087-1110, DOI: 10.1037/0022-3514.92.6.1087.
109. Dwyer, M. M. (2004), "More is better: The impact of study abroad program duration", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* Vol. 10, pp. 151-163.

110. Elshaer, A. M., Marzouk, A. M. (2022), "Memorable tourist experiences: the role of smart tourism technologies and hotel innovations", *Tourism Recreation Research* Vol. 49 (3), pp. 445-457, DOI: 10.1080/02508281.2022.2027203.
111. Elliot, E. A., Jamal, A., & Cherian, J (2018), "Entrepreneurship and learning in ethnic markets", *Journal of Business Research*, Vol. 82, 391-399, DOI: 10.1016/j.jbusres.2017.01.018.
112. Erdly, M., Kesterson-Townes, L. (2003), "Experience rules: a scenario for the hospitality and leisure industry circa 2010 envisions transformation", *Strategy & Leadership* Vol. 31 (3), pp. 12-18, DOI: 10.1108/10878570310698250.
113. Ettenger, K. (2009), "Students as Tourists and Fledgling Researchers: The Value of Ethnographic Field Courses for Tourism Education", *Journal of Teaching in Travel & Tourism* Vol 9 (3-4), pp. 159-175, DOI: 10.1080/15313220903379190.
114. European Communities (2007), *Key competences for lifelong learning - A European framework*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
115. Falk, J. H., Ballantyne, R., Packer, J., Benckendorff, P. (2012), "Travel and Learning: A Neglected Tourism Research Area", *Annals of Tourism Research* Vol. 39 (2), pp. 908-927, DOI: 10.1016/j.annals.2011.11.016.
116. Fallon, P. (2008), "Monitoring visitor satisfaction with destinations using expectations, importance and performance constructs. In A. G. Woodside & D. Martin (Eds.)", *Tourism Management: Analysis, Behaviour and Strategy*, pp. 424-458, CABI, DOI: 10.1079/9781845933234.0424.
117. Fazey, D. M. A., Fazey, J. A. (2001), "The Potential for Autonomy in Learning: Perceptions of competence, motivation and locus of control in first-year undergraduate students", *Studies in Higher Education* Vol. 26 (3), pp. 345-361, DOI: 10.1080/03075070120076309.
118. Flora, C. B., Flora, J. L. (2013), *Rural Communities: Legacy + Change* (4th ed ed.), Westview Press, Boulder, CO.

119. Fluker, M. R., Turner, L. W. (2000), "Needs, Motivations, and Expectations of a Commercial Whitewater Rafting Experience", *Journal of Travel Research* Vol. 38 (4), pp. 380-389, DOI: 10.1177/004728750003800406.
120. Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981), "Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error", *Journal of Marketing Research* Vol. 18 (1), pp. 39-50, DOI: 10.1137/1.9781611974638.ch4.
121. Freestone, P., Geldens, P. (2008), "'For More than Just the Postcard': Student exchange as a tourist experience?", *Annals of Leisure Research* Vol. 11 (1-2), pp. 41-56, DOI: 10.1080/11745398.2008.9686785.
122. Garrison, D. R. (1997), "Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model", *Adult Education Quarterly* Vol. 48 (1), pp. 18-33, DOI: 10.1177/074171369704800103.
123. Gentile, C., Spiller, N., Noci, G. (2007), "How to Sustain the Customer Experience:: An Overview of Experience Components that Co-create Value With the Customer", *European Management Journal* Vol. 25 (5), pp. 395-410, DOI: 10.1016/j.emj.2007.08.005.
124. Gerbing, D. W., Anderson, J. C. (1988), "An Updated Paradigm for Scale Development Incorporating Unidimensionality and Its Assessment", *Journal of Marketing Research* Vol. 25 (2), pp. 186-192, DOI: 10.1177/002224378802500207.
125. Gibson, H. (1998), "The Educational Tourist", *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* Vol. 69 (4), pp. 32-34, DOI: 10.1080/07303084.1998.10605533.
126. Gioia, D. A., Corley, K. G., & Hamilton, A. L. (2013), "Seeking qualitative rigor in inductive research: Notes on the Gioia methodology", *Organizational Research Methods* Vol. 16 (1), pp. 15-31, DOI: 10.1177/1094428112452151.
127. Glaister, K. W., Falshaw, J. R. (1999), "Strategic Planning: Still Going Strong?", *Long Range Planning* Vol. 32 (1), pp. 107-116, DOI: 10.1016/S0024-6301(98)00131-9.

128. Gmelch, G. (1997), "Crossing cultures: Student travel and personal development", *International Journal of Intercultural Relations* Vol. 21 (4), pp. 475-490, DOI: doi.org/10.1016/S0147-1767(97)00021-7.
129. Guell, X., Gabrieli, J. D. E., Schmahmann, J. D. (2018), "Embodied cognition and the cerebellum: Perspectives from the Dysmetria of Thought and the Universal Cerebellar Transform theories", *Cortex* Vol. 100, pp. 140-148, DOI: 10.1016/j.cortex.2017.07.005.
130. Gupta, S., Vajic, M. (2000), "The Contextual and Dialectical Nature of Experiences. In J. A. Fitzsimmons & M. J. Fitzsimmons (Eds.)", *The contextual and dialectical nature of experiences* pp. 33-51, SAGE Publications, Inc, DOI: doi.org/10.4135/9781452205564.n2.
131. Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. (2010), *Multivariate data analysis* (7th ed ed.), Pearson Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
132. Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., Ray, S. (2021), "Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R: A workbook, Springer International Publishing", DOI: 10.1007/978-3-030-80519-7.
133. Harwood, T. G., Garry, T. (2003), "An overview of content analysis", *The Marketing Review* Vol. 3 (4), pp. 479-498, DOI: 10.1362/146934703771910080.
134. Helms, M. M., Nixon, J. (2010), "Exploring SWOT analysis - where are we now?: A review of academic research from the last decade", *Journal of Strategy and Management* Vol. 3 (3), pp. 215-251, DOI: 10.1108/17554251011064837.
135. Holbrook, M. B., Hirschman, E. C. (1982), "The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fun", *Journal of Consumer Research* Vol. 9 (2), pp. 132-140, DOI: 10.1086/208906.
136. Hosany, S., Witham, M. (2009), "Dimensions of Cruisers' Experiences, Satisfaction, and Intention to Recommend", *Journal of Travel Research* Vol. 49 (3), pp. 351-364, DOI: 10.1177/0047287509346859.

137. Hoover, J. D., & Heller, N. A (2019), "A meta-analysis of the relationship between experiential learning and learning outcomes, *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, Vol. 17(3), pp. 239-273.
138. Hu, L. t., Bentler, P. M. (1999), "Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives", *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal* Vol. 6 (1), pp. 1-55, DOI: 10.1080/10705519909540118.
139. Jamal, S. A., Othman, N. A., Nik Maheran Nik Muhammad (2011), "Tourist perceived value in a community-based homestay visit: An investigation into the functional and experiential aspect of value", *Journal of Vacation Marketing* Vol. 17 (1), pp. 5-15, DOI: 10.1177/1356766710391130.
140. Jennings, G., Nickerson, N. (Eds.). (2006), *Quality Tourism Experiences* (1st ed. ed.), Routledge, DOI: 10.4324/9780080455778.
141. Joshi, K. R. (2012), "Learner Perceptions and Teacher Beliefs about Learner Autonomy in Language Learning", *Journal of NELTA* Vol. 16 (1-2), pp. 12-29, DOI:10.3126/nelta.v16i1-2.6126.
142. Keller, J. M. (1987), "Development and use of the ARCS model of instructional design", *Journal of instructional development* Vol. 10 (3), pp. 2-10. (DOI: 10.1007/BF02905780).
143. Khuc, Q. V., Tran, M., Nguyen, T., Thinh, N. A., Dang, T., Tuyen, D. T., . . . Dat, L. Q. (2023), "Improving Energy Literacy to Facilitate Energy Transition and Nurture Environmental Culture in Vietnam", *Urban Science*, Vol. 7 (1).
144. Kim, J.-H. (2014), "The antecedents of memorable tourism experiences: The development of a scale to measure the destination attributes associated with memorable experiences", *Tourism Management* Vol. 44, pp. 34-45, DOI: 10.1016/j.tourman.2014.02.007.
145. Kim, J.-H. (2017), "The Impact of Memorable Tourism Experiences on Loyalty Behaviors: The Mediating Effects of Destination Image and Satisfaction", *Journal of Travel Research* Vol. 57 (7), pp. 856-870, DOI: 10.1177/0047287517721369.

146. Kim, J.-H., Ritchie, J., Tung, V. W. S. (2010b), "The effect of memorable experience on behavioral intentions in tourism: A structural equation modeling approach", *Tourism Analysis* Vol. 15 (6), pp. 637-648.
147. Kim, J.-H., Ritchie, J. R. B. (2013), "Cross-Cultural Validation of a Memorable Tourism Experience Scale (MTES)", *Journal of Travel Research* Vol. 53 (3), pp. 323-335, DOI: 10.1177/0047287513496468.
148. Kim, J. H., Ritchie, J. R. B., McCormick, B. (2010a), "Development of a Scale to Measure Memorable Tourism Experiences", *Journal of Travel Research* Vol. 51 (1), pp. 12-25, DOI: 10.1177/0047287510385467.
149. Kim, J. H., & Ritchie, J. R. B. (2014), "Cross-cultural validation of a memorable tourism experience scale (MTES)", *Journal of Travel Research* Vol. 53 (3), pp. 323-335. DOI: 10.1177/0047287513496468.
150. Kim, S., Cha, J., Knutson, B. J., Beck, J. A. (2011), "Development and testing of the Consumer Experience Index (CEI)", *Managing Service Quality* Vol. 21 (2), pp. 112-132, DOI: 10.1108/09604521111113429.
151. Kivela, J., Crofts, J. C. (2006), "Tourism and Gastronomy: Gastronomy's Influence on How Tourists Experience a Destination", *Journal of Hospitality & Tourism Research* Vol. 30 (3), pp. 354-377, DOI: 10.1177/1096348006286797.
152. Knowles, M. S. (1975), *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, New York, NY.
153. Knutson, B. J., Beck, J. A., Kim, S., Cha, J. (2010), "Service Quality as a Component of the Hospitality Experience: Proposal of a Conceptual Model and Framework for Research", *Journal of Foodservice Business Research* Vol. 13 (1), pp. 15-23, DOI: 10.1080/15378021003595889.
154. Kohler, T., Fueller, J., Stieger, D., Matzler, K. (2011), "Avatar-based innovation: Consequences of the virtual co-creation experience", *Computers in Human Behavior* Vol. 27 (1), pp. 160-168, DOI: 10.1016/j.chb.2010.07.019.
155. Kolb, D. A. (1984), *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

156. Kolbeinsson, A., Lindblom, J. (2015), "Mind the Body: How Embodied Cognition Matters in Manufacturing", *Procedia Manufacturing* Vol. 3, pp. 5184-5191, DOI: 10.1016/j.promfg.2015.07.576.
157. Kong, H., Yan, Q. (2014), "The relationship between learning satisfaction and career competencies", *International Journal of Hospitality Management* Vol. 41, pp. 133-139, DOI: 10.1016/j.ijhm.2014.05.013.
158. Kong, W. H., Chang, T.-Z. (2016), "Souvenir Shopping, Tourist Motivation, and Travel Experience", *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism* Vol. 17 (2), pp. 163-177, DOI: 10.1080/1528008X.2015.1115242.
159. Kozak, M., Rimmington, M. (2000), "Tourist Satisfaction with Mallorca, Spain, as an Off-Season Holiday Destination", *Journal of Travel Research* Vol. 38 (3), pp. 260-269, DOI: 10.1177/004728750003800308.
160. Krippendorff, K. (2019), *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, SAGE Publications, Inc.
161. Kruse, C. K., Card, J. A. (2004), "Effects of a Conservation Education Camp Program on Campers' Self-Reported Knowledge, Attitude, and Behavior", *The Journal of Environmental Education* Vol. 35 (4), pp. 33-45, DOI: 10.3200/JOEE.35.4.33-45.
162. Kürüm Varolgüneş, F., Maldonado-Erazo, C. P., & Bollain-Parra, L. (2025), "Impact of digitalization on sustainable tourism: emerging trends and future perspectives", *Management Decision*, pp. 1-28.
163. Laarman, J. G., & Perdue, R. R. (1989), "Science tourism in Costa Rica", *Annals of Tourism Research* Vol. 16 (2), pp. 205-215, DOI: 10.1016/0160-7383(89)90068-6.
164. Larsen, S. (2007), "Aspects of a Psychology of the Tourist Experience", *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism* Vol. 7 (1), pp. 7-18, DOI: 10.1080/15022250701226014.
165. Lawler, E. E., Suttle, J. L. (1973), "Expectancy theory and job behavior", *Organizational Behavior and Human Performance* Vol. 9 (3), pp. 482-503, DOI: 10.1016/0030-5073(73)90066-4.

166. Leal, E. A., Miranda, G. J., Carmo, C. R. S. (2013), "Self-determination theory: An analysis of student motivation in an accounting degree program", *Revista Contabilidade Finanças* Vol. 24, pp. 162-173, DOI: 10.1590/S1519-70772013000200007.
167. Learned, E. P. (1969), *Business policy: Text and cases*, R. D. Irwin, Homewood, IL, USA.
168. Lee, T. H., Jan, F.-H. (2023), "How do smart tourism experiences affect visitors' environmentally responsible behavior? Influence analysis of nature-based tourists in Taiwan", *Journal of Hospitality and Tourism Management* Vol. 55, pp. 1-10, DOI: 10.1016/j.jhtm.2023.02.016.
169. Lengrand, P. (1975), *An introduction to lifelong education*, UNESCO Press, Paris, France.
170. Lenton, R., Sidhu, R., Kaur, S., Conrad, M., Kennedy, B., Munro, Y., Smith, R. (2014), *Community service learning and community-based learning as approaches to enhancing university service learning*, Higher Education Quality Council of Ontario.
171. Leung, W. K. S., Cheung, M. L., Chang, M. K., Shi, S., Tse, S. Y., Yusrini, L. (2022), "The role of virtual reality interactivity in building tourists' memorable experiences and post-adoption intentions in the COVID-19 era", *Journal of Hospitality and Tourism Technology* Vol. 13 (3), pp. 481-499, DOI: 10.1108/JHTT-03-2021-0088.
172. Li, P., Liang, H. (2020), "Factors influencing learning effectiveness of educational travel: A case study in China", *Journal of Hospitality and Tourism Management* Vol. 42, pp. 141-152, DOI: 10.1016/j.jhtm.2019.10.001.
173. Li, S. (2024), "Characteristics of the Mindset and Behaviour of University Students in the New Era and Educational Countermeasures", *Advances in Applied Sociology* Vol. 14, pp. 316-321, DOI: 10.4236/aasoci.2024.146021.
174. Li, T., Liu, F., Soutar, G. N. (2021), "Connecting tourism experience and environmental learning", *Current Issues in Tourism* Vol. 24 (13), pp. 1792-1797, DOI: 10.1080/13683500.2020.1754354.

175. Li, Z.-f., Deng, S., Moutinho, L. (2015), "The Impact of Experience Activities on Tourist Impulse Buying: An Empirical Study in China", *Asia Pacific Journal of Tourism Research* Vol. 20 (2), pp. 191-209, DOI: 10.1080/10941665.2013.877043.
176. Liaw, S.-S. (2008), "Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system", *Computers & Education* Vol. 51 (2), pp. 864-873, DOI: 10.1016/j.compedu.2007.09.005.
177. Lin, C.-H., Kuo, B. Z.-L. (2016), "The Behavioral Consequences of Tourist Experience", *Tourism Management Perspectives* Vol. 18, pp. 84-91, DOI: 10.1016/j.tmp.2015.12.017.
178. Lut, D. M. (2020), "Lifelong Learning: A Key Competence on the Future Labour Market", *OUAESTUS Multidisciplinary Research Journal* pp. 84-93.
179. Maga, A., Nicolau, P. (2018, 2018/05), "Conceptualizing Educational Tourism and the Educational Tourism Potential (evidence from ASEAN countries)". Proceedings of the International Scientific Conference "Competitive, Sustainable and Secure Development of the Regional Economy: Response to Global Challenges" (CSSDRE 2018).
180. Manthiou, A., Lee, S., Tang, L., Chiang, L. (2014), "The experience economy approach to festival marketing: vivid memory and attendee loyalty", *Journal of Services Marketing* Vol. 28 (1), pp. 22-35, DOI: 10.1108/JSM-06-2012-0105.
181. Matošková, J., Dobeš, K., Bilíková, J. (2015), "Characteristics of a Successful University Student", *The International Journal of Learning in Higher Education* Vol. 22 (4), DOI: 10.18848/2327-7955/CGP/v22i04/48634.
182. McCarthy, M. (2010), "Experiential Learning Theory: From Theory To Practice", *Journal of Business & Economics Research (JBER)* Vol. 8 (5), DOI: 10.19030/jber.v8i5.725.
183. McCrae, R. R., Costa, P. T. (1985), "Comparison of EPI and psychoticism scales with measures of the five-factor model of personality", *Personality and Individual Differences* Vol. 6 (5), pp. 587-597, DOI: 10.1016/0191-8869(85)90008-X.

184. McGladdery, C. A., Lubbe, B. A. (2017), "International educational tourism: Does it foster global learning? A survey of South African high school learners", *Tourism Management* Vol. 62, pp. 292-301, DOI: 10.1016/j.tourman.2017.05.004.
185. Mehta, S., Schukow, C. P., Takrani, A., Ritchie, R. P., Wilkins, C. A., Faner, M. A. (2022), "Understanding Student Characteristics in the Development of Active Learning Strategies", *Medical Science Educator* Vol. 32 (3), pp. 615-626, DOI: 10.1007/s40670-022-01550-9.
186. Minnaert, L. (2012), "Social Tourism as Opportunity for Unplanned Learning and Behavior Change", *Journal of Travel Research* Vol. 51 (5), pp. 607-616.
187. Mitchell, R. D. (1998), "Learning Through Play and Pleasure Travel: Using Play Literature to Enhance Research into Touristic Learning", *Current Issues in Tourism* Vol. 1 (2), pp. 176-188, DOI: 10.1080/13683509808667838.
188. Montessori, M. (2014), *The Montessori method*, Transaction Publishers, New Brunswick, NJ.
189. Morgan, A. D. (2010), "Journeys Into Transformation: Travel to An “Other” Place as a Vehicle for Transformative Learning", *Journal of Transformative Education* Vol. 8 (4), pp. 246-268, DOI: 10.1177/1541344611421491.
190. Morgan, D. L., Scannell, A. U. (1998), *Planning focus groups*, Sage.
191. Murray, N., Foley, A., Lynch, P. (2010). *Fáilte go sláinte: Understanding the tourist experience concept*, 6th Annual Tourism and Hospitality Research in Ireland Conference (THRIC), Shannon College of Hotel Management, Ireland.
192. Neal, J. D., Gursoy, D. (2008), "A Multifaceted Analysis of Tourism Satisfaction", *Journal of Travel Research* Vol. 47 (1), pp. 53-62, DOI: 10.1177/0047287507312434.
193. Nguyen H. T., Nguyen L. P. T. (2021), "Effect of characteristics on the intention of students to study away in Vietnam", *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry* Vol. 12 (9).

194. Novelli, M., Burns, P. (2010), "Peer-to-peer capacity-building in tourism: Values and experiences of field-based education", *Development Southern Africa* Vol. 27 (5), pp. 741-756, DOI: 10.1080/0376835X.2010.522835.
195. O'Connor, M. C., Paunonen, S. V. (2007), "Big Five personality predictors of post-secondary academic performance", *Personality and Individual Differences* Vol. 43 (5), pp. 971-990, DOI: 10.1016/j.paid.2007.03.017.
196. Ogg, J. (2021), *Embracing a culture of lifelong learning: Lifelong learning in ageing societies: Lessons from Europe*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
197. Oh, H., Fiore, A. M., Jeoung, M. (2007), "Measuring Experience Economy Concepts: Tourism Applications", *Journal of Travel Research* Vol. 46 (2), pp. 119-132, DOI: 10.1177/0047287507304039.
198. Oldfather, P., West, J., White, J., Wilmarth, J. (1999), *Learning through children's eyes: Social constructivism and the desire to learn*, American Psychological Association, Washington, DC, USA, DOI: 10.1037/10328-000.
199. Oliver, R. L. (1980), "A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions", *Journal of Marketing Research* Vol. 17 (4), pp. 460-469, DOI: 10.1177/002224378001700405.
200. Orion, N., & Hofstein, A. (1994), "Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment" *Journal of research in science teaching* Vol. 31 (10), pp. 1097-1119. DOI: 10.1002/tea.3660311005.
201. Otto, J. E., Ritchie, J. R. B. (1996), "The service experience in tourism", *Tourism Management* Vol. 17 (3), pp. 165-174, DOI: 10.1016/0261-5177(96)00003-9.
202. Panda, B. P. (2022), "Supply Chain View of Tourism: A Special Reference to Education Tourism", *International Journal of Applied Management Theory and Research (IJAMTR)* Vol. 4 (1), pp. 1-15, DOI: 10.4018/IJAMTR.288504.
203. Pearce, P. L., Foster, F. (2007), "A "University of Travel": Backpacker learning", *Tourism Management* Vol. 28 (5), pp. 1285-1298.
204. Pine, B. J., II, Gilmore, J. H. (1998), "Welcome to the Experience Economy", *Harvard Business Review* Vol. 76 (4), pp. 97-105.

205. Pine, B. J. I., Gilmore, J. H. (1999), *The experience economy: Work is theatre & every business a stage*, Harvard Business School Press, Boston, MA, USA.
206. Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008), "Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models", *Behavior Research Methods* Vol. 40 (3), pp. 879-891, DOI: 10.3758/BRM.40.3.879.
207. Prebensen, N. K., Foss, L. (2011), "Coping and co-creating in tourist experiences", *International Journal of Tourism Research* Vol. 13 (1), pp. 54-67, DOI: doi.org/10.1002/jtr.799.
208. Quadri-Felitti, D. L., Fiore, A. M. (2013), "Destination loyalty: Effects of wine tourists' experiences, memories, and satisfaction on intentions", *Tourism and Hospitality Research* Vol. 13 (1), pp. 47-62, DOI: 10.1177/1467358413510017.
209. Quan, S., Wang, N. (2004), "Towards a structural model of the tourist experience: an illustration from food experiences in tourism", *Tourism Management* Vol. 25 (3), pp. 297-305, DOI: 10.1016/S0261-5177(03)00130-4.
210. Rexeisen, R. J., Anderson, P. H., Lawton, L., Hubbard, A. C. (2008), "Study Abroad and Intercultural Development: A Longitudinal Study", *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* Vol. 17 (1), pp. 1-20, DOI: 10.36366/frontiers.v17i1.241.
211. Richards, G., Wilson, J. (2006), "Developing creativity in tourist experiences: A solution to the serial reproduction of culture?", *Tourism Management* Vol. 27 (6), pp. 1209-1223, DOI: 10.1016/j.tourman.2005.06.002.
212. Richards, G. (2011), "Creativity and tourism: The State of the Art ", *Annals of Tourism Research*, Vol. 38 (4), pp. 1225-1253, DOI: 10.1016/j.annals.2011.07.008.
213. Ritchie, B. W. (2003), *Managing educational tourism*, Channel View Publications, Clevedon.
214. Roberson, D. N. (2003), "Learning Experiences of Senior Travellers", *Studies in Continuing Education* Vol. 25 (1), pp. 125-144, DOI: 10.1080/01580370309288.

215. Roberson, D. N. (2018), "Learning while traveling: The school of travel", *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education* Vol. 22, pp. 14-18, DOI: 10.1016/j.jhlste.2017.11.001.
216. Roggenbuck, J. W., Loomis, R. J., Dagostino, J. (1990), "The Learning Benefits of Leisure", *Journal of Leisure Research* Vol. 22 (2), pp. 112-124, DOI: 10.1080/00222216.1990.11969819.
217. Rokenes, A., Schumann, S., Rose, J. (2015), "The Art of Guiding in Nature-Based Adventure Tourism - How Guides Can Create Client Value and Positive Experiences on Mountain Bike and Backcountry Ski Tours", *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism* Vol. 15 (1), pp. 62-82, DOI: 10.1080/15022250.2015.1061733.
218. Ruhanen, L. (2006), "Bridging the Divide Between Theory and Practice", *Journal of Teaching in Travel & Tourism* Vol. 5 (4), pp. 33-51, DOI: 10.1300/J172v05n04_03.
219. Ryan, C. (2000), "Tourist experiences, phenomenographic analysis, post-positivism and neural network software", *International Journal of Tourism Research* Vol. 2 (2), pp. 119-131, DOI: 10.1002/(SICI)1522-1970(200003/04)2:2.
220. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000a), "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions", *Contemporary Educational Psychology* Vol. 25 (1), pp. 54-67, DOI: 10.1006/ceps.1999.1020.
221. Ryan, R. M., Deci, E. L. (2000b), "Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being", *American Psychologist* Vol. 55 (1), pp. 68-78.
222. Saidi, Z. A., Othman, N. K., Sino, H. (2020), "Edutourism: Empowering College Tun Hussein Onn Student's In Experiences Learning", *IOSR Journal Of Humanities And Social Science (IOSR-JHSS)* Vol. 25 (1), DOI: 10.9790/0837-2501060919.

223. Schmitt, B. (1999), "Experiential Marketing", *Journal of Marketing Management* Vol. 15 (1-3), pp. 53-67, DOI: 10.1362/026725799784870496.
224. Schön, D. A. (1987), *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*, Jossey-Bass Publishers, San Francisco; London.
225. Schumacher, D. J., Englander, R., Carraccio, C. (2013), "Developing the master learner: applying learning theory to the learner, the teacher, and the learning environment", *Academic Medicine* Vol. 8 (11), pp. 1635-1645, DOI: 10.1097/ACM.0b013e3182a6e8f8.
226. Semrad, K. J., Rivera, M. (2018), "Advancing the 5E's in festival experience for the Gen Y framework in the context of eWOM", *Journal of Destination Marketing & Management* Vol. 7, pp. 58-67, DOI: 10.1016/j.jdmm.2016.08.003.
227. Sharma, P., Nayak, J. K. (2020), "Examining experience quality as the determinant of tourist behavior in niche tourism: an analytical approach", *Journal of Heritage Tourism* Vol. 15 (1). 76-92, DOI: 10.1080/1743873X.2019.1608212.
228. Shoemaker, S. (1994), "Segmenting the U.S. Travel Market According to Benefits Realized", *Journal of Travel Research* Vol. 32 (3), pp. 8-21, DOI: 10.1177/004728759403200303.
229. Sie, D. L., Pegg, D. S., Virginia Phelan, D. K. (2021), "Senior tourists' self-determined motivations, tour preferences, memorable experiences and subjective well-being: An integrative hierarchical model", *Journal of Hospitality and Tourism Management* Vol. 47, pp. 237-251, DOI: 10.1016/j.jhtm.2021.03.006.
230. Sie, L., Patterson, I., Pegg, S. (2016), "Towards an understanding of older adult educational tourism through the development of a three-phase integrated framework", *Current Issues in Tourism*, Vol. 19 (2), pp. 100-136, DOI: 10.1080/13683500.2015.1021303.

