



MEASURING QUALITY OF PHYSICAL TRAINING AT UNIVERSITY OF FINANCE – MARKETING

Ha Nam Khanh Giao¹, Dang Van Ut²

¹*Vietnam Aviation Academy*

²*University of Finance – Marketing*

Received date: April 8, 2020 Accepted: May 4, 2020 Post date: April 5, 2021

Abstract: This research aims at measuring the quality of physical education at University of Finance – Marketing (UFM), by surveying 327 students at the third and the fourth year, the tools of Cronbach’s Alpha, EFA and multiple linear regression analysis by SPSS 20.0 were used.

The result shows that the quality of physical education at UFM is based on 6 factors, arranged by decreasing importance: (1) Program issues; (2) The facility; (3) Extracurricular physical and sport activities; (4) Academic aspects, (5) Information provided, (6) Non-academic aspects. From that, the research suggests the managerial solutions to the Faculty of National Defense Education and Physical Education’s Leaders to enhance the education quality.

Keywords: Quality of physical education, HEdPERF, Faculty of National Defense Education and Physical Education, University of Finance – Marketing.



CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO GIÁO DỤC THỂ CHẤT TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC TÀI CHÍNH - MARKETING

Hà Nam Khánh Giao¹, Đặng Văn Út²

¹Học viện Hàng không Việt Nam

²Trường Đại học Tài chính – Marketing

Ngày nhận bài: 08/4/2020 Ngày chấp nhận đăng: 04/5/2020 Ngày đăng: 05/4/2021

Tóm tắt: Nghiên cứu này được thực hiện nhằm đánh giá chất lượng đào tạo giáo dục thể chất tại Trường Đại học Tài chính – Marketing (UFM), bằng việc khảo sát 327 sinh viên năm 3 và năm 4. Công cụ Cronbach's alpha, EFA và phân tích hồi quy bội được sử dụng, với phần mềm SPSS 20.0.

Kết quả đã đưa ra được mô hình chất lượng đào tạo giáo dục thể chất tại UFM gồm 6 nhân tố, sắp xếp theo thứ tự độ mạnh giảm dần: (1) Chương trình đào tạo, (2) Cơ sở vật chất, (3) Hoạt động thể dục thể thao (TDTT) ngoại khóa, (4) Hoạt động chuyên môn, (5) Cung cấp thông tin, (6) Hoạt động ngoài chuyên môn. Từ đó, nghiên cứu đề xuất các hàm ý quản trị đến Ban lãnh đạo Khoa Giáo dục quốc phòng (GDQP) và Giáo dục thể chất (GDTC) của UFM nhằm nâng cao chất lượng đào tạo.

Từ khóa: Chất lượng đào tạo giáo dục thể chất, HEdPERF, Khoa Giáo dục quốc phòng và Giáo dục thể chất, Trường Đại học Tài chính – Marketing.

1. Tổng quan

Chất lượng đào tạo luôn là vấn đề quan trọng và được các trường đại học hiện nay đặc biệt quan tâm, khi mà Bộ Giáo dục và Đào tạo đã khẳng định việc đổi mới quản lý giáo dục đại học là khâu đột phá để tạo sự đổi mới toàn diện giáo dục đại học và phát triển quy mô phải đi đôi với đảm bảo chất lượng đào tạo.

Trong bối cảnh đó, Trường Đại học Tài chính – Marketing (UFM) cũng đã từng bước thực hiện các hoạt động nhằm nâng cao chất lượng đào tạo. Trong đó, Giáo dục thể chất trong học đường là một bộ phận hết sức quan trọng và cơ bản của hoạt động thể dục thể thao có vai trò tăng cường sức khỏe, nâng cao thể lực cho sinh viên (SV) góp phần tích cực vào việc bồi dưỡng, đào

tạo con người phát triển toàn diện, có đạo đức, có trình độ nghiệp vụ chuyên môn, có đầy đủ sức khỏe. Vì vậy, việc nghiên cứu yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo GDTC của Khoa Giáo dục quốc phòng và Giáo dục thể chất (GDQP và GDTC), UFM trở nên cần thiết.

2. Khái luận lý thuyết

2.1. Chất lượng đào tạo trong giáo dục đại học

Ngành giáo dục là một trong những lĩnh vực dịch vụ, được coi là xương sống và đóng góp quan trọng trong phát triển đất nước và nền kinh tế của một quốc gia. Chất lượng giáo dục cũng là một thách thức đối với các trường đại học trong nước nói riêng và trên thế giới nói chung (Hà Nam Khánh Giao, 2004a, 2004b, 2018; Hà Nam Khánh Giao, Ao Thu Hoài & Phạm Quang Vinh, 2019). “Và sinh viên là những “khách hàng” của một trường đại học” (Huang, 2009).

