

设计专业学位研究生培养质量评价体系构建研究

周楚轶, 陶冶*, 边泽

浙大城市学院艺术与考古学院, 浙江 杭州

收稿日期: 2026年5月20日; 录用日期: 2026年7月7日; 发布日期: 2026年7月17日

摘要

针对设计专业学位研究生评价体系不完备的问题, 本研究基于CIPP模型与“应用导向与学术探索并重”理念, 构建了科学的培养质量评价体系。通过运用德尔菲法对20位专家开展两轮咨询, 并经统计学检验 (Kendall's $W = 0.402$, $P < 0.01$) 证实专家意见高度一致, 最终确立了包含4个一级(培养过程、成果、环境、基础)、12个二级及40个三级指标的评价体系。该体系突出了“过程管理”与“产出导向”, 契合设计学科特殊规律, 并彰显了评价导向由校内考核向行业认可与社会效益转变的趋势。本研究为培养单位提供了量化诊断工具, 有助于提升高层次应用型设计人才的培养质量。

关键词

设计专业学位, 研究生教育, 质量评价体系, 德尔菲法

Research on the Construction of a Quality Evaluation System for Postgraduates with Professional Degrees in Design

Chuyi Zhou, Ye Tao*, Ze Bian

School of Art and Archaeology, Zhejiang University, Hangzhou Zhejiang

Received: May 20, 2026; accepted: July 7, 2026; published: July 17, 2026

Abstract

In response to the incomplete evaluation system for professional degree graduate students in design, this study constructs a scientific evaluation framework for cultivation quality based on the

*通讯作者。

文章引用: 周楚轶, 陶冶, 边泽. 设计专业学位研究生培养质量评价体系构建研究[J]. 创新教育研究, 2026, 14(7): 191-201. DOI: 10.12677/ces.2026.147505

CIPP model and the educational philosophy of “emphasizing both application orientation and academic exploration”. Utilizing the Delphi method, two rounds of consultation were conducted with 20 experts. Statistical analysis (Kendall's $W = 0.402$, $P < 0.01$) confirmed a high degree of consensus among the experts, ultimately establishing an evaluation framework comprising 4 primary indicators (cultivation process, outcomes, environment, and foundation), 12 secondary indicators, and 40 tertiary indicators. This system highlights “process management” and “outcomes orientation”, aligning with the specific characteristics of the design discipline. Furthermore, it reflects a paradigm shift in evaluation focus from internal institutional assessment toward industry recognition and social impact. This research provides educational institutions with a quantitative diagnostic tool, contributing to the enhancement of the cultivation quality for high-level, applied design talents.

Keywords

Professional Degree in Design, Graduate Education, Quality Evaluation System, Delphi Method

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

教育部发布的《教育部关于深入推进学术学位与专业学位研究生教育分类发展的意见》¹进一步指出,要以分类培养、科教融汇、产教融合为路径,提升学术和实践创新型人才培养质量,健全学位与研究生教育体系。

自 1991 年我国开展专业学位研究生教育以来,艺术学专业学位研究生教育的规模不断扩大,类别日益丰富,为艺术行业输送了大量专业人才。艺术学专业学位作为连接艺术教育与文化产业的桥梁,其核心在于理论素养与艺术创作实践的深度融合。然而,现有的评价体系往往沿用学术型研究生的评价逻辑,缺乏对于设计实践、艺术创作及行业贡献等实践维度的考核,导致培养目标与评价标准出现“错位”。此外,艺术学专业学位包含音乐、美术、舞蹈、设计等方向,但由于不同方向的知识生成逻辑迥异,评价标准难以一刀切。特别是对于设计专业而言,其学科边界已由传统的审美表达扩展至艺工融合、社会创新及产业服务等多元场域。设计教育特有的“工作室制”与“项目驱动”模式,要求评价体系必须能够捕捉到设计方案从概念原型到社会转化的全过程增量。因此,构建一套符合艺术学科规律、精准对接设计专业特征,并体现职业需求导向的质量评价体系,不仅是落实国家教育评价改革的必然要求,也是破解当前艺术类研究生培养同质化困境的关键路径,为研究生培养单位提升专业学位研究生教学质量提供了参考的依据。

2. 国内外研究现状

人才培养质量评价是检测教学质量、保障教学管理目标实现的重要手段与环节,也是高等院校的立足之本^[1]。围绕这一经典议题,国内外学者从评价主体、评价方法、理论模型及实践体系等维度进行了广泛而深入的探索,为本研究提供了坚实的理论基础与实践参照。

2.1. 评价主体及方法

在评价主体和方法的讨论中,当前学界对该议题的探讨主要聚焦于评价主体的多元化与评价方法的

¹http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/202312/t20231218_1095043.html.

