

德、美、英、澳四国职业教育质量评价体系比较与启示

黄玉芳,肖连军,刘玢玢,曾庆子,林 梅

(贵州农业职业学院,贵州 贵阳 551400)

摘 要:职业教育以人才质量提升为目标,其质量评价受“职业”内在规律性的规制,也受“教育”内在规定性的规定。职业教育质量评价体系在不同国家呈现不同表达与具体样态,但其内涵和本质具有内在逻辑的高度统一性。通过比较德国、英国、美国、澳大利亚四国的职业教育质量生成机制,可以发现四国在职业教育质量评价体系的开发主体、程序、内容、结构、方法、实施、反馈与完善等方面各有其特点,但均符合映射与衔接、横向耦合与纵向自洽、根植与贯通、规定与自主等共性规律。结合我国当前职业教育质量评价体系建设与实践的现状及问题,从不同国家的质量体系开发中借鉴经验,助力我国职业教育高质量健康发展。

关键词:职业教育;质量评价体系;不同国家;比较;启示

中图分类号:G712

文献标识码:A

doi:10.14031/j.cnki.njwx.2025.04.031

Comparison and Inspiration of Vocational Education Quality Evaluation Systems in Germany, the United States, the United Kingdom, and Australia

HUANG Yufang, XIAO Lianjun, LIU Yueyue, ZENG Qingzi, LIN Mei

(Guizhou Vocational College of Agriculture, Guiyang 551400, China)

Abstract: Vocational education aims to improve the quality of talents, and its quality evaluation is regulated by the inherent regularity of “profession” and the inherent regularity of “education”. The quality evaluation system of vocational education presents different expressions and specific forms in different countries, but its connotation and essence have a high degree of unity in internal logic. By comparing the vocational education quality generation mechanisms of Germany, the United Kingdom, the United States, and Australia, it can be found that each country has its own characteristics in terms of the development subject, procedures, content, structure, methods, implementation, feedback, and improvement of the vocational education quality evaluation system. However, they all conform to common laws such as mapping and connection, horizontal coupling and vertical consistency, rooting and connection, regulation and autonomy. Based on the current situation and problems of the construction and practice of the quality evaluation system for vocational education in China, and drawing on the experience of quality system development in different countries, we aim to assist in the high-quality and healthy development of vocational education in China.

Keywords: vocational education; quality evaluation system; different countries; comparison; revelation

0 引言

为助力我国经济社会持续健康发展,满足经济结构转型新业态的需要,职业教育发展模式已经由外延式扩展向内涵式提质培优迈进。增质赋能,以质图强,质量^[1]逐渐成为职业教育发展的核心问

题。进入新时期,在国家加快推进教育治理体系、治理能力现代化建设及职业教育改革不断向纵深推进的背景下,树立以提升质量为核心的教育发展观,全面实施素质教育,重申职业教育质量评价的重要性,具有一定的现实意义。德国、英国、美国、澳大利亚等国已经建立了基于本国特色的职业教育质量评价体系,通过比较这些国家职业教育质量评价体系的整体结构和运行实践,可知国家意志、利益主体价值取向、政治和经济文化差异造就各国政府行为,及其职业教育质量评价体系的策略形态迥异,但在千差万别的个性中探寻必然的共性本质与规律,可为我国职业教育质量评价体系开发、完善与运行实践提供借鉴,进一步促进我国职业教育质量评价制度化、规范化、科学化。

1 职业教育质量评价体系的内涵与形态

1.1 内涵界定与本质属性

质量^[1]作为一个开放性的概念,具有多维度、

基金项目:2023年贵州省职业教育“技能贵州”行动计划项目:省级优质课程(精品课程)《电机与电气控制技术》(黔教函[2023]100号);2024年贵州省职业教育“技能贵州”行动计划项目:省级职业教育教师教学创新团队(现代农业装备应用技术专业)(黔教函[2024]44号),2023年贵州省教育科学规划课题(2023A020)

