

**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 TIẾN SĨ DU LỊCH**

**NGƯỜI HƯỚNG DẪN KHOA HỌC:**

1. PGS. TS. Trương Đức Thao
2. PGS.TS. Trần Đức Thanh

**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 ... tháng ... năm 2026

**NCS. Tô Văn Hạnh**

## LỜI CẢM ƠN

Luận án tiến sĩ là một thách thức lớn đối với tôi trên con đường học thuật. Để hoàn thành được luận án này tôi đã hết sức nỗ lực, cố gắng. Bên cạnh đó, tôi cũng nhận được sự hỗ trợ từ nhiều cá nhân và tập thể.

Trước tiên, tôi muốn gửi lời cảm ơn chân thành đến Ban Chủ nhiệm Khoa Du lịch học, quý thầy cô giảng viên, quý thầy cô trợ lý sau đại học đã hỗ trợ tôi và những nghiên cứu sinh khác trong suốt thời gian 3 năm học tập và nghiên cứu tại Khoa Du lịch học, Trường Đại học Khoa học Xã hội và Nhân văn - Đại học Quốc gia Hà Nội.

Về phía cơ quan nơi công tác, tôi cũng chân thành cảm ơn Ban Chủ nhiệm Khoa Sư - Địa - Chính trị, Đảng ủy, Ban Giám hiệu Trường Đại học Sư phạm - Đại học Đà Nẵng đã tạo điều kiện và hỗ trợ để tôi hoàn thành chương trình học tập.

Tôi muốn gửi lời cảm ơn chân thành đến PGS. TS Trần Đức Thanh và PGS. TS. Trương Đức Thao, những người đã trực tiếp giảng dạy và hướng dẫn tôi tất cả các bước xây dựng ý tưởng nghiên cứu và viết bản thảo luận án. Tôi rất trân trọng và biết ơn hai Thầy. Tôi mong rằng, trong tương lai sẽ tiếp tục có cơ hội được làm việc cùng hai Thầy trong các dự án hay các công trình nghiên cứu.

Tôi xin gửi lời cảm ơn đặc biệt đến gia đình tôi, bố mẹ, vợ và các con tôi, những người đã mang đến cho tôi niềm tin và động lực cũng như những lời động viên, sự đồng hành trong suốt thời gian tôi học tập, nghiên cứu và hoàn thành luận án.

Ngoài ra, tôi xin gửi lời cảm ơn tới bạn bè, đồng nghiệp, cùng những anh chị học viên nghiên cứu sinh Khóa 2022-2025 tại Khoa Du lịch học đã giúp đỡ tôi hoàn thành luận án này cũng như trong suốt quá trình học tập.

*Hà Nội, ngày ... tháng ... năm 2026*

**Nghiên cứu sinh**

**NCS. Tô Văn Hạnh**

## MỤC LỤC

<b>LỜI CAM ĐOAN .....</b>	<b>1</b>
<b>LỜI CẢM ƠN .....</b>	<b>2</b>
<b>MỤC LỤC.....</b>	<b>1</b>
<b>DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT .....</b>	<b>6</b>
<b>DANH MỤC BẢNG BIỂU .....</b>	<b>8</b>
<b>DANH MỤC SƠ ĐỒ HÌNH, HÌNH ẢNH, MÔ HÌNH .....</b>	<b>9</b>
<b>MỞ ĐẦU .....</b>	<b>11</b>
1. Lý do chọn đề tài .....	11
2. Mục đích, câu hỏi nghiên cứu và nhiệm vụ nghiên cứu.....	13
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.....	16
<b>Chương 1. TỔNG QUAN TÌNH HÌNH NGHIÊN CỨU.....</b>	<b>17</b>
1.1. Tổng quan nghiên cứu về du lịch học tập .....	17
1.1.1 Khái niệm và bản chất của du lịch học tập.....	17
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.....	24
1.2. Tổng quan nghiên cứu về trải nghiệm du lịch.....	26
1.2.1 Sự hình thành và các dòng chảy nghiên cứu về trải nghiệm du lịch.....	26
1.2.2 Các tiếp cận lý thuyết và chủ đề nghiên cứu chủ đạo .....	34
1.2.3 Cấu trúc và các thành phần của trải nghiệm du lịch.....	37
1.2.4 Sự chuyển dịch trong nghiên cứu trải nghiệm du lịch hiện đại.....	42
1.2.5 Từ trải nghiệm du lịch chuyên biệt đến trải nghiệm du lịch học tập.....	45
1.3. Tổng quan nghiên cứu về trải nghiệm du lịch học tập.....	48

1.3.1 Các tiếp cận lý thuyết và khái niệm liên quan.....	48
1.3.2. Trải nghiệm du lịch học tập.....	51
1.4. Khoảng trống nghiên cứu.....	52
1.4.1 Về hệ thống lý luận và khung khái niệm tích hợp.....	52
1.4.2 Về cấu trúc mô hình và cơ chế chuyển hóa tâm lý.....	53
1.4.3 Về bối cảnh trải nghiệm và đối tượng nghiên cứu .....	53
Tiêu kết Chương 1.....	54
<b>Chương 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ KHUNG NGHIÊN CỨU_VỀ TRẢI NGHIỆM</b>	
<b>DU LỊCH HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN_VIỆT NAM.....</b>	<b>56</b>
2.1. Các khái niệm nền tảng .....	56
2.1.1 Trải nghiệm và Trải nghiệm du lịch.....	56
2.1.2 Du lịch học tập và Học tập trải nghiệm.....	57
2.1.3 Sinh viên.....	62
2.2. Đề xuất Khung khái niệm và Cấu trúc lý thuyết về Trải nghiệm du lịch học tập (ETE).....	62
2.2.1 Cấu trúc lý thuyết của Trải nghiệm du lịch học tập .....	62
2.2.2 Các đặc trưng cốt lõi của Trải nghiệm du lịch học tập .....	65
2.2.3 Khái niệm Trải nghiệm du lịch học tập.....	66
2.3. Các lý thuyết nền tảng và Cơ chế tác động trong mô hình .....	67
2.3.1 Lý thuyết Kinh tế Trải nghiệm (Mô hình 4Es) - xác lập “Bối cảnh kích thích”).....	67
2.3.2 Lý thuyết học tập trải nghiệm - Cơ chế chuyển hóa trải nghiệm du lịch thành tri thức và hiệu quả học tập .....	81
2.3.3 Lý thuyết về Tính tự chủ học tập (SRL) - Sự tích hợp giữa Quyền tự quyết (SDT) và Học tập tự định hướng (SDL) .....	86
2.3.4 Các lý thuyết giáo dục hỗ trợ .....	93
2.4. Đối tượng nghiên cứu trong bối cảnh thực tiễn .....	95
2.4.1 Đặc điểm chung của sinh viên Việt Nam hiện đại (Gen Z) trong kỷ nguyên số .....	95

2.4.2 Vai trò của Tính tự chủ học tập đối với sinh viên Việt Nam trong môi trường du lịch .....	98
2.5. Khung nghiên cứu và Giả thuyết nghiên cứu.....	99
2.5.1 Mô hình nghiên cứu đề xuất.....	99
2.5.2 Các giả thuyết nghiên cứu .....	103
Tiểu kết Chương 2.....	113
<b>Chương 3. BỐI CẢNH VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU.....</b>	<b>115</b>
3.1. Bối cảnh nghiên cứu.....	115
3.1.1 Xu hướng toàn cầu hóa và sự chuyển dịch không gian học thuật.....	115
3.1.2 Nhu cầu tích hợp giữa học tập và giải trí của thế hệ sinh viên Gen Z Việt Nam .....	116
3.1.3. Tiềm năng và thực trạng cung ứng trải nghiệm du lịch học tập tại Việt Nam .....	117
3.2. Thiết kế và quy trình nghiên cứu .....	121
3.2.1 Phương pháp luận nghiên cứu hỗn hợp.....	121
3.2.2 Quy trình nghiên cứu.....	122
3.3. Các phương pháp nghiên cứu.....	127
3.3.1 Phương pháp thu thập và xử lý dữ liệu thứ cấp.....	127
3.3.2 Phương pháp trắc lượng thư mục .....	128
3.3.3 Phương pháp phân tích nội dung.....	130
3.3.4 Phương pháp phỏng vấn sâu.....	131
3.3.5 Phương pháp chuyên gia .....	133
3.3.6 Phương pháp quan sát tham dự .....	134
3.3.7 Phương pháp thảo luận nhóm tập trung .....	135
3.3.8 Phương pháp điều tra bản hỏi (questionnaire) .....	136
Tiểu kết Chương 3.....	148
<b>Chương 4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU .....</b>	<b>150</b>
4.1. Kết quả nghiên cứu định tính về thực trạng và cấu trúc trải nghiệm du lịch học tập tại Việt Nam.....	150

4.1.1 Kiểm chứng tính tương thích của khung khái niệm Trải nghiệm du lịch học tập trong bối cảnh thực tiễn.....	150
4.1.2 Phân tích các đặc điểm thực chứng của trải nghiệm du lịch học tập ....	154
4.1.3 Vai trò của trải nghiệm du lịch học tập đối với các bên liên quan.....	157
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.....	159
4.2. Kết quả nghiên cứu định lượng về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam .....	164
4.2.1 Đặc điểm nhân khẩu học của mẫu nghiên cứu.....	164
4.2.2 Đánh giá chất lượng thang đo và mô hình đo lường .....	167
4.2.3 Đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định giả thuyết.....	174
Tiểu kết Chương 4.....	187
<b>Chương 5. THẢO LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU, HÀM Ý QUẢN TRỊ VÀ CHÍNH SÁCH .....</b>	<b>189</b>
5.1. Thảo luận kết quả nghiên cứu .....	189
5.1.1 Bản chất của trải nghiệm du lịch học tập: Một hệ sinh thái tích hợp....	189
5.1.2 Thảo luận về thang đo nghiên cứu .....	190
5.1.3 Thảo luận kết quả đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định giả thuyết.	192
5.2. Hàm ý quản trị - chính sách .....	213
5.2.1 Cơ sở thực chứng và nền tảng lý luận cho các đề xuất quản trị, chính sách .....	213
5.2.2 Hàm ý quản trị: Tối ưu hóa chuỗi giá trị trải nghiệm thực dụng .....	221
5.2.3 Hàm ý chính sách: Kiến tạo hệ sinh thái du lịch học tập bền vững .....	224
Tiểu kết Chương 5.....	227
<b>KẾT LUẬN.....</b>	<b>230</b>
<b>DANH MỤC CÔNG TRÌNH KHOA HỌC CỦA TÁC GIẢ .....</b>	<b>235</b>
<b>LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN.....</b>	<b>235</b>
<b>TÀI LIỆU THAM KHẢO .....</b>	<b>237</b>
<b>PHỤ LỤC.....</b>	<b>PL1</b>

Phụ lục 1. Kết quả phỏng vấn sâu đối tượng khách du lịch sinh viên .....	PL1
Phụ lục 2. Kết quả phỏng vấn chuyên gia .....	PL14
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 ....	PL75
Phụ lục 4. Các chuyến thực địa quan sát tham dự .....	PL94
Phụ lục 5. Thảo luận nhóm tập trung .....	PL100
Phụ lục 6. Kết quả kiểm định sự khác biệt giữa các nhóm .....	PL103

## DANH MỤC CHỮ VIẾT TẮT

Chữ viết tắt	Tiếng Anh	Tiếng Việt
AI	Artificial Intelligence	Trí tuệ nhân tạo
Apps	Applications	Ứng dụng
AR	Augmented Reality	Thực tế tăng cường
CFA	Confirmatory Factor Analysis	Phân tích nhân tố khẳng định
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
eWOM	Electronic Word of Mouth	Truyền miệng điện tử
ELT	Experiential Learning Theory	Lý thuyết học tập trải nghiệm
ETE	Educational Tourism Experience	Trải nghiệm du lịch học tập
EDU	Educational Experience	Trải nghiệm giáo dục
EST	Esthetics Experience	Trải nghiệm thẩm mỹ
ENT	Entertainment Experience	Trải nghiệm giải trí
ESC	Escapist Experience	Trải nghiệm thoát ly
4Es	Experience Economic Theory	Lý thuyết Kinh tế trải nghiệm
LLT	Lifelong Learning Theory	Lý thuyết học tập suốt đời
MTE	Memorable Travel Experiences	Trải nghiệm du lịch đáng nhớ
NXB	Publisher	Nhà xuất bản
O	Opportunities	Cơ hội
S	Strengths	Điểm mạnh
SV	Student	Sinh viên
SWOT	Strengths                      Weaknesses Opportunities Threats	Điểm mạnh - Điểm yếu - Cơ hội - Thách thức
SEM	Structural Equation Modeling	Mô hình phương trình cấu trúc

<b>Chữ viết tắt</b>	<b>Tiếng Anh</b>	<b>Tiếng Việt</b>
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
SRL	Self-Regulated Learning	Tính tự chủ học tập
TPB	Theory of Planned Behavior	Lý thuyết hành vi có kế hoạch
T	Threats	Thách thức
TP	City	Thành phố
TE	Tourism Experience	Trải nghiệm du lịch
UNWTO	United Nations World Tourism Organization	Tổ chức Du lịch Thế giới thuộc Liên Hợp quốc
VR	Virtual Reality	Thực tế ảo
W	Weaknesses	Điểm yếu

## DANH MỤC BẢNG BIỂU

<b>Số hiệu bảng</b>	<b>Tên bảng</b>	<b>Trang</b>
Bảng 1.1.	Kết quả phân tích thống kê ảnh hưởng địa phương của tác giả	29
Bảng 1.2.	Các tạp chí có số lượng ấn phẩm khoa học nhiều nhất về trải nghiệm du lịch	33
Bảng 2.1.	Sự khác biệt giữa các nền kinh tế theo Pine và Gilmore (1999)	68
Bảng 4.1.	Đặc trưng nổi bật của khái niệm trải nghiệm du lịch học tập	151
Bảng 4.2.	Thống kê mô tả cơ sở dữ liệu	165
Bảng 4.3.	Kết quả phân tích độ tin cậy sơ bộ các thang đo bằng Cronbach's Alpha	169
Bảng 4.4.	Kết quả tổng hợp các lần phân tích EFA	171
Bảng 4.5.	Phân tích nhân tố khám phá EFA	172
Bảng 4.6.	Kết quả phân tích độ tin cậy tổng hợp và giá trị hội tụ	174
Bảng 4.7.	Kết quả Kiểm định Giả thuyết Mô hình SEM	176
Bảng 4.8.	Tác động điều tiết của Tính tự chủ học tập (SRL) lên mối quan hệ giữa các trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng (SAT)	178
Bảng 4.9.	Kiểm định vai trò trung gian của biến Sự hài lòng (SAT)	180
Bảng 5.1.	Ma trận SWOT cho các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam	218

## DANH MỤC SƠ ĐỒ HÌNH, HÌNH ẢNH, MÔ HÌNH

Số hiệu SD, hình, BĐ	Tên sơ đồ, hình, biểu đồ	Trang
Sơ đồ 1.1.	Sự phát triển nghiên cứu về trải nghiệm du lịch	27
Sơ đồ 1.2.	Các công bố của tác giả theo thời gian	29
Hình 1.1.	Mạng lưới hợp tác giữa các quốc gia trong xuất bản trải nghiệm du lịch	31
Sơ đồ 1.3.	Các đơn vị, tổ chức có công bố nhiều nhất về trải nghiệm du lịch	32
Sơ đồ 1.4.	Các quốc gia có số lượng xuất bản phẩm nhiều nhất về trải nghiệm du lịch	32
Hình 1.2.	Đồng xuất hiện từ khóa theo cụm chủ đề	35
Hình 2.1.	Khái niệm hóa du lịch học tập theo cách tiếp cận phân khúc	58
Hình 2.2.	Ba loại trải nghiệm học tập liên quan đến du lịch học tập	59
Hình 2.3.	Mô hình học tập trải nghiệm lý tưởng của Kolb (1984)	60
Biểu đồ 2.1.	Sự tiến triển của giá trị kinh tế	68
Hình 2.4.	Bốn lĩnh vực của lý thuyết trải nghiệm	70
Hình 2.5.	Mô hình trải nghiệm điểm đến của Quadri-Felitti và Fiore (2013)	73
Hình 2.6.	Mô hình trải nghiệm lưu trú của Ali và cộng sự (2014)	74
Hình 2.7.	Mô hình trải nghiệm sự kiện của của Manthiou và cộng sự (2014)	76
Hình 2.8.	Mô hình du lịch sức khỏe của Campón-Cerro và cộng sự (2020)	77
Hình 2.9.	Mô hình Semrad và Rivera (2018)	79
Hình 2.10.	Mô hình Li và Liang (2020)	84
Hình 2.11.	Mô hình Chau và Ren (2024)	88

<b>Số hiệu SD, hình, BĐ</b>	<b>Tên sơ đồ, hình, biểu đồ</b>	<b>Trang</b>
Hình 2.12.	Mô hình nghiên cứu đề xuất	103
Hình 3.1.	Quy trình nghiên cứu	126
Hình 3.2.	Quy trình xử lý dữ liệu trong tổng quan tài liệu	129
Hình 4.1.	Mô hình đo lường được xác nhận từ kết quả phân tích nhân tố khẳng định (CFA)	173
Hình 4.2.	Mô hình cấu trúc SEM	175
Hình 4.3.	Mô hình nghiên cứu sau kiểm định	181

# 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). Việc học tập thông qua du lịch 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). Theo quan điểm của Mayo và Jarvis (1981), chỉ đọc về thế giới qua sách vở là chưa đủ, du khách cần phải tự mình hiện diện, quan sát và tương tác tại điểm đến để thỏa mãn nhu cầu khám phá thực chất.

Trong bối cảnh giáo dục đại học hiện đại, có sự chuyển dịch mạnh mẽ từ mô hình truyền thụ kiến thức một chiều tại giảng đường sang mô hình học tập thực nghiệm. Theo Kolb (1984), học tập suốt đời đã trở thành xu hướng của giáo dục hiện đại với nhiều hình thức học tập khác nhau, trong đó học tập trải nghiệm đang ngày càng được chú trọng và có thể được xem là nền tảng của giáo dục hiện đại. Triết gia nổi tiếng thế giới Jiddu Krishnamurti (1895-1986) cũng từng khẳng định “Cuộc đời chúng ta, từ khi sinh ra cho đến lúc chết đi là một quá trình học hỏi không ngừng” (Krishnamurti, 2012, tr. 62).

Về mối quan hệ giữa du lịch và giáo dục, nghiên cứu của Mitchell (1998) chỉ ra rằng nhu cầu học hỏi và khám phá thông qua trải nghiệm thực tiễn tồn tại suốt đời từ thời thơ ấu cho đến khi trưởng thành. Stone và Petrick (2013) cho rằng học tập trải nghiệm cung cấp một mô hình để lý giải cách mọi người học thông qua du lịch. Minnaert (2012) nhấn mạnh du lịch có thể được xem như một trải nghiệm học tập, đóng vai trò quan trọng trong quá trình phát triển cá nhân. Du lịch giúp mở rộng tầm nhìn, thúc đẩy sự phát triển cá nhân (Morgan, 2010), có thể được xem là một hình thức giáo dục hiệu quả nhất (Li và Liang, 2020; Yang và Lau, 2019). Trải nghiệm

học tập trong du lịch đã được nhiều học giả quan tâm nghiên cứu, như (Beard và Wilson, 2006; Silberman, 2007; Wurdinger, 2005; Wurdinger và Carlson, 2010). Trải nghiệm du lịch học tập, vì thế trở thành một phương thức tối ưu để sinh viên chuyển hóa lý thuyết chuyên ngành thành kỹ năng thực tế thông qua các hoạt động du lịch (Ruhanen, 2006; Li và Liang, 2020).

Mặc dù sự giao thoa giữa du lịch và giáo dục đã được công nhận về mặt lý thuyết, vẫn còn thiếu một mô hình tích hợp để phân tích cách thức các yếu tố trải nghiệm tác động đến hiệu quả thu nhận tri thức. Dưới góc độ quản trị trải nghiệm du lịch, du lịch học tập là sự đan xen phức tạp giữa cảm xúc (kinh tế trải nghiệm) và nhận thức (giáo dục). Nghiên cứu này đề xuất rằng, để những kích thích từ môi trường (thẩm mỹ, giải trí) chuyển hóa thành hiệu quả học tập bền vững, Sự hài lòng phải đóng vai trò là cầu nối trung gian. Sự hài lòng này không chỉ là sự thỏa mãn về các dịch vụ cung ứng trong du lịch (lưu trú, ẩm thực...), mà còn bao gồm sự thỏa mãn về giá trị nhận thức. Đặc biệt, vai trò của Tính tự chủ học tập (khả năng người học tự điều phối hành vi và tâm lý) vẫn chưa được xem xét thỏa đáng trong các mô hình nhân quả đa biến về du lịch. Việc kiểm định vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập sẽ làm rõ sự khác biệt trong hiệu quả học tập giữa các cá nhân trong cùng một hành trình, từ đó làm nổi bật tính liên ngành giữa Quản trị du lịch và Khoa học hành vi.

Tại Việt Nam, dù Chính phủ, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã có nhiều chủ trương thúc đẩy liên kết đào tạo với thực tiễn (Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam (2013); Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021b), sinh viên vẫn đang đối mặt với khoảng trống kỹ năng khi tiếp cận thị trường lao động. Thực trạng cho thấy các chương trình trải nghiệm du lịch học tập hiện nay của sinh viên vẫn mang tính hình thức, chủ yếu dừng lại ở việc tham quan di tích, bảo tàng hay các công trình văn hóa, nghệ thuật, danh lam thắng cảnh mà thiếu đi các cơ sở khoa học định lượng để thiết kế hành trình đạt chuẩn (Ngô Thị Thanh Trúc và Trần Minh Quân, 2019; Nguyễn Thị Thu Trang, 2021).

Dựa trên các cơ sở lý luận và thực tiễn nêu trên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm hệ thống hóa khung lý thuyết và đánh giá thực nghiệm mối quan hệ giữa các

thành phần: Trải nghiệm du lịch học tập, Sự hài lòng và Hiệu quả học tập của khách du lịch sinh viên. Điểm mới của mô hình nằm ở việc kiểm định vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập trong mối quan hệ nhân quả này. Kết quả nghiên cứu được kỳ vọng sẽ cung cấp dữ liệu định lượng và cơ sở khoa học giúp các đơn vị du lịch, cũng như các cơ sở đào tạo, chuẩn hóa quy trình thiết kế các chương trình trải nghiệm. Qua đó, nghiên cứu góp phần nâng cao hàm lượng tri thức trong các sản phẩm du lịch học tập, hướng tới mục tiêu gắn kết chặt chẽ giữa hoạt động đào tạo thực địa với nhu cầu thực tiễn của ngành du lịch trong bối cảnh hiện nay.

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

### **2.1. Mục đích nghiên cứu**

Xây dựng và kiểm định mô hình thực nghiệm về cơ chế tác động của Trải nghiệm du lịch học tập đến Hiệu quả học tập của sinh viên Việt Nam. Qua đó, làm rõ vai trò trung gian của Sự hài lòng và cơ chế điều tiết đa chiều của Tính tự chủ học tập để đề xuất khung giải pháp phát triển hệ sinh thái Trải nghiệm du lịch học tập bền vững.

### **2.2. Câu hỏi nghiên cứu**

*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:* Tính tự chủ học tập 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?

### **2.3. Nhiệm vụ nghiên cứu**

Nhiệm vụ nghiên cứu của đề tài bao gồm:

(1) Tổng quan lý luận, đề xuất khái niệm, cấu trúc, thang đo và mô hình nghiên cứu về Trải nghiệm du lịch học tập và các biến số liên quan.

(2) Thiết kế nghiên cứu, kiểm định sơ bộ và thu thập dữ liệu thực nghiệm về Trải nghiệm du lịch học tập, Sự hài lòng, Hiệu quả học tập và Tính tự chủ học tập của sinh viên.

(3) Kiểm định mô hình đo lường (CFA) và mô hình cấu trúc (SEM) để xác định mối quan hệ giữa Trải nghiệm du lịch học tập, Sự hài lòng và Hiệu quả học tập.

(4) Kiểm định vai trò trung gian của Sự hài lòng, vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập và phân tích sự khác biệt về cảm nhận trải nghiệm du lịch học tập giữa các nhóm sinh viên.

(5) Bàn luận kết quả và đề xuất hàm ý quản trị, hàm ý chính sách phù hợp với bối cảnh Việt Nam.

### **3. Đối tượng và khách thể nghiên cứu**

#### **3.1. Đối tượng nghiên cứu**

Trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam và 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).

#### **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...).

### **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 giáo dục và mối quan hệ nhân quả giữa các biến số trong mô hình cấu trúc.

#### **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, trong đó trọng tâm tại ba trung tâm kinh tế - giáo dục trọng

điểm là: Hà Nội, Đà Nẵng và Thành phố Hồ Chí Minh.

### **4.3. Phạm vi thời gian nghiên cứu**

Nghiên cứu cơ sở lý luận được phân tích từ khi xuất hiện các khái niệm liên quan đến thời điểm hiện tại. Dữ liệu khảo sát thực nghiệm được thu thập trong vòng 04 năm (bắt đầu từ thời điểm triển khai các nghiên cứu tiền trạm: từ tháng 01 năm 2022 đến tháng 12 năm 2025).

## **5. Đóng góp của luận án**

### **5.1. Đóng góp về mặt lý luận**

Xây dựng khung lý thuyết liên ngành: tích hợp thành công mô hình Kinh tế trải nghiệm - 4Es (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, Học tập suốt đời và Chủ nghĩa kiến tạo xã hội), xác lập vị thế của sinh viên là khách du lịch học tập chủ động - đối tượng trung tâm có sự giao thoa giữa nhu cầu hưởng thụ dịch vụ du lịch và nhu cầu chiếm lĩnh tri thức.

Mô hình hóa cơ chế chuyển hóa giá trị: khẳng định và định lượng hóa vai trò trung gian của Sự hài lòng. Kết quả cho thấy Trải nghiệm du lịch học tập không tác động trực tiếp ngay lập tức đến Hiệu quả quả học tập, mà phải thông qua “bộ lọc” thỏa mãn cảm xúc tại điểm đến, làm sáng tỏ tiến trình từ Trải nghiệm tích cực dẫn đến Nhận thức bền vững.

Phát hiện mới về cơ chế điều tiết đa chiều của Tính tự chủ học tập: đây là đóng góp quan trọng của luận án khi chứng minh Tính tự chủ học tập đóng vai trò điều tiết phức tạp, bao gồm: *Điều tiết âm* mối quan hệ giữa trải nghiệm Thẩm mỹ/Thoát ly và Sự hài lòng: chỉ ra rằng sinh viên có Tính tự chủ cao thường khắt khe hơn với các yếu tố hình thức và ưu tiên giá trị thực chất. *Điều tiết dương* mối quan hệ giữa trải nghiệm Giải trí và Sự hài lòng: khẳng định sinh viên tự chủ biết cách sử dụng giải trí như một công cụ tái tạo năng lượng để tối ưu hóa việc tiếp nhận tri thức. *Không điều tiết - Tính ổn định của Trải nghiệm Giáo dục trước năng lực tự chủ*: chỉ ra rằng tác động của giá trị tri thức đến sự hài lòng trong hình thái trải nghiệm du lịch học tập mang tính ổn định hệ thống, không bị phân hóa bởi

năng lực tự định hướng của cá nhân. Phát hiện này khẳng định tính du lịch thực địa về bản chất đã là một môi trường học tập chủ động.

## **5.2. Đóng góp về mặt thực tiễn**

Chuẩn hóa thiết kế sản phẩm du lịch: cung cấp cơ sở khoa học giúp các doanh nghiệp du lịch kiến tạo các dòng sản phẩm chương trình du lịch “Giáo dục giải trí” chuyên biệt, cân bằng giữa hàm lượng tri thức thực chứng và tính hấp dẫn của dịch vụ du lịch.

Chiến lược cá nhân hóa lộ trình thực địa: đề xuất cho các cơ sở đào tạo mô hình phân tầng trải nghiệm theo lộ trình phát triển của người học: ưu tiên kích hoạt các thành tố cảm xúc (Thẩm mỹ/Giải trí) ở giai đoạn đầu đại học và đẩy mạnh các thành tố chuyên sâu (Giáo dục/Thoát ly) ở giai đoạn chuyên ngành.

Cung cấp bằng chứng cho hoạch định chính sách: kết quả thực chứng là căn cứ quan trọng để các cơ quan quản lý Nhà nước xem xét chính thức hóa trải nghiệm du lịch học tập vào danh mục sản phẩm du lịch trọng điểm quốc gia, thúc đẩy cơ chế phối hợp liên ngành giữa Giáo dục và Du lịch.

Cải thiện phương pháp đánh giá: đề xuất chuyển dịch từ đánh giá lý thuyết sang đánh giá dựa trên sản phẩm du lịch (nhật ký hành trình, dự án điểm đến...), giúp hiện thực hóa trụ cột “Học để làm” của UNESCO.

## **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 và khung nghiên cứu về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam.

Chương 3. Bối cảnh 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, hệ thống hóa các thành tựu của những người đi trước và xác định khoảng trống nghiên cứu. Đây là bước chuẩn bị tư liệu tiền đề, trong khi việc xây dựng hệ thống cơ sở lý luận và khung khái niệm chuyên biệt cho luận án sẽ được triển khai trọng tâm tại Chương 2.

### **1.1. Tổng quan nghiên cứu về du lịch học tập**

Nghiên cứu về du lịch học tập là một hướng nghiên cứu liên ngành được quan tâm từ sớm. Các công trình này không chỉ xây dựng nền tảng lý thuyết mà còn mở ra nhiều hướng tiếp cận đa dạng, từ việc định nghĩa, phân loại đến phân tích các yếu tố cấu thành và chất lượng của loại hình du lịch này.

#### ***1.1.1 Khái niệm và bản chất của du lịch học tập***

Việc định nghĩa du lịch học tập trong các nghiên cứu học thuật quốc tế cho thấy sự phát triển từ cách tiếp cận hẹp dựa trên động cơ đến cách tiếp cận rộng hơn dựa trên bản chất trải nghiệm.

*Các định nghĩa tập trung vào động cơ và hình thức:* nghiên cứu của Bodger (1998) đã định nghĩa du lịch học tập dựa trên động cơ 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) đưa ra một định nghĩa rộng hơn, coi du lịch học tập là hoạt động du lịch mà “giáo dục và học tập đóng vai trò quan trọng hoặc bổ sung”. Điều này mở rộng phạm vi sang cả các chương trình không chính thức và các hình thức học tập chuyên sâu (như khóa học ngoại ngữ, trao đổi sinh viên). Anastasia và Peter tập trung vào khía cạnh “di động học thuật”, nhấn mạnh du lịch học tập là các hoạt động học tập được thực hiện bên ngoài không gian sinh sống, có giới hạn thời gian từ 24 giờ đến 12 tháng (Anastasia và Peter, 2018, tr. 343-348). Cách tiếp cận tập trung vào động cơ và hình thức có ưu điểm là dễ dàng phân loại và thống kê. Tuy nhiên, nó có nhược điểm là chưa bao quát hết bản chất trải nghiệm. Việc chỉ tập trung vào động cơ (học tập là chính) có thể bỏ qua những trải nghiệm

giải trí hay thẩm mỹ, vốn có vai trò hỗ trợ và là cầu nối cảm xúc quan trọng để dẫn đến học tập bền vững.

*Các định nghĩa tập trung vào trải nghiệm và tương tác:* các công trình nghiên cứu theo hướng này mở rộng khái niệm, nhấn mạnh vào khía cạnh tương tác và sự bao quát của trải nghiệm. Sie và cộng sự (2016) định nghĩa du lịch học tập là một chuyến đi có tổ chức, nơi quá trình học tập và giải trí xảy ra đồng thời thông qua sự tương tác giữa các bên liên quan. Bhuiyan và cộng sự (2010) đưa ra định nghĩa trong đó xem du lịch học tập là loại hình du lịch mà mục tiêu chính là học hỏi kiến thức liên quan, bao gồm du lịch sinh thái, di sản và trao đổi sinh viên (Bhuiyan và cộng sự, 2010, tr. 19-23). Maga và Nicolau (2018) nhấn mạnh đến tính chuyên sâu và thời gian kéo dài của hoạt động học tập. Ayalon và Schnell (2020) nhấn mạnh đến việc du lịch học tập cho phép người học trải nghiệm thực tế qua việc tương tác với các địa điểm, hiện vật và cộng đồng địa phương, từ đó hình thành nhận thức về văn hóa và mở rộng tầm hiểu biết. Cách tiếp cận của Ayalon và Schnell phù hợp hơn với Lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (1984), nơi kinh nghiệm thực tế là điểm khởi đầu của quá trình học. Nó thừa nhận rằng du lịch học tập không chỉ giới hạn ở kiến thức chuyên môn mà còn mở rộng sang việc học về kỹ năng sống, tư duy sáng tạo và cách thức kết nối với người khác.

Các nghiên cứu trong nước cũng thống nhất nhìn nhận bản chất của du lịch học tập là sự kết hợp giữa hai thành phần du lịch và học tập có chủ đích để nâng cao hiệu quả trải nghiệm (Trần Hữu Tuấn và cộng sự, 2019). Trần Thanh Tuyền và Ngô Thị Thanh Trúc (2017) coi đây là loại hình khách du lịch vừa được đi du lịch, vừa học được nội dung học tập có chủ đích, mang yếu tố tham quan thực tế. Trần Đức Thanh và cộng sự, 2022, tr. 333) coi du lịch học tập là một loại hình du lịch độc lập với các chuyến đi dưới một năm của khách du lịch đến những nơi mà họ có thể học hỏi về những điều mà họ muốn biết.

Dù các định nghĩa có sự thiếu nhất quán về giới hạn thời gian và hình thức tổ chức, tất cả đều nhấn mạnh: học tập là động cơ chính (hoặc bổ sung quan trọng) và trải nghiệm thực tế là phương tiện.

### ***1.1.2 Phân loại và đối tượng của du lịch học tập***

Việc phân loại du lịch học tập có ý nghĩa quan trọng trong việc xác định mục tiêu nghiên cứu, giúp các nhà nghiên cứu tiếp cận sâu hơn vào từng nhóm đối tượng và mục đích cụ thể. Các nghiên cứu đã phân loại loại hình này theo nhiều tiêu chí khác nhau, làm rõ bản chất đa dạng của du lịch học tập.

Phân loại theo vai trò tương đối của du lịch và học tập: cách phân loại cơ bản và phổ biến nhất được đưa ra bởi Ritchie (2003), dựa trên động cơ chính của chuyến đi, chia du lịch và học tập thành hai nhóm chính: *Du lịch là yếu tố chính*: mục đích chính là du lịch, giải trí, trong khi yếu tố học tập chỉ mang tính thứ yếu, bổ sung (ví dụ: tham quan bảo tàng, di tích lịch sử một cách tự phát). Khách du lịch tiếp thu kiến thức một cách thụ động. *Học tập là yếu tố chính*: mục đích chính là học hỏi kiến thức, kỹ năng (ví dụ: các chuyến đi thực địa, khóa học chuyên sâu, chương trình trao đổi sinh viên). Các hoạt động du lịch chỉ là phụ trợ. Cách phân loại này hữu ích để định vị thị trường, nhưng trong bối cảnh học tập trải nghiệm, ranh giới này ngày càng mờ nhạt. Đối với luận án này, nghiên cứu sinh tập trung vào nhóm “*Học tập là yếu tố chính*” (các chuyến đi có chủ đích giáo dục cho sinh viên). Tuy nhiên, các yếu tố du lịch (Giải trí, Thẩm mỹ, Thoát ly) không phải là thứ yếu mà là nguồn kích thích cảm xúc và nhận thức quan trọng, đóng vai trò then chốt trong việc gia tăng sự hài lòng và thúc đẩy quá trình học tập sâu sắc. Thậm chí, các yếu tố giải trí, hay thẩm mỹ cũng mang nội hàm của giáo dục. Vì vậy, luận án sẽ xem xét du lịch học tập là sự kết hợp hài hòa giữa cả hai yếu tố này.

Phân loại theo hình thức học tập: Sie và cộng sự (2016) khi nghiên cứu về du lịch học tập, đã xác định ba loại hình trải nghiệm học tập, phản ánh mức độ chính quy và chủ động của người học: *Học tập chính quy*: các chuyến đi có mục đích học tập rõ ràng, được tổ chức bài bản, có chương trình chính thức và kết quả được đo lường (ví dụ: du học, các khóa học chuyên môn); *Học tập không chính quy*: quá trình tự học hỏi, tìm hiểu, khám phá trong suốt chuyến đi mà không bị ràng buộc bởi chương trình chính thức, thường được thúc đẩy bởi sở thích cá nhân; *Học tập không chính thức*: quá trình học hỏi ngẫu nhiên, phát sinh từ sự tương tác với môi trường xung quanh,

cộng đồng địa phương hoặc người điều hành chương trình du lịch. Sự phân loại này có ý nghĩa quan trọng đối với đối tượng sinh viên. Sinh viên tham gia du lịch học tập thường phải tham gia vào cả ba hình thức học tập cùng một lúc: họ tuân thủ chương trình chính quy (mục tiêu môn học/chuyên ngành); đồng thời, họ phải chủ động tìm hiểu và nghiên cứu thêm (học tập không chính quy); và liên tục học hỏi từ những tương tác ngẫu nhiên (học tập không chính thức). Điều này làm nổi bật tính năng động và tính tự chủ của sinh viên, khẳng định sự cần thiết của việc đưa tính tự chủ học tập vào mô hình nghiên cứu. Chỉ những sinh viên có tính tự chủ học tập cao mới có thể xử lý và tích hợp hiệu quả cả ba hình thức học tập này trong một môi trường không cố định.

Hướng phân tích đối tượng nghiên cứu: nghiên cứu về du lịch học tập có đối tượng rất đa dạng, bao gồm: trẻ em (Bos và cộng sự, 2015; Kruse và Card, 2004; Li và Liang, 2020; Sojasi Qeidari và cộng sự, 2021), người lớn tuổi (Ritchie, 2003; Roberson, 2018; Sie và cộng sự, 2016; 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). Tuy nhiên, các nghiên cứu chuyên sâu hiện nay chủ yếu tập trung vào các chuyến đi thực địa gắn liền với môn học cụ thể trong một không gian nhất định (Arcodia và cộng sự, 2014), chưa bao quát hết trải nghiệm du lịch học tập rộng hơn của sinh viên.

Tại Việt Nam, sinh viên được xác định là phân khúc chủ đạo của du lịch học tập thông qua các hoạt động thực địa, thực tập và dự án cộng đồng. Nhu cầu này nảy sinh từ cả động lực tự thân (nâng cao chuyên môn) lẫn yêu cầu bắt buộc của chương trình đào tạo. Với sự đa dạng trong hình thức tiếp cận điểm đến, từ tham quan thực tế đến thực tập nghề nghiệp - đây trở thành thị trường tiềm năng, đóng góp quan trọng vào sự tăng trưởng của du lịch trẻ trong nước (Lê Quang Đăng, 2022).

Luận án này chọn sinh viên Việt Nam làm đối tượng nghiên cứu chính dựa trên: *Tính phù hợp với lý thuyết*: sinh viên là nhóm đối tượng nằm trong giai đoạn phát triển nhân cách và năng lực nghề nghiệp, có nhu cầu cao về học tập trải nghiệm và phát triển tính tự chủ học tập (so với thanh niên nói chung, sinh viên có sự tự chủ

toàn vẹn hơn, bao gồm cả về kinh tế, thời gian, học tập, kiến thức...). Về mặt thực tiễn, sinh viên Việt Nam thuộc thế hệ Gen Z, đang được đào tạo theo học chế tín chỉ, có nhu cầu tích hợp kiến thức lý thuyết với kinh nghiệm thực tế để đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động toàn cầu. Mặc dù đối tượng sinh viên là quan trọng, nhưng việc nghiên cứu mô hình tích hợp về trải nghiệm du lịch học tập, trong đó coi sinh viên vừa là người học vừa là khách du lịch và kiểm định vai trò điều tiết của các đặc điểm cá nhân như tính tự chủ học tập, vẫn còn là một khoảng trống.

Tóm lại, sự đa dạng trong phân loại du lịch học tập cũng có bản chất đa chiều của nó, đồng thời khẳng định tính đúng đắn khi luận án tập trung vào trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên, nhóm đối tượng thể hiện rõ nhất sự kết hợp giữa mục đích học tập cao và yêu cầu về một quy trình xử lý trải nghiệm mang tính tự chủ.

### ***1.1.3 Nền tảng lý thuyết của du lịch học tập***

Du lịch học tập là một loại hình du lịch liên ngành, do đó nó được xây dựng trên nền tảng lý thuyết từ cả lĩnh vực Giáo dục và Du lịch. Lý thuyết học tập trải nghiệm được xem là hướng tiếp cận lý thuyết quan trọng và phù hợp nhất, trở thành cơ sở lý luận trọng yếu cho việc thiết kế và đo lường hiệu quả của du lịch học tập. Dewey (1938) được xem là người tiên phong xác lập mối quan hệ mật thiết giữa trải nghiệm du lịch và giáo dục. Ông đã luận giải rằng: *Học tập xảy ra ở mọi nơi*: việc học không chỉ giới hạn trong môi trường chính quy, mà còn xảy ra trong mọi bối cảnh, bao gồm cả các hoạt động du lịch và giải trí. Điều này trực tiếp cung cấp cơ sở triết lý để coi du lịch là một hình thức giáo dục có giá trị. *Nguyên tắc liên tục và tương tác*: học tập xảy ra khi cá nhân tương tác với môi trường và phản ánh về những tương tác đó. Nguyên tắc này nhấn mạnh rằng trải nghiệm trong du lịch học tập phải có sự kết nối với kiến thức và mục tiêu trước đó của sinh viên, đồng thời phải tạo ra sự thay đổi hành vi và nhận thức.

Kế thừa triết lý của Dewey, Kolb (1984) đã phát triển học tập trải nghiệm thành một khuôn khổ lý thuyết hệ thống thông qua chu trình học tập bốn giai đoạn liên tục (Trải nghiệm cụ thể -> Quan sát phản ánh -> Khái niệm trừu tượng -> Thử nghiệm tích cực). Kolb nhấn mạnh học tập là sự kết hợp giữa trải nghiệm, nhận thức và hành

vi. Điều này lý giải tại sao du lịch học tập phải bao gồm nhiều thành phần (Giáo dục, Thẩm mỹ, Giải trí, Thoát ly) để tạo ra trải nghiệm cụ thể phong phú. Chu trình của Kolb giải thích cách thức kinh nghiệm trong chuyến đi (trải nghiệm cụ thể) được chuyển hóa thành tri thức (khái niệm trừu tượng) và hành động (thử nghiệm tích cực). Điều này cung cấp nền tảng lý luận để luận án xem xét hiệu quả học tập như là kết quả đầu ra cuối cùng của quá trình trải nghiệm.

Lý thuyết Học tập Trải nghiệm cung cấp khuôn khổ lý thuyết toàn diện và phù hợp nhất để định vị du lịch học tập của sinh viên. Nó không chỉ luận giải về sự cần thiết của trải nghiệm thực tế (Du lịch) mà còn làm rõ các bước cần thiết (phản ánh, khái niệm hóa) để đạt được hiệu quả học tập mong muốn (Giáo dục). Đây là nền tảng cốt lõi để luận án phát triển các biến số và xây dựng mô hình nghiên cứu liên ngành.

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

Việc phân tích chất lượng của quá trình học hỏi là khía cạnh quan trọng, giúp định vị du lịch học tập là một phương tiện giáo dục hiệu quả, không chỉ dừng lại ở các hoạt động tham quan giải trí. Các nghiên cứu đã đi sâu phân tích và làm rõ các cấp độ học tập cũng như lợi ích mà nó mang lại cho người tham gia.

Phân cấp chất lượng học tập trong du lịch: nghiên cứu của Bergsteiner và Avery (2008) đã đề xuất một khuôn khổ hữu ích để đánh giá chất lượng học tập, phân chia thành hai cấp độ chính, có mối liên hệ mật thiết với mức độ chủ động của người học, bao gồm: *Học tập bề mặt*: là quá trình học hỏi thụ động và tự phát, người tham gia chỉ tiếp thu kiến thức một cách ngẫu nhiên, thông qua việc tình cờ quan sát điểm đến, bối cảnh và đời sống địa phương. Kiến thức thu được mang tính rời rạc, giới hạn và chủ yếu là tích lũy trải nghiệm sống không có chủ ý (như biết một món ăn đặc sản, một phong tục). *Học tập chuyên sâu*: cấp độ này đòi hỏi người tham gia phải chủ động, tích cực và có ý thức trong quá trình học. Họ tìm kiếm ý nghĩa, thiết lập mối liên hệ giữa những gì đang học với kiến thức nền đã có. Học tập chuyên sâu hướng đến mục tiêu làm chủ các kỹ năng, theo đuổi những trải nghiệm sống tốt đẹp và có đạo đức thông qua việc phân tích, tổng hợp thông tin và thực hành các hành vi bền vững. Học tập chuyên sâu mang lại sự chuyển đổi lớn hơn về mặt nhận thức và ý

thức. Sự phân cấp này là cơ sở lý luận quan trọng để luận án xác định hiệu quả học tập. Du lịch học tập nếu chỉ dừng lại ở cấp độ “bề mặt” sẽ không khác gì du lịch giải trí thông thường. Mục tiêu của du lịch học tập cho sinh viên là phải đạt đến cấp độ “chuyên sâu”. Điều này đòi hỏi sinh viên phải có năng lực chủ động trong việc phản ánh và khái niệm hóa trừu tượng (Kolb, 1984). Chính năng lực về tính tự chủ học tập sẽ quyết định khả năng chuyển đổi từ học tập “bề mặt” sang học tập “chuyên sâu”. Sinh viên có tính tự chủ học tập cao sẽ có xu hướng và khả năng tạo ra các mối liên hệ tư duy phức tạp, giúp tối đa hóa giá trị giáo dục từ trải nghiệm.

Vai trò và lợi ích đa chiều của du lịch trong học tập: nhiều nhà nghiên cứu đã chứng minh rằng du lịch là một môi trường lý tưởng để thúc đẩy học tập “chuyên sâu”, mang lại lợi ích toàn diện. Mitchell (1998) đã chứng minh nhu cầu học hỏi và phát triển thông qua vui chơi và trải nghiệm tồn tại xuyên suốt cuộc đời. Du lịch không chỉ là tìm kiếm giải trí mà còn là cơ hội để học hỏi và thay đổi quan điểm. Các công trình của Roberson (2003; 2018) khẳng định du lịch có khả năng mang lại cơ hội học tập và chuyển đổi nhận thức sâu sắc. Nhiều nghiên cứu khác (Coelho và cộng sự, 2018; Dwyer, 2004; Rexeisen và cộng sự, 2008) đã thống nhất rằng du lịch có khả năng mở rộng tầm nhìn cá nhân, phát triển tư duy, nhận thức, nâng cao kỹ năng và thúc đẩy giao lưu văn hóa. Những nghiên cứu này cung cấp cơ sở thực nghiệm để luận án xác định các chiều cạnh của biến hiệu quả học tập, bao gồm không chỉ kiến thức và kỹ năng (kết quả học tập trực tiếp) mà còn cả phát triển nhân cách và mở rộng tầm nhìn (kết quả chuyển đổi nhận thức).

Ở trong nước, nhóm tác giả Trần Hữu Tuấn và cộng sự (2019) trong nghiên cứu của mình cũng cho rằng, du lịch học tập mang lại lợi ích to lớn về giáo dục, góp phần củng cố thêm kiến thức, kỹ năng cho khách du lịch khi tham gia chương trình, từ đó bản thân của mỗi khách du lịch sẽ nhận được nhiều giá trị khác biệt hơn so với các loại hình du lịch khác. Đây được xem là chương trình giúp người tham gia tiếp cận tri thức một cách đa chiều, sâu sắc thông qua các trải nghiệm thực tiễn thay vì chỉ học lý thuyết thuần túy.

Tóm lại, sự phân tích về cấp độ học tập cho thấy rằng chất lượng của du lịch

học tập không chỉ phụ thuộc vào chuyển đi mà còn phụ thuộc vào cách thức người học tham gia. Luận án sử dụng khuôn khổ này để luận giải sự cần thiết của việc kiểm định vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập, nhằm giải thích sự khác biệt trong Hiệu quả học tập đạt được giữa các sinh viên, từ đó đưa ra giải pháp quản trị để thúc đẩy học tập ở cấp độ chuyên sâu.

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

Các nhà nghiên cứu quốc tế đã xây dựng nhiều mô hình nhằm làm rõ cơ chế hoạt động của du lịch học tập, chủ yếu nhấn mạnh vai trò của trải nghiệm và kết quả đầu ra. Điển hình có nghiên cứu của Li và Liang (2020), các tác giả đã ứng dụng Lý thuyết học tập thực thể để xây dựng một mô hình nghiên cứu kiểm định mối liên hệ giữa: Các yếu tố biểu hiện của học tập (tham gia hoạt động thể chất, trải nghiệm đắm chìm) -> Sự hài lòng -> Hiệu quả học tập (Hình 2.10). Kết quả nghiên cứu đã khẳng định vai trò trung gian của Sự hài lòng. Tuy nhiên, mô hình nghiên cứu này chưa xem xét đến các yếu tố điều tiết cá nhân hóa như Tính tự chủ học tập.

Nghiên cứu của Kong và Yan (2014) đã sử dụng Lý thuyết học tập trải nghiệm để xây dựng một mô hình nghiên cứu nhằm làm rõ mối liên hệ giữa học tập trải nghiệm với sự hài lòng và năng lực chuyên môn của người học. Nghiên cứu này đã thiết lập mối liên hệ trực tiếp giữa học tập trải nghiệm và năng lực chuyên môn. Tuy nhiên, việc nghiên cứu xác định kết quả đầu ra là “năng lực chuyên môn” chưa bao quát hết hiệu quả học tập toàn diện (kỹ năng mềm, phát triển nhân cách). Đây cũng là khoảng trống mà Luận án hướng tới.

Chau và Ren (2024) trong nghiên cứu của mình, các tác giả cũng đã sử dụng các lý thuyết giáo dục như Lý thuyết Học tập suốt đời, Lý thuyết Quyền tự quyết và Chủ nghĩa kiến tạo xã hội để xây dựng một mô hình nghiên cứu về mối liên hệ giữa Học tập trải nghiệm -> Sự hài lòng -> Năng lực chuyên môn của người học (Hình 2.11). Đóng góp của nghiên cứu này là việc nhấn mạnh mối quan hệ tích cực giữa trải nghiệm và sự thay đổi thái độ học tập lâu dài. Tuy nhiên, nghiên cứu chủ yếu tập trung vào phúc lợi và động lực, chưa đi sâu vào cơ chế xử lý trải nghiệm (tức là vai trò điều tiết của tính tự chủ học tập) để đạt được kết quả học tập cụ thể.

Các mô hình quốc tế trên đã chứng minh vai trò của trải nghiệm thực tế và sự hài lòng trong bối cảnh du lịch học tập, tạo nền tảng lý thuyết cho luận án. Tuy nhiên, tác giả nhận thấy vẫn còn thiếu một mô hình tích hợp toàn diện và có hệ thống để giải quyết hai vấn đề cốt lõi: *Tính hệ thống*: mặc dù các nghiên cứu đã xem xét các biến số này một cách riêng lẻ, nhưng chưa có mô hình nào tích hợp đồng thời và kiểm định đầy đủ mối quan hệ nhân quả phức tạp của Trải nghiệm du lịch học tập (với các chiều cạnh đa dạng), Sự hài lòng (vai trò trung gian) và Hiệu quả học tập (với các chiều cạnh toàn diện) trong cùng một khung nghiên cứu. *Cơ chế điều tiết*: các mô hình hiện tại, dù nhấn mạnh sự tham gia và trải nghiệm nhưng chưa xem xét đầy đủ yếu tố cá nhân hóa trong quá trình trải nghiệm học tập. Luận án lập luận rằng, nếu thiếu biến điều tiết như tính Tự chủ học tập, mô hình sẽ không giải thích được sự khác biệt trong kết quả học tập giữa các sinh viên, dù họ cùng tham gia trong một chuyến đi.

Tại Việt Nam, các công trình nghiên cứu về du lịch học tập cũng có những bước phát triển nhất định, chủ yếu tập trung vào các khía cạnh: *Nghiên cứu tiềm năng và thách thức*: các công trình của (Trần Hữu Tuấn và cộng sự, 2019; hay Trần Thanh Tuyền và Ngô Thị Thanh Trúc, 2017) đã làm rõ tiềm năng phát triển và lợi ích kép của du lịch học tập, nhưng chủ yếu mang tính định tính và mô tả. *Nghiên cứu cục bộ và thực tiễn*: tập trung vào các hoạt động học tập tại bảo tàng, di tích lịch sử hoặc các chương trình ngắn hạn (Ngô Thị Thanh Trúc và Trần Minh Quân, 2019; Nguyễn Thị Thu Trang, 2021). Đặc biệt, mô hình *du lịch học tập dựa vào cộng đồng* (Tô Văn Hạnh và cộng sự, 2022, tr.298; Thế Hưng và Hải Yến, 2024) đang là xu hướng được quan tâm, nhấn mạnh sự gắn kết giữa nhà trường và cộng đồng. Mặc dù có nhiều thành tựu, nghiên cứu về du lịch học tập tại Việt Nam vẫn còn những hạn chế cơ bản, như: *Tính mô tả và thiếu khái quát hóa*: các nghiên cứu thường chỉ dừng lại ở việc mô tả hiện tượng, thực trạng và đưa ra giải pháp cục bộ (tại một địa phương hoặc cho một loại hình cụ thể), thiếu tính khái quát hóa và xây dựng mô hình lý thuyết chuyên sâu. *Thiếu khung lý thuyết tích hợp*: gần như không có công trình định lượng nào tiếp cận du lịch học tập như một mô hình giáo dục tích hợp dựa trên trải nghiệm có kiểm định các mối quan hệ phức tạp giữa trải nghiệm, sự hài lòng và hiệu quả học tập của

sinh viên. *Về phương pháp và đối tượng*: các nghiên cứu về sinh viên còn tản mạn, chưa xây dựng được một mô hình toàn diện để phân tích sâu mối liên hệ giữa các biến số và các kết quả đầu ra quan trọng như năng lực mềm hay tư duy sáng tạo.

Kế thừa các kết quả từ hệ thống tài liệu đi trước, luận án hướng tới việc xây dựng một mô hình nghiên cứu tích hợp nhằm góp phần làm rõ những khía cạnh còn bỏ ngỏ giữa lý thuyết và thực tiễn. Về mặt lý luận, nghiên cứu mong muốn bước đầu kiểm chứng hệ thống quan hệ nhân quả giữa Trải nghiệm du lịch học tập, Sự hài lòng và Hiệu quả học tập. Đặc biệt, thông qua việc đưa vào biến điều tiết về Tính tự chủ học tập, luận án kỳ vọng sẽ cung cấp thêm một lăng kính giải thích về cơ chế tiếp nhận và chuyển hóa trải nghiệm của sinh viên. Kết quả thực chứng trong bối cảnh Việt Nam hy vọng sẽ trở thành nguồn tham khảo khoa học hữu ích, đồng hành cùng mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện theo tinh thần Nghị quyết 29-NQ/TW (Ban Chấp hành Trung ương Đảng Cộng sản Việt Nam, 2013).

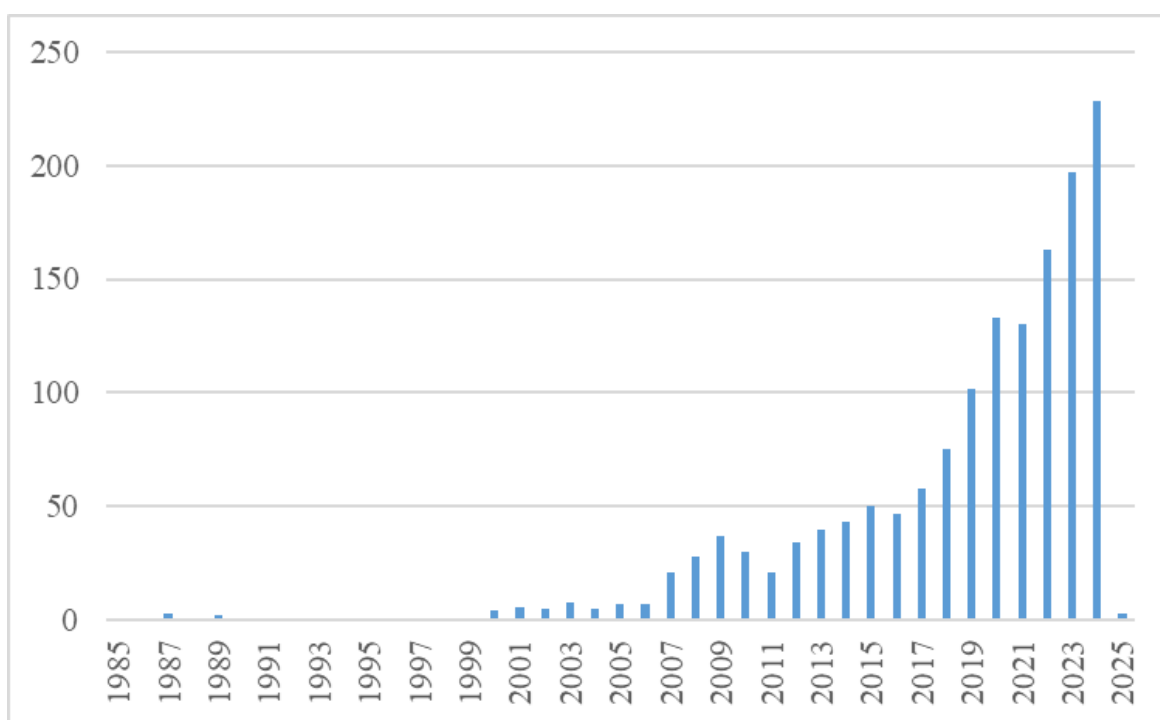
## **1.2. Tổng quan nghiên cứu về trải nghiệm du lịch**

### ***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 Nghiên cứu Du lịch. Tuy nhiên, điều này không đánh dấu mốc cho nghiên cứu đầu tiên về trải nghiệm du lịch. Thực tế, nghiên cứu đầu tiên đề cập đến chủ đề này đã được công bố vào năm 1966 trên tạp chí “Dịch vụ Y tế Công cộng”. Mặc dù vậy, do mức độ liên quan không cao, tài liệu này đã bị loại khỏi danh mục phân tích chính.

Trong gần hai thập kỷ sau đó, số lượng nghiên cứu về trải nghiệm du lịch 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 trải nghiệm du lịch hiện tại đang nhận được sự quan tâm rất lớn từ các nhà nghiên cứu. Điều này cho thấy tính mới của lĩnh vực trải nghiệm du lịch. Qua đó khẳng định du lịch chắc chắn là một trong những ví dụ tiên phong của nền kinh tế trải nghiệm (Quan & 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 trải nghiệm du lịch, 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 1020 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

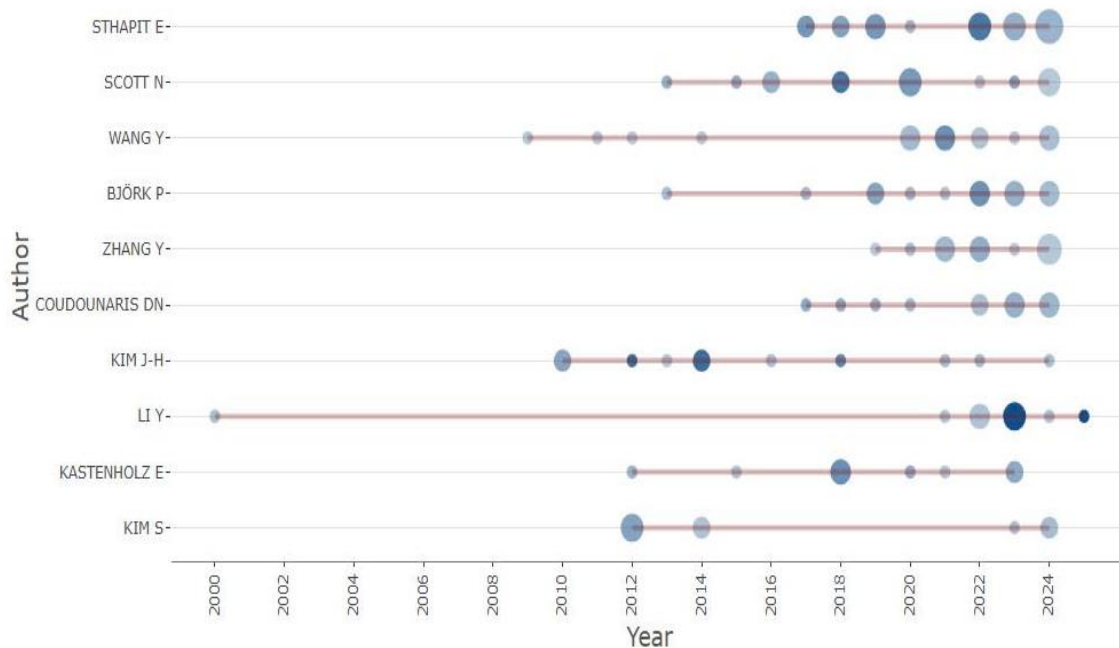
lĩnh vực này. Sau Sthapit là Scott và Björk, đây là hai tác giả đã tiếp cận lĩnh vực trải nghiệm du lịch từ khá sớm, với thời gian công bố trải dài từ năm 2013 đến năm 2024, và đã có những đóng góp quan trọng cho lĩnh vực này. Scott có tổng cộng 16 công bố và Björk có 15 công bố trong khoảng thời gian này. Về các chỉ số khoa học, Scott có h\_index là 11, g\_index là 16, và tổng lượt trích dẫn là 1244. 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 trải nghiệm du lịch. Điều này cho thấy vai trò quan trọng của họ trong việc thúc đẩy các nghiên cứu và phát triển lý thuyết về trải nghiệm du lịch.

