

# 基于“问题导向”的高职院校质量体系与诊改认识

□程宜康

**摘要:**当前高职院校实行内部质量体系构建与诊改需要回应的问题是:高职院校教学诊改能否避免止于理念、浮于概念、疏于机制、荒于控制、失于执行。而避免和解决问题的思路在于,一是要准确认识与构建质量体系,二是要将质量的文化管理与科学管理相结合。

**关键词:**质量体系;诊改;文化管理;发展性;问题导向

**作者简介:**程宜康(1956-),男,江苏宜兴人,苏州百年职业学院副院长,教授,研究方向为高职院校教学管理、技术与职业教育课程。

**基金项目:**江苏高校哲学社会科学研究基金项目“高职中外合作办学的现状问题及对策研究”(编号:2017SJB1501)子课题“中外高职院校教学质量比较研究”,主持人:汪林利。

中图分类号:G710

文献标识码:A

文章编号:1001-7518(2017)24-0005-07

自2015年教育部下发《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》以来,从一开始的试点院校到现今普遍推行,各高职院校积极响应,全面构建学校内部质量保证体系,着力推进质量自我诊改工作。按照政府教育部门要求,各高职院校需要从原来的接受外部人才培养工作评估,向学校内部质量保证体系构建与诊改转变,由于这一行动是由上而下的推动,高职教育理论界并没有给予更多的讨论,院校实践还没有更多具有成效的成果,而各院校对诊改的关切和思考正不断地提出。正因如此,关于高职院校内部质量体系构建及其诊改的“问题导向”讨论与研究是必要和迫切的。杨应崧教授在多次诊改培训会上所作的报告中,都将“问题导向”作为学校内部质量体系构建与诊改的重要问题提出,这必须引起高职院校高度重视。至于现在的“问题”是什么,以后可能的“问题”会是什么?不同的院校则会有不同的理解和认识。

一、止于理念——切忌质量目标不明确与质量管理思维单一

教育部在《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案》(下面简称《方案》)中明确提出了高职院校自我诊改“需求导向、自我保证,多元诊断、重在改进”的工作方针,这一方针所表达的质量

理念是明确的,即:满足人才培养利益相关者需求、人才培养质量持续改进。尽管《方案》没有提到国际标准化组织(ISO)的质量标准体系,但事实上体现了ISO质量管理理念,并使用了许多ISO质量管理的概念和术语,例如全过程、全员等。早在上世纪九十年代,我国就有一些高职院校运用过ISO质量管理方法,也取得了一些效果,但是并没有持续地运用,主要原因在于ISO体系的复杂性,以及国内高职院校管理背景的特殊性和复杂性。在实际执行中的问题主要表现为,ISO质量管理更多的是止于理念,这一问题需要引起高职院校的高度关注。

高职院校内部质量管理的止于理念问题主要表现为以下几点。

(一)利益相关者质量诉求让学校质量追求止于理念

人才培养利益相关者的主导力差异和诉求多样性,使得学校人才培养质量目标和落地具有非稳定性,相应地在客观上院校质量管理的理念难以在执行层面得到体现。在理论上,高职教育人才培养的利益相关者是学生(家长)、社会(企业)、学校,但事实上还有另一个隐性的利益关联着,即政府教育管理部门。其中政府部门对院校人才培养的事实上的主导力要远远强于社会(企业),尽管一些政府部门声称代表社会(企业)的人才培养诉求,但是政府

的行政性意志依然对学校人才培养质量目标的实现产生影响,例如各类专转本、专接本,非普惠、普适性的技能大赛(职业应试教育)等。对此,学校做出的功利性抉择是无可非议的。另外,各类行业协会对高职人才培养要求是否能够代表更多企业的现实诉求,能否真正地从教育理解出发体现社会、技术发展的要求,在现今不能不说还不令人满意。还有就是,在现今我国高职院校还依然是一个相对封闭的组织,外部利益相关方的需求和期望并不能及时有效地被反馈,并影响学校人才培养质量的持续改进和提升。

