

## Tác động của đánh giá chương trình đào tạo theo bộ tiêu chuẩn AUN-QA: Quan điểm của giảng viên

### Impacts of AUN-QA programme evaluation: From the perspectives of academic staff

Phạm Thị Hương<sup>1\*</sup>, Nguyễn Vũ Phương<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Trường Đại học Sư phạm Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

<sup>2</sup>Trường Đại học Kinh tế-Luật, Đại học Quốc gia Thành phố Hồ Chí Minh, Việt Nam

\*Tác giả liên hệ, Email: phamhuong.mu@gmail.com, huong.pham@ier.edu.vn

---

#### THÔNG TIN

#### TÓM TẮT

DOI:10.46223/HCMCOUJS.  
soci.vi.15.1.592.2020

Ngày nhận: 17/02/2020

Ngày nhận lại: 03/04/2020

Duyệt đăng: 06/04/2020

*Từ khóa:*

bộ tiêu chuẩn AUN-QA,  
nghiên cứu tác động, quan  
điểm của GV, đánh giá  
chương trình đào tạo

Bài báo trình bày kết quả nghiên cứu về tác động của đánh giá Chương Trình Đào Tạo (CTĐT) theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA từ quan điểm của Giảng Viên (GV), những người tham gia chính vào toàn bộ quá trình đánh giá. Giảng viên của ba CTĐT của ba cơ sở giáo dục đại học Việt Nam tham gia nghiên cứu với tổng số là 57 người. Họ tham gia nghiên cứu bằng cách trả lời các phiếu khảo sát. Kết quả khảo sát cho thấy đa số GV có thái độ tích cực với quá trình đánh giá, và họ cũng quan sát được những thay đổi tích cực liên quan đến CTĐT bao gồm xây dựng và thiết kế CTĐT, phương pháp dạy và học (giảm thuyết giảng và tăng các học phần tương tác, dự án, và thực hành), và phương pháp kiểm tra đánh giá. Tuy nhiên nghiên cứu cũng cho thấy có sự khác biệt trong đánh giá tác động của GV tại ba trường.

#### ABSTRACT

The paper presents the research results on the impact of ASEAN University Network (AUN) - QA program assessment from lecturers' perspectives. There were 57 lecturers of three undergraduate programs from three Vietnamese higher education institutions participating in the study by answering a questionnaire. The survey results show that a majority of lecturers had a positive attitude toward the assessment process. Also, they observed positive changes related to the evaluated programs including development and design of the programs, teaching and learning methods (fewer lectures and more interactive courses, projects, and practices), and assessment methods. However, the research also shows that there are disparities in assessing the impact of lecturers across the three universities.

*Keywords:*

AUN-QA criteria, impact  
study, perspective of  
lecturers, program  
assessment

---

## 1. Đặt vấn đề

Kiểm định chất lượng giáo dục đại học ở Việt Nam dù đã bắt đầu cách đây hơn 10 năm với nhiều dự án tài trợ từ nước ngoài. Tuy nhiên, công tác kiểm định mới thật sự bắt đầu cách đây bốn năm, từ năm 2015, chủ yếu tập trung vào kiểm định chất lượng cơ sở giáo dục. Đối với đánh giá chất lượng Chương Trình Đào Tạo (CTĐT) đại học, Bộ Giáo dục và Đào tạo khuyến khích các trường và chính bản thân các trường đại học thông qua các dự án tài trợ của khu vực và thế giới đã tham gia công tác đánh giá CTĐT theo các Bộ tiêu chuẩn của khu vực và quốc tế như AUN-QA, ABET, CTI, và AACSP... Trong số đó, Bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT của AUN-QA được các trường đại học ở Việt Nam sử dụng nhiều nhất cho đến thời điểm hiện tại: 105 CTĐT đã đăng ký và được công nhận (theo thống kê của Bộ GD&ĐT đến 31/8/2019). Tuy nhiên chưa có bất cứ nghiên cứu nào được thực hiện ở Việt Nam nhằm đánh giá tác động của đánh giá CTĐT đến chất lượng các chương trình này.

## 2. Đảm Bảo Chất Lượng (ĐBCL)

Định nghĩa về đảm bảo chất lượng rất đa dạng. Với quan niệm chất lượng là sự phù hợp với mục tiêu, Woodhouse (1998, p. 29) cho rằng đảm bảo chất lượng là “các hệ thống, chính sách, thủ tục, quy trình, hành động và thái độ được cơ quan có thẩm quyền hoặc cơ sở giáo dục xác định, xây dựng và triển khai nhằm đạt được, duy trì, giám sát và củng cố chất lượng”.

Theo UNESCO, đảm bảo chất lượng là một thuật ngữ rất rộng đề cập đến một quy trình đánh giá liên tục (bao gồm đánh giá, giám sát, đảm bảo, duy trì và nâng cao) chất lượng của một hệ thống giáo dục đại học, các cơ sở giáo dục và chương trình đào tạo.

Ngoài ra, theo Wilger (1997), đảm bảo chất lượng là một quá trình phức hợp mà qua đó trường đại học đảm bảo rằng chất lượng của các quy trình giáo dục được duy trì theo những tiêu chuẩn đã đề ra. Thông qua các hoạt động đảm bảo chất lượng, trường đại học có thể làm hài lòng chính nhà trường, sinh viên và những đối tượng khác ngoài Nhà trường.

Qua ba định nghĩa trên, có thể thấy những đặc điểm chính của đảm bảo chất lượng là: thứ nhất, đảm bảo chất lượng tập trung vào quy trình, để từ đó khẳng định với cả những đối tượng bên trong và bên ngoài nhà trường rằng nhà trường có các quy trình để tạo ra sản phẩm đầu ra có chất lượng cao; thứ hai, đảm bảo chất lượng tập trung vào chức năng giải trình và cải tiến chất lượng; thứ ba, đảm bảo chất lượng là một quá trình liên tục và thống nhất dựa trên các tiêu chí đánh giá và thông tin phản hồi.

Có nhiều mô hình hoặc cách tiếp cận đảm bảo chất lượng trong giáo dục đại học. Trong đó, ba mô hình phổ biến nhất hiện nay là kiểm định chất lượng, đánh giá chất lượng, và kiểm toán chất lượng. Mô hình đảm bảo chất lượng mà Mạng lưới Đảm bảo chất lượng các trường đại học ASEAN (AUN-QA) đang sử dụng là đánh giá chất lượng.

## 3. Nghiên cứu liên quan đến tác động của cơ chế ĐBCL

Trên thế giới, có rất nhiều nghiên cứu về tác động của kiểm định chất lượng giáo dục các trường đại học, cũng như tác động của kiểm định chất lượng các Chương Trình Đào Tạo (CTĐT) ở bậc đại học dựa trên việc khảo sát ý kiến của các nhà quản lý, của đội ngũ làm công tác Đảm Bảo Chất Lượng (ĐBCL) của các Cơ Sở Giáo Dục (CSGD) và từ ý kiến của đội ngũ giảng viên và sinh viên. Các đề tài nghiên cứu cũng rất đa dạng cho các loại trường khác nhau.