(Berry, 1995) cho rằng “Dịch vụ là một trong những yếu tố quan trọng nâng cao giá trị tích cực và có thể ảnh hưởng đến sự thành công của một trường đại học. Nhận thức của sinh viên về sự hài lòng như là một công cụ cần thiết để nâng cao chất lượng dịch vụ các trường đại học”. (Oldfield & Baron, 1998) thêm vào “Giáo dục đại học có thể được xem như là một “dịch vụ thuần túy”, cho thấy nó có tất cả các đặc điểm độc đáo của một dịch vụ”. Chính vì vậy, “Cố gắng để đánh giá mức độ chất lượng dịch vụ và sự hiểu biết về các yếu tố khác nhau ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ tổng thể là rất quan trọng, đó là yếu tố để các tổ chức giáo dục đại học có thể thiết kế dịch vụ của họ theo cách tốt nhất có thể” (Firdaus, 2006).

(Firdaus, 2006) đã chỉ ra trong mô hình HedPERF những Hoạt động ngoài chuyên môn, Hoạt động chuyên môn, các Chương trình đào tạo, truy cập và uy tín là yếu tố quyết định chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học. (Kuh & Hu, 1999) đã tuyên bố rằng sự tương tác một cách hiệu quả giữa sinh viên và giảng viên là một yếu tố tác động mạnh mẽ của sự hài lòng của sinh viên.

Ở Việt Nam, Bộ giáo dục và Đào tạo (2017) đã ban hành “Quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học”. Trong đó, “chất lượng của cơ sở giáo dục đại học là sự đáp ứng mục tiêu do nhà trường đề ra, đảm bảo các yêu cầu về mục tiêu giáo dục của Luật Giáo dục đại học, phù hợp với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế – xã hội của địa phương và cả nước”.

Trên thế giới, chất lượng trong giáo dục đại học đã được nhiều nhà nghiên cứu quan tâm và tìm hiểu (Hill, 1995; Oldfield & Baron, 1998; Sadiq & Shaikh, 2004). Horsburgh, 1998 cho rằng chất lượng giáo dục đại học phải nằm trong một tiến trình làm biến đổi người học trong đó việc học của sinh viên phải được quan tâm sâu sát và trợ giúp từ các khâu giảng dạy, đánh giá cũng như tất cả những yếu tố khác trong trường (cơ sở vật chất, môi trường, tác phong làm việc đối với sinh viên,...). Dựa trên những phát hiện trong tài liệu chất lượng dịch vụ, (O’Neil & Palmer, 2004) định nghĩa chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học là sự khác biệt giữa những gì sinh viên mong muốn nhận được và nhận thức của chính sinh viên về những trải nghiệm mà họ có được.

2.2. Đề xuất mô hình nghiên cứu

Kết hợp với kết quả nghiên cứu từ mô hình HedPERF của (Firdaus, 2006; Huang, 2009; Phạm Thị Liên, 2016; Malik, Danish,

& Usman, 2010; Vrana, Dimitriadis, & Karavasilis, 2015), các nghiên cứu tại UFM của (Hà Nam Khánh Giao & Nguyễn Phạm Hạnh Phúc, 2015; Hà Nam Khánh Giao & Nguyễn Thanh Tiên, 2016), và từ tổng hợp ý kiến từ các chuyên gia (Lãnh đạo Phòng/Ban/Khoa), nhóm tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu về chất lượng đào tạo (CLĐT) giáo dục thể chất của Khoa Giáo dục quốc phòng (GDQP) và Giáo dục thể chất (GDTC) tại UFM: *Chất lượng đào tạo = f(Chương trình đào tạo, Cơ sở vật chất, Hoạt động thể dục thể thao ngoại khóa, Hoạt động chuyên môn, Cung cấp thông tin, Hoạt động ngoài chuyên môn)* và các giả thuyết nghiên cứu.

H₁: Hoạt động chuyên môn có tác động cùng chiều và trực tiếp đến chất lượng đào tạo GDTC tại UFM.

