

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO BỘ VĂN HOÁ THỂ THAO VÀ DU LỊCH
TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỂ DỤC THỂ THAO THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

=====

HOÀNG TRỌNG LỢI

NGHIÊN CỨU SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN ĐỐI VỚI
CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ GIÁO DỤC THỂ CHẤT
TẠI ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG

LUẬN ÁN TIẾN SĨ GIÁO DỤC HỌC

TP.HỒ CHÍ MINH – NĂM 2023

BỘ GIÁO DỤC VÀ ĐÀO TẠO BỘ VĂN HOÁ THỂ THAO VÀ DU LỊCH
TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỂ DỤC THỂ THAO THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH

=====

HOÀNG TRỌNG LỢI

NGHIÊN CỨU SỰ HÀI LÒNG CỦA SINH VIÊN ĐỐI VỚI
CHẤT LƯỢNG DỊCH VỤ GIÁO DỤC THỂ CHẤT
TẠI ĐẠI HỌC ĐÀ NẴNG

Ngành: Giáo dục học

Mã số: 9140101

LUẬN ÁN TIẾN SĨ GIÁO DỤC HỌC

Người hướng dẫn khoa học:

Hướng dẫn 1: PGS.TS Lê Văn Huy

Hướng dẫn 2: PGS.TS Trần Hồng Quang

TP.HỒ CHÍ MINH – NĂM 2023

LỜI CAM ĐOAN

Tôi đã đọc và hiểu về các hành vi vi phạm sự trung thực trong học thuật. Tôi cam kết bằng danh dự cá nhân rằng nghiên cứu này do tôi thực hiện và không vi phạm yêu cầu về sự trung thực trong học thuật.

Đà Nẵng, ngày tháng năm 2023

Tác giả

Hoàng Trọng Lợi

MỤC LỤC

LỜI CAM ĐOAN

MỤC LỤC

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT, KÝ HIỆU

DANH MỤC CÁC BẢNG

MỞ ĐẦU 1

Chương 1

TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU..... 5

1.1. Cơ sở lý luận về chất lượng dịch vụ và đo lường chất lượng dịch vụ 5

1.1.1. Khái niệm dịch vụ giáo dục thể chất..... 5

1.1.2. Khái niệm về chất lượng 6

1.1.3. Chất lượng dịch vụ giáo dục đại học 6

1.1.4. Chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất 7

1.2. Sự hài lòng 9

1.2.1 Sự hài lòng khách hàng..... 9

1.2.2. Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất 10

1.2.3. Phương pháp đo lường sự hài lòng của khách hàng đối với chất lượng dịch vụ 11

1.3. Các mô hình chất lượng dịch vụ và sự hài lòng..... 13

1.3.1. Mô hình Servqual..... 13

1.3.2. Mô hình Servperf 15

1.3.3. Mô hình IPA (Importance- Performance Analysis)..... 17

1.4. Các tài liệu và công trình nghiên cứu liên quan..... 21

1.5. Đề xuất giả thuyết và mô hình nghiên cứu. 28

1.5.1. Quan hệ giữa các thành phần chất lượng dịch vụ. 29

1.5.2. Mô hình nghiên cứu 31

Chương 2

ĐỐI TƯỢNG, PHƯƠNG PHÁP VÀ TỔ CHỨC NGHIÊN CỨU 34

2.1. Đối tượng nghiên cứu.....	34
2.1.1. Đối tượng nghiên cứu	34
2.1.2. Khách thể nghiên cứu	34
2.1.3. Phạm vi, địa điểm và thời gian nghiên cứu	35
2.2. Phương pháp nghiên cứu.....	35
2.2.1. Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu	35
2.2.2. Phương pháp điều tra xã hội học :	36
2.2.3. Phương pháp phân tích SWOT	37
2.2.4. Phương pháp thực nghiệm sư phạm :	38
2.2.5. Phương pháp phân tích thống kê.....	38
2.2.6. Quy trình xây dựng thang đo chính thức cho nghiên cứu	41
2.3. Tổ chức nghiên cứu.....	43
2.3.1. Quy trình nghiên cứu	43
2.3.2. Địa điểm nghiên cứu	46
2.3.3. Kế hoạch nghiên cứu.....	47

CHƯƠNG 3

KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ BÀN LUẬN 49

3.1. Xác định các tiêu chí đánh giá thực trạng về các yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.	49
3.1.1. Xây dựng các nội dung cụ thể cho các tiêu chí đánh giá.....	53
3.1.2. Thang đo lường các thành phần của chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng	55
3.2. Đánh giá thực trạng chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng	64
3.2.1. Thực trạng chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại năm trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng.	64
3.2.2. Đánh giá độ tin cậy của thang đo sơ bộ các thành phần tạo nên chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.	140

3.2.3. Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.....	143
3.2.4. Chỉ số hài lòng sinh viên CSI (Customer Satisfaction Index) đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.....	80
3.3. Đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.	81
3.3.1. Cơ sở khoa học lựa chọn một số giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.....	82
3.3.2. Ứng dụng mô hình IPA tại Đại học Đà Nẵng.....	83
3.3.3. Mô hình phân tích SWOT.....	87
3.4. Ứng dụng một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất ngắn hạn và đánh giá hiệu quả việc thực nghiệm giải pháp qua một năm thực hiện.	107
3.4.1. Mục đích thực nghiệm	108
3.4.2. Nội dung thực nghiệm.....	108
3.4.3. Tổ chức thực nghiệm	108
3.4.4. Kết quả thực nghiệm	118
KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ	137
KẾT LUẬN.....	137
KIẾN NGHỊ	138
DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ ĐÃ CÔNG BỐ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN	
TÀI LIỆU THAM KHẢO	
PHỤ LỤC	

DANH MỤC CÁC TỪ VIẾT TẮT, KÝ HIỆU

Từ viết tắt	Thuật ngữ viết đầy đủ
CLB	Câu lạc bộ
CSVC	Cơ sở vật chất
CLDV	Chất lượng dịch vụ
TDTT	Thể dục thể thao
ĐHĐN	Đại học Đà Nẵng
ĐHBK	Đại học Bách khoa
ĐHKT	Đại học Kinh tế
ĐHNN	Đại học Ngoại ngữ
ĐHSP	Đại học Sư phạm
ĐHSPKT	Đại học Sư phạm Kỹ thuật
GDTC	Giáo dục thể chất
EFA	Nhân tố khám phá
CFA	Nhân tố khẳng định
SEM	Mô hình cấu trúc tuyến tính
CNPV	Chức năng phục vụ
HEdPERF	Higher education performance
IPA	Importance- Performance Analysis

DANH MỤC CÁC BẢNG

BẢNG	NỘI DUNG	TRANG
Bảng 1.1	Minh họa cách tính CSI theo cách tiếp cận tĩnh	11
Bảng 1.2	So sánh các mô hình nghiên cứu chất lượng dịch vụ	19
Bảng 3.1	Tổng hợp cơ sở lý thuyết xác định tiêu chí đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng	49
Bảng 3.2	Biến quan sát của thang đo Cơ sở vật chất (VC)	56
Bảng 3.3	Biến quan sát của thang đo Chương trình đào tạo (ĐT)	57
Bảng 3.4	Biến quan sát của thang đo đội ngũ giảng viên (GV)	Sau 59
Bảng 3.5	Biến quan sát của thang đo năng lực phục vụ (PV)	60
Bảng 3.6	Biến quan sát của thang đo giá trị cảm nhận (CN)	61
Bảng 3.7	Kết quả thống kê mô tả mẫu nghiên cứu	65
Bảng 3.8	Đánh giá từng tiêu chí về CSVC tại Đại học Đà Nẵng	66
Bảng 3.9	Đánh giá từng tiêu chí về chương trình đào tạo tại Đại học Đà Nẵng	67
Bảng 3.10	Đánh giá từng tiêu chí về đội ngũ giảng viên tại Đại học Đà Nẵng	68
Bảng 3.11	Đánh giá từng tiêu chí về năng lực phục vụ tại Đại học Đà Nẵng	139
Bảng 3.12	Đánh giá từng tiêu chí về giá trị cảm nhận tại Đại học Đà Nẵng	70
Bảng 3.13	Kết quả Cronbach's alpha thang đo các thành phần tạo nên chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (n=1250)	141
Bảng 3.14	Kết quả thống kê mô tả mẫu nghiên cứu	144

Bảng 3.15	Kết quả Cronbach's alpha thang đo các thành phần tạo nên sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất (n=1204)	145
Bảng 3.16	KMO và kiểm định Barlett	149
Bảng 3.17	Trích thông tin từ Biểu tính tổng phương sai trích	Sau 79
Bảng 3.18	Ma trận nhân tố chính với phép quay Varimax	Sau 79
Bảng 3.19	Chỉ số hài lòng (CSI) của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng	Sau 80
Bảng 3.20	So sánh sự khác nhau giữa hai tham số trung bình P – I (sự thực hiện (Performance) và tầm quan trọng (Importance))	Sau 83
Bảng 3.21	Mô hình phân tích SWOT về giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng	Sau 88
Bảng 3.22	Kết quả khảo sát lựa chọn 5 giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (n=15)	95
Bảng 3.23	Kết quả khảo sát cấu trúc nội tại giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (n=15)	96
Bảng 3.24	Một số thông tin về các nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng được chọn.	109
Bảng 3.25	Cách tính điểm học phần	119
Bảng 3.26	Phân phối tần suất kết quả học tập của sinh viên các nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng ở học phần 1 năm học 2019-2020 (%)	120
Bảng 3.27	Kết quả tổng hợp các tham số thống kê và kiểm	121

	định tham số trung bình hai mẫu phối hợp từng cặp: Paired- Samples T Test	
Bảng 3.28	Phân phối tần suất kết quả học tập của sinh viên các nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng ở học phần 2 năm học 2019-2020 (%)	122
Bảng 3.29	Kết quả tổng hợp các tham số thống kê và kiểm định tham số trung bình hai mẫu phối hợp từng cặp: Paired- Samples T Test	123
Bảng 3.30	Kết quả hoạt động câu lạc bộ thể thao sau một năm thực nghiệm tại ba trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng	128

DANH MỤC CÁC BIỂU ĐỒ, SƠ ĐỒ, HÌNH

BIỂU ĐỒ, SƠ ĐỒ, HÌNH	NỘI DUNG	TRANG
Hình 1.1	Mô hình khoảng cách của Parasuraman và cộng sự	15
Hình 1.2	Mô hình phân tích mức độ quan trọng và thực hiện dịch vụ (IPA)	17
Hình 1.3	Mô hình nghiên cứu đề xuất	31
Hình 3.1	Kết quả nghiên cứu biểu diễn lên mô hình IPA	84
Sơ đồ 2.1	Quy trình nghiên cứu của Luận án	45
Sơ đồ 3.1	Mô hình quản lý CLB TDTT trong ĐHĐN	115

MỞ ĐẦU

Thực hiện chủ trương xã hội hóa thể dục thể thao (TDTT) trong hệ thống nhà trường phổ thông các cấp là quá trình nâng cao thể chất, thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện cho thế hệ trẻ, tạo động lực cơ bản để thực hiện định hướng nâng cao thể lực và tầm vóc người Việt Nam trong thế kỷ 21. Trong những năm qua Đảng và Nhà nước ta rất quan tâm đến công tác giáo dục thể chất (GDTC) và hoạt động thể thao trường học. Điều đó thể hiện rõ qua các văn kiện của Đảng và Nhà nước bao gồm Nghị quyết 08-NQ/TW, ngày 01 tháng 12 năm 2011 của Bộ Chính trị [3] “Về tăng cường sự lãnh đạo của Đảng, tạo bước phát triển mạnh mẽ về thể dục, thể thao đến năm 2020”; Nghị định số 11/2015/NĐ-TTg ngày 31/01/2015 của Thủ tướng Chính phủ [28], quy định về GDTC và thể thao trong nhà trường; Quyết định số 1076/QĐ-TTg ngày 17/6/2016 [29] về việc phê duyệt Đề án phát triển GDTC và thể thao trường học giai đoạn 2016-2020 và định hướng 2025.

Đại học Đà Nẵng là một trong ba trung tâm đào tạo, nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ và hợp tác quốc tế hàng đầu của cả nước; “nơi hun đúc trí tuệ và tài năng vì sự phát triển của Miền Trung- Tây Nguyên và cả nước”. Nguồn lực của Đại học Đà Nẵng đủ sức giải quyết các vấn đề chuyên ngành và đa ngành đặt ra trong thực tế. Hiện nay Đại học Đà Nẵng đang đào tạo trên 80.000 học viên theo 3 cấp học: Nghiên cứu sinh, Cao học và Đại học.

Khoa Giáo dục thể chất là đơn vị trực thuộc Đại học Đà Nẵng, được thành lập theo quyết định số: 4585/QĐ-ĐHĐN ngày 31 tháng 7 năm 2014 của giám đốc Đại học Đà Nẵng. Khoa có chức năng: Giảng dạy môn GDTC cho sinh viên của các đơn vị trực thuộc và các cơ sở giáo dục Đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng; Đào tạo trình độ đại học các chuyên ngành TDTT trên cơ sở tuân thủ các quy định hiện hành; Triển khai các hoạt động nghiên cứu khoa học và chuyển giao công nghệ thuộc lĩnh vực chuyên môn của Khoa.

Mục tiêu chiến lược của Đại học Đà Nẵng là xây dựng một đại học vùng

thống nhất bao gồm nhiều trường đại học và các đơn vị thành viên dựa trên một mô hình quản trị đại học tiên tiến; là đại học đa cấp, đa ngành, đa lĩnh vực với môi trường học tập, nghiên cứu năng động, sáng tạo nhằm đào tạo nguồn nhân lực trình độ cao phục vụ phát triển kinh tế - xã hội của khu vực miền Trung – Tây Nguyên và cả nước, là trung tâm nghiên cứu khoa học, chuyển giao công nghệ đủ sức giải quyết tất cả các vấn đề chuyên ngành và đa ngành đặt ra trong thực tế, tạo động lực phát triển bền vững cho khu vực; là cầu nối quan trọng trong hợp tác quốc tế để hỗ trợ quá trình hội nhập toàn diện của khu vực trong quá trình toàn cầu hoá; tham gia các hệ thống kiểm định, xếp hạng các trường đại học trong nước và quốc tế để Đại học Đà Nẵng luôn nằm trong nhóm đầu các trường đại học trong nước và khu vực.

Trong những năm qua, công tác giáo dục thể chất của các trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng đã đạt được những thành tích nhất định. Ở một số nước phát triển, nghiên cứu khoa học về kinh tế thể thao nói chung và giáo dục thể chất cho sinh viên trường đại học nói riêng, đặc biệt sự nhận thức, niềm tin và sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất của một trường là những đối tượng nghiên cứu được nhiều nhà khoa học quan tâm, tác giả Hsin-Chung CHEN và David K. Stotlar (2012) [72] “Nghiên cứu động cơ và sự hài lòng của sinh viên trường đại học đối với học phần giáo dục thể chất”. Tuy nhiên, tại Việt Nam ngoài công trình nghiên cứu Nguyễn Hữu Vũ (2016) [34] “Ứng dụng một số giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục thể chất cho sinh viên trường Đại học Tư thục Hoa Sen Thành phố Hồ Chí Minh” chưa có nhiều những nghiên cứu khoa học mang tính chất định lượng nhằm xác định được những tiêu chí đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất, những yếu tố tác động vào sự hài lòng của sinh viên và đo lường các yếu tố này là thực sự cần thiết cho việc xây dựng chiến lược, cải tiến chất lượng chương trình, điều kiện cơ sở vật chất giảng dạy, năng lực của giảng viên... nhằm đáp ứng một cách tốt nhất chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất cho người

học.

Xuất phát từ những lý do trên, tác giả chọn đề tài: “*Nghiên cứu sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng*” làm đề tài nghiên cứu của mình.

Mục đích nghiên cứu

Mục đích nghiên cứu này là đo lường, đánh giá sự hài lòng của sinh viên và đề xuất các giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng trên cơ sở nghiên cứu thực trạng sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

Mục tiêu nghiên cứu

Mục tiêu tổng quát của đề tài này là “Nghiên cứu sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng”. Việc xác định và đánh giá các nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên sẽ giúp cho việc đề xuất các hàm ý giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất cho các trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng. Để đạt được mục tiêu tổng quát này, đề tài này đặt ra các mục tiêu nghiên cứu cụ thể như sau:

- **Mục tiêu 1:** Xác định các yếu tố cấu thành và xây dựng thang đo các thành phần của chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất trong trường đại học.
- **Mục tiêu 2:** Đánh giá thực trạng sự hài lòng của sinh viên về chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.
- **Mục tiêu 3:** Đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.
- **Mục tiêu 4:** Ứng dụng một số giải pháp ngắn hạn và đánh giá hiệu quả việc thực nghiệm các giải pháp qua một năm thực hiện.

Giả thuyết khoa học của đề tài

Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại

Đại học Đà Nẵng phụ thuộc vào thang đo năm yếu tố (yếu tố về cơ sở vật chất; nội dung chương trình môn học; đội ngũ giảng viên; chức năng phục vụ của các phòng ban và giá trị cảm nhận của sinh viên) có tác động rất lớn đến chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng. Đề xuất năm giải pháp giải quyết các yếu tố này góp phần nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng; mặt khác, nghiên cứu này cũng được kỳ vọng bổ sung thêm một điểm mới về chỉ số hài lòng sinh viên về chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng do đã có được trong nghiên cứu nhằm khám phá, điều chỉnh chỉ số hài lòng sinh viên vào các lĩnh vực khác.

Chương 1

TỔNG QUAN VẤN ĐỀ NGHIÊN CỨU

1.1. Cơ sở lý luận về chất lượng dịch vụ và đo lường chất lượng dịch vụ

1.1.1. Khái niệm dịch vụ giáo dục thể chất

Giáo dục là loại hàng hóa có đầy đủ những tính chất của một dịch vụ nên được gọi là dịch vụ giáo dục. Nhưng đây còn là loại dịch vụ đặc biệt vì (1) nó là loại dịch vụ “công”, không như là dịch vụ nhà hàng, tư vấn..., và là “hàng hóa khuyến dụng”; (2) giáo dục luôn mang tính nhân văn, do vậy, người ta nói dịch vụ giáo dục mới là hàng hóa chứ không phải chính giáo dục là hàng hóa và (3) đây là dịch vụ có đặc điểm, một mặt việc sử dụng là có điều kiện (ví dụ, thi vào đỗ mới được học) và mặt khác, là loại có chất lượng biến thiên rất cao và rất khó đánh giá/ kiểm soát, người sử dụng rất dễ bị đánh lừa.

Giáo dục đại học là một phần của dịch vụ tiếp thị bởi vì nó đáp ứng các tiêu chuẩn của dịch vụ tiếp thị (Mazzarol, 1998) [102]. Tác giả cho rằng (1) Giáo dục thể chất là một dịch vụ mang tính định hướng, hình thức sinh viên tham gia trong quá trình học tập môn học Giáo dục thể chất có thể là rất quan trọng, mang tính quyết định cho sự thành công sau này; (2) Giáo dục Thể chất là một quá trình dài, tồn tại mối quan hệ chính thức giữa nhà trường (nhà cung cấp giáo dục) và sinh viên. Sinh viên là một "thành viên" trong mối quan hệ với nhà trường (nhà cung cấp dịch vụ) (Lovelock, 1983) [79], nhà trường có cơ hội để tạo dựng và phát triển lòng trung thành mạnh mẽ và nâng cao các tính năng dịch vụ cho sinh viên (khách hàng); (3) Về mức độ của các dịch vụ giáo dục là khác nhau. Giảng dạy có thể khác nhau từ những hướng dẫn và hội thảo cá nhân qua các bài giảng đại chúng; (4) Trong giáo dục nhu cầu phải chịu những biến động tương đối hẹp theo thời gian, nhưng việc cung cấp dịch vụ có thể khó khăn trong việc quản lý. Các nguồn tài nguyên vật chất trong trường như phòng học, sân bãi tập luyện và cơ sở vật chất trong khuôn viên trường là những yếu tố hữu hình trong dịch vụ giáo dục thể chất; (5) Chính vì vậy, dịch vụ giáo dục thể chất phải

được hữu hình hóa (hữu hình hóa dịch vụ) để dễ dàng đánh giá và so sánh với sự cạnh tranh.

Như vậy, có thể ứng dụng kết quả này trong lĩnh vực giáo dục thể chất, xem giáo dục thể chất là một loại hình dịch vụ và khách hàng là sinh viên (người được phục vụ). Do vậy, việc nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất sẽ quyết định đến sự hài lòng của sinh viên.

1.1.2. Khái niệm về chất lượng

Chất lượng là đáng giá trị, là phù hợp với đặc tính kỹ thuật, là phù hợp với yêu cầu, là sự vượt trội, là sự đáp ứng hoặc vượt quá mong đợi của khách hàng. Chất lượng cũng là một thành phần quan trọng của chiến lược lợi thế cạnh tranh, tăng cường chất lượng sản phẩm dịch vụ là vấn đề quan tâm chính của doanh nghiệp; chất lượng là khái niệm mơ hồ, khó mô tả và khó định nghĩa (Parasuraman và cộng sự, 1985) [90].

Theo Sahney và cộng sự (2004) [97] thì (1) chất lượng được đo bằng sự thoả mãn các yêu cầu, nếu một sản phẩm vì lý do nào đó mà không đáp ứng được yêu cầu, không được thị trường chấp nhận thì phải bị coi là có chất lượng kém, cho dù trình độ công nghệ để chế tạo ra sản phẩm đó có thể rất hiện đại, (2) chất lượng được đo bằng sự thoả mãn các yêu cầu, mà yêu cầu luôn luôn biến động nên chất lượng cũng luôn biến đổi theo thời gian, không gian, điều kiện sử dụng và vì vậy phải định kỳ xem xét lại các yêu cầu chất lượng; (3) chất lượng không phải chỉ là thuộc tính của sản phẩm, hàng hoá, chất lượng có thể áp dụng cho mọi thực thể, có thể là sản phẩm, một hoạt động, một quá trình, một doanh nghiệp hay một con người.

1.1.3. Chất lượng dịch vụ giáo dục đại học

Tương đối đặc trưng trong giáo dục, thang đo chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học gọi tắt là thang đo HEdPERF (higher education performance) được phát triển bởi Abdullah (2005) [36] và thang đo này được nhiều nghiên cứu sử dụng trong lĩnh vực giáo dục đại học. Thang HEdPERF là một cấu trúc

đã hướng bốn chiều (four dimensional) được khái niệm hoá dựa trên thang SERVPERF (Abdullah, 2005) [36]. Các yếu tố này bao gồm các khía cạnh phi học thuật, khía cạnh học thuật, độ tin cậy và sự đồng cảm. Cũng như một số nghiên cứu ở lĩnh vực khác, thang đo HEdPERF cũng đã biến thể năm thành phần của thang SERVPERF. Tuy nhiên, thang HEdPERF cũng tồn tại một số hạn chế vì các công cụ thu thập dữ liệu chủ yếu tập trung vào các bộ phận hành chính của trường đại học.

Ngoài các nghiên cứu sử dụng thang đo HEdPERF, một số nghiên cứu thực nghiệm đã thực hiện trên cơ sở mô hình chỉ số hài lòng Châu Âu (ECSI - European Customer Satisfaction Index) để ứng dụng trong lĩnh vực giáo dục đại học như nghiên cứu của Martensen và cộng sự (2000) [81], Chitty và Soutar (2004) [55], Brown và Mazzarol (2009) [46]; các nghiên cứu cho thấy những phát hiện khác nhau về hình ảnh nhà trường, giá trị nhận thức, sự hài lòng và lòng trung thành. Tuy nhiên, nhiều tác giả cho rằng trong lĩnh vực giáo dục thì vai trò của giáo viên, cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, sự đồng cảm mới là những yếu tố quan trọng và khi đó, việc ứng dụng mô hình ECSI trong nghiên cứu ở những đơn vị giáo dục cụ thể sẽ có những hạn chế nhất định.

1.1.4. Chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất

Giáo dục thể chất và thể thao trường học gồm 2 hoạt động cơ bản, đó là giờ học nội khóa và hoạt động TDTT ngoại khóa ngoài giờ học. Điều 20, Luật TDTT [23] ghi rõ: “GDTC là môn học chính khóa thuộc chương trình giáo dục nhằm cung cấp kiến thức, kỹ năng vận động cơ bản cho người học thông qua các bài tập và trò chơi vận động, góp phần thực hiện mục tiêu giáo dục toàn diện” và “Hoạt động thể thao trong nhà trường là hoạt động tự nguyện của người học được tổ chức theo phương thức ngoại khoá phù hợp với sở thích, giới tính, lứa tuổi và sức khoẻ nhằm tạo điều kiện cho người học thực hiện quyền vui chơi, giải trí, phát triển năng khiếu thể thao”.

Nghiên cứu chất lượng dịch vụ trong lĩnh vực giáo dục thể chất là một

trong những lĩnh vực tương đối mới, ít nhà khoa học quan tâm hơn so với các ngành thương mại. Hầu hết, các mô hình nghiên cứu chất lượng thường được áp dụng trong lĩnh vực kinh doanh đã được điều chỉnh và sử dụng trong ngành giáo dục (Chua, 2004) [56]. Nghiên cứu chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học phát triển từ các khái niệm của mô hình SERVQUAL hoặc SERVPERF.

Gần đây, một nghiên cứu báo cáo rằng thang đo SERVQUAL là đáng tin cậy và có giá trị khi nó được áp dụng cho một môi trường lớp học cụ thể (Stodnick và Rogers, 2008) [101]. Nghiên cứu này còn xác định thêm khả năng tiên đoán của thang đo SERVQUAL trong môi trường lớp học bằng cách sử dụng phân tích hồi quy đa biến, khi sự hài lòng của sinh viên với chất lượng dịch vụ được coi là một biến phụ thuộc và năm khía cạnh (sự đảm bảo, sự cảm thông, đáp ứng, tính hữu hình và độ tin cậy) là các biến độc lập. Bên cạnh đó, nhiều tác giả đã sử dụng SERVQUAL trên cơ sở điều chỉnh một số khái niệm cho phù hợp với điều kiện nghiên cứu, triển khai nghiên cứu thực tiễn và nhận thấy rằng việc vai trò hỗ trợ của người dạy, sự hỗ trợ của đội ngũ hành chính, chương trình đào tạo, cơ sở vật chất... là những biến số có ý nghĩa đối với sự hài lòng của sinh viên (Mahapatra và Khan, 2007; Narang, 2012) [80][84]... Các nghiên cứu cũng đã khẳng định vai trò quan trọng trong việc nghiên cứu sự hài lòng của sinh viên trong hoạch định chính sách trong việc đảm bảo chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất của trường đại học.

1.2. Sự hài lòng

1.2.1 Sự hài lòng khách hàng

Sự hài lòng của khách hàng luôn được các tổ chức chú trọng, bởi khách hàng là nơi tạo nguồn thu và lợi nhuận cho họ. Khi khách hàng hài lòng với dịch vụ của doanh nghiệp hay nhà cung cấp, thì khả năng họ tiếp tục mua lại và khi họ hài lòng thì thường có xu hướng nói tốt về sản phẩm dịch vụ mà doanh nghiệp cung cấp với người khác, giới thiệu cho người khác mua hàng hóa, sản phẩm của doanh nghiệp.

Thời gian qua, nghiên cứu về sự hài lòng của khách hàng trên nhiều lĩnh vực khác nhau đã đưa ra nhiều định nghĩa có sự khác biệt tương đối. Có điều này, bởi lẽ, sự hài lòng của khách hàng đối với mỗi dịch vụ khác thì mức độ cảm nhận các yếu tố tạo nên sự hài lòng cũng khác nhau. Nhiều nhà nghiên cứu cho rằng sự hài lòng là sự khác biệt giữa kì vọng của khách hàng và cảm nhận thực tế nhận được.

Năm 1980, Oliver [87] đã đề xuất lý thuyết về “kỳ vọng (expectation) – thực hiện (performance)” và được dùng để nghiên cứu sự hài lòng của khách hàng đối với chất lượng của các dịch vụ hay tổ chức. Lý thuyết bao gồm sự kỳ vọng của khách hàng trước khi mua và sự cảm nhận về dịch vụ sau khi đã trải nghiệm (sự thực hiện). Như vậy, sự hài lòng của khách hàng là kết quả của sự so sánh giữa những gì mà họ nhận được và kỳ vọng của họ trước khi sử dụng sản phẩm, dịch vụ của tổ chức.

Kotler (1997) [20] cho rằng “sự hài lòng như là một cảm giác hài lòng hoặc thất vọng của một người bằng kết quả của việc so sánh thực tế nhận được của sản phẩm (hay kết quả) trong mối liên hệ với những mong đợi của họ” hoặc theo Zeithaml & Bitner (2000) [106], “sự hài lòng của khách hàng là sự đánh giá của khách hàng về một sản phẩm hay một dịch vụ đã đáp ứng được nhu cầu và mong đợi của họ”.

Một số nghiên cứu cũng đã triển khai sự hài lòng của khách hàng đối với

chất lượng dịch vụ, các nghiên cứu tập trung vào việc kiểm tra mức độ giải thích của các thành phần của chất lượng dịch vụ đối với sự hài lòng khách hàng, đặc biệt trong từng ngành dịch vụ cụ thể (Lassar và cộng sự, 2000) [77]. Với lý do như thế, giả thuyết rằng giữa hài lòng khách hàng và các thành phần (dimensions) của chất lượng dịch vụ có mối quan hệ đồng biến và các nghiên cứu đã kết luận rằng chất lượng dịch vụ là tiền đề của sự hài lòng và là nhân tố chủ yếu ảnh hưởng đến sự hài lòng của khách hàng (Cronin và Taylor, 1992) [60].

1.2.2. Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất

Khái niệm sự hài lòng cũng đã được mở rộng gần đây với bối cảnh của giáo dục đại học, nghiên cứu cho thấy sự hài lòng của sinh viên là một khái niệm phức tạp. Nhiều tổ chức giáo dục đại học thực hiện một số đánh giá chất lượng giáo dục cho sinh viên, cũng như việc đánh giá sự hài lòng của sinh viên.

Về phương diện lý thuyết và thực tiễn, nhiều tác giả đã thực hiện nghiên cứu về sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất, Ramsden (1991) [94] cho rằng, sự hài lòng của sinh viên là một chỉ số quan trọng của chất lượng giảng dạy hiệu quả và cũng có thể được coi như là kết quả của quá trình giáo dục. Gremler và McCollough (2002) [67], coi sinh viên chính là người tiêu dùng các dịch vụ giáo dục đại học, có thể đóng vai trò như khách hàng. O'Neill và Palmer (2004) [89] xác định chất lượng dịch vụ trong giáo dục đại học là "sự khác biệt giữa những gì một sinh viên hi vọng sẽ nhận được và nhận thức của mình có được trong thực tế".

Ngoài ra, một nghiên cứu về sự hài lòng của sinh viên được phát triển bởi Noel-Levitz (2013) [85], theo tác giả đánh giá mức độ nhận thức tầm quan trọng của sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất theo 11 biến gồm (1) Tư vấn học tập hiệu quả, (2) Môi trường học ở trường, (3) Cuộc sống ở trường, (4) Dịch vụ hỗ trợ của trường, (5) Quan tâm đến cá nhân sinh

viên, (6) Hiệu quả giảng dạy, (7) Hỗ trợ học bổng, (8) Đăng ký hiệu quả, (9) An toàn và an ninh, (10) Dịch vụ xuất sắc, (11) Lấy sinh viên là trung tâm.

1.2.3. Phương pháp đo lường sự hài lòng của khách hàng đối với chất lượng dịch vụ

Có nhiều cách tiếp cận trong việc đo lường sự hài lòng, nghiên cứu này sẽ sử dụng hướng tiếp cận đo lường sự hài lòng của khách hàng được xây dựng bởi Anton (1996) [38], phương pháp đo lường này được các tác giả triển khai ứng dụng nghiên cứu trong lĩnh vực tài chính, ngân hàng (Dracke và công sự, 1998) [63], trong lĩnh vực khách sạn (Ray Chu; 2002) [95] hoặc lĩnh vực công (giáo dục) (Ryzin, 2004) [68].

a. Cách tiếp cận tĩnh

Theo Hanson (1992) [70], cách tiếp cận tĩnh yêu cầu một cách rõ ràng những đáp viên về trạng thái tầm quan trọng “cảm nhận” (perceived importance) của họ về các thuộc tính (items) đo lường chất lượng sản phẩm và dĩ nhiên các con số này không khó khăn để ước lượng, xếp hạng, kết luận lòng trung thành. Lí do chủ yếu của việc dùng sự quan trọng tĩnh (stated importance) là nó đưa đến giá trị của kết quả trực quan, dễ hiểu và dễ giải thích.

Bhote (1998) [44] đề nghị một cách tính đơn giản, hỗn hợp để đo sự hài lòng khách hàng xếp từ 0 đến 100%, xuất phát từ hai thuộc tính sự quan trọng (importance) và sự thực hiện (performance). Cách của Bhote để đo lường CSI được minh họa ở bảng 1.1.

Bảng 1.1. Minh họa cách tính CSI theo cách tiếp cận tĩnh

Thuộc tính	Tầm quan trọng (I)	Thực hiện (P)	Quan trọng x Thực hiện (I*P)
Thuộc tính 1	-	-	-
Thuộc tính 2	-	-	-
Thuộc tính 3	-	-	-
Thuộc tính 4	-	-	-

Thuộc tính 5	-	-	-
Thuộc tính 6	-	-	-
Thuộc tính 7	-	-	-
Thuộc tính 8	-	-	-
Tổng	$\sum I_i$		$\sum (I_i x P_i)$
$CSI = \frac{\sum_{i=1}^n (I_i x P_i)}{\sum_{i=1}^n I_i x R} x 100\%$			

Trong bảng 1.1, cột đầu tiên mô tả một danh sách các thuộc tính mà khách hàng xem là cơ bản nhất. Cột thứ hai chỉ ra điểm sự quan trọng (I) mà khách hàng đánh giá theo mỗi thuộc tính được đo lường bằng thang đo Likert. Ở cột thứ ba, khách hàng đánh giá sự thực hiện (performance) của doanh nghiệp cho mỗi thuộc tính (P) và cũng được đo lường bởi thang Likert. Cột thứ tư là bội số của điểm quan trọng và điểm thực hiện của mỗi thuộc tính. Để xác định toàn bộ chỉ số hài lòng khách hàng, điểm quan trọng ở cột 2 được cộng vào để tính điểm quan trọng toàn bộ cũng như là điểm số ở cột 4. Giá trị của chỉ số hài lòng tổng quát như sau :

$$CSI = \frac{\sum_{i=1}^n (I_i x P_i)}{\sum_{i=1}^n I_i x R} x 100\%$$

Trong đó: CSI = chỉ số hài lòng khách hàng; n = số lượng các thuộc tính; I = điểm tầm quan trọng của mỗi thuộc tính I; P = điểm số sự thực hiện của thuộc tính I; R = số lựa chọn trong thang Likert. CSI tổng quát được biểu diễn ở dạng phần trăm. Thuận lợi của phương pháp này là nó giúp phân tích sự quan trọng tương đối của khách hàng kèm theo thuộc tính họ ưu tiên, nhận diện điểm mạnh và điểm yếu của công ty trước những đối thủ cạnh tranh khác từ nhận thức của khách hàng (Bhote, 1998) [44].

b. Cách tiếp cận động

Phương pháp này bao gồm các yếu tố:

- Sự thực hiện thuộc tính (attribute performance) được tính toán đầu tiên trong việc hình thành chỉ số hài lòng thuộc tính (attribute performance index – ASI) cho mỗi thuộc tính trong quá trình cung cấp dịch vụ (cột 2).

- Các ASI được nhóm gộp theo nhóm và phân loại dưới những chỉ số hài lòng theo quá trình (process satisfaction indices – PSI) tại cột 3. Vì các chỉ số hài lòng khách hàng theo quá trình (PSI) có ý nghĩa trong việc tạo thành chỉ số hài lòng chung của khách hàng nên Anton (1996) [38] cho rằng, cần thực hiện các phân tích hồi quy cho các PSI riêng lẻ với:

$$PSI_{\text{thành phần } i} = f(\text{thuộc tính } i_1, \text{ thuộc tính } i_2, \dots, \text{ thuộc tính } i_n).$$

- Phân tích hồi quy được tiến hành trên sự thoả mãn tổng thể (overall satisfaction) của khách hàng phụ thuộc vào các PSI nhằm khảo sát tác động liên quan của mỗi PSI đối với sự thoả mãn tổng thể. Phương trình hồi quy cho toàn bộ sự hài lòng khách hàng được minh hoạ ở biểu 1 là:

$$\text{Sự hài lòng khách hàng tổng thể} = f(\text{Nhân tố 1, Nhân tố 2, Nhân tố 3})$$

- Bội số của PSI của mỗi thành phần với Beta tương ứng sẽ là CSI của mỗi thành phần.

- Chỉ số hài lòng khách hàng CSI được tính là tổng của các CSI thành phần.

1.3. Các mô hình chất lượng dịch vụ và sự hài lòng

1.3.1. Mô hình Servqual

Mô hình khoảng cách của Parasuraman và các cộng sự (mô hình SERVQUAL)

Parasuraman và cộng sự (1985,1988) [90][91] thực hiện nghiên cứu CLDV từ mẫu khách hàng thuộc bốn loại hình dịch vụ: ngân hàng bán lẻ, môi giới chứng khoán, công ty thẻ tín dụng, sửa chữa và bảo trì sản phẩm để hình

thành mô hình SERVQUAL còn được gọi là mô hình năm khoảng cách. Cụ thể như sau:

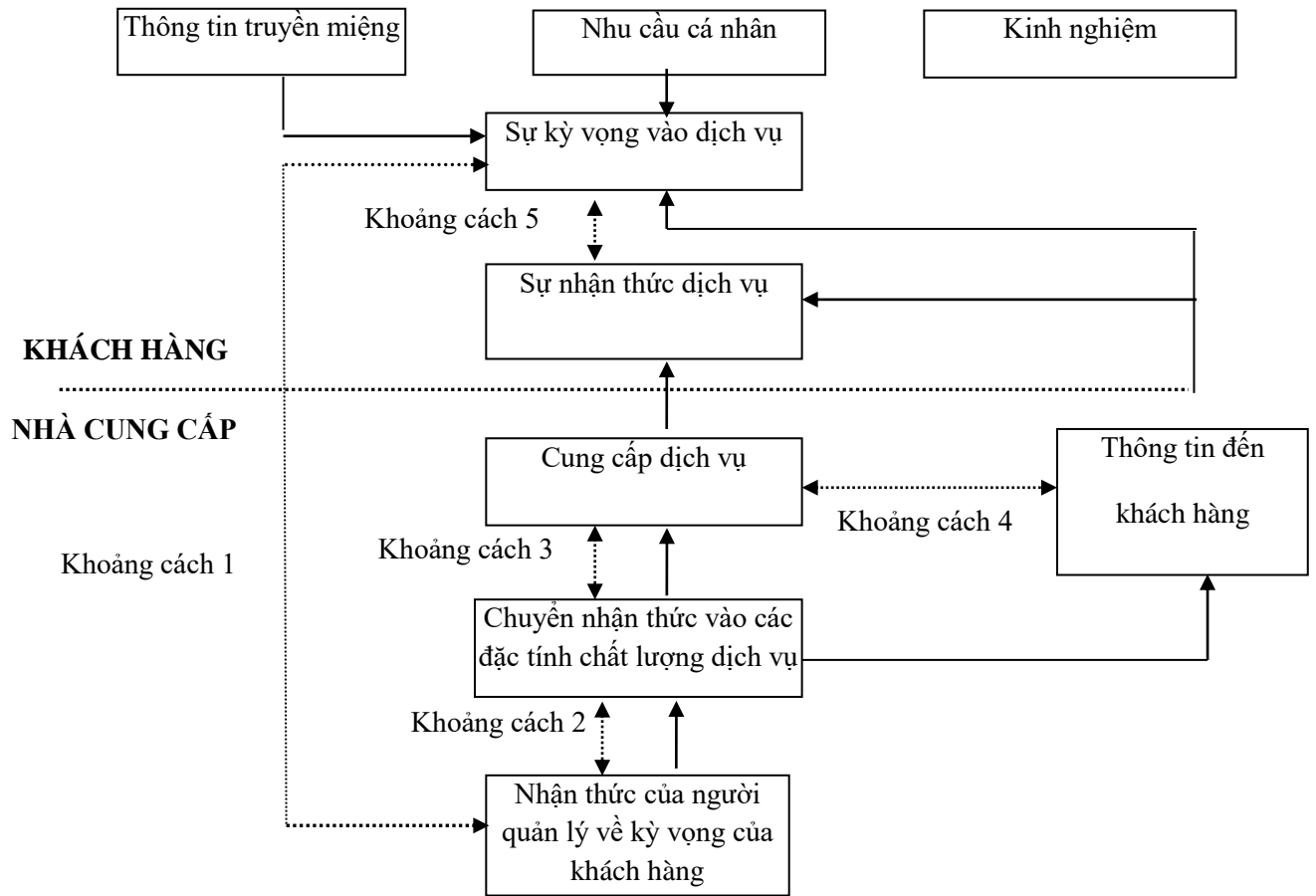
Khoảng cách 1: thể hiện sự khác biệt giữa mong đợi của khách hàng và nhận thức của nhà quản lý công ty về mong đợi của khách hàng. Như vậy, nếu nhà quản lý hiểu lầm những đòi hỏi của khách hàng thì họ sẽ có rất ít cơ hội đáp ứng nhu cầu của khách hàng.

Khoảng cách 2: nhà quản lý truyền đạt sai hoặc không truyền đạt được mong đợi của khách hàng thành quy trình, quy cách chất lượng; nói cách khác, cách biệt này có thể xảy ra khi ban giám đốc thất bại trong việc chuyển hóa sự hiểu biết của mình về những mong đợi của khách hàng thành những quy cách chính xác của dịch vụ. Nếu quy trình tạo giao không được thiết kế để tạo giao cho khách hàng những gì mà khách hàng muốn thì thêm lần nữa vẫn có rất ít cơ hội cung cấp những gì khách hàng muốn.

Khoảng cách 3: nhân viên làm việc không đúng quy trình đã định, nghĩa là ngay cả khi dịch vụ được thực hiện đúng theo quy cách thì vẫn có chỗ cho sự sơ hở nếu người nhân viên không thực hiện đúng cách thức.

Khoảng cách 4: khác biệt giữa những gì đang được cung cấp và những gì đã thông tin, quảng cáo đến khách hàng.

Khoảng cách 5: hình thành từ sự khác biệt giữa chất lượng cảm nhận và chất lượng kỳ vọng khi khách hàng sử dụng dịch vụ. CLDV chính là khoảng cách thứ năm, khoảng cách này lại phụ thuộc vào bốn khoảng cách trước.



Nguồn: Parasuraman và cộng sự, 1988

Hình 1.1. Mô hình khoảng cách của Parasuraman và cộng sự

1.3.2. Mô hình Servperf

Mô hình mức độ cảm nhận (Servperf- Service Performance) do Cronin và Taylor đề xuất năm 1992. Mô hình đánh giá chất lượng dịch vụ dựa vào mức độ cảm nhận của khách hàng sau khi sử dụng dịch vụ, mức độ cảm nhận cao thì chất lượng dịch vụ tốt và ngược lại.

Cronin và Taylor (1992) [60] đã nghiên cứu các khái niệm, phương pháp đo lường chất lượng dịch vụ và mối quan hệ với sự hài lòng cũng như thiện chí mua hàng của khách hàng. Từ đó, đưa ra kết luận rằng yếu tố nhận thức là công cụ dự báo tốt hơn về chất lượng dịch vụ. Hai ông đã đặt ra vấn đề cần nghiên cứu là vai trò của các giá trị trọng việc xác định giá trị của dịch vụ là gì và giá trị

ảnh hưởng thế nào đến quyết định mua hàng.

Việc đo lường chất lượng dịch vụ theo mô hình Servperf của Cronin và Taylor được xem là một phương pháp thuận tiện và rõ ràng trong việc đo lường chất lượng dịch vụ dựa trên đo lường thông qua kết quả thể hiện của chất lượng dịch vụ. Cronin và Taylor cho rằng Servperf khắc phục được hạn chế của mô hình Servqual ở chỗ khách hàng không cảm thấy khó hiểu về hai phần giống nhau của bảng câu hỏi về giá trị kỳ vọng và cảm nhận. Tuy nhiên lại chứa đựng thông tin cần thiết cho nhà ra quyết định vì không biết đặc điểm nào của dịch vụ được khách hàng kỳ vọng cao (Nguyễn Huy Phong, Phạm Ngọc Thúy, 2007) [21]. Cronin và Taylor lập luận rằng khung phân tích theo mô hình servqual của mô hình Parasuraman và cộng sự (1985) [90] dễ gây nhầm lẫn giữa sự hài lòng và thái độ của khách hàng. Các tác giả này cho rằng chất lượng dịch có thể được định nghĩa “tương tự như một thái độ” và thay vì “kết quả thực hiện như mong đợi” thì “kết quả thực hiện thực tế” sẽ xác định chất lượng dịch vụ tốt hơn (Phan Chí Anh, Nguyễn Thu Hà, Nguyễn Huệ Minh, 2013) [1]. Theo đó, chất lượng dịch vụ được đánh giá về chất lượng dịch vụ trọng sự kỳ vọng của khách hàng, không có trọng số cho từng thành phần chất lượng dịch vụ.

Theo mô hình Servperf thì chất lượng dịch vụ chính là chất lượng mà khách hàng cảm nhận. Bộ thang đo Servperf cũng sử dụng 21 mục phát biểu tương tự như phần hỏi về cảm nhận của khách hàng trong mô hình Servqual nhưng bỏ qua phần hỏi về kỳ vọng.

Thang đo Servperf đã được kiểm chứng qua rất nhiều nghiên cứu. Quester & Romaniuk (1997) [93] đã được thực hiện so sánh hai mô hình Servqual và Servperf trong bối cảnh ngành công nghệ quảng cáo của Úc. Giả thiết đặt ra là mô hình Servqual sẽ cho kết quả tốt hơn Servperf, nhưng kết quả tìm thấy không ủng hộ giả thuyết đó.

Tại Việt Nam, cũng có nhiều nghiên cứu so sánh về việc nên sử dụng

Servqual hay Servperf, đa số các nghiên cứu đều cho rằng nên sử dụng Servperf vì lý do sử dụng mô hình Servperf sẽ cho kết quả tốt hơn mô hình Servqual (Nguyễn Huy Phong & Phạm Ngọc Thúy, 2007) [21]. Như vậy, ta có thể kết luận rằng, đối với một số sản phẩm dịch vụ với đặc tính khách hàng có niềm tin cao về chất lượng dịch vụ, thì có chất lượng cảm nhận là công cụ duy nhất đem lại sự chính xác trong đo lường sự thỏa mãn (Churchill & Suprenant, 1982) [58].

1.3.3. Mô hình IPA (Importance- Performance Analysis)

Mô hình mức độ quan trọng – mức độ thực hiện (Importance – Performance Analysis (IPA) do Martilla và James xây dựng năm 1977 [82] là một trong những phương pháp đo lường chất lượng dịch vụ được sử dụng rộng rãi trong nghiên cứu về chất lượng dịch vụ. IPA là mô hình đo lường chất lượng dịch vụ dựa vào sự khác biệt giữa ý kiến khách hàng về mức độ quan trọng của chỉ tiêu và mức độ thực hiện (do khách hàng cảm nhận) về các chỉ tiêu của nhà cung ứng dịch vụ (I-P gaps).

