

---

# TÁC ĐỘNG CỦA CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ GIÁO DỤC ĐẾN SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN CÁC TRƯỜNG ĐẠI HỌC CÔNG LẬP KHỐI KINH TẾ VÀ QUẢN TRỊ KINH DOANH TẠI VIỆT NAM

**Nguyễn Hoàng Việt**

*Trường Đại học Thương mại*

*Email: nhviet@tmu.edu.vn*

**Vũ Tuấn Dương**

*Trường Đại học Thương mại*

*Email: vutuanduong@tmu.edu.vn*

Mã bài: JED - 357

Ngày nhận bài: 13/08/2021

Ngày nhận bài sửa: 04/11/2021

Ngày duyệt đăng: 29/11/2021

## **Tóm tắt**

*Nghiên cứu có mục đích kiểm chứng tác động các yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ giáo dục đến sự hài lòng của sinh viên. Thông qua nghiên cứu định tính và định lượng, thang đo chất lượng dịch vụ giáo dục được xác định bao gồm 5 yếu tố: Học thuật, phi học thuật, chương trình đào tạo, cơ sở vật chất và tương tác doanh nghiệp. Kết quả phân tích mô hình SEM với mẫu là 1226 sinh viên đang theo học tại các trường đại học công lập khối kinh tế và quản trị kinh doanh đã chỉ ra ngoại trừ yếu tố tương tác doanh nghiệp, các yếu tố của chất lượng dịch vụ đều có ảnh hưởng tích cực đến sự hài lòng của sinh viên. Ngoài ra, tác động của các yếu tố chất lượng dịch vụ đến sự hài lòng của sinh viên các trường đại học tự chủ cao hơn rõ rệt so với các trường chưa tự chủ. Từ các kết quả, một số hàm ý được đưa ra nhằm hỗ trợ đội ngũ quản lý các trường đại học nâng cao sự hài lòng của sinh viên.*

**Từ khóa:** Sự hài lòng của sinh viên; Chất lượng dịch vụ giáo dục; Giáo dục đại học; Tự chủ đại học.

**Mã JEL:** I23; M31

## **The influence of higher education service quality on the satisfaction of students from public universities of economics and business management in Vientam**

### *Abstract:*

*The study aims to examine the constitutive factors of educational service quality and evaluate the impact of these factors on student satisfaction. Through qualitative and quantitative research, the measurement scale of higher education service quality has been determined to include five essential factors: academic, non-academic, training program, facilities, and industry interaction. The results of the SEM model analysis with a sample of 1226 students showed that except for the industry interaction, the factors of service quality have a positive influence on student satisfaction. Besides, the impact of service quality factors on student satisfaction of autonomous universities is significantly higher than that of non-autonomous universities. From the findings, several policy implications were made to support university management teams in improving student satisfaction.*

**Keywords:** Student satisfaction; Service quality in higher education; Higher education; University autonomy.

**JEL codes:** I23; M31

---

## 1. Giới thiệu

Giáo dục đại học có vai trò quan trọng đối sự phát triển của mỗi quốc gia trong nền kinh tế tri thức cũng như tạo ra cơ hội phát huy năng lực cho mỗi cá nhân (Marginson, 2010). Tính đến năm 2021, hệ thống trường đại học của Việt Nam bao gồm 237 trường đại học với 172 trường đại học công lập và 65 trường đại học tư thục đang phục vụ nhu cầu học tập của hơn 1,6 triệu sinh viên. Tuy nhiên, những năm gần đây, việc lựa chọn giáo dục đại học của học sinh lại có xu hướng giảm theo thống kê tổng chỉ tiêu tuyển sinh các năm (Bộ Giáo dục và Đào tạo Việt Nam, 2021). Thực trạng này dẫn đến sự cạnh tranh giữa các trường đại học trong việc thu hút và giữ chân người học ngày càng gia tăng.

Mặc dù còn nhiều ý kiến tranh cãi về hướng tiếp cận giáo dục đại học như một loại hình dịch vụ tại Việt Nam. Tuy nhiên các quan điểm ủng hộ việc xem xét giáo dục đại học như một loại hình dịch vụ không còn quá xa lạ trên phạm vi thế giới (Oldfield & Baron, 2000). Khi hệ thống giáo dục phát triển mạnh mẽ với sự tham gia của nhiều thành phần kinh tế, chính sách xã hội hóa và tự chủ đại học dần cho thấy sự phù hợp với các điều kiện, hoàn cảnh phát triển của đất nước. Xem xét giáo dục đại học như một dịch vụ thuần túy thay vì hoạt động hành chính công sẽ giúp các trường đại học đánh giá đúng vai trò, tầm quan trọng của người học.

Phần lớn các nghiên cứu đều chỉ ra chất lượng dịch vụ là yếu tố quan trọng thúc đẩy sự hài lòng của khách hàng cũng như hành vi của họ trong tương lai (Lai & cộng sự, 2009). Số lượng các nghiên cứu về mối liên hệ giữa chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của sinh viên cũng rất đa dạng và nhận được sự quan tâm của giới nghiên cứu (Alves & Raposo, 2007; Teeroovengadum & cộng sự, 2019). Tuy nhiên, các nghiên cứu đề xuất thang đo chất lượng dịch vụ giáo dục đại học tại Việt Nam còn nhiều hạn chế, phần lớn mang tính áp dụng các thang đo từ các nghiên cứu nước ngoài và thiếu đi những phát triển trong bối cảnh mới. Hơn nữa, nâng cao sự hài lòng của sinh viên với chất lượng dịch vụ sẽ là chìa khóa quan trọng giúp các trường đại học có thể tuyển sinh tốt và phát triển bền vững. Vì vậy, nhóm tác giả tiến hành nghiên cứu với mục đích xây dựng thang đo chất lượng dịch vụ giáo dục đại học và đánh giá ảnh hưởng của các yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ đến sự hài lòng của sinh viên tại các trường đại học công lập khối kinh tế và quản trị kinh doanh tại Việt Nam.

