

CÁC TIỀN TỔ GIÚP KHÁCH HÀNG THAM GIA TÍCH CỰC VÀO QUÁ TRÌNH DỊCH VỤ - MỘT NGHIÊN CỨU TRONG NGÀNH DỊCH VỤ ĐÀO TẠO

DRIVERS OF CUSTOMER PARTICIPATION - A STUDY OF EDUCATION SERVICE

Lê Nguyễn Hậu, Mai Thị Mỹ Quyên

Khoa Quản lý Công nghiệp - Trường Đại học Bách khoa, ĐHQG - HCM - Email: lnha@hcmut.edu.vn

(Bài nhận ngày 01 tháng 04 năm 2015, hoàn chỉnh sửa chữa ngày 02 tháng 06 năm 2015)

TÓM TẮT

Trong nhiều ngành dịch vụ, sự tham gia của khách hàng là cần thiết trong quá trình tạo sinh giá trị. Vấn đề được đặt ra là khách hàng có tự giác và tích cực tham gia vào quá trình tạo ra dịch vụ hay không? Và những yếu tố nào ảnh hưởng đến mức độ tham gia của họ? Nghiên cứu này đề xuất mô hình ảnh hưởng của Động cơ, Hiểu rõ về nhiệm vụ và Năng lực đến mức độ tham gia của khách hàng. Kiểm chứng trong ngành dịch vụ đào tạo Đại học tại Việt Nam cho thấy Động cơ và Năng lực phải hiện diện nơi khách hàng thì họ mới tích cực tham gia trong quá trình đồng tạo sinh giá trị dịch vụ đào tạo.

Từ khoá: Sự tham gia của khách hàng, Động cơ, Hiểu rõ về nhiệm vụ, Năng lực, Dịch vụ đào tạo.

ABSTRACT

In many services, customer participation is necessary for value creation. The questions are whether customers always actively participate and what the antecedents of their participation behavior are. This study proposes a model including customer motivation, task clarity and customer capability as predictors of customer participation, which is then tested in the higher education service in Vietnam. The results show that customers need to have motivation and capability to actively participate in the value creation of the education service.

Key words: customer participation, motivation, task clarity, capability, education service.

1. GIỚI THIỆU

Sự tham gia của khách hàng (KH) vào quá trình dịch vụ (customer participation-CP) là khái niệm đã được các học giả trên Thế giới quan tâm từ khá lâu [29; 31; 8]. Gần đây, vai trò tham gia của KH càng được nhấn mạnh cùng với sự phát triển của thuyết trọng dịch vụ (Service dominant logic-SDL) [42]. Theo đó, giá trị dịch vụ mà KH thụ hưởng là kết quả của quá trình hợp tác giữa hai phía KH và doanh nghiệp. KH không chỉ đơn thuần là người tiếp nhận những gì do doanh nghiệp tạo ra mà không phải bỏ ra nguồn lực gì khác ngoài tiền

tệ để thực hiện một số hành vi cần thiết trong quá trình sử dụng dịch vụ [20]. Theo quan điểm như vậy, vấn đề tiếp theo được đặt ra là KH có thực sự tích cực tham gia một cách tự giác vào quá trình tạo ra dịch vụ hay không? Và những yếu tố nào là nguyên nhân giải thích cho các mức độ tham gia khác nhau của KH vào quá trình dịch vụ?

Lược khảo lý thuyết cho thấy mặc dù đã được đề cập từ khá lâu nhưng vấn đề này vẫn chưa được nghiên cứu đầy đủ. Một số công trình mới chỉ dừng lại ở dạng thảo luận lý thuyết như của Lengnick-Hall, Bettencourt [27;

6; 39; 29], hoặc dạng thực nghiệm nhưng với một vài yếu tố riêng lẻ được xem xét, chẳng hạn như tác động của yếu tố động cơ (bao gồm động cơ bên trong và bên ngoài) [14; 15; 18] hay tác động của yếu tố nguồn lực tri thức của KH [36], mà chưa xét đến tác động đồng thời của cả 3 yếu tố nêu trên đến sự tham gia của KH như thế nào? Cũng chưa tìm thấy nghiên cứu nào ở Việt Nam về chủ đề này.

Do đó, một nghiên cứu thực nghiệm có tính hệ thống nhằm trả lời các câu hỏi nghiên cứu nêu trên sẽ rất có ý nghĩa về mặt lý thuyết và thực tiễn.

Nghiên cứu này thật sự cần thiết đối với những loại dịch vụ mà sự tham gia của KH là bắt buộc như đào tạo. Đây là loại dịch vụ về con người (human transformative service) với những đặc thù riêng. Kết quả của dịch vụ đào tạo là sự thay đổi của KH về nhận thức và kỹ năng [25]. Họ là người mua, người thụ hưởng kết quả dịch vụ, đồng thời họ cũng chính là đầu vào và người đồng tạo sinh dịch vụ.

Từ những phân tích nêu trên, nghiên cứu này được thực hiện nhằm nhận dạng và xác định tác động của các yếu tố từ phía KH đến mức độ tham gia tích cực của họ vào quá trình dịch vụ. Nghiên cứu vận dụng lý thuyết giải thích về hành vi [39; 6; 29] để làm nền tảng xây dựng mô hình nghiên cứu. Theo đó, ba yếu tố: Động cơ (motivation), Nhận thức rõ về nhiệm vụ (task clarity) và Năng lực thực hiện (ability) được giả thuyết là có ảnh hưởng tích đến mức độ tham gia của KH vào quá trình dịch vụ. Trong nghiên cứu này, các giả thuyết sẽ được kiểm định trong bối cảnh dịch vụ đào tạo đại học tại Việt Nam với dữ liệu được thu thập tại 4 trường đại học ở Tp.HCM.

