

Kiểm định thang đo chất lượng đào tạo MBA tại Việt Nam

• Nguyễn Xuân Thọ

• Trần Thị Kim Loan

Trường Đại học Bách Khoa, ĐHQG-HCM

(Bài nhận ngày 19 tháng 06 năm 2013, hoàn chỉnh sửa chữa ngày 03 tháng 7 năm 2013)

TÓM TẮT:

Nghiên cứu nhằm kiểm định thang đo chất lượng đào tạo MBA tại Việt Nam. Phương pháp phân tích độ tin cậy Cronbach's Alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA và phân tích nhân tố khẳng định CFA được sử dụng để kiểm định thang đo với sự trợ giúp của phần mềm SPSS và AMOS. Kết quả nghiên cứu trên mẫu khảo

sát gồm 307 học viên MBA của các trường Đại học công lập và ngoài công lập tại TP.HCM và các tỉnh lân cận cho thấy, thang đo chất lượng đào tạo MBA gồm 5 thành phần: (1) Chất lượng nội dung chương trình; (2) Chất lượng môi trường học tập; (3) Chất lượng giảng viên; (4) Chất lượng tiện ích chức năng; và (5) Chất lượng đầu ra.

Từ khóa: Đào tạo MBA, chất lượng dịch vụ, chất lượng đào tạo.

1. GIỚI THIỆU

Từ năm 1990, nhu cầu tuyển dụng nhân lực có bằng MBA trên thế giới tăng trưởng hơn 15% và cho đến hiện nay, bất chấp đám mây u ám của nền kinh tế phương Tây, nhu cầu này vẫn tăng hơn 35% trên toàn cầu, Việt Nam không nằm ngoài cuộc chơi và nguồn nhân lực Việt Nam cũng vậy (Đỗ Hữu Nguyên Lộc, 2012). Nhu cầu tăng đã kéo theo sự gia tăng về cung, hiện nay bên cạnh các chương trình MBA trong nước, nhiều chương trình liên kết giữa các đơn vị đào tạo trong nước và nước ngoài cũng xuất hiện ngày càng nhiều. Lấy ví dụ như Chương trình MBA Việt Pháp (CFVG), Chương trình MBA Maastricht (MSM), Chương trình MBA liên kết giữa đại học Kinh tế TP.HCM và đại học Công nghệ Curtin, Chương trình MBA liên kết giữa đại học Quốc gia TP.HCM và đại học Houston Clear Lake,... (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2009). Cùng với xu hướng gia tăng về số

lượng cũng như chất lượng của các chương trình đào tạo MBA như hiện nay đã làm cho áp lực cạnh tranh ngày một lớn. Chính vì vậy việc đo lường và nâng cao chất lượng đào tạo được xem như là một trong những cách thức giúp các đơn vị đào tạo nâng cao lợi thế cạnh tranh bền vững. Thực tế tại Việt Nam, việc nghiên cứu và xây dựng thang đo chất lượng đào tạo cũng được một số nhà nghiên cứu quan tâm và tập trung nghiên cứu. Tuy nhiên, phần lớn các nghiên cứu này chỉ tập trung vào các chương trình đào tạo đại học (ví dụ: Nguyễn Thành Long, 2006; Nguyễn Thị Thúy, 2008; Lê Dân & Nguyễn Thị Trang, 2011). Do đó, làm thế nào để xây dựng được một thang đo dựa trên các nghiên cứu hàn lâm trên thế giới và thực tiễn tại Việt Nam để làm cơ sở cho việc nghiên cứu, đo lường và nâng cao chất lượng đào tạo trong lĩnh vực MBA là một vấn đề cần thiết. Trên cơ sở đó, nghiên cứu này được thực hiện nhằm kiểm định thang đo chất lượng đào tạo

MBA tại Việt Nam dựa trên quan điểm của Merican & ctg. (2009).

Bài viết gồm các nội dung sau: Cơ sở lý thuyết, phương pháp nghiên cứu và phân tích dữ liệu, kết quả nghiên cứu, kết luận và hướng nghiên cứu tiếp theo.

2. CƠ SỞ LÝ THUYẾT

2.1. Chất lượng dịch vụ

Có nhiều quan điểm khác nhau về chất lượng dịch vụ. Theo Zeithaml (1988, trang 3): *“Chất lượng dịch vụ là đánh giá tổng thể của khách hàng về sự xuất sắc và vượt trội của dịch vụ”*. Theo Bitner & Hubbert (1994, trích trong Caro & Romer, 2006): *“Chất lượng dịch vụ là ấn tượng chung của khách hàng về sự vượt trội hay thấp kém của một tổ chức và dịch vụ của nó”*. Nhiều nhà nghiên cứu cũng đề xuất các công cụ để đánh giá chất lượng dịch vụ, chẳng hạn như Gronroos (1984), cho rằng chất lượng dịch vụ bao gồm hai thành phần: (1) chất lượng chức năng và (2) chất lượng kỹ thuật. Chất lượng chức năng thể hiện dịch vụ được cung cấp như thế nào, còn chất lượng kỹ thuật thể hiện cái mà khách hàng thực sự nhận được. Parasuraman & ctg. (1988) đã đề xuất thang đo SERVQUAL để đo lường chất lượng dịch vụ bao gồm những mong đợi và trải nghiệm của khách hàng với 5 thành phần cơ bản: (1) tin cậy, (2) đáp ứng, (3) đảm bảo, (4) đồng cảm, (5) phương tiện hữu hình. Sau nhiều lần được kiểm định, thang đo SERVQUAL được thừa nhận như là một thang đo có giá trị lý thuyết cũng như thực tiễn. Tuy vậy, vẫn còn nhiều tranh luận, phê phán, đặt ra vấn đề đối với thang đo này, nhất là về tính tổng quát và hiệu lực đo lường chất lượng. Một điều nữa có thể thấy là thủ tục đo lường SERVQUAL khá dài dòng. Do vậy, đã xuất hiện một biến thể của SERVQUAL là SERVPERF. Thang đo này được Cronin & Taylor (1992) giới thiệu, đánh giá chất lượng dịch vụ bằng cách chỉ đo lường chất lượng dịch vụ cảm nhận (thay vì đo cả chất lượng kỳ vọng lẫn cảm nhận như SERVQUAL). Các tác giả này

