

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**



CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU KHOA HỌC CẤP TRƯỜNG

**ĐO LƯỜNG CÁC YẾU TỐ CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ ĐÀO
TẠO TẠI ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT TP.HCM**

MÃ SỐ: T2015-11GVT



Tp. Hồ Chí Minh, tháng 11/2015

**BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO
TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH**

**BÁO CÁO TỔNG KẾT
ĐỀ TÀI KH&CN GIẢNG VIÊN TRẺ**

**ĐO LƯỜNG CÁC YẾU TỐ CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ ĐÀO
TẠO TẠI ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT TP.HCM
Mã số: T2015-11GVT**

Chủ nhiệm đề tài: Th.S Nguyễn Thị Anh Vân

TP.HCM – Tháng 11/ 2015

**TRƯỜNG ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH
KHOA KINH TẾ**

**BÁO CÁO TỔNG KẾT
ĐỀ TÀI KH&CN GIẢNG VIÊN TRẺ**

**ĐO LƯỜNG CÁC YẾU TỐ CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ ĐÀO
TẠO TẠI ĐẠI HỌC SƯ PHẠM KỸ THUẬT TP.HCM**

Mã số: T2015-11GVT

Chủ nhiệm đề tài: Th.S Nguyễn Thị Anh Vân

TP.HCM – Tháng 11/ 2015

MỤC LỤC

CHƯƠNG 1: CHƯƠNG MỞ ĐẦU	1
1.1. Lý do chọn đề tài.....	1
1.2. Mục tiêu nghiên cứu	2
1.3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu.....	3
1.4. Phương pháp nghiên cứu	3
1.5. Kết cấu của nghiên cứu.....	4
CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU.....	5
2.1. Giới thiệu	5
2.2. Dịch vụ và chất lượng dịch vụ	5
2.2.1. Khái niệm dịch vụ.....	5
2.2.2. Khái niệm chất lượng dịch vụ.....	6
2.2.3. Chất lượng dịch vụ đào tạo	6
2.3. Thang đo đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo	7
2.3.1. Thang đo SERVQUAL (Service Quality)	7
2.3.2. Thang đo SERVPERF (Service Performance)	9
2.3.3. Thang đo HEDPERF (Higher Education Performance)	10
2.3.4. Một số nghiên cứu so sánh.....	12
2.4. Mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của khách hàng.....	13
2.4.1. Khái niệm sự hài lòng (Satisfaction)	13
2.4.2. Khái niệm sự hài lòng của sinh viên (Student Satisfaction).....	13
2.4.3. Mối quan hệ giữa CLDV đào tạo và sự hài lòng của SV	14
2.5. Mô hình nghiên cứu	15
2.6. Tóm tắt	17
CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU	18
3.1. Giới thiệu	18
3.2. Nghiên cứu định tính.....	18
3.3. Thang đo và mã hóa thang đo	18
3.4. Nghiên cứu định lượng sơ bộ (Pilot test).....	21
3.5. Nghiên cứu định lượng chính thức	21
3.5.1. Phương pháp chọn mẫu.....	21
3.5.2. Xác định kích thước mẫu:	21

3.5.3. Bảng câu hỏi - Phương pháp thu thập dữ liệu.....	22
3.5.4. Phân tích dữ liệu	22
3.6. Tóm tắt	25
CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU	26
4.1. Thống kê mô tả mẫu.....	26
4.1.1. Số lượng mẫu	26
4.1.2. Thống kê mẫu theo năm học	26
4.2. Phân tích thang đo sự hài lòng của sinh viên.....	27
4.2.1. Phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha	27
4.2.2. Phân tích nhân tố EFA	27
4.3. Phân tích thang đo chất lượng dịch vụ đào tạo	28
4.3.1. Phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha	28
4.3.1.1. Kiểm tra độ tin cậy thang đo Phương diện phi học thuật (NOA).....	28
4.3.1.2. Kiểm tra độ tin cậy thang đo Phương diện học thuật (AA)	28
4.3.1.3. Kiểm tra độ tin cậy thang đo Danh tiếng (RE)	29
4.3.1.4. Kiểm tra độ tin cậy thang đo Sự tiếp cận (AC).....	29
4.3.1.5. Kiểm tra độ tin cậy thang đo Chương trình học (PI)	30
4.3.2. Phân tích nhân tố EFA	30
4.4. Hiệu chỉnh mô hình nghiên cứu và các giả thuyết.....	33
4.5. Phân tích hồi quy.....	34
4.6. So sánh sự hài lòng của SV các năm học.....	38
4.7. Phân tích CFA.....	39
4.7. Thảo luận kết quả nghiên cứu	42
4.7.1. Thảo luận về mô hình nghiên cứu.....	42
4.8. Tóm tắt	44
CHƯƠNG 5: KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ	45
5.1. Giới thiệu	45
5.2. Kết quả chính của nghiên cứu.....	45
5.3. Một số kiến nghị	45
5.4. Hạn chế của nghiên cứu và các hướng nghiên cứu tiếp theo.....	49
TÀI LIỆU THAM KHẢO.....	51

Danh mục bảng biểu

Bảng 3.1: Thang đo CLDV đào tạo	19
Bảng 4.1: Tổng số lượng mẫu.....	26
Bảng 4.2: Thống kê mẫu theo năm học	26
Bảng 4.3: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Sự hài lòng (3 biến).....	27
Bảng 4.4: Bảng đánh giá chỉ số KMO (Kaiser – Meyer – Olkin)	27
Bảng 4.5: Tổng phương sai được giải thích.....	28
Bảng 4.6: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Phương diện phi học thuật (8 biến).....	28
Bảng 4.7: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Phương diện học thuật (9 biến)	29
Bảng 4.8: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Danh tiếng (6 biến).....	29
Bảng 4.9: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Sự tiếp cận (8 biến)	29
Bảng 4.10: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Chương trình học (7 biến)	30
Bảng 4.11: Bảng ma trận nhân tố đã xoay trong kết quả EFA	31
Bảng 4.12: Bảng đánh giá chỉ số KMO (Kaiser – Meyer – Olkin)	32
Bảng 4.13: Kết quả hồi quy bội $OS = f(AA, RE, PI, AC, SA)$	34
Bảng 4.14: Bảng kiểm định mức độ phù hợp của mô hình	36
Bảng 4.15: Hệ số xác định R^2	37
Bảng 4.16: Bảng kết quả kiểm định các giả thuyết của mô hình.....	38
Bảng 4.17: Thống kê mô tả sự hài lòng của SV các năm học	38
Bảng 4.18: Bảng ANOVA sự hài lòng của SV các năm học.....	38
Bảng 4.19: Kết quả Kiểm tra độ tin cậy Cronbach's alpha và EFA thang đo chất lượng đào tạo đại học	39

Danh mục hình

Hình 2.1: Mô hình nghiên cứu	16
Hình 4.1: Tỷ lệ phần trăm mẫu theo năm học.....	27
Hình 4.2: Mô hình nghiên cứu hiệu chỉnh	33
Hình 4.3: Phân phối chuẩn hoá của phần dư	35
Hình 4.4: Biểu đồ phân tán điểm phần dư và giá trị ước lượng của biến OS.....	35
Hình 4.5: Kết quả CFA thang đo Chất lượng dịch vụ đào tạo đại học.....	41

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT

CLDV	Chất lượng dịch vụ
ĐH	Đại học
HEdPERF	Higher Education Perfomance
SERVPERF	Service Performance
SERVQUAL	Service Quality
SV	Sinh viên
TP HCM	Thành phố Hồ Chí Minh

THÔNG TIN KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

1. Thông tin chung:

- Tên đề tài: Đo lường các yếu tố chất lượng dịch vụ đào tạo tại Đại học Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM
- Mã số: T2015-11GVT
- Chủ nhiệm: Nguyễn Thị Anh Vân
- Cơ quan chủ trì: Đại Học Sư Phạm Kỹ Thuật TP.HCM
- Thời gian thực hiện: 12/2014-12/2015 (12 tháng)

2. Mục tiêu: Xác định các thành phần CLDV đào tạo, đo lường mức độ ảnh hưởng của từng thành phần đó đến đến sự hài lòng của SV ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM. Từ đó đề xuất một số kiến nghị nhằm nâng cao CLDV đào tạo đối với ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM

3. Tính mới và sáng tạo:

Cung cấp thang đo chất lượng dịch vụ đại học dựa trên thang đo HEDPERF

4. Kết quả nghiên cứu: Thang đo chất lượng dịch vụ đại học có độ tin cậy cao và một số kiến nghị nhằm nâng cao CLDV đào tạo đối với ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM

5. Sản phẩm:

2 báo cáo phân tích và bài báo đăng trên tạp chí trong nước.

6. Hiệu quả, phương thức chuyển giao kết quả nghiên cứu và khả năng áp dụng:

- Giúp các nhà quản lý giáo dục đưa ra các chính sách để cải thiện các yếu tố chất lượng dịch vụ đào tạo.

- Có thể áp dụng tại Đại học SPKT TP.HCM nói riêng và các trường đại học tại Việt Nam nói chung.

Trưởng Đơn vị

(ký, họ và tên)

Chủ nhiệm đề tài

(ký, họ và tên)

INFORMATION ON RESEARCH RESULTS

1. General information:

Project title: Measurement of service quality factors at the HCMC University of Technology and Education

Code number: T2015-11GVT

Coordinator: Nguyen Thi Anh Van

Implementing institution: HCMC University of Technology and Education

Duration: from 12/2014 to 12/2015

2. Objective(s): This paper aims to measure service quality in the higher education sector, testing the relationship between service quality and student's satisfaction at the HCMC University of Technology and Education. From the result, this study also propose some recommendations in order to improve service quality for HCMC University of Technology and Education.

3. Creativeness and innovativeness: Providing service quality scale based on the HEdPERF scale.

4. Research results: Providing a high reliability service quality scale and a number of recommendations in order to improve service quality for HCMC University of Technology and Education.

5. Products:

2 papers published on Vietnamese journal.

6. Effects, transfer alternatives of reserach results and applicability:

Help educational managers have good policies to improve training service quality.

The solutions could be applied for HCMC University of Technology and other universities at Vietnam.

CHƯƠNG 1: CHƯƠNG MỞ ĐẦU

1.1. Lý do chọn đề tài

Ngày nay, chất lượng là một vấn đề sống còn của mọi doanh nghiệp trong mọi lĩnh vực. Lĩnh vực giáo dục cũng không phải là ngoại lệ. Các SV có xu hướng tìm kiếm các trường ĐH cung cấp các dịch vụ chất lượng giáo dục mang lại sự hài lòng cao hơn (Yang Wang, 2012).

Theo Abdullah (2006), chất lượng dịch vụ (CLDV) là một chìa khóa cho thành công. Kể từ năm 1980, CLDV đã được gắn liền với sự gia tăng lợi nhuận, nó cung cấp lợi thế cạnh tranh quan trọng tạo ra doanh số, lòng trung thành của khách hàng và sự khác biệt của sản phẩm cạnh tranh.

CLDV từ đó đã nổi lên như một chiến lược phổ biến và là một chiến lược chủ chốt trong quản lý. Chính vì vậy, nhiều học giả đã nỗ lực đo lường CLDV để hiểu những yếu tố quan trọng ảnh hưởng đến CLDV, từ đó thiết lập các phương pháp nâng cao chất lượng nhằm đạt được lợi thế cạnh tranh và xây dựng lòng trung thành của khách hàng (Abdullah, 2006)

Các nghiên cứu đã chứng minh rằng khách hàng đánh giá CLDV cao thì hài lòng hơn và do đó sẵn sàng duy trì mối quan hệ với một nhà cung cấp dịch vụ. Vì vậy, đánh giá CLDV có thể giúp các tổ chức trong việc đạt được lợi thế cạnh tranh, giảm chi phí và tạo ra lợi nhuận (Yang Wang, 2012).

Giáo dục ĐH được phân loại như là một phần của khu vực dịch vụ vì đặc điểm đặc biệt của dịch vụ có thể được xác định trong nó (Mazzarol, 1998). Từ quan điểm của SV, chất lượng giáo dục ĐH là một hàm đa biến. Chúng bao gồm chất lượng giảng dạy và những cơ hội cho sự phát triển cá nhân. Các SV có xu hướng tìm kiếm các trường ĐH cung cấp các dịch vụ chất lượng giáo dục mang lại sự hài lòng cao hơn (Yang Wang, 2012). Douglas và Barnes (2006) đề nghị các trường ĐH nên thường xuyên thực hiện các cuộc khảo sát sự hài lòng của SV và đáp ứng các dịch vụ theo yêu cầu của SV nhằm cạnh tranh tốt hơn ở cả nội địa và quốc tế.

Tại Việt Nam, có một số nghiên cứu về CLDV đào tạo ĐH đã được thực hiện nhưng còn nhiều hạn chế. Hầu hết các nghiên cứu chỉ được tiến hành tại một trường ĐH nên tính khái quát của nghiên cứu chưa cao. Các tác giả thường sử dụng mô hình Servqual – một thang đo về CLDV nói chung (ví dụ: Nguyễn Thị Ngọc Diệp, 2011;...) hoặc Servperf – một biến thể của Servqual (ví dụ: Lưu Thiên Tú, 2009; Nguyễn Thị Thu Thảo, 2011,...).

Trong bối cảnh hiện nay, các trường ĐH Việt Nam đang đứng trước sự cạnh tranh không chỉ với những trường trong nước mà còn các ĐH quốc tế. Vì vậy việc nâng cao CLDV đào tạo là hết sức cần thiết để có thể tồn tại và phát triển. Với công cụ đo lường thích hợp, các trường cần phải xác định rõ những yếu tố của CLDV ảnh hưởng đến sự hài lòng của SV. Trên cơ sở đó sẽ tìm ra những giải pháp để nâng cao hơn nữa CLDV để thỏa mãn “khách hàng SV”.

Vậy những yếu tố nào cần tác động để nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo? Những biện pháp nào cần đưa ra? Đó vẫn đang là một câu hỏi lớn đối với nhiều trường đại học hiện nay. Trường ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM là một trường ĐH đa ngành, có bề dày lịch sử lâu đời. Tuy nhiên trước sự hội nhập toàn cầu, cạnh tranh giáo dục ngày càng gay gắt thì vấn đề nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo là một yêu cầu cấp thiết. Chính vì vậy mà tác giả chọn đề tài nghiên cứu *“Đo lường các yếu tố chất lượng dịch vụ đào tạo tại Đại học Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM”*.

Nghiên cứu sẽ được khảo sát tại Đại học Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM nhằm kiểm định mô hình lý thuyết về các yếu tố ảnh hưởng CLDV đào tạo ở Việt Nam và đưa ra một số kiến nghị nhằm nâng cao CLDV đào tạo đối với ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM.

1.2. Mục tiêu nghiên cứu

- Xác định các thành phần CLDV đào tạo, đo lường mức độ ảnh hưởng của từng thành phần đó đến sự hài lòng của SV ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM.
- Đề xuất một số kiến nghị nhằm nâng cao CLDV đào tạo đối với ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM

1.3. Đối tượng và phạm vi nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu: Các yếu tố chất lượng dịch vụ đào tạo ĐH và sự hài lòng của SV.

Phạm vi nghiên cứu: Đề tài nghiên cứu trong thời gian từ tháng 12/ 2014 đến 12/ 2015 tại ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật Tp.HCM

1.4. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu khám phá

Do đối tượng nghiên cứu và điều kiện môi trường nghiên cứu thay đổi nên cần có hiệu chỉnh bảng câu hỏi phù hợp. Tác giả đã sử dụng kỹ thuật thảo luận nhóm tập trung. Nhóm thảo luận gồm 11 SV ĐH Sư phạm Kỹ thuật TPHCM. Kết quả là xây dựng được bảng câu hỏi sơ bộ.

Bảng câu hỏi sơ bộ đã được tác giả phát trực tiếp đến 50 SV đại diện. Tuy nhiên, chỉ có 40 bảng câu hỏi được chấp nhận, 10 bảng câu hỏi bị loại do thiếu giá trị (missing value) và vi phạm câu hỏi chéo. Kết quả phỏng vấn của 40 SV đó được xử lý thông qua phần mềm SPSS 21.0 để kiểm tra độ tin cậy thang đo. Kết quả của nghiên cứu định lượng sơ bộ là xây dựng được bảng câu hỏi chính thức

Nghiên cứu định lượng chính thức

Thu thập dữ liệu

Bảng câu hỏi được thiết kế theo hình thức trả lời chính là trả lời cho các câu hỏi đóng, lựa chọn mức độ đồng ý theo thang đo Likert 7 điểm với 1 là hoàn toàn không đồng ý cho đến 7 là hoàn toàn đồng ý. Bảng câu hỏi chính thức được phát ra cho sinh viên từ năm 1 đến năm 4 tại ĐH Sư phạm Kỹ thuật TPHCM. Tổng bảng câu hỏi thu về là 505 bảng nhưng chỉ có 329 bảng hợp lệ dùng để phân tích.

