ẢNH HƯỞNG CỦA CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ ĐÀO TẠO ĐẾN SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN: NGHIÊN CỨU TRƯỜNG HỢP TẠI TRƯỜNG ĐẠI HỌC LAO ĐỘNG - XÃ HỘI

TS. Hà Duy Hào* - ThS. Vũ Thanh Tuyền*

Nghiên cứu này nhằm xây dựng và kiểm định mô hình sáu nhân tố cấu thành chất lượng dịch vụ đào tạo tác động đến sự hài lòng của sinh viên tại Trường Đại học Lao động - Xã hội. Nghiên cứu áp dụng phương pháp định lượng thông qua mô hình phương trình cấu trúc tuyến tính bình phương nhỏ nhất bán phần (PLS-SEM) để phân tích dữ liệu sơ cấp từ mẫu khảo sát gồm 804 sinh viên thuộc 8 ngành đào tạo. Kết quả kiểm định thực chứng cho thấy mô hình đề xuất giải thích được 46,2% sự biến thiên của sự hài lòng của sinh viên. Cả sáu nhân tố đều có tác động thuận chiều, mang ý nghĩa thống kê đến sự hài lòng của người học. Từ kết quả nghiên cứu, các hàm ý quản trị được đề xuất cho Ban Giám hiệu nhằm tái cấu trúc chương trình theo hướng thực học - thực nghiệp, chuyên nghiệp hóa hệ thống cố vấn học tập và minh bạch hóa thủ tục hành chính, qua đó góp phần củng cố niềm tự hào và sự thỏa mãn toàn diện của người học đối với dịch vụ đào tạo của Nhà trường.

• Từ khóa: *chất lượng dịch vụ; chất lượng dịch vụ đào tạo; sự hài lòng của sinh viên; trường đại học; Trường Đại học Lao động - Xã hội.*

This study aims to construct and empirically validate a six-dimension model of education service quality and its impact on student satisfaction at the University of Labour and Social Affairs (ULSA). Employing a quantitative approach, Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) was utilized to analyze primary data collected from a sample of 804 students across eight academic disciplines. The empirical findings reveal that the proposed model accounts for 46.2% of the variance in student satisfaction. Notably, all six examined dimensions exhibit a statistically significant positive effect on the satisfaction of students at ULSA. Based on these findings, managerial implications are proposed for the University Management Board. These include restructuring the curriculum towards a praxis-oriented approach, professionalizing the academic advisory system, and enhancing the transparency of administrative procedures. Such initiatives are anticipated to foster institutional pride and elevate the holistic satisfaction of learners regarding the educational services provided by ULSA.

• Key words: *service quality; education service quality; student satisfaction; higher education institution; University of Labour and Social Affairs.*

Ngày nhận bài: 10/01/2026
Ngày gửi phản biện: 28/3/2026
Ngày duyệt đăng: 16/4/2026

DOI: https://doi.org/10.71374/jfarv.v26.i311.33

1. Đặt vấn đề

Giáo dục đại học hiện đại đang chứng kiến sự chuyển dịch hệ hình mạnh mẽ từ quan điểm quản lý hành chính đơn thuần sang mô hình cung ứng dịch vụ, nơi sinh viên được định vị là "khách hàng trung tâm". Theo Nguyễn Đình Thọ và Nguyễn Thị Mai Trang (2008), giáo dục đại học được nhìn nhận là một loại hình dịch vụ "lai", vừa mang tính chất của hàng hóa công cộng lại vừa mang đặc tính của hàng hóa thị trường. Trong bối cảnh hệ thống giáo dục Việt Nam đẩy mạnh lộ trình tự chủ đại học, chất lượng dịch vụ đào tạo đã trở thành yếu tố sống còn quyết định năng lực cạnh tranh. Đối với Trường Đại học Lao động - Xã hội, kể từ khi chuyển đổi phương thức đào tạo từ niên chế sang tín chỉ vào năm 2013 và đặc biệt sau khi đạt chuẩn kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục năm 2018, việc đo lường và thu hẹp khoảng cách giữa kỳ vọng của người học với thực tiễn cung ứng dịch vụ trở thành một yêu cầu cấp thiết nhằm đảm bảo sự phát triển bền vững của Nhà trường.

