

THE NATURE AND PROCESS OF MANAGING TEACHING AND LEARNING QUALITY IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS TOWARDS THE TQM APPROACH AND BASED ON THE CYCLE “(CCR-EER)AARPPRDDR”

Vu Thi Thanh Loan^{*1}, Nguyen Tien Hung²,
Le Anh Vinh³, Dinh Duc Tai⁴

* Corresponding author
Email: loanvtt@ocean.edu.vn

¹ Ocean Edu Foreign Language Center
20 Nguyen Luong Bang street, Dong Da ward,
Hanoi, Vietnam

² Email: hunga60@gmail.com
Hanoi Metropolitan University
98 Duong Quang Ham street, Nghia Do ward,
Hanoi, Vietnam

³ Email: vinhle@vnies.edu.vn

⁴ Email: taidd@vnies.edu.vn

^{3,4} The Vietnam National Institute
of Educational Sciences
101 Tran Hung Dao street, Cua Nam ward,
Hanoi, Vietnam

Received: 24/5/2026

Revised: 18/6/2026

Accepted: 10/7/2026

Published: 20/7/2026

Abstract: Faced with the increasing demand for quality accountability, quality management activities in education receive special attention. The article presented and analyzed the nature of teaching and learning quality management in educational institutions according to the TQM approach, focusing on taking the value system as a guideline to organize experiences for stakeholders, creating “shared” trust and forming “habits/voluntariness” to implement the set of quality criteria through standards of teaching quality behavior to guide/ orient direction, organize implementation to ensure the quality; and based on the quality improvement cycle “(CCr-EEr)AArPPrDDr”, proposed a 3-step process: (1) Managing the assessment of the current status of teaching and learning quality management towards the TQM approach based on the value system of quality culture; (2) Managing the implementation of experiences of the new value system of quality culture into standards of teaching and learning quality behavior for stakeholders; and (3) Managing the implementation of teaching and learning quality assurance based on new quality behavior standards. The research results contribute to the development of theory, providing educational institutions with more options for implementing quality assurance activities for teaching and learning in practice.

Keywords: Quality management, quality assurance, TQM, teaching quality, educational institutions, quality improvement.

BẢN CHẤT VÀ QUY TRÌNH QUẢN LÝ CHẤT LƯỢNG DẠY HỌC Ở CƠ SỞ GIÁO DỤC THEO TIẾP CẬN TQM VÀ DỰA VÀO CHU TRÌNH “(CCR-EER)AARPPRDDR”

Vũ Thị Thanh Loan^{*1}, Nguyễn Tiến Hùng²,
Lê Anh Vinh³, Đinh Đức Tài⁴

* Tác giả liên hệ
Email: loanvtt@ocean.edu.vn

¹ Trung tâm ngoại ngữ Ocean Edu
204 Nguyễn Lương Bằng, phường Đồng Đa,
Hà Nội, Việt Nam

² Email: hunga60@gmail.com
Trường Đại học Thủ đô Hà Nội
98 Dương Quảng Hàm, phường Nghĩa Đô,
Hà Nội, Việt Nam

³ Email: vinhle@vnies.edu.vn

⁴ Email: taidd@vnies.edu.vn

^{3,4} Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam
101 Trần Hưng Đạo, phường Cửa Nam,
Hà Nội, Việt Nam

Nhận bài: 24/5/2026

Chỉnh sửa xong: 18/6/2026

Chấp nhận đăng: 10/7/2026

Xuất bản: 20/7/2026

Tóm tắt: Trước yêu cầu trách nhiệm giải trình chất lượng ngày càng cao, hoạt động quản lý chất lượng trong giáo dục được đặc biệt quan tâm. Bài viết trình bày và phân tích bản chất của quản lý chất lượng dạy học ở cơ sở giáo dục theo tiếp cận TQM tập trung vào lấy hệ giá trị làm kim chỉ nam để tổ chức trải nghiệm cho các bên liên quan, tạo thành niềm tin được “chia sẻ” và hình thành “thói quen/tự giác” thực hiện bộ tiêu chí chất lượng thông qua các chuẩn mực về hành vi chất lượng dạy học, để dẫn dắt/định hướng chỉ đạo, tổ chức thực hiện bảo đảm chất lượng dạy học; dựa vào chu trình cải tiến chất lượng “(CCr-EEr)AArPPrDDr” đề xuất quy trình 03 bước: (1) Quản lý đánh giá thực trạng quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM dựa vào hệ giá trị của văn hóa chất lượng; (2) Quản lý thực hiện trải nghiệm hệ giá trị mới của văn hóa chất lượng thành chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học cho các bên liên quan; (3) Quản lý thực hiện bảo đảm chất lượng dạy học dựa vào quy định chuẩn mực hành vi chất lượng mới. Kết quả nghiên cứu góp phần phát triển lý luận, giúp các cơ sở giáo dục có thêm lựa chọn để triển khai hoạt động bảo đảm chất lượng dạy học trong thực tiễn.

Từ khóa: Quản lý chất lượng, bảo đảm chất lượng, TQM, chất lượng dạy học, cơ sở giáo dục, cải tiến chất lượng.

1. Đặt vấn đề

Trong bối cảnh toàn cầu hóa và sự phát triển mạnh mẽ của nền kinh tế tri thức, những yêu cầu ngày càng cao từ người học, xã hội và thị trường lao động đòi hỏi các cơ sở giáo dục không ngừng đổi mới hoạt động quản lý nhằm nâng cao chất lượng đào tạo. Trong đó, hoạt động dạy học được xem là chức năng trung tâm của nhà trường, có ảnh hưởng trực tiếp đến kết quả giáo dục và sự hình thành năng lực của người học. Chất lượng giáo dục ngày càng trở thành yếu tố quyết định năng lực cạnh tranh và sự phát triển bền vững của các cơ sở giáo dục. Vì vậy, việc quản lý chất lượng dạy học đã và đang trở thành một nhiệm vụ trọng tâm trong chiến lược phát triển của các cơ sở giáo dục hiện nay (Sahney và các cộng sự, 2004).

