

CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN VỀ CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ ĐÀO TẠO TẠI CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TRÊN ĐỊA BÀN TỈNH THANH HÓA

Lê Thị Loan^{1*}, Mai Thị Hồng¹

¹Khoa Kinh tế – Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Hồng Đức

* Email: lethiloankt@hdu.edu.vn

Ngày nhận bài: 27/11/2023

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 24/01/2024

Ngày chấp nhận đăng: 15/02/2024

TÓM TẮT

Nghiên cứu này nhằm đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo của các trường đại học trên địa bàn tỉnh Thanh Hóa. Có 974 phiếu hợp lệ được đưa vào phân tích và kiểm định giả thiết thông qua mô hình cấu trúc tuyến tính SEM. Kết quả nghiên cứu cho thấy các yếu tố chất lượng tương tác, chất lượng môi trường học tập, chất lượng đầu ra đều có tác động trực tiếp và cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo. Trong đó, chất lượng môi trường học tập có tác động mạnh nhất, tiếp đến là chất lượng tương tác và cuối cùng là chất lượng đầu ra có tác động ít nhất đến sự hài lòng của sinh viên.

Từ khóa: chất lượng, chất lượng dịch vụ đào tạo, sự hài lòng của sinh viên.

FACTORS AFFECTING STUDENT SATISFACTION WITH THE QUALITY OF TRAINING SERVICES AT UNIVERSITIES IN THANH HOA PROVINCE

ABSTRACT

This study aims to evaluate factors affecting student satisfaction with the quality of training services of universities in Thanh Hoa province. 974 valid questionnaires are included in the analysis and hypothesis testing through Structural Equation Modeling (SEM). Research results show that the factors of interaction quality, learning environment quality, and output quality all have a direct and positive impact on student satisfaction with the quality of training services. Of the three factors, the quality of learning environment has the strongest impact, followed by the quality of interaction, and finally, the quality of output, which has the least impact on student satisfaction.

Keywords: quality, student satisfaction, training service quality.

1. ĐẶT VẤN ĐỀ

Việc nghiên cứu khám phá, đo lường các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên từ lâu đã thu hút được sự quan tâm của nhiều tác giả trong và ngoài nước. Hầu hết

các nghiên cứu thực nghiệm đều đã cho thấy các yếu tố cấu thành nên chất lượng dịch vụ đào tạo là những yếu tố quan trọng tạo nên sự hài lòng của sinh viên (Firdaus, 2005; Jain và cs., 2013; Hoàng Trọng & Hoàng Thị Phương

Thảo, 2007...). Đồng thời, thang đo và mức độ tác động của các yếu tố đến sự hài lòng của sinh viên là khác nhau trong từng bối cảnh nghiên cứu (Sohail & Shaikh, 2004; Clemes và cs., 2007; Lê Đức Tâm, 2012...).

Những năm gần đây, sự bùng nổ các cơ sở giáo dục đại học dân lập bên cạnh các trường đại học công lập đã dẫn đến sự cạnh tranh mạnh mẽ trong việc thu hút sinh viên ở hệ thống các trường đại học trên cả nước. Trước bối cảnh tự chủ các đơn vị sự nghiệp cùng với việc tuyển sinh ngày càng khó khăn, các trường đại học luôn tìm kiếm giải pháp nhằm phát huy thế mạnh nội tại, khẳng định vị thế của mình, từ đó tăng khả năng thu hút và giữ chân người học. Một trong những giải pháp trọng tâm đó là nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo. Sinh viên là đối tượng sử dụng trực tiếp các dịch vụ đào tạo, do vậy ý kiến phản hồi của sinh viên là cơ sở quan trọng để đề xuất những giải pháp thiết thực nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo, nâng cao sự hài lòng của sinh viên đối với nhà trường. Hiện nay trên địa bàn tỉnh Thanh Hóa có một số trường đại học và phân hiệu các trường đại học, tuy nhiên trong nghiên cứu này nhóm tác giả lựa chọn hai trường đại học có thời gian thành lập trên 20 năm đó là Trường Đại học Hồng Đức và Trường Đại học Văn hóa, Thể thao và Du lịch để khảo sát. Nhằm tìm ra các giải pháp thu hút sinh viên trong bối cảnh tự chủ và khẳng định vị thế cũng như chất lượng đào tạo, việc nghiên cứu **“Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo tại các trường đại học trên địa bàn tỉnh Thanh Hóa”** là hết sức cần thiết, nhằm tạo cơ sở để ban giám hiệu các trường đại học đưa ra những quyết sách đúng đắn, kịp thời trong quá trình quản lý hoạt động giáo dục đào tạo ở các nhà trường.

2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

2.1. Chất lượng dịch vụ đào tạo

2.1.1. Khái niệm

Chất lượng dịch vụ đào tạo có thể được hiểu theo nhiều nghĩa khác nhau tùy theo cách tiếp cận vấn đề. Năm 1993, Green & Harvey đã chỉ ra chất lượng đào tạo có thể

được tập hợp bởi 05 khía cạnh như sau: chất lượng là *sự vượt trội*; là *sự hoàn hảo*; là *sự phù hợp với mục tiêu* (đáp ứng nhu cầu của khách hàng); là *sự đáng giá về đồng tiền* (trên khía cạnh đánh giá về đầu tư); là *sự chuyển đổi*. Dựa trên định nghĩa của UNESCO (1998), Chen & Kao (2007) đã đưa ra định nghĩa chất lượng dịch vụ đào tạo bao gồm các chức năng và hoạt động như chương trình đào tạo, chất lượng giảng viên, chính phủ, cơ sở vật chất, sinh viên, quản lý hành chính và hệ thống tương tác. Đàm Chí Cường (2016) định nghĩa chất lượng dịch vụ đào tạo là đặc điểm của một bộ các yếu tố liên quan đến đầu vào, đầu ra và quá trình của hệ thống giáo dục trong việc cung cấp dịch vụ thỏa mãn chiến lược nội bộ cũng như chiến lược bên ngoài, bao gồm các yếu tố về chất lượng dịch vụ giáo dục như thư viện, trang bị máy móc, nội dung môn học, nhân viên phòng ban, phương pháp giảng dạy, kí túc xá. Đây được coi là khái niệm tổng quát nhất về chất lượng dịch vụ đào tạo của các trường đại học.

