

SỰ PHÙ HỢP CỦA THANG ĐO HEDPERF TRONG ĐO LƯỜNG NHẬN THỨC VỀ CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ GIÁO DỤC CỦA SINH VIÊN: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP ĐẠI HỌC CÔNG NGHIỆP HÀ NỘI

INVESTIGATING THE CONFORMITY OF HEDPERF SCALE IN MEASURING THE SERVICE QUALITY OF HANOI UNIVERSITY OF INDUSTRY

Đặng Thu Hà^{1*}, Nguyễn Thị Lan Anh¹, Nguyễn Thị Ngọc Hiền¹

TÓM TẮT

Trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu về thang đo chất lượng dịch vụ, nghiên cứu này đã lựa chọn thang đo HEDPERF để kiểm tra sự phù hợp trong đo lường nhận thức về chất lượng dịch vụ giáo dục của sinh viên thông qua khảo sát 296 sinh viên đại học chính quy trường Đại học Công nghiệp Hà Nội. Sử dụng phần mềm SPSS phân tích bộ thang đo ban đầu, kết quả kiểm định thu được 27 biến quan sát cho yếu tố chất lượng dịch vụ theo năm khía cạnh (học thuật, cơ sở vật chất, vấn đề về chương trình, phi học thuật, sự tin cậy và đồng cảm); đồng thời, kết quả nghiên cứu cũng cho thấy có sự khác biệt trong đánh giá về chất lượng dịch vụ giữa sinh viên nam và nữ, giữa sinh viên ngành kinh tế, kế toán và ngành kỹ thuật.

Từ khóa: chất lượng dịch vụ; giáo dục đại học; thang đo HEDPERF

ABSTRACT

On the basis of an overview on the scales of service quality, the articles applies the HEDPERF scale to investigate the conformity in measuring the quality of educational service at Hanoi University of Industry. The study is conducted through a survey of 296 full time students. Using the SPSS software together with the original scales, the results obtain 27 observed variables of service quality which are classified into 5 aspects (academic, facility, program issues, non-academic, reliance and empathy). The results also show differences in the evaluation of service quality between groups of female and male students, among students of economics, accounting and engineering.

Keywords: service quality; higher education; the HEDPERF scale

¹Khoa Kế toán-Kiểm toán, Đại học Công nghiệp Hà Nội

*E-mail: dangthuatk@gmail.com

Ngày nhận bài: 15/01/2018

Ngày nhận bài sửa sau phản biện: 04/04/2018

Ngày chấp nhận đăng: 15/06/2018

1. GIỚI THIỆU

Chất lượng dịch vụ trong ngành giáo dục là khái niệm tương đối phức tạp, khó để làm rõ, định nghĩa và xác định phạm vi, khía cạnh của chất lượng. Khái niệm chất lượng trong giáo dục đại học phức tạp, đa diện và thiếu một định nghĩa phù hợp. Theo đó, có nhiều cách để xác định chất lượng trong giáo dục đại học, mỗi định nghĩa đều có tiêu chí và quan điểm riêng (Harvey và Green, 1993). Theo Marshall và cộng sự (1996), để bắt kịp những thay đổi trong môi trường kinh doanh, cần tiến tới các phương pháp cải

tiến chất lượng, tập trung vào người học; nhấn mạnh việc kết hợp các nguyên lý về cải tiến chất lượng vào chương trình giảng dạy nhằm đáp ứng nhu cầu của các bên có liên quan (sinh viên và người sử dụng lao động). Định hướng của các cơ sở giáo dục đại học để đạt được lợi thế cạnh tranh, Abdullah (2006), khẳng định rằng chất lượng dịch vụ xuất sắc sẽ trở thành một mục tiêu quan trọng đối với hầu hết các cơ sở giáo dục đại học. Do đó, việc đánh giá mức độ chất lượng dịch vụ để hiểu rõ các yếu tố khác nhau có ý nghĩa như thế nào sẽ tạo điều kiện cho các cơ sở giáo dục đại học có thể thiết kế dịch vụ của mình một cách tốt nhất.

