

高质量发展视野下高职教师专业能力发展实证研究

——基于江苏422名高职院校教师的调查

焦晓骏

(苏州大学 教育学院,江苏 苏州 215001)

【摘要】 教师专业发展是高职教育高质量发展的必然要求。文章采用问卷调查法,编制了包括通用基础能力、专业实践能力、科研发展能力、管理与交往能力、教育技术应用能力和持续发展能力等6个维度的调查问卷,对江苏省422位高职院校专业教师的专业能力发展进行调查分析。研究发现:江苏省高职教师的专业能力发展水平较高但不均衡,年龄、性别、教龄、职称等因素都影响教师专业能力发展。在整个高职教师群体中,尤其要关注青年教师群体,其专业能力持续发展的意愿更不强烈。高职院校要为青年教师提供更多的政策、资源、发展平台,以帮助其更快、更好发展,全面提升其发展能力。

【关键词】 高职院校;教师专业发展;专业能力

【中图分类号】 G710 **【文章编号】** 1003-8418(2023)01-0111-07

【文献标识码】 A **【DOI】** 10.13236/j.cnki.jshe.2023.01.016

【作者简介】 焦晓骏(1967—),男,江苏苏州人,苏州大学教育学院博士生,苏州工业园区星澜学校校长。

当前,我国高等教育已由大众化进入普及化阶段,内涵式发展成为关键。近年来,我国出台了一系列推进高等教育高质量发展的政策,高质量发展成为新时期高职教育改革的重要导向。教师专业发展是教育高质量发展的前提和基础,培育高水平、高素质、专业化、创新型专业教师队伍,是高职教育高质量发展的必然条件,而教师专业能力的发展则是关键。文章对江苏省高职院校的422名专业教师进行问卷调查,了解高职教师专业能力发展情况。

一、高职教师专业能力发展的构建

教师专业发展理论呈动态发展过程。哈格里夫斯等提出教师的专业发展包括知识的发展、技能的发展以及态度上的转变等^[1]。唐玉光提出教师的发展是从不成熟到成熟的逐渐转变的过程^[2];叶澜将教师的发展结构划分为专业理念、知识、能力和自我发展意识等^[3];朱旭东认为教师发展需要以教师精神为首要基础,教师知识为必备基础,教师能力为必要基础^[4];户清丽认为教师发

展的核心要素包括反思性实践能力发展、知识整合能力发展、教学研究能力发展、创新实践能力发展^[5];左岚认为教师发展模型主要包括教师态度和观念的转变、教师反思与实践、学校环境的转变等^[6]。

可以发现,高职教师需要具备强烈的动因和相应的能力素质才能够推动自己更好的发展。其一,教师专业能力模型的构建要体现“以终为始”的原则,优秀教师身上一定具有优秀的专业品质。王丽珍将成熟的教师分为学科专业型、双向监控型、自主领导型三类^[7]。学科专业型教师需要具有过硬的教学和科研能力,在大部分的教学环境中都能灵活应对。双向监控型教师对自身的教学活动以及教育活动都具有一定的掌控力,这种类型的教师可以在监控自身教学活动的同时兼顾学生管理。自主领导型教师作为教师的领导既要为教师成长提供最大的空间,也要代表教师群体协调教师与学校间的关系,“为教师价值的实现创造环境”,调动教师的积极性与自主性。其二,模型的构建要体现“从实践中来,到实践中去”的

原则。不同于其他工作,教师是实践性极强的职业,只有在实践中才能体现出教师所具有的发展能力。从高校教师的日常工作分析,教学、科研、社会服务是其主要的工作方式,因此研究者认为高校教师能力的探寻要围绕着这三个方面展开。其三,要体现“职教特色”。不同于普通高校,高等职业院校主要以培养技能型人才为目标,这就决定了高职教师的工作导向和工作重点的不同,因此高职教师专业能力结构模型的建构既要借鉴高校教师能力的相关研究结果,也要在这个基础上体现出职业教育的特色。

综上,高职教师专业能力至少应该包含如下关键要素:教学能力,包括通识教育和专业知识、课堂管理、教学设计、教学基本功、人际沟通等方面的能力;科研能力,包括科研基础能力、撰写论文的能力、科研活动的参与度等;教育技术应用能力,能够帮助教师适应甚至引领教学方式的改革;学科管理能力,包括学科管理与行政管理,前者主要是作为学科带头人,引领学科发展的方向、为教师的专业发展搭建平台与提供资源、协调学校政策与教师需求,后者主要协助学校制定管理政策,参与学校的行政管理;自我提升能力,包括反思、进修、培训等自主能力。

