



DOI: <https://doi.org/10.52714/dthu.sch.2719.1858>

NGHIÊN CỨU TỔNG QUAN VỀ HOẠT ĐỘNG CẢI TIẾN CHẤT LƯỢNG GIÁO DỤC Ở CÁC CƠ SỞ GIÁO DỤC

Trương Tấn Đạt¹, Phan Trọng Nam² và Lê Tiến Duẩn^{3*}

¹Trường Đại học Đồng Tháp, Việt Nam

²Phòng Khoa học và Công nghệ, Trường Đại học Đồng Tháp, Việt Nam

³Trường Tiểu học Mỹ Hòa C, Vĩnh Long, Việt Nam

*Tác giả liên hệ, Email: letienduan.spvl@gmail.com

Lịch sử bài báo

Ngày nhận: 07/10/2025; Ngày nhận chỉnh sửa: 27/11/2025; Ngày duyệt đăng: 30/12/2025

Tóm tắt

Nghiên cứu này nhằm mục đích tổng quan các nghiên cứu về chất lượng, chất lượng giáo dục và cải tiến chất lượng giáo dục, phân tích các mô hình quản lý chất lượng đang được áp dụng trong bối cảnh giáo dục hiện nay. Trên cơ sở đó, nghiên cứu tìm hiểu khoảng trống trong các công trình trước đây, đặc biệt là sự thiếu vắng nghiên cứu chuyên sâu về cải tiến chất lượng giáo dục ở bậc tiểu học. Phương pháp nghiên cứu chủ yếu được sử dụng là tổng quan tài liệu kết hợp với phân tích – tổng hợp, nhằm so sánh, đối chiếu các định nghĩa, quan điểm và mô hình về chất lượng. Kết quả nghiên cứu cho thấy, các học giả đều khẳng định chất lượng giáo dục gắn liền với việc thực hiện mục tiêu, thoả mãn nhu cầu người học, cũng như duy trì quá trình cải tiến liên tục. Các nghiên cứu quốc tế nhấn mạnh vai trò của lãnh đạo, văn hoá cải tiến và sự tham gia của các bên liên quan, trong khi các nghiên cứu trong nước tập trung nhiều hơn vào việc hoàn thiện quy trình kiểm định, nâng cao năng lực đội ngũ và điều kiện đảm bảo chất lượng. Tuy nhiên, khoảng trống nghiên cứu vẫn tồn tại ở cấp tiểu học, nơi chưa có nhiều công trình đề cập đến việc áp dụng các mô hình quản lý chất lượng và cải tiến chất lượng sau kiểm định. Do đó, nghiên cứu này gợi mở hướng đi tiếp theo là vận dụng các mô hình quản lý chất lượng vào bậc tiểu học để nâng cao hiệu quả cải tiến, tạo nền tảng vững chắc cho các bậc học tiếp theo.

Từ khóa: Cải tiến chất lượng giáo dục, chất lượng, chất lượng giáo dục, mô hình quản lý chất lượng.

Trích dẫn: Trương, T. Đ., Phan, T. N., & Lê, T. D. (2026). Nghiên cứu tổng quan về hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục ở các cơ sở giáo dục. *Tap chí Khoa học Đại học Đồng Tháp, Online First*, 1-15. <https://doi.org/10.52714/dthu.sch.2719.1858>

Copyright © 2026 The author(s). This work is licensed under a CC BY-NC 4.0 License.

REVIEWING EDUCATIONAL QUALITY IMPROVEMENT ACTIVITIES IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Truong Tan Dat¹, Phan Trong Nam², and Le Tien Duan^{3*}

¹Dong Thap University, Cao Lanh 870000, Vietnam

²Office of Science and Technology, Dong Thap University, Cao Lanh 870000, Vietnam

³My Hoa C Primary School, Vinh Long, Vietnam

**Corresponding author, Email: letienduan.spvl@gmail.com*

Article history

Received: 07/10/2025; Received in revised form: 27/11/2025; Accepted: 30/12/2025

Abstract

This study reviews existing scholarship on quality, educational quality, and quality improvement in education, with particular attention to the quality management models currently implemented in contemporary educational contexts. Employing a literature review combined with analytical–synthetic methods, the study compares and contrasts diverse definitions, perspectives, and quality models. The findings reveal that educational quality is commonly understood as the achievement of educational goals, the satisfaction of learners’ needs, and the pursuit of continuous improvement. International research underscores the role of leadership, improvement-oriented culture, and stakeholder participation, whereas domestic studies emphasize accreditation processes, staff capacity, and quality assurance conditions. However, a significant research gap persists at the primary education level, where little attention has been given to the application of quality management models or post-accreditation improvement practices. Addressing this gap, this study suggests future directions for applying quality management models to primary education as a means of enhancing improvement efforts and building a robust foundation for subsequent stages of learning.

Keywords: *Educational quality, improve educational quality, quality, quality management model.*

1. Đặt vấn đề

Chất lượng giáo dục là một khái niệm rộng, liên quan đến tất cả các hoạt động diễn ra trong và ngoài nhà trường (Phạm, 2017). Tuy nhiên, theo Nguyễn (2019), đến nay vẫn chưa có một định nghĩa thống nhất và chính xác về chất lượng cũng như chất lượng giáo dục. Tác giả cho rằng chất lượng giáo dục có thể được hiểu là mức độ chấp nhận hay thỏa mãn của “khách hàng”, cụ thể là người học. Từ cách tiếp cận này có thể nhận thấy rằng, chất lượng giáo dục phản ánh mức độ đáp ứng nhu cầu và sự hài lòng của người học đối với toàn bộ hoạt động của cơ sở giáo dục.

Cải tiến chất lượng giáo dục được xem là một quá trình liên tục, nhằm điều chỉnh và nâng cao những tiêu chí hoặc hoạt động chưa đạt yêu cầu, hướng tới nâng mức độ chất lượng sang một tầm cao hơn (Nguyễn & Đào, 2024). Tuy nhiên, theo Hatzidimitriadou (2011), chất lượng giáo dục lại rất khó kiểm soát và đánh giá do chịu ảnh hưởng của nhiều yếu tố nội tại và ngoại cảnh, từ chính sách, bối cảnh lịch sử cho đến yêu cầu xã hội. Đồng thời, nghiên cứu của Ryzhov & cs. (2021) cũng nhấn mạnh rằng chất lượng giáo dục còn được thể hiện qua kết quả cụ thể của các hoạt động sư phạm, vốn có tác động trực tiếp đến việc cải tiến, điều chỉnh các hoạt động của giáo viên, học sinh và cả nhà quản lý.

Trong bối cảnh xã hội ngày càng phát triển và hiện đại, yêu cầu về chất lượng giáo dục ngày càng trở nên cấp thiết. Một số nghiên cứu trong nước đã đề cập đến vấn đề này, điển hình như Phạm (2019) với các giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học, trong đó chỉ ra nhiều yếu tố ảnh hưởng như quy mô lớp học, đội ngũ giáo viên hay cơ sở vật chất. Tuy vậy, đa phần các nghiên cứu hiện nay lại tập trung nhiều vào bậc trung học phổ thông và đại học, trong khi tiểu học - giai đoạn nền tảng hình thành năng lực và phẩm chất ban đầu của người học - lại chưa được nghiên cứu một cách chuyên sâu.

Nhiều công trình đã khẳng định vai trò của quản lý chất lượng trong việc nâng cao hiệu quả giáo dục. Nguyễn (2022) cho rằng đảm bảo chất lượng bên trong cơ sở giáo dục là nhiệm vụ cấp thiết, đồng thời chỉ ra hiệu quả của mô hình PDCA trong việc cải tiến liên tục chất lượng. Đặng và Tạ (2019) lại tiếp cận vấn đề từ góc độ kiểm định chất lượng ở bậc đại học, nhấn mạnh tầm quan trọng của trách nhiệm giải trình. Trong khi đó, Phạm và Hoàng (2024) cho rằng đảm bảo chất lượng bên ngoài trong giáo dục phổ thông và giáo dục nghề nghiệp còn nhiều rủi ro, đặc biệt ở lĩnh vực nghề nghiệp vốn còn khá mới mẻ tại Việt Nam. Ở góc độ so sánh quốc tế, Phạm (2021) đã phân tích mô hình giáo dục tiểu học Nhật Bản, chỉ ra những ưu việt có thể vận dụng để hỗ trợ triển khai hiệu quả Chương trình giáo dục phổ thông 2018, từ đó nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học ở Việt Nam.

