

CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ GIÁO DỤC ĐẠI HỌC: QUAN ĐIỂM VÀ MÔ HÌNH ĐÁNH GIÁ

Bùi Đức Quý,
Trần Thị Thu Hương⁺,
Nguyễn Thị Hải,
Phạm Thị Lan Hương,
Nguyễn Trọng Đức

Trường Đại học Giáo dục - Đại học Quốc gia Hà Nội
⁺Tác giả liên hệ • Email: huong.tran@vnu.edu.vn

Article history

Received: 27/5/2025

Accepted: 10/7/2025

Published: 05/10/2025

Keywords

Quality, educational services,
perspective, evaluation
model

ABSTRACT

In the context of higher education increasingly expanding in scale and playing a strategic role in developing high-quality human resources in Vietnam as well as around the world, assessing the quality of higher education services has become an urgent requirement to ensure the effectiveness and sustainability of the system. Through assessment activities, training institutions can accurately identify the strengths and weaknesses in their educational service delivery process, thereby proposing targeted improvement solutions to enhance the learner experience and the effectiveness of school operations. The article focuses on analyzing popular approaches in assessing the quality of higher education services today, introducing some highly applicable assessment models, and proposing recommendations to improve the quality of educational services. The significance of the article lies in providing important theoretical and practical bases for higher education institutions to systematically formulate policies that enhance the quality of service, better meet the needs and expectations of learners, and thereby contribute to national social and economic development, in the spirit of “education as the top national policy”.

1. Mở đầu

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và áp lực cạnh tranh ngày càng gia tăng giữa các hệ thống giáo dục, chất lượng giáo dục đại học (GDĐH) được xem là yếu tố cốt lõi quyết định năng lực đào tạo và phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao - nền tảng cho sự phát triển KT-XH bền vững của mỗi quốc gia. GDĐH không chỉ là không gian đào tạo và nghiên cứu, mà còn là thiết chế trung tâm trong hệ sinh thái đổi mới sáng tạo, đóng vai trò dẫn dắt quá trình phát triển tri thức, công nghệ và năng lực thích ứng của lực lượng lao động trong kỉ nguyên số. Trong xu thế đó, việc đảm bảo và không ngừng nâng cao chất lượng dịch vụ (CLDV) GDĐH đã trở thành ưu tiên chiến lược của các cơ sở đào tạo, đồng thời là nội dung trọng tâm trong các chính sách phát triển giáo dục ở nhiều quốc gia. Tuy nhiên, CLDV GDĐH là một khái niệm đa chiều và phức tạp, bao gồm nhiều yếu tố cấu thành như: cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, năng lực chuyên môn và thái độ phục vụ của giảng viên (GV), mức độ hỗ trợ người học, cũng như sự hài lòng (SHL) của sinh viên (SV) - đối tượng trung tâm của quá trình cung ứng dịch vụ giáo dục. Các cách tiếp cận về CLDV trong GDĐH cũng có sự khác biệt đáng kể giữa các quốc gia, giữa các loại hình cơ sở giáo dục và giữa các nhóm đối tượng liên quan. Điều này đặt ra yêu cầu cấp thiết trong việc lựa chọn và vận dụng các mô hình đánh giá CLDV một cách linh hoạt, có căn cứ lí luận, phù hợp với bối cảnh và mục tiêu phát triển cụ thể của từng hệ thống GDĐH. Trên cơ sở nhận thức đó, bài báo tập trung phân tích các cách tiếp cận lí thuyết về CLDV GDĐH, tổng hợp và đánh giá một số mô hình đo lường CLDV phổ biến trong và ngoài nước, đồng thời, đề xuất một số định hướng và giải pháp nhằm cải thiện hoạt động đánh giá CLDV trong các cơ sở GDĐH tại Việt Nam. Nghiên cứu sử dụng phương pháp định tính với kĩ thuật rà soát có hệ thống (scoping review), dựa trên phân tích các tài liệu học thuật, công trình nghiên cứu và bài báo khoa học trong và ngoài nước liên quan đến CLDV GDĐH, từ đó gợi mở các khuyến nghị phù hợp với điều kiện thực tiễn.

