

KIỂM ĐỊNH THANG ĐO CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ ĐẠI HỌC TẠI THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

TESTING HIGHER EDUCATION SERVICE QUALITY SCALE AT HO CHI MINH CITY

Nguyễn Thị Anh Vân

Trường Đại học Sư Phạm Kỹ Thuật TP.HCM

Ngày tòa soạn nhận bài 30/7/2015, ngày phản biện đánh giá 21/8/2015, ngày chấp nhận đăng 01/9/2015

TÓM TẮT:

Nghiên cứu này tập trung vào việc xác định thang đo chất lượng dịch vụ đào tạo đại học tại Việt Nam dựa trên thang đo HEdPERF (Higher Education Performance). Dữ liệu khảo sát gồm 505 sinh viên tại ĐH Sư phạm Kỹ thuật TPHCM. Phương pháp nghiên cứu được sử dụng là phân tích nhân tố khám phá EFA và phân tích nhân tố khẳng định CFA. Kết quả nghiên cứu cho thấy thang đo chất lượng dịch vụ đào tạo đại học gồm 6 nhân tố chính: (1) Phương diện học thuật, (2) Danh tiếng, (3) Chương trình học, (4) Thái độ nhân viên, (5) Sự tiếp cận, (6) Chuyên môn nhân viên.

Từ khóa : *chất lượng dịch vụ (CLDV), HEdPERF, dịch vụ đào tạo,...*

ABSTRACT:

This study focuses on identifying the scale of higher education service quality in Vietnam basing on the HEdPERF (Higher Education Performance) scale. The sample size is 505 students at HCMC University of Technology and Education. Exploratory Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) have been used for data analysis. The results show that scale of higher education service quality consists of six main factors: (1) academic aspect (AA), (2) reputation (RE), (3) programs issues (PI), (4) staff attitude (SA), (5) access (AC), (6) staff expertise (SE).

Keywords: *service quality, HEdPERF (Higher Education Performance), higher education service,...*

1. GIỚI THIỆU

Ngày nay, với sự toàn cầu hoá mạnh mẽ, chất lượng dịch vụ đào tạo đại học đang là vấn đề cấp thiết cần quan tâm. Các trường ĐH Việt Nam đang đứng trước sự cạnh tranh không chỉ với những trường trong nước mà còn các ĐH quốc tế. Vì vậy việc nâng cao CLDV đào tạo là hết sức cần thiết để có thể tồn tại và phát triển. Vậy những yếu tố nào cần tác động để nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo? Đó vẫn đang là một câu hỏi lớn đối với nhiều trường đại học.

Hiện nay một số trường ĐH cũng đã khảo sát đánh giá của SV đối với dịch vụ mà trường cung cấp. Tuy nhiên hầu hết những bảng hỏi đều mang tính chủ quan của từng trường, chưa thống nhất cũng như chưa được kiểm định một

cách khoa học để biết thang đo có phù hợp không. Hoặc một số nghiên cứu về chất lượng dịch vụ đại học thì thường sử dụng mô hình Servqual (Parasuraman & ctg, 1988) hoặc Servperf (Cronin and Taylor, 1992). Đây là những thang đo về CLDV nói chung nên khi đưa vào lĩnh vực đào tạo đại học thì phải hiệu chỉnh nhiều, và độ tin cậy không cao. Chính vì vậy nghiên cứu này đã sử dụng HEdPERF (Higher Education Performance) - một thang đo mới được thiết kế riêng trong lĩnh vực giáo dục để đo lường chất lượng dịch vụ đại học tại TP HCM.

Thang đo HEdPERF được Abdullah xây dựng năm 2005. Năm 2006, Abdullah đã kiểm định và so sánh ba thang đo lường chất lượng

dịch vụ là HEdPERF, SERVPERF và thang đo hiệu chỉnh HEdPERF- SERVPERF trong môi trường giáo dục ĐH. Ông đã khảo sát 560 SV trên 5 trường ĐH ở Malaysia. Abdullah (2006) kết luận rằng đo lường CLDV bằng thang đo HEdPERF cho kết quả đáng tin cậy (reliable estimations), các tiêu chí tốt hơn (greater criterion) và cấu trúc ổn định (construct validity), phương sai giải thích tốt hơn (greater explained variance), và vì vậy nó phù hợp hơn so với hai công cụ khác là SERVPERF và HEdPERF-SERVPERF. Trong ngắn hạn, các kết quả đã chứng minh sự vượt trội rõ ràng của cấu trúc năm yếu tố hiệu chỉnh của mô hình HEdPERF (Abdullah, 2006).

