

KIỂM ĐỊNH THANG ĐO CHẤT LƯỢNG ĐÀO TẠO ĐẠI HỌC TRÊN GÓC ĐỘ SINH VIÊN – MỘT NGHIÊN CỨU TẠI TP.HCM

Ngày nhận bài: 09/04/2015

Ngày nhận lại: 19/05/2015

Ngày duyệt đăng: 10/07/2015

Võ Thị Quý¹
Phạm Xuân Lan²
Đàm Trí Cường³

TÓM TẮT

Mục tiêu chính của nghiên cứu này là kiểm định thang đo chất lượng đào tạo bậc đại học trên góc độ sinh viên tại các trường đại học ở TP.HCM. Kết quả nghiên cứu cho thấy chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên gồm có 7 thành phần, đó là: (1) chương trình đào tạo; (2) kỹ năng giảng dạy của giảng viên; (3) tương tác giữa giảng viên và sinh viên; (4) cơ sở vật chất; (5) tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp; (6) hoạt động ngoại khóa; và (7) chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên. Thang đo của các thành phần đã được kiểm định bằng phân tích nhân tố khẳng định CFA cho thấy các thang đo này đạt yêu cầu về độ tin cậy và giá trị. Cuối cùng, các tác giả trình bày thảo luận kết quả nghiên cứu cũng như hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo.

Từ khóa: Kiểm định thang đo, chất lượng, đào tạo đại học, sinh viên, Thành phố Hồ Chí Minh.

ABSTRACT

The main objective of this study is to test the measurement scale of higher education quality based on the student's perspective. The study was conducted at both public and private universities located in Ho Chi Minh City. The study's results showed that the quality of higher education from student perspective was explained by seven components: (1) training programs; (2) teaching skills of faculty; (3) the interaction between faculty and students; (4) physical facilities; (5) the interaction between university and businesses; (6) extracurricular activities; and (7) student support service quality. The scales of these components were tested by the confirmatory factor analysis technique and resulted in that these scales meet the requirements of reliability and validity of measurement scales. Finally, the authors present the results of the research discussed as well as limitations and further research directions.

Keywords: Measurement scale testing, higher education quality, student perspective, Ho Chi Minh City.

1. Giới thiệu

Khi các trường đại học tại Việt Nam ra đời ngày càng nhiều (Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2009) và việc cạnh tranh về đào tạo rất lớn giữa các trường đại học công lập và ngoài công lập; giữa các trường đại học Việt Nam và đại học nước ngoài thì việc nâng cao chất lượng đào tạo là một yêu cầu bức thiết hiện nay đối với các trường đại học nhằm tăng sức cạnh tranh. Tuy nhiên, các nhà quản lý đào tạo nhận thấy là để xây dựng thành công trong việc nâng cao chất lượng đào tạo đại học như là một lợi thế cạnh tranh, trước tiên họ cần

phải xác định được chất lượng đào tạo đại học bao gồm những thành phần nào. Mặt khác, do văn hóa khác nhau, sinh viên ở mỗi quốc gia có thể cảm nhận khác nhau về chất lượng đào tạo đại học. Dựa vào kết quả nghiên cứu định tính thông qua 3 cuộc thảo luận nhóm cho thấy thang đo chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên bao gồm 25 biến quan sát để đo lường 6 thành phần của chất lượng đào tạo đại học, đó là: (1) chương trình đào tạo, (2) giảng viên, (3) cơ sở vật chất, (4) tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp, (5) hoạt động ngoại khóa, và (6) chất lượng dịch vụ hỗ

¹ PGS.TS, Trường Đại học Quốc tế - Đại học Quốc Gia TP.HCM.

² PGS.TS, Trường Đại học Kinh tế TP.HCM.

³ ThS, Trường Đại học Văn Lang.

trợ sinh viên.

Do đó, mục tiêu của bài viết này là nhằm kiểm định thang đo chất lượng đào tạo bậc đại học trên góc độ sinh viên tại các trường đại học ở TP.HCM.

2. Cơ sở lý thuyết và thang đo chất lượng đào tạo đại học

2.1. Cơ sở lý thuyết

2.1.1. Định nghĩa chất lượng đào tạo đại học

Định nghĩa chất lượng đào tạo đại học được chứng minh là nhiệm vụ khó khăn và chưa có định nghĩa nhất quán (Cheng và Tam, 1997; Nguyễn Văn Tuấn, 2011). Các nhà nghiên cứu hàn lâm trên thế giới đưa ra những quan điểm khác nhau về định nghĩa chất lượng đào tạo đại học. Sau đây, trình bày các định nghĩa về chất lượng đào tạo đại học:

Harvey và Green (1993) cho rằng chất lượng đào tạo đại học có thể tập hợp thành 5 nhóm quan điểm về chất lượng như sau: (1) chất lượng là sự vượt trội, (2) chất lượng là sự hoàn hảo, (3) chất lượng là phù hợp với mục tiêu, (4) chất lượng là giá trị đồng tiền và (5) chất lượng là sự chuyển đổi.

Parri (2006) cho rằng chất lượng đào tạo đại học, có thể tập hợp thành các quan điểm chất lượng như sau: (1) Chất lượng là sự vượt trội, xuất sắc; (2) Chất lượng là không có lỗi; (3) Chất lượng là phù hợp với mục tiêu; (4) Chất lượng là sự chuyển đổi, định hình lại; (5) Chất lượng là ngưỡng tiêu chuẩn; (6) Chất lượng là sự nâng cao hay cải tiến; (7) Chất lượng là giá trị đồng tiền.

Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007) cho rằng chất lượng đào tạo trường đại học là sự đáp ứng mục tiêu do trường đề ra, đảm bảo các yêu cầu về mục tiêu đào tạo đại học của Luật Giáo dục, phù hợp với yêu cầu đào tạo nguồn nhân lực cho sự phát triển kinh tế - xã hội của địa phương và cả nước.