(二)教育标准化建设缺失让质量目标缺乏框架和指引

相当长一段时期以来我国高等职业教育标准化建设的滞后于高职院校课程改革,更游离于国际相关教育标准之外,使得质量持续改进理念缺乏教育标准的框架和指引。一方面,质量标准在本质上是教育标准,高职教育标准的文化内涵有助于形成高职院校内部的价值共同体,教育标准的管理内涵有助于规范高职院校内部质量管理,教育标准的术语内涵有助于厘清高职教育的话语体系。另一方面,我国高职教育标准的国际化融入,使得我们运用国际质量标准更具有系统性,更容易取得各类国际标准的关联性理解和认识,也有助于我们将质量管理理念落实到具体的专业(学业)标准、课程教学标准的制定和实现过程中。这些国际标准包括:美国 ABET 技术教育认证标准、国际工程联盟 IEA 对工程技术教育的毕业素养和专业能力的一般性和通用性标准,以及《华盛顿协议》《悉尼协议》等。虽然在近几年,高职教育开始制定专业教学标准,但是这些标准仍存在专业、课程、教学概念的范畴性与逻辑性问题,还难以与国际教育标准相对应与对接。

(三)质量管理理念止于科学管理——文化管理思维的缺失

高职院校内部质量管理与其他社会组织(企业)内部质量管理的文化差异,使得现在我们所看到的高职院校质量管理理念本身表现出某种局限性,即院校教学质量管理的理念缺失。《方案》以及

专家给出的高职院校内部质量体系构建与诊改要求,在本质上依然是一种制度性组织管理,虽然 ISO 相关文件中认为该组织提出的质量管理体系“适用于所有组织,无论其规模、复杂程度或经营模式”,但是同时也明确地指出,组织的质量方针、质量目标和质量持续改进,取决于组织的“价值观、文化、知识和绩效等内部因素,还考虑诸如法律、技术、竞争、市场、文化、社会和经济环境等外部因素”,即取决于组织环境特性<sup>[1]</sup>。

高职院校这一社会组织环境的特殊性,在于其文化特殊性,再加上我国教育体制的特殊性,使得其质量管理的落地和目标实现难以仅仅依靠制度管理来实现。最具有代表性的是学校质量管理中的冲突管理和质量评价,例如学术管理与行政管理的冲突、管理目标(教学与科研)冲突、质量控制与反控制冲突、成员角色冲突;教师教学评价和学生评教等无法量化评价,但是往往非量化的质量内涵对人才培养质量效果滞后性具有重要影响。因此,高职院校质量管理需要科学管理(制度管理)与文化管理相结合,显然,目前院校质量管理缺失文化管理思维以及相应的理念与方法。

二、浮于概念——确保质量保证体系逻辑清晰与目的指向聚焦

ISO 质量管理体系所提出的概念和术语本身就是一个复杂系统,完整理解和认识是建立质量保证体系的前提。由于《方案》希望让院校建立完整的自我保证体系,因此无论是专家的指导还是院校的经验介绍,都力图将体系描述得全面、完整,因而不免显得结构繁复、梳理不尽。比较突出的问题有内部质量体系逻辑不清晰;因为强调全员、全过程而缺乏质量保证目的指向的聚焦;质量诊改的发展性评价特征缺失;等等。

(一)质量内部保证体系的再分析

首先是关于质量保证体系。陈玉琨在论述高等教育质量保证含义时,引用了艾莉斯关于质量保证基本特征的表述:“明确产品或服务标准;识别达成目标所必须履行的关键职责与程序;…对完成标准的实施程序进行严密的控制;…”<sup>[2]</sup>。因此学校内部质量保证体系应该包括质量保证的内容体系、质

量保证的支持系统、质量保证的控制与改进(纠偏)系统等三个子系统。其中质量保证的内容体系是按照质量保证的系统方法指定的,有系统输入质量(包括领导、质量文化、环境、生源、师资、资源等)、系统过程质量(专业、课程、教学、质量管理等)、系统输出质量(社会认同、学生及毕业生满意度等)<sup>[3]</sup>。

