

DOI:10.16298/j.cnki.1004-3667.2021.10.09

# 新一轮审核评估背景下 高校内部质量保障框架与途径研究<sup>\*</sup>

郝莉 冯晓云 朱志武 张长玲

**摘要:**新一轮普通高校本科教育教学审核评估方案,在更为尊重高校多样化发展需求的同时,也更强调高校质量建设主体责任与持续提升质量保障的能力。从质量保障能否提升质量、管理人员与教师对质量保障看法有何不同、内部与外部质量保障如何对接三个问题入手,指出高校内部质量保障出发点应为推动变革性学习,并进一步提出能够有效支持质量发展的高校内部质量保障总体框架,探讨了其基本准则与实施途径。

**关键词:**内部质量保障;质量管理;质量文化;质量工作;质量胜任力

2021年2月,教育部印发了《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案(2021—2025年)》,对“十四五”发展阶段普通高等学校本科教育教学审核评估工作做出整体部署和制度安排。从指导思想看,此次方案中特别强调,“推动高校积极构建自觉、自省、自律、自查、自纠的中国特色、世界水平的本科教育教学质量保障体系,引导高校内涵发展、特色发展、创新发展,培养德智体美劳全面发展的社会主义建设者和接班人。”从基本原则看,方案明确提出坚持立德树人、坚持推进改革、坚持分类指导、坚持问题导向、坚持方法创新。该方案在继承上一轮审核评估提出的“五个度”基础上,进一步强化了立德树人,明确提出分类指导,同时首次提出应用物联网、大数据等现代信息手段。总体来看,新一轮审核评估方案在更为尊重高校多样化发展需求的同时,强化持续改进理念,特别是把对学校质量保障机制和能力的评估作为重点<sup>[1]</sup>。因此,不难看出,在上一轮审核评估重点考察“教学质量保障体系运行的有效度”的基础上,高校内部质量保障体系建设情况与运行效果,仍将是新一轮审核评估的重要内容。

可以说通过上一轮审核评估,各高校质量保障体系已初步建立并在不同程度上发挥了作用。然

而,在很多高校,内部质量保障体系仍需进一步改进完善,具体来看,存在如下四个方面的问题。一是质量保障工作“上热下冷”现象较为普遍。由于审核评估、专业认证等外部质量保障带来的压力,学校、学院领导以及相关职能部门都很重视质量保障工作,但教师往往积极性不高,甚至有的教师认为质量保障工作是做样子,搞形式主义。二是一定程度上存在质量管理与质量提升脱节问题。一些高校的质量管理体系还比较碎片化,即使在部分质量管理体系建设较完善的学校,质量提升效果也并不明显。三是质量提升手段受限。走访发现,多数教师对于提升教学质量的愿望非常强烈,但经济社会发展需求、学科知识体系、学生学习方式等都在快速发展变化中,如果不能很好适应这些变化,发展出新的质量策略,就很难有效提升质量。四是学生在质量保障中的作用未得到充分体现。学生的学习动机、能力、价值取向、行为方式,直接决定了教育教学的质量。但目前几乎所有学校都未将学生系统性地纳入质量保障体系当中。

本研究从上述问题出发,结合国内外高校内部质量保障体系研究动态,指出高校内部质量保障应在外部质量保障指导与推动下,从质量管理走向质量发展。

<sup>\*</sup> 本文系教育部第二批新工科研究与实践项目“基于‘一带一路’新工科教育共同体建设的铁路工程教育能力提升研究与实践”(教高厅函〔2020〕2号)的研究成果

### 一、高校内部质量保障机制的角色定位

本部分探讨高校内部质量保障的角色定位,即到底质量保障体系应承担什么职责,发挥什么作用?

#### (一)质量保障能够提升质量吗

调研发现,很多高校存在这样一种困惑,通过严格的教学管理,可以维持严谨有序正常的教学秩序,但如果想进一步提升教学质量时,管理能够发挥的作用却非常有限。那么到底质量保障能否提升教学质量呢? Williams 等对质量保障与质量提升的关系进行了综述,指出现有研究中存在如下四种观点<sup>[2]</sup>: ①质量保障与质量提升没有关系。这种观点认为,质量保障主要用于问责,因而从概念和实践上都与质量提升不同,因此二者应独立地工作<sup>[3]</sup>。Gosling 等认为在高校中这两种活动往往是分开的,同时指出,尽管英国的国家质量保障过程取得了长足的发展,但人们仍然严重怀疑这些过程在实现持久质量改进方面的有效性<sup>[4]</sup>。②质量保障和质量提升相互对立。这种观点认为,质量保障和质量提升,二者之间存在巨大差异<sup>[5]</sup>。总的来说,质量保障是消极的,是一个自上而下的过程,其特点是缺乏灵活性和基于定量测量;质量提升则更为积极,是一个自下而上的协商过程,基于定性判断和学术界的参与。③质量保障可以带来质量提升。这种观点认为,质量保障和质量提升是线性相关的。Williams<sup>[2]</sup>引用了 Aberdeen 大学质量手册中的相关内容:人们越来越认同重要的是促进质量的改进,而不仅仅是确保质量得到保持,这就把重点从质量保障转移到了质量改进上<sup>[6]</sup>。这意味着,尽管从质量保障开始,但仅仅保持质量是不够的,质量提升是下一个,也许是更为深刻的阶段。更积极的看法是,质量保障过程带来了质量的提升<sup>[7]</sup>。④质量保障和质量提升是同一过程的组成部分。Elassy 认为,质量保障和质量提升是(或应该是)整体的一部分,其中提升取决于质量保障<sup>[5]</sup>。Gosling 提出,通过将教育发展与质量保障结合创建一个更全面的方法,可以更有效地提高学生接受高等教育的体验质量<sup>[4]</sup>。