Nguyễn Văn Tuấn (2011) cho rằng chất lượng đào tạo đại học là tập hợp một số yếu tố

liên quan đến đầu vào, quy trình đào tạo và đầu ra.

UNESCO - United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Tổ chức Giáo dục, Khoa học và Văn hóa của Liên Hiệp Quốc) (1998) cho rằng chất lượng đào tạo đại học là khái niệm đa hướng, bao gồm tất cả các chức năng và hoạt động như chương trình đào tạo, chất lượng giảng dạy giảng viên, nghiên cứu và học bổng, đặc điểm sinh viên, nhân viên, cơ sở vật chất, và môi trường học thuật.

Chen và cộng sự (2007) dựa vào định nghĩa của UNESCO (1998), trên cơ sở đó các tác giả đưa ra định nghĩa chất lượng đào tạo đại học như sau: chất lượng đào tạo đại học là một khái niệm đa hướng bao gồm các chức năng và hoạt động như chương trình đào tạo, chất lượng giảng viên giảng dạy, chính phủ, cơ sở vật chất, đặc điểm sinh viên, quản lý và hành chính và hệ thống tương tác.

O'Neill và Palmer (2004) cho rằng chất lượng đào tạo đại học là sự khác biệt giữa những gì mà sinh viên mong muốn nhận được và nhận thức của họ về chuyển giao thực tế.

Như vậy, chất lượng đào tạo đại học là một khái niệm phức tạp và đa hướng và một định nghĩa phù hợp duy nhất về chất lượng đào tạo đại học vẫn còn thiếu (Harvey và Green, 1993). Trong nghiên cứu này, định nghĩa chất lượng đào tạo đại học của O'Neill và Palmer (2004) được sử dụng vì nó liên quan đến cảm nhận của sinh viên về chất lượng đào tạo.

2.1.2. Các thành phần chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên của các nghiên cứu trước có liên quan

Bảng 1 trình bày tổng hợp các thành phần chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên từ kết quả nghiên cứu của các nghiên cứu trước có liên quan.

Bảng 1. Tổng hợp các thành phần chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên

STT	Tác giả	Các thành phần chất lượng đào tạo đại học
1	Joseph và Joseph (1997)	(1) Phương tiện hữu hình; (2) Chi phí/thời gian; (3) Danh tiếng trường đại học; (4) Chương trình đào tạo; (5) Cơ hội nghề nghiệp; (6) Địa điểm; (7) Khác: truyền miệng; gia đình và đồng nghiệp/bạn bè.

STT	Tác giả	Các thành phần chất lượng đào tạo đại học
2	LeBlanc và Nguyen (1997)	(1) Giảng viên; (2) Danh tiếng; (3) Phương tiện hữu hình; (4) Nhân viên hành chính; (5) Chương trình đào tạo; (6) Đáp ứng; (7) Tiếp cận cơ sở vật chất
3	Kwan và Ng (1999)	(1) Nội dung khóa học; (2) Môi quan tâm dành cho sinh viên; (3) Cơ sở vật chất; (4) Đánh giá khóa học; (5) Hình thức giảng dạy; (6) Hoạt động xã hội; và (7) Con người.
4	Hill và cộng sự (2003)	(1) Chất lượng của giảng viên; (2) Sinh viên tham gia học tập; (3) Hệ thống hỗ trợ xã hội/tình cảm; và (4) Nguồn lực thư viện và công nghệ thông tin.
5	Abdullah (2006)	(1) Các khía cạnh phi học thuật; (2) Các khía cạnh học thuật; (3) Danh tiếng; (4) Tiếp cận; (5) Chương trình đào tạo; và (6) Sự hiểu biết.
6	Peng và Samah (2006)	(1) Nội dung khóa học; (2) Cơ sở vật chất; (3) Giảng viên và Khoa; (4) Các hoạt động xã hội; (5) Quan tâm đến sinh viên; (6) Đánh giá khóa học; và (7) Hình thức giảng dạy.
7	Chen và cộng sự (2007)	(1) Chương trình đào tạo và các hoạt động ngoại khóa; (2) Giảng viên giảng dạy; (3) Ngân sách; (4) Cơ sở vật chất; và (5) Hệ thống tương tác.
8	Hoàng Trọng và Hoàng Thị Phương Thảo (2007)	(1) Hoạt động đào tạo, (2) Cơ sở vật chất, (3) Dịch vụ hỗ trợ.
9	Gamage và cộng sự (2008)	(1) Khía cạnh học thuật: thể hiện qua chất lượng đội ngũ giảng viên, chất lượng chương trình đào tạo, danh tiếng trường đại học; (2) Khía cạnh phi học thuật: liên quan đến hỗ trợ tài chính và học phí, tư vấn và dịch vụ hỗ trợ, dịch vụ việc làm, thủ tục khiếu nại; và (3) Khía cạnh cơ sở vật chất: liên quan đến cơ sở vật chất trường đại học, thư viện và thiết bị máy tính, tổ chức sinh viên và phương tiện giải trí.
10	Nguyễn Thị Mai Trang và cộng sự (2008)	Giảng viên (gồm 3 thành phần: Kỹ năng giảng dạy của giảng viên; Cách thức tổ chức môn học; Tương tác giữa giảng viên và sinh viên).
11	Tsinidou và cộng sự (2010)	1) Đội ngũ giảng viên; (2) Dịch vụ hành chính; (3) Dịch vụ thư viện; (4) Chương trình đào tạo; (5) Địa điểm; (6) Cơ sở hạ tầng; và (7) Triển vọng nghề nghiệp.
12	Vanniarajan và cộng sự (2011)	(1) Chương trình đào tạo; (2) Cơ sở vật chất; (3) Danh tiếng trường đại học; (4) Địa điểm; (5) Cơ hội nghề nghiệp; (6) Truyền thông; và (6) Chi phí.
13	Jain và cộng sự (2013)	(1) Chất lượng đầu vào; (2) Chương trình đào tạo; (3) Cơ sở vật chất học tập; (4) Tương tác doanh nghiệp; (5) Chất lượng tương tác; (6) Cơ sở vật chất hỗ trợ học tập; và (7) Quy trình phi học thuật.

