

工学结合模式下高职教师评价体系改革刍议

汤书福,应俊辉,富春伟

(丽水职业技术学院 环境工程分院,浙江 丽水 323000)

摘 要:工学结合是高等职业教育人才培养模式改革的重要切入点,本文系统研究了工学结合模式下高职教师评价体系在评价内容、导向、对象和功能等方面存在的主要问题,并基于工学结合模式下高职教师工作特点和能力要求变化的分析,从评价模式的选择和指标体系的重构等方面,对教师评价的改革提出具体对策建议。

关键词:高职教育;工学结合;教师评价;改革

中图分类号:G719.21 **文献标识码:**A **文章编号:**1004-9290(2013)0032-0074-05

高职教育与普通高等教育有着显著差异,其目标是培养一大批高素质的高端技能型人才,具有鲜明的职业岗位针对性。为提高人才培养质量,教育部明确要求:“要积极推行与生产劳动和社会实践相结合的学习模式,把工学结合作为高等职业教育人才培养模式改革的重要切入点,带动专业调整与建设,引导课程设置、教学内容和教学方法改革。”近年来,各高职院校在大力推行工学结合人才培养模式方面,开展了大量有益的探索和实践,高职教师的工作特点也发生了显著的变化。

职业教育具有职业性、实践性、开放性的显著特点,作为其教学活动的组织者、管理者,高职教师不仅要“走出去、带出去”,还要“请进来、带回来”;

不仅要教给学生一技之长,还要引领学生健康地步入职业生涯。高职教师已不再是象牙塔里的教书先生,而逐渐成了活跃在行业里的“双师型”技术专家。尤其是实践教学的质量、技术服务的效果以及在行业企业里的影响力等,将逐渐成为评价高职教师工作业绩的重要依据。然而,目前多数高职院校的教师评价体系,依然沿用中专或参照普通高校的教师评价体系,忽视了高职教育的特殊性,严重影响了高职教育教学目标的实现。

一、工学结合模式下高职教师的工作特点和能力要求变化

校企合作、工学结合办学模式下,高职教师的工作特点发生了显著变化,对教师的能力要求也

收稿日期:2013-6-5

基金项目:2011年浙江省教育科学规划(高校)研究课题“工学结合人才培养模式下高职教师评价体系研究”(项目编号:SCG381)。

作者简介:汤书福(1973—),男,汉族,浙江庆元人,高级工程师、注册城市规划师、一级注册建造师,丽水市138人才工程培养人员,主要研究方向为城乡规划与景观设计、高职教育;
应俊辉(1976—),男,汉族,浙江缙云人,硕士,讲师、工程师,主要研究方向为水污染控制技术、高职教育;
富春伟(1983—),男,汉族,浙江丽水人,讲师、工程师,一级注册结构师、一级注册建造师,主要研究方向为建筑结构设计与高职教育。

随之发生了变化,主要表现在以下几方面。

1. 能针对性地开展校企合作,拓展教学资源

和普通高等教育不同,高职教育的实践教学场所,重点不是实验室,而是能体现真实职业环境的实训工厂、工地、场所等。建设此类实训场所的便捷途径,就是有效利用行业企业的现有资源,避免重复建设和资源浪费。这就要求作为课程教学实施人的高职教师,要能有效利用行业企业的“人、材、机”资源,服务于教学质量的提高。因此,能否在自己的领域,与企业专家进行紧密合作;能否融入到同行中,获得行业信息等教学资源;或邀请合适技术专家参与授课等,已成为评价教师的重要标准。

基于上述需求,要求教师具有善于选取、利用行业企业资源进行教学的能力。首先,要求教师具有一定的行业经历,并在此基础上持续提升;其次,要有融入行业企业的能力,只有这样才能有效利用资源。目前为止,具有良好行业经历、很好融入行业的教师还为数不多。这就需要从评价体系入手,引导高职教师融入行业企业。如:可以将年轻教师是否有行业师傅(拜师学艺或合作企业指派实践导师),是否有访问工程师经历,是否有为企业进行员工培训或技术服务的经历等,作为重要的评价标准。实践中,可采取企业挂职工程师制、访问工程师制、年轻教师行业师徒制等有效措施。

