

产教融合下经管类“双师型”教师评价体系

颜蜜宸, 郭英, 刘怡矜
重庆工程学院, 重庆, 中国

【摘要】为解决应用型本科院校经管类“双师型”教师评价中标准零散、重资质轻能力、企业参与不足等问题,本文以实践转化能力为主线,基于政策分析、文献研究与专家咨询,将企业经验转化为教学资源、行业项目转化为课程模块、实践指导转化为学生能力作为指标构建逻辑,运用层次分析法形成包含教学能力与课程建设、产教融合实践能力、科研与社会服务3个一级指标的评价体系。体系重点考察产教融合课程与案例建设、指导学生参与商业项目、数字化教学等成果,并设置校企联合评分、专业权重微调和动态反馈机制。研究进一步提出将评价结果嵌入年度考核、职称评聘和发展激励。该体系可推动教师评价由资质认定转向能力与贡献评价,为应用型本科院校建设产教融合师资队伍提供可操作的工具。

【关键词】产教融合; 双师型教师; 经管类专业; 评价指标体系; 实践转化能力

【基金项目】重庆市教育科研实验基地开放课题“经管类‘双师型’教师评价体系构建研究”(编号: 2025KFKT-007); 重庆市教育科研实验基地“应用型本科校企协同育人与产教融合体系构建研究与实践”(基金编号: JD2024G028); 重庆工程院校级科研平台“数智经济协同创新中心”(基金编号: PT20200005)。

1. 引言

随着我国“产教融合”政策的不断深入,应用型本科作为高等教育与生产实践有机结合的中间载体,其教师专业结构与水平发生了巨大变化[1],“双师型”教师的专业发展与评价成为制约本科院校人才培养的重要问题。经管类专业对实践技能要求高,与现实工作结合密切,其“双师型”教师的专业发展与评价在现阶段已经演变为应用型本科院校专业人才培养质量的瓶颈环节[2]。而所谓的“双师型”教师,既要求具有一定的专业知识的教学水平,又必须同时掌握一定的行业“技能”知识,能够对“知识-技能-素养”在教学中进行合理的转变。国家政策已将深化产教融合和建设高素质“双师型”教师队伍作为职业教育与应用型人才培养的重要任务。

问题在于,目前,高校对“双师型”教师的认定、评价方法不统一、重数量而轻质量、校企参与度不高,因此,评价没有形成正确的“指挥棒”“风向标”和“发动机”的效果[3]。更严重的是,目前的评价指标主要是评价“有没有证书”“有没有企业挂岗”等“结果”性的表征,很少去评价教师“把实践经验变为教学资源”“指导学生实践能力提升”等贡献的过程性成效。评价不能有效去评价教师的产教融合作用。既有研

究主要从队伍建设、校企一体化和评价维度等方面展开讨论。

因此,建设一套贴近经管类专业实际,注重“实践转化能力”的“双师型”教师评价指标,不仅是完善现有的评价逻辑、突破对“双师型”教师认识的一个必由选择,也是解决教师专业发展、师资结构优化和校企协同深度问题的现实要求[4]。基于上述认识,本文尝试在传统评价理念中脱离“资格”代之以“能力”的逻辑惯性,立足于教师教学实践的本质,从教师在真实的商企环境中的参与度、对学生实践能力的引领度、对课程资源整合适应的整合力三个角度设计评价指标。相关研究也表明,实践能力生成、队伍建设绩效与产教融合机制之间存在紧密联系[5]。

本文综合运用文献研究、政策分析和专家咨询,构建经管类专业“双师型”教师评价指标体系,并探讨其嵌入教师考核、职称评聘与专业发展的实施路径,为应用型本科院校优化师资评价提供参考。

2. 评价指标体系构建

2.1 构建依据

首先,“双师型”教师的评价的第一个难题就是“身份”与“能力”的“认定标准”与“能力标准”严重脱节。教育部虽然有相应的基础标准,但每所本科院校具体实

施时又都是根据自己的理解设定规则,因此出现评价标准碎片化、地方分割、校际分割、质量低分、教学不认等问题。各校在对双师型教师进行认定的规则中不一致:有的强调等级证,有的强调企业挂职时间,有的以参加校企活动次数作为最关键的认定标准,忽略了双师型教师在真实的产业环境中真正的贡献。由于规则不一致,给教师的交流流动设置了制度上的阻力,双师型身份越来越向“行政标签”的方向发展而不再向“能力符号”的发展方向演变。

