

Vai trò của giáo dục khởi nghiệp trong ý định khởi nghiệp điện tử: Một nghiên cứu thực nghiệm tại Việt Nam

Phạm Thị Quỳnh Nga*, Phạm Hà Phương Anh



Use your smartphone to scan this QR code and download this article

TÓM TẮT

Trong bối cảnh nền kinh tế số ngày càng phát triển, khởi nghiệp điện tử nổi lên như một xu hướng quan trọng, đặc biệt thu hút sự quan tâm của sinh viên – nhóm đối tượng có khả năng tiếp cận nhanh với công nghệ và môi trường số. Tuy nhiên, không phải tất cả sinh viên đều có ý định theo đuổi con đường này, và các yếu tố tác động đến quyết định khởi nghiệp điện tử vẫn là chủ đề cần được nghiên cứu sâu hơn. Trên cơ sở đó, nghiên cứu này được thực hiện nhằm đánh giá vai trò của giáo dục khởi nghiệp trong việc thúc đẩy ý định khởi nghiệp điện tử của sinh viên, thông qua ba yếu tố trung gian gồm thái độ đối với hành vi, chuẩn mực chủ quan và tự tin vào năng lực bản thân. Dữ liệu được thu thập từ 301 sinh viên đại học tại Việt Nam thông qua khảo sát bảng hỏi trực tuyến, sau đó được phân tích bằng mô hình cấu trúc tuyến tính PLS-SEM để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu. Kết quả cho thấy giáo dục khởi nghiệp có ảnh hưởng tích cực đáng kể đến cả ba yếu tố trung gian, trong đó tác động mạnh nhất đến thái độ và tự tin năng lực. Tuy vậy, trong mô hình tổng thể, ảnh hưởng trực tiếp của chuẩn mực chủ quan đến mối quan hệ của giáo dục và ý định khởi nghiệp điện tử lại ở mức thấp, cho thấy vai trò của yếu tố này có thể mang tính gián tiếp hoặc phụ thuộc vào các yếu tố khác trong bối cảnh số hóa. Chính vì thế, nâng cao ý định khởi nghiệp điện tử, các trường đại học không chỉ cần cung cấp kiến thức mà còn cần tạo ra môi trường thực tiễn giúp sinh viên rèn luyện và hiện thực hóa ý tưởng kinh doanh.

Từ khóa: Khởi nghiệp điện tử, Giáo dục khởi nghiệp, Tự tin năng lực bản thân, Ý định khởi nghiệp

GIỚI THIỆU

Giáo dục khởi nghiệp (EE) giữ vai trò quan trọng trong thúc đẩy tăng trưởng kinh tế và giảm thất nghiệp thông qua việc trang bị kiến thức, kỹ năng và tư duy khởi nghiệp, từ đó nâng cao thái độ, ý định và tự tin năng lực thành lập doanh nghiệp¹. Nhiều nghiên cứu đã chứng minh mối liên hệ tích cực giữa EE và hành vi khởi nghiệp, cho thấy tinh thần khởi nghiệp có thể được hình thành qua đào tạo chuyên biệt¹. EE không chỉ phát triển kỹ năng quản lý mà còn rèn luyện tư duy sáng tạo, góp phần hiện thực hóa ý tưởng kinh doanh. Khác với các nghiên cứu truyền thống, nghiên cứu này tập trung vào năng lực tự tin khởi nghiệp trong môi trường điện tử, một lĩnh vực còn ít được khai thác tại Việt Nam. Bằng cách kết hợp lý thuyết hành vi có kế hoạch (TPB) và lý thuyết nhận thức nghề nghiệp xã hội (SCCT), nghiên cứu cung cấp cái nhìn toàn diện hơn về tác động của EE đến ý định khởi nghiệp điện tử, từ đó bổ sung vào khoảng trống lý thuyết hiện nay.

Đặc biệt, trong bối cảnh nền kinh tế số và đổi mới sáng tạo đang ngày càng định hình lại cấu trúc doanh nghiệp, giáo dục khởi nghiệp đã được tích hợp như một thành phần quan trọng trong chính sách giáo dục

đại học tại nhiều quốc gia, bao gồm cả Việt Nam. Theo báo cáo tổng kết năm 2023 của Bộ Giáo dục & Đào tạo, 100% trường đại học và học viện tại Việt Nam đã triển khai các hoạt động giáo dục khởi nghiệp, với hơn 3.000 dự án và 4.000 ý tưởng từ học sinh, sinh viên được ghi nhận². Báo cáo của Tổng cục Thống kê GSO³ cũng cho thấy tỷ lệ sinh viên có ý định khởi nghiệp tăng gần gấp đôi trong giai đoạn 2017–2022, đặc biệt ở các ngành liên quan đến công nghệ và kinh doanh kỹ thuật số. Những con số này phản ánh rõ vai trò ngày càng quan trọng của giáo dục khởi nghiệp trong chiến lược phát triển nguồn nhân lực trẻ, đồng thời khẳng định rằng EE đang chuyển từ lý thuyết sang hiện thực trong chính sách giáo dục quốc gia.

Dù phân tích tổng hợp của⁴ chỉ ra mối tương quan khiêm tốn giữa giáo dục khởi nghiệp và ý định khởi nghiệp, nhiều nghiên cứu độc lập như tại Malaysia⁵ và Pakistan⁶ đã chứng minh tác động tích cực rõ rệt. Trong bối cảnh chuyển đổi số tại Việt Nam, vai trò của giáo dục khởi nghiệp càng trở nên cấp thiết đối với khởi nghiệp điện tử. EE giúp củng cố nền tảng kiến thức và phát triển tư duy sáng tạo, khả năng phân biệt thông qua trải nghiệm thực tiễn⁷. Theo lý thuyết TPB⁸ và SCCT⁹, môi trường học tập gắn với thực tế có thể kích thích nhận thức và động lực khởi

Trường Đại học Tài chính – Marketing, Việt Nam

Liên hệ

Phạm Thị Quỳnh Nga, Trường Đại học Tài chính – Marketing, Việt Nam

Email: phamnga@ufm.edu.vn

Lịch sử

- Ngày nhận: 23-02-2025
- Ngày sửa đổi: 27-08-2025
- Ngày chấp nhận: 17-04-2026
- Ngày đăng: 12-08-2026

DOI: <https://doi.org/10.32508/vnuhcmj-ebl.v10i3.1578>



Check for updates

Bản quyền

© Tạp chí ĐHQG-HCM. Đây là bài báo công bố mở được phát hành theo các điều khoản của the Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Trích dẫn bài báo này: Quỳnh Nga P T, Phương Anh P H. **Vai trò của giáo dục khởi nghiệp trong ý định khởi nghiệp điện tử: Một nghiên cứu thực nghiệm tại Việt Nam.** VNUHCM J. Econ. Bus. Law. 2026; 10 (3):6943-6955.

ng nghiệp. Việc tiếp thu kiến thức và kỹ năng cơ bản không chỉ hỗ trợ nhận diện cơ hội mà còn khơi dậy tinh thần tự doanh¹⁰. Khi kết hợp với kinh nghiệm thực tiễn, EE có thể dự báo sự khác biệt trong ý định khởi nghiệp cá nhân [10]. Trong nền kinh tế đổi mới sáng tạo, khả năng ứng dụng linh hoạt kiến thức được xem là điều kiện then chốt để tạo ra lợi thế cạnh tranh bền vững cho doanh nghiệp, từ đó khẳng định vai trò quan trọng của EE trong việc hình thành tư duy doanh nhân¹¹.

Khởi nghiệp ngày càng được xem là lựa chọn nghề nghiệp tiềm năng nhờ vai trò trong tăng trưởng kinh tế và tạo việc làm. Tuy nhiên, đây cũng là môi trường đầy rủi ro với tỷ lệ thất bại cao, đòi hỏi cá nhân đầu tư đáng kể¹². Quyết định khởi nghiệp không chỉ chịu tác động từ yếu tố bên ngoài mà còn phụ thuộc lớn vào nội lực bên trong như sự tự tin, tính chủ động và khả năng chấp nhận rủi ro^{13,14}. Lý thuyết SCCT của Lent¹⁵ cung cấp khung lý thuyết toàn diện giúp lý giải động lực và bối cảnh cá nhân trong lựa chọn nghề nghiệp, bao gồm cả khởi nghiệp¹⁶. Theo SCCT, kỳ vọng kết quả, năng lực tự tin, trải nghiệm học tập và môi trường đều ảnh hưởng đến định hướng nghề nghiệp. Trong đó, giáo dục khởi nghiệp giữ vai trò thiết yếu khi giúp sinh viên hình thành tư duy tài chính, kỹ năng quản lý và năng lực kinh doanh trong bối cảnh số hóa¹⁶. Đồng thời, các yếu tố cá nhân như tính sáng tạo, định hướng mục tiêu và mức độ tự tin cũng là động lực then chốt thúc đẩy quyết định khởi nghiệp¹⁷.