Các nghiên cứu về tác động của ĐBCL bên ngoài có thể phân ra thành hai nhóm: tác động tích cực và tác động tiêu cực từ các hoạt động ĐBCL bên ngoài.

### *Các tác động tích cực*

Một nghiên cứu của Godwin (2011) về tác động của kiểm định chất lượng chương trình đào tạo tại Ghana sử dụng phương pháp định tính. Godwin đã nghiên cứu hồ sơ có liên quan đến kiểm định chất lượng của tổ chức kiểm định chất lượng ở Ghana - NAB (National Accreditation Board-Hội đồng kiểm định chất lượng quốc gia) và phỏng vấn sâu các nhân viên đóng vai trò chủ chốt của NAB và ba trường đại học. Nghiên cứu đã kết luận rằng quá trình kiểm định chất lượng giáo dục ở Ghana đã có những tác động đáng kể đến chất lượng CTĐT giáo dục đại học. Điều này có được là do các trường lên kế hoạch hành động để khắc phục những tồn tại xác định trong các báo cáo đánh giá ngoài trước khi đăng ký tái đánh giá.

Một số nghiên cứu được tiến hành ở các nước không có truyền thống đánh giá giáo dục đại học như các nước ở châu Mỹ Latinh cho thấy bằng chứng về tác động tích cực của việc đánh giá chất lượng từ bên ngoài. Đánh giá chất lượng bên ngoài giúp Chile thay đổi về mặt văn hóa chất lượng (Lemaitre, 2004; Silva, Reich, & Gallegos, 1997). Các cơ chế khác nhau bao gồm cả các quy trình cấp giấy phép bắt buộc và các quá trình tự nguyện kiểm định chất lượng cấp trường thúc đẩy sự thay đổi trong văn hóa tổ chức (Lemaitre, 2004). Lemaitre (2004) cho rằng Chile đã xây dựng được cấu trúc và cơ chế ổn định được các Cơ Sở Giáo Dục (CSGD) chấp nhận mặc dù Chile từ trước không có truyền thống đánh giá ngoài giáo dục đại học trong thời gian vừa qua.

Tại New Zealand, phương pháp và quy trình đánh giá chất lượng mới giúp xác định các điểm tồn tại và quá trình cải tiến chất lượng (Woodhouse & Meade, 2000). Carr, Hamilton, và Meade (2005) nhận thấy có sự cải thiện trong kết quả giảng dạy và nghiên cứu là kết quả của kiểm toán chất lượng bên ngoài. Woodhouse (2003) lập luận rằng các thủ tục hỗ trợ kiểm toán chất lượng bên ngoài có thể cải thiện một tổ chức dựa trên quan điểm là kiểm toán chất lượng bên ngoài hoạt động nhằm đánh giá liệu một tổ chức có hoàn thành mục tiêu của họ hay không. Do đó, Tổ chức Kiểm toán các trường Đại Học (ĐH) ở New Zealand đã thiết lập quy trình và phương pháp tiếp cận theo cách hỗ trợ càng tốt để các trường đại học tiếp tục cải thiện theo hướng riêng của họ.

Những tác động tích cực từ các báo cáo nêu trên cho thấy đánh giá chất lượng bên ngoài ở các nước này đã hỗ trợ sự phát triển của các cơ sở giáo dục, nhằm tăng cường chất lượng học tập của sinh viên, và tăng cường sự tham gia của giảng viên, sinh viên, và nhân viên vào quá trình đánh giá.

Các nghiên cứu khác chỉ ra những tác động tiêu cực của việc giám sát chất lượng bên ngoài, hoặc quá trình này được coi đi ngược lại với các giá trị về học thuật.

### *Các tác động tiêu cực*

Kết quả nghiên cứu do Harvey (2005) thực hiện cho thấy các quá trình đánh giá chất lượng bên ngoài chòng chẹo với nhau và nặng nề (Harvey, 2005; Harvey & Williams, 2010b) hoặc quan liêu và tốn thời gian (Cheng, 2009, p. 193). Đặc biệt, Cheng cho thấy sự căng thẳng là do quan niệm của các giảng viên cho rằng “kiểm toán là một biểu tượng của sự mất lòng tin vào tính chuyên nghiệp của giảng viên”.

Có ít bằng chứng cho thấy rằng các cơ chế ĐBCL bên ngoài cải thiện kinh nghiệm học tập của người học (Harvey & Newton, 2004) và chất lượng đào tạo mặc dù kiểm toán chất lượng rất phát triển (Harvey, 2002). Điều này thể hiện rõ trong hai nghiên cứu của Horsburgh. Nghiên cứu thứ nhất vào năm 1997, Horsburgh lập luận rằng, bất chấp những căng thẳng giữa

trách nhiệm giải trình và trách nhiệm cải tiến chất lượng, giám sát chất lượng bên ngoài ảnh hưởng tích cực đến chương trình giảng dạy. Tuy nhiên, hai năm sau đó, tác giả đã báo cáo rằng sự cải thiện tại một trường đại học của New Zealand (Horsburgh, 1997) có xu hướng là hời hợt vì việc giám sát chất lượng bên ngoài không thể tăng cường chất lượng học tập của sinh viên (Horsburgh, 1999). Bà cho rằng giám sát chất lượng bên ngoài chỉ có thể tác động đến chất lượng giảng dạy nếu trọng tâm của nó là vào chương trình đào tạo, quá trình dạy và học, và kiểm tra đánh giá. Horsburgh (1999) lập luận rằng không có mối liên kết được tìm thấy giữa các kết quả của đánh giá bên ngoài và sự phức tạp của một chương trình, hoặc đánh giá không liên quan đến các vấn đề như lãnh đạo hoặc môi trường văn hóa của trường nơi mà sinh viên theo học.

Watty (2003) cho rằng GV học cách đối phó hoặc có những hành vi mang tính hình thức để đáp ứng lại các yêu cầu đánh giá chất lượng bên ngoài. Trowler (1998) cũng tìm thấy những thách thức tương tự, đưa ra bốn mô hình về thái độ của giảng viên với những thay đổi ở Vương quốc Anh: (1) thái độ 'chìm', trong đó giảng viên thể hiện sự bất mãn đối với môi trường hiện tại và chấp nhận hiện trạng; (2) thái độ 'boi': giảng viên hài lòng và chấp nhận hiện trạng; (3) sử dụng các chiến lược đối phó để thể hiện sự không hài lòng với phương pháp và cách tiếp cận của nhà trường hoặc không hài lòng về thay đổi chính sách ở cấp trường; và (4) 'tái dựng chính sách' mô tả cách giảng viên hài lòng với môi trường làm việc hoặc thay đổi chính sách.

