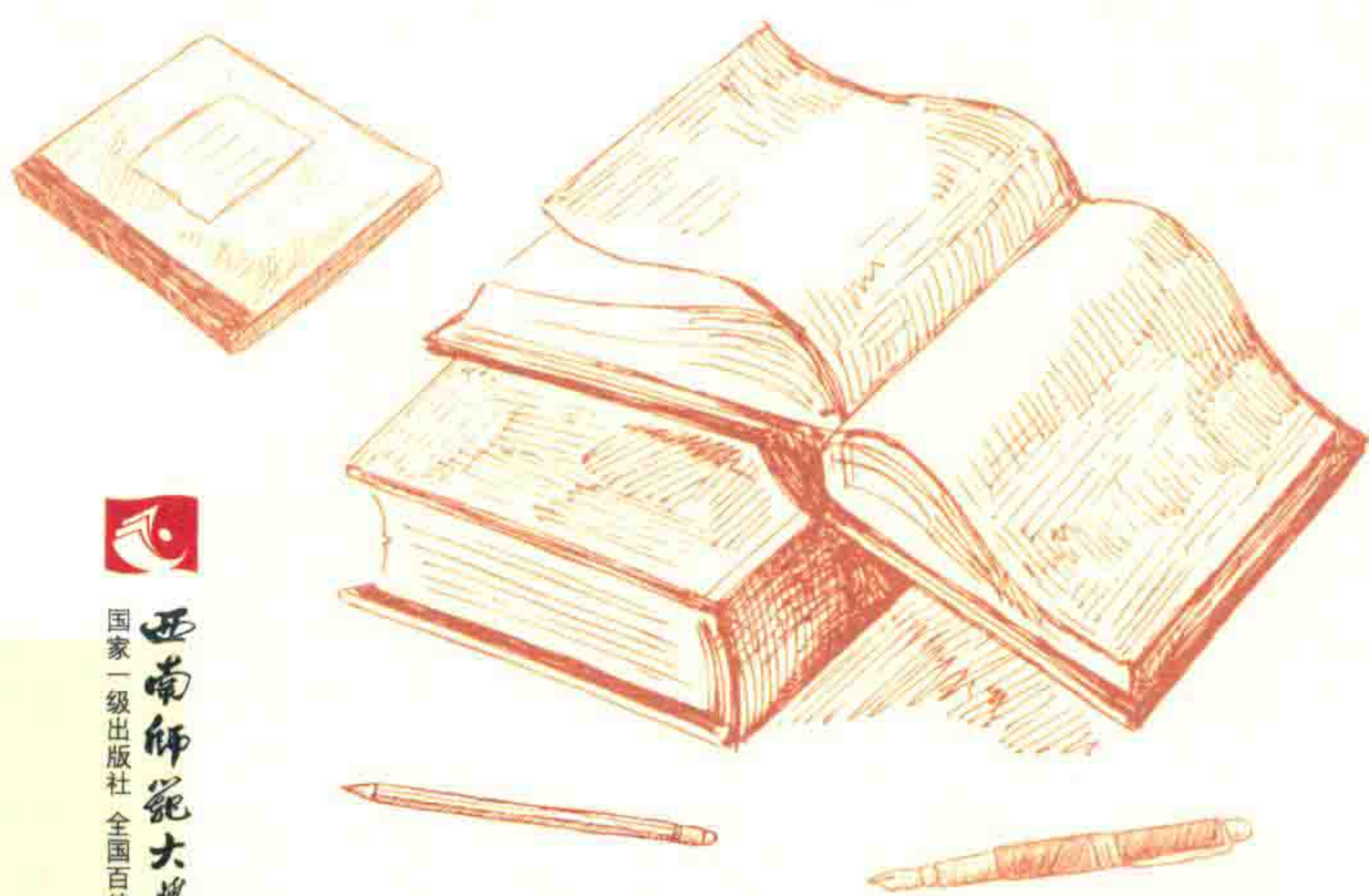


地方本科院校 教学质量保障体系研究

——以重庆科技学院为例



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

严欣平 王光明 © 编著

地方本科院校 教学质量保障体系研究

——以重庆科技学院为例



西南师范大学出版社
国家一级出版社 全国百佳图书出版单位

图书在版编目(CIP)数据

地方本科院校教学质量保障体系研究：以重庆科技学院为例 / 严欣平，王光明编著. — 重庆：西南师范大学出版社，2016.10

ISBN 978-7-5621-8271-9

I. ①地… II. ①严… ②王… III. ①地方高校—教学质量—研究—重庆 IV. ①G649.21

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 238446 号

地方本科院校教学质量保障体系研究

——以重庆科技学院为例

DIFANG BENKE YUANXIAO JIAOXUE ZHILIANG BAOZHANG TIXI YANJIU
YI CHONGQING KEJI XUEYUAN WEI LI

严欣平 王光明 编著

责任编辑：郑先俐

书籍设计： 周 娟 邹 青

出版发行：西南师范大学出版社

地址：重庆市北碚区天生路 2 号

网址：<http://www.xscbs.com>

邮编：400715 市场营销部电话：023-68868624

经 销：全国新华书店

印 刷：重庆美惠彩色印刷有限公司

开 本：720mm×1030mm 1/16

印 张：17.25

字 数：339 千字

版 次：2017 年 1 月 第 1 版

印 次：2017 年 1 月 第 1 次印刷

书 号：ISBN 978-7-5621-8271-9

定 价：52.00 元

第一章 质量保障:世界高等教育关注的焦点 1

第一节 关注高等教育质量 3

第二节 美欧高等教育质量保障措施 9

第三节 世界高等教育质量保障最新发展及趋势 15

第四节 我国高等教育质量保障举措 18

第二章 地方本科院校教学质量保障体系的理论研究 27

第一节 知识视角:透视教学质量 29

