

# KHUNG LÝ LUẬN PHÁT TRIỂN THANG ĐO SỰ HÀI LÒNG CỦA THÍ SINH ĐỐI VỚI KỶ THI ĐÁNH GIÁ NĂNG LỰC HỌC SINH TRUNG HỌC PHỔ THÔNG CỦA ĐẠI HỌC QUỐC GIA HÀ NỘI

Vũ Công Tùng, Đặng Thị Bích Liên\*, Phùng Thừa Thảo, Nguyễn Văn Việt  
Viện Đào tạo số và Khảo thí, Đại học Quốc gia Hà Nội  
Email\*: bichlien@vnu.edu.vn

**Tóm tắt:** Trong bối cảnh tuyển sinh đại học ngày càng đa dạng hóa phương thức đánh giá, các kỳ thi đánh giá năng lực giữ vai trò quan trọng trong việc cung cấp thêm căn cứ khách quan, tin cậy và khả năng phân loại thí sinh. Nghiên cứu này nhằm xây dựng khung lý luận định hướng phát triển thang đo sự hài lòng của thí sinh đối với kỳ thi Đánh giá năng lực học sinh trung học phổ thông (HSA) của Đại học Quốc gia Hà Nội. Trên cơ sở tổng quan các lý thuyết và công trình nghiên cứu liên quan, bài viết tích hợp năm nền tảng lý luận gồm: Thuyết công bằng tổ chức; Mô hình chất lượng dịch vụ SERVQUAL; Thuyết kỳ vọng – chối bỏ; Mô hình phản hồi học tập và Khung tiêu chuẩn đo lường chất lượng kỳ thi điện tử trên máy tính. Kết quả nghiên cứu đề xuất khung lý luận với năm nhóm thành phần cốt lõi: (1) Cảm nhận công bằng trong kỳ thi; (2) Chất lượng dịch vụ và hỗ trợ thi; (3) Sự phù hợp giữa kỳ vọng và trải nghiệm thực tế; (4) Chất lượng thông tin kết quả và phản hồi sau thi; (5) Chất lượng hạ tầng và nền tảng thi trên máy tính. Khung lý luận này xem sự hài lòng của thí sinh là một cấu trúc đa chiều, chịu tác động đồng thời của công bằng khảo thí, chất lượng dịch vụ, trải nghiệm công nghệ, chất lượng phản hồi và giá trị sử dụng của kết quả thi. Nghiên cứu góp phần bổ sung cơ sở lý luận cho việc xây dựng, kiểm định và chuẩn hóa thang đo sự hài lòng của thí sinh đối với kỳ thi HSA, đồng thời tạo tiền đề cho các nghiên cứu thực nghiệm trong tương lai.

**Từ khóa:** sự hài lòng của thí sinh; khung lý luận; phát triển thang đo; kỳ thi đánh giá năng lực; Đại học Quốc gia Hà Nội.

## THEORETICAL FRAMEWORK FOR DEVELOPING A CANDIDATE SATISFACTION SCALE FOR THE HIGH SCHOOL STUDENT ASSESSMENT OF VIETNAM NATIONAL UNIVERSITY, HANOI

**Abstract:** In the context of increasingly diversified university admission pathways, competency assessment tests play an important role in providing additional objective and reliable evidence for evaluating and differentiating candidates. This study aims to develop a theoretical framework to guide the construction of a scale measuring candidates' satisfaction with the High School Student Assessment (HSA) administered by Vietnam National University, Hanoi. Based on a review of relevant theories and prior studies, the paper integrates five theoretical foundations: Organizational justice theory; The SERVQUAL service quality model; Expectation-disconfirmation theory; Learning feedback models, and Quality standards for large-scale computer-based assessment. The proposed theoretical framework consists of five core dimensions: (1) Perceived fairness in the examination; (2) Service quality and examination support; (3) Alignment between expectations and actual experience; (4) Quality of score reporting and post-examination feedback; and (5) Quality of technological infrastructure and the computer-based testing platform. Within this framework, candidates' satisfaction is conceptualized as a multidimensional construct influenced simultaneously by assessment fairness, service quality, technological experience, feedback quality, and the perceived utility of test results. The study contributes to the theoretical foundation for developing, validating, and standardizing a satisfaction scale for HSA candidates, while also providing a basis for future empirical research.