从上面的分析不难看出,如果质量保障仅仅是从上而下的,且只用于问责,而不能有效改进和提升教学质量,其作用就会受到质疑,教师也就更可能持有消极态度。

#### (二)管理人员与教师对质量保障的看法相同吗

一般来说,管理层面往往对显性的、结论性的质量评价结果更感兴趣,并认为将结果应用于问责,可以提升质量。因此,从管理人员角度来看,质量保障

是发布一系列的质量规范,要求教师遵从规范,并通过评价教师遵从规范情况得到评价结果。尤其随着智慧教室、线上学习等广泛应用,数据的采集、分析更为便捷,更容易形成量化的评价结果。

在反思质量保障和质量提升间的关系模式时,最常见的批评是,质量保障没有实现它所规定的目标,未能带来真正的改善,最终成为一种官僚主义行为<sup>[2]</sup>。Collini 认为,“保障”的过程实际上并没有达到这些目的(作为对不良行为的检查和确保问责制),他们仅仅表明保障的过程已经得到遵守<sup>[8]</sup>。

事实上,如果我们认可质量是一个持续改进、提升和发展的过程,并且认识到教学是一个由多种因素决定其质量的复杂过程,那么静态、缺乏灵活性的质量规范显然是不合适的。此外,基于量化指标的数据分析结果往往是不全面的,只能反映教学活动的某些方面,必须与具体场景结合进行综合分析才有意义。值得注意的是,教师等学术人员往往认为质量保障缺乏对学者专业知识的信任和尊重,是一种额外的负担,因而会通过表面的服从来应对。在这种观点下,质量保障未能成为教师日常活动的一部分,因为他们认为学术工作的实际质量与在质量保障过程中的绩效表现间没有真正的联系<sup>[9]</sup>。更为积极的看法是,他们往往对通过质量活动提升教与学质量的兴趣更大,认为质量过程应扮演的角色是推动变革性学习,他们更希望基于整合教育发展模型实现持续的质量改进,并由学术人员自己进行,从而代替质量保障“点名批评”的做法<sup>[4]</sup>。

从教师角度来看,他们能够真正接受的质量保障是一个自下而上的协商过程,期待能够参与质量活动并被赋权,具有更大的自主权和独立性,因而也更青睐于形成性、非量化、具有灵活性的动态评价,并且评价结果主要应用于改进,而非问责。

然而,从管理角度出发的质量保障并非毫无意义。不同教师关于质量的理解和实践千差万别,尤其经济社会技术发展带来学习目标方法途径的巨大转变,质量提升很难自然发生,因而在尊重教师自主性与独立性的同时,更需要有效的管理手段作为支撑。因此,高校内部质量保障体系,需在这两种关于质量保障观点间保持适当平衡并对其进行整合。

#### (三)外部与内部质量保障的关系如何

新时期国家经济社会发展对高校的教育教学质量提出了更高要求,中国特色“五位一体”的评估制度成为我国本科院校外部质量保障的主要制度,并对提升本科院校专业办学质量发挥了重要作用。

研究表明,外部质量保障能够对高等教育机构产生重大影响<sup>[10]</sup>。那么高校应如何处理内外部质量保障的关系,达到诸多的外部期望并不断提升质量?

Kristensen等分析了从1990年到2010年20年间“质量革命”对高等教育质量的影响,指出在“质量革命”之初,大多数国家的质量机构都期望,高等教育内部质量体系和文化能够从外部质量活动的影响中自动产生和发展。然而,结果表明,尽管不能完全否定外部质量保障对教育质量的提升作用,仍需要在内外部质量保障和质量改进间找到更好的平衡点<sup>[11]</sup>。文中特别提出,外部质量保障有关质量的标准、流程和指导方针,必须考虑到机构使命和情况的多样性,不应以形成标准化的制度为目标。在新一轮审核评估方案中,首次推出了两类四种“评估套餐”,这意味着本科教育教学评估正式进入“分层分类”新阶段,从而鼓励高校质量保障和质量提升的多样性、创造性与创新性。

也有观点认为内部质量保障的主要作用是向外部利益相关者提供质量信息<sup>[6]</sup>,或者认为遵守外部设定的标准是内部质量保障的关键目的<sup>[12]</sup>,正如欧洲高等教育质量保证协会(ENQA)所指出,“外部评估的充分有效性在很大程度上取决于有明确的内部质量保障战略,有特定的目标,以及在机构内部旨在实现这些目标所采用的机制和方法”<sup>[13]</sup>。

本研究认为,高校内部质量保障既应达到外部质量保障的标准和要求,也应具有自身的发展能力。具体来看,由于外部质量保障兼具问责和改进两方面职责,内部质量保障体系需对此予以呼应。一方面,新一轮审核评估更加强化评估整改,强调建立“回头看”随机督导复查机制,对整改期内突破办学规范和办学条件底线的高校,采取问责措施,切实让评估整改“硬起来”。因此,内部质量保障机制应能够与外部质量保障良好对接,按照外部保障要求完成自评,提供质量信息并完成整改,确保达到外部质量保障要求。另一方面,内部质量保障机制还需呼应外部质量保障对于改进的要求,通过自身的不断完善发展,推动质量持续提升。