其次是关于质量保证的组织层面。就学校内部质量保证的主体而言,应该是学校(领导、职能部门)、二级院系、专业团队(教研室)、教师、学生,而不是目前文件和专家提出的“学校、专业、课程、教师、学生”,因为从概念范畴看,后者的各项并不属于同一概念范畴。另外需要特别说明的是,在一定意义上说,他们同时也是质量保证的对象,因为从文化管理的认识看,他们不是质量保证(管理)的客体,而是管理的对象<sup>[4]</sup>。强调这一点是有意义的。

再者是关于质量保证的目的——向“客户”提供的产品和服务。谁是学校的客户?什么是学校的产品?这一问题的争论比较大。本文的观点是,高职院校的客户是学生(教育的过程客户)和就业单位(教育的目标客户),学校的产品是课程、专业(课程体系),提供的服务是课程的教学,关于上述观点的讨论,可以参见本文作者的相关论文,这里不做重复性论述。因此,学校的专业、课程、教与学才是人才培养质量的目的维度(指向),即学校应该向学习者提供高质量的课程(课程体系-专业),以及最好的课程教学服务。

综上所述,高职院校内部质量保证应该是在“学校、二级院系、专业团队(教研室)、教师、学生”五个层次展开,以“专业、课程、教与学”三个质量保证目的维度为指向,通过由“质量保证的内容体系、质量保证的支持系统、质量保证的控制与改进系统”三个子系统模块组成的学校内部质量保证体系,实现学校质量总目标。总的说来,高职院校内部质量保证体系应该是以五层次、三维度、三模块质量保证实践系统(见图1)。需要说明的是,上述五层次、三维度、三模块各自的概念范畴是一致的;相互的逻辑关系是清晰的:三个子系统的质量目标都必须在五个层次上能够展开,在质量目的指向上,就是要提供高质量的专业、课程以及教与学。

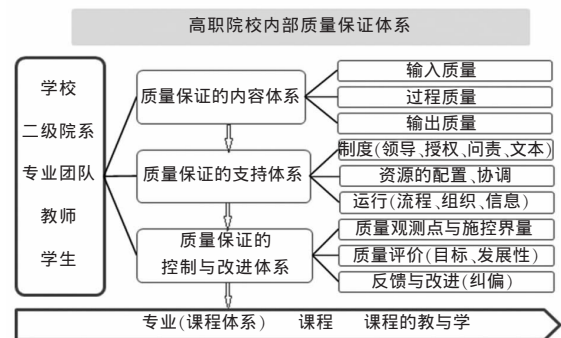


图1 高职院校内部质量保证体系示意图

(二)专业、课程、教与学——质量保证目的指向的有效聚焦

《方案》借鉴全面质量管理的理念与方法,要求院校内部质量保证体系做到全要素体现、全员参与、全过程监控、全方位提升,体系要完整且相对独立。与此相对应,专家给出的诊断项目表,包括了15个诊断要素,37个诊断诊断点,90个诊断影响因素,一些院校也提出了详尽的学校内部质量保证体系建设与运行方案编制的建议。毫无疑问,专家和院校的方案完整而系统化,但是各院校在具体实施的时候,也正因为全面质量管理的概念被完整体现,也容易使得质量保证的目的指向不能有效聚焦。

院校内部质量体系构建在全要素、全方位、全过程、完整性概念要求下,质量保证的目的指向是否需要聚焦?聚焦于什么?能不能聚焦?这是院校需要思考的问题。首先,ISO全面质量管理原则的第一条就是“以顾客为关注焦点”,其质量概念为“产品和服务的质量”,因此任何组织的质量管理体系无论怎么复杂,组织必须将质量管理聚焦于“产品与服务”。其次,按照本文之前对职业院校产品和服务的定义,学校质量保证的对象应该是课程、专业(课程体系)、课程的教与学,即质量保证的目的指向必然是专业、课程、教与学,课程才是学校质量保证目的的根本性指向。最后,学校的组织结构本来就是以教学系部为主体,学校其他职能部门则是为教学系部提供管理服务,而系部则是由专业团队(教研室)为组织单元构成,专业团队(教研室)又以课程教学为工作形式。

因此,学校质量保证的达成最终必然要以专

业、课程、教与学的质量来呈现,也就是说学校质量保证的目的指向必然要聚焦于专业、课程、教与学。更进一步说,要使院校内部质量保证体系构建有纲举目张的效果,不使质量保证体系的实践缠于概念、浮于概念,就必须将质量保证体系的构建真正聚焦于专业、课程、教与学这三个质量保证目的指向,真正提高质量保证和质量诊改的效率。