cho rằng, chất lượng dịch vụ được phản ánh tốt nhất bởi chất lượng cảm nhận mà không cần có chất lượng kỳ vọng. Do có xuất xứ từ SERVQUAL nên các thành phần và biến quan sát của thang đo SERVPERF được giữ nguyên như của SERVQUAL.

2.2. Chất lượng đào tạo

Theo Chua (2004) và Merican & ctg. (2009), chất lượng đào tạo là một khái niệm đa hướng và mang tính chủ quan, bởi vì ở mỗi nhóm khách hàng khác nhau sẽ có quan điểm khác nhau về chất lượng đào tạo, và ở mỗi nhóm cũng sẽ phản ánh quan điểm về cá nhân và xã hội khác nhau. Vì vậy, để đáp ứng tốt được khách hàng mục tiêu của mình thì các tổ chức đào tạo phải biết được những thuộc tính chất lượng của từng nhóm khách hàng mục tiêu. Cũng theo nghiên cứu của Chua (2004), có bốn quan điểm về chất lượng đào tạo đại học là: quan điểm của phụ huynh, quan điểm của thành viên khoa, quan điểm của nhà tuyển dụng và quan điểm của người học (sinh viên). Kết quả của nghiên cứu cũng cho thấy, theo quan điểm của người học, chất lượng tập trung chủ yếu ở quá trình và đầu ra (quá trình 46.6%, đầu ra 46.6%, và đầu vào 6.8%).

Chất lượng đào tạo luôn là mối quan tâm hàng đầu của nhiều đối tượng, dù có tham gia hoặc không tham gia vào quá trình đào tạo. Ngoài áp lực từ các đối tượng tham gia trực tiếp, các đối tượng không tham gia trực tiếp như nhà tuyển dụng cũng luôn đòi hỏi chất lượng đầu ra cao để đền bù chi phí tiền lương. Chất lượng cũng luôn là một vấn đề lớn đối với chính phủ và các cơ quan, nơi hoạch định các chính sách và nghiên cứu trong lĩnh vực đào tạo. Vì rất nhiều lý do, chất lượng đào tạo luôn là mối quan tâm lớn (Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục – Bộ Giáo dục và Đào tạo, 2011). Xuất phát từ tầm quan trọng của chất lượng đào tạo nên cũng đã có một số nghiên cứu nhằm xây dựng thang đo trong lĩnh vực này. Ví dụ như trong đào tạo đại học, Hasan & ctg. (2008) đã xây dựng thang

đo chất lượng đào tạo đại học bao gồm 5 thành phần trong thang đo chất lượng dịch vụ của Parasuraman, đó là (1) hữu hình, (2) đảm bảo, (3) tin cậy, (4) đáp ứng, và (5) cảm thông. Theo Thomas & ctg. (2011), chất lượng đào tạo đại học bao gồm 5 thành phần: (1) chất lượng giảng dạy, (2) chất lượng quản trị, (3) chất lượng cơ sở vật chất, (4) chất lượng cuộc sống xã hội, và (5) chất lượng dịch vụ hỗ trợ. Trong khi đó, nghiên cứu của Yang Wang (1994) và Kao (2007) đã xây dựng thang đo chất lượng đào tạo đại học bao gồm 3 thành phần: (1) chất lượng đầu ra, (2) chất lượng môi trường vật chất, và (3) chất lượng tương tác.

Trong lĩnh vực đào tạo MBA, Merican & ctg. (2009) đã xây dựng thang đo chất lượng đào tạo MBA tại Malaysia gồm 5 thành phần: (1) chất lượng nội dung chương trình, (2) chất lượng môi trường học tập, (3) chất lượng giảng viên, (4) chất lượng tiện ích chức năng, và (5) chất lượng đầu ra. Như vậy, chất lượng đào tạo MBA của Merican & ctg. (2009) dựa trên quan điểm của Chua (2004) và Cronin & Taylor (1992). Thứ nhất, dựa trên quan điểm của Chua (2004), bởi vì chất lượng đào tạo tập trung chính ở quá trình và đầu ra (quan điểm của người học). Thứ hai, quan điểm về đo lường dựa theo Cronin & Taylor (1992), bởi vì chỉ đo lường chất lượng ở khía cạnh cảm nhận.

Trong nghiên cứu này, nhóm nghiên cứu kế thừa thang đo của Merican & ctg. (2009), kết hợp với điều kiện thực tế tại Việt Nam để kiểm định thang đo chất lượng đào tạo MBA.

2.3. Chất lượng đào tạo và sự thỏa mãn học viên

Trong kiểm định thang đo, bên cạnh việc kiểm định giá trị hội tụ (Convergent Validity) và giá trị phân biệt (Discriminant Validity) thì giá trị tiêu chuẩn đồng hành (Concurrent Validity) cũng được kiểm định. Để kiểm định giá trị đồng hành, chúng ta sẽ kiểm định mối tương quan giữa biến cần kiểm định với biến tiêu chuẩn được chọn,

mối tương quan giữa hai biến này càng cao và có ý nghĩa thống kê thì giá trị tiêu chuẩn đồng hành càng cao (Simatupang & Sridharan, 2004).