进一步的问题在于:既有的评价指标体系几乎都没有回应经管类专业实践类别的差异问题。相比于工科类专业强操作,经管类专业教师所擅长和传递给学生的,主要是如何在复杂的企业场景中进行理解和分析、怎样影响、干预和改变的能力,其“实践性”不表现为能否做好某项“技活”,而体现为能否将市场逻辑、公司战略、财务建模等化作学生理解上的知、转化为知识操作中的能、转化为应用中的力[6],但目前多数院校还是以“持有CPA证书”或“接受企业培训”作为实践能力的代表指标,忽视了对教师“实践性转化”的指标,例如:教师是否基于企业案例开发案例?是否指导学生做真实企业项目运营?是否在课堂中嵌入企业数据与企业决策?这些都是更为经管专业相关的指标,而对教师而言,正是把握经管专业“双师”属性的关键指标。

由此,在设计指标体系时,本文提出坚持用“三转”,即“把企业中的经验转变成教学内容”、“把行业里的项目转变成教学模块”、“把实践教的方法转变成学的能力”作为评价思路,既适应了经管类专业教学实际又符合产教深度融合“以教促产,以产助教”的基本逻辑。

2.2 指标设计与权重确定

在指标设计上,体系不以证书、挂职时长和课时等资格性要素作为唯一依据,而是从教学、实践与转化三个层面设置指标。一级指标包括教学能力与课程建设、产教融合实践能力、科研与社会服务,并进一步设置课堂教学效果、产教融合课程与案例建设、数字化教学能力、企业实践、学生项目指导等二级指标,使指标名称、权重与观测要点保持一致。

在权重确定上,采用层次分析法对指标进行比较,并结合专家咨询方法修订观测要

点和评分标准。专家组由经管类专业教学专家、企业专家和产学研管理人员构成,共15人。综合专家判断,教学能力与课程建设、产教融合实践能力的权重均为45%,科研与社会服务权重为10%,以突出实践导向并兼顾应用研究与社会服务。鉴于专家样本规模和来源仍有限,相关权重还需在后续试点中进行一致性复核与动态校准。

其中,“指导学生参与商业项目”占总权重20%，“数字化教学能力”占10%，两项合计占30%，体现了对实践转化能力的重视。“指导学生参与商业项目”进一步从项目真实性、学生参与深度和成果价值三个方面评分,使评价既考察参与过程,也考察成果对企业和学生能力发展的实际价值。

此外,为防止评价“唯项目”“唯成果”的短视倾向,指标体系中的“教学能力与课程建设”一级指标继续保留“课堂教学效果”(15%)的基础性指标,并规定了五档评分参考标准“优秀(10分)、良好(8分)、合格(6分)、不合格(0分)”。

2.3 评分机制

在评分机制设计上,研究坚持“定量+定性”双线并行的原则。对可量化指标,采取直接计分方式,并明确设定阈值与计分区间,避免评价失真。具体而言:企业挂职经历:近3年累计企业挂职/兼职经历≥3个月者得满分,1-3个月得5分,<1个月得3分。横向科研项目到账经费:主持横向科研项目经费≥10万元者得满分,5-10万元得6分,<5万元得4分。数字化教学能力:参与1项企业数字化项目得5分,主持项目得8分,获企业认可得10分。指导学生竞赛:竞赛成果占7分(国家级奖项7分,省部级一等奖5分,省部级二等奖3分),指导过程占3分(有完整指导日志得3分,仅有简单记录得1分)。

难以量化的部分则采用校企共同评价的方式,其中企业占比为60%,校方占比为40%,确保评价更具有学理基础,并兼具产业侧的实证评价结果。

同时,体系设置专业权重微调机制。针对数字技术关联度和专业实践形态不同的经管类专业,可提高相应项目的权重,例如会计专业可提高“参与企业财务数字化转型项目”的权重,市场营销专业可提高“参与数字营销项目”的权重。各专业在一级指标总权重不变的前提下,可对二级指标权重作不

超过±3%的调整，以兼顾体系的规范性与专业差异。

这一设计将评价重心从“教师个人企业经验”转向“学生能力提升”，构建了“企业经验→教学转化→学生能力提升”的完整逻辑链，真正实现了产教融合背景下经管类专业“双师型”教师评价从“有无证书”到“能否转化”的根本性转变，为应用型本科院校提供了科学、实用的教师评价工具[7]。

3.评价指标体系及运行机制

3.1 评价指标体系

在前述构建原则和权重测算基础上，本文以教师实践转化过程及其成果为评价重点，形成由3个一级指标、8个二级指标及相应观测要点构成的年度考核体系。该体系兼顾课堂教学基础、校企协同实践与应用型科研贡献，并通过分项赋权和证据化评分增强评价的可操作性。评价指标、权重及评分标准见表1。

