



江西旅游商贸职业学院

江西旅游商贸职业学院 内部质量保证体系诊断与改进 学习材料汇编

质保办公室

2018 年 5 月 22 日



目 录

教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知	1
关于印发《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》启动相关工作的通知	3
高职诊改核心：完善内部质保体系建设	16
任占营：职业院校教学工作诊断与改进制度建设的思考	22
杨应崧：诊改 不是加给学校的“紧箍咒”	30
杨应崧：教学质量要“医院体检”，更要“自我保健”	34
王成方：用人才培养状态大数据诊断和改进教学	39
崔岩：履行质量主体责任，高职如何找准“坐标系”	42
周俊：教学“诊断与改进”：变“迎评”为“日常”	46
周俊：诊断与改进：质量自我提升的不竭动力	50
冯胜清：学校自我诊断的根本是为了学生发展	53
马培安：把握好“诊改”内涵 才不怕“走偏”	55
王寿斌：关注“教学诊改”①：“望闻问切”，通俗化解读“教学诊改”	57
王寿斌：关注“教学诊改”②：“由表及里”，对“教学诊改”进行“诊改”	60
王寿斌：关注“教学诊改”③：“教学诊改”如何消除传统“评估”痕迹	63
吴一鸣：高职“诊改”突破口：内部专业评估	66
许俊生：提升高职教学质量 需用绩效管理“武装”	69
袁洪志：高职院校质量保证主体责任须落实	72
刘振天：系统·刚性·常态，高等教育内部质量保障体系建设三个关键词	75

秦琴：高等教育内部质量保障的焦点问题及新趋势	84
郑觅：高校内部质量保障：框架与措施	94
姚原野：高职院校“诊改”制度建设引导管理变革	105
面对质量诊改，高职院校该从何做起？	109

教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知

教职成厅[2015]2 号

各省、自治区、直辖市教育厅(教委)，新疆生产建设兵团教育局：

为贯彻《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》，建立常态化的职业院校自主保证人才培养质量的机制，根据《教育部 2015 年工作要点》，决定从今年秋季学期开始，逐步在全国职业院校推进建立教学工作诊断与改进制度，全面开展教学诊断与改进工作。

一、目的与意义

提高技术技能人才培养质量是发展现代职业教育的基本任务，是构建现代职业教育体系的关键所在，是主动适应经济发展新常态、服务中国制造 2025、创造更大人才红利的重要抓手。建立职业院校教学工作诊断与改进制度，引导和支持学校全面开展教学诊断与改进工作，切实发挥学校的教育质量保证主体作用，不断完善内部质量保证制度体系和运行机制，是持续提高技术技能人才培养质量的重要举措和制度安排，也是教育行政部门加强事中事后监管、履行管理职责的重要形式，对加快发展现代职业教育具有重要意义。

二、内涵与任务

职业院校教学工作诊断与改进，指学校根据自身办学理念、办学定位、人才培养目标，聚焦专业设置与条件、教师队伍与建设、课程体系与改革、课堂教学与实践、学校管理与制度、校企合作与创新、质量监控与成效等人才培养工作要素，查找不足与完善提高的工作过程。建立职业院校教学工作诊断和改进制度的主要任务是：

1.理顺工作机制。坚持“需求导向、自我保证，多元诊断、重在改进”的工作方针，形成基于职业院校人才培养工作状态数据、学校自主诊断与改进、教育行政部门根据需要抽样复核的工作机制，保证职业院校人才培养质量持续提高。

2.落实主体责任。各职业院校要切实履行人才培养工作质量保证主体的责任，建立常态化周期性的教学工作诊断与改进制度，开展多层面多维度的诊断与改进工作，构建校内全员全过程全方位的质量保证制度体系，并将自我诊断与改进工作情况纳入年度质量报告。

3.分类指导推进。各地须根据职业院校不同发展阶段的特点和需要，推动学校分别开展以“保证学校的基本办学方向、基本办学条件、基本管理规范”“保证院校履行办学主体责任，建立和完善学校内部质量保证制度体系”“集聚优势、凝练方向，提高发展能

力”等为重点的诊断与改进工作，切实提高工作的针对性和实施效果。

4.数据系统支撑。职业院校要充分利用信息技术，建立校本人才培养工作状态数据管理系统，及时掌握和分析人才培养工作情况，依法依规发布社会关注的人才培养核心数据。加快推进相关信息化建设项目，为公共信息服务、培养工作动态分析、教育行政决策和社会舆论监督提供支撑。

5.试行专业诊改。支持对企业有较大影响力的部分行业牵头，以行业企业用人标准为依据，设计诊断项目，以院校自愿为原则，通过反馈诊断报告和改进建议等方式，反映专业机构和社会组织对职业院校专业教学质量的认可程度，倒逼专业改革与建设。

三、实施工作要求

1.完善组织保证。教育部组建职业院校教学工作诊断与改进专家委员会，负责指导方案研制、政策咨询、业务指导，以及我部委托的相关工作。省级教育行政部门可遴选熟悉职业教育、具有管理经验、具有公信力的行业企业专家和中高职教育专家、教育教学研究专家等组成省级诊断与改进专家委员会，指导本省相关工作。

2.加强省级统筹。省级教育行政部门负责制定工作规划，根据教育部总体指导方案制定本省(区、市)工作方案、细则和实施规划，以落实改进为重点，组织实施行政区域内职业院校的诊断与改进工作。中等职业学校的诊断与改进工作也可在省级方案基础上，由省级教育行政部门委托地(市)级教育行政部门组织实施。

3.确保公开透明。各地要加强诊断与改进工作管理。有关组织机构、职业院校和专家要增强责任感、使命感，自觉遵守工作规则规程，规范工作行为；建立诊断与改进工作信息公告制度，政策、文件、方案、标准、程序以及结论等均在适当范围公开，接受教师、学生和社会各界的监督。

教育部办公厅

2015年6月23日

关于印发《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》启动相关工作的通知

教职成司函〔2015〕168号

各省、自治区、直辖市教育厅（教委），新疆生产建设兵团教育局：

为落实《教育部办公厅关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》（教职成厅〔2015〕2号），推动和指导各地和职业院校分类开展职业院校教学诊断与改进（简称诊改）工作，我司组织研制了《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》（见附件，简称指导方案），现印发给你们，请参照执行。相关工作通知如下：

一、落实方案

1. 省级教育行政部门应依据指导方案制定本省（区、市）高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进工作实施方案。

2. 指导方案适用于办学基础相对稳定、办学时间相对较长的高等职业院校，学校依据省级实施方案自主开展诊改工作，接受省级教育行政部门组织的抽样复核。

3. 省级教育行政部门要高度重视职业院校教学工作诊断与改进制度建设，为省级执行方案研制和抽样复核工作安排专项经费，确保实施效果。

二、完善组织

1. 我司组建全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会（简称全国诊改专委会），指导相关业务、开展相关服务、承接我司交办的有关工作。省级教育行政部门应遴选熟悉职业教育、具有管理经验和公信力的行业企业专家、职业教育专家、教育研究专家等组成省级诊改专委会。省级诊改专委会的主任（或秘书长，限一人）可报名成为全国诊改专委会成员。

2. 省级诊改专委会业务上接受全国诊改专委会的指导，受省级教育行政部门委托，可承担制订（或指导研制）省级执行方案、开展专家培训、建立和维护专家库、组织专家复核、审定复核结论、落实整改回访等具体工作。

三、开展试点

在各地诊改工作的基础上，我司委托全国诊改专委会开展以完善指导方案为目的的诊改工作试点。试点工作为期三年。试点省份及其试点院校由全国诊改专委会与相关省

份协商确定，相关诊改工作纳入相应省份工作计划。

四、时间要求

1. 2016 年 1 月 31 日前，请各省级教育行政部门将省级诊改专委会名单及推荐参加全国诊改专委会的人选函报我司；请有意参加试点的省（区、市）将申请函报我司（附 3 所试点院校名单）。

2. 2016 年 2 月 28 日前，请各省级教育行政部门将本省（区、市）高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进工作实施方案（包括执行方案和工作规划）函报我司。

3. 2016 年起，每年 12 月 31 日前，请各省级教育行政部门将本省（区、市）职业院校教学诊改工作年度实施情况以及下一年度安排等函报我司。

地 址：北京西单大木仓胡同 35 号（邮编：100816）

教育部职业教育与成人教育司高职与高专教育处

联 系 人：朱华玉 任占营

电话/传真：010-66096232

电子邮箱：sfgz@moe.edu.cn

附件：《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》

教育部职业教育与成人教育司

2015 年 12 月 30 日

附件

高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）

为推动高等职业院校（简称高职院校）建立常态化自主保证人才培养质量的机制，引导和促进高职院校不断完善内部质量保证体系建设、提升内部质量保证工作成效，持续提高人才培养质量，制定本指导方案。

一、指导思想

以《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》精神为指导，以完善质量标准 and 制度、提高利益相关方对人才培养工作的满意度为目标，按照“需求导向、自我保证，多元诊断、重在改进”的工作方针，引导高职院校切实履行人才培养工作质量保证主体的责任，建立常态化的内部质量保证体系和可持续的诊断与改进工作机制，不断提高人才培养质量。

二、目标任务

建立基于高职院校人才培养工作状态数据、学校自主诊改、省级教育行政部门根据需要抽样复核的工作机制，促进高职院校在建立教学工作诊断与改进制度基础上，构建网络化、全覆盖、具有较强预警功能和激励作用的内部质量保证体系，实现教学管理水平和人才培养质量的持续提升。具体任务是：

（一）完善高职院校内部质量保证体系。以诊断与改进为手段，促使高职院校在学校、专业、课程、教师、学生不同层面建立起完整且相对独立的自我质量保证机制，强化学校各层级管理系统间的质量依存关系，形成全要素网络化的内部质量保证体系。

（二）提升教育教学管理信息化水平。强化人才培养工作状态数据在诊改工作的基础作用，促进高职院校进一步加强人才培养工作状态数据管理系统的建设与应用，完善预警功能，提升学校教学运行管理信息化水平，为教育行政部门决策提供参考。

（三）树立现代质量文化。通过开展高等职业院校内部质量保证体系诊改，引导高职院校提升质量意识，建立完善质量标准体系、不断提升标准内涵，促进全员全过程全方位育人。

三、基本原则

（一）数据分析与实际调研相结合。诊改工作主要基于对学校人才培养工作状态数据的分析，辅以灵活有效的实际调查研究。

（二）坚持标准与注重特色相结合。省级教育行政部门可在本方案基础上，依据实际情况调整补充形成省级执行方案。学校可在省级方案基础上，补充有利于个性化发展的诊改内容。

（三）自主诊改与抽样复核相结合。以高职院校自主诊改为基础，教育行政部门根据需要对学校进行抽样复核。

四、诊改与复核

（一）诊改对象与复核抽样

1. 独立设置的高职院校应每 3 年至少完成一次质量保证体系诊改工作。新建高职院校可按照省级教育行政部门规定执行。

2. 省级教育行政部门在学校自主诊改基础上，每 3 年抽样复核的学校数不应少于总数的 1/4。

（二）基本程序

1. 自主诊改。高职院校应根据省级诊改工作实施方案，依据高等职业院校人才培养工作状态数据采集与管理平台数据，对内部质量保证体系运行情况及效果定期进行自主诊改，并将自主诊改情况写入本校质量年度报告。学校自主诊改可以安排校内人员实施，也可自主聘请校外专家参加。

2. 抽样复核。复核工作的主要目的在于检验学校自主诊改工作的有效程度。省级教育行政部门负责组织抽样复核。被列入复核的学校应提交以下材料：

（1）学校的《内部质量保证体系自我诊改报告》（格式详见附件 2）。

（2）近 2 年学校的《人才培养质量年度报告》。

（3）近 2 年学校的《人才培养工作状态数据分析报告》。

（4）近 2 年学校、校内职能部门、院（系）的年度自我诊改报告。

（5）学校事业发展规划、内部质量保证体系建设规划及其他子规划。

（6）学校所在地区的区域经济社会事业发展规划。

具体报送要求由省级教育行政部门确定，报送材料应于复核工作开始前 30 日在校园网上公示。

（三）结论与使用

复核结论反映院校自主诊断结果、改进措施与专家复核结果的符合程度。高等职业院校内部质量保证体系诊断项目参考表中，诊断要素共 15 项。复核结论分为“有效”“异常”“待改进”三种，标准如下：

有效——15 项诊断要素中，自主诊断结果与复核结果相符 ≥ 12 项；改进措施针对性强、切实可行、成效明显。

异常——15 项诊断要素中，自主诊断结果与复核结果相符 < 10 项；改进措施针对性不强、力度不够。

待改进——上述标准以外的其他情况。

如执行方案对诊断要素有调整，可根据实际诊断要素数量，按上述比例原则，确定相应标准。

“待改进”和“异常”的学校改进期为 1 年，改进期满后须重新提出复核申请，再次复核结论为“有效”的，同一周期内可不再接受复核。

复核结论为“异常”和连续 2 次“待改进”的学校，省级教育行政部门须对其采取削减招生计划、暂停备案新专业、限制项目申报等限制措施。

五、工作组织

（一）教育部组建“职业院校教学工作诊断与改进专家委员会”（简称全国诊改专委会）负责诊改工作的业务指导。设立诊改工作网站，集中发布诊改工作的相关政策和信息。

（二）省级教育行政部门应按照教育部总体要求，统筹规划本省（区、市）质量保证体系诊改工作，结合实际制订相应的执行方案和工作规划。

（三）省级教育行政部门可遴选熟悉高职教育、具有管理经验的高职院校专家、教育研究专家、行业企业专家等组成任期制的省级诊改专委会，负责本省诊改工作业务指导。省级教育行政部门可委托诊改专家委员会，探索建立诊改专家认证制度，建立动态的诊改专家库并规范专家管理。

（四）省级教育行政部门应于年底前向社会公布本地区下一年度接受复核的院校名单。

（五）学校须根据复核工作报告制定整改方案，在规定的期限内完成整改任务。

六、纪律与监督

各地要加强诊改工作的管理，严肃工作纪律，建立诊改工作信息公告制度。

（一）各地要按照报备的实施方案开展高职院校内部质量保证体系诊改工作。如有调整，须及时报备。

（二）复核工作不得影响学校正常教学秩序，并认真贯彻落实中央八项规定精神、教育部二十条要求及有关规定。

（三）复核专家必须洁身自律，被确定为专家组成员后，不得接受邀请参加复核学校的诊改辅导、讲座等活动。如有违反，应予更换并及时公布。

（四）省级教育行政部门须指定网站，将诊改相关政策文件、复核专家组名单、接受复核院校应公示的材料，以及复核结论、回访结果等集中公布，接受社会监督。

（五）各地要严格复核专家管理，对违反纪律或社会反响差的专家，应从专家库中除名并在一定范围内公布。

附：1. 高等职业院校内部质量保证体系诊断项目参考表

2. 学校内部质量保证体系自我诊改报告（参考格式）

附 1

高职院校内部质量保证体系诊断项目参考表

诊断项目	诊断要素	诊断点	影响因素参考提示	数据管理平台 相应编号
1 体系总体构架	1.1 质量保证理念	质量目标与定位	学校发展目标定位是否科学明确；人才培养目标、规格是否符合区域经济和社会发展要求，是否符合学生全面发展要求；质量保证目标与学校发展目标、人才培养目标一致性、达成度。	1.3/7
		质量保证规划	质量保证体系建设规划是否科学明晰、符合实际且具有可操作性；实际执行效果是否明显。	1.3/7
		质量文化建设	师生质量意识，对学校质量理念的认同度；质量保证全员参与程度；质量文化氛围；持续改进质量的制度设计是否科学有效，是否实现持续改进。	2.2/8
	1.2 组织构架	质量保证机构与分工	学校、院系各层面质量保证机构、岗位设置是否科学合理，分工与职责权限是否明确。	8
		质量保证队伍	质量保证队伍建设是否符合质量保证体系建设规划要求；人员配备是否符合岗位职责要求；对质量保证机构、人员是否有考核标准与考核制度；考核机制是否严格规范；能否实现持续改进。	8.2/8.6
	1.3 制度构架	质量保证制度	学校、院系、专业、课程、教师、学生层面的质量保证制度是否具有系统性、完整性与可操作性。	8.1

		执行与改进	质量保证制度落实情况与改进措施是否具体务实；质量保证制度是否不断改进和完善；是否定期发布质量年度报告，质量年度报告结构是否规范、数据是否准确；院（系）、专业自我诊改是否已成常态。	8.7
	1.4 信息系统	信息采集与管理	是否重视高职院校人才培养工作状态数据采集与管理平台建设；人财物是否有保障，管理是否到位，运行是否良好；是否建立信息采集与平台管理工作制度，数据采集是否实时、准确、完整。	3.4/8.1
		信息应用	是否运用平台进行日常管理和教学质量过程监控，各级用户是否定期开展数据分析，形成常态化的信息反馈诊断分析与改进机制。	3.4
2 专业质量保证	2.1 专业建设规划	规划制定与实施	专业建设规划是否符合学校发展实际，是否可行；规划实施情况如何，专业机构是否不断优化。	1.3/7.1-7.6/9.2
		目标与标准	有无明确的专业建设目标和标准；专业人才培养方案是否规范、科学、先进并不断优化。	7.1/7.3/7.4
		条件保障	新增专业设置程序是否规范；专业建设条件（经费、师资、实验实训条件）是否有明确的保障措施。	3.4/4/5.1/5.2 6/7.4/7.5
	2.2 专业诊改	诊改制度与运行	学校内部是否建立常态化的专业诊改机制；是否能够促成校内专业设置随产业发展动态调整。	3.4/8.1/8.7/9.1/9.2
		诊改效果	诊改成效如何，人才培养质量是否不断提高；校企融合程度、专业服务社会能力是否不断提升；品牌（特色/重点）专业（群）建设成效、辐射影响力是否不断增强。	4/5/6/7/9

		外部诊断(评估)结论应用	是否积极参加外部专业诊断(或评估、认证);外部诊断(评估)结论是否得到有效应用,对学校自诊自改是否起到良好促进作用。	4/5/6/7/9
	2.3 课程质量保证	课程建设规划	课程建设规划是否科学合理;是否具有可行性与可操作性。	7.2/7.5
		目标与标准	课程建设规划目标达成度;课程标准是否具备科学性、先进性、规范性与完备性。	7.2/7.3
		诊改制度实施与效果	校内是否开展对课程建设水平和教学质量的诊改,形成常态化的课程质量保证机制;是否对提高课程建设水平和教学质量产生明显的推进作用。	3.4/7.2/8.1/8.2 8.5/8.6/8.7
3 师资质量保证	3.1 师资队伍 建设规划	规划制定	学校、院系、专业等层面师资队伍建设规划的科学性、一致性和可行性;规划目标达成度。	6.1/6.2/6.3/6.4
		实施保障	是否能为师资建设规划目标的实现提供必需的外部环境、组织管理、资源支撑、经费等保障。	5.2/7.1/7.2/8.1/
	3.2 师资建设 诊改工作	诊改制度	是否制定专兼职教师、专业带头人与骨干教师聘用资格标准;是否开展对师资队伍建设成效的诊改,形成常态化的师资质量保证机制。	6.1/6.2/6.3/6.4/7.2
		实施效果	教师质量意识是否得到提升;教学改革主动性是否得到提高;师资队伍数量、结构、水平、稳定性、社会服务能力等是否得到持续改善;学生满意度是否得到持续提升。	6.1/6.2/6.3/6.4/8.7

4 学生全面发展保证	4.1 育人体系	育人规划	是否制定学生综合素质标准；学生素质教育方案制定是否科学，培养目标定位是否准确；是否因材施教，注重分类培养与分层教学；是否实施全员全过程全方位育人，加强创意、创新、创业教育。	5.2/8.3/8.4
		诊改制度	是否实施对育人部门工作及效果的诊改。	8.1
		实施与效果	育人工作是否已形成常态化诊改机制；育人目标达成度；学生自主学习能力、主动学习积极性、职业能力和创新创业能力是否得到提高。	2.2/3/7.2/9.2
	4.2 成长环境	安全与生活保障	是否实施对服务部门服务质量的诊改，并形成常态化安全与生活质量保证机制；学校安全设施是否不断完善；学生生活环境是否不断优化；学生诉求回应速度、学生满意度是否持续提高；意外事故率是否不断降低。	
		特殊学生群体服务与资助	建立家庭困难学生、残障学生、少数民族学生等特殊学生生活保障管理运行机制情况；建立学生心理健康教育体系与运行管理机制情况；能否为特殊学生群体提供必要的设施、人员、资金、文化等保障。	5.2/8.8
5 体系运行效果	5.1 外部环境改进	政策环境	能否促进社会资源引入、共享渠道的拓展；政策环境是否利于学校的质量保证体系和人才培养质量持续改进与完善。	
		资源环境	是否能够促进校内办学资源的不断优化；学校资源环境能否促进质量保证体系和人才培养质量持续改进与完善，改善学校的办学条件。	
		合作发展环境	学校自主诊改机制是否有利于政校合作、校企合作、校校合作的不断优化；合作发展的成效与作用是否不断呈现。	7.5/9.3

	5.2 质量事故 管控	管控制度	是否建立质量事故管控反馈机制，制定质量事故分类、分等的认定管理办法，对质量事故处理及时有效；是否建立学校、院系两级质量事故投诉受理机构，制定质量事故投诉、受理、反馈制度；是否定期开展质量事故自查自纠，形成质量事故管控常态化管理反馈机制。	8.1
		发生率及影响	学校质量事故的发生率、影响程度；处理安全事故、群体性事件的速度与能力；学校质量事故与投诉发生率是否逐年减少。	
		预警机制	是否建立过程信息监测分析机制与质量事故预警制度；是否有突发性安全事故、群体性事件应对工作预案；是否有近三年质量事故分析报告及其反馈处理效果报告；	8.1
	5.3 质量保证 效果	规划体系建设及效果	各项规划是否完备、体系是否科学，实施是否顺利，目标达成度如何。	
		标准体系建设及效果	专业、课程、师资、学生发展质量标准是否完备、先进、成体系；能否在诊改过程中不断调整优化；社会认可度如何。	
		诊改机制建设及效果	内部质量保证体系是否日趋完备；持续改进的机制是否呈常态化并步入良性循环，人才培养质量是否得到持续提升。	
	5.4 体系特色	学校质量保证体系特色	学校自身质量保证体系能否形成特色，应用效果好，并能发挥辐射与影响作用。	

注：1. 本表设 5 个诊断项目，15 个诊断要素，37 个诊断点。

2. “数据管理平台相应编号”所列的各指标编号，起引导作用，不是规定或标准。

附 2

内部质量保证体系自我诊改报告 (参考格式)

学校名称: _____

一、自我诊改工作概述 (500 字以内)

二、自我诊断与改进报告表

诊断项目	诊断要素	自我诊断 意见	改进措施	改进成效
1 体系总体构架	1.1 质量保证理念			
	1.2 组织构架			
	1.3 制度构架			
	1.4 信息系统			
2 专业质量保证	2.1 专业建设规划			
	2.2 专业诊改			
	2.3 课程质量保证			
3 师资质量保证	3.1 师资队伍规划建设			
	3.2 师资建设诊改工作			
4 学生全面发展保证	4.1 育人体系			
	4.2 成长环境			
5 体系运行效果	5.1 外部环境改进			
	5.2 质量事故管控			
	5.3 质量保证效果			
	5.4 体系特色			

校长 (签字): _____

_____年____月____日

注：1. 报告内容必须真实、准确。

2. 每一诊断要素的“自我诊断意见”需阐明目标达成程度，主要成绩，存在问题，原因分析。总体不超过 500 字。存在问题与原因分析应占一半左右篇幅。
3. 每一诊断要素的“改进措施”需突出针对性、注重可行性。总体不超过 200 字。
4. 每一诊断要素的“改进效果”指实施改进措施之后已经显现的实际效果，不是预测或估计成效。如果措施尚未实施，请加说明。总体不超过 200 字。
5. 自我诊断务必写实，无需等级性结论。

高职诊改核心：完善内部质保体系建设

职院校诊改工作的内容和特点

2015 年，中国高等教育在校生规模位居世界第一。世界平均每 5 个在校大学生中至少有 1 个在中国高校学习，其中大约 40%就读于高职院校。这说明高等职业教育在中国高等教育中的地位越来越重要。与此同时，对高等教育质量提升的重视，促使高职教育也进入了新的发展阶段：一方面创新发展成为主旋律，另一方面生源数量逐年下降，稳规模、强内涵、提质量成为主要任务。

2015 年底，教育部出台了《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》启动相关工作的通知（教职成司函[2015]168 号），提出从 2016 开始，独立设置的高职院校应每 3 年至少完成一次质量保证体系诊改工作。省级教育行政部门每 3 年抽样复核一次，学校数不应少于总数的 1/4。复核结论分为：有效、异常、待改进三种，结论与学校的招生、专业备案、项目申报相挂钩。诊断内容包括 5 个项目、15 个要素、37 个诊断参考点（如表所示）。

表 高职院校内部质量保证体系诊断项目及诊断要素（节选）	
诊断项目	诊断要素
体系总体构架	● 质量保障理念 ● 组织架构 ● 制度构架 ● 信息系统
专业质量保证	● 专业建设规划 ● 专业诊改 ● 课程质量保证
师资质量保障	● 师资队伍建设规划 ● 师资建设诊改工作
学生全面发展	● 育人体系 ● 成长环境
运行有效	● 外部环境改进 ● 质量事故监控 ● 质量保障效果 ● 体系特色

此次诊断改进工作呈现出以下特点：

第一，诊断改进工作与传统教学评估有联系，也有区别。首先，目的不同。虽然目的都是推动学校教学建设和内涵发展，但内部质量保障体系能否有效运行是当前关注的重点。其次，标准不同。前两轮高职院校评估都强调达到

一些硬性标准，此次强调的是用“自己的尺子量自己”。再次，组织不同。此次诊断改进工作是以学校为主体，各省组织实施。

第二，体现第四代教育评估理念。高等教育评估有“四代评估”理论，其中第一代强调测量，第二代强调鉴定，第三代强调过程管理，第四代强调协商共同构建。此次诊断改进工作特别强调学校是质量保障和评估的主体；持续改进机制；协商共同建构；尊重利益相关者诉求，以学生为本位，关注产出导向。

第三，与本科院校开展的审核评估有相通之处。对比本科审核评估方案可以看到，首先，两者均有评估范围；其次，均没有硬性指标；第三，都特别关注“四个如何”——如何规划？如何实施？效果如何？如何改进？

审核评估的结论是写实性报告。报告中包括值得赞扬之处、需要改进之处、必须整改之处。与诊断改进抽查的结论：有效、异常、待改进有相同之处。

第四，诊改的核心是完善内部质量保证体系建设；要促进学校、专业、课程、教师、学生不同层面建立自我质量保障机制。

内部质量保证体系建设要点

完善学校内部质量保证体系建设是高职院校诊断与改进最核心的内容。那么如何定义内部质量保证体系？内部质量保证体系在建设中有哪些共性规律？目前，高职院校在内部质量保证体系建设中存在哪些问题？这些都是高校管理者需要关注的要点。

1. 内部质量保证体系的定义

内部质量保证体系是指以提高和保证教学质量为目标，运用系统方法，依靠必要的组织结构把学校各部门、各环节的教学质量管理活动严密组织起来，将教学和信息反馈的整个过程中影响教学质量的一切因素控制起来，形成一个有明确任务、职责、权限、相互协调、相互促进的质量管理的有机整体。可以说，只有建立一个完善有效的教学质量保证体系，才能确保教学质量的持续提升。