创新性。

在评价主体维度，国内外研究均呈现出由单一向多元协同转变的趋势(表 1)。一方面，学界主张打破政府或学校单一主导的局面，强调构建利益相关者多方参与的联动机制，建立包含政府、学校、师生及社会各界的多主体联动机制[2] [3]，打破信息壁垒。而一方面，基于市场需求与反馈的评价权重日益提升。例如针对应用型人才培养，学者们强调企业反馈是质量保障的关键[4]，并进一步提出应由用人单位主导评价指标设计，以解决供需脱节问题[5]。此外，受教育者及其延伸群体的视角备受重视，彭建章等学者[6]指出校友兼具评价主体与对象的双重身份，应侧重其社会适应性评价。国外研究同样涵盖了政府、高校、媒体等多维视角，部分研究[7]侧重于学生满意度调查[7]，也有 Pettit、Pike 等学者也强调了家长、雇主及校友在评价体系中的必要性[8] [9]。

Table 1. Domestic and international evaluation of graduate education quality
表 1. 国内外研究生培养质量评价

国家	评价主体	评价方式	评价标准	主要特点
	多元化社会机构	多维评估体系	资源与产出并重	社会主导型
美国	以六大地区认证协会、专业认证机构及社会排名组织为主，政府仅起宏观调控作用。	含资格认证、院校/专业评估、同行评议及社会排名。	强调科研价值、奖学金机制、师资水平及培养细节。	市场机制驱动，评价主体高度多元，非政府组织拥有核心话语权。
	高等教育质量保证署(QAA)	外部审查与内部保障	统一规范导向	外部监控型
英国	作为核心独立机构，与科研资助机构及专业行业协会共同参与。	以《英国高等教育质量守则》为基准，实行基于风险的周期性院校审查。	侧重学术标准的维持、学习机会的质量及公共信息的准确性。	强调国家标准的统一性与规范性，重视持续质量改进。
	高等教育与研究评估高级委员会(HCERES)	综合性多维评价	综合办学效能	中央集权型
法国	政府设立的独立机构，成员涵盖学界、政界及产业界。	实行“院校 + 科研 + 教学”的一体化评估，结合自评与专家委员会互评。	考察治理能力、科研影响力、教学吸引力及与社会经济的融合度。	注重国家层面的宏观统筹与顶层设计，社会力量正逐步介入。
	政府主导的多方结构	合格评估与水平评估	人才培养质量为核心	政府主导型
中国	国务院学位委员会与教育部主导，委托学术组织或社会机构实施。	实行周期性学位点合格评估、专项评估及论文抽检。	涵盖教师职业素养、教学资源、科研贡献、论文质量及就业质量。	行政驱动特征明显，正向治理主体多元化及第三方评价机制转型。

从评价方法论的视角来看，国际研究生教育质量评价普遍呈现出循证化与模型化的特征。国外评价体系多以定量实证分析[10]为基础，依托权威且标准化的数据来源，能够支撑前文所述的多元化评价主体进行客观判断；同时，柯氏四级评估模型(Kirkpatrick Model) [11]等成熟工具也被广泛引入。近年来，随着数字化转型的深入，基于大数据与学习分析技术的增值评价成为新趋势。相关研究提出应关注学生在读期间的能力增量评价，构建以发展为导向的评价指标[12]。而在具体的操作路径中，现有方法主要分为基于数学统计的定量评价(如因子分析法[13]、层次分析法[14])与基于管理学理论的过程评价[15]两类。在定量评价方面，有学者基于社会需求视角，利用因子分析法处理问卷数据以量化培养质量[16]；亦有研究运用层次分析法构建了多维度的质量评估体系[17]。在管理学模型应用方面，部分研究引入 PDCA 循环理论(即 Plan-Do-Check-Act Cycle)，构建了持续改进的工程人才质量评价系统[18]；另有学者提出利用 CIPP 模型(即 Context- Input-Process-Product Model)从学生视角诊断培养短板[19]。而在最新的研究进展中，Warren [20]指出，集成人工智能的预测性分析已开始用于主动识别质量风险，推动评价体系从“事后

