

Hiệu quả của mô hình quản lý chất lượng tổng thể trong giáo dục đại học tại Việt Nam: bằng chứng từ phân tích thống kê kết quả kiểm định

Nguyễn Tuấn Anh*, Võ Thị Tú Quyên

*Trường Đại học Nguyễn Tất Thành, TP. Hồ Chí Minh

*ntanh@ntt.edu.vn

Tóm tắt

Tại Việt Nam, từ năm 2017, các trường đại học thực hiện kiểm định theo các tiêu chuẩn của Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT, về cơ bản là phiên bản tiếng Việt của Khung quản lý chất lượng AUN-QA cho cơ sở giáo dục đại học, được thiết kế tích hợp nhiều nguyên lý của quản lý chất lượng tổng thể. Nghiên cứu này thông qua việc sử dụng các công cụ phân tích thống kê, bao gồm thống kê mô tả, phân tích hồi quy, PLS-SEM, phân tích kết quả kiểm định các trường đại học Việt Nam nhằm mục đích kiểm chứng hiệu quả các nguyên lý của mô hình quản lý chất lượng tổng thể trong giáo dục đại học. Kết quả nghiên cứu cung cấp bằng chứng khẳng định cơ sở lý thuyết của mô hình kiểm định AUN-QA, cho thấy sự hiệu quả của việc áp dụng mô hình này trong nâng cao chất lượng; đồng thời đưa ra một số gợi ý về chất lượng của thang đo và kiểm định viên trong việc đánh giá kiểm định.

Nhận 10/02/2024

Được duyệt 24/07/2025

Công bố 28/12/2025

Từ khóa

AUN-QA, giáo dục đại học, quản lý chất lượng tổng thể, PLS-SEM

© 2025 Journal of Science and Technology – NTTU

1 Đặt vấn đề

Đảm bảo chất lượng có vai trò quan trọng hàng đầu trong quản trị đại học. Đảm bảo chất lượng giúp nâng cao chất lượng đào tạo, đảm bảo tính giải trình, thúc đẩy sự minh bạch trong hoạt động của nhà trường. Một trong những cách tiếp cận về đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học là áp dụng mô hình đảm bảo chất lượng theo triết lý Quản lý chất lượng tổng thể [1]. Quản lý chất lượng tổng thể (TQM) là tập hợp các nguyên lý và công cụ về quản lý chất lượng, được cho là khi áp dụng sẽ giúp nâng cao chất lượng sản phẩm, dịch vụ. TQM là triết lý và cách tiếp cận quản lý có khởi nguồn từ công nghiệp chế tạo nhưng đã được áp dụng rộng rãi trong dịch vụ [2]. Trong giáo dục nói chung và giáo dục đại học nói riêng, TQM cũng đã được áp dụng từ năm 1980 với nhiều mô hình khác

nhau được đề xuất [2, 3]. Các mô hình này tuy khác nhau về chi tiết nhưng đều dựa trên nguyên lý cơ bản của TQM về quản trị chất lượng.

Tại Việt Nam, từ năm 2017, Bộ Giáo dục và Đào tạo đã ban hành Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học để áp dụng cho các trường đại học, học viện tại Việt Nam [4]. Các tiêu chí kiểm định của thông tư này về cơ bản là phù hợp với Khung quản lý chất lượng AUN-QA cho cơ sở giáo dục đại học trong khối ASEAN, phiên bản 2. Khung quản lý chất lượng AUN-QA (Khung AUN-QA) được xây dựng bởi AUN-QA Network với mục tiêu tạo lập một khung đảm bảo chất lượng chung cho các cơ sở giáo dục đại học, từ đó hỗ trợ sự phát triển của Cộng đồng kinh tế ASEAN, tăng cường trao đổi sinh viên và giảng viên trong khối, và thúc đẩy quốc tế hóa giáo dục. Khung AUN-QA được xây dựng trên các nguyên lý của

TQM, thể hiện qua việc tương thích với mô hình TQM phổ biến trên thế giới [5].

Thông qua việc phân tích kết quả kiểm định theo Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT của các cơ sở giáo dục đại học tại Việt Nam, nghiên cứu này có mục đích cung cấp các bằng chứng thống kê cho cơ sở lý thuyết của mô hình kiểm định AUN-QA, đánh giá hiệu quả của việc áp dụng mô hình này trong nâng cao chất lượng giáo dục đại học tại Việt Nam.