《国家职业教育改革实施方案》《深化职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》等文件明确指出,“双师型”教师要占到职业院校专业课教师人数的一半以上,要多措并举打造“双师型”教师队伍。在高等职业院校,专业实践能力是其培养目标的重要组成部分。这就要求高职教师必须具备较强的专业实践能力。由此可见,实践能力是高职教师专业发展的重要组成部分,良好的实践能力能够促进高职教师更好、更远地发展。

综上所述,高职教师专业能力主要包括科研能力、专业实践能力、持续发展能力、教育技术应用能力、通用基础能力、管理与交往能力等六种能力,这六种能力相互影响与作用,共同推进高职教师的专业能力发展。

二、高职教师专业能力发展问卷调查

(一)调查对象与问卷编制

按照随机抽样原则,选择江苏省 422 名高职

教师进行问卷调查,样本对象所授学科分布较为均衡,基本覆盖既有主流学科。发放“高职教师专业能力发展问卷”450 份,回收有效问卷 422 份,有效回收率为 96.22%。

根据文献研究与质性研究结果编制问卷。将高职教师专业能力划分为科研能力、专业实践能力、持续发展能力、教育技术应用能力、通用基础能力、管理与交往能力 6 个维度,每个维度编制 5~10 个题项,共计 47 个题项。采用德尔菲法,邀请 6 名专家对问卷结构进行评议,修正问卷结构。最终确立 6 个维度:通用基础能力、专业实践能力、科研发展能力、管理与交往能力、教育技术应用能力、持续发展能力。问卷采用 Likert 5 点计分方式,采用 SPSS17.0 和 AMOS24.0 进行统计分析和处理。

(二)结构方程分析

1.各维度相关分析结果

将“高职教师专业能力发展问卷”的各维度以及总分进行积差相关分析,结果见表 1。

表 1 高职教师专业能力结构问卷各维度及总分相关矩阵

	通用基础	专业实践	科研能力	管理交往	教育技术应用	持续发展
专业实践	0.625**					
科研能力	0.537**	0.423**				
管理交往	0.576**	0.449**	0.559**			
教育技术应用	0.553**	0.454**	0.547**	0.548**		
持续发展	0.380**	0.377**	0.295**	0.318**	0.394**	
总分	0.881**	0.752**	0.757**	0.752**	0.745**	0.552**

注:*** P<0.001, ** P<0.01, * P<0.05,下同

如表 1 所示,“高职教师专业能力发展问卷”的各维度间以及各维度与总分的相关性均显著,结果表明问卷的各维度与总分均具有理论上的关联。对相关系数进行分析发现,除自我提升维度外,各维度与总分间的相关系数都在 0.75 以上,这表明问卷的各维度测量的指向性均较为集中,具有较好的汇聚效度。各维度彼此间的相关系数均不高,最大值为 0.625,这表明高职教师专业能力结构问卷的各维度具有较好的区分效度。

2.验证性因素分析结果

按照探索性因素分析结果,将高职教师专业能力确定为科研能力、专业实践能力、持续发展能力、教育技术应用能力、通用基础能力、管理与交往能力组成的 6 因素结构,将其命名为理论模型,

其结构如图 1 所示。

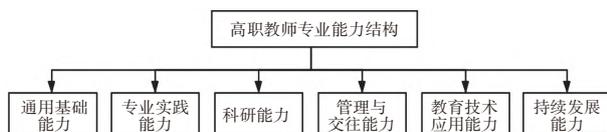


图 1 高职教师专业能力结构理论模型

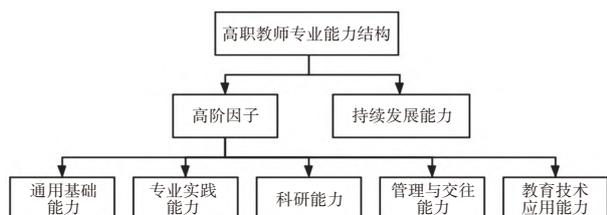


图 2 高职教师专业能力结构竞争模型

相关分析结果表明,持续发展维度与总分的相关性不高,与其他各维度的相关性也不高,因此,有可能持续发展能力与某一个因子共同构成高职教师专业能力。将持续发展能力维度单独作为一个维度,其他发展能力构成的另一个高阶因素,这两个因素组成高职教师专业能力,其结构如图 2 所示。将此模型命名为竞争模型,与假设模型进行比较。验证性因素分析采用随机分半剩下的 211 份数据拟合。验证性因素分析结果如表 2 所示。