**Keywords:** candidate satisfaction; theoretical framework; scale development; competency-based assessment; Vietnam National University, Hanoi.

Nhận bài: 22/04/2026

Phản biện: 23/05/2026

Duyệt đăng: 27/05/2026

### I. ĐẶT VẤN ĐỀ

Trong những năm gần đây, tuyển sinh đại học ở Việt Nam có sự chuyển dịch mạnh mẽ với việc nhiều cơ sở giáo dục sử dụng thêm các kỳ thi đánh giá năng lực, đánh giá tư duy và hình thức xét tuyển kết hợp bên cạnh kết quả thi tốt nghiệp trung học phổ thông. Trong bối cảnh đó, kỳ thi Đánh giá năng lực học sinh trung học phổ thông của Đại học Quốc gia Hà Nội (HSA) trở thành một kỳ thi chuẩn hóa quan trọng, hướng tới đánh giá năng lực tổng hợp của thí sinh như tư duy định lượng, tư duy định tính, khả năng vận dụng kiến

thức và giải quyết vấn đề. Theo quan điểm đo lường giáo dục hiện đại, chất lượng kỳ thi không chỉ thể hiện ở độ khó, độ tin cậy hay độ giá trị của đề thi, mà còn ở trải nghiệm của người dự thi trong toàn bộ quá trình khảo thí. Đặc biệt, với kỳ thi HSA được tổ chức trên máy tính, sự hài lòng của thí sinh là chỉ báo quan trọng phản ánh mức độ tin cậy, công bằng, minh bạch và giá trị sử dụng của kết quả thi. Do đó, nghiên cứu tập trung xây dựng khung lý luận nhằm phát triển thang đo mức độ hài lòng của thí sinh đối với kỳ thi HSA.

## II. NỘI DUNG NGHIÊN CỨU

### 2.1. Sự hài lòng của thí sinh trong bối cảnh khảo thí

Sự hài lòng là trạng thái đánh giá của cá nhân sau khi so sánh giữa kỳ vọng ban đầu và trải nghiệm thực tế (Oliver, 1980, 1997). Trong giáo dục, Elliott và Shin (2002) cho rằng sự hài lòng của người học phản ánh nhận thức tổng thể về giá trị của trải nghiệm giáo dục mà họ nhận được. Tuy nhiên, sự hài lòng của thí sinh đối với một kỳ thi chuẩn hóa có đặc thù riêng so với sự hài lòng của sinh viên đối với quá trình đào tạo.

Thí sinh tham gia kỳ thi HSA không chỉ mong muốn được phục vụ tốt như một người sử dụng dịch vụ, mà còn kỳ vọng kỳ thi bảo đảm tính công bằng, minh bạch, bảo mật, ổn định và có giá trị sử dụng trong tuyển sinh. Sự hài lòng của thí sinh vì vậy cần được hiểu là đánh giá tổng hợp của thí sinh về mức độ kỳ thi đáp ứng kỳ vọng và nhu cầu của họ trong toàn bộ quá trình dự thi, bao gồm trước thi, trong khi thi và sau thi. Đánh giá này chịu ảnh hưởng bởi cả yếu tố kỹ thuật khảo thí, yếu tố dịch vụ, yếu tố công nghệ và yếu tố tâm lý.

Từ góc độ lý thuyết, sự hài lòng của thí sinh đối với kỳ thi HSA có thể được định nghĩa là mức độ thí sinh cảm nhận rằng kỳ thi được tổ chức công bằng, minh bạch, chuyên nghiệp; điều kiện và công nghệ thi đáp ứng yêu cầu; thông tin và hỗ trợ được cung cấp kịp thời; kết quả thi phản ánh đúng năng lực và có giá trị sử dụng trong tuyển sinh đại học.

### 2.2. Các lý thuyết nền tảng định hướng phát triển thang đo

#### a) Thuyết công bằng tổ chức

Thuyết Công bằng tổ chức (Justice theory) được phát triển bởi Leventhal (1980), Greenberg (1987, 1990) và Colquitt (2001) nhằm phân tích cảm nhận của cá nhân về ba chiều công bằng trong bối cảnh có đánh giá và ra quyết định bao gồm:

(1) Công bằng phân phối (Distributive justice) phản ánh cảm nhận của thí sinh về kết quả nhận được (điểm thi, nhận xét về bản thân) và mức độ tương xứng giữa nỗ lực bỏ ra với kết quả nhận được. Colquitt xác nhận rằng biến này có ảnh hưởng trực tiếp đến mức độ hài lòng và chấp nhận kết quả trong các bối cảnh có thi cử.