目前，很多大学都在建立本校的内部质保体系，体系在构建时有如下基本原则：

◆以人为本的原则——使学生、社会更满意。

◆过程方法的原则——使教学管理更流畅。

◆全员参与的原则——使全校上下形成合力。

◆持续改进的原则——使教学质量不断提高。

当前，高职院校在内部质量保证体系建设中也存在一些问题，如：

◆组织机构不健全，质量职责不明确；大多数高职院校可能没有独立设置组织架构。

◆未能覆盖质量的全过程和参与质量活动的全体人员。

◆监控内容不全面，多为督导组和领导对理论课程的听课，实践教学监控不够。系统的自我评估制度尚未建立。

◆重监督轻控制，重形式轻改进，重规范轻激励。

2. 内部质量管理体系建设的共性规律

（1）目标和标准设定是质保体系建设的前提

第一，不同的质量文化有不同的培养方案。每所大学都有不同的质量文化，高职院校的质量文化和本科院校也不一样。要根据不同的质量文化制定自己的培养方案、质量标准，并且要保证主体，兼顾多样需求。

第二，要找出影响质量的关键控制点，建立各关键控制点的有机联系和制衡。

第三，制定每一个关键控制点的具体的质量标准和要求。

例如某地方院校制定了8个主要教学环节质量标准，分别是：

◆备课——备内容，备学生，备方法，备进度。

◆理论教学——上课，辅导，作业。

◆实验教学——实验准备，实验教学，实验报告，实验考核。

◆实习——实习准备，实习指导，学生实习，实习总结。

◆实训——实训准备，实训过程，考核与总结，文件管理。

◆课程设计——准备，实施，效果。

◆考试——组织，命题，监考，成绩评定，试卷分析与归档。

◆毕设/论文——计划与准备，选题与开题，研究过程，成果，答辩，总结与归档。

需要注意的是，不能用规章制度简单地代替质量标准，质量标准应该是可操作、可检验的。

（2）条件保障是质保体系建设的基础

当有了目标和标准，就需要相应的条件作为工作向前推进的保障，包括：

第一，管办评分离，学校应有专门的组织机构和人员。

第二，教师数量充足，结构合理。

第三，教学经费满足人才培养目标的要求。

第四，实验、实习、实训条件满足培养方案要求。

第五，条件保障也包括教育信息化建设。

（3）过程管理是质量保证体系的重点

首先，人才培养是一个过程，不能简单地用目标管理代替过程管理。如果每一个关键控制点都做到位，质量就不会有太大问题。

其次，规章制度能看出学校管理水平，其中既要有规范，也要有激励；要注意规章制度的系统性、科学性。建立规章制度容易，但更重要的是落实。

再次，要认识到规范管理是基础，可保证教学工作有序运行，能保证基本的教学质量，但不能提高质量。提高质量必须建立激励机制，调动广大师生内在积极性。

最后，需要发挥二级院（系）的作用，充分调动师生积极性是目前高校普遍需加强的工作。

（4）完善的自我评估制度是质量保证体系的核心

自我评估制度的创建体现了学校是质量保障与评估的主体理念，是学校管理水平高低的重要标志。自我评估的范围要根据学校培养目标，围绕教学条件、教学过程、教学效果等进行评估。并且学校是质量保障与评估主体的理念应该延伸到二级院系、专业和每一位教师身上。

高校需要定期开展院系评估、学科专业评估、实践教学评估等专项评估，在这个过程中要特别注重学生和教师对教学工作的评价；用人单位和毕业生对学校人才培养的评价；发挥教学状态数据的常态监控作用；依据自我评估和状态数据形成年度质量报告。总之就是重视学生和教师之间的互动，强调学生本位和强调产出导向。

（5）四种教育评估模式的比较与自我评估

按照评估类型划分，自我评估有以下四种模式：

认证模式：合格评估的认证模式，制定标准，达不到就通不过。

分等模式：高职院校第一轮的水平评估就属于分等模式，大学排行榜也是这种类型。

审核模式：强调高校用自己的尺子量自己。

绩效评估：强调产出如何，办学效益如何。例如山东某学院对职能部门的绩效评估关注四件事：基本工作做得怎么样？当年重点工作落实得怎么样？创新工作做得如何？师生满意度如何？

（6）反馈、调节、改进是质保体系落脚点

高校需要建设校院两级督导队伍；课程评价实现全覆盖；各二级院系和职能部门有明确的职责分工，形成质保体系关键环节的有机联系和制衡；最后还要关注质量监控“最后一公里”的落实。

（7）形成年度质量报告和诊断改进报告，接受社会监督

学校应将每年诊断改进工作情况反映在年度质量报告中；每三年形成一份综合报告报教育主管部门，接受抽查和复核。

（8）质保体系须形成闭环（PDCA 循环）

一个大的 PDCA 环代表了学校质量保证体系，经过一年或者三年完整循环一圈，计划（Plan）、执行（Do）、检查（Check）、调节（Action），使学校整体质量上一个台阶。大环里套小环（小环可以是专业建设、毕业设计等），相互促进，周而复始，不断循环，实现阶梯式上升。

关注几个高教评估的发展趋势

1. 关注学生和学习产出的评价。如 OECD（经合组织）推出的“高等教育学习产出评价”，对学生“21 世纪基本素养”指标进行测试，其中包括通用能力 + 专业能力（目前集中在经济学和工程学领域）。通用能力包括：批判性思维、分析性推理、解决问题、书面表达、团队协作等。

与之理念类似的还有清华大学推出的“中国大学生在校学习与发展追踪调查”，以及麦可思正在开展的高职在校生成长全程评价、毕业生培养质量评价等。

2. 凸显特色、分类评价。如欧盟全球大学多维排名，从教学质量、科研水平、知识转化、国际化程度、地区贡献度 5 个维度，进行院校整体和学科领域 2 个层面的排名，揭示了不同大学的表现差异。这个思路值得借鉴参考。比如某所高职院校整体综合实力不一定最强，但如果教学质量好或是社会贡献度高，也能在社会上产生较大影响力。

3. 课程评价的发展趋势。第一，由“学生单一评教”转变为“四方评教”，具体包括自我评估、学生评价、同行评价、专家评价；第二，由“终结性评价”发展为重视“过程性评价”；第三，由“评教师”转向“评教学”；第四，由“评课程”转向“评学生收获”；第五，由“单一评价指标”评价转变为“多样性”评价。

任占营：职业院校教学工作诊断与改进制度建设的思考

为完善职业教育内部质量保证制度体系，建立常态化的职业院校自主保证人才培养质量机制，教育部决定建立职业院校教学工作诊断与改进制度，着力推动职业院校履行人才培养质量主体责任，强化教育行政部门加强事中事后监管、履行管理职责。

一、建立职业院校教学工作诊断与改进制度的时代背景

教育质量既是当前经济社会质量的重要内容，又关系着今后经济社会发展的质量。职业教育已经成为推动实体经济发展和提升国家竞争力的重要支撑。一定程度上，职业教育质量、技术技能人才培养质量，直接关系着中国经济社会发展质量。

1.建立职业院校教学工作诊断与改进制度是“管办评”分离的必然选择

教育领域全面深化综合改革，推行“管办评”分离，必须加快健全学校自主发展、自我约束的运行机制。在这个背景下，职业院校教学工作诊断与改进制度明晰了管、办、评的职责范围，界定了人才培养质量各方责任的总体框架：职业院校是人才培养质量的第一责任主体，确保人才培养质量在其生成的过程中首先得到保证，体现职业院校担负主体责任的内在自觉性；教育管理部门是人才培养质量的第二责任主体，复核职业院校是否具备履行第一主体责任的制度、机制和能力，体现教学管理部门的管控应激性；利益相关方是人才培养质量的第三责任主体，以结果评价导向、倒逼第一和第二责任主体推动人才培养质量持续改进，体现第三方责任主体的外在技术性。

2.建立职业院校教学工作诊断与改进制度是学校履行主体责任的重要内容

职业教育深化体制改革，需要明确职业院校的办学权利和义务，落实学校办学主体地位，逐步形成政府依法履职、院校自主保证、社会广泛参与，教育内部保证与教育外部评价协调配套的现代职业教育质量保障机制。建立职业院校教学工作诊断与改进制度，就是要构建政府、学校、社会的新型关系，推动职业院校不断强化主体责任，用好办学自主权，实现院校质量自治；推动政府更加尊重学校办学自主权，履行营造公正公平发展环境的管理责任；推动社会全过程的参与办学质量评价，促进教学质量持续提升。

3.建立职业院校教学工作诊断与改进制度是持续提升培养质量的重要抓手

职业院校提高竞争力，服务国家产业转型升级，必须把资源配置和工作重心转移到持续提高技术技能人才培养质量上来。建立职业院校教学工作诊断与改进制度，就是要建立一种推动职业院校完善持续改进和提高教育教学质量的机制，通过分析质量生成过程，寻找教育教学质量的关键控制点（环节），运用制度、机制、能力、文化、行动等实施控制，让制度运行成为机制，让机制坚持成为能力，让能力升华成为文化，让文化自觉成为行动，从而实现持续提升人才培养质量。

二、职业院校教学工作诊断与改进制度建设的主要任务

“职业院校教学工作诊断与改进，指学校根据自身办学理念、办学定位、人才培养目标，聚焦专业设置与条件、教师队伍与建设、课程体系与改革、课堂教学与实践、学校管理与制度、校企合作与创新、质量监控与成效等人才培养工作要素，查找不足与完善提高的工作过程”，明确界定了职业院校教学工作诊断与改进制度建设的任务要求。从实施路径上看，教学工作诊断与改进就是要完成“确定目标”“聚焦要素”“查找不足”“完善提高”系列工作过程；从任务要求上看，教学工作诊断与改进就是要完善职业院校内部质量保证体系、提升教育教学管理信息化水平和树立现代质量文化。

1.完善职业院校内部质量保证体系

完善职业院校内部质量保证体系，就是要以诊断与改进为手段，在学校、专业、课程、教师、学生不同层面建立起完整且相对独立的自我质量保证机制，强化学校各层级管理系统间的质量依存关系，形成全要素网络化的内部质量保证体系，实现内部质量支撑外部需求，促进教育链与产业链有机融合。

完善职业院校内部质量保证体系，就是要学校回答好五个问题：一是办学定位是否准确，怎么保证准确确立办学定位；二是专业设置是否合理，怎么保证合理设置专业；三是课程（课程体系）设置是否科学，怎么保证科学设置课程（课程体系）；四是课堂教学是否有效，怎么保证课堂有效教学；五是制度体系是否支撑有力，怎么保证制度体系有力支撑。

完善职业院校内部质量保证体系，就是要学校把握好五个“度”：一是要根据社会服务面向，科学确定办学定位，实现办学定位与服务面向契合，提高办学定位、发展目标与社会需求的符合度。二是要不断适应产业升级带来的人才和技

术新需求，借力行业指导，建立需求导向的专业动态调整机制，不断优化专业结构，实现专业（群）与产业对接，提高学校专业结构对产业结构的契合度和对办学定位的支撑度。三是要根据岗位（群）技能要求，深化校企合作，基于岗位（群）要求确定专业人才培养规格，基于培养规格设置课程（体系）和课程目标，基于课程目标确定教学内容，实现专业人才培养方案与岗位（群）对接，专业课程内容与职业资格（标准）对接，提高人才培养规格与岗位（群）需求的吻合度。四是要紧扣实际工作中的技能点（模块）及要求，创新优化教学方法和评价方式，实现教学过程与生产过程对接，校内理论学习与企业顶岗实践对接，提高学生、社会、用人单位、政府对教学质量的满意度。五是要创新产教融合、校企合作、工学结合的体制机制，健全全员、全过程、全方位的质量保证体系，优化教学条件与资源配置，实现教材教辅与信息化教学资源对接，校内教师与企业兼职教师对接，提高师资队伍、教学仪器设备、实践教学基地、图书资料等教学资源对人才培养的保障度。

2.提升教育教学管理信息化水平

人才培养工作状态数据采集与管理平台，数据涵盖了职业院校人才培养工作的关键指标，能够比较客观地反映职业院校的办学情况，使学校能够全面、实时掌握各专业人才培养过程信息，是学校教学工作诊断与改进制度的运行基础。职业院校要加强人才培养工作状态数据管理系统的建设与应用，完善预警功能，提升学校教学运行管理信息化水平，为教育行政部门决策提供参考。一是要建立一种大数据价值观，在面对数据指标缺陷时，从疲于应付、迎评达标的填报动机转向主动采集、诊断改进的价值取向；二是要建立一套科学有效的数据应用制度，尊重投入与产出效能的数据分析，客观评价学院、专业的办学状态和人才培养水平；三是要建设一支技术过硬的数据管理队伍，在满足人才培养工作状态数据采集与管理平台要求基础上，结合本校信息化建设实际，优化数据结构和完善平台功能，实现源头采集，做好数据的整理、分析、挖掘，构建完善的质量预警机制，尽早消除影响人才培养质量的各种不利因素。

3.树立现代质量文化

树立现代质量文化是职业院校教学工作诊断与改进制度建设的根本方向。质量文化是由物质层面、行为层面、制度层面及道德层面组成的金字塔，是在学校

长期办学实践中，由学校全体教职员工普遍认同，逐步形成并相对固化的群体质量意识、质量方针、质量目标、质量标准、质量评价方法、质量奖惩制度等。也就是说，学校全体成员都要树立质量意识，认同学校的质量价值观，“时时、处处、事事”都为质量负责。“上下同欲者胜，同舟共济者赢”。只有全体教职员工，立足本职岗位，建立自己的质量标准，才能构建全面质量管理体系，形成内部的质量管理机制，树立现代质量文化。作为院校长，要常问自己“我们的办学定位是否准确，方向是否明确，我们是否科学设置了专业，专业结构是否已经优化”；作为二级学院（系部）负责人，要常问自己“专业建设计划或方案是否科学，专业定位和目标是否明确，条件保障是否到位，产教融合、校企合作、工学结合培养人才是否落实到位”；作为专业带头人，要常问自己“我们是否科学制定人才培养方案，是否正确设置了课程或课程体系”；作为教师，要常问自己“我们是否在进行有效地课堂教学，每节课是否都达到了预定教学目标”。

三、编制职业院校质量保证体系建设实施方案的关键控制点

对于职业院校而言，建立教学工作诊断改进制度就是要编制好内部质量保证体系建设校本实施方案，并确保方案得到有效执行。由于不同院校的基础和难点不同，问题点和侧重点不同，突破口和控制点不同，校本质量保证体系建设实施方案也定会各不相同。那怎么判断职业院校内部质量保证体系建设实施方案的方向是否可行、内容是否科学呢？笔者认为，依据“建立常态化的职业院校自主保证人才培养质量的机制”目标，可以围绕“建立”“常态化”“职业院校”“自主保证”“人才培养质量”“机制”这六个关键控制点对校本方案方向正确性和内容科学性做出基本判断。

一是“建立”或是“建立健全”。缺失的制度要建立，是查漏补缺；已有的制度要完善，是健全、整合和优化。毋庸置疑，每所学校都有一套自己的质量管理制度，问题是制度健全不健全、好用不好用、运行没运行、有无实际效果。建立教学工作诊断改进制度，实现路径不是“再搞一套”，更不是“推倒重来”，而是在现有的基础上完善、重组和优化。唯有继承与创新，才有改进和发展，制度才能落地生根，机制才有运行基础。

二是“常态化”。既然是“常态化”就绝不是“一次性”。“诊断与改进就是过去的评估”，这种认识是片面的、错误的，是“评估情结”的具体体现。过去

的评估是对学校办学质量的绝对评价，是终结性、回溯式、静态的；诊断与改进是实现常态化、动态进行的螺旋式的诊断、改进、提升和发展；诊断与改进的复核是对学校内部质量保证能力的评价，是内在的、个性的、全过程的。这种评价的目的不是为了证明，而是为了改进，为了促进教学系统的优化，促进教育活动取得实效。实现“常态化”，就是要利用先进信息技术实现源头准确高效便捷的常态化采集，及时掌握和分析人才培养工作状况，在人才培养的过程中随时进行评价、反馈、改进和提高。

三是“职业院校”。如前所述，职业院校是质量保证的第一责任主体。职业院校办学水平有高低，履责能力有大小，有些院校已经具备，有些院校正在完善。对于不同阶段的院校，需要分类指导推进，切实提高工作的针对性和实施效果。总体上，对新建院校要“保证学校的基本办学方向、基本办学条件、基本管理规范”，对优质院校要“集聚优势、凝练方向，提高发展能力”，对大部分院校要“保证院校履行办学主体责任，建立和完善学校内部质量保证制度体系”。

四是“自主保证”。自主保证就是自我管理、自我约束、自我完善、自我适应，制定校本方案。这是要点、难点，也是痛点。一方面，长期以来政府主导的多，学校自主思考的少，政府大包大揽的多，学校主动作为的少。另一方面，学校层次不同、类型不同，发展阶段不同，主要矛盾和矛盾的主要方面也不同，国家或者省级一、两套标准方案走遍天下是不可能的，也是不可取的。所以，从制度设计上看，国家、省级方案保基本，院级方案鼓励个性化发展，鼓励引导职业院校分析人才培养质量的生成过程，自主寻找教育教学质量的关键控制点(环节)，构建网络化、全覆盖、具有较强预警修复功能和激励作用的校本内部质量保证体系。

五是“人才培养质量”。建立教学工作诊断与改进制度的价值核心是提升人才培养质量，在方案制定时聚焦在人才培养工作上，体现以学生为本，以教学为中心，落脚点在人才培养质量是否提高上。质量是抽象的，但也是具体的。对学生而言，质量就是学生个体的认识、情感、兴趣、特征、意识、品质等个体发展程度，强调学生个体自发展与学校及教师指导帮助相结合，完成一定阶段的自我实现；对国家而言，质量就是学校培养的学生满足国家、社会用人需要的程度，其特点是注重外部需要，并以满足程度作为评价质量高低的标准。

六是“机制”。建立机制的基础是完善制度，建立机制的目的是形成能力。制度运行起来才能形成机制，机制长期坚持才能内化成为能力。机制具有动态性和实践性。所谓动态性，是指职业院校内部职能和岗位责权的动态调整与配置，以及不断修订完善的内部规章制度。所谓实践性，是指只有通过与之相应的院校内部管理体制和制度的建立（或者变革），机制在实践中才能得到体现。所以，建立机制的关注点不再是准备缺失的“原始资料”，而是要分析确定引起这些“原始材料”缺失的制度是否健全。如果制度不健全，那就完善相关制度；如果制度是健全的，那就要关注制度是否在有效运行，是否形成了良性运行机制。

四、职业院校教学工作诊断与改进制度建设成效的判断表征

从时间上看，学校教学工作诊断与改进制度建设是一项长期性工作，需要逐步完善内部质量保证体系，经历“制度—机制—能力—文化—行动”历史阶段，建设成效显现周期长，短期内难以用显性指标测量；从空间上看，学校推进教学工作诊断与改进制度建设是根据本校实际制定校本方案，构建校本质量保证体系，不同学校的建设成效难以用一把尺子或一组绩效指标测量。那怎么感知、怎么判断职业院校教学工作诊断与改进制度建设成效呢？笔者认为，学校在探索实践过程中可以从以下六个方面对本校制度建设成效做出基本判断。

一是学校是否已经从过分关注结果质量评价向关注质量生成的全过程转变。院校内部质量保证体系建设还在初级阶段，其本质、结构与功能的正确理解和深刻认识还有待进一步深化，容易习惯性简单机械模仿传统意义上的外部质量保障体系和运行模式，过于权宜性和功利性，从而沦为外部质量保障和第三方检查评价的前期准备阶段。职业院校应切实对质量全程把控，淡化短期地静止的终结性、回溯性评价，强化长期地动态的形成性、前瞻性评价，从关注结果质量评价转向关注质量生成的全过程转变。

二是学校是否已经从原来相对分隔、孤立的质量管控措施，转向全面系统的质量管理转变。学生成长的轨迹是线性的，但人才培养工作是多维、复合的。教学、学生等部门的教育教学工作在时间、空间上相互交错，有相辅相成也有时空冲突。在人才培养工作的不同方面，每个学校都有很多已有的质量管理措施，但这些措施可能是分散的，之间可能是矛盾的，效果上可能是相悖的，这就需要从相对分割、孤立的质量管控措施走向全面系统的质量管理。

三是学校是否已经开始从依赖外部问责机制产生动力,转向内部自愿问责激发内生动力转变。以高职院校为例,在高职领域开展的前两轮评估在特定历史阶段对推动事业发展发挥了重要的作用,对于大量新升格的高职院校,依靠外部问责和奖惩机制,基本实现了“管理基本规范、条件基本达标、质量基本保证”。在学校与政府、社会的新型关系时期,基于“承诺-履行”的伦理契约和价值理性,职业学校以“自律”换取“自主和自由”,通过质量承诺和全面质量管理,使政府、社会、家长、学生相信学校会通过内部自愿问责激发提升自身质量的内生动力。

四是学校是否已经从强化模仿和趋同的标准化向促进多样化发展转变。在过去一个时期,以问责(奖励和惩罚)为基础的质量保障体系,采用绩效指标以及资源分配相关联的等级评分规则对院校进行的总结性评价,强化了院校之间的模仿和趋同而非促进多样化,其直接的外在表现形式就是“千校一面”。当前,面对生源类型多样化、群体对象复杂化、学生成长个性化、社会需求多元化、发展环境国际化,职业院校必然要从传统的标准化走向多样化,人才培养从标准化向差异化、多样化、个性化转变,从而实现院校特色发展。

五是学校是否已经开始从院校身份表征质量走向专业建设水准表征质量转变。“国家示范性高等职业院校建设计划”实施以来,重点建设了 200 所国家示范(骨干)高职院校,各地也相应建设了一大批省级示范(骨干)高职院校。“示范(骨干)高职院校”的身份已是表征办学质量的金字招牌和优秀品牌,成为政府配置资源、学生报考志愿、企业招聘员工的重要依据。但随着考试招生制度改革深化,这些品牌学校内部专业建设水平和培养质量的不均衡的弊病将会很快显现。整体提升专业建设水准必将成为高职院校强化内涵、提升质量的突破点和着力点,必将成为高职院校体现办学特色的逻辑起点和教育教学改革的核心环节,必将成为表征办学质量的金字招牌和优秀品牌。

六是学校是否已经从原来依赖政府制定质量标准,转向学校制定更高的校本质量标准转变。由于区域、校际的不均衡性和差异性,政府制定的质量标准(如:院校设置标准、专业建设标准、实训设备配备标准等)往往是最低要求,或者是基本要求。当前,职业院校要在保证国家标准不降低的前提下,不再依赖政府制定标准,而是结合本校实际,制定校本质量标准,建立健全对接产业、企业发展

中高端水平的教学标准体系，只有这样才能赢得企业认同，赢得市场的认可，才是学校品牌信誉的根本保证。

“让发展更有质量”“加快建设质量强国”，这是新时期经济社会发展对职业院校提出的更高质量要求。教学工作诊断与改进制度建设，是一项具有根本性、全局性、稳定性和长期性的工作。建立常态化的职业院校自主保证人才培养质量机制，每位职业教育工作者不忘初心、保持定力，立足岗位、尽职尽责，定会向社会提供有质量的职业教育，为促进我国经济转型和结构调整，打造中国经济升级版提供重要人才支撑。

杨应崧：诊改 不是加给学校的“紧箍咒”

最近一段时间，“诊断与改进”（以下简称“诊改”）成了职业教育领域热议的话题。有人认为这是一项事关政府职能转变、激发院校活力、建设质量共治机制的深刻变革，早就应当这么做。不少院校，特别是示范类院校已经在组织文件解读、学习研讨、方案制订。但也有人疑虑重重，甚至认为：还不是评估那一套，只是换个说法再给学校加个“紧箍咒”而已。

诊改是一件新鲜事，一时出现种种不同的议论很正常。大家研讨、争论最多的是，在实施“管办评分离”之后，院校为什么还要搞诊改。因此，笔者认为有必要将这个问题的思考与业界同仁交流分享。

变，时代旋律的最强音符

职业教育是直接为生产、管理、服务一线培养人才的教育，是和社会经济发展需求和人的全面发展需求关系最为紧密和直接的教育。按照经济合作与发展组织（OECD）的观点，从一个国家职业技术教育今天的水平，可以预测该国劳动大军明天的实力。因此，职业教育必须时刻关注“两个发展需求”，保持对时代旋律的高度敏感。

人类社会经历过两次“数据爆炸”。第一次起于印刷术和造纸术的发明，第二次起于计算机和数字化存储设备的问世。两次“数据爆炸”都为人类社会带来深刻变革。相对而言，第二次“数据爆炸”，也就是通常所说“信息化”，影响更为巨大深远，而且影响力至今还在不断彰显之中。

前不久，牛津大学发表了一项研究结论：未来 20 年，美国全部 702 种职业中，有 47% 的职位将被机器取代。“互联网+”的过程必然伴随着一些行业的衰落、消失，全球将面临“技术性失业”的严峻挑战。但是，挑战总是同时孕育着机遇，人们大可不必惊慌失措。而毋庸置疑的是，随着“三化时代”（全球化、知识化、信息化）的到来，“变”必将成为时代旋律的最强音符。对此，我们职业教育必须要有足够的认识和充分的准备。

变，须以提高质量为核心

面对“变”的挑战，职业教育只有一种选择：以变应“变”、争取主动。而变，必须以提高质量为核心。

质量，过去是指“产品或服务的优劣程度”，因此是以产品或服务的提供者为主来制定质量标准。其结果是，标准趋于固化，质量保持静态，产品或服务鲜有改进。这使得使用者和服务对象对质量好坏由关注到无奈，最后到漠然，质量也就显得不那么至关重要，沦为绩效评价中的一个指标。

今天，质量被重新定义为“产品或服务对使用者或服务对象需求的满足程度”。因此，必然主要依据产品的使用者或服务对象的需求来制定质量标准。其结果是，标准与时俱进，产品或服务持续改进，质量的提升变得永无止境。与此同时，对质量的关注从少数人（产品、服务的提供者）变为了“人人”；从狭隘的产品（服务）质量，扩展到了生活（物质的、精神的）质量、环境质量、治理质量、发展质量等各个方面。由此，质量上升为关乎全局安危——战略决策、组织形态、过程模式的“生命线”。

以培养产品生产者、服务提供者，以及一线管理者为己任的职业教育，唯有尽快转变质量理念，重新思考人才培养目标和标准，大胆变革办学模式和人才培养模式，切实加快以“诊断与改进”为关键环节和主要特征的自身质量保证体系建设，方能承担起率先迎击“技术性失业”风暴的时代责任。

变，须以激发创新为根本

清华大学经济管理学院院长钱颖一教授认为，创造力强弱主要取决于三个要素：创造性精神、创造性思维、创造性能力。创造性精神排在第一位。

当前，以质量提升为核心的深刻改革既千头万绪又刻不容缓，但一切变革都要以激发内在创新活力、培育创新精神为根本。

职业院校普遍建立诊改制度的基本出发点是，引导学校借此进一步深化内部体制机制改革，真正成为质量保证第一责任人。与此同时，建立以质量为核心和纽带的职业教育与经济社会发展合作共赢的协同联动制度体系，进而把服务发展需求的宗旨落到实处；引导师生员工通过科学树立自信、自主确立发展（成长）目标、自觉打造质量改进螺旋，形成网络化联动、多循环改进、常态化运行的质量共治机制，真正实现质量的“三全”（全员、全过程、全方位）保证，使得人人成为质量的担当者、创造者和享受者。