Việc kết hợp giữa Lý thuyết Hành vi Có kế hoạch (TPB) và Lý thuyết Nhận thức Nghề nghiệp Xã hội (SCCT) mang đến góc nhìn toàn diện hơn khi giải thích ý định khởi nghiệp, đặc biệt là trong bối cảnh khởi nghiệp điện tử (EI)⁷. TPB của Ajzen⁸ tập trung vào ba yếu tố chính: niềm tin vào kết quả hành vi, chuẩn mực xã hội và khả năng kiểm soát hành vi, nhưng vẫn chưa đề cập đầy đủ đến các yếu tố bên trong như kỳ vọng kết quả hay trải nghiệm học tập, là những điểm mà SCCT nhấn mạnh^{9, 18}. Việc tích hợp hai lý thuyết này giúp mở rộng khả năng giải thích hành vi EI, đồng thời cho thấy rõ hơn vai trò của nhận thức cá nhân trong mối quan hệ giữa giáo dục và hành động khởi nghiệp. Trong kỷ nguyên số, khi khởi nghiệp diễn ra chủ yếu trên nền tảng số hóa, sự tự tin, kỳ vọng tích cực và kinh nghiệm thực tiễn là vô cùng quan trọng¹⁵. SCCT nhấn mạnh rằng các yếu tố như tự tin năng lực, kỳ vọng kết quả, trải nghiệm học tập và bối cảnh môi trường đều tác động đến ý định nghề nghiệp. Vì vậy, sự kết hợp giữa mô hình TPB và SCCT được xem là phù hợp với giáo dục hiện đại, khi khởi nghiệp không chỉ là lựa chọn nghề mà là

cả một quá trình gắn chặt với yếu tố học thuật và xã hội¹⁹.

Năng lực tự tin khởi nghiệp giữ vai trò then chốt trong việc hình thành ý định khởi nghiệp, đặc biệt trong môi trường điện tử. Khái niệm này được hiểu là niềm tin của cá nhân vào kỹ năng và khả năng thực hiện các hoạt động liên quan đến khởi nghiệp²⁰, đo lường mức độ tin tưởng vào khả năng khởi tạo và vận hành doanh nghiệp [20]. Trong bối cảnh số hóa, năng lực này cần được đánh giá theo đặc thù môi trường trực tuyến, nơi các hoạt động phụ thuộc vào nền tảng số²¹. Dù vẫn còn tranh luận về sự phân biệt giữa năng lực tự tin và nhận thức kiểm soát hành vi²⁰, nhiều nghiên cứu đã chỉ ra vai trò tương đương giữa hai khái niệm này^{8,20}. Đặc biệt, trong môi trường số, năng lực tự tin không chỉ ảnh hưởng trực tiếp đến ý định khởi nghiệp mà còn là chỉ báo mạnh mẽ cho hành vi khởi nghiệp thực tế²². Các nghiên cứu gần đây cho thấy sự tự tin này tác động theo cả hướng trực tiếp và gián tiếp thông qua nhiều cơ chế trung gian khác nhau^{20,23}. Điểm mới của nghiên cứu này là làm rõ vai trò của năng lực tự tin trong bối cảnh điện tử tại quốc gia đang phát triển như Việt Nam, bằng cách tích hợp TPB và SCCT nhằm phân tích sâu sắc các tác động trung gian giữa giáo dục khởi nghiệp và ý định khởi nghiệp số, góp phần hiểu rõ hơn tiến trình hình thành EI trong kỷ nguyên số²³.

Nghiên cứu này nhằm đánh giá mối quan hệ giữa giáo dục khởi nghiệp và ý định khởi nghiệp điện tử, đồng thời phân tích các yếu tố trung gian trong mối quan hệ này. Câu hỏi nghiên cứu gồm: (1) Giáo dục khởi nghiệp ảnh hưởng thế nào đến ý định khởi nghiệp điện tử? (2) Những yếu tố trung gian nào đóng vai trò quan trọng? Dựa trên sự kết hợp giữa Lý thuyết Nhận thức Nghề nghiệp Xã hội (SCCT) và Lý thuyết Hành vi Có kế hoạch (TPB), nghiên cứu xây dựng mô hình tích hợp để lý giải cơ chế tác động. Bài viết gồm các phần: Giới thiệu, Cơ sở lý thuyết, Phương pháp nghiên cứu, Kết quả, Thảo luận, Kết luận và Hạn chế. Việc áp dụng mô hình lý thuyết tích hợp giúp làm rõ vai trò của giáo dục khởi nghiệp trong việc hình thành ý định khởi nghiệp điện tử, đồng thời nhận diện các yếu tố trung gian có ảnh hưởng. Kết quả mang lại góc nhìn sâu sắc về cơ chế tác động của giáo dục khởi nghiệp trong bối cảnh số hóa, từ đó đưa ra hàm ý chính sách và thực tiễn nhằm nâng cao hiệu quả chương trình đào tạo khởi nghiệp hiện nay.

CƠ SỞ LÝ THUYẾT

Ý định khởi nghiệp điện tử

Ý định khởi nghiệp điện tử (EEI) là định hướng nhận thức và quyết tâm có chủ đích của cá nhân nhằm

thành lập doanh nghiệp mới dựa trên nền tảng công nghệ và Internet²¹. EEI mở rộng mô hình ý định khởi nghiệp truyền thống sang không gian số, bao gồm xu hướng thành lập doanh nghiệp trực tuyến hoặc tự doanh thông qua các nền tảng kỹ thuật số²³. Trong nền kinh tế số, EEI là tiền đề và yếu tố dự báo quan trọng cho hành vi khởi nghiệp thực tế, phù hợp với lý thuyết của Shapero và Sokol về vai trò trung tâm của ý định trong hành động khởi nghiệp²⁴. EEI được hình thành từ các hoạt động có kế hoạch như huy động vốn, phát triển sản phẩm phù hợp với hệ sinh thái số²⁵. Ngoài ra, EEI chịu ảnh hưởng bởi thái độ đối với khởi nghiệp điện tử, chuẩn mực xã hội, kiểm soát hành vi và các yếu tố tâm lý như sự sáng tạo, tự tin năng lực²⁶. Không giống khởi nghiệp truyền thống, EEI phản ánh đặc trưng của mô hình kinh doanh phụ thuộc vào hạ tầng số và kinh tế mạng, nơi toàn bộ hoạt động và tương tác diễn ra trên nền tảng công nghệ [26].

Giáo dục khởi nghiệp

Giáo dục khởi nghiệp (EE) giữ vai trò quan trọng trong việc trang bị kiến thức, kỹ năng và thái độ cần thiết cho hành trình khởi nghiệp²⁷. Dù còn nhiều tranh luận về nội dung và hình thức tối ưu [28], EE nhìn chung hướng đến việc phát triển tư duy đổi mới, năng lực thực hành và khả năng thích ứng với môi trường kinh doanh²⁸. Là chương trình tích hợp giữa lý thuyết và trải nghiệm, EE giúp người học hình thành tư duy kinh doanh độc lập và nâng cao khả năng ra quyết định trong điều kiện bất định. EE còn khơi dậy tinh thần sáng tạo, chủ động và hỗ trợ người học vượt qua rào cản tâm lý khi đối diện rủi ro. Khi được kết hợp với trải nghiệm thực tiễn và tiếp xúc với mô hình khởi nghiệp thành công, EE góp phần nâng cao tự tin và thái độ tích cực đối với khởi nghiệp²⁹. Không chỉ dừng lại ở việc truyền đạt kiến thức, EE còn trang bị kỹ năng thiết yếu giúp tăng khả năng thành công, từ đó tác động trực tiếp đến ý định khởi nghiệp thông qua thái độ, chuẩn mực xã hội và năng lực tự tin^{30,31}.

Lý thuyết hành vi có kế hoạch

Lý thuyết Hành vi Có kế hoạch (TPB) của Ajzen⁸ là một trong những khung lý thuyết được áp dụng rộng rãi nhất trong nghiên cứu về ý định khởi nghiệp. TPB cho rằng hành vi con người bị chi phối bởi ba yếu tố: thái độ (Att), chuẩn mực chủ quan (SN) và nhận thức kiểm soát hành vi (PBC), hình thành từ niềm tin hành vi, niềm tin chuẩn mực và niềm tin kiểm soát. Việc bổ sung PBC từ lý thuyết hành động hợp lý giúp TPB tăng độ chính xác trong dự đoán hành vi⁸. Theo³⁰, TPB giải thích được 39% phương sai trong ý định và

27% trong hành vi. TPB được áp dụng hiệu quả trong nhiều lĩnh vực, đặc biệt là nghiên cứu ý định khởi nghiệp³¹, như dự đoán hành vi luyện tập thể thao³² hay phân tích yếu tố nhân khẩu học³³. Trong bối cảnh khởi nghiệp, mô hình này cho thấy thái độ tích cực và yếu tố văn hóa có ảnh hưởng đáng kể đến ý định khởi nghiệp của sinh viên³¹. Ngoài ra, việc cá nhân đánh giá hành vi khởi nghiệp là tích cực hay tiêu cực cũng đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành ý định³³.