## 二、内部质量保障的出发点:过程质量控制还是变革性学习

已有很多研究基于ISO9000标准的思想来建立内部质量保障体系。然而,在教育教学中,应用这种基于对过程的质量控制来实现质量管理的方法,可能会遇到如下三个方面的问题。

第一,是否有可能在教学中实现真正意义上的

过程质量控制?过程质量控制,意味着要有作为参照的质量标准,要有衡量是否达到标准的评估方法,还要有能够根据评估结果与质量标准间差距进行改进的流程。然而,如Ehlers指出,教育质量是由评价者主观确定的,因此具有主观性,无法通过客观指标来定义<sup>[14]</sup>。此外,教育的过程并非标准化的生产过程,其质量是由教师、学生、环境等众多复杂因素共同决定的。完全相同的教育过程,对于不同的学校、教师、学生,其质量可能完全不同。因此,教育教学的过程,很难实现真正意义上的质量控制。

第二,这种对于质量过程的控制,是否能够提升教学质量呢?Ehlers等认为,教学的过程,是通过学生与学习环境的互动来实现的<sup>[14]</sup>。这里的学习环境,是一个广义的术语,指代构成学习机会的所有过程的总和,包括其中涉及的所有资源和人员。以课程为例,提供者(如教师)应该以允许主动学习、解决问题和能力发展的方式来设计学习环境,包括为学生提出适当的问题,帮助他们选择教学资源和学习方式,支持他们在解决问题过程中学习。因此,如果通过预先确定的静态框架来控制质量过程,往往不能充分解决在教育环境中合作生产这种特殊性,也就无法带来质量的真正提升。

第三,还需关注质量保障对于教师心理因素的影响。首先,如果过分强调对于过程的质量控制,有可能导致质量保障的过程环节复杂化,过分繁复的流程与文档工作会让教师产生倦怠感。如果教师们认为这些工作仅停留在形式上,更无法实质性提升质量。其次,过分标准化的质量定义,与教师内心对于质量的想法产生冲突,让他们很难认可并接受基于这些定义之上的质量保障工作。最后,过分强调自上而下的质量控制可能无法鼓励变革性学习,甚至一定程度上会抑制创新的出现,也很难与鼓励情感承诺和参与沟通的质量文化很好融合。

当然,本研究并非认为ISO9000标准不能够应用于内部质量保障机制,特别是持续改进、对质量体系的定期评价等,都是内部质量保障机制的重要组成部分。但是如果将教学工作等同于生产,将确保教育教学中每个过程都合格作为内部质量保障的主要目标,可能会收效甚微。

作为20世纪90年代发展起来的一种全新的管理模式,学习型组织被定义为“持续开发创造未来能力的组织”<sup>[15]</sup>,并与组织中的创新和提升联系起来<sup>[16]</sup>。因此,如果我们认可质量保障是一个应对内外部挑战不断发展的动态过程,需要运用系统思考

法则,推动团队学习,建立共同愿景,支持帮助组织成员不断反思改变心智模式,从而实现自我超越,就可以将学习型组织原理作为质量保障的出发点。事实上,在研究和实践中,将学习型组织原理应用于构建高校课程质量提升机制,取得了良好效果<sup>[17]</sup>。

### 三、高校内部质量保障框架设计:基于学习型组织原理

基于学习型组织原理,本研究提出支持质量发展的高校内部质量保障框架,(见图1)包括四个维度(各维度要素如图2所示)以及内外部质量保障接口,其中质量文化、质量管理和质量工作三个维度体现了工作的重点;而质量胜任力包含心理和素养两个层面,体现了变革要素。

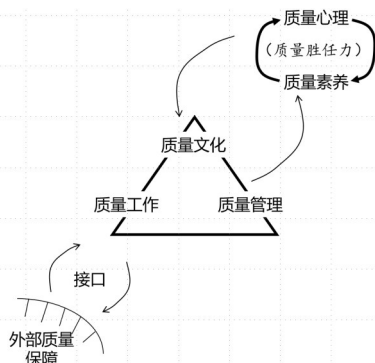


图1 支持质量发展的内部质量保障机制总体架构

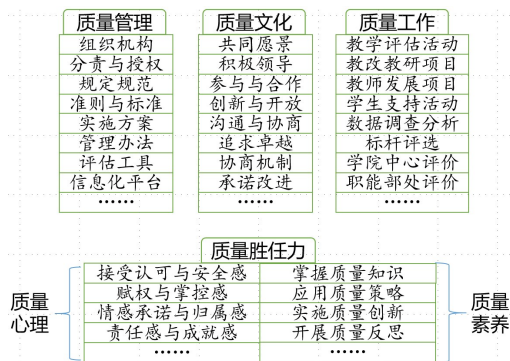


图2 质量保障各维度要素

#### (一)质量文化维度

Ehlers认为,教育质量的观点,经历了从机械论转向整体的和文化的过程<sup>[14]</sup>。早期的质量保障,多关注于掌握质量控制或认证的工具,但这种质量控制、保证和管理等概念通常被视为技术官僚自上而下的方法,因而在高等教育中经常失败<sup>[18]</sup>。因此,越来越多的研究认为,需要在高等教育机构内建立更强大的质量文化<sup>[19]</sup>。欧洲大学协会将质量文化定义为<sup>[20]</sup>:“一种旨在永久提高质量的组织文化,具有两个不同的特征:一方面是共同价值观、信念、期望和对质量的承诺的文化/心理因素;另一方面,是有明确