DeShields và cộng sự (2005), đã nhấn mạnh rằng giáo dục đại học phải tạo ra chất lượng dịch vụ cao và sự hài lòng của sinh viên nhằm đảm bảo sự bền vững trong môi trường dịch vụ cạnh tranh. Giáo dục đại học được coi là một "thị trường kinh doanh" mà chỉ thành công khi "khách hàng" (sinh viên) đang được cung cấp những gì họ muốn "mua", ở mức mà họ cho là "chấp nhận được" (Brown và Mazzarol, 2009). Khi sinh viên được coi là "khách hàng chính" của một trường đại học (Hill, 1995), là người trực tiếp nhận dịch vụ được cung cấp, chất lượng dịch vụ được đánh giá dưới góc nhìn của sinh viên trở thành vấn đề quan trọng trong công tác quản lý của các trường đại học.

Nghiên cứu này nhằm mục đích tìm câu trả lời cho hai câu hỏi: (1) Có những thang đo nào trong đo lường chất lượng dịch vụ giáo dục? (2) Sự phù hợp của thang đo HEDPERF (Abdullah, 2006) trong đánh giá chất lượng dịch vụ tại trường Đại học Công nghiệp Hà Nội từ quan điểm nhận thức của sinh viên như thế nào?

2. CƠ SỞ LÝ LUẬN VÀ MÔ HÌNH NGHIÊN CỨU

Các nghiên cứu đã định nghĩa chất lượng dịch vụ giáo dục đại học là sự đánh giá tổng thể của sinh viên về các dịch vụ nhận được. Chất lượng đó được thể hiện qua các hoạt động giáo dục ở cả trong và ngoài lớp học, bao gồm: hướng dẫn trong lớp học, sự tương tác của giảng viên với sinh viên, cơ sở giáo dục và sự liên hệ với quản lý (Allen và Davis, 1991; DiDominico và Bonnici, 1996; Holdford và Reinders, 2001...). Tuy nhiên, có sự đa dạng nhưng không tương đồng về phương pháp luận, các biến số được sử dụng để đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục (Leonard và

cộng sự, 2003). Các nghiên cứu về chất lượng dịch vụ giáo dục đã sử dụng nhiều thang đo khác nhau để đánh giá chất lượng giáo dục như: thang đo chất lượng dịch vụ (SERVQUAL) (Parasuraman và cộng sự, 1991); thang đo sửa đổi SERVQUAL (SERVPERF) (Cronin và Taylor, 1994); quy mô chất lượng giáo dục bậc cao (HEDPERF) (Abdullah, 2006); thang đo chất lượng giáo dục ngành kỹ thuật (EDUQUAL) (Mahapatra và Khan, 2007); đo lường chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học ở Ấn Độ (SQM-HEI) (Senthilkumar và Arulraj, 2011); thang đo EDUSERVE (Ramseook-Munhurrin và cộng sự, 2010). Mỗi một thang đo có những thuận lợi và bất lợi riêng, các yếu tố, kích thước của chất lượng được đo lường cũng khác nhau tùy thuộc vào cách tiếp cận và bối cảnh của nghiên cứu (bảng 1).

trong lĩnh vực giáo dục. Owlia và Aspinwall (1996), đã đưa ra một khung đo lường chất lượng giáo dục đại học, nhấn mạnh vào khía cạnh giảng dạy trong giáo dục kỹ thuật, bao gồm: nguồn lực học thuật, năng lực, thái độ và nội dung. Kwan và Ng (1999), đã cho thấy nội dung khóa học, sự quan tâm của sinh viên, phương tiện đánh giá, phương tiện giảng dạy, hoạt động xã hội và con người được xem như là các chỉ số về chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học ở Trung Quốc và Hồng Kông. Oldfield và Baron (2000), cho rằng chất lượng dịch vụ từ nhận thức của người học gồm ba khía cạnh, đó là: các yếu tố cần thiết (là những gì thiết yếu để sinh viên hoàn thành nghĩa vụ học tập); những yếu tố có thể chấp nhận được (điều mong muốn nhưng không cần thiết đối với người học); các yếu tố chức năng (có tính