Ảnh hưởng của giáo dục khởi nghiệp (EE) đến thái độ khởi nghiệp diễn ra qua nhiều cơ chế tâm lý và nhận thức. EE định hình nhận thức cá nhân thông qua cung cấp kiến thức toàn diện và trải nghiệm thực tế³⁴. Thông qua đào tạo kỹ năng kinh doanh, kế toán, quản lý và CNTT, EE giúp sinh viên chuyển từ coi khởi nghiệp là rủi ro sang đánh giá đó là con đường nghề nghiệp khả thi³⁵. Khi tự tin hơn trong việc nhận diện và khai thác cơ hội, thái độ đối với khởi nghiệp trở nên tích cực hơn³⁶. Ngoài phát triển kỹ năng, EE còn nuôi dưỡng tinh thần đổi mới và thay đổi cách tiếp cận trước thách thức và cơ hội²⁸. Theo³⁷, tham gia chương trình đào tạo chuyên sâu không chỉ nâng cao kiến thức mà còn củng cố thái độ tích cực thông qua thực hành như giải quyết tình huống và mô phỏng quy trình khởi nghiệp. Đồng thời,³⁶ cho rằng thái độ tích cực với công nghệ số và đổi mới sáng tạo, được hình thành trong môi trường giáo dục, là yếu tố trung gian quan trọng thúc đẩy mối liên hệ giữa EE và ý định khởi nghiệp điện tử.

H1: Thái độ là yếu tố trung gian có ảnh hưởng tích cực đến mối quan hệ giữa giáo dục khởi nghiệp và ý định khởi nghiệp điện tử của sinh viên.

Giáo dục khởi nghiệp (EE) có vai trò quan trọng trong việc hình thành chuẩn mực chủ quan và niềm tin xã hội tích cực về hành vi khởi nghiệp. Việc tiếp xúc với những hình mẫu thành công trong chương trình EE được xem là yếu tố then chốt tạo dựng nhận thức tích cực trong cộng đồng sinh viên²⁸. Môi trường giáo dục đóng vai trò là không gian tương tác giữa sinh viên, giảng viên và cố vấn, giúp củng cố các giá trị khởi nghiệp, nơi hành vi khởi nghiệp được bình thường hóa và khuyến khích. EE cũng thường tích hợp các tình huống thực tiễn, qua đó khẳng định khởi nghiệp là một hướng đi nghề nghiệp đáng theo đuổi²⁹. Ngoài ra, việc tạo điều kiện cho sinh viên kết nối với cộng đồng doanh nhân và xây dựng mạng lưới bạn học cùng chí hướng góp phần thúc đẩy sự hình thành chuẩn mực chủ quan tích cực. Theo³⁸, ảnh hưởng từ môi trường học tập, bạn bè và giảng viên có tác động rõ rệt đến nhận thức xã hội về hành vi khởi nghiệp. Như vậy, EE không chỉ định hình thái độ cá nhân mà

còn góp phần điều chỉnh kỳ vọng xã hội, từ đó củng cố ý định khởi nghiệp điện tử.

H2: Chuẩn mực chủ quan đóng vai trò trung gian tích cực trong mối quan hệ giữa giáo dục khởi nghiệp và ý định khởi nghiệp điện tử của sinh viên.

Lý thuyết Nhận thức nghề nghiệp xã hội

Lý thuyết Nhận thức Xã hội (SCT) của Bandura [9] là nền tảng quan trọng trong tâm lý học, nhấn mạnh sự tương tác giữa nhận thức, hành vi và môi trường trong việc hình thành hành động. Bandura đặc biệt đề cao vai trò của tự tin năng lực trong việc khởi sự và duy trì hành vi, nhất là khi đối mặt với rủi ro⁹. Trong khởi nghiệp điện tử, khi sinh viên học qua mô phỏng và quan sát gián tiếp, trải nghiệm học tập trở thành yếu tố then chốt để củng cố niềm tin hành động. Từ SCT, Lent và cộng sự phát triển Lý thuyết Nhận thức Nghề nghiệp Xã hội (SCCT)¹⁷, khung lý thuyết vững chắc trong nghiên cứu lựa chọn nghề nghiệp. SCCT cho rằng ý định nghề nghiệp bị chi phối bởi tự tin năng lực (“Tôi làm được”) và kỳ vọng kết quả (“Tôi sẽ đạt được gì”). Khác với các lý thuyết truyền thống, SCCT nhấn mạnh quyền tự chủ qua ba yếu tố: tự tin năng lực, kỳ vọng kết quả và định hướng mục tiêu, nhờ đó ngày càng được ứng dụng nhiều trong nghiên cứu khởi nghiệp.

Việc kết hợp giữa Lý thuyết Hành vi Có kế hoạch (TPB) và Lý thuyết Nhận thức Nghề nghiệp Xã hội (SCCT) tạo ra khung lý thuyết toàn diện để dự đoán ý định khởi nghiệp. TPB tập trung vào thái độ, chuẩn mực chủ quan và nhận thức kiểm soát hành vi, còn mô hình Shapero²⁴ bổ sung thêm tính khả thi và mong muốn cảm nhận. Trong khi đó, SCCT nhấn mạnh tự tin năng lực và kỳ vọng kết quả – hai yếu tố có thể giải thích hơn 50% sự khác biệt trong ý định khởi nghiệp sinh viên³⁹. Đặc biệt trong khởi nghiệp điện tử, SCCT cho thấy rõ vai trò của các yếu tố tâm lý và môi trường giáo dục. Khi sinh viên được trải nghiệm thực tiễn hoặc mô phỏng khởi nghiệp, SCCT lý giải rằng điều này làm tăng kỳ vọng tích cực và củng cố ý định hành động. Sự tương thích giữa “niềm tin hành vi” (TPB) và “tự tin năng lực” (SCCT) cho thấy niềm tin cá nhân giữ vai trò trung tâm. Do đó, mô hình tích hợp này đã được nhiều học giả vận dụng^{16,17} trong nghiên cứu ý định khởi nghiệp điện tử.

Tự tin năng lực

Tự tin năng lực là niềm tin của cá nhân vào khả năng tổ chức và thực hiện hành động để đạt mục tiêu⁹, phản ánh mức độ tự tin và nhận thức về khả năng thành công⁴⁰. Trong lĩnh vực khởi nghiệp, khái niệm này được cụ thể hóa thành tự tin năng lực khởi nghiệp

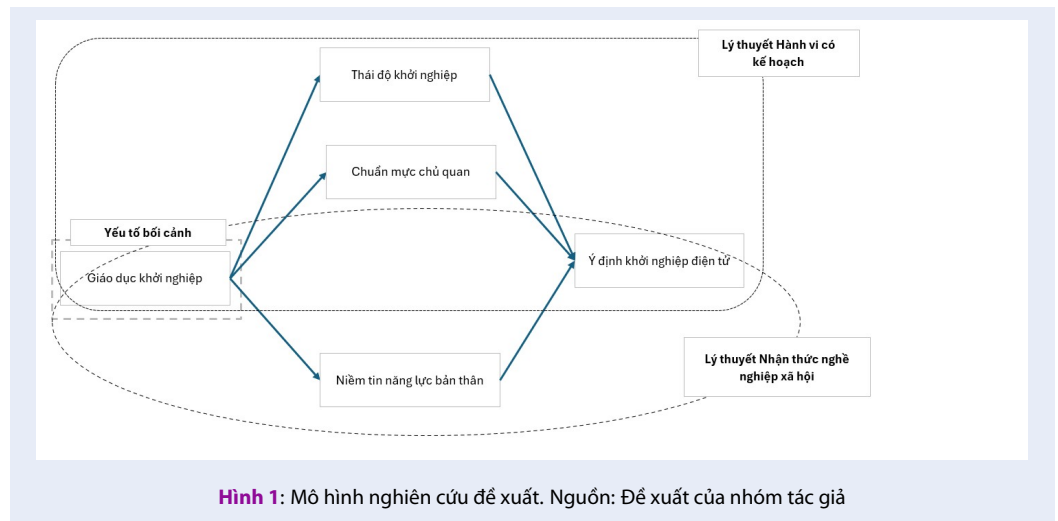
(ESE) là niềm tin vào khả năng thực hiện thành công một dự án khởi nghiệp⁴¹. ESE bao gồm sự tự tin khi thực hiện các nhiệm vụ quan trọng như đổi mới, marketing, quản lý và tài chính⁴¹. Bên cạnh vai trò dự báo hành vi, ESE còn thể hiện khả năng ứng phó với sự không chắc chắn, đặc biệt trong môi trường số đầy biến động. Do đó, ESE được xem là nguồn lực tâm lý quan trọng trong hành vi khởi nghiệp hiện đại. Nhiều nghiên cứu thực nghiệm xác nhận mối quan hệ tích cực giữa ESE và ý định khởi nghiệp²³. Vì khởi nghiệp là hành vi có kế hoạch¹⁶, ESE giữ vai trò trung tâm trong việc hình thành ý định, khi những cá nhân tự tin thường đối mặt thử thách với thái độ lạc quan^{9,23}. Tổng hợp nghiên cứu⁴² tiếp tục khẳng định mối liên hệ này ở cả sinh viên lẫn người đi làm. Việc tích hợp ESE vào các mô hình dự báo ý định khởi nghiệp theo TPB⁸ đã mở rộng hướng nghiên cứu tiềm năng⁴¹.