Dưới lăng kính học thuật, các công trình nghiên cứu về chất lượng dịch vụ giáo dục đại học đã ghi nhận sự chuyển biến từ việc sử dụng các thang đo thương mại sang các mô hình đặc thù. Theo Abdullah (2006), mô hình HEdPERF (Higher Education Performance) phản ánh chính xác hơn bản chất dịch vụ giáo dục đại học so với thang đo SERVQUAL truyền thống nhờ tích hợp hài hòa các yếu tố học thuật và phi học thuật. Tại Việt Nam, nghiên cứu của Phạm Thị Liên (2016) tại Đại

** Trường Đại học Lao động - Xã hội; haohd@ulsa.edu.vn - tuyenvt@ulsa.edu.vn*

học Quốc gia Hà Nội hay Nguyễn Hoàng Việt và Vũ Tuấn Dương (2021) tại các trường công lập khối kinh tế đều tái khẳng định vai trò cốt lõi của giảng viên và cơ sở vật chất đối với sự hài lòng của sinh viên. Mặc dù vậy, khoảng trống của các công trình đi trước là thường lồng ghép hoặc làm mờ nhạt vai trò của khâu "Cố vấn học tập" và "Sự tin cậy vào nhà trường" vào các nhóm nhân tố chung. Đây chính là khoảng trống nghiên cứu then chốt mà bài viết này sẽ giải quyết, bởi trong môi trường đào tạo tín chỉ, sự hỗ trợ định hướng và niềm tin vào các cam kết chuẩn đầu ra của tổ chức đóng vai trò định đoạt trải nghiệm của người học.

Để lấp đầy khoảng trống nêu trên, nghiên cứu đặt ra mục tiêu tổng quát là đánh giá mức độ ảnh hưởng của các nhân tố cấu thành chất lượng dịch vụ đào tạo đến sự hài lòng của sinh viên tại Trường Đại học Lao động - Xã hội. Từ đó, bài viết tập trung giải quyết câu hỏi cốt lõi: Các nhân tố nào cấu thành nên chất lượng dịch vụ đào tạo và mức độ tác động của từng nhân tố đến sự hài lòng của sinh viên diễn ra như thế nào?. Về phạm vi và đối tượng, nghiên cứu tập trung đo lường mối quan hệ nhân quả giữa chất lượng dịch vụ cảm nhận và sự hài lòng thông qua dữ liệu khảo sát trực tiếp nhóm sinh viên đang học tập tại trụ sở chính của Nhà trường tại Hà Nội.

Về mặt ý nghĩa khoa học, nghiên cứu này góp phần hệ thống hóa và làm phong phú thêm khung lý thuyết về hành vi khách hàng trong lĩnh vực dịch vụ giáo dục thông qua việc xác lập và kiểm định mô hình cấu trúc tuyến tính (PLS-SEM) có tính tùy biến cao. Về mặt thực tiễn, các kết quả định lượng sẽ cung cấp luận cứ xác đáng, giúp Ban Giám hiệu hoạch định các chính sách can thiệp trọng điểm, tối ưu hóa nguồn lực nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ, từ đó gia tăng lòng trung thành và sự thỏa mãn của người học trong kỷ nguyên hội nhập.