Bảng 1. Tổng hợp các khía cạnh trong từng thang đo

Thang đo	Các khía cạnh của thang đo
SERVQUAL	Hữu hình; Độ tin cậy; Phản hồi; Bảo đảm; Đồng cảm (khoảng cách giữa nhận thức và sự kỳ vọng của khách hàng).
SERVPERF	Hữu hình; Độ tin cậy; Phản hồi; Bảo đảm; Đồng cảm (chỉ đo sự nhận thức của khách hàng mà không đo kỳ vọng).
HEDPERF	Các khía cạnh phi học thuật; Khía cạnh học thuật; Vấn đề về chương trình; Cơ sở vật chất; Sự tin cậy và đáp ứng.
EDUQUAL	Kết quả học tập; Phản ứng; Cơ sở vật chất; Phát triển nhân cách; Học thuật.
SQM-HEI	Phương pháp giảng dạy; Thay đổi môi trường trong yếu tố nghiên cứu; Biện pháp kỷ luật được thực hiện; Các hoạt động liên quan đến vị trí; Đánh giá tổng thể chất lượng dịch vụ và mức độ hài lòng.
EDUSERVE	Đồng cảm; Cơ sở vật chất của trường; Độ tin cậy; Phản ứng; Kỷ luật bảo đảm.

(Nguồn: Tổng hợp của tác giả)

Thang đo **SERVQUAL** và **SERVPERF** được áp dụng trong các lĩnh vực. Hai thang đo này được áp dụng trong lĩnh vực giáo dục thông qua sửa đổi một số mục cho phù hợp với tình hình và bối cảnh nghiên cứu (Gallifa và Batalle, 2010; Ramseook-Munhurrin và cộng sự, 2010; Sahney và cộng sự, 2004, 2008; Yeo, 2008). Các thang đo còn lại được phát triển và sử dụng cụ thể cho từng nghiên cứu về giáo dục. Thang đo **HEDPERF** được phát triển như một công cụ đo lường chất lượng dịch vụ, chỉ ra các yếu tố xác thực của chất lượng dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục đại học thông qua nhận thức của sinh viên (Abdullah, 2006). Theo đó, nhận thức của sinh viên về chất lượng dịch vụ là một cấu trúc gồm năm yếu tố: các khía cạnh phi học thuật; các khía cạnh học thuật; cơ sở vật chất; vấn đề về chương trình; sự tin cậy và đáp ứng. Thang đo **EDUQUAL** cũng đã được phát triển phù hợp với hệ thống giáo dục kỹ thuật thông qua việc xác định số lượng tối thiểu các hạng mục dịch vụ phù hợp với các bên có liên quan khác nhau trong lĩnh vực giáo dục kỹ thuật, gồm: sinh viên, cựu sinh viên, phụ huynh và nhà tuyển dụng (Mahapatra và Khan, 2007). **SQM-HEI** được phát triển để đánh giá chất lượng dịch vụ tại các cơ sở giáo dục bậc cao ở Ấn Độ thông qua việc sử dụng mô hình cấu trúc các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng giáo dục (Senthilkumar và Arulraj, 2011). **EDUSERVE** được phát triển dựa trên thang đo SERVQUAL thông qua nghiên cứu thực nghiệm tại các trường trung học ở Mauritius (Ramseook Munhurrin và cộng sự, 2010). Các công cụ trên được kiểm nghiệm thực nghiệm trên các khía cạnh học thuật và phi học thuật.

Bên cạnh các mô hình phổ biến trên, một số nghiên cứu cũng đã xác định kích thước chất lượng dịch vụ cụ thể

thực tế hoặc thực dụng). Holdford và Patkar (2003), đã xác định năm khía cạnh của chất lượng dịch vụ trong giáo dục được phẩm, đó là: các nguồn lực, hành vi cá nhân của giảng viên, chuyên môn của giảng viên, truyền thông và quản trị khoa. Lagrosen và cộng sự (2004), đã chỉ ra bảy yếu tố về chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học, đó là: sự hợp tác giữa đơn vị; thông tin và phản hồi; các khóa học được cung cấp; đánh giá nội bộ; các phương tiện máy tính; hợp tác; so sánh các nguồn thông tin của thư viện. Zineldin (2006), đã mở rộng mô hình chất lượng chức năng và kỹ thuật của Gronroos (1984), thành một mô hình mới gồm năm yếu tố chất lượng: chất lượng của vật thể; chất lượng của quá trình; chất lượng của cơ sở hạ tầng; chất lượng của tương tác, truyền thông; chất lượng của khí quyển. Alves và Vieira (2006), cũng đã điều chỉnh thang đo SERVQUAL trong giáo dục và tìm ra cấu trúc năm chiều với các kích thước điều chỉnh gồm: độ tin cậy, hữu hình, danh tiếng, trình độ giảng viên, mức độ đi học. Singh và cộng sự (2008), đã đề xuất tổ chức và quản trị, nguồn lực tài chính, nguồn lực vật chất, quá trình dạy học và quá trình bổ sung, theo năm chiều kích thước về chất lượng. Angell và cộng sự (2008), cho rằng báo cáo kết quả học tập, giải trí, liên kết công nghiệp và chi phí là bốn yếu tố của chất lượng dịch vụ theo sinh viên sau đại học.

