

DOI: 10.53104/dyjyyj.2026.02.03.005

## 产教融合背景下高职院校人才培养模式的转型与优化

邹晓彤<sup>1</sup>

1. 衡阳师范学院, 湖南 衡阳 421002

**摘要:** 产教融合已经成为高职院校提高人才培养质量、增强职业教育适应性的重要方式。产业技术更新、岗位能力结构变化以及企业用人需求调整,使过去主要由学校独立设计和实施的人才培养模式面临新的要求。高职院校人才培养不仅需要解决学生“学什么”和“怎么学”的问题,还需要进一步处理专业设置、课程内容、实践教学、师资队伍、企业参与和质量评价之间的关系。当前部分高职院校已经通过产业学院、校企合作实训基地、订单培养、现代学徒制等形式推进产教融合,但人才培养过程中仍存在培养目标与岗位需求衔接不足、企业参与停留在实践教学环节、课程内容更新不及时、校内教学与企业真实生产脱节、“双师型”教师实践能力不足以及评价主体较为单一等问题。人才培养模式的调整不能简单增加企业实习时间或合作项目数量,而应从培养目标、育人主体、课程体系、教学组织和质量评价等环节进行整体设计。基于此,需要建立稳定的校企协同机制,将产业需求转化为人才培养标准,以工作任务和职业能力重构课程内容,通过真实项目改善实践教学,加强校企师资双向流动,并建立学校、企业和学生共同参与的质量评价机制,使人才培养过程能够持续回应产业和学生职业发展的实际需要。

**关键字:** 产教融合; 高职院校; 人才培养; 校企合作; 职业教育

## Transformation and Optimization of Talent Cultivation Models in Higher Vocational Colleges Under Industry-Education Integration

ZOU Xiao-tong<sup>1</sup>

1. Hengyang Normal University, Hengyang 421002, P. R. China

Correspondence to: ZOU Xiao-tong

**Abstract:** Industry-education integration has become an important approach for higher vocational colleges to improve the quality of talent cultivation and enhance the adaptability of vocational education. Technological upgrading, changes in occupational competency structures, and adjustments in enterprise employment needs have placed new demands on traditional talent cultivation models that are mainly designed and implemented by colleges. Talent cultivation in higher vocational colleges should not only address what students learn and how they learn, but also coordinate professional program design, curriculum content, practical teaching, faculty development, enterprise participation, and quality evaluation. At present, some higher vocational colleges have promoted industry-education integration through industrial colleges, school-enterprise cooperative training bases, order-based training, and modern apprenticeship programs. However, problems remain, including insufficient alignment between cultivation objectives and job requirements, limited enterprise participation mainly in practical training, delayed curriculum updates, weak connections between on-campus teaching and

**引用格式:** 邹晓彤. 产教融合背景下高职院校人才培养模式的转型与优化[J]. 东亚教育研究, 2026, 2(3):41-48.

actual enterprise production, inadequate practical experience among dual-qualified teachers, and relatively limited evaluation participants. The adjustment of talent cultivation models should not simply focus on increasing internship hours or the number of cooperation projects. Instead, systematic improvements should be made in cultivation objectives, educational participants, curriculum systems, teaching organization, and quality evaluation. Stable school-enterprise collaboration mechanisms should be established, industrial needs should be translated into talent cultivation standards, curriculum content should be reorganized around work tasks and vocational competencies, practical teaching should be strengthened through authentic projects, the two-way mobility of school and enterprise teachers should be promoted, and a quality evaluation mechanism involving colleges, enterprises, and students should be developed, so that the talent cultivation process can continuously respond to industrial needs and students' long-term career development.