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

Ashim Kayastha (2011) đã đo lường CLDV đào tạo ĐH bằng thang đo chính là HEdPERF tại một số trường ĐH công lập ở Thái Lan và kết luận đây là thang đo đáng tin cậy.

Từ đó, tác giả sử dụng HEdPERF vì thang đo này đã được nhiều tác giả kiểm định đây là thang đo đáng tin cậy và thang đo này được phát triển tại các trường ĐH ở Malaysia nên nền giáo dục đại học sẽ có nhiều điểm tương đồng với giáo dục Việt Nam.

Nghiên cứu này nhằm mục đích xác định thang đo chất lượng dịch vụ đại học gồm những yếu tố nào dựa trên thang đo HEdPERF? Kết quả thang đo đáng tin cậy và có giá trị khoa học do được kiểm định bằng

phương pháp định lượng: phân tích EFA để khám phá những nhân tố và phân tích CFA để khẳng định lại các nhân tố và những biến thuộc từng nhân tố đó.

2. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Nghiên cứu khám phá

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

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

Nghiên cứu định lượng chính thức

Thu thập dữ liệu

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

Phân tích dữ liệu

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

Kiểm tra độ tin cậy theo hệ số Cronbach's Alpha : Phương pháp này cho phép

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

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

Phân tích nhân tố khẳng định CFA (Confirm Fator Analysis): Phân tích này nhằm khẳng định mô hình các yếu tố được xác định bởi phân tích EFA ở trên. Trong phân tích CFA, các chỉ số Chi-bình phương, CFI, TLI và RMSEA được sử dụng để đánh giá độ phù hợp của mô hình đo lường. Mô hình được cho là phù hợp khi phép kiểm định Chi - bình phương có giá trị $p > 0,05$. Nếu một mô hình nhận giá trị GFI, TLI và CFI từ 0,8 đến 1,

RMSEA có giá trị $< 0,08$, Chi - bình phương /df < 3 thì mô hình này được xem là phù hợp với dữ liệu nghiên cứu (Hair & ctg, 2010).

3. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Kết quả thống kê mẫu

Nghiên cứu khảo sát 505 sinh viên từ năm 1 đến năm 4 tại ĐH Sư phạm Kỹ thuật TP. HCM, loại bỏ các bảng trả lời không phù hợp (thiếu giá trị, phạm câu hỏi chéo) thì được 329 bảng trả lời được sử dụng. Số lượng sinh viên trong các năm học được khảo sát như bảng 1.

Bảng 1: *Thống kê mẫu theo năm học*

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

Kiểm tra độ tin cậy và Exploratory Factor Analysis

Sau khi phân tích nhân tố EFA, kết quả cho 6 nhân tố chính: (1) Phương diện học thuật, (2) Danh tiếng, (3) Chương trình học, (4) Thái độ nhân viên, (5) Sự tiếp cận, (6) Chuyên môn nhân viên.

Bảng 2: *Kết quả Kiểm tra độ tin cậy Cronbach's alpha và EFA thang đo chất lượng đào tạo đại học*

Nhân tố		Biến quan sát	Factor loading	Cronbach's alpha
Phương diện học thuật (AA)	AA6	Giảng viên thường xuyên phản hồi cho SV biết quá trình học và kết quả của SV để cải thiện	0,731	0,871
	AA7	Giảng viên luôn sẵn sàng tạo điều kiện cho SV tiếp xúc và tư vấn đầy đủ cho SV	0,723	
	AA5	Giảng viên có khả năng truyền đạt rõ ràng, dễ hiểu	0,672	
	AA4	Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới SV	0,671	
	AA8	Giảng viên có phương pháp đánh giá (chấm điểm) một cách chính xác	0,665	
	AA3	Giảng viên luôn đáp ứng các yêu cầu được hỗ trợ của sinh viên	0,631	
	AA9	Giảng viên có kinh nghiệm và trình độ chuyên môn cao	0,586	