231. Sie, L., Phelan, K. V., Pegg, S. (2018), "The interrelationships between self-determined motivations, memorable experiences and overall satisfaction: A case of older Australian educational tourists", *Journal of Hospitality and Tourism Technology* Vol. 9 (3), pp. 354-379, DOI: 10.1108/JHTT-09-2017-0098.
232. Silberman, M. (Ed.). (2007), *The handbook of experiential learning*. Pfeiffer (An Imprint of Wiley).
233. Sirapracha, J., Tocquer, G. (2012), "Customer Experience, Brand Image and Customer Loyalty in Telecommunication Services", *International Conference on Economics, Business and Marketing Management (EBMM 2012)*.
234. Smith, W. L. (2005), "Experiential tourism around the world and at home: definitions and standards", *International Journal of Services and Standards* Vol. 2 (1), pp. 1-14, DOI: 10.1504/IJSS.2006.008156.
235. Springborg, C., Ladkin, D. (2018), "Realising the potential of art-based interventions in managerial learning: Embodied cognition as an explanatory theory", *Journal of Business Research* Vol. 85, pp. 532-539, DOI: 10.1016/j.jbusres.2017.10.032.
236. Stamboulis, Y., Skayannis, P. (2003), "Innovation strategies and technology for experience-based tourism", *Tourism Management* Vol. 24 (1), pp. 35-43, DOI: 10.1016/S0261-5177(02)00047-X.
237. Sthapit, E. (2019), "Memories of gastronomic experiences, savoured positive emotions and savouring processes", *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism* Vol. 19 (2), pp. 115-139, DOI: 10.1080/15022250.2017.1402702.
238. Sthapit, E., Coudounaris, D. N. (2018), "Memorable tourism experiences: antecedents and outcomes", *Scandinavian Journal of Hospitality and Tourism* Vol. 18 (1), pp. 72-94, DOI: 10.1080/15022250.2017.1287003.
239. Stone, M. J., Migacz, S., Sthapit, E. (2021), "Connections Between Culinary Tourism Experiences and Memory", *Journal of Hospitality & Tourism Research* Vol. 46 (4), pp. 797-807, DOI: 10.1177/1096348021994171.

240. Stone, M. J., Petrick, J. F. (2013), "The Educational Benefits of Travel Experiences: A Literature Review", *Journal of Travel Research* Vol. 52 (6), pp. 731-744, DOI: 10.1177/0047287513500588.
241. Su, H. J., Cheng, K. F., Huang, H. H. (2011), "Empirical study of destination loyalty and its antecedent: the perspective of place attachment", *The Service Industries Journal* Vol. 31 (16), pp. 2721-2739, DOI: 10.1080/02642069.2010.511188.
242. Sweller, J. (1988), "Cognitive load during problem solving: Effects on learning", *Cognitive science*, 12 (2), 257-285.
243. Tabacaru, S. (2019), *Web of Science versus Scopus: Journal coverage overlap analysis*, Texas A&M University Libraries.
244. Than Thi Hanh, Nguyen Van Dung (2023), "Factors affecting Tourist Experience Expectations: Evidence in the Central Highlands of Vietnam", *International Journal of Multidisciplinary Research and analysis* Vol. 6 (2), pp. 680-691, DOI: 10.47191/ijmra/v6-i2-26.
245. Ting, Y.-L. (2015), "Tapping into students' digital literacy and designing negotiated learning to promote learner autonomy", *The Internet and Higher Education* Vol. 26, pp. 25-32, DOI: 10.1016/j.iheduc.2015.04.004.
246. Tran Thi Van Hoa, Do Thi Dong (2019), "Vietnamese Students' Awareness of The Fourth Industrial Revolution: An Empirical Research", *Journal of Economics and Development*, Vol. 21 (Special), pp. 134-152.
247. Tung, V. W. S., Ritchie, J. R. B. (2011), "Exploring the essence of memorable tourism experiences", *Annals of Tourism Research* Vol. 38 (4), pp. 1367-1386, DOI: 10.1016/j.annals.2011.03.009.
248. Tussyadiah, I. P. (2013), "Toward a Theoretical Foundation for Experience Design in Tourism", *Journal of Travel Research* Vol. 53 (5), pp. 543-564, DOI: 10.1177/0047287513513172.
249. UNWTO (2016), *Global Report on the Power of Youth Travel*.

250. Von Schulthess, G. K., Steinert, H. C., Hany, T. F. (2006), "Integrated PET/CT: Current Applications and Future Directions", *Radiology* Vol. 238 (2), pp. 405-422, DOI: 10.1148/radiol.2382041977.
251. Wang, B., Li, S. (2008), "Education tourism market in China An explorative study in dalian", *International Journal of Business and Management* Vol. 3 (5), pp. 44-49.
252. Wang, N. (1999), "Rethinking authenticity in tourism experience", *Annals of Tourism Research* Vol. 26 (2), pp. 349-370, DOI: 10.1016/S0160-7383(98)00103-0.
253. Watson, L. (2003), *Lifelong learning in Australia*, Canberra: Department of Education, Science & Training.
254. Wearing, S. (2001), *Volunteer tourism: Experiences that make a difference*, CABI Publishing.
255. Wee, D. (2019), "Generation Z talking: transformative experience in educational travel", *Journal of Tourism Futures* Vol. 5 (2), pp. 157-167, DOI: 10.1108/JTF-02-2019-0019.
256. Wei, C., Zhao, W., Zhang, C., Huang, K. (2019), "Psychological factors affecting memorable tourism experiences", *Asia Pacific Journal of Tourism Research* Vol. 24 (7), pp. 619-632, DOI: 10.1080/10941665.2019.1611611.
257. Weiskopf, D. A. (2010), "Embodied cognition and linguistic comprehension ", *Studies in History and Philosophy of Science*, Vol. 41 (3), pp. 294-304, DOI: 10.1016/j.shpsa.2010.07.005.
258. Woodworth, R. S., & Marquis, D. G. (1924), *Psychology: A study of mental life*, Methuen.
259. Wurdinger, S. D. (2005), *Using experiential learning in the classroom: Practical ideas for all educators*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, MD.
260. Wurdinger, S. D., Carlson, J. A. (2010), *Teaching for experiential learning: Five approaches that work.*, Rowman & Littlefield, Lanham, MD.

261. Xie, P. F. (2004), "Tourism field trip: Students'view of experiential learning", *Tourism Review International* Vol. 8 (2), pp. 101-111, DOI: 10.3727/1544272042782219.
262. Yamane, T. (1973), *Statistics: An introductory analysis* (2nd ed), Harper & Row; John Weatherhill, New York; Evanston; London; Tokyo.
263. Yang, F. X., Lau, V. M.-C. (2019), "Experiential learning for children at World Heritage Sites: The joint moderating effect of brand awareness and generation of Chinese family travelers", *Tourism Management* Vol. 72, pp. 1-11.
264. Zatori, A. (2013). *Tourism experience creation from a business perspective*, Corvinus University of Budapest. Budapest, Hungary.
265. Zhang, H., Wu, Y., Buhalis, D. (2018), "A model of perceived image, memorable tourism experiences and revisit intention", *Journal of Destination Marketing & Management* Vol. 8, pp. 326-336, DOI: 10.1016/j.jdmm.2017.06.004.

Website

266. Association for Experiential Education (AEE) (2012), "What is experiential education?". Retrieved 15/4/2024 from <https://www.aee.org/what-is-experiential-education>.
267. Thê Hung, Hải Yến (2024), “Tạo liên kết bền vững giữa nhà trường và cộng đồng trong du lịch học tập”, Ban Quản lý Khu dự trữ sinh quyển thế giới Cù Lao Chàm (Hội An); Hội Liên hiệp Phụ nữ thành phố Hội An; Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng. Truy cập ngày 09/7/2025 từ <https://ued.udn.vn/hoat-dong-khoa-hoc/tao-lien-ket-ben-vung-giua-nha-truong-va-cong-dong-trong-du-lich-hoc-tap-1479.html>.
268. Hoàng Văn Kiêm (2022), “Đã đến lúc thay đổi mục tiêu học tập của UNESCO: Học không phải để biết?”. Truy cập ngày 14/5/2024 từ <https://thanhvien.vn/da-den-luc-thay-doi-muc-tieu-hoc-tap-cua-unesco-hoc-khong-phai-de-biet-1851524299.htm>.

PHỤ LỤC

Phụ lục 1. Kết quả phỏng vấn sâu đối tượng khách du lịch sinh viên

Phụ lục 1.1. Dàn ý phỏng vấn sinh viên về trải nghiệm du lịch học tập

Xin chào quý Anh/Chị!

Chúng tôi là nhóm nghiên cứu sinh thuộc chuyên ngành Du lịch đến từ Trường Đại học Khoa học Xã hội Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội. Chúng tôi đang thực hiện nghiên cứu **Trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam**.

Chúng tôi rất cảm ơn anh/chị/bạn đã đồng ý tham gia vào nghiên cứu của chúng tôi ngày hôm nay. Chúng tôi xin cam kết:

- Những nội dung của buổi phỏng vấn/thảo luận chỉ phục vụ cho mục đích nghiên cứu.
- Những thông tin cá nhân của các anh/chị/bạn sẽ được giữ bí mật tuyệt đối.
- Các anh/chị/bạn có quyền không trả lời câu hỏi cũng như có quyền từ chối cuộc phỏng vấn bất kỳ lúc nào.

Chúng tôi hy vọng các anh/chị/bạn sẽ chia sẻ với chúng tôi những quan điểm, đánh giá, cảm xúc của anh/chị/bạn liên quan đến những chủ đề mà chúng tôi sắp đề cập sau đây.

Xin chân thành cảm ơn và kính chúc anh/chị/bạn dồi dào sức khỏe!

I/ Nội dung phỏng vấn sâu sinh viên

1/ Khám phá trải nghiệm tổng quan

Anh/chị/bạn có thể kể lại một chuyến đi du lịch học tập mà bạn đã tham gia gần đây không?

- Chuyến đi đó diễn ra như thế nào?
- Chuyến đi đó được tổ chức bởi ai? (Trường, Khoa, Doanh nghiệp hay tự tổ chức?)
- Mục đích của chuyến đi là gì? (thực tế, khảo sát, học tập môn học...).
- Trước khi đi, anh/chị/bạn đã kỳ vọng điều gì nhất ở chuyến đi đó?

2/ Đánh giá các thành phần trải nghiệm du lịch học tập

2.1. Trải nghiệm Giáo dục (EDU)

(1) Bạn đã học được kiến thức hoặc kỹ năng mới nào qua chuyến đi này? (Gợi ý: EDU2)

(2) Bạn có thể kể một ví dụ cụ thể về việc bạn đã áp dụng kiến thức đã học vào thực tế trong chuyến đi đó không? (Gợi ý: EDU1)

(3) Trải nghiệm này đã nâng cao những kỹ năng nào của bạn? (Gợi ý: EDU3)

(4) Tổng thể, bạn đánh giá chuyến đi này có mang lại nhiều kiến thức cho bạn không? (Gợi ý: EDU4)

2.2. Trải nghiệm Thẩm mỹ (EST)

(5) Bạn có cảm nhận được sự hài hòa, vẻ đẹp của khung cảnh nơi bạn đến không? (Gợi ý: EST1, EST3).

(6) Bạn cảm thấy thế nào khi chỉ cần có mặt ở nơi đó? (Gợi ý: EST2)

(7) Theo bạn, bối cảnh đó có giúp bạn hiểu sâu sắc hơn về văn hóa, lịch sử của điểm đến không? (Gợi ý: EST4)

2.3. Trải nghiệm Giải trí (ENT)

(8) Bạn có tham gia các hoạt động vui chơi, giải trí nào không? Bạn cảm thấy những hoạt động đó có thú vị và hấp dẫn không? (Gợi ý: ENT1, ENT2, ENT3, ENT4)

(9) Bạn nghĩ sao về sự cân bằng giữa học tập và giải trí trong chuyến đi?

2.4. Trải nghiệm Thoát ly thực tế (ESC)

(10) Trong chuyến đi, bạn có cảm thấy mình thoát ly khỏi cuộc sống thường ngày không? (Gợi ý: ESC4)

(11) Bạn có những khoảnh khắc nào cảm thấy như đang đóng một vai trò khác, hay sống ở một thời điểm/không gian khác không? (Gợi ý: ESC1, ESC2, ESC3)

3. Xác định các yếu tố khác

3.1. Tính tự chủ học tập

(12) Bạn có chủ động tìm hiểu thông tin về điểm đến trước khi đi không? (Gợi ý: SRL1)

(13) Bạn có thói quen liên kết các hoạt động vui chơi, giải trí, tham quan với việc học tập không? (Gợi ý: SRL2, SRL3)

(14) Trong lúc vui chơi, bạn có luôn giữ ý thức về mục tiêu học tập của mình không? (Gợi ý: SRL4)

3.2. Sự hài lòng (SAT)

(15) Tổng thể, bạn có hài lòng với chuyến đi không? (Gợi ý: SAT1)

(16) Bạn cảm thấy không khí học tập và sự tương tác với giảng viên, bạn bè như thế nào? (Gợi ý: SAT2, SAT3, SAT4)

(17) Sau chuyến đi, bạn có cảm thấy đạt được một thành tựu gì đó về mặt học tập không? (Gợi ý: SAT5)

3.3. Hiệu quả học tập (LE)

(18) Chuyến đi này có giúp bạn mở rộng, đào sâu kiến thức và cải thiện năng lực của mình không? (Gợi ý: LE1, LE3)

(19) Nó có tác động tích cực đến thái độ của bạn đối với việc học không? (Gợi ý: LE2)

(20) Chuyến đi này có giúp bạn giảm bớt áp lực học tập hay không? (Gợi ý: LE4)

(21) Sau chuyến đi, bạn có cảm thấy mình thay đổi được gì không? (Gợi ý: LE5)

II/ Kết quả vấn sâu sinh viên

(Phụ lục 1.2)

III/ Kết thúc phỏng vấn sinh viên

Một lần nữa, chúng tôi xin chân thành cảm ơn anh/chị/bạn vì đã dành thời gian quý báu của mình. Sự hợp tác của anh/chị/bạn có ý nghĩa rất lớn đối với sự thành công của nghiên cứu này.

Kính chúc anh/chị/bạn luôn mạnh khỏe, thành công và hạnh phúc trong cuộc sống.

Bảng 1.1. Danh sách sinh viên tham gia phỏng vấn sâu

Mã hóa	Giới tính	Năm học	Khối ngành	Nơi cư trú	Hình thức trải nghiệm	Số lần trải nghiệm
SV1	Nữ	Sinh viên năm thứ 3	Khoa học Xã hội và Nhân văn	Đà Nẵng	ETE dựa vào cộng đồng gắn với các môn học	2
SV2	Nữ	Sinh viên năm cuối	Khoa học tự nhiên và Kỹ thuật	Đà Nẵng	Trải nghiệm thực tế chuyên môn theo chương trình đào tạo	3
SV3	Nam	Sinh viên năm thứ hai	Kiến trúc và xây dựng	Đà Nẵng	ETE thông qua các chương trình du học	2
SV4	Nữ	Sinh viên	Văn hóa - Nghệ	TP. Hồ Chí	ETE thông qua	3

Mã hóa	Giới tính	Năm học	Khối ngành	Nơi cư trú	Hình thức trải nghiệm	Số lần trải nghiệm
		năm thứ 3	thuật	Mình	đợt thực tập tại đơn vị kinh doanh du lịch	
SV5	Nam	Sinh viên năm thứ 2	Khoa học giáo dục	Hà Nội	Tự tham gia các hoạt động ETE	2
SV6	Nam	Sinh viên năm cuối	Khoa học Xã hội và Nhân văn	Hà Nội	ETE thông qua các chương trình học tập ngoại khóa	3
SV7	Nữ	Sinh viên năm thứ 2	Kinh tế	Hải phòng	ETE dựa vào cộng đồng gắn với các môn học	2
SV8	Nam	Sinh viên năm thứ 1	Kinh tế	TP. Hồ Chí Minh	Tự tham gia các hoạt động ETE	1
SV9	Nữ	Sinh viên năm thứ 1	Kiến trúc và xây dựng	Hải phòng	Tự tham gia các hoạt động ETE	1

Phụ lục 1.2. Kết quả phỏng vấn sinh viên về trải nghiệm du lịch học tập

Phần I: Dữ liệu trả lời của sinh viên tham gia phỏng vấn sâu phỏng vấn sâu

1.1. Khám phá trải nghiệm tổng quan

Câu hỏi 1: Anh/chị/bạn có thể kể lại một chuyến đi du lịch học tập mà bạn đã tham gia gần đây không?

SV1 (Nữ, Ngành KHXH&NV, Đà Nẵng): “Em vừa tham gia một chuyến du lịch học tập dựa vào cộng đồng tại làng cổ Phong Nam ngoại ô Đà Nẵng. Chuyến đi này gắn liền với môn học Cơ sở văn hóa Việt Nam do Khoa tổ chức nhằm mục đích khảo sát tập quán sinh hoạt địa phương. Trước khi đi, em kỳ vọng lớn nhất là được tai nghe mắt thấy, vận dụng những lý thuyết khô khan trên lớp vào không gian thực tế đời sống”.

SV4 (Nữ, Ngành Văn hóa - Nghệ thuật, TP.HCM): “Gần đây em có một đợt thực tế kết hợp thực tập kéo dài tại một doanh nghiệp lĩnh vực văn hóa ở đồng bằng sông Cửu Long. Chuyến đi do nhà trường liên kết với doanh nghiệp tổ chức để bọn em vừa nắm quy trình vận hành chương trình du lịch, vừa tìm hiểu nghệ thuật Đờn ca tài tử. Kỳ vọng lớn nhất của em là nâng cao năng lực thực địa và làm quen với môi trường nghề nghiệp tương lai”.

SV5 (Nam, Ngành Khoa học Giáo dục, Hà Nội): “Em và một nhóm trong lớp tự tổ chức một chuyến du lịch học tập tại hệ thống bảo tàng và làng nghề gốm sứ Bát Tràng (Hà Nội). Chuyến đi nhằm mục đích thu thập tư liệu thực tế cho bài tập lớn môn Phương pháp dạy học hiện đại. Em kỳ vọng chuyến đi tự túc này sẽ cho nhóm không gian tự chủ để tự khám phá tri thức”.

1.2. Đánh giá các thành phần trải nghiệm (4ES)

(1) Trải nghiệm Giáo dục (EDU)

Câu (1) - Gợi ý EDU2 (Kiến thức/Kỹ năng mới):

Phản hồi tổng hợp (SV2, SV6, SV7): “Qua chuyến đi, em đã học được rất nhiều kiến thức mới nằm ngoài sách vở. Ví dụ như cách nhận biết hệ sinh thái đặc trưng hay cách tiếp cận, phỏng vấn người dân bản địa. Nó kích thích sự tò mò trong em, khiến em muốn tìm tòi sâu hơn về những điều mới lạ tại điểm đến”

Câu (2) - Gợi ý EDU1 (Vận dụng kiến thức cũ):

Phản hồi tổng hợp (SV1, SV3, SV9): “Có một ví dụ rất cụ thể là khi đến di sản, em đã lập tức hiểu và vận dụng được các lý thuyết về kiến trúc cổ, các lớp tầng văn hóa mà thầy cô đã dạy trên lớp để tự giải mã các hoa văn trên cấu trúc đình làng, điều mà

nếu chỉ nhìn qua slide thì không thể hiểu sâu được”.

Câu (3) - Gợi ý EDU3 (Nâng cao kỹ năng):

Phản hồi tổng hợp (SV4, SV5, SV8): “Trải nghiệm thực địa này thực sự nâng cao các kỹ năng mềm của em. Đặc biệt là kỹ năng làm việc nhóm để hoàn thành báo cáo, kỹ năng giao tiếp khi tiếp xúc với cộng đồng địa phương, cũng như tư duy phản biện và khả năng xoay sở giải quyết các vấn đề phát sinh tại hiện trường”.

Câu (4) - Gợi ý EDU4 (Giá trị giáo dục tổng thể):

Phản hồi tổng hợp (Toàn bộ 9/9 SV): “Tổng thể, em đánh giá chuyến đi có giá trị giáo dục cực kỳ cao. Nó mang lại cho em một khối lượng tri thức thực tế không lồ, sâu sắc và dễ nhớ hơn rất nhiều so với việc chỉ ngồi tiếp thu lý thuyết suông một chiều trong bốn bức tường lớp học”

(2) *Trải nghiệm Thẩm mỹ (EST)*

Câu (5) - Gợi ý EST1 và EST3 (Sự hài hòa và Khung cảnh thu hút):

Phản hồi tổng hợp (SV1, SV4, SV7): “Em bị ấn tượng mạnh mẽ bởi vẻ đẹp của không gian nơi đến. Ở đó có một sự hài hòa thực sự giữa cảnh quan thiên nhiên và các công trình nhân tạo. Khung cảnh thiên nhiên hữu tình, vừa mang nét cổ kính, vừa yên bình, tạo nên một bối cảnh cực kỳ thu hút thị giác”.

Câu (6) - Gợi ý EST2 (Cảm giác khi có mặt tại điểm đến):

Phản hồi tổng hợp (SV2, SV5, SV8): “Thực sự, chỉ cần đặt chân đến và có mặt trong không gian đó thôi là em đã cảm thấy vô cùng dễ chịu, tâm trí được thư giãn và thoải mái hoàn toàn. Mọi căng thẳng, mệt mỏi tích tụ từ áp lực thi cử trước đó như được xua tan hết”

Câu (7) - Gợi ý EST4 (Nhận thức sâu sắc về không gian điểm đến):

Phản hồi tổng hợp (SV3, SV6, SV9): “Bối cảnh và không gian xung quanh được thiết kế và giữ gìn rất tinh tế, điều này thúc đẩy trí tò mò, tạo cho em cảm giác muốn khám phá và tìm hiểu nhiều hơn. Nó mang lại cho em một nhận thức trực quan, sâu sắc hơn hẳn về giá trị văn hóa, lịch sử ẩn sau không gian điểm đến đó”.

(3) *Trải nghiệm Giải trí (ENT)*

Câu (8) và (9) - Gợi ý ENT1, ENT2, ENT3, ENT4 (Hoạt động vui chơi và Sự cân bằng Học - Chơi):

Phản hồi tổng hợp (Toàn bộ 9/9 SV): “Chúng em đã tham gia rất nhiều hoạt động vui chơi tập thể, teambuilding và trải nghiệm làm sản phẩm cùng người dân. Các hoạt

động này thực sự rất vui, thú vị, hấp dẫn và cuốn hút. Em đặc biệt thích cảm giác tự mình được nhúng tay vào trải nghiệm tất cả các hoạt động chứ không chỉ đứng nhìn. Bọn em thấy sự cân bằng giữa học tập chuyên môn và giải trí trong chuyến đi là cực kỳ quan trọng; nó giúp không khí lớp học thực địa không bị áp lực, căng thẳng mà ngược lại, kích thích tinh thần tiếp thu tri thức tốt hơn”.

(4) Trải nghiệm Thoát ly thực tế (ESC)

Câu (10) - Gợi ý ESC4 (Quên đi thói quen thường nhật):

Phản hồi tổng hợp (SV1, SV5, SV7): “Trong suốt chuyến đi, em cảm thấy mình được thoát ly hoàn toàn khỏi cuộc sống thường nhật lặp đi lặp lại. Em hoàn toàn quên đi những thói quen hàng ngày, không còn nghĩ đến lịch trình sinh hoạt gò bó ở thành phố nữa”.

Câu (11) - Gợi ý ESC1, ESC2, ESC3 (Đóng vai trò khác/Không gian khác):

Phản hồi tổng hợp (SV2, SV4, SV6): “Em có những khoảnh khắc cảm thấy mình như đang sống ở một thời điểm hay một nơi chốn hoàn toàn khác. Lúc tham gia trải nghiệm, em như rũ bỏ danh tính sinh viên bình thường để đóng vai một nhà nghiên cứu văn hóa thực địa, hoặc một người lữ khách lữ thứ thực thụ, tha hồ tưởng tượng và trải nghiệm cuộc sống”.

1.3. Xác định các yếu tố khác

(1) Tính tự chủ học tập của sinh viên (SRL)

Câu (12) - Gợi ý SRL1 (Chủ động đặt mục tiêu và Tìm tài liệu trước):

Phản hồi tổng hợp (SV3, SV5, SV8): “Em luôn có thói quen chủ động đặt ra mục tiêu học tập rõ ràng trước chuyến đi. Em tự lên mạng tra cứu, tìm kiếm trước các nguồn tư liệu thực địa như bài thuyết minh, thông tin hiện vật hay hệ sinh thái của điểm đến để đến nơi là có thể làm rõ ngay các vấn đề chuyên môn”.

Câu (13) - Gợi ý SRL2 và SRL3 (Liên kết quan sát, giải trí với học tập):

Phản hồi tổng hợp (SV1, SV2, SV6): “Bất cứ lúc nào, em cũng có xu hướng tự quan sát và suy ngẫm sâu từ các yếu tố thẩm mỹ xung quanh để hiểu bản chất văn hóa. Ngay cả khi tham gia các hoạt động vui chơi giải trí, em vẫn cố gắng liên kết chúng với các nội dung học tập và xem nó phát triển được kỹ năng gì cho mình hay không”.

Câu (14) - Gợi ý SRL4 (Duy trì ý thức mục tiêu trong không gian thoát ly):

Phản hồi tổng hợp (SV4, SV7, SV9): “Đúng vậy, dù không gian chuyến đi mang tính thoát ly, vui chơi rất thoải mái nhưng em luôn tự ý thức giữ chặt mục tiêu học tập

cốt lõi của mình. Chơi thì rất vui, nhưng đầu óc em luôn ghi nhớ nhiệm vụ thu thập tư liệu để hoàn thành bài báo cáo môn học”.

(2) Sự hài lòng (SAT)

Câu (15) - Gợi ý SAT1 (Hài lòng tổng thể và Chế độ học tập cá nhân hóa):

Phản hồi tổng hợp (SV1, SV4, SV7): “Tổng thể em cực kỳ hài lòng với chuyến đi. Em rất thích và thỏa mãn với chế độ học tập được cá nhân hóa của mô hình du lịch học tập này, nơi em được tự do trải nghiệm theo năng lực và sở thích của bản thân chứ không bị gò ép”.

Câu (16) - Gợi ý SAT2, SAT3, SAT4 (Bầu không khí, Sự hòa hợp và Giảng viên):

Phản hồi tổng hợp (SV2, SV5, SV8, SV3, SV6): “Bầu không khí học tập xuyên suốt chuyến đi rất sôi nổi, tích cực, mọi người đều tràn đầy năng lượng. Em hòa hợp rất tốt với cả không gian điểm đến, bạn bè và thầy cô. Đặc biệt, các giảng viên hướng dẫn chuyên môn rất cao, bài giảng tận tâm và luôn hỗ trợ kịp thời, giải đáp mọi thắc mắc của bọn em ở thực địa”.