Từ tổng quan trên có thể thấy, các công trình nghiên cứu hiện tại chủ yếu xoay quanh kiểm định chất lượng và quản lý chất lượng ở bậc trung học và đại học; trong khi đó, nghiên cứu chuyên sâu về cải tiến chất lượng giáo dục ở bậc tiểu học vẫn còn rất hạn chế. Xuất phát từ thực tiễn đó, nghiên cứu này được thực hiện nhằm tổng quan có hệ thống các công trình nghiên cứu trong và ngoài nước về chất lượng giáo dục và cải tiến chất lượng tại các cơ sở giáo dục, đồng thời phân tích các mô hình quản lý chất lượng đã và đang được áp dụng. Mục tiêu là làm rõ vai trò, thực trạng cũng như tính khả thi của các mô hình, qua đó cung cấp cơ sở lý luận và thực tiễn phục vụ hoạch định chính sách và đề xuất giải pháp nâng cao hiệu quả cải tiến chất lượng giáo dục, đặc biệt đối với bậc tiểu học.

2. Nội dung

2.1. Phương pháp nghiên cứu

Bài nghiên cứu này sử dụng phương pháp nghiên cứu tổng quan tài liệu nhằm hệ thống hóa các kết quả nghiên cứu trong và ngoài nước liên quan đến chất lượng, chất lượng giáo dục

và hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục. Đây là phương pháp phù hợp trong nghiên cứu lý luận vì cho phép tổng hợp, phân tích và khái quát hóa các xu hướng, phát hiện cũng như kinh nghiệm đã được công bố trong lĩnh vực này.

Tiêu chí lựa chọn tài liệu bao gồm: (1) Các nghiên cứu có nội dung liên quan trực tiếp đến chất lượng giáo dục và hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục, đặc biệt trong bối cảnh giáo dục phổ thông; (2) Các tài liệu làm rõ khái niệm, vai trò và mục tiêu của chất lượng giáo dục; (3) Các nghiên cứu đề cập đến các mô hình quản lý chất lượng giáo dục trong và ngoài nước; (4) Các công trình khoa học được công bố trên tạp chí uy tín hoặc cơ sở học thuật được thừa nhận, trong giai đoạn từ năm 2005 đến năm 2025. Nguồn tài liệu được khai thác từ hai nhóm chính: (i) Tài liệu quốc tế (tiếng Anh), tập trung vào khái niệm chất lượng giáo dục, mô hình quản lý chất lượng và các hoạt động cải tiến; (ii) Tài liệu trong nước (tiếng Việt), tập trung vào đặc thù của hệ thống giáo dục Việt Nam và các nghiên cứu liên quan đến việc vận dụng mô hình, giải pháp nâng cao chất lượng.

Quy trình nghiên cứu được triển khai qua các bước: Xác định từ khóa tìm kiếm bằng cả tiếng Việt và tiếng Anh, bao gồm: “chất lượng”, “chất lượng giáo dục”, “cải tiến chất lượng giáo dục”, “quality”, “teaching quality”; Tìm kiếm, chọn lọc tài liệu phù hợp với tiêu chí đề ra; Phân loại và xử lý tài liệu theo ba nhóm chủ đề chính: (a) Chất lượng; (b) Chất lượng giáo dục và các mô hình quản lý; (c) Cải tiến chất lượng giáo dục; Tổng hợp, phân tích và so sánh để đưa ra nhận định khái quát. Việc sử dụng phương pháp tổng quan tài liệu kết hợp với phân tích, tổng hợp và so sánh kết quả nghiên cứu không chỉ góp phần định vị tổng thể về các cách tiếp cận chất lượng giáo dục mà còn tạo tiền đề khoa học cho những nghiên cứu tiếp theo, đặc biệt trong bối cảnh cần nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học tại Việt Nam

2.2. Kết quả tổng quan nghiên cứu

2.2.1. Nghiên cứu về chất lượng

Trong lĩnh vực nghiên cứu về chất lượng, nhiều học giả cho rằng khái niệm này có thể được hiểu như một quá trình hướng đến việc đáp ứng nhu cầu, đồng thời đạt được các mục tiêu đã xác định (Ngô, 2013; Nicolaou & cs., 2005; Syafi'i & Maulidiyah, 2023). Điểm chung trong các quan điểm này là xem chất lượng không chỉ là kết quả cuối cùng mà còn là sự phản ánh mức độ thỏa mãn của đối tượng thụ hưởng. Ngô (2013) nhấn mạnh đến khía cạnh bằng chứng thực tiễn khi cho rằng chất lượng cần được khẳng định thông qua các minh chứng cụ thể. Điều này hàm ý rằng, để đạt được niềm tin và sự chấp nhận từ người sử dụng, sản phẩm hay dịch vụ giáo dục phải chứng minh được sự phù hợp với các chuẩn mực vốn có, thay vì chỉ dựa trên nhận định chủ quan.

Theo Nicolaou & cs., (2005), chất lượng không thể được hiểu một cách tách biệt mà phải gắn liền với tiến trình cải thiện có định hướng, trong đó việc lập kế hoạch cụ thể và duy trì nỗ lực liên tục đóng vai trò trọng yếu. Quan điểm này nhấn mạnh tính động của chất lượng, coi nó như một quá trình thay đổi và hoàn thiện nhằm đáp ứng kịp thời nhu cầu và định hướng mới của người thụ hưởng. Đặc biệt trong giáo dục, tác giả cho rằng chất lượng gắn chặt với hoạt động dạy học và sự tham gia của người học, qua đó khẳng định vai trò trung tâm của quá trình sư phạm. Bổ sung cho góc nhìn này, Nguyễn (2011) cho rằng chất lượng mang tính hệ thống, bao gồm sự kết hợp giữa nhiều yếu tố như kế hoạch, đầu vào, quy trình triển khai, đầu ra và các khâu kiểm tra - kiểm duyệt liên quan. Điều này cho thấy chất lượng vừa là sản phẩm của một chuỗi hoạt động có tổ chức, vừa là kết quả của sự giám sát và kiểm soát thường xuyên.

Ở bình diện khác tác giả Syafi'i và Maulidiyah (2023) cho rằng khái niệm “chất lượng” hiện nay không chỉ được nhìn nhận như một tiêu chuẩn kỹ thuật hay một kết quả cụ thể, mà còn là lý tưởng và tầm nhìn chiến lược của nhiều cá nhân cũng như tổ chức. Trong bối cảnh toàn cầu hóa và cạnh tranh ngày càng gay gắt, việc duy trì và nâng cao chất lượng trở thành

điều kiện sống còn để thích ứng và phát triển. Tuy nhiên, các tác giả cũng lưu ý rằng cách tiếp cận về chất lượng thường mang tính đa chiều, phản ánh những quan niệm khác nhau trong xã hội. Ở một mức độ nào đó, chất lượng được gắn với hình ảnh của sự hoàn hảo và toàn diện, nhưng việc đạt đến trạng thái này lại tiềm ẩn nhiều thách thức về nguồn lực và chi phí. Như vậy, chất lượng vừa là mục tiêu phấn đấu, vừa là thách thức lớn trong thực tiễn triển khai.

Trong một nghiên cứu có ý nghĩa nền tảng, Nguyễn (2008) đã tiếp cận chất lượng dưới góc nhìn gắn liền với mức độ đáp ứng nhu cầu cốt lõi của người sử dụng dịch vụ hay sản phẩm. Theo tác giả, chất lượng được thể hiện thông qua khả năng thỏa mãn mục đích sử dụng của con người và được xác định bởi sự phù hợp với các mục tiêu đã đặt ra. Cách tiếp cận này mang tính khái quát cao, vừa phản ánh bản chất của chất lượng trong nhiều lĩnh vực, vừa đặc biệt thích hợp khi vận dụng trong giáo dục. Bởi lẽ, trong môi trường giáo dục, chất lượng không chỉ dừng lại ở việc đảm bảo các chuẩn mực đầu vào và đầu ra, mà còn ở việc thỏa mãn nhu cầu học tập, phát triển toàn diện của người học. Quan điểm này góp phần định hình cơ sở lý luận quan trọng cho các nghiên cứu tiếp theo về chất lượng giáo dục ở Việt Nam.

Trong lĩnh vực nghiên cứu về chất lượng, có thể nhận thấy sự đa dạng trong cách tiếp cận khái niệm này, đồng thời xuất hiện những điểm chung và khác biệt đáng chú ý giữa các học giả. Điểm chung nổi bật là hầu hết các quan điểm đều xem chất lượng không chỉ là kết quả cuối cùng mà còn là một quá trình hướng tới việc đáp ứng nhu cầu của người thụ hưởng (Ngô, 2013; Nicolaou & cs., 2005; Syafi'i & Maulidiyah, 2023). Tuy nhiên, sự khác biệt nằm ở trọng tâm tiếp cận: Ngô (2013) nhấn mạnh đến khía cạnh minh chứng thực tiễn, coi chất lượng như sự xác nhận thông qua các bằng chứng cụ thể; trong khi Nicolaou et al. (2005) chú trọng tính động, xem chất lượng như một quá trình cải tiến liên tục gắn với hoạt động dạy học và sự tham gia của người học. Ở một hướng mở rộng, Syafi'i và Maulidiyah (2023) tiếp cận chất lượng như một tầm nhìn chiến lược, phản ánh lý tưởng của tổ chức trong bối cảnh toàn cầu hóa, đồng thời chỉ ra những thách thức về nguồn lực và chi phí khi hiện thực hóa mục tiêu này.