监控”向“事前预警”的范式转变。

2.2. 质量评价的核心理论基础

人才培养是一项由多重因素耦合而成的复杂系统工程，在科学的专业学位评价体系的探索中，学界普遍关注利益相关者理论、职业胜任力理论及 CIPP 评价模型等主流框架，这些理论不仅提供了评价维度的切入点，更为保障评价的科学性与动态性奠定了方法论基础。

利益相关者理论(Stakeholder Theory)由 Freeman 于 20 世纪 80 年代系统化阐述，该理论主张组织应关注能影响其目标实现或受其影响的所有个人与群体[21]，为构建人才培养质量的评价主体提供了有益的见解；而 Mitchell 等人提出的评分凸显性理论通过权力、合法性与紧迫性三维度进一步精准勾勒出了不同主体的权利位阶[22]。由此，将其逻辑映射至高等教育语境，即研究生培养质量已不再是单一院校的围墙内事务，而是演变为政府、高校、用人单位及受教育者共织的利益网络[23]。这种视域转换预示着评价逻辑必须从学校本位转向跨界协同的社会治理本位。然而，单纯的制度约束往往难以维持质量的长效性，Harvey 与 Stensaker 提出的质量文化理论强调评价应超越外部监控，转化为院校内部共享的价值追求与自发的行为规范[24]。这种从他律向内省的治理转向，能有效激活利益相关者的内在使命感，使质量保障真正内化为人才培养的内生变量。

在评价内容研究的维度上，职业胜任力理论(Professional Competency Theory)与真实性评价(Authentic Assessment)共同锚定了质量标准的维度坐标。McClelland 强调评价标准不能仅停留于显性的知识堆砌，更应探寻动机、特质等驱动高绩效的深层隐性要素[25]。对于强调实践智慧的专业学位教育而言，这种向下深挖的评价导向极具适配性。为了使这些隐性素质可视化，Gulikers 等学者构建的真实性评价框架，要求评价任务、物理环境与评价标准必须与未来职业场域的本真需求高度契合[26]。基于理论研究，我们可以发现评价标准应超越单纯的显性学术产出(如论文等)，转而在模拟职业创作或行业实战的复杂情境中，观测并量化学生解决突发问题的策略能力与职业潜质，从而确立真正具备职业胜任力的评估标准。

而在评价过程的闭环监测与效能进阶层面，CIPP 评价模型与可持续反馈(Sustainable Feedback)理念共同构成了一套动态优化机制。Stufflebeam 提出的 CIPP 模型秉持改进而非证明的核心理念，通过背景、输入、过程与成果的全视角，为教育决策提供数据支撑[27][28]；Stufflebeam 与 Zhang 在后续研究中进一步强化了该模型在应对复杂教育生态时的问责与迭代功能[29]。在此基础上，Carless 和 Boud 提出的可持续反馈理念，则从学生主体性出发，优化了评价成果的转化路径，其核心在于培养学生的评价素养(Assessment Literacy)，引导学生在反馈的闭环中学会审美自省与技法校准[30]。将这种以人为中心的反馈逻辑与 CIPP 的系统化监测相结合，能够促使设计专业研究生评价从单向度的外部审视转化为师生共创的教学相长过程，不仅确证了培养周期的系统性，更实现了人才培养质量的精准诊断与自我进化[31]。

因此，在探讨设计专业学位研究生培养质量评价体系中，结合 CIPP 模型关注利益相关者和职业胜任力可以更好地保障评价的科学性与动态性。

2.3. 国内典型专业学位评价体系的实践范式

工程硕士、教育硕士及农业推广硕士作为我国发展较早且相对成熟的专业学位类别，其评价体系的构建逻辑呈现出鲜明的范式特征，为相关领域提供了重要的参考(表 2)。

从制度构建的底层逻辑看，工程硕士评价体系主要依托《全国工程硕士专业学位研究生培养质量评估方案》，确立了以程序规范与过程导向为核心的治理逻辑。该体系的显著特征在于，通过向课程教学

实效与学位论文质量赋予较高的权重，并辅以具备强可操作性的硬性量化指标，实现了对培养全流程的穿透式监管。这种强调流程严密性与标准契合度的保障思路，可以为如何保障培养质量底线提供坚实的实证参考。

与此同时，教育硕士评价体系完成了从微观教学节点向宏观培养效果的全维度覆盖。该体系首次将“职业道德教育”与“社会声誉”纳入考核范畴，确立了伦理与声誉并重的评价导向。尽管在评价主体的权力结构上，目前仍呈现出政府与高校主导的特征，但其对职业伦理的关注为其他专业学位提供了重要的指标维度启示。

