

生源多样化背景下高职院校人才培养模式现状分析

——以济南市职业院校为例

刘琰

(济南幼儿师范高等专科学校 山东济南 250000)

摘要:人才培养模式是高职院校人才培养质量的重要影响因素。生源多样化背景下,职业教育人才培养模式呈现多样性。通过高职院校人才培养模式的研究设计,对不同专业人才培养模式、不同专业校企合作共同承担项目、不同专业与企业对接共同培养人才合作深度进行差异分析,对不同专业、不同角色教师专业素养能力及不同专业复合人才培养进行比较分析,了解职业院校人才培养模式在结构、校企合作、师资队伍等方面存在的问题,结合国外不同职业教育发展的优势和我国职业教育发展的现状,为生源多样化背景下职业教育人才培养模式变革寻求路径。

关键词:生源多样化、职业教育、人才培养模式

一、引言

习近平总书记在2021年全国职业教育大会上强调,在全面建设社会主义现代化国家新征程中,职业教育前途广阔、大有可为,从国家角度阐述职业教育的重要性。职业教育一方面强调人才培养质量,另一方面又强调人才培养数量。2019年5月,教育部6部门发布了关于《高职扩招专项工作实施方案》,以贯彻落实高职大规模扩招100万人的相关要求。随着社会经济的发展和时代的演替,国家需要更多高素质技术技能人才,意味着职业教育的发展越来越重要。而在百万扩招的背景下,职业教育的发展无疑是围绕人才培养模式开展的,了解当前高职院校人才培养模式的现状,对所存在问题政策建议,对当前职业教育的发展具有重要的现实意义。

二、国内外人才培养模式文献综述

(一)通过梳理文献,国外职业教育比较典型的人才培养模式主要有以下几种:

英国BTEC模式,由英国商业与技术教育委员会(the Business and Technology Education Council)提出,强调通用能力和专业能力相结合作为人才培养的目标^[1]。

加拿大CBE(Competency-Based Education)模式,是一种以能力为本位的教学模式。CBE教学模式主要包括以下几个环节:市场调查与分析-制定DACAM(Develop A Curriculum)-开发资源包和学习包-教学的实施与管理^[2]。

美国社区学院,该模式主要对学生进行职业教育和培训,并为学生颁发相关的职业资格证书,强调学校与社区的联系,为社区服务。

澳大利亚TAFE(Technical and Further Education)模式,主要强调技术教育与继续教育相结合,学历教育与岗位培训相结合,弹性的教育培训方式等,以终身教育理念为核心,形成“学习-工作-再学习-再工作”的终身教育模式^[3]。

日本“产学”合作主要分为中等教育阶段产学合作和高等教育阶段产学合作。中等教育阶段产学合作为双结合,即学生拥有定时制高中学生身份和职业训练机构的受训生两种身份;高等教育阶段产学合作为三结合,定时制高中、函授制高中以及职业训练机构三方合作^[4]。

德国为代表的双元制(Dual System)模式,此模式主张私人办的企业和国家办的学校共同合作培养技能人才的职业制度,企业大约承担2/3的职业教育费用,国家支付1/3的职业教育费用。

国外职业教育人才培养模式主张以“学生”为中心,有明确的培养目标,重点培养学生的实践能力和应用能力,对国家、社会以及个人的发展有较高的现实意义;此外国外职业教育的人才培养模式强调企业的重要作用,主张多元相结合的人才培养模式。

(二)在百万扩招的背景下,高职院校学生来源丰富,人才培养模式也日益更新。目前国内高职院校人才培养模式主要有以下几类:现代学徒制、订单班、“3+2”中高职贯通、1+X证书、工学结合、“3+2”高本贯通、产学研合作、“3+4”中本贯通(中职-本科)等模式。

将国内现存的高职业院校人才培养模式进行分类,可大致分为两

类,一类为升学为导向的人才培养模式,一类为就业为导向的人才培养模式。例如,“3+2”中高职贯通、“3+2”高本贯通、“3+4”中本贯通(中职-本科)等为升学为导向的人才培养模式;产学研合作模式、1+X证书、工学结合、现代学徒制、订单班为就业导向的人才培养模式。

三、研究设计

本研究设计高职院校人才培养模式调查问卷,调研对象为高职院校教师,总共分为两部分内容:一部分为教师的基本信息,包括院校属性、性别、专业、角色身份等;一部分为人才培养模式内容,主要分为人才培养模式的基本内容、校企合作、复合人才培养、人才培养模式改革四个板块。本次调研以电子问卷形式发放,共回收103份问卷,剔除无效问卷4份,有效问卷99份。其中,有89名公办学校教师和10名民办学校教师参与本次问卷调查;理工类专业教师有30名,非理工类专业教师有69名;专业教师78名,非专业教师21名。