(2) Công bằng thủ tục (Procedural justice) tập trung vào tính hợp lý, minh bạch và chính đáng của các quy trình ra quyết định. Theo Leventhal, một thủ tục được coi là công bằng khi đảm bảo

06 nguyên tắc cốt lõi gồm: tính nhất quán, không thiên vị, thông tin chính xác, khả năng khiếu nại, tính đại diện, tuân thủ chuẩn mực đạo đức.

(3) Công bằng tương tác (Interactional justice) phản ánh cảm nhận của thí sinh về chất lượng đối xử và sự truyền đạt thông tin từ người tổ chức thi bao gồm: sự tôn trọng, tính minh bạch và sự hỗ trợ kịp thời trong quá trình thi.

Đối với hoạt động kiểm tra đánh giá và thi cử, Thuyết Công bằng của Gilliland (1993) và Thuyết Tính hợp lệ xã hội của Schuler (1993) chỉ ra rằng khi thí sinh cảm nhận thiếu công bằng, hậu quả tiêu cực có thể xảy ra gồm: giảm động lực/ nhu cầu tham gia kỳ thi, lan truyền các thông tin tiêu cực, các khiếu nại về pháp lý và tổ chức tổ chức thi bị ảnh hưởng đến uy tín trong xã hội lâu dài (Society for Industrial and Organizational Psychology [SIOP], 2026).

#### b) Mô hình chất lượng dịch vụ SERVQUAL

Mô hình SERVQUAL gồm 05 nhóm thành phần: (1) Cơ sở vật chất; (2) Độ tin cậy; (3) Khả năng đáp ứng; (4) Sự đảm bảo; (5) Sự đồng cảm (Parasuraman et al., 1988). Mô hình SERVQUAL được coi là nền tảng lý thuyết quan trọng trong nghiên cứu chất lượng dịch vụ giáo dục, bao gồm cả bối cảnh tổ chức thi (Sultan & Wong, 2012). Áp dụng vào kỳ thi tổ chức thi trên máy tính, năm thành phần này có thể diễn giải như sau:

(1) Cơ sở vật chất: phòng thi, máy tính làm bài, chất lượng màn hình hiển thị, hệ thống mạng, điều kiện ánh sáng và nhiệt độ, các phòng chức năng hỗ trợ.

(2) Độ tin cậy: sự nhất quán trong thông tin về thời gian, địa điểm, định dạng bài thi; tính đồng nhất trong chấm điểm; uy tín của kỳ thi với các đơn vị sử dụng kết quả.

(3) Khả năng đáp ứng: sự sẵn sàng và tốc độ phản hồi của nhân sự tổ chức thi khi thí sinh gặp vấn đề trong quá trình đăng ký, làm bài và nhận kết quả.

(4) Sự đảm bảo: năng lực, đạo đức nghề nghiệp và thái độ chuyên nghiệp của nhân sự tổ chức thi; khả năng tạo dựng niềm tin cho thí sinh.

(5) Sự đồng cảm: sự quan tâm, hỗ trợ đặc biệt đối với các nhóm thí sinh yếu thế (thí sinh khuyết tật, hoàn cảnh khó khăn).

Mô hình SERVQUAL được xây dựng xuất phát từ hoạt động dịch vụ, trong khi kỳ thi HSA đối với thí sinh không chỉ là dịch vụ được cung cấp mà còn là hoạt động khảo thí nên cần kết hợp Mô hình SERVQUAL với thuyết công bằng khảo thí, chuẩn đo lường và lý thuyết Kỳ vọng – Chối bỏ.

### c) Thuyết kỳ vọng – chối bỏ

Thuyết Kỳ vọng – Chối bỏ (Expectation – Disconfirmation Theory) (EDT) của Oliver là khung lý thuyết nền tảng giải thích cơ chế hình thành sự hài lòng thông qua 04 biến số có tính dự báo (Oliver, 1980, 1997) gồm:

(1) Kỳ vọng: niềm tin chủ quan của thí sinh trước khi thi, được hình thành từ kinh nghiệm trước đó, thông tin tiếp nhận và đánh giá của những người xung quanh (Yi, 1991).