Trên cơ sở tổng quan các nghiên cứu về thang đo chất lượng dịch vụ giáo dục, tác giả lựa chọn thang đo HEDPERF (Abdullah, 2006) để đánh giá chất lượng dịch vụ trường Đại học Công nghiệp Hà Nội từ nhận thức của sinh viên. Tác giả lựa chọn thang đo này bởi đây là một mô hình đa chiều được phát triển để cho thấy các thuộc tính của chất lượng

Bảng 2. Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu

Chỉ tiêu		Số lượng	Tỷ lệ (%)
Giới tính	Nữ	185	62,5
	Nam	111	37,5
	Tổng	296	100
Ngành học	Kinh tế, kế toán	157	53
	Kỹ thuật	139	47
	Tổng	296	100

Bảng 3. Thống kê mô tả các biến quan sát

Nhóm yếu tố	Giá trị min	Giá trị max	Trung bình
Khía cạnh học thuật	3	5	3,954
Cơ sở vật chất	2	5	4,0506
Vấn đề chương trình	2	5	4,1266
Khía cạnh phi học thuật	2	5	3,6658
Sự tin cậy và đồng cảm	2	5	3,9316

dịch vụ trong giáo dục đại học thông qua nhận thức của sinh viên. Mô hình HEDPERF nguyên thủy gồm 41 hạng mục được sử dụng để đại diện cho các khía cạnh khác nhau của dịch vụ giáo dục đại học, bao gồm: (i) *Khía cạnh học thuật* thể hiện trách nhiệm của giảng viên, nhà khoa học, như: có thái độ tích cực, kỹ năng tốt, tư vấn đầy đủ, có thể cung cấp phản hồi thường xuyên cho sinh viên, đội ngũ giảng viên có chuyên môn cao và giàu kinh nghiệm; (ii) *Cơ sở vật chất*, gồm các cơ sở, trang thiết bị, lớp học, cơ sở giải trí, vị trí, khuôn viên trường...; (iii) *Vấn đề chương trình* là các yếu tố về khả năng cung cấp các chương trình có uy tín và rộng khắp với cấu trúc linh hoạt, bằng cấp được công nhận, đáp ứng được nhu cầu của xã hội; (iv) *Khía cạnh phi học thuật* là các yếu tố cần thiết để sinh viên hoàn thành

nghĩa vụ học tập và liên quan đến các nhiệm vụ, trách nhiệm được thực hiện bởi các nhân viên không phải là giáo viên (khả năng và sự sẵn lòng của nhân viên hành chính hoặc nhân viên hỗ trợ) thể hiện sự tôn trọng, cung cấp sự đối xử công bằng và bảo vệ thông tin bí mật; (v) *Sự tin cậy và đồng cảm* thể hiện vai trò quan trọng của khả năng tiếp cận và dễ liên lạc, tính sẵn sàng và thiện lợi, kỹ năng tư vấn, truyền thông tốt.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU

Phương pháp nghiên cứu định lượng, điều tra bằng bảng câu hỏi khảo sát được sử dụng để đo lường các biến tiềm ẩn. Phiếu khảo sát được thiết kế gồm hai phần: phần (1), đánh giá của người được hỏi về các khía cạnh chất lượng dịch vụ tại trường Đại học Công nghiệp Hà Nội gồm 41 câu hỏi theo thang HEDPERF theo thang điểm Likert 5 mức độ (từ 1 điểm tương ứng với trả lời là Rất không đồng ý cho đến 5 điểm tương ứng với trả lời là Rất đồng ý); phần (2), thông tin về giới tính và ngành học của người được hỏi. Đối tượng khảo sát là sinh viên năm cuối hệ đại học chính quy các ngành thuộc lĩnh vực kinh tế, kế toán và các ngành thuộc lĩnh vực kỹ thuật. Kết quả thống kê mô tả mẫu nghiên cứu được trình bày ở bảng 2. Tổng số phiếu phát ra là 400 phiếu, thu về 310 phiếu, số phiếu hợp lệ được đưa vào nghiên cứu chính thức là 296 phiếu. Dữ liệu thu thập được xử lý, phân tích bằng phần mềm SPSS để thực hiện các kiểm định T-test, độ tin cậy của thang đo và phân tích yếu tố khám phá.

4. KẾT QUẢ VÀ BÌNH LUẬN

Thống kê mô tả biến quan sát

Kết quả thống kê mô tả (bảng 3) cho thấy, trong năm nhóm yếu tố, Khía cạnh về phi học thuật nhận được đánh

Bảng 4. Kiểm định sự khác biệt trong đánh giá về các khía cạnh chất lượng dịch vụ giữa các đối tượng khảo sát theo giới tính và ngành học

Khía cạnh	Giới tính	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Học thuật	Nữ	185	3,9178	0,27791	0,003
	Nam	111	4,0162	0,26885	
Cơ sở vật chất	Nữ	185	3,9059	0,34265	0,005
	Nam	111	4,2919	0,32673	
Vấn đề chương trình	Nữ	185	4,0141	0,29195	0,001
	Nam	111	4,3135	0,31174	
Phi học thuật	Nữ	185	3,9135	0,19448	0,003
	Nam	111	3,2529	0,33456	
Sự tin cậy và đồng cảm	Nữ	185	3,8953	0,24539	0,005
	Nam	111	3,9921	0,30492	
Khía cạnh	Ngành học	N	Mean	Std. Deviation	Sig. (2-tailed)
Học thuật	Kinh tế, kế toán	157	3,9159	0,27724	0,011
	Kỹ thuật	139	3,9986	0,27373	
Cơ sở vật chất	Kinh tế, kế toán	157	3,9019	0,34981	0,010
	Kỹ thuật	139	4,2187	0,35295	
Vấn đề chương trình	Kinh tế, kế toán	157	4,0217	0,28963	0,002
	Kỹ thuật	139	4,2446	0,33883	
Phi học thuật	Kinh tế, kế toán	157	3,9147	0,19603	0,013
	Kỹ thuật	139	3,3846	0,40672	
Sự tin cậy và đồng cảm	Kinh tế, kế toán	157	3,8933	0,24507	0,011
	Kỹ thuật	139	3,9748	0,29610	

giá thấp nhất (giá trị trung bình là 3,6658); Vấn đề về chương trình nhận được đánh giá cao nhất (giá trị trung bình là 4,1266).

Kiểm định T-test được thực hiện để xem xét sự khác biệt trong đánh giá về các khía cạnh chất lượng dịch vụ giữa các đối tượng khảo sát theo giới tính và ngành học. Kết quả kiểm định cho thấy, đánh giá về các khía cạnh của chất lượng dịch vụ có sự khác biệt giữa sinh viên nam và sinh viên nữ, giữa ngành học thuộc lĩnh vực kinh tế, kế toán và kỹ thuật với mức ý nghĩa thống kê Sig. đều nhỏ hơn 0,05 (bảng 4).

yếu tố lớn hơn 0,35 (với số mẫu quan sát là 296). Như vậy, các biến quan sát được lựa chọn là phù hợp để đo lường yếu tố Chất lượng dịch vụ. Kiểm định KMO và Bartlett's cho kết quả, chỉ số KMO bằng 0,768 thỏa mãn điều kiện KMO lớn hơn 0,5 do đó, phân tích yếu tố khám phá là phù hợp với tệp dữ liệu; kiểm định Bartlett cho giá trị Sig. nhỏ hơn 0,05 có nghĩa là, các biến quan sát có tương quan tuyến tính với yếu tố đại diện. Kiểm định mức độ giải thích của các biến quan sát đối với yếu tố Chất lượng dịch vụ cho kết quả trị số phương sai trích là 59,915%, có nghĩa là, có 59,915% sự thay đổi của yếu tố được giải thích bởi các biến quan sát.