2. Cơ sở lý thuyết về ảnh hưởng của chất lượng dịch vụ đào tạo đến sự hài lòng của sinh viên trong trường đại học

2.1. Cơ sở lý thuyết về chất lượng dịch vụ đào tạo của trường đại học và các nhân tố cấu thành

2.1.1. Dịch vụ đào tạo

Theo Philip Kotler và Gary Armstrong (2012), dịch vụ là mọi hành động và kết quả mà một bên có thể cung cấp cho bên kia, chủ yếu mang tính vô hình và không dẫn đến quyền sở hữu. Trong bối cảnh giáo dục đại học, dịch vụ đào tạo là một quá trình tương tác phức tạp, nơi sinh viên vừa là khách hàng thụ hưởng, vừa là chủ thể đồng kiến tạo nên giá trị đầu ra. Phạm Thị Liên (2016) nhấn mạnh rằng dịch vụ đào tạo không đơn thuần là hoạt động giảng dạy trên bục giảng, mà là một hệ thống tổng thể các hoạt động liên kết chặt chẽ bao gồm thiết kế chương trình, truyền thụ tri thức và kiến tạo môi trường sư phạm. Tại Trường Đại học Lao động - Xã hội, kể từ cột mốc chuyển đổi sang phương thức đào tạo tín chỉ vào năm 2013, dịch vụ đào tạo đã được tái cấu trúc mạnh mẽ. Dịch vụ này đã dịch chuyển từ việc cung cấp kiến thức một chiều sang thiết lập một hệ sinh thái hỗ trợ học tập toàn diện, gắn liền với sứ mệnh đào tạo nguồn nhân lực ứng dụng chất lượng cao.

2.1.2. Chất lượng dịch vụ đào tạo và đo lường chất lượng dịch vụ đào tạo

Theo Parasuraman và cộng sự (1988), chất lượng dịch vụ được định hình là khoảng cách giữa sự mong đợi của khách hàng và nhận thức thực tế của họ về dịch vụ nhận được. Tuy nhiên, để tránh nhiễu loạn từ những kỳ vọng ảo của sinh viên, việc đo lường trong giáo dục đại học ưu tiên sử dụng mô hình đánh giá dựa trên mức độ thực hiện do Cronin và Taylor (1992) khởi xướng. Để khắc phục sự cứng nhắc của thang đo SERVQUAL, Abdullah (2006) đã đề xuất thang đo HEdPERF chuyên biệt cho giáo dục đại học, bao hàm toàn diện cả yếu tố học thuật và phi học thuật. Kế thừa nền tảng lý thuyết này và đối chiếu với đặc thù quản trị đại học công lập tại Việt Nam qua nghiên cứu của Nguyễn Ngọc Điệp (2020), chất lượng dịch vụ đào tạo trong bài viết được đo lường thông qua cấu trúc 6 nhân tố cốt lõi: Chương trình đào tạo, Chất lượng giảng viên, Cơ sở vật chất và thiết bị, Môi trường giáo dục, Sự tin cậy vào Nhà trường, và Cố vấn học tập. Cấu trúc đo lường này định lượng hóa thành công các giá trị "mềm", đặc biệt là vai trò dẫn dắt của cố vấn học tập.

2.2. Cơ sở lý thuyết về sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo của Trường Đại học

2.2.1. Sự hài lòng của khách hàng

Tiếp cận từ góc độ tâm lý học, Oliver (1997) lập luận rằng sự hài lòng là phản ứng của người tiêu dùng đối với việc được đáp ứng những mong muốn, là trạng thái khi việc tiêu dùng sản phẩm/dịch vụ lấp đầy những thiếu hụt. Philip Kotler và Gary Armstrong (2012) khẳng định sự hài lòng là mức độ của trạng thái cảm xúc bắt nguồn từ việc đối chiếu kết quả thực nhận với kỳ vọng ban đầu. Theo Anderson, Fornell và Lehmann (1994), trong lĩnh vực dịch vụ phức tạp, sự hài lòng là sự đánh giá tổng thể và tích lũy qua toàn bộ quá trình trải nghiệm (cumulative satisfaction), đóng vai trò nền tảng để duy trì lòng trung thành.

2.2.2. Sự hài lòng của sinh viên với chất lượng dịch vụ đào tạo

Elliott và Shin (2002) cho rằng sự hài lòng của sinh viên là sự đánh giá chủ quan về các kết quả và

trải nghiệm khác nhau liên quan đến giáo dục và môi trường học đường. Tại Việt Nam, nghiên cứu của Phạm Thị Liên (2016) minh chứng sự hài lòng của người học là thước đo phản ánh hiệu quả tổng thể từ thiết kế chương trình đến công tác hỗ trợ học vụ. Theo định hướng đào tạo tín chỉ lấy người học làm trung tâm, sự hài lòng của sinh viên Trường Đại học Lao động - Xã hội được định hình là trạng thái cảm xúc tích cực nảy sinh khi những trải nghiệm thực tế về môi trường học thuật, sự tận tâm của đội ngũ giảng viên và các tiện ích hỗ trợ vượt qua kỳ vọng ban đầu. Đây là tiền đề tiên quyết để Nhà trường củng cố học hiệu và duy trì tỷ lệ sinh viên có việc làm sau tốt nghiệp ổn định từ 90% đến 92% hàng năm.