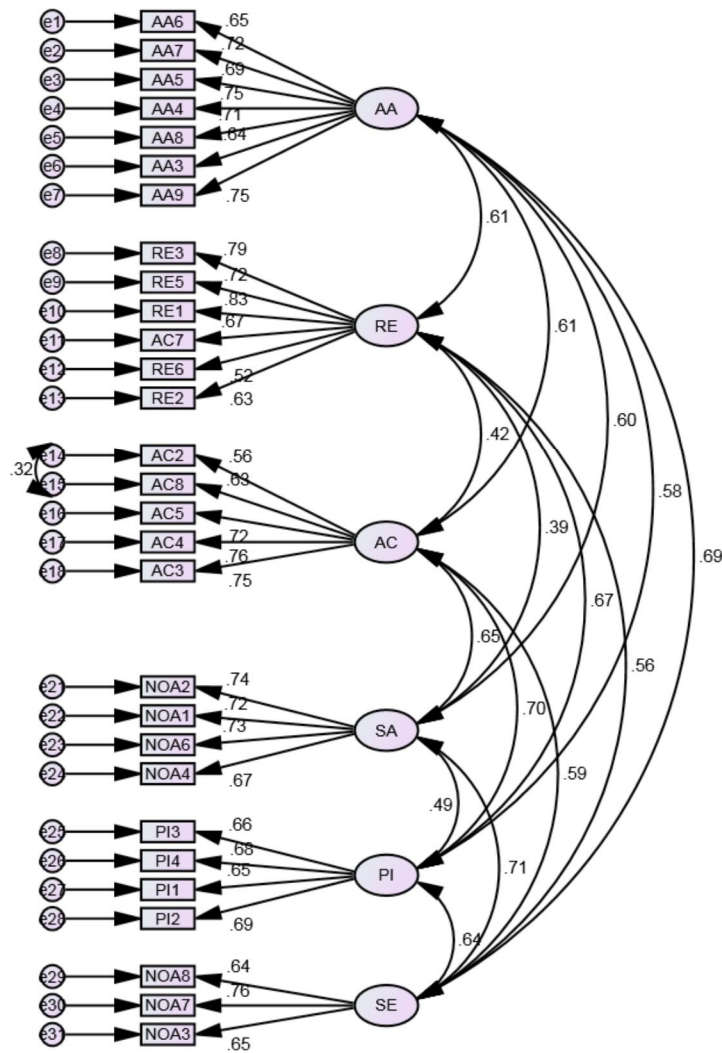
Danh tiếng (RE)	RE3	Trường tôi có các hoạt động học thuật nổi bật (đạt giải cao trong các kỳ thi Olympic, nghiên cứu khoa học...)	0,874	0,847
	RE5	Trường tôi có nhiều hoạt động ngoại khóa nổi bật.	0,723	
	RE1	Trường tôi là một trường đại học chuyên nghiệp và uy tín	0,675	
	AC7	Hoạt động đoàn sinh viên trường tôi được tổ chức hiệu quả.	0,604	
	RE6	SV trường tôi sau khi tốt nghiệp dễ xin được việc làm.	0,496	
	RE2	Trường tôi có cơ sở vật chất (kí túc xá, phòng học...) và các thiết bị học tập tốt	0,432	
Sự tiếp cận (AC)	AC2	Trường tôi có nhiều chương trình học (chính quy, tại chức, chất lượng cao, hợp tác quốc tế..) để SV lựa chọn	0,729	0,834
	AC8	Cấu trúc chương trình mềm dẻo, linh hoạt, thuận tiện cho SV	0,624	
	AC5	Trường tôi có nhiều chuyên ngành để SV lựa chọn	0,546	
	AC4	Chúng tôi được cung cấp đầy đủ giáo trình và bài giảng cho môn học	0,424	
	AC3	Số lượng tín chỉ toàn chương trình học của chúng tôi là phù hợp	0,729	
	AC6	Trường tôi có dịch vụ y tế thuận tiện cho sinh viên	0,475	
	PI7	Kết quả thi được công bố đúng thời hạn	0,435	
Thái độ nhân viên (SA)	NOA2	Cán bộ nhân viên giải quyết yêu cầu/ khiếu nại nhanh chóng và hiệu quả	0,943	0,801
	NOA1	Khi sinh viên cần sự hỗ trợ, cán bộ nhân viên (nhân viên các phòng ban, thư ký khoa...) luôn quan tâm giải quyết	0,713	
	NOA6	Cán bộ nhân viên có thái độ làm việc tích cực, giao tiếp lịch sự, nhã nhặn với sinh viên	0,574	
	NOA4	Cán bộ nhân viên thực hiện đúng những kế hoạch, cam kết, quy định của nhà trường	0,366	
Chương trình học (PI)	PI3	Các dịch vụ (đóng học phí, đăng kí môn học...) được cung cấp trong thời gian hợp lý	0,820	0,764
	PI4	Các thủ tục cung cấp dịch vụ trong trường đơn giản, thuận tiện và nhanh chóng.	0,745	
	PI1	Sinh viên dễ dàng liên lạc với cán bộ nhân viên, giảng viên	0,591	
	PI2	Sinh viên dễ dàng phát biểu ý kiến, quan điểm của mình với nhà trường	0,586	
Chuyên môn nhân viên (SE)	NOA8	Cán bộ nhân viên bảo mật thông tin của sinh viên	0,762	0,722
	NOA7	Cán bộ nhân viên có kiến thức chuyên môn liên quan	0,612	
	NOA3	Cán bộ nhân viên lưu trữ hồ sơ học vụ chính xác và truy lục được	0,432	

