

## THÔNG TIN KHOA HỌC

**Đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của sinh viên Trường Đại học Văn Hiến****Nguyễn Duy Cường**

Trường Đại học Văn Hiến

Email: cuongnd@vhu.edu.vn

Ngày nhận bài: 01/4/2021; Ngày duyệt đăng: 20/12/2021

**Tóm tắt**

*Trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu về thang đo chất lượng dịch vụ, nghiên cứu này đã lựa chọn thang đo HEDPERF để đo lường chất lượng đào tạo và sự hài lòng của sinh viên thông qua khảo sát 292 sinh viên vừa tốt nghiệp đại học chính quy trường Đại học Văn Hiến. Các phương pháp thống kê mô tả, kiểm định Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá (EFA), phân tích tương quan và phân tích hồi quy tuyến tính được sử dụng trong nghiên cứu. Kết quả nghiên cứu cho thấy, các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên là nhân tố "học thuật" và "sự tin cậy, đồng cảm". Trong đó, khía cạnh sự tin cậy, đồng cảm là nhân tố có mức độ ảnh hưởng mạnh nhất đến sự hài lòng của sinh viên.*

**Từ khóa:** chất lượng đào tạo, giáo dục đại học, sự hài lòng, thang đo HEDPERF

**Measuring the effect of training service quality on student satisfaction in Van Hien University****Abstract**

*On the basic of an overview on the scales of service quality, the study applied the Higher Education Performance (HEDPERF) scale to measure the quality of educational service and student satisfaction. Data for the study were collected from 292 students who had just graduated from Van Hien University. The data analysis methods used in the study included descriptive statistics, Cronbach's Alpha test, exploratory factor analysis (EFA), and correlation and linear regression analysis. The research results showed that fundamental factors affecting the level of student satisfaction with the quality of training consist of "academic" and "trust and empathy". Between them, "trust and empathy" is the factor that has more influence on the level of student satisfaction with the quality of training.*

**Keywords:** higher education, satisfaction, the HEDPERF scale, training quality

**1. Đặt vấn đề**

Chất lượng dịch vụ đào tạo là một phạm trù rất phức tạp và rất sâu rộng nó phản ánh một cách tổng hợp các vấn đề liên quan đến kinh tế, xã hội, kỹ thuật và công nghệ. Với mức độ rất phức tạp của phạm trù

chất lượng dịch vụ đào tạo nên tùy theo mỗi cách tiếp cận mà được đưa ra các khái niệm khác nhau. Mỗi cách hiểu đều có những cơ sở khoa học riêng của mình nhất là khi các trường đại học mở ra ngày càng nhiều, đa dạng công tư, trong và ngoài nước (Bộ Giáo

đục và Đào tạo, 2009) nên việc đưa ra các khái niệm nhằm giải quyết được mục tiêu, nhiệm vụ của mỗi trường trong thực tế để tăng sức cạnh tranh của mình. Vì vậy, có nhiều cách để xác định chất lượng trong giáo dục đại học, mỗi định nghĩa đều có tiêu chí và quan điểm riêng (Harvey và Green, 1993). Theo Marshall và cộng sự (1996), để bắt kịp những thay đổi trong môi trường giáo dục đại học, cần tiến tới các phương pháp cải tiến chất lượng, tập trung vào người học; nhấn mạnh việc kết hợp các nguyên lý về cải tiến chất lượng vào chương trình giảng dạy nhằm đáp ứng nhu cầu của các bên có liên quan (sinh viên và người sử dụng lao động). Firdauss (2005, 2006) khẳng định rằng chất lượng dịch vụ xuất sắc sẽ trở thành một mục tiêu quan trọng đối với hầu hết các cơ sở giáo dục đại học, là định hướng của các cơ sở giáo dục đại học để đạt được lợi thế cạnh tranh bền vững.