2 Tổng quan

TQM là triết lý và cách tiếp cận về quản lý với chất lượng là trọng tâm, để từ đó doanh nghiệp đạt thành quả xuất sắc trong kinh doanh. TQM có thể hiểu đơn giản là sự hợp tác và nỗ lực của mọi cá nhân và đơn vị trong tổ chức để nâng cao chất lượng, thể hiện qua việc đáp ứng và vượt trội nhu cầu và mong đợi của khách hàng [2, 6]. TQM được đề xướng từ năm 1950 bởi các chuyên gia chất lượng Mỹ, được áp dụng bởi các doanh nghiệp Nhật để tạo nên “phép lạ” của nền công nghiệp Nhật. Thập niên 1980, đối mặt với sự cạnh tranh của doanh nghiệp Nhật, TQM được các doanh nghiệp công nghiệp chế tạo Mỹ áp dụng trong quản trị và lan rộng sang lĩnh vực dịch vụ [7]. Theo dòng thời gian, các triết lý của TQM được chấp nhận như là triết lý nền tảng của quản lý chất lượng hiện đại [8].

Có nhiều mô tả khác nhau thế nào là TQM [2, 6-8]. Hầu hết, các mô hình TQM dựa trên một số nguyên lý chung như khách hàng là trọng tâm (customer focus), cam kết của lãnh đạo (leadership commitment), văn hóa chất lượng (quality culture), kiểm soát quá trình (process control), cải tiến liên tục (continuous improvement), giao quyền cho nhân viên (employee empowerment), làm việc nhóm (teamwork), employee training (đào tạo nhân viên), ra quyết định dựa trên dữ liệu (data-based decision making), hợp tác với nhà cung ứng (supplier partnership), đối sánh (benchmarking).

TQM lần đầu được áp dụng trong giáo dục tại Mỹ vào thập niên 1980, tiếp đó được áp dụng tại các trường tại Anh, Úc; ban đầu chủ yếu trong các trường nghề, sau tới các trường đại học và dần được quan tâm áp dụng tại các nước khác [1, 9]. Việc áp dụng TQM trong giáo dục đại học có một số đặc thù. Trong giáo dục đại học, chất lượng là một khái niệm đa chiều và không có sự

thống nhất về định nghĩa chất lượng [1, 10]. Tương tự, không có ý kiến thống nhất ai là khách hàng của trường đại học: sinh viên, doanh nghiệp, nhân viên, hay cổ đông [1]. Sản phẩm của cơ sở giáo dục đại học là vô hình và đa chiều (chương trình đào tạo, trải nghiệm, sinh viên tốt nghiệp, công trình khoa học).

Tuy vậy, các nguyên lý của TQM được cho rằng hoàn toàn có thể áp dụng cho giáo dục dù phải hiệu chỉnh cho phù hợp [1, 9, 11]. Phần lớn các mô hình TQM được ứng dụng trong giáo dục là mô hình cho doanh nghiệp nhưng được hiệu chỉnh cho giáo dục; trong đó một trong những mô hình được sử dụng phổ biến nhất là Baldrige Excellence Framework-Education [3]. Baldrige Excellence Framework là khung quản lý chất lượng được dùng để đánh giá các tổ chức trong việc trao giải thưởng quốc gia Mỹ Malcolm Baldrige National Quality Award (MBNQA). Phiên bản giáo dục Baldrige Excellence Framework, tương tự như phiên bản cho doanh nghiệp, được xây dựng trên cơ sở lý thuyết là “Leadership drives the system which creates results” (Lãnh đạo thúc đẩy hệ thống tạo ra kết quả), bao gồm 17 tiêu chí, chia thành 9 nhóm gồm: leadership (lãnh đạo), strategy (chiến lược), customers (khách hàng); measurement (đo lường), analysis and knowledge management (phân tích và quản lý tri thức); workforce (lực lượng lao động), operations (hoạt động), results (kết quả) [12].

Một mô hình TQM khác trong giáo dục đại học là AUN-QA Framework for Institutional Level (Khung AUN-QA). Tới nay, Khung AUN-QA đã phát triển tới phiên bản 3 [13]. Khung AUN-QA đã được Việt Nam sử dụng như tiêu chuẩn kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học với 25 tiêu chuẩn (criteria), tổng cộng 111 tiêu chí (sub-criteria), chia thành 4 lĩnh vực (category): đảm bảo chất lượng về chiến lược (strategic QA), đảm bảo chất lượng về hệ thống (systemic QA), đảm bảo chất lượng về thực hiện chức năng (functional QA), kết quả hoạt động (results). Khung AUN-QA được xây dựng trên cơ sở lý thuyết là: đảm bảo chất lượng ở cấp độ cơ sở bắt đầu từ việc xác định nhu cầu của các bên liên quan, được chuyển đổi thành hệ thống đảm bảo chất lượng về chiến lược, tiếp tục chuyển tiếp tới đảm bảo chất lượng bên trong (systemic QA), tới đảm bảo chất lượng về thực hiện chức năng, tất cả sẽ tạo nên

thành quả của cơ sở giáo dục. Khung AUN-QA được cho là tương thích với Baldrige Excellence Framework - Education [5].