Chất lượng dịch vụ và sự thỏa mãn tuy là hai khái niệm khác nhau nhưng có liên hệ chặt chẽ với nhau trong nghiên cứu về dịch vụ (Parasuraman & ctg, 1988). Các nghiên cứu trước đây cho thấy mối tương quan cao giữa chất lượng dịch vụ và sự thỏa mãn khách hàng (vd, Cronin & Taylor, 1992; Gronroos, 1984). Những nghiên cứu trong lĩnh vực đào tạo cũng cho kết quả tương tự (vd, Hansan, 2004; Kao, 2007; Yang Wang, 1994, Nguyễn Thành Long, 2006; Nguyễn Thị Thúy, 2008; Lê Dân & Nguyễn Thị Trang, 2011). Do đó, để kiểm định giá trị đồng hành, nhóm tác giả sẽ kiểm định mối tương quan giữa chất lượng đào tạo MBA với một biến tiêu chuẩn được chọn là sự thỏa mãn học viên.

3. PHƯƠNG PHÁP NGHIÊN CỨU VÀ PHÂN TÍCH KẾT QUẢ

Nghiên cứu được tiến hành theo hai giai đoạn: sơ bộ và chính thức.

3.1. Nghiên cứu sơ bộ định tính

Nghiên cứu sơ bộ định tính được thực hiện thông qua thảo luận nhóm với hai nhóm học viên MBA của trường công lập và ngoài công lập, mỗi nhóm gồm 7 học viên. Mục đích của nghiên cứu này nhằm điều chỉnh thang đo cho phù hợp với điều kiện nghiên cứu.

Thang đo của Merican & ctg. (2009) gồm 5 thành phần và 33 biến quan sát, đó là (1) chất lượng nội dung chương trình gồm 9 biến quan sát đo lường mức độ linh hoạt, hữu ích của nội dung chương trình, (2) chất lượng môi trường học tập gồm 6 biến quan sát đo lường các hỗ trợ mà học viên nhận được và cơ hội mở rộng các mối quan hệ mới, (3) chất lượng giảng viên gồm 9 biến quan sát đo lường sự nhiệt tình, kiến thức, kinh nghiệm và phương pháp giảng dạy của giảng viên, (4) chất lượng tiện ích chức năng gồm 5 biến quan sát đo lường các tiện ích và thiết bị hỗ

trợ học tập, (5) chất lượng đầu ra gồm 6 biến quan sát đo lường những kỹ năng và khả năng mà học viên nhận được khi tham gia chương trình. Thang đo sự thỏa mãn học viên dựa theo Helgesen & Nasset (2007), Thomas (2011) và Lê Dân & Nguyễn Thị Trang (2011), được đo bằng 6 biến quan sát, phản ánh sự đánh giá của học

viên về các yếu tố thuộc chất lượng đào tạo mà họ được trải nghiệm. Các biến quan sát được đo lường trên thang đo Likert 5 điểm (từ 1: hoàn toàn không đồng ý đến 5: hoàn toàn đồng ý).

Kết quả thang đo sau nghiên cứu sơ bộ định tính được trình bày trong Bảng 1.

Bảng 1. Thang đo Chất lượng đào tạo MBA sau nghiên cứu sơ bộ định tính

Tên thành phần	Kí hiệu biến	Nội dung	Nguồn
Nội dung chương trình (NDCT)	Qpro1	Chương trình được thiết kế linh hoạt theo nhu cầu của anh/chị (môn học tự chọn, lịch học...).	Merican & ctg. (2009)
	Qpro2	Nội dung chương trình được thiết kế hợp lý (thời lượng môn học, trình tự môn học...)	Merican & ctg. (2009)
	Qpro3	Nội dung chương trình rất hữu ích đối với anh/chị	NC định tính
	Qpro4	Số năm đào tạo phù hợp với anh/chị	NC định tính
	Qpro5	Chương trình có cập nhật các kiến thức mới	NC định tính
Môi trường học tập (MTHT)	Qlif6	Anh/chị có được sự hỗ trợ nhiệt tình từ nhân viên của chương trình (GV trợ giảng, giáo vụ khoa, PĐT SĐH)	Merican & ctg (2009)
	Qlif7	Anh/chị được thông báo kịp thời các thông tin có liên quan (lịch thi, lịch đăng kí môn học...)	Merican & ctg (2009)
	Qlif8	Các học viên trong lớp có sự nhiệt tình và nỗ lực cao trong học tập	NC định tính
	Qlif9	Anh/chị thường làm việc nhóm với các học viên khác	Merican & ctg (2009)
	Qlif10	Anh/chị nhận được sự hỗ trợ nhiệt tình từ những học viên khác	NC định tính
	Qlif11	Anh/chị không có khó khăn nào khi làm việc với những học viên khác nhau (tuổi, nghề nghiệp, địa vị...)	Merican & ctg (2009)
	Qlif12	Việc tham gia chương trình này giúp anh/chị có nhiều mối quan hệ mới	NC định tính
Giảng viên (GV)	Qlec13	GV cung cấp đầy đủ thông tin về môn học (tiêu chí đánh giá, TL tham khảo, mục đích, yêu cầu môn học)	Merican & ctg (2009)
	Qlec14	GV giải đáp các câu hỏi của anh/chị một cách rõ ràng	Merican & ctg (2009)
	Qlec15	GV có học hàm, học vị cao (tiến sĩ, PGS, GS)	NC định tính
	Qlec16	GV có cách truyền đạt hấp dẫn (hài hước, sinh động...)	Merican & ctg (2009)
	Qlec17	GV có năng lực chuyên môn	NC định tính
	Qlec18	GV chuẩn bị các bài giảng rất kỹ lưỡng	Merican & ctg (2009)
	Qlec19	GV kích thích anh/chị tham gia đóng góp ý kiến cho bài học	NC định tính
	Qlec20	GV có nhiều kinh nghiệm thực tế	NC định tính
	Qlec21	GV tổ chức/giới thiệu các hội thảo/chuyên đề liên quan đến chương trình học cho học viên	NC định tính