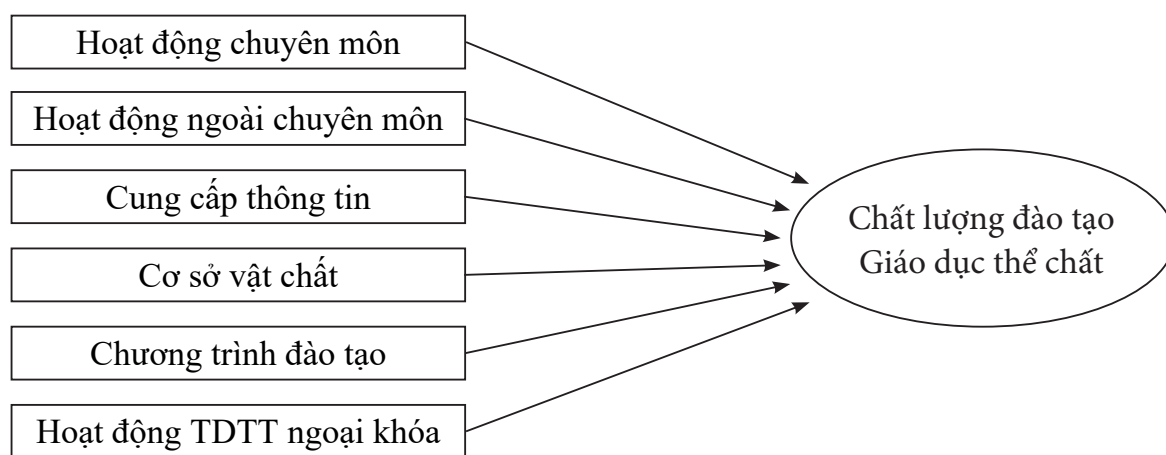
H₂: Hoạt động ngoài chuyên môn có tác động cùng chiều và trực tiếp đến chất lượng đào tạo GDTC tại UFM.

H₃: Cung cấp thông tin có tác động cùng chiều và trực tiếp đến chất lượng đào tạo GDTC tại UFM.

H₄: Cơ sở vật chất có tác động cùng chiều và trực tiếp đến chất lượng đào tạo GDTC tại UFM.

H₅: Chương trình đào tạo có tác động cùng chiều và trực tiếp đến chất lượng đào tạo GDTC tại UFM.

H₆: Hoạt động TDDT ngoại khóa có tác động cùng chiều và trực tiếp đến chất lượng đào tạo GDTC tại UFM.



Hình 2.1. Mô hình nghiên cứu đề xuất của tác giả

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Thông tin mẫu nghiên cứu

Nghiên cứu được thực hiện với đối tượng khảo sát là sinh viên bậc đại học chính quy khóa 13, khóa 14 (các lớp 16D, 17D) đã hoàn thành chương trình GDTC tại UFM. Tổng cộng có 350 bảng câu hỏi được phát

ra, thu về 332 bảng, loại ra 05 bảng không đạt yêu cầu, còn lại 327, đạt tỷ lệ 93,43%. Bảng câu hỏi được mã hoá và đưa vào xử lý số liệu bằng phần mềm SPSS 20.0 để phân tích. Phân loại 327 sinh viên được khảo sát theo thành phần giới tính, khóa học và tham gia chơi thể thao.

Bảng 1. Số liệu khảo sát theo phương pháp tần suất

NỘI DUNG	SỐ LƯỢNG	Số lượng SV khảo sát	Tỉ lệ % SV khảo sát
Tham gia chơi thể thao			
Ít chơi thể thao		154	47,09
Chơi 1 môn thể thao		147	44,95
Chơi 2 môn thể thao trở lên		26	7,95
Năm học			
SV năm 3		146	44,65
SV năm 4		181	55,35
Giới tính			
Nam		78	23,85
Nữ		249	76,15

Nguồn: Tổng hợp từ nghiên cứu của nhóm tác giả

3.2. Kiểm định thang đo bằng hệ số tin cậy Cronbach's Alpha

Nhóm tác giả phân tích hệ số Cronbach's alpha để loại các biến không phù hợp hạn chế các biến rác, kết quả cho thấy các biến

có hệ số Cronbach's alpha lớn hơn 0.55 và có hệ số tương quan biến tổng lớn hơn 0.33 (Hà Nam Khánh Giao & Bùi Nhất Vương, 2019) (Bảng 2). Các biến này được sử dụng trong phân tích EFA tiếp theo.

