



## MEASURING THE QUALITY OF TRAINING SERVICES OF PRIVATE UNIVERSITIES IN HO CHI MINH CITY

Van Duc Tan

*Gia Dinh University*

Received date: February 26, 2021    Accepted: March 30, 2021    Post date: April 5, 2021

**Abstract:** This research is aimed at measuring the quality of training services for private schools in Ho Chi Minh City (HCMC), on the basis of proposing a number of policy and management functions to improve the quality of university training services. The descriptive model output plan inherits from Abdullah's (2006) research model and is tested by the identifier research method. Computational research is performed using central group discussion technique, consisting of 3<sup>rd</sup> and 4<sup>th</sup> year students and university expert. Quantitative research aimed at testing model research and hypothesis research, researching data collected by simulation determinants of questionnaires, was collected from 308 students. Research results for the training service quality of private universities in Ho Chi Minh City include components arranged in descending order of importance: (1) Teaching expertise, (2) Perception of tuition, (3) Curriculum, (4) Learning environment, (5) Management server, (6) Brand image.

**Keywords:** Training service quality; private university in Ho Chi Minh City.



## ĐO LƯỜNG CÁC YẾU TỐ ẢNH HƯỞNG ĐẾN CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ ĐÀO TẠO CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC TƯ THỰC TRÊN ĐỊA BÀN THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

Văn Đức Tân

*Trường Đại học Gia Định*

Ngày nhận bài: 26/02/2021    Ngày chấp nhận đăng: 30/3/2021    Ngày đăng: 05/4/2021

**Tóm tắt:** Nghiên cứu này nhằm đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo các trường đại học tư thực trên địa bàn Thành phố Hồ Chí Minh (TPHCM), trên cơ sở đó đề xuất một số hàm ý chính sách và quản trị nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo các trường đại học này. Mô hình nghiên cứu đề xuất kế thừa từ mô hình nghiên cứu của Abdullah (2006) và được kiểm định bằng phương pháp nghiên cứu định tính kết hợp nghiên cứu định lượng. Nghiên cứu định tính được thực hiện bằng kỹ thuật thảo luận nhóm tập trung, gồm các sinh viên năm 3, năm 4 và chuyên viên làm việc ở trường đại học. Nghiên cứu định lượng nhằm kiểm định mô hình nghiên cứu và các giả thuyết nghiên cứu, dữ liệu nghiên cứu được thu thập bằng hình thức phỏng vấn bảng câu hỏi, được thu thập từ 308 sinh viên. Kết quả nghiên cứu cho thấy chất lượng dịch vụ đào tạo của các trường đại học tư thực trên địa bàn TPHCM gồm các thành phần được xếp theo thứ tự quan trọng giảm dần: (1) Chuyên môn giảng viên, (2) Cảm nhận học phí, (3) Chương trình đào tạo, (4) Môi trường học tập, (5) Quản lý phục vụ, (6) Hình ảnh thương hiệu.

*Từ khóa:* Chất lượng dịch vụ đào tạo; trường đại học tư thực trên địa bàn TPHCM.

### 1. Giới thiệu

Tại TPHCM, nhằm đáp ứng nhu cầu đào tạo nguồn nhân lực trình độ đại học cho xã hội ngày càng tăng cao và phù hợp với chủ trương xã hội hóa giáo dục của Đảng và Nhà nước, nhiều trường đại học tư thực đã ra đời và cạnh tranh mạnh mẽ với các trường công lập. Trong số đó, nhiều trường đại học đã

và đang đóng vai trò quan trọng trong hệ thống giáo dục đại học và khẳng định được vị thế cạnh tranh của mình trong cộng đồng các trường đại học ở Việt Nam.

Tuy nhiên, bối cảnh hội nhập quốc tế ngày càng sâu rộng dẫn đến cạnh tranh trong lĩnh vực giáo dục đào tạo ngày càng tăng cao và chất lượng dịch vụ đào tạo đã

trở thành một trong các nhân tố quyết định chất lượng đào tạo và khả năng thu hút người học. Trong khi đó, theo ý kiến của các chuyên gia quản lý giáo dục đại học, trải qua hơn 20 năm thành lập và phát triển, các trường đại học tư thục ở Việt Nam nói chung và tại TPHCM nói riêng vẫn chưa đáp ứng nhu cầu xã hội và yêu cầu phát triển. Trong đó, một trong những nguyên nhân chính yếu là chất lượng dịch vụ đào tạo chưa làm hài lòng người học. Nhận thức được vấn đề này, các trường đại học tư thục tại TPHCM đã có nhiều giải pháp cải thiện chất lượng dịch vụ đào tạo, từ việc nâng cấp cơ sở vật chất, trang thiết bị dạy học, đổi mới nội dung chương trình đào tạo, tuyển dụng, đào tạo và có nhiều chính sách thu hút giảng viên có chức danh, học vị cao, kể cả liên kết đào tạo với các cơ sở giáo dục nước ngoài. Song, dường như các giải pháp này vẫn chưa mang lại hiệu quả thiết thực.

Chính vì vậy, việc đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM đặt cơ sở khoa học cho việc đề xuất một số hàm ý chính sách và quản trị nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM là vấn đề có tính cấp thiết trong giai đoạn hiện nay.