表 1.经管类专业“双师型”教师年度考核评分表

一级指标	二级指标（权重）	观测要点	评分标准
教学能力与课程建设 (45.0%)	课堂教学效果 (15%)	教学设计、课堂组织、知识应用	优秀（10分）、良好（8分）、合格（6分）、不合格（0分）
	产教融合课程/案例建设 (20%)	企业案例开发数量、参与产教融合课程	主持1门产教融合课程+3个企业案例得满分；每缺一项扣3分
	数字化教学能力 (10%)	ERP、Power BI等专业工具应用	参与1项企业数字化项目得5分；主持项目得8分；获企业认可得10分（需提供企业证明函或项目采纳证书等）
产教融合实践能力 (45.0%)	企业挂职/兼职经历 (7%)	企业实践经历时长	近3年累计≥3个月得满分；1-3个月得5分；<1个月得3分
	横向科研项目/企业合作项目 (8%)	参与企业合作项目	主持项目经费≥10万元得满分；5-10万元得6分；<5万元得4分
	指导学生参与商业项目 (20%)	项目真实性、学生参与深度、成果价值	项目真实性：3分（需有企业项目授权书或合作意向书）；学生参与度：10分（学生在项目中的角色与贡献）；成果价值：7分（需有企业采纳证明等）
	指导学生竞赛 (10%)	竞赛成果、指导过程	竞赛成果：7分（国家级奖项7分，省部级一等奖5分，省部级二等奖3分）；指导过程：3分（有完整指导日志得3分，仅有简单记录得1分）
科研与社会服务 (10.0%)	应用型科研与成果 (10%)	与产教融合相关的论文、报告、案例	发表1篇核心期刊论文得10分；省部级期刊得7分；无发表成果得5分

3.2 动态运行机制

最后，研究构建了“三元驱动、四种协同”的动态评价机制，即以“教学能力-实践能力-科研能力”为核心维度，以“指标构建-应用机制-反馈机制-激励机制”为支撑体系，实现评价的全过程、全要素、全主体覆盖。

3.2.1 差异化指标机制

在指标构建维度，本研究强调差异化评价。具体而言，将从院校、群体、个体三个层面进行差异化设置。在院校差异化层面，

根据学校类型（如示范引领型、骨干发展型、新建培育型）差异化设置指标权重。例如，对于示范引领型院校，可适当提高“科研与社会服务”维度的权重，以体现其引领作用。在群体差异化层面，根据教师发展水平（如拓展型、提高型、合格型）设置差异化指标。例如，对拓展型教师（高级职称），可侧重其行业影响力与社会服务贡献；对合格型教师（初级职称），则侧重其基本教学技能与实践能力。在个体差异化层面，根据教师的专业教学、专业教研、专业

实践维度,并结合职称等级设置具体指标。例如,对初级职称教师,可侧重教学能力与课程建设;对高级职称教师,可侧重实践能力与社会服务。通过差异化设置,使评价指标体系更具针对性与有效性,从而更好地满足不同院校、不同教师的发展需求。

3.2.2 多元主体协同机制

在应用机制方面,强调多主体参与、多评价方式相结合。建立学校、行业企业、教育督导部门、第三方机构共同参与的评价主体体系。学校要制定评价标准并组织实施评价;行业企业则要评价教师实践能力和贡献的行业成效;教育督导部门要监督评价过程是否公正;第三方则可通过专业评价组织为教育督导部门、学校和学生服务[8]。采用多种评价的组织形式,例如视导评价(学校组织自我评价)、强制评价(行政指令评价)、选择性评价(自愿评价)、委托评价(第三方评价)等,以满足多样化的评价组织形式需求。评价结果分审核性结果(过程评价)、认证性结果(终结评价)。审核性结果主要用于教师的日常管理和日常指导;认证性结果,主要用于教师职称评聘、评先推优等。多主体评价、多评价方法可以达到全面性、客观性、公正性等评价结果的基本要求。

3.2.3 反馈与激励机制

在反馈机制方面,本研究注重反馈,即实时反馈。构建阶段反馈、定期反馈、即时反馈,学校人事部门、行业企业、个人教师可以参与反馈机制建设。在反馈过程中要及时有效为原则,及时发现存在的问题、即时调整与改革。评价结果要及时反馈给教师,给教师一些改进建议以及后续发展方向。构建学生、家长、企业的师资队伍满意度评价体系,评价结果作为调整指标体系的重要信息。通过反馈,及时发现问题和不足,进一步为教师持续发展指明方向[9]。