2. Kết quả nghiên cứu

2.1. Cơ sở lí luận

2.1.1. Một số khái niệm

“Chất lượng” là một khái niệm mở, đa chiều và phụ thuộc vào bối cảnh, phản ánh mức độ đáp ứng của sản phẩm, dịch vụ hoặc hoạt động đối với các yêu cầu và kì vọng của người sử dụng (Nguyễn Phương Nga, 2011). Theo ISO 9000, “chất lượng” được định nghĩa là mức độ mà một tập hợp các đặc tính vốn có đáp ứng các yêu cầu đặt ra. Crosby (1979) xem chất lượng là “sự phù hợp với yêu cầu”, trong khi Deming (1986) nhấn mạnh vai trò dự báo và đáp ứng các nhu cầu trong tương lai. Các tiếp cận hiện đại cho rằng, chất lượng có thể được nhận diện qua nhiều góc nhìn: sự xuất sắc, không có lỗi, phù hợp mục tiêu, đáp ứng chuẩn mực, ngưỡng yêu cầu tối thiểu, giá trị quy đổi thành tiền, và khả năng cải tiến liên tục (Nguyễn Phương Nga, 2011). Từ đó, “chất lượng” được hiểu là mức độ mà sản phẩm hoặc dịch vụ đáp ứng - hoặc vượt qua - các tiêu chuẩn đề ra, đồng thời tạo ra giá trị thực tiễn và SHL cho người sử dụng. Trong bối cảnh dịch vụ, khái niệm “CLDV” lại mang sắc thái riêng, gắn liền với trải nghiệm chủ quan của khách hàng. Zeithaml (1987) định nghĩa, CLDV là sự đánh giá tổng thể về tính siêu việt và mức độ xuất sắc của một dịch vụ, được hình thành từ quá trình so sánh giữa kì vọng ban đầu và cảm nhận thực tế của khách hàng sau khi sử dụng. Đặc biệt, Parasuraman và cộng sự (1985) nhấn mạnh rằng, CLDV là một khái niệm khác biệt với SHL; trong đó chất lượng được hiểu là sự chênh lệch giữa hiệu suất cảm nhận và kì vọng, khi mức độ cảm nhận này cao hơn kì vọng thì khách hàng có xu hướng hài lòng hơn. Gần đây, Bùi Đức Quý và cộng sự (2024) tiếp tục củng cố luận điểm này, cho rằng CLDV là kết quả của quá trình trải nghiệm dịch vụ, được đánh giá dựa trên nhận thức cá nhân của khách hàng về việc dịch vụ có đáp ứng được nhu cầu và mong đợi của họ hay không. Từ những luận điểm nêu trên, có thể kết luận rằng CLDV là mức độ mà một dịch vụ đáp ứng hoặc vượt qua sự mong đợi của khách hàng, phản ánh sự so sánh giữa kì vọng ban đầu và trải nghiệm thực tế. CLDV không chỉ dừng lại ở việc đáp ứng nhu cầu chức năng, mà còn bao hàm khả năng tạo ra SHL sâu sắc thông qua việc cung cấp giá trị vượt trội, trong đó mức độ chênh lệch tích cực giữa hiệu suất cảm nhận và kì vọng trở thành chỉ dấu quan trọng cho sự đánh giá chất lượng.

2.1.2. Quan điểm chất lượng dịch vụ giáo dục đại học

Theo diễn tiến học thuật, CLDV GDĐH đã và đang được tiếp cận từ nhiều góc nhìn lí thuyết khác nhau, phản ánh sự phong phú và phức tạp của khái niệm này trong bối cảnh giáo dục hiện đại. Harvey và Green (1993) đề xuất bốn quan điểm cơ bản về chất lượng, bao gồm: (1) “Chất lượng” là sự vượt trội; (2) “Chất lượng” là sự hoàn hảo hoặc không có lỗi; (3) “Chất lượng” là sự phù hợp với mục tiêu đã đặt ra; và (4) “Chất lượng” được hiểu như giá trị tương xứng với chi phí bỏ ra (value for money). Trên nền tảng đó, Cheng và Tam (1997) mở rộng định nghĩa chất lượng GDĐH như là một hệ thống tích hợp giữa các yếu tố đầu vào, quá trình đào tạo và đầu ra, trong đó dịch vụ được cung cấp nhằm thỏa mãn tối đa các “khách hàng chiến lược” - bao gồm cả bên trong (người học, GgV) và bên ngoài (nhà tuyển dụng, xã hội) - bằng cách đáp ứng các nhu cầu hiện tại và tiềm năng trong tương lai.