Tiện ích chức năng (TICN)	Qfac22	Các cơ sở vật chất (phòng học, thư viện,...) khang trang	Merican & ctg (2009)
	Qfac23	Các thiết bị hỗ trợ học tập (máy tính, máy chiếu, micro,...) luôn có sẵn	NC định tính
	Qfac24	Các thiết bị hỗ trợ học tập (máy tính, máy chiếu, micro,...) hoạt động tốt	NC định tính
	Qfac25	Các dịch vụ tiện ích (bảo vệ, vệ sinh, căng tin, gửi xe...) có chất lượng tốt	Merican & ctg (2009)
	Qfac26	Hệ thống thông tin giúp anh/chị rất nhiều trong học tập (website, thư viện điện tử, e-learning...)	Merican & ctg (2009)
Đầu ra (ĐR)	Qout27	Chương trình giúp anh/chị cải thiện kỹ năng giao tiếp	Merican & ctg (2009)
	Qout28	Chương trình giúp anh/chị phát triển kỹ năng làm việc nhóm	Merican & ctg (2009)
	Qout29	Chương trình giúp anh/chị phát triển kỹ năng tư duy	NC định tính
	Qout30	Chương trình giúp anh/chị nâng cao kỹ năng phân tích	Merican & ctg (2009)
	Qout31	Chương trình giúp anh/chị nâng cao kỹ năng giải quyết vấn đề	Merican & ctg (2009)
	Qout32	Anh/chị tin rằng, những kiến thức nhận từ chương trình giúp anh/chị nâng cao hiệu quả công việc hiện tại	NC định tính
	Qout33	Anh/chị tin rằng, những kiến thức nhận từ chương trình giúp anh/chị được đề bạt lên vị trí tốt hơn	NC định tính

3.2. Nghiên cứu sơ bộ định lượng

Nghiên cứu sơ bộ định lượng thông qua kỹ thuật phỏng vấn trực tiếp 121 học viên MBA bằng bảng câu hỏi với phương pháp lấy mẫu thuận tiện. Phương pháp hệ số tin cậy Cronbach's Alpha và phân tích nhân tố khám phá EFA (Exploratory Factor Analysis) với sự trợ giúp của phần mềm SPSS 16.0 được sử dụng ở bước này. Tiêu chuẩn chọn là các biến phải có hệ số tương quan biến-tổng (itemtotal-correlation) > .30; hệ số Cronbach Alpha > .60; hệ số tải nhân tố (factor loading) > .50; thang đo đạt yêu cầu khi tổng phương sai trích $\geq 50\%$ (Hair & ctg., 1998).

Kết quả phân tích Cronbach's Alpha cho thấy một số biến bị loại do có tương quan biến-tổng quá nhỏ (<.30). Cụ thể, một biến quan sát trong thành phần (MTHT) và một biến quan sát trong thành phần (TICN) bị loại. Sau khi loại các biến không đạt yêu cầu về tương quan biến-tổng (có cân nhắc giá trị nội dung), các thang đo thành phần của thang đo chất lượng đào tạo MBA và thang đo sự thỏa mãn học viên đều thỏa mãn yêu

cầu về độ tin cậy Cronbach Alpha (dao động từ .683 đến .882).

Phân tích nhân tố EFA bằng phương pháp trích Principal Components với phép quay vuông góc Varimax được thực hiện cho từng thành phần của thang đo chất lượng đào tạo MBA và thang đo sự thỏa mãn học viên. Kết quả cho thấy có 5 biến bị loại do có hệ số tải quá thấp (<.50). Cụ thể, một biến quan sát trong thành phần (NDCT), một biến quan sát trong thành phần (MTHT), hai biến quan sát trong thành phần (GV), và 1 biến quan sát trong thang đo sự thỏa mãn học viên. Sau khi loại các biến không đạt yêu cầu về hệ số tải (có cân nhắc giá trị nội dung), các biến đo lường trong các thang đo thành phần có hệ số tải dao động từ .553 đến .922. Phương sai trích của các thang đo thành phần dao động từ 49.234% đến 74.503%.

Như vậy, sau khi loại 7 biến không đạt yêu cầu, có thể kết luận sơ bộ các thang đo thành phần đạt được yêu cầu về độ tin cậy và độ giá trị.

3.3. Nghiên cứu định lượng chính thức

Nghiên cứu chính thức định lượng được thực hiện bằng phương pháp phỏng vấn trực tiếp các học viên MBA của các trường Đại học tại thành phố Hồ Chí Minh và các tỉnh lân cận thông qua

bảng câu hỏi. Nghiên cứu này được thực hiện dựa trên mẫu có kích thước là $n = 307$ với phương pháp lấy mẫu thuận tiện kết hợp theo lớp (quota sampling). Một số thông tin của mẫu khảo sát trình bày trong Bảng 2.