Giáo dục đại học được coi là một “thị trường kinh doanh” thành công khi “khách hàng” (sinh viên) được cung cấp những gì họ muốn “mua”, ở mức mà họ cho là “chấp nhận được” (Brown và Mazzarol, 2009). Khi sinh viên được coi là "khách hàng chính" của một trường đại học (Hill, 1995), là người trực tiếp nhận dịch vụ được cung cấp, chất lượng dịch vụ được đánh giá dưới góc nhìn của sinh viên trở thành vấn đề quan trọng trong công tác quản lý của các trường đại học. Do đó, việc đánh giá mức độ chất lượng đào tạo để hiểu rõ các yếu tố khác nhau có ý nghĩa như thế nào sẽ tạo điều kiện cho các cơ sở giáo dục đại học có thể thiết kế dịch vụ của mình một cách tốt nhất (DeShields và cộng sự, 2005).

Trong các nghiên cứu về chất lượng dịch vụ giáo dục các nhà khoa học đã sử dụng nhiều thang đo khác nhau để đánh giá như: thang đo chất lượng dịch vụ

(SERVQUAL) (Parasuraman và cộng sự, 1991); thang đo sửa đổi SERVQUAL (SERVPERF) (Cronin và Taylor, 1994); quy mô chất lượng giáo dục đại học (HEDPERF). Firdauss (2005, 2006), thang đo chất lượng giáo dục ngành kỹ thuật (EDUQUAL) (Mahapatra và Khan, 2007); đo lường chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học ở Ấn Độ (SQM-HEI) (Senthilkumar và Arulraj, 2011); thang đo EDUSERVE (Ramseook-Munhurrin và cộng sự, 2010). Mỗi một thang đo có những thuận lợi và bất lợi riêng, các yếu tố, kích thước của chất lượng được đo lường cũng khác nhau tùy thuộc vào cách tiếp cận và bối cảnh của nghiên cứu.

Firdauss (2005, 2006), đã chỉ ra rằng mặc dù mô hình SERVQUAL và SERVPERF được thiết kế như là các công cụ chung dùng để đo lường chất lượng dịch vụ trong đa số các ngành công nghiệp nhưng điều quan trọng là khi áp dụng, từ khung đo lường cơ bản chúng ta thường phải sửa đổi thang đo cho phù hợp với trường hợp cụ thể và thường có những yếu tố bổ sung. Vì vậy ông đề xuất mô hình để đo lường chất lượng trong giáo dục đại học. Mô hình HEDPERF do ông đề xuất bao gồm 5 thành phần là: các khía cạnh phi học thuật, các khía cạnh học thuật, danh tiếng, chương trình đào tạo và sự tiếp cận.

Trong nghiên cứu này, thang đo quy mô chất lượng giáo dục đại học (HEDPERF) Firdauss (2005, 2006), được sử dụng nhằm đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của sinh viên của Trường Đại học Văn Hiến.

## 2. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu đã tiến hành từ tháng 9 đến tháng 12 năm 2020 bằng việc khảo sát thông qua các bảng câu hỏi được sử dụng để đo lường các biến tiềm ẩn và được gửi

trực tiếp đến các sinh viên nhận bằng tốt nghiệp hệ đại học chính quy các ngành thuộc nhiều lĩnh vực đào tạo của Trường Đại học Văn Hiến năm 2019.

### 2.1. Phiếu khảo sát và số lượng mẫu

Phiếu khảo sát được thiết kế gồm ba phần: (1) Thông tin về giới tính, tuổi, quê quán, xếp loại tốt nghiệp và ngành học của người được hỏi; (2) Đánh giá của người được hỏi về các khía cạnh chất lượng đào tạo tại trường Đại học Văn Hiến gồm 41 câu hỏi theo thang HEDPERF theo thang điểm Likert 5 mức độ (từ 1 điểm tương ứng với trả lời là rất không đồng ý cho đến 5 điểm tương ứng với trả lời là rất đồng ý); (3) Đánh giá của người được hỏi về sự hài lòng gồm 7 câu hỏi. Việc kiểm định độ tin cậy thang đo (kiểm định Cronbach Alpha) mức độ hài lòng của sinh viên đối với chất lượng đào tạo với 48 biến thuộc 5 nhân tố.