Nguồn: Tác giả tổng hợp

2.1.3. Quy trình xây dựng và kiểm định thang đo

(1) Khái niệm đo lường và đo lường thang đo

Đo lường là hoạt động nền tảng trong tất cả ngành khoa học, bao gồm các ngành khoa học và xã hội (DeVellis, 2003). Sau đây trình bày khái niệm đo lường và đo lường thang đo:

Duncan (1984, trích trong DeVellis, 2003) cho rằng đo lường là chuyển các con số vào các đối tượng hoặc các sự kiện theo các quy định nào đó.

Nguyễn Đình Thọ (2011) cho rằng đo lường là cách thức sử dụng các con số để diễn tả các hiện tượng khoa học mà chúng ta cần nghiên cứu.

Bollen (1989, trích trong Nguyễn Đình Thọ, 2011) cho rằng đo lường thang đo là quá trình trong đó một khái niệm được kết nối với một hay nhiều biến tiềm ẩn và các biến tiềm ẩn này được kết nối (đo lường) với các biến quan sát.

(2) Cách thức để có thang đo

Nguyễn Đình Thọ (2011) cho rằng trong nghiên cứu khoa học hành vi nói chung và kinh doanh nói riêng, chúng ta có ba cách để có thang đo:

Thứ nhất, là chúng ta sử dụng các thang đo đã có (do các nhà nghiên cứu xây dựng).

Thứ hai, là chúng ta sử dụng thang đo đã có nhưng điều chỉnh cho phù hợp với bối cảnh nghiên cứu của mình (thị trường nghiên cứu, đối tượng nghiên cứu ...).

Thứ ba, là xây dựng thang đo mới.

Nguyễn Đình Thọ (2011) cũng cho rằng là trong bất kỳ trường hợp nào chúng ta cũng phải kiểm định độ tin cậy và giá trị của thang đo vì bối cảnh nghiên cứu của chúng ta không thể hoàn toàn giống với bối cảnh nghiên cứu đã có.

(3) Quy trình xây dựng và kiểm định thang đo

Xây dựng và kiểm định thang đo là quá trình thiết kế và đánh giá một tập các biến quan sát dùng để đo lường khái niệm nghiên cứu cần đo lường (Nguyễn Đình Thọ, 2011).

Hiện nay, có một số nhà nghiên cứu đưa ra quy trình xây dựng, phát triển và kiểm định thang đo. Sau đây trình bày một số tác giả xây dựng, phát triển và kiểm định thang đo:

DeVellis (2003) đưa ra quy trình phát triển và kiểm định thang đo gồm các bước sau:

- (1) Xác định rõ ràng cái gì muốn đo lường.
- (2) Tạo ra một tập biến quan sát.
- (3) Xác định các định dạng cho việc đo lường.
- (4) Các chuyên gia đánh giá tập hợp các biến quan sát ban đầu.
- (5) Xem xét chọn ra các biến quan sát có giá trị.
- (6) Phát triển thang đo mẫu từ các biến quan sát ở bước (5).
- (7) Đánh giá các biến quan sát.
- (8) Tối ưu quá số lượng thang đo.

Churchill (1979) đưa ra quy trình xây dựng và kiểm định thang đo gồm các bước sau:

- (1) Xác định nội dung khái niệm dựa vào lý thuyết.
- (2) Xây dựng tập biến quan sát (đo lường) thông qua nghiên cứu kinh nghiệm, thảo luận nhóm ...
- (3) Thu thập dữ liệu.
- (4) Đánh giá sơ bộ thang đo bằng hệ số tin cậy Cronbach's alpha và phân tích nhân tố khám phá EFA trên cơ sở dữ liệu thu thập ở bước (3).
- (5) Tiếp tục thu thập dữ liệu
- (6) Đánh giá độ tin cậy của thang đo bằng Cronbach's alpha trên cơ sở dữ liệu thu thập ở bước (5).
- (7) Đánh giá giá trị thang đo bằng phương pháp MTMM (Multitrait – Multimethod), và
- (8) Xây dựng chuẩn cho thang đo.

Tuy nhiên, theo Nguyễn Đình Thọ (2011) cho rằng quy trình này có nhược điểm là phải sử dụng phương pháp MTMM (Multitrait – Multimethod; đa khái niệm – đa phương pháp), nghĩa là phải thực hiện nhiều nghiên cứu với phương pháp khác nhau. Như vậy sẽ tốn nhiều thời gian và chi phí.

Nguyen (2007, trích trong Nguyễn Đình Thọ, 2011) cho rằng quy trình xây dựng và kiểm định thang đo gồm 3 bước:

- (1) Xây dựng tập biến quan sát.
- (2) Đánh giá sơ bộ thang đo.
- (3) Đánh giá chính thức thang đo.

Trong bài viết này, quy trình xây dựng và

kiểm định thang đo dựa vào quy trình xây dựng và kiểm định thang đo của Churchill (1979) và dựa vào Nguyễn Đình Thọ (2007, trích trong Nguyễn Đình Thọ, 2011). Quy trình này có các bước cơ bản sau:

- (1) Xác định nội dung khái niệm nghiên cứu dựa vào lý thuyết.
- (2) Khám phá các khái niệm nghiên cứu thông qua thảo luận nhóm.
- (3) Xây dựng tập biến quan sát (đo lường) thông qua thảo luận nhóm và có kết hợp các biến quan sát của các nghiên cứu trước.
- (4) Thu thập dữ liệu.
- (5) Đánh giá sơ bộ thang đo bằng hệ số tin cậy Cronbach's alpha và phân tích

nhân tố khám phá EFA trên cơ sở dữ liệu thu thập ở bước (4).

- (6) Tiếp tục thu thập dữ liệu.
- (7) Đánh giá giá trị và độ tin cậy của thang đo bằng phương pháp nhân tố khẳng định CFA trên cơ sở dữ liệu thu thập ở bước (6).
- (8) Xây dựng chuẩn cho thang đo.