Có nhiều cách tiếp cận quản lý chất lượng giáo dục, như: Tiếp cận kiểm soát chất lượng (Quality Control - QC) là hình thức quản lý chất lượng truyền thống, chủ yếu tập trung vào việc kiểm tra và đánh giá kết quả đầu ra nhằm phát hiện sai sót hoặc mức độ đáp ứng các tiêu chuẩn chất lượng đã xác định. Trong giáo dục, cách tiếp cận này thường được thực hiện thông qua các hoạt động kiểm tra, thi cử, thanh tra và đánh giá kết quả học tập của người học (Sallis, 2014). Tuy nhiên, hạn chế của tiếp cận này là chưa chú trọng đến việc cải tiến quá trình và phòng ngừa sai sót trong toàn bộ hệ thống giáo dục (Harvey & Green, 1993); tiếp cận đảm bảo chất lượng (Quality Assurance - QA) được phát triển nhằm khắc phục hạn chế của kiểm soát chất lượng bằng cách chuyển trọng tâm từ “phát hiện sai lỗi” sang “phòng ngừa sai lỗi”. Theo Harvey và Green (1993), bảo đảm chất lượng là việc thiết lập các chính sách, quy trình và cơ chế nhằm tạo niềm tin rằng, chất lượng giáo dục sẽ được duy trì và không ngừng nâng cao. Tiếp cận QA nhấn mạnh tính hệ thống và minh bạch trong quản lý chất lượng, đồng thời hướng tới trách nhiệm giải trình của cơ sở giáo dục đối với xã hội và các bên liên quan (Nguyễn & Ta, 2018); tiếp cận quản lý chất lượng theo tiêu chuẩn (Standards-based Approach) dựa trên xây dựng và áp dụng các bộ tiêu chuẩn chất lượng nhằm định hướng và đánh giá hoạt động giáo dục. Theo đó, chất lượng giáo dục được xác định dựa trên mức độ đáp ứng các tiêu chuẩn đã được thiết lập bởi cơ quan quản lý hoặc tổ chức kiểm định. Tiếp cận này giúp chuẩn hóa hoạt động quản lý, tăng cường tính minh bạch và tạo cơ sở cho việc đánh giá, kiểm định và cải tiến chất lượng giáo dục (Martin & Stella, 2007); tiếp cận quản lý chất lượng theo kết quả đầu ra (Outcome-based Approach) tập trung vào

năng lực và phẩm chất mà người học cần đạt được sau quá trình đào tạo. Theo Spady (1994), giáo dục cần được tổ chức dựa trên các kết quả đầu ra mong đợi thay vì chỉ chú trọng nội dung giảng dạy hoặc thời lượng đào tạo. Hiện nay, tiếp cận Outcome-based Education (OBE) được áp dụng khá rộng rãi trong giáo dục đại học nhằm đáp ứng yêu cầu của thị trường lao động và nâng cao khả năng hội nhập quốc tế của các chương trình đào tạo (Biggs & Tang, 2011); tiếp cận hệ thống (Systems Approach) cho rằng cơ sở giáo dục được xem là một hệ thống gồm nhiều thành tố có mối quan hệ tương tác chặt chẽ với nhau như: mục tiêu giáo dục, chương trình đào tạo, đội ngũ giảng viên, người học, cơ sở vật chất, môi trường học tập và cơ chế quản lý. Theo Bertalanffy (1968), tổ chức hoạt động như một hệ thống mở, trong đó sự thay đổi của một thành tố sẽ ảnh hưởng đến toàn bộ hệ thống. Do đó, quản lý chất lượng giáo dục cần được thực hiện đồng bộ trên tất cả các thành tố và chú trọng mối quan hệ giữa đầu vào, quá trình và đầu ra. Tiếp cận hệ thống giúp các cơ sở giáo dục nhìn nhận chất lượng một cách tổng thể, từ đó xây dựng các giải pháp quản lý mang tính liên kết và bền vững.

Trong các tiếp cận quản lý hiện đại, quản lý chất lượng tổng thể (Total Quality Management - TQM) được xem là một trong những mô hình quản lý tiên tiến có khả năng đáp ứng yêu cầu nâng cao chất lượng giáo dục một cách toàn diện. TQM được hình thành từ lĩnh vực sản xuất công nghiệp nhưng đã nhanh chóng được mở rộng sang lĩnh vực dịch vụ và giáo dục nhờ triết lý lấy chất lượng làm trung tâm, hướng tới sự thỏa mãn nhu cầu của khách hàng và cải tiến liên tục toàn bộ quá trình hoạt động của tổ chức (Deming, 1986; Juran, 1988). Theo quan điểm của TQM, chất lượng không chỉ là kết quả đầu ra mà còn là chất lượng của toàn bộ quá trình được tạo ra thông qua sự tham gia của tất cả các thành viên trong tổ chức; trong môi trường giáo dục đồng nghĩa với việc chất lượng dạy học cần được quản lý một cách hệ thống từ khâu lập kế hoạch, tổ chức thực hiện, kiểm tra, đánh giá đến cải tiến liên tục nhằm đáp ứng yêu cầu của người học và các bên liên quan (Psomas & Antony, 2017). Nhiều kết quả nghiên cứu đã khẳng định tính ưu việt của việc áp dụng TQM trong giáo dục, do có tác động tích cực đến hiệu quả quản lý, chất lượng đào tạo và sự phát triển văn hóa chất lượng trong nhà trường. Sahney và các cộng sự (2004) đã chỉ ra rằng, TQM giúp các cơ sở giáo dục hình thành hệ thống quản lý mang tính đồng bộ, tăng cường trách nhiệm giải trình và thúc đẩy cải tiến liên

tục. Trong khi đó, Nasim và các cộng sự (2019) thông qua nghiên cứu tổng quan hệ thống đã chỉ ra rằng, TQM ngày càng được quan tâm trong giáo dục do khả năng nâng cao hiệu quả tổ chức và tối ưu hóa các quy trình quản lý chất lượng. Bên cạnh đó, Jasti và các cộng sự (2021) đã nhận định: Việc chuẩn hóa các quy trình quản lý theo tiếp cận TQM là điều kiện quan trọng để bảo đảm và nâng cao chất lượng giáo dục trong bối cảnh đổi mới giáo dục hiện nay. Tuy nhiên, thực tiễn quản lý chất lượng dạy học tại nhiều cơ sở giáo dục hiện nay vẫn tồn tại những hạn chế nhất định như: Quy trình quản lý chưa đồng bộ; hoạt động giám sát, đánh giá và phản hồi chất lượng chưa được thực hiện thường xuyên; việc sử dụng dữ liệu trong cải tiến hoạt động dạy học còn hạn chế; sự tham gia của các bên liên quan trong bảo đảm chất lượng chưa thực sự hiệu quả. Điều này dẫn đến khoảng cách giữa mục tiêu chất lượng và kết quả thực tiễn của hoạt động dạy học (Spanbauer, 1995). Trong khi đó, TQM nhấn mạnh việc chuẩn hóa quy trình, kiểm soát chất lượng dựa trên dữ liệu và cải tiến liên tục như những nguyên tắc cốt lõi để nâng cao hiệu quả hoạt động của tổ chức (Anastasiadou, 2015).