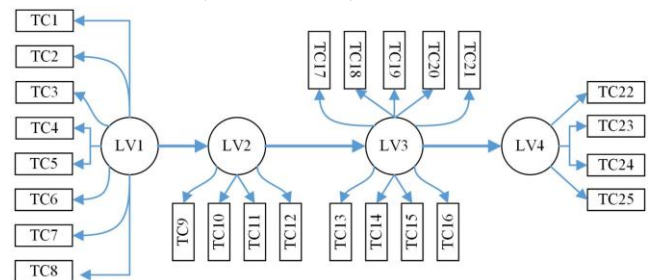
Mặc dù đã được áp dụng trong giáo dục đại học từ những năm 1980, TQM trong giáo dục đại học vẫn là đề tài được quan tâm nghiên cứu, đặc biệt là sự quan tâm từ các nước đang phát triển trong thời gian gần đây [3, 9, 11]. Tuy vậy, các tổng quan các nghiên cứu trong những năm gần đây cũng cho thấy rằng nghiên cứu về TQM trong giáo dục đại học phần lớn có cỡ mẫu nhỏ, hoặc là nghiên cứu các trường hợp đơn lẻ. Chủ đề của các nghiên cứu chủ yếu phân tích sự khả thi của áp dụng TQM trong giáo dục, tìm hiểu về các rào cản trong việc ứng dụng TQM trong cơ sở giáo dục, phân tích yếu tố quyết định thành công của việc áp dụng TQM trong giáo dục. Các nghiên cứu thường phạm vi giới hạn trong các nước đã phát triển, số lượng nghiên cứu về TQM cho các nước đang phát triển chưa nhiều [3, 9, 1]. Đặc biệt, các tổng quan cũng chỉ ra rằng mặc dù TQM được áp dụng trong giáo dục đại học hơn 30 năm nhưng vẫn còn thiếu các nghiên cứu thống kê kiểm chứng cơ sở lý thuyết của mô hình TQM, thiếu các nghiên cứu mang tính thống kê với cỡ mẫu lớn từ kết quả thực tiễn, sử dụng công cụ phân tích hồi quy thể hệ thứ 2. Các nghiên cứu kiểm chứng cơ sở lý thuyết mô hình TQM hiện nay chủ yếu là khảo sát ý kiến bên liên quan [3, 11].

Lý do việc thiếu các nghiên cứu thống kê với cỡ mẫu lớn, từ kết quả thực tiễn về việc áp dụng TQM trong giáo dục đại học có lẽ từ việc áp dụng TQM trong quản lý chất lượng giáo dục đại học tại các nước đều mang tính chất tự nguyện. Trong bối cảnh đó, Việt Nam là một trường hợp đặc biệt: tiêu chuẩn kiểm định chất lượng cơ sở đào tạo đại học của Việt Nam hoàn toàn được xây dựng trên nền tảng nguyên lý TQM và áp dụng bắt buộc. Việc này cho phép cung cấp một cỡ mẫu tương đối lớn, cho phép áp dụng các công cụ thống kê hồi quy thể hệ thứ 2 để kiểm chứng cơ sở lý thuyết của mô hình TQM.

3 Giả thuyết và phương pháp nghiên cứu

Khung kiểm định AUN-QA được xây dựng trên nguyên lý như sau: hệ thống đảm bảo chất lượng về chiến lược tốt sẽ chuyển tiếp tới đảm bảo chất lượng

bên trong (systemic QA), chuyển tiếp tới đảm bảo chất lượng về thực hiện chức năng, để tạo nên thành quả xuất sắc của cơ sở giáo dục [5, 13]. Trên cơ sở nguyên lý, khung kiểm định AUN-QA xây dựng bộ tiêu chuẩn đánh giá tích hợp các nguyên lý TQM về lãnh đạo, chiến lược, văn hóa, nhân sự, quá trình,... Nghiên cứu này nhằm mục đích kiểm chứng nguyên lý nền tảng của Khung AUN-QA. Cụ thể, giả thuyết nghiên cứu là tồn tại mối quan hệ cấu trúc giữa đảm bảo chất lượng về chiến lược (LV1), đảm bảo chất lượng bên trong (LV2), đảm bảo chất lượng về chức năng (LV3), kết quả hoạt động (LV4) của cơ sở giáo dục đại học (Hình 1). Mô hình cấu trúc này giả định: lĩnh vực “đảm bảo chất lượng” có thể đo lường được bằng các tiêu chuẩn 1 đến 8 của Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT (TC1-TC8). Tương ứng, đối với lĩnh vực “đảm bảo chất lượng bên trong” là tiêu chuẩn 9 đến 12 (TC9-TC12); lĩnh vực “đảm bảo chất lượng về chức năng” là tiêu chuẩn 13 đến 21 (TC13-TC21); lĩnh vực kết quả hoạt động là tiêu chuẩn 22 đến 25 (TC22-TC25).