## 2. Cơ sở lý thuyết và giả thuyết nghiên cứu

### 2.1. Sự hài lòng của sinh viên

Anderson & cộng sự (1994) định nghĩa sự hài lòng của khách hàng là những đánh giá tổng thể về các sản phẩm/dịch vụ trong suốt quá trình trải nghiệm. Parasuraman & cộng sự (1988) cho rằng sự hài lòng là phản ứng của khách hàng về sự khác biệt cảm nhận giữa kinh nghiệm đã biết và sự mong đợi. Cụ thể hơn thì sự hài lòng chính là cảm giác, tâm trạng của khách hàng khi họ được thỏa mãn các nhu cầu, mong đợi hoặc khi nhu cầu của họ được đáp ứng vượt mức kỳ vọng trong suốt quá trình sử dụng dịch vụ. Trong giáo dục đại học, phần lớn các nghiên cứu đều tiếp cận sự hài lòng của sinh viên như trường hợp đặc biệt của sự hài lòng của khách hàng (Teeroovengadum & cộng sự, 2019), việc sử dụng các lý thuyết sự hài lòng của khách hàng trong việc xây dựng, phát triển thang đo sự hài lòng của sinh viên cũng rất phổ biến (Brown & Mazzarol, 2009). Nhìn chung, các nghiên cứu đều cho rằng sự hài lòng của sinh viên là những đánh giá tổng thể, cảm nhận về hiệu suất chất lượng mà dịch vụ giáo dục mang lại và được đặt trong tương quan với mức độ kỳ vọng (Elliott & Shin, 2002).

### 2.2. Chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học

Parasuraman & cộng sự (1985) định nghĩa chất lượng dịch vụ là một khái niệm riêng biệt với sự hài lòng, phản ánh tương quan hiệu suất và kỳ vọng của khách hàng, chất lượng = cảm nhận hiệu suất – kỳ vọng và khi cảm nhận chất lượng gia tăng thì khách hàng có xu hướng hài lòng hơn. Các nghiên cứu về chất lượng dịch vụ giáo dục đại học có các tiếp cận đa dạng nhưng phần lớn các kết quả đều chỉ ra tác động tích cực của chất lượng dịch vụ đối với sự hài lòng của sinh viên (Helgesen & Nettet, 2007; Ali & cộng sự, 2016). Mặc dù tồn tại nhiều quan điểm về việc định nghĩa chất lượng dịch vụ, nhưng vấn đề đo lường chất lượng dịch vụ mới là chủ đề thu hút được nhiều sự quan tâm và ý kiến tranh luận hơn cả. Vận dụng lý thuyết khung khoảng cách, Parasuraman & cộng sự (1988) đã đề xuất thang đo SERVQUAL nổi tiếng với 22 phát biểu đại diện cho 5 yếu tố đo lường kỳ vọng và cảm nhận của khách hàng. Nhiều mô hình đo lường chất lượng dịch vụ giáo dục đại học được xây dựng dựa trên nền tảng các mô hình chất lượng dịch vụ nổi tiếng như SERVQUAL, SERVPERF (Abdullah, 2005; Jain & cộng sự, 2013). Các yếu tố được lựa chọn đều gắn với

---

các hoạt động thực tế tại các trường đại học như giảng dạy, hỗ trợ, ngoại khóa,... (Gamage & cộng sự, 2008; Vanniarajan & cộng sự, 2011).

### **2.3. Yếu tố học thuật**

Theo Abdullah (2005) thì yếu tố học thuật phản ánh vai trò của các hoạt động liên quan đến học thuật nhằm giúp người học hình thành kiến thức, kỹ năng khi học tập. Thông thường, yếu tố học thuật có sự phụ thuộc lớn vào chất lượng nội dung bài giảng, phương pháp giảng dạy, kiến thức, trình độ và thái độ của đội ngũ giảng viên (Tsinidou & cộng sự, 2010). Tại bối cảnh nghiên cứu ở Việt Nam, Hoàng Thị Phương Thảo & Hoàng Trọng (2006) đưa ra những kết quả chứng minh sự thiết yếu của các yếu tố học thuật/giảng viên đối với sự hài lòng của sinh viên tại các trường đại học. Giả thuyết nghiên cứu  $H_1$  được đề xuất:

$H_1$ : *Yếu tố học thuật có tác động tích cực đến sự hài lòng của sinh viên*

### **2.4. Yếu tố phi học thuật**

Bên cạnh các hoạt động học thuật, quá trình cung ứng dịch vụ giáo dục đại học còn cần các hoạt động hỗ trợ sinh viên về mặt thủ tục hành chính và phát triển kỹ năng. Abdullah (2005) định nghĩa yếu tố phi học thuật là khả năng thực thi nhiệm vụ của nhân viên hành chính. Tại Việt Nam những năm gần đây, trước sự gia tăng cạnh tranh của môi trường kinh doanh, các trường đại học chú trọng vào các dịch vụ hỗ trợ người học bên cạnh hoạt động cốt lõi là cung cấp kiến thức cho sinh viên. Những hữu ích từ các hoạt động giải trí, ngoại khóa dần cho thấy tầm quan trọng đối với sự phát triển của người học. Giả thuyết nghiên cứu  $H_2$  được đề xuất:

$H_2$ : *Yếu tố phi học thuật có tác động tích cực đến sự hài lòng của sinh viên*

### **2.5. Chương trình đào tạo**

Chương trình đào tạo ở một trình độ cụ thể của một ngành học bao gồm: mục tiêu, chuẩn đầu ra; nội dung, phương pháp và hoạt động đào tạo; điều kiện cơ sở vật chất - kỹ thuật, cơ cấu tổ chức, chức năng, nhiệm vụ và các hoạt động học thuật của đơn vị được giao nhiệm vụ triển khai đào tạo ngành học đó (Thông tư 12/2017/TT-BGDĐT). Những nghiên cứu đánh giá chất lượng chương trình đào tạo dưới góc độ cảm nhận của sinh viên thường chú trọng đến tính cập nhật, cấu trúc, sự phù hợp của chương trình với nhu cầu người học và thị trường lao động (Gamage & cộng sự, 2008). Huang (2010), Osman & Saputra (2019) đã chỉ ra những tác động tích cực của chương trình đào tạo đến sự hài lòng của sinh viên. Giả thuyết nghiên cứu  $H_3$  được đề xuất:

$H_3$ : *Yếu tố chương trình đào tạo có tác động tích cực đến sự hài lòng của sinh viên*

### **2.6. Cơ sở vật chất**

Cơ sở vật chất trong dịch vụ giáo dục đại học được đánh giá qua sự đầy đủ của hệ thống trang thiết bị và phòng học, sự phong phú và thuận lợi trong truy cập thư viện, phòng máy (Jain & cộng sự, 2013). Tác động tích cực của cơ sở vật chất đối với sự hài lòng của sinh viên cũng được đề cập trong nhiều nghiên cứu tại Việt Nam và trên thế giới (Hoàng Thị Phương Thảo & Hoàng Trọng, 2006; Hanssen & Solvoll, 2015). Vai trò của yếu tố hữu hình đối với sự hài lòng của khách hàng cũng được thừa nhận rộng rãi trong các nghiên cứu về marketing. Giả thuyết nghiên cứu  $H_4$  được đề xuất:

$H_4$ : *Yếu tố cơ sở vật chất có tác động tích cực đến sự hài lòng của sinh viên*