Cao	Mức độ quan	<p>Phần tư thứ 1</p> <p>Tập trung phát triển Mức độ quan trọng cao Mức độ thực hiện thấp</p>	<p>Phần tư thứ 2</p> <p>Tiếp tục duy trì Mức độ quan trọng cao Mức độ thực hiện cao</p>
		<p>Phần tư thứ 3</p> <p>Hạn chế phát triển Mức độ quan trọng thấp Mức độ thực hiện thấp</p>	<p>Phần tư thứ tư</p> <p>Giảm sự đầu tư Mức độ quan trọng thấp Mức độ thực hiện cao</p>
Thấp		Thấp	Cao

Mức độ thực hiện

Hình 1.2. Mô hình phân tích mức độ quan trọng và thực hiện dịch vụ (IPA)

Mô hình này phân loại những thuộc tính đo lường chất lượng dịch vụ, cung cấp cho nhà cung ứng dịch vụ những thông số bổ ích về điểm mạnh, điểm

yếu của những dịch vụ mà doanh nghiệp cung cấp cho khách hàng. Qua đó, nhà quản trị cung ứng dịch vụ sẽ có những quyết định chiến lược đúng đắn để nâng cao chất lượng dịch vụ. Kết quả từ sự phân tích mức độ quan trọng và mức độ thực hiện được thể hiện trên sơ đồ IPA với trục tung (Y) thể hiện mức độ quan trọng và trục hoành (X) thể hiện mức độ thực hiện.

Phần tư thứ 1 (Tập trung phát triển): Những thuộc tính nằm ở phần tư này được xem rất quan trọng đối với khách hàng nhưng mức độ thực hiện (performance) thấp, kết quả này gợi ý cho nhà quản lý dịch vụ cung ứng chú ý đến những thuộc tính này, tập trung phát triển mức độ cung ứng dịch vụ nhằm thỏa mãn nhu cầu của khách hàng.

Phần tư thứ 2 (Tiếp tục duy trì): Những thuộc tính này nằm ở phần tư được xem là rất quan trọng đối với khách hàng và nhà cung ứng dịch vụ cũng đã có mức độ thể hiện rất tốt. Nhà quản trị cung ứng dịch vụ nên tiếp tục duy trì và phát huy thế mạnh này.

Phần tư thứ 3 (Hạn chế phát triển): Những thuộc tính nằm ở phần tư này được xem là có mức độ thể hiện thấp và không quan trọng đối với khách hàng. Nhà quản trị cung ứng dịch vụ nên hạn chế nguồn lực phát triển những thuộc tính này.

Phần tư thứ 4 (Giảm sự đầu tư): Những thuộc tính nằm ở phần tư này được xem là không quan trọng đối với khách hàng nhưng mức độ thực hiện của nhà cung ứng rất tốt. Có thể xem sự đầu tư quá mức như hiện tại chưa được hợp lý và nhà quản trị cung ứng dịch vụ nên sử dụng nguồn lực này tập trung phát triển những thuộc tính khác.

Mô hình IPA đã trở thành công cụ phổ biến cho việc tìm hiểu sự hài lòng của khách hàng và ưu tiên cải tiến chất lượng dịch vụ từ khi Martilla và James (1977) [82] lần đầu tiên thể hiện kỹ thuật đơn giản này hơn 25 năm trước đây. Trong mô hình IPA điển hình, tập trung xếp hạng khách hàng theo tầm quan trọng và mức độ thực hiện dựa theo một số thuộc tính được minh họa với nhau

trên đồ thị, và không gian của kết quả về mức độ quan trọng và mức độ thực hiện (IPA) được chia thành bốn phần.

Bằng cách kiểm tra các điểm trong mỗi góc phần tư, người quản lý có thể suy luận các thuộc tính mà khách hàng cảm thấy là nên ưu tiên cao nhất cho việc cải tiến và các ưu tiên thấp nhất cho việc cải tiến. Người quản lý sau đó có thể xem xét các chi phí khác nhau của cải tiến và phát triển một kế hoạch hành động. Vì vậy IPA cung cấp cho các nhà quản lý một sự trình bày bằng đồ họa đơn giản của việc khách hàng cảm thấy như thế nào về tình hình kinh doanh của doanh nghiệp, một số hướng cho việc cải tiến của doanh nghiệp và chỉ ra lý do là tại sao khách hàng mong muốn một sự cải tiến cụ thể.

Trong những năm qua, rất nhiều biến thể khác nhau về mô hình IPA đã nổi lên. Nhiều nhà nghiên cứu đã đề xuất nhiều phương pháp khác nhau của việc đưa ra những ưu tiên cho việc cải tiến những phần tư IPA cũng như các phương pháp khác nhau để đo tầm quan trọng của các thuộc tính. Tuy nhiên cho đến nay, không có những phương pháp tiếp cận nào được xác nhận bằng thực nghiệm hoặc so sánh. Mục đích của nghiên cứu hiện nay là so sánh một loạt các phương pháp tiếp cận IPA khác nhau thông qua một loạt các dữ liệu, để xác định cách tiếp cận mà có thể cung cấp cho việc đánh giá chính xác nhất về thái độ của người tiêu dùng. Những kết quả này sẽ được sử dụng để đưa ra định hướng trực tiếp cho việc sử dụng mô hình IPA.

Bảng 1.2. So sánh các mô hình nghiên cứu chất lượng dịch vụ

Tác giả	Mô hình	Khía cạnh đo lường	Phương pháp thu thập và nguồn dữ liệu	Phát hiện/ Ứng dụng	Hạn chế
Parasura man và	Servqual	5 nhân tố: Sự tin cậy;	- Bảng hỏi -Thang đo	Là công cụ phân tích chất	- Chỉ chú

Tác giả	Mô hình	Khía cạnh đo lường	Phương pháp thu thập và nguồn dữ liệu	Phát hiện/ Ứng dụng	Hạn chế
cộng sự (1988)		Mức độ đáp ứng; Sự hữu hình; Sự đảm bảo; Sự cảm thông.	Likert - Dữ liệu thu thập trong ngành: Ngân hàng; viễn thông; bảo hiểm; sửa chữa/ bảo dưỡng...	lượng dịch vụ thông qua sự so sánh giữa các giá trị kì vọng, mong đợi với thực tế các giá trị khách hàng cảm nhận được khi sử dụng dịch vụ.	trọng đến yếu tố “nội tại”. - Khó so sánh giữa chất lượng kỳ vọng và chất lượng cảm nhận.
Cronin và Taylor (1992)	Mô hình đánh giá dựa trên kết quả thực hiện (Servperf)	Sử dụng 22 câu hỏi như Servqual nhưng chỉ đánh giá về kết quả.	- Bảng hỏi - Thang đo 7 điểm khác biệt - Dữ liệu thu thập từ các ngân hàng, tiệm giặt là.	- Servperf dựa trên kết quả của Servqual nhưng loại bỏ phần đánh giá về mong đợi.	- Cần thiết lập mối liên quan giữa sự hài lòng của khách

Tác giả	Mô hình	Khía cạnh đo lường	Phương pháp thu thập và nguồn dữ liệu	Phát hiện/ Ứng dụng	Hạn chế
				- Chất lượng dịch vụ là cơ sở sự hài lòng của khách hàng.	hàng và chất lượng dịch vụ.
Martilla và Jame (1977)	Mô hình mức độ thể hiện quan trọng (IPA)	Đo lường sự khác biệt giữa mức độ quan trọng và mức độ thực hiện (I-P gaps).	- Thang đo Likert - Phỏng vấn khách	Phát hiện các khoảng cách, làm căn cứ cho việc cải thiện chất lượng dịch vụ, đặc biệt là chất lượng dịch vụ khách sạn	Không lượng hóa được tác động của các nhân tố đến chất lượng dịch vụ.

(Nguồn: Tác giả tự tổng hợp)

Tóm lại, mô hình về sự hài lòng và chất lượng dịch vụ có nhiều khác biệt không chỉ trên thế giới mà ngay tại Việt Nam, đặc biệt mỗi lĩnh vực khác nhau thì mô hình có thể khác nhau. Từ đó, nhu cầu nghiên cứu phát triển mô hình về sự hài lòng và chất lượng dịch vụ cho từng lĩnh vực cụ thể tại Việt Nam với các phương pháp phù hợp là rất lớn.

1.4. Các tài liệu và công trình nghiên cứu liên quan

Các nghiên cứu liên quan ở nước ngoài

Qua khảo cứu tài liệu “Nghiên cứu động cơ và sự hài lòng của sinh viên trường đại học đối với học phần giáo dục thể chất (An Examination of the Motivation and Satisfaction of College Student Enrolled in Physical Education Courses)” của Hsin-Chung CHEN và David K. Stotlar (2012) [72] đăng trong *Sport Science Rewview*, XXI, 1-2). Tác giả đã triển khai nghiên cứu các nhân tố tác động đến sự hài lòng đối với học phần giáo dục thể chất nói riêng và chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất nói chung. Nghiên cứu đã đề nghị các yếu tố gồm 2 nhóm, nhóm yếu tố bên ngoài liên quan đến sự thỏa mãn về chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất bao gồm (1) chất lượng giảng viên, (2) chất lượng hệ thống quản lý, (3) chương trình (môn học), (4) cơ sở vật chất, (5) mối quan hệ xã hội và nhóm các nhân tố bên trong của người học gồm các yếu tố (1) sinh lý người học, (2) tâm lý, (3) xã hội, (4) trí tuệ, (5) quyền của người học. Nghiên cứu khẳng định tồn tại mối quan hệ giữa nhóm nhân tố tác động và sự hài lòng của học viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất trong một trường đại học.

Qua nghiên cứu của Darren C. Tresuare, Glyn C. Robert (2001) [60] đăng trong *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 2, 165-176) “Nhận thức của sinh viên về môi trường động cơ, niềm tin và sự hài lòng trong giáo dục thể chất (Student’s Perception of the Motivational Climate Achivement Beliefs, and Satisfaction in Physical Education)” Nghiên cứu thực hiện nhằm nghiên cứu yếu tố (1) môi trường động cơ, (2) niềm tin và sự hài lòng của người học đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất trong nhà trường. Nghiên cứu cũng đã kiểm định sự khác biệt về độ tuổi, kinh nghiệm người dạy, giới tính của người học có ảnh hưởng đến sự hài lòng đối với người dạy.

Nghiên cứu “Phân tích tầm quan trọng – sự thực hiện (Importance-Performance Analysis)” của Martilla, J. A. và James, J. C. (1977) [82] đăng trong *Journal of Marketing*, 41 (1): 13-17. Nhóm tác giả đã giới thiệu phương pháp đo lường chất lượng dịch vụ dựa trên phương pháp phân tích tầm quan

trọng và sự thực hiện, IPA là mô hình đo lường chất lượng dịch vụ dựa vào sự khác biệt giữa ý kiến khách hàng về mức độ quan trọng của chỉ tiêu và mức độ thực hiện về các chỉ tiêu của nhà cung ứng dịch vụ. Mô hình này phân loại những thuộc tính chất lượng dịch vụ, cung cấp cho nhà cung ứng dịch vụ những thông số bổ ích về điểm mạnh, điểm yếu của những dịch vụ mà doanh nghiệp cung cấp cho khách hàng. Qua đó, nhà quản trị cung ứng dịch vụ sẽ có những quyết định chiến lược đúng đắn để nâng cao chất lượng dịch vụ.

Nghiên cứu “Thiết lập và ứng dụng mô hình tích hợp đo lường chất lượng dịch vụ (Establishment and applications of the intergrated model of service quality measurement)” của Ching-Chow Yang (2003) [53] đăng trong *Managing Service Quality*, 13, 4, 310-324. Tác giả đã sử dụng thang đo Likert (5 sự lựa chọn) trong việc thiết kế tầm quan trọng và sự thực hiện nhằm đo lường 15 thuộc tính sản phẩm điện tử gia dụng trong gia đình. Nghiên cứu đã thiết lập ma trận IPA và từ đó đưa ra các hàm ý cho nhà quản trị trong việc thực hiện cải thiện chất lượng dịch vụ.

Nghiên cứu “Phân tích tầm quan trọng – thực hiện và đo lường chất lượng dịch vụ (Importance-performance analysis and the measurement of service quality)” của Ennew, Christine T; Reed, Geoffrey V; Binks, Martin R. (1993) [64] đăng trong *European Journal of Marketing*, 27, 2, 59-70. Nghiên cứu triển khai đo lường chất lượng dịch vụ ngân hàng đối cho các doanh nghiệp nhỏ, các tác giả đã phân tích tầm quan trọng của từng dịch vụ, đồng thời khảo sát sự thực hiện thông qua ý kiến của khách hàng. Trên cơ sở kết quả nghiên cứu, tác giả đã đưa ra các hàm ý cho nhà quản trị nhằm cải thiện chất lượng dịch vụ.

Các nghiên cứu liên quan ở trong nước

Một nghiên cứu về “Mức độ hài lòng của sinh viên về hoạt động đào tạo của khoa Thể dục Thể thao Trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên” của nhóm tác giả Hà Quang Tiến và Nguyễn Thị Hà (2016) [30]. Nghiên cứu được thực hiện nhằm đánh giá mức độ hài lòng của sinh viên khoa Thể dục Thể thao

(TDDT) về hoạt động đào tạo của Trường Đại học Sư phạm (ĐHSP) Thái Nguyên. Số liệu sử dụng trong nghiên cứu được thu thập từ 85 sinh viên khoa TDDT theo phương pháp phân tầng ngẫu nhiên. Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu, phương pháp phỏng vấn tọa đàm, phương pháp toán học thống kê được sử dụng để xác định các nhóm nhân tố ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng đào tạo. Kết quả nghiên cứu đã chỉ ra mức độ hài lòng của sinh viên tập trung vào 6 yếu tố, đó là: Chương trình môn học; Năng lực của giảng viên; Sự quan tâm của giảng viên đối với sinh viên; Cơ sở vật chất; Dịch vụ hỗ trợ học tập; Chương trình đào tạo. Nhìn chung sinh viên khoa TDDT cơ bản hài lòng với chất lượng đào tạo của nhà trường.

Trong nghiên cứu “Các giải pháp nâng cao hiệu quả kinh doanh dịch vụ tại một số câu lạc bộ thể dục thể thao quần chúng tại Thành phố Hồ Chí Minh.” của tác giả Nguyễn Thị Hiền Thanh (2015) [25] đã xây dựng mô hình nghiên cứu giả thuyết thang đo chất lượng dịch vụ TDDT cho các CLB TDDT quần chúng ở Tp.HCM gồm 6 thành phần: Phương thức kinh doanh (Độ tin cậy); Nguồn lực TDDT (Sự đáp ứng + Năng lực); Chất lượng cung ứng dịch vụ (Sự Đồng cảm); Hệ thống cơ sở vật chất (Tính hữu hình), Chất lượng kỹ thuật và Chất lượng chất năng.

Kết quả phân tích thực trạng hoạt động kinh doanh dịch vụ tại một số CLB TDDT quần chúng ở Tp.HCM cho thấy: Tỷ lệ người tham gia tiêu dùng TDDT ở 2 loại hình có tăng nhưng không đáng kể chiếm tỷ lệ tương đương nhau. Hệ thống CSVC- kỹ thuật TDDT của Thành phố trong thời gian qua dù có tăng nhưng vẫn không thể đáp ứng được nhu cầu và tốc độ phát triển của Thành phố.

Các hình thức hoạt động TDDT quần chúng của người dân ở Tp.HCM khá phong phú, đa dạng ở các môn và cả hình thức tập luyện TDDT. Với 16 động cơ được khảo sát cho thấy những động cơ thuộc nhóm tăng cường sức khỏe chiếm tỷ lệ cao, trong đó yếu tố “Tăng cường sức khỏe” là mục tiêu quan trọng nhất.

Các yếu tố cản trở hoạt động TDDT của người tiêu dùng TDDT nhiều nhất là “không có thời gian tập” và “Áp lực công việc”. Nghiên cứu đã xây dựng được thang đo riêng cho việc đánh giá chất lượng dịch vụ TDDT tại một số CLB TDDT quần chúng ở TP.HCM bao gồm 03 thành phần: Phương thức kinh doanh, Chất lượng cung ứng và Chất lượng kỹ thuật với 12 tiêu chí. Đánh giá thực trạng về môi trường kinh doanh dịch vụ TDDT tại một số CLB TDDT quần chúng thông qua việc thiết lập ra ma trận SWOT với 4 hướng chiến lược kinh doanh đã được đề xuất.

Một nghiên cứu khác “Ứng dụng một số giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục thể chất cho sinh viên trường Đại học Tư thục Hoa Sen Thành phố Hồ Chí Minh.” được Nguyễn Hữu Vũ (2016) [34] thực hiện đã xây dựng được bộ tiêu chí đánh giá chất lượng công tác giáo dục thể chất gồm 38 tiêu chí, và đã phát hiện những thông tin toàn diện về thực trạng công tác giáo dục thể chất trong trường Đại học Tư thục Hoa Sen: Chương trình giáo dục thể chất nội khóa, Cơ sở vật chất phục vụ công tác giáo dục thể chất, Sự đầu tư tài chính trong giáo dục thể chất, nhân sự Bộ môn trong giáo dục thể chất, sinh viên trường Đại học Tư thục Hoa Sen, quy trình tổ chức và đào tạo... Qua đó, thấy được những thành tựu, khó khăn cũng như chỉ ra được nguyên nhân của những thành công trong việc nâng cao chất lượng công tác giáo dục thể chất cho sinh viên trường Đại học Tư thục Hoa Sen TP.HCM.

Trên cơ sở đánh giá khách quan về thực trạng công tác giáo dục thể chất và chỉ rõ nguyên nhân của những thành công, hạn chế; Nghiên cứu đã đề xuất 3 nhóm gồm 15 giải pháp nhằm nâng cao chất lượng giáo dục thể chất cho sinh viên trường Đại học Tư thục Hoa Sen. Qua triển khai áp dụng các giải pháp đã được đánh giá là có hiệu quả và khả thi.

Nghiên cứu của Nguyễn Găng (2015) [13] “Nghiên cứu xây dựng mô hình liên kết thể dục thể thao giữa Đại học Huế và các tổ chức thể dục thể thao trên địa bàn Thành phố Huế”. Đề tài đã đánh giá được thực trạng công tác

GDTC của Đại học Huế qua chương trình nội khóa và ngoại khóa; Cơ sở vật chất và các nhu cầu về tổ chức hoạt động TDTT ngoại khóa trong nhà trường. Kết quả cho thấy, loại hình TDTT ngoại khóa chủ yếu là của sinh viên Đại học Huế là tự tập, chưa có tổ chức, chưa có đủ điều kiện cần thiết để người tập có thể tập luyện thường xuyên, liên tục; Nhu cầu hoạt động của sinh viên là rất bức thiết nhưng gặp nhiều khó khăn về cán bộ chuyên trách, cơ sở vật chất... Qua đó, nghiên cứu đã chứng minh được việc xây dựng mô hình TDTT ngoại khóa bằng hình thức CLB TDTT trường học liên kết với các tổ chức xã hội về TDTT là giải pháp cơ bản, phù hợp tình hình thực tiễn nâng cao hiệu quả công tác GDTC của Đại học Huế.

Nghiên cứu đã chứng minh được hiệu quả và tính phù hợp của các mô hình CLB TDTT Liên kết bằng các chỉ tiêu cụ thể (2 tiêu chí về hình thái, 4 tiêu chí về thể lực, 4 tiêu chí tâm sinh lý và 6 tiêu chí về tâm lý xã hội), thông qua một mô hình đánh giá khoa học, thực tiễn và khả thi, mở ra một hướng đi mới thu hút và động viên sinh viên tham gia tập luyện TDTT ngoại khóa.

Nghiên cứu của Ngô Trang Hưng (2013) [17] “Xác định tài sản Thể dục thể thao ở một số tỉnh, thành phía Bắc để phục vụ quản lý Thể dục thể thao ở nước ta”. Kết quả nghiên cứu đã xác định, giữa công trình TDTT và dịch vụ TDTT có mối liên hệ phụ thuộc, quan hệ cung cầu. Những cơ sở lý luận và các phương pháp tính toán là cơ sở ban đầu để xây dựng mô hình toán kinh tế, nhằm cân bằng giữa nguồn lực công trình TDTT (đầu vào) và dịch vụ TDTT (đầu ra). Các phương pháp tính toán có thể được mở rộng để tính toán, dự báo, quy chuẩn cho các biến nội sinh liên quan trong các phương trình. Việc phát triển mô hình quản lý kinh tế công trình TDTT, để tiếp cận vấn đề quản lý TDTT trong nền kinh tế thị trường định hướng XHCN.

Nhờ sử dụng số liệu thứ cấp hoặc giả định trong quy hoạch TDTT của tỉnh Bắc Giang, Bắc Ninh và Tổng cục Thống kê, nghiên cứu đã dẫn giải và xác định được khả năng ứng dụng của các phương pháp tính toán, ứng được các nội

dung trong quá trình xây dựng, thực hiện quy hoạch phát triển TĐTT và chuyển đổi Cơ sở thể thao sang cơ chế cung ứng dịch vụ.

Nghiên cứu của Đàm Trí Cường (2016) [10] “Khám phá thang đo chất lượng giáo dục bậc đại học ngành quản trị kinh doanh trên góc độ sinh viên tại Thành phố Hồ Chí Minh.” Nghiên cứu đã tổng hợp một cách có hệ thống lý thuyết chất lượng giáo dục đại học từ những nghiên cứu trước trên thế giới và tại Việt nam. Trong tổng hợp lý thuyết chất lượng giáo dục đại học đã xác định được yếu tố chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên là yếu tố thuộc về cơ sở lý thuyết. Tuy nhiên, cho đến thời điểm hiện nay, chưa có nghiên cứu nào đề cập đến yếu tố chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên. Do đó, việc tổng hợp này có ý nghĩa giúp các nhà nghiên cứu tiếp cận đầy đủ hơn khi nghiên cứu về lý thuyết chất lượng giáo dục đại học.

Nghiên cứu này khám phá và kiểm định thang đo các thành phần tạo nên chất lượng giáo dục bậc đại học ngành quản trị kinh doanh trên góc độ sinh viên. Thang đo chất lượng giáo dục bậc đại học ngành quản trị kinh doanh trên góc độ sinh viên gồm có 6 thành phần là: (1) Chương trình đào tạo; (2) Kỹ năng giảng dạy của giảng viên; (3) Tương tác giữa giảng viên và sinh viên; (4) Cơ sở vật chất; (5) Hoạt động ngoại khóa; và (6) Chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên. Thang đo của các thành phần đã được kiểm định bằng phân tích nhân tố khẳng định - CFA (Confirmatory Factor Analysis) cho thấy các thang đo này đạt yêu cầu về độ tin cậy và giá trị (tính đơn hướng, giá trị hội tụ, giá trị phân biệt, độ tin cậy tổng hợp và phương sai trích). Do đó, kết quả này cho thấy, nghiên cứu này bổ sung vào thang đo chất lượng giáo dục bậc đại học ngành quản trị kinh doanh trên góc độ sinh viên. Cụ thể, thứ nhất, trong 6 thành phần tạo nên chất lượng giáo dục đại học trên góc độ sinh viên ở trên, thì nghiên cứu này bổ sung vào thành phần mới là thành phần chất lượng dịch vụ hỗ trợ sinh viên; thứ hai, nghiên cứu này bổ sung vào thang đo các thành phần khái niệm: Chương trình đào tạo, kỹ năng giảng dạy của giảng viên, cơ sở vật chất, và chất lượng giáo

dục đại học tại Việt nam và trên thế giới có được hệ thống thang đo để điều chỉnh, bổ sung và sử dụng cho các nghiên cứu của mình tại thị trường Việt nam.

Kết luận về tổng quan nghiên cứu và khoảng trống nghiên cứu

Các nghiên cứu về chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất đều khá thống nhất ở một số điểm sau:

√ Các nghiên cứu đều sử dụng thang đo Servqual để xác định các yếu tố cấu thành của chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất, trong đó các yếu tố cấu thành phổ biến vẫn là: bảo đảm, đáp ứng, độ tin cậy, hữu hình và sự đồng cảm và sự hài lòng của sinh viên sử dụng dịch vụ GDTC làm tiêu chí chung để đánh giá chất lượng dịch vụ.

√ Về việc sử dụng mô hình IPA, tại Việt nam đã có khá nhiều nghiên cứu sử dụng mô hình này, kỹ thuật và phương pháp nghiên cứu, quy trình ứng dụng cũng đã được tổng hợp, có thể sử dụng cho nhiều nghiên cứu về chất lượng khác nhau.

Khoảng trống nghiên cứu thường là việc bổ sung một số các yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ cho phù hợp với cấp chất lượng, sinh viên là mục tiêu cao nhất; đặc biệt là thang đo thường được xác định riêng cho từng trường và đặc điểm sinh viên. Đây cũng chính là khoảng trống nghiên cứu khi tác giả thực hiện đề tài này.

1.5. Đề xuất giả thuyết và mô hình nghiên cứu

Từ kết quả phân tích và tổng hợp nêu trên cho thấy, mỗi mô hình đánh giá chất lượng dịch vụ đều có những ưu, nhược điểm riêng nên việc áp dụng cứng nhắc một mô hình vào một tình huống cụ thể là không khả thi. Servqual và Servperf chỉ đo mức độ hài lòng mà không bao gồm xếp hạng tầm quan trọng của các thuộc tính. Servqual cũng có nhiều hạn chế, đó là phải thu thập thông tin trước và sau khi khách hàng sử dụng dịch vụ. Servperf không cho biết đặc điểm nào của dịch vụ được khách hàng kỳ vọng cao. IPA có những ưu điểm hơn so cả Servperf và Servqual vì nó có đánh giá tầm quan trọng của các thuộc tính. Hơn

nữa, IPA có thể được vẽ đồ họa bằng cách sử dụng tầm quan trọng và mức độ thực hiện cho mỗi thuộc tính. Với nhiều ưu điểm, mô hình IPA được nhiều nhà nghiên cứu sử dụng để đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất và đề xuất giải pháp nâng cao chất lượng một cách hiệu quả.

Trong nghiên cứu của mình, tác giả chọn hai mô hình Servqual và IPA là cơ sở tham khảo vì các lý do sau:

Sự hài lòng của sinh viên phụ thuộc vào sự khác biệt giữa kỳ vọng (E) và chất lượng dịch vụ cảm nhận (P). Với mục tiêu của đề tài là nâng cao chất lượng dịch vụ, do vậy cần đo lường được sự khác biệt giữa sự kỳ vọng (E) và chất lượng dịch vụ cảm nhận (P) của sinh viên.

Qua mô hình IPA, nhà quản lý giáo dục có thể biết được đặc điểm nào của dịch vụ là quan trọng đối với sinh viên và sinh viên đánh giá dịch vụ ra sao để đề xuất giải pháp thỏa mãn yêu cầu của sinh viên. Vì mục đích chính của nghiên cứu là đề xuất giải pháp để nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, nên mô hình IPA được sử dụng cho nghiên cứu này.

Vì vậy, thông qua các lý thuyết và mô hình nghiên cứu Servqual và IPA, đồng thời trên cơ sở căn cứ vào tình hình thực tế tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng, tác giả đề xuất mô hình nghiên cứu có điều chỉnh các biến đo lường phù hợp với bối cảnh để đưa vào luận án sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ Giáo dục thể chất.

1.5.1. Quan hệ giữa các thành phần chất lượng dịch vụ

Mô hình chất lượng dịch vụ của Parasuraman và các cộng sự đã cho thấy bức tranh tổng thể về chất lượng dịch vụ, nhưng do đây là mô hình lý thuyết nên chưa đảm bảo tính thực nghiệm, số lượng biến quan sát quá lớn nên dễ xảy ra sự trùng lặp, dễ hiểu nhầm cho người được phỏng vấn, mô hình khá phức tạp nên khó khăn trong công tác điều tra thông tin và phân tích dữ liệu điều tra, đánh giá chất lượng dịch vụ.

Để khắc phục hạn chế này, từ nghiên cứu sau đó, Parasuraman và các

cộng sự đã hiệu chỉnh lại nghiên cứu lý thuyết trước đây để hình thành 5 thành phần chất lượng dịch vụ với 22 biến quan sát, cụ thể như sau:

1.5.1.1. Đáp ứng: Thể hiện sự sẵn sàng của nhân viên trong việc giúp đỡ và cung cấp dịch vụ kịp thời cho khách hàng, thành phần này được giữ nguyên như mô hình cũ.

1.5.1.2. Tin cậy: Thể hiện khả năng thực hiện dịch vụ đã cam kết phù hợp và đúng thời hạn ngay lần đầu tiên, thành phần này được giữ nguyên như thành phần độ tin cậy của mô hình năm 1985.

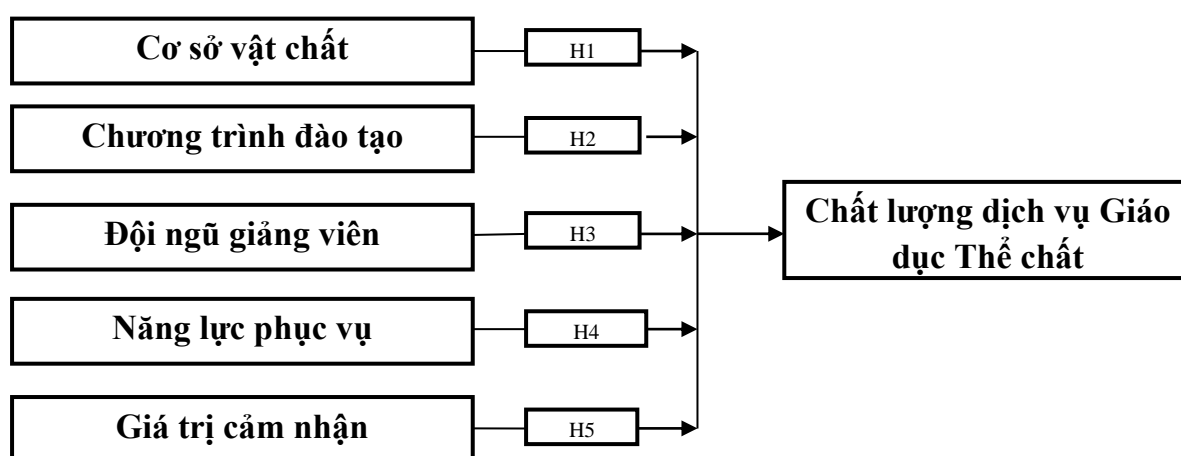
1.5.1.3. Đảm bảo: Thể hiện qua trình độ chuyên môn và cử chỉ lịch sự, nhã nhặn của nhân viên và khả năng truyền đạt, tạo ra sự tín nhiệm nơi khách hàng, thành phần này được hình thành mới trên cơ sở nhóm gộp từ các thành phần:

1.5.1.4. Năng lực phục vụ: Tính lịch sự, sự tín nhiệm, tính an toàn, truyền thông của mô hình 1985.

1.5.1.5. Đồng cảm: Thể hiện sự quan tâm, chăm sóc đến từng cá nhân khách hàng, thành phần này được hình thành mới trên cơ sở nhóm gộp từ các thành phần: tính tiếp cận, hiểu biết của khách hàng của mô hình 1985.

1.5.2. Mô hình nghiên cứu

Trên nền tảng mô hình và thang đo Servqual của Parasuraman, tác giả diễn giải 5 thành phần cơ bản của chất lượng dịch vụ: (1) Mức độ đáp ứng (Cơ sở vật chất); (2) Mức độ tin cậy (Chương trình đào tạo); (3) Sự Đảm bảo (Đội ngũ giảng viên); (4) Năng lực phục vụ; (5) Sự đồng cảm (Giá trị cảm nhận của sinh viên) để phù hợp với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng đang nghiên cứu sau:



Hình 1.3. Mô hình nghiên cứu đề xuất

(Nguồn: Tác giả xây dựng)

Mô hình này đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng dựa trên sự khác biệt giữa cảm nhận của sinh viên qua sử dụng dịch vụ và những mong đợi trước đó từ phía sinh viên. Có ba mức cảm nhận cơ bản về chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất:

- Chất lượng dịch vụ tốt: dịch vụ cảm nhận vượt quá mong đợi của sinh viên trước khi sử dụng dịch vụ.
- Chất lượng dịch vụ thỏa mãn: dịch vụ cảm nhận phù hợp với mong đợi của sinh viên.
- Chất lượng dịch vụ kém: dịch vụ cảm nhận dưới mức mong đợi của sinh viên.

- Những vấn đề về chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất có thể ứng dụng và cần tiếp tục nghiên cứu

Từ những phân tích trên có thể rút ra những vấn đề, những nội dung về chất lượng dịch vụ nói chung và chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất có thể ứng dụng, kế thừa trong luận án sau:

Một là, cần tiếp cận dịch vụ giáo dục thể chất như một chỉnh thể để phân tích, đánh giá hoạt động thể chất của trường đại học; đưa ra khái niệm chuẩn xác và làm rõ được các yếu tố cấu thành của chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất, các yếu tố này có thể tính toán được.

Hai là, việc đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất cần được tiếp cận từ cảm nhận của sinh viên chứ không phải chủ yếu từ chuẩn mực của nhà cung cấp là cách tiếp cận đúng, cần được kế thừa.

Ba là, xây dựng thang đo chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất, làm rõ các tiêu chí đánh giá và tiêu chí đo lường chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất là rất cần thiết. Việc kiểm chứng thang đo trên thực tế thông qua điều tra xã hội học có ý nghĩa quan trọng.

Bốn là, cách thức triển khai và kết quả của một số công trình nghiên cứu, đặc biệt là các công trình nghiên cứu đã tiến hành ở các nước, các nền kinh tế và giáo dục tương đồng với Việt nam như Thổ Nhĩ Kỳ, Hàn quốc, Đài loan, Trung quốc, Thái lan... là những gợi ý có giá trị tham khảo.

Tuy nhiên có nhiều vấn đề và nội dung cần tiếp tục làm rõ và đi sâu nghiên cứu về chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất. Cụ thể như sau:

Một là, có thể “nội địa hóa” các mô hình mẫu về chất lượng dịch vụ như mô hình Gronroos và Parasuraman và cộng sự như thế nào. Những yếu tố nào có thể giữ lại, yếu tố nào cần phân tổ và yếu tố nào có thể bỏ đi cho phù hợp với điều kiện Việt nam.

Hai là, vấn đề ứng dụng vào thực tiễn để nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất như thế nào?

Việc khắc phục những vấn đề trên cũng chính là đóng góp khoa học của luận án.

Tiểu kết:

Nội dung chương 1 tập trung trình bày những nghiên cứu trong nước và ngoài nước về chất lượng dịch vụ, chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất và các mô hình để đo lường chất lượng dịch vụ. Qua nghiên cứu, tác giả rút ra những điểm mạnh, điểm hạn chế của mỗi mô hình để rút ra bài học kinh nghiệm phục vụ cho việc nghiên cứu đề tài của mình. Với việc tổng hợp các nghiên cứu trước đó, tác giả lựa chọn mô hình Servqual và mô hình IPA làm mô hình nghiên cứu chính thức của mình, dựa trên các kết luận của Parasuraman và cộng sự, tác giả luận án cũng đề xuất sử dụng mô hình Servqual làm mô hình khung nghiên cứu các yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất làm cơ sở nghiên cứu.

Chương 2

ĐỐI TƯỢNG, PHƯƠNG PHÁP VÀ TỔ CHỨC NGHIÊN CỨU

2.1. Đối tượng nghiên cứu

2.1.1. Đối tượng nghiên cứu

Đối tượng nghiên cứu là sự hài lòng của sinh viên và chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, cụ thể là các yếu tố liên quan đến cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, đội ngũ giảng viên, năng lực phục vụ, giá trị cảm nhận của sinh viên.

2.1.2. Khách thể nghiên cứu

Khách thể tham gia trong nghiên cứu của luận án là 3.654 sinh viên chính quy (1.718 nữ và 1.936 nam) đang theo học tại các trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng; bao gồm:

- Khách thể tham gia khảo sát đánh giá thực trạng chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng là 1.250 sinh viên (663 nữ và 587 nam) đang theo học tại các trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng; trong đó: Trường Đại học Bách khoa: 250 sinh viên; Trường Đại học Kinh tế: 250 sinh viên; Trường Đại học Sư phạm: 250 sinh viên; Trường Đại học Ngoại ngữ: 250 sinh viên; Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật: 250 sinh viên. Thời gian tham gia khảo sát lấy số liệu tháng 9/2017.

- Khách thể tham gia khảo sát trong mô hình nghiên cứu của đề tài luận án là 1.204 sinh viên (648 nữ và 556 nam) đang theo học năm thứ hai tại các trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng; trong đó: trường đại học Bách Khoa: 247 sinh viên; đại học Kinh Tế: 240 sinh viên; đại học Sư phạm: 238 sinh viên; đại học Ngoại ngữ: 246 sinh viên; đại học Sư phạm Kỹ thuật: 233 sinh viên. Thời gian tham gia khảo sát lấy số liệu tháng 9/2018.

- Khách thể tham gia thực nghiệm của luận án là 1.200 sinh viên (407 nữ và 793 nam) đang theo học năm thứ nhất tại ba trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng, được chia làm 2 nhóm: nhóm thực nghiệm và nhóm đối

chúng. Thời gian kiểm tra lấy số liệu tháng 9/2019.

Trong đó, Trường Đại học Kinh tế: 200 sinh viên thực nghiệm (80 nữ, 120 nam) và 200 sinh viên đối chứng (82 nữ, 118 nam); Trường Đại học Bách khoa: 200 sinh viên thực nghiệm (60 nữ, 140 nam) và 200 sinh viên đối chứng (58 nữ, 142 nam); Trường Đại học Sư phạm Kỹ thuật: 200 sinh viên thực nghiệm (65 nữ, 135 nam) và 200 sinh viên đối chứng (62 nữ, 138 nam).

- Khách thể tư vấn gồm: 15 nhà nghiên cứu và chuyên gia trong lĩnh vực giáo dục và 34 giảng viên lĩnh vực giáo dục thể chất.

2.1.3. Phạm vi, địa điểm và thời gian nghiên cứu

Phạm vi : năm thành phần cơ bản của chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng: (1) Cơ sở vật chất; (2) Chương trình đào tạo; (3) Đội ngũ giảng viên; (4) Năng lực phục vụ; (5) Sự đồng cảm (Giá trị cảm nhận của sinh viên).

Địa điểm nghiên cứu :

- Trường Đại học Thể dục thể thao Thành phố Hồ Chí Minh.

- Tại 05 trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng: Đại học Bách khoa; Đại học Kinh tế; Đại học Sư phạm; Đại học Ngoại ngữ và Đại học Sư phạm Kỹ thuật.

Thời gian nghiên cứu: từ tháng 12/2014 đến 12/2021.

2.2. Phương pháp nghiên cứu

2.2.1. Phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu [22], [24]

Phương pháp này được sử dụng nhằm hệ thống hóa và tổng hợp các vấn đề liên quan đến các yếu tố ảnh hưởng sự hài lòng, cũng như mô hình đánh giá, thang đo tiêu chuẩn, các tiêu chí đánh giá... nhằm tạo ra thang đo chính thức để sinh viên đánh giá. Kết quả của quá trình sử dụng phương pháp này là bộ cục về các tiêu chí chính đánh giá sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, bao gồm 5 tiêu chí : (1) Tiêu chí đánh giá

về cơ sở vật chất của các trường đại học thuộc Đại học Đà Nẵng; (2) Đánh giá về chương trình đào tạo; (3) Đánh giá về đội ngũ giảng viên; (4) Đánh giá về năng lực phục vụ; (5) Đánh giá về giá trị cảm nhận của sinh viên.

2.2.2. Phương pháp điều tra xã hội học :

2.2.2.1. Phương pháp phỏng vấn chuyên gia [22]

Nghiên cứu phỏng vấn sơ bộ với một số nhà nghiên cứu và giảng dạy lâu năm trong ngành giáo dục thể chất cũng như ngành kinh tế để xác định giới hạn nghiên cứu, các tiêu chí quan trọng đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất cũng như bổ sung mối quan hệ giữa các khái niệm trong mô hình. Nghiên cứu này được thực hiện với các nhà nghiên cứu với hình thức linh hoạt là phỏng vấn trực tiếp và tiến hành thường xuyên để điều chỉnh, bổ sung hay xác định vấn đề cần ra quyết định.

Kế tiếp, tiến hành phỏng vấn với một số chuyên gia đang làm việc trong ngành giáo dục, bao gồm quản lý giáo dục đại học nói chung và ngành giáo dục thể chất nói riêng nhằm điều chỉnh, phát triển các biến quan sát của các thang đo khái niệm trong mô hình nghiên cứu. Nghiên cứu này được thực hiện bởi một dàn bài phỏng vấn bao gồm một số câu hỏi mở để khám phá vấn đề và một số câu hỏi gạn lọc để xác định trọng tâm vấn đề. Dàn bài phỏng vấn được thiết kế dựa vào dữ liệu là các nội dung chính của các khái niệm đã có từ những nghiên cứu tổng hợp các tài liệu liên quan và bổ sung bởi bước nghiên cứu sơ bộ với 05 nhà khoa học. Tiếp theo, nghiên cứu tiếp hành thực hiện với 10 chuyên gia. Kết quả phỏng vấn hình thành thang đo cho các khái niệm trong mô hình nghiên cứu và các tiêu chí quan trọng đánh giá chất lượng dịch vụ.

2.2.2.2. Phương pháp phỏng vấn bằng phiếu [22]

Nghiên cứu được thực hiện thông qua kỹ thuật phỏng vấn trực tiếp bằng bảng câu hỏi chi tiết. Dữ liệu dùng để thiết kế bảng câu hỏi được lấy từ kết quả nghiên cứu. Thang đo Likert 05 điểm được sử dụng thiết kế bảng câu hỏi để

đánh giá thực trạng và mong đợi của sinh viên với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất. Cụ thể, các tiêu chí được đánh giá theo hai mức độ, **mức độ quan trọng** và **mức độ đồng ý** với ý nghĩa như sau:

Mức độ quan trọng :

1. Rất không quan trọng;
2. Không quan trọng;
3. Quan trọng ;
4. Khá quan trọng;
5. Rất quan trọng;

Mức độ đồng ý :

1. Rất không đồng ý;
2. Không đồng ý;
3. Đồng ý;
4. Khá đồng ý;
5. Rất đồng ý;

2.2.3. Phương pháp phân tích SWOT

Phương pháp này là công cụ để chúng ta hiểu rõ về sức mạnh, điểm yếu, cơ hội và thách thức đang phải đối mặt về một vấn đề nào đó khi thực hiện công việc. Từ đó giúp chúng ta làm rõ mục tiêu cần giải quyết và xác định những yếu tố khách quan – chủ quan có thể ảnh hưởng đến quá trình đạt được mục tiêu đó.

Trong nghiên cứu này, tác giả sử dụng phương pháp phân tích SWOT nhằm giúp tìm ra được những điểm mạnh, điểm yếu, thách thức và cơ hội nhằm nâng cao mức độ hài lòng của sinh viên. Trên cơ sở đó, xây dựng các giải pháp về chất lượng dịch vụ GDTC của Nhà trường, đồng thời bốn chiến lược căn bản mà tác giả sử dụng để đạt được mục tiêu phân tích từ 4 điểm trên là:

SWOT là tập hợp viết tắt chữ cái đầu tiên của các từ tiếng Anh:

+ Chiến lược SO (Strengths – Opportunities): theo đuổi những cơ hội phù hợp với điểm mạnh.

+ Chiến lược WO (Weaks – Opportunities): vượt qua điểm yếu để tận dụng tốt cơ hội.

+ Chiến lược ST (Strengths – Threats): xác định cách sử dụng lợi thế, điểm mạnh để giảm thiểu rủi ro do môi trường bên ngoài gây ra.

+ Chiến lược WT (Weaks – Threats): thiết lập kế hoạch “phòng thủ” để tránh cho những điểm yếu bị tác động nặng nề hơn từ môi trường bên ngoài.

2.2.4. Phương pháp thực nghiệm sư phạm :

Đây là phương pháp đưa những giải pháp lựa chọn vào chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng đồng thời làm sáng tỏ sự ảnh hưởng của chúng so với những nhân tố khác. Cụ thể là so sánh và kiểm chứng hiệu quả ứng dụng một số giải pháp được cải tiến vào thực tiễn nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

Thời gian thực nghiệm: Chương trình Giáo dục Thể chất của Đại học Đà Nẵng gồm 4 học phần (4 tín chỉ); trong 4 học kỳ; trong phạm vi của luận án chỉ thực nghiệm một năm học: Từ tháng 9 năm 2019 – tháng 5 năm 2020) chương trình GDTC 1 và GDTC 2 đổi mới.

Địa điểm thực nghiệm : tại 3 trường đại học thành viên được chọn làm mẫu chủ định gồm : Đại học Kinh tế -ĐHĐN; Đại học Bách khoa-ĐHĐN ; Đại học Sư phạm Kỹ thuật-ĐHĐN.

Hình thức thực nghiệm : Hình thức thực nghiệm so sánh song song và khảo sát sau thực nghiệm.

Giảng viên tổ chức thực nghiệm : Giảng viên thuộc Khoa Giáo dục Thể chất – Đại học Đà Nẵng. Các giảng viên được tập huấn và thống nhất kế hoạch thực nghiệm về nội dung thời gian thực nghiệm.

2.2.5. Phương pháp phân tích thống kê [22], [32]

Phương pháp phân tích thống kê mô tả dữ liệu sau khi được thu thập sẽ được mã hóa và làm sạch bởi phương pháp dùng bảng tần số (Lê Quý Phương và cộng sự, 2015) [22]; (Hoàng Trọng và Chu Nguyễn Mộng Ngọc, 2008) [32] trên phần mềm SPSS 20. Tiếp đến, dữ liệu được xử lý và phân tích bởi các kỹ thuật sau:

Đầu tiên, kỹ thuật phân tích thống kê mô tả được sử dụng. Đây là kỹ thuật

phân tích để sử dụng và thường được sử dụng trong các nghiên cứu ứng dụng. Cụ thể, dựa vào giá trị khoảng cách là $0,8 [= (Maximum - Minimum) / n = (5 - 1) / 5]$, ý nghĩa các mức điểm được đề nghị như sau:

1,00 – 1,80: Rất không quan trọng/ Rất không đồng ý...

1,81 – 2,60: Không quan trọng/ Không đồng ý...

2,61 – 3,40: Quan trọng/ Đồng ý...

3,41 – 4,20: Khá quan trọng/ Khá đồng ý...

4,21 – 5,00: Rất quan trọng/ Rất đồng ý...

Từ đó, nếu tiêu chí đánh giá nào có điểm trung bình trên 3,4 thì có thể xem là đạt yêu cầu, còn nếu tiêu chí nào có điểm trung bình từ 2,6 trở xuống nên được xem xét khắc phục, cải thiện.

2.2.5.1. Phương pháp định tính

Nghiên cứu định tính nhằm khám phá điều chỉnh và bổ sung các biến quan sát dùng để đo lường các khái niệm nghiên cứu, đảm bảo thang đo xây dựng phù hợp với lý thuyết và thực tiễn.

Nghiên cứu định tính được thực hiện thông qua kỹ thuật phỏng vấn sâu 5 chuyên gia có kinh nghiệm và kiến thức liên quan đến giáo dục thể chất (03 chuyên gia lĩnh vực giảng dạy; 02 quản lý trường học) và 10 giảng viên giáo dục thể chất. Sử dụng phương pháp phỏng vấn theo trình tự đặt câu hỏi và làm rõ bằng hình thức phỏng vấn sâu, câu hỏi mở được đặt ra dựa trên cơ sở lý thuyết đã được xây dựng ở chương 1. Từ lý thuyết nền, ý kiến chuyên gia, ý kiến giảng viên cũng như kiến thức kinh nghiệm trong lĩnh vực giáo dục thể chất, nghiên cứu đã hình thành thang đo nháp cho các khái niệm trong mô hình nghiên cứu. Qua đó, tác giả xây dựng bảng câu hỏi cho nghiên cứu sơ bộ. Tuy nhiên, với phạm vi nghiên cứu là các trường đại học trực thuộc Đại học Đà Nẵng.