**Key words:** industry-education integration; higher vocational colleges; talent cultivation; school-enterprise cooperation; vocational education

## 引言

高职院校承担着培养高素质技术技能人才的重要任务,其人才培养质量与产业发展之间具有直接联系。产业技术、生产方式和岗位结构发生变化后,职业教育如果仍按照相对固定的专业目录、课程内容和教学流程培养学生,容易出现学生在学校掌握的知识技能与进入岗位后实际使用的能力之间存在差距。产教融合的意义就在于打破教育系统与产业系统之间相对封闭的状态,使产业需求能够进入专业建设和教学过程,使学校的人才、技术和教育资源也能够参与企业生产与技术改进。周震宇指出,高职院校产教融合人才培养仍存在目标定位不清、主体协同不足、运行机制不畅和育人效能不明显等问题,并提出应从运行机制、课程教学、资源平台和评价体系等方面形成系统性的人才培养模式<sup>[1]</sup>。这意味着,产教融合并不是单一教学方法的改变,而涉及人才培养各环节之间关系的重新调整。

从当前实践看,高职院校开展产教融合的形式已经较为丰富,校企共建专业、产业学院、企业实训基地、订单班、现代学徒制等做法不断进入人才培养过程。但合作形式增多并不等于人才培养已经实现深度融合。如果企业只在学生实习阶段出现,人才培养方案、课程内容和教学评价仍主要由学校决定,产教融合就容易停留在资源合作层面。人才培养模式真正需要解决的问题,是如何使产业需求进入教育过

程,同时又避免职业教育简单围绕某一家企业的短期用工需要组织教学。高职教育既要提高学生进入岗位后的适应能力,也要关注学生持续学习、岗位转换和职业发展的能力。由此看,产教融合背景下的人才培养模式需要在产业需求与教育规律之间建立更加稳定的连接。

## 1 产教融合对高职院校人才培养模式的重新定位

产教融合改变了高职院校人才培养活动的基本边界。过去较为常见的人才培养方式主要以学校为中心,由专业教师制定培养方案,根据课程体系安排理论教学和校内实训,企业更多承担学生顶岗实习和毕业就业等后端任务。在这种结构中,学校和企业虽然存在联系,但双方参与人才培养的阶段、程度和责任并不相同。产教融合要求企业从人才培养结果的使用者转向人才培养过程的参与者,使岗位标准、技术要求和实际工作任务能够进入专业建设和课程教学。

这种变化首先体现在培养目标上。高职教育不能只把“掌握某项操作技能”作为人才培养的最终目标。现代生产岗位之间的边界不断发生变化,单一技能能够维持的职业周期正在缩短,企业更加重视员工综合运用技术、解决实际问题、团队协作和持续学习的能力。曹艳敏等从共生关系角度分析高职院校产教融合时

指出, 校企之间如果缺少共同利益目标和稳定的资源交换机制, 就难以形成真正的一体化、互惠型人才培养关系<sup>[2]</sup>。人才培养目标因此需要从单纯对应具体岗位, 转向岗位胜任能力与职业发展能力并重。

育人主体也需要发生变化。学校仍然是人才培养的主要责任主体, 但不再是唯一参与主体。企业技术人员、行业组织、专业教师和实训指导人员都可以进入培养过程。张娜提出, 产教融合共同体能够通过学校、企业和行业等主体共同参与人才培养, 提高复合型技能人才培养与产业需求之间的匹配程度<sup>[3]</sup>。这种共同参与不能只表现为企业提供设备、场地和实习岗位, 还应进入专业人才培养方案制定、课程标准调整、项目教学、实训指导和学习成果评价等环节。

课程与教学的定位也应从知识传递转向职业能力形成。职业能力不是理论知识与操作训练的简单相加, 而是在具体工作情境中完成任务、判断问题和选择方法的综合能力。高职院校需要保留必要的专业基础知识, 同时提高课程内容与真实生产过程之间的联系。产教融合的价值并不是把企业生产过程完整搬进学校, 而是把具有典型意义的工作任务转化为教学项目, 使学生能够在学习过程中理解知识在工作中的使用条件和使用方式。

## 2 高职院校人才培养模式面临的现实问题

### 2.1 培养目标与产业岗位需求之间仍存在距离

人才培养目标决定专业课程、教学内容和实践方式, 但部分高职院校制定培养方案时, 对区域产业结构、企业岗位变化和技术更新了解不足, 培养目标容易保持多年不变。学校通常能够对专业所对应的职业方向作出总体判断, 却未必能够准确识别企业岗位中正在发生的能力变化。这会造成培养方案中的能力要求比较宽泛, 例如大量使用“掌握专业知识”“具备实践能力”“具有创新意识”等表述, 却没有进一步明确学生完成典型岗位任务需要具备哪些具体能力。