Hình 1 Mô hình cấu trúc của giả thuyết nghiên cứu

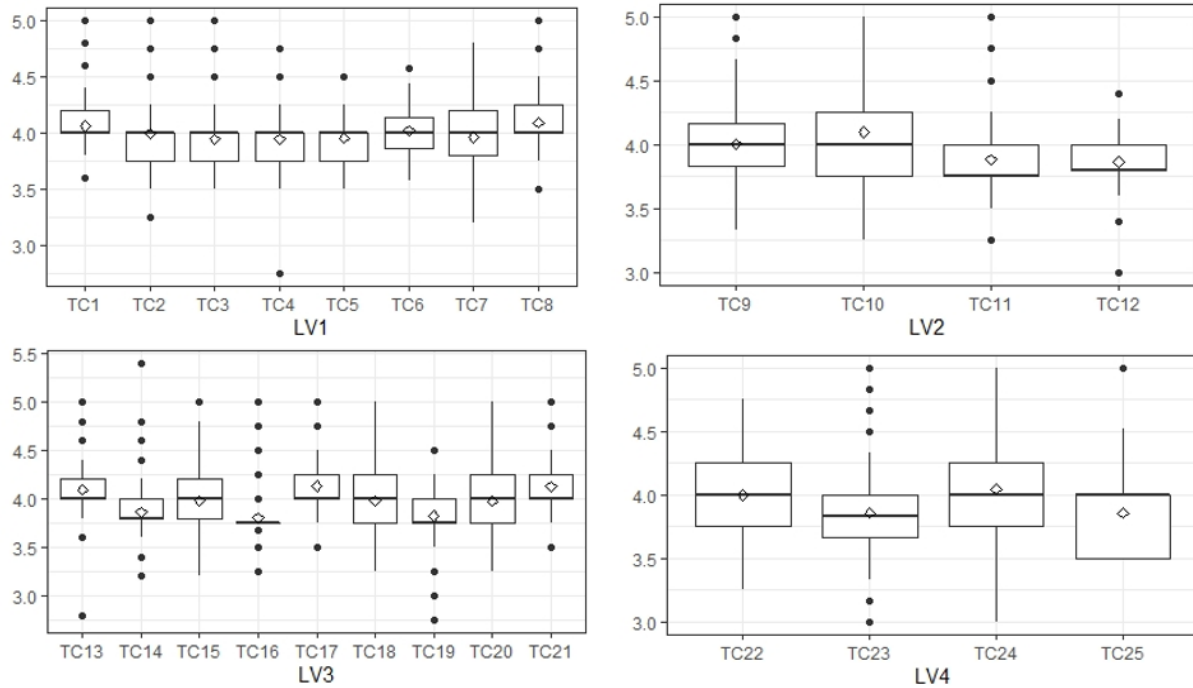
Mô hình cấu trúc được đánh giá bằng thống kê mô tả, phân tích hồi quy và phương pháp PLS-SEM. Phương pháp PLS-SEM được lựa chọn vì có thể chấp nhận cỡ mẫu nhỏ, không yêu cầu dữ liệu có phân phối chuẩn (normal), có thể sử dụng với thang đo thứ bậc (ordinal) [14]. Dữ liệu được thu thập từ các nghị quyết thẩm định kết quả đánh giá chất lượng giáo dục được công bố trên các trang web của các trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục.

4 Kết quả và thảo luận

Tổng cộng có 190 báo cáo được thu thập từ trang web của 7 trung tâm kiểm định chất lượng giáo dục, là tổng số các báo cáo kiểm định được công bố tại thời điểm thu thập dữ liệu (tháng 10/2024) từ tất cả các trung tâm kiểm định được Bộ Giáo dục và Đào tạo công nhận.

Các báo cáo cung cấp điểm đánh giá về 25 tiêu chuẩn kiểm định cho 185 trường đại học, học viện (5 trường có 2 báo cáo). Điểm cho từng tiêu chuẩn là trị trung

bình của các tiêu chí được đánh giá từ thang điểm từ 1 đến 6 [4]. Mô hình cấu trúc được đánh giá bằng R package SEMinR [14].