## 2. Cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu

### 2.1. Chất lượng dịch vụ, chất lượng dịch vụ đào tạo và các yếu tố tác động đến chất lượng dịch vụ đào tạo

Từ những năm 1930, chất lượng trong lĩnh vực sản xuất được xác định như một yếu tố cốt lõi của cạnh tranh, còn lĩnh vực dịch vụ, khái niệm chất lượng dịch vụ chỉ được phát triển trong ba thập kỷ gần đây. Theo quan niệm của các nhà cung ứng dịch vụ, chất

lượng là sự hoàn hảo và phù hợp của một sản phẩm dịch vụ với một tập hợp các yêu cầu hoặc tiêu chuẩn đã được xác định trước (Crosby, 1979, Juran và Gryna, 1988). Tiếp cận từ phía khách hàng, theo Parasuraman và cộng sự (1985), chất lượng dịch vụ được đo lường bằng sự hài lòng của khách hàng và được đo bằng hiệu số giữa chất lượng dịch vụ mong đợi (Expected service – ES) và chất lượng dịch vụ cảm nhận (Perceived service – PS). Theo đó:

– Chất lượng dịch vụ mong đợi (ES)  $\leq$  chất lượng dịch vụ cảm nhận (PS), thì khách hàng sẽ đánh giá cao và hài lòng đối với chất lượng dịch vụ.

– Chất lượng dịch vụ mong đợi (ES)  $>$  chất lượng dịch vụ cảm nhận (PS), thì khách hàng sẽ đánh giá thấp và không hài lòng về chất lượng dịch vụ.

Parasuraman và cộng sự (1988) đề xuất mô hình đo lường chất lượng dịch vụ (Servqual) gồm 5 thành phần: (1) Tin cậy (reliability): nói lên khả năng thực hiện dịch vụ phù hợp và đúng thời hạn ngay lần đầu tiên; (2) Đáp ứng (responsiveness): nói lên sự mong muốn và sẵn sàng của nhân viên phục vụ cung cấp dịch vụ cho khách hàng; (3) Bảo đảm (assurance): nói lên 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; (4) Đồng cảm (empathy): thể hiện sự quan tâm chăm sóc đến từng cá nhân khách hàng; (5) Phương tiện hữu hình (tangibles): thể hiện qua cơ sở vật chất, trang thiết bị và ngoại hình, trang phục của nhân viên.

Đánh giá về mô hình Servqual, Parasuraman và cộng sự (1991, 1993) khẳng định và được rất nhiều nhà nghiên cứu đồng thuận cho rằng Servqual là mô hình tổng

quát về chất lượng dịch vụ, đạt giá trị và độ tin cậy, vì thế có thể ứng dụng cho mọi loại hình dịch vụ khác nhau. Tuy nhiên, Cronin và Taylor (1992), những người tiên phong trong việc kiểm định mô hình Servqual cho rằng, mức độ cảm nhận của khách hàng đối với việc cung cấp dịch vụ phản ánh tốt nhất chất lượng dịch vụ, vì thế các nhà nghiên cứu đề xuất bỏ qua giá trị kỳ vọng (mong đợi) của khách hàng. Trên cơ sở đó, Cronin và Taylor (1992) đề xuất mô hình Servperf thay thế Servqual (mặc dù cùng sử dụng các thang đo năm thành phần của Parasuraman & ctg, 1988). Hơn nữa, do mỗi loại hình dịch vụ và mỗi thị trường có những đặc thù riêng của chúng, vì thế nhiều nhà nghiên cứu sau khi kiểm định Servqual và Servperf ở nhiều lĩnh vực dịch vụ khác nhau, tại các thị trường khác nhau (như Bojanic, 1991, Cronin & Taylor, 1992, Dabholkar & ctg, 1996, Lassar & ctg, 2000), kết quả cho thấy các thành phần của chất lượng dịch vụ không thống nhất với nhau ở từng ngành dịch vụ và từng thị trường khác nhau.

Trong lĩnh vực giáo dục và đào tạo, theo O'Neill và Palmer (2004), chất lượng dịch vụ đào tạo là sự khác biệt giữa những gì mà sinh viên mong muốn nhận được và nhận thức của họ về được chuyển giao thực tế. Để đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo đại học, Abdullah (2005) trên cơ sở lược khảo tài liệu đã cho ra đời một công cụ đo lường chất lượng dịch vụ được thiết kế cho lĩnh vực giáo dục đại học (gọi là mô hình Hedperf) bằng cách sử dụng cả hai phương pháp định tính và định lượng. Chất lượng dịch vụ đào tạo bao gồm 6 yếu tố tác động: (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) được đo lường bằng 41 biến quan sát. Sau đó, Abdullah (2006), đã tiến hành một nghiên cứu so sánh 3 công cụ đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo: Hedperf, Servperf và thang đo hiệu chỉnh Hedperf – Servperf. Một kết quả của nghiên cứu là thang đo Hedperf hiệu chỉnh (modified Hedperf scale) gồm 05 yếu tố tác động (loại bỏ yếu tố thứ 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). Trong đó:

– *Phương diện phi học thuật (Non-academic aspects)*: bao gồm các khía cạnh được thực hiện bởi bộ phận nhân viên quản lý, phục vụ (by non-academic staff) như: năng lực phục vụ của nhân viên, cách giải quyết vấn đề của các nhân viên phòng ban, giải thích tư vấn tận tình cho sinh viên.