3. Giả thuyết và mô hình nghiên cứu về ảnh hưởng của chất lượng dịch vụ đào tạo đến sự hài lòng của sinh viên trong trường đại học

3.1. Giả thuyết nghiên cứu về ảnh hưởng của chất lượng dịch vụ đào tạo đến sự hài lòng của sinh viên

Trên nền tảng lý thuyết HEdPERF, Chương trình đào tạo được xem là "xương sống" quyết định hệ giá trị tri thức. Abdullah (2006) khẳng định chương trình đào tạo là yếu tố cốt lõi bao hàm tính cập nhật và khả năng đáp ứng thực tiễn. Tại Trường Đại học Lao động - Xã hội, với 8 chương trình đạt chuẩn kiểm định (tính đến năm 2018), tính ứng dụng luôn được đặt lên hàng đầu. Đồng thời, khảo sát của Nguyễn Ngọc Điệp (2020) tái khẳng định phương pháp sư phạm và sự tận tâm của giảng viên đóng vai trò huyết mạch. Nghiên cứu đặt ra các giả thuyết sau:

H1: Chương trình đào tạo có tác động dương đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo tại Trường.

H2: Chất lượng giảng viên có tác động dương đến sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo tại Trường.

Bước sang kỷ nguyên đào tạo tín chỉ, hệ thống Cố vấn học tập đóng vai trò cá nhân hóa lộ trình cho sinh viên. Cao Quốc Nam và cộng sự (2023) nhấn mạnh chất lượng cố vấn học tập ảnh hưởng trực tiếp đến khả năng thích nghi và sự hài lòng chung của người học. Bên cạnh đó, Cơ sở vật chất và Môi trường giáo dục cũng định hình mạnh mẽ trải nghiệm học đường (Senthilkumar và Arulraj, 2011), các giả thuyết nghiên cứu sau được đề xuất:

H3: Cố vấn học tập có tác động thuận chiều đến sự hài lòng của sinh viên.

H4: Cơ sở vật chất và thiết bị có tác động thuận chiều đến sự hài lòng của sinh viên.

H5: Môi trường giáo dục có tác động thuận chiều đến sự hài lòng của sinh viên.

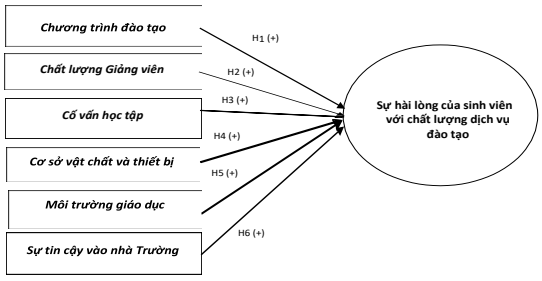
Cuối cùng, trong một môi trường đậm tính nhân văn như Trường Đại học Lao động - Xã hội, niềm tin của sinh viên vào khả năng thực hiện cam kết và sự minh bạch của tổ chức là nền tảng của một mối quan hệ bền vững (Phạm Thị Liên, 2016). Do đó, giả thuyết sau được đề xuất:

H6: Sự tin cậy vào Nhà trường có tác động tích cực đến sự hài lòng của sinh viên.

3.2. Mô hình nghiên cứu

Kế thừa mô hình HEdPERF và bối cảnh tại Trường Đại học Lao động - Xã hội, mô hình nghiên cứu không gộp chung các yếu tố hỗ trợ thành nhóm phi học thuật, mà bóc tách thành sáu nhân tố độc lập. Mô hình thiết lập mối quan hệ nhân quả đồng thời giữa các cấu trúc ngoại sinh (Chương trình đào tạo, Chất lượng giảng viên, Cơ sở vật chất, Cố vấn học tập, Môi trường giáo dục, Sự tin cậy vào Nhà trường) được giả định có tác động tuyến tính thuận chiều đến cấu trúc nội sinh duy nhất là Sự hài lòng của sinh viên.