Hơn nữa, nghiên cứu đã chỉ ra rằng giáo dục khởi nghiệp có tác động đáng kể đến tự tin năng lực khởi nghiệp (ESE), với các nghiên cứu cho thấy sinh viên được đào tạo và giáo dục hiệu quả phát triển sự tự tin cao hơn về khả năng khởi nghiệp của họ⁴³. Sự nâng cao ESE này đóng vai trò trung gian quan trọng trong việc chuyển hóa trải nghiệm giáo dục thành ý định khởi nghiệp⁴⁴. Đặc biệt, so với việc giảng dạy thuần lý thuyết, giáo dục tập trung vào việc xây dựng tự tin năng lực được phát hiện là hiệu quả hơn trong việc thúc đẩy ý định khởi nghiệp^{42,43}. Tác động đa chiều này của giáo dục khởi nghiệp cuối cùng góp phần tăng cường ý định khởi nghiệp bằng cách trao quyền cho cá nhân nhận diện cơ hội, giảm thiểu sự né tránh rủi ro¹², và tăng sự tự tin trong việc theo đuổi các dự án khởi nghiệp, ngay cả khi không có kinh nghiệm kinh doanh trước đó⁴⁵. Nghiên cứu của⁴⁵ đã cung cấp thêm bằng chứng định lượng cho thấy ESE có vai trò trung gian đáng kể giữa trải nghiệm học tập và ý định khởi nghiệp, đặc biệt trong các ngành liên quan đến công nghệ. Trên cơ sở đó, mô hình nghiên cứu đề xuất được xây dựng như trình bày trong Hình 1.

H3: Tự tin năng lực bản thân đóng vai trò trung gian tích cực trong mối quan hệ giữa giáo dục khởi nghiệp và ý định khởi nghiệp điện tử của sinh viên.

PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện, thu thập dữ liệu qua bảng hỏi trực tuyến trên Google Forms trong vòng một tháng. Tổng cộng có 310 phiếu khảo sát, trong đó 301 câu trả lời hợp lệ được dùng cho phân tích. Đối tượng khảo sát là sinh viên đại học tại Việt Nam, thuộc nhiều chuyên ngành như Kinh tế, Kỹ thuật, Khoa học Xã hội, Tự nhiên và các năm học khác nhau. Bảng hỏi được phân phối



rộng rãi qua các nền tảng mạng xã hội như Facebook, Zalo, cùng các nhóm lớp và câu lạc bộ sinh viên. Việc khảo sát trực tuyến phù hợp với thói quen sử dụng công nghệ của sinh viên, là nhóm đối tượng trẻ, am hiểu công nghệ, thường xuyên truy cập Internet. Phương pháp này giúp tối ưu chi phí và thời gian thu thập dữ liệu, đồng thời đảm bảo hiệu quả tiếp cận mẫu. Cơ cấu phân bố phản ánh tương đối đặc điểm sinh viên đại học Việt Nam, qua đó nâng cao tính đại diện và độ tin cậy của kết quả nghiên cứu.

Trước khi tham gia khảo sát, người trả lời được cung cấp thông tin ngắn gọn về mục đích nghiên cứu và được đảm bảo rằng các câu trả lời sẽ được sử dụng hoàn toàn cho mục đích học thuật, nhằm tạo dựng sự tin tưởng và khuyến khích sự tham gia tích cực. Bên cạnh đó, chủ đề nghiên cứu về khởi nghiệp điện tử, một lĩnh vực đang thu hút sự quan tâm mạnh mẽ trong giới sinh viên, cũng góp phần thúc đẩy sự hợp tác và cung cấp phản hồi nghiêm túc từ người tham gia.

Thang đo được sử dụng trong nghiên cứu là thang Likert 5 điểm, trong đó người tham gia đánh giá mức độ đồng ý với các phát biểu, từ 1 (hoàn toàn không đồng ý) đến 5 (hoàn toàn đồng ý). Nội dung bảng câu hỏi được thiết kế dựa trên các thang đo đã được kiểm định từ các nghiên cứu trước. Cụ thể, thang đo về giáo dục khởi nghiệp gồm 5 phát biểu dựa trên nghiên cứu của⁴⁶; thang đo về chuẩn mực chủ quan gồm 3 phát biểu kế thừa từ⁴⁷ và⁴⁸; và thang đo về sự tự tin vào năng lực cá nhân gồm 7 phát biểu dựa trên các nghiên cứu của³¹.

Dữ liệu thu thập được trong nghiên cứu được phân tích bằng kỹ thuật PLS-SEM với sự hỗ trợ của phần mềm SmartPLS phiên bản 4.0. Kỹ thuật này đặc biệt phù hợp trong bối cảnh nghiên cứu có cỡ mẫu tương

đối nhỏ và không yêu cầu dữ liệu phải tuân theo phân phối chuẩn, giúp nâng cao độ tin cậy của các ước lượng trong các mô hình có cấu trúc phức tạp⁴⁹. Quy trình phân tích được chia thành hai giai đoạn chính. Giai đoạn đầu tiên là đánh giá mô hình đo lường, nhằm kiểm tra độ tin cậy và giá trị của thang đo thông qua các chỉ số như hệ số Cronbach's Alpha, độ tin cậy tổng hợp (CR), giá trị hội tụ (AVE), và giá trị phân biệt (HTMT). Khi các điều kiện này được đảm bảo, nghiên cứu tiến hành bước tiếp theo là đánh giá mô hình cấu trúc để kiểm định các giả thuyết nghiên cứu. Giai đoạn này bao gồm việc phân tích hệ số đường dẫn (path coefficient), kiểm định ý nghĩa thống kê (p-value), cùng với đánh giá mức độ giải thích của mô hình thông qua các chỉ số R^2 , Q^2 và VIF. Quy trình được thực hiện theo hướng dẫn của Hair và cộng sự⁴⁹, bảo đảm độ chính xác và tính học thuật trong quá trình kiểm định mô hình nghiên cứu.

KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Mô tả mẫu

Kết quả khảo sát này được thực hiện dựa trên phản hồi từ 301 sinh viên đại học thuộc nhiều chuyên ngành khác nhau tại Việt Nam. Thông tin của các đối tượng tham gia được tóm tắt trong Bảng 1. Trong đó, có 102 sinh viên nam (33,9%) và 199 sinh viên nữ (66,1%). Về chuyên ngành học, 189 sinh viên (62,8%) đến từ ngành Kinh tế, tiếp theo là 53 sinh viên (17,6%) từ ngành Kỹ thuật, 53 sinh viên (17,6%) từ ngành Khoa học Xã hội, và 6 sinh viên (2,0%) từ ngành Khoa học Tự nhiên. Bảng 1 cũng cho thấy sự phân bố theo năm học của các đối tượng khảo sát, trong đó nhóm lớn nhất bao gồm 152 sinh viên năm hai (50,5%), tiếp theo là 64 sinh viên năm ba (21,3%), 51 sinh viên năm tư

trở lên (16,9%), và 34 sinh viên năm nhất (11,3%). Kết quả này cũng thể hiện sự đa dạng về giới tính, chuyên ngành học, và kinh nghiệm học tập của các sinh viên tham gia.