Bổ sung cho các góc nhìn trên, Nguyễn (2011) cho rằng chất lượng mang tính hệ thống, là sự kết hợp giữa nhiều yếu tố như kế hoạch, đầu vào, quy trình, đầu ra và cơ chế giám sát, trong khi Nguyễn (2008) lại tiếp cận chất lượng từ khả năng đáp ứng nhu cầu cốt lõi của người thụ hưởng, coi đây là thước đo quan trọng để xác định sự phù hợp của sản phẩm hay dịch vụ. Sự đối chiếu này cho thấy chất lượng vừa là kết quả, vừa là quá trình, vừa là chuẩn mực, vừa là lý tưởng chiến lược; do đó, trong nghiên cứu và thực tiễn giáo dục, việc xây dựng một cách tiếp cận đa chiều và tích hợp là cần thiết, nhằm bảo đảm chất lượng không chỉ phù hợp với chuẩn mực khách quan, thúc đẩy cải tiến liên tục, mà còn đáp ứng nhu cầu học tập và phát triển của người học trong bối cảnh cạnh tranh toàn cầu.

Từ sự so sánh này có thể rút ra rằng đóng góp học thuật mới của nghiên cứu nằm ở việc tích hợp các tiếp cận khác nhau thành một khung lý luận đa chiều, qua đó không chỉ làm rõ bản chất kép của chất lượng như vừa là quá trình vừa là kết quả, mà còn nhấn mạnh vai trò của nó như một chiến lược phát triển bền vững trong giáo dục; điều này giúp lấp khoảng trống trong các nghiên cứu trước vốn thường chỉ tập trung vào một khía cạnh riêng lẻ.

2.2.2. Nghiên cứu về chất lượng giáo dục và các mô hình quản lý chất lượng giáo dục

Trong lĩnh vực giáo dục, khái niệm “chất lượng giáo dục” đã được nhiều học giả tiếp cận dưới các góc độ khác nhau. Một trong những quan điểm tiêu biểu được Harvey (2015) nhấn mạnh là chất lượng giáo dục đại học không chỉ phản ánh kết quả học tập hay thành tích của người học, mà còn là sản phẩm của một hệ thống chính sách và thủ tục được thiết kế cả từ bên trong lẫn bên ngoài cơ sở giáo dục. Theo tác giả, chính sự kết hợp giữa các cơ chế nội bộ và cơ chế giám sát bên ngoài mới tạo ra khả năng duy trì, cải thiện và phát triển chất lượng

một cách bền vững. Cách tiếp cận này cho thấy chất lượng giáo dục là một quá trình động, gắn với quản trị, chính sách và sự tham gia của nhiều bên liên quan, chứ không chỉ đơn thuần là một kết quả đầu ra.

Trong nghiên cứu gần đây, Taqdiraa & cs. (2024) đã nhấn mạnh rằng chất lượng giáo dục giữ vai trò trụ cột trong việc hình thành và phát triển nguồn nhân lực có khả năng cạnh tranh trong bối cảnh toàn cầu hóa. Quan điểm này được bổ sung bởi Simatupang & cs. (2023), khi cho rằng chất lượng giáo dục không chỉ chịu ảnh hưởng từ cơ sở vật chất và nguồn lực tài chính, mà yếu tố quyết định then chốt lại nằm ở đội ngũ nhân lực, đặc biệt là giáo viên. Chính họ là người trực tiếp triển khai nội dung giảng dạy, bảo đảm sự tiếp nhận kiến thức và phát triển năng lực của người học. Trên cơ sở đó, Rahman & cs. (2025) tiếp tục khẳng định rằng việc xây dựng và phát triển đội ngũ nhân lực chất lượng cao sẽ là nhân tố cốt lõi góp phần cải thiện và nâng cao chất lượng giáo dục.

Trong công trình nghiên cứu về hệ thống tiêu chí và chỉ số đánh giá chất lượng giáo dục ở bậc trung học cơ sở, Trần (2011) đã chỉ ra thực trạng chất lượng giáo dục tại Trung Quốc thông qua việc phân tích cả những thành tựu lẫn hạn chế còn tồn tại. Kết quả nghiên cứu không chỉ cung cấp một bức tranh toàn diện về chất lượng giáo dục ở cấp học này mà còn đưa ra gợi ý cho các cơ sở giáo dục trong việc tự giám sát, đánh giá và điều chỉnh nhằm nâng cao hiệu quả hoạt động đào tạo. Đặc biệt, nghiên cứu đã xác định rõ các tiêu chí và tiêu chuẩn đánh giá chất lượng đối với một trường trung học cơ sở, từ đó mở ra cơ sở khoa học để các đơn vị áp dụng vào việc cải tiến chất lượng giáo dục theo bối cảnh thực tiễn của mình.

Hasibuan & cs. (2019) nhấn mạnh rằng chất lượng của cơ sở giáo dục là thách thức trọng yếu cần được quan tâm hàng đầu. Theo các tác giả, để nâng cao chất lượng trong bối cảnh tương lai, không chỉ cần sự đầu tư về nguồn lực mà quan trọng hơn là phải có sự tham gia đồng bộ của đội ngũ chuyên gia giáo dục trong việc hoạch định chiến lược, lựa chọn phương pháp tiếp cận và triển khai các chính sách phù hợp. Điều này cho thấy chất lượng giáo dục không thể đạt được chỉ bằng những nỗ lực riêng lẻ mà cần sự phối hợp đa chiều, liên tục và có định hướng nhằm đáp ứng yêu cầu phát triển ngày càng cao của xã hội.

Trong công trình nghiên cứu của mình, Nguyễn (2008) đã tiến hành hệ thống hóa các quan điểm và khái niệm liên quan đến chất lượng giáo dục, đồng thời chỉ ra mối liên hệ giữa cơ sở lý luận và thực tiễn triển khai trong các cơ sở giáo dục. Trên cơ sở đó, tác giả đã đề xuất mô hình quản lý chất lượng giáo dục Context - Intervention - Mechanism - Outcome (CIMO), nhấn mạnh sự phối hợp nhịp nhàng giữa các thành tố trong hệ thống để tạo ra sản phẩm giáo dục đáp ứng nhu cầu xã hội. Ngoài ra, nghiên cứu còn cho thấy trong quá trình cải tiến chất lượng, nhiều mô hình quản lý chất lượng khác nhau đã được vận dụng như Total Quality Management (TQM), Plan-Do-Check-Act (PDCA) và Context-Input-Process-Output (CIPO), qua đó phản ánh tính đa dạng trong cách tiếp cận và ứng dụng nhằm tối ưu hóa hiệu quả của hoạt động giáo dục.

Trong lĩnh vực quản lý chất lượng giáo dục, mô hình quản lý theo TQM được xem là một trong những cách tiếp cận toàn diện, nhấn mạnh sự tham gia của tất cả các bên liên quan trong nhà trường, từ cán bộ quản lý, giáo viên, nhân viên đến học sinh và phụ huynh. Nguyễn (2010) cho rằng TQM không chỉ là một cơ chế quản lý mang tính hình thức, mà còn là một quá trình cải tiến liên tục đối với mọi hoạt động và quy trình của cơ sở giáo dục, trong đó các quyết định được đưa ra dựa trên minh chứng cụ thể thay vì chỉ dựa trên cảm tính. Thực tiễn triển khai tại một số trường trung học cơ sở ở Việt Nam cho thấy mô hình này đã mang lại nhiều kết quả tích cực. Cụ thể, nghiên cứu của Nguyễn (2024) ghi nhận việc áp dụng TQM đã góp phần cải thiện chất lượng học tập của học sinh, nâng cao hiệu quả phương pháp giảng dạy của giáo viên, đồng thời tăng cường sự đồng thuận và hợp tác của phụ huynh đối với nhà trường. Những thành công này khẳng định TQM là một công cụ quản lý hữu hiệu, có khả năng

tạo ra sự thay đổi mang tính hệ thống trong việc nâng cao chất lượng giáo dục.