Ngoài ra, các tác giả như Kim J-H, Coudounaris, Kastenholz, 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	h_index	g_index	m_index	TC	NP	PY_start
Sthapit E	13	23	1.625	1020	23	2017
Scott N	11	16	0.917	1244	16	2013
Björk P	10	15	0.833	602	15	2013
Kim J-H	10	11	0.667	2622	11	2010
Coudounaris Dn	8	12	1	574	12	2017
Kastenholz 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	1608	6	2014

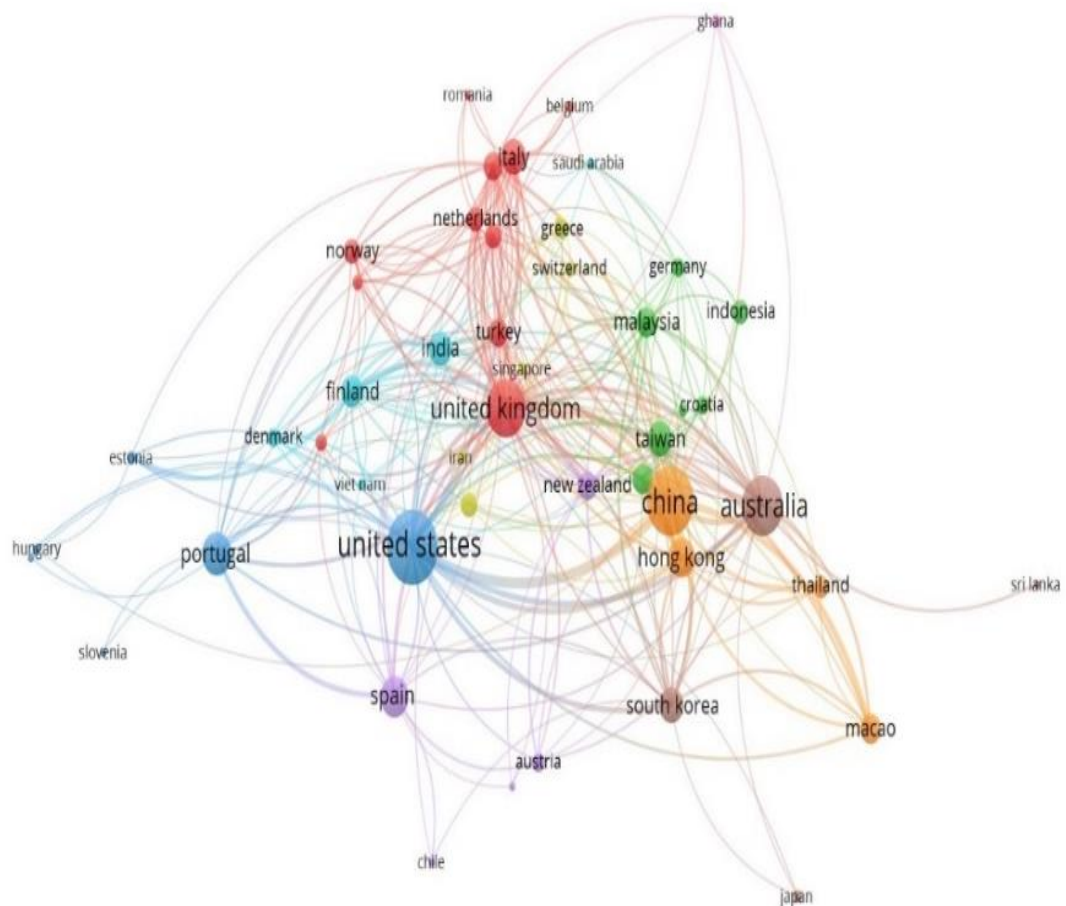
Nguồn: VOSviewer.



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

Nguồn: Bibloshiny

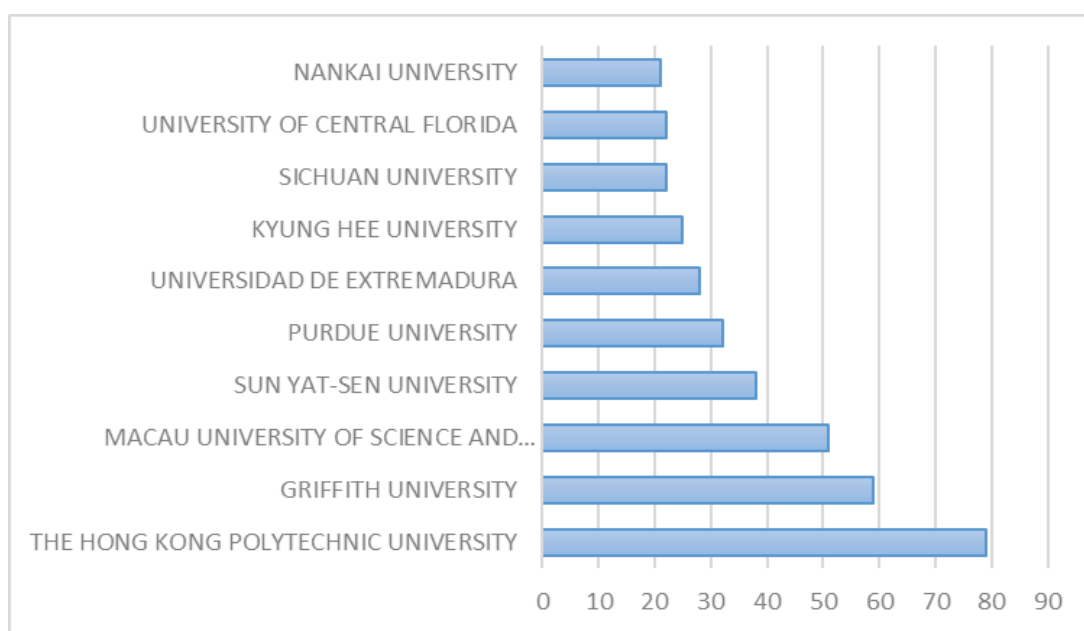
Bản đồ phân tích đồng tác giả cho thấy sự hợp tác giữa các tác giả từ nhiều quốc gia khác nhau. Hình 1.1 thể hiện sự hợp tác đồng tác giả giữa các quốc gia, trong đó quy mô mỗi nút tròn tỉ lệ thuận với số lượng tài liệu được xuất bản ở mỗi quốc gia và độ rộng của các đường giữa các nút liên kết thể hiện 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 trải nghiệm du lịch, 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 trải nghiệm du lịch, 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 trải nghiệm du lịch (Hình 1.1).



**Hình 1.1. Mạng lưới hợp tác giữa các quốc gia trong xuất bản trải nghiệm du lịch**

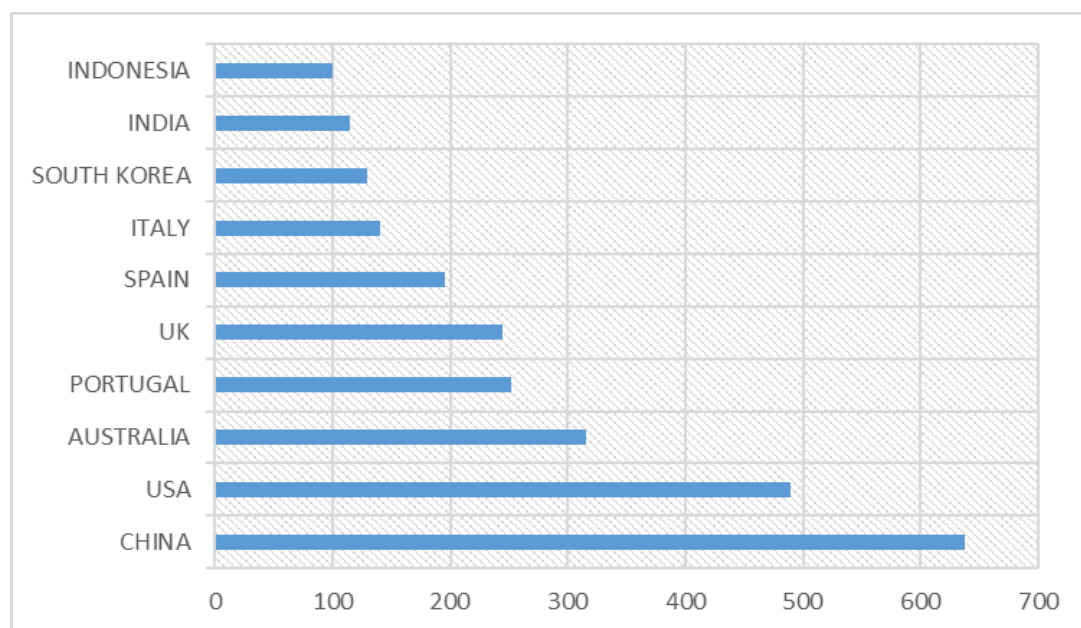
Nguồn: VOSviewer

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 trải nghiệm du lịch, 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 trải nghiệm du lịch.



**Sơ đồ 1.3. Các đơn vị, tổ chức có công bố nhiều nhất về trải nghiệm du lịch**

Nguồn: VOSviewer



**Sơ đồ 1.4. Các quốc gia có số lượng xuất bản phẩm nhiều nhất về trải nghiệm du lịch**

Nguồn: VOSviewer

Kết quả thống kê cũng chỉ ra các nguồn xuất bản trong lĩnh vực trải nghiệm du lịch (Bảng 1.2).

**Bảng 1.2. Các tạp chí có số lượng ấn phẩm khoa học  
nhiều nhất về trải nghiệm du lịch**

Source	h_index	g_index	m_index	TC	NP	PY_star t
Journal of travel research	33	57	0.825	6016	57	1985
Tourism management	31	46	1.409	6087	46	2003
Journal of travel and tourism marketing	26	40	0.839	2531	40	1994
Current issues in tourism	25	46	1	2172	59	2000
Annals of tourism research	23	29	0.605	6380	29	1987
Journal of destination marketing and management	22	34	1.833	1811	34	2013
Tourism management perspectives	21	39	1.615	1715	39	2012
International journal of tourism research	17	30	1	2180	30	2008
Sustainability (Switzerland)	17	30	2.125	954	49	2017
Journal of hospitality and tourism management	16	31	1	1044	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 trải nghiệm du lịch, 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

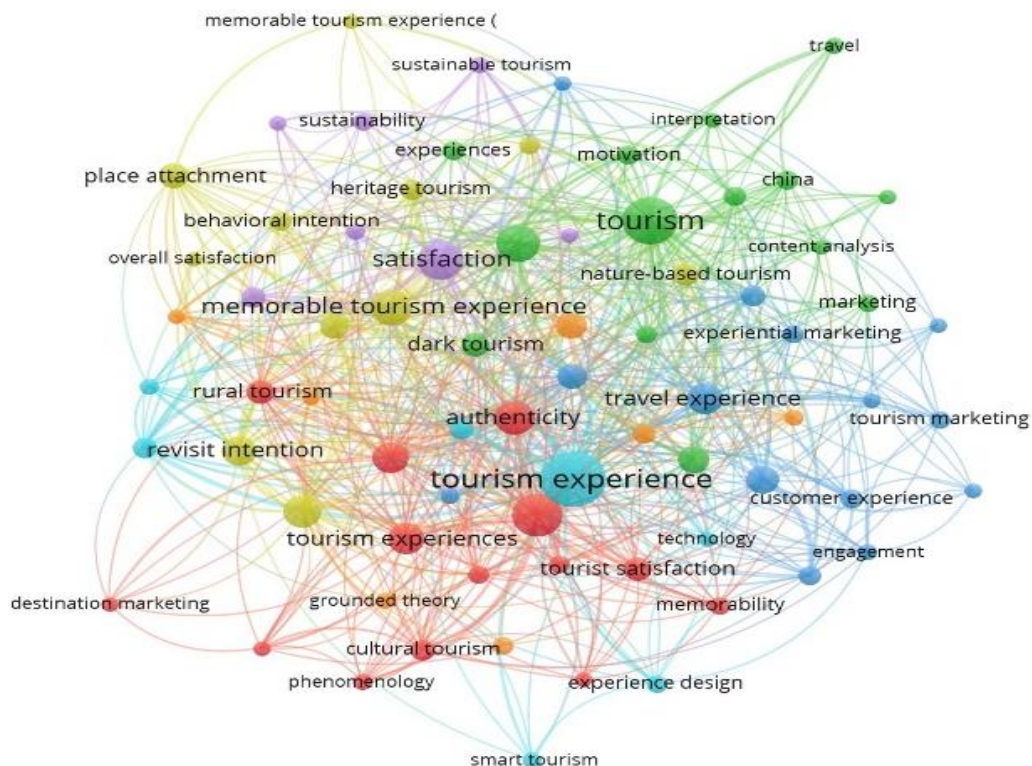
g\_index. Cụ thể, chỉ số h\_index = 33 cho biết tạp chí có 33 bài báo được trích dẫn ít nhất 33 lần, phản ánh tầm ảnh hưởng rộng và giá trị tham khảo của các nghiên cứu trong lĩnh vực trải nghiệm du lịch. Bên cạnh đó, chỉ số g\_index = 57 cho thấy có 57 bài báo với sự phân bố trích dẫn đồng đều, đặc 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 6016, một con số ấn tượng, khẳng định tạp chí có sức ảnh hưởng lớn trong lĩnh vực nghiên cứu trải nghiệm du lịch, 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 trải nghiệm du lịch 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 trải nghiệm du lịch. Hình 1.2 cho thấy với chủ đề về trải nghiệm du lịch, các từ khóa có liên quan được tìm thấy khá đa dạng, được phân chia thành các cụm khác nhau (7 cụm), bao gồm: (1) *Nghiên cứu khái niệm liên quan đến tính chân thực và phát triển trải nghiệm du lịch*, 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 trải nghiệm du lịch đáng nhớ và việc quản lý, tiếp thị điểm đến. (2) *Đồng sáng tạo trong trải nghiệm du lịch 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”. (3) *Sử dụng công nghệ để tăng cường trải nghiệm du lịch*, với các từ khóa như “augmented reality”, “virtual reality” và “social media”. (4) *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”. (5) *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. (6) *Thiết kế trải nghiệm* (“experience design”) và các yếu tố công nghệ như “smart tourism”. (7) *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 trải nghiệm du lịch trên thế giới được định hình bởi bốn hướng tiếp cận lý thuyết chính, cụ thể hóa qua các chủ đề sau:

Thứ nhất, 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: (1) *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; (2) *Quản lý và Tiếp thị điểm đến*: sử dụng trải nghiệm như một lợi thế cạnh tranh để tạo sự khác biệt (cụm 1).

Thứ hai, 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: (1) *Tính xác thực*: sự cảm nhận của cá nhân về giá trị thật của di sản, văn hóa tại điểm đến (cụm 1); (2) *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); (3) *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).

Thứ ba, tiếp cận theo hướng Xã hội học và Nhân văn: xem xét trải nghiệm du lịch 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: (1) *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); (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); (3) *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).

Thứ tư, tiếp cận từ Quản trị Công nghệ và Du lịch thông minh: đây 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: (1) *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); (2) *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 trải nghiệm du lịch. Trong bối cảnh du lịch học tập, hướng tiếp cận Kinh tế học trải nghiệm (4Es) và hướng tiếp cận Tâm lý học (Hiệu quả học tập) sẽ là nền tảng cốt lõi để luận án phát triển khung lý thuyết nghiên cứu.

### ***1.2.3 Cấu trúc và các thành phần của trải nghiệm du lịch***

Các nghiên cứu về trải nghiệm du lịch đã không ngừng phát triển, đi sâu phân tích các yếu tố cấu thành, thuộc tính và các cấp độ chất lượng của nó. Việc phân tích này là cơ sở trực tiếp để tác giả lựa chọn khung đo lường cho biến Trải nghiệm du lịch học tập trong Luận án.

#### ***1.2.3.1 Thành phần cấu thành trải nghiệm du lịch***

Nhiều học giả đã cố gắng phân tích trải nghiệm du lịch thành các thành phần cụ thể để dễ dàng đo lường và quản lý. Trong số đó, Mô hình 4Es của Pine và Gilmore (1998) được xem là khung lý thuyết có tính hệ thống và ứng dụng rộng rãi nhất. Mô hình này xác định bốn thành phần cốt lõi của trải nghiệm: *Giáo dục* (trải nghiệm học hỏi, tiếp thu kiến thức mới, kỹ năng và mở rộng nhận thức), *Thẩm mỹ* (trải nghiệm cảm nhận về đẹp của môi trường, cảnh quan, kiến trúc và nghệ thuật), *Giải trí* (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* (trải nghiệm thoát ra khỏi cuộc sống thường nhật, hòa mình vào một vai trò hoặc bối cảnh mới). Mô hình 4Es đã chứng minh tính hiệu quả trong việc đo lường tác động của trải nghiệm đến sự hài lòng, ký ức và hành vi của khách du lịch trong nhiều bối cảnh (Ali và cộng sự, 2014; Quadri-Felitti và Fiore, 2013; Manthiou và cộng sự 2014; Campón-Cerro và cộng sự, 2020). Các nghiên cứu tại Việt Nam cũng đã áp dụng thành công mô hình này để phân tích

trải nghiệm du lịch (Hoàng Thị Diệu Thúy và Phan Thị Thanh Thủy, 2023, tr. 170; Bùi Thị Tám và cộng sự (2020).

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, mô hình 4Es của Pine và Gilmore là phù hợp nhất để nghiên cứu trải nghiệm du lịch học tập, bởi nó đã tích hợp sẵn thành phần giáo dục, trực tiếp kết nối với mục tiêu cốt lõi của du lịch học tập; đồng thời cân bằng giữa các yếu tố Lý trí (giáo dục, thoát ly) và Cảm xúc (thẩm mỹ, giải trí), phản ánh bản chất liên ngành của du lịch học tập. Sự phân chia này cho phép tác giả kiểm định riêng lẻ tác động của từng thành phần trải nghiệm du lịch đối với hiệu quả học tập của sinh viên, từ đó đưa ra hàm ý quản trị cụ thể hơn.

#### *1.2.3.2 Thuộc tính tạo nên trải nghiệm du lịch*

Bên cạnh thành phần cấu thành, các nghiên cứu còn đi sâu làm rõ các thuộc tính (đặc điểm) cần có để tạo nên một trải nghiệm du lịch ý nghĩa và đáng nhớ. Các thuộc tính này bao gồm: *cảm xúc*: 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): khả năng cung cấp sự khác biệt so với cuộc sống thường nhật; *sự tham gia và tương tác*: 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*: 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 du lịch học tập. 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 (cảm xúc, sự mới lạ) có mối liên hệ trực tiếp với biến sự hài

lòng, từ đó ảnh hưởng gián tiếp đến quá trình học tập.

#### 1.2.3.3 *Chất lượng trải nghiệm du lịch*

Chất lượng trải nghiệm du lịch 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*: 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).

Trải nghiệm du lịch 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 du lịch học tập, chất lượng trải nghiệm 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 (thuộc tính quan trọng nhất) và tạo ra sự hài lòng cảm xúc, làm nền tảng cho hiệu quả học tập chuyên sâu (cấp độ học tập cao nhất). Việc phân tích này là cơ sở để nghiên cứu sinh sử dụng mô hình 4Es làm biến độc lập chính, đồng thời định vị rõ ràng mối liên hệ nhân quả giữa chất lượng trải nghiệm và sự hài lòng (biến trung gian) trong mô hình đề xuất của luận án.

#### 1.2.3.4 *Trải nghiệm du lịch đáng nhớ và trải nghiệm kỳ vọng*

Nghiên cứu về trải nghiệm du lịch đáng nhớ và trải nghiệm kỳ vọng là hai khía cạnh lý thuyết quan trọng, giúp luận án không chỉ đo lường chất lượng trải nghiệm mà còn lý giải tác động lâu dài của nó đối với sinh viên.

Trải nghiệm du lịch đáng nhớ (MTE) là lĩnh vực nghiên cứu quan trọng trong khoa học du lịch, tâm lý học và marketing, được định nghĩa là những khoảnh khắc và cảm xúc sâu sắc mà khách lưu giữ mãi sau khi kết thúc hành trình. Pine và Gilmore (1999) đã sớm nhận định rằng những trải nghiệm chất lượng và đáng nhớ là yếu tố

quan trọng để tạo ra doanh thu và thành công trong thị trường cạnh tranh (Kim, 2014). Trải nghiệm du lịch đáng nhớ không chỉ dựa trên dịch vụ hay cảnh quan, mà còn bao gồm những yếu tố đặc biệt như: hòa mình vào văn hóa địa phương, khoảnh khắc bất ngờ, và cảm giác kết nối sâu sắc (Tung và Ritchie (2011). Về thành phần, các nhà nghiên cứu đã phát triển thang đo trải nghiệm du lịch đáng nhớ bao gồm các chiều cạnh như: hưởng lạc, sự mới lạ, văn hóa địa phương, sự sáng khoái, ý nghĩa, sự tham gia và kiến thức (Kim và cộng sự, 2010a; Sthapit và Coudounaris, 2018).

Nhiều mô hình nghiên cứu đã khám phá mối liên hệ chặt chẽ giữa trải nghiệm du lịch đáng nhớ và kết quả đầu ra, như: Trải nghiệm du lịch đáng nhớ tác động tích cực đến ý định hành vi (Coudounaris và Sthapit, 2017) và sự hài lòng trong cuộc sống (Sie và cộng sự, 2021). Trải nghiệm du lịch đáng nhớ được coi là thành phần tâm lý nhấn mạnh khả năng gợi lại ký ức của khách du lịch, liên quan đến quá trình nhận thức và lưu giữ trí nhớ (Wei và cộng sự, 2019; Tung và Ritchie, 2011). Tại Việt Nam, nghiên cứu của Nguyễn Thị Hoài Dung và Trần Thị Thu Huyền (2023) cũng đã kiểm định và xác nhận các thành phần này. Theo Hoàng Văn Hào (2020), trải nghiệm du lịch đáng nhớ là sự tổng hòa các trải nghiệm ấn tượng của du khách về hành vi, cảm xúc và tư duy trong suốt quá trình tiếp cận điểm đến. Cách tiếp cận này đề cao vị thế trung tâm của khách hàng, nhấn mạnh vào những phản hồi mang tính chủ quan và các trạng thái cảm xúc nảy sinh từ chuyến đi (Kim và cộng sự, 2012).

Trải nghiệm du lịch đáng nhớ là một khái niệm tích hợp và có tính chuyển đổi cao. Đối với du lịch học tập của sinh viên, các thành phần kiến thức, ý nghĩa và sự tham gia trong trải nghiệm du lịch đáng nhớ trùng khớp với các yêu cầu của học tập trải nghiệm, khẳng định trải nghiệm du lịch đáng nhớ không chỉ là một trải nghiệm cảm xúc mà còn là một trải nghiệm nhận thức. Trải nghiệm du lịch đáng nhớ cung cấp cơ chế để luận án lý giải mối liên hệ giữa sự hài lòng và hiệu quả học tập. Chỉ khi trải nghiệm học tập mang tính đáng nhớ (tức là tạo ra ký ức tích cực sâu sắc) nó mới có khả năng được lưu giữ, phản ánh và chuyển hóa thành tri thức và hành vi bền vững (Hiệu quả học tập).

Cùng với Trải nghiệm du lịch đáng nhớ, Lý thuyết kỳ vọng đóng vai trò quan

trọng trong việc đánh giá và quản lý trải nghiệm. Lý thuyết này được xây dựng trên hai khái niệm chính là *Giá trị*: sự hài lòng dự kiến từ kết quả và *Kỳ vọng*: khả năng hành động sẽ dẫn đến kết quả (Lawler và Suttle, 1973). Theo Lý thuyết kỳ vọng, một trải nghiệm du lịch được ghi nhớ tích cực khi nó đáp ứng hoặc vượt quá mong đợi của khách du lịch (Fallon, 2008). Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng kỳ vọng của du khách rất đa dạng, bao gồm nhu cầu cung cấp thông tin liên quan, mức độ tiếp xúc với cư dân địa phương và mức độ cường độ của nhu cầu thể chất hoặc cảm xúc (Andereck và cộng sự, 2011). Tại Việt Nam, Thân Thị Hạnh và Nguyễn Văn Dũng (2023) chỉ ra rằng kỳ vọng của du khách được định hình bởi nhiều nhóm yếu tố: tâm lý (động cơ, nhận thức), văn hóa - xã hội, kinh tế và môi trường.

Luận án này sử dụng Lý thuyết kỳ vọng để phân tích tính tiền đề của trải nghiệm du lịch học tập: Kỳ vọng (mong muốn học hỏi, khám phá, phát triển) chính là động cơ thúc đẩy sinh viên tham gia trải nghiệm du lịch học tập. Việc các trải nghiệm du lịch học tập đáp ứng hoặc vượt qua kỳ vọng sẽ trực tiếp tạo ra sự hài lòng và gián tiếp nâng cao mức độ đáng nhớ của trải nghiệm. Đặc biệt, các yếu tố tâm lý và văn hóa - xã hội định hình kỳ vọng có mối liên hệ chặt chẽ với biến tính tự chủ học tập. Sinh viên có tính tự chủ học tập cao thường có khả năng thiết lập kỳ vọng rõ ràng, thực tế và có mục tiêu hơn cho chuyến đi, từ đó tối đa hóa cơ hội đạt được hiệu quả học tập.

Trải nghiệm du lịch đáng nhớ và Lý thuyết kỳ vọng cung cấp các công cụ lý thuyết quan trọng để đánh giá tác động dài hạn của trải nghiệm du lịch học tập. Trải nghiệm du lịch đáng nhớ giúp luận án đo lường chất lượng chuyển đổi của trải nghiệm du lịch học tập, không chỉ dừng ở sự hài lòng tức thời mà còn là ký ức tích cực và bền vững (Kim và cộng sự, 2010a). Lý thuyết kỳ vọng giúp luận án hiểu được vai trò của động cơ và nhận thức ban đầu của sinh viên trong việc định hình trải nghiệm và sự hài lòng sau đó. Mô hình nghiên cứu của luận án sẽ tích hợp hai khái niệm này bằng cách coi Trải nghiệm du lịch đáng nhớ là một chỉ báo quan trọng của mối quan hệ giữa trải nghiệm và sự hài lòng, còn Kỳ vọng là yếu tố tâm lý nền tảng cần được xem xét khi đánh giá động lực của sinh viên, từ đó củng cố tính khoa học và tính ứng

dụng của mô hình trong việc thiết kế các chương trình trải nghiệm du lịch học tập hiệu quả.

#### ***1.2.4 Sự chuyển dịch trong nghiên cứu trải nghiệm du lịch hiện đại***

Trong những thập kỷ đầu của thế kỷ XXI, đặc biệt là dưới tác động của cuộc Cách mạng Công nghiệp 4.0 và những biến động toàn cầu như đại dịch Covid-19, nghiên cứu về trải nghiệm du lịch đã có những bước chuyển mình mạnh mẽ. Sự dịch chuyển này không chỉ nằm ở phương thức tiếp cận mà còn ở việc tái định nghĩa vai trò của các chủ thể trong hệ sinh thái du lịch.

*Thứ nhất, sự lên ngôi của du lịch thông minh trong kỷ nguyên số* đã xóa nhòa ranh giới giữa không gian thực và ảo nhờ sự phổ biến của các công nghệ di động, trí tuệ nhân tạo (AI) và thực tế ảo (VR). Lúc này, công nghệ không còn đơn thuần là công cụ hỗ trợ mà đã trở thành một thành phần cấu trúc của trải nghiệm, cho phép cá nhân hóa hành trình và tiếp cận thông tin mọi lúc, mọi nơi. Đáng chú ý, nghiên cứu của Nguyễn Thị Hoài An và cộng sự (2025, tr. 534-535) khẳng định vai trò của công nghệ hiện nay đã vượt xa việc cải tiến quy trình vận hành hay cung ứng dịch vụ, để trở thành nhân tố nền tảng thiết lập một xã hội học tập và kích hoạt các năng lực sáng tạo trong hệ sinh thái du lịch.

Bên cạnh vai trò kiến tạo hệ sinh thái học tập, các ứng dụng du lịch thông minh còn tác động trực tiếp đến cấu trúc tâm lý và hành vi của người dùng thông qua chất lượng thông tin cung cấp. Nghiên cứu thực chứng của Lê Thái Sơn và cộng sự (2023, tr.32) đã xác nhận mối quan hệ hữu cơ giữa các ứng dụng thông minh, chất lượng thông tin và trải nghiệm của du khách. Cụ thể, các ứng dụng này đóng vai trò tiên quyết trong việc nâng cao chất lượng thông tin du lịch; từ đó, những thông tin có tính cập nhật, phù hợp với mục đích chuyến đi sẽ tác động mạnh mẽ đến nhận thức của du khách. Hơn nữa, các thông tin mang giá trị gia tăng không chỉ hình thành thái độ tích cực mà còn tác động đến hành vi kiểm soát và chuẩn mực chủ quan của người dùng về điểm đến. Sự kịp thời và chuẩn xác của dữ liệu số tạo ra cảm giác tự tin và hài lòng về quyết định cá nhân, từ đó nâng cao chất lượng trải nghiệm tổng thể. Như vậy, thông tin từ các ứng dụng thông minh chính là chất xúc tác quan trọng, giúp

chuyển hóa các dữ liệu số thuần túy thành nhận thức và hành vi thực tế, góp phần củng cố nền tảng tri thức cho du khách trong kỷ nguyên số. Tất cả những điều này đặt ra yêu cầu mới về năng lực tự chủ của người học trong việc chọn lọc và quản trị thông tin kỹ thuật số.

*Thứ hai, tác động của giai đoạn hậu Covid-19 đã thúc đẩy xu hướng du lịch có trách nhiệm, du lịch chậm và đặc biệt là du lịch học tập: sau đại dịch Covid-19, nhu cầu về những trải nghiệm mang tính chiều sâu, an toàn và có giá trị tự thân trở nên cấp thiết hơn bao giờ hết. Trong bối cảnh đó, đồng sáng tạo xuất hiện như một khái niệm quan trọng, phản ánh sự thay đổi mang tính nền tảng từ mô hình cung cấp dịch vụ truyền thống sang mô hình tập trung vào khách hàng. Trong bối cảnh du lịch học tập, đồng sáng tạo không chỉ là một chiến lược kinh doanh mà còn là một cơ chế giáo dục cốt lõi để nâng cao chất lượng học tập (trong kỷ nguyên số, sinh viên không còn là “người tiêu thụ thụ động” mà là “chủ thể đồng tạo lập” giá trị trải nghiệm. Việc chuyển hóa tri thức từ thực địa hậu Covid-19 đòi hỏi sự tương tác chủ động cao hơn để bù đắp cho những hạn chế về tương tác của giai đoạn học trực tuyến kéo dài trước đó).*

Các nghiên cứu đã định nghĩa đồng sáng tạo là quá trình khách du lịch trở thành người tham gia tích cực vào việc tạo ra giá trị và trải nghiệm của chính họ (Binkhorst và Den Dekker (2009). Quan điểm này đã chuyển dịch vai trò của khách du lịch từ những người tiêu thụ thụ động sang những người đồng sáng tạo (Dalonso và cộng sự, 2014; Prebensen và Foss, 2011). Andersson (2007) cho rằng trải nghiệm du lịch là sản phẩm của sự kết nối giữa sản xuất và tiêu dùng, trong đó ngành du lịch chỉ cung cấp các yếu tố đầu vào, còn khách du lịch là người tập hợp các nguồn lực để tạo ra trải nghiệm độc đáo của riêng mình. Sự tập hợp nguồn lực này trong kỷ nguyên số còn bao gồm việc sử dụng các nền tảng công nghệ để chia sẻ và phản hồi tức thời.

Tại Việt Nam, Võ Lê Xuân Sang (2022, tr.77-79) đã định nghĩa đồng sáng tạo trải nghiệm là hoạt động du lịch được tạo ra đồng thời bởi khách du lịch và nhà cung ứng, trong đó khách du lịch là thành viên chủ động tạo ra trải nghiệm bằng cách tham gia, tương tác và chia sẻ tích cực. Khái niệm đồng sáng tạo hoàn toàn tương thích với

nguyên lý cốt lõi của Lý thuyết học tập trải nghiệm. Quá trình học tập trong du lịch học tập đòi hỏi sinh viên phải chủ động tham gia trải nghiệm và tương tác với môi trường để thu thập kiến thức, kỹ năng. Đồng sáng tạo chính là sự thể hiện hành vi của sự tham gia chủ động đó. Trong bối cảnh hậu Covid-19, khi các hình thức học tập trực tuyến đã trở nên quen thuộc, việc đồng sáng tạo tại thực địa càng giúp sinh viên chuyển hóa trải nghiệm thành tri thức bền vững thay vì chỉ là người tiêu thụ thụ động các bài giảng.

Đồng sáng tạo tạo ra những giá trị vượt trội so với trải nghiệm thụ động thông qua việc kích hoạt động lực nội tại, đặc biệt là trong bối cảnh học tập. Kohler và cộng sự (2011) chỉ ra rằng những người tham gia vào trải nghiệm đồng sáng tạo thường có động lực nội tại cao hơn, tham gia tích cực hơn và cảm thấy hứng thú, vui vẻ hơn. Sự đóng góp của khách du lịch tại thời điểm trải nghiệm tạo ra những trải nghiệm độc đáo, mang dấu ấn cá nhân, từ đó nâng cao giá trị và sự hài lòng (Phạm Thị Lan Hương và cộng sự, 2018, tr. 48). Đặc biệt, đồng sáng tạo góp phần tạo ra giá trị: trong trải nghiệm du lịch, giá trị được tạo ra không chỉ dựa vào các yếu tố khách quan của sản phẩm du lịch mà còn phụ thuộc vào trạng thái tinh thần và sự đóng góp của chính khách du lịch. Khách du lịch càng tham gia vào quá trình đồng sáng tạo trải nghiệm thì càng có nhiều khả năng họ đạt được một trải nghiệm tích cực.

Đồng sáng tạo có mối liên hệ đặc biệt với Tính tự chủ học tập của sinh viên tham gia trải nghiệm du lịch học tập. Để trở thành một người đồng sáng tạo hiệu quả, sinh viên phải có khả năng tự chủ trong việc lập kế hoạch, giám sát và đánh giá hành vi của mình. Năng lực tự chủ học tập giúp sinh viên chủ động tìm kiếm, tạo ra và tận dụng các cơ hội tương tác, thay vì chờ đợi sự sắp đặt từ nhà cung cấp. Sự tham gia tích cực này cũng chính là cầu nối giúp các thành phần của mô hình 4Es phát huy tối đa tác động. Sự tham gia tích cực (đồng sáng tạo) là một cơ chế giúp sinh viên chuyển đổi trải nghiệm từ cấp độ “Bề mặt” sang cấp độ “Chuyên sâu” (Bergsteiner và Avery, 2008), bởi nó buộc người học phải tự suy xét, nhìn lại những trải nghiệm của bản thân và thiết lập mối liên hệ giữa hành động (tham gia) và kết quả (học được).

Tóm lại, sự dịch chuyển của nghiên cứu trải nghiệm du lịch trong kỷ nguyên số và giai đoạn hậu đại dịch Covid-19 đã khẳng định vị thế trung tâm của du khách. Đồng sáng tạo không chỉ là một yếu tố của trải nghiệm du lịch mà còn là biểu hiện hành vi cho sự thành công của quá trình chuyên hóa trải nghiệm. Luận án sẽ coi sự tham gia tích cực (một khía cạnh của đồng sáng tạo) là yếu tố trực tiếp tác động đến sự hài lòng và hiệu quả học tập, đồng thời là biến số bị ảnh hưởng mạnh mẽ bởi tính tự chủ học tập của sinh viên.

### ***1.2.5 Từ trải nghiệm du lịch chuyên biệt đến trải nghiệm du lịch học tập***

Nghiên cứu về trải nghiệm du lịch là một lĩnh vực phong phú, được phân loại và khám phá dựa trên nhiều loại hình du lịch cụ thể. Việc phân tích này giúp làm rõ cách thức các yếu tố bối cảnh (tự nhiên, văn hóa, cộng đồng, công nghệ...) định hình quá trình và nội dung của trải nghiệm.

#### ***1.2.5.1 Các bối cảnh trải nghiệm du lịch phổ biến***

Trải nghiệm du lịch trong bối cảnh du lịch dựa vào tự nhiên: các nghiên cứu trong lĩnh vực này tập trung vào ảnh hưởng của môi trường sinh thái, cảnh quan và các hoạt động ngoài trời đến trải nghiệm của khách du lịch. Cụ thể: nghiên cứu đi sâu vào các khía cạnh: ảnh hưởng đến trải nghiệm của khách du lịch thông qua cảnh quan thiên nhiên như rừng, biển, núi, sông (Chhetri và cộng sự, 2004), hay các nghiên cứu tìm kiếm cảm giác mạnh thông qua các hoạt động trải nghiệm mạo hiểm: đi bè vượt thác (Fluker và Turner, 2000), xe đạp địa hình và trượt tuyết vùng sâu vùng xa (Rokenes và cộng sự, 2015). Trải nghiệm du lịch trong bối cảnh du lịch dựa vào tự nhiên đóng vai trò quan trọng trong việc kích hoạt hai thành phần cốt lõi của Mô hình 4Es: Thâm mỹ (cảm nhận về đẹp cảnh quan) và Thoát ly thực tế (hòa mình vào hoạt động ngoài trời, như (Fluker và Turner, 2000). Đặc biệt, trong bối cảnh du lịch học tập, trải nghiệm du lịch dựa vào tự nhiên không chỉ mang lại cảm giác mạnh (Rokenes và cộng sự, 2015) mà còn cung cấp kinh nghiệm cụ thể sống động, trực quan, từ đó hỗ trợ quá trình học tập về môi trường và bảo tồn tài nguyên thiên nhiên (Li và cộng sự, 2021). Sự kết nối cảm xúc mạnh mẽ với tự nhiên là tiền đề giúp sinh viên dễ dàng chuyển hóa trải nghiệm thành kiến thức và ý nghĩa (thành phần của trải nghiệm du lịch đáng nhớ).

Trải nghiệm du lịch trong bối cảnh du lịch văn hóa: đây là lĩnh vực nghiên cứu đa dạng, tập trung vào cách mà khách du lịch tương tác với các yếu tố văn hóa địa phương. Trải nghiệm văn hóa là trọng tâm của thành phần Giáo dục trong mô hình 4Es. Chen và Chen (2010) cung cấp trải nghiệm về sự trao đổi văn hóa và học hỏi lịch sử, giá trị xã hội. Kivela và Crotts (2006) cung cấp trải nghiệm ẩm thực và văn hóa bản địa, theo đó các tác giả coi ẩm thực là cầu nối giữa khách du lịch với văn hóa bản địa, nơi họ có thể học hỏi thông qua tương tác xã hội và giác quan (Quan và Wang, 2004). Richards và Wilson (2006) khuyến khích khách du lịch tham gia vào các hoạt động sáng tạo, học hỏi và tương tác với các điểm tham quan văn hóa. Đối với hình thái trải nghiệm du lịch học tập, bối cảnh văn hóa là nơi sinh viên thu thập được các kiến thức trừu tượng và chuyên sâu, đặc biệt là trong việc phát triển năng lực liên văn hóa và tư duy phản biện về xã hội.

Trải nghiệm du lịch trong bối cảnh du lịch cộng đồng gắn với nông nghiệp nông thôn: hướng nghiên cứu này gắn liền với du lịch bền vững và tập trung vào cách du khách trải nghiệm cuộc sống, văn hóa và phong cảnh nông thôn. Hình thức trải nghiệm này là môi trường lý tưởng để khách du lịch thực hành đồng sáng tạo. Sự tương tác với cư dân địa phương (Jamal và cộng sự, 2011) cho phép khách tham gia vào các hoạt động sản xuất (nông nghiệp) và sinh hoạt cộng đồng, từ đó tạo ra giá trị trải nghiệm bền vững (Breiby và cộng sự, 2020) và học tập thực tế về sinh kế. Sự tham gia này trực tiếp kích hoạt thử nghiệm tích cực trong chu trình học tập trải nghiệm, giúp khách du lịch/sinh viên không chỉ “biết” mà còn “làm” và “hiểu” về các vấn đề phát triển bền vững.

Trải nghiệm du lịch trong bối cảnh ứng dụng công nghệ và xu hướng mới: sự phát triển của công nghệ mở ra các trải nghiệm mới, tập trung vào thực tế ảo trong bảo tồn di sản (Bec và cộng sự, 2019; Leung và cộng sự, 2022), tiếp thị trải nghiệm (Schmitt, 1999) và Du lịch thông minh (Elshaer và Marzouk, 2022; Lee và Jan, 2023). Công nghệ không phải là một loại hình trải nghiệm mà là công cụ gia tăng chất lượng và cường độ của trải nghiệm. Công nghệ giúp cá nhân hóa lộ trình trải nghiệm (Lê Phương Giao Linh, 2021) và tăng khả năng tiếp cận thông tin giáo dục, từ đó nâng

cao tính giáo dục và thẩm mỹ của chuyến đi.

#### *1.2.5.2 Các mô hình nghiên cứu về trải nghiệm du lịch*

Các nghiên cứu về trải nghiệm du lịch đã phát triển từ việc định nghĩa khái niệm sang việc xây dựng các mô hình lý thuyết phức tạp, nhằm phân tích mối quan hệ giữa trải nghiệm du lịch và các kết quả đầu ra quan trọng.

a/ Mô hình trải nghiệm du lịch tổng quát: thường tập trung vào việc khám phá tác động của trải nghiệm du lịch đến các yếu tố hậu trải nghiệm như sự hài lòng, lòng trung thành và ký ức. Một số mô hình tiêu biểu được sử dụng tham khảo trong luận án, bao gồm:

(1) Mô hình dựa trên 4Es và kết quả hành vi: 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.

(2) Mô hình mở rộng phạm vi: Campón-Cerro và cộng sự (2020) (Hình 2.8) đã mở rộng kết quả đầu ra khi xem xét tác động của trải nghiệm du lịch đến chất lượng cuộc sống, cho thấy trải nghiệm du lịch có tác động vượt ra ngoài bối cảnh du lịch. Semrad và Rivera (2018) (Hình 2.9) lại tập trung vào một đối tượng cụ thể (Thế hệ Gen Y) và làm rõ vai trò của trải nghiệm du lịch đối với trải nghiệm đáng nhớ và truyền thông điện tử.

Các mô hình tổng quát này cung cấp một khuôn khổ quan trọng: Thứ nhất, xác nhận tính hợp lệ của Mô hình 4Es làm biến độc lập để đo lường đầu vào của trải nghiệm. Thứ hai, khẳng định mối quan hệ trung gian của các biến cảm xúc như sự hài lòng và ký ức trong việc dẫn đến các kết quả hành vi (lòng trung thành). Tuy nhiên, nghiên cứu sinh nhận thấy các mô hình này chủ yếu tập trung vào kết quả du lịch (lòng trung thành, ý định quay lại) mà thiếu sự tập trung chuyên sâu vào kết quả giáo dục (hiệu quả học tập, năng lực mềm), đây là điều rất quan trọng đối với du lịch học tập.

b/ Mô hình trải nghiệm du lịch đáng nhớ: hướng nghiên cứu trải nghiệm du lịch

đáng nhớ (Kim, 2014; Kim và cộng sự, 2010b; Kim và cộng sự, 2010a) đã phát triển các mô hình chuyên biệt để lý giải cơ chế tạo ra ký ức và tác động của nó. Các công trình của Kim và cộng sự (2010a) đã phát triển thang đo và mô hình kiểm định mối liên hệ giữa các thành phần trải nghiệm du lịch đáng nhớ (như ý nghĩa, kiến thức, sự tham gia) và ý định hành vi. Kim (2017) đã nâng cao độ phức tạp khi mô hình hóa mối quan hệ của trải nghiệm du lịch đáng nhớ với các yếu tố bên ngoài như hình ảnh điểm đến và sự tương tác của khách du lịch (một khía cạnh của đồng sáng tạo), cho thấy trải nghiệm du lịch đáng nhớ là một cấu trúc đa diện, chịu sự tác động của cả yếu tố bên trong (trải nghiệm) và bên ngoài (bối cảnh).

Mô hình trải nghiệm du lịch đáng nhớ cung cấp cơ sở lý thuyết để giải quyết một vấn đề quan trọng trong luận án đó là tính bền vững của kết quả học tập. Kiến thức và Ý nghĩa là hai thành phần cốt lõi của trải nghiệm du lịch đáng nhớ. Sự hiện diện của chúng trong thang đo trải nghiệm du lịch đáng nhớ cho thấy tính giáo dục là một phần không thể thiếu của trải nghiệm du lịch chất lượng. Chỉ khi trải nghiệm du lịch học tập đạt đến mức đáng nhớ, tức là được xử lý và lưu giữ trong ký ức dài hạn, thì sự hài lòng mới có thể chuyển hóa thành hiệu quả học tập bền vững (chuyển đổi nhận thức và năng lực).

Tóm lại, mặc dù Mô hình 4Es và Mô hình trải nghiệm du lịch đáng nhớ đã thiết lập nền tảng quan trọng cho việc xác định các biến độc lập và trung gian, việc áp dụng các khung lý thuyết này vào bối cảnh đặc thù của du lịch học tập vẫn còn nhiều dư địa để khám phá. Luận án hi vọng sẽ đóng góp thêm một góc nhìn mới thông qua việc tích hợp các biến tâm lý giáo dục, từ đó hướng tới xây dựng một mô hình lý thuyết tổng thể phù hợp hơn với thực tiễn người học.

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

#### ***1.3.1 Các tiếp cận lý thuyết và khái niệm liên quan***

##### ***1.3.1.1 Các tiếp cận về khái niệm trải nghiệm***

Thuật ngữ “trải nghiệm” đã được đề cập đến từ rất sớm và được định nghĩa theo nhiều cách khác nhau (Akgun, 2011; Kim và cộng sự, 2011).

*Từ góc độ tâm lý và hành vi:* Trải nghiệm là yếu tố chủ quan, bao gồm tương

tượng, cảm xúc và niềm vui (Holbrook và Hirschman, 1982). Theo Otto và Ritchie (1996), trải nghiệm là trạng thái tinh thần chủ quan. Cho thấy trải nghiệm mang tính cá nhân hóa, đây là cơ sở để luận án đưa biến sự hài lòng (phản ánh cảm xúc tích cực) vào mô hình.

*Từ góc độ kinh tế học (Kinh tế trải nghiệm):* Trải nghiệm là tổng hợp tất cả những gì khách hàng cảm nhận được về hàng hóa, dịch vụ và là bước cuối cùng trong tiến trình của nền kinh tế (Pine và Gilmore, 1998). Trải nghiệm được tạo ra thông qua sự tương tác giữa doanh nghiệp và khách hàng (Sirapricha và Tocquer, 2012). Du lịch học tập là một sản phẩm kinh tế, do đó các thành phần trải nghiệm phải được thiết kế có chủ đích để kích hoạt sự tương tác và mang lại giá trị gia tăng.

*Từ góc độ xã hội và học tập:* Trải nghiệm được định nghĩa là “một hiện tượng nổi bật, kết quả từ việc tham gia vào một tập hợp các hoạt động trong bối cảnh xã hội” (Gupta và Vajic, 2000). Boswijk và cộng sự (2005) coi trải nghiệm là một quá trình tương tác liên tục của việc làm và trải qua, của hành động và phản ánh, mang lại ý nghĩa cho cá nhân. Kết nối trải nghiệm với quá trình phản ánh là giai đoạn quan trọng trong chu trình học tập trải nghiệm, nơi trải nghiệm được chuyển hóa thành tri thức.

Luận án tiếp cận khái niệm trải nghiệm theo hướng đa chiều, thừa nhận trải nghiệm vừa mang tính chủ quan (tác động đến cảm xúc), vừa là sản phẩm được thiết kế (tạo ra sự tương tác) và quan trọng nhất là quá trình phản ánh (tạo ra ý nghĩa).

#### *1.3.1.2 Các tiếp cận về khái niệm trải nghiệm du lịch*

Trải nghiệm du lịch là một khái niệm phức tạp, được các nhà khoa học tiếp cận theo ba hướng chính:

*Từ góc độ tâm lý học:* Trải nghiệm du lịch là trạng thái tinh thần chủ quan mà du khách cảm nhận (Otto và Ritchie, 1996); Larsen, 2007). Quan điểm này cho rằng khách du lịch tự tạo ra trải nghiệm của mình dựa trên nền tảng giá trị cá nhân, nhấn mạnh tính cá nhân hóa cao của trải nghiệm (Erdly và Kesterson-Townes, 2003).

*Từ góc độ hành vi và tương tác:* Trải nghiệm du lịch bao gồm “tất cả những gì khách du lịch trải qua tại điểm đến, bao gồm hành vi, cảm nhận, nhận thức và cảm

xúc” (Oh và cộng sự, 2007). Quan điểm này tập trung vào sự tương tác giữa khách du lịch và môi trường điểm đến (Ryan, 2000), nơi động cơ tìm kiếm trải nghiệm đích thực là yếu tố thúc đẩy chính (Wang, 1999).

*Từ góc độ toàn diện:* các định nghĩa hiện đại mở rộng phạm vi của trải nghiệm. Zatori (2013) cho rằng trải nghiệm du lịch không giới hạn ở chuyến đi mà tiếp tục tồn tại thông qua kỷ niệm, món quà lưu niệm và những câu chuyện kể. Murray và cộng sự (2010) coi trải nghiệm du lịch là bất kỳ sự tương tác nào bị ảnh hưởng bởi mức độ tham gia của cá nhân ở các cấp độ khác nhau (lý trí, cảm xúc, thể chất) và động lực cá nhân (thoát ly).

Các nghiên cứu trong nước về trải nghiệm du lịch tuy còn mới mẻ nhưng đang có sự chuyển dịch tích cực. Thay vì chỉ đánh giá các yếu tố truyền thống (như thuộc tính điểm đến), giới học thuật đang hướng tới việc xây dựng thang đo đo lường các thành phần trải nghiệm và phân tích rõ hơn tác động của chúng đối với sự hài lòng (Bùi Thị Tám và cộng sự, 2020). Các tác giả trong nước đã định nghĩa trải nghiệm du lịch là hình thức giúp khách du lịch trải nghiệm thực tế cuộc sống (Nguyễn Thị Tú Trinh và cộng sự, 2018), hoặc coi nó là loại hình du lịch nhấn mạnh vào việc cung cấp trải nghiệm thực tế tích cực và chủ động về tự nhiên hay văn hóa (Trần Đức Thanh và cộng sự, 2022). Phạm Thị Bích Thủy (2025, tr. 60) thậm chí khẳng định trải nghiệm du lịch là thuộc tính cơ bản của du lịch. Theo tác giả Nguyễn Phạm Hùng (2022), du lịch được nhìn nhận thông qua lăng kính của trải nghiệm, tác giả khẳng định rằng bản chất của hoạt động du lịch là việc thưởng thức, trải nghiệm, khám phá những điều khác biệt, mới lạ về tự nhiên và văn hóa. Nếu không có điều này thì không có du lịch.

Trải nghiệm du lịch là một hiện tượng đa chiều, mang tính cá nhân, là kết quả của sự tương tác và mang tính liên tục (vượt ra ngoài chuyến đi). Luận án thừa nhận tính đa chiều của trải nghiệm và chọn cách tiếp cận toàn diện để đo lường, bởi lẽ hiệu quả học tập là một kết quả dài hạn, được hình thành từ sự phản ánh và lưu giữ ký ức sau chuyến đi.

### ***1.3.2. Trải nghiệm du lịch học tập***

Trong dòng chảy nghiên cứu về du lịch chuyên biệt, các công trình của Sie và cộng sự (2016) hay Saidi và cộng sự (2020) được xem là những nỗ lực tiên phong trong việc định hình thuật ngữ “Trải nghiệm du lịch học tập”. Mặc dù vậy, giới học thuật hiện nay vẫn đang đối mặt với sự thiếu hụt một định nghĩa phổ quát, khi phần lớn các cách tiếp cận vẫn vay mượn khung lý thuyết từ du lịch đại chúng, vô tình làm mờ nhạt đi hàm lượng giáo dục - mục tiêu cốt lõi của loại hình này. Đặc biệt với đối tượng khách du lịch sinh viên, trải nghiệm này mang bản chất của một quá trình “tương tác kép”: cá nhân vừa đóng vai trò là một du khách tìm kiếm sự thỏa mãn về dịch vụ, vừa là một người học chuyên nghiệp đang thực hiện các nhiệm vụ nhận thức.

Tại Việt Nam, các nghiên cứu gần đây đã bắt đầu tích hợp sâu hơn các lý thuyết tâm lý xã hội và giáo dục học để giải mã loại hình trải nghiệm này. Đáng chú ý, chu trình học tập trải nghiệm của Kolb với bốn giai đoạn (Trải nghiệm cụ thể, Quan sát phản ánh, Khái niệm hóa trừu tượng và Thử nghiệm tích cực) đã trở thành khung lý thuyết nền tảng để thiết kế và đánh giá các hành trình thực địa.

Sự thành công của trải nghiệm du lịch học tập không chỉ dừng lại ở việc tiếp xúc với điểm đến, mà còn phụ thuộc vào mức độ tương tác đa chiều giữa sinh viên với giảng viên, chuyên gia và cộng đồng bản địa. Theo Võ Thị Quỳnh Nga và cộng sự (2024), “sự quen thuộc do giáo dục” - mức độ tự đánh giá về sự thông hiểu điểm đến thông qua các nguồn tin tích hợp đóng vai trò quan trọng trong việc định hình nhận thức của người học. Quá trình này giúp sinh viên áp dụng lý thuyết vào thực tiễn, phát triển kỹ năng phân tích và kiến tạo tri thức mới (Nguyễn Tá Nam và Vũ Thị Anh Thơ, 2023).

Nhu cầu du lịch của sinh viên thường phát sinh từ cả động lực tự thân (chủ động tích lũy chuyên môn) lẫn yêu cầu từ chương trình đào tạo (thụ động). Trong bối cảnh này, các nhóm tham chiếu như giảng viên và bạn học trở thành những nhân tố có ảnh hưởng quyết định. Niềm tin và sự ủng hộ từ các đối tượng này tác động mạnh mẽ đến ý định lựa chọn điểm đến và thái độ đối với hành trình học tập (Võ

Thị Quỳnh Nga và cộng sự, 2024). Kết quả cuối cùng của tiến trình này không chỉ là sự thỏa mãn nhu cầu du lịch, mà còn là sự gia tăng mức độ sẵn sàng nghề nghiệp và tinh thần trách nhiệm công dân (Lê Hà Minh Nhật, 2026).

Mặc dù các công trình đi trước đã đặt nền móng quan trọng trong việc 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 thực tế vẫn còn nhiều dư địa để khai phá. Luận án mong muốn đóng góp thêm một góc nhìn mới thông qua việc tích hợp yếu tố về Tính tự chủ học tập - một nhân tố tâm lý giáo dục cốt lõi nhằm bước đầu làm rõ cơ chế chuyển hóa từ trải nghiệm thực địa thành kết quả nhận thức. Đây là hướng tiếp cận mà luận án hi vọng sẽ góp phần hoàn thiện mô hình trải nghiệm du lịch học tập cho sinh viên trong bối cảnh hiện nay.

#### **1.4. Khoảng trống nghiên cứu**

Tổng quan các công trình khoa học đã cho thấy du lịch học tập và trải nghiệm du lịch là những lĩnh vực liên ngành rộng lớn, thu hút sự quan tâm của nhiều học giả trong và ngoài nước. Các nghiên cứu đã đóng góp đáng kể vào việc định hình các khái niệm, lý thuyết và mô hình liên quan, đặc biệt trong việc sử dụng Mô hình 4Es và trải nghiệm du lịch đáng nhớ để phân tích hành vi và sự hài lòng của du khách. Tuy nhiên, để mô hình hóa một cách trọn vẹn sự tích hợp giữa giáo dục và du lịch trong môi trường đặc thù của sinh viên Việt Nam, nghiên cứu nhận thấy vẫn còn những nút thắt lý thuyết và thực nghiệm cần được tiếp tục khơi mở. Cụ thể, luận án mong muốn hướng tới các nội dung sau:

##### ***1.4.1 Về hệ thống lý luận và khung khái niệm tích hợp***

Mặc dù khái niệm “trải nghiệm du lịch” đã nhận được sự quan tâm đa chiều từ các góc độ tâm lý, kinh tế và xã hội học, việc thiết lập một định nghĩa thống nhất vẫn đang là một thách thức đối với giới học thuật (Akgun, 2011; Kim, 2013). Đặc biệt, thuật ngữ “Trải nghiệm du lịch học tập”, dù đã được các nghiên cứu tiên phong đề cập (Saidi và cộng sự, 2020; Sie và cộng sự, 2016), nhưng dường như vẫn còn ở giai đoạn sơ khởi và cần được làm rõ hơn thông qua các khung lý thuyết tích hợp. Hiện nay, sự kết nối giữa Lý thuyết Kinh tế Trải nghiệm (4Es) và các học thuyết giáo dục

hiện đại chưa thực sự chặt chẽ, dẫn đến việc khó phân tích trọn vẹn tiến trình từ những kích thích trải nghiệm cụ thể đến sự chuyển hóa sâu sắc về nhận thức và kỹ năng của người học.

#### ***1.4.2 Về cấu trúc mô hình và cơ chế chuyển hóa tâm lý***

Các mô hình nghiên cứu tiền đề thường tập trung vào kết quả đầu ra mang tính kinh tế như lòng trung thành hay ý định quay lại (Ali và cộng sự, 2014; Kim, 2017). Luận án nhận thấy đây là một dư địa quan trọng để mở rộng nghiên cứu sang các kết quả giáo dục chuyên biệt. Việc kiểm chứng mối quan hệ nhân quả từ cấu trúc Trải nghiệm du lịch đa chiều đến Hiệu quả học tập (phát triển năng lực và kỹ năng mềm) vẫn chưa được thực chứng đầy đủ, đặc biệt là vai trò trung gian của Sự hài lòng trong việc lý giải cơ chế tạo dựng ký ức. Hơn nữa, một khía cạnh tâm lý học giáo dục quan trọng là Tính tự chủ học tập (cơ chế giúp sinh viên chủ động thiết lập mục tiêu và tự suy xét, nhìn lại những trải nghiệm của bản thân) dường như chưa nhận được sự quan tâm đúng mức với tư cách là một biến điều tiết. Việc chưa xem xét biến số này có thể làm hạn chế khả năng lý giải sự khác biệt về hiệu quả nhận thức giữa các cá nhân trong cùng một bối cảnh trải nghiệm.

#### ***1.4.3 Về bối cảnh trải nghiệm và đối tượng nghiên cứu***

Trong khi các nghiên cứu về du lịch văn hóa, tự nhiên hay cộng đồng đã khá phong phú, thì du lịch học tập với tư cách là một bối cảnh độc lập dành cho đối tượng sinh viên - những người mang vai trò kép (vừa là khách du lịch, vừa là người học chuyên nghiệp) vẫn còn nhiều khoảng trống cần được lấp đầy. Tại Việt Nam, các nghiên cứu dựa trên mô hình 4Es chủ yếu tập trung vào phân khúc nghỉ dưỡng (Bùi Thị Tám và cộng sự, 2020), do đó, việc xây dựng một mô hình tích hợp dành riêng cho sinh viên Việt Nam với những đặc điểm văn hóa và giáo dục đặc thù là hết sức cần thiết.

Từ việc nhận diện những khoảng trống lý thuyết và thực nghiệm nêu trên, luận án hướng tới mục tiêu xây dựng và kiểm chứng thực nghiệm một mô hình lý thuyết tích hợp nhằm góp phần hoàn thiện cơ sở lý luận về trải nghiệm du lịch học tập. Để hiện thực hóa mục tiêu tổng quát này, nghiên cứu tập trung vào các nhiệm vụ cụ thể

sau: *Góp phần hệ thống hóa khung lý thuyết*: Phát triển mô hình tích hợp giữa Lý thuyết kinh tế trải nghiệm (4Es), Lý thuyết Học tập trải nghiệm, Học tập thực tế và các Lý thuyết Giáo dục hiện đại làm nền tảng định nghĩa và đo lường trải nghiệm du lịch học tập. *Kiểm định cấu trúc nhân quả*: Xác định mức độ tác động của trải nghiệm đến hiệu quả học tập của sinh viên thông qua các bằng chứng định lượng. *Lý giải cơ chế chuyển hóa*: Phân tích vai trò trung gian của Sự hài lòng và vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập để tối ưu hóa kết quả nhận thức. *Phân tích sự khác biệt bối cảnh*: Tìm hiểu sự khác biệt trong cảm nhận trải nghiệm theo đặc điểm nhân khẩu học và tâm lý giáo dục, qua đó đề xuất các hàm ý quản trị thiết thực cho môi trường giáo dục Việt Nam.

### **Tiểu kết Chương 1**

Thông qua việc hệ thống hóa và phân tích sâu các công trình nghiên cứu liên quan trong và ngoài nước, Chương 1 đã phác thảo bức tranh tổng thể về lý thuyết trải nghiệm du lịch học tập, đồng thời nhận diện được các dư địa nghiên cứu quan trọng. Đây là cơ sở lý luận tiên quyết để luận án triển khai các nội dung thực chứng tiếp theo. Các kết quả then chốt đạt được trong chương này bao gồm:

*Thứ nhất, về khung khái niệm và cách tiếp cận*: Luận án đã bước đầu xác lập một lăng kính đa chiều đối với trải nghiệm du lịch học tập. Nghiên cứu khẳng định đây không chỉ đơn thuần là một phân khúc dịch vụ kinh tế được cấu trúc hóa (theo mô hình 4Es), mà quan trọng hơn, đó là một tiến trình tâm lý - giáo dục phức tạp. Ở đó, tri thức và kỹ năng được kiến tạo thông qua sự tương tác mật thiết giữa cá nhân du khách - người học với bối cảnh hiện trường, thông qua chu kỳ quan sát, phân tích và tự suy xét, nhìn lại những trải nghiệm của bản thân.