Bảng 2. Hệ số tin cậy Cronbach's Alpha

Nhân tố	Số biến quan sát	Cronbach's Alpha	Hệ số tương quan biến – tổng nhỏ nhất
Hoạt động chuyên môn (CM)	5	0,857	0,650
Hoạt động ngoài chuyên môn (NCM)	6	0,856	0,597
Cung cấp thông tin (TT)	5	0,850	0,591
Cơ sở vật chất (CS)	4	0,785	0,563
Chương trình đào tạo (ĐT)	5	0,855	0,647
Hoạt động Thể dục thể thao ngoại khóa (NK)	5	0,865	0,618
Chất lượng đào tạo Giáo dục thể chất (CL)	4	0,833	0,636

Nguồn: Tổng hợp từ nghiên cứu của nhóm tác giả

3.3. Phân tích nhân tố khám phá EFA

30 biến quan sát độc lập được đưa vào phân tích yếu tố EFA với phương pháp trích Principal Component và phép quay Varimax. Kết quả kiểm định Barlett với sig

bằng 0 (< 0,005) và hệ số KMO bằng 0,831 (> 0,5), Eigenvalue bằng 4,912 và phương sai trích là 62,870% (> 50%) đạt yêu cầu. Mô hình hồi quy sẽ có 06 biến độc lập.

Bảng 3. Kết quả phân tích nhân tố khám phá

Biến quan sát	Hệ số nhân tố tải					
	1	2	3	4	5	6
NCM ₅	0,784					
NCM ₁	0,781					
NCM ₄	0,773					
NCM ₂	0,770					
NCM ₆	0,724					
NCM ₃	0,711					
NK ₂		0,853				
NK ₃		0,818				
NK ₄		0,798				
NK ₁		0,788				
NK ₅		0,741				
CM ₂			0,812			
CM ₁			0,807			
CM ₄			0,789			
CM ₅			0,776			
CM ₃			0,762			
ĐT ₄				0,804		
ĐT ₅				0,800		
ĐT ₃				0,798		
ĐT ₁				0,784		
ĐT ₂				0,774		
TT ₂					0,808	
TT ₅					0,804	
TT ₃					0,803	
TT ₄					0,793	
TT ₁					0,713	
CS ₃						0,809
CS ₂						0,770
CS ₁						0,770
CS ₄						0,749
Eigenvalue	4,912	3,230	3,013	2,881	2,651	2,174
Phương sai trích %	16,374	10,765	10,043	9,604	8,838	7,246
Phương sai tích lũy %	11,720	22,654	33,418	44,087	54,670	62,870

Nguồn: Tổng hợp từ nghiên cứu của nhóm tác giả

Phân tích EFA cho biến phụ thuộc “Chất lượng đào tạo Giáo dục thể chất”, kết quả cho thấy các biến quan sát có tương quan đủ mạnh để chạy EFA thông qua kiểm định Bartlett với số sig bằng 0 nhỏ hơn 0,05 và

KMO bằng 0,813 lớn hơn 0,5. Kết quả có 1 nhân tố được trích tại hệ số Eigenvalue bằng 2,669 và tổng phương sai trích là 66,713%. Hệ số tải nhân tố của 4 biến quan sát đều đạt yêu cầu lớn hơn 0,5.

Bảng 4. Kết quả phân tích nhân tố – Thang đo Chất lượng đào tạo GDTC

	Hệ số nhân tố tải
	1
CL ₁	0,847
CL ₄	0,817
CL ₃	0,805
CL ₂	0,797
Eigenvalue	2,669
Phương sai trích tích lũy (%)	66,713

Nguồn: Tổng hợp từ nghiên cứu của nhóm tác giả

3.4. Phân tích tương quan tuyến tính và phân tích hồi quy

Ma trận tương quan Pearson cho thấy rằng mức ý nghĩa của các hệ số rất nhỏ (sig < 0,50) nên các hệ số tương quan có ý

nghĩa thống kê và đều đủ điều kiện để đưa vào phân tích hồi quy.

Phân tích hồi quy tuyến tính bội được thực hiện bằng việc sử dụng phương pháp Enter lần 2 cho kết quả như trong Bảng 5.