曾启敏认为, 高职院校产教融合人才培养中仍存在校企合作形式化、课程体系滞后以及“双师型”师资不足等问题<sup>[4]</sup>。这些问题实际存在内在联系。培养目标如果不能及时吸收企业需求, 课程调整就缺少清晰依据, 教师也难以判断教学内容应该更新到什么程度。部分院校虽然定期邀请企业参与人才培养方案论证, 但企业人员参与时间短, 意见往往集中在“加强实践”“增加新技术内容”等总体建议上, 真正能够转化为课程标准和教学任务的内容有限。

人才培养也不能走向另一个极端, 即完全按照某一企业当前岗位的操作要求设计课程。如果课程过度围绕企业内部流程和特定设备展开, 学生虽然可能快速适应该企业岗位, 却容易降低其面对其他工作环境时的适应能力。因此, 培养目标需要区分相对稳定的专业核心能力与变化较快的岗位技能。学校负责培养专业基础、职业素养和可迁移能力, 企业参与补充真实生产中的技术规范、工作流程和岗位要求, 两者结合才能形成较完整的培养目标。

### 2.2 企业参与人才培养的深度不足

企业是产教融合的重要主体, 但现实中的企业参与程度并不均衡。部分合作仍以提供实习岗位、设备捐赠、企业参观和就业招聘为主要内容。学生进入企业实习前, 专业课程已经基本完成, 企业即使发现学生知识结构或技能训练存在不足, 也很难再对前面的培养过程产生影响。此时的校企合作更接近培养结束后的岗位衔接, 并没有真正改变人才培养过程。

企业参与不足与其自身利益有关。人才培养需要投入人员、设备和时间, 效果却具有一定滞后性。企业技术人员承担教学任务可能影响正常生产工作, 企业投入资源培养的学生毕业后也未必进入该企业就业。在缺少稳定利益机制的情况下, 一些企业更愿意接受短期实习和招聘合作, 而不愿深度参与课程开发、师资培养和教学评价。

高职院校在合作中也容易将企业理解为教育资源提供者, 而没有将其真正视为共同育人主体。学校希望企业提供先进设备、实训岗位和技术教师, 企业则希望学校能够稳定提供符

合岗位要求的毕业生。双方如果只关注自己能够从合作中获得什么,而缺少共同项目和长期利益连接,合作很容易受到人员变化、企业经营状况和项目周期影响。产教融合的核心问题不是企业有没有进入学校,而是企业是否具有稳定参与人才培养的责任、权利和收益。

### 2.3 课程内容与真实生产过程衔接不够

课程是人才培养模式真正进入课堂的关键环节。部分专业虽然已经按照产教融合要求调整人才培养方案,但课程教学仍然保留较明显的学科化特征。教师按照教材章节组织教学,理论知识与实践操作分别安排,实训课程则以验证已经学习的知识或完成规定操作为主。学生能够按照教师给出的步骤完成训练,却缺少面对综合性任务时分析问题和选择方法的机会。

詹志群以机械制图课程为例指出,课程教学需要解决教学内容与企业实际岗位需求不相适应的问题,使课程能够更好连接理论学习和实际工作<sup>[5]</sup>。这一问题并非机械类专业独有。数字媒体、建筑工程、财经商贸、电子信息等专业都面临类似情况。产业中新设备、新软件和新流程更新速度较快,而学校教材编写、课程标准修订和教学资源更新需要一定周期,容易形成课程内容落后于岗位变化的情况。

这里需要区分“更新课程内容”和“增加新课程”。有些院校发现产业中出现新的技术和职业后,直接增加课程数量,导致学生课业负担增加,课程之间还可能出现内容重复。更合理的方式是根据职业能力重新审视原有课程,将新的技术要求嵌入已有课程,删除已经较少使用的内容,并通过综合项目把不同课程知识连接起来。课程改革的重点不在于课程更新越多,而在于学生能否利用课程中学习的知识解决真实或接近真实的职业任务。