### **2.7. Tương tác doanh nghiệp**

Chất lượng tương tác doanh nghiệp là khả năng tham gia của doanh nghiệp nhằm hỗ trợ đào tạo, môi trường thực tập và cam kết đầu ra cho sinh viên (Jain & cộng sự, 2013). Môi trường thực tập doanh nghiệp mang lại những kỹ năng hữu ích và là cơ hội tốt để sinh viên vận dụng các kiến thức lý thuyết được học trên giảng đường. Những hoạt động hỗ trợ đào tạo, tìm kiếm cơ hội việc làm cho sinh viên được đánh giá mang lại nhiều giá trị và có những tác động tích cực đến sự hài lòng của sinh viên (Hussien & La Lopa, 2018; Jaradat, 2017). Giả thuyết nghiên cứu  $H_5$  được đề xuất:

$H_5$ : *Yếu tố tương tác doanh nghiệp có tác động tích cực đến sự hài lòng của sinh viên*

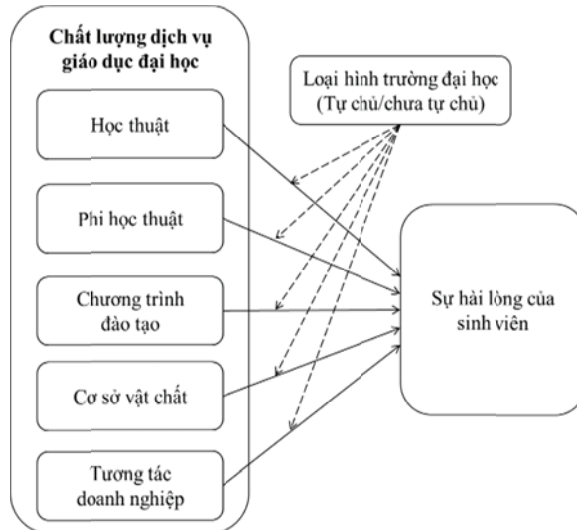
Tại Việt Nam, chính sách tự chủ tài chính đã giúp nhiều trường đại học tăng tính chủ động trong quá trình điều hành. Nhiều hoạt động đầu tư cơ sở vật chất, chương trình đào tạo và thu hút đội ngũ giảng viên chất lượng cao thông qua chính sách đãi ngộ tốt đã được các trường tự chủ thực hiện. Vì vậy, nhóm tác giả

tiến hành kiểm chứng sự khác biệt giữa mối quan hệ chất lượng dịch vụ và sự hài lòng của sinh viên tại các trường đại học tự chủ và các trường đại học chưa tự chủ.

### 3. Phương pháp nghiên cứu

Từ các giả thuyết nghiên cứu, mối quan hệ giữa chất lượng dịch vụ - sự hài lòng của sinh viên và vai trò của tự chủ đại học đối với mối quan hệ này, mô hình nghiên cứu đề xuất được mô tả tại Hình 1.

**Hình 1. Mô hình nghiên cứu chính thức**



*Nguồn: Nhóm tác giả đề xuất.*

Để thực hiện mục tiêu của nghiên cứu, phương pháp nghiên cứu định tính và định lượng được sử dụng. Phần mềm sử dụng trong phân tích dữ liệu là SPSS 20 và AMOS 20. Quy trình nghiên cứu bao gồm:

Bước 1: Xác định yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ giáo dục và biến quan sát đo lường chất lượng dịch vụ giáo dục đại học thông qua phỏng vấn chuyên gia (1 PGS TS chuyên ngành Quản trị kinh doanh, 1 Phó Hiệu trưởng và 1 Trưởng phòng Khảo thí và Đảm bảo chất lượng của một trường đại học công lập khối kinh tế và quản trị kinh doanh), phỏng vấn nhóm tập trung (20 sinh viên đang theo học các trường đại học công lập khối kinh tế và quản trị kinh doanh). Các cuộc phỏng vấn được đặt lịch hẹn, các thành viên tham gia được yêu cầu xác nhận không chịu bất kỳ áp lực nào, nội dung của cuộc phỏng vấn được thu âm. Kết thúc phỏng vấn, các nội dung được nhóm tác giả tách băng và tổng hợp.

Bước 2: Phân tích nhân tố khám phá, hệ số Cronbach Alpha, phân tích nhân tố khẳng định để kiểm tra độ tin cậy thang đo.

Bước 3: Phân tích mô hình SEM kiểm định giả thuyết nghiên cứu và đánh giá tác động.

Bước 4: Phân tích khác biệt đa nhóm với phương pháp Multi – group SEM.

Vì số lượng các trường đại học công lập đào tạo ngành kinh tế và quản trị kinh doanh tại Việt Nam là rất lớn. Do đó, nghiên cứu tập trung vào 12 trường đại học công lập có số lượng ngành học liên quan đến kinh tế và quản trị kinh doanh chiếm tỷ lệ cao. Các trường được lựa chọn có truyền thống và định hướng phát triển chú trọng vào đào tạo các ngành học kinh tế, quản trị kinh doanh. Nghiên cứu sử dụng phương pháp lấy mẫu thuận tiện. Vì khó có thể xác định quy mô mẫu tổng thể, nghiên cứu áp dụng khuyến nghị về quy mô mẫu tối thiểu của Krejcie & Morgan (1970), quy mô mẫu tối thiểu trong trường hợp này là 384. Sau khi nội dung phát biểu các biến quan sát được tham khảo, hiệu chỉnh từ kết quả nghiên cứu định tính, phiếu khảo sát được thiết kế theo thang đo Likert 7 điểm phản ánh từ 1 – Rất không tốt đến 7 – Rất tốt (đối với các biến quan sát chất lượng dịch vụ); 1 – Rất không đồng ý đến 7 –Rất đồng ý (biến quan sát sự hài lòng của sinh viên).

Phương pháp dùng để thu thập dữ liệu là phỏng vấn trực tiếp và gửi email cá nhân. Từ tháng 9/2020 đến tháng 12/2020, 2000 phiếu và email đã được gửi đến đáp viên, nhóm nghiên cứu thu được 1310 phiếu phản hồi. Sau khi loại bỏ các phiếu thiếu thông tin, số phiếu hợp lệ cuối cùng là 1226 phiếu (đạt tỷ lệ 61,3%). Số lượng phiếu đáp ứng các khuyến nghị của Krejcie & Morgan (1970).