Trong phạm vi nghiên cứu này, tác giả cũng nhìn nhận chất lượng dịch vụ đào tạo đại học chính là chất lượng dịch vụ mà nhà trường cung cấp có liên quan đến tất cả các yếu tố như giảng viên, nhân viên, cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, các hoạt động ngoại khóa..., thỏa mãn được nhu cầu học tập của sinh viên.

2.1.2. Các yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ đào tạo

Việc xác định các yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ đào tạo đã được nhiều tác giả đề cập trong các nghiên cứu về đánh giá, đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo thông qua sự cảm nhận hài lòng của sinh viên. Một số mô hình nghiên cứu được phát triển từ thang đo SERVQUAL và biến thể SERVPERF như nghiên cứu của Hill và cs. (2003), Chen & Kao (2007); số khác lại kế thừa mô hình HEDPERF như nghiên cứu của Gamage và cs. (2008), Sultan & Yin (2010), Latif và cs. (2017). Các mô hình nghiên cứu của Clemes và cs. (2007), Jain và cs. (2013) được phát triển dựa trên mô hình chất lượng dịch vụ cấu trúc đa cấp của Brady & Cronin (2001) và

một số mô hình nghiên cứu tự phát được xây dựng dựa trên việc kết hợp nhiều thang đo khác nhau như nghiên cứu của Tan & Kek (2004), Sumaedi & Bakti (2011)... Mỗi nghiên cứu lại chỉ ra các thành phần khác nhau của chất lượng dịch vụ đào tạo tùy vào cách tiếp cận và bối cảnh nghiên cứu.

Tại Việt Nam, khi nghiên cứu về chất lượng dịch vụ đào tạo, hầu hết các tác giả đều vận dụng mô hình chất lượng dịch vụ của Gronroos, mô hình SERVQUAL, biến thể SERVPERF hoặc HEDPERF, tuy nhiên các mô hình này đều có những hạn chế riêng của nó. Cuthbert (1996) cho rằng mô hình Gronroos, SERVQUAL, SERVPERF chỉ thích hợp để đánh giá chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của khách hàng trong lĩnh vực kinh tế, chúng không thực sự phù hợp để đo lường chất lượng dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục bởi sự khác biệt của nó so với các lĩnh vực khác. Hơn nữa, các mô hình trên đều chỉ tập trung vào quá trình cung cấp dịch vụ mà không chú ý đến kết quả dịch vụ – một yếu tố quan trọng hình thành nhận thức chất lượng dịch vụ của khách hàng (Brochado, 2009). Mô hình HEDPERF cũng bỏ qua khuyết điểm khi bảng hỏi trong bộ thang đo chỉ tập trung vào yếu tố phi học thuật (bộ phận hành chính) nên không bao quát được một cách tiếp cận toàn diện chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học (Sumaedi & Bakti, 2011). Trong khi đó, mô hình chất lượng dịch vụ cấu trúc đa cấp của Brady & Cronin (2001) đã được khẳng định về tính phù hợp của nó trong việc đo lường chất lượng dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục đại học (Clemes và cs., 2007).

Vi vậy, trong nghiên cứu này, tác giả dựa trên mô hình chất lượng dịch vụ của Brady & Cronin (2001), kế thừa một phần thang đo trong các nghiên cứu của Clemes và cs. (2007) và kết hợp với các nghiên cứu khác của các tác giả trong và ngoài nước để xây dựng thang đo chất lượng dịch vụ đào tạo phù hợp với thực tế. Việc sử dụng tổng hợp các mô hình nghiên cứu có thể giúp bao quát được toàn bộ các khía cạnh đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo có ảnh hưởng đến sự

hài lòng của sinh viên. Theo đó chất lượng dịch vụ đào tạo trong nghiên cứu này được xác định gồm 03 thành phần: *chất lượng tương tác* (được đo lường bởi 03 nhân tố: chất lượng giảng viên, nhân viên hành chính, tương tác cá nhân), *chất lượng môi trường học tập* (được đo lường bởi 03 nhân tố: chương trình đào tạo, cơ sở vật chất, các hoạt động ngoại khóa), *chất lượng đầu ra* (được đo lường bởi 02 nhân tố phát triển cá nhân và cơ hội nghề nghiệp).

2.2. Sự hài lòng của sinh viên

Trong môi trường giáo dục đại học, sự hài lòng về chất lượng đào tạo liên quan đến “cảm nhận” của sinh viên về tri thức họ nhận được so với những gì họ bỏ ra. Giá trị cảm nhận đó được đánh giá thông qua chất lượng khóa học, chương trình đào tạo và các yếu tố khác có liên quan được nhà trường cung cấp nhằm đem đến cho sinh viên sự thỏa mãn hay vượt mức kì vọng của sinh viên trước khi đăng kí và đánh giá sau khi sử dụng.