(2) Cảm nhận thực tế: đánh giá chủ quan về trải nghiệm thực tế trong kỳ thi – bao gồm công bằng, tin cậy, hỗ trợ và kết quả thi (Spreng et al., 1996).

(3) So sánh kết quả: mức độ chênh lệch giữa kỳ vọng và cảm nhận. Chênh lệch dương (cảm nhận tốt hơn kỳ vọng) dẫn đến hài lòng và ngược lại, chênh lệch âm (cảm nhận kém hơn kỳ vọng) dẫn đến sự bất mãn.

(4) Sự hài lòng: trạng thái tâm lý tổng hợp phát sinh từ so sánh kỳ vọng với cảm nhận, từ đó dự báo được hành vi tiếp theo của thí sinh (tiếp tục tham gia dự thi, đánh giá truyền miệng, niềm tin vào tổ chức thi).

EDT được mở rộng trong các nghiên cứu về giáo dục nhằm bổ sung 02 biến trung gian là: (1) lo âu thi cử (test anxiety) – các cảm xúc tiêu cực như căng thẳng, lo lắng trong quá trình chuẩn bị và thực hiện bài thi (Zeidner, 1998); và (2) chất lượng phản hồi (feedback quality) – thông tin mà thí sinh nhận được về khoảng cách giữa năng lực hiện tại với chuẩn năng lực, đồng thời giúp họ biết cách thu hẹp khoảng cách đó (Sadler, 1989). Nhiều nghiên cứu kết hợp giữa EDT với SERVQUAL xác nhận sự hài lòng được quyết định không chỉ bởi chất lượng dịch vụ khách quan mà còn bởi mức độ chênh lệch giữa kỳ vọng và trải nghiệm thực tế (Tan & Kek, 2004). EDT có mặt hạn chế vì kỳ vọng là một biến chủ quan, khó để đo lường chính xác. Để khắc phục, nghiên cứu kết hợp giữa EDT, SERVQUAL và Thuyết Công bằng nhằm tạo khung đo lường đa chiều và đầy đủ hơn.

### d) Các mô hình phản hồi học tập

Khái niệm phản hồi trong học tập được định hình qua 03 nền tảng lý thuyết có tính kế thừa, bao gồm:

(1) Lý thuyết hành vi: phản hồi là sự củng cố nhằm điều chỉnh hành vi học tập. Tính kịp thời và tính cụ thể có vai trò quan trọng đối với hiệu quả của phản hồi (Skinner, 1965).

(2) Lý thuyết nhận thức: phản hồi là thông tin giúp người học hình thành và hiệu chỉnh mô hình tri thức (Butler & Winne, 1995). Theo Sadler,

phản hồi hiệu quả giúp người học: (i) nhận thức rõ ràng chuẩn mực cần đạt; (ii) tự so sánh năng lực hiện tại với chuẩn đó; và (iii) có hành động thu hẹp khoảng cách năng lực (Sadler, 1989).

(3) Lý thuyết kiến tạo: phản hồi là quá trình đối thoại hai chiều, không phải thông tin một chiều (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). Phản hồi chỉ có giá trị khi dẫn đến hành động cải thiện của người học (Carless & Boud, 2018).

Trong bối cảnh khảo thí, phản hồi của thí sinh là nguồn dữ liệu phản ánh trải nghiệm thực tế, giúp cơ quan, tổ chức khảo thí phát hiện bất cập trong quy trình, tăng cường tính minh bạch và niềm tin xã hội.

### e) Khung tiêu chuẩn đo lường chất lượng kỳ thi diện rộng trên máy tính

Theo tiêu chuẩn về Kiểm tra Giáo dục và Tâm lý, chất lượng của hệ thống đánh giá cần được xem xét thông qua ba tiêu chuẩn cốt lõi là độ giá trị (validity), độ tin cậy (reliability) và tính công bằng (fairness) (American Educational Research Association et al., 2014). Đối với kỳ thi đánh giá diện rộng trên máy tính (Computer-Based Assessment – CBA), khung này được mở rộng thêm 02 thành phần gồm: (1) tính khả thi, hệ quả thực hiện; và (2) chất lượng vận hành và công nghệ (Leighton, 2020; OECD, 2019).