(三)发展性(评价)是质量保证和持续提高的真正意义所在

全面质量管理的重要概念之一就是质量持续改进,高职院校内部质量保证的目标是“实现教学管理水平和人才培养质量的持续提升”,从概念内涵看,“持续”是发展性的基本要义之一,同时还应该有“过程”和“提高”。关于具体的发展性概念,在《方案》提供的“高职院校内部质量保证体系诊断项目参考表”第5.3项质量保证效果中,提到了“专业、课程、师资、学生发展质量标准”,在《江苏省高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进工作方案(试行)》中提到了“发展能力诊断”,但特指“发展程度较好的院校可自愿展开”。从字面看,前者所提到的“发展”应该是被作为一种质量目标而提出,即“发展”本身是目标,并没有被视作过程;而后者应该是指发展的能力和发展性评价,但“发展”是一种更高层次的质量保证和诊改。

现在,我们需要从上面所给出的信息里给予“发展”更深入的认识:发展性是质量保证和持续提高的真正意义所在;实现质量目标和寻求改进是一个持续性过程;质量(绩效)评价不仅需要结果性评价,也需要发展性评价。高职院校内部质量保证体系构建的目的应该是保证学校的人才培养质量发展性,相应的质量评价(诊断)应该是发展性的。在这一认识基础上,学校人才培养质量目标需要聚焦于“专业、课程、教与学”的发展性;发展性评价应该与合格性评价一起成为质量诊断与改进的实质性、可操作方法和手段。

当我们将致力于质量保证和持续改进的发展性要义赋予更为重要的意义和地位的时候,我们应该可以不再过于纠结持续性质量目标的可测量难题。通过更多关注质量保证过程中的发展性,以及

对诊改概念的发展性内涵予以真正的全面理解和深度把握,那么发展性(评价)的诊断与改进就必然地成为高职院校质量保证的必然理念,并且成为必然的质量管理实践——聚焦于“专业、课程、教与学”的发展性评价。这样的发展性评价,在本质上是对学校“产品”——课程的过程性反思:通过对课程设计及其课程方案的“反思”,实现对课程开发的预评价;通过对课程实施过程的“反思”,实现对课程开发的动态调控;通过对课程实施效果的“反思”,实现对课程开发的质量控制。

三、疏于机制——实现自下而上、聚焦课程的自我发展(动力)

《方案》对高职院校构建内部质量保证体系提出的任务是“建立起完整且相对独立的自我质量保证机制”,这一机制在具体实践中究竟应该被怎样描述?这是一个管理学的复杂问题,《方案》本身并没有给出,专家和院校介绍的机制则着重于诊改机制,而这一机制运行的逻辑起点(甚至是终点)似乎被确定为人才培养状态数据表,这是一个需要进一步讨论的重要问题。就质量保证体系而言,机制建设应该在更大范围展开,诊改机制只是其中的一部分,而质量诊改机制包括运行机制、自我发展(动力)机制和自我约束机制。如果不是从质量保证体系的整体机制出发,如果仅仅是从状态数据表的“好看”出发,那么质量保证的实践便会疏于机制,诊改本身成为新的政绩项目。由于质量保证体系的整体机制建设和建设非常复杂,这里仅就诊改机制提出若干现实的思考。

(一)自下而上的诊改运行机制

诊改是一种质量管理组织行为。首先我们需要厘清诊改机制在组织实施层面的描述,由于诊改运行一定是在具体的组织架构中进行,那么诊改的组织运行机制是由组织中的诊改主体来实现,这样的话,在学校内部的诊改组织运行应该是在学校、专业、课程、教师、学生不同层面进行,而不是“在学校、专业、课程、教师、学生不同层面”。其次,从组织运行机制的功能看,应该包含两层含义,一是组织功能,二是运行功能。显然组织功能的实现是自上而下的,但是运行功能的实现是否应该是自下而上