Số lượng mẫu: Hiện nay, theo nhiều nhà nghiên cứu kích thước mẫu càng lớn càng tốt (Nguyễn Đình Thọ, 2011). Hair và cộng sự (2010, 2018) cho rằng để sử dụng phân tích nhân tố khám phá (EFA), kích thước mẫu tối thiểu phải là 50, tốt hơn là 100 và tỷ lệ quan sát/biến đo lường là 5:1, nghĩa là 1 biến đo lường cần tối thiểu 5 quan sát (Nguyễn Đình Thọ, 2011). Cụ thể, trong mô hình nghiên cứu được nhóm nghiên cứu đề xuất có 48 biến quan sát có thể được sử dụng trong phân tích nhân tố khám phá. Do đó, số mẫu tối thiểu cần thiết của nghiên cứu là  $48 \times 5 = 240$  mẫu. Thực tế, nhóm tác giả đã tiến hành gửi phiếu điều tra cho cho số sinh viên tốt nghiệp của 11 ngành trong trường trong các đợt phát bằng trong năm. Như vậy, số liệu được thu thập đảm bảo thực hiện tốt mô hình nghiên cứu.

### 2.2. Thang đo, các biến quan sát và mô hình khảo sát

Dựa theo thang đo quy mô chất lượng giáo dục đại học (HEDPERF) của Firdauss

(2005, 2006), năm thành phần của chất lượng dịch vụ trong môi trường giáo dục đại học, cao đẳng được đề xuất bao gồm: (1) Khía cạnh học thuật: thể hiện trách nhiệm của người dạy như kiến thức và kinh nghiệm, phương pháp giảng dạy, thái độ giao tiếp của người dạy với người học; (2) Khía cạnh phi (ngoài) học thuật: bao gồm các yếu tố liên quan đến các nhân viên nhà trường nhằm hỗ trợ sinh viên hoàn thành nghĩa vụ học tập của mình, thể hiện sự sẵn có trong việc sử dụng các dịch vụ, như các dịch vụ đào tạo, hỗ trợ thực tập, ... (3) Cơ sở vật chất: thể hiện các yếu tố tạo thành hình ảnh chuyên nghiệp của nhà trường, các trang thiết bị phục vụ hiệu quả cho việc học tập của sinh viên; (4) Sự tin cậy và đồng cảm: bao gồm các yếu tố liên quan đến các vấn đề như khả năng tiếp cận, dễ dàng tiếp xúc, thái độ của nhân viên nhà trường, khả năng tiếp cận thông tin, ...; (5) Chương trình đào tạo: bao gồm các chương trình đào tạo có uy tín, những chương trình chuyên sâu với sự thiết kế linh hoạt trong chương trình nhằm phù hợp với mục tiêu đào tạo của nhà trường cũng như mục tiêu học tập của sinh viên.

Từ đó, các giả thuyết được đề xuất trong nghiên cứu (Hình 1) là:

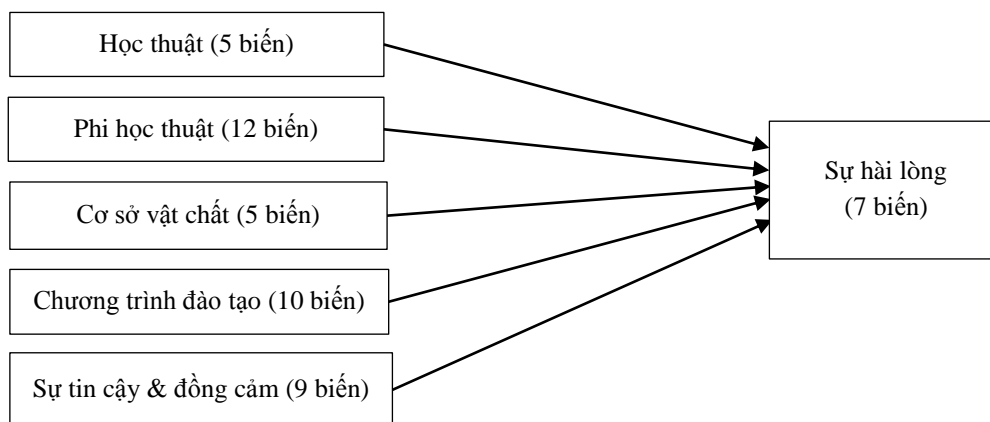
- Giả thuyết H1: Khía cạnh học thuật của trường được sinh viên đánh giá có quan hệ đồng biến với sự hài lòng.