2.2. Thang đo chất lượng đào tạo đại học

Thang đo chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên được hình thành từ kết quả của các nghiên cứu trước cũng như được khám phá, điều chỉnh và bổ sung thông qua nghiên cứu định tính bằng phương pháp thảo luận nhóm. Thang đo chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên được thể hiện qua Bảng 2:

Bảng 2. Thang đo chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên

(1) Chương trình đào tạo	
Biến quan sát	Nguồn
1. Kiến thức nhà trường trang bị cho sinh viên đáp ứng nhu cầu thực tế.	Mới bổ sung.
2. Nhà trường giải thích mục tiêu chương trình đào tạo cho sinh viên.	LeBlanc và Nguyen (1997).
3. Nội dung môn học giúp sinh viên phát triển các kỹ năng có thể áp dụng trong công việc thực tế.	Gamage và cộng sự (2008).
4. Kiến thức và kỹ năng thu được trong các môn học giúp sinh viên tìm được công việc phù hợp.	Mới bổ sung.
(2) Giảng viên	
Thành phần kỹ năng giảng dạy của giảng viên	
1. Giảng viên giảng dạy rất dễ hiểu.	Nguyễn Thị Mai Trang và cộng sự (2008).
2. Giảng viên truyền đạt rõ ràng nội dung giảng dạy.	Mới bổ sung.
3. Giảng viên chuẩn bị bài giảng kỹ.	Nguyễn Thị Mai Trang và cộng sự (2008).
4. Giảng viên sử dụng hiệu quả thiết bị hỗ trợ giảng dạy.	Gamage và cộng sự (2008).
Thành phần tương tác giữa giảng viên và sinh viên	
1. Giảng viên khuyến khích sinh viên thảo luận trong lớp.	Nguyễn Thị Mai Trang và cộng sự (2008).

2. Giảng viên tạo cơ hội cho sinh viên đặt câu hỏi trong lớp.	
3. Giảng viên khuyến khích sinh viên phát biểu trong giờ học.	
(3) Cơ sở vật chất	
1. Phòng học sạch sẽ, rộng rãi và thông thoáng.	Gamage và cộng sự (2008).
2. Phương tiện giảng dạy (máy chiếu, micro ...) có thể áp dụng trong việc dạy học hiện đại.	Chen và cộng sự (2007).
3. Thư viện cung cấp đầy đủ tài liệu học tập và nghiên cứu cho sinh viên.	Gamage và cộng sự (2008).
4. Sinh viên có thể truy cập internet tại bất kỳ đâu trong khuôn viên trường.	Mới bổ sung.
5. Cơ sở dữ liệu điện tử (tài liệu học tập, dữ liệu nghiên cứu ...) phục vụ tốt cho việc học tập.	Mới bổ sung.
(4) Tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp	
1. Nhà trường tổ chức cho sinh viên những chuyến đi thực tế tại doanh nghiệp.	Jain và cộng sự (2013).
2. Nhà trường mời diễn giả từ doanh nghiệp trao đổi, chia sẻ tình hình thực tế tại doanh nghiệp.	Jain và cộng sự (2013).
3. Nhà trường giới thiệu đơn vị thực tập cho sinh viên.	Jain và cộng sự (2013).
(5) Hoạt động ngoại khóa	
1. Nhà trường có hoạt động ngoại khóa (bao gồm các câu lạc bộ và các sự kiện xã hội) hữu ích cho sinh viên.	Chen và cộng sự (2007).
2. Sinh viên có được những kỹ năng sống hữu ích từ hoạt động ngoại khóa.	Gamage và cộng sự (2008).
3. Hoạt động ngoại khóa làm cho việc học của sinh viên thú vị hơn.	Gamage và cộng sự (2008).
(6) Chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên	
1. Nhân viên khoa/phòng/ban làm việc khoa học.	Mới bổ sung.
2. Nhân viên khoa/phòng/ban làm việc tận tâm với sinh viên.	Mới bổ sung.
3. Nhân viên khoa/phòng/ban thân thiện với sinh viên.	Mới bổ sung.

3. Phương pháp nghiên cứu

Bài viết này thực hiện nghiên cứu định lượng thông qua nghiên cứu định lượng sơ bộ và nghiên cứu định lượng chính thức.

Nghiên cứu định lượng sơ bộ được thực hiện bằng phương pháp phỏng vấn trực tiếp sinh viên của Trường Đại học Kinh tế TP.HCM thông qua bảng câu hỏi chi tiết. Mẫu cho nghiên cứu định lượng này có kích thước $n = 121$. Dữ liệu thu thập từ nghiên cứu này được sử dụng để đánh giá sơ bộ thang đo các khái niệm nghiên cứu về hệ số tin cậy và giá trị thang đo trước khi tiến hành nghiên cứu chính thức. Hai phương pháp được sử dụng là phương pháp hệ số tin cậy Cronbach's alpha và phương pháp phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis).

Nghiên cứu định lượng chính thức được thực hiện bằng cách phỏng vấn trực tiếp sinh viên của Trường đại học là Đại học Kinh tế TP.HCM, Đại học Mở TP.HCM, Đại học Văn Lang, Đại học Công nghệ Sài Gòn. Kích thước mẫu của nghiên cứu này là 2983 sinh viên. Mục tiêu của nghiên cứu này là khẳng định lại hệ số tin cậy và giá trị của các thang đo. Kiểm định thang đo thông qua phương pháp phân tích nhân tố khẳng định CFA (Confirmatory Factor Analysis). Trong nghiên cứu định

lượng chính thức phương pháp phân tích cấu trúc tuyến tính SEM (Structural Equation Modeling) thông qua phần mềm AMOS được sử dụng để kiểm định thang đo.