Phân tích dữ liệu

Các dữ liệu sau khi thu thập sẽ được làm sạch và xử lý bằng phần mềm SPSS 21.0 và AMOS 21.0. Một số phương pháp phân tích được sử dụng trong nghiên cứu như sau :

Kiểm tra độ tin cậy theo hệ số Cronbach's Alpha : Phương pháp này cho phép người phân tích loại bỏ các biến không phù hợp và hạn chế các biến rác trong quá

trình nghiên cứu và đánh giá độ tin cậy của thang đo bằng hệ số thông qua hệ số Cronbach's Alpha. Những biến có hệ số tương quan biến tổng (item-total correlation) nhỏ hơn 0,3 sẽ bị loại. Thang đo có hệ số Cronbach's Alpha từ 0,7 trở lên là được chấp nhận sử dụng trong nghiên cứu này.

Phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis): Nghiên cứu sử dụng phương pháp PAF (Principal Axis Factoring) cùng với phép quay không vuông góc Promax vì phương pháp này phản ánh cấu trúc dữ liệu chính xác hơn phương pháp PCA (Nguyễn Đình Thọ, 2011). Trong nghiên cứu này, các biến quan sát có hệ số tải nhân tố lớn hơn 0,4 được chấp nhận.

Phân tích nhân tố khẳng định CFA (Confirm Factor Analysis): Phân tích này nhằm khẳng định mô hình các yếu tố được xác định bởi phân tích EFA ở trên. Trong phân tích CFA, các chỉ số Chi-bình phương, CFI, TLI và RMSEA được sử dụng để đánh giá độ phù hợp của mô hình đo lường. Mô hình được cho là phù hợp khi phép kiểm định Chi - bình phương có giá trị $p > 0,05$. Nếu một mô hình nhận giá trị GFI, TLI và CFI từ 0,8 đến 1, RMSEA có giá trị $< 0,08$, Chi - bình phương /df < 3 thì mô hình này được xem là phù hợp với dữ liệu nghiên cứu (Hair & ctg, 2010).

1.5. Kết cấu của nghiên cứu

Báo cáo nghiên cứu được chia thành năm chương với nội dung cụ thể như sau:

Chương 1: Chương mở đầu

Chương 2: Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu

Chương 3: Phương pháp nghiên cứu

Chương 4: Kết quả nghiên cứu

Chương 5: Kết luận và kiến nghị

CHƯƠNG 2: CƠ SỞ LÝ THUYẾT VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU

2.1. Giới thiệu

Chương 1 giới thiệu tổng quan về đề tài nghiên cứu. Chương 2 này nhằm mục đích giới thiệu cơ sở lý luận cho nghiên cứu. Trên cơ sở này, một mô hình nghiên cứu và các giả thuyết được xây dựng. Chương này bao gồm bốn phần chính, (1) cơ sở lý luận về dịch vụ, CLDV, CLDV đào tạo, (2) giới thiệu về một số thang đo CLDV đào tạo, (3) cơ sở lý luận về mối quan hệ giữa CLDV và sự hài lòng của SV và (4) mô hình nghiên cứu.

2.2. Dịch vụ và chất lượng dịch vụ

2.2.1. Khái niệm dịch vụ

Hiện nay, khái niệm dịch vụ được phát triển rộng rãi và có nhiều tác giả đã đưa ra những cách hiểu khác nhau.

Theo Kotler (2001), dịch vụ là mọi hoạt động hay lợi ích cung ứng nhằm để trao đổi, chủ yếu là vô hình và không dẫn đến việc chuyển quyền sở hữu. Việc thực hiện dịch vụ có thể gắn liền hoặc không gắn liền với sản phẩm vật chất.

Parasuraman và cộng sự (1985) đã tóm tắt bốn đặc điểm khác biệt của dịch vụ: tính vô hình (intangibility), tính không thể tách rời (inseparability), tính không đồng nhất (heterogeneity) và tính không thể tồn trữ (perishability).

Theo Bùi Nguyên Hùng và Nguyễn Thúy Quỳnh Loan (2004, trang 324): “Dịch vụ là một quá trình gồm các hoạt động hậu đài và các hoạt động phía trước nơi mà khách hàng và nhà cung cấp dịch vụ tương tác với nhau”. Mục đích của việc tương tác này là nhằm thỏa mãn nhu cầu và mong muốn của khách hàng theo cách khách hàng mong đợi cũng như tạo ra giá trị cho khách hàng.

Những năm gần đây, khái niệm về dịch vụ trong lĩnh vực quản lý chất lượng được thống nhất theo TCVN ISO 8402 : 1999: “Dịch vụ là kết quả tạo ra để đáp ứng yêu cầu của khách hàng bằng các hoạt động tiếp xúc giữa người cung cấp - khách hàng và các hoạt động nội bộ của người cung cấp” (Tạ Thị Kiều An và cộng sự, 2010, trang 95)

2.2.2. Khái niệm chất lượng dịch vụ

Khó có thể định nghĩa chất lượng trong một vài từ bởi vì nó là một khái niệm chung được sử dụng trong nhiều lĩnh vực kinh doanh và khoa học xã hội (Gummesson, 1991). Trong lĩnh vực hàng hóa, chất lượng có nghĩa là sự phù hợp với yêu cầu, hoặc không có khiếm khuyết (Parasuraman và cộng sự, 1985). Tuy nhiên, kiến thức hiện có về chất lượng trong lĩnh vực hàng hóa không đủ để hiểu được CLDV (Parasuraman và cộng sự, 1985). Gummesson (1991) cho rằng các tiện ích và sự hài lòng của khách hàng nên được đưa vào khi xác định cảm nhận chất lượng của khách hàng. Theo Gummesson (1991), khách hàng cảm nhận chất lượng là sự pha trộn của thực tế khách quan và ý kiến chủ quan, kiến thức cũng như sự thiếu hiểu biết. Taylor và Baker (1994) cho rằng khái niệm của Parasuraman và cộng sự đại diện đầy đủ ý nghĩa cốt lõi của CLDV. Parasuraman và cộng sự (1988) định nghĩa khái niệm về CLDV được xem như một thái độ chung (global attitude), kết quả từ một sự so sánh giữa những kỳ vọng và cảm nhận thực tế.

Mỗi khách hàng thường cảm nhận khác nhau về chất lượng, do đó việc tham gia của khách hàng trong việc phát triển và đánh giá CLDV là rất quan trọng. Trong lĩnh vực dịch vụ, chất lượng là một hàm của nhận thức khách hàng (*Bùi Nguyễn Hùng và Nguyễn Thúy Quỳnh Loan, 2004, trang 331*).

Theo TCVN ISO 9000:2000 dựa vào khái niệm về chất lượng sản phẩm, chúng ta có thể coi CLDV là mức độ của một tập hợp các đặc tính vốn có của dịch vụ thỏa mãn các nhu cầu, mong đợi của khách hàng và các bên có liên quan (*Tạ Thị Kiều An và cộng sự, 2010, trang 99*)

2.2.3. Chất lượng dịch vụ đào tạo

Hiện nay, CLDV trong giáo dục ĐH đã trở nên phổ biến trong các lý thuyết. SV được coi là khách hàng chính (primary customers) của một trường ĐH (Hill, 1995), là người nhận trực tiếp các dịch vụ được cung cấp, nhận thức của SV về CLDV đã trở thành một vấn đề cực kỳ quan trọng đối với các trường ĐH và sự quản lý của họ.

Dịch vụ mang tính hành vi chứ không phải là một sản phẩm cụ thể và đã được mô tả như là sự mong muốn (deeds), những hành vi (acts) và các hoạt động (performances). Nếu xem xét rằng giáo dục ĐH là một dịch vụ thì nó nên có tất cả các tính năng cổ điển của dịch vụ, điều đó làm cho việc đo lường chất lượng là một vấn đề phức tạp (Hill, 1995). Trong thực tế, dịch vụ có tính vô hình, tính không đồng nhất, tính không thể để lưu trữ và tính không thể tách rời, tức là sản xuất và tiêu dùng xảy ra đồng thời, đòi hỏi phải có sự tham gia của khách hàng (tức là các SV) trong quá trình giao hàng. Do đó, khách hàng góp phần trực tiếp vào CLDV được cung cấp sự hài lòng (hoặc không hài lòng) của mình. Ý tưởng này cho rằng giáo dục ĐH có thể phân loại như một dịch vụ thúc đẩy nhiều tác giả thảo luận về khung nghiên cứu vào các dịch vụ tiếp thị từ góc độ giáo dục ((Mazzarol, 1998).

2.3. Thang đo đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo

2.3.1. Thang đo SERVQUAL (Service Quality)

Sau khi nghiên cứu sâu rộng về chất lượng, nhiều nhà nghiên cứu đã khám phá việc xem xét các nhu cầu người tiêu dùng là rất quan trọng. Việc duy trì chất lượng trong dịch vụ ngành công nghiệp là một thách thức đối với nhiều công ty. Năm 1985, Parasuraman và các cộng sự đã phát triển một công cụ đo lường chất lượng trong lĩnh vực dịch vụ. Công cụ đó có tên là “SERVQUAL”, viết tắt của cụm từ “Service Quality”. Ban đầu, Parasuraman & cộng sự đưa ra 10 nhân tố (dimensions) của CLDV vào năm 1985 gồm có 97 biến và lần đầu tiên được hiệu chỉnh xuống còn 54 biến. Đến năm 1988 tác giả lại hiệu chỉnh lại một lần nữa và trở thành thang đo SERVQUAL 5 nhân tố: độ tin cậy, độ phản hồi, sự đảm bảo, sự cảm thông và phương tiện hữu hình với 22 biến quan sát:

- Độ tin cậy (Reliability): Khả năng thực hiện một dịch vụ đúng như đã hứa và chính xác. Một dịch vụ có thể tin cậy nếu nó được thực hiện đúng ngay từ lần đầu.
- Độ đáp ứng (Response): Sự sẵn sàng giúp đỡ khách hàng và nhanh chóng cung cấp dịch vụ như đã hứa.

- Sự đảm bảo (Assurance): Những phẩm chất của nhân viên sẽ tạo lòng tin cho khách hàng: sự chuyên nghiệp, lịch sự, kính trọng khách hàng, khả năng giao tiếp, ...
- Sự cảm thông (Empathy): Nhân viên phục vụ có phong cách dễ gần: quan tâm chú ý đến khách hàng, tạo cảm giác yên tâm,...
- Phương tiện hữu hình (Tangibility): vẻ bề ngoài của cơ sở vật chất, thiết bị, nhân viên, những vật dụng, tài liệu dùng cho thông tin liên lạc

Thang đo SERVQUAL bao gồm 2 phần. Phần thứ nhất tìm hiểu sự mong đợi (Expectation) của khách hàng. Phần thứ hai tìm hiểu về sự cảm nhận (Perception) của khách hàng khi đã sử dụng qua dịch vụ thực tế. CLDV được xác định thông qua điểm sai lệch (Gapscores) giữa sự cảm nhận và mong đợi của khách hàng ($Q=P-E$).

Parasuraman & cộng sự (1988) khẳng định rằng SERVQUAL là thang đo hoàn chỉnh về CLDV, đạt giá trị và độ tin cậy và có thể được ứng dụng cho mọi loại hình dịch vụ khác nhau. Tuy nhiên, mỗi ngành dịch vụ cụ thể có những đặc thù riêng của chúng. Nhiều nhà nghiên cứu khác cũng đã kiểm định thang đo này với nhiều loại hình dịch vụ cũng như tại nhiều quốc gia khác nhau. Kết quả cho thấy các thành phần của CLDV không thống nhất với nhau ở từng ngành dịch vụ và từng thị trường khác nhau (Nguyễn Thị Mai Trang, 2006). Vì vậy việc sử dụng một thang đo đặc trưng cho từng ngành dịch vụ riêng (ví dụ trong lĩnh vực giáo dục đại học) là việc làm cần thiết.

Tại Việt Nam, trong lĩnh vực giáo dục, thang đo SERVQUAL là một thang đo được sử dụng phổ biến. Ví dụ như tác giả Trần Trung Kiên đã sử dụng thang đo SERVQUAL để đánh giá sự hài lòng của SV về chất lượng đào tạo tại Trường ĐH Kinh tế và Quản trị kinh doanh – ĐH Thái Nguyên. Hoặc tác giả Nguyễn Ngọc Diệp cũng sử dụng SERVQUAL trong luận văn thạc sỹ “Ảnh hưởng của CLDV đào tạo của trung tâm đào tạo nguồn nhân lực kinh doanh bất động sản tại TPHCM đến sự hài lòng của học viên”....Tuy được sử dụng nhiều nhưng hầu như thang đo

này luôn phải hiệu chỉnh nhiều để phù hợp với môi trường giáo dục trong các nghiên cứu.

2.3.2. Thang đo SERVPERF (Service Performance)

CLDV có vai trò vô cùng quan trọng trong tổ chức. Chính vì vậy, việc đưa ra công cụ đo lường phù hợp CLDV là điều cần thiết. Cronin và Taylor (1992) cho rằng có rất ít bằng chứng, hoặc lý thuyết hoặc thực nghiệm, để hỗ trợ các khái niệm khoảng cách “kỳ vọng trừ đi sự cảm nhận thực tế” như là một cơ sở để đo lường CLDV. Họ bác bỏ khung phân tích (framework) của SERVQUAL và đề xuất một thước đo CLDV “chỉ có sự thực tế” được gọi là SERVPERF. Trong công việc thực nghiệm của họ, họ cho rằng thang đo SERVPERF (chỉ có sự cảm nhận thực tế) tốt hơn so với bất kỳ công cụ đo lường CLDV nào khác. Mô hình SERVPERF cũng bao gồm 5 nhân tố: độ tin cậy, độ phản hồi, sự đảm bảo, sự cảm thông và phương tiện hữu hình với 22 biến quan sát giống SERVQUAL tuy nhiên theo nội dung của SERVPERF thì: *CLDV = Mức độ cảm nhận*

Theo kết quả nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của khách hàng đối với dịch vụ bán lẻ tại các siêu thị Việt Nam của Nguyễn Huy Phong, Phạm Ngọc Thúy (2007) kết luận : (1) sử dụng mô hình SERVPERF sẽ cho kết quả tốt hơn mô hình SERVQUAL; (2) Bảng câu hỏi theo mô hình SERVPERF ngắn gọn hơn phân nửa so với SERVQUAL, không gây nhầm chán và mất thời gian cho người trả lời. Ngoài việc bảng câu hỏi dài, khái niệm sự kỳ vọng cũng khá mơ hồ đối với người trả lời. Do vậy, sử dụng thang đo SERVQUAL có thể ảnh hưởng tới chất lượng dữ liệu thu thập, dẫn đến giảm độ tin cậy và tính không ổn định của các biến quan sát. Thực tế, đa số người trả lời ghi mức kỳ vọng của họ về một siêu thị chất lượng tốt chỉ ở hai mức 4 và 5 (thang đo 5 mức độ) cho tất cả các phát biểu. Có thể thấy tâm lý của khách hàng bao giờ cũng mong muốn ở mức cao, nhưng lại quên rằng mức chi tiêu của họ có giới hạn. Ngoài ra, thang đo SERVPERF tuy đơn giản nhưng cho kết quả tốt hơn là do khi được hỏi mức độ cảm nhận khách hàng thường có xu hướng so sánh giữa mong muốn và cảm nhận trong đầu để trả lời bảng câu hỏi.

Hiện nay trong lĩnh vực giáo dục tại Việt Nam, theo nhận định chủ quan của tác giả thì đây là thang đo được sử dụng nhiều nhất. Trong 9 luận văn thạc sỹ làm về đo lường CLDV đào tạo của các học viên cao học ĐH Kinh Tế TP Hồ Chí Minh thì có đến 8 luận văn sử dụng thang đo SERVPERF (1 luận văn sử dụng thang đo SERVQUAL). Có thể bởi những ưu điểm được nêu ở của SERVPERF đã làm cho thang đo này sử dụng rộng rãi đến vậy. Tuy nhiên, giống như thang đo SERVQUAL thì thang đo này phải hiệu chỉnh nhiều để có thể đo lường phù hợp trong lĩnh vực giáo dục.

