

从质量控制走向质量文化：应用型大学教学质量保障体系转型路径

王小明 冯修猛

摘要：在全球高等教育普及化和产业技术快速迭代的背景下，应用型大学质量保障体系面临深刻变革。在梳理质量保障的理念演进、应用型大学独特性及其质量文化核心价值的基础上，剖析当前应用型大学教学质量保障体系面临的困境，包括传统质量控制模式的局限、产教融合新挑战和质量文化建设阻力，进而提出以质量文化为引领，从理念、主体、技术、制度四个维度构建应用型大学教学质量保障体系转型路径，旨在推动应用型大学质量保障体系的创新发展，为高等教育质量治理提供参考。

关键词：应用型大学；教学质量保障；质量文化

2018年9月，《教育部关于加快建设高水平本科教育全面提高人才培养能力的意见》明确提出了“加强大学质量文化建设”的要求。2021年2月，教育部发布《普通高等学校本科教育教学审核评估实施方案（2021—2025年）》，将“质量文化”作为审核评估的关键指标之一，进一步强调了其在教育评估体系中的重要地位。《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》部署了2035年建成教育强国目标，提出了“高质量教育体系全面建成”的发展战略，并明确了“分类推进高校改革发展”要求。在全球高等教育普及化与产业技术迭代加速的双重驱动下，应用型大学作为连接教育链、人才链与产业链的关键枢纽，其教学质量保障体系正面临深刻变革。传统以标准化控制、外部问责为核心的质量管理模式，虽在规范教学流程、确保基本质量底线方面发挥了重要作用，却难以适应应用型大学“产教深度融合、实践能力导向”的独特诉求^[1]。随着新时代对技能型、复合型人才需求的升级，以及《中国教育现代

化2035》对“质量文化”建设的战略部署，质量文化引领应用型大学教学质量保障体系转型不仅是高等教育质量治理的必然要求，更是应用型大学实现特色发展、服务区域经济的内生动力。

高等教育质量文化既有研究多从宏观视角探讨高等教育质量保障的普遍规律，但对应用型大学的特殊性关注不足。新公共管理理论强调外部问责与绩效指标的控制逻辑，虽提升了管理效率，却易导致质量保障的“同质化”与“行政化”，忽视产教融合、实践教学等核心环节的差异化需求。全面质量管理理论虽倡导全员参与持续改进，但其在企业领域的原生逻辑与高等教育学术自治传统之间存在张力，尤其在应用型大学中，如何平衡行业标准引入与学术自主性仍是难题。近年来，欧洲高等教育质量保障的转型经验揭示：将“自上而下”的结构管理要素与“自下而上”的文化要素结合起来，由此形成一种自我持续改进的质量文化，将有效提升高等教育办学质量^[2]。这对应用型大学

王小明，上海第二工业大学副研究员；冯修猛（通信作者），上海市教育评估院高等教育评估所所长，副研究员。

具有重要启示：唯有将产业需求、教育使命与文化认同深度融合，方能实现质量保障的可持续发展。当前，我国应用型大学质量保障面临三重现实挑战。其一，产教“融而不合”导致实践教学质量标准模糊，校企协同育人环节存在监控盲区。其二，质量控制工具理性与教育价值理性的冲突加剧，教师疲于应付评估指标，学生主体性与学习体验被边缘化。其三，智能化技术应用滞后，数据驱动的动态监测与预警机制尚未成熟，难以支撑“全生命周期”质量追踪^[3]。对此，本文提出，应用型大学需以质量文化为内核和引领，推动教学质量保障体系从“理念—主体—技术—制度”四个维度实现系统性转型。