在激励机制方面,本研究提出要加强评价结果应用与促进教师专业发展的结合,直接将评价结果与教师绩效工资、职称评定挂钩,通过评价激发教师的积极、主动性,并对评价结果较高的教师给予更多发展机遇如到企业挂职锻炼、行业机构培训进修、科研项目支持等,对于评价结果优秀的设置“产教融合优秀教师”等荣誉奖励,提高教师的职业荣誉感和归属感,通过多种激励方式提高教师工作的内驱力,促进教师的个人发

展、能力建设。

4. 指标体系的实施路径与保障机制

4.1 评价结果嵌入管理制度

再完善的评价指标体系,若缺乏嵌入教师专业发展路径的制度化通道与组织化支撑,终将沦为“纸上方案”。因此,在指标体系的实施设计上,本研究有意规避“自上而下”的行政灌输模式,而是选择将评价要素“拆解”为教师可感知、可触及、可预期的具体管理环节,使其与高校现有的人事制度形成“榫卯”嵌套。

首先,在年度考核模块,研究建议将“实践转化能力”作为单独考核项,与教学、科研共同纳入绩效权重,并明确“不达标降档”的刚性约束,以打破“实践成果只算加分项”的惯性认知。其次,在职称评审维度,提出“双师门槛+成果积分”双轨制。即申报副高及以上职称者,须先通过“双师型”认定,再依据企业案例、学生项目获奖、产教融合课程建设等成果进行量化积分,积分不足者不得进入学科评审环节,从而真正将“实践贡献”转化为“晋升资本”。第三,在评优评先方面,研究倡导设立“年度产教融合人物”称号,评定权由校企联合团队持有,获奖教师可获得“企业研学基金”与“学生项目孵化基金”的双重激励,既赋予荣誉以价值,又提供后续发展资源,避免“一张证书”的空洞表彰。

4.2 多元主体责任分配

多主体“愿意评”、“敢于评”、“善于评”是体系落地的另一关键。高校长期存在的“内部循环”评价生态,导致企业话语权缺失、学生评价形式化、第三方机构边缘化,评价结果难以获得产业侧认可。对此,研究提出“权责对等”的多主体参与机制:

对企业:赋予复评启动权。企业对教师实践能力存疑时,可提交书面意见并启动复评程序;同时承担接纳教师实践、提供真实项目和评价证据等义务,形成权利与责任对等的参与机制。

对学生:除常规教学满意度调查外,增设“课程是否对我解决实际问题有帮助?”“教师是否引入真实企业数据?”等针对性问题,并将结果匿名反馈教师,规避“人情分”干扰。

对第三方机构:承担“背对背”抽检功能,每年随机抽取10%的教师进行复评,通过访谈、听课、查阅学生作业等方式,核验

学校内部评价的真实性,抽检结果与学校年度考核等级挂钩,从而形成外部制衡。

通过权责清晰划分,调动多主体参与热情,降低评价过程中的“人情风险”与“道德风险”。

4.3 组织与动力保障

制度能否扎根,最终取决于组织与动力的双重保障。在组织设计上,研究提出“三级协同”架构:校级层面,成立“双师型”教师发展中心,挂靠人事处但独立运作,负责政策解读、资格认定与争议仲裁;院级层面,设置“产教融合联络员”,由分管教学副院长兼任,负责企业对接、项目备案与材料初审;校企合作处层面,转型为“资源匹配平台”,不再承担行政审批职能,专注于挖掘行业资源、维护企业库、发布企业需求清单,实现从“管理者”到“服务者”的角色转变。三级机构各司其职、信息互通,形成“政策-执行-资源”闭环,避免“多头管理”或“真空地带”现象发生。

在动力机制上,研究借鉴“行为公共管理”理论,提出“外部激励-内部认同-职业荣誉”三段式模型:初级阶段,通过绩效奖金、职称加分等外部激励,引导教师“愿意做”;中级阶段,通过企业挂职、联合申报项目等,使教师在真实产业场景中体验“被需要”的成就感,逐步转化为“认同做”;高级阶段,设立“产业教授”、“企业导师”等终身荣誉头衔,使其成为教师身份的一部分,实现“为荣誉做”。该模型在不同职称、年龄的教师中差异化应用,避免“一刀切”激励失效,也防止“荣誉通胀”导致的激励贬值。