呢?本文的观点是肯定的,那么怎样才是自下而上呢?于是就有了下面第二个问题。

### (二)高度聚焦的诊改自我动力机制

我们已经提出了高职院校质量保证的目的指向,应该有效聚焦于专业、课程、教与学,那么质量诊改的机制的设计也应该有效聚焦于此,我们称之为基于专业,起于课程,诊于教学,由下而上,由里及外。

这是一个高度聚焦的诊改自我发展机制。因为学校人才培养的基本单元在专业,教学质量的落地是课程和课程的教与学,无论是学校质量管理的动力,还是学校基层组织与教师的自我发展都是从课程及教学开始,即教师以教学为主的专业化发展。聚焦于专业、课程、教与学的诊改动力机制的运用之一,就是在许多西方高校实行的BOE会议制度,即课程考核的自评会议。BOE会议主要对各课程考核情况进行自评、核准,包括试卷分析、成绩分析、学情分析等,这一课程质量诊改机制可以被我们借鉴。

### (三)价值观导向的质量自我发展机制

高职院校的质量管理需要科学管理与文化管理并重的管理理念和管理策略,需要文化管理导向的质量自我诊改机制。质量的文化管理导向其核心是质量的价值观取向,这里我们可以通过我国高职院校比较熟悉的加拿大百年理工学院(Centennial College)专业全面质量评审(CPQR)指南,得到关于价值观导向的质量评价与诊改的一些启示:

(CPQR)指南关于课程内容和价值有:“专业学习成果是否是最新的,与行业/实践领域相关,还是需要添加?如果是,需要添加哪些技能?…什么证据表明课程内容是最新的和相关的?什么课程改变可以解决关注?…考虑到行业趋势和当前或紧急的职业要求,该专业如何确保教师团队实现和维护所需的专业知识和资质?…”等等。关于教师反思性自我评价:通过“定期获得学生对其教学表现的相关方面的反馈,从而帮助他们自己的专业发展,从而提高百年学院的专业质量。反思性实践使教师有

机会考虑和分析他们的专业活动,以改善实践的目标”。教师反思性自我评价需要通过具体的活动,使“教师和他们的系主任一起讨论由教师选择的反思性(自我评价)实践,以满足他们的发展需要。”<sup>[5]</sup>

通过对百年理工学院的专业全面质量评审指南主要条款的理解,我们得出的最为重要的印象是:一是基于专业(课程、课程的教与学)的价值评价操作机制;二是基于自我发展要求的质量诊改具体工作机制;三是给予教师和学生充分的价值尊重。

### 四、荒于控制:力求准确质量识别与控制系统性

质量管理的过程性和持续性表明诊改本身是一个动态管理,这个动态在时间向度上有绝对动态和相对静态的理解,在质量问题识别和控制域上也有绝对变化和相对稳定的理解。无论是绝对变化还是相对稳定,对于可能的质量问题需要给予具体识别,给予必要的控制,这是系统方法问题,特别是控制,无论是事先控制、过程控制还是事后控制,都是质量诊断与改进的前提。

#### (一)教学质量控制系统构成

实现课程质量的系统化控制,首先要对质量系统予以识别,观察系统和所有子系统的性状,以确定系统(含子系统)的系统状态和基本特性。这样的系统识别,应该是能够表征系统在某一时刻及以后能影响系统未来全部性状的一组系统变量,即系统要素内涵(变量)的概括。图2简要描述了以教学质量为核心表达的人才培养质量系统,以及其中的专业、课程、授课、质量管理等四个主要子系统,这一图式表达了聚焦于专业、课程、教与学的质量系统控制关系。图中箭头指向表示系统(子系统)质量的输出和输入指向,虚线箭头指向表示相互关系指向。例如,质量管理子系统指向系统输入质量框的虚线箭头表示质量管理子系统对系统输入质量的监控与评价作用,系统输出质量框指向质量管理子系统的虚线箭头表示系统输出质量对质量管理子系统的质量监控与评价要求。