一、理论溯源：质量保障理念的演进与应用型大学诉求

1. 质量保障理念的演进脉络

高等教育质量保障的理念与实践经历了从侧重外部控制到关注内在文化的深刻演进。质量控制源于工业化时代的标准化管理理念，如全面质量管理思想：强调通过外部规范、量化指标和程序化监督确保教育过程的合规性。在高等教育领域，这种理念体现为通过制度约束、标准化评估和外部问责机制实现质量的底线保障。例如，ISO9000质量管理体系在高等教育领域的应用，即体现了对教学流程的标准化控制。然而，这种依赖外部规约的“质量控制”模式在实践中的局限性逐渐显现，促使高等教育质量保障理念与实践向强调内在认同、持续改进和共享价值观的“质量文化”转型。同时，这种模式在应用型大学中也面临着显著局限：过度依赖外部评估易导致实践教学与行业需求的脱节，且难以激发师生参与质量改进的内生动力。质量文化最早出现在企业管理领域，并于20世纪90年代初受到高等教育领域的广泛关注。质量文化强调质量是组织成员的共同价值观、行为准则和持续改进能力的集合体。欧盟将其定义为“旨在永久提高质量的组织文

化，包含文化心理要素与结构管理要素的双向互动”。新一轮本科教育教学审核评估更是突出了“五自”，即自觉、自省、自律、自查、自纠的质量文化对于质量保障的引领和支撑。而质量文化对应用型大学而言，不仅需要关注教学过程的规范性，而且需要注重培养适应产业变革的创新能力和职业素养及校企协同生态。其核心逻辑在于“以价值为中心”，通过学术共同体的文化认同实现质量的自我超越^[4]。高等教育界对质量的理解已从早期的“质量控制”与“质量管理”等观念，逐步演进至现今的“质量即追求卓越”与“质量即自我持续改进”的发展导向理念，进而孕育出具有生态学意义的质量文化。质量文化被视为质量保障体系可持续发展的核心要素和高级形态，代表着应用型大学教学质量保障体系转型的根本方向。

2. 应用型大学质量保障的特性分析

应用型大学的质量保障具有三大核心特征。一是目标导向的职业适配性。不同于研究型大学的学术创新能力培养，应用型大学以“职业胜任力”为核心目标，强调专业知识与行业技能的整合。其质量评价需引入“成果导向”教育理念，将毕业生就业质量、雇主满意度等纳入核心指标。例如，欧洲高等教育质量保障标准与指南明确提出“以学生为中心”的学习成果评价要求，强调课程设计需对接劳动力市场需求。二是实践教学的开放性特征。产教融合的深度决定了应用型大学的质量底色。校企协同育人、“双师型”教师队伍、真实项目驱动的教学模式，使得其质量保障需突破传统课堂边界。三是评价标准的动态重构。快速迭代的产业技术对应用型人才能力提出动态要求。传统以固定指标为主的评估体系易滞后于行业变革，需引入“增值评价”理念，关注学生在学习过程中的能力成长，如批判性思维、技术迁移能力。

3. 质量文化在应用型大学中的核心价值

质量文化的生成对应用型大学具有三重价

值。一是文化认同：学术共同体的价值内化。质量文化通过塑造共享价值观，将质量责任从行政强制转化为学术自觉。欧洲大学联合会的实践表明，当教师将“持续改进”视为职业伦理时，其参与课程改革、教学创新的主动性显著增强。对应用型大学而言，需将“工匠精神”“行业伦理”融入质量文化，形成“教学即服务、质量即尊严”的文化共识。二是治理创新：多元主体的协同共治。质量文化要求打破“政府—高校”二元管控结构，构建企业、行业组织、学生等多方参与的质量治理网络。澳大利亚TAFE（Technical And Further Education）学院通过设立行业咨询委员会，直接参与专业标准制定与教学质量评估。这种模式既保障了教育内容的前沿性，也强化了质量责任的共担机制。三是生态融合：质量文化与产业文化的互嵌。应用型大学的质量文化需与区域产业生态深度耦合。瑞士应用科学大学将“创新孵化”作为质量文化内核，通过校企共建研发中心共享技术专利，实现教学质量与产业升级的双向赋能。这种文化互嵌不仅提升了人才培养的适配性，更推动了应用型大学从“服务产业”向“引领产业”的角色转变。

4. 应用型大学教学质量保障体系转型的逻辑证成

从质量控制到质量文化的应用型大学教学质量保障体系转型，本质是应用型大学应对高等教育变革的必然选择。一是认识论逻辑：从“标准符合”到“价值创造”。质量控制基于实证主义认识论，将质量简化为可测量的标准化输出；质量文化则遵循建构主义逻辑，强调质量是利益相关者共同建构的意义网络。对应用型大学而言，仅有“达标”的教学设施或就业率不足以体现其质量优势，需通过文化建构彰显“不可量化”的创新能力和职业精神。二是方法论逻辑：从“外部驱动”到“内生演进”。传统质量控制依赖外部评估的“刺激—反应”机制，易导致院校为应对检查而进行“符号化改进”。质量文化则通过激活基层学术组织的