Theo quan điểm chung, mặc dù SERVQUAL, SERVPERF được thiết kế như các công cụ chung của CLDV cho tất cả ngành đều áp dụng, điều quan trọng là phải xem các công cụ này như 'bộ xương' cơ bản nhưng lại thường phải sửa đổi để phù hợp với các tình hình ứng dụng cụ thể và bối cảnh cụ thể. Không nghi ngờ gì việc sử dụng các phương pháp tiếp cận này như là một phương tiện đo lường CLDV trên các lĩnh vực tiếp thị có thể được thử nghiệm với một số mức độ thành công, nhưng điều này có thể không phải là trường hợp cho các dịch vụ khác, cụ thể là trong giáo dục ĐH (Abdullah, 2005). Trong một nghiên cứu của mình, Abdullah đã xây dựng một thang đo mới để đo lường CLDV giáo dục ĐH (HEdPERF-Higher Education Performance).

2.3.3. Thang đo HEdPERF (Higher Education Performance)

Abdullah (2005) lược khảo tài liệu cho thấy rằng có nhiều ý kiến bất đồng trong cuộc tranh luận về làm thế nào để đo lường CLDV. Việc sử dụng phương tiện đo lường CLDV hiện có trên các lĩnh vực tiếp thị có thể được thử nghiệm với một số mức độ thành công, nhưng điều này có thể không phải là trường hợp cho các ngành dịch vụ khác đặc biệt là giáo dục ĐH. Như vậy, một công cụ được thiết kế riêng cho một ngành cụ thể là một chiến lược nghiên cứu khả thi hơn để theo đuổi. Đó là lý do cho sự ra đời của HEdPERF, một công cụ đo lường CLDV mới được thiết kế đặc biệt cho lĩnh vực giáo dục ĐH bằng cách sử dụng cả hai phương pháp định tính và định lượng. Abdullah (2005) sử dụng phương pháp định tính để xác định các yếu tố quyết định CLDV bằng các nhóm thảo luận chuyên sâu. Lý thuyết được xem

xét bởi ba cuộc phỏng vấn nhóm chuyên sâu cung cấp cơ sở cho việc tạo ra các biến để đưa vào bảng câu hỏi nháp. Bảng câu hỏi nháp cuối cùng đã được kiểm tra thử nghiệm với tổng cộng 30 SV đại diện được rút ra từ các ĐH khác nhau ở Malaysia, và sau đó nộp cho 10 chuyên gia (viện sĩ hàn lâm, các nhà nghiên cứu và các học viên) phản hồi trước khi được sử dụng cho một cuộc khảo sát quy mô đầy đủ. Họ được yêu cầu nhận xét về bất kỳ nhận thức không rõ ràng, thiếu sót hoặc lỗi liên quan đến bảng câu hỏi nháp và từ đó thay đổi đã được thực hiện cho phù hợp. Bảng câu hỏi chính thức sử dụng để thu thập dữ liệu từ 680 SV đến từ sáu trường ĐH ở Malaysia, từ đó thu được 409 bảng câu hỏi hoàn thành đúng. Từ dữ liệu thu thập được, Abdullah (2005) đã phân tích nhân tố và phân tích hồi quy. Kết quả sáu yếu tố ảnh hưởng đến CLDV đào tạo được đề cập bao gồm : (1) Phương diện phi học thuật (non-academic aspects), (2) Phương diện học thuật (academic aspects), (3) Danh tiếng (reputation), (4) Sự tiếp cận (access), (5) Chương trình học (programmes issues), (6) Sự hiểu biết (understanding) với tất cả gồm 41 biến quan sát.

Tuy nhiên năm 2006, Abdullah đã tiến hành một nghiên cứu so sánh 3 công cụ đo lường CLDV đào tạo : HEdPERF, SERVPERF và thang đo hiệu chỉnh HEdPERF-SERVPERF. Một kết quả của nghiên cứu là đưa ra thang đo HEdPERF hiệu chỉnh (modified HEdPERF scale) gồm 5 yếu tố (loại bỏ yếu tố 6 : Sự hiểu biết) với 38 biến quan sát được đánh giá là đáng tin cậy hơn (more reliable estimations, các tiêu chí tốt hơn (greater criterion) và cấu trúc ổn định (construct validity), phương sai giải thích tốt hơn (greater explained variance) và phù hợp hơn (better fit).

Cụ thể 5 yếu tố được xác định như sau :

- *Yếu tố 1: Phương diện phi học thuật (non-academic aspects).* Yếu tố này bao gồm các biến cần thiết để giúp SV hoàn thành nghĩa vụ học tập của họ và nó liên quan đến nhiệm vụ được thực hiện bởi các nhân viên văn phòng (by non-academic staff)
- *Yếu tố 2: Phương diện học thuật (academic aspects).* Yếu tố này bao gồm các biến hoàn toàn chịu trách nhiệm bởi các giảng viên (by academic)

- *Yếu tố 3: Sự danh tiếng (Reputation)*. Yếu tố này bao gồm các biến cho thấy tầm quan trọng của các trường ĐH trong việc xây dựng một hình ảnh chuyên nghiệp.
- *Yếu tố 4: Sự tiếp cận (Access)*. Yếu tố này bao gồm các biến liên quan đến các vấn đề như khả năng tiếp cận, tính sẵn có, dễ tiếp xúc và thuận tiện.
- *Yếu tố 5: Chương trình học (Programmes issues)*. Yếu tố này bao gồm các biến nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cung cấp chương trình học / chuyên ngành có cấu trúc linh hoạt và giáo trình rộng rãi và có uy tín.

Tuy là một thang đo CLDV khá mới nhưng đã có nhiều nhà nghiên cứu sử dụng HEDPERF là công cụ đo lường trong các đề tài của mình. Ashim Kayastha (2011) đã đo lường CLDV đào tạo ĐH bằng thang đo chính là HEDPERF tại một số trường ĐH công lập ở Thái Lan và kết luận đây là thang đo đáng tin cậy. Trong một nghiên cứu khám phá tại Nhật Bản của Parves Sultan & Ho Wong (2010), hai tác giả này đã đưa ra thang đo PHEd (Performance-based Higher Education) dựa trên thang đo ban đầu là HEDPERF. Tuy nhiên tại Việt Nam, thang đo này chưa được sử dụng rộng rãi, có thể các nhà nghiên cứu Việt Nam vẫn còn mặn mà với những thang đo CLDV chung như SERVQUAL, SERVPERF.

2.3.4. Một số nghiên cứu so sánh

Một số nhà nghiên cứu đã kiểm định thực nghiệm để so sánh xem thang đo nào đo lường CLDV giáo dục ĐH tốt hơn.

Abdullah (2006) đã kiểm tra và so sánh hiệu quả tương đối của ba dụng cụ đo lường CLDV (cụ thể là HEDPERF, SERVPERF và thang đo hiệu chỉnh HEDPERF- SERVPERF) trong môi trường giáo dục ĐH. Ông đã khảo sát 560 SV trên 5 trường ĐH ở Malaysia. Abdullah (2006) kết luận rằng đo lường CLDV bằng phương pháp HEDPERF cho kết quả đáng tin cậy (reliable estimations), các tiêu chí tốt hơn (greater criterion) và cấu trúc ổn định (construct validity), phương sai giải thích tốt hơn (greater explained variance), và vì vậy nó phù hợp hơn so với hai công cụ khác là SERVPERF và HEDPERF-SERVPERF. Trong ngắn hạn, các kết

quả đã chứng minh sự vượt trội rõ ràng của cấu trúc năm yếu tố hiệu chỉnh của mô hình HEdPERF (Abdullah, 2006).

Brochado (2009) kiểm tra sự đo lường của năm mô hình : SERVQUAL, SERVQUAL có hiệu chỉnh trọng số (importance-weighted SERVQUAL), SERVPERF, SERVPERF có hiệu chỉnh trọng số (importance-weighted SERVPERF) và HEdPERF. Tác giả dựa trên các dữ liệu thu thập được từ trường ĐH Bồ Đào Nha ở Lisbon và cấu trúc đa hướng của tất cả 5 mô hình này đều được xác nhận thông qua các kiểm định thực nghiệm. Kết quả cho thấy SERVPERF và HEdPERF có khả năng đo lường tốt nhất (Brochado, 2009).

2.4. Mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của khách hàng

2.4.1. Khái niệm sự hài lòng (Satisfaction)

Sự hài lòng của khách hàng là phản ứng của họ về sự khác biệt cảm nhận giữa kinh nghiệm đã biết và sự mong đợi (Parasuraman và cộng sự, 1988)

Theo Philip Kotler, sự hài lòng là mức độ của trạng thái cảm giác của một người bắt nguồn từ việc so sánh kết quả thu được từ sản phẩm/dịch vụ với những kỳ vọng của người đó. Kỳ vọng ở đây được xem là ước mong hay mong đợi của con người. Nó bắt nguồn từ nhu cầu cá nhân, kinh nghiệm trước đó và thông tin bên ngoài như quảng cáo, thông tin truyền miệng của bạn bè, gia đình...

2.4.2. Khái niệm sự hài lòng của sinh viên (Student Satisfaction)

Thuật ngữ “sự hài lòng của SV” có thể được giải thích theo nhiều cách. Theo Mazzarol (1998), giáo dục ĐH được phân loại như là một phần của khu vực dịch vụ vì đặc điểm đặc biệt của dịch vụ có thể được xác định trong nó. SV là khách hàng trực tiếp nhận dịch vụ nên việc xác định sự hài lòng của SV là rất cần thiết. Kaldenberg và cộng sự (1998) kết luận rằng trong các trường ĐH, sự hài lòng của SV được đánh giá thông qua chất lượng của các môn học, hoạt động ngoại khóa và các yếu tố khác liên quan đến các trường ĐH. Giảng viên nên nhiệt tình và cảm thông với SV và sự hỗ trợ cần được cung cấp khi cần thiết. Thậm chí sự lắng nghe cũng được đánh giá cao. SV có thể xem như là một khách hàng trong các trường

ĐH và trong trường hợp đó, các trường ĐH phải phục vụ cho các SV tốt hơn để đáp ứng kỳ vọng và nhu cầu của họ.

Elliot và Healy (2001) đề xuất sự hài lòng của SV là một thái độ ngắn hạn, xuất phát từ việc đánh giá các dịch vụ giáo dục nhận được (dẫn theo Ashim Kayastha, 2011).

Trong các nghiên cứu của mình, các tác giả đều đưa ra những thang đo về sự hài lòng chung của SV. Trong đề tài này, tác giả chọn thang đo sự hài lòng chung (Overall satisfaction) của Peder & Kai (2005), bao gồm 3 biến quan sát như sau :

OS1 : Nói chung, tôi đã cảm thấy hài lòng về CLDV đào tạo của trường tôi

OS2 : Chương trình học đáp ứng được những kỳ vọng của tôi

OS3 : Hiện nay, trường là “nơi hoàn hảo về đào tạo ĐH” theo suy nghĩ của tôi

2.4.3. Mối quan hệ giữa CLDV đào tạo và sự hài lòng của SV

Từ khi CLDV đào tạo được đánh giá bởi khách hàng SV, các nhà nghiên cứu đã không ngừng tìm ra sự ảnh hưởng của nó tới sự hài lòng của SV. Có rất nhiều nghiên cứu đã khẳng định mối quan hệ này.

Theo Parasuraman (1988), CLDV được xác định bởi nhiều nhân tố khác nhau, là một phần nhân tố quyết định đến sự hài lòng. Cronin & Taylor (1992) đã kiểm định mối quan hệ này và kết luận rằng cảm nhận CLDV dẫn đến sự hài lòng của khách hàng.

Trong nghiên cứu của Yang Wang (2012) ở các trường ĐH công lập tại Trung Quốc đã kết luận rằng CLDV đào tạo có ảnh hưởng đến sự hài lòng của SV. Theo Peder & Kai (2005), mức độ hài lòng chung của SV chịu ảnh hưởng bởi nhiều yếu tố, trong đó có chất lượng phần cứng và chất lượng phần mềm của chương trình học.

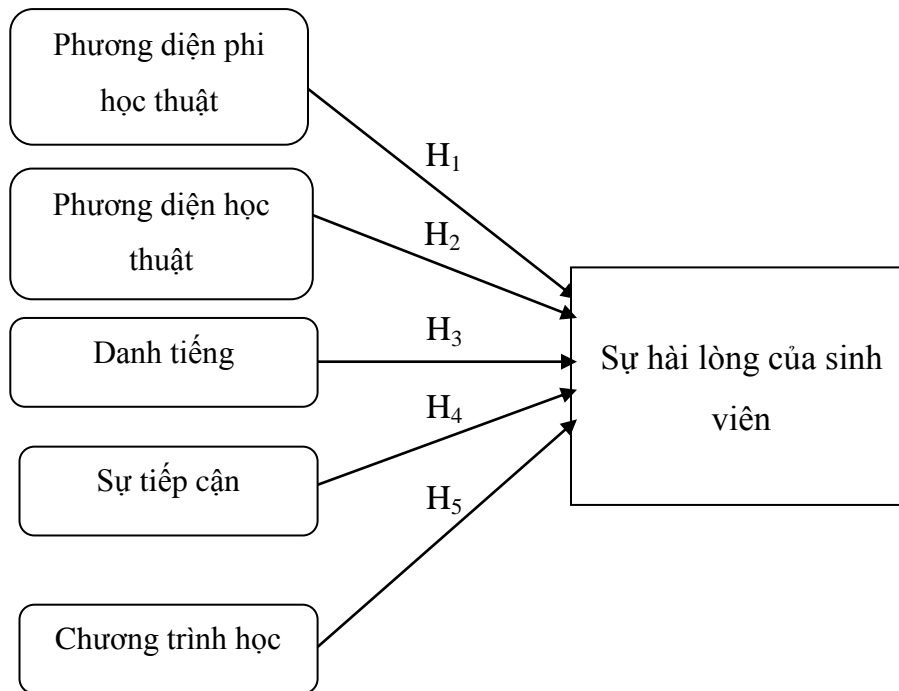
Tại Việt Nam cũng có nhiều nghiên cứu chỉ ra rằng các thành phần của CLDV đào tạo có ảnh hưởng thuận chiều đến mức độ hài lòng của SV. Ví dụ như: Lưu Thiên Tú (2009) đã khẳng định mối quan hệ giữa CLDV đào tạo được cảm nhận và sự hài lòng của SV trường ĐH công nghệ Sài Gòn. Nguyễn Ngọc Diệp (2011) đã nghiên cứu ảnh hưởng của CLDV đào tạo của trung tâm đào tạo nguồn nhân lực kinh

doanh bất động sản tại TPHCM đến sự hài lòng của học viên. Nguyễn Thị Thu Thảo (2011) cũng đo lường sự hài lòng của SV về CLDV đào tạo của Hitech. Như vậy đa phần các nghiên cứu đã kết luận rằng CLDV là tiền đề của sự hài lòng và là nhân tố chủ yếu ảnh hưởng đến sự hài lòng của khách hàng.

2.5. Mô hình nghiên cứu

Từ các nghiên cứu trước cho thấy có nhiều thang đo khác nhau để đo lường CLDV đào tạo trong các trường ĐH. Sau khi tham khảo các nghiên cứu, tác giả đã đề xuất các giả thuyết nghiên cứu dựa trên mô hình HEdPERF (Abdullah, 2005) . Đây là một thang đo được sử dụng và kiểm định trong nhiều nghiên cứu ở các trường ĐH khác nhau trên thế giới. Một số nghiên cứu đã chỉ ra rằng đây là một thang đo kết quả đáng tin cậy (reliable estimations), các tiêu chí tốt hơn (greater criterion) và cấu trúc ổn định (construct validity), phương sai giải thích tốt hơn (greater explained variance) (Abdullah, 2006) và có khả năng đo lường tốt nhất (Brochado, 2009). Hơn nữa, thang đo HEdPERF là thang đo được phát triển tại Malaysia– là nước Đông Nam Á có nhiều nét tương đồng với văn hóa Việt Nam.

Dựa vào các lý thuyết được nêu ra ở trên, một mô hình nghiên cứu được đề xuất như sau: Biến phụ thuộc là sự hài lòng của SV và các biến độc lập là: phương diện phi học thuật, phương diện học thuật, danh tiếng, sự tiếp cận, chương trình học.



Hình 2.1: Mô hình nghiên cứu

Yếu tố 1 : Phương diện phi học thuật (non-academic aspects). Yếu tố này bao gồm các biến cần thiết để giúp SV hoàn thành nghĩa vụ học tập của họ và nó liên quan đến nhiệm vụ được thực hiện bởi các nhân viên văn phòng.

Yếu tố 2 : Phương diện học thuật (Academic aspects). Yếu tố này bao gồm các biến hoàn toàn chịu trách nhiệm bởi các giảng viên.