第二节 知识转化:教学质量生成的本质 33

第三节 地方本科院校教学质量保障体系建设理念 40

第三章 教学质量保障要素分析 47

第一节 内生要素:质量战略与质量策略 49

第二节 外生要素:国家和社会需要 60

第三节 驱动要素:质量自觉与质量保障逻辑 64

第四节 教学质量保障体系的构成 73

第四章 教学质量领导与管理组织系统 81

第一节 教学质量管理理念 83

第二节 教学质量领导与管理组织机构 88

第五章 教学质量目标系统 91

第一节 办学定位及确定依据 93

第二节 学校人才培养总目标及确定依据 99

第三节 专业培养目标及确定依据 101

第六章 教学质量标准系统 109

第一节 本科教学质量标准的内涵 111

第二节 制订教学质量标准的依据 114

第三节 教学质量标准体系的构建 118

第七章 教学资源建设与管理 系统 137

第一节 教学资源建设与管理系统的构成 139

第二节 教学资源建设与管理 系统构建策略 145

第三节 教学资源建设与管理 系统实施成效 152

第八章 教学过程管理系统 163

第一节 人才培养方案的制订 165

第二节 课堂教学 173

第三节 实践教学 177

第四节 教学改革 183

第九章 教学质量监控系统 187

第一节 教学质量监控系统的内涵 189

第二节 构建地方本科院校内部教学质量监控系统的思路 190

第三节 构建地方本科院校内部教学质量监控系统的基本原则 192

第四节 地方本科院校内部教学质量监控系统的运行机制 194

第五节 地方本科院校内部教学质量监控系统的探索 197

第十章 教学质量评估系统	201
第一节 本科教学质量评估体系	203
第二节 合格评估	207
第三节 高校自我评估	216
第四节 第三方评估	224
第五节 本科教学常态数据监测	227
第十一章 教学质量改进系统	231
第一节 持续改进教学质量评价机制	233
第二节 高校教学质量的信息反馈	241
第三节 高校教学质量改进的途径与方法	246
第四节 高校教学质量改进的效果与评价	250
第十二章 教学质量文化培育	255
第一节 教学质量的文化含义	257
第二节 教学质量文化建设存在的问题	259
第三节 教学质量文化培育	261
后记	268