Hình 1. Mô hình nghiên cứu đề xuất



Nguồn: Nhóm tác giả đề xuất

4. Phương pháp nghiên cứu

Nghiên cứu vận dụng phương pháp định lượng thông qua mô hình phương trình cấu trúc bình phương nhỏ nhất bán phần (PLS-SEM). Dữ liệu sơ cấp được thu thập thông qua khảo sát bằng bảng hỏi cấu trúc khép kín với thang đo Likert 5 mức độ, sử dụng phương pháp lấy mẫu ngẫu nhiên và thuận tiện,. Kích thước mẫu tối thiểu cho 32 biến quan sát là 160 (Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008), tuy nhiên nhóm nghiên cứu đã thu về 804 phiếu hợp lệ từ sinh viên khóa 17-19, vượt xa ngưỡng yêu cầu và mang lại độ tin cậy cao. Mẫu bao phủ toàn diện 8 ngành đào tạo mũi nhọn tại trụ sở chính như Quản trị nhân lực (42,2%), Bảo hiểm (16,2%), Công tác xã hội và Kế toán. Thang đo được kế thừa và tinh chỉnh từ Abdullah (2006) và Nguyễn Ngọc Điệp (2020) nhằm tương thích với bối cảnh tự chủ đại học. Dữ liệu được xử lý qua phần mềm SPSS 20 và SmartPLS 4 theo hai bước cốt lõi. Thứ nhất, đánh giá mô hình đo lường qua hệ số tin cậy nhất quán nội tại (Cronbach's Alpha, CR), giá trị hội tụ (AVE) và giá trị phân biệt

(HTMT). Thứ hai, kiểm định mô hình cấu trúc và giả thuyết bằng thuật toán Bootstrapping với 10.000 mẫu lặp lại. Phương pháp này giúp triệt tiêu sai số do đa cộng tuyến và tối ưu hóa phương sai (Hair và cộng sự, 2022).

5. Kết quả nghiên cứu

5.1. Kết quả khảo sát nhân khẩu học

Dữ liệu từ 804 sinh viên cho thấy tỷ lệ nữ giới chiếm ưu thế tuyệt đối ở mức 82,3%, cao gấp hơn bốn lần so với nam giới (17,7%). Sự chênh lệch này phản ánh đậm nét định hướng chuyên môn và lợi thế cạnh tranh của các ngành thuộc khối khoa học xã hội và kinh tế (Phạm Thị Liên, 2016). Về cơ cấu ngành, Quản trị nhân lực chiếm tỷ trọng lớn nhất (42,2%), theo sau là Bảo hiểm (16,2%), Kế toán và Luật (11,1%), phù hợp với quy mô tuyển sinh thực tế của Nhà trường. Về thâm niên, nhóm sinh viên năm thứ ba (37,7%) và năm thứ hai (24,0%) chiếm tỷ trọng lớn nhất. Theo Nguyễn Ngọc Điệp (2020), đây là nhóm khách hàng lý tưởng để đánh giá chất lượng dịch vụ vì đã có đủ trải nghiệm thực tế với hệ thống học vụ.

5.2. Phân tích mô hình đo lường

Mô hình đo lường với 6 biến và gồm 27 biến quan sát đã được phân tích. Kết quả được thể hiện tại Bảng 1.

Kiểm định tính nhất quán nội tại cho thấy hệ số Cronbach's Alpha của các nhân tố dao động từ 0,711 đến 0,861; độ tin cậy tổng hợp (CR) đạt từ 0,807 đến 0,906, vượt xa ngưỡng 0,7 (Hair và cộng sự, 2022). Giá trị hội tụ được đảm bảo khi phương sai trích trung bình (AVE) trải dài từ 0,534 đến 0,738, lớn hơn ngưỡng tối thiểu 0,5 (Hock và cộng sự, 2010).