Yếu tố 3: Danh tiếng (Reputation). Yếu tố này bao gồm các biến cho thấy tầm quan trọng của các trường ĐH trong việc xây dựng một hình ảnh chuyên nghiệp.

Yếu tố 4: Sự tiếp cận (Access). Yếu tố này bao gồm các biến liên quan đến các vấn đề như khả năng tiếp cận, tính sẵn có, dễ tiếp xúc và thuận tiện.

Yếu tố 5: Chương trình học (Program issues). Yếu tố này bao gồm các biến nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cung cấp chương trình học / chuyên ngành có cấu trúc linh hoạt và giáo trình rộng rãi và có uy tín.

Mô hình nghiên cứu trên có 5 biến độc lập và một biến phụ thuộc. Mô hình trên được thể hiện bằng công thức toán học sau:

$$OS = \beta_0 + \beta_1 * NOA + \beta_2 * AA + \beta_3 * RE + \beta_4 * AC + \beta_5 * PI + u$$

Trong đó:

- OS : là biến phụ thuộc: sự hài lòng chung (Overall Satisfaction)
- NOA: Phương diện phi học thuật (Non-academic Aspects)
- AA: Phương diện học thuật (Academic Aspects)
- RE: Danh tiếng (Reputation)
- AC: Sự tiếp cận (Access)
- PI: Chương trình học (Programmes Issues)
- $\beta_0 \div \beta_5$: Hằng số và các hệ số hồi quy.
- u: Sai số.

Từ mô hình nghiên cứu ta cũng đưa ra các giả thuyết sau:

H1: Phương diện phi học thuật có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV.

H2: Phương diện học thuật có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV.

H3: Danh tiếng có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV.

H4: Sự tiếp cận có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV.

H5: Chương trình học tập có ảnh hưởng tích cực tới với sự hài lòng chung của SV.

2.6. Tóm tắt

Chương này giới thiệu cơ sở lý thuyết về dịch vụ, CLDV đào tạo, sự hài lòng của SV và mối quan hệ giữa chúng. Mô hình nghiên cứu cùng với các giả thuyết về các mối quan hệ trong mô hình được xây dựng. Trong mô hình nghiên cứu, biến phụ thuộc là sự hài lòng của SV và các biến độc lập là phương diện phi học thuật, phương diện học thuật, danh tiếng, sự tiếp cận, chương trình học, quản lý tình huống bất thường. Chương tiếp theo sẽ giới thiệu phương pháp nghiên cứu để xây dựng và đánh giá thang đo các khái niệm nghiên cứu và kiểm định mô hình nghiên cứu.

CHƯƠNG 3: PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

3.1. Giới thiệu

Chương 2 đã trình bày cơ sở lý thuyết và đề nghị một mô hình nghiên cứu cùng 7 giả thuyết nghiên cứu. Chương 3 này nhằm mục đích giới thiệu phương pháp nghiên cứu sử dụng để xây dựng và điều chỉnh thang đo, kiểm định mô hình nghiên cứu cùng các giả thuyết đề ra

3.2. Nghiên cứu định tính

Nhóm tập trung thảo luận gồm 11 người là SV ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật TP.HCM. Như đã thảo luận ở trên, có thể có nhiều thay đổi do đối tượng nghiên cứu và điều kiện môi trường nghiên cứu nên nghiên cứu này sử dụng phương pháp kết hợp, vừa khám phá vừa khẳng định trong thảo luận nhóm. Nghĩa là thảo luận với SV để xem đối với họ những yếu tố nào tác động đến CLDV đào tạo. Tiếp theo, cho họ đánh giá lại các yếu tố trong mô hình nghiên cứu đưa ra để xem tiêu chí nào phù hợp, tiêu chí nào không phù hợp. Cuối cùng thảo luận hết tất cả các tiêu chí chọn lựa để đi đến kết luận những yếu tố họ cho là ảnh hưởng quan trọng đến CLDV đào tạo. Nghiên cứu này được thực hiện tại phòng tiếp SV của khoa Kinh Tế - ĐH SPKT TPHCM và do chính tác giả điều khiển chương trình thảo luận (*phụ lục 1: dàn bài thảo luận*)

Kết quả của nghiên cứu định tính là xây dựng được bảng câu hỏi sơ bộ (*phụ lục 2*)

3.3. Thang đo và mã hóa thang đo

Để kiểm định mô hình, thang đo được sử dụng trong nghiên cứu này là thang đo Likert bảy mức độ cho tất cả các biến quan sát, biến độc lập lẫn biến phụ thuộc. Mỗi câu hỏi Likert gồm một câu hỏi đánh giá và một thang đo gồm 7 mức với sự lựa chọn số 1 là “Hoàn toàn không đồng ý” với phát biểu và lựa chọn số 7 là “Hoàn toàn đồng ý” với phát biểu.

Đồng thời, tác giả mã hóa các biến trong thang đo CLDV đào tạo như sau :

Bảng 3.1: Thang đo CLDV đào tạo

Mã hóa	Phát biểu
Phương diện phi học thuật (Non-academic aspects)	
NOA1	Khi SV cần sự hỗ trợ, cán bộ nhân viên (nhân viên các phòng ban, thư ký khoa...) luôn quan tâm giải quyết
NOA 2	Cán bộ nhân viên giải quyết yêu cầu/ khiếu nại nhanh chóng và hiệu quả
NOA 3	Cán bộ nhân viên lưu trữ hồ sơ học vụ chính xác và truy lục được
NOA 4	Cán bộ nhân viên thực hiện đúng những kế hoạch, cam kết, quy định của nhà trường
NOA 5	Các phòng ban luôn mở cửa đúng giờ, thuận tiện cho SV.
NOA 6	Cán bộ nhân viên có thái độ làm việc tích cực, giao tiếp lịch sự, nhã nhặn với SV
NOA 7	Cán bộ nhân viên có kiến thức chuyên môn liên quan
NOA 8	Cán bộ nhân viên bảo mật thông tin của SV
Phương diện học thuật (Academic aspects)	
AA1	Giảng viên có kiến thức về học phần đảm trách
AA 2	Giảng viên chu đáo và lịch sự với SV
AA 3	Giảng viên luôn đáp ứng các yêu cầu được hỗ trợ của SV
AA4	Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới SV
AA 5	Giảng viên có khả năng truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu
AA 6	Giảng viên thường xuyên phản hồi cho SV biết quá trình học và kết quả của SV để cải thiện
AA 7	Giảng viên luôn sẵn sàng tạo điều kiện cho SV tiếp xúc và tư vấn đầy đủ cho SV
AA 8	Giảng viên có phương pháp đánh giá (chấm điểm) một cách chính xác
AA9	Giảng viên luôn tạo không khí học tập vui vẻ
AA 10	Giảng viên có kinh nghiệm và trình độ chuyên môn cao
Danh tiếng (Reputation)	
RE1	Trường tôi là một trường ĐH chuyên nghiệp và uy tín
RE2	Trường tôi có cơ sở vật chất (kí túc xá, phòng học...) và các thiết bị học tập tốt
RE3	Trường tôi có các hoạt động học thuật nổi bật (đạt giải cao trong các kỳ thi Olympic, nghiên cứu khoa học...)
RE4	Trường tôi có áp dụng chương trình chất lượng (ISO 9001, TQM...) hoặc có kiểm định chất lượng theo tiêu chuẩn.
RE5	Trường tôi có nhiều hoạt động ngoại khóa nổi bật.
RE6	SV trường tôi sau khi tốt nghiệp dễ xin được việc làm.

Sự tiếp cận (Access)	
AC1	SV cảm thấy tự tin trong môi trường học tập
AC2	Các dịch vụ (đóng học phí, đăng kí môn học...) được cung cấp trong thời gian hợp lý
AC3	SV được đối xử công bằng và tôn trọng
AC4	SV dễ dàng phát biểu ý kiến, quan điểm của mình với nhà trường
AC5	SV dễ dàng liên lạc với cán bộ nhân viên, giảng viên
AC6	Trường tôi có dịch vụ y tế thuận tiện cho SV
AC7	Hoạt động đoàn SV trường tôi được tổ chức hiệu quả.
AC8	Các thủ tục cung cấp dịch vụ trong trường đơn giản, thuận tiện và nhanh chóng.
Chương trình học (Programmes Issues)	
PI1	Trường tôi có nhiều chương trình học (chính quy, tại chức, chất lượng cao, hợp tác quốc tế..) để SV lựa chọn
PI2	Cấu trúc chương trình mềm dẻo, linh hoạt, thuận tiện cho SV
PI3	Trường tôi có nhiều chuyên ngành để SV lựa chọn
PI4	Chúng tôi được cung cấp đầy đủ giáo trình và bài giảng cho môn học
PI5	Tổng số ngày nghỉ của trường tôi trong 1 năm là phù hợp
PI6	Trường tôi có tổ chức học kỳ hè để sinh viên trả nợ hoặc cải thiện điểm
PI7	Số lượng tín chỉ toàn chương trình học của chúng tôi là phù hợp
PI8	Kỳ thi cuối học kỳ được tổ chức hợp lý và đúng thời điểm
PI9	Kết quả thi được công bố đúng thời hạn
Quản lý tình huống bất thường (Unusual situation management)	
USM1	Trường đào tạo cho chúng tôi những kỹ năng để giải quyết xung đột
USM2	Trường luôn giải quyết những xung đột của SV
USM3	Trường đào tạo cho chúng tôi những kỹ năng cơ bản để đối phó những rủi ro bất thường (phòng cháy chữa cháy, sơ cấp cứu khi bị tai nạn...)
Sự hài lòng chung (Overall satisfaction)	
OS1	Nói chung, tôi đã cảm thấy hài lòng về CLDV đào tạo của trường tôi
OS2	Chương trình học đáp ứng được những kỳ vọng của tôi
OS3	Hiện nay, trường là “nơi hoàn hảo về đào tạo ĐH” theo suy nghĩ của tôi

3.4. Nghiên cứu định lượng sơ bộ (Pilot test)

Bảng câu hỏi sơ bộ đã được tác giả phát trực tiếp đến 50 SV ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật TP.HCM. Tuy nhiên chỉ có 40 bảng câu hỏi được chấp nhận, 10 bảng câu hỏi bị loại do thiếu giá trị (missing value) và vi phạm câu hỏi chéo. Kết quả phỏng vấn của 40 SV đó được xử lý thông qua phần mềm SPSS 16.0 để kiểm tra độ tin cậy thang đo.

Kết quả của nghiên cứu định lượng sơ bộ là xây dựng được bảng câu hỏi chính thức (*phụ lục 3*).

3.5. Nghiên cứu định lượng chính thức

3.5.1. Phương pháp chọn mẫu

Để đạt được các mục tiêu nghiên cứu đã đề ra ở phần mở đầu của đề tài, phương pháp chọn mẫu phi xác suất với hình thức chọn mẫu thuận tiện đã được sử dụng và được xem là hợp lý để tiến hành nghiên cứu đề tài này. Lý do để lựa chọn phương pháp chọn mẫu này vì người trả lời dễ tiếp cận, họ sẵn sàng trả lời bảng câu hỏi nghiên cứu cũng như ít tốn kém về thời gian và chi phí để thu thập thông tin cần thiết.

Theo Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2005), lý do quan trọng khiến người ta sử dụng phương pháp chọn mẫu phi xác suất là tính tiết kiệm về chi phí và thời gian. Về mặt này thì phương pháp chọn mẫu phi xác suất vượt trội so với chọn mẫu xác suất.

3.5.2. Xác định kích thước mẫu:

Theo Nguyễn Đình Thọ (2011), kích thước mẫu cần cho nghiên cứu phụ thuộc vào nhiều yếu tố như phương pháp xử lý, độ tin cậy cần thiết... Kích thước mẫu càng lớn thì càng tốt nhưng lại tốn chi phí và thời gian. Vì vậy, hiện nay hầu hết các nhà nghiên cứu xác định kích thước mẫu thông qua công thức kinh nghiệm.

Hair & cộng sự (2010) cho rằng kích thước mẫu tối thiểu là 50, tốt hơn là 100 và tỷ lệ quan sát / biến đo lường là 5:1, tốt nhất là 10:1 trở lên.

Tác giả chọn *kích cỡ mẫu* $n = 400$ SV. Đây là phương án vừa khá tin cậy về kết quả vừa tiết kiệm được chi phí và khả thi trong thời gian có hạn.

3.5.3. Bảng câu hỏi - Phương pháp thu thập dữ liệu

➤ Bảng câu hỏi

Bảng câu hỏi được thiết kế theo hình thức trả lời chính là trả lời cho các câu hỏi đóng, lựa chọn mức độ đồng ý theo thang đo Likert 7 điểm

Bảng câu hỏi (**Phụ lục 3**) được thiết kế gồm hai phần như sau:

Phần I của bảng câu hỏi là các thông tin phân loại đối tượng phỏng vấn.

Phần II của bảng câu hỏi chính thức được thiết kế gồm 5 yếu tố được quan sát bởi 37 biến.

Trong bảng câu hỏi chính thức, tác giả có thiết kế một câu hỏi chéo để kiểm tra độ tin cậy câu trả lời của đối tượng khảo sát. Nếu vi phạm câu hỏi chéo này thì bảng câu hỏi sẽ bị loại.

➤ Phương pháp thu thập dữ liệu

Sau khi bảng câu hỏi được thiết kế sẽ được gửi tận tay các SV hoặc gửi qua email để SV trả lời trực tuyến. Để tiện cho việc thu thập dữ liệu trên mạng, tác giả đã thiết kế một bảng câu hỏi trực tuyến bằng cách sử dụng công cụ Google Documents.

Cuối cùng, dữ liệu sẽ được tổng hợp lại và sàng lọc. Yêu cầu để sàng lọc cho 1 bảng câu hỏi là không có thiếu giá trị (missing value), không vi phạm câu hỏi chéo. Chỉ những bảng câu hỏi nào phù hợp với yêu cầu mới được đưa vào cơ sở dữ liệu.

3.5.4. Phân tích dữ liệu

Các dữ liệu sau khi thu thập sẽ được làm sạch và xử lý bằng phần mềm SPSS 21.0. Một số phương pháp phân tích được sử dụng trong nghiên cứu như sau

➤ Thống kê mô tả

Bảng tần số được lập để mô tả mẫu thu thập theo thuộc tính năm học.

➤ Kiểm tra độ tin cậy theo hệ số Cronbach's Alpha

Phương pháp này cho phép người phân tích loại bỏ các biến không phù hợp và hạn chế các biến rác trong quá trình nghiên cứu và đánh giá độ tin cậy của thang đo bằng hệ số thông qua hệ số Cronbach's Alpha. Những biến có hệ số tương quan biến tổng (item-total correlation) nhỏ hơn 0,3 sẽ bị loại. Thang đo có hệ số Cronbach's Alpha từ 0,6 trở lên là có thể sử dụng được trong trường hợp khái niệm đang nghiên cứu mới (Nunnally, 1978; Peterson, 1994; Slater, 1995 ; dẫn theo Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2005). Thông thường, thang đo có Cronbach's Alpha từ 0,7 đến 0,8 là sử dụng được. Nhiều nhà nghiên cứu cho rằng khi thang đo có độ tin cậy từ 0,8 trở lên đến gần 1 là thang đo lường tốt (Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2005)

➤ **Phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis)**

Trong phân tích nhân tố khám phá, trị số KMO (Kaiser- Meyer- Olkin) là chỉ số dùng để xem xét sự thích hợp của phân tích nhân tố. Trị số KMO phải có giá trị trong khoảng từ 0,5 đến 1 thì phân tích này mới thích hợp, còn nếu như trị số này nhỏ hơn 0,5 thì phân tích nhân tố có khả năng không thích hợp với các dữ liệu.

Ngoài ra, phân tích nhân tố còn dựa vào eigenvalue để xác định số lượng nhân tố. Số lượng nhân tố được xác định ở nhân tố (dùng ở nhân tố) có eigenvalue tối thiểu bằng 1. Những nhân tố có eigenvalue nhỏ hơn 1 sẽ không có tác dụng tóm tắt thông tin tốt hơn một biến gốc (Nguyễn Đình Thọ, 2011).

Tác giả tiến hành phân tích EFA 2 lần theo 2 phương pháp khác nhau :

Lần 1, tác giả sử dụng phương pháp PCA (Principal Components Analysis) cùng với phép quay vuông góc Varimax vì phương pháp này trích được nhiều phương sai hơn phương pháp CFM (Nguyễn Đình Thọ, 2011). Kết quả phân tích này được sử dụng để phân tích hồi quy.