Kết quả của những nghiên cứu này có thể đã chỉ ra sự căng thẳng trong việc đảm bảo hài hòa giữa trách nhiệm giải trình và cải tiến chất lượng. Nếu mục đích ban đầu của phát triển cơ chế đánh giá ngoài là tính tự chủ và tự chịu trách nhiệm ở cấp trường và GV thì các nghiên cứu và quan sát sau khi hình thành hệ thống ĐBCL bên ngoài về sự căng thẳng giữa trách nhiệm giải trình và cải tiến chất lượng.

Kristensen (2010) lập luận rằng sự thành công của quá trình đánh giá bên ngoài trong việc cải thiện chất lượng phải được dựa trên các hệ thống chất lượng nội bộ rất phát triển hoặc trên các nền tảng văn hóa chất lượng, cho dù nhiều nghiên cứu chỉ ra những tác động tích cực khác nhau của ĐBCL bên ngoài. Kiểm toán chất lượng độc lập hoặc các hình thức đánh giá bên ngoài khác như kiểm định có thể phục vụ như là động lực để thay đổi và cải tiến trong quy trình, nhưng chỉ có một hệ thống ĐBCL nội bộ phát triển tốt và chính bản thân các trường là chìa khóa để tạo ra chuyển đổi về chất lượng.

Tóm lại, có thể thấy, có rất nhiều tác động tích cực của cơ chế ĐBCL ở các nước trên thế giới. Trước tiên, ĐBCL là tác nhân tạo ra những thay đổi văn hóa trong quản lý và đánh giá chất lượng giáo dục như trong các nghiên cứu của Silva và cộng sự (1997) ở Chi lê, Vincenzi, Garau, và Guaglianone (2018) ở Argentina, hay nghiên cứu của Buwalda, Braspenning, Dijk, và Visser (2018) về những thay đổi liên quan đến triết lý giáo dục, thiết kế, đánh giá CTĐT thiên về đánh giá việc học của người học. Ở Ontario, những tác động tích cực bao gồm việc thiết lập một hệ thống ĐBCL bên trong để đáp ứng cơ chế ĐBCL bên ngoài (Liu & Liu, 2018). Tác động thứ hai là các CSGD và CTĐT có những cải tiến dựa trên khuyến nghị của các tổ chức ĐBCL bên ngoài như được phản ánh trong nghiên cứu của Godwin (2011) hay Dattey, Westerheijden, và Hofman (2017). Tác động lớn thứ ba của cơ chế ĐBCL bên ngoài là thúc đẩy sự tham gia và hợp tác của các bên liên quan trong những nỗ lực của các CSGD nhằm cải tiến chất lượng. Đó là sự tham gia của các nhà tuyển dụng và giảng viên vào các hội đồng xây dựng và phát triển CTĐT đáp ứng hơn nhu cầu của xã hội (Gerbic & Kranenburg, 2003). Vai trò của sinh viên ngày càng được xem trọng. Họ tham gia vào hầu hết các hội đồng quyết định

các vấn đề quan trọng của một CSGD (Leisyte & Westerheijden, 2014), tham gia đánh giá giảng viên và môn học (Jongbloed, Enders, & Salerno, 2008).

Những tác động tiêu cực, không mong muốn của các cơ chế ĐBCL có thể tóm tắt thành ba ý chính. Thứ nhất là tính quan liêu của các cơ chế đi cùng với chi phí đắt đỏ và tốn kém thời gian của toàn bộ quá trình. Đây là những tác động không mong muốn được tìm thấy trong nhiều nghiên cứu của Harvey (2005), Cheng (2009), Godwin (2011), Harvey và Newton (2004), và Pham (2018). Một tác động tiêu cực khác là sự phản đối và thái độ không tin tưởng lẫn nhau của các bên liên quan tham gia vào quá trình ĐBCL. Đó là kết luận trong các nghiên cứu của Harvey và Williams (2010a), Watty (2003), và Cardoso, Rosa, và Videira (2018). Ngoài ra, có thể thấy, rất ít nghiên cứu chỉ ra sự cải tiến chất lượng dạy và học từ việc áp dụng các cơ chế ĐBCL bên ngoài (Buwalda et al., 2018; Cardoso et al., 2018; Vincenzi et al., 2018).

#### **4. Quy trình đánh giá CTĐT theo AUN-QA**

Các trường đại học muốn tham gia đánh giá CTĐT theo Bộ tiêu chuẩn của AUN-QA cần đăng ký là thành viên của mạng lưới này. Các trường sau khi đăng ký sẽ cần cử cán bộ, nhân viên của trường theo học khóa tập huấn về hệ thống ĐBCL của AUN-QA và về bộ tiêu chuẩn đánh giá CTĐT của họ. Theo quy định của tổ chức này, các bước đánh giá CTĐT bao gồm:

1. Đăng ký đánh giá với AUN-QA;
2. Tiến hành tự đánh giá và nộp báo cáo tự đánh giá cho tổ chức AUN-QA;
3. Đánh giá ngoài;
4. Thẩm định kết quả đánh giá và công bố kết quả.

Bản chất của cơ chế ĐBCL bên ngoài của AUN-QA là đánh giá chất lượng giáo dục với 7 mức. Mức 4 được cho là đạt chất lượng giáo dục và các trường sẽ được cấp giấy chứng nhận.

#### **5. Mục đích nghiên cứu và phương pháp nghiên cứu**

Như đã trình bày ở trên, các cơ chế ĐBCL trên thế giới là rất đa dạng và cũng có rất nhiều đề tài nghiên cứu ở các nước khác về tác động của các cơ chế này đến chất lượng giáo dục đại học. Các nghiên cứu cũng đã thực hiện cho các nhóm đối tượng khác nhau. Nhiều trường đại học Việt Nam đã chọn đánh giá CTĐT theo Bộ tiêu chuẩn của AUN-QA nhưng chưa có nghiên cứu nào được thực hiện nhằm đánh giá tác động của cơ chế ĐBCL này.

Mục đích của bài viết là trình bày kết quả khảo sát giảng viên về quá trình đánh giá CTĐT theo AUN-QA. Ba trường được chọn nghiên cứu đại diện cho ba khối ngành: (1) Tài chính - Ngân hàng - Trường A; (2) Giáo dục - Trường B; và (3) Khoa học kỹ thuật - Trường C nhằm phân tích sự giống nhau và khác nhau trong đánh giá tác động từ quan điểm của GV ở ba trường được nghiên cứu.

Phương pháp nghiên cứu là phương pháp khảo sát bằng phiếu hỏi được phát cho các GV có các CTĐT đã được AUN-QA đánh giá và cấp chứng nhận trong năm 2018 và 2019.

Nội dung phiếu hỏi về mức độ tham gia của GV vào các hoạt động đánh giá, các thay đổi họ quan sát được, thái độ, nguyên nhân, đánh giá của GV về lợi ích và chi phí cũng như rào cản trong toàn bộ quá trình đánh giá các CTĐT này.