Mặc dù mô hình TQM đã chứng minh được những giá trị tích cực trong việc cải tiến hoạt động giáo dục, song nghiên cứu của Risa & cs., (2020) chỉ ra rằng TQM chưa thể xem là mô hình tối ưu nhất trong số các cách tiếp cận về quản lý chất lượng. Một trong những nguyên nhân là do mô hình này chịu ảnh hưởng mạnh mẽ từ những biến động của bối cảnh xã hội, khiến cho việc duy trì tính ổn định và hiệu quả lâu dài gặp nhiều thách thức. Tuy vậy, các tác giả cũng nhấn mạnh rằng khi các cơ sở giáo dục vận dụng TQM một cách chuẩn mực, với quy trình chặt chẽ và phương thức triển khai phù hợp, mô hình này vẫn có thể mang lại thành công trong việc quản lý và nâng cao chất lượng. Kết quả đạt được không chỉ giúp khẳng định uy tín của cơ sở giáo dục mà còn đáp ứng tốt hơn nhu cầu ngày càng đa dạng của người học trong tương lai.

Mô hình PDCA được xem là một công cụ quản lý chất lượng có tính chu kỳ, vận hành dựa trên nguyên tắc lặp lại nhằm đảm bảo sự kiểm soát và cải tiến liên tục các quy trình. Ban đầu, mô hình này chủ yếu được ứng dụng trong lĩnh vực sản xuất - kinh doanh để nâng cao hiệu quả và chất lượng sản phẩm. Tuy nhiên, theo Tague (2005), phạm vi áp dụng của PDCA đã được mở rộng ra nhiều lĩnh vực khác ngoài kinh tế, trong đó có giáo dục. Khi được triển khai trong bối cảnh giáo dục, PDCA trở thành một chu trình cải tiến chất lượng liên tục, hỗ trợ các cơ sở giáo dục thiết lập kế hoạch, triển khai hoạt động, đánh giá kết quả và điều chỉnh để đạt được mục tiêu phát triển bền vững.

Trong nghiên cứu của mình, Xu và Tian (2022) đã vận dụng cấu trúc PDCA để phát triển mô hình giảng dạy trực tuyến theo bốn bước, qua đó đề xuất một hướng tiếp cận đổi mới nhằm nâng cao chất lượng giáo dục tại Trung Quốc. Mô hình này không chỉ nhấn mạnh tính liên tục trong cải tiến mà còn cho thấy khả năng thích ứng linh hoạt của PDCA trong bối cảnh giáo dục trực tuyến. Kết quả nghiên cứu chỉ ra rằng việc áp dụng mô hình bốn bước PDCA mang lại hiệu quả rõ rệt đối với các cơ sở giáo dục, đặc biệt trong việc quản lý và tối ưu hóa quá trình dạy - học trên môi trường số.

Nguyễn và Trần (2023) đã chứng minh rằng việc áp dụng mô hình PDCA trong quản lý phát triển năng lực giáo viên mầm non mang lại hiệu quả rõ rệt, giúp nâng cao trình độ chuyên môn, kỹ năng sư phạm và phẩm chất nghề nghiệp, từ đó xây dựng được đội ngũ giáo viên chất lượng cao. Tuy nhiên, so với bậc mầm non, các nghiên cứu về áp dụng PDCA ở bậc tiểu học vẫn còn hạn chế, đặc biệt trong việc gắn mô hình này với hoạt động cải tiến chất lượng giảng dạy và quản lý sau các kỳ đánh giá ngoài. Trong khi đó, bậc tiểu học đóng vai trò nền tảng trong hệ thống giáo dục, là giai đoạn hình thành những tri thức và kỹ năng cơ bản cho người học. Việc chưa có nhiều nghiên cứu ứng dụng PDCA tại bậc học này đã tạo nên khoảng trống cần được lấp đầy, nhằm tìm ra giải pháp cải tiến quy trình quản lý và nâng cao chất lượng giáo dục ở tiểu học một cách bền vững.

Trong nghiên cứu gần đây, Cao (2023) đã làm rõ cơ chế vận hành của mô hình PDCA trong quản lý chất lượng giáo dục. Theo tác giả, PDCA tác động trực tiếp đến năng lực và hiệu quả giảng dạy của giáo viên thông qua chuỗi hoạt động mang tính hệ thống, bao gồm việc chuẩn bị, xây dựng kế hoạch, triển khai tổ chức, cũng như giám sát và đánh giá kết quả. Quy trình này cho phép nhà trường và giáo viên kịp thời phát hiện những hạn chế trong quá trình dạy học, từ đó có cơ sở đưa ra các biện pháp điều chỉnh phù hợp. Nhờ vậy, chất lượng giáo dục được cải thiện một cách bền vững, đồng thời tạo ra môi trường sư phạm có tính định hướng và linh hoạt hơn.

Trong bối cảnh giáo dục tiểu học tại Việt Nam, mô hình PDCA thể hiện những ưu điểm rõ rệt khi được áp dụng vào quản lý chất lượng. Ưu điểm quan trọng nhất là tính liên tục và có hệ thống, giúp nhà trường không chỉ dừng lại ở việc kiểm tra chất lượng mà còn thúc đẩy quá

trình cải tiến thường xuyên (Tague, 2005). Bên cạnh đó, PDCA hỗ trợ các trường tiểu học xây dựng quy trình quản lý minh bạch, dễ theo dõi, đồng thời khuyến khích sự tham gia của nhiều bên liên quan trong việc điều chỉnh hoạt động dạy học. Tuy nhiên, hạn chế của PDCA khi áp dụng ở cấp tiểu học Việt Nam là tính phức tạp trong triển khai, bởi giáo viên và cán bộ quản lý chưa được đào tạo đầy đủ về kỹ năng quản lý chất lượng theo chu trình. Ngoài ra, sự thay đổi nhanh chóng về chính sách giáo dục, cơ sở vật chất còn hạn chế và sự khác biệt vùng miền cũng ảnh hưởng đến tính hiệu quả của mô hình này. Do đó, việc nghiên cứu sâu hơn về cách thức tùy biến và vận dụng PDCA trong bối cảnh giáo dục tiểu học Việt Nam là cần thiết để khắc phục những bất cập hiện hữu và tối ưu hóa tiềm năng cải tiến chất lượng.

Trong nghiên cứu của Vũ và Nguyễn (2024), mô hình CIPO được xác định là một khung tiếp cận toàn diện trong quản lý và đảm bảo chất lượng giáo dục. CIPO được xem như một cơ chế vận hành khép kín, có khả năng kiểm soát và cải tiến chất lượng thông qua các yếu tố đầu vào, quá trình thực hiện, kết quả đầu ra và phản hồi từ môi trường tác động. Đặc biệt, khi áp dụng vào bối cảnh trường trung học cơ sở, mô hình này cho thấy tính khả thi cao và tạo ra những tác động tích cực đối với chất lượng dạy học. Đồng thời, các công trình gần đây cũng củng cố thêm giá trị thực tiễn của CIPO trong việc nâng cao hiệu quả quản lý giáo dục ở nhiều bậc học khác nhau (Nguyễn, 2020; Trần, 2020).

Khi đặt mô hình CIPO trong mối tương quan với TQM và PDCA, có thể nhận thấy một số điểm khác biệt quan trọng. TQM chú trọng đến sự tham gia của toàn bộ các thành viên trong tổ chức nhằm duy trì và cải tiến chất lượng trên mọi phương diện (Nguyễn, 2010). PDCA lại tập trung vào quy trình cải tiến liên tục thông qua chu trình khép kín “lập kế hoạch – thực hiện – kiểm tra – điều chỉnh”, phù hợp cho việc quản lý theo giai đoạn và kiểm soát tiến trình (Tague, 2005). Trong khi đó, CIPO được xem là mô hình mang tính hệ thống và toàn diện hơn, bởi nó không chỉ bao quát yếu tố đầu vào và quá trình, mà còn nhấn mạnh đến đầu ra và phản hồi từ môi trường, giúp cơ sở giáo dục điều chỉnh linh hoạt theo yêu cầu thực tiễn (Vũ & Nguyễn, 2024). Sự khác biệt này cho thấy, nếu như TQM và PDCA thiên về cải tiến quy trình nội bộ, thì CIPO lại hướng đến việc đảm bảo và nâng cao chất lượng trong mối quan hệ tương tác giữa nhà trường và bối cảnh xã hội.

Có thể khẳng định rằng các mô hình cải tiến chất lượng như PDCA, TQM hay CIPO đã được triển khai rộng rãi trong lĩnh vực giáo dục, đặc biệt tại những quốc gia có nền giáo dục phát triển như Nhật Bản, Hoa Kỳ và Phần Lan. Điểm chung của các mô hình này là nhấn mạnh tính cải tiến liên tục, dựa trên minh chứng thực tiễn và sự tham gia đồng bộ của nhiều đối tượng liên quan, từ nhà quản lý, giáo viên đến người học và phụ huynh (Tague, 2005; Nguyễn, 2010). Trong những năm gần đây, đã có nhiều công trình tiếp cận quản lý chất lượng giáo dục ở cấp hệ thống cũng như cấp cơ sở, với sự vận dụng đa dạng các mô hình quản lý hiện đại (Nguyễn, 2020; Vũ & Nguyễn, 2024). Tuy nhiên, một hạn chế đáng chú ý là số lượng nghiên cứu chuyên sâu về việc ứng dụng các mô hình này ở bậc tiểu học còn khiêm tốn, dẫn đến khoảng trống học thuật cần được tiếp tục khai thác trong các nghiên cứu tương lai.