过程的结构/管理要素,以提高质量和协调个人努力为目标。”尽管在上述定义及大多数参考文献中,质量文化同时包含文化-心理和结构-管理两方面要素,本研究则分别用质量文化和质量管理来表示这两个要素,以利于对其进行区分。本研究强调,质量管理是自上而下的,更关注结构、标准和流程,目标是追求稳定和效率;质量文化是自下而上,更关注价值观、参与、合作、沟通和赋权,目标是追求学术卓越。

Tutko认为,结构-管理要素主要指机构,而文化-心理要素则涉及个人的作用<sup>[21]</sup>。欧洲大学协会则将文化/心理因素分成个人和集体两个层面<sup>[22]</sup>,其中个人层面是对为提升质量付出努力的承诺,而集体层面则由每个人的态度和意识共同构成。本研究对质量文化定义与上述两种看法均有不同。本研究认为,质量文化是组织文化的一部分,体现了机构整体对质量的看法。本研究将个人层面的质量承诺放在质量胜任力中,而将质量文化定义为集体层面的文化-心理要素。因此,本研究中质量文化意味着组织中对于质量的共同追求、愿景与承诺,也包括积极的领导者,所有利益相关者的参与与合作,创新与开放、沟通与协商,对卓越质量的追求,等等。

质量文化从愿景、价值和志向目标着手,代表了一些明确的治理原则,对应了学习型组织结构中的指导思想<sup>[23]</sup>。指导思想也许能够推动质量提升,也有可能完全相反。能够推动质量发展的指导思想一方面要具有足够的深度,要能够满足人们更高层次的需求,如自尊和自我价值的实现等;另一方面,它并非固定不变,其含义和表达会随着反思和应用不断改变。指导思想为我们提供了持续的努力方向,且激发我们的内在动机。

#### (二)质量管理维度

在质量保障中,质量管理决定了结构性的稳定和流程的高效流动,因此稳定和效率是其主要目标。具体来看,质量管理维度包含组织机构设置,部门/人员的分责与授权、各类规定规范与准则标准,各种质量活动的实施方案与流程,各类事项的管理办法,评估工具以及信息化管理平台等。

需要强调的是,质量文化对质量提升至关重要,并成为最近十几年的研究热点,但并非可以忽略质量管理。事实上,更强有力的质量文化也意味着更为精细稳定的管理,因为只有通过机构层面的结构、过程和流程,才有可能协调各方努力持续提升质量。

质量管理对应了学习型组织结构中的理论、方

法和工具<sup>[23]30</sup>。需要强调的是,工具和方法应以理论为基础。以课程来说,一方面课程质量是主观、动态和复杂的,制订能够取得共识的质量标准和评估方法非常困难;另一方面,又必须给出“好的课程”的定义,并通过评估和改进提升质量,因此从一致性质量保障视角来看,质量标准和评估方法又是必需的。显然,必须改变传统的从直觉与经验出发的做法,基于恰当的理论来定义方法和工具。在实践中,我们将以学为中心的课程综合教学设计方法作为基本理论,对课程的要素进行分解,从而定义质量标准、评估方法并生成相应的质量工具<sup>[24]</sup>。

从质量管理与质量文化的关系来看,不妨将质量管理看成质量保障的“形”,而将质量文化看作“魂”。质量文化依附于质量管理,并应在管理中予以体现。因此,一方面“魂”体现了本质,但“魂”又不能脱离“形”而存在,质量管理与质量文化互相依存。

### (三)质量工作维度

Elken等认为,在质量管理和质量文化间有一个重要的缺失环节,即一系列旨在提高和保持教育质量的日常活动,质量管理和质量文化都未能包含这些过程和实践<sup>[25]</sup>。这些被称为“质量工作”的实践活动至关重要,是因为在教育这种复杂系统中,质量管理和质量文化往往并不能保证一致,而且也不应被理解为固定不变,而是会随着质量工作的开展而形成和转变,即“行动影响机构”。因此,各种质量活动本身就变成了一种对于质量管理和质量文化的建构,是不同行为者与机构之间共同创造和相互作用的结果<sup>[25]</sup>。

在高校中,目前已存在大量的质量活动,如教学评估、教改项目、教师培训、教学研讨、学生支持、考核评价、优秀教学评选等,其最终目的都是提升质量,只是可能隶属于不同部门,由不同组织者推动。如果不能将这些活动置于统一的框架之下,这些活动间就不能形成质量发展的合力。事实上,即使在同一部门,也不一定能够在质量工作中保持质量管理与质量文化的统一,重要的是要关注和评估每一项质量工作是否能够提升教学质量,并关注不同做法间的关系。

在前期研究工作中,笔者提出将常态化的课程评估作为心智模式修炼制度化的“基础设施”之一,为教师提供提高个人意识水平和反思技能的工具<sup>[17]</sup>。这里笔者进一步将“基础设施”推广到整个质量工作,并强调对于“行动如何影响机构”的关注,即通过重新优化设计和实施质量工作中各项质量活