Hình 2 Đồ thị hộp-ria cho các tiêu chuẩn 1 tới 25, chia theo 4 lĩnh vực

4.1 Phân phối dữ liệu

Hình 2 mô tả phân phối dữ liệu cho từng tiêu chuẩn dưới dạng đồ thị hộp-ria (boxplot). Dữ liệu điểm cho các tiêu chuẩn nằm trong khoảng từ 2,7 đến 5,4. Việc không có điểm tiêu chuẩn dưới 2,7 là do theo quy định hiện hành trường có điểm tiêu chuẩn dưới 2 và điểm trung bình lĩnh vực dưới 3,5 sẽ không đạt được kiểm định. Các đồ thị cho thấy các phân phối phần lớn là phi chuẩn (non-normal), bị lệch, số trung vị trùng với số tứ phân vị (thứ nhất hoặc thứ ba). Cá biệt, tiêu chuẩn 16 (đánh giá người học) có số trung vị trùng với số tứ phân vị 1 và 3. Các phân phối dữ liệu phi chuẩn chủ yếu là do có nhiều điểm trị dữ liệu trùng nhau; ví dụ TC1 có 52 % là điểm số 4, hay TC16 có 56 % là điểm 3,75. Ngoài ra, phần lớn các phân phối đều có điểm ngoại vi (outlier), là điểm có trị ngoài phạm vi $1,5IQR$ tính từ điểm tứ phân vị thứ 1 và 3. Phân phối dữ liệu phi chuẩn được khẳng định bằng việc các phép kiểm định phân phối Shapiro-Wilk, Kolmogorov-Smirnov, Mardia đều cho trị p nhỏ hơn 0,001. Nhìn chung, dữ liệu có phân phối phi chuẩn với

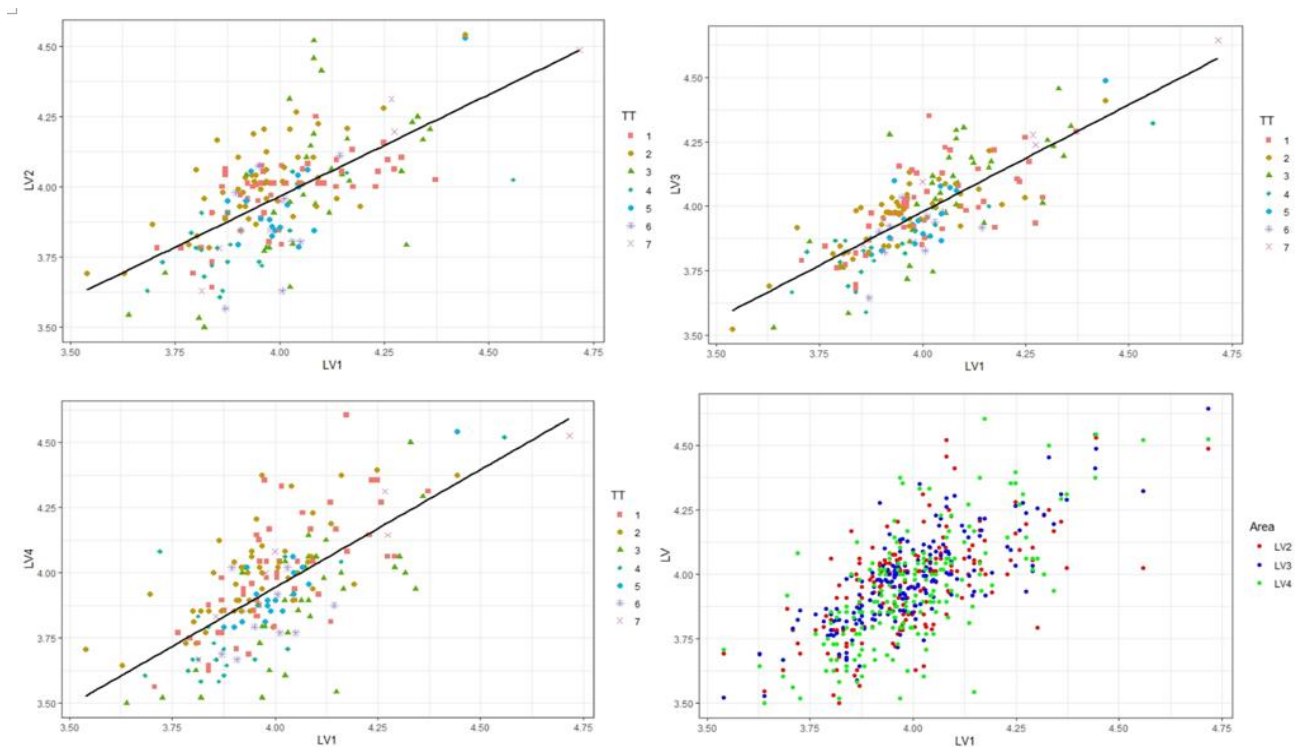
nhiều điểm ngoại vi, phù hợp cho lựa chọn PLS-SEM làm công cụ đánh giá mô hình cấu trúc.

4.2 Phân tích hồi quy

Mối tương quan giữa lĩnh vực đảm bảo chất lượng về chiến lược (LV1) với các lĩnh vực khác được phân tích bằng mô hình hồi quy tuyến tính. Hình 3 là đồ thị phân tán (scatter plot) của LV1 với các lĩnh vực khác. Điểm của lĩnh vực là điểm trung bình của các tiêu chuẩn. Đồ thị cho thấy sự tương quan nhất định giữa LV1 và các lĩnh vực khác, cho dù tồn tại một số điểm ngoại vi trên đồ thị LV1-LV2 và LV1-LV4. Kết quả phân tích hồi quy (Bảng 1) cho thấy các mô hình đều có ý nghĩa với trị $p < 0,001$ và hệ số xác định $R^2 > 0,4$ ở mức chấp nhận.