Một số quan điểm khác nhấn mạnh CLDV GDĐH trên ba khía cạnh chính: Sự đáp ứng các tiêu chuẩn và tiêu chí giáo dục; Mức độ hài lòng của các bên liên quan (đặc biệt là người học); Sự phù hợp với mục tiêu đào tạo đặt ra. Trong cách tiếp cận định hướng trải nghiệm, O’Neil và Palmer (2004) cho rằng, CLDV trong GDĐH được thể hiện thông qua mức độ chênh lệch giữa kì vọng của SV và cảm nhận thực tế của họ về dịch vụ được cung cấp. Từ đó, có thể khái quát rằng CLDV GDĐH là mức độ mà hệ thống GDĐH đáp ứng - hoặc vượt qua - kì vọng hiện tại và tiềm ẩn của các bên liên quan, thông qua việc đảm bảo sự phù hợp giữa đầu vào, quy trình đào tạo và kết quả đầu ra với các tiêu chuẩn đã thiết lập. CLDV không chỉ thể hiện qua hiệu quả nội tại của quá trình đào tạo, mà còn phản ánh mức độ hài lòng và giá trị thực tiễn mà hệ thống giáo dục mang lại cho người học, nhà tuyển dụng và cộng đồng.

Liên quan chặt chẽ đến CLDV GDĐH là khái niệm “SHL của người học” - một chỉ số then chốt phản ánh mức độ đáp ứng kì vọng và giá trị cảm nhận từ trải nghiệm học tập. SHL không phải là một khái niệm đơn lẻ, mà là kết quả của sự tương tác giữa nhiều yếu tố như chất lượng GgV, cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, dịch vụ hỗ trợ và bối cảnh quản trị. Theo Chua (2004), trong nghiên cứu đa chiều với các nhóm đối tượng như SV, phụ huynh, GgV và nhà tuyển dụng, các thành phần của mô hình SERVQUAL (đồng cảm, đáp ứng, tin cậy, phương tiện hữu hình, năng lực phục vụ) đều có mức kì vọng cao hơn cảm nhận thực tế. Đặc biệt, GgV thường nhận thấy khoảng cách lớn ở yếu tố phương tiện hữu hình và năng lực phục vụ. Tại Việt Nam, Nguyễn Thành Long (2006) sử dụng thang đo SERVPERF và xác định ba yếu tố có ảnh hưởng mạnh đến CLDV là chất lượng GgV, cơ sở vật chất và độ tin cậy. Trần Xuân Kiên (2009) nhấn mạnh vai trò của sự nhiệt tình và thái độ phục vụ của đội ngũ nhà trường trong việc nâng cao SHL. Nguyễn Hoàng Việt và Vũ Tuấn Dương (2022) chỉ ra rằng mức độ tự chủ đại học điều tiết đáng kể mối quan hệ giữa CLDV và SHL - trong đó, các trường có mức tự chủ cao cho thấy tác động của CLDV đến SHL rõ rệt hơn so với các trường chưa tự chủ. Nhìn chung, SHL là một biến số tổng hợp, chịu ảnh hưởng đồng thời từ yếu tố con người (GgV, cán bộ), hạ tầng vật chất, nội dung học thuật, mức độ tự chủ và trải nghiệm học tập toàn diện. Do đó, để nâng cao CLDV và đáp ứng kì vọng ngày càng đa dạng của người học, các cơ sở GDĐH cần triển

khai chiến lược cải tiến toàn diện - kết hợp giữa nâng cao năng lực đội ngũ, hoàn thiện quy trình tổ chức và đổi mới quản trị theo hướng linh hoạt, lấy người học làm trung tâm.

2.2. Một số mô hình đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục đại học

2.2.1. Mô hình SERVQUAL

Mô hình khoảng cách (gap model) do Parasuraman và cộng sự (1988) phát triển từ nghiên cứu trên bốn loại hình dịch vụ (ngân hàng bán lẻ, môi giới chứng khoán, công ty thẻ tín dụng và dịch vụ bảo trì) đã hình thành nên công cụ đánh giá CLDV nổi bật - SERVQUAL. Mô hình này đo lường CLDV dựa trên khoảng cách giữa kì vọng và cảm nhận của khách hàng, với năm loại khoảng cách chính: (1) Kì vọng khách hàng và nhận thức của nhà cung cấp; (2) Nhận thức nhà cung cấp và tiêu chuẩn dịch vụ được thiết lập; (3) Tiêu chuẩn và thực tiễn thực hiện; (4) Dịch vụ cung cấp và thông tin truyền thông; (5) Kì vọng và cảm nhận thực tế của khách hàng. SERVQUAL cung cấp một khung lý thuyết linh hoạt, có khả năng thích ứng với nhiều ngành, trong đó có GDĐH. Trong lĩnh vực này, SERVQUAL đã được ứng dụng để đánh giá CLDV đào tạo, với các yếu tố như sự đồng cảm và khả năng đáp ứng đóng vai trò quan trọng trong việc hình thành lòng tin và SHL của SV (Độ Lê, 2015). So sánh với SERVPERF, SERVQUAL cho thấy khả năng đánh giá đa chiều hơn về kì vọng của SV, giúp nhà quản lý nhận diện rõ những khía cạnh cần cải thiện (Nguyễn Huy Phong và Phạm Ngọc Thúy, 2007). Tuy nhiên, một số hạn chế đã được chỉ ra, chẳng hạn, kì vọng của SV thường biến động và khó đo lường chính xác, khiến kết quả SERVQUAL dễ bị ảnh hưởng bởi yếu tố chủ quan (Rust & Oliver, 1994). Ngoài ra, mô hình này chưa đo lường đầy đủ các yếu tố học thuật - như chất lượng giảng dạy và học liệu - vốn là những thành tố cốt lõi trong môi trường giáo dục (Hill, 1995). Thêm vào đó, sự thay đổi nhanh chóng của công nghệ và xã hội khiến kết quả đo lường theo SERVQUAL mang tính thời điểm, khó phản ánh xu hướng dài hạn (Parasuraman et al., 1988).