## 6. Kết quả nghiên cứu

### 6.1. Thông tin chung về người tham gia nghiên cứu

**Bảng 1**

Số lượng GV tham gia nghiên cứu

Trường	Số lượng
Trường A	20
Trường B	24
Trường C	13

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của nhóm nghiên cứu

Có 57 GV của ba CTĐT (Giáo dục học, Tài chính-Ngân hàng, và Kỹ sư Hoá) của ba trường (A, B, và C) tham gia nghiên cứu.

### 6.2. Kết quả khảo sát

#### Tham gia vào công tác tự đánh giá

**Bảng 2**

Mức độ tham gia vào công tác tự đánh giá

TT	Tự đánh giá	Trường A	Trường B	Trường C	
1	Là thành viên của hội đồng tự đánh giá	Tham gia	20%	29%	54.0%
		Không tham gia	80%	71%	46.0%
2	Tham gia xây dựng kế hoạch tự đánh giá	Tham gia	35.0%	29.0%	54.0%
		Không tham gia	70.0%	71.0%	46%
3	Tham gia các buổi họp của Hội đồng tự đánh giá	Tham gia	55.0%	50.0%	70%
		Không tham gia	35.0%	50.0%	30%
4	Thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá	Tham gia	80.0%	84.0%	92.3%
		Không tham gia	35.0%	26.0%	7.7%
5	Tham gia viết báo cáo tự đánh giá	Tham gia	45.0%	54.0%	92.3%
		Không tham gia	55.0%	46.0%	7.7%

Nguồn: Kết quả xử lý từ dữ liệu điều tra

Từ kết quả khảo sát ở Bảng 2 cho thấy:

- Trường A: Đa số GV tham gia thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá (80%). Khoảng 50% GV tham gia các buổi họp của Hội đồng tự đánh giá (55%) và tham gia viết báo cáo tự đánh giá (45%);

- Trường B: Tỷ lệ GV tham gia vào việc thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá (84%) là cao nhất. Tiếp theo là 54% GV tham gia khảo sát có tham gia viết báo cáo tự đánh giá và 50% tham gia các buổi họp của Hội đồng tự đánh giá;

- Trường C: Tỷ lệ như sau: Thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá (92.3%), Tham gia viết báo cáo tự đánh giá (92.3%), và Tham gia các buổi họp của Hội đồng tự đánh giá (70%).

Ba trong số năm hoạt động chính mà GV các CTĐT đánh giá theo AUN-QA tham gia nhiều nhất vào quá trình tự đánh giá là:

- Thu thập và hệ thống hóa minh chứng cho báo cáo tự đánh giá;
- Tham gia viết báo cáo tự đánh giá;
- Tham gia các buổi họp của Hội đồng tự đánh giá.

Trong ba trường thì nhiều GV tại Trường C là thành viên của hội đồng tự đánh giá và tham gia xây dựng kế hoạch tự đánh giá (54%) và hầu hết tham gia vào các hoạt động khác hơn hai trường còn lại.

### *Thái độ đối với công tác tự đánh giá*

**Bảng 3**

Thái độ đối với công tác tự đánh giá

TT	Thái độ đối với công tác tự đánh giá	Trường A	Trường B	Trường C	
1	Thái độ đối với công tác tự đánh giá	Tích cực	70%	58.3%	15.4%
		Bình thường	30%	37.5%	61.5%
		Tiêu cực	0%	0%	0%
		Không ý kiến/thông tin	0%	4.2%	23.1%

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của nhóm nghiên cứu

GV tại Trường A và B có thái độ tích cực (70%, 58,3% tương ứng) với công tác tự đánh giá trong khi đó có đến 61,5% GV Trường C có thái độ bình thường với công tác này.

### *Mức độ tham gia vào các hoạt động trong quá trình đánh giá ngoài*

**Bảng 4**

Tham gia vào các hoạt động trong quá trình đánh giá ngoài

TT	Đánh giá ngoài	Trường A	Trường B	Trường C	
1	Tham gia chuẩn bị cho đánh giá ngoài	Có	75%	75.0%	84.6%
		Không	15%	12.5%	7.7%
		Không có ý kiến/thông tin	10%	12.5%	7.7%
2	Tham gia vào đợt đánh giá ngoài của Khoa/Trường	Có	80%	83.3%	84.6%
		Không	10%	12.5%	7.7%
		Không có ý kiến/thông tin	10%	4%	7.7%

TT	Đánh giá ngoài	Trường A	Trường B	Trường C	
3	Tham gia các buổi phỏng vấn với Đoàn đánh giá ngoài	Có	80%	83.3%	84.6%
		Không	10%	8.3%	15.4%
		Không có ý kiến/thông tin	10%	8.3%	
4	Tham gia các buổi tham quan cơ sở vật chất với Đoàn đánh giá ngoài	Có	15%	37.5%	46.2%
		Không	50%	41.7%	38.5%
		Không có ý kiến/thông tin	35%	20.8%	15.4%

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của nhóm nghiên cứu

Đối với cả ba trường, hầu hết GV của ba CTĐT được đánh giá đều tham gia vào quá trình chuẩn bị cho đánh giá ngoài, tham gia vào đợt đánh giá ngoài của Khoa, tham gia các buổi phỏng vấn với Đoàn đánh giá ngoài với tỷ lệ tham gia từ 75% đến 84,6%. Ngoài ra nghiên cứu cũng khảo sát thái độ của GV đối với hoạt động đánh giá ngoài (Bảng 5).

**Thái độ đối với công tác đánh giá ngoài**

**Bảng 5**

Thái độ đối với công tác đánh giá ngoài

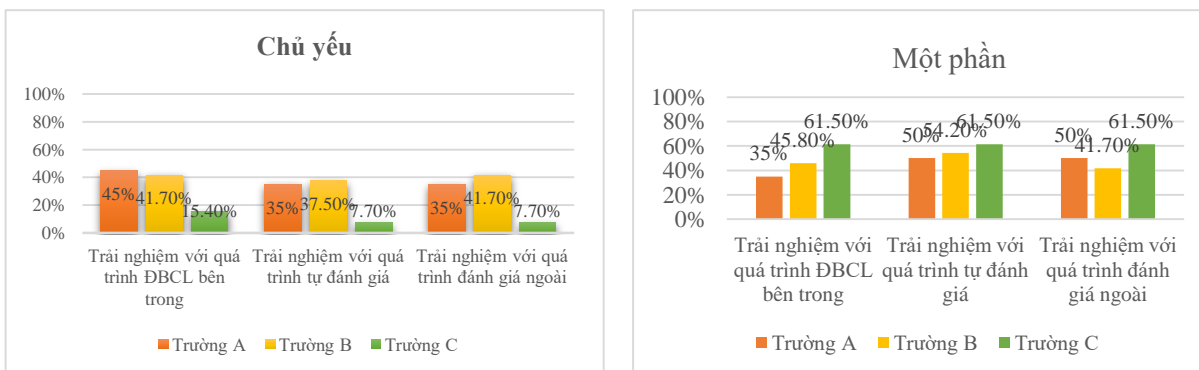
TT	Thái độ đối với công tác đánh giá ngoài	Trường A	Trường B	Trường C	
1	Thái độ đối với công tác đánh giá ngoài	Tích cực	75%	75.0%	15.4%
		Bình thường	25%	20.8%	61.5%
		Tiêu cực	0%	0%	0%
		Không ý kiến/thông tin	0%	4.2%	23.1%

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của nhóm nghiên cứu

Kết quả cho thấy không có GV nào có thái độ tiêu cực với công tác đánh giá ngoài. Cụ thể 75% GV tham gia nghiên cứu của Trường A và B đánh giá tích cực. Tỷ lệ này thấp hơn ở Trường C (15,4%). 61,5% GV Trường C có thái độ bình thường.