表 2 验证性因素分析结果

问卷	χ^2	df	χ^2/df	CFI	NNFI	GFI	RMSEA	$\Delta\chi^2(\Delta df)$
理论模型	656.256	399	1.645	0.944	0.935	0.939	0.055	-
竞争模型	613.482	397	1.843	0.923	0.912	0.932	0.061	2(42.778)

如表 2 所示, χ^2/df 小于 2, CFI、NNFI、GFI 均大于 0.9, RMSEA 接近 0.05, 这些结果均表明高职教师专业能力问卷具有良好的结构效度。原模型与竞争模型相比, 结构更复杂, 相应的拟合指数也更高, 因此拒绝竞争模型, 保留原模型。

(三) 信效度分析

为了考查高职教师专业能力结构问卷是否具有较好的内部一致性, 对该问卷的每一个维度以及总分进行内部一致性信度检验, 结果表明, 高职教师专业能力问卷总体信度以及各分维度具有良好的信度指标。问卷总体的内部一致性信度 α 为 0.946, 分半信度为 0.812, 表明各题项具有非常高的内部一致性, 各分维度的内部一致性信度 α 在 0.755~0.937 间, 表明各维度下题项具有较高的内在一致性。

表 3 高职教师专业能力结构问卷内部一致性信度结果表

维度名	通用基础能力	专业实践能力	科研能力	管理与交往能力	教育技术应用能力	持续发展能力	总分
内部一致性	0.937	0.880	0.895	0.830	0.819	0.755	0.946
分半信度	0.891	0.828	0.848	0.617	0.774	0.679	0.812

采用 I-CVI(item-level CVI, I-CVI) 作为内容效度的指标。考虑到专家人数较少时, 对某个题项的评定可能存在随机一致性, 采用调整后的 kappa 值作为最终的内容效度指标。

$$\text{Kappa 值的计算公式为: } P_c = \frac{n!}{A!(n-A)!} \times 0.5^n, \text{ kappa} = \frac{I-CVI - P_c}{1 - P_c}$$

其中 n 为参评专家的人数, A 为评分为 3 分或者 4 分的专家人数。Kappa 值的评价标准为: 得分在 0.40~0.59 间表示评价结果为一般, 得分在 0.60~0.74 间表示评价结果为良好, 得分大于 0.75 表示评价结果为优秀。结果表明, 所有题项的 kappa 值均高于 0.74。因此, 高职教师专业能力问卷所有的题项均具有良好的内容效度, 能够清楚反映其潜在维度的意义。

三、高职教师专业能力发展的问卷结果分析

(一) 高职教师专业能力发展的总体分析

对高职教师专业能力发展问卷的总分及其各维度的均分进行描述性统计分析, 结果表明, 总体上高职教师的专业能力水平较高, 平均分为 3.82。但各维度分值不均衡: 通用基础能力和专业实践能力平均分最高, 分别为 4.12 和 4.04, 这表明大部分高职教师都认为自己具有良好的教学、学生管理、与同事沟通协调、实践教学的能力; 科研能力、持续发展能力较高, 平均分分别为 3.54、3.69, 这表明高职教师在科研和持续发展能力上比较自信; 教育技术应用能力和管理与交往能力相对较低, 这表明高职教师将现代信息技术应用于教学实践的能力、学科管理能力相对较弱, 大部分教师也不认可自己在学校中具备足够的管理能力。从标准差分析, 科研能力和管理与交往能力的标准差较大, 这表明在这两项能力上存在比较大的个体差异, 其他能力的标准差较小, 这表明数据的离中趋势不大, 个体差异较小。