Đánh giá độ tin cậy thang đo

Việc đánh giá mô hình đo lường được thực hiện nhằm kiểm tra độ tin cậy và tính hợp lệ của các khái niệm nghiên cứu. Theo⁴⁹ độ tin cậy của thang đo được xác nhận khi giá trị độ tin cậy tổng hợp (CR) và Cronbach's Alpha (CA) lớn hơn 0.7. Kết quả cho thấy tất cả các khái niệm đều đáp ứng tiêu chí này, với giá trị CA và CR thấp nhất lần lượt là 0.845 và 0.906, cho thấy sự nhất quán nội tại cao. Tính hội tụ được đánh giá thông qua phương sai trích trung bình (AVE) và hệ số tải ngoài (Outer Loading). Giá trị AVE dao động từ 0.692 đến 0.812, vượt ngưỡng yêu cầu là 0.5, trong khi các hệ số tải ngoài đều lớn hơn 0.7, đảm bảo rằng hơn 50% phương sai của các biến quan sát được giải thích bởi các khái niệm tương ứng⁵⁰. Tính phân biệt cũng được xác nhận khi căn bậc hai của AVE của từng khái niệm lớn hơn tương quan giữa các khái niệm. Những kết quả này chứng minh rằng mô hình đo lường đạt được độ tin cậy, tính hội tụ và tính phân biệt, đảm bảo sự tin tưởng của các thang đo được sử dụng trong nghiên cứu (Xem Bảng 2).

Theo tiêu chí⁵⁰ và³⁵, căn bậc hai của AVE của từng khái niệm lớn hơn các tương quan giữa chúng với các khái niệm khác. Điều này cho thấy các tương quan nội tại thấp hơn căn bậc hai của AVE của từng khái niệm, qua đó xác nhận rằng các thang đo được sử dụng trong nghiên cứu là phù hợp. Kết quả tại Bảng 3 này khẳng định rằng các thang đo lường có độ tin cậy và đáp ứng các tiêu chuẩn về tính hợp lệ cần thiết.

Kiểm định sai lệch phương pháp

Nhằm đảm bảo tính khách quan trong quá trình đo lường, nghiên cứu đã tiến hành kiểm định sai lệch phương pháp chung (Common Method Bias – CMB) thông qua chỉ số inner VIF trong mô hình cấu trúc ở Bảng 4. Theo khuyến nghị của⁵¹, khi tất cả các giá trị inner VIF đều nhỏ hơn 3.3 thì CMB không gây ảnh hưởng đáng kể đến kết quả nghiên cứu. Kết quả kiểm định ở Bảng 4 cho thấy các giá trị inner VIF dao động từ 1.000 đến 1.838, cho thấy không có dấu hiệu vi phạm về CMB trong mô hình, qua đó củng cố độ tin cậy cho các phân tích tiếp theo.

Kiểm định mô hình nghiên cứu

Bảng 5 trình bày đánh giá mô hình cấu trúc, nhấn mạnh việc sử dụng các chỉ số R^2 và Q^2 để đánh giá chất lượng mô hình, như đã được nhiều nghiên cứu

để cập. Chỉ số R^2 , được Hair và cộng sự⁴⁹ mô tả là một công cụ quan trọng để đánh giá các mô hình PLS, đo lường mức độ giải thích của biến độc lập đối với biến phụ thuộc trong mô hình nghiên cứu⁴⁹. Trong khi đó, chỉ số Q^2 , được tính toán bằng kỹ thuật loại trừ mù (blindfolding), đánh giá mức độ phù hợp dự đoán của mô hình⁵². Vì R^2 không phản ánh trực tiếp độ chính xác dự đoán, Q^2 bổ sung bằng cách cung cấp thước đo khả năng dự đoán của mô hình, với giá trị Q^2 càng cao thì độ chính xác dự đoán càng lớn⁴⁹. Trong nghiên cứu này, giá trị R^2 nhỏ nhất là 0.272, đáp ứng ngưỡng dự đoán trung bình, và cả hai chỉ số đều thể hiện các giá trị chấp nhận được, khẳng định độ tin cậy của mô hình cấu trúc. Bên cạnh đó, hiện tượng đa cộng tuyến không xảy ra, với hệ số phóng đại phương sai (VIF) nhỏ hơn 5⁴⁹.

THẢO LUẬN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Kết quả kiểm định giả thuyết được trình bày trong Bảng 6 cho thấy tất cả các tác động gián tiếp từ biến giáo dục khởi nghiệp (Edu) đến ý định khởi nghiệp điện tử (EI) thông qua các biến trung gian đều có ý nghĩa thống kê ($P\text{-value} < 0.05$), với hệ số T lớn hơn 1.96. Điều này xác nhận vai trò trung gian của thái độ (Att), chuẩn mực xã hội (SN), và tự hiệu quả khởi nghiệp (ESE) trong việc truyền dẫn ảnh hưởng của giáo dục đến ý định khởi nghiệp điện tử. Cụ thể, tác động gián tiếp thông qua thái độ là mạnh nhất ($\beta = 0.200$), cho thấy rằng giáo dục khởi nghiệp góp phần hình thành thái độ tích cực, từ đó thúc đẩy ý định tham gia khởi nghiệp điện tử. Kết quả này phù hợp với các nghiên cứu trước, chẳng hạn như⁵³, vốn cũng nhấn mạnh vai trò trung gian của thái độ trong việc chuyển hóa kiến thức giáo dục thành hành vi khởi nghiệp.

Tương tự, tác động gián tiếp từ giáo dục thông qua tự hiệu quả khởi nghiệp ($\beta = 0.166$) cho thấy rằng khi sinh viên cảm thấy tự tin hơn vào khả năng khởi nghiệp của bản thân, là khả năng được củng cố thông qua chương trình giáo dục. Điều này khiến sinh viên có xu hướng cao hơn trong việc hình thành ý định khởi nghiệp. Phát hiện này tương đồng với⁵⁴, nhấn mạnh vai trò trung tâm của giáo dục trong việc phát triển năng lực tự tin và hình thành ý định khởi nghiệp. Bên cạnh đó, tác động gián tiếp từ giáo dục thông qua chuẩn mực xã hội ($\beta = 0.099$) cũng có ý nghĩa thống kê, dù ở mức thấp hơn. Điều này cho thấy giáo dục không chỉ định hình tư duy cá nhân mà còn ảnh hưởng đến nhận thức của sinh viên về các kỳ vọng xã hội đối với hành vi khởi nghiệp. Phát hiện này tương thích với⁵⁵, nghiên cứu nhấn mạnh vai trò của các yếu tố bên ngoài như môi trường xã hội và giáo dục trong việc thúc đẩy dự định khởi nghiệp trong lĩnh vực khởi

Bảng 1: Thống kê mô tả khảo sát

Chỉ tiêu		Phần trăm	Tần suất
Giới tính	Nam	33,9	102
	Nữ	66,1	199
	Tổng	100	301
Ngành học	Kinh Tế	62,8	189
	Kỹ thuật	17,6	53
	Khoa học xã hội	17,6	53
	Khoa học tự nhiên	2	6
	Tổng	100	301

Nguồn: Tổng hợp của nhóm tác giả

ng nghiệp điện tử. Ngoài ra, theo ⁴⁹, VAF nhỏ hơn 20% thì không có mối quan hệ trung gian, từ 20-80% thì có quan hệ trung gian một phần và trên 80% là quan hệ trung gian toàn phần. Kết quả tính toán cho thấy chỉ số VAF của mối quan hệ giữa giáo dục khởi nghiệp và ý định khởi nghiệp điện tử đạt 100%, phản ánh mối quan hệ trung gian toàn phần giữa hai biến. Bởi vì thế, tác động của giáo dục khởi nghiệp lên ý định khởi nghiệp điện tử chủ yếu được thông qua các biến trung gian như thái độ, chuẩn mực chủ quan, và tự tin năng lực bản thân, mà không có tác động trực tiếp đáng kể. Kết quả mô hình cấu trúc PLS-SEM được thể hiện trong Hình 2.

KẾT LUẬN VÀ HÀM Ý QUẢN TRỊ

Kết quả nghiên cứu đã khẳng định vai trò quan trọng của giáo dục khởi nghiệp trong việc hình thành ý định khởi nghiệp điện tử thông qua các yếu tố trung gian, phù hợp với định hướng nghiên cứu được nêu ra ở phần Mở đầu. Trong mô hình tích hợp TPB và SCCT, giáo dục khởi nghiệp có ảnh hưởng mạnh nhất đến thái độ đối với khởi nghiệp ($\beta = 0.200$) và tự tin vào năng lực bản thân ($\beta = 0.166$). Kết quả này cho thấy rằng việc tham gia các chương trình giáo dục khởi nghiệp giúp sinh viên củng cố niềm tin vào năng lực khởi nghiệp của bản thân, đồng thời hình thành thái độ tích cực đối với hoạt động khởi nghiệp, điều này phù hợp với dự báo của các yếu tố nhận thức và bối cảnh trong TPB và SCCT.