变，需要从“我”做起

随着人们对质量关注度的不断提高，检验和评估的结论越来越受到社会各方

的重视。这本是值得称道的进步，但事物都有两面性，极度重视检验结论的副作用也不请自来——检验和评估的组织者越来越强势，利益相关方越来越无语；“管理主义”大行其道，多元建构步履维艰；暧昧交易暗流涌动，公正公平面临尴尬。我们这样说，并不是不需要检验和评估，而是提倡更加重视质量生成的过程，重视质量生成主体的作用。质量，是生产出来的，而不是检验出来的，归根到底要靠质量创造者自身来保证和提升。

正是在上述理念的基础上，质量管理专家提出了“零缺陷思维”理论，核心理念是，每一位质量创造者“一开始就做正确的事情，一次就把事情做正确”。这一理论如今已成为世界上许多先进企业的指导准则和追求目标。

和生产无生命产品的企业相比，院校培养的是明天的劳动者和接班人，社会责任之重何止百倍。企业尚且以“零缺陷制造”作为目标，教育更应以“零失败”作为自我要求。这成为我们研制诊改方案的愿景目标和动力源头。

诊改把“自我保证”列为主要工作方针，就是强调“我”的主体地位、强调从“我”做起的极端重要性。并且，这个“我”指的是重要的质量生成主体，是质量的设计者、生产者和管理者。联系职业教育实际，质量生成主体主要包括办学者和管理者。在职业院校内部，主要是学校、专业、课程、教师（员工）、学生这五类主体。这是在诊改方案中要求上述主体都要建立“质量改进螺旋”的出发点，也是建立“五纵五横”网络化、联动式质量保证体系的依据。

从“我”开始，要从自主设定目标和标准起步。一直以来，人们习惯于跟从“上面”或“专家”制定的统一、高大的目标与标准，不顾实际地去追求、去迎合。造成的后果是，抑制了主体创新、助长了作假风气、瓦解了目标作用。因此，不同主体的质量改进螺旋应有不同的内涵，而且集中体现在目标和标准的不同上。主体要敢于、善于为自己设定阶段目标和长远目标，并在不停地“跳起来，摘果子”的过程中，提升自己、创造未来。

从“我”开始，要落实在制度化、常态化的诊断与改进环节中。人们习惯于将“完成任务”作为工作的终点，一些周期性、经常性的工作常常因此而“越做越疲”。知识管理理论认为，那样的工作只有“前台”没有“后台”，难以产生持久的学习力和创造力。所谓“后台”，关键就是诊断和改进。工作进行过程中要经常自我诊断，发现异常，及时改进。工作完成后，更要习惯于根据事先设定的

目标（标准）做全面的自我诊断。而且，无论总结成绩还是发现问题，主要目的都是找出隐藏于成功或问题背后的规律性的东西，有效改进，直至对目标（标准）做出调整。工作因此而常做常新，学习、创新动力取之不尽、用之不竭，目标导向和问题导向统一于工作全程。

落实诊改难度不小，因为涉及每位师生员工工作和学习方式以及习惯的改变。如果只靠少数人的努力，又缺少相应的机制保证，没有现代信息技术的支撑，诊改就只能停留在嘴上和纸上。但是，如果我们不下决心，没有勇气去突破瓶颈，等来的只能是职业教育与“两个发展需求”的脱节，以及全社会的批评和抱怨。难，不是理由，迎难而上，“变中求进、进中求新、新中突破”方是正道。我们相信，随着诊改制度的普遍建立和成功运行，我国的职业教育将整体开启新的发展里程，创造新的骄人业绩。（作者系全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会主任委员）

杨应崧：教学质量要“医院体检”，更要“自我保健”

我国的教育教学评估在保证办学方向、规范院校管理、促进加大投入等方面发挥了重要作用，取得了显著成效，但管办评不分影响信度、主体单一影响效度、过滥过密干扰正常教学、责任错位侵犯办学自主权等批评声也不绝于耳。有专家研究指出，我国教育教学评估存在三个主要问题：主体不规范，连续性缺乏，数据欠准确。

为尽可能减少评估的负面效应，近年来，教育部组织专家进行了大量而持续的研究，取得了不少成果。其中就包括第二轮高等职业院校人才培养工作评估从理念到方案、从指标到流程、从考察方法到数据采集的全面提升。

教育行政部门不再组织评估但质量保证责任不能变

2012 年，国务院教育督导委员会办公室成立，标志着我国教育质量保障体系的顶层设计做出重大调整，教育教学评估进入一个以“管办评分离”为主要特征的新的发展阶段。

尽管各方对“管办评分离”的实质内涵和实施途径等尚有不同认识，但是，实施“管办评分离”是为了完善教育质量保障体系、促进政府职能转变、加快依法治校步伐、促进人才培养质量提高，办出真正让人民放心满意教育的目标毋庸置疑。“管办评分离”的直接目标是在实现评估主体的多元化、规范化的同时，提高评估结论的公正性和科学性，而不是要从此免除教育行政部门对院校进行日常规范管理与监督指导的责任，不是要从此取消弱化举办方和院校质量保证第一人的地位和作用，更不是要搞什么“权利再分配”，这同样是毋庸置疑的。

在新的教育质量保障体系下，教育部明确要求职业院校的管理方、办学方（院校及其举办方）不再组织教育教学评估。这一方面意味着对教育教学评估的重新界定，即今后专指不包括管理方和办学方的其他利益相关方或第三方所组织的、来自于院校外部的评估，另一方面意味着管理方和办学方要对传统的院校质量管理模式进行改革。

建立职业院校教学工作“诊改”制度的初衷正是为了让职业院校能够在不依靠外部评估的情况下，把教学质量管得更规范、精细、到位，将社会赋予院校的质量保证责任落到实处，也是为了使教育行政部门进一步加强对职业院校教

学质量的事中事后监管，更好地履行质量管理的职责。

“诊改”并非“管办评分离”中的“评”

建立“诊改”制度是一项事关职业院校内部管理体制改革的探索，而不是“管办评分离”之下的评估。

当前，我国正处于经济转型的关键阶段，经济发展呈现从“新”到“常”的嬗变。毫无疑问，以“两个服务”为宗旨的职业教育理应率先主动适应经济发展新常态的人才需求，以创新质量保证体系为抓手，切实提高人才培养质量。

高职教育十余年的评估实践，以及质量管理的发展历程和经验告诉我们，保证质量离不开外部定期或不定期的检查、检验、评估，但归根到底要依靠内外结合、以内为主，分工合作、协调平衡，既相互印证又相互制约的质量保障体系。因为评估带来的一些副作用而要求取消评估的主张，以及把质量保证的“宝”全部押到评估身上，把评估视为质量管理“不二法门”的想法都是片面的，落后于时代的，甚至是有害的。

建立职业院校教学工作“诊改”制度的根本出发点是为了探索建立适应经济发展新常态需要的职业院校内部教育质量保障体系，营造中国特色、职业教育特点的现代质量文化。《通知》中明确，“诊改”工作的内涵是“学校根据自身办学理念、办学定位、人才培养目标，聚焦专业设置与条件、教师队伍与建设、课程体系与改革、课堂教学与实践、学校管理与制度、校企合作与创新、质量监控与成效等人才培养工作要素，查找不足与完善提高的工作过程”。由此，不难理解“诊改”工作的主要任务，一是理顺工作机制，二是落实主体责任，三是分类指导推进，四是建立数据管理系统，五是试行专业“诊改”。

评估与“诊改”并非相互排斥而是互为补充

在有关“诊改”的议论中，比较集中的话题之一是，“诊改”和评估有什么不同？它们之间是怎样的关系？笔者认为，主要有八个方面的不同。

一是愿景目标不同。评估是为了督促院校按照既定目标、标准的要求，增强质量意识、端正办学方向、改善办学条件、规范教学管理，建立起自上而下、周期性、层级式管理为基本架构的人才培养质量管理系统。而“诊改”是为了引导和帮助职业院校发挥教育质量保障主体作用，自主开展多层面、多维度的诊断与改进工作，逐步建成覆盖全员、贯穿全程、纵横衔接、网络互动的常态化教学工

作诊断与改进制度体系，形成富有内生活力和创新激情的良性机制。

二是运作动力不同。评估作用下形成的质量管理体系，其运作动力主要来自于外部，来自于行政指令。虽然建成难度较小、效果易见，但院校容易产生被动应付心理，质量管理容易出现时紧时松、上紧下松现象，持续改进动力不足。而“诊改”的运作动力主要来自于社会需求，来自于提升核心竞争力的内在需要，来自于学校内部大小“质量改进螺旋”相互激励、牵制的潜在机制，虽然建设难度较大、过程较长，但能够形成常态，持续改进。

三是标准设置不同。评估的标准由评估的组织者设定，因此，不同组织主体的同类评估会有不同的标准，而同一主体组织的同类评估的标准则基本统一，称之为“既定标准”。而“诊改”的标准由质量生成主体，也就是学校制定，因此，在不突破教育部设定底线的前提下，各院校都可以补充设定适合自身实际的标准，并可以随需求的变化和达成的状态不断修正，甚至提出“跳一跳够得着”的新标准，始终保持改进提升的激情与张力，故称其为“需求标准”。

四是组织主体不同。评估的组织主体可以是利益相关方，也可以是没有直接利害关系的第三方机构，在实施“管办评分离”之后，则不包括职业教育的管理方和办学方。“诊改”的组织主体是质量的直接生成者——院校及其举办者，是质量保证的第一责任人。

五是教育行政部门的角色不同。在评估中，教育行政部门是组织主体，扮演的是指挥员、裁判员的角色。在“诊改”制度中，则起着规划、设计、引导、支持的作用，扮演指导员和教练员的角色。他们在质量保证中的作用主要通过引导、帮助院校建立教学工作“诊改”制度体系、复核院校“诊改”工作实际效果、督促院校有效改进来体现，而不是越俎代庖代替院校的第一责任人地位，直接组织“诊改”。

六是指标体系不同。评估的指标体系为的是对评估对象做出价值判断，依据的标准是既定的、静态的，一般是按照“逐层分解”的模式设计。“诊改”的指标体系是质量生成主体用于诊断、定位、导航的，依据的标准是开放的、动态的，所以必定按“态（现实状态）-里（影响因素）-表（表现指标）”的逻辑展开，更像罗盘和坐标。

七是运行形态不同。评估是为了对教育机构的办学方向、办学条件和办学水平等做出评议和估价,需要事先选定评估节点,并在规定的时间内完成规定工作,给出评判结论,因此具有项目的性质,类似于到医院体检,注重的是结论。“诊改”是质量生成主体为了找准定位、调整纠偏、持续改进而设计的运行模式,所以是融入工作全程的,没有起讫时间的限制,类似于日常自我保健,注重的是过程。

八是操作方法不同。虽然高职院校第二轮评估试图突破“管理主义”桎梏,在操作方法上有许多创新,比如“深度访谈”“专业剖析”“数据说话”等,收到很好的效果,但由于缺少法规、体系、制度、机制等的支持,并没有完全达成预期。而“诊改”的操作方法体现以下特点:重视质量计划和质量标准的制定及其诊断与改进;广泛采用“深度汇谈”方法,即重视体会、经验、创意等的共同化、组合化、显性化;强调从源头(尽量不从管理部门)采集数据;强调“过程性”数据的开发、采集、利用;强调数据的实时采集、分析、展现。“诊改”为“共同建构”创造了良好的制度环境,效果会更加理想。

至于评估与“诊改”的关系,在实施“管办评分离”之后,由政府组织的,以督导和第三方评估为主要形式的外部质量保障体系和在教育行政部门指导下建立的,以诊断与改进为主要特征的职业院校内部质量保证体系,共同组成中国特色、职教特点,完整现代的职业教育质量保障体系。外部的第三方评估,院校的自我诊改,以及教育行政部门的诊改复核,形成的“图像”不仅各有特定聚焦,也都会出现盲点,叠合三方图像才能获得最接近于真实的形象。因此,评估与“诊改”不是相互对立、相互排斥、有我无你的关系,而是相辅相成、互为补充、相互制约的关系。

近年来,许多国家的教育教学质量管理明显地反映出一些共性走向:注重现代质量文化建设,强调质量保障体系的构建,重过程重微观,致力于每个参与者责任的落实,构筑多元主体组织多维评价格局,重视学生学习产出评价的研究和探索,及时引入最新信息技术,这些应当成为我们构建职业教育现代质量保障体系、打造人才培养质量共治机制的重要参照和直接借鉴。建立职业院校“诊改”工作制度是朝“零失败教育”走出的具有决定性意义的一步,是职业院校质量保证体系的完善和创新,是一件新事物,也是一块“硬骨头”。它涉及各个系统、

各个层面，每位师生理念意识、形态模式、行为习惯等的改变,是一场所有人都必须直接参与、做出承诺，牵一发而动全身性质的深刻变革。这也是教育部要求针对不同发展阶段的院校推进分类指导的原因。

（作者系“职业教育评估系统架构与高职院校下轮评估实施方案的研究与实践”总课题组组长）

王成方：用人才培养状态大数据诊断和改进教学

《高等职业教育创新发展行动计划（2015-2018年）》从创新发展的新视野，更加强调发展质量，更加强调质量保障，把完善质量保障机制作为今后创新发展的一项主要任务与举措，并对管办评分离后如何做好高等职业院校内部教育教学的自主检查保障，提出了建立诊断改进机制的要求。

优化状态数据平台

随着大数据时代的到来，教育部于2008年在高等职业院校中对人才培养工作状态数据进行采集。状态数据平台运行八年来，逐年修改完善，在教学管理、资源配置、业绩考核、评估评价等领域得到广泛应用。但是，在建好、用好状态数据平台的过程中还存在着一些问题，一是状态数据比较集中地反映在学校层面，具体反映专业层面的数据还不够多；二是平台的功能还没有充分地挖掘；三是地区之间、院校之间的重视程度还有较大差异。

高等职业院校自我诊断改进，需要对状态数据平台进行优化。首先要优化状态数据的结构。强化专业层面的数据采集，如各专业专任专业教师、校内兼课专业教师、企业兼职专业教师、校外兼课专业教师的数量、结构等；加强各专业的教学改革、校企合作、技术服务等项目的数据采集。其次要拓展状态数据平台的功能。细化各专业的资源置配、毕业生就业率及就业质量、技术服务、社会贡献等投入与产出效能的分析，增强状态数据平台的统计分析功能，并以仪表盘或列表等形式，在典型案例中得到体现。再次要扩大状态数据平台的应用范围。在优化状态数据平台的过程中，不仅要提高建好平台的认识，更要在状态数据应用上引起重视，使状态数据真正在加强管理、促进发展中发挥更好的作用。从状态数据目前的应用情况来看，全国绝大多数省份主要应用于评估工作。一些先进省份，应用面正在不断拓展，如浙江省对高等职业院校教学业绩考核，已经将状态数据作为重要的考核依据；江苏、广东等省份也将状态数据作为高等职业教育改革建设项目立项和验收评审的主要依据。但是，从总体而言，状态数据的应用范围还主要停留在评估、考核和了解现状、水平上，而对如何利用状态数据做好趋势预测、风险防范等方面显得研究不够、应用不足，亟待加强。

建好数据分析队伍

状态数据平台的建设和使用，建好一支数据分析队伍显得尤为重要。当前，高等职业院校基本建立起一支数据采集力量，一些理念先进的院校已经起步开展对状态数据的分析。但数据分析队伍人员偏少，业务不够熟练，研究不够深入，总体上还不能适应自我诊断改进的要求。

建好数据分析队伍，关键要有数据分析的领军人物，政治上风正气顺，对事业发展充满热情，业务上熟悉职业教育宏观方针政策、基本规律，有较为丰富的教学和管理经验，具有一定的研究能力和合作精神。建好数据分析队伍，还要在院校内部各职能部门、教学实施部门培养一批懂平台、会分析、勤研究的数据分析人员。自我诊断改进工作是院校的一项经常性工作，而这项工作必然要与日常教育教学、管理工作对接。院校职能部门、教学实施部门是状态数据的源头，重视对每一个职能部门、教学实施部门数据分析人员的培养，可以使状态数据采集与管理平台内的数据和平台外的数据有效结合，提升院校自我诊断改进的准确性、及时性。

完善内部保障系统

诊断与改进，诊断是手段，改进是目的。诊断的意见和结果，如何落到实处，需要有一定的组织体系作为保障。从外部来看，从过去教育行政部门组织的评估，到年度质量报告制度的建立，以及今后“管办评分离”国家督学系统的评估、第三方评价机构的评价等，保障体系正在逐步完善。而绝大多数院校的内部质量保障系统仍然不够健全，一些院校把质量监控机构等同于质量保障系统，还有一些院校至今没有质量监控机构，对有效开展诊断改进工作极为不利，需要加快建设和完善。

内部质量保障系统应包括以下几个系统：一是质量标准研制系统，包括专业人才培养方案、课程标准，以及与质量相关的管理文件制度的制定。二是质量组织生成系统，指人才培养方案的实施和具体的教育教学过程，包括课堂教学的内容、方法、手段，实践教学的项目、实施、管理，还有育人的载体、环境、氛围等。三是质量评价监控系统，包括对人才培养过程和管理实施过程的检查、监控、评价、考核和督导等。四是要素条件支持系统，主要指人才培养过程中人、财、物的支持与保障。“兵马未动，粮草先行”，人才培养也是如此，要有师资、经费、设施、设备、场地等基本条件的保障。五是质量信息网络系统，主要职责是将各

个系统的相关信息及时传递到其他系统,同时将质量评价监控系统诊断后的相关信息及时传递到其他各个系统,形成闭环,以促进相关系统的及时改进。

构建质量预警机制

产品不合格可以报废,而人才不合格可能会影响学生的一生,影响社会的发展。因此,高等职业院校在加强对人才培养结果诊断的同时,更要关注人才培养过程的诊断,充分利用状态数据和相关材料,建好质量预警机制,尽早消除影响人才培养质量的各种不利因素。

一要建立校企合作预警机制。重点考量各专业校企合作机制是否真正建立,合作企业的数量和质量是否能满足学生专业学习的需要,校企合作的功能是否得到充分发挥,互利双赢的目标有否真正实现等。二要建立专业建设预警机制。重点考量各专业与区域经济发展、产业结构的对接程度,专业招生与就业状况,毕业生就业对口率,毕业生的就业质量以及学校整体的专业结构布局等。三要建立课程建设预警机制。重点考量各专业的课程体系、课程结构与人才培养目标的关联度,课程标准与课程所承担任务的切合度,教学内容与教学方法的改革力度,以及教学资源建设状态等。四要建立师资队伍预警机制。重点考量各专业学生规模与教师的配比,师资队伍结构;专业带头人的能力、水平和在行业企业中的影响力,骨干教师的教学和社会服务、科研能力;企业兼职教师的教学和业务能力、水平及实际承担教学任务的数量等。五要建立实训教学预警机制。包括各专业实践教学项目的开出率;校内实训场地的面积和主要实训设备的台套数,生均实训工位数和教学仪器设备值,校内实训项目的组织与设备的使用率,实训室的管理;校外实训基地的数量、功能与实训项目的吻合度,现场指导教师的配备,校外实训项目的组织与管理等。六要建立服务能力预警机制。重点考量各专业社会服务项目的数量,专业教师的参与程度,以及社会服务收入,对服务对象的提升状况和促进发展的作用等。(作者王成方系浙江金融职业学院总督导、研究员)

崔岩：履行质量主体责任，高职如何找准“坐标系”

教育部颁布的《高等职业教育创新发展行动计划（2015-2018年）》要求“建立诊断改进机制”，采用“诊断”+“改进”的模式引导高职院校履行质量的主体责任在我国尚属首次。其原因一方面是基于高校办学自主权的进一步扩大与扩展，另一方面是高职教育外在竞争压力与自身内涵建设的双重驱动力作用。它与评估有着本质的区别，是由外向内评价模式的“蜕变”，如果把握不好就有可能“走老路”或“走偏路”。因此，就高职教学诊改而言，如何准确找到着力点，并以此促进院校构建内部质量保证体系，需要思考并回答好下面三个问题。

问题一：核心指向是什么？

诊改是促进高职院校履行质量主体责任的一个重要抓手。从注重评估质量等级，转换为依靠院校自身建立保证体系来提高质量，首先需要我们重新理解质量的内涵，把握其核心指向。

客观地看，当前诊改工作对于高职院校来说是一件新鲜事，不少高职院校内部质量保证体系建设尚处于起步阶段，如果对其中的诸多问题认识不清，实践中就势必会出现一些偏差。

本次高职诊改突出体现的是“培养目标的达成度、社会需求的适应度、师资和条件的支撑度、质量保证运行的有效度、学生和用人单位的满意度”等要求。

从诊改的几个维度来看，“目标”上不仅要建立健全质量管理制度，更要形成质量文化；“结构”上不再是由外而内的监控系统，而是内生动力的保证系统；“对象”上不仅是教学质量保证，还要涵盖学生教育和教学服务与管理；“范围”上不仅是衡量招生就业指标，更要注重教学过程；“主体”上不仅限于质量管理人员，更要形成全员参与的机制；“状态”上不再以阶段性的年度数据为唯一依据，而是更加注重数据平台中的动态数据真实性和数据对教学过程的反馈作用；“结论”上不再是“过关式”的等级，而是院校运行质量保证机制的良莠程度。

基于上述认识，诊改应建构以顶层指挥决策系统为基础，以教学质量保证系统为核心，以教学辅助条件保证系统为补充，以教学质量评估和监测系统为抓手，利用教学质量反馈和改进系统形成闭合螺旋循环。

问题二：关注重点在哪里？

教育部发布的诊改指导方案，包含诊改参考指标体系。实际上，指标体系可以看作是一种指导、引导的手段，进校诊断与进校复核也只是一种督促与强化，最终目的是要让院校建立并形成自我质量意识、质量观念和质量体系，以办学常态化真实显现办学质量。

虽然在诊改工作的切入点和突破口的看法上见仁见智，但以下六点是高职院校诊改工作都需要重点关注的。

一是明确办学定位，厘清人才培养目标。这是诊改的逻辑前提，至少要考量四个层面的问题：人才培养目标的制定依据、层次分配、类型划分、定位与利益相关者需要的人才培养规格的符合度。只有这样，才能规划好诊改工作的“坐标系”和“关键点”，才能有的放矢。

二是着力于专业建设，提高专业服务产业能力。专业代表了高职院校的核心竞争力，应将专业设置和管理、专业人才培养方案与实施、专业条件建设与保障、课程建设与细化、专业服务能力建设、专业国际化等六个方面作为专业质量标准的重要构成要素，使专业建设逐步形成制度化、规范化、系统化的目标管理体系，提高服务产业能力。

三是着力于教师教育教学能力培养，优化师资队伍结构。要坚持培养与引进并重、能力提升与学历提升并举、教学水平与学术水平提高并进，通过实施名师分层培育计划、师德师风建设计划、工程实践轮训计划，建立在高级职称教师中培育教学名师，在中级职称教师中培养教学能手，在青年教师中选拔教坛新秀的教师分层培养机制，不断优化教师队伍结构。

四是着力于学生全面发展，力促学生成长成才。建立完善的学习支持系统，注重以学生学习需要为中心配置教学资源；突出学生学习的主体地位，注重知行统一，增强学生技能，因材施教，关注学生不同特点和个性差异，发展每个学生的优势潜能；促进学生全面而有个性地发展，加强创新创业教育，采用多种评价方式激励学生，为各层次学生的成长成才开辟广阔的空间。

五是着力于常态化数据平台建设与监控，夯实教育教学过程管理。着重突出教学环节的管理和教学管理职能部门为主体的教学行政管理，完善教学实施过程中相互关联要素的质量标准；完善数据平台在内部管理运行中的状态分析和监控功能，发挥平台查找问题与薄弱环节功能，建立质量保证信息发布与监控系统，

推动持续改进。

六是着力于治理体系完善，加快现代大学制度建设。系统开展制度“存、废、改、并、立”工作，从教育教学的各个环节，在制度层面建立涵盖“酝酿、制定、执行、反馈、完善”等环节的制度建设常态机制，形成事前有标准、事中有监督、事后有考核的系统化制度体系，为全面提高人才培养质量保驾护航。

问题三：工作导向如何把握？

在实施“管办评分离”之后，如何负起质量保证的法定责任，如何加强事中事后监管？教育行政主管部门需要探索新的质量管理模式。

就建立诊改制度本身来看，一方面是配合实施“管评分离”和教育行政部门转变职能的现实需要，另一方面更体现出高职教育主动适应经济发展新常态，自主保证质量、提升核心竞争力的需要。因此无论是教育行政部门，还是高职院校自身，都要把握好几个方向性和原则性问题。

第一个是目标性。诊改类似一种目标导向性的评价模式，诊改过程就是判断院校人才培养目标的符合度与达成度的过程，诊改主要关注的是院校如何确定自己的目标、如何达到自己的目标、如何证明达到了目标、如何改进从而确保达到目标。

第二个是主体性。诊断的主体毋庸置疑是高职院校自己，因此，自诊应体现如下几个方面：依据院校的质量管理标准来评价自己质量保证体系的完整性和有效性；验证院校的质量保证体系是否持续满足内部和外部的质量标准和要求；作为一种重要的质量管理手段和自我改进机制，及时发现问题，采取纠正或预防措施，使质量保证体系不断完善、不断改进。

第三个是针对性。鞋子是否合脚，只有自己最清楚。诊改的主要特点是：用自己的“尺子”量自己的“个子”。也就是说，诊改没有统一的标准和指标。这个标准是在教育部提供的观测点基础上，由院校根据质量目标自己制定，然后建立一个与之相适应的质量保证体系，保证标准所期望的质量。诊改复核的时候按照“一校一策”的原则，只是看院校的“尺子”是不是合规，再进一步就是“量得准不准”的问题了。

第四个是发展性。这一点，陕西开展的高职巡视诊断可以作为借鉴。不论是院校“自我体检”，还是专家“把脉”，目的不是去揭院校的疮疤，而是与院校一

起商量如何“治病”或“保健”。为了避免挫伤改革的积极性，影响改革的信心，一切应以是否有利于院校发展为前提。

第五个是实证性。就是用事实说话，这也是诊改的基本特征。不管是陈述性的自诊报告，还是未来专家的复核报告，关键是摆事实。这些事实依据可以是定量的，也可以是定性的。

诊改工作只是一种手段，而构建内部质量保证体系、发挥体系对教育教学质量的保证作用，让内部质量保证体系“落地生根”，形成质量保证的长效机制，全面提高人才培养质量才是根本。

作者：崔岩，陕西工业职业技术学院党委书记、陕西省职教学会会长

来源：中国教育报

周俊：教学“诊断与改进”：变“迎评”为“日常”

随着教育部“诊断与改进”（简称诊改）相关文件的出台，通过诊改培植学校内生力量，实现质量自我保证、学校自主发展成为越来越多职业学校的共识。但“教学诊改工作如何着手”“诊改如何与学校日常工作有效接轨”等问题仍处于求索之中。笔者以为，要保证诊改取得应有的效果，首要的工作就是明确工作抓手，在科学认知的基础上，准确把握好职业学校教学工作诊改的切入点，建构三大意识、落实三项准备、抓好三个环节。