2.2.3. Nghiên cứu về cải tiến chất lượng giáo dục

Từ thực tiễn cải tiến sau kiểm định, Lê và cộng sự (2021) đã đề xuất một hệ thống giải pháp vừa mang tính khái quát vừa cụ thể nhằm nâng cao chất lượng giáo dục tại cơ sở. Các giải pháp này tập trung vào nhiều phương diện, trong đó nổi bật là việc phát triển năng lực và trình độ chuyên môn của đội ngũ giáo viên, tăng cường cơ sở vật chất và trang thiết bị phục vụ giảng dạy, cũng như đổi mới phương pháp dạy học theo hướng khuyến khích sự tham gia tích cực của người học. Ngoài ra, nhóm tác giả nhấn mạnh đến tầm quan trọng của hoạt động tự đánh giá định kỳ, rà soát và điều chỉnh chiến lược, kế hoạch phát triển của nhà trường, đồng thời xây dựng hệ thống tiêu chí và tiêu chuẩn bảo đảm chất lượng nội bộ, từ đó tạo nền tảng cho sự phát triển bền vững của đơn vị giáo dục.

Trong lĩnh vực quản lý giáo dục, vai trò của lãnh đạo cơ sở được xem là yếu tố then chốt trong việc thúc đẩy cải tiến và nâng cao chất lượng đào tạo. Trần (2016) nhấn mạnh rằng lãnh đạo hiệu quả trong giáo dục đại học cần hội tụ những phẩm chất quan trọng như tầm nhìn chiến lược, khả năng truyền cảm hứng và sức ảnh hưởng đối với đội ngũ. Những đặc điểm này cho phép nhà lãnh đạo định hướng, huy động và tổ chức triển khai các kế hoạch phát triển nhằm đạt được mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục. Bổ sung cho quan điểm đó, Muzaini & cs., (2023) đã chỉ ra rằng hiệu trưởng đóng vai trò là nhân tố thúc đẩy sự tham gia tích cực của giáo viên và học sinh, thông qua việc định hướng, chia sẻ quan điểm và đóng góp trực tiếp vào các kế hoạch giảng dạy cũng như phương pháp sư phạm. Điều này cho thấy lãnh đạo giáo dục không chỉ dừng lại ở vai trò quản trị mà còn giữ vai trò truyền cảm hứng và tạo động lực cho toàn bộ cộng đồng học đường.

Tuy nhiên, tại Việt Nam, phần lớn các công trình chủ yếu tập trung vào bậc trung học phổ thông hoặc giáo dục đại học, trong khi vai trò lãnh đạo ở cấp tiểu học vẫn còn ít được khai thác một cách hệ thống. Điều này dẫn đến khoảng trống trong việc nhận diện tác động cụ thể của hiệu trưởng và ban giám hiệu đến đội ngũ giáo viên tiểu học, cũng như ảnh hưởng gián tiếp đến học sinh. Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục hiện nay, việc làm rõ vai trò lãnh đạo trong quản lý và cải tiến chất lượng ở bậc tiểu học là cần thiết, nhằm tạo cơ sở lý luận và thực tiễn cho các chính sách phát triển nguồn nhân lực giáo dục tiểu học tại Việt Nam.

Theo Nguyễn và Nguyễn (2023), văn hoá cải tiến chất lượng được xem là một trong những thành tố cốt lõi trong việc duy trì và phát triển chất lượng bên trong các cơ sở giáo dục đại học. Việc xây dựng văn hoá cải tiến không chỉ góp phần giải quyết những thách thức mà giáo dục đại học đặt ra, mà còn nâng cao uy tín, tạo dựng niềm tin và thu hút sự lựa chọn của sinh viên, học viên cũng như phụ huynh. Hơn nữa, văn hoá cải tiến chất lượng được xem là yếu tố thúc đẩy năng lực cạnh tranh, gia tăng khả năng thu hút và giữ chân nhân tài trong bối cảnh giáo dục toàn cầu hóa. Đặc biệt, trong kỷ nguyên giáo dục 4.0, văn hoá này còn đóng vai trò then chốt trong việc kiến tạo môi trường làm việc và học tập năng động, sáng tạo và tích cực hơn, từ đó khẳng định vị thế của các trường đại học trên thị trường giáo dục quốc tế. Thực tiễn ở Việt Nam cho thấy nhiều cơ sở giáo dục đại học đã bước đầu quan tâm xây dựng văn hoá cải tiến chất lượng, thông qua các hoạt động tự đánh giá, đổi mới phương pháp giảng dạy và nâng cao năng lực đội ngũ. Tuy nhiên, các nghiên cứu chủ yếu tập trung ở cấp đại học và trung học, trong khi văn hoá cải tiến chất lượng ở bậc tiểu học - đặc biệt là sau quá trình đánh giá ngoài - vẫn còn ít được khai thác. Khoảng trống này cho thấy sự cần thiết của các nghiên cứu chuyên sâu nhằm phát triển văn hoá cải tiến chất lượng trong giáo dục tiểu học, góp phần tạo nền tảng vững chắc cho sự phát triển bền vững của hệ thống giáo dục quốc gia.

Theo Hiệp hội Kiểm định Đại học Nhật Bản (2015), cải tiến chất lượng giáo dục cần được triển khai một cách liên tục và có hệ thống, bởi chỉ khi thực hiện đúng quy trình mới có thể đạt được kết quả như mong đợi. Triết lý Kaizen - vốn được khởi nguồn từ lĩnh vực quản trị và sản xuất - đã được vận dụng vào giáo dục với hàm ý rằng mọi cải tiến bền vững đều bắt đầu từ những thay đổi nhỏ, tích lũy dần để tạo nên thành quả lớn. Nguyên tắc trọng tâm của Kaizen là nhận diện chính xác vấn đề cốt lõi, tập trung giải quyết một cách ưu tiên và linh hoạt điều chỉnh phương pháp, công cụ khi cần thiết để nâng cao hiệu quả. Khi áp dụng vào lĩnh vực giáo dục, Kaizen nhấn mạnh sự cải tiến phải hiện diện trong toàn bộ hoạt động của nhà trường, bao gồm cả quản lý, giảng dạy, hỗ trợ học tập và đáp ứng nhu cầu của người học, qua đó hình thành văn hóa cải tiến chất lượng mang tính toàn diện.

Trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục Việt Nam, triết lý Kaizen có thể được xem là một định hướng phù hợp nhằm nâng cao chất lượng quản lý và giảng dạy. Khác với cách tiếp cận cải tiến theo những bước nhảy vọt, Kaizen nhấn mạnh việc cải tiến liên tục

từng khâu nhỏ trong hoạt động giáo dục, từ quản lý lớp học, phương pháp dạy học, đến quy trình kiểm tra đánh giá (Japan University Accreditation Association, 2015). Việc áp dụng Kaizen vào giáo dục Việt Nam có ý nghĩa quan trọng, bởi hệ thống giáo dục còn tồn tại nhiều thách thức như sự chênh lệch chất lượng giữa các vùng miền, hạn chế về cơ sở vật chất và năng lực đội ngũ giáo viên. Triết lý Kaizen khuyến khích các trường học tập trung giải quyết từng vấn đề cụ thể, phát huy sáng kiến tại chỗ và liên tục điều chỉnh để đạt hiệu quả bền vững. Điều này không chỉ góp phần cải thiện chất lượng giảng dạy và học tập, mà còn tạo dựng văn hóa cải tiến trong nhà trường, giúp các cơ sở giáo dục tiệm cận chuẩn mực quốc tế mà vẫn phù hợp với điều kiện thực tiễn của Việt Nam.