2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ GIẢ THUYẾT NGHIÊN CỨU

2.1. Khái niệm về sự tham gia của KH

Sự tham gia của KH vào quá trình dịch vụ được định nghĩa là những *hành vi* của KH có liên quan đến quá trình tạo sinh và sử dụng dịch vụ [3; 34]. Quan điểm trọng dịch vụ SDL cho rằng giá trị dịch vụ được tạo ra thông qua sự kết hợp giữa nhà cung cấp dịch vụ và KH, chứ không phải chỉ có nhà cung cấp sản xuất và phân phối đến KH. Trong quá trình tương tác, KH sử dụng nguồn lực cá nhân kết hợp với các nguồn lực được cung cấp bởi doanh nghiệp để tạo ra sự trải nghiệm và giá trị đầu ra cho chính mình [42]. Hành vi tham gia của KH chủ yếu xảy ra trong phạm vi tương tác giữa hai phía trong quá trình dịch vụ [21; 11; 19]. Đối với những dịch vụ đòi hỏi mức độ tương tác cao như đào tạo, sự tham gia của KH là yếu tố bắt buộc [40]. Sinh viên phải là người chủ động trong việc học, còn giảng viên là người dẫn dắt, hỗ trợ, cung cấp tài liệu và giải đáp thắc mắc.

Yi & Gong [44] đề nghị rằng khi tham gia vào quá trình dịch vụ, các hành vi của KH bao gồm tìm kiếm thông tin (information seeking), chia sẻ thông tin (information sharing), hành vi trách nhiệm (responsible behavior) và tương tác cá nhân (personal interaction). Tuy nhiên, trong bối cảnh cụ thể về tương tác giữa sinh viên và giảng viên trong dịch vụ đào tạo tại Việt Nam, chỉ hai loại hành vi quan trọng là chia sẻ thông tin và hành vi trách nhiệm được xem xét trong nghiên cứu này.

Chia sẻ thông tin: Để đảm bảo rằng phía cung sẽ cung cấp đúng dịch vụ mà mình cần, KH phải cung cấp những thông tin về đặc điểm và nhu cầu của mình [17; 25]. Có thể nói, chia sẻ thông tin là thành phần cốt lõi trong hành vi tham gia của KH, bởi vì nếu không có sự chia sẻ thông tin hoặc thông tin không chính xác,

kết quả của dịch vụ sẽ không đạt được như mong đợi [44]. Trong đào tạo đại học, việc chia sẻ thông tin diễn ra chủ yếu giữa sinh viên với giảng viên. Các thông tin chia sẻ từ phía sinh viên bao gồm cảm nhận về môn học, bài giảng, những góp ý để bài giảng tốt hơn hoặc cũng có thể nhờ giảng viên tư vấn các vấn đề liên quan tới định hướng nghề nghiệp, v.v...

Hành vi trách nhiệm: Hành vi trách nhiệm là những hoạt động cần được KH thực hiện trong phạm vi trách nhiệm của mình, phối hợp với nhà cung cấp để cùng tạo ra và sử dụng dịch vụ [44]. Hành vi này xảy ra khi KH nhận thức trách nhiệm của mình như là một phần của quá trình dịch vụ [17]. Trong đào tạo đại học, hành vi trách nhiệm của người học bao gồm việc đến tham dự giờ giảng tại lớp, đọc tài liệu ở nhà, nghiêm túc thực hiện các yêu cầu môn học từ phía giảng viên, phối hợp với giảng viên trong quá trình thực hành, thực hiện các bài tập do giảng viên chỉ định, tham gia bài tập nhóm, v.v...

2.2. Các tiền tố tác động tới hành vi tham gia dịch vụ

Ở một góc độ nào đó, khi tham gia vào dịch vụ, KH có vai trò như những nhân viên của chính nhà cung cấp dịch vụ [32]. Tuy nhiên, thực tế cho thấy KH không hoàn toàn là nhân viên và không phải lúc nào KH cũng sẵn lòng tham gia. Việc KH không tham gia hoặc miễn cưỡng phải tham gia vào quá trình dịch vụ sẽ có tác động tiêu cực đến giá trị đầu ra [16]. Do vậy, để KH tham gia đồng tạo sinh dịch vụ cùng với doanh nghiệp, họ phải ở trạng thái sẵn sàng tham gia (readiness). Lý thuyết đã chỉ ra rằng một người chỉ sẵn sàng thực hiện một việc khi họ có động cơ; họ hiểu được nhiệm vụ cần phải thực hiện và có năng lực để thực hiện vai trò của mình [39;6; 29].

Động cơ tham gia của KH

Động cơ được định nghĩa là một cơ chế tâm lý bên trong con người, thúc giục mạnh mẽ họ thực hiện một hành động nào đó [23]. Động cơ học tập của sinh viên được định nghĩa là lòng ham muốn thực hiện hành vi học tập để có được những kiến thức hay kỹ năng liên quan đến nội dung của môn học hay chương trình học [35]. Các nghiên cứu về động cơ con người thường đề cập đến hai dạng động cơ là động cơ bên trong và động cơ bên ngoài [38]. Trong học tập, động cơ từ bên trong chính là những yếu tố thúc đẩy từ nhu cầu bản thân sinh viên như tự thể hiện, sự tò mò, sự thích thú; còn động cơ bên ngoài liên quan đến những tác động từ yếu tố bên ngoài như sự cạnh tranh, sự công nhận của người khác và lợi ích từ kiến thức học được...[38; 28; 22].

Tổng quát, động cơ học tập sẽ quyết định định hướng, mức độ tập trung và nỗ lực của sinh viên trong quá trình học tập [13]. Cụ thể, động cơ bên ngoài xuất phát từ mong muốn đạt được sự công nhận, sự cạnh tranh hay kết quả đầu ra, v.v... Điều đó sẽ kích thích sinh viên tham gia vào quá trình học tập. Một khi nhận thức được rằng việc tham gia sẽ mang lại những lợi ích mong đợi cho bản thân, KH sẽ sẵn lòng tham gia [12; 7]. Bên cạnh đó, động cơ bên trong hình thành nên những chuẩn mực và thúc đẩy mỗi người đạt được những chuẩn mực đó, tạo nên cảm giác phấn chấn, cảm giác “tôi làm được” (self-efficacy) khi thực hiện thành công một việc nào đó [5]. Những mong muốn bản thân sẽ dẫn dắt sinh viên có những hành vi cần thiết như chia sẻ thông tin và hành vi trách nhiệm. Họ sẽ đầu tư nhiều nỗ lực để có thể nắm bắt và tích lũy kiến thức tốt nhất, cũng như có được những trải nghiệm tích cực thực sự [37], đồng thời điều khiển quá trình học tập của mình theo sở thích và năng lực cá nhân [30].