- Giả thuyết H2: Khía cạnh ngoài (phi) học thuật của trường được sinh viên đánh giá có quan hệ đồng biến với sự hài lòng.

- Giả thuyết H3: Cơ sở vật chất của trường được sinh viên đánh giá có quan hệ đồng biến với sự hài lòng.

- Giả thuyết H4: Chương trình đào tạo của trường được sinh viên đánh giá có quan hệ đồng biến với sự hài lòng.

- Giả thuyết H5: Sự tin cậy và đồng cảm của trường được sinh viên đánh giá có quan hệ đồng biến với sự hài lòng.



**Hình 1.** Mô hình nghiên cứu đề xuất

Mô hình đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của sinh viên trường đại học Văn Hiến được thiết lập như sau:

$$\text{Sự hài lòng (Y)} = f(\text{X1, X2, X3, X4, X5})$$

Trong đó: Y là biến phụ thuộc và X1, X2, X3, X4, X5 là các biến độc lập.

Phần mềm SPSS 25.0 được sử dụng để phân tích kết quả thực hiện mô hình

### 3. Kết quả và thảo luận

Kết quả thu được 292 phiếu hợp lệ, bao gồm: 114 nam (39%) và 178 nữ (61%), vừa mới nhận bằng tốt nghiệp thuộc 11 ngành đào tạo tại trường. Sinh viên tốt nghiệp được khảo sát nhiều nhất là: Quản trị kinh doanh (99-33,9%); Ngôn ngữ Anh (47-16,1%); Ngôn ngữ Nhật (31-10,6%); Xã hội học (27-9,2%); Tâm lý học (24-8,2%); Công nghệ thông tin (19-6,5%); Du lịch lữ hành (15-5,1%); Hàn Quốc học (11-3,8%); Quản trị khách sạn (9-3,1%); Văn học (7-2,1%); Kỹ thuật điện tử, truyền thông (3-1,0%).

Từ kết quả thống kê mô tả đánh giá của sinh viên về sự hài lòng, về chất lượng đào tạo (phi học thuật, các khía cạnh học thuật, danh tiếng, chương trình đào tạo và sự tiếp cận và đồng cảm). Kiểm định độ tin cậy thang đo (kiểm định Cronbach Alpha) mức độ hài lòng của sinh viên đối với chất lượng đào tạo với 41 biến thuộc 5 nhân tố. Hệ số

Cronbach Alpha đạt 0,892 nằm trong khoảng từ 0,8 đến 1,0 chứng tỏ thang đo được chấp nhận về mặt độ tin cậy và các biến có sự khác biệt (Nunnally và Berstein, 1994). Tuy nhiên, nếu xét hệ số tương quan biến – tổng thì có 6 biến bị loại khỏi mô hình vì có giá trị nhỏ hơn 0,3 (Peterson, 1994; Slater, 1995), các biến đó là:

- Nhân viên/ Thầy-Cô ăn mặc đẹp, gọn gàng
  - Nhân viên của nhà trường lịch sự
  - Nhân viên được hỗ trợ đầy đủ từ tổ chức để hoàn thành công việc
  - Học phí tương xứng với chất lượng dịch vụ
  - Chất lượng giáo trình, tài liệu tham khảo được chú tâm trong suốt khóa học
  - Nhà trường không cho sinh viên biết chính xác khi nào dịch vụ sẽ được thực hiện
- Và 2 biến thuộc nhóm yếu tố về sự hài lòng là:
- Nếu tôi có cơ hội lựa chọn lại, tôi sẽ không học đại học
  - Việc học tập tại trường đáp ứng nhu cầu học tập của tôi

Vì vậy, 40 biến đo lường được sử dụng trong phân tích nhân tố khám phá tiếp theo (Bảng 1).