### 2.4 实践教学存在“有实训、弱工作过程”的现象

高职教育普遍重视实践教学,但实训课时增加并不能自动带来实践能力提升。部分校内实训项目的设备和流程相对固定,学生按照实训指导书完成规定步骤,任务结果具有较强可预期性。这类训练有助于学生掌握基本操作,

但与企业实际工作仍存在差异。真实生产中的任务通常包含时间要求、质量标准、成本约束、安全规范、团队协作和突发问题,学生只有进入较完整的工作情境,才能形成综合职业能力。

企业实习也存在类似问题。如果学校缺少过程管理,学生进入企业后可能长期承担重复性较高的辅助岗位,实习内容与专业培养目标并不完全一致。企业关注生产效率,不可能完全按照学校教学计划安排工作,学校也不能简单把学生送进企业后将培养责任交给企业。校企双方需要提前确定实习岗位、学习任务、指导方式和评价标准,使企业生产任务能够转化为具有教育意义的学习任务。

### 2.5 师资队伍和评价机制尚未完全适应产教融合要求

产教融合提高了教师教学工作的复杂程度。教师不仅要熟悉专业知识,还需要了解企业技术变化、工作流程和岗位标准,并能够把这些内容转化为适合学生学习的教学项目。部分教师从学校毕业后直接进入高职院校工作,理论基础较好,但长期企业实践经历有限。短期参观或集中培训能够增加行业认识,却很难替代真实参与企业项目形成的实践经验。

评价机制也存在明显不足。学校评价学生时仍较多依赖考试成绩、课程作业和实训结果,企业评价通常集中在实习阶段。吴秋晨、徐国庆认为,产教融合背景下人才培养质量评价既应关注校内实训平台、教师教学和学生实训质量,也应评价企业实习管理制度及工作场所学习效果<sup>[6]</sup>。这说明评价对象不能只停留在学生个人表现,还应判断学校与企业提供的培养条件是否真正有效。

如果评价标准仍主要关注学生是否完成课程、获得学分和掌握规定操作,企业参与人才培养的实际效果就很难体现。产教融合需要增加对真实任务完成质量、技术规范执行、协作沟通、问题处理和职业责任等内容的评价,使“会不会做”“能不能独立完成”“能否根据情况调整方法”成为重要评价依据。

## 3 人才培养模式问题形成的深层原

## 因

### 3.1 校企合作缺少稳定的利益连接

人才培养周期较长,而企业经营更强调效率和现实收益,这是校企合作容易停留在浅层的重要原因。学校希望通过企业获得最新技术资源和实践环境,企业希望通过合作降低人才招聘和培训成本,但双方的利益实现时间并不一致。学校对人才培养质量的评价可能需要两三年才能体现,企业则更关注当前项目和人员需求。当合作主要依靠个人关系或临时项目维持时,人员变动就可能直接影响合作持续性。

较稳定的产教融合需要将人才培养与企业技术服务、员工培训、项目开发和实训基地建设结合起来。学校不只是向企业提出人才培养需求,也能够利用师资、场地和技术资源解决企业的部分实际问题。企业也不能只在毕业招聘阶段进入学校,而应通过参与专业建设和教学过程提前获得人才信息。双方能够持续交换资源,合作才可能从单向支持变成双向投入。

### 3.2 校企共同育人的运行机制不够具体

很多院校已经建立校企合作委员会、产业学院或专业建设指导委员会,但组织存在并不意味着运行有效。如果没有明确不同主体负责什么、什么时候参与以及如何处理意见分歧,组织很容易停留在会议和文件层面。

人才培养是持续过程,需要把校企合作责任具体到培养方案制定、课程开发、项目教学、学生实习、师资交流和质量评价等环节。例如,企业参与课程建设不能只提供课程名称或建议,而应共同确定典型工作任务、能力要求和评价标准;企业人员进入课堂也不能只是开展一次讲座,而应围绕具体项目承担持续指导任务。学校同样需要对企业教学活动提供课程设计和教学组织支持,避免企业教师把生产培训简单复制到课堂。

以林州建筑职业技术学院为例的相关实践分析表明,产教融合需要从合作内容、长效机制、政策引导和评价体系等多个方面共同推进<sup>[7]</sup>。这一案例反映出,人才培养模式的问题往往不是某个教学环节单独造成的,而是合作机制没有真正进入人才培养全过程。