2.2.5.2. Phương pháp định lượng

Với công cụ hỗ trợ là phần mềm SPSS 20.0, mục đích chính của nghiên

cứu định lượng sơ bộ là điều tra sơ bộ với một mẫu không lớn nhằm đánh giá độ tin cậy và giá trị của thang đo trước khi kiểm định lý thuyết khoa học của mô hình nghiên cứu (Nguyễn Đình Thọ, 2011) [27].

Để hoàn thành mục tiêu này, tác giả đã thực hiện phương pháp nghiên cứu định lượng thông qua sử dụng hệ số Cronbach alpha để đánh giá độ tin cậy của các thang đo, phân tích nhân tố khám phá (EFA) để đánh giá giá trị của các thang đo và xây dựng bảng câu hỏi chính thức cho nghiên cứu.

2.2.5.3. Phương pháp phân tích độ tin cậy Cronbach's alpha

Phương pháp phân tích độ tin cậy Cronbach's alpha là đánh giá độ tin cậy của thang đo khái niệm. Kỹ thuật này chủ yếu được sử dụng trong các nghiên cứu cơ bản để loại bỏ các biến quan sát không đạt yêu cầu. Một thang đo khái niệm được gọi là “đạt độ tin cậy” khi đảm bảo đạt 02 yêu cầu đồng thời, đó là hệ số tin cậy Cronbach's alpha đạt giá trị tối thiểu là 0,6 (nếu từ 0,8 – 1 là thang đo tốt) và các tương quan biến tổng không nhỏ hơn 0,3 (Nunnally and Bernstein, 1994) [86]. Khi sử dụng kỹ thuật phân tích hệ số tin cậy Cronbach's alpha cần lưu ý các vấn đề sau:

1. Hệ số tin cậy Cronbach's alpha chỉ dùng để đánh giá thang đo đơn hướng;
2. Nếu hệ số Cronbach's alpha khi loại biến cao hơn hệ số Cronbach's alpha tổng thì có thể xem xét loại biến đó để tăng hệ số Cronbach's alpha tổng;
3. Hệ số Cronbach's alpha không nên quá cao, nếu cao hơn 0,95 thì nên xem xét lại thang đo, nhưng điều này chỉ có thể kết luận là thang đo chưa tốt chứ không phải là “không được chấp nhận”.

2.2.5.4. Phương pháp phân tích nhân tố khám phá (Exploratory Factor Analysis - EFA)

Phân tích nhân tố khám phá (Exploratory Factor Analysis - EFA) là kỹ thuật dùng để loại bỏ các biến không đạt yêu cầu dựa vào giá trị hội tụ của biến

khi đánh giá thang đo trong các nghiên cứu cơ bản. Điều kiện để phân tích EFA thích hợp là kiểm định KMO có giá trị KMO trong khoảng [0,5; 1], kiểm định Bartlett có mức ý nghĩa Sig < 0,05 (độ tin cậy 95%) để khẳng định sự tương quan giữa các biến quan sát trong tổng thể (Hair et al., 2006) [69]. Bên cạnh đó, nghiên cứu này chọn điểm dừng dựa vào hệ số Eigenvalue, nếu tại Eigenvalue = 1 có tổng tổng phương sai trích không nhỏ hơn 50% thì đủ điều kiện để trích nhân tố (Gerbing and Anderson, 1988) [65]. Cuối cùng, phép trích Principal Component Analysis (PCA) với phép xoay vuông góc Varimax được sử dụng để trích các thành phần. Điều kiện để trích thành phần là các biến có hệ số tải nhân tố lớn hơn 0,5 (Hair et al., 2006) [69] và chênh lệch giữa các hệ số tải nhân tố trong mỗi biến không nhỏ hơn 0,3 (Jabnoun and Al-Tamimi, 2003) [73]. Thêm vào đó, sau khi phân tích EFA bằng phép trích PCA và Varimax thì phép trích PAF với phép xoay không vuông góc Promax cũng được sử dụng lại để kiểm tra kết quả phân tích trong một số trường hợp cần thiết. Ngoài ra, khi phân tích EFA, kết quả phân tích nên được trình bày đầy đủ để dễ dàng kiểm tra sự chênh lệch giữa các hệ số tải nhân tố (bảng trích nhân tố).

2.2.6. Quy trình xây dựng thang đo chính thức cho nghiên cứu

Nghiên cứu này đã dựa vào quy trình xây dựng thang đo của Churchill & Suprenant (1982) [58] để thực hiện xây dựng thang đo chính thức. Từ cơ sở lý thuyết và mô hình nghiên cứu ở chương 1, nghiên cứu đã xác định được năm khái niệm được sử dụng trong nghiên cứu này, gồm (1) Cơ sở vật chất; (2) Chương trình đào tạo; (3) Chức năng phục vụ; (4) Đội ngũ giảng viên; (5) Giá trị cảm nhận. Xây dựng thang đo được thực hiện thông qua hai phương pháp: phương pháp nghiên cứu định tính và nghiên cứu định lượng.

Quy trình xây dựng thang đo chính thức được thực hiện thông qua 3 bước:

Bước 1: Nghiên cứu lý thuyết thiết kế thang đo nháp

Nghiên cứu lý thuyết và tài liệu có liên quan là bước đầu tiên quan trọng

khi xây dựng thang đo. Dựa vào việc tìm hiểu và phân tích các tài liệu nghiên cứu trước của các tác giả trên thế giới về thang đo chất lượng dịch vụ website, niềm tin khách hàng và ý định mua, nghiên cứu đã tổng hợp lại một tập biến quan sát (thang đo nháp 1) để đo lường các khái niệm trong mô hình nghiên cứu bao gồm:

a. Xác định nội dung khái niệm dựa vào lý thuyết của quy trình Churchill (1979) [57]; Nhận biết những thành phần và những biến tiềm ẩn mà chúng đại diện cho khái niệm nghiên cứu cần được đo lường của quy trình Bollen (1989) [45]; Xây dựng tập biến quan sát hình thành thang đo được thu thập từ phỏng vấn những người làm thực tiễn liên quan đến khái niệm cần xây dựng thang đo của quy trình De Vellis (2003) [62].

b. Tạo ra những phát biểu dựa vào các luận điểm lý thuyết đã có, Bollen (1989) [45]; Xây dựng tập biến quan sát để đo lường thông qua nghiên cứu kinh nghiệm, thảo luận nhóm, Churchill (1979) [57]; Thiết kế bảng câu hỏi để thu thập dữ liệu phục vụ việc kiểm định thang đo, De Vellis (2003) [62].

c. Kiểm định thang đo thông qua phân tích độ tin cậy và giá trị của thang, De Vellis (2003) [62], Chỉ rõ mối quan hệ giữa các phát biểu (biến) có thể quan sát được và khái niệm hay biến tiềm ẩn mà chúng giải thích, Bollen (1989) [45];

Bước 2: Nghiên cứu định tính thiết kế thang đo sơ bộ

Sau khi hình thành thang đo nháp 1, nghiên cứu định tính được thực hiện thông qua kỹ thuật phỏng vấn chuyên sâu 5 chuyên gia có kinh nghiệm và kiến thức liên quan đến chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất (03 chuyên gia lĩnh vực giảng dạy; 02 quản lý trường học) và 10 giảng viên giáo dục thể chất. Theo Churchill (1979) [57], Thu thập dữ liệu; Đánh giá sơ bộ thang đo bằng Cronbach's alpha và EFA theo dữ liệu; Đánh giá độ tin cậy Cronbach's alpha theo dữ liệu được thu thập; Đánh giá giá trị của thang đo bằng phương pháp MTMM (Multitrait-Multimethod); Xây dựng thang đo. Nhờ đó, nghiên cứu sẽ

thảo luận điều chỉnh và xây dựng thang đo sơ bộ nhằm phục vụ cho mục tiêu nghiên cứu định lượng sơ bộ. Nghiên cứu định tính được thực hiện từ 15/04/2018 đến 05/05/2018. Kết quả thảo luận được trình bày ở phụ lục 1.

Bước 3: Nghiên cứu định lượng sơ bộ thiết kế thang đo chính thức

Nghiên cứu định lượng sơ bộ được thực hiện thông qua các hoạt động: điều tra sơ bộ, đánh giá độ tin cậy của thang đo, phân tích nhân tố khám phá và thiết lập bảng câu hỏi chính thức cho nghiên cứu.

Bằng việc đánh giá độ tin cậy của các thang đo, tác giả có thể loại bỏ một số biến đo lường với tương quan biến tổng thấp (<0.3) và hệ số Cronbach alpha của thang đo > 0.6 là thang đo có thể chấp nhận được về độ tin cậy (Nunnally & Bernstein, 1994) [86]. Tiếp theo, tác giả thực hiện phân tích nhân tố khám phá (EFA) để xác định giá trị hội tụ và giá trị phân biệt của thang đo. Những biến với hệ số tải nhân tố thấp hơn (<0.5) sẽ bị loại (Nguyễn Đình Thọ, 2011) [27]. Cuối cùng, từ những thang đo đã kiểm định EFA sẽ được đưa vào bảng câu hỏi cho chương trình nghiên cứu chính thức.

2.3. Tổ chức nghiên cứu

2.3.1. Quy trình nghiên cứu

Quy trình nghiên cứu này được thực hiện theo 04 bước chính sau: (Sơ đồ 2.1)

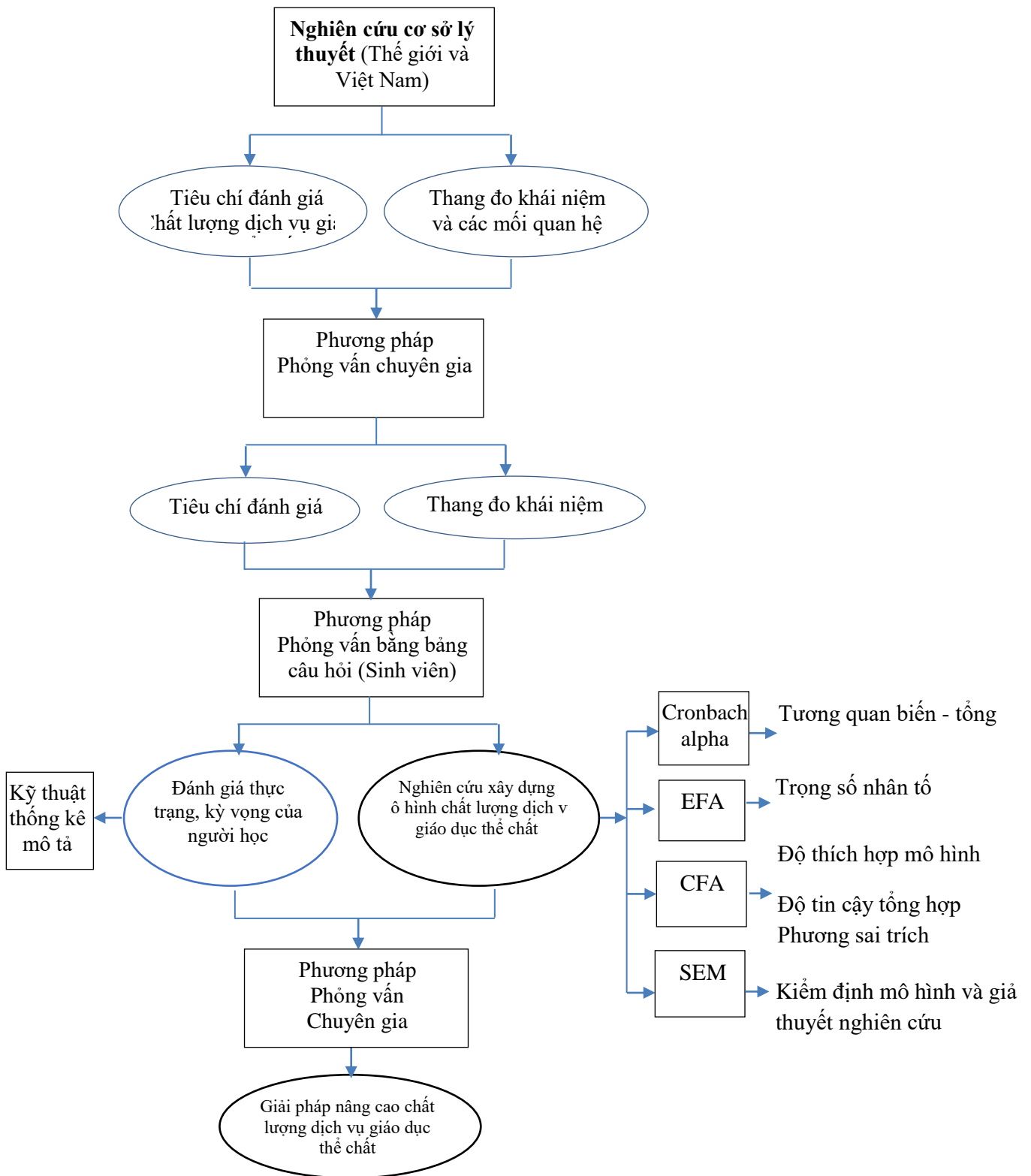
Bước 1: Nghiên cứu cơ sở lý thuyết để xác định thang đo khái niệm, các mối quan hệ và tiêu chí đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất.

Qua kết quả tổng hợp và phân tích các tài liệu liên quan đến vấn đề nghiên cứu, bước này xác định các tiêu chí đánh giá sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng. Cụ thể, nghiên cứu xác định 5 tiêu chí cơ bản để đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất như sau: Tiêu chí đánh giá về cơ sở vật chất; về chương trình đào tạo; về đội ngũ giảng viên; về chức năng phục vụ; về giá trị cảm nhận của sinh viên.

Bước 2: Nghiên cứu sử dụng phương pháp phỏng vấn chuyên gia để điều

chỉnh thang đo, bổ sung một số mối quan hệ và xác định các tiêu chí cụ thể để đánh giá thực trạng và mong đợi của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

Bước này phỏng vấn sơ bộ với một số chuyên gia để xác định nội dung, phạm vi và mối quan hệ của các khái niệm và một số tiêu chí cơ bản đánh giá trường đại học. Dàn bài phỏng vấn được trình bày cụ thể trong Phụ lục 1. Sau đó, tiến hành phỏng vấn sâu với các chuyên gia để điều chỉnh thang đo khái niệm và các tiêu chí cụ thể đánh giá thực trạng và kỳ vọng của sinh viên. Dàn bài phỏng vấn được trình bày trong Phụ lục 2.



Sơ đồ 2.1. Quy trình nghiên cứu của Luận án

Bước 3: Nghiên cứu sử dụng phương pháp phỏng vấn sinh viên bằng phiếu hỏi và sử dụng phương pháp toán học thống kê để đưa ra kết quả định lượng đánh giá thực trạng, mong đợi của người học về chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng và kiểm chứng giả thuyết, đề xuất mô hình chất lượng dịch vụ cho lĩnh vực giáo dục thể chất ở trường đại học.

Nghiên cứu sử dụng kỹ thuật phỏng vấn trực tiếp bằng bảng câu hỏi chi tiết. Bảng câu hỏi được thiết kế dựa vào thang đo Likert 05 điểm, bảng câu hỏi cụ thể được trình bày trong Phụ lục 3. Mẫu dự kiến là $n = 1250$ để đủ mẫu phân tích EFA, CFA, SEM và đánh giá thực trạng, mong đợi của sinh viên. Dữ liệu được xử lý trên phần mềm SPSS 20.0. Các tiêu chí đánh giá thực trạng và mong đợi của người học được phân tích bởi kỹ thuật thống kê mô tả; còn việc kiểm định thang đo, mô hình và giả thuyết nghiên cứu được phân tích bởi kỹ thuật phân tích hệ số tin cậy Cronbach's alpha, phân tích EFA, CFA và mô hình SEM.

Bước 4: Nghiên cứu sử dụng phương pháp phỏng vấn chuyên gia để xây dựng và hoàn thiện giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ GDTC tại Đại học Đà Nẵng.

Sau khi có kết quả đánh giá thực trạng và mong đợi của người học đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất và mô hình chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất thì tiến hành đề xuất một số giải pháp giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

2.3.2. Địa điểm nghiên cứu

Trường đại học Thể dục thể thao Thành phố Hồ Chí Minh; Khoa Giáo dục Thể chất- Đại học Đà Nẵng và 05 trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng (Đại học Bách khoa, Đại học Kinh tế, Đại học Sư phạm, Đại học Ngoại ngữ, Đại học Sư phạm Kỹ thuật).

2.3.3. Kế hoạch nghiên cứu

Thời gian nghiên cứu từ tháng 12/2014 đến 12/2021, chia ra:

Giai đoạn 1 (từ tháng 12/2014 đến 12/2015)

Xây dựng đề cương nghiên cứu của luận án, xác định cấu trúc và các bước tiến hành triển khai thực hiện các nội dung, nhiệm vụ trong quá trình học tập, nghiên cứu.

Hoàn thành việc thu thập tài liệu tham khảo có liên quan đến quá trình nghiên cứu. Tiến hành phân tích, tổng hợp các tài liệu tham khảo, các công trình nghiên cứu của các nhà nghiên cứu trong và ngoài nước về sự hài lòng và chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất. Xác định cơ sở lý luận để hoàn thành chương tổng quan của luận án.

Giai đoạn 2 (từ tháng 1/2016 đến 8/2017)

Xây dựng chương trình khảo sát, điều tra, lập phiếu phỏng vấn.

Tập huấn quy trình lấy số liệu cho các đáp viên của đề tài luận án.

Xây dựng kế hoạch tổ chức khảo sát, điều tra thực trạng chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng. Tiến hành lấy số liệu thực trạng và xử lý, phân tích số liệu đã thu thập.

Đánh giá thực trạng các nhân tố ảnh hưởng, đảm bảo chất lượng, hiệu quả liên quan đến chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng. (giải quyết mục tiêu 1)

Giai đoạn 3 (từ tháng 9/2017 đến 5/2019)

Xây dựng kế hoạch nghiên cứu chính thức, điều tra, lập phiếu phỏng vấn.

Tập huấn quy trình lấy số liệu cho các đáp viên của nghiên cứu chính thức.

Tiến hành lấy số liệu và phân tích số liệu đã thu thập, xây dựng thang đo các thành phần nghiên cứu liên quan đến chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng. Kết quả nghiên cứu chính thức đưa ra các giải pháp. (giải quyết mục tiêu 2)

Giai đoạn 4 (từ tháng 6/2019 đến 12/2020)

Kết quả nghiên cứu lựa chọn đưa ra các giải pháp. Xây dựng chương trình thực nghiệm và chuẩn bị các điều kiện thực nghiệm. (giải quyết mục tiêu 3)

Ứng dụng và đánh giá hiệu quả các giải pháp. Xử lý số liệu sau thực nghiệm. (giải quyết mục tiêu 4)

Giai đoạn 5 (từ tháng 1/2021 đến 12/2021)

Phân tích, đánh giá kết quả nghiên cứu: hoàn thành bản thảo luận án để xin ý kiến bộ môn, bảo vệ cấp cơ sở.

Chỉnh sửa luận án theo kết luận của Hội đồng bảo vệ cấp cơ sở. Bảo vệ đề tài luận án trước Hội đồng khoa học cấp trường.

Chương 3 KẾT QUẢ NGHIÊN CỨU VÀ BÀN LUẬN

3.1. Xác định các tiêu chí đánh giá thực trạng về các yếu tố cấu thành chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng

Để thực hiện được mục tiêu này, nghiên cứu đã vận dụng hai phương pháp: phương pháp phân tích và tổng hợp tài liệu liên quan; phương pháp phỏng vấn chuyên gia. Kết quả nghiên cứu được trình bày cụ thể như sau:

Bước đầu, nghiên cứu sử dụng phương pháp phân tích, tổng hợp các tài liệu liên quan trên cơ sở lý thuyết và các công trình nghiên cứu về chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất và đã tổng hợp được 5 tiêu chí chính liên quan đến chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng qua bảng tổng hợp (Bảng 3.1).

Bảng 3.1. Tổng hợp cơ sở lý thuyết xác định tiêu chí đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng

TT	Tiêu chí	Nguồn tác giả
1	Cơ sở vật chất	Barnes & Vidgen (2002); Cao & cộng sự (2005); Bressolles (2006); Ho & Lee (2007);
2	Chương trình đào tạo	Cox & Dale (2001); Yoo & Donthu (2001); Kim & Lee (2004); Bressolles (2006); Bressolles (2007);
3	Đội ngũ giảng viên	Wolfenbarger & Gilly (2003); Parasuraman & cộng sự (1985); Bressolles (2006); Ho & Lee (2007); Mustafa (2011); Kim & Lennon (2013); Ali (2016);
4	Năng lực phục vụ	Chen & Dibb (2010); Cao & cộng sự (2005); Pearson & cộng sự (2012); Loiacono & cộng sự (2002);
5	Giá trị cảm nhận	Chiu & Won (2016); Loiacono & cộng sự (2002); Yang & cộng sự (2005);

Căn cứ các tiêu chí chính đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, tác giả đã xây dựng dàn ý phỏng vấn chuyên gia để xây dựng

nội dung chính cho từng tiêu chí (Phụ lục 1: Bảng câu hỏi phỏng vấn chuyên gia sơ bộ). Kế tiếp, nghiên cứu đã sử dụng Bảng câu hỏi phỏng vấn chuyên gia (sơ bộ) để phỏng vấn trực tiếp 13 chuyên gia để phát triển các biến quan sát của 5 tiêu chí. Căn cứ kết quả phỏng vấn sơ bộ, nghiên cứu đã tổng hợp các biến quan sát và lập Bảng câu hỏi phỏng vấn chuyên gia chính thức (Phụ lục 2: Bảng câu hỏi phỏng vấn chuyên gia chính thức) với 2 mức đồng ý hoặc không đồng ý. Sau đó, nghiên cứu tiến hành phỏng vấn 13 chuyên gia (Phụ lục 2: Danh sách chuyên gia) để xác định các biến quan sát trong từng tiêu chí với yêu cầu đạt từ 70% trở lên ở mức đồng ý.

Kết quả sau khi phỏng vấn 13 chuyên gia (Phụ lục 3: Bảng tổng hợp kết quả phỏng vấn chuyên gia), nghiên cứu xác định được 5 tiêu chí (46 biến quan sát) đánh giá thực trạng, mong đợi của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất cụ thể như sau:

Thành phần “đáp ứng” cơ sở vật chất (VC):

VC1: Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện (80% đồng ý);

VC2: Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn (100 % đồng ý);

VC3: Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập (80 % đồng ý);

VC4: Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập (85 % đồng ý);

VC5: Lớp học có số lượng sinh viên hợp lý (40 SV) (100 % đồng ý);

VC6: Trang phục của sinh viên thoải mái và phù hợp (93 % đồng ý);

VC7: Đảm bảo đầy đủ dụng cụ tập luyện đáp ứng nhu cầu thực hành của sinh viên (chính khóa) (80% đồng ý);

VC8: Đảm bảo đầy đủ cơ sở vật chất, dụng cụ đáp ứng hoạt động ngoại khóa của sinh viên (87 % đồng ý);

VC9: Các thiết bị hỗ trợ động tác kỹ thuật được trang bị đầy đủ (93 % đồng ý);

Thành phần “tin cậy” chương trình đào tạo (ĐT):

ĐT1: Chương trình đào tạo có dung lượng hợp lý, khoa học (80% đồng ý);

ĐT2: Thời lượng của các học phần trong chương trình môn học GDTC là phù hợp (86% đồng ý);

ĐT3: Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp (86% đồng ý);

ĐT4: Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu (73% đồng ý);

ĐT5: Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn (100% đồng ý);

ĐT6: Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học) (93% đồng ý);

ĐT7: Đề thi đối với mỗi học phần đáp ứng yêu cầu của chương trình học (80% đồng ý);

ĐT8: Tổ chức thi chặt chẽ, nghiêm túc (80% đồng ý);

ĐT9: Các môn học trong chương trình đào tạo có tác dụng hỗ trợ tốt cho khóa học ngoại khóa (93% đồng ý);

Thành phần “đảm bảo” đội ngũ giảng viên (GV):

GV1: Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo (100% đồng ý);

GV2: Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng (80% đồng ý);

GV3: Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách (87% đồng ý);

GV4: Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học (80% đồng ý);

GV5: Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy (80% đồng ý);

GV6: Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên (93% đồng ý);

GV7: Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho

sinh viên (80% đồng ý);

GV8: Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy (100% đồng ý);

GV9: Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập? (90% đồng ý);

GV10: Giảng viên phản hồi kịp thời cho sinh viên biết quá trình học tập (80% đồng ý);

GV11: Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên (87% đồng ý);

GV12: Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên (93% đồng ý);

Thành phần năng lực phục vụ (PV):

PV1: Các thủ tục hành chính (cấp bằng điểm, phúc khảo) thực nhanh gọn (85% đồng ý);

PV2: Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ (80% đồng ý);

PV3: Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ (100% đồng ý);

PV4: Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương (93% đồng ý);

PV5: Các khiếu nại của sinh viên được Khoa, giảng viên trực tiếp giải quyết thỏa đáng (80% đồng ý);

PV6: Các thông báo từ Khoa GDTC và nhà trường đến sinh viên kịp thời, chính xác (87% đồng ý);

PV7: Các ứng dụng tiện ích trực tuyến (đăng ký môn học, xem điểm...) phục vụ hiệu quả (93% đồng ý);

Thành phần “đồng cảm” giá trị cảm nhận sinh viên (CN):

CN1: Hoạt động ngoại khóa của sinh viên được quan tâm, khuyến khích (93% đồng ý);

CN2: Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này (87%

đồng ý);

CN3: Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết (80% đồng ý);

CN4: Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó (85% đồng ý);

CN5: Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao (100% đồng ý);

CN6: Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin (93% đồng ý);

CN7: Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường (80% đồng ý);

CN8: Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC (87% đồng ý);

CN9: Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp (80% đồng ý).

3.1.1. Xây dựng các nội dung cụ thể cho các tiêu chí đánh giá

3.1.1.1. Các tiêu chí đánh giá thực trạng về cơ sở vật chất

Cơ sở vật chất là một trong những vấn đề mà người học luôn rất quan tâm, đồng thời gần như Ban lãnh đạo trường nào cũng quan tâm đến vấn đề này để góp phần nâng cao chất lượng đào tạo để xây dựng uy tín của nhà trường, đáp ứng thực tế đòi hỏi của xã hội. Từ đó, theo các nhà quản lý những tiêu chí cụ thể để đánh giá vấn đề này bao gồm: Nhà trường có sân bãi tập luyện đầy đủ; Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn; Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập; Trang thiết bị được bảo trì, sửa chữa kịp thời....

3.1.1.2. Các tiêu chí đánh giá thực trạng chương trình đào tạo

Chương trình đào tạo, việc đánh giá chương trình đào tạo theo nhận thức của sinh viên thì rất cần thiết. Theo các chuyên gia và nhà quản lý, những tiêu chí nên đưa vào đánh giá chương trình đào tạo bao gồm: Chương trình đào tạo có mục tiêu rõ ràng, cụ thể; Chương trình đào tạo có dung lượng hợp lý; Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học; Nội dung giảng

dạy phù hợp (với thể trạng của người học)...

3.1.1.3. Các tiêu chí đánh giá thực trạng đội ngũ giảng viên

Đội ngũ giảng viên, thực chất là chất lượng giảng viên. Theo các chuyên gia và nhà quản lý, việc đánh giá những tiêu chuẩn này theo nhận thức của người học sẽ giúp cho Ban lãnh đạo nhà trường có cái nhìn xác thực và có cơ sở phù hợp để xây dựng các cơ chế, chính sách phát triển đội ngũ giảng viên nhà trường, từ đó góp phần nâng cao chất lượng đào tạo hiệu quả hơn. Những tiêu chuẩn về giảng viên cần được đánh giá, bao gồm: Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo; Năng lực giảng dạy lý thuyết tốt; Phẩm chất đạo đức tốt; Có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên....

3.1.1.4. Các tiêu chí đánh giá thực trạng năng lực phục vụ

Năng lực phục vụ, thực chất là các phòng chức năng phục vụ việc học tập của sinh viên như: phòng đào tạo, phòng hành chính các trường. Theo các chuyên gia và nhà quản lý cho thấy hoạt động các phòng ban của nhà trường nên được đánh giá bởi các tiêu chí cụ thể như sau: Các ứng dụng tiện ích trực tuyến (đăng ký môn học, xem điểm...) phục vụ hiệu quả; Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương; Hoạt động ngoại khóa của sinh viên được quan tâm, khuyến khích. Những tiêu chí này khi được sinh viên đánh giá cụ thể sẽ góp phần giúp cho nhà trường có cơ sở hoàn thiện và hiệu quả hơn...

3.1.1.5. Các tiêu chí đánh giá thực trạng giá trị cảm nhận

Việc đánh giá mức độ hài lòng và mong đợi của người học đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng là rất cần thiết. Kết quả đánh giá sẽ góp phần giúp Ban Giám đốc Đại học Đà Nẵng và lãnh đạo Nhà trường có cái nhìn tổng thể về công tác giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, từ đó có những cơ chính sách đầu tư phát triển phù hợp hơn nhằm nâng cao hình ảnh của Đại học Đà Nẵng nói chung và các trường thành viên nói riêng. Bên cạnh đó, theo các chuyên gia, những tiêu chí đánh giá mức độ hài lòng của người học đối

với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất bao gồm: Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết; Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường; Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp; Đội ngũ giảng dạy nhiệt tình, có trình độ chuyên môn cao; Cơ sở vật chất, trang thiết bị hiện đại; Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao...

3.1.2. Thang đo lường các thành phần của chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng [12]

Mô hình chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng được phát triển dựa vào mô hình lý thuyết của Parasuman (1985) [90]. Mô hình này bao gồm các thành phần: Đáp ứng (cơ sở vật chất), Mức độ tin cậy (Chương trình đào tạo), Đảm bảo (Đội ngũ giảng viên), Năng lực phục vụ và đồng cảm (giá trị cảm nhận). Dựa vào mô hình lý thuyết của Parasuraman (1985) đề xuất, nghiên cứu này cũng dựa vào thang đo ban đầu của Parasuraman (1985) để phát triển thang đo cho chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất. Cụ thể, kết quả tổng hợp lý thuyết cho thấy nội dung và biến đo lường các thành phần chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng như sau:

3.1.2.1. Thang đo cơ sở vật chất

Cơ sở vật chất (VC) là sự nhận thức của sinh viên sử dụng về các thiết bị dụng cụ tập luyện và rèn luyện mà nhà trường cung cấp (Bressolles, 2006) [47]. Chất lượng cơ sở vật chất đề cập đến các mục đo lường liên quan đến các thuộc tính dịch vụ cung cấp thiết bị dụng cụ học tập giáo dục thể chất do nhà trường và Đại học Đà Nẵng (Ho & Lee, 2007) [71]. Dựa vào thang đo cơ sở vật chất trong các nghiên cứu của Barnes & Vidgen (2002) [41]; Cao & cộng sự (2005) [49]; Bressolles (2006) [47]; Ho & Lee (2007) [71], thang đo lường khái niệm cơ sở vật chất bao gồm các biến quan sát sau:

Bảng 3.2. Biến quan sát của thang đo Cơ sở vật chất (VC)

Ký hiệu	Biến quan sát	Nguồn
VC1	Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện	Cao & cộng sự (2005)
VC2	Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn	Cao & cộng sự (2005); Bressolles (2006); Ho & Lee (2007)
VC3	Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập	Barnes & Vidgen (2002); Bressolles (2006)
VC4	Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập	Barnes & Vidgen (2002); Cao & cộng sự (2005); Ho & Lee (2007)
VC5	Lớp học có số lượng sinh viên hợp lý (40 SV)	Barnes & Vidgen (2002); Cao & cộng sự (2005); Bressolles (2006).
VC6	Trang phục của sinh viên thoải mái và phù hợp	Cao & cộng sự (2005); Ho & Lee (2007)
VC7	Đảm bảo đầy đủ dụng cụ tập luyện đáp ứng nhu cầu thực hành của sinh viên (chính khóa)	Bổ sung
VC8	Đảm bảo đầy đủ cơ sở vật chất, dụng cụ đáp ứng hoạt động ngoại khóa của sinh viên	Bổ sung
VC9	Các thiết bị hỗ trợ động tác kỹ thuật được trang bị đầy đủ	Bổ sung

3.1.2.2. Thang đo Chương trình đào tạo

Chương trình đào tạo (ĐT) môn học giáo dục thể chất đề cập đến khả năng mà sinh viên có thể dễ dàng nắm bắt nội dung chương trình môn học và hứng thú trong học tập và tập luyện (Cox & Dale, 2001) [59]. Nội dung môn học

giúp sinh viên nâng cao tinh thần và nâng cao các kỹ năng đồng thời giúp sinh viên nâng cao thể chất. Dựa vào thang đo chương trình đào tạo trong các nghiên cứu của Yoo & Donthu (2001) [105]; Kim & Lee (2004) [75]; Bressolles (2006) [47]; Bressolles (2007) [48]; thang đo lường khái niệm chương trình đào tạo bao gồm các biến quan sát sau:

Bảng 3.3. Biến quan sát của thang đo Chương trình đào tạo (ĐT)

Ký hiệu	Biến quan sát	Nguồn
ĐT1	Chương trình đào tạo có dung lượng hợp lý, khoa học	Yoo & Donthu (2001)
ĐT2	Thời lượng của các học phần trong chương trình môn học GDTC là phù hợp	Bressolles (2006)
ĐT3	Cấu trúc các môn học phân bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp	Bressolles (2006)
ĐT4	Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu	Yoo & Donthu (2001); Bressolles (2006)
ĐT5	Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn	Kim & Lee (2004); Bressolles (2007)
ĐT6	Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học)	Bổ sung
ĐT7	Đề thi đối với mỗi học phần đáp ứng yêu cầu của chương trình học	Bổ sung
ĐT8	Tổ chức thi chặt chẽ, nghiêm túc	Bổ sung
ĐT9	Các môn học trong chương trình đào tạo có tác dụng hỗ trợ tốt cho khóa học ngoại khóa	Kim & Lee (2004)

3.1.2.3. Thang đo Đội ngũ giảng viên

Đội ngũ giảng viên (GV) có những ảnh hưởng đến chất lượng dịch vụ

giáo dục thể chất như: giảng viên hướng dẫn nhiều kỹ năng vận động để nâng cao thể chất, tinh thần; tạo cơ hội để thực hành tối đa; Sinh viên được khuyến khích, động viên nhằm duy trì các hoạt động thể chất và bài giảng được thiết kế phù hợp, tạo sự hứng thú cho sinh viên. Dựa vào thang đo đội ngũ giảng viên trong các nghiên cứu của Wolfinbarger & Gilly (2003) [103]; Parasuraman & cộng sự (1985) [90]; Bressolles (2006) [47]; Ho & Lee (2007) [71]; Mustafa (2011) [83]; Kim & Lennon (2013) [76]; Ali (2016) [37], thang đo lường khái niệm đội ngũ giảng viên bao gồm các biến quan sát sau:

Bảng 3.4. Biện quan sát của thang đo đội ngũ giảng viên (GV)

Ký hiệu	Biện quan sát	Nguồn
GV1	Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo	Wolfenbarger & Gilly (2003); Bressolles (2006); Kim & Lennon (2013)
GV2	Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng	Wolfenbarger & Gilly (2003); Kim & Lennon (2013)
GV3	Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách	Wolfenbarger & Gilly (2003); Ho & Lee (2007); Mustafa (2011)
GV4	Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học	Parasuraman & cộng sự (2005); Ho & Lee (2007); Mustafa (2011); Ali (2016)
GV5	Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy	Bổ sung
GV6	Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên	Bổ sung
GV7	Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên	Bổ sung
GV8	Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy	Bổ sung
GV9	Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập	Bổ sung
GV10	Giảng viên phản hồi kịp thời cho sinh viên biết quá trình học tập	Bổ sung
GV11	Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên	Bổ sung
GV12	Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên	Parasuraman & cộng sự (2005)

3.1.2.4. Thang đo năng lực phục vụ

Năng lực phục vụ (PV) là khả năng mà nhà trường đáp ứng yêu cầu của sinh viên hoặc thực hiện chức năng đặc biệt (Chen & Dibb, 2010) [52]. Thời gian phục vụ đến phản ứng nhanh chóng và sẵn sàng giúp đỡ sinh viên (Cao & cộng sự, 2005; Pearson & cộng sự, 2012) [49] [92]. Dựa vào thang đo thời gian phản hồi trong các nghiên cứu của Loiacono & cộng sự (2002) [78] thang đo lường khái niệm chức năng phục vụ bao gồm các biến quan sát sau:

Bảng 3.5. Biến quan sát của thang đo năng lực phục vụ (PV)

Ký hiệu	Biến quan sát	Nguồn
PV1	Các thủ tục hành chính (cấp bằng điểm, phúc khảo, đóng học phí,) thực nhanh gọn	Loiacono & cộng sự (2002); Cao & cộng sự (2005)
PV2	Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ	Loiacono & cộng sự (2002)
PV3	Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ	Loiacono & cộng sự (2002)
PV4	Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương	Bổ sung
PV5	Các khiếu nại của sinh viên được Khoa, giảng viên trực tiếp giải quyết thỏa đáng	Bổ sung
PV6	Các thông báo từ Khoa GDTC và nhà trường đến sinh viên kịp thời, chính xác	Bổ sung
PV7	Các ứng dụng tiện ích trực tuyến (đăng ký môn học, xem điểm...) phục vụ hiệu quả	Bổ sung

3.1.2.5. Thang đo giá trị cảm nhận

Những ảnh hưởng của sinh viên đến chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất

như: Sinh viên tham gia đầy đủ chương trình giáo dục thể chất; chủ động và tích cực học tập tại nơi đào tạo và chủ động tự rèn luyện ngoài nơi đào tạo. Sinh viên lựa chọn nội dung môn học giáo dục thể chất phù hợp với cá nhân; nâng cao thể chất, tinh thần khi học môn giáo dục thể chất và rèn luyện được sự dẻo dai, tính linh hoạt thông qua môn học. Theo Chiu & Won (2016) [54], thông qua tính tương tác, sinh viên cảm nhận được sự thân thiện của nhà trường, đồng thời nhà trường nhận biết và đáp ứng các nhu cầu đặc biệt của sinh viên kịp thời. Qua cuộc nghiên cứu định tính và dựa vào thang đo tính tương tác cảm nhận trong các nghiên cứu của Loiacono & cộng sự (2002) [78]; Yang & cộng sự (2005) [104], thang đo lường khái niệm cảm nhận bao gồm các biến quan sát sau:

Bảng 3.6. Biến quan sát của thang đo giá trị cảm nhận (CN)

Ký hiệu	Biến quan sát	Nguồn
CN1	Hoạt động ngoại khóa của sinh viên được quan tâm, khuyến khích	Loiacono & cộng sự (2002)
CN2	Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này	Loiacono & cộng sự (2002)
CN3	Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết	Bổ sung
CN4	Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó	Bổ sung
CN5	Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao	Hiệu chỉnh từ Yang & cộng sự (2005)
CN6	Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin	Hiệu chỉnh từ Yang & cộng sự (2005)
CN7	Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường	Bổ sung
CN8	Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC	Bổ sung
CN9	Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp.	Bổ sung

Tiểu kết mục tiêu 1: Kết quả nghiên cứu đã xây dựng được thang đo 5 thành phần của chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất trong trường đại học và xác định được 46 biến quan sát cụ thể trong việc đánh giá thực trạng và mong đợi của người học đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng như sau:

Thành phần thứ nhất (đáp ứng): thể hiện tính đáp ứng trong việc cung cấp trang thiết bị học tập, cơ sở vật chất kịp thời cho sinh viên xác định được 9 biến quan sát: (VC1) Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện; (VC2) Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn; (VC3) Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập; (VC4) Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập; (VC5) Lớp học có số lượng sinh viên hợp lý (40 SV); (VC6) Trang phục của sinh viên thoải mái và phù hợp; (VC7) Đảm bảo đầy đủ dụng cụ tập luyện đáp ứng nhu cầu thực hành của sinh viên (chính khóa); (VC8) Đảm bảo đầy đủ cơ sở vật chất, dụng cụ đáp ứng hoạt động ngoại khóa của sinh viên; (VC9) Các thiết bị hỗ trợ động tác kỹ thuật được trang bị đầy đủ.

Thành phần thứ hai (tin cậy): khả năng thực hiện chương trình đào tạo phù hợp và đúng thời hạn đào tạo, được xác định 9 biến quan sát: (ĐT1) Chương trình đào tạo có dung lượng hợp lý, khoa học; (ĐT2) Thời lượng của các học phần trong chương trình môn học GDTC là phù hợp; (ĐT3) Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp; (ĐT4) Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu; (ĐT5) Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn; (ĐT6) Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học); (ĐT7) Đề thi đối với mỗi học phần đáp ứng yêu cầu của chương trình học; (ĐT8) Tổ chức thi chặt chẽ, nghiêm túc; (ĐT9) Các môn học trong chương trình đào tạo có tác dụng hỗ trợ tốt cho khóa học ngoại khóa.

Thành phần thứ ba (đảm bảo): thể hiện qua trình độ chuyên môn và thái độ lịch sự, nhã nhặn và khả năng truyền đạt của giảng viên xác định được 12

biến quan sát: (GV1) Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo; (GV2) Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng; (GV3) Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách; (GV4) Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học; (GV5) Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy; (GV6) Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên; (GV7) Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên; (GV8) Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy; (GV9) Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập; (GV10) Giảng viên phản hồi kịp thời cho sinh viên biết quá trình học tập; (GV11) Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên; (GV12) Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên.

Thành phần thứ tư (năng lực phục vụ): thể hiện tính lịch sự, phục vụ nhanh chóng và sẵn sàng giúp đỡ sinh viên, tính an toàn và tính truyền thông, được xác định 7 biến quan sát: (PV1) Các thủ tục hành chính (cấp bằng điểm, phúc khảo, đóng học phí,) thực nhanh gọn; (PV2) Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ; (PV3) Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ; (PV4) Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương; (PV5) Các khiếu nại của sinh viên được Khoa, giảng viên trực tiếp giải quyết thỏa đáng; (PV6) Các thông báo từ Khoa GDTC và nhà trường đến sinh viên kịp thời, chính xác; (PV7) Các ứng dụng tiện ích trực tuyến (đăng ký môn học, xem điểm...) phục vụ hiệu quả.

Thành phần thứ năm (đồng cảm): thể hiện sự quan tâm, chăm sóc đến từng cá nhân sinh viên thông qua tính tương tác, sinh viên cảm nhận được sự thân thiện của nhà trường, đồng thời nhà trường nhận biết và đáp ứng các nhu cầu đặc biệt của sinh viên kịp thời; thành phần này được xác định được 9 biến quan sát: (CN1) Hoạt động ngoại khóa của sinh viên được quan tâm, khuyến khích. (CN2) Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này.

(CN3) Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết.
 (CN4) Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó.
 (CN5) Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao. (CN6)
 Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn
 được tự tin. (CN7) Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên
 học đường. (CN8) Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC.
 (CN9) Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp.

3.2. Đánh giá thực trạng chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng

3.2.1. Thực trạng chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại năm trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng [16]

Trên cơ sở xác định 5 thành phần (46 biến quan sát) đánh giá thực trạng sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng. Nghiên cứu tiến hành phỏng vấn 1250 sinh viên chính quy đang học tập tại các trường đại học thành viên: Đại học Bách khoa; Đại học Kinh tế; Đại học Sư Phạm; Đại học Ngoại ngữ; Đại học Sư phạm Kỹ thuật thuộc Đại học Đà Nẵng. Với phương pháp chọn mẫu thuận tiện, tác giả đã phát ra 1250 phiếu và thu về 1250 phiếu (mô tả phiếu phỏng vấn ở phần phụ lục 5).

Mục đích của nghiên cứu định lượng sơ bộ là khắc phục các lỗi có thể xảy ra trong quá trình xây dựng bảng câu hỏi trước khi tiến hành khảo sát chính thức. Vì thế, theo Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang (2009) [26] việc sắp xếp thứ tự câu hỏi và thuật ngữ sử dụng phải dễ hiểu nhằm đảm bảo được độ tin cậy và giá trị của thang đo. Kết quả được trình bày theo trình tự sau:

3.2.1.1. Mô tả mẫu khảo sát

Tổng thể của nghiên cứu là sinh viên đang học tập tại các trường đại học thuộc Đại học Đà Nẵng. Với phương pháp chọn mẫu thuận tiện, tác giả đã phát ra 1250 phiếu và thu về 1250 phiếu. Thời gian thực hiện chương trình điều tra sơ bộ: Từ 25/5/2017 đến 25/6/2017. Kết quả thống kê mô tả mẫu được thể hiện trong

bảng 3.7 (phụ lục 5).

Bảng 3.7. Kết quả thống kê mô tả mẫu nghiên cứu

Đặc điểm	Tần suất	Tỷ lệ %
1. Giới tính	N = 1250	
Nữ	672	53,8
Nam	578	46,2
2. Sinh viên năm thứ	N = 1250	
Sinh viên năm thứ hai	1204	96,3
Sinh viên năm thứ ba	31	2,5
Sinh viên năm thứ tư	15	1,2
3. Trường	N = 1250	
Đại học Bách khoa	250	20
Đại học Kinh tế	250	20
Đại học Sư phạm	250	20
Đại học Ngoại ngữ	250	20
Đại học Sư phạm Kỹ thuật	250	20

(Nguồn: Kết quả xử lý từ dữ liệu điều tra của tác giả, 2017)

Bảng 3.7. cho thấy, trong 1250 phản hồi, tỷ lệ nữ chiếm 53,8% và 46,2% là nam. Sinh viên năm thứ hai chiếm 96,3%; sinh viên năm thứ ba chiếm 2,5%; sinh viên năm thứ tư chiếm 1,2%. Có năm trường tham gia khảo sát với số lượng từng trường chiếm 20%. Như vậy, thông tin về khảo sát của sinh viên tham gia trả lời bảng câu hỏi phù hợp cho việc hiệu chỉnh thang đo các khái niệm trong mô hình nghiên cứu.

3.2.1.2. Thực trạng cơ sở vật chất tại Đại học Đà Nẵng

Đánh giá thực trạng cơ sở vật chất tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng theo 09 nhóm tiêu chí, gồm: Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện; Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn; Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập; Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập; Lớp học có số lượng sinh viên hợp lý (40 SV); Trang phục của sinh viên thoải mái và phù hợp; Đảm bảo đầy đủ dụng cụ tập luyện đáp ứng nhu cầu thực

hành của sinh viên (chính khóa); Đảm bảo đầy đủ cơ sở vật chất, dụng cụ đáp ứng hoạt động ngoại khóa của sinh viên; Các thiết bị hỗ trợ động tác kỹ thuật được trang bị đầy đủ. Kết quả đánh giá cụ thể như sau: (phụ lục 5: từ bảng 3.8 đến 3.12)

Bảng 3.8. Đánh giá từng tiêu chí về CSVC tại Đại học Đà Nẵng

STT	Tiêu chí đánh giá	Số mẫu (n)	Chỉ số thống kê mô tả	
			Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện;	1250	4.29	.858
2	Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn;	1250	4.23	.909
3	Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập;	1250	4.34	.837
4	Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập;	1250	4.31	.864
5	Lớp học có số lượng sinh viên hợp lý (40 SV);	1250	3.87	.973
6	Trang phục của sinh viên thoải mái và phù hợp;	1250	4.15	.881
7	Đảm bảo đầy đủ dụng cụ tập luyện đáp ứng nhu cầu thực hành của sinh viên (chính khóa);	1250	4.31	.826
8	Đảm bảo đầy đủ cơ sở vật chất, dụng cụ đáp ứng hoạt động ngoại khóa của sinh viên;	1250	3.97	.912
9	Các thiết bị hỗ trợ động tác kỹ thuật được trang bị đầy đủ.	1250	4.06	.904

Về cơ sở vật chất tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng được sinh viên tại trường đánh giá cao, cụ thể các tiêu chí đánh giá đều có điểm trung bình từ 3.87 (mức đồng ý/ hài lòng) trở lên, và tiêu chí lớn nhất là 4.34.