**Bảng 1.** Kết quả đánh giá độ tin cậy của thang đo

Nhân tố	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến – tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
A8	15,25	6,360	,795	,855
A9	15,14	6,646	,782	,860
A10	15,43	6,500	,672	,884
A11	15,36	6,313	,770	,860
A12	15,46	6,566	,675	,882
NA14	34,22	23,297	,548	,759
NA15	34,54	23,177	,582	,756
NA16	34,32	23,338	,542	,760
NA19	34,38	23,715	,519	,763
NA20	34,38	23,584	,586	,756
NA21	34,39	22,967	,691	,746
NA22	34,42	23,138	,696	,746
NA23	34,35	23,410	,591	,755
I24	14,44	7,155	,655	,785
I25	14,62	6,738	,680	,775
I26	14,41	7,226	,593	,800
I27	14,64	6,781	,560	,813
I28	14,60	6,598	,642	,787
C29	33,33	47,389	,758	,782
C30	33,33	47,038	,760	,781
C32	33,27	40,203	,309	,880
C33	33,40	47,905	,750	,784
C34	33,51	47,412	,654	,787
C35	33,34	48,018	,685	,787
C36	33,29	47,939	,743	,785
C37	33,35	47,170	,787	,780
C38	33,37	47,339	,730	,783
TE39	28,38	21,921	,698	,848
TE40	28,49	22,120	,735	,845
TE41	28,37	21,685	,796	,840
TE42	28,41	21,892	,728	,846

Nhân tố	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến – tổng	Hệ số Cronbach's Alpha nếu loại biến
TE43	28,26	22,490	,677	,851
TE45	28,43	22,748	,634	,854
TE46	28,29	22,049	,742	,845
TE47	28,28	23,067	,603	,857
S1	20,13	7,651	,362	,624
S3	20,25	7,052	,487	,586
S4	21,52	7,130	,389	,615
S5	20,20	7,237	,456	,597
S6	21,43	7,318	,338	,632

Kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA) được sử dụng là phù hợp, vì: hệ số tương quan  $\geq 0,30$  và kích thước mẫu lớn (292 mẫu) (Hair và cộng sự, 2010, 2018) với các kiểm định được bảo đảm như sau: (1) Độ tin cậy của các biến quan sát đều lớn hơn 0,5; (2) Kiểm định tính phù hợp của mô hình Kaiser-Meyer-Olkin ( $0,5 < KMO = 0,934 < 1$ ); Kiểm định Barlett về tương quan của các biến quan sát (Sig. =  $0 < 0,05$ ): (4) Kiểm định phương sai cộng dồn = 65,60% ( $> 50\%$ ) (Hair và cộng sự, 2010, 2018).

Kết quả phân tích hình thành 5 nhóm nhân tố có ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên.

- Nhân tố X1 được đặt tên là “học thuật”: gồm các biến quan sát (A8, A9, A10, A11, A12)

- X2 được đặt tên là “ngoài học thuật”, gồm các biến quan sát (NA14, NA15, NA16, NA19, NA20, NA21, NA22, NA23)