LeBlanc & Nguyen (1999) cho rằng sự hài lòng (giá trị cảm nhận) của sinh viên về chất lượng đào tạo là đánh giá tổng thể của một sinh viên dựa trên nhận thức về cái mà họ nhận được, cũng như việc được thỏa mãn mong muốn học hỏi khi theo học tại trường. Chute và cs. (1999) cũng xem sự hài lòng của sinh viên như là một yếu tố tâm lí, đó là sự cảm nhận về chất lượng hệ thống thông tin, chất lượng đội ngũ giảng viên, chất lượng dịch vụ hỗ trợ quản lí đào tạo.

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng khái niệm sự hài lòng của sinh viên là cảm nhận của sinh viên về tất cả các yếu tố liên quan đến chất lượng dịch vụ đào tạo của trường đại học mà họ đang theo học.

2.3. Mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của sinh viên

Sự hài lòng của người học và chất lượng dịch vụ đào tạo có mối quan hệ tương hỗ, chặt chẽ với nhau. Các nghiên cứu trước đây đã chứng minh rằng chất lượng dịch vụ đào tạo dẫn đến sự hài lòng của sinh viên, chất

lượng dịch vụ đào tạo là tiền đề, là căn cứ để đánh giá sự hài lòng của sinh viên (Athiyaman, 1997; Ali, 2009; Clemes và cs., 2007). Một số nghiên cứu thực nghiệm cũng đã khẳng định có mối quan hệ tích cực giữa chất lượng dịch vụ đào tạo đến sự hài lòng của sinh viên (Ham & Hayduk, 2003), điều này hàm ý khi chất lượng dịch vụ đào tạo được cung cấp tốt sẽ gia tăng cảm nhận về hình ảnh của trường đại học ở góc nhìn của sinh viên, từ đó làm gia tăng sự hài lòng và khả năng gắn bó với nhà trường của người học (Tjahjono, 2000).

2.4. Mô hình và giả thiết nghiên cứu

Mô hình nghiên cứu được đề xuất như ở Hình 1 với 08 nhân tố chia làm 03 nhóm thành phần có tác động đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo gồm:

Nhóm thành phần chất lượng tương tác (với 03 nhân tố: chất lượng giảng viên, nhân viên hành chính, tương tác cá nhân); Nhóm thành phần chất lượng môi trường học tập (với 03 nhân tố: chương trình đào tạo, cơ sở vật chất, các hoạt động ngoại khóa); Nhóm thành phần chất lượng đầu ra (với 02 nhân tố: phát triển cá nhân, cơ hội nghề nghiệp).

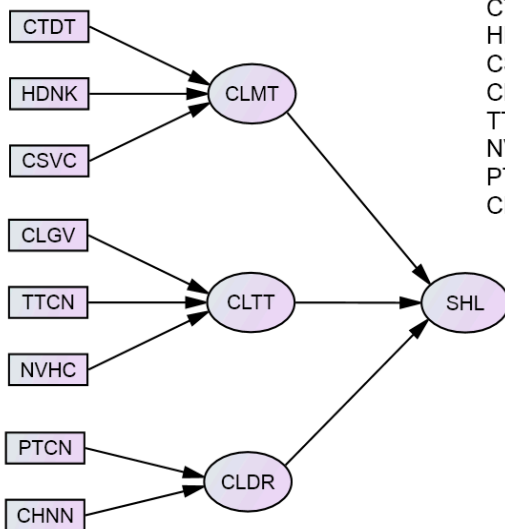
Các giả thiết nghiên cứu được đề xuất gồm:

H1: Chất lượng tương tác có tác động trực tiếp và cùng chiều với sự hài lòng của sinh viên;

H2: Chất lượng môi trường học tập có tác động trực tiếp và cùng chiều với sự hài lòng của sinh viên;

H3: Chất lượng đầu ra có tác động trực tiếp và cùng chiều với sự hài lòng của sinh viên.

- SHL: Sự hài lòng của sinh viên
- CLMT: Chất lượng môi trường học tập
- CLTT: chất lượng tương tác
- CLDR: Chất lượng đầu ra
- CTDT: Chương trình đào tạo
- HDNK: Hoạt động ngoại khóa
- CSVN: Cơ sở vật chất
- CLGV: Chất lượng giảng viên
- TTCN: Tương tác cá nhân
- NVHC: Nhân viên hành chính
- PTCN: Phát triển cá nhân
- CHNN: Cơ hội nghề nghiệp



Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất

3. DỮ LIỆU VÀ PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Dữ liệu nghiên cứu

Mô hình nghiên cứu đề xuất có số lượng nhóm cấu trúc nhiều hơn 07, mỗi cấu trúc đều có nhiều hơn 03 quan sát, do vậy kích thước

mẫu tối thiểu phải đạt là 500 mẫu (Hair và cs., 2010). Để đảm bảo các yêu cầu của kỹ thuật phân tích cấu trúc SEM và làm tăng tính đại diện của mẫu nghiên cứu, nhóm tác giả tiến hành điều tra 1.000 sinh viên chính quy đang theo học tại hai trường đại học trên địa

bàn tính, thông qua phương pháp chọn mẫu ngẫu nhiên, thuận tiện các đối tượng sinh viên chính quy của các khoa thuộc hai trường đại học trong năm học 2022 – 2023. Quá trình điều tra có chú ý đến yếu tố phân bố tỉ lệ mẫu theo năm học của sinh viên, đảm bảo sinh viên năm thứ hai, thứ ba, thứ tư đều được tham gia khảo sát, trong đó tập trung chủ yếu vào sinh viên năm thứ tư vì đây là đối tượng sinh viên sử dụng dịch vụ đào tạo của nhà trường lâu nhất sẽ cho ý kiến đầy đủ, chính xác hơn. Riêng sinh viên năm nhất mới sử dụng dịch vụ nên không tiến hành lấy ý kiến đánh giá. Sau hai tháng thực hiện khảo sát, tổng số phiếu phát ra là 1.000 phiếu, thu về 982 phiếu, trong đó có 08 phiếu không hợp lệ (do bỏ trống câu trả lời), số phiếu hợp lệ còn lại là 974 phiếu, đạt yêu cầu kích thước mẫu cho nghiên cứu.