3.2.1.3. Thực trạng chương trình đào tạo GDTC tại Đại học Đà Nẵng

Đánh giá thực trạng chương trình đào tạo môn học Giáo dục thể chất tại

các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng theo 09 tiêu chí và kết quả đánh giá cụ thể như sau:

Bảng 3.9. Đánh giá từng tiêu chí về chương trình đào tạo tại Đại học Đà Nẵng

STT	Tiêu chí đánh giá	Số mẫu (n)	Chỉ số thống kê mô tả	
			Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Chương trình đào tạo có dung lượng hợp lý, khoa học;	1250	4.14	.903
2	Thời lượng của các học phần trong chương trình môn học GDTC là phù hợp;	1250	4.09	.876
3	Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp;	1250	4.03	.868
4	Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu;	1250	4.05	.860
5	Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn;	1250	4.09	.870
6	Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học);	1250	4.25	.853
7	Đề thi đối với mỗi học phần đáp ứng yêu cầu của chương trình học;	1250	4.15	.867
8	Tổ chức thi chặt chẽ, nghiêm túc;	1250	4.10	.905
9	Các môn học trong chương trình đào tạo có tác dụng hỗ trợ tốt cho khóa học ngoại khóa.	1250	3.83	.939

Về chương trình đào tạo môn học Giáo dục thể chất tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng được sinh viên tại trường đánh giá cụ thể có điểm trung bình từ 3.83 (mức đồng ý/ hài lòng) trở lên, và tiêu chí lớn nhất là 4.25.

3.2.1.4. Thực trạng đội ngũ giảng viên GDTC tại Đại học Đà Nẵng

Đánh giá thực trạng đến đội ngũ giảng viên GDTC tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng theo 12 tiêu chí thuộc nhóm đội ngũ giảng viên và kết quả đánh giá cụ thể như sau:

Bảng 3.10. Đánh giá từng tiêu chí về đội ngũ giảng viên tại Đại học Đà Nẵng

STT	Tiêu chí đánh giá	Số mẫu (n)	Chỉ số thống kê mô tả	
			Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo;	1250	4.33	.821
2	Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng;	1250	4.25	.856
3	Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học;	1250	4.39	.838
4	Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu;	1250	4.30	.852
5	Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy;	1250	4.24	.871
6	Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên;	1250	4.29	.846
7	Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên;	1250	4.14	.895
8	Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy;	1250	4.08	.856
9	Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập?;	1250	4.07	.922
10	Giảng viên phản hồi kịp thời cho sinh viên biết quá trình học tập;	1250	3.93	.915
11	Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên;	1250	4.19	.857
12	Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên;	1250	4.33	.853

Về đội ngũ giảng viên GDTC tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng được sinh viên tại trường đánh giá cụ thể có điểm trung bình từ 3.94 (mức đồng ý/ hài lòng) trở lên, và tiêu chí lớn nhất là 4.39.

3.2.1.5. Thực trạng năng lực phục vụ tại Đại học Đà Nẵng

Đánh giá thực trạng đến năng lực phục vụ tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng theo 07 tiêu chí thuộc năng lực phục vụ và kết quả đánh giá cụ thể như sau:

Bảng 3.11. Đánh giá từng tiêu chí về năng lực phục vụ tại Đại học Đà Nẵng

STT	Tiêu chí đánh giá	Số mẫu (n)	Chỉ số thống kê mô tả	
			Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Các thủ tục hành chính (cấp bằng điểm, phúc khảo, đóng học phí,) thực nhanh gọn;	1250	4.11	.886
2	Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ;	1250	4.10	.983
3	Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ;	1250	4.12	.988
4	Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương;	1250	4.24	.915
5	Các khiếu nại của sinh viên được Khoa, giảng viên trực tiếp giải quyết thỏa đáng;	1250	4.06	.955
6	Các thông báo từ Khoa GDTC và nhà trường đến sinh viên kịp thời, chính xác;	1250	4.15	.876
7	Các ứng dụng tiện ích trực tuyến (đăng ký môn học, xem điểm...) phục vụ hiệu quả;	1250	4.05	.919

Về năng lực phục vụ tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng được sinh viên tại trường đánh giá cụ thể có điểm trung bình từ 4.05 (mức đồng ý/ hài lòng) trở lên, và tiêu chí lớn nhất là 4.24.

3.2.1.6. Thực trạng giá trị cảm nhận sinh viên tại Đại học Đà Nẵng

Đánh giá thực trạng đến giá trị cảm nhận sinh viên tại các trường thành

viên thuộc Đại học Đà Nẵng theo 9 tiêu chí thuộc nhóm giá trị cảm nhận và kết quả đánh giá cụ thể như sau:

Bảng 3.12. Đánh giá từng tiêu chí về giá trị cảm nhận tại Đại học Đà Nẵng

STT	Tiêu chí đánh giá	Số mẫu (n)	Chỉ số thống kê mô tả	
			Giá trị trung bình	Độ lệch chuẩn
1	Hoạt động ngoại khóa của sinh viên được quan tâm, khuyến khích;	1250	3.97	.926
2	Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này;	1250	3.95	.909
3	Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết;	1250	4.06	.874
4	Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó;	1250	4.06	.909
5	Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao;	1250	4.03	.886
6	Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin;	1250	4.02	.909
7	Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường;	1250	4.09	.912
8	Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC;	1250	4.09	.899
9	Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp.	1250	4.06	.929

Về giá trị cảm nhận tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng được sinh viên tại trường đánh giá cụ thể có điểm trung bình từ 3.95 (mức đồng ý/ hài lòng) trở lên, và tiêu chí lớn nhất là 4.09.

3.2.2. Đánh giá độ tin cậy của thang đo sơ bộ các thành phần tạo nên chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng

Kết quả kiểm định Cronbach's alpha cho khái niệm chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất bao gồm 5 thành phần là cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, đội ngũ

giảng viên, chức năng phục vụ, giá trị cảm nhận. Kết quả kiểm định độ tin cậy của thang đo các thành phần tạo nên chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất được trình bày ở bảng 3.13.

Bảng 3.13. Kết quả Cronbach's alpha thang đo các thành phần tạo nên chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (n=1250)

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến - tổng	Cronbach's alpha nếu loại biến
Chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất				
Cơ sở vật chất (VC): $\alpha = 0.857$				
VC1	30.08	27.862	0.599	0.840
VC2	29.98	27.914	0.602	0.840
VC3	29.92	27.261	0.684	0.832
VC4	29.89	27.537	0.657	0.834
VC5	29.93	29.638	0.455	0.854
VC6	29.72	30.844	0.343	0.864
VC7	29.86	28.006	0.637	0.837
VC8	30.12	27.784	0.641	0.836
VC9	30.08	27.938	0.611	0.839
Chương trình đào tạo (ĐT): $\alpha = 0.840$				
ĐT1	31.01	23.809	0.477	0.832
ĐT2	30.99	23.271	0.557	0.823
ĐT3	31.08	22.891	0.620	0.816
ĐT4	31.07	22.544	0.628	0.815
ĐT5	30.99	23.475	0.502	0.829
ĐT6	30.90	23.235	0.559	0.823

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến - tổng	Cronbach's alpha nếu loại biến
ĐT7	30.89	23.351	0.589	0.820
ĐT8	30.86	23.311	0.543	0.825
ĐT9	31.23	23.423	0.498	0.830
Đội ngũ giảng viên (GV): $\alpha = 0.906$				
GV1	44.42	49.484	0.631	0.899
GV2	44.32	49.352	0.627	0.899
GV3	44.31	49.754	0.632	0.899
GV4	44.52	48.738	0.654	0.897
GV5	44.54	48.402	0.650	0.898
GV6	44.49	48.551	0.674	0.896
GV7	44.60	48.718	0.650	0.898
GV8	44.62	49.019	0.625	0.899
GV9	44.74	48.470	0.642	0.898
GV10	44.67	48.569	0.621	0.899
GV11	44.65	48.858	0.630	0.899
GV12	44.48	49.653	0.567	0.902
Năng lực phục vụ (PV): $\alpha = 0.832$				
PV1	20.89	23.841	0.456	0.828
PV2	21.34	20.653	0.633	0.801
PV3	21.14	21.212	0.612	0.804
PV4	21.24	21.195	0.611	0.804
PV5	20.94	22.226	0.652	0.799
PV6	20.90	22.752	0.600	0.807

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến - tổng	Cronbach's alpha nếu loại biến
PV7	20.92	23.208	0.509	0.820
Giá trị cảm nhận (CN): $\alpha = 0.882$				
CN1	30.28	31.380	0.564	0.875
CN2	30.10	31.495	0.593	0.872
CN3	30.03	31.182	0.624	0.869
CN4	29.93	30.619	0.662	0.866
CN5	30.01	31.062	0.640	0.868
CN6	29.97	31.115	0.646	0.867
CN7	30.03	30.190	0.666	0.866
CN8	29.93	30.965	0.641	0.868
CN9	30.02	30.636	0.618	0.870

(Nguồn: Kết quả xử lý từ dữ liệu điều tra của tác giả, 2017)

Bảng 3.13. cho thấy, cả 5 khái niệm thành phần dùng để đo lường khái niệm chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất đều có độ tin cậy khá cao vì hệ số $\alpha > 0.8$. Vì vậy, có thể kết luận rằng các thang đo đều đảm bảo được độ tin cậy.

3.2.3. Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng

3.2.3.1. Mô tả mẫu khảo sát

Môn học Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng bao gồm 4 học phần (4 tín chỉ) được phân bổ vào 2 năm đầu của mỗi khoá học. Nghiên cứu này là khảo sát nhóm sinh viên đang học tập năm thứ 2 tại các trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng. Tác giả đã phát ra 1250 phiếu và thu về 1250 phiếu, tác giả chỉ sử dụng 1204 phiếu hợp lệ và loại bỏ 46 phiếu không hợp lệ (46 sinh viên này đang học năm thứ ba và thứ tư, là thành phần ghép học lại hoặc học lại để cải thiện điểm trung

bình của bốn học phần môn học Giáo dục thể chất, nên không nằm trong nhóm khách thể nghiên cứu) như sau: (phụ lục 6)

- Đại học Bách khoa phát ra 250 phiếu và thu về 247 phiếu hợp lệ, có 3 phiếu không hợp lệ (2 phiếu sinh viên năm thứ 3 và 1 phiếu sinh viên năm thứ 4);

- Đại học Kinh tế phát ra 250 phiếu và thu về 240 phiếu hợp lệ, có 10 phiếu không hợp lệ (9 phiếu sinh viên năm thứ 3 và 1 phiếu sinh viên năm thứ 4);

- Đại học Sư phạm phát ra 250 phiếu và thu về 238 phiếu hợp lệ, có 12 phiếu không hợp lệ (5 phiếu sinh viên năm thứ 3 và 7 phiếu sinh viên năm thứ 4);

- Đại học Ngoại ngữ phát ra 250 phiếu và thu về 246 phiếu hợp lệ, có 4 phiếu không hợp lệ (3 phiếu sinh viên năm thứ 3 và 1 phiếu sinh viên năm thứ 4);

- Đại học Sư phạm Kỹ thuật phát ra 250 phiếu và thu về 233 phiếu hợp lệ, có 17 phiếu không hợp lệ (12 phiếu sinh viên năm thứ 3 và 5 phiếu sinh viên năm thứ 4).

Thời gian thực hiện chương trình điều tra thực trạng: Từ 20/8/2018 đến 20/9/2018. Kết quả thống kê mô tả mẫu được thể hiện trong bảng 3.14. (phụ lục 6)

Bảng 3.14. Kết quả thống kê mô tả mẫu nghiên cứu

Đặc điểm	Tần suất	Tỷ lệ %
1. Giới tính	N = 1204	
Nữ	648	53.8
Nam	556	46.2
2. Sinh viên năm thứ	N = 1204	
Sinh viên năm thứ hai	1204	100
3. Trường	N = 1204	
Đại học Bách khoa	247	20.5
Đại học Kinh tế	240	19.9
Đại học Sư phạm	238	19.8
Đại học Ngoại ngữ	246	20.4

Đại học Sư phạm Kỹ thuật	233	19.4
--------------------------	-----	------

(Nguồn: Kết quả xử lý từ dữ liệu điều tra của tác giả, 2018)

Bảng 3.14 cho thấy, trong 1204 trường hợp sinh viên đang học năm thứ 2 được phỏng vấn có 648 là nữ chiếm 53,8% và 556 là nam tỷ lệ nam chiếm 46,2%.. Có năm trường tham gia khảo sát với số lượng từng trường Đại học Bách khoa chiếm 20,5%; Đại học Kinh tế chiếm 19,9%; Đại học Sư phạm chiếm 19,8%; Đại học Ngoại ngữ chiếm 20,4%; Đại học Sư phạm Kỹ thuật chiếm 19,4% . Như vậy, thông tin về nhân khẩu học của sinh viên tham gia trả lời bảng câu hỏi phù hợp cho việc hiệu chỉnh thang đo các khái niệm trong mô hình nghiên cứu.

3.2.3.2. Đánh giá độ tin cậy của thang đo chính thức các thành phần tạo nên sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất [19]

Kết quả kiểm định Cronbach's alpha cho khái niệm chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất bao gồm 5 thành phần là cơ sở vật chất, chương trình đào tạo, đội ngũ giảng viên, chức năng phục vụ, giá trị cảm nhận. Kết quả kiểm định được thực hiện qua lần 1.

Kết quả kiểm định lần 1 ở bảng 3.15, trình bày kết quả kiểm định độ tin cậy của thang đo các thành phần tạo nên chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất.

Bảng 3.15. Kết quả Cronbach's alpha thang đo các thành phần tạo nên sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất (n=1204)

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến - tổng	Cronbach's alpha nếu loại biến
Cơ sở vật chất (VC): $\alpha = 0.857$				
VC1	30.08	27.862	0.599	0.840
VC2	29.98	27.914	0.602	0.840
VC3	29.92	27.261	0.684	0.832
VC4	29.89	27.537	0.657	0.834

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến - tổng	Cronbach's alpha nếu loại biến
VC5	29.93	29.638	0.455	0.854
VC6	29.72	30.844	0.343	0.864
VC7	29.86	28.006	0.637	0.837
VC8	30.12	27.784	0.641	0.836
VC9	30.08	27.938	0.611	0.839
Chương trình đào tạo (ĐT): $\alpha = 0.840$				
ĐT1	31.01	23.809	0.477	0.832
ĐT2	30.99	23.271	0.557	0.823
ĐT3	31.08	22.891	0.620	0.816
ĐT4	31.07	22.544	0.628	0.815
ĐT5	30.99	23.475	0.502	0.829
ĐT6	30.90	23.235	0.559	0.823
ĐT7	30.89	23.351	0.589	0.820
ĐT8	30.86	23.311	0.543	0.825
ĐT9	31.23	23.423	0.498	0.830
Đội ngũ giảng viên (GV): $\alpha = 0.906$				
GV1	44.42	49.484	0.631	0.899
GV2	44.32	49.352	0.627	0.899
GV3	44.31	49.754	0.632	0.899
GV4	44.52	48.738	0.654	0.897
GV5	44.54	48.402	0.650	0.898
GV6	44.49	48.551	0.674	0.896
GV7	44.60	48.718	0.650	0.898
GV8	44.62	49.019	0.625	0.899
GV9	44.74	48.470	0.642	0.898
GV10	44.67	48.569	0.621	0.899
GV11	44.65	48.858	0.630	0.899
GV12	44.48	49.653	0.567	0.902
Năng lực phục vụ (PV): $\alpha = 0.832$				
PV1	20.89	23.841	0.456	0.828

Biến quan sát	Trung bình thang đo nếu loại biến	Phương sai thang đo nếu loại biến	Tương quan biến - tổng	Cronbach's alpha nếu loại biến
PV2	21.34	20.653	0.633	0.801
PV3	21.14	21.212	0.612	0.804
PV4	21.24	21.195	0.611	0.804
PV5	20.94	22.226	0.652	0.799
PV6	20.90	22.752	0.600	0.807
PV7	20.92	23.208	0.509	0.820
Giá trị cảm nhận (CN): $\alpha = 0.882$				
CN1	30.28	31.380	0.564	0.875
CN2	30.10	31.495	0.593	0.872
CN3	30.03	31.182	0.624	0.869
CN4	29.93	30.619	0.662	0.866
CN5	30.01	31.062	0.640	0.868
CN6	29.97	31.115	0.646	0.867
CN7	30.03	30.190	0.666	0.866
CN8	29.93	30.965	0.641	0.868
CN9	30.02	30.636	0.618	0.870

(Nguồn: Kết quả xử lý từ dữ liệu điều tra của tác giả, 2018)

Bảng 3.15 cho thấy, cả 5 khái niệm thành phần (46 biến quan sát) dùng để đo lường khái niệm hiệu quả các giải pháp đều có độ tin cậy khá cao vì hệ số $\alpha > 0.8$. Vì vậy, có thể kết luận rằng thang đo chính thức đảm bảo được độ tin cậy.

3.2.3.4. Phân tích nhân tố khám phá EFA cho các thành phần tạo nên sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất [19]

Phân tích nhân tố EFA cho các khái niệm hiệu quả các giải pháp trong mô hình nghiên cứu được thực hiện qua lần 1. Kết quả EFA lần 1 được trình bày trong (phụ lục 9) cho thấy $KMO = 0.962 > 0.5$, $sig. = .000$, thể hiện mức ý nghĩa khá cao và tổng phương sai trích tích lũy bằng $55.188\% > 50\%$ và đã chỉ ra 7 nhân tố trong đó có 12 biến không phù hợp (biến xấu) cần được loại bỏ gồm:

GV10; VC7; VC8; VC9; ĐT2; ĐT7; ĐT8; ĐT9; PV1; PV6; PV7.

Kết quả EFA lần 2 cho thấy, $KMO = 0.947 > 0.5$; $sig. = .000$, thể hiện mức ý nghĩa khá cao. Kết quả cũng chỉ ra có 5 nhân tố được trích với tổng phương sai trích tích lũy bằng $54.234\% > 50\%$, và có 4 biến xấu cần loại bỏ: VC5; VC6; CN1, PV5.

Kết quả EFA lần 3 cho thấy, $KMO = 0.942 > 0.5$; $sig. = .000$, thể hiện mức ý nghĩa khá cao. Kết quả cũng chỉ ra có 5 nhân tố được trích với tổng phương sai trích tích lũy bằng $57.334\% > 50\%$, phân tích nhân tố lần này có 1 biến xấu cần loại bỏ: ĐT1.

Qua phân tích nhân tố lần 4 và kết quả EFA cho thấy, $KMO = 0.939 > 0.5$; $sig. = .000$, thể hiện mức ý nghĩa khá cao. Kết quả cũng chỉ ra có 5 nhân tố được trích với tổng phương sai trích tích lũy bằng $57.898\% > 50\%$, phân tích nhân tố lần này có 1 biến: ĐT3 mang 2 hệ số tải 0.317 và 0.628. Theo Nguyễn Đình Thọ, phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh, NXB Tài chính; Tái bản lần 2; Trang 420; 2 hệ số tải chênh lệch nhau từ 0.3 trở lên, khi đó biến quan sát được giữ lại và sẽ nằm ở nhóm nhân tố có hệ số tải cao hơn ($0.628 - 0.317 = 0.311 > 0.3$). Điều này chứng tỏ các thang đo này giải thích tốt các khái niệm trong mô hình nghiên cứu. Vì vậy, giá trị các thang đo này đều chấp nhận được. Kết quả EFA lần 4 được trình bày trong bảng ở bảng 3.18.

3.2.3.5. Kiểm định giá trị thang đo: phân tích Exploratory Factor Analysis [19]

Kiểm định sự thích hợp của phân tích nhân tố với dữ liệu của mẫu thông qua giá trị thống kê Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Theo đó, trị số của KMO lớn hơn 0.5 thì phân tích nhân tố là thích hợp, các biến có hệ số truyền tải (factor loading) lớn hơn hoặc bằng 0.3 (vì $n=1204 > 350$). Điểm dừng Eigenvalue (đại diện cho phần biến thiên được giải thích bởi mỗi nhân tố) lớn hơn 1 và tổng phương sai trích tích lũy (Cumulative % Extraction Sums of Squared Loadings) lớn hơn 50%.

3.2.3.6. Nhóm nhân tố chất lượng dịch vụ chức năng [19]

Với mẫu có độ lớn là 1204, kết quả phân tích KMO và kiểm định Barlett được thể hiện qua bảng 3.16.

Bảng 3.16. KMO và kiểm định Barlett

Đo lường hệ số KMO		.943
Kiểm định Bartlett	Chi bình phương	15623.449
	Bậc tự do	435
	Mức ý nghĩa	.000

Kết quả phân tích bảng 3.16 cho thấy, giá trị $KMO = 0.943 > 0.5$, kiểm định Barlett có Chi bình phương = 15623.449, $df = 435$ nên $p(\text{chi-square}, df) = 0.000 < 0.05$. Đồng thời, đo lường sự tương thích của dữ liệu (MSA) với tất cả giá trị trên đường chéo đều lớn hơn 0.5 nên khẳng định dữ liệu là thích hợp để phân tích nhân tố (theo Hair và cộng sự, 2009) [61].

**Bảng 3.17. Trích thông tin từ Biểu tính tổng phương sai trích
(Total Variance Explained)**

Nhân tố	Giá trị Eigenvalues		
	Tổng	Phần trăm phương sai trích	Phần trăm phương sai tích lũy
1	9.936	33.119	33.119
2	2.532	8.441	41.560
3	2.053	6.842	48.402
4	1.425	4.751	53.153
5	1.114	3.713	56.867
6	.858	2.860	59.727
7	.800	2.665	62.392
8	.726	2.419	64.811
9	.698	2.328	67.139
10	.660	2.200	69.340
11	.653	2.176	71.515
12	.619	2.063	73.579
13	.585	1.949	75.528
14	.565	1.885	77.413
15	.549	1.830	79.242
16	.533	1.776	81.019
17	.512	1.706	82.725
18	.497	1.656	84.381
19	.481	1.603	85.984
20	.468	1.560	87.544
21	.430	1.434	88.978
22	.426	1.420	90.398
23	.423	1.410	91.808
24	.412	1.372	93.180
25	.392	1.307	94.487
26	.375	1.249	95.736
27	.353	1.177	96.914
28	.339	1.131	98.045
29	.298	.992	99.036
30	.289	.964	100.000

Kết quả phân tích cũng đã rút trích từ 30 biến quan sát thành 5 nhân tố chính có Eigenvalues = 1.114 và tổng phương sai trích tích lũy = 56.867% (>50%) với tất cả hệ số tải nhân tố đều >0.3, ma trận thành phần được thể hiện

tại Rotated Component Matrix (bảng 3.18).

**Bảng 3.18. Ma trận nhân tố chính với phép quay Varimax
(Rotated Component Matrix)**

Chỉ báo	Nhân tố				
	1	2	3	4	5
GV3	.732				
GV5	.710				
GV6	.692				
GV4	.688				
GV2	.688				
GV1	.648				
GV7	.646				
GV11	.601				
GV9	.599				
GV8	.599				
GV12	.597				
CN7		.738			
CN5		.715			
CN4		.711			
CN6		.688			
CN8		.679			
CN3		.650			
CN9		.642			
CN2		.566			
VC3			.789		
VC1			.754		
VC4			.753		
VC2			.746		
PV2				.838	
PV3				.810	
PV4				.657	
ĐT4					.683
ĐT5					.682
ĐT3	.317				.628
ĐT6					.614

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

3.2.4. Chỉ số hài lòng sinh viên CSI (Customer Satisfaction Index) đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng

Bên cạnh việc phân tích và xây dựng mô hình tâm quan trọng và sự thực hiện, nghiên cứu cũng triển khai tính chỉ số hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

Trên cơ sở ý kiến của sinh viên, chỉ số hài lòng sinh viên được xây dựng dựa trên việc đánh giá tâm quan trọng (I) và sự thực hiện (P). Theo cơ sở lý luận tại chương 1, chỉ số hài lòng tổng quát (CSI) được tính như sau:

$$CSI = \frac{\sum_{i=1}^n (I_i \times P_i)}{\sum_{i=1}^n I_i \times R} \times 100\%$$

Trong đó CSI (Customer Satisfaction Index): chỉ số hài lòng sinh viên; n: số lượng các thuộc tính; I: điểm số tâm quan trọng của thuộc tính thứ i; P: điểm số sự thực hiện của thuộc tính i và R: số lựa chọn trong thang điểm Likert.

Với kết quả nghiên cứu được tính tại bảng 3.19 ta thấy chỉ số CSI = 77.095% (nằm trong khoảng từ 60% đến 80%).

Bảng 3.19. Chỉ số hài lòng (CSI) của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

CƠ SỞ VẬT CHẤT	I	P	I*P
1. Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện	4.30	3.62	15.566
2. Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn	4.24	3.73	15.8152
3. Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập	4.35	3.77	16.3995
4. Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập	4.31	3.81	16.4211
CHƯƠNG TRÌNH ĐÀO TẠO			
5. Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp	4.03	3.80	15.314
6. Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu	4.05	3.81	15.4305
7. Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn	4.09	3.88	15.8692
8. Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học)	4.25	3.98	16.915
ĐỘI NGŨ GIẢNG VIÊN			
9. Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo	4.33	4.16	18.0128
10. Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng	4.25	4.26	18.105
11. Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách	4.40	4.27	18.788
12. Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người	4.31	4.06	17.4986

CƠ SỞ VẬT CHẤT	I	P	I*P
học			
13. Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy	4.24	4.04	17.1296
14. Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên	4.29	4.09	17.5461
15. Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên	4.15	3.98	16.517
16. Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy	4.09	3.96	16.1964
17. Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập	4.07	3.83	15.5881
18. Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên	4.19	3.94	16.5086
19. Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên	4.33	4.10	17.753
NĂNG LỰC PHỤC VỤ			
20. Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ	4.04	3.21	12.9684
21. Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ	4.12	3.43	14.1316
22. Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương	4.16	3.32	13.8112
GIÁ TRỊ CẢM NHẬN			

CƠ SỞ VẬT CHẤT	I	P	I*P
23. Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này	3.95	3.69	14.5755
24. Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết	4.06	3.75	15.225
25. Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó	4.06	3.86	15.6716
26. Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao	4.01	3.78	15.1578
27. Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin	4.02	3.81	15.3162
28. Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường	4.08	3.76	15.3408
29. Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC	4.09	3.86	15.7874
30. Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp.	4.06	3.77	15.3062
Σ =	116.94		450.7759
Sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ GDTC. CSI =	450.7759/(116.94*5)*100 =77.095%		

Tiểu kết mục tiêu 2: Kết quả đánh giá thực trạng chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng trên cơ sở xác định 5 thành phần (46 biến quan sát) của mô hình nghiên cứu ở mục tiêu 1. Nghiên cứu tiên hành phỏng vấn 1250 sinh viên chính quy đang học tập tại năm trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng. Tác giả đã phát ra 1250 phiếu và thu về 1250 phiếu phản hồi, tỷ lệ nữ chiếm 53,8% và 46,2% là nam. Sinh viên năm thứ hai chiếm 96,3%; sinh viên năm thứ ba chiếm 2,5%; sinh viên năm thứ tư chiếm 1,2% của năm trường thành viên tham gia khảo sát với số lượng từng trường chiếm 20%. Như vậy, sinh viên tham gia trả lời bảng câu hỏi phù hợp cho việc hiệu chỉnh thang đo các khái niệm trong mô hình nghiên cứu. Kết quả thực trạng 5 thành phần cơ bản của mô hình nghiên cứu (cơ sở vật chất; chương trình đào tạo; đội ngũ giảng viên; năng lực phục vụ; giá trị cảm nhận của sinh viên) tại năm trường đại học thành viên thuộc ĐHDN theo 46 tiêu chí được sinh viên đánh giá cụ thể có điểm trung bình từ 3.83 (mức đồng ý/ hài lòng) trở lên.

Kết quả đánh giá thực trạng sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất, mà tổng thể của khảo sát là sinh viên đang học tập năm thứ 2 tại các trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng. Tác giả đã thu về 1250 phiếu, tác chỉ sử dụng 1204 phiếu hợp lệ và loại bỏ 46 phiếu không hợp lệ (sinh viên năm thứ ba; năm thứ tư). Chỉ số hài lòng sinh viên CSI (Customer Satisfaction Index) đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng $CSI = 77.095\%$ (nằm trong khoảng từ 60% đến 80%), điều này cho thấy Khoa Giáo dục thể chất Đại học Đà Nẵng cần phải nỗ lực hơn nữa trong việc cải thiện các chỉ báo nằm trong góc phần tư thứ 1 (tập trung phát triển) và thứ 2 (tiếp tục duy trì), đồng thời, chú ý các chỉ báo nằm ở góc phần tư thứ 3, mặc dù nằm trong góc phần tư hạn chế phát triển nhưng cần được chú ý để được hiện diện ở góc phần tư thứ 2 trong thời gian đến.

3.3. Đề xuất một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng

3.3.1. Cơ sở khoa học lựa chọn một số giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng

+ Căn cứ vào Quyết định số 65/2007/QĐ-BGDĐT ngày 1/11/2007 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng giáo dục trường Đại học.

+ Căn cứ vào Thông tư số 04/2016/TT-BGDĐT ngày 14/3/2016 của Bộ Giáo dục và Đào tạo ban hành quy định về tiêu chuẩn đánh giá chất lượng chương trình đào tạo các trình độ của giáo dục Đại học.

+ Theo Luật Thể dục Thể thao (sửa đổi và bổ sung năm 2018), tại Điều 20 “Hoạt động thể thao trong nhà trường là hoạt động tự nguyện của người học được tổ chức theo phương thức ngoại khóa phù hợp với sở thích, giới tính, lứa tuổi và sức khỏe nhằm tạo điều kiện cho người học thực hiện quyền vui chơi, giải trí, phát triển năng khiếu”.

+ Căn cứ vào thực trạng mức độ hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, cùng 5 yếu tố ảnh hưởng đến các mức độ này được đánh giá trong mục tiêu 2.

+ Căn cứ vào kỹ thuật phân tích mô hình IPA để so sánh và đánh giá tầm quan trọng và mức độ thực hiện của các thuộc tính trong năm nhân tố cấu thành chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất để giúp nhà quản lý một cái nhìn mang tính “trực diện” hơn đối với chất lượng giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

+ Căn cứ vào các điểm mạnh, điểm yếu của các mô hình nghiên cứu sự hài lòng của khách hàng tiềm năng (sinh viên) và chất lượng sản phẩm (chính là dịch vụ giáo dục thể chất).

3.3.2. Ứng dụng mô hình IPA tại Đại học Đà Nẵng

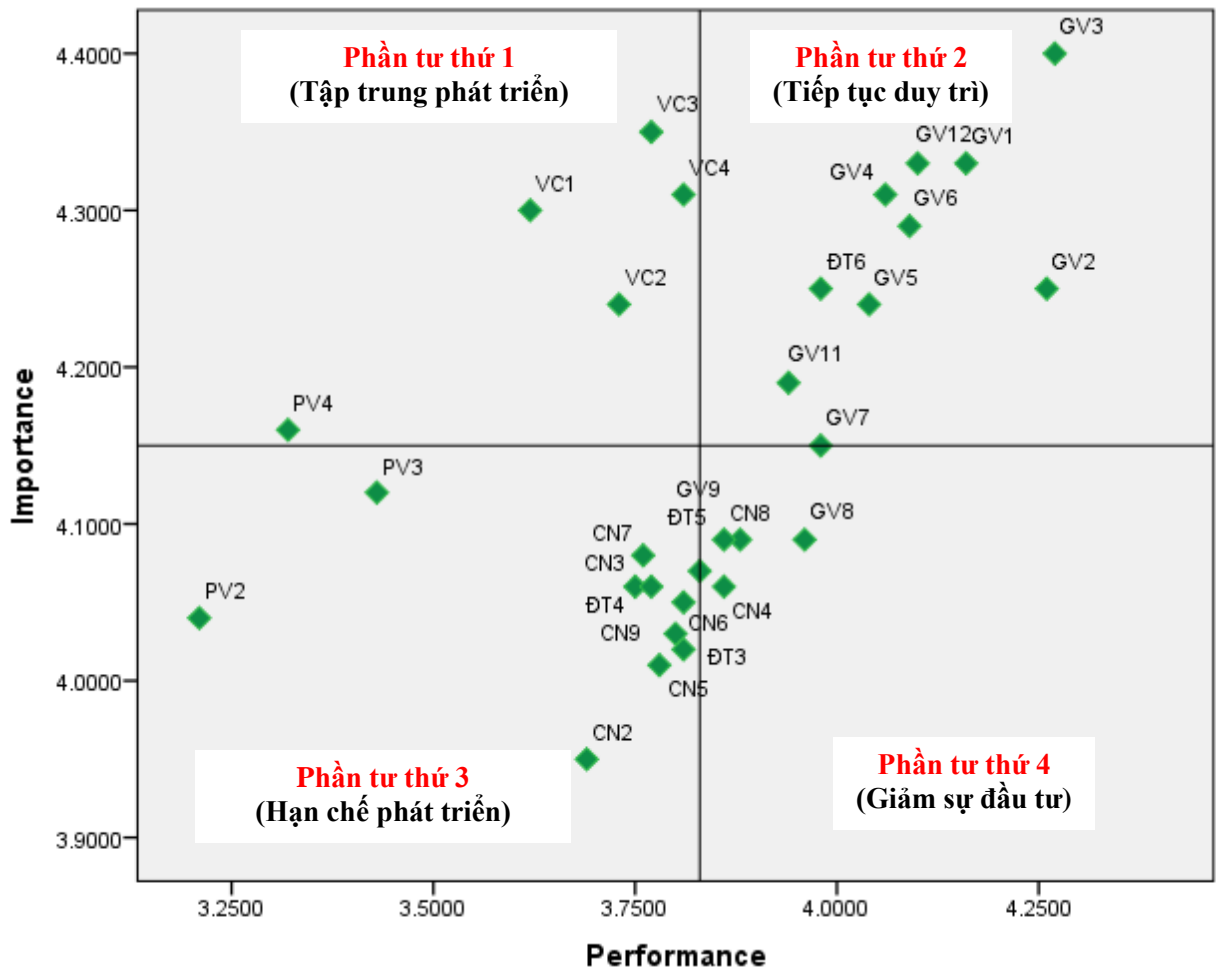
Như ở phần cơ sở lý luận giới thiệu, mô hình mức độ quan trọng – mức độ thực hiện (Importance – Performance Analysis (IPA)) do Martilla và James xây dựng năm 1977 là mô hình đo lường chất lượng dịch vụ dựa vào sự khác biệt giữa ý kiến khách hàng về mức độ quan trọng của chỉ tiêu và mức độ thực hiện (do khách hàng cảm nhận) về các chỉ tiêu của nhà cung ứng dịch vụ (I-P gaps). Từ đó, xây dựng ma trận tầm quan trọng và mức độ thực hiện, xác định các chỉ báo ở các "phần tư" của ma trận để đề xuất các giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

Bảng 3.20. So sánh sự khác nhau giữa hai tham số trung bình P – I {sự thực hiện (Performance) và tầm quan trọng (Importance)}

Tham số trung bình				So sánh cặp sự khác nhau giữa sự thực hiện và tầm quan trọng						
Tầm quan trọng	Trung bình	Sự thực hiện	Trung bình	Hiệu số	Giá trị	Phương sai	Sai số chuẩn	t	Bậc tự do	Mức ý nghĩa
TNVC1	4.30	VC1	3.62	VC1 - TNVC1	0.672	1.164	0.034	20.045	1204	0.000
TNVC2	4.24	VC2	3.73	VC2 – TNVC2	0.516	1.170	0.034	15.320	1204	0.000
TNVC3	4.35	VC3	3.77	VC3 – TNVC3	0.573	1.096	0.032	18.159	1204	0.000
TNVC4	4.31	VC4	3.81	VC4 – TNVC4	0.493	1.074	0.031	15.930	1204	0.000
TNĐT3	4.03	ĐT3	3.80	ĐT3- TNĐT3	0.234	0.930	0.027	8.732	1204	0.000
TNĐT4	4.05	ĐT4	3.81	ĐT4- TNĐT4	0.245	0.991	0.029	8.574	1204	0.000
TNĐT5	4.09	ĐT5	3.88	ĐT5- TNĐT5	0.215	0.996	0.029	7.494	1204	0.000
TNĐT6	4.25	ĐT6	3.98	ĐT6- TNĐT6	0.271	0.972	0.028	9.688	1204	0.000
TNGV1	4.33	GV1	4.16	GV1 - TNGV1	0.171	0.852	0.025	6.962	1204	0.000
TNGV2	4.25	GV2	4.26	GV2 – TNGV2	-0.010	0.864	0.025	-0.400	1204	0.689
TNGV3	4.40	GV3	4.27	GV3 – TNGV3	0.124	0.841	0.024	5.101	1204	0.000
TNGV4	4.31	GV4	4.06	GV4 – TNGV4	0.244	1.004	0.029	8.434	1204	0.000
TNGV5	4.24	GV5	4.04	GV5 – TNGV5	0.204	0.904	0.026	7.840	1204	0.000

TNGV6	4.29	GV6	4.09	GV6 – TNGV6	0.201	0.915	0.026	7.621	1204	0.000
TNGV7	4.15	GV7	3.98	GV7 – TNGV7	0.168	0.942	0.027	6.207	1204	0.000
TNGV8	4.09	GV8	3.96	GV8 – TNGV8	0.133	0.936	0.027	4.925	1204	0.000
TNGV9	4.07	GV9	3.83	GV9 – TNGV9	0.236	0.921	0.027	8.884	1204	0.000
TNGV11	4.19	GV11	3.94	GV11 - TNGV11	0.251	0.946	0.027	9.230	1204	0.000
TNGV12	4.33	GV12	4.10	GV12 - TNGV12	0.232	0.930	0.027	8.638	1204	0.000
TNPV2	4.04	PV2	3.21	PV2 - TNPV2	0.830	1.415	0.041	20.353	1204	0.000
TNPV3	4.12	PV3	3.43	PV3 – TNPV3	0.688	1.337	0.039	17.847	1203	0.000
TNPV4	4.16	PV4	3.32	PV4 – TNPV4	0.849	1.359	0.039	21.691	1204	0.000
TNCN2	3.95	CN2	3.69	CN2 – TNCN2	0.262	1.081	0.031	8.421	1204	0.000
TNCN3	4.06	CN3	3.75	CN3 - TNCN3	0.315	0.989	0.028	11.039	1204	0.000
TNCN4	4.06	CN4	3.86	CN4 – TNCN4	0.199	1.012	0.029	6.834	1204	0.000
TNCN5	4.01	CN5	3.78	CN5 – TNCN5	0.234	0.996	0.029	8.158	1204	0.000
TNCN6	4.02	CN6	3.81	CN6 – TNCN6	0.202	0.988	0.028	7.083	1204	0.000
TNCN7	4.08	CN7	3.76	CN7 – TNCN7	0.320	1.039	0.030	10.674	1204	0.000
TNCN8	4.09	CN8	3.86	CN8 – TNCN8	0.232	1.008	0.029	8.003	1204	0.000
TNCN9	4.06	CN9	3.77	CN9 – TNCN9	0.291	0.947	0.027	10.672	1204	0.000

Trên cơ sở tham số trung bình tham số tầm quan trọng (Importance) và thực hiện (Performance) của các chỉ báo, ma trận tầm quan trọng – sự thực hiện (IPA) được thể hiện như sau:



Hình 3.1. Kết quả nghiên cứu biểu diễn lên mô hình IPA

Thông qua hình 3.1, có thể nhận diện được 30 chỉ báo theo các góc phần tư như sau:

Phần tư I (tập trung phát triển)

Phần tư này chỉ chứa toàn bộ thuộc tính về cơ sở vật chất; VC1 “Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện”; VC2 “Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn”; VC3 “Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập”; VC4 “Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập”; PV4 “Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương”. Chỉ có thuộc tính

PV4 có mức độ quan trọng là bằng giá trị trung bình chung, còn lại các thuộc tính khác có mức độ quan trọng cao hơn giá trị trung bình chung nhưng lại có mức độ thực hiện nhỏ hơn giá trị trung bình chung.

Phần tư II (Tiếp tục duy trì)

Trong số 30 thuộc tính sau khi kiểm định đủ độ tin cậy để đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất thì đã có 10 thuộc tính cần tiếp tục duy trì. Đó là các thuộc tính trong các nhóm nhân tố:

Đội ngũ giảng viên: GV1 “Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo”; GV2 “Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng”; GV3 “Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách”; GV4 “Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học”; GV5 “Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy”; GV6 “Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên”; GV7 “Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên”; GV11 “Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên”; GV12 “Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên” .

Chương trình đào tạo: ĐT6 “Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học)”:

Chỉ có thuộc tính GV7 có mức độ quan trọng là bằng giá trị trung bình chung, những thuộc tính còn lại đều có mức độ quan trọng và tất cả các thuộc tính này có mức độ thực hiện đều cao hơn giá trị trung bình chung của từng mức độ.

Phần tư III (Hạn chế phát triển)

Có 11/30 thuộc tính dùng để đánh giá chất lượng dịch vụ nằm ở góc phần tư này bao gồm các thuộc tính sau: CN2 “Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này”; CN3 “Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết”; CN5 “Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao”; CN6 “Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin”; CN7 “Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực

sau những môn học trên học đường”; CN9 “Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp.”; PV2 “Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ”; PV3 “Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ”; ĐT3 “Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp”; ĐT4 “Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu”; ĐT5 “Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn”.

Những thuộc tính này có mức độ quan trọng và mức độ thực hiện đều nhỏ hơn giá trị trung bình chung lần lượt của từng mức độ. Điều này thể hiện một điều rằng nên hạn chế sử dụng nguồn lực có liên quan đến những thuộc tính nằm trên góc phần tư này. Đối với đáp viên, những thuộc tính ở đây ít quan trọng hơn so với những thuộc tính ở góc phần tư khác vì thế không nên phát triển thêm ở góc phần tư này. Tuy nhiên, điều này không có nghĩa là giảm đầu tư cho những lĩnh vực này. Vì nhìn tổng thể, tất cả những thuộc tính ở góc phần tư này đều có mức độ quan trọng từ 4.01 trở lên => sinh viên đánh giá rất cao, hay đặt nặng các thuộc tính này. Nói cách khác, nếu như những thuộc tính ở góc phần tư này có mức độ thực hiện thấp sẽ làm họ không hài lòng.

Phần tư IV (Giảm sự đầu tư)

Có 4 thuộc tính thuộc góc phần tư này, đó là CN4 “Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết”; CN8 “Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC”; GV8 “Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy”; GV9 “Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập” Các thuộc tính này có mức độ quan trọng thấp hơn giá trị trung bình chung nhưng lại có mức độ thực hiện gần ngang bằng giá trị trung bình chung đó là thuộc tính CN4;CN8 và GV9 còn lại 1 thuộc tính GV8 có mức độ thực hiện cao hơn giá trị trung bình chung . Từ đó ta biết được sinh viên đánh giá những thuộc tính này ít quan trọng hơn những thuộc tính khác. Chính vì điều này, Khoa Giáo dục thể chất cần cân nhắc lại mức độ thực hiện của mình trong khu vực này, tuy nhiên cần nỗ lực duy trì mức

độ thực hiện ở mức này mà không cần khai thác thêm nguồn lực.

3.3.3. Mô hình phân tích SWOT

Cơ sở xây dựng giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng bắt đầu từ kết quả đánh giá thực trạng sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất; dựa vào kết quả của mô hình IPA đưa ra các điểm mạnh, điểm yếu (bên trong), cơ hội và nguy cơ (bên ngoài) để đưa ra các giải pháp thông qua phương pháp phân tích SWOT.

Những thuộc tính điểm mạnh và điểm yếu đã được xác định sau khi kiểm định đủ độ tin cậy đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng dựa vào kết quả của mô hình IPA.

Điểm mạnh là những thuộc tính ở phần tư I (tập trung phát triển) thể hiện 5 thuộc tính và phần tư II (Tiếp tục duy trì) thể hiện 10 thuộc tính như sau: VC1 “Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện”; VC2 “Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn”; VC3 “Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập”; VC4 “Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập”; PV4 “Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương”; GV1 “Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo”; GV2 “Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng”; GV3 “Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách”; GV4 “Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học”; GV5 “Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy”; GV6 “Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên”; GV7 “Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên”; GV11 “Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên”; GV12 “Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên”; ĐT6 “Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học)”:

Điểm yếu là những thuộc tính ở phần tư III (hạn chế phát triển) thể hiện 11 thuộc tính và phần tư IV (giảm sự đầu tư) thể hiện 4 thuộc tính như sau: CN2

“Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này”; CN3 “Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết”; CN5 “Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao”; CN6 “Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin”; CN7 “Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường”; CN9 “Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp.”; PV2 “Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ”; PV3 “Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ”; ĐT3 “Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp”; ĐT4 “Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu”; ĐT5 “Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn”; CN4 “Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó ”; CN8 “Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC”; GV8 “Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy”; GV9 “Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập”.

Từ đó, dựa vào kết quả mô hình IPA là cơ sở thông tin phân tích ma trận SWOT (bảng 3.21) xây dựng một số giải pháp hoàn thiện nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

Bảng 3.21. Mô hình phân tích SWOT về giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng

SWOT	Yếu tố tích cực	Yếu tố tiêu cực
Yếu tố bên trong	<p>Điểm mạnh (Strengths):</p> <p>S1:(GV1) Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo.</p> <p>S2:(GV2) Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng.</p> <p>S3:(GV3) Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách.</p> <p>S4:(GV4) Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học.</p> <p>S5:(GV5) Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy.</p> <p>S6: (GV6) Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên.</p> <p>S7:(GV7) Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên.</p> <p>S8:(GV11) Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên.</p>	<p>Điểm yếu (Weaknesses)</p> <p>W1:(CN2) Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này.</p> <p>W2:(CN3) Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết.</p> <p>W3:(CN5) Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao.</p> <p>W4:(CN6) Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin.</p> <p>W5:(CN7) Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường.</p> <p>W6:(CN9) Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp.</p> <p>W7:(PV2) Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ.</p> <p>W8:(PV3) Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ.</p> <p>W9:(ĐT3) Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp.</p>

<p>S9:(GV12) Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên.</p> <p>S10:(VC1) Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện.</p> <p>S11:(VC2) Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn.</p> <p>S12:(VC3) Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập;</p> <p>S13:(VC4) Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập.</p> <p>S14:(ĐT6) Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học).</p> <p>S15:(PV4) Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương.</p>	<p>W10:(ĐT4) Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu.</p> <p>W11:(ĐT5) Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn.</p> <p>W12:(CN4) Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó .</p> <p>W13:(CN8) Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC.</p> <p>W14:(GV8) Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy.</p> <p>W15:(GV9) Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập.</p>
--	---

Yếu tố bên ngoài	<p>O1: ĐHĐN là Đại học Vùng trọng điểm Quốc gia uy tín khu vực Miền trung và Tây nguyên đang đào tạo trên 50.000 sinh viên chính quy.</p> <p>O2: Được sự ủng hộ và đầu tư đúng mức từ Ban Giám đốc ĐHĐN và các trường thành viên.</p> <p>O3: Triển khai chủ trương xã hội hóa, huy động nguồn lực từ bên ngoài để nâng cấp cơ sở vật chất.</p>	<p>T1: Các loại hình giải trí điện tử ngày càng nhiều khiến cho sinh viên không dành nhiều thời gian cho các hoạt động TĐTT.</p> <p>T2: Nhận thức của một bộ phận sinh viên về môn học còn hạn chế, mang tính đối phó môn học GDTC.</p> <p>T3: Việc đăng ký học phần tự chọn còn nhiều khó khăn, chưa đáp ứng đủ nhu cầu, người học đành chọn môn không yêu thích.</p>
Các giải pháp	<p>Giải pháp S-O: Phát huy điểm mạnh để tận dụng thời cơ</p> <p style="text-align: center;">S10S11S12S13S15O2O3</p> <p style="text-align: center;">S1S5S7S8S9S14O1O2</p> <p>Giải pháp S-T: Phát huy điểm mạnh để né tránh đe dọa</p> <p style="text-align: center;">S2S3S4S6S10S11S12S13T1T3</p>	<p>Giải pháp W-O: Tận dụng cơ hội để khắc phục điểm yếu</p> <p style="text-align: center;">W9W10W11W12W13W14W15O1</p> <p style="text-align: center;">O2</p> <p>Giải pháp W-T: Khắc phục điểm yếu hạn chế đe dọa</p> <p style="text-align: center;">W1W2W3W4W5W6W7W8T1T2</p>

Điểm mạnh (Strengths):**S1,S2,S3,S4,S5,S6,S7,S8,S9,S10,S11,S12,S13,S14,S15**

S1: Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo; **S2:** Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng; **S3:** Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách; **S4:** Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học; **S5:** Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy; **S6:** Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên; **S7:** Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên; **S8:** Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên; **S9:** Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên; **S10:** Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện; **S11:** Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn; **S12:** Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập; **S13:** Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập; **S14:** Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học); **S15:** Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương.