Mặc dù đã có nhiều nghiên cứu trong và ngoài nước về chủ đề TQM trong giáo dục: Nguyễn Duy Minh và cộng sự (2018), Phạm Thị Quỳnh Ni và cộng sự (2020), Đoàn Thị Khánh Hà (2025), Aneta Kucińska-Landwójtowicz và các cộng sự (2020), Edward Kigozi và cộng sự (2019)... Tuy nhiên, các nghiên cứu chuyên sâu về quy trình quản lý chất lượng dạy học ở cơ sở giáo dục theo tiếp cận TQM vẫn còn hạn chế, đặc biệt trong bối cảnh đổi mới giáo dục và chuyển đổi số. Đặc biệt, ở Việt Nam hiện nay, các công trình nghiên cứu chủ yếu tập trung vào việc vận dụng các kết quả nghiên cứu, các quy định của các tổ chức quốc tế như: ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology); FIBAA (Foundation for International Business Administration Accreditation); AQAS (Agency for Quality Assurance through Accreditation of Study Programs), AUN-QA (ASEAN University Network - Quality Assurance)... chủ yếu tập trung vào lĩnh vực giáo dục đại học, giáo dục nghề nghiệp. Có thể khẳng định, chưa có công trình nghiên cứu nào về quản lý chất lượng tổng thể trong giáo dục có sự vận dụng Chu trình “(CCr-EEr)AArPPrDDr”, đây là chu trình cải tiến chất lượng được phát triển dựa trên chu trình PDCA, CIPO và một số chu trình quản lý chất lượng khác (Nguyễn Tiến Hùng và các cộng sự, 2025).

Bài viết này tập trung trình bày, phân tích bản chất để đề xuất quy trình quản lý chất lượng dạy học

ở cơ sở giáo dục theo tiếp cận TQM và dựa vào Chu trình “(CCr-EEr)AArPPrDDr” (xem Hình 1), qua đó giúp các cơ sở giáo dục có thêm lựa chọn vận dụng vào thực tiễn của công tác quản lý.

2. Phương pháp nghiên cứu

Quá trình nghiên cứu đã sử dụng nhóm các phương pháp nghiên cứu định tính. Trong đó chủ yếu sử dụng phương pháp nghiên cứu lý thuyết nền tảng (Norman và các cộng sự, 2017) và phương pháp phân tích nội dung, tài liệu (Cohen và cộng sự, 2018) để kết nối các cách tiếp cận, các lý thuyết và kết quả nghiên cứu liên quan làm rõ bản chất và đề xuất quy trình quản lý chất lượng dạy học ở cơ sở giáo dục theo tiếp cận TQM dựa vào Chu trình “(CCr-EEr)AArPPrDDr”.

3. Kết quả nghiên cứu

3.1. Chất lượng, quản lý và bảo đảm chất lượng dạy học

Có thể hiểu dạy học là quá trình tương tác biện chứng, phức tạp, nhất quán giữa nội dung chương trình và tài liệu khóa/lớp học; trong đó, nội dung chương trình được thiết kế theo các môn học (học phần, modules) gắn với hoạt động, phương pháp, hình thức dạy học và cách đánh giá kết quả học tập của nhà giáo để định hướng, dẫn dắt học tập của người học/học sinh phù hợp, khả thi, đạt tới mục tiêu (chuẩn đầu ra) đã đặt ra trong môi trường dạy học tích cực (Munna và cộng sự, 2021; Molefe, 2017; Nguyễn Tiến Hùng, 2014).

Tiếp theo, chất lượng trong giáo dục được hiểu gồm: Chất lượng theo nghĩa tuyệt đối là bản chất, cái vốn có của sự vật, tồn tại khách quan, mọi người phải thừa nhận; tuy nhiên, trong thực tế, hầu hết các cơ sở giáo dục sử dụng chất lượng theo nghĩa tương đối được biến đổi theo thực tiễn và được đo lường, đánh giá theo các “chuẩn mực” với các “lớp” khác nhau phù hợp “nhận thức, sự quan tâm, nhu cầu” của nhóm hay lớp bên hưởng lợi (Nguyễn Tiến Hùng, 2015; Sallis, 2010 và 2002). Vì vậy, có thể hiểu chất lượng dạy học theo nghĩa chất lượng tương đối biến đổi, thay đổi theo quá trình, tiến trình thực hiện dạy học và được đo lường, đánh giá theo các chuẩn mực hay chuẩn đầu ra về năng lực cần có và cấp độ tương ứng, đáp ứng nhu cầu của bên hưởng lợi giáo dục, đặc biệt là nhóm trẻ hay học sinh để học tập tiếp theo và (hoặc) vận dụng vào thực tiễn (Nguyễn Tiến Hùng, 2022 và 2014; Sallis, 2014 và 2002).

Có cách hiểu khác nhau nhưng nhìn chung đều cho rằng: Quản lý chất lượng là hệ thống, bao gồm

cấu trúc tổ chức, cơ chế và các quy trình cải tiến chất lượng gắn với tiêu chuẩn, tiêu chí, chỉ báo chất lượng (gọi tắt là bộ tiêu chí chất lượng), được sử dụng để bảo đảm chất lượng hệ thống giáo dục hoặc cơ sở giáo dục và nội dung chương trình theo quá trình dạy học với sự tham gia của các bên liên quan, đáp ứng nhu cầu của bên hưởng lợi giáo dục. Trong thực tế, quản lý chất lượng thường được phân loại thành *03 cấp độ*: “Thanh tra → Kiểm soát chất lượng” → Bảo đảm chất lượng → TQM” (Nguyễn Tiến Hùng, 2015; Sallis, 2014). Vì vậy, có thể hiểu, *quản lý chất lượng dạy học là hệ thống gồm cấu trúc tổ chức, cơ chế, quy trình cải tiến chất lượng gắn với bộ tiêu chí chất lượng để bảo đảm chất lượng theo quá trình dạy học với sự tham gia của các bên liên quan để đáp ứng nhu cầu, yêu cầu của các bên hưởng lợi giáo dục*.

Bên cạnh đó, do bảo đảm chất lượng dạy học là cấp độ thứ hai của quản lý chất lượng, nên cũng được hiểu là hệ thống gồm cấu trúc tổ chức, cơ chế, quy trình cải tiến chất lượng gắn với bộ tiêu chí chất lượng, nhưng nhấn mạnh để liên tục cải tiến chất lượng dựa vào chu trình cải tiến chất lượng. Trong bài viết này, chúng tôi sử dụng Chu trình “(CCr-EEr)AArPPrDDr” nhằm “ngăn chặn” trước và (hay) kịp thời khắc phục các “sai sót” trong quá trình dạy học, thông qua kết hợp sử dụng có hiệu quả các đầu vào vào các hoạt động, quá trình dạy học, tạo ra chất lượng đầu ra, đặc biệt là kết quả đầu ra, với sự tham gia của các bên liên quan theo cơ chế, quy trình “chủ trì - phối hợp” phù hợp và khả thi, đảm bảo đáp ứng nhu cầu của bên hưởng lợi giáo dục trong khuôn khổ định hướng và quy định của bên quản lý (Bối cảnh) (Nguyễn Tiến Hùng, 2015; Sallis, 2002 và 2014). Vì vậy, bản chất của bảo đảm chất lượng dạy học bao gồm 02 hệ thống “con”: Bảo đảm chất lượng bên trong tập trung vào giám sát, kiểm tra, đánh giá chất lượng theo quá, tiến trình dạy học “Đầu vào – Quá trình hay Hoạt động dạy học - Đầu ra” gắn với phản hồi cải tiến; và bảo đảm chất lượng bên ngoài tập trung vào đánh giá kết quả, mức độ đáp ứng học tập và vị trí việc làm tiếp theo (kết quả đầu ra) của người học, học sinh sau khi hoàn thành khóa học, lớp học gắn với gắn với phản hồi cải tiến (Nguyễn Tiến Hùng, 2022 và 2015; Sallis, 2014).