建构三大意识：

目标管理、及时检查、数据呈现

意识是行动的先导，有什么样的意识就有什么样的实践。诊改作为职业院校自我发展、自我保证的新举措，需要实践者建构三大意识。

一是目标管理意识。目标管理是教学诊改工作的基础，也是诊改取得实效的保证。建构诊改的目标管理意识，对于职业学校来说，首先，要抓好“十三五”规划的制定和完善工作，确立学校未来五年发展的目标，这是学校学期工作计划制定的依据。其次，要制订好学期工作计划，它既包括学校工作计划，也包括部门和系部工作计划，是学校常规工作有序运转的保证。再其次，要做好学期工作计划的责任分解，明确每一个责任主体在每个月度要完成的具体任务。

二是及时检查意识。检查是诊断的第一环节，通过检查、对比，找出目标与现状之间的差距，才能发现问题。通过检查，一方面可避免有计划无落实、有目标无行动情况的出现，另一方面可了解计划的科学性、可行性，还可做出相应调整或修改。确立及时检查意识，要求在计划出台时，就明确好检查部门、时间、标准、流程和处置步骤。依据学校教育教学实际，检查时间最好明确为一个月，最迟一个季度，否则将会影响诊改的效果。

三是数据呈现意识。对于教学诊断而言，量化的数据更有助于诊断者提高诊断的科学性和准确性。建构数据呈现意识，要求职业学校一方面要充分认识数据在信息化时代的巨大价值，重视数据的采集和运用，建构数据管理系统；另一方面要以求真务实的态度采集和管理数据，尤其是数据不能造假。

落实三项准备：

制定制度、搭建平台、建构机制

教学诊改作为新形势下促进教学质量提升的自我保证举措,有着从不熟悉到认知,进而认同、自觉实践的过程,其间充分的准备必不可少,需要职业学校做好三大准备。

一是制定制度。只有制定好制度,才能保证诊改沿着正确的渠道良性运转。如今,还有不少学校从评价角度将诊改视为教育行政部门在新形势下推出的评估新变种,总以迎评的思路进行诊改,亟需通过制度建设消除这些不当行为,确保诊改能按预设的路径行进。同时,教学诊改是职业学校谋求质量自我保证的新举措,工作如何开展?诊断如何着手?学校及其相关部门怎样履行好自己的工作职责?都需要有一个制度来予以明确、规范和保证。

二是建设平台。新时代职业学校的教学诊改是在数据基础上进行的,没有数据分析和汇总,即使开展了诊改也难以达到预期的目标。为此在诊改准备阶段,必须花大气力建设好数据平台,这就要从硬件、软件两个方面做好工作,其中硬件是基础,软件是关键。职业学校建设数据平台尤其应将重点放在软件建设上,通过宣传引导帮助教职员工建构数据意识,通过制度建设明确数据采集的项目、时间和相关流程,通过教育治理建设数据采集队伍、数据分析队伍、数据管理队伍。其中,数据分析是综合能力的集中体现,需要一个从内容到方法、从知识到实践、从跟着做到熟练自如的培训过程。

三是建构机制。对职业学校诊改来说,建构机制就是在制定诊改工作制度的同时,对诊改的程序、方式、方法通过制度予以规定,同时成立相应的专门工作机构,培训相关的工作人员,按照制度的设计有序推进工作。制度、程序、机构是建构教学诊断机制不可或缺的重要内容,其中最为重要也最为困难的是机构建构,单纯设立一个机构呼应教育行政管理比较简单,但要使其真正发挥作用,就需要进行系统的专业培训,包括诊改工作部门的人员、学校教学管理人员、具体进行诊断的校本专家等。

抓好三大环节:

完善计划、检查反馈、着力改进

工作环节就是工作项目,它是工作的切入点。完善工作环节,对于教学诊改来说,关键要做到三点。

一是完善计划。计划是诊断的依据，对于职业学校来说，试行诊改，第一步的工作就是完善计划，即“十三五”发展规划和学期工作计划。从诊改角度来看，完善计划一方面要确保计划具有可行性，要从实施的角度对计划进行研讨，确保计划既符合时代要求和发展趋势，又切合学校资源实际和发展焦点，具有实现的可能；另一方面要做好计划的诊断融入工作，要从教学诊改与教学日常管理一体化理念出发，在规划、计划制定过程中，有意识地将诊断项目、诊断要素、诊断点融入规划，特别是工作计划之中，使诊断要素的工作要求、诊断点的物化体现成为规划或计划的主要内容，要避免诊改与学校教学管理两张皮的现象，使诊断与常规的教学管理从形式到内容融为一体。

二是检查反馈。对于职业学校具体的教学诊断来说，检查反馈就是对照规划，特别是工作计划设置的工作目标，检查实际工作的达成度和效果，并将相关结论式意见反馈给学校相关计划部门。与传统管理不同的是，教学诊改中的检查反馈，不是致力于优势的发现、长处的汇集，而是目标引领下的问题导向，即将主要注意力集中于目标与现状之间差距的挖掘上，沿着发现问题、分析问题、解决问题的思路开展工作。一方面要做好检查标准的研制工作，只有工作目标而没有具体的检查标准，问题难以发现，即使发现了也难以进行深入的分析；另一方面通过制度重建使每一个管理人员都成为教学诊断者，每一个管理环节都成为诊断的工作抓手。

三是着力改进。对于职业学校教学诊改来说，发现差距，找出问题很重要，但更为重要的是针对发现的问题提出具体的改进措施，必须多维度做好问题发现后的改进工作。一方面要做好改进方案的论证工作。改进工作从方法论角度看有表里之分，就事论事、见招拆招式的改进工作虽然见效快，但不能真正消除问题产生的深层原因；由表及里、根除病因式改进工作旷日持久、兴师动众，而且一时难以见其实效。为此须做好改进方案的论证工作，通过论证在选择出最佳方案的同时，也动员和组织了更多的人力资源参与改进，一举两得，事半功倍。另一方面要做好改进效果的评价工作。改进有无效果或效果大小，不仅事关诊改全过程，而且关系到学校教职员工的士气和信心，必须做好效果的评价工作。评价不能仅凭管理者的主观印象，需要职业学校走出传统评价的思维惯性，围绕依据、程序和队伍做好评价工作，主动将复核纳入学校诊改工作之列，自己的工作自己

评价、自己做主。

（作者系全国职业院校教学工作诊断与改进专家委员会副主任委员，江苏省扬州商务高等职业学校校长） 摘自《中国教育报》

周俊：诊断与改进：质量自我提升的不竭动力

提高质量是中等职业学校适应产业转型升级、满足经济社会和学生可持续发展需求的根本举措。提高质量一方面要建设好支撑质量的各项要素，如校企合作、师资队伍、实训条件、信息化资源、教育教学管理等；另一方面，要建设好质量持续自我提升的动力机制，防止和克服质量提升过程中可能出现的建设倦怠。教育部日前出台的《关于做好中等职业学校教学诊断与改进工作的通知》，就在建构中等职业学校质量持续自我提升动力机制上，迈出了具有里程碑意义的关键一步。

外部督导与内部诊断形成“混合动力”

教育教学质量的持续提升需要建构两大机制：动力机制和平衡机制。没有动力，质量提升难以持续；没有平衡，质量提升易陷混乱。动力从压力中来，平衡在科学管理中形成。

形成动力机制的压力一般来说可分为外部压力和内部压力两个部分。建构中等职业学校教育教学质量持续自我提升的动力机制，一方面需要强化以督导评估为主要内容的外部评价，形成促进职业学校自主发展、自我提升的外部压力；另一方面需要完善制度、建构机制、强化激励，形成职业学校自主发展、自我提升的内在动力。两种压力对于中等职业学校质量持续自我提升来说，都是必不可少的。没有督导评估为内容的外部评价，学校就会缺失促进质量提升的外部条件，就会或因办学资源不足而难以提高，或因发展意愿不强而停滞不前，或因能力建设困难而得过且过。内部没有刺激质量提升的动因，学校就有可能或因表面繁荣而不思进取，或因目标缺失而无序乱动，或因随机而动而不能持久。

对于中等职业学校来说，目前两种动力建设呈现不平衡状态。以督导评估为形式的外部评价，由于实践历史较为长久、工作思路渐趋清晰、工作体系初步建成、工作模式日益成熟，特别是随着管办评分离的改革，被人们广泛接受，对教育教学的促进作用也日益增强。而学校内部促进质量持续提升的思路、举措一直处于理论探讨、实践摸索之中，其理论支撑较为薄弱，实践探索还处于感性阶段，既没有被普遍认可的工作抓手，也没有系统的评价模式。而“诊断与改进”的推出，开始了职业学校建构内部质量自我提升、持续提升的新的工程。

“诊断”本是医学术语，随后企业将其原理运用于内部管理，形成了“企业诊断”理论，促进了企业的自我发展和良性运转。进入新世纪后，“诊断”又被一些普通教育的先行者纳入学校管理视野，虽然囿于专家咨询，列为校长治校的参考，有的甚至等同于学校的自我评估，但在引领校长建构反思意识、帮助校长广纳治校真知、促进学校实现自主发展方面发挥了积极作用。

将质量提升的重点集中于学校内部

“诊断与改进”作为认知学校工作现状与工作目标之间的差距，并致力于缩短差距的理论和方法的总和，奠定了新时期中等职业教育质量持续自我提升的新思维。

一是突破了职业学校质量提升一味依赖外部促进的传统思路，将质量提升的重点集中于学校内部，不仅改变了学校被动应对外部压力的状态，而且激发了学校自主发展、自我提高的积极性和主动性。

二是突破了促进质量提升的传统模式，从要素强化和动力建构两方面着手，一方面通过师资队伍、校企合作、实训条件等要素建设，强化了质量持续提升的支撑力量；另一方面，通过常态化周期性进行的“发现问题——分析问题——解决问题”三大步骤，建构了旨在质量持续提升的自我促进力量。

三是突破了质量提升的传统路径，致力于促进质量持续提升的运行机制建设，将质量保障制度的建构、校本专家队伍的打造、人才培养状态数据平台的建设、年度质量报告的撰写联为一体，形成了促进质量持续提升的工作整体。

四是突破了质量提升的传统方法，致力于信息技术在质量提升中的应用，改变传统的过多依赖定性分析的习惯，更多地通过数据分析发现问题，寻找质量提升的新的突破口。

五是突破了质量提升的传统方式，创造性地将诊断作为改进学校教学工作的基础和前提，坚持问题引领、重在改进的原则，将更多的精力集中于工作改进上。

六是突破了质量提升的传统形式，将学校自主诊改与教育行政部门的抽样复核联为一体，在培植学校自主诊断与改进意识和能力的同时，通过抽样复核，发挥教育行政部门的引领促进作用，力图使学校诊断与改进在规范平台上高效有序进行。

常态参与、真实显现院校教学质量

“诊断与改进”作为新时期职业院校质量提升的新工程，具有深远的历史意义。

一是真正落实了教育教学质量的学校主体地位，初步建构了“我的学校我负责”的治理模式。

二是创新实现了教育行政部门工作重点的回归，将教育行政部门从传统的制定文件、检查落实、评估效果的管理模式中走出来，在积极履行好行政管理职能的同时，通过抽样复核等为学校自主发展、自我提升做好服务引导工作。

三是建构了推进质量持续自我提升的复式动力机制，形成相得益彰的促进质量持续提升的外部动力机制和内部动力机制，变一个动力为两个动力。

四是实现了学校办学质量提升的全员参与。质量持续提升只有学校管理者单方面的积极性是不够的，只有全体教职员工的积极性被广泛调动出来，才能建构教育教学质量持续自我提升的牢固基础。

“诊断与改进”作为新时期中等职业学校质量持续自我提升的新的动力举措，因远离绩效驱动，没有评价顾虑，涉及不到利益，有利于促进职业学校远离造假，以常态参与，真实显现教学质量。当然，作为促进质量提升的新举措，其内在价值的充分显现，还需职业学校在教育教学实践中不断创新、在创新中不断反思、在反思中不断完善。

（作者：周俊系江苏省扬州商务高等职业学校校长）

冯胜清：学校自我诊断的根本是为了学生发展

从去年秋季学期开始，教育部在全国职业院校推进建立教学工作诊断与改进制度，全面开展教学诊断与改进工作。这标志着职业院校质量建设迈上了一个新台阶。目前，《中等职业学校教学工作诊断与改进指导方案（试行）》（简称指导方案）已经颁布，专家委员会组建工作已经完成，有关培训已经结束，接下来就是职业院校依据指导方案具体落实。

学校自我诊断成为主流的学校评估手段在西方教育发达国家已有 30 多年，在规避管理风险、提升学校效能上起到了不可替代的重要作用。但在我国，学校自我诊断仍处于探索和试验阶段，其中一个重要问题就是评估指标的原则性、抽象性和概括性，使其难以作为评估的具体内容和操作对象。

在教育评估 150 多年的发展历程中，外部评估（国家或地区教育部门进行的评估）被学校管理者看作是对自身努力成果进行评判的“法官”。通常，学校为应对外部评估，往往要消耗许多额外时间进行准备，需要提交大量的纸质材料，而这些工作对学校改进的作用很有限。随着外部评估的局限性越来越明显，“法官”的主体地位逐渐被学生、教师等利益相关者所取代。实际上，自我诊断之所以被认为是一种合理、有效的评估方式，正是因为它通过与最了解活动过程的管理者和实施者一起工作，听取学生、教师和其他利益相关者的观点，使获得的结果最具解释力。但与此同时，自我诊断又是一个专业、复杂的过程，仅靠学校自身力量常常难以长期、规范地进行，需要来自专业评估者的帮助和支持。“批判性朋友”以一种真诚的、有根据的、批判性的态度介入学校自我诊断，帮助学校对内部和外部观点之间的差异做出明智判断，这对于学校改进那些容易忽略的领域、提高学校自我诊断的科学性和有效性十分重要。只有为了学生发展的学校自我诊断才能实现诊断过程的全面性、客观性，从而通过诊断促进学生发展，这是一个无法忽视的逻辑循环过程。或者说，学校自我诊断无论是为了促进学校改进，还是为了加强管理有效性、增强办学效益，其根本都是为了学生发展。脱离了这一根本，任何形式的学校自我诊断都是“皮之不存，毛将焉附”。

一分部署九分落实。新学期已经开始了，职业院校要认真学习领会指导方案要点，认真予以落细落小落实，认真查找学校在教学方面存在的问题。排查学校

“大教学”方面存在的问题，也就是学校组织的一切有利于学生身心发展,有利于把学生培养成为高素质技术技能型人才的活动,如学校教学、课外活动、劳动、讲座、学生集体组织的文体活动、社会公益活动等,并且要细化到围绕教学本身所开展的相关工作,即“小教学活动”,包括专业建设、制订教学计划、编制人才培养方案、教材建设、教学管理、教学质量监控、教师管理、教学研究、教学设施管理等。邀请专家一起进行诊断,分析原因,认真对照指导方案和省教育厅方案,结合年度质量报告,写出高质量的诊断报告,进而制定切实可行的改进方案。职业院校要把教学诊断与改进作为一项制度建立起来,切忌一阵风,刮过就算,或者避重就轻,应付了事,不做扎实深入诊断。如果是那样,教学诊断不可能有效果,也就不可能改进,更不可能提高教育质量。(作者冯胜清,系江苏张家港第二职业高级中学副校长)

转摘自《中国教育报》2016年9月20日第5版

马培安：把握好“诊改”内涵 才不怕“走偏”

根据教育部的统一安排，各职业院校当前正积极地推进教学诊断与改进工作（以下简称诊改）。在各级培训、方案制定和工作推进过程中，经常会听到一些声音，觉得这项工作太宏大、复杂、理想化，不好把握，无从下手。笔者认为，只要把握其核心理念、基本特点和要求，就不怕走偏了。

首先，要明确五种意识。在反复学习教育部政策文件的基础上，笔者认为诊改的核心理念主要体现在以下五种意识上。

一是质量意识。建立健全诊改制度的根本目的在于提高人才培养质量，因此对每个环节、每个细节、每个诊断点的设计，都要紧紧围绕这个目标来进行。在推进诊改时，也要不断反思：这种工作机制、工作过程、工作结果，是不是能及时发现人才培养过程中存在的问题，并能得到及时的改进。

二是目标意识。在推进诊改中，每项工作、每个岗位、每个人都要有明确的目标。可以完善“十三五”规划为切入点，层层制定学校总规划和各部门、各项目的分规划，并将目标任务分解细化到各部门的每个人。同时，进一步梳理部门岗位职责，明确工作规范目标。

三是标准意识。明确的标准是进行诊改的主要尺度，主要包括静态的工作目标标准和动态的工作过程标准。比如，对学生层面的诊改，既要有对育人达成度的结果标准，也要有对育人过程学生满意度的工作标准。标准相对稳定，但也要及时修订，特别是在一个诊断周期结束后，要根据发现的问题及时修订。

四是规则意识。在制定诊改方案时，要明确各项工作的流程、要求和推进机制。在推进诊改时，要在全体师生中强调规则意识，要求师生以目标标准为引领，按照既定规则工作、学习。

五是创新意识。诊改是在各学校现有基础上的持续改进。在推进诊改时，由于各学校现状不同，进行诊改的要点和方法也就存在差异，这就需要在制定方案和推进工作时，不能照搬其他学校的现成做法，要针对本校实际，突出问题导向，在贯彻上级政策要求和符合教育规律的前提下，进行创新性的设计和推进。

其次，把握好五个特点。诊改工作不同于一般的管理工作，也不同于以往的评估工作，具有以下五方面特征。

一是自主性。各职业院校承担着保证人才培养工作质量的主体责任，这就决定了推进诊改工作，要以自我诊改为主，主要体现在自我制定目标、标准、制度，自我诊断和改进。二是系统性。诊改围绕人才培养工作各要素、各环节进行，是一项系统工作，必须进行系统设计。具体实施时，可以点带面，先进行专业诊断试点，最后再整体推进。三是实践性。诊改是一项持续性、常态化的工作，重在实践，要在实践中不断完善方案、制度，提高实效性。所以，诊改方案的制定和推进，要有很强的可操作性，必须经得起实践的检验。四是开放性。职业教育“跨界性”的特点，要求在诊改方案的制定和推进过程中，职业院校要有开放的眼光，吸引行业、企业等利益相关方深度参与。同时，诊改制度本身也不是封闭僵化的设计，需要在实践中不断完善改进。五是信息化。当前信息化浪潮已渗透到方方面面。诊改工作也特别强调要充分利用现代信息技术，建立校本人才培养工作状态数据管理系统，实现信息的即时采集、分析、诊断、预警，提高诊改工作效率，这就要求各校在推进诊改工作时，必须同步推进教育信息化建设工作。

再其次，实现四个相结合。一是质量效益相结合，用学生就业质量和利益相关方对人才培养工作的满意度为标准检验诊改制度的有效性。二是理论与实践相结合，推进诊改工作要在先进的教育理念、组织管理等理论的指导下进行，同时，要强调其可操作性、实效性。三是上下相结合，包括上级政策与本地实际、顶层设计与全员参与、从上到下与从下到上的结合。四是内外相结合，对外要争取行业企业等利益相关方的深度参与，吸取同类院校或同类专业的共同参与，积极引进并实施第三方评价，对内要注重部门之间的协同合作，形成诊改合力。（作者：马培安，作者单位：山东省泰山职业技术学院）

《中国教育报》2017年2月5日第03版

王寿斌：关注“教学诊改”①：“望闻问切”，通俗化解读

“教学诊改”

自教育部 2015 年 6 月发布《关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》、2016 年 4 月颁布《关于做好中等职业学校教学诊断与改进工作的通知》以来，各地“诊改”推进工作如火如荼、有声有色，相关领导和专家辗转各地，相继在常州、杭州、天津、淄博等地举办教学工作“诊改”国家级专家、省级专家、骨干院校长培训班，状态数据采集与管理平台使用骨干培训班，以及各种“诊改”方案研讨、现场指导，取得较好成效。

众所周知，“诊改”是“评估”工作的转型与创新，此番“诊改”工作面广大，既牵涉顶层设计，又依赖基层扎根，推进工作难度越来越大，很容易陷入“走过场”和“打折扣”的误区。笔者试图从“望闻问切”的角度，尽可能通俗化地诠释“教学诊改”工作四大关键问题，让复杂问题变得浅显易懂，容易理解接受，便于开展工作。

为什么要推进“诊改”？

“教学诊断与改进”对于广大基层学校领导和教师来说非常陌生，对于很多专家学者来说也是新生事物。大家共同推进此项工作，实际上是“摸着石头过河”，边摸索、边总结、边改进。

很多人对为什么要推进“诊改”感到疑惑，其实，用一个通俗的比喻就能答疑解惑。如今，人们对体检已经非常了解和接受，不仅自觉自愿，而且还形成惯例，很多人甚至把有没有体检制度当作判断单位“好坏”的标准之一。而在此之前，人们只习惯于在找工作和考学校时才被迫参加“选择性”和“判断性”体检，很少自己定期去医院做常规检查。如果将个人体检与学校检查相类比，这里的被动体检就相当于以往教育主管部门组织的“评估”，而主动体检则相当于正在推进的“诊改”。

很显然，被动体检只是了解结果，判断一个人当前是否健康，并不利于早发现、早治疗，不能起到“治病”作用，因而对于“病入膏肓”和“癌症晚期”来说，是制度设计的遗憾。而主动定期体检则能及时发现、及早治疗，防患于未

然。不难理解，“评估”只能按既定标准筛选和评定学校（或项目）的等级，而“诊改”才能从根本上帮助学校及时发现办学中存在的不足，通过过程控制和持续改进，来保持其健康良性地发展。

“诊改”该由谁来推动？

关于“诊改”，很多学校和市县教育主管部门的领导都存在“由谁来推动”的疑惑。多年以来，人们习惯了迎接上级“评估”，习惯于等着“红头文件”和一层一级地开会落实。学校依赖上级教育主管部门自上而下的督促，而省市县各级教育主管部门也总是习惯性地认为自己有层层“推进”的职责。基于这一“共识”，基层学校对于“诊改”普遍缺乏主动性，上级部门也习惯于居高临下“一言堂”。

好比个人体检，如果自己没有定期体检的习惯，总是依赖“升学体检”“找工作体检”，总想着由别人逼着去体检，显然无法及时了解自己的身体状况并采取相应的补救措施。教学“诊改”也是如此，只有学校自己养成主动自觉、定期“体检”的习惯，注重“平时保健”和“综合保养”，才能真正保证办学的长期健康发展。

值得一提的是，此次“诊改”尚未完全摆脱“上级”督查，主要是因为目前各地学校尚无自觉“体检”习惯，暂时必须依赖“自上而下”的推进，现在的“督查”是为了以后的逐步放手不查。

学校能否应付“诊改”？

毋庸讳言，以往各类“评估”对基层学校来说是苦不堪言的负担，开会、“做材料”、搞“彩排”，大家累得够呛。如今又要推进“诊改”，人们自然而然地会想到一起作假、共同应付、尽快“了事”。这种思想如果带到“诊改”工作当中，显然无法实现“诊改”设计的初衷，而且还会回避问题、掩盖不足，让问题越积越多，最终不可救药。

好比个人体检，好不容易才从“被迫检查”转向“自觉体检”，如果不是真心去做检查，明明是“空腹抽血”，自己却吃了早饭才去检查，这样的检查不仅毫无意义，反而会因体检不准确而影响医生做判断，最终受害的还是作假者自己。教学“诊改”也必须依赖于学校真实的现状，离开数据真实，无异于无本之木。所以，任何一所学校对待“诊改”，都必须依实做好人才培养数据的采集工作，

切不可想着依靠作假蒙混“过关”。

“诊改”要达什么“标”？

仍然是受以往“评估”思维的影响，一说起“诊改”，很多人都会不由自主地想到“达标”，关心一级、二级、三级“指标”，并想方设法谋求“通过”。

如何纠正这一认识偏颇，我们仍然以“体检”来打比方。以高考体检为例，在各项“指标”中，一般对影响学生在高等学校学习的心、肝、肺、肾等重要器官的疾病从严，传染病从严，神经、精神系统疾病从严，而对一般性疾病则宽松要求。显然，定这种“指标”是为了评价筛选，而“诊改”的目的却不在于“筛选”，而在于纠偏、在于指导。

对于每所学校来说，根据自设的办学目标不同，各自的“指标”可以不一样，更加强调有利于认清自我、发展自我、完善自我。犹如每个人给自己设定的体质标准，举重、体操、游泳、射击等不同项目运动员之间的“指标”要求，既有共性标准，更有个性条件。

作者：王寿斌 浙江永嘉学院教授、副院长

来源：《中国教育报》

王寿斌：关注“教学诊改”②：“由表及里”，对“教学诊改”进行“诊改”

全力推进“教学诊改”是当前职教战线的中心工作。国家层面的试点首先确定中职 27 所、高职 27 所试点院校，随后各省份也相继遴选出省级试点院校；国家颁布“诊改”相关政策文件，各省份也陆续出台自己的指导方案、成立相应的组织机构。毫无疑问，这些推进工作最终都要由基层学校来落实。那么，就当前各级试点院校的“诊改”推进情况来看，在取得丰厚成绩的同时，已经暴露出哪些普遍性的问题需要纠正？不妨由表及里地对当前正在进行的“教学诊断与改进”工作来一次“诊改”。

其一，“一把手”不够重视，担心“诊改”就是“找问题”，存在着不想“自我否定”的顾虑。

很多专家在宣讲时都反复强调“诊改”是“一把手工程”，“诊改”工作的推进力度与学校“一把手”的态度密切相关。然而，对于很多“一把手”来说，却存在着不想“自我否定”的顾虑，尤其是对于那些辛苦工作了多年，把大好青春都奉献于职教、维系于一校，即将退休的老校长来说，他们普遍担心“诊改”就是“找问题”，而“找问题”便意味着否定其多年呕心沥血的付出，直至影响其“荣退”。基于这种认识和担心，他们中的不少人要么对“诊改”工作不闻不问、要么阳奉阴违，极少数心理障碍较大者还会想方设法阻扰，直接影响“诊改”工作的有效开展。

其实，“诊改”并不意味着自我否定，而旨在通过“诊断”知道哪里存在问题，再通过专家指导、政府引导进行适时的调整纠正，以使学校实现健康发展、良性循环。正如人到中年，许多人都处于“亚健康”状态，诸多疾病都与平时的生活方式和健康理念有关，通过定期体检，可以觉察病灶、发现苗头，进而及时调理、恢复健康。如果因为害怕别人（包括自己）知道自己的身体状况而拒绝“体检”，导致病情延误，错失最佳治疗时机，最终受害的还是自己。

其二，“诊改”方案贪大求全，洋洋洒洒包罗万象，形式远大于内容。

近段时间，笔者聆听过一些试点院校在“诊改”推进大会上所交流的经验，院校之间存在着很大程度的格式和内容雷同现象，可以概括为“三多三少”，即领导小组多、各类规划多、空话套话多，部门之间的协调少、可操作的措施少、指向持续改进的内容少。这些表象的背后，往往是学校“诊改”工作缺乏统筹规划和顶层设计，而根子则在于学校领导对“诊改”工作缺乏正确的认识。