Điểm yếu (Weaknesses):**W1,W2,W3,W4,W5,W6,W7,W8,W9,W10,W11,W12,W13,W14,W15**

W1: Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này; **W2:** Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết; **W3:** Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao; **W4:** Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin; **W5:** Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường; **W6:** Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp; **W7:** Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ; **W8:** Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ; **W9:** Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp; **W10:** Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu; **W11:** Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn; **W12:** Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó; **W13:** Cảm

thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC; **W14:** Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy; **W15:** Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập.

Cơ hội (Opportunities): O1,O2,O3

O1: ĐHĐN là Đại học Vùng trọng điểm Quốc gia uy tín khu vực Miền trung và Tây nguyên đang đào tạo trên 50.000 sinh viên chính quy; **O2:** Được sự ủng hộ và đầu tư đúng mức từ Ban Giám đốc ĐHĐN và các trường thành viên; **O3:** Triển khai chủ trương xã hội hóa, huy động nguồn lực từ bên ngoài để nâng cấp cơ sở vật chất.

Thách thức (Threats): T1,T2,T3

T1: Các loại hình giải trí điện tử ngày càng nhiều khiến cho sinh viên không dành nhiều thời gian cho các hoạt động TDDT; **T2:** Nhận thức của một bộ phận sinh viên về môn học còn hạn chế, mang tính đối phó môn học GDTC; **T3:** Việc đăng ký học phần tự chọn còn nhiều khó khăn, chưa đáp ứng đủ nhu cầu, bị chọn môn không yêu thích.

Giải pháp (Solutions): Ở mục tiêu 2 chỉ số hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ GDTC tại ĐHĐN được đánh giá cao 77.095%; do đó, để phát huy điểm mạnh của các thuộc tính ở phần tư I (tập trung phát triển); phần tư II (Tiếp tục duy trì) và tận dụng cơ hội để phát triển các dịch vụ này nâng tầm uy tín ĐHĐN, tác giả đề xuất 2 giải pháp SO.

Giải pháp 1 (Giải pháp SO): S10S11S12S13S15O2O3

Giải pháp 1 được đề xuất bởi 7 thuộc tính nhằm phát huy điểm mạnh để tận dụng thời cơ gồm: **S10:** Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện; **S11:** Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn; **S12:** Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập; **S13:** Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập; **S15:** Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương; **O2:** Được sự ủng hộ và đầu tư đúng mức từ Ban Giám đốc ĐHĐN và

các trường thành viên; **O3**: Triển khai chủ trương xã hội hóa, huy động nguồn lực từ bên ngoài để nâng cấp cơ sở vật chất.

Những điểm mạnh của giải pháp này chủ yếu tập trung vào những thuộc tính cơ sở vật chất kết hợp với cơ hội được sự ủng hộ và đầu tư từ Ban Giám đốc ĐHĐN và huy động nguồn lực từ bên ngoài để nâng cấp cơ sở vật chất. Vì vậy, hướng đến giải pháp này là: *Đầu tư, xây dựng, sửa chữa, nâng cấp sân bãi, mua sắm thêm trang thiết bị đáp ứng ngày càng tốt hơn cho môn học Giáo dục Thể chất.*

Giải pháp 2 (Giải pháp SO): S1S5S7S8S9S14O1O2

Giải pháp 2 được đề xuất bởi 8 thuộc tính nhằm phát huy điểm mạnh để tận dụng thời cơ gồm: **S1**: Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo; **S5**: Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy; **S7**: Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên; **S8**: Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên; **S9**: Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên; **S14**: Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học); **O1**: ĐHĐN là Đại học Vùng trọng điểm Quốc gia uy tín khu vực Miền trung và Tây nguyên đang đào tạo trên 50.000 sinh viên chính quy; **O2**: Được sự ủng hộ và đầu tư đúng mức từ Ban Giám đốc ĐHĐN và các trường thành viên;

Những điểm mạnh của giải pháp này chủ yếu tập trung vào những thuộc tính giảng viên kết hợp với lợi thế Đại học Vùng trọng điểm Quốc gia; nơi đang có nguồn lực sinh viên chính quy đông đảo và được sự ủng hộ đầu tư từ Ban Giám đốc ĐHĐN. Vì vậy, hướng đến giải pháp này là: *Lập kế hoạch tuyển dụng, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm và phát triển đội ngũ giảng viên Giáo dục Thể chất tại Đại học Đà Nẵng.*

Giải pháp 3 (Giải pháp WO): W9W10W11W12W13W14W15O1O2

Giải pháp 3 được đề xuất bởi 9 thuộc tính mà trong đó có 7 thuộc tính sinh

viên chưa thật sự hài lòng, tận dụng thế mạnh những yếu tố bên ngoài là cơ hội để khắc phục điểm yếu của những yếu tố bên trong gồm: **W9:** Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp; **W10:** Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu; **W11:** Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn; **W12:** Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó; **W13:** Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC; **W14:** Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy; **W15:** Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập; **O1:** ĐHQĐN là Đại học Vùng trọng điểm Quốc gia uy tín khu vực Miền trung và Tây nguyên đang đào tạo trên 50.000 sinh viên chính quy; **O2:** Được sự ủng hộ và đầu tư đúng mức từ Ban Giám đốc ĐHQĐN và các trường thành viên.

Những điểm yếu bên trong của giải pháp này chủ yếu tập trung vào những thuộc tính nội dung chương trình môn học Giáo dục thể chất và giảng viên kết hợp với lợi thế Đại học Vùng trọng điểm Quốc gia; nơi đang có nguồn lực sinh chính quy đông đảo và được sự ủng hộ đầu tư từ Ban Giám đốc ĐHQĐN. Vì vậy, hướng đến giải pháp này là: *Đổi mới nội dung chương trình và phương pháp giảng dạy môn học Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.*

Giải pháp 4 (Giải pháp ST): S2S3S4S6S10S11S12S13T1T3

Giải pháp 4 được đề xuất bởi 10 thuộc tính nhằm phát huy điểm mạnh của yếu tố bên trong để né tránh nguy cơ đe dọa của yếu tố bên ngoài gồm: **S2:** Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng; **S3:** Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách; **S4:** Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học; **S6:** Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên; **S10:** Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện; **S11:** Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn; **S12:** Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập; **S13:** Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn

cho giảng dạy, học tập; **T1:** Các loại hình giải trí điện tử ngày càng nhiều khiến cho sinh viên không dành nhiều thời gian cho các hoạt động TDDT; **T3:** Việc đăng ký học phần tự chọn còn nhiều khó khăn, chưa đáp ứng đủ nhu cầu, bị chọn môn không yêu thích.

Giải pháp này chủ yếu tập trung vào những thuộc tính điểm mạnh của yếu tố bên trong gồm giảng viên và cơ sở vật chất để phòng tránh nguy cơ từ các loại hình điện tử giải trí ngày càng nhiều khiến cho sinh viên không dành nhiều thời gian cho các hoạt động TDDT; và việc thuận tiện đăng ký học phần tự chọn của môn học giáo dục thể chất. Vì vậy, hướng đến giải pháp này là: *Đa dạng hóa hoạt động thể thao ngoại khóa, kích thích tính hứng thú tập luyện TDDT của sinh viên với hình thức CLB, đội tuyển.*

Giải pháp 5 (Giải pháp WT): **W1W2W3W4W5W6W7W8T1T2**

Giải pháp 5 được đề xuất bởi 10 thuộc tính nhằm cải thiện hơn nữa điểm yếu của yếu tố bên trong để hạn chế nguy cơ đe dọa của yếu tố bên ngoài gồm: **W1:** Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này; **W2:** Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết; **W3:** Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao; **W4:** Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin; **W5:** Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường; **W6:** Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp; **W7:** Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ; **W8:** Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ; **T1:** Các loại hình giải trí điện tử ngày càng nhiều khiến cho sinh viên không dành nhiều thời gian cho các hoạt động TDDT; **T2:** Nhận thức của một bộ phận sinh viên về môn học còn hạn chế, mang tính đối phó môn học GDTC.

Giải pháp này chủ yếu tập trung cải thiện những thuộc tính điểm yếu của yếu tố bên trong gồm chức năng phục vụ và cảm nhận của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất; để phòng tránh nguy cơ từ các loại hình

điện tử giải trí ngày càng nhiều khiến cho sinh viên không dành nhiều thời gian cho các hoạt động TDTT; và nhận thức của sinh viên về môn học tích cực hơn. Vì vậy, hướng đến giải pháp này là: *Tăng cường giáo dục nâng cao nhận thức về vai trò, vị trí, ý nghĩa và tầm quan trọng của môn học Giáo dục Thể chất.*

b . Kiểm định phân tích SWOT qua ý kiến chuyên gia

Để đảm bảo tính khách quan, nghiên cứu tiến hành lập phiếu phỏng vấn các nhà quản lý, các nhà khoa học, các chuyên gia để đánh giá mức độ phù hợp của từng giải pháp trong 5 giải pháp đã được xây dựng (theo hệ thống đánh giá Likert - 5 mức độ).

Thang đo Likert được sử dụng trong phiếu phỏng vấn chuyên gia là:

- 1: Rất không phù hợp
- 2: Không phù hợp
- 3: Phân vân/Không có ý kiến
- 4: Phù hợp
- 5: Rất phù hợp

Ý nghĩa các mức như sau:

Giá trị khoảng cách = (Maximum–Minimum)/n= (5-1)/5= 0.8

- 1,00 – 1,80: Rất không phù hợp
- 1,81 – 2,60: Không phù hợp
- 2,61 – 3,40: Phân vân/Không có ý kiến
- 3,41 – 4,20: Phù hợp
- 4,21 – 5,00: Rất phù hợp

Trên cơ sở kết quả thực trạng và kết quả mô hình IPA qua phân tích SWOT về CLDV GDTC tại ĐHĐN, căn cứ vào mục đích mục tiêu nghiên cứu đề xuất giải pháp để góp phần nâng cao chất lượng dịch vụ GDTC tại ĐHĐN theo năm giải pháp, theo lộ trình như sau :

Bước 1: Tổng hợp ý kiến tư vấn của chuyên gia cho từng giải pháp

Tổng hợp ý kiến tư vấn của chuyên gia cho từng giải pháp, cho thấy, tán đồng cao các giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ GDTC tại Đại học Đà Nẵng, với điểm trung bình theo thang độ liker từ 3.67- 4.33 được trình bày ở bảng 3.22. (phụ lục 7)

Bảng 3.22. Kết quả khảo sát lựa chọn 5 giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (n=15)

TT	Giải pháp	Giá trị	
		Trung bình	Độ lệch
Giải pháp 1	Đầu tư, xây dựng, sửa chữa, nâng cấp sân bãi, mua sắm thêm trang thiết bị đáp ứng ngày càng tốt hơn cho môn học Giáo dục thể chất.	4.33	.724
Giải pháp 2	Lập kế hoạch tuyển dụng, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm và phát triển đội ngũ giảng viên Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.	4.07	.799
Giải pháp 3	Đổi mới nội dung chương trình môn học Giáo dục Thể chất tại Đại học Đà Nẵng.	3.67	.617
Giải pháp 4	Đa dạng hóa hoạt động thể thao ngoại khóa, kích thích tính hứng thú tập luyện TDTT của sinh viên với hình thức CLB, đội tuyển.	3.93	.799
Giải pháp 5	Tăng cường giáo dục nâng cao nhận thức về vai trò, vị trí, ý nghĩa và tầm quan trọng của môn học Giáo dục thể chất.	4.00	.756

Giải pháp 1 (thành phần đáp ứng “cơ sở vật chất”): Đầu tư, xây dựng, sửa chữa, nâng cấp sân bãi, mua sắm thêm trang thiết bị đáp ứng ngày càng tốt hơn cho môn học Giáo dục thể chất (4.33).

Giải pháp 2 (thành phần đảm bảo “đội ngũ giảng viên”): Lập kế hoạch tuyển dụng, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm và phát triển đội ngũ giảng viên Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (4.07).

Giải pháp 3 (thành phần tin cậy “chương trình đào tạo”): Đổi mới nội dung chương trình môn học Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (3.67).

Giải pháp 4 (thành phần “năng lực phục vụ”): Đa dạng hóa hoạt động thể thao ngoại khóa, kích thích tính hứng thú tập luyện TDTT của sinh viên với hình thức CLB, đội tuyển (3.93).

Giải pháp 5 (thành phần đồng cảm “giá trị cảm nhận”): Tăng cường giáo dục nâng cao nhận thức về vai trò, vị trí, ý nghĩa và tầm quan trọng của môn học Giáo dục thể chất (4.00).

Theo kết quả ở bảng 3.22, cho thấy tất cả các chỉ báo đều lớn hơn 0.3 nên đều được giữ lại. Vì vậy tất cả 5 giải pháp đều đủ độ tin cậy cao của các giải pháp đề xuất.

Bước 2. Cấu trúc nội tại 5 giải pháp:

Sau khi đã lựa chọn được 5 giải pháp, vấn đề đặt ra là cần cấu trúc nội tại giải pháp, để giải quyết các yêu cầu cụ thể đặt ra, như: mục đích của, nội dung và biện pháp tổ chức thực hiện giải pháp (phụ lục 7). Kết quả khảo sát Cấu trúc nội tại các giải pháp, được trình bày tại bảng 3.23.

Bảng 3.23. Kết quả khảo sát cấu trúc nội tại giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (n=15)

TT	Giải pháp	Giá trị	
		Trung bình	Độ lệch
Giải pháp 1	Tên giải pháp	3.60	.737
	Mục đích	4.07	.799
	Nội dung giải pháp	4.33	.976
	Biện pháp tổ chức thực hiện	3.60	.737
Giải	Tên giải pháp	3.27	.799

TT	Giải pháp	Giá trị	
		Trung bình	Độ lệch
pháp 2	Mục đích	4.20	.775
	Nội dung giải pháp	4.07	.799
	Biện pháp tổ chức thực hiện	4.33	.976
Giải pháp 3	Tên giải pháp	4.33	.976
	Mục đích	4.33	.976
	Nội dung giải pháp	4.07	.884
	Biện pháp tổ chức thực hiện	3.47	.743
Giải pháp 4	Tên giải pháp	3.33	.900
	Mục đích	3.60	.632
	Nội dung giải pháp	4.00	.845
	Biện pháp tổ chức thực hiện	3.67	.900
Giải pháp 5	Tên giải pháp	4.47	.743
	Mục đích	4.20	.775
	Nội dung giải pháp	3.73	1.100
	Biện pháp tổ chức thực hiện	3.60	.737

Qua kết quả ở bảng 3.23, cho thấy các ý kiến đều đánh giá cao cấu trúc nội tại các giải pháp về: tên giải pháp, mục đích, nội dung và biện pháp tổ chức thực hiện, từ 3.27 - 4.47.

Giải pháp 1: Đầu tư, xây dựng, sửa chữa, nâng cấp sân bãi, mua sắm thêm trang thiết bị đáp ứng ngày càng tốt hơn cho môn học Giáo dục thể chất (cơ sở vật chất).

Mục đích:

Đầu tư, xây dựng, nâng cấp, cải tạo sân bãi, trang thiết bị y tế và dụng cụ tập luyện đảm bảo những điều kiện cần thiết phục vụ cho giảng dạy chính khoá, cũng như các hoạt động thể thao ngoại khoá cho sinh viên.

Nội dung giải pháp:

Tiến hành cải tạo, sửa chữa nâng cấp cơ sở vật chất phục vụ tập luyện: sân bãi, nhà tập, dụng cụ tập luyện... để có thể tận dụng tối đa điều kiện cơ sở vật chất của nhà trường phục vụ giảng dạy chính khoá và hoạt động thể thao ngoại khoá.

Tăng cường cơ sở vật chất tại các trường thành viên và các đơn vị đào tạo trực thuộc ĐHĐN; xây dựng phương án sử dụng sân bãi, nhà tập theo từng đối tượng tập luyện.

Sửa chữa, mua sắm trang thiết bị dụng cụ phục vụ cho giảng dạy môn học GDTC, cũng như hoạt động tập luyện ngoại khoá đủ về số lượng và đảm bảo tiêu chuẩn chất lượng.

Biện pháp tổ chức thực hiện:

Xây dựng kế hoạch, xã hội hóa đầu tư, nâng cấp, xây dựng thêm sân bãi nhằm đa dạng hóa nội dung môn học, đáp ứng ngày càng tốt hơn nhu cầu học tập và rèn luyện cho sinh viên; Thường xuyên tiến hành duy tu, bảo trì, bảo dưỡng nhằm đảm bảo sự an toàn của cơ sở vật chất, sân bãi, trang thiết bị phục vụ cho hoạt động giảng dạy, học tập và rèn luyện TDTT của sinh viên. Từng bước trang bị đầy đủ, mới và hiện đại về dụng cụ và trang thiết bị tập luyện các môn thể thao phù hợp cho sinh viên.

Các tiêu chí đánh giá giải pháp 1: gồm 7 tiêu chí.

- Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện.
- Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn.
- Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập.
- Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập.
- Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương.
- Sự ủng hộ và đầu tư đúng mức từ Ban Giám đốc ĐHĐN và các trường thành viên.
- Triển khai chủ trương xã hội hóa, huy động nguồn lực từ bên ngoài để nâng cấp cơ sở vật chất.

Giải pháp 2: Lập kế hoạch tuyển dụng, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm và phát triển đội ngũ giảng viên Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (*đội ngũ giảng viên*).

Mục đích:

Chuẩn hóa nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng người học) và phát triển đội ngũ giảng viên GDTC đảm bảo đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu và chuẩn hoá về trình độ theo đúng qui định, đáp ứng tốt yêu cầu giảng dạy tại ĐHĐN.

Nội dung giải pháp:

Tuyển dụng, đào tạo, bồi dưỡng phát triển đội ngũ giảng viên giảng dạy GDTC đảm bảo đủ về số lượng, đồng bộ về cơ cấu và chuẩn hoá về trình độ theo đúng qui định, góp phần nâng cao chất lượng giảng dạy môn học GDTC.

Biện pháp tổ chức thực hiện:

Xây dựng kế hoạch tuyển dụng và phát triển đội ngũ giảng viên GDTC đảm bảo đủ về số lượng và chuẩn hoá về trình độ theo đúng qui định và phù hợp với điều kiện thực tiễn của ĐHĐN.

Tổ chức đánh giá trình độ năng lực của giảng viên để lập kế hoạch bồi dưỡng với nhiều hình thức, nội dung phù hợp; chú trọng đến công tác nghiên cứu khoa học và đổi mới nội dung và phương pháp giảng dạy.

Xây dựng kế hoạch kiểm tra theo đặc thù từng bộ môn; xác định lộ trình, nội dung, hình thức, các tiêu chuẩn đánh giá và yêu cầu giảng viên chủ động lập kế hoạch thực hiện.

Thường xuyên mở lớp tập huấn chuyên môn, nghiệp vụ về công tác GDTC để bồi dưỡng cho đội ngũ giảng viên. Giảng viên thường xuyên cập nhật được những thông tin về môn học mới nhất phù hợp với đối tượng, với thực tiễn trong bài giảng. Giới thiệu được những tài liệu tham khảo quan trọng cho sinh viên tự học, tự rèn luyện. Phối hợp với Sở Văn hoá, Thể thao, Trung tâm TĐTT

thành phố, quận, huyện tạo điều kiện cho giảng viên GDTC tham gia trọng tài, các lớp hướng dẫn viên, huấn luyện viên TDTT.

Các tiêu chí đánh giá giải pháp 2 gồm 8 tiêu chí:

- Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo.

- Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy.

- Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên.

- Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên.

- Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên.

- Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học).

- ĐHĐN là Đại học Vùng trọng điểm Quốc gia uy tín khu vực Miền trung và Tây nguyên đang đào tạo trên 50.000 sinh viên chính quy.

- Được sự ủng hộ và đầu tư đúng mức từ Ban Giám đốc ĐHĐN và các trường thành viên.

Giải pháp 3: Đổi mới nội dung chương trình môn học Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (*chương trình đào tạo*)

Mục đích:

Cấu trúc lại các môn học ở học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp; dễ học, dễ tiếp thu để sinh viên biết chơi tốt một môn thể thao nào đó và tham gia rèn luyện nhiều hơn các hoạt động ngoại khoá, nên đòi hỏi các nội dung chương trình môn học luôn đổi mới, cải thiện không ngừng.

Nội dung giải pháp:

Đổi mới nội dung và phương pháp giảng dạy môn học Giáo dục Thể chất theo hướng tích cực hóa phù hợp với điều kiện của Đại học Đà Nẵng, phù hợp với nhu cầu, đặc điểm ham thích của sinh viên, tạo động cơ tự giác, tích tích

cực, phát triển tính chủ động, tự rèn luyện của sinh viên trong giờ học Giáo dục thể chất.

Biện pháp tổ chức thực hiện:

Khoa Giáo dục thể chất chủ trương đổi mới nội dung, phương pháp, phương tiện giảng dạy môn học Giáo dục thể chất. Tổ chức hội nghị đổi mới phương pháp giảng dạy, xây dựng nội dung, đề cương chi tiết chương trình giảng dạy (trên cơ sở bám sát nội dung chương trình theo quy định), thông qua Hội đồng khoa học và Đào tạo Khoa với các biện pháp sau:

Giảng dạy lý thuyết: Đưa phần giảng dạy lý thuyết (mục đích, ý nghĩa, tác dụng của TDTT, phương pháp tập luyện, phương pháp chăm sóc sức khỏe...) vào chương trình giảng dạy cho sinh viên. Giảng viên luôn giáo dục ý thức tính tự giác tích cực trong học tập, rèn luyện thể thao, chăm sóc sức khỏe cho sinh viên. Từ đó, sinh viên xác định được tầm quan trọng của môn học và tích cực học tập, rèn luyện thể chất cho bản thân. Ứng dụng công nghệ thông tin, sử dụng phim ảnh, xây dựng video hình ảnh trực quan về động tác kỹ thuật của giảng viên trong Khoa, cập nhật các thông tin mới để giảng dạy giúp sinh viên hứng thú, tập trung tiếp thu nội dung bài giảng một cách nhanh chóng.

Giảng dạy thực hành: Cải tiến phương pháp giảng dạy môn học Giáo dục thể chất theo xu hướng tích cực hoá, lấy người học làm trung tâm.

Trong quá trình giảng dạy, đa dạng hóa các phương pháp giảng dạy: Sử dụng hiệu quả các phương pháp giảng dạy động tác thể thao, tập luyện thể lực (phương pháp trực quan, phân chia người tập theo nhóm, tập luyện vòng tròn, tập luyện giãn cách, phương pháp trò chơi, thi đấu, tập luyện tích cực đảm bảo mật độ vận động trong giờ học...).

Tăng cường phương tiện giảng dạy đáp ứng yêu cầu về số lần lặp lại động tác được nhiều hơn, mật độ vận động cao hơn, nhằm tạo điều kiện cho sinh viên hình thành động tác nhanh hơn (bóng, dụng cụ, sân bãi tập luyện, nhà thi đấu...)

Bố trí thời gian học linh hoạt, phù hợp với thời tiết khí hậu của vùng miền, giờ học đảm bảo cho sinh viên học tập với tinh thần tích cực, hưng phấn.

Số lượng sinh viên trong 01 lớp tối đa chỉ 40 sinh viên

Kiểm tra đánh giá: Kết hợp kiểm tra kỹ thuật động tác và thể lực chuyên môn vào giữa kỳ và cuối kỳ.

Đổi mới chương trình Giáo dục thể chất cơ bản mới gồm 4 học phần 120 tiết gồm: 01 học phần bắt buộc (Giáo dục thể chất 1) và 03 học phần tự chọn (Giáo dục thể chất 2, Giáo dục thể chất 3 và Giáo dục thể chất 4). Các tiêu chí đánh giá giải pháp 3 gồm 9 tiêu chí:

- Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp.

- Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu.

- Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn.

- Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó.

- Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC.

- Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy.

- Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập.

- ĐHQĐN là Đại học Vùng trọng điểm Quốc gia uy tín khu vực Miền trung và Tây nguyên đang đào tạo trên 50.000 sinh viên chính quy.

- Được sự ủng hộ và đầu tư đúng mức từ Ban Giám đốc ĐHQĐN và các trường thành viên.

Giải pháp 4: Đa dạng hóa hoạt động thể thao ngoại khóa, kích thích tính hứng thú tập luyện TDTT của sinh viên với hình thức CLB, đội tuyển (*Giá trị cảm nhận*).

Mục đích:

Nhằm tạo môi trường thuận lợi cho giảng viên có kiến thức chuyên môn sâu, có phương pháp truyền đạt tốt, có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên giúp sinh viên tham gia tập luyện thể thao; hình thành thói quen tham gia câu lạc bộ thể thao thường xuyên, tránh xa các loại hình giải trí điện tử ngày càng nhiều khiến cho sinh viên không dành nhiều thời gian cho các hoạt động TDTT, chuẩn bị lực lượng tham gia thi đấu các giải thể thao trong nhà trường và toàn quốc.

Nội dung giải pháp:

Căn cứ vào nhu cầu, sở thích, điều kiện cơ sở vật chất, đội ngũ của nhà trường lựa chọn nội dung thể thao ngoại khóa cho phù hợp với sinh viên. Tập trung các môn thể thao có trong chương trình thi đấu của đại hội thể thao sinh viên toàn quốc, các chương trình hoạt động giáo dục thể chất của ngành giáo dục. Thành lập các câu lạc bộ, đội nhóm thể thao tập vào các buổi sáng và buổi chiều, có hướng dẫn viên thu hút sinh viên tham gia tập luyện. Thành lập, duy trì tập luyện thường xuyên đội tuyển năng khiếu thể thao của từng môn để làm nòng cốt cho hoạt động thể thao của nhà trường và cử đội, vận động viên tham gia thi đấu ở cấp thành phố, khu vực và toàn quốc. Tổ chức đại hội thể thao truyền thống và tổ chức các hoạt động thể thao phong phú bằng nhiều hình thức từ cấp trường đến cấp ĐHĐN.

Biện pháp tổ chức thực hiện:

Hàng năm Trung tâm Thể thao phối hợp Khoa GDTC xây dựng kế hoạch hoạt động thể thao ngoại khóa trong ĐHĐN (tập luyện, thi đấu, tổ chức giải thể thao) thông qua Ban Giám đốc ĐHĐN.

Giảng viên xây dựng kế hoạch huấn luyện các đội nhóm, câu lạc bộ thể thao ngoại khóa hàng năm học để duy trì tập luyện thể thao thường xuyên cho sinh viên và tuyển chọn các sinh viên có năng khiếu TDTT vào các đội tuyển thể thao.

Trung tâm Thể thao, Khoa GDTC phối hợp với Đoàn Thanh niên, Hội sinh viên, Ban Công tác sinh viên tổ chức đại hội thể thao cấp ĐHĐN; hỗ trợ các trường thành viên tổ chức các hoạt động thể thao bằng nhiều hình thức (hoạt động chào mừng, hoạt động giao lưu, hoạt động theo phong trào của Bộ Giáo dục và Đào tạo và của địa phương...) Tăng cường xã hội hóa, vận động mạnh thường quân để thường xuyên tổ chức các giải thi đấu thể thao trong ĐHĐN và tham gia các hoạt động thi đấu thể thao cấp thành phố, khu vực và toàn quốc.

Xây dựng mô hình CLB TDTT ngoại khoá cho SV ĐHĐN

Các tiêu chí đánh giá giải pháp 4 gồm 10 tiêu chí:

- Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng.
- Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách.
- Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học.
- Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên.
- Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện.
- Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn.
- Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập.
- Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập.
- Các loại hình giải trí điện tử ngày càng nhiều khiến cho sinh viên không dành nhiều thời gian cho các hoạt động TDTT.
- Việc đăng ký học phân tự chọn còn nhiều khó khăn, chưa đáp ứng đủ nhu cầu, bị chọn môn không yêu thích.

Giải pháp 5: Tăng cường giáo dục nâng cao nhận thức về vai trò, vị trí, ý nghĩa và tầm quan trọng của môn học Giáo dục Thể chất (*năng lực phục vụ*).

Mục đích:

Vai trò, vị trí, ý nghĩa, tầm quan trọng của môn học Giáo dục thể chất nhằm giúp sinh viên hiểu sâu hơn lợi ích của sự vận động và thích thú hơn các môn thể thao; là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc để cảm thấy mình luôn được tự tin đồng thời giúp ích cho sinh viên những kỹ năng mềm cần thiết.

Nội dung giải pháp:

Quán triệt cho giảng viên, CBVC, sinh viên có nhận thức đúng đắn về vai trò, mục tiêu GDTC; Cần có kế hoạch chi tiết, cụ thể và có các biện pháp thiết thực, hữu hiệu trong việc triển khai, tuyên truyền vận động và giáo dục thực hiện các nội dung, yêu cầu, mục tiêu, quy định và các văn bản chỉ đạo, hướng dẫn thực hiện của Đảng và Nhà nước về công tác GDTC.

Thực hiện việc theo dõi, giám sát công tác nâng cao nhận thức về GDTC. Cần làm cho mỗi giảng viên GDTC nhận thức được nhiệm vụ kép của mình: Vừa thực hiện nhiệm vụ giáo dục, giáo dưỡng, phát triển, giúp sinh viên nâng cao thể chất, rèn luyện sức khỏe; đồng thời, giảng viên phải tự rèn luyện phẩm chất đạo đức, tự học tập nâng cao trình độ chuyên môn và năng lực sư phạm, đảm bảo tính khoa học.

Phối hợp với các lực lượng liên quan thông qua các hoạt động phong phú và đa dạng trong giờ nội khóa và chính khóa, giúp sinh viên nhận thức đúng vị trí, vai trò và nhiệm vụ học tập môn GDTC, tạo điều kiện cho sinh viên trao đổi, học hỏi, nâng cao nhận thức, động cơ, thái độ tích cực tham gia các hoạt động GDTC, từ đó tạo thành nhu cầu tham gia tập luyện TDTT thường xuyên. Khuyến khích và tạo điều kiện tăng cường các hoạt động TDTT của sinh viên trong ĐHĐN.

Biện pháp tổ chức thực hiện:

Tổ chức, triển khai đa dạng các hình thức tuyên truyền thông qua các phương tiện thông tin đại chúng (websites Khoa GDTC- ĐHĐN và website các trường thành viên ĐHĐN); các buổi sinh hoạt chung và đặt biệt thông qua các giải thể thao; các tấm gương điển hình về thể dục thể thao với các biện pháp cụ thể như:

Thường xuyên tuyên truyền về mục đích, ý nghĩa, tầm quan trọng và lợi ích của giáo dục thể chất thông qua các hoạt động thể thao, trong các buổi sinh hoạt chung. Thông qua các phương tiện thông tin của các trường thành viên như:

bảng rôn, các bảng tin đào tạo, bảng tin Đoàn – Hội, trên website. Đặc biệt phải thường xuyên làm mới và hấp dẫn mục hoạt động GDTC và TDTT trên trang web, bản tin của Khoa GDTC, ĐHĐN.

Định kỳ tổ chức các đại hội thể thao, các hoạt động thể thao bằng nhiều hình thức (hoạt động thể thao chào mừng các ngày lễ, sự kiện; hoạt động thể thao hưởng ứng các phong trào do Bộ Giáo dục Đào tạo và địa phương phát động...) cho sinh viên. Qua các hoạt động trên tuyên truyền về mục đích, ý nghĩa, tầm quan trọng và lợi ích của giáo dục thể chất.

Các tiêu chí đánh giá giải pháp 5 gồm 10 tiêu chí:

- Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này.
- Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết.
- Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao.
- Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin.
- Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường.
- Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp.
- Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ.
- Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ.
- Các loại hình giải trí điện tử ngày càng nhiều khiến cho sinh viên không dành nhiều thời gian cho các hoạt động TDTT.
- Nhận thức của một bộ phận sinh viên về môn học còn hạn chế, mang tính đối phó môn học GDTC.

Tiểu kết mục tiêu 3: Ứng dụng mô hình IPA tại Đại học Đà Nẵng để xây dựng ma trận tầm quan trọng và mức độ thực hiện, xác định các chỉ báo ở các "phần tử" của ma trận để đề xuất năm giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

Trong số 30 thuộc tính sau khi kiểm định đủ độ tin cậy để đánh giá chất

lượng dịch vụ giáo dục thể chất thì đã có 5/30 thuộc tính cần tập trung phát triển (4 tiêu chí thuộc tính về cơ sở vật chất; VC1; VC2; VC3; VC4 và 1 tiêu chí thuộc về chức năng phục vụ PV4) và 10/30 thuộc tính tiếp tục duy trì (9 tiêu chí thuộc tính về đội ngũ giảng viên: GV1; GV2; GV3; GV4; GV5; GV6; GV7; GV11; GV12 và 1 tiêu chí thuộc về chương trình đào tạo ĐT6). Đó là điểm mạnh bên trong của mô hình SWOT. Có 11/30 thuộc tính dùng để đánh giá chất lượng dịch vụ nằm ở góc phần tư hạn chế phát triển (6 tiêu chí thuộc tính về giá trị cảm nhận: CN2; CN3; CN5; CN6; CN7; CN9 và 2 tiêu chí thuộc về chức năng phục vụ: PV2; PV3 và 3 tiêu chí thuộc về chương trình đào tạo: ĐT3; ĐT4; ĐT5) và 4/30 thuộc tính giảm sự đầu tư (2 tiêu chí thuộc tính về giá trị cảm nhận: CN4; CN8 và 2 tiêu chí thuộc tính về đội ngũ giảng viên: GV8; GV9). Từ đó ta biết được sinh viên đánh giá những thuộc tính này ít quan trọng hơn những thuộc tính khác và hạn chế phát triển. Nói cách khác, những thuộc tính này có mức độ thực hiện thấp sẽ làm họ không hài lòng. Đó cũng là điểm yếu bên trong của mô hình SWOT.

Mô hình phân tích SWOT: Cơ sở xây dựng giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng bắt đầu từ kết quả đánh giá thực trạng sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất; dựa vào kết quả của mô hình IPA đưa ra các điểm mạnh, điểm yếu (bên trong), cơ hội và nguy cơ (bên ngoài) để đưa ra các giải pháp thông qua phương pháp phân tích SWOT. Từ đó, đề tài luận án đã đưa 5 giải pháp nâng cao hiệu quả chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, trong đó có 2 giải pháp S-O phát huy điểm mạnh để tận dụng cơ; 1 giải pháp S-T phát huy điểm mạnh để tránh đe dọa; 1 giải pháp W-O tận dụng cơ hội để khắc phục điểm yếu; 1 giải pháp W-T khắc phục điểm yếu hạn chế đe dọa.

3.4. Ứng dụng một số giải pháp nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất ngắn hạn và đánh giá hiệu quả việc thực nghiệm giải pháp qua một năm thực hiện

3.4.1. Mục đích thực nghiệm

Tổ chức thực nghiệm nhằm kiểm chứng tính khả thi, hiệu quả của quy trình và biện pháp đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng theo định hướng phát triển chất lượng dịch vụ như đã đề xuất. Qua đó, đưa ra kết luận về tính đúng đắn của giả thuyết nghiên cứu đề tài luận án.

3.4.2. Nội dung thực nghiệm

Căn cứ vào điều kiện thực tế và khả năng có hạn, tác giả tập trung thực nghiệm 2 giải pháp, đó là: giải pháp 3: Đổi mới nội dung chương trình môn học Giáo dục Thể chất tại Đại học Đà Nẵng (chương trình đào tạo) và giải pháp 4: Đa dạng hóa hoạt động thể thao ngoài khóa, kích thích tính hứng thú tập luyện thể dục thể thao của sinh viên với hình thức câu lạc bộ, đội tuyển (Giá trị cảm nhận).

- Thực nghiệm áp dụng quy trình và biện pháp đánh giá kết quả học tập và cảm nhận của sinh viên về đa dạng hoá hoạt động thể dục thể thao vào thực tế tại các trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng.

- Thực nghiệm đồng thời tiến hành theo dõi, thu thập phản hồi từ phía giảng viên và sinh viên để tiếp tục hoàn thiện thêm quy trình (Hồ Sỹ Anh, 2013) [2], cách thức xây dựng các công cụ đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng theo tiếp cận mới đã xây dựng.

3.4.3. Tổ chức thực nghiệm

3.4.3.1. Nhiệm vụ thực nghiệm

- *Xây dựng kế hoạch thực nghiệm*: Kế hoạch thực nghiệm xác định nội dung, phương pháp, đối tượng, thời gian thực nghiệm; thiết kế các giáo án thực nghiệm, xây dựng các bài tập, bài kiểm tra trong thực nghiệm, xây dựng mô hình câu lạc bộ TDTT sinh viên, xây dựng quy chế hoạt động câu lạc bộ TDTT sinh viên; xây dựng thang đo sử dụng dựa trên cơ sở các kết quả nghiên cứu ở Mục tiêu 1 và Mục tiêu 2 của luận án này, trong đó quan trọng nhất là kết quả nghiên cứu ở mục tiêu 2.

- *Tổ chức thực nghiệm*: Tổ chức thực nghiệm giải pháp 3 và giải pháp 4 được xây dựng và triển khai trong chương trình, kế hoạch năm học 2019-2020 của Khoa Giáo dục thể chất – Đại học Đà Nẵng. Cùng với đó, phối hợp với giảng viên tham gia thực nghiệm để tiến hành thu thập thông tin, các minh chứng bằng các phương pháp khác nhau để có cơ sở phân tích và đánh giá hiệu quả các giải pháp tác động.

- *Đánh giá kết quả thực nghiệm*: Dựa trên cơ sở kết quả các bài kiểm tra và các thông tin, minh chứng thu thập được trong quá trình thực nghiệm để tiến hành phân tích định tính và định lượng. Từ đó, rút ra các kết luận về tính hiệu quả, khả thi và thực tiễn của đề tài, đồng thời đưa ra khuyến nghị nhằm tiếp tục hoàn thiện và triển khai kết quả nghiên cứu vào thực tế, đáp ứng yêu cầu đổi mới giáo dục đại học hiện nay.

3.4.3.2. Đối tượng thực nghiệm

Thực nghiệm giải pháp 3 và giải pháp 4 của luận án sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng liên quan đến cả hai đối tượng là giảng viên và sinh viên. Trong đó, sinh viên là đối tượng chịu tác động của các giải pháp, giảng viên là người trực tiếp thực hiện các tác động này. Quá trình chọn giảng viên và sinh viên của các trường tham gia thực nghiệm được tác giả thực hiện như sau:

Ở bước đầu tiên, tác giả lựa chọn và liên hệ với 03 trường đại học thuộc Đại học Đà Nẵng để xin phép tiến hành thực nghiệm, bao gồm các trường: Đại học Kinh tế, Đại học Bách Khoa, Đại học Sư phạm Kỹ thuật. Hình thức thực nghiệm so sánh song song.

Ở bước tiếp theo, tác giả làm việc với giảng viên để lập kế hoạch giảng dạy cho các lớp tham gia thực nghiệm.

Bảng 3.24. Một số thông tin về các nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng được chọn

TT	Tên trường	Giới tính	Nhóm thực nghiệm (số sinh viên)	Nhóm đối chứng (số sinh viên)	Tổng số SV
1	ĐH Kinh Tế	Nam	120	118	238
		Nữ	80	82	162
2	ĐH Bách Khoa	Nam	140	142	282
		Nữ	60	58	118
3	ĐH Sư phạm Kỹ thuật	Nam	135	138	273
		Nữ	65	62	127
Tổng:			600	600	1200

Khách thể thực nghiệm: tiến hành thực nghiệm với 1200 sinh viên (793 nam, 407 nữ).

Sinh viên năm thứ nhất được chia làm 02 nhóm: Nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng:

Nhóm thực nghiệm: 600 sinh viên (395 nam và 205 nữ) là sinh viên năm thứ nhất; thuộc 03 trường đại học thành viên thuộc ĐHQĐN.

Trong đó: Nam sinh viên năm thứ nhất 395 sinh viên: Đại học Kinh tế 120 sinh viên, Đại học Bách khoa 140 sinh viên, Đại học Sư phạm Kỹ thuật 135 sinh viên);

Nữ sinh viên năm thứ nhất 205 sinh viên: Đại học Kinh tế 80 sinh viên, Đại học Bách khoa 60 sinh viên, Đại học Sư phạm Kỹ thuật 65 sinh viên.

Nhóm đối chứng: 600 sinh viên (398 nam và 202 nữ) là sinh viên năm thứ nhất thuộc 03 trường đại học thành viên thuộc ĐHQĐN: Đại học Kinh Tế, Đại học Bách Khoa, Đại học Sư Phạm Kỹ thuật;

Trong đó: Nam sinh viên năm thứ nhất 398 sinh viên: Đại học Kinh tế: 118 sinh viên, Đại học Bách khoa: 142 sinh viên, Đại học Sư phạm Kỹ thuật: 138 sinh viên.

Nữ sinh viên năm thứ nhất: 202 sinh viên: Đại học Kinh tế 82 sinh viên, Đại học Bách khoa 58 sinh viên, Đại học Sư phạm Kỹ thuật 62 sinh viên.

Giới hạn về thời gian thực nghiệm: Chương trình GDTC của ĐHQĐN gồm 4 tín chỉ được phân bổ trong 4 học kỳ; trong phạm vi của luận án chỉ thực nghiệm một năm học 2019 – 2020 (9/2019 – 6/2020) chương trình GDTC 1 và GDTC 2.

Địa điểm thực nghiệm: Thực nghiệm tại 03 trường đại học: Đại học Kinh Tế, Đại học Bách Khoa, Đại học Sư Phạm Kỹ thuật thuộc ĐHQĐN.

3.4.3.3. Nội dung thực nghiệm

Thực nghiệm giải pháp 3 và giải pháp 4 được đề xuất trong đề tài đòi hỏi phải có thời gian thực nghiệm kéo dài, có tính liên tục trong suốt năm học 2019-2020.

3.4.3.3.1. Nội dung thực nghiệm giải pháp 3: Đổi mới nội dung chương trình môn học Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (chương trình đào tạo)

Nội dung chương trình môn học Giáo dục thể chất (đang thực hiện) ĐHQĐN (Võ Đình Hợp) [15] gồm 4 học phần 120 tiết; trong đó: 02 học phần bắt buộc (Giáo dục thể chất 1, Giáo dục thể chất 2) và 02 học phần tự chọn (Giáo dục thể chất 3 và Giáo dục thể chất 4) (phụ lục 10).

Chương trình giáo dục thể chất 1 (bắt buộc): Điền kinh: 30 tiết. Lý thuyết: 4 tiết; Thực hành: 24 tiết: Chạy cự ly trung bình, Chạy cự ly ngắn, Nhảy cao hoặc nhảy xa và 02 tiết kiểm tra giữa kỳ.

Chương trình giáo dục thể chất 2 (bắt buộc): Thể dục: 30 tiết. Lý thuyết môn Thể dục: 2 tiết; Thực hành: 26 tiết: Thể dục tự do nam, Thể dục tự do nữ và 02 tiết kiểm tra giữa kỳ.

Chương trình giáo dục thể chất 3 (tự chọn): 30 tiết. Lý thuyết môn thể thao: 2 tiết; Thực hành: 26 tiết: (Bóng đá 1, Bóng rổ 1, Bóng chuyền 1, Bóng bàn 1, Cầu lông 1, Vovinam 1, Aerobics 1) và 02 tiết kiểm tra giữa kỳ.

Chương trình giáo dục thể chất 4 (tự chọn): 30 tiết. Lý thuyết môn thể thao: 2 tiết; Thực hành: 26 tiết: (Bóng đá 2, Bóng rổ 2, Bóng chuyền 2, Bóng bàn 2, Cầu lông 2, Vovinam 2, Aerobics 2) và 02 tiết kiểm tra giữa kỳ.

Nội dung chương trình môn học Giáo dục Thể chất (đổi mới) ĐHĐN gồm 4 học phần 120 tiết; trong đó: 01 học phần bắt buộc (Giáo dục thể chất 1) và 03 học phần tự chọn (Giáo dục thể chất 2, Giáo dục thể chất 3 và Giáo dục thể chất 4).

Chương trình giáo dục thể chất 1 (bắt buộc): 30 tiết (lý thuyết chung và phương pháp tập luyện và chăm sóc sức khỏe: 16 tiết; Điền kinh (12 tiết): Cự ly trung bình, Chạy cự ly ngắn và 02 tiết kiểm tra giữa kỳ.

Chương trình giáo dục thể chất 2 (tự chọn): 30 tiết (Aerobics, Bóng bàn, Bóng chuyền, Bóng đá, Bóng rổ, Cầu lông, Vovinam), trong đó 2 tiết lý thuyết môn thể thao, 26 tiết thực hành kỹ thuật cơ bản và 02 tiết kiểm tra giữa kỳ.

Chương trình giáo dục thể chất 3 (tự chọn): 30 tiết (Aerobics, Bóng bàn, Bóng chuyền, Bóng đá, Bóng rổ, Cầu lông, Vovinam), trong đó 2 tiết lý thuyết môn thể thao, 26 tiết thực hành kỹ thuật cơ bản và 02 tiết kiểm tra giữa kỳ.

Chương trình giáo dục thể chất 4 (tự chọn): 30 tiết (Aerobics, Bóng bàn, Bóng chuyền, Bóng đá, Bóng rổ, Cầu lông, Vovinam), trong đó 2 tiết lý thuyết môn thể thao, 26 tiết thực hành kỹ thuật cơ bản và 02 tiết kiểm tra giữa kỳ.

Phương pháp dạy học chương trình đổi mới:

Giảng dạy lý thuyết:

Đưa phần giảng dạy lý thuyết (mục đích, ý nghĩa, tác dụng của TĐTT trong đời sống xã hội, phương pháp tập luyện, nguyên tắc tập luyện, phương pháp chăm sóc sức khỏe...) vào chương trình giảng dạy cho sinh viên.

Giảng viên luôn giáo dục ý thức tính tự giác tích cực trong học tập, rèn luyện thể thao, chăm sóc sức khỏe, tăng cường sức khỏe cho sinh viên. Từ đó, sinh viên xác định được tầm quan trọng của môn học và tự giác, tích cực học tập, rèn luyện thể chất cho bản thân.

Ứng dụng công nghệ thông tin, sử dụng phim ảnh, video hình ảnh trực quan sinh động về các động tác kỹ thuật chuẩn xác của các VĐV ưu tú, các cuộc thi đấu, xây dựng video hình ảnh trực quan về động tác kỹ thuật của giảng viên trong Khoa; cập nhật các thông tin mới để giảng dạy giúp sinh viên hứng thú chú ý, tập trung tiếp thu nội dung bài giảng một cách nhanh chóng.

Giảng dạy thực hành:

Cải tiến phương pháp giảng dạy môn học GDTC theo xu hướng tích cực hoá, lấy người học làm trung tâm. Trong quá trình giảng dạy, đa dạng hóa các phương pháp giảng dạy: Sử dụng hiệu quả các phương pháp giảng dạy động tác thể thao, tập luyện thể lực (phương pháp trực quan, phân chia người tập theo nhóm, tập luyện vòng tròn, tập luyện giãn cách, phương pháp trò chơi, thi đấu, tập luyện tích cực đảm bảo mật độ vận động trong giờ học cao nhất...).

