

FACTORS INFLUENCING STUDENT SATISFACTION AND BEHAVIORAL INTENTION IN EXPERIENTIAL AND CAREER GUIDANCE ACTIVITIES IN GENERAL SCHOOLS

Chu Thi Mai Huong^{*1}, Nguyen Thi Thu Hoa²

* Corresponding author:
Email: chumaihuong@utb.edu.vn

¹ Tay Bac University
Dang Thai Mai street, To Hieu ward,
Son La province, Vietnam

² Email: hoanttt@utc.edu.vn
University of Transport and Communications
No.03 Cau Giay street, Lang ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 01/4/2026

Revised: 06/5/2026

Accepted: 10/6/2026

Published: 15/7/2026

Abstract: Although experiential and career guidance activities are compulsory educational components within the 2018 General Education Curriculum, there remains a dearth of research on the mechanisms forming students' behavioral intentions in general schools, particularly in mountainous and multi-ethnic regions. This study bridges this gap by examining the mechanisms through which pedagogical and technological environment factors impact student satisfaction (SAT) and behavioral intention (INT) in experiential and career guidance activities. Through a quantitative approach with a cross-sectional design, data was collected from 917 general school students in mountainous communes (Son La and Thanh Hoa provinces) and analyzed using Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). Empirical results indicate that Contextual Authenticity (CA), Autonomy Support (CO), Psychological Safety (PS), and Technological Support (TE) act as positive antecedents that foster Self-Efficacy (SE) and Perceived Value (PV). Specifically, PS exerts the strongest impact on PV ($\beta = 0.294$), while CO is the primary driver of SE ($\beta = 0.263$). Notably, PV serves as a crucial mediating variable, exerting a strong and direct influence on both SAT ($\beta = 0.520$) and INT ($\beta = 0.543$). The study affirms that cultivating a safe, non-coercive learning environment is key to help students deeply appreciate the practical value of the educational context, thereby optimizing long-term engagement.

Keywords: *Experiential activities, career guidance, behavioral intention, satisfaction, general schools.*

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỰ HÀI LÒNG VÀ Ý ĐỊNH HÀNH VI CỦA HỌC SINH TRONG HOẠT ĐỘNG TRẢI NGHIỆM, HƯỚNG NGHIỆP Ở TRƯỜNG PHỔ THÔNG

Chu Thị Mai Huong^{*1}, Nguyễn Thị Thu Hoa²

* Tác giả liên hệ:
Email: chumaihuong@utb.edu.vn

¹ Trường Đại học Tây Bắc,
Đường Đặng Thai Mai, phường Tô Hiệu,
tỉnh Sơn La, Việt Nam

² Email: hoanttt@utc.edu.vn
Trường Đại học Giao thông Vận tải
Số 03 Cầu Giấy, phường Láng,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 01/4/2026

Chỉnh sửa xong: 06/5/2026

Chấp nhận đăng: 10/6/2026

Xuất bản: 15/7/2026

Tóm tắt: Mặc dù hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp là nội dung giáo dục bắt buộc trong Chương trình Giáo dục phổ thông 2018, hiện vẫn thiếu vắng các bằng chứng thực nghiệm về cơ chế hình thành ý định hành vi của học sinh tại các vùng miền núi và đa dân tộc. Nghiên cứu này lấp đầy khoảng trống đó bằng cách kiểm định cơ chế tác động của các yếu tố thuộc môi trường sư phạm và công nghệ đến sự hài lòng (SAT) và ý định hành vi (INT) của học sinh tại các trường phổ thông. Sử dụng phương pháp định lượng với thiết kế cắt ngang, dữ liệu được thu thập từ 917 học sinh phổ thông tại các xã miền núi (tỉnh Sơn La và Thanh Hóa) và được phân tích thông qua mô hình cấu trúc PLS-SEM. Kết quả thực chứng chỉ ra rằng: Tính chân thực của bối cảnh (CA), Sự hỗ trợ tự chủ (CO), An toàn tâm lý (PS) và Sự hỗ trợ công nghệ (TE) đều là những tiền đề tích cực thúc đẩy Năng lực bản thân (SE) và Giá trị cảm nhận (PV). Trong đó, PS tác động mạnh nhất đến PV ($\beta = 0,294$), còn CO đóng vai trò dẫn dắt lớn nhất đến SE ($\beta = 0,263$). Đặc biệt, PV đóng vai trò là biến trung gian then chốt, chi phối trực tiếp và mạnh mẽ đến cả SAT ($\beta = 0,520$) và INT ($\beta = 0,543$). Nghiên cứu khẳng định rằng, việc kiến tạo một môi trường học tập an toàn và không mang tính áp đặt là chìa khóa để giúp học sinh nhận thức sâu sắc giá trị thực tiễn của bối cảnh giáo dục, từ đó tối ưu hóa sự gắn kết lâu dài.

Từ khóa: *Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp, ý định hành vi, sự hài lòng, trường phổ thông.*

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh đổi mới toàn diện của ngành Giáo dục, việc chuyển đổi từ cách tiếp cận truyền đạt kiến thức thụ động sang định hướng phát triển phẩm chất và năng lực người học đang trở thành một xu thế tất yếu. Nhằm đáp ứng yêu cầu thực tiễn này, hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp đã được quy định là nội dung giáo dục bắt buộc trong Chương trình Giáo dục phổ thông năm 2018 (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018), hoạt động này đóng vai trò quan trọng trong việc hỗ trợ học sinh khám phá năng lực bản thân, thấu hiểu nhu cầu xã hội và từng bước định hình lộ trình phát triển nghề nghiệp tương lai (Wang và cộng sự, 2025). Nhằm tối ưu hóa chất lượng giáo dục, các cơ sở giáo dục cần tích hợp phương pháp dạy học tích cực với hệ sinh thái công nghệ số để xây dựng môi trường học tập chân thực và đa chiều. Sự đầu tư đồng bộ vào hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp không chỉ đảm bảo các mục tiêu, yêu cầu của chương trình mà còn góp phần nâng cao sự hài lòng và thúc đẩy ý định hành vi gắn kết của người học (Mzwri và Turcsányi-Szabo, 2025).

Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp tại trường phổ thông kiến tạo môi trường học tập tương tác, giúp học sinh chuyển hóa lí thuyết vào thực tiễn và định hình tư duy nghề nghiệp (Keshtkar và cộng sự, 2023; Wang và cộng sự, 2025). Tuy nhiên, thực tiễn triển khai vẫn đối mặt với các rào cản về sự thiếu hụt không gian thực hành, phương pháp dạy học thụ động và hội chứng căng thẳng công nghệ khi học sinh phải tiếp nhận các thiết bị học hiện đại (Abdullah và Ward, 2016).

Về mặt tâm lí học giáo dục, sự hỗ trợ tích cực cùng một bối cảnh học tập an toàn đóng vai trò nền tảng giúp học sinh thấu nhận giá trị thực tiễn, từ đó thúc đẩy mạnh mẽ sự hài lòng và ý định cam kết lâu dài (Phạm Thị Thùy Dung và Dương Tiến Nam, 2025). Ngược lại, tác động tiêu cực của các rào cản tâm lí đối với ý định hành vi đòi hỏi một khung phân tích chuyên sâu nhằm giải mã cơ chế phức hợp chi phối sự hài lòng của học sinh phổ thông.

Mặc dù nhiều nghiên cứu trước đây đã khẳng định vai trò của các yếu tố đơn lẻ như sự hỗ trợ từ giáo viên (Abdullah và Ward, 2016) hay bối cảnh thực hành chân thực (Phạm Thị Thùy Dung và Dương Tiến Nam, 2025), phần lớn các công trình này mới chỉ tập trung vào giáo dục đại học. Bên cạnh đó, sự tương tác giữa các yếu tố trong quá trình dạy học như bối cảnh giáo dục, yếu tố tâm lí và công nghệ lên sự hài lòng cũng như hành vi của người học vẫn chưa được đo lường bằng một hệ thống tổng thể (Mzwri

và Turcsányi-Szabo, 2025). Đặc biệt, chưa có nhiều nghiên cứu thực nghiệm trên đối tượng học sinh phổ thông tại những xã miền núi có tỉ lệ học sinh dân tộc thiểu số cao như tỉnh Sơn La và tỉnh Thanh Hóa, đã tạo ra những khoảng trống trong việc xây dựng kế hoạch giáo dục. Dù có nhiều nét tương đồng về điều kiện kinh tế, xã hội và văn hóa, các khu vực này vẫn chưa được quan tâm đúng mức. Để lấp đầy khoảng trống này, nghiên cứu tiến hành kiểm định một mô hình cấu trúc toàn diện nhằm đánh giá tác động đồng thời của các yếu tố tham gia vào quá trình dạy học. Kết quả nghiên cứu sẽ cung cấp cơ sở khoa học vững chắc để nhà trường tối ưu hóa mức độ hài lòng và thúc đẩy ý định hành vi gắn kết của học sinh khi tham gia hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp.

Mục tiêu chung của nghiên cứu này là khám phá và đo lường một cách có hệ thống các nhân tố tác động đến sự hài lòng và ý định hành vi của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp. Cụ thể, nghiên cứu tiến hành nhận diện và đánh giá mức độ ảnh hưởng của các yếu tố thuộc về môi trường giáo dục (như tính chân thực của bối cảnh, sự hỗ trợ tự chủ, an toàn tâm lí) và sự hỗ trợ công nghệ đối với trạng thái nhận thức của người học. Đồng thời, nghiên cứu cũng phân tích chuyên sâu về vai trò trung gian của sự hài lòng trong việc định hình sự gắn kết đa chiều và ý định hành vi tích cực của học sinh đối với các nhiệm vụ thực tiễn. Các kết quả điều tra, khảo sát, nghiên cứu sẽ cung cấp cơ sở khoa học để đề xuất các giải pháp tối ưu hóa phương pháp tổ chức và nâng cao hiệu quả toàn diện của hoạt động giáo dục trải nghiệm, hướng nghiệp tại các trường phổ thông.

Để hiện thực các mục tiêu trên, nghiên cứu này tập trung giải quyết ba câu hỏi sau: Các yếu tố nền tảng bao gồm môi trường giáo dục (tính chân thực của bối cảnh, sự hỗ trợ tự chủ, an toàn tâm lí) và sự hỗ trợ công nghệ có tác động như thế nào đến quá trình nhận thức của học sinh phổ thông trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp? Sự hài lòng đóng vai trò trung gian như thế nào trong cơ chế định hình sự gắn kết đa chiều và ý định hành vi tích cực của học sinh đối với các nhiệm vụ học tập? Dựa trên các cơ sở thực chứng từ mô hình đo lường, những giải pháp nào cần được triển khai nhằm tối ưu hóa phương pháp tổ chức và nâng cao hiệu quả toàn diện của hoạt động giáo dục này tại các trường phổ thông?

2. Phương pháp nghiên cứu

Thiết kế nghiên cứu: Nghiên cứu tiếp cận theo phương pháp định lượng thông qua thiết kế khảo

sát cắt ngang. Căn cứ vào khung lý thuyết đã công bố và Chương trình giáo dục phổ thông (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2018), bộ công cụ khảo sát gồm 23 biến quan sát, đo lường 8 cấu trúc: *Tính chân thực của bối cảnh, Sự hỗ trợ chủ động và tương tác, An toàn tâm lý, Hỗ trợ công nghệ, Năng lực bản thân, Cảm nhận giá trị, Sự hài lòng và Ý định hành vi*. Thang đo được kế thừa, hiệu chỉnh từ các khung lý thuyết đã công bố (Klehe và cộng sự, 2021; Mzwri và Turcsányi-Szabó (2025). Các quan sát được đo lường bằng thang đo Likert 5 mức độ.