而农业推广硕士评价体系则明确了过程与结果并重的导向，创新性地将“办学特色”与“社会评价”设为附加指标。这一设计标志着专业学位评价开始尝试向外部视角延伸。其引入外部反馈机制的尝试，为探索契合高层次应用型人才特征的实践能力考核提供了有益的路径参考。

综上所述，上述专业的评价体系都已经明确了“过程监控 + 结果确证”的初步架构，它们在指标细化、伦理引入以及社会反馈等方面的探索，正成为构建设计专业学位差异化评价体系的重要参考。

Table 2. Comparative analysis of typical professional degree evaluation systems in China
表 2. 国内典型专业学位评价体系对比分析

专业	工程硕士	教育硕士	农业推广硕士
核心依据	《全国工程硕士专业学位研究生培养质量评估方案》	《教育硕士专业学位教育合格评估方案》	《全国农业推广硕士专业学位研究生培养质量评估方案》
导向特征	过程导向、高校主导强调培养规范性与可操作性。	全流程覆盖、职业伦理强调职业道德与行业声誉。	过程与结果并重强调办学特色与社会反馈。
指标架构	4 个一级指标：招生、课程教学、学位论文、管理	4 个一级指标：培养条件、培养过程、培养管理、培养效果	5 个一级指标：招生、课程、论文、管理、附加项(特色与社会评价)
创新点	赋予学位论文与课程教学较高权重，严控规范性。	将“职业道德”与“社会声誉”纳入指标，体现师范性。	增设“办学特色”与“社会评价”附加分，引入外部视角。

2.4. 设计专业学位评价的独特性与现实挑战

尽管上述理论与相关学科可以为本研究提供了宏观指导，但设计专业学位因其学科属性的异质性，在评价指标落地时面临着更为复杂的现实张力。

首先，标准化与模糊性的博弈是艺术评价难以回避的本体论难题。与理工科追求标准答案不同，设计创作本质上具有高度的非线性与模糊性。正如 Orr 与 Shreeve 指出的，艺术类高等教育的评价实则是一种模糊性应对，评估者往往过于依赖隐性的鉴赏力而非显性指标，这极易招致主观随意性的质疑[32]。因此，如何开发出一套既能包容审美差异、又能维持学术规范的弹性指标体系，是本研究面临的首要挑战，我们需要在包容设计差异性的同时，确立学术规范的硬性底线。

其次，设计的研究生教学往往依托工作室展开，作品往往只是其中的一个部分，而其核心价值往往隐藏在调研分析、用户洞察、原型迭代等非可视化的过程之中，传统的结果导向评价掩盖了创作过程中的智力劳动。因此，本研究构建的体系必须以此为突破口，通过引入反思性实践的考核机制，重点捕捉学生在方案推演中的决策逻辑与思维增量，从而确立“过程”在质量评价中的核心权重。

最后，数字媒介的介入正在重构评价的物化载体。面对传统纸质档案难以记录动态艺术过程的困境，学者们提倡利用电子档案袋构建多模态评价系统[33]，通过全景式记录学生在数字环境中的创作轨迹与交互反馈，实现对设计人才创新能力的精准画像。这对评价指标体系的数字化适配能力提出了新的时代要求。

3. 研究设计与数据分析

3.1. 评价指标体系的初构

遵循 CIPP 模型与 OBE 理念,本研究在系统梳理国内外相关文献的基础上,结合 5 位设计领域高校导师及行业专家的开放式访谈结果,初步构建了包含“人才培养环境”、“人才培养基础”、“人才培养过程”及“人才培养成果”4 个一级指标的理论模型。在此框架下,通过逻辑推演与内容聚类,细化出 12 个二级指标与 52 个三级指标草案,形成了初始评价指标。

3.2. 德尔菲法实施过程

为确保指标体系的内容效度与权威性,研究采用德尔菲法(Delphi Method)进行指标筛选与修正,先后采用专家遴选、多轮咨询与指标优化确定最终指标体系。

首先,研究组遴选了 20 位专家组成咨询小组。专家构成兼顾了学术性与行业性,其中浙江省高校艺术学博导/硕导 15 人,知名文化艺术企业/机构高管及行业专家 5 人。专家主要来自艺术学、设计、教育管理等领域,均具备 8 年以上的从业经历,具备深厚的理论造诣与丰富的实践经验。