Lần 2, tác giả sử dụng phương pháp PAF (Principal Axis Factoring) cùng với phép quay không vuông góc Promax vì phương pháp này phản ánh cấu trúc dữ liệu chính xác hơn phương pháp PCA (Nguyễn Đình Thọ, 2011). Kết quả này được sử dụng để phân tích CFA

Khi sử dụng EFA đánh giá thang đo, cần quan tâm đến trọng số nhân tố và tổng phương sai trích. Theo Nguyễn Đình Thọ (2010), trong thực tiễn nghiên cứu, trọng số nhân tố $\geq 0,5$ và chênh lệch trọng số $\leq 0,3$ là giá trị chấp nhận. Nếu không đạt 2 giá trị trên thì có thể loại biến đó ra khỏi thang đo. Tuy nhiên nhà nghiên cứu cần xem xét giá trị nội dung của nó trước khi quyết định loại bỏ hay không loại bỏ một biến đó lường. Cuối cùng, khi đánh giá kết quả EFA chúng ta cần xem xét phần tổng phương sai trích TVE. Thông thường TVE $\geq 50\%$ là đạt (từ 60% trở lên là tốt).

➤ Phân tích hồi quy

Sau khi rút trích được các nhân tố từ phân tích nhân tố khám phá EFA, dò tìm các vi phạm giả định cần thiết trong mô hình hồi quy tuyến tính bội như kiểm tra phần dư chuẩn hóa, kiểm tra giả định tuyến tính, kiểm tra hệ số phóng đại phương sai VIF (Variance inflation factor- VIF). Theo Nguyễn Đình Thọ (2010, trang 497), nếu VIF của một biến độc lập nào đó >10 thì biến này hầu như không có giá trị giải thích biến thiên của Y trong mô hình MRL. Tuy nhiên, trong thực tế, nếu VIF >2 , chúng ta nên xem xét các hệ số tương quan của biến đó với biến phụ thuộc.

Nếu các giả định không bị vi phạm, mô hình hồi quy tuyến tính bội được xây dựng. Và hệ số R^2 đã được điều chỉnh (adjusted R square) cho biết mô hình hồi quy được xây dựng phù hợp đến mức nào. Mục tiêu của nghiên cứu này là kiểm định lý thuyết khoa học nên sẽ sử dụng phương pháp đồng thời (phương pháp ENTER trong SPSS) để phân tích hồi quy (Nguyễn Đình Thọ, 2010, trang 500).

Phân tích nhân tố khẳng định CFA (Confirm Fator Analysis):

Phân tích này nhằm khẳng định mô hình các yếu tố được xác định bởi phân tích EFA. Để kết quả đạt được có ý nghĩa nhất, tác giả tiến hành phân tích EFA lại theo phương pháp PAF (Principal Axis Factoring) cùng với phép quay không vuông góc Promax vì phương pháp này phản ánh cấu trúc dữ liệu chính xác hơn phương pháp PCA (Nguyễn Đình Thọ, 2011). Trong nghiên cứu này, các biến quan sát có hệ số tải nhân tố lớn hơn 0,4 được chấp nhận.

Trong phân tích CFA, các chỉ số Chi-bình phương, CFI, TLI và RMSEA được sử dụng để đánh giá độ phù hợp của mô hình đo lường. Mô hình được cho là phù hợp khi phép kiểm định Chi - bình phương có giá trị $p > 0,05$. Nếu một mô hình nhận giá trị GFI, TLI và CFI từ 0,8 đến 1, RMSEA có giá trị $< 0,08$, Chi - bình phương /df < 3 thì mô hình này được xem là phù hợp với dữ liệu nghiên cứu (Hair & ctg, 2010).

➤ **Kiểm định sự khác biệt các trung bình**

Kiểm định ANOVA về sự khác biệt các trung bình về sự hài lòng của SV giữa SV các năm.

3.6. Tóm tắt

Chương này trình bày phương pháp nghiên cứu gồm hai bước chính: nghiên cứu sơ bộ và nghiên cứu chính thức. Nghiên cứu sơ bộ được thực hiện bằng nghiên cứu định tính thông qua thảo luận nhóm và nghiên cứu định lượng sơ bộ (pilot test). Nghiên cứu chính thức được thực hiện bằng nghiên cứu định lượng. Chương này cũng trình bày kế hoạch phân tích dữ liệu thu thập được. Chương tiếp theo trình bày cụ thể kết quả nghiên cứu chính thức bằng phương pháp định lượng.

CHƯƠNG 4: KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

4.1. Thống kê mô tả mẫu

4.1.1. Số lượng mẫu

Số bảng câu hỏi giấy phát ra là 270 bảng, sau khi thu về được 250 bảng, loại bỏ các bảng trả lời không phù hợp (thiếu giá trị, phạm câu hỏi chéo) thì được 123 bảng trả lời được sử dụng.

Số bảng trả lời trực tuyến là 255 bảng, sau khi loại bỏ các bảng trả lời không phù hợp (vi phạm câu hỏi chéo) thì thu về được 206 bảng trả lời được sử dụng.

Tổng số lượng mẫu là $N = 329$

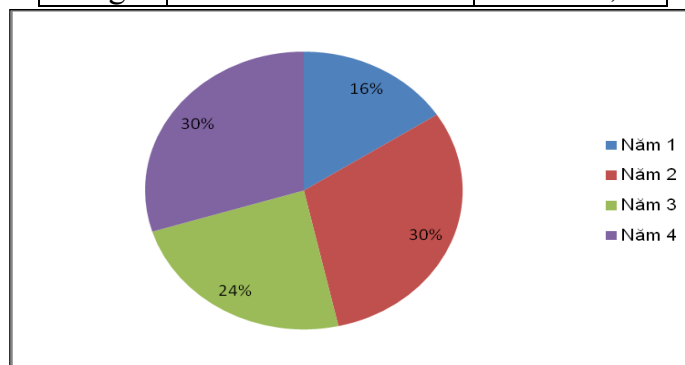
Bảng 4.1: Tổng số lượng mẫu

	Số lượng thu về	Số lượng phù hợp	Tỷ lệ (%)
Bảng câu hỏi giấy	250	123	49,20
Bảng online	255	206	80,78
Tổng	505	329	65,15

4.1.2. Thống kê mẫu theo năm học

Bảng 4.2: Thống kê mẫu theo năm học

	Số lượng	Tỷ lệ (%)
Năm 1	52	15,81
Năm 2	101	30,70
Năm 3	78	23,71
Năm 4	98	29,79
Tổng	329	100,00



Hình 4.1: Tỷ lệ phần trăm mẫu theo năm học

4.2. Phân tích thang đo sự hài lòng của sinh viên

4.2.1. Phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha

Kết quả ở bảng dưới cho thấy thang đo Sự hài lòng với 3 biến có hệ số Cronbach's Alpha $\alpha = 0,865$ ($> 0,7$) và các hệ số tương quan biến tổng đều $> 0,3$ nên thang đo này có độ tin cậy cao.

Bảng 4.3: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Sự hài lòng (3 biến)

Biến	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
OS1	9,301	6,302	0,751	0,803
OS2	9,541	6,383	0,775	0,783
OS3	9,553	5,967	0,709	0,847
Cronbach's Alpha			0,865	

4.2.2. Phân tích nhân tố EFA

Bảng 4.4: Bảng đánh giá chỉ số KMO (Kaiser – Meyer – Olkin)

Kiểm định KMO và Bartlett		
Chỉ số Kaiser-Meyer-Olkin		0,731
Kiểm định Bartlett	Approx. Chi-Square	482,057
	Df	3
	Sig.	0,000

KMO là một chỉ tiêu dùng để xem xét sự thích hợp của EFA (Exploratory Factor Analysis). Kết quả từ bảng cho thấy $KMO = 0,731$ nên phân tích nhân tố là thích hợp. Kiểm định Bartlett xem xét giả thuyết H_0 : độ tương quan giữa các biến quan sát bằng không trong tổng thể. Nếu kiểm định này có ý nghĩa thống kê ($Sig < 0,05$) thì các biến quan sát có tương quan với nhau trong tổng thể (Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2005, trang 262)

Kết quả phân tích 3 biến của Sự hài lòng cho thấy chỉ trích được 1 nhân tố với eigenvalue là 2,371, phương sai trích 79,03% (>50%). Các trọng số khá cao và không cách biệt nhau nhiều.

Bảng 4.5: Tổng phương sai được giải thích

Biến	Giá trị Eigenvalues			Tổng phương sai trích		
	Tổng	% biến thiên	% tích lũy	Tổng	% biến thiên	% tích lũy
OS1	2,371	79,034	79,034	2,371	79,034	79,034
OS2	0,366	12,216	91,249			
OS3	0,263	8,751	100			

Như vậy, thang đo **Sự hài lòng** với 3 biến được chấp nhận.

4.3. Phân tích thang đo chất lượng dịch vụ đào tạo

4.3.1. Phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha

4.3.1.1. Kiểm tra độ tin cậy thang đo Phương diện phi học thuật (NOA)

Kết quả ở bảng dưới cho thấy thang đo Phương diện phi học thuật với 8 biến có hệ số Cronbach's Alpha $\alpha = 0,848$ ($> 0,7$) và các hệ số tương quan biến tổng đều $> 0,3$ nên thang đo này có độ tin cậy cao.

Bảng 4.6: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Phương diện phi học thuật (8 biến)

Biến	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
NOA1	32,73	52,00	0,60	0,83
NOA2	32,94	52,17	0,58	0,83
NOA3	32,23	53,16	0,54	0,84
NOA4	32,15	52,11	0,63	0,83
NOA5	32,23	50,05	0,61	0,83
NOA6	32,72	48,09	0,64	0,82
NOA7	32,05	52,62	0,62	0,83
NOA8	31,62	54,01	0,48	0,84
Cronbach's Alpha		0,848		

4.3.1.2. Kiểm tra độ tin cậy thang đo Phương diện học thuật (AA)

Kết quả ở bảng dưới cho thấy thang đo Phương diện học thuật với 9 biến có hệ số Cronbach's Alpha $\alpha = 0,894$ ($> 0,7$) và các hệ số tương quan biến tổng đều $> 0,3$ nên thang đo này có độ tin cậy cao.

Bảng 4.7: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Phương diện học thuật (9 biến)

Biến	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
AA1	39,857	58,946	0,655	0,883
AA2	40,088	59,544	0,643	0,884
AA3	40,447	58,449	0,643	0,884
AA4	40,277	58,341	0,729	0,878
AA5	40,529	59,451	0,655	0,883
AA6	40,830	58,081	0,596	0,888
AA7	40,508	57,970	0,645	0,884
AA8	40,815	56,895	0,658	0,883
AA10	40,103	58,386	0,694	0,880
Cronbach's Alpha				0,894

4.3.1.3. Kiểm tra độ tin cậy thang đo Danh tiếng (RE)

Kết quả ở bảng dưới cho thấy thang đo Danh tiếng với 6 biến có hệ số Cronbach's Alpha $\alpha = 0,845 (> 0,7)$ và các hệ số tương quan biến tổng đều $> 0,3$ nên thang đo này có độ tin cậy cao.

Bảng 4.8: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Danh tiếng (6 biến)

Biến	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
RE1	25,863	25,765	0,721	0,800
RE2	26,359	26,981	0,604	0,823
RE3	26,170	25,203	0,673	0,809
RE4	26,380	27,566	0,593	0,825
RE5	25,878	25,394	0,665	0,811
RE6	26,599	28,515	0,495	0,843
Cronbach's Alpha				0,845

4.3.1.4. Kiểm tra độ tin cậy thang đo Sự tiếp cận (AC)

Kết quả ở bảng dưới cho thấy thang đo Sự tiếp cận với 8 biến có hệ số Cronbach's Alpha $\alpha = 0,845 (> 0,7)$ và các hệ số tương quan biến tổng đều $> 0,3$ nên thang đo này có độ tin cậy cao.

Bảng 4.9: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Sự tiếp cận (8 biến)

Biến	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
AC1	32,669	53,710	0,515	0,834
AC2	32,766	52,680	0,559	0,829

AC3	32,833	49,493	0,662	0,816
AC4	33,027	49,204	0,651	0,817
AC5	32,909	50,364	0,616	0,822
AC6	33,261	52,407	0,528	0,833
AC7	32,514	54,623	0,435	0,844
AC8	33,255	49,282	0,665	0,816
Cronbach's Alpha	0,845			

4.3.1.5. Kiểm tra độ tin cậy thang đo Chương trình học (PI)

Kết quả ở bảng dưới cho thấy thang đo Chương trình học với 7 biến có hệ số Cronbach's Alpha $\alpha = 0,798$ ($> 0,7$) và các hệ số tương quan biến tổng đều $> 0,3$ nên thang đo này có độ tin cậy cao.

Bảng 4.10: Độ tin cậy Cronbach Alpha – Chương trình học (7 biến)

Biến	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến tổng	Cronbach's Alpha nếu loại biến
PI1	30,328	38,410	0,482	0,780
PI2	31,109	37,195	0,603	0,761
PI3	30,605	35,667	0,537	0,771
PI4	30,663	35,822	0,617	0,756
PI7	30,878	35,467	0,612	0,756
PI8	30,891	35,842	0,567	0,765
PI9	31,307	39,671	0,319	0,812
Cronbach's Alpha	0,798			

4.3.2. Phân tích nhân tố EFA

Tác giả sử dụng phép trích Principal Components cùng với phép quay vuông góc Varimax, lấy trọng số nhân tố $> 0,3$. Kết quả cho được 7 nhân tố chính

Xét tiêu chuẩn trọng số nhân tố là $\geq 0,5$ thì có các biến : PI9 (0,417); AC6 (0,454); AC1 (0,463); NOA3 (0,480); NOA5 (0,483) không đạt yêu cầu. Ở đây, ta không nên loại cùng lúc các biến này ra. Ta lần lượt loại từng biến quan sát trên, biến nào có factor loading lớn nhất mà không đạt nhất sẽ bị loại ra trước. Ví dụ ở đây PI9 có factor loading lớn nhất = 0,417 ; nhỏ hơn những factor loading của các biến còn lại nên ta loại PI9 trước tiên. Sau đó phân tích nhân tố EFA lại. Sau đó, ta lần lượt bỏ tiếp tục bỏ biến AC6, AC1, NOA5 ta được kết quả cuối cùng như sau :

Bảng 4.11: Bảng ma trận nhân tố đã xoay trong kết quả EFA

Biến quan sát	1	2	3	4	5	6
AA5	0,710					
AA3	0,702					
AA4	0,700					
AA6	0,666					
AA7	0,636					
<u>AA2</u>	<u>0,618</u>					<u>0,434</u>
AA10	0,617					
AA8	0,615					
AA1	0,593					
RE3		0,803				
RE5		0,742				
RE1		0,708				
AC7		0,622				
RE6		0,607				
RE2		0,593				
RE4		0,575				
PI3			0,718			
PI4			0,709			
PI1			0,598			
PI2			0,565			
PI7			0,561			
<u>PI8</u>			<u>0,451</u>			
NOA2				0,829		
NOA1				0,766		
NOA6				0,654		
NOA4				0,524		
AC2					0,816	
AC8					0,683	
AC3					0,572	
AC5					0,518	
AC4					0,510	
NOA8						0,698
NOA7						0,686
<u>NOA3</u>						<u>0,477</u>

Theo kết quả trên, thang đo CLDV đào tạo gồm 6 nhân tố. Một số biến không thỏa điều kiện trọng số nhân tố $\geq 0,5$ và chênh lệch trọng số $< 0,3$ nhưng vẫn được giữ lại do nội dung biến có ý nghĩa thực tế.

Biến AA2: chênh lệch trọng số = $0,184 < 0,3$. Tuy nhiên đây là biến “Giảng viên chu đáo và lịch sự với SV” có ý nghĩa quan trọng trong nhân tố 1, nên AA2 được giữ làm biến quan sát trong nhân tố 1.

Biến PI8: hệ số trọng số nhân tố = $0,451 < 0,5$. Tuy nhiên đây là biến “ Kỳ thi cuối kỳ được tổ chức hợp lý và đúng thời điểm ” có ý nghĩa trong nhân tố Chương trình học, nên PI8 được giữ làm biến quan sát trong nhân tố 3. Mặt khác, theo Hair và cộng sự (2010) thì nếu số lượng mẫu khoảng 200 thì factor loading $\geq 0,4$ là chấp nhận được mà trong nghiên cứu này cỡ mẫu là 329 nên việc giữ lại PI8 là có cơ sở khoa học.