(二) 高职教师专业能力发展的差异性分析

分别以性别、学历、职称为自变量,高职教师专业能力发展问卷均分及各维度为因变量进行分析。

表 4 高职教师专业能力发展的性别差异

	男教师(N=196)		女教师(N=226)		t
	平均分(M)	标准差(SD)	平均分(M)	标准差(SD)	
问卷	3.84	0.58	3.81	0.51	0.67
通用基础能力	4.10	0.59	4.13	0.54	-0.56
专业实践能力	4.07	0.72	4.02	0.65	0.82
科研能力	3.71	0.81	3.48	0.74	2.33*
管理与交往能力	3.59	0.95	3.35	0.93	2.65**
教育技术应用	3.40	0.94	3.34	0.77	0.71
持续发展能力	3.63	0.77	3.76	0.75	-1.72

如表 4 所示,男教师和女教师在高职教师专业能力发展得分上并不存在差异,但在科研能力和管理与交往能力上,男教师的得分更高。

以教师学历为自变量,以问卷总分及各维度均分为因变量进行单因素方差分析,用以考察高职教师专业能力的学历差异,结果见表 5。

表 5 高职教师专业能力的学历差异

	专科(n=22)	本科(n=148)	硕士(n=212)	博士(n=40)	F
问卷均分	4.03±1.04	3.73±0.49	3.84±0.47	4.02±0.60	4.74**
通用基础能力均分	4.12±1.03	4.07±0.53	4.13±0.51	4.24±0.56	1.05
专业实践能力均分	4.15±1.02	3.97±0.67	4.06±0.62	4.15±0.79	1.11
科研能力均分	3.87±1.12	3.35±0.80	3.55±0.67	4.00±0.68	9.63*
管理与交往能力均分	3.91±1.21	3.30±0.92	3.48±0.88	3.74±1.07	4.45**
教育技术应用能力均分	3.97±1.13	3.22±0.74	3.40±0.80	3.45±1.12	5.58**
持续发展能力均分	3.94±1.08	3.61±0.78	3.68±0.70	3.92±0.76	2.57*

表 5 数据表明,不同学历的高职教师在整体专业能力发展、科研能力、管理与交往、教育技术应用能力、持续发展能力上均具有显著的区别。采用多重比较后发现,在整体专业能力发展上,博士学历教师和专科学历教师大于本科学历教师和硕士学历教师。在科研能力和管理与交往能力上,学历差异分布相同:本科学历教师最低,其次是硕士学历教师,最高为专科学历教师和博士学历教师并且二者没有显著性差异。在教育技术应用能力上,专科学历教师最高,居中的是硕士学历和博士学历教师,最低为本科学历教师。在持续发展能力上,专科学历教师和博士学历教师得分高,本科学历和硕士学历教师得分低。

为考察高职教师专业能力的职称差异,以教

师职称为自变量,分别以问卷总分及各维度均分为因变量进行单因素方差分析,结果见表 6。

表 6 高职教师专业能力发展的职称差异

	无职称(n=43)	初级职称(n=54)	中级职称(n=160)	副高级职称(n=131)	高级职称(n=34)	F
问卷均分	3.68±0.77	3.72±0.49	3.78±0.48	3.85±0.47	4.29±0.54	8.38***
通用基础能力均分	3.91±0.78	4.12±0.56	4.11±0.50	4.16±0.51	4.43±0.57	5.15***
专业实践能力均分	3.95±0.81	4.00±0.51	4.03±0.71	3.99±0.68	4.41±0.52	2.97*
科研能力均分	3.22±1.96	3.21±0.74	3.47±0.72	3.72±0.62	4.20±0.64	14.27***
管理与交往能力均分	3.30±1.11	3.35±0.97	3.30±0.89	3.52±0.85	4.34±0.787	9.90**
教育技术应用能力均分	3.44±0.98	3.38±0.77	3.27±0.81	3.30±0.81	3.96±0.97	5.00**
持续发展能力均分	3.82±0.85	3.74±0.71	3.68±0.70	3.58±0.74	3.97±0.99	2.23

表 6 数据表明,除持续发展能力外,不同职称的高职教师在整体以及各个维度上均存在显著性差异。具体而言,在整体专业能力发展上,高级职称的教师显著高于其他职称的教师。在通用基础能力上,无职称高职教师最低,初级职称、中级职称、副高级职称居中,高级职称得分最高。在专业实践能力上,高级职称的教师显著高于其他职称的教师。在科研能力上,无职称和初级职称教师最低,其次是中等职称教师,再次是副高级职称教师,最高是高级职称教师。在管理与交往能力上,无职称教师、初级职称教师、中级职称教师得分低,副高级职称教师得分居中,高级职称教师得分大大高于前四类职称教师。在教育技术应用能力上,高级职称教师得分最高,其他四类职称教师无差别。

