

高职建设高水平专业的产教融合评价机制研究

秦凤梅

(重庆城市管理职业学院 重庆市 401331)

【摘要】 产教融合是高水平专业建设的重要任务和举措,评价是深化产教融合的有力保障。围绕专业建设主线将“目标—计划—实施—结果”闭环构建产教融合评价机制:“双轨制”模式对学校和企业同步评价,多元主体互动,分段、分级、分周期开展。评价既要彰显两个利益主体各自权益主张,又充分体现产教互融共生的内涵、价值和意义,客观反映双方投入与产教的最优化原则,充分发挥评价的导向、调节、诊断、激励与评价功能。

【关键词】 产教融合;专业共建;评价机制;互融共生

DOI: 10.18686/jyfzyj.v3i7.47381

1、“双高”背景下开展专业共建质量评价价值与意义

国务院办公厅颁发的《关于深化产教融合的若干意见》提出“积极支持社会第三方机构开展产教融合效能评价,健全统计评价体系。”教育部颁发的《关于实施中国特色高水平高职学校和专业建设计划的意见(以下简称“双高计划”)》强调“坚持产教融合,推动高职学校和行业企业形成命运共同体”。专业是高职教育人才培养的基本形式,也是学校教育结构的基本单元^[1],更是高职学校可持续发展的重要抓手和办学质量的具体体现,而产教融合评价机制的构建是高职院校深化产教融合、校企合作的前提,是建设高水平职业院校和高水平专业的根本保障。

2、专业共建的产教融合质量评价研究现状

通过文献梳理发现,目前学者就专业共建的产教融合评价研究较少,利用中国知网(CNKI)全文数据库平台,采用篇名检索法检索“高职专业共建评价”仅5篇(截止时间2021年5月)。在对产教融合质量评价研究中,部分研究者对评价目的及结果应用不明确,对评价对象、评价主体职责和功能含混不清,其评价结果如何应用也没有合理的指导和建议,这样的研究成果缺乏针对性和可操作性,难以借鉴和参考。在对专业质量评价研究中,一是指标体系设计直接借鉴国家专业评估、诊改或《高等职业院校人才培养工作状态数据采集与管理平台》相关标准^[2],过度“唯质”或“唯利”强调专业物化成果建设,忽略专业建设本身应关注以人为本的核心质量;二是研究角度基于学校本位,甚至部分学校传统教育者认为没有产教融合专业照样在办,因此容易忽略产教融合在职业教育的专业建设中的根本性地位和作用,或者没有认识到产教融合是职业教育专业内涵建设所必须的、关键的手段和举措。个别研究迎合政策要求,把产教融合当成一个专业建设必须完成的任务而形式化设计指标,产和教的“融合”内涵很难体现。

课题组成员本次立足国家“双高计划”建设背景及要求,拟从传统专业质量观上升到关注以人为本的专业内涵建设质量以及专业与区域产业经济如何互融、协同发展的多元质量观,本文在充分调研基础上,重点研究高职专业共建的产教融合质量评价组织与实施机制。

3、双高背景下专业共建的产教融合评价机制构建策略

3.1 基于CIPP构建产教融合评价框架

解析专业共建的产教融合发展机理并结合调研结果分析,建议专业共建的产教融合评价机制采用CIPP评价模型进行设计。CIPP模型是美国学者斯塔夫比姆于1967年提出的一种决策导向型评价模型,于上世纪90年代引入我国,包括背景评

价(Context)、输入评价(Input)、过程评价(Process)和成果评价(Product)四种评价组成,是一种基于决策及过程导向的教育评价模型^[3]。其中:

1. 背景评价:主要评价学校和企业开展专业共建的相关背景,比如专业在社会的认可度与知名度,专业所依附的行业背景、行业人才需求趋势等;合作企业在社会的影响力、产品及技术优势,以及企业所在产业的人才需求与学校合作共建专业的对接性等。其目的是了解专业建设的实际环境、分析特殊问题、鉴别资源和机会并制定出专业建设的目标。

2. 输入评价:主要通过对学校和企业专业共建项目中双方能投入的师资、设备、实验环境资源以及双方的管理机制等方面收集信息并开展可行性评估,确定最优化的资源及条件的应用方案,从而确定专业建设项目总体规划及实施策略。

3. 过程评价:主要对专业共建系列活动的过程开展评价,包括论证与制定人才培养方案过程、建设课程及软硬件教学资源过程、学校教师与企业工程师互动与提升过程、教学、科研、实训及常规协调服务过程、质量监督与保障过程等,同时对进展中的建设活动进行监督、记录、评鉴,对专业建设过程有效性进行评价。

4. 成果评价:包括评价学校人才培养的质量与规模、学校专业建设的特色成果、企业项目研发成果以及学校和企业各自的社会影响力及社会效益或经济收益等。主要分析建设活动是否达到预期目标,以及建设活动对目标受众的影响程度。

CIPP评价和专业共建评价从评价目的角度而言在本质内涵上是一致的,四个环节围绕“目标—计划—实施—结果”形成一个逻辑闭环,评价反馈贯穿于其中每个环节。基于CIPP模型的专业共建评价机制框架如下图所示:

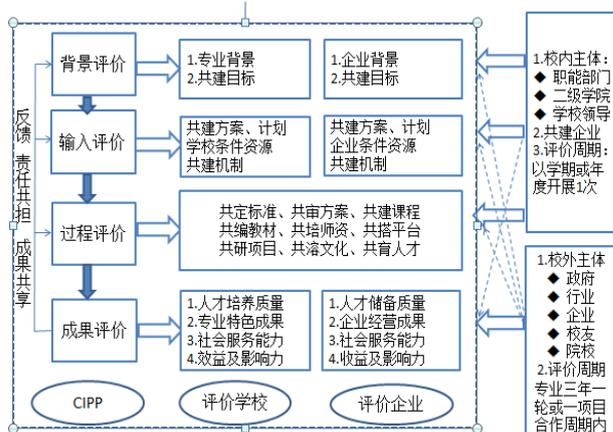


图5 基于CIPP模型的专业共建评价机制框架

3.2 “双轨制”模式对双主体同步评价

我国早期职业教育基于教育体系本位衍生而成,而不是由产业发展需求内生,学校和企业的目标和利益分配存在差异决定了产教融合评价机制要综合各方诉求^[4]。专业共建项目中学校和企业责无旁贷是共建主体,也是共建项目的主要受益方。结合调研及CIPP模型特点,建议对学校和企业双主体采取“双轨制”同步评价,即在背景评价、输入评价及成果评价这三个评价环节分别基于利益主体本身的合作背景、合作条件及合作结果进行针对性设计指标进行评价,而对双方互融共建过程则设计同类指标共同评价,这样既在过程中实实在在体现专业共建产教的深度“融合”实质、内涵与过程,又最大限度促成双方各自品牌、影响力及成果效益最大化。

3.3 多元多主体互动,分段、分级、分周期的评价机制

根据利益相关者理论,分析政、校、企、行等多元主体构成的利益相关者,在情感、态度、价值观、满意度等方面的冲突原因及利益述求,求同存异基础上围绕CIPP四个环节设计了多元主体互动,分段、分级、分周期的评价机制。其中:

3.3.1 分段、分级、分周期评价

整个评价被分为背景评价、输入评价、过程评价和成果评价四个阶段;评价级别分为校(企)级、省市级、国家级。对背景评价、输入评价及过程评价主要采取校(企)级评价,对于成果评价采取校(企)级的评价同时,还要采取省市级、国家级评价。评价周期:校(企)级的评价建议各学校和企业商议,结合双方互动机制,以学期或年度为单位组织开展;省市级、国家级评价建议按专业建设周期或项目合作周期频次开展。为确保校企双方合作目标最终达成,校企双方还可通过信息平台对各阶段建设成效做月度执行效果跟踪与反馈,为评价积累支撑材料同时,不断反馈效果,促进合作过程及质量的改进与优化,体现成果共享,责任共担。

3.3.2 多元的评价主体

校(企)级的评价建议评价主体主要是学校和企业双方构成,其中学校内部的评价人员主要是相关职能部门工作人员以及二级学院教师、学生,企业主要是项目负责人及相关参与人员;省市级、国家级评价建议以校外评价主体为主,包括政府、行业、企业、校友、兄弟院校等。合作学校和企业双方都应按照双方约定的建设目标和任务,对成果评价按年度进行统计、自评并将相关信息提供给校外评价主体。

3.3.3 多主体互动评价

一是对背景评价、输入评价及过程评价采取部门与部门之间、学校和合作企业之间、提供服务与被服务对象之间自评与互评方式;二是对成果性评价校企合作双方内部开展校(企)级的评价时可以采取自评方式阶段性的总结评价;三是对成果性评价开展省市级、国家级评价时,建议定量和定性相结合,比如对于人才培养质量的评价,建议在采信第三方权威机构评估结果基础上进一步组织考核评价;对双方专业特色成果、企业项目研发成果等主要以物化成果或采信财务报表数据为主,其中物化成果建议多以省市级及以上立项或公开出版、发行或官方认同的评价为准。

无论哪种评价方式,都要在动态评价过程中密切关注以人为本和发展性的质量观,尤其在过程评价和成果评价时,多听学生、老师和一线工程师对专业共建的认知与情感,以及客观的评价和建议,重点要关注学生、教师和一线参与的企业工程师的成长、发展及收获,以及学校和企业双方在评价过程中的反思、改进和发展,充分体现评价的动态性、发展性和以人为本的原则。

4、结论

专业共建的产业融合评价机制构建,有利于学校理解行业需求,提升职业教育人才培养的适用性与针对性;有利于增强企业参与合作的积极性,提升校企合作的持续性;有利于动态诊断校企合作问题,促进校企双方交流互动成可持续的良性互动机制。随着双方互融共生项目的质量不断提升和迭代,学校和企业各自的合作规模、影响力逐步扩大,从而也会促进区域产教融合质量呈现螺旋式提升。

基金项目:

项目1:2019年重庆市教育科学“十三五”规划课题,高职院校与区域经济协同共建专业的产教融合评价机制研究,重点,课题编号:2019-GX-168;

项目2:2019年重庆市高等教育教学改革研究项目,高职院校专业“三对接五融合”的产教融合评价机制研究与实践,重大,课题编号:191038。

参考文献

- [1] 雷忠良.政校行企共建高职特色专业的路径探析[J].中国职业技术教育,2015(13):79-82.
- [2] 谢敏,顾军燕.产教融合视阈下高职院校校企融合度研究与评价实践[J].中国职业技术教育,2018(5):41-44.
- [3] 胡晓晖,韩芳,董大奎.基于CIPP模式的高职专业教学质量评价指标体系构建研究[J].中国职业技术教育,2015(3):27-31.
- [4] 高慧,赵蒙成.高职教育产教融合质量评价中“人”的维度[J].苏州大学学报,2018(3):13-20.