Mẫu và thu thập dữ liệu: Mẫu nghiên cứu được thu thập bằng phương pháp chọn mẫu thuận tiện đối với học sinh trung học đang học tập tại các trường thuộc xã miền núi vùng dân tộc thiểu số tại tỉnh Sơn La (bao gồm trường Tiểu học, Trường Trung học cơ sở và Trung học phổ thông Chu Văn An; Trường Trung học phổ thông Bình Thuận; Trường Trung học phổ thông Thuận Châu) và tỉnh Thanh Hóa (bao gồm Trường Trung học cơ sở Ngọc Lặc; Trường Trung học phổ thông Ngọc Lặc; Trường Trung học cơ sở Quang Trung; Trường Trung học cơ sở Minh Sơn). Việc gộp dữ liệu học sinh Trung học cơ sở và Trung học phổ thông nhằm kiểm định cơ chế nhận thức chung của

người học trong bối cảnh giáo dục tại vùng miền núi. Quá trình thu thập dữ liệu thu về 917 phản hồi hợp lệ, đảm bảo tỉ lệ thống kê cho các kỹ thuật phân tích dữ liệu đa biến (Hair và cộng sự, 2019). Về cơ cấu, nam là 522 học sinh (56,9%), nữ là 395 học sinh (43,1%). Về mặt địa lý, mẫu có sự phân bố khá tương đồng giữa hai khu vực nghiên cứu là tỉnh Thanh Hóa với 480 học sinh (52,3%) và tỉnh Sơn La với 437 học sinh (47,7%). Khách thể nghiên cứu trải đều các khối lớp từ 6 đến 12, trong đó lớp 8 chiếm tỉ trọng lớn nhất (20,3%), ngược lại, lớp 9 chiếm tỉ lệ thấp nhất (9,5%) do thời điểm khảo sát trùng với giai đoạn học sinh tập trung ôn thi chuyển cấp. Xem chi tiết mẫu khảo sát trong Bảng 2.

Phương pháp phân tích dữ liệu: Trong nghiên cứu này, độ tin cậy và giá trị của thang đo được kiểm định thông qua các chỉ số như Cronbach's Alpha, độ tin cậy tổng hợp (CR) và phương sai trích trung bình (AVE). Để đạt tính tin cậy, yêu cầu hệ số Cronbach's Alpha lớn hơn 0.7; hệ số CR cần lớn hơn 0.7 và AVE phải lớn hơn 0.5. Để đảm bảo giá trị hội tụ của thang đo, hệ số tải nhân tố của các biến quan sát phải lớn hơn 0.7 (Hair cùng cộng sự, 2019). Giá trị phân biệt của các khái niệm được kiểm tra bằng tiêu chí của

Bảng 2: *Mẫu khảo sát*

		Tần số	Phần trăm	Phần trăm hợp lệ	Phần trăm tích lũy
Giới tính	Nam	522	56.9	56.9	56.9
	Nữ	395	43.1	43.1	100.0
	Tổng	917	100.0	100.0	
Khối lớp	Lớp 6	136	14.8	14.8	14.8
	Lớp 7	144	15.7	15.7	30.5
	Lớp 8	186	20.3	20.3	50.8
	Lớp 9	87	9.5	9.5	60.3
	Lớp 10	118	12.9	12.9	73.2
	Lớp 11	143	15.6	15.6	88.8
	Lớp 12	103	11.2	11.2	100.0
	Tổng	917	100.0	100.0	
Khu vực	Thanh Hóa	480	52.3	52.3	52.3
	Sơn La	437	47.7	47.7	100.0
	Tổng	917	100.0	100.0	

Fornell-Larcker (1981), theo đó căn bậc hai của AVE của mỗi biến tiềm ẩn phải lớn hơn hệ số tương quan giữa biến đó với các biến khác trong mô hình (Fornell & Larcker, 1981). Cuối cùng, nghiên cứu sử dụng PLS-SEM để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu. Trong quá trình hoàn thiện bản thảo, tác giả có sử dụng công cụ AI để hỗ trợ rà soát lỗi chính tả và tổng hợp thống kê mô tả sơ bộ.

3. Tổng quan tài liệu nghiên cứu

3.1. Cơ sở lý luận và mô hình nghiên cứu

3.1.1. Cơ sở lý thuyết

Nghiên cứu tiếp cận quá trình hình thành hành vi của học sinh trong hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp qua nhiều nền tảng lý thuyết tâm lý và giáo dục. Thuyết Nhận thức xã hội (SCT) (Bandura, 1991), khẳng định các yếu tố môi trường học tập không trực tiếp tạo ra hành vi mà bắt buộc phải thông qua nhận thức cá nhân. Để làm rõ quá trình này, Thuyết Học tập trải nghiệm (ELT) (Kolb, 2015) được sử dụng nhằm khẳng định tầm quan trọng của một bối cảnh chân thực trong việc cung cấp các kinh nghiệm cụ thể, đặc biệt phát huy hiệu quả khi áp dụng vào môi trường giáo dục mang tính địa phương. Bên cạnh đó, Thuyết Tự quyết (SDT) (Deci và Ryan, 2000) làm cơ sở khoa học để giải thích cách sự hỗ trợ tự chủ từ phía giáo viên giúp đáp ứng các điều kiện tâm lý nền tảng và khơi dậy động cơ học tập tự thân. Quá trình tương tác này được bảo vệ bởi cơ chế an toàn tâm lý (Edmondson, 1999) nhằm loại bỏ những rào cản lo âu, đồng thời tối ưu hóa quá trình trải nghiệm thông qua sự hỗ trợ của các nền tảng kỹ thuật số theo Mô hình Chấp nhận Công nghệ (TAM) (Davis, 1989).

Theo Thuyết Hành vi có kế hoạch (TPB) (Ajzen, 1991), thái độ và nhận thức đóng vai trò là những tiền đề quan trọng, quyết định ý định hành vi. Theo hướng tiếp cận này, năng lực bản thân (Bandura, 1991) và giá trị cảm nhận được xác định là các biến trung gian cơ bản trong cấu trúc mô hình nghiên cứu. Khi học sinh có niềm tin vững chắc vào khả năng giải quyết các tình huống từ lý thuyết đến thực hành, đồng thời hiểu được giá trị cảm nhận của quá trình trải nghiệm, mức độ hài lòng sẽ tăng. Như vậy, việc vận dụng Thuyết TPB đã cung cấp cơ sở lý luận cho cơ chế tác động trong mô hình: các nhân tố thuộc môi trường giáo dục cần được chuyển hóa qua năng lực bản thân và giá trị cảm nhận, từ đó mới định hình sự hài lòng và thúc đẩy ý định hành vi của học sinh đối với hoạt động hướng nghiệp.