为考察高职教师能力发展的年龄、教龄差异,以年龄、教龄为自变量,分别以问卷总分及各维度均分为因变量进行单因素方差分析,结果见表 7。

表 7 高职教师专业能力发展与年龄、教龄的关系

	问卷均分	基础通用能力均分	专业实践能力均分	科研能力均分	管理与交往均分	教育技术与应用均分	持续发展均分
年龄	0.015	0.090	-0.035	0.168**	-0.011	-0.137**	-0.199**
教龄	0.123**	0.151**	0.026	0.228**	0.134**	-0.007	-0.121**

表 7 结果表明,教龄与高职教师专业能力发展的关系比年龄更大。在年龄与高职教师专业能力发展的关系上,科研能力与年龄有较弱的正相关,教育技术应用能力和持续发展能力与年龄有较弱的负相关。在教龄与高职教师专业能力发展的关系上,整体专业能力发展、通用基础能力、科研能力和管理与交往能力与教龄是正相关,持续

发展能力与教龄是负相关。该结果表明,教师能力发展更多与工作年限而非年龄有关。

虽然相关分析结果表明教龄与高职教师专业能力发展有关,但是总体而言相关度并不高,为了更进一步揭示高职教师专业能力发展与不同教龄间的具体关系,研究者将教龄以5年为阶段,将教师划分为5年以下、5~10年、10~15年、15~20年、20年以上五个群体,更进一步分析不同从教年限教师的能力发展,结果见表8。

表8 不同教龄高职教师专业能力发展的差异

	5年以下 (n=125)	5-10年 (n=74)	11-15年 (n=100)	15-20年 (n=47)	20年以上 (n=68)	F
问卷均分	3.71±0.59	3.86±0.56	3.90±0.48	3.87±0.47	3.83±0.48	2.217
基础通用能力均分	3.97±0.63	4.19±0.53	4.17±0.50	4.18±0.53	4.16±0.51	2.995*
专业实践均分	3.97±0.66	4.04±0.80	4.13±0.66	4.04±0.72	3.97±0.61	0.911
科研能力均分	3.28±0.86	3.51±0.82	3.70±0.65	3.76±0.57	3.65±0.68	6.334***
管理与交往均分	3.33±1.00	3.46±0.94	3.50±0.89	3.40±0.91	3.63±0.94	1.249
教育技术与应用	3.34±0.86	3.38±0.90	3.47±0.78	3.41±0.80	3.22±0.79	1.001
持续发展均分	3.77±0.73	3.79±0.79	3.71±0.69	3.61±0.86	3.47±0.74	2.245*

表7和表8的数据显示,不同教龄教师能力发展差异最大体现在基础通用能力和科研能力上。具体而言,在通用基础能力和科研能力得分上,教龄为5年以下的教师得分明显低于教龄为5年以上的教师。另外,在持续发展能力方面,教龄20年以上的教师得分显著低于其他教龄的教师。

四、高职教师专业能力发展的讨论

(一)关于高职教师专业能力发展现状的讨论

总体而言,调查的高职教师专业能力发展水平平均分为3.82,总体上处于中等偏上水平。本次研究的调查对象主要以江苏为主,这个地区为东部长三角发达地区,高等职业教育水平相对较高,据此研究者只能谨慎推测我国高职教师的专业能力发展现状处于一般水平。从高职教师专业能力发展问卷不同维度得分看,得分最高的是通用基础能力和专业实践能力,由此可见,高职教师对自身的通用基础能力比较自信。得分较低的维度是教育技术应用能力以及管理与交往能力,这反映出高职教师在这两方面的能力发展有待提高。由此研究表明,高职教师专业能力发展不平衡,这与大部分关于高职教师专业能力发展

的研究结论基本一致^[8]。得分高的发展能力均围绕高职教师的主要工作职责,而涉及提升自身价值的发展力,得分就相对较低。从标准差分析,高职教师得分的离散程度不大,但是科研能力和管理与交往能力维度上的标准差较大,这表明高职教师在这两个方面个体差异较大。