Chính động lực muốn được học và hiểu rõ hơn về các vấn đề còn thắc mắc thúc sẽ đẩy sinh viên liên hệ với giảng viên để được hướng dẫn cụ thể. Ngoài ra, mong muốn tạo được thiện cảm, được học hỏi kinh nghiệm và nhận được những tư vấn, góp ý của giảng viên nhằm thoả mãn tính tò mò, muốn biết của bản thân sẽ thúc đẩy sinh viên chủ động nêu lên những câu hỏi hay trình bày những vấn đề bản thân gặp phải. Nhờ vậy, quá trình chia sẻ thông tin giữa người dạy và người học diễn ra liên tục, hiệu quả. Do đó, giả thuyết sau được hình thành:

H1: Động cơ tham gia có tác động tích cực đến hành vi chia sẻ thông tin.

Bất kỳ nhà trường hay giảng viên nào cũng hiểu rằng quá trình học tập không thể mang lại hiệu quả nếu thiếu các hoạt động học tập của sinh viên [25]. Do đó, nhằm nâng cao hiệu quả giảng dạy, nhà trường, giảng viên thường yêu cầu sinh viên phải nghiêm túc tham dự các giờ học, nghe giảng, thực hiện các bài tập cá nhân, bài tập nhóm, làm bài kiểm tra, bài thi. Ngoài ra, sinh viên còn phải chủ động tham gia nghiên cứu khoa học, các buổi hội thảo để học hỏi, tích lũy kinh nghiệm. Đó chính là các nhiệm vụ mà sinh viên phải thực hiện. Một khi sinh viên có động cơ học tập, họ sẽ tích cực và chủ động thực hiện đầy đủ các nhiệm vụ theo yêu cầu như trên và đó chính là hành vi trách nhiệm của mỗi sinh viên trong quá trình học tập. Vì vậy, giả thuyết sau được hình thành:

H2: Động cơ tham gia có tác động tích cực đến hành vi trách nhiệm.

Nhận thức rõ về nhiệm vụ

Nhận thức rõ nhiệm vụ (Task Clarity) liên quan đến mức độ mà KH hiểu được những việc mà họ cần thực hiện trong quá trình dịch vụ [9]. Trong quá trình đồng tạo sinh dịch vụ, hiểu rõ về nhiệm vụ có nghĩa rằng KH biết chính

xác họ cần phải làm gì và phải làm như thế nào[33].

Khách hàng (sinh viên) hiểu rõ nhiệm vụ trong dịch vụ đào tạo có nghĩa là sinh viên biết rõ họ cần làm gì và làm thế nào để có được kiến thức tốt nhất từ môn học. Họ biết được bản chất của quá trình học là quá trình học viên tự phát triển kiến thức cho bản thân thông qua hoạt động học tập của chính mình dưới sự hỗ trợ giảng dạy của giảng viên. Như thế, đầu tiên cần phải chia sẻ thông tin của họ cho giảng viên biết. Những thông tin này có thể liên quan đến nhu cầu kiến thức cụ thể, đặc điểm nhận thức, hoặc những yếu tố có tác động thuận lợi hoặc bất lợi cho quá trình học tập của họ. Nhờ thông tin chia sẻ, giảng viên biết chính xác nhu cầu, mong muốn của KH để phục vụ hiệu quả, không tốn thời gian khắc phục sai sót [17]. Nếu không có sự chia sẻ thông tin hoặc thông tin không chính xác, kết quả của dịch vụ sẽ không đạt được như mong đợi [44]. Vì mức độ quan trọng của yếu tố này, các giảng viên thường yêu cầu và cho phép sinh viên của mình nêu lên các thắc mắc, mạnh dạn trao đổi khi cần thiết để đảm bảo hiệu quả bài giảng. Sinh viên biết được vai trò quan trọng của mình trong quá trình học (không phải chỉ thụ động lắng nghe) sẽ tích cực chia sẻ với giảng viên khi không hiểu bài, để góp ý cho bài giảng tốt hơn hoặc khi cần tư vấn liên quan tới học tập, nghề nghiệp. Do đó, giả thuyết sau được hình thành:

Giả thuyết H3: Nhận thức rõ về nhiệm vụ có tác động tích cực đến hành vi chia sẻ thông tin.

Sinh viên có hiểu biết rõ về nhiệm vụ thì sẽ biết rõ rằng muốn có được kiến thức và kỹ năng liên quan đến môn học thì hơn ai khác chính họ cần phải thực hiện tích cực và chủ động các hoạt động học tập thuộc trách nhiệm của mình như đã mô tả bên trên. Việc sinh viên càng hiểu biết rõ các việc phải làm và phương

pháp thực hiện sẽ giúp họ sử dụng nguồn lực cá nhân như thời gian, công sức, tiền bạc, thiết bị hỗ trợ học tập, v.v... đúng loại, đúng lúc, đúng nơi để có thể hoàn thành các hành vi trách nhiệm một cách tích cực và hiệu quả nhất. Họ đồng thời cũng biết cách sử dụng nguồn lực từ phía nhà trường và giảng viên như bài giảng, thư viện, phòng thí nghiệm, cũng như biết cách phối hợp nguồn lực tốt nhất (resource integration mechanism) như đọc bài trước khi đến lớp nghe giảng, thảo luận tại lớp, làm bài tập sau khi học lý thuyết, v.v... để mang lại hiệu quả học tập cao nhất [7]. Do vậy, giả thuyết đặt ra là:

Giả thuyết H4: Nhận thức rõ về nhiệm vụ có tác động tích cực đến hành vi trách nhiệm.