Tăng cường phương tiện giảng dạy đáp ứng yêu cầu về số lần lặp lại động tác được nhiều hơn, mật độ vận động cao hơn, nhằm tạo điều kiện cho sinh viên hình thành động tác nhanh hơn (bóng, dụng cụ, sân bãi tập luyện, nhà thi đấu...)

Bố trí thời gian học linh hoạt, phù hợp với thời tiết khí hậu của Miền Trung, đặc biệt trong thời tiết nắng nóng, giờ học đảm bảo cho sinh viên học tập với tinh thần tích cực, hưng phấn.

Số lượng sinh viên trong 01 lớp tối đa chỉ 40 sinh viên.

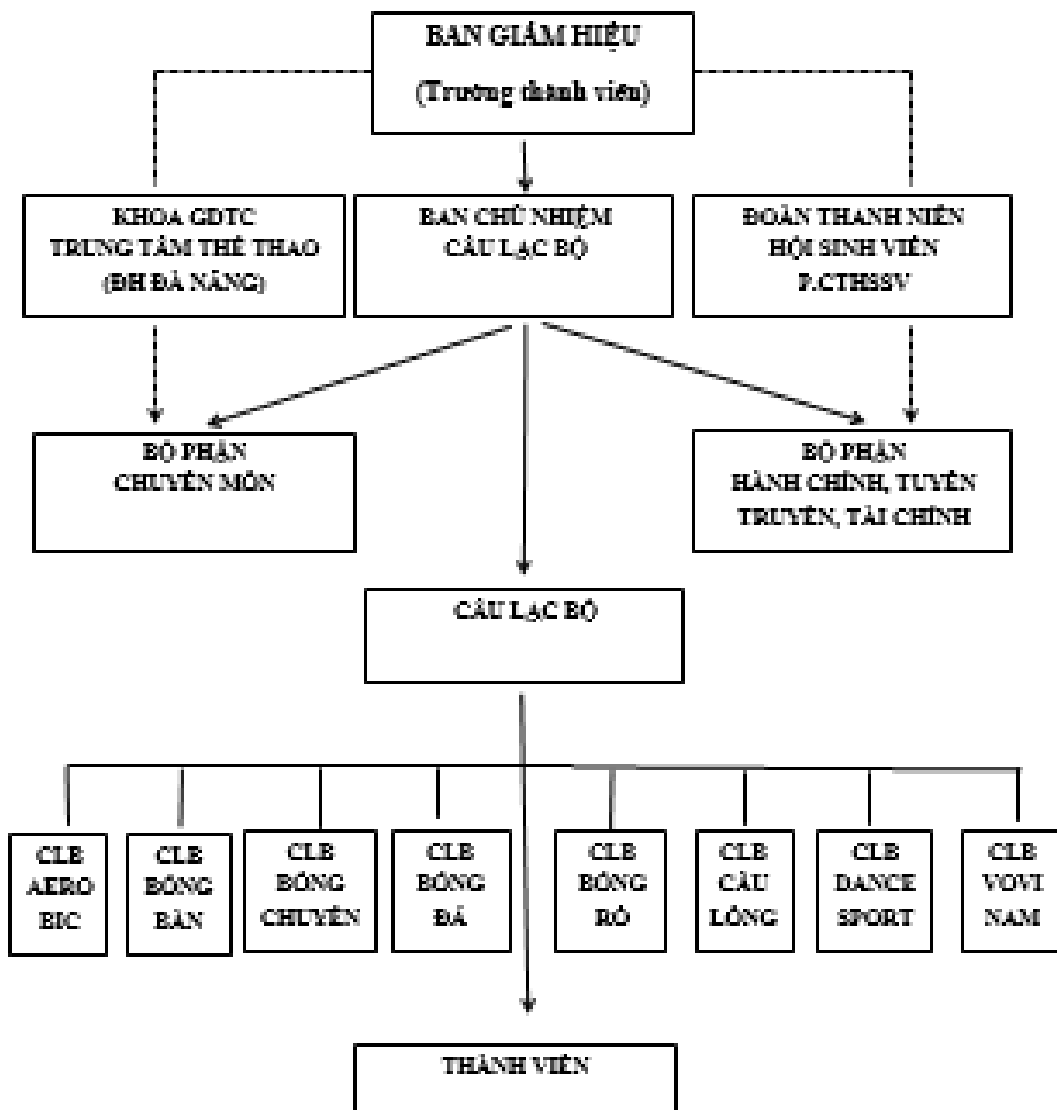
Kiểm tra đánh giá: Kết hợp kiểm tra kỹ thuật động tác và thể lực chuyên môn vào giữa kỳ và cuối kỳ.

3.4.3.3.2. *Nội dung thực nghiệm giải pháp 4*: Đa dạng hóa hoạt động thể thao ngoại khóa, kích thích tính hứng thú tập luyện thể dục thể thao của sinh viên với hình thức câu lạc bộ, đội tuyển (Giá trị cảm nhận).

Hoạt động câu lạc bộ (CLB) thể thao đóng một vai trò quan trọng trong việc bổ trợ kiến thức, bổ sung các kỹ năng và kinh nghiệm sống cho SV; giúp SV trở thành những con người toàn diện. Bản chất của hoạt động CLB thể thao ở trường đại học là quá trình tự học, tự rèn luyện nhằm nâng cao thể lực, kỹ thuật động tác, kỹ năng thi đấu và tổ chức thi đấu... Tính tích cực của sinh viên đối với hoạt động CLB còn phụ thuộc vào rất nhiều yếu tố: nhu cầu hoàn thành môn học, hứng thú và sở thích của bản thân sinh viên trong khuôn khổ khả năng và điều kiện tổ chức có được của nhà trường. Như vậy, có thể nhận thấy nhu cầu, tính chủ động và tích cực của sinh viên trong hoạt động CLB được hình thành từ 2 yếu tố cơ bản: nhận thức và mong muốn của bản thân; yêu cầu của thực tiễn giáo dục.

Việc chủ động tổ chức các loại hình hoạt động CLB thể thao cho sinh viên là điều kiện nhằm thỏa mãn yêu cầu của 2 nhân tố nêu trên. Các loại hình hoạt động CLB thể thao được tổ chức và thực hiện, thông qua xây dựng mô hình câu lạc bộ TĐTT.

Mô hình tổ chức hoạt động câu lạc bộ TĐTT sinh viên ở các cơ sở giáo dục đại học thành viên ĐHQĐN được trình bày ở sơ đồ 3.1.



Sơ đồ 3.1. Mô hình quản lý CLB TDTT trong ĐHN

Về cơ sở pháp lý:

Dựa trên các văn bản của Đảng, Nhà nước về hoạt động thể thao trong nhà trường; một số văn bản quy định về tổ chức và hoạt động câu lạc bộ TDTT cơ sở.

Theo Thông tư số 08/2011/TT-BVHTTDL ngày 29/6/2011 của Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch sửa đổi Thông tư 05/2007/TT-BVHTTDL của Ủy ban Thể dục thể thao hướng dẫn Nghị định 112/2007/NĐ-CP ngày 26/6/2007 của

Chính phủ quy định chi tiết và hướng dẫn thi hành một số điều của Luật Thể dục, Thể thao [29] và Thông tư số 18/2011/TT-BVHTTDL ngày 02/12/2011 của Bộ Văn hóa, Thể thao và Du lịch quy định mẫu về tổ chức và hoạt động câu lạc bộ thể thao cơ sở: Câu lạc bộ thể dục thể thao cơ sở là 01 tổ chức xã hội về thể dục thể thao có chức năng tuyên truyền vận động hướng dẫn người tập, tổ chức các giải thể thao, quản lý hội viên, xây dựng cơ sở vật chất và triển khai các hoạt động dịch vụ TDTT [24].

Về mục đích:

Tạo sân chơi giúp SV vui chơi, giải trí, thỏa mãn nhu cầu, tăng cường sức khỏe, phát triển thể lực của đông đảo SV, hỗ trợ học tốt môn GDTC, ngăn chặn các tệ nạn xã hội xâm nhập học đường. Tập luyện vào thời gian nghỉ ngơi hàng ngày và cuối tuần. Nâng cao chất lượng về trình độ và thành tích thể thao cho SV có năng khiếu TDTT.

Hoạt động TDTT bằng mô hình CLB TDTT trong ĐHĐN không chỉ dừng lại ở việc trang bị kiến thức và kỹ năng thực hành các môn thể thao, thông qua đó trực tiếp phát triển thể chất cho sinh viên. Mục tiêu cơ bản của hoạt động thể thao trong ĐHĐN còn là: Trang bị cho SV kiến thức về GDTC và TDTT, qua đó SV nhận thức được vị trí, vai trò, tầm quan trọng của GDTC trong hoạt động lao động, mối quan hệ giữa GDTC đối với các lĩnh vực khoa học có liên quan; trang bị thêm cho SV phương pháp tự rèn luyện và tổ chức tập luyện một số môn thể thao ưa thích. Tạo cho sinh viên nguồn vốn về tri thức GDTC và rèn luyện thân thể suốt đời.

Về nhiệm vụ:

Tuyên truyền, vận động SV có cùng sở thích tự nguyện tham gia tập luyện; Tăng cường vốn kỹ năng kỹ xảo vận động và các kiến thức có liên quan đến môn thể thao tập luyện trong CLB; phát triển thể chất, giáo dục các phẩm chất đạo đức và hoàn thiện nhân cách cho người tập; tổ chức hướng dẫn các nhóm, lớp tập luyện.

Tuyển chọn, xây dựng và huấn luyện đội tuyển; tổ chức thi đấu nội bộ và tham gia các giải trong khuôn khổ môn thể thao của CLB; tham gia thi đấu tại các giải trong và ngoài ngành giáo dục; tổ chức biểu diễn quảng bá trong các dịp lễ hội trong và ngoài ĐHĐN.

Về nội dung, hình thức hoạt động:

Tập luyện một số môn thể thao vui chơi, giải trí, có giá trị văn hóa tinh thần theo CLB SV cùng yêu thích như: , Aerobic, bóng bàn, bóng chuyền, bóng đá, bóng rổ, cầu lông, dance sport, võ thuật ... Bao gồm: Hướng dẫn, giúp đỡ tập luyện các nhóm, lớp; thành lập đội tuyển và huấn luyện. Tổ chức các giải nội bộ và tham gia thi đấu các giải cấp trên và tổ chức các hoạt động vui chơi, giải trí, dã ngoại theo nội dung cơ cấu của các bài tập thể chất. Nội dung biểu diễn, giao lưu trong các dịp lễ hội của nhà trường hàng năm, trong các lễ hội truyền thống đặc trưng của ĐHĐN; các hoạt động cắm trại, tham quan, du lịch sẽ làm cho hình ảnh của nhà trường được quảng bá đồng thời làm phong phú hoạt động CLB tạo sức hấp dẫn, thu hút SV tham gia.

Về nguồn tài chính, cơ sở vật chất:

Nguồn hội viên đóng góp, tự đóng góp, tự chịu trách nhiệm trước pháp luật. Kinh phí hoạt động CLB tự chi trả. Ngoài ra nguồn kinh phí hỗ trợ từ bên ngoài gồm: Kinh phí từ nhà trường, kinh phí tổ chức huấn luyện các đội tuyển thể thao, kinh phí từ nguồn tài trợ của các cá nhân, tổ chức, doanh nghiệp.

Cơ sở vật chất được sử dụng từ cơ sở vật chất TĐTT của các trường thành viên và Trung tâm Thể thao ĐHĐN.

Về cơ cấu tổ chức:

Bộ máy tổ chức nhân sự là vấn đề cơ bản của sự tồn tại và phát triển của các hình thức hoạt động. Do vậy, cơ cấu tổ chức trong CLB TĐTT ĐHĐN cần phải phân tích, cân nhắc để tạo nên bộ máy phù hợp với tổ chức của ĐHĐN và các trường thành viên.

Ban Giám hiệu các đơn vị thành viên, Thủ trưởng các đơn vị trực thuộc chỉ đạo, ban hành quyết định thành lập câu lạc bộ TDTT.

Khoa GDTC, Trung tâm Thể thao ĐHĐN phối hợp với Đoàn thanh niên, Hội sinh viên, Ban Công tác HSSV của ĐHĐN; Đoàn thanh niên, Hội sinh viên, Phòng Công tác HSSV các đơn vị thành viên và các đơn vị trực thuộc tham mưu tư vấn cho nhà trường thành lập CLB TDTT và tham gia điều hành hoạt động của các CLB; cơ cấu tổ chức CLB TDTT trong ĐHĐN như sau:

Ban chủ nhiệm CLB gồm: đại diện Đoàn thanh niên, phòng Công tác sinh viên, đại diện Khoa GDTC hoặc Trung tâm Thể thao.

CLB có 02 tiểu ban: Tiểu ban chuyên môn và Tiểu ban hành chính, cơ sở vật chất, tuyên truyền

Tiểu ban chuyên môn: Do giảng viên, huấn luyện viên, hướng dẫn viên các môn thể thao của Khoa GDTC, Trung tâm Thể thao và các cộng tác viên là CBVC của nhà trường có trình độ về các môn thể thao.

Chức năng, nhiệm vụ: Có trách nhiệm xây dựng kế hoạch hoạt động, tập luyện, thi đấu của CLB; kiểm tra, đánh giá hiệu quả của hoạt động của CLB; kiểm tra, đánh giá về mức độ phát triển thể chất của sinh viên.

Tiểu ban hành chính: Do cán bộ, chuyên viên của Đoàn thanh niên, Phòng Công tác sinh viên, Hội sinh viên đảm nhiệm.

Chức năng nhiệm vụ: Điều hành, tổ chức, triển khai các hoạt động hành chính, tài chính, cơ sở vật chất, nhân sự, tuyên truyền.

Tuyên truyền, vận động sinh viên tham gia tập luyện các môn TDTT có trong CLB; quản lý hội viên (thủ tục xin gia nhập hội viên); quản lý tài chính và CSVC của CLB; vận động tài trợ của các cơ quan đoàn thể xã hội, cá nhân, các doanh nghiệp.

3.4.4. Kết quả thực nghiệm

3.4.4.1. Kết quả học tập của sinh viên thực nghiệm trong năm học 2019-2020 [31]

Phần này tác giả trình bày kết quả học tập của nhóm sinh viên thực nghiệm học phần 1 và kết quả học tập của nhóm sinh viên thực nghiệm học phần 2 năm học 2019-2020 (phụ lục 8), đồng thời thực hiện so sánh giữa các nhóm thực nghiệm và nhóm đối chứng để kiểm chứng tính hiệu quả của giải pháp 3: Đổi mới nội dung chương trình môn học Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng (chương trình đào tạo)

Kết quả học tập học năm học 2019-2020

a) Kết quả học tập học phần 1 năm học 2019-2020

Ở giai đoạn thực nghiệm chương trình môn học Giáo dục thể chất (học phần 1), sau một thời gian (học kỳ 1) áp dụng các biện pháp đề xuất, tác giả thực hiện kiểm tra. Bài kiểm tra này về mặt ý nghĩa đối với thực nghiệm sẽ giúp tác giả bước đầu đánh giá các biện pháp tác động, phát hiện các vấn đề bất thường nếu có liên quan đến cách thức thực nghiệm thông qua các tham số thống kê để có biện pháp điều chỉnh. Kết quả đã có sự khác biệt về mức độ năng lực học tập đạt được của sinh viên theo hướng tỷ lệ đạt mức năng lực khá giỏi ở nhóm lớp thực nghiệm cao hơn so với nhóm lớp đối chứng tương ứng.

- Đối với công cụ là bài kiểm tra nhóm, khi đó thang điểm học phần được áp dụng theo quyết định số 43/2007/QĐ- BGD&ĐT [4] được chia thành 5 mức sau:

Bảng 3.25. Cách tính điểm học phần

TT	Dãi điểm	Mức độ	Mã hoá
1	Từ 8,5 đến 10	Giỏi	5
2	Từ 7,0 đến 8,4	Khá	4
3	Từ 5,5 đến 6,9	Trung bình	3
4	Từ 4,0 đến 5,4	Yếu	2
5	Dưới 4,0	Kém	1

Danh sách các nhóm trường thực nghiệm được mô tả ở bảng 3.26 (các nhóm đối chứng và thực nghiệm được ký hiệu theo thứ tự để tiện cho việc phân

tích và so sánh):

Bảng 3.26. Phân phối tần suất kết quả học tập của sinh viên các nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng ở học phần 1 năm học 2019-2020 (%)

TT	Tên trường - ĐHĐN	Nhóm	Kém	Yếu	Trung bình	Khá	Giỏi
1	ĐH Kinh tế -ĐHĐN	TN1	0	13	47,5	22	17,5
		ĐC1	1,5	21	53,5	15	9
2	ĐH Bách khoa – ĐHĐN	TN2	0	8	44,5	27	22,5
		ĐC2	1	20,5	52,5	15,5	10,5
3	ĐH Sư phạm Kỹ thuật- ĐHĐN	TN3	0	10,5	43,5	26,5	19,5
		ĐC3	2	18,5	55	17,5	7

Bảng 3.26 cho thấy, trường ĐH Kinh tế-ĐHĐN có 39,5% SV thực nghiệm đạt mức năng lực khá giỏi trong khi đó nhóm lớp đối chứng 24%. Ở các trường ĐH Bách khoa- ĐHĐN và ĐH Sư phạm Kỹ thuật-ĐHĐN tỉ lệ này tương ứng với nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng lần lượt là 49,5% so với 26% và 46% so với 24,5%. Đáng chú ý, tất cả các nhóm lớp thực nghiệm đều không có SV xếp ở mức năng lực kém. Ở mức năng lực yếu có các lớp TN1, TN2, TN3 có SV yếu nhưng tỉ lệ không đáng kể (chỉ khoảng 13%, 8% và 10,5% so với 21%, 20,5% và 18,5% ở các lớp ĐC1, ĐC2, ĐC3).

Sự khác biệt này còn được thể hiện thông qua so sánh song song ở các nhóm lớp nghiệm và đối chứng (bảng 3.27). Điểm trung bình lớp thực nghiệm ở tất cả các trường đều thấp hơn đối với điểm trung bình ở các lớp đối chứng.

Giả thuyết được đặt ra đối với từng nhóm lớp thực nghiệm (từng trường). Chẳng hạn ở trường ĐH Kinh tế- ĐHĐN, tác giả đặt giả thuyết:

- Gọi x là năng lực học tập của sinh viên học chương trình mới của nhóm TN1; y là năng lực học tập của sinh viên học chương trình cũ của nhóm ĐC1.

- Giả thuyết Ho: $x = y$ (không có sự khác biệt có ý nghĩa thống kê giữa năng lực học tập giữa nhóm lớp TN1 và ĐC1). Đối thuyết: H1: $x \neq y$ (có sự khác

biệt có ý nghĩa thống kê về năng lực học tập chương trình mới và chương trình cũ giữa nhóm lớp TN1 và ĐC1).

Một cách tương tự, sử dụng giả thuyết kiểm định với cách thức như trên để so sánh song song năng lực học tập của lần lượt các nhóm lớp TN2 và ĐC2, TN3 và ĐC3. Kết quả và diễn giải ở bảng 3.27.

Bảng 3.27. Kết quả tổng hợp các tham số thống kê và kiểm định tham số trung bình hai mẫu phối hợp từng cặp: Paired- Samples T Test

T	Tên trường - ĐHĐN	Cặp	Tương quan	Giá trị trung bình	t	df	Sig (2-tailed)
1	ĐH Kinh tế	TN1 - ĐC1	0,831	0,350	9,373	199	0,000
2	ĐH Bách khoa	TN2 - ĐC2	0,753	0,460	10,281	199	0,000
3	ĐH Sư phạm Kỹ thuật	TN3 - ĐC3	0,709	0,460	9,584	199	0,000

Kết quả phân tích cho thấy hệ số tương quan cặp tại trường ĐH Kinh tế là 0,831 và trung bình chênh lệch trong năng lực học tập giữa nhóm lớp TN1 và nhóm lớp ĐC1 khi thực hiện thử nghiệm là 0,350 cấp độ (trong 5 cấp độ của thang đo) với $t = 9,373$, $df = 199$; khi đó $p(t,df) = p(9,373; 199) = 0,000 < 0,05$, điều đó cho phép khẳng định bác bỏ H_0 và chấp nhận H_1 nghĩa là có một sự khác biệt đáng kể trong năng lực học tập của sinh viên khi thực hiện thử nghiệm đổi mới chương trình môn học Giáo dục thể chất (học phần 1) tại Đại học Đà Nẵng.

Giá trị trung bình chênh lệch $mean = 0,350 > 0$ có nghĩa là chương trình mới (thực nghiệm) tốt hơn chương trình cũ (đối chứng).

Tương tự tại trường ĐH Bách khoa – ĐHĐN và trường ĐH Sư phạm Kỹ thuật – ĐHĐN cho thấy hệ số tương quan cặp lần lượt là 0,753 và 0,709; trung

bình chênh lệch trong năng lực học tập giữa nhóm lớp TN2 với nhóm lớp ĐC2 và nhóm lớp TN3 với nhóm lớp ĐC3 khi thực hiện thử nghiệm đều là 0,460 cấp độ (trong 5 cấp độ của thang đo) lần lượt với $t = 10,281$; $df = 199$, và $t = 9,584$; $df=199$; khi đó lần lượt $p(t,df) = p(10,281; 199)$ và $p(9,584;199) = 0,000 < 0,05$, điều đó cho phép khẳng định bác bỏ H_0 và chấp nhận H_1 nghĩa là có một sự khác biệt đáng kể trong năng lực học tập của sinh viên khi thực hiện thử nghiệm đổi mới chương trình môn học Giáo dục thể chất (học phần 1) tại Đại học Đà Nẵng.

Giá trị trung bình chênh lệch mean của hai trường đều là $= 0,460 > 0$ có nghĩa là chương trình mới (thực nghiệm) tốt hơn chương trình cũ (đối chứng) và Khoa Giáo dục thể chất Đại học Đà Nẵng nên áp dụng chương trình mới vào giảng dạy.

b) Kết quả học tập học phần 2 năm học 2019-2020

Ở giai đoạn thực nghiệm chương trình môn học Giáo dục thể chất (học phần 1), sau một thời gian (học kỳ 1) áp dụng các biện pháp đề xuất, tác giả thực hiện kiểm tra. Bài kiểm tra này về mặt ý nghĩa đối với thực nghiệm sẽ giúp tác giả bước đầu đánh giá các biện pháp tác động, phát hiện các vấn đề bất thường nếu có liên quan đến cách thức thực nghiệm thông qua các tham số thống kê để có biện pháp điều chỉnh. Kết quả đã có sự khác biệt về mức độ năng lực học tập đạt được của sinh viên theo hướng tỷ lệ đạt mức năng lực khá giỏi ở nhóm lớp thực nghiệm cao hơn so với nhóm lớp đối chứng tương ứng.

Danh sách các nhóm trường thực nghiệm được mô tả ở bảng 3.28 (các nhóm đối chứng và thực nghiệm được ký hiệu theo thứ tự để tiện cho việc phân tích và so sánh).

Bảng 3.28. Phân phối tần suất kết quả học tập của sinh viên các nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng ở học phần 2 năm học 2019-2020 (%)

TT	Tên trường - ĐHDN	Nhóm	Kém	Yếu	Trung	Khá	Giỏi
----	-------------------	------	-----	-----	-------	-----	------

					biền		
1	ĐH Kinh tế -ĐHĐN	TN1	0	9	45	25	21
		ĐC1	0	20,5	51,5	16	12
2	ĐH Bách khoa – ĐHĐN	TN2	0	7	44	28,5	20,5
		ĐC2	0	23,5	49,5	17	10
3	ĐH Sư phạm Kỹ thuật- ĐHĐN	TN3	0	8,5	44	27,5	20
		ĐC3	1	22,5	53,5	14,5	8,5

Bảng 3.28 cho thấy, trường ĐH Kinh Tế-ĐHĐN có 46% SV thực nghiệm đạt mức năng lực khá giỏi trong khi đó nhóm lớp đối chứng 28%. Ở các trường ĐH Bách Khoa- ĐHĐN và ĐH Sư phạm Kỹ thuật-ĐHĐN tỉ lệ này tương ứng với nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng lần lượt là 49% so với 27% và 47,5% so với 23%. Đáng chú ý, tất cả các nhóm lớp thực nghiệm đều không có SV xếp ở mức năng lực kém. Ở mức năng lực yếu có các lớp TN1, TN2, TN3 có SV yếu nhưng tỉ lệ không đáng kể (chỉ khoảng 9%, 7% và 8,5% so với 20,5%, 23,5% và 22,5% ở các lớp ĐC1, ĐC2, ĐC3).

Sự khác biệt này còn được thể hiện thông qua so sánh song song ở các nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng (bảng 3.28). Điểm trung bình lớp thực nghiệm ở tất cả các trường đều ít hơn đối với điểm trung bình ở các lớp đối chứng.

Giả thuyết được đặt ra đối với từng nhóm lớp thực nghiệm (từng trường) tương tự như ở học phần 1. Một cách tương tự, sử dụng giả thuyết kiểm định với cách thức như trên để so sánh song song năng lực học tập của lần lượt các nhóm lớp TN2 và ĐC2, TN3 và ĐC3 (Cần Thị Thanh Hương, 2011) [18]. Kết quả và diễn giải ở bảng 3.29.

Bảng 3.29. Kết quả tổng hợp các tham số thống kê và kiểm định tham số trung bình hai mẫu phối hợp từng cặp: Paired- Samples T Test.

T	Tên trường –	Cặp	Tương	Giá trị	t	df	Sig (2-
---	--------------	-----	-------	---------	---	----	---------

T	ĐHĐN		quan	trung bình			tailed)
1	ĐH Kinh tế	TN1 - ĐC1	0,517	0,385	6,084	199	0,000
2	ĐH Bách khoa	TN2 - ĐC2	0,714	0,490	10,305	199	0,000
3	ĐH Sư phạm Kỹ thuật	TN3 - ĐC3	0,564	0,520	8,898	199	0,000

Kết quả phân tích cho thấy hệ số tương quan cặp tại trường ĐH Kinh tế là 0,517 và trung bình chênh lệch trong năng lực học tập giữa nhóm lớp TN1 và nhóm lớp ĐC1 khi thực hiện thử nghiệm là 0,385 cấp độ (trong 5 cấp độ của thang đo) với $t = 6,084$, $df = 199$; khi đó $p(t,df) = p(6,084; 199) = 0,000 < 0,05$, điều đó cho phép khẳng định bác bỏ H_0 và chấp nhận H_1 nghĩa là có một sự khác biệt đáng kể trong năng lực học tập của sinh viên khi thực hiện thử nghiệm đổi mới chương trình môn học Giáo dục thể chất (học phần 2) tại Đại học Đà Nẵng.

Giá trị trung bình chênh lệch $mean = 0,385 > 0$ có nghĩa là chương trình mới (thực nghiệm) tốt hơn chương trình cũ (đối chứng).

Tương tự tại trường ĐH Bách khoa – ĐHĐN và trường ĐH Sư phạm Kỹ thuật – ĐHĐN cho thấy hệ số tương quan cặp lần lượt là 0,714 và 0,564; trung bình chênh lệch trong năng lực học tập giữa nhóm lớp TN2 với nhóm lớp ĐC2 và nhóm lớp TN3 với nhóm lớp ĐC3 khi thực hiện thử nghiệm đều là 0,490 cấp độ (trong 5 cấp độ của thang đo) lần lượt với $t = 10,305$; $df = 199$, và $t = 8,898$; $df=199$; khi đó lần lượt $p(t,df) = p(10,305; 199)$ và $p(8,898;199) = 0,000 < 0,05$, điều đó cho phép khẳng định bác bỏ H_0 và chấp nhận H_1 nghĩa là có một sự

khác biệt đáng kể trong năng lực học tập của sinh viên khi thực hiện thử nghiệm đổi mới chương trình môn học Giáo dục thể chất (học phần 2) tại Đại học Đà Nẵng.

Giá trị trung bình chênh lệch mean của hai trường đều là $= 0,490$ và $= 0,520 > 0$ có nghĩa là chương trình mới (thực nghiệm) tốt hơn chương trình cũ (đối chứng) và Khoa Giáo dục thể chất Đại học Đà Nẵng nên áp dụng chương trình mới vào giảng dạy.

Kết quả hoạt động ngoại khoá câu lạc bộ thể thao năm học 2019-2020

a) Xây dựng quy chế hoạt động câu lạc bộ TDTT trong sinh viên ở các cơ sở giáo dục đại học thành viên ĐHQĐN [33]:

Dựa trên cơ sở pháp lý và thực tiễn quá trình hoạt động của các CLB TDTT, đề tài tiến hành nghiên cứu xây dựng Quy chế tổ chức và hoạt động CLB TDTT trong ĐHQĐN. (phụ lục 9)

Để đảm bảo có được Quy chế tổ chức và hoạt động với phương thức quản lý CLB TDTT phù hợp với cơ cấu tổ chức của ĐHQĐN, đề tài thực hiện xây dựng nội dung Quy chế hoạt động CLB TDTT ĐHQĐN nhằm đảm bảo tính hợp lý và chặt chẽ trong tổ chức hoạt động. Nội dung xây dựng Quy chế hoạt động CLB TDTT trong ĐHQĐN gồm 7 mục phải đảm bảo các nguyên tắc cơ bản:

Một là, bảo đảm các nguyên tắc phù hợp với tính chất hoạt động của CLB công lập thuộc các cơ sở giáo dục đại học thành viên, bảo đảm quy tắc chỉ đạo của ĐHQĐN, hoạt động và tổ chức theo nguyên tắc tự nguyện và tập trung dân chủ.

Hai là, CLB TDTT xác định mục đích cụ thể phải xuất phát từ chức năng nhiệm vụ, nhu cầu hoạt động của người tập. Trong đó, SV là lực lượng chính của CLB thể thao để hoàn thiện mục tiêu đào tạo toàn diện, làm tăng số người tập luyện thường xuyên, tăng số lượng CLB, đưa những SV, VĐV có thành tích

tốt vào đội tuyển thể thao của các trường thành viên và của ĐHĐN để tham dự các giải trong và ngoài khu vực. Chủ động xây dựng tiêu chuẩn tuyển chọn SV và áp dụng một cách đồng bộ.

Ba là, hằng năm căn cứ vào kế hoạch hoạt động TDTT trong năm, CLB TDTT ĐHĐN phải xây dựng kế hoạch hoạt động năm; tham mưu thành lập các đội tuyển thể thao của trường và của ĐHĐN. Tiến hành tổ chức sơ kết 6 tháng và tổng kết công tác hoạt động hằng năm, báo cáo các cấp quản lý để được đánh giá.

Bốn là, CLB hoạt động theo Quy chế được Chủ nhiệm phê duyệt.

Quy chế tổ chức hoạt động CLB TDTT Đại học Đà Nẵng

Mục 1: Điều khoản chung

- Tên gọi Câu lạc bộ Thể dục thể thao; là tổ chức Câu lạc bộ Thể dục thể thao công lập, chịu sự quản lý TDTT của Nhà nước.

Mục 2: Chức năng, nhiệm vụ

- Mục đích.
- Chức năng.
- Nhiệm vụ.

Mục 3: Hội viên

- Hội viên (thành viên) Câu lạc bộ.
- Quyền lợi của hội viên.
- Nghĩa vụ của hội viên.

Mục 4: Nguyên tắc hoạt động

- Nguyên tắc tổ chức.
- Nguyên tắc hoạt động.

Mục 5: Tài chính

- Nguồn kinh phí.

- Các khoản thu, chi.

Mục 6: Khen thưởng, Kỷ luật

- Khen thưởng.
- Kỷ luật.

Mục 7: Hiệu lực và sửa đổi

- Quy định CLB (thể lệ).
- Sửa đổi.

b) Kết quả các loại hình hoạt động ngoại khóa câu lạc bộ thể thao

Kết quả các loại hình hoạt động câu lạc bộ thể thao được hình thành và duy trì hoạt động trong 2 học kỳ tiến hành thực nghiệm cho phép bước đầu đánh giá hiệu quả của giải pháp. Kết quả thống kê được trình bày tại bảng 3.30 cho thấy:

Khoa GDTC đã phối hợp với các bộ phận liên quan ở ĐHĐN, các trường đại học thành viên tổ chức và quản lý loại hình hoạt động CLB cho sinh viên với sự đầu tư về nguồn nhân lực và cơ sở vật chất đảm bảo hiệu quả hoạt động CLB.

Bảng 3.30. Kết quả hoạt động câu lạc bộ thể thao sau một năm thực nghiệm tại ba trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng

TT	Loại hình CLB thể thao	Trước thực nghiệm				Sau thực nghiệm			
		Số lớp	Số buổi /tuần	Số tiết thực hiện	Số SV tham gia	Số lớp	Số buổi /tuần	Số tiết thực hiện	Số SV tham gia
1	Aerobic	1	1	36	17	3	3	324	64
2	Bóng bàn	1	1	36	24	2	3	216	56
3	Bóng chuyền	1	1	36	21	3	3	324	54
4	Bóng đá	1	1	36	23	3	3	324	62
5	Bóng rổ	1	1	36	28	3	3	324	75
6	Cầu lông	1	1	36	26	3	3	324	73
7	Dance sport	0	0	0	0	1	3	72	38
8	Vovinam	1	1	36	25	3	3	216	76
Cộng:		7	7	252	164	21	24	2232	498

Dẫn chứng, ở bảng 3.30 ta thấy trước thực nghiệm có 7 CLB hoạt động tự phát hầu hết ở 2 trường đại học Kinh Tế có 4 CLB (Aerobic, bóng chuyền, bóng đá, cầu lông) và trường đại học Bách Khoa có 3 CLB (bóng bàn, bóng rổ và Vovinam), còn trường đại học Sư phạm Kỹ thuật vì mới được thành lập (nâng cấp từ trường Cao đẳng Công nghệ) nên chưa hình lập CLB nào. Chương trình thực nghiệm thành lập được 8 loại hình CLB thể thao cho SV tại 3 trường đại học thành viên thuộc ĐHDN được thực hiện trong giai đoạn thực nghiệm như sau:

Trường đại học Kinh Tế gồm có 7 CLB: CLB Aerobic (24 SV); CLB Bóng bàn (26 SV); CLB Bóng chuyền (19 SV); CLB Bóng đá (20 SV); CLB Bóng rổ (30 SV); CLB Cầu lông (25 SV); CLB Vovinam (27 SV).

Trường đại học Bách Khoa có 8 CLB: CLB Aerobic (22 SV); CLB Bóng bàn (30 SV); CLB Bóng chuyền (21 SV); CLB Bóng đá (22 SV); CLB Bóng rổ (30 SV); CLB Cầu lông (28 SV); CLB Dance sport (38 SV); CLB Vovinam (31 SV).

Trường đại học Sư phạm Kỹ thuật có 6 CLB: CLB Aerobic (18 SV); CLB Bóng chuyền (14 SV); CLB Bóng đá (20 SV); CLB Bóng rổ (15 SV); CLB Cầu lông (20 SV); CLB Vovinam (18 SV).

Qua đó ta thấy, những môn thể thao có trong chương trình đổi mới và những môn thể thao mà sinh viên ưa thích đều trở thành nội dung của các loại hình câu lạc bộ để sinh viên lựa chọn tham gia; kế hoạch hoạt động câu lạc bộ được xây dựng trên cơ sở có sự điều tiết và sắp xếp phù hợp với kế hoạch đào tạo nội khóa. Số tiết thực hiện và thời gian tổ chức của từng môn thể thao, từng lớp, từng câu lạc bộ, được sắp xếp phù hợp với điều kiện học tập, tạo điều kiện cho sinh viên tham gia các câu lạc bộ một cách thuận lợi và hiệu quả. Kết quả nghiên cứu tại bảng 3.30 cho thấy: Trong năm học 2019-2020, loại hình câu lạc bộ có giảng viên hướng dẫn đã tổ chức được 21 lớp, mật độ 06 tiết/lớp/tuần, 18 tuần/học kỳ, tổng số tham gia là 498 sinh viên.

Như vậy, bằng hình thức câu lạc bộ có hướng dẫn giáo viên đã giúp sinh viên hình thành và bảo đảm sự hoạt động thường xuyên của 8 câu lạc bộ các môn thể thao tại ba trường đại học thành viên, thuộc ĐHQĐN, với tổng số giờ hoạt động là 2.232 tiết trong năm học, mật độ từ 6 tiết/tuần/sinh viên, với tổng số 498 sinh viên tham gia câu lạc bộ.

Trong quá trình thực nghiệm, với thái độ tự giác, tự nguyện sinh viên nhóm thực nghiệm mỗi tuần thực hiện: 2 tiết lên lớp chính khóa theo chương trình đổi mới; 6 tiết tham gia câu lạc bộ. Như vậy, mỗi tuần sinh viên có trung bình 8 tiết tập luyện thể thao chính khóa và tập luyện ngoại khóa. Đây là bước đột phá cơ bản giúp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

3.4.4.2. Đánh giá định tính kết quả thực nghiệm

Việc thực hiện đánh giá trong hai giải pháp: Đổi mới nội dung chương trình môn học Giáo dục Thể chất tại Đại học Đà Nẵng và Đa dạng hóa hoạt động thể thao ngoại khóa, kích thích tính hứng thú tập luyện thể dục thể thao của sinh viên với hình thức câu lạc bộ, đội tuyển; nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng được thực hiện tương đối thuận lợi và không gây cảm giác nặng nề. Với cách thức đề xuất, giảng viên phải thực hiện đánh giá với mức độ và tần suất nhiều hơn nhưng do sự chuẩn bị trước giảng viên có thể thực hiện đánh giá một cách chủ động, sinh viên không cảm thấy bị áp lực mà rất hào hứng và chủ động.

Quá trình thực nghiệm cũng cho thấy, quy trình được giảng viên thực hiện tốt, các bước được tiến hành tương đối dễ dàng và không có khó khăn nào ảnh hưởng đến việc thực hiện của giảng viên. Tuy nhiên, để thực hiện quy trình trên lớp nội khoá và ngoại khoá, giảng viên phải đầu tư nhiều thời gian, trên lớp cũng phải tương tác với sinh viên nhiều hơn.

Tiểu kết mục tiêu 4: Mục tiêu 4 tập trung mô tả cách thức và kết quả kiểm chứng tính đúng đắn của giả thuyết nghiên cứu đề tài luận án thông qua thực nghiệm. Quy trình và các biện pháp đánh giá sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng đã được đề xuất ở mục tiêu 2 được vận dụng vào thực tế tại ba trường đại học thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng đó là: trường đại học Kinh Tế ; trường đại học Bách Khoa và đại học Sư phạm Kỹ thuật – ĐHDN. Quá trình này được tiến hành dựa trên phương pháp thực nghiệm có đối chứng, kết hợp với phương pháp quan sát và hỏi ý kiến giảng viên nhằm đánh giá tác động của các biện pháp đề xuất đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, đồng thời tiếp tục đánh giá tính phù hợp của các dụng cụ đánh giá được xây dựng.

Tổ chức thực nghiệm đã được thực hiện áp dụng các biện pháp vào đánh giá kết quả học tập chương trình mới và các loại hình hoạt động ngoại khóa câu lạc bộ thể thao trong năm học 2019- 2020. Sự tác động đến đối tượng sinh viên nhóm lớp thực nghiệm được thực hiện bằng các bài tập đánh giá tích hợp trong

kế hoạch dạy học và hoạt động câu lạc bộ. Sinh viên được đánh giá, khuyến khích tham gia đánh giá và được cung cấp phản hồi một cách đa dạng, thường xuyên hơn trong năm học 2019-2020. Cùng với đó, kết quả học tập được thực hiện để đánh giá hiệu quả của các biện pháp đối với nhóm thực nghiệm bằng cách sự so sánh với các nhóm lớp đối chứng tương ứng. Sau thực nghiệm, kết quả theo dõi trong quá trình thực nghiệm giúp tác giả có thêm cơ sở để đưa ra kết luận.

Kết quả cho thấy, được vận dụng vào thực tế một cách hiệu quả. Giảng viên không gặp khó khăn trong việc vận dụng qui trình và các biện pháp đánh giá, hiệu quả học tập của sinh viên được nâng cao, giúp hình thành và phát triển thể chất. Những điều này cho phép kết luận quy trình và các giải pháp đề xuất có tính khả thi và hiệu quả, giả thuyết nghiên cứu được khẳng định đúng.

Bàn luận kết quả nghiên cứu

Nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất trong các trường ĐH, CĐ nói chung và tại Đại học Đà Nẵng nói riêng đòi hỏi cần phải nghiên cứu và đề xuất các giải pháp phù hợp điều kiện thực tiễn của từng trường, từng đơn vị và các qui định của Nhà nước.

Kết quả của các mô hình đo lường cho thấy, sau khi đã kiểm định, các thang đo đều đạt được độ tin cậy và giá trị cho phép. Trong phạm vi của nghiên cứu 1204 sinh viên năm thứ 2 đang theo học tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng, thì sự cảm nhận của sinh viên về mức độ quan trọng – sự thực hiện chất lượng dịch vụ GDTC chịu ảnh hưởng của nhóm nhân tố chất lượng dịch vụ chức năng. Nhóm nhân tố chất lượng dịch vụ chức năng gồm 5 nhân tố: (1) cơ sở vật chất, (2) chương trình đào tạo, (3) đội ngũ giảng viên, (4) năng lực phục vụ, (5) giá trị cảm nhận, thông qua 30 biến câu hỏi.

Phiếu khảo sát thực trạng ban đầu được xây dựng với 46 câu hỏi được chia vào 5 nhân tố. Sau khi thực nghiệm kiểm định bằng Cronbach's Alpha ta đã loại đi 16 biến do không đạt độ tin cậy cần thiết. Trong nhân tố (1) cơ sở vật chất, ta đã loại đi 05 biến VC5; VC6; VC7; VC8; VC9. Nhân tố (2) chương

trình đào tạo, loại 05 biến ĐT1; ĐT2; ĐT7; ĐT8; ĐT9. Nhân tố (3) đội ngũ giảng viên, ta chỉ loại 1 biến GV10. Nhân tố (4) chức năng phục vụ, loại 04 biến không phù hợp PV1; PV5; PV6; PV7. Nhân tố (5) giá trị cảm nhận, loại 1 biến CN1.

Từ kết quả phân tích trên cho thấy, sinh viên đánh giá có 5 nhân tố cấu thành nên chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất, các chỉ báo của 5 nhân tố này được phân bố trên 4 góc của mô hình IPA, tác giả thấy rằng đối với các chỉ báo tập trung ở phần 3 (hạn chế phát triển) và phần 4 (giảm sự đầu tư), tuy mức độ quan trọng và mức độ thực hiện đều nhỏ hơn giá trị trung bình chung lần lượt của từng mức độ, song nhìn chung các thuộc tính này đều có mức độ quan trọng, nên sinh viên cũng đánh giá rất cao, hay nói cách khác nếu mức độ thực hiện thấp thì họ cũng sẽ không hài lòng, tương tự ở góc phần tư thứ 4 (giảm sự đầu tư), đối với các thuộc tính này Khoa Giáo dục thể chất- Đại học Đà Nẵng cũng nên duy trì mức độ thực hiện, và cân nhắc có nên khai thác thêm nguồn lực. Trong thời gian đến, Khoa Giáo dục thể chất- Đại học Đà Nẵng, nên chọn khâu cải tiến chất lượng nội dung, hình thức thể hiện tính đột phá trong xây dựng chương trình phát triển.

Chỉ số hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng là $CSI = 77,095\%$ (nằm trong khoảng khá cao 60 – 80%), điều này chỉ ra rằng Khoa Giáo dục thể chất cùng với các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng cần nỗ lực hơn nữa để làm tăng sự hài lòng của sinh viên bằng cách duy trì các chỉ báo trong góc phần tư thứ 2 (có 10 chỉ báo trong góc phần tư này) và tập trung cải thiện chỉ báo VC1; VC2; VC3; VC4; PV4 trong góc phần tư thứ 1. Bên cạnh đó vẫn phải chú ý các chỉ báo ở phần tư thứ 3 và thứ 4 tuy hai góc phần tư này là hạn chế phát triển và giảm sự đầu tư vì những chỉ báo này vẫn ảnh hưởng đến sự hài lòng của sinh viên nếu ta bỏ quên mà không cải thiện.

Tuy nhiên mô hình IPA vẫn tồn tại điểm hạn chế, đó là trong khi kỹ thuật này xem xét sự thực hiện các chỉ báo về chất lượng dịch vụ như là khách thể

trong nghiên cứu và so sánh với mức độ đánh giá tầm quan trọng từ nhận định của sinh viên mà bỏ qua việc so sánh tương đối với sự thực hiện của các đối thủ cạnh tranh. Luận án đã sử dụng phương pháp SWOT, đã kiểm định độ tin cậy của các điểm mạnh, điểm yếu, cơ hội, thách thức thông qua phân tích SWOT và cho kết quả đưa ra 05 giải pháp bám sát thực tiễn giải quyết các tồn tại nhằm nâng cao chất lượng dịch vụ GDTC tại ĐHĐN.

Giải pháp 1 (thành phần đáp ứng “cơ sở vật chất”): ***Đầu tư, xây dựng, sửa chữa, nâng cấp sân bãi, mua sắm thêm trang thiết bị đáp ứng ngày càng tốt hơn cho môn học Giáo dục thể chất***

Phát triển hệ thống cơ sở vật chất: đối với sân bãi luyện tập và các thiết bị chuyên dụng, Khoa Giáo dục thể chất nên tranh thủ các nguồn lực của các trường thành viên và Đại học Đà Nẵng đã đầu tư duy tu bảo dưỡng và nâng cấp lên. Cần đầu tư thêm thiết bị để nâng cao chất lượng học tập, các hệ thống ánh sáng của nhà tập cùng với các thiết bị chuyên dụng. Bên cạnh đó nên việc ngưng đầu tư thiết bị của các môn học không còn phù hợp với định hướng sắp tới. Hình thành hệ thống thông tin dữ liệu trên trang Website của Khoa: Nội dung của từng chương trình môn học bắt buộc và tự chọn, dữ liệu lưu trữ điểm học phần của sinh viên, thông tin về cán bộ giảng viên.

Giải pháp 2 (thành phần đảm bảo “đội ngũ giảng viên”): ***Lập kế hoạch tuyển dụng, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm và phát triển đội ngũ giảng viên Giáo dục Thể chất tại Đại học Đà Nẵng***

Phát triển và đào tạo đội ngũ cán bộ giảng viên: Hạn chế của nguồn nhân lực tại Khoa Giáo dục thể chất đó là còn thiếu những chuyên gia đầu đàn trong các lĩnh vực giáo dục thể chất, mặt bằng trình độ chuyên môn đội ngũ giảng viên còn yếu hơn so với các Khoa Giáo dục thể chất thuộc Đại học vùng bạn như Đại học Huế, Đại học Thái Nguyên và đặc biệt là chưa đào tạo được khóa chuyên ngành Giáo dục thể chất, hợp tác các của chuyên gia trên các lĩnh vực giáo dục thể chất... tham gia nghiên cứu khoa học, các chương trình hội nghị, hội thảo có chất lượng cao, có chiều sâu và sức lan tỏa trong ngành. Do vậy việc phát triển

nguồn nhân lực đang là vấn đề trọng tâm tổ chức. Đào tạo nguồn nhân lực đều có liên quan đến các giải pháp nêu ở phần trên. Một số điểm cần chú trọng khi thực hiện giải pháp này như sau:

+ Trong giai đoạn mới đòi hỏi việc phát triển nguồn nhân lực chất lượng cao, có tinh thần đổi mới đã và đang là yếu tố quyết định để nâng cao trình độ chuyên môn như nghiên cứu khoa học bồi dưỡng về ngoại ngữ, tin học.

+ Tập trung xây dựng và triển khai đề án đào tạo tiến sĩ, đào tạo lại cán bộ theo tư duy mới, chú trọng đào tạo kỹ năng.