2.2.2. Mô hình SERVPERF

Mô hình mức độ cảm nhận (SERVPERF - Service Performance) do Cronin và Taylor (1992) đề xuất là một biến thể của mô hình SERVQUAL, tập trung đánh giá CLDV dựa hoàn toàn trên mức độ cảm nhận thực tế của khách hàng, thay vì so sánh giữa kì vọng và cảm nhận. Trong bối cảnh GDĐH, SERVPERF được sử dụng để đo lường trải nghiệm của SV đối với các dịch vụ được nhà trường cung cấp. Mô hình bao gồm năm thành phần: (1) Tin cậy (Reliability) - thể hiện năng lực cung cấp dịch vụ chính xác và ổn định, phản ánh cam kết của nhà trường trong thực hiện chương trình đào tạo đúng tiến độ (Abbas, 2020); (2) Đáp ứng (Responsiveness) - thể hiện sự nhanh nhạy trong giải quyết yêu cầu và hỗ trợ SV, từ tư vấn học tập đến định hướng nghề nghiệp (Ali et al., 2021); (3) Năng lực phục vụ (Assurance) - bao gồm kiến thức chuyên môn và thái độ chuyên nghiệp của GgV, tạo sự an tâm cho người học; (4) Đồng cảm (Empathy) - đo lường mức độ quan tâm cá nhân hóa, thể hiện qua các chính sách hỗ trợ tài chính, tư vấn tâm lý và dịch vụ cho SV quốc tế (Lê Yên Dung, 2009); (5) Phương tiện hữu hình (Tangibles) - liên quan đến cơ sở vật chất, thiết bị học tập và môi trường giảng dạy, phản ánh mức độ đầu tư dài hạn của cơ sở giáo dục (Cheng & Tam, 1997). Điểm mạnh của SERVPERF nằm ở tính trực quan và khả năng đơn giản hóa quá trình đánh giá, giảm thiểu sai lệch do sự khác biệt trong kì vọng. Mô hình này cho thấy mối liên hệ rõ rệt giữa chất lượng cảm nhận và SHL của SV, đặc biệt ở các yếu tố như sự chuyên nghiệp của GgV và chất lượng cơ sở vật chất. Các nghiên cứu (Abdullah, 2006) đã khẳng định tính thích ứng cao của SERVPERF trong nhiều bối cảnh văn hóa và hệ thống giáo dục khác nhau.

Tuy nhiên, SERVPERF cũng có những hạn chế. Do chỉ tập trung vào cảm nhận thực tế, mô hình không phản ánh đầy đủ kì vọng ban đầu của SV - một yếu tố quan trọng trong đánh giá CLDV. Hơn nữa, SERVPERF chủ yếu đo lường khía cạnh dịch vụ hành chính - hỗ trợ, trong khi các yếu tố cốt lõi như nội dung học thuật, năng lực đào tạo và khả năng đáp ứng nhu cầu nghề nghiệp chưa được đề cập đầy đủ. Abbas (2020) cho rằng, mặc dù mô hình này phù hợp để đánh giá SHL và hiệu quả dịch vụ hỗ trợ, nhưng để có cái nhìn toàn diện hơn về chất lượng GDĐH, cần kết hợp SERVPERF với các công cụ bổ sung hoặc điều chỉnh cấu trúc mô hình phù hợp với đặc thù của lĩnh vực giáo dục.