比如“诊改”方案的“大全空”问题，表面上看似乎是有人“不会做材料”，但实质上却是学校领导把“诊改”工作当做项目“评估”在应付。再比如，某校在“诊改”中除制定学校的“十三五”规划外，还分别由教务处、师资处、学生处、科研处等部门编写了许多“子规划”，以体现“诊改”目标的精准性，但仔细比较之后会发现，这些“子规划”不仅与学校的“母规划”对不上号，就连“子规划”之间也不能够相互映衬佐证。显而易见，学校只是简单地向相关职能部门下达了“编写规划”的任务，却并未事先做好科学的顶层设计，这样的“文件”再多、材料再丰富，也只是形式主义，很难起到推进“诊改”和提高“诊改”效能的作用。

其三，“诊改”的指标类似“体检套餐”，计划改进的目标不够“聚焦”。

为了帮助和引导基层学校逐步学会自我诊断，主动建立常态化的自主保证人才培养质量机制，教育部颁布的诊断与改进“指导方案”列出6个诊断项目、16个诊断要素和99个诊断点。显然，这些项目、要素和诊断点有些类似于传统“评估”中的“三级指标”体系，这就很容易让人联想到如何去“达标”“过关”。正因为有了这种思想，许多学校就不可避免地把“心思”用在了增加“指标”上，以体现其认真、细致、完美。比如，某省根据该省近几年集中开展选择性课改、现代学徒制等实际情况，将“诊断点”由国家的99个增加到113个，这尚算是一种实事求是、与时俱进的创新，而有些试点学校受此影响，将“诊断点”进一步增加到118个，则难免有牵强附会、投机取巧、投其所好之嫌，不值得提倡。

其实，国家明知“诊改”不同于“评估”，却仍按传统“套路”推出这些“项目、要素和诊断点”，完全是因为目前大家都不知道如何去“诊改”，旨在解决“无从下手”的问题，完全符合循序渐进的原则。眼下的“给”指标，是为了今后最

终“不给”，实现“无为而治”。所以，作为基层尝试“诊改”的学校，完全不必追求“豪华套餐”，而更应重视“个性化”的定制套餐，以将“诊改”目标更进一步地聚焦到本校的特定需求上来。

综上所述，要想有效推进“诊改”工作，统一思想提高认识是当务之急，也是必由之路。可以想见，一则只要求教学校长和教务主任参加“诊改”培训的会议通知，能够对与会者产生多大的误导；一所沾沾自喜于对口高考升学率不断刷新、“逐年攀升”的“诊改”试点学校的经验分享，该当如何回应听会者对于“办学方向”和“办学定位”的质疑。常言道，目标找对了，就不用再担心路途遥远。同样，目标如果找错了，即使“试点”再多，推进力度再大，或许只会有南辕北辙一种结果。眼下的“教学诊改”工作，当以此为镜鉴，边推进边“自诊”。

作者：王寿斌 浙江永嘉学院教授、副院长

来源：《中国教育报》

王寿斌：关注“教学诊改”③：“教学诊改”如何消除传统

“评估”痕迹

职业院校的“教学诊改”工作，眼下正在全国 18 个省份的 27 所中职和 27 所高职院校进行试点，成为与前几年中高职院校“国示范”评估齐名的热点事件。2016 年 6 月，全国职业院校教学工作诊断与改进制度建设省级专家委员会业务培训班、院校长（书记）培训班在江苏省常州工程职业技术学院举行，来自全国各地教育行政部门、职业院校、企业和团体的 2234 名代表参会，规模之大、规格之高堪称空前。短短 19 天内，培训班开班 28 期，如此密集培训、高强度推进、大面积覆盖，很容易让人联想起“国示范”评估。

对此，全国职业院校教学工作“诊改”专家委员会主任杨应崧教授曾专门撰文，从工作目标、运作动力、标准设置、组织主体、教育行政部门角色、指标体系、运行形态、操作方法等 8 个方面阐述了“诊改”与管办评分离背景下传统“评估”的区别，并多次在各种培训会上特别强调，教学“诊改”不等于传统“评估”。

然而，站在省、市教育主管部门和基层职业院校的角度，“诊改”如何才能不被当作“评估”来推进，又如何才能不被当作“评估”来迎接和应付？笔者认为，可以从以下几个方面进行系统架构。

在思想认识上消除传统“评估”的被动应付思维

不管是综合评估还是专项评估，也不管是终极验收还是阶段评估，我们对于“评估”都不陌生。在传统的评估环境中，“迎评”遵循的是一种被动应付的思维模式，教育主管部门出具评估标准，学校对照评估细则准备材料，专家组核查“材料”、察看现场、打分、反馈，最后评出一个结论性质的等第。显然，在所有的操作过程中，学校始终都是处于被动接受、疲于应付的地位。

然而，此次“诊改”不同于传统的“评估”，在“诊改”过程中，学校不是被“评估”“打分”的对象，专家组也不是掌握生杀大权的裁判，而是为学校提供“体检”服务的医生，他们专门研究且非常熟悉影响学校健康运行的各项指标（即诊断点），并根据学校的各项指标现状，对学校的持续发展提出合理化意见。因此，在“诊改”工作中，学校的任务不是为了被动地“应付”专家，而是主动

地配合专家，探病源、求药方，最终形成良性循环。

在组织架构上消除传统“评估”的选人用人思路

说到“评估”，许多人都忍不住会心一笑。毋庸讳言，但凡“评估”都免不了要“做材料”、整台账，因而在所有接受过评估的学校，一定都有一套会写材料、会整台账、擅长接待的专门班子，都曾成立过迎评办公室，而“迎评办”的负责人则是通晓校情、能够对学校各种资源进行通畅调遣的权威人士。为了取得“评估”胜利，学校领导往往在选人用人上特别重视，轻则给予加班津贴，重则提供职务上升空间，以“引导”其全力以赴。在传统的“评估”氛围下，能否“通过”评估，很大程度上取决于这些“关键少数”，而与普通师生相关不大，因而校长重视“选人”便在情理之中。

然而，眼下的“诊改”更看重如何去“诊断”学校目前的运行状态，更看重如何去科学地改进、调整和提高。相比之下，以前的传统“评估”堪称是一种“投机活儿”，而现在的“诊改”则是一种“技术活儿”，而且这些“技术活儿”还需要由学校自主来完成，因而学校在选人用人上必将更加注重选拔那些善于思考、责任心强、精通教育规律、熟悉数据采集与分析的实干分子，而以往的临时机构“迎评办”也将被常设机构“诊改办”所替代，成为学校科研型、学术型骨干教师的成长摇篮。

在流程设计上消除传统“评估”的依葫芦画瓢思路

反思总结以往的各种“评估”，“迎评”流程其实非常简单。就被评估的学校而言，首先是由学校领导外出开会领“任务”、摸“情况”，然后回校召开动员大会，强调通过评估何等重要，许诺通过了评估有何“说法”。接下来便是成立各种领导小组和工作组，分头准备迎接专家组。在这种氛围下，“迎评”其实已被当作“项目”，限期完成，“功成即止”。

然而，“诊改”是一份越做越精的工作、有始无终的循环，是职业院校根据自身办学理念、办学定位和人才培养目标，聚焦专业设置与条件、教师队伍与建设、课程体系与改革、课堂教学与实践、学校管理与制度、校企合作与创新、质量监控与成效等人才培养工作要素，查找不足与完善提高的工作过程，是为了引导和帮助职业院校发挥教育质量保证主体作用，自主开展多层面多维度的诊断与改进工作，逐步建成“覆盖全员、贯穿全程、纵横衔接、网络互动”的常态化教

学工作诊断与改进制度体系。

因此，在“诊改”工作的流程设计上，不应注重投专家组所好、讨好专家，而应强调学校的个性化处理和创新型规划。除常规的大会动员统一认识之外，专门研讨如何进行科学的人才培养数据采集，专门探究 99 个“诊改点”之间的联系，探讨不同的数据状态的成因，及其对整个人才培养工作的影响，教会大家都能看懂人才培养数据，通过数据诊断病情、查找病因，最终对症下药。按照这样的流程工作，“诊改”定然不会跑偏，学校发展必将越来越步入良性循环。

作者：王寿斌系浙江永嘉学院教授、副院长

来源：《中国教育报》

吴一鸣：高职“诊改”突破口：内部专业评估

如何通过内部质量保证体系的诊断与改进，有效建立质量保证长效机制？
高职“诊改”突破口：内部专业评估

2015 年底，教育部印发《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案（试行）》，要求所有独立设置的高职院校建立常态化的内部质量保证体系和可持续的诊断与改进工作机制。如何通过内部“诊改”来有效建立质量保证的长效机制？笔者认为，无论是从教育主管部门的政策导向出发，还是从深化学校内涵建设的现实需要出发，高职院校都亟待建立和完善内部专业评估的有效机制，借此推动“诊改”的有效开展。

准确把握内部专业评估的评价导向

笔者认为，必须将专业建设置于高职院校改革发展的大局和区域经济社会发展的大势中予以考量，重点从五个方面来把握内部专业评估的评价导向。

其一，对办学定位的支撑性。专业作为高职院校内涵建设的核心，既是办学定位的重要基石，也是办学定位的根本体现。由于高职院校的“区域性”和“行业性”特征正随着内涵建设的深入而不断增强，专业设置与产业结构的匹配度，以及人才培养与企业需求的对接度，已然成为高职院校的使命所向与价值所在。从这个意义上说，关注专业对学校办学定位的支撑性问题，就是关注学校的可持续发展问题。因此，专业必须作为高职院校内部评估的首要关注对象。

其二，资源条件上的保障性。在前期相关课题调研中，笔者发现有不少高职院校为了生存片面追求规模扩张，新专业的设置根本不经论证，而是盲目追新求热。有的院校甚至在没有师资力量、没有实训条件的情况下就开始招生。在高职教育已经全面进入内涵发展的今天，如果对这种现象仍然不重视、不纠正，所损害的必将是高职院校的未来。立足实际，从师资队伍、实验实训条件、教学仪器设备、校企合作等方面，围绕专业建设发展定位与目标进行分析与优化，对很多高职院校来说，是必须要补上的一课。

其三，人才培养上的科学性。在高职教育分类考试招生已是大势所趋的实际情况，不同高职院校的生源结构和生源状况是不一样的，同一院校内不同专业的生源结构和生源状况也不一样，很难再用“一把尺子”来衡量其人才培养工作

的质量和水平。能否将学校办学定位、办学理念，落实、落细到具体专业上，为不同类型、不同需求的学生提供多样化成长成才道路，应该成为高职院校内部专业评估的一个重要内容。

其四，质量保障上的有效性。一手抓招生，一手抓就业，是 20 多年来高职院校发展的一个常态。但中间环节往往没有得到足够或有效重视。虽然高职院校会通过建立健全一系列的规章制度和体制机制来对教育教学质量予以监控和保障，但职业教育需要与行业企业合作，校企合作、工学结合的人才培养模式对质量保障体系建设提出了更高要求。对人才培养全过程、全方位地进行梳理，重点关注教育教学质量保障的有效性，尤其是对实际存在的薄弱环节进行分析，无疑是高职院校内部专业评估的一个重要预设目标。

其五，社会服务上的适应性。高职教育立足人才培养在服务区域发展上做了很多探索，但服务形式单一、服务质量不高仍是普遍现象。面对“中国制造 2025”“互联网+”带来的产业转型升级，面对“一带一路”以及区域创新发展的国家战略，面对精准扶贫、精准脱贫的扶贫攻坚，高职院校在社会服务上显然还需要付出更多努力，并最终落实在专业建设上。如何提升专业对区域需求的敏感性和适应性，如何增强社会服务的针对性和实效性，必然成为高职院校内部专业评估需要考量的重要问题。

着力完善内部专业评估的评价体系

高职院校内部专业评估，不是简单的专业建设总结，也不是简单的人才培养质量报告，而是需要站在学校事业可持续发展的角度，对专业建设进行全方位的系统考查与评估。对其评估指标体系的建构，需要跳出专业看专业，既关注专业自身建设质量和水平，也关注专业在学校专业整体布局中的功能与作用。虽然在内部专业评估的指标体系建构上见仁见智，但不管评价指标体系如何建构，以下三个方面都必须作为重点关注要素。

其一，专业建设的外部要求。高职院校专业的设置、建设与发展，首先与办学定位密切相关，办学定位决定了专业建设规划，这是来自学校发展层面的定位要求。同时，专业的设置、建设与发展，必然与区域产业定位密切相关，区域产业定位决定了行业企业的需求，是来自区域发展层面的现实需求。这是高职院校内部专业评估首先必须关注的重要方面。

其二，专业建设的内部环节。师资力量、实验实训是专业办学基础能力的体现，课程建设、教学资源能反映人才培养模式改革的创新力，社会服务、合作办学能呈现专业建设的环境与活力，过程管理、质量保障则能体现教育教学管理的实效性针对性，培养成效要能显现人才培养目标的达成和实现情况。这些应该成为高职院校内部专业评估的核心内容。

其三，专业建设的表象特征。生源吸引力、社会美誉度，是从学校层面必须关注的表象特征；需求适应力、服务贡献力，是从社会层面必须关注的表象特征。在高职院校内部专业评估中，完全可以通过量化分析、纵横比较等方法，客观反映出专业在学校专业整体布局中的地位、专业建设的有效性以及专业自身的成长性。（作者系安庆职业技术学院副研究员 吴一鸣）

《中国教育报》2016年9月13日第6版

许俊生：提升高职教学质量 需用绩效管理“武装”

教学质量是学校办学的核心，决定着人才培养的质量，因此，加强教学质量保障体系建设是提高教学质量的关键。当前，高职教育正以其独特的发展和服务获得了社会关注，但从总体上看，还不能完全适应社会经济发展需要，质量有待提高，部分高职院校教学质量保障体系建设中存在以下问题：

问题一：质量文化缺乏系统性。目前，支撑高职院校教学质量保障体系建设的观念，或以适应社会急需为主，或以实现规模扩张为主，或以适应结构调整为主，或以推动内涵提升为主，总之，增强现代质量文化自觉，从文化的视野加强教学质量保障体系建设的高职院校鲜见。质量文化建设是一个系统、全局、全员工程，但是有些高职院校却尚未树立“大”的质量文化理念，在质量的地位、摆位、内容、范围上，存在单打独斗、各自为战现象；有些高职院校尚未树立“真”的质量文化理念，没有把质量文化建设作为一种教育人、感染人、激励人、培养人的事业来对待，有哗众取宠、华而不实之嫌；有些高职院校尚未树立“久”的质量文化理念，存在质量活动急功近利短期速成情绪，无潜移默化润物无声之功。

问题二：质量目标缺乏操作性。质量目标是教学质量保障体系建设的出发点和终结点。从总体上讲，高职院校培养的是高素质技术技能人才，而具体到每个高职院校，应根据生源层次多样化实际，着眼于高职教育发展内在要素，理解和确定质量目标。然而，有些高职院校质量目标过于笼统，类似口号，内容不清，不易分解；有些高职院校质量目标过于抽象，不易理解，不好操作，不可测量；有些高职院校质量目标过于虚化，二级教学单位和教师不了解、不认同、不落实、不实践，导致质量目标难以实现，毕业生有“学无所成”之感。

问题三：质量标准缺乏体系性。培养目标确立后，必须就学生知识、能力、素质达到什么程度，从培养方案到课程，从课程内容方法到实践实验环节建立与培养目标相适应的系统全面的质量标准体系，才能保证教学质量和教学效果。可是，有些高职院校只有静态的质量标准，无动态的质量标准；只有教师教学标准，无教学质量控制标准；只有学生学习标准，无教师教学质量考核标准；只有学生技能考核标准，无学生素质考核标准。有些高职院校教师入职标准不符合高职教育的要求，部分教师不了解企业和技术的前沿和发展现状，缺乏实践能力。还有

些高职院校不能坚持以教学为中心，未把师生的需求转化为具体的、可测量的、内容完善的服务质量标准。

问题四：质量监控缺乏程序性。高职院校教学质量保障体系的总体要求是从内部师生和外部公众的需要出发，遵循程序，制定质量管理的方针和目标，明确落实质量职责，合理确定质量活动，做到各要素之间的协调一致。但是，有些高职院校在质量目标制定上，未能与校内各适当层次的有关人员积极沟通达成共识；有些高职院校在质量目标分解上，不能将质量目标展开为各部门的工作任务；有些高职院校在质量测量、分析和改进上，不能及时发现偏差予以改进并建立补救机制；有些高职院校不能对质量保障体系进行持续改进和管理评审，确保质量方针和质量目标的适宜性、充分性和有效性，持续满足标准要求和相关方期望。

问题五：质量报告缺乏科学性。为完善人才培养质量监测体系，从 2011 年始，我国开始建立人才培养质量年度报告发布制度，这有利于推动高职教育面向社会办学、接受社会监督，有利于推动高职教育加强技术技能人才培养，彰显高等职业教育的独特价值和吸引力、竞争力。分析现有人才培养质量报告，会发现如下不足：第三方机构评价不多，公信度不高；学校内涵建设和办学特色亮点，服务学生成长成才，促进院校个性化发展不够；突出区域性和行业性，强化“校企合作、工学结合”的核心主题不强；借助一定高职教育理论作为分析的指导、框架或模型，以提高人才培养质量报告的科学性不够；人才培养工作状态数据采集、管理和使用的规范性、真实性需要进一步完善；纵横对比数据分析不多，缺少对学校内部教学质量问责的相关内容。

要想有效解决上述问题，加强高职院校教学质量保障体系建设，进一步提高高职院校办学水平，笔者以为，就要建立基于绩效管理理念的高职院校教学质量保障体系，即为实现高职院校既定的教学质量目标和规格要求，根据学生技术技能习得规律，体现产教融合、校企合作现代职业教育的基本特征，发展性评价教师和学生，实现人本管理、绩效管理，建立有组织、有制度、有职责、有标准、有程序规范的综合体系，它有如下几个特征需要把握：

一是主体的开放多维性。高职教学具有校企合作、工学结合的要求，质量管理应加大开放力度，吸收行业、企业、教育行政主管部门等各界参与，形成学校和社会有机结合的教学质量评价系统。同时，改变教师和学生被动接受监督、评

价的状况，成为质量保障实施和评价的主体，从而体现质量管理主体动态的、发展的、变化的、多元的、多层次的、多类别的特点。

二是目标的多元递进性。随着高职生源类型、层次的增多，高职院校须为不同类型、层次的生源制订不同的人才培养方案。不同的培养方案应有不同的培养目标和要求，不同培养阶段也应有不同的培养目标和要求。高职院校应根据有效教学管理的基本环节要求，以“专业建设、课程建设、师资建设、课堂教学、实践教学、教学评价”六位一体为基本要素，且要把“六位一体”优化组合，实行教学目标多元递进管理。

三是过程的人本自主性。教育是一个过程，评价教育必须采用“过程指标”，以人为本，以学生的发展为终极目标。要赋予学生选择专业、选择课程的权利，建设人性化的教育教学设施，优化课堂布局，变灌输形式为交互模式，促进学生个性化发展和可持续发展。质量保障体系要服务于育人，在体系运行过程中，着重引导教师、学生、管理者及时发现问题、看到差距、不断改进，以促进他们成长、进步。

四是结果的绩效激励性。一般认为，工作绩效等于工作能力与工作积极性的乘积。当工作能力和工作积极性这两个因素确定以后，创造力就是决定工作绩效大小的关键因素。为此，高职院校应将教师教学质量绩效与教师职称、津贴等绩效管理制度同步改革，将部门绩效作为校内二级分配的主要依据，形成激励机制，充分调动广大教师和各部门的积极性、主动性和创造性，推动学校培养目标的完成。

五是方法的科学有效性。对学生学习的评价，应根据培养目标，分类、分层设立考试，提高命题质量，杜绝随意性，实现教考分离，科学选择试题，摆脱低水平状态。对学生的动手能力进行评价分析，宜采用模糊综合评价方法。对学校教学质量的评价，应建立以毕业率、就业率、社会评价优良率为主要指标的绩效测评和持续改进体系，促进公平竞争。

作者 | 许俊生 盐城工业职业技术学院

来源 | 中国教育报

袁洪志：高职院校质量保证主体责任须落实

《高等职业教育创新发展行动计划（2015-2018 年）》对创新发展高职教育提出了明确的路线图和责任清单，其中关注最多的是高职教育质量问题（“质量”一词共出现 40 次）。建立制度，帮助高职院校建立和完善内部质量保证体系成为教育主管部门的重要责任。

适应管办评分离，建立高职教育质量保证新体系

随着教育领域的开放性逐步增强，第三方评估的需求日益凸显，管办评分离成为必然。正确处理管办评关系的实质就是要正确定位政府、学校和社会在教育活动中的关系格局，形成教育决策、执行和监督三者相互区别、相互协调并且相互制约的良性互动机制。

“管”，政府依法履职，提高教育督导实效。把教育评估从政府管理职能当中分离出去，并不是说政府不再有评估教育的需求，而是“管”“评”两者由行政附属关系走向具备法律效力的契约关系，政府的职能由“评估评价”向“教育督导”转变。新体系下，政府发挥教育督导功能主要通过三个途径：一是成立各级各类的教育督导队伍实施督导和评估监测，其结果向社会发布，限期复查，依法奖惩。二是引入市场机制，将委托专业机构和社会组织开展教育评价纳入政府购买服务范围之列。三是建立学校、省和国家三级高职质量年度报告制度。

“办”，学校完善内部治理结构，实现教育质量自主保证。院校只有建立较为完善的治理结构，才能实现教育质量自主保证。完善的院校治理结构必须包含以下三个要件：一是符合学校要求，具有前瞻性、规范性和可控性的学校章程；二是具有决策力、执行力的高效决策层；三是社会群体广泛参与的非官方机构，如校级学术委员会、专业指导委员会，有办学相关方代表参加的理事会，听取多方意见，形成常态化的自我诊断与改进机制。

“评”，社会广泛参与，丰富教育评价内容。社会广泛参与教育评价有三种途径：一是作为教育活动的利益相关者，如学生、学生家长、用人单位以及与学校相关的行业协会、专业学会、基金会等社会组织，参与学校组建的各种理事会、委员会等非行政机构，直接影响学校人才培养目标制订、课程标准修订和专业设置等具体教育活动。二是具有教育评价资质的专业机构和社会组织接受政府或学

校委托，对学校教育开展评价。三是新闻媒体等以排行榜形式对学校教育进行评价。目前此种评价方式还主要集中在国内一流大学上，但不久的将来，必然会有高职院校排行榜，通过学校声誉来影响学校资源的获取。

建立诊改制度，发挥高职院校质量保证主体作用

建立职业院校教学工作诊改制度，一方面是配合实施“管评办分离”和教育行政部门转变职能的现实需要，另一方面更是职业教育主动适应经济发展新常态，自主保证质量、提升核心竞争力的需要。

高职院校诊改制度具有自主性、常态化、实时性、动态性、引导性等特征。诊改的主体是质量的直接创造者，包括管理方、举办方、实施方与成才方；制度的根本出发点，是构建质量保证社会共治机制，使高职人才培养质量保证走向制度化、常态化的轨道；开展诊改的主要依据是来自于源头的实时数据与信息，同时吸收其他各方的诊断意见与知识成果，标准是开放的、动态的，没有起讫时间限制，注重的是过程。

高职院校开展教学诊改工作，主要任务是充分发挥学校质量保证的主体作用，落实主体责任，以创新完善学校内部质量保证体系为抓手，切实提高人才培养质量。一要以满足经济社会发展需求和学生个人发展需求为导向，确立符合学校自身实际的办学定位与质量目标。二要把质量提升作为师生员工的共同追求，通过多种途径，激发各主体单位追求质量提升的积极性与创造性，形成“全员、全程、全方位”保证的质量文化，使质量保证成为各主体单位的自觉行动。三要构建完备的专业、课程、教师发展、学生发展和后勤服务等质量标准，并制定相应的质量保证制度和运行机制，通过多元诊断的方式，及时发现质量保证体系运行中的问题，促进学生、教师、管理者的成长发展。四要重视改进，横向部门之间和纵向层次之间形成质量环，建立常态化周期性的教学工作诊改制度，提高诊改工作的有效性，使质量保证体系运行不断取得实实在在的效果。

开展教学诊改，高职院校要明确四项工作重点

一要加强质量保证机构和队伍建设。学校要建立一支承担运行、监控、改进等任务，人员配备齐全的专兼职质量保证队伍，加强业务培训与考核，把握质量保证目标，掌握各类质量标准，开展各项质量评价，提出质量保证的改进举措。

二要完善质量保证标准和制度体系。学校和院系要依据区域或行业要求，形

成完整、规范的质量标准体系，建立包含人才培养全过程的开放多元的质量保证制度，定期开展人才培养质量的自我诊断，推动质量保证工作持续改进并形成良性循环。

三要加强质量保证的规划落实与资源统筹。依据学校质量保证体系建设规划，制订诊改工作方案与实施细则，以落实改进为重点，统筹经费投入与资源条件保障，优先保证高水平人才质量输出要求的教学条件、资源建设及其综合改革的需要。

四要建立质量保证信息发布与监控系统。学校根据自身特点，完善数据平台在内部管理运行中的状态分析和监控功能，使之不仅能进行日常管理和教学质量监控，还能满足查找问题与薄弱环节的需要，推动持续改进，确保人才培养质量不偏离设定的质量目标。（作者：袁洪志，常州工程职业技术学院党委书记）

刘振天：系统·刚性·常态，高等教育内部质量保障体系建设三

个关键词

高等教育质量保障体系，是为确保并有效提高高等教育质量而建立的集目标、资源、管理和运行于一身的一整套系统。一般由外部质量保障体系和内部质量保障体系两部分构成。外部质量保障体系的建构和实施主体是政府或者社会第三方机构，内部质量保障体系的建构和实施主体则是高校自身。

无论是高等教育质量还是高等教育质量保障体系，都是现代大工业生产、市场经济社会、信息化以及全球化发展的产物。尽管近世之前的早期大学就有质量标准的控制行为，但真正意义上的高等教育质量保障，还是最近几十年间的事，且首先得以建立的是外部质量保障体系。比如众所周知的兴起于 20 世纪 80 年代的欧美国家高等教育质量保障运动即是如此。它广泛波及世界其他国家及地区，质量标准、质量管理、质量认证、质量审核、质量评估、质量五认等，一时成为潮流，而国家的、区域的、国际的高等教育质量保障组织也相继成立。当前，世界上 200 多个国家或地区，已有 180 多个建立了自己的质量保障体系，持续不断地开展各种形式的质量保障活动。

外部质量保障及其体系化，反过来引导、激发并促进了高校内部质量保障体系建设。以我国为例，始于 20 世纪 90 年代教育部开展的高等学校本科教学工作评估以及高职高专人才培养水平评估，社会团体开展的高等工程 and 高等医学教育专业认证，地方政府开展的学科专业评价，媒体和社会第三方机构开展的大学排名等外部质量评价与保障活动，无不深刻影响着大学内部质量观及质量管理工作。在外部质量评价与保障带动下，高校内部质量保障体系建设如火如荼地开展起来。

然而，必须注意到，在一个相当长的时期，高校内部质量保障体系还存在弊病，最明显之处就是简单机械地模仿外部质量保障体系和运行模式，内部质量保障听命和附属于外部质量保障，以至于成为外部质量保障和检查评价的前期阶段，因而缺乏对内部质量保障体系的本质、结构与功能的正确理解和深入认识，导致内部质量保障活动过于强调权宜性和功利性[1]。因此，在高等教育质量已成为当