Như vậy, đa số GV Trường B và Trường A có đánh giá tích cực cho cả hai quá trình nhưng GV Trường B có cảm nhận tích cực cao hơn cho đánh giá ngoài (75% so với 58.3%). Riêng GV Trường C có thái độ bình thường cho cả hai quá trình này.

**Yếu tố ảnh hưởng đến thái độ**



**Hình 1.** Tỷ lệ GV đánh giá chủ yếu và một phần những tác nhân ảnh hưởng đến thái độ

Đa số GV các trường cho rằng trải nghiệm của họ với quá trình ĐBCL bên trong, tự đánh giá và đánh giá ngoài ảnh hưởng chủ yếu và một phần đến thái độ của họ với tỷ lệ gần bằng nhau. Riêng hơn ½ GV Trường C cho rằng những trải nghiệm này một phần (61,5%) ảnh hưởng đến thái độ của họ, cao hơn rất nhiều so với mức đánh giá “chủ yếu” (7,7%).

Khảo sát cũng được thực hiện nhằm tìm hiểu những thay đổi quan sát được ở Trường và CTĐT được đánh giá (Bảng 6).

**Mức độ thay đổi quan sát được ở Trường và CTĐT được đánh giá**

**Bảng 6**

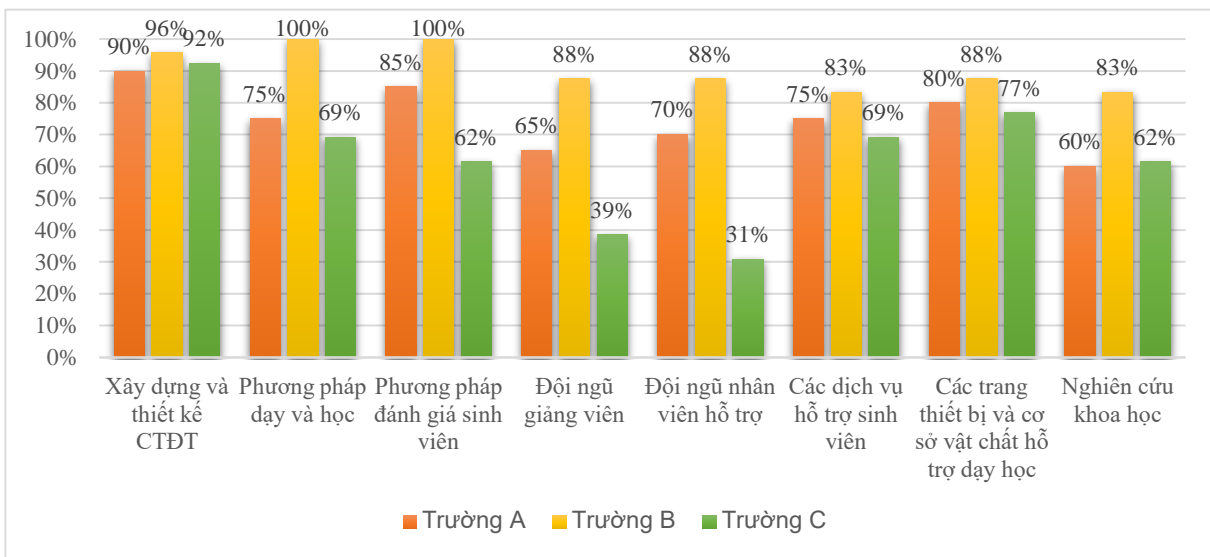
Mức độ thay đổi quan sát được ở Trường và CTĐT được đánh giá

TT	Mức độ thay đổi	Trường A	Trường B	Trường C	
1	Xây dựng và thiết kế CTĐT	Chủ yếu	35%	45.8%	7.7%
		Một phần	55%	50.0%	84.6%
		Không thay đổi	5%	4.2%	7.7%
		Không ý kiến/thông tin	5%	0%	0%
2	Phương pháp dạy và học	Chủ yếu	5%	33.3%	7.7%
		Một phần	70%	66.7%	61.5%
		Không thay đổi	10%	0%	7.7%
		Không ý kiến/thông tin	15%	0%	23.1%
3	Phương pháp đánh giá sinh viên	Chủ yếu	30%	37.5%	7.7%
		Một phần	55%	62.5%	53.8%
		Không thay đổi	5%	0%	23.1%
		Không ý kiến/thông tin	10%	0%	15.4%
4	Đội ngũ giảng viên	Chủ yếu	5%	20.8%	7.7%
		Một phần	60%	66.7%	30.8%
		Không thay đổi	20%	8.3%	61.5%
		Không ý kiến/thông tin	15%	4.2%	0%
5	Đội ngũ nhân viên hỗ trợ	Chủ yếu	5%	20.8%	7.7%
		Một phần	65%	66.7%	23.1%
		Không thay đổi	15%	8.3%	61.5%
		Không ý kiến/thông tin	15%	4.2%	7.7%
6	Các dịch vụ hỗ trợ sinh viên	Chủ yếu	5%	25.0%	7.7%
		Một phần	70%	58.3%	61.5%
		Không thay đổi	10%	8.3%	23.1%
		Không ý kiến/thông tin	15%	8.4%	7.7%
7		Chủ yếu	5%	8.3%	23.1%
		Một phần	75%	79.2%	53.8%

TT	Mức độ thay đổi		Trường A	Trường B	Trường C
	Các trang thiết bị và cơ sở vật chất hỗ trợ dạy học	Không thay đổi			
8	Nghiên cứu khoa học	Không thay đổi	5%	8.3%	23.1%
		Không ý kiến/thông tin	15%	4.2%	0%
		Chủ yếu	5%	20.8%	7.7%
		Một phần	55%	62.5%	53.8%
		Không thay đổi	15%	12.5%	15.4%
		Không ý kiến/thông tin	25%	4.2%	15.4%

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của nhóm nghiên cứu

Những thay đổi (chủ yếu và một phần) quan sát được ở ba trường theo quan điểm của GV được sơ đồ hóa như sau:



**Hình 2.** Mức độ thay đổi (chủ yếu và một phần) theo quan sát của GV

GV của Trường B quan sát có sự thay đổi (chủ yếu và một phần) ở hầu hết tất cả các nội dung được khảo sát, cao nhất (100%) dành cho phương pháp dạy và học, phương pháp đánh giá sinh viên, tiếp theo là xây dựng và thiết kế CTĐT (96%). Ở hầu hết các nội dung khác, GV cũng quan sát có sự thay đổi, cao hơn hai trường còn lại. Tiếp theo là Trường A (đánh giá cao nhất cho sự thay đổi liên quan đến xây dựng và thiết kế CTĐT (92%). Tỷ lệ thấp hơn GV Trường C đánh giá sự thay đổi trong quá trình đánh giá CTĐT theo AUN-QA. Theo họ, ít có sự thay đổi về đội ngũ GV và nhân viên hỗ trợ (39% và 31% tương ứng).