第一章 质量保障：世界高等教育 关注的焦点

第一节 关注高等教育质量

一、高等教育规模扩张与质量下降

20 世纪六七十年代,以美国为代表的世界各国的高等教育规模迅速扩张,迅猛增加的在校人数与相应稀缺的教育教学资源以及随之而来的管理方式滞后的矛盾,使得高等教育的质量问题尖锐、突出——主要问题是高等教育质量下降。虽然高等教育规模扩张的原因各异,但是基于各国社会经济实际需求与民众入学需求,高等教育大众化是一个国家或地区综合实力的重要指标,是发展知识经济的基本条件,也是人力资本积聚的重要手段。高等教育大众化提供了大量具有较高文化素质和专业知识的 talent,为经济增长提供了人力资源方面的支持;同时,对高等教育的投入,将带动相关产业的发展,刺激经济的增长,这是高等教育规模扩张的一个积极性因素。

高等教育规模扩张的过程,并没有相应的教育理念、教育技术与教学资源的同步跟进,是导致高等教育质量下降的根本原因。美国著名教育社会学家马丁·特罗提出了高等教育发展的三个阶段:精英化阶段,18~23 岁适龄青年能受到高等教育的人数不足 15%;大众化阶段,大学生占适龄青年的比例达到 15%~50%;这个比例超过 50%便是高等教育的普及化阶段。马丁·特罗还提出,高等教育发展的三个阶段不仅有量的区别,还有质的区别,即教育观念的改变、教育功能的扩大、培养目标和教育模式的多样化及课程设置、教学方法、入学条件、高等教育与社会关系的变化等。如果对这一系列变化没有做好应变,就会出现负面效果——高等教育质量下降。

1983 年 4 月,美国高质量教育委员会发表的《国家处于危机之中:教育改革势在必行》的报告指出,美国的高等教育质量在不断下降。从 1963 年到 1980 年,大学入学考试成绩连续 17 年下降,使大学不得不降低入学标准。大学在读生的水平也在下降,攻读学士学位的学生中,仅有一半能如期获得学位。人们对高等学校的教育质量提出了尖锐的质疑,批评大学毕业生在校没学会做人,以自我为中心,缺乏社会责任感;批评高等教育缺乏针对性,使人才质量、学科比例与社会期望存在巨大差异。

同样的问题也存在于英、法、德、日等国家。20 世纪 80 年代以来,各国纷纷推出教育改革的文件:美国高质量高等教育研究小组于 1984 年发表《投身学习:发挥美国

高等教育的潜力》的报告,美国卡内基教学促进基金会于1986年发表《美国高等学校的本科教育》的报告,英国在1985年推出《20世纪90年代高等教育的发展》的绿皮书,法国在1984年颁布《高等教育法》,德国在1985年修订《高等教育总纲法》,日本临时教育审议会做出关于教育改革的四次咨询报告,苏联于1987年发布《苏联高等和中等专业教育改革的基本方针》,印度在1986年发布《国家教育政策》,都围绕着提高教育质量这个中心,提出了一系列有针对性的改革建议。^[1]

20世纪90年代以后,高等教育质量问题成为全世界人们普遍关注的焦点。“截至1998年联合国教科文组织召开世界高等教育大会,质量保证已经是几乎所有国家关注的话题,而且大部分国家已经开始实施评估高等教育机构和项目质量的规划。”^[2]“如果说80年代的关键词是效率,那么90年代就首推质量。”^[3]

世界各国的高等教育大众化进程,都伴随着质量下降的问题,这是一个普遍性现象。进行高等教育研究就是要把握一些规律性动态,注重普遍性问题的成因及结果,指导自身及早做出反应,规避有关问题,提高高等教育办学效益和质量。从20世纪中叶欧美高等教育大众化开始,到20世纪末期我国进入高等教育大众化,期间有足够的时间、材料、考察对象可供研究,以指导我们提前做出应对。

二、争议“质量”

1. 质量是什么

高等教育质量下降引起了普遍关注,人们自然会从根本上考察到底什么是质量。1982年,美国联合研究理事会在《关于美国研究型博士学位点评估总报告》中,对质量提出了质问:“质量是什么?你知道它,你又不知道它,它就是这样自相矛盾的。虽然,一些事物确比另一些事物好,就是说它们有更高的质量,但是,当你试图说明什么是质量时,除了具有质量的事物本身,却又没有什么可说的了……在人们的实际生活中,它又确实存在,不然,等级以什么为根据呢?人们又为什么愿意为某些事物付出代价,而把另一些事物扔进垃圾堆?如此翻来覆去,伤透脑筋,但还是找不到思维的出路,质量究竟是什么?”这段对质量的经典质问,深刻地撩拨了人们的神经——好像最简单的事物恰恰最难以分解求证,最普通的事物也恰恰最难以界定。1996年,欧洲大学校长会议公布的《制度评估:质量战略》报告中指出:“什么是质量,各人各论。有人认为是品质优劣的表征;有人认为是个捉摸不定的概念,若无参照物,难以判断。总之,很难对质量下一个能被普遍接受的定义。”2007年,高等教育质量保障机构国际网络组织(INQAAHE)在其第八届学术探讨会上,对于质量的探讨,从关注定义质