作者简介:黄玉芳(1986—),男,贵州纳雍人,硕士,讲师,研究方向为职业教育。

通信作者:肖连军(1972—),男,贵州清镇人,本科,讲师,研究方向为职业教育。

动态发展和相对性的特性。从教育学视角看,教育质量就是教学全过程的最优化,其目标是学生的全面发展。教育质量是在共同可接受的有关问责和整体性的标准范围内对任务和目标结果的顺应。职业教育区别于普通教育的鲜明特点是职业教育与产业经济在“职业”特性上的必然联系,职业教育兼具“教育”与“职业”双重属性,它受“职业”内在规律性的规制,也受“教育”内在规定性的规定。职业教育质量作为教育质量下位概念,着重凸显其职业性、技术性、社会性与终身性。因此,职业教育质量评价是职业教育育人质量主体实施教学过程的反思与价值判断,进而提出改进策略以促进职业教育的动态持续改进与优化。

体系(System of Systems)是一个科学术语,泛指一定范围内或同类的事物按照一定的秩序和内部联系组合而成的整体,是不同系统组成的系统。而职业教育质量评价体系^[2]是教育场域内不同体系的耦合,其构成要素包括评价目标、评价标准、评价主体、评价对象、评价内容、评价方法、评价结果使用等,这些要素又自成系统,要素之间相互联系、相互作用构成了一个新的完整体系。因此职业教育质量评价体系就是指具有若干(至少两个)有机联系和相互作用的要素组成,依据一定的评价标准和指标,采用匹配的方法和运用可行的科学手段对职业教育及其有关因素进行评判,从而对职业教育的教学活动质量进行监控、反馈和调节,以保证职业教育质量的组织、实施、评价和决策的系统。

1.2 内在逻辑与运行机制

从静态现实状况和动态发展进程探究职业教育质量,量与质都是衡量教育发展现状的两个基本指标,是教育规划与决策的依据^[3]。职业教育质量的形成是主客体相互作用的辩证统一,其生成与发展的本质是教育领域及其利益相关者的意志表达。政府、行业企业与职业院校都是职业教育价值关切的主体,我国职业教育的公共产品属性决定了政府为主导,中央统筹和地方分级管理模式,因此职业教育质量评价体系基于“政府与市场”和“内部与外部”两个维度,纵深为“内部与外部”“中央与地方”“政府与市场”的三个逻辑向度。

职业教育外在价值具体表现为社会价值,“政府与市场”维度是政府与市场主体的利益相关者和价值切入的效益节点,政府以规划、政策、法律文件和资金等行政力量作用于职业教育,政府管理的直接性与行政强制性可能会形成质量评价主体的单一性而弱化其他主体,评估效度与公正性无法保障。市场的自发性衍生职业教育质量评价的主动

性与能动性,其机制可调动市场多元主体参与度。因此,职业教育运作模式中政府与市场的作用力并不平衡,由此造就了质量评价场势不同的职业教育评估类型,即政府主导评价模式(如法国),市场主导评价模式(如美国)、政府和市场有机结合的评价模式(如英国)。

“中央与地方”维度表征不同管理层级质量评价的地位与作用。这一关系实质上是一个国家职业教育管理体系模式的外在表现。从全球视野来看,皆为中央规划与构建职业教育质量环境,统筹、监督与调节质量评价。地方则对接中央规划,细化远景目标,内化为行动方案和具体方法,并形成地方运行机制与设定地方职业教育质量环境制度。

“内部与外部”维度中,职业院校作为人才培育教育质量生成的主体,以人才培育过程规律形成内部质量评价体系。外部质量评价体系一方面是政府对职业教育质量评价的管理、监督与反馈,基于满足经济社会发展的刚性需求,另一方面是企业人才需求与职业教育人才培育质量适应性的评估。外部评价以内部评价为基础,外部评价是内部评价的环境,它引导与约束内部评价,两者相互作用将外部人才素质教育标准要求、职业标准需求的评估内化为职业院校的人才培育标准和内容。

1.3 形态与发展路径

职业教育质量评价体系是职业标准与教育标准双重场域的交融产物,根植于各国的社会制度、市场机制和职业教育模式之中。不同国家的职业教育质量评价体系也呈现出不同形态、迥异的发展路径^[4-8]。