*Thứ hai, về mô hình cấu trúc và cơ chế vận hành*: Qua việc tổng quan các mô hình tiền đề, chương này nhận diện một khoảng trống lý luận khi các nghiên cứu thực nghiệm hiện tại phần lớn tập trung vào các kết quả hành vi du lịch (lòng trung thành, ý định quay lại), mà dường như chưa dành sự quan tâm đúng mức cho các kết quả đầu ra mang tính giáo dục. Đặc biệt, cơ chế chuyển hóa từ trải nghiệm thực địa thành năng lực tự thân của sinh viên vẫn là một nút thắt lý thuyết khi vai trò điều tiết của

các yếu tố tâm lý cá nhân - tiêu biểu là Tính tự chủ học tập vẫn chưa được thực chứng đầy đủ.

*Thứ ba, về bối cảnh và đối tượng nghiên cứu:* Nghiên cứu nhận thấy nhóm đối tượng sinh viên Việt Nam với đặc điểm “trải nghiệm kép” (vừa là khách du lịch, vừa là người học chuyên nghiệp) là một nhóm nghiên cứu đầy triển vọng nhưng còn khá mới mẻ. Việc áp dụng nguyên mẫu các thang đo du lịch đại chúng vào đối tượng này dường như chưa phản ánh trọn vẹn bản chất của hoạt động trải nghiệm du lịch học tập tại hiện trường.

Tóm lại, những luận giải khoa học trong Chương 1 cho thấy sự cần thiết của việc xây dựng một mô hình lý thuyết tích hợp, có khả năng đo lường và kiểm chứng thực nghiệm các mối quan hệ nhân quả giữa cấu trúc Trải nghiệm, Sự hài lòng và Hiệu quả học tập. Kết luận này không chỉ thể hiện sự kế thừa có chọn lọc các lý thuyết kinh điển mà còn định vị rõ ràng nỗ lực đóng góp tri thức mới của luận án. Đây chính là nền tảng để Chương 2 triển khai xây dựng hệ thống giả thuyết và quy trình phương pháp luận nhằm giải quyết các mục tiêu nghiên cứu đã đề ra.

## **Chương 2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ KHUNG NGHIÊN CỨU VỀ TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN VIỆT NAM**

### **2.1. Các khái niệm nền tảng**

#### **2.1.1 Trải nghiệm và Trải nghiệm du lịch**

##### *2.1.1.1 Trải nghiệm*

Từ “trải nghiệm” bắt nguồn từ “experiential” 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 được xem là một 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 (sản phẩm được thiết kế với trạng thái tinh thần), 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 du lịch học tập, việc kết hợp cả hai góc độ là cần thiết vì: Thứ nhất, du lịch học tập là một sản phẩm dịch vụ được thiết kế (có chủ đích giáo dục). Thứ hai, 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, 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” (Akgun, 2011; Holbrook và Hirschman, 1982). 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 (sản phẩm, dịch vụ) trong việc kiến tạo trải nghiệm.

#### *2.1.1.2 Trải nghiệm du lịch*

Trải nghiệm du lịch 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 trải nghiệm du lịch 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 trải nghiệm du lịch là sự tương tác đa chiều (lý trí, cảm xúc, thể chất) và được thúc đẩy bởi động cơ cá nhân.

Trải nghiệm du lịch 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 (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 trải nghiệm du lịch 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).

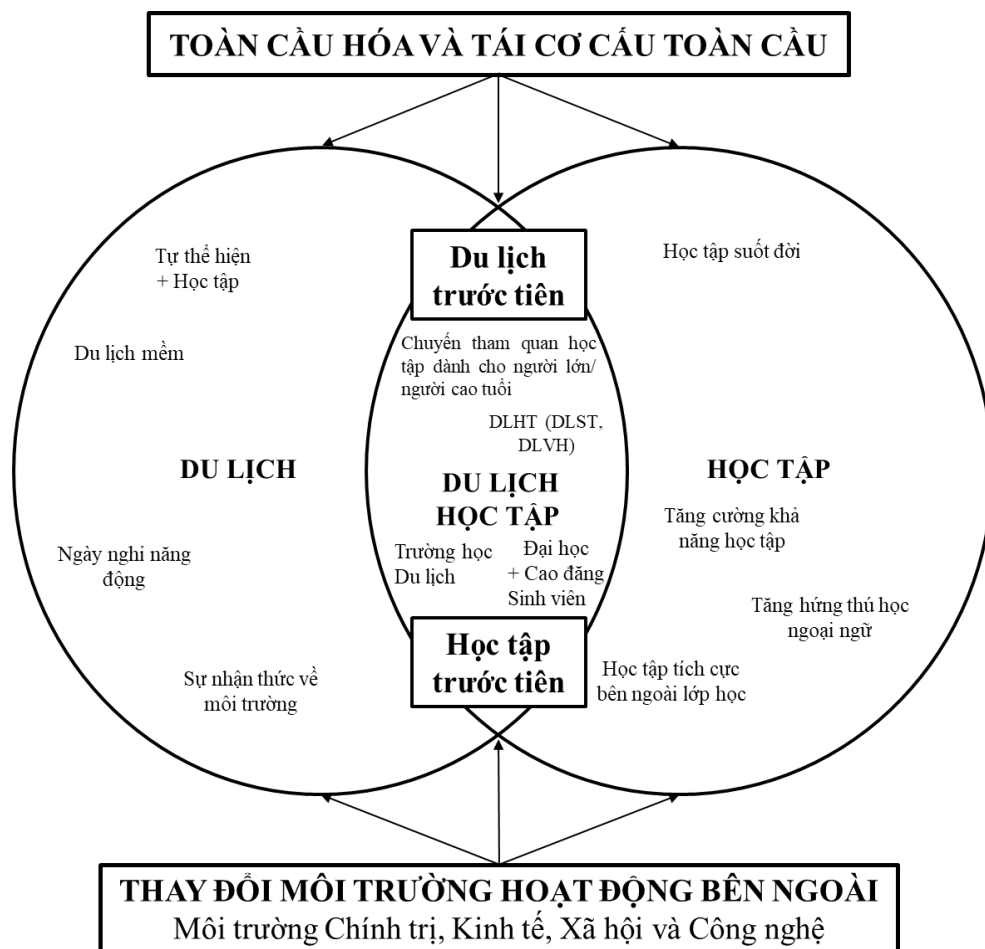
### **2.1.2 Du lịch học tập và Học tập trải nghiệm**

#### *2.1.2.1 Du lịch học tập*

Du lịch học tập 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.

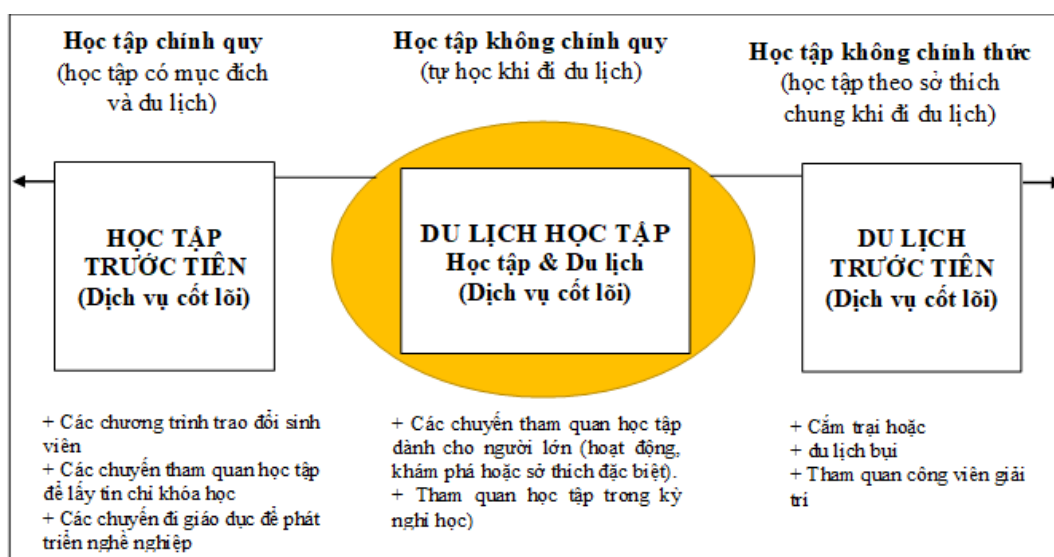
Cách tiếp cận phân khúc: Ritchie (2003) khái niệm hóa du lịch học tập thành hai nhóm: Du lịch là yếu tố chính và Học tập là yếu tố chính (Hình 2.1). Dựa trên cách tiếp cận này, ông định nghĩa du lịch học tập là “hoạt động du lịch mà giáo dục và học tập đóng vai trò quan trọng hoặc bổ sung”.



**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 trải nghiệm học tập trong du lịch: Học tập chính quy, Học tập không chính quy và Học tập không chính thức (Hình 2.2). Điều này cho thấy du lịch học tập 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

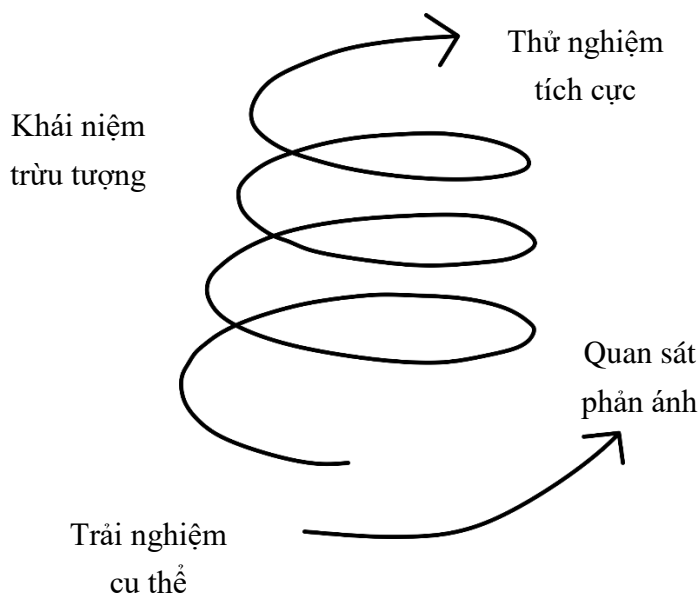
Các quan điểm trên đồng thuận rằng du lịch học tập không chỉ giới hạn ở tri thức khoa học mà còn mở rộng ra việc phát triển nhân cách và kỹ năng cá nhân. Tuy nhiên, đối với luận án nghiên cứu về sinh viên Việt Nam (nhóm đối tượng đang trong giai đoạn phát triển toàn diện) thì việc chỉ tập trung vào động cơ (như Bodger) 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 được lựa chọn vì nó 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.

### 2.1.2.2 Học tập trải nghiệm

Lý thuyết học tập trải nghiệm là một lý thuyết giáo dục quan trọng, cung cấp nền tảng lý luận cho du lịch học tập. Kolb (1984) định nghĩa học tập trải nghiệm là

“một quá trình trong đó tri thức được tạo ra thông qua chuyển hóa kinh nghiệm”. Mô hình chu trình học tập của ông (Trải nghiệm cụ thể -> Quan sát phản ánh -> Khái niệm trừu tượng -> Thử nghiệm tích cực) (Hình 2.3) là cơ sở để phân tích quá trình học hỏi của sinh viên trong chuyến đi du lịch.



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

Nguồn: Kolb, 1984.

Mô hình trên mô tả hai cặp phương thức học tập đối lập và liên quan biện chứng với nhau, bao gồm: *Tiếp nhận trải nghiệm*: Trải nghiệm cụ thể và Khái niệm trừu tượng; *Chuyển hóa trải nghiệm*: Quan sát phản ánh và Thử nghiệm tích cực. Lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (1984) cho rằng học tập là yếu tố quyết định chính của sự phát triển con người và cách mỗi cá nhân học tập sẽ định hình tiến trình phát triển cá nhân của họ.

Các nghiên cứu khác cũng củng cố quan điểm này, như Beard và Wilson (2006) định nghĩa đây là “quá trình tạo ra ý nghĩa thông qua sự tham gia tích cực”; Lenton và cộng sự (2014) nhấn mạnh vai trò của việc áp dụng kiến thức vào môi trường thực tế. Tại Việt Nam, trong nghiên cứu Luận án Tiến sĩ của Đường Ngọc Hà (2025, tr. 49), tác giả đã diễn giải khác về mô hình này là: Trải nghiệm cụ thể (cảm nhận) -> Quan sát phản ánh (nhìn) -> Suy ngẫm và khái niệm hóa (nghĩ) -> Chủ động thực hành (làm).

Trên nền tảng học thuyết của Kolb (1984), học tập trải nghiệm được định nghĩa là “quá trình trong đó tri thức được kiến tạo thông qua sự chuyển hóa kinh nghiệm”. Đối với sinh viên Việt Nam, việc chuyển hóa các hoạt động du lịch thuần túy thành hệ thống kiến thức và kỹ năng đòi hỏi một lộ trình tư duy logic. Kế thừa chu trình bốn giai đoạn của Kolb (1984) và cách diễn giải thực tiễn của Đường Ngọc Hà (2025, tr. 49), luận án đề xuất Quy trình học hỏi bốn bước tối ưu dành riêng cho sinh viên trong bối cảnh học tập trải nghiệm như sau: Nhập thân (Trải nghiệm cụ thể - “Cảm nhận”) -> Thu nhận (Quan sát phản ánh - “Nhìn và Ghi lại”) -> Đối chiếu (Suy ngẫm và Khái niệm hóa - “Nghĩ”) -> Ứng dụng (Chủ động thực hành - “Làm”).

*Giai đoạn 1: Nhập thân (Trải nghiệm cụ thể - “Cảm nhận”)*: ở giai đoạn khởi đầu, sinh viên không đóng vai trò là người quan sát thụ động mà trực tiếp thâm nhập vào bối cảnh thực tế tại điểm đến. Các hoạt động như tiếp xúc hiện vật, thực hành nghề truyền thống, giao lưu văn hóa bản địa hay quan sát quy trình vận hành doanh nghiệp giúp kích hoạt đa giác quan. Câu hỏi dẫn dắt sinh viên ở giai đoạn này là “Minh đang thực sự thấy, nghe và làm gì tại không gian này”? Mục tiêu của giai đoạn này là kiến tạo những ấn tượng sơ cấp sống động và chân thực nhất, làm nguyên liệu cho quá trình tư duy.

*Giai đoạn 2: Thu nhận (Quan sát phản ánh - “Nhìn và Ghi lại”)*: sau khi trải nghiệm, sinh viên thực hiện việc hồi lại và xem xét lại các dữ liệu đã thu thập. Giai đoạn này đòi hỏi sự dừng lại để phân tích các hiện tượng “lạ” hoặc những điểm dị biệt so với kiến thức lý thuyết. Các hành động cụ thể bao gồm ghi chép nhanh, tư liệu hóa bằng hình ảnh/video và thảo luận nhóm ngắn. Câu hỏi dẫn dắt sinh viên ở giai đoạn này là “Có điều gì đặc biệt hoặc khác biệt giữa thực tế này so với những gì mình đã biết?”. Mục tiêu là sàng lọc và hệ thống hóa dữ liệu thô từ thực địa

*Giai đoạn 3: Đối chiếu (Khái niệm hóa - “Nghĩ”)*: đây là giai đoạn chuyển hóa mang tính bước ngoặt, nơi du lịch thực sự trở thành học tập. Sinh viên tiến hành kết nối dữ liệu thực tế với các khung lý thuyết hàn lâm để giải mã bản chất sự vật, hiện tượng qua câu hỏi “Tại sao?”. Câu hỏi dẫn dắt ở giai đoạn này là “Các

lý thuyết và mô hình khoa học giải thích hiện tượng này như thế nào?”. Mục tiêu của giai đoạn này là chuyển hóa các quan sát rời rạc thành hệ thống tri thức cá nhân và hình thành các khái niệm mới.

*Giai đoạn 4: Ứng dụng (Thử nghiệm tích cực - “Làm”)*: trong giai đoạn cuối, sinh viên sử dụng tri thức đã được tổng hợp để giải quyết các vấn đề cụ thể hoặc đề xuất sáng kiến. Việc thực hiện báo cáo thu hoạch, thuyết trình dự án ngay tại điểm đến hoặc đề xuất giải pháp cho cộng đồng chính là cách kiểm chứng nhận thức mới. Câu hỏi dẫn dắt ở giai đoạn này là: “Mình sẽ ứng dụng những tri thức vừa đúc kết được vào đâu trong thực tiễn nghề nghiệp?”. Mục tiêu quan trọng ở giai đoạn này là thực chứng hóa nhận thức và hoàn thiện kỹ năng thực hành nghề nghiệp bền vững.

### **2.1.3 Sinh viên**

Sinh viên là một nhóm xã hội đặc thù, đóng vai trò then chốt trong sự phát triển của mỗi quốc gia. Họ là “một bộ phận của thanh niên đang theo học tại các trường Đại học và Cao đẳng” (Nguyễn Ánh Hồng, 2002) trong giai đoạn phát triển và hoàn thiện nhân cách, chuẩn bị trở thành nguồn nhân lực chất lượng cao của xã hội.

Trong phạm vi luận án này, sinh viên Việt Nam được định nghĩa “là những người Việt Nam đang theo học các chương trình đào tạo đại học hoặc cao đẳng tại Việt Nam”.

## **2.2. Đề xuất Khung khái niệm và Cấu trúc lý thuyết về Trải nghiệm du lịch học tập (ETE)**

### **2.2.1 Cấu trúc lý thuyết của Trải nghiệm du lịch học tập**

Trải nghiệm du lịch học tập được cấu trúc theo tiến trình thời gian và không gian:

*Giai đoạn trước chuyến đi*: Hình thành kỳ vọng và cảm xúc điểm đến thông qua quá trình học tập lý thuyết tại trường. Trong bối cảnh du lịch học tập của sinh viên, cảm xúc không chỉ là kết quả của sự tương tác trực tiếp tại hiện trường mà còn là hệ quả của quá trình tích lũy tri thức trước chuyến đi. Khác với cách tiếp cận phổ biến vốn chú trọng vào cảm xúc trong và sau trải nghiệm (Bastiaansen và cộng sự, 2019), nghiên cứu này kế thừa quan điểm của Võ Thị Quỳnh Nga và cộng sự (2024, tr.38),

tác giả cho rằng trong môi trường giáo dục trải nghiệm, cảm xúc đối với điểm đến đã bắt đầu được định hình ngay từ giai đoạn tiền hành trình thông qua các hoạt động học thuật như thảo luận, thuyết trình hay nghiên cứu lý thuyết. Điều này cho thấy sinh viên không chỉ là người học thụ động mà còn là chủ thể kiến tạo tri thức về điểm đến ngay từ giai đoạn chuẩn bị. Quá trình trải nghiệm học tập trong du lịch giúp người học xây dựng một hệ thống hiểu biết và cảm nhận về không gian điểm đến ngay cả trước khi đặt chân đến thực địa.

*Giai đoạn trong chuyến đi:* Tương tác trực tiếp với cộng đồng, di sản và môi trường thực tế thông qua các hoạt động quan sát và thực hành. Theo quan điểm của Nguyễn Hoàng Thảo Phương và Trương Thị Như Ngọc (2021), giai đoạn thực chứng đóng vai trò là môi trường để sinh viên trực tiếp tương tác và tham gia vào các bối cảnh học tập cụ thể. Tại đây, người học không chỉ quan sát thuần túy mà còn thực hiện các thao tác tư duy bậc cao như phân tích, đối chiếu và đánh giá dựa trên nền tảng kinh nghiệm sẵn có. Tùy thuộc vào đặc thù của từng đối tượng khách du lịch sinh viên và trọng tâm hướng đến của mỗi chuyến đi, quá trình xử lý trải nghiệm có thể được cụ thể hóa qua việc giải mã bản chất các tình huống, từ đó giúp sinh viên đưa ra những dự báo mang tính hệ thống. Đặc biệt, sự liên kết giữa trải nghiệm thực tế với khả năng suy nghĩ có phê phán chính là chìa khóa để người học đúc kết nguyên lý và kiến tạo tri thức mới.

*Giai đoạn sau chuyến đi:* Suy ngẫm, chiêm nghiệm và chuyển hóa những gì đã trải qua thành tri thức cá nhân. Hoạt động tự suy xét, nhìn lại những hành động, suy nghĩ hoặc trải nghiệm của bản thân trong và sau trải nghiệm thực địa được xem là cầu nối giúp người học tái cấu trúc hệ thống tri thức của mình thông qua việc so sánh các giá trị cũ và mới. Thông qua đó, sinh viên có cơ hội rèn luyện khả năng liên kết thông tin, nhận diện trạng thái tâm lý và vận dụng kiến thức mới để giải quyết vấn đề một cách hiệu quả hơn. Vai trò của sự chiêm nghiệm cá nhân còn được thể hiện ở khả năng chuyển hóa các kinh nghiệm thực tế thành những hiểu biết sâu sắc và lâu dài, giúp người học duy trì cái nhìn khách quan khi đánh giá và báo cáo các kết quả thu nhận được (Elliot và cộng sự, 2018, tr.60).

Có thể thấy, tiến trình trải nghiệm theo thời gian (Trước - Trong - Sau) chính là

khung sườn vận động, nhưng để giải mã bản chất và cơ chế tương tác đặc thù trong từng giai đoạn đó, cần thiết phải xác lập một cấu trúc nội hàm mang tính tích hợp cao. Nếu tiến trình thời gian đóng vai trò là “chiều dọc” của trải nghiệm, thì sự giao thoa giữa các lĩnh vực học thuật lại tạo nên “chiều sâu” của giá trị nhận thức. Trên cơ sở kế thừa các học thuyết liên quan và kết quả từ các nghiên cứu tiền đề, luận án đề xuất mô hình Trải nghiệm du lịch học tập (ETE) như một hình thái tích hợp của ba yếu tố cốt lõi: Học tập, Du lịch và Trải nghiệm. Mô hình này không chỉ định vị vai trò chuyên biệt của từng thành tố mà còn lý giải sự cộng hưởng của chúng trong việc kiến tạo tri thức cho sinh viên. Sự hình thành của trải nghiệm du lịch học tập được dựa trên các trụ cột định hướng sau:

*Học tập*: là trọng tâm xuyên suốt và là mục tiêu cuối cùng (Ritchie, 2003), thể hiện qua các hoạt động tiếp thu tri thức, nghiên cứu thực địa, trao đổi học thuật, thực hành kỹ năng và tham gia các dự án cộng đồng tại điểm đến. Khác với học tập truyền thống, việc học trong trải nghiệm du lịch học tập diễn ra thông qua tương tác đa chiều với môi trường tự nhiên, cộng đồng địa phương và quá trình tự phản ánh của chính người học. Học tập là một tiến trình chủ động thông qua tương tác đa chiều tại điểm đến.

*Du lịch*: là phương tiện cung cấp bối cảnh thực tiễn và không gian để tổ chức các hoạt động học tập, bao gồm tham quan, khám phá, giao lưu văn hóa và trải nghiệm tại điểm đến. Luận án xác lập rằng du lịch đóng vai trò “phòng thí nghiệm mở”, nơi các điều kiện thực tế của điểm đến trở thành giáo cụ trực quan hỗ trợ mục tiêu khai phóng tư duy. Dưới góc độ trải nghiệm học tập thông qua du lịch, du lịch không chỉ mang tính giải trí đơn thuần (Cohen, 1972; Richards, 2011) mà trở thành phương tiện cốt lõi phục vụ cho mục tiêu giáo dục, phát triển năng lực cá nhân và khai phóng tư duy (Ritchie, 2003).

*Trải nghiệm*: là cơ chế chuyên 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 (Pine và Gilmore, 1999). Đây là thành tố mang tính động lực, biến các hoạt động quan sát đơn thuần thành sự thấu hiểu sâu sắc. Nội dung phỏng vấn chuyên gia về đánh giá cấu trúc

lý thuyết trải nghiệm du lịch học tập và vai trò của ba yếu tố cốt lõi (trải nghiệm, du lịch, học tập) đã nhận được sự đồng thuận rất cao từ các chuyên gia (mức đánh giá trung bình của chuyên gia 4,67/5) (xem Phụ lục 2.3), nhấn mạnh Trải nghiệm là yếu tố trung tâm giúp chuyên hóa kiến thức.

Sự giao thoa của ba trụ cột này tạo nên các vùng hoạt động đặc trưng (Trải nghiệm du lịch, Học tập trải nghiệm, Du lịch học tập), trong đó Trải nghiệm du lịch học tập (ETE) nằm tại vùng lõi trung tâm - nơi tính giáo dục đạt mức cao nhất trong bối cảnh du lịch học tập. Điều này được các chuyên gia đồng thuận cao (mức đánh giá trung bình của chuyên gia 4,67/5) (xem Phụ lục 2.3). Trong đó: *Hoạt động trải nghiệm du lịch*: chú trọng tính khám phá và giải trí, tạo sự hứng thú ban đầu. *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 mẽ nhất. *Hoạt động du lịch học tập*: các chương trình học tập tích hợp vào bối cảnh du lịch (thực địa theo môn học, thực tế chuyên môn, du học ngắn hạn) là loại hình du lịch độc lập.

### **2.2.2 Các đặc trưng cốt lõi của Trải nghiệm du lịch học tập**

Trên cơ sở tổng hợp hệ thống lý thuyết liên quan và kết quả nghiên cứu định tính sơ bộ (phỏng vấn chuyên gia), luận án xác lập bốn đặc trưng nổi bật cấu thành nên khái niệm trải nghiệm du lịch học tập. Những đặc trưng này không chỉ phân định trải nghiệm du lịch học tập với các loại hình du lịch thông thường mà còn làm rõ bản chất giáo dục trong môi trường trải nghiệm thực tiễn.

Luận án xác định các đặc trưng chính thông qua việc đối chiếu giữa khung lý thuyết quốc tế và thực tiễn du lịch, đào tạo tại Việt Nam, cụ thể như sau:

*Thứ nhất, học tập là yếu tố chủ đạo*: khác với du lịch giải trí, luận án xác định trong trải nghiệm du lịch học tập, mục tiêu chính của người học là tích lũy tri thức và kỹ năng, trong khi các hoạt động du lịch đóng vai trò là môi trường hỗ trợ (Ritchie, 2003). Đặc trưng này định vị giáo dục là “linh hồn” của mọi hoạt động trải nghiệm.

*Thứ hai, tính thực tiễn cao*: dựa trên học thuyết của Kolb (1984), luận án nhấn mạnh khả năng kết nối giữa “biết” (lý thuyết hàn lâm) và “làm” (thực hành thực tế) ngay tại điểm đến. Điều này giúp chuyển hóa những khái niệm trừu tượng thành năng lực thực hành thực tế.

*Thứ ba, hướng đến sự học tập chuyên sâu:* trải nghiệm du lịch học tập không dừng lại ở việc quan sát bề nổi. Khung lý thuyết của luận án xác lập rằng trải nghiệm du lịch học tập thúc đẩy sinh viên vượt qua sự tiếp nhận thụ động để tham gia vào quá trình khám phá, phân tích và kiểm soát kiến thức (Sie và cộng sự, 2016), từ đó hình thành tư duy phản biện.

*Thứ tư, khả năng chuyển hóa nhận thức:* đây là đặc trưng mang tính đích đến. Luận án khẳng định trải nghiệm du lịch học tập tạo ra những thay đổi sâu sắc về mặt thái độ, thế giới quan và trách nhiệm xã hội của sinh viên. Những giá trị này có tính bền vững và là nền tảng cho tinh thần học tập suốt đời.

### **2.2.3 Khái niệm Trải nghiệm du lịch học tập**

Từ việc kế thừa các nghiên cứu tiền đề và thông qua quá trình chuẩn hóa bằng phương pháp tham vấn chuyên gia sơ bộ, luận án tiến hành xác lập định nghĩa thao tác cho khái niệm Trải nghiệm du lịch học tập. Việc xây dựng một định nghĩa tường minh là yêu cầu cấp thiết để làm cơ sở cho việc thiết kế công cụ đo lường và kiểm chứng mô hình thực nghiệm trong các chương tiếp theo.

Định nghĩa được luận án đề xuất như sau:

*“Trải nghiệm du lịch học tập là tập hợp các hoạt động du lịch có chủ đích giáo dục, sử dụng bối cảnh du lịch làm phương tiện, nhằm khuyến khích sự tham gia chủ động và cảm nhận cá nhân của người học để đạt được mục tiêu tích lũy kiến thức và tạo ra sự chuyển hóa nhận thức sâu sắc.”*

Để đảm bảo tính chuẩn mực học thuật và phù hợp với bối cảnh Việt Nam, định nghĩa này đã được tinh chỉnh qua nghiên cứu sơ bộ nhằm phản ánh rõ nét bốn trọng tâm: *Tính mục đích:* khẳng định giáo dục là yếu tố cốt lõi và xuyên suốt mọi hoạt động của chuyến đi. *Tính tích hợp:* luận án xác lập sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa “bối cảnh du lịch” và “trạng thái trải nghiệm” (tương tác, hành vi, cảm nhận) là cơ chế để đạt được mục tiêu học tập. *Tính chủ động:* nhấn mạnh vai trò của sinh viên không chỉ là người thụ hưởng dịch vụ du lịch mà là tác nhân tích cực trong việc kiến tạo tri thức. *Tính giá trị:* hướng tới sự biến đổi về nhận thức và cảm xúc lâu dài, tạo ra giá trị bền vững cho người học sau khi hành trình kết thúc.

Việc xác lập định nghĩa và các đặc trưng cốt lõi tại mục này cho phép luận án triển khai việc xây dựng thang đo và kiểm chứng các mối quan hệ trong mô hình

nghiên cứu tại các chương sau.

### **2.3. Các lý thuyết nền tảng và Cơ chế tác động trong mô hình**

Luận án không tiếp cận các lý thuyết một cách rời rạc mà xây dựng một hệ sinh thái lý thuyết tích hợp gồm ba lớp đồng tâm, giải thích từ “môi trường kích thích” đến “quá trình chuyển hóa” và “vai trò điều tiết của chủ thể”:

*Lớp bối cảnh - Kinh tế Trải nghiệm (Mô hình 4Es)*: đóng vai trò xác lập các thành phần đầu vào. Lý thuyết này giải thích cấu trúc của một chuyến du lịch cần những nguyên liệu gì để trở thành một trải nghiệm đáng nhớ.

*Lớp cơ chế - Học tập Trải nghiệm/Học tập thực tế*: đóng vai trò là “bộ vi xử lý”. Lớp này giải thích cách thức sinh viên sử dụng cơ thể và trí tuệ để chuyển hóa các nguyên liệu 4Es thành tri thức.

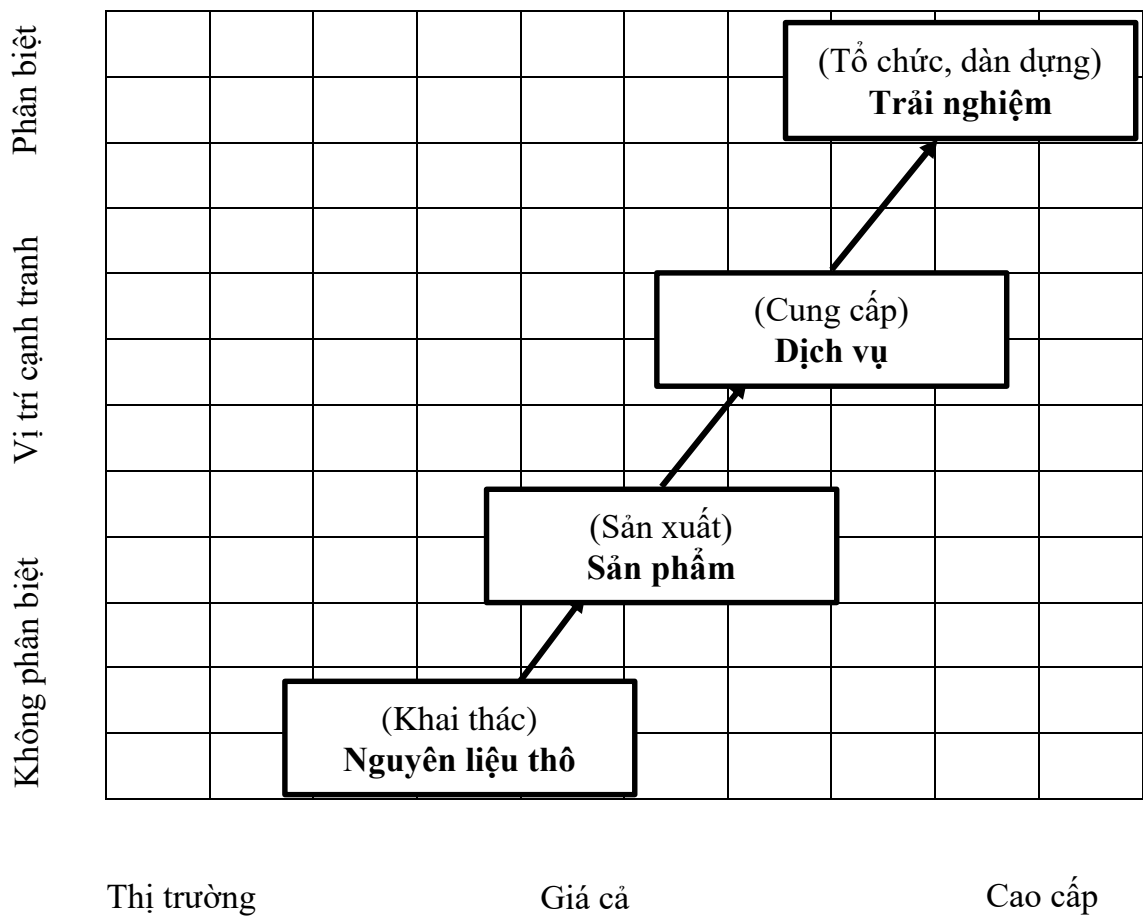
*Lớp chủ thể - Tinh tự chủ học tập ( cá nhân: Quyền tự quyết/Học tập tự định hướng)*: đóng vai trò là biến điều tiết. Lý thuyết này giải thích tại sao cùng một môi trường du lịch nhưng mỗi sinh viên lại thu nhận được kết quả khác nhau dựa trên năng lực tự chủ cá nhân

#### **2.3.1 Lý thuyết Kinh tế Trải nghiệm (Mô hình 4Es) - xác lập “Bối cảnh kích thích”**

##### *2.3.1.1 Lý thuyết Kinh tế Trải nghiệm - 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 du lịch học tập, điểm đến không chỉ cung cấp các tiện nghi lưu trú hay vận chuyển (dịch vụ), mà phải là một kho tàng tri thức được thiết kế để tạo ra các tương tác có ý nghĩa.



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

Nguồn: Pine và Gilmore (1999).

Bảng 2.1 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 2.1. Sự khác biệt giữa các nền kinh tế theo Pine và Gilmore (1999)**

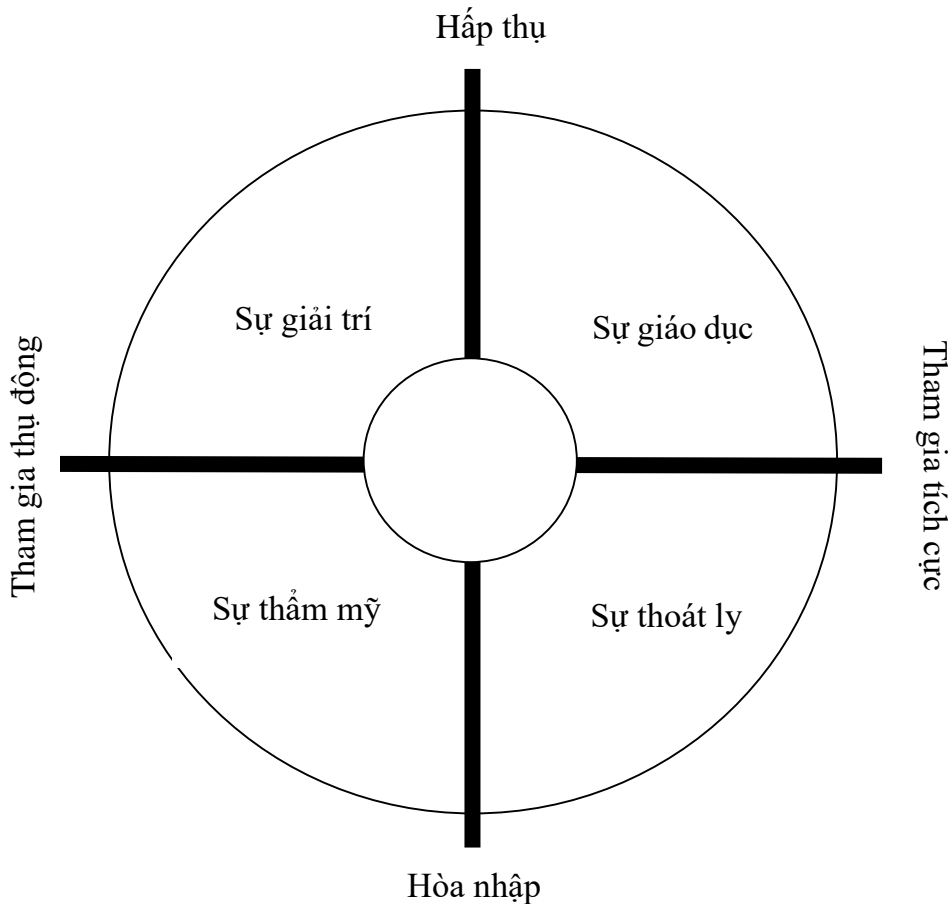
<b>Nền kinh tế</b>	<b>Nông nghiệp (Agrarian)</b>	<b>Công nghiệp (Industrial)</b>	<b>Dịch vụ (Service)</b>	<b>Trải nghiệm (Experience)</b>
<b>Yếu tố</b>	Nguyên liệu thô (Commodities)	Sản phẩm (Goods)	Dịch vụ (Services)	Trải nghiệm (Experiences)
<b>Chức năng kinh tế</b>	Khai thác (Extract)	Sản xuất (Make)	Cung cấp (Deliver)	Tổ chức, dàn dựng (Stage)
<b>Bản chất của sản</b>	Có thể thay thế (Fungible)	Hữu hình (Tangible)	Vô hình (Intangible)	Khó quên (Memorable)

<b>Nền kinh tế</b>	<b>Nông nghiệp (Agrarian)</b>	<b>Công nghiệp (Industrial)</b>	<b>Dịch vụ (Service)</b>	<b>Trải nghiệm (Experience)</b>
<b>phẩm</b>				
<b>Đặc điểm chính</b>	Tự nhiên (Natural)	Chuẩn hóa (Standardized)	Cá nhân hóa (Customized)	Mang tính cá nhân (Personal)
<b>Phương thức cung ứng</b>	Dự trữ số lượng lớn (Stored in bulk)	Lưu kho sau sản xuất (Inventoried after production)	Cung cấp theo thời gian (Delivered on demand)	Trải dài theo thời gian (Revealed over a duration)
<b>Người bán</b>	Thương nhân (Trader)	Nhà sản xuất (Manufacturer)	Nhà cung ứng (Provider)	Người tổ chức trải nghiệm (Stager)
<b>Người mua</b>	Thị trường (Market)	Người sử dụng (User)	Khách hàng (Client)	Khách tham dự (Guest)
<b>Yếu tố quyết định nhu cầu</b>	Đặc tính (Characteristics)	Tính năng (Features)	Lợi ích (Benefits)	Cảm xúc, cảm giác (Sensations)

Nguồn: Pine và Gilmore (1999).

Bảng 2.1 phân tích sự khác biệt về bản chất giữa các hình thái kinh tế. Trong đó, 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 (đầu ra giáo dục) 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, Thẩm mỹ, Giải trí và Thoát ly thực tại (xem Hình 2.4).



**Hình 2.4. Bốn lĩnh vực của lý thuyết trải nghiệm**

Nguồn: Pine & Gilmore (1998, 1999).

Mô hình này dựa trên hai trục chính để phân loại trải nghiệm (Hình 2.4): *Trục dọc (tham gia)*: từ hấp thụ (tham gia thụ động, chỉ quan sát) đến hòa nhập (tham gia sâu sắc, cảm thấy là một phần của trải nghiệm). *Trục ngang (tương tác)*: từ tham gia thụ động (người nhận) đến tham gia tích cực (người đồng tạo trải nghiệm).

Bốn lĩnh vực trải nghiệm (4Es) được hình thành từ hai trục này bao gồm:

**Trải nghiệm Giáo dục:** nằm ở góc phần tư hấp thụ và tham gia tích cực. Trong loại trải nghiệm này, khách du lịch không chỉ tiếp thu kiến thức và sự kiện tại điểm đến mà còn tham gia tích cực vào các hoạt động thông qua sự tương tác trí tuệ. 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. Ví dụ, trong một chương trình du lịch học tập, sinh viên có thể quan sát quy trình sản xuất tại nhà máy, thực hành theo

sự hướng dẫn của người phụ trách. Những trải nghiệm giáo dục trong các chuyến đi này hoàn toàn khác biệt với sự tiếp thu tri thức tại cơ sở đào tạo hay phòng thực hành. Hiệu quả của những trải nghiệm này thường được đo lường thông qua các thang đo như “Tôi cảm thấy mình đã học được điều gì đó quan trọng” hoặc “Tôi đã hiểu rõ hơn về...”

Trải nghiệm Thẩm mỹ: nằm ở góc phần tư tham gia thụ động và hòa nhập, nơi 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 là những ví dụ điển hình của trải nghiệm thẩm mỹ. Tầm quan trọng của trải nghiệm thẩm mỹ được thể hiện rõ qua các khái niệm về không gian dịch vụ và bầu không khí trong tiếp thị dịch vụ. Trải nghiệm thẩm mỹ có thể ảnh hưởng lớn đến việc đánh giá điểm đến và trải nghiệm tổng thể của du khách.

Trải nghiệm Giải trí: nằm ở góc phần tư hấp thụ và tham gia thụ động, nơi khách du lịch có thể thưởng thức các hoạt động mà không cần tham gia tích cực vào chúng. Trải nghiệm giải trí là một trong những hình thức trải nghiệm lâu đời và phổ biến nhất trong môi trường du lịch. Giống như trải nghiệm Thẩm mỹ, Giải trí yêu cầu các sản phẩm và dịch vụ 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.

Trải nghiệm Thoát ly thực tế: nằm ở góc phần tư tham gia tích cực và hòa nhập, yêu cầu sự tham gia và đắm chìm sâu sắc hơn so với các trải nghiệm giáo dục và giải trí. Trải nghiệm thoát ly 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. Đây là một yếu tố quan trọng thường xuyên xuất hiện trong du lịch, dù chưa được nghiên cứu sâu rộng để tối ưu hóa quản lý điểm đến.

*2.3.1.2 Các nghiên cứu thực nghiệm ứng dụng mô hình Kinh tế trải nghiệm (4Es) trong lĩnh vực du lịch*

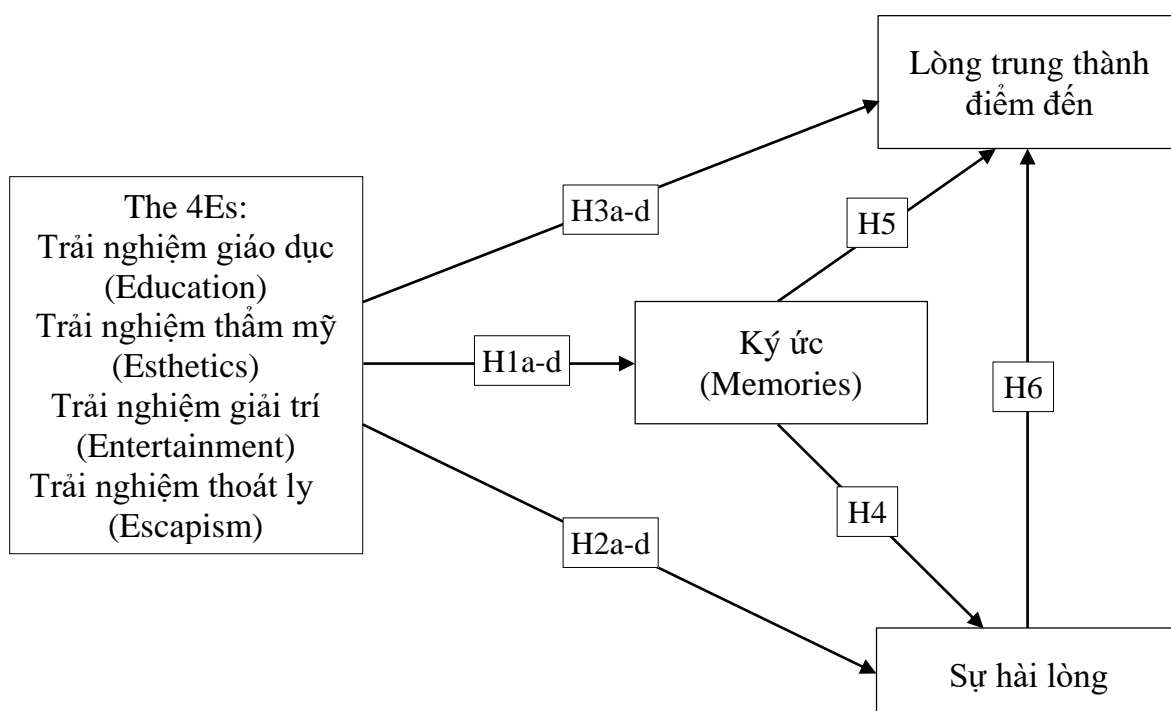
Trên nền tảng lý thuyết của Pine và Gilmore (1998), mô hình Kinh tế trải nghiệm

(4Es) đã được cụ thể hóa và kiểm chứng rộng rãi trong nhiều phân khúc thị trường và loại hình điểm đến khác nhau. Việc hệ thống hóa các công trình này không chỉ củng cố khung lý thuyết cho luận án mà còn gợi mở cách thức tích hợp các thành tố trải nghiệm du lịch vào mô hình nghiên cứu

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

Nghiên cứu của Quadri-Felitti và Fiore (2013) là công trình tiên phong trong việc chuyển hóa mô hình kinh tế trải nghiệm (4Es) thành thang đo thực nghiệm để đánh giá toàn diện một điểm đến du lịch (nghiên cứu cụ thể tại các điểm đến du lịch rượu vang). Nghiên cứu đã xác lập mối quan hệ nhân quả giữa các thành phần 4Es với Ký ức và Sự hài lòng, từ đó dẫn đến Lòng trung thành với điểm đến. Mô hình phương trình cấu trúc được sử dụng để phân tích dữ liệu nghiên cứu.

Kết quả nghiên cứu đã củng cố sự phát triển của lý thuyết kinh tế trải nghiệm. Cụ thể: nghiên cứu đã thành công trong việc xây dựng và đo lường các thành phần trải nghiệm một cách đáng tin cậy và hợp lệ trong bối cảnh du lịch, thúc đẩy việc đo lường thực nghiệm các cấu trúc trải nghiệm, đồng thời nghiên cứu chứng minh rằng ký ức tích cực được tạo ra bởi bốn thành phần trải nghiệm có ảnh hưởng đến sự hài lòng của khách du lịch và sau đó là ý định trung thành với điểm đến. Kết quả nghiên cứu cũng cho thấy trải nghiệm thẩm mỹ và trải nghiệm giáo dục có ảnh hưởng tích cực đến trí nhớ của khách du lịch, khiến chúng trở thành những trải nghiệm đáng nhớ. Tuy nhiên, chỉ có trải nghiệm thẩm mỹ, sự hài lòng và ký ức có ảnh hưởng trực tiếp đến ý định trung thành với điểm đến, bao gồm ý định quay trở lại và ý định giới thiệu điểm đến cho người khác. Nghiên cứu cũng chỉ ra vai trò trung gian của ký ức trong mối quan hệ giữa trải nghiệm giáo dục và trải nghiệm thẩm mỹ với sự hài lòng, cũng như vai trò trung gian của sự hài lòng giữa ký ức với ý định trung thành và giữa trải nghiệm thẩm mỹ với ý định trung thành.



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

Nguồn: Quadri-Felitti và Fiore (2013).

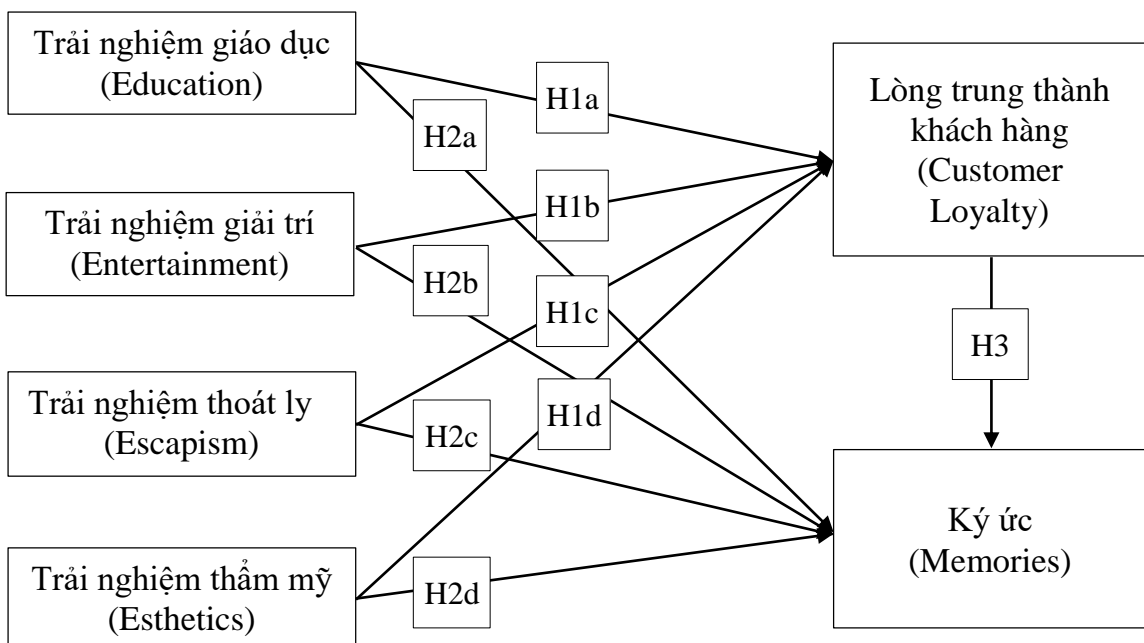
Mặc dù thành công, nghiên cứu cũng chỉ ra một số hạn chế cần được cải thiện trong các công trình tương lai: việc sử dụng mẫu thuận tiện từ cơ sở dữ liệu người tiêu dùng độc quyền của các tổ chức tiếp thị khu vực có thể gây ra sai lệch. Mẫu nghiên cứu chủ yếu là phụ nữ và du khách trong nước, thiếu phản hồi từ nam giới và du khách quốc tế, làm hạn chế khả năng phát triển một quan điểm đa dạng và đa văn hóa hơn về trải nghiệm du lịch (đặc biệt là du lịch rượu vang). Không có thông tin về thành phần giới tính tổng thể của cơ sở dữ liệu, do đó không thể xác định chính xác mức độ sai lệch giới tính. Hơn nữa, nghiên cứu đánh giá điểm đến một cách tổng thể, do đó, sự đóng góp và tầm quan trọng của các yếu tố du lịch riêng lẻ (như chỗ ở, ăn uống và các điểm tham quan) trong việc hình thành trải nghiệm điểm đến vẫn chưa được làm rõ, điều này có thể cung cấp hiểu biết sâu hơn.

*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). Đây là một công trình quan trọng ứng dụng và kiểm định mô hình kinh tế trải nghiệm (4Es) của Pine và Gilmore để làm rõ tác động của trải nghiệm du lịch đáng nhớ đến ký ức và lòng

trung thành của khách hàng.

Phương pháp bình phương nhỏ nhất từng phần trong mô hình phương trình cấu trúc được sử dụng để kiểm tra các giả thuyết nghiên cứu. Tất cả bốn khía cạnh của 4Es đều đóng góp vào việc hình thành ký ức tích cực. Đáng chú ý, trong bối cảnh nghỉ dưỡng biển, trải nghiệm Thoát ly có tác động mạnh mẽ nhất đến lòng trung thành. Điều này khẳng định rằng nhu cầu tạm rời xa áp lực thường nhật là động cơ du lịch cốt lõi đối với phân khúc du khách nghỉ dưỡng.



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

Nguồn: Ali và cộng sự (2014).

Mặc dù mang lại những đóng góp đáng kể, nghiên cứu vẫn tồn tại một số hạn chế về mặt khái quát hóa. Cụ thể: Nghiên cứu sử dụng mẫu thuận tiện, điều này có thể làm giảm tính đại diện của kết quả. Phạm vi nghiên cứu chỉ giới hạn tại các khách sạn nghỉ dưỡng ở Langkawi và Penang, do đó kết quả không thể khái quát hóa cho các loại hình hoặc địa điểm du lịch khác. Cần có các nghiên cứu tương tự ở các bối cảnh khác để kiểm chứng và mở rộng tính ứng dụng của mô hình này.

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

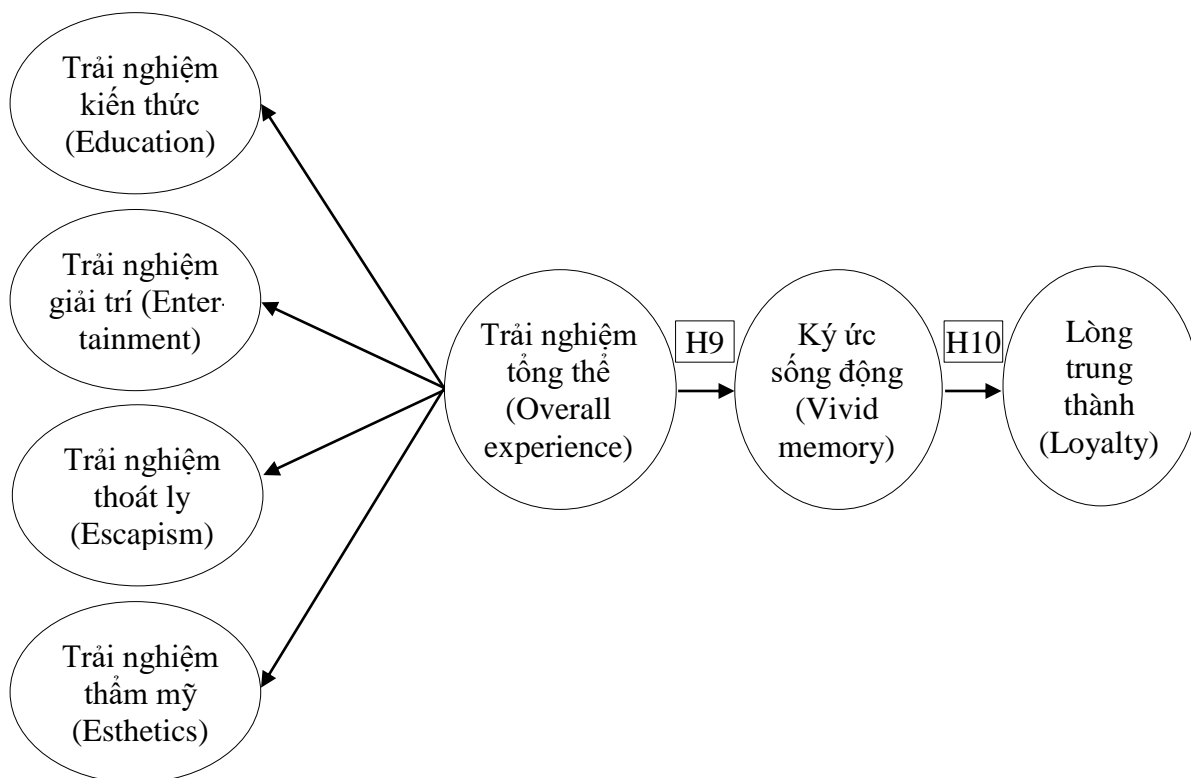
Nghiên cứu dựa trên Lý thuyết Kinh tế Trải nghiệm (4Es), kiểm định bốn

khía cạnh của trải nghiệm lễ hội: giáo dục, giải trí, thẩm mỹ và thoát ly. Mục tiêu là đánh giá tác động của trải nghiệm tổng thể đến ký ức sống động và sau đó là lòng trung thành (đo lường thông qua ý định quay trở lại). Mô hình phương trình cấu trúc được sử dụng để đánh giá mối quan hệ nhân quả. Đối tượng khảo sát là những người tham dự một lễ hội truyền thống diễn ra trong khuôn viên trường đại học.

Kết quả nghiên cứu xác nhận rằng trải nghiệm lễ hội có thể được phân thành bốn khía cạnh chính: giáo dục, giải trí, thẩm mỹ và thoát ly. Phân tích SEM cho thấy trải nghiệm tối ưu dẫn đến lòng trung thành thông qua ký ức sống động. Do tính chất đặc thù của lễ hội vốn ưu tiên tính hội hè và thị giác, hai thành tố Thẩm mỹ và Giải trí chiếm ưu thế tuyệt đối trong việc dự báo hành vi quay lại của du khách. Điều này đặt ra yêu cầu cho các nghiên cứu về trải nghiệm du lịch học tập phải xem xét kỹ hơn trọng số của biến Giáo dục để tránh sự lệch lệch hướng sang du lịch giải trí thuần túy.

Nghiên cứu của Manthiou và cộng sự (2014) có những hạn chế nhất định, gợi mở hướng cho các nghiên cứu tiếp theo. Cụ thể: Đối tượng khảo sát chỉ là những người tham dự một lễ hội truyền thống trên toàn khuôn viên trường, do đó kết quả có thể không áp dụng được cho các loại lễ hội, sự kiện hoặc điểm đến du lịch khác. Mẫu khảo sát chủ yếu bao gồm sinh viên đại học tham dự lễ hội, yêu cầu các mẫu lớn hơn và đa dạng hơn để xác thực các phát hiện. Kết quả về việc trải nghiệm thẩm mỹ và giải trí đóng góp lớn nhất vào ký ức sống động và lòng trung thành có thể bị ảnh hưởng bởi tính chất đặc thù của lễ hội (vốn ưu tiên các yếu tố cảm xúc và thị giác). Do đó, các nghiên cứu tương lai cần đánh giá mô hình này trong các lễ hội và sự kiện đa dạng hơn để kiểm chứng; xem xét, đánh giá sâu hơn tác động của cả bốn khía cạnh trải nghiệm đối với thái độ và hành vi của người tiêu dùng trong các lễ hội có chủ đề khác nhau, không chỉ tập trung vào thẩm mỹ và giải trí; kiểm tra các tác động kiểm soát và bao gồm các biến như chất lượng dịch vụ, giá trị và sự hài lòng để tăng tính toàn diện. Nghiên cứu tương lai có thể loại bỏ trải nghiệm tổng thể như một yếu tố bậc hai và đánh giá trực tiếp tác động

của bốn khía cạnh 4Es đối với tính sống động của ký ức và lòng trung thành, nhằm mang lại những thảo luận và ý nghĩa khác nhau; đồng thời, mở rộng bằng cách kết hợp các khía cạnh khác của trí nhớ (ngoài tính sống động), chẳng hạn như cảm xúc, hồi ức và lý luận tường thuật.



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

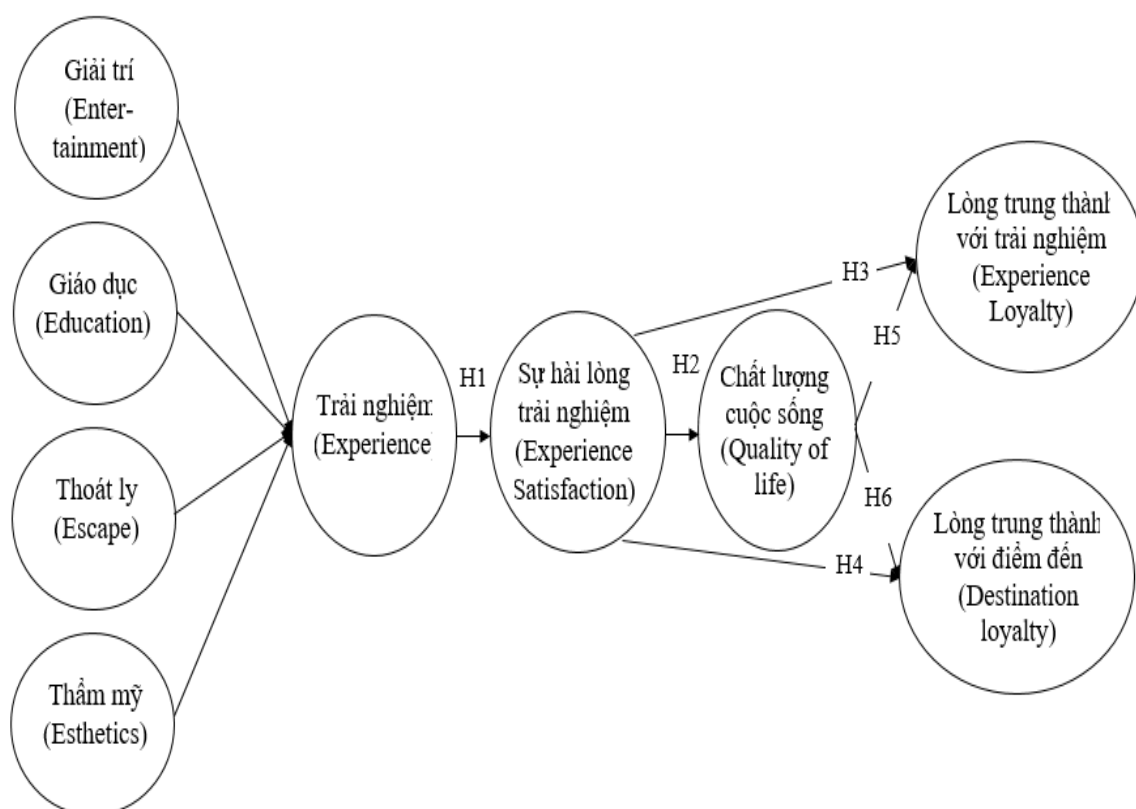
Nguồn: Manthiou và cộng sự (2014).