**Bảng 1. Mô tả mẫu nghiên cứu**

Tiêu chí	Tần suất	Tỷ lệ
<b>Trường đại học</b>		
Đại học Thương mại	256	20,88%
Đại học Kinh tế Quốc dân	81	6,61%
Đại học Ngoại thương	70	5,71%
Học viện Tài chính	132	10,77%
Học viện Ngân hàng	94	7,67%
Đại học Kinh tế - Đại học Quốc gia Hà Nội	85	6,93%
Đại học Kinh tế - Đại học Đà Nẵng	73	5,95%
Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh	65	5,30%
Đại học Kinh tế - Đại học Huế	108	8,81%
Đại học Kinh tế và Quản trị kinh doanh - Đại học Thái Nguyên	93	7,59%
Đại học Tài chính – Marketing	55	4,49%
Đại học Lao động – Xã hội	114	9,30%
<b>Giới tính</b>		
Nam	589	48,04%
Nữ	637	51,96%
<b>Loại hình trường đại học</b>		
Tự chủ	600	48,94%
Chưa tự chủ	626	51,06%

Nguồn: Kết quả tổng hợp.

#### 4. Kết quả nghiên cứu

Từ danh sách 40 biến quan sát được nhóm tác tổng hợp từ các nghiên cứu trong quá khứ, sau khi tiến hành phỏng vấn chuyên gia và phỏng vấn nhóm tập trung, số lượng biến quan sát còn 29. So với các nghiên cứu về chất lượng dịch vụ giáo dục đại học tại Việt Nam trước đây, yếu tố tương tác doanh nghiệp được đánh giá là yếu tố mới.

**Bảng 2. Kết quả nghiên cứu định tính**

Yếu tố	Số lượng biến quan sát	Tỷ lệ tán thành khi phỏng vấn chuyên gia	Tỷ lệ tán thành khi phỏng vấn nhóm tập trung
Học thuật	6	3/3	20/20
Phi học thuật	6	3/3	19/20
Chương trình đào tạo	4	3/3	17/20
Cơ sở vật chất	6	3/3	20/20
Tương tác doanh nghiệp	4	2/3	16/20
Sự hài lòng của sinh viên	3	3/3	20/20

Nguồn: Tổng hợp kết quả nghiên cứu.

Phân tích EFA với phép trích Principal components và phép xoay Varimax cho hệ số KMO = 0,907. Giá trị Eigenvalue các nhóm nhân tố dao động từ 1,133 đến 7,600, các hệ số tải dao động từ 0,650 đến 0,882, tổng phương sai trích bằng 64,665%; Sig kiểm định Bartlett bằng 0,000. Các kết quả thỏa mãn các ngưỡng được Hair & cộng sự (2009) đề xuất.

Phân tích nhân tố khẳng định CFA được sử dụng để đánh giá mức độ phù hợp của mô hình đo lường với dữ liệu thu thập. Mô hình có Sig = 0,000, giá trị  $\chi^2/df$  nhỏ hơn 3, các giá trị AGFI, GFI, TLI, TLI, CFI đều lớn hơn 0,9, giá trị RMSEA < 0,08. Các hệ số tin cậy Cronbach Alpha có giá trị dao động từ 0,749 đến 0,885.

Kết quả cho thấy các hệ số tải nhân tố lớn hơn 0,6; Các giá trị độ tin cậy tổng hợp lớn hơn 0,7, các giá trị phương sai trích lớn hơn 0,5 và cao hơn giá trị phương sai riêng lớn nhất (MSV), căn bậc hai giá trị phương sai trích lớn hơn hệ số tương quan. Các hệ số tương quan đều nhỏ hơn 0,7 nên mô hình đảm bảo tin cậy về

**Bảng 3. Kết quả thống kê mô tả, phương sai riêng lớn nhất và hệ số tương quan**

	GTTB	ĐLC	MSV	MaxR(H)	INI	NACA	FACI	ACA	PROG	SAT
<b>INI</b>	4,236	1,102	0,006	0,888	<b>0,813</b>					
<b>NACA</b>	4,428	0,886	0,258	0,871	-0,035	<b>0,724</b>				
<b>FACI</b>	4,538	0,785	0,275	0,869	-0,078	0,413	<b>0,723</b>			
<b>ACA</b>	4,716	0,803	0,391	0,870	-0,046	0,508	0,454	<b>0,723</b>		
<b>PROG</b>	4,177	1,026	0,091	0,868	0,043	0,180	0,188	0,197	<b>0,784</b>	
<b>SAT</b>	4,714	0,728	0,391	0,783	-0,073	0,487	0,524	0,625	0,301	<b>0,736</b>

Ghi chú: GTTB - Giá trị trung bình; ĐLC – Độ lệch chuẩn.

Nguồn: Phân tích dữ liệu.

**Bảng 4. Kết quả hệ số tải, độ tin cậy tổng hợp, phương sai trích và hệ số  $\alpha$** 

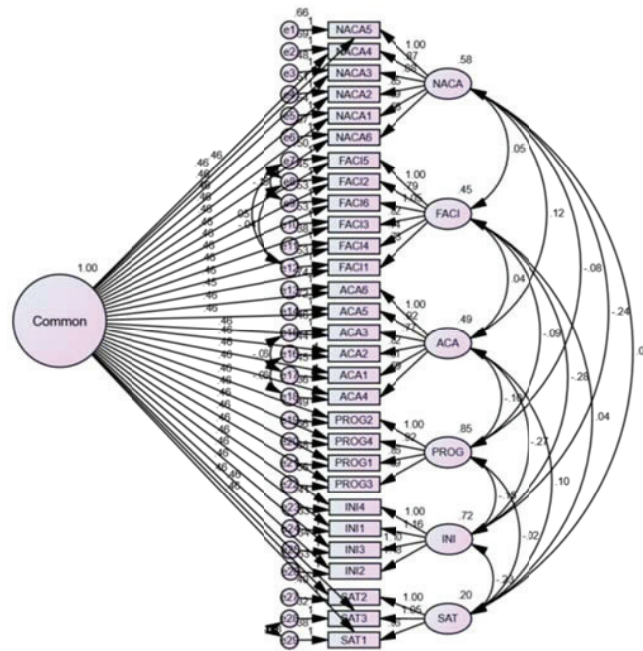
Biến	Hệ số tải	Độ tin cậy tổng hợp	Phương sai trích	$\alpha$
<b>Học thuật (ACA) – Áp dụng theo Abdullah (2005); Gamage &amp; cộng sự (2008)</b>				
ACA1: Thái độ làm việc của giảng viên	0,723	0,868	0,523	0,860
ACA2: Sự quan tâm của giảng viên	0,743			
ACA3: Sự nhiệt tình của giảng viên	0,732			
ACA4: Phương pháp giảng dạy của giảng viên	0,763			
ACA5: Chuyên môn của giảng viên	0,675			
ACA6: Khả năng sử dụng công nghệ thông tin	0,701			
<b>Phi học thuật (NACA) – Áp dụng theo Abdullah (2005); Jain &amp; cộng sự (2013)</b>				
NACA1: Tốc độ xử lý thủ tục hành chính	0,758	0,869	0,525	0,866
NACA2: Giờ làm việc của bộ phận hành chính	0,741			
NACA3: Thái độ của nhân viên hành chính	0,760			
NACA4: Sự thuận tiện của thủ tục hành chính	0,699			
NACA5: Cơ hội tham gia hoạt động thể thao	0,733			
NACA6: Cơ hội tham gia hoạt động xã hội	0,649			
<b>Chương trình đào tạo (PROG) – Áp dụng theo Abdullah (2005); Gamage &amp; cộng sự (2008)</b>				
PROG1: Sự đa dạng của chương trình đào tạo	0,739	0,864	0,614	0,863
PROG2: Sự linh hoạt của chương trình đào tạo	0,837			
PROG3: Đào tạo theo nhu cầu xã hội	0,781			
PROG4: Tính cập nhật của chương trình	0,774			
<b>Cơ sở vật chất (FACI) - Áp dụng theo Abdullah (2005); Gamage &amp; cộng sự (2008), Chen &amp; cộng sự (2007)</b>				
FACI1: Cơ sở vật chất phục vụ y tế	0,680	0,868	0,523	0,865
FACI2: Chất lượng thư viện	0,735			
FACI3: Chất lượng kí túc xá	0,699			
FACI4: Kích thước phòng học	0,734			
FACI5: Hệ thống học liệu và cơ sở vật chất	0,736			
FACI6: Cơ sở vật chất phục vụ giải trí	0,753			
<b>Tương tác doanh nghiệp (INI) – Áp dụng theo Jain &amp; cộng sự (2013)</b>				
INI1: Chuyên gia tham gia đào tạo	0,795	0,886	0,661	0,885
INI2: Mở hội thảo tư vấn cho sinh viên	0,829			
INI3: Tham quan doanh nghiệp	0,787			
INI4: Phương pháp giảng dạy có tính thực tế	0,840			
<b>Sự hài lòng của sinh viên (SAT) – Áp dụng theo Helgesen và Nasset (2007)</b>				
SAT1: Giống với hình ảnh trường đại học lý tưởng	0,737	0,780	0,542	0,749
SAT2: Khả năng đáp ứng đúng kỳ vọng của tôi	0,699			
SAT3: Hài lòng với trường mình theo học	0,771			