**Đánh giá những thay đổi về phương pháp dạy học**

**Bảng 7**

Những thay đổi gần đây liên quan đến phương pháp dạy học

TT	Phương pháp dạy học	Trường A	Trường B	Trường C	
1	Thuyết giảng	Tăng lên	15%	12.5%	0%
		Giảm xuống	70%	70.8%	84.6%
		Không thay đổi	15%	12.5%	15.4%

TT	Phương pháp dạy học	Trường A	Trường B	Trường C	
	Không ý kiến/thông tin	0%	4.2%	0%	
2	Các học phần tương tác	Tăng lên	80%	79.2%	84.6%
		Giảm xuống	5%	4.2%	0%
		Không thay đổi	15%	12.5%	15.4%
		Không ý kiến/thông tin	0%	4.2%	0%
3	Các học phần thực hành, thực tập	Tăng lên	45%	70.8%	15.4%
		Giảm xuống	5%	0%	0%
		Không thay đổi	30%	25.0%	69.2%
		Không ý kiến/thông tin	20%	4.2%	15.4%
4	Các học phần được tổ chức theo dự án	Tăng lên	25%	41.7%	46.2%
		Giảm xuống	10%	8.3%	0%
		Không thay đổi	35%	33.3%	38.5%
		Không ý kiến/thông tin	30%	16.7%	15.4%
5	Các học phần được học trực tuyến	Tăng lên	4%	37.5%	0%
		Giảm xuống	10%	4.2%	0%
		Không thay đổi	30%	16.7%	53.8%
		Không ý kiến/thông tin	2%	41.6%	46.2%
6	Mô phỏng	Tăng lên	35%	16.7%	30.8%
		Giảm xuống	5%	4.2%	0%
		Không thay đổi	25%	20.8%	61.5%
		Không ý kiến/ thông tin	35%	58.3%	7.7%

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của nhóm nghiên cứu

Từ Bảng 7, có thể thấy:

- GV Trường A đánh giá các phương pháp dạy học:
  - o Tăng: Các học phần tương tác (70%), Các học phần thực hành, thực tập (45%);
  - o Giảm: Thuyết giảng (70%).
- GV Trường B đánh giá các phương pháp dạy học:
  - o Tăng: Các học phần tương tác (79.2%), Các học phần thực hành, thực tập (70.8%), Các học phần được tổ chức theo dự án (41.7%);
  - o Giảm: Thuyết giảng (70.8%).
- GV Trường C đánh giá các phương pháp dạy học:
  - o Tăng: Các học phần tương tác (84.6%), Các học phần được tổ chức theo dự án (46,2%);
  - o Giảm: Thuyết giảng (84.6%).

Ở Trường B, có sự tăng lên đều ở đa số các phương pháp dạy học được khảo sát so với hai trường còn lại. Ở Trường C, về phương pháp dạy học, nhiều các Thầy/Cô nhận định ít có sự thay đổi hơn so với hai trường còn lại.

### *Tác nhân của những thay đổi*

**Bảng 8**

Nhận định về tác nhân của những thay đổi

TT	Tác nhân của những thay đổi	Trường A	Trường B	Trường C	
1	Yêu cầu của sinh viên	Chủ yếu	30%	29.2%	7.7%
		Một phần	55%	70.8%	69.2%
		Không ảnh hưởng	5%		23.1%
		Không ý kiến/thông tin	10%		
2	Yêu cầu của các giảng viên khác	Chủ yếu	10%	16.7%	15.4%
		Một phần	45%	70.8%	46.2%
		Không ảnh hưởng	30%	8.3%	30.8%
		Không ý kiến/thông tin	15%	4.2%	7.7%
3	Yêu cầu của Ban Giám hiệu	Chủ yếu	30%	8.3%	30.8%
		Một phần	55%	70.8%	38.5%
		Không ảnh hưởng	10%	8.3%	30.8%
		Không ý kiến/thông tin	5%	12.5%	
4	Yêu cầu của kiểm định chất lượng giáo dục	Chủ yếu	30%	45.8%	30.8%
		Một phần	55%	45.8%	53.8%
		Không ảnh hưởng	5%	4.2%	15.4%
		Không ý kiến/thông tin	10%	4.2%	
5	Yêu cầu của ĐBCL bên trong (từ kết quả khảo sát của trường)	Chủ yếu	20%	50.0%	23.1%
		Một phần	70%	45.8%	61.5%
		Không ảnh hưởng			15.4%
		Không ý kiến/thông tin	10%	4.2%	
6	Quy định của luật pháp	Chủ yếu	5%	8.3%	23.1%
		Một phần	55%	25.0%	7.7%
		Không ảnh hưởng	15%	50.0%	15.4%
		Không ý kiến/thông tin	20%	16.7%	53.8%
7	Yêu cầu của nhà tuyển dụng	Chủ yếu	10%	20.8%	30.8%
		Một phần	45%	58.3%	61.5%
		Không ảnh hưởng	5%	12.5%	
		Không ý kiến/thông tin	40%	8.4%	7.7%

Nguồn: Kết quả phân tích dữ liệu của nhóm nghiên cứu

Từ quan điểm của GV, đa số họ cho rằng các tác nhân được khảo sát đều có ảnh hưởng đến những thay đổi về phương pháp dạy học. Cụ thể, tác nhân của những thay đổi (chủ yếu và một phần) theo các trường như sau:

- Trường A: ĐBCL bên trong (90%), KĐCL (85%), và BGH và SV (85%);
- Trường B: SV (100%), ĐBCL bên trong (95,8%), và KĐCL (91,6%);
- Trường: Yêu cầu của nhà tuyển dụng (92,3%), ĐBCL bên trong (84,6%), và KĐCL (84,6%).

Dù tỷ lệ có sự khác biệt nhưng yêu cầu của ĐBCL bên trong và KĐCL đều được GV cả ba trường đóng góp vào sự thay đổi về phương pháp dạy học.