Câu (17) - Gợi ý SAT5 (Cảm nhận thành tựu học tập):

Phản hồi tổng hợp (SV1, SV2, SV5): “Sau khi chuyến đi kết thúc, em cảm nhận rõ ràng mình đã đạt được một thành tựu nhất định về mặt học tập. Việc tích lũy được lượng kiến thức thực tế và kỹ năng thực địa vững vàng giúp em trở nên tự tin hơn rất nhiều trong chặng đường học tập sắp tới”.

(3) Hiệu quả học tập (LE)

Câu (18) - Gợi ý LE1 và LE3 (Mở rộng kiến thức và củng cố năng lực):

Phản hồi tổng hợp (SV1, SV3, SV8): “Chuyến đi này thực sự đã mở rộng và đào sâu vốn tri thức của em, giúp kết nối nhuần nhuyễn giữa lý thuyết trên lớp với thực tiễn sống động. Nhờ đó, năng lực xác định, giải quyết vấn đề và năng lực chuyên môn của em được củng cố mạnh mẽ”.

Câu (19) - Gợi ý LE2 (Tác động thái độ học tập):

Phản hồi tổng hợp (SV2, SV5, SV6): “Chuyến đi mang lại tác động vô cùng tích cực đến thái độ học tập của em. Sau khi về, em cảm thấy mình có động lực học tập cao hơn, trở nên chủ động và tận tụy, kiên trì hơn hẳn khi tiếp cận môn học vì biết những kiến thức này rất có ích cho thực tế”

Câu (20) - Gợi ý LE4 (Giảm bớt áp lực):

Phản hồi tổng hợp (SV5, SV8, SV9): “Chắc chắn là có. Việc thay đổi không gian

học tập từ lớp học sang thực địa du lịch đã giúp em giải tỏa hoàn toàn những lo lắng, áp lực và căng thẳng phải đối mặt trong quá trình học tập căng thẳng trước đó”

Câu (21) - Gợi ý LE5 (Sự thay đổi nhận thức bản thân):

Phản hồi tổng hợp (SV2, SV6, SV9): “Sau chuyến đi, em thấy bản thân mình thay đổi theo hướng trưởng thành và tự tin hơn. Không chỉ nhận thức của em về việc học thay đổi, mà ngay cả cách nhìn nhận của bạn bè, mọi người xung quanh đối với năng lực của em cũng tích cực và khác biệt hơn trước rất nhiều”.

Phần II: Tổng hợp dữ liệu định tính từ phỏng vấn sâu

Các phát biểu dưới đây được xây dựng dựa trên cơ sở phân tích dữ liệu định tính từ 9 cuộc phỏng vấn sâu, nhằm làm cơ sở cho việc xây dựng thang đo định lượng trong nghiên cứu tiếp theo.

Khái niệm	Mã hóa	Nội dung phỏng vấn sâu	Kết quả	Góp ý khác
Giáo dục/ Education	EDU1	Bạn có thể kể một ví dụ cụ thể về việc bạn đã áp dụng kiến thức đã học vào thực tế trong chuyến đi đó không?	9/9 SV đều cho biết đã vận dụng kiến thức học trên lớp vào thực tế.	Không có
	EDU2	Bạn đã học được kiến thức hoặc kỹ năng mới nào qua chuyến đi này?	9/9 SV khẳng định đã học được kiến thức, kỹ năng mới.	Không có
	EDU3	Trải nghiệm này đã nâng cao những kỹ năng nào của bạn?	9/9 SV cho rằng các kỹ năng được nâng cao, trong đó tập trung nhiều vào kỹ năng: làm việc nhóm, giao tiếp, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề	Không có
	EDU4	Tổng thể, bạn đánh giá chuyến đi này có mang lại nhiều kiến thức cho	9/9 SV đánh giá chuyến đi có giá trị giáo dục cao và mang	Không có

Khái niệm	Mã hóa	Nội dung phỏng vấn sâu	Kết quả	Góp ý khác
		bạn không?	lại nhiều kiến thức hơn so với học lý thuyết trên lớp.	
Thẩm mỹ/ Esthetics	EST1	Bạn có cảm nhận được sự hài hòa, vẻ đẹp của khung cảnh nơi bạn đến không?	9/9 SV bày tỏ sự ấn tượng mạnh mẽ với vẻ đẹp của khung cảnh. Họ dùng các từ như hài hòa, yên bình.	Không có
	EST2			
	EST3	Bạn cảm thấy thế nào khi chỉ cần có mặt ở nơi đó?	9/9 SV cho rằng dễ chịu, được thư giãn và thoải mái, giúp giảm bớt căng thẳng.	Không có
	EST4	Theo bạn, bối cảnh đó có giúp bạn hiểu sâu sắc hơn về văn hóa, lịch sử của điểm đến không?	Khung cảnh được đánh giá là rất thu hút (9/9). SV có cảm giác muốn khám phá và tìm hiểu nhiều hơn về địa điểm đó	Không có
Giải Trí/ Entertainment	ENT1	- Bạn có tham gia các hoạt động vui chơi, giải trí nào không? Bạn cảm thấy những hoạt động đó có thú vị và hấp dẫn không? - Bạn nghĩ sao về sự cân bằng giữa học tập và giải trí trong chuyến đi?	- 9/9 SV thích được tự mình trải nghiệm tất cả các hoạt động và đánh giá là vui, thú vị - 9/9 SV cho rằng sự cân bằng giữa học và chơi là rất quan trọng để chuyến đi không bị căng thẳng.	Không có
	ENT2			
	ENT3			
	ENT4			
Thoát Ly/ Escapist	ESC1	Trong chuyến đi, bạn có cảm thấy mình thoát ly	9/9 SV chia sẻ được thoát ly khỏi cuộc sống	Không có
	ESC2			

Khái niệm	Mã hóa	Nội dung phỏng vấn sâu	Kết quả	Góp ý khác
	ESC3	khởi cuộc sống thường ngày không?	hàng ngày	
	ESC4	Bạn có những khoảnh khắc nào cảm thấy như đang đóng một vai trò khác, hay sống ở một thời điểm/không gian khác không	9/9 SV cảm thấy mình như đóng một vai trò khác, tại một không gian khác	Không có
Tính Tự chủ Học tập của sinh viên (Self-Regulated Learning - SRL)	SRL1	Bạn có chủ động tìm hiểu thông tin về điểm đến trước khi đi không?	9/9 SV cho biết họ chủ động tìm hiểu trước về chuyến đi	Không có
	SRL2	Bạn có thói quen liên kết các hoạt động vui chơi, giải trí, quan sát với việc học tập không?	9/9 SV có xu hướng liên kết các hoạt động giải trí, quan sát với mục tiêu học tập	Không có
	SRL3			
	SRL4	Trong lúc vui chơi, bạn có luôn giữ ý thức về mục tiêu học tập của mình không?	9/9 SV khẳng định luôn duy trì mục tiêu học tập ngay cả trong các hoạt động vui chơi mang tính giải trí.	Không có
Sự hài lòng (Satisfaction)	SAT1	Tổng thể, bạn có hài lòng với chuyến đi không?	9/9 SV thể hiện sự hài lòng với chuyến đi	Không có
	SAT2	Bạn cảm thấy không khí học tập và sự tương tác với giảng viên, bạn bè như thế nào?	9/9 SV đánh giá không khí học tập sôi nổi, tích cực.	Không có
	SAT3			
	SAT4			
	SAT5	Sau chuyến đi, bạn có cảm thấy đạt được một	9/9 SV đều cảm thấy đạt được thành tựu,	Không có

Khái niệm	Mã hóa	Nội dung phỏng vấn sâu	Kết quả	Góp ý khác
		thành tựu gì đó về mặt học tập không?	chủ yếu là về kiến thức và kỹ năng thực tế, giúp họ tự tin hơn trong học tập.	
Hiệu quả học tập (Learning effectiveness)	LE1	Chuyến đi này có giúp bạn mở rộng, đào sâu kiến thức và cải thiện năng lực của mình không?	9/9 SV khẳng định chuyến đi giúp họ mở rộng kiến thức, đào sâu hiểu biết và củng cố năng lực.	Không có
	LE3			
	LE2	Nó có tác động tích cực đến thái độ của bạn đối với việc học không?	9/9 SV cho rằng sau khi tham gia chuyến đi, thái độ học tập trở nên tích cực, chủ động hơn.	Không có
	LE4	Chuyến đi này có giúp bạn giảm bớt áp lực học tập hay không?	9/9 SV đều cảm thấy giảm bớt áp lực	Không có
	LE5	Sau chuyến đi, bạn có cảm thấy mình thay đổi được gì không?	9/9 SV cho rằng chuyến đi đã giúp họ thay đổi nhận thức về việc học cũng như cách mọi người nghĩ về họ.	Không có

Phụ lục 1.3. Thang đo được tinh chỉnh thông qua phỏng vấn sâu đối tượng khách du lịch sinh viên

(Thang đo được xây dựng trên cơ sở kế thừa nghiên, đồng thời tinh chỉnh thông qua phỏng vấn sâu đối tượng khách du lịch sinh viên. Thang đo này tiếp tục được sử dụng để xin ý kiến chuyên gia trước khi sử dụng làm thang đo nghiên cứu chính thức)

Stt	Thang đo		Tham khảo	
	Mã hóa	Nội dung	Thang đo gốc (English)	Nguồn
I. TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP				
Trải nghiệm giáo dục (EDU)				
1	EDU1	Tôi đã hiểu và vận dụng được rất nhiều kiến thức đã học trong chuyến đi	The experience has made me more knowledgeable	Oh và cộng sự (2007)
2	EDU2	Tôi đã học được kiến thức mới qua trải nghiệm từ chuyến đi	It stimulated my curiosity to learn new things	Oh và cộng sự (2007)
3	EDU3	Trải nghiệm đó thực sự nâng cao kỹ năng của tôi	The experience really enhanced my skills	Oh và cộng sự (2007)
4	EDU4	Trải nghiệm đó mang lại cho tôi rất nhiều kiến thức.	The experience was highly educational to me	Oh và cộng sự (2007)
Trải nghiệm thẩm mỹ (EST)				
5	EST1	Tôi cảm nhận được một sự hài hòa thực sự ở nơi đây	I felt a real sense of harmony	Ali và cộng sự (2014)
6	EST2	Chỉ cần có mặt ở đây thôi cũng đã rất dễ chịu	Just being here was very pleasant	Ali và cộng sự

Stt	Thang đo		Tham khảo	
	Mã hóa	Nội dung	Thang đo gốc (English)	Nguồn
				(2014)
7	EST3	Khung cảnh rất thu hút	The setting was very attractive	Ali và cộng sự (2014)
8	EST4	Bối cảnh thực sự mang lại cho tôi nhận thức sâu sắc hơn về không gian điểm đến	The setting really showed attention to design detail	Ali và cộng sự (2014)
Trải nghiệm giải trí (ENT)				
9	ENT1	Tham gia vào các hoạt động trải nghiệm ở đây thật thú vị	Activities at the resort were amusing to watch and perform	Ali và cộng sự (2014)
10	ENT2	Các hoạt động trải nghiệm tham gia trong chuyến đi thật hấp dẫn	Activities at the resort were captivating to watch and perform	Ali và cộng sự (2014)
11	ENT3	Tôi rất thích tự mình được trải nghiệm tất cả các hoạt động	Activities at the resort were entertaining to watch and perform	Ali và cộng sự (2014)
12	ENT4	Các hoạt động trải nghiệm ở đây thật cuốn hút	Activities at the resort were fun to watch and perform	Ali và cộng sự (2014)
Trải nghiệm thoát ly thực tế (ESC)				
13	ESC1	Tôi cảm thấy mình đã đóng một vai trò khác ở đây	I felt I played a different character here	Ali và cộng sự (2014)

Stt	Thang đo		Tham khảo	
	Mã hóa	Nội dung	Thang đo gốc (English)	Nguồn
14	ESC2	Tôi cảm thấy như mình đang sống ở một thời điểm hoặc nơi chốn khác	I felt like I was living in a different time or place	Ali và cộng sự (2014)
15	ESC3	Trải nghiệm khiến tôi tưởng tượng mình là người khác	The experience here let me imagine being someone else	Ali và cộng sự (2014)
16	ESC4	Tôi hoàn toàn quên đi thói quen hàng ngày của mình.	I totally forgot about my daily routine	Ali và cộng sự (2014)

II. TÍNH TỰ CHỦ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN

Stt	Mã hóa	Thang đo	Thành phần đo	Nguồn
17	SRL1	Tôi luôn chủ động đặt mục tiêu học tập và tự tìm kiếm các nguồn tư liệu thực địa (thuyết minh, hiện vật, hệ sinh thái...) để làm rõ các vấn đề chuyên môn	Trải nghiệm giáo dục	Kolb (1984); Knowles (1975); Garrison (1997);
18	SRL2	Tôi thường tự quan sát và suy ngẫm từ yếu tố thẩm mỹ để hiểu sâu hơn về giá trị văn hóa và nghệ thuật	Trải nghiệm thẩm mỹ	Kolb (1984); Ryan và Deci (2000a); Zimmerman (2000)
19	SRL3	Tôi luôn gắn kết hoạt động giải trí với học tập và phát triển kỹ năng	Trải nghiệm giải trí	Garrison (1997); Ryan và Deci (2000a)

Stt	Thang đo		Tham khảo	
	Mã hóa	Nội dung	Thang đo gốc (English)	Nguồn
20	SRL4	Tôi tự ý thức duy trì mục tiêu học tập của mình ngay cả trong các hoạt động mang tính thoát ly	Trải nghiệm thoát ly	Kolb (1984); Ryan và Deci (2000a); Zimmerman (2000)
III. SỰ HÀI LÒNG (SAT)				
21	SAT1	Tôi hài lòng với chế độ học tập được cá nhân hóa của du lịch học tập.	I am satisfied with the personalized learning mode of educational travel.	Li và Liang (2020)
22	SAT2	Tôi nghĩ rằng bầu không khí lớp học trong suốt chuyến đi rất sôi nổi và tích cực.	I think that the classroom atmosphere in the course of educational travel is lively and positive.	Li và Liang (2020)
20	SAT3	Tôi hòa hợp tốt với không gian và con người tại điểm đến của chuyến du lịch học tập này.	I get along well with my instructors and classmates in the course of educational travel.	Li và Liang (2020)
21	SAT4	Người hướng dẫn có chuyên môn cao và giảng dạy tận tâm	I think my research instructor has a wealth of professional knowledge and a conscientious teaching attitude/ I am satisfied with multimedia instruction	Li và Liang (2020); Liaw (2008)
22	SAT5	Tôi cảm nhận được thành tựu trong quá trình học tập	I was able to experience a sense of achievement during educational travel.	Li và Liang (2020)

Stt	Thang đo		Tham khảo	
	Mã hóa	Nội dung	Thang đo gốc (English)	Nguồn
IV. HIỆU QUẢ HỌC TẬP (LE)				
26	LE1	Trải nghiệm du lịch học tập đã mở rộng, đào sâu kiến thức của tôi	My capability to identify and resolve problems has improved	Chen và cộng sự (2013)
27	LE2	Trải nghiệm du lịch học tập giúp tôi duy trì thái độ tích cực, tận tụy, kiên trì hơn đối với việc học.	My experience of educational travel enables me to maintain a more active, dedicated, and persistent attitude toward learning.	Li và Liang (2020)
28	LE3	Trải nghiệm du lịch học tập đã củng cố năng lực của tôi	My experience of educational travel has generally strengthened my abilities	Li và Liang (2020)
29	LE4	Trải nghiệm du lịch học tập đã làm giảm bớt áp lực mà tôi phải đối mặt trong quá trình học tập.	My experience of educational travel has alleviated the anxiety and pressure that I face in my studies.	Li và Liang (2020)
30	LE5	Chuyến du lịch học tập đã thay đổi cách mọi người nghĩ về tôi và khiến tôi cảm thấy khác biệt.	Educational travel has changed what people think of me and made me feel different/ The view of people around toward me has changed	Li và Liang (2020); Chen và cộng sự (2013)

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu).

Phụ lục 2. Kết quả phỏng vấn chuyên gia

Phụ lục 2.1. Dàn bài phỏng vấn chuyên gia

Kính chào Quý Chuyên gia!

Em là Tô Văn Hạnh, nghiên cứu sinh ngành Du lịch tại Khoa Du lịch học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội. Hiện em đang thực hiện đề tài nghiên cứu về **Trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam**.

Với mục tiêu nâng cao chất lượng nghiên cứu, trong khuôn khổ luận án, phương pháp chuyên gia được triển khai xuyên suốt, em rất mong nhận được những ý kiến đóng góp quý báu từ Quý Chuyên gia về các vấn đề lý thuyết và khung nghiên cứu của luận án cũng như sau khi có các kết quả kiểm định mô hình và các giả thuyết.

Sự chia sẻ của Quý Chuyên gia sẽ là nguồn động lực to lớn giúp em hoàn thiện công trình này. Em xin chân thành cảm ơn và kính chúc Quý Chuyên gia dồi dào sức khỏe!

I/ Giới thiệu nghiên cứu

Hiện luận án của em đang ở Bước 3: Xây dựng và kiểm định thành phần thang đo sơ bộ (thuộc **Giai đoạn 1: Xây dựng cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu**).

Ở bước 1, tác giả đã tiến hành tổng quan và phân tích tài liệu một cách có hệ thống các công trình nghiên cứu đã công bố liên quan đến du lịch học tập, trải nghiệm du lịch, trải nghiệm du lịch học tập và các lý thuyết có liên quan.

Bước 2, tác giả đã xác định được khoảng trống nghiên cứu và đề xuất khung nghiên cứu. Dựa trên các lý thuyết và mô hình đã được xác định là phù hợp, luận án đề xuất một mô hình nghiên cứu lý thuyết cùng các giả thuyết nghiên cứu ban đầu về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam.

Bước 3: Xây dựng và kiểm định thành phần thang đo sơ bộ. Ở bước này, các phương pháp định tính bao gồm: phương pháp chuyên gia, phỏng vấn sâu, thảo luận nhóm tập trung và quan sát tham dự.

Em xin được trình bày một số thông tin và mô hình cần góp ý.

Mô hình nghiên cứu được tích hợp bởi ba trụ cột lý thuyết, bao gồm:

(1) Lý thuyết Kinh tế Trải nghiệm (4Es) được sử dụng để xác định bốn chiều kích ETE (EDU, EST, ENT, ESC) đóng vai trò là các biến độc lập. (2) Lý thuyết Học tập trải nghiệm và Học tập thực tế cung cấp cơ chế chuyển hóa trải nghiệm trong bối cảnh ET thành tri thức/LE. (3) Lý thuyết về SRL: SDT và SDL được vận dụng nhằm cung cấp

cơ sở lý luận để phân tích các yếu tố tâm lý và hành vi cá nhân, từ đó làm rõ vai trò của sinh viên trong việc tối ưu hóa LE. (4) Ngoài ra, các LLT và Chủ nghĩa kiến tạo xã hội lý giải LE được xác định là kết quả đầu ra cuối cùng, đo lường sự thay đổi nhận thức, phát triển năng lực và kỹ năng mềm của sinh viên.

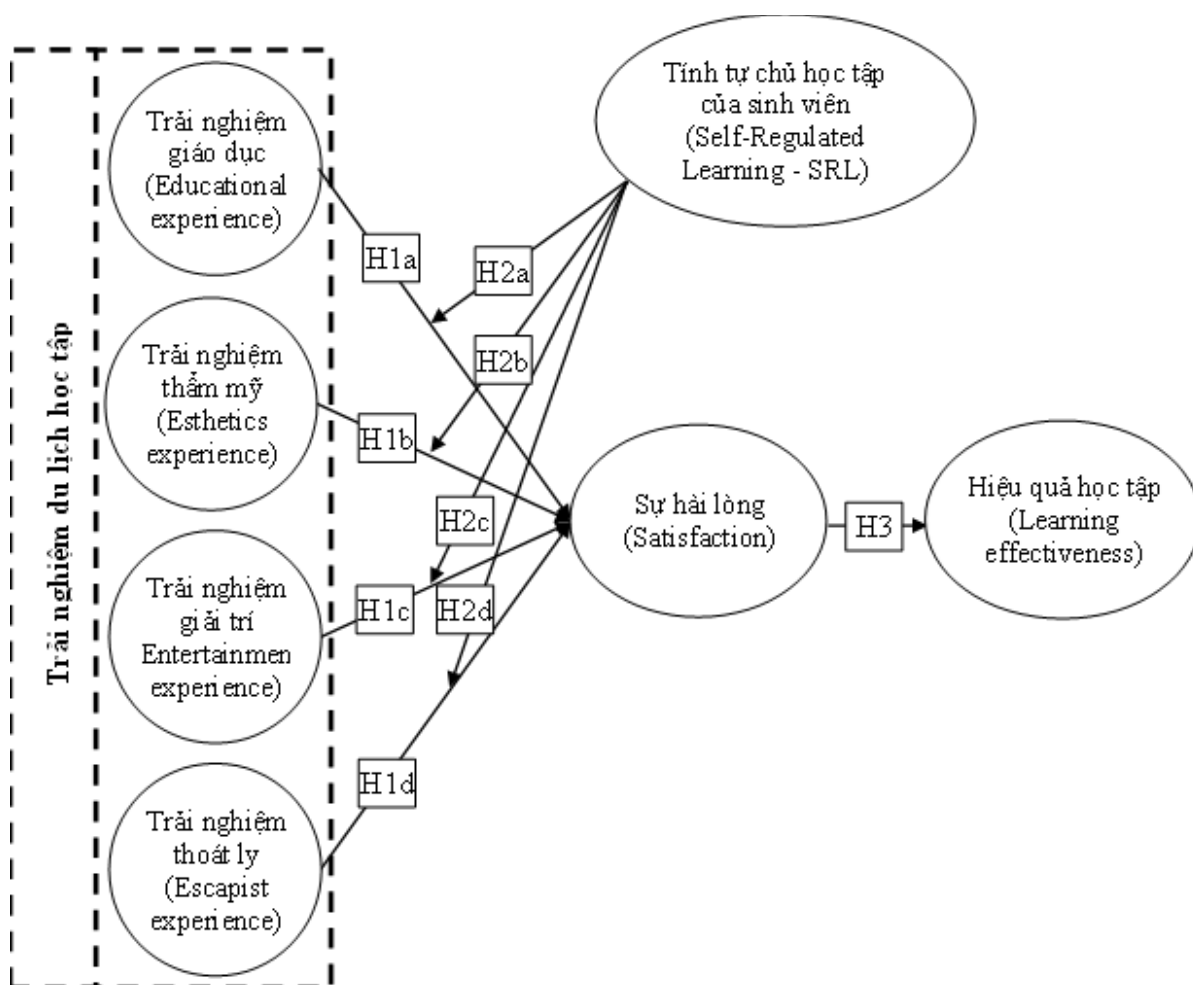
Đề tài mong nhận được góp ý từ quý chuyên gia về các nội dung sau:

(1) Tính chính xác, rõ ràng và phù hợp của hệ thống thang đo, từ đó điều chỉnh để phù hợp với bối cảnh của sinh viên Việt Nam;

(2) Tính hợp lý và khả năng ứng dụng của mô hình và các giả thuyết nghiên cứu đề xuất;

(3) Những góc nhìn sâu sắc của quý chuyên gia về lý thuyết Trải nghiệm du lịch học tập, đặc biệt là các thành tố cấu thành và tác động của nó;

(4) Đánh giá kết quả kiểm định mô hình và các giả thuyết, đặc biệt là khi kết quả không ủng hộ các giả thuyết ban đầu.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

II/ Nội dung phỏng vấn chuyên gia

(Phụ lục 2.2)

III/ Kết quả vấn chuyên gia

(Phụ lục 2.3)

IV/ Kết thúc phỏng vấn

Em xin chân thành cảm ơn quý chuyên gia vì đã dành thời gian quý báu để tham gia buổi phỏng vấn. Những ý kiến và đóng góp chuyên sâu của quý vị là nguồn thông tin vô cùng giá trị, giúp em hoàn thiện đề tài luận án của mình.

Kính chúc quý chuyên gia luôn mạnh khỏe, thành công rực rỡ trong sự nghiệp và hạnh phúc trong cuộc sống.

Phụ lục 2.2. Bản hỏi khảo sát chuyên gia

Phụ lục 2.2.1. Lấy ý kiến về Lý thuyết ETE, mô hình và thang đo nghiên cứu

BẢN KHẢO SÁT

Chào Quý Chuyên gia!

Hiện em đang nghiên cứu ***Trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam*** nhằm góp phần nâng cao LE của sinh viên thông qua ETE.

Mọi thông tin nhận được từ quý chuyên gia là nguồn tư liệu quý báu giúp nghiên cứu đạt được kết quả tốt nhất.

Em xin cam kết toàn bộ câu trả lời của quý chuyên gia chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu.

Xin chân thành cảm ơn!

Thông tin liên hệ: NCS. Tô Văn Hạnh

Email: hanhthv@ued.udn.vn

I. GIỚI THIỆU

1. Quý Chuyên gia hãy cho biết đang công tác ở lĩnh vực nào?

☐ Giáo dục

☐ Nhà nghiên cứu

☐ Doanh nghiệp Du lịch

☐ Quản lý Nhà nước về Du lịch

2. Quý Chuyên gia đã từng hướng dẫn/nghiên cứu hoặc tham gia các chương trình, hoạt động trải nghiệm du lịch học tập chưa?

☐ Chưa từng

☐ Đã từng

II. NỘI DUNG CÂU HỎI

Quý chuyên gia vui lòng cho biết mức độ đồng ý và ý kiến của mình về những phát biểu dưới đây (1 – Hoàn toàn không đồng ý; 2 - Không đồng ý; 3 - Bình thường, 4 - Đồng ý; 5 – Hoàn toàn đồng ý). (Xin vui lòng khoanh tròn con số thích hợp mà Quý Chuyên gia chọn cho từng phát biểu).