Từ trải nghiệm thực tế của thí sinh, 05 yếu tố này được cảm nhận như sau:

(1) Độ giá trị: niềm tin rằng nội dung bài thi phản ánh đúng năng lực của mình.

(2) Độ tin cậy: cảm giác ổn định và nhất quán của kết quả thi.

(3) Công bằng: điều kiện thi bình đẳng, minh bạch quy trình, không thiên vị.

(4) Tính khả thi và hệ quả: mức hợp lý của thời gian làm bài, tải nhận thức và ý nghĩa của kết quả đối với định hướng học tập.

(5) Chất lượng công nghệ: sự ổn định hạ tầng, giao diện, tốc độ xử lý và khả năng hỗ trợ kỹ thuật khi có sự cố.

Từ góc nhìn của thí sinh về kỳ thi, các chuẩn kỹ thuật của một kỳ thi được chuyển thành cảm nhận về sự công bằng, tin cậy, minh bạch, thuận tiện và giá trị sử dụng. Đây là cơ sở tích hợp chuẩn đo lường giáo dục vào khung đánh giá sự hài lòng.

### 2.3. Khung lý luận tích hợp định hướng phát triển thang đo

Từ các cơ sở lý thuyết đã phân tích, nghiên cứu đề xuất khung lý luận tích hợp gồm năm nhóm thành phần cốt lõi để đo lường mức độ hài lòng của thí sinh đối với kỳ thi HSA.

**Bảng 1. Khung lý luận định hướng phát triển thang đo mức độ hài lòng của thí sinh đối với kỳ thi HSA**

Nhóm thành phần	Nội dung đo lường	Cơ sở lý thuyết
Cảm nhận công bằng trong kỳ thi	Tính nhất quán của quy trình, minh bạch thông tin, không thiên vị, tôn trọng thí sinh, cơ chế giải đáp và khiếu nại	Thuyết công bằng tổ chức
Chất lượng dịch vụ và hỗ trợ thi	Cơ sở vật chất, độ tin cậy của thông tin, khả năng đáp ứng của nhân sự, sự đảm bảo, sự đồng cảm	Mô hình SERVQUAL
Sự phù hợp giữa kỳ vọng và trải nghiệm thực tế	Kỳ vọng trước thi, cảm nhận sau thi, mức độ đáp ứng kỳ vọng, giá trị cảm nhận của kỳ thi	Thuyết kỳ vọng – chối bỏ
Chất lượng thông tin kết quả và phản hồi sau thi	Thời gian trả kết quả, mức độ rõ ràng của phiếu điểm, khả năng tra cứu, hướng dẫn sử dụng kết quả, giải đáp thắc mắc	Mô hình phản hồi học tập
Chất lượng hạ tầng và nền tảng thi trên máy tính	Ổn định hệ thống, giao diện làm bài, tốc độ xử lý, bảo mật dữ liệu, hỗ trợ kỹ thuật	Khung tiêu chuẩn đo lường chất lượng kỳ thi điện rộng trên máy tính

Năm nhóm thành phần này không tồn tại độc lập mà có quan hệ tương tác: Chất lượng hạ tầng công nghệ tạo nền tảng cho trải nghiệm thi trên máy tính; Chất lượng dịch vụ và cảm nhận công bằng tác động trực tiếp đến đánh giá của thí sinh về quá trình dự thi; Sự phù hợp giữa kỳ vọng và trải nghiệm thực tế đóng vai trò như cơ chế tâm lý hình thành sự hài lòng; Chất lượng phản hồi kết quả ảnh hưởng đến cảm nhận của thí sinh về giá trị sử dụng và tính minh bạch của kỳ thi. Tất cả các thành phần này cùng tác động đến mức độ hài lòng tổng thể của thí sinh đối với kỳ thi HSA.