Trong nghiên cứu của mình, Nguyễn (2020) đã chỉ ra rằng mục tiêu cải tiến chất lượng giáo dục giữa Việt Nam và Hoa Kỳ có sự khác biệt đáng kể. Đối với Hoa Kỳ, chất lượng giáo dục không chỉ gắn với việc duy trì hoạt động giảng dạy mà còn được định hình như một công cụ đảm bảo tính minh bạch và trách nhiệm xã hội. Cụ thể, các cơ sở giáo dục đại học Mỹ coi việc được công nhận bởi các tổ chức kiểm định chất lượng là minh chứng cho sự đáp ứng các tiêu chuẩn đã đặt ra. Sau đó, những cơ sở này tiếp tục duy trì và nâng cấp chất lượng nhằm đáp ứng yêu cầu mới của xã hội. Đồng thời, hệ thống giáo dục Mỹ còn nhấn mạnh đến việc thúc đẩy sự hợp tác giữa các đơn vị công lập và tư thục để đảm bảo sự đồng bộ trong chất lượng đào tạo, cũng như tích cực tham gia chia sẻ, trao đổi và phát triển các quy trình đánh giá, phương pháp và kỹ thuật quản lý chất lượng. Còn tại Việt Nam, việc thực hiện nâng cao chất lượng giáo dục nhằm vào: (1) Khẳng định vị trí về mức độ của cơ sở giáo dục trong các giai đoạn (5 năm); (2) Bảo đảm chất lượng bên trong lẫn bên ngoài; (3) Trở thành tiêu chí để người học có thể lựa chọn vào học (đối với bậc học tiểu học và trung học phổ thông), các nhà sử dụng lao động ưu tiên tuyển dụng lao động (đối với bậc Đại học).

Trong nghiên cứu mới đây, Nguyễn (2024) đã tập trung phân tích hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục tại các cơ sở giáo dục phổ thông, coi đây là một quá trình mang tính chu kỳ và được triển khai thường niên. Theo tác giả, việc cải tiến không chỉ nhằm đáp ứng yêu cầu kiểm định theo quy định, mà còn là cơ chế giúp nhà trường chủ động rà soát, bổ sung và điều chỉnh những hạn chế tồn tại trong quá trình vận hành. Đồng thời, quá trình này cũng cho phép phát huy những điểm mạnh sẵn có, qua đó hình thành nền tảng bền vững để nâng cao chất lượng giáo dục toàn diện và phù hợp với các tiêu chuẩn hiện hành. Việc triển khai cải tiến định kỳ hằng năm giúp các cơ sở giáo dục phổ thông không chỉ tuân thủ yêu cầu pháp lý, mà còn tạo cơ hội để từng bước nâng cao hiệu quả quản lý, đổi mới phương pháp dạy học và phát triển năng lực đội ngũ. Điều này đặc biệt có giá trị đối với Việt Nam khi hệ thống giáo dục đang đối diện với thách thức về sự chênh lệch chất lượng giữa các vùng miền, đòi hỏi cơ chế cải tiến vừa đảm bảo tính chuẩn hóa, vừa linh hoạt thích ứng với thực tiễn đa dạng của từng địa phương.

Trong các nghiên cứu gần đây, có thể nhận thấy sự hội tụ về mục tiêu nâng cao chất lượng giáo dục thông qua cải tiến sau kiểm định, song các tác giả tiếp cận từ những góc nhìn khác nhau. Lê & cs. (2021) đề xuất một hệ thống giải pháp cụ thể, tập trung vào phát triển đội ngũ, cơ sở vật chất và phương pháp giảng dạy, nhấn mạnh tính toàn diện trong cải tiến. Trần (2016) và Muzaini & cs., (2023) lại làm nổi bật vai trò lãnh đạo, coi đây là nhân tố trung tâm để dẫn dắt thay đổi và truyền cảm hứng cho đội ngũ. So sánh với Nguyễn và Nguyễn (2023), trọng tâm nghiên cứu chuyên sâu văn hóa cải tiến, nhấn mạnh sự gắn kết giữa cải tiến liên tục và uy tín, năng lực cạnh tranh của cơ sở giáo dục. Trong khi đó, Hiệp hội Kiểm định Đại học Nhật Bản (2015) đề xuất vận dụng triết lý Kaizen, với cách tiếp cận cải tiến từng bước nhỏ, liên tục, phù hợp với bối cảnh còn nhiều thách thức về cơ sở vật chất và nhân lực tại Việt Nam. Ở bình diện quốc tế, Nguyễn (2020) chỉ ra sự khác biệt giữa Việt Nam và Hoa Kỳ: Hoa Kỳ xem cải tiến gắn liền với trách nhiệm giải trình và minh bạch, còn Việt Nam chú trọng khẳng định vị thế và đảm bảo chất lượng ở nhiều cấp độ. Tiếp nối hướng này, Nguyễn (2024)

coi cải tiến chất lượng là một chu kỳ thường niên, không chỉ để đáp ứng yêu cầu kiểm định mà còn để duy trì tính bền vững và thích ứng với bối cảnh địa phương.

Từ sự đối chiếu trên, có thể nhận thấy điểm chung của các nghiên cứu là đều coi cải tiến chất lượng là một quá trình liên tục, gắn với nhiều yếu tố từ lãnh đạo, đội ngũ, cơ sở vật chất, đến văn hóa tổ chức và triết lý quản trị. Tuy nhiên, sự khác biệt thể hiện ở mức độ ưu tiên: có nghiên cứu nhấn mạnh yếu tố con người (Trần, 2016; Muzaini & cs., 2023), có nghiên cứu tập trung vào văn hóa tổ chức (Nguyễn & Nguyễn, 2023), trong khi một số tiếp cận từ triết lý cải tiến liên tục (Japan University Accreditation Association, 2015). Khoảng trống đáng chú ý là các nghiên cứu chủ yếu tập trung vào bậc đại học và trung học, ít đề cập đến bậc tiểu học - nơi mà vai trò lãnh đạo và văn hóa cải tiến có thể mang tính quyết định đối với sự phát triển nền tảng của người học. Do vậy, hướng nghiên cứu tương lai cần nhấn mạnh đến cải tiến sau kiểm định ở cấp tiểu học, vừa bổ sung lý luận còn thiếu, vừa đáp ứng yêu cầu đổi mới căn bản và toàn diện giáo dục tại Việt Nam.

2.3. Thảo luận và những khuyến nghị

2.3.1. Thảo luận

Sau khi tổng quan các khái niệm cơ bản về chất lượng giáo dục, các hoạt động cải tiến chất lượng và những mô hình quản lý chất lượng phổ biến trong lĩnh vực giáo dục như PDCA, TQM hay Kaizen, có thể nhận thấy rằng lĩnh vực này vẫn còn nhiều khoảng trống nghiên cứu cần tiếp tục được khám phá và thảo luận sâu hơn. Một số vấn đề nổi bật được trình bày dưới đây nhằm định hướng cho các nghiên cứu tiếp theo.

Thứ nhất, Khái niệm "chất lượng giáo dục" còn thiếu sự thống nhất trong bối cảnh địa phương. Mặc dù chất lượng giáo dục được định nghĩa đa dạng trong các tài liệu quốc tế, nhưng việc áp dụng khái niệm này vào từng bối cảnh cụ thể - đặc biệt là trong các quốc gia đang phát triển như Việt Nam - vẫn còn gặp nhiều vướng mắc. Cần có những nghiên cứu cụ thể hơn nhằm xây dựng một hệ quy chiếu phù hợp, cân đối giữa các yếu tố đầu vào (nguồn lực), quá trình (dạy - học, quản lý) và đầu ra (kết quả học tập, năng lực người học). Đồng thời, nên xem xét đến yếu tố văn hóa, xã hội và kinh tế địa phương như những biến số tác động đến cách hiểu và đo lường chất lượng.

Thứ hai, Hiệu quả thực tiễn của các mô hình quản lý chất lượng trong giáo dục còn thiếu bằng chứng khoa học rõ ràng. Các mô hình như TQM hay PDCA đã được chứng minh hiệu quả trong khu vực công nghiệp và doanh nghiệp, tuy nhiên việc chuyển giao và ứng dụng vào giáo dục cần được đánh giá một cách hệ thống và có căn cứ khoa học hơn. Nhiều cơ sở giáo dục áp dụng mô hình quản lý chất lượng như một hình thức "đổi phỏ" để đạt chuẩn đánh giá ngoài, thay vì thực sự gắn với quá trình cải tiến nội tại. Do đó, cần có các nghiên cứu định lượng kết hợp định tính để phân tích mức độ tác động thực sự của các mô hình này đến hiệu quả giáo dục.

Thứ ba, Tính bền vững của các hoạt động cải tiến chất lượng chưa được đảm bảo. Một vấn đề đáng lưu ý là nhiều sáng kiến cải tiến chất lượng giáo dục thường mang tính ngắn hạn, phụ thuộc vào các dự án, tài trợ hoặc nhiệm kỳ của lãnh đạo nhà trường. Việc thiếu chiến lược duy trì và mở rộng kết quả cải tiến sau khi kết thúc một chu kỳ dự án khiến cho quá trình này không bền vững. Do đó, cần nghiên cứu các cơ chế thể chế hóa cải tiến chất lượng, thông qua quy định pháp lý, cơ chế tài chính và chiến lược nhân lực dài hạn.