Pần I: Khảo sát chuyên gia về lý thuyết trải nghiệm du lịch học tập

1. Đánh giá mô hình ba yếu tố cốt lõi của ETE								
Mô hình cấu trúc lý thuyết ETE là một hình thái tích hợp của ba yếu tố cốt lõi: học tập, du lịch và trải nghiệm.			Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
			11.	Yếu tố trải nghiệm: là cơ chế chuyển hóa, là	1	2	3	4

	cầu nối giúp sinh viên tiếp cận thực tế, đúc kết kiến thức thông qua sự tham gia chủ động và cảm nhận trực tiếp.						
1.2	Yếu tố du lịch: là phương tiện cung cấp bối cảnh thực tiễn và không gian để tổ chức các hoạt động học tập.	1	2	3	4	5	
1.3	Yếu tố học tập: là trọng tâm xuyên suốt và là mục tiêu cuối cùng.	1	2	3	4	5	
2. Đánh giá các loại hình hoạt động đặc trưng của ETE							
Ba yếu tố: Trải nghiệm - Du lịch - Học tập giao thoa hình thành các loại hình hoạt động đặc trưng:		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
2.1	<i>Hoạt động trải nghiệm du lịch</i> : chú trọng tính khám phá và giải trí, tạo sự hứng thú ban đầu.	1	2	3	4	5	
2.2	<i>Hoạt động học tập trải nghiệm</i> : kết hợp học tập và thực hành (nghiên cứu thực địa, thực tế chuyên môn), là nội dung cốt lõi và là nơi chuyển hóa mạnh mẽ nhất.	1	2	3	4	5	
2.3	<i>Hoạt động du lịch học tập</i> : các chương trình học tập tích hợp vào bối cảnh du lịch (thực địa theo môn học, du học ngắn hạn), là loại hình du lịch độc lập.	1	2	3	4	5	
3. Đánh giá đặc trưng và tính ứng dụng của ETE							
<i>Đặc trưng nổi bật của trải nghiệm du lịch học tập</i>		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
3.1	Học tập là yếu tố chính (Ritchie, 2003)	1	2	3	4	5	
3.2	Học tập từ thực tiễn (Kolb, 1984; Schon, 1987).	1	2	3	4	5	
3.3	Học tập chuyên sâu (Bergsteiner và cộng sự, 2008)	1	2	3	4	5	
3.4	Sự chuyển hóa nhận thức (Falk và cộng sự, 2012; Sie và cộng sự, 2016).	1	2	3	4	5	

Tiềm năng và thách thức							
3.5	Tiềm năng ứng dụng ETE trong bối cảnh du lịch và giáo dục tại Việt Nam (Việt Nam là quốc gia đang phát triển, hoạt động ETE đang trong giai đoạn định hình và phát triển sơ khai nên tiềm năng còn rất lớn).	1	2	3	4	5	
3.6	Thách thức và cơ hội khi phát triển ETE tại Việt Nam (thách thức từ hoạt động du lịch và giáo dục)	1	2	3	4	5	
4. Đánh giá định nghĩa sơ bộ Trải nghiệm du lịch học tập							
<i>ETE là một hình thức du lịch có chủ đích giáo dục, trong đó người học/sinh viên/khách du lịch chủ động tham gia vào các hoạt động tại điểm đến du lịch, nhằm tích lũy kiến thức, phát triển kỹ năng và hình thành nhận thức mới thông qua sự tương tác trực tiếp với môi trường, văn hóa, cộng đồng và chính bản thân, tạo nên những cảm xúc và giá trị sâu sắc, đồng thời thúc đẩy sự chuyển hóa cá nhân.</i>		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
4.1	Tính rõ ràng và toàn diện của định nghĩa sơ bộ trải nghiệm du lịch học tập.	1	2	3	4	5	
4.2	Tính hợp lý, đầy đủ và tính khả thi của định nghĩa sơ bộ	1	2	3	4	5	
4.3	Mức độ phù hợp của định nghĩa với bối cảnh Việt Nam	1	2	3	4	5	
4.4	Điểm khác biệt cốt lõi so với các hình thức du lịch/học tập truyền thống	1	2	3	4	5	
5. Đặc điểm của trải nghiệm du lịch học tập							
ETE không chỉ là sự kết hợp đơn thuần giữa du lịch và học tập mà đặt yếu tố trải nghiệm vào vị trí trung tâm, đây là điểm khác biệt quan trọng so với các nghiên cứu trước đây, chính vì vậy nó mang những		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia

đặc điểm riêng.							
5.1	Về mục tiêu: đặt trọng tâm vào giáo dục và phát triển cá nhân (Trải nghiệm không chỉ mang tính. giải trí mà còn góp phần quan trọng vào việc học tập và phát triển cá nhân toàn diện (Carr và Axelsen, 2005) và (Freestone và Geldens, 2008).	1	2	3	4	5	
5.2	Về hình thức, phương pháp: tập trung vào học tập thực hành và trải nghiệm. - Học tập trải nghiệm đặt người học vào những bối cảnh thực tiễn, nơi họ cần chủ động áp dụng lý thuyết vào thực hành, từ đó mang lại giá trị học tập đáng kể (Ruhanen và Tourism, 2006). - Là hình thức học tập ứng dụng (Arcodia và cộng sự, 2021) - Là quá trình học hỏi thông qua những trải nghiệm cụ thể Kolb (1984)	1	2	3	4	5	
5.3	Về đối tượng tham gia: Tính linh hoạt và đa dạng (Bos và cộng sự, 2015; Kruse và Card, 2004; Li và Liang, 2020; Ritchie, 2003; Roberson, 2018).	1	2	3	4	5	
5.4	Khuyến khích học tập suốt đời: Hành trình phát triển liên tục (ETE mang lại sự thay đổi thái độ của người học đối với việc học tập suốt đời (Chau và Ren, 2024).	1	2	3	4	5	
6. Vai trò của trải nghiệm du lịch học tập							
Với những đặc trưng riêng có, ETE đóng vai trò rất quan trọng với các bên liên quan.		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
6.1	Một công cụ phát triển cá nhân (ETE góp phần toàn diện vào việc nâng cao kiến thức,	1	2	3	4	5	

	phát triển kỹ năng và hình thành giá trị cá nhân cho người tham gia (AEE, 2012).					
6.2	Một phương pháp giáo dục hiệu quả (trải nghiệm học tập thông qua du lịch mang lại kết quả giáo dục rõ rệt, vượt ra ngoài không gian lớp học truyền thống (Matthew J Stone và Petrick, 2013).	1	2	3	4	5
6.3	Một hành trình biến đổi (hình thành nhân cách tích cực, tăng cường trách nhiệm xã hội và phát triển kỹ năng chuyên nghiệp ở sinh viên thông qua các hoạt động học tập gắn với thực tế cuộc sống Saidi và cộng sự, 2020)	1	2	3	4	5
6.4	Một chiến lược cho tổ chức, doanh nghiệp du lịch và cộng đồng làm du lịch (ETE giúp nâng cao giá trị cảm nhận của du khách, từ đó thúc đẩy hành vi quay lại và truyền miệng tích cực (Chen và Chen, 2010).	1	2	3	4	5

Phần II: Khảo sát chuyên gia về thang đo nghiên cứu

1. TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP							
Trải nghiệm giáo dục: EDU giúp khách du lịch nâng cao kỹ năng và hiểu biết của mình, cung cấp những giá trị giáo dục có thể đo lường được.		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
1	Tôi đã hiểu và vận dụng được rất nhiều kiến thức đã học trong chuyến đi.	1	2	3	4	5	
2	Tôi đã học được kiến thức mới qua trải nghiệm từ chuyến đi.	1	2	3	4	5	
3	Trải nghiệm đó thực sự nâng cao kỹ năng của tôi.	1	2	3	4	5	
4	Trải nghiệm đó mang lại cho tôi rất nhiều kiến thức.	1	2	3	4	5	

Trải nghiệm thẩm mỹ: EST là trải nghiệm mà khách du lịch có thể thưởng thức và đắm mình vào môi trường xung quanh mà không can thiệp hay làm thay đổi nó. Các hoạt động như ngắm cảnh, tận hưởng vẻ đẹp thiên nhiên, văn hóa là những ví dụ điển hình của EST.		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
5	Tôi cảm nhận được một sự hài hòa thực sự ở nơi đây.	1	2	3	4	5	
6	Chỉ cần có mặt ở đây thôi cũng đã rất dễ chịu.	1	2	3	4	5	
7	Khung cảnh rất thu hút.	1	2	3	4	5	
8	Bối cảnh thực sự mang lại cho tôi nhận thức sâu sắc hơn về không gian điểm đến.	1	2	3	4	5	
Trải nghiệm giải trí: ENT yêu cầu các sản phẩm và dịch vụ phải thu hút, có khả năng chiếm lĩnh sự chú ý của khách hàng. Khách du lịch thường tham gia vào trải nghiệm giải trí một cách thụ động, như xem biểu diễn, nghe nhạc hoặc tham gia các hoạt động giải trí tại điểm đến. Mức độ vui vẻ mà trải nghiệm này mang lại thường là tiêu chí để đánh giá hiệu quả của nó.		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
9	Tham gia vào các hoạt động trải nghiệm ở đây thật thú vị.	1	2	3	4	5	
10	Các hoạt động trải nghiệm tham gia trong chuyến đi thật hấp dẫn.	1	2	3	4	5	
11	Tôi rất thích tự mình được trải nghiệm tất cả các hoạt động.	1	2	3	4	5	
12	Các hoạt động trải nghiệm ở đây thật cuốn hút.	1	2	3	4	5	
Trải nghiệm thoát ly: EST diễn ra khi người tham gia chủ động đắm chìm sâu, có ảnh hưởng đến kết quả của sự kiện hoặc hoạt động. Đây là phương tiện để con người tạm thời thoát khỏi cuộc sống hàng		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia

	ngày, mang lại sự thư giãn và là cơ hội để du khách tạm rời xa những trách nhiệm thông thường.						
13	Tôi cảm thấy mình đã đóng một vai trò khác ở đây.	1	2	3	4	5	
14	Tôi cảm thấy như mình đang sống ở một thời điểm hoặc nơi chốn khác.	1	2	3	4	5	
15	Trải nghiệm khiến tôi tưởng tượng mình là người khác.	1	2	3	4	5	
16	Tôi hoàn toàn quên đi thói quen hàng ngày của mình.	1	2	3	4	5	

2. TÍNH TỰ CHỦ HỌC TẬP

	Sinh viên trong nghiên cứu này là một nhóm đối tượng có tính đặc thù cao, khác biệt rõ rệt so với khách du lịch thông thường trong cách họ tiếp cận và tiếp nhận các hoạt động du lịch. Sinh viên không chỉ là người tiêu dùng trải nghiệm mà còn là những người đang trong quá trình đào tạo chuyên sâu về tri thức khoa học, có mục tiêu học tập cụ thể, và kỳ vọng phát triển toàn diện về năng lực, tư duy và nhận thức xã hội. Vì vậy, yếu tố đặc điểm sinh viên, đặc biệt về SRL có vai trò quan trọng trong việc điều tiết mối quan hệ giữa các ETE và SAT.	Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
17	Tôi luôn chủ động tìm hiểu trước, trong và sau các hoạt động ETE.	1	2	3	4	5	
18	Tôi thường tự quan sát và suy ngẫm từ yếu tố thẩm mỹ để hiểu sâu hơn về giá trị văn hóa và nghệ thuật.	1	2	3	4	5	
19	Tôi luôn gắn kết hoạt động giải trí với học tập và phát triển kỹ năng.	1	2	3	4	5	
20	Tôi tự ý thức duy trì mục tiêu học tập của mình ngay cả trong các hoạt động mang tính thoát	1	2	3	4	5	

	ly.						
3. SỰ HÀI LÒNG							
SAT trong quá trình ETE là một yếu tố tâm lý quan trọng, phản ánh cảm nhận tích cực hoặc tiêu cực của sinh viên đối với các hoạt động mà họ tham gia.		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
21	Tôi hài lòng với chế độ học tập được cá nhân hóa của ET.	1	2	3	4	5	
22	Tôi nghĩ rằng bầu không khí lớp học trong suốt chuyến đi rất sôi nổi và tích cực.	1	2	3	4	5	
23	Tôi hòa hợp tốt với không gian và con người tại điểm đến của chuyến du lịch học tập này.	1	2	3	4	5	
24	Người hướng dẫn có chuyên môn cao và giảng dạy tận tâm.	1	2	3	4	5	
25	Tôi cảm nhận được thành tựu trong quá trình học tập.	1	2	3	4	5	
4. HIỆU QUẢ HỌC TẬP							
LE là một chỉ số phản ánh kết quả đạt được sau quá trình học tập, bao gồm cả kiến thức, kỹ năng và thái độ mà người học tích lũy được. Trong bối cảnh ET, LE không chỉ giới hạn ở việc ghi nhớ thông tin, mà còn thể hiện qua khả năng áp dụng kiến thức vào thực tiễn, nâng cao năng lực tư duy phản biện, giao tiếp, hợp tác, cũng như sự thay đổi tích cực trong nhận thức và định hướng phát triển cá nhân.		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
26	Trải nghiệm du lịch học tập đã mở rộng, đào sâu kiến thức của tôi.	1	2	3	4	5	
27	ETE giúp tôi duy trì thái độ tích cực, tận tụy, kiên trì hơn đối với việc học.	1	2	3	4	5	
28	ETE đã củng cố năng lực của tôi.	1	2	3	4	5	
29	ETE đã làm giảm bớt áp lực mà tôi phải đối	1	2	3	4	5	

	mặt trong quá trình học tập.						
30	Chuyến du lịch học tập đã thay đổi cách mọi người nghĩ về tôi và khiến tôi cảm thấy khác biệt.	1	2	3	4	5	

III. THÔNG TIN CÁ NHÂN

1. Học hàm/Học vị:.....
2. Vị trí/Chức vụ công tác:.....
3. Đơn vị công tác:.....
4. Vị trí công tác:.....
5. Số năm làm việc/nghiên cứu:.....
6. Tuổi:.....
7. Lĩnh vực nghiên cứu:.....
5. Số năm làm việc/nghiên cứu:

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của Chuyên gia.

Phụ lục 2.2.2. Lấy ý kiến về kết quả kiểm định mô hình và giả thuyết nghiên cứu

BẢN KHẢO SÁT

Chào Quý Chuyên gia!

Hiện em đang nghiên cứu ***Trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam*** nhằm góp phần nâng cao LE của sinh viên thông qua trải nghiệm du lịch học tập.

Mọi thông tin nhận được từ quý chuyên gia là nguồn tư liệu quý báu giúp nghiên cứu đạt được kết quả tốt nhất.

Em xin cam kết toàn bộ câu trả lời của quý chuyên gia chỉ được sử dụng cho mục đích nghiên cứu.

Xin chân thành cảm ơn!

Thông tin liên hệ: NCS. Tô Văn Hạnh

Email: hanhstv@ued.udn.vn

I. GIỚI THIỆU

1. Quý Chuyên gia hãy cho biết đang công tác ở lĩnh vực nào?

☐ Giáo dục

☐ Nhà nghiên cứu

☐ Doanh nghiệp Du lịch

☐ Quản lý Nhà nước về Du lịch

2. Quý Chuyên gia đã từng hướng dẫn/nghiên cứu hoặc tham gia các chương trình, hoạt động trải nghiệm du lịch học tập chưa?

☐ Chưa từng

☐ Đã từng

II. NỘI DUNG CÂU HỎI

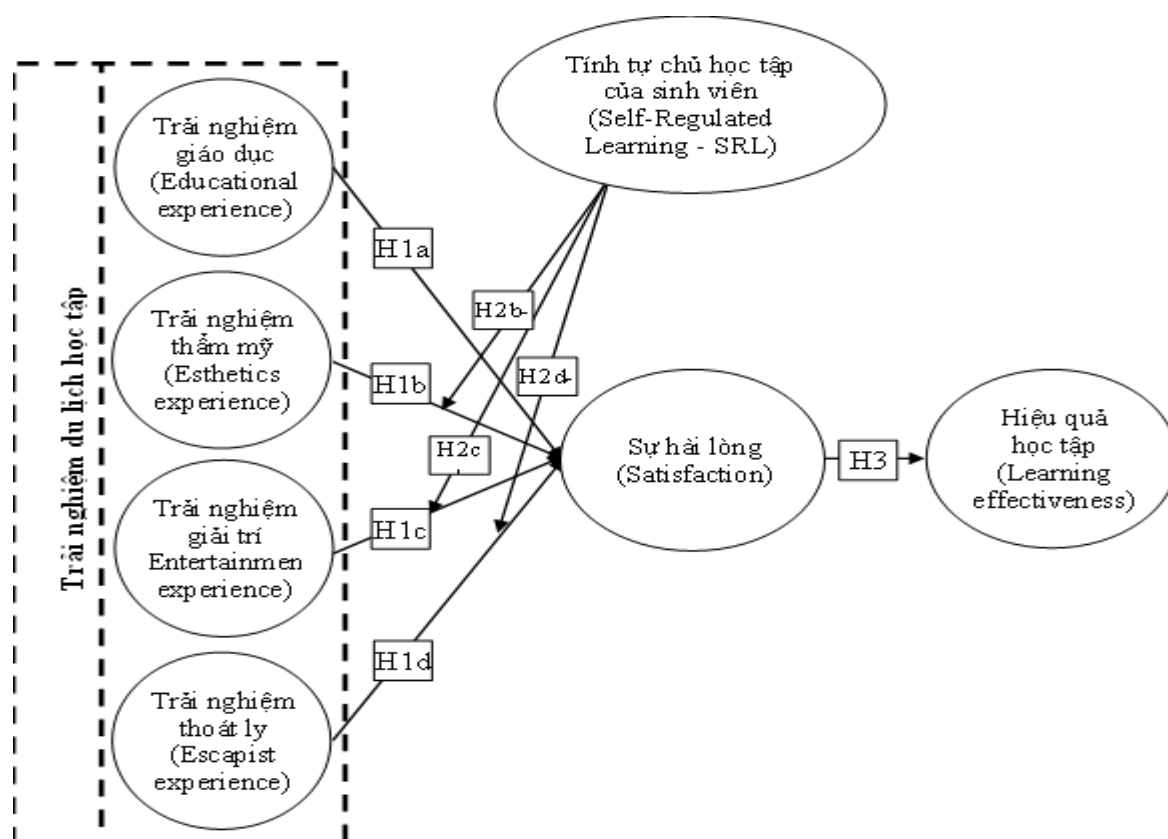
Quý chuyên gia vui lòng cho biết mức độ đồng ý và ý kiến của mình về những phát biểu dưới đây

Mức đồng ý: Đánh giá trên thang điểm Likert 5 mức độ (*Thang điểm từ 1-5: 1: Hoàn toàn không đồng ý; 2: Không đồng ý; 3: Bình thường; 4: Đồng ý; 5: Hoàn toàn đồng ý*) (Xin vui lòng khoanh tròn con số thích hợp mà quý chuyên gia chọn cho từng phát biểu).

1. Đánh giá kết quả kiểm định các thành phần trải nghiệm du lịch học tập							
Nội dung đánh giá		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
1.1	Mối quan hệ giữa các ETE và SAT: (EDU, EST, ENT, ESC) -> (SAT): Giả thuyết H1	1	2	3	4	5	

	(H1a-H1d) được ủng hộ						
2. Đánh giá kết quả kiểm định vai trò điều tiết của sự hài lòng (SRL)							
Nội dung đánh giá		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
2.1	SRL không điều tiết mối quan hệ giữa EDU và SAT, $p=.1618>0.05$). Giả thuyết H1a không được ủng hộ.	1	2	3	4	5	
2.2	SRL điều tiết tiêu cực mối quan hệ: (EST) -> (SAT); (ESC) -> (SAT), ($p<0.05$). Giả thuyết H2b và H2d không được ủng hộ theo hướng tích cực.	1	2	3	4	5	
2.3	SRL điều tiết tích cực mối quan hệ giữa (ENT) và (SAT). Giả thuyết H2c được ủng hộ với hệ số tương tác dương ($\beta=.0987$) và ý nghĩa thống kê cao ($p=.0051$).	1	2	3	4	5	
3. Đánh giá kết quả kiểm định mối quan hệ giữa sự hài lòng và hiệu quả học tập							
Nội dung đánh giá		Mức độ đánh giá					Ý kiến chuyên gia
3.1	Mối quan hệ giữa SAT và LE: (SAT) -> (LE): Giả thuyết H3 được ủng hộ	1	2	3	4	5	
4. Đánh giá vai trò trung gian của Sự hài lòng							
Nội dung đánh giá		1	2	3	4	5	
4.1	Tác động gián tiếp của EDU, ENT, ESC: Các <i>EDU, ENT, ESC không có tác động trực tiếp có ý nghĩa thống kê đến LE ($p>0.05$). Tuy nhiên, tác động gián tiếp của chúng thông qua biến trung gian (SAT) lại có ý nghĩa thống kê mạnh ($p<0.01$).</i>	1	2	3	4	5	
4.2	Tác động trực tiếp và gián tiếp của EST: <i>EST không chỉ có tác động gián tiếp thông qua SAT, mà còn có cả ảnh hưởng trực tiếp đến</i>	1	2	3	4	5	

	$LE (\beta=0.130, p<0.05).$						
5. Đánh giá mô hình nghiên cứu chính thức sau kiểm định							
Mô hình nghiên cứu chính thức				Mức độ đánh giá		Ý kiến chuyên gia	



Hình 1. Mô hình nghiên cứu chính thức

III. THÔNG TIN CÁ NHÂN

1. Học hàm/Học vị:.....
2. Vị trí/Chức vụ công tác:.....
3. Đơn vị công tác:.....
4. Vị trí công tác:.....
5. Số năm làm việc/nghiên cứu:.....
6. Tuổi:.....
7. Lĩnh vực nghiên cứu:.....
5. Số năm làm việc/nghiên cứu:

Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của chuyên gia.

Phụ lục 2.3. Kết quả phỏng vấn chuyên gia

Bảng 2.1. Các thành phần thang đo trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam

Khái niệm	Mã hóa	Thành phần thang đo	Nhận xét/Đề xuất điều chỉnh của chuyên gia							Kết luận
			Chuyên gia 1	Chuyên gia 2	Chuyên gia 3	Chuyên gia 4	Chuyên gia 5	Chuyên gia 6	Chuyên gia 7	
Giáo dục/ Education	EDU1	Tôi đã hiểu và vận dụng được rất nhiều kiến thức đã học trong chuyến đi	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi đã hiểu và vận dụng được rất nhiều kiến thức đã học trong chuyến đi
	EDU2	Tôi đã học được kiến thức mới qua trải nghiệm từ chuyến đi	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi đã học được kiến thức mới qua trải nghiệm từ chuyến đi
	EDU3	Trải nghiệm đó thực sự nâng cao kỹ năng của tôi	Có học được kỹ năng mới nào không?	Giữ nguyên	Nên là có “kỹ năng mới”	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi đã học được kỹ năng mới từ chuyến đi	Giữ nguyên	Tôi đã học được kỹ năng mới từ chuyến đi
	EDU4	Trải nghiệm đó	Xem lại	Trải	Giữ	Giữ	Xem xét	Giữ	Giữ	Trải nghiệm

		mang lại cho tôi rất nhiều kiến thức.	có thể bị trùng lặp thang đo EDU1	nghiệm chuyên đi này có tính giáo dục cao đối với tôi	nguyên	nguyên	thêm khía cạnh giá trị nhận thức về đạo đức, lối sống của trải nghiệm	nguyên	nguyên	chuyến đi này có tính giáo dục cao đối với tôi
Thẩm mỹ/ Esthetics	EST1	Tôi cảm nhận được một sự hài hòa thực sự ở nơi đây	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi cảm thấy một cảm giác thật hài hòa	Giữ nguyên	Cảnh sắc nơi đây thật hài hòa	Khung cảnh nơi này rất hữu tình	Giữ nguyên	Khung cảnh nơi này rất hữu tình
	EST2	Chỉ cần có mặt ở đây thôi cũng đã rất dễ chịu	Giữ nguyên	Chỉ cần ở đây thôi cũng rất dễ chịu	Giữ nguyên	Không gian điễm đến thật dễ chịu	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Chỉ cần ở đây thôi cũng rất dễ chịu
	EST3	Khung cảnh rất thu hút	Giữ nguyên	Bối cảnh diễn ra	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Bối cảnh diễn ra các hoạt

				các hoạt động trải nghiệm rất hấp dẫn						động trải nghiệm rất hấp dẫn
	EST4	Bối cảnh thực sự mang lại cho tôi nhận thức sâu sắc hơn về không gian điểm đến	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Bối cảnh thực sự mang lại cho tôi nhận thức sâu sắc hơn về không gian điểm đến
Giải Trí/ Entertainment	ENT1	Tham gia vào các hoạt động trải nghiệm ở đây thật thú vị	Các hoạt động ở đây thật thú vị	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Các hoạt động ở đây rất thú vị để xem và thực hiện.	Có mặt ở đây thật thú vị	Có mặt ở đây thật thú vị
	ENT2	Các hoạt động trải nghiệm tham gia trong	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Các hoạt động tại đây rất	Tham gia vào các hoạt	Giữ nguyên	Tôi rất thích được	Tham gia vào các hoạt động trải nghiệm ở

		chuyến đi thật hấp dẫn				lôi cuốn để thực hiện.	động trải nghiệm ở đây thật cuốn hút		tham gia các hoạt động	đây thật cuốn hút
	ENT3	Tôi rất thích tự mình được trải nghiệm tất cả các hoạt động	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi rất thích tự mình được trải nghiệm tất cả các hoạt động
	ENT4	Các hoạt động trải nghiệm ở đây thật cuốn hút	Giữ nguyên	Các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập rất vui vẻ.	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập rất vui vẻ.
Thoát Ly/ Escapist	ESC1	Tôi cảm thấy mình đã đóng một vai trò khác ở đây	Tôi cảm thấy mình đã vào vai một nhân vật	Tôi đã vào một vai khác tại đây	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi cảm thấy mình đã vào vai một nhân vật khác tại đây

			khác tại đây							
	ESC2	Tôi cảm thấy như mình đang sống ở một thời điểm hoặc nơi chốn khác	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi như sống ở một thời gian hoặc địa điểm khác	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên		Tôi như sống ở một thời gian hoặc địa điểm khác
	ESC3	Trải nghiệm khiến tôi tưởng tượng mình là người khác	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Trải nghiệm khiến tôi tưởng tượng mình là người khác
	ESC4	Tôi hoàn toàn quên đi thói quen hàng ngày của mình.	Giữ nguyên	Tôi quên đi thói quen hàng ngày	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi quên mất các thói quen hàng ngày của mình	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi quên mất các thói quen hàng ngày của mình

Bảng 2.2. Các thành phần thang đo tính tự chủ học tập của sinh viên Việt Nam

Khái niệm	Mã hóa	Thành phần thang đo	Nhận xét/Đề xuất điều chỉnh của chuyên gia							Kết luận
			Chuyên gia 1	Chuyên gia 2	Chuyên gia 3	Chuyên gia 4	Chuyên gia 5	Chuyên gia 6	Chuyên gia 7	
Tính Tự chủ Học tập của sinh viên (Self-Regulated Learning - SRL)	SRL1	Tôi luôn chủ động đặt mục tiêu học tập và tự tìm kiếm các nguồn tư liệu thực địa (thuyết minh, hiện vật, hệ sinh thái...) để làm rõ các vấn đề chuyên môn	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi luôn chủ động tìm hiểu trước, trong và sau các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập
	SRL2	Tôi thường tự quan sát và suy ngẫm từ yếu tố thẩm mỹ để hiểu sâu hơn về giá trị văn hóa và nghệ thuật	Giữ nguyên	Tôi tự định hướng việc cảm thụ về đẹp điểm đến bằng cách chủ động giải mã ý	Giữ nguyên	Nên viết ngắn gọn lại	Giữ nguyên	Nên viết ngắn gọn lại	Giữ nguyên	Tôi tự định hướng việc cảm thụ về đẹp điểm đến bằng cách chủ động giải mã ý nghĩa văn hóa, lịch sử và nghệ thuật ẩn sau các cảnh

				nghĩa văn hóa, lịch sử và nghệ thuật ẩn sau các cảnh quan du lịch						quan du lịch
	SRL3	Tôi luôn gắn kết hoạt động giải trí với học tập và phát triển kỹ năng	Chưa hợp lý lắm, cần xem lại	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi chủ động biến các hoạt động vui chơi, giải trí giao lưu tại điểm đến thành cơ hội để rèn luyện kỹ năng mềm và xây dựng mạng lưới quan hệ xã hội	Giữ nguyên	Tôi chủ động biến các hoạt động vui chơi, giải trí giao lưu tại điểm đến thành cơ hội để rèn luyện kỹ năng mềm và xây dựng mạng lưới quan hệ xã hội