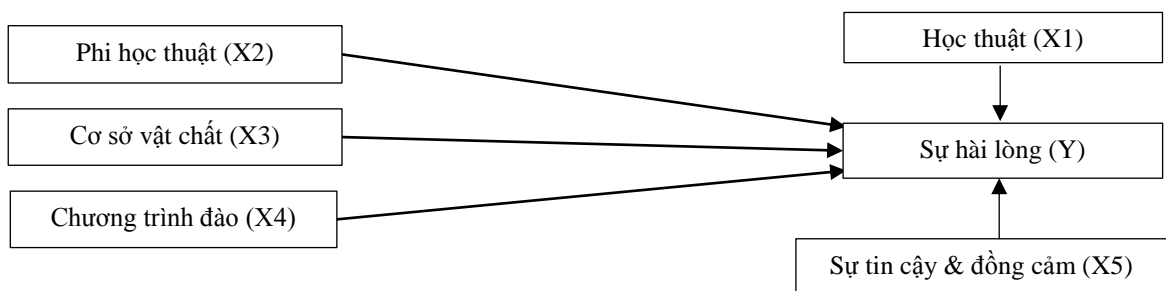
- X3 được đặt tên là “cơ sở vật chất”, gồm các biến quan sát (I24, I25, I26, I27, I28)

- X4 được đặt tên là “chương trình đào tạo”, gồm các biến quan sát (C29, C30, C32, C33, C34, C35, C36, C37, C38)

- X5 được đặt tên là “Thấu hiểu & đồng cảm”, gồm các biến quan sát (TE39, TE40, TE41, TE42, TE43, TE45, TE46, TE47)

- Y được đặt tên là “Sự hài lòng”, gồm các biến quan sát (S1, S3, S4, S5, S6).

Mô hình nghiên cứu được hiệu chỉnh lại (Hình 2) như sau:



**Hình 2.** Mô hình nghiên cứu được hiệu chỉnh

**Bảng 2.** Kết quả phân tích tương quan

		Sa	X1	X2	X3	X4	X5
Spearman's rho Sa	Correlation Coefficient	1,000	,338**	-,039	,307**	,314**	,385**
	Sig. (2-tailed)	.	,000	,511	,000	,000	,000
	N	292	292	292	292	292	292
X1	Correlation Coefficient	,338**	1,000	-,258**	,655**	,694**	,525**
	Sig. (2-tailed)	,000	.	,000	,000	,000	,000
	N	292	292	292	292	292	292
X2	Correlation Coefficient	-,039	-,258**	1,000	-,276**	-,269**	-,328**
	Sig. (2-tailed)	,511	,000	.	,000	,000	,000
	N	292	292	292	292	292	292
X3	Correlation Coefficient	,307**	,655**	-,276**	1,000	,682**	,699**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	.	,000	,000
	N	292	292	292	292	292	292
X4	Correlation Coefficient	,314**	,694**	-,269**	,682**	1,000	,665**
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	.	,000
	N	292	292	292	292	292	292
X5	Correlation Coefficient	,385**	,525**	-,328**	,699**	,665**	1,000
	Sig. (2-tailed)	,000	,000	,000	,000	,000	.
	N	292	292	292	292	292	292

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Vì Sig. (2-tailed) < 0.05 có sự tương quan giữa các biến độc lập và biến phụ thuộc (Bảng 2), bác bỏ các giả thuyết H0.

Tuy nhiên, không có sự tương quan giữa sự hài lòng và các yếu tố ngoài học thuật.

**Bảng 3.** Kết quả phân tích hồi quy tuyến tính

	Hệ số B	Hệ số Beta	Sig.	VIF
Hằng số	2,379		,000	
X1: học thuật	,14,9	,189	,000	1,645
X5: sự tin cậy & đồng cảm	,224	,293	,000	1,645
Hệ số R <sup>2</sup> hiệu chỉnh	,352			
Hệ số Durbin-Watson	1,904			