Bảng 1 Kết quả phân tích hồi quy giữa lĩnh vực 1 và các lĩnh vực khác

Mô hình hồi quy $y = a + bx$	a	b	p-value	R^2
LV1 $\rightarrow$ LV2	1,07	0,72	< 0,001	0,41
LV1 $\rightarrow$ LV3	0,65	0,83	< 0,001	0,61
LV1 $\rightarrow$ LV4	0,33	0,90	< 0,001	0,47



Hình 3 Đồ thị phân tán cho các lĩnh vực: đảm bảo chất lượng về chiến lược (LV1), đảm bảo chất lượng bên trong (LV2), đảm bảo chất lượng về chức năng (LV3), kết quả hoạt động (LV4). Dữ liệu được chia theo 7 trung tâm kiểm định

4.3 Đánh giá mô hình đo lường

Mô hình đo lường được đánh giá về tính tin cậy (reliability) và tính hợp lệ (validity) của các thang đo cho từng lĩnh vực. Bảng 2 cung cấp tải chỉ báo (indicator loading) của biến (lĩnh vực) lên chỉ báo (tiêu chuẩn). Có thể thấy không tiêu chuẩn nào có tải chỉ báo

nhỏ hơn 0,4 (ngưỡng để xem xét loại bỏ chỉ báo khỏi thang đo). Tuy nhiên chỉ có 11/25 tiêu chuẩn có trị lớn 0,7 (ngưỡng cho thấy chỉ báo tương quan tốt với biến cần đo). Đó là TC1, TC2, TC3, TC4, TC6, TC9, TC11, TC12, TC21, TC22, TC24. Riêng với lĩnh vực 3 (chức năng) chỉ có 1/9 tiêu chuẩn có tải lớn 0,7.

Bảng 2 Tải chỉ báo cho các tiêu chuẩn

Mô hình đo lường	Tải chỉ báo (Indicator loading)
LV1 → TC1-TC8	TC1 = 0,802, TC2 = 0,709, TC3 = 0,718, TC4 = 0,714, TC5 = 0,626, TC6 = 0,752, TC7 = 0,693, TC8 = 0,555
LV2 → TC9-TC12	TC9 = 0,870, TC10 = 0,693, TC11 = 0,741, TC12 = 0,707
LV3 → TC13-TC21	TC13 = 0,589, TC14 = 0,586, TC15 = 0,699, TC16 = 0,681, TC17 = 0,571, TC18 = 0,68, TC19 = 0,615, TC20 = 0,697, TC21 = 0,522
LV4 → TC22-TC25	TC22 = 0,734, TC23 = 0,665, TC24 = 0,608, TC25 = 0,716

Tính nhất quán nội tại (internal consistency) của thang đo được đánh giá qua các hệ số Cronbach's alpha, composite reliability rhoC, reliability coefficient rhoA (Bảng 3). Trị các hệ số nhất quán nội tại của các thang đo đều nằm trong ngưỡng cho phép. Các thang đo cho

LV1, LV2, LV3 đều trên trị khuyến nghị, cho thấy các thang đo này bảo đảm tính nhất quán nội tại. Riêng LV4 có trị của hệ số Cronbach's alpha và rhoA nằm dưới trị khuyến nghị mặc dù nằm trong khoảng ngưỡng cho phép của tính nhất quán nội tại [14].

Bảng 3 Hệ số nhất quán nội tại và hội tụ cho các thang đo lĩnh vực

Construct	Cronbach's alpha	Composite reliability rhoC	Reliability coefficient rhoA	Convergent validity AVE
Lĩnh vực 1	0,849	0,884	0,856	0,490
Lĩnh vực 2	0,747	0,841	0,768	0,571
Lĩnh vực 3	0,807	0,854	0,810	0,397
Lĩnh vực 4	0,617	0,776	0,618	0,466
Trị ngưỡng	0,6 <...< 0,95	0,6 <...< 0,95	0,6 <...< 0,95	0,5 <..
Trị khuyến nghị	0,7 <	0,7 <	0,7 <	0,5 <

Tính hợp lệ được xem xét qua tính hội tụ (convergent validity) và tính phân biệt (discriminant validity) của thang đo. Tính hội tụ của thang đo được xem xét qua hệ số AVE (Bảng 3). Ngoài LV2, trị AVE cho các thang đo LV1, LV3, LV4 đều dưới ngưỡng, chỉ dấu sự thiếu hội tụ của các tiêu chuẩn dùng trong thang đo; tuy vậy chỉ số rhoC đều trên 0,7. Tính phân biệt được xem xét qua hệ số HTMT (Bảng 4). Tất cả thang đo đều có trị HTMT lớn trị ngưỡng (0,90), cho thấy có tính phân biệt thấp của các thang đo. Riêng với LV3 và LV4, trị HTMT lớn hơn 1.