今时代、国家和社会的共同关注，在外部质量保障体系日益成熟的情境下，探讨高等教育内部质量保障体系建设，从根本上提高高等教育质量，就显得十分紧迫。

一、高等教育内部质量保障体系建设必须着眼于系统性和完整性

高等教育质量保障体系之所以被称为体系，本身就意味着系统和完整。因此，便谈不上体系化。事实上，高等教育质量保障体系，即将现代系统论、信息论、控制论、协同学等诸多学科的理念、技术与方法，综合运用于高等教育质量管理，进而构建高等教育质量保障体系。进一步说，高等教育质量保障体系就是将高等教育、高等教育质量均视为具有结构化的系统形态，着重于分析高等教育质量的全部因素，并将这些因素按照不同的性质、功能、作用方式等加以结构化、序列化，人为构造一种可观测、可分析、可统计、可量化、可操作和可控制的管理系统。

以外部质量保障或评估认证为例，那些保障、评估、认证或者排名指标，无不是结构化系统化的标准体系，只有做到体系化或系统化，才能切实发挥观念整体地反映实际、掌握和指导实践的作用。体系或系统，就是人们头脑中观念地反映现实，是高于现实的观念和理论。做不到体系化，质量保障活动就会支离破碎，效果也就必然大打折扣。

长期以来，我国在高等教育内部质量保障体系的理解和建设上，存在着一定的局限和误区，不仅混同内部与外部质量保障活动，机械地照抄照搬外部质量保障，而且将内部质量保障平面化、片面化和片断化，人为分割为相互不相关联的个别性活动，如教学督导、同行听课、领导评议、学生评教等，没有上升到系统化设计高度，无形中影响了内部质量保障活动的效能。事实上，高等教育内部质量保障体系是一连串的系统化链条，是有目标、有标准、有机构、有评价、有反馈和有改进的闭环系统。内部质量保障体系建设的目的，是通过对质量生成过程及因素进行分析，寻找质量保障的关键点，运用制度、程序、规范、技术等实施调控，进而实现质量的持续改进与提高[2]。因此，内部质量保障体系的建设应该以全面质量管理思想为指导，以提高人才培养质量为目标，以系统论、控制论和信息论为方法，对人才培养活动的各个阶段、各个方面和各个环节实行有效控制，构建起任务、职责、权限明晰且相互协调、相互促进的足以持续保障教育教学质量的稳定而有效的质量管理体系。

高等教育内部质量保障体系，应有怎样的系统形态？根据已有研究[3]，至少包括前后相关、左右相联的五大方面：

1.目标和标准系统。主要指高等教育发展目标、高校人才培养目标与培养规格、专业培养目标及其质量标准、课程目标及课程标准、具体教育教学活动目标与准则等。目标和标准系统属于顶层设计，在整个质量保障体系中居于统领作用，是质量保障体系的出发点，也是最终落脚点，更是体系的灵魂所在，它反映着高校对教育质量的理 解，也反映着高校对政治、科技、市场、个人以及学术自身发展等多种利益相关人的态度与价值追求。目标和标准还决定着课程与教学内容的取舍，培养模式以及具体教育教学活动形式的安排。科学合理和完备细致，是对目标和标准系统的最基本要求，符合要求的目标和标准，就能反映和满足利益相关者的需要，并以此为依据，恰切选择教育教学活动内容与活动形式，实现教育教学活动的最大化，否则，目标和标准不科学、不合理，系统不细致，就会在出发点上出现严重偏差，结果必然事与愿违或事倍功半。

2.资源配置系统。这里的资源，主要指影响教育教学质量的人力、财力、物力资源，也包括知识、信息和技术资源。人力主要指管理者以及教师的数量与结构、人力培训和发展、学生状况等，财力具体指投入或获得的经费，物力具体指教育教学场所以及相应的教学实验设备。人财物等资源是内部质量保障体系中的硬件，是支撑系统。知识、信息和技术，则指影响学校质量的思想、观念、规范和技术等，它们是质量保障体系中的软件。当今时代，确保和提高教育教学质量，不仅要有足够的硬件资源保障，也需要知识、信息和技术等软件资源。硬件资源是基础，没有数量足够、质量先进的办学条件，提高质量就会落空。然而，只有硬件还远远不行，更重要的是还要有先进的管理理念等软件资源，以此优化人力、物力、财力等资源配置，充分发挥其效率、效益。

3.运行系统。运行系统主要指高校人才培养开展过程及其质量管理，包括资源配置与管理，教育教学计划及培养方案的制订与实施，各教育教学具体环节的标准与展开，各具体教育教学环节的质量监控、质量建设和质量研究，等等。运行系统实质是按照一定目标要求，在特定时间和空间范围内展开资源配置和具体教育教学活动的过程。运行系统是否合理有序、是否高效，一定程度上影响着教育教学活动质量。在人财物资源相对均等条件下，两所高校质量如果出现高低不

同，那么，多是由于过程运行效果影响所致。因此，高校提高教育教学质量，建立健全内部质量保障体系，重点应放在过程运行环节上。运行系统科学合理高效，就能够充分发挥各方面的积极性和能动性，甚至可以起到弥补硬件资源条件不足所带来的风险和问题。要对教育教学运行系统进行深入研究，加强运行系统建设，使每一活动、每一人员、每一要素都能够按照计划有序运行。

4.评价系统。主要是对目标、标准、资源配置、运行效率效果进行及时评价，包括学校内部开展的整体评价、管理绩效评价、院系教学工作评价、专业评价、课程评价、教师教学质量评价、学生学习效果评价、毕业生满意度调查、毕业生追踪调查、教学评优奖励等环节。

5.反馈改进系统。在评价系统基础上，将评价结果及时反馈给相应的部门、单位和人员，以获得对目标、标准、资源配置、活动运行成效的信息，用以改进工作。

评价与反馈改进系统，是整修内部质量保障体系的调节系统，它是质量管理和质量提高不可或缺的环节。正是由于有了评价系统、反馈系统和改进系统，整个保障体系才得以顺利推进并不断向着更高层次的目标前进。

以上五大系统构成高等教育质量保障的整体。这五个方面，是整体不可分割的，其间相互制约、相互支持和相互促进。建立健全内部质量保障体系，应该在上述五大系统上整体着力。

二、高等教育内部质量保障体系建设必须着眼于刚性

这里所说的刚性，指内部质量保障的强大执行力。质量保障体系能否发挥应有作用，取决于是否得到严格执行。质量保障体系，归根到底是为确保和提高教育质量而制定的一整套制度化、技术化和操作化系统，只有彻底执行，教育质量才能得到保证。

首先，着眼于刚性，要求不折不扣地执行质量标准系统规定。质量标准一般分为国家质量标准（国标）、行业质量标准（行标）和学校质量标准（校标）。国标最明显的特点，就是对所有的高等学校办学以及教育教学活动做出的统一规定和最基本要求，如国家教育方针与培养目标，办学条件标准，院校或专业设置基准，学位授予标准，专业质量标准等等。行标，主要是在国家标准前提下，相关行业部门根据本行业特点对相关院校质量标准做出的特别规定，如卫生、建筑、

金融、电子、机械等行业部门设立或规定的教育教学质量标准。校标，就是学校根据自身使命、愿景、基础以及社会期待所制定的质量标准，它体现的是学校的特殊性。如果说国标是最低标准，那么，行标则高于国标，而校标又高于行标；如果说同标是共性规定，那么，行标和校标则是个性化规定。无论哪级标准，都必须得到严格的执行，否则很难提高教育质量。

与许多西方国家一样，近些年来，我国非常重视高等教育质量标准。截至目前，基本上形成了多层面多侧面的高等教育质量标准体系，包括高校设置标准、资源配置标准、学位标准、专业设置标准、学科专业教学质量标准、人才培养质量评价标准，等等。行业标准也得到了不断完善。不过，高校在执行和落实这些标准上，仍然存在着较大差距，面临不少问题。突出表现在：一是有些高校还没有完全达到国家最低标准规定，尤其是随着近年来高等教育规模的不断扩大，相当多的高校教育资源（资金、设备和师资）落后于国家标准要求，教育质量受到社会质疑，这在那些新建院校中有特别明显的表现。如通过近 312 所新建本科院校质量监测报告显示，约 30% 的新建院校在经费投入、师资数量与结构方面未达到国标规定[4]。二是学校层面质量标准缺少系统性、细致性和深入性，质量标准表述比较笼统和陈旧。所谓笼统，就是培养目标和专业培养规格表达模糊不清，学校对培养什么人，培养的人才应该具备怎样的知识、技能、能力、品德、价值观、心理等素质以及通过何种有效途径实现这些素养缺乏可操作性的具体描述和规定，因此给教育教学内容选择、课程结构安排以及课程组织实施带来相当大的困难；所谓陈旧，就是高校对质量标准的认识还缺乏先进理念、先进理论和先进技术支持，仍然局限于传统的教育教学观支配之下，局限于实现知识掌握、记忆、理解和应用等较低级的目标，而对表达、分析、推理、合作、批判思维、创新等高阶素质标准，缺乏应有的认识、研究和实践。三是课程实施和具体教学环节的质量标准，没有得到严格有力的执行。我国的高校教学占统治地位的仍然是传统的课堂、教师和书本知识三中心，以教师课堂讲授书本知识或教材为主，学生学习积极性低、主动性差、创新性弱。教师对现代教育教学理解不清，目标不明，缺乏教学设计和教学研究，特别是高校管理者、教师和学生对教学的时间投入、精力投入与情感投入严重不足，多凭借经验做简单重复性工作，使本来就十分薄弱的质量标准功能受到进一步限制。

其次，着眼于刚性，必须严格执行学校质量规章制度。为了提高教育教学活动效率，进而提高教育教学质量，学校必须建立相应的制度和规范。当代各国高校，基本建立了现代教育质量管理体系。管理就是生产力，管理就是质量，要善于向管理要质量。管理越是严格、精细、全面，质量就越能够得到保证。我国高校很重视教育质量管理，相关的规章制度基本涵盖了学校教育教学、科学研究、社会服务、国际交流、党团活动的方方面面。单就人才培养活动或教学工作来看，相关政策、规章、制度文件平均每所高校可能不少于 100 项，其中涉及学籍、教务、教学、师资、学生、考务、实验实习、图书、评价等。其规定不可谓不全面细致。然而，这些规章制度执行却不严格、不彻底。高校本科教学评估中，专家对学校教学工作提出最多的问题，就是制度执行不严，政策规章得不到有效落实。许多政策还只是印在纸上挂在墙上，没能落到行动上。

受计划经济影响，我国高等教育过去实行严进宽出政策。在精英化时期，招生量少，入口把关严，质量应该说是可以保证的。但在大众化的今天，我国高等教育规模已经是世界第一，入口很宽了。宽进是好事，使更多的学生得到入学机会，有利于更大范围选拔和培养人才，但如果过程管理不严，学生宽进又宽出，不论学多学少和学好学差，所有的学生都可以顺利毕业，则不利于调动学生学习积极性和主动性，不利于创新人才培养，不仅谈不上提高质量，也会造成新的教育不公平。事实上，与世界发达国家相比，我国高等学校人才培养过程管理过于宽松，某些时候甚至处于失范失控和放任状态，学生学习动力不强，积极性不高，混文凭现象较明显，这种情况下，如果不强化过程管理，高校就会变成文凭工厂，造成文凭贬值，出现新的读书无用论。纵观西方发达国家，质量过程管理和控制相当严格，对教师教学工作、管理人员服务工作、学生学习活动都有严格规定。学生淘汰率高，高水平大学学生如期毕业率平均只有 80% 左右，教师流动性也在加大，尤其是那些未能获得终身教职的人员更面临管理、教学和研究上的压力。

质量保障体系刚性化，并不意味着教育过程的管理主义，也不意味着管理的技术主义，更不能将质量保障体系刚性化与学术自由对立起来。在西方，有学者批评现代质量管理的非人性的技术化倾向和意识形态化倾向，认为质量保障体系妨碍了大学学术自由，质量保障是政府控制大学学术的新形式[5]。事实上，这种观点和看法并不完全正确，相反，良好的质量保障体系以及全面质量管理有助于

实现大学学术自由。学术自由，按照传统的理解，就是教谁、谁教、教什么和学什么的自由。教谁，即谁有资格入学和接受教育，属于入学标准问题；谁教，即什么人有权当教师；教什么和学什么，即课程内容由谁来选择。在精英化时代，这些标准与条件确实多掌握在教师手中，教师有很大的自由度。但在大众化、开放化、社会化、市场化以及信息化时代，高等教育与社会生产生活关系之复杂、分工之精细，远远超出了教师个体或群体能力所及。经济、科学技术和知识的高度分化，使教师越来越局限于某一学科专业领域，而管理本身也越来越成为独立的专业活动。因此，质量标准、质量保障和质量管理的期望完全由教师控制，是不现实的。并且，质量管理和保障体系只是关于质量的形式规定，并不妨碍和限制教师具体的学术内容，更不束缚教师的创造性工作。学术自由和大学自治根源于西方，西方实施质量管理和保障有一百多年历史，没有发生过质量管理与学术自由的明显冲突，足以说明二者间并不矛盾的事实。

质量管理和保障不限制学术自由，但质量管理却反对和约束教育教学随意。在我们的生活中，教育教学随意性确实相当大，它违背教育教学目标，违反国家和学校的教育教学政策，不利于提高教育教学质量，贻误学生成长成才，所以，必须坚决反对教育教学过程随意现象，严格按照标准、政策和规范进行教育教学，做到教有章、学有法。

三、高等教育质量保障体系建设必须着眼于常态

高等教育质量保障体系建设，系统设计也好，刚性执行也罢，都必须依赖于日常教育教学生活，内化于日常教育教学生活，使质量保障与管理成为常态化教育教学生活的内在部分。

高等教育质量保障体系分为外部质量保障和内部质量保障两部分，两者的性质、地位以及功能是不同的。外部质量保障体系及其活动非常重要，它对维持和保障教育质量具有重要作用，但不能取代内部质量保障体系，并且外部质量保障体系的作用需要借助、依靠和通过内部质量保障体系才能发挥效力。何以如此？就在于外部质量保障体系及其活动先天固有的局限性，此局限性即它的外部性、外在性、非常态性和非生活性。因为外部质量保障活动基本上属于周期性、定期性的活动，其实施主体不是高等学校自己，而是高校之外的政府、社会或专门机构。外部质量保障处于高校主体之外，处于教育教学活动过程之外，如此一来，

就具有了与高校内部教育教学活动过程的游离性或非同步性，给人的感觉，总是高校之外增加的工作，甚至与高校教育教学无关的工作，因此，外部质量保障与评价，不免受到高校内部的抵制和非议。我们看到，西方一些学者对质量管理和保障有意见，经常批评它干涉和限制学术自由，妨碍高校正常教育教学秩序，就与外部质量保障的特点直接相关。在一定程度上，批评和反对的不是整个质量保障体系，而是外部质量保障与管理。

与外部质量保障体系不同，高校内部质量保障体系的建立者和实施者，是高校自身，是高校师生员工，而其实施过程与教育教学生活过程同步或一致，在教育教学生活过程中保障，保障本身也就是教育教学生活过程。这样的保障最能够体现其本质与价值，也最易于为人们接受和认可。西方高校普遍开展的发展性评价、过程性评价与生活性评价，即为此种内部质量保障的最好诠释。

然而，长期以来，我国高校内部质量保障体系建设成效不能令人满意，主要原因在于机械套用和简单照搬外部质量保障的理念、标准和模式，使内部质量保障活动外部化、外在化，与现实教育教学生活过程相脱离。比如，受外部质量保障和评估认证的影响，内部质量保障与评价也相应形成了周期性、阶段性，内部保障和评价的目的往往不是为了保障教育教学生活质量本身，而是为了外部质量保障和评价做准备，如此，内部质量保障成为外部保障的特定阶段，成为外部质量保障附庸，失去了自身的独立性和独特性。观察现实教育教学实践不难发现学校内部质量保障活动最活跃的时候，往往也是迎接外部质量评价和检查最集中、最临近的时候，而一旦外部质量保障、监控和评价活动停止，内部质量保障和评价也就沉寂下去。这种同步强化和弱化现象，使内部质量保障体系失去了生长根基。

现实中，一些高校日常缺乏必要的质量保障与评价，即使开展这方面的工作，也常是学校行政部门来组织，如院校教育教学质量评价、专业质量评价、课程质量评价、教学督导与检查等等，这些质量保障活动和工作虽然也很重要，但是，它在形式上不易为人所接受，原因在于它们都是非日常生活的突击检查，把教师、学生及其活动当作监管的对象，并且将师生排斥在内部质量保障活动之外。

发达国家和地区的大学有学术自由传统，但这种自由不是任意，不是无规则和无要求，相反，其教育教学非常讲究章法。以香港高校为例，香港的高校在近

20 余年中被公认为全球进步最快的，香港大学、香港中文大学等名列世界大学排行榜中亚洲前茅，香港科技大学更是创造了一流大学崛起的神话，从开办到成为亚洲超一流大学仅用了不到 20 年的时间！而这种一流，又不单纯表现在吸引世界一流校长和专家学者，更在于吸引 600 万香港人口之外的广大内地以及世界顶尖的考生，在于其一流的人才培养及其条件。香港科技大学的高质量，得益于其完整系统、刚性和常态的内部质量保障体系。对于香港科技大学而言，确保和提高质量，有两个最重要的文本：一个是大学章程，它规定了学校的办学宗旨与发展目标，规定了学校的体制、制度与机制，另一个就是大学的质量标准，实行严格的质量保障与认可，其培养目标、学习结果的规定非常清晰细致明确，学习到什么程度、达到什么要求，就授予什么证书。而对管理人员、对教师资格以及日常教育教学活动标准同样提出严格规定，并且向全校公布。全体管理人员、教师和学生都必须清楚地了解和认识自身的使命、愿景和责任。为了达到这样的目标，管理人员应该做什么怎么做，教师应该做哪些如何做，甚至学生该学习什么和怎么学习，都要通过有效途径加以了解和掌握。反观内地高校，不仅质量保障系统性存在缺失，教学随意性大，刚性不够，更大的问题在于许多规定并未深入到学校教育教学生活过程，没有深入到每一位管理人员、师生内心深处，质量保障常态观念淡漠，视质量保障与管理规定为摆设。以往开展的高校外部质量保障和评估，之所以受到不少教师的反感和抵制，主要原因不在于这种保障和评估加重了学校和教师负担，根本上在于质量保障未做到常态，未成为管理人员和师生的本来生活过程。评估标准对高校教育教学和管理工作提出的要求，本应在平常高校质量管理和教育教学活动中加以规定和解决，如果缺乏常态，人们自然不愿接受，自然要反感。这种现象不仅不正常，也说明我们高校内部质量保障体系不成熟。

由此可见，系统、刚性和常态化内部质量保障体系对我们高等学校是何等重要、何等紧迫。

（刘振天， 中国人民大学教育学院教授，北京 100872）

秦琴：高等教育内部质量保障的焦点问题及新趋势

---2016 年“高等教育质量与就业：内部质量保障的贡献”国际研讨会综述

2016 年 6 月 9—11 日，由教育部高等教育教学评估中心与联合国教科文组织国际教育规划研究所(UNESCO-IIEP)主办、厦门大学承办的“高等教育质量与就业：内部质量保障的贡献”国际研讨会在厦门大学召开。来自 26 个国家和国际组织、国（境）内外高校及质量保障机构的 180 余名专家和代表围绕内部质量保障制度设计的有效性与创新性、内部质量保障与就业、内部质量保障与质量文化、内部质量保障的效果和影响因素、内外部质量保障的联结等主题进行深入交流。现将会议的主要思想和观点综述如下。

一、高等教育内部质量保障的焦点问题

1. 外部教育质量保障框架对内部质量保障的影响。20 世纪 90 年代开始，“教育质量”和“质量保障”成为各国教育改革普遍关注的焦点，在全世界范围掀起了高等教育质量保障运动的热潮。外部质量保障(External Quality Assurance, 以下简称 EQA)与内部质量保障(Internal Quality Assurance, 以下简称 IQA)是高等教育质量保障的两个紧密联系、互为支撑的重要方面。本次研讨会上专家与代表们首先从国家或区域层面的外部教育质量保障框架入手，探讨了质量保障机构设置及其职能划分、政策与制度设计对 IQA 产生的影响。教育部高等教育教学评估中心主任吴岩作了题为“中国顶层设计的内外部质量保障制度体系”的主旨报告，着重介绍了中国高等教育发展概况、高等教育质量保障国家制度体系，阐述了中国高等教育质量保障工作的新理念、新标准、新方法、新技术和新文化，并指出，自《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020 年）》颁布以来，中国政府聚焦“提高质量”和“内涵发展”，采取了一系列政策措施，设计并构建了中国特色、世界水平的“一平台二支柱、三保证”高等教育质量保障制度。“一平台”是指建立国家质量监测数据平台；“二支柱”是指全面开展院校评估与高标准的专业认证；“三保证”是指发挥高校质量保障的内驱力、外部质量保障的外推力，吸收借鉴国际先进理念经验参与国际高教质量保障工作、提高国际话语权和影响力。该制度充分发挥了高校质量保障的内驱力和外部质量的保障的外推力，提升了我国在国际高教质量保障活动中的话语权和影响力。马

来西亚多媒体大学（MMU）Duu Sheng Ong 教授介绍了马来西亚教育部资历认证机构（MQA）所开展的工作，他认为，马来西亚院校审核（Institutional Audit）制度和《院校审核行为规范》（COPIA）对马来西亚高校 IQA 体系建设起到了巨大的指导和促进作用。肯尼亚晨星大学（Daystar University）质量保障中心主任 Mike Kuria 介绍了东非大学校际理事会（IUCEA）在开发东非区域共同的高等教育质量保障框架，定期召开质量保障会议，交流各高校质量建设案例方面所开展的工作，他认为，IUCEA 为东非地区不同文化、语言和发展背景的高校开展对话搭建了平台，为推动大学质量建设做出了积极贡献。迪奥普大学（Cheikh Anta Diop University）Mamadou Sarr 教授则介绍了西非地区高等教育质量保障情况，并指出，政府层面提供的绩效指标、高等教育质量标准对于推动高校 IQA 工作开展具有重要的指导作用。

2. 内部质量保障的有效工具和手段。在质量管理与保障过程中，质量管理政策、方法、程序的制定，质量保障体系结构、内容的设计，以及各利益相关者的参与程度等都直接影响着管理的效果。围绕“内部质量保障的有效性与创新”，各高校质量管理负责人展示了他们在内部质量保障工具使用和结构创新方面开展的研究，并通过对学生、教师、用人单位等利益相关者的调查和信息反馈，验证了 IQA 工具和手段使用的有效性，进而提出了如何改进和创新 IQA 结构、完善 IQA 体系等方面的建议。北卡罗来纳大学（UNC-Chapel Hill）荣誉教授 David D. Dill 对美国顶尖大学的内部质量管理进行了研究，他认为，在高校内部建立共享的价值观（shared values）、基于事实的学术质量判断、学校教职员工的共同参与，以及将 IQA 体系设计与大学发展规划及财政拨款政策相联系，对于 IQA 功效的发挥意义重大。巴林大学（UB）质量保障与认证中心主任 Bassam Alhamad 介绍了该校建立集权与分权相平衡的 IQA 体系结构的经验，他认为，以教学为中心，建立适度分权的 IQA 体系结构（学校层级的质量保障与认证中心、学院层级的学院质量管理办公室、系部层级的质量保障协会，以及专业层面的教师专业建设委员会和学生咨询委员会），并明晰各环节、各部门质量管理职责和工作流程是提升 IQA 功效的有效方法。塔尔卡大学（UT）前校长 Pablo Villalobos 介绍了该校 IQA 体系建设的案例，并指出，IQA 体系建设应将学校战略规划的制定、质量保障项目的实施、绩效目标的达成与质量改进紧密结合，形成一个循

环上升的闭环结构，实现外部治理与内部保障的有效结合。杜伊斯堡-埃森大学（UDE）高等教育质量发展中心主任 Christian Ganseuer 就如何设计有效的 IQA 体系结构提出了五点建议：①尊重院系及教师在 IQA 活动中的自主权；②以事实为据开展质量评估，慎用奖惩措施；③加强管理层与普通教职员工的沟通，建立双方对话机制，使教职工充分理解质量管理工作的目标与意义，从而赢得教职员员工对工作的支持与配合；④整合 IQA 与学校其他的管理活动，建立高校内部质量保障体系与学校其他工作的连接，如 IQA 要与高校的规划相连接，与学校教职工的发展相连接，与专业设置、课程建设相连接，从而形成一个相互关联的管理闭环（close the loop）；⑤以质量文化的发展引领质量建设工作。

3. 内部质量保障与就业。21 世纪以来，高等教育进入了前所未有的扩张时期，世界上许多国家都步了高等教育的大众化甚至普及化时代。在此背景下，高等教育质量与毕业生就业问题备受关注。正如马丁·特罗所言，“现在我们正迈入‘学习型社会’，很多人都在接受着正规或非正规的教育，在此情形下，教育的目的和层次进一步分化，它可以向人们提供不同类型和层次的文凭和证书……因此，教育是再成功并不是靠考试成绩和毕业证书来证明，而是在于它是否能够帮助学生就业，更好地实现社会服务功能”[I]。“质量与就业”是本次大会的主题，而如何通过质量保障活动提高学生的就业能力也受到与会代表的热议。英国开放大学商学院教授 John Brennan 认为，高等教育应帮助学生获得受用一生的知识和能力，如专业技能与竞争力、广阔的知识基础、人际关系处理能力、自信与理想等，让学生获得适应各种工作的能力。工作的多样性决定了高校人才培养的多样化，市场的新动向和新问题也促进了高校的改变，而 IQA 的作用就是让这种改变保持正确的方向，让学生和雇主在瞬息万变的劳动力市场中保持紧密联系，形成信息的双向流动，使双方受益。晨星大学的 Mike Kuria 主任介绍了该校通过雇主访谈和毕业生跟踪调查等方法，将劳动力市场需求与大学教学相结合，提高毕业生就业力的案例。他谈到，在肯尼亚毕业生普遍就业率不高，每个大学生平均需要 5 年才能找到工作。而晨星大学通过加强对学生实习实践环节的指导、协调专业教育和通识教育的关系，使学生在专业知识和综合素养方面都得到提升，该校目前就业率居全国第二。孟加拉国美国国际大学（AIUB）前副校长 Charles Carillo Villanueva 认为，通过开展教师督导、课程评价、项目

评估、学生能力评估以及雇佣方参与课程评价，学生就业能力得到了明显提升。同时，他还强调校友工作室（Office of Placement and Alumni, OPA）的创办和学生实习基地建设对于学生就业能力的提升起到了推动作用。最后，专家们就如何改进 IQA 工具以提高学生就业能力提出了如下建议：对市场 and 雇佣方要进行全面而细致的调研，涉及的利益相关方越多，搜集到的信息越全面，对学生的就业帮助就越大；要重视学生综合素质的培养，为学生终身教育打下基础；建立多层次、多渠道、多元化的信息反馈机制，以提高学校和劳动力市场之间信息沟通的有效性和及时性。