Nguồn: Phân tích dữ liệu.

giá trị hội tụ, giá trị phân biệt và không xảy ra hiện tượng đa cộng tuyến (Hair & cộng sự, 2009; Grewal & cộng sự, 2004).

Để hạn chế khả năng xuất hiện của sai lệch do phương pháp (common bias method), nhóm nghiên cứu giám sát chặt chẽ quá trình thu thập dữ liệu, đảm bảo bí mật các thông tin cá nhân và thay đổi thứ tự câu hỏi để hạn chế sự cảm nhận về cấu trúc mô hình nghiên cứu (Podsakoff & cộng sự, 2012). Chúng tôi cũng tiến hành kiểm định Harman và kiểm định yếu tố tiềm ẩn (common latent factor test). Kết quả cho thấy yếu tố đơn trong kiểm định Harman giải thích 26,207% tổng phương sai (thấp hơn 50%). Yếu tố tiềm ẩn đạt giá trị 21,16% tổng phương sai (nhỏ hơn 25%). Theo Williams & cộng sự (1989) và Malhotra & cộng sự (2006) thì sai lệch do phương pháp không xảy ra trong nghiên cứu này. Hình ảnh kiểm định yếu tố tiềm ẩn được mô tả tại Hình 2.

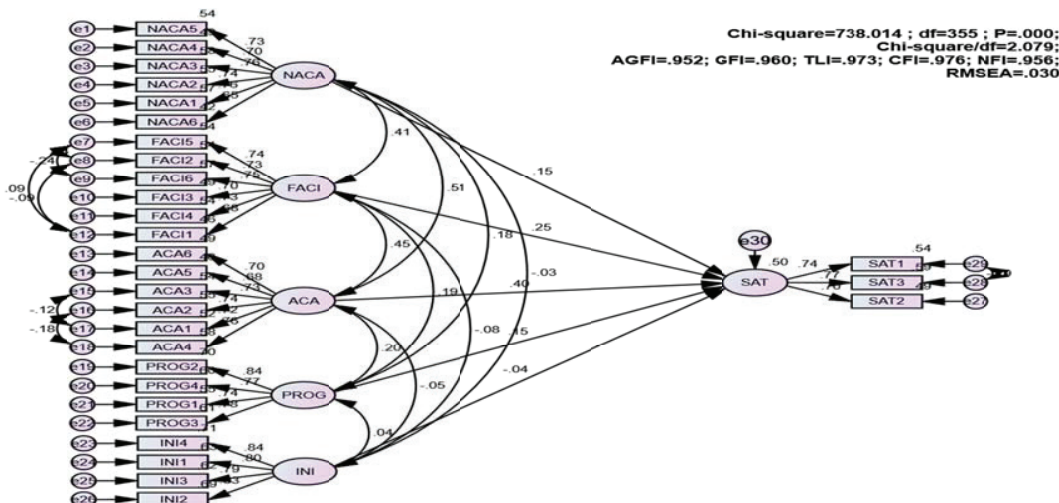
**Hình 2. Kết quả kiểm định yếu tố tiềm ẩn**



*Nguồn: Phân tích dữ liệu.*

Phương pháp phân tích mô hình SEM được sử dụng để kiểm định giả thuyết nghiên cứu. Kết quả cho thấy mô hình SEM gồm 355 bậc tự do, giá trị Sig = 0,000. Giá trị  $\chi^2/df = 2,079$ , chỉ số AGFI = 0,952; GFI = 0,960; TLI = 0,973; CFI = 0,976 và NFI = 0,956 đều lớn hơn 0,9; RMSEA = 0,030. Như vậy, mô hình tuyến tính SEM phù hợp với dữ liệu thu thập (Hair & cộng sự, 2009).

**Hình 3. Kết quả phân tích mô hình SEM**



*Nguồn: Phân tích dữ liệu.*

Ngoại trừ quan hệ giữa tương tác doanh nghiệp và sự hài lòng của sinh viên bị bác bỏ thì 4 giả thuyết còn lại được chấp nhận. Yếu tố học thuật ảnh hưởng mạnh nhất với  $\beta = 0,405$ . Tiếp theo, yếu tố cơ sở vật chất tác động với  $\beta = 0,246$ . Yếu tố phi học thuật có ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên với  $\beta = 0,151$ . Ảnh hưởng của chương trình đào tạo đến sự hài lòng với  $\beta = 0,149$ . Các biến độc lập giải thích được 50% sự biến thiên của biến phụ thuộc.