Ngược lại, nghiên cứu cũng chỉ ra mối quan hệ yếu nhất là tác động gián tiếp của giáo dục khởi nghiệp đến ý định khởi nghiệp điện tử thông qua chuẩn mực chủ quan ($\beta = 0.099$). Mặc dù yếu tố này vẫn có ảnh hưởng đáng kể đến ý định khởi nghiệp ($p = 0.045$), mức độ tác động thấp cho thấy rằng sinh viên không hoàn toàn dựa vào áp lực xã hội hay kỳ vọng từ người khác khi đưa ra quyết định khởi nghiệp, mà chịu ảnh

hưởng mạnh mẽ hơn từ niềm tin cá nhân và thái độ cá nhân đối với khởi nghiệp. Do đó, việc nâng cao nhận thức và khả năng thực thi của sinh viên thông qua giáo dục thực hành và các chương trình cố vấn thực tế sẽ giúp gia tăng ý định khởi nghiệp điện tử một cách hiệu quả hơn.

Từ góc độ quản trị, các cơ sở giáo dục nên tập trung vào việc thiết kế chương trình giảng dạy kết hợp lý thuyết với thực tiễn, bao gồm các khóa học thực tế, trải nghiệm khởi nghiệp và các hoạt động cố vấn trực tiếp với doanh nhân. Đặc biệt, việc xây dựng một hệ sinh thái hỗ trợ khởi nghiệp trong trường đại học, nơi sinh viên có thể tương tác với các doanh nhân thành công và nhận được sự hỗ trợ từ các nguồn lực bên ngoài, sẽ giúp củng cố tác động của giáo dục khởi nghiệp đối với ý định khởi nghiệp điện tử. Đồng thời, chính sách khuyến khích sinh viên tham gia vào các dự án thực tế, hackathon hay cuộc thi khởi nghiệp sẽ giúp nâng cao sự tự tin vào năng lực cá nhân, từ đó tăng khả năng hiện thực hóa ý định khởi nghiệp của họ trong môi trường số hóa.

Về mặt lý thuyết, nghiên cứu cung cấp bằng chứng thực nghiệm giải thích mô hình tích hợp TPB và SCCT trong nghiên cứu ý định khởi nghiệp điện tử. Cách tiếp cận này giúp mô hình đồng thời kết hợp các yếu tố nhận thức xã hội và tâm lý động lực cá nhân, từ đó cung cấp nền tảng tin cậy để giải thích ý định khởi nghiệp của sinh viên. Kết quả cũng gợi mở cho các nghiên cứu tiếp theo trong việc kiểm định và phát triển mô hình ở nhiều bối cảnh văn hóa, giáo dục và công nghệ khác nhau.

HẠN CHẾ CỦA NGHIÊN CỨU

Ngoài những đóng góp đáng kể, nghiên cứu này vẫn tồn tại một số hạn chế. Thứ nhất, nghiên cứu sử dụng phương pháp chọn mẫu thuận tiện với quy mô mẫu nhỏ và chủ yếu tập trung vào sinh viên của một trường

Bảng 2: Đánh giá tính hội tụ và đa cộng tuyến

Thang đo	Nội dung	CA	CR	AVE	Tài ngoài
Thái độ [Att)	Tôi nhận thấy việc trở thành doanh nhân điện tử mang lại nhiều lợi ích hơn là bất lợi.	0,913	0,935	0,742	0,881
	Khi cân nhắc các định hướng nghề nghiệp khác nhau, tôi có xu hướng ưu tiên lựa chọn khởi nghiệp điện tử.				0,817
	Tôi cảm thấy nghề nghiệp trong lĩnh vực khởi nghiệp điện tử là một lựa chọn hấp dẫn.				0,871
	Trong số các lựa chọn nghề nghiệp, tôi mong muốn trở thành một doanh nhân điện tử.				0,861
	Việc trở thành doanh nhân mang lại cho tôi cảm giác hài lòng				0,873
Ý định khởi nghiệp điện tử [EI)	Mục tiêu nghề nghiệp của tôi là khởi nghiệp trong lĩnh vực điện tử.	0,942	0,956	0,812	0,875
	Tôi sẽ nỗ lực hết mình để thành lập một doanh nghiệp điện tử, dù biết rằng tôi sẽ gặp không ít khó khăn.				0,896
	Tôi có quyết tâm mạnh mẽ trong việc xây dựng một doanh nghiệp điện tử trong tương lai.				0,918
	Tôi đã nghiêm túc suy nghĩ về việc bắt đầu một dự án khởi nghiệp điện tử.				0,902
	Tôi có ý định rõ ràng về việc khởi nghiệp một doanh nghiệp điện tử trong thời gian tới.				0,913
Giáo dục khởi nghiệp [Edu)	Trường đại học trang bị cho sinh viên những kiến thức thiết yếu liên quan đến khởi nghiệp điện tử.	0,869	0,911	0,719	0,845
	Các kỹ năng và năng lực khởi nghiệp điện tử của sinh viên được hình thành và phát triển thông qua quá trình đào tạo tại trường đại học.				0,853
	Nhà trường cung cấp cho sinh viên những hướng dẫn thực tiễn và thông tin cần thiết về việc khởi nghiệp và quản lý doanh nghiệp trực tuyến.				0,873
	Giáo dục có thể mở rộng hiểu biết và nhận thức của sinh viên về các vấn đề liên quan đến khởi nghiệp điện tử.				0,819
Chuẩn mực chủ quan [SN)	Gia đình ủng hộ nguyện vọng khởi nghiệp điện tử của tôi.	0,845	0,906	0,763	0,861
	Bạn bè khích lệ tôi khởi nghiệp một doanh nghiệp điện tử.				0,889
	Những người quan trọng với tôi sẽ đồng tình với quyết định thành lập doanh nghiệp điện tử của tôi.				0,870
Tự tin năng lực bản thân [ESE)		0,911	0,931	0,692	
	Tôi cảm thấy tự tin đối với việc khởi nghiệp điện tử.				0,831
	Tôi có thể quản lý hiệu quả quá trình xây dựng một doanh nghiệp trực tuyến.				0,830
	Tôi có các kỹ năng thực tiễn liên quan đến khởi nghiệp điện tử.				0,853
	Tô cảm thấy lạc quan về khả năng thành công của bản thân trong lĩnh vực khởi nghiệp điện tử.				0,856
	Đối với tôi, việc khởi nghiệp điện tử là việc tương đối dễ dàng.				0,812
	Tôi có thể bắt đầu một doanh nghiệp trực tuyến bất cứ khi nào tôi muốn.				0,810

Nguồn: Kết quả phân tích bằng phần mềm SmartPLS

Bảng 3: Tiêu chuẩn Fornell & Larcker

	Att	EI	Edu	SN	ESE
Att	0,861				
EI	0,621	0,901			
Edu	0,541	0,485	0,848		
SN	0,572	0,570	0,599	0,874	
ESE	0,610	0,527	0,645	0,539	0,832

Nguồn: Kết quả phân tích bằng phần mềm SmartPLS

Bảng 4: Kiểm định sai lệch phương pháp chung (CMB)

	Inner VIF
Att -> EI	1.838
Edu -> Att	1.000
Edu -> SN	1.000
Edu -> Sef	1.000
SN -> EI	1.625
Sef -> EI	1.743

Nguồn: Kết quả phân tích bằng phần mềm SmartPLS

Bảng 5: Đánh giá sức mạnh giải thích và khả năng dự báo

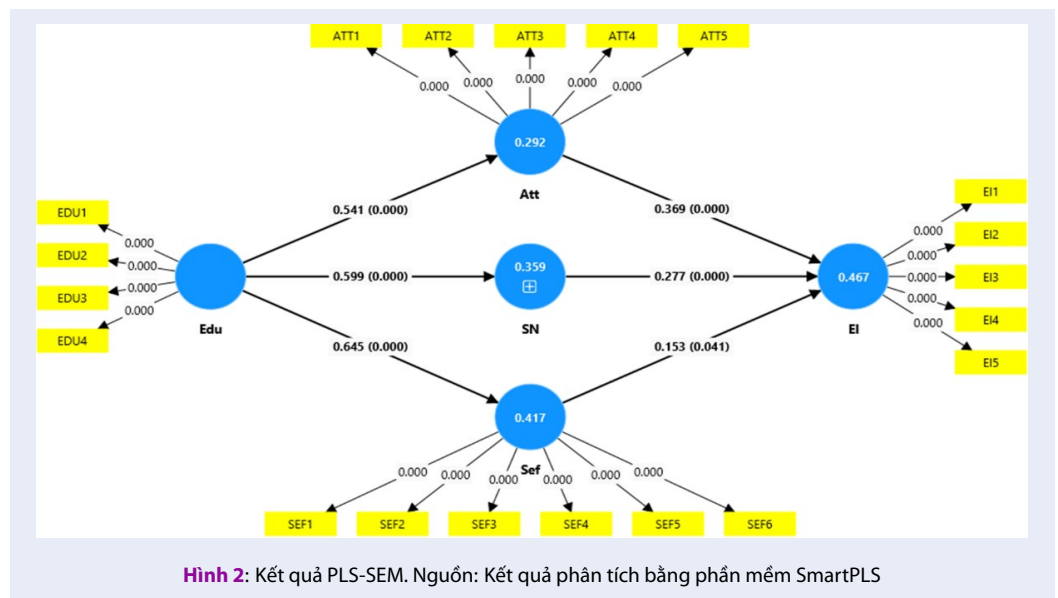
Thang đo	R ²	Outer VIF	Q ²
Att	0,292	2,232 - 3,008	0,282
EI	0,467	2,923 - 4,130	0,231
Edu		1,859 - 2,338	
SN	0,359	1,926 - 2,194	0,352
ESE	0,417	2,102 - 3,298	0,410