	SRL4	Tôi tự ý thức duy trì mục tiêu học tập của mình ngay cả trong các hoạt động mang tính thoát ly	Giữ nguyên	Chưa rõ lắm	Tôi nhận thấy việc học không chỉ diễn ra trong nhà trường	Giữ nguyên	Tôi chủ động sử dụng sự thay đổi không gian và môi trường mới lạ để tự phản chiếu bản thân, từ đó linh hoạt điều chỉnh phương pháp học tập thực địa.	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi chủ động sử dụng sự thay đổi không gian và môi trường mới lạ để tự phản chiếu bản thân, từ đó linh hoạt điều chỉnh phương pháp học tập thực địa.
--	------	--	------------	-------------	---	------------	--	------------	------------	--

Bảng 2.3. Các thành phần thang đo sự hài lòng của sinh viên Việt Nam

Thành phần ETE	Mã hóa	Thành phần thang đo	Nhận xét/Đề xuất điều chỉnh của chuyên gia							Kết luận
			Chuyên gia 1	Chuyên gia 2	Chuyên gia 3	Chuyên gia 4	Chuyên gia 5	Chuyên gia 6	Chuyên gia 7	
Sự hài lòng (Satisfaction)	SAT1	Tôi hài lòng với chế độ học tập được cá nhân hóa của du lịch học tập.	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi hài lòng với chế độ học tập được cá nhân hóa của du lịch học tập.
	SAT2	Tôi nghĩ rằng bầu không khí lớp học trong suốt chuyến đi rất sôi nổi và tích cực.	Nên rút gọn lại	Nên sử dụng câu hỏi một vế	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Bầu không khí trong chuyến du lịch học tập rất vui vẻ.	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Bầu không khí trong chuyến du lịch học tập rất vui vẻ.
	SAT3	Tôi hòa hợp tốt với không gian và con người tại	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi hòa hợp tốt với không gian và con người tại

		điểm đến của chuyến du lịch học tập này.								điểm đến của chuyến du lịch học tập này.
	SAT4	Người hướng dẫn có chuyên môn cao và giảng dạy tận tâm	Giữ nguyên	Nên sử dụng câu hỏi một về	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Người hướng dẫn có hiểu biết sâu sắc về vấn đề giảng giải	Người hướng dẫn có hiểu biết sâu sắc về vấn đề giảng giải
	SAT5	Tôi cảm nhận được thành tựu trong quá trình học tập	Giữ nguyên	Tôi thấy rất vui vì đã học được những điều mới mẻ sau chuyến đi	Nặng về cảm tính	Nên đưa ra câu hỏi lượng hóa nhiều hơn	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Tôi thấy rất vui vì đã học được những điều mới mẻ sau chuyến đi

Bảng 2.4. Các thành phần thang đo hiệu quả học tập của sinh viên Việt Nam

Thành phần ETE	Mã hóa	Thành phần thang đo	Nhận xét/Đề xuất điều chỉnh của chuyên gia							Kết luận
			Chuyên gia 1	Chuyên gia 2	Chuyên gia 3	Chuyên gia 4	Chuyên gia 5	Chuyên gia 6	Chuyên gia 7	
Hiệu quả học tập (Learning effectiveness)	LE1	Trải nghiệm du lịch học tập đã mở rộng, đào sâu kiến thức của tôi	Giữ nguyên	Nên bổ sung từ “các chuyến” sau từ Trải nghiệm	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Trải nghiệm các chuyến du lịch học tập đã mở rộng, đào sâu kiến thức của tôi
	LE2	Trải nghiệm du lịch học tập giúp tôi duy trì thái độ tích cực, tận tụy, kiên trì hơn đối với việc học.	Giữ nguyên	Nên bổ sung từ “các chuyến” sau từ Trải nghiệm	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Trải nghiệm các chuyến du lịch học tập giúp tôi duy trì thái độ tích cực, tận tụy, kiên trì hơn đối với việc học.
	LE3	Trải nghiệm du lịch học tập đã	Giữ nguyên	Nên bổ sung từ	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Trải nghiệm các chuyến du lịch

		củng cố năng lực của tôi		“các chuyển” sau từ Trải nghiệm						học tập đã củng cố năng lực của tôi
	LE4	Trải nghiệm du lịch học tập đã làm giảm bớt áp lực mà tôi phải đối mặt trong quá trình học tập.	Giữ nguyên	Nên bổ sung từ “các chuyển” sau từ Trải nghiệm	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Trải nghiệm các chuyển du lịch học tập đã làm giảm bớt áp lực mà tôi phải đối mặt trong quá trình học tập.
	LE5	Chuyến du lịch học tập đã thay đổi cách mọi người nghĩ về tôi và khiến tôi cảm thấy khác biệt.	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Chuyến du lịch học tập đã thay đổi cách mọi người nghĩ về tôi và khiến tôi cảm thấy khác biệt.

Bảng 2.5. Bảng tổng hợp kết quả khảo sát chuyên gia về mô hình và giả thuyết nghiên cứu

Mức đồng ý: Đánh giá trên thang điểm Likert 5 mức độ (*Thang điểm từ 1-5: 1: Hoàn toàn không đồng ý; 2: Không đồng ý; 3: Bình thường; 4: Đồng ý; 5: Hoàn toàn đồng ý*).

Nội dung phỏng vấn chuyên gia	Nhận xét/Đề xuất điều chỉnh của chuyên gia							Mức đánh giá trung bình (N=7) và tổng hợp nhận xét, góp ý chuyên gia
	Chuyên gia 1	Chuyên gia 2	Chuyên gia 3	Chuyên gia 4	Chuyên gia 5	Chuyên gia 6	Chuyên gia 7	
1. Đánh giá tổng quan mô hình nghiên cứu đề xuất Mô hình nghiên cứu đề xuất (Hình 2.12) được xây dựng dựa trên sự tích hợp của ba nhóm lý thuyết chính: (1) Lý thuyết kinh tế trải nghiệm (4ES) được sử dụng để xác định bốn chiều kích trải nghiệm (giáo dục, thẩm mỹ, giải trí, thoát ly) đóng vai trò là các biến độc lập. (2) Lý thuyết học tập trải nghiệm và học tập thực tế cung cấp cơ chế chuyển hóa trải nghiệm trong bối cảnh du lịch học tập thành tri thức/hiệu quả học tập. (3) Lý thuyết về SRL: Quyền tự quyết (SDT) và Học tập tự định hướng được vận dụng nhằm cung cấp cơ sở lý luận để phân tích các yếu tố tâm lý và hành vi cá nhân, từ đó làm rõ vai trò của sinh viên trong việc tối ưu hóa hiệu quả học tập. Ngoài ra, các lý thuyết học tập suốt đời và chủ nghĩa kiến tạo xã hội lý giải hiệu quả học tập được xác định là kết quả đầu ra cuối cùng, đo lường sự thay đổi nhận thức, phát triển năng lực và kỹ năng mềm của sinh viên.								
1.1. Tính hợp lý và sự sáng tạo của mô hình nghiên cứu	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4,71/5
	Mô hình	Việc tích	Mô hình	Mô hình	Sự kết hợp	Mô hình	Đây là một	Các chuyên gia đều đánh

trong việc tích hợp ba nhóm lý thuyết trên?	tiếp cận liên ngành, tích hợp giữa du lịch và giáo dục là rất hợp lý	hợp Lý thuyết Kinh tế trải nghiệm (4E) với các lý thuyết giáo dục hiện đại mang lại cái nhìn toàn diện hơn về ETE	cần làm rõ hơn Lý thuyết học tập thực tế hỗ trợ Lý thuyết 4E như thế nào để dẫn đến hiệu quả học tập	tiếp cận liên ngành là hợp lý, sáng tạo	này tạo ra một khung lý thuyết giúp giải thích rõ hơn cơ chế tác động của ETE.	thể hiện tính sáng tạo, phù hợp với hướng nghiên cứu hiện đại	nền tảng lý thuyết tốt để lý giải một loại hình du lịch còn mới mẻ ở Việt Nam	giá cao tính hợp lý và sự sáng tạo của mô hình khi tiếp cận theo hướng liên ngành (du lịch - giáo dục). Việc tích hợp Lý thuyết Kinh tế trải nghiệm (4E) và các lý thuyết giáo dục hiện đại tạo ra một khung lý thuyết, phù hợp với xu hướng nghiên cứu hiện đại. Một số ý kiến đề xuất cần làm rõ hơn mối liên hệ cụ thể giữa các lý thuyết.
1.2. Mô hình này tập trung vào mối quan hệ nhân quả (trải nghiệm -> hài lòng -> hiệu quả học	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	4,85/5
	Mô hình tập trung vào mỗi	Việc xây dựng mô hình đi theo	Mô hình tập trung vào mỗi	Mô hình ETE hướng đến hiệu	Mô hình cho thấy sự rõ ràng	Mô hình tập trung vào mỗi	Mô hình tập trung vào mỗi	Tất cả chuyên gia đều đồng ý mô hình với chuỗi nhân quả logic là hoàn

tập), trong đó SRL điều tiết mối quan hệ giữa các ETE -> SAT có phù hợp và làm sáng tỏ bản chất của ETE không?	quan hệ nhân quả với bốn biến độc lập, một biến phụ thuộc và trung gian, một biến phụ thuộc và một biến điều tiết là hoàn toàn phụ hợp và đáp ứng được yêu cầu của một luận án	một chuỗi nhân quả logic (Trải nghiệm -> Hải lòng -> LE) là hoàn toàn hợp lý	quan hệ nhân quả với các thành tố: trải nghiệm -> hải lòng -> LE là phù hợp	quả học tập là khá tốt, phù hợp với xu hướng phát triển du lịch hiện đại.	về cơ chế tác động của một chuyên đi trải nghiệm thực tế lên quá trình phát triển cá nhân của sinh viên, từ cảm nhận ban đầu đến kết quả học tập lâu dài	quan hệ nhân quả là hợp lý	quan hệ nhân quả là hợp lý	toàn phù hợp và làm sáng tỏ cơ chế tác động của du lịch học tập. Mô hình thể hiện sự rõ ràng trong việc mô tả quá trình từ cảm nhận ban đầu đến kết quả học tập lâu dài, đáp ứng được yêu cầu của một luận án nghiên cứu.
Kết luận chung: Mô hình nghiên cứu được xây dựng dựa trên cơ sở lý thuyết, có tính sáng tạo và đột phá khi tích hợp ba nhóm lý thuyết. Chuỗi mối quan hệ nhân quả được đề xuất là hợp lý, làm rõ bản chất của du lịch học tập và có ý nghĩa thực tiễn cao.								

2. Đánh giá chi tiết các giả thuyết và mối quan hệ								
	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	4,71/5
2.1. Giả thuyết H1: Các thành phần của ETE (EDU, EST, ENT, ESC) tác động tích cực đến Sự hài lòng.	Giả thuyết này là cần thiết	Cần làm rõ mức độ tác động để chỉ ra thành phần nào là quan trọng nhất trong bối cảnh du lịch học tập	Giả thuyết này là cần thiết	Đây là giả thuyết nền và việc ứng dụng mô hình 4e là rất hợp lý	Cần có cơ sở vững chắc trong việc lựa chọn các thành phần trải nghiệm	Giả thuyết này là cần thiết để kiểm định mối quan hệ trực tiếp	Việc ứng dụng mô hình 4e là rất hợp lý	Các chuyên gia nhất trí rằng đây là một giả thuyết nền tảng và cần thiết. Việc áp dụng mô hình 4E để đo lường trải nghiệm được đánh giá là rất hợp lý. Một số ý kiến đề xuất cần phân tích sâu hơn để xác định thành phần nào có tác động mạnh nhất trong bối cảnh cụ thể của ETE.
2.2. Giả thuyết H2: Tính tự chủ trong học tập (SRL) đóng vai trò điều tiết trong mối quan hệ	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	4,4/5
	Việc lựa chọn Tính tự chủ	Trong trải nghiệm du lịch học	Có thể xem xét thêm các đặc	Việc lựa chọn SRL đóng vai trò	Trong số các đặc điểm của	Lựa chọn tính tự chủ trong học	Việc lựa chọn SRL làm biến	Đa số chuyên gia đánh giá cao việc lựa chọn SRL của sinh viên làm

giữa các thành phần ETE và Sự hài lòng	trong học tập làm biến điều tiết là một điểm nhấn quan trọng	tập, tính tự chủ của người học rất quan trọng, có ý nghĩa đến nhiều hoạt động trải nghiệm	điểm khác của sinh viên	điều tiết là một điểm mới, mang tính sáng tạo của nghiên cứu	sinh viên, tập làm biến điều tiết là hợp lý yếu tố mang tính quyết định, có thể đo lường và can thiệp được trong bối cảnh giáo dục	tập làm biến điều tiết là hợp lý	điều tiết phù hợp với xu hướng giáo dục hiện đại, đề cao vai trò chủ động của người học	biến điều tiết. Đây được coi là một điểm nhấn quan trọng, mang tính sáng tạo và phù hợp với xu hướng giáo dục hiện đại. Một số ý kiến cũng gợi ý có thể xem xét thêm các đặc điểm khác của sinh viên nhưng khẳng định SRL là yếu tố có tính quyết định.
2.3. Giả thuyết H3:	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 4	4,57/5
Sự hài lòng tác động tích cực đến hiệu quả học tập.	Sự hài lòng ảnh hưởng đến hiệu quả học tập	Đồng ý. Khi người học hài lòng với	Cần phân biệt rõ hài lòng tức thời và hài	Sự hài lòng ảnh hưởng đến hiệu quả học tập	Đồng ý giả thuyết sự hài lòng ảnh hưởng	Giả thuyết logic, hợp lý	Đồng ý giả thuyết	Giả thuyết này được các chuyên gia đánh giá là hợp lý và có cơ sở khoa học. Đa số ý kiến đều

	là có cơ sở	trải nghiệm, họ sẽ có thái độ tích cực hơn, từ đó tiếp thu kiến thức và kỹ năng hiệu quả hơn	lòng tổng thể	là phù hợp	đến hiệu quả học tập			đồng tình rằng sự hài lòng đóng vai trò thúc đẩy người học có thái độ tích cực và động lực cao hơn, từ đó nâng cao hiệu quả tiếp thu kiến thức và kỹ năng. Tuy nhiên, một chuyên gia có đưa ra gợi ý quan trọng là cần phân biệt rõ ràng giữa SAT tức thời và LE lâu dài để đảm bảo việc đánh giá và đo lường trong nghiên cứu được chính xác và toàn diện hơn.
2.4. Giả thuyết H4: Sự hài lòng đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4,71/5
	Sự hài lòng đóng vai trò	Giả thuyết rất thuyết	Giả thuyết này là cần	Giả thuyết làm rõ cơ	Xác định vai trò	Việc đưa biến trung	Sự hài lòng có ý	Các chuyên gia đều khẳng định giả thuyết

giữa các thành phần ETE và hiệu quả học tập.	trung gian trong mối quan hệ là hợp lý	phục.	thiết giúp luận án có giá trị khoa học cao hơn	chế tác động của mô hình. Sự hài lòng có thể coi là bộ lọc giúp chuyển hóa trải nghiệm thành kết quả.	trung gian của sự hài lòng trong mối quan hệ là cần thiết	gian này vào mô hình làm cho nó trở nên phức tạp hơn nhưng cũng thực tế hơn.	nghĩa quan trọng quyết định hiệu quả học tập	này là thuyết phục và cần thiết. Việc đưa biến trung gian SAT vào mô hình làm cho cơ chế tác động trở nên rõ ràng và thực tế hơn, giúp nâng cao giá trị khoa học của nghiên cứu. Giả thuyết này được xem là bộ lọc giúp chuyển hóa trải nghiệm thành kết quả.
--	--	-------	--	---	---	--	--	---

Kết luận chung: Các giả thuyết được xây dựng có tính logic cao, thể hiện sự am hiểu về lĩnh vực. Các mối quan hệ nhân quả và vai trò của các biến điều tiết, trung gian đều được chuyên gia đánh giá là hợp lý, cần thiết và phù hợp với bối cảnh nghiên cứu

	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	4,43/5
2.5. Giả thuyết H5: Tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong cảm nhận của sinh viên về Trải nghiệm về Trái	Giả thuyết này giúp bao quát tính đa dạng của	Rất cần thiết. Việc chỉ ra sự khác biệt giữa các	Nên tập trung sâu vào biến bối cảnh học tập	Phù hợp	Đồng ý	Việc kiểm định sự khác biệt này sẽ giúp đề	Đồng ý	Các chuyên gia đều khẳng định giả thuyết này là cần thiết và phù hợp.

nghiệm Du lịch Học tập (4Es) và Hiệu quả Học tập giữa các nhóm sinh viên dựa trên các đặc điểm nhân khẩu học và bối cảnh học tập.	đối tượng nghiên cứu là sinh viên Việt Nam vốn có sự khác biệt lớn về vùng miền và khối ngành.	nhóm (như năm học hay hình thức đi) sẽ giúp các nhà quản lý giáo dục có những điều chỉnh chương trình phù hợp.	(khối ngành và năm học) vì đây là các yếu tố tác động trực tiếp đến mục tiêu du lịch học tập.			xuất các hàm ý quản trị chi tiết cho từng nhóm đối tượng cụ thể.		
Kết luận chung: Các chuyên gia đều nhất trí rằng việc đưa giả thuyết H5 vào mô hình là cần thiết và có ý nghĩa thực tiễn cao. Giả thuyết này cho phép luận án khám phá sâu hơn tính đa dạng của mẫu nghiên cứu, đặc biệt là sự khác biệt giữa các khối ngành, năm học và vùng miền. Các chuyên gia nhấn mạnh rằng việc làm rõ sự khác biệt này sẽ giúp các nhà quản lý và các trường đại học xây dựng lộ trình trải nghiệm cá nhân hóa, phù hợp với đặc thù tâm lý và chuyên môn của từng nhóm sinh viên.								

Bảng 2.6. Bảng tổng hợp kết quả khảo sát chuyên gia về lý thuyết Trải nghiệm du lịch học tập

Mức đồng ý: Đánh giá trên thang điểm Likert 5 mức độ (Thang điểm từ 1-5: 1: Hoàn toàn không đồng ý; 2: Không đồng ý; 3: Bình thường; 4: Đồng ý; 5: Hoàn toàn đồng ý).

Nội dung phỏng vấn chuyên gia	Nhận xét/Đề xuất điều chỉnh của chuyên gia							Mức đánh giá trung bình (N=7) và tổng hợp nhận xét, góp ý chuyên gia
	Chuyên gia 1	Chuyên gia 2	Chuyên gia 3	Chuyên gia 4	Chuyên gia 5	Chuyên gia 6	Chuyên gia 7	
1. Đánh giá cấu trúc lý thuyết cốt lõi của ETE								
1.1. Yếu tố trải nghiệm: là cơ chế chuyển hóa, là cầu nối giúp sinh viên tiếp cận thực tế, đúc kết kiến thức thông qua sự tham gia chủ động và cảm nhận trực tiếp	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	4.71
	Đồng ý	Xem trải nghiệm là yếu tố trung tâm là đúng. Nếu không sẽ dẫn đến nhầm lẫn nghiên cứu loại hình	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Đây là yếu tố trung tâm của ETE, thiếu nó sẽ trở thành du lịch hoặc học tập thông thường	Đồng ý	Các chuyên gia đều đồng ý rằng trải nghiệm là yếu tố trung tâm và nền tảng cốt lõi của ETE. Thiếu yếu tố này, hoạt động sẽ trở thành du lịch hoặc học tập thông thường.

		DLHT						
1.2. Yếu tố du lịch: là phương tiện cung cấp bối cảnh thực tiễn và không gian để tổ chức các hoạt động học tập	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4.71
	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Du lịch là phương tiện để tiếp cận kiến thức thực tiễn	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Các chuyên gia đồng ý rằng du lịch là bối cảnh và phương tiện quan trọng để tiếp cận kiến thức thực tiễn.
1.3. Yếu tố học tập: là trọng tâm xuyên suốt và là mục tiêu cuối cùng.	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4.57
	Hướng đến học tập lâu dài	Đây là mục tiêu cuối cùng của hoạt động ETE	Đồng ý	Đây là mục đích của ETE	Đồng ý	Đồng ý	Là đích hướng tới của ETE	Các chuyên gia đều khẳng định học tập là mục tiêu, là đích hướng tới và trọng tâm xuyên suốt của ETE.

Kết luận chung: Các chuyên gia đều có sự đồng thuận rất cao về mô hình ba yếu tố cốt lõi của trải nghiệm du lịch học tập (mức đánh giá trung bình của chuyên gia 4,67/5), bao gồm: Trải nghiệm, Du lịch, và Học tập. Họ nhấn mạnh rằng trải nghiệm là yếu tố trung tâm, du lịch là phương tiện để tiếp cận kiến thức, còn học tập là trọng tâm xuyên suốt và là mục tiêu cuối cùng của hoạt động này. Sự kết hợp hài hòa của cả ba yếu tố này tạo nên bản chất độc đáo của trải nghiệm du lịch học tập, khác biệt với các loại hình du lịch hoặc học tập thông thường.

2. Đánh giá các khu vực giao thoa								
	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4.85
2.1. Hoạt động trải nghiệm du lịch: chú trọng tính khám phá và giải trí, tạo sự hứng thú ban đầu.	Điểm thu hút	Đây là phần thu hút ban đầu, tạo hứng thú, kích thích nhu cầu cho người học	Điểm thu hút	Điểm thu hút	Cần tích hợp mục tiêu học tập một cách khéo léo vào các hoạt động giải trí.	Điểm thu hút	Điểm thu hút	- Hoạt động này được xem là điểm thu hút ban đầu, tạo hứng thú cho người học. - Đề xuất: Cần tích hợp mục tiêu học tập một cách khéo léo vào các hoạt động giải trí để giữ chân người học.
2.2. Hoạt động học tập trải nghiệm: kết hợp học tập và thực hành (nghiên cứu thực địa, thực tế chuyên môn), là nội dung cốt lõi và là nơi chuyển hóa mạnh	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4.71
	Điểm nhấn	Là nội dung cốt lõi của chuyển đi	Cần chuẩn bị kỹ chuyên sâu về nội dung chuyên môn	Yếu tố trọng tâm	Điểm nhấn	Đây là trọng tâm chính, nơi diễn ra quá trình chuyển	Yếu tố trọng tâm	- Đây là nội dung cốt lõi, trọng tâm chính của chuyển đi, nơi quá trình chuyển hóa mạnh mẽ nhất diễn ra - Đề xuất: Cần có sự chuẩn

mẽ nhất.						hóa mạnh mẽ nhất.		bị kỹ lưỡng, chuyên sâu về nội dung chuyên môn.
2.3. Hoạt động du lịch học tập: các chương trình học tập tích hợp vào bối cảnh du lịch (thực địa theo môn học, du học ngắn hạn), là loại hình du lịch độc lập.	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	4.71
	Là một loại hình với đầy đủ các nhân tố cấu thành của du lịch	Khu vực này giúp định hình các chương trình học tập cụ thể	Là một loại hình	Là một loại hình	ET ở đây là loại hình du lịch độc lập	Là một loại hình	Là một loại hình	Hoạt động này được xác định là một loại hình du lịch độc lập, giúp định hình các chương trình trải nghiệm học tập cụ thể.
Kết luận chung: Các chuyên gia nhất trí rằng việc phân loại các hoạt động dựa trên các khu vực giao thoa là hợp lý và phù hợp (mức đánh giá trung bình của chuyên gia 4,75/5). Hoạt động TE được xem là điểm thu hút ban đầu, tạo sự hứng thú. Chuyên gia đề xuất cần lồng ghép mục tiêu học tập một cách khéo léo vào các hoạt động này để giữ chân người học. Hoạt động Học tập trải nghiệm là nội dung cốt lõi, là trọng tâm chính của chuyến đi, nơi diễn ra quá trình chuyển hóa mạnh mẽ nhất. Các chuyên gia khuyến nghị cần chuẩn bị nội dung chuyên môn thật kỹ lưỡng cho các hoạt động này. Hoạt động ET được xác định là một loại hình du lịch độc lập, giúp định hình rõ ràng các chương trình trải nghiệm học tập cụ thể.								
3. Đánh giá đặc trưng và tính ứng dụng của ETE								
3.1. Học tập là yếu tố chính (Ritchie.,	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	5.0

2003)	Đồng ý	Đồng ý	Học tập đóng vai trò quyết định trong chuyển đi	Đồng ý	Yếu tố học tập là chính, bên cạnh đó sinh viên vẫn được trải nghiệm giải trí	Học tập là mục đích của chuyển đi	Đồng ý	Tất cả các chuyên gia đều hoàn toàn đồng ý với đặc trưng này. Học tập đóng vai trò quyết định, là mục đích và là yếu tố trọng tâm của chuyển đi.
3.2. Học tập từ thực tiễn (Kolb, 1984; Schon, 1987).	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4.85
	Đồng ý	Rất đồng ý, đây là điểm mạnh giúp người học ứng dụng kiến thức.	Đồng ý	Rất đồng ý	Đồng ý	Rất đồng ý	Rất đồng ý	Các chuyên gia rất đồng ý với đặc trưng này, coi đây là điểm mạnh giúp người học ứng dụng kiến thức thực tế.
3.3. Học tập chuyên sâu (Bergsteiner và cộng sự, 2008)	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4.85
	Đồng ý	Người học	Đồng ý	Người học	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý, nó	Các chuyên gia đồng ý

		gần như tự chủ trong mọi hoạt động của chuyến đi		chủ động trong học tập			kích thích tư duy phản biện và giải quyết vấn đề	mạnh mẽ rằng ETE thúc đẩy tính chủ động của người học, kích thích tư duy phản biện và kỹ năng giải quyết vấn đề.
3.4. Sự chuyển hóa nhận thức (Falk và cộng sự., 2012; Sie và cộng sự, 2016).	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	4.71
	Đồng ý	Đây là giá trị lâu dài của ETE, hướng đến mục đích HTSD	Đồng ý	ETE giúp các đối tượng tham gia nhận thức ra nhiều điều mới mẻ	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Đây là giá trị lâu dài của ETE, giúp người tham gia nhận thức sâu sắc, hướng đến mục tiêu Học tập suốt đời (HTSD).
3.5. Tiềm năng ứng dụng ETE trong bối cảnh du lịch và giáo dục tại Việt Nam (Việt Nam là quốc	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4.85
	Tiềm năng rất lớn	Tiềm năng rất lớn	Tiềm năng rất lớn	Tiềm năng rất lớn	Tiềm năng rất lớn	Tiềm năng rất lớn	Tiềm năng rất lớn	Tất cả các chuyên gia đều đánh giá tiềm năng ứng dụng ETE tại Việt Nam là

gia đang phát triển, hoạt động ETE đang trong giai đoạn định hình và phát triển sơ khai nên tiềm năng còn rất lớn).								rất lớn.
3.6. Thách thức và cơ hội khi phát triển ETE tại Việt Nam (Thách thức từ hoạt động du lịch và giáo dục)	Thách thức về chi phí và chất lượng đội ngũ hướng dẫn	Cơ chế đối với người học	Thách thức về cơ chế chính sách	Khó khăn về tài chính với khách du lịch sinh viên	Khó khăn về tài chính	Khó khăn về tài chính	Khó khăn về tài chính	Thách thức chính: Chi phí, chất lượng đội ngũ hướng dẫn, cơ chế chính sách và khó khăn về tài chính đối với người học.