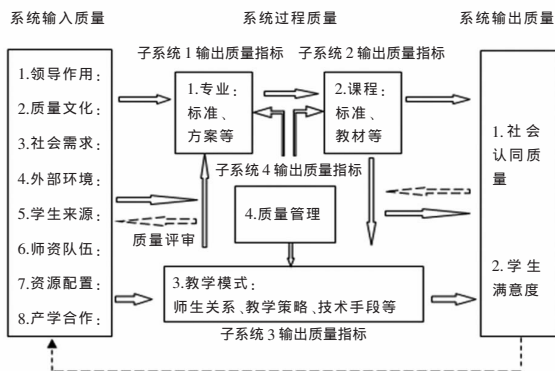


图2 教学质量控制系统简图

(二)质量识别与受控界量

在教学质量控制系统,质量控制是要对教学质量可能发生问题做出提醒,在发生问题的初期做出判断,并且提出纠偏意见,在具体实现的方法上,要对质量识别系统中所有控制项给与相应的施控界量,也就是要对每一个控制项给与一个质量偏差的边界量。施控界量必须是量化的,这是可操作原则的基本要求,当然施控界量的值是否科学,则一定要在实践中不断根据学校实际情况做出合理、合情的规定。因为人才培养质量本身虽然容易被描述,但是教育质量的复杂性使得质量本身具有一定的不可测量性和滞后性。

施控界量要根据控制项的特征来确定,一般分可量化施控界量和非量化施控界量,可量化施控界量中有直接量化和非直接量化的施控界量。如果控制项本身就是量化指标,则直接采用,如学生成绩等;如果指标本身不可量化,则采用定性测量,并用对定性描述作出肯定或否定选择的样本数与总样本数的比作为界量,如知识和技能等;如果完全不能作出量化测量的指标,则可由有关控制组织作出是或否的结论作为施控界量。图3是课程教学质量识别与施控界量的示意图,完整方案可参见本文参考文献3。

	指标	质量识别和受控界量	信息实证	控制部门	类型
课程输入	专业标准(培养规格)	30%学生反映就业后不能适应岗位要求,或有三分之一企业表示学生技术能力不能适应岗位要求	毕业生反馈与企业调研报告	学生处、教务处	预先控制
	课程实施	课程内容不符合岗位实际;内容的适用性和实践性不强。(评价人员样本数的40%以上)	大纲、教材、教案(讲稿)	教务处、质量处、专指委	预先及过程控制
课程输出	学习绩效	超过25%的用人单位对毕业生的知识、技能评价较低;或30%以上学生对自身的知识和技能不能做出准确描述和评价	学生调查表	学生调查表	过程及事后控制

图3 课程教学质量识别与施控界量示意

五、失于执行——运用文化管理改善质量管理环境

任何设计良好的质量保证体系都需要组织成员的良好执行,才能取得它应有的效果,在高校只有“教师认为质量保障活动是其份内之事,整个活动才有可能成功”<sup>[3]</sup>,只有把份内的事做好,才能真正地实现质量保证目标。但是,高等学校成员的特殊性,决定了教师和管理人员对质量管理的认识和执行与学校管理层的期望有着或多或少的距离。从科学管理的认识看,组织成员的执行力需要通过严格地管理流程来实现。但是如果我们设计的质量保证运行体系的流程表面“科学”,却过于繁琐而不简约,学校领导、教师和管理人员之间缺少人文关怀,学校、团队缺乏真正的质量契约,所有人只是处于被动执行,那么这样的执行力也不可能产生有真正意义的质量管理效果。在高职院校内如何产生真正的质量管理执行力?所以,实现文化管理和科学管理相融合的质量管理是根本性出路。

(一)建立教师教学学术发展与学校教育质量价值相统一的学术环境

教师作为知识工作者,其专业化发展对教学质量的理解受其自身的学术背景影响很深。美国教育家欧内斯特·L·博耶在其著名的《学术水平的反思》(1990)报告中,将高等教育学术内涵分为“探究的学术、整合的学术、应用的学术、教学的学术”等四个维度。其中教学的学术是把传播知识的学术称之为“教学的学术”,他认为不同的大学应该根据自身的教育使命来处理好不同学术之间的关系,并确定自己的主要学术任务。因此,高职院校教师最重要的学术发展应该是教学的学术发展,显然在高职院校目前没有普遍形成这样的共识,但如果没有这样的共识,教师就缺乏自我教学学术发展的内驱力,从而缺乏对教学质量的认识,以及对改善自身教学质量的愿望,从根本上说,也是对教师学术价值的追求缺乏教育价值理解和认识。只有当学校将自身的教育价值和教师的教学学术价值相统一,那么教师才能够将教学质量的价值作为自己的学术价值