本研究共开展两轮问卷调查以实现指标的优化。第一轮主要征求指标增删意见及重要性评分(采用 Likert 5 级量表)。统计显示,三级指标重要性均值低于 3.5 分的有 8 项(如“全日制专业学位研究生数”、“全日制专业学位研究生毕业数”、“校内导师科研项目数”、“学生发表论文数”)。经专家组研讨认为,上述指标过于侧重规模数量或纯学术产出,不符合设计专业学位“高层次应用型”的培养定位,遂予以删除或合并。此外,采纳专家建议,将二级指标“人才培养数量”修订为“毕业设计质量”,将原有的三级指标“合作企业接受毕业生数”调整为“合作企业接受实习生数”以突显质量导向与过程参与。最终形成包含 4 个一级指标、12 个二级指标及 40 个三级指标的第二轮问卷。第二轮对修正后的指标再次进行意见征询及重要性评分,统计分析得出各指标重要性均值介于 3.8~4.9 分,变异系数均小于 0.29,未出现需删除或更改的指标,标志着专家意见已趋于稳定。两轮问卷回收率均为 100%,显示了专家对本研究的高度关注与参与热情。

3.3. 数据统计与信效度检验

运用 SPSS 软件对 20 份有效问卷进行统计分析,第二轮咨询结果显示,肯德尔和谐系数(Kendall's W)为 0.402 ($P < 0.01$),表明专家组既在整体价值判断上达成了具有统计学意义的共识,且保留了不同指标重要性差异的有效辨识度,评价结果可信度较高。在指标收敛性分析方面,统计结果显示,最终确立的 56 个观测点(包含各级指标)的变异系数(CV)均小于 0.29 (0.091~0.281)。这表明专家对各项指标的评分集中,未出现重大分歧,指标体系具备良好的收敛性与内部一致性。

3.4. 评价体系构建结果与分析

基于专家咨询的数据,本研究最终确立了由 4 个一级指标、12 个二级指标及 40 个三级指标构成的设计专业学位研究生培养质量评价体系(表 3)。

1) 一级指标权重分析:从“资源依附”向“过程-产出双向驱动”转型

根据专家评分均值,一级指标的重要性排序依次为:人才培养过程、人才培养成果、人才培养环境、人才培养基础(表 4),这一排序结果具有鲜明的导向意义。专家组普遍认为,对于应用型艺术设计人才而言,规范且高强度的培养过程(如实践教学体系建设)以及最终呈现的培养成果(如毕业设计质量、社会评价),其权重显著高于教学条件与设备等静态指标。这体现了评价逻辑正从传统的“规模投入型”向“内涵产出型”发生深刻转型。

Table 3. Quality evaluation indicator system for design professional degree graduate education**表 3.** 设计专业学位研究生培养质量评价指标体系

一级指标	二级指标	三级指标
人才培养环境	专业背景评估	政府鼓励和政策支持力度
		专业就业前景
	人才培养机制	学位授权、专业设置的合理性
		专业学位研究生培养的制度及其落实情况
人才培养基础	双导师制师资力量	学科建设
		校内导师数
		校内导师师生比
		校内导师正高职称导师比
		校内导师学术成果及影响力
		校外导师师生比
		校外导师参与实践教学的实质性课时
	(实践)教学条件与设备	科研平台
		公共服务平台
		校内实践基地(场所)数量
		校外实践基地数量
		教学仪器设备价值
	经费支出	教学经费收入
		教学经费支出
		教学经费支出用于实践教学的比例
	校企合作基础	签订合作协议的企业数
		签订合作协议的专业比例数
		合作企业参与教学的专业比例数
		合作企业与校内联合申报课题数
人才培养过程	培养方案设置	学位授予标准
		课程内容前沿性
		课程体系理论与实践有机结合
	理论教学体系建设	论文发表数及级别
		课程管理及激励
		课程建设及级别
	实践教学体系建设	实践性教学管理制度数量
		实践性教学成果与改革数量
		科研项目数
		科技发明、专利申请数

续表

人才培养成果	毕业设计质量	学位论文盲审通过率
		毕业展质量
	社会评价	一次性就业率
		用人单位满意度
		职业影响力
	校企合作成果	合作企业接受实习生数
		校企合作科技开发与技术服务获取经费数

Table 4. Analysis of primary indicators for the design professional degree graduate cultivation quality evaluation system
表 4. 设计专业学位研究生培养质量评价指标体系一级指标分析