Có thể khái quát mô hình lý luận như sau: Chất lượng hạ tầng công nghệ và chất lượng dịch vụ thi tạo điều kiện cho trải nghiệm dự thi; cảm nhận công bằng giúp hình thành niềm tin vào quy trình; sự phù hợp giữa kỳ vọng và trải nghiệm quyết định hướng đánh giá tích cực hoặc tiêu cực; chất lượng thông tin kết quả củng cố niềm tin vào giá trị của kỳ thi. Kết quả cuối cùng là mức độ hài lòng chung của thí sinh, có thể biểu hiện qua sự chấp nhận kết quả, niềm tin vào kỳ thi, ý định tiếp tục sử dụng kết quả và đánh giá tích cực về đơn vị tổ chức thi.

#### 2.4. Định hướng phát triển thang đo từ khung lý luận

Từ khung lý luận trên, việc phát triển thang đo mức độ hài lòng của thí sinh đối với kỳ thi HSA cần được thực hiện theo một quy trình chặt chẽ. Trước hết, cần xác định rõ từng cấu trúc thành phần và phát triển hệ thống biến quan sát tương

ứng. Mỗi nhóm tiêu chí cần có các chỉ báo cụ thể, dễ hiểu, phù hợp với trải nghiệm thực tế của thí sinh và có khả năng đo lường bằng thang Likert.

Đối với nhóm “cảm nhận công bằng trong kỳ thi”, các biến quan sát có thể tập trung vào tính minh bạch của quy chế, sự nhất quán trong tổ chức, cơ hội bình đẳng của thí sinh, thái độ tôn trọng của cán bộ coi thi và cơ chế giải đáp thắc mắc. Đối với nhóm “chất lượng dịch vụ và hỗ trợ thi”, các biến quan sát cần phản ánh thông tin đăng ký, hỗ trợ trước thi, điều kiện cơ sở vật chất, sự hướng dẫn của cán bộ và khả năng xử lý tình huống. Đối với nhóm “kỳ vọng và trải nghiệm thực tế”, thang đo cần xem xét mức độ kỳ thi đáp ứng kỳ vọng ban đầu của thí sinh về đề thi, quy trình, kết quả và giá trị sử dụng. Đối với nhóm “phản hồi kết quả”, các biến quan sát cần đo lường mức độ rõ ràng, kịp thời, hữu ích và dễ tiếp cận của thông tin kết quả. Đối với nhóm “hạ tầng công nghệ”, các biến quan sát cần phản ánh giao diện làm bài, độ ổn định của hệ thống, tốc độ xử lý, bảo mật và hỗ trợ kỹ thuật.

### III. KẾT LUẬN

Nghiên cứu đã xây dựng khung lý luận định hướng phát triển thang đo mức độ hài lòng của thí sinh đối với kỳ thi HSA trên cơ sở tích hợp các lý thuyết và chuẩn mực có liên quan trong lĩnh vực đo lường, đánh giá giáo dục và chất lượng dịch vụ. Kết quả tổng quan cho thấy sự hài lòng của thí sinh không nên được tiếp cận như một phản ứng đơn lẻ, mà cần được xem là một cấu trúc đa

chiều, hình thành từ sự tương tác giữa cảm nhận công bằng, chất lượng dịch vụ thi, kỳ vọng và trải nghiệm thực tế, chất lượng phản hồi kết quả và chất lượng hạ tầng công nghệ. Đóng góp chính của nghiên cứu là đề xuất một khung lý luận tích hợp gồm năm nhóm thành phần: cảm nhận công bằng trong kỳ thi; chất lượng dịch vụ và hỗ trợ