量发展到侧重理解质量。^[4]因为,质量实在难以定义。

质量界定模糊,对管理行为就难以从理论上给予清晰、有根据的阐释。“高等教育质量的概念不清,高等教育质量保障的对象是什么也就不清;高等教育评估、排行、工程等,最终评估的是什么对象、排的是什么行、实施的是什么工程,都值得怀疑。”^[5]

2. 质量如何界定

对高等教育质量的争议,促使人们对质量进行多维度、多层次的考察。

从普遍、权威资料方面审视质量,ISO8402 将质量界定为反映实体满足相关方明确或蕴含需要能力的特性总和。ISO9000 将质量看作产品的固有特征满足顾客需要的程度。《汉语大词典》对质量的解释为“事物、产品或工作的优劣程度”。《朗曼现代英语词典》的解释为“Grade, Degree of Excellence”(优秀的等级或程度)。上述定义已经附着了人类的价值判断,不是本原意义上的质量。

从哲学视角分析,“质量”是“质”和“量”的一个复合词,是一对矛盾的两个方面。质是指一事物区别于其他事物的内在规定性(我们可以形象化地称其为质素);量是数量、规模和程度。质是无形有相,量是有形无相,形与相融合,才能被人们所感知。“质量”本是一个中性词,无所谓高低好坏,但是后来人们习惯地用“质量”来表征事物的品质,这已经附加了人化的价值判断。质素符合人类需要,谓之有质;质素满足人类需求,谓之有量。社会中人们常说的质量暗含有质和量两方面的规定,不具有符合人类需要的质素的事物,量再大也无用,在需要方面定义就是废品;具有符合人类需要的质素的事物的量不足以满足需求,在需求方面定义就是稀缺品。所以,质量概念的核心是质,有质的量才具有意义;足量的质才能产生效益,满足人类的需求。质量由事物的有用性和有效性所决定,二者不可分割。质量具有效用二象性,我们称之为质量的效用二象性原理。比如,杯水车薪,杯水对救火有用但无效,原因在于水量不足,不满足效用二象性。

人类的需要千差万别,对事物质素的需要因人而异,一事物对某个人来说是需要的,对另外一个人来说就不一定是需要的。事物的质素本无所谓层级区分,但人类的价值需求赋予了质素优劣差别。社会中的质量含义,永远随着人类的需求而变化,质量概念的含义是不断发展的。具体事物的质量,则由主体的需求来确定。同样一杯水,作为饮用的需求,一般是认可的,但一杯浑浊的脏水就得不到认同了。饮用水与水的质素相同,但因需要的背景不同,会附加一些标准,饮用水要规定矿物质的含量,超过标准就界定为水质变化。饮用水的这种标准,可以视为附加质素,以人类饮用的適切性为标准。在理论研究中,对事物的衡量以质量的效用二象性为准则;在实践研

究中,对事物的衡量以適切性和有效性为准则,这种適切性就是附加质素的需要标准。

高校人才培养多以专业教育模式进行,不可能对应所有行业。在学生实际就业中,会出现很多跨专业就业的情况。互动百科 CEO 潘海东对学生讲道,智联招聘的调查表明,工作和专业对口的仅占 26%,52%的人会从头再来另选职业。潘海东本人学的是机械制造专业,却从事互联网工作,业界这种情况很普遍。能够胜任的原因在于掌握了发现问题和解决问题的方法,并系统地提高了发现问题和解决问题的能力。^[6]虽然高校的专业教育一般比较严谨,并通过学历学位向社会证明人才达到了质的规定性,但是依然有用人单位抱怨学生质量不高。也就是说,通过了学校质量标准却不符合用人单位的质量需要,这一矛盾反映了附加质素在学生成长过程中的缺失。除了部分订单式培养外,高校不可能完全契合每一个用人单位的需求,这就需要在完成专业教育的“规定动作”外,师生均应注重附加质素的养成。个体的发展不可能脱离时空而存在,在专业学习过程中,提升个体的附加质素,不只应完成知识学业,更重要的是应着力加强自身的知识转化、能力迁移方面的训练,以提高适应变化的能力。