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

Công trình này vận dụng mô hình 4Es (giáo dục, giải trí, thẩm mỹ và thoát ly) của Pine và Gilmore (1999) để đánh giá các hoạt động du lịch lành mạnh gắn với tài nguyên nước. Mô hình phương trình cấu trúc được sử dụng để phân tích dữ liệu nghiên cứu và kiểm định các mối quan hệ giả thuyết.

Nghiên cứu chứng minh rằng trải nghiệm du lịch không chỉ dừng lại ở sự hài lòng tại chỗ mà còn tác động tích cực đến chất lượng cuộc sống của du khách sau chuyến đi. Trong đó, Thẩm mỹ và Giải trí vẫn là những “trụ cột” tạo nên giá trị trải nghiệm tại các điểm đến thiên nhiên. Phát hiện này cũng đồng nhất với những kết quả trước đó trong lĩnh vực trải nghiệm du lịch, chẳng hạn như nghiên cứu của

Hosany và Witham (2009); Oh và cộng sự (2007), hay Quadri-Felitti & Fiore (2013). Đáng chú ý, nghiên cứu của Campón-Cerro và cộng sự (2020) không chỉ củng cố tính ứng dụng của mô hình 4Es trong lĩnh vực du lịch sức khỏe mà còn mở ra những hàm ý thực tiễn trong việc phát triển sản phẩm du lịch dựa trên tài nguyên nước; góp phần nâng cao nhận thức về tầm quan trọng của việc quản lý tài nguyên một cách bền vững; là một đóng góp có giá trị, đặt nền móng cho hướng nghiên cứu tích hợp giữa du lịch, sức khỏe và tài nguyên thiên nhiên.



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

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

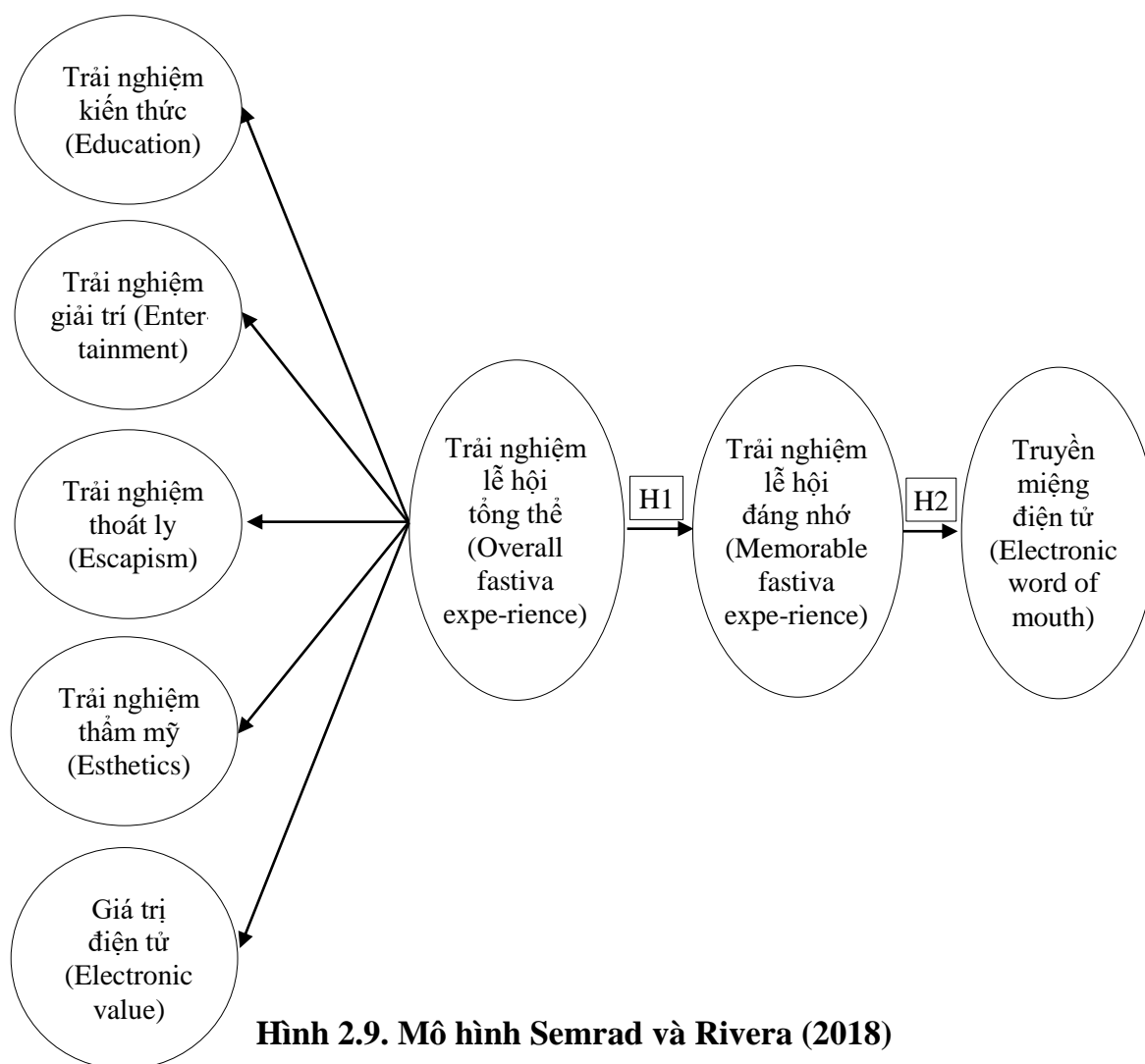
Nghiên cứu còn tồn tại một số hạn chế về phương pháp luận trong sử dụng phương pháp lấy mẫu phi xác suất, có thể làm hạn chế tính đại diện và khả năng khái quát hóa của kết quả, có sai lệch tiềm ẩn từ hình thức khảo sát kết hợp giữa trực tiếp và trực tuyến. Tuy nhiên, bất chấp những hạn chế này, nghiên cứu vẫn là một đóng góp có giá trị, tạo cơ sở cho các nghiên cứu chuyên sâu hơn trong tương lai.

*e/ Mô hình của Semrad và Rivera (2018)*

Nghiên cứu của Semrad và Rivera (2018) là một công trình mở rộng khuôn khổ kinh tế trải nghiệm (4Es) của Pine và Gilmore, tích hợp yếu tố giá trị điện tử (eWOM) để tạo ra mô hình 5Es trong bối cảnh trải nghiệm lễ hội, đặc biệt hướng đến Thế hệ Y (Gen Y). Nghiên cứu mở rộng mô hình 4Es bằng cách tích hợp giá trị điện tử (eWOM) như một biến quan trọng, giải quyết nhu cầu về quảng bá trong môi trường kỹ thuật số. Nghiên cứu được thực hiện nhằm giải quyết các thách thức mà các nền kinh tế đảo nhỏ gặp phải khi tổ chức lễ hội (như khó tiếp cận thị trường, thiếu vốn quảng cáo). Nghiên cứu sử dụng trường hợp Lễ hội âm nhạc điện tử Aruba, được tổ chức với mục tiêu thu hút du khách Gen Y để duy trì và mở rộng lượng khách. Mục tiêu của nghiên cứu là nhằm kiểm tra xem việc tạo ra một trải nghiệm lễ hội âm nhạc đáng nhớ thông qua các yếu tố 5Es có thể thúc đẩy người tham gia Gen Y chia sẻ sự kiện và điểm đến thông qua eWOM hay không, qua đó giúp mở rộng thị trường và giảm chi phí quảng cáo.

Dữ liệu được phân tích bằng mô hình phương trình cấu trúc. Tác giả đề xuất mô hình (Hình 2.9) bao gồm 4Es, trải nghiệm lễ hội tổng thể, trải nghiệm lễ hội đáng nhớ, truyền miệng điện tử (eWOM) và giá trị điện tử.

Kết quả nghiên cứu cho thấy rằng nếu các nhà tổ chức lễ hội tạo ra một trải nghiệm âm nhạc đáng nhớ bằng cách kết hợp các yếu tố trong mô hình 5E, thì người tham dự thuộc thế hệ Y (Gen Y) sẽ có xu hướng chia sẻ những đánh giá tích cực về lễ hội và điểm đến qua các kênh truyền miệng điện tử (eWOM). Điều này giúp giải quyết một số thách thức quan trọng mà các nhà quản lý du lịch và tổ chức lễ hội tại Aruba đang đối mặt.



**Hình 2.9. Mô hình Semrad và Rivera (2018)**

Nguồn: Semrad và Rivera (2018).

Tuy nhiên, hạn chế của nghiên cứu là các kết quả được thúc đẩy bởi một phân tích nghiên cứu trường hợp định lượng và do đó nên được sao chép trong bối cảnh của các lễ hội âm nhạc, điểm đến khác nhau và đại diện lớn hơn của khách du lịch Gen Y. Ngoài ra, một cuộc điều tra định tính có thể giải thích về kết quả của nghiên cứu hiện tại. Một cuộc điều tra định tính có thể xác định xem đó có phải là bản chất đáng nhớ của một lễ hội âm nhạc thúc đẩy eWOM từ khách du lịch Gen Y, hoặc nếu hành vi eWOM là kết quả của các yếu tố tiềm ẩn khác. Một lưu ý cảnh báo khác được đưa ra liên quan đến khách du lịch chặng dài so với chặng ngắn. Nghiên cứu đã điều tra khách du lịch Gen Y đi xa để tiêu thụ một sản phẩm trải nghiệm. Tuy nhiên, khách du lịch chặng ngắn có thể yêu cầu những trải nghiệm khác nhau có thể tác động đến

5E và trải nghiệm đáng nhớ. Những trải nghiệm khác nhau này và tác động của 5E có thể dẫn đến các ý định eWOM khác nhau.

Mặc dù nghiên cứu hiện tại phát hiện ra rằng 39% phương sai eWOM có thể được tính đến thông qua mô hình đề xuất, nhưng đây chỉ là bước đầu tiên. Nghiên cứu trong tương lai nên cố gắng phát hiện các biện pháp phương sai tiềm ẩn cũng có thể tác động đến ý định chia sẻ kinh nghiệm của những người tham dự lễ hội âm nhạc Gen Y thông qua eWOM (ví dụ: mức độ tham gia, sự quen thuộc, chuyên môn, khả năng tiếp cận, v.v.).

### *2.3.1.3 Vận dụng lý thuyết Kinh tế trải nghiệm vào mô hình nghiên cứu của luận án*

Trên cơ sở kế thừa các mô hình thực nghiệm nêu trên, luận án xác lập khung phân tích cho trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam với các điểm trọng yếu sau:

(1) Xác lập vai trò biến độc lập: Cả bốn thành tố Giáo dục, Thẩm mỹ, Giải trí và Thoát ly được xem xét là các biến độc lập cấu thành nên tổng thể trải nghiệm. Sự hiện diện đầy đủ của các yếu tố này giúp phân tách rõ ràng hình thái “Trải nghiệm du lịch học tập” với hoạt động “Đào tạo thực địa” thuần túy.

(2) Tái định vị thành tố Giáo dục: trong khi các nghiên cứu du lịch truyền thống (Ali và cộng sự, 2014; Manthiou và cộng sự, 2014) thường thấy vai trò của Giáo dục thấp hơn Thẩm mỹ, luận án giả định rằng trong hình thái trải nghiệm du lịch học tập, Giáo dục là thành phần trọng yếu, đóng vai trò “nhân tố dẫn dắt” tạo ra giá trị khác biệt cho sinh viên.

(3) Mở rộng kết quả đầu ra: Luận án không chỉ dừng lại ở việc đo lường các kết quả du lịch truyền thống (sự hài lòng, lòng trung thành) mà hướng tới kiểm định tác động lên Hiệu quả học tập. Đây là một bước tiến về lý luận, kết nối mục tiêu du lịch với mục tiêu giáo dục đại học.

(4) Tính thực chứng tại Việt Nam: việc vận dụng mô hình 4Es cho đối tượng sinh viên Việt Nam cho phép luận án kiểm chứng sự tương thích của lý thuyết phương Tây trong một bối cảnh văn hóa và hệ thống giáo dục đặc thù, từ đó đề xuất các giải pháp quản trị điểm đến và tổ chức chương trình trải nghiệm du lịch học tập hiệu quả hơn.

### **2.3.2 Lý thuyết học tập trải nghiệm - Cơ chế chuyển hóa trải nghiệm du lịch thành tri thức và hiệu quả học tập**

Luận án sử dụng Lý thuyết học tập trải nghiệm (Experiential Learning Theory - ELT) làm khung diễn giải quá trình nhận thức, đồng thời củng cố bằng lập luận về bối cảnh tương tác thực địa của Lý thuyết học tập thực tế (Embodied Learning Theory).

#### **2.3.2.1 Nền tảng và chu kỳ học tập của Kolb trong bối cảnh du lịch**

Lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (1984) được xem là khuôn khổ giáo dục nền tảng cho du lịch học tập, kế thừa tư tưởng của Dewey (1938) về vai trò của trải nghiệm thực tế trong giáo dục. Kolb định nghĩa học tập là “quá trình trong đó tri thức được tạo ra thông qua sự chuyển hóa kinh nghiệm”. Khái niệm này khẳng định tri thức không chỉ được tiếp nhận (truyền thụ) mà là được kiến tạo bởi người học thông qua việc xử lý các trải nghiệm.

Lý thuyết học tập trải nghiệm mô tả học tập là quá trình biện chứng, không ngừng lặp lại giữa việc thu nhận kinh nghiệm (từ đối lập giữa trải nghiệm cụ thể và khái niệm trừu tượng) và chuyển hóa kinh nghiệm (từ đối lập giữa quan sát phản ánh và thử nghiệm tích cực). Kolb mô tả học tập là một chu kỳ lý tưởng bốn giai đoạn liên tục (Trải nghiệm cụ thể -> Quan sát phản ánh -> Khái niệm trừu tượng -> Thử nghiệm tích cực), thể hiện cách thức kinh nghiệm thô được 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.

Sự tích hợp này lý giải tính logic của mô hình nghiên cứu: các thành phần trải nghiệm du lịch: 4Es: Giáo dục, Thẩm mỹ, Giải trí, Thoát ly (biến độc lập) đóng vai trò là đầu vào của chu kỳ, trong khi Hiệu quả học tập (biến phụ thuộc) là kết quả của quá trình chuyển hóa tri thức xuyên suốt hành trình.

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

Để làm rõ sức mạnh của bối cảnh thực địa, luận án vận dụng lý thuyết học tập thực tế. Lý thuyết này cung cấp cơ chế lý giải sâu sắc về cách thức các yếu tố vật lý và cảm giác góp phần vào quá trình học tập, đặc biệt quan trọng trong bối cảnh du lịch học tập - một hình thức học tập trải nghiệm dựa trên sự tương tác trực tiếp với môi trường.

Lý thuyết học tập thực tế tập trung vào vai trò trung tâm của cơ thể trong quá trình nhận thức và học tập, phản bác quan điểm truyền thống vốn coi học tập là hoạt động tinh thần thuần túy. Theo hướng tiếp cận này, tri thức không chỉ được tiếp nhận thông qua tư duy lý trí, mà còn được hình thành và củng cố thông qua các trải nghiệm vận động, xúc giác và sự tương tác giữa cơ thể người học với môi trường (Aymerich-Franch, 2018; Guell và cộng sự, 2018).

Lý thuyết này kế thừa từ nền tảng của lý thuyết nhận thức thể hiện, khẳng định rằng tư duy và hành vi nhận thức luôn gắn liền với hoạt động thể chất và bối cảnh vật lý (Ziemke, 2016). Cốt lõi của lý thuyết là quan niệm cơ thể chính là chủ thể của nhận thức, trong đó hoạt động thể chất trở thành phương tiện quan trọng để thúc đẩy hiệu quả học tập (Li và Liang, 2020).

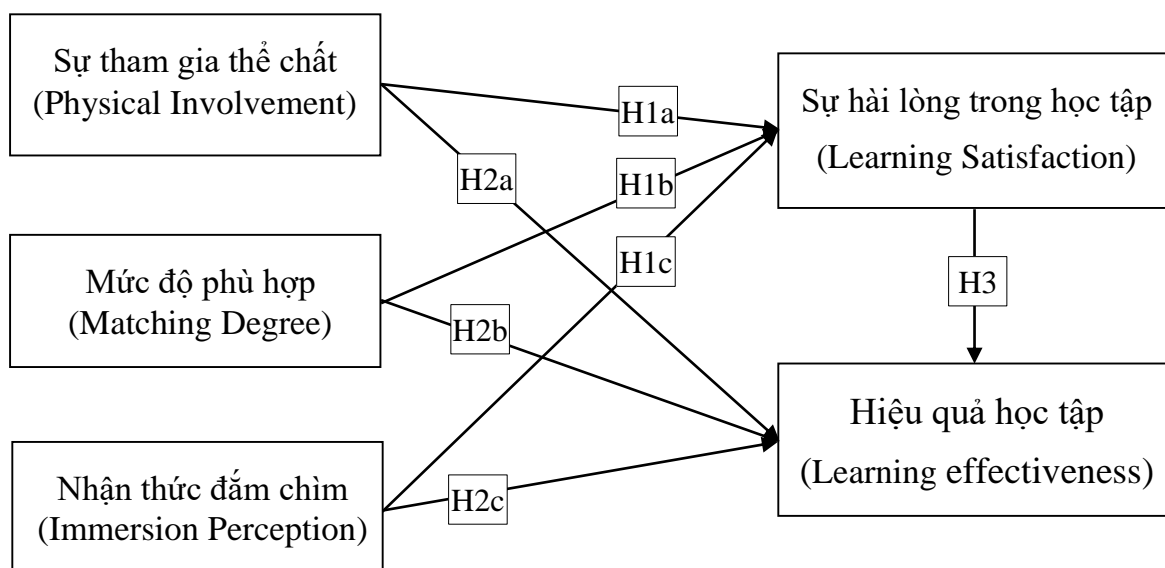
Trong môi trường giáo dục, học tập thực tế được thể hiện qua việc tăng cường các hoạt động thể chất như di chuyển, thao tác bằng tay và tương tác vật lý. Các nghiên cứu đã chỉ ra rằng việc giảng dạy nên mở rộng ra ngoài giới hạn của lớp học

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).

Dựa trên lý thuyết học tập thực tế, Li và Liang (2020) đã phát triển một mô hình nghiên cứu nhằm kiểm định mối quan hệ giữa các yếu tố học tập mang tính thể hiện và hiệu quả học tập trong bối cảnh du lịch giáo dục. Mô hình này không chỉ làm rõ vai trò của sự tham gia thể chất, mức độ phù hợp và nhận thức đắm chìm, mà còn kiểm tra tác động trung gian của sự hài lòng trong học tập đối với hiệu quả học tập tổng thể. Cụ thể, nghiên cứu sử dụng phương pháp mô hình phương trình cấu trúc để kiểm định ba nhóm giả thuyết chính: (1) *Sự tham gia thể chất và mức độ phù hợp có tác động tích cực đến sự hài lòng và hiệu quả học tập*; (2) *Sự hài lòng trong học tập ảnh hưởng trực tiếp đến hiệu quả học tập*; (3) *Sự hài lòng đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ giữa các yếu tố học tập thực tế và hiệu quả học tập*.

Ba yếu tố được đưa vào mô hình là: (1) Sự tham gia thể chất: mức độ người học trực tiếp tham gia vào các hoạt động học tập thông qua vận động, thao tác và cảm giác cơ thể; (2) Mức độ phù hợp: mức độ tương thích giữa nội dung, phương pháp giảng dạy và nhu cầu, sở thích của người học; (3) Nhận thức đắm chìm: cảm giác người học thực sự hòa mình vào trải nghiệm học tập, có sự tập trung cao độ và kết nối cảm xúc với hoạt động học.

Kết quả nghiên cứu cho thấy cả ba yếu tố trên đều có tác động đáng kể đến sự hài lòng trong học tập và hiệu quả học tập. Đặc biệt, sự hài lòng đóng vai trò như một biến trung gian quan trọng, truyền dẫn ảnh hưởng tích cực từ các yếu tố học tập thực tế đến kết quả học tập cuối cùng. Nói cách khác, trải nghiệm học tập hấp dẫn, phù hợp và có tính tham gia cao sẽ giúp gia tăng sự hài lòng, từ đó thúc đẩy kết quả học tập tốt hơn.



**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 du lịch học tập, 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. Thứ nhất, phạm vi khảo sát còn hẹp, chỉ tập trung vào một số khu vực cụ thể, làm giảm tính khái quát hóa. Thứ hai, 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 du lịch giáo dục phù hợp hơn. Việc nghiên cứu sâu hơn về nội dung và đặc điểm của các khóa học trong du lịch học tập 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 du lịch giáo dục.

### 2.3.2.3 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 du lịch học tập 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 chuyển hóa thành hiệu quả nhận thức:

(1) Điểm đến du lịch là kho tàng tri thức thực địa và lớp học mở: Du lịch học tập 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 du lịch học tập. 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.

(2) 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: *Sự tham gia thể chất*: trong hành trình du lịch, đây là mức độ sinh viên tham gia vào các hoạt động vận động, thao tác tại điểm đến (như đi bộ xuyên rừng, thực hành nghề thủ công hay di chuyển giữa các điểm tham quan). Sự vận động này 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*: đây là sự tương thích giữa thiết kế chương trình du lịch (tuyến điểm, thời gian biểu, chất lượng dịch vụ) 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 sự hài lòng và ham muốn khám phá. *Nhận thức đắm*

*chìm*: phản ánh trạng thái sinh viên hoàn toàn hòa mình vào “bầu không khí” trải nghiệm du lịch. Khi một điểm đến thỏa mãn được các yếu tố thẩm mỹ và thoát ly (theo mô hình 4Es), sinh viên sẽ đạt đến trạng thái tập trung cao độ, giúp quá trình quan sát và phản ánh (trong chu kỳ Kolb) diễn ra sâu sắc hơn, dẫn đến việc hình thành các ký ức du lịch bền vững.

(3) Sự hài lòng học tập 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 Sự hài lòng trong học tập. Trong bối cảnh hình thái trải nghiệm du lịch học tập, sự hài lòng 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. Trải nghiệm du lịch càng giàu tính tương tác thể chất và sự đắm chìm, mức độ hài lòng của sinh viên càng cao, từ đó trực tiếp thúc đẩy sự thay đổi tích cực về thái độ, kỹ năng và kiến thức (Hiệu quả học tập).

(4) 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 (kết quả học tập) và tính chất du lịch (sự tham gia, sự đắm chìm và sự hài lòng dịch vụ du lịch). Đối với sinh viên Việt Nam (đối tượng vốn quen với mô hình học tập lý thuyết), 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 trải nghiệm du lịch học tập không chỉ đẹp, vui mà còn giá trị về mặt học thuật.

### ***2.3.3 Lý thuyết về Tính tự chủ học tập (SRL) - Sự tích hợp giữa Quyền tự quyết (SDT) và Học tập tự định hướng (SDL)***

Trong hệ sinh thái giáo dục đại học, Tính tự chủ học tập 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 trải nghiệm du lịch học tập (một hoạt động mang tính tự nguyện và trải nghiệm thực địa cao), Tính tự chủ học tập 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 điềm đến xa lạ (Dickinson, 1995; Arnold, 2006).

Về mặt khái niệm, Tính tự chủ học tập 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 Tính tự chủ học tập 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), Tính tự chủ học tập 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 chuyển đi.

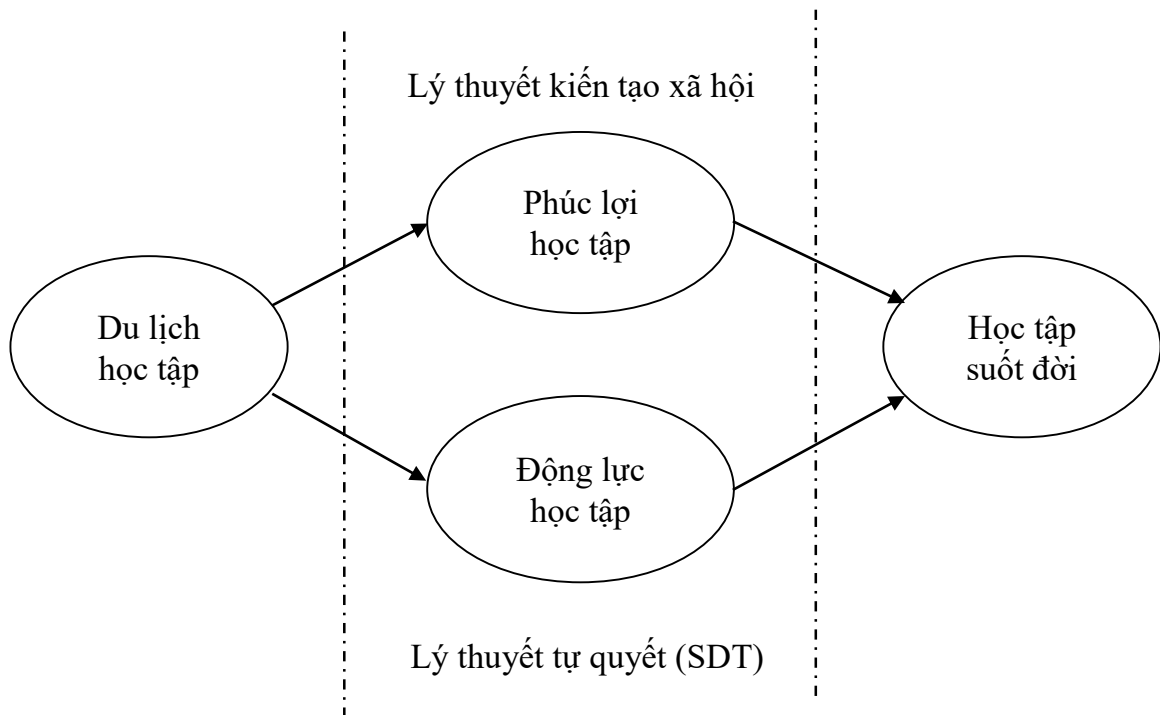
Tính tự chủ học tập không đứng độc lập mà là biểu hiện hành vi cụ thể của động lực nội tại trong khuôn khổ Lý thuyết về quyền tự quyết (Ryan và Deci, 2000a) và tính tự quản lý, tự giám sát và động lực học tập của Lý thuyết học tập tự định hướng (Garrison, 1997). Khi sinh viên đạt được sự tự chủ, họ có 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), Tính tự chủ học tập 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 Tính tự chủ học tập (SRL) như một “Hệ điều hành nhận thức”. Trong đó, Lý thuyết Quyền tự quyết (SDT) đóng vai trò là Nguồn năng lượng động lực (tại sao học?), còn Lý thuyết Học tập tự định hướng (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.

### 2.3.3.1 Lý thuyết về quyền tự quyết và động lực nội tại

Lý thuyết về quyền tự quyết (Self-Determination Theory - 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 du lịch học tập. 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). Lý thuyết quyền tự quyết lý 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 du lịch học tập 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), Lý thuyết quyền tự quyết được vận dụng để lý giải cơ chế chuyển hóa trải nghiệm du lịch học tập 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 sự hài lòng 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.

#### *2.3.3.2 Lý thuyết học tập tự định hướng và quá trình kiến tạo*

Lý thuyết học tập tự định hướng 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, Lý thuyết học tập tự định hướng 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 Lý thuyết học tập tự định hướng 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.

#### *2.3.3.3 Cơ chế tâm lý học về sự tương tác giữa Tính tự chủ học tập và Mô hình 4Es*

Việc đưa Tính tự chủ học tập 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:

(1) Cơ chế điều tiết tải nhận thức đối với trải nghiệm Giáo dục (EDU) và Thẩm mỹ (EST): Theo Thuyết Tải nhận thức (Sweller, 1988), mỗi cá nhân có một nguồn lực nhận thức hữu hạn. Tính tự chủ học tập đóng vai trò là “Bộ lọc thông tin”. Sinh viên có tính tự chủ 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, Tính tự chủ học tập 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 thẩm mỹ, người tự chủ sẽ thẩm thấu

được giá trị giáo dục sâu sắc hơn thay vì chỉ dừng lại ở việc thường lãm bề nổi.

(2) Cơ chế chuyển hóa trải nghiệm Giải trí và trải nghiệm Thoát ly thành động lực nhận thức: Theo Lý thuyết dòng chảy (Csikszentmihalyi, 1990), sự hài lòng tối thượng xảy ra khi có sự cân bằng giữa thách thức của nhiệm vụ và kỹ năng của cá nhân. Các thành phần Giải trí và Thoát ly 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.

(3) 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. Trải nghiệm du lịch học tập về bản chất là sự tương tác giữa sinh viên và điểm đến. Tính tự chủ học tập thúc đẩy sinh viên chủ động đặt câu hỏi, tranh luận với hướng dẫn viên và cộng đồng địa phương. Tính tự chủ học tập 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 Tính tự chủ học tập làm biến đổi 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, Tính tự chủ học tập 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 tính tự chủ, các kích thích thẩm mỹ hay giải trí 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 tính tự chủ. Biến số này điều tiết việc sinh viên có dừng lại để suy ngẫm về những gì họ Thấy (Thẩm mỹ) và Làm (Giáo dục) hay không. Đây là điểm

mẫu chốt để chuyển hóa từ Sự hài lòng cảm xúc sang Hiệu quả học tập nhận thức.

*Cơ chế tự hiệu chỉnh động lực:* Tính tự chủ giúp sinh viên chuyển đổi động lực ngoại tại (đi để lấy điểm, đi theo yêu cầu của trường) thành động lực nội tại (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 Tính tự chủ học tập 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 chất lọc giá trị giáo dục từ môi trường du lịch.

#### *2.3.3.4 Vận dụng và biện luận vai trò biến điều tiết của Tính tự chủ học tập 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 “quy trình chuyển hóa”, thì Tính tự chủ học tập (SRL) đóng vai trò là “biến điều tiết cốt lõi”. Việc lựa chọn SRL thay vì các đặc tính khác của sinh viên hay các yếu tố tâm lý khác 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 chính xác tương tác giữa chủ thể sinh viên và bối cảnh du lịch thực địa. Vai trò điều tiết của SRL được biện luận qua ba trụ cột sau:

(1) Tính thích ứng hành vi: SRL là “cơ chế phản ứng linh hoạt” năng lực thực thi tại thực địa để giữ cho hiệu quả học tập không bị chên vênh trước các biến số thực địa. Khác với các biến số mang tính tĩnh như EQ (thiên về bản dạng tính cách) hay Phong cách học tập (thiên về thói quen cố hữu) vốn khó biến đổi trong ngắn hạn, Tính tự chủ học tập là một năng lực hành vi động. Trong phạm vi một chuyến hành trình thực địa, SRL phản ánh khả năng tự điều chỉnh nhanh nhất của sinh viên trước các biến số môi trường. Trong khi các yếu tố như “Tư duy toàn cầu” là kết quả đầu ra dài hạn, thì SRL cho phép luận án đo lường trực tiếp cách sinh viên chủ động “tiêu dung” các thành tố Giáo dục hay Thẩm mỹ để đạt được mục tiêu học tập ngay tại thời điểm trải nghiệm.

(2) Sự hội hợp giữa SRL và Kỷ nguyên số: Tích hợp công nghệ vào năng lực chủ thể: Tính tự chủ học tập trong kỷ nguyên số bao hàm cả năng lực “Tự chủ số”

(khả năng sử dụng thiết bị thông minh để tra cứu, đồng tạo lập nội dung và chia sẻ trải nghiệm ngay lập tức). Việc lựa chọn mô hình 4Es làm nền tảng cốt lõi giúp luận án tập trung vào bản chất tâm lý học thay vì sa đà vào các thiết bị kỹ thuật vốn thay đổi nhanh chóng; trong đó công nghệ (AI, VR, Apps) được coi là phương thức để tối ưu hóa các thành phần của 4Es (ví dụ: AR giúp tăng tính EDU; VR giúp tăng tính ESC). Do đó, luận án không coi công nghệ là một biến độc lập mà tích hợp nó như một phần năng lực thực thi của sinh viên thông qua biến SRL.

(3) Khả năng đo lường và tính linh hoạt trong can thiệp thực địa: việc lựa chọn Tính tự chủ học tập (SRL) làm biến điều tiết chính thay vì các đặc tính cá nhân khác dựa trên sự ưu việt về tính công cụ và khả năng phản ánh biến động trong ngắn hạn. Cụ thể: *So với Chỉ số Thông minh cảm xúc (EQ) hay sự Năng động*: đây là những đặc điểm thiên về bản dạng tính cách, mang tính ổn định cao và khó có sự chuyển biến rõ rệt chỉ trong phạm vi một chuyến hành trình ngắn ngày. Trong khi EQ phản ánh nền tảng cảm xúc tự nhiên, SRL lại phản ánh năng lực thực thi chủ động, cho phép luận án quan sát trực tiếp cách sinh viên tự điều chỉnh hành vi để thích ứng với các mục tiêu giáo dục tại điểm đến. *So với Phong cách học tập*: yếu tố này thường thiên về thói quen nhận thức cố hữu, mang tính định hình từ trước và ít thay đổi theo bối cảnh. Ngược lại, SRL là một biến số quá trình mang tính động, nó cho phép người học linh hoạt thay đổi chiến lược tiếp cận tùy theo kích thích của môi trường du lịch (như các yếu tố Thẩm mỹ hay Giáo dục trong mô hình 4Es). *So với Tư duy toàn cầu*: đây là một dạng định hướng thái độ mang tầm vĩ mô, thường là kết quả đầu ra dài hạn của một quá trình rèn luyện phức tạp. Trong khi đó, SRL tập trung vào các hành vi tự điều phối cụ thể ngay tại thực địa.

Tóm lại, thông qua việc tích hợp các thuyết tâm lý học nhận thức sâu, luận án xác lập Tính tự chủ học tập không chỉ là một biến số cá nhân đơn thuần, mà là “Cơ chế chuyên hóa năng lượng” xuyên suốt, biến các giá trị kinh tế của mô hình 4Es thành giá trị giáo dục thực chất. Cách tiếp cận này giúp luận án vừa đảm bảo tính kế thừa lý luận khoa học, vừa bám sát kỹ nguyên số bằng cách coi năng lực làm chủ công nghệ là một phần của năng lực tự chủ của sinh viên hiện nay.

### **2.3.4 Các lý thuyết giáo dục hỗ trợ**

#### **2.3.4.1 Lý thuyết học tập suốt đời**

Lý thuyết học tập suốt đời (Lifelong Learning Theory - LLT) xuất hiện từ rất sớm, bắt nguồn từ tác phẩm “Learning to Be” (Học để khẳng định bản thân) của Edgar Faure và nhóm tác giả của UNESCO năm 1972, coi học tập là một quá trình liên tục diễn ra từ lúc sinh ra đến khi qua đời (Dobson, 1982; Lengrand, 1975). Học tập suốt đời không chỉ giới hạn trong môi trường chính quy mà còn mở rộng ra các hình thức giáo dục không chính thức và phi chính thức trong cuộc sống. Cốt lõi của lý thuyết này là quá trình hỗ trợ cá nhân phát triển tiềm năng để thích nghi, sáng tạo và tự tin trong mọi vai trò (Aspin và cộng sự, 2001).

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, học tập suốt đời được xây dựng trên bốn trụ cột chính (Delors, 1996): *Học để biết*: học cách tìm kiếm và xử lý tri thức một cách hiệu quả, thay vì chỉ tiếp thu thụ động. *Học để làm*: học cách áp dụng kiến thức vào thực tế và thích nghi với sự thay đổi của công nghệ, thị trường lao động. *Học để chung sống*: học cách thích nghi, kết nối và hợp tác với người khác trong các môi trường xã hội phức tạp. *Học để khẳng định bản thân*: học để phát triển năng lực sáng tạo và nhân cách, không ngừng hoàn thiện mình. Nghiên cứu của Falk và cộng sự (2012) chỉ ra rằng, học tập suốt đời có bốn đặc điểm nổi bật: (1) Công nhận giá trị của cả học tập chính thức và phi chính thức; (2) Tự động viên và tự định hướng trong học tập; (3) Nhấn mạnh vai trò của tự học; và (4) Thúc đẩy 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), nó không chỉ là chiến lược giáo dục mà còn là giải pháp để thích ứng với xã hội đang thay đổi nhanh chóng. Ogg (2021) và (Lut, 2020) nhấn mạnh rằng học tập suốt đời đóng vai trò trung tâm trong việc duy trì phúc lợi cá nhân, năng lực cạnh tranh nghề nghiệp, và sự phát triển của nền kinh tế bền vững.

Du lịch học tập là sự kết hợp giữa Du lịch và Giáo dục trải nghiệm, được công nhận là một hình thức hiệu quả của học tập suốt đời (Broomhall và cộng sự, 2010; Ruhanen, 2006), nó giúp sinh viên chủ động vận dụng tri thức và cơ thể để khám phá,

suy ngẫm và học hỏi trong môi trường thực tiễn, từ đó nuôi dưỡng tinh thần và thái độ học tập lâu dài. Lý thuyết học tập suốt đời là cơ sở để luận án xác định mục tiêu và giá trị của hình thái trải nghiệm du lịch học tập. Nó giúp lý giải cách các hoạt động trải nghiệm thực tế thúc đẩy sự phát triển cá nhân bền vững, thông qua việc rèn luyện các trụ cột chính của học tập suốt đời: học để biết, học để làm, học để chung sống và học để khẳng định bản thân.

#### 2.3.4.2 Chủ nghĩa kiến tạo xã hội

Chủ nghĩa kiến tạo xã hội (Social Constructivism) với nền tảng từ Vygotsky (1978), khẳng định rằng học tập là một quá trình chủ động, trong đó người học kiến tạo tri thức thông qua tương tác với môi trường xã hội và những người xung quanh (Oldfather và cộng sự, 1999). Lý thuyết này phản bác quan điểm truyền thống về việc truyền đạt tri thức một chiều. Theo Adams (2006), chủ nghĩa kiến tạo xã hội không phải là một hệ thống lý thuyết thống nhất, mà là một tập hợp các tiếp cận cùng chia sẻ một điểm chung cốt lõi: tri thức được tạo ra trong và thông qua các môi trường xã hội. Luận điểm này cũng cho thấy mối liên hệ chặt chẽ giữa động lực học tập và quá trình tự kiến tạo tri thức. Oldfather và cộng sự (1999) nhấn mạnh rằng, trong khuôn khổ kiến tạo xã hội, các hoạt động học tập không chỉ hướng đến kết quả, mà còn mang lại ý nghĩa và giá trị cá nhân cho người học, thúc đẩy họ không ngừng sáng tạo và phát triển.

Trong bối cảnh giáo dục hiện đại, khi các hệ thống đào tạo chuyển dịch từ tư duy quản trị kết quả sang chú trọng chất lượng quá trình học tập, chủ nghĩa kiến tạo xã hội là một hướng tiếp cận phù hợp. Nó là nền tảng cho các phương pháp giảng dạy lấy người học làm trung tâm, khuyến khích sự hợp tác, sáng tạo và tư duy phản biện. Những phương pháp này không chỉ phát triển kỹ năng cá nhân mà còn tạo điều kiện thuận lợi cho việc học tập suốt đời, giúp người học dễ dàng thích nghi với những thách thức mới. Chủ nghĩa kiến tạo xã hội cung cấp góc nhìn về vai trò của tương tác xã hội trong quá trình học tập. Luận án khẳng định rằng sinh viên sẽ kiến tạo tri thức một cách chủ động thông qua sự tương tác với môi trường và cộng đồng tại điểm đến du lịch. Quá trình này giúp phát triển tư duy phản biện và kỹ năng hợp tác.

## **2.4. Đối tượng nghiên cứu trong bối cảnh thực tiễn**

### **2.4.1 Đặc điểm chung của sinh viên Việt Nam hiện đại (Gen Z) trong kỷ nguyên số**

Sinh viên Việt Nam mang những đặc điểm chung của sinh viên hiện đại. Trong phạm vi luận án, đối tượng nghiên cứu được xác định cụ thể là sinh viên Việt Nam - những người đang theo học các chương trình đào tạo đại học hoặc cao đẳng tại Việt Nam. Đây là nhóm xã hội đặc thù thuộc thế hệ Gen Z, đóng vai trò nguồn nhân lực chất lượng cao và đang trong giai đoạn hoàn thiện nhân cách lẫn năng lực chuyên môn (Nguyễn Ánh Hồng, 2002). Dưới tác động của kỷ nguyên số và xu hướng toàn cầu hóa, nhóm đối tượng này bộc lộ những đặc điểm thực tiễn sau:

#### **2.4.1.1 Đặc điểm chung của sinh viên hiện đại**

Sinh viên ngày nay, đặc biệt là thế hệ Gen Z (sinh từ giữa những năm 1990), có những đặc trưng nổi bật về hành vi, tư duy và động lực học tập, chịu ảnh hưởng mạnh mẽ từ bối cảnh toàn cầu hóa và cách mạng công nghệ (Wee, 2019). Việc phân tích các đặc điểm này là cơ sở để luận án xác định Tính tự chủ học tập là một biến số điều tiết quan trọng.

#### **Thứ nhất, về hành vi và tư duy**

*Năng động và chủ động:* sinh viên hiện đại có xu hướng tự chủ cao trong học tập, chủ động tìm kiếm kiến thức thông qua nhiều kênh khác nhau như khóa học trực tuyến, hoạt động ngoại khóa và thực hành (Li, 2024). Họ không còn thụ động tiếp thu kiến thức một chiều.

*Tính Tự chủ học tập:* được xem là một năng lực then chốt, mô tả khả năng người học tự quản lý, kiểm soát và chịu trách nhiệm hoàn toàn đối với các quyết định và hành động liên quan đến tiến trình học tập của chính mình (Yu, 2015; Boud, 1988; Joshi, 2011). Trong quan niệm này, người học tự chủ đóng vai trò là người kiểm soát quá trình học, được thúc đẩy bởi động lực nội tại, thể hiện sự tự tin vào bản thân, duy trì một phong cách học tập tích cực và độc lập (Arnold, 2006). Các nghiên cứu cho thấy Tính tự chủ học tập được biểu hiện qua ít nhất

bốn khía cạnh thực tiễn: (1) Học tập độc lập: khả năng tự học một mình trong các tình huống không có sự hướng dẫn trực tiếp. (2) Kỹ năng tự định hướng: tập hợp các kỹ năng có thể được người học chủ động áp dụng để điều chỉnh quá trình học. (3) Thực hiện trách nhiệm: người học tự giác gánh vác trách nhiệm đối với kết quả học tập của mình. (4) Quyền xác định hướng đi: quyền của người học trong việc đưa ra các lựa chọn về mục tiêu và phương pháp học tập (Benson và Voller, 1997; Joshi, 2011). Trong môi trường giáo dục đại học, tự chủ gắn liền mật thiết với quyền lựa chọn, tự do ra quyết định và nhận thức rằng sinh viên cần tự chịu trách nhiệm cho thành tích học tập cá nhân. Đặc biệt, trong bối cảnh thị trường lao động cạnh tranh và yêu cầu đổi mới ngày càng cao, năng lực quản lý việc học của bản thân trở thành một giá trị thiết yếu, bổ sung cho kiến thức chuyên môn và kỹ thuật (Wright và cộng sự, 2004).

*Tư duy đa chiều và linh hoạt:* nhờ tiếp xúc với môi trường xã hội đa dạng, sinh viên có khả năng thích nghi tốt, cởi mở với những ý tưởng mới và phát triển tư duy phê phán. Họ được khuyến khích phát triển khả năng giải quyết vấn đề linh hoạt và sẵn sàng thử nghiệm các phương pháp mới (Phạm Hồng Tung, 2008).

*Tính cá nhân hóa mạnh mẽ:* sinh viên thế hệ Gen Z đề cao giá trị cá nhân và mong muốn bộc lộ bản thân. Tuy nhiên, điều này đôi khi cũng đi kèm với rủi ro bị chi phối bởi cảm xúc và thiếu tính kiềm chế (Wee, 2019).

*Phụ thuộc vào công nghệ và mạng xã hội:* sinh viên hiện đại lớn lên cùng sự phát triển của công nghệ. Internet và mạng xã hội là công cụ chính để họ học tập, tìm kiếm thông tin và giao tiếp.

## **Thứ hai, về tính cách và động lực học tập**

Mô hình Năm tính cách lớn của McCrae và Costa (1985) đã được áp dụng rộng rãi để phân tích tính cách sinh viên. Các nghiên cứu chỉ ra rằng: *Tính tận tâm:* liên quan đến sự tự quản lý, trách nhiệm và kiên trì, là yếu tố quan trọng tác động đến kết quả học tập (O'Connor và Paunonen, 2007). *Tính hướng ngoại:* thường có liên hệ mật thiết với khả năng làm việc nhóm và tương tác xã hội (Costa và McCrae, 1992). *Tính cởi mở:* thể hiện sự tò mò, thích khám phá và sẵn sàng đón nhận tri thức

mới. *Động lực học tập*: được thúc đẩy bởi cả yếu tố nội tại (ham hiểu biết) và ngoại cảnh (thành tích, việc làm). Khả năng kiểm soát cảm xúc đóng vai trò quan trọng trong việc nâng cao sự gắn kết học tập (Mehta và cộng sự, 2022). *Tính bền bỉ*: là một đặc điểm tâm lý quan trọng, thể hiện ở sự kiên trì theo đuổi mục tiêu dài hạn (Duckworth và cộng sự, 2007).

Những đặc điểm này không chỉ định hình hành vi mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến cách sinh viên tiếp cận và tận dụng các cơ hội học tập.

#### 2.4.2.2 Một số đặc điểm nổi bật của nhóm sinh viên tham gia trải nghiệm du lịch học tập

Bên cạnh những đặc điểm chung của sinh viên hiện đại, Sinh viên Việt Nam cũng có những nét riêng biệt, chịu ảnh hưởng từ văn hóa và bối cảnh xã hội trong nước. Trong bối cảnh nghiên cứu của luận án này, đối tượng khảo sát là những sinh viên có trải nghiệm du lịch học tập. Đây là nhóm chủ động, tích cực và thường biểu hiện những đặc điểm đã được các nghiên cứu học thuật chỉ ra (Phạm Hồng Tung, 2008; Bùi Thành Khoa và cộng sự, 2021) và cũng là những đặc điểm mà nền giáo dục hiện đại đang hướng đến.

Năm đặc điểm nổi bật của nhóm khách thể này bao gồm:

*Năng động và thích ứng*: đa phần sinh viên Việt Nam hiện nay thuộc thế hệ Gen Z, có tư tưởng cách tân, nhạy bén và năng động trong việc tiếp thu các giá trị mới (Bùi Thành Khoa và cộng sự, 2021; Phạm Việt Thắng, 2017). Họ thể hiện sự thích ứng nhanh chóng với môi trường giáo dục số hóa (Trần Thị Vân Hoa và Đỗ Thị Đông, 2019), điều này là một lợi thế lớn trong bối cảnh học tập hiện đại.

*Tính tự chủ học tập*: đây là đặc điểm then chốt, sinh viên có khả năng tự học và tự nghiên cứu cao, chủ động tìm kiếm kiến thức qua nhiều kênh (Đặng Thị Thanh Thủy, 2022). Đặc điểm này không chỉ là một nét tính cách mà còn là một năng lực sống còn trong bối cảnh học chế tín chỉ và học tập trực tuyến mà họ đang theo học.

*Tinh thần quốc tế hóa và tư duy công dân toàn cầu*: ngày càng có nhiều sinh viên Việt Nam tham gia các chương trình trao đổi sinh viên quốc tế, thể hiện tinh thần

quốc tế hóa cao. Họ không chỉ tiếp nhận kiến thức truyền thống mà còn tiếp thu và biến đổi các giá trị nhân loại để hòa nhập với nền tri thức toàn cầu (Phạm Hồng Tung, 2008; Trần Nguyên Hào, 2023).

*Chú trọng phát triển kỹ năng mềm:* bên cạnh kiến thức chuyên môn, sinh viên Việt Nam ngày càng quan tâm đến việc phát triển các kỹ năng mềm như giao tiếp, làm việc nhóm, quản lý thời gian để chuẩn bị cho sự nghiệp tương lai (Lê Thị Xuân Sang và cộng sự, 2021).

*Nhạy bén với các vấn đề xã hội:* sinh viên Việt Nam thể hiện sự quan tâm sâu sắc đến các vấn đề môi trường và xã hội, thường tích cực tham gia các hoạt động tình nguyện nhằm cải thiện cộng đồng (Khuc và cộng sự, 2023).

#### ***2.4.2 Vai trò của Tính tự chủ học tập đối với sinh viên Việt Nam trong môi trường du lịch***

Trong số các đặc điểm trên, Tính tự chủ học tập được xác định có vai trò quan trọng đối với việc xây dựng mô hình nghiên cứu của luận án. Tính tự chủ học tập ở đây được hiểu là khả năng sinh viên chủ động kiểm soát quá trình học của mình, từ việc đặt mục tiêu, lập kế hoạch, lựa chọn chiến lược học tập đến việc tự đánh giá và điều chỉnh. Đây là một quá trình nhận thức, không chỉ là một nét tính cách. Theo Đặng Thị Thanh Thủy (2022), Tính tự chủ học tập là đặc điểm nổi bật của sinh viên Việt Nam trong bối cảnh sử dụng công nghệ và học tập trực tuyến. Sinh viên thuộc thế hệ Gen Z lớn lên cùng Internet, nơi Tính tự chủ là điều kiện để sinh tồn và tiếp nhận tri thức. Ngoài ra, việc học theo học chế tín chỉ tại các trường đại học, cao đẳng hiện nay cũng buộc sinh viên phải tự chủ trong việc lập kế hoạch, đăng ký môn học, kiểm soát tiến độ và tự học.

Việc bổ sung Tính tự chủ học tập làm biến đổi tiết trong mô hình nghiên cứu là cầu nối lý thuyết then chốt để kết nối lĩnh vực Du lịch và Giáo dục, làm nổi bật tính liên ngành của đề tài:

*Tính tự chủ học tập là cơ chế chuyển hóa trải nghiệm thành tri thức:* Trải nghiệm du lịch học tập về bản chất là sự kết hợp giữa Du lịch (Trải nghiệm) và Giáo dục (Học tập). Mô hình nghiên cứu của luận án sử dụng 4 biến độc lập thuộc

phạm trù Du lịch/Trải nghiệm (Giáo dục, Thẩm mỹ, Giải trí, Thoát ly), để một trải nghiệm du lịch thông thường trở thành một trải nghiệm học tập hiệu quả, người học phải có một cơ chế xử lý thông tin nhất định. Tính tự chủ học tập chính là lý thuyết giáo dục cốt lõi giải thích cách người học xử lý các trải nghiệm thực tế thành tri thức và kỹ năng bền vững. Khả năng điều tiết của Tính tự chủ học tập biểu hiện rõ rệt: Sinh viên có tính tự chủ học tập cao sẽ tự giám sát, tự nhận thức và đánh giá (tự đánh giá giá trị học tập của điểm đến và điều chỉnh nhận thức), giúp họ chuyển hóa cả những Trải nghiệm Giải trí hay Trải nghiệm Thoát ly thành những bài học có định hướng học thuật một cách hiệu quả hơn so với sinh viên có Tính tự chủ học tập thấp. Nếu thiếu tính tự chủ học tập, luận án có thể chỉ đo lường sự hài lòng về trải nghiệm du lịch (mức độ Du lịch) mà không thể đo lường được sự hài lòng và kết quả học tập có định hướng (mức độ Giáo dục), làm suy yếu tính liên ngành.

*Tính tự chủ học tập là điều kiện cần của du lịch học tập:* trong hình thái Trải nghiệm du lịch học tập, môi trường học tập không phải là lớp học truyền thống mà là các điểm đến thực tế, thay đổi liên tục. Sinh viên phải tự quản lý thời gian, chủ động xử lý thông tin, tìm kiếm, tiếp cận tài nguyên tại chỗ và đối phó với các tình huống bất ngờ. Do đó, chỉ những sinh viên có Tính tự chủ học tập cao mới có thể tham gia và khai thác tối đa lợi ích của hình thức học tập này. Việc sinh viên chủ động tìm kiếm các chuyến du lịch học tập cũng chính là một biểu hiện của năng lực tự chủ này.

Tính tự chủ học tập không chỉ là một đặc điểm mà là biến điều tiết dựa trên cơ sở lý luận và thực tiễn, đóng vai trò là cầu nối lý thuyết then chốt giữa Du lịch và Giáo dục, từ đó tạo nên tính mới và sự khác biệt thuyết phục của mô hình nghiên cứu trong luận án.

## **2.5. Khung nghiên cứu và Giả thuyết nghiên cứu**

### **2.5.1 Mô hình nghiên cứu đề xuất**

Luận án hướng tới việc vận dụng một khung lý thuyết tích hợp nhằm tiếp cận các khía cạnh đa chiều của hình thái trải nghiệm du lịch học tập - vốn là sự giao

thoa đặc thù giữa các giá trị trải nghiệm (Du lịch) và quá trình kiến tạo tri thức (Giáo dục). Thay vì xem xét các thành tố một cách tách biệt, nghiên cứu nỗ lực xây dựng một mô hình có tính hệ thống, không chỉ bao quát các yếu tố dịch vụ đi kèm đến mà còn bước đầu tìm hiểu sâu hơn về cơ chế nhận thức của người học. Cấu trúc của khung phân tích này được kỳ vọng sẽ vận hành nhịp nhàng thông qua ba lớp liên kết chặt chẽ như sau:

*(1) Cấu trúc trải nghiệm (biến độc lập)*

Lý thuyết kinh tế trải nghiệm (4Es) của Pine và Gilmore (1999) được xác định là lý thuyết nền cung cấp thang đo chuẩn hóa để phân loại và đo lường các thành phần vật lý, cảm xúc và trí tuệ của trải nghiệm du lịch học tập. Theo đó, luận án xác định bốn yếu tố trải nghiệm (4Es: Giáo dục, Thẩm mỹ, Giải trí, Thoát ly) là Biến Độc lập, đồng thời khẳng định yếu tố Giáo dục phải là thành phần chủ đạo.

*(2) Cơ chế chuyển hóa (biến trung gian và biến phụ thuộc)*

Lý thuyết học tập trải nghiệm cung cấp khuôn khổ nhận thức (trải nghiệm cụ thể -> quan sát phản ánh -> khái niệm trừu tượng -> thử nghiệm tích cực). Học tập thực tế củng cố rằng các hoạt động du lịch (tương tác vật lý) là cơ chế kích hoạt hiệu quả nhất cho giai đoạn Trải nghiệm cụ thể. Sự chuyển hóa này được dẫn dắt thông qua Ký ức (phản ánh) và Sự hài lòng (động lực cảm xúc), đóng vai trò là biến trung gian cốt lõi. Bối cảnh du lịch giáo dục biện giải cho việc sử dụng Hiệu quả học tập làm biến phụ thuộc cuối cùng.

*(3) Yếu tố chủ thể học tập (điều tiết kết quả)*

Lý thuyết Quyền tự quyết và Học tập tự định hướng tập trung vào động lực nội tại và năng lực tự quản lý của sinh viên, lý giải sự khác biệt cá nhân trong quá trình tiếp nhận và phản ứng với trải nghiệm. *Lý thuyết về quyền tự quyết*: lý giải cơ chế tâm lý nền tảng dẫn đến động lực tự thân và Sự hài lòng. Trong đó, nhu cầu Tự chủ là tiền đề lý luận trực tiếp cho việc sinh viên cảm thấy được làm chủ hành động và quyết định của bản thân. *Lý thuyết học tập tự định hướng*: cung cấp khuôn khổ hành vi để đo lường năng lực tự quản lý, tự giám sát, tự nhận thức và đánh

giá của người học trong quá trình học tập thực tế. Sự tích hợp giữa hai lý thuyết này cho phép Luận án đưa Tính tự chủ học tập vào mô hình như một biến điều tiết. Yếu tố cá nhân hóa này phản ánh mức độ chủ động của sinh viên trong việc thiết lập mục tiêu, tự giám sát, tự nhận thức và đánh giá sau trải nghiệm, từ đó kiểm chứng khả năng sinh viên tự định hướng tối ưu hóa được quá trình chuyển hóa trải nghiệm thành kết quả.

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.

Việc xây dựng khung lý thuyết tích hợp này là nỗ lực của tác giả nhằm góp phần hạn chế những cái nhìn đơn lẻ từ góc độ đơn ngành, từ đó hỗ trợ định vị rõ hơn những đóng góp mới của luận án. Cụ thể: *Thứ nhất*, luận án mong muốn kiểm định mối liên hệ giữa các thành tố của Trải nghiệm 4Es với Hiệu quả học tập chuyên biệt, nhằm bổ sung góc nhìn về sự giao thoa giữa du lịch và giáo dục thực nghiệm thay vì chỉ tập trung vào các giá trị du lịch thuần túy hay giáo dục thụ động. *Thứ hai*, nghiên cứu cố gắng làm rõ hơn vai trò của sự tham gia thể chất và tương tác thực địa trong việc cải thiện kết quả học tập, qua đó góp phần củng cố những hiểu biết về cầu nối giữa trải nghiệm vật lý và quá trình kiến tạo tri thức. *Thứ ba*, việc xem xét vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập trong bối cảnh sinh viên Việt Nam được kỳ vọng sẽ làm tăng chiều sâu phân tích về yếu tố chủ thể trong môi trường giáo dục hiện đại.

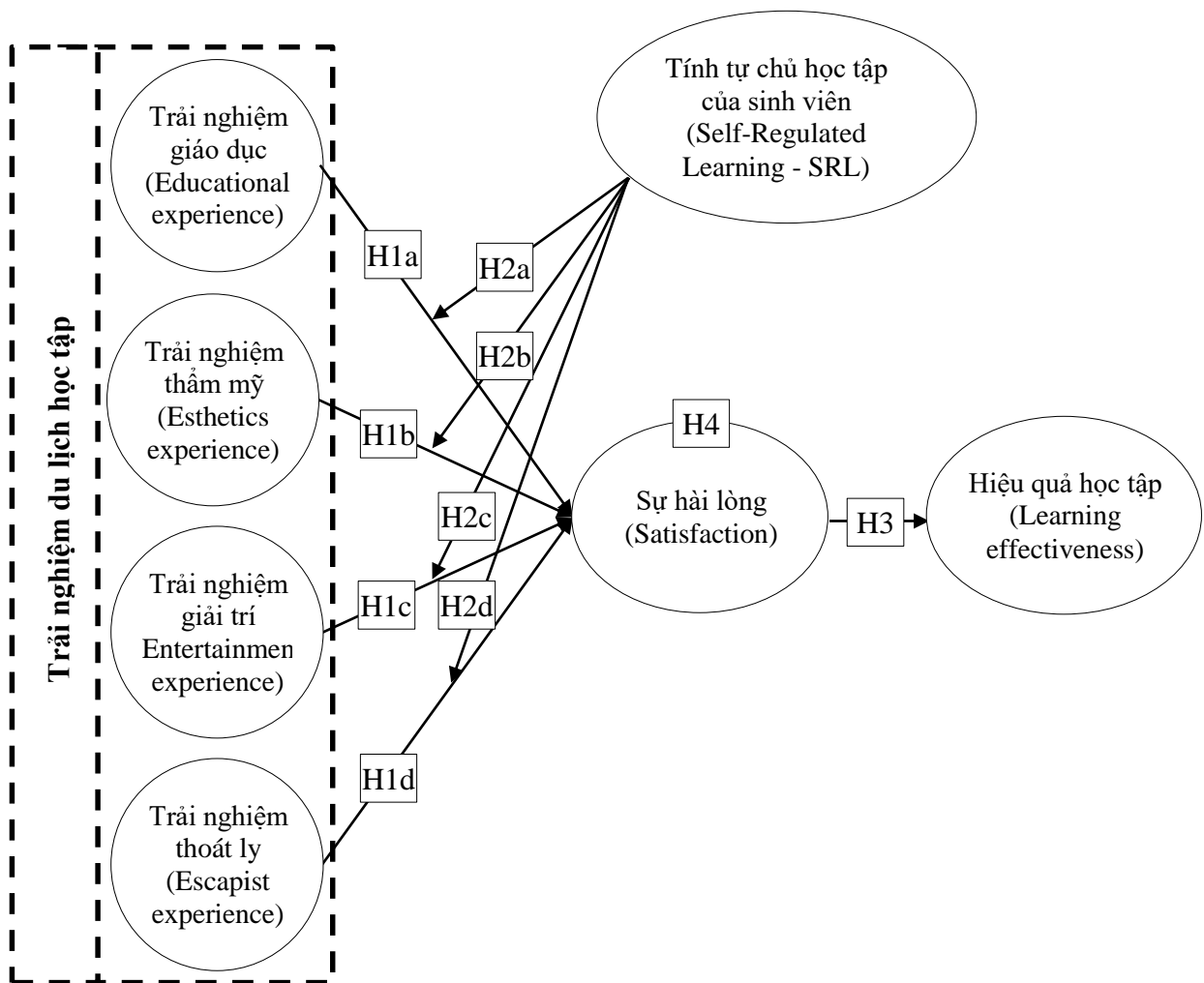
Những biện giải về khung lý thuyết nêu trên chính là cơ sở quan trọng để luận án tiếp tục phát triển các giả thuyết nghiên cứu và tiến hành các bước kiểm định thực nghiệm tiếp theo. Qua đó, mô hình nghiên cứu này kỳ vọng đóng góp thêm vào sự phát triển lý thuyết thông qua việc nỗ lực tích hợp các cách tiếp cận đa lĩnh vực, nhằm phân tích một cách có hệ thống hơn về hình thái trải nghiệm du lịch học tập (được khái quát tại Hình 3.12). Sự tích hợp này mang lại những giá trị gợi mở nhất định so với các nghiên cứu tiền đề, vốn thường tiếp cận riêng lẻ khía cạnh du lịch (như ý định quay lại, sự hài lòng) hoặc giáo dục (như kết quả

học tập trong lớp), cụ thể ở ba phương diện sau:

*Thứ nhất, nỗ lực phản ánh tính hệ thống và toàn diện của trải nghiệm:* Mô hình hướng tới kiểm định sự ảnh hưởng của các chiều cạnh Trải nghiệm du lịch lên kết quả giáo dục chuyên biệt (Hiệu quả học tập). Việc nhìn nhận các yếu tố đặc trưng của du lịch như Thẩm mỹ, Giải trí và Thoát ly như những đòn bẩy thiết yếu giúp tạo nên môi trường thuận lợi cho nhận thức. Cách tiếp cận này hy vọng sẽ phần nào bổ sung cho các nghiên cứu chỉ tập trung vào khía cạnh du lịch hoặc giáo dục thuần túy, bằng cách bước đầu minh chứng rằng chất lượng trải nghiệm du lịch là đầu vào quan trọng để kiến tạo tri thức.