3.2. TQM gắn với văn hóa chất lượng dạy học

TQM được xem là cấp độ cao nhất của quản lý chất lượng, tập trung hơn vào văn hóa chất lượng để định hướng, dẫn dắt huy động tất cả các bên liên quan tham gia vào hoạt động bảo đảm chất lượng tại tất cả các khâu, tất cả các nội dung theo quá trình,

tiến trình dạy học tại mọi nơi, mọi thời điểm. Thực tế, văn hóa chất lượng dạy học thuộc văn hóa nhà trường, cơ sở giáo dục; và *văn hóa cơ sở giáo dục* là văn hóa tổ chức tập hợp các giá trị, niềm tin, thái độ dẫn dắt, tạo nên chuẩn mực, nguyên tắc về hành vi ứng xử trong hoạt động của tất cả các bên liên quan (Jathanna, 2023; Nguyễn Tiến Hùng, 2022 và 2010).

Tiếp theo, vận dụng mô hình *tảng băng trôi*: Nếu coi cơ sở giáo dục là một “con tàu lớn” và văn hóa chất lượng dạy học là “tảng băng trôi” thì bất kỳ một thành tố, nhân tố nào “chưa tốt” của văn hóa chất lượng vẫn có thể “giết chết sự sống còn” của cơ sở giáo dục, nên cần nhất quán với nhau. Thuật ngữ tảng băng “trôi” còn có hàm ý: Văn hóa chất lượng không bất biến mà biến đổi theo thay đổi thực tiễn. Theo mô hình này, cấu trúc văn hóa chất lượng dạy học gồm: *cấu trúc hữu hình, cấu trúc bán hữu hình và cấu trúc vô hình* (Jathanna, 2023; Schein, 2010; Nguyễn Tiến Hùng, 2014 và 2010):

- *Cấu trúc hữu hình* (phần nổi) chủ yếu gồm *hiện thực* là những thứ có thể nhìn thấy được, như khẩu hiệu, các biểu tượng, câu chuyện, giai thoại, ngôn ngữ...; Phần “cứng”, như: Định hướng hay Chiến lược phát triển dạy học, đặc biệt là các quy định về chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học; Cấu trúc tổ chức gồm các đơn vị, các bộ phận gắn với trách nhiệm, quyền hạn, trách nhiệm xã hội và cơ chế, quy trình “chủ trì - phối hợp” giữa các bên liên quan trong và ngoài; Hệ thống gồm các quy trình quản lý chất lượng hay bảo đảm chất lượng gắn với chu trình cải tiến chất lượng...

- *Cấu trúc bán hữu hình* (nửa nổi nửa chìm) được gọi là phần “mềm”, chẳng hạn như: Phong cách lãnh đạo của cán bộ quản lý, dạy học của nhà giáo, học tập của người học, học sinh; Năng lực đội ngũ... vừa thấy vừa không thấy nhưng có thể nhận biết gián tiếp, ví dụ: Năng lực của đội ngũ có thể thấy qua lí lịch khoa học, quan sát thái độ và kết quả công việc...

- *Cấu trúc vô hình* (phần chìm) không nhìn thấy được, bao gồm hệ giá trị là tập hợp các quan niệm về cái gì là quan trọng, ưu tiên, mong muốn...; Niềm tin là nhất trí cơ bản trong nhận thức về những gì được cho là đúng, hiển nhiên trong các mối quan hệ làm việc giữa các bên liên quan để đạt tới mục tiêu. Thực tế, nhìn chung, khung hay hệ giá trị của văn hóa chất lượng dạy học chủ yếu tập trung vào: Đáp ứng nhu cầu xã hội, nhu cầu các bên liên quan hay các bên hưởng lợi giáo dục; Giải quyết vấn đề và ra quyết định dựa trên dữ liệu thực tế; Tập trung vào kiểm soát thường xuyên và định kì đánh giá theo

quá/tiến trình dạy học gắn với phản hồi cải tiến chất lượng; Tham gia và trao quyền, ủy quyền cho nhà giáo; Quan hệ “đồng nghiệp” phụ thuộc lẫn nhau để cùng hợp tác phối hợp làm việc theo đội, nhóm. Đặc biệt, cấp trên cần khuyến khích, hỗ trợ, giám sát cấp dưới phát huy hết tiềm năng; Giao tiếp mở, trung thực đảm bảo cảm thông, thấu hiểu, chia sẻ lắng nghe lẫn nhau cùng giải quyết vấn đề; Quyền được tiếp cận thông tin liên quan đến hoạt động của các bên liên quan; Không chỉ chú trọng thành công hay thất bại, mà cần rút ra được bài học kinh nghiệm; Khen thưởng, ghi nhận thành tích minh bạch, công khai... (Debara, 2022; Nguyễn Tiến Hùng, 2015).

Cuối cùng, để tổ chức phát triển văn hóa chất lượng dạy học cần tập trung vào lấy hệ giá trị chuyển hóa, tích hợp vào bộ tiêu chí chất lượng dạy học làm kim chỉ nam để tổ chức hoạt động trải nghiệm tạo thành niềm tin (cấu trúc vô hình), dẫn đến được “chia sẻ” để hình thành “thói quen, tự giác thực hiện hay hoạt động” theo các quy định về Chuẩn mực, các nguyên tắc hành vi chất lượng được tất cả các bên liên quan thừa nhận, chia sẻ, cam kết để thực hiện cải tiến chất lượng dạy học (cấu trúc hữu hình và bán hữu hình), đặc biệt là giúp cơ sở giáo dục ra quyết định trong quá trình làm việc theo đội, nhóm nhằm đạt tới “mục tiêu” chất lượng đã đặt ra, đáp ứng nhu cầu của bên hưởng lợi giáo dục (Nguyễn Tiến Hùng và cộng sự, 2025; Debara, 2022; Cherry, 2019; Nguyễn Tiến Hùng, 2010).

3.3. Quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM dựa vào Chu trình “(CCr-EEr)AArPPrDDr”

Từ phân tích và trình bày ở trên, có thể hiểu Quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM là hệ thống được dẫn dắt, định hướng bởi văn hóa chất lượng để tổ chức thiết kế và thực hiện cấu trúc tổ chức, cơ chế, quy trình cải tiến chất lượng gắn với bộ tiêu chí chất lượng để bảo đảm chất lượng dạy học, thông qua liên tục cải tiến chất lượng dựa vào Chu trình “(CCr-EEr)AArPPrDDr” nhằm “ngăn chặn” trước và (hay) kịp thời khắc phục các “sai sót” trong quá (tiến trình) dạy học, thông qua kết hợp sử dụng các đầu vào vào các hoạt động/quá trình dạy học, tạo ra chất lượng đầu ra, đặc biệt là kết quả đầu ra, với sự tham gia của các bên liên quan theo cơ chế, quy trình “chủ trì – phối hợp” phù hợp và khả thi, đảm bảo đáp ứng nhu cầu, yêu cầu của bên hưởng lợi giáo dục trong khuôn khổ định hướng và qui định của bên quản lý (Bối cảnh).