– *Phương diện học thuật (Academic aspects)*: bao gồm các khía cạnh thuộc năng lực, trách nhiệm bởi các giảng viên (by academic) như: chuyên môn giảng viên, khả năng sư phạm, sự tận tình, sự công bằng của giảng viên,...

– *Danh tiếng (Reputation)*: bao gồm các khía cạnh cho thấy tầm quan trọng của các trường đại học trong việc xây dựng một hình ảnh thương hiệu của nhà trường như cơ sở vật chất, trang thiết bị, các hoạt động ngoại khóa.

– *Sự tiếp cận (Access)*: thành phần này bao gồm các khía cạnh thuộc về khả năng tiếp cận, tính sẵn có và thuận tiện của tất cả các dịch vụ trong nhà trường (được tiếp nhận ý kiến và giải đáp khiếu nại, có các

dịch vụ sẵn có để thuận tiện sử dụng như: phòng y tế, phòng thực hành,...).

– *Chương trình học (Programmes issues)*: bao gồm các khía cạnh nhấn mạnh tầm quan trọng của việc cung cấp chương trình học/chuyên ngành có tính hiện đại, cấu trúc linh hoạt và sử dụng giáo trình, học liệu đầy đủ và có uy tín.

Sau khi mô hình Hedperf của Abdullah (2006) được công bố, nhiều nghiên cứu đã kiểm định và sử dụng mô hình này làm công cụ đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo bậc cao tại nhiều quốc gia khác nhau. Tại Thái Lan, Kayastha (2011) đã đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo tại một số trường đại học bằng chính thang đo Hedperf và kết luận đây là thang đo đáng tin cậy.

## **2.2. Mô hình đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo các trường đại học tư thục tại TPHCM**

Tổng kết lý thuyết và các nghiên cứu về chất lượng dịch vụ và các mô hình chất lượng dịch vụ đào tạo đại học cho thấy mô hình Hedperf của Abdullah (2006) phản ánh đầy đủ các đặc trưng của chất lượng dịch vụ đào tạo đại học (bậc cao). Tuy nhiên, điểm khác biệt cơ bản giữa các trường đại học tư thục tại TPHCM so với các trường đại học công lập là mức học phí cao hơn hẳn so với trường đại học công lập (Bào Trung và cộng sự, 2020). Theo Edvardsson và cộng sự (1994), nói đến chất lượng dịch vụ không thể bỏ qua các yếu tố giá cả hay chi phí sử dụng dịch vụ; các dịch vụ trước, trong và sau khi chuyển giao dịch vụ. Nói cách khác, khi khách hàng đánh giá chất lượng sản phẩm, dịch vụ bao giờ cũng có sự so sánh với giá cả. Do đó, nghiên cứu này

đề xuất mô hình đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo các trường đại học tư thục tại TPHCM, ngoài 5 thành phần kế thừa mô hình Hedperf của Abdullah (2006) là: (1) Phương diện học thuật – Academic aspects (về bản chất là hoạt động chuyên môn của giảng viên), (2) Phương diện phi học thuật – Non-academic aspects (về bản chất là hoạt động quản lý – phục vụ), (3) Chương trình đào tạo – Programmes issues, (4) Danh tiếng – Reputation (về bản chất là hình ảnh thương hiệu), (5) Tiếp cận – Access (về bản chất là môi trường học tập, rèn luyện), bổ sung thành phần cảm nhận học phí theo quan niệm chất lượng tổng hợp của nhiều nhà nghiên cứu (chẳng hạn: Edvardsson và cộng sự, 1994; Asubonteng và cộng sự, 1996; Wisniewski và Donnelly, 1996). Trong đó;

*H<sub>1</sub>: Chuyên môn của giảng viên ảnh hưởng cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo.*

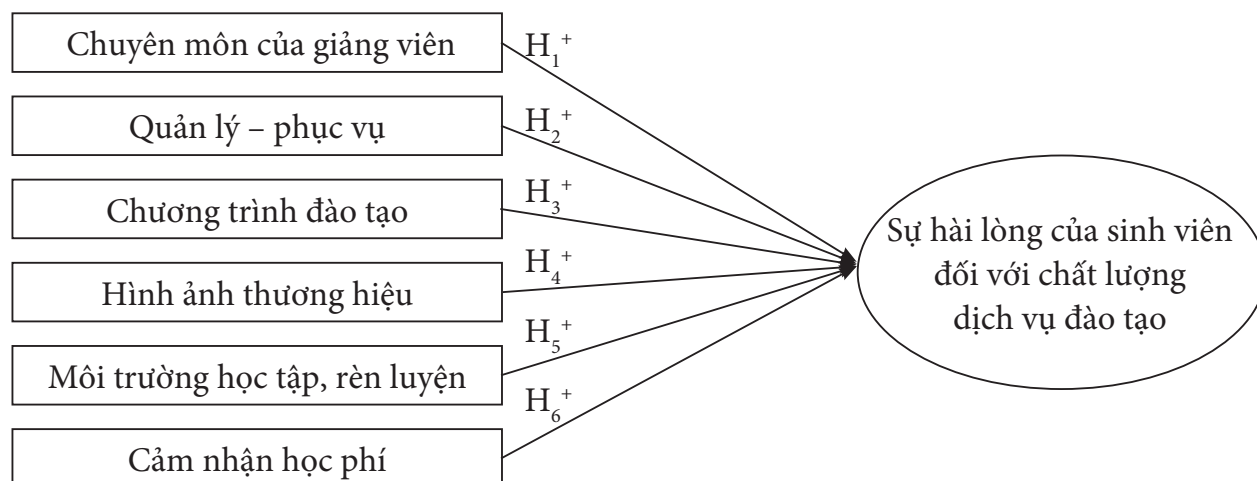
*H<sub>2</sub>: Quản lý – phục vụ ảnh hưởng cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo.*