*Thứ hai, góp phần lý giải cơ chế chuyển hóa tri thức:* Luận án cố gắng làm rõ hơn quy trình chuyển hóa từ kinh nghiệm thực địa thành kết quả nhận thức thông qua vai trò trung gian của Sự hài lòng trong học tập. Được củng cố bởi Lý thuyết Học tập trải nghiệm và Học tập thực tế, mô hình làm sáng tỏ quá trình xử lý các dữ liệu cảm giác thực tế thông qua bộ lọc cảm xúc tích cực. Sự hài lòng lúc này được kỳ vọng là cầu nối động lực, giúp sinh viên chuyển hóa trải nghiệm thành sự thay đổi bền vững về nhận thức và hành vi.

*Thứ ba, nhấn mạnh tính cá nhân hóa thông qua vai trò chủ thể:* bằng việc đưa vào biến điều tiết Tính tự chủ học tập, luận án nỗ lực lý giải sự khác biệt về hiệu quả giữa các cá nhân trong cùng một điều kiện trải nghiệm. Điều này đề cao vai trò chủ động của người học trong việc tự định hướng hành trình tri thức, từ đó cung cấp những gợi ý thiết thực cho việc thiết kế các chương trình du lịch học tập mang tính cá nhân hóa cao trong tương lai.



**Hình 2.12. Mô hình nghiên cứu đề xuất**

Nguồn: Tác giả

### 2.5.2 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 Trải nghiệm du lịch học tập với Sự hài lòng trong học tập và Hiệu quả học tập của sinh viên. Mô hình đồng thời kiểm định vai trò trung gian của Sự hài lòng trong học tập và vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập:

#### 2.5.2.1 Mối quan hệ giữa Trải nghiệm du lịch học tập và Sự hài lòng trong học tập của sinh viên (H1)

Sự hài lòng 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, sự hài lòng 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, sự hài lòng 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, sự hài lòng 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 sự hài lòng. Chẳng hạn, 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 sự hài lòng.

Đối với hình thái trải nghiệm du lịch học tập, sự hài lòng 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

Trải nghiệm giáo dục là thành phần cốt lõi của du lịch học tập, 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 sự hài lòng của khách du lịch (Quadri-Felitti và Fiore, 2013; Smith, 2005). Khác với việc học tại giảng đường, trải nghiệm giáo dục trong hình thái trải nghiệm du lịch học tập 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, sự hài lòng 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

Trải nghiệm thẩm mỹ trong du lịch học tập 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 của Pine và Gilmore (1999), trải nghiệm thẩm mỹ là một trong những thành phần cốt lõi tạo ra cảm xúc tích cực và nâng cao sự hài lòng 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). Sự hài lòng 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 trải nghiệm du lịch học tập, trải nghiệm thẩm mỹ không chỉ nâng cao chất lượng tổng thể mà còn đóng vai trò kích thích hứng thú, từ đó góp phần vào sự hài lòng 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 trải nghiệm du lịch học tập vì thế vẫn được thiết kế để mang lại niềm vui và sự thoải mái (Broomhall và cộng sự, 2010). Trải nghiệm giải trí, theo Pine và Gilmore (1999), 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 sự hài lòng và ký ức của khách du lịch. Đối với sinh viên, trải nghiệm giải trí 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 sự hài lòng. 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

Trải nghiệm thoát ly 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 sự hài lòng và hiệu quả học tập. Các nghiên cứu của Ali và cộng sự (2014), Manthiou và cộng sự (2014) đều khẳng định trải nghiệm thoát ly ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của khách du lịch. Đối với sinh viên, trải nghiệm thoát ly 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. Sự hài lòng 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.***

### 2.5.2.2 Vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập của sinh viên (H2)

Trong bối cảnh trải nghiệm du lịch học tập, 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, sự hài lòng 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. Tính tự chủ trong học tập 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 tính tự chủ 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 tính tự chủ 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, tính tự chủ 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

Trải nghiệm giáo dục trong du lịch học tập 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 tự chủ học tập 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, trải nghiệm thẩm mỹ là sự thụ hưởng vẻ đẹp điểm đến. Với sinh viên tự chủ, 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 sự hài lòng 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

Trải nghiệm giải trí trong du lịch học tập bao gồm các hoạt động vui chơi, thư giãn và giao lưu văn hóa (Saidi và cộng sự, 2020). Sinh viên tự chủ học tập 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, sự hài lòng 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

Trải nghiệm thoát ly trong du lịch học tập 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 chuyến 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). Sự tự chủ giúp sinh viên biến những khoảnh khắc thoát ly thành những bài học cá nhân có giá trị, góp phần vào sự hài lòng 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.***

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

Trong nghiên cứu du lịch học tập, sự hài lòng 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 sự hài lòng là điểm kết thúc của một hành trình tiêu dùng, thì trong du lịch học tập, sự hài lòng lại là điểm khởi đầu cho một chu trình chuyên 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:

Sự hài lòng 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, sự hài lòng đóng vai trò là cơ chế kích hoạt sự chú ý và niềm tin, giúp sinh viên sẵn sàng đắm mình 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 sự hài lòng dịch vụ sang kết quả học thuật: Hiệu quả học tập trong hình thái trải nghiệm du lịch học tập 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. Sự hài lòng 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 sự hài lòng 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 trải nghiệm du lịch học tập mang lại sự hài lòng 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.**

*2.5.2.4 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)*

Sự hài lòng 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, sự hài lòng được định vị là biến trung gian, kết nối giữa các yếu tố kích thích từ môi trường du lịch (biến độc lập) và kết quả phát triển năng lực của sinh viên (biến phụ thuộc).

Lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (1984) và các nghiên cứu về tâm lý du khách chỉ ra rằng, việc tiếp thu tri thức không diễn ra một cách cơ học. Thay vào đó, nó cần một môi trường cảm xúc thuận lợi. Dưới góc độ du lịch học tập, vai trò trung gian này được biện giải qua các khía cạnh sau:

Cơ chế nhận thức thông qua cảm xúc du lịch: các thành phần của trải nghiệm du lịch học tập (Giáo dục, Thẩm mỹ, Giải trí, Thoát ly) tạo ra một môi trường học tập phi truyền thống đầy kích thích. Theo McCarthy (2010), khi những trải nghiệm này đáp ứng được kỳ vọng, chúng tạo ra sự hài lòng nội tại. Trong du lịch, sự hài lòng này giúp sinh viên xóa bỏ rào cản tâm lý phải học, thay thế bằng sự hưởng thụ tri thức. Khi sinh viên cảm thấy thỏa mãn với chất lượng điểm đến, sự hấp dẫn của hành trình và tính mới lạ của không gian thoát ly, họ sẽ có xu hướng tăng cường sự tập trung và gắn kết, từ đó tối ưu hóa hiệu quả học tập (bao gồm cả kiến thức chuyên môn và kỹ năng mềm).

Sự hài lòng là nhịp cầu nối giữa tiêu dùng dịch vụ và kiến tạo tri thức: nghiên cứu của Li và Liang (2020) đã cung cấp bằng chứng thực nghiệm quan trọng khi khẳng định sự hài lòng đóng vai trò trung gian (một phần hoặc hoàn toàn) giữa các chiều cạnh của trải nghiệm và hiệu quả học tập. Cụ thể, cảm giác nhập vai và phù hợp trong một chuyến hành trình chỉ có thể dẫn đến sự thay đổi về thái độ và kỹ năng khi người học trải qua trạng thái tâm lý tích cực (sự hài lòng). Nếu một chuyến trải nghiệm du lịch học tập không mang lại sự hài lòng (do dịch vụ kém, điểm đến đơn điệu hoặc tổ chức thiếu chuyên nghiệp), thì dù nội dung giáo dục có tốt đến đâu, hiệu quả học tập cũng khó đạt được sự chuyên hóa sâu sắc.

Tác động lan tỏa của sự hài lòng trong bối cảnh du lịch thực địa: Sự hài lòng trong hình thái trải nghiệm du lịch học tập có tính tổng hòa: Hài lòng với việc được đi (Thoát ly, Giải trí) và Hài lòng với việc được biết (Giáo dục, Thẩm mỹ). Luận án giả định rằng chính sự thỏa mãn đa chiều này tạo ra động lực nội tại mạnh mẽ, thúc đẩy sinh viên chủ động phản ánh và đúc kết kinh nghiệm từ thực tiễn. Đây chính là quá trình biến những quan sát rời rạc tại điểm đến thành những hiểu biết có hệ thống và kỹ năng thực hành nghề nghiệp.

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.**

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

Sinh viên tham gia trải nghiệm du lịch học tập 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 trải nghiệm du lịch học tập (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 khá khế hơn về trải nghiệm Thẩm mỹ và Giáo dục 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 trải nghiệm Giải trí và Thoát ly 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 trải nghiệm du lịch 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 hiệu quả học tập 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 trải nghiệm du lịch học tập, dẫn đến đánh giá về Hiệu quả học tập cao hơn. Trong khi đó, hình thức tổ chức chuyên đi (do trường tổ chức hay tự túc) sẽ quyết định mức độ tự do và sự hài lòng đối với các yếu tố Giải trí và Thoát ly.

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 trải nghiệm du lịch học tập 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 thực hiện việc hệ thống hóa các cơ sở lý luận, từ đó đề xuất mô hình nghiên cứu và hệ thống các giả thuyết khoa học. Đây được xem là nền tảng lý luận cần thiết để luận án triển khai các bước kiểm định thực nghiệm trong bối cảnh cụ thể tại Việt Nam. Những kết quả đạt được trong chương này tập trung vào bốn nội dung trọng tâm sau:

Thứ nhất, nỗ lực xác lập khung khái niệm về Trải nghiệm du lịch học tập (ETE). Trên cơ sở kế thừa và tổng quan các công trình khoa học đa ngành, chương này không chỉ dừng lại ở việc làm rõ các khái niệm độc lập mà còn hướng tới xác lập định nghĩa thao tác cùng bốn đặc trưng cốt lõi của ETE. Việc nhìn nhận sự giao thoa giữa ba trụ cột: Trải nghiệm - Du lịch - Học tập/Giáo dục là bước đi bước đầu giúp định hình bản chất của đối tượng nghiên cứu, phù hợp với đặc thù thực tiễn của sinh viên hiện nay.

Thứ hai, xây dựng cấu trúc mô hình dựa trên sự kết hợp các tiếp cận lý thuyết

đa ngành. Luận án nỗ lực tích hợp có hệ thống: (1) Lý thuyết Kinh tế trải nghiệm (4Es) để xác định các chiều kích đầu vào; (2) Lý thuyết Học tập trải nghiệm (ELT) cùng Học tập thực tế để giải mã cơ chế chuyển hóa tương tác thực địa thành tri thức; và (3) Lý thuyết Quyền tự quyết (SDT) cùng Học tập tự định hướng (SDL) để phân tích vai trò của chủ thể. Sự tích hợp này nhằm đảm bảo tính liên ngành và tăng cường chiều sâu lý luận cho khung phân tích.

Thứ ba, bước đầu định vị vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập (SRL). Qua việc phân tích đặc điểm tâm lý của thế hệ sinh viên hiện đại, luận án nhận diện SRL là một biến số cá nhân quan trọng, có khả năng điều tiết cường độ tác động của các thành tố trải nghiệm đối với Sự hài lòng và Hiệu quả học tập. Đây được kỳ vọng là mắt xích quan trọng giúp giải thích sự khác biệt về kết quả nhận thức giữa các cá nhân trong cùng một môi trường trải nghiệm.

Cuối cùng, cụ thể hóa các lập luận thành Mô hình nghiên cứu thực nghiệm và hệ thống giả thuyết. Mô hình hướng tới việc kiểm định đa chiều: từ tác động trực tiếp của các chiều kích trải nghiệm, vai trò trung gian của Sự hài lòng trong học tập, đến tác động điều tiết của Tính tự chủ học tập. Việc mô hình hóa các mối quan hệ này đóng vai trò là “kim chỉ nam” cho việc triển khai các phương pháp thực chứng ở giai đoạn tiếp theo.

Tóm lại, Chương 2 đã hoàn thành nhiệm vụ xây dựng nền tảng lý luận và khung phân tích làm cơ sở khoa học cho luận án. Các nội dung được xác lập trong chương này là căn cứ trực tiếp để Chương 3 triển khai thiết kế phương pháp nghiên cứu, xây dựng quy trình thu thập và phân tích dữ liệu nhằm kiểm chứng các giả thuyết đã đề xuất một cách khách quan.

## **Chương 3. BỐI CẢNH VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU**

### **3.1. Bối cảnh nghiên cứu**

#### ***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 thế giới đang trải qua sự tái cấu trúc sâu sắc, dịch chuyển từ mô hình truyền thụ tri thức tĩnh tại sang phát triển năng lực động. Khái niệm lớp học không còn bị giới hạn bởi không gian vật lý của giảng đường mà được mở rộng thành các hệ sinh thái thực địa. Trong xu thế đó, trải nghiệm học tập thông qua du lịch nổi lên như một chiến lược then chốt, là hình thái tích hợp cao nhất 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, xác lập tiền đề cho việc biến các điểm đến du lịch, di sản văn hóa và cộng đồng địa phương thành những giáo cụ trực quan sống động, thúc đẩy người học chuyển đổi từ tư duy thụ động sang tương tác thực nghiệm.

Trải nghiệm du lịch học tập tương thích hoàn toàn với 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). Thông qua sự giao thoa giữa bối cảnh thực địa và nội dung học thuật, sinh viên không chỉ mở rộng vốn tri thức chuyên môn mà còn hình thành các năng lực cốt lõi như tư duy phản biện, khả năng thích ứng văn hóa và giải quyết vấn đề trong các tình huống thực tế phức tạp - những yêu cầu tiên quyết của nguồn nhân lực chất lượng cao trong thời đại mới.

Dưới lăng kính của Kolb (1984), học tập chỉ đạt được sự bền vững khi vận hành qua chu trình bốn giai đoạn: Trải nghiệm cụ thể - Quan sát phản ánh - Khái niệm trừu tượng - Thử nghiệm tích cực. Với đặc tính tương tác cao và gắn liền với bối cảnh thực tế, trải nghiệm du lịch học tập cung cấp một môi trường lý tưởng để khởi phát giai đoạn Trải nghiệm cụ thể, từ đó kích hoạt các hoạt động tư duy và phản ánh cá nhân, giúp rút ngắn khoảng cách giữa lý thuyết và thực hành, giữa nhà trường và đời sống kinh tế - xã hội.

Việc thiết kế hành trình trải nghiệm du lịch học tập dựa trên lý thuyết của Pine và Gilmore (1999) cho phép tích hợp hài hòa bốn chiều cạnh: Giáo dục, Giải trí, Thẩm mỹ và Thoát ly. Sự kết hợp này không chỉ đáp ứng mục tiêu nhận thức mà còn khơi

gợi các phản ứng cảm xúc tích cực thông qua sự thay đổi môi trường và hưởng thụ vẻ đẹp điếm đến. Chính sự thỏa mãn đa chiều này đóng vai trò là động lực nội sinh, nâng cao mức độ hài lòng và thúc đẩy tinh thần học tập suốt đời của sinh viên trong một bối cảnh mang tính cá nhân hóa và linh hoạt cao.

Tóm lại, trải nghiệm du lịch học tập không còn là hoạt động ngoại khóa mang tính bổ trợ mà đã trở thành một phương pháp giáo dục trải nghiệm có chủ đích. Tại Việt Nam, việc nghiên cứu hình thái này là bước đi cần thiết để hiện thực hóa các chiến lược cải cách giáo dục, xây dựng môi trường học tập toàn diện, tích hợp giá trị giữa tri thức và kỹ năng trong kỷ nguyên hội nhập.

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

Trong những năm gần đây, thế hệ sinh viên Việt Nam, đặc biệt là Gen Z được ghi nhận là lực lượng khách du lịch học thuật năng động, sáng tạo và có xu hướng chủ động tìm kiếm tri thức ngoài khuôn khổ giảng đường truyền thống. Họ đang hình thành một phong cách tiêu dùng du lịch mới: Du lịch có mục đích. Đối với nhóm đối tượng này, nhu cầu cá nhân hóa trải nghiệm được đẩy lên rất cao, thể hiện qua hai khía cạnh chủ đạo:

*Về động lực dịch chuyển:* không chỉ dừng lại ở việc hưởng thụ thẩm mỹ hay giải trí thuần túy, sinh viên Gen Z tìm kiếm sự thoát ly khỏi môi trường quen thuộc để tự định vị bản thân và tích lũy vốn văn hóa. Sự dịch chuyển không gian đóng vai trò là tác nhân kích hoạt tư duy phản biện và khả năng thích ứng. Theo mô hình học tập trải nghiệm của Kolb (1984), học tập chỉ thực sự sâu sắc khi người học được đặt vào bối cảnh thực tế để quan sát, phản ánh và thử nghiệm tích cực.

*Về hành vi tiêu dùng:* sự gia tăng mạnh mẽ của các chương trình trải nghiệm du lịch thực tế chuyên môn, du lịch tình nguyện và trao đổi sinh viên quốc tế (Nguyễn Hoài Thu và Nguyễn Lê Phương Trà, 2021) minh chứng cho nhu cầu tích hợp giữa học tập và giải trí. Đối với họ, điếm đến du lịch không chỉ là nơi tham quan mà là môi trường rèn luyện kỹ năng sinh tồn, giao tiếp đa văn hóa và định hướng nghề nghiệp. Họ coi trọng việc rèn luyện kỹ năng mềm và khả năng thích nghi thông qua tương tác trực tiếp với cộng đồng địa phương, bám sát tinh thần bốn trụ cột giáo dục của UNESCO (Delors, 1996).

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

#### **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 du lịch học tập. 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 Bình Sơn - 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 Vân 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. 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 trải nghiệm du lịch học tập 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 du lịch giáo dục 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 Bình Sơn - 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.

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 ngõ, 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 Chuyển số 34 đến 39 (Phụ lục 4) là sự hình thành xu hướng du lịch học tập 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 du lịch học tập có tính cá nhân hóa cao trong tương lai.

Tóm lại, thực trạng cung ứng du lịch học tập 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 chuyên hóa các chuyến đi thực tế thành những trải nghiệm giáo dục 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 trải nghiệm du lịch học tập 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:

(1) Sự kết nối lỏng lẻo trong mô hình “Ba nhà” (Nhà trường - Doanh nghiệp - Điểm đến): Hiện nay, 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 các bên liên quan 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 (đặc biệt là quy mô nhỏ) 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 (đặc biệt là du lịch cộng đồng) 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.

(2) Mâu thuẫn giữa tính giải trí và hàm lượng tri thức trong tổ chức: một thách thức thực tế thường gặp là sự xung đột trong phân bổ thời gian và mục tiêu: *Tính du lịch lấn át tính giáo dục*: 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. *Tính giáo dục thiếu tính hấp dẫn của du lịch*: 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 (4Es) 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 tự chủ học tập (SRL).

(3) Rào cản về nguồn lực và bộ tiêu chí đánh giá chuẩn mực: tổ chức du lịch học tập 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 điền dã 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 trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên, nhằm tìm kiếm giải pháp lấp đầy khoảng trống học thuật và định hướng xây dựng các mô hình tích hợp hiệu quả trong kỷ nguyên hội nhập.

### **3.2. Thiết kế và quy trình nghiên cứu**

#### ***3.2.1 Phương pháp luận nghiên cứu hỗn hợp***

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 trải nghiệm, sự hài lòng và hiệu quả học tập.

(1) 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.

(2) 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.

### ***3.2.2 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

#### ***1. Giai đoạn 1: Nghiên cứu lý thuyết***

Giai đoạn này tương ứng với với chương 1 và chương 2, tập trung vào việc thiết lập nền tảng lý luận cho đề tài. Các hoạt động và phương pháp triển khai trong giai đoạn này, bao gồm: tổng quan và phân tích tài liệu, xác định khoảng trống nghiên cứu, đề xuất khung nghiên cứu và giả thuyết nghiên cứu.

(1) Tổng quan và phân tích tài liệu, xác định khoảng trống nghiên cứu: hoạt động

này được trình bày chi tiết trong Chương 1, nhằm tổng hợp và phân tích có hệ thống các công trình liên quan đến du lịch học tập, trải nghiệm du lịch và trải nghiệm du lịch học tập. 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 trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam sẽ được phát hiện và luận giải chi tiết.

(2) Đề xuất khung nghiên cứu và các giả thuyết nghiên cứu: dựa trên kết quả tổng quan, Luận án đã đề xuất một mô hình nghiên cứu lý thuyết tích hợp cùng các giả thuyết nghiên cứu ban đầu, được trình bày đầy đủ trong Chương 2 - Cơ sở lý luận và khung nghiên cứu về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam.

(3) Xây dựng và kiểm định thành phần thang đo sơ bộ (nghiên cứu định tính):

Để đảm bảo các khái niệm lý thuyết về trải nghiệm du lịch học tập phù hợp với đặc thù tâm lý, hành vi và ngôn ngữ của sinh viên Việt Nam, luận án triển khai quy trình nghiên cứu định tính đa phương pháp. Quy trình này đóng vai trò quan trọng trong việc tinh chỉnh khung lý thuyết và xác lập giá trị nội dung cho hệ thống thang đo trước khi tiến hành khảo sát định lượng diện rộng.

*Phỏng vấn sâu:* tác giả thực hiện 09 cuộc phỏng vấn sâu bán cấu trúc với những sinh viên có kinh nghiệm trải nghiệm phong phú (Phụ lục 1.1). Phương pháp này giúp khám phá các sắc thái riêng biệt trong động cơ, cảm nhận và sự tự chủ học tập của người học (những yếu tố vốn khó định lượng hóa). Dữ liệu phỏng vấn giúp bản địa hóa các biến quan sát, đảm bảo thang đo không chỉ chính xác về mặt lý thuyết mà còn phản ánh đúng tâm thế “người trong cuộc” của sinh viên Việt Nam.

*Phương pháp chuyên gia:* Để thẩm định giá trị khoa học và tính logic của mô hình, luận án tham vấn ý kiến từ 07 chuyên gia đầu ngành trong lĩnh vực Giáo dục và Du lịch (Phụ lục 2). Các chuyên gia trực tiếp đánh giá tính rõ ràng của định nghĩa và tính hợp lý của 30 mục hỏi khởi thảo (Phụ lục 2.2; 2.3). Quy trình này được lặp lại cả sau giai đoạn định lượng nhằm tìm kiếm các giải thích khoa học cho những kết quả thống kê phức tạp (như vai trò điều tiết tiêu cực của Tính tự chủ học tập), từ đó nâng cao độ tin cậy và giá trị học thuật cho luận án.

*Quan sát tham dự:* đây là bước tiếp cận thực địa tiên quyết, được tác giả triển khai

liên tục từ năm 2023 đến 2025 với 39 chuyến đi thực địa đa dạng về vùng miền và loại hình tổ chức (Phụ lục 4). Thông qua việc trực tiếp đắm mình vào bối cảnh trải nghiệm của sinh viên, tác giả thu thập được các dữ liệu hành vi thực tế và cách thức sinh viên biểu đạt cảm xúc tại chỗ. Kết quả từ quan sát tham dự không chỉ giúp đưa các khái niệm học thuật (giáo dục, thẩm mỹ, giải trí, thoát ly) về gần hơn với ngôn ngữ đời thường mà còn là cơ sở thực tiễn để xây dựng dàn bài phỏng vấn sâu và thảo luận nhóm.

*Thảo luận nhóm tập trung:* Luận án tổ chức 25 phiên thảo luận nhóm tập trung (mỗi nhóm từ 6-10 sinh viên) ngay tại hoặc sau chuyến đi thực địa. Sự tương tác đa chiều trong thảo luận nhóm giúp kiểm chứng tính đồng thuận tập thể về các mục hỏi. Kết quả thảo luận là căn cứ để luận án đưa ra quyết định cuối cùng về việc hiệu chỉnh ngôn ngữ thang đo (ví dụ: tinh chỉnh mục hỏi EST1 từ “Khung cảnh hữu tình” thành “Cảm nhận thẩm mỹ tuyệt vời” để phù hợp với tư duy hiện đại của sinh viên).

Thông qua quy trình kiểm soát chéo giữa quan sát thực địa, phản hồi từ sinh viên và thẩm định của chuyên gia, luận án đã hoàn thiện bộ thang đo sơ bộ gồm các thành phần: Trải nghiệm du lịch học tập (4 thành phần), Tính tự chủ học tập, Sự hài lòng và Hiệu quả học tập (Phụ lục 3). Hệ thống thang đo này đạt được sự thống nhất cao về ngôn ngữ và bối cảnh, sẵn sàng cho việc kiểm định các giả thuyết bằng phương pháp định lượng.

## ***2. Giai đoạn 2: Nghiên cứu thực nghiệm (kiểm định mô hình)***

Giai đoạn này tương ứng với một phần của chương 3 và chương 4, nhằm kiểm định mô hình lý thuyết và các giả thuyết nghiên cứu đã đề xuất trong Giai đoạn 1 thông qua phương pháp nghiên cứu định lượng. Các hoạt động và phương pháp triển khai trong giai đoạn này bao gồm:

### **(1) Thiết kế và triển khai khảo sát:**

*Khảo sát sơ bộ:* tiến hành khảo sát trên một nhóm nhỏ (50 mẫu) để kiểm tra tính rõ ràng và độ tin cậy sơ bộ của thang đo, làm cơ sở điều chỉnh bản hỏi.

*Khảo sát chính thức:* triển khai khảo sát trên quy mô lớn hơn với mẫu đại diện cho tổng thể sinh viên Việt Nam đã tham gia trải nghiệm du lịch học tập. Cỡ mẫu tối thiểu được tính toán dựa trên yêu cầu của mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM), thường là  $N \geq 200$  mẫu (hoặc tối thiểu 5-10 mẫu/biến quan sát) để đảm

bảo độ tin cậy.

(2) Phân tích dữ liệu: nghiên cứu sử dụng phương pháp dựa trên hiệp phương sai (CB - SEM). Với ưu điểm phù hợp để kiểm định mô hình lý thuyết, cho phép ước lượng chung tất cả các tham số (bao gồm cả ma trận hiệp phương sai mẫu) và đánh giá độ phù hợp toàn cục của mô hình qua các chỉ số Fit (ví dụ CFI, RMSEA...). CB-SEM thuận tiện khi nghiên cứu chủ yếu sử dụng đo lường phản chiếu và khi cần xử lý các mối quan hệ đường đôi hoặc phép tương quan sai số giữa các biến (Hair và cộng sự, 2010). CB-SEM sẽ được sử dụng để:

Đánh giá mô hình đo lường: Kiểm định độ tin cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của các thang đo thông qua các phân tích như Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA) và phân tích nhân tố khẳng định (CFA) nhằm đảm bảo các khái niệm được đo lường một cách chính xác.

Kiểm định mô hình cấu trúc: đánh giá các mối quan hệ nhân quả giữa các khái niệm trong mô hình cấu trúc và xác nhận (hoặc bác bỏ) các giả thuyết nghiên cứu đã đề ra, đồng thời đánh giá mức độ giải thích của mô hình thông qua kiểm định mô hình SEM, kiểm định mô hình trung gian và phân tích sự khác biệt giữa các nhóm.

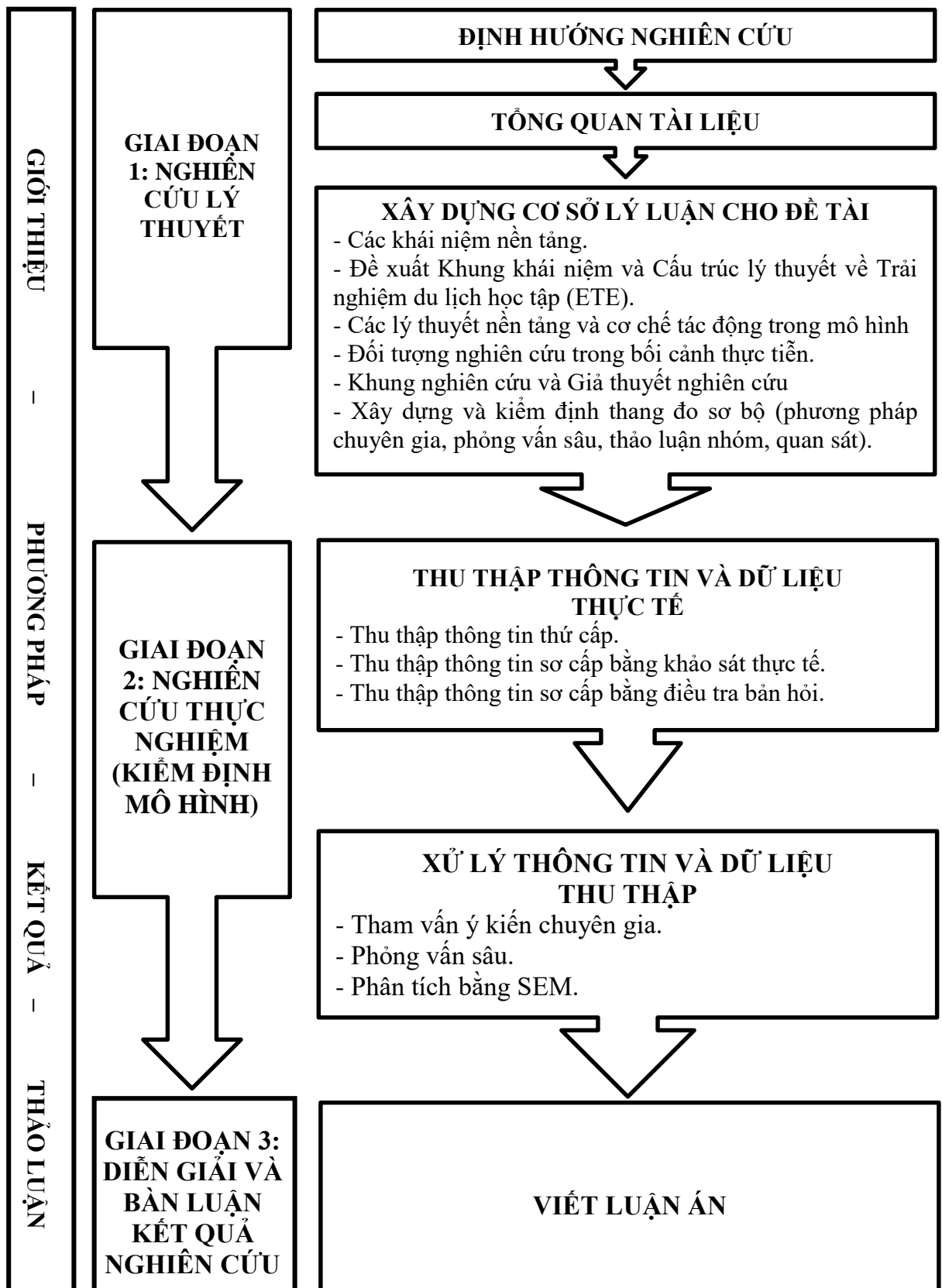
### ***3. Giai đoạn 3: Diễn giải, bàn luận và đề xuất hàm ý nghiên cứu***

Giai đoạn cuối cùng tương đương với chương 5, tập trung vào việc phân tích sâu sắc các kết quả đã thu được, đưa ra các diễn giải có ý nghĩa khoa học và đề xuất các hàm ý thực tiễn. Các hoạt động triển khai ở giai đoạn này bao gồm:

(1) Diễn giải và tổng hợp kết quả: trình bày chi tiết các phát hiện từ phân tích CB-SEM. Sử dụng các kết quả định tính thu được từ 9 cuộc phỏng vấn sâu và ý kiến 7 chuyên gia (Giai đoạn 1) để làm sâu sắc thêm và giải thích các phát hiện định lượng, cung cấp cái nhìn đa chiều.

(2) Bàn luận và so sánh các phát hiện: thảo luận các kết quả nghiên cứu trong bối cảnh các lý thuyết nền tảng và các công trình nghiên cứu trước đó, làm rõ những đóng góp mới của Luận án.

(3) Đề xuất hàm ý và kết luận: tổng hợp các kết luận chính, đề xuất các hàm ý quản trị, chính sách cho các bên liên quan. Cuối cùng, nêu bật những hạn chế của nghiên cứu và đề xuất các hướng nghiên cứu mở rộng trong tương lai.



Hình 3.1. Quy trình nghiên cứu

Nguồn: Tác giả

### 3.3. Các phương pháp nghiên cứu

#### 3.3.1 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 (Chương 1, 2). Luận án đã triển khai thu thập dữ liệu một cách có hệ thống theo các bước sau:

(1) Xác định phạm vi và nguồn dữ liệu:

*Cơ sở dữ liệu học thuật 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 du lịch học tập trên Scopus, cho thấy hầu hết đều có mặt trên cả hai hệ thống.

*Nguồn dữ liệu học thuật trong nước:* thu thập luận án, đề tài nghiên cứu, báo cáo khoa học từ các Trung tâm thông tin - Thư viện thuộc các cơ sở đào tạo uy tín về du lịch và giáo dục tại Việt Nam (Đại học Quốc gia Hà Nội, Đại học Huế, Đại học Đà Nẵng, v.v.) và các văn bản chính sách liên quan.

*Nguồn dữ liệu báo chí và truyền thông:* các bài viết từ báo điện tử, chương trình truyền hình, nền tảng mạng xã hội được khai thác có chọn lọc nhằm nắm bắt các xu hướng xã hội, thị hiếu, hành vi và nhu cầu của sinh viên đối với hoạt động du lịch học tập trong thực tiễn.

*Công cụ hỗ trợ:* các công cụ hỗ trợ tìm kiếm tài liệu như Google Scholar và ResearchGate cũng được sử dụng nhằm bổ sung các nghiên cứu liên quan chưa được chỉ mục trên Scopus, góp phần tăng tính toàn diện cho cơ sở dữ liệu nghiên cứu.

(2) Lọc và đánh giá tài liệu: các tài liệu sau khi thu thập sẽ được lọc sơ bộ dựa

trên tiêu đề, từ khóa và phần tóm tắt. Tiêu chí lựa chọn bao gồm: mức độ liên quan trực tiếp với chủ đề nghiên cứu, độ tin cậy khoa học và tính mới.

Kết quả đạt được: *Thứ nhất*, xác định được khoảng trống nghiên cứu về trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam và mối quan hệ giữa các biến số: Trải nghiệm du lịch học tập, Sự hài lòng và Hiệu quả học tập của sinh viên Việt Nam, cũng như vai trò trung gian của Sự hài lòng và vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập. *Thứ hai*, 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). *Thứ ba*, 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 (cb) và cộng sự, 2024) và thiếu chi tiết/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 (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 Phương pháp trắc lượng thư mục**

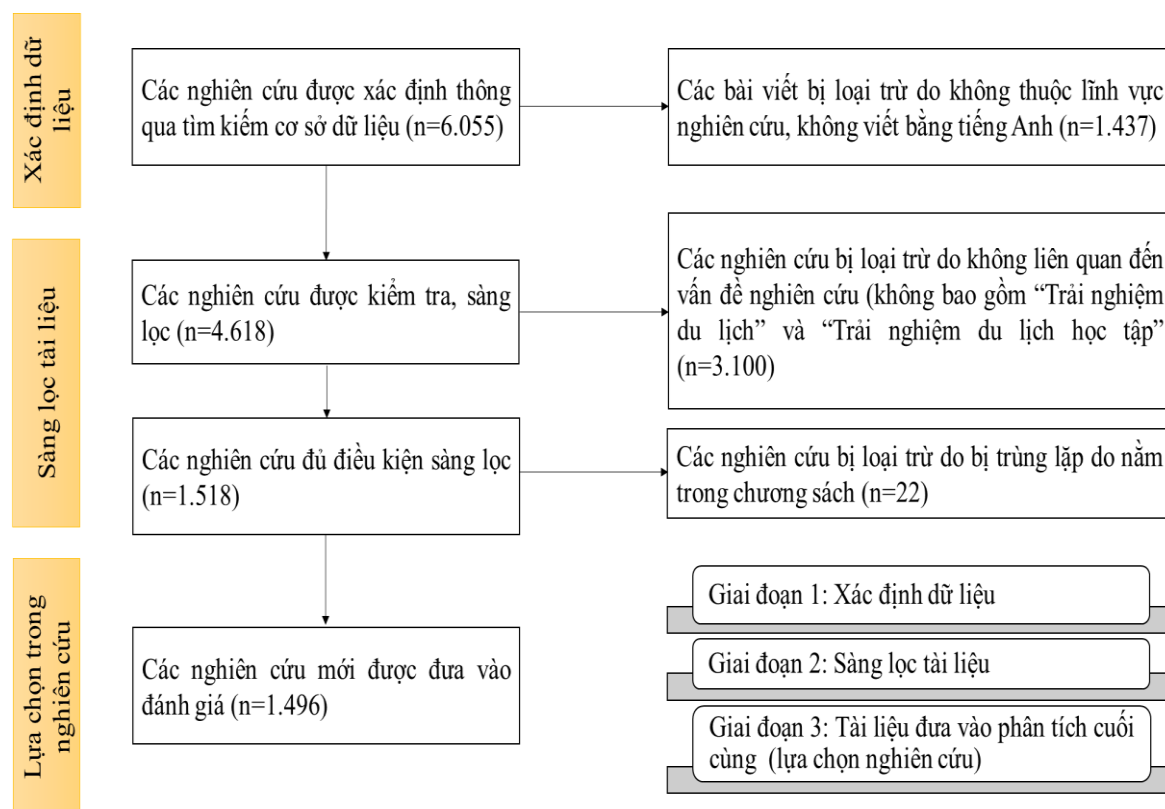
Phương pháp phân tích trắc lượng thư mục (Bibliometric) là một công cụ nghiên cứu định lượng, sử dụng các kỹ thuật toán học và thống kê để phân tích các dữ liệu thư mục (như tác giả, tiêu đề, từ khóa, trích dẫn, tạp chí, quốc gia, đơn vị công tác) từ các cơ sở dữ liệu khoa học. Bản chất của phương pháp 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 trải nghiệm du lịch 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:

(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

(2) Phân tích dữ liệu: *Thống kê mô tả*: phân tích năng suất khoa học (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. *Phân tích bản đồ khoa học*: xây dựng mạng lưới cấu trúc (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.

### (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 (phân tích nội dung, phỏng vấn sâu, chuyên gia) để xác minh tính phù hợp của các khái niệm trong bối cảnh Việt Nam.

#### ***3.3.3 Phương pháp phân tích nội dung***

Phân tích nội dung là một kỹ thuật nghiên cứu có thể áp dụng cho cả dữ liệu định tính và định lượng, nhằm phân tích các tài liệu văn bản, hình ảnh hoặc âm thanh để rút ra những suy luận có ý nghĩa về nội dung của chúng (Harwood & Garry, 2003; Krippendorff, 2019). Phương pháp này bao gồm quá trình mã hóa, phân loại và định lượng sự xuất hiện của thông tin, khái niệm và sau đó tiến hành phân tích và diễn giải các sắc thái, thông điệp, mức độ tác động cũng như các khía cạnh khác trong bối cảnh văn bản, thời gian và văn hóa cụ thể (Phạm Hùng Hiệp và Lương Đình Hải, 2023). Trong khuôn khổ luận án này, phương pháp được sử dụng như một bước hỗ trợ đắc lực cho việc xây dựng cơ sở lý thuyết và định hướng thang đo sơ bộ. Quy trình và nội dung phân tích chuyên sâu bao gồm:

(1) Lựa chọn tài liệu trọng tâm: do khối lượng tài liệu (1.496 tài liệu) từ phân tích trắc lượng thư mục quá lớn, tác giả đã chọn lọc các tài liệu từ các tạp chí uy tín (thường thuộc nhóm Q1) trong lĩnh vực Du lịch/Giáo dục, có chỉ số trích dẫn cao và liên quan trực tiếp đến vấn đề nghiên cứu.

(2) Nội dung phân tích: phân tích nội dung tập trung vào 4 khía cạnh cụ thể, nhằm phục vụ trực tiếp cho việc xây dựng mô hình:

*Tổng quan nghiên cứu:* làm rõ và hệ thống hóa các khái niệm, thành phần, thuộc tính của “trải nghiệm du lịch học tập” và mô hình kinh tế trải nghiệm được ứng dụng trong du lịch (giáo dục, thẩm mỹ, giải trí và thoát ly).

*Mô hình và thang đo:* tổng hợp và đánh giá các mô hình nghiên cứu đã được đề xuất và các thang đo đã sử dụng trong các công trình trước đó (thang đo Trải nghiệm du lịch, thang đo Sự hài lòng, thang đo Hiệu quả học tập và thang đo liên quan đến Tính tự chủ học tập).

*Bối cảnh nghiên cứu:* phân tích bối cảnh và đối tượng của các nghiên cứu trước đây (sinh viên, khách du lịch), so sánh đối chiếu với đặc điểm sinh viên Việt Nam (thói quen, động lực học tập, tính tự chủ) để đảm bảo tính phù hợp văn hóa.

Phương pháp phân tích nội dung có hạn chế về tính chủ quan và không có khả năng tương tác trực tiếp với đối tượng. Do đó, để khắc phục, luận án đã kết hợp với các phương pháp định tính trực tiếp khác (phỏng vấn sâu, chuyên gia) để kiểm chứng tính phù hợp của các khái niệm, thang đo với quan điểm thực tế của sinh viên.

### **3.3.4 Phương pháp phỏng vấn sâu**

Phỏng vấn sâu là phương pháp nghiên cứu định tính then chốt được triển khai nhằm khám phá chi tiết các khía cạnh về trải nghiệm du lịch học tập dưới góc nhìn của người trong cuộc. Phương pháp này đóng vai trò cầu nối quan trọng, giúp tinh chỉnh các thang đo lý thuyết từ bối cảnh quốc tế sang bối cảnh thực tiễn của sinh viên Việt Nam trước khi tiến hành nghiên cứu định lượng.

Mục đích của phương pháp nghiên cứu nhằm: *Khám phá đa chiều hiện tượng:* khai thác những sắc thái riêng biệt về cảm nhận, động cơ và hành vi của sinh viên mà các bản hỏi đóng không thể truyền tải hết. *Bản địa hóa và hoàn thiện thang đo:* dựa trên khung lý thuyết của Oh và cộng sự (2007), Ali và cộng sự (2014), phỏng vấn sâu giúp kiểm tra tính phù hợp của các mục hỏi (trải nghiệm giáo dục, trải nghiệm thẩm mỹ, trải nghiệm giải trí, trải nghiệm thoát ly). Đặc biệt là việc xác nhận sự xuất hiện của các thành tố như Tính tự chủ học tập trong thực tế trải nghiệm của sinh viên. Ngoài ra, cung cấp cơ sở dữ liệu định tính phong phú để lý giải các mối quan hệ nhân quả phức tạp được phát hiện trong mô hình SEM ở giai đoạn sau.

Quy trình thực hiện phỏng vấn sâu được thực hiện qua ba bước:

Bước 1. Lựa chọn mẫu có chủ đích: tác giả thực hiện phỏng vấn với 09 sinh viên. Mẫu được lựa chọn đảm bảo tính đại diện đa dạng: đa dạng về khối ngành (Xã hội, Kỹ thuật, Kinh tế, Kiến trúc), đa dạng về nơi cư trú (Hà Nội, Đà Nẵng, TP. Hồ Chí Minh, Hải Phòng) và đa dạng về hình thức trải nghiệm (thực tế chuyên môn, du học, tự túc) (Chi tiết tại Bảng 1.1 - Phụ lục 1).

Bước 2. Triển khai phỏng vấn bán cấu trúc: sử dụng dàn ý phỏng vấn gồm 21 câu hỏi gợi mở (Phụ lục 1.1), tập trung vào 4 nhóm trải nghiệm và 3 nhóm yếu tố tác động (Tính tự chủ học tập, Sự hài lòng và Hiệu quả học tập). Mỗi cuộc phỏng vấn kéo dài từ 30-45 phút, được ghi âm và chuyển ghi chép để phân tích nội dung.

Bước 3. Phân tích dữ liệu và mã hóa: dữ liệu được phân tích theo chủ đề. Kết quả cho thấy sự đồng thuận cao (9/9 sinh viên) về tầm quan trọng của các thành phần trải nghiệm đối với Sự hài lòng và Hiệu quả học tập (Phụ lục 1.2).

Kết quả và đóng góp cho giai đoạn nghiên cứu định lượng: việc sử dụng phỏng vấn sâu đã mang lại những giá trị định lượng cụ thể cho luận án: *Xác lập tính hợp lệ nội dung*: kết quả phỏng vấn khẳng định các biến quan sát (EDU1-EDU4, EST1-EST4...) đều có sự tương đồng giữa lý thuyết và thực tiễn phát biểu của sinh viên. *Tinh chỉnh ngôn ngữ thang đo*: qua phản hồi từ các cuộc phỏng vấn, một số thuật ngữ học thuật đã được điều chỉnh sang ngôn ngữ phù hợp với sinh viên nhưng vẫn giữ nguyên bản chất của các mục hỏi gốc từ các nghiên cứu của Oh và cộng sự (2007) hay Li và Liang (2020). Ví dụ, làm rõ hơn khái niệm “Thoát ly” gắn liền với việc tạm rời xa thói quen hàng ngày để đắm mình vào vai trò “người học - người trải nghiệm”. *Cơ sở hình thành thang đo dự kiến*: kết quả này là căn cứ để hình thành bộ thang đo dự kiến gồm 30 mục hỏi (Phụ lục 1.3), tạo tiền đề cho bước tham vấn chuyên gia và khảo sát mẫu lớn.

Mặc dù có tính chiều sâu cao, phương pháp phỏng vấn sâu vẫn có hạn chế về tính khái quát hóa do quy mô mẫu nhỏ. Vì vậy, để củng cố độ tin cậy, luận án tiếp tục kết hợp phương pháp chuyên gia và thảo luận nhóm tập trung nhằm đảm bảo tính khách quan cao nhất cho mô hình nghiên cứu.

### 3.3.5 Phương pháp chuyên gia

Phương pháp chuyên gia là kỹ thuật thu thập dữ liệu định tính có hệ thống, được sử dụng nhằm khai thác nhận định chuyên sâu từ các cá nhân có kiến thức, kinh nghiệm. Mục đích chính của phương pháp này là kiểm tra tính hợp lệ nội dung của thang đo sơ bộ và đánh giá tính hợp lý của mô hình nghiên cứu. Phương pháp này được thực hiện có chủ đích nhằm đảm bảo chất lượng khoa học và tính ứng dụng thực tiễn của Luận án.

(1) Tiêu chí lựa chọn chuyên gia: *Trình độ/Thâm niên*: Tối thiểu là Tiến sĩ hoặc có học vị Thạc sĩ với kinh nghiệm công tác/nghiên cứu chuyên sâu từ 15 năm trở lên (thâm niên thấp nhất là 13 năm, cao nhất là 40 năm. *Lĩnh vực chuyên môn*: đảm bảo bao quát các trụ cột của Luận án: Giáo dục (Lý thuyết giáo dục), Du lịch (Kinh tế trải nghiệm/Quản trị) và Thực tiễn (Doanh nghiệp Du lịch/Quản lý Dự án). Luận án đã tham vấn ý kiến từ 7 chuyên gia (Phụ lục 2-Bảng 2.8), bao gồm 6 Tiến sĩ (thuộc lĩnh vực Giáo dục/Nghiên cứu) và 1 Thạc sĩ (đại diện cho Doanh nghiệp Du lịch), với tổng thâm niên công tác/nghiên cứu trung bình cao, đảm bảo góc nhìn đa chiều.

(2) Quy trình triển khai: phương pháp chuyên gia được thực hiện theo quy trình lặp lại gồm hai giai đoạn chính, sử dụng bản hỏi chi tiết kết hợp phỏng vấn sâu (Phụ lục 2.2).

Giai đoạn 1: Hoàn thiện thang đo và mô hình (trước định lượng)

Chuyên gia đánh giá trực tiếp trên thang điểm Likert 5 mức độ và đưa ra góp ý bằng văn bản về: (1) Tính rõ ràng của định nghĩa Trải nghiệm du lịch học tập; (2) Tính hợp lý của mô hình đề xuất và các giả thuyết ban đầu; (3) Tinh chỉnh ngôn ngữ cho 30 mục hỏi thuộc 4 thành phần Trải nghiệm (giáo dục, thẩm mỹ, giải trí và thoát ly), cùng các biến Tự chủ học tập, Sự hài lòng và Hiệu quả học tập (Phụ lục 2 - Mục 2.2.1)

Kết quả: điều chỉnh các mục hỏi theo góp ý chuyên gia. Ví dụ: chuyển mục hỏi EDU3 từ “nâng cao kỹ năng” thành “học được kỹ năng mới từ chuyến đi” và thay thế EDU4 bằng mục hỏi mới “Trải nghiệm chuyến đi này có tính giáo dục cao đối với tôi” để tránh trùng lặp.

Giai đoạn 2: Đánh giá kết quả (sau định lượng): tái phỏng vấn các chuyên gia về kết quả kiểm định mô hình chính thức. Nội dung tập trung vào việc xin ý kiến giải thích khoa học và thực tiễn về những kết quả thống kê không ủng hộ giả thuyết ban đầu (Ví dụ: vai trò điều tiết tiêu cực của Tính tự chủ học tập đối với đối với mối quan hệ Trải nghiệm thẩm mỹ -> Sự hài lòng và Trải nghiệm thoát ly -> Sự hài lòng (Phụ lục 2.2.2).

Phương pháp này đã củng cố tính khoa học, độ tin cậy và giá trị ứng dụng của mô hình, tuy nhiên vẫn có những hạn chế như tính chủ quan của chuyên gia và khả năng khái quát hóa hạn chế. Do đó, để có cái nhìn trực tiếp, luận án tiếp tục sử dụng các phương pháp nghiên cứu quan sát tham dự và thảo luận nhóm tập trung với sinh viên.

### ***3.3.6 Phương pháp quan sát tham dự***

Phương pháp quan sát tham dự là một kỹ thuật nghiên cứu định tính, cho phép nhà nghiên cứu trực tiếp tham gia và đắm mình vào bối cảnh du lịch học tập của sinh viên. Mục đích cốt lõi là thu thập dữ liệu chân thực, trong bối cảnh thực tế về hành vi, cảm xúc và sự tương tác của sinh viên, nhằm kiểm định và điều chỉnh các khái niệm, thành phần thang đo sơ bộ.

Về quy mô và thời gian: triển khai liên tục từ 2023 đến 2025, với tổng cộng 39 chuyến đi thực địa (kéo dài từ 2 - 9 ngày/chuyến). Trong đó, đi theo đoàn do Trường tổ chức là 32 chuyến, đi theo đoàn (nhóm nhỏ) tự túc là 01 chuyến và 06 chuyến đi theo gia đình có sự tham gia trải nghiệm của sinh viên. Đối tượng sinh viên chủ yếu đến từ các trường Đại học, có 01 chuyến đi theo đoàn sinh viên thuộc trường Cao đẳng.

Phạm vi quan sát: đa dạng về vùng miền (Bắc, Trung, Nam: Lào Cai, Hà Nội, Huế, Đà Nẵng, Cần Thơ, Tây Nguyên, v.v.). Sinh viên đến từ nhiều trường/ngành học (Việt Nam học, Du lịch, Quản trị Kinh doanh, Địa lý, Kỹ thuật...).

Địa bàn cư trú tập trung: dữ liệu tập trung vào sinh viên cư trú/học tập tại các thành phố lớn: Đà Nẵng, Huế, Hải Phòng, Hà Nội, TP. Hồ Chí Minh, Cần Thơ (xem Phụ lục 4).

Trong các chuyến đi, tác giả đóng vai trò là người tham gia đồng thời là người quan sát để ghi nhận dữ liệu tại chỗ và cảm nhận trải nghiệm của sinh viên.

Phương pháp quan sát tham dự đã mang lại những kết quả định tính quan trọng trong việc chuẩn bị cho các bước định tính tiếp theo: *Chuyển hóa thang đo*: dữ liệu quan sát thực địa về hành vi và cách sinh viên diễn đạt cảm xúc/học tập giúp kiểm tra tính phù hợp và tinh chỉnh ngôn ngữ của các mục hỏi, đưa các khái niệm lý thuyết (4Es) về gần với ngôn ngữ thực tế của sinh viên Việt Nam. *Xây dựng công cụ nghiên cứu*: dữ liệu thô thu thập được là cơ sở để xây dựng các bộ câu hỏi gợi mở (dàn bài phỏng vấn) cho phương pháp phỏng vấn sâu và thảo luận nhóm tập trung, đảm bảo các câu hỏi tập trung đúng vào các khía cạnh trải nghiệm và tương tác quan trọng nhất.

### **3.3.7 Phương pháp thảo luận nhóm tập trung**

Thảo luận nhóm tập trung là một kỹ thuật thu thập dữ liệu định tính được sử dụng rộng rãi nhằm khai thác sâu các quan điểm, cảm xúc, động cơ hoặc trải nghiệm cá nhân thông qua sự tương tác trực tiếp giữa các thành viên trong nhóm. Khác với phỏng vấn cá nhân, thảo luận nhóm tập trung tạo ra môi trường trao đổi mở, nơi các thành viên có thể tác động, bổ sung và phản biện lẫn nhau (Morgan và Scannell, 1998), từ đó thúc đẩy việc bộc lộ thông tin phong phú và đa chiều hơn (Nguyễn Hữu Minh (cb) và cộng sự, 2024). Phương pháp này đặc biệt hữu ích để quan sát cách các ý kiến được hình thành và sự đồng thuận/bất đồng giữa sinh viên, từ đó bổ sung những hiểu biết sâu sắc, đa chiều về Trải nghiệm du lịch học tập.

Quy mô và đối tượng tham gia: nghiên cứu thực hiện một khối lượng công việc thực địa lớn với 25 phiên thảo luận nhóm trong giai đoạn 2023 - 2025. *Mẫu nghiên cứu*: mỗi nhóm gồm 06 - 10 sinh viên, được lựa chọn có chủ đích để đảm bảo tính đồng nhất về sự kiện trải nghiệm nhưng đa dạng về chuyên ngành (Việt Nam học, Du lịch, Quản trị khách sạn, Văn hóa học, Quản trị kinh doanh). *Tính đại diện bối cảnh*: các phiên thảo luận bao phủ sinh viên cư trú và học tập tại các trung tâm giáo dục lớn như Hà Nội, Hải Phòng, Huế, Đà Nẵng, Thành phố Hồ Chí Minh và Cần Thơ (chi tiết tại Bảng 5.1 - Phụ lục 5).

Quá trình thảo luận nhóm tập trung được chuẩn hóa qua các bước: *Thiết kế bộ công cụ*: sử dụng dàn bài thảo luận gồm 07 câu hỏi cốt lõi (Phụ lục 5.1). Bộ câu hỏi này được thiết kế để “áp sát” các mã hóa thang đo định lượng (như EDU3, EST1, SRL), giúp kiểm chứng trực tiếp tính dễ hiểu và độ bao phủ của các biến quan sát. *Bối cảnh thảo luận*: các buổi thảo luận được thực hiện ngay tại điểm đến hoặc ngay sau chuyến thực địa để có được những cảm xúc và nhận thức trực tiếp của sinh viên. *Phân tích chủ đề và đối chiếu chéo*: tác giả đối chiếu kết quả giữa các nhóm ngành và vùng miền khác nhau để kiểm tra tính nhất quán của thang đo.

Kết quả thảo luận nhóm tập trung mang lại ba đóng góp cốt lõi cho việc hoàn thiện mô hình (Phụ lục 5.2):

*Tinh chỉnh ngôn ngữ thang đo*: đây là bước quan trọng nhất để bản địa hóa thang đo quốc tế. Điển hình, dựa trên phản hồi đồng thuận từ đa số các nhóm về việc cụm từ “Khung cảnh hữu tình” (EST1) khá cổ điển và khó hiểu, luận án đã tinh chỉnh thành “Cảm nhận thẩm mỹ tuyệt vời”. Các mục hỏi khác được xác nhận là phù hợp với ngôn ngữ hiện đại của sinh viên.

*Xác lập vai trò của các biến số*: (1) Biến điều tiết: thảo luận nhóm xác nhận sự phân hóa rõ rệt: sinh viên có tính tự chủ cao thường chủ động tìm hiểu thông tin để tăng trải nghiệm, trong khi sinh viên thụ động chỉ đi để “hoàn thành môn học”. Điều này củng cố giả thuyết về vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập trong mô hình SEM. (2) Biến kết quả (Sự hài lòng và Hiệu quả học tập): các từ khóa như “Ý nghĩa”, “Thú vị”, “Thay đổi nhận thức nghề nghiệp” xuất hiện xuyên suốt các phiên thảo luận, khẳng định tính hợp lý của thang đo Sự hài lòng và Hiệu quả học tập.

*Cơ sở giải thích khoa học*: dữ liệu định tính từ thảo luận nhóm tập trung (ví dụ: động lực học tập suốt đời từ nhóm sinh viên du lịch tại Huế) cung cấp các bằng chứng thực tế để giải thích cho các chỉ số thống kê ở Chương 4, giúp luận án tránh việc chỉ phân tích số liệu khô khan.

### **3.3.8 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:

#### *3.3.8.1 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 (Phụ lục 3 - Mục 3.1).

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 Trải nghiệm, Sự hài lòng và Hiệu quả học tập. 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 trải nghiệm du lịch học tập nào?
2. Số lần tham gia trải nghiệm du lịch học tập?

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 Trải nghiệm du lịch học tập (giáo dục, thẩm mỹ, giải trí, thoát ly thực tế) theo mô hình của Pine và Gilmore (1999). *Thứ hai*, hệ thống các câu hỏi đo lường Sự hài lòng, *Thứ ba*, hệ thống các câu hỏi đo lường đặc điểm sinh viên về Tính tự chủ (vai trò điều tiết). *Thứ tư*, hệ thống các câu hỏi đo lường Hiệu quả học tập.

(1) Các câu hỏi liên quan đến Trải nghiệm du lịch học tập (Biến độc lập)

*Cơ sở xây dựng thang đo:* để đo lường trải nghiệm du lịch học tập, 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: Giáo dục, Thẩm mỹ, Giải trí và Thoát ly. Việc lựa chọn mô hình 4Es làm biến độc lập nhằm tách biệt rõ rệt hình thái “trải nghiệm du lịch học tập” 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 Trải nghiệm du lịch học tập (Biến độc lập) được cụ thể tại Phụ lục 3 (Mục 3.2).

(2) Các câu hỏi liên quan đến đo lường đặc điểm sinh viên về Tính tự chủ học tập (Biến điều tiết)

*Cơ sở luận giải xây dựng thang đo:* Trong nghiên cứu này, Tính tự chủ học tập (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 & 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 chuyên 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 du lịch học tập:* 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 Sự hài lòng, 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 3.2):

(3) Các câu hỏi liên quan đến sự hài lòng của sinh viên tham gia trải nghiệm du lịch học tập (Biến trung gian)

*Cơ sở luận giải xây dựng thang đo:* Sự hài lòng trong du lịch học tập không đơn thuần là sự thỏa mãn về dịch vụ du lịch, mà là một cấu trúc tâm lý phức hợp bao hàm cả sự hài lòng về quá trình dịch chuyên và sự hài lòng về kết quả thụ nhận. Theo mô hình ARCS của Keller (1987), sự hài lòng 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 sự hài lòng 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 trải nghiệm du lịch học tập: 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 3.2).

(4) Các câu hỏi liên quan đến đo lường Hiệu quả học tập của sinh viên tham gia trải nghiệm du lịch học tập (Biến phụ thuộc)

*Cơ sở luận giải xây dựng thang đo:* trong hình thái trải nghiệm du lịch học tập, Hiệu quả học tập 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 & Gilmore, 1998): xác lập hiệu quả học tập 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 sự hài lòng 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 3.2).

***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.

### 3.3.8.2 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 trải nghiệm giáo dục (EDU), trải nghiệm thẩm mỹ (EST), trải nghiệm giải trí (ENT) và trải nghiệm thoát ly (ESC). Biến phụ thuộc là Hiệu quả học tập (LE), biến trung gian/phụ thuộc là Sự hài lòng (SAT) và biến điều tiết là Tính tự chủ học tập (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 3.3 - 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  $\text{Sig.} = .000 < 0.05$  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 3.3 - Bảng 2).

### 3.3.8.3 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 thông kê nào về thông tin số lượng sinh viên đã tham gia trải nghiệm du lịch học tập, 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 trải nghiệm du lịch học tập 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: Giáo dục, Thẩm mỹ, Giải trí, Thoát ly). 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 1845 phiếu đủ đáp ứng yêu cầu phân tích định lượng với độ tin cậy cao.

#### 3.3.8.4 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 trải nghiệm du lịch học tập.

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 & 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.

(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 1845 phiếu thu về, tác giả đã tiến hành loại bỏ các phiếu của đối tượng chưa từng tham gia hoạt động trải nghiệm du lịch học tập 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 1260 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.

#### *3.3.8.5 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 (các biến phụ thuộc và độc lập) 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 (tương tự như các biến số đại diện cho một yếu tố trong phân tích nhân tố). 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 tuyến tính (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 ( $\chi^2$ ): 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  $\chi^2$  rất nhạy với kích thước mẫu lớn và độ mạnh của kiểm định, nên thực tế người ta dùng chỉ số  $\chi^2 / df$  để đánh giá.