Thứ tư, Thiếu sự tham gia thực chất của các bên liên quan. Trong nhiều mô hình cải tiến chất lượng, học sinh, phụ huynh và cộng đồng địa phương thường chỉ tham gia một cách hình thức. Điều này dẫn đến sự mất kết nối giữa nhà trường và xã hội, khiến các cải tiến không đáp ứng đúng nhu cầu thực tế. Cần tiếp tục nghiên cứu về mức độ tham gia, vai trò và tiếng nói

của các bên liên quan, cũng như các yếu tố cản trở sự tham gia tích cực của họ trong các quá trình cải tiến chất lượng.

Thứ năm, Tác động của chuyển đổi số đến quản lý và cải tiến chất lượng giáo dục. Chuyển đổi số đang làm thay đổi nhanh chóng phương thức giảng dạy, đánh giá, quản trị và cung cấp dịch vụ giáo dục. Tuy nhiên, chưa có nhiều nghiên cứu đánh giá đầy đủ tác động của chuyển đổi số đối với các mô hình cải tiến chất lượng, đặc biệt là trong bối cảnh hậu COVID-19. Các vấn đề như quản lý dữ liệu học tập, phân tích dữ liệu lớn (learning analytics), cá nhân hóa học tập và hệ thống đảm bảo chất lượng số (digital QA systems) cần được phân tích sâu hơn trong tương lai.

Giới hạn nghiên cứu và hướng đi tiếp theo: Mặc dù bài viết đã tổng quan khá toàn diện các tài liệu nhưng vẫn còn nhiều hạn chế trong việc phân tích theo từng quốc gia hay các mô hình quản lý chất lượng chỉ xoay quanh từ bậc trung học phổ thông đến đại học. Các nghiên cứu tiếp theo cần tập trung đánh giá theo chủ đề như: (1) thực trạng chất lượng giáo dục ở các cơ sở giáo dục đặc biệt là tiểu học; (2) quản lý chất lượng giáo dục tại các trường tiểu học và (3) Thiết kế các mô hình cải tiến chất lượng theo hướng lấy người học làm trung tâm, có sự tham gia sâu của cộng đồng; (4) ứng dụng công nghệ thông tin trong quản lý và thực hiện cải tiến chất lượng giáo dục ở các bậc học, nhất là tiểu học; (5) Xây dựng khung lý thuyết về chất lượng giáo dục phù hợp với đặc điểm vùng miền, đặc biệt ở khu vực nông thôn, miền núi và vùng dân tộc thiểu số.

2.3.2. Khuyến nghị

Từ kết quả nghiên cứu, tác giả xin đưa ra một số khuyến nghị nhằm góp phần nâng cao chất lượng của hoạt động cải tiến chất lượng giáo dục:

a. Đối với cơ quan quản lý giáo dục

Cơ quan quản lý cần tiếp tục đổi mới chương trình và phương pháp dạy học theo định hướng phát triển năng lực cá nhân người học, chú trọng phát triển tư duy sáng tạo và kỹ năng tự học. Bên cạnh đó, cần có chiến lược tăng cường đầu tư cơ sở vật chất và trang thiết bị dạy học hiện đại, nhất là các công cụ hỗ trợ công nghệ thông tin phục vụ giảng dạy và quản lý. Một giải pháp quan trọng là thiết lập cơ chế giám sát, đánh giá chất lượng giáo dục minh bạch, khách quan và dựa trên chuẩn đầu ra, nhằm bảo đảm sự công bằng và tạo động lực cho cải tiến liên tục.

Cần cụ thể hóa và có hành lang pháp lý cụ thể về hoạt động kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục, mà trọng tâm là hoạt động cải tiến chất lượng. Lấy hoạt động cải tiến chất lượng của cơ sở giáo dục là trọng tâm, điều kiện ràng buộc chính, thực hiện tốt và hiệu quả giai đoạn cải tiến chất lượng là đòn bẩy và cũng là điều kiện để thực hiện hiệu quả hoạt động đánh giá ngoài của cơ sở giáo dục theo quy định của Luật Giáo dục và các văn bản pháp lý có liên quan.

b. Đối với nhà trường

Nhà trường cần tổ chức thường xuyên các khóa bồi dưỡng, tập huấn cho giáo viên về phương pháp dạy học tích cực, đồng thời đổi mới cách thức kiểm tra - đánh giá theo định hướng phát triển năng lực học sinh. Song song với đó, việc xây dựng môi trường học tập thân thiện, khuyến khích học sinh chủ động tham gia trải nghiệm và nghiên cứu khoa học là giải pháp then chốt để nâng cao chất lượng dạy - học. Nhà trường cũng cần tăng cường cơ chế phối hợp chặt chẽ giữa nhà trường - gia đình - xã hội, nhằm tạo sự đồng bộ trong việc giáo dục và phát triển toàn diện học sinh.

Nhà trường cần xác lập và duy trì hiệu quả văn hóa hóa chất lượng của cơ sở giáo dục, xem hoạt động cải tiến chất lượng là mục tiêu để thực hiện văn hóa chất lượng tổng thể của

mỗi cơ sở giáo dục.

c. Đối với giáo viên

Giáo viên cần chủ động cập nhật kiến thức chuyên môn, đổi mới phương pháp giảng dạy, chú trọng phát triển kỹ năng mềm và năng lực tự học cho học sinh. Một giải pháp khả thi là tổ chức các hoạt động học tập sáng tạo, dự án nhóm và nghiên cứu khoa học nhỏ, từ đó giúp học sinh vận dụng kiến thức vào thực tiễn. Ngoài ra, việc ứng dụng công nghệ và học liệu mở cần được coi là phương thức quan trọng nhằm tăng tính hấp dẫn, thúc đẩy hứng thú học tập và nâng cao hiệu quả tiếp thu.

d. Đối với học sinh

Học sinh cần phát huy tinh thần tự học, chủ động tìm kiếm tài liệu, rèn luyện kỹ năng tự học và giải quyết vấn đề, coi đây là nền tảng để thích ứng với yêu cầu đổi mới giáo dục. Đồng thời, cần tham gia tích cực vào các hoạt động trải nghiệm và hợp tác học tập, qua đó phát triển năng lực tư duy, giao tiếp và hợp tác. Một giải pháp thiết thực là thường xuyên tự đánh giá, điều chỉnh phương pháp học tập của bản thân để phù hợp với chuẩn đầu ra và định hướng phát triển lâu dài, từng bước thích ứng với yêu cầu thực tiễn của xã hội.

3. Kết luận

Dựa trên tổng hợp các công trình nghiên cứu, có thể nhận thấy rằng khái niệm chất lượng được tiếp cận theo nhiều góc độ khác nhau, phản ánh tính phức tạp và tính động của nó. Các học giả không chỉ xem chất lượng như một kết quả cuối cùng, mà còn coi đó là một quá trình hướng đến sự phù hợp với chuẩn mực, đảm bảo tính hệ thống và khả năng thỏa mãn nhu cầu của người thụ hưởng. Trong lĩnh vực giáo dục, chất lượng được đặt trong mối quan hệ chặt chẽ với quản trị, chính sách, cơ chế giám sát và đặc biệt là vai trò của đội ngũ nhân lực, trong đó giáo viên giữ vị trí trung tâm. Các mô hình quản lý chất lượng như TQM, PDCA hay CIPO đã chứng minh được giá trị trong việc cải tiến liên tục và nâng cao hiệu quả giáo dục, song mỗi mô hình đều có những ưu điểm và hạn chế riêng, cho thấy việc lựa chọn và vận dụng cần căn cứ vào bối cảnh cụ thể của cơ sở giáo dục. Đồng thời, các nghiên cứu về cải tiến chất lượng giáo dục nhấn mạnh vai trò lãnh đạo của nhà trường, sự hình thành văn hoá cải tiến chất lượng và tính chu kỳ của quá trình cải tiến, coi đây là một tiến trình bền vững, dựa trên tự đánh giá, minh chứng thực tiễn và sự tham gia của nhiều bên liên quan. Triết lý Kaizen, với cách tiếp cận cải tiến từng bước nhỏ tích lũy thành thay đổi lớn, được xem là định hướng phù hợp cho giáo dục Việt Nam trong bối cảnh đổi mới căn bản và toàn diện. Tuy nhiên, một khoảng trống nghiên cứu đáng chú ý là việc ứng dụng các mô hình quản lý và cải tiến chất lượng ở bậc tiểu học, trong khi đây là cấp học nền tảng của hệ thống giáo dục quốc dân. Khoảng trống này đặt ra yêu cầu tiếp tục nghiên cứu sâu hơn nhằm tìm ra cách thức vận dụng phù hợp, qua đó góp phần lấp đầy khoảng trống học thuật và hỗ trợ cải tiến chất lượng giáo dục ở tiểu học một cách bền vững, phù hợp với yêu cầu đổi mới và hội nhập hiện nay.