Bên cạnh văn hóa chất lượng và bảo đảm chất lượng dạy học đã trình bày và phân tích ở trên, tiếp

theo là nội hàm của các thành tố khác trong khái niệm về quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM:

- *Cấu trúc tổ chức* bao gồm các đơn vị, bộ phận và *cơ chế* liên quan đến chức năng, nhiệm vụ, quyền hạn, trách nhiệm xã hội gắn với *cơ chế, quy trình ‘chủ trì – phối hợp’* giữa các đơn vị, bộ phận hay bên liên quan bên trong và ngoài tham gia vào quá trình dạy học.

- Vận dụng mô hình CIPO, có thể thấy *quá trình dạy học* bao gồm “Đầu vào (Inputs) – Quá trình (Proccess), Hoạt động dạy học – Đầu ra (Outputs) và Kết quả đầu ra (Outcomes) gắn với các *quy trình bảo đảm chất lượng* và *bộ tiêu chí chất lượng* được thiết kế và vận hành theo quá trình CIPO này trong “Bối cảnh” (Context) cụ thể.

- Các *bên liên quan* đến dạy học chủ yếu bao gồm: “Bên quản lý nhà nước (Bộ, Sở Giáo dục và Đào tạo...) – {Cơ sở giáo dục (cán bộ quản lý, nhà giáo, nhân viên...) – Người học (học sinh) – Gia đình (phụ huynh) – Bên sử dụng kết quả (lên lớp, tốt nghiệp, cộng đồng,...}”. Trong đó, *bên hưởng lợi giáo dục* là một phần của bên liên quan, bao gồm: Bên quản lý nhà nước để đáp ứng nhu cầu, yêu cầu chất lượng cấp quốc gia, tỉnh, thành phố...; Cơ sở giáo dục để đảm bảo hoàn thành chất lượng chức năng, nhiệm vụ của mình; Gia đình, người học (học sinh) theo nguyện vọng, nhu cầu...; Cộng đồng, thành viên cộng đồng để đáp ứng nhu cầu, yêu cầu phát triển địa phương...

- *Chu trình cải tiến chất lượng “(CCr-EEr)AArPPrDDr”* được cải tiến dựa trên PDCA của Deming, bao gồm: C - Checking là Giám sát, Kiểm tra chất lượng gắn với phản hồi cải tiến và Cr - Checking results là Kết quả giám sát, kiểm tra; E - Evaluating là Đánh giá chất lượng gắn với phản hồi cải tiến và Er - Evaluating results là Kết quả đánh giá; A - Analysing là Tổ chức phân tích chất lượng và Ar - Analysing results là Kết quả phân tích; P - Planning là Lập kế hoạch CTCL và Pr - Planning results là Nội dung bản kế hoạch; D - Doing là Chỉ đạo, tổ chức thực hiện kế hoạch CTCL và Dr - Doing results là Kết quả thực hiện (Nguyễn Tiến Hùng, 2022; Andrews, 2021).

Vì vậy, bản chất của quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM cần tập trung vào: Phát triển văn hóa chất lượng dạy học dựa trên xu thế phát triển đáp ứng yêu cầu của định hướng, chiến lược phát triển dạy học và phù hợp, khả thi với truyền thống, văn hóa, điều kiện cơ sở giáo dục cũng như bối cảnh

giáo dục của địa phương. Hệ giá trị của văn hóa chất lượng được chuyển hóa, tích hợp vào bộ tiêu chí chất lượng dạy học thông qua trải nghiệm để quy định thành chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học và chuẩn mực này là cơ sở nền tảng để định hướng/dẫn dắt thiết kế và thực hiện bảo đảm chất lượng dạy học với sự tham gia của các bên liên quan nhằm đáp ứng yêu cầu của bên hưởng lợi giáo dục,...

Dưới đây đề xuất Quy trình QLCL dạy học theo tiếp cận TQM dựa vào Chu trình “(CCr EEr) AArPPrDDr” (xem Hình 1).

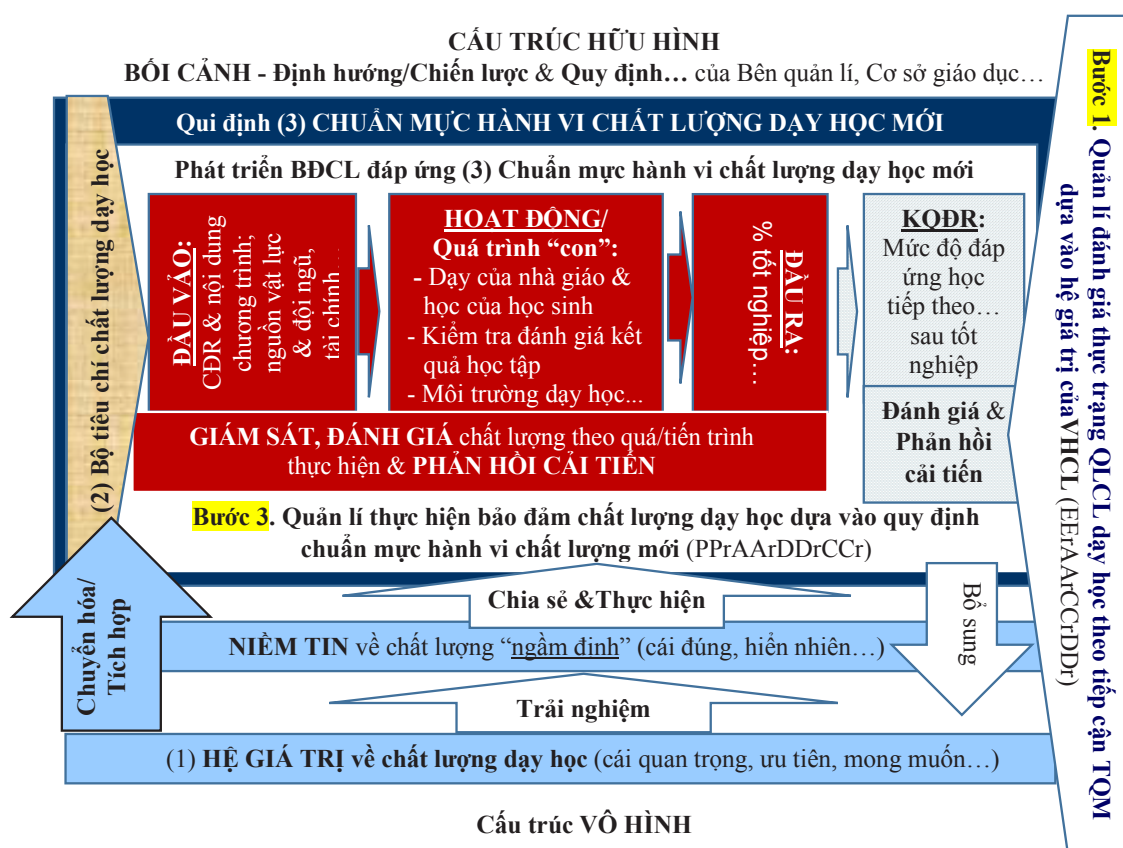
Mục tiêu nhằm phát triển hệ giá trị văn hoá chất lượng để chuyển hóa/tích hợp vào bộ tiêu chí chất lượng thông qua trải nghiệm và qui định thành *chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học*, làm tiền đề thiết kế và thực hiện bảo đảm chất lượng dạy học với tham gia của các bên liên quan theo quy trình “chủ trì - phối hợp”; *đầu vào* là kết quả thực hiện từ các bước của giai đoạn trước... và *sản phẩm* là Quy trình quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM phù hợp, khả thi với điều kiện cơ sở giáo dục và bối cảnh giáo dục địa phương. Cụ thể, gồm các bước sau:

Bước 1. Quản lý đánh giá thực trạng quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM dựa vào hệ giá trị của văn hóa chất lượng (EErAArCCrDDr).

Nội dung chính để đánh giá thực trạng quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM, tức là dựa vào hệ giá trị của văn hóa chất lượng cần tập trung vào:

Khung hay hệ giá trị của văn hóa chất lượng dạy học, bộ tiêu chí chất lượng dạy học, chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học hiện nay; Chỉ đạo, tổ chức xác định hệ giá trị đáp ứng yêu cầu định hướng phát triển dạy học của cơ sở giáo dục và đánh giá nhu cầu, yêu cầu trải nghiệm; Cách chuyển, tích hợp hệ giá trị vào bộ tiêu chí chất lượng để quy định thành chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học thông qua trải nghiệm;

Cách dựa vào hệ giá trị hay chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học trong “Bối cảnh” cụ thể (các quy định của các cấp quản lý, đặc trưng văn hóa, truyền thống địa phương, hoàn cảnh gia đình người học, học sinh...) để chỉ đạo, tổ chức thiết kế và thực hiện bảo đảm chất lượng theo quá trình dạy học “Đầu vào (cơ cấu tổ chức, cơ chế; chuẩn đầu ra và nội dung



(KQĐR: Kết quả đầu ra; BDCL: Bảo đảm chất lượng; QLCL: Quản lý chất lượng; VHCL: Văn hóa chất lượng).
Hình 1: Quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM và dựa vào Chu trình “(CCr-EEr)AArPPrDDr”

chương trình; Phát triển nguồn lực (đội ngũ, cơ sở vật chất, thiết bị..., tài chính) - Quá trình, Hoạt động dạy học (Dạy của nhà giáo và học sinh; Kiểm tra đánh giá kết quả học tập; Môi trường dạy học tích cực...) - Đầu ra (tỉ lệ tốt nghiệp...) và Kết quả đầu ra (Outcomes) (Mức độ đáp ứng học tiếp theo và (hoặc) vị trí việc làm...).

Cụ thể, vận dụng Chu trình cải tiến chất lượng “(CCr-EER)AarPPrDDr”, bước này được thực hiện theo cách cơ sở giáo dục “chủ trì” chỉ đạo “phối hợp” với các đơn vị, bộ phận và các bên liên quan khác tổ chức thực hiện: Trước hết là đánh giá thực trạng (E) các hoạt động, các nội dung (a) → (b) trên so với định hướng, chiến lược phát triển dạy học để xác định các mặt mạnh, hạn chế và nguyên nhân cũng như cơ hội và thách thức, nguy cơ (SWOT) liên quan (Er).

Tiếp theo, phân tích (A) các hạn chế và nguyên nhân để dự thảo các vấn đề chất lượng cần cải tiến hiện tại hoặc bên trong của (a)→(b) theo cách xác định “lỗ hổng, khoảng cách” giữa hạn chế và nguyên nhân với yêu cầu định hướng, chiến lược phát triển dạy học (Ar); tương tự, dự thảo được các vấn đề chất lượng cần cải tiến tiềm ẩn trong tương lai gắn với thách thức, nguy cơ chịu tác động từ môi trường bên ngoài (AAr).

Cuối cùng, các dự thảo vấn đề chất lượng cần cải tiến hiện tại và tiềm ẩn tương lai trên cần được tổ chức tham vấn với các bên liên quan (C) và dựa vào kết quả tham vấn này để hoàn thiện (Cr) và trình lãnh đạo cơ sở giáo dục phê chuẩn (Pr); cần được công khai với các bên liên quan (DDr).

Bước 2. Quản lý thực hiện trải nghiệm hệ giá trị mới của VHCL thành chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học cho các bên liên quan (AARPPrDDrCCr)

Để thực hiện bước này, tương tự như trên, cơ sở giáo dục “chủ trì” chỉ đạo “phối hợp” với các đơn vị, bộ phận và các bên liên quan khác tổ chức thực hiện: Trước hết, cần phân tích (A): Dựa vào xu thế phát triển giá trị của văn hóa chất lượng dạy học và định hướng, chiến lược dạy học, cũng như quá trình thực hiện có thể xuất hiện giá trị mới,... để xác định khung giá trị cần có; so sánh “lỗ hổng, khoảng cách” giữa vấn đề chất lượng cần cải tiến hiện tại và tương lai liên quan đến hệ giá trị của văn hóa chất lượng dạy học hiện tại ở (a) của Bước 1 với khung giá trị cần có này để dự thảo được (1) Hệ giá trị dạy học mới về chất lượng dạy học (Ar), theo cách giá trị nào cần duy trì, điều chỉnh, loại bỏ, bổ sung mới đảm bảo tận dụng cơ hội, gắn với phát huy thế mạnh để khắc phục các vấn đề chất lượng cần cải tiến và tương tự

với cách chuyển hóa, tích hợp (1) này vào (2) Bộ tiêu chí chất lượng dạy học để quy định thành (3) Chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học mới (AAR). Bên cạnh đó, liên quan đến xác định nhu cầu trải nghiệm, cần phân tích so sánh (A): Xác định “lỗ hổng, khoảng cách” giữa (1) Hệ giá trị mới về chất lượng dạy học với thực trạng giá trị hiện có của các cánh nhân, từng bên liên quan, đặc biệt liên quan đến các vấn đề chất lượng cần cải tiến đã xác định ở (a) của Bước 1 để phân loại và dự thảo được (4) Danh mục giá trị về chất lượng dạy học mới cần trải nghiệm cho nhóm các bên liên quan (Ar).