Phương pháp phân tích đa nhóm multi-group SEM được áp dụng nhằm kiểm tra sự khác biệt trong tác động của các biến độc lập đối với sự hài lòng của sinh viên (Hair & cộng sự, 2009). Mẫu nghiên cứu được chia thành hai nhóm (600 sinh viên các trường đại học công lập tự chủ tài chính; 626 sinh viên các trường đại học công lập chưa tự chủ tài chính).

Kết quả kiểm định khác biệt  $\chi^2$  cho thấy mô hình khả biến có  $\chi^2 = 1229,413$  gồm 710 bậc tự do, mô hình bất biến có  $\chi^2 = 1287,442$  gồm 738 bậc tự do. Giá trị  $p = 0,001$  nên có sự khác biệt giữa các mô hình, mô hình khả biến được lựa chọn để so sánh. Chi tiết các kết quả phân tích được mô tả tại Bảng 6, Hình 4 và Hình 5.

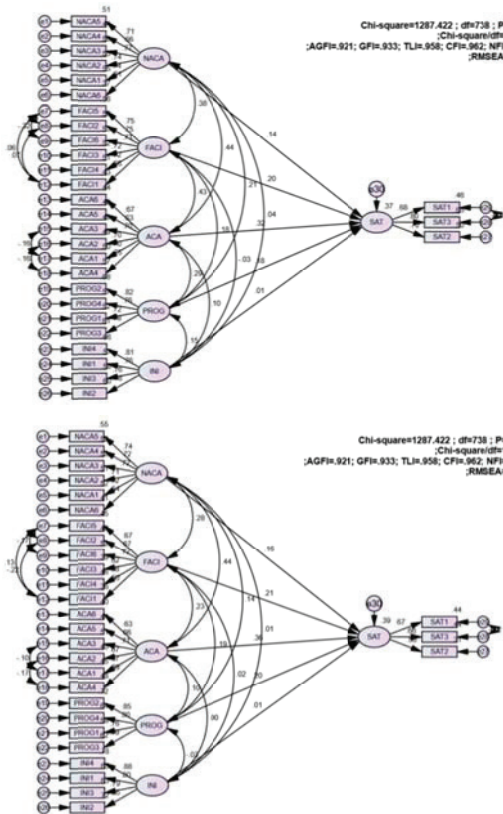
**Bảng 6. Kết quả phân tích khác biệt Multi-group SEM**

Giả thuyết	Hệ số beta chuẩn hóa	
	Trường tự chủ (n=600)	Trường chưa tự chủ (n=626)
NACA → SAT	0,163***	0,154**
FACI → SAT	0,204***	0,181***
ACA → SAT	0,364***	0,322***
PROG → SAT	0,213***	0,182***
INI → SAT	-0,067 <sup>NS</sup>	0,048 <sup>NS</sup>
R <sup>2</sup>	0,46	0,32

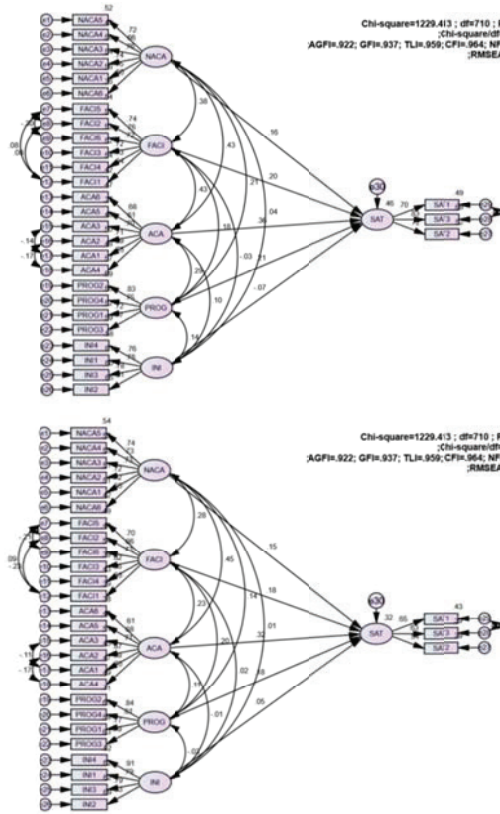
Ghi chú: \*\*\*p-value < 0.001; \*\*p-value < 0.01; NS – không đạt ý nghĩa thống kê

Nguồn: Phân tích dữ liệu.

**Hình 4. Mô hình bất biến**



**Hình 5. Mô hình khả biến**



Nguồn: Phân tích dữ liệu.



---

Kết quả cho thấy tất cả các yếu tố cơ sở vật chất, học thuật, phi học thuật, chương trình đào tạo của nhóm sinh viên theo học tự chủ có tác động mạnh đến sự hài lòng hơn nhóm sinh viên đang theo học các trường đại học chưa tự chủ và cả hai mô hình khả biến đều bác bỏ giả thuyết về vai trò của tương tác doanh nghiệp đối với sự hài lòng của người học. Sự khác biệt rõ nét được thể hiện ở yếu tố học thuật, chương trình đào tạo và cơ sở vật chất. Sự chênh lệch của yếu tố phi học thuật là không quá đáng kể. Mô hình khả biến của nhóm sinh viên theo học các trường tự chủ giải thích được 46% sự hài lòng, cao hơn khá nhiều so với 32% của nhóm sinh viên theo học các trường đại học chưa tự chủ.

### **5. Thảo luận kết quả nghiên cứu và kiến nghị**

Bằng việc vận dụng các kết quả nghiên cứu trong quá khứ, thông qua nghiên cứu thực chứng, nhóm tác giả đã đề xuất và kiểm định thang đo chất lượng dịch vụ giáo dục đại học tại Việt Nam. Đối sánh với một số nghiên cứu về chất lượng dịch vụ có bối cảnh nghiên cứu là các quốc gia châu Á như Abdullah (2005); Jain & cộng sự (2013); Gamage & cộng sự (2008) thì các yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ giáo dục đại học có nhiều điểm tương đồng. Trong khi đó, so với các nghiên cứu tại Việt Nam, yếu tố tương tác doanh nghiệp xuất hiện như một thành phần mới trong thang đo (Hoàng Thị Phương Thảo & Hoàng Trọng, 2006; Lien, 2017). Một số kết luận rút ra bao gồm.