Nguồn: Kết quả phân tích bằng phần mềm SmartPLS

Bảng 6: Kiểm định giả thuyết nghiên cứu

Mối quan hệ	Tác động gián tiếp	Độ lệch chuẩn	Giá trị T	Giá trị P	Kết luận
Edu -> Att -> EI	0,200	0,042	4,753	0,000	Chấp nhận
Edu -> SN -> EI	0,099	0,049	2,002	0,045	Chấp nhận
Edu -> ESE -> EI	0,166	0,039	4,274	0,000	Chấp nhận

Nguồn: Kết quả phân tích bằng phần mềm SmartPLS



đại học, điều này có thể ảnh hưởng đến khả năng khái quát hóa kết quả cho các khu vực hoặc nhóm đối tượng khác. Đặc biệt, nghiên cứu chưa thu thập thông tin chi tiết về khu vực địa lý của người tham gia, nên không thể đánh giá được sự khác biệt giữa các vùng miền, hạn chế yếu tố quan trọng trong việc mở rộng tính đại diện và ứng dụng kết quả trên phạm vi toàn quốc. Thứ hai, dữ liệu được thu thập trong một khoảng thời gian ngắn và có thể dẫn đến sự sai lệch hay bỏ sót các yếu tố tác động trong quá trình phát triển ý định khởi nghiệp điện tử theo thời gian. Do đó, cần có thêm các nghiên cứu trong tương lai được thực hiện tại nhiều khu vực khác nhau với mẫu đa dạng hơn từ đó nâng cao tính chính xác và khả năng áp dụng của kết quả nghiên cứu trong các bối cảnh khác nhau.

DANH MỤC TỪ VIẾT TẮT

TPB: Lý thuyết Hành vi có kế hoạch
 SCCT: Lý thuyết Nhận thức Nghề Nghiệp Xã hội
 EE: Giáo dục khởi nghiệp
 EEI: Ý định khởi nghiệp
 ESE: Tự tin năng lực bản thân
 PBC: Nhận thức kiểm soát hành vi
 ATT: Thái độ
 SN: Chuẩn mực chủ quan
 CA: Cronbach's Alpha
 CR: Độ tin cậy tổng hợp
 AVE: Phương sai trung bình trích xuất
 VIF: Hệ số phóng đại phương sai
 CMB: Kiểm định sai lệch phương pháp chung

XUNG ĐỘT LỢI ÍCH

Nhóm tác giả xin cam đoan rằng không có bất kỳ xung đột lợi ích nào trong công bố bài báo

ĐÓNG GÓP CỦA TÁC GIẢ

Tác giả 1 (Phạm Thị Quỳnh Nga) phụ trách: tổng quan lý thuyết, thu thập dữ liệu khảo sát, xử lý dữ liệu, kết luận và hàm ý quản trị.

Tác giả 2 (Phạm Hà Phương Anh) phụ trách: thu thập dữ liệu khảo sát, xử lý dữ liệu, chỉnh sửa, thảo luận kết quả nghiên cứu, hạn chế của nghiên cứu và biên tập bản thảo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Mikic M, Popovic A, Vasiljevic D, Petrovic M. The role of entrepreneurship education in fostering entrepreneurial intentions among students. *Education + Training*. 2019;61(7-8):973–993.
- Phạm T. Khởi nghiệp, đổi mới sáng tạo là động lực và nguồn lực quan trọng trong phát triển [Internet]. Hà Nội: Đảng Cộng sản Việt Nam; 2024 [cited 2025 Aug 21]. Available from: <https://dangcongsan.vn/lanh-dao-dang-nha-nuoc/khoi-nghiep-doi-moi-sang-tao-la-dong-luc-va-nguon-luc-quan-trong-trong-phat-trien-664873.html>.
- Tổng cục Thống kê. Báo cáo thanh niên Việt Nam năm 2022. Hà Nội: NXB Thống kê; 2022.
- Bae TS, Qian S, Miao C, Fiet JO. The relationship between entrepreneurship education and entrepreneurial intentions: A meta-analytic review. *Entrepreneurship Theory and Practice*. 2014;38(2):217–54. Available from: <https://doi.org/10.1111/etap.12095>.
- Al-Jubari I, Hassan A, Liñán F. Entrepreneurial intention among university students in Malaysia: integrating self-determination theory and the theory of planned behavior. *The International Entrepreneurship and Management Journal*. 2019;15(4):1323–42. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11365-018-0529-0>.

6. Anjum A, Naveed S, Khokhar A, Faryad A. Entrepreneurial intentions among business students: the mediating role of attitude and the moderating role of university support. *Education + Training*. 2023;65(4):587–606. Available from: <https://doi.org/10.1108/ET-01-2021-0020>.
7. Pham M, Lam BQ, Le VP. The e-entrepreneurial intention of students: the role of self-efficacy and education. *Entrepreneurial Business and Economics Review*. 2023;11(1):127–43. Available from: <https://doi.org/10.15678/EBER.2023.110107>.
8. Ajzen I. The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 1991;50(2):179–211. Available from: [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T).
9. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall; 1986.
10. Roxas B. The influence of entrepreneurship education on the entrepreneurial intentions of business students. *Journal of Entrepreneurship Education*. 2014;17(1):1–12.
11. Jena RK. Measuring the impact of business management students' attitude towards entrepreneurship education on entrepreneurial intention: a case study. *Computers in Human Behavior*. 2020;107:106275. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106275>.
12. McMullen JS, Shepherd DA. Entrepreneurial Action and the Role of Uncertainty in the Theory of Entrepreneurship. *Academy of Management Review*. 2006;31(1):132–52. Available from: <https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379628>.
13. Aldrich H, Ruef M. *Organizations evolving*. Thousand Oaks (CA): Sage Publications; 2006. Available from: <https://doi.org/10.4135/9781446212509>.
14. Tsou E, Steel P, Osiyevskyy O. The relationship between entrepreneurial intention and behavior: a meta-analytic review; 2023. Available from: <https://doi.org/10.1177/14657503231214389>.
15. Lent RW, Brown SD, Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*. 1994;45(1):79–122. Available from: <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.
16. Liguori E, Bendickson J, Bradley H. Understanding the evolution of social entrepreneurial intention: A framework for the role of social cognition. *Journal of Social Entrepreneurship*. 2020;11(1):23–42.
17. Tomski P. Entrepreneurial intentions of management students as roots for new ventures. *Empirical investigation*. *Problems of Management in the 21st Century*. 2014;9(1):84–94.
18. Zachary MA. Addressing the entrepreneur in the room: entrepreneurial exit and impression management tactics in the employment interview context. In: Springer, editor. *Cham (CH): Springer*; 2023. p. 25–48.
19. Ayob A, Yap C, Sapuan S, Rashid A. Social Entrepreneurial Intention among Business Undergraduates: An Emerging Economy Perspective. *Journal of Small Business Management*. 2013;51(2):261–77.
20. Chawla NT, Bhatia H. Measuring Entrepreneurial Self-efficacy: A Comprehensive Scale. *Journal of Entrepreneurship and Innovation in Emerging Economies*. 2021;7(2):194–215. Available from: <https://doi.org/10.1177/23939575211019605>.
21. Halbusi HA, Soto-Acosta P, Popa S. Analysing e-entrepreneurial intention from the theory of planned behaviour: the role of social media use and perceived social support. *The International Entrepreneurship and Management Journal*. 2023;19(4):1611–42. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11365-023-00866-1>.
22. Drnovšek M, Wincent J, Cardon MS. Entrepreneurial self-efficacy and business start-up: developing a multi-dimensional definition. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*. 2010;16(4):329–48. Available from: <https://doi.org/10.1108/13552551011054516>.
23. Elnadi M, Gheith MH. Entrepreneurial ecosystem, entrepreneurial self-efficacy, and entrepreneurial intention in higher education: evidence from Saudi Arabia. *International Journal of Management Education*. 2021;19(1):100458. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2021.100458>.
24. Shapero A, Sokol L. The social dimensions of entrepreneurship. In: Kent CA, Sexton DL, Vesper KH, editors. *Encyclopedia of entrepreneurship*. Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall; 1982.
25. Wardana LW, Narmaditya BS, Wibowo A, Mahendra AM, Wibowo NA, Harwida G. The impact of entrepreneurship education and culture on entrepreneurial intention among students in Indonesia. *International Journal of Management Education*. 2021;19(1).
26. Berman T, Stuckler D, Schallmo D, Kraus S. Drivers and success factors of digital entrepreneurship: a systematic literature review and future research agenda. *Journal of Small Business Management*. 2023;62(5):2453–81. Available from: <https://doi.org/10.1080/00472778.2023.2238791>.
27. Gangi YA. The role of entrepreneurship education and training on creation of the knowledge economy: qatar leap to the future. *World Journal of Entrepreneurship, Management and Sustainable Development*. 2017;13(4):375–88. Available from: <https://doi.org/10.1108/WJEMSD-06-2017-0032>.
28. Liñán F, Rodríguez-Cohard JC, Rueda-Cantuche JM. Factors affecting entrepreneurial intention levels: A role for education. *The International Entrepreneurship and Management Journal*. 2011;7(2):195–218. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11365-010-0154-z>.
29. Kim JY, Choi DS, Sung CS, Park JY. The role of problem solving ability on innovative behavior and opportunity recognition in university students. *Journal of Open Innovation*. 2018;4:4. Available from: <https://doi.org/10.3390/joitmc4020004>.
30. Armitage CJ, Conner M. Efficacy of the theory of planned behaviour: a meta-analytic review. *The British Journal of Social Psychology*. 2001;40(Pt 4):471–99. Available from: <https://doi.org/10.1348/014466601164939>.
31. Wijayati DT, Fazlurrahman H, Hadi HK, Arifah ID. The effect of entrepreneurship education on entrepreneurial intention through planned behavioural control, subjective norm, and entrepreneurial attitude. *Journal of Global Entrepreneurship Research*. 2021;11(1):505–18. Available from: <https://doi.org/10.1007/s40497-021-00298-7>.
32. Liu Z, Zhang M, Guo Y, Mao T, Deng S, Li Y. Entrepreneurship education stimulates entrepreneurial intention of college students in China: a dual-pathway model. *International Journal of Management Education*. 2025;23(2):101107. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2024.101107>.
33. Wahidmurni W, Nur MA, Pusposari LF, Yulindari RN. An entrepreneurship module based on successful entrepreneur character to promote students' entrepreneurial attitudes. *Int J Innov Creat Change*. 2020;13(5):1043–59.
34. Kubberød E, Pettersen IB. Exploring situated ambiguity in students' entrepreneurial learning. *Education + Training*. 2017;59(3):265–79. Available from: <https://doi.org/10.1108/ET-04-2016-0076>.
35. Fornell C, Larcker DF. Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *JMR, Journal of Marketing Research*. 1981;18(1):39–50. Available from: <https://doi.org/10.1177/002224378101800104>.
36. Ferreira JJ, Raposo ML, Rodrigues RG, Dinis A, do Paço A. A model of entrepreneurial intention: an application of the psychological and behavioral approaches. *Journal of Small Business and Enterprise Development*. 2012;19(3):424–40. Available from: <https://doi.org/10.1108/14626001211250144>.
37. Soomro BA, Shah N. Developing attitudes and intentions among potential entrepreneurs: the role of entrepreneurship education. *Education + Training*. 2022;64(1):1–17.
38. Nguyen PN, Nguyen HH. Unveiling the link between digital entrepreneurship education and intention among university students in an emerging economy. *Technological Forecasting and Social Change*. 2024;203:123330. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2024.123330>.