(一)人才培养模式基本内容分析

首先对高职院校人才现存的人才培养模式进行频数分析,发现出现频次最多的人才培养模式为“3+2”中高职贯通模式,依次为产学研合作模式、1+X证书模式、现代学徒制等,教学效果较好的人才培养模式为产学研合作模式。当前职业院校人才培养模式主要包含人才培养目标、专业设置、培养方式、教育内容、培养途径、课程体系、教学环境、教学管理体制等内容。

专业的人才培养主体主要以“政府主导、学校为主、企业参与”,其次为“行业主导、学校为主、企业参与”和“学校”为主体,“校企双主体”为主体的人才培养模式出现的频次最少。将企业参与学校人才培养方案的制定、专业课程的设置、专业教学以及专业人才培养评价等数据进行描述分析,参与度的均值为2.26、2.28、2.24、2.26,均介于一般参与与较少参与之间,倾向于一般参与。同时,在专业与企业对接共同培养人才的合作深度层面,处于合作紧密和合作松散之间,通过均值分析,专业与企业对接共同培养人才的合作深度值为2.17,偏向合作紧密深度。

通过描述性分析,当前专业人才培养模式对培养学生“一专多能”效果的均值为2.11,介于“良好,基本达到预期效果”和“有一定效果”之间,当前的人才培养模式更倾向于基本达到了预期效果。同时分析教师专业素养(教学理念、教学方式、教学能力、信息素养等)的现状,将比较足够选项赋值为1,基本足够赋值为2,有待提升赋值为3,完全不够赋值为4,对教师专业素养进行了描述性分析。结果表示,教师应对新时代人才培养模式专业素养的均值为2.17,介于基本足够和有待提升之间,偏向基本足够。教师参与人才培养改革的意愿均值为1.86,介于非常积极和一般积极之间,偏向一般积极。

(二)差异比较分析

1.不同专业人才培养模式要素分析

对不同专业的人才培养模式要素进行了卡方检验。数据表明,理工类专业和非理工类专业的人才培养模式构成要素(人才培养目

标、教育内容、专业设置、培养途径、培养方式、课程体系、教学环境、教学管理体制、其他)方面并未存在显著差异。

2.不同专业校企共同承担项目的差异分析

非理工类专业和理工类专业在是否设置见习或实习阶段存在显著差异(卡方检验值为 4.676*),非理工类专业明显高于理工类专业;同时在共建实训基地上,非理工类专业也显著高于理工类专业(卡方检验值为 5.375*)。而在共同参与课程开发体系、参与校本教材的编制、教学质量的评价、推荐优秀毕业生实习和就业上,理工类专业和非理工类专业并未存显著差异。

3.不同专业与企业对接共同培养人才合作深度的差异比较

为分析不同专业与企业对接共同培养人才合作深度的差异,将相关数据进行独立样本分析。通过表-1 数据结果表示,非理工类专业与企业对接共同培养人才的合作深度的均值为 2.07,理工类专业为 2.40,不同专业与企业对接共同培养人才合作深度并不存在显著差异。

表-1 不同专业与企业对接共同培养人才合作深度差异分析统计表

		个案数	平均值	标准偏差	t 值	P 值
专业	非理工类	69	2.07	1.019	1.407	0.162
	理工类	30	2.40	1.163		

*p<0.05;**p<0.01;***p<0.001.

4.不同专业、不同角色教师专业素养能力分析

为了分析不同专业、不同角色教师专业素养能力的差异,我们对数据进行了处理,“比较足够”赋值为 1,“基本足够”赋值为 2,“有待提升”赋值为 3,“完全不够”赋值为 4,并进行 T 检验分析,具体结果见表-5。围绕教师自身专业素养(教学理念、教学方式、教学能力和信息素养等)能否应对新时代高职人才培养的挑战进行分析,结果发现非理工类专业教师认为自身应对人才培养挑战的能力均值为 2.23,理工类专业教师应对高职人才培养挑战能力均值为 2.03,不同专业教师应对新时代高职人才培养的挑战存在差异,但不显著。而对不同角色教师而言,应对新时代高职人才培养的挑战,不同角色的教师应对新时代人才培养模式挑战的能力存在显著差异。其中专业教师(专业教师、专业带头人、课程负责人)认为自身应对新时代高职人才培养挑战的能力均值为 2.08,而非专业教师(教学管理人员、教辅人员)的能力均值为 2.52,与专业教师相比,存在显著差异。专业教师应对信息化时代高职人才培养模式挑战的专业素养更倾向于基本足够,而非专业教师应对人才培养模式的挑战的专业素养能力更倾向于有待提升。具体数值分析见表-2。

表-2 不同专业、不同角色教师素养能力

		个案数	平均值	标准偏差	t 值	P 值
专业	非理工类	69	2.23	.770	1.182	0.240
	理工类	30	2.03	.765		
角色	专业教师	78	2.08	.769	2.419*	0.017
	非专业教师	21	2.52	.680		

*p<0.05;**p<0.01;***p<0.001.