自主性，形成“诊断—改进—创新”的持续循环。三是实践论逻辑：从“管理主义”到“治理创新”。质量控制体现科层制管理思维，强调制度的刚性约束。质量文化则倡导扁平化治理，通过赋权院系、企业、学生等主体实现质量的分布式改进。

二、现实审视：应用型大学教学质量保障的困境与挑战

应用型大学教学质量保障体系建设实践中受多方面因素影响，主要聚焦在传统质量控制模式、产教融合创新以及质量文化建设三方面挑战。

1. 传统质量控制模式的实践桎梏

（1）标准化评估与行业需求脱节。应用型大学的质量保障长期受制于传统质量控制模式，其核心矛盾在于标准化评估指标与动态行业需求的错位。以本科教学评估体系为例，其观测点多聚焦生师比、论文数量、实验设备达标率等量化指标，却忽视了对学生职业能力、技术创新素养等核心竞争力的考察。研究表明，应用型大学在专业认证中采用与研究型大学相同的课程结构标准，导致实践教学环节占比不足^[5]。这种“一刀切”的评估模式，使应用型大学陷入“学术漂移”陷阱，其学科专业布局难以适配行业需求，为通过外部审核而压缩实践课时强化理论教学，最终削弱了其服务区域产业的特色定位。更深层的矛盾源于质量观的工具理性异化。新公共管理理论主导下的质量保障体系，将教育质量简化为可测量的“合规性产品”，催生了“数据美化”与“符号化改进”现象，致使部分院校为提升就业率，将学生实习岗位与专业匹配度作为硬性考核指标，却未建立校企协同的长效反馈机制，导致“高就业率”与“低职业满意度”并存现象。这种“为指标而质量”的功利倾向，背离了应用型大学“能力本位”的教育本质。

（2）行政主导与基层参与失衡。质量控制

模式下的质量保障呈现显著的“管理主义”特征：行政部门通过制度规训强化对教学过程的管控，教师与学生沦为被评估的客体。一项针对15所应用型大学的调查显示，教师认为“教学督导听课”与“学生评教”流于形式，鲜有改进建议被实质性采纳^[3]。这种“重监管轻赋能”的机制，抑制了教师的教学创新意愿。学生作为质量核心利益相关者，其参与权长期被边缘化。尽管大多数院校建立了学生评教系统，但评价内容多局限于“教师是否按时上下课”“课件是否清晰”等表层维度，未能触及课程内容与职业能力的适配性等关键问题。

(3) 数据孤岛与智能治理滞后。大数据时代，传统质量控制模式暴露出“数据丰富而智慧贫乏”的结构缺陷。多数应用型大学虽已建立教学状态数据库，但数据采集集中于学生成绩、考勤记录等结构化信息，对实践教学中的过程性数据（如项目完成度、技能掌握轨迹）缺乏有效捕获。同时，智能化治理工具的缺位进一步加剧了问题。尽管“AI+教育”在理论研究层面备受关注，但实际应用中，仅少数应用型大学部署了学习分析系统，且多用于学情预警而非质量改进。部分高校开发的“实践教学质量管理平台”仅能生成简单的到课率报表，无法对校企联合培养中的能力达成度进行动态诊断，导致产教融合沦为“物理结合”而非“化学反应”。

2. 产教融合背景下质量保障新挑战

(1) 校企协同标准缺失：实践教学的质量监控盲区。产教融合的深入推进，暴露了应用型大学质量保障体系的“校外失控”风险。校企合作中，学校通常仅关注合作协议签署率、实习基地数量等“前端指标”，而对实践教学的过程监管与效果评估缺乏制度设计。这种“放羊式”的管理导致实践教学高度依赖企业自觉性，部分学生甚至被安排从事与专业无关的简单劳动，背离了产教融合的育人初衷。更深层的问题在于“双元质量责任”机制的“空心化”。尽管《中华人民共和国职业教育法》