Bảng 1: Bảng tổng hợp độ tin cậy tổng hợp và hội tụ của các thang đo

Thang đo biến nghiên cứu	Cronbach's Alpha	Hệ số tin cậy tổng hợp (CR)	Phương sai trích (AVE)
Chất lượng Giảng viên	0,748	0,849	0,738
Cơ sở vật chất và thiết bị	0,796	0,829	0,617
Chương trình đào tạo	0,861	0,906	0,707
Cố vấn học tập	0,717	0,839	0,722
Môi trường giáo dục	0,711	0,821	0,534
Sự tin cậy vào nhà Trường	0,729	0,809	0,679
Sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo của nhà Trường	0,742	0,807	0,584

Nguồn: Kết quả xử lý số liệu khảo sát của Nhóm tác giả, 2025

Đo lường độ giá trị phân biệt giúp đảm bảo sự khác biệt, không có mối tương quan giữa các yếu tố sử dụng để đo lường các nhân tố. Để đo lường độ giá trị phân biệt thì căn bậc hai AVE của mỗi nhân tố đo lường phải lớn hơn hệ số liên hệ (latent variable correlations) giữa nhân tố đó với các nhân tố khác cho thấy độ phân biệt và tính tin cậy của các nhân tố (Fornell and Larcker, 1981). Mô hình đạt tiêu chuẩn phân biệt Fornell-Larcker, vì Bảng 2 cho thấy giá trị phân biệt của mô hình được đảm bảo do tất cả các giá trị được tô đậm là căn bậc 2 AVE của mỗi nhân tố đều lớn hơn hệ số liên hệ giữa nhân tố đó và các nhân tố khác (các con số không tô đậm thể hiện số quan hệ giữa các nhân tố khác).

Bảng 2: Bảng hệ số tải chéo các nhân tố

Biến nghiên cứu	GV	CSVC	CTĐT	CVHT	HLSV	MTGD	STC
Chất lượng Giảng viên	**0,859**						
Cơ sở vật chất và thiết bị	0,332	**0,786**					
Chương trình đào tạo	0,627	0,585	**0,841**				
Cố vấn học tập	0,391	0,536	0,521	**0,85**			
Sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo của nhà Trường	0,395	0,542	0,59	0,515	**0,764**		
Môi trường giáo dục	-0,04	0,51	0,316	0,38	0,389	**0,731**	
Sự tin cậy vào nhà Trường	0,261	0,407	0,366	0,417	0,42	0,23	**0,824**

Nguồn: Kết quả xử lý số liệu khảo sát của Nhóm tác giả, 2025

Các hệ số phóng đại phương sai (Variance Inflation Factor - VIF) không vượt quá 5 thì mô hình được xem như không vi phạm đa cộng tuyến (Hair và Cộng sự., 2022). Hệ số phóng đại phương sai (VIF) của các biến quan sát đều dao động ở mức an toàn từ 1,148 đến 2,899 (nhỏ hơn 5), đảm bảo không có hiện tượng đa cộng tuyến.

Bảng 3: Hệ số phóng đại phương sai (VIF)

Thang đo biến nghiên cứu	VIF	Thang đo biến nghiên cứu	VIF
CLGV2	1,298	CLGV	1,923
CLGV3	1,298	CSVC	2,036
CSVC2	1,394	CTĐT	2,408
CSVC3	1,419	CVHT	1,707
CSVC4	1,284	MTGD	1,581
CTĐT1	1,862	STC	1,299
CTĐT2	2,899		
CTĐT4	1,755		
CTĐT5	2,264		
CVHT3	1,248		
CVHT4	1,248		
HLSV2	1,173		
HLSV4	1,32		
HLSV5	1,359		
MTGD1	1,297		
MTGD3	1,363		
MTGD4	1,299		
MTGD5	1,381		
STC1	1,148		
STC2	1,148		

Nguồn: Kết quả xử lý số liệu khảo sát của Nhóm tác giả, 2025

Từ kết quả bảng thống kê ta thấy các biến quan sát trong mô hình nghiên cứu không bị hiện tượng đa cộng tuyến và thỏa mãn điều kiện để thực hiện các phân tích tiếp theo.

5.3. Phân tích mô hình cấu trúc

Bảng 4: Kết quả sự phù hợp của mô hình với thực tế nghiên cứu

	Estimated Model
SRMR	0,073
d_ULS	1,133
d_G	0,428
Chi-Square	2129,849
NFI	0,653

Nguồn: Kết quả xử lý số liệu khảo sát của Nhóm tác giả, 2025

Để đo lường mức độ phù hợp của mô hình với thực tế nghiên cứu, chỉ số SRMR (standardized root mean square residual) cần được xem xét. Theo Hu

and Bentler (1999) thì chỉ số SRMR phải đạt giá trị nhỏ hơn 0,08 hoặc 0,1

Kết quả phân tích cho thấy chỉ số SRMR đạt 0,073 (nhỏ hơn ngưỡng 0,08), khẳng định mô hình phù hợp với dữ liệu thực tế (Hu và Bentler, 1999).