Dữ liệu thu thập được tổng hợp, xử lý thông qua phần mềm SPSS 22, Amos 20 và được sử dụng trong quá trình nghiên cứu.

3.2. Phương pháp nghiên cứu

Phương pháp nghiên cứu được thông qua hai bước nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng.

Thang đo Likert 5 mức độ với điểm đánh giá từ 1 – “Hoàn toàn không đồng ý” đến 5 – “Hoàn toàn đồng ý” được sử dụng để đo lường các yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ đào tạo tác động đến sự hài lòng của sinh viên ban đầu gồm 03 thành phần với 08 nhân tố và 46 biến quan sát. Sau khi xây dựng thang đo nháp, phương pháp nghiên cứu định tính được sử dụng nhằm hiệu chỉnh lại thang đo. Tác giả tiến hành thảo luận nhóm đối với 10 cán bộ quản lý sinh viên (cố vấn học tập và cán bộ phòng công tác học sinh sinh viên), 15 giảng viên đang tham gia giảng dạy tại hai trường đại học và 50 sinh viên được chọn ngẫu nhiên tại các lớp học; đồng thời tham khảo ý kiến của 03 chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục về tính chính xác, phù hợp của các phát biểu trong thang đo. Từ kết quả thảo luận và ý kiến góp ý của các chuyên gia, tác giả hiệu chỉnh lại thang đo để hình thành

thang đo sơ bộ và tiến hành nghiên cứu thử nghiệm với kích thước mẫu là 150 sinh viên năm thứ tư. Dữ liệu thu thập được đánh giá sơ bộ thông qua hệ số tin cậy Cronbach’s Alpha và phân tích nhân tố EFA, từ đó hiệu chỉnh lại để xây dựng bảng hỏi chính thức phục vụ cho nghiên cứu định lượng.

Kết quả thang đo chính thức gồm 39 biến quan sát của 08 nhân tố thuộc 03 thành phần chất lượng dịch vụ đào tạo và 04 biến quan sát đo lường sự hài lòng của sinh viên. Trong đó, thành phần chất lượng tương tác được cấu thành bởi 03 nhân tố: chất lượng giảng viên (được đo lường bởi 06 biến quan sát), nhân viên hành chính (được đo lường bởi 05 biến quan sát), tương tác cá nhân (được đo lường bởi 04 biến quan sát). Thành phần chất lượng môi trường học tập được cấu thành bởi 03 nhân tố: chương trình đào tạo (được đo lường bởi 05 biến quan sát), cơ sở vật chất (được đo lường bởi 06 biến quan sát), các hoạt động ngoại khóa (được đo lường bởi 04 biến quan sát). Thành phần chất lượng đầu ra được cấu thành bởi 02 nhân tố: phát triển cá nhân (được đo lường bởi 05 biến quan sát) và cơ hội nghề nghiệp (được đo lường bởi 04 biến quan sát). Nghiên cứu sơ bộ cho thấy kiểm định hệ số Cronbach’s Alpha cho kết quả tất cả thang đo của các nhân tố đều đạt tiêu chuẩn, đủ tin cậy để đưa vào nghiên cứu chính thức.

Quá trình nghiên cứu chính thức sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng. Tác giả tiến hành kiểm định độ tin cậy của thang đo (Cronbach’s Alpha), phân tích nhân tố EFA, CFA để đánh giá giá trị hội tụ và phân biệt của thang đo trước khi đưa vào phân tích mô hình cấu trúc SEM nhằm kiểm định các giả thuyết nghiên cứu.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ THẢO LUẬN

4.1. Kết quả phân tích hệ số Cronbach’s Alpha

Dữ liệu thu được từ kết quả khảo sát của 974 sinh viên chính quy được đưa vào phân tích, đánh giá, làm cơ sở cho việc kiểm định các giả thiết nghiên cứu. Để kiểm tra độ tin

cây của thang đo, nghiên cứu tiến hành kiểm định hệ số Cronbach's Alpha cho thang đo của từng nhân tố.

Theo Hair và cs. (2006), thang đo có độ tin cậy (Cronbach's Alpha) từ 0,7 đến 0,9 được coi là thang đo lường tốt. Kết quả phân tích Cronbach's Alpha cho từng nhân tố trong nghiên cứu này cho thấy các thành phần thang đo đều có hệ số Cronbach's Alpha > 0,7, hệ số tương quan riêng phần với biến tổng đều > 0,3, đồng thời hệ số tin cậy khi xóa biến quan sát đều nhỏ hơn hệ số tin cậy của biến tổng, do vậy các thang đo đều đạt độ tin cậy và đạt tiêu chuẩn để sử dụng trong các phân tích tiếp theo. Cụ thể, hệ số Cronbach's Alpha của từng nhân tố như sau: nhân tố “chất lượng giảng viên” = 0,886, nhân tố “nhân viên hành chính” = 0,872, nhân tố “tương tác cá nhân” = 0,855, nhân tố “chương trình đào tạo” = 0,869, nhân tố “cơ sở vật chất” = 0,887, nhân tố “hoạt động ngoại khóa” = 0,854, nhân tố “phát triển cá nhân” = 0,897, nhân tố “cơ hội nghề nghiệp” = 0,859 và thành phần “sự hài lòng của sinh viên” = 0,891.