Bảng 2. Đặc điểm mẫu khảo sát

		Tần số	Phần trăm (%)
Tên trường	ĐH Bách khoa	45	14.7
	ĐH Kinh tế	90	29.3
	ĐH Mở	39	12.7
	Đại học Kỹ thuật Công nghệ	41	13.4
	ĐH Lạc Hồng	42	13.7
	ĐH Bình Dương	50	16.3
	Tổng	307	100
Loại hình	Công lập	174	56.7
	Ngoài công lập	133	43.3
	Tổng	307	100
Giới tính	Nam	159	51.8
	Nữ	148	48.2
	Tổng	307	100

Trong giai đoạn nghiên cứu định lượng chính thức, các phương pháp hệ số tin cậy Cronbach Alpha, phân tích nhân tố khám phá EFA, và phân tích nhân tố khẳng định CFA (Confirmatory Factor Analysis) được sử dụng. Phương pháp Cronbach Alpha và phân tích nhân tố EFA bằng SPSS 16.0 được sử dụng trước nhằm rút gọn biến và xác định cấu trúc của dữ liệu. Tiếp theo, phương pháp phân tích nhân tố CFA với phần mềm AMOS 16. được sử dụng nhằm khẳng định tính đơn hướng, độ tin cậy và độ giá trị của các thang đo.

Kết quả phân tích Cronbach alpha cho thấy tất cả các biến quan sát đều đạt yêu cầu về hệ số tương quan biến-tổng và độ tin cậy Cronbach Alpha (dao động từ .697 đến .864). Kết quả phân tích nhân tố EFA bằng phương pháp trích Principal Components với phép quay Varimax cho thấy có 9 biến bị loại do có hệ số tải quá thấp

(<.50). Cụ thể, một biến quan sát trong thành phần (NDCT), hai biến quan sát trong thành phần (MTHT), ba biến quan sát trong thành phần (GV), ba biến quan sát trong thành phần (ĐR). Sau khi loại các biến không đạt yêu cầu về hệ số tải (có cân nhắc giá trị nội dung), các biến đo lường trong các thang đo thành phần có hệ số tải dao động từ .523 đến .946. Phương sai trích của các thang đo thành phần dao động từ 52.94% đến 71.09%.

Sau khi loại các biến không đạt yêu cầu, tiếp tục phân tích EFA chung cho tất cả các thành phần của thang đo chất lượng đào tạo MBA bằng phương pháp trích Principal Asis Factoring với phép quay Promax, kết quả cho thấy, số lượng nhân tố trích được là 5 và các biến quan sát được nhóm vào từng nhân tố giống như giả thuyết ban đầu đưa ra. Kết quả EFA được trình bày trong bảng 3.

Bảng 3. Kết quả EFA thang đo chất lượng đào tạo MBA

Biến quan sát	Nội dung chương trình	Môi trường học tập	Giảng viên	Tiện ích chức năng	Đầu ra
	Trọng số nhân tố				
Qpro1	.601	.018	.063	.010	-.071
Qpro2	.761	-.089	-.064	.019	-.024
Qpro3	.545	.066	.091	-.046	.130
Qlif8	-.098	.568	-.011	-.073	.084
Qlif9	.094	.548	-.012	-.011	.011
Qlif10	-.037	.671	.116	.033	-.057
Qlec14	.019	.135	.569	.006	.020
Qlec17	-.024	-.045	.834	-.022	.007
Qlec18	.066	-.038	.758	-.026	-.010
Qlec20	-.032	.102	.584	.113	-.018
Qfac22	.039	-.081	.130	.570	.068
Qfac23	.017	.068	-.018	.793	-.049
Qfac24	-.003	.107	-.142	.946	-.013
Qfac25	-.043	-.210	.142	.637	.056
Qout29	.046	.111	-.137	.023	.809
Qout30	-.081	-.060	.052	-.027	.915
Qout31	-.077	-.010	.056	.030	.810
Qout32	.192	.010	.042	.016	.523
Eigenvalue	5.885	1.925	1.572	1.353	1.085
Phương sai trích (%)	30.298	8.400	5.866	5.100	3.272

Sau khi thang đo được kiểm định bằng phương pháp hệ số tin cậy Cronbach Alpha và phân tích nhân tố khám phá EFA, các biến quan sát đạt yêu cầu sẽ tiếp tục được đưa vào phân tích nhân tố khẳng định CFA để đánh giá tính đơn hướng, độ tin cậy và độ giá trị của thang đo. 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 $p > .05$. Nếu một mô hình nhận giá trị GFI, TLI và CFI từ .90 đến 1, RMSEA có giá trị $< .08$ thì mô hình này được xem là phù hợp với dữ liệu nghiên cứu (Hair & ctg, 1998). Các chỉ tiêu để đánh giá một thang đo gồm: (1) Hệ số tin cậy tổng hợp CR (Composite Reliability), (2) Tổng phương sai trích được VE (Variance Extracted), (3) Tính đơn hướng (Unidimensionality), (4) Giá trị hội tụ

(Convergent Validity), (5) Giá trị phân biệt (Discriminant Validity), và (6) Giá trị tiêu chuẩn đồng hành (Concurrent Validity) (Hair & ctg, 1998).