德国是二战后迅速崛起的制造业强国,其职业教育被认为是德国成为经济强国的秘密武器。其有着完善的“双元制”职业教育体系。德国各州依据1969年8月公布的《职业教育法》将职业教育质量评价纳入当地的职业教育法律体系中,“一元”指职业学校,学校职业教育及其质量评价由各州在联邦政府的统筹下各自负责;另“一元”是企业培训,企业职业教育及其质量评价由行业组织。两者合力形成学生的职业技能职业素养与专业技能人文素养。其发展途径将最初的质量管理体系国际标准(ISO9000)作为职业学校的副本加以移植,但是随着生产方式的变革与发展,这种质量评价组织结构因为教育规律与生产规律的诸多不同而表现出了严重的滞后性与不适性。职业教育质量评价由关注输入的评价转向过程优化效度的输出评价,同时强调外部与内部质量评价的有机结合。

英国的职业教育质量评价体系均依据英国教

育标准局开发的《继续教育与技能培训通用督导框架》(Common Inspection Framework for Further Education and Skills),由高等教育质量保障署全面负责高等教育的质量评价与保障,其主要任务是院校评估与学科评价。其发展路径主要体现在相关法律法规的不断完善过程中,自1944年颁布《巴特勒法案》,实现皇家督学—地方视导—学校内部管理的教育质量组织模式,特别是在1992年通过《学校督导框架》制定了全国统一标准,指导学校督导工作,进入新世纪后多次对《学校督导框架》进行修订、发展和完善,并在2012年出台新的《继续教育与技能培训通用督导框架》。因此英国职业教育质量评价标准体现了发展特性,与时俱进,在实践中完善。

美国职业教育质量管理以质量评价为核心,在《帕金斯法案》框架下,职业教育质量问责围绕州和地方两个层级开展。1917年通过《史密斯—休斯法案》,质量问责伴随着全国职业教育体系的逐渐形成而产生,发展职教初期在问责要求上凸显“投入”,评估也侧重职教发展的规模和基本要求满足的情况。在1963年随着《职业教育法》颁布进入优化和扩容阶段,注重“产出”更加关注职业教育的结果测量、效果评估。后期发展以《2006年卡尔·帕金斯生涯与技术教育法案(帕金斯法案IV)》为标志,演变为基于标准的“州—地方—学校—课程和课堂”的质量评价体系,经历“侧重投入—注重产出一重视标准”的发展历程。

澳大利亚职业教育评价体系以平行的模式通过不断的变革跻身于世界职业教育发达国家(地区)行列。实行以国家质量委员会统管、各州和领地的注册/课程认证和职业院校对职业教育质量实施与反馈的三级管理,同时由行业对课程实施质量进行监督和评价的质量管理方式。1974年《坎甘报告(Kangan report)》开辟了职业技术教育的发展路径,质量评价也应运而生,技术与继续教育(TAFE)体系成为澳大利亚职业教育与培训国家体系的雏形。20世纪末期的职业教育质量评价体系发展更加制度化和系统化。现在澳大利亚的职业教育质量评价体系以澳大利亚质量培训框架(AQTF)为全国统一的标准体系,这使其质量评价有据可依且规范化、标准化。

由此可见,不同国家的职业教育质量评价体系形态各异,发展路径不尽相同。职业教育质量评价体系的演进是职业教育体系发展的反映,既与职业教育的政策目标保持高度的一致性,也遵循“从规模到效益”“从形式到本质”的发展过程。

2 职业教育质量评价体系的构建经验

2.1 质量评价法治化

梳理德国、英国、美国和澳大利亚四国职业教育的相关法律,皆通过立法促进质量^[9-10]。德国以颁布《职业教育法》逐渐确立质量评价体系,随着经济结构的调整不断修订《职业教育法》,并细化出台质量评价相关下位法律文件,如《实践训练教师资格条例》《职业教育专业培训及考试细则》等。各州再依据《职业教育法》修改当地职业教育相关的法律文件,并将职业教育的质量评价纳入相关法律文件中。英国通过颁布《巴勒特法案》《教育法》《学校督导法案》《学校标准与框架法案》《教育与督导法案》等法律确保质量评价体系顺畅运行。美国职业教育立法始于1862年通过的《莫雷尔法案》《史密斯—休斯法案》《职业教育法》《卡尔·帕金斯职业教育法》《帕金斯职业应用技术教育法》等法律,都越来越强调职业教育的质量与问责。