Biến NOA3 : tương tự biến PI8, biến NOA3 hệ số trọng số nhân tố = $0,477 < 0,5$. Tuy nhiên đây là biến “ Cán bộ nhân viên lưu trữ hồ sơ học vụ chính xác và truy lục được ” có ý nghĩa trong nhân tố 7, nên NOA3 được giữ làm biến quan sát trong nhân tố 7.

Kết quả từ bảng cho thấy KMO = $0,919$ nên phân tích nhân tố là thích hợp. Kiểm định Bartlett xem xét giả thuyết Ho: độ tương quan giữa các biến quan sát bằng không trong tổng thể. Kiểm định này có ý nghĩa thống kê (Sig = $0,000 < 0,05$) nên các biến quan sát có tương quan với nhau trong tổng thể.

Bảng 4.12: Bảng đánh giá chỉ số KMO (Kaiser – Meyer – Olkin)

Chỉ số Kaiser-Meyer-Olkin		0,919
Kiểm định Bartlett	Approx. Chi-Square	6.122E3
	Df	666
	Sig.	0,000

Kết quả phân tích nhân tố EFA có tất cả 6 nhân tố được trích có eigenvalue thấp nhất là 1,088 với tổng phương sai trích là 60,95%.

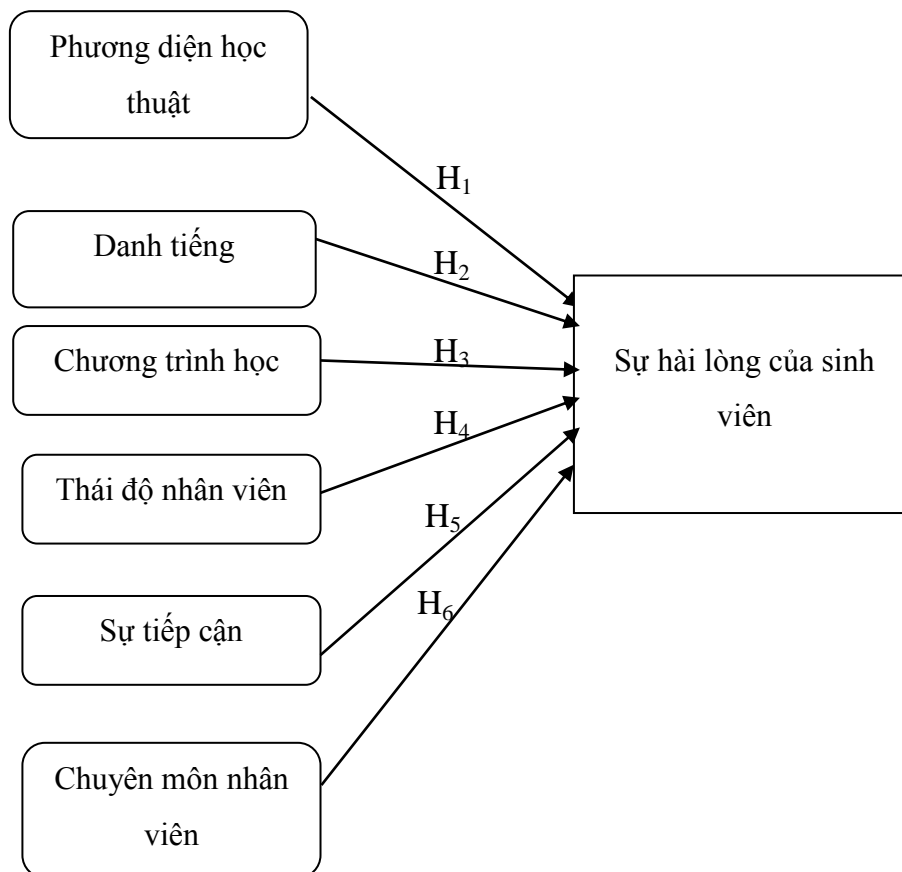
➤ **Kết luận :**

Mô hình hiệu chỉnh sau EFA sẽ là :

SỰ HÀI LÒNG CHUNG = FUNCTION (PHƯƠNG DIỆN HỌC THUẬT, DANH TIẾNG, CHƯƠNG TRÌNH HỌC, SỰ TIẾP CẬN, THÁI ĐỘ NHÂN VIÊN, CHUYÊN MÔN NHÂN VIÊN)

4.4. Hiệu chỉnh mô hình nghiên cứu và các giả thuyết

Kết quả phân tích nhân tố khám phá cho thấy thang đo CLDV đào tạo được xác định bởi 6 nhân tố với 3 biến quan sát. Do đó mô hình nghiên cứu cần được hiệu chỉnh lại cùng với các giả thuyết như sau:



Hình 4.2: Mô hình nghiên cứu hiệu chỉnh

Từ mô hình nghiên cứu ta cũng đưa ra các giả thuyết sau:

H₁: Phương diện học thuật có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV

H₂: Danh tiếng có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV

H₃: Chương trình học có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV

H₄: Thái độ nhân viên có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV

H₅ : Sự tiếp cận có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV

H₆ : Chuyên môn nhân viên có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV

4.5. Phân tích hồi quy

Tác giả tiến hành phân tích hồi quy với mức ý nghĩa 5%, kết quả cho thấy OS (Sự hài lòng) chịu ảnh hưởng tích cực bởi 5 nhân tố: AA (Phương diện học thuật), RE (Danh tiếng), PI (Chương trình học), AC (Sự tiếp cận), SA (Thái độ nhân viên). Kết quả như bảng 2

Tác giả tiến hành kiểm tra một số giả định của mô hình ,kết quả cho thấy mô hình đang xem xét là phù hợp. $R^2 = 53\%$ nghĩa là 53 % sự biến thiên của biến sự hài lòng được giải thích bởi 5 biến độc lập trên.

Bảng 4.13: Kết quả hồi quy bội OS = f (AA, RE, PI, AC, SA)

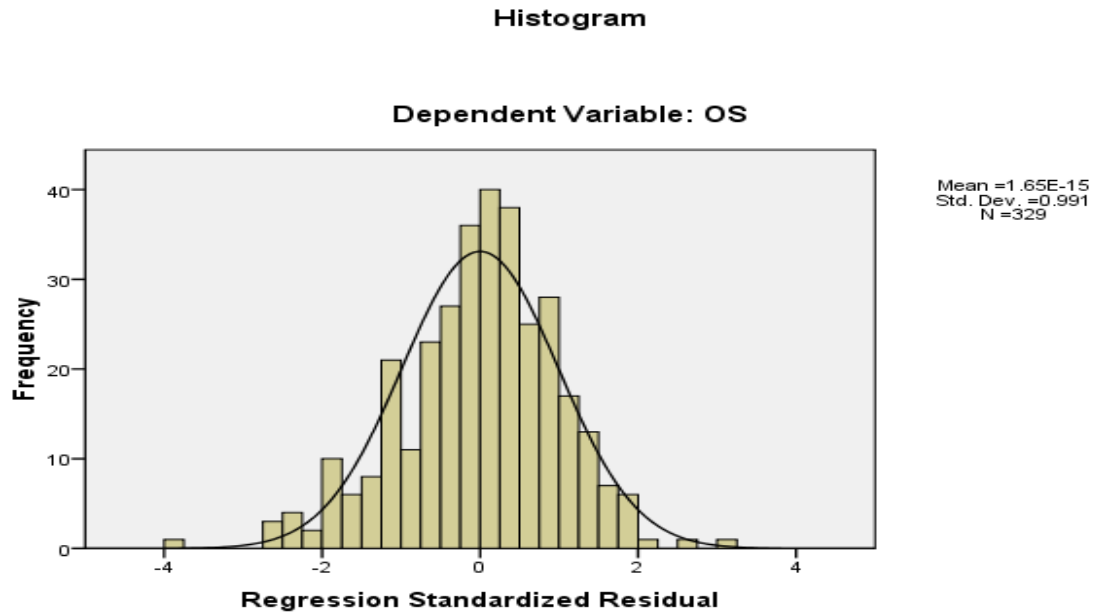
Mô hình	Hệ số hồi qui chưa chuẩn hóa		Hệ số hồi qui chuẩn hóa	t	Mức ý nghĩa	Đo lường đa cộng tuyến	
	B	Sai số chuẩn	Beta			Hệ số VIF	B
1 Hằng số	-.505	.287		-1.757	.080		
AA	.168	.066	.132	2.541	.012	.533	1.878
RE	.276	.060	.230	4.631	.000	.581	1.720
PI	.163	.063	.142	2.588	.010	.479	2.088
SA	.113	.052	.107	2.188	.029	.600	1.668
AC	.350	.056	.320	6.198	.000	.537	1.862

Biến phụ thuộc: OS

Tuy nhiên để kết luận sự phù hợp của mô hình, ta cần kiểm tra sự phù hợp của các giả định.

➤ Kiểm tra phần dư chuẩn hóa

Để kiểm tra giả định về phân phối chuẩn của phần dư, ta vẽ đồ thị Histogram như sau :

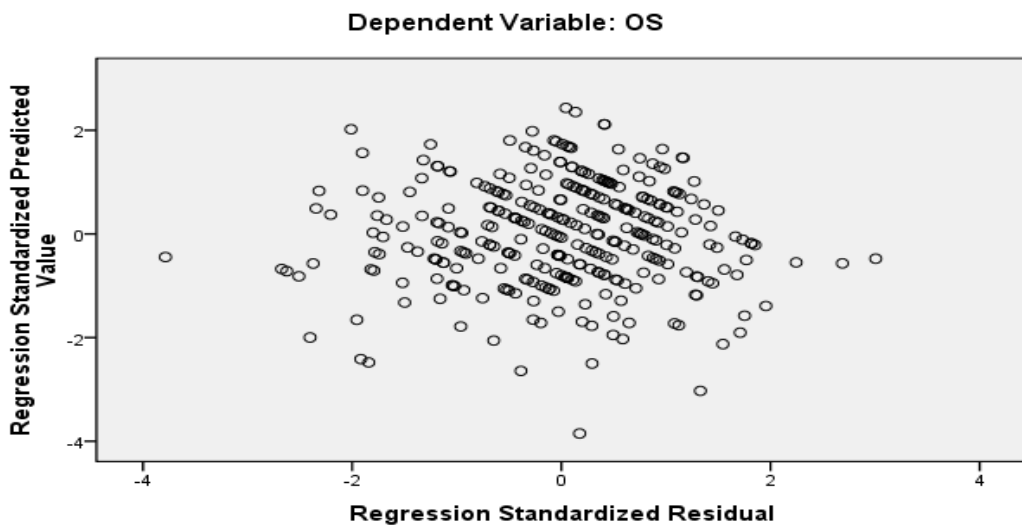


Hình 4.3: Phân phối chuẩn hoá của phần dư

Trong nghiên cứu này, phân phối phần dư xấp xỉ chuẩn (Mean = $1,65 \cdot 10^{-15}$ rất bé, gần bằng 0 và độ lệch chuẩn Std. Dev = 0,991 tức là gần bằng 1). Do đó có thể kết luận giả thiết phân phối chuẩn không bị vi phạm (Hoàng Trọng & Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2005, trang 229)

➤ **Kiểm tra giả định liên hệ tuyến tính**

Để kiểm tra mối quan hệ tuyến tính giữa biến phụ thuộc và các biến độc lập, chúng ta xây dựng mối quan hệ giữa phần dư và giá trị ước lượng của biến phụ thuộc. Kết quả như sau :



Hình 4.4: Biểu đồ phân tán điểm phần dư và giá trị ước lượng của biến OS

Dựa vào kết quả trên cho thấy phần dư và giá trị về hồi qui của OS độc lập nhau. Như vậy, mô hình hồi qui phù hợp.

➤ **Kiểm tra hiện tượng đa cộng tuyến**

Trong mô hình hồi qui bội có thêm giả thiết là các biến độc lập không có tương quan hoàn toàn với nhau. Vì vậy, khi ước lượng mô hình hồi qui bộ chúng ta phải kiểm tra giả thiết này thông qua kiểm tra hiện tượng đa cộng tuyến (multicollinearity). Để kiểm tra hiện tượng này, ta tính hệ số phóng đại phương sai VIF (Variance Inflation Factor). Trong bảng 4.19, ta có hệ số VIF của các biến nằm trong khoảng 1,366 đến 2,052. Như vậy hiện tượng đa cộng tuyến không bị vi phạm.

➤ **Điều kiện về kích thước mẫu**

Kích thước mẫu cũng là một vấn đề cần quan tâm khi sử dụng MLR. Chọn kích thước mẫu trong MLR phụ thuộc vào nhiều yếu tố. Một công thức kinh nghiệm thường dùng để xác định kích thước mẫu cho MLR là : $n \geq 50+8p$, trong đó : n là kích thước mẫu tối thiểu và p là số biến độc lập trong mô hình (Nguyễn Đình Thọ, 2010, trang 499). Theo công thức trên thì để phân tích hồi qui trong nghiên cứu này cần kích thước mẫu tối thiểu là : $n= 106$ mẫu. Trong nghiên cứu này, $N= 329$ nên thỏa mãn điều kiện kích thước mẫu cho MLR.

➤ **Kiểm định mức độ phù hợp của mô hình**

Để kiểm định mức độ phù hợp của mô hình ta sử dụng kiểm định F trong ANOVA.

Kết quả như sau :

Bảng 4.14: Bảng kiểm định mức độ phù hợp của mô hình

ANOVA						
Mô hình		Tổng phương sai	Bậc tự do	Phương sai trung bình	F	Mức ý nghĩa
1	Hồi qui	276,796	6	46,133	73,986	0,000
	Phần dư	200,777	322	0,624		
	Tổng	477,573	328			
Biến giải thích: hằng số, USM, RE, SA, PI, AA, AC						
Biến phụ thuộc: OS						

Kết quả cho thấy Mức ý nghĩa $< 5\%$ nên mô hình phù hợp.

➤ **Hệ số xác định mô hình**

Để xem xét biến thiên của biến phụ thuộc được giải thích bởi các biến độc lập, ta xét hệ số xác định R^2 . Kết quả như sau:

Bảng 4.15: Hệ số xác định R^2

Tóm tắt mô hình					
Mô hình	R	Hệ số xác định R^2	R^2 được điều chỉnh	Độ lệch chuẩn được ước lượng	Hệ số Durbin - Watson
1	0,761	0,580	0,572	0,790	1,673
Biến giải thích: hằng số, USM, RE, SA, PI, AA, AC					

Dựa vào bảng trên, ta có $R^2 = 0,58$ nghĩa là 58 % sự biến thiên của biến Sự hài lòng được giải thích bởi 6 biến độc lập trên.

Hệ số Durbin – Watson = 1,673 (gần bằng 2) cho thấy không có sự tương quan giữa các phần dư. Điều này có nghĩa là mô hình hồi qui không vi phạm giả định về tính độc lập của sai số.

➤ **Kết luận:**

Vậy phương trình hồi qui bội sau đây đặc trưng cho mô hình lý thuyết phù hợp với dữ liệu thu được:

$$OS = -0,505 + 0,168*AA + 0,276*RE + 0,163*PI + 0,350*AC + 0,113*SA$$

Phương trình hồi qui chuẩn hóa:

$$OS = 0,132*AA + 0,230*RE + 0,142*PI + 0,320*AC + 0,107*SA$$

Như vậy, nhân tố AC (Sự tiếp cận) có ảnh hưởng lớn nhất đến sự hài lòng của SV; tiếp theo đó là nhân tố RE (Danh tiếng)

➤ **Kiểm định các giả thuyết**

Theo kết quả hồi qui ở trên, ta kết quả kiểm định các giả thuyết như sau:

Bảng 4.16: Bảng kết quả kiểm định các giả thuyết của mô hình

STT	Giả thuyết	p_value (tại mức ý nghĩa 5%)	Kết luận
1	H₁ : Giảng viên có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng của SV.	0,048	Chấp nhận
2	H₂ : Danh tiếng có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV.	0,000	Chấp nhận
3	H₃ : Chương trình học có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV.	0,003	Chấp nhận
4	H₄ : Thái độ nhân viên có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV.	0,032	Chấp nhận
5	H₅ : Sự tiếp cận có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV.	0,000	Chấp nhận
6	H₆ : Chuyên môn nhân viên có ảnh hưởng tích cực tới sự hài lòng chung của SV.	0,148	Bác bỏ

4.6. So sánh sự hài lòng của SV các năm học

Để so sánh sự hài lòng của SV các năm học, tác giả phân tích ANOVA, kết quả cho ở bảng sau :

Bảng 4.17: Thống kê mô tả sự hài lòng của SV các năm học

OS	Descriptives				
	Năm học	Kích thước mẫu	Trung bình M	Độ lệch chuẩn	Sai số chuẩn
1		52	4,8718	1,28024	0,17754
2		101	4,8614	1,18159	0,11757
3		78	4,5855	1,27036	0,14384
4		98	4,6429	1,13494	0,11465
Tổng		329	4,7325	1,20665	0,06653

Bảng 4.18: Bảng ANOVA sự hài lòng của SV các năm học

OS	ANOVA				
	Biến thiên	df	Trung bình biến thiên	F	Sig.
Giữa nhóm	5,160	3	1,720	1,183	0,316
Trong nhóm	472,413	325	1,454		
Tổng	477,573	328			

Theo bảng thống kê mô tả, ta thấy sự hài lòng của các SV năm nhất và năm 2 cao hơn SV năm 3 và năm cuối. Tuy nhiên phép kiểm định ANOVA cho Sig = 0,316 > 0,05 nên ta có kết luận: không có sự khác biệt về sự hài lòng giữa SV các năm học.