Sự kết hợp giữa thuyết SCT, ELT, SDT, TAM và TPB cung cấp một nền tảng lý thuyết cốt lõi để xây

dựng các thang đo đa biến, giúp đánh giá chính xác tác động đồng thời của cả phương pháp dạy học lẫn công cụ công nghệ đến sự hài lòng và mức độ gắn kết của người học.

3.1.2. Các khái niệm có liên quan đến vấn đề nghiên cứu

Tính chân thực của bối cảnh được hiểu là mức độ tương thích giữa môi trường giáo dục với các tình huống thực tiễn của đời sống, đóng vai trò cung cấp những kinh nghiệm cụ thể nhằm thúc đẩy quá trình nhận thức của người học (Kolb, 2015).

Năng lực bản thân là niềm tin của cá nhân vào khả năng tự tổ chức và thực hiện các hành động cần thiết nhằm giải quyết vấn đề và đạt được những kết quả kì vọng (Bandura, 1991).

Cảm nhận giá trị là sự đánh giá tổng thể của người học về tính hiệu quả của một hoạt động giáo dục dựa trên sự thấu hiểu và nhận thức về tính tương xứng giữa những nỗ lực, thời gian đã đầu tư với những kiến thức, kĩ năng thực tiễn thu nhận được (Zeithaml, 1988).

Sự hỗ trợ công nghệ là mức độ mà các hệ sinh thái và nền tảng kỹ thuật số được tích hợp nhằm cung cấp những điều kiện cơ bản, tối ưu hóa tính liên mạch và làm tăng tính hiệu quả trong quá trình tương tác, trải nghiệm học tập của người học (Mzwri & Turcsányi-Szabo, 2025).

Sự hài lòng của học sinh được xác định là trạng thái cảm xúc tích cực phản ánh sự đánh giá toàn diện của người học về tính chân thực của bối cảnh, chất lượng tương tác và tính hữu ích của các công cụ hỗ trợ sau quá trình tham gia hoạt động giáo dục (Mzwri và Turcsányi-Szabó, 2025).

Theo Thuyết Hành vi có kế hoạch (Ajzen, 1991), *ý định hành vi* trong giáo dục được định nghĩa là sự gắn kết đa chiều cùng mức độ sẵn sàng chủ động tìm kiếm thông tin, hợp tác giải quyết vấn đề thực tiễn và duy trì tham gia của người học (Abdullah và Ward, 2016). Trong mô hình nghiên cứu này, sự hài lòng đóng vai trò là tiền đề nhận thức quan trọng dự báo và định hình trực tiếp ý định hành vi, qua đó việc đo lường chính xác mối quan hệ giữa hai biến số này sẽ cung cấp cơ sở thực chứng quan trọng để đánh giá chất lượng đầu ra của các chương trình giáo dục trải nghiệm, hướng nghiệp theo định hướng năng lực.

3.2. Giả thuyết và mô hình nghiên cứu

Dựa vào Thuyết SCT, các yếu tố môi trường không trực tiếp kiến tạo hành vi mà phải trải qua quá trình nội tâm hóa thành nhận thức cá nhân (Bandura, 1991). Theo cách tiếp cận này, Thuyết ELT (Kolb,

2015) lập luận rằng, *tính chân thực của bối cảnh* (CA) đóng vai trò then chốt trong việc cung cấp những kinh nghiệm cụ thể, bám sát thực tiễn. Khi người học được trực tiếp tham gia giải quyết các vấn đề thực tế, niềm tin vào *năng lực bản thân* (SE) được củng cố và mức độ đánh giá đối với *Cảm nhận giá trị* (PV) sẽ tăng. Dựa trên những cơ sở lý luận này, nghiên cứu đề xuất các giả thuyết sau:

H1a: CA có tác động tích cực đến SE;

H1b: CA có tác động tích cực đến PV.

Dựa vào Thuyết SDT, *sự hỗ trợ tự chủ và tương tác* (CO) từ phía giáo viên đóng vai trò quan trọng trong việc đáp ứng các nhu cầu tâm lý nền tảng của người học (Deci và Ryan, 2000). Việc trao quyền cho học sinh theo hướng chủ động, tích cực không chỉ hình thành động lực, củng cố vững chắc niềm tin vào *năng lực bản thân* (SE), mà còn giúp người học cảm nhận những giá trị (PV) từ hoạt động giáo dục. Từ những cơ sở lý luận này, nghiên cứu đề xuất các giả thuyết:

H2a: CO có tác động tích cực đến SE;

H2b: CO có tác động tích cực đến PV.

Khái niệm *An toàn tâm lý* (PS) được xác định là một môi trường học tập không có sự phán xét tiêu cực, qua đó giúp loại bỏ các trạng thái lo âu (Shen và cộng sự, 2025). Khi những cảm xúc tiêu cực được loại bỏ, người học sẽ củng cố niềm tin vào *năng lực bản thân* (SE). Đồng thời, sự an toàn tâm lý cũng giúp người học tiếp thu, thấu hiểu và tăng *cảm nhận giá trị* (PV) của các hoạt động trải nghiệm. Dựa trên cơ sở lập luận này, nghiên cứu đề xuất các giả thuyết:

H3a: PS có tác động tích cực đến SE.

H3b: PS có tác động tích cực đến PV.

Vận dụng Mô hình Chấp nhận Công nghệ (TAM) (Davis, 1989), nghiên cứu lập luận rằng *sự hỗ trợ công nghệ* (TE) giúp tối ưu hóa tính liên tục của quá trình học tập trên nền tảng số, qua đó củng cố trực tiếp *niềm tin vào năng lực* (SE) của người học, làm cơ sở để

đề xuất giả thuyết:

H4a: TE có tác động tích cực đến SE.