Kết quả phân tích nhân tố khẳng định

Tác giả tiến hành phân tích nhân tố khẳng định.

Sau khi cải thiện mô hình bằng cách bỏ đi

AC6, PI7 ta được kết quả như sau :



Hình 1. Kết quả CFA thang đo Chất lượng dịch vụ đào tạo đại học

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

4. THẢO LUẬN

Nghiên cứu này đưa ra kết quả: thang đo chất lượng dịch vụ đào tạo gồm có 6 nhân tố là (1) Phương diện học thuật (AA), (2) Danh tiếng (RE), (3) Chương trình học (PI), (4) Thái độ nhân viên (SA), (5) Sự tiếp cận (AC), (6) Chuyên môn nhân viên (SE). Các thang đo của 6 nhân tố đều có hệ số Cronbach's anpha ≥ 0.7 nên các thang đo có độ tin cậy cao.

Bên cạnh đó, kết quả phân tích CFA thể hiện các giá trị đo độ phù hợp của mô hình đều đạt yêu cầu.

Nhìn chung, so với thang đo gốc (HEd-PERF) thì có sự tách nhân tố Phương diện phi học thuật thành 2 nhân tố: Thái độ nhân viên và Chuyên môn nhân viên. Xét về khía cạnh thống kê, sở dĩ có sự tách ra đó vì SV đánh giá 2 khái niệm này khác nhau: SV đánh giá các nhân viên có thái độ tốt thì chuyên môn lại không tốt. Xét về khía cạnh thực tiễn, điều này có vẻ hợp lý khi mà những nhân viên có trình độ chuyên môn tốt lại thường khó chịu với sinh viên. Trường đại học thường

yêu cầu nhân viên có bằng cấp, chuyên môn nhưng lại chưa thực sự quan tâm đến thái độ làm việc của họ. Các nhân viên càng có trình độ thì thường có thái độ coi thường với SV.

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

- Trong nhân tố Chương trình học: ngoài 3 biến của thang đo HEDPERF, nghiên cứu đã bổ sung thêm 3 biến quan sát là “Chúng tôi được cung cấp đầy đủ giáo trình và bài giảng cho môn học”, “Số lượng tín chỉ toàn chương trình học của chúng tôi là phù hợp”, “Kỳ thi cuối học kỳ được tổ chức hợp lý và đúng thời điểm”. Trong thực tế, giáo trình, bài giảng, số tín chỉ chương trình và kế hoạch thi cử là những vấn đề được các SV rất quan tâm. Chính vì vậy tác giả cho rằng việc bổ sung những biến quan sát trên cho nhân tố này có ý nghĩa thực tiễn cho các nghiên cứu tiếp theo, ít nhất là ở các trường tại TP HCM nói riêng và ở Việt Nam nói chung.
- Trong nhân tố Sự tiếp cận, biến quan sát “ Trường tôi có dịch vụ y tế thuận tiện cho SV ” bị loại ra. Có thể do thói quen của SV Việt Nam nói chung và SV ở trường ĐH Sư phạm Kỹ thuật TP HCM nói riêng chưa có thói quen đòi hỏi nhu cầu này từ nhà trường. Khi có vấn đề về sức khỏe, SV thường xin nghỉ học và đến các trung tâm y tế ngoài trường. Nên trong nhân tố Sự tiếp cận, biến quan sát này bị loại ra là hợp lý.
- Trong nhân tố Sự tiếp cận ở thang đo gốc có biến :“hoạt động công đoàn của SV”, nhưng khi thảo luận nhóm trong nghiên cứu định tính thì hầu hết các SV đều cho rằng trường họ không có công đoàn SV hoặc không biết đến khái niệm này nên đã thay đổi biến này thành “hoạt động đoàn của SV”. Nhưng khi phân tích nhân tố EFA, biến “hoạt động đoàn của SV” không

đại diện cho Sự tiếp cận, mà lại đại diện cho nhân tố Danh tiếng. Xét về mặt thực tiễn, điều này là hợp lý khi mà một trường ĐH có hoạt động đoàn nổi bật thường tạo nên danh tiếng cho nhà trường đó.