Bảng 5. Kết quả phân tích Cronbach alpha

Latent variable	Items	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach Alpha if Item Deleted	Cronbach Alpha
Học thuật	Giảng viên không bao giờ quá bận để trả lời yêu cầu hỗ trợ của tôi.	0,553	0,579	0,694
	Khi tôi gặp vấn đề, các giảng viên tỏ ra rất quan tâm đến việc giải quyết vấn đề đó.	0,512	0,615	
	Giảng viên cung cấp phản hồi về sự tiến bộ của tôi (nhận xét hoặc thông qua trả bài kiểm tra).	0,575	0,596	
	Giảng viên giảng dạy phân bổ thời gian cho việc tham khảo tài liệu.	0,520	0,684	
	Giảng viên có trình độ học vấn và kinh nghiệm trong lĩnh vực tương ứng.	0,611	0,615	
Cơ sở vật chất	Các cơ sở và trang thiết bị của nhà trường đều đầy đủ và cần thiết.	0,526	0,724	0,772
	Các cơ sở giải trí là đủ và cần thiết.	0,601	0,770	
	Kích cỡ lớp học được giữ ở mức thấp nhất để cho phép sự chú ý cá nhân.	0,617	0,730	
	Nhà trường có vị trí lý tưởng với cách bố trí khuôn viên trường hợp lý.	0,595	0,772	
Vấn đề về chương trình	Nhà trường có các chương trình chất lượng xuất sắc.	0,667	0,780	0,747
	Nhà trường cung cấp các chương trình có uy tín cao.	0,519	0,740	
	Sau khi tôi tốt nghiệp ra trường tôi có thể làm được việc.	0,608	0,703	
Phi học thuật	Khi tôi gặp vấn đề, nhân viên hành chính thể hiện sự quan tâm chân thành trong việc giải quyết nó.	0,658	0,811	0,815
	Nhân viên hành chính có sự chăm sóc và quan tâm tới sinh viên.	0,610	0,797	
	Các yêu cầu/ khiếu nại được giải quyết nhanh chóng và có hiệu quả.	0,673	0,790	
	Nhân viên hành chính không bao giờ quá bận để trả lời các yêu cầu hỗ trợ từ sinh viên.	0,601	0,798	
	Các văn phòng hành chính giữ hồ sơ sinh viên chính xác và đảm bảo an toàn.	0,689	0,788	
	Khi nhân viên hứa sẽ làm điều gì đó vào một thời điểm nhất định, họ sẽ làm như vậy.	0,652	0,811	
	Giờ mở cửa của các văn phòng hành chính là thuận tiện cho tôi.	0,657	0,782	
	Nhân viên hành chính có kiến thức tốt về các hệ thống/ thủ tục.	0,697	0,798	
	Tôi cảm thấy an tâm và tự tin khi tiếp xúc hay có việc cần tới các văn phòng hành chính.	0,613	0,814	
	Nhà trường cung cấp các dịch vụ cần thiết đều trong thời gian hợp lý và có kế hoạch.	0,584	0,789	
Sự tin cậy và đồng cảm	Sinh viên được đối xử bình đẳng và với sự tôn trọng của nhân viên.	0,595	0,815	
	Các nhân viên hành chính tôn trọng sự bảo mật của tôi khi tôi tiết lộ thông tin cho họ.	0,522	0,654	0,754
	Nhân viên hành chính đảm bảo rằng họ có thể dễ dàng liên lạc qua điện thoại.	0,524	0,659	
	Nhà trường khuyến khích và thúc đẩy việc thành lập các khối liên kết sinh viên.	0,672	0,719	
	Nhà trường luôn chú trọng đánh giá các phản hồi của sinh viên để nâng cao chất lượng giảng dạy và phục vụ.	0,646	0,731	

Đánh giá độ tin cậy thang đo: Kết quả phân tích Cronbach alpha cho thấy, các thang đo đều đạt yêu cầu với hệ số tin cậy Cronbach alpha của các biến quan sát đều lớn hơn 0,6; tuy nhiên, 14 thang đo có hệ số tương quan biến-tổng (item-total correlation) nhỏ hơn 0,3 nên bị loại, 27 thang đo còn lại đạt yêu cầu với hệ số tương quan biến-tổng lớn hơn 0,3 (bảng 5).