### 3.3 学校教学运行方式与产业变化速度存在差异

高职院校课程设置具有一定稳定性,人才培养方案也需要保持基本连续,否则教学秩序难以维持。企业生产却会根据市场、技术和客户需求快速调整。这种速度差异客观存在,不能简单要求学校完全跟随企业变化。

问题在于部分学校缺少能够持续接收产业变化信息的机制。专业教师通常依靠个人经验、企业调研和行业资料了解技术变化,信息容易分散。企业提出的新要求也未必能够及时进入课程调整程序。人才培养方案往往等到统一修订时才进行较大变化,使部分课程出现明显的更新滞后。

解决这一矛盾并不需要频繁推翻人才培养方案,而应建立“稳定框架+动态内容”的课程运行方式。专业核心能力和基础课程保持相对稳定,项目案例、实训任务、技术工具和选修模块根据产业变化适时更新。这样既可以维持教学体系的连续性,也能提高课程对新技术和新岗位的回应速度。

## 4 产教融合背景下人才培养模式的改革路径

### 4.1 以职业能力和持续发展能力重构培养目标

人才培养模式调整应从目标开始。高职院校可以根据专业所服务的产业领域,对典型岗位和工作任务进行持续调查,将岗位需要的知识、技能和职业素养进行分类。培养目标不宜直接复制企业招聘条件,而应从多个企业和相关岗位中提取具有共性的能力要求。

培养目标可以形成三个相互联系的层次。基础层主要包括专业基础知识、基本操作技能和职业规范,保证学生能够进入相关岗位;岗位层突出完成典型工作任务所需要的综合能力,包括设备使用、技术应用、质量控制和问题处理;发展层则关注数字能力、沟通协作、学习能力和职业迁移能力。这样的目标设计既能够体现高职教育的职业性,也能够避免人才培养被当前单一岗位限制。

企业参与目标制定时,应把“企业需要什么人”进一步转化为“学生需要完成哪些任务”“达到什么质量标准”“遇到问题如何处理”。只有要求足够具体,才能继续转化为课程目标和学习任务。

#### 4.2 建立企业全过程参与的人才培养机制

企业参与不能集中在实习和就业阶段,而应适度前移。专业设置和培养方案制定阶段,可以邀请行业企业人员共同分析岗位变化和人才需求;课程建设阶段,由专业教师与企业技术人员共同提炼典型工作任务;教学阶段,根据课程特点安排企业技术人员进入项目指导和实践教学;实习阶段建立校企双导师制度;评价阶段让企业参与职业能力和工作表现评价。

这种全过程参与并不意味着所有课程都必须由企业介入。公共基础课程和部分专业基础课程仍应由学校根据教育规律组织。企业最适合深度参与的是专业核心课程、实践项目和岗位实习等与生产过程联系较强的环节。明确企业参与边界能够避免产教融合形式化,也能控制企业参与成本。

校企合作还可以由单个学校与单个企业之间的项目合作,逐步转向区域性产教融合共同体。多家企业可以提供不同类型岗位和项目,学校也可以整合多个专业资源开展技术服务。这样能够降低人才培养过度依赖某一家企业的风险,并扩大学生接触不同生产环境和岗位类型的机会。

#### 4.3 以工作任务和项目重构课程体系

课程改革应把工作过程作为连接学校教学与产业实践的中间环节。高职院校可以与企业共同选择具有典型性、完整性和教学价值的工作任务,将其转化为学习项目。学生在项目中不仅练习操作,还需要理解任务要求、选择技术方案、执行操作规范、检查结果并处理问题。

项目教学不能简单理解为“做作品”或“完成任务”。一个有效项目应对应明确的知识 and 能力目标,并具有适当难度梯度。低年级项目可以突出基础技能和规范操作,中后期项目逐渐增加综合性和开放性,使学生从按照步骤完成任务转向独立判断和解决问题。