去追求,对此,学校需要做的事情很多,例如:教师教学发展价值导向的教学质量共识确认,并上升至学校成员共同的精神契约,根本改变高职院校教师专业化发展的认识误区;建立教师(教学)发展中心,形成教学培训与自主学习相结合的常态化学习型组织;校园媒介和学校形象识别系统需要将教师教学发展作为重要内容,而不仅仅是将学生作为校园文化建设的受益者。等等。

## (二)协议、协商、合作——营造文化管理的和谐环境

关系管理是质量管理的重要内容之一,没有好的关系管便没有好的执行力,ISO 对此的要求是“使组织内所有质量相关方对组织质量绩效影响达到最佳”。学校质量体系是由各种关系构成的,有多少关系,就会有多少管理冲突,相应的冲突管理便成为解决执行力问题的必须,但是高校内部的冲突管理无法仅仅依靠科学管理予以解决,需要以文化管理的思维和方法,对潜在冲突和冲突环境进行前置性管理。由于篇幅所限,以下仅举几个质量管理冲突情形。

一是绩效管理的价值冲突。高校普遍实行的绩效考核难以对教学绩效作出合理有效的评测,使得教学质量更多地被其它显性的、易量化的功利驱动的非教学绩效所替代,一线教师极易对教学质量产生应付、敷衍,对自身教学能力提升、参与课程改革的积极性不高。

二是由教学评价引起的教与学的主客体冲突。学校实行教学评价的基本出发点是确保质量目标实现,但是由于目标在评价者(管理者或教师)和被评价者(教师或学生)之间往往存在着认识非一致性,这样的非一致性使得评价结论极易产生教师或学生的应激冲突。

三是由质量控制所引起的管理者与被管理者之间的冲突。一般情况下主要是由于质量控制冲突双方对控制理由和控制目标的认识差异所造成,有的是由于对控制的尺度把握认识不一致,有的是由于不能接受控制的处理结果所导致,有的是由于被控制质量主体的心理、性格因素所导致。

解决质量管理过程中的执行力问题,有效的冲突管理是关键,应该被院校高度关注。重视以文化管理思想指引的冲突管理,确立以人为本的管理理念,实现以人为中心的管理,追求组织目标与个体目标的和谐,是高职院校内部质量保证体系构建和诊改成功实施的有效保证。如何做好质量管理过程中的冲突管理,我们需要:①协议,个体与组织、个体与个体、部门与部门建立某种意义的协议,以此增强个体之间和个体与组织之间的理解、信任,建立真正的和谐关系;②协商,协商是一种互动,也是一个过程,在这一过程中,质量各方都致力于消除认知障碍,共同缓解和消除有害应激;③合作,特别关注具有良好合作文化氛围的院系基层团队或非正式组织建设,如教研室、教学团队等。

## 六、结语

当前我们面对的高职院校内部质量保证体系构建和诊改工作的任务无疑是艰巨的,顶层的设计是理想的,但是院校实践将会遇到的问题必然是多样的,能否真正实现院校内部质量的自我保证,关键在学校能否具有问题意识,能否问题导向地设计实施方案。高职院校质量目标实现需要良好的质量文化土壤,质量管理实践需要文化管理和科学管理相结合。

## 参考文献:

- [1]百度文库.ISO9000-2015 质量管理体系 基础和术语[EB/OL].<https://wenku.baidu.com/view/23f509e1a8956bec0975e3aa.html>.2017-07-016.
- [2]陈玉琨.高等教育质量保障体系概[M].北京:北京师范大学出版社,2004.3:7,46.
- [3]程宜康.高等职业教育教学质量理论与管理实务[M].徐州:中国矿业大学出版社,2006.12:62-64.
- [4]孙鹤娟.学校文化管理[M].北京:教育科学出版社,2011.5:25.
- [5]Centennial College. Program Quality Review Process Guidelines, Revised June 2016.

责任编辑 殷新红