4. Kết quả nghiên cứu

4.1. Kết quả nghiên cứu định lượng sơ bộ

4.1.1. Đánh giá độ tin cậy của thang đo - Kết quả Cronbach's alpha

Kết quả Cronbach's alpha cho thấy các thang đo đều đạt độ tin cậy. Các hệ số tương quan biến - tổng đều cao (nhỏ nhất là biến CSVC2 = .499 > .30). Cronbach's alpha của các thang đo đều cao, nhỏ nhất là thang đo kỹ năng giảng dạy của giảng viên (.772 > .70).

Cụ thể là Cronbach's alpha của thang đo chương trình đào tạo (CTDT) là .885; của thang đo kỹ năng giảng dạy của giảng viên (GD) là .772; của thang đo tương tác giữa giảng viên và sinh viên (TTSV) là .794; của thang đo cơ sở vật chất (CSVC) là .828; của thang đo tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp (TTDN) là .773; của thang đo hoạt động ngoại khóa (HDNK) là .795; của thang đo chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên (HTSV) là .921 (xem Bảng 3). Vì vậy, tất cả biến quan sát sẽ được sử dụng phân tích EFA tiếp theo.

Bảng 3. Tóm tắt kết quả Cronbach's alpha của các thang đo

STT	Thang đo	Số biến	Cronbach's alpha
1	Chương trình đào tạo	4	.885
2	Kỹ năng giảng dạy của giảng viên	4	.772
3	Tương tác giữa giảng viên và sinh viên	3	.794
4	Cơ sở vật chất	5	.828
5	Tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp	3	.773
6	Hoạt động ngoại khóa	3	.795
7	Chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên	3	.921

4.1.2. Đánh giá giá trị thang đo - Kết quả phân tích EFA

Kết quả phân tích EFA cho thấy có 7 nhân tố trích tại eigenvalue = 1.037 > 1 và tổng phương sai trích được là 73.368% > 50% (xem Bảng 4). Nhân tố 1 – chương trình đào tạo (CTDT) có trọng số nhân tố nhỏ nhất là .692 > .50. Nhân tố 2 – chất lượng dịch vụ hỗ

trợ sinh viên (HTSV) có trọng số nhân tố nhỏ nhất là .846 > .50. Nhân tố 3 – cơ sở vật chất (CSVC) có trọng số nhân tố nhỏ nhất là .539 > .50. Nhân tố 4 – kỹ năng giảng dạy của giảng viên (GD) có trọng số nhân tố nhỏ nhất là .677 > .50. Nhân tố 5 – tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp (TTDN) có trọng số nhân tố nhỏ nhất là .619 > .50. Nhân tố 6 –

hoạt động ngoại khóa (HDNK) có trọng số nhân tố nhỏ nhất là $.705 > .50$. Nhân tố 7 – tương tác giữa giảng viên và sinh viên (TTSV) có trọng số nhân tố nhỏ nhất là $.650 > .50$. Và có chênh lệch trọng số nhân tố giữa trọng số nhân tố của biến đó nhóm vào so với trọng số nhân tố lên các nhân tố khác đều $> .30$. Do đó, giá trị thang đo các khái niệm này đạt yêu cầu.

Tuy nhiên, thang đo giảng viên theo kết

quả nghiên cứu định tính thông qua 3 cuộc thảo luận nhóm là thang đo đa hướng gồm 2 thành phần là kỹ năng giảng dạy của giảng viên, và tương tác giữa giảng viên và sinh viên nhưng khi phân tích EFA chung các thang đo đơn hướng và đa hướng thì kết quả EFA cho thấy các thành phần của thang đo giảng viên lại trở thành các thang đo đơn hướng (xem Bảng 4). Do đó, phân tích CFA tiếp theo sẽ kiểm định lại kết quả này.

Bảng 4. Kết quả phân tích EFA các thang đo

Biến quan sát	Nhân tố						
	1	2	3	4	5	6	7
CTDT1	.818	.050	.236	.183	-.194	-.027	.106
CTDT2	.692	.248	.336	.100	-.160	.088	.089
CTDT3	.915	.087	-.006	.037	.059	.137	.105
CTDT4	.832	.117	.084	.055	.134	.166	.101
GD1	.194	-.042	.390	.680	.205	.014	.107
GD2	.140	.119	-.062	.753	.017	.033	.306
GD3	.014	.136	.147	.682	.074	.084	.286
GD4	.072	.151	.194	.677	.215	.259	-.045
TTSV1	.021	.149	-.120	.346	.239	.180	.650
TTSV2	.148	.126	.203	.136	.120	.068	.857
TTSV3	.256	-.007	.249	.218	.075	.184	.701
CSVC1	.085	.196	.785	.169	-.038	.042	.259
CSVC2	.092	.057	.639	.274	-.228	.226	.266
CSVC3	.311	.261	.539	.168	.300	.241	-.018
CSVC4	.216	.358	.645	.023	.279	-.007	-.119
CSVC5	.208	.416	.629	.062	.323	.021	.054
TTDN1	-.007	.116	.136	.259	.768	.173	.008
TTDN2	-.040	.026	-.001	.026	.832	.019	.167
TTDN3	-.071	.352	.093	.175	.619	.220	.234
HDNK1	.137	.181	.073	.114	.281	.705	.112
HDNK2	.059	.045	.102	.118	-.013	.852	.170
HDNK3	.129	.121	.048	.060	.088	.832	.050
HTSV1	.103	.849	.192	.143	.52	.080	.058
HTSV2	.172	.882	.189	.150	.085	.161	.079
HTSV3	.130	.846	.221	.036	.181	.137	.125
Eigenvalue	8.076	2.659	2.228	1.739	1.377	1.226	1.037
Phương sai trích	12.529	11.976	11.204	9.983	9.502	9.431	8.742