综上,高职教师的专业能力发展水平较高,但发展不均衡。据此研究者推测,大部分高职教师可能尚处于“安于现状”的状态,他们对自身的本职工作较为用心和负责,但关于自身的发展与提升却思考较少,较少关注如何才能让自己变得更卓越及促进自我价值的实现。

(二)关于高职教师专业能力发展差异性的讨论

1.不同性别的高职教师专业能力发展存在差异

结果表明,除科研能力、管理与交往能力外,不同性别的高职教师专业能力发展的总均分和其他维度的得分上均不存在显著差异。本次的数据取样中,男和女教师的性别比大致接近1:1,因此不存在取样的误差。从有差异的维度分析,管理与交往能力和科研能力上都呈现出相同的趋势:男教师的分数更高,这可能是工作时间和工作岗位的差异所致。科研工作和管理与交往工作都需要教师在完成本职的教学任务后耗费大量的精力与时间。研究表明,高校女教师的时间分配与男教师是不同的。相较于男教师,女教师花更多的时间花在教学活动与家务劳动中^[9]。形成男女教师时间分配不均衡的主要原因有两个:一是男教师与女教师对岗位选择的不同,女教师更倾向于选择教学类岗位,而男教师更倾向于选择科研类岗位和管理类岗位;二是性别角色社会化,女教师除了完成本职工作外,还需要分散出精力用以照顾家庭,而男教师这样的情况则相对较少,并且这种差异不会随着是否结婚和是否有孩子而发生太大变化。且有调查研究表明,结婚生子后的高校女教师还需要投入更多的精力去教育孩子^[10]。可见,高职院校的男教师和女教师的职业发展方向显著不同。

2.不同学历的高职教师专业能力发展存在差异

研究表明,高职教师专业能力发展在学历上存在差别。主要表现在不同学历的教师在整体专业能力发展、科研能力、管理与交往能力、教育技术应用能力、持续发展能力上存在显著差异。通过多重比较后发现,不同学历水平总体上呈现出本科学历教师和硕士学历教师得分低,博士学历教师和专科学历教师得分高的趋势。博士学历教师在科研能力、管理与交往能力、持续发展能力上高的原因较容易理解:博士学历的教师受教育年限最长,在其所受的专业训练中,科研能力是重要的组成部分,因此在科研能力和持续发展能力上得分较高;在学校中,博士学历教师在学科和管理岗位上晋升的机会比其他教师更多一些,其得分也相应更高。专科学历教师得分高的原因可能在于专科学历的教师都为经验丰富的老教师,这些教师经过多年的教学实践历练,对当前的教育教学工作非常熟悉,对自身的职业发展方向也了然于胸,因此他们的能力发展得分较高。本科学历和硕士学历教师得分较低,其中尤其以学历为本科学历的教师得分最低,究其原因可能是相对于学历为专科和博士的教师,这两类教师持续发展的动力不强,在学校的各种事务中表现得并不积极。因此,这两个群体需要学校提供更多的渠道引导,支持其专业发展。

3.不同职称的高职教师专业能力发展存在差异

研究表明,不同职称的高职教师专业能力发展上具有显著差异,总体上呈现出职称越高,能力发展越强的趋势。无职称教师在整体以及各维度上得分较低,初级职称、中级职称以及副高级职称在某些维度上得分有少许变化,但总体上得分居中,高级职称教师在整体以及各维度的得分上显著高于其他职称的教师。由此可见,高级职称教师所具备的能力是所有教师追求的目标。随着教育水平的显著提高,高职院校职称评定标准也随之提高,高级职称的晋升需要教师在教学、科研、管理等方面具有较高的水平。因此,高级职称高职教师自然在这些方面都具有比较高的水平。数据分析结果表明,教育技术应用能力是教师较为欠缺的关键能力。随着教育信息化的普及,传统的教学方式已经不能完全适应现代职业教育的