此外,高职教师还要有引导学生融入行业和社会的能力。因为,没有足够行业经历和优秀职业素养的老师,是培养不出合格的“职业人”的。老师要带学生“入门、入行”,则自身必须先“在门内”,成为“内行”。现有大部分老师是从学校到学校,自身缺少行业经历和社会经验,很难真正引导学生融入岗位工作和社会生活,学生步入社会容易出现“断奶”现象,无所适从,不受用人单位欢迎。

2. 能自主、有效地进行教学模式改革,提高教育教学质量

“师无定法”,教育对象、教育内容和用人需求都不断地发生变化,如何以市场为导向,培养满足一线生产、建设、管理、服务需要的高技能人才,不能再沿用传统的教学模式和方法。传统的课堂教学已不能适应高职教育需求,要有大量的实践课,尤其要有“做中学,学中做”的教学做一体化课程;

教学场地不仅限于教室,要在“厂中校”或“校中厂”完成;教学形式不仅限于讲授,还需要手把手的传授;教学人员也不仅限于老师,还有企业专家(兼职教师)。传统的理论教学方式中,老师讲学生听,教学场所和教学组织手段都比较单一,只要有一个传统的教室,加上良好的听课秩序即可。而实践教学中,情况则复杂多变得多。教师的教学组织能力、教学模式改革的能力,往往成为教学能力的重中之重。这些都要求,高职教师必须有强烈的改革意识,实事求是的工作态度,要能够自主、有效地开展基于工学结合的教学模式改革。

3. 能自觉主动地投入到专业建设中,共同构建和谐、合作的团队

首先,高职教师要能适应本专业各课程的教学。传统的教学模式中,各课程有专门的老师负责教授,往往容易出现“课程专业户”现象,各课程老师之间缺少足够的交流和沟通,全局观念较差,课程教学内容之间重叠或缺项现象屡有发生。课程服务专业的观念欠缺,前后序课程之间的通道存在障碍,影响了学生的学习效果。往往在学了二三十门课之后,却不能将所学整合形成专业核心能力,造成就业竞争力不强。这就要求老师在知识和能力结构上,成为本专业的“通才”,甚至可以胜任每一门课程的教学要求。以园林工程技术专业为例:教授《园林制图》的老师,应该也有担任如《园林工程设计》等其他核心课程的能力,否则,学生在学习了制图课后,往往还是不能满足专业核心课的学习要求。

其次,高职教师要承担专业建设任务。专业建设的内涵是广泛的,如校企合作关系的建立、专业教学文件的制订、实训基地的建设、课程教学资源建设、专业综合性实训和技能竞赛的开展,等等。这些工作不是专业负责人(或教研室主任)一个人的工作,而是全体专业教师的工作。这就要求专业教师除了课程教学外,还要投入足够精力到专业建设中,不能认为除了课程教学以外,便与自己无关。现状中,专业负责人(或教研室主任)很难调度老师去完成除课程教学以外的专业建设工作,必须要有政策的引导和制度的规范。否则,专业教研室貌似是一个团队,实质是一盘散沙,很难办成品牌专业。因此,在评价体系中,应将投入或参与专业建设的情况,作为重要的评价因素。

如丽水职业技术学院工程测量专业教研室,老师们自觉实行“坐班”制,各专业课老师经常一起研讨专业建设、教学和学生工作等问题,熟悉各课程教学能够互相代课,形成了一个团结互助的团队,取得了不俗的育人成效。在2013年浙江省教育厅主办的“全国高职高专测绘技能竞赛”选拔赛中,取得优异成绩,获得了代表浙江省参加全国大赛的资格。在“麦可思”调查中,其专业核心课程的满足度、满意度也均名列前茅。