3. 质量观点辨析

对质量的效用二象性的界定,可以帮助我们对有关质量的观点的研究进行辨析,进一步理解质量。黄蓉生教授综合国际国内的有关研究,将质量观点归纳为 10 种:第一,质量是指产品优劣的程度或符合工作的优劣程度,是指事物的内在规定性;第二,质量是含蓄不明、难以确定定义的,像“自由”“公正”一样晦涩;难以捉摸;第三,质量是满足或符合一些既定的标准或适应目标或达到目标的程度;第四,质量是卓越、优秀、第一流的代名词,在很大程度上等同于卓越;第五,质量是相对的、发展的、动态的概念;第六,质量是一个哲学范畴的概念,它涉及价值判断;第七,实用主义观点:给质量下定义十分困难,故放弃寻求理论或定义;第八,从社会适应角度看,质量除追求学术性外,还应满足社会需要,适应市场需求以及人文修养等;第九,相对质量观:从学校的投入和产出、绩效和效率来衡量教学质量;第十,可观质量观。^[7]

我们对此进行分析:第一、三、四包含了质量的内在规定性的含义,但缺少量的解释,可以衡量单个主体,却难以说明群体或组织的质量情况。第二、五、六、七说明了质量的外在统觉特征,难以说明、没有深入质量的内在特性。第八包含了部分质素,阐释了有效性特征,包含的合理因素较多。第九是政府视角的效益质量观点,可以通过现实比较来判断该观点的内在合理性。按照这种观点,美国教育投入的 GDP 占比比我国大,资金总量也比我国大,但其学生正常毕业率小于我国,我国高等教育质量

应该显著高于美国,事实上并非如此。该观点只注意了从经济效益视角来审视教育,忽视了内在质素的衡量。第十是一种模糊的观点,在普通意义上有较大的市场,通过一些可观察的结果来比较说明质量,在同一时间节点上,有较强的地域性。上述观点都没有同时注重对质量效用二象性的考量。

三、高等教育质量之锚

通过对以上质量界定的分析,高等教育质量则应由各利益相关者的需求来确定,高校则需提供这种需求服务。政府、社会、企业、家长、学生、学校、教师等都有各自的利益诉求,有多少类利益相关者,就有多少种高等教育质量观。1998年,在法国巴黎召开的世界高等教育大会通过的《21世纪的高等教育:展望和行动世界宣言》指出,高等教育的质量是一个多层面的概念,应包括高等教育的所有功能和活动、各种教学和学术计划、研究和学术成就、教学人员、学生、校舍、设施、设备、社区服务和学术环境等,还应包括国际交流方面的工作:知识的交流、相互联系、教师和学生的流动以及国际研究项目等,当然也要注意本民族的文化价值和本国的情况。^[8]

高等教育质量是一个多层面的概念,高等教育质量多元化观点已成共识,有学者对此进行总结:模糊质量观、产品质量观、目标质量观、学术质量观、需求质量观、绩效质量观、增值质量观、素质质量观。^[9]有学者探讨了内适质量观、外适质量观、人文质量观。^[10]有研究者总结出五种大众化教育质量观:发展的质量观、多样化的质量观、适应性的质量观、整体性的质量观、特色化的质量观。^[11]安心归纳了九类高等教育质量观:不可知论、产品质量观、测量观或达成度观、替代观、哲学观、实用观或外适应观、绩效观、内适性或学术质量观、准备观。^[12]质量观归类不胜枚举,但多有交叠重复。

高等教育质量观的多元化研究,理论上可以拓宽对高等教育质量观的理解,但具体到高校管理运转中,就需要结合自身实际,确立某种具体的高等教育质量观,以更好地指导工作,体现自身工作的特殊性,展现学校办学特色。毕竟具体到每一所高校,服务区域有一定的边界,区域内的需求类别、层次和高校实际情况是高校定位的客观依据。除了模糊质量观主张放弃对高等教育质量本质的研究外,其他的高等教育质量观都有一定的合理成分可用于指导办学实践。