H4b: TE có tác động tích cực đến PV.

Kế thừa Thuyết TPB (Ajzen, 1991) và quan điểm của Bandura (1991), nghiên cứu lập luận rằng *năng lực bản thân* (SE) cùng *cảm nhận giá trị* (PV) đóng vai trò là các tiền đề nhận thức cơ bản, không chỉ củng cố trực tiếp *sự hài lòng* (SAT) mà còn hình thành *ý định hành vi* (INT) của người học (Bandura, 1991), làm cơ sở để đề xuất các giả thuyết sau:

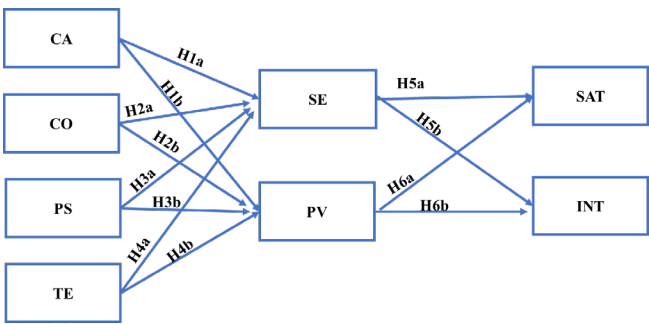
H5a: SE có tác động tích cực đến SAT.

H5b: SE có tác động tích cực đến INT.

H6a: PV có tác động tích cực đến SAT.

H6b: PV có tác động tích cực đến INT.

Từ giả thuyết trên, mô hình nghiên cứu được mô tả cụ thể ở Hình 1 dưới đây:



Hình 1: Mô hình nghiên cứu

Từ hệ thống lý thuyết nền tảng (SCT, ELT, SDT, TAM, TPB) và sự điều chỉnh cho phù hợp với yêu cầu của hoạt động giáo dục trong Chương trình GDPT 2018, nghiên cứu thiết lập một mô hình cấu trúc đa biến. Mô hình này được thiết kế để đo lường toàn diện các yếu tố tác động qua các biến độc lập (CA; CO; PS; TE), biến trung gian (SE; PV) và biến phụ thuộc (SAT; INT) của quá trình trải nghiệm. Các biến dùng để đo lường được cụ thể qua Bảng 1 dưới đây:

Bảng 1: Biến đo lường về các nhân tố tác động trong quá trình trải nghiệm, hướng nghiệp

(Với mỗi phát biểu dưới đây, chọn mức độ đồng ý theo thang từ 1 đến 5: 1 - Hoàn toàn không đồng ý; 2 - Không đồng ý; 3 - Phân vân; 4 - Đồng ý; 5 - Hoàn toàn đồng ý)

Mã biến	Nội dung câu hỏi	Thang đo
CA- Tính chân thực của bối cảnh		
CA1	Nội dung các hoạt động trải nghiệm mang tính thực tiễn cao, phản ánh sát thực các tình huống trong đời sống.	
CA2	Các tình huống giả định trong hoạt động giáo dục giúp em hình dung rõ ràng về nghề nghiệp tương lai.	

Mã biến	Nội dung câu hỏi	Thang đo
CA3	Em nhận thấy bản thân đang giải quyết các vấn đề thực tiễn thay vì chỉ thực hiện những bài tập lí thuyết đơn thuần	
CA4	Bối cảnh hoạt động trải nghiệm (không gian, đạo cụ...) tạo cho em cảm giác nhập vai chân thực.	
CO - Tương tác đồng kiến tạo		
CO1	Giáo viên thường xuyên khuyến khích học sinh đóng góp ý tưởng để xây dựng nội dung cho buổi trải nghiệm.	
CO2	Em và các bạn được quyền lựa chọn cách thức thực hiện nhiệm vụ học tập thay vì bị áp đặt.	
CO3	Em được khuyến khích trao đổi, thảo luận hai chiều với giáo viên để giải quyết vấn đề, thay vì chỉ tiếp nhận kiến thức thụ động qua bài giảng	
CO4	Em cảm thấy bản thân là một chủ thể tích cực, đóng vai trò thiết yếu trong sự thành công của hoạt động giáo dục.	
PS - An toàn tâm lí và Bảo trùm		
PS1	Em cảm thấy an tâm và không lo ngại bị phán xét khi mắc lỗi trong quá trình trải nghiệm.	
PS2	Môi trường học tập tạo cảm giác an toàn, giúp em thoải mái bộc lộ quan điểm và cảm xúc cá nhân.	
PS3	Em cảm thấy ý kiến của mọi thành viên (kể cả những ý kiến khác biệt) đều được tôn trọng.	
PS4	Em luôn nhận được sự động viên về tinh thần từ giáo viên khi gặp áp lực trong quá trình trải nghiệm.	
TE - Hỗ trợ công nghệ hợp tác		
TE1	Sự hỗ trợ của các nền tảng công nghệ (như Google Drive, Zalo, Canva...) giúp em tối ưu hóa quá trình làm việc nhóm và nâng cao kết quả chung.	
TE2	Việc sử dụng mạng xã hội, ứng dụng số làm cho hoạt động trải nghiệm trở nên thú vị và hiện đại.	
TE3	Các thiết bị và phần mềm mô phỏng hướng nghiệp có giao diện trực quan, thân thiện và dễ sử dụng.	
SE - Niềm tin năng lực bản thân		
SE1	Sau khi tham gia hoạt động trải nghiệm, em tự tin rằng mình có đủ khả năng để giải quyết các vấn đề khó khăn trong thực tiễn	
SE2	Qua hoạt động giáo dục trải nghiệm, em nhận thức rõ hơn và tự tin vào các điểm mạnh cũng như sở trường của chính mình.	
SE3	Em tin rằng, mình có thể áp dụng tốt những kiến thức đã học vào việc chọn nghề sau này.	
PV - Cảm nhận giá trị thực tiễn		
PV1	Em thấy kiến thức và kĩ năng từ hoạt động giáo dục trải nghiệm rất hữu ích cho cuộc sống của em.	
PV2	Những kiến thức và kĩ năng em thu nhận được từ hoạt động trải nghiệm hoàn toàn tương xứng với thời gian và nỗ lực đã bỏ ra.	
PV3	Hoạt động giáo dục trải nghiệm giúp em hiểu rõ hơn về các nghề trong thực tế.	