thi; sự phù hợp giữa kỳ vọng và trải nghiệm thực tế; chất lượng thông tin kết quả và phản hồi sau thi; chất lượng hạ tầng và nền tảng thi trên máy tính. Khung này phản ánh đặc thù của kỳ thi HSA với tư cách là một kỳ thi chuẩn hóa, tổ chức trên máy tính, có kết quả được sử dụng trong tuyển sinh đại học.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- American Educational Research Association, American Psychological Association, & National Council on Measurement in Education. (2014). Standards for educational and psychological testing. *American Educational Research Association*.
- Bahati, B., Fors, U., Hansen, P., Nouri, J., & Mukama, E. (2019). Measuring learner satisfaction with formative e-assessment strategies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 14(7), 61–79. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i07.9120>
- Butler, D. L., & Winne, P. H. (1995). Feedback and self-regulated learning: A theoretical synthesis. *Review of Educational Research*, 65(3), 245–281. <https://doi.org/10.2307/1170684>
- Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- DeLone, W. H., & McLean, E. R. (2003). The DeLone and McLean model of information systems success: A ten-year update. *Journal of Management Information Systems*, 19(4), 9–30. <https://doi.org/10.1080/07421222.2003.11045748>
- Dermo, J. (2009). E-assessment and the student learning experience: A survey of student perceptions of e-assessment. *British Journal of Educational Technology*, 40(2), 203–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2008.00915.x>
- Elliott, K. M., & Shin, D. (2002). Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197–209. <https://doi.org/10.1080/1360080022000013518>
- Gilliland, S. W. (1993). The perceived fairness of selection systems: An organizational justice perspective. *Academy of Management Review*, 18(4), 694–734. <https://doi.org/10.2307/258595>
- Greenberg, J. (1987). A taxonomy of organizational justice theories. *Academy of Management Review*, 12(1), 9–22. <https://doi.org/10.2307/257990>
- Greenberg, J. (1990). Organizational justice: Yesterday, today, and tomorrow. *Journal of Management*, 16(2), 399–432. <https://doi.org/10.1177/014920639001600208>
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hausknecht, J. P., Day, D. V., & Thomas, S. C. (2004). Applicant reactions to selection procedures: An updated model and meta-analysis. *Personnel Psychology*, 57(3), 639–683. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2004.00003.x>
- Leighton, J. P. (2020). Mislavy, R. J. (2018). Sociocognitive foundations of educational measurement. *Journal of Educational Measurement*, 57(1), 145–151. <https://doi.org/10.1111/jedm.12255>
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27–55). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3087-5\\_2](https://doi.org/10.1007/978-1-4613-3087-5_2)
- Nicol, D. J., & Macfarlane-Dick, D. (2006). Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice. *Studies in Higher Education*, 31(2), 199–218. <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>
- OECD. (2019). PISA 2018 results (Volume I): What students know and can do. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5f07c754-en>
- Oliver, R. L. (1980). A cognitive model of the antecedents and consequences of satisfaction decisions. *Journal of Marketing Research*, 17(4), 460–469. <https://doi.org/10.2307/3150499>
- Oliver, R. L. (1997). Satisfaction: A behavioral perspective on the consumer. *McGraw-Hill*.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1988). SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 64(1), 12–40.
- Ryan, A. M., & Ployhart, R. E. (2000). Applicants' perceptions of selection procedures and decisions: A critical review and agenda for the future. *Journal of Management*, 26(3), 565–606. <https://doi.org/10.1177/014920630002600308>
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18(2), 119–144. <https://doi.org/10.1007/BF00117714>
- Schuler, H. (1993). Social validity of selection situations: A concept and some empirical results. In H. Schuler, J. L. Farr, & M. Smith (Eds.), *Personnel selection and assessment: Individual and organizational perspectives* (pp. 11–26). *Lawrence Erlbaum Associates*.
- Skinner, B. F. (1965). Science and human behavior. *Free Press*.
- Society for Industrial and Organizational Psychology. (n.d.). *SIOP white papers*. Retrieved May 22, 2026, from <https://www.siop.org/resources-publications/research/siop-white-papers/>
- Spreng, R. A., MacKenzie, S. B., & Olshavsky, R. W. (1996). A reexamination of the determinants of consumer satisfaction. *Journal of Marketing*, 60(3), 15–32. <https://doi.org/10.1177/002224299606000302>
- Sultan, P., & Wong, H. Y. (2012). Service quality in a higher education context: Antecedents and dimensions. *International Review of Business Research Papers*, 8(2), 11–20.
- Tan, K. C., & Kek, S. W. (2004). Service quality in higher education using an enhanced SERVQUAL approach. *Quality in Higher Education*, 10(1), 17–24. <https://doi.org/10.1080/1353832242000195032>
- Yi, Y. (1991). A critical review of consumer satisfaction. In V. A. Zeithaml (Ed.), *Review of marketing 1990* (pp. 68–123). *American Marketing Association*.
- Zeidner, M. (1998). Test anxiety: The state of the art. *Plenum Press*.
- Zeithaml, V. A., Berry, L. L., & Parasuraman, A. (1993). The nature and determinants of customer expectations of service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/0092070393211001>