Tóm lại, so với thang đo gốc thì thang đo CLDV đào tạo chỉ có một số ít thay đổi để phù hợp với điều kiện Việt Nam, còn hầu như không có sự thay đổi trong các nhân tố. Điều này có thể do môi trường giáo dục Việt Nam không có nhiều điểm khác biệt với môi trường giáo dục trong thang đo gốc. Mặt khác, cũng có thể kết luận thang đo HEDPERF là một thang đo phù hợp cho lĩnh vực giáo dục hơn những thang đo CLDV chung khác khi sử dụng nó không phải hiệu chỉnh quá nhiều như sử dụng SERVQUAL, SERVPERF.

5. KẾT LUẬN VÀ HẠN CHẾ CỦA ĐỀ TÀI

Kết quả nghiên cứu đã xác định thang đo chất lượng dịch vụ đào tạo đại học gồm 6 nhân tố chính: (1) Phương diện học thuật, (2) Danh tiếng, (3) Chương trình học, (4) Thái độ nhân viên, (5) Sự tiếp cận, (6) Chuyên môn nhân viên. Trường ĐH muốn nâng cao chất lượng dịch vụ đào tạo cần tập trung cải thiện 6 nhân tố trên: Nhà trường cần tăng cường hoàn thiện đội ngũ giảng viên ; cần tập trung nâng cao danh tiếng của trường,; cần tăng cường sự tiếp cận giữa SV và nhà trường ; đa dạng hóa các chương trình học, nâng cao thái độ phục vụ và chuyên môn của nhân viên.

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

- Nghiên cứu thực hiện lấy mẫu thuận tiện nên tính đại diện của mẫu chưa cao, nếu có thể sử dụng phương pháp lấy mẫu định mức hoặc phân tầng thì nghiên cứu sẽ có kết quả tốt hơn.
- Nghiên cứu này chỉ thực hiện tại một trường ĐH ở TP HCM. Khả năng tổng quát

hóa kết quả của nghiên cứu sẽ cao hơn nếu nó được lặp lại tại một số ĐH khác nữa tại Việt Nam. Đây là một hướng cho các nghiên cứu tiếp theo.

- Nghiên cứu được tiến hành chủ yếu tập trung vào đối tượng là sinh viên ĐH chính qui tập trung mà bỏ qua các đối tượng khách hàng khác như sinh viên đã tốt nghiệp, sinh

viên học hệ văn bằng 2, cao học, các doanh nghiệp sử dụng lực lượng lao động hay phụ huynh sinh viên... Vấn đề này đưa ra những hướng nghiên cứu nhằm vào các đối tượng khách hàng khác có ý nghĩa quan trọng trong thực tế như các doanh nghiệp (nơi sử dụng sản phẩm “sinh viên”) hoặc phụ huynh sinh viên (người chi trả dịch vụ).

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] Abdullah. F, 2005, The development of HEDPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector, *International Journal of Consumer Studies*, 30: 569-581.
- [2] Abdullah. F, 2006, Measuring service quality in higher education: HEDPERF versus SERVPER, *Marketing Intelligence & Planning*, 24: 31 - 47
- [3] Ashim Kayastha, 2011, *A study of graduate student satisfaction towards service quality of universities in Thailand*, Thesis, The School of Business and Technology of Webster University.
- [4] Brochado. A, 2009, Comparing alternative instruments to measure service quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, 17: 174-190
- [5] Cronin. J.J. & Taylor. S.A., 1992, Measuring service quality: reexamination and extension, *Journal of Marketing*, 56: 55-68
- [6] Hair. J.F., Tatham.R.L., Anderson. R.E. & Black.W, 2010, *Multivariate data analysis*, 7th ed.
- [7] Nguyễn Đình Thọ (2011), *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*, Thành phố Hồ Chí Minh, Nhà xuất bản Lao Động Xã Hội.
- [8] Parasuraman. A, Zeithaml.V.A. & Berry. L.L, 1985, A conceptual model of service quality and its implications for future research, *Journal of Marketing*, 49: 41-50
- [9] Parasuraman.A, Zeithaml.V.A. & Berry. L.L, 1988, SERVQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality, *Journal of Retailing*, 64: 12-40