课程内容也需要建立常态化更新机制。学校可以每年结合企业反馈对课程中的案例、软件、工艺和技术标准进行局部调整,不必等待整套人才培养方案重新修订。对更新较快的专业,可设置模块化课程,把相对稳定的核心知识与变化较快的技术模块分开。当企业技术发生明显变化时,优先调整模块内容,而不是不断增加新课程。

实践教学应提高真实生产要素的比例。校内实训可以引入企业实际项目经过教学化处理后的任务,使学生理解质量、成本、时间和安全等约束条件。企业实习则应建立明确的岗位学习清单,使学生在真实工作中完成与培养目标相关的任务。校内项目和企业实践形成递进关系,才能避免“课堂学一套、实习做另一套”。

#### 4.4 完善校企双向流动的师资队伍建设机制

“双师型”教师建设不能只通过取得职业资格证书或参加短期企业培训完成。教师真正需要的是持续接触生产过程和技术项目的机会。学校可以根据专业特点建立教师企业实践制度,让教师参与产品设计、技术改进、项目实施或企业员工培训,在实际工作中了解新技术和岗位能力变化。

教师进入企业实践后,还需要把实践成果转化为教学资源。如果企业实践与课程没有联系,教师虽然获得了工作经历,但对课堂改革的帮助有限。学校可以要求企业实践形成案例、项目任务、实训方案或课程资源,使教师实践与教学更新直接连接。

企业人员进入学校同样需要教学能力支持。企业技术骨干熟悉生产,但未必熟悉学生学习规律和课程组织方法。学校可以为兼职教师提供课程标准、教学设计和学生评价方面的指导,由校内教师与企业教师共同承担课程。校内教师负责知识体系和学习过程设计,企业教师提供真实技术情境和项目经验,两种优势结合比简单增加兼职教师数量更有价值。

#### 4.5 建立能够反映真实职业能力的多元评价体系

评价方式决定学生学习方向,也会影响教师教学重点。产教融合背景下的人才评价需要减少单纯依靠书面考试判断学习效果的做法,

将知识理解、操作技能、项目成果和工作表现结合起来。

专业基础课程仍可保留必要的理论考试，但专业核心课程可以增加项目评价和过程评价。评价内容不只判断最终结果是否正确，还应关注学生是否按照技术规范完成任务、能否独立发现问题、是否合理使用工具以及能否与他人协作。企业实习评价需要由企业导师提供真实工作表现信息，学校教师则判断学生是否达到专业培养要求。

评价主体可以由任课教师、企业导师、学生本人和项目团队共同构成，但多元评价并不意味着简单平均不同主体的分数。不同主体应评价自己最熟悉的内容。例如，教师重点评价知识理解和学习进步，企业导师评价工作规范和岗位表现，项目团队可以评价协作情况。明确评价分工可以提高评价结果的有效性。

数字技术还可以用于记录人才培养过程。廖玲等提出，人工智能技术可以用于人才需求分析、教学辅助、资源建设以及校企信息共享，为产教融合人才培养的共建、共享和共有提供支持<sup>[8]</sup>。在具体应用中，高职院校可以利用数字平台记录学生课程项目、技能训练、企业实习和职业资格等信息，形成连续的学习档案。评价不再只依据某一次考试成绩，而能够观察学生职业能力形成过程。数字平台应服务教学判断，不能把大量过程数据简单转化为机械分数，更不能用系统评分替代教师和企业导师的专业判断。

## 5 人才培养模式改革的实施保障与持续改进

产教融合人才培养模式能否稳定运行，很大程度上取决于学校内部管理方式是否同步调整。如果仍按照传统课程管理方式处理企业项目、兼职教师、教师企业实践和学生跨场所学习，许多改革措施就难以长期实施。学校需要在教学工作量认定、企业兼职教师管理、教师实践成果评价、实训项目经费使用等方面形成与产教融合相适应的制度，使参与校企合作的教师和企业人员具有明确的工作依据。

专业层面可以建立常态化人才需求反馈机制。企业调查不应只在专业申报或人才培养方案修订时集中进行，而应成为专业建设的日常工作。毕业生就业岗位变化、企业对学生实习的反馈、教师参加企业项目获得的信息，都可以成为判断课程是否需要调整的依据。对于明显已经脱离产业实际的教学内容应及时减少，对具有较强发展趋势但尚未完全成熟的新技术，则可先通过选修课程、项目训练或专题教学引入，避免频繁改变整个课程体系。

