

产教融合背景下经管类专业“双师型”教师评价指标体系构建研究

颜蜜宸¹, 郭英, 刘怡矜
(重庆工程学院, 400056)

摘要: 在国家深化产教融合战略背景下, 应用型本科院校经管类专业“双师型”教师评价体系亟待从“资格认定”转向“能力导向”, 尤其应聚焦教师将企业实践经验转化为教学资源与学生能力的核心素养。当前评价普遍存在标准零散、重证书轻转化、企业参与不足等问题, 难以真实反映教师在产教协同中的实际贡献。

本研究基于经管类专业实践特性, 提出以“三个转化”为核心逻辑——将企业经验转化为教学资源、将行业项目转化为课程模块、将实践指导转化为学生能力, 构建了涵盖“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。采用层次分析法确定权重, 重点突出“指导学生参与商业项目”(20%)、“产教融合课程/案例建设”(20%)等过程性与成果性指标。引入校企联合打分、基于专业细分微调、定性与定量结合等机制, 提升体系的科学性与适应性。

另外, 提出“三元驱动、四种协同”的运行路径, 即分类化运用机制、多元化主体、迭代性反馈和三周期激励, 保障评价结果植入教师考评、职称评价与发展激励, 真正驱动“双师型”教师评价由“有没(资质)”向“能变(能力)”转变, 并为应用型本科院校打造高水平产教融合师资体系提供了一种有行动、可示范的模式。

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; 校企协同

¹ 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”(课题编号: 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(基地编号: JD2024G028)

重庆工程学院校级科研平台: 数智经济协同创新中心

作者: 颜蜜宸, 重庆人, 讲师, 研究方向: 人力资源管理; 郭英, 湖南益阳人, 教授, 研究方向: 区域经济发展、人力资源开发; 刘怡矜, 重庆奉节人, 数字经济与管理学院人力资源专业学生。

一、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，“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，特别是如经管类对实践技能要求高，与现实工作结合密切的专业，在现阶段已经演变为应用型本科院校专业人才培养中的“卡口”。而所谓的“双师型”教师，既要求具有一定的专业知识教学水平，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。

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。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”，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。

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。在这一现实认识下，笔者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。

本研究希望通过文献研究、政策研究、案例剖析，提出科学可行的“双师型”教师评价指标体系，并尝试找到将其嵌入教师考核、职称评聘以及专业发展中的合理途径，为应用技术型高校“双师型”教师队伍建设提供复制性、延续性的评价范式。

二、评价指标体系的构建

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，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。

在指标项目设计上，不仅不生硬列出“证照”、“挂职”、“课时”这些常见的元素，反而从“教学-实践-转化”三个层面设计分层次的指标要素，将一级指标按教师的“教学设计与实施能力”、“企业参与与实践转化能力”、“学生指导与成果输出能力”三个要素展开，回应“教师教会学生成不成”、“企业是否发挥了实际作用”、“学生培养是否得以促进”的根本关切；再分别细分为二三级指标，如“企业案例开发数量”、“指导学生参与商业项目成果”、“产教融合课程建设贡献度”等，均以教师在企业中实际“参与度”“转化度”为中心展开。

在权重确定上，运用 AHP（层次分析法）。从经管类专业教学专家、企业、产学研合作的管理部门选择专家进行指标权重的筛选和赋值，借助 AHP 方法来确定各指标权重；同时为充分考虑当前各高校对教师量化评价的实际，在选择专

家时兼顾高校不同地域的经管类专业教学专家与企事业单位的专家，共计 15 位。最在权重分配上，选择“教学能力和课程建设”“产教融合实践能力”各赋予 45%，“科研与社会服务”赋予 10%，充分体现产教融合背景下经管类专业“双师型”教师的实践指向性，又兼顾了科研评价权重，提高量化的可接受性。

其中，“指导学生参加商业项目”权重最高，占到二级指标 20%，“数字化教学能力”占 10%，两项合计占到 30%的权重，这充分表明了本研究对“实践转化”这一核心素养的高度重视。“指导学生参加商业项目”指标细化为项目的真实（3 分）、学生的参与（10 分）、成果的价值（7 分），让学生不仅要有“做”的能力，而且要对项目有实在的作用和效果，要让“学生能力转化”的成果更为实在。

此外，为防止评价“唯项目”“唯成果”的短视倾向，课题设置的“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）”。

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。

三是“专业细化权重调整”。对于与数字技术关联度和专业化强弱不同的经管专业，在考核指标的权重设定上予以一定的调整，如增加会计专业“参与企业财务数字化转型项目”的权重到 15%，市场营销专业“参与数字营销项目”的考核权重均为 15%。这样的调整加大了指标体系的专业适用度。在落实上，各专业可以在一级指标的总权重不变的情况下，微调二级指标权重 $\pm 3\%$ ，这样做既保证了指标体系的规范性，又能满足专业差异性。

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。

表格：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 |

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。

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。

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。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。

在反馈机制方面，本文注重反馈，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。在反馈过程中要以及时有效为原则，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。

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。

三、指标体系的实施路径与保障机制

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。

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“一票否决权”，即对教师实践能力存疑时，可提交书面报告直接启动复评程序。但企业也需承担“推荐学生实习、接纳教师挂职”的对应义务，防止“只评不干”。

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”。

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”，不再承担行政审核职能，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。

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。

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。

四、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“四种协调”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 AHP 方法与德尔菲法相结合，既保证了指标体系的学理严谨性，又保留了校企联合打分的实践温度。在实施路径上，研究未停留于“政策建议”层面，而是将评价要素嵌入考核、职称、评优三大管理节点，通过“三级协同”组织与“三段式”动力模型，为制度落地提供了可复制的操作样本。可以说，本研究最大价值不在于指标本身，而在于提供了一种“让行业说话、让学生受益、让教师成长”的评价逻辑，这一逻辑或许才是产教融合真正需要的“软基建”。

自然，任何一个系统都经不起时日与实践的考验。限于课题时间与试点数量，本文研制的测评工具还需要进行大样本与长周期的考验与修正，其指标的可操作性、敏感性，以及在不同类型与区域高校的泛化能力等都需要在实践中进行不断的修正，诸如“不同专业怎样去比‘企业案例教学效果’？”“参与信息化”会不会带来新的“挂靠”之类的课题要在“试点—反馈—修正”中不断探析与形成。

下一步，我们将与部分经管学院签署“试点协议”，以3年为间隔对学校所有专任教师进行“双师型”评价全覆盖，并引入第三方评估机构，对体系运行费用、教师行动变化、学生成长等进行纵向评估，力求经过动态调整形成“自我生

长”的评价生态。我们也期待着，该体系未来不仅能够在高校教师的发展上发挥“导航仪”的作用，也能够在产业侧创造出一个可预知、可托付的人才识别渠道，从而在“教”和“产”之间真正建立一个互通的桥。

参考文献

- [1] 吕芳华. 基于应用型人才培养的双师型教师队伍建设研究[J]. 湖北开放职业学院学报,2023,36(20):47-49.
- [2] 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.
- [3] 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.
- [4] 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.
- [5] 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.
- [6] 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.
- [7] 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.