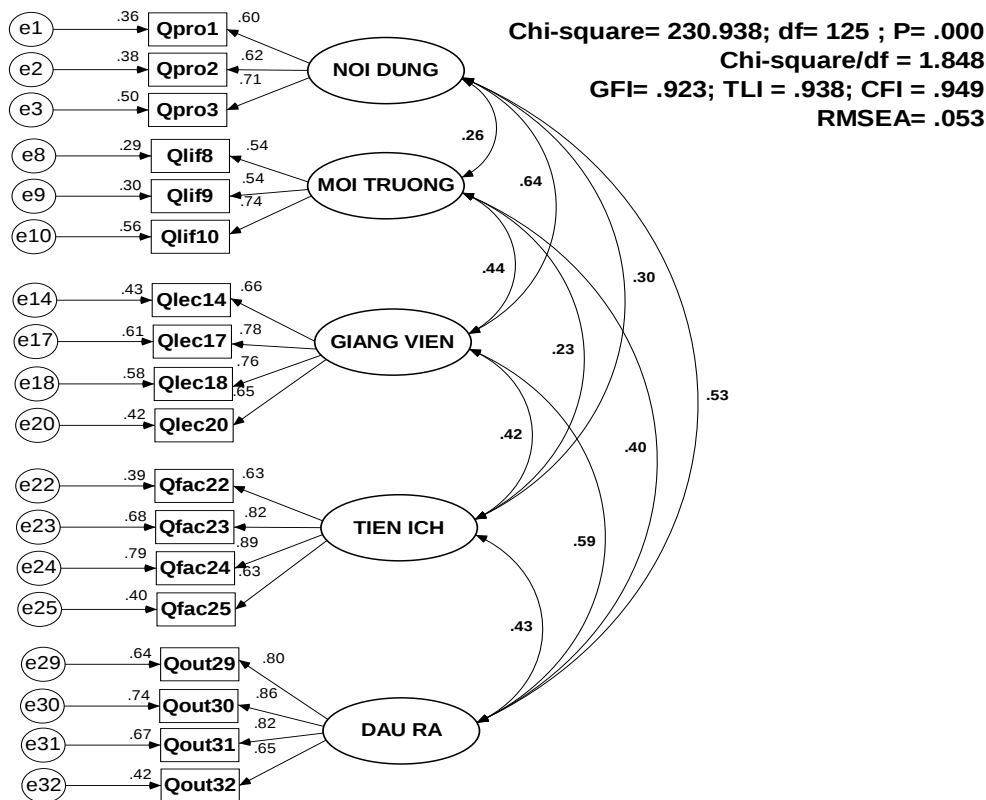
Kiểm định phân phối của các biến quan sát cho thấy phân phối này gần với phân phối chuẩn, hầu hết các Kurtoses và Skewnesses đều nằm trong khoảng $[-1, +1]$. Do đó, phương pháp ML (Maximum Likelihood) là phương pháp thích hợp để ước lượng các tham số trong mô hình (Muthen & Kaplan (1985), trích từ Trần Thị Kim Loan (2009)).

Kết quả kiểm định CFA của thang đo sự thỏa mãn học viên cho thấy mô hình phù hợp với dữ liệu nghiên cứu (Chi -bình phương = 14.871 ($p = .011$), GFI = .981, TLI = .949, CFI = .975, RMSEA = .078). Hơn nữa, Các hệ số hồi quy (chuẩn hóa) dao động từ .52 đến .74. Kết quả này

khẳng định tính đơn hướng và giá trị hội tụ của thang đo sự thỏa mãn học viên.

Kết quả kiểm định thang đo chất lượng đào tạo MBA với CFA cho thấy, mô hình có 125 bậc tự do, các giá trị đo độ phù hợp của mô hình đều

đạt yêu cầu (Chi – bình phương = 230.938 ($p = .000$), $GFI = .923$, $TLI = .938$, $CFI = .949$, $RMSEA = .053$). Như vậy, có thể kết luận mô hình phù hợp với dữ liệu nghiên cứu (Hình 1).



Hình 1. Kết quả CFA thang đo Chất lượng đào tạo MBA

Bảng 4. Kiểm định giá trị phân biệt giữa các thành phần của thang đo Chất lượng đào tạo MBA

Mối quan hệ	r	SE = r/CR (r)	CR (r)	(1-r)	CR (1-r) = (1-r)/SE	p
NDCT <--> MTHT	.261	.024	10.88	.739	30.79	.000
NDCT <--> GV	.642	.035	18.34	.358	10.23	.000
NDCT <--> TICN	.298	.030	9.93	.702	23.40	.000
NDCT <--> ĐR	.525	.032	16.41	.475	14.84	.000
MTHT <--> GV	.436	.019	22.95	.564	29.68	.000
MTHT <--> TICN	.233	.018	12.94	.767	42.61	.000
MTHT <--> ĐR	.405	.019	21.32	.595	31.32	.000
GV <--> TICN	.419	.022	19.05	.581	26.41	.000

GV	<-->	ĐR	.591	.023	25.70	.409	17.78	.000
TICN	<-->	ĐR	.435	.023	18.91	.565	24.57	.000

CR: giá trị tới hạn; SE: Sai số chuẩn

Mối tương quan giữa chất lượng đào tạo MBA và sự thỏa mãn học viên

Hệ số tương quan giữa chất lượng đào tạo MBA và sự thỏa mãn học viên là 0.729 và có ý nghĩa thống kê ở mức 0.01. Như vậy, chất lượng

đào tạo MBA và sự thỏa mãn học viên có mối tương quan dương mạnh. Kết quả này cho phép kết luận thang đo chất lượng đào tạo MBA có giá trị tiêu chuẩn đồng hành cao.

Bảng 5. Bảng tóm tắt kết quả kiểm định thang đo Chất lượng đào tạo MBA

Khái niệm	Thành phần	Số biến quan sát	Độ tin cậy tổng hợp	Phương sai trích (%)	Trung bình hệ số hồi quy	Độ giá trị (hội tụ, phân biệt & đồng hành)
Chất lượng đào tạo MBA	NDCT	03	.68	42	.64	Đạt yêu cầu
	MTHT	03	.64	38	.61	
	GV	04	.81	51	.71	
	TICN	04	.84	57	.74	
	ĐR	04	.87	62	.78	

Kết quả trong Bảng 5 cho thấy, phương sai trích của các thành phần dao động từ 38% đến 62%. Trong đó, có hai thành phần có phương sai trích nhỏ hơn yêu cầu gồm thành phần (NDCT) với phương sai trích được là 42% và thành phần (MTHT) với phương sai trích được là 38%. Tuy nhiên, chúng vẫn nằm trong giá trị có thể chấp nhận được (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2009) và vẫn đạt giá trị về nội dung.

4. KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU

Sau khi kiểm định thang đo chất lượng đào tạo MBA với các tiêu chí: (1) Hệ số tin cậy tổng hợp, (2) Tổng phương sai trích được, (3) Tính đơn hướng, (4) Giá trị hội tụ, (5) Giá trị phân biệt, và (6) Giá trị tiêu chuẩn đồng hành. Nhìn chung, thang đo đạt yêu cầu với các tiêu chí trên, tuy là có hai thành phần có phương sai trích nhỏ hơn yêu cầu nhưng vẫn đạt về giá trị nội dung nên được chấp nhận. Thang đo chất lượng đào tạo MBA sau khi kiểm định gồm 5 thành phần: (1) Chất lượng nội dung chương trình; (2) Chất lượng môi trường học tập; (3) Chất lượng

giảng viên; (4) Chất lượng tiện ích chức năng; và (5) Chất lượng đầu ra (gồm các biến quan sát được in nghiêng trong Bảng 1).

Như vậy, kết quả của nghiên cứu đồng nhất về số lượng thành phần so với nghiên cứu của Merican & ctg (2009). Tuy nhiên, nội dung của các thành phần có một số điểm tương đồng và khác biệt đáng chú ý sau:

Thứ nhất, về các thành phần chất lượng nội dung chương trình, chất lượng môi trường học tập, chất lượng giảng viên: Mặc dù số lượng biến quan sát có thay đổi, tuy nhiên về mặt nội dung thì không khác biệt nhiều so với kết quả nghiên cứu của Merican & ctg (2009). Thành phần (NDCT) phản ánh mức độ linh hoạt và hữu ích của nội dung chương trình; thành phần (MTHT) phản ánh những hỗ trợ và cơ hội có được các mối quan hệ mới; thành phần (GV) phản ánh sự nhiệt tình, kiến thức chuyên môn, kinh nghiệm của giảng viên.

Thứ hai, về thành phần chất lượng tiện ích chức năng: Kết quả của nghiên cứu có điểm khác biệt đáng chú ý, đó là các tiện ích như hệ thống thông tin (thư viện điện tử, e-learning...), thư viện, tiện ích giải trí thể thao không có mặt để đo lường thành phần này. Các nghiên cứu trước ở các nước phát triển (vd, Merican & ctg, 2009; Helgesen & ctg., 2007; Thomas, 2011), các yếu tố tiện ích chức năng như hệ thống thông tin, thư viện, tiện ích giải trí thể thao đóng vai trò rất quan trọng. Tuy nhiên, kết quả của nghiên cứu này lại cho thấy các yếu tố này không có vai trò quan trọng trong cảm nhận của học viên. Kết quả này cũng hợp lý vì đối tượng khảo sát của nghiên cứu là học viên của các chương trình MBA bán thời gian, học viên vừa học vừa làm nên thường không có nhu cầu hoặc không có điều kiện sử dụng các tiện ích như thư viện, tiện ích thể thao. Ngoài ra, việc không có mặt các biến đo lường về các tiện ích như thư viện điện tử, e-learning cũng có thể được lý giải là do các tiện ích này chưa được áp dụng phổ biến ở Việt Nam, hoặc chưa được xây dựng tốt nên vai trò quan trọng của nó chưa được các học viên cảm nhận một cách đầy đủ nhất.

Thứ ba, về thành phần chất lượng đầu ra: Kết quả về nội dung của thành phần chất lượng đầu ra cũng phản ánh những kỹ năng và khả năng mà học viên nhận được sau khi tham gia chương trình. Tuy nhiên, có một điểm khác biệt đáng chú ý, đó là kết quả nghiên cứu cho thấy kỹ năng nghiên cứu khoa học không phải là kỹ năng quan trọng trong cảm nhận của học viên như kết quả nghiên cứu của Merican & ctg. (2009). Kết quả này một phần cho thấy nghiên cứu khoa học chưa đóng vai trò quan trọng và chưa phải là mục tiêu học MBA của phần lớn học viên, cũng như chưa phải là mục tiêu đào tạo của các chương trình MBA trong nước.

5. KẾT LUẬN VÀ HƯỚNG NGHIÊN CỨU TIẾP THEO

Trên lý thuyết, các chương trình MBA có thể cạnh tranh với nhau bằng chất lượng, học phí, hình ảnh, Tuy nhiên, thực tế hiện nay cho thấy nhiều chương trình liên kết với nước ngoài có học phí cao hơn rất nhiều lần so với các chương trình trong nước nhưng vẫn thu hút được số lượng lớn học viên tham gia (Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, 2009). Do đó, để tạo lập được sức cạnh tranh bền vững, các chương trình MBA trong nước phải quan tâm nhiều hơn đến chất lượng đào tạo.

Nghiên cứu đã xây dựng và kiểm định được thang đo chất lượng đào tạo MBA tại Việt Nam dựa trên các nghiên cứu trước, kết hợp với nghiên cứu định tính và định lượng tại Việt Nam. Kết quả của nghiên cứu sẽ giúp cho các nhà quản trị nhận biết được cấu trúc của chất lượng đào tạo MBA nhằm làm cơ sở cho việc đo lường, phân tích và hoạch định chiến lược cạnh tranh dựa trên chất lượng đào tạo. Hơn nữa, kết quả của nghiên cứu cũng sẽ góp phần kích thích các nghiên cứu tiếp theo nhằm kiểm định, điều chỉnh, bổ sung và sử dụng thang đo cho các nghiên cứu tiếp theo trong cùng lĩnh vực.