4.7. Phân tích CFA

Sau khi phân tích nhân tố EFA theo phương pháp PAF (Principal Axis Factoring) cùng với phép quay không vuông góc Promax, kết quả cho 6 nhân tố như ở bảng sau :

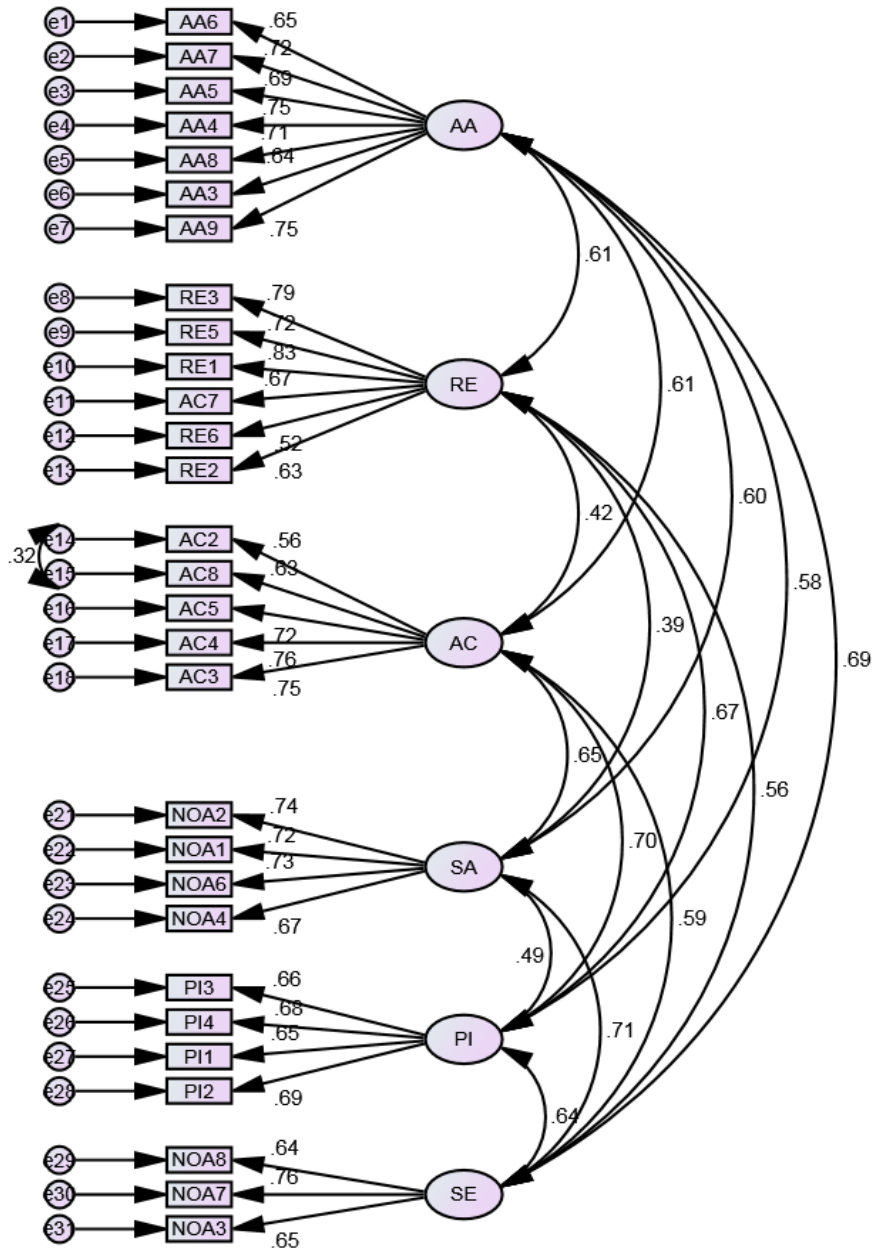
Bảng 4.19: Kết quả Kiểm tra độ tin cậy Cronbach's alpha và EFA thang đo chất lượng đào tạo đại học

Nhân tố		Biến quan sát	Factor loading	Cronbach's alpha
Phương diện học thuật (AA)	AA6	Giảng viên thường xuyên phản hồi cho SV biết quá trình học và kết quả của SV để cải thiện	0,731	0,871
	AA7	Giảng viên luôn sẵn sàng tạo điều kiện cho SV tiếp xúc và tư vấn đầy đủ cho SV	0,723	
	AA5	Giảng viên có khả năng truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu	0,672	
	AA4	Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới SV	0,671	
	AA8	Giảng viên có phương pháp đánh giá (chấm điểm) một cách chính xác	0,665	
	AA3	Giảng viên luôn đáp ứng các yêu cầu được hỗ trợ của sinh viên	0,631	
	AA9	Giảng viên có kinh nghiệm và trình độ chuyên môn cao	0,586	
Danh tiếng (RE)	RE3	Trường tôi có các hoạt động học thuật nổi bật (đạt giải cao trong các kỳ thi Olympic, nghiên cứu khoa học...)	0,874	0,847
	RE5	Trường tôi có nhiều hoạt động ngoại khóa nổi bật.	0,723	
	RE1	Trường tôi là một trường đại học chuyên nghiệp và uy tín	0,675	
	AC7	Hoạt động đoàn sinh viên trường tôi được tổ chức hiệu quả.	0,604	
	RE6	SV trường tôi sau khi tốt nghiệp dễ xin được việc làm.	0,496	
	RE2	Trường tôi có cơ sở vật chất (kí túc xá, phòng học...) và các thiết bị học tập tốt	0,432	
Sự tiếp cận (AC)	AC2	Trường tôi có nhiều chương trình học (chính quy, tại chức, chất lượng cao, hợp tác quốc tế..) để SV lựa chọn	0,729	0,834
	AC8	Cấu trúc chương trình mềm dẻo, linh hoạt, thuận tiện cho SV	0,624	

	AC5	Trường tôi có nhiều chuyên ngành để SV lựa chọn	0,546	
	AC4	Chúng tôi được cung cấp đầy đủ giáo trình và bài giảng cho môn học	0,424	
	AC3	Số lượng tín chỉ toàn chương trình học của chúng tôi là phù hợp	0,729	
	AC6	Trường tôi có dịch vụ y tế thuận tiện cho sinh viên	0,475	
	PI7	Kết quả thi được công bố đúng thời hạn	0,435	
Thái độ nhân viên (SA)	NOA2	Cán bộ nhân viên giải quyết yêu cầu/ khiếu nại nhanh chóng và hiệu quả	0,943	0,801
	NOA1	Khi sinh viên cần sự hỗ trợ, cán bộ nhân viên (nhân viên các phòng ban, thư ký khoa...) luôn quan tâm giải quyết	0,713	
	NOA6	Cán bộ nhân viên có thái độ làm việc tích cực, giao tiếp lịch sự, nhã nhặn với sinh viên	0,574	
	NOA4	Cán bộ nhân viên thực hiện đúng những kế hoạch, cam kết, quy định của nhà trường	0,366	
Chương trình học (PI)	PI3	Các dịch vụ (đóng học phí, đăng kí môn học...) được cung cấp trong thời gian hợp lý	0,820	0,764
	PI4	Các thủ tục cung cấp dịch vụ trong trường đơn giản, thuận tiện và nhanh chóng.	0,745	
	PI1	Sinh viên dễ dàng liên lạc với cán bộ nhân viên, giảng viên	0,591	
	PI2	Sinh viên dễ dàng phát biểu ý kiến, quan điểm của mình với nhà trường	0,586	
Chuyên môn nhân viên (SE)	NOA8	Cán bộ nhân viên bảo mật thông tin của sinh viên	0,762	0,722
	NOA7	Cán bộ nhân viên có kiến thức chuyên môn liên quan	0,612	
	NOA3	Cán bộ nhân viên lưu trữ hồ sơ học vụ chính xác và truy lục được	0,432	

Kết quả phân tích nhân tố khẳng định

Tác giả tiến hành phân tích nhân tố khẳng định. Sau khi cải thiện mô hình bằng cách bỏ đi AC6, PI7 ta được kết quả như sau :



Hình 4.5: Kết quả CFA thang đo Chất lượng dịch vụ đào tạo đại học

Kết quả kiểm định thang đo chất lượng đào tạo đại học với CFA cho thấy, các giá trị đo độ phù hợp của mô hình như sau : Chi – bình phương/df = 2,399 ($p = .000$), AGFI = 0,822, CFI = 0,882, RMSEA = 0,065.

4.7. Thảo luận kết quả nghiên cứu

4.7.1. Thảo luận về mô hình nghiên cứu

Nghiên cứu này đưa ra kết quả: thang đo chất lượng dịch vụ đào tạo gồm có 6 nhân tố là (1) Phương diện học thuật (AA), (2) Danh tiếng (RE), (3) Chương trình học (PI), (4) Thái độ nhân viên (SA), (5) Sự tiếp cận (AC), (6) Chuyên môn nhân viên (SE). Các thang đo của 6 nhân tố đều có hệ số Cronbach's alpha ≥ 0.7 nên các thang đo có độ tin cậy cao. Bên cạnh đó, kết quả phân tích CFA thể hiện các giá trị đo độ phù hợp của mô hình đều đạt yêu cầu.

Nhìn chung, so với thang đo gốc (HEdPERF) thì có sự tách nhân tố Phương diện phi học thuật thành 2 nhân tố: Thái độ nhân viên và Chuyên môn nhân viên. Xét về khía cạnh thống kê, sở dĩ có sự tách ra đó vì SV đánh giá 2 khái niệm này khác nhau: SV đánh giá các nhân viên có thái độ tốt thì chuyên môn lại không tốt. Xét về khía cạnh trong thực tiễn, điều này có vẻ hợp lý khi mà những nhân viên có trình độ chuyên môn tốt lại thường khó chịu với sinh viên. Trường đại học thường yêu cầu nhân viên có bằng cấp, chuyên môn nhưng lại chưa thực sự quan tâm đến thái độ làm việc của họ. Các nhân viên càng có trình độ thì thường có thái độ coi thường với SV.

Các biến quan sát trong các nhân tố so với mô hình gốc không có sự thay đổi nhiều, chỉ một số biến quan sát có sự thay đổi như sau:

Trong nhân tố Chương trình học: ngoài 3 biến của thang đo HEdPERF, nghiên cứu đã bổ sung thêm 3 biến quan sát là “ Chúng tôi được cung cấp đầy đủ giáo trình và bài giảng cho môn học ”, “ Số lượng tín chỉ toàn chương trình học của chúng tôi là phù hợp ”, “ Kỳ thi cuối học kỳ được tổ chức hợp lý và đúng thời điểm ”. Trong thực tế, giáo trình, bài giảng, số tín chỉ chương trình và kế hoạch thi cử là những vấn đề được các SV rất quan tâm. Chính vì vậy tác giả cho rằng việc bổ sung những biến quan sát trên cho nhân tố này có ý nghĩa thực tiễn cho các nghiên cứu tiếp theo, ít nhất là ở các trường tại TP HCM nói riêng và ở Việt Nam nói chung.

Trong nhân tố Sự tiếp cận, biến quan sát “ Trường tôi có dịch vụ y tế thuận tiện cho SV ” bị loại ra. Có thể do thói quen của SV Việt Nam nói chung và SV ở trường ĐH Sư phạm Kỹ thuật TP HCM nói riêng chưa có thói quen đòi hỏi nhu cầu này từ nhà trường. Khi có vấn đề về sức khỏe, SV thường xin nghỉ học và đến các trung tâm y tế ngoài trường. Nên trong nhân tố Sự tiếp cận, biến quan sát này bị loại ra là hợp lý.

Trong nhân tố Sự tiếp cận ở thang đo gốc có biến “ hoạt động công đoàn của SV ”, nhưng khi thảo luận nhóm trong nghiên cứu định tính thì hầu hết các SV đều cho rằng trường họ không có công đoàn SV hoặc không biết đến khái niệm này nên đã thay đổi biến này thành “ hoạt động đoàn của SV ”. Nhưng khi phân tích nhân tố EFA, biến “ hoạt động đoàn của SV ” không đại diện cho Sự tiếp cận, mà lại đại diện cho nhân tố Danh tiếng. Xét về mặt thực tiễn, điều này là hợp lý khi mà một trường ĐH có hoạt động đoàn nổi bật thường tạo nên danh tiếng cho nhà trường đó. Tóm lại, so với thang đo gốc thì thang đo CLDV đào tạo chỉ có một số ít thay đổi để phù hợp với điều kiện Việt Nam, còn hầu như không có sự thay đổi trong các nhân tố. Điều này có thể do môi trường giáo dục Việt Nam không có nhiều điểm khác biệt với môi trường giáo dục trong thang đo gốc. Mặt khác, cũng có thể kết luận thang đo HEdPERF là một thang đo phù hợp cho lĩnh vực giáo dục hơn những thang đo CLDV chung khác khi sử dụng nó không phải hiệu chỉnh quá nhiều như sử dụng SERVQUAL, SERVPERF.

Kết quả cho thấy Sự hài lòng chịu ảnh hưởng tích cực bởi 5 nhân tố: phương diện học thuật, danh tiếng, chương trình học, sự tiếp cận, thái độ nhân viên. Trong đó sự tiếp cận là nhân tố ảnh hưởng lớn nhất đến sự hài lòng của SV, tiếp theo là danh tiếng. So với nghiên cứu gốc của Abdullah (2006), trong thang đo HEdPERF, quan trọng nhất là nhân tố sự tiếp cận (Access), kế đến là danh tiếng (Reputation). Theo nghiên cứu của Ashim Kayastha (2011) tại một số trường ĐH ở Thái Lan thì Danh tiếng (Reputation) có ảnh hưởng lớn nhất đến sự hài lòng của SV. Như vậy kết quả nghiên cứu có sự tương đồng đối với các nghiên cứu khác. Có thể do các điều kiện

về văn hóa, xã hội, giáo dục của Việt Nam có nhiều nét giống với Thái Lan và Malaysia.

4.8. Tóm tắt

Toàn bộ kết quả nghiên cứu chính thức đã được trình bày trong chương 4 này với 3 phần chính: (1) Kiểm định thang đo, (2) Hiệu chỉnh mô hình nghiên cứu và các giả thuyết, (3) Kiểm định sự phù hợp của mô hình và các giả thuyết.

Mô hình lý thuyết về ảnh hưởng của CLDV đào tạo đến sự hài lòng của SV ĐH Sư phạm Kỹ thuật TPHCM như sau :

$$OS = 0,98*AA + 0,227*RE + 0,155*PI + 0,213*AC + 0,098*SA$$

CHƯƠNG 5: KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

5.1. Giới thiệu

Trong chương 5, tác giả sẽ tóm tắt lại kết quả chính của nghiên cứu. Tiếp theo, tác giả sẽ đưa ra một số kiến nghị về chính sách đối với trường ĐH Sư phạm Kỹ thuật TPHCM sau khi kiểm định mối quan hệ giữa sự hài lòng chung với các nhân tố của CLDV đào tạo và xác định mức độ ảnh hưởng của từng nhân tố đến sự hài lòng chung. Cuối cùng, tác giả nêu hạn chế của nghiên cứu và đề xuất các hướng nghiên cứu tiếp theo.

5.2. Kết quả chính của nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu đã xác định được các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của SV ĐH Sư phạm Kỹ thuật TPHCM, đo lường mức độ ảnh hưởng của từng yếu tố đó đến sự hài lòng, so sánh sự hài lòng của SV giữa các năm học và một số kiến nghị nhằm nâng cao CLDV đào tạo đối với ĐH Sư phạm Kỹ thuật TPHCM. Cụ thể: Có 5 yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của SV ĐH Sư phạm Kỹ thuật TPHCM. Các yếu tố này đều có ý nghĩa về mặt thống kê. Đó là:

- Sự tiếp cận (AC) với $\beta_4 = 0,320$
- Danh tiếng (RE) với $\beta_2 = 0,230$
- Chương trình học (PI) với $\beta_3 = 0,142$
- Phương diện học thuật (AA) với $\beta_1 = 0,132$
- Thái độ nhân viên (SA) với $\beta_5 = 0,107$

Kiểm định ANOVA về khác biệt giá trị trung bình cho ta các kết quả: Không có sự khác biệt đáng kể giữa sinh viên các năm trong sự hài lòng chung.