Kết luận: Các chuyên gia đều có sự đồng thuận cao về các đặc trưng của trải nghiệm du lịch học tập (mức đánh giá trung bình của chuyên gia 4,85/5.0). Họ khẳng định rằng: mục đích chính của trải nghiệm du lịch học tập là giáo dục và học tập. Đây là một hoạt động học tập từ thực tiễn, chuyên sâu, và mang tính ứng dụng cao. Trải nghiệm du lịch học tập tạo ra sự chuyển hóa nhận thức sâu sắc và bền vững cho người tham gia. Đặc biệt, tất cả các chuyên gia đều đánh giá rằng tiềm năng ứng dụng trải nghiệm du lịch học tập tại Việt Nam là rất lớn. Tuy nhiên, họ cũng chỉ ra những thách thức cần giải quyết như chi phí, chất lượng đội ngũ hướng dẫn và các cơ chế chính sách.

4. Đánh giá định nghĩa sơ bộ Trải nghiệm du lịch học tập

Trải nghiệm du lịch học tập là một hình thức du lịch có chủ đích giáo dục, trong đó người học/sinh viên/ khách du lịch chủ động tham gia vào các hoạt động tại điểm đến du lịch, nhằm tích lũy kiến thức, phát triển kỹ năng và hình thành nhận thức mới thông qua sự tương tác

trực tiếp với môi trường, văn hóa, cộng đồng và chính bản thân, tạo nên những cảm xúc và giá trị sâu sắc, đồng thời thúc đẩy sự chuyển hóa cá nhân.

	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 4	4.43
4.1. Tính rõ ràng và toàn diện của định nghĩa sơ bộ ETE	Rõ ràng	Định nghĩa khá tốt, tuy nhiên, nên nhấn mạnh thêm yếu tố sự chủ động của người học	Rõ ràng	Rõ ràng	Rõ ràng	Rõ ràng	Rõ ràng	- Các chuyên gia đánh giá định nghĩa khá tốt, rõ ràng. - Đề xuất điều chỉnh: Cần nhấn mạnh thêm yếu tố sự chủ động của người học và làm rõ hơn về nội dung của chủ đích giáo dục.
	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	4,71
4.2. Tính hợp lý, đầy đủ và tính khả thi của định nghĩa sơ bộ	Hợp, lý, đầy đủ và khả thi với bối cảnh Việt Nam	Hợp, lý, đầy đủ	Hợp, lý, đầy đủ, phù hợp với bối cảnh	Hợp, lý, đầy đủ	Khá phù hợp, nhưng cần xem xét thêm các đặc thù	Hợp, lý, đầy đủ	Hợp, lý, đầy đủ	Các chuyên gia đều có mức độ đồng thuận cao. Điều này cho thấy họ đánh giá định nghĩa sơ bộ là hợp lý, đầy đủ và có tính khả thi. Một số chuyên gia lưu

					văn hóa địa phương			ý rằng định nghĩa đã khá phù hợp, nhưng cần xem xét và bổ sung thêm các đặc thù văn hóa địa phương để làm cho định nghĩa trở nên toàn diện và sát thực tế hơn.
	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4.57
4.3. Mức độ phù hợp của định nghĩa với bối cảnh Việt Nam	Phù hợp	Phù hợp	Khá phù hợp, nhưng cần xem xét thêm các đặc thù văn hóa địa phương	Phù hợp	Có thể bổ sung tính trực quan	Phù hợp	Phù hợp	- Định nghĩa được đánh giá là phù hợp với bối cảnh Việt Nam - Đề xuất bổ sung: Cần xem xét thêm các đặc thù văn hóa địa phương và bổ sung tính trực quan (ví dụ thực tế).
4.4. Điểm khác biệt cốt lõi so với các hình thức du	- Về mặt giáo dục: mang tính	Điểm khác biệt lớn nhất là sự	Tính thực tiễn trong giáo dục	Hướng đến những trải nghiệm	Tính thực tiễn trong giáo dục	Học tập là yếu tố trọng tâm	Cung cấp một mô hình học	Điểm khác biệt cốt lõi được nhấn mạnh là sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa

lịch/học tập truyền thống	ứng dụng thực tiễn - Về mặt du lịch: tính giáo dục trở thành yếu tố then chốt	kết hợp nhuần nhuyển giữa trải nghiệm thực tế thông qua du lịch và mục tiêu giáo dục rõ ràng		chuyên sâu		trong du lịch	taapjmang tính ứng dụng	trải nghiệm thực tế thông qua du lịch và mục tiêu giáo dục rõ ràng, mang tính ứng dụng cao và hướng đến những trải nghiệm chuyên sâu, trong đó học tập là yếu tố trọng tâm.
------------------------------	---	--	--	------------	--	------------------	-------------------------------	--

Kết luận chung: Các chuyên gia đều có sự đồng thuận cao (mức đánh giá trung bình 4,57/5.0) về định nghĩa sơ bộ. Họ nhận định định nghĩa này là rõ ràng, toàn diện, hợp lý và phù hợp với bối cảnh Việt Nam. Về tính rõ ràng và toàn diện: Định nghĩa được đánh giá là khá tốt, nhưng các chuyên gia đề xuất cần nhấn mạnh thêm yếu tố sự chủ động của người học và làm rõ hơn nội dung của chủ đích giáo dục. Về tính hợp lý, đầy đủ và khả thi: Định nghĩa được xem là phù hợp với bối cảnh thực tiễn tại Việt Nam. Về mức độ phù hợp với bối cảnh Việt Nam: Các chuyên gia gợi ý cần bổ sung thêm các yếu tố đặc thù văn hóa địa phương và tính trực quan (qua các ví dụ thực tế) để tăng tính ứng dụng. Về điểm khác biệt cốt lõi: Chuyên gia khẳng định điểm khác biệt lớn nhất của trải nghiệm du lịch học tập là sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa trải nghiệm thực tế thông qua du lịch và mục tiêu giáo dục rõ ràng, đây là yếu tố then chốt giúp phân biệt nó với các hình thức du lịch và học tập truyền thống.

5. Đặc điểm của trải nghiệm du lịch học tập

5.1. Về mục tiêu: Đặt trọng tâm vào giáo dục và phát triển cá nhân (Trải nghiệm không chỉ mang tính giải trí mà còn góp phần quan trọng vào việc học tập và phát triển cá nhân toàn diện (Carr và Axelsen, 2005) và (Freestone và Geldens, 2008).	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	5.0
	Đồng ý	Đồng ý	Trải nghiệm hướng đến mục tiêu giáo dục và phát triển cá nhân	Đồng ý	Yếu tố giáo dục là trọng tâm của hoạt động trải nghiệm	Tính giáo dục quan trọng	Đồng ý	Các chuyên gia đều cho rằng trải nghiệm du lịch học tập hướng đến mục tiêu giáo dục và phát triển cá nhân
5.2. Về hình thức, phương pháp: Tập trung vào học tập thực hành và trải nghiệm (HTTN đặt người học vào những bối	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	5.0
	Đồng ý	Người học được trải nghiệm sâu sắc từ thực tiễn	Đồng ý	Chủ yếu học tập thông qua thực hành, trải nghiệm	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Các chuyên gia đều cho rằng người học được trải nghiệm sâu sắc từ thực tiễn

cảnh thực tiễn, nơi họ cần chủ động áp dụng lý thuyết vào thực hành, từ đó mang lại giá trị học tập đáng kể (Ruhanen và Tourism, 2006). Là hình thức học tập ứng dụng (Arcodia và cộng sự., 2021) Là quá trình học hỏi thông qua những trải nghiệm cụ thể Kolb (1984)				du lịch				
5.3. Về đối tượng tham gia: Tính linh hoạt và đa dạng (Bos và cộng sự, 2015; Kruse và	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	4.57
	Đồng ý	Nhiều nhất là sinh viên, đối tượng	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Các chuyên gia đều cho rằng đối tượng tham gia ETE đa dạng, trong đó

Card, 2004; P. Li và Liang, 2020; Ritchie, 2003; Roberson, 2018)		tri thức và những gia đình có con trong độ tuổi đi học						nhiều nhất là sinh viên, đối tượng tri thức và những gia đình có con trong độ tuổi đi học
5.4. Khuyến khích học tập suốt đời: Hành trình phát triển liên tục (ETE mang lại sự thay đổi thái độ của người học đối với việc học tập suốt đời (Chau và Ren, 2024).	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	4.85
	Kích thích nhu cầu học tập mở rộng hiểu biết	Các đối tượng tham gia hứng thú với những tri thức và kỹ năng mới	Đồng ý	Hướng đến học tập lâu dài	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý, nó kích thích tư duy phản biện và giải quyết vấn đề	Chuyên gia đồng ý và cho rằng các đối tượng tham gia hứng thú với những tri thức và kỹ năng mới, hướng đến học tập lâu dài.
Kết luận chung: Các chuyên gia hoàn toàn đồng ý về các đặc điểm của trải nghiệm du lịch học tập (mức đánh giá trung bình của chuyên gia 4,9/5). Các chuyên gia khẳng định: Mục tiêu trọng tâm của trải nghiệm du lịch học tập là giáo dục và phát triển cá nhân một cách toàn diện. Hình thức, phương pháp của trải nghiệm du lịch học tập là học tập thực hành và trải nghiệm thực tế để người học ứng dụng lý thuyết. Đối tượng của trải nghiệm du lịch học tập đa dạng và linh hoạt, phổ biến nhất là sinh viên, tri thức và các gia đình có con nhỏ. Giá trị lâu dài của trải nghiệm du lịch học tập là kích thích sự tò mò và nhu cầu học tập, từ đó hướng đến mục tiêu học tập suốt đời.								
6. Vai trò của trải nghiệm du lịch học tập								

6.1. Một công cụ phát triển cá nhân (ETE góp phần toàn diện vào việc nâng cao kiến thức, phát triển kỹ năng và hình thành giá trị cá nhân cho người tham gia (AEE, 2012).	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	4.57
	Đồng ý	Là một công cụ, phương tiện hay hình thức học tập	Đồng ý	Giúp người người tham gia mở rộng tri thức	Đồng ý	Một hình thức tự học	Đồng ý	Các chuyên gia đồng ý rằng ETE là một công cụ, phương tiện hay hình thức học tập hiệu quả, giúp sinh viên mở rộng tri thức, phát triển bản thân.
6.2. Một phương pháp giáo dục hiệu quả (Trải nghiệm học tập thông qua du lịch mang lại kết quả giáo dục rõ rệt, vượt ra ngoài không gian lớp học truyền thống (Matthew J Stone và Petrick, 2013)	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	5.0
	Người học dễ tiếp nhận tri thức	Kiến thức được lưu lại lâu hơn	Phát triển kỹ năng và nhận thức bên cạnh kiến thức chuyên môn	Học đi đôi với hành	Học tập mang tính ứng dụng cao	Đóng góp vào sự phát triển cộng đồng, xã hội	Hiệu quả học tập cao hơn học khép kín trong môi trường lớp học	Các chuyên gia đều thống nhất khẳng định ETE là một phương pháp giáo dục hiệu quả, tham gia ETE kiến thức được lưu lại lâu hơn.

6.3. Một hành trình biến đổi (hình thành nhân cách tích cực, tăng cường trách nhiệm xã hội và phát triển kỹ năng chuyên nghiệp ở sinh viên thông qua các hoạt động học tập gắn với thực tế cuộc sống Saidi và cộng sự, 2020)	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 4	Mức đồng ý: Mức 4	4.57
	Đồng ý	Từng bước trau dồi tri thức và nhận thức	Đồng ý	Định hướng mục tiêu học tập lâu dài cho các đối tượng tham gia	Giúp sinh viên nhận ra những hạn chế cần hoàn thiện trong tương lai	Đồng ý	Nhận ra chính mình	Các chuyên gia đồng ý và cho rằng sinh viên tham gia ETE sẽ từng bước trau dồi được tri thức và nhận thức từ đó tạo ra những biến đổi tích cực.
6.4. Một chiến lược cho tổ chức, doanh nghiệp du lịch và cộng đồng làm du lịch (ETE giúp nâng cao giá trị cảm nhận của du khách, từ đó thúc đẩy hành vi	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	Mức đồng ý: Mức 5	5.0
	Doanh nghiệp nhìn ra xu hướng của thị trường	Chất lượng chính là tri thức thu được của khách du lịch sau	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Bản chất của du lịch là trải nghiệm và tìm kiếm tri thức	Các chuyên gia hoàn toàn đồng ý với vai trò này. Họ khẳng định chất lượng chính là tri thức thu được của khách du lịch sau chuyến đi, và các tổ chức,

quay lại và truyền miệng tích cực (Chen và Chen, 2010).		chuyến đi						doanh nghiệp, cũng như cộng đồng làm du lịch cần nhìn nhận đây là xu hướng của thị trường để có định hướng chiến lược lâu dài, phù hợp trong xây dựng và nâng cao trải nghiệm du lịch.
Kết luận chung: Các chuyên gia đều thống nhất về vai trò quan trọng của trải nghiệm du lịch học tập: (mức đánh giá trung bình của chuyên gia 4,78/5). Đây là một công cụ hiệu quả giúp người học mở rộng tri thức và phát triển bản thân. Là một phương pháp giáo dục mang lại hiệu quả cao, bên cạnh kiến thức chuyên môn, người học phát triển được các kỹ năng và lưu lại kiến thức được lâu hơn. Trải nghiệm du lịch học tập là một hành trình biến đổi, giúp sinh viên nhận thức được giá trị bản thân, định hướng tương lai và từng bước hoàn thiện chính mình. Đối với các tổ chức, doanh nghiệp và cộng đồng làm du lịch, trải nghiệm du lịch học tập là một chiến lược phát triển bền vững. Chất lượng của một chuyến đi được đo lường bằng tri thức mà khách du lịch thu được, và đây là xu hướng thị trường mà các đơn vị cần nắm bắt để xây dựng sản phẩm phù hợp.								

Bảng 2.7. Bảng tổng hợp kết quả khảo sát chuyên gia về kết quả kiểm định mô hình và giả thuyết nghiên cứu

Mức đồng ý: Đánh giá trên thang điểm Likert 5 mức độ (Thang điểm từ 1-5: 1: Hoàn toàn không đồng ý; 2: Không đồng ý; 3: Bình thường; 4: Đồng ý; 5: Hoàn toàn đồng ý).

Nội dung xin ý kiến chuyên gia	Nhận xét/Đề xuất điều chỉnh của chuyên gia							Tổng hợp góp ý chuyên gia
	Chuyên gia 1	Chuyên gia 2	Chuyên gia 3	Chuyên gia 4	Chuyên gia 5	Chuyên gia 6	Chuyên gia 7	
1. Đánh giá kết quả kiểm định các thành phần trải nghiệm du lịch học tập								
Mối quan hệ giữa các trải nghiệm du lịch và sự hài lòng: (EDU, EST, ENT, ESC) -> (SAT): Giả thuyết H1 (H1a-H1d) được ủng hộ	Kết quả khẳng định và ủng hộ giả thuyết ban đầu	Cả 4E đều tác động đến sự hài lòng cho thấy chương trình trải nghiệm cần được kết hợp hài hòa giữa các yếu tố	Khẳng định mô hình 4E là một khung lý thuyết mạnh mẽ và toàn diện để đánh giá trải nghiệm trong du lịch học tập		Cần làm rõ hơn mức độ tác động của từng thành phần	Kết quả khẳng định và ủng hộ giả thuyết ban đầu	Các chuyên gia nhất trí rằng việc giả thuyết H1 được ủng hộ là hợp lý và có cơ sở lý thuyết. Kết quả này khẳng định mô hình 4E là một khung lý thuyết mạnh mẽ để đánh giá trải nghiệm trong du lịch học tập. Một số ý kiến đề xuất cần phân tích sâu hơn để xác định mức độ tác động của từng thành phần.	
2. Đánh giá kết quả kiểm định vai trò điều tiết của SRL								

2.1. SRL không điều tiết mối quan hệ giữa Trải nghiệm Giáo dục (EDU) và (SAT), $p=.1618>0.05$). Giả thuyết H1a không được ủng hộ	SRL có thể ảnh hưởng đến chiều sâu học tập	Do giáo dục là giá trị cốt lõi, mang tính nền tảng của du lịch học tập		SRL có thể ảnh hưởng đến chiều sâu học tập	Điều này chứng tỏ thiết kế nội dung giáo dục chất lượng cao là ưu tiên hàng đầu	Kết quả cho thấy chính bản thân trải nghiệm giáo dục đã có tính chủ động vốn có, buộc người học phải tham gia, từ đó tạo ra sự hài lòng một cách nhất quán	Đa số chuyên gia cho rằng kết quả cho thấy giá trị cốt lõi của trải nghiệm giáo dục trong du lịch học tập. Tính chủ động vốn có của loại hình này đã tạo ra sự hài lòng ổn định, không phụ thuộc nhiều vào SRL. Một số ý kiến nhấn mạnh rằng SRL có vai trò ảnh hưởng đến chiều sâu học tập hơn là mức độ hài lòng chung.	
2.2. SRL điều tiết tiêu cực mối quan hệ: (EST) -> (SAT); (ESC) -> (SAT), ($p<0.05$). Giả thuyết H2b và H2d không được ủng hộ theo hướng tích cực.	Sinh viên có SRL cao có xu hướng coi trải nghiệm thẩm mỹ và thoát ly là yếu tố phụ	Cho thấy sinh viên tự chủ có sự ưu tiên rõ ràng. Họ tập trung vào giá trị học thuật	Sinh viên có SRL cao có xu hướng coi trải nghiệm thẩm mỹ và thoát ly là yếu tố phụ		Kết quả này có giá trị ứng dụng cao trong việc thiết kế chương trình du	Sinh viên có SRL cao, sự hài lòng đến từ tri thức hơn là vẻ đẹp hay sự thư giãn	Cho thấy SRL không phải lúc nào cũng tác động tích cực	Các chuyên gia đều nhất trí rằng sinh viên có SRL cao có xu hướng ưu tiên giá trị học thuật hơn các yếu tố thẩm mỹ và thoát ly. Kết quả này chứng minh SRL không phải lúc nào cũng tác động tích

		hơn là các cảm nhận cảm xúc			lịch			cực.
2.3. SRL điều tiết tích cực mối quan hệ giữa (ENT) và (SAT). Giả thuyết H2c được ủng hộ với hệ số tương tác dương ($\beta=.0987$) và ý nghĩa thống kê cao ($p=.0051$).		SRL giúp sinh viên tạo ra giá trị từ những hoạt động có thể không mang tính học thuật	Sinh viên tự chủ có khả năng biến các hoạt động giải trí thành cơ hội, từ đó gia tăng sự hài lòng	Học mà chơi là một triết lý hiệu quả	Sinh viên SRL có thể chuyển hóa nhận thức từ các hoạt động xã hội và giải trí, biến chúng thành nguồn gốc của (SAT)	Sinh viên tự chủ có khả năng biến các hoạt động giải trí thành cơ hội học tập	Điều này gợi ý các nhà thiết kế chương trình nên lồng ghép mục tiêu học tập vào các hoạt động giải trí để tối đa hóa hiệu quả	Các chuyên gia đánh giá cao kết quả này, khẳng định rằng SRL giúp sinh viên chuyển hóa nhận thức và kiến tạo giá trị từ các hoạt động giải trí. Điều này củng cố quan điểm rằng học mà chơi là một triết lý hiệu quả trong du lịch học tập và có ý nghĩa quan trọng trong việc thiết kế chương trình.
3. Đánh giá kết quả kiểm định mối quan hệ giữa sự hài lòng và hiệu quả học tập								
Mối quan hệ giữa Sự hài lòng (SAT) và hiệu quả học tập	Kết quả kiểm định đã chứng	Cho thấy sự hài lòng không chỉ	Cần xem xét sự hài lòng tức	Sự hài lòng của sinh viên đóng	Chứng minh tính hợp lý của	Sự hài lòng là tiền đề cho	Chứng minh tính hợp lý của	Các chuyên gia khẳng định sự hài lòng được coi là tiền đề quan trọng, tạo

(LE): (SAT) -> (LE): Giả thuyết H3 được ủng hộ	minh tính hợp lý của giả thuyết	là mục tiêu dịch vụ mà còn là chiến lược để nâng cao chất lượng giáo dục	thời hay sự hài lòng tổng thể mới tạo ra hiệu quả học tập	vai trò quan trọng trong việc chuyển hóa trải nghiệm thành kết quả	giả thuyết	thái độ học tập tích cực và hiệu quả cao hơn	giả thuyết	ra thái độ tích cực để thúc đẩy hiệu quả học tập. Chuyên gia cũng đề xuất làm rõ hơn về loại hình hài lòng (tức thời hay tổng thể) để tăng tính chính xác của nghiên cứu.
---	---------------------------------	--	---	--	------------	--	------------	---

4. Đánh giá vai trò trung gian của Sự hài lòng

4.1. Tác động gián tiếp của Trải nghiệm Giáo dục, Giải trí và Thoát ly: (EDU, ENT, ESC) không có tác động trực tiếp có ý nghĩa thống kê đến hiệu quả học tập ($p > 0.05$). Tuy nhiên, tác động gián tiếp của chúng thông qua biến trung gian	Sự tác động gián tiếp làm tăng giá trị khoa học của mô hình.	Sự hài lòng đóng vai trò là cầu nối cảm xúc giúp chuyển hóa trải nghiệm thành kết quả học tập	Sự hài lòng tạo ra thái độ và động lực tích cực, từ đó thúc đẩy hiệu quả học tập	Chứng tỏ các yếu tố trải nghiệm cần được đánh giá tích cực trước khi có thể tác động đến hiệu quả học tập	Kết quả khẳng định mô hình nghiên cứu là phù hợp, mô tả chính xác cơ chế tác động của du lịch học tập	Các chuyên gia đều nhất trí rằng, kết quả này khẳng định vai trò trung gian quan trọng của sự hài lòng, giúp giải thích cơ chế tác động của các trải nghiệm đến hiệu quả học tập. Sự hài lòng được coi là bộ lọc cần thiết trước khi tri thức được chuyển hóa.
---	--	---	--	---	---	--

(SAT) lại có ý nghĩa thống kê mạnh ($p < 0.01$).							
4.2. Tác động trực tiếp và gián tiếp của Trải nghiệm Thẩm mỹ: (EST) không chỉ có tác động gián tiếp thông qua sự hài lòng, mà còn có cả ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả học tập ($\beta = 0.130, p < 0.05$).	Cần làm rõ trải nghiệm thẩm mỹ tác động trực tiếp như thế nào đến hiệu quả học tập	Có thể sự hài lòng với vẻ đẹp của điểm đến tạo ra một trạng thái tâm lý tích cực, giúp người học tiếp thu kiến thức một cách hiệu quả hơn	Như vậy cơ chế hoạt động của trải nghiệm thẩm mỹ có gì khác so với các trải nghiệm còn lại. Cần được làm rõ	Có thể vẻ đẹp của môi trường tác động trực tiếp đến khả năng duy sáng tạo hay khả năng ghi nhớ	Làm rõ tác động trực tiếp ở đây là kích thích tư duy sáng tạo hay khả năng ghi nhớ	Có thể trải nghiệm thẩm mỹ chính là nguồn cảm hứng trực tiếp cho quá trình học tập	Đây là một phát hiện bất ngờ và thú vị. Các chuyên gia đều cho rằng tác động trực tiếp này cần được lý giải sâu hơn. Các ý kiến gợi ý rằng trải nghiệm thẩm mỹ có thể không chỉ tạo ra sự hài lòng mà còn là nguồn cảm hứng, kích thích tư duy sáng tạo hoặc khả năng ghi nhớ, từ đó tác động trực tiếp đến hiệu quả học tập.
Kết luận chung: Nhìn chung, các chuyên gia đều khẳng định: (1) Mô hình 4E là một khung lý thuyết mạnh mẽ và toàn diện để đánh giá trải nghiệm du lịch học tập. (2) Vai trò điều tiết phức tạp của SRL là một phát hiện độc đáo, làm sáng tỏ cách sinh viên xử lý các loại trải nghiệm khác nhau. Thay vì chỉ tác động tích cực, SRL đóng vai trò như một bộ lọc, ưu tiên các yếu tố mang lại giá trị học thuật. (3) Vai trò trung gian của sự hài lòng được xác nhận, chứng minh rằng đây là cầu nối cảm xúc thiết yếu, chuyển hóa trải nghiệm thành							

kết quả học tập. Đặc biệt, việc khám phá ra tác động trực tiếp và gián tiếp của trải nghiệm thẩm mỹ đã làm phong phú thêm cơ chế hoạt động của mô hình.

5. Đánh giá mô hình nghiên cứu chính thức sau kiểm định

Ý kiến chuyên gia	Mô hình hợp lý	Mô hình hợp lý	Mô hình hợp lý	Mô hình hợp lý, có giá trị thực tiễn	Mô hình hợp lý, đảm bảo tính khoa học	Mô hình hợp lý	Mô hình hợp lý	Các chuyên gia đều đồng ý rằng mô hình nghiên cứu sau kiểm định là hợp lý, chặt chẽ về mặt khoa học và có giá trị thực tiễn cao.
--------------------------	----------------	----------------	----------------	--------------------------------------	---------------------------------------	----------------	----------------	--

Kết luận chung: Các chuyên gia đều khẳng định mô hình nghiên cứu có tính logic, đảm bảo tính khoa học và đột phá khi tích hợp các lý thuyết du lịch và giáo dục. Các mối quan hệ nhân quả, vai trò điều tiết của SRL và vai trò trung gian của sự hài lòng đều được kiểm định thành công, cung cấp một khung lý thuyết và có ý nghĩa thực tiễn cho việc phát triển du lịch học tập ở Việt Nam.