4.2. Kết quả phân tích nhân tố EFA

Phân tích nhân tố khám phá EFA được sử dụng để gom các nhân tố và thu nhỏ dữ liệu nghiên cứu. Kết quả phân tích EFA bằng phương pháp trích yếu tố Principal Axis Factoring và phép xoay Promax cho các nhân tố thuộc các nhóm thành phần chất lượng dịch vụ đào tạo và thành phần sự hài lòng của sinh viên đều cho thấy hệ số KMO có giá trị trong khoảng ($0,5 \leq KMO \leq 1$), kiểm định Bartlett là có ý nghĩa thống kê ($\text{sig.} < 0,05$), thể hiện dữ liệu là phù hợp với phân tích nhân tố. Giá trị riêng (Eigenvalue) của các nhân tố đều > 1, giá trị tổng phương sai trích của các nhóm nhân tố đều > 50% cho thấy mức độ giải thích của các nhân tố đối với biến phụ thuộc là đạt yêu cầu. Các biến quan sát được trích thành các nhóm nhân tố tương ứng như mô hình đề xuất ban đầu, hệ số tải nhân tố của mỗi biến quan sát đều > 0,5 cho thấy các biến quan sát có ý nghĩa thống kê tốt, thỏa mãn điều kiện của phân tích EFA (Hair và cs., 2006) (Bảng 1).

Bảng 1. Kết quả phân tích EFA cho các nhóm thành phần

Chỉ tiêu	Nhóm thành phần			
	Chất lượng tương tác	Chất lượng môi trường học tập	Chất lượng đầu ra	Sự hài lòng của sinh viên
KMO	0,856	0,779	0,798	0,881
Kiểm định Bartlett (Sig.)	0,000	0,000	0,000	0,000
Eigenvalues	1,912	3,404	3,138	3,720
Tổng phương sai trích (%)	64,667	70,833	79,013	87,508

(Nguồn: Tổng hợp kết quả xử lý dữ liệu trên SPSS)

4.3. Kết quả phân tích nhân tố CFA

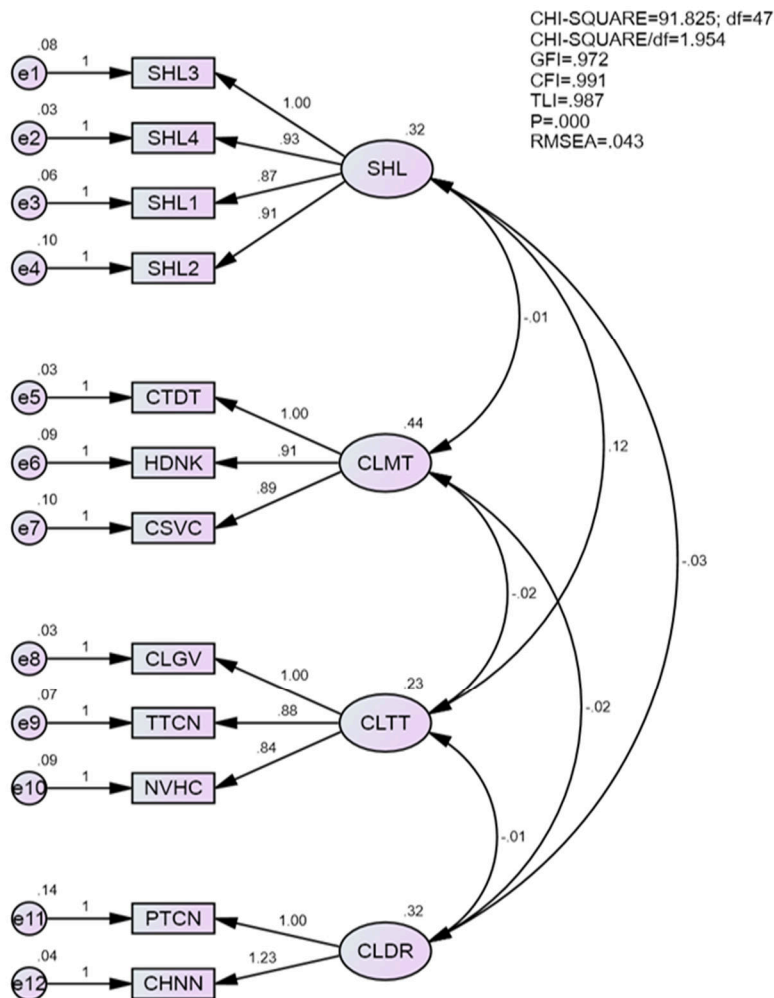
Kĩ thuật phân tích CFA giúp kiểm tra chất lượng của các mô hình thang đo chung thông qua đánh giá độ tin cậy, giá trị hội tụ, giá trị phân biệt giữa các thang đo. Nghiên cứu tiến hành phân tích CFA của từng thành phần chất lượng dịch vụ đào tạo (thành phần chất lượng

tương tác gồm 03 thang đo, thành phần chất lượng môi trường học tập gồm 03 thang đo, thành phần chất lượng đầu ra gồm 02 thang đo) và CFA với mô hình tổng thể (gồm 04 thang đo chất lượng tương tác, chất lượng môi trường học tập, chất lượng đầu ra và sự hài lòng của sinh viên).