动,促进质量文化和质量管理的不断迭代、发展和进化。彼得·圣吉指出,学习型组织最重要的基础设施创新,是让大家培养在工作环境中进行系统思考以及协作探寻等方面的能力<sup>[23]32</sup>。因此,要确保所有的质量活动都能够达成统一的质量提升目标,能够协调解决这些工作间的重复与冲突,最终让它们形成相互关联支撑的整体。

### (四)质量胜任力维度

Ehlers等认为,质量作为一个持续改进过程,所有利益相关者都参与到永久性评估和质量改进过程中。为了能够永久地提高质量,就需要改变每个人的态度和价值观、发展新的技能和能力,个人的能力、态度和价值观加在一起形成了集体的水平,它反过来又决定组织的质量胜任力,教育质量是利益相关者在努力提高质量过程中的胜任行为的结果<sup>[14]</sup>。由此引入了质量素养的概念,即个人能够胜任地使用、修改和进一步开发现有工具、途径和策略,或引进或开发新的工具、途径和策略,以便在教育环境中追求永久的质量导向的能力<sup>[14]</sup>。

本研究结合Ehlers的质量素养与欧洲大学协会中个人层面的文化-心理因素,定义质量胜任力包括质量心理和质量素养两个层面。其中质量心理意味着对质量机制的接受、认可以及安全感,也包括归属感、责任感和成就感等。质量素养则包括掌握质量知识、应用质量策略、实施质量创新以及开展质量反思四个阶段<sup>[14]</sup>。事实上,质量胜任力是质量文化和质量管理在个人(包括管理人员、教师、学生等)层面发展出的价值观、态度与技能。

Ehlers指出,质量胜任力的一个重要假设是,可以通过实践活动来学习和发展。因此主动、自组织的学习过程非常重要,不能通过单纯的教学方式来教授胜任力<sup>[14]</sup>。这意味着,质量胜任力必须在质量工作过程中,通过参与质量活动实践来获得,前提是质量活动要在质量管理和质量文化的统一框架下设计和实施。

### (五)内外部质量保障接口

除上述四个维度而外,还应关注内外部质量保障体系的接口。如前所述,内部质量保障需要能够支持外部评估,并推动内部改进过程。因此,一方面需要有接口的明确定义,包括管理文件系统、质量活动流程、证明材料等;另一方面要将针对外部评价结果的改进纳入质量活动的整体框架中,要有人员和机制将其分解并融入质量工作的设计与实施中,确保通过具体的质量活动进行改进。

学习型组织会带来绩效的提升,但在对成果测定时,需要特别关注两个相互关联的问题:耐心和量化<sup>[23]46</sup>。过早的测评结果可能会导致错误的结论,因此需要更多的耐心。此外,尽管管理层可能对于量化指标或者结论性评价更为青睐,但是真正能够发生作用的是非量化的结果,虽然获得和应用这样的结果可能更复杂、更耗时。

#### 四、支持质量发展的高校内部质量保障基本准则与实施路径

本部分以上述讨论为基础来探讨高校内部质量保障的基本准则和实施途径,即推动质量发展的内部质量保障应遵循什么样的准则?如何行动才能够与这些准则保持一致?

##### (一)推动质量发展的质量心理

1. 与质量工作相关的心理态度:赋权、承诺和所有权。Bendermacher等给出了三种与质量工作相关的心理态度,即赋权、承诺和所有权<sup>[12]</sup>。其中赋权指质量主体认为自己拥有自主权和控制权;承诺指质量主体的情感,包括归属感、认同感、认为事情有意义并愿意付出努力;所有权指质量主体的主人翁感,以及对于自己能够发挥积极作用的良好预期。更进一步比较赋权和所有权的区别,前者更偏重于行政上赋予的权利,而后者更多是质量主体认为质量是自己事的认知。Bendermacher等基于调查结果分析了这三种心理态度与质量提升实践的关联<sup>[12]</sup>,这里的质量提升实践是指质量人员对于自己是否开展了有效的质量工作的看法。一个有趣的结论是,只有所有权的影响是显著的,即那些认为自己应该并且能够为提升质量负责的主体,往往也认为自己开展了有效的质量工作。此外,赋权对所有权的影响是显著的,这意味着行政上权力越大的人越具有主人翁感;所有权对承诺影响显著,也就是说主人翁感会带来更多的情感承诺,也更愿意付出努力。

2. 与质量相关的领导类型:积极领导。Bendermacher等定义了两种类型的积极组织领导,即“交易型”和“变革型”<sup>[12]</sup>。其中交易型领导需要领导者(或管理者)和员工间的交换关系,即当员工按照上级管理层的意愿行事时,他们会得到有价值的结果(如工资、晋升和声望)。变革型领导风格侧重于拓宽员工兴趣,提高对组织宗旨的认识和接受度,并激励员工为了组织的利益而超越自身利益。变革型领导者展望了一个有吸引力的未来,并激励员工致力于实现这个未来。与直觉和理论预测相反的是,Bendermacher等的研究中,既未发现这两种“积极领导”

能够带来“质量提升实践”,也未发现其与员工的授权、承诺与所有权等心理因素有直接关系<sup>[12]</sup>。对此,Kristensen指出,这一方面可能来自工作人员作为自主和胜任的专业人员的自我看法。员工的专业精神、内部动机和对独立工作方式的偏好减轻了他们对强有力/直接领导的需求<sup>[11]</sup>。Bendermacher等指出,学术界可能需要一种更隐蔽的领导形式,包括保护、支持和自治管理;另一方面,领导可能更多是通过价值取向发挥作用,他们通过展现自信,分享价值观,建立信任,促进合作、参与和开放交流来塑造组织的价值取向,进而影响心理因素,带来更为积极的质量提升实践<sup>[12]</sup>。