*H<sub>3</sub>: Chương trình đào tạo ảnh hưởng cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo.*

*H<sub>4</sub>: Hình ảnh thương hiệu của nhà trường ảnh hưởng cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo.*

*H<sub>5</sub>: Môi trường học tập, rèn luyện ảnh hưởng cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo.*

*H<sub>6</sub>: Cảm nhận học phí hợp lý ảnh hưởng cùng chiều đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo.*



**Hình 1.** Mô hình đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo các trường đại học tư thục tại TPHCM

### 3. Phương pháp nghiên cứu

Quá trình nghiên cứu gồm nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng. Trong đó:

- Nghiên cứu định tính được thực hiện bằng kỹ thuật thảo luận nhóm tập trung (gồm 3 nhóm, trong đó có 2 nhóm sinh viên, một nhóm 10 sinh viên năm 3 và một nhóm 10 sinh viên năm 4; một nhóm 8 chuyên

viên đào tạo của 6 trường đại học đại diện cho các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM được chọn ra từ kết quả nghiên cứu định tính (bảng 1); nhằm vừa khám phá vừa khẳng định các thành phần chất lượng dịch vụ đào tạo các trường đại học tư thục địa bàn TPHCM, đồng thời phát triển thang đo các khái niệm nghiên cứu trong mô hình lý thuyết đề xuất.

**Bảng 1.** Các trường đại học tư thục được chọn lấy mẫu nghiên cứu định tính và định lượng

Cấp độ uy tín thương hiệu	Các trường đại học	Dấu hiệu đặc trưng (tổng hợp từ các nguồn tin tức và báo chí)	Tuyển sinh	Thảo luận nhóm
Thương hiệu mạnh	– Trường Đại học Công nghệ TPHCM (HUTECH) – Trường Đại học Hoa Sen	Được cộng đồng đánh giá khá cao và hàng năm có số lượng sinh viên tuyển sinh vào học rất đông.	4000 – 6.000 sv	Được 6/8 chuyên gia và 70% nhóm sinh viên năm 3, 80% nhóm sinh viên năm 4 đồng ý
Thương hiệu trung bình	– Trường Đại học Nguyễn Tất Thành – Trường Đại học Hồng Bàng	Được cộng đồng đánh giá ở mức trung bình và hàng năm có số lượng sinh viên tuyển sinh vào học khá đông.	3000 – 4000 sv	Được 2/8 chuyên gia và 80% nhóm sinh viên năm 3, 60% nhóm sinh viên năm 4 đồng ý

Cấp độ uy tín thương hiệu	Các trường đại học	Dấu hiệu đặc trưng (tổng hợp từ các nguồn tin tức và báo chí)	Tuyển sinh	Thảo luận nhóm
Thương hiệu dưới trung bình	– Trường Đại học Gia Định – Trường Đại học Hùng Vương	Chưa được cộng đồng thừa nhận rộng rãi và hàng năm có số lượng sinh viên tuyển sinh vào học khó khăn.	500 – 1500 sv	Được 4/8 chuyên gia và 60% nhóm sinh viên năm 3, 90% nhóm sinh viên năm 4 đồng ý

– Nghiên cứu định lượng nhằm kiểm định mô hình nghiên cứu và các giả thuyết nghiên cứu trên cơ sở kết quả của nghiên cứu định tính, bằng hệ số tin cậy cronbach’s alpha và phân tích nhân tố khám phá (EFA) và phân tích hồi qui bội. Dữ liệu nghiên cứu được thu thập bằng hình thức phỏng vấn

bảng câu hỏi được gửi đến 308 sinh viên năm 3, năm 4 của 06 trường đại học được chọn ra từ kết quả nghiên cứu định tính theo phương pháp chọn mẫu thuận tiện kết hợp định mức theo số lượng sinh viên năm 3, năm 4 của các trường này (bảng 2).