2.2.3. Mô hình IPA (Importance- Performance Analysis)

Mô hình mức độ quan trọng - mức độ thực hiện (Importance-Performance Analysis - IPA) do Martilla và James (1977) đề xuất là một công cụ đo lường CLDV được ứng dụng rộng rãi trong nhiều lĩnh vực, bao gồm GDĐH. Mô hình này dựa trên sự so sánh giữa mức độ tầm quan trọng (Importance) và mức độ thực hiện (Performance) của các yếu tố dịch vụ theo cảm nhận của người sử dụng, từ đó đánh giá mức độ hài lòng và đề xuất hướng cải thiện. Trong bối cảnh giáo dục, “tầm quan trọng” phản ánh mức độ kì vọng của SV, phụ huynh hoặc GgV đối với các thành tố như chất lượng giảng dạy, cơ sở vật chất hay dịch vụ hỗ trợ; trong khi “hiệu suất” phản ánh mức độ đáp ứng thực tế của nhà trường đối với các yếu tố này. Trên cơ sở đó, IPA phân loại các yếu tố vào bốn phần tư trong ma trận phân

tích: (1) Tập trung cải thiện - các yếu tố có tầm quan trọng cao nhưng hiệu suất thấp, cần ưu tiên đầu tư (ví dụ: cơ sở vật chất chưa đáp ứng nhu cầu người học); (2) Tiếp tục duy trì - các yếu tố có tầm quan trọng và hiệu suất cao, cần được bảo toàn và phát huy (như chất lượng giảng dạy được đánh giá cao và đem lại SHL); (3) Hạn chế đầu tư - các yếu tố có cả tầm quan trọng và hiệu suất thấp, nên được rà soát lại (chẳng hạn như hoạt động ngoại khóa không phù hợp); (4) Giảm thiểu nguồn lực - các yếu tố có hiệu suất cao nhưng mức độ quan trọng thấp, có thể cân nhắc điều chỉnh mức đầu tư để tối ưu hóa nguồn lực.

Mô hình IPA giúp các cơ sở giáo dục xác định chính xác những ưu tiên cải tiến, từ đó nâng cao trải nghiệm học tập, gia tăng SHL và lòng trung thành của người học. Ngoài ra, IPA còn hỗ trợ chiến lược truyền thông và quản lý dịch vụ bằng cách tận dụng các yếu tố có hiệu suất cao để nâng cao hình ảnh nhà trường, đồng thời tích hợp các dịch vụ hỗ trợ như tư vấn tâm lý, hướng nghiệp hoặc đào tạo kỹ năng mềm vào chương trình học một cách có căn cứ.



Hình 1. Chi tiết mô hình IPA

2.2.4. Mô hình TQM

Mô hình GDĐH xuất sắc theo tiếp cận Quản lý chất lượng toàn diện (TQM - Total Quality Management) được xem là một chiến lược hệ thống nhằm đảm bảo và cải tiến liên tục chất lượng trong toàn bộ hoạt động của nhà trường. TQM nhấn mạnh việc đáp ứng kì vọng của các bên liên quan như SV, GgV, nhà tuyển dụng và cộng đồng, thông qua việc tích hợp các nguyên lý quản trị chất lượng vào quản lý GDĐH (Lê Hiếu Học, 2017). Các yếu tố cốt lõi của mô hình TQM trong giáo dục gồm: (1) Lãnh đạo xuất sắc - yêu cầu đội ngũ lãnh đạo nhà trường định hướng chiến lược rõ ràng, thúc đẩy đổi mới và xây dựng văn hóa chất lượng; (2) Lấy SV làm trung tâm - đảm bảo người học được tiếp cận chương trình đào tạo, phương pháp giảng dạy và cơ sở vật chất hiện đại; (3) Cải tiến liên tục - thực hiện qua phân tích quy trình, đánh giá định kì và khuyến khích sáng kiến đổi mới; (4) Quản lý dựa trên dữ liệu - sử dụng công cụ như PDCA (Plan - Do - Check - Act) và Benchmarking để giám sát, đo lường hiệu quả hoạt động; (5) Phát triển đội ngũ - thông qua đào tạo, khuyến khích sự tham gia và đánh giá công bằng; (6) Quản lý mối quan hệ - tăng cường hợp tác với nhà tuyển dụng, cộng đồng và các cơ sở giáo dục khác nhằm chia sẻ nguồn lực và gia tăng giá trị xã hội.