39. Segal G, Borgia D, Schoenfeld J. Using social cognitive career theory to predict self-employment goals. *New Engl J Entrep.* 2002;5(2):47–56. Available from: <https://doi.org/10.1108/NEJE-05-02-2002-B007>.
40. Audia PG, Locke EA, Smith KG. The paradox of success: an archival and a laboratory study of strategic persistence following radical environmental change. *Academy of Management Journal.* 2000;43(5):837–53. Available from: <https://doi.org/10.2307/1556413>.
41. McGee JE, Peterson M, Mueller SL, Sequeira JM. Entrepreneurial self-efficacy: refining the measure. *Entrepreneurship Theory and Practice.* 2009;33(4):965–88. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00304.x>.
42. Newman A, Obschonka M, Schwarz S, Cohen M, Nielsen I. Entrepreneurial self-efficacy: a systematic review of the literature on its theoretical foundations, measurement, antecedents, and outcomes, and an agenda for future research. *Journal of Vocational Behavior.* 2019;110:403–19. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.05.012>.
43. Gieure C, Benavides-Espinosa MM, Roig-Dobón S. The entrepreneurial process: the link between intentions and behavior. *Journal of Business Research.* 2020;112:541–8. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.11.088>.
44. Nguyen QD, Nguyen HT. Entrepreneurship education and entrepreneurial intention: the mediating role of entrepreneurial capacity. *International Journal of Management Education.* 2023;21(1). Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2022.100730>.
45. Wu L, Jiang S, Wang X, Yu L, Wang Y, Pan H. Entrepreneurship education and entrepreneurial intentions of college students: the mediating role of entrepreneurial self-efficacy and the moderating role of entrepreneurial competition experience. *Frontiers in Psychology.* 2022;12. Available from: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.727826>.
46. Mu J, Peng G. Interfirm networks, social capital, and knowledge flow. *Journal of Knowledge Management.* 2020;24(5):1031–55.
47. Kolvereid L. Organizational employment versus self-employment: reasons for career choice intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice.* 1996;20(3):23–31. Available from: <https://doi.org/10.1177/104225879602000302>.
48. Liñán F, Chen Y. Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice.* 2009;33(3):593–617. Available from: <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>.
49. Hair JF, Hult GT, Ringle CM, Sarstedt M. A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM). Thousand Oaks (CA): Sage Publications; 2017.
50. Henseler J, Ringle CM, Sarstedt M. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based structural equation modeling. *Journal of the Academy of Marketing Science.* 2015;43(1):115–35. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>.
51. Kock N, Lynn G. Lateral collinearity and misleading results in variance-based SEM: an illustration and recommendations. *Journal of the Association for Information Systems.* 2012;13(7):546–80. Available from: <https://doi.org/10.17705/1jais.00302>.
52. Ringle CM, Wende S, Will A. SmartPLS 3. Hamburg: SmartPLS GmbH; 2012.
53. Ilyas M, Batool A, Razaq M, Hassan A. The role of education and external factors in promoting entrepreneurial intention: a study on e-entrepreneurship in Pakistan. *Journal of Entrepreneurship Education.* 2023;26(1):1–18.
54. Elnadi M, Gheith A. The role of self-efficacy in promoting entrepreneurial intention among Egyptian students. *Journal of Small Business and Enterprise Development.* 2021;28(2):351–70.
55. Bui HN, et al. Balancing confidence and aspiration: University supports and E-entrepreneurial intentions in Vietnam. *The International Journal of Management Education.* 2025; Available from: <https://doi.org/10.1016/j.ijme.2025.101271>.



The role of entrepreneurship education in E-Entrepreneurial Intention: An empirical study in Vietnam

Pham Thi Quynh Nga*, Pham Ha Phuong Anh



Use your smartphone to scan this QR code and download this article

ABSTRACT

In the context of the fast-changing digital economy, e-entrepreneurship has arisen as a key trend, particularly among students, who are quick to adopt new technology. However, not all students are interested in e-entrepreneurship, and the factors influencing this decision are still being researched. This study aims to assess entrepreneurship education's effectiveness in promoting e-entrepreneurship intention through intermediate variables such as attitude, subjective norms, and self-efficacy. Survey data was collected from 301 university students in Vietnam using an online questionnaire survey. The PLS-SEM analytical method was used to validate the research model. The data suggest that entrepreneurship education had the most impact on self-efficacy and attitude, while the effect of subjective norms on the relationship between entrepreneurship education and e-entrepreneurship intention was demonstrated to be less than in previous studies. Therefore, to strengthen students' intention toward e-entrepreneurship, universities should not only provide theoretical knowledge but also cultivate practical environments that enable students to develop and implement their business ideas.

Key words: e-entrepreneurship, entrepreneurship education, self-efficacy, e-entrepreneurship intention.

University of Finance – Marketing,
Vietnam

Correspondence

Pham Thi Quynh Nga, University of
Finance – Marketing, Vietnam
Email: phamnnga@ufm.edu.vn

History

- Received: 23-02-2025
- Revised: 27-08-2025
- Accepted: 17-04-2026
- Published Online: 12-08-2026

DOI : <https://doi.org/10.32508/vnuhcmj-ebl.v10i3.1578>



Check for updates

Copyright

© VNUHCM Journal. This is an open-access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International license.

Cite this article : Quynh Nga P T, Phuong Anh P H. **The role of entrepreneurship education in E-Entrepreneurial Intention: An empirical study in Vietnam.** *VNUHCM J. Econ. Bus. Law.* 2026;10(3): 6943-6955.