**Bảng 2.** Xác định định mức theo số lượng sinh viên năm 3, năm 4

STT	Các trường đại học	Số lượng SV năm 3, năm 4	Số lượng SV được khảo sát	Tỷ lệ % số lượng SV được khảo sát
1	Trường Đại học Công nghệ TPHCM (HUTECH)	5235	85	1.81%
2	Trường Đại học Hoa Sen	3410	58	1.80%
3	Trường Đại học Nguyễn Tất Thành	4530	75	1.81%
4	Trường Đại học Hồng Bàng	3255	56	1.81%
5	Trường Đại học Gia Định	530	8	1.80%
6	Trường Đại học Hùng Vương	1345	24	1.80%
	<b>Tổng cộng</b>	<b>18.184</b>	<b>308</b>	<b>1.81%</b>

#### 4. Kết quả nghiên cứu và thảo luận

Kết quả nghiên cứu định tính khẳng định 6 thành phần chất lượng dịch vụ đào tạo được đề xuất trong mô hình lý thuyết trên đây (hình 1) là những thành phần chính phản ánh chất lượng dịch vụ đào tạo của các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM được sinh viên quan tâm, đồng thời phát triển thang đo các khái niệm nghiên cứu (thang đo Likert 5 bậc từ 1÷5; 1 là hoàn toàn

không đồng ý; 5 là hoàn toàn đồng ý) gồm 33 biến quan sát. Trong đó:

Thang đo “Chuyên môn giảng viên” gồm 5 biến quan sát (CMGV1 → CMGV5), được phát triển dựa vào thang đo Phương diện học thuật của Abdullah (2006) và kết quả nghiên cứu thảo luận nhóm tập trung:

CMGV1: Giảng viên có kiến thức về học phần đảm trách.

CMGV2: Giảng viên có trình độ chuyên môn cao.

CMGV3: Giảng viên có nhiều kinh nghiệm giảng dạy.

CMGV4: Giảng viên có phương pháp truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu.

CMGV5: Giảng viên luôn đáp ứng các yêu cầu được hỗ trợ của sinh viên.

Thang đo “Quản lý phục vụ” gồm 5 biến quan sát (QLPV1 → QLPV5), được phát triển dựa vào thang đo Phương diện phi học thuật của Abdullah (2006) và kết quả nghiên cứu thảo luận nhóm tập trung trên đây.

QLPV1: Cán bộ nhân viên luôn quan tâm giải quyết thắc mắc, khiếu nại của sinh viên.

QLPV2: Việc giải quyết các yêu cầu, khiếu nại của sinh viên nhanh chóng, kịp thời.

QLPV3: Cán bộ nhân viên thực hiện đúng quy định, cam kết của nhà trường.

QLPV4: Chế độ giờ giấc làm việc của các phòng ban thuận tiện cho sinh viên.

QLPV5: Cán bộ nhân viên có thái độ lịch sự, nhã nhặn với sinh viên.

Thang đo “Chương trình đào tạo” gồm 5 biến quan sát (CTDT1 → CTDT5), được phát triển dựa vào thang đo Chương trình đào tạo của Abdullah (2006).

CTDT1: Chương trình đào tạo cập nhật các chương trình đào tạo tiên tiến.

CTDT2: Có nhiều chương trình đào tạo để sinh viên lựa chọn.

CTDT3: Cấu trúc chương trình học linh hoạt, mềm dẻo đáp ứng nhu cầu học tập, rèn luyện của sinh viên.

CTDT4: Mục tiêu chương trình đào tạo nhất quán, phù hợp thực tiễn.

CTDT5: Chuẩn đầu ra của chương trình đào tạo được xác định rõ ràng và có tính khả thi.

Thang “Hình ảnh thương hiệu” gồm 5 quan sát (HATH1 → HATH5), được phát triển dựa vào thang đo Danh tiếng của Abdullah (2006).

HATH1: Là một trường chuyên nghiệp và uy tín.

HATH2: Trường có cơ sở vật chất và các thiết bị học tập hiện đại.

HATH3: Trường có các hoạt động ngoại khóa, học thuật nổi bật.

HATH4: Trường có quan hệ hợp tác chặt chẽ với doanh nghiệp.

HATH5: Sinh viên sau khi tốt nghiệp sẽ dễ xin việc làm.

Thang đo “Môi trường học tập” gồm 5 quan sát (MTHT1 → MTHT5), được phát triển dựa vào thang đo Tiếp cận của Abdullah (2006) và Chất lượng tương tác của Jain và cộng sự (2013):

MTHT1: Sinh viên được tôn trọng.

MTHT2: Sinh viên được đối xử bình đẳng.

MTHT3: Nhà trường luôn lắng nghe nguyện vọng của sinh viên.

MTHT4: Thông tin từ nhà trường cập nhật, kịp thời cho sinh viên.

MTHT5: Quy trình, thủ tục cung cấp dịch vụ đáp ứng nhu cầu sinh viên.

Thang đo “Cảm nhận học phí” gồm 5 biến quan sát (CNHP1 → CNHP5), được



phát triển dựa vào vào thang đo Chi phí của Vanniarajan và cộng sự (2011).

CNHP1: Mức học phí của nhà trường là phù hợp với chất lượng dịch vụ đào tạo.

CNHP2: Mức học phí có tính cạnh tranh so với các cơ sở giáo dục đại học khác.

CNHP3: Chính sách học phí hợp lý theo các chương trình đào tạo.

CNHP4: Phương thức thanh toán học phí tiện lợi cho sinh viên.

CNHP5: Chế độ học phí hợp lý.

Thang đo “Sự hài lòng sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo” gồm 3 biến quan sát (HLSV1 → HLSV3), được phát triển dựa vào thang đo Hài lòng sinh viên của Soutar

và McNeil (1996), Owlia và Aspinwall (1996).