Bảng 5. Kết quả hồi quy

Mô hình	Hệ số chưa chuẩn hóa		Hệ số chuẩn hóa	t	Sig.	Thống kê đa cộng tuyến		
	B	Sai số chuẩn	Beta			Dung sai	VIF	
1	(Hằng số)	0,068	0,066		1,032	0,303		
	CM	0,173	0,011	0,312	15,487	0,000	0,937	1,067
	NCM	0,081	0,018	0,141	7,035	0,000	0,956	1,046
	TT	0,080	0,014	0,148	7,315	0,000	0,938	1,066
	CS	0,208	0,017	0,370	18,572	0,000	0,959	1,042
	ĐT	0,274	0,020	0,505	25,528	0,000	0,976	1,024
	NK	0,179	0,013	0,336	16,735	0,000	0,945	1,058
Biến phụ thuộc: CL								
R ² hiệu chỉnh: 0,813								
Thống kê F (ANOVA): 236,594								
Mức ý nghĩa (Sig. của ANOVA): 0,000								
Durbin-Watson: 1,887								

Nguồn: Tổng hợp từ nghiên cứu của nhóm tác giả

Bảng 5 cho thấy 06 biến độc lập có tác động cùng chiều vào biến phụ thuộc CL theo thứ tự giảm dần: (1) Chương trình đào tạo ($\beta_5 = 0,505$), (2) Cơ sở vật chất ($\beta_4 = 0,370$), (3) Hoạt động TDDT ngoại khóa ($\beta_6 = 0,336$), (4) Hoạt động chuyên môn ($\beta_1 = 0,312$), (5) Cung cấp thông tin ($\beta_3 = 0,148$), (6) Hoạt động ngoài chuyên môn ($\beta_2 = 0,141$).

Kết quả phân tích phương sai ANOVA cho thấy trị thống kê $F = 236,594$ với giá trị $\text{sig} = 0,000$ chứng tỏ mô hình hồi quy phù hợp với tập dữ liệu. Durbin-Watson là $1,887 < 3$ cho thấy không có sự tương quan giữa các biến độc lập trong mô hình. Hệ số VIF của các biến đều < 10 chứng tỏ không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến. Hệ số R^2 hiệu chỉnh $0,813$ cho thấy $81,3\%$ sự biến thiên của biến phụ thuộc được giải thích bởi các biến độc lập. Phương trình hồi quy chưa chuẩn hóa:

$$\begin{aligned} \text{CL} = & 0,068 + 0,173 \cdot \text{CM} + 0,081 \cdot \text{NCM} \\ & + 0,080 \cdot \text{TT} + 0,208 \cdot \text{CS} + 0,274 \cdot \text{ĐT} \\ & + 0,179 \cdot \text{NK} \end{aligned}$$

3.5. Kiểm định sự vi phạm của các giả định hồi qui

Đồ thị phân tán Scatterplot cho thấy phần dư phân tán ngẫu nhiên xung quanh đường đi qua tung độ 0 và dao động nhiều ở biên độ ± 1 , chứng tỏ rằng giả định liên hệ tuyến tính không bị vi phạm. Biểu đồ tần số Histogram cho thấy đường cong phân phối chuẩn đặt chồng lên biểu đồ tần số, giá trị trung bình rất nhỏ gần bằng 0 (giá trị trung bình = $8,62E - 15$) và độ lệch chuẩn gần bằng 1 (Std. Dev = $0,991$), cho thấy phân phối của phần dư xấp xỉ chuẩn. Biểu đồ P-P plot cũng cho thấy các điểm quan sát không phân tán quá xa đường thẳng kỳ vọng nên có thể kết luận rằng giả thiết phần

dư có phân phối chuẩn không bị vi phạm. Như vậy, mô hình hồi qui tuyến tính trên là phù hợp.

3.6. Kiểm định sự khác biệt

Kiểm định T-test và ANOVA một chiều được sử dụng, kết quả cho thấy không có sự khác biệt giữa nam và nữ, năm 3 và năm 4, và việc tham gia chơi thể thao ít nhiều đánh giá chất lượng đào tạo GDTC tại UFM.

4. Kết luận và đề xuất hàm ý quản trị

4.1. Kết luận

Qua quá trình nghiên cứu, nhóm tác giả đã sử dụng phương pháp nghiên cứu định lượng phù hợp, xử lý số liệu bằng phương tiện thống kê để có thể xác định được 06 yếu tố đánh giá CL, sắp xếp theo thứ tự tác động giảm dần: Chương trình đào tạo, Cơ sở vật chất, Hoạt động TDDT ngoại khóa, Hoạt động chuyên môn, Cung cấp thông tin, Hoạt động ngoài chuyên môn, và từ đó đề xuất các hàm ý quản trị mang tính khách quan.