Việc triển khai TQM trong GDĐH đòi hỏi cam kết cao từ lãnh đạo và sự lan tỏa văn hóa chất lượng trong toàn thể hệ thống. Tuy nhiên, mô hình này mang lại nhiều lợi ích thiết thực như nâng cao chất lượng đào tạo và nghiên cứu, tăng cường SHL của người học và nhà tuyển dụng, đồng thời góp phần thay đổi tư duy quản trị theo hướng hiện đại và bền vững (Bonstingl, 1992). Trên nền tảng đó, trường đại học hướng đến sự xuất sắc cần tập trung vào người học, thúc đẩy cải tiến liên tục, phát triển đội ngũ vững mạnh và quản trị hiệu quả các mối quan hệ với các bên liên quan.

2.2.5. Mô hình HEISQUAL (Higher Educational Institution Service Quality)

Mô hình HEISQUAL được phát triển nhằm đo lường CLDV trong các cơ sở GDĐH một cách toàn diện, với trọng tâm hướng đến trải nghiệm và SHL của người học (Abbas, 2020). Khác với các mô hình truyền thống, HEISQUAL không chỉ tiếp cận các khía cạnh kỹ thuật và vận hành của dịch vụ, mà còn phản ánh bản chất đa chiều của CLDV trong bối cảnh giáo dục hiện đại. Mô hình bao gồm bảy thành phần: hồ sơ GgV, chương trình giảng dạy, cơ sở vật chất và hạ tầng, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn - an ninh, và phát triển kỹ năng của SV. Trong đó, yếu tố an toàn và an ninh được xem là điểm mới nổi bật, góp phần khẳng định giá trị gia tăng của mô hình HEISQUAL so với các mô hình tiền nhiệm. Trường học, đặc biệt ở bậc đại học, là không gian tiềm ẩn nhiều rủi ro về thể chất và xã hội có thể ảnh hưởng trực tiếp đến sức khỏe, tinh thần và chất lượng học tập của người học (Sambasivam et al., 2017). Đánh giá thực trạng an toàn - an ninh tại các trường đại học không chỉ giúp nhận diện nguy cơ tiềm ẩn, mà còn tạo cơ sở để xây dựng các giải pháp phòng ngừa phù hợp, hướng đến xây dựng môi trường học tập an toàn, lành mạnh và bền vững. Trong bối cảnh thế giới đang chứng kiến sự gia tăng các vụ việc bạo lực học đường, xả súng, và mất an ninh tại nhiều quốc gia (Moore et al., 2025), việc đưa yếu tố an toàn - an ninh vào khung đánh giá CLDV là hết sức cần thiết, phù hợp với yêu cầu thực tiễn và định hướng phát triển giáo dục toàn diện.

2.2.6. Tổng hợp các mô hình đánh giá chất lượng giáo dục đại học

Bảng 1. Tổng hợp các mô hình đánh giá chất lượng GDDH

Tên mô hình	Năm	Tác giả	Thành tố đánh giá
IPA	1977	Martilla và James (1977)	Tập trung phát triển; Tiếp tục duy trì; Hạn chế phát triển; Giảm sự đầu tư.
SERQUAL	1988	Parasuraman và cộng sự (1988)	Phương tiện hữu hình; Mức độ tin cậy; Mức độ đáp ứng; Sự đảm bảo; Sự đồng cảm.
SERVPERF	1992	Cronin và Taylor (1992)	Cảm nhận của khách hàng.
TQM	1996	Ho và Wearn (1996)	Hữu hình, năng lực, thái độ, nội dung, vận chuyển, độ tin cậy.
HEDPERF	2006	Abdullah (2006)	Các khía cạnh phi học thuật, các khía cạnh học thuật, danh tiếng, truy cập.
HEISQUAL	2020	Abbas (2020)	Hồ sơ GV, chương trình giảng dạy, cơ sở hạ tầng và cơ sở vật chất, đội ngũ quản lý và hỗ trợ, chất lượng công việc, an toàn và an ninh, phát triển kỹ năng của SV.

2.3. Khuyến nghị đối với các cơ sở giáo dục của Việt Nam

Trong số các mô hình đánh giá CLDV GDDH, HEISQUAL nổi bật nhờ tính toàn diện, cập nhật và khả năng phản ánh hiệu quả chính sách đầu tư vào cơ sở vật chất, nâng cao năng lực GgV, cũng như cải thiện hệ thống hỗ trợ SV. Đặc biệt, việc đưa yếu tố an toàn - an ninh vào mô hình là một đổi mới quan trọng, phù hợp với yêu cầu phát triển bền vững trong bối cảnh giáo dục toàn cầu. Một môi trường giáo dục chỉ thực sự mang lại SHL khi đảm bảo được tính an toàn về thể chất và tinh thần cho người học. HEISQUAL có thể được điều chỉnh linh hoạt để phù hợp với đặc điểm của các cơ sở đào tạo tại Việt Nam, bao gồm cả trường công lập, tư thục và quốc tế. Các cơ sở giáo dục nên triển khai thí điểm mô hình này tại một số khoa hoặc ngành trọng điểm để đánh giá tính khả thi và hiệu quả. Việc bồi dưỡng đội ngũ cán bộ quản lý chất lượng là cần thiết, đặc biệt trong các kỹ năng thu thập, xử lý và phân tích dữ liệu nhằm vận hành mô hình một cách hiệu quả.