5.3. Một số kiến nghị

Từ kết quả nghiên cứu cho thấy có 5 yếu tố của CLDV đào tạo ảnh hưởng đến sự hài lòng chung của sinh viên bao gồm phương diện học thuật, danh tiếng, chương trình học, sự tiếp cận, thái độ nhân viên. Vì vậy ĐH Sư phạm Kỹ thuật TP HCM nên tập trung cải thiện các yếu tố cơ bản, đó là :

Thứ nhất, cần tăng cường sự tiếp cận giữa SV và nhà trường.

Qua kết quả nghiên cứu cho thấy sự tiếp cận giữa SV và nhà trường tác động cao nhất đến sự hài lòng nên việc cải thiện mối quan hệ, tăng cường sự giao tiếp giữa SV và nhà trường là vô cùng cần thiết.

Theo đánh giá của SV “ Các thủ tục cung cấp dịch vụ trong trường đơn giản, thuận tiện và nhanh chóng” có điểm trung bình thấp nhất (Mean = 4,3495). Vì vậy trường cần cải tiến, đơn giản hóa các thủ tục cung cấp dịch vụ trong trường như: dịch vụ thu học phí, đăng kí môn học, mượn sách thư viện, ... Các quy trình giải quyết các yêu cầu cần được đơn giản hóa, thuận tiện cho SV. Một số yêu cầu không quá quan trọng thì có thể thực hiện qua email, trang web và SV chỉ cần lên trường 1 lần để lấy kết quả.

Đồng thời, “ SV dễ dàng phát biểu ý kiến, quan điểm của mình với nhà trường” cũng được SV đánh giá với điểm trung bình thấp (Mean = 4,5775). Hiện nay, công tác đối thoại sinh viên được trường triển khai. Tuy nhiên hầu như SV được hỏi đến đều thể hiện sự bàng quan vì họ cho rằng nhà trường chỉ làm cho có, nghe xong rồi để đó, không có sự giải quyết những yêu cầu được SV nêu ra. Một số khác thì không dám nêu quan điểm do tâm lý e ngại, sợ sệt. Nhà trường muốn nâng cao sự hài lòng của SV thì cần phải có những giải pháp cụ thể để tạo niềm tin cho SV là họ được đối xử công bằng, tôn trọng, được dân chủ phát biểu ý kiến, quan điểm của mình với nhà trường. Tác giả đề nghị một số giải pháp sau:

Nhà trường phải luôn có quan điểm SV là khách hàng, mình là nhà cung cấp dịch vụ. Nếu trường có quan điểm này thì sẽ mong muốn được lắng nghe những gì sinh viên phát biểu. Sau khi lắng nghe, nhà trường sẽ nỗ lực để cải thiện dịch vụ của mình để đáp ứng nhu cầu của khách hàng.

Tăng cường các kênh thông tin để SV có thể phát biểu quan điểm của mình. Hiện nay có rất nhiều kênh thông tin liên lạc không tốn nhiều chi phí mà mang lại hiệu quả cao như: email, mạng xã hội Facebook... Nhà trường có thể thu thập ý kiến của SV qua các kênh này, tất nhiên sẽ có chọn lọc những thông tin cần thiết cho việc cải thiện dịch vụ.

Thứ hai, Nhà trường cần tập trung nâng cao danh tiếng của trường

Yếu tố được sinh viên đánh giá có mức ảnh hưởng đến sự hài lòng chung nhiều tiếp theo là danh tiếng. Trong các biến quan sát của yếu tố danh tiếng thì SV đánh giá về câu hỏi “ SV trường tôi sau khi tốt nghiệp dễ xin được việc làm” điểm trung bình thấp nhất. Điều đó chứng tỏ sinh viên chưa thực sự tin tưởng vào đầu ra của nhà trường, điều đó dẫn đến sự hài lòng bị giảm. Chính vì vậy, các nhà trường nên có những chính sách cụ thể để hỗ trợ việc làm cho sinh viên, tạo niềm tin rằng khi học tại trường này ra trường sẽ có việc làm. Một số giải pháp cho vấn đề này như sau: Tổ chức các ngày hội việc làm, mời các doanh nghiệp tham gia; phát triển ban liên lạc cựu sinh viên: đội ngũ cựu SV sẽ là những người chia sẻ kinh nghiệm cũng như có thể hỗ trợ việc làm cho nhiều SV mới ra trường.

Bên cạnh đó, để nâng cao danh tiếng, nhà trường nên có một đơn vị chuyên lo về công tác quan hệ công chúng, doanh nghiệp và tư vấn tuyển sinh. Bộ phận này có nhiệm vụ xây dựng chiến lược thương hiệu và marketing một cách chuyên nghiệp. Nhà trường nên tận dụng công nghệ thông tin để quảng bá sứ mệnh và thương hiệu của nhà trường ra xã hội.

Thứ ba, Nhà trường cần tăng cường hoàn thiện đội ngũ giảng viên

Giảng viên là một yếu tố quan trọng trong dịch vụ đào tạo. Giảng viên có ảnh hưởng trực tiếp đến sự hài lòng. Nó bao gồm nhiều biến quan sát từ kiến thức chuyên môn, phương pháp, kỹ năng giảng dạy đến phong cách, tư cách, hành vi ứng xử trong và ngoài giảng dạy. Muốn nâng cao sự hài lòng của SV, trường cần có một chính sách đãi ngộ tốt đi kèm với các yêu cầu, tiêu chuẩn giảng viên được đưa ra để hoàn thiện đội ngũ giảng viên của mình. Cụ thể nhà trường cần nhanh chóng triển khai công tác chi trả phúc lợi theo KPIs.

Trong nghiên cứu này, sinh viên đánh giá thấp việc “ Giảng viên thường xuyên phản hồi cho SV biết quá trình học và kết quả của SV để cải thiện ”. Mặc dù nhà trường đã thực hiện đánh giá quá trình học của SV bằng cột điểm quá trình. Tuy nhiên hầu hết SV biết điểm quá trình này cùng thời điểm với điểm cuối kỳ (thường là khá lâu sau khi môn học kết thúc). Như vậy việc đánh giá quá trình không có tác

dụng giúp SV cải thiện việc học. Trong khi đó, sự thường xuyên phản hồi cho SV biết quá trình học và kết quả của SV để cải thiện là việc làm không khó đối với giảng viên. Vấn đề là các nhà trường chưa có chế tài để thực hiện vấn đề này. Tác giả đề xuất một số giải pháp như sau:

Sau khi đánh giá, cần phản hồi ngay với SV để SV biết mình đang ở đâu để cố gắng cải thiện. Tuy nhiên vấn đề này cần nhiều thời gian và công sức của giảng viên nên nhà trường phải có chế độ đãi ngộ tương xứng.

Tận dụng công nghệ thông tin để phản hồi với SV những kết quả của họ, ví dụ như xây dựng hệ thống điểm online...

Thứ tư, Đa dạng hóa các chương trình học

Chương trình học là “ bộ xương ” trong dịch vụ đào tạo. Mức độ ảnh hưởng của chương trình học đến sự hài lòng khá cao. Vì vậy việc cải thiện không ngừng chương trình học phù hợp với yêu cầu của xã hội là điều cần thiết. Tuy nhiên, theo kết quả nghiên cứu, biến quan sát “ Cấu trúc chương trình mềm dẻo, linh hoạt, thuận tiện cho SV” lại được đánh giá với điểm trung bình thấp nhất. Có những chương trình đào tạo được xây dựng từ khi mới mở trường, cách đây hơn vài thập niên vẫn được sử dụng. Có những môn học đại cương như triết, lịch sử đảng, chính trị lại chiếm quá nhiều tín chỉ trong chương trình ; trong khi đó một số nội dung áp dụng sự phát triển công nghệ thông tin như marketing điện tử, tiếp thị trên mạng... lại không được giảng dạy. Khi mà hầu như các SV đều sử dụng thành thạo máy tính thì môn Tin học đại cương lại giảng dạy cho SV cách bật/tắt máy tính... Vì vậy việc rà soát chương trình thường xuyên, cập nhật những kiến thức đáp ứng nhu cầu của xã hội, cũng như tương xứng với trình độ SV để có thể vừa nâng cao chất lượng sinh viên vừa nâng cao sự hài lòng của chính SV.

Thứ năm, Nâng cao thái độ phục vụ của nhân viên

Nhân viên là những người tiếp xúc SV khá thường xuyên nhưng lại được sinh viên đánh giá không cao. “ Cán bộ nhân viên giải quyết yêu cầu/ khiếu nại nhanh chóng và hiệu quả” được đánh giá với điểm trung bình thấp nhất. Vì vậy tác giả đề xuất một số kiến nghị để nâng cao thái độ phục vụ của nhân viên như sau:

Các trường ĐH nên có hòm thư góp ý đặt ngay tại các phòng ban. Những nhân viên nhận được sự phản hồi tiêu cực từ SV sẽ bị xem xét và có mức độ kỉ luật phù hợp. Các trường ĐH nên có những khóa học bắt buộc một số kỹ năng cơ bản đối với các nhân viên phòng ban (giống như giảng viên thì bắt buộc phải có chứng chỉ nghiệp vụ sư phạm).

5.4. Hạn chế của nghiên cứu và các hướng nghiên cứu tiếp theo

Do có giới hạn về thời gian và nguồn lực nên đề tài không tránh khỏi một số hạn chế như sau:

- Nghiên cứu thực hiện lấy mẫu thuận tiện nên tính đại diện của mẫu chưa cao, nếu có thể sử dụng phương pháp lấy mẫu định mức hoặc phân tầng thì nghiên cứu sẽ có kết quả tốt hơn.
- Nghiên cứu này chỉ thực hiện ĐH Sư Phạm Kỹ Thuật TP.HCM nên khả năng tổng quát hóa kết quả của nghiên cứu sẽ cao hơn nếu nó được lặp lại tại một số ĐH khác nữa tại Việt Nam. Đây là một hướng cho các nghiên cứu tiếp theo.
- Nghiên cứu chỉ xem xét tác động của CLDV đào tạo vào sự hài lòng chung của SV. Có thể có nhiều yếu tố khác nữa góp phần vào việc giải thích cho sự hài lòng chung của SV như chi phí sử dụng dịch vụ (Yang Wang, 2010), hình ảnh của nhà trường, kỳ vọng của sinh viên (Peder& Kai, 2005),... Vấn đề này đưa ra một hướng nữa cho các nghiên cứu tiếp theo.
- Nghiên cứu còn hạn chế về công cụ khảo sát. Một số đối tượng khảo sát phản nản rằng bảng câu hỏi hơi dài làm người trả lời không muốn hoàn thành bảng trả lời. Và thực tế cho thấy nhiều bảng trả lời ở ban đầu thì trả lời tốt nhưng về sau đối tượng khảo sát chỉ trả lời ở 1 điểm cố định nên phải loại bảng trả lời đó đi dẫn đến tỷ lệ bảng trả lời đạt yêu cầu thấp.
- Nghiên cứu còn hạn chế về đối tượng khảo sát. Nghiên cứu được tiến hành chủ yếu tập trung vào đối tượng là sinh viên ĐH chính qui tập trung mà bỏ qua các đối tượng khách hàng khác như sinh viên đã tốt nghiệp, sinh viên học hệ văn bằng 2, cao học, các doanh nghiệp sử dụng lực lượng lao động

hay phụ huynh sinh viên... Vấn đề này đưa ra những hướng nghiên cứu nhằm vào các đối tượng khách hàng khác có ý nghĩa quan trọng trong thực tế như các doanh nghiệp (nơi sử dụng sản phẩm “sinh viên”) hoặc phụ huynh sinh viên (người chi trả dịch vụ).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Abdullah. F, 2005. The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30: 569-581.
2. Abdullah. F, 2006. Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPER. *Marketing Intelligence & Planning*, 24: 31 - 47
3. Ashim Kayastha, 2011. *A study of graduate student satisfaction towards service quality of universities in Thailand*. Thesis. The School of Business and Technology of Webster University.
4. Brochado. A, 2009. Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 17: 174-190
5. Bùi Nguyên Hùng và Nguyễn Thúy Quỳnh Loan, 2004. *Quản Lý Chất Lượng*. Hồ Chí Minh : Nhà xuất bản ĐH Quốc Gia Tp.HCM.
6. Cronin. J.J. & Taylor. S.A., 1992. Measuring service quality: reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56: 55-68
7. Douglas.J, Douglas. A & Barnes. B, 2006. Measuring student satisfaction at a UK university. *Quality Assurance in Education*, 14: 251-267
8. Gummesson.E, 1991. Service quality: A holistic view. In S. W. Brown, E. Gummesson, B.Edvardsson & B. Gustavsson (Eds.), *Service quality: Multidisciplinary and multinational perspectives* (pp. 3-22). New York: Lexington Books.
9. Hair. J.F., Tatham.R.L., Anderson. R.E. & Black.W, 2010. *Multivariate data analysis*. 7th ed.
10. Hill. F. M, 1995. Managing service quality in higher education: The role of the students as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3: 10-21.

11. Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2005. *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS*. Hà Nội : Nhà xuất bản Thống Kê
12. Kaldenberg, Browne, W. & Brown D., 1998. Student customer factors affecting satisfaction and assessments of institutional quality. *Journal of Marketing Management*, 8: 1-14.
13. Kotler. Philip. *Quản trị tiếp thị* (bản dịch năm 2001). Thành Phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Thống kê.
14. Lưu Thiên Tú, 2009. *Mối quan hệ giữa CLDV đào tạo được cảm nhận và sự hài lòng của SV trường ĐH công nghệ Sài Gòn*. Luận văn thạc sĩ. Trường ĐH Kinh tế Thành Phố Hồ Chí Minh.
15. Mazzarol. T, 1998. Critical success factors for international education marketing. *International Journal of Educational Management*, 12: 163-175.
16. Nguyễn Đình Thọ, 2011. *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. Thành phố Hồ Chí Minh : Nhà xuất bản Lao Động Xã Hội.
17. Nguyễn Ngọc Diệp, 2011. *Ảnh hưởng của CLDV đào tạo của trung tâm đào tạo nguồn nhân lực kinh doanh bất động sản tại TPHCM đến sự hài lòng của học viên*. Luận văn thạc sĩ. Trường ĐH Kinh tế Thành Phố Hồ Chí Minh.
18. Nguyễn Thị Mai Trang, 2006. CLDV, sự thỏa mãn, và lòng trung thành của khách hàng siêu thị tại TP HCM. Tạp chí Phát triển Khoa Học & Công Nghệ, tập 9, số 10 -2006, trang 57-70.
19. Nguyễn Thị Thu Thảo, 2011. *Nâng cao sự hài lòng của SV về CLDV đào tạo của Hitech* . Luận văn thạc sĩ. Trường ĐH Kinh tế Thành Phố Hồ Chí Minh.
20. Parasuraman. A, Zeithaml.V.A. & Berry. L.L, 1985. A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49: 41–50

21. 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: 12–40
22. Peder .D.O and Kai Kristensen, 2005. *Drivers of student satisfaction and loyalty at different levels of higher education (HE)- cross-institutional results based on ECSI methodology*. Denmark: The Aarhus School of Business. Available at: <http://forskningsbasen.deff.dk/ddf/rec.external?id=hha9903>
23. Phạm Ngọc Thúy và Nguyễn Huy Phong, 2007. Servqual hay Servperf - Một nghiên cứu so sánh trong ngành siêu thị bán lẻ VN. *Tạp chí phát triển KH & CN*, tập 10 :24-32
24. Tạ Thị Kiều An, Ngô Thị Ánh, Nguyễn Thị Ngọc Diệp, Nguyễn Văn Hóa, Nguyễn Hoàng Kiệt và Đinh Phụng Vương, 2010. *Giáo trình quản lý chất lượng*. Thành phố Hồ Chí Minh: Nhà xuất bản Thống Kê.
25. Taylor.S.A & BakerT.L,1994. An assessment of the relationship between service quality and customer satisfaction in formation of consumers' purchase intention. *Journal of Retailing*, 70: 163-178.
26. Yang Wang, 2012. *University Student Satisfaction in Shijiazhuang, China: An Empirical Analysis*. Thesis. Lincoln University.