Bảng 4 Hệ số HTMT giữa các thang đo

Lĩnh vực ~ lĩnh vực	Trị HTMT	Khoảng tin cậy 95 %
LV1 ~ LV2	0,809	0,702-0,903
LV1 ~ LV3	0,943	0,871-0,999
LV1 ~ LV4	0,948	0,834-1,059
LV2 ~ LV3	0,995	0,926-1,055
LV2 ~ LV4	0,962	0,834-1,095
LV3 ~ LV4	1,091	1,008-1,183

4.4 Đánh giá mô hình cấu trúc (structural model)

Hệ số hồi quy β (path coefficient) cho mô hình cấu trúc được cho trong Bảng 5. Do hệ số hồi quy thay đổi trong khoảng từ -1 đến $+1$, với -1 là tương quan âm, $+1$ là tương quan dương nên có thể thấy các hệ số β cho thấy sự tương quan dương rõ ràng giữa các lĩnh vực. Hệ số xác định R^2 trên 0,4 cũng cho thấy mô hình hiệu quả nhất định trong việc giải thích mối quan hệ giữa các

lĩnh vực (R^2 thường được yêu cầu tối thiểu từ 0,25 trở lên, tốt từ 0,75 [14]).

Bảng 5 Hệ số hồi quy (path coefficient) của mô hình cấu trúc

Lĩnh vực → lĩnh vực	Hệ số β	Khoảng tin cậy 95 %	R^2
LV1 → LV2	0,657	0,573-0,742	0,432
LV2 → LV3	0,775	0,702-0,837	0,601
LV3 → LV4	0,786	0,735-0,837	0,618

4.5 Thảo luận

Nhìn chung, dữ liệu kiểm định các trường đại học cho thấy có mối tương quan giữa các lĩnh vực đảm bảo chất lượng về chiến lược, bên trong, chức năng và kết quả hoạt động, cung cấp bằng chứng xác nhận cơ sở lý thuyết của mô hình đảm bảo chất lượng AUN-QA. Các hệ số hồi quy (mô hình kết cấu, hồi quy tuyến tính) đều từ 0,65 và hệ số xác định R^2 trên 0,4 cho thấy tính tương quan tốt giữa các biến LV1, LV2, LV3, LV4. Nghĩa là tồn tại mối tương quan dương giữa hệ thống đảm bảo chất lượng về chiến lược, hệ thống đảm bảo chất lượng về thực hiện chức năng, và thành quả của cơ sở giáo dục như giả định của Khung AUN-QA. Tuy vậy, hệ số xác định R^2 chỉ ở mức tương đối ($< 0,75$) cho thấy rằng mô hình lý thuyết chưa thể giải thích tất cả các biến thiên có trong dữ liệu, gợi ý rằng tồn tại một số nhân tố tác động tới các lĩnh vực kiểm định mà mô hình lý thuyết chưa bao quát được.

Các thang đo các biến lĩnh vực nhìn chung là tin cậy và hợp lệ, cho thấy các tiêu chuẩn và tiêu chí dung để đánh

giá các lĩnh vực là phù hợp. Tuy vậy, dữ liệu cũng cho thấy mức độ tin cậy và hợp lệ của thang đo chưa cao, nhất là thang đo cho LV3, LV4. Việc mức độ tin cậy và hợp lệ không cao có thể là hệ quả của việc phân phối của dữ liệu phi chuẩn với phần lớn điểm dữ liệu trùng nhau. Việc dữ liệu phi chuẩn có thể từ một số nguyên nhân. Nguyên nhân khách quan có thể là hiện trạng hoạt động của các trường hiện nay rất giống nhau nên điểm đánh giá sẽ phần lớn nằm trong khoảng 3-4. Nguyên nhân chủ quan có thể từ thang đánh giá. Thang đánh giá hiện nay là thang thứ bậc từ 1 đến 6 với hướng dẫn mức chuẩn cho điểm số 4; thang này có thể không đủ rộng để phân biệt trong đánh giá tiêu chí, tiêu chuẩn. Một nguyên nhân chủ quan khác có thể ảnh hưởng tới chất lượng mô hình đo lường là khác biệt trong quan điểm của các kiểm định viên (trung tâm kiểm định) trong đánh giá tiêu chuẩn. Một ví dụ là: so sánh trị trung bình điểm đánh giá của các trung tâm cho thấy có khác biệt giữa các trung tâm. Một nguyên nhân chủ quan nữa là mô hình đo lường trong nghiên cứu này là đo lường phản chiếu (reflective measurement) với giả định tương đương chân trị (tau-equivalent); có thể mô hình đo

lượng định hình (formative measurement) sẽ phù hợp hơn.