Phân tích yếu tố khám phá: Kết quả ma trận xoay các yếu tố (bảng 6) cho thấy, các biến quan sát đều có hệ số tải

Bảng 6. Ma trận xoay các yếu tố

Rotated Component Matrix ^a					
	Factor				
	1	2	3	4	5
1	0,782				
2	0,640				
3	0,563				
4	0,542				
5	0,440				

Rotated Component Matrix ^a					
	Factor				
	1	2	3	4	5
6		0,713			
7		0,636			
8		0,567			
9		0,451			
10			0,703		
11			0,699		
12			0,494		
13				0,746	
14				0,740	
15				0,721	
16				0,665	
17				0,657	
18				0,494	
19				0,471	
20				0,846	
21				0,642	
22				0,472	
23				0,592	
24					0,659
25					0,749
26					0,603
27					0,855

Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

5. KẾT LUẬN

Kết quả nghiên cứu này đã cho thấy, đánh giá của sinh viên Đại học Công Nghiệp Hà Nội về chất lượng dịch vụ giáo dục đại học của nhà trường thông qua việc sử dụng thang đo HEDPERF (Abdullah, 2006). Kết quả phân tích định lượng cho thấy, từ 41 biến quan sát ban đầu trong thang đo HEDPERF nguyên thủy, có 27 biến quan sát là phù hợp với dữ liệu thực tế thu được và sử dụng được các biến quan sát này để đo lường 5 khía cạnh (học thuật, cơ sở vật chất, vấn đề về chương trình, phí học thuật, sự tin cậy và đồng cảm) của chất lượng dịch vụ giáo dục đại học.

Như vậy, nghiên cứu này đã cung cấp thêm những đánh giá về chất lượng dịch vụ giáo dục từ góc độ nhận thức của sinh viên, giúp ban lãnh đạo trường Đại học Công Nghiệp Hà Nội có cái nhìn tổng thể hơn trong quá trình cung cấp dịch vụ đào tạo. Tuy nhiên, nghiên cứu này còn một số hạn chế như: mẫu nghiên cứu mới chỉ tập trung vào sinh viên đại học các ngành thuộc lĩnh vực kinh tế, kế toán và kỹ thuật tại trường Đại học Công nghiệp Hà Nội, do đó những phát hiện này không thể khái quát chung cho các trường đại học; bên cạnh đó, nghiên cứu này chỉ đề cập đến sinh viên như là khách hàng duy nhất, trong khi hệ thống giáo dục còn có các nhóm khách hàng và các đối tượng có liên quan khác như: nhà tuyển dụng, doanh nghiệp, giảng viên, nhân viên hành chính... Vì vậy, trong tương lai, có thể mở rộng quy mô mẫu khảo sát, phát triển các công cụ đo lường từ quan điểm của các nhóm khách hàng khác nhau.../.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1] 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): 569-581.
- [2] Allen, J. and Davis, D. (1991), Searching for excellence in marketing education: the relationship between service quality and three out-come variables, *Journal of Marketing Education*, Vol. 13: 47-54.
- [3] Alves, A.R. and Vieira, A. (2006), SERVQUAL as a marketing instrument to measure service quality in higher education institutions, *Second International Conference: Product Management Challenges of the Future*, Poznan, May 18-20.
- [4] Angell, R.J., Heffernan, T.W. and Megicks, P. (2008), Service quality in postgraduate education, *Quality Assurance in Education*, Vol. 16 (3): 236-54.
- [5] Brown, R. and Mazzarol, T. (2009), The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education, *Higher Education*, Vol. 58 (1): 81-95.
- [6] DeShields, O.W. Jr, Kara, A. and Kaynak, E. (2005), Determinants of business student satisfaction and retention in higher education: applying herzberg's two-factor theory, *International Journal of Educational Management*, Vol. 19 (2): 128-139.
- [7] DiDomenico, E. and Bonnici, J. (1996), Assessing service quality within the educational environment, *Education*, Vol. 116: 353-60.
- [8] Gallifa, J., & Batale, P. (2010). Student perceptions of service quality in a multi-campus higher education system in Spain. *Quality Assurance in Education*, 18(2): 156-170.
- [9] Harvey, L. & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment and Evaluation of Higher Education*, 18, 1: 9-34.
- [10] Hill, F.M. (1995), Managing service quality in higher education: the role of student as primary consumer, *Quality Assurance in Education*, Vol. 3 (3): 10-21.
- [11] Holdford, D. and Patkar, A. (2003), Identification of the service quality dimensions of pharmaceutical education, *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 67 (4): 1-11.
- [12] Holdford, D.A. and Reinders, T.P. (2001), Development of an instrument to assess student perceptions of the quality of pharmaceutical education, *American Journal of Pharmaceutical Education*, Vol. 65 (1): 25-31.
- [13] Ibrahim Mohd Zuhdi, Mohd Nizam Ab Rahman và Ruhizan M. Yasin (2012), Assessing Students Perceptions of Service Quality in Technical Educational and Vocational Training (TEVT) Institution in Malaysia, *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Vol 56(Supplement C): 272-283.
- [14] J. Joseph Cronin, J. and Taylor, S. A. (1994). SERVPERF Versus SERVQUAL: Reconciling Performance-Based and Perceptions-Minus-Expectations Measurement of Service Quality. *Journal of Marketing*, 58(January): 125-131.
- [15] Kwan, Y.K.P. and Ng, W.K.P. (1999), Quality indicators in higher education-comparing Hong Kong and China students, *Managerial Auditing Journal*, Vol. 14 Nos 1/2: 20-7.
- [16] Lagrosen, S., Hashemi, R.S. and Leitner, M. (2004), Examination of the dimensions of quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, Vol. 12 (2): 61-9.
- [17] Leonard, D., Pelletier, C. and Morley, L. (2003), *The Experiences of International Students in UK Higher Education: A Review of Unpublished Research*, UKCOSA, London.
- [18] Mahapatra, S. S., & Khan, M. S. (2007). A neural network approach for assessing quality in technical education: an empirical study. *International Journal of Productivity and Quality Management Decision*, 2(3): 87-306.