产教融合还需要处理好教育目标与企业需求之间的关系。企业需求具有现实性和阶段性，高职院校不能把学生培养简单等同于企业岗前培训。学校既要关注学生毕业后能否适应岗位，也应保护其后续学习和职业转换空间。如果所有教学内容都围绕企业当前设备和操作流程安排，当企业技术升级或学生转换岗位时，原有技能可能很快失去价值。专业基础、通用技能、职业规范和持续学习能力仍应保持必要比重。

学校与企业在人才培养中的责任也需要明确。企业参与程度提高后，学校不能把实践教学质量完全交给企业承担。学生进入企业学习仍然属于人才培养过程，学校需要持续了解岗位安排、指导质量和学生学习情况。企业则应为学生提供符合专业要求的实践环境，避免把实习学生简单作为一般劳动力使用。校企双方可以通过协议明确课程开发、项目实施、实习管理、知识产权、安全责任和评价等内容，使合作由临时协调转向制度运行。

人才培养模式也不宜追求统一模板。不同地区产业结构不同，不同专业与企业生产联系的程度也存在差异。机械制造、建筑工程等专业可以较多依托生产项目和实训基地开展合作，财经商贸、数字媒体等专业则更适合通过企业项目、业务流程和数字平台开展实践。高职院校需要根据专业特点确定产教融合方式，而不是机械复制其他学校的产业学院、订单班或现代学徒制形式。

从人才培养本身看，产教融合改革的判断标准最终仍应落在学生发展上。合作企业数量、实训基地面积、产业学院数量可以反映学校投入，却不能直接等同于人才培养质量。真正值得关注的是学生能否理解专业知识与实际工作

的联系,能否完成较复杂的职业任务,能否适应技术和岗位变化,也能否在进入工作岗位后继续学习和发展。围绕这些结果持续调整培养目标、课程体系、教学方式和评价机制,产教融

合才可能从合作形式转化为稳定的人才培养能力。

### 参考文献:

- [1]周震宇. 系统论视域下高职院校产教融合人才培养的定位与模式创新研究[J]. 武汉船舶职业技术学院学报, 2025, 24(6):25-30.
- [2]曹艳敏,王萌,李兴洲. 共生理论视域下高职院校产教融合人才培养模式构建研究[J]. 职业技术教育, 2024, 45(29):22-27.
- [3]张娜. 产教融合共同体视角下高职院校复合型技能人才培养策略[J]. 四川劳动保障, 2026, (10):166-167.
- [4]曾启敏. 产教融合视域下高职院校人才培养策略探究[J]. 科教导刊, 2025, (30):23-25.
- [5]詹志群. 基于产教融合的高职业院校机械类专业课程教学策略——以机械制图课程为例[J]. 造纸装备及材料, 2026, 55(7):239-241.
- [6]吴秋晨,徐国庆. 产教融合视域下高职院校人才培养质量评价体系研究[J]. 高等职业教育探索, 2023, 22(5):8-14.
- [7]刘珊珊,刘侠,杨冉. 产教融合、校企合作背景下职业院校人才培养改革研究——以林州建筑职业技术学院为例[J]. 房地产世界, 2024, (16):55-57.
- [8]缪玲,曾祥跃,张新成. 人工智能赋能职业院校产教融合人才培养的应用研究[J]. 职教论坛, 2025, 41(2):28-35.

### 版权声明

© 2026 作者版权所有。本文依据“知识共用署名 4.0 国际授权合约”(CC BY 4.0)以开放获取方式发布。该许可允许使用者在任何媒介中自由使用、复制、传播与改编文章(含商业用途),惟须明确署名原作者及出处,并注明所作修改(如有)。完整协议详见: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.zh-hans>

### 出版声明

所有出版物中的陈述、观点及资料仅代表作者及供稿者个人立场,与 Brilliance Publishing Limited 及/或编辑人员无关。Brilliance Publishing Limited 及/或编辑人员对因内容所提及的任何理念、方法、说明或产品所导致的人身或财产损害概不负责。