4.2. Kiểm định thang đo chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên - Kết quả nghiên cứu chính thức

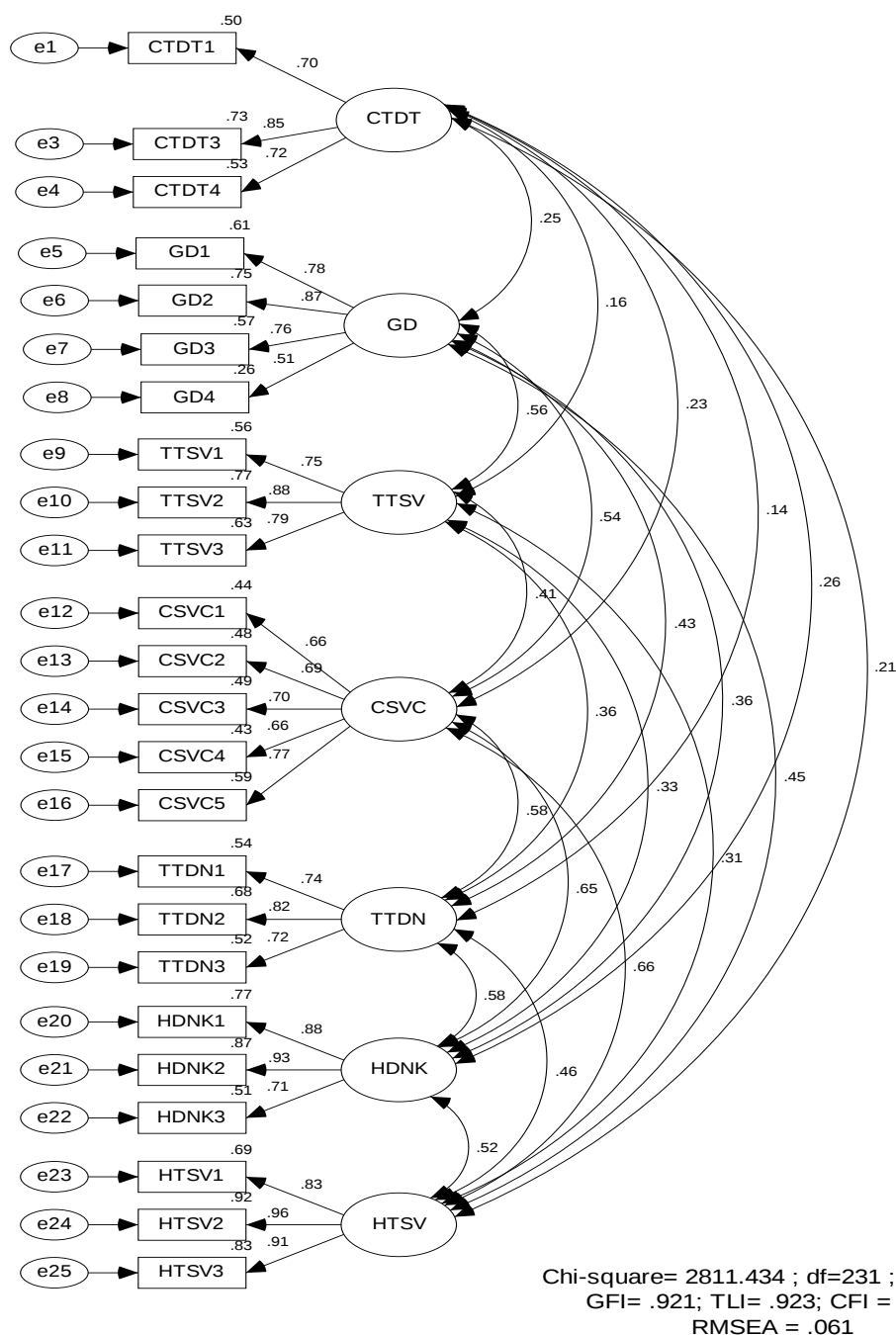
Các thang đo khái niệm nghiên cứu được kiểm định (tính đơn hướng, giá trị hội tụ, giá trị phân biệt, độ tin cậy tổng hợp và phương sai trích) thông qua phương pháp phân tích nhân tố khẳng định CFA (Confirmatory Factor Analysis). Phân tích CFA được thực hiện trên phần mềm AMOS 16.0.

Phân tích CFA các thang đo gồm chương

trình đào tạo, kỹ năng giảng dạy của giảng viên, tương tác giữa giảng viên và sinh viên, cơ sở vật chất, tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp, hoạt động ngoại khóa, và chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên.

Kết quả phân tích CFA cho thấy biến quan sát CTDT2 bị loại vì có hệ số hồi quy chuẩn hóa thấp (không lớn hơn .50) (Anderson và Gerbring, 1998).

Sau khi loại biến quan sát CTDT2. Mô hình CFA được trình bày trong Hình 1.



Hình 1. Kết quả phân tích CFA các thang đo (chuẩn hóa)

Qua Hình 1, kết quả phân tích CFA cho thấy mô hình này phù hợp với dữ liệu thị trường: Chi-square = 2811.434; df=231; p=.000; GFI= .921; TLI= .923; CFI = .935; RMSEA = .061.

Kết quả trên khẳng định tính đơn hướng của các thang đo: chương trình đào tạo; kỹ năng giảng dạy của giảng viên; tương tác giữa giảng viên và sinh viên; cơ sở vật chất; tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp; hoạt

động ngoại khóa; và chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên.

Hệ số hồi quy chuẩn hóa của các biến quan sát đều lớn hơn .50 (nhỏ nhất là .51) và có ý nghĩa thống kê (tất cả giá trị p đều bằng .000). Do đó, các biến quan sát dùng để đo lường các khái niệm nghiên cứu đều đạt được giá trị hội tụ.

Hệ số tương quan của các cặp khái niệm được thể hiện qua Bảng 5.