高等教育质量既然是一个多层面的概念,那么,就一定有主次之分。人才培养是高等教育的核心职能,居于高等教育质量的主要地位,其他质量的实现均以人才培养质量为前提。从人才培养角度来审视高等教育质量,能够得到广泛的认同,实际上所有高校也都是这么做的,这就为各种质量观的整合提供了共有基础。全面素质质量观以人的综合素质作为衡量质量的主要标准。潘懋元首先提出:“必须把传统的知识

质量观以及一度流行的能力质量观转变为包含知识、能力在内的全面素质质量观。”^[13]后来,周远清将之发展为“大学教育应该把传授知识、培养能力、提高素质三者结合起来,并融为一体”^[14]。20世纪末,创新精神和实践能力成为人才培养的重点,成为所有专业教育都必须重视的焦点。因为它不仅统摄了知识传授、能力培养、情感体验,又跳出了三者的窠臼,化为一种能量——创造的能量。正如阿基米德所说:“给我一个支点和一根足够长的杠杆,我就能撬动整个地球。”这就是人类理性力量的伟大。30年前很多人都想不到信息交换不受空间限制。因特网和电脑在改变人们生活、工作方式的同时,也显示了创新精神和实践能力的力量。

高等教育质量终于找到了一个锚。高等教育质量的达成,主要通过教学和实践,培养学生的创新精神和实践能力、提高教学质量是达成高等教育质量的主要途径。

第二节 美欧高等教育质量保障措施

一、美国高等教育质量保障措施

得益于“民有、民治、民享”的民主理念沐浴,美国公众对公共服务的关注和参与热情一直较高。所有高校都是公共服务机构,公众有权了解它们在管理和发展方面的事实。1937年,一场调查高校办学质量和效益的“院校调查”运动,涉及了1887所学校,卡内基教学促进基金会及230个政府机构、专业协会、工商业组织参与组织了调查。这次调查给高校形成了巨大压力,很多大学开始建立专门的研究机构进行校本研究,很多学校的认证制度、专业认证制度、联邦政府数据收集制度在这个时期建立起来。校内专业定期审查、专业排名、从业资格证书考试等质量保障措施被制度化。

20世纪80年代发展起来的质量保障举措包括学术项目定期评审制度、大学排名制度、学生学习效果调查和毕业生跟踪调查等。这些制度被很好地贯彻并延续下来,《美国新闻与世界报道》的高校与专业排名,在全世界范围内的影响力非常大,一些国家后来效仿该举措,出现了多种大学排名机构。

值得引起重视的是,印第安纳大学的全国大学生学习性投入调查(National Survey of Student Engagement, NSSE)中心研发的NSSE问卷,在全国范围内进行调查,引起了很大反响。斯普林奥博大学学术委员会副主任贝蒂感叹,“NSSE已经指出了努力的方向”,“就连这项调查的对立面——《美国新闻与世界报道》的‘美国大学排行榜’也已经开始采用它的数据了……这个调查报告是值得注意的”^[15]。

NSSE问卷的指标设计如下:反映教育过程的五大指标——学业挑战度、主动合作学习、师生互动、教育经验丰富度、校园环境支持度;具有诊断功能的教育环节指标——课程教育认知目标、课程要求严格程度、学生课程学习行为、课程外拓展性学习行为等;反映学生学习态度的“厌学/向学”指标;表现教育结果的指标——知识、能力和价值观收获三个维度以及“在校满意度”指标。该指标设计可以看出其指导思想是真正体现以学生为中心,调查重点围绕教学、学习以及学习结果,体现大学为促进学生学习而提供的教学实践和学习活动的机会以及为学生发展提供的帮助,而非资

源投入、教师学术水平、科研成果等结果指标。其基本思路是通过测量学生的学习性投入来预测其学习结果,用改进学校教育过程来提高学生的教育收获。该问卷经清华大学教育研究院引进修改后于2007年启动“中国大学生学习性投入调查”,将教育质量评估重点从高校资源投入转向学生的学习过程和收获。项目如今扩展为“中国大学生学习与发展追踪研究”,由清华大学教育研究院与中国经济社会数据中心的跨学科团队共同进行,目标是形成以学习者为中心,涵盖大学生成长背景、学习过程、就业和发展一体化的数据采集和评价系统。近三年来,全国已有近百所院校,超过10万名大学生参加了这一调查。^[16]