Năng lực thực hiện

Năng lực thực hiện của KH chính là những nguồn lực và kỹ năng mà KH có thể thực hiện những hành vi tham gia vào dịch vụ [44]. Những nguồn lực đóng góp càng hữu ích và đúng lúc sẽ giúp đầu ra của quá trình dịch vụ đạt giá trị cao hơn [39]. KH cần có tri thức, kỹ năng và những năng lực cần thiết khác để thể hiện nhiệm vụ được yêu cầu của mình [6].

Trong bối cảnh của giáo dục, lĩnh vực chuyển giao tri thức, thì năng lực của sinh viên

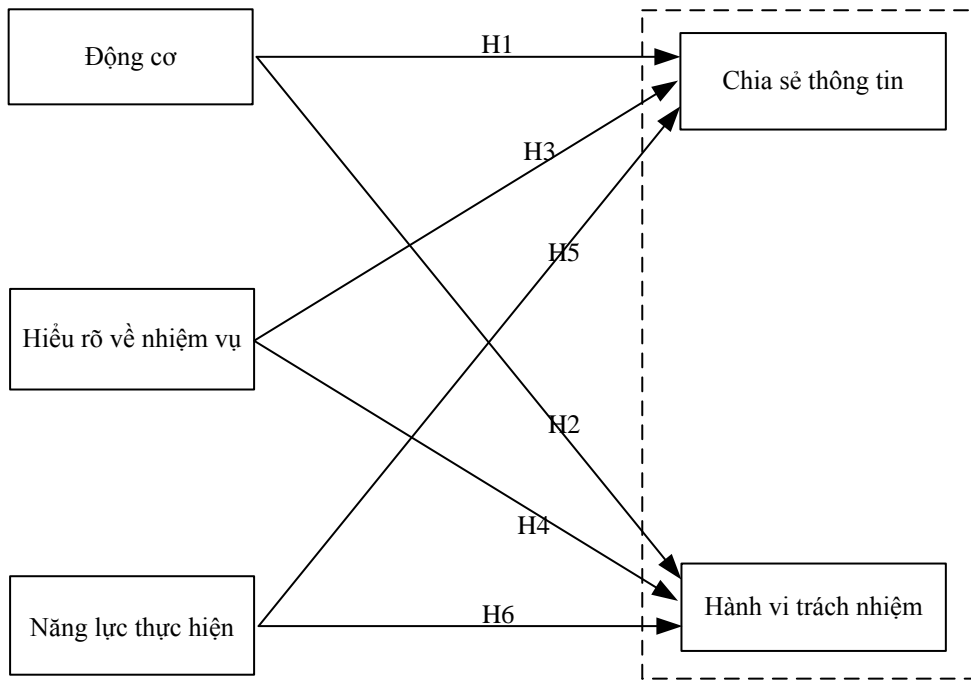
thể hiện qua sự thông minh, kỹ năng nhận thức, kiến thức nền tảng, kỹ năng giao tiếp (miệng, đọc, viết) trong quá trình học tập [26]. Ngoài ra, yếu tố thời gian, nỗ lực và sức khỏe cũng là những nguồn lực tương tác (operant resources) cần thiết cho sinh viên khi học tập.

Một khi sinh viên biết được những việc cần phải thực hiện trong quá trình tham gia học tập, họ sẽ sử dụng năng lực/nguồn lực cá nhân để thực hiện chúng. Nếu họ có năng lực/nguồn lực phù hợp và phong phú, như kỹ năng nhận thức và kỹ năng giao tiếp thông tin chẳng hạn, thì việc chia sẻ thông tin sẽ dễ dàng và hiệu quả hơn. Thêm vào đó, năng lực nhận thức, năng lực tự học, nguồn lực thời gian, ý chí nỗ lực, sức khỏe thể chất và tinh thần v.v... sẽ là những tiền đề không thể thiếu cho việc thực hiện các hành vi thuộc trách nhiệm học tập của sinh viên một cách hiệu quả [25]. Do vậy, giả thuyết đặt ra là:

Giả thuyết H5: Năng lực thực hiện có tác động dương đến hành vi chia sẻ thông tin.

Giả thuyết H6: Năng lực thực hiện có tác động dương đến hành vi trách nhiệm.

Các giả thuyết nêu trên được tổng hợp và minh họa trong mô hình ở Hình 1.



Hình 1. Mô hình nghiên cứu

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu được thực hiện theo phương pháp định lượng với cỡ mẫu lớn. Dữ liệu để kiểm chứng mô hình được thu thập qua một cuộc khảo sát tại 4 trường đại học trên địa bàn Tp. HCM theo phương pháp lấy mẫu định mức (Quota) gồm 2 trường công lập là Đại học Bách Khoa Tp.HCM, Học viện Công Nghệ Bưu Chính Viễn Thông cơ sở Tp.HCM và 2 trường ngoài công lập là Đại học Công Nghệ Sài Gòn và Đại học Nguyễn Tất Thành. Đối tượng khảo sát là sinh viên các khoá thuộc 2 nhóm ngành Kỹ thuật và Quản lý, được tiếp cận theo phương pháp lấy mẫu thuận tiện tại các lớp học. Dữ liệu được xử lý bằng phần mềm SPSS và AMOS.

Các thang đo cho 5 khái niệm trong mô hình được kế thừa từ các nghiên cứu trước. Theo đó, thang đo khái niệm Động cơ tham gia gồm 4 biến [38], Thang đo khái niệm Hiểu rõ

về nhiệm vụ gồm 4 biến [36], thang đo khái niệm Năng lực thực hiện gồm 4 biến [1], thang đo cho 2 thành tố của Hành vi tham gia là Chia sẻ thông tin và Hành vi trách nhiệm gồm 4 biến cho mỗi khái niệm dựa theo [44]. Quá trình hiệu chỉnh thang đo cho phù hợp với bối cảnh nghiên cứu bao gồm thảo luận tay đôi về các biến quan sát với 10 sinh viên của ĐH Bách Khoa Tp.HCM. Sau đó là phỏng vấn 50 sinh viên của ĐH Bách Khoa và sử dụng phân tích Cronbach's alpha và EFA để đánh giá sơ bộ các thang đo. Sau khi chỉnh sửa một số từ ngữ trong các câu hỏi, bảng câu hỏi chính thức được triển khai trực tiếp đến các sinh viên đang theo học tại các trường ĐH.