Tài liệu tham khảo

- Cao, D. C. (2023). Áp dụng PDCA vào cải tiến chất lượng dạy học của giảng viên ở các trường đại học sư phạm kỹ thuật. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, 5(4), 20-25. <https://doi.org/10.15625/2615-8957/12310504>
- Đặng, U. V., & Tạ, T. T. H. (2019). Kiểm định chất lượng giáo dục và tự chủ đại học. *Tạp chí Khoa học Đại học Quốc Gia Hà Nội*, 35(1), 84-95.
- Harvey, L. (2015). Analytic quality glossary. *Quality Research International*. <http://www.qualityresearchinternational.com/glossary>
- Hasibuan, A. T., & Rahmawati, R. (2019). Sekolah ramah anak era revolusi industri 4.0 di SD

- Muhammadiyah Pajangan 2 Berbah Yogyakarta. *Al-Bidayah: Jurnal Pendidikan Dasar Islam*, 11(1), 49-76.
- Hatzidimitriadou, C. (2011). Quality in education and teachers' satisfaction with their work: an effort to explore the relationship between quality in education and teacher professional satisfaction. *Application of the Kano model in the case of primary school teachers in Evosmos and Kalamaria, Thessaloniki (Master's thesis, University of Macedonia)*. Truy cập từ <http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14349>
- Hiệp hội kiểm định đại học Nhật Bản. (2015). *Triết lý Kaizen trong quản lý chất lượng giáo dục*. Tokyo: JAAB.
- Lê, H. L. T., Nguyễn, T. K. V., & Nguyễn, P. Q. A. (2021). Giải pháp thực hiện cải tiến chất lượng sau kiểm định chất lượng tại Trường Đại học Tây Đô. *Tạp chí Nghiên cứu Khoa học và Phát triển Kinh tế Trường Đại học Tây Đô*, (12), 207216.
- Muzaini, M. C., Maemonah, & Istiningsih. (2023). Peran kepala sekolah untuk mengatasi hambatan guru dalam pengembangan Kurikulum Merdeka di sekolah dasar. *Didaktik: Jurnal Ilmiah PGSD FKIP Universitas Mandiri*, 9(5), 1214-1235.
- Ngô, V. H. (2013). *Quản lý chất lượng trong giáo dục: Lý luận và thực tiễn*. NXB Giáo dục Việt Nam.
- Nguyen, Đ. H. (2020). Quality education accreditation of the United States and Vietnam's management model. *Review of European Studies*, 12, 79.
- Nguyễn, H. C. (2008). *Chất lượng giáo dục - Những vấn đề lý luận và thực tiễn*. Hà Nội: NXB Giáo dục Hà Nội.
- Nguyễn, Q. G. (2010). Đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học. *Tạp chí Khoa học và Công nghệ Đại học Đà Nẵng*, 4(39), 64-68.
- Nguyễn, N. T., & Nguyễn, L. P. (2023). Hình thành văn hoá cải tiến chất lượng giáo dục hướng đến đại học 4.0. *Tạp chí Công Thương*, (4). Truy cập từ <https://tapchicongthuong.vn/hinh-thanh-van-hoa-cai-tien-chat-luong-giao-duc-huong-den-dai-hoc-4-0-104222.htm>
- Nguyễn, T. H. (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), 1-6.
- Nguyễn, T. H., & Trần, V. T. (2023). Vận dụng mô hình PDCA trong quản lý bồi dưỡng phát triển năng lực nghề nghiệp đội ngũ giáo viên mầm non: Một số vấn đề lý luận. *Tạp chí Giáo dục*, 23(19), 15-20.
- Nguyễn, T. N. (2020). Áp mô hình CIPO trong quản lý hoạt động giáo dục kỹ năng xã hội tại các cơ sở giáo dục. *Tạp chí Khoa học Quản lý Giáo dục*, 2(26), 18-23.
- Nguyễn, T. T. (2019). Chất lượng, quản lý chất lượng và đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam*, (15), 24-29.
- Nguyễn, T. V., & Đào, T. A. T. (2024). Cải tiến chất lượng giáo dục đáp ứng các tiêu chí, tiêu chuẩn trường chuẩn quốc gia tại tỉnh Vĩnh Phúc. *Tạp chí Quản lý Nhà nước*. Truy cập từ <https://www.quanlynhanuoc.vn/2024/10/31/cai-tien-chat-luong-giao-duc-dap-ung-cac-tieu-chi-tieu-chuan-truong-chuan-quoc-gia-tai-tinh-vinh-phuc/>
- Nguyễn, V. T. (2011). *Chất lượng giáo dục đại học - Nhìn từ góc độ hội nhập*. Thành phố Hồ Chí Minh: NXB Tổng hợp.
- Nguyễn, V. T. (2024). Tổng quan một số nghiên cứu quốc tế về sử dụng quản lý chất lượng tổng thể (TQM) trong các trường trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục*, 24(8), 23-29.

- Nicolaou, C. T., Nicolaidou, I. A., & Constantinou, C. P. (2005). The e-learning movement as a process of quality improvement in higher education. *Educational Research and Evaluation, 11*(6), 605-622.
- Phạm, M. M. (2017). Một số giải pháp đảm bảo chất lượng giáo dục trong giai đoạn hiện nay. *Tạp chí Quản lý Giáo dục, 9*(10), 27-33.
- Phạm, H. N. P. (2019). Một số giải pháp nâng cao chất lượng giáo dục tiểu học ở Thành phố Hồ Chí Minh. *Tạp chí Khoa học Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, 15*, 166. [https://doi.org/10.54607/hcmue.js.0.15.1239\(2008\)](https://doi.org/10.54607/hcmue.js.0.15.1239(2008))
- Phạm, T. T. (2021). So sánh mô hình giáo dục tiểu học Nhật Bản và giáo dục tiểu học Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, (42)*, 58-64.
- Phạm, T. M. H., & Hoàng, T. K. H. (2024). Bảo đảm chất lượng bên ngoài theo tiếp cận dựa trên rủi ro trong giáo dục nghề nghiệp - Kinh nghiệm quốc tế và giá trị tham khảo với Việt Nam. *Tạp chí Khoa học Giáo dục Việt Nam, 20*(9), 23-28.
- Rahman, M. F. R., Nurliani, N., Putri, N. F. M., Hawiwik, S., & Mualimin, M. (2025). The important role of management psychology in improving the quality of education. *Kalijaga: Jurnal Penelitian Multidisiplin Mahasiswa, 2*(1), 42-48.
- Risa, S., Abdul, M., & Muhtarom. (2020). Total quality management in the development of educational institutions. *Journal of Educational Management, 9*(1), 14-25.
- Ryzhov, A., Ziskin, K., Razumovskaya, P., Umyarov, V., & Peshcherov, D. (2021). The content of the concept "quality of education" and the definition of methods to measure it. *SHS Web of Conferences, 98*, 01013. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219801013>
- Simatupang, R. M., Anggriany, N., & Fitri, D. (2023). Analisis peran kepemimpinan kepala sekolah dalam meningkatkan mutu pendidikan di sekolah. *Algebra: Jurnal Pendidikan, Sosial dan Sains, 3*(3), 174-179. <https://doi.org/10.58432/algebra.v3i3.771>
- Syafi'i, M., & Maulidiyah, L. (2023). Penerapan manajemen strategik pendidikan dalam meningkatkan profesionalitas guru di Madrasah Ibtidaiyah Miftahul Ulum Peganden. *Journal on Education, 5*(4), 11345-11353.
- Tague, N. R. (2005). Plan-do-study-act cycle. In *The quality toolbox* (2nd ed.). Milwaukee: ASQ Quality Press.
- Trần, Đ. N. (2020). *Quản lý hoạt động giáo dục trải nghiệm ở các trường trung học phổ thông chuyên khu vực Bắc miền Trung Việt Nam*. Luận án tiến sĩ quản lý giáo dục, Viện Khoa học Giáo dục Việt Nam.
- Trần, H. A. (2011). Suy nghĩ và xây dựng hệ thống chỉ tiêu đánh giá và tự giám sát, điều chỉnh chất lượng giáo dục trường trung học cơ sở. *Tạp chí Đánh giá và Đo lường Giáo dục Trung Quốc, 7*, 34-37.
- Trần, V. H. (2016). Lãnh đạo trong xây dựng văn hóa chất lượng ở các cơ sở giáo dục đại học. *Tạp chí Khoa học Giáo dục, 125*, 31-33.
- Vũ, X. P., & Nguyễn, Đ. T. (2024). Vận dụng mô hình CIPO trong quản lý hoạt động trải nghiệm, hướng nghiệp ở trường trung học cơ sở. *Tạp chí Giáo dục, 24*(20), 42-46.
- Xu, J., Wang, Y., & Tian, W. (2022). Innovation and practice of online teaching "four-step method" based on PDCA structure. In *Proceedings of the 7th International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 139-143).