排序	一级指标	均值(Mean)	变异系数(CV)	逻辑阐释
1	人才培养过程	4.78	0.12	核心驱动：落实“应用导向与学术探索并重”的关键环节
2	人才培养成果	4.72	0.14	目标导向：检验教育质量的最终标尺
3	人才培养环境	4.55	0.16	外部支撑：软环境与制度保障
4	人才培养基础	4.41	0.18	必要条件：硬件与经费投入

专家组将“人才培养过程”列为首位，均值高达 4.78。这是因为设计专业学位的核心在于技艺习得与创作实践，这一过程具有不可逆性和现场性。无论是项目制课程的实施，还是双导师的深度指导，都是将隐性知识转化为显性能力的直接路径。从培养成果的角度来看，行业专家更看重毕业生的“上手快、留得住、有后劲”的职业胜任力。这表明，评价体系必须回应社会需求，将作品质量、职业发展潜力和行业认可度作为硬指标。此外，专家普遍认为，在当前高校硬件普遍改善的背景下，单纯的经费增加或设备堆砌，对人才质量提升的边际增量已呈现递减趋势。资金和设施如何转化为支撑创新实践的有效教学资源(即实现“环境”与“过程”的结合)，才是评价的关键。

2) 关键二、三级指标解析

① 师资评价：从学术头衔转向双师结构

在与师资相关的指标中，“双导师制师资力量”(二级指标)及其下的“校外导师参与实践教学的实际课时”得分显著高于“校内导师正高职称导师比”。即 20 位专家打破了唯职称论的刻板印象，达成高度共识，设计专业学位研究生的培养不能仅靠高校教师，企业专家深度介入课程与创作指导是促进产教深度融合的关键。评价的重心已从“有没有行业导师”转向了“行业导师是否真正参与了教学过程”。专家一致认为，设计人才的质量不应仅由校内专家依据作品的视觉效果打分，而必须接受市场逻辑与行业标准的双重检验。职业胜任力已成为衡量培养质量的硬指标。

② 成果评价：从单一作品到社会评价

二级指标“社会评价”在所有二级指标中关注度极高，其中三级指标“职业影响力”和“用人单位满意度”均值位居前列。这强有力地论证了艺术类设计专业学位教育的根本价值取向，即培养的人才必须得到市场和行业的认可。

③ 教学支撑：从课堂讲授转向平台赋能

在教学资源类指标中，“科研平台”的得分远高于普通的“公共服务平台”。这说明，设计研究生培养不再满足于简单的设备配置，更需要能够支撑前沿创作、跨界合作、产教融合的综合性、高水准平台，以有效促进知识向实践成果的转化。

3) 核心价值观的跨界共识

统计显示,所有56项指标的变异系数(CV)均控制在0.3以下,且排名前10的关键指标(如“社会评价”、“课程内容前沿性”、“毕业设计展质量”等)CV值低于0.15。这意味着,无论是来自学术界的高校导师,还是来自一线的行业专家,尽管视角不同,但在“强化实践、看重成果、规范过程”这一核心价值观上达成了极高的共识。这种跨界共识赋予了本评价体系极强的推广价值和现实指导意义。

4. 结论与展望

本研究立足于国家研究生教育分类发展的宏观战略,针对当前设计专业学位评价中存在的“学术化依赖”与“标准模糊性”等痛点,基于CIPP模型与“应用导向与学术探索并重”的教育理念,构建了一套面向设计的兼具科学性与学科适配性的质量评价体系。首先,确立了“过程-产出”双核驱动的评价范式。研究发现,专家组对“人才培养过程”与“人才培养成果”赋予了较高权重。这具体体现为在二级指标中,“实践教学体系建设”与“毕业设计质量”成为核心考量点。这种权重分配纠正了以往过分依赖“论文发表数”的单一学术导向,转而将“毕业展质量”、“科技发明、专利申请数”以及“实践性教学成果”作为衡量设计人才质量的硬指标。这一转变客观确证了在工作室制与项目驱动的教学模式下,隐性设计知识的传递依赖于高频次的师徒互动与思维迭代,实现了对艺术个性包容与研究生教育规范化底线之间的动态平衡。其次,凸显了“产教深度融合”的主体性地位。本体系打破了高校内部封闭的评价闭环,在“人才培养基础”与“人才培养成果”中,极大地强化了校企合作的实质性维度。例如,指标体系不仅关注“签订合作协议的企业数”等规模指标,更深入考核“校外导师参与实践教学的实质性课时”、“合作企业与校内联合申报课题数”以及“校企合作科技开发与技术服务获取经费数”。这些高颗粒度的三级指标正面回应了“产教融合实质性标准”这一核心难题,表明行业参与已从形式上的“挂名”转向了实质性的“协同育人”,设计类人才的培养质量必须经由“用人单位满意度”与“职业影响力”等社会评价维度的双重检验。