Trên cơ sở kết quả đánh giá từ HEISQUAL, nhà trường cần tập trung cải thiện các yếu tố như: cơ sở vật chất, môi trường học tập an toàn - thân thiện, hệ thống thư viện số, phòng thí nghiệm hiện đại, cùng với các chương trình hỗ trợ cá nhân hóa - bao gồm tư vấn học thuật, định hướng nghề nghiệp và hỗ trợ tâm lý - nhằm nâng cao SHL và mức độ gắn bó của SV. Ngoài ra, kết quả từ tiêu chí “kết quả học tập” trong HEISQUAL cần được sử dụng làm cơ sở để thúc đẩy hợp tác với doanh nghiệp trong thiết kế chương trình đào tạo, bảo đảm sự gắn kết giữa giáo dục và nhu cầu thị trường lao động. Quá trình triển khai mô hình cần kết hợp lấy ý kiến từ các bên liên quan như SV, phụ huynh và nhà tuyển dụng để đảm bảo mô hình phản ánh sát thực điều kiện và yêu cầu thực tế tại từng cơ sở giáo dục.

3. Kết luận

Cuộc Cách mạng công nghiệp lần thứ tư đang tác động mạnh mẽ đến mọi lĩnh vực, trong đó GDDH đứng trước yêu cầu đổi mới sâu sắc nhằm đáp ứng các tiêu chí chất lượng ngày càng khắt khe. Theo đó, CLDV GDDH cần trở thành ưu tiên hàng đầu của các cơ sở đào tạo và các bên liên quan, đòi hỏi phải được đánh giá thường xuyên và cải tiến liên tục. Bằng phương pháp nghiên cứu định tính thông qua tổng quan tài liệu trong và ngoài nước, bài viết đã phân tích các khái niệm nền tảng, làm rõ những cách tiếp cận lý thuyết và mô hình đánh giá CLDV GDDH, đồng thời đưa ra các khuyến nghị nhằm nâng cao hiệu quả công tác đảm bảo chất lượng tại các cơ sở GDDH ở Việt Nam. Tuy nhiên, nghiên cứu vẫn còn một số hạn chế, chủ yếu do chưa tiến hành khảo sát thực tiễn để kiểm chứng mức độ hiệu quả của các mô hình đánh giá trong môi trường cụ thể. Trong thời gian tới, việc tích hợp các phương pháp nghiên cứu định lượng như khảo sát bằng bảng hỏi, kết hợp với phỏng vấn bán cấu trúc các cán bộ phụ trách đảm bảo chất lượng và các bên liên quan, sẽ góp phần nâng cao tính toàn diện và ứng dụng thực tiễn của nghiên cứu.

Tài liệu tham khảo

- Abbas, J. (2020). HEISQUAL: A modern approach to measure service quality in higher education institutions. *Studies in Educational Evaluation*, 67, 100933. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100933>
- Abdullah, F. (2006). Measuring service quality in higher education: HEdPERF versus SERVPERF. *Marketing Intelligence & Planning*, 24(1), 31-47. <https://doi.org/10.1108/02634500610641543>
- Ali, F., Zhou, Y., Hussain, K., Nair, P., & Ragavan, N. A. (2021). Does higher education service quality affect student satisfaction, image, and loyalty? A study of international students in Malaysian public universities. *Quality Assurance in Education*, 29(1), 123-140.
- Bonstingl, J. J. (1992). The quality revolution in education. *Educational Leadership*, 50(3), 4-9.
- Bùi Đức Quý, Nguyễn Thị Hải, Nguyễn Trọng Đức (2024). Các yếu tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của giảng viên về dịch vụ cơ sở vật chất Trường Đại học Điều dưỡng Nam Định. *Tạp chí Giáo dục*, 24(20), 47-52.