Bảng 2. Kết quả phân tích CFA mô hình thang đo của từng thành phần chất lượng dịch vụ

Chỉ tiêu	Yêu cầu	Nguồn	Kết quả CFA mô hình thang đo		
			Chất lượng tương tác	Chất lượng môi trường học tập	Chất lượng đầu ra
Chi-square/df	< 5		2,058	2,119	1,754
P	< 0,05		0,000	0,000	0,014
GFI	> 0,8	Hair và cs. (2010)	0,958	0,958	0,982
CFI	> 0,9		0,984	0,988	0,997
TLI	> 0,9		0,978	0,984	0,995
RMSEA	< 0,05		0,046	0,047	0,039

(Nguồn: Tổng hợp kết quả xử lý dữ liệu trên Amos 20)



(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu khảo sát trên SPSS 22 và Amos 20)

Hình 2. Phân tích CFA mô hình tối hạn

Bảng 3. Kết quả đánh giá độ tin cậy, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của các biến

Nhân tố/Biến		CR	AVE	MSV	ASV
Chất lượng tương tác	IQ	0,8920	0,7595	0,2262	0,0706
Chất lượng giảng viên	TLQ	0,8861	0,5969	0,0661	0,0307
Nhân viên hành chính	TSQ	0,9257	0,7525	0,1422	0,0655
Tương tác cá nhân	TPI	0,8474	0,6050	0,1422	0,0951
Chất lượng môi trường học tập	QLE	0,9296	0,8444	0,0034	0,0031
Chương trình đào tạo	TEP	0,8870	0,5959	0,0034	0,0010
Cơ sở vật chất	TAF	0,9326	0,7747	0,0011	0,0000
Hoạt động ngoại khóa	TEA	0,9425	0,8464	0,0034	0,0020
Chất lượng đầu ra	OQ	0,8890	0,8242	0,0123	0,0051
Phát triển cá nhân	TSG	0,8187	0,6333	0,0157	0,0123
Cơ hội nghề nghiệp	TCO	0,8356	0,6757	0,0123	0,0082
Sự hài lòng của sinh viên	TSTS	0,9247	0,8030	0,2262	0,0726

(Nguồn: Tổng hợp kết quả xử lý dữ liệu trên Amos 20)

Kết quả kiểm định mô hình thang đo chung của từng nhóm yếu tố trong Bảng 2 cho thấy tất cả các chỉ tiêu đo lường mức độ phù hợp của mô hình đều đạt yêu cầu. Do vậy các mô hình thang đo chung là phù hợp với dữ liệu thực tế.

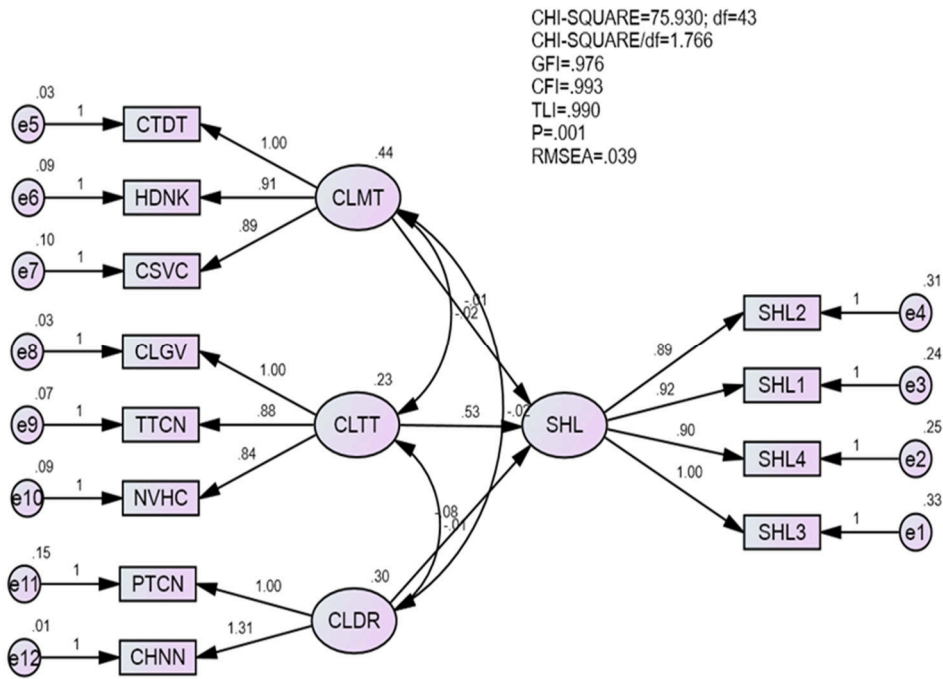
Kết quả kiểm định mô hình thang đo tổng thể thông qua CFA mô hình tới hạn cho thấy mô hình có giá trị Chi-square/df = 1,954 (< 5) với P = 0,000 (< 0,05), GFI = 0,972 (> 0,8), CFI = 0,991 (> 0,9), TLI = 0,987 (> 0,9), RMSEA = 0,043 (< 0,05) khẳng định mô hình là phù hợp với dữ liệu nghiên cứu (Hình 2).

Kiểm tra giá trị hội tụ của các mô hình thang đo chung được thực hiện thông qua kiểm định độ tin cậy tổng hợp CR và phương sai trích trung bình AVE. Kết quả trong Bảng 3 cho thấy độ tin cậy của các biến quan sát đều > 0,7, nghĩa là thang đo đạt yêu cầu về độ tin cậy (Hair và cs., 1998). Các nhân tố thành phần có hệ số AVE đều > 0,5, cho biết các biến quan sát giải thích được trên 50% sự thay đổi của nhân tố tiềm ẩn. Các giá trị hồi quy giữa các biến quan sát với biến tổng đều > 0,5 thể hiện các biến đạt giá trị hội tụ lớn (Hair và cs., 1998).