Bảng 2.8. Danh sách chuyên gia

Stt	Học vị	Lĩnh vực công tác	Vị trí	Đơn vị công tác	Thâm niên công tác	Lĩnh vực nghiên cứu	Tuổi
Chuyên gia 1	Tiến sĩ	Giáo dục	Trưởng khoa	Trường Đại học tại Đà Nẵng	38 năm	Kinh tế - Du lịch	62
Chuyên gia 2	Tiến sĩ	Chuyên gia tại các Dự án UNDP/ GEF SGP	Trưởng nhóm chuyên gia Dự án UNDP/ GEF	Trung tâm Bảo tồn-Khu Dự trữ sinh quyển tại Đà Nẵng, Việt Nam	40 năm	Du lịch học tập, Du lịch cộng đồng	64
Chuyên gia 3	Tiến sĩ	Giáo dục	Trưởng Khoa	Trường Đại học tại Hà Nội	16 năm	Giáo dục	41
Chuyên gia 4	Tiến sĩ	Giáo dục	Giảng viên	Trường Đại học tại Khánh Hòa	13 năm	Du lịch	35
Chuyên gia 5	Tiến sĩ	Giáo dục	Trưởng ngành	Trường Đại học tại Thành phố Hồ Chí Minh	18 năm	Du lịch	45
Chuyên gia 6	Tiến sĩ	Giáo dục	Trưởng ngành	Trường Đại học tại Đà Nẵng	15 năm	Văn hóa - Tâm lý	37
Chuyên gia 7	Thạc sĩ	Doanh nghiệp du lịch	Phó Giám đốc	Công ty lữ hành tại Đà Nẵng	18 năm	Du lịch	42

Nguồn: Tác giả

**Phụ lục 3. Thang đo trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam (thang đo chính thức) và
bản hỏi khảo sát đối tượng khách du lịch sinh viên Việt Nam**

Phụ lục 3.1. Thang đo trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam

Stt	Thang đo		Tham khảo	
	Mã hóa	Nội dung	Thang đo gốc (English)	Nguồn
I. TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP				
Trải nghiệm giáo dục (EDU)				
1	EDU1	Tôi đã hiểu và vận dụng được rất nhiều kiến thức đã học trong chuyến đi	The experience has made me more knowledgeable	Oh và cộng sự (2007)
2	EDU2	Tôi đã học được kiến thức mới qua trải nghiệm từ chuyến đi	It stimulated my curiosity to learn new things	Oh và cộng sự (2007)
3	EDU3	Tôi đã học được kỹ năng mới từ chuyến đi	The experience really enhanced my skills	Oh và cộng sự (2007)
4	EDU4	Trải nghiệm chuyến đi này có tính giáo dục cao đối với tôi	The experience was highly educational to me	Oh và cộng sự (2007)
Trải nghiệm thẩm mỹ (EST)				
5	EST1	Cảm nhận thẩm mỹ tuyệt vời	I felt a real sense of harmony	Ali và cộng sự (2014)
6	EST2	Chỉ cần ở đây thôi cũng rất dễ chịu	Just being here was very pleasant	Ali và cộng sự (2014)
7	EST3	Bối cảnh diễn ra các hoạt động trải nghiệm rất hấp	The setting was very attractive	Ali và cộng sự (2014)

		dẫn		
8	EST4	Bối cảnh thực sự mang lại cho tôi nhận thức sâu sắc hơn về không gian điểm đến	The setting really showed attention to design detail	Ali và cộng sự (2014)
Trải nghiệm giải trí (ENT)				
9	ENT1	Có mặt ở đây thật thú vị	Activities at the resort were amusing to watch and perform	Ali và cộng sự (2014)
10	ENT2	Tham gia vào các hoạt động trải nghiệm ở đây thật cuốn hút	Activities at the resort were captivating to watch and perform	Ali và cộng sự (2014)
11	ENT3	Tôi rất thích tự mình được trải nghiệm tất cả các hoạt động	Activities at the resort were entertaining to watch and perform	Ali và cộng sự (2014)
12	ENT4	Các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập rất vui vẻ.	Activities at the resort were fun to watch and perform	Ali và cộng sự (2014)
Trải nghiệm thoát ly thực tế (ESC)				
13	ESC1	Tôi cảm thấy mình đã vào vai một nhân vật khác tại đây	I felt I played a different character here	Ali và cộng sự (2014)
14	ESC2	Tôi như sống ở một thời gian hoặc địa điểm khác	I felt like I was living in a different time or place	Ali và cộng sự (2014)
15	ESC3	Trải nghiệm khiến tôi tưởng tượng mình là người khác	The experience here let me imagine being someone else	Ali và cộng sự (2014)

16	ESC4	Tôi quên mất các thói quen hàng ngày của mình	I totally forgot about my daily routine	Ali và cộng sự (2014)
II. TÍNH TỰ CHỦ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN				
Stt	Mã hóa	Nội dung phát biểu (thang đo Likert 5 mức độ)	Chiều cạnh trải nghiệm điều tiết	Cơ sở lý luận tương ứng
17	SRL1	Tôi luôn chủ động đặt mục tiêu học tập và tự tìm kiếm các nguồn tư liệu thực địa (thuyết minh, hiện vật, hệ sinh thái...) để làm rõ các vấn đề chuyên môn	Giáo dục	SDL (Knowles, 1975); Kolb (1984)
18	SRL2	Tôi tự định hướng việc cảm thụ vẻ đẹp điểm đến bằng cách chủ động giải mã ý nghĩa văn hóa, lịch sử và nghệ thuật ẩn sau các cảnh quan du lịch.	Thẩm mỹ	SDL (Garrison, 1997); SDT (Ryan và Deci, 2000a)
19	SRL3	Tôi chủ động biến các hoạt động vui chơi, giải trí giao lưu tại điểm đến thành cơ hội để rèn luyện kỹ năng mềm và xây dựng mạng lưới quan hệ xã hội	Giải trí	SDT (Ryan và Deci, 2000a); Garrison (1997)
20	SRL4	Tôi chủ động sử dụng sự thay đổi không gian và môi trường mới lạ để tự phản chiếu bản thân, từ đó linh hoạt điều chỉnh phương pháp học tập thực địa	Thoát ly	Kolb (1984); SDL (Garrison, 1997)

III. SỰ HÀI LÒNG (SAT)				
21	SAT1	Tôi hài lòng với chế độ học tập được cá nhân hóa của du lịch học tập.	I am satisfied with the personalized learning mode of educational travel.	Li và Liang (2020)
22	SAT2	Bầu không khí trong chuyến du lịch học tập rất vui vẻ.	I think that the classroom atmosphere in the course of educational travel is lively and positive.	Li và Liang (2020)
20	SAT3	Tôi hòa hợp tốt với không gian và con người tại điểm đến của chuyến du lịch học tập này.	I get along well with my instructors and classmates in the course of educational travel.	Li và Liang (2020)
21	SAT4	Người hướng dẫn có hiểu biết sâu sắc về vấn đề giảng giải	I think my research instructor has a wealth of professional knowledge and a conscientious teaching attitude/ I am satisfied with multimedia instruction	Li và Liang (2020); Liaw (2008)
22	SAT5	Tôi thấy rất vui vì đã học được những điều mới mẻ sau chuyến đi	I was able to experience a sense of achievement during educational travel.	Li và Liang (2020)
IV. HIỆU QUẢ HỌC TẬP (LE)				
26	LE1	Trải nghiệm các chuyến du lịch học tập đã mở rộng, đào sâu kiến thức của tôi	My capability to identify and resolve problems has improved	Chen và cộng sự (2013)
27	LE2	Trải nghiệm các chuyến du lịch học tập giúp tôi duy trì thái độ tích cực, tận tụy, kiên trì hơn đối	My experience of educational travel enables me to maintain a more active,	Li và Liang (2020)

		với việc học.	dedicated, and persistent attitude toward learning.	
28	LE3	Trải nghiệm các chuyến du lịch học tập đã củng cố năng lực của tôi	My experience of educational travel has generally strengthened my abilities	Li và Liang (2020)
29	LE4	Trải nghiệm các chuyến du lịch học tập đã làm giảm bớt áp lực mà tôi phải đối mặt trong quá trình học tập.	My experience of educational travel has alleviated the anxiety and pressure that I face in my studies.	Li và Liang (2020)
30	LE5	Chuyến du lịch học tập đã thay đổi cách mọi người nghĩ về tôi và khiến tôi cảm thấy khác biệt.	Educational travel has changed what people think of me and made me feel different/ The view of people around toward me has changed	Li và Liang (2020); Chen và cộng sự (2013)

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu).

**Phụ lục 3.2. Kết quả Kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha và Phân tích nhân tố khám phá (EFA)
đối với thang đo trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam**

Bảng 1. Kiểm định độ tin cậy Cronbach's Alpha trong Pilot test

Biến quan sát	Tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
<i>EDU - Trải nghiệm giáo dục - Cronbach's Alpha = 0.850</i>		
EDU1	0.633	0.834
EDU2	0.750	0.783
EDU3	0.755	0.780
EDU4	0.637	0.831
<i>EST - Trải nghiệm thẩm mỹ - Cronbach's Alpha = 0.776</i>		
EST1	0.659	0.682
EST2	0.486	0.768
EST3	0.577	0.723
EST4	0.601	0.710
<i>ENT - Trải nghiệm giải trí - Cronbach's Alpha = 0.759</i>		
ENT1	0.605	0.675
ENT2	0.541	0.711
ENT3	0.517	0.723

Biến quan sát	Tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
ENT4	0.570	0.697
<i>ESC - Trải nghiệm thoát ly - Cronbach's Alpha = 0.887</i>		
ESC1	0.804	0.821
ESC2	0.732	0.844
ESC3	0.818	0.812
ESC4	0.639	0.897
<i>SAT - Sự hài lòng - Cronbach's Alpha = 0.893</i>		
SAT1	0.832	0.855
SAT2	0.268	0.944
SAT3	0.819	0.858
SAT4	0.836	0.855
SAT5	0.824	0.857
SAT 6	0.803	0.860
<i>LE - Hiệu quả học tập - Cronbach's Alpha = 0.903</i>		
LE1	0.756	0.882
LE2	0.782	0.877
LE3	0.769	0.879

Biến quan sát	Tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
LE4	0.762	0.881
LE5	0.722	0.889
<i>SRL - Tự chủ học tập - Cronbach's Alpha = 0.932</i>		
SRL1	0.851	0.907
SRL2	0.873	0.900
SRL3	0.770	0.936
SRL4	0.871	0.901

Nguồn: Phân tích dữ liệu trên SPSS

Bảng 2. Phân tích nhân tố khám phá EFA trong Pilot Test

Biến quan sát	SAT	SRL	LE	ESC	EDU	EST	ENT
SAT1	0.904						
SAT 5	0.890						
SAT 4	0.878						
SAT 3	0.866						
SAT 6	0.864						
SRL4		0.948					
SRL3		0.929					
SRL2		0.916					
SRL1		0.815					
LE1			0.840				
LE2			0.828				
LE3			0.805				
LE4			0.769				
LE5			0.740				
ESC3				0.908			
ESC1				0.877			
ESC4				0.683			
ESC2				0.668			

Biến quan sát	SAT	SRL	LE	ESC	EDU	EST	ENT
EDU2					0.855		
EDU3					0.831		
EDU4					0.739		
EDU1					0.618		
EST1						0.799	
EST4						0.712	
EST3						0.661	
EST2						0.564	
ENT1							0.717
ENT2							0.694
ENT4							0.639
ENT3							0.591

Extraction Method: Principal Axis Factoring.

Rotation Method: Promax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 7 iterations.

Nguồn: Phân tích dữ liệu trên SPSS

Phụ lục 3.3 Bản hỏi khảo sát đối tượng khách du lịch sinh viên Việt Nam

Xin chào quý anh/chị!

Chúng tôi là nhóm nghiên cứu sinh thuộc chuyên ngành Du lịch đến từ Trường Đại học Khoa học Xã hội Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội. Chúng tôi đang thực hiện nghiên cứu **Trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam**. Chúng tôi rất cảm ơn anh/chị đã dành thời gian trả lời bản hỏi. Các thông tin thu thập chỉ nhằm mục đích nghiên cứu.

Chúng tôi đảm bảo các thông tin anh/ chị cung cấp hoàn toàn được bảo mật và chỉ phục vụ mục đích nghiên cứu khoa học.

Rất mong nhận được sự hợp tác quý báu của quý anh/ chị. Xin chân thành cảm ơn!

Mọi thông tin xin liên hệ: NCS. Tô Văn Hạnh

Email: hanhtv@ued.udn.vn

Phần I - GIỚI THIỆU NGHIÊN CỨU

Trải nghiệm du lịch học tập là một hình thức du lịch, trong đó mục đích giáo dục là yếu tố cốt lõi và xuyên suốt. Nó khuyến khích người học/khách du lịch chủ động tham gia vào các hoạt động thực tế tại điểm đến, không chỉ để khám phá và giải trí mà còn để tích lũy kiến thức, phát triển kỹ năng và tạo ra sự chuyển hóa sâu sắc về nhận thức. Trải nghiệm du lịch học tập là sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa yếu tố trải nghiệm thực tiễn, bối cảnh du lịch và mục tiêu học tập rõ ràng, hướng đến giá trị bền vững và lâu dài cho người tham gia.

Mục đích của nghiên cứu này là nghiên cứu về trải nghiệm du lịch học tập và hiệu quả học tập của sinh viên Việt Nam, góp phần nâng cao hiệu quả học tập của sinh viên thông qua trải nghiệm du lịch học tập.

Nghiên cứu nhằm trả lời năm câu hỏi, bao gồm:

Câu hỏi thứ nhất: Trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên được khái niệm hóa và đo lường như thế nào trên nền tảng lý thuyết tích hợp liên ngành?

Câu hỏi thứ hai: Mối quan hệ trực tiếp giữa các thành phần Trải nghiệm du lịch học tập với Sự hài lòng và Hiệu quả học tập của sinh viên Việt Nam được xác định như thế nào?

Câu hỏi thứ ba: SRL có vai trò điều tiết như thế nào (tích cực hay tiêu cực) trong mối quan hệ giữa Trải nghiệm du lịch học tập và Sự hài lòng?

Câu hỏi thứ tư: Sự hài lòng đóng vai trò trung gian như thế nào trong việc chuyển hóa trải nghiệm du lịch thành Hiệu quả học tập?

Câu hỏi thứ năm: Có sự khác biệt nào trong cảm nhận giữa các nhóm sinh viên và hàm ý quản trị tương ứng là gì?

Phần II - THÔNG TIN CHUNG

Câu 1: Anh/ Chị cho biết đã tham gia trải nghiệm nào trong các trải nghiệm dưới đây (có thể chọn nhiều)

- ☐ Trải nghiệm du lịch học tập dựa vào cộng đồng gắn với các môn học
- ☐ Trải nghiệm thực tế chuyên môn theo chương trình đào tạo
- ☐ Trải nghiệm du lịch học tập thông qua các chương trình học tập ngoại khóa
- ☐ Trải nghiệm du lịch học tập thông qua các chương trình du học
- ☐ Tự tham gia các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập
- ☐ Chưa từng tham gia
- ☐ Khác

2. Số lần anh chị tham gia trải nghiệm du lịch học tập?

- ☐ 01 lần
- ☐ 02 lần
- ☐ 03 lần
- ☐ Trên 03 lần

Câu 3: Trong số các trải nghiệm đã tham gia, chuyến đi nào để lại ấn tượng nhất?

- ☐ Đi theo đoàn, do trường tổ chức
- ☐ Tự tổ chức cùng bạn bè
- ☐ Tham gia thông qua câu lạc bộ/đoàn thể
- ☐ Tham gia chương trình du học ngắn hạn
- ☐ Khác

Phần III - NỘI DUNG KHẢO SÁT

Câu 1: Trải nghiệm du lịch học tập với bốn thành phần cốt lõi, bao gồm: giáo dục, thẩm mỹ, giải trí và thoát ly thực tế. Anh/ Chị hãy cho biết đánh giá của mình về mức đồng ý sau khi tham gia các trải nghiệm du lịch học tập? (Mức độ như sau: 1 - Rất không đồng ý; 2 - Không đồng ý; 3 - Bình thường, 4 - Đồng ý; 5 – Hoàn toàn đồng ý).

1. Trải nghiệm giáo dục (EDU): Trải nghiệm giáo dục giúp khách du lịch nâng cao kỹ năng và hiểu biết của mình, cung cấp những giá trị giáo dục có thể đo lường được.		<i>Mức độ đánh giá</i>				
1	Tôi đã hiểu và vận dụng được rất nhiều kiến thức đã học trong chuyến đi.	1	2	3	4	5
2	Tôi đã học được kiến thức mới qua trải nghiệm từ chuyến đi.	1	2	3	4	5
3	Tôi đã học được kỹ năng mới từ chuyến đi.	1	2	3	4	5
4	Trải nghiệm chuyến đi này có tính giáo dục cao đối với tôi.	1	2	3	4	5
2. Trải nghiệm thẩm mỹ (EST): Trải nghiệm thẩm mỹ là trải nghiệm mà khách du lịch có thể thưởng thức và đắm mình vào môi trường xung quanh mà không can thiệp hay làm thay đổi nó. Các hoạt động như ngắm cảnh, tận hưởng vẻ đẹp thiên nhiên, văn hóa là những ví dụ điển hình của trải nghiệm thẩm mỹ.		<i>Mức độ đánh giá</i>				
5	Cảm nhận thẩm mỹ tuyệt vời.	1	2	3	4	5
6	Chỉ cần ở đây thôi cũng rất dễ chịu.	1	2	3	4	5
7	Bối cảnh diễn ra các hoạt động trải nghiệm rất hấp dẫn.	1	2	3	4	5
8	Bối cảnh thực sự mang lại cho tôi nhận thức sâu sắc hơn về không gian điểm đến.	1	2	3	4	5
3. Trải nghiệm giải trí (ENT): Trải nghiệm giải trí yêu cầu các sản phẩm và dịch vụ phải thu hút, có khả năng chiếm lĩnh sự chú ý của khách hàng. Khách du lịch thường tham gia vào trải nghiệm giải trí một cách thụ động, như xem biểu diễn, nghe nhạc hoặc tham gia các hoạt động giải trí tại điểm đến. Mức độ vui vẻ mà trải nghiệm này mang lại thường là tiêu chí để đánh giá hiệu quả của nó.		<i>Mức độ đánh giá</i>				

9	Có mặt ở đây thật thú vị.	1	2	3	4	5
10	Tham gia vào các hoạt động trải nghiệm ở đây thật cuốn hút.	1	2	3	4	5
11	Tôi rất thích tự mình được trải nghiệm tất cả các hoạt động.	1	2	3	4	5
12	Các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập rất vui vẻ.	1	2	3	4	5
4. Trải nghiệm thoát ly thực tế (ESC) : Trải nghiệm thoát ly thực tế diễn ra khi người tham gia chủ động đắm chìm sâu, có ảnh hưởng đến kết quả của sự kiện hoặc hoạt động. Đây là phương tiện để con người tạm thời thoát khỏi cuộc sống hàng ngày, mang lại sự thư giãn và là cơ hội để du khách tạm rời xa những trách nhiệm thông thường.		Mức độ đánh giá				
13	Tôi cảm thấy mình đã vào vai một nhân vật khác tại đây.	1	2	3	4	5
14	Tôi như sống ở một thời gian hoặc địa điểm khác.	1	2	3	4	5
15	Trải nghiệm khiến tôi tưởng tượng mình là người khác.	1	2	3	4	5
16	Tôi quên mất các thói quen hàng ngày của mình.	1	2	3	4	5

Câu 2: Anh/ Chị hãy cho biết đánh giá vai trò điều tiết của yếu tố đặc điểm sinh viên về Tính tự chủ tự học trong mối quan hệ giữa trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng? (Mức độ như sau: 1 - Rất không đồng ý; 2 - Không đồng ý; 3 - Bình thường, 4 - Đồng ý; 5 – Hoàn toàn đồng ý).

(Sinh viên - với tư cách là một nhóm đối tượng có tính đặc thù cao - khác biệt rõ rệt so với khách du lịch thông thường trong cách họ tiếp cận và tiếp nhận các hoạt động du lịch. Sinh viên không chỉ là người tiêu dùng trải nghiệm, mà còn là những người đang trong quá trình đào tạo chuyên sâu về tri thức khoa học, có mục tiêu học tập cụ thể, và kỳ vọng phát triển toàn diện về năng lực, tư duy và nhận thức xã hội. Vì vậy, yếu tố đặc điểm sinh viên, đặc biệt về tính tự chủ tự học có vai trò quan trọng trong việc

điều tiết mối quan hệ giữa các trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng).

Đặc điểm về tính tự chủ trong học tập của sinh viên		Mức độ đánh giá				
17	Tôi luôn chủ động đặt mục tiêu học tập và tự tìm kiếm các nguồn tư liệu thực địa (thuyết minh, hiện vật, hệ sinh thái...) để làm rõ các vấn đề chuyên môn.	1	2	3	4	5
18	Tôi tự định hướng việc cảm thụ vẻ đẹp điểm đến bằng cách chủ động giải mã ý nghĩa văn hóa, lịch sử và nghệ thuật ẩn sau các cảnh quan du lịch.	1	2	3	4	5
19	Tôi chủ động biến các hoạt động vui chơi, giải trí giao lưu tại điểm đến thành cơ hội để rèn luyện kỹ năng mềm và xây dựng mạng lưới quan hệ xã hội.	1	2	3	4	5
20	Tôi chủ động sử dụng sự thay đổi không gian và môi trường mới lạ để tự phản chiếu bản thân, từ đó linh hoạt điều chỉnh phương pháp học tập thực địa.	1	2	3	4	5

Câu 3: Anh chị hãy cho biết đánh giá về mức độ ảnh hưởng của các trải nghiệm đến sự hài lòng của mình trong du lịch học tập? (Mức độ như sau: 1 - Rất không đồng ý; 2 - Không đồng ý; 3 - Bình thường, 4 - Đồng ý; 5 – Hoàn toàn đồng ý).

(Sự hài lòng trong quá trình trải nghiệm du lịch học tập là một yếu tố tâm lý quan trọng, phản ánh cảm nhận tích cực hoặc tiêu cực của sinh viên đối với các hoạt động mà họ tham gia).

Sự hài lòng của sinh viên		Mức độ đánh giá				
21	Tôi hài lòng với chế độ học tập được cá nhân hóa của du lịch học tập.	1	2	3	4	5
22	Bầu không khí trong chuyến du lịch học tập rất vui vẻ.	1	2	3	4	5
23	Tôi hòa hợp tốt với không gian và con người tại điểm đến của chuyến du lịch học tập này.	1	2	3	4	5

24	Người hướng dẫn có hiểu biết sâu sắc về vấn đề giảng giải.	1	2	3	4	5
25	Tôi thấy rất vui vì đã học được những điều mới mẻ sau chuyến đi.	1	2	3	4	5

Câu 4: Anh/ chị hãy cho biết đánh giá về sự tác động của các trải nghiệm du lịch học tập đến hiệu quả học tập của sinh viên? (Mức độ như sau: 1 - Rất không đồng ý; 2 - Không đồng ý; 3 - Bình thường, 4 - Đồng ý; 5 – Hoàn toàn đồng ý).

Tác động đến hiệu quả học tập		Mức độ đánh giá				
26	Trải nghiệm các chuyến du lịch học tập đã mở rộng, đào sâu kiến thức của tôi.	1	2	3	4	5
27	Trải nghiệm các chuyến du lịch học tập giúp tôi duy trì thái độ tích cực, tận tụy, kiên trì hơn đối với việc học.	1	2	3	4	5
28	Trải nghiệm các chuyến du lịch học tập đã củng cố năng lực của tôi.	1	2	3	4	5
29	Trải nghiệm các chuyến du lịch học tập đã làm giảm bớt áp lực mà tôi phải đối mặt trong quá trình học tập.	1	2	3	4	5
30	Chuyến du lịch học tập đã thay đổi cách mọi người nghĩ về tôi và khiến tôi cảm thấy khác biệt.	1	2	3	4	5

Phần IV - THÔNG TIN CÁ NHÂN

1. Bạn hiện đang là sinh viên năm thứ mấy

- ☐ Năm nhất
- ☐ Năm hai
- ☐ Năm ba
- ☐ Năm cuối

2. Giới tính

- ☐ Nam
- ☐ Nữ

☐ Khác

3. Khối ngành đào tạo

☐ Khoa học giáo dục

☐ Văn hóa - Nghệ thuật

☐ Khoa học Xã hội và Nhân văn

☐ Kinh tế

☐ Khoa học tự nhiên và Kỹ thuật

☐ Kiến trúc và xây dựng

☐ Khác

4. Bạn là sinh viên tại các trường Đại học, Cao đẳng thuộc địa phương nào dưới đây?

☐ Hà Nội

☐ Thành phố Hồ Chí Minh

☐ Đà Nẵng

☐ Địa phương khác

5. Bạn có muốn chia sẻ thêm cảm nhận hoặc góp ý về trải nghiệm du lịch học tập?

.....

Xin chân thành cảm ơn sự hỗ trợ từ phía quý anh/chị!