Mã biến	Nội dung câu hỏi	Thang đo
SAT - Sự hài lòng		
SAT1	Nhìn chung, em cảm thấy rất hài lòng khi tham gia các hoạt động trải nghiệm tại lớp và trường.	
SAT2	Chất lượng, nội dung và hình thức của hoạt động trải nghiệm hoàn toàn phù hợp với mong đợi của em.	
SAT3	Nếu được chọn lại, em vẫn sẽ muốn tham gia các hoạt động tương tự.	
INT - Ý định hành vi		
INT1	Em sẽ giới thiệu hoặc kể tốt về các hoạt động trải nghiệm trong trường với bạn bè và người thân	
INT2	Em mong muốn nhà trường tổ chức nhiều hoạt động như thế này hơn nữa trong tương lai.	

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Kiểm tra tính tin cậy của thang đo

Kết quả phân tích cho thấy độ tin cậy của các thang đo trong mô hình đều đảm bảo và được đánh giá thông qua hai chỉ số Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp (CR). Cụ thể, hệ số tin cậy của tất cả các biến dao động trong khoảng từ 0.819 đến 0.865, vượt qua mức tối thiểu 0.7. Tương tự, độ tin cậy tổng hợp (CR) của các cấu trúc nằm trong khoảng từ 0.883 đến 0.917.

Những chỉ số này khẳng định các thang đo đảm bảo độ tin cậy. Giá trị hội tụ của các thang đo được kiểm định thông qua Hệ số tải ngoài (λ) và Phương sai trích trung bình (AVE). Hệ số λ của các biến quan sát dao động từ 0.712 đến 0.928 cao hơn mức tiêu chuẩn là hơn 0.7. Chỉ số AVE của các biến đều nằm trong khoảng từ 0.653 đến 0.846, cao hơn mức tiêu chuẩn tối thiểu là 0.5. Điều này khẳng định các chỉ báo đều đảm bảo tính hội tụ. Xem chi tiết qua Bảng 3.

Bảng 3: Hệ số tải, độ tin cậy và tính hội tụ

	Hệ số tải (λ)	Hệ số tin cậy (Cronbach's Alpha)	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	Phương sai trích trung bình (AVE)
CA1	0.808	0.825	0.884	0.655
CA2	0.814			
CA3	0.805			
CA4	0.81			
CO1	0.82	0.823	0.883	0.653
CO2	0.808			
CO3	0.827			
CO4	0.777			
INT1	0.928	0.819	0.917	0.846
INT2	0.911			
PS1	0.712	0.838	0.893	0.676
PS2	0.857			
PS3	0.85			
PS4	0.86			

	Hệ số tải (λ)	Hệ số tin cậy (Cronbach's Alpha)	Độ tin cậy tổng hợp (CR)	Phương sai trích trung bình (AVE)
PV1	0.896	0.865	0.917	0.788
PV2	0.886			
PV3	0.88			
SAT1	0.886	0.858	0.913	0.778
SAT2	0.888			
SAT3	0.873			
SE1	0.84	0.84	0.903	0.757
SE2	0.898			
SE3	0.872			
TE1	0.87	0.853	0.91	0.772
TE2	0.888			
TE3	0.878			

4.2. Kiểm tra tính phân biệt

Kết quả phân tích cho thấy, các thang đo trong mô hình đạt giá trị phân biệt với giá trị căn bậc hai của các AVE lớn hơn hệ số tương quan giữa các biến. Cụ thể, căn bậc hai AVE của các nhân tố dao động ở mức cao từ 0.808 đến 0.920, hoàn toàn vượt trội so với các hệ số tương quan chéo giữa các biến (xem Bảng 4).

4.3. Kiểm tra giả thuyết nghiên cứu

PLS-SEM được sử dụng để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu. Trong đó, nghiên cứu tiến hành kiểm định các mối quan hệ trực tiếp (xem Bảng 5) và mối quan hệ gián tiếp (xem Bảng 6).

Kiểm định mối quan hệ trực tiếp: Kết quả phân tích Bootstrapping chỉ ra rằng, toàn bộ các giả thuyết

Bảng 4: Giá trị phân biệt

	CA	CO	INT	PS	PV	SAT	SE	TE
CA	0.809							
CO	0.794	0.808						
INT	0.705	0.709	0.920					
PS	0.759	0.787	0.741	0.822				
PV	0.749	0.742	0.778	0.758	0.887			
SAT	0.756	0.745	0.826	0.788	0.806	0.882		
SE	0.719	0.748	0.728	0.731	0.802	0.774	0.870	
TE	0.739	0.775	0.709	0.755	0.725	0.727	0.717	0.879

Bảng 5: Kết quả phân tích PLS-SEM

	Beta (β)	Trung bình mẫu (M)	Độ lệch chuẩn (STDEV)	Giá trị t (O/STDEV)	Giá trị P	Kết luận
CA -> PV	0.262	0.262	0.043	6.086	0	Chấp nhận

	Beta (β)	Trung bình mẫu (M)	Độ lệch chuẩn (STDEV)	Giá trị t (O/STDEV)	Giá trị P	Kết luận
CA -> SE	0.185	0.187	0.048	3.808	0	Chấp nhận
CO -> PV	0.159	0.158	0.06	2.634	0.008	Chấp nhận
CO -> SE	0.263	0.263	0.065	4.066	0	Chấp nhận
PS -> PV	0.294	0.293	0.066	4.423	0	Chấp nhận
PS -> SE	0.232	0.23	0.068	3.386	0.001	Chấp nhận
PV -> INT	0.543	0.543	0.049	10.998	0	Chấp nhận
PV -> SAT	0.52	0.519	0.047	11.07	0	Chấp nhận
SE -> INT	0.293	0.292	0.051	5.774	0	Chấp nhận
SE -> SAT	0.356	0.357	0.05	7.17	0	Chấp nhận
TE -> PV	0.187	0.188	0.056	3.324	0.001	Chấp nhận
TE -> SE	0.202	0.2	0.056	3.57	0	Chấp nhận