5 Kết luận

Thông qua việc sử dụng các kết quả kiểm định trường đại học, nghiên cứu này cung cấp bằng chứng kiểm chứng cơ sở lý thuyết cho mô hình đảm bảo chất lượng dựa trên nguyên lý quản lý chất lượng tổng thể, cho thấy có sự tương quan hệ thống giữa xây dựng chiến lược, đảm bảo chất lượng bên trong, vận hành chức năng và kết quả hoạt động của nhà trường: đảm bảo chất lượng chiến lược tốt sẽ giúp có đảm bảo chất lượng bên trong tốt, đưa đến đảm bảo chất lượng chức năng tốt, để đạt kết quả hoạt động tốt. Tuy vậy, dữ liệu cũng cho thấy (ít nhất là đối với các trường đại học Việt Nam), kết quả hoạt động còn bị ảnh hưởng nhiều bởi các nhân tố khác mà mô hình lý thuyết của Khung AUN-QA chưa bao quát được. Dữ liệu cũng cho thấy các khuyết điểm của thang đo hiện tại trong đánh giá hệ thống chất lượng, mà việc làm rõ hơn về nguyên nhân có thể giúp hoàn thiện hơn hoạt động kiểm định.

Tài liệu tham khảo

1. E. Sallis. (2002). *Total Quality Management in Education*. Third Edition. Kogan Page. London.
2. J. Oakland. (2014). *Total Quality Management and Operational Excellence: Text with Cases*. Routledge. New York.
3. N.V.K. Jasti, V. Venkateswaran, S. Kota, K.S. Sangwan. (2022). A literature review on total quality management (models, frameworks, and tools and techniques) in higher education. *The TQM Journal*, 34 (5), 1298-1319.
4. Bộ Giáo dục và Đào tạo (2017). *Thông tư số 12/2017/TT-BGDĐT ban hành Quy định về kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục đại học*. Bộ Giáo dục và Đào tạo. Hà Nội.
5. ASEAN University Network Quality Assurance. (2016). *Guide to AUN-QA Assessment at Institutional Level-2nd version*. ASEAN University Network (AUN). Bangkok.
6. B. Dale. (2003). *Managing for Quality, 4th Edition*. Blackwell. Malden.
7. D.H. Besterfield., R. Urdhwarshet, H. Urdhwarshet, G.H. Besterfield, M. Besterfield-Sacre, C. Carol Besterfield-Michna. (2019). *Total Quality Management, 5th Edition*. Pearson Education.
8. M. Juran, J. De Feo. (2010). *Juran's Quality Handbook, 6th Edition*. McGraw-Hill. Washington DC.
9. S. Begum, C. Rajendran, K. Ganesh, S. Mohapatra. (2020). *Total Quality Management in Higher Education: Study of Engineering Institutions (1st ed.)*. Routledge. India.

10. L. Harvey. (2024). Extended Editorial: Defining quality thirty years on: quality, standards, assurance, culture and epistemology. *Quality in Higher Education*, 30(2), 145-184.
11. K. Nasim, A. Sikander, X. Tian. (2020). Twenty years of research on total quality management in higher education: A systematic literature review. *Higher Education Quarterly*, 74. 75-97.
12. Baldrige Performance Excellence Program (2019). *2019-2020 Baldrige Excellence Framework (Education): Proven Leadership and Management Practices for High Performance*. National Institute of Standards and Technology. Gaithersburg.
13. ASEAN University Network Quality Assurance (2023). *Guide To AUN-QA Assessment at Institutional Level-3rd version*. ASEAN University Network (AUN). Bangkok.
14. J.F. Hair, G. Hult, C. Ringle, M. Sarstedt, N. Danks, S. Ray. (2021). *Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM) Using R*. Springer.

The effectiveness of the total quality management model in Viet Nam's higher education: evidence from the statistical analysis of the accreditation results

Nguyen Tuan Anh*, Vo Thi Tu Quyen*

Nguyen Tat Thanh University, Ho Chi Minh City, Viet Nam

*ntanh@ntt.edu.vn

Abstract Total Quality Management (TQM) is a set of principles and tools for quality management; its practice is believed to improve the quality of products and services. In Viet Nam, since 2017, universities have been accredited based on the standards set by Circular No. 12/2017/TT-BGDĐT, essentially the Vietnamese version of the AUN-QA Framework for Institutional Level for higher education institutions, which integrates several principles of TQM. This study used statistical analysis tools, including descriptive statistics, regression analysis, and PLS-SEM, to analyze the accreditation results of Vietnamese universities with the aim of verifying the effectiveness of the principles of the total management model in higher education. The research findings provide evidence affirming the theoretical basis of the AUN-QA accreditation model, demonstrating its effectiveness in enhancing quality. However, it also offers some suggestions regarding the quality of the measurement scale and assessors in the evaluation process.

Keywords AUN-QA, higher education, total quality management, PLS-SEM.