Một số đề nghị cho nghiên cứu tiếp theo: 1) Xây dựng thang đo chất lượng đào tạo MBA liên kết và các chuyên ngành cao học khác để nhận dạng điểm tương đồng và khác biệt, 2) Nghiên cứu lặp lại trong tương lai với phương pháp lấy mẫu xác suất và cỡ mẫu lớn hơn nhằm tăng khả năng tổng quát hóa của kết quả, 3) Xây dựng thang đo chất lượng đào tạo MBA dựa trên quan điểm khác với quan điểm của người học, chẳng hạn như quan điểm của nhà tuyển dụng, phụ huynh, giảng viên.

Development of MBA program-service quality measurement scale

• Nguyen Xuan Tho

• Tran Thi Kim Loan

University of Technology, VNU-HCM

ABSTRACT:

The purpose of this study is to develop the education quality measurement scale of Master of Business Administration (MBA) program in Vietnam. Cronbach's Alpha, Exploring Factor Analysis (EFA) and Confirmatory Factor Analysis (CFA) were used to test the model with the support of SPSS and AMOS. The result of this study on the sample of 307 MBA students of Public

and Private Universities in Ho Chi Minh City and neighbouring provinces indicates that MBA program education quality measurement scale includes five components: (1) Perceived program quality, (2) Perceived quality of life, (3) Perceived quality of lecturing faculty, (4) Perceived quality of academic facilities, and (5) Perceived quality of outcome.

Keywords: MBA education, service quality, education quality.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

- [1]. Caro, L.M., & Romer, E., Developing a Multidimensional and Hierarchical Service Quality Model for the Travel and Tourism Industry, Working Paper Series, 6 (18), 3-20, (2006).
- [2]. Chua, C. (2004), Perception of Quality in Higher Education, [<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.125.3578&rep=rep1&type=pdf>], accessed 12-12-2011].
- [3]. Cronin, J.J.Jr., & Taylor, S.A., Measuring service quality: A re-examination and extension, Journal of Marketing, 56, 55-68, (1992).
- [4]. Cục Khảo thí và Kiểm định chất lượng giáo dục – Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), Tài liệu tập huấn tự đánh giá trường cao đẳng, [<http://www.moet.gov.vn/?page=1.19&view=3670>], accessed 28/09/2012].
- [5]. Đỗ Hữu Nguyên Lộc (2012), MBA: Xu hướng toàn cầu, [<http://doanhnhansaigon.vn/online/the-gioi-quan-tri/nhan-su/2012/08/1066567/mba-xu-huong-toan-cau/>], accessed 28/09/2012].
- [6]. Gronroos, C., A Service Quality Model and Its Marketing Implications, European Journal of Marketing, 18 (4), 36-44, (1984).
- [7]. Hair, Jr. J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C., Multivariate Data Analysis (5th edition), Prentice-Hall, Upper Saddle River (1998).
- [8]. Hasan, H.F.A., Service Quality and Student Satisfaction: A Case Study at Private Higher Education Institutions, International Business Research, 1(3), 163-175, (2008).
- [9]. Helgesen, O., & Nettet, E., Image, Satisfaction and Antecedents: Drivers of Student Loyalty? A case study of Norwegian

- University College, Corporate Reputation Review, 10, 38-59, (2007).
- [10].Kao, H.T., University Student Satisfaction: An empirical analysis, Master Thesis, Lincoln University - New Zealand (2007).
- [11].Lê Dân & Nguyễn Thị Trang, Mô hình đánh giá sự trung thành của sinh viên dựa vào phân tích nhân tố, Tạp chí Khoa học và Công nghệ - Đại học Đà Nẵng, 2(43), 135-142, (2011).
- [12].Merican, F., Zailani, S., & Fernando, Y., Development Of MBA Program-Service Quality Measurement Scale, International Review of Business Research Papers, 5(4), 280-291, (2009).
- [13].Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang, Nghiên cứu khoa học trong Quản trị Kinh doanh, NXB Thống Kê, Tp.HCM (2009).
- [14].Nguyễn Thành Long, Sử dụng thang đo SERVPERF để đánh giá chất lượng đào tạo tại trường Đại học An Giang, Đề tài nghiên cứu khoa học, Đại học An Giang, (2012).
- [15].Nguyễn Thị Thúy, Nghiên cứu các yếu tố ảnh hưởng đến chất lượng đào tạo và đánh giá sự thỏa mãn của sinh viên trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật Tp.HCM đối với các yếu tố này, Luận văn Thạc sĩ, Đại học Bách khoa Tp.HCM, (2008).
- [16].Parasuraman, A., Zeithaml, V.A., & Berry, L.L., A Multiple-Item Scale for Measuring Consumer Perceptions of Service Quality, Journal of Retailing, 64 (1), 12-40, (1988).
- [17].Simatupang, T.M., & Sridharan, R., The Collaboration index: A measure for supply chain collaboration, International Journal of Physical Distribution & Logistics Management, 35 (1), 44-62, 2004.
- [18].Thomas, S., What drives Student Loyalty in University: An Empirical Model from India, International Business Research, 4(2), 183-192, (2011).
- [19].Trần Thị Kim Loan, Những yếu tố ảnh hưởng đến năng suất doanh nghiệp trong ngành sản xuất công nghiệp, Luận án Tiến sĩ, Đại học Bách khoa Tp.HCM, (2009).
- [20].Yang Wang, University Student Satisfaction in Shijiazhuang, China: An Empirical Analysis, Master Thesis, Lincoln University - New Zealand, (1994).
- [21].Zeithaml, V.A., Consumer Perceptions of Price, Quality, and Value: A Means-End Model and Synthesis of Evidence, Journal of Marketing, 52, 2-22, (1988).