+ Triển khai xây dựng, cơ cấu lại chức năng, nhiệm vụ của bộ máy các phòng, đơn vị, trung tâm thể thao. Từ đó, phân tích và mô tả công việc cho từng tổ chức, cá nhân để xây dựng lại tiêu chí đánh giá cán bộ, viên chức phù hợp với thực tiễn.

Giải pháp 3 (thành phần tin cậy “chương trình đào tạo”): ***Đổi mới nội dung chương trình môn học Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng***

Nâng cao chất lượng môn học Giáo dục thể chất: Môn học Giáo dục thể chất được xem là chất lượng thì phải bao gồm nội dung các học phần bắt buộc và học phần tự chọn chất lượng. Chất lượng môn học Giáo dục thể chất ngày càng được sinh viên đòi hỏi cao hơn. Chất lượng được nói đến ở đây cả về mặt hình thức và nội dung, cũng như các tiêu chí khác. Sinh viên bây giờ không chỉ xem môn học giáo dục thể chất là môn học bắt buộc mà họ thích tham gia rèn luyện nhiều hơn như các hoạt động ngoại khóa, nên đòi hỏi các nội dung chương trình môn học luôn đổi mới, cải thiện không ngừng.

Tăng nội dung thông tin môn học, số lượng các môn thể thao chính khóa, số lượng các môn thể thao ngoại khóa, chú trọng tính tương tác, tính thực tế của các chương trình dựa trên phương pháp thông tin hai chiều, tăng tính phân biệt dẫn dắt, bảo đảm hài hòa lợi ích của sinh viên. Phối hợp với Khoa Giáo dục thể chất thuộc Đại học vùng, cùng với các trường thể thao chuyên môn, các cơ quan khoa học để xây dựng các chương trình có tính chuyên sâu, phân tích, giáo dục và thông tin các vấn đề chuyên ngành Giáo dục thể chất để phục vụ các nhiệm

vụ phản biện và phục vụ sinh viên. Theo đó, xúc tiến nhanh việc cơ cấu lại chương trình, thực hiện đào tạo, bồi dưỡng chuyên sâu các lĩnh vực để bố trí nguồn nhân lực hợp lý, có cơ sở nâng cao chất lượng chương trình môn học.

Giải pháp 4 (thành phần “năng lực phục vụ”): ***Đa dạng hoá hoạt động thể thao ngoại khóa, kích thích tính hứng thú tập luyện TDTT của sinh viên với hình thức câu lạc bộ, đội tuyển***

Tạo điều kiện và quản lý chặt chẽ, xã hội hóa các hoạt động thể thao và tổ chức sự kiện tại Trung tâm Thể thao- Đại học Đà Nẵng: hiện nay việc một Trung tâm Thể thao - Đại học Đà Nẵng hoạt động có thêm nhiều hoạt động ngoại khóa và sự kiện thể thao đang là xu thế chung. Vấn đề là lực lượng phục vụ trên 50.000 sinh viên Đại học Đà Nẵng, Trung tâm chưa theo kịp với sự phát triển quá nhanh này, nên liên kết, trao đổi, hợp tác với các đơn vị bạn như trường Đại học thể dục thể thao Đà Nẵng, Trung tâm thể thao Quốc phòng III được xem là phương án tối ưu. Xã hội hóa các hoạt động sự kiện thể thao là chủ trương đúng đắn và phù hợp với xu thế hội nhập. Tuy nhiên quản lý việc xã hội hóa các hoạt động sự kiện thể thao là vô cùng quan trọng, cần phải kiểm soát và chọn lọc những hoạt động hay mang nhiều ý nghĩa, thẩm mỹ, nghệ thuật.

Đối với Trung tâm Thể thao- Đại học Đà Nẵng, việc xã hội hóa một số hoạt động thể thao thật sự là cần thiết cho việc nâng cao chất lượng. Cụ thể các việc được triển khai như sau:

+ Xây dựng kế hoạch 5 năm, hằng năm về xã hội hóa các hoạt động sự kiện thể thao. Căn cứ vào các quy định của Ngành, xây dựng các tiêu chí phân rõ các sự kiện phục vụ nhiệm vụ chính trị, còn lại cần xã hội hóa các hoạt động với các đối tác trên cơ sở có lợi hai bên, vừa đảm bảo tiết kiệm chi phí bảo dưỡng, vừa làm phong phú, đa dạng các hoạt động thể thao của Trung tâm, nâng cao chất lượng trong việc thu hút sự đam mê của sinh viên.

+ Liên kết, hợp tác với các đơn vị trên địa bàn thực hiện việc trao đổi chương trình hoạt động, trên cơ sở hạch toán đủ chi phí, đảm bảo quyền lợi của hai bên.

+ Xây dựng cơ chế phù hợp, đẩy mạnh hợp tác với các địa phương, các ngành, đoàn thể trong thành phố để xây dựng các hoạt động của các đơn vị, quảng bá hình ảnh Đại học Đà Nẵng.

Giải pháp 5 (thành phần đồng cảm “giá trị cảm nhận”): ***Tăng cường giáo dục nâng cao nhận thức về vai trò, vị trí, ý nghĩa và tầm quan trọng của môn học Giáo dục thể chất***

Nâng cao mức độ am hiểu về giáo dục thể chất cho sinh viên: Xã hội ngày càng phát triển, đời sống con người ngày càng được nâng cao và sinh viên cần am hiểu nhiều hơn về giáo dục thể chất, vì thế họ muốn các hoạt động ngoại khóa như câu lạc bộ phải là phương tiện diễn đàn, phải là nơi họ có cơ hội gặp gỡ giao lưu với nhau. Nhu cầu về hoạt động ngoại khóa của sinh viên cần cả hình thức và chất lượng, nâng cao trình độ nên nhận thức hay tiếp nhận thông tin của sinh viên ngày càng tinh tế hơn nhiều. Khoa Giáo dục thể chất cần tạo ra nhiều phương tiện để đưa ra kênh thông tin kiến thức về giáo dục thể chất, nhưng nếu không có lượng sinh viên quan tâm thì quá trình đó thật không có ý nghĩa, do vậy việc am hiểu về giáo dục thể chất của sinh viên, cần liên tục cập nhật đổi mới, nâng cao chất lượng chương trình môn học (chính khóa, ngoại khóa) là chìa khóa của sự thành công trong việc thu hút sinh viên.

Vì vậy, việc chủ động thường xuyên nghiên cứu, đánh giá chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất dựa trên quan điểm của sinh viên, từ đó biết được nhu cầu thực sự của sinh viên là gì, để có những cải tiến đáp ứng những gì sinh viên cần mà không làm lãng phí các nguồn lực là hết sức cần thiết. Khoa Giáo dục thể chất điều chỉnh chất lượng các học phần môn học theo nhu cầu, thị hiếu của sinh viên là cần thiết, tuy nhiên phải có những chọn lựa, sàng lọc những nhu cầu tạo ra những định hướng đúng theo chủ trương của Bộ Giáo dục & Đào tạo và Đại học Đà Nẵng.

KẾT LUẬN VÀ KIẾN NGHỊ

KẾT LUẬN

Từ kết quả nghiên cứu, luận án rút ra một số kết luận sau:

1. Luận án đã xác định được 46 yếu tố cấu thành và xây dựng thang đo 5 thành phần của chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất, nghiên cứu thực tiễn tại năm trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng.

2. Về thực trạng sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng: Luận án đã xác định được mức độ quan trọng của các yếu tố thành phần; xác định mức độ thực hiện với các yếu tố cấu thành và hình thành ma trận mức độ quan trọng và mức độ thực hiện (IPA) của Khoa Giáo dục thể chất- Đại học Đà Nẵng. Với kết quả nghiên cứu cho thấy chỉ số sự hài lòng CSI = 77.06% (nằm trong khoảng từ 60% đến 80%) là tương đối tốt.

3. Từ kết quả thực trạng sự hài lòng của sinh viên và phân tích từ mô hình IPA, sau khi đánh giá tầm quan trọng và mức độ thực hiện của các thuộc tính trong 5 nhân tố cấu thành chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất, luận án đã xác định 5 giải pháp nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng. Giải pháp 1: Đầu tư, xây dựng, sửa chữa, nâng cấp sân bãi, mua sắm thêm trang thiết bị đáp ứng ngày càng tốt hơn cho môn học Giáo dục thể chất; Giải pháp 2: Lập kế hoạch tuyển dụng, bồi dưỡng nâng cao trình độ chuyên môn, nghiệp vụ sư phạm và phát triển đội ngũ giảng viên Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng; Giải pháp 3: Đổi mới nội dung chương trình môn học Giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng; Giải pháp 4: Đa dạng hóa hoạt động thể thao ngoại khóa, kích thích tính hứng thú tập luyện TDTT của sinh viên với hình thức CLB, đội tuyển; Giải pháp 5: Tăng cường giáo dục nâng cao nhận thức về vai trò, vị trí, ý nghĩa và tầm quan trọng của môn học Giáo dục thể chất.

4. Qua thực nghiệm giải pháp đã lựa chọn cho thấy có hiệu quả trong việc nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng. Thông qua các tiêu chí cho thấy sự phát triển của nhóm thực nghiệm tốt hơn nhóm đối chứng có ý nghĩa thống kê; sinh viên đánh giá tốt về nội dung chương trình môn

học mới, hình thức tổ chức hoạt động các câu lạc bộ thể thao và hài lòng, cảm thấy hứng thú sau khi tham gia chương trình thực nghiệm, thể hiện tính hiệu quả của giải pháp.

KIẾN NGHỊ

Từ các kết luận trên, luận án đưa ra một số kiến nghị sau:

1. Đại học Đà Nẵng cần quan tâm hơn nữa đến các dịch vụ giáo dục thể chất để đảm bảo đồng bộ về cơ sở vật chất, chương trình môn học, đội ngũ giảng viên, chức năng phục vụ của các phòng ban; nhằm điều chỉnh, cải tiến nâng cao mức độ hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng.

2. Khoa Giáo dục thể chất kết hợp với các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng khảo sát sinh viên hàng năm để có kế hoạch định hướng tới nhu cầu học tập môn học Giáo dục thể chất. Cần có kế hoạch xây dựng chương trình giảng dạy thể thao tự chọn cho sinh viên và kế hoạch dài hạn trong việc đầu tư xây dựng cơ sở vật chất, trang thiết bị dụng cụ phục vụ cho tập luyện ngoại khoá để sinh viên có nhiều cơ hội lựa chọn môn thể thao mình yêu thích.

3. Kết quả của luận án có thể sử dụng làm tài liệu tham khảo cho các nhà khoa học, giảng viên trong Khoa Giáo dục thể chất và các trường đại học khác.

Một số gợi ý về hướng nghiên cứu trong tương lai

Có thể mở rộng phạm vi nghiên cứu thêm về các loại hình chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất ở trường học và các nghiên cứu trong tương lai có thể cần xem xét các kiểu dịch vụ bổ sung phản ánh xu hướng đa dạng về dịch vụ giáo dục thể chất.

Tuy nhiên cứu này còn có một số những hạn chế nhất định, nhưng ở Việt Nam cho đến nay hướng nghiên cứu tương tự còn hiếm gặp này vẫn có những giá trị đóng góp nhất định, góp phần đưa ra một số kiến nghị trong chính sách làm việc của chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất, nhất là trong giai đoạn Việt Nam đang bước vào giai đoạn già hóa dân số rất nhanh và có những thay đổi mạnh mẽ về kinh tế - xã hội.

**DANH MỤC CÁC CÔNG TRÌNH NGHIÊN CỨU CỦA TÁC GIẢ
ĐÃ CÔNG BỐ CÓ LIÊN QUAN ĐẾN LUẬN ÁN**

1. Hoàng Trọng Lợi (2022), Mô hình nghiên cứu chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, *Tạp chí Khoa học và công nghệ*, số 2/2022; Trường Đại học Đà Nẵng.
2. Hoàng Trọng Lợi, Lê Văn Huy, Trần Hồng Quang (2022), Xác định các tiêu chí và đánh thực trạng chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, *Tạp chí Khoa học và Đào tạo thể dục thể thao*, số 5/2022; Trường Đại học Thể dục thể thao Hồ Chí Minh.

TÀI LIỆU THAM KHẢO

1. Tài liệu tiếng Việt

1. Phan Chí Anh, Nguyễn Thu Hà, Nguyễn Huệ Minh (2013), *Nghiên cứu các mô hình đánh giá chất lượng dịch vụ*, VNU Journal of Economics and Business, [S.I],v.29,n.1,mar.2013.ISSN 2743-9861.
2. Hồ Sỹ Anh (2013), “Tiềm hiệu về kiểm tra đánh giá HS và đổi mới kiểm tra đánh giá theo hướng tiếp cận năng lực”, *Tạp chí khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh*, (50); tr. 131-143.
3. Bộ Chính trị (2011), *Nghị quyết 08-NQ/TW ngày 01/12/2011*, V/v Tăng cường sự lãnh đạo của Đảng, tạo bước phát triển mạnh mẽ về thể dục, thể thao đến năm 2020.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2001), *Quyết định số 14/2001 ngày 03/5/2001*, V/v Ban hành qui chế về công tác GDTC và Y tế trường học trong nhà trường các cấp.
5. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2007), “*Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy theo hệ thống tín chỉ*”, Quyết định số 43/2007/QĐ-BGD&ĐT.
6. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2008), *Quyết định số 72/2008/QĐ-BGD&ĐT* ngày 23 tháng 12 năm 2008 về quy định tổ chức thể thao ngoại khóa cho học sinh, SV.
7. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2011), *Thông tư số: 08/2011/TT- BGDĐT* ngày 17 tháng 2 năm 2011, của Bộ trưởng Bộ Giáo dục và Đào tạo.
8. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2012), *Thông tư số 57/2012/TT-BGD&ĐT* ngày 27/12/2012 của Bộ Giáo dục và Đào tạo về Sửa đổi, bổ sung một số điều của Quy chế đào tạo đại học và cao đẳng hệ chính quy.
9. Bộ Giáo dục & Đào tạo (2015), *Thông tư số 25/2015/TT-BGDĐT*, ngày 14 tháng 10 năm 2015 của Bộ Giáo dục & Đào tạo quy định về chương

trình môn học Giáo dục thể chất thuộc các chương trình đào tạo trình độ đại học.

10. Đàm Trí Cường (2016), *Khám phá thang đo chất lượng giáo dục bậc đại học ngành quản trị kinh doanh trên góc độ sinh viên tại Thành phố Hồ Chí Minh, đề tài nghiên cứu sinh 2016*, truy cập 10/2016, website: www.moet.gov.vn
11. Nguyễn Thị Liên Diệp (2010), *Quản trị học*, NXB Lao động – Xã hội.
12. Nguyễn Kim Dung (2010), Khảo sát mức độ hài lòng của sinh viên về chất lượng giảng dạy và quản lý của một số trường Đại học Việt Nam, *Hội thảo khoa học Đánh giá xếp hạng các trường đại học và cao đẳng Việt Nam*.
13. Nguyễn Găng (2015), “Nghiên cứu xây dựng mô hình liên kết thể dục thể thao giữa Đại học Huế và các tổ chức thể dục thể thao trên địa bàn Thành phố Huế”, *Luận án tiến sĩ*, truy cập 07/2016, website: www.moet.gov.vn
14. Trần Vĩnh Hòa (2011), “Nghiên cứu xây dựng chương trình giảng dạy môn Bóng bàn tự chọn cho sinh viên trường Đại học Giao thông vận tải TP.HCM”, *Luận văn Thạc sĩ GDH*, Trường Đại học TDTT TP.HCM.
15. Võ Đình Hợp (2021), “Nghiên cứu nâng cao chất lượng Giáo dục thể chất trong Đại học Đà Nẵng”, *Luận án tiến sĩ Giáo dục học*, Viện Khoa học Thể dục thể thao.
16. Nguyễn Việt Hùng (2008), “Phân tích các nhân tố ảnh hưởng đến hiệu quả hoạt động của các ngân hàng thương mại ở Việt Nam”, *Luận án tiến sĩ kinh tế*, Trường Đại học Kinh tế Quốc dân.
17. Ngô Trang Hưng (2013), “Xác định tài sản thể dục thể thao ở một số tỉnh, thành phía Bắc để phục vụ quản lý thể dục thể thao ở nước ta”, *Luận án tiến sĩ*, truy cập 10/2014, website: www.moet.gov.vn
18. Cấn Thị Thanh Hương (2011), “Nghiên cứu quản lý kiểm tra, đánh giá kết

- quả học tập trong giáo dục đại học ở Việt nam”, *Luận án tiến sĩ Quản lý giáo dục*, Trường Đại học Giáo dục- Đại học Quốc gia Hà Nội.
19. Lê Văn Huy, Trương Trần Trâm Anh (2012), *Phương pháp nghiên cứu trong Kinh doanh*, Nhà xuất bản Tài chính.
 20. Philip Kotler (1997), *Quản trị Marketing*, NXB Thống kê, Hà Nội.
 21. 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*, tập 10, số 08-2007
 22. Lê Quý Phương và cộng sự (2015), *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong quản lý thể dục thể thao*, NXB TĐTT, Hà Nội.
 23. Quốc hội khóa XI (2006), luật số 77/2006/QH11 ngày 29 tháng 11 năm 2006 “*Luật Thể dục, Thể thao*”.
 24. Nguyễn Xuân Sinh (1999), *Phương pháp nghiên cứu khoa học Thể dục thể thao*, NXB TĐTT, Hà Nội.
 25. Nguyễn Thị Hiền Thanh (2015), “Các giải pháp nâng cao hiệu quả kinh doanh dịch vụ tại một số câu lạc bộ thể dục thể thao quần chúng tại Thành phố Hồ Chí Minh”, *Luận án tiến sĩ*, truy cập 02/2016, website: www.moet.gov.vn
 26. Nguyễn Đình Thọ & Nguyễn Thị Mai Trang (2009), *Nghiên cứu khoa học trong quản trị kinh doanh*, Nhà xuất bản Thống kê năm 2009.
 27. Nguyễn Đình Thọ (2011), *Phương pháp nghiên cứu khoa học trong kinh doanh*, NXB Lao động Xã hội, Hà nội.
 28. Thủ tướng Chính phủ (2015), *Nghị định số 11/2015/NĐ-TTg, ngày 31/01/2015 của Quy định về giáo dục thể chất và hoạt động thể thao trong nhà trường*.
 29. Thủ tướng Chính phủ (2016), *Quyết định số 1076/QĐ-TTg ngày 17/6/2016 của Thủ tướng Chính phủ phê duyệt đề án tổng thể phát triển*

giáo dục thể chất và thể thao trường học giai đoạn 2016 - 2020, định hướng đến năm 2025.

30. Hà Quang Tiến, Nguyễn Thị Hà (2016), “Mức độ hài lòng của sinh viên về hoạt động đào tạo của Khoa Thể dục Thể thao trường Đại học Sư phạm Thái Nguyên”, *Tạp chí khoa học Đào tạo và Huấn luyện thể thao-Số đặc biệt/ 2016*, Trường Đại học Thể dục thể thao Bắc Ninh.
31. Nguyễn Thị Thanh Trà (2016), “Đánh giá kết quả học tập môn Giáo dục học của sinh viên Đại học Sư phạm theo tiếp cận năng lực”, *Luận án tiến sĩ Khoa học giáo dục*, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội.
32. Hoàng Trọng, Chu Nguyễn Mộng Ngọc (2008), *Phân tích dữ liệu nghiên cứu với SPSS*, TP.HCM: NXB Hồng Đức.
33. Nguyễn Quốc Tuấn, Trương Hồng Trình, Lê Thị Minh Hằng (2007), *Quản trị chất lượng toàn diện*, NXB Tài chính Đà Nẵng.
34. Nguyễn Hữu Vũ (2016), “Ứng dụng một số giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục thể chất cho sinh viên trường Đại học Tư thục Hoa Sen Thành phố Hồ Chí Minh”, *Luận án tiến sĩ*, Trường Đại học Thể dục thể thao Thành phố Hồ Chí Minh.

Tài liệu tiếng Anh

35. Aaker et al (2004), “Bringing the frame into focus: the influence of regulatory fit on processing fluency and persuasion”, *Journal of personality and social psychology*, 2004- psycnet.apa.org
36. Aldullah, F. (2005), “HEdPERF versus SERVPERF : the quest for ideal measuring instrument of service quality in higher education sector”, *Quality Assurance in Education*, Vol.13 No.4, pp. 305-28.
37. Ali (2016), Factors Affecting Buying Behavior. *International Journal of Applied Research*, 2, 76-80.
38. Anton, J., (1996), *Customer Relationship Management: Making hard*

Decisions with Soft Number, Upper Saddle River, Prentice- Hall.

39. Atilgan, E., Akinci, S., Aksoy, S. and Kaynak, E., (2009). Customer-Based Brand Equity for Global Brands: A Multinational Approach. *Journal of EuroMarketing*, 18: 115-132.
40. Bagozzi, R.P. and Yi, Y., (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academic of Marketing Science*, 16(1): 74-95.
41. Barnes & Vidgen (2002), An Intergrative Approach to the Assessment of E-Commerce Quality. *Journal of Electronic Commerce Research*,3,114-127.
42. Barroso- Cristina (2005), Self-Reported Barriers to Quality Physical Education by Physical Education Specialists in Texas.
43. Bentler, P.M. and Bonett, D.G., (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3): 588-606.
44. Bhote (1998), Analysing customer satisfaction surveys using a fuzzy rule-based decision support system: Enhancing customer relationship management
45. Bollen, K. A. (1989). Structural equations with latent variables.
46. Brown & Mazzarol (2009), “ The importance of institutional image to student satisfaction and loyalty within higher education”, *Higher Education*, Vol. 58 No. 1, pp. 81-95.
47. Bressolles (2006), The Measurement of Electronic Service Quality.
48. Bressolles (2007), The impact of electronic service quality’s dimensions on customer satisfaction and buying impulse.
49. Cao et al (2005), Recurrence time statistics: versatile tools for genomic DNA sequence analysis. *J Bioinform Comput Biol* 3(3):677-96.
50. Carmines, E. and McIver, J., (1981). Analyzing models with unobserved

- variables: analysis of covariance. CA: Sage Publications.
51. Cavanaugh et al (2001) “ Responsibilities in the “new employment relationship”. An empirical test of an assumed phenomenon”, *Journal of Managerial Issues*. Vol.3,No.3(Fall 2001); pp.307-327
 52. Chen & Dibb (2010), Consumer trust in the online retail context: Exploring the antecedents and consequences.
 53. Ching-Chow Yang (2003), “Establishment and applications of the intergrated model of service quality measurement”, *Managing Service Quality*, 13, 4, 310-324
 54. Chiu & Won (2016), Predicting consumers’ intention to purchase sporting goods online.
 55. Chitty, B & Soutar, Geoff. (2004), “Is the European Customer Satisfaction Index Model Applicable to Tertiary Education”, *Proceeding of the Australian and New Zealand Marketing Academy Conference*, Wellington, New Zealand.
 56. Chua, C. (2004), “Perception of Quality in Higher Education”, *Proceedings of the Australian Universities quality forum 2004*, Australian Universities Quality Agency, Melbourne.
 57. Churchill (1979); Scale Development Procedures Modified
 58. Churchill & Suprenant (1982), An Investigation into the Determinants of Customer Satisfaction. *Journal of Marketing Research (JMR)*, 19, 491-504.
 59. Cox & Dale (2001), Service quality and e-commerce: an exploratory analysis.
 60. Cronin,J.J&S.A.Taylor (1992), “Measuring Service Quality:A Reexamination and Extention,” *Journal of Marketing*, Vol. 56 No 3, pp.55-68.

61. Darren C. Tresuare, Glyn C. Roberttrong (2001), “Student’s Perception of the Motivational Climate Achivement Beliefs, and Satisfaction in Physical Education”, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 72, 2, 165-176
62. De Vellis, R. F. (2003). *Scale Development: Theory and Applications* (2nd ed., Vol. 26). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
63. Dracke et al (1998), Rates of Spontaneous Mutation
64. Ennew, Christine T; Reed, Geoffrey V; Binks, Martin R. (1993), “Importance-performance analysis and the measurement of service quality”, *European Journal of Marketing*, 27, 2, 59-70
65. Gerbing, W.D. and Anderson, J.C., (1988). An update paradism for scale development incorporating unidimensionality and its assessments. *Journal of Marketing Research*, 25(2): 186-192.
66. Guy LeMasurier & Charles B Corbin (2000), *Association for Sport and Physical Education (NASPE)*
67. Gremler & McCollough (2002), *Student Satisfaction Guarantees: An Empirical Examination of Attitudes, Antecedents, and Consequences.*
68. G.J. van Ryzin (2004), “The Theory and Practice of Revenue Management”, Springer Science and Buisness Media, Berlin, Germany.
69. Hair và cộng sự (2009), *Multivariate Data Analysis.*
70. Hanson, Randy (1992), “ Determining Attribute Important”, *Quirk’s Marketing Research Review*, 6 (October) , 16-18.
71. Ho & Lee (2007), *The development of an e-travel service quality scale.*
72. Hsin-Chung CHEN và David K. Stotlar (2012), “An Examination of the Motivation and Satisfaction of College Student Enrolled in Physical Education Courses”, *Sport Science Rewview*, XXI, 1-2.
73. Jabnoun, N. and Al-Tamimi, H.A.H., (2003). *Measuring perceived quality*

- at UAE commercial banks. *International Journal of Quality and Reliability Management*, 20(4): 458-472.
74. Joreskog, K.G., (1971). Statistical analysis of sets of congeneric tests. *Psychometrika*, 36(2): 109-133.
75. Kim & Lee (2004), model based on Behavioural-Attitudinal theory.
76. Kim & Lennon (2013), Effects of Reputation and Website Quality on Online Consumers' Emotion, Perceived Risk and Purchase Intention. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 7, 33-56.
77. Lassar, W.M., Manolis, C. & Winsor, R.D. (2000), "Service quality perspectives and satisfaction in private banking", *Journal of Service Marketing*, Vol. 14 No.3, pp. 244-71.
78. Loiacono & cộng sự (2002); A measure of website quality, 2002 *Marketing Educators*
79. Lovelock (1983), "Classifying Services to Gain Strategic Marketing Insights", *Journal of Marketing*, 47 (3), 9- 20, 1983.
80. 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*, Vol 2 No.3, pp.287-306.
81. Martensen, A., Gronholdt, L., Eskildsen, J. & Kristensen, K. (2000), "Measuring Student Oriented Quality in Higher Education: Application of the ECSI Methodology", *Proceeding of the Higher Education Institutions and the Issue of Total Quality*, Verona.
82. Martilla & James (1977), "Importance-Performance Analysis", *Journal of Marketing*, Vol. 41 No. 1, pp. 77-9.
83. Mustafa (2011); A Model of managing the urban mobility planning process / Model upravljanja procesom planiranja urbane mobilnosti.

84. Narang,R. (2012), “ How do management students perceive the quality of education in public institutions”, *Quality Assurance in Education*, Vol. 21 No. 2, pp. 131-137.
85. Noel-Levitz (2013), Satisfaction-Priorities Assessments
86. Nunnally và Bernstein (1994), The Assessment of Reliability. *Psychometric Theory*, 3,248-292.
87. Oliver, R.L. (1980), “A Cognitive Model of the Antecedents and consequences of Satisfaction Decisions”, *Journal of Marketing Research*, Vol.17 No.4, pp.460-69
88. Oliver, R.L. (1997), Satisfaction A: Behavioural Perspective on the Consumer,McGraw-Hill,New York, NY
89. O'Neill và Palmer (2004), International Student Retention and Success: A Comparative Perspective
90. Parasuraman et al (1985), “A Conceptual Model of Service Quality and Its Implications for Future Research”, *Journal of Marketing*, Vol.49, pp. 41-50.
91. Parasuraman et al (1988), “SERQUAL: a multiple-item scale for measuring consumer perceptions of service quality”, *Journal of Retailing*, Vol.64 No.1,pp. 12-40.
92. Pearson et al (2012), Restoration of vision after transplantation of photoreceptors.
93. Quester& Romaniuk (1997), SERVQUAL AND SERVPERF models
94. Ramsden,P. (1991), “ A Performance Indicator of Teaching Quality in Higher Education: The Course Experience Questionnaire”, *Studies in Higher Education*, 16 (2): pp.129- 150, 2006
95. Ray Chu (2002), “ Stated – importance versus derived – importance customer satisfaction measurement”, *Journal of Services Marketing*, Vol. 16 Issue: 4, pp.285- 301.

96. Recreation & Dance (2009), The American Alliance for Health, Physical Education.
97. Sahney et al (2004), “A SERVQUAL and QFD approach to total quality education: a student perspective”, *International Journal of Productivity and Performance Management*, Vol.53 No.2, pp.143-166.
98. Schumacker, R. E. & Lomax, R. G., (1996). A Beginner’s Guide to Structural Equation Modeling. Mahawa, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
99. Steenkamp and Van Trijp, (1991). The use of LISREL in validating Marketing constructs. *International Journal of Research in Marketing*, 8(4): 283-299.
100. Steiger, J.H., (1990). Structural Modeling Evaluation and Modification: An Interval Estimation Approach. *Multivariate Behavioral Research*, 25: 175.
101. Stodnick, M & Rogers, P. (2008), Using SERVQUAL to measure the quality of the classroom experience. *Decisions Sciences Journal of Innovative Education*, 6, 6, 115- 113.
102. Tim Mazzarol (1998), “ Critical success factors for international education marketing”, *International Journal of Educational Management*, Vol.12, no.4, pp. 163–175, Jan. 1998.
103. Wolfinbarger & Gilly (2003), eTailQ Dimensionalizing, Measuring and Predicting Etail Quality. *Journal of Retailing*, 79, 183-198.
104. Yang & cộng sự (2005), Inverse analysis of the role of soil vertical heterogeneity in controlling surface soil state and energy partition.
105. Yoo & Donthu (2001), Developing and Validating a Multidimensional Consumer-Based Brand Equity Scale. *Journal of Business Research*, 52, 1-14.
106. Zeithaml, Valarie A., & Mary Jo Bitner (2000), “Services Marketing:

Integrating customer focus across the firm”, Boston: McGraw-Hill.

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

7. Theo Ông (Bà), Đảm bảo đầy đủ dụng cụ tập luyện đáp ứng nhu cầu thực hành của sinh viên (chính khóa)?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

8. Theo Ông(Bà), Đảm bảo đầy đủ cơ sở vật chất, dụng cụ đáp ứng hoạt động ngoại khóa của sinh viên?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

9. Theo Ông(Bà), Các thiết bị hỗ trợ động tác kỹ thuật được trang bị đầy đủ?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

II. Đánh giá các tiêu chí về chương trình đào tạo

10. Theo Ông (Bà), Chương trình đào tạo có dung lượng hợp lý, khoa học?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

11. Theo Ông(Bà), Thời lượng của các học phần trong chương trình môn học GDTC là phù hợp?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

12. Theo Ông(Bà), Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

13. Theo Ông (Bà), Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

14. Theo Ông(Bà), Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

15. Theo Ông(Bà), Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học)?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

16. Theo Ông (Bà), Đề thi đối với mỗi học phần đáp ứng yêu cầu của chương trình học?

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

17. Theo Ông(Bà), Tổ chức thi chặt chẽ, nghiêm túc?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

18. Theo Ông(Bà), Các môn học trong chương trình đào tạo có tác dụng hỗ trợ tốt cho khóa học ngoại khóa?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

III. Đánh giá một số tiêu chí về đội ngũ giảng viên

19. Theo Ông (Bà), Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

20. Theo Ông(Bà), Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

21. Theo Ông(Bà), Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

22. Theo Ông (Bà), Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

23. Theo Ông(Bà), Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

24. Theo Ông(Bà), Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

25. Theo Ông (Bà), Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên?

.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....

26. Theo Ông(Bà), Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....
27. Theo Ông(Bà), Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....
28. Theo Ông (Bà), Giảng viên phản hồi kịp thời cho sinh viên biết quá trình học tập?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....
29. Theo Ông(Bà), Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....
30. Theo Ông(Bà), Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

IV. Đánh giá một số tiêu chí về chức năng phục vụ

31. Theo Ông (Bà), Các thủ tục hành chính (cấp bằng điểm, phúc khảo, đóng học phí,) thực nhanh gọn?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....
32. Theo Ông(Bà), Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....
33. Theo Ông(Bà), Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....
34. Theo Ông (Bà), Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....
35. Theo Ông(Bà), Các khiếu nại của sinh viên được Khoa, giảng viên trực tiếp giải quyết thỏa đáng?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?

.....
36. Theo Ông(Bà), Các thông báo từ Khoa GDTC và nhà trường đến sinh viên kịp thời, chính

xác?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

37. Theo Ông (Bà), Các ứng dụng tiện ích trực tuyến (đăng ký môn học, xem điểm...) phục vụ hiệu quả?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

V. Đánh giá một số tiêu chí về giá trị cảm nhận

38. Theo Ông (Bà), Hoạt động ngoại khóa của sinh viên được quan tâm, khuyến khích?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

39. Theo Ông(Bà), Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

40. Theo Ông(Bà), Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

41. Theo Ông (Bà), Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

42. Theo Ông(Bà), Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

43. Theo Ông(Bà), Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

44. Theo Ông (Bà), Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

45. Theo Ông(Bà), Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC?

.....
Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

.....
46. Theo Ông(Bà), Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp.?
.....

Xin hỏi, ngoài những tiêu chí trên thì còn tiêu chí đánh giá nào nữa?
.....

VI. Thông tin cá nhân chuyên gia:

- Họ và tên :.....
- Học hàm :.....
- Học vị :.....
- Chức vụ :.....
- Nơi công tác :.....

DANH SÁCH CÁC CHUYÊN GIA ĐÃ PHỎNG VẤN

TT	Họ và tên	Học vị/ Học hàm	Chức vụ	Đơn vị công tác
1	Trương Bá Thanh	GS.TS	Hiệu trưởng	Trường ĐH Kinh tế
2	Lê Văn Huy	PGS.TS	Trưởng P. Đào tạo	Trường ĐH Kinh tế
3	Trương Sỹ Quý	Tiến sĩ	Trưởng Khoa	Trường ĐH Kinh tế
4	Trịnh Sơn Hoan	Tiến sĩ	Trưởng Bộ môn	Trường ĐH Kinh tế
5	Đoàn Anh Tuấn	Tiến sĩ	Trưởng phòng	Trường ĐH Bách khoa

Đà Nẵng, ngày tháng năm

PHIẾU PHÒNG VẤN CHUYÊN GIA

Xin chào! Tôi tên là **Hoàng Trọng Lợi**, hiện đang học lớp Nghiên cứu sinh khóa 3 của Trường Đại học Thể dục Thể thao TP.HCM, để thực hiện đề tài nghiên cứu về **“Nghiên cứu sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng”** với 02 Cán bộ hướng dẫn sau: **PGS.TS Lê Văn Huy và PGS.TS Trần Hồng Quang**

Nhằm khảo sát ý kiến đánh giá về sự hài lòng của sinh viên và một số tiêu chí khác ảnh hưởng trực tiếp đến chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng, rất mong Anh (Chị) dành ít thời gian đóng góp ý kiến nội dung bản phỏng vấn sau. Những thông tin của Anh (Chị) cung cấp sẽ giúp ích rất nhiều trong việc khảo sát thông tin chính xác và hiệu quả để đánh giá sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất tại Đại học Đà Nẵng trong thời gian tới. Xin chân thành cảm ơn! Và cho phép tôi được gửi đến Anh (Chị) lời chúc sức khỏe và đạt kết quả tốt trong công việc.

I. Tiêu chí về cơ sở vật chất

Các tiêu chí đánh giá ***cơ sở vật chất*** của người học tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng.

Tiêu chí đánh giá	Kết quả đánh giá	
	Đồng ý	Không đồng ý
Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Lớp học có số lượng sinh viên hợp lý (40 SV)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Trang phục của sinh viên thoải mái và phù hợp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Đảm bảo đầy đủ dụng cụ tập luyện đáp ứng nhu cầu thực hành của sinh viên (chính khóa)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Đảm bảo đầy đủ cơ sở vật chất, dụng cụ đáp ứng hoạt động ngoại khóa của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Các thiết bị hỗ trợ động tác kỹ thuật được trang bị đầy đủ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Tiêu chí về chương trình đào tạo

Các tiêu chí đánh giá ***chương trình đào tạo*** của người học tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng.

Tiêu chí đánh giá

Kết quả đánh giá

	Đồng ý	Không đồng ý
Chương trình đào tạo có dung lượng hợp lý, khoa học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Thời lượng của các học phần trong chương trình môn học GDTC là p hợp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Đề thi đối với mỗi học phần đáp ứng yêu cầu của chương trình học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Tổ chức thi chặt chẽ, nghiêm túc	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Các môn học trong chương trình đào tạo có tác dụng hỗ trợ tốt cho khóa học ngoại khóa	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Tiêu chí về đội ngũ giảng viên

Các tiêu chí đánh giá *đội ngũ giảng viên* của người học tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng.

Tiêu chí đánh giá	Kết quả đánh giá	
	Đồng ý	Không đồng ý
Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập?	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên phản hồi kịp thời cho sinh viên biết quá trình học tập	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Tiêu chí về chức năng phục vụ

Các tiêu chí đánh giá *chức năng phục vụ* của người học tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng.

Tiêu chí đánh giá	Kết quả đánh giá	
	Đồng ý	Không đồng ý
Các thủ tục hành chính (cấp bằng điểm, phúc khảo, đóng học phí) thực nhanh gọn	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Các khiếu nại của sinh viên được Khoa, giảng viên trực tiếp giải quyết thỏa đáng	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Các thông báo từ Khoa GDTC và nhà trường đến sinh viên kịp thời, chính xác	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Các ứng dụng tiện ích trực tuyến (đăng ký môn học, xem điểm...) phục vụ hiệu quả	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

V. Tiêu chí về giá trị cảm nhận

Các tiêu chí đánh giá *giá trị cảm nhận* của người học tại các trường thành viên thuộc Đại học Đà Nẵng.

Tiêu chí đánh giá	Kết quả đánh giá	
	Đồng ý	Không đồng ý
Hoạt động ngoại khóa của sinh viên được quan tâm, khuyến khích	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

VI. Thông tin cá nhân chuyên gia:

- Họ và tên :
- Học hàm :
- Học vị :
- Chức vụ :
- Nơi công tác :

DANH SÁCH CÁC CHUYÊN GIA ĐÃ PHỎNG VẤN

TT	Họ và tên	Học vị/ Học hàm	Chức vụ	Đơn vị công tác
1	Đỗ Quốc Hùng	Thạc Sỹ	Trưởng bộ môn	Khoa GDTC-ĐHĐN
2	Đào Thị Thanh Hà	Tiến Sỹ	Tổ trưởng	Khoa GDTC-ĐHĐN
3	Nguyễn Thị Thuý Hằng	Thạc Sỹ	Trợ lý GDTC	Khoa GDTC-ĐHĐN
4	Nguyễn Ngọc Quỳnh Dung	Thạc Sỹ	Giảng viên	Khoa GDTC-ĐHĐN
5	Phan Ngọc Thiết Kế	Thạc Sỹ	Giảng viên	Khoa GDTC-ĐHĐN
6	Trần Vĩnh An	Thạc Sỹ	Giảng viên	Khoa GDTC-ĐHĐN
7	Nguyễn Xuân Bách	Thạc Sỹ	Giảng viên	Khoa GDTC-ĐHĐN
8	Trần Minh Thế	Thạc Sỹ	Giảng viên	Khoa GDTC-ĐHĐN
9	Trần Thị Vi Vân	Thạc Sỹ	Giảng viên	Khoa GDTC-ĐHĐN
10	Cao Đức Anh	Thạc Sỹ	Giảng viên	Khoa GDTC-ĐHĐN
11	Trương Anh Tuấn	Thạc Sỹ	Giảng viên	Khoa GDTC-ĐHĐN
12	Hà Thị Hân	Thạc Sỹ	Giảng viên	Khoa GDTC-ĐHĐN
13	Phạm Thị Phượng	Thạc Sỹ	Giảng viên	Khoa GDTC-ĐHĐN

PHỤ LỤC 3: BẢNG TỔNG HỢP KẾT QUẢ PHỎNG VẤN 13 CHUYÊN GIA

I. Các tiêu chí đánh giá cơ sở vật chất:

Tiêu chí đánh giá *cơ sở vật chất* tại Đại học Đà Nẵng.

Ký hiệu	Tiêu chí đánh giá	Kết quả đánh giá	
		Đồng ý	Không đồng ý
VC1	Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện	100 %	0 %
VC2	Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn	100 %	0 %
VC3	Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập	100 %	0 %
VC4	Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập	100 %	0 %
VC5	Lớp học có số lượng sinh viên hợp lý (40 SV)	92.3 %	7.7 %
VC6	Trang phục của sinh viên thoải mái và phù hợp	76.9 %	23.1 %
VC7	Đảm bảo đầy đủ dụng cụ tập luyện đáp ứng nhu cầu thực hành của sinh viên (chính khóa)	100 %	20 %
VC8	Đảm bảo đầy đủ cơ sở vật chất, dụng cụ đáp ứng hoạt động ngoại khóa của sinh viên	84.6 %	15.4 %
VC9	Các thiết bị hỗ trợ động tác kỹ thuật được trang bị đầy đủ	84.5 %	15.4 %

II. Các tiêu chí đánh giá chương trình đào tạo:

Tiêu chí đánh giá *chương trình đào tạo* tại Đại học Đà Nẵng.

Ký hiệu	Tiêu chí đánh giá	Kết quả đánh giá	
		Đồng ý	Không đồng ý
DT1	Chương trình đào tạo có dung lượng hợp lý, khoa học	100 %	0 %
DT2	Thời lượng của các học phần trong chương trình môn học GDTC là phù hợp	84.6 %	15.4 %
DT3	Cấu trúc các môn học phần bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp	100 %	0 %
DT4	Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu	92.3 %	7.7 %
DT5	Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn	92.3 %	7.7 %
DT6	Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học)	92.3 %	7.7 %
DT7	Đề thi đối với mỗi học phần đáp ứng yêu cầu của chương trình học	100 %	0 %
DT8	Tổ chức thi chặt chẽ, nghiêm túc	92.3 %	7.7 %
DT9	Các môn học trong chương trình đào tạo có tác dụng hỗ trợ tốt cho khóa học ngoại khóa	76.9 %	23.1 %

III. Các tiêu chí đánh giá đội ngũ giảng viên:

Tiêu chí đánh giá *đội ngũ giảng viên* tại Đại học Đà Nẵng.

Ký hiệu	Tiêu chí đánh giá	Kết quả đánh giá	
		Đồng ý	Không đồng ý
GV1	Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo	92.3 %	7.7 %
GV2	Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng	92.3 %	7.7 %
GV3	Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách	92.3 %	7.7 %
GV4	Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học	92.3 %	7.7 %
GV5	Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy	100 %	0 %
GV6	Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên	100 %	0 %
GV7	Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên	92.3 %	7.7 %
GV8	Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy	76.9 %	23.1 %
GV9	Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập?	76.9 %	23.1 %
GV10	Giảng viên phản hồi kịp thời cho sinh viên biết quá trình học tập	92.3 %	7.7 %
GV11	Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên	92.3 %	7.7 %
GV12	Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên	84.6 %	15.4 %

VI. Các tiêu chí đánh giá chức năng phục vụ:

Tiêu chí đánh giá *chức năng phục vụ* tại Đại học Đà Nẵng.

Ký hiệu	Tiêu chí đánh giá	Kết quả đánh giá	
		Đồng ý	Không đồng ý
PV1	Các thủ tục hành chính (cấp bằng điểm, phúc khảo, đóng học phí,) thực nhanh gọn	84.6 %	15.4 %
PV2	Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ	92.3 %	7.7 %
PV3	Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ	92.3 %	7.7 %
PV4	Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương	100 %	0 %
PV5	Các khiếu nại của sinh viên được Khoa, giảng viên trực tiếp giải	84.6 %	15.4 %

	quyết thỏa đáng		
PV6	Các thông báo từ Khoa GDTC và nhà trường đến sinh viên kịp thời, chính xác	100 %	0 %
PV7	Các ứng dụng tiện ích trực tuyến (đăng ký môn học, xem điểm...) phục vụ hiệu quả	92.7 %	7.7 %

V. Các tiêu chí đánh giá giá trị cảm nhận:

Tiêu chí đánh giá *giá trị cảm nhận* tại Đại học Đà Nẵng.

Ký hiệu	Tiêu chí đánh giá	Kết quả đánh giá	
		Đồng ý	Không đồng ý
CN1	Hoạt động ngoại khóa của sinh viên được quan tâm, khuyến khích	76.9 %	23.1 %
CN2	Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này	76.9 %	23.1 %
CN3	Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết	92.3 %	7.7 %
CN4	Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó	76.9 %	23.1 %
CN5	Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao	76.9 %	23.1 %
CN6	Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin	92.3 %	7.7 %
CN7	Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường	92.3 %	7.7 %
CN8	Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC	100 %	0 %
CN9	Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp	92.3 %	7.7 %

PHỤ LỤC 4: BẢNG CÂU HỎI PHÒNG VẤN KHÁCH HÀNG (SINH VIÊN)

TRƯỜNG ĐẠI HỌC THỂ DỤC THỂ THAO
THÀNH PHỐ HỒ CHÍ MINH
KHOA SAU ĐẠI HỌC

CỘNG HÒA XÃ HỘI CHỦ NGHĨA VIỆT NAM
Độc lập - Tự do - Hạnh phúc

Đà Nẵng, ngày tháng năm

PHIẾU KHẢO SÁT

(Dành cho Sinh viên đại học chính quy)

Xin chào các bạn !

Tôi là nghiên cứu sinh của Trường Đại học Thể dục Thể thao thành phố Hồ Chí Minh, hiện đang thực hiện một nghiên cứu đề tài: **“Nghiên cứu sự hài lòng của sinh viên đối với chất lượng dịch vụ Giáo dục Thể chất tại Đại học Đà Nẵng”**. Nghiên cứu nhằm mục tiêu đánh giá đúng chất lượng dịch vụ Giáo dục thể chất hiện tại và thực hiện cải tiến chất lượng nhằm phục vụ sinh viên được tốt hơn. Tôi mong sự hỗ trợ của Anh/ Chị bằng cách trả lời các câu hỏi sau đây:

Câu 1: Anh/Chị vui lòng trả lời ở cả 2 phần I.A và I.B:

Ở phần I.A: Anh/Chị vui lòng khoanh tròn mức độ quan trọng tương ứng mà Anh/Chị mong đợi khi học các học phần thể dục thể chất với (1) là *rất không quan trọng* (2) *không quan trọng* (3) *quan trọng* (4) *khá quan trọng* và (5) là *rất quan trọng*.

Ở phần I.B: Anh/Chị khoanh tròn mức độ đồng ý tương ứng về đánh giá thực tế về dịch vụ giáo dục thể chất khi học với mỗi nhận định với (1) là *rất không đồng ý* (2) *không đồng ý* (3) *đồng ý* (4) *khá đồng ý* và (5) *rất đồng ý*.