明确了企业在协同育人中的法律责任，但缺乏细化的奖惩条款与执行路径。德国“双元制”模式的成功经验表明，必须通过立法强制企业承担培训成本（如支付学徒工资）、参与课程标准制定。反观国内，仅少数校企合作项目包含明确的质控条款，企业为避免“麻烦”普遍拒绝开放核心技术岗位，导致实践教学的低水平重复成为常态。

(2) “双师型”教师能力断层：行业经验与教学能力的整合难题。“双师型”教师队伍是应用型大学质量保障的核心支柱，但其能力构建面临“两栖困境”。一方面，来自企业的工程师缺乏教学设计与课堂组织能力，难以将实践经验转化为系统化知识；另一方面，校内教师虽掌握教育理论，却因脱离产业一线导致课程内容滞后。制度层面的激励缺失加剧了这一矛盾。现行职称评审体系仍以论文、专利等学术产出为主导，教师赴企业挂职的成果难以量化。这种“学术漂移”导向，迫使教师将精力投向纵向课题而非真实教学改进，形成“产教两张皮”的恶性循环。

(3) 动态适应性不足：产业技术迭代与课程体系的刚性冲突。数字技术的指数级发展，对应用型大学的学科专业布局调整尤其是课程更新速度提出严峻挑战。课程僵化的根源在于“学科逻辑”与“职业逻辑”的冲突。质量控制模式下，课程体系需通过教务处、学术委员会等多层审批，导致调整滞后。反观新加坡理工学院，其采用“模块化课程+动态学分认证”机制，允许企业根据技术变革即时提出课程更新需求，经校企联合委员会审核后，定期嵌入现有培养方案。这种敏捷响应机制值得借鉴，但需突破国内院校的科层制管理惯性。

3. 质量文化建设的现实阻力

(1) 工具理性与价值理性的冲突：形式合规与实质改进的悖论。质量文化建设的最大障碍在于“文化表象化”。院校将质量文化简化为标语宣传、手册编制等符号工程，却未触及价值观念与行为模式的深层变革。例如，学校

通过 ISO9001 认证后, 将大量精力投入文件归档与流程记录, 但教师教学仍以“应付检查”为导向。这种“仪式性合规”掩盖了实质性问题。更深层的矛盾源自“问责文化”对“改进文化”的压制。外部评估的问责压力迫使院校追求短期可见成果(如评估通过率), 而忽视需要长期投入的质量文化建设。欧洲大学联合会的案例表明, 当质量保障与资源分配强关联时, 院校更倾向于“策略性服从”而非实质性改进。

(2) 文化认同的割裂: 学术自由与质量问责的张力。应用型大学的质量文化建设面临“双重文化冲突”。一方面, 传统学术文化强调教师自主权, 抵制外部干预; 另一方面, 质量问责要求规范教学过程, 强化标准约束。这种冲突在产教融合中进一步激化。企业要求课程紧扣岗位技能, 而教师坚持学科知识系统性, 导致校企协同育人沦为“妥协式拼盘”。破解这一困境需重构“质量契约”。荷兰“质量保障契约”模式提供了启示: 政府设定宏观目标, 院校自主设计实施路径, 教师通过专业共同体协商质量标准^[6]。这种“底线约束+弹性空间”的治理框架, 既能保障质量底线, 又能尊重学术自主性。

(3) 资源约束: 质量成本与院校能力的结构性矛盾。质量文化建设需要持续的资源投入与制度支持, 但应用型大学普遍面临财政能力不足的制约。此外, 人力资源短缺制约质量文化的可持续发展。多数院校的质量管理部门仅有 2~3 名专职人员, 却需应对数十项评估指标, 被迫将工作重心转向“材料包装”而非“质量改进”^[7]。德国应用科学大学的经验表明, 需建立“质量专员—院系联络员—企业代表”的三级网络, 将质量责任分散到基层, 但这对院校治理能力提出了更高要求。