[19] Marshall, G.W., Lassk, F.G., Kennedy, K.N. and Goolsby, J.R. (1996), Integrating quality improvement tenets into the marketing curriculum, *Journal of Marketing Education*, Vol. 18 (2): 28-38.

[20] Oldfield, B. and Baron, S. (2000), Students' perceptions of service quality in a UK university business and management faculty, *Quality Assurance in Education*, Vol. 8 (2): 85-95.

[21] Owlia, M.S. and Aspinwall, E.M. (1996), A framework for the dimensions of quality in higher education, *Quality Assurance in Education*, Vol. 4 (2): 12-20.

[22] Parasuraman, A., Zeithaml, V. A. and Berry, L. L. (1991). Refinement and Reassessment of the SERVQUAL Scale. *Journal of Retailing*, 67(4): 420-450.

[23] Ramseook-Munhurrun, P., Naidoo, P. and Nundlall, P. (2010). A proposed model for measuring service quality in secondary education. *International Journal of Quality and Service Sciences*, 2(3): 335-351.

[24] Sahney, S., Banwet, D. K. and Karunes, S. (2004). A SERVQUAL and QFD approach to total quality education: A student perspective. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 53(2): 143-166.

[25] Sahney, S., Banwet, D. K. and Karunes, S. (2008). An integrated framework of indices for quality management in education: a faculty perspective. *The TQM Journal*, 20(5): 502-519.

[26] Senthilkumar, N. and Arulraj, A., (2011). SQM-HEI - determination of service quality measurement of higher education in India. *Journal of Modelling in Management*, 6(1): 60-78.

[27] Singh, V., Grover, S. and Kumar, A., (2008), Evaluation of quality in an educational institute: a quality function deployment approach, *Educational Research and Reviews*, Vol. 3 (5): 156-62.

[28] Yeo, R. K., (2008). Brewing service quality in higher education: Characteristics of ingredients that make up the recipe. *Quality Assurance in Education*, 16(3): 266-286.

[29] Zineldin, M., (2006), The quality of health care and patient satisfaction: an exploratory investigation of the 5Qs model at some Egyptian and Jordanian medical clinics, *International Journal of Health Care Quality Assurance*, Vol. 19 (1): 60-92.