Các khía cạnh của chất lượng dịch vụ giáo dục thể chất	Phần I.A					Phần I.B				
	Mức độ quan trọng					Đánh giá thực tế				
Sân bãi tập luyện đảm bảo đủ không gian học tập, rèn luyện	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Sân bãi tập luyện thoáng mát an toàn	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cơ sở vật chất đáp ứng nhu cầu giảng dạy, học tập	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cơ sở vật chất đảm bảo an toàn cho giảng dạy, học tập	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Lớp học có số lượng sinh viên hợp lý (40 SV)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Trang phục của sinh viên thoải mái và phù hợp	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Đảm bảo đầy đủ dụng cụ tập luyện đáp ứng nhu cầu thực hành của sinh viên (chính khóa)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Đảm bảo đầy đủ cơ sở vật chất, dụng cụ đáp ứng hoạt động ngoại khóa của sinh viên	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Các thiết bị hỗ trợ động tác kỹ thuật được trang bị đầy đủ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Chương trình đào tạo có dung lượng hợp lý, khoa học	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Thời lượng của các học phần trong chương trình môn học GDTC là phù hợp	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cấu trúc các môn học phân bắt buộc, tự chọn được sắp xếp có khoa học, phù hợp	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Phần GDTC bắt buộc (2 học phần) có dễ học, dễ tiếp thu	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Phần GDTC tự chọn (2/8 môn) có nhiều môn học để lựa chọn	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Nội dung giảng dạy phù hợp (với thể trạng của người học)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Đề thi đối với mỗi học phần đáp ứng yêu cầu của chương trình học	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tổ chức thi chặt chẽ, nghiêm túc	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Các môn học trong chương trình đào tạo có tác dụng hỗ trợ tốt cho khóa học ngoại khóa	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên có thái độ thân thiện, thể hiện tính chuẩn mực trong tác phong nhà giáo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên có phong thái, trang phục lịch sự gọn gàng	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên có kiến thức chuyên môn về môn học đảm trách	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên có phương pháp truyền đạt tốt, tạo hứng thú cho người học	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên đảm bảo giờ lên lớp, kế hoạch giảng dạy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên có thái độ làm việc tích cực hướng tới sinh viên	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên giảng dạy kết hợp với giáo dục nhân cách, đạo đức cho sinh viên	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên sử dụng hiệu quả các thiết bị, dụng cụ hỗ trợ cho việc giảng dạy	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên khuyến khích sinh viên chủ động học tập, sáng tạo trong học tập	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên phản hồi kịp thời cho sinh viên biết quá trình học tập	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên phổ biến đầy đủ thông tin về dụng cụ tập luyện cho sinh viên	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giảng viên công bằng trong kiểm tra, đánh giá năng lực của sinh viên	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Các thủ tục hành chính (cấp bằng điểm, phúc khảo, đóng học phí,) thực nhanh gọn	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Khu vực học đảm bảo cung cấp nước uống đầy đủ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Khu vực học đảm bảo nhà vệ sinh tiện nghi, sạch sẽ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Khu vực học có tủ thuốc y tế để sơ cứu trong trường hợp chấn thương	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Các khiếu nại của sinh viên được Khoa, giảng viên trực tiếp giải quyết thỏa đáng	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Các thông báo từ Khoa GDTC và nhà trường đến sinh viên kịp thời, chính xác	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Các ứng dụng tiện ích trực tuyến (đăng ký môn học, xem điểm...) phục vụ	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

hiệu quả										
Hoạt động ngoại khóa của sinh viên được quan tâm, khuyến khích	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Kiến thức bạn nhận được sẽ hỗ trợ tốt cho công việc sau này	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Học môn GDTC đã giúp ích cho bạn những kỹ năng mềm cần thiết	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Môn học GDTC giúp bạn biết chơi, chơi tốt một môn thể thao nào đó	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giúp sinh viên hiểu sâu hơn và thích thú hơn các môn thể thao	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Việc học GDTC là cơ hội để rèn luyện tác phong làm việc, cảm thấy mình luôn được tự tin	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Giải tỏa những sự căng thẳng, áp lực sau những môn học trên học đường	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cảm thấy vui vẻ, thoải mái khi học tập môn học GDTC	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Cảm thấy gắn bó với thầy cô, bạn bè cùng lớp.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Câu 2: Anh/Chị vui lòng cho biết mức độ hài lòng chung về chất lượng dịch vụ của giáo dục thể chất bằng cách khoanh tròn vào con số tương ứng với:

1	2	3	4	5
Rất không hài lòng	Không hài lòng	Hài lòng	Khá hài lòng	Rất hài lòng

Câu 3: Anh/Chị vui lòng cho biết một số thông tin cá nhân:

1	Giới tính	<input type="checkbox"/> Nam	<input type="checkbox"/> Nữ
2	Sinh viên năm thứ:	<input type="checkbox"/> Nhất	<input type="checkbox"/> Hai <input type="checkbox"/> Ba <input type="checkbox"/> Tư
3	Trường	<input type="checkbox"/> Đại học Bách khoa <input type="checkbox"/> Đại học Kinh tế <input type="checkbox"/> Đại học Sư phạm <input type="checkbox"/> Đại học Ngoại ngữ <input type="checkbox"/> Đại học Sư phạm kỹ thuật	

Chân thành cảm ơn sự hợp tác của các Anh/Chị!

PHỤ LỤC 5: THỐNG KÊ MÔ TẢ & ĐÁNH GIÁ THỰC TRẠNG
Thống kê mô tả mẫu nghiên cứu

Statistics

		SN Nam hoc	Gioi tinh	Truong
N	Valid	1250	1250	1250
	Missing	67	67	67

Gioi tinh

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0	672	51.0	53.8	53.8
	1	578	43.9	46.2	100.0
Total		1250	94.9	100.0	
Missing	System	67	5.1		
Total		1317	100.0		

Gioi tinh: 0: giới tính nữ
 1 : giới tính nam

SN Nam hoc

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	2	1204	91.4	96.3	96.3
	3	31	2.4	2.5	98.8
	4	15	1.1	1.2	100.0
Total		1250	94.9	100.0	
Missing	System	67	5.1		
Total		1317	100.0		

2: sinh viên năm 2
 3: sinh viên năm 3
 4: sinh viên năm 4

Truong

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	250	19.0	20.0	20.0
	2	250	19.0	20.0	40.0
	3	250	19.0	20.0	60.0
	4	250	19.0	20.0	80.0
	5	250	19.0	20.0	100.0

Total	1250	94.9	100.0
Missing System	67	5.1	
Total	1317	100.0	

- 1: trường đại học Bách khoa
- 2: trường đại học Kinh tế
- 3: trường đại học Sư phạm
- 4: trường đại học Ngoại ngữ
- 5: trường đại học Sư phạm Kỹ thuật

Đánh giá từng tiêu chí về CSVC tại Đại học Đà Nẵng

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
VC1	1250	4.29	.858	.024
VC2	1250	4.23	.909	.026
VC3	1250	4.34	.837	.024
VC4	1249	4.31	.864	.024
VC5	1250	3.87	.973	.028
VC6	1250	4.15	.881	.025
VC7	1250	4.31	.826	.023
VC8	1250	3.97	.912	.026
VC9	1250	4.06	.904	.026

Đánh giá từng tiêu chí về CTĐT tại Đại học Đà Nẵng

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
DT1	1250	4.14	.903	.026
DT2	1250	4.09	.876	.025
DT3	1250	4.03	.868	.025
DT4	1250	4.05	.860	.024
DT5	1250	4.09	.870	.025
DT6	1250	4.25	.853	.024
DT7	1250	4.15	.867	.025
DT8	1250	4.10	.905	.026
DT9	1250	3.83	.939	.027

Đánh giá từng tiêu chí về GV tại Đại học Đà Nẵng

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
GV1	1250	4.33	.821	.023
GV2	1250	4.25	.856	.024
GV3	1250	4.39	.838	.024
GV4	1250	4.30	.852	.024
GV5	1250	4.24	.871	.025
GV6	1250	4.29	.846	.024
GV7	1250	4.14	.895	.025
GV8	1250	4.08	.856	.024
GV9	1250	4.07	.922	.026
GV10	1250	3.93	.915	.026
GV11	1250	4.19	.857	.024
GV12	1250	4.33	.853	.024

Đánh giá từng tiêu chí về NLPV tại Đại học Đà Nẵng

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
PV1	1250	4.11	.886	.025
PV2	1250	4.10	.983	.028
PV3	1249	4.12	.988	.028
PV4	1250	4.24	.915	.026
PV5	1250	4.06	.955	.027
PV6	1250	4.15	.876	.025
PV7	1250	4.05	.919	.026

Đánh giá từng tiêu chí về CN tại Đại học Đà Nẵng

One-Sample Statistics

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
CN1	1250	3.97	.926	.026
CN2	1250	3.95	.909	.026
CN3	1250	4.06	.874	.025
CN4	1250	4.06	.909	.026
CN5	1250	4.03	.886	.025
CN6	1250	4.02	.909	.026
CN7	1250	4.09	.912	.026
CN8	1250	4.09	.899	.025
CN9	1250	4.06	.929	.026

PHỤ LỤC 6: THỐNG KÊ MÔ TẢ MẪU

Mô tả điều tra

Truong

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	250	100.0	100.0	100.0

1: Trường đại học Bách khoa

SN nam hoc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	247	98.8	98.8	98.8
3	2	.8	.8	99.6
4	1	.4	.4	100.0
Total	250	100.0	100.0	

2: sinh viên năm thứ 2

3: sinh viên năm thứ 3

4: sinh viên năm thứ 4

Truong

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	250	100.0	100.0	100.0

2: Trường đại học Kinh tế

SN nam hoc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	240	96.0	96.0	96.0
3	9	3.6	3.6	99.6
4	1	.4	.4	100.0
Total	250	100.0	100.0	

2: sinh viên năm thứ 2

3: sinh viên năm thứ 3

4: sinh viên năm thứ 4

Truong

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	250	100.0	100.0	100.0

3: Trường đại học Sư phạm

SN nam hoc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	238	95.2	95.2	95.2
3	5	2.0	2.0	97.2
4	7	2.8	2.8	100.0
Total	250	100.0	100.0	

2: sinh viên năm thứ 2

3: sinh viên năm thứ 3

4: sinh viên năm thứ 4

Truong

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 4	250	100.0	100.0	100.0

4: Trường đại học Ngoại ngữ

SN nam hoc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	246	98.4	98.4	98.4
3	3	1.2	1.2	99.6
4	1	.4	.4	100.0
Total	250	100.0	100.0	

2: sinh viên năm thứ 2

3: sinh viên năm thứ 3

4: sinh viên năm thứ 4

Truong

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
--	-----------	---------	---------------	--------------------

Valid	5	250	100.0	100.0	100.0
-------	---	-----	-------	-------	-------

5: Trường đại học Sư phạm Kỹ thuật

SN nam hoc

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	233	93.2	93.2	93.2
3	12	4.8	4.8	98.0
4	5	2.0	2.0	100.0
Total	250	100.0	100.0	

2: sinh viên năm thứ 2

3: sinh viên năm thứ 3

4: sinh viên năm thứ 4

Frequencies

Statistics

		V1	V2	V3
N	Valid	1204	1204	1204
	Missing	0	0	0

Nguồn: Kết quả điều tra xã hội học của tác giả, 2019

Frequency Table

V1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	1204	100.0	100.0	100.0

2: sinh viên năm thứ 2

Nguồn: Kết quả điều tra xã hội học của tác giả, 2019

V2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 0	648	53.8	53.8	53.8
1	556	46.2	46.2	100.0
Total	1204	100.0	100.0	

0: giới tính nữ

1: giới tính nam

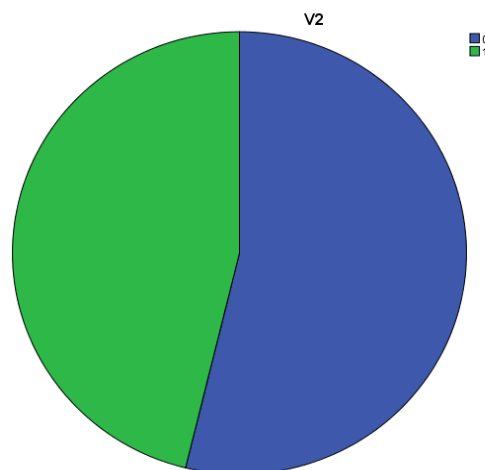
Nguồn: Kết quả điều tra xã hội học của tác giả, 2019

V3				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	247	20.5	20.5	20.5
2	240	19.9	19.9	40.4
3	238	19.8	19.8	60.2
4	246	20.4	20.4	80.6
5	233	19.4	19.4	100.0
Total	1204	100.0	100.0	

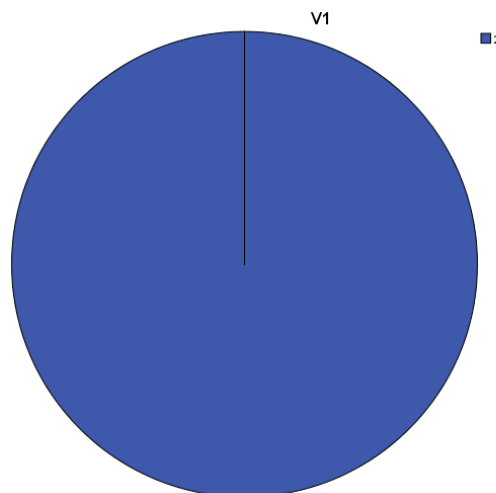
Nguồn: Kết quả điều tra xã hội học của tác giả, 2019

- 1: trường đại học Bách khoa
- 2: trường đại học Kinh tế
- 3: trường đại học Sư phạm
- 4: trường đại học Ngoại ngữ
- 5: trường đại học Sư phạm Kỹ thuật

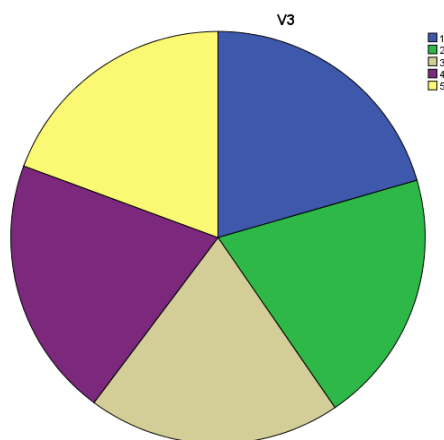
Pie Chart



Hình 3.1: Biểu đồ giới tính của đáp viên



Hình 3.2: Biểu đồ kết cấu năm học của đáp viên



Hình 3.3: Biểu đồ trường đang theo học của đáp viên

Kiểm định KMO

KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.961
Approx. Chi-Square		25396.724
Bartlett's Test of Sphericity	df	1035
	Sig.	.000

Nguồn: Kết quả điều tra xã hội học của tác giả, 2019

Phân tích nhân tố khám phá EFA

Total Variance Explained (lần 1)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	14.796	32.164	32.164	14.796	32.164	32.164	6.157	13.386	13.386
2	3.154	6.856	39.020	3.154	6.856	39.020	4.922	10.700	24.085
3	2.433	5.289	44.310	2.433	5.289	44.310	3.901	8.480	32.565
4	1.607	3.493	47.803	1.607	3.493	47.803	3.688	8.016	40.582
5	1.288	2.800	50.602	1.288	2.800	50.602	3.491	7.589	48.170
6	1.095	2.381	52.984	1.095	2.381	52.984	2.122	4.613	52.784
7	1.014	2.204	55.188	1.014	2.204	55.188	1.106	2.404	55.188
8	.949	2.063	57.251						

9	.864	1.878	59.129					
10	.838	1.822	60.951					
11	.815	1.772	62.724					
12	.775	1.684	64.407					
13	.728	1.583	65.990					
14	.705	1.533	67.524					
15	.692	1.504	69.027					
16	.675	1.468	70.495					
17	.648	1.408	71.904					
18	.626	1.362	73.265					
19	.608	1.321	74.586					
20	.580	1.261	75.847					
21	.574	1.248	77.095					
22	.566	1.231	78.326					
23	.553	1.202	79.528					
24	.544	1.182	80.709					
25	.518	1.126	81.836					
26	.509	1.106	82.942					
27	.495	1.076	84.018					
28	.489	1.062	85.080					
29	.478	1.038	86.118					
30	.473	1.029	87.147					
31	.456	.992	88.140					
32	.445	.968	89.107					
33	.441	.958	90.065					
34	.425	.924	90.990					
35	.400	.870	91.860					
36	.396	.861	92.721					
37	.383	.834	93.554					
38	.380	.825	94.380					
39	.369	.802	95.182					
40	.364	.792	95.974					
41	.340	.738	96.712					
42	.335	.729	97.441					
43	.327	.711	98.152					
44	.315	.684	98.836					
45	.276	.600	99.435					

46	.260	.565	100.000					
----	------	------	---------	--	--	--	--	--

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Nguồn: Kết quả điều tra xã hội học của tác giả, 2019

Component Matrix^a

	Component						
	1	2	3	4	5	6	7
GV9	.650						
GV10	.648						
GV8	.643						
GV7	.635						
GV6	.622	-.351					
GV11	.621						
CN1	.618						
ĐT9	.610						
ĐT4	.610				.424		
PV5	.604	.371					
CN4	.603		-.312	-.350			
GV4	.602	-.304					
CN6	.599		-.311				
ĐT7	.597				.305		
ĐT3	.597				.399		
PV6	.596						
GV5	.592	-.373					
GV1	.589	-.397					
CN2	.586						
CN8	.586		-.380				
VC9	.583	.322					-.316
CN3	.569		-.340				
CN9	.565		-.385				
CN7	.563		-.411				
GV2	.561	-.457					
GV12	.560						
VC8	.557		.341				
ĐT1	.557						
ĐT8	.556						
CN5	.553		-.370	-.334			
PV1	.553						
ĐT2	.550				.310		
VC7	.550		.399				

PV7	.544						
ĐT6	.543				.406		
GV3	.542	-.458					
ĐT5	.530				.394		
VC3	.524	.326	.466				
VC5	.523						
VC2	.516	.312	.346				
VC4	.507		.463				
VC1	.492	.327	.382				
PV3	.446	.433		.435			
PV2	.431	.511		.453			
PV4	.462	.463		.333			
VC6	.431						.475

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 7 components extracted.

Nguồn: Kết quả điều tra xã hội học của tác giả, 2019

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6	7
1	.550	.470	.349	.347	.393	.260	.108
2	-.643	.157	.587	.426	-.178	-.033	.051
3	.039	-.670	-.169	.641	.172	.274	-.077
4	.344	-.530	.690	-.289	-.088	-.183	.015
5	-.368	-.102	.083	-.266	.874	-.089	-.061
6	-.157	-.105	.037	-.294	-.057	.690	.630
7	.063	-.055	-.143	.215	.093	-.582	.761

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Nguồn: Kết quả điều tra xã hội học của tác giả, 2019

Kết quả phân tích nhân tố khám phá

Total Variance Explained (lần 2)

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings			Rotation Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	11.247	32.135	32.135	11.247	32.135	32.135	5.555	15.872	15.872
2	2.689	7.683	39.818	2.689	7.683	39.818	4.454	12.726	28.598
3	2.095	5.986	45.804	2.095	5.986	45.804	2.836	8.102	36.701
4	1.512	4.319	50.123	1.512	4.319	50.123	2.819	8.054	44.755
5	1.120	3.201	53.323	1.120	3.201	53.323	2.336	6.674	51.430
6	1.012	2.892	56.215	1.012	2.892	56.215	1.675	4.786	56.215
7	.863	2.467	58.682						
8	.860	2.458	61.140						
9	.803	2.295	63.436						
10	.766	2.190	65.625						
11	.710	2.028	67.653						
12	.675	1.929	69.583						
13	.647	1.850	71.433						
14	.632	1.807	73.239						
15	.614	1.755	74.994						
16	.591	1.688	76.682						
17	.571	1.631	78.313						
18	.544	1.554	79.866						
19	.530	1.514	81.381						
20	.517	1.478	82.858						
21	.504	1.439	84.297						
22	.492	1.407	85.704						
23	.475	1.358	87.062						
24	.459	1.312	88.374						
25	.437	1.249	89.623						
26	.424	1.212	90.835						
27	.421	1.203	92.038						
28	.416	1.188	93.225						
29	.394	1.126	94.352						
30	.371	1.060	95.412						
31	.349	.998	96.410						
32	.346	.988	97.398						
33	.331	.945	98.343						

34	.294	.840	99.183					
35	.286	.817	100.000					

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
GV9	.660					
GV7	.652					
GV6	.649	-.321				
GV8	.647					
GV11	.631					
GV4	.625					
GV5	.616	-.348				
CN4	.614		-.346			
CN6	.611		-.340			
DT4	.609				.468	
GV1	.607	-.385				
CN8	.604		-.393			
DT3	.592				.428	
CN2	.585					
CN9	.584		-.392			
GV2	.583	-.450				
PV5	.581	.399				
CN7	.581		-.435			
CN3	.580		-.340			
GV12	.573					
GV3	.566	-.460				
CN5	.563		-.418			
DT1	.554					
PV1	.550					.354
DT6	.543				.388	
DT5	.528				.482	
VC5	.521					
VC2	.509	.326	.411			
VC3	.503		.468			
VC4	.494		.476			
VC1	.480	.328	.444			
PV2	.406	.571		.472		
PV4	.441	.498		.333		
PV3	.428	.493		.475		
VC6	.437					.603

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 6 components extracted.

Nguồn: Kết quả điều tra xã hội học của tác giả, 2019

Rotated Component Matrix^a

	Component					
	1	2	3	4	5	6
GV6	.716					
GV5	.713					
GV4	.704					
GV3	.694					
GV2	.657					
GV7	.650					
GV1	.632					
GV9	.594					
GV8	.589					
GV12	.567					
GV11	.561					
CN7		.737				
CN5		.707				
CN4		.705				
CN6		.687				
CN8		.680				
CN3		.632				
CN9		.630				
CN2		.551				
PV2			.821			
PV3			.790			
PV4			.684			
PV5		.330	.571			
VC3				.777		
VC1				.761		
VC2				.743		
VC4				.732		
ĐT4					.674	
ĐT5					.647	
ĐT3					.642	
ĐT6					.605	
VC6						.736
VC5						.428
ĐT1						.419
PV1			.406			.414

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

a. Rotation converged in 6 iterations.

Nguồn: Kết quả điều tra xã hội học của tác giả, 2019

Component Transformation Matrix

Component	1	2	3	4	5	6
1	.610	.513	.300	.318	.340	.242
2	-.631	.257	.620	.362	-.046	-.134
3	.083	-.723	.056	.639	.196	.140
4	.338	-.368	.713	-.442	-.166	-.139
5	-.265	-.100	.061	-.366	.883	.046
6	-.197	-.038	.105	-.173	-.191	.939

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

PHỤ LỤC 7: Bảng 3.22. Kết quả khảo sát lựa chọn các giải pháp nâng cao chất lượng công tác Giáo dục thể chất và thể thao trường học Đại học Đà Nẵng (n=15)

GP1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	2	5.7	13.3	13.3
Valid 4	4	11.4	26.7	40.0
Valid 5	9	25.7	60.0	100.0
Total	15	42.9	100.0	
Missing System	20	57.1		
Total	35	100.0		

GP2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	4	11.4	26.7	26.7
Valid 4	7	20.0	46.7	73.3
Valid 5	4	11.4	26.7	100.0
Total	15	42.9	100.0	
Missing System	20	57.1		
Total	35	100.0		

GP3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	3	8.6	20.0	20.0
Valid 4	5	14.3	33.3	53.3
Valid 5	7	20.0	46.7	100.0
Total	15	42.9	100.0	
Missing System	20	57.1		
Total	35	100.0		

GP4

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	4	11.4	26.7	26.7
Valid 4	7	20.0	46.7	73.3
Valid 5	4	11.4	26.7	100.0
Total	15	42.9	100.0	
Missing System	20	57.1		
Total	35	100.0		

GP5

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 3	6	17.1	40.0	40.0
Valid 4	4	11.4	26.7	66.7
Valid 5	5	14.3	33.3	100.0
Total	15	42.9	100.0	
Missing System	20	57.1		
Total	35	100.0		

Reliability Statistics

Cronbach's Alpha	N of Items
.768	5

Item Statistics

	Mean	Std. Deviation	N
GP1	4.33	.724	15
GP2	4.07	.799	15
GP3	3.67	.617	15
GP4	3.93	.799	15
GP5	4.00	.756	15

Item-Total Statistics

	Scale Mean if Item Deleted	Scale Variance if Item Deleted	Corrected Item- Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted
GP1	15.67	4.381	.739	.655
GP2	15.93	4.352	.646	.686
GP3	16.33	5.524	.427	.761
GP4	16.07	4.781	.493	.744
GP5	16.00	5.143	.417	.768

PHỤ LỤC 8:

Phân phối tần suất kết quả học tập của sinh viên các nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng ở học phần 1 năm học 2019-2020 (%)

Statistics

		TN1	DC1	TN2	DC2	TN3	DC3
N	Valid	200	200	200	200	200	200
	Missing	0	0	0	0	0	0

TN1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	26	13.0	13.0	13.0
3	95	47.5	47.5	60.5
Valid 4	44	22.0	22.0	82.5
5	35	17.5	17.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

DC1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	3	1.5	1.5	1.5
2	42	21.0	21.0	22.5
Valid 3	107	53.5	53.5	76.0
4	30	15.0	15.0	91.0
5	18	9.0	9.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

TN2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	16	8.0	8.0	8.0
3	89	44.5	44.5	52.5
Valid 4	54	27.0	27.0	79.5
5	41	20.5	20.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

DC2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	2	1.0	1.0	1.0
2	41	20.5	20.5	21.5
3	105	52.5	52.5	74.0
4	31	15.5	15.5	89.5
5	21	10.5	10.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

TN3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 2	21	10.5	10.5	10.5
3	87	43.5	43.5	54.0
4	53	26.5	26.5	80.5
5	39	19.5	19.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

DC3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	4	2.0	2.0	2.0
2	37	18.5	18.5	20.5
3	110	55.0	55.0	75.5
4	35	17.5	17.5	93.0
5	14	7.0	7.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

Paired Samples Statistics

	Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1 TN1	3.44	200	.928	.066
DC1	3.09	200	.881	.062
Pair 2 TN2	3.60	200	.902	.064
DC2	3.14	200	.897	.063
Pair 3 TN3	3.55	200	.923	.065
DC3	3.09	200	.846	.060

Paired Samples Correlations

	N	Correlation	Sig.
Pair 1 TN1 & DC1	200	.831	.000
Pair 2 TN2 & DC2	200	.753	.000
Pair 3 TN3 & DC3	200	.709	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences				t	df	Sig. (2-tailed)	
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower				Upper
Pair 1	TN1 - DC1	.350	.528	.037	.276	.424	9.373	199	.000
Pair 2	TN2 - DC2	.460	.633	.045	.372	.548	10.281	199	.000
Pair 3	TN3 - DC3	.460	.679	.048	.365	.555	9.584	199	.000

Phân phối tần suất kết quả học tập của sinh viên các nhóm lớp thực nghiệm và đối chứng ở học phần 2 năm học 2019-2020 (%)

Statistics

		TN1	DC1	TN2	DC2	TN3	DC3
N	Valid	200	200	200	200	200	200
	Missing	0	0	0	0	0	0

TN1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	18	9.0	9.0	9.0
3	90	45.0	45.0	54.0
Valid 4	50	25.0	25.0	79.0
5	42	21.0	21.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

DC1

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	41	20.5	20.5	20.5
3	103	51.5	51.5	72.0
Valid 4	32	16.0	16.0	88.0
5	24	12.0	12.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

TN2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	14	7.0	7.0	7.0
3	88	44.0	44.0	51.0
Valid 4	57	28.5	28.5	79.5
5	41	20.5	20.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

DC2

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	47	23.5	23.5	23.5
3	99	49.5	49.5	73.0
Valid 4	34	17.0	17.0	90.0
5	20	10.0	10.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

TN3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
2	17	8.5	8.5	8.5
3	88	44.0	44.0	52.5
Valid 4	55	27.5	27.5	80.0
5	40	20.0	20.0	100.0
Total	200	100.0	100.0	

DC3

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
1	2	1.0	1.0	1.0
2	45	22.5	22.5	23.5
Valid 3	107	53.5	53.5	77.0
4	29	14.5	14.5	91.5
5	17	8.5	8.5	100.0
Total	200	100.0	100.0	

Paired Samples Statistics

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	TN1	3.58	200	.921	.065
	DC1	3.20	200	.901	.064
Pair 2	TN2	3.63	200	.888	.063
	DC2	3.14	200	.889	.063
Pair 3	TN3	3.59	200	.903	.064
	DC3	3.07	200	.865	.061

Paired Samples Correlations

		N	Correlation	Sig.
Pair 1	TN1 & DC1	200	.517	.000
Pair 2	TN2 & DC2	200	.714	.000
Pair 3	TN3 & DC3	200	.564	.000

Paired Samples Test

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	TN1 - DC1	.385	.895	.063	.260	.510	6.084	199	.000
Pair 2	TN2 - DC2	.490	.672	.048	.396	.584	10.305	199	.000
Pair 3	TN3 - DC3	.520	.826	.058	.405	.635	8.898	199	.000

PHỤ LỤC 9: Tổng hợp ý kiến của chuyên gia đối với Quy chế tổ chức hoạt động CLB TDTT Đại học Đà Nẵng (n= 19)

Nội dung		Kết quả đánh giá	
		Đồng ý	Không đồng ý
Mục I. Điều khoản chung			
1	Tên gọi CLB TDTT	19	0
2	Là tổ chức CLB TDTT công lập, chịu sự quản lý của Nhà nước về hoạt động TDTT	19	0
Mục II Chức năng nhiệm vụ			
1	Mục đích	17	2
2	Chức năng	18	1
3	Nhiệm vụ	18	1
Mục III. Hội viên			
1	Hội viên CLB	18	1
2	Quyền lợi	18	1
3	Nghĩa vụ	18	1
Mục IV. Nguyên tắc hoạt động và tổ chức CLB			
1	Nguyên tắc tổ chức và hoạt động	17	2
2	Ban chủ nhiệm	16	3
Mục V. Tài chính			
1	Nguồn kinh phí	18	1
2	Các khoản chi	18	1
Mục VI. Khen thưởng, kỷ luật			
1	Khen thưởng	18	1
2	Kỷ luật	17	2
Mục VII. Hiệu lực và sửa đổi			
1	Hiệu lực	17	2
2	Sửa đổi	16	3

PHỤ LỤC 10: Chương trình môn học Giáo dục Thể chất sau khi đổi mới
HỌC PHẦN GIÁO DỤC THỂ CHẤT TỰ CHỌN 2, 3, 4

(Bóng rổ; Bóng chuyền; Bóng đá; Bóng bàn; Cầu lông; Quần vợt;

Thể dục nhịp điệu; Vovinam; Bơi lội; Khiêu vũ Thể thao; Thể dục; Yoga)

IV. BÓNG BÀN TỰ CHỌN

1. Thông tin về học phần

- Tên học phần: Giáo dục thể chất 2, 3, 4 (Bóng bàn)
- Tên tiếng Anh: Physical Education 2, 3, 4 (Table Tennis)
- Số tín chỉ: 01
- Loại học phần: Tự chọn
- Thuộc khối kiến thức: Đại cương
- Điều kiện tham gia học phần: Học trước GDTC 1
- Phân bổ thời gian: Lý thuyết: 04 tiết; Thực hành: 26 tiết; Tự học: 60 tiết

2. Thông tin về giảng viên: Bộ môn Thể thao cá nhân

3. Mô tả tóm tắt học phần

Học phần cung cấp cho sinh viên những hiểu biết cơ bản về bộ môn Bóng bàn: Lịch sử phát triển, luật thi đấu, phương thức tổ chức thi đấu, chiến thuật thi đấu, trọng tài. Thực hiện các kỹ thuật, chiến thuật cơ bản môn Bóng bàn. Thi đấu và tổ chức thi đấu môn Bóng bàn, các bài tập thể lực bổ trợ cho bộ môn Bóng bàn.

4. Mục tiêu học phần

4.1 Mục tiêu chung:

Trang bị cho người học sự phát triển toàn diện, nắm vững các kiến thức cơ bản về lý thuyết và thực hành; luật và những nguyên lý thực hiện kỹ thuật cơ bản. Hiểu được thực trạng, xu hướng phát triển môn Bóng bàn trong nước và quốc tế. Ngoài ra, môn học Bóng bàn còn góp phần giáo dục, rèn luyện các phẩm chất đạo đức, ý chí, tác phong... tạo điều kiện thuận lợi cho việc tập luyện.

4.2 Mục tiêu cụ thể:

CO	Nội dung
CO1	Trình bày được những hiểu biết cơ bản về môn Bóng bàn như lịch sử phát triển, tác dụng môn Bóng bàn, luật thi đấu...
CO2	Phân tích được các nội dung về phương pháp tổ chức thi đấu, phương pháp trọng tài và các tiêu chuẩn thể lực liên quan đến bộ môn Bóng bàn.
CO3	Thực hiện thuần thục các kỹ thuật động tác cơ bản của môn Bóng bàn và áp dụng các bài tập để rèn luyện thể lực
CO4	Rèn luyện các phẩm chất ý chí, đạo đức và thẩm mỹ góp phần hoàn thiện nhân cách.

5. Chuẩn đầu ra của học phần (CLO)

Ký hiệu CLO	Nội dung chuẩn đầu ra học phần (CLO)
CLO1	- Trình bày được lịch sử, những đặc điểm, lợi ích, tác dụng môn Bóng bàn.
CLO2	- Trình bày được các thể thức thi đấu các luật thường gặp và hoạt động cơ bản về trọng tài Bóng bàn, chiến thuật đơn giản trong Bóng bàn.
CLO3	- Thực hiện được kỹ thuật động tác cơ bản trong Bóng bàn.
CLO4	- Đạt được yêu cầu thể lực chuyên môn Bóng bàn.
CLO5	- Có thái độ nghiêm túc, chủ động tham gia học tập và rèn luyện.

Ma trận thể hiện sự đóng góp của các chuẩn đầu ra học phần (CLO) vào việc đạt được các chuẩn đầu ra của chương trình (PLO) môn học GDTC:

CĐR CT \ CĐR HP	PLO1	PLO2	PLO3
CLO 1		X	
CLO 2		X	
CLO 3		X	
CLO 4		X	
CLO 5			X

6. Đánh giá học phần

Thành phần đánh giá	Trọng số (%)	NỘI DUNG	CDR học phần	Trọng số từng CLO trong thành phần đánh giá (%)	Lấy dữ liệu đo lường mức độ người học đạt PLO/PI
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]
Đánh giá quá trình	30%	- Chuyên cần - Thái độ	CLO 5	100%	PLO3
Đánh giá giữa kỳ	20%	- Lý thuyết theo quy định giữa kỳ	CLO 1 CLO 2	20%	PLO2
		- Kỹ thuật theo quy định giữa kỳ	CLO 3	40%	PLO2
		- Thẻ lực theo quy định giữa kỳ	CLO 4	40%	PLO2
Đánh giá cuối kỳ	50%	- Lý thuyết theo quy định cuối kỳ	CLO 1 CLO 2	20%	PLO2
		- Thẻ lực theo quy định cuối kỳ.	CLO 4	40%	PLO2
		- Kỹ thuật theo quy định cuối kỳ.	CLO 3	40%	PLO2

7. Nhiệm vụ của sinh viên: (tham dự lớp học, hành vi, học vụ...).

- Tham dự đầy đủ các buổi học, đúng giờ quy định, quy chế;
- Học lý thuyết, thảo luận, hoàn thành bài tập;
- Tích cực hoàn thành các bài tập trong giờ học, tích cực giờ tự tập;
- Tham gia kiểm tra điều kiện, thi hoàn thành học phần.

8. Kế hoạch và nội dung giảng dạy học phần

Tuần	Các nội dung cơ bản của bài học	Số tiết		CDR của bài học	CLO liên quan	PP giảng dạy đạt chuẩn đầu ra	Hoạt động học của SV
		LT	TH				
(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	(7)
1	<ul style="list-style-type: none"> - Giới thiệu môn học: Mục tiêu, yêu cầu, nội dung, quy định chương trình môn học. - Nguồn gốc, lịch sử phát triển môn Bóng bàn, một số điều luật cơ bản. 	2		<ul style="list-style-type: none"> - Trình bày tóm tắt lịch sử môn Bóng bàn; tác dụng môn Bóng bàn đối với người tập luyện. 	CLO 1	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết giảng. - Bài tập. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lắng nghe, ghi chép. - Thảo luận nhóm.
					CLO 5		
2	<ul style="list-style-type: none"> - Chiến thuật cơ bản trong môn Bóng bàn, phương pháp tổ chức thi đấu, trọng tài. 	2		<ul style="list-style-type: none"> Giải thích được các luật, chiến thuật thường gặp trong thi đấu và phân tích được các thể thức thi đấu. 	CLO 2	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết giảng. - Bài tập. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lắng nghe, ghi chép. - Thảo luận nhóm.
					CLO 5		
3	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Cách cầm vợt. - Giao bóng thuận tay (xoáy lên). - Giao bóng trái tay (xoáy lên). - Thẻ lực chuyên môn. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, phát bóng, đánh bóng và di chuyển trong thi đấu Bóng bàn. 	CLO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết giảng. - Làm mẫu. - Quan sát và sửa sai. 	<ul style="list-style-type: none"> - Lắng nghe, quan sát và phản hồi. - Thực hành theo nhóm/tổ. - Tự rèn luyện.
					CLO 4		
					CLO 5		

Tuần	Các nội dung cơ bản của bài học	Số tiết		CDR của bài học	CLO liên quan	PP giảng dạy đạt chuẩn đầu ra	Hoạt động học của SV
		LT	TH				
(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	(7)
4	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Kỹ thuật vọt bóng thuận tay. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện được kỹ thuật theo qui định. - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, giao bóng trong tập luyện, thi đấu Bóng bàn. - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, giao bóng, đánh bóng và di chuyển trong thi đấu Bóng bàn. 	CLO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết giảng. - Làm mẫu. - Quan sát và sửa sai. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan sát. - Thực hành theo nhóm/tổ. - Tự rèn luyện.
					CLO 4		
					CLO 5		
5	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Di chuyển vọt bóng thuận tay. - Thẻ lực chuyên môn. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, phát bóng, đánh bóng và di chuyển trong thi đấu Bóng bàn. 	CLO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết giảng. - Làm mẫu. - Quan sát và sửa sai. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan sát. - Thực hành theo nhóm/tổ. - Tự rèn luyện.
					CLO 4		
					CLO 5		
6	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Kỹ thuật vọt bóng trái tay. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, giao bóng trong tập luyện, thi đấu Bóng bàn. - Thực hiện tốt các kỹ thuật Bóng bàn. 	CLO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết giảng. - Làm mẫu. - Quan sát và sửa sai. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan sát. - Thực hành theo nhóm/tổ. - Tự rèn luyện.
					CLO 4		
					CLO 5		

Tuần	Các nội dung cơ bản của bài học	Số tiết		CDR của bài học	CLO liên quan	PP giảng dạy đạt chuẩn đầu ra	Hoạt động học của SV
		LT	TH				
(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	(7)
7	<ul style="list-style-type: none"> - Di chuyển vọt bóng trái tay. - Thẻ lực chuyên môn. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, phát bóng, đánh bóng và di chuyển trong thi đấu Bóng bàn. - Thực hiện tốt các kỹ thuật Bóng bàn. 	CLO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết giảng. - Làm mẫu. - Quan sát và sửa sai. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan sát. - Thực hành theo nhóm/tổ. - Tự rèn luyện.
					CLO 4		
					CLO 5		
8	Kiểm tra giữa kỳ		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện được kỹ thuật theo qui định. 	CLO 1	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện được các nội dung theo yêu cầu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Nghiêm túc, tích cực trong giờ học.
					CLO 2		
					CLO 3		
					CLO 4		
					CLO 5		
9	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Kỹ thuật lúp bóng thuận tay. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, giao bóng trong tập luyện, thi đấu Bóng bàn. 	CLO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết giảng. - Làm mẫu. - Quan sát và sửa sai. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan sát. - Thực hành theo nhóm/tổ. - Tự rèn luyện.
					CLO 4		
					CLO 5		
10	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Kỹ thuật lúp bóng trái tay. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, phát bóng, đánh bóng và di chuyển trong thi đấu Bóng bàn. 	CLO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết giảng. - Làm mẫu. - Quan sát và sửa sai. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan sát. - Thực hành theo nhóm/tổ. - Tự rèn luyện.
					CLO 4		
					CLO 5		

Tuần	Các nội dung cơ bản của bài học	Số tiết		CDR của bài học	CLO liên quan	PP giảng dạy đạt chuẩn đầu ra	Hoạt động học của SV
		LT	TH				
(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	(7)
11	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Di chuyển líp bóng thuận tay. - Khởi động chuyên môn. - Di chuyển líp bóng trái tay. - Thẻ lực chuyên môn. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, giao bóng, trong tập luyện, thi đấu Bóng bàn. 	CLO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Thuyết giảng. - Làm mẫu. - Quan sát và sửa sai. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan sát. - Thực hành theo nhóm/tổ. - Tự rèn luyện.
					CLO 4		
					CLO 5		
12	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Kỹ thuật gò bóng thuận tay và trái tay. - Thẻ lực chuyên môn. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, phát bóng, đánh bóng và di chuyển trong thi đấu Bóng bàn. 	CLO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Bài tập. - Thuyết giảng. - Làm mẫu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan sát. - Thực hành theo nhóm/tổ. - Tự rèn luyện.
					CLO 4		
					CLO 5		
13	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Các bài tập di chuyển. - Chiến thuật thi đấu. - Thi đấu nội bộ. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Vận dụng các kỹ thuật động tác và kỹ thuật di chuyển trong tập luyện, thi đấu Bóng bàn. - Có thái độ nghiêm túc, chủ động tham gia học tập và rèn luyện. 	CLO 3	<ul style="list-style-type: none"> - Quan sát và sửa sai. - Thuyết giảng. - Làm mẫu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Quan sát, sửa sai. - Tham gia thi đấu. - Tham gia thực hiện các khâu của tổ chức thi đấu: bốc thăm, trọng tài.
					CLO 4		
					CLO 5		

Tuần	Các nội dung cơ bản của bài học	Số tiết		CDR của bài học	CLO liên quan	PP giảng dạy đạt chuẩn đầu ra	Hoạt động học của SV
		LT	TH				
(1)	(2)	(3)		(4)	(5)	(6)	(7)
14	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Chiến thuật thi đấu. - Thi đấu nội bộ. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Vận dụng các kỹ thuật động tác và kỹ thuật di chuyển trong tập luyện, thi đấu Bóng bàn. - Có thái độ nghiêm túc, chủ động tham gia học tập và rèn luyện. 	CLO 2	- Tổ chức thi đấu.	<ul style="list-style-type: none"> - Tham gia thi đấu. - Tham gia thực hiện các khâu của tổ chức thi đấu: bốc thăm, trọng tài.
					CLO 3		
					CLO 4		
					CLO 5		
15	<ul style="list-style-type: none"> - Khởi động chuyên môn. - Ôn tập nội dung thi kết thúc học phần. - Thử lực chuyên môn. 		2	<ul style="list-style-type: none"> - Vận dụng các kỹ thuật động tác và kỹ thuật di chuyển trong tập luyện, thi đấu Bóng bàn. - Có thái độ nghiêm túc, chủ động tham gia học tập và rèn luyện. 	CLO 3	- Quan sát và sửa sai.	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hành theo nhóm/tổ. - Tự rèn luyện.
					CLO 4		
					CLO 5		
16	Thi cuối học kỳ		2	<ul style="list-style-type: none"> - Thực hiện đúng các kỹ thuật cầm vợt, giao bóng, đánh bóng và di chuyển trong thi đấu Bóng bàn. 	CLO 1	- Thực hiện được các nội dung theo yêu cầu.	- Nghiêm túc, tự giác, tích cực.
					CLO 2		
					CLO 3		
					CLO 4		
					CLO 5		

9. Nguồn học liệu

[1] Luật thi đấu bóng bàn. Liên đoàn Bóng bàn Việt Nam – Nhà xuất bản thể dục thể thao;

[2] Nguyễn Ngọc Tuấn, Nguyễn Danh Hoàng Việt (2015), Giáo trình bóng bàn, Nxb TDTT, Hà Nội.

[3] Nguyễn Văn Trạch – Nguyễn Danh Thái. Bóng bàn hiện đại, nhà xuất bản thể dục thể thao.

Đà Nẵng, ngày tháng năm 2022

Người biên soạn

Trưởng Bộ môn

Trưởng khoa

10. Phương pháp, hình thức kiểm tra, đánh giá kết quả học tập: *(Xem phần phụ lục)*

* *
*

Thang điểm, tiêu chuẩn đánh giá chung

- Đánh giá theo thang điểm 10.
- Tiêu chuẩn đánh giá sinh viên:

Stt	Nội dung	Trọng số
1	Chuyên cần, thái độ học tập	30%
2	Kiểm tra giữa kỳ	20%
3	Thi học phần	50%
Tổng		100%

Kiểm tra, đánh giá kết quả học tập học phần Giáo dục thể chất tự chọn 2, 3, 4

IV. BÓNG BÀN TỰ CHỌN

1. Điểm chuyên cần: 30%.

Điểm chuyên cần được tính như sau:

Số tiết nghỉ học	Điểm
Không vắng, thái độ học tập tích cực	10
02 tiết	8
04 tiết	6
06 tiết	4
Trên 06 tiết	0

2. Điểm thi giữa học phần: 20%.

2.1. *Lý thuyết*: (Trắc nghiệm, vấn đáp) về các nội dung đã học.

2.2. *Kỹ thuật*:

- Kỹ thuật giao bóng: thực hiện 5 quả phát bóng vào ô
- Kỹ thuật vạt bóng: thực hiện 10 quả vào ô (5 quả thuận tay, 5 quả trái tay)
- *Yêu cầu*: Phát bóng qua lưới vào ô giao bóng, đúng kỹ thuật;

Vạt bóng qua lưới vào ô giao bóng, đúng kỹ thuật; ô bên phải 5 quả, ô bên trái 5 quả.

- *Cách đánh giá*: (theo thang điểm)

Thang điểm	1	2	3	4	5	Ghi chú
------------	---	---	---	---	---	---------

Số lượng giao bóng vào ô (Quả)	1	2	3	4	5	Nam, Nữ
---------------------------------------	---	---	---	---	---	----------------

Thang điểm	1	2	3	4	5	Ghi chú
Số lượng vọt bóng vào ô (Quả)	1 – 2	3 – 4	5 – 6	7 - 8	9 - 10	Nam, Nữ

2.3. Thẻ lục:

- Nội dung kiểm tra: Chồng đẩy
- Hình thức kiểm tra: Thực hành.
- Yêu cầu: Tốc độ tối đa
- Cách đánh giá (theo thang điểm).

Thang điểm chồng đẩy (tính số lần)

Thang điểm	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ghi chú
Chồng đẩy 30 giây	4	6	7	9	12	15	18	19	21	23	Nam
	1	1	3	5	7	9	11	13	15	17	Nữ

**Yêu cầu: Căn cứ vào tình hình thực tế mà bộ môn thống nhất chọn nội dung thi kiểm tra giữa kỳ: lý thuyết, kỹ thuật hoặc thẻ lục*

3. Điểm thi cuối kỳ: 50%.

3.1. Lý thuyết: (Viết, trắc nghiệm, vấn đáp) về các nội dung đã học.

3.2. Kỹ thuật

Kỹ thuật lúp bóng thuận tay và trái tay.

- Nội dung kiểm tra:

+ Lúp bóng thuận tay qua lưới vào bàn.

+ Lúp bóng trái tay qua lưới vào bàn.

- Hình thức kiểm tra: Thực hành

- Yêu cầu: Sinh viên thực hiện 05 lần đánh bóng thuận tay, 5 lần đánh bóng trái tay (mỗi quả rơi vào ô = 2 điểm, qua lưới 1 điểm).

- Cách đánh giá: (Theo thang điểm)

Điểm	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ghi chú
Nội dung											
Lúp bóng thuận tay, trái tay vào ô	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Quả

3.3. Thể lực: Chạy con thoi 4 x 10m

- Nội dung kiểm tra: Chạy con thoi 4x10m.
- Hình thức kiểm tra: Thực hành
- Yêu cầu: Chạy tốc độ tối đa.
- Cách đánh giá (Theo thang điểm)

Thang điểm	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	Ghi chú
Chạy con thoi 4x10m	11"60	11"40	11"20	11"00	10"80	10"60	10"40	10"20	10"00	9"80	Nam
	13"00	12"40	12"20	12"00	11"80	11"60	11"40	11"20	11"00	10"80	Nữ

* **Lưu ý:** Căn cứ vào tình hình thực tế, Bộ môn chọn nội dung thi và điều chỉnh tỷ lệ điểm bài thi cho phù hợp.