Tiếp theo, lập kế hoạch dự thảo nội dung chính của bản kế hoạch trải nghiệm (P) tập trung vào (Benaddi và cộng sự, 2021; Nguyễn Tiến Hùng, 2022): (5) Chỉ tiêu về số lượng các bên liên quan tham gia trải nghiệm; (6) Các cách, các biện pháp gắn với nguồn lực (nhân lực, đội ngũ, cơ sở vật chất, thiết bị...) và tài chính cần có để khắc phục các vấn đề chất lượng cần cải tiến hiện tại và tương lai liên quan ở (a) của Bước 1 để đạt tới các chỉ tiêu này. Đặc biệt, để có thể đo lường, đánh giá được đòi hỏi các chỉ tiêu cần đáp ứng yêu cầu SMART (Specific - Cụ thể, dễ hiểu; Measurable - Đo lường, đánh giá được; Attainable - Có thể đạt được; Relevant - Thực tế, khả thi; Time-Bound - Giới hạn thời gian hoàn thành); (7) Lịch trình thực hiện theo 5WRFH (Ai, đơn vị nào “chủ trì” (Who) để tổ chức “phối hợp” với Ai, đơn vị nào, bên liên quan nào (Whom)? Thực hiện nội dung trải nghiệm nào (What)? Khi nào (When)? Ở đâu (Where)? Cần nguồn lực (Resources) và tài chính (Finances) nào? và theo cách nào hay giải pháp nào (How)?...) (Nguyễn Tiến Hùng, 2022 và 2014). Sau đó, dự thảo kế hoạch trải nghiệm bao gồm (4) → (7) gắn với (1) → (3) trên cần được tổ chức tham vấn với các bên liên quan (C) và hoàn thiện (Cr) trình lãnh đạo cơ sở giáo dục phê duyệt (Pr).

Cuối cùng, tổ chức thực hiện kế hoạch trải nghiệm gắn với phản hồi cải tiến (D) cần tập trung vào thực hiện (6) Các cách, các biện pháp theo (7) Lịch trình để đảm bảo tất cả các bên liên quan được tham gia trải nghiệm theo (1) Danh mục hệ giá trị mới, từ đó hình thành niềm tin dẫn tới cảm kết, chia sẻ, tự giác thực hiện quy định về (3) Chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học (Dr). Vì vậy, trong quá trình tổ chức thực hiện kế hoạch trải nghiệm cần tổ chức thiết lập và vận hành hệ thống thường xuyên giám sát, kiểm tra theo “dấu vết” tiến trình thực hiện (C); đồng thời, còn đòi hỏi cần định kì đánh giá (E) kết quả thực hiện (3) Chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học trong thực tiễn để phản hồi kết quả này đến các bên liên

quan để cải tiến (CrEr) (Nguyễn Tiến Hùng, 2022) và còn cần phát triển tốt các quan hệ, đặc biệt là văn hóa hoan nghênh, minh bạch, hợp tác để có thể huy động tất cả các bên liên quan bên trong và ngoài của cơ sở giáo dục tham gia trải nghiệm (DDr) (Benaddi và cộng sự., 2021, 2021).

Bước 3. Quản lý thực hiện bảo đảm chất lượng dạy học dựa vào quy định chuẩn mực hành vi chất lượng mới (PPrAArDDrCCr)

Tương tự như các bước trên, cơ sở giáo dục “chủ trì” chỉ đạo “phối hợp” với các đơn vị, bộ phận và các bên liên quan khác tổ chức lập kế hoạch cải tiến chất lượng dạy học dựa vào (3) Chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học mới ở Bước 2 (P) bao gồm: Trước hết là (8) các chỉ tiêu được dự thảo (Ar) dựa trên phân tích so sánh (A) xác định “lỗ hổng, khoảng cách” giữa các vấn đề chất lượng cần cải tiến các nội dung, các hoạt động của đầu vào, quá trình hay hoạt động dạy học, đầu ra đã được xác định ở (b) của Bước 1 với định hướng, chiến lược dạy học, đặc biệt giữa đầu ra và kết quả đầu ra; và tương tự như ở Bước 2 dự thảo được (9) các cách, các biện pháp gắn với nguồn lực, tài chính cũng như (10) lịch trình để thực hiện đạt tới các chỉ tiêu này. Tiếp theo, dự thảo kế hoạch bảo đảm chất lượng dạy học (9) → (10) được tổ chức tham vấn với các bên liên quan (C) và hoàn thiện (Cr) trình lãnh đạo cơ sở giáo dục phê duyệt (Pr).

Sau đó, tổ chức thực hiện (9) Các cách, các biện pháp theo (10) Lịch trình của kế hoạch bảo đảm chất lượng dạy học cần đảm bảo tham gia của các bên liên quan, nên cần thiết lập và vận hành được văn hóa hoan nghênh, minh bạch, hợp tác để có thể huy động tham gia của tất cả các bên liên quan bên trong và ngoài của cơ sở giáo dục (DDr) (Benaddi và cộng sự., 2021). Bên cạnh đó, để đảm bảo triết lý “cải tiến chất lượng liên tục”, đòi hỏi cần thiết lập và vận hành được hệ thống thường xuyên giám sát, kiểm tra theo “dấu vết” thực hiện lịch trình (C), gắn

với định kì đánh giá (E) kết quả thực hiện các cách, các biện pháp bảo đảm chất lượng dạy học để phản hồi kết quả này đến các bên liên quan kịp thời khắc phục các “sai sót” trong quá trình, tiến trình thực hiện (CrEr) (Nguyễn Tiến Hùng, 2022). Cuối cùng, các nội dung/hoạt động, kết quả thực hiện Bước 3 này cần được văn bản hóa để công khai tới các bên liên quan (DDr).

4. Kết luận

Bài viết đã trình bày và phân tích bản chất quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM, tập trung vào thiết lập môi trường dạy học lấy hệ giá trị làm kim chỉ nam để tổ chức trải nghiệm cho các bên liên quan trong và ngoài, tạo thành niềm tin được “chia sẻ” và hình thành “thói quen tự giác” thực hiện bộ tiêu chí chất lượng thông qua các chuẩn mực về hành vi chất lượng dạy học để dẫn dắt hay định hướng chỉ đạo, tổ chức thực hiện bảo đảm chất lượng dạy học ở cơ sở giáo dục. Từ đó đề xuất quy trình 03 bước dựa vào chu trình cải tiến chất lượng “(CCr- EEr)AArPPrDDr” để quản lý: (1) Đánh giá thực trạng quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM dựa vào hệ giá trị của văn hóa chất lượng; (2) Thực hiện trải nghiệm hệ giá trị mới của văn hóa chất lượng thành chuẩn mực hành vi chất lượng dạy học cho các bên liên quan; (3) Thực hiện bảo đảm chất lượng dạy học dựa vào quy định chuẩn mực hành vi chất lượng mới.

Thực tế, đây là các bước có quan hệ chặt chẽ với nhau theo cách “sản phẩm” của bước trước là “đầu vào” của bước sau, tạo nên chu trình cải tiến chất lượng dạy học liên tục theo tiếp cận TQM. Kết quả nghiên cứu góp phần cải tiến và phát triển lý luận, giúp các cơ sở giáo dục có thêm lựa chọn để vận dụng quản lý chất lượng dạy học theo tiếp cận TQM phù hợp, khả thi với điều kiện của mình và bối cảnh giáo dục địa phương, góp phần nâng cao chất lượng dạy học.