4. KẾT QUẢ PHÂN TÍCH DỮ LIỆU

Mô tả mẫu

Mẫu phân tích gồm dữ liệu thu được từ 320 sinh viên từ 4 trường đại học. Mỗi trường có 80 quan sát được chia đều cho hai ngành quản lý

và kỹ thuật. Trong mẫu khảo sát, nữ chiếm 54.1% và nam chiếm 45.9%. Trong đó phần đông là sinh viên năm 3 (44.4%), kế đến là sinh viên năm 2 (29.4%) và sinh viên năm 4 (21.9%).

Đánh giá và gạn lọc thang đo

Các thang đo được đánh giá sơ bộ bằng phân tích nhân tố khám phá EFA và độ tin cậy Cronbach's alpha. Sau khi loại một biến đo Động cơ tham gia và hai biến đo Hiểu rõ về nhiệm vụ do hệ số tải nhân tố không đạt yêu cầu (< 0.4), các thang đo đạt yêu cầu được đưa vào kiểm định chính thức.

Năm thang đo đơn hướng với 17 biến quan sát được đưa vào phân tích CFA. Kết quả cho thấy các biến quan sát có giá trị skewness từ -0.674 đến -0.083 và Kurtosis từ -.492 đến

1.093 nên được xem không vi phạm đáng kể về phân phối chuẩn [24]. Tiếp tục loại thêm 3 biến (1 biến đo Năng lực, 1 biến đo hành vi Chia sẻ thông tin và 1 biến đo Hành vi trách nhiệm) do tương quan giữa các sai số cao. Mô hình thang đo đạt độ phù hợp với dữ liệu thực tế. Cụ thể, ước lượng ML cho kết quả như sau: Chi-square = 114.185; df = 67; p = 0.000; Chi-square/df = 1.704, GFI = 0.954, CFI = 0.968, TLI = 0.957, SRMR = 0.041 và RMSEA = 0.047.

Hệ số tải chuẩn hoá (Standardized loadings) của các biến từ 0.59 đến 0.80 (> 0.5) nên thang đo đạt giá trị hội tụ (Bảng 1). Độ tin cậy tổng hợp Composite reliability (CR) từ 0.68 đến 0.78 nên các thang đo đạt độ tin cậy. Tương quan giữa các khái niệm dao động từ 0.51 tới 0.75, thấp đáng kể với 1 (với p = 0.05) nên các thang đo đạt độ giá trị phân biệt [4].

Bảng 1. Kết quả đánh giá thang đo

| BIẾN QUAN SÁT | HỆ SỐ TẢI CHUẨN HOÁ |
|--|---------------------|
| Động cơ $\alpha = 0.72$ CR = 0.73 AVE = 0.47 | |
| Tôi rất muốn tìm kiếm những tri thức mới khi tham gia học tập môn X | 0.71 |
| Học tập thúc đẩy tính tò mò, muốn biết của tôi | 0.75 |
| Động lực tới lớp của tôi là để học được những kiến thức mới | 0.59 |
| <i>Tôi thích chọn những môn khó để thử thách mình</i> | <i>Loại từ EFA</i> |
| Hiểu rõ về nhiệm vụ $\alpha = 0.67$ CR = 0.68 AVE = 0.51 | |
| <i>GV cho tôi biết những gì cần làm để tham gia tốt vào quá trình học tập môn X</i> | <i>Loại từ EFA</i> |
| <i>Bạn bè cho tôi biết những gì cần làm để tham gia tốt vào quá trình học tập môn X</i> | <i>Loại từ EFA</i> |
| Từ kinh nghiệm từ việc học các môn trước đây, tôi biết những gì cần phải làm để tham gia tốt vào quá trình học tập môn X | 0.66 |
| Nói chung tôi biết những gì cần làm để tham gia tốt vào quá trình học tập môn X | 0.76 |
| Năng lực nhận thức $\alpha = 0.78$ CR = 0.73 AVE = 0.47 | |
| Tôi nghĩ rằng mình có các kỹ năng cần thiết để học tập môn X | 0.71 |
| Tôi biết cách làm cho việc học môn X mang lại hiệu quả tốt nhất cho tôi | 0.75 |
| Tôi có thể dễ dàng hiểu được nội dung của môn X (qua bài giảng, tài liệu) | 0.60 |

| | |
|--|--------------------|
| <i>Tôi nghĩ mình có kiến thức nền tảng đủ tốt để học tập môn X</i> | <i>Loại từ CFA</i> |
| Hành vi trách nhiệm $\alpha = 0.80$ CR = 0.78 AVE = 0.55 | |
| <i>Tại lớp học, tôi nghiêm túc thực hiện các yêu cầu do GV môn X nêu ra</i> | <i>Loại từ CFA</i> |
| Tôi nghĩ mình đã hợp tác rất tốt với GV môn X | 0.71 |
| Tôi có ý thức làm cho việc giảng dạy của GV môn X hiệu quả hơn | 0.80 |
| Sau các buổi học, tôi nghiêm túc thực hiện các yêu cầu bài làm ở nhà của GV môn X | 0.70 |
| Chia sẻ thông tin $\alpha = 0.78$ CR = 0.78 AVE = 0.54 | |
| <i>Khi gặp phải những vấn đề cá nhân ảnh hưởng lớn đến việc học (bệnh, việc gia đình, các trường hợp đột xuất...), tôi thường trình bày với GV môn X</i> | <i>Loại - EFA</i> |
| Tôi chủ động cho GV môn X biết khi tôi không hiểu bài giảng | 0.72 |
| Tôi hỏi trực tiếp (hoặc email) với GV môn X về những vấn đề liên quan tới việc học | 0.70 |
| Khi thấy cần thiết, tôi đưa ra các đề nghị với GV để việc học môn X tốt hơn | 0.78 |

α : Hệ số Cronbach's alpha; CR: Độ tin cậy tổng hợp; AVE: Phương sai trích

Kiểm định mô hình cấu trúc SEM

Mô hình cấu trúc SEM được ước lượng theo phương pháp ML (maximum likelihood). Các chỉ số phù hợp của mô hình như sau: Chi-square = 125.10; df = 68; p = 0.000; Chi-square/df = 1.84, GFI = 0.949, CFI = 0.962, TLI = 0.949, SRMR = 0.045 và RMSEA = 0.051. Kết quả này cho thấy mô hình cấu trúc phù hợp với dữ liệu thực tế.