3. 与质量相关的组织价值观。组织价值观决定了机构开展质量管理和塑造质量文化的形式。Bendermacher等分析了四种不同的组织价值导向对质量工作的影响<sup>[12]</sup>。第一类“内部流程”模型强调控制性和条理性,通过规则和政策,保证平稳运行,效率、可控和顺利运行是其追求的主要目标;第二类“理性目标”模型非常注重结果,强调竞争性和成就,达成目标和超越竞争对手是其重要追求;第三类“人际关系”模型强调忠诚、信任、团队合作、共同承诺、对员工的关心,人的发展、信任与共识、开放和参与是其追求的主要目标;第四类“创新开放”模型注重创新、变革和发展,拥有独特、创新、领先的教学方法是其主要追求。Bendermacher等分析了这四种组织价值观对心理态度的影响<sup>[12]</sup>,结果显示,在四种价值取向中,“人际关系”价值取向对于心理因素影响最大,它有助于员工赋权和承诺,并通过赋权间接影响所有权,从而带来更为有效的质量实践。在实践中发现,如果能够打破学科、学院、专业间界限,通过分享、交流、合作形成各类异构的教师共同体,对于教学创新和质量提升会发挥非常重要的作用<sup>[17]</sup>。尽管分析结果没有显示其他三种模型会对心理态度产生直接影响,本研究认为上述四种模型并非相互排斥,而应在内部质量保障中融合。首先,“内部流程”可以确保质量管理结构化和稳定性。在实践中,建立了“校-院-基层教学组织”三层质量保障架构,开发了各项质量工作的流程与工具,从而确保质量保障工作的稳定高效<sup>[24]</sup>。其次,由于高等教育当前面临的挑战,质量提升必须通过创新来实现,因此“开放系统”必不可少。最后,对应于外部质量保障的要求,以及高校面对的各种压力(科研、教师队伍),目标导向和高效必不可少。各类标杆类的评选,竞争性在一定程度上存在,因此应体现“理性目标”

4. 能够推动质量发展的质量心理。

基于上述分析不难看出,质量管理与质量文化,都会对质量胜任力中的心理因素发生影响,进而影响质量实践活动的有效性。本研究提出了十种能够推动质量发展的质量心理:①承诺:我认为自己对质量提升负有责任,我愿意为质量提升付出额外努力。②共识:质量保障不是通过问责寻求合规,而是通过持续改进追求学术卓越。③信任与赋权:我觉得自己是被信任的,并且在开展质量活动时拥有较大自主权。④积极预期:我开展的质量工作能够提升质量。⑤创新与开放:我认为需要通过变革性学习来推动质量提升。⑥对管理的认可:我认为基于流程和效率优化的质量管理有利于提升质量。⑦共享与交流:机构支持我与他人就质量提升问题进行沟通分享和交流。⑧参与:我有责任、有机会参与质量工作,并能够发挥作用。⑨合作:在质量提升方面我能够得到支持,并且我也能够通过与他人合作共同提升质量。⑩支持与奖励:机构支持我提升质量的努力,当取得好的成果时我会得到奖励。

(二)推动质量发展的质量素养

从个人层面来讲,质量主体需要具备相应的质量素养,才能够推动质量发展。本研究定义了四类质量主体,即管理人员、教师、质量专家、学生。其中管理人员主要是承担与质量工作相关行政管理工作的,如教务处、评估办公室等机构中的工作人员,他们是各项质量工作的发起者和组织者,确保质量活动的顺利完成;质量专家是评估专家、教学设计师、教学培训师等开展专业化质量发展任务的专家,他们是各项质量工作的设计者和具体实施者,确保质量活动的学术性。教师和学生的质量胜任力,直接决定了教与学的质量。表1对这四类主体,给出了四种从低到高的质量素养的定义,其中质量知识是知晓质量工作“是什么”和“如何做”;质量经验是应用质量策略去“做和评价”;质量创新是基于评价来进行创新性地改进;质量反思是分析挑战、质量状况与优势劣势并制订未来策略的能力。

(三)质量保障基本准则与实施途径

基于上述分析,本研究提出能够支持质量发展的内部质量保障12条基本准则并给出相应的实施途径建议。

1. 赋权:将质量保障的责任进行有效分解,并且

表1 质量胜任力中的质量素养

质量主体	质量知识	质量经验	质量创新	质量反思
管理人员	影响质量提升的因素有什么?如何通过不同质量活动促进这些因素?	如何组织开展质量工作?如何评价质量活动的效果?	如何在总体质量工作框架内创新?如何通过与他人质量工作良好互动提升效果?	机构质量状况如何?质量发展面临挑战是什么?自身工作在实现机构总体质量目标中的作用是什么?质量工作规划如何?
教师	有哪些教学原理在促进学生方面发生作用?这些原理如何应用于教学实践?	如何通过教学设计促进学生学习?如何通过对学生学习成果的评价改进教学设计?	如何通过教学创新提升学生学习质量?如何发展出有效评价学生学习成果的新方法工具和手段?	教学过程面临挑战是什么?教学活动质量状况如何?在质量策略上取得了哪些进步,还有哪些不足?
学生	哪些因素会影响自己的学习?如何能够学习得更好?	如何设计与学习内容相适应的学习方式?如何评价自己的学习进步?	如何根据需要调整自己的学习方法?如何实现自我激励?	如何规划自己的发展目标?如何评估自己的优势和劣势?如何根据目标不断优化调整策略?
质量专家	每项质量活动的预期目标是什么?有哪些原理与策略可以用于设计和实施这些质量活动?	如何通过质量活动提升教学质量?如何对这些质量活动进行评价?	如何改进质量活动的标准、方法、流程和工具?如何设计新的质量活动?	质量活动对于教学过程的质量提升作用如何?其作用发挥受到哪些挑战?如何应对这些挑战?