当然,除上述三项直接服务于教育教学的能力外,教师的科技创新能力、社会服务能力也都有了新的、更高的要求。

二、当前高职教师评价体系存在的主要问题

1. 评价内容上没有体现高职教育的特殊性

目前的教师评价标准,没有体现高职教育工学结合培养模式的特点,没有突出实践教学的特殊地位。教师考核重在理论教学及教科研成果,将实践教学技能及成效的考核仅放在次要的、辅助性的地位,这不能适应高职教育对教师“双师型”素质的要求。这样的评价制度必然导致教师重视理论教学、科研工作,忽视工学结合、实践教学,而实践教学恰恰是高职教育中关键的部分。

笔者认为较为理想的评价导向是:作为研究型大学,侧重于引导教师带着学生一起搞科学研究,培养创新人才;而高职院校,应侧重于引导教师带着学生进行专业实践,或进行技术研发、技术改造(因专业类别而不同),培养高端技能型人才。

2. 评价导向上与高职院校的中心工作目标偏离

学校的根本任务就是培养人,高职院校的根本任务就是为社会输送大批高素质的技术技能型劳动者,因此,必须以育人为中心。《高教法》明确规定:“高等学校应当以培养人才为中心,开展教学、科学研究和社会服务,保证教育教学质量达到国家规定的标准。”教师的科研、社会服务,应该是为培养学生服务的。但在具体实践中,科研或社会服务能力,往往成为决定教师技术职务升迁的硬指标,影响了教师在育人工作方面的积极性。容易造成教师教学上应付了事、科研上急功近利的状况。

3. 评价对象上侧重于对教师个体的评价,忽视对教师团队角色的评价

随着高职教育教学改革的进一步深化,对于

一个专业而言,其专业建设工作、工学结合的培养模式改革等,不是仅靠专业负责人或个别教师所能够胜任的,必须是由整个专业教学团队来承担,只有分工合作才能顺利完成。而现有的教师考评办法,不利于充分发挥教师的团队合作精神。某些对学校、专业大局有利,而对教师个人利益并不显著的工作,会难以推行,影响专业的整体提升。

4. 评价功能上重评级分等、轻引导提高,偏离评价的初衷

当前高职院校常用的评价办法,一般包括学生评价、同事评价、领导评价,评价的主要方法和手段是让学生、老师、领导填写教学测评表,一次性地给一个分数(评分时存在盲目现象),然后结合科研成果、社会服务得分,按比例计算、排队。评价方式较为单一、机械,缺乏动态性。且这种评价属于奖惩性评价,是面向过去的评价,它带有区分性,给予被评者人为的等级,评价的目的是用于决定教师的聘任评优、职称晋升和奖金分配。教师从评价中得到的往往就是一个评价分数和排队结果,并不清楚教学中的得与失。时间长了也就听之任之,表现出对评价结果的麻木和不屑,有的甚至抵触或为了得到高分用不正当的手段获得学生的好评,助长了教师行为的功利性,不利于教师专业的发展,不利于教师教学水平的提高。

三、高职教师评价体系的抉择与重构

(一)评价体系的比较与选择

1. 奖惩性与发展性教师评价体系的比较与兼顾

常用的教师评价体系有两种:一是以奖惩为目的的奖惩性教师评价体系;一是以促进教师专业发展为目的的发展性教师评价体系。一般认为,奖惩性评价是终结性的、横向的、面向过去的;而发展性评价奖是一种过程性的、纵向的、面向未来的。如果片面的只用发展性的评价制度,没有奖惩机制,所有的教师就没有了危机感和压力,也就没有了动力和活力;如果片面的只用奖惩性评价制度,又会忽略了教师的个人发展。

工学结合模式下高职教师角色的多样性、教师工作的复杂性和教师管理的特殊性,决定了教师评价的非单一性。建议在优化的基础上,将奖惩性和发展性教师评价体系进行有机结合,通过评价、约谈、指导等方法,既能得到学生、同事、领导