HLSV1: Chất lượng dịch vụ đào tạo của trường đáp ứng kỳ vọng của sinh viên.

HLSV2: Chất lượng dịch vụ đào tạo của trường tốt hơn các trường khác.

HLSV3: Sinh viên hài lòng với chất lượng dịch vụ đào tạo của trường.

Kết quả phân tích Cronbach’s alpha (bảng 3) cho thấy các thang đo đều đạt độ tin cậy (thấp nhất là thang đo Hình ảnh thương hiệu  $\alpha = 0,760$  và cao nhất là thang đo Cảm nhận học phí  $\alpha = 0,887$ . Nghĩa là, các thang đo đều đạt độ tin cậy để sử dụng cho phân tích nhân tố khám phá (EFA) ở bước tiếp theo.

**Bảng 3.** Kết quả phân tích Cronbach’s alpha

TT	Thang đo	Ký hiệu	Số biến quan sát	Conbach’s alpha	Hệ số tương quan biến tổng bé nhất
1	Chuyên môn giảng viên	CMGV	5	0,852	0,521
2	Quản lý phục vụ	QLPV	5	0,853	0,602
3	Chương trình đào tạo	CTĐT	5	0,766	0,786
4	Hình ảnh thương hiệu	HATH	5	0,760	0,761
5	Môi trường học tập	MTHT	5	0,854	0,818
6	Cảm nhận học phí	CNHP	5	0,887	0,689
7	Hài lòng sinh viên	HLSV	3	0,875	0,654

*Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả*

Kết quả phân tích nhân tố khám phá (EFA) bằng phương pháp trích Principal Axis Factoring và phép quay Promax thu được: KMO = 0,935 với mức ý nghĩa sig = 0,000; đồng thời 33 biến quan sát

được rút trích vào 7 nhân tố nguyên gốc tại Eigenvalue là 1,452 với tổng phương sai trích = 86,17% (bảng 3). Chúng tôi các thang đo đạt yêu cầu cho phân tích hồi qui ở bước tiếp theo.

**Bảng 4.** Kết quả phân tích nhân tố khám phá (EEA)

TT	Nhân tố	Ký hiệu	Số biến quan sát	Hệ số tải bé nhất	Giá trị Eigenvalue	Phương sai trích
1	Chuyên môn giảng viên	CMGV	5	0,821	9,382	25,331
2	Quản lý phục vụ	QLPV	5	0,813	5,283	15,327
3	Chương trình đào tạo	CTĐT	5	0,734	4,665	12,590
4	Hình ảnh thương hiệu	HATH	5	0,747	1,870	7,345
5	Môi trường học tập	MTHT	5	0,751	2,771	8,455
6	Cảm nhận học phí	CNHP	5	0,756	3,774	10,610
7	Hài lòng sinh viên	HLSV	3	0,661	1,452	6,445

*Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả*

Kết quả kiểm tra hệ số tương quan pearson cho thấy, tương quan giữa các thành tố rủi ro (giữa các biến độc lập) dao động từ 0,175 – 0,548; tương quan giữa các thành phần có ảnh hưởng đến sự hài lòng sinh viên (giữa các biến độc lập với biến phụ thuộc) dao động từ 0,525 – 0,659. Điều này cho thấy, ít có khả năng xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến, đồng thời cho phép dự đoán mô hình hồi quy có dạng như sau:

$$HLSV = \beta_0 + \beta_1 * CMGV + \beta_2 * QLPV + \beta_3 * CTĐT + \beta_4 * HATH + \beta_5 * MTHT + \beta_6 * CNHP + e$$

Kết quả phân tích hồi qui:  $R^2$  điều chỉnh = 0,659; giá trị kiểm định F = 90,543 và có ý nghĩa thống kê (Sig = 0,000). Chứng tỏ, mô hình hồi quy được dự đoán phù hợp với dữ liệu nghiên cứu và giải thích được 65,9% biến thiên sự hài lòng sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo.

Đồng thời, cũng theo kết quả phân tích hồi qui, các giá trị B và Beta đều dương (+); các giá trị kiểm định t đều có ý nghĩa thống kê (bảng 4). Chứng tỏ các giả thuyết H1, H2, H3, H4, H5, H6 đều được chấp nhận.

**Bảng 4.** Các thông số thống kê của mô hình hồi qui

Mô hình	Hệ số hồi qui chưa chuẩn hóa		Hệ số hồi qui chuẩn hóa	Giá trị kiểm định t	Mức ý nghĩa	Thống kê đa cộng tuyến	
	B	Độ lệch chuẩn của sai số	Beta			Độ chấp nhận	Hệ số phóng đại phương sai (VIF)
Hằng số	0,652	0,101		5,011	0,000		
CMGV	0,393	0,035	0,362	4,752	0,000	0,711	1,402
QLPV	0,248	0,023	0,214	4,125	0,000	0,710	1,410
CTĐT	0,313	0,024	0,276	4,986	0,000	0,891	1,117
CNHP	0,326	0,037	0,281	5,889	0,000	0,622	1,620
MTHT	0,250	0,025	0,225	4,132	0,000	0,752	1,655
HATH	0,220	0,033	0,190	4,950	0,000	0,855	1,650

*Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của tác giả*

Kết quả kiểm tra các vi phạm giả định hồi qui (có liên hệ tuyến tính giữa các biến độc lập và biến phụ thuộc; phương sai của sai số không đổi; phần dư có phân phối chuẩn và không có tương quan giữa chúng; không có hiện tượng đa cộng tuyến) cho thấy các giả định này đều không bị vi phạm. Vì thế, mô hình hồi qui và các giả thuyết nghiên cứu (H1, H2, H3, H4, H5, H6) được chấp nhận và phương trình hồi quy về sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo của các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM được xác định như sau:

$$\begin{aligned} \text{HLSV} = & 0,652 + 0,393 \cdot \text{CMGV} + \\ & 0,2458 \cdot \text{QLPV} + 0,313 \cdot \text{CTĐT} + \\ & 0,326 \cdot \text{CNHP} + 0,250 \cdot \text{MTHT} + \\ & 0,220 \cdot \text{HATH} \end{aligned}$$

Như vậy, với kết quả của nghiên cứu này, Chuyên môn giảng viên (CMGV) là thành phần có tác động mạnh nhất đến chất lượng dịch vụ đào tạo; thứ hai là Cảm nhận học phí (CNHP); thứ ba là Chương trình đào tạo (CTĐT); thứ tư là Môi trường học tập (MTHT); thứ năm là Quản lý phục vụ (QLPV); cuối cùng là Hình ảnh thương hiệu (HATH).

Đối sánh với các nghiên cứu, kết quả nghiên cứu này tương đồng với nhiều nghiên cứu trước, nhất là nghiên cứu Kayastha (2011) đối với các trường đại học ở Thái Lan. Thảo luận với các thành viên đã tham gia nghiên cứu định tính, các ý kiến đều cho rằng, kết quả nghiên cứu trên đây là phù hợp với thực tiễn diễn ra tại các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM trong bối cảnh hiện nay. Lý do, điều sinh viên quan tâm nhất khi đánh giá chất lượng dịch

vụ đào tạo các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM là chuyên môn của đội ngũ giảng viên, với kỳ vọng sẽ học hỏi và trau dồi kiến thức, kỹ năng, kinh nghiệm được đúc kết và truyền tải từ giảng viên; thứ hai là cảm nhận học phí có vai trò quan trọng đối với việc đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo, vì sinh viên sử dụng dịch vụ đào tạo cũng như khách hàng, học phí cao đòi hỏi chất lượng dịch vụ đào tạo cao tương ứng; thành phần hình ảnh thương hiệu ít nhận được sự quan tâm của sinh viên khi đánh giá chất lượng dịch vụ đào tạo, vì cho đến thời điểm hiện tại hầu hết các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM chưa tạo dựng được dấu ấn thương hiệu trong cộng đồng, hơn nữa, hình ảnh thương hiệu là một khái niệm trừu tượng nên phần lớn sinh viên chưa nhận thức đầy đủ vai trò của thành phần này.

## 5. Kết luận và hàm ý chính sách

Tổng kết về lý thuyết và các nghiên cứu về chất lượng dịch vụ, chất lượng dịch vụ đào tạo ở bậc giáo dục đại học và áp dụng cho các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM, tác giả đề xuất mô hình đo lường chất lượng dịch vụ các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM kế thừa từ mô hình Hedperf gồm 05 thành phần của Abdullah (2006), đồng thời bổ sung thành phần cảm nhận học phí theo quan niệm chất lượng tổng hợp của Edvardsson và cộng sự (1994); Asubonteng và cộng sự (1996); Wisniewski và Donnelly (1996).

Kết quả nghiên cứu khẳng định mô hình lý thuyết đề xuất là phù hợp với đặc điểm trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM

trong bối cảnh hiện nay. Trong đó, mức độ giải thích của các thành phần đối với chất lượng dịch vụ đào tạo của các trường này được sắp xếp theo thứ tự giảm dần bao gồm: (1) Chuyên môn giảng viên, (2) Cảm nhận học phí, (3) Chương trình đào tạo, (4) Môi trường học tập, (5) Quản lý phục vụ, (6) Hình ảnh thương hiệu.

Từ kết quả nghiên cứu này cho thấy, để nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo các trường đại học tư thục trên địa bàn TPHCM, các cơ quan quản lý nhà nước về giáo dục đại học và các trường đại học này cần có các chính sách và quản trị theo các hướng:

*Thứ nhất*, tiêu chuẩn hóa năng lực chuyên môn của giảng viên; nâng cao trình độ học thuật, chuyên môn và đổi mới phương pháp dạy học của giảng viên. Tăng cường tổ chức các buổi hội thảo khoa học để bổ sung kiến thức cho giảng viên và cập nhật tình hình thực tế, bổ sung vào nội dung giảng dạy; các khóa tập huấn phương pháp, kỹ năng giảng dạy, quản lý lớp học, hỗ trợ sinh viên.

*Thứ hai*, điều chỉnh chính sách học phí đảm bảo cân bằng giữa chất lượng dịch vụ đào tạo và mức học phí, đồng thời hoàn thiện phương thức thanh toán học phí thuận tiện nhất cho sinh viên.

*Thứ ba*, đổi mới nội dung chương trình đào tạo, giáo trình, học tập tiệm cận với các chương trình đào tạo tiên tiến của các trường đại học hàng đầu trong nước và các nước phát triển theo định hướng ứng dụng phù hợp với tình hình thực tế tại Việt Nam và bối cảnh hội nhập quốc tế.