Thứ nhất, vai trò của yếu tố học thuật, phi học thuật, chương trình đào tạo và cơ sở vật chất đối với sự hài lòng của sinh viên tương đồng với nhiều kết quả nghiên cứu (Elliott & Shin, 2002; Arambewela & cộng sự, 2009). Tại Việt Nam, các yếu tố này cũng phản ánh những hoạt động chính trong giáo dục đại học. Tác động rõ nét của yếu tố học thuật đối với sự hài lòng của sinh viên có nguyên nhân từ việc trong suốt quá trình phát triển giáo dục đại học tại Việt Nam, hoạt động giảng dạy trên giảng đường vẫn chiếm thời lượng chủ yếu. Trong khi đó, nâng cấp cơ sở vật chất là mục tiêu được chú trọng trong nhiều giai đoạn phát triển của hệ thống giáo dục đại học. Gần đây, các trường đại học tự chủ rất chủ động đầu tư vào cơ sở vật chất để phục vụ đào tạo. Trong khi đó, ảnh hưởng của chương trình đào tạo đến sự hài lòng lại thấp nhất. Với góc độ tiếp cận là sinh viên thì những kết luận này tương đối hợp lý vì khái niệm và bản chất chương trình đào tạo thường khá mơ hồ đối với sinh viên. Tại Việt Nam, vẫn còn nhiều hạn chế trong các hoạt động công bố thông tin chương trình đào tạo đối với người học nên dẫn đến những cảm nhận về yếu tố này không rõ ràng.

Thứ hai, yếu tố tương tác doanh nghiệp được chỉ ra là một cấu thành của chất lượng dịch vụ giáo dục đại học nhưng lại không có ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên. Những năm gần đây, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành nhiều chính sách khuyến khích các trường đại học đẩy mạnh liên kết với doanh nghiệp trong hoạt động đào tạo, gia tăng cơ hội nghề nghiệp cho sinh viên. Thống kê mô tả đã cho thấy trong khi tham quan doanh nghiệp, tổ chức hội thảo nhận được đánh giá cao từ phía người học thì các hoạt động áp dụng phương pháp giảng dạy tính thực tiễn cao, mời chuyên gia giảng dạy lại có giá trị trung bình thấp. Vì vậy, có thể các hoạt động liên kết doanh nghiệp của các cơ sở giáo dục chưa thực sự đáp ứng đúng nhu cầu thực sự về kiến thức, kỹ năng thực tiễn thông qua các hoạt động cầm tay chỉ việc, rèn luyện tại môi trường thực tế dẫn đến hiệu quả tương tác doanh nghiệp chưa có tác động rõ ràng đến sự hài lòng của sinh viên.

Thứ ba, tồn tại khác biệt trong cảm nhận giữa hai nhóm sinh viên đang theo học các trường đại học tự chủ và chưa tự chủ. Do có nguồn lực tài chính tốt, các trường đại học tự chủ đã có nhiều nâng cấp về cơ sở vật chất, chất lượng nguồn nhân lực, cập nhật và phát triển chương trình đào tạo. Vì vậy, cảm nhận của sinh viên về các yếu tố học thuật, phi học thuật, chương trình đào tạo và cơ sở vật chất là rất rõ ràng, từ đó ảnh hưởng của các yếu tố này đến sự hài lòng theo học các trường đại học tự chủ ở mức cao hơn. Mức độ giải thích biến phức thuộc của mô hình có mẫu là nhóm sinh viên theo học các trường đại học tự chủ cũng cao hơn. Trong nghiên cứu, yếu tố học phí chưa được xem xét do đặc điểm của dịch vụ giáo dục đại học tại Việt Nam, đó là người trải nghiệm dịch vụ thường không phải là người chi trả trực tiếp cho chi phí học tập. Lợi thế về mức học phí thấp so với các trường đại học tự chủ của các trường đại học chưa tự chủ chưa được đưa vào mô hình nghiên cứu có thể là nguyên nhân dẫn đến khả năng giải thích còn hạn chế của mô hình khả biến có mẫu là sinh viên đang học các trường đại học chưa tự chủ.

Từ các kết quả nghiên cứu, một số hàm ý được đưa ra dành cho đội ngũ quản lý các trường đại học nhằm nâng cao sự hài lòng của sinh viên.

Thứ nhất, cần nâng cao chất lượng nguồn nhân lực phục vụ giảng dạy và hỗ trợ hành chính thông qua đào tạo, tạo động lực làm việc. Các giải pháp này giúp cải thiện các yếu tố học thuật, phi học thuật. Kết quả trong

---

phân tích đa nhóm đã phần nào ghi nhận những sự khác biệt nhờ các hoạt động nâng cao chất lượng nguồn nhân lực của các trường đại học tự chủ thông qua các chính sách đãi ngộ và thúc đẩy nghiên cứu.

Thứ hai, cần nỗ lực cập nhật chương trình đào tạo, đặc biệt là xây dựng chương trình đào tạo gắn với nhu cầu xã hội, chú trọng đến đào tạo kỹ năng, kiến thức thực tế cho người học. Cần có các giải pháp về xây dựng lộ trình học tập linh hoạt, bổ sung các học phần theo nhu cầu phát triển cá nhân của người học.

Thứ ba, mặc dù trong nghiên cứu này tác động của yếu tố tương tác doanh nghiệp đối với sự hài lòng là không rõ ràng, nhưng không thể phủ nhận phát triển liên kết doanh nghiệp là xu thế phát triển quan trọng của giáo dục đại học toàn cầu. Kết quả cũng chỉ ra những hạn chế trong quá trình triển khai các hoạt động này khi các cơ sở giáo dục mới chỉ dừng lại ở việc chú trọng các hoạt động tham quan, mở hội thảo mà chưa thể thực hiện các giải pháp thiết thực hơn với nhu cầu người học như áp dụng các phương pháp giảng dạy có tính thực tế cao, mời đội ngũ chuyên gia giảng dạy trực tiếp. Vì vậy, các trường đại học cần chú trọng hơn nữa vào hoạt động liên kết, phối hợp trong đào tạo từ bàn giao phương pháp, kỹ năng cũng như xây dựng các khối kiến thực được giảng dạy bởi đội ngũ chuyên gia từ doanh nghiệp.

Mặc dù đã có nhiều cố gắng để thực hiện các mục tiêu nhưng nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế. Thứ nhất, dù mẫu nghiên cứu là khá lớn (N=1226), nhưng so với quy mô mẫu tổng thể thì vẫn hạn chế và việc chọn mẫu theo phương pháp thuận tiện có thể làm giảm ý nghĩa nghiên cứu. Thứ hai, hệ số  $R^2$  trong mô hình SEM và mô hình khả biến vẫn thấp. Thứ ba, mối liên hệ giữa chất lượng và sự hài lòng cần được mở rộng với hành vi của sinh viên như lòng trung thành, hành vi truyền miệng để hỗ trợ đưa ra các hàm ý có ý nghĩa hơn cho các trường đại học.