明确对其负责的质量主体。梳理学校、学院、专业、课程等的质量关系,明确各方主体质量责任划分;设立专业负责人、课程负责人、质量联络员等岗位,对其进行赋权。

2. 所有权:在质量工作中,通过各类活动不断强化主体的质量责任;同时通过帮助质量主体取得成功,获得成就感和掌控感。让教师等更多参与教师培训、课程评估、教改研究等质量活动,在质量工作中强化主人翁感;对各质量活动的效果进行评价跟踪,确保所有质量活动都能够有助于质量提升。

3. 交易型领导:通过岗位考核、职称晋升、优秀表彰等体现对于质量的重视。在岗位考核与职称晋升等相关管理政策和办法中,体现对教学质量的要求;对于教学卓越教师进行奖励。

4. 变革型领导:体现最新教育理念,并表现出对于创新的关注与期待。对评估、培训、研讨、教改项目等质量活动统一优化设计,确保所有质量活动体现出一致的理念、价值与追求,特别体现出对于变革性学习的关注。

5. 人际关系:在质量活动中体现信任、尊重和关心,通过合作、分享、参与式的质量活动,以共同承诺与共识为目标,以人的发展为最终目标。质量活动应包含尽量多的交流与分享机会;应在各项质量活动中尽可能支持跨学科交流与合作;让尽量多的教师参与评估工作,鼓励和支持他们参与对质量标准与评估方法的改进;创造合适的形式支持学生参与质量工作,包括研讨与评估等。

6. 内部流程:通过规则和政策,保证各项质量工

作平稳运行,效率、可控和顺利运行是其主要目标。为各项质量活动建立完善的流程,提供标准与工具;通过信息化系统等管理手段,确保质量工作能够按时保质完成。

7. 创新开放:在评估中为教学创新留出足够空间;推动变革性学习,通过各种途径激发、鼓励和支持创新,并不断将创新进行扩散。允许在评估中标准与方法进行协商,避免设置固定的、静态的标准;通过各种途径激发创新,并尽可能提供支持帮助教师和学生取得成功;通过各种媒体、手段将创新进行扩散,从而激发更多创新。

8. 理性目标:能够应对外部质量保障要求,完成自评与改进工作;能够不断总结和提升,在教学中不断产出有影响力的结果。针对评估、认证等各类外部质量保障,能够对其任务进行分解并与内部质量保障良好对接,尽可能避免为应对外部评估带来的突击性工作。针对优秀课程、教学成果奖等竞争性评选制订质量策略,确保能够将其要求融入质量活动中。

9. 组织结构:建立与质量保障架构相适应的组织机构形式。组织结构的既要体现参与性、动态性和创新开放等质量文化,同时要体现确保流程的稳定与有效流动。

10. 满足质量提升的真正需要:每项质量活动都以有效提升相关质量主体的质量胜任力为目标。对于不能有效提升质量胜任力的质量活动,进行优化和改进。

11. 消除浪费:关注并合理控制相关质量主体在质量保障活动中花费的时间和精力。统计各质量主体在质量活动上花费的时间,此外,尽量去掉非必需的环节与文档工作。

12. 一致性视角:建立关于质量的学术标准,基于一致性原则进行评估和改进。尽量减少规定性的质量标准。基于学习科学、教学设计原理等建立并不断发展专业、课程等的动态的学术性的质量标准<sup>[24]</sup>,开展以学为中心的评估并持续改进。

本研究面向新一轮普通高校本科教育教学审核评估,探讨了构建推动质量发展的内部质量保障机制。从高校内部质量保障的角色定位分析出发,提出应在质量管理与质量文化的统一框架内,应用学习型组织原理,以提升教师、学生、管理人员与质量专家等质量主体的质量胜任力为目标,对质量工作中的所有质量活动进行整体设计和优化,从而推动质量提升。讨论了支持质量发展的质量心理与质量

素养,从而提出了推动质量发展的内部质量保障基本准则与实施途径。

(郝莉,西南交通大学高等教育研究院教授,四川成都 611756;冯晓云,西南交通大学副校长、教授,四川成都 611756;朱志武,西南交通大学教授,四川成都 611756;张长玲,西南交通大学讲师,四川成都 611756)