Bảng 5: Bảng giá trị hệ số R^2

Thang đo	R Square	R Square Adjusted
Sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ đào tạo của nhà Trường	0,466	0,462

Nguồn: Kết quả xử lý số liệu khảo sát của Nhóm tác giả, 2025

Kết quả độ chính xác dự đoán của mô hình (R^2) được trình bày trong Bảng 5 cho thấy các biến trong mô hình giải thích được gần 46,2 % sự biến thiên của sự hài lòng của sinh viên với chất lượng dịch vụ đào tạo của nhà Trường (HLSV).

Thuật toán Bootstrapping chứng minh toàn bộ sáu giả thuyết (H1-H6) đều đạt mức ý nghĩa thống kê (p-value < 0,05) với hệ số tác động (β) mang dấu dương. Về mức độ tác động, Chương trình đào tạo (CTĐT) mang tính quyết định mạnh mẽ nhất (β = 0,283). Đáng chú ý, nhân tố Cố vấn học tập (CVHT) (β = 0,146) và Sự tin cậy vào Nhà trường (STC) (β = 0,145) vươn lên vị trí thứ hai và thứ ba, vượt qua Môi trường giáo dục (MTGD) (β = 0,143), Cơ sở vật chất (CSVC) (β = 0,139) và Chất lượng giảng viên (GV) (β = 0,128). Sự dịch chuyển này phản ánh thực tiễn đào tạo tín chỉ đòi hỏi tính chủ động cao, nơi sinh viên đặc biệt coi trọng vai trò định hướng và sự minh bạch cam kết của tổ chức (Nguyễn Ngọc Điệp, 2020).

Bảng 6: Bảng hệ số đường dẫn và giá trị t-value

Giả thuyết	Mối quan hệ	Hệ số đường dẫn (Path Coefficient)	T-value (Bootstrap)	P-value	Kết quả
H_1	CTĐT <-> HLSV	0,283	7,388	0,000	Chấp nhận
H_2	GV <-> HLSV	0,128	2,882	0,004	Chấp nhận
H_3	CVHT <-> HLSV	0,146	5,637	0,000	Chấp nhận
H_4	CSVC <-> HLSV	0,139	4,093	0,000	Chấp nhận
H_5	MTGD <-> HLSV	0,143	4,778	0,000	Chấp nhận
H_6	STC <-> HLSV	0,145	4,979	0,000	Chấp nhận

Nguồn: Kết quả xử lý số liệu khảo sát của Nhóm tác giả, 2025

5.4. Thảo luận kết quả nghiên cứu

Với khả năng giải thích 46,2% sự biến thiên (R^2 = 0,462), Chương trình đào tạo là yếu tố chi phối mạnh mẽ nhất. Phát hiện này phù hợp với quan điểm của Abdullah (2006) và minh chứng cho nỗ lực cập nhật đề cương theo hướng ứng dụng của Nhà trường nhằm đáp ứng nhu cầu cốt lõi của người học. Điểm đột phá là sự trỗi dậy của các "giá trị mềm", khi Cố vấn học tập và Sự tin cậy vào Nhà trường chiếm mức độ ảnh hưởng lớn thứ hai và thứ ba. Trái lại, Chất lượng giảng viên ghi nhận mức tác động thấp nhất. Điều này không đồng nghĩa với năng lực giảng viên sụt giảm, mà thể hiện quy luật tâm lý: chất lượng giảng viên tại các trường công lập uy tín thường được mặc nhiên xem là yếu tố nền tảng phải có, không tạo ra sự đột biến (Phạm Thị Liên, 2016). Trong khi đó, tính nhạy bén của dịch vụ hành chính và lộ trình tư vấn cá nhân hóa đã trở thành "điểm chạm" mang tính quyết định. Phần phương sai chưa được giải thích (53,8%) chỉ ra rằng sự hài lòng còn chịu chi phối bởi các yếu tố ngoại sinh như mức học phí, danh tiếng hay cơ hội việc làm - những yếu tố thực tế đã góp phần củng cố thỏa mãn toàn diện của sinh viên trường (Nguyễn Ngọc Điệp, 2020).