Tài liệu tham khảo

- Aneta Kucińska-Landwójtowicz, Izabela D. Czabak-Górska, Marcin Lorenc, Brygida Klemens (2020). Process Approach in Managing the Quality of Education. *European Research Studies Journal*, Volume XXIII, Special Issue 2, pp.1149-1159.
- Andrews, L. (2021). *PDCA: Plan, Do, Check, Act, SensrTrx Sam*, Mar 4.
- Anastasiadou, S. D. (2015). The roadmaps of total quality management in the Greek education system according to Deming, Juran and Crosby in light of the EFQM model. *Procedia Economics and Finance*, 19, pp.403-412. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)01738-4](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)01738-4).
- Benaddi, H.; Laaz, N.; Elyoussfi El Kettani, E. E.; Hannad, Y (2021). Ontology Model for Public Services in Morocco Based on 5W1H Approach: PSOM-eGovMa. *Procedia Computer Science*, 198 (2022), pp.429-434, www.sciencedirect.com
- Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development, applications*. George

- Braziller.
- Biggs, J & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university* (4th ed.). Open University Press.
- Cohen, L., Manion, L & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education* (8th ed.). London: Routledge.
- Cherry, K. (2019). The Experiential Learning Theory of David Kolb, verywellmy of the Dotdash publishing family Updated on September 24, 2019.
- Debara, D. (2022). *What is company culture and how do you develop it?* BetterUp.
- Deming, W. E. (1986). *Out of the crisis*. MIT Press.
- Đoàn Thị Khánh Hà. (2025). Vận dụng mô hình quản lý chất lượng tổng thể vào hoạt động bồi dưỡng giáo viên ở Trung tâm bồi dưỡng nhà giáo và cán bộ quản lý giáo dục, Trường Đại học Hùng Vương. *Tạp chí Khoa học, Trường Đại học Sư phạm Hà Nội 2*, số 04, tập 01, tr.37 - 46.
- Edward Kigozi, James Ko Yuen On (2019). Total Quality Management (TQM) Practices Applied in Education Institutions: A Systematic Review of Literature. *International Journal of Innovative Business Strategies (IJIBS)*, Volume 5, Issue 2, pp.341-352.
- Harvey, L & Green, D. (1993). Defining quality. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 18(1), pp.9-34. <https://doi.org/10.1080/0260293930180102>.
- Jasti, N. V. K., Venkateswaran, V., Kota, S & Sangwan, K. S. (2021). A literature review on total quality management (models, frameworks, and tools and techniques) in higher education. *The TQM Journal*, 34(5), pp.1298-1319. <https://doi.org/10.1108/TQM-04-2021-0113>.
- Juran, J. M. (1988). *Juran on planning for quality*. Free Press.
- Jathanna, P. (2023). A Complete Guide to Iceberg Model of Culture for Organisations. *Business Management*, January 14, 2023.
- Martin, M & Stella, A. (2007). *External quality assurance in higher education: Making choices*. UNESCO: International Institute for Educational Planning.
- Molefe, C. (2017). *Resource Mobilisation: A prerequisite for project implementation, success and sustainability*, African Union Commission.
- Munna, A. S. and Kalam, M. A. (2021). Teaching and learning process to enhance teaching effectiveness: a literature review. *International Journal of Humanities and Innovation (IJHI)*, ISSN: 26146169, Vol. 4 No. 1, pp.1-4.
- Norman K. Denzin, Yvonna S. Lincoln (Eds.). (2017). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Nguyen, H. C & Ta, T. T. H. (2018). Quality assurance in Vietnamese higher education: Policy and practice in the 21st century. In M. Shah & Q. N. Tran (Eds.), *Higher education reforms in Vietnam*, pp.87-102. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-78492-2_6.
- Nasim, K., Sikander, A & Tian, X. (2019). Twenty years of research on total quality management in higher education: A systematic literature review. *Higher Education Quarterly*, 74(1), pp.75-97. <https://doi.org/10.1111/hequ.12227>.
- Nguyễn Duy Minh, Nguyễn Quỳnh Anh, (2018). TQM trong giáo dục đại học và các yếu tố cần thiết để áp dụng tại Đại học Nguyễn Tất Thành. *Tạp chí Khoa học & Công nghệ, Trường Đại học Nguyễn Tất Thành* (số 2), tr.81 - 84.
- Nguyễn Tiến Hùng. (2010). Báo cáo tổng kết Đề tài cấp Bộ B2008-37-56 "Lí luận phát triển văn hoá nhà trường phổ thông. Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- Nguyễn Tiến Hùng. (2014). *Quản lý giáo dục phổ thông trong bối cảnh phân cấp quản lý giáo dục (Sách chuyên khảo)*, NXB Đại học Quốc gia Hà Nội, ISBN: 978-604-934-934-8.
- Nguyễn Tiến Hùng. (2015). *Quản lý chất lượng trong giáo dục*. NXB Đại học Quốc gia, Hà Nội.
- Nguyễn Tiến Hùng. (2022). Chu trình tổ chức cải tiến chất lượng liên tục "C-EPD" trong đảm bảo chất lượng cơ sở giáo dục. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 18(9), tr.1-6.
- Nguyễn Tiến Hùng, Lê Anh Vinh, Vũ Thị Thanh Loan, Đỗ Hoàng Dương, Đinh Đức Tài. (2025). Khung bảo đảm chất lượng chương trình đào tạo trình độ đại học và sau đại học theo chu trình "(CCr-EEr) AArPPrDDr". *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, tập 21, số 03, tr.1-7.
- Psomas, E & Antony, J. (2017). Total quality management elements and results in higher education institutions. *Quality Assurance in Education*, 25(2), pp.206-223. <https://doi.org/10.1108/QAE-08-2015-0033>.
- Phạm Thị Quỳnh Ni, Đinh Thị Hồng Vân, Trương Đình Thăng (2020). Khung quản lý chất lượng tổng thể và hướng vận dụng vào việc nâng cao chất lượng dịch vụ giáo dục trong các nhà trường. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, số 29, tr.20 - 24.
- Sahney, S., Banwet, D. K & Karunes, S. (2004). Conceptualizing total quality management in higher education. *The TQM Magazine*, 16(2), pp.145-159. <https://doi.org/10.1108/09544780410523044>.
- Sallis, E. (2014). *Total quality management in education* (3rd ed.). Routledge.
- Sallis, E. H. (2002). *Total Quality Management in Education*. KOGAN PAGE.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (4th ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Spady, W. G. (1994). *Outcome-based education: Critical issues and answers*. American Association of School Administrators.
- Spanbauer, S. J. (1995). Reactivating higher education with total quality management: Using quality and productivity concepts, techniques and tools to improve higher education. *Total Quality Management*, 6(5), pp.519-538. <https://doi.org/10.1080/09544129550035189>.