## Tài liệu tham khảo

- Abdullah, F. (2005), 'HEdPERF versus SERVPERF: The quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector', *Quality Assurance in Education*, 13(4), 305-328, DOI: <https://doi.org/10.1108/09684880510626584>.
- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P.K. & Ragavan, N.A. (2016), 'Does higher education service quality effect student satisfaction, image and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities', *Quality Assurance in Education*, 24(1), 70-94, DOI: <https://doi.org/10.1108/QAE-02-2014-0008>.
- Alves, H. & Raposo, M. (2007), 'Conceptual model of student satisfaction in higher education. *Total Quality Management*, 18(5), 571-588.
- Anderson, E.W., Fornell, C. & Lehmann, D.R. (1994), 'Customer satisfaction, market share, and profitability: Findings from Sweden', *Journal of Marketing*, 58(3), 53-66.
- Arambewela, R. & Hall, J. (2009), 'An empirical model of international student satisfaction', *Asia Pacific Journal of Marketing and Logistics*, 21(4), 555-569, DOI: <https://doi.org/10.1108/13555850910997599>.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2021), 'Số liệu thống kê giáo dục đại học năm học 2019 – 2020', truy cập lần cuối ngày 11 tháng 11 năm 2021, từ <<https://moet.gov.vn/thong-ke/Pages/thong-ke-giao-duc-dai-hoc.aspx?ItemID=7389>>.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017), *Thông tư 24/2017/TT-BGD&ĐT, ban hành Danh mục giáo dục, đào tạo cấp IV trình độ đại học*, ban hành ngày 10 tháng 10 năm 2017.
- Brown, R.M. & Mazzarol, T.W. (2009), 'The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education', *Higher Education*, 58(1), 81-95.
- Chen, C., Sok, P. & Sok, K. (2007), 'Benchmarking potential factors leading to education quality: A study of Cambodian higher education', *Quality Assurance in Education*, 15(2), 128-148, DOI: <https://doi.org/10.1108/09684880710748901>.
- Elliott, K.M. & Shin, D. (2002), 'Student satisfaction: An alternative approach to assessing this important concept', *Journal of Higher Education Policy and Management*, 24(2), 197-209.
- Gamage, D.T., Suwanabroma, J., Ueyama, T., Hada, S. & Sekikawa, E. (2008), 'The impact of quality assurance measures on student services at the Japanese and Thai private universities', *Quality Assurance in Education*, 16(2), 181-198, DOI: <https://doi.org/10.1108/09684880810868457>.
- Grewal, R., Cote, J.A. & Baumgartner, H. (2004), 'Multicollinearity and measurement error in structural equation

- 
- models: Implications for theory testing', *Marketing science*, 23(4), 519-529.
- Hair, Joseph F., Black, William C. & Babin, Barry J. (2009), *Multivariate Data Analysis: A Global Perspective, 7th ed.*, Prentice Hall, Upper Saddle River.
- Hanssen, T.-E.S. & Solvoll, G. (2015), 'The importance of university facilities for student satisfaction at a Norwegian University', *Facilities*, 33(13/14), 744-759, DOI: <https://doi.org/10.1108/F-11-2014-0081>.
- Helgesen, Ø. & Nettet, E. (2007), 'Images, satisfaction and antecedents: Drivers of student loyalty? A case study of a Norwegian university college', *Corporate Reputation Review*, 10(1), 38-59.
- Hoàng Thị Phương Thảo & Hoàng Trọng (2006), 'Giá trị dịch vụ và chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học nhìn từ góc độ sinh viên trường ĐH Kinh tế', *Đề tài nghiên cứu khoa học, MS: CS-2005-09, Trường Đại học Kinh tế Thành phố Hồ Chí Minh*.
- Huang, Q. (2010), 'The relationship between service quality and student satisfaction in higher education sector', *AU Journal of Management*, 8(1), 38-44.
- Hussien, F.M. & La Lopa, M. (2018), 'The determinants of student satisfaction with internship programs in the hospitality industry: A case study in the USA', *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism*, 17(4), 502-527.
- Jain, R., Sahney, S. & Sinha, G. (2013), 'Developing a scale to measure students' perception of service quality in the Indian context', *The TQM Journal*, 25(3), 276-294, DOI: <https://doi.org/10.1108/17542731311307456>.
- Jaradat, G.M. (2017), 'Internship training in computer science: Exploring student satisfaction levels', *Evaluation and program planning*, 63, 109-115.
- Krejcie, R.V. & Morgan, D.W. (1970), 'Determining sample size for research activities', *Educational and Psychological Measurement*, 30(3), 607-610.
- Lai, F., Griffin, M. & Babin, B.J. (2009), 'How quality, value, image, and satisfaction create loyalty at a Chinese telecom', *Journal of Business Research*, 62(10), 980-986.
- Lien, P.T. (2017), 'Training service quality and its effects on student satisfaction: Case of a Vietnam University', *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 7(4), 99-110
- Malhotra, N.K., Kim, S.S. & Patil, A. (2006), 'Common method variance in IS research: A comparison of alternative approaches and a reanalysis of past research', *Management science*, 52(12), 1865-1883.
- Marginson, S. (2010), 'Higher education in the global knowledge economy', *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(5), 6962-6980.
- Oldfield, B.M. & Baron, S. (2000), 'Student perceptions of service quality in a UK university business and management faculty', *Quality Assurance in Education*, 8(2), 85-95, DOI: <https://doi.org/10.1108/09684880010325600>.
- Osman, A.R. & Saputra, R.S. (2019), 'A pragmatic model of student satisfaction: a viewpoint of private higher education', *Quality Assurance in Education*, 27(2), 142-165, DOI: <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2017-0019>.
- Parasuraman, A., Zeithaml, V.A. & Berry, L. (1988), 'SERVQUAL: A multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality', 1988, 64(1), 12-40.
- 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(4), 41-50.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.B. & Podsakoff, N.P. (2012), 'Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it', *Annual Review of Psychology*, 63, 539-569.
- Teeroovengadum, V., Nunkoo, R., Gronroos, C., Kamalanabhan, T.J. & Seebaluck, A.K. (2019), 'Higher education service quality, student satisfaction and loyalty: Validating the HESQUAL scale and testing an improved structural model', *Quality Assurance in Education*, 27(4), 427-445, DOI: <https://doi.org/10.1108/QAE-01-2019-0003>.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V. & Fitsilis, P. (2010), 'Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study', *Quality Assurance in Education*, 18(3), 227-244, DOI: <https://doi.org/10.1108/09684881011058669>.
- Vanniarajan, T., Meharajan, T. & Arun, B. (2011), 'Service Quality in Education: Students' Perspective', *European Journal of Social Sciences*, 26(2), 297-309.
- Williams, L.J., Cote, J.A. & Buckley, M.R. (1989), 'Lack of method variance in self-reported affect and perceptions at work: Reality or artifact?', *Journal of Applied Psychology*, 74(3), 462-468.