4.4 动态优化策略

任何制度均无法在初始阶段尽善尽美,尤其在不断演进的“产教融合”政策场域中,评价体系的动态调适能力决定了其生命周期。在试点过程中,研究发现企业参与深度不足、数字化指标滞后、评价结果应用单一是最常见的三大瓶颈。对此,研究提出三项可立即启动的优化策略:

1)引入“人才输送优先权+政策偏好对接”双轨激励。对每接纳一名教师挂职并参与评价的企业,给予“实习生优先推荐权”,同时学校协助其申报地方产教融合专项补贴,形成“评价-人才-政策”的闭环收益。

2)在“行业实践能力”维度增设“参与数

字化项目”指标,覆盖“参与企业财务数字化转型”、“指导学生完成电商大数据实训”等具体任务。同时提供“数字化教学工具清单”,将ERP、Power BI、Python数据分析等工具纳入教学能力考察,推动教师数字素养与产业数字化转型同步[10]。

3)拓展评价结果应用场景,建立“教师发展账户”。将评价等级转化为“发展积分”,可兑换“企业研学名额”、“专项课题经费”、“国际会议差旅补贴”等资源。对“待改进”教师,启动“校企联合会诊”,企业导师与教学督导共同制定“能力提升路线图”,并提供一对一在岗指导,真正实现“评价不是终点,而是发展起点”的制度初衷。

5. 结论与展望

本文并未试图提出“放之四海而皆准”的通用标准,而是回归“经管类专业”的具体学科语境与“双师型”教师应承担的“实践转化者”角色,尝试构建一条可感知、可实施、可发展的评价路径。研究以“教学-实践-转化”三元驱动为核心,以“四种协同”的动态机制为支撑,将企业项目、学生竞赛、案例开发、课程共建等过程性成果纳入评价重心,弱化了“证书”、“课时”、“论文”等传统刚性符号的垄断地位,将评价焦点从“教师拥有什么”转向“教师能转化什么”。

在权重设计与评分机制上,研究将层次分析与专家咨询相结合,并引入校企联合评分,以兼顾指标的结构性与产业侧判断。在实施路径上,评价要素被嵌入年度考核、职称评聘和评优激励等管理环节,并由校级、院级与校企合作平台协同提供组织保障。本文的主要价值在于形成以行业参与、学生发展和教师成长为导向的评价逻辑。

评价体系仍需接受持续的实践检验。受研究周期和试点范围限制,现有指标的可操作性、敏感性及其在不同类型、不同区域高校中的适用性尚需通过大样本、长周期数据进一步验证。专业间企业案例教学效果的可比性、数字化项目参与证明的真实性等问题,也需要在“试点-反馈-修正”的过程中不断完善。

后续研究拟选择不同类型的经管学院开展连续试点,引入第三方评估机构,对体系运行成本、教师行为变化和学生能力发展进行纵向评价,并据此调整指标权重与证据标

准,逐步形成可迭代的评价机制。同时,还需检验该体系在不同专业和区域中的适用边界,避免将试点结论简单外推。

参考文献

- [1] 李宁,李博,庄丽华,等.产教融合背景下应用型本科高校实践教学改革[J].中国多媒体与网络教学学报(上旬刊),2023(7):37-40.
- [2] 李婷,肖东华.“3+1”模式下“双师型”教师培养路径的实践研究[J].大学:研究与管理,2024(12).
- [3] 韩迎龙,孙超,李帅,等.基于应用型人才培养的转型高等学院“双师双能型”教师队伍建设路径研究[J].国际援助,2023(3).
- [4] 徐玉国,王海峰,韩兆君.基于校企一体的应用型本科高校双师型教师队伍建设研究[J].才智,2023(6):132-135.
- [5] 华梅志,郝建敏,王改云.论高职院校双师型教师教学质量评价考核方法的建设[J].邯郸职业技术学院学报,2024,37(3):84-87.
- [6] 夏洋,杨婵,李晓东,等.基于“三个维度”“三种层次”建立“双师型”教师评价考核体系研究[J].科学咨询,2024(11):192-195.
- [7] 田德刚,蒋建华.“双师型”教师实践能力生成逻辑与路径:社会实践理论的视角[J].职业技术教育,2024,45(19):53-58.
- [8] 杨涵深,艾湘华.高职院校“双师型”教师队伍建设与产出绩效的关联性研究[J].职教论坛,2025,41(9):70-79.
- [9] 赵岩,孙翠香,关志伟.产教融合何以促进高职“双师型”教师专业发展[J].职业技术教育,2025,46(22):37-43.
- [10] 方磊.新文科背景下经管类专业“二维五象”实践教学体系构建[J].西部素质教育,2024,10(13):1-4.