## 7. Thảo luận

Bài báo trình bày kết quả khảo sát quan điểm của GV về tác động của đánh giá CTĐT theo AUN-QA đến các CTĐT được đánh giá.

### *Những điểm chung:*

Về vai trò của GV trong toàn bộ quá trình đánh giá, kết quả cho thấy họ đóng vai trò quan trọng trong việc cung cấp minh chứng cho báo cáo tự đánh giá và là những người tham gia viết báo cáo tự đánh giá cũng như các buổi họp. Vì đây là quá trình tự đánh giá CTĐT nên GV đóng vai trò chủ yếu trong quá trình này là điều ít gây tranh cãi. Điều này cũng đúng với quá trình đánh giá ngoài. Đối với cả ba trường, hầu hết GV của ba CTĐT được đánh giá đều tham gia vào quá trình chuẩn bị cho đánh giá ngoài, tham gia vào đợt đánh giá ngoài của Khoa, và tham gia các buổi phỏng vấn với các đoàn đánh giá ngoài với tỷ lệ tham gia từ 75% đến 84,6%.

Kết quả nghiên cứu cho thấy GV có thái độ tích cực đối với toàn bộ quá trình đánh giá. Kết quả này có sự khác biệt với các kết quả nghiên cứu trước đây ở những nước khác. GV ở những nghiên cứu khác phản đối cơ chế ĐBCL ở nước họ vì cho rằng đó là biểu tượng của sự mất lòng tin vào tính chuyên nghiệp của giảng viên như trong nghiên cứu của Cheng (2009). Nếu có nghiên cứu phỏng vấn sâu GV thì có thể lý giải thái độ tích cực của GV đối với công tác này hơn.

Về những thay đổi của CTĐT GV quan sát được ở CTĐT và Trường trong quá trình đánh giá, GV của cả ba trường quan sát có sự thay đổi (chủ yếu và một phần) ở hầu hết các nội dung khảo sát: Xây dựng và thiết kế CTĐT, Phương pháp dạy và học, Phương pháp đánh giá sinh viên, Đội ngũ giảng viên, Đội ngũ nhân viên hỗ trợ, Các dịch vụ hỗ trợ sinh viên, Các trang thiết bị và cơ sở vật chất hỗ trợ dạy học, và Nghiên cứu khoa học với tỷ lệ trên 60% (ngoại trừ sự thay đổi liên quan đến đội ngũ GV và nhân viên hỗ trợ ở Trường C, tỷ lệ đánh giá thấp hơn, < 40%). Đây là những thay đổi rất tích cực về tác động của đánh giá CTĐT theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA. Kết quả này giống với kết quả trong nghiên cứu của Buwalda và cộng sự (2018). Những thay đổi liên quan đến CTĐT chủ yếu là sự thay đổi về cách tiếp cận với giáo dục, chuyển sang cách tiếp cận dựa vào kết quả (outcomes-based education), nguyên lý mà AUN-QA theo đuổi (AUN-QA, 2015).

Cụ thể đối với phương pháp dạy học, GV cả ba trường quan sát thấy có sự thay đổi theo chiều hướng giảm các phương pháp thuyết giảng (lấy GV làm trung tâm) và tăng các phương pháp dạy học lấy người học làm trung tâm (tương tác, dạy học theo dự án) cũng như kết hợp lý thuyết với thực hành. Những thay đổi này, theo ý kiến của GV, là sự tổng hợp của nhiều nguyên

nhân, trong đó GV cả ba trường đều nhấn mạnh sự thay đổi là từ yêu cầu của ĐBCL bên trong và KĐCL (dù tỷ lệ có sự khác biệt). Điều này cho thấy việc chọn đánh giá CTĐT theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA của các trường đại học ở Việt Nam từ quan điểm của GV đã góp phần tạo ra những thay đổi theo hướng tích cực ở hầu hết các lĩnh vực liên quan đến CTĐT, đến phương pháp dạy học theo hướng lấy người học làm trung tâm. Cũng quan trọng không kém là thái độ tích cực của GV đối với toàn bộ quá trình đánh giá. Điều này rất hiếm khi thấy ở những nghiên cứu về quan điểm của GV, họ thường phản đối cơ chế ĐBCL vì cho rằng có sự không tin tưởng lẫn nhau của các bên liên quan tham gia vào quá trình ĐBCL (Cardoso et al., 2018; Harvey & Williams, 2010a; Kemenade & Hardjono, 2009; Trowler, 1998; Watty, 2003).

### ***Những điểm khác biệt:***

Dù có những điểm chung như đã thảo luận ở phần trên, GV ở ba trường cũng có sự khác biệt nhất định trong đánh giá tác động của cơ chế ĐBCL này. Về thái độ thì GV Trường A có thái độ tích cực hơn hai trường còn lại nhưng Trường B lại có sự thay đổi nhiều nhất theo hướng tích cực về các lĩnh vực liên quan đến CTĐT. Đa số GV Trường C lại có thái độ bình thường với toàn bộ quá trình và sự thay đổi họ quan sát được cũng ít hơn hai trường còn lại.

Ngoài ra cũng có sự khác biệt ở ba trường từ quan điểm của GV về tác nhân của những thay đổi liên quan đến phương pháp dạy học. Khác với hai trường còn lại GV Trường C đánh giá sự thay đổi phương pháp dạy học của họ chủ yếu là từ yêu cầu của nhà tuyển dụng, trong khi trường A và B thì nhận định sự thay đổi đến từ yêu cầu của SV. Sự khác biệt này rất đáng nghiên cứu trong những nghiên cứu tiếp theo. Có thể ở trường C đã có những hợp tác nhất định với các nhà tuyển dụng và tìm hiểu nhu cầu của thị trường để thay đổi CTĐT theo hướng đáp ứng nhu cầu của thị trường lao động và điều này giúp GV thay đổi với mong muốn SV tốt nghiệp sẽ có khả năng xin được việc làm. Còn ở trường A và B thì GV thay đổi phương pháp dạy học dựa vào kết quả khảo sát ý kiến của SV về môn học/học phần.