4.2. Hàm ý quản trị

4.2.1. Yếu tố Chương trình đào tạo

Kết quả nghiên cứu cho thấy “Chương trình đào tạo” là yếu tố có mức độ ảnh hưởng lớn nhất ($\text{Beta} = 0,505$) đến chất lượng đào tạo GDTC tại UFM. Với giá trị trung bình là $2,96$, cho thấy người học tại UFM đánh giá chưa cao. Khoa GDQP và GDTC UFM cần rà soát lại toàn bộ chương trình đào tạo GDTC nhằm bổ sung, điều chỉnh mục đích, yêu cầu của các học phần một cách cụ thể, rõ ràng, đồng thời quán triệt đến các giảng viên trong Khoa khi tham gia giảng dạy phải thường xuyên tuyên truyền, giáo dục sinh viên nhận thức được tầm quan trọng, ý nghĩa và tác dụng của môn học. Cần khuyến khích giảng viên điều chỉnh

giáo án giảng dạy phù hợp thực tiễn, đưa kỹ năng huấn luyện, kỹ năng tổ chức, kỹ năng thi đấu thể thao vào chương trình giảng dạy. Hiện nay, UFM tiến hành áp dụng giảng dạy 04 tín chỉ đối với bậc đại học, chia làm 02 học phần bắt buộc và tự chọn (học phần bắt buộc gồm 02 môn Điền kinh và Bơi lội, học phần tự chọn gồm: bóng chuyền, bóng đá 05 người, bóng rổ, bóng bàn, cầu lông, Việt võ đạo, muay Thái), cần bổ sung thêm nhiều học phần GDTC tự chọn vào chương trình cho sinh viên lựa chọn và phù hợp với nhu cầu hiện nay như môn Yoga, Tennis, Taekwondo. Ngoài ra, nên thường xuyên tổ chức hội thảo khoa học hay tích cực cử giảng viên tham gia viết bài tham luận và dự Hội thảo tại các trường, từ đó giúp giảng viên bổ sung nội dung, học liệu, hình thức tổ chức lớp được tốt hơn nhằm nâng cao chất lượng đào tạo GDTC.

4.2.2. Yếu tố Cơ sở vật chất

Đây là yếu tố có mức độ ảnh hưởng thứ 2 ($\beta = 0,370$), giá trị trung bình là 2,98, cho thấy người học đánh giá chưa cao. Khoa GDQP và GDTC phối hợp chặt chẽ với Phòng Quản lý đào tạo cho sinh viên được tự do đăng ký theo mỗi học kỳ với mỗi lớp học phần GDTC không quá 35 sinh viên. Trong giảng dạy, nên trình bày có kết hợp làm mẫu, thị phạm, phim, ảnh, đặc biệt là những đoạn phim về những vận động viên thể giới, những động tác kỹ thuật được quay chậm, hay như những động tác do chính các sinh viên thực hiện được ghi hình rồi trình chiếu để cả lớp xem, nhìn nhận rút kinh nghiệm cho chính bản thân. Khoa GDQP và GDTC cần đề xuất Ban Giám hiệu đầu tư, trang bị một số hạng mục thiết yếu phục vụ công tác đào tạo GDTC.

4.2.3. Yếu tố Hoạt động Thể dục thể thao ngoại khóa

Giá trị trung bình của yếu tố này là 2,99, cho thấy người học đánh giá chưa cao. Vì vậy, trước tiên Khoa GDQP và GDTC tiến hành khảo sát và thành lập thêm các câu lạc bộ (CLB) thể thao theo sở thích của sinh viên dưới sự quản lý của giảng viên GDTC có chuyên môn, có tâm huyết. Tổ chức Hoạt động TDTT ngoại khóa quanh năm, hoạt động theo lịch định kỳ mỗi tuần và theo quy chế chung của CLB. Xây dựng kế hoạch tổ chức các giải thi đấu thường xuyên, phong phú, đa dạng trong năm ở cấp độ khoa, qua hoạt động này tuyển chọn được vận động viên có năng khiếu làm nòng cốt cho các đội tuyển thể thao của Nhà trường. Ngoài ra, thông qua hoạt động TDTT ngoại khóa giúp các sinh viên có điều kiện giao lưu, giao tiếp, ứng xử. Từ đó, hình thành cho các em các kỹ năng sống, cách cư xử chuẩn mực, biết nhìn nhận vấn đề trong giao tiếp với gia đình, bạn bè và xã hội. Cần có chính sách khen thưởng kịp thời với cá nhân, tập thể có đóng góp cho phong trào TDTT của Trường. Kế tiếp, đề xuất với lãnh đạo UFM có chế độ phụ cấp cụ thể đối với giảng viên quản lý CLB nhằm khuyến khích, tạo động lực để CLB hoạt động hiệu quả.