Số liệu trên Bảng 2 cho thấy có 3 giả thuyết là H1, H2 và H6 được ủng hộ. Theo đó, Năng lực thực hiện có tác động mạnh nhất lên Hành vi trách nhiệm ($\beta = 0.443$; $p = 0.019$), Động cơ tham gia có tác động lên cả Chia sẻ thông tin ($\beta = 0.324$; $p = 0.009$) và Hành vi trách nhiệm ($\beta = 0.239$; $p = 0.038$). Kết quả còn cho thấy ba tiền tố Động cơ tham gia, Hiểu rõ nhiệm vụ và Năng lực thực hiện có thể giải thích được 52% variance ($r^2 = 0.52$) của Hành vi trách nhiệm và 51% variance ($r^2 = 0.51$) của Chia sẻ thông tin.

Bảng 2. Hệ số ước lượng chuẩn hoá dựa trên kết quả phân tích SEM/AMOS

| | MỐI QUAN HỆ | | | ƯỚC LƯỢNG CHUẨN HOÁ | P | KIỂM ĐỊNH GIẢ THUYẾT |
|----|---------------------|---|---------------------|---------------------|-------|----------------------|
| H1 | Động cơ tham gia | → | Chia sẻ thông tin | 0.324 | 0.009 | Ủng hộ |
| H2 | Động cơ tham gia | → | Hành vi trách nhiệm | 0.239 | 0.038 | Ủng hộ |
| H3 | Hiểu rõ về nhiệm vụ | → | Chia sẻ thông tin | 0.174 | 0.269 | Bác bỏ |
| H4 | Hiểu rõ về nhiệm vụ | → | Hành vi trách nhiệm | 0.105 | 0.550 | Bác bỏ |
| H5 | Năng lực thực hiện | → | Chia sẻ thông tin | 0.307 | 0.072 | Bác bỏ |
| H6 | Năng lực thực hiện | → | Hành vi trách nhiệm | 0.443 | 0.019 | Ủng hộ |

Ba giả thuyết còn lại bị bác bỏ là H3, H4, H5. Điều này đồng nghĩa với việc Hiểu rõ về nhiệm vụ không có tác động trực tiếp đến hành vi Chia sẻ thông tin và Hành vi trách nhiệm của sinh viên. Riêng Năng lực thực hiện không có tác động trực tiếp lên hành vi Chia sẻ thông tin.

5. THẢO LUẬN KẾT QUẢ

Kết quả thống kê cho thấy trong dịch vụ đào tạo đại học, ba tiền tố động cơ, sự hiểu rõ nhiệm vụ và năng lực thực hiện hành vi tham gia có vai trò tác động khác nhau đến hành vi tham gia vào quá trình học tập của sinh viên. Đầu tiên, yếu tố Động cơ học tập của mỗi sinh viên có tác động tích cực lên cả Hành vi trách nhiệm và hành vi Chia sẻ thông tin khi tham gia vào quá trình học tập. Trong đó, Động cơ có tác động mạnh lên Hành vi chia sẻ thông tin hơn là Hành vi trách nhiệm trong học tập. Điều này có thể hiểu thông qua đặc thù của loại dịch vụ đào tạo. Hành vi trách nhiệm học tập là hành vi cơ bản và bắt buộc cho mỗi sinh viên. Dù động cơ cao hay thấp, sinh viên cũng phải thực hiện một số nhiệm vụ tối thiểu trong quá trình học tập. Do đó, mức độ nhạy trong tác động của động cơ lên hành vi trách nhiệm là thấp hơn. Ngược lại, hành vi chia sẻ thông tin của sinh viên phần nhiều mang tính tự nguyện. Những sinh viên nào thực sự có động cơ học tập cao thì sẽ tích cực hơn trong việc chia sẻ và phản hồi thông tin trước, trong và sau quá trình học tập.

Giả thuyết H2 và H3 không được ủng hộ. Nghĩa là trong hoạt động học tập đại học, yếu tố Hiểu rõ về nhiệm vụ không có sự tác động lên cả Hành vi chia sẻ thông tin và Hành vi trách nhiệm. Nói cách khác, yếu tố Hiểu rõ nhiệm vụ được xem là không có vai trò đáng kể trong tác động vào sự tham gia của sinh viên vào quá trình học tập. Điều này có thể giải thích là các sinh viên đại học biết rất rõ muốn học tốt thì họ cần phải làm gì. Sự hiểu biết này có thể có được từ kinh nghiệm những lớp

trước, từ bạn bè, thầy cô, v.v... Xét ở góc độ nguồn lực cá nhân [2] thì loại nguồn lực tri thức này là phổ biến, nó không giúp phân biệt được sinh viên tích cực học tập và sinh viên ít tích cực hơn.

Yếu tố Năng lực thực hiện của sinh viên có tác động mạnh đến hành vi trách nhiệm học tập, nhưng không ảnh hưởng đến hành vi chia sẻ thông tin. Điều này cho thấy, trong dịch vụ đào tạo thì năng lực thực hiện việc học tập (thời gian, công sức, khả năng tiếp thu, v.v...) có ảnh hưởng chủ yếu đến hành vi học tập. Còn hành vi chia sẻ thông tin thì không đòi hỏi năng lực gì đặc biệt, mà chủ yếu là do động cơ học tập của sinh viên mà thôi.