4. 高校内部质量文化建设。高校内部质量保障活动的开展不仅需要运用多种 IQA 工具和手段、制定相关的标准和制度规范，更需要进行质量文化的建设。在大学这样一种文化机构内，“质量”与“文化”如何融合，使之建立一种致力于追求高质量的文化，是本次大会的一大焦点。美国高等教育认证委员会主席 Judith Eaton 表示，提升高等教育质量不仅需要内部质量体系的保障，还需要外部质量评估的推动，对高校而言，应在良好的质量文化和追求内涵发展之间达成共识和平衡。哥本哈根商学院（Copenhagen Business School）荣持教授 Lee Harvey 认为，“质量文化”是一个复杂的概念，它与高校内部质量管理紧密相联，是促进教育质量，持续提升的内在动力。但是，“质量文化”并不等同于“质量保障的文化”，真正的“质量文化”是“基于管理者、老师和所有学生的主动要求改进的意愿”，而不是对高校质量管理制度、要求和程序的服从和配合，更不是一种妥协，质量文化独立于任何官僚化的程序和规范。他强调，高校内部质量保障活动的开展要赢得人们内心的认同（winning hearts and minds），而不是行为上的依从（compliance）。维也纳经济大学（WU）质量管理项目主任 Oliver Vettori 介绍了该校质量文化部质量保障体系建设的经验，并指出，质量文化的发展依赖于充分的沟通，在质量管理过程中要注意基于信息，交流和反馈建立高校与劳动力市场，高校管理层与教师之间的沟通机构。他还建议通过雇主调研、学生跟踪调查、课程评价等方式，搭建学校与劳动力市场、学生与老师，以及利益相关方之间交流与对话的平台，将 IQA 牢牢地根植于学校的质量文化建设当中。合肥学院党委书记察敬民介绍了应用型大学质量文化的经验，提出了“三全两化”的质量文化建设的思路与策略。他指出，“三全”是全员参与、

全面评价和全过程监控；“两化”是常态化（常规性的工作要制度化、经常化、长期化）和信息化（利用信息化的手段提高管理效率）。质量文化要“内化于心，外化于行”，他强调把质量保障的思想发展成为每位教师、学生发自内心的文化性建设。

5. 内部质量保障的有效性和影响因素。在质量保障活动开展初始阶段，解决质量管理相关制度及标准、质量管理技术方法及手段的有无是首要问题，而当质量保障活动进行到一定阶段，验证内部质量保障方法的有效性并提升其功效成为了更加引人关注的话题。来自联合国教科文组织国际教育规划研究所（以下简称 IIEP）的 Martin 女士通过一项对全球 311 所高校参与的 IQA 实施情况的在线调研发现，政府和高校领导层的支持是建立高效的高校质量保障体系的关键因素。杜伊斯堡—埃森大学（UDE）高等教育与质量发展中心研究员 Petra Pistor 也在报告中指出，对于提升教育质量而言，最有效的方法是“学生课程评估”（包括标准化的问卷调查、意见分享、深度交流、结果反馈），其次是“学生学习情况跟踪调查”和“专业自评”。他认为，决定 IQA 功效的关键因素是流程的可管控、高校领导层的支持、基层管理者与普通教师的共同参与，以及对教师自主性的尊重。巴林大学的 Bassam 主任也谈到，标准、政策、体系及流程对于内部质量管理固然重要，但政府的引导和高校领导层的支持是影响 IQA 的最关键因素。最后，专家们就如何提高 IQA 有效性提出了一系列改进建议，如向全体教职员展示质量管理工作的愿景，让他们理解此项工作的目的和意义，从而在参与 IQA 的过程中改变认识，减少对于 IQA 的抵触情绪；对教职员进行适当的培训，让他们了解并掌握适宜的 IQA 工具；开展数据收集与分析，提供创新性的解决问题的方案，精简管理程序，提高工作效益，减少繁琐的文件撰写和重复性工作，等等。

6. 内部与外部质量保障的联结。正如前文所述，EQA 与 IQA 是教育保障体系内密不可分的两个方面，而在实践中，如何实现 EQA 与 IQA 的联结和平衡却是值得深入研究的问题。来自 IIEP 的 Martin 女士提出，质量保障是一个多层次、多目标的行为，各地区、各高校应在不同层次之间做好连贯和协调 EQA 与 IQA 就像硬币的两个面，EQA 提供了质量保障的方向和外部动力，但同时要考虑不同国家、地区和学校的要求；IQA 提供了质量保障的内部动力，同时还要展示

各高校的特色，两者既要扮演好各自的角色，又要相互支持、相互补充。来自巴西的 Dilvo Ristoff 就 EQA 与 IQA 的关系做了一个形象的比喻，他谈到， IQA 就如同一粒粒“珠子”，每个学校都有自己的 CQA，形态各异，植根于自身的文化之中。但如果缺乏外部指导，学校会爱上自己的目标而看不到全局，甚至偏离正确的方向。因此，EQA 就应该提供了一个外部的指导工具，将这些零散的“珠子”串联起来（即形成内外结合的高等教育质量保障完整体系）。智利校际发展中心的 Maria-Jose Lemaitre 指出，传统管理主义将焦点放在问责上，强调质量管理与评价独立于政府同时要适应市场的变化。而系统论的观点则认为，高等教育质量保障应将内部评估与外部评估相联，将 EQA 与 IQA 结合成为一个完整体系。因此，她认为质量管理与保障不仅要回应来自外部（例如政府）的质量要求，还应从高校内部的需要出发，建立内部与外部评估的联系，共同推动教育质量的提高。教育部高等教育学评估中心周爱军副主任认为，高等学校既是高等教育质量的责任主体也是高等教育质量保障主体，EQA 的建设与实施要发挥对高校 IQA 的支持、服务、引领作用。他谈到，“中国教育部在 2015 年印发的有关推进办评分离的文件，推进了国家高等教育治理现代化体系的建设，促进了政府依法办学，高校依法自主办学，社会机构开展社会性评价格局的形成。目前，IQA 在我国的高等教育质量保障体系建设中处于非常重要的地位，许多工作都围绕它展开。今后，我们要努力实现 IQA 与 EQA 和管理机构层面的协同共治的局面，真正有效地提高高等教育质量。”

二、高等教育内部质量保障发展的新趋势

1. 强调“以生为本”的教育质量建设。过去更多是从“教”的角度理解和衡量高等教育质量，高等教育质量保障也更多的是强调高校教学资源与条件建设教师素质与能力提高，以及教学方法改进等内容。但现在，学生的成就与发展成为了质量建设的主旨目标。在本次研讨会上，杜伊斯堡-埃森大学的 Christian Ganseuer 主任建议，要以关注学生学习体验为目标改进 IQA 工具和程序，通过建立“学生成长档案”，开展毕业生跟踪调查、教师满意度调查和学生视角的课程评估等方式确保教学质量，为学生成长服务。巴林大学的 Bassam Alhamad 主任也谈到，“我们讨论 IQA 的有效性，最终目的还是在于服务学生，能否为学生提供好的教学服务、帮助学生就业是 IQA 的有效性的最终体现，所有的技术、

方法都应服务于这个主题”。合肥学院蔡敬民书记提出，应用型人才培养要以学生能力培养为核心，实现人才培养方式的转变，如在教育理念上从知识输入导向到知识输出导向转变，从过去“我要求学生学什么”向“学生通过学习将来会干什么”转变；人才培养方案的制定要以大量企业、行业调研为基础，提炼出专业的核心能力，开展以学生能力提升为目标的模块化教学；在课程改革中从关注教师“教”向关注学生“学”转变；在实践教学体系建设与改革中，以如何培养学生解决生产过程中实际问题的能力为核心。

此外，与会专家就如何“以生为本”开展教育质量保障活动提出了系列建议，如在教学过程中，充分关注学生的学习效果；在校园服务上，注重学生学习支持服务系统、学生信息反馈系统的建设，为学生学习提供优质服务；在质量保障上，通过对学生、毕业生和用人单位满意度调查，让学生参与到各级质量保障机构及其评估实践中去，发挥学生质量保障主体作用。

2. 提倡质量保障活动中利益相关者的共同参与。联合国教科文组织在 2015 年发布的《反思教育：向“全球共同利益”的理念转变》一文中指出，教育作为一项“共同利益”，必须具备包容性，需要制定和执行公共政策的程序，并且要开展适当的问责。随着“利益相关者”理论逐渐被高等教育界采纳和接受，并定义为高等教育机构典型的组织特征，如何让更多的利益相关者参与高等教育质量保障，发挥各自的作用，并协调和平衡各参与者的利益和权力，成为高等教育领域不可回避的话题。维也纳经济大学的 Oliver Vettori 主任指出，IQA 不仅是一种工具和程序，更是通过利益相关者之间的交流和对话构建的一种永久的管理关系，在此理念下，“利益相关者的参与和他们的满意”成为了该校 JQA 体系建设的共同信仰。厦门大学副校长邬大光教授也谈到，目前国内大学还普遍缺乏一种让各种社会利益相关者广泛参与的质量保障机构、“从学校外部来说，质量被认为是大学内部的事情，与社会无关；从学校内部讲，质量保障被认为是教学部门的事情，与其他管理部门无关；从领导层面讲，质量保障被认为是分管教学副校长的事情，与其他分管领导无关”，而实际上，教育质量保障需要各方利益相关者的共同关心和全面参与。因此，他提倡国内大学应加快利益相关者共同参与内部质量保障体系的建设。

3. 倡导以数据和事实为基础进行质量管理。随着高等教育系统日益复杂化，

尤其在信息化、大数据时代背景之下，传统的经验管理模式已很难胜任质量管理责任，高等教育质量管理越来越需要从经验走向科学，建立相对科学、规范的质量保障与检测机制。研讨会上，教育部高等教育学评估中心吴岩主任介绍了我国运用互联网+和大数据技术，建设覆盖高等职业教育、本科教育、研究生教育的立体化质量监测网络，并在此基础上开展“用数据和事实说话”的高等教育质量常态监测，展现了国家质量监测数据平台在我国高等教育质量保障与评估工作中发挥的重要作用，引起了与会代表的广泛关注和赞同。Oliver Vettori 主任谈到，通过多种渠道收集到的信息有时会给人们带来困扰，我们需要有新的方法来整理和分析这些信息，从而让教师们有更多地时间来实施教学上的创新。Martin 女士也指出，“分析能力”非常重要，建立良好的信息系统开展信息收集，能为领导决策提供服务。此外，一些高校管理者也纷纷展示了他们以数据和事实为基础，开展内部质量管理的成果和经验，进一步论证了信息系统的建立和使用在提高管理工作效率、提升管理的准确性有效性、减轻工作人员负担等方面发挥的重要作用。

4. 侧重质量保障的完整性、完整性。以往，IQA 常常被视为保障和提升教育质量的工具和程序，它们零散地分布于高效管理的各个阶段和环节，体现在高校质量管理的各项活动中，有各自的服务对象和目标，发挥各自的功能。而现在，整合 IQA 的工具和程序，建立完整的质量保障体系，进而提升 IQA 的功效成为人们的共识。本次研讨会上，众多学者和专家就质量保障体系建设的完整性和系统性的问题提出了见解。如吴岩主任介绍了我国质量保障体系的整体构架和建设思路，他强调，要以高校内部质量保障体系建设推动质量保障长效机制的形成。周爱军副主任提出了高校 IQA 体系建设的六个核心要素，即：有标准、有组织、有人员、有监控、有反馈、有提高。Christian Ganseuer 也指出，将单个的质量保障方法或者程序整合为内部质量保障的体系，使之系统化（from tools to a system），是提高 IQA 功效的重要方法。

5. 关注内部质量保障的有效性、针对性和实效性。高等教育管理与质量保障的内容庞大而复杂，各高校的发展阶段与质量管理水平也是千差万别，因此，需要针对各高校不同的发展情境和质量目标，提出不同的 JQA 体系建设与实施方案，才能真正地对各高校起到示范和参考作用。IIEP 从 2014 年起组织实施

“高等教育内部质量保障优秀原则和创新实践项目”(Exploring Good and Innovative Options in Internal Quality Assurance in Higher Education , 简称“ IQA 项目”), 至今已有两年时间。在此期间, 项目组通过大量的调查和访谈, 对入选 IQA 项目的 8 所大学在内部质量保障方面取得的优秀成果和实践经验进行了归纳和总结, 并以统一的文本框架总结呈现出来, 以确保案例的可比较、可借鉴, 以期为各个国家和学校制定相关政策提供有针对性的参考。在本次研讨会上, 与会代表围绕大会各项议题, 分别展示了各高校富有特色和成效的经验与案例, 突破了以往笼统地谈内部质量保障体系建设方法与途径的局限, 代之以在特定的组织情境和质量发展阶段下, 展示各项措施和方案的可行性和操作性, 引导高校内部质量保障的研究向关注 IQA 的有效性、针对性和实效性发展。

6. 注重内部质量保障手段的反馈环节。随着完整、系统的质量保障体系建设日益受到人们关注, 质量保障的反馈环节也更加受到重视, 而这恰恰是原先在质量管理活动中常常被弱化或忽视的环节。开展质量保障活动的目的是保障并提高质量, 而要实现这一目的, 就需要有高效的反馈机制。有专家提出, IQA 系统应对高校的学术标准、学生学习情况和质量、公开信息的质量和条件质量的提高等方面进行评价, 判断其是否达到预期, 这样, 高校可以根据评价结果结合学校自身特点来采取一定的改进措施, 进而生成相应的行动计划。有专家建议高校内部保障制度的改进, 应接受来自外部的改进意见, 构建起多元化的外部反馈渠道, 形成良好的内外部沟通与对话机制, 在最大程度上确保高等教育质量保障制度对提升高等教育质量的作用。而不是简单停留在评估形式上。

7. 重视高校内部的“质量文化”建设。尽管质量管理和保障的技术手段对于高等教育质量的提升具有重要作用, 但它并不能从根本上解决质量改进问题。从长远来看, 只有“基于高校全体师生员工主动要求改进的意愿”, 建立深入人心的“质量文化”, 才能从根本上建立改进和提高质量的长效机制。正是由于意识到技术手段的局限, “质量文化”近年来引起了学界的关注, 并日益成为内部质量保障研究的核心。本次国际研讨会上, 与会者不仅时论了质量管理与质量文化的内在联系, 并就如何培育和建设高校内部质量文化提出了具体可行的方法。UNESCO 项目专家汪利兵在大会开幕式致辞中提出, 高等教育质量的提高, 不仅需要内部质量体系来保障, 也同样需要外部质量评估来推动, 对教育机构而言,

质量文化的建设要与高校的内涵发展达成共识协同发展。联合国教科文组织高等教育部门主管 Peter Wells 在大会总结发言中进一步强调,“今天的大学里盛行研究文化,文化本身是一个很复杂的词,但无论我们如何去理解和定义‘文化’一词,最关键的还是要建立适合本地区、本校的质量文化。” 邬大光教授指出,目前中国大学更多关注管理制度,就是因为我们还 没有形成质量文化。而在文化的形成时期,我们需要以制度建设推动文化的形成。对于如何培育和发展质量文化,专家们提出了如下建议:①增强职工对学校的认同感;②培养学生的参与意识;③重视内部沟通并赋予教职工权力;④对质量管理的关键数据进行系统的收集、整理和分析,提高管理的科学性;⑤吸纳各方面人员(教师、学生、家长、雇主等等)的 共同参与;⑥重视自评、评估后及时跟踪研究和改进工作;⑦质量政策、制度、文件须得到师生广泛认可和支持,等等。

(秦琴,北京航空航天大学高等教育研究所博士研究生,北京 100191 ; 防灾科技学院高等教育研究所讲师,河北三河 065201)

郑宽：高校内部质量保障：框架与措施

联合国教科文组织“IQA 项目”优秀案例述评

高等教育进入大众化发展阶段后，质量危机日益凸显。高等教育质量保障运动自 20 世纪 80 年代兴起，各国十分重视，先后建立了各具特色的高等教育质量保障体系。高等教育质量保障体系一般分为外部质量保障（External Quality Assurance, EQA）和内部质量保障（Internal Quality Assurance, IQA）。外部质量保障通常是由区域性 / 全国性 / 地区性的专门机构组织实施的质量保障活动，内部质量保障则是由高等教育机构自身负责的针对教学、就业、管理等核心环节的质量保障活动。欧洲高等教育区质量保障标准与指南（ESG）将 IQA 定义为通过一系列测量程序和工具实现质量提升的过程[1]；学者哈维（Harvey）认为，IQA 是高等学校为了保障教育与研究的质量，在学校内部开展的一系列检查、评估、审核等过程[2]。可见，IQA 针对人才培养的关键要素，在高校开展一系列评估与监控，以实现高校自身质量的持续改进与提高。当前，随着全球高校质量保障主体意识的增强，越来越多的高校建立了由组织机构、标准框架、运行机制构成的，适应自身发展特色的内部质量保障体系。

我国高等教育质量保障经过 20 多年的发展，在总结经验和借鉴国际先进理念的基础上，基本形成了以高等教育质量常态监测国家数据平台为依托，以院校评估和专业认证为支柱以高校自我评估内驱力、政府和社会质量评价外驱力、国际评估影响力为保证的高等教育质量保障体系。该体系倡导内外部质量保障的结合，强调在外部质量保障的推动和促进作用下，加强高校自我评估，建立内部质量保障体系，增强高校发展和质量提升的主体性，培育质量文化。

2014 年，联合国教科文组织国际教育规划研究所（UNESCO-IIEP）发起“高等教育内部质量保障的优秀原则和创新实践”项目（Exploring Good and Innovative Options in Internal Quality Assurance in Higher Education，简称“IQA 项目”），并在全球范围评选出 8 所高校作为内部质量保障优秀创新实践案例，包括亚洲的中国厦门大学、巴林王国巴林大学、孟加拉同美国国际大学，欧洲的奥地利维也纳经济大学、德国杜伊斯堡-埃森大

学，美洲的智利塔尔卡大学，非洲的肯尼亚晨星大学和南非自由州大学。本研究将呈现 8 所高校内部质量保障体系的框架和措施，并在此基础上分析总结内部质量保障体系建设的优秀实践经验和原则。

一、“ IQA 项目”全球八大优秀案例概述

1. 中国厦门大学。厦门大学是东北亚地区唯一一所入选联合国高校内部质量保障优秀创新实践案例的学校。厦门大学自建校之初，就把创建高质量教育写入《厦门大学校旨》，提出要实现让学生“与世界各国大学受同等之教育”的目标。学校从创办至今，一直探索有效的内部教学质量保障，2005 年本科教学评估后，厦门大学逐步建立起以年度教学评估为抓手，以教学质量报告和教学状态数据为支撑，结合多种措施和手段的较为完善的内部质量保障体系。

厦门大学在长期的研究和实践中构建了独特的 IQA 理论体系，认为 IQA 是一个动态的可分解、可操作、可控制的闭环管理流程，它通过整合内部各类教学资源、协调教学过程的各个环节，构成一个在教学质量上能够实现自我约束、激励、改进和发展的有效运行机制。从人才培养整个过程看，IQA 需考察培养目标与社会 / 个体需求的接近度，培养模式与培养目标的匹配度，培养过程和培养模式的吻合度及培养结果与社会 / 个体需求的适应度。（见图 1）基于上述理论探究，厦门大学 IQA 体系在实践中遵从指向性原则（质量核心指向人才培养质量）、整体性原则（教育质量管控从目标设计、模式选择、过程监控和结果输出的综合把握）、阶段性原则（教育质量监控要在人才培养不同阶段的主要矛盾上精准用力）、可控性原则（设定质量标准）和持续性原则（有效且可持续发展）等基本原则。

厦门大学在理论研究和实践探索中逐步形成了一个有目标、有标准、有措施、有组织、有反馈的 IQA 体系。该体系由分管校领导牵头，在运行过程中形成了一个多机构合作、多主体参与、多系统整合的内部教学质量保障机制。厦门大学 IQA 框架的特色是以内部教学过程评估为“核心”，强调学校内部评估是外部评估的重要组成部分，也是外部评估的最终目的；强调学校内部评估须参考外部评估的标准，内部评估的改进须有助于完善外部评估；强调学校内部评估的核心是教学过程的评价，教师、学生以及学校行政管理者的两两评价形成了教师学生以及管理者共同参与的内部质量保障体系。（见图 2）整个 IQA

体系的质量持续提升长效机制通过“自我检查—自我诊断—自我反馈—自我整改”4个阶段实现。

厦门大学通过一系列措施来保障 IQA 体系的效能，包括：①本科教学自我评估。厦门大学每年选取若干影响本科教育质量的核心监测指标，在学院全面自查的基础上，以校领导为组长，成立若干评估专家组，对各学院本科教学工作进行检查，评估报告以评估反馈会的形式反馈至各学院及相关单位，并督促整改，建立了完善的“自我检查、相互观摩、典型示范、及时整改”的自我评估机制。②常态数据监测。学校依托教务管理信息化平台，动态采集教学运行基本状态数据，在对数据统计、分析的基础上监测教学质量的状态与发展，形成每学年的《本科生教务基本情况统计表》和《厦门大学本科教学质量报告》。③本科课程教学测评。学校每学期以随堂测评的方式开展本科课程教学测评，根据测评结果编制分析报告并反馈相关学院和任课教师，对测评成绩较低的教师实行约谈、听课制度，帮助教师改进教学。④学生学习经历调查。学校基于学生学习增值的理念，每年开展新生、毕业生学习经历调查。基于调查结果，每年形成《学生学习经历调查报告》，为进一步改进教学提供了实证依据。⑤日常质量监督机制。学校建立了包括教学督导制度、党政领导干部听课制度、校长听课日制度、日常教学检查制度等制度，形成利益相关方相互制约、相互监督、共同参与的监督体系。⑥教师教学能力发展。学校教师教学发展中心从教学能力提升、咨询服务、改革研究、质量评估、资源共享等方面开展工作，通过搭建教学观摩平台、开展教师教学培训、建立教师教学档案、促进教学资源共享等系列措施，在促进全校教学质量提高等方面取得成效。

2. 德国杜伊斯堡—埃森大学。德国现有近 400 所高等教育机构，其中 121 所研究型大学，220 所应用科学大学，58 所艺术音乐类学院，共 17731 个专业点。目前，除通行的院校评估和专业认证模式外，德国通过引入聚类认证和体系认证模式，应对体量庞大的高等教育体系和实践中的问题。2009 年，德国认证委员会决定筹备体系认证体系认证的对象是高校内部质量保障体系，目的是审核高校内部与教学质量相关的结构和程序能否保证专业质量。一旦高校通过体系认证，所有通过该校质量保障体系审核的专业都会得到为期 6 年的认

证 c 这一认证模式的引入成为推动德国高校 IQA 体系建设的重要因素。

杆伊斯堡—埃森大学（ University of Duisburg-Essen, UDE ）建立于 1972 年，是一所综合性公立大学，是德国最大的十所大学之一，下设 11 个学院，约有 4 万名学生。UDE 于 2004 年成立高等教育发展与质量提升中心（ CHEDQE ），负责教育架构的概念开发、人员发展、博洛尼亚咨询、课程设计支持、招生及多元化管理、教学能力建设、基于评估 / 调查的质量管理等。CHEDQE 从 2010 年开始着手准备体系认证，即将成为德国体系认证的第一所接受高校。

UDE-IQA 指向人才培养，并强调 IQA 对学校战略决策的作用。UDE 通过一系列规章制度，明确规划了学校 IQA 体系建设，确定了教学质量提升的六大原则：教学与科研的整合；对跨学科保持开放心态，注重提升学生的跨学科意识；提高学生指导质量；能力导向的教学目标和考评模式；多元化意识及教育平等；质量导向。UDE-IQA 体系主要由三个核心机制构成：①周期性目标及绩效协议。参照 ESG 、德国文教部长联席会议（ KMK ）要求以及德国认证委员会的标准， UDE 每六年开展一次内部评估，审核学校组织机构绩效，形成系列质量报告，改进组织机构效能。在内部评估的推动下，每三年，学校各部门将与学校委员会就如下问题进行沟通协商并签订目标及绩效协议：该部门的发展现状及取得成绩；该部门长期发展规划；该部门终期计划。目标及绩效协议的目的，是使学校各部门的发展计划与学校整体的战略规划保持一致，实现对质量的整体把控。②集中的数据支持。UDE 通过学生评教、课程评估、模块评估（针对课程评估中发现的问题）、学习记录、学生学习经历调查、毕业生跟踪调查等措施为 IQA 体系提供集中的数据支持，并通过一系列质性调查来完善数据集的建设。③对人才培养核心环节持续性与针对性相结合的咨询、协调与支持。除针对教学质量提升的措施外， UDE 还通过行业专家参与课程设计、课程修订、员工发展、学校战略规划（将微观层面的教学效能，中观层面的专业设计，与宏观层面的学校战略规划相联结，整合进 IQA 体系闭环）、数据管理等措施促进学校教学、就业及管理质量的提升。

3. 巴林大学。巴林王国共有 13 所高等教育机构，其中 3 所公立大学，10 所私立大学。巴林王同于 2008 年成立教育资历与质量保障署，对巴林王国

高等教育实施外部质量保障促进了巴林王国的大学 IQA 体系建设。

巴林大学（ University of Bahrain, UB ）建于 1986 年，由专门提供工程和商科教育的海湾理工学院和提供艺术、自然科学、教育学的巴林大学合并而成，现有学生近 2 万名，专任教师近 800 人。巴林大学自 20 世纪 90 年代开始内部质量保障体系建设，主要举措包括组建内部质量保障职能部门、参与国际外部认证、设计开发一系列有效的 JQA 工具措施等。

UB 的 IQA 贯穿于校、院、系三级管理体系，形成了一个任务明确、职责清楚、权限分明、相互协调、相互促进的教学质量保障机制。UB 的质量保障与认证中心（ QAAC ）是该校 IQA 体系核心统筹部门，负责制定学校及专业层面的质量保障政策，编制质量保障手册，保障学校各部门活动的绩效和质量； UB 质量保障执行委员会（ QAE ）负责具体执行质量保障、监控与评估活动；学院的质量保障办公室负责学院层面的质量监控，办公室主任是 QAE 成员，并负责向 QAAC 汇报学院质量保障工作；学系认证委员会负责评估教学目标、教学大纲和学生学习成果，负责调查数据的分析评价及专业自评报告等工作；此外，还设有专业指导委员会和学生指导委员会。

UB-IQA 体系通过以下三个机制达成目标：①专业及课程评估。QAE 负责每年审核学校专业培养目标及预期学习成果，并与专业指导委员会、学生委员会座谈，对教学目标及预期成果进行评估，每两年向校友与用人单位收集对专业和课程的意见。评估结果将体现在专业自评报告及改进行动中。②专业自我评估。每学期各专业收集课程、教师、学生、设备资源、科研、管理及合作等信息和数据，开展专业自我评估，形成自评报告。院系委员会将对自评报告进行讨论并商定改进计划，改进计划通过学院院长提交至 QAAC 。③改进行动。多数改进行动在学系层面开展，保障了学院教师能够最大程度地参与质量保障工作。第一年改进计划执行后，由 QAAC 汇总起草进度报告。与此同时， UB 开展了一系列促进教学质量、就业质量和管理质量提升的措施包括课程评估、教师培训、教学监控、学生参与度调查、毕业生跟踪调查、用人单位满意度调查、就业市场分析、学生能力测评、校内机构自我评估和外部评估、目标协议等。

4. 奥地利维也纳经济大学。奥地利的大学质量保障建设经历了由高度自治

到以外促内、再到内外结合的发展过程。“质量保障”和“评估”概念于 1993 年首次出现在奥地利《大学组织法案》中，当时的“评估”主要指学生满意度调查，高校内部质量保障体系基本不存在。重大变革始于《大学法案（2002）》的颁布，该法案赋予高校极大的自治权鼓励高校基于自身实际情况进行质量管理与提升，因此，奥地利的大学基于欧洲高等教育区质量保障标准与指南（ESG），结合学校实际，探索设计出了各具特色的学校质量管理体系；2011 年，奥地利成立质量保障与认证署，对所有高校进行院校审核及专业认证，至此，奥地利开始了基于标准和产出的以外促内的质量保障体系建设。