Kết quả phân tích hồi quy tuyến tính (Bảng 3) cho thấy, hệ số R<sup>2</sup> hiệu chỉnh = 36,2% có nghĩa là 36,2% sự biến thiên của mức độ hài lòng về chất lượng đào tạo được giải thích bởi các yếu tố đưa vào mô hình,

còn lại là các yếu tố khác chưa được nghiên cứu. Hay nói cách khác biến độc lập giải thích được hơn 36% phương sai của biến phụ thuộc. Hệ số Sig.F = 0,00 nhỏ hơn rất nhiều so với mức ý nghĩa  $\alpha = 5\%$  nên mô

hình hồi quy có ý nghĩa, tức là các biến độc lập có ảnh hưởng đến biến phụ thuộc Y. Hệ số Durbin – Watson của mô hình là 1,904, chứng tỏ không có hiện tượng tự tương quan (Mai Văn Nam, 2008). Bên cạnh đó, độ phóng đại phương sai (VIF) của các biến trong mô hình nhỏ hơn nhiều so với 10 nên ta có thể kết luận các biến đưa vào mô hình không có hiện tượng đa cộng tuyến (Mai Văn Nam, 2008).

Từ kết quả phân tích trên cho thấy, trong 5 biến đưa vào mô hình thì chỉ có 2 biến có ý nghĩa thống kê (Sig. <0,05). Phương trình hồi quy ước lượng các nhân tố ảnh hưởng đến mức độ hài lòng của sinh viên đối với chất lượng đào tạo trường Đại học Văn Hiến được thiết lập như sau:

$$Y = 2,379 + 0,149X1 + 0,224X5$$

Dựa vào phương trình hồi quy cho thấy, 2 yếu tố đều có tương quan thuận với mức độ hài lòng của sinh viên đối với chất lượng đào tạo. Trong đó, nhân tố “sự tin cậy và đồng cảm” là yếu tố có ảnh hưởng mạnh nhất. Tiếp theo đó là nhân tố “học thuật”. Các nghiên cứu của Senthilkumar (2011), Ramseook-Munhurrin và cộng sự (2010), Karami và Olfati (2011) cũng cho thấy mối quan hệ giữa chất lượng đào tạo và sự hài lòng của người học với hai yếu tố trên.

Kết quả nghiên cứu cho thấy nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên chính là sự đồng cảm của giáo viên và của nhà trường đối với sinh viên. Sự đồng cảm thể hiện ở những chi tiết trong cách đối xử của giáo viên, nhân viên nhà trường dành cho sinh viên trong công việc hàng ngày. Việc các giáo viên lên lớp không chỉ để giảng bài và chấm thi, mà còn quan tâm và chia sẻ những vấn đề cá nhân của sinh viên. Đối với đội ngũ nhân viên của trường, các

chức xử tôn trọng, thân thiện và tạo điều kiện cho các em hoàn thành nhiệm vụ hành chính, giấy tờ một cách thuận lợi cũng là cách để các em cảm thấy được nhà trường yêu thương, giúp đỡ. Do vậy, nhà trường cần luôn chú trọng về cách ứng xử, giao tiếp của giáo viên, nhân viên đối với sinh viên vì điều này sẽ ảnh hưởng rất mạnh đến sự hài lòng của sinh viên đối với dịch vụ đào tạo của trường. Bên cạnh đó, nhà trường nên xây dựng và hoàn thiện “hệ sinh thái cố vấn học tập”, nhằm nâng cao sự tin cậy và đồng cảm giữa người học và cơ sở giáo dục nói chung và Trường Đại học Văn Hiến nói riêng.

Nhân tố tiếp theo là “học thuật” nhà trường cần tập trung tăng cường công tác phát triển phương pháp đào tạo mới, phát triển hợp tác quốc tế và không ngừng nâng cao chất lượng đội ngũ giảng viên của nhà trường. Tập trung hoàn thiện hai yếu tố này, sẽ giúp nhà trường nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của người học.