三、实践路径: 构建质量文化引领的应用型大学教学质量保障体系

为破解现实困境, 提升应用型大学教育教

学质量, 需以质量文化为内核和引领, 推动教学质量保障体系从“理念—主体—技术—制度”四个维度实现转型, 形成文化浸润与机制保障的良性互动。

1. 理念转型: 从合规性控制到发展性文化的价值重塑

(1) 构建“学生中心+成果导向”的质量观。传统质量保障体系以资源投入和流程合规为重心, 而应用型大学需转向以学生学习效果和职业能力为核心的质量观。这一转向的理论基础源于建构主义学习理论与 OBE (outcome-based education) 理念, 强调以学生最终获得的能力为导向反向设计课程体系。如西安欧亚学院将“以学生为中心”理念贯穿人才培养全过程, 通过课程体系重构和教学方法改革, 实现学生从被动接受者向主动学习者的角色转换。此外, 质量观需融入行业伦理与职业素养。根据《新时代职业道德建设实施纲要》, 应用型人才培养需将职业道德教育嵌入课程体系, 通过职业情景模拟、企业导师授课等方式, 强化学生的职业责任感与行业规范意识。如南通理工学院通过“养成教育十大工程”和德育学分制度, 将职业素养培养与日常行为规范结合, 形成“知识—能力—品德”三位一体的育人模式^[8]。

(2) 强化质量文化认同的内生机制。质量文化的培育需要突破制度约束的单一维度, 构建“价值认同—行为激励—能力发展”的立体框架。全国高校质量保障机构联盟提出的“制度约束+价值追求”模式, 强调通过绩效考核与精神激励的双轨机制, 促进教师从“被动合规”向“主动创新”转变。江苏理工学院实施“双师型”教师培养计划, 通过企业挂职和科技副总制度, 将教师实践能力纳入职称评审体系, 形成“能力提升—成果转化—职业发展”的良性循环。同时, 教师发展计划需分层分类设计, 针对新手教师强化数字工具应用能力, 对资深教师侧重强化技术整合与跨学科创新能力, 并通过动态电子档案记录教师成长轨迹, 实现个性化发展路径。

2. 主体协同：多元共治生态的构建

应用型大学的质量保障需突破单一行政主导模式，构建“校企一师生一第三方”协同治理的生态系统，实现质量责任的共担与质量改进的闭环。

(1) 校企二元质量责任机制创新。破解产教融合“校热企冷”困境，需要建立基于利益共享的质量责任共同体。德国“二元制”的契约管理模式值得借鉴。一是标准共建，组建由企业技术总监、院校专业负责人构成的“教学标准委员会”，共同制定岗位能力标准。二是过程共管，实行“双导师制”，企业导师负责实操考核并享有教学津贴。三是风险共担，建立校企质量保证金制度。企业投入设备折算为“教学资本”，院校按使用效益返还收益。

(2) 构建“评价—反馈—改进”的良性循环。一是学生评教改革，在设计学生评价量表过程中，增加“课程内容与职业相关性”“技能提升获得感”等特色指标；二是校友跟踪机制，开发“毕业生职业发展追踪系统”，通过大数据分析课程设置与职场表现的关联性；三是用人单位参与，将企业满意度调查纳入专业评估核心指标，建立“人才培养质量白皮书”年度发布制度。苏州工学院在审核评估中构建“1+3+3”校内外评价体系，整合学生评教、校友跟踪调查和用人单位反馈数据，形成“评价—诊断—改进”闭环^[9]。南通理工学院通过竞赛育人机制，将企业项目引入课堂，学生参赛成果直接纳入课程考核，形成“以赛促学、以赛促改”的反馈链。

(3) 第三方评价的分类赋能策略。针对不同类型专业特点，构建差异化的认证体系：工程技术类对接《华盛顿协议》开展国际实质等效认证，如中国工程教育专业认证；现代服务类引入行业权威认证，如旅游管理专业对接国际旅游顾问标准；新兴交叉领域开发“微认证”体系，如江苏理工学院15个专业通过工程教育认证、师范认证等，认证标准成为专业建设的核心框架。