尽管本研究在理论构建与指标筛选上力求严谨,但受限于客观条件,研究仍存在一定局限性。一方面,参与咨询的专家虽具备较高权威性,但地域分布相对集中,可能对中西部地区或不同类型院校的差异性兼容不足;另一方面,当前的专家样本构成中,业界专家的比例仍有提升空间。未来研究应致力于将行业专家与学界专家的比例调整至更均衡的水平,并增加对不同背景专家评估意见的比较分析,以更真实地映射产教两端的诉求差异。此外,当前指标权重的赋值仍较多依赖专家经验,后续研究将引入层次分析法(AHP)或熵权法等数理统计工具,结合专家评估为三级指标分配合理的权重,从而将本评价体系从一个“指标清单”转化为一个可用于计算综合得分、进行横向比较与纵向追踪的“量化评价模型”。

展望未来,随着数字智能技术的爆发式增长以及设计学科边界的不断拓展,评价体系的深化研究势在必行。首先,评价手段应从静态指标向数字化动态监测演进。依托指标体系中对“教学仪器设备”与“科研平台”的硬件要求,利用基于大数据的智能评价系统替代传统的电子档案袋,通过抓取学生在数字设计工具中的操作日志与协作轨迹,实现对设计思维过程的伴随式诊断,以此深入破解“如何客观评价非线性创新过程”的学术难题。其次,需要直面技术伦理挑战。面对生成式人工智能(AIGC)的深度介入,未来的评价体系需在“学位授予标准”与“课程内容前沿性”的框架下,探索增设如考察“人机协同贡献率”与“算法创意归属”等的新型观测点,以应对技术时代的伦理冲击。此外,需要推进差异化的实证应用。后续研究应致力于推进该体系在培养单位的实证落地,依据“专业设置的合理性”与“学科建设”的具体情况,发展出适应工业设计、视觉传达、环境设计等不同细分方向的精细化子模型,最终形成一个既有统一标准、又具弹性空间的动态评价生态系统。