## **8. Kết luận**

Nghiên cứu này được thực hiện sử dụng phương pháp khảo sát để tìm hiểu tác động của đánh giá CTĐT theo Bộ tiêu chuẩn AUN-QA, cơ chế ĐBCL của khu vực ASEAN, từ quan điểm của GV. Khác với các nghiên cứu trước đây về cơ chế ĐBCL ở các nước khác, GV ở các CTĐT được AUN-QA đánh giá ở cả ba trường có thái độ tích cực với toàn bộ quá trình và quan sát được những thay đổi tích cực về nhiều vấn đề liên quan đến CTĐT được đánh giá. Điều này cho thấy, cơ chế ĐBCL này, theo nguyên tắc tự nguyện và là cơ chế ĐBCL theo cách tiếp cận đánh giá (không phải kiểm định, thẩm định) và tổ chức đánh giá ngoài AUN-QA là một tổ chức ĐBCL của khu vực ASEAN hoạt động theo nguyên tắc giúp các trường đại học trong khu vực nâng cao chất lượng và kết nối các trường đại học với nhau hơn là theo cơ chế giải trình như các tổ chức ĐBCL bên ngoài khác đã từng bước giúp cải thiện chất lượng các CTĐT được đánh giá. Dù kết quả mới chỉ dừng lại ở khảo sát quan điểm nhưng điều này cũng cho thấy GV không có thái độ phản đối đã là thành công lớn của toàn bộ quá trình. Các nghiên cứu tiếp theo có thể sử dụng phương pháp phỏng vấn sâu GV để có thể khám phá ra nguyên nhân về sự khác biệt trong đánh giá tác động của GV ba trường để có thể có những khuyến nghị phù hợp với tình hình cụ thể của từng trường. Điều này có thể liên quan đến văn hoá chất lượng và hệ thống ĐBCL bên trong của từng trường.

## LỜI CẢM ƠN

Nghiên cứu này được tài trợ bởi Quỹ Phát triển khoa học và Công nghệ Quốc gia (NAFOSTED) trong đề tài mã số 503.01-2018.303

---

### Tài liệu tham khảo

- Buwalda, N., Braspenning, J., Dijk, N., & Visser, M. (2018). Local and national effects of a quality system in Dutch general practitioner specialty training: A qualitative study. *Quality in Higher Education*, 24(1), 43-54. doi:10.1080/13538322.2018.1445431
- Cardoso, S., Rosa, M. J., & Videira, P. (2018). Academics' participation in quality assurance: Does it reflect ownership? *Quality in Higher Education*, 24(1), 66-81. doi:10.1080/13538322.2018.1433113
- Carr, S., Hamilton, E., & Meade, P. (2005). Is it possible? Investigating the influence of external quality audit on university performance. *Quality in Higher Education*, 11(3), 195-211. doi:10.1080/13538320500329665
- Cheng, M. (2009). Academics' professionalism and quality mechanisms: Challenges and tensions. *Quality in Higher Education*, 15(3), 193-205. doi:10.1080/13538320903343008
- Dathey, K., Westerheijden, D., & Hofman, W. H. A. (2017). Impact of accreditation on improvement of operational inputs after two cycles of assessments in some Ghanaian universities. *Quality in Higher Education*, 23(3), 213-229. doi:10.1080/13538322.2017.1407398
- Gerbic, P., & Kranenburg, I. (2003). The impact of external approval processes on programme development. *Quality in Higher Education*, 9(2), 169-177. doi:10.1080/13538320308152
- Godwin, U. (2011). Demonstrating quality: Evaluation of institutional and programme accreditation in Ghana. *International Journal of Vocational and Technical Education*, 3(8), 135-142.
- Harvey, L. (2002). Evaluation for what? *Teaching in Higher Education*, 7(3), 245-263. doi:10.1080/13562510220144761
- Harvey, L. (2005). A history and critique of quality evaluation in the UK. *Quality Assurance in Education*, 13(4), 263-276. doi:10.1108/QAE-11-2012-0046.
- Harvey, L., & Newton, J. (2004). Transforming quality evaluation. *Quality in Higher Education*, 10(2), 149-165. doi:10.1080/1353832042000230635
- Harvey, L., & Williams, J. (2010a). Fifteen years of quality in higher education. *Quality in Higher Education*, 16(1), 3-36. doi:10.1080/13538321003679457
- Harvey, L., & Williams, J. (2010b). Fifteen years of quality in higher education (Part two). *Quality in Higher Education*, 16(2), 81-113. doi:10.1080/13538322.2010.485722
- Horsburgh, M. (1997). External quality monitoring in New Zealand tertiary education. *Quality in Higher Education*, 3(1), 5-15. doi:10.1080/1353832960030102
- Horsburgh, M. (1999). Quality monitoring in higher education: The impact on student learning. *Quality in Higher Education*, 5(1), 9-25. doi:10.1080/1353832990050102

- Jongbloed, B., Enders, J., & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher Education*, 56, 303-324. doi:10.1007/s10734-008-9128-2
- Kemenade, E. V., & Hardjono, T. W. (2009). Professionals freaking out: The case of accreditation in Dutch higher education. *TQM Journal* 21(5), 473-485. doi:10.1108/17542730910983399
- Kristensen, B. (2010). Has external quality assurance actually improved quality in higher education over the course of 20 years of the “quality revolution”? *Quality in Higher Education*, 16(2), 153-157. doi:10.1080/13538322.2010.485732
- Leisyte, L., & Westerheijden, D. F. (2014). Stakeholders and quality assurance in higher education. In H. Eggins (Ed.), *Drivers and barriers to achieving quality in higher education*. Rotterdam, Netherlands: SensePublishers.
- Lemaitre, M. J. (2004). Development of external quality assurance schemes: An answer to the challenges of higher education evolution. *Quality in Higher Education*, 10(2), 89-99. doi:10.1080/1353832042000230581
- Liu, Q., & Liu, L. (2018). Exploring organisational learning in universities’ responses to a quality assurance reform: Experiences from Ontario, Canada. *Quality in Higher Education*, 24(1), 1-14. doi:10.1080/13538322.2018.1429077
- Pham, T. H. (2018). Impacts of higher education quality accreditation: A case study in Vietnam. *Quality in Higher Education*, 24(2), 168-185. doi:10.1080/13538322.2018.1491787
- Silva, M., Reich, R., & Gallegos, G. (1997). Effects of external quality evaluation in Chile: A preliminary study. *Quality in Higher Education*, 3(1), 27-35. doi:10.1080/1353832960030104
- Trowler, P. R. (1998). *Academics responding to change: New higher education frameworks and academic cultures*. Maidenhead, UK: SRHE and Open University Press.
- Vincenzi, A., Garau, A., & Guaglianone, A. (2018). Has the quality of teaching and learning processes improved as a result of the implementation of quality assurance coordinated by the state? *Quality in Higher Education*, 24(1), 55-65. doi:10.1080/13538322.2018.1426382
- Watty, K. (2003). When will academics learn about quality? *Quality in Higher Education*, 9(3), 213-221.
- Wilger, A. (1997). *Quality assurance in higher education: A literature review*. Stanford, CA: National Center for Postsecondary Improvement.
- Woodhouse, D. (1998). Quality assurance in higher education: The next 25 years. *Quality in Higher Education*, 4(3), 257-273. doi:10.1080/1353832980040306
- Woodhouse, D. (2003). Quality improvement through quality audit. *Quality in Higher Education*, 9(2), 133-139. doi:10.1080/13538320308156
- Woodhouse, D., & Meade, P. (2000). Evaluating the effectiveness of the New Zealand academic audit unit: Review and outcomes. *Quality in Higher Education*, 6(1), 19-29. doi:10.1080/13538320050001045