(2) Tỷ số Chi-Square/bậc tự do:  $\chi^2 / df$

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  $\chi^2$  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 mối 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.

*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 đánh giá chéo CVI (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 thiết lập một hệ thống phương pháp luận chặt chẽ và quy trình triển khai nghiên cứu đa giai đoạn, nhằm tạo lập nền tảng thực chứng để kiểm định các giả thuyết lý thuyết đã đề xuất. Những nội dung trọng tâm của chương được xác lập dựa trên ba trụ cột cốt lõi:

Thứ nhất, về định hướng bối cảnh và tiếp cận phương pháp luận: Nghiên cứu được đặt trong bối cảnh thực tiễn của du lịch giáo dục tại Việt Nam với đối tượng trọng tâm là thế hệ sinh viên Gen Z. Việc lựa chọn phương pháp luận nghiên cứu hỗn hợp cho phép tác giả vừa khai thác sâu sắc các thuộc tính trải nghiệm mang tính đặc thù và nhạy cảm về bối cảnh (thông qua định tính), vừa xác lập các mối liên hệ nhân quả có giá trị khái quát hóa cao (thông qua định lượng). Sự kết hợp này giúp hạn chế những phiên diện của các phương pháp đơn lẻ, đảm bảo cái nhìn đa chiều về hiện tượng nghiên cứu.

Thứ hai, về tính chuẩn mực trong xây dựng công cụ đo lường: Chương 3 đã minh chứng cho quy trình chuyên hóa và “bản địa hóa” các thang đo quốc tế của (Oh và cộng sự, 2007; Ali và cộng sự, 2014; Li và Liang, 2020) sang bối cảnh Việt Nam một cách hệ thống và cẩn trọng. Bằng cách vận dụng quy trình kiểm chứng chéo qua nhiều nguồn dữ liệu: từ trắc lượng thư mục, quan sát tham dự (39 chuyên đi), phỏng vấn sâu (09 sinh viên) đến thảo luận nhóm tập trung (25 phiên), luận án đã tinh chỉnh các mục hỏi sao cho tương thích tối đa với đặc điểm tâm lý và ngôn ngữ của sinh viên Việt Nam. Đây là bước đi tiên quyết nhằm giảm thiểu sai số đo lường và tăng giá trị nội dung cho bộ công cụ nghiên cứu.

Thứ ba, về chiến lược thu thập và kỹ thuật phân tích dữ liệu: Luận án đã xác lập quy trình điều tra thực nghiệm nghiêm ngặt, từ khâu chọn mẫu đến việc sử dụng kỹ thuật mô hình hóa phương trình cấu trúc dựa trên hiệp phương sai (CB-SEM). Việc triển khai tuần tự từ kiểm định độ tin cậy (Cronbach's Alpha), phân tích nhân tố khám phá (EFA), khẳng định (CFA) đến kiểm định mô hình cấu trúc (SEM) và kỹ thuật Bootstrap cho thấy sự thận trọng của tác giả trong việc kiểm soát tính ổn định của các ước lượng. Các kỹ thuật này đảm bảo rằng các kết quả thu được đạt độ tin cậy khoa

học và có khả năng đại diện tốt cho tổng thể.

Tóm lại, hệ thống phương pháp nghiên cứu được trình bày trong Chương 3 không chỉ đảm bảo tính nhất quán về mặt lý luận mà còn thiết lập một quy trình thực thi minh bạch, khách quan. Đây là nền tảng kỹ thuật và dữ liệu trực tiếp để luận án tiến hành các phân tích thực chứng, kiểm định mô hình và thảo luận chuyên sâu về các phát hiện nghiên cứu trong Chương 4.

## 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

Kết quả thực chứng khẳng định trải nghiệm du lịch học tập (ETE) không tồn tại như những mảng rời rạc mà là một hình thái tích hợp hữu cơ. Với mức đánh giá trung bình 4,67/5, các chuyên gia hoàn toàn đồng thuận với cấu trúc lý thuyết ba trụ cột đã đề xuất: *Học tập (trọng tâm)*: Là mục đích cốt lõi, xuyên suốt các giai đoạn trước - trong - sau chuyến đi. *Du lịch (bối cảnh)*: Đóng vai trò là “phòng thí nghiệm mở”, cung cấp không gian thực tiễn để khai phóng tư duy. *Trải nghiệm (cơ chế chuyển hóa)*: Là cầu nối biến các quan sát thực địa thành tri thức cá nhân thông qua sự tham gia chủ động.

Sự đúng đắn của khung lý thuyết này được minh chứng qua ý kiến của Chuyên gia 03: “ETE chính là chiếc cầu nối gắn kết linh hoạt giữa tính giáo dục và bối cảnh du lịch. Nếu tách rời, hoạt động sẽ rơi vào trạng thái du lịch thuần túy hoặc học tập hàn lâm đơn điệu”. Dữ liệu từ các phiên thảo luận nhóm (Nhóm 1, 5) cũng tái khẳng định tính tích hợp này. Sinh viên cho rằng

nêu thiếu đi các yếu tố bồi cảnh như sự Thoát ly (ESC) hay Giải trí (ENT), hoạt động thực địa sẽ mất đi tính hấp dẫn và trở nên khô khan như một tiết học lý thuyết kéo dài (Phụ lục 5.2).

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

Để nhận diện bản chất đặc thù của trải nghiệm du lịch học tập (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**

<b>Đặc trưng nổi bật</b>	<b>Nguồn Lý thuyết</b>	<b>Dữ liệu tham vấn chuyên gia (trung bình-TB)</b>	<b>Ý nghĩa cốt lõi</b>
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.

(1) Sự xác lập tâm thế “Học tập là mục đích trọng tâm”: Kết quả tham vấn chuyên gia đạt điểm tuyệt đối (5.0/5.0) khẳng định rằng, trong bối cảnh Việt Nam, ETE không phải là hoạt động giải trí bổ trợ mà là một phương thức đào tạo chính thống. Dữ liệu thực chứng từ các chuyên đi điền dã (2023-2025) cũng cho thấy sinh viên đã hình thành “tâm thế người học” rõ rệt. Thay vì thụ động hưởng thụ dịch vụ, họ chủ động tương tác với lịch trình thực địa. Một sinh viên trong cuộc thảo luận nhóm tập trung (Nhóm 2) chia sẻ: *“Khi đi theo đoàn trường, sự hài lòng lớn nhất không đến từ việc ăn ngon hay ở đẹp, mà là giải mã được những vấn đề chuyên môn mà sách vở trên lớp chưa làm rõ được”* (Phụ lục 5.2).

(2) Tính thực chứng: Từ “nhìn” sang “đắm mình” vào thực tế: Với điểm số 4.85/5.0, đặc trưng học tập từ thực tiễn khẳng định không gian điểm đến là một “Lớp học không giảng đường”. Sinh viên coi trọng sự gặp gỡ tri thức lý thuyết và thực tiễn tại hiện trường. Kết quả phỏng vấn sâu cho thấy sự hài lòng tăng vọt khi sinh viên được trực tiếp quan sát quy trình bảo tồn tại các di sản hoặc vận hành tại doanh nghiệp: *“Chuyến đi giúp em cải thiện rõ rệt năng lực thu thập dữ liệu điền dã và kỹ năng phỏng vấn - những thứ mà nếu chỉ ngồi ở giảng đường em rất khó hình dung”* (EDU3).

(3) Học tập chuyên sâu và vai trò điều tiết của Tính tự chủ (SRL): Đặc trưng này (4.85/5.0) nhấn mạnh sự dịch chuyển từ tiếp thu thụ động sang tư duy phản biện. Dữ liệu thực chứng cho thấy sinh viên có năng lực tự chủ cao thường thực hiện quy trình “lý tính hóa” trải nghiệm. Họ không chỉ dừng lại ở việc tham quan mà thực hiện đối chiếu thực địa với lý thuyết đã học: *“Trước khi đi, em đã tự lên mạng tìm tài liệu để có thể đặt ra những câu hỏi sâu hơn cho người hướng dẫn ngay tại hiện trường”* (SRL1). Điều này củng cố phát hiện về vai trò “bộ lọc” của biến SRL trong mô hình nghiên cứu.

(4) Sự chuyên hóa nhận thức: Mặc dù điểm số chuyên gia có phần thận trọng hơn (4.71/5.0) do tính chất dài hạn, nhưng dữ liệu thảo luận nhóm lại khẳng định đây là đích đến cao nhất của hành trình. Sự dịch chuyển không gian giúp sinh viên

thoát khỏi áp lực học đường (ESC), tạo trạng thái tâm lý cởi mở để thay đổi thái độ và nhận thức: *“Kết thúc chuyến đi, em thấy mình thay đổi nhiều nhất ở cách nhìn nhận vấn đề: khách quan và thực tiễn hơn”* (LE5). Phát hiện này xác nhận rằng hiệu quả học tập thực chất nằm ở sự chuyển hóa cá nhân sau khi thâm nhập vào đời sống văn hóa - xã hội.

#### *4.1.1.3 Thảo luận về khái niệm thao tác*

Dựa trên kết quả khảo sát thực tế và phân tích định tính, luận án khẳng định Khung lý thuyết về khái niệm Trải nghiệm du lịch học tập (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) 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 tập hợp các hoạt động du lịch có chủ đích giáo dục, sử dụng bối cảnh du lịch làm phương tiện, nhằm khuyến khích sự tham gia chủ động và cảm nhận cá nhân của người học để đạt được mục tiêu tích lũy kiến thức và tạo ra sự chuyển hóa nhận thức sâu sắc”.*

Sự kiểm chứng thực tế qua 39 chuyến đi và thảo luận nhóm tập trung đã làm rõ 04 trọng tâm cốt lõi của định nghĩa này:

(1) *Tính mục đích*: Nghiên cứu khẳng định giáo dục không phải là yếu tố hỗ trợ mà là nhân tố quyết định sự hài lòng. Dữ liệu thảo luận nhóm (Nhóm 2) cho thấy sinh viên sẵn sàng chấp nhận các điều kiện hậu cần mức trung bình nếu 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”.* Điều này khớp với phát hiện định lượng về tác động mạnh nhất của thành phần Giáo dục (EDU).

(2) *Tính tích hợp - Sự giao thoa giữa “Bối cảnh” và “Trạng thái”*: Luận án xác lập cơ chế: bối cảnh du lịch (EST, ESC) là “chất xúc tác” để đạt mục tiêu học tập. Qua quan sát điền dã, các không gian di sản (EST) tạo ra sự thoải mái về tâm lý, giúp sinh viên mở rộng dung lượng hấp thụ tri thức (LE1). Chính sự hài lòng về không gian và sự thoát ly (ESC) đã giúp kiến thức thẩm thấu một cách tự nhiên, không áp lực.

(3) *Tính chủ động - Sinh viên là “Tác nhân kiến tạo”*: Định nghĩa nhấn mạnh vai trò chủ thể, được kiểm chứng qua biên điều tiết Tính tự chủ học tập (SRL). Sinh viên không còn là người thụ hưởng dịch vụ thụ động: Các phỏng vấn sâu cho thấy sinh viên có SRL cao thường chủ động “giải mật mã” điềm đến: “*Em tự tìm tài liệu trước để đặt câu hỏi sâu hơn cho người hướng dẫn*” (SRL1). Họ biến giải trí (ENT) thành một hình thái học tập vui nhộn và có chiều sâu.

(4) *Tính giá trị - Sự chuyển hóa nhận thức bền vững*: Hướng tới sự biến đổi về nhận thức sau khi hành trình kết thúc (LE). Đây là giá trị “thực dụng” nhất mà sinh viên Gen Z hướng tới: “*Sau chuyến đi, em thấy mình trưởng thành hơn về tư duy và khách quan hơn trong nhìn nhận vấn đề*” (LE5). Điều này khẳng định ETE mang lại giá trị vượt xa một chuyến tham quan thông thường, tạo ra sự thay đổi định hướng nghề nghiệp và nhân sinh quan.

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 “hơi thở” 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**

Nghiên cứu dùng dữ liệu thực địa và phỏng vấn để minh chứng cho các đặc điểm lý thuyết:

#### 4.1.2.1 Trọng tâm vào giáo dục và phát triển cá nhân

Trải nghiệm du lịch học tập vượt ra ngoài mục tiêu giải trí, tích hợp mục tiêu học tập rõ ràng. Yếu tố Giáo dục (EDU) giữ vai trò nổi bật, là động lực chính của chuyến đi (Bergsteiner và Avery, 2008).

Kiểm chứng từ sinh viên cho thấy có 9/9 sinh viên khẳng định chuyến đi mang lại nhiều kiến thức hơn so với học lý thuyết và họ đã vận dụng kiến thức học trên lớp vào thực tế (EDU1, EDU4 - Phụ lục 1.2). Kết quả phỏng vấn cho thấy sinh viên không chỉ thu nhận kiến thức mà còn hình thành các kỹ năng tư duy bậc cao. Sinh viên 01 (SV01) chia sẻ: *“Em không cảm thấy mình đang đi chơi, mà là đang đi tìm lời giải cho những gì thầy cô giảng trên giảng đường. Những khái niệm về chương trình, tuyến điểm, hệ sinh thái trở nên gần gũi, sống động khi em trực tiếp điều phối khách tại Hội An”* (EDU2, EDU4). Sự chuyển hóa từ “đọc” sang “thấy” giúp sinh viên nắm vững cách người xưa bố trí không gian thích ứng với khí hậu, một giá trị tri thức thực chứng mà tài liệu khó mô tả hết.

Kết quả đánh giá chuyên gia đạt mức tuyệt đối (5.0/5.0) khi khẳng định học tập là “linh hồn” của chuyến đi. Dữ liệu thảo luận nhóm (câu hỏi 6) cũng cho thấy các từ khóa như “Ý nghĩa” và “Thú vị” thường xuyên được lặp lại. Sinh viên ngành Quản trị Khách sạn/Lữ hành (Nhóm 3) nhấn mạnh rằng sự hài lòng của họ nảy sinh khi cảm thấy mình lớn lên về mặt chuyên môn sau mỗi hoạt động khảo sát.

Sự đồng nhất tuyệt đối giữa lý thuyết và thực tiễn cho thấy trải nghiệm du lịch học tập là một phương thức học tập có động cơ rõ ràng, khác biệt hoàn toàn với du lịch thông thường (vốn lấy giải trí làm cốt lõi).

#### 4.1.2.2 Tập trung vào học tập thực hành và trải nghiệm

Trải nghiệm du lịch học tập là một phương pháp học tập hiệu quả, khuyến khích người học chủ động áp dụng lý thuyết vào thực hành (Kolb, 1984; Chau và Ren, 2024). Kết quả kiểm chứng từ sinh viên, có 9/9 sinh viên cho rằng các kỹ năng được nâng cao tập trung vào làm việc nhóm, giao tiếp, tư duy phản biện và giải quyết vấn đề (EDU3 - Phụ lục 1.2), khẳng định tính thực hành cao. Tính thực hành được minh chứng qua việc sinh viên áp dụng quy trình nghiệp vụ ngay tại hiện trường. SV04

nhận định: “Kỹ năng làm việc nhóm và xử lý tình huống của em được nâng lên rất nhiều sau 6 ngày trải nghiệm du lịch học tập kết hợp khảo sát du lịch cộng đồng tại Đà Nẵng. Những va chạm thực tế dạy em nhiều hơn là đọc sách” (EDU3, LE3). Đồng thời, sinh viên bộc lộ khả năng vận dụng trực tiếp kiến thức du lịch để phân tích cách doanh nghiệp xử lý tình huống phát sinh (EDU1), khẳng định tính thực hành thông qua trạng thái “thử sai” là cốt lõi của mô hình. Điều này chứng minh tính thực hành cao giúp kiến thức lưu lại lâu hơn, được chuyên gia đánh giá trung bình 5.0/5.0. Tính thực hành thông qua trạng thái “thử sai” trong môi trường thực địa chính là sự cụ thể hóa của Lý thuyết học tập trải nghiệm vào bối cảnh du lịch.

Trong các buổi thảo luận nhóm, sinh viên thường xuyên nhắc đến việc “thay đổi cách nghĩ” (câu hỏi 7). Điển hình là sinh viên tại Nhóm 2 (Huế) thừa nhận rằng việc trực tiếp quan sát cách vận hành tại các điểm di sản giúp họ nhận ra những khoảng cách lớn giữa quy trình trên giấy tờ và thực tế triển khai, từ đó hình thành tư duy giải quyết vấn đề thực tế.

#### 4.1.2.3 Tính linh hoạt và đa dạng

Trải nghiệm du lịch học tập có tính linh hoạt cao, phù hợp với nhiều đối tượng (Bos và cộng sự, 2015; Ritchie, 2003). Từ thực tiễn quan sát tham dự của tác giả (Phụ lục 4) cho thấy rõ tính đa dạng về hình thức tổ chức (theo trường, ngoại khóa, tự túc) và ngành học (thiết kế, địa lý, quản trị, việt nam học...). Kết quả khảo sát từ chuyên gia cũng đưa ra mức đánh giá: đồng ý (với mức đánh giá trung bình 4.57/5.0), chỉ ra nhóm đối tượng chính rất đa dạng, bao gồm sinh viên, đối tượng tri thức và gia đình có con trong độ tuổi đi học. Chuyên gia 05 lưu ý: “Xu hướng ETE tại Việt Nam đang mở rộng 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”. Tính linh hoạt này cho thấy trải nghiệm du lịch học tập có tiềm năng thị trường rộng lớn tại Việt Nam, đặc biệt là trong bối cảnh đẩy mạnh học tập suốt đời.

#### 4.1.2.4 Khuyến khích học tập suốt đời: hành trình phát triển liên tục

Trải nghiệm du lịch học tập đóng vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy tinh thần học tập suốt đời (Chau và Ren, 2024), tạo ra sự phát triển liên tục và thay

đổi tích cực trong nhận thức. Kết quả kiểm chứng từ sinh viên: 9/9 sinh viên cảm thấy thái độ học tập trở nên tích cực, chủ động hơn (LE2) và chuyển đi đã giúp họ thay đổi nhận thức về việc học (LE5 - Phụ lục 1.2), hướng đến mục tiêu lâu dài. Kết quả phỏng vấn sâu ghi nhận sự thay đổi về thái độ, từ thụ động sang say mê chuyên môn. SV06 bộc bạch: *“Chuyển đi giúp em thực sự nhận ra kiến thức là vô tận, em muốn trở thành một hướng dẫn viên không chỉ giỏi nghề mà còn sâu sắc về văn hóa, đặc biệt là văn hóa trong đời sống cộng đồng”* (LE2, LE5). Điều này chứng minh trải nghiệm du lịch học tập không kết thúc sau chuyến đi mà tạo động lực để người học tiếp tục nghiên cứu sâu hơn. Chuyên gia đồng ý mạnh mẽ (4.85/5.0) rằng ETE tạo ra sự chuyển đổi tâm lý từ thụ động sang chủ động, là yếu tố then chốt cho sự phát triển cá nhân và chuyên môn lâu dài.

#### ***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, trải nghiệm du lịch học tập 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***

Trải nghiệm du lịch học tập (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.

(1) 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.

(2) 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 & 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 (LE1), 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 trải nghiệm du lịch học tập 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.

(1) 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

& 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.

(2) 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).

(3) 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 (du khách 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:

(1) 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 hiệu quả học tập bất chấp áp lực về thời gian và thể lực.

(2) 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).

(3) 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 hiệu quả học tập 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).

(4) 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 du lịch học tập 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, Tính tự chủ học tập (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 trải nghiệm Thẩm mỹ (EST)

và Giải trí (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).

Phỏng 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 Vân 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 tính tự chủ (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).

(1) 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.

(2) 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 trải nghiệm du lịch học tập 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:

(1) 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 sụt giảm sự hài lòng (SAT).

(2) 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). Sự hài lòng về cảm quan thẩm mỹ là “cánh cửa” mở ra sự tò mò tri thức cho nhóm này.

(3) 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 sau đây:

*Thứ nhất, về cơ chế chuyển hóa giá trị trải nghiệm:* 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). Đây là minh chứng thực nghiệm

xác thực cho mô hình nghiên cứu: quá trình trải nghiệm thực tế tại 39 điểm khảo sát (Phụ lục 4) đã chuyển hóa các lý thuyết hàn lâm thành nhận thức bền vững. Trong đó, sự hài lòng (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 Thoát ly (ESC) và Giải trí (ENT), hiệu quả giáo dục (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 theo khối ngành:* Nghiên cứu ghi nhận sự khác biệt rõ rệt trong ưu tiên trải nghiệm. Trong khi nhóm chuyên ngành (Du lịch, Việt Nam học) đề cao tính thực dụng của tri thức và năng lực tự chủ (SRL), thì nhóm không chuyên (Kỹ thuật, Kinh tế, Sư phạm) lại ưu tiên sự thư giãn và cảm nhận thẩm mỹ (EST). Phát hiện này là cơ sở quan trọng để các cơ sở đào tạo và đơn vị kinh doanh du lịch xây dựng chiến lược “cá nhân hóa trải nghiệm”, thay vì áp dụng các mô hình tổ chức 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 1845. Sau khi tiến hành

kiểm tra và loại trừ các đối tượng chưa từng tham gia các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập, số lượng mẫu thu về còn lại 1260 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 trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam. Thể hiện ở Bảng 4.2.

**Bảng 4.2. Thống kê mô tả cơ sở dữ liệu**

STT	Nội dung	Số lượng (người)	Trọng số (%)
<b>Giới tính</b>			
1	Nam	385	30.6
2	Nữ	875	69.4
	<i>Tổng</i>	<i>1.260</i>	<i>100</i>
<b>Năm học</b>			
1	Năm nhất	602	47.8
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</i>
<b>Khối ngành</b>			
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</i>
<b>Vùng miền</b>			
1	Hà Nội	246	19.5
2	Đà Nẵng	677	53.7

<b>STT</b>	<b>Nội dung</b>	<b>Số lượng (người)</b>	<b>Trọng số (%)</b>
3	Địa phương khác	167	13.3
4	TP Hồ Chí Minh	170	13.5
	<i>Tổng</i>	<i>1.260</i>	<i>100</i>
<b>Số lần</b>			
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</i>
<b>Hình thức tham gia</b>			
1	Đi theo đoàn do trường tổ chức	740	58.7
2	Tham gia theo câu lạc bộ/đoàn thể	102	8.1
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</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 trải nghiệm du lịch học tập 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 trải nghiệm du lịch học tập 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 du lịch học tập 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 tính tự chủ học tập của sinh viên.

Thông 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 trải nghiệm du lịch học tập 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: trải nghiệm du lịch học tập (bao gồm 04 thành phần: EDU, EST, ENT, ESC, đây cũng là 04 biến độc lập), trong đó: trải nghiệm giáo dục (EDU) có 4 biến quan sát, trải nghiệm thẩm mỹ (EST) có 04 biến quan sát, trải nghiệm giải trí (ENT) có 04 biến quan sát, trải nghiệm thoát ly (ESC) có 04 biến quan sát. Đây là nhóm biến độc lập chính mà nghiên cứu muốn xem xét ảnh hưởng

của nó đến sự hài lòng của sinh viên. Sự hài lòng (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 Hiệu quả học tập (LE). Tính tự chủ học tập (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 trải nghiệm du lịch học tập và Sự hài lòng. Hiệu quả học tập (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 trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng của sinh viên; vai trò điều tiết của tính tự chủ học tập của sinh viên trong mối quan hệ giữa trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng; mối quan hệ giữa sự hài lòng và hiệu quả học tập của sinh viên; 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.

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 Alpha 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  $\alpha$  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**

<b>Item</b>	<b>C<math>\alpha</math></b>	<b>C<math>\alpha</math> Item Deleted</b>	<b>Item</b>	<b>C<math>\alpha</math></b>	<b>C<math>\alpha</math> Item Deleted</b>
<b>EDU = 0.803</b>			<b>SRL = 0.950</b>		
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
<b>EST = 0.845</b>			<b>SAT = 0.931</b>		
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
<b>ENT = 0.783</b>			SAT5	0.854	0.909
ENT1	0.587	0.731	<b>LE = 0.908</b>		
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
<b>ESC = 0.865</b>			LE4	0.761	0.888
ESC1	0.753	0.813	LE5	0.726	0.896
ESC2	0.645	0.856	C $\alpha$ : 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 $\alpha$  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  $C\alpha$  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  $C\alpha$  tổng, cho thấy sự đóng góp tích cực của từng biến.

Trải nghiệm Thoát ly (ESC): đạt  $C\alpha$  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  $C\alpha$  tổng, chứng tỏ các biến đều phù hợp và không cần điều chỉnh ở giai đoạn này.

Trải nghiệm Thâm mỹ (EST): đạt  $C\alpha$  là 0.845, thể hiện độ tin cậy cao. Các giá trị  $C\alpha$  nếu loại biến đều thấp hơn  $C\alpha$  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 (trải nghiệm giáo dục), 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
KMO	0.932	0.898	0.901
Sig	0.000	0,000	0.000
Tổng phương sai trích	69.598%	71.181%	78.580%
Hệ số Eigenvalue	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**

<b>Biến quan sát</b>	<b>LE</b>	<b>SRL</b>	<b>EST</b>	<b>ESC</b>	<b>ENT</b>	<b>EDU</b>
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			
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.

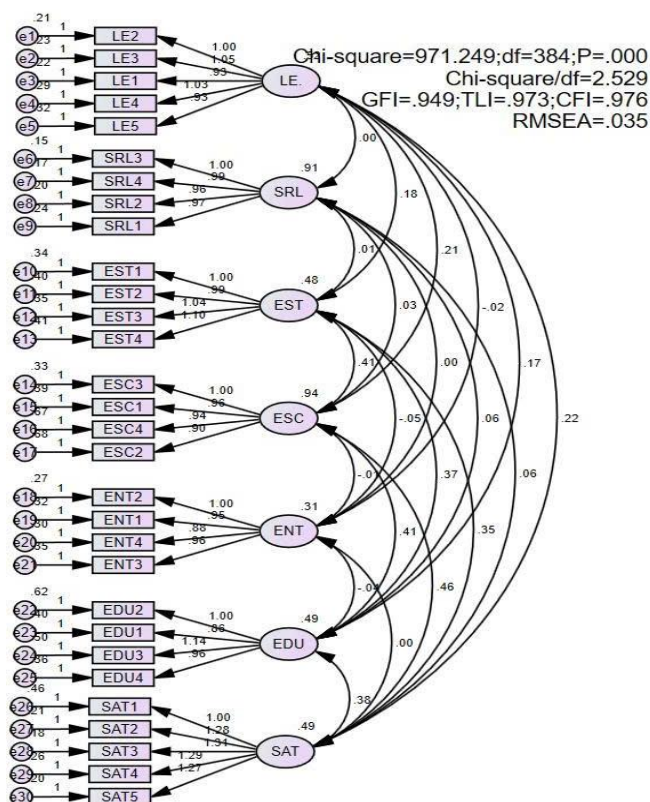
a. Rotation converged in 5 iterations.

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 4.2).



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. 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	<b>0.815</b>						
SRL	0.948	0.821	0.008	0.950	0.001	<b>0.906</b>					
EST	0.846	0.578	0.567	0.846	0.364***	0.021	<b>0.760</b>				
ESC	0.870	0.628	0.456	0.881	0.296***	0.028	0.602***	<b>0.792</b>			
ENT	0.784	0.476	0.015	0.786	-0.040	0.003	-0.124***	-0.011	<b>0.690</b>		
EDU	0.805	0.508	0.616	0.809	0.341***	0.092**	0.753***	0.607***	-0.101**	<b>0.713</b>	
SAT	0.933	0.739	0.616	0.944	0.449***	0.086**	0.713***	0.675***	-0.011	0.785***	<b>0.859</b>

Nguồn: Tác giả.

### 4.2.3 Đánh giá mô hình cấu trúc và kiểm định giả thuyết

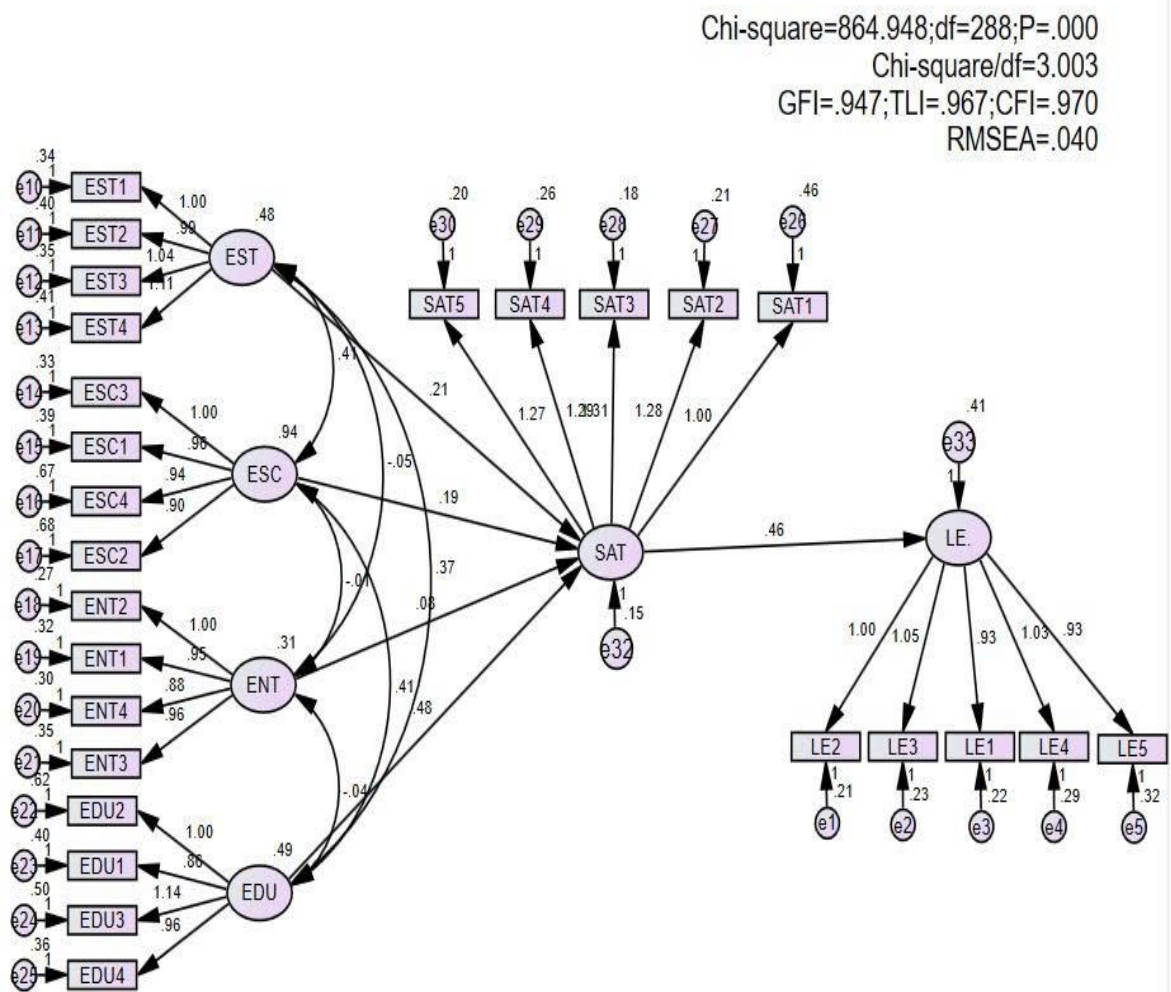
#### 4.2.3.1 Đánh giá độ phù hợp của mô hình SEM

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 square = 864.948 (df = 288; p = .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 square/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 4.7.

**Bảng 4.7. Kết quả Kiểm định Giả thuyết Mô hình SEM**

Giả thuyết	Mối quan hệ	Estimate	S.E	C.R.	P	Label
H1a	SAT <--- EDU	0.477	0.045	10.622	0.000	Chấp nhận
H1b	SAT <--- EST	0.206	0.04	5.193	0.000	Chấp nhận
H1c	SAT <--- ENT	0.081	0.027	3.017	0.003	Chấp nhận
H1d	SAT <--- ESC	0.189	0.021	8.933	0.000	Chấp nhận
H3	SAT <--- LE	0.462	0.032	14.432	0.000	Chấp nhận

Nguồn: Tác giả.

H1a: Giả thuyết trải nghiệm giáo dục (EDU) tác động tích cực đến sự hài lòng (SAT) được chấp nhận (hệ số  $\beta = 0,477$ ; S.E. = 0,045; C.R. = 10,622;  $p < .001$ ). Kết quả này cho thấy trải nghiệm giáo dục là yếu tố quan trọng nhất, có ảnh hưởng mạnh mẽ nhất đến sự hài lòng 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 trải nghiệm thẩm mỹ (EST) tác động tích cực đến sự hài lòng của sinh viên (SAT) được chấp nhận (hệ số hồi quy chuẩn hóa  $\beta = 0,206$ ; S.E. = 0,040; C.R. = 5,193;  $p < .001$ ). Điều này cho thấy cảm nhận về vẻ đẹp tại điểm đến có ảnh hưởng vừa phải đến sự hài lòng của sinh viên.

H1c: Giả thuyết trải nghiệm giải trí (ENT) tác động tích cực đến sự hài lòng (SAT) được chấp nhận (hệ số  $\beta = 0,081$ ; S.E. = 0,027; C.R. = 3,017;  $p = .003$ ). Mặc dù mức độ ảnh hưởng thấp hơn các yếu tố khác, trải nghiệm giải trí vẫn có ý nghĩa thống kê trong việc gia tăng sự hài lòng.

H1d: Giả thuyết trải nghiệm thoát ly (ESC) tác động tích cực đến sự hài lòng (SAT) được chấp nhận (hệ số  $\beta = 0,189$ ; S.E. = 0,021; C.R. = 8,933;  $p < .001$ ). Điều này khẳng định cảm giác được thoát ly khỏi cuộc sống thường nhật có tác động đáng

kể đến sự hài lòng: 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 (ESC1).

H3: Giả thuyết Sự hài lòng (SAT) tác động tích cực đến hiệu quả học tập (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 Sự hài lòng là một động lực mạnh mẽ thúc đẩy Hiệu quả học tập (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 du lịch học tập, Sự hài lòng là một phản ứng cảm xúc tức thời, còn Hiệu quả học tập là kết quả lâu dài (kiến thức, kỹ năng, thái độ, nhận thức thay đổi). Mỗi 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 1260 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 trải nghiệm du lịch học tập (EDU, EST, ENT, ESC) và sự hài lòng (SAT) được trình bày trong Bảng 4.8 dưới đây.

**Bảng 4.8. Tác động điều tiết của Tính tự chủ học tập (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 (EDU1).

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):

(1) *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 “vỏ bọc” 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 sự hài lòng (SAT) trong mối quan hệ giữa các thành phần của trải nghiệm du lịch học tập, bao gồm trải nghiệm giáo dục (EDU), trải nghiệm thẩm mỹ (EST), trải nghiệm giải trí (ENT) và trải nghiệm thoát ly (ESC) với hiệu quả học tập (LE), mô hình cấu trúc tuyến tính (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 4.9.

**Bảng 4.9. Kiểm định vai trò trung gian của biến Sự hài lòng (SAT)**

<b>Biến độc lập</b>	<b>Ảnh hưởng trực tiếp (-&gt;LE)</b>	<b>Ảnh hưởng gián tiếp (-&gt;SAT-&gt;LE)</b>	<b>Tổng tác động</b>	<b>Loại trung gian</b>
<b>EDU</b>	-0,096 (p = 0,168)	$0,480 \times 0,464 \approx 0,223$ (p = 0.000)	0,127	Toàn phần
<b>EST</b>	0,130 (p = 0,024)	$0,202 \times 0,464 \approx 0,094$ (p = 0.001)	0,224	Một phần
<b>ENT</b>	-0,038 (p = 0,345)	$0,082 \times 0,464 \approx 0,038$ (p = 0.002)	~0,000	Toàn phần
<b>ESC</b>	-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 4.9 cho thấy:

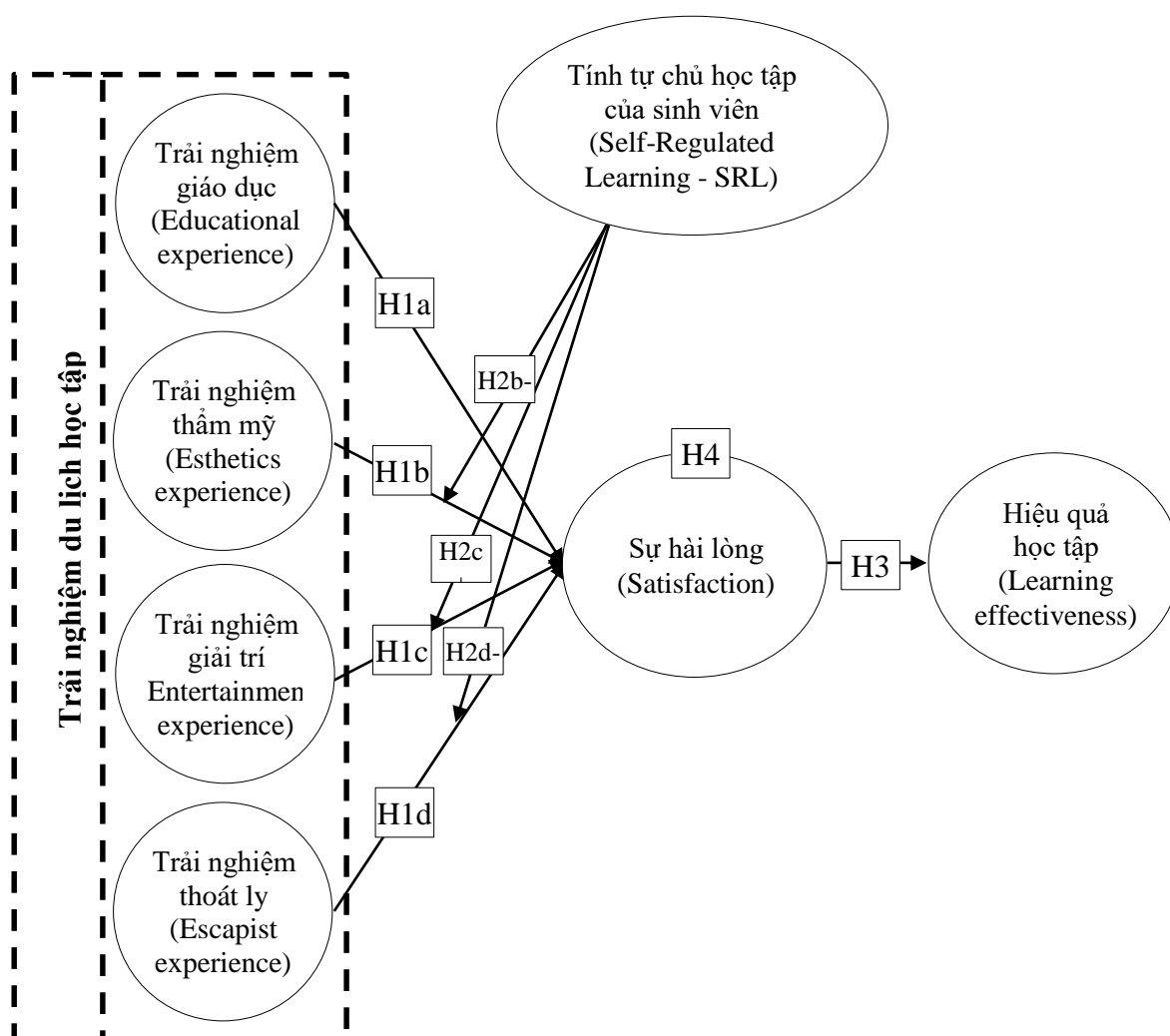
Ba thành phần EDU, ENT và ESC đều không có ảnh hưởng trực tiếp có ý nghĩa thống kê đến hiệu quả học tập (LE), với các p-value lần lượt là 0,168, 0,345, và 0,502 ( $> 0,05$ ). Tuy nhiên, các ảnh hưởng gián tiếp thông qua SAT đều có ý nghĩa thống kê ( $p < 0,01$ ), cho thấy SAT đóng vai trò trung gian 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 trải nghiệm thẩm mỹ và hiệu quả học tập.

Tất cả các thành phần trải nghiệm đều có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng (SAT), và SAT có ảnh hưởng mạnh mẽ đến hiệu quả học tập ( $\beta = 0,464$ ;  $p < 0,001$ ),

củng cố vai trò trung gian quan trọng của biến này trong mô hình.

Tóm lại, kết quả cho thấy cả bốn thành phần của trải nghiệm du lịch học tập: trải nghiệm giáo dục (EDU), trải nghiệm thẩm mỹ (EST), trải nghiệm giải trí (ENT), trải nghiệm thoát ly (ESC) đều có vai trò quan trọng trong việc thúc đẩy sự hài lòng của sinh viên, từ đó gián tiếp cải thiện hiệu quả học tập. Đặc biệt, nghiên cứu đã làm rõ vai trò trung gian quan trọng của Sự hài lòng và một vai trò điều tiết phức tạp nhưng có ý nghĩa của Tính tự chủ học tập, 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 4.6.



**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 (H5).

Để kiểm tra sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong cảm nhận về trải nghiệm du lịch học tập (ETE: EDU, EST, ENT, ESC) và Sự hài lòng (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:

(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.

(2) Xác định sự khác biệt: kết quả được coi là có ý nghĩa thống kê khi giá trị p (Sig.)  $< 0.05$ .

(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 H5 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 bỡ ngỡ” 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 của kiểm định: Kiểm định Levene về sự đồng nhất phương sai cho giá trị Sig. = 0.507 ( $> 0.05$ ). Kết quả này cho thấy phương sai về mức độ hài lòng giữa các khối ngành là đồng nhất, thỏa mãn điều kiện để sử dụng kết quả kiểm định ANOVA.

Về ý nghĩa của sự khác biệt: Giá trị kiểm định Sig. ANOVA = 0.768, lớn hơn rất nhiều so với ngưỡng ý nghĩa thống kê (0.05). Như vậy, nghiên cứu chưa tìm thấy sự khác biệt có ý nghĩa thống kê về mức độ hài lòng chung đối với trải nghiệm du lịch học tập giữa sinh viên các khối ngành khác nhau. Nói cách khác, các sinh viên thuộc các lĩnh vực đào tạo khác nhau đều có xu hướng đánh giá tương đồng về chất lượng và giá trị của hoạt động này. Việc không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê cho thấy trải nghiệm du lịch học tập là một nhu cầu chung, không biên giới giữa các lĩnh vực đào tạo. Dữ liệu phỏng vấn sâu cũng cho thấy, dù là sinh viên chuyên ngành Du lịch hay Kỹ thuật, họ đều gặp nhau ở điểm chung là khao khát “thoát ly thực tại” (ESC1) và “thảm mỹ điểm đến” (EST1). SV09 (ngành Kiến trúc) và SV01 (ngành Du lịch) đều có chung nhận định rằng giá trị lớn nhất là sự hài lòng khi kiến thức trong sách vở được hình ảnh hóa ngoài thực địa.

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 tự chủ (SRL) cao nhưng thường gặp khó khăn về hậu cần và thiếu sự bảo chứng 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 cơ sở đào tạo đối với Sự hài lòng (xem Phụ lục 6 - Bảng 5):

Về tính phù hợp của mô hình 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.

So sánh sự khác biệt qua giá trị trung bình (Mean): Mặc dù các chỉ số Sig. ANOVA đều lớn hơn 0,05 (chưa đạt ý nghĩa thống kê ở mức 5%), nhưng sự phân hóa về giá trị trung bình (Mean) giữa các nhóm cơ sở đào tạo vẫn bộc lộ những xu hướng đáng chú ý, đặc biệt là ở biến SAT1 (với  $p = 0,063$  - tiệm cận ngưỡng ý nghĩa). Dữ liệu cho thấy sinh viên tại Hà Nội hay TP. Hồ Chí Minh thường đã có nhiều cơ hội tiếp xúc với các dịch vụ đa dạng, nên “ngưỡng kỳ vọng” của họ cao hơn. Trong khi đó, với sinh viên ở các tỉnh, một chuyến du lịch học tập đến các trung tâm di sản như Hội An hay Đà Nẵng mang lại cảm xúc mạnh mẽ về “Sự biến đổi nhận thức” (LE5)

và “Thẩm mỹ không gian” (EST4), giúp họ dễ đạt được trạng thái hài lòng hơn.

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 du lịch học tập.

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, sự hài lòng 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 hài lòng có sự gia

tăng tịnh tiến theo số lần tham gia, điều này minh chứng cho quá trình tích lũy “Năng lực tự chủ” (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 thực hiện việc tổng hợp, phân tích các kết quả nghiên cứu từ định tính đến định lượng, tạo lập cơ sở thực chứng để kiểm chứng mô hình lý thuyết đề xuất. Những kết quả thu được cho phép rút ra các kết luận sau:

*Thứ nhất, về khung khái niệm và cấu trúc trải nghiệm:* Thông qua nghiên cứu định tính đa phương pháp, luận án đã xác lập cấu trúc trải nghiệm du lịch học tập (ETE) đặc thù trong bối cảnh sinh viên Việt Nam. Nghiên cứu định nghĩa ETE là một hình thái tích hợp, được cấu thành từ sự tương tác hữu cơ giữa ba thành phần: Học tập (mục tiêu), Du lịch (bối cảnh) và Trải nghiệm (phương thức). Việc làm rõ mối quan hệ này không chỉ giúp hệ thống hóa các thành phần trừu tượng thành các biến số định lượng mà còn góp một phần nhỏ khóa lấp khoảng trống về khung lý thuyết trong các nghiên cứu nội địa trước đây.

*Thứ hai, về tính khoa học của bộ công cụ và mô hình đo lường:* Kết quả kiểm định thông qua hệ số Cronbach’s Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA) và nhân tố khẳng định (CFA) đã xác nhận các thang đo đạt độ tin cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt. Đặc biệt, việc áp dụng mô hình cấu trúc tuyến tính (SEM) với các chỉ số tương hợp đạt ngưỡng tiêu chuẩn đã khẳng định tính tương thích giữa mô hình lý thuyết và dữ liệu thực chứng. Đây là nền tảng khách quan đảm bảo tính xác thực cho các kết luận về mối liên hệ giữa các biến số.

*Thứ ba, về các cơ chế tác động và kiểm định giả thuyết:* Nghiên cứu đã làm sáng tỏ ba cơ chế quan trọng: (1) Mối quan hệ trực tiếp: Xác nhận cả bốn thành phần của

trải nghiệm du lịch học tập (4Es) đều tác động tích cực đến sự hài lòng, từ đó thúc đẩy hiệu quả học tập. (2) Vai trò trung gian: Sự hài lòng đóng vai trò cầu nối then chốt, cho thấy hiệu quả học tập chỉ đạt mức tối ưu khi người học có những cảm thụ tích cực. (3) Vai trò điều tiết: Phát hiện về vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập (SRL) là một đóng góp mới về mặt học thuật của luận án. Kết quả này chỉ ra rằng hiệu quả ETE không đồng nhất mà phụ thuộc vào năng lực nội tại của cá nhân, gợi mở hướng tiếp cận cá nhân hóa trong giáo dục trải nghiệm.

*Thứ tư, về sự phân hóa theo bối cảnh cá nhân và đào tạo:* Các kiểm định sai lệch (ANOVA và Welch) đã chỉ ra sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong cảm nhận của sinh viên dựa trên giới tính, khối ngành, năm học, hình thức tổ chức, địa phương đào tạo và kinh nghiệm trải nghiệm thực tế. Kết quả này phản ánh tính đa dạng trong nhu cầu của người học, cung cấp bằng chứng thực chứng quan trọng để điều chỉnh các phương thức tổ chức du lịch học tập vốn còn mang tính rập khuôn hiện nay.

Tóm lại, những kết quả đạt được tại Chương 4 đã giải quyết được các mục tiêu nghiên cứu, cung cấp các luận cứ định lượng để khẳng định tính đúng đắn của mô hình lý thuyết. Đây là căn cứ khoa học tiền đề để luận án tiếp tục thảo luận, so sánh và đối chiếu với các nghiên cứu trước và đề xuất các giải pháp nâng cao giá trị trải nghiệm tại Chương 5.

## 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 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 trải nghiệm du lịch học tập (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”.

*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 sự hài lòng 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 du lịch học tập cần được cấu trúc như một hành trình “chuyên 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.

*“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 nghiệm sinh (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, hiệu quả giáo dục không chỉ đến từ nội dung bài giảng mà còn từ sự rung động cảm xúc mà không gian thẩm mỹ mang lại. 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.

*Sự hòa quyện giữa tính giải trí và tính nghiêm túc sư phạm:* Một đóng góp lý luận của luận án là khẳng định trải nghiệm thẩm mỹ và giải trí không hề tách rời, mà chính là “phông 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.

### **5.1.2 Thảo luận về thang đo nghiên cứu**

Nghiên cứu đã chuẩn hóa bộ thang đo chuyên biệt nhằm định lượng hóa trải nghiệm du lịch học tập 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-square/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. Cụ thể:

1. *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 Thẩm mỹ (EST) và Giáo dục (EDU) kiến giải rằng trong du lịch học tập, 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 đi kèm 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.

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.

2. *Kiến giải về năng lực tự điều phối trong bối cảnh du lịch mở (Tính tự chủ học tập):* việc lượng hóa thành công thang đo Tính tự chủ học tập (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 Tính tự chủ học tập (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 lên mạng, thư viện tìm 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 chuyên đi.

3. *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 du lịch học tập đóng vai trò như một hành trình thoát ly, giúp sinh viên tái tạo năng lượng thông qua sự dịch chuyển không gian - một khía cạnh mà lý thuyết của Kolb (1984) đã đề cập nhưng chưa được làm rõ trong bối cảnh quản trị du lịch. 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.

4. *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 chuyển 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 du lịch học tập, 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 mô hình cấu trúc tuyến tính (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 du lịch học tập. 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. Các chỉ số kiểm định đạt ngưỡng tối ưu theo Hair và cộng sự (2010): Chi-square/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 trải nghiệm du lịch. Việc sử dụng lý thuyết Kinh tế trải nghiệm (4Es) để giải mã giá trị điểm đến kiến giải rằng: Trải nghiệm du lịch học tập không chỉ là một khóa học ngoại khóa, mà là một sản phẩm du lịch chuyên biệt, nơi sự hài lòng 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, kiến giải lộ trình chuyên hóa: Cảm xúc du lịch dẫn dắt Hiệu quả nhận thức: Mô hình SEM làm sáng tỏ lộ trình tuyến tính: Trải nghiệm thực địa (tiền đề) -> Sự hài lòng du lịch (trung gian) -> Hiệu quả học tập (kết quả). Kết quả này kiến giải một nguyên lý quan trọng trong thiết kế sản phẩm du lịch học tập: Sự hài lòng 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 Tính tự chủ học tập 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 (Thẩm mỹ, Giáo dục hay Thoát ly) 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 du lịch học tập đại trà sang các chương trình có tính cá nhân hóa cao, dựa trên năng lực tiêu dùng trải nghiệm của người học.

Thứ tư, kiến giải về tính bản địa hóa trong hạ tầng du lịch học tập: 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 trải nghiệm du lịch học tập 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 trong việc xây dựng các “vùng học tập” - nơi tài nguyên du lịch được quy hoạch đồng bộ với mục tiêu đào tạo thực tiễn.

#### *5.1.3.2 Tác động của các thành phần trải nghiệm du lịch học tập đến sự hài lòng*

Kết quả kiểm định các giả thuyết từ H1a đến H1d cho thấy sự hài lòng của sinh viên là kết quả của một hành trình dịch chuyển đa mục tiêu. Khác với sự hài lòng trong lớp học truyền thống vốn phụ thuộc vào bài giảng, sự hài lòng trong hình thái trải nghiệm du lịch học tập 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 Trải nghiệm Giáo dục ( $\beta = 0,477$ ) so với Trải nghiệm Giải trí ( $\beta = 0,081$ ) và Thoát ly ( $\beta = 0,189$ ) 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.

Thứ nhất, vai trò quyết định của Trải nghiệm Giáo dục (Giả thuyết H1a): Với

hệ số chuẩn hóa  $\beta = 0,477$  ( $p < 0,001$ ), Giáo dục là thành tố có tác động mạnh nhất đến sự hài lòng. 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 sự hài lòng 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 du lịch học tập 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 trải nghiệm du lịch học tập. Họ không coi chuyến đi là một kỳ nghỉ dưỡng thuần túy mà là một sự đầu tư về trí tuệ. Sự hài lòng 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 (như ENT1, ENT2) mang lại sự vui vẻ, nhưng thước đo sự hài lòng 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.

Thứ hai, tác động của Trải nghiệm Thẩm mỹ (Giả thuyết H1b): Hệ số  $\beta = 0,206$  khẳng định rằng phần nhìn và cảm nhận không gian của chuyến đi có tác động trực tiếp đến tâm lý người học. Sự hài lòng nảy sinh từ vẻ đẹp hữu hình của cảnh quan, kiến trúc và sự sắp đặt của các dịch vụ tại điểm đến. Mặc dù thấp hơn yếu tố giáo dục, nhưng thẩm mỹ đóng vai trò là “bối cảnh truyền cảm hứng”, giúp việc tiếp nhận tri thức trở nên dễ dàng và có chiều sâu cảm xúc hơn. Điều này nhấn mạnh rằng trải

nghiệm du lịch học tập trước hết phải là một chuyến du lịch chất lượng; một không gian thẩm mỹ kém hoặc dịch vụ điếm đến tồi tệ sẽ làm giảm sút hứng thú đối với cả nội dung giáo dục.

Thứ ba, tác động của Trải nghiệm Thoát ly (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 Giáo dục cho thấy sinh viên coi “Thoát ly” 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 Trải nghiệm giải trí (Giả thuyết H1c): Mặc dù có tác động thấp nhất  $\beta = 0,081$ , nhưng Giải trí vẫn có ý nghĩa thống kê. Sự tác động khiêm tốn này là một điểm mâu 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 hiệu quả học tập. Giải trí chỉ đóng vai trò hỗ trợ: *“Giải trí đóng vai trò như một “gia vị” giúp việc học bớt khô khan, nhưng mục tiêu chính vẫn là hoàn thành báo cáo thực 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.

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 du lịch học tập tại Việt Nam:

(1) Về lý luận: Nghiên cứu khẳng định tính thích ứng của mô hình 4Es (Pine và Gilmore, 1999) trong bối cảnh du lịch học tập. Nó minh chứng rằng trải nghiệm sinh viên là một tổng hòa của nhận thức (Giáo dục), cảm xúc (Thẩm mỹ, Giải trí) và hành vi (Thoát ly). Tác động mạnh mẽ của yếu tố Giáo dục củng cố lý thuyết học tập trải nghiệm của Kolb (1984), đồng thời làm rõ vòng lặp: Trải nghiệm thực địa -> Hồi lòng về giá trị tri thức -> Thúc đẩy khả năng tự học. Đặc biệt, sự ưu thế tuyệt đối của yếu tố Giáo dục củng cố quan điểm rằng: Sinh viên Việt Nam thực sự coi trọng giá trị

“Học” hơn “Chơi” khi đặt trong bối cảnh 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 du lịch học tập. 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 du lịch học tập 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 Thẩm mỹ và Thoát ly 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 du lịch học tập 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 nền tảng cho việc phát triển các sản phẩm du lịch 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 trải nghiệm 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 Tính tự chủ học tập (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 du lịch học tập so với các loại hình du lịch thuần túy thông qua ba cơ chế đặc thù:

(1) Tính ổn định của Trải nghiệm Giáo dục trước năng lực tự chủ (Giả thuyết H2a)

Kết quả phân tích cho thấy Tính tự chủ học tập không điều tiết mối quan hệ giữa trải nghiệm giáo dục (EDU) và sự hài lòng ( $p=.1618>0.05$ ). 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 sự hài lòng trong du lịch học tập 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 sự hài lòng đồng bộ cho mọi đối tượng, bất kể năng lực tự học 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 Tính tự chủ học tập 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, sự hài lòng nảy sinh như một phản ứng tự nhiên của người thụ hưởng trước một dịch vụ tốt. Nói cách khác, một chương trình du lịch học tập 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 vốn đòi hỏi sự tự giác cao để tránh thụ động, du lịch học tập đặt sinh viên vào một “không gian dịch vụ học thuật” mang tính tương tác đa giác quan. Những kích thích trực quan từ di sản, doanh nghiệp hay cộng đồng bản địa đóng vai trò là tác nhân ngoại lực mạnh mẽ, “kéo” sinh viên vào quá trình nhận thức một cách tự động. Chính đặc thù “học mà chơi, chơi mà học” của bối cảnh thực địa đã làm giảm sự lệ thuộc vào tính tự chủ cá nhân - vốn là yếu tố sống còn trong môi trường học thuật hàn lâm vốn khô khan và ít tương tác thực tế.

Thứ ba, Tính xác thực là nguồn gốc của sự thỏa mãn: Sự hài lòng trong du lịch học tập 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 sự hài lòng mà không cần thông qua bộ lọc “nỗ lực tự than”. 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 du lịch học tập, 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 tính tự chủ 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 sự hài lòng.

Tóm lại, việc giả thuyết H2a bị bác bỏ không có nghĩa là tính tự chủ 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.

(2) Hiệu ứng điều tiết tiêu cực đối với Trải nghiệm Thẩm mỹ và Thoát ly: Sự phân hóa mục tiêu dịch chuyển (Giả thuyết H2b và H2d)

Kết quả thực nghiệm cho thấy Tính tự chủ học tập (SRL) điều tiết tiêu cực mối quan hệ giữa Trải nghiệm Thẩm mỹ (EST), Trải nghiệm Thoát ly (ESC) và Sự hài lòng (SAT). Với hệ số tương tác mang dấu âm ( $p < 0,05$ ), tác động tích cực của hai thành phần này lên sự hài lòng có xu hướng giảm dần khi năng lực tự chủ của sinh viên tăng lên. Phát hiện này minh chứng cho quá trình “Lý tính hóa” trải nghiệm của nhóm sinh viên tự chủ cao. Đối với nhóm này, SRL vận hành như một bộ lọc sàng lọc các yếu tố hưởng thụ cảm xúc đơn thuần. Họ có xu hướng ưu tiên “thực dụng tri thức”, coi vẻ đẹp thị giác hay sự giải tỏa áp lực chỉ là điều kiện cần hoặc yếu tố hỗ trợ. Khi năng lực tự chủ tăng lên, sinh viên trở nên “đề kháng” với những điểm đến chỉ chú trọng hình thức hời hợt. Trong quá trình thảo luận nhóm tập trung, nhóm sinh viên có SRL cao bày tỏ rằng họ tìm kiếm chiều sâu tri thức thay vì chỉ thỏa mãn “phần nhìn” hay sự thư giãn đơn thuần. Với họ, một điểm đến đẹp nhưng thiếu hàm lượng thông tin sẽ làm giảm sự hài lòng tổng thể.

*Phân tích dưới góc độ Trải nghiệm Thẩm mỹ (EST) và bối cảnh điểm đến:*

Kết quả kiểm định mô hình thực nghiệm cho thấy Tính tự chủ học tập đóng vai trò điều tiết âm trong mối quan hệ giữa trải nghiệm Thẩm mỹ và Sự hài lòng. Phát hiện này phản ánh một đặc tính quan trọng trong hành vi của nhóm du khách sinh viên có năng lực tự điều phối học tập cao: xu hướng thực dụng tri thức.

Đối với nhóm sinh viên này, vẻ đẹp thị giác của điểm đến chỉ được xem là điều kiện cần - một lớp vỏ bọc hữu hình, trong khi sự hài lòng cốt lõi lại bắt nguồn từ các giá trị giáo dục và trải nghiệm thực chứng. Họ sở hữu khả năng đề kháng tâm lý trước những điểm đến chỉ chú trọng vào hình thức sống ảo nhưng nghèo nàn về hàm lượng thông tin. Thay vì thụ động hưởng thụ cảm quan thẩm mỹ trực diện, sinh viên có Tính tự chủ học tập cao thường thực hiện quy trình giải mã cảnh quan thông qua lăng kính tri thức. Họ có nhu cầu liên hệ vẻ đẹp thẩm mỹ với bối cảnh lịch sử, đặc trưng văn hóa hoặc các thông số kỹ thuật thực tế của điểm đến. Lúc này, sự hài lòng không đơn

thuần là một phản ứng cảm xúc trước cái đẹp, mà là kết quả của quá trình tích hợp thông tin: cái đẹp phải đi đôi với ý nghĩa. Do đó, yếu tố Thẩm mỹ dần dịch chuyển từ vị thế động lực quyết định sang vai trò hỗ trợ và làm nền tảng cho các giá trị nhận thức sâu hơn. Phát hiện này là cơ sở quan trọng để các doanh nghiệp du lịch và nhà quản lý giáo dục cần chú trọng hơn vào việc xây dựng chiều sâu trải nghiệm cho các chương trình thực địa, tránh việc thương mại hóa thẩm mỹ một cách hời hợt.

Đối với sinh viên có Tính tự chủ học tập thấp (định hướng cảm xúc): Họ đóng vai trò là những du khách thuần túy, tiếp nhận vẻ đẹp điếm đến một cách trực tiếp. Đối với nhóm này, sức hấp dẫn của không gian thực địa là nhân tố chính tạo nên sự hài lòng, giúp chuyển đi trở nên đáng nhớ mà không cần qua bộ lọc tư duy phức tạp.

*Phân tích dưới góc độ Trải nghiệm Thoát ly (ESC) và động cơ dịch chuyển:* Môi 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 Tính tự chủ học tập 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 tính thoát ly lên sự hài lòng tổng thể ở nhóm này bị tiết giảm.

Đối với sinh viên có Tính tự chủ học tập thấp: động cơ tham gia chuyển 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.