5.不同专业复合人才培养的差异分析

分析不同专业人才培养模式培养学生“一专多能”效果是否存在差异,将“效果显著,达到了预期的效果”赋值为 1,“良好,基本达到了预期效果”赋值 2,“有一定效果”赋值为 3,“不如原来传统模式的培养效果”赋值为 4。通过 T 检验分析发现,理工类专业培养“一专多能”学生的效果均值为 2.37,非理工类专业培养“一专多能”学生的效果均值为 2.00,t 检验分析值为 2.081,P 值为 0.040,理工类专业和非理工类专业培养一专多能的学生存在显著差异。非理工类专业培养一专多能学生的效果优于理工类专业。

表-3 不同专业复合人才培养的差异统计表

		培养“一专多能”学生				
		个案数	平均值	标准偏差	t 值	P 值
专业	非理工类	69	2.00	.840	2.081*	0.040
	理工类	30	2.37	.718		

*p<0.05;**p<0.01;***p<0.001.

四、研究结果

(一)人才培养模式结构化差异不明显。

理工类和非理工类专业在人才培养模式构成并未存在显著差异。各专业人才培养模式涵盖内容较笼统,未根据学校办学特色、学科专业特征,制定针对性、专业化的人才培养模式。

(二)校企纵深合作亟需加强。

专业与企业对接共同培养人才合作深度处于合作紧密和合作松散之间,偏向合作紧密,同时不同专业与企业对接共同培养人才合作深度并未存在显著差异。同时企业参与专业的人才培养方案的制定、专业课程的设置、专业教学以及专业人才培养评价都较低,未体现企业深度参与协同育人的理念。

(二)职业院校教师应对人才培养模式变革的能力有待提升

理工类教师应对人才培养模式改革具备的专业素养高于非理工类专业,但教师应对人才培养模式变革能力均优势不明显,偏向基本足够层面。在职业教育高速发展时期,教师应对人才培养模式便利能力不足;同时,专业教师应对人才培养模式改革具备的专业素养高于非专业教师,非专业教师(教学管理人员、其他人员)需要向专业教师看齐,不断补全自身短板,为职业教育的发展贡献力量。

五、总结与展望

结合国外不同职业教育发展的优势和我国职业教育发展的现状,当前职业教育的发展需要从以下几点出发:

第一,国家为职业教育提供相应的保障。首先,国家应从立法、职业教育试行方案等角度不断强调职业教育的改革对学生的进步、国家的发展、社会的未来的重要性,转变人们对职业教育的看法,为职业教育的发展夯实基础。其次,国家应加大对职业教育的投资力度,与普通教育投入经费相比,职业教育的投入经费还需要加大。最后,在鼓励校企协同育人层面,国家可以给予学校和企业一定的政策支持。

第二,加强校企纵深合作。从职业院校来讲,应当根据自身办学特色和人才需要,主动与相关企业在人才培养、就业创业、技术服务等方面开展合作,为企业提供所需的课程、师资等资源;从企业层面分析,企业应利用自身优势(技术、设施、设备、管理等要素)参与校企合作,同时也要加大专业人才培养模式制定、专业课程设置、专业教学、专业人才培养评价等。学校为企业培养相关的人才,企业为学校提供相应的设施、设备、培训等。总而言之,在校企合作中,需要不断总结,交流经验,深刻反思,及时优化校企合作,推动职业院校和行业企业形成命运共同体。

第三,更新教师的教学模式。首先要转变职业院校教师的教学理念,职业院校不再以教师教为中心,更应该是以学生学为中心,强调发展学生的实践操作能力和应用能力;其次,提高教师的教学技能,不同专业教师以专业特征为基调,不断提升自身教学技能,发展“双师型”教师。教师可以不定期参学校、企业或行业领域组织的培训,不断更新自身的专业技能技术,适应新时代人才培养模式改革的挑战。最后职业院校教师还需创新教育教学方法,从传统教学方法中推陈出新,以合适的方式培养最优秀的高技能人才。

参考文献:

[1]田静,刘福军,杨锐英.国外高等职业教育几种典型人才培养模式的比较[J].成人教育,2007(04):94-96.
 [2]关崇梅,徐志英,刘玉凤.CBE 教育本土化的探索与实践[J].职教论坛,2004(18):13-15.
 [3]周彬,徐翔.澳大利亚 TAFE 与中国职业教育比较[J].开放教育研究,2003(05):54-56.
 [4]石丽敏.国外校企合作办学模式的分析与研究[J].高等农业教育,2006(12):81-84.
 刘瑛(1993.01),女,汉,山东潍坊人,助教,硕士研究生,济南幼儿师范高等专科学校,研究方向为职业教育和高等教育。单位地址为山东济南,邮编 250000。
 项目:山东省教育科学规划生源多样化背景下职业教育人才培养模式改革研究课题(课题批准号:2021QZC031)成果。