Như vậy, về mặt lý thuyết, nghiên cứu này đã phân tích và đề xuất ba yếu tố được xem là có ảnh hưởng quyết định đến mức độ tham gia của KH vào quá trình tạo sinh dịch vụ. Đó là Động cơ tham gia, Sự hiểu rõ nhiệm vụ và Năng lực thực hiện hành vi. Trong mỗi loại hình dịch vụ cụ thể, vai trò ảnh hưởng của mỗi yếu tố là khác nhau. Chẳng hạn, kết quả kiểm định cụ thể trong ngành dịch vụ đào tạo đại học tại Việt Nam cho thấy hình thái của Sự sẵn lòng của KH (Customer Participation readiness) được đề xuất bởi một số học giả [43; 41; 29; 8; 6; 25] bao gồm chủ yếu hai thành phần là Động cơ tham gia học tập và Năng lực thực hiện việc học tập. Cụ thể, muốn khuyến khích sinh viên chia sẻ thông tin thì tác động vào động cơ học tập. Còn muốn sinh viên tích cực thực hiện hành vi trách nhiệm học tập của họ thì cần phải giúp họ nâng cao động cơ học tập lẫn năng lực thực hiện việc học.

6. KẾT LUẬN

Về mặt lý thuyết, để trả lời cho câu hỏi đã đặt ra liên quan đến những tiền tố giải thích mức độ tham gia khác nhau của KH vào quá trình dịch vụ, nghiên cứu này đã đề xuất ba yếu tố Động cơ, Sự hiểu rõ về nhiệm vụ và Năng

lực thực hiện hành vi tham gia của KH. Vai trò quan trọng (mức độ tác động) tương đối của mỗi yếu tố sẽ là khác nhau tùy theo đặc thù của mỗi loại dịch vụ. Về mặt thực nghiệm, nghiên cứu này đã cung cấp một cứ liệu về vai trò tham gia vào dịch vụ đào tạo của khách hàng và những tiền tố của nó. Cụ thể, nghiên cứu đã khẳng định vai trò của Động cơ tham gia và Năng lực thực hiện hành vi tham gia. Với những loại dịch vụ mà sự tham gia của KH là bắt buộc thì nhà cung cấp dịch vụ nhất thiết phải đảm bảo có được sự hiện diện của hai yếu tố này nơi khách hàng nếu họ không muốn bị thất bại trong quá trình đồng tạo sinh dịch vụ và giá trị dịch vụ.

Mặc dù không phải là hoàn toàn mới xét ở góc độ ứng dụng, kết quả nghiên cứu cũng giúp khẳng định một lần nữa một vài hàm ý quản trị cho ngành đào tạo đại học Việt Nam. Trong đó, Động cơ là yếu tố quan trọng có tác động lên sự tích cực chia sẻ thông tin và sự chủ động của sinh viên khi thực hiện hành vi học tập. Ngoài Động cơ, Năng lực thực hiện hành vi học tập là yếu tố then chốt tạo nên kết quả học tập tốt. Đây là 2 yếu tố quyết định đến chất lượng và kết quả đầu ra của sinh viên trong quá trình học

tập. Như vậy, muốn sinh viên học tốt, giảng viên không chỉ có nhiệm vụ duy nhất là trình bày kiến thức về nội dung môn học, mà phải có thêm hai nhiệm vụ chính thức khác là tạo động cơ học tập cho sinh viên và giúp/tư vấn sinh viên nâng cao năng lực thực hiện việc học tập như thời gian, công sức bỏ ra, phương pháp tư duy nhận thức, v.v...

Mặc dù có những kết quả nhất định, nghiên cứu này cũng không tránh khỏi một số hạn chế. Thứ nhất, hai thang đo động cơ tham gia và năng lực thực hiện chưa thực sự tốt về độ giá trị hội tụ. Mặc dù hệ số tải của các biến quan sát lớn đều lớn hơn 0.50, nhưng tổng phương sai trích chỉ đạt 47%. Thứ hai, việc kiểm định mô hình lý thuyết trên một ngành dịch vụ, mặc dù giúp rút ra hàm ý quản lý cụ thể cho ngành, làm hạn chế khả năng tổng quát hoá kết quả nghiên cứu. Các nghiên cứu tiếp theo có thể cải tiến thang đo cho tốt hơn; đồng thời kiểm định mô hình lý thuyết trên các ngành dịch vụ khác, đặc biệt là mở rộng sang những ngành dịch vụ mà sự tham gia của khách hàng là không bắt buộc.

Nghiên cứu này được tài trợ bởi ĐHQG - HCM trong khuôn khổ đề tài B2014 - 20 - 02.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Arnould, E. J., Service - dominant logic and consumer culture theory: Natural allies in an emerging paradigm. *Marketing Theory*, 6(3), 293 - 298 (2006).
- [2]. Arnould, E. J., Price, L. L., & Malshe, A., Toward a cultural resource-based theory of the customer. *The service - dominant logic of marketing: Dialog, debate and directions*, 320-333 (2006).
- [3]. Auh, S., Bell, S. J., McLeod, C. S., & Shih, E., Co - production and customer loyalty in financial services. *Journal of retailing*, 83(3), 359 - 370 (2007).
- [4]. Bagozzi, R.P., Y. Yi, and L.W. Phillips, Assessing construct validity in organizational research. *Administrative Science Quarterly*, 36, 421 - 458 (1991).
- [5]. Bandura, A. *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice - Hall (1986).