Phát hiện này cung cấp căn cứ thực chứng để các đơn vị kinh doanh du lịch và nhà quản lý giáo dục thoát bỏ tư duy tổ chức rập khuôn, thay vào đó là chiến lược cá nhân hóa trải nghiệm: *Đa dạng hóa kịch bản du lịch:* đối với nhóm sinh viên có định hướng tự chủ cao, lịch trình các chương trình du lịch học tập cần nhấn mạnh vào tính chuyên môn sâu và các hoạt động kết nối tri thức tại thực địa. Với nhóm sinh viên có tính tự chủ thấp, cần chú trọng vào việc tuyển chọn các điểm đến có sức cuốn hút về

thâm mỹ và không gian thư giãn để kích thích sự hài lòng ban đầu. *Chiến lược truyền thông mục tiêu*: khi tiếp thị các chương trình trải nghiệm du lịch học tập, đơn vị tổ chức cần phân loại thông điệp: nhấn mạnh vào giá trị tri thức thực chứng cho nhóm tự chủ cao và giá trị khám phá, tái tạo năng lượng cho nhóm tìm kiếm sự trải nghiệm cảm xúc.

Tóm lại, sự điều tiết tiêu cực của Tính tự chủ học tập đối với các yếu tố thẩm mỹ và thoát ly chỉ ra rằng mục tiêu học thuật càng rõ nét thì sự hài lòng càng ít phụ thuộc vào các giá trị hưởng thụ du lịch thuần túy. Điều này tái khẳng định bản chất của trải nghiệm du lịch học tập là một hành trình có chủ đích, nơi cách thức tiếp nhận giá trị điểm đến phụ thuộc vào năng lực nội tại và động cơ cá nhân của mỗi sinh viên.

### (3) Hiệu ứng điều tiết tích cực đối với Trải nghiệm Giải trí (Giả thuyết H2c)

Kết quả phân tích xác nhận Tính tự chủ học tập điều tiết tích cực mối quan hệ giữa Trải nghiệm Giải trí (ENT) và Sự hài lòng (SAT) với ý nghĩa thống kê cao ( $\beta = 0,0987$ ;  $p = 0,0051$ ). Cơ chế này phản ánh khả năng “Chuyển hóa giá trị” của sinh viên có tính tự chủ cao. Thay vì tiếp nhận giải trí như một hoạt động tiêu khiển thụ động để giải tỏa căng thẳng (như nhóm tự chủ thấp), sinh viên tự chủ biết cách biến các khoảnh khắc vui chơi, tương tác tập thể thành cơ hội rèn luyện kỹ năng mềm và thấu hiểu văn hóa bản địa. Lúc này, giải trí không còn là yếu tố tách rời mà trở thành chất xúc tác cho quá trình chuyển hóa năng lực, giúp trải nghiệm du lịch học tập trở nên sinh động và toàn diện hơn.

Sự chuyển hóa giá trị của các hoạt động giải trí tại điểm đến có thể được luận giải chi tiết như sau:

Đối với sinh viên có Tính tự chủ học tập cao (chủ động kiến tạo giá trị): nhóm này không tiếp nhận các dịch vụ giải trí (như giao lưu văn hóa, trò chơi dân gian, hoạt động tập thể) một cách thụ động. 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.

Đối với sinh viên có Tính tự chủ học tập thấp (tiêu dùng dịch vụ thuần túy): các hoạt động giải trí đối với nhóm này thường 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 yếu tố giải trí lên sự hài lòng tổng thể thường mờ nhạt hoặc không có ý nghĩa quyết định so với các nhóm dịch vụ khác của chương trình du lịch.

Để tối ưu hóa sự hài lòng thông qua giải trí, các nhà quản lý cần thực hiện chiến lược Giải trí có chủ đích. Theo đó cần: *Thiết kế mục tiêu kép*: các hoạt động giải trí tại điểm đến nên được lồng ghép tinh tế với các yếu tố học thuật (ví dụ: trò chơi tìm hiểu lịch sử địa phương, giao lưu văn nghệ gắn với giải mã di sản phi vật thể). *Truyền thông dựa trên giá trị phát triển*: thay vì chỉ quảng bá tính vui vẻ, các đơn vị kinh doanh du lịch nên nhấn mạnh vào cơ hội rèn luyện năng lực thực tế thông qua các hoạt động tương tác giải trí để thu hút nhóm sinh viên tự chủ.

Sự tổng hòa của các kết quả nghiên cứu đã phác họa một bức tranh đa diện về cách người học tương tác với môi trường du lịch. Thay vì là một biến số khuếch đại đồng nhất, Tính tự chủ học tập đóng vai trò như một cơ chế điều phối có chọn lọc: (1) Sự nhất quán của Trải nghiệm Giáo dục (tính không điều tiết): khẳng định bản chất “giảng đường mở” của điểm đến đã tự thân kích hoạt sự hài lòng thông qua tính thực chứng và tương tác thực địa, bất kể năng lực tự học của sinh viên. (2) Sự lý tính hóa Thẩm mỹ và Thoát ly (điều tiết tiêu cực): chỉ ra rằng mục tiêu học thuật càng mạnh mẽ, người học càng ít phụ thuộc vào các giá trị hưởng thụ cảm xúc du lịch thuần túy. Họ tìm kiếm chiều sâu tri thức thay vì chỉ thỏa mãn về phần nhìn hay sự thư giãn đơn thuần. (3) Sự cộng hưởng của Giải trí (điều tiết tích cực): minh chứng khả năng biến đổi tài nguyên du lịch thành giá trị nhận thức của sinh viên tự chủ, nơi giải trí trở thành chất xúc tác cho sự chuyển hóa năng lực.

Phát hiện về vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập giúp các nhà quản trị giáo dục và doanh nghiệp du lịch nhận ra rằng: Trải nghiệm không phải là một khái niệm đồng nhất. Sự hài lòng của sinh viên/ khách du lịch trong một hành trình du lịch học

tập là kết quả của sự tương tác giữa chất lượng dịch vụ khách quan tại điểm đến và năng lực định hướng chủ quan của người học. Điều này đòi hỏi một cách tiếp cận cá nhân hóa hơn trong việc thiết kế các chương trình trải nghiệm du lịch học tập, nhằm chuyển đổi trạng thái từ du khách tham quan sang người học trải nghiệm một cách hiệu quả nhất.

Tóm lại, vai trò “bộ lọc” của Tính tự chủ học tập giúp khẳng định rằng du lịch học tập là một hành trình có chủ đích cao. Sự hài lòng không chỉ đến từ chất lượng dịch vụ khách quan tại điểm đến mà còn phụ thuộc vào năng lực định phối chủ quan của người học. Tính tự chủ học tập giúp sinh viên duy trì sự tập trung vào mục tiêu phát triển năng lực, ngăn chặn việc sa đà vào các hoạt động giải trí du lịch vô bổ, đồng thời nâng tầm các giá trị giải trí và giáo dục lên một cấp độ nhận thức mới.

#### *5.1.3.4 Tác động của Sự hài lòng đến Hiệu quả học tập: 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 sự hài lòng (SAT) có tác động tích cực và mạnh mẽ đến hiệu quả học tập (LE) với hệ số chuẩn hóa  $\beta = 0,464$  ( $p < 0,001$ ). Phát hiện này chính thức ủng hộ giả thuyết H3, minh chứng rằng trong loại hình du lịch học tập, 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:

1. 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: sự hài lòng giúp giảm thiểu các rào cản tâm lý (stress, 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

về và thỏa mãn thường có dấu ấn nhận thức sâu sắc hơn so với các phương thức truyền thụ truyền thống. Sự hài lòng 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 sự hài lòng về mặt cảm xúc giúp họ vượt qua rào cản ngôn ngữ để đạt được hiệu quả giáo dục một cách tự nhiên.

2. Vai trò cầu nối trung gian của sự hài lòng trong không gian du lịch: Trong môi trường trải nghiệm du lịch học tập, hiệu quả học tập không nảy sinh trực tiếp từ tài nguyên điểm đến mà phải được lọc qua lăng kính của sự hài lòng. Cụ thể:

Sự hài lòng về Giáo dục (EDU) và Thẩm mỹ (EST): khi nội dung thực địa gắn liền với cảnh quan trực quan ấn tượng, sinh viên cảm thấy thỏa mãn về mặt trí tuệ và thị giác, tạo động lực tự thân để tìm hiểu sâu hơn.

Sự hài lòng về Giải trí (ENT) và Thoát ly (ESC): việc được giải phóng khỏi áp lực học đường và tận hưởng các hoạt động giao lưu tại điểm đến giúp tái tạo năng lượng. Chính sự thỏa mãn từ việc thoát ly này tạo ra một môi trường học tập không áp lực, giúp kiến thức thẩm thấu tự nhiên.

Dựa trên góc nhìn chuyên gia (Phụ lục 2.3) và kết quả định lượng, nghiên cứu chỉ ra rằng: Sự hài lòng tức thời (đến từ cảm xúc vui vẻ, giải trí trên hành trình trải nghiệm du lịch học tập) là điều kiện cần để tạo tâm thế tốt. Tuy nhiên, Sự hài lòng tổng thể (được xây dựng trên sự kết nối logic giữa trải nghiệm thực tế và mục tiêu đào tạo) mới là điều kiện đủ để tạo ra hiệu quả học tập bền vững. Việc trải nghiệm giáo dục đóng vai trò trung tâm (như đã phân tích ở các mục trước) khẳng định rằng hiệu quả học tập lâu dài chỉ đạt được khi sự hài lòng du lịch được củng cố bởi giá trị tri thức thực chứng.

Kết quả nghiên cứu góp phần gợi ý cho thiết kế và quản trị các chương trình trải nghiệm du lịch học tập: Đối với các đơn vị kinh doanh du lịch, cần xem sự hài lòng 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, việc thiết kế chương trình trải nghiệm du lịch học tập 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 sự hài lòng 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 trải nghiệm du lịch học tập tác động đến kết quả giáo dục: Không có sự hài lòng về mặt cảm xúc du lịch, mục tiêu giáo dục khó có thể đạt được hiệu quả tối ưu.

#### *5.1.3.5 Vai trò trung gian của Sự hài lòng trong việc chuyển hóa giá trị trải nghiệm*

Kết quả nghiên cứu đã làm sáng tỏ cơ chế tác động đa chiều của các thành phần trải nghiệm đến Hiệu quả học tập (LE), trong đó Sự hài lòng (SAT) đóng vai trò là “mắt xích” then chốt. Sự phân hóa trong cách thức tác động này phản ánh quy luật tâm lý đặc thù của khách du lịch sinh viên khi tiếp nhận các giá trị hữu hình và vô hình tại điểm đến.

1. Tác động gián tiếp của Giáo dục, Giải trí và Thoát ly: Quy trình thỏa mãn để tiếp nhận: Kết quả kiểm định cho thấy các thành phần Giáo dục (EDU), Giải trí (ENT) và Thoát ly (ESC) không trực tiếp tạo ra hiệu quả học tập mà phải vận hành thông qua biến trung gian là Sự hài lòng (SAT).

*Cơ chế bộ lọc cảm xúc:* trong bối cảnh du lịch, người học trước hết đóng vai trò là một du khách tiêu dùng dịch vụ. Khi các yếu tố cốt lõi của hành trình như nội dung thực địa chuyên sâu, hoạt động giao lưu sôi nổi hay không gian thay đổi mới lạ đáp ứng đúng kỳ vọng, sinh viên sẽ đạt được trạng thái tâm lý tích cực. Chính sự thỏa mãn này là điều kiện cần để bộ não mở cửa, sẵn sàng chuyển hóa những quan sát thực tế thành kiến thức và kỹ năng.

*Tính chất học tập tự nguyện:* Khác với môi trường giảng đường mang tính cưỡng bách, hình thái trải nghiệm du lịch học tập dựa trên sự tự nguyện trải nghiệm. Nếu chất lượng dịch vụ du lịch (vận chuyển, lưu trú, hậu cần) gây bất mãn, sinh viên sẽ nảy sinh rào cản tâm lý, làm đứt gãy quá trình hấp thụ tri thức. Do đó, sự hài lòng

đóng vai trò là chất xúc tác biến những hoạt động thuần túy trên hành trình trải nghiệm du lịch học tập thành các bài học có giá trị bền vững: Nếu không có sự tương tác nhiệt tình của thầy cô (SAT3) hay bầu không khí sôi nổi (SAT2), hiệu quả học tập sẽ bị giới hạn.

2. Tác động kép của Trải nghiệm Thẩm mỹ (sức mạnh trực diện từ không gian điểm đến): Một phát hiện đặc biệt quan trọng từ Chương 4 là Trải nghiệm Thẩm mỹ (EST) không chỉ tác động gián tiếp qua sự hài lòng mà còn ảnh hưởng trực tiếp đến Hiệu quả học tập ( $\beta = 0.130, p < 0,05$ ). Vẻ đẹp nguyên bản của di sản có khả năng tác động thẳng đến nhận thức, giúp sinh viên hình thành thái độ học tập tích cực (LE2) mà không nhất thiết phải thông qua đánh giá dịch vụ.

*Tác động trực tiếp:* Vẻ đẹp đặc trưng của điểm đến (như tính nguyên bản của di sản, sự hùng vĩ của thiên nhiên hay sự sắp đặt chĩn chu của không gian dịch vụ) có khả năng tác động thẳng đến nhận thức người học, tạo cảm giác dễ chịu và thư thái (EST3), từ đó cải thiện thái độ học tập một cách tự nhiên (LE2). Không gian thẩm mỹ tại điểm đến đóng vai trò như một công cụ học tập trực quan, giúp sinh viên hình thành thái độ tích cực và ghi nhớ kiến thức một cách tự nhiên mà không nhất thiết phải thông qua đánh giá về chất lượng dịch vụ.

*Tác động gián tiếp:* Song song đó, một môi trường du lịch hấp dẫn cũng đóng góp vào sự hài lòng chung, tạo ra một bầu không khí học tập đầy cảm hứng, từ đó gián tiếp nâng cao hiệu quả nhận thức lâu dài..

Sự tách biệt trong cơ chế tác động này gợi mở những định hướng thực tiễn cho các đơn vị tổ chức: Tối ưu hóa tài nguyên điểm đến: các nhà thiết kế chương trình nên ưu tiên lựa chọn những điểm đến có sức hấp dẫn thẩm mỹ mạnh mẽ. Đây là lộ trình ngắn nhất và hiệu quả nhất để tác động trực tiếp đến kết quả học tập của sinh viên, giảm bớt sự lệ thuộc quá mức vào các biến số dịch vụ khác. Quản trị chất lượng đồng bộ: đối với các hoạt động mang tính giáo dục, giải trí và thoát ly, đơn vị tổ chức phải đảm bảo tính đồng bộ của “chuỗi giá trị cảm xúc” (từ khâu định hướng đến phục vụ thực địa). Việc duy trì mức độ hài lòng cao xuyên suốt hành trình là điều kiện tiên quyết để đảm bảo các mục tiêu đào tạo không bị xao nhãng

bởi những sai sót về hậu cần.

Tóm lại, kết quả nghiên cứu khẳng định Sự hài lòng chính là “chìa khóa” để mở khóa các giá trị giáo dục ẩn chứa trong hành trình du lịch. Đặc biệt, tác động trực tiếp của trải nghiệm thẩm mỹ đã tái khẳng định linh hồn của ngành du lịch: Cảnh quan và không gian điểm đến chính là môi trường học tập ưu việt nhất, tạo ra những dấu ấn nhận thức sâu sắc mà các phương thức giáo dục truyền thống khó có thể thay thế được.

#### *5.1.3.6 Thảo luận về sự phân hóa trong trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng theo đặc điểm định danh*

Kết quả thực chứng tại Chương 4 đã khẳng định giả thuyết H5: Sự phân hóa trong trải nghiệm du lịch học tập (ETE) và mức độ hài lòng (SAT) chịu tác động mạnh mẽ bởi các đặc điểm định danh của người học. Việc kết hợp đối soát với dữ liệu từ 25 phiên thảo luận nhóm, các cuộc phỏng vấn sâu và nhật ký điền dã đã làm sáng tỏ cơ chế tâm lý và hành vi đứng sau các khác biệt này. Sự khác biệt này là minh chứng cho tính cá nhân hóa - một thuộc tính cốt lõi của trải nghiệm du lịch.

*Phân hóa theo Giới tính:* Dữ liệu định lượng cho thấy “ngưỡng nhạy cảm” trong dịch vụ. Sinh viên nam có xu hướng hài lòng cao hơn sinh viên nữ ở tất cả 5 biến quan sát (SAT1 - SAT5). Sự khác biệt theo giới tính đối với sự hài lòng phản ánh tính cá nhân hóa trong trải nghiệm du lịch học thuật (Ryan, 2000). Dưới lăng kính định tính, sự khác biệt này phản ánh “tâm thế trải nghiệm” khác biệt. Các cuộc phỏng vấn sâu (W2, W4) ghi nhận sinh viên nữ thường có yêu cầu cao hơn về sự an toàn và chất lượng dịch vụ (SAT2, SAT3), trong khi nam giới có xu hướng linh hoạt và dễ thích nghi hơn với các điều kiện thực địa (di chuyển, lưu trú cường độ cao). Sự khát khe của sinh viên nữ, thực chất là biểu hiện của việc tìm kiếm sự chu đáo và thẩm mỹ trong chuyến đi. Điều này gợi ý rằng, trong quản trị ETE, để nâng cao hiệu quả tổng thể, các đơn vị tổ chức cần tinh chỉnh các yếu tố dịch vụ dành riêng cho phái nữ, đảm bảo tính thẩm mỹ và sự chu đáo trong khâu phục vụ để thu hẹp khoảng cách hài lòng này.

*Phân hóa theo Năm học:* Nghiên cứu ghi nhận lộ trình chuyên hóa giá trị, với

sự hài lòng tăng dần theo lộ trình đào tạo, phản ánh sự chuyển dịch từ hào hứng bề nổi sang giá trị thực chất. Sự khác biệt theo năm học đối với các khía cạnh hài lòng phản ánh quá trình tích lũy tri thức và sự thay đổi trong tâm thế trải nghiệm: Sinh viên năm nhất ghi nhận điểm số thấp nhất (đều < 4.0), cho thấy nhóm này gặp khó khăn trong việc kết nối giữa lý thuyết giảng đường và thực hành ngoài môi trường du lịch. Sinh viên năm hai và ba bắt đầu thấu hiểu giá trị của các chuyến đi thực địa, dẫn đến sự hài lòng về mức độ đáp ứng kỳ vọng (SAT4) đạt mức cao nhất. Đến năm cuối, sự hài lòng tập trung vào tính thực tế của trải nghiệm (SAT1), phản ánh cái nhìn thực dụng của những người sắp gia nhập thị trường lao động. Dữ liệu từ các nhóm thảo luận tập trung - Nhóm 6 (sinh viên năm cuối) cho thấy, sinh viên năm nhất thường đối mặt với rào cản “sốc văn hóa” và sự bối rối trong việc tự học thực địa (W4), dẫn đến điểm hài lòng thấp. Tuy nhiên, ở giai đoạn năm cuối, chuyến đi không còn là tham quan đơn thuần mà trở thành bước chuẩn bị nghề nghiệp (S4, SAT1). 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 đặt ra yêu cầu về việc phân tầng chương trình trải nghiệm du lịch học tập: giai đoạn đầu (năm nhất) cần tập trung hướng dẫn kỹ năng thực địa và khơi gợi sự hứng thú; trong khi giai đoạn sau (từ năm hai trở đi) cần chú trọng vào hàm lượng chuyên môn sâu và các giá trị thực tiễn nghề nghiệp để thỏa mãn kỳ vọng ngày càng cao của sinh viên.

*Phân hóa theo Khối ngành:* Mặc dù xét về giá trị trung bình (Mean), khối ngành Kinh tế (4.174) và Kiến trúc - Xây dựng (4.151) có điểm số cao hơn so với các khối ngành còn lại, nhưng sự chênh lệch này không tạo nên sự phân hóa có ý nghĩa về mặt thống kê. Phát hiện này khẳng định ETE là một nhu cầu giáo dục phổ quát.

Qua phỏng vấn sâu (SV09, SV01), dù là sinh viên Kỹ thuật hay Kinh tế, họ đều gặp nhau ở khát vọng “thoát ly thực tại” (ESC) và mong muốn “thẩm mỹ hóa kiến thức” (EST). Sự hòa hợp này chứng tỏ hoạt động trải nghiệm du lịch học tập, với tính chất là một phương pháp giáo dục chủ động ngoài giảng đường, dường như mang lại giá trị hưởng dụng chung cho mọi sinh viên. Sự hào hứng khi được thay đổi môi trường học tập và tính thực tiễn của chuyến đi đã khỏa lấp những khác biệt về tư duy

đặc thù của từng ngành nghề. Kết quả này cũng gián tiếp cho thấy chương trình trải nghiệm du lịch học tập đã được thiết kế một cách hài hòa, đáp ứng được các tiêu chuẩn cơ bản và kỳ vọng chung của sinh viên đa ngành, không bị thiên lệch hay gây khó khăn cho bất kỳ nhóm đối tượng đặc thù nào. Đây là nền tảng thực tiễn cho phép nhân rộng mô hình liên ngành trong các dự án đào tạo. Các nhà quản lý giáo dục có thể tiếp tục duy trì khung chương trình chung cho các chuyến đi liên ngành, đồng thời có thể xem xét lồng ghép các hoạt động chuyên sâu nếu muốn gia tăng thêm giá trị cho từng nhóm ngành cụ thể, dù mức độ hài lòng hiện tại đã đạt ngưỡng khá đồng đều (giá trị trung bình đều đạt trên mức 4.0/5.0).

*Phân hóa theo Hình thức tổ chức:* Kết quả phân tích định lượng chỉ ra sự phân hóa rõ rệt về mức độ hài lòng (SAT) giữa các hình thức tổ chức chuyến đi. Cụ thể, các hình thức có tính định hướng cao như “Du học ngắn hạn” (Mean SAT1 = 4.23) và “Đoàn do nhà trường tổ chức” (Mean SAT1 = 4.13) đạt điểm số vượt trội. Điều này gợi mở một vấn đề lý thuyết cốt lõi về vai trò của đơn vị tổ chức trong việc chuyển hóa chuyến đi từ “hoạt động giải trí” sang “hoạt động giáo dục chủ động”.

Qua quan sát điền dã (Đợt 1 đến Đợt 31, 33) và phỏng vấn sâu, có thể lý giải mức độ hài lòng cao ở các đoàn chính quy không chỉ đến từ sự tiện nghi hậu cần, mà quan trọng hơn là từ “bộ đỡ chuyên môn” (SAT4). Trong các chuyến đi này, giảng viên không chỉ là người quản lý mà đóng vai trò là “người bảo chứng tri thức”. Dữ liệu phỏng vấn cho thấy sinh viên cảm thấy an tâm và tập trung tối đa vào việc trải nghiệm bởi họ được giải tỏa các rào cản về ngoại cảnh (thủ tục, lộ trình, an ninh). Khi rào cản hậu cần được dỡ bỏ, người học có thể chuyển trạng thái từ “người thụ hưởng dịch vụ” sang “người khám phá tri thức”.

Ngược lại, nhóm sinh viên tham gia các chuyến đi tự túc ghi nhận mức độ hài lòng hạn chế hơn. Mặc dù dữ liệu định lượng cho thấy nhóm này có chỉ số tự chủ (SRL) khá cao, nhưng phỏng vấn sâu (W4) tiết lộ một nghịch lý: chính vì phải tự lo liệu mọi thứ, họ thường đối mặt với “rào cản tâm lý” khi gặp các sự cố thực địa. Việc thiếu sự định hướng học thuật khiến quá trình cấu trúc kiến thức của họ bị phân tán vào các vấn đề vụn vặt (như tìm kiếm thông tin, hậu cần), thay vì tập trung vào việc đối chiếu lý thuyết với thực tiễn. Điều này chứng minh rằng, đối với du lịch học tập, tự chủ là cần thiết, nhưng sự dẫn dắt

chuyên môn mới là “chất xúc tác” tối ưu hóa kết quả học tập.

Điểm đáng chú ý là sự thiếu vắng khác biệt có ý nghĩa thống kê ở biến SAT3 (giá trị kiến thức). Phát hiện này mang ý nghĩa khoa học quan trọng: bản thân hoạt động trải nghiệm du lịch học tập sở hữu một “giá trị cốt lõi” bất biến, không phụ thuộc vào hình thức tổ chức. Dù đi theo đoàn hay tự túc, sinh viên đều thu nhận được các giá trị kiến thức tích cực. Hình thức tổ chức chỉ đóng vai trò là “biến điều tiết” tác động đến cảm xúc và sự tiện nghi, chứ không làm thay đổi bản chất của việc tiếp thu kiến thức ngoài giảng đường.

Kết quả này là cơ sở thực chứng để các cơ sở giáo dục tái định vị vai trò của mình. Thay vì chỉ chú trọng vào khâu hậu cần (quản lý đoàn), nhà trường cần tập trung vào việc cung cấp khung hướng dẫn học tập hoặc các “cẩm nang thực địa” cho các nhóm sinh viên tự tổ chức hoặc tham gia câu lạc bộ. Việc chuẩn hóa các hình thức tư vấn từ xa hoặc hỗ trợ chuyên môn cho nhóm sinh viên tự do chính là cách nhà trường nâng cao chất lượng trải nghiệm toàn diện, biến mỗi hành trình của sinh viên (dù dưới bất kỳ hình thức nào) đều trở thành một cơ hội học tập có giá trị.

*Địa phương cơ sở đào tạo:* Mặc dù kết quả kiểm định ANOVA chưa chỉ ra sự khác biệt có ý nghĩa thống kê ( $p > 0.05$ ), nhưng dữ liệu định lượng về giá trị trung bình (Mean) đã bộc lộ xu hướng phân hóa rõ rệt giữa sinh viên tại các đô thị hạt nhân (Hà Nội, TP. Hồ Chí Minh) và sinh viên tại các tỉnh lẻ. Sự chênh lệch này được lý giải thông qua “ngưỡng kỳ vọng” khác biệt giữa hai nhóm đối tượng:

Tại các đô thị lớn, sinh viên thường xuyên tiếp cận với hệ sinh thái dịch vụ giáo dục trải nghiệm đa dạng và hiện đại. Sự tiếp xúc thường xuyên này vô hình chung thiết lập một chuẩn mực cao, khiến nhóm sinh viên này có xu hướng đánh giá khắt khe và thực dụng hơn đối với các chương trình du lịch học tập. Dữ liệu từ các cuộc phỏng vấn sâu với các chuyên gia giáo dục chỉ ra rằng, tại những trung tâm này, du lịch học tập đã dần trở thành hoạt động mang tính quy trình hóa, dễ dẫn đến hiện tượng “bão hòa trải nghiệm”. Khi tính mới lạ bị suy giảm, chương trình nếu chỉ dừng lại ở các hình thức tổ chức thông thường sẽ khó tạo ra sự đột phá trong cảm nhận của sinh viên.

Ngược lại, với sinh viên tại các địa phương khác, các chuyến đi thực địa mang

lại tác động mạnh mẽ hơn về mặt đổi mới môi trường học tập. Đối với họ, giá trị cốt lõi của hoạt động không chỉ nằm ở khâu dịch vụ mà còn ở khả năng “kết nối” và “thẩm mỹ hóa không gian”. Đây là lý do nhóm sinh viên này ghi nhận mức độ hài lòng nhỉnh hơn ở các khía cạnh tương tác thực tế, ngay cả khi tiêu chuẩn tổ chức tương đương với các đoàn ở đô thị lớn.

Từ thực tiễn này, các nhà quản lý giáo dục cần điều chỉnh chiến lược thiết kế chương trình theo hướng “địa phương hóa”: Tại các đô thị lớn cần đẩy mạnh tính cá nhân hóa, chú trọng đột phá về hàm lượng tri thức và tính thử thách để vượt qua ngưỡng bão hòa trải nghiệm của người học. Đối với các tỉnh lẻ cần tập trung khai thác chiều sâu cảm xúc, tính gắn kết cộng đồng và cơ hội trải nghiệm thực tế để tối ưu hóa sự hài lòng.

Kết quả này là minh chứng rằng dù giáo dục trải nghiệm đang phát triển đồng đều trên cả nước, nhưng việc áp dụng khung chương trình “đồng nhất” là không còn phù hợp. Sự thấu hiểu đặc thù tâm lý theo địa phương chính là chìa khóa để nâng cao chất lượng toàn diện của mô hình du lịch học tập.

*Số lần trải nghiệm:* Kết quả thực chứng tại Chương 4 về sự gia tăng tinh tiến của mức độ hài lòng theo kinh nghiệm thực địa đã minh chứng cho “hiệu ứng đường cong học tập” trong giáo dục trải nghiệm. Việc đạt đến bước ngoặt về chất sau lần tham gia thứ ba không đơn thuần là con số thống kê, mà là phản ánh của sự chuyển hóa trong năng lực tự chủ (SRL) và khả năng thích nghi của người học.

Dữ liệu định tính từ các cuộc phỏng vấn sâu và nhật ký điền dã đã làm sáng tỏ cơ chế tâm lý đằng sau điểm số trung bình vượt trội của nhóm sinh viên dày dặn kinh nghiệm. Nếu như nhóm tham gia lần đầu thường bị chi phối bởi các lo âu về hậu cần, sự an toàn và những rào cản tâm lý (mã W2 - bối rối trong môi trường mới), thì nhóm trên ba lần đã vượt qua được “ngưỡng choáng ngợp” ban đầu. Sự khác biệt này nằm ở khả năng “tự phản ánh trong hành động” (LE1). Như SV06 đã chia sẻ: *“Những lần đầu em chỉ lo xem ăn gì, ở đâu, nhưng đến lần thứ ba, em bắt đầu chú ý đến cách người dân làm du lịch để đối chiếu với bài học”*. Đây chính là minh chứng cho việc chuyển dịch từ việc tập trung vào các yếu tố ngoại cảnh sang việc khai thác sâu giá

trị tri thức và cảm xúc (ENT3). Việc lặp lại trải nghiệm đã giúp sinh viên tinh lọc kỹ năng quan sát, biến chuyển đi từ một hoạt động giải trí thuần túy trở thành một quy trình rèn luyện năng lực có chủ đích.

Điểm đáng lưu ý trong kết quả là sự thiếu vắng khác biệt có ý nghĩa thống kê ở biến SAT3 và SAT5. Điều này gợi mở một khía cạnh lý thuyết quan trọng: đối với sinh viên, đây là những “yếu tố nền tảng” về chất lượng dịch vụ. Ở các khía cạnh này, sự hài lòng không phụ thuộc vào kinh nghiệm cá nhân hay khả năng thích ứng của người học, mà là kết quả trực tiếp từ năng lực cung ứng của đơn vị tổ chức. Dù sinh viên là “lính mới” hay “chuyên gia thực địa”, họ đều có chung kỳ vọng về sự an toàn và độ tin cậy của dịch vụ. Điều này củng cố giả thuyết H5: Sự hài lòng là một biến số phức hợp, là kết quả của sự tương tác đa chiều giữa khả năng tự chủ của cá nhân và tính chuyên nghiệp của môi trường tổ chức.

Từ góc độ thực tiễn, sự phân hóa dựa trên số lần trải nghiệm cung cấp cơ sở quan trọng để các cơ sở giáo dục thực hiện “phân lớp” đối tượng trong thiết kế chương trình: *Đối với nhóm tham gia lần đầu*: chương trình cần ưu tiên các hướng dẫn kỹ năng thực địa, các hoạt động định hướng nhằm giảm thiểu “rào cản tâm lý” và áp lực hậu cần. Mục tiêu là giúp sinh viên đạt đến ngưỡng “an tâm trải nghiệm” sớm nhất có thể. *Đối với nhóm có kinh nghiệm*: việc lặp lại các hình thức tổ chức cũ dễ dẫn đến sự nhàm chán. Do đó, cần tăng cường các nội dung có hàm lượng chuyên môn cao, các bài tập thực tế đòi hỏi tính phân biện và thử thách để duy trì sự hứng thú và tối ưu hóa giá trị học thuật.

Tóm lại, việc hiểu rõ đường cong học tập trong du lịch học tập giúp nhà quản lý tránh được cách tiếp cận “đúc khuôn”. Thay vào đó, cần xây dựng lộ trình trải nghiệm có sự phân hóa theo kinh nghiệm, giúp sinh viên không chỉ hài lòng ở bề nổi mà thực sự đạt được sự chuyển biến về năng lực nghề nghiệp qua mỗi hành trình.

## **5.2. Hàm ý quản trị - chính sách**

### **5.2.1 Cơ sở thực chứng và nền tảng lý luận cho các đề xuất quản trị, chính sách**

Việc đề xuất các hàm ý quản trị và chính sách trong luận án được xây dựng trên

cơ sở tích hợp đa chiều: kết quả kiểm định mô hình cấu trúc (SEM), phân tích đa nhóm từ chương 4, kết hợp với các dữ liệu định tính chuyên sâu từ tổng quan tài liệu, phỏng vấn sâu, thảo luận nhóm, chuyên gia và quan sát điền dã (chương 5). Sự kết hợp này tạo nên cơ sở thực tiễn cho các định hướng thay đổi, cụ thể trên ba trụ cột chính.

#### *5.2.1.1 Hệ thống hóa kết quả nghiên cứu từ thực chứng*

(1) Hệ sinh thái trải nghiệm du lịch học tập: Chuyển dịch từ “Học thuật đơn thuần” sang “Giá trị tích hợp”: Kết quả thực chứng khẳng định mô hình 4Es (EDU, EST, ENT, ESC) là cấu trúc cốt lõi của trải nghiệm du lịch học tập. Trong đó, Trải nghiệm Giáo dục (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 Thẩm mỹ (EST), Giải trí (ENT) và Thoát ly (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, quản trị du lịch học tập hiện đại 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 nơi 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 Tính tự chủ học tập (SRL): Cá nhân hóa lộ trình trải nghiệm: vai trò điều tiết của Tính tự chủ học tập (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 (LE1). Chính sách quản trị không thể áp dụng phương thức “một kịch bản cho tất cả”. Thay vào đó, cần thực hiện phân tầng hỗ trợ: đối với nhóm có SRL thấp/người mới, nhà trường 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: Tối ưu hóa theo đặc điểm định danh: Kết

quả phân tích đa nhóm chỉ ra những khoảng trống về sự hài lòng giữa các phân khúc khách hàng mục tiêu. Sự khác biệt về giới tính, năm học, và địa phương cơ sở đào tạo là những chỉ dấu quan trọng cho việc hoạch định chính sách: *Đối với yếu tố Giới tính*: Việc sinh viên nữ có “ngưỡng nhạy cảm” cao hơn đối với các yếu tố dịch vụ đòi hỏi chính sách cần chuẩn hóa các tiêu chuẩn hậu cần theo hướng tinh tế và an toàn, nhằm xóa bỏ khoảng cách hài lòng giữa hai nhóm giới tính. *Đối với yếu tố Địa phương (Đô thị lớn với địa phương khác)*: Sự bão hòa trải nghiệm ở các sinh viên tại đô thị lớn (Hà Nội, TP. Hồ Chí Minh) là một “tín hiệu cảnh báo” cho các nhà quản lý. Chính sách tại các địa phương này cần hướng tới sự đột phá về hàm lượng tri thức và cá nhân hóa trải nghiệm, thay vì chỉ duy trì các hình thức tổ chức mang tính quy trình hóa thông thường. *Đối với lộ trình đào tạo*: Sự chuyên dịch tâm lý từ năm nhất đến năm cuối cho thấy lộ trình du lịch học tập cần được thiết kế như một “quy trình rèn luyện năng lực” dài hạn, không phải là các chuyến đi rời rạc.

#### 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, học để khẳng định bản thân (Delors, 1996) cung cấp khung lý luận nền tảng cho việc thiết kế các chương trình trải nghiệm du lịch học tập.

Dưới lăng kính của hình thái trải nghiệm du lịch học tập, bốn trụ cột giáo dục của UNESCO không chỉ là những mục tiêu lý thuyết mà trở thành các tiêu chuẩn định hình giá trị trải nghiệm cho sinh viên.

*Học để biết (Learning to know) - 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 trải nghiệm du lịch 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 & 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 (Learning to do) - 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 trải nghiệm du lịch học tập 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 (Learning to live together) - 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 hiệu quả học tập 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 (Learning to be) - Học để khẳng định bản thân (Learning to be) - 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, trải nghiệm du lịch học tập 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 2045 cũng xác định rõ định hướng: “đổi mới căn bản, toàn diện giáo dục theo hướng mở, linh hoạt, học tập suốt đời, gắn kết với thực tiễn và hội nhập quốc tế”; khuyến khích mở rộng các hoạt động giáo dục ngoài lớp học, phát triển kỹ năng mềm, năng lực nghề nghiệp và ý thức công dân toàn cầu (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2021a). Chiến lược cũng nhấn mạnh việc thúc đẩy liên kết giữa nhà trường - doanh nghiệp - cộng đồng trong đào tạo, tạo điều kiện phát triển các mô hình học tập gắn với thực tiễn như du lịch học tập.

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 trải nghiệm du lịch học tập 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 trải nghiệm du lịch học tập 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 & Nixon, 2010). Đồng thời, Phân tích SWOT là một trong những công cụ phổ biến nhất của kế hoạch chiến lược (Glaister & 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 trải nghiệm du lịch học tập (Bảng 5.1).

**Bảng 5.1. Ma trận SWOT cho các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam**

<b>Thành phần trải nghiệm</b>	<b>Strengths (Điểm mạnh) – S</b>	<b>Weaknesses (Điểm yếu) – W</b>	<b>Opportunities (Cơ hội) – O</b>	<b>Threats (Thách thức) – T</b>
<b>Trải nghiệm giáo dục (EDU)</b>	<b>S1:</b> Tinh thần tự chủ học tập cao; sinh viên chủ động kiến tạo tri thức từ môi trường thực địa.	<b>W1:</b> Khoảng trống thực hành: Sinh viên nắm nhất thiếu kỹ năng kết nối lý thuyết vào thực tiễn điếm đến.	<b>O1:</b> 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.	<b>T1:</b> 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.
<b>Trải nghiệm thẩm mỹ (EST)</b>	<b>S2:</b> Khả năng cảm thụ cao với di sản và thiên nhiên; có ý thức trách nhiệm bảo tồn	<b>W2:</b> Ngưỡng nhạy cảm dịch vụ: Sinh viên nữ và đô thị đòi hỏi khắt khe về tính thẩm mỹ và tiện	<b>O2:</b> Xu hướng phát triển du lịch xanh, bảo tồn di sản và văn hóa bản địa cung cấp	<b>T2:</b> Sự thương mại hóa quá mức tại các điếm đến làm suy giảm tính nguyên bản và

<b>Thành phần trải nghiệm</b>	<b>Strengths (Điểm mạnh) – S</b>	<b>Weaknesses (Điểm yếu) – W</b>	<b>Opportunities (Cơ hội) – O</b>	<b>Threats (Thách thức) – T</b>
	điểm đến.	nghi du lịch.	nguồn tài nguyên giảng đường thực tế phong phú.	vẻ đẹp tự nhiên/văn hóa thực chất.
<b>Trải nghiệm giải trí (ENT)</b>	<b>S3:</b> Đặc tính Gen Z năng động, sáng tạo; dễ dàng thích nghi với các hoạt động du lịch mới lạ.	<b>W3:</b> Nguy cơ mất định hướng: Dễ bị lôi cuốn bởi các hoạt động giải trí bề nổi, làm mờ nhạt mục tiêu học thuật.	<b>O3:</b> 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.	<b>T3:</b> 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 chuyên đi.
<b>Trải nghiệm thoát ly (ESC)</b>	<b>S4:</b> Nhu cầu thoát ly để tái tạo năng lượng lớn; sẵn sàng đắm mình vào các nền văn hóa khác biệt.	<b>W4:</b> Rào cản tâm lý: Một bộ phận sinh viên thiếu tự tin và kỹ năng thích nghi khi rời xa môi trường quen thuộc.	<b>O4:</b> 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.	<b>T4:</b> 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 5.1 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 trải nghiệm du lịch học tập.

1. 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:

Trục 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 chuyên hóa kiến thức giảng đường vào bối cảnh thực địa đa biến. Điều này làm giảm hiệu quả học tập thực chất dù sinh viên có thái độ tích cực.

Trục 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 khắt 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.

Trục 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).

Trục 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.

2. Nhóm mâu thuẫn ngoại cảnh (O-T): Cơ hội chính sách và áp lực thực địa: nhóm mâu thuẫn này phản ánh sự tương tác giữa xu hướng phát triển giáo dục - du

lịch với những rủi ro khách quan:

Trục 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 du lịch học tập 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.

### **5.2.2 Hàm ý quản trị: Tối ưu hóa chuỗi giá trị trải nghiệm thực dụng**

Để tối ưu hóa trải nghiệm du lịch học tập, cần chuyển đổi từ tư duy “cung ứng dịch vụ theo gói” sang “kiến tạo hệ sinh thái thực nghiệm”. Dựa trên kết quả thực chứng về mô hình 4Es và vai trò điều tiết của năng lực Tính tự chủ học tập (SRL), các hàm ý quản trị được phân tầng theo ba chủ thể chính:

#### **5.2.2.1 Đối với doanh nghiệp du lịch: Từ “Người bán dịch vụ” sang “Kiến trúc sư môi trường học tập”**

Doanh nghiệp không chỉ cung cấp phương tiện và dịch vụ hậu cần, mà phải trở thành đối tác đồng hành chuyên môn. Các yếu tố 4Es cần được chuyển hóa thành các công cụ đo lường và trải nghiệm cụ thể:

(1) Định vị Trải nghiệm Giáo dục (EDU) là giá trị cốt lõi - Xây dựng “Hệ thống học liệu thực địa”: Kết quả nghiên cứu khẳng định Trải nghiệm Giáo dục là nhân tố

“bình đẳng hóa” sự hài lòng. Do đó, doanh nghiệp dịch vụ du lịch phải phối hợp với nhà trường 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. Doanh nghiệp nên cung cấp các bộ công cụ như như bộ công cụ gồm: phiếu khảo sát di sản cho sinh viên, sơ đồ giải mã kiến trúc, hoặc nhật ký quan sát hành vi khách du lịch, đồng thời yêu cầu sinh viên phải phỏng vấn người dân hoặc thu thập dữ liệu tại điểm đến để giải quyết các tình huống thực tế (W1).

(2) Trải nghiệm Thẩm mỹ (EST) - Chuyển dịch từ “Ngắm” sang “Đồng kiến tạo”: 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. Sự hài lòng về thẩm mỹ 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).

(3) Trải nghiệm Thoát ly (ESC) - Kỹ thuật “Nhập vai chuyên môn”: 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 trải nghiệm du lịch thành một “dự án thực nghiệm”. Sự đắm mình vào vai trò chuyên môn giúp sinh viên tận hưởng cảm giác tự do, mới lạ (ESC1) nhưng vẫn bám sát mục tiêu rèn luyện năng lực nghề nghiệp (EDU). Doanh nghiệp nên tạo bối cảnh để sinh viên đóng vai “Nhà nghiên cứu

tập sự”, “Đại sứ văn hóa” hoặc “Kiểm định viên chất lượng dịch vụ”, giúp họ thoát ly áp lực bài vở để “*thấy mình trưởng thành hơn về tư duy*” (SAT5).

(4) Khai thác Trải nghiệm Giải trí (ENT) như công cụ điều tiết: nghiên cứu cho thấy Tính tự chủ học tập điều tiết tích cực Trải nghiệm Giải trí. Do đó, để Trải nghiệm Giải trí thực sự trở thành chất xúc tác cho sự hài lòng, doanh nghiệp du lịch cần thiết kế các “Trò chơi giải mật mã di sản” dựa trên các dữ kiện lịch sử/văn hóa tại điểm đến. Ví dụ: Sử dụng ứng dụng di động để sinh viên “săn tìm” các cổ vật hoặc dấu tích lịch sử tại điểm đến. Đối với nhóm có Tính tự chủ học tập cao, sử dụng các trò chơi giải mật mã tri thức, thám hiểm địa hình, hoạt động này giúp họ rèn luyện năng lực tư duy độc lập và kỹ năng làm việc nhóm trong điều kiện thực tế, biến giải trí thành một hình thái học tập vui nhộn. Đối với nhóm có Tính tự chủ học tập thấp, sử dụng các yếu tố Trải nghiệm Giải trí hấp dẫn để duy trì sự hứng thú, giảm bớt “áp lực bài vở thường ngày” (ESC4).

#### 5.2.2.2 Đối với các cơ sở giáo dục đại học: Chuyển đổi mô hình đào tạo thực địa

Nhà trường cần tái định vị vai trò từ “đơn vị tổ chức” thành “chủ thể bảo chứng chất lượng”:

(1) Tích hợp thực địa vào hệ thống tín chỉ: cần chính thức hóa hành trình trải nghiệm thành các học phần có định ngạch. Xây dựng bộ tiêu chí đánh giá năng lực thay vì bài thu hoạch truyền thống, tập trung vào các sản phẩm thực chứng như: Video truyền thông di sản, báo cáo giải pháp cho điểm đến.

(2) Thiết lập “Cơ chế kiểm soát chất lượng thực địa chéo”: không chỉ dựa vào báo cáo của giảng viên, nhà trường cần xây dựng hệ thống “Phản hồi trải nghiệm thời gian thực” từ sinh viên. Việc này giúp 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.

(3) Xây dựng “Danh mục điểm đến học tập”: dựa trên kết quả nghiên cứu về sự khác biệt vùng miền (ANOVA), nhà trường cần phân loại điểm đến theo đặc thù ngành học và trình độ sinh viên. Ví dụ: Sinh viên năm nhất ưu tiên các điểm đến giàu tính Thẩm mỹ và Giải trí (để hòa nhập), các điểm đến giúp “vượt qua rào cản tâm lý” (W4), sinh viên năm cuối ưu tiên các không gian có tính Thoát ly cao và nội dung

Giáo dục chuyên sâu (để định hướng nghề nghiệp), cần tính thực tế để “tự tin về năng lực chuyên môn” (SAT5).

(4) Kích hoạt Tính tự chủ (SRL): Giảng viên nên đóng vai trò cố vấn để sinh viên “tự lên mạng tìm tài liệu và đặt câu hỏi sâu hơn” (SRL1). Nhà trường cần khuyến khích việc “quan sát cách làm dịch vụ để đối chiếu với lý thuyết” (SRL2), biến hành trình thành một dự án nghiên cứu thực thụ để tối ưu hóa sự hài lòng cá nhân và hiệu quả học tập.

*5.2.2.3 Đối với cộng đồng địa phương và quản lý điểm đến: Kiến tạo “Giảng đường mở”*

Cộng đồng là bên cung ứng “nguyên liệu thực chứng” cho trải nghiệm:

(1) 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 sự hài lòng về tri thức.

(2) 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 Giáo dục - Doanh nghiệp đảm bảo tính chuyên nghiệp của Giải trí/Thẩm mỹ - Cộng đồng địa phương cung cấp không gian Trải nghiệm Thẩm mỹ 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)

(3) Nâng cao năng lực hướng dẫn viên giáo dục: 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.

(4) Quản trị rủi ro và sự khác biệt địa phương: dựa trên kết quả ANOVA về sự khác biệt vùng miền, quy trình vận hành cần linh hoạt. Sinh viên từ các địa phương đào tạo khác nhau có xu hướng thích nghi khác nhau; do đó, các kịch bản dự phòng về an ninh, y tế và sức văn hóa (T4) phải được chuẩn hóa cho từng điểm đến thực địa.

**5.2.3 Hàm ý chính sách: Kiến tạo hệ sinh thái du lịch học tập bền vững**

Các chính sách cần tập trung vào việc kiến tạo hành lang pháp lý và hệ sinh thái

hỗ trợ, nhằm chuyển đổi các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập từ trạng thái tự phát sang một phương thức đào tạo có cấu trúc, tích hợp sâu vào hệ sinh thái du lịch và hệ thống giáo dục đại học.

#### *5.2.3.1 Đối với các cơ quan quản lý Nhà nước (Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch & Bộ Giáo dục và Đào tạo)*

Việc phối hợp liên ngành là chìa khóa để hiện thực hóa các mục tiêu của trải nghiệm du lịch học tập:

(1) Chính thức hóa và xây dựng bộ tiêu chuẩn “Điểm đến học tập”: cần ban hành Bộ tiêu chí quốc gia về Điểm đến du lịch học tập đạt chuẩn. Tiêu chí này không chỉ dựa trên tài nguyên 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) nhằm ngăn chặn sự thương mại hóa thái quá (T2) gây tổn hại đến trải nghiệm Thẩm mỹ (EST). Đối với hướng dẫn viên (lực lượng tương tác trực tiếp và sâu với đối tượng khách du lịch sinh viên), cần ban hành “Khung năng lực hướng dẫn viên du lịch học tập”, bao gồm kiến thức chuyên môn sâu về di sản và kỹ năng điều phối trải nghiệm cho sinh viên. Việc cấp chứng chỉ hành nghề đặc thù này sẽ tạo ra nguồn nhân lực chất lượng cao, giúp hóa giải rào cản “thương mại hóa hời hợt” (T2) mà chuyên gia đã cảnh báo.

(2) 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 doanh nghiệp đối với các đơn vị kinh doanh du lịch cam kết trích tỉ lệ lợi nhuận đầu tư ngược lại cho các hoạt động giáo dục cộng đồng. Đồng thời, cần kiến tạo các “Gói tín dụng học tập thực địa” dành cho sinh viên để tham gia các chương trình xuyên biên giới, giúp tăng cường trải nghiệm Thoát ly (ESC) và năng lực hội nhập. Điều này khuyến khích xã hội hóa nguồn lực, biến du lịch học tập thành một công cụ chuyển đổi kinh tế - xã hội tích cực tại các vùng khó khăn.

(3) Chính sách nhân lực đặc thù: Cấp chứng chỉ “Hướng dẫn viên giáo dục”. Đội ngũ này phải am hiểu tâm lý Gen Z để giúp sinh viên “tháo gỡ thắc mắc ngay tại hiện trường” (SAT4), tạo ra sự tương tác nhiệt tình mà giảng đường chưa đáp ứng đủ.

(4) 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 xây dựng hệ thống cơ sở dữ liệu số tích hợp về di sản, hệ sinh thái và văn hóa bản địa gắn với các chuyên đề học thuật. Cụ thể, đầu tư vào xây dựng “Bản đồ số trải nghiệm du lịch học tập” để sinh viên chủ động nghiên cứu trước khi đi. Điều này giúp tối ưu hóa năng lực SRL, giúp họ “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 là chủ thể điều phối giữa nhu cầu học thuật và thực tiễn du lịch:

(1) Tích hợp thực địa trải nghiệm vào hệ thống tín chỉ và chuẩn đầu ra chuyên môn: cần chính thức hóa các hành trình trải nghiệm du lịch học tập thành các học phần thực địa học tập có định ngạch tín chỉ. Việc gắn kết trải nghiệm du lịch 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 Tự chủ học tập (SRL) để đạt được kết quả nghiên cứu thực chứng.

(2) Cách mạng hóa phương pháp đánh giá dựa trên sản phẩm du lịch: chuyển đổi phương thức đánh giá đầu ra - “Sản phẩm thực chứng thay thế bài thu hoạch”: Chính sách đào tạo cần công nhận các sản phẩm trải nghiệm của sinh viên như: Video truyền thông di sản, Dự án khởi nghiệp cộng đồng tại điểm đến, hoặc các bài báo nghiên cứu khoa học từ thực địa. Cách tiếp cận này giúp hiện thực hóa trụ cột “Học để hành” của UNESCO và tạo ra những đóng góp giá trị cho cộng đồng địa phương ngay trong quá trình học tập, thúc đẩy sinh viên “thay đổi cách nhìn nhận vấn đề: khách quan và thực tiễn hơn” (LE5) và tăng cường “động lực nghiên cứu sâu” (LE2).

(3) Chính sách pháp lý cho Giảng viên hướng dẫn thực địa: Nhà trường cần có quy định về “Định ngạch giờ giảng thực địa” và các chế độ bảo hiểm, phụ cấp đặc thù. Nhà trường cần xem việc hướng dẫn thực địa là một hoạt động nghiên cứu và giảng dạy chuyên sâu, thay vì chỉ là công tác quản lý hành chính, từ đó thúc đẩy giảng viên tích cực sáng tạo các kịch bản trải nghiệm chất lượng. Bên cạnh đó, phối hợp

với ngành du lịch để cấp chứng chỉ “Hướng dẫn viên giáo dục” cho giảng viên, giúp họ có đầy đủ tư cách pháp lý và nghiệp vụ để điều phối trải nghiệm Thoát ly (ESC) an toàn cho sinh viên.

(4) Chiến lược phân tầng trải nghiệm theo lộ trình phát triển của người học (Lộ trình cá nhân hóa): chính sách tổ chức cần được cá nhân hóa để phù hợp với sự thay đổi trong tâm lý và nhu cầu của sinh viên theo từng giai đoạn: *Giai đoạn “Hòa nhập thực địa” (Sinh viên năm 1-2)*: chính sách ưu tiên các chương trình trải nghiệm Thẩm mỹ (EST) và Giải trí (ENT) tại địa phương hoặc các vùng lân cận. Mục tiêu là giúp sinh viên năm nhất vượt qua “Rào cản tâm lý” (W4), xây dựng sự tự tin và lòng yêu nghề thông qua những tiếp xúc nhẹ nhàng với môi trường thực tế, “yêu thích chuyên ngành hơn” (LE2) và giảm bớt căng thẳng. *Giai đoạn “Đắm mình chuyên sâu” (Sinh viên năm 3-4)*: Chính sách hỗ trợ các hành trình Thoát ly (ESC) và Giáo dục (EDU) liên vùng hoặc quốc tế để rèn luyện tư duy toàn cầu, giúp sinh viên thực sự “thay đổi bản thân” (LE5) trước khi gia nhập thị trường lao động. Ở giai đoạn này, sinh viên cần được đẩy vào các môi trường văn hóa khác biệt hoàn toàn để rèn luyện tư duy, khả năng thích nghi và khẳng định bản sắc cá nhân (S4).

Các hàm ý chính sách trên hướng tới việc xây dựng một hệ sinh thái bền vững, nơi du lịch không chỉ là dịch vụ giải trí mà là một 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 thực nghiệm của luận án, nhằm chuyển hóa những phát hiện từ dữ liệu định lượng và định tính từ nghiên cứu thực địa thành các căn cứ khoa học cho hoạt động trải nghiệm du lịch học tập (ETE) tại Việt Nam. Trên cơ sở đối chiếu giữa khung lý thuyết quốc tế và bối cảnh đặc thù của sinh viên Việt Nam, chương này tập trung làm rõ ba nhóm vấn đề trọng tâm:

Thứ nhất, định vị lại giá trị trải nghiệm du lịch học tập (ETE) trong bối cảnh thực tiễn tại Việt Nam. Luận án cho thấy ETE không đơn thuần là sự kết hợp giữa tham quan và học tập, mà là một hệ sinh thái trải nghiệm mà ở đó sự giao thoa của

4Es (Giáo dục, Thẩm mỹ, Thoát ly, Giải trí) quyết định mức độ hài lòng của sinh viên. Điểm khác biệt trong cách tiếp cận của luận án là việc lấy Giáo dục (EDU) làm trục giá trị chính, thông qua việc quan sát thực tế để nhận diện các “điểm nghẽn” và “điểm chạm” mà sinh viên Gen Z Việt Nam đang đối mặt. Điều này cung cấp một góc nhìn thực tế, giúp các đơn vị tổ chức có cơ sở để thiết kế sản phẩm không chỉ “đẹp” về mặt dịch vụ mà còn “sâu” về mặt giá trị kiến thức.

Thứ hai, làm rõ vai trò “bộ lọc” của Tính tự chủ học tập (SRL) và sự hài lòng (SAT) trong cơ chế chuyển hóa trải nghiệm thành hiệu quả học tập. Thay vì chỉ dừng lại ở các khái niệm chung chung, luận án đã chỉ ra rằng trong môi trường giáo dục đại học tại Việt Nam, sự khác biệt về năng lực tự chủ của sinh viên là biến số quan trọng nhất dẫn đến sự phân hóa trong kết quả học tập thực địa. Việc làm rõ mối quan hệ này giúp các cơ sở giáo dục và doanh nghiệp du lịch nhận diện được tầm quan trọng của việc cá nhân hóa trải nghiệm thay vì áp dụng một công thức chung cho mọi đối tượng. Đây là những phát hiện có tính thực chứng, đóng góp vào cơ sở lý luận về hành vi học tập của sinh viên trong môi trường trải nghiệm thực tế.

Thứ ba, đề xuất khung định hướng quản trị và chính sách dựa trên thực trạng khảo sát. Trên cơ sở phân tích ma trận SWOT và dữ liệu thực tế, luận án bước đầu gợi mở các hướng tiếp cận nhằm tối ưu hóa hoạt động trải nghiệm du lịch học tập. Các đề xuất như: tích hợp thực địa vào chương trình đào tạo, xây dựng tiêu chí “điểm đến học tập” hay lộ trình phân tầng trải nghiệm cho sinh viên qua các năm học, cần được hiểu là những khung gợi ý dựa trên dữ liệu thực chứng. Luận án thừa nhận rằng, để các đề xuất này đi vào cuộc sống, cần sự cụ thể hóa sâu hơn nữa của các cơ quan quản lý và các cơ sở giáo dục trong việc ban hành quy chế, chính sách đặc thù. Những giải pháp này, vì vậy, không nhằm mục đích thay thế các quy định hành chính, mà nhằm cung cấp một “hệ quy chiếu” khoa học để các nhà quản lý và giảng viên có thêm căn cứ khi ra quyết định hoặc thiết kế các kịch bản thực địa.

Tóm lại, Chương 5 đã hoàn thành mục tiêu chuyển hóa dữ liệu thành các hàm

ý thực tiễn bước đầu. Mặc dù còn những giới hạn trong việc bao quát toàn bộ hệ thống chính sách và quản trị tại các đơn vị (do tính chất phức tạp và đặc thù của từng địa phương, cơ sở giáo dục), luận án đã nỗ lực cung cấp một cái nhìn khách quan, dựa trên thực tế điền dã để đóng góp vào quá trình “học để làm”. Đây là những tiền đề cần thiết để luận án đi đến các kết luận và kiến nghị, nhằm hướng tới sự phát triển bền vững và chất lượng của hoạt động du lịch học tập Việt Nam trong thời gian tới.

## KẾT LUẬN

Luận án đã góp phần làm sáng tỏ cơ chế tác động của trải nghiệm du lịch học tập đến hiệu quả học tập của sinh viên, đồng thời đưa ra những hàm ý thực tiễn có giá trị tham khảo cho các bên liên quan trong bối cảnh du lịch và giáo dục hiện đại.

### **1. Khẳng định kết quả nghiên cứu và 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 mặt lý luận (Mô hình hóa):** Luận án đã thành công trong việc tích hợp lý thuyết liên ngành: không chỉ dừng lại ở các lý thuyết du lịch thuần túy mà đã kết hợp Lý thuyết Kinh tế Trải nghiệm - 4Es với các học thuyết Giáo dục như: Học tập trải nghiệm, Học tập thực tế, Tính tự chủ học tập (SRL) và Lý thuyết Tự quyết (SDT). Việc đặt trải nghiệm du lịch vào hệ quy chiếu của giáo dục học giúp xác lập vị thế của sinh viên là “chủ thể đồng tạo lập” giá trị, thay vì chỉ là đối tượng thụ hưởng dịch vụ đơn thuần. Việc xây dựng mô hình cấu trúc (SEM) để đo lường tác động của Trải nghiệm du lịch học tập (ETE) đến Hiệu quả học tập (LE) thông qua vai trò trung gian của Sự hài lòng (SAT) là một hướng tiếp cận logic. Điểm nhấn của mô hình là việc giải mã thành công vai trò trung gian của Sự hài lòng, minh chứng rằng giá trị giáo dục tại thực địa chỉ thực sự được chuyển hóa khi người học đạt được sự thỏa mãn về cảm xúc và thẩm mỹ.

**Về phương diện xác lập khái niệm:** Luận án đã bước đầu đề xuất một khái niệm chuyên biệt về “Trải nghiệm du lịch học tập” (Educational Tourism Experience - ETE). Dù còn những dư địa để tiếp tục tranh luận, nhưng về cơ bản đây là một khái niệm có tính hệ thống, góp phần làm phong phú thêm kho tàng lý luận chuyên ngành Du lịch. Nghiên cứu đã xây dựng thành công khung lý thuyết tích hợp giữa Du lịch học và Giáo dục học, xác lập vị thế của sinh viên là “khách du lịch học tập chủ động” - đối tượng trung tâm có sự giao thoa mật thiết giữa nhu cầu hưởng thụ dịch vụ du lịch và nhu cầu chiếm lĩnh tri thức.

**Phát hiện mới về vai trò điều tiết của Tính 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 biến Tính tự chủ học tập (SRL) trong mô hình trải nghiệm du lịch học tập của sinh viên Việt Nam. Kết quả nghiên cứu thực chứng cho thấy SRL đóng vai trò là “bộ lọc”, điều tiết mạnh mẽ mối quan hệ giữa các yếu tố cảm nhận (Thẩm mỹ, Giải trí) với Sự hài lòng. Đặc biệt, luận án đã chỉ ra tính đặc thù trong cơ chế này đối với yếu tố Giáo dục (giá trị cốt lõi), từ đó gợi mở những hiểu biết sâu sắc hơn về đặc điểm tâm lý học hành vi của phân khúc “khách du lịch sinh viên”. Để làm sáng tỏ các phát hiện này, luận án đã củng cố nền tảng lý luận thông qua việc tích hợp các hệ giá trị tâm lý học: Thuyết Tải nhận thức (Sweller, 1988): giải thích vai trò của SRL như “Bộ lọc thông tin” giúp tối ưu hóa trải nghiệm Giáo dục (EDU) và Thẩm mỹ (EST). Lý thuyết Dòng chảy (Csikszentmihalyi, 1990): luận giải cơ chế SRL trong việc hiệu chỉnh mục tiêu trải nghiệm Giải trí (ENT) và Thoát ly (ESC), duy trì trạng thái chủ động trong học tập. Chu trình Kolb (1984): xác lập SRL là biến số điều tiết quá trình “Quan sát phản hồi” - mắt xích quan trọng chuyên hóa Sự hài lòng sang Hiệu quả học tập.