通过以上措施分析可以看出,美国高等教育质量保障比较严密和科学,其质量关注既重视学校主体,也重视学生主体;既重视资源投入,也重视资源利用;既重视教育结果,也重视教育过程;既重视等级评定,也重视诊断改进。美国这一套高等教育质量保障举措建立在政府、社会、地方和学校层面上,多元且多样,灵活性大,实用性强,较少形式主义,这值得我们借鉴。

二、欧洲高等教育质量保障体系

1.EAQAHE 质量保障^[17]

(1)建立质量保障标准

2005年,欧洲高等教育质量保障协会(European Association for Quality Assurance in Higher Education, EAQAHE)制定《欧洲高等教育质量保障标准与指导方针》。其标准包括:内外部高等教育活动的共同标准;供高校使用的内部质量保障标准;供校外评估机构使用的外部质量评估标准;供国家或社会机构检查外部质量评估机构的评估标准。

校内质量保障标准包括:质量保障政策、学术项目政策、学生评估过程、教师质量保障、学习资源与学生支持、信息系统。

(2)确立质量保障方式

质量保障方式主要有四种考察形式:评估、审计、认证和基标(将考察对象与最佳实践相比较);主要考察四类对象:专业领域(对所有相关学术项目进行考察)、专业项目(针对单个学术项目进行考察)、学校、专题。在实际工作中,使用最多的仍然是专业评估、专业认证、学校评估、学校认证。

2.学生参与高等教育质量保障^[18]

学生参与高等教育质量保障是近年来欧洲高等教育政策强调的一个重要方面。

对学生参与质量保障的规定包括两个层面:第一个层面是在质量保障的政策和程序中将学生放在利益相关者的地位而保障其作用,指出质量保障首先面向学生和其他利益相关者;第二个层面是在欧洲高等教育质量保障标准中对学生参与的具体内容进行规定。具体分为三个部分:第一部分是学生参与内部质量保障;第二部分是学生参与外部质量保障;第三部分是外部质量保障机构中专家组的构成要有学生代表。

据此确立了衡量各国学生参与质量保障的四个指标:一是在国家质量保障系统中要有学生参与;二是在高等教育机构/项目外部评审中,或者在专家组构成中,或者在决策制定阶段中要有学生代表;三是在外部评审中学生要参与咨询;四是在内部评估中要有学生参与。2007 年,伦敦会议又提出增加一条学生参与质量保障的指标:学生参与高校机构或项目自我评估报告的准备或撰写。

学生参与质量保障的执行效果如何? 博洛尼亚进程工作小组于 2005 年、2007 年、2009 年分别对各签署国的执行情况进行评分统计,分为五个档次:优异、优秀、良好、合格、不合格。2005 年、2007 年按照四个指标,2009 年按照五个指标对各国执行情况进行评估(见表 1-1)。

表 1-1 欧盟学生参与质量保障执行效果调查统计表

级别及说明	2005 年	2007 年	2009 年
5 优异	6	17	19
4 优秀(参与 3 个指标的评价过程)	9	17	16
3 良好(参与 2 个指标的评价过程)	14	11	7
2 合格(参与 1 个指标的评价过程)	7	3	4
1 不合格(尚未有学生参与或明确的安排)	7	0	2
总计	43	48	48

表 1-1 中数据显示,学生参与质量保障取得了很大进展,参与范围越来越广,评分在“优异”和“优秀”级别的国家数三年分别是 15 个、34 个、35 个,呈逐年增加趋势。但国家间发展不均衡,北欧、波罗的海沿岸国家进展较快,东欧和南欧国家发展比较缓慢。

在学生评估过程中,突出了对学生的人文关怀,首先强调了尽可能不要根据一次检验的结果做出判断,要充分考虑检验制度的后果,要在符合学校规定的情况下安全进行;其次强调了院、系、教师及其他单位对质量保障的责任。信息公开体现了大学对学生的信息开放,不仅要求信息准确、公正,还要求信息易于获得。定期公开的信息包括学校的专业、预期学习效果、教与学、评估程序、获奖标准、学生可获得的学习机会等。^[19]