- [6]. Bettencourt, L., Ostrom, A., Brown, S., & Roundtree, R., 22 Client Co-production in Knowledge - intensive Business Services. *Operations management: a strategic approach*, 273 (2002).
- [7]. Bitner, M. J., Faranda, W. T., Hubbert, A. R., & Zeithaml, V. A., Customer contributions and roles in service delivery. *International journal of service industry management*, 8(3), 193 - 205 (1997).
- [8]. Bowen, D. E., Managing customers as human resources in service organizations. *Human resource management*, 25(3), 371-383 (1986).
- [9]. Bush, R. F., & Busch, P., The relationship of tenure and age to role clarity and its consequences in the industrial salesforce. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 2(1), 17 - 23 (1982).
- [10]. Chan, K. W., Yim, C. K., & Lam, S. S., Is customer participation in value creation a double - edged sword? Evidence from professional financial services across cultures. *Journal of marketing*, 74(3), 48 - 64 (2010).
- [11]. Chen, S. C., & Raab, C., Construction and Validation of the Customer Participation Scale. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 1096348014525631 (2014).
- [12]. Claycomb, Cindy, Cynthia A. Lengnick - Hall, and Lawrence W. Inks., The Customer as a Productive Resource: A Pilot Study and Strategic Implications. *Journal of Business Strategies*, 18(1), 47 - 69 (2001).
- [13]. Cole, M. S., Feild, H. S., & Harris, S. G., Student learning motivation and psychological hardiness: Interactive effects on students' reactions to a management class. *Academy of Management Learning & Education*, 3(1), 64 - 85 (2004).
- [14]. Dabholkar, P. A., How to improve perceived service quality by increasing customer participation. *Academy of Marketing*, 483 - 487 (1990).
- [15]. Dabholkar, P. A., & Bagozzi, R. P., An attitudinal model of technology - based self - service: moderating effects of consumer traits and situational factors. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 30(3), 184 - 201 (2002).
- [16]. Dong, B., Sivakumar, K., Evans, K. R., & Zou, S., Effect of Customer Participation on Service Outcomes The Moderating Role of Participation Readiness. *Journal of Service Research*, 1094670514551727 (2014).
- [17]. Ennew, C. T., & Binks, M. R., Impact of participative service relationships on quality, satisfaction and retention: an exploratory study. *Journal of business research*, 46(2), 121 - 132 (1999).
- [18]. Etgar, M., A descriptive model of the consumer co-production process. *Journal of the academy of marketing science*, 36(1), 97 - 108 (2008).
- [19]. Gallan, A. S., Jarvis, C. B., Brown, S. W., & Bitner, M. J., Customer positivity and participation in services: an empirical test in a health care context. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 41(3), 338 - 356 (2013).
- [20]. Grönroos, C., Service logic revisited: who creates value? And who co - creates?. *European Business Review*, 20(4), 298 - 314 (2008).
- [21]. Grönroos, C., & Voima, P., Critical service logic: making sense of value creation and co - creation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 41(2), 133 - 150 (2013).
- [22]. Hegarty, N., Adult learners as graduate students: Underlying motivation in completing graduate programs. *The Journal of Continuing Higher Education*, 59(3), 146 - 151 (2011).
- [23]. Kieinginna, Jr. & Kleinginna AM., A Categorized List of Motivation Definitions, with a Suggestion for a Consensual Definition. *Motivation and Emotion*, Vol.5(3), 263 - 291 (1981).
- [24]. Kline, R.B., *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Guilford Press, New York, NY (1998).

- [25]. Lengnick-Hall, C. A., Customer contributions to quality: A different view of the customer-oriented firm. *Academy of Management Review*, 21(3), 791 - 824 (1996).
- [26]. Lengnick - Hall, C. A., & Sanders, M. M., Designing effective learning systems for management education: Student roles, requisite variety, and practicing what we teach. *Academy of Management Journal*, 40(6), 1334 - 1368 (1997).
- [27]. Lengnick - Hall, C. A., Claycomb, V., & Inks, L. W., From recipient to contributor: examining customer roles and experienced outcomes. *European Journal of Marketing*, 34(3/4), 359 - 383 (2000).
- [28]. Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S., Intrinsic and extrinsic motivational orientations in the classroom: Age differences and academic correlates. *Journal of Educational Psychology*, 97, 184 - 196 (2005).
- [29]. Lovelock, C. H., & Young, R. F., Look to consumers to increase productivity. *Harvard Business Review*, 57(3), 168-178 (1979).
- [30]. Manz, C. C., & Sims, H. P., Self-management as a substitute for leadership: A social learning theory perspective. *Academy of Management review*, 5(3), 361 - 367 (1980).
- [31]. Mills, P. K., & Moberg, D. J., Perspectives on the technology of service operations. *Academy of Management Review*, 7(3), 467 - 478 (1982).
- [32]. Mills, P. K., & Morris, J. H., Clients as “partial” employees of service organizations: Role development in client participation. *Academy of management review*, 11(4), 726 - 735 (1986).
- [33]. Mills, P. K., Chase, R. B., & Margulies, N., Motivating the client/employee system as a service production strategy. *Academy of Management Review*, 8(2), 301 - 310 (1983).
- [34]. Mustak, M., Jaakkola, E., & Halinen, A., Customer participation and value creation: a systematic review and research implications. *Managing Service Quality: An International Journal*, 23(4), 341-359 (2013).
- [35]. Noe, R. A., Trainees' attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of management review*, 11(4), 736 - 749 (1986).
- [36]. Olsen, S. O., & Mai, H. T. X., Consumer participation: The case of home meal preparation. *Psychology & Marketing*, 30(1), 1 - 11 (2013).
- [37]. Pierce, J. L., Rubenfeld, S. A., & Morgan, S., Employee ownership: A conceptual model of process and effects. *Academy of Management review*, 16(1), 121 - 144 (1991).
- [38]. Pintrich, P. R., A manual for the use of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ) (1991).
- [39]. Schneider, B., & Bowen, D. E., *Winning the service game*. Boston: HarvardBusinessSchool Press (1995).
- [40]. Seiders, K., Flynn, A. G., Berry, L. L., & Haws, K. L., Motivating Customers to Adhere to Expert Advice in Professional Services A Medical Service Context. *Journal of Service Research*, 1094670514539567 (2014).
- [41]. Steers, R. M., & Porter, L. W., The role of task - goal attributes in employee performance. *Psychological bulletin*, 81(7), 434 - 452 (1975).
- [42]. Vargo, S. L., & Lusch, R. F., Evolving to a new dominant logic for marketing. *Journal of marketing*, 68(1), 1 - 17 (2004).
- [43]. Vroom, V., *Work and motivation*. New York: Wiley(1964).
- [44]. Yi, Y., & Gong, T., Customer value co - creation behavior: Scale development and validation. *Journal of Business Research*, 66(9), 1279 - 1284 (2013).