维也纳经济大学（Vienna University of Economics and Business, WU）成立于 1898 年，是奥地利最大的经济类公立高等院校在经济与工商管理领域享有很高的国际声誉。WU 在大学自治中发展了丰富的内部质量保障经验，并在外部质量保障的推动下，逐步形成了完善的内部质量保障机制，并凝练出独特的质量文化：质量被视为一种生活方式，质量保障体系应更少地强调技术，更多地关注对个体意义的增值。WU 的 IQA 体系聚焦于五个维度：学习效能、教学效能、资源的充足和有效性、学术及合作需求的适应度、与外部的连结，（见图 3）体现了对培养目标、教学投入、培养过程、结果及机制建设等人才培养核心环节的整体质量把控，上述每个维度都在“质量分析、质量发展、质量对话”的长效机制中得到质量保障与提升。其中，质量分析强调基于数据和事实的、以年度报告为形式的质量分析和基准比较；质量发展强调质量文化及持续改进的重要性；质量对话倡导内外部相关利益

者基于质量分析结果共同探讨改进及行动计划。WU 用以保障 IQA 体系运行的有效性措施有：战略发展规划、内部财务审核、目标协议、学生评教、专业评估、学生调查 A 劳动市场跟踪、学习测评、科研评估与人员发展等。WU 现已接受了经管类的国际三大认证：EQUIS(2007 年)、AMBA(2010 年)、AACSB(2015 年)，这些国际认证进一步推动 WU 内部质量保障标准和措施的完善，促进了 WU 的 IQA 体系发展。

5. 孟加拉国美国国际大学。孟加拉国现有公立大学 34 所，私立大学 78 所。高等教育毛入学率已达 53.6%^c 2009 年孟加拉国教育部和大学授予委员会

发起了“高等教育质量提升项目”，该项目旨在加强国家质量标准建设，开展质量审核，支持大学建立内部质量保障组织（IQAC）。孟加拉国通过积极参与国际质量保障活动，促进了大学内部质量保障建设和发展。

孟加拉国美国国际大学（American International University-Bangladesh, AIUB）于1994年成立，是孟加拉国最好的私立大学之一，现有学生近10600名，有13个本科专业和7个研究生专业，专任教师近350人。该校IQAC的成立标志着IQA体系的逐步形成。在“高等教育质量提升项目”的支持下，AIUB的IQAC参照国家及国际质量保障指导方针和实践，负责本校的质量保障与提升，具体工作包括制定学校管理和学术活动标准，为学术部门开展自评和接受外部评估提供支持和指导，开发并维护学校质量保障数据库等。IQAC由副校长统筹管理，两名资深学者担任执行主任，分别负责质量保障事务和财务管理事务。每个专业由3名人员组成自评委员会，负责开展专业评估。由系主任、专业负责人和院长办公室负责组织课堂督导、教师教案评估、教学绩效评估和管理人员绩效评估。

AIUB-IQA体系深入到专业层面运行，具体程序是：由IQAC指导各专业自评委员会，对学校专业进行自评，即每3年开展一次问卷调查，调查针对5类利益相关方（包括用人单位调查、学生满意度调查、校友调查、学术人员调查、教辅人员调查），涉及与人才培养相关的9个核心内容（包括课程设计与评估、学生入学/培养过程/成绩、教与学评价、学生服务、管理、设施设备、人员支持、科研、过程管理/持续改进），由IQAC汇总调查结果，在数据和事实基础上，分析总结形成报告，用于指导AIUB每两年开展的目标及标准修订、每两年开展的发展及行动规划、以及每3年开展的专业自评工作。

6. 智利塔尔卡大学。智利是拉美地区高等教育发达国家之一，截至2014年，毛入学率近60%，处于高等教育普及化阶段。目前，智利除“大学院长委员会（CRUCH）”所属25所传统大学外，还有33所私立大学、33所专业学院和38个技术培训中心。智利对高等院校实行分类认证：一类针对1981年以前成立的已获得办学自主权的学校，由国家教育部高等教育署定期检查的形式监督其教学质量；另一类针对1981年后成立的院校，由全同认证委员会（CNA）认证。截至2014年，智利80%的高等教育机构已接受认证。

智利塔尔卡大学（ university of Talca, UT）建于 1981 年， 是一所综合型大学。UT 现有在校生 10419 人。UT 的 IQA 经历了从培育质量文化、积极参与外部评估与认证，到建立内部质量保障相关机制并形成体系的过程。UT-IQA 体系涵盖战略规划、战略任务分解、目标协议、管理过程控制等主要环节，是贯穿于学校—学院—专业三级的内部质量保障长效机制：①学校层面，学校规划办主要负责学校和学院层面的战略规划和质量监控，确保校内战略发展的一致性。学校层面还建立了质量保障支持部门：针对本科教学，设有本科教育质量办公室，下设教师评估质量保障科（设计、验证、应用质量保障工具，开展本科生满意度调查，总结评估经验，提供新生指导，为专业课程设计和实施提供支持）和本科专业认证科（为本科专业参与认证提供全过程指导和支持）；针对研究生教育，学校研究生院设有质量保障科，负责研究生专业的自评和认证工作。②学院层面，由院长、系主任、专任教师组成委员会，负责对本科教学、新增本科专业、教学计划、内部管理等方面做出决策。研究生院设有学术委员会，负责各学院研究生层面的质量保障工作，包括建立专业制度和质量标准促进新设专业的发展，指导国内外专业认证的自评过程，提出专业修订方案等。③专业层面，专业委员会负责研究并提出专业教学方案，评估专业课程体系；教师委员会负责提出教学标准和政策方案，与学校行政部门合作，共同解决教学过程中的问题；自评委员会负责该专业的自评及持续改进工作。

7. 肯尼亚晨星大学。肯尼亚的高等教育起步较晚，目前，肯尼亚有 22 所特许公立大学、9 所公立大学附属学院、17 所特许私立大学、5 所私立大学附属学院、1 所注册私立机构。肯尼亚大学教育委员会（CUE）起初只对私立大学进行外部质量评估，随着肯尼亚高等教育财政体制改革转型，公立高校开始面向社会筹资，大毡’招收“自费生”，学位质量持续贬值。基于此，2012 年肯尼亚颁布新法案，要求 CUE 作为国家质量保障机构，对全国所有大学实施院校评估和专业认证。

晨星大学（ Daystar University, DU）1994 年成为特许私立大学，目前在校生 5000 余人。DU 质量保障中心（ CQA ）全面负责学校内部质量保障工作， CQA 负责人直接向校长汇报质量保障工作。其主要职责是开发 IQA 体系工具（政策、标准、和程序等），对学校教学开展评估。CQA 与 CUE 保持密切联

系，负责支持学校参与院校评估和专业认证。

DU-IQA 体系有 4 项传统机制：内部考试审查，即由学术人员根据布鲁姆教育目标分类法审查考试内容，考察每门课的教学大纲在广度和深度上的合理性，确保考试难度与学生发展水平相适应；外部考试审查即由外部同行专家在考试结束后，审查考试题目是否清晰明确，教师是否按照评分标准公平公正给出成绩；学生评教，即收集学生对教学过程的意见和建议；学生实习指导，即用人单位针对实习学生的职业能力和意愿给出反馈，实习指导教师将提供一份学生实习表现报告，用于改进课程和教学方法，使毕业生能够更好地为未来职业做准备。除了上述传统机制，DU 还通过接受外部认证提升学校教学、就业和管理的质量。晨星大学在就业率上一直有较好的声誉，学校在提供适应社会需求的教育内容上进行了有益的探索，并通过一系列措施来保障学生就业。

8. 南非自由州大学。随着 1994 年南非“宪法民主制”的建立，南非社会民主化程度不断提升，高等教育呈现出持续进步的发展态势，传统殖民主义和种族制度下的不平等得到改观，“有质量的公平”正成为南非高等教育发展的战略追求。南非是一个传统的英联邦体系国家，保持着较高的教育水准。日前，南非有 24 个国立大学和近百所私立大学。南非高等教育质量委员会（HEQC）在对高校实施外部评估和认证的同时，十分注重内外部质量保障机制的互补，将高校内部质量提升和能力发展作为重要目标，强调加强院校自身质量意识，促进持续改进。HEQC 将自我评估作为促进高校内部质量保障建设的重要策略，对符合要求的高校授予 6 年期的自行评审权。

自由州大学（University of the Free State, UFS）是南非最古老的大学之一，由七大学院体系构成，包括经济管理科学学院、教育学院、健康科学学院、农业与自然科学学院、法学院、人文学院和科学院。目前 UFS 有学生 31400 名，其中国际学生有 2500 人。

2006 年 UFS 接受 HEQC 的质量审核后，逐步建立起 IQA 体系。该 IQA 体系在学校和学院两级运行：学校层面，学术规划与发展委员会负责招生及学术规划、战略规划、专业审核、质量保障与提升、政策发展，院校研究与学术规划处负责院校研究、整体学术规划、信息管理及与质量保障相关职能，教学中心负责开展教学能力提升相关培训、改进课程设计。学院层面，学院理事会

（由系主任和资深教师组成，审核新设置和需要修订的专业）、教学委员会（由专业负责人和学院教学主管组成，沟通教师、系主任、学院管理及其它支持部门，讨论教学过程中的质量和效率问题）、学院管理委员会等具体负责专业教学质量、课程教学质量、实践教学等各环节质量的保障与监控。

二、高校内部质量保障：经验与原则

联合国教科文组织国际教育规划研究所推荐的 8 所高校内部质量保障优秀案例，呈现了世界范围内高等学校内部质量保障建设在理念上的同频共振和做法上的异彩纷呈。通过对 8 个优秀案例的概述，笔者尝试探讨高等教育内部质量保障的经验与原则：

1. 高等学校是质量保障的责任主体。高等学校是承担人才培养任务的核心部门，满足经济社会和个人发展需要、促进人的多方面发展，是高等教育的基本价值追求。从根本上实现高等教育质量的可持续发展最终取决于高校内部质量保障体系的建立。不同层次、类型和形式的高等学校，都有责任根据自身主要矛盾精准发力，提高质量，追求一流，为学生提供优质的教育环境、教育资源，改进教育教学工作，培养高质量创新型、复合型、应用型、技能型人才。作为内部质量保障主体，高校需要有足够的办学自主权进行资源分配及决策。

2. 内部质量保障体系是全过程管理、利益相关方全员参与的闭环系统。内部质量保障应与战略规划、资源分配、课程开发以及学术规划联系起来，评估、监控、反馈和改进闭环系统应贯穿于人才培养和管理过程始终，形成质量持续改进和提升机制。应倡导全员参与质量保障建设，重视利益相关方（学生、教师、管理人员、用人单位、校友）的诉求与参与度，建立全方位沟通交流和信息收集平台，处理好学术导向质量观和就业导向质量观的平衡。

3. 内部质量保障通过系统的工具和措施实现。高校应根据实际情况，设计开发、验证、应用一系列有效的工具和措施，保障 IQA 体系的良好运行。系统有效的工具和措施应该覆盖教与学（如课堂教学测评）、院校管理（如目标及绩效协议）、学生就业（如毕业生跟踪调查和用人单位满意度调查）等关键领域，方法上应注重质性与量化相结合持续性与针对性相结合、整体性与模块化相结合，同时应具有规范性、周期性、全员参与的特点。

4. 内部质量保障应深入院系、专业层面。高校既要基于“统一”原则重视内部质量保障顶层制度设计和机制建设，还应本着“效能”原则构建多级评价体系，赋予院系、专业更多的自主权，充分发挥教师和学生参与积极性，根据院系、专业发展需要和主要矛盾，调整、调动教学资源，提高内部质量保障的针对性和实效性，形成一个任务明确、职责清楚、相互协调、相互促进的教学质量运行机制。

5. 内部质量保障重在形塑优良的质量文化。内部质量保障发展的最重要成果是“质量文化”。高校应创建一种积极参与质量建设的氛围，从“要我评”转变为“我要评”，通过有效沟通和对话，让自我保障、自我评估、自我监测成为一种大学的自觉行为，凝练成为一种质量文化，继而升华成为一种大学文化。让质量成为国家、政府、学校、社会自觉遵循的规范和追求的价值所在。

6. 内部质量保障应与外部质量保障有机结合。内外部质量保障被视为质量保障体系的两个方面，二者的结合是高等教育进入大众化的阶段性产物。高等教育人才培养质量提升的主体责任在高校，而外部质量保障能够为教育评价提供规范和参考，为教育质量提供证据，其最终目的与内部质量保障一致，都致力于质量持续改进与提升。高校应将内外部质量保障有机结合，积极、主动地参与国内外评估与认证，提升教学和管理的标准化水平，增强毕业生就业竞争力。

（郑冕，教育部高等教育教学评估中心助理研究员，北京 100081）

姚原野：高职院校“诊改”制度建设引导管理变革

2015年6月，教育部办公厅发布了《关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》，决定从2015年秋季学期开始，逐步在全国职业院校推进建立教学工作诊断与改进制度（以下简称“诊改”制度），全面开展教学诊断与改进工作。2015年12月，教育部职成司又发布了《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案》（试行），核心指导思想是引导高职院校切实履行人才培养工作质量保证主体的责任，建立常态化的内部质量保证体系和可持续的诊断与改进工作机制，不断提高人才培养质量。并在全国高职院校中遴选了27所试点院校，开展试点。

建立职业院校教学工作诊断与改进制度是职业院校管理中的新生事物，更多关注的是教育质量问题，强调的是自主性和常态化。这就要求高职院校在管理理念、管理体制、管理手段等方面进行变革，适应诊断与改进工作机制运行的要求。那么，高职院校如何进行管理变革？管理变革中面临的最大问题是什么？

著名管理学家Wilfried Krüger提出的“变革管理冰山”理论指出，如果把变革形容为一座冰山，露出水面的，是变革的成本、质量、时间等，处理这些议题的能力很重要，但仅仅是冰山一角；超过90%、潜伏在水面下的，是对变革持有不同态度的成员。变革管理是一项长期的任务和挑战，冰山顶层的问题管理，只有与冰山底层管理保持一致，才有可能达成预期成效。冰山底层是变革管理的基础，组织革新的成功，往往不是来自制度、流程等“硬件”的改变，而是来自成员价值观、情绪、行为等“软件”的重塑。根据“诊改”制度建设的目标任务，浅谈高职院校开展管理变革需要关注的问题。

一、管理理念变革

在通常的管理活动中，管理者就是实施管理活动内容的主导者；被管理者是管理者实施管理活动的被动接受着，或者说是实施管理活动的执行者。往往在实际工作中，管理者要求被管理者要服从管理、对管理者负责，这也就造成了一种管理思维定式，即向下管理，向上负责。如果你问大家，你向谁负责，你得到的答复一定是，我们向领导负责；你问大家，你管理谁，那么结果也一

定是我管理下属。这种管理思维定式就导致了在管理者进行管理时，被管理者在不理解和接受管理者的管理要求时，就缺乏积极性和主动性。著名管理学家杰克·韦尔奇的助手罗塞娜·博得斯基提出了“向上管理”的概念，指出管理需要资源，资源的分配权力在管理者手上。当被管理者工作的开展需要获得自由资源时，就需要对管理者进行管理，也就是被管理者要充分与管理者沟通，以赢得管理者的资源支持。如果赢得管理者的资源支持，被管理者的工作主动性和积极性就会被充分调动起来。因此，正确的管理思维定式应该是：向下负责，向上管理。“向上管理”就是管理者要建立良好的工作关系，充分调动被管理者工作的积极性和主动性，引导被管理者主动与管理者沟通工作思路和打算，以便于给予被管理者的各类资源的支持。“向下负责”就是要求管理者要给被管理者提供工作施展的平台，为被管理者的成长发展提供机会，对被管理者的工作结果能够承担责任。

“诊改”制度建设明确指出，职业院校是履行人才培养质量的主体责任，强调自我改进和提升。也就是说，“诊改”制度建设不是靠外部力量，也不是评估和评价，而是学校自发的一种管理理念和行为。通过“诊改”制度建设，引导职业院校真正把“事事有人管，全程有人管，人人都是管理者”的全面管理理念落到实处。因此，“诊改”制度建设是全校性的、全员性的，学校教育质量的保证，需要学校把管理质量责任落实到每一项工作、每一个环节、每一个人。依照“变革管理冰山”理论，管理变革最大的障碍在于基层、在于教职员工。管理变革首先要基层开始，引导教职员工从理念上进行变革。这就要求学校改变管理思维定式，从“向下管理”转变为“向上管理”，“对上负责”转变为“对下负责”，营造具有特色的管理文化，充分挖掘和调动全校教职工的主动性和积极性参与“诊改”制度建设，才能真正实现预期目标。

二、管理体制变革

过去我们常常讲学校的中心工作是教学工作，但是教学工作落脚点在哪里？提升教学质量的关键点在哪里？“诊改”制度建设的基础是构建高职院校内部质量保证体系，核心目标任务就是以诊断与改进为手段，促使高职院校在学校、专业、课程、教师、学生不同层面建立起完整且相对独立的自我质量保证机制，强化学校各层级管理系统间的质量依存关系，形成全要素网络化的内

部质量保证体系。内部质量保证体系的基本框架是构建决策指挥、质量生成、资源建设、支持服务、监督控制五个纵向质量保证系统，把学校的发展目标、质量目标、质量标准层层落实到学校、专业、课程、教师、学生五个横向层面的质量保证主体责任。这就很明确的指出了教学中心工作的落脚点和教学质量关键要素就是专业、课程、教师、学生，学校从上到下各项工作、各类资源的配置都要围绕着专业、课程、教师、学生着四个点展开。这就要求学校从制度层面围绕质量保证体系建设要求，按照“向下负责，向上管理”的管理思维方式，以专业、课程、教师、学生为核心，对学校的管理体制和运行机制进行顶层设计，根据发展目标、质量目标、质量标准对工作职责和 workflows 进行再造，重点从 workflows、目标标准、组织实施、监督调控、考核激励等五个方面促进内部管理形态的转变。“变革管理冰山”理论认为，变革管理战略有两种：一是革命性的、彻底的变革，如 workflows 重组；二是渐进式的、递增的变革，如工作持续改进。可以说，高职院校内部质量保证体系建设要求职业院校对内部管理体制进行革命性的、彻底的变革。

三、管理手段变革

一般的管理手段主要是采取行政手段、经济手段、法律手段、思想政治手段进行的管理，具体表现为采取强制性的措施和绩效考核方式，管理决策主要是依靠规章制度和管理者经验。

当前，社会发展已经进入大数据时代。在维克托·迈尔-舍恩伯格及肯尼斯·库克耶编写的《大数据时代》开篇引言中对大数据时代进行了描述，“一场生活、工作与思维的大变革。大数据开启了一次重大的时代转型。就像望远镜让我们能够感受宇宙，显微镜让我们能够观测微生物一样，大数据正在改变我们的生活以及理解世界的方式，成为新发明和新服务的源泉，而更多的改变正蓄势待发……”大数据技术的战略意义不在于掌握庞大的数据信息，而在于对这些含有意义的数据进行专业化处理，通过“加工”实现数据的“增值”。大数据时代下的管理已经进入数据化管理时代，数据化管理将成为学校在实施精细化管理、质量体系认证、绩效管理等先进的管理方式为基础的一种全新的管理方法和手段，使学院管理决策依据更加科学、精准、有效。“诊改”制度建设强调的是建立基于高职院校人才培养工作状态数据的自主“诊改”机制，依托现

代信息化技术手段，构建信息化平台，实现数据共享、源头采集、实时采集。在数据分析的基础上，按照 PDCA 质量循环，推进管理质量螺旋提升，逐步建立“让数据说话、用数据决策、靠数据管理”的数据化管理机制。因此，数据化管理将成为高职院校在“诊改”制度建设中的主要管理手段和方法。

面对质量诊改，高职院校该从何做起？

随着教育部“诊断与改进”相关文件的出台，不少院校已经在组织文件解读、学习研讨和方案制订。但“诊改工作如何着手”“诊改如何与学校日常工作有效接轨”等问题仍处于求索之中。诊改与评估有着本质的区别，是由外向内评价模式的“蜕变”，如果把握不好就有可能“走老路”或“走偏路”。因此，就诊改而言，如何准确找到着力点，并以此促进院校构建内部质量保证体系，需要各高职院校在实施过程中结合学校自身实际情况，理清思路、大胆探索、重点突破、稳步推进、逐步完善。

明确三大原则

诊改是促进高职院校履行质量主体责任的一个重要抓手。从注重政府评估质量等级，转换为依靠院校自身建立保证体系来提高质量，需要我们重新理解质量的内涵，把握好三个方向性和原则性问题。

一是自主性。诊改不是迎接检查，而应该成为一项常态化工作；不是给院校加任务，而是为院校办学质量构建长效保障。所以，学校必须达成共识，要去除“项目情结”和“评估情结”，认清其主体责任，诊改指导方案只是给出了方向性意见，高职院校必须结合本校办学特色来细化“方案”，起到有的放矢的结果。同时，质量诊改是一项长期性、艰巨性与永恒性任务，师生员工质量观念决定着工作价值取向和人才培养质量。因此要强化广大师生员工的质量意识，把质量提高作为全校师生员工的共同追求，通过多种途径，调动追求质量提高的积极性与创造性，形成“全员、全程、全方位”保证的质量文化，使质量诊改成为广大教师的自觉行动。

二是目标性。诊改类似一种目标导向性的评价模式，诊改过程就是判断院校人才培养目标的符合度与达成度的过程，诊改主要关注的是院校如何确定自己的目标、如何达到自己的目标、如何证明达到了目标、如何改进从而确保达到目标。在推进诊改中，每项工作、每个岗位、每个人都要有明确的目标。可以完善“十三五”规划为切入点，层层制定学校总规划和各部门、各项目的分规划，并将目标任务分解细化到各部门的每个人。同时，进一步梳理部门岗位职责，明确工作规范目标。

三是创新性。诊改的主要特点是：用自己的“尺子”量自己的“个子”。诊改没有统一的标准和指标，这就需要在制定方案和推进工作时，不能照搬其他学校的现成做法，要针对本校实际，突出问题导向，进行创新性的设计和推进。诊断与改进，诊断是手段，改进是目的。在推进诊改时，也要不断反思：这种工作机制、工作过程、工作结果，是不是能及时发现人才培养过程中存在的问题，并能得到及时的改进。

落实三项准备

在各级培训、方案制定和工作推进过程中，经常会听到一些声音，觉得这项工作太宏大、复杂、理想化，不好把握，无从下手。诊改是一项持续性、常态化的工作，重在实践，其间充分的准备必不可少，需要学校做好三大准备。

一是制度制定。只有制定好制度，才能保证诊改沿着正确的渠道良性运转。如今，还有不少学校从评价角度将诊改视为教育行政部门在新形势下推出的评估新变种，总以迎评的思路进行诊改，亟需通过制度建设消除这些不当行为，确保诊改能按预设的路径行进。同时，教学诊改是职业学校谋求质量自我保证的新举措，工作如何开展？诊断如何着手？学校及其相关部门怎样履行好自己的工作职责？都需要有一个制度来予以明确、规范和保证。

二是平台搭建。当前信息化浪潮已渗透到方方面面。诊改工作也特别强调要充分利用现代信息技术，建立校本人才培养工作状态数据管理系统，实现信息的即时采集、分析、诊断、预警。对高职诊改来说，没有数据分析和汇总，即使开展了诊改也难以达到预期的目标。为此在诊改准备阶段，必须花大气力建设好数据平台，这就要从硬件、软件两个方面做好工作，其中硬件是基础，软件是关键。学校建设数据平台尤其应将重点放在软件建设上，通过宣传引导帮助教职员工建构数据意识，通过制度建设明确数据采集的项目、时间和相关流程，通过教育治理建设数据采集队伍、数据分析队伍、数据管理队伍，利用状态数据做好趋势预测、风险防范、推动持续改进等方面工作。

三是组织建构。制度、程序、机构是建构诊断机制不可或缺的重要内容，其中最为重要也最为困难的是组织机构的建构。目前，绝大多数院校的内部质量保障系统仍然不够健全，一些院校把质量监控机构等同于质量保障系统，还有一些院校至今没有质量监控机构，对有效开展诊断改进工作极为不利，需要加快建设

和完善。另外，学校在管理体制上高度集中，没有给予基层院系足够的权力和空间。这要求在组织机构建构中需要科学的顶层设计，由校长牵头组建质量诊改工作小组，实现组织机构的扁平化和流程化。诊改工作组负责制度制定和决策选择，对学校整体教育质量负责，在基层，各系是落实具体质量保障工作的执行主体，而各学院委员会则处于中间层面，发挥协调作用。质量保障工作的组织体系呈现“工”字型布局，重点在两头，中间层面在保证有效沟通效能的前提下力求精简。

抓好三大环节

工作环节就是工作项目，它是工作的切入点。完善工作环节，对于诊改来说，关键要做到三点。

一是完善计划。计划是诊断的依据，对于学校来说，试行诊改，第一步的工作就是完善计划，即“十三五”发展规划和学期工作计划。从诊改角度来看，完善计划一方面要确保计划具有可行性；另一方面要做好计划的诊断融入工作，要从教学诊改与教学日常管理一体化理念出发，在规划、计划制定过程中，有意识地将诊断项目、诊断要素、诊断点融入规划，特别是工作计划之中，使诊断要素的工作要求、诊断点的物化体现成为规划或计划的主要内容，要避免诊改与学校教学管理两张皮的现象，使诊断与常规的教学管理从形式到内容融为一体。

二是检查反馈。与传统管理不同的是，教学诊改中的检查反馈，不是致力于优势的发现、长处的汇集，而是目标引领下的问题导向，即将主要注意力集中于目标与现状之间差距的挖掘上，沿着发现问题、分析问题、解决问题的逻辑思路开展工作。一方面要做好检查标准的研制工作，只有工作目标而没有具体的检查标准，问题难以发现，即使发现了也难以进行深入的分析；另一方面通过制度重建使每一个管理人员都成为教学诊断者，每一个管理环节都成为诊断的工作抓手。

三是着力改进。对于诊改来说，发现差距，找出问题很重要，但更为重要的是针对发现的问题提出具体的改进措施，必须多维度做好问题发现后的改进工作。一方面要做好改进方案的论证工作。改进工作从方法论角度看有表里之分，就事论事、见招拆招式的改进工作虽然见效快，但不能真正消除问题产生的深层原因；由表及里、根除病因式改进工作旷日持久、兴师动众，而且一时难以见其实效。为此须做好改进方案的论证工作，通过论证在选择出最佳方案。另一方面要做好改进效果的评价工作。改进有无效果或效果大小，不仅事关诊改全过程，而且关

系到学校教职员工的士气和信心，必须做好效果的评价工作。评价不能仅凭管理者的主观印象，需要学校走出传统评价的思维惯性，围绕依据、程序和队伍做好评价工作，主动将复核纳入学校诊改工作之列。同时，应引入市场机制，鼓励具有教育评价资质的第三方机构积极参与高职院校教学诊断与改进工作，重视发挥校外职业教育诊改专家的作用。

（本文摘自现代职业教育网）