#### 参考文献

- [1] 林蕙青. 加快形成中国特色高等教育评估制度体系[J]. 中国高教研究, 2020(9).
- [2] WILLIAMS J. Quality assurance and quality enhancement: is there a relationship?[J]. Quality in Higher Education, 2016, 22(2): 97-102.
- [3] MIDDLEHURST R, WOODHOUSE D. Coherent systems for external quality assurance[J]. Quality in Higher Education, 1995, 1(3): 257-268.
- [4] GOSLING D, D'ANDREA V M. Quality development: a new concept for higher education[J]. Quality in Higher Education, 2001, 7(1): 7-17.
- [5] ELASSY N. The concepts of quality, quality assurance and quality enhancement[J]. Quality Assurance in Education, 2015, 23(3): 250-261.
- [6] University of Aberdeen. Academic quality handbook: section 2: quality assurance in higher education: an overview[EB/OL]. [2021-05-08]. <https://www.abdn.ac.uk/staffnet/teaching/aqh/section2.pdf>.
- [7] DILL D D. Designing academic audit: lessons learned in Europe and Asia[J]. Quality in Higher Education, 2000, 6(3): 187-207.
- [8] COLLINI S. What are universities for?[M]. London: Penguin Books, 2012: 108.
- [9] HARVEY L, WILLIAMS J. Fifteen years of quality in higher education[J]. Quality in Higher Education, 2010, 16(1): 3-36.
- [10] STENSAKER B, LANGFELDT L, HARVEY L, et al. An in-depth study on the impact of external quality assurance[J]. Assessment and Evaluation in Higher Education, 2011, 36(4): 465-478.
- [11] KRISTENSEN B. Has external quality assurance actually improved quality in higher education over the course of 20 years of the 'quality revolution'?[J]. Quality in Higher Education, 2010, 16(2): 153-157.
- [12] BENDERMACHER G W G, EGBRINK M G A, WOLFHAGEN H A P, et al. Reinforcing pillars for quality culture development: a path analytic model[J]. Studies in Higher Education, 2019, 44(4): 643-662.
- [13] European Association for Quality Assurance in the



- European Higher Education, European Students' Union, European University Association, et al. Standards and guidelines for quality assurance in the European higher education area[EB/OL].(2015-05)[2021-07-09]. [http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015\\_Yerevan/72/7/European\\_Standards\\_and\\_Guidelines\\_for\\_Quality\\_Assurance\\_in\\_the\\_EHEA\\_2015\\_MC\\_613727.pdf#:~:text=key%20goal%20of%20the%20Standards%20and%20Guidelines%20for,recognition%20of%20their%20qualifications%2C%20programmes%20and%20other%20provision.](http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/2015_Yerevan/72/7/European_Standards_and_Guidelines_for_Quality_Assurance_in_the_EHEA_2015_MC_613727.pdf#:~:text=key%20goal%20of%20the%20Standards%20and%20Guidelines%20for,recognition%20of%20their%20qualifications%2C%20programmes%20and%20other%20provision.)
- [14] EHLERS U D. Quality literacy-competencies for quality development in education and e-learning[J]. *Journal of Educational Technology & Society*, 2007, 10(2): 96-108.
- [15] 彼得·圣吉. 第五项修炼:学习型组织的艺术与实践[M]. 张成林,译. 北京:中信出版社,2009:15.
- [16] WANTO H S, SRUYASAPUTRA R. The effect of organizational culture and organizational learning towards competitive strategy and company performance[J]. *Information Management and Business Review*, 2012, 4(9): 467-476.
- [17] 郝莉,代宁,朱志武,等. 应用学习型组织理论构建高校课程质量提升机制[J]. *中国高教研究*,2019(8).
- [18] EHLERS U D. Understanding quality culture[J]. *Quality Assurance in Education*, 2009, 17(4): 343-363.
- [19] HARVEY L, STENSAKER B. Quality culture: understandings, boundaries and linkages[J]. *European Journal of Education*, 2008, 43(4): 427-442.
- [20] European University Association. Quality culture in European universities: a bottom-up approach[R]. Brussels: EUA, 2006.
- [21] TUTKO M. Quality culture research in higher education-literature review[EB/OL].(2019)[2021-06-07]. <https://www-arch.polsl.pl/wydzialy/ROZ/ZN/Documents/zeszyt%20136/Tutko.pdf>.
- [22] LOUKKOLA T, ZHANG T. Examining quality culture: part 1-quality assurance processes in higher education institutions[M]. Brussels: European University Association, 2010: 17.
- [23] 彼得·圣吉,阿特·克莱纳,夏洛特·罗伯茨,等. 第五项修炼:实践篇(上)[M]. 张兴,等译. 北京:中信出版社,2011.
- [24] 冯晓云,郝莉. 探索构建以学生学习与发展为中心的课程质量体系[J]. *中国大学教学*,2018(4).
- [25] ELKEN M, STNSAKER B. Conceptualising 'quality work' in higher education[J]. *Quality in Higher Education*, 2018, 24(3): 189-202.

## Research on the Framework and Approaches of Internal Quality Assurance in Higher Education Institute in the Context of the New Round of Undergraduate Teaching Audit

HAO Li FENG Xiaoyun ZHU Zhiwu ZHANG Changling  
(Southwest Jiaotong University, Chengdu 611756)

**Abstract:** The new round of undergraduate teaching audit not only respects the diversified development needs of universities, but also emphasizes the responsibility of quality construction and ability of continuous quality improvement. Starting from the three issues of whether the quality assurance(QA) can improve the quality, what are the differences between the views on QA from administrators and teachers, and how to connect the internal and external QA, this paper points out that the starting point of internal quality assurance should be transformative learning. Further, we propose the general framework of internal QA that can support the quality development effectively. Eventually, the basic guidelines and implementation approaches of the proposed internal QA framework are presented.

**Key words:** internal quality assurance; quality management; quality culture; quality work; quality competence