4.2.4. Yếu tố Hoạt động chuyên môn

Giá trị trung bình của yếu tố này là 3,20, cho thấy người học đánh giá ở mức trung bình. Như vậy, khi lên lớp, giảng viên phải chuẩn bị tốt hồ sơ, giáo án đầy đủ, kỷ luật giờ giấc, trang phục phải phù hợp, tư thế tác phong chuyên nghiệp, tôn trọng sinh viên. Giảng viên cần kiểm tra đánh giá, nhận xét, uốn nắn, sửa sai kịp thời những sai sót kỹ thuật, rèn cho sinh viên ý thức kỷ

luật giờ học. Tổ chức các hoạt động giúp đỡ những em có sức khỏe yếu thực hiện động tác, không lên lớp kiểu đối phó cho hết giờ. Ngoài ra, giảng viên cần chú ý và nắm bắt được tình hình học tập của từng sinh viên trong lớp mình giảng dạy, từ đó hiểu được những vướng mắc, khó khăn trong học tập hay những nguyện vọng của sinh viên để giảng viên có những điều chỉnh bổ sung bài giảng cho phù hợp, cần tạo mối quan hệ gần gũi, thân thiện và giao tiếp cởi mở với sinh viên để tạo cho sinh viên cảm thấy thoải mái, tự tin.

4.2.5. Yếu tố Cung cấp thông tin

Giá trị trung bình của yếu tố này là 3,10, cho thấy người học đánh giá ở mức trung bình. Vì vậy, giảng viên phụ trách lớp phải cung cấp đầy đủ thông tin cho các thành viên trong lớp, đặc biệt là thông tin liên lạc khi sinh viên cần sự giúp đỡ, hỗ trợ của giảng viên bằng nhiều phương tiện như số điện thoại, email, mạng xã hội,... Giảng viên phải phản hồi nhanh nhất trên tinh thần trách nhiệm cao nhằm giúp đỡ, tháo gỡ những vướng mắc kịp thời cho sinh viên. Giảng viên cần công khai cách đánh giá điểm quá trình cũng như kết thúc học phần. Giảng viên Khoa, thư ký Khoa phải thật sự tôn trọng sinh viên hơn nữa bằng cách chịu khó lắng nghe, dành thời gian tham khảo ý kiến của sinh viên và phản hồi cho sinh viên khi thấy cần thiết. Ngoài ra, cần cải thiện tốt hơn nữa thủ tục đăng ký học phần GDTC.

4.2.6. Yếu tố Hoạt động ngoài chuyên môn

Giá trị trung bình của yếu tố này là 2,95, cho thấy người học đánh giá chưa cao. Giảng viên cần phải tích cực hỗ trợ, quan tâm sinh viên khi người học gặp khó khăn bằng nhiều hình thức. Khoa GDQP và GDTC cần phải tăng cường công tác lưu giữ hồ sơ học vụ và thực hiện đúng thời gian các công việc đã cam kết với sinh viên. Khoa GDQP và GDTC cần phải quan tâm sinh viên sâu sát hơn nữa bằng cách qua các đợt khảo sát, hay dự Hội nghị công tác sinh viên 02 lần/năm sau khi nghe những thắc mắc, kiến nghị của sinh viên về giảng viên, nội dung giảng dạy, cơ sở vật chất, công tác sinh viên,... thì lãnh đạo Khoa phải có những biện pháp chấn chỉnh kịp thời, hiệu quả đáp ứng sự kỳ vọng của sinh viên. Ở cấp cao hơn, UFM cũng cần quan tâm đến sự gắn kết, tính công bằng và sự sáng tạo của viên chức khoa GDQP và GDTC nói riêng, và của viên chức UFM nói chung (Hà Nam Khánh Giao & Nguyễn Lai Dương Phong, 2015; Hà Nam Khánh Giao & Nguyễn Hoàng Vinh, 2015).