Bảng 6: Kết quả phân tích PLS-SEM

	Beta (β)	Trung bình mẫu (M)	Độ lệch chuẩn (STDEV)	Giá trị t (O/STDEV)	Giá trị P	Kết luận
CA -> PV -> INT	0.142	0.142	0.026	5.549	0	Chấp nhận
CO -> PV -> INT	0.086	0.086	0.034	2.521	0.012	Chấp nhận
PS -> PV -> INT	0.159	0.159	0.039	4.113	0	Chấp nhận
TE -> PV -> INT	0.101	0.102	0.033	3.066	0.002	Chấp nhận
CA -> SE -> INT	0.054	0.054	0.017	3.231	0.001	Chấp nhận
CO -> SE -> INT	0.077	0.077	0.022	3.448	0.001	Chấp nhận
PS -> SE -> INT	0.068	0.068	0.025	2.692	0.007	Chấp nhận
TE -> SE -> INT	0.059	0.059	0.02	3.003	0.003	Chấp nhận
CA -> PV -> SAT	0.136	0.136	0.027	5.098	0	Chấp nhận
CO -> PV -> SAT	0.082	0.082	0.032	2.597	0.009	Chấp nhận
PS -> PV -> SAT	0.153	0.152	0.039	3.911	0	Chấp nhận
TE -> PV -> SAT	0.097	0.097	0.029	3.299	0.001	Chấp nhận
CA -> SE -> SAT	0.066	0.067	0.02	3.318	0.001	Chấp nhận
CO -> SE -> SAT	0.094	0.094	0.026	3.64	0	Chấp nhận
PS -> SE -> SAT	0.083	0.083	0.029	2.813	0.005	Chấp nhận
TE -> SE -> SAT	0.072	0.071	0.022	3.29	0.001	Chấp nhận

về mối quan hệ trực tiếp trong mô hình đều đạt mức ý nghĩa thống kê ($p < 0.01$) và được chấp nhận. Nhóm các yếu tố CA, CO, PS và TE đều thể hiện tác động tích cực đến PV và SE. Trong đó, PS là nhân tố tác động mạnh nhất đến PV với hệ số $\beta = 0.294$, $t = 4.423$, trong khi CO đóng vai trò tác động mạnh nhất đến SE với $\beta = 0.263$, $t = 4.066$. Các yếu tố CA và TE cũng duy trì tác động thuận chiều đến cả hai biến PV và SE. Ở nhóm biến hệ quả, mô hình xác nhận PV và SE là những nhân tố tác động đến SAT và INT. Đặc biệt, PV có tác động mạnh lên cả INT ($\beta = 0.543$, $t = 10.998$) và SAT ($\beta = 0.52$, $t = 11.07$). Xem chi tiết trong Bảng 5.

Kiểm định mối quan hệ gián tiếp: Kết quả phân tích cho thấy toàn bộ 16 tuyến tác động gián tiếp trong mô hình đều đạt mức ý nghĩa thống kê ($p < 0.05$), qua đó khẳng định vai trò trung gian trọng yếu của Giá trị cảm nhận (PV) và Năng lực bản thân (SE). Cụ thể, ở trục trung gian PV, hai tuyến tác động PS $\rightarrow$ PV $\rightarrow$ INT ($\beta = 0.159$, $t = 4.113$) và CA $\rightarrow$ PV $\rightarrow$ INT ($\beta = 0.142$, $t = 5.549$) có tác động gián tiếp lớn nhất; xu hướng này cũng tương tự ở các tuyến hướng đến sự hài lòng là PS $\rightarrow$ PV $\rightarrow$ SAT ($\beta = 0.153$, $t = 3.911$) và CA $\rightarrow$ PV $\rightarrow$ SAT ($\beta = 0.136$, $t = 5.098$). Trong khi đó, ở trục trung gian SE, các tuyến CO $\rightarrow$ SE $\rightarrow$ SAT ($\beta = 0.094$, $t = 3.64$) và CO $\rightarrow$ SE $\rightarrow$ INT ($\beta = 0.077$, $t = 3.448$) ghi nhận mức tác động gián tiếp lớn nhất.

Nhìn chung, hệ số tác động của các tuyến đi qua trung gian PV mạnh hơn so với các tuyến đi qua SE. Kết quả này cung cấp minh chứng thực nghiệm vững chắc rằng: trong bối cảnh các hoạt động trải nghiệm, việc khuyến khích người học hiểu và đánh giá cao tính hữu ích của bối cảnh giáo dục (PV) chính là cầu nối nhận thức quan trọng nhất để gia tăng sự hài lòng (SAT) và ý định gắn kết lâu dài với các hoạt động giáo dục trải nghiệm, hướng nghiệp (INT).

Thảo luận kết quả nghiên cứu: Kết quả đánh giá mô hình đo lường minh chứng bộ công cụ khảo sát đạt độ tin cậy và giá trị thống kê ở mức rất cao. Cụ thể, hệ số Cronbach's Alpha và độ tin cậy tổng hợp (CR) của toàn bộ 8 cấu trúc đều vượt chuẩn là 0.7 (dao động từ 0.819 đến 0.917), khẳng định độ tin cậy ở mức rất cao. Đồng thời, độ giá trị hội tụ được minh chứng khi phương sai trích trung bình (AVE) của các biến đều lớn hơn 0.5 (đạt từ 0.653 đến 0.846) và hệ số tải ngoài đều vượt ngưỡng 0.7 (Hair và cộng sự, 2019). Tiêu chí Fornell-Larcker cũng được thỏa mãn hoàn toàn khi căn bậc hai của AVE trên

đường chéo chính luôn lớn hơn hệ số tương quan giữa các cấu trúc, minh chứng cho độ giá trị phân biệt tuyệt đối. Tính hợp lệ của mô hình đo lường cung cấp cơ sở thực chứng tin cậy để khẳng định các kết quả kiểm định giả thuyết. Các chỉ số thống kê đã củng cố vững chắc lập luận rằng: các yếu tố môi trường giáo dục (đặc biệt là PS, CO) và sự hỗ trợ công nghệ (TE) không chỉ là điều kiện ngoại cảnh mà đã thực sự chuyển hóa thành động lực nội sinh, tác động mạnh mẽ đến nhận thức (PV, SE), qua đó quyết định trực tiếp đến sự hài lòng (SAT) và ý định hành vi (INT) của học sinh.