Phụ lục 4. Các chuyến thực địa quan sát tham dự

Stt	Chuyến thực địa	Ngành học	Khóa học		Cư trú	Hình thức đi	Số lượng	Ghi chú
1	Trải nghiệm du lịch học tập tại xã Hòa Bắc, huyện Hòa Vang (nay là phường Hải Vân), thành phố Đà Nẵng. Thời gian: 02 ngày 01 đêm	Thiết kế đồ họa	Khoá 2019	SV năm cuối	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	57	03/2023
2		Địa lý học	Khoá 2021	SV năm 2	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	37	05/2023
3		Việt Nam học	Khoá 2021	SV năm 2	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	101	03/2023
4		Cử nhân Việt Nam học	Khoá 2021	SV năm 2	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	120	05/2023
5		Quản trị dịch vụ và lễ hành	Khoá 2022	SV năm 2	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	50	04/2023
6		Quản trị dịch vụ và lễ hành	Khoá 2023	SV năm 1	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	50	04/2023
7		Du lịch	Khoá 2020	SV năm 2	Tp. Huế	Theo đoàn do Trường tổ chức	51	05/2023
8		Các Ngành KHXH và NV thuộc Trường Đại học Sư phạm (ĐHĐN)	Khoá 2020	SV năm 2	Sinh viên Quốc tế (Lào, Trung Quốc)	Theo đoàn do Trường tổ chức trong chương trình thực tế ngôn ngữ và văn hóa	52	05/2023
9		Tiếng Anh du lịch	Khóa 2019	SV năm cuối	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	68	05/2023
10		Địa lý học	Khóa 2019	SV năm	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	78	04/2023

				cuối				
11	Trải nghiệm du lịch học tập tại tại Làng Nam Ô, phường Hòa Khánh Bắc, quận Liên Chiểu (nay là phường Hải Vân), thành phố Đà Nẵng. Thời gian: 02 ngày 01 đêm	Việt Nam học	Khoá 2023	SV năm 1	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	51	05/2023
12	Trải nghiệm du lịch học tập tại xã Cẩm Thanh, thành phố Hội An (nay là phường Hội An Đông, thành phố Đà Nẵng). Thời gian: 02 ngày 01	Việt Nam học	Khoá 2022	SV năm 1	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	47	05/2023
13	Trải nghiệm du lịch học tập tại xã Cẩm Thanh, thành phố Hội An (nay là phường Hội An Đông, thành phố Đà Nẵng). Thời gian: 02 ngày 01	Các Ngành KHXH và NV thuộc Trường Đại học Sư phạm (ĐHĐN)	Khoá 2023	SV năm 1	Sinh viên Quốc tế (Lào, Trung Quốc)	Theo đoàn do Trường tổ chức trong chương trình thực tế ngôn ngữ và văn hóa.	32	10/2024
14	Trải nghiệm du lịch học tập tại xã Cẩm Thanh, thành phố Hội An (nay là phường Hội An Đông, thành phố Đà Nẵng). Thời gian: 02 ngày 01	Việt Nam học	Khoá 2023	SV năm 1	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	56	10/2024

	đêm							
15	Trải nghiệm du lịch học tập tại thị trấn Châu Ổ, các xã Bình Thuận, Bình Hải, Bình Phước (nay thuộc xã Bình Sơn và xã Vạn Tường, tỉnh Quảng Ngãi). Thời gian: 02 ngày 01 đêm	Việt Nam học	Khoá 2020	SV năm 1	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	40	04/2023
16		Việt Nam học	Khoá 2022	SV năm 1	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	40	10/2023
17		Quản trị kinh doanh (Chuyên ngành Quản trị chuỗi Cung ứng và Logistics)	Khoá 2022	SV năm 1	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	45	10/2023
18		Các Ngành KHXH và NV thuộc Trường Đại học Sư phạm (ĐHĐN)	Khoá 2023	SV năm 1	Sinh viên Quốc tế (Lào, Trung Quốc)	Theo đoàn do Trường tổ chức trong chương trình thực tế ngôn ngữ và văn hóa,	55	05/2024
19		Cử nhân Lịch sử (Quan hệ Quốc tế)	Khoá 2022	SV năm 2	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	62	05/2024
20		Việt Nam học	Khoá 2024	SV năm 1	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	36	04/2025
21		Việt Nam học	Khoá 2024	SV năm 1	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	70	04/2025
22	Trải nghiệm du lịch học tập tại miền Bắc. Thời gian: 08 ngày 07 đêm	Việt Nam học	Khoá 2022	SV năm 2	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	64	03/2024
23		Việt Nam học	Khoá 2023	SV năm 2	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	60	03/2025

24	Trải nghiệm du lịch học tập tại miền Nam. Thời gian: 09 ngày 08 đêm	Việt Nam học	Khoá 2021	SV năm 3	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	105	01/2024
25	Trải nghiệm du lịch học tập tại miền Trung (Huế - Đà Nẵng). Thời gian: 04 ngày 03 đêm	Quản trị khách sạn, Quản trị dịch vụ và lễ hành	Khoá 2020	SV năm 3	TP. Hải Phòng	Theo đoàn do Trường tổ chức	95	05/2023
26		Quản trị khách sạn, Quản trị dịch vụ và lễ hành	Khoá 2021	SV năm 3	TP. Hải Phòng	Theo đoàn do Trường tổ chức	157	05/2024
27		Quản trị khách sạn, Quản trị dịch vụ và lễ hành	Khoá 2022	SV năm 3	TP. Hải Phòng	Theo đoàn do Trường tổ chức	143	05/2025
28	Trải nghiệm du lịch học tập tại Đà Nẵng. Thời gian: 04 ngày 03 đêm	Kỹ thuật và Kinh tế	Khóa 2022	SV năm 3	Đồng Nai	Theo đoàn do Trường tổ chức	39	06/2025
29	Trải nghiệm du	Kinh tế	Khóa 2021	SV năm 3	Cần Thơ	Theo đoàn do Trường tổ chức	39	06/2024

	lịch học tập tại Đà Nẵng. Thời gian: 04 ngày 03 đêm							
30	Trải nghiệm du lịch học tập tại Đà Nẵng (kết hợp khảo sát du lịch cộng đồng tại địa phương). Thời gian: 06 ngày 05 đêm	Văn hóa học	Khóa 2022	SV năm 3	TP. Hồ Chí Minh	Theo đoàn do Trường tổ chức	19	06/2025
31	Trải nghiệm du lịch học tập tại Đà Nẵng. Thời gian: 08 ngày 07 đêm	Quản trị kinh doanh	Khóa 19	SV năm 3	Hà Nội	Theo đoàn do Trường tổ chức	73	08/2023
32	Trải nghiệm du lịch học tập tại Đà Nẵng. Thời gian: 04 ngày 03 đêm	Quản trị kinh doanh	Khóa 2022	SV năm 3	Hà Nội	Tự túc theo nhóm	7	06/2025

33	Trải nghiệm du lịch học tập tại Tây Nguyên Thời gian: 05 ngày 04 đêm (Kết hợp thiện nguyện)	Quản trị nhà hàng khách sạn và Hướng dẫn du lịch (SV Cao đẳng)	Khóa 2022	SV năm 3	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	37	07/2024
34	Trải nghiệm du lịch học tập tại Đà Nẵng. Thời gian: 04 ngày 03 đêm	Khối ngành Kinh tế			TP. Hồ Chí Minh	Gia đình	3/7	07/2025
35		Khối ngành Kinh tế và Xây dựng			Hà Nội	Gia đình	2/6	07/2025
36		Khối ngành Văn hóa và Kinh tế			Hà Nội	Gia đình	3/8	07/2025
37		Khối ngành Sư phạm, Y tế			TP. Hồ Chí Minh	Gia đình	2/4	07/2025
38		Khối ngành Sư phạm và Xây dựng			Hà Nội	Gia đình	2/4	08/2025
39		Khối ngành Sư phạm và Công nghệ Thông tin			Hà Nội	Gia đình	1/4	08/2025

(Nguồn: Tổng hợp nghiên cứu).

Phụ lục 5. Thảo luận nhóm tập trung

Phụ lục 5.1. Dàn bài thảo luận nhóm tập trung (bộ câu hỏi gợi mở)

Phần I: Khám phá trải nghiệm

(1) Trong chuyến đi, bạn ấn tượng nhất với hoạt động nào liên quan đến việc thu nạp kiến thức mới hoặc kỹ năng mới? (EDU3: “Tôi đã học được kỹ năng mới từ chuyến đi”).

(2) Bạn nghĩ sao về cụm từ “Khung cảnh nơi này rất hữu tình” (EST1) khi miêu tả cảm giác của bạn? Có từ ngữ nào miêu tả trải nghiệm cảm nhận về đẹp nơi đây dễ hiểu hơn đối với bạn? (EST: “Cảm nhận thẩm mỹ tuyệt vời”).

(3) Những hoạt động nào giúp bạn cảm thấy vui vẻ, giải trí? Bạn có nghĩ rằng mức độ “vui vẻ” đó có giúp bạn dễ học hơn không?

(4) Bạn có bao giờ cảm thấy mình được tạm thời thoát khỏi cuộc sống sinh viên thường nhật không? Điều đó có ảnh hưởng tiêu cực đến mục tiêu học tập của bạn không?

Phần II: Yếu tố điều tiết và kết quả

(5) Bạn có chủ động tìm hiểu thông tin về điểm đến trước, trong hay sau chuyến đi không? Điều gì khiến bạn làm điều đó?

(6) Nếu được chọn 3 từ để miêu tả cảm nhận hài lòng của bạn về chuyến đi này, bạn sẽ chọn từ nào? Vì sao?

(7) Sau chuyến đi, bạn có cảm thấy mình thay đổi cách nghĩ về môn học/ngành học hoặc có động lực học tập suốt đời hơn không?

Đại diện các nhóm thảo luận tập trung

Luận án đã thực hiện 25 phiên thảo luận tập trung sau các chuyến thực địa trong giai đoạn 2023 - 2025. Dưới đây là bảng tổng hợp đại diện các nhóm thảo luận (Bảng 5.1).

Bảng 5.1. Tổng hợp đại diện các nhóm thảo luận tập trung

Stt nhóm	Chuyến thực địa tham chiếu	Ngành học / Đối tượng	Cư trú chính của SV	Số lượng SV / Số cuộc thảo luận	Mục tiêu kiểm chứng trọng tâm
Nhóm 1	Chuyến 15, 16 (Đà Nẵng)	Cử nhân Việt Nam học	TP. Đà Nẵng	24 SV/4 cuộc thảo luận	Tính phù hợp của thang đo EST và EDU.
Nhóm 2	Chuyến 7, 8 (Huế)	Du lịch	TP. Huế	26 SV/4 cuộc thảo luận	Mức độ về SAT và LE trong môi trường Di sản.
Nhóm 3	Chuyến 25, 26 (Hải Phòng)	Quản trị Khách sạn/Lữ hành	TP. Hải Phòng	40 SV/6 cuộc thảo luận	So sánh trải nghiệm giữa sinh viên miền Trung và miền Bắc.
Nhóm 4	Chuyến 24 (Miền Nam)	Việt Nam học	TP. Đà Nẵng	28 SV/4 cuộc thảo luận	Kiểm chứng vai trò của SRL trong chuyến đi dài ngày (9 ngày 8 đêm).
Nhóm 5	Chuyến 30 (TP. Hồ Chí Minh)	Văn hóa học	TP. Hồ Chí Minh	24 SV/4 cuộc thảo luận	Tính rõ ràng của các mục hỏi về ESC và ENT.
Nhóm 6	Chuyến 31 (Hà Nội)	Quản trị kinh doanh	Hà Nội	20 SV/3 cuộc thảo luận	Mức độ về SAT và LE trong môi trường Di sản.

Phụ lục 5.2. Kết quả thảo luận nhóm tập trung**Phần I: Dữ liệu phản hồi thảo luận nhóm nổi bật****1.1. Khám phá trải nghiệm tổng quan**

(1) Trong chuyến đi, bạn ấn tượng nhất với hoạt động nào liên quan đến việc thu nạp kiến thức mới hoặc kỹ năng mới?

Mục tiêu kiểm chứng: Tính phù hợp của biến quan sát Giáo dục (đặc biệt là biến EDU3: “Tôi đã học được kỹ năng mới từ chuyến đi”).

Nội dung phản hồi thảo luận nhóm nổi bật:

*“Em ấn tượng nhất là buổi thực địa tại danh thắng Ngũ Hành Sơn. Bình thường tụi em chỉ đọc sách về địa chất và văn hóa Chăm, nhưng khi đến tận nơi, được thầy chỉ cách quan sát văn bia cổ và phân tích kiến trúc tầng tháp cổ, em mới tự tin là mình đã hiểu đúng và tích lũy được kỹ năng phân tích hiện vật thực tế” => **Tôi đã học được kỹ năng mới từ chuyến đi này.** (Nhóm 1 - SV04 - Đà Nẵng).*

“Đối với ngành Lễ hành của tụi em, hoạt động ấn tượng nhất là lúc trực tiếp xử lý tình huống phát sinh khi điều hành đoàn chạy thực tế. Việc tự điều phối thời gian ăn uống, check-in khách sạn cho các thành viên giúp em vỡ ra rất nhiều kỹ năng quản trị khủng hoảng thực địa” (Nhóm 3 - SV12 - Hải Phòng).

(2) Bạn nghĩ sao về cụm từ “Khung cảnh nơi này rất hữu tình” (EST1) khi miêu tả cảm giác của bạn? Có từ ngữ nào miêu tả trải nghiệm cảm nhận về đẹp nơi đây dễ hiểu hơn đối với bạn không?

Mục tiêu kiểm chứng: Tinh chỉnh thuật ngữ của thang đo Thẩm mỹ (EST).

Nội dung phản hồi thảo luận nhóm nổi bật:

“Từ ‘hữu tình’ nghe nó cứ cổ điển và hơi sến, tụi em đọc vào bảng hỏi thấy hơi sượng và khó chọn mức độ Likert. Nếu đổi lại thành ‘Cảm nhận thẩm mỹ tuyệt vời’ thì tụi em thấy Gen Z dễ tiếp cận hơn nhiều. Như lúc đứng trên đỉnh Hải Vân Quan nhìn xuống vịnh Lăng Cô, cảm giác cái đẹp đó nó chạm vào mọi giác quan của mình luôn, rất mãn nhãn!” (Nhóm 1 - SV02 - Đà Nẵng).

“Tụi em thảo luận và đồng thuận là nên bỏ từ ‘hữu tình’. Sinh viên tụi em thích cái gì trực diện hơn. Khi đi thực địa các ngôi nhà cổ ở Chợ Lớn, tụi em thấy nét đẹp kiến trúc ở đó mang lại một cảm nhận thẩm mỹ tuyệt vời, rất có chiều sâu văn hóa và chụp ảnh check-in góc nào cũng thấy nghệ thuật” (Nhóm 5 - SV08 - TP. Hồ Chí Minh).

(3) Những hoạt động nào giúp bạn cảm thấy vui vẻ, giải trí? Bạn có nghĩ rằng mức độ “vui vẻ” đó có giúp bạn dễ học hơn không?

Mục tiêu kiểm chứng: Đo lường tính rõ ràng và mối tương quan của thành tố Giải trí (ENT).

Nội dung phản hồi thảo luận nhóm nổi bật:

“Lúc tụi em tham gia các trò chơi tập thể (teambuilding) và đêm gala lửa trại ở khu sinh thái ngoài ô. Nó siêu vui và giúp giải tỏa áp lực học tập cực tốt. Tụi em nhận ra là khi tinh thần thoải mái, không bị gò bó bài vở thì lúc các anh chị hướng dẫn viên lồng ghép các câu chuyện lịch sử, văn hóa vùng miền vào trò chơi, tụi em lại tiếp thu

rất nhanh và nhớ lâu hơn hẳn”. (Nhóm 5 - SV14 - TP. Hồ Chí Minh).

(4) Bạn có bao giờ cảm thấy mình được tạm thời thoát khỏi cuộc sống sinh viên thường nhật không? Điều đó có ảnh hưởng tiêu cực đến mục tiêu học tập của bạn không?

Mục tiêu kiểm chứng: Đo lường tính rõ ràng của thành tố Thoát ly (ESC).

Nội dung phản hồi thảo luận nhóm nổi bật:

“Có chứ ạ, bước chân ra khỏi giảng đường, tạm rời xa cái laptop và những deadline ngập đầu ở thành phố để về bối cảnh nông thôn miền Tây là một sự thoát ly hoàn toàn. Nhưng nó không hề tiêu cực. Việc ‘sống khác’ đi trong vài ngày giúp em tái tạo năng lượng, tinh thần phấn chấn hẳn lên để tiếp tục hoàn thành các mục tiêu học tập tiếp theo” (Nhóm 5 - SV21 TP. Hồ Chí Minh).

1.2. Yếu tố điều tiết và kết quả

(5) Bạn có chủ động tìm hiểu thông tin về điểm đến trước, trong hay sau chuyến đi không? Điều gì khiến bạn làm điều đó?

Mục tiêu kiểm chứng: Xác lập vai trò điều tiết của biến SRL.

Nội dung phản hồi thảo luận nhóm nổi bật:

Ý kiến từ nhóm sinh viên có tính tự chủ cao (Chủ động): *“Em luôn chủ động tìm hiểu kỹ thông tin về điểm đến trước và trong suốt chuyến đi. Động lực chính của em trước hết là vì tò mò cá nhân, em muốn tự mình khám phá sâu để gia tăng trải nghiệm thực tế cho bản thân. Thêm nữa, vì tụi em là sinh viên năm cuối, em rất muốn năng lực và sự chuẩn bị của mình được giảng viên ghi nhận, đánh giá cao trong các buổi thuyết trình ngay tại thực địa”* (Nhóm 4 - SV03 - Đà Nẵng).

Ý kiến từ nhóm sinh viên có tính tự chủ thấp (Thụ động): *“Trong nhóm thảo luận của tụi em, một số bạn thừa nhận là chỉ đi để hoàn thành môn học bắt buộc theo tiến độ đào tạo nên tâm lý thường thụ động. Các bạn ấy không tra cứu trước thông tin, lên xe là ngủ, đến điểm di sản thì đi theo đoàn chứ không có động lực tự tìm tòi thêm”* (Nhóm 4 - SV11- Đà Nẵng).

(6) Nếu được chọn 3 từ để miêu tả cảm nhận hài lòng của bạn về chuyến đi này, bạn sẽ chọn từ nào? Vì sao?

Mục tiêu kiểm chứng: Tính bao quát khía cạnh cảm xúc của thang đo Sự hài lòng (SAT).

Nội dung phản hồi thảo luận nhóm nổi bật:

Phản hồi từ sinh viên chuyên ngành Quản trị Khách sạn/Lữ hành: “Nếu được dùng 3 từ, sinh viên ngành Lữ hành tại em đồng thuận cao nhất là các từ: “Ý nghĩa”, “Thú vị” và “Trọn vẹn”. Ý nghĩa vì tại em kiểm chứng được lý thuyết; còn Thú vị vì các hoạt động tương tác, vận hành chương trình du lịch thực tế mang lại cảm xúc tích cực tổng thể rất lớn cho cả đoàn” (Nhóm 3 - SV09 - Hải phòng).

Phản hồi từ các nhóm ngành khác (Du lịch, Việt Nam học): “Tại em cũng chọn từ “Ý nghĩa” và “Hài lòng”. Nhìn chung, tất cả các thành viên trong nhóm thảo luận đều xoay quanh các cảm xúc tích cực tổng thể đối với chuyến đi học tập này, không có ai cảm thấy thất vọng về trải nghiệm thực tế cả” (Nhóm 2 - SV07 - Huế).

(7) Sau chuyến đi, bạn có cảm thấy mình thay đổi cách nghĩ về môn học/ngành học hoặc có động lực học tập suốt đời hơn không?

Mục tiêu kiểm chứng: Xác nhận giá trị nội dung của thang đo LE.

Nội dung phản hồi thảo luận nhóm nổi bật:

Minh chứng về sự Thay đổi thái độ học tập: “Chuyến đi này thực sự làm em thay đổi thái độ. Trước đây học lý thuyết trên lớp em thấy rất khô khan và đôi khi nản lòng, nhưng những trải nghiệm thực tế đã giúp em nhìn nhận lại tầm quan trọng của việc học. Em thấy những kiến thức thầy cô dạy đều rất đáng giá khi bước ra thực tế” (Nhóm 6 - SV12 - Hà Nội).

Minh chứng về Động lực nghề nghiệp sâu sắc: “Sau khi trực tiếp quan sát và thực hành các kỹ năng hướng dẫn tại không gian di sản, em có một sự thúc đẩy nội tại rất lớn. Đúng như từ khóa “động lực học tập suốt đời” mà thầy nói, chuyến đi này khiến em muốn trở thành một hướng dẫn viên giỏi hơn, thôi thúc em phải tự tìm tòi, tự học hỏi liên tục ngay cả khi khóa học kết thúc” (Nhóm 2 - SV07 - Huế).

Phần II: Dữ liệu phân tích theo chủ đề và đối chiếu giữa các nhóm thảo luận

Dữ liệu từ 25 phiên thảo luận nhóm tập trung đã được phân tích theo chủ đề và đối chiếu giữa các nhóm để đảm bảo tính nhất quán và độ tin cậy nội dung của thang đo.

Câu hỏi gợi mở	Chủ đề / Phản hồi nổi bật trích xuất từ thực địa	Quyết định tính chỉnh thang đo định lượng
(5) Tính chủ động tìm hiểu	- Sinh viên có tính tự chủ cao luôn tìm hiểu thông tin trước/trong	- Xác nhận SRL là một yếu tố quan trọng, có vai trò điều

thông tin? (Kiểm chứng SRL)	chuyên đi. - Động lực chính: 1) Muốn tăng trải nghiệm, 2) Muốn được giảng viên ghi nhận (đặc biệt các sinh viên năm cuối), 3) Tò mò cá nhân. - Ngược lại, sinh viên chỉ đi để hoàn thành môn học thường thụ động.	tiết/tác động đến mức độ trải nghiệm và kết quả (LE). - Quyết định: Giữ nguyên cấu trúc thang đo SRL trong mô hình SEM.
(6) Ba từ miêu tả cảm nhận hài lòng? (Kiểm chứng Sự hài lòng - SAT)	- Các từ được lựa chọn nhiều nhất: Ý nghĩa, Thú vị (từ sinh viên Quản trị Khách sạn/Lữ hành). - Phản hồi từ các nhóm khác nhau đều xoay quanh cảm xúc tích cực tổng thể.	- Xác nhận: Thang đo Sự hài lòng (SAT) có tính phù hợp ngôn ngữ cao, đạt độ giá trị nội dung và bao quát trọn vẹn được các khía cạnh cảm xúc chính của sinh viên Gen Z. - Quyết định: Giữ nguyên các mục hỏi của thang đo.
(7) Thay đổi cách nghĩ / động lực học tập suốt đời? (Kiểm chứng Hiệu quả học tập - LE)	- Thay đổi thái độ: Sinh viên thừa nhận trải nghiệm thực tế sinh động giúp họ nhìn nhận lại tầm quan trọng của lý thuyết và việc học. - Động lực nghề nghiệp xuất hiện mạnh: “Chuyên đi này khiến em muốn trở thành một hướng dẫn viên giỏi hơn” (Nhóm 2, sinh viên chuyên ngành Du lịch).	- Xác nhận: Trải nghiệm tạo ra sự chuyển biến rõ rệt về mặt nhận thức và định hướng nghề nghiệp tương lai. - Quyết định: Giữ nguyên thang đo Hiệu quả Học tập (LE), bao gồm cả các mục hỏi đo lường ý định học tập suốt đời và thái độ tích cực với ngành nghề.

Phụ lục 6. Kết quả kiểm định sự khác biệt giữa các nhóm

Bảng 1. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo Giới tính

Biến quan sát	Nhóm	N	Mean	Std. Deviation	Sig. Levene	Sig. ANOVA
SAT1	Nam	385	4.156	0.888	0.702	0.004
	Nữ	875	3.983	1.003		
SAT2	Nam	385	4.107	0.964	0.499	0.004

	Nữ	875	3.931	1.020		
SAT3	Nam	385	4.099	0.950	0.072	< 0.001
	Nữ	875	3.880	1.026		
SAT4	Nam	385	4.195	0.933	0.180	0.001
	Nữ	875	3.976	1.070		
SAT5	Nam	385	4.146	0.944	0.957	< 0.001
	Nữ	875	3.912	1.007		

Nguồn: Tác giả.

Bảng 2. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo Năm học

Biến quan sát	Năm học	N	Mean	Std. Deviation	Sig. Levene	Sig. Kiểm định*
SAT1	Năm nhất	602	3.950	1.050	0.158	0.016 (a)
	Năm hai	492	4.089	0.907		
	Năm ba	73	4.164	0.898		
	Năm cuối	93	4.204	0.774		
SAT2	Năm nhất	602	3.872	1.088	0.004	0.001 (w)
	Năm hai	492	4.100	0.916		
	Năm ba	73	4.151	0.923		
	Năm cuối	93	3.979	0.897		
SAT3	Năm nhất	602	3.851	1.069	0.008	0.015 (w)
	Năm hai	492	4.047	0.942		
	Năm ba	73	4.000	0.957		
	Năm cuối	93	4.000	0.933		
SAT4	Năm nhất	602	3.925	1.100	0.154	0.001 (a)
	Năm hai	492	4.175	0.937		
	Năm ba	73	4.123	1.027		
	Năm cuối	93	4.043	1.021		
SAT5	Năm nhất	602	3.895	1.066	0.046	0.014 (w)
	Năm hai	492	4.079	0.929		

	Năm ba	73	4.110	0.826		
	Năm cuối	93	3.946	0.913		
<i>Ghi chú:</i> (a) Sig. từ kiểm định ANOVA; (w) Sig. từ kiểm định Welch (do vi phạm giả định đồng nhất phương sai).						

Nguồn: Tác giả.

Bảng 3. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo Khối ngành

Khối ngành	N	Mean	Std. Deviation	Sig. Levene	Sig. ANOVA
Kinh tế	69	4.174	0.890	0.507	0.768
Kiến trúc và Xây dựng	53	4.151	0.744		
Khoa học Xã hội và Nhân văn	246	4.069	0.934		
Khoa học Tự nhiên và Kỹ thuật	50	4.060	1.058		
Văn hóa Nghệ thuật	163	4.025	0.916		
Khoa học Giáo dục	208	4.000	0.983		
Khác (Nhóm 7)	471	4.002	1.030		
Tổng	1260	4.036	0.972		

Nguồn: Tác giả.

Bảng 4. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo Hình thức tổ chức (Ấn tượng)

Biến quan sát	Hình thức tổ chức	N	Mean	Sig. Levene	Sig. Kiểm định*
SAT1	Du học ngắn hạn	26	4.23	0.002	0.001 (w)
	Trường tổ chức	740	4.13		
	Tự túc bạn bè	273	3.84		
SAT2	Du học ngắn hạn	26	4.08	0.026	0.014 (w)
	Trường tổ chức	740	4.07		
	Tự túc bạn bè	273	3.84		
SAT3	Du học ngắn hạn	26	4.08	0.046	0.084 (w)
	Trường tổ chức	740	4.00		(Không khác biệt)
SAT4	Trường tổ chức	740	4.13	0.018	0.008 (w)
	Du học ngắn hạn	26	4.04		
	Tự túc bạn bè	273	3.89		
SAT5	Trường tổ chức	740	4.04	0.204	0.089 (a)
	Du học ngắn hạn	26	3.88		(Không khác biệt)
<i>Ghi chú:</i> (a) Sig. ANOVA; (w) Sig. Welch. Các giá trị Mean được trích dẫn cho các nhóm tiêu biểu.					

Nguồn: Tác giả.

Bảng 5. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo Địa phương cơ sở đào tạo

Biến quan sát	Địa phương	N	Mean	Sig. Levene	Sig. Kiểm định
SAT1	Địa phương khác	167	4.17	0.115	0.063 (a)
	Hà Nội / Đà Nẵng	-	4.00		<i>(Xu hướng khác biệt)</i>
SAT2	Đà Nẵng	677	4.02	0.868	0.524
SAT3	Đà Nẵng	677	3.99	0.947	0.501
SAT4	Đà Nẵng	677	4.08	0.834	0.689
SAT5	Đà Nẵng	677	4.02	0.263	0.572
<i>Ghi chú: (a): Sig ANOVA)</i>					

Nguồn: Tác giả.

Bảng 6. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo Số lần trải nghiệm

Biến quan sát	Số lần tham gia	N	Mean	Sig. Levene	Sig. Kiểm định	Kết luận
SAT1	1 lần	501	3.95	0.409	0.004 (a)	Có khác biệt
	Trên 3 lần	396	4.18			
SAT2	1 lần	501	3.88	0.037	0.019 (w)	Có khác biệt
	Trên 3 lần	396	4.08			
SAT3	1 lần	501	3.86	0.002	0.098 (w)	Không khác biệt
SAT4	1 lần	501	3.93	0.528	0.018 (a)	Có khác biệt
	Trên 3 lần	396	4.15			
SAT5	1 lần	501	3.92	0.022	0.358 (w)	Không khác biệt
<i>Ghi chú: (a) Sig. ANOVA khi phương sai đồng nhất; (w) Sig. Welch khi phương sai không đồng nhất.</i>						

Nguồn: Tác giả.