Sau khi kiểm tra độ tin cậy và giá trị hội tụ của từng thang đo, kiểm tra giá trị phân biệt được thực hiện để đảm bảo đủ sự khác biệt giữa các cấu trúc nghiên cứu. Phương pháp được sử dụng là so sánh các chỉ số AVE với MSV và ASV của các nhân tố. Phương pháp này hàm ý rằng khi mỗi quan hệ tương quan giữa hai cấu trúc (thể hiện qua giá trị MSV và ASV) nhỏ hơn AVE của cả hai cấu trúc thì đạt được giá trị phân biệt (Fornell & Larcker, 1981). Kết quả kiểm tra cho thấy tất cả các cấu trúc đều có MSV < AVE và ASV < AVE, như vậy các biến quan sát đại diện cho các nhân tố đều đạt giá trị phân biệt (Bảng 3).

4.4. Kiểm định mô hình và giả thiết nghiên cứu bằng mô hình SEM

Mô hình nghiên cứu đề nghị được kiểm định thông qua phân tích mô hình cấu trúc tuyến tính SEM (Hình 3). Kết quả phân tích SEM cho thấy mô hình nghiên cứu đạt sự tương thích với dữ liệu. Cụ thể, mô hình có Chi-square/df = 1,766 (< 3) với p = 0,001; GFI = 0,976 (> 0,9); CFI = 0,993 (> 0,9); TLI = 0,990 (> 0,9); RMSEA = 0,039 (< 0,05).



(Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu khảo sát trên SPSS 22 và Amos 20)

Hình 3. Kết quả phân tích SEM mô hình tổng quát đánh giá các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo

Bảng 4. Kết quả kiểm định các mối quan hệ trong mô hình nghiên cứu

Mối quan hệ	Giá trị ước lượng (Estimate chuẩn hóa)	Sai số chuẩn (SE)	Giá trị tới hạn (CR)	Mức ý nghĩa (P-value)	Kết quả kiểm định
IQ → TSTS	0,424	0,022	18,676	0,000	Chấp nhận
QLE → TSTS	0,483	0,028	15,432	0,000	Chấp nhận
OQ → TSTS	0,376	0,031	14,602	0,000	Chấp nhận

(Nguồn: Tổng hợp kết quả xử lý dữ liệu trên Amos 20)

Kết quả ước lượng các tham số trong mô hình chỉ ra các mối quan hệ đều có ý nghĩa thống kê với độ tin cậy 95% ($P\text{-value} < 0,05$) (Bảng 4), điều này cho thấy tất cả các giả thiết từ H1 đến H3 đều được chấp nhận. Cụ thể, cả 03 nhân tố chất lượng tương tác, chất lượng môi trường học tập, chất lượng đầu ra đều có tác động trực tiếp và cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên. Trong đó, chất lượng môi trường học tập có tác động mạnh nhất đến sự hài lòng của sinh viên (Estimate chuẩn hóa = 0,483), tiếp đến là nhân tố chất

lượng tương tác (Estimate chuẩn hóa = 0,424), tác động ít nhất đến sự hài lòng của sinh viên là nhân tố chất lượng đầu ra (Estimate chuẩn hóa = 0,376).

Kết quả phân tích mô hình SEM cũng cho thấy hệ số xác định $R^2 = 0,674$, có nghĩa là các biến độc lập (CLTT, CLMT, CLDR) giải thích được 67,4% sự biến động của biến phụ thuộc (TSTS). Hay nói cách khác, các nhóm thành phần chất lượng dịch vụ đào tạo giải thích được 67,4% biến thiên của sự hài lòng ở sinh viên.

5. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra rằng, cả 03 nhóm nhân tố đều có ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên. Trong đó, nhóm nhân tố chất lượng môi trường học tập có tác động mạnh nhất, tiếp đến là nhóm nhân tố chất lượng tương tác và cuối cùng là nhóm nhân tố chất lượng đầu ra. Dựa vào những kết quả nghiên cứu trên, có thể dễ dàng nhận thấy, cần tập trung nhất vào việc nâng cao chất lượng môi trường học tập cho sinh viên, cụ thể ở đây cần củng cố và nâng cao chương trình đào tạo phù hợp với nhu cầu của người học, đáp ứng được thị trường lao động và yêu cầu của xã hội; cải thiện cơ sở vật chất, trang thiết bị trong nhà trường đáp ứng được nhu cầu dạy và học của giảng viên và sinh viên; đồng thời cần tăng cường tổ chức nhiều hơn nữa các hoạt động ngoại khóa bổ ích cho sinh viên, giúp các em được học tập và vui chơi, giải trí. Tiếp đến, cần nâng cao chất lượng tương tác giữa các giảng viên, nhân viên hành chính với sinh viên, cũng như giữa sinh viên với nhau, thông qua việc nâng cao năng lực, trình độ chuyên môn nghiệp vụ, kỹ năng giao tiếp, thái độ phục vụ cho đội ngũ cán bộ giảng viên, nhân viên trong nhà trường và xây dựng mối quan hệ gần gũi, gắn kết, chia sẻ, giúp đỡ nhau trong học tập giữa các sinh viên. Cuối cùng, cần nâng cao chất lượng đầu ra của dịch vụ đào tạo, giảng viên cần xây dựng cho sinh viên một nền tảng kiến thức vững chắc, đảm bảo chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo, hỗ trợ sinh viên hoàn thiện các kỹ năng cần thiết cho phát triển nghề nghiệp sau này. Đồng thời, nhà trường cần tạo cơ hội cho sinh viên được tiếp cận sớm với công việc thuộc lĩnh vực, ngành nghề theo học thông qua hoạt động tham quan, thực tập tại các cơ quan, doanh nghiệp; mở rộng và củng cố hơn nữa mối quan hệ giữa nhà trường với các doanh nghiệp để tạo cơ hội cho sinh viên có được việc làm ngay sau khi tốt nghiệp.