5. Kết luận

Nghiên cứu này kiểm định cơ chế tác động của môi trường sư phạm và công nghệ đến sự hài lòng (SAT) và ý định hành vi (INT) của học sinh trung học trong hoạt động trải nghiệm. Phân tích dữ liệu từ 917 học sinh tại các xã miền núi của tỉnh Sơn La và Thanh Hóa cho thấy mô hình cấu trúc đạt độ tin cậy và tính hợp lệ cao. Về mặt lí luận, nghiên cứu khẳng định các yếu tố nền tảng (CA, CO, PS, TE) đều củng cố tích cực trạng thái nhận thức. An toàn tâm lí (PS) tác động mạnh nhất đến Giá trị cảm nhận (PV) ($\beta = 0.294$), trong khi Sự hỗ trợ tự chủ (CO) là tiền đề lớn nhất của Năng lực bản thân (SE) ($\beta = 0.263$). Đặc biệt, PV đóng vai trò trung gian then chốt, định hình trực tiếp SAT ($\beta = 0.520$) và INT ($\beta = 0.543$). Các tuyến gián tiếp PS $\rightarrow$ PV $\rightarrow$ INT và CA $\rightarrow$ PV $\rightarrow$ INT ghi nhận mức độ tác động tổng hợp cao nhất. Về mặt thực tiễn, kết quả nhấn mạnh rằng, để tối ưu hóa hiệu quả giáo dục, nhà trường cần xây dựng bối cảnh học tập an toàn, không mang tính áp đặt nhằm giúp học sinh thấu hiểu giá trị thực tiễn của hoạt động giáo dục trải nghiệm, hướng nghiệp. Mặc dù cung cấp những minh chứng thực nghiệm có giá trị, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế mở ra định hướng cho tương lai. Thứ nhất, thiết kế cắt ngang chưa phản ánh trọn vẹn sự biến thiên tâm lí theo thời gian. Do đó, việc triển khai các nghiên cứu theo chiều dọc là cần thiết để theo dõi quá trình chuyển biến nhận thức. Thứ hai, việc gộp mẫu tạm thời chưa bóc tách được sự khác biệt đặc thù, các nghiên cứu tiếp theo cần ứng dụng kiểm định đa nhóm để phân tích so sánh giữa các cấp học (Trung học cơ sở và Trung học phổ thông) có mục tiêu đào tạo khác nhau, hoặc giữa các địa bàn khảo sát. Cuối cùng, việc mở rộng phạm vi lấy mẫu sang bối cảnh đô thị sẽ tạo cơ sở đối chiếu sâu rộng, qua đó nâng cao năng lực khái quát hóa của mô hình lí thuyết.

Tài liệu tham khảo

- Abdullah, F. & Ward, R. (2016). Developing a General Extended Technology Acceptance Model for E-Learning (GETAMEL) by analysing commonly used external factors. *Computers in Human Behavior*, 56, pp.238–256. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.11.03>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), pp.179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), pp.248–287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Bộ Giáo dục và Đào tạo. (2018). *Chương trình Giáo dục phổ thông: Hoạt động trải nghiệm và Hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp* (Ban hành kèm theo Thông tư số 32/2018/TT-BGDĐT ngày 26 tháng 12 năm 2018 của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo).
- Davis F. D. (1989). *Perceived Usefulness, Perceived Ease of Use, and User Acceptance of Information Technology*. Retrieved March 20, 2026, from <https://dx.doi.org/10.2307/249008>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), pp.227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Phạm Thị Thùy Dung, Dương Tiến Nam. (2025). Designing memorable business simulations for learning engagement. *Education and Information Technologies*, 30(18), pp.26687–26722. <https://doi.org/10.1007/s10639-025-13785-1>
- Edmondson, A. (1999). Psychological Safety and Learning Behavior in Work Teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), pp.350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), p.39. <https://doi.org/10.2307/3151312>
- Hair, J. F., Risher, J. J., Sarstedt, M. & Ringle, C. M. (2019). When to use and how to report the results of PLS-SEM. *European Business Review*, 31(1), pp.2–24. <https://doi.org/10.1108/EBR-11-2018-0203>
- Keshtkar, S., Tamborrell, P. & Kojima, H. (2023). Learning perceptions of STEM students partaking in an international experiential learning. *International Journal on Interactive Design and Manufacturing (IJIDeM)*, 17(6), pp.3279–3303. <https://doi.org/10.1007/s12008-023-01380-y>
- Klehe, U.-C., Fasbender, U. & Van Der Horst, A. (2021). Going full circle: Integrating research on career adaptation and proactivity. *Journal of Vocational Behavior*, 126, p.103526. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103526>
- Kolb, D. A. (2015). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Education Ltd.
- Mzwri, K. & Turcsányi-Szabo, M. (2025). Bridging LMS and generative AI: Dynamic course content integration (DCCI) for enhancing student satisfaction and engagement via the ask ME assistant. *Journal of Computers in Education*, pp.1–38. <https://doi.org/10.1007/s40692-025-00367-w>
- Shen, L., Qiu, N. & Wang, Z. (2025). Psychological safety and trust as drivers of teachers’ continued use of AI tools in classrooms. *Scientific Reports*, 15(1), p.31426. <https://doi.org/10.1038/s41598-025-13789-4>
- Wang, Y., Fu, Y., Wu, X., Deng, H., Ruan, Y., Liu, C., Chen, C., Gao, Y., You, H., Sun, C., Liu, Y., Zhang, X., Zhang, J., Huang, J., Dong, S. & Wu, J. (2025). *Integrating experiential learning theory with innovation and entrepreneurship education: A qualitative study on*