4.3. Hạn chế của đề tài

Mặc dù đề tài đã giải quyết xong mục tiêu nghiên cứu đã đề ra, nhưng vẫn còn một số hạn chế như sau: (1) Phương pháp lấy mẫu thuận tiện phi xác suất tại UFM, do đó kết quả mang tính đại diện chưa cao, (2) Vẫn còn một số yếu tố khác ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo GDTC tại UFM, (3) Một số sinh viên chưa thật sự quan tâm trả lời bảng khảo sát. Đó cũng chính là gợi ý cho những nghiên cứu tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Berry, L.L. (1995). Relationship Marketing of Services Growing Interest, Emerging Perspectives. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 23, 236-245.
- Firdaus, A. (2006). *The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality of higher education sector. International journal of consumer studies*, 30(6), 569-581

- Hà Nam Khánh Giao (2004a). *Marketing Dịch vụ – Mô hình 5 Khoảng cách Chất lượng Dịch vụ*: Nhà xuất bản Thống kê.
- Hà Nam Khánh Giao (2004b). *Marketing Dịch vụ – Phục vụ Khách hàng tốt hơn*. Nhà xuất bản Thống kê.
- Hà Nam Khánh Giao (2018). *Sách chuyên khảo Đo lường chất lượng dịch vụ tại Việt Nam – Nhìn từ góc độ khách hàng*. Hà Nội: Nhà xuất bản Tài chính.
- Hà Nam Khánh Giao, Ao Thu Hoài & Phạm Quang Vinh (2019). *Quản trị Kinh doanh Dịch vụ – Từ Góc nhìn Marketing*. Hà Nội: Nhà xuất bản Truyền thông Thông tin.
- Hà Nam Khánh Giao & Nguyễn Lai Dương Phong (2015). Ảnh hưởng của công bằng trong tổ chức đến sự hài lòng đối với công việc của nhân viên – nghiên cứu tại trường Đại học Tài chính – Marketing. *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính – Marketing*, 29, 30-36.
- Hà Nam Khánh Giao & Nguyễn Phạm Hạnh Phúc (2015). Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo của Khoa Du lịch trường Đại học Tài chính – Marketing giai đoạn 2010 – 2013. *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính – Marketing*, 28, 67-74. doi:10.31219/osf.io/chtpk
- Hà Nam Khánh Giao & Nguyễn Thanh Tiên (2016). Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ đào tạo hệ Vừa làm vừa học tại Trường Đại học Tài chính – Marketing. *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính – Marketing*, 32, 61-67. doi:10.31219/osf.io/2nkxr
- Hà Nam Khánh Giao & Nguyễn Hoàng Vinh (2015). Các yếu tố ảnh hưởng đến sự sáng tạo trong công việc của nhân viên Trường Đại học Tài chính – Marketing. *Tạp chí Nghiên cứu Tài chính – Marketing*, 31, 80-90. doi:10.31219/osf.io/kzavp
- Hà Nam Khánh Giao & Bùi Nhất Vương (2019). *Giáo trình Cao học Phương pháp Nghiên cứu Khoa học trong Kinh doanh – Cập nhật SmartPLS*. Hà Nội: Nhà xuất bản Tài chính.
- Hill, F. (1995). Managing service quality in higher education: The role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10-21.
- Horsburgh, M. (1998). *Quality Monitoring in Higher Education: A Case Study of the Impact on Student Learning*. Doctoral, Charles Sturt University.
- Huang, Q. (2009). *The relationship between service quality and student satisfaction in higher education sector: A case study on the undergraduate sector of Xiamen University of China*. Master of Business Administration, Assumption University, Thailand.
- Kuh, G.D. & Hu, S. (1999). Unravelling the complexity of the increase in college grades from the mid-1980s to the mid-1990s. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 21(3), 297-320.
- Malik, M. E., Danish, R. Q. & Usman, A. (2010). The Impact of Service Quality on Students Satisfaction in Higher Education Institutes of Punjab. *Journal of Management Research*, 2(2), 1-11.
- O’Neil, 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.
- Oldfield, B. & Baron, S. (1998). *Is service scape important to student perceptions of service quality*. Research Paper, Manchester Metropolitan University.
- Phạm Thị Liên (2016). Chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của người học Trường hợp Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội. *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc gia Hà Nội*, 32(4), 81-89.
- Sadiq, S. M., & Shaikh, N. M. (2004). Quest for excellence in business education: A study of student impressions of service quality. *International Journal of Educational Management*, 18(1), 58-65.
- Vrana, V. G., Dimitriadis, S. G., & Karavasilis, G. J. (2015). Students’ perceptions of service quality at a Greek higher education institute. *International Journal of Decision Sciences, Risk and Management*, 6(1), 80-100.