及同行对教师工作状况的总体评价,又能帮助教师分析问题、找出原因、得到提高,成为一名受欢迎的老师,获得成就感、幸福感。这样既使老师获益,更使学生获益,评价也才更有意义。

2. 内部、外部评价体系的比较与权衡

当前,对教师的评价,事实上存在“内部评价”和“外部评价”两套系统。内部评价主要指校内的测评、奖项评审等,是“直接评价”,是学生、同事、领导根据教师的工作表现直接作出的评价;外部评价主要指从单位外获得的评价,当前主要指政府主导的职称评审、各类奖项评审等,是一种“间接评价”,评价人主要是根据被评价者提供的资料进行评价。众所周知,仅根据资料作出的评价,就为投机者进行材料作伪(如找人代笔等)、学术权力寻租提供了土壤。职称评审看起来已经越来越缜密,但因其仅根据资料进行评价的逻辑起点就发生了偏差,所以问题很难根治。难以杜绝的人情分、关系分,也屡次影响着职称评定的公信力。

根据我国现行的人事分配制度,外部评价,尤其是政府主导的、终身制的职称评审,因其直接与个人薪资等级、政府专项津贴等挂钩,对于个人而言更加实惠,且几乎是一劳永逸,这势必引导老师们更加注重对外部评价的追求。内部评价的结果,与个人薪资的关系紧密度不高,更主要的是精神层面的鼓励,如评先进个人、优秀教师、优秀班主任等。事实上,内部评价的评价人是最了解被评价人工作情况的学生和同事,更能反映一名教师的工作实绩。然而,因其对薪资的影响不大,也就只是一项道德评价而已。久而久之,容易形成“学校的事少管一点,自己的事做好,把职称评下来才是硬道理”的校园工作文化,对教育事业极为不利。

应该更加重视内部评价与分配机制的关联度,体现根据贡献度分配的“多劳多得”原则;淡化外部评价,还原“技术职务”的应有之意,竞争上岗、只聘不评,赋予技术职务应有的岗位责任,发挥其团队协作、共同发展的作用。

(二)评价体系的重构

为满足社会对高职教育的期盼,及工学结合人才培养模式改革的需求,教师的评价体系应积

极作出调整。

1. 应以内部评价为主,将评价主导权交给学生和学校

对教师的评价权,应该交给教育对象——学生(相当于服务的用户),和教师的供职单位——学校(相当于雇主)。政府的职责,更主要的是指导学生和学校科学合理地开展教师评价。取消职称的外部评审制度,改用真正意义的技术岗位聘任。不应注重身份或资格,而应更加注重能力、责任与绩效。学校根据专业建设需要,按比例设置不同级别的技术岗位,实行竞聘制,要求在任期内完成一定的工作目标。只有这样,才能引导教师将主要精力投入到工学结合的人才培养上。

2. 注重对团队的测评,将团队测评和个体测评进行关联

在工学结合的人才培养模式下,完全以教师个人为单位承担课程教学的模式,已不能满足需求,大量的工作如专业建设、教学改革以及综合实践教学的组织等,都必须以团队为单位共同完成,才能形成育人合力。因此,以往基于教师个体的评价模式,也应作出相应调整。先由学生、学校、同行对教学团队进行总体评价(如专业评估),并在此基础上对团队成员进行个体评价,这样才能引导教师更加关注专业整体发展水平,更好地促进高职人才培养目标的实现(详见表1)。

3. 评价指标的设定及权重

教育是一件柔性、隐性的工作,是一件讲究润物细无声的“良心活”。因此教师的评价,有别于对制造具体产品的劳动者的评价,无法用产品的质量、数量来衡量。更多的是依据被教育对象、用人单位及所供职院校管理者的感受来进行评价,是一种模糊性的评价。因此,评价指标体系的设计,重点不在于其是否面面俱到,更重要的是其操作性和实际应用价值。