Bài viết đã đưa ra mô hình ứng dụng đo lường các yếu tố tác động đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo. Mô hình và các nhân tố đề xuất có thể được sử dụng cho các cơ sở giáo dục đại học, từ đó giúp nhà trường có kế hoạch sử dụng hiệu quả các nguồn lực để cải tiến chất lượng dịch vụ

đào tạo, nâng cao mức độ hài lòng của sinh viên. Mặc dù đã đạt được những kết quả nhất định, nghiên cứu vẫn còn tồn tại một số hạn chế về thời gian và nguồn lực tài chính nên mới chỉ khảo sát một bộ phận sinh viên chính quy của hai trường đại học, vì vậy kết quả chưa hoàn toàn đại diện được cho toàn bộ tổng thể sinh viên của các nhà trường. Ngoài ra, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy, các nhân tố trong mô hình mới chỉ giải thích được 67,4% biến thiên sự hài lòng của sinh viên, có nghĩa là vẫn còn những nhân tố khác có ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên mà nghiên cứu chưa đề cập đến. Đây cũng là một trong những khoảng trống cho các nghiên cứu tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Ali, S. (2009). Assessing the relationship of student-instructor and student-student interaction to student learning and satisfaction in Web-based Online Learning Environment. *Journal of Interactive Online Learning, Volume 8, Number 2, Summer 2009*, 102-120.
- Athiyaman, A. (1997). Linking Student Satisfaction and Service Quality Perceptions: The Case of University Education. *European Journal of Marketing, 31*, 528-540.
- Brady, M., K., & Cronin, J., J. (2001). Some new thoughts on conceptualizing perceived service quality A hierarchical approach. *Journal of Marketing, 65*(3), 34-49.
- Brochado, A. (2009). Comparing Alternative Instruments for Measuring Service Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education, 17*, 174-190.
- Chen, C., & Kao, Y. (2007). Benchmarking potential factors leading to education quality: A study of Cambodian higher education. *Quality Assurance in Education, 15*(2), 128-148.
- Chute, A., G., Thompson, M., M., & Hancock, B., W. (1999). *The McGraw-Hill handbook of distance learning*. New York: McGraw-Hill.
- Clemes, M., D., Gan, C., E., C., & Kao, T. (2007). University student satisfaction: An empirical analysis. *Journal of Marketing for Higher Education, 17*(2), 292-325.

- Cuthber, P., E. (1996). Managing service quality in HE: Is SERVQUAL the answer? *Managing Service Quality: An international journal*, 1/1996.
- Đàm Chí Cường. (2016). *Khám phá thang đo chất lượng giáo dục bậc đại học ngành quản trị kinh doanh trên góc độ sinh viên tại Thành phố Hồ Chí Minh* (Luận án Tiến sĩ Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh).
- Firdaus, F. (2005). HEDPERF versus SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector. *Quality Assurance in Education*, Vol.13, No.4, 305-328.
- Fornell, C., & Larcker, D., F. (1981). Evaluating structural equation models with inobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39-50.
- Gamage, D., T., Suwanabroma, J., Ueyama, T., Hada, S., & Sekikawa, E. (2008). The impact of quality assurance measures on student services at the Japanese and Thai private universities. *Quality Assurance in Education*, 16(2), 181-198.
- Green, D., & Harvey, L. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18(1993), 9-34.
- Hair, J., F., Jr., Anderson, R., E., Tatham, R., L., & Black, W., C. (1998), *Multivariate Data Analysis (5th Edition)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall
- Hair, J., F., Anderson, R., E., Tatham, R., L., & Black, W., C. (2006). *Multivariate data analysis*. Prentice-Hall, International, Inc.
- Hair, J., F., Black, W., C., Babin, B., J. & Anderson, R., E. (2010). *Multivariate Data Analysis: A global perspective (7th ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Ham, L., & Hayduk, S. (2003). Gaining competitive advantage in higher education: analyzing the gap between expectations and perceptions of service quality. *International Journal of Value-Based Management*, 16, 223-242.
- Hill, Y., Lomas, L., & MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1/2), 15-20.
- Hoàng Trọng & Hoàng Thị Phương Thảo. (2007). *Giá trị dịch vụ và chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học nhìn từ góc độ sinh viên: Trường hợp Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh* (Luận văn Thạc sĩ Quản trị kinh doanh, Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh).
- Jain, R., Sahney, S., & Sinha, G., (2013). Developing a scale to measure students' perception of service quality in the Indian context. *The TQM Journal*, 25(3), 276-94.
- Latif, K., Latif, I., Sahibzada, U., & Ullah, M. (2017). In search of quality: measuring Higher Education Service Quality (HiEduQual). *Total Quality Management & Business Excellence*.
- LeBlanc, G., & Nguyen, N. (1999). Listening to the customer's voice: Examining perceived service value among business college students. *International Journal of Education*, 13(4), 187-198.
- Lê Đức Tâm. (2012). *Mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của sinh viên Trường Đại học Xây dựng Miền Trung* (Luận văn Thạc sĩ, Trường Đại học Nha Trang).
- Sohail, M., S., & Shaikh, N., M. (2004). Quest for excellence in business education: a study of student impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 18(1), 58-65.
- Sultan, P., & Yin, W., H. (2010). Service quality in higher education – a review and research agenda. *International Journal of Quality and Service Sciences*, Vol.2, No. 2, 259-272.
- Sumaedi, S., & Bakti, G. (2011). The Effect of Students' Perceived Service Quality and Perceived Price on Student Satisfaction. *Management Science and Engineering*, Vol.5, No.1, 88-97.
- 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.
- Tjahjono, H. (2009). *Effect of Total Quality Service towards Expectations, Perceived Value, Satisfaction and Image As well as the Impact on Student Complaints and Loyalty of Private Universities in East Java* (Dissertation, Postgraduate UNTAG Surabaya).