*Thứ tư*, nhà trường cần tạo môi trường học tập thân thiện, lành mạnh, để sinh viên cảm thấy mình được tôn trọng; xây dựng văn hóa học đường và văn hóa chất lượng nhằm giúp sinh viên cảm thấy thoải mái, tự tin và nỗ lực học tập, rèn luyện.

*Thứ năm*, cải tiến quy trình, thủ tục hành chính phục vụ sinh viên và các dịch vụ học đường, đồng thời xây dựng văn hóa công sở để nâng cao năng lực quản lý, phục vụ sinh viên theo hướng chuyên nghiệp.

*Thứ sáu*, quan tâm đầu tư xây dựng thương hiệu nhà trường để tạo dựng hình ảnh là cơ sở giáo dục đại học uy tín trong cộng đồng xã hội, từ đó nâng cao chất lượng tuyển sinh đầu vào và chất lượng giải quyết việc làm cho sinh viên sau khi tốt nghiệp.

Cuối cùng, cũng như các nghiên cứu khác, nghiên cứu này còn một số hạn chế nhất định. Đó là nghiên cứu chỉ được kiểm định bằng phương pháp lấy mẫu thuận tiện, nên chưa đảm bảo tính đại diện của tổng thể nghiên cứu; phương pháp kiểm định mô hình và các giả thuyết nghiên cứu là phương pháp phân tích hồi quy tuyến tính bội, vì thế chưa cho phép kiểm định được tương quan giữa các khái niệm nghiên cứu; đặc biệt là mô hình nghiên cứu chỉ giải thích được 65,9% biến thiên sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo. Do đó, các nghiên cứu tiếp theo cần cải tiến phương pháp chọn mẫu xác suất, đồng thời sử dụng các kỹ thuật xử lý dữ liệu cho phép đánh giá toàn diện tính chất và mức độ quan trọng của các thành phần chất lượng dịch vụ đào tạo các trường đại học tư thục tại TPHCM.

## TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence and Planning*, 24, 31-47.
- Asubonteng, P., McCleary, K.J., & Swan, J. E. (1996). SERVQUAL revisited: a critical review of service quality. *Journal of Services Marketing*, 5(6), 27-36.
- Bảo Trung, & Nguyễn Thị Tố Loan (2020). Chất lượng dịch vụ giáo dục đại học theo mô hình IPA tại trường Đại học Tài chính – Marketing. *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính – Marketing*, 57, 52-64.
- Bojanic, D.C. (1991). Quality Measurement in Professional Services Firms. *Journal of Professional Services Marketing*, 7, 27-36.
- Crosby, P.B. (1979). *Quality Is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: McGraw-Hill.
- Cronin Jr, J.J., & Taylor, S.A. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55-68.
- Dabholkar, P.A., Thorpe, D.I., & Rentz, J.O. (1996). A measure of service quality for retail stores: Scale development and validation. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 24(3), 30-40.
- Edvardsson, B., Tomasson, B. & OvretVeit, J. (1994). *Quality of Service: Making it Work*. New York: McGraw-Hill.
- Jain, R., Shaney, S., & Shinha, G. (2013). Developing a scale to measure students' perception of service quality in the Indian context. *The TQM Journal*, 25(3), 276-294.
- Juran, J.M., Gryna, F.M., & Bingham, R.S. (1988). *Juran's Quality Control Handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Kayastha, S. (2011). Defining Service and Non-Service Exchanges. *Service Science*, 3(4), 313-324.
- Lassar, W.M., Manolis, C., & Winsor, R.D. (2000). Service quality perspectives and satisfaction in private banking. *Journal of Services Marketing*, 14(3), 244-271.
- O'Neill, M.A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39-52.
- Owlia, M.S., & Aspinwall, E.M. (1996). Quality in Higher Education. A survey. *Total Quality Management*, 7(2), 161-171.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., & Berry, L.L. (1985). A Conceptual Model of Service Quality and its Implication for Future Research (SERVQUAL). *Journal of Marketing*, 49(4), 41-50.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., & Berry, L.L. (1988). SERVQUAL: A multiple- Item Scale for measuring consumer perceptions of service quality. *Journal of Retailing*, 50(2), 55-65.
- Parasuraman, A., Berry, L.L., & Zeithaml, V.A. (1991). Perceived service quality as a customer-based performance measure: An empirical examination of organizational barriers using an extended service quality model. *Human resource management*, 30(3), 335-364.
- Parasuman, A., Zeithaml, V.A., & Berry, L.L. (1993). The Nature and Determinants of Customer Expectations of Service. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 21(3), 1-12.
- Soutar, G., & McNeil, M. (1996). Measuring service quality in a tertiary institution. *Journal of Educational Administration*, 34(1), 72-82.
- Vanniarajan, T., Meharajan, T., & Arun, B. (2011). Service Quality in Education: Students' Perspective. *European Journal of Social Sciences*, 26(2), 297-309.
- Wisniewski, M., & Donnelly, M. (1996). Measuring service quality in the public sector: the potential for SERVQUAL. *Journal of Total Quality Management and Business Excellence*, 7(4), 357-365.