在当前以工学结合人才培养模式为切入点的高职教育教学改革大潮中,需要一套符合院校实际、操作性强的高职教师评价体系。笔者在简化评价体系指标,强化团队与个人评价有机结合的基础上,提出一个初步框架和量分比重,各院校可结合实际进行优化、细化(详见表1)。

(1)测评得分(奖惩性评价)。教师个人测评得

表1 高职教师评价指标体系一览表

1.所在团队得分 (N1,满分100分)		2.教师个体测评分 (N2,满分100分)				3.教师个人实际得分 (N,满分100分)	$N=(N1 \times 30\% \sim 40\%) +$ $(N2 \times 60\% \sim 70\%)$
评价因子	得分	评价因子及比重(根据院校实际)			得分		
依据专业评估情况计分, 如校内专业评估、省内专 业评估等		师德表现	20%	可以一票否决		4.教育教学建议	
		团队贡献度	20%	根据教师参与专业建设、 专业综合实训等的贡献度		根据访谈、问卷等,对教师工作中存在的 不足,需改进的方面等进行客观、中肯的描 述,不作为奖惩依据,需作跟踪指导	
		行业影响力	20%	根据教师教科研、社会服 务方面的成效			
		教书育人效果	40%	根据学生、同事对其教书 育人、教学改革等的测评			

分,由“所在团队得分”和“教师个体测评分”两部分构成,建议前者占30%~40%、后者占60%~70%。所在团队得分,依据专业评估等情况计分;教师个体测评分,依据教师个体的师德表现(约占20%,可以一票否决)、团队贡献度(约占20%)、行业影响力(约占20%)、教书育人效果(约占40%)等方面的测评分加权计算得到。该部分属奖惩性评价,重点不在于追求分值的科学准确性,能将现有教学团队成员作一个排队即可,作为考核、评聘的依据。

(2)教育教学建议(发展性评价)。通过对师生、同行的访谈、问卷等,对教师在工作中存在的不足和需改进的方面,作出客观、中肯的文字描述。此部分不作为奖惩依据,属发展性评价,这是对教师发展最为有意义的部分。要求教学督导、管理部门等作跟踪指导,引导教师的职业发展。

四、结语

国家的发展对高职教育有着很高的期盼,人才培养质量的提高,既需要顶层设计,也需要“小岗精神”。各高职院校应当在科学发展观的指导下,勇于创新、敢于实践,通过教师评价体系的改革,实现教师工作质量的科学评价,引导教师全身心投入育人工作,从而确保和提升人才培养质量,为社会经济转型发展输送大批高端技能型的劳动者。

参考文献:

- [1]教育部.教育部关于全面提高高等职业教育教学质量的若干意见[EB/OL].[2006-11-16]. http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/moe_745/200612/19288.html.
- [2]朱宪玲.重建适合高职教育发展的教师评价制度[J].九江职业技术学院学报,2011,(1):4-6.
- [3]汤书福.创新高职院校实训工作量化与绩效评定体系的思考[J].赤峰学院学报,2009,(7):177-179.
- [4]许春华.关于高职院校应坚持以育人为中心的探讨[J].教育与职业,2007,(24):45-46.
- [5]安琦.国外高校教师评价制度与我国高校教师专业发展[J].黑龙江高教研究,2011,(4):74-77.
- [6]范小玲.教学评价论[M].长沙:湖南教育出版社,2002:78-80.
- [7]焦伟红.工学结合模式下的高职教师评价[J].无锡职业技术学院学报,2010,9(5):20-21.
- [8]刘春华,王泽善,郝大伟.我国高校教师职称评聘制度研究[J].中国轻工教育,2012,(2):40-42.
- [9]费章凤,胡小红.高校教师教学评价的实证分析[J].复旦教育论坛,2011,9(3):33-37.
- [10]苏朝晖.改革职称评审制度推行岗位聘任制度[J].复旦教育论坛,2003,(3):69-70.

责任编辑:易毅