- Cheng, Y. C., & Tam, W. M. (1997). Multi-models of quality in education. *Quality Assurance in Education*, 5(1), 22-31. <https://doi.org/10.1108/09684889710156558>
- Chua, C. (2004). Perception of quality in higher education. *Proceedings of the Australian Universities Quality Forum 2004*, 181-187.
- Cronin, J. J., & Taylor, S. A. (1992). Measuring service quality: a reexamination and extension. *Journal of Marketing*, 56(3), 55-68. <https://doi.org/10.1177/002224299205600304>
- Crosby, P. B. (1979). *Quality is free: The art of making quality certain*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. Cambridge, MA: MIT Center for Advanced Educational Services.
- Đỗ Lê (2015). Đánh giá chất lượng dịch vụ theo mô hình SERVQUAL. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ*, 18(4), 89-100.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), 9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>
- Hill, F. M. (1995). Managing service quality in higher education: the role of the student as primary consumer. *Quality Assurance in Education*, 3(3), 10-21. <https://doi.org/10.1108/09684889510093497>
- Ho, S. K., & Wearn, K. (1996). A TQM model for enabling student learning. *Innovations in Education and Training International*, 33(3), 178-184. <https://doi.org/10.1080/1355800960330305>
- Lê Hiếu Học (2017). Áp dụng TQM trong trường đại học: Vai trò của giảng viên và quan điểm chú trọng sinh viên. *Tạp chí Công thương*. <https://tapchicongthuong.vn/ap-dung-tqm-trong-truong-dai-hoc--vai-tro-cua-giang-vien-va-quan-diem-chu-trong-sinh-vien-27410.htm>
- Lê Yên Dung (2009). Vận dụng thuyết quản lý chất lượng tổng thể (TQM) trong quản lý chất lượng nghiên cứu khoa học ở Đại học Quốc gia Hà Nội. *Tạp chí Khoa học xã hội và nhân văn*, 25(1), 25-33.
- Martilla, J. A., & James, J. C. (1977). Importance-Performance analysis. *Journal of Marketing*, 41(1), 77-79. <https://doi.org/10.1177/002224297704100112>
- Moore, P., Diliberti, M. K., Simmons, I., Schwartz, H. L., & Jackson, B. A. (2025). *Safety and Security at Institutions of Higher Education: Understanding Trends, Practices, and Future Needs (RR-A2999-1)*. RAND Corporation.
- Nguyễn Hoàng Việt, Vũ Tuấn Dương (2022). 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*, 295, 83-93.
- Nguyễn Huy Phong, Phạm Ngọc Thúy (2007). SERVQUAL hay SERVPERF - Một nghiên cứu so sánh trong ngành siêu thị bán lẻ Việt Nam. *Tạp chí Phát triển Khoa học và Công nghệ*, 10(8), 15-24.
- Nguyễn Phương Nga (2011). Bàn về các tiêu chí đánh giá chất lượng giáo dục đại học. *Tạp chí Khoa học Xã hội và Nhân văn, Đại học Quốc gia Hà Nội*, 27(1), 59-65.
- Nguyễn Thành Long (2006). Sử dụng thang đo SERVPERF để đánh giá chất lượng đào tạo đại học. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Cần Thơ*, 9, 47-55.
- O'Neill, M. A., & Palmer, A. (2004). Importance-performance analysis: a useful tool for directing continuous quality improvement in higher education. *Quality Assurance in Education*, 12(1), 39-52. <https://doi.org/10.1108/09684880410517423>
- Parasuraman, A., Zeithaml, V. A., & Berry, L. L. (1985). A conceptual model of service quality and its implications for future research. *Journal of Marketing*, 49(4), 41. <https://doi.org/10.2307/1251430>
- 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. <http://ci.nii.ac.jp/naid/10011053911>
- Rust, R. T., & Oliver, R. L. (Eds.). (1994). *Service quality: New directions in theory and practice*. SAGE Publications.
- Sambasivam, S. S., Karuppiah, K., Subramaniam, K., Praveena, S. M., & Abidin, E. Z. (2017). Potential safety risks in schools: Ensuring the safety of our precious ones. *Annals of Tropical Medicine and Public Health*, 10(3), 580-585. https://doi.org/10.4103/atmph.atmph_81_17
- Trần Xuân Kiên (2009). *Đánh giá sự hài lòng của sinh viên về chất lượng đào tạo tại Trường Đại học Kinh tế và Quản trị kinh doanh - Đại học Thái Nguyên*. Viện Đảm bảo Chất lượng Giáo dục, Đại học Quốc gia Hà Nội.
- Zeithaml, V. A. (1987). Defining and relating price, perceived quality, and perceived value. *Journal of Marketing*, 52(3), 2-22. <https://doi.org/10.1177/002224298705100302>