需要,在线课堂、云课堂等新型的教育方式已经逐渐在不同类型的学校间开始推广。面对日新月异的教育技术的革新,高职教师可能尚未适应技术的变化,也有可能抱残守缺,这些原因或许造成了教育技术应用能力的得分整体偏低。管理与交往能力的得分也较低,究其原因可能是管理与交往能力需要的准入门槛较高。一般而言,学科和行政管理岗位需要择优挑选教师才能胜任,有的学校对该岗位还设置了高级职称的准入标准。因此,除高级职称教师外,所有职称教师得分都非常低。科研能力在不同职称教师间分布非常不均匀,主要体现在中低职称教师较为缺乏科研能力,而高级职称教师这方面能力相对较高。科研能力需要教师投入相当的时间和精力,更要有自我学习、持续发展、不断反思的意识与习惯。对于刚入职和初级职称教师而言,他们可能尚处于关注生存阶段,需要投入更多的精力在教学岗位的适应上,无暇兼顾科研。而中级职称教师存在两个类别:一类是刚入职尚未晋升(副)高级职称的教师,他们的科研能力不足;另一类是从业年限较长仍然没有获得晋升的教师,这部分教师缺乏的就是科研能力的系统训练和开展科研的意识。

4.不同年龄和教龄的高职教师专业能力发展存在差异

为了考察年龄与教龄对高职教师专业能力发展的影响,研究者首先对年龄、教龄与教师专业能力发展的相关系数进行分析。研究表明,相较于年龄,教龄与整体专业能力发展与分维度的得分关联程度较大。由于年龄与教龄有一部分的重叠(年龄越大,教龄也就越大),因此研究者对教龄与教师能力发展的关系做了进一步的分析。相关分析结果表明,教龄与教学能力、科研能力和管理与交往能力正相关,与持续发展能力负相关,说明教龄(年龄)越小的高职教师,其能力发展水平越低。

研究表明,高等职业院校青年教师在能力发展上相对欠缺。这个结论与其他的实证研究结果基本一致。依照教师专业发展阶段理论,教龄5年以下的教师尚处于对教师岗位的熟悉期,新教师在这个阶段注意力主要集中在教学、学生管理等教师基本功的训练上。此阶段的教师尚处

于学习掌握各种教学方法、专业实践技能的阶段,尚不能对教学方法进行反思和总结,也没有过多的精力去开展教育科研工作。因此,教龄为5年以下的高职教师专业能力发展差异分析表明,高职教师的工作属于经验积累型职业,工作年限越高,各方面的能力越强。在整个高职教师群体中,尤其要关注青年教师群体,这个群体能力素质相对较低,并且持续发展的意愿也非常强烈。因此,高等职业院校要为青年教师提供更多的政策、资源、发展平台,以帮助其更快更好地发展,全面提升其发展能力。

【参考文献】

- [1] Hargreaves A. Development and Desire: A Postmodern Perspective[M]. New York: Teachers College Press, 1994: 51.
- [2] 唐玉光. 教师专业发展研究[J]. 外国教育资料, 1999(06): 39.
- [3] 叶澜, 白益民. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003: 278.
- [4] 朱旭东. 论教师专业发展的理论模型建构[J]. 教育研究, 2014, 35(06): 81-90.
- [5] 卢清丽. 教师专业能力发展的核心要素及发展层次解析[J]. 教学与管理, 2018(28): 4-6.
- [6] 左岚. 以“教师的转变”为核心的教师专业发展模型研究[J]. 教育发展研究, 2014, 33(18): 80-84.
- [7] 王丽珍. 教师专业发展能力模型建构[J]. 教育理论与实践, 2013, 33(22): 36-40.
- [8] 高山艳. 职业院校教师专业能力: 一项基于628位中高职教师的实证调查[J]. 中国职业技术教育, 2019(15): 46-53+96.
- [9] 朱依娜, 卢阳旭. 性别、家庭与高校教师的时间分配——基于2011年全国科技工作者时间利用调查[J]. 妇女研究论丛, 2014(05): 24-32.
- [10] (美) 乔纳森·R·科尔, 哈丽特·朱可曼, 张纪昌. 婚姻生育对女性科学家科研成果的影响[J]. 山东科技大学学报(社会科学版), 2006(01): 15-20.

An Empirical Study on Professional Competence of Vocational College Teachers from the Perspective of High-quality Development

Jiao Xiaojun

Abstract: The professional competence of teachers is the inevitable requirement of the high-quality development of vocational education. This paper uses the questionnaire method to compile a questionnaire with six dimensions including general basic ability, professional practice ability, scientific research ability, management and communication ability, educational technology application ability and sustainable development ability. It investigates and analyzes the professional competence of 422 professional teachers in vocational colleges in Jiangsu Province. The research finds that the development of professional competence of vocational teachers in Jiangsu