Bảng 5. Kết quả kiểm định giá trị phân biệt giữa các khái niệm

Mối quan hệ			Ước lượng (r)	SE	CR	p
CTDT	<-->	GD	0.252	0.064	14.637	0.000
CTDT	<-->	TTSV	0.156	0.065	14.320	0.000
CTDT	<-->	CSVC	0.225	0.064	14.531	0.000
CTDT	<-->	TTDN	0.138	0.065	14.279	0.000
CTDT	<-->	HDNK	0.264	0.064	14.689	0.000
CTDT	<-->	HTSV	0.206	0.065	14.464	0.000
GD	<-->	TTSV	0.565	0.055	17.341	0.000
CSVC	<-->	GD	0.539	0.056	16.966	0.000
TTDN	<-->	GD	0.432	0.060	15.779	0.000
HDNK	<-->	GD	0.362	0.062	15.234	0.000
HTSV	<-->	GD	0.452	0.059	15.965	0.000
CSVC	<-->	TTSV	0.407	0.060	15.567	0.000
TTDN	<-->	TTSV	0.358	0.062	15.207	0.000
HDNK	<-->	TTSV	0.327	0.062	15.013	0.000
HTSV	<-->	TTSV	0.307	0.063	14.901	0.000
CSVC	<-->	TTDN	0.582	0.054	17.609	0.000
CSVC	<-->	HDNK	0.653	0.050	18.981	0.000
CSVC	<-->	HTSV	0.663	0.049	19.214	0.000
TTDN	<-->	HDNK	0.582	0.054	17.609	0.000
TTDN	<-->	HTSV	0.463	0.059	16.073	0.000
HDNK	<-->	HTSV	0.525	0.056	16.780	0.000

Ghi chú: r là hệ số tương quan; $SE = \sqrt{(1-r^2)/n-2}$; $CR = (1-r)/SE$; $p = TDIST(CR, n-2, 2)$; n là số bậc tự do trong mô hình.

Nguồn: Tính toán của tác giả

Qua Bảng 5 cho thấy hệ số tương quan của các cặp khái niệm đều khác 1 và có ý nghĩa thống kê ($p = .000$). Do đó, các cặp khái

niệm đều đạt được giá trị phân biệt.

Hệ số tin cậy tổng hợp và phương sai trích của các khái niệm thể hiện qua Bảng 6.

Bảng 6. Kết quả kiểm định hệ số tin cậy tổng hợp và phương sai trích của các khái niệm

Khái niệm	Độ tin cậy tổng hợp (ρ_c)	Phương sai trích (ρ_{vc})
Chương trình đào tạo	.807	.5834
Kỹ năng giảng dạy của giảng viên	.825	.5489
Tương tác giữa giảng viên và sinh viên	.846	.6475
Cơ sở vật chất	.825	.4857
Tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp	.804	.5786
Hoạt động ngoại khóa	.882	.7156
Chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên	.930	.8153

Nguồn: Tính toán của tác giả

Qua Bảng 6 cho thấy các thang đo đều đạt yêu cầu về độ tin cậy tổng hợp, thấp nhất là .804 > .60 và phương sai trích có 6 thang đo đạt yêu cầu, thấp nhất là .5489 > .50. Riêng phương sai trích của thang đo cơ sở vật chất chỉ đạt .4857 < .50, phương sai trích hơi thấp

nhưng vẫn chấp nhận được, vì theo Hair và cộng sự (2010) có rất ít mô hình có tất cả các chỉ tiêu đạt yêu cầu trong phân tích CFA.

Bảng 7 trình bày tóm tắt kết quả kiểm định thang đo các khái niệm.

Bảng 7. Tóm tắt kết quả kiểm định thang đo

Khái niệm	Ký hiệu	Số biến quan sát	Sự phù hợp (đơn hướng, hội tụ và phân biệt)	Độ tin cậy tổng hợp	Phương sai trích	Kết quả kiểm định
Chương trình đào tạo	CTDT	3	Phù hợp	.807	.5834	Phù hợp
Kỹ năng giảng dạy của giảng viên	GD	4	Phù hợp	.825	.5489	Phù hợp
Tương tác giữa giảng viên và sinh viên	TTSV	3	Phù hợp	.846	.6475	Phù hợp
Cơ sở vật chất	CSVC	5	Phù hợp	.825	.4857	Phù hợp
Tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp	TTDN	3	Phù hợp	.804	.5786	Phù hợp
Hoạt động ngoại khóa	HDNK	3	Phù hợp	.882	.7156	Phù hợp
Chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên	HTSV	3	Phù hợp	.930	.8153	Phù hợp

5. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Kết quả nghiên cứu cho thấy thang đo chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên gồm 7 thành phần có ý nghĩa: (1) chương

trình đào tạo, (2) kỹ năng giảng dạy của giảng viên, (3) tương tác giữa giảng viên và sinh viên, (4) cơ sở vật chất, (5) tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp, (6) hoạt động ngoại

khóa, và (7) chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên. Do đó, kết quả nghiên cứu có một số đóng góp về mặt lý thuyết và thực tiễn như sau:

- Về mặt lý thuyết: Kết quả nghiên cứu này sẽ góp phần làm phong phú thêm thang đo về chất lượng đào tạo đại học. Đồng thời, nghiên cứu này bổ sung vào hệ thống đo lường các thành phần khái niệm chương trình đào tạo, kỹ năng giảng dạy của giảng viên, tương tác giữa giảng viên và sinh viên, cơ sở vật chất, hoạt động ngoại khóa, và chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên. Điều này, có thể giúp cho các nhà nghiên cứu hàn lâm và ứng dụng trong lĩnh vực này tại Việt Nam có được hệ thống thang đo để điều chỉnh, bổ sung và sử dụng cho các nghiên cứu của mình tại thị trường Việt Nam.

- Về mặt thực tiễn: Nếu nhà quản lý đào tạo nắm được các thành phần tạo nên chất lượng đào tạo đại học sẽ giúp họ sử dụng và điều chỉnh để góp phần nâng cao chất lượng đào tạo tại trường đại học mà mình quản lý, đồng thời góp phần tăng sức cạnh tranh trong lĩnh vực đào tạo giữa trường đại học mà họ quản lý so với các trường đại học khác tại thị trường Việt Nam.