#### 4. Kết luận

Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng, trong 5 yếu tố của chất lượng đào tạo tại trường Đại học Văn Hiến, thì có hai yếu tố có tác động mạnh tới sự hài lòng của sinh viên, lần lượt là “sự tin cậy và đồng cảm” và “khía cạnh học thuật”. Chính vì vậy, để nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo nhà trường cần chú ý tập trung cải thiện các yếu tố theo thứ tự ưu tiên trên. Kết quả cũng chỉ ra rằng chất lượng đào tạo càng được nâng cao thì mức độ hài lòng của sinh viên cũng vì vậy mà gia tăng theo. Hướng nghiên cứu tiếp theo, nghiên cứu về sự hài lòng và hành vi của người học hoặc đo lường sự hài lòng của người học dựa vào giá trị cảm nhận của họ, trong đó, kết hợp nhiều loại thang đo khác nhau trong nghiên cứu.



**Tài liệu tham khảo**

- Cronin, J. J., and Taylor, S. A. (1994). SERVPERF versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus-Expectations Measurement of Service Quality. *Journal of Marketing*, 58(1): 125-131.  
<https://doi.org/10.1177/002224299405800110>
- Brown, R. M., and Mazzarol, T. W. (2009). The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education. *Higher Education*, 58: 81-95.
- DeShields, O. W., Kara, A., and Kaynak, E. (2005). Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: Applying herzberg's two-factor theory. *International Journal of Educational Management*, 19(2): 128-139.  
<https://doi.org/10.1108/09513540510582426>
- Firdauss, A. (2005). The development of HEDPERF: A new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *Internationals Journal of Consumer Studies*, 30(6): 569-581. DOI:10.1111/j.1470-6431.2005.00480.x
- Firdauss, A. (2006). Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence and Planning*, 24(1): 31 – 47.  
DOI:10.1108/02634500610641543
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ Prentice Hall, Pearson.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., and Anderson, R. E. (2018). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). United Kingdom, Cengage Learning
- Harvey, L. and Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 8(1): 9-34.  
<https://doi.org/10.1080/0260293930180108010>
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: The role of student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3 (3): 10-21.  
DOI: <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>
- Karami, M., and Olfati, O. (2012). Measuring service quality and satisfaction of students: A case study of students' perception of service quality in high-ranking business schools in Iran. *African Journal of Business Management*, 6(2): 658-669
- Mahapatra, S. S., and Khan, M. S. (2007). A neural network approach for assessing quality in technical education: an empirical study. *International Journal of Productivity and Quality Management Decision*, 2(3): 287-306.
- Mai Văn Nam (2008). *Giáo trình Kinh tế lượng*. Hà Nội, Nxb Văn hóa Thông tin.
- Marshall, G. W., Lassk, F. G., Kennedy, K. N. and Goolsby, J. R. (1996). Integrating quality improvement tenets into the marketing curriculum. *Journal of Marketing Education*, 18(2): 28-38.  
<https://doi.org/10.1177/02734753960>

- 1800204
- Nguyễn Đình Thọ (2011). *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. Hà Nội, Nxb Lao động Xã hội.
- Nunnally, J. C., and Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). New York, McGrawHill
- Parasuraman, A., Berry, L. L., and Zeithaml, V. A. (1991). Refinement and reassessment of the SERVQUAL scale. *Journal of Retailing*, 67(4): 420-450.
- Peterson, R. A. (1994). A Meta-Analysis of Cronbach's Coefficient Alpha. *Journal of Consumer Research*, 21(2): 381-391.
- Ramseook-Munhurrun, P., Naidoo, P., and Nundlall, P. (2010). A proposed model for measuring service quality in secondary education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(3): 335-351. DOI:10.1108/17566691011090062
- Senthilkumar, N., and Arulraj, A. (2011). SQM-HEI: Determination of service quality measurement of higher education in India. *Journal of Modelling in Management*, 6(1): 60-78.
- Slater, S. F. (1995). Issues in Conducting Marketing Strategy Research. *Journal of Strategic Marketing*, 3(4): 257-270. <http://dx.doi.org/10.1080/09652549500000016>
- Zeithaml, V. A., Bitner, M. J., and Gremler, D. D. (2009) *Services Marketing: Integrating Customer Focus Across the Firm*. New York, McGraw-Hill/Irwin.