2.2 运行机制体系化

立足本国的实际教育教学环境,纵观全球发展的外部环境,在相关法律和政策的指引下,形成了以国家资格(或培训)框架为依托的职业质量评价体系^[11-12]。国家资格(或培训)框架的设计、构建是运行机制体系化的基础。国家资格(或培训)框架及次级系统,实现职前职后、普职教育有机结合与上流融通,合理规划、设计与确定国家资格(或培训)框架的战略定位和等级。例如,澳大利亚国家培训框架(NTF),次级系统包括澳大利亚质量培训框架(AQTF)、澳大利亚资格框架(AQF)和培训包(TP)三个部分,AQTF下位主要包括注册基本标准、优秀标准、负责注册事务机构的标准。而管理体制基本上形成了三级管理模式,与国家资格(或培训)框架相契合,以确保运行机制体系化。

2.3 质量标准科学化

质量标准是对质量的规定,质量标准是质量评价的依据和重要参考^[13-14]。质量评价有据可依并达到规范化。标准化水平是不同国家质量评价的共同发展特性。澳大利亚职业教育与培训的质量评价标准体系AQTF是全国统一的标准体系,在AQTF中用于职业教育质量评价的标准包括注册机构的基本标准和优秀标准。基本标准又分为注册培训机构(RTO)最初注册的基本条件和标准、RTO持续注册的基本条件和标准、质量标准3种。优秀标准主要包括学习与评估、个人发展、关系管理、领导能力、综合的信息管理。这些标准或指标需要通过国家质量委员会(NQC)或下位机构的论证与认

可,而且在每个环节和每个层次都设有标准,以保证质量标准科学化。

2.4 质量评价主体多元化

从德国、英国、美国、澳大利亚四国的评价实践经验^[15-16]来看,政府、学校、学生、行业企业、第三方机构都是职业教育质量评价的主体,在这样的共同特征中政府往往是顶层设计、政策设计和监管主体,行业协会、第三方评价机构是评价主体,学校是自评主体,学生是受益主体。例如,德国将第三方机构纳入质量评价的主体之中,独立于政府和高校,不受政府的直接控制以保证评价的客观性和公正性。德国16个州均建立了第三方机构,负责质量标准的制定和评估工作,避免政府的直接干预。第三方评价机构的引入,既能有效避免政府的过度控制,也能克服学校自身的随意性和盲目性。

2.5 评价工具与方法的综合化

基于职业教育质量评价的复杂性,单一的方法和评价工具不能映射出质量生成与运行的实质,因此大多采用多种评价方法的有机结合。例如,美国主要采用测试、调查、基于结果的评估、基于能力的评估、绩效评估、真实性评估、形成性评估、总结性评估、在线评估等^[17]。质量评价从各种被调查者(学生和教师、雇主、学校管理者、政策制定者)中收集多层次(课堂、学校、学区、州)的数据。

3 我国职业教育质量评价实践的运行机制现状与问题

3.1 质量评价运行机制现状

在中央与地方关系中,我国教育部负责评价方案、评价准则的研究与发布,省级教育主管部门具体组织和开展评估。在政府与市场关系中,政府处于质量评估的主导地位,职业院校在此活动中处于“被动应付”,与职业教育密切相关的行业企业参与程度远远不够,参与方式比较单一,缺乏第三方专业评估机构^[18]。在内部与外部的关系中,我国职业院校针对教学活动定期开展学评教等教学评估活动,而从我国院校质量评价的实践运行来看,高职院校内部评价注重迎合外部政府的教育评估工作,外部专家评估以学校内部评估为基础,在评估内容上注重办学资源性、投入性指标的质量保障,过度强调输入,而过程、结果、效益等评价被弱化,内部评价成为外部评价的衍生“附庸”,缺乏活力。

3.2 质量评价运行机制问题分析

3.2.1 政府的行政推动为主导,市场机制没有得到有效发展

政府主导并具体主持质量评价活动,高职院校

自主性、附庸性、被动性地参与,而行业企业及第三方专业评估组织参与度严重不足,评价主体的衔接或缓冲机构缺乏,各主体之间的协调性差,这些因素都是职业教育质量评价市场机制没有得到有效发展的原因^[19]。

3.2.2 高职院校尚未真正实现自主办学机制

国务院2014年发布的《关于加快发展现代职业教育的决定》中指出,要扩大职业院校在专业设置和调整、人事管理、收入分配、教师评聘等方面的办学自主权。对于职业教育质量评价活动,就职业院校而言就是培育院校的自身办学机制,实现内涵式发展。当前职业院校组织实施的质量评价更多是被动应付政府的各种评估,缺乏从自身特色办学和长远发展角度的考量,办学及可持续发展受政府主导制约而尚未实现真正意义的办学自主机制^[20]。

3.2.3 多主体参与质量评价机制尚未建立,尤其是缺乏与行业企业的互动互惠机制

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》明确指出,调动行业企业的积极性,建立健全政府主导、行业指导、企业参与的办学机制。建立多主体参与质量评价是职业教育质量评价的重要内容^[21],而在我国当前的职业教育质量评价制度设计中,并未很好地将行业企业纳入职业教育质量评价活动中,企业参与职业教育利益关注不足,企业参与渠道缺失,积极性没有得到有效激发,行业企业参与不足体现在能力上,更表现在渠道和途径上,这导致了行业企业用人标准与职业教育人才培养过程对接的困难,缺乏与行业企业的互动互惠机制。

3.2.4 缺乏第三方专业评估组织的参与

将第三方专业评估机构纳入质量评价体系以发挥其职业教育质量评价和质量提升作用是当前职业教育评价的重要趋势,也是教育评估向专业化评估发展的重要标志。从当前我国质量评价实践来看,评价评估专家大多来源于教育理论研究者或者职业院校办学实践者,未能将第三方专业评估组织引入,也缺失相应的制度及体制机制设计。

4 职业教育质量评价体系建设规律与启示

在不同的社会制度、经济体制与不同的政策导向下,无论从静态现实状况还是动态发展进程来看,职业教育发展不仅是扩容,而应回归提质的育人本义。在不同的职业教育管理体制下,德国、英国、美国和澳大利亚四国的职业教育质量评价体系的样态各异,在开发主体、内容、指标、程序、方法、工具、反馈完善及实施等方面受职业教育发展路

径、政治经济体制和管理体制等因素影响而呈现出不同的特征,但是以上四国均遵循映射与衔接、横向耦合与纵向自洽、根植于贯通、规定与自主等共性规律。

借鉴德国、英国、美国 and 澳大利亚四国的职业教育质量评价体系建设与实践运行方面的经验和规律,以期提高我国职业教育质量评价体系构建的科学性、规范性、应用性,助力我国职业教育高质量健康发展。

4.1 映射与衔接

职业教育存在法律制度、理论向度和运行实践三种形态,三者相互作用,互为映射。其中法律制度是职业教育存在的合法性“土壤”,其建设推动理论向度创新,理论向度引领、指导、助力法律制度的建构和运行实践的探究,运行实践的反馈优化和丰富法律制度创新和理论向度,其是理实互动的创生过程。由此形成三维度的法律制度、理论向度、运行实践的双向互促。职业教育质量评价体系的开发与建设不仅存在三种形态的联动,而且也有“法律制度—理论向度—运行实践”三大逻辑范畴的互动与衔接,同时也有每个范畴在职业教育质量评价体系内输入—过程—输出各环节的衔接。基于此形成了映射互促、衔接联动的体系。放眼全球置身于职业教育强国的职业教育体系建构均遵循映射与衔接的规律。德国在职业教育领域拥有专业的研究机构和行业协会,如德国联邦职业教育研究所(BIBB)专注于职业教育研究,以理论向度研究为垒土,积极响应运行实践的需求;欧洲职业培训最高标准的制定者——德国手工业协会(HWK)及工商行会(IHK)等主要负责职业教育质量监控和立法咨询与协商,这些研究所和行业协会均致力于构建“法律制度—理论向度—运行实践”联动机制。

为完善我国职业教育质量评价体系的生成机制,一是要明确利益相关者职责,构建宏观有序的职业教育质量稳定运行机制,注重理论研究与理论创新,将职业教育理论研究推向高度以指导职业教育实践探索,以职业教育科学理论指导法律制度完善,基于此形成“法律制度—理论向度—运行实践”的映射与衔接;二是在职业教育质量评价的实施路径上要形成各主体共同发力和每个环节的有机衔接。

4.2 横向耦合与纵向自洽

耦合是在指两个或两个以上的独立系统所组成的新系统中,其中任一系统内变量(要素)发生变化时也能引起其他系统发生类似的变化。新系统持续健康发展离不开良性耦合。职业教育体系是

由劳动力市场职业体系与教育体系耦合而成的新产物。所谓自洽,即“某个理论体系或者数学模型的内在逻辑一致,不含悖论”,这在人文社科领域中表现为理论体系的逻辑统一性、连贯性。职业教育质量评价体系作为教育管理体制和社会治理机制的产物,与其上位体制机制的层级和模式具有应然的逻辑外在指向性与内在规定性的一致。德国、英国、美国、澳大利亚四国的质量评价指标体系均将劳动力市场对雇员的职业技能、素养与专业知识与人文意蕴素质的要求通过行业协会融入学校的教育内容与教学过程中,这样就实现了职业标准与教育标准的贯通,用人标准与人才培养标准的融合,共生出横向耦合的规律性。例如,德国颁布的职业教育相关条例与实施细则,不仅是企业培训的标准,更是职业院校的课程体系基本标准。而职业教育质量评价体系生成机制及其上位管理体制机制也表现了纵向自洽的规定。例如,英国的高等教育质量保障署(QAA)是一个独立于政府和高校的社会中介组织,有效规避了多个机构重复评估,让内部治理保障机制的主动性与外部质量保障机制的引导性结合得更紧密,呈现了纵向自洽的规律性。

4.3 根植于贯通

从职业教育发展的维度考量和审视,职业教育的相关主体根植于现代产业体系、教育体系、劳动力市场,甚至是更大的外部环境中。职业教育质量评价体系的“发出者”“承担者”“执行者”均以一定的组织结构形成和表达其价值诉求。另外,职业教育的专业设置、课程内容和服务项目密切适应地方和行业需求,突出体现了服务的区域性、行业性特征,以及校企双方的合作性与互动性,对市场经济的特殊适应性,对教育标准的呼应性,呈现出贯通的规律性。

4.4 规定与自主

规定指事先对某一事务所作关于方式、方法或数量、质量的决定。自主就是自我决定、自我主持。自主体现的是在他律制约下的自主,自主体现了主体对客体认识或行动的能动性、主动性,自主是在他律规定的制约下自由裁量。澳大利亚制定了全国统一的标准以确保职业教育与培训的质量,各州和领地政府负责执行统一标准,办学机构则按照国家统一的教育与培训标准进行人才培养,联邦政府负责制定核心的指标体系,并不干涉每个州的具体工作,各州依据自己所处的地理位置、办学条件以及服务领域情况进行恰当定位,在规定的核心指标基础上自主制定州层级的职业教育质量评价指标体系。美国中等职业教育质量评价主要包括第三

方认证机构对社区学院和技术学院的认证和对社区学院学生学习成果的评估。由于各学校的办学目标和任务不尽相同,因此这些学校可以基于自己的特色和个性发展确定办学宗旨和培养计划。因此,认证机构指定的认证指标体系在具体内容和表述方式等方面存在差异,认证标准具有自主的灵活性与适应性,但灵活性与适应性不是随意的,美国认证指标体系所确立的基本质量标准(规定)也是普遍和要求明确的。这体现了规定的权威性与自主的灵活性、区域适应。

我国职业教育区域结构性失衡严重,在质量评价指标体系的构建与实践过程中,一方面要基于国情建立全国统一的核心标准规定的指标,以发挥规定的指引和规范。另一方面应预留足够自主空间,促进各主体发挥主动性与能动性,以服务区域地方经济对人才多样性的需求。

参考文献:

- [1] ŠIROK J. Koncepti kakovosti v evalvacijskih praksah v visokem šolstvu; instrumentalizacija relativistične kakovosti [J]. *Andragoška Spoznanja*, 2019, 25 (3): 141 - 160.
- [2] 洪德慧. 职业教育质量评价体系: 从社会本位走向以人为本[J]. *中国职业技术教育*, 2019(10): 59 - 65.
- [3] 杨公安, 白旭东, 韦鹏. 职业教育质量评价标准逻辑模型与体系建构[J]. *中国职业技术教育*, 2019(20): 78 - 85.
- [4] EHLERS J P, KAAP - FRÖHLICH S, MAHLER C, et al. Analysis of six reviews on the quality of instruments for the evaluation of interprofessional education in German - speaking countries[J]. *GMS Journal for Medical Education*, 2017, 34(3): Doc36.
- [5] HULIATUNISA Y, SUHARDAN D, RASYID S, et al. Evaluation of the quality of education services[C]//*Advances in Social Science, Education and Humanities Research*. October 21, 2020. Bandung, Indonesia. Atlantis Press, 2021.
- [6] MARTIŠAUSKIENĖ D, TRAKŠĖLYS K. The quality management of vocational education and training (VET) process; evaluation of community [J]. *Pedagogika*, 2019, 136(4): 194 - 202.
- [7] ALI M, FALAKH F M. Design of vocational education self - evaluation system based - on semantic web ontology [J]. *Journal of Physics: Conference Series*, 2021, 1737(1): 012024.
- [8] FORBES M, MURPHY A, ALDERMAN L. Course enhancement conversations: a holistic and collaborative evaluation approach to quality improvement in higher education [J]. *Evaluation Journal of Australasia*, 2022, 22(4): 221 - 236.
- [9] YÜCE A, BALCI V, KATIRCI H. Evaluation of sports education at higher education level in the scope of total quality management [J]. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 2019, 4(2): 167 - 180.
- [10] DOS SANTOS M G, LEITE D. Regional networks for accreditation and quality evaluation of higher education [J]. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas Em Educação*, 2019, 27(102): 108 - 128.
- [11] MANJU J. Self evaluation: an essential aspect to Maintain quality in education[J]. *International Journal of Research in Social Sciences*, 2019, 8(5): 396 - 401.
- [12] ROGERS A, MCCOY A, KELLY L M. Evaluation literacy: perspectives of internal evaluators in non - government organizations[J]. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 2019, 34(1): 1 - 20.
- [13] QUADRELLI C, STAHELI J, COOK - WATKINS C, et al. Scoping recent investment in evaluation education in Australian universities [J]. *Evaluation Journal of Australasia*, 2022, 22(4): 254 - 281.
- [14] HERMOSILLA P, MUÑOZ - LA RIVERA F, ATEAGA N, et al. Strategy for the evaluation and monitoring of competencies in engineering programs to improve students' learning and quality of education[J]. *Sustainability*, 2021, 13(21): 11721.
- [15] ANAGNOSTOPOULOS D, WILSON S, CHARLES - HARRIS S. Contesting quality teaching: teachers' pragmatic agency and the debate about teacher evaluation [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2021, 98: 103246.
- [16] BITENCOURT G R, DE MELO FERREIRA A F, DE SOUZA PRAÇA DO AMARAL M H. et al. Use of indicators in the evaluation of the permanent education service: Reflection of the quality pillars[J]. *Revista Baiana de Enfermagem*, 2021, 35: 36844.
- [17] PORTOCARRERO - SIERRA L, RESTREPO - MORALES J A, ARIAS - CALDERÓN J E. Evaluación del impacto de la acreditación de Alta calidad en Las instituciones públicas de educación superior de Colombia[J]. *Formación Universitaria*, 2020, 13(6): 37 - 50.
- [18] DU Q. Research on curriculum setting and evaluation of cultural quality education in higher vocational colleges [J]. *International Journal of New Developments in Education*, 2023, 5(11): 26 - 29.
- [19] 赵志群. 职业教育质量评价制度建设的逻辑探寻[J]. *职业技术教育*, 2022, 43(13): 1.
- [20] 李茜. 行业协会参与职业教育质量评价的逻辑、基础及路径[J]. *教育与职业*, 2020(10): 26 - 32.
- [21] LU Y Z, WANG T. Quality evaluation model of vocational education in China: a qualitative study based on grounded theory [J]. *Education Sciences*, 2023, 13(8): 819.