6. Kết luận

Bài viết này đã đạt được mục tiêu là kiểm định thang đo chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên. Kết quả kiểm định cho thấy chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh

viên gồm có 7 thành phần đó là: (1) chương trình đào tạo; (2) kỹ năng giảng dạy của giảng viên; (3) tương tác giữa giảng viên và sinh viên; (4) cơ sở vật chất; (5) tương tác giữa nhà trường và doanh nghiệp; (6) hoạt động ngoại khóa; và (7) chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên. Thang đo cho mỗi thành phần đã được kiểm định lại bằng phân tích nhân tố khẳng định CFA cho thấy các thang đo đạt yêu cầu về độ tin cậy và giá trị (độ tin cậy tổng hợp, tính đơn hướng, phương sai trích, giá trị hội tụ và giá trị phân biệt).

7. Hạn chế và hướng nghiên cứu tiếp theo

Nghiên cứu này có những hạn chế như sau:

Một là, nghiên cứu này chỉ khảo sát tại các trường đại học tại TP.HCM. Do đó, khả năng tổng quát hóa kết quả của nghiên cứu sẽ cao hơn nếu được khảo sát nhiều hơn tại các trường đại học khác tại Việt Nam. Vấn đề này mở ra một hướng cho các nghiên cứu tiếp theo.

Hai là, nghiên cứu này chỉ đề cập đến các thành phần chính tạo nên chất lượng đào tạo đại học trên góc độ sinh viên. Còn có những góc độ khác về chất lượng đào tạo đại học như góc độ nhà quản lý, giảng viên, nhà tuyển dụng, ... Những góc nhìn khác nhau về chất lượng đào tạo đại học sẽ có những kết quả khác nhau về các thành phần tạo nên chất lượng đào tạo đại học. Vấn đề này cũng mở ra những hướng nghiên cứu tiếp theo.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- Abdullah, F. (2006). The development of HEdPERF: a new measuring instrument of service quality for the higher education sector. *International Journal of Consumer Studies*, 30(6), pp.569-81.
- Anderson, P.F. and Gerbing, D.W. (1998). Structural equation modelling in practice: a review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin*, 103(3), pp.411-23.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2007). *Quyết định số 65/2007/QĐ-BGDĐT - Quyết định Ban hành Quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường đại học*. Hà Nội.
- Bộ Giáo dục và Đào tạo, (2009). *Báo cáo số 760/BC-BGDĐT - Báo cáo sự phát triển của hệ thống giáo dục đại học, các giải pháp đảm bảo và nâng cao chất lượng đào tạo*. Hà Nội.

- Cheng, Y.C. and Tam, W.M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), pp.22-51.
- Chen, C.Y., Sok, P. and Sok, K. (2007). Benchmarking potential factors leading to education quality: A study of Cambodian higher education. *Quality Assurance in Education*, 15(2), pp.128-48.
- Churchill, J.G.A. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs. *Journal of Marketing Research*, 26(1), pp.64-73.
- DeVellis, R.F. (2003). *Scale Development: Theory and Application*. 2nd ed. Thousand Oaks, California: Sage Publications, Inc.
- Gamage, D.T., Suwanabroma, J., Ueyama, T., Hada, S. and 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), pp.181-98.
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. and Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis*. 7th ed. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Harvey, L. and Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Education in Higher Education*, 18(1), pp.9-34.
- Hill, Y., Lomas, L. and MacGregor, J. (2003). Students' perceptions of quality in higher education. *Quality Assurance in Education*, 14(1/2), pp.15-20.
- Hoàng Trọng và Hoàng Thị Phương Thảo (2007). Giá trị và chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học nhìn từ góc độ sinh viên. *Tạp chí Phát Triển Kinh Tế*, 199, pp.38-43.
- Jain, R., Sahney, S. and Sinha, G., (2013). Developing a scale to measure students' perception of service quality in the Indian context. *The TQM Journal*, 25(3), pp.276-94.
- Joseph, M. and Joseph, B. (1997). Service quality in education: a student perspective. *Quality Assurance in Education*, 5(1), pp.15-21.
- Kwan, P.Y.K. and Ng, P.W.K. (1999). Quality indicators in higher education - comparing Hong kong and China's students. *Managerial Auditing Journal*, 14(1/2), pp.20-27.
- LeBlanc, G. and Nguyen, N., (1997). Searching for excellence in business education: an exploratory study of customer impressions of service quality. *The International Journal of Education Management*, 11(2), pp.72-79.
- Nguyễn Đình Thọ (2011). *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*. TP. Hồ Chí Minh: NXB Lao Động Xã Hội.
- Nguyễn Văn Tuấn (2011). *Chất lượng giáo dục đại học nhìn từ góc độ hội nhập*. TP. Hồ Chí Minh: NXB Tổng Hợp TP. Hồ Chí Minh và Thời Báo Kinh Tế Sài Gòn.
- Nguyễn Thị Mai Trang, Nguyễn Đình Thọ và Mai Lê Thúy Vân (2008). *Các yếu tố chính tác động vào kiến thức thu nhận của sinh viên khối ngành kinh tế tại TPHCM*. TP Hồ Chí Minh: Đại học Quốc Gia TPHCM.

- O'Neil, M.A. and Palmer, A. (2004). Importance-Performance Analysis: A Useful Tool for Directing Continuous Quality Improvement in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), pp.39-52.
- Parri, J. (2006). Quality in higher education. *Journal Vadyba/Management*, 2(11), pp.107-11.
- Peng, P.J. and Samah, A.J.A., 2006. Measuring students' satisfaction for quality education in a e-learning university. *Unitar E-Journal*, 21(3), pp.11-21.
- Tsinidou, M., Gerogiannis, V. and Fitsilis, P. (2010). Evaluation of the factors that determine quality in higher education: an empirical study. *Quality Assurance in Education*, 18(3), pp.227-44.
- UNESCO, (1998). Higher education in the twenty-first century: Vision and Action. In *World Conference on Higher Education*. Paris, 1998.
- Vanniarajan, T., Meharajan, T. and Arun, B. (2011). Service Quality in Education: Students' Perspective. *European Journal of Social Sciences*, 26(2), pp.297-309.