基金项目

浙大城市学院研究生教学改革研究项目：“知行合一”的艺术类专业学位研究生培养质量评价体系构建(YJG2024009)。

参考文献

- [1] 刘晓敏, 刘慧娟, 武俊丽, 等. 高等院校第三方人才培养质量评价体系的研究[J]. 中国管理信息化, 2017, 20(6): 231-232.
- [2] 何锡辉, 王涵, 王睿. 人才培养质量多主体联动评价路径研究[J]. 黑龙江高教研究, 2015(4): 38-40.
- [3] 牛丽军. 高等教育大众化背景下的质量评价主体研究[J]. 西部素质教育, 2016, 2(18): 19+25.
- [4] 丁哲学, 沈杨. 关于应用技术大学人才培养质量雇主评价的思考[J]. 教育探索, 2015(6): 72-76.
- [5] 沈杨. 应用技术大学人才培养质量雇主评价研究[D]: [硕士学位论文]. 哈尔滨: 哈尔滨理工大学, 2015.
- [6] 彭建章, 李兰涛, 宣兆卫, 等. 以就业和社会适应性为视角的高校人才培养质量社会评价调查研究[J]. 中国大学生就业, 2012(22): 30-36.
- [7] Leko Šimić, M. and Čarapić, H. (2008) Education Service Quality of a Business School: Former and Current Students' Evaluation. *International Review on Public and Nonprofit Marketing*, 5, 181-191. <https://doi.org/10.1007/s12208-008-0019-0>
- [8] Pettit, J. (1991) Listening to Your Alumni: One Way to Assess Academic Outcomes. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED337098.pdf>
- [9] Pike, G.R. (1994) The Relationship between Alumni Satisfaction and Work Experiences. *Research in Higher Education*, 35, 105-123. <https://doi.org/10.1007/bf02496664>
- [10] Levenson, A. (2011) Using Targeted Analytics to Improve Talent Decisions. *People and Strategy*, 34, 34.
- [11] 潘敏莉, 王志坚, 翁一冰, 单青. 品管圈教学模式在助产士实习教学中应用的效果研究[J]. 中国实用护理杂志, 2019, 35(14): 1104-1108.
- [12] 杨晨美子, 李爱彬, 范宇琪. 专业学位研究生增值评价的价值意蕴, 指标体系及实现路径——以学生发展为中心的视角[J]. 研究生教育研究, 2024(1): 94-102.
- [13] 尹传忠, 郎铮煜, 邱慧妍, 等. 新工科人才培养的 STCP 创新模式探讨——基于学科竞赛视角下因子分析法的例证[J]. 中国高校科技, 2021(11): 69-73.
- [14] 刘冰. 基于层次分析法的高职创新创业人才培养评价指标体系研究[J]. 中阿科技论坛(中英文), 2020(10): 164-166.
- [15] 郝慧娟. 管理学理论在高校应用型人才培养实践中的应用[J]. 长春教育学院学报, 2014, 30(6): 20-21.
- [16] 王琴, 张淑莲. 因子分析在人才培养质量评价指标体系构建中的应用[J]. 河北师范大学学报: 教育科学版, 2008(9): 141-144.
- [17] 洪梅香, 贺珍瑞. 基于 AHP 的旅游人才培养质量评价体系的构建[J]. 经济研究导刊, 2011(3): 173-174.
- [18] 吴海瑛. “PDCA”工程造价专业人才培养质量评价体系研究[J]. 价值工程, 2014, 33(1): 266-267.
- [19] 文园期. “理工教融合”化学化工人才培养模式之人才质量评价研究——以湖南师范大学化学化工学院为例[D]: [硕士学位论文]. 长沙: 湖南师范大学, 2014.
- [20] Warren, S.J., Boston Vogt, E., Tincher, B. and Yang, J. (2025) Enhancing Quality Assurance through Strategic Artificial Intelligence Integration: A Framework for Higher Education Digital Transformation. *Quality Assurance in Education*, 34, 205-222. <https://doi.org/10.1108/qae-09-2024-0183>
- [21] Freeman, R.E. (2010) Strategic Management: A Stakeholder Approach. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139192675>
- [22] Mitchell, R.K., Agle, B.R. and Wood, D.J. (1997) Toward a Theory of Stakeholder Identification and Salience: Defining the Principle of Who and What Really Counts. *The Academy of Management Review*, 22, 853-886. <https://doi.org/10.2307/259247>
- [23] Jongbloed, B., Enders, J. and Salerno, C. (2008) Higher Education and Its Communities: Interconnections, Interdependencies and a Research Agenda. *Higher Education*, 56, 303-324. <https://doi.org/10.1007/s10734-008-9128-2>
- [24] Harvey, L. and Stensaker, B. (2008) Quality Culture: Understandings, Boundaries and Linkages. *European Journal of Education*, 43, 427-442. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2008.00367.x>

-
- [25] McClelland, D.C. (1973) Testing for Competence Rather than for “Intelligence”. *American Psychologist*, **28**, 1-14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- [26] Gulikers, J.T.M., Bastiaens, T.J. and Kirschner, P.A. (2004) A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, **52**, 67-86. <https://doi.org/10.1007/bf02504676>
- [27] Stufflebeam, D.L. (2000) The CIPP Model for Evaluation. Springer, 279-317.
- [28] Stufflebeam, D.L. (1971) The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability.
- [29] Stufflebeam, D.L. and Zhang, G. (2017) The CIPP Evaluation Model: How to Evaluate for Improvement and Accountability. Guilford Publications.
- [30] Carless, D. and Boud, D. (2018) The Development of Student Feedback Literacy: Enabling Uptake of Feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, **43**, 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>
- [31] Hill, Y., Lomas, L. and MacGregor, J. (2003) Students’ Perceptions of Quality in Higher Education. *Quality Assurance in Education*, **11**, 15-20. <https://doi.org/10.1108/09684880310462047>
- [32] Orr, S. and Shreeve, A. (2018) Art and Design Pedagogy in Higher Education: Knowledge, Values and Ambiguity in the Creative Curriculum. Routledge.
- [33] Smith, J.S. (2017) Assessing Creativity: Creating a Rubric to Effectively Evaluate Mediated Digital Portfolios. *Journalism & Mass Communication Educator*, **72**, 24-36. <https://doi.org/10.1177/1077695816648866>