**Về giá trị thực tiễn và hàm ý quản trị:** Luận án cung cấp cơ sở khoa học để các đơn vị du lịch và cơ sở giáo dục thiết kế dòng sản phẩm cân bằng giữa hàm lượng tri thức và tính hấp dẫn. Nghiên cứu đề xuất mô hình phân tầng trải nghiệm theo lộ trình phát triển của người học: kích hoạt các thành tố cảm xúc (Thẩm mỹ, Giải trí) thông qua các “nhiệm vụ tri thức” ở giai đoạn đầu đại học; đẩy mạnh các thành tố chuyên sâu (Giáo dục, Thoát ly) bằng kỹ thuật “nhập vai chuyên môn” ở giai đoạn chuyên ngành. Việc chuyển đổi từ thẩm mỹ thụ động sang tương tác và từ du khách thuần túy sang chuyên gia thực nghiệp là căn cứ then chốt để cá nhân hóa giáo dục thực nghiệp, chuyên hóa các chuyên tham quan thành mô hình học tập thực thụ.

**Về mô hình liên kết và nguồn lực:** Luận án làm rõ vai trò của các chủ thể thông qua mô hình liên kết “3 nhà” (Nhà trường - Doanh nghiệp - Điểm đến). Trong đó, cộng đồng địa phương đóng vai trò cung ứng “nguyên liệu thực chứng”, nhà trường tích hợp hành trình vào hệ thống tín chỉ với các “sản phẩm thực chứng” (Video, đề án, dự án) và doanh nghiệp đóng vai trò điều phối chuyên nghiệp. Các sáng kiến như xây dựng “Bản đồ số trải nghiệm”, ban hành “Khung năng lực hướng dẫn viên du lịch học tập” và đề

xuất “Gói tín dụng học tập thực địa” là những giải pháp tốt, có tính khả thi nhằm giải quyết bài toán nguồn lực và tính bền vững cho loại hình du lịch này.

**Về công cụ đo lường và quản lý:** Luận án đã xây dựng thành công bộ thang đo chuyên biệt phù hợp với bối cảnh văn hóa và giáo dục Việt Nam. Đây là công cụ hữu ích để các doanh nghiệp du lịch và nhà trường đánh giá định kỳ chất lượng chương trình trải nghiệm du lịch học tập, từ đó tinh chỉnh các biến số cấu thành trải nghiệm nhằm tối ưu hóa sự hài lòng.

## **2. Hạn chế của nghiên cứu và đề xuất hướng nghiên cứu trong tương lai**

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:

### **2.1. Hạn chế của nghiên cứu**

**Về tính tổng quát hóa:** Nghiên cứu hiện tại tập trung chủ yếu vào đối tượng sinh viên Việt Nam tại các cơ sở đào tạo trong nước. Do đặc thù về văn hóa học tập và nền tảng giáo dục Á Đông có những nét riêng biệt, kết quả nghiên cứu có thể chưa phản ánh trọn vẹn hành vi của nhóm sinh viên quốc tế hoặc các nhóm du khách có mục đích học thuật tương đồng (như chuyên gia nghiên cứu thực địa chuyên sâu). Điều này làm hạn chế khả năng phổ quát hóa mô hình trong các bối cảnh giao thoa văn hóa phức tạp hơn.

**Về độ phủ của khung lý thuyết:** Dù đã vận dụng mô hình 4Es một cách công phu, nhưng các yếu tố thời đại 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 vẫn cần được tích hợp và kiểm chứng sâu hơn trong tương lai.

**Về các nhân tố cá nhân:** Nghiên cứu mới chỉ xem xét SRL như biến điều tiết duy nhất. Trong thực tế, sự tiếp nhận của người học còn chịu chi phối bởi phong cách học tập, trí tuệ cảm xúc (EQ) và khả năng thích ứng môi trường mà phạm vi luận án chưa bao hàm hết.

**Về tính khách quan của chỉ báo:** Hiệu quả học tập trong luận án hiện được đo lường dựa trên cảm nhận chủ quan của sinh viên. Mặc dù đây là chỉ báo quan trọng trong tâm lý học du lịch, nhưng nó chưa phản ánh hết được những chuyển biến thực chất về năng lực nghề nghiệp và kỹ năng thực hành kỹ thuật trong dài hạn - vốn là

những giá trị gia tăng cốt lõi mà ngành du lịch kỳ vọng mang lại cho người học sau khi kết thúc hành trình.

## **2.2. 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 trải nghiệm du lịch học tập.

**Thứ nhất, 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.

**Thứ hai, 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 trải nghiệm du lịch học tập tại thực địa sẽ giúp ngành du lịch kiến tạo được những sản phẩm học tập thông minh và bền vững hơn.

**Thứ ba, khai thác đa chiều hệ thống nhân tố điều tiết cá nhân:** Thay vì chỉ tập trung vào Tính tự chủ học tập (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 trải nghiệm du lịch học tập ở mức độ tinh vi hơn, đáp ứng chính xác nhu cầu của từng phân khúc khách du lịch.

**Thứ tư, 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 trải nghiệm du lịch học tập chuyên biệt.

**Thứ năm, 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 trải nghiệm du lịch học tập. 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.

**Thứ sáu, 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 trải nghiệm du lịch học tập 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 trải nghiệm du lịch học tập chuyên nghiệp, hiện đại, nơi mỗi hành trình dịch chuyển thực sự trở thành một trải nghiệm chuyển 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 Vân 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. 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.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021b), *Chiến lược phát triển giáo dục Việt Nam giai đoạn 2021-2030, tầm nhìn đến 2045*.
6. 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.
7. 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.
8. 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.

9. 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.
10. Nguyễn Thị Hải Đường, Bùi Thị Hải Yến, Trần Văn Công Sơn, Nguyễn Thị Thảo Uyên, 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.
11. 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.
12. 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.
13. 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.
14. 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).
15. 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.
16. 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.

17. 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.
18. Đinh Phi Hồ (2019), *Nghiên cứu định lượng trong kinh tế và viết bài báo khoa học*, NXB Tài Chính, Hà Nội.
19. 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.
20. Nguyễn Phạm Hùng (2022), *Văn hóa quản lý trong kinh doanh du lịch*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, Hà Nội.
21. 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.
22. 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.
23. Lê Phương Giao Linh (2021), *Nâng cao trải nghiệm khách hàng trực tuyến trong ngành du lịch*, NXB Thông tin và Truyền thông.
24. 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.
25. 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.
26. 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.
27. 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.
  28. 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.
  29. 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.
  30. 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.
  31. 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.
  32. 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.
  33. 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.
  34. 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 điếm đến Nha Trang", *Tạp chí Khoa học Đại học Huế: Kinh tế và Phát triển* 129 (5C), tr. 131-149.
35. 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.
  36. 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.
  37. 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.
  38. 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.
  39. Hoàng Thị Diệu Thủy, 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.
  40. 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.
  41. 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.
  42. 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/jstiuh.v53i05.4146.
  43. 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.
44. Nguyễn Thị Tú Trinh, Nguyễn Hồng Đào, Khưu 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.
  45. 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.
  46. 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.
  47. 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.
  48. Trần Thanh Tuyên, 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**

49. Adams, P. (2006), "Exploring social constructivism: theories and practicalities", *Education 3-13* Vol. 34 (3), pp. 243-257, DOI: 10.1080/03004270600898893.
50. 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/](https://scholarworks.utrgv.edu/leg_etd/293/).

51. 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.
52. 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).
53. 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.
54. 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.
55. 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.
56. 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.
57. Arnold, L. (2006), "Understanding and promoting autonomy in UK online higher education", *International Journal of Instructional Technology* Vol. 3 (7), pp. 33-46.
58. Aspin, D. N., Chapman, J., Hatton, M., Sawano, Y. (Eds.). (2001), *International handbook of lifelong learning*.
59. 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.
60. 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.
  61. 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.
  62. Bastiaansen, M., Lub, X. D., Mitas, O., Jung, T. H., Ascensão, M. P., Han, D. I., ... & Strijbosch, W (2019), "Emotions as core building blocks of an experience", *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, Vol. 31 (2), pp. 651-668.
  63. Beard, C., Wilson, J. P. (2006), *Experiential learning: A best practice handbook for educators and trainers* (2nd ed.), Kogan Page, London & Philadelphia.
  64. 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.
  65. 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.
  66. Benson, P., Voller, A. (1997), *Autonomy and independence in language learning*, London: Longman.
  67. 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.
  68. 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.
69. 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.
  70. 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.
  71. 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.
  72. 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.
  73. 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.
  74. Boud, D. (1988), *Developing student autonomy in learning* (Second ed.), London: Kogan Page.
  75. 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.
  76. 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.
  77. 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.

78. 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.
79. 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.
80. 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).
81. Candy, P. C. (1991), *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*, Jossey-Bass, San Francisco, CA, USA.
82. Carr, N., Axelsen, M. (2005), "Sightseeing: An integral component of the study abroad experience", *Tourism* Vol. 53 (1), pp. 77.
83. 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.
84. 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.
85. 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.
86. 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.
87. 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.
  88. Cohen, E. (1972), "Toward a sociology of international tourism", *Social Research* Vol. 39 (1), pp. 164-182. <http://www.jstor.org/stable/40970087>.
  89. Cohen, J. (1988), *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.), Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ.
  90. 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.
  91. 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.
  92. 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.
  93. 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.
  94. Csikszentmihalyi, M (1990), *Flow: The Psychology of Optimal Experience*, New York: Harper & Row.
  95. 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.
  96. 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.
  97. 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.
98. 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.
  99. Dewey, J. (1938), *Experience And Education*, Free Press.
  100. Dickinson, L. (1995), "Autonomy and motivation a literature review", *System* Vol. 23 (2), pp. 165-174, DOI: 10.1016/0346-251X(95)00005-5.
  101. Dobson, J. R. A. (1982), *Life-long learning in voluntary association: A study of non-formal education in Atlantic Canada*. E. Clearinghouse.
  102. 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.
  103. 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.
  104. 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.
  105. 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.
  106. 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.
  107. 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.
  108. 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.
109. European Communities (2007), *Key competences for lifelong learning - A European framework*, Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
  110. 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.
  111. 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.
  112. 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.
  113. Flora, C. B., Flora, J. L. (2013), *Rural Communities: Legacy + Change* (4th ed ed.), Westview Press, Boulder, CO.
  114. 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.
  115. 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.
  116. Garrison, D. R. (1997), "Self-Directed Learning: Toward a Comprehensive Model", *Adult Education Quarterly* Vol. 48 (1), pp. 18-33, DOI: 10.1177/074171369704800103.
  117. 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.
118. 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.
  119. Gibson, H. (1998), "The Educational Tourist", *Journal of Physical Education, Recreation & Dance* Vol. 69 (4), pp. 32-34, DOI: 10.1080/07303084.1998.10605533.
  120. 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.
  121. 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.
  122. 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.
  123. 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.
  124. 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.
  125. 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.

126. Harwood, T. G., Garry, T. (2003), "An overview of content analysis", *The Marketing Review* Vol. 3 (4), pp. 479-498, DOI: 10.1362/146934703771910080.
127. 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.
128. 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.
129. 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.
130. 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.
131. 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.
132. 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.
133. Jennings, G., Nickerson, N. (Eds.). (2006), *Quality Tourism Experiences* (1st ed. ed.), Routledge, DOI: 10.4324/9780080455778.
134. 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.
135. 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).
136. 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).
137. Kim, D. C. (2013), *The influence of restaurant experience at a tourist destination on revisit intention*, Purdue University.
138. 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.
139. 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.
140. 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.
141. 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.
142. 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.
143. 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.
144. 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.
145. Knowles, M. S. (1975), *Self-Directed Learning: A Guide for Learners and Teachers*, Association Press, New York, NY.
  146. 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.
  147. 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.
  148. Kolb, D. A. (1984), *Experiential Learning Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.
  149. 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.
  150. 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.
  151. 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.
  152. 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.
  153. Krippendorff, K. (2019), *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology*, SAGE Publications, Inc.
  154. Krishnamurti, J. (2012), *On Education*, Krishnamurti Foundation Trust Ltd. (Original work published 1974), London.
  155. 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.
156. 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.
157. 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.
158. 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.
159. Learned, E. P. (1969), *Business policy: Text and cases*, R. D. Irwin, Homewood, IL, USA.
160. 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.
161. Lengrand, P. (1975), *An introduction to lifelong education*, UNESCO Press, Paris, France.
162. 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.
163. 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.

164. 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.
165. 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.
166. 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.
167. 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.
168. 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.
169. 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.
170. Lut, D. M. (2020), "Lifelong Learning: A Key Competence on the Future Labour Market", *OUAESTUS Multidisciplinary Research Journal* pp. 84-93.
171. 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).
172. 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.
173. 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.
174. Mayo, E. J., Jarvis, L. P. (1981), *The psychology of leisure travel: Effective marketing and selling of travel services*, CBI Publishing Company, Inc., Boston, MA.
175. 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.
176. 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.
177. 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.
178. 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.
179. Minnaert, L. (2012), "Social Tourism as Opportunity for Unplanned Learning and Behavior Change", *Journal of Travel Research* Vol. 51 (5), pp. 607-616.
180. 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.
181. Montessori, M. (2014), *The Montessori method*, Transaction Publishers, New

Brunswick, NJ.

182. 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.
183. Morgan, D. L., Scannell, A. U. (1998), *Planning focus groups*, Sage.
184. 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.
185. 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.
186. 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).
187. 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.
188. 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.
189. Ogg, J. (2021), *Embracing a culture of lifelong learning: Lifelong learning in ageing societies: Lessons from Europe*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
190. 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.
191. 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.

192. 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.
193. 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.
194. Pearce, P. L., Foster, F. (2007), "A "University of Travel": Backpacker learning", *Tourism Management* Vol. 28 (5), pp. 1285-1298.
195. Pine, B. J., II, Gilmore, J. H. (1998), "Welcome to the Experience Economy", *Harvard Business Review* Vol. 76 (4), pp. 97-105.
196. 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.
197. 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.
198. 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.
199. 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.
200. 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.
201. 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.
202. 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.
203. Ritchie, B. W. (2003), *Managing educational tourism*, Channel View Publications, Clevedon.
204. Roberson, D. N. (2003), "Learning Experiences of Senior Travellers", *Studies in Continuing Education* Vol. 25 (1), pp. 125-144, DOI: 10.1080/01580370309288.
205. 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.
206. 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.
207. 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.
208. 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.
209. Ryan, C. (2000), "Tourist experiences, phenomenographic analysis, post-postivism 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.
210. 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.
211. 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.
212. 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.
213. Schmitt, B. (1999), "Experiential Marketing", *Journal of Marketing Management* Vol. 15 (1-3), pp. 53-67, DOI: 10.1362/026725799784870496.
214. 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.
215. 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.
216. 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.
217. 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.
218. 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.
219. 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.
220. 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.
221. 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.
222. Silberman, M. (Ed.). (2007), *The handbook of experiential learning*. Pfeiffer (An Imprint of Wiley).
223. Sirapraha, J., Tocquer, G. (2012), "Customer Experience, Brand Image and Customer Loyalty in Telecommunication Services", *International Conference on Economics, Business and Marketing Management (EBMM 2012)*.
224. 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.
225. Sojasi Qeidari, H., Shayan, H., Solimani, Z., Ghorrooneh, D. (2021), "A phenomenological study of the learning experience of children in rural tourism destinations", *Tourist Studies* Vol. 21 (2), pp. 235-259, DOI: 10.1177/1468797620985781.
226. 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.
227. 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.

228. 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.
229. 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.
230. 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.
231. 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.
232. 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.
233. Sweller, J. (1988), "Cognitive load during problem solving: Effects on learning", *Cognitive science*, 12 (2), 257-285.
234. Tabacaru, S. (2019), *Web of Science versus Scopus: Journal coverage overlap analysis*, Texas A&M University Libraries.
235. 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.
236. 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.
237. 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.
238. 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.
239. 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.
240. UNWTO (2016), *Global Report on the Power of Youth Travel*.
241. 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.
242. 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.
243. 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.
244. Watson, L. (2003), *Lifelong learning in Australia*, Canberra: Department of Education, Science & Training.
245. 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.
246. 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.
247. 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.
248. Wurdinger, S. D. (2005), *Using experiential learning in the classroom:*

- Practical ideas for all educators*, Rowman & Littlefield Education, Lanham, MD.
249. Wurdinger, S. D., Carlson, J. A. (2010), *Teaching for experiential learning: Five approaches that work.*, Rowman & Littlefield, Lanham, MD.
250. 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.
251. Yamane, T. (1973), *Statistics: An introductory analysis* (2nd ed), Harper & Row; John Weatherhill, New York; Evanston; London; Tokyo.
252. 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.
253. Zatori, A. (2013). *Tourism experience creation from a business perspective*, Corvinus University of Budapest. Budapest, Hungary.
254. 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**

255. Association for Experiential Education (AEE) (2012), "What is experiential education?". Retrieved 15/4/2024 from <https://www.aee.org/what-is-experiential-education>.
256. Thế Hưng, 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>.
257. 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://thanhnien.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	Năm hai	Kiến trúc và xây dựng	Đà Nẵng	ETE thông qua các chương trình du học	2
SV4	Nữ	Sinh viên năm thứ	Văn hóa - Nghệ thuật	TP. Hồ Chí Minh	ETE thông qua đợt thực tập tại	3

<b>Mã hóa</b>	<b>Giới tính</b>	<b>Năm học</b>	<b>Khối ngành</b>	<b>Nơi cư trú</b>	<b>Hình thức trải nghiệm</b>	<b>Số lần trải nghiệm</b>
		3			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 trải nghiệm du lịch học tập	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 trải nghiệm du lịch học tập	1
SV9	Nữ	Sinh viên năm thứ 1	Kiến trúc và xây dựng	Hải phòng	Tự tham gia các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập	1

## Phụ lục 1.2. Kết quả phỏng vấn sinh viên về trải nghiệm du lịch học tập

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 bạn không?	9/9 SV đánh giá chuyến đi có giá trị giáo dục cao và mang lại nhiều kiến thức hơn so với học lý thuyết trên lớp.	Không có
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			

Khái niệm	Mã hóa	Nội dung phỏng vấn sâu	Kết quả	Góp ý khác
	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 khỏi cuộc sống thường ngày không?	9/9 SV chia sẻ được thoát ly khỏi cuộc sống hàng ngày	Không có
	ESC2			
	ESC3			
	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	SRL1	Bạn có chủ động tìm	9/9 SV cho biết họ chủ	Không

<b>Khái niệm</b>	<b>Mã hóa</b>	<b>Nội dung phỏng vấn sâu</b>	<b>Kết quả</b>	<b>Góp ý khác</b>
Học tập của sinh viên (Self-Regulated Learning - SRL)		hiểu thông tin về điểm đến trước khi đi không?	động tìm hiểu trước về chuyến đi	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	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
	SRL4			
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 thành tựu gì đó về mặt học tập không?	9/9 SV đều cảm thấy đạt được thành tựu, chủ yếu là về kiến thức và kỹ năng thực tế, giúp họ tự tin hơn trong học tập.	Không có
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	9/9 SV cho rằng sau	Không

<b>Khái niệm</b>	<b>Mã hóa</b>	<b>Nội dung phỏng vấn sâu</b>	<b>Kết quả</b>	<b>Góp ý khác</b>
		đến thái độ của bạn đối với việc học không?	khi tham gia chuyến đi, thái độ học tập trở nên tích cực, chủ động hơn.	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
<b>I. TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP</b>				
<b>Trải nghiệm giáo dục (EDU)</b>				
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)
<b>Trải nghiệm thẩm mỹ (EST)</b>				
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)
<b>Trải nghiệm giải trí (ENT)</b>				
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)
<b>Trải nghiệm thoát ly thực tế (ESC)</b>				
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)
<b>III. SỰ HÀI LÒNG (SAT)</b>				
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 & 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 & 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 & 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 & 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 & Liang (2020)

Stt	Thang đo		Tham khảo	
	Mã hóa	Nội dung	Thang đo gốc (English)	Nguồn
<b>IV. HIỆU QUẢ HỌC TẬP (LE)</b>				
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 & 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 & 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 & 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 & 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 & 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.

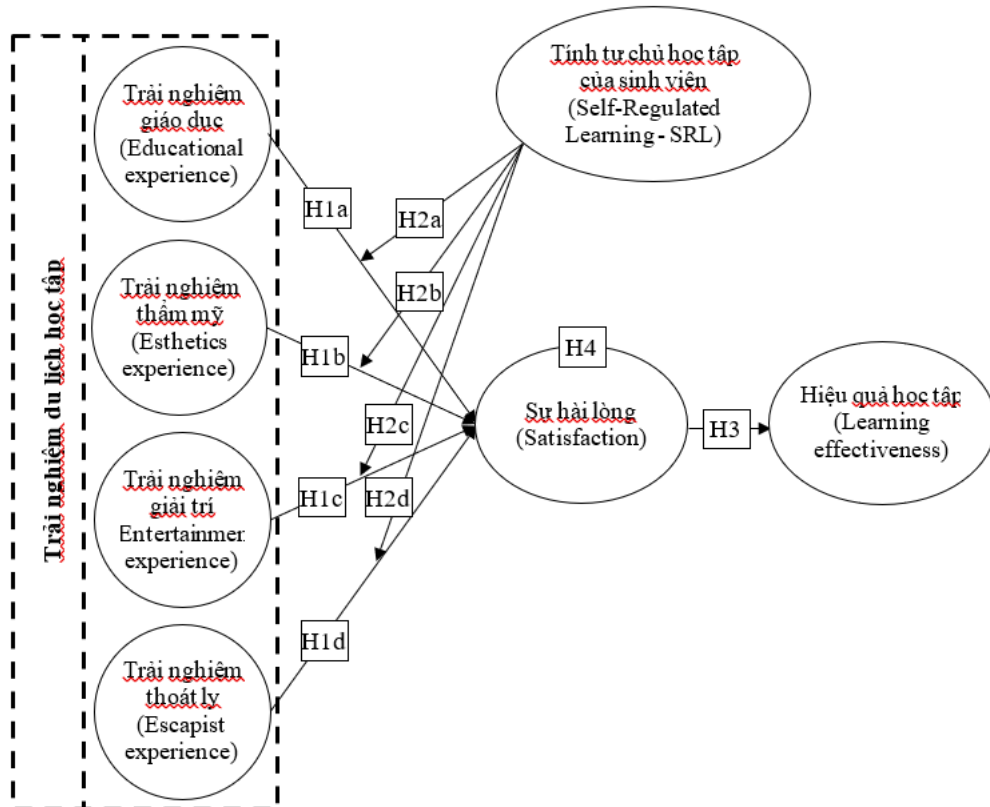
Mô hình nghiên cứu được tích hợp bởi ba trụ cột lý thuyết, bao gồm:

(1) Lý thuyết Kinh tế Trải nghiệm (4Es) được sử dụng để xác định bốn chiều kích trải nghiệm du lịch học tập (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 Tính tự chủ học tập (SRL): Quyền tự quyết (SDT) và Học tập tự định hướng (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 hiệu quả học tập. (4) 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.

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 Trải nghiệm Du lịch Học tập, 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 hiệu quả học tập 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: hanhtv@ued.udn.vn

#### **I. GIỚI THIỆU**

1. Quý Chuyên gia hãy cho biết đang công tác ở lĩnh vực nào?

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Giáo dục             | <input type="checkbox"/> Nhà nghiên cứu              |
| <input type="checkbox"/> Doanh nghiệp Du lịch | <input type="checkbox"/> 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?

- |                                    |                                  |
|------------------------------------|----------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Chưa từng | <input type="checkbox"/> 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).

## Phần I: Khảo sát chuyên gia về lý thuyết Trải nghiệm Du lịch Học tập

<b>1. Đánh giá mô hình ba yếu tố cốt lõi của ETE</b>							
Mô hình cấu trúc lý thuyết Trải nghiệm Du lịch Học tập là một hình thái tích hợp của ba yếu tố cốt lõi: Học tập, Du lịch và Trải nghiệm.		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
11.	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.	1	2	3	4	5	
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	
<b>2. Đánh giá các loại hình hoạt động đặc trưng của ETE</b>							
Ba yếu tố: Trải nghiệm - Du lịch - Học tập giao thoa hình thành các loại hình hoạt động đặc trưng:		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
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	1	2	3	4	5	

	bồi cảnh du lịch (thực địa theo môn học, du học ngắn hạn), là loại hình du lịch độc lập.						
<b>3. Đánh giá đặc trưng và tính ứng dụng của ETE</b>							
<b><i>Đặc trưng nổi bật của trải nghiệm du lịch học tập</i></b>		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
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	
<b><i>Tiềm năng và thách thức</i></b>							
3.5	Tiềm năng ứng dụng ETE trong bồi 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	
<b>4. Đánh giá định nghĩa sơ bộ “Trải nghiệm du lịch học tập”</b>							
<i>“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</i>		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>

	<i>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>						
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	
<b>5. Đặc điểm của trải nghiệm du lịch học tập</b>							
	Trải nghiệm du lịch học tập 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 - một điểm khác biệt quan trọng so với các nghiên cứu trước đây, chính vì vậy nó mang những đặc điểm riêng.	<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
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	1	2	3	4	5	

	Geldens, 2008).						
5.2	<p>Về hình thức, phương pháp: Tập trung vào học tập thực hành và trải nghiệm.</p> <p>(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).</p> <p>Là hình thức học tập ứng dụng (Arcodia và cộng sự, 2021)</p> <p>Là quá trình học hỏi thông qua những trải nghiệm cụ thể Kolb (1984)</p>	1	2	3	4	5	
5.3	<p>Về đối tượng tham gia: Tính linh hoạt và đa dạng</p> <p>(Bos và cộng sự, 2015; Kruse và Card, 2004; Li và Liang, 2020; Ritchie, 2003; Roberson, 2018).</p>	1	2	3	4	5	
5.4	<p>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).</p>	1	2	3	4	5	
<b>6. Vai trò của trải nghiệm du lịch học tập</b>							
Với những đặc trưng riêng có, trải nghiệm du lịch học tập đóng vai trò rất quan trọng với các bên liên quan.		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
6.1	Một công cụ phát triển cá nhân (ETE góp phần toàn diện vào việc nâng cao kiến thức, phát triển kỹ	1	2	3	4	5	

	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

<b>1. TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP</b>							
<b>Trải nghiệm giáo dục (EDU):</b> 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.		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
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	
<b>Trải nghiệm thẩm mỹ (EST):</b> 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.		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
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	1	2	3	4	5	

	nhận thức sâu sắc hơn về không gian điểm đến.						
<p><b>Trải nghiệm giải trí (ENT):</b> 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.</p>		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
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	
<p><b>Trải nghiệm thoát ly thực tế (ESC):</b> 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.</p>		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
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	1	2	3	4	5	

	ở một thời điểm hoặc nơi chốn khác.						
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 - 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 học tập có vai trò quan trọng trong việc điều tiết mối quan hệ giữa các trải nghiệm du lịch học tập và sự hài lòng.	<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
17	Tôi luôn chủ động tìm hiểu trước, trong và sau các hoạt động trải nghiệm du lịch học tập.	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	1	2	3	4	5	

	động mang tính thoát ly.						
<b>3. SỰ HÀI LÒNG</b>							
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.		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
21	Tôi hài lòng với chế độ học tập được cá nhân hóa của du lịch học tập.	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	
<b>4. HIỆU QUẢ HỌC TẬP</b>							
Hiệu quả học tập 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 du lịch học tập, hiệu quả học tập 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		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>

triển cá nhân.							
26	Trải nghiệm du lịch học tập đã mở rộng, đào sâu kiến thức của tôi.	1	2	3	4	5	
27	Trải nghiệm 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 du lịch học tập đã củng cố năng lực của tôi.	1	2	3	4	5	
29	Trải nghiệm 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	

### III. THÔNG TIN CÁ NHÂN

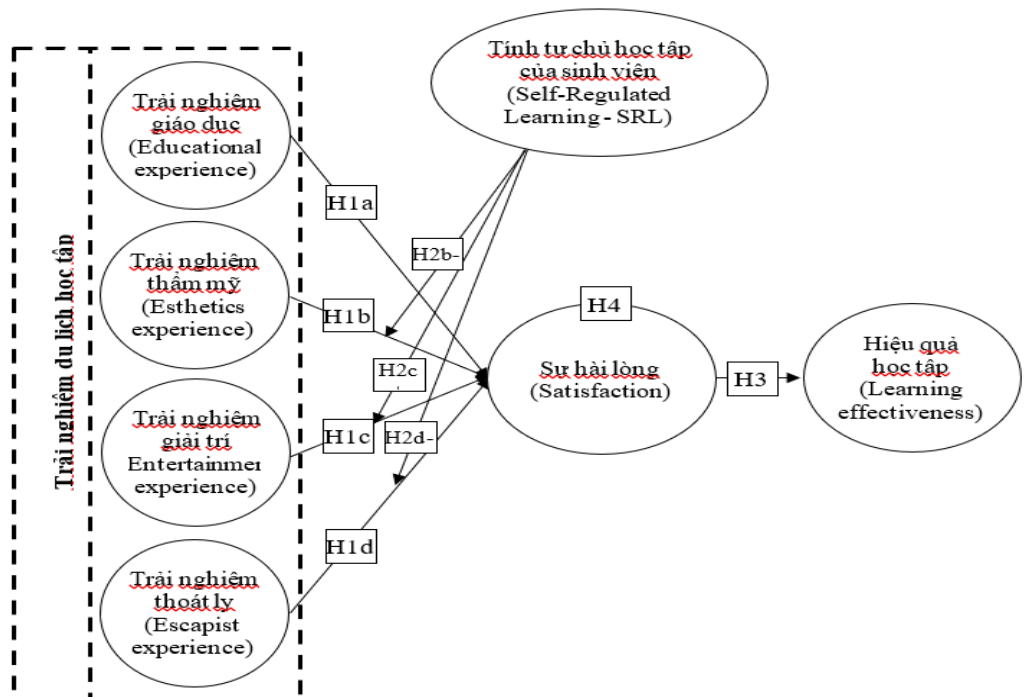
1. Học hàm/Học vị:.....
2. Vị trí/Chức vụ công tác:.....
3. Đơn vị công tác:.....
4. Vị trí công tác:.....
5. Số năm làm việc/nghiên cứu:.....
6. Tuổi:.....
7. Lĩnh vực nghiên cứu:.....
5. Số năm làm việc/nghiên cứu: .....

*Xin chân thành cảm ơn sự giúp đỡ của Chuyên gia.*



<b>1. Đánh giá kết quả kiểm định các thành phần trải nghiệm du lịch học tập</b>							
<b>Nội dung đánh giá</b>		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
1.1	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	1	2	3	4	5	
<b>2. Đánh giá kết quả kiểm định vai trò điều tiết của sự hài lòng (SRL)</b>							
<b>Nội dung đánh giá</b>		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
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.	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	
<b>3. Đánh giá kết quả kiểm định mối quan hệ giữa sự hài lòng và hiệu quả học tập</b>							
<b>Nội dung đánh giá</b>		<b>Mức độ đánh giá</b>					<b>Ý kiến chuyên gia</b>
3.1	Mối quan hệ giữa sự hài lòng (SAT) và hiệu quả học tập (LE): (SAT) -> (LE): Giả thuyết H3 được ủng hộ	1	2	3	4	5	
<b>4. Đánh giá vai trò trung gian của Sự hài lòng</b>							
<b>Nội dung đánh giá</b>		1	2	3	4	5	

4.1	<p>Tác động gián tiếp của Trải nghiệm Giáo dục, Giải trí và Thoát ly: (<i>EDU, ENT, ESC</i>) không có tác động trực tiếp có ý nghĩa thống kê đến hiệu quả học tập (<math>p &gt; 0.05</math>). Tuy nhiên, tác động gián tiếp của chúng thông qua biến trung gian (<i>SAT</i>) lại có ý nghĩa thống kê mạnh (<math>p &lt; 0.01</math>).</p>	1	2	3	4	5	
4.2	<p>Tác động trực tiếp và gián tiếp của Trải nghiệm Thẩm mỹ: (<i>EST</i>) 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 (<math>\beta = 0.130, p &lt; 0.05</math>).</p>	1	2	3	4	5	
<b>5. Đánh giá mô hình nghiên cứu chính thức sau kiểm định</b>							
<b>Mô hình nghiên cứu chính thức</b>			<b>Mức độ đánh giá</b>				<b>Ý kiến chuyên gia</b>



**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		
<b>Giáo dục/ Education</b>	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	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	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	những 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
<b>Thẩm mỹ/ Esthetics</b>	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 điềm 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 điềm đến
<b>Giải Trí/ Entertainment</b>	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.
<b>Thoát Ly/ Escapist</b>	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	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	
<b>Tính Tự chủ Học tập của sinh viên (Self-Regulated Learning - SRL)</b>	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 ấn 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		
<b>Sự hài lòng (Satisfaction)</b>	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	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	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	Giữ nguyên	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		
<b>Hiệu quả học tập (Learning effectiveness)</b>	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	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	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	Giữ nguyên	Trải nghiệm các chuyến du lịch

		củng cố năng lực của tôi		“các chuyến” 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 chuyến” sau từ Trải nghiệm	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Giữ nguyên	Trải nghiệm các chuyến 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	
<b>1. Đánh giá tổng quan mô hình nghiên cứu đề xuất</b>								
<p>Mô hình nghiên cứu đề xuất (Hình 2.12) được xây dựng dựa trên sự tích hợp của ba nhóm lý thuyết chính:</p> <p>(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.</p> <p>(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.</p> <p>(3) Lý thuyết về Tính Tự chủ Học tập: 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.</p> <p>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.</p>								
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	<b>4,71/5</b>
	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	<b>4,85/5</b>
	Mô hình tập trung vào mối	Việc xây dựng mô hình đi theo	Mô hình tập trung vào mối	Mô hình ETE hướng đến hiệu	Mô hình cho thấy sự rõ ràng	Mô hình tập trung vào mối	Mô hình tập trung vào mối	Tất cả chuyên gia đều đồng ý mô hình với chuỗi nhân quả logic là hoàn

<p>tập), trong đó SRL điều tiết mối quan hệ giữa các ETE -&gt; SAT có phù hợp và làm sáng tỏ bản chất của ETE không?</p>	<p>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</p>	<p>một chuỗi nhân quả logic (Trải nghiệm -&gt; Hải lòng -&gt; Hiệu quả học tập) là hoàn toàn hợp lý</p>	<p>quan hệ nhân quả với các thành tố: trải nghiệm -&gt; hải lòng -&gt; hiệu quả học tập là phù hợp</p>	<p>quả học tập là khá tốt, phù hợp với xu hướng phát triển du lịch hiện đại.</p>	<p>về cơ chế tác động của một chuyên đi trái ngược thực tế lên quá trình phát triển cá nhân của sinh viên, từ cảm nhận ban đầu đến kết quả học tập lâu dài</p>	<p>quan hệ nhân quả là hợp lý</p>	<p>quan hệ nhân quả là hợp lý</p>	<p>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.</p>
<p><b>Kết luận chung:</b> 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.</p>								

<b>2. Đánh giá chi tiết các giả thuyết và mối quan hệ</b>								
	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	<b>4,71/5</b>
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	<b>4,4/5</b>
	Việc lựa chọn Tính tự chủ	Trong trải nghiệm du lịch học	Có thể xem xét thêm các đặc	Việc lựa chọn tính tự chủ học tập	Trong số các đặc điểm của	Lựa chọn tính tự chủ trong học	Việc lựa chọn tính tự chủ học	Đa số chuyên gia đánh giá cao việc lựa chọn “Tính tự chủ trong học

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	đóng vai trò điều tiết là một điểm mới, mang tính sáng tạo của nghiên cứu	sinh viên, tập làm biến điều tiết là hợp lý	tập làm biến điều tiết là hợp lý	tập làm biến điều tiết phù hợp với xu hướng giáo dục hiện đại, đề cao vai trò chủ động của người học	tập” của sinh viên làm 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	<b>4,57/5</b>
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 “sự hài lòng tức thời” và “hiệu quả học tập 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	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	<b>4,71/5</b>
	Sự hài lòng	Giả thuyết	Giả thuyết	Giả thuyết	Xác định	Việc đưa	Sự hài	Các chuyên gia đều

trong mối quan hệ giữa các thành phần ETE và hiệu quả học tập.	đóng vai trò trung gian trong mối quan hệ là hợp lý	rất thuyết phục.	này là cần thiết giúp luận án có giá trị khoa học cao hơn	làm rõ cơ chế tác động của mô hình. Sự hài lòng có thể coi là bộ lọc giúp chuyên hóa trải nghiệm thành kết quả.	vai trò trung gian của sự hài lòng trong mỗi quan hệ là cần thiết	biến trung gian này vào mô hình làm cho nó trở nên phức tạp hơn nhưng cũng thực tế hơn.	lòng có ý nghĩa quan trọng quyết định hiệu quả học tập	khẳng định giả thuyết này là thuyết phục và cần thiết. Việc đưa biến trung gian “sự hài lòng” 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 chuyên 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	<b>4,43/5</b>
2.5. Giả thuyết H5: Tồn tại sự khác biệt có ý nghĩa thống kê trong cảm nhận của	Giả thuyết này giúp bao quát tính đa	Rất cần thiết. Việc chỉ ra sự khác biệt	Nên tập trung sâu vào biến bối cảnh	Phù hợp	Đồng ý	Việc kiểm định sự khác biệt này sẽ	Đồng ý	Các chuyên gia đều khẳng định giả thuyết này là cần thiết và phù hợp.

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.	dạng của đối tượng nghiên cứu là sinh viên Việt Nam vốn có sự khác biệt lớn về vùng miền và khối ngành.	giữa các nhóm (như năm học hay hình thức đi) sẽ giúp các nhà quản lý giáo dục có những điều chỉnh chương trình phù hợp.	học tập (khối ngành và năm học) vì đây là các yếu tố tác động trực tiếp đến mục tiêu du lịch học tập.			giúp đề 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	
<b>1. Đánh giá cấu trúc lý thuyết cốt lõi của ETE</b>								
1.1. Yếu tố “Trải nghiệm”: là cơ chế chuyên 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	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	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.

		loại hình DLHT				thường		
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.
<b>Kết luận chung:</b> 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	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 nhân	Là nội dung cốt lõi của chuyến đi	Cần chuẩn bị kỹ chuyên sâu về nội dung	Yếu tố trọng tâm	Điểm nhân	Đây là trọng tâm chính, nơi diễn ra quá	Yếu tố trọng tâm	- Đây là nội dung cốt lõi, trọng tâm chính của chuyến đi, nơi quá trình chuyển hóa mạnh mẽ nhất

dung cốt lõi và là nơi chuyển hóa mạnh mẽ nhất.			chuyên môn			trình chuyển hóa mạnh mẽ nhất.		diễn ra - Đề xuất: Cần có sự chuẩn 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	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.
<p><b>Kết luận chung:</b> 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 “Trải nghiệm du lịch” 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 “Du lịch học tập” 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.</p>								

3. Đánh giá đặc trưng và tính ứng dụng của ETE								
	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
3.1. Học tập là yếu tố chính (Ritchie., 2003)	Đồng ý	Đồng ý	Học tập đóng vai trò quyết định trong chuyến 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 chuyến 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 chuyến đi.
	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
3.2. Học tập từ thực tiễn (Kolb, 1984; Schon, 1987).	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 gần như tự chủ trong mọi hoạt động của chuyến đi	Đồng ý	Người học chủ động trong học tập	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý, nó kích thích tư duy phản biện và giải quyết vấn đề	Các chuyên gia đồng ý 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	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

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).	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 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.
<p><b>Kết luận:</b> 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.</p>								

#### 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	<p>Cần làm rõ hơn “chủ đích giáo dục” có thể bao gồm những gì</p> <p>- Các chuyên gia đánh giá định nghĩa khá tốt, rõ ràng.</p> <p>- 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”.</p>
4.2. Tính hợp lý, đầy đủ và tính khả thi của định nghĩa sơ bộ	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
	Hợp, lý, đầy đủ và	Hợp, lý, đầy đủ	Hợp, lý, đầy đủ, phù	Hợp, lý, đầy đủ	Khá phù hợp,	Hợp, lý, đầy đủ	Hợp, lý, đầy đủ	Các chuyên gia đều có mức độ đồng thuận cao.

	khả thi với bối cảnh Việt Nam		hợp với bối cảnh		nhưng cần xem xét thêm các đặc thù văn hóa địa phương			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 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 lịch/học tập truyền thống	<ul style="list-style-type: none"> <li>Về mặt giáo dục: mang tính ứng dụng thực tiễn</li> <li>Về mặt du lịch: tính giáo dục trở thành yếu tố then chốt</li> </ul>	Điểm khác biệt lớn nhất là sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa trải nghiệm thực tế thông qua du lịch và mục tiêu giáo dục rõ ràng	Tính thực tiễn trong giáo dục	Hướng đến những trải nghiệm chuyên sâu	Tính thực tiễn trong giáo dục	Học tập là yếu tố trọng tâm trong du lịch	Cung cấp một mô hình học tập ứng dụng	Điểm khác biệt cốt lõi được nhấn mạnh là sự kết hợp nhuần nhuyễn giữa 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 & Axelsen, 2005) và (Freestone & 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	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	Đồng ý	Chủ yếu	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Các chuyên gia đều cho

<p>thực hành và trải nghiệm (HTTN 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 &amp; 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)</p>		<p>được trải nghiệm sâu sắc từ thực tiễn</p>		<p>học tập thông qua thực hành, trải nghiệm du lịch</p>				<p>rằng người học được trải nghiệm sâu sắc từ thực tiễn</p>
<p>5.3. Về đối tượng</p>	<p>Mức đồng</p>	<p>Mức đồng</p>	<p>Mức đồng</p>	<p>Mức đồng</p>	<p>Mức đồng</p>	<p>Mức đồng</p>	<p>Mức đồng</p>	<p>4.57</p>

tham gia: Tính linh hoạt và đa dạng (Bos và cộng sự, 2015; Kruse & Card, 2004; P. Li & Liang, 2020; Ritchie, 2003; Roberson, 2018)	ý: Mức 4	ý: Mức 5	ý: Mức 5	ý: Mức 4	ý: Mức 5	ý: Mức 4	ý: Mức 5	
	Đồng ý	Nhiều nhất là sinh viên, đối tượng tri thức và những gia đình có con trong độ tuổi đi học	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 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 & 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.
<b>Kết luận chung:</b> 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, trí 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	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	Học đi đôi với hành	Học tập mang tính ứng dụng cao	Đóng góp vào sự phát triển cộng đồng,	Hiệu quả học tập cao hơn học khép kín	Các chuyên gia đều thống nhất khẳng định ETE là một phương pháp giáo dục hiệu quả, tham gia ETE

ra ngoài không gian lớp học truyền thống (Matthew J Stone & Petrick, 2013)			kiến thức chuyên môn			xã hội	trong môi trường lớp học	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	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	Chất lượng chính là tri	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Đồng ý	Bản chất của du lịch	Các chuyên gia hoàn toàn đồng ý với vai trò này. Họ

<p>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 &amp; Chen, 2010).</p>	<p>ra xu hướng của thị trường</p>	<p>thức thu được của khách du lịch sau chuyến đi</p>					<p>là trải nghiệm và tìm kiếm tri thức</p>	<p>khẳng định chất lượng chính là tri thức thu được của khách du lịch sau chuyến đi, và các tổ chức, 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.</p>
---	-----------------------------------	--	--	--	--	--	--	---

**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	
<b>1. Đánh giá kết quả kiểm định các thành phần trải nghiệm du lịch học tập</b>								
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		Kết quả khẳng định giả thuyết nghiên cứu	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

<p>2.1. SRL không điều tiết mối quan hệ giữa Trải nghiệm Giáo dục (EDU) và (SAT), <math>p=.1618 &gt; 0.05</math>). Giả thuyết H1a không được ủng hộ</p>	<p>SRL có thể ảnh hưởng đến chiều sâu học tập</p>	<p>Do giáo dục là giá trị cốt lõi, mang tính nền tảng của du lịch học tập</p>	<p>SRL có thể ảnh hưởng đến chiều sâu học tập</p>	<p>Điều này chứng tỏ thiết kế nội dung giáo dục chất lượng cao là ưu tiên hàng đầu</p>	<p>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</p>	<p>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.</p>	
<p>2.2. SRL điều tiết tiêu cực mối quan hệ: (EST) -&gt; (SAT); (ESC) -&gt; (SAT), (<math>p &lt; 0.05</math>). Giả thuyết H2b và H2d không được ủng hộ theo</p>	<p>Sinh viên có SRL cao có xu hướng coi trải nghiệm thẩm mỹ và thoát ly là</p>	<p>Cho thấy sinh viên tự chủ có sự ưu tiên rõ ràng. Họ tập trung vào giá trị</p>	<p>Sinh viên có SRL cao có xu hướng coi trải nghiệm thẩm mỹ và thoát ly là yếu tố phụ</p>	<p>Kết quả này có giá trị ứng dụng cao trong việc thiết kế chương</p>	<p>Sinh viên có SRL cao, sự hài lòng đến từ tri thức hơn là vẻ đẹp hay sự</p>	<p>Cho thấy SRL không phải lúc nào cũng tác động tích cực</p>	<p>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</p>

<i>hướng tích cực.</i>	yếu tố phụ	học thuật hơn là các cảm nhận cảm xúc		trình du lịch	thư giãn		nào cũng tác động tích 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.	
<b>3. Đánh giá kết quả kiểm định mối quan hệ giữa sự hài lòng và hiệu quả học tập</b>								
Mối quan hệ giữa Sự hài lòng (SAT) và	Kết quả kiểm định	Cho thấy sự hài lòng	Cần xem xét sự hài	Sự hài lòng của sinh	Chứng minh tính	Sự hài lòng là	Chứng minh tính	Các chuyên gia khẳng định sự hài lòng được coi

hiệu quả học tập (LE): (SAT) -> (LE): Giả thuyết H3 được ủng hộ	đã chứng minh tính hợp lý của giả thuyết	không chỉ là mục tiêu dịch vụ mà còn là chiến lược để nâng cao chất lượng giáo dục	lòng tức thời hay sự hài lòng tổng thể mới tạo ra hiệu quả học tập	viên đóng vai trò quan trọng trong việc chuyển hóa trải nghiệm thành kết quả	hợp lý của giả thuyết	tiền đề cho thái độ học tập tích cực và hiệu quả cao hơn	hợp lý của giả thuyết	là tiền đề quan trọng, tạo 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) <i>không có tác động trực tiếp có ý nghĩa thống kê đến hiệu quả học tập (<math>p &gt; 0.05</math>). Tuy nhiên, tác động gián tiếp</i>	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.
---	--	---	--	---	---	--

<p><i>của chúng thông qua biến trung gian (SAT) lại có ý nghĩa thống kê mạnh (<math>p &lt; 0.01</math>).</i></p>							
<p>4.2. Tác động trực tiếp và gián tiếp của Trải nghiệm Thẩm mỹ: <i>(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 (<math>\beta = 0.130, p &lt; 0.05</math>).</i></p>	<p>Cần làm rõ trải nghiệm thẩm mỹ tác động trực tiếp như thế nào đến hiệu quả học tập</p>	<p>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</p>	<p>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</p>	<p>Có thể vẻ đẹp của môi trường tác động trực tiếp đến khả năng tiếp thu và sáng tạo của người học</p>	<p>Làm rõ tác động trực tiếp ở đây là kích thích tư duy sáng tạo hay khả năng ghi nhớ</p>	<p>Có thể trải nghiệm thẩm mỹ chính là nguồn cảm hứng trực tiếp cho quá trình học tập</p>	<p>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.</p>
<p><b>Kết luận chung:</b> 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</p>							

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**

<b>Stt</b>	<b>Học vị</b>	<b>Lĩnh vực công tác</b>	<b>Vị trí</b>	<b>Đơn vị công tác</b>	<b>Thâm niên công tác</b>	<b>Lĩnh vực nghiên cứu</b>	<b>Tuổi</b>
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	30 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 - Du lịch	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. Tổng hợp các biến và thang đo trong nghiên cứu**

<b>Tên biến</b>	<b>Mô tả</b>	<b>Vai trò</b>	<b>Nguồn tham khảo chính</b>	<b>Loại thang đo</b>
<b>Trải nghiệm du lịch học tập</b>				
Trải nghiệm Giáo dục (EDU)	Là trải nghiệm mà khách du lịch 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 (EST)	Là trải nghiệm cảm nhận về đẹp, sự hấp dẫn của môi trường, thiên nhiên và các giá trị văn hóa độc đáo tại điểm đến.	Biến độc lập	(Ali và cộng sự, 2014)	Likert 5 mức độ
Trải nghiệm Giải trí (ENT)	Là trải nghiệm 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)	Là trải nghiệm 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

Tên biến	Mô tả	Vai trò	Nguồn tham khảo chính	Loại thang đo
<b>Tính tự chủ học tập</b>				
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
<b>Sự hài lòng</b>				
SAT	Mức độ thỏa mãn, cảm xúc tích cực tổng thể của sinh viên đối với chuyến trải nghiệm du lịch học tập.	Biến trung gian (Phụ thuộc)	(Li và Liang, 2020; Liaw, 2008)	Likert 5 mức độ
<b>Hiệu quả học tập</b>				
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

**Phụ lục 3.2. 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
<b>I. TRẢI NGHIỆM DU LỊCH HỌC TẬP</b>				
<b>Trải nghiệm giáo dục (EDU)</b>				
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)
<b>Trải nghiệm thẩm mỹ (EST)</b>				
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 dẫn	The setting was very attractive	Ali và cộng sự (2014)
8	EST4	Bối cảnh thực sự mang lại cho tôi nhận thức sâu	The setting really showed attention to	Ali và cộng sự (2014)

		sắc hơn về không gian điểm đến	design detail	
<b>Trải nghiệm giải trí (ENT)</b>				
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)
<b>Trải nghiệm thoát ly thực tế (ESC)</b>				
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)

<b>II. TÍNH TỰ CHỦ HỌC TẬP CỦA SINH VIÊN</b>				
<b>Stt</b>	<b>Mã hóa</b>	<b>Nội dung phát biểu (thang đo Likert 5 mức độ)</b>	<b>Chiều cạnh trải nghiệm điều tiết</b>	<b>Cơ sở lý luận tương ứng</b>
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)
<b>III. SỰ HÀI LÒNG (SAT)</b>				
21	SAT1	Tôi hài lòng với chế độ học tập được cá nhân hóa	I am satisfied with the personalized	Li & Liang (2020)

		của du lịch học tập.	learning mode of educational travel.	
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 & 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 & 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 & 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 & Liang (2020)
<b>IV. HIỆU QUẢ HỌC TẬP (LE)</b>				
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 với việc học.	My experience of educational travel enables me to maintain a more active, dedicated, and persistent attitude toward learning.	Li & Liang (2020)

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 & 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 & 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 & Liang (2020); Chen và cộng sự (2013)

(Nguồn: Kết quả nghiên cứu).

**Phụ lục 3.3. 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><b>EDU - Trải nghiệm giáo dục - Cronbach's Alpha = 0.850</b></i>		
EDU1	0.633	0.834
EDU2	0.750	0.783
EDU3	0.755	0.780
EDU4	0.637	0.831
<i><b>EST - Trải nghiệm thẩm mỹ - Cronbach's Alpha = 0.776</b></i>		
EST1	0.659	0.682
EST2	0.486	0.768
EST3	0.577	0.723
EST4	0.601	0.710
<i><b>ENT - Trải nghiệm giải trí - Cronbach's Alpha = 0.759</b></i>		
ENT1	0.605	0.675
ENT2	0.541	0.711
ENT3	0.517	0.723

<b>Biến quan sát</b>	<b>Tương quan biến tổng</b>	<b>Cronbach's Alpha nếu loại biến</b>
ENT4	0.570	0.697
<b><i>ESC - Trải nghiệm thoát ly - Cronbach's Alpha = 0.887</i></b>		
ESC1	0.804	0.821
ESC2	0.732	0.844
ESC3	0.818	0.812
ESC4	0.639	0.897
<b><i>SAT - Sự hài lòng - Cronbach's Alpha = 0.893</i></b>		
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
<b><i>LE - Hiệu quả học tập - Cronbach's Alpha = 0.903</i></b>		
LE1	0.756	0.882
LE2	0.782	0.877
LE3	0.769	0.879

<b>Biến quan sát</b>	<b>Tương quan biến tổng</b>	<b>Cronbach's Alpha nếu loại biến</b>
LE4	0.762	0.881
LE5	0.722	0.889
<b><i>SRL - Tự chủ học tập - Cronbach's Alpha = 0.932</i></b>		
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**

<b>Biến quan sát</b>	<b>SAT</b>	<b>SRL</b>	<b>LE</b>	<b>ESC</b>	<b>EDU</b>	<b>EST</b>	<b>ENT</b>
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			

<b>Biến quan sát</b>	<b>SAT</b>	<b>SRL</b>	<b>LE</b>	<b>ESC</b>	<b>EDU</b>	<b>EST</b>	<b>ENT</b>
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 3.4 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:* Tính tự chủ học tập 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).**

<b>1. Trải nghiệm giáo dục (EDU):</b> 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.		<b>Mức độ đánh giá</b>				
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
<b>2. Trải nghiệm thẩm mỹ (EST):</b> 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.		<b>Mức độ đánh giá</b>				
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
<b>3. Trải nghiệm giải trí (ENT):</b> 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.		<b>Mức độ đánh giá</b>				

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
<b>4. Trải nghiệm thoát ly thực tế (ESC) :</b> 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.		<b>Mức độ đánh giá</b>				
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).*

<b>Đặc điểm về tính tự chủ trong học tập của sinh viên</b>		<b>Mức độ đánh giá</b>				
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).*

<b>Sự hài lòng của sinh viên</b>		<b>Mức độ đánh giá</b>				
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&NV thuộc Trường Đại học Sư phạm (ĐHSP)	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	Khoá 2019	SV năm cuối	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	68	05/2023

10		Địa lý học	Khoá 2019	SV năm cuối	Tp. Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	78	04/2023
11	Trải nghiệm du lịch học tập 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 đêm	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 đêm	Các Ngành KHXH&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 đêm	Việt Nam học	Khoá 2023	SV năm 1	Đà Nẵng	Theo đoàn do Trường tổ chức	56	10/2024

	gian: 02 ngày 01 đêm							
15	Trải nghiệm du lịch học tập tại thị trấn Châu Ô, 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&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	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

	đêm							
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	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	miền Trung (Huế - Đà Nẵng). Thời gian: 04 ngày 03	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	đêm	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 lịch học tập tại Đà Nẵng. Thời gian: 04 ngày 03 đêm	Kinh tế	Khóa 2021	SV năm 3	Cần Thơ	Theo đoàn do Trường tổ chức	39	06/2024
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:	Quản trị kinh doanh	Khóa 2022	SV năm 3	Hà Nội	Tự túc theo nhóm	7	06/2025

	04 ngày 03 đêm							
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**

<b>STT phiên phỏng vấn</b>	<b>Chuyến thực địa tham chiếu (Phụ lục 5)</b>	<b>Ngành học/Đối tượng</b>	<b>Cư trú chính của sinh viên</b>	<b>Số lượng sinh viên/Nhóm</b>	<b>Mục tiêu kiểm chứng trọng tâm</b>
Nhóm 1	Chuyến 15, 16 (Đà Nẵng)	Cử nhân Việt Nam học	TP. Đà Nẵng	09	Tính phù hợp của thang đo Thẩm mỹ (EST) và Giáo dục (EDU).
Nhóm 2	Chuyến 7, 8 (Huế)	Du lịch	TP. Huế	10	Mức độ hài lòng (SAT) và Hiệu quả Học tập (LE) trong môi trường Di sản.
Nhóm 3	Chuyến 25, 26 (Hải Phòng)	Quản trị Khách sạn/Lữ hành	TP. Hải Phòng	09	So sánh trải nghiệm giữa sinh viên miền Trung và miền Bắc.
Nhóm 4	Chuyến 24 (Miền Nam)	Việt Nam học	TP. Đà Nẵng	07	Kiểm chứng vai trò của Tính Tự Chủ Học tập (SDL) trong chuyến đi dài ngày (9 ngày 8 đêm).
Nhóm 5	Chuyến 30 (TP. Hồ Chí Minh)	Văn hóa học	TP. Hồ Chí Minh	10	Tính rõ ràng của các mục hỏi về Thoát ly (ESC) và Giải trí (ENT).
Nhóm 6	Chuyến 31 (Hà Nội)	Quản trị kinh doanh	Hà Nội	14	Mức độ hài lòng (SAT) và Hiệu quả Học tập (LE) trong môi trường Di sản.

### Phụ lục 5.2. Kết quả thảo luận nhóm tập trung

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	Quyết định tinh chỉnh thang đo
(5) Chủ động tìm hiểu thông tin về điểm đến? (Vai trò của Tính tự chủ học tập)	- Sinh viên có tính tự chủ cao luôn tìm hiểu thông tin trước/trong chuyến 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.	- Xác nhận Tính tự chủ học tập là một yếu tố quan trọng, có vai trò điều tiết/tác động đến mức độ trải nghiệm và kết quả (Hiệu quả Học tập). - Giữ nguyên thang đo Tính tự chủ học tập.
(6) Ba từ miêu tả cảm nhận hài lòng?	- 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 có tính phù hợp ngôn ngữ cao và bao quát được các khía cạnh cảm xúc chính.
(7) Thay đổi cách nghĩ/động lực học tập suốt đời?	- Thay đổi thái độ: Sinh viên thừa nhận trải nghiệm thực tế giúp họ nhìn nhận lại tầm quan trọng của việc học. - Động lực nghề nghiệp: “Chuyến đi này khiến em muốn trở thành một hướng dẫn viên giỏi hơn” (Nhóm 2, sinh viên Du lịch).	- Giữ nguyên thang đo Hiệu quả Học tập, bao gồm cả các mục hỏi về 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	<b>4.156</b>	0.888	0.702	<b>0.004</b>
	Nữ	875	3.983	1.003		
SAT2	Nam	385	<b>4.107</b>	0.964	0.499	<b>0.004</b>
	Nữ	875	3.931	1.020		
SAT3	Nam	385	<b>4.099</b>	0.950	0.072	<b>&lt; 0.001</b>
	Nữ	875	3.880	1.026		
SAT4	Nam	385	<b>4.195</b>	0.933	0.180	<b>0.001</b>
	Nữ	875	3.976	1.070		
SAT5	Nam	385	<b>4.146</b>	0.944	0.957	<b>&lt; 0.001</b>
	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	<b>0.158</b>	<b>0.016 (a)</b>
	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	<b>0.004</b>	<b>0.001 (w)</b>
	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	<b>0.008</b>	<b>0.015 (w)</b>

	Năm hai	492	4.047	0.942		
	Năm ba	73	4.000	0.957		
	Năm cuối	93	4.000	0.933		
<b>SAT4</b>	Năm nhất	602	3.925	1.100	<b>0.154</b>	<b>0.001 (a)</b>
	Năm hai	492	4.175	0.937		
	Năm ba	73	4.123	1.027		
	Năm cuối	93	4.043	1.021		
<b>SAT5</b>	Năm nhất	602	3.895	1.066	<b>0.046</b>	<b>0.014 (w)</b>
	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**

<b>Khối ngành</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Std. Deviation</b>	<b>Sig. Levene</b>	<b>Sig. ANOVA</b>
Kinh tế	69	4.174	0.890	<b>0.507</b>	<b>0.768</b>
Kiến trúc và Xây dựng	53	4.151	0.744		
Khoa học Xã hội & Nhân văn	246	4.069	0.934		
Khoa học Tự nhiên & 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		
<b>Tổng</b>	<b>1260</b>	<b>4.036</b>	<b>0.972</b>		

Nguồn: Tác giả.

**Bảng 4. Kết quả kiểm định sự khác biệt theo Hình thức tổ chức (Ấn tượng)**

<b>Biến quan sát</b>	<b>Hình thức tổ chức</b>	<b>N</b>	<b>Mean</b>	<b>Sig. Levene</b>	<b>Sig. Kiểm định*</b>
<b>SAT1</b>	Du học ngắn hạn	26	<b>4.23</b>	<b>0.002</b>	<b>0.001 (w)</b>
	Trường tổ chức	740	4.13		
	Tự túc bạn bè	273	3.84		
<b>SAT2</b>	Du học ngắn hạn	26	<b>4.08</b>	<b>0.026</b>	<b>0.014 (w)</b>
	Trường tổ chức	740	4.07		
	Tự túc bạn bè	273	3.84		
<b>SAT3</b>	Du học ngắn hạn	26	4.08	0.046	0.084 (w)
	Trường tổ chức	740	4.00		(Không khác biệt)
<b>SAT4</b>	Trường tổ chức	740	<b>4.13</b>	<b>0.018</b>	<b>0.008 (w)</b>
	Du học ngắn hạn	26	4.04		
	Tự túc bạn bè	273	3.89		
<b>SAT5</b>	Trường tổ chức	740	4.04	0.204	0.089 (a)
	Du học ngắn hạn	26	3.88		(Không khác biệt)

*Ghi chú:* (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	<b>4.17</b>	0.115	<b>0.063 (a)</b>
	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

*Ghi chú: (a): Sig ANOVA)*

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	<b>0.004 (a)</b>	Có khác biệt
	Trên 3 lần	396	<b>4.18</b>			
SAT2	1 lần	501	3.88	0.037	<b>0.019 (w)</b>	Có khác biệt
	Trên 3 lần	396	<b>4.08</b>			
SAT3	1 lần	501	3.86	0.002	0.098 (w)	Không khác biệt
SAT4	1 lần	501	3.93	0.528	<b>0.018 (a)</b>	Có khác biệt
	Trên 3 lần	396	<b>4.15</b>			
SAT5	1 lần	501	3.92	0.022	0.358 (w)	Không khác biệt

*Ghi chú: (a) Sig. ANOVA khi phương sai đồng nhất; (w) Sig. Welch khi phương sai không đồng nhất.*

Nguồn: Tác giả.