Kết luận

Nghiên cứu đã kiểm định thành công mô hình cấu trúc tuyến tính PLS-SEM với 804 mẫu, chứng minh cả sáu nhân tố đề xuất đều tác động thuận chiều và giải thích 46,2% sự hài lòng của sinh viên. Chương trình đào tạo đóng vai trò quyết định mạnh nhất (β = 0,283). Đồng thời, trong môi trường đào tạo hiện đại, sinh viên không chỉ cần kiến thức chuyên môn mà còn đòi hỏi cao về hệ thống Cố vấn học tập (β = 0,146) và Sự tin cậy vào Nhà trường (β = 0,145). Từ kết quả này, Ban Giám hiệu cần ưu tiên phân bổ nguồn lực tái cấu trúc chương trình theo hướng thực học - thực nghiệp. Đồng thời, cần số hóa và chuyên nghiệp hóa đội ngũ cố vấn, cải tiến hiệu suất bộ phận "Một cửa" để nâng cao năng lực cạnh tranh và duy trì tỷ lệ việc làm cao từ 90-92% (Nguyễn Ngọc Điệp, 2020). Mặc dù mang lại giá trị thực tiễn cao, nghiên cứu vẫn giới hạn mẫu ở trụ sở chính Hà Nội và chưa bao hàm hết các biến số ngoại sinh. Các nghiên cứu tiếp theo cần mở rộng phạm vi ra toàn hệ thống và tích hợp thêm các nhân tố về học phí, danh tiếng thương hiệu.

Tài liệu tham khảo:

Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. Marketing Intelligence & Planning, 24(1), 31-47.

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.

Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring Service Quality: A Reexamination and Extension. Journal of Marketing, 56(3), 55–68.

Nguyễn Ngọc Điệp (2020). Nghiên cứu tác động của chất lượng dịch vụ đào tạo tới sự hài lòng của sinh viên các trường đại học tại Hà Nội. Luận án Tiến sĩ, ĐH Kinh tế Quốc dân.

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.

Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2022). A primer on partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) (3rd ed.). Los Angeles: SAGE.

Hock, C., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. (2010). Management of multi-purpose stadiums: Importance and performance measurement of service interfaces. International Journal of Services Technology and Management, 14(2/3), 188-207.

Hu, L. T., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6(1), 1-55.

Kotler, P., & Armstrong, G. (2012). Principles of Marketing (14th Edition). Global Edition. Pearson Prentice Hall.

Phạm Thị Liên. (2016). Chất lượng dịch vụ đào tạo và sự hài lòng của người học Trường hợp Trường Đại học Kinh tế, Đại học Quốc gia Hà Nội. Tạp chí Khoa học ĐHQGHN: Kinh tế và Kinh doanh, 32(4), 81-89.

Cao Quốc Nam, Đào Phong Lâm, Nguyễn Thị Thanh Hiền, Phan Quang Vinh và Lê Đăng Khoa (2023). Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với công tác cố vấn học tập tại Khoa Phát triển Nông thôn, Trường Đại học Cần Thơ. Tạp chí Khoa học Đại học Cần Thơ, 59(1), 171-183.

Oliver, R. L. (1997). Satisfaction: A Behavioral Perspective on the Consumer. New York: McGraw-Hill.

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(1), 12–40.

Senthilkumar, N., & Arulraj, A. (2011). SQM-HEI: Determination of service quality measurement of higher education in India. Journal of Modelling in Management, 6(1), 60-78.

Nguyễn Đình Thọ, & Nguyễn Thị Mai Trang. (2008). Nghiên cứu khoa học trong quản trị kinh doanh. Hà Nội: NXB Thống kê.

Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS - 2 tập, Nhà xuất bản Hồng Đức, TP.HCM.

Nguyễn Hoàng Việt, & Vũ Tuấn Dương. (2021). 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. Tạp chí Kinh tế và Phát triển, (293), 92-102.