3. 技术赋能：智慧化质量治理体系的创新

数字化转型为质量保障提供了技术杠杆，通过数据驱动和智能技术可实现质量管理的精准化与动态化。

(1) 全链条数据画像的构建与应用。基于学习分析技术建立学生成长数字档案。一是数据采集，整合教务系统、实训平台、企业实习管理系统等多源数据。二是模型构建，应用机器学习算法识别学习风险。三是决策支持，生成个性化改进建议，可针对技能薄弱环节推荐虚拟仿真训练项目，如通过教学信息化平台，实现课程资源线上运行，整合招生数据、学习行为数据与就业数据，形成学生成长的全周期画像，为专业调整提供依据。通过多源数据（教学状态数据、第三方评价报告）构建覆盖“学生发展—教师教学—社会反馈”的监测网络，实现质量问题的早期预警。

(2) AI驱动的教学过程诊断。智能技术的深度应用正在重塑质量监控模式。一是课堂分析，采用情感计算技术识别学生参与度。二是作业批改，自然语言处理技术实现项目报告自动评价，教师可聚焦共性难点讲解。三是课程达成度分析，通过关联规则挖掘发现专业课程群知识断层，指导课程体系优化，如通过推进“AI+X”学科交叉项目，利用学习分析技术跟踪学生学习轨迹，识别知识盲点并推送个性化学习资源。通过戴明循环理论与AI结合，可自动生成课程达成度报告，通过“计划—执行—检查—改进”的智能闭环，提升持续改进效率。

(3) 虚实融合的实践质量监控。数字孪生技术为实践教学提供全新解决方案。一是虚拟仿真。建设“云端实训室”，学生可远程操作工业级设备。二是数据互通。企业真实生产数据经脱敏后转化为教学案例，实现“上午车间数据，下午课堂素材”。三是能力认证。区块链存证技能的掌握过程，可生成不可篡改的数字能力证书。如通过虚拟仿真平台模拟复杂工程场景，学生操作数据实时传输至企业导师端，企业根据数据反馈调整实训方案，形成“虚实互补”的实践质量监控体系。通过VR思政场

馆与真实社区挂职的结合，强化学生的实践认知与道德判断能力。

4. 制度创新：弹性化与差异化的保障机制设计

制度创新需回应应用型大学的多样性需求，通过动态标准、分类评价和长效机制实现质量保障的灵活性与可持续性。

(1) 动态调整质量标准。为应对技术快速迭代，建立“活页式”标准体系，需做好三个方面。一是产业响应，设置“技术风向标”监测岗位需求变化，根据行业技术发展定期更新实训项目。二是快速迭代，简化课程标准修订流程，重要技术更新可通过“课程模块替换”即时调整。三是弹性空间，预留一定比例的“行业定制课时”，企业可根据技术变革提出教学内容更新需求。如以“新工科”建设为牵引，新增“智能建造”“数据科学与大数据技术”等专业，并将人工智能融入传统课程，形成跨学科课程模块。

(2) 科学构建分类评价体系。参照部分省份高校分类评价经验，设计应用型特色指标。研究应用型侧重技术转化指标，如横向课题到款额/专任教师比；应用技术型突出实践教学权重，企业项目参与率占评分；应用技能型强化职业资格认证，如将“1+X”证书获取率纳入核心考核，如在审核评估中，将“双师型”教师比例、横向课题到款额、毕业生本地就业率等纳入核心指标，强化“地方服务能力”评价权重。盐城工学院通过“增值性评价”，衡量学生从入学到毕业的能力提升幅度，弱化唯分数论的单一评价模式。

(3) 持续改进优化。将戴明循环理论深度嵌入质量保障全过程。计划阶段，基于产业需求分析制定专业建设规划；执行阶段，实施“课堂教学革命”，推广项目式、案例式、情景式教学方法；检查阶段，建立“四维评价”体系（学生、教师、企业、第三方）；实施阶段，形成“改进任务清单”，专业建设中根据评价结果重组课程模块，淘汰陈旧内容。同时，还可将该循

环理论嵌入专业建设，通过年度绩效评估与动态调整，确保质量改进的持续性。

四、结语：走向质量文化的未来图景

应用型大学教学质量保障体系从质量控制走向质量文化的转型，是其适应高等教育普及化、深化产教融合、服务创新驱动发展战略的必然要求。这一转型并非对传统体系中制度、标准、技术等要素的否定，而是通过注入质量文化这一核心灵魂，推动整个体系从侧重外部约束、同质化评估、被动响应的控制模式，升级为注重价值认同、特色发展、持续改进、主动创新的文化生态。未来，需要在“理念—主体—技术—制度”协同重构的基础上持续深化。在理念层面，推动质量文化从“合格”向“创新”跃升；在主体层面，巩固校企命运共同体，提升师生治理参与效能；在技术层面，平衡智慧治理效率与数据伦理安全；在制度层面，强化分类评价对应用型特色的引导与激励。

唯有如此，才能真正构建起文化引领、全员认同、技术赋能、制度保障的应用型大学教学质量保障体系，为培养高素质应用型人才、支撑经济社会高质量发展奠定坚实的质量根基，为高等教育强国建设贡献类型教育的独特价值。

参考文献：

[1] 宋海生. 普及化阶段我国高等教育质量保障体系的现状、问题与优化路径[J]. 当代教育论坛, 2023(2): 40-48.

[2] 赵婷婷. 大学质量文化：从合格质量转向创新质量[J]. 教育研究, 2023, 44(4): 137-147.

[3] 范菁. 高校内部教学质量保障体系建设的现状与展望——基于本科审核评估实践的研究[J]. 中国大学教学, 2019(3): 48-53.

[4] STENSAKER B. Outcomes of quality assurance: A discussion of knowledge, methodology and validity[J]. Quality in Higher Education, 2008, 14(1): 3-13.

[5] 袁丹丹, 张鹏, 王金珍. 产教融合(下转第96页)

和评价机制的现代化，才能培养出契合数字经济与社会转型需求的高素质复合型文科人才，进而推动我国新文科建设迈向高质量发展的新阶段。

参考文献：

[1] 朱贺玲, 郝晓晶. 新文科建设背景下的复合型人才培养: 新变局、新挑战与新思路 [J]. 高教探索, 2023 (4): 20-25.

[2] 彭焱, 吴晓颖, 陈允恩, 等. 新医科背景下大学生创造性思维培养模式研究 [J]. 工业技术与职业教育, 2023 (3): 83-85.

[3] 廖祥忠. 对新文科人才培养的几点思考 [J]. 新文科理论与实践, 2022 (1): 10-13.

[4] 张苏, 张忠华. “新”文科何以“兴”文科——基于新文科内涵考辨、组织逻辑的思考 [J]. 教育学术月刊, 2024 (10): 64-72.

[5] 闫俊周, 马纳桦, 任润芹. 数字经济时代新文科人才培养模式创新研究 [J]. 管理工程师, 2024 (6): 42-47.

[6] 董艳, 聂静雨, 蔡翔英. 关联新旧知识的 KWL 教学模式发展研究 [J]. 电化教育研究, 2020 (8): 33-42.

[7] 王伟芳, 温瑶, 赵玉. 问题学习中“六帽思考法”的运用 [J]. 中国大学教学, 2019 (2): 74-78.

[基金项目: 国家首批新文科研究与改革实践项目“面向新文科融合现代信息技术的教师教学方法创新与实践”(2021180021); 2024年度河南省高等教育教学改革研究与实践本科教育类项目“面向未来的研究性教学模式创新设计与实践探索”(2024SJGLX0364)]

[责任编辑: 周晓燕]

(上接第 76 页) 视角下应用型本科院校教学质量保障体系构建研究 [J]. 职业技术教育, 2020, 41 (8): 59-62.

[6] ENDERS J, WESTERHEIJDEN D F. The dutch way of new public management: A critical perspective on quality assurance in higher education[J]. Policy and Society, 2014, 33(3): 189-198.

[7] 王小明, 冯修猛. 国内高校内部教学质量监测与评估机构发展: 现状、问题与对策 [J]. 上海教育评估研究, 2018, 7 (4): 69-74.

[8] 张鹏飞, 田婷. 南通理工学院四维并举 文化赋

能 助力高质量应用型人才培养 [N]. 新华日报, 2024-07-30 (11).

[9] 林蕙青, 范唯. 以评定向促强 加快建设高质量教育体系 [N]. 中国教育报, 2022-12-26 (5).

[基金项目: 全国教育科学“十四五”规划 2024 年度重大课题“高等教育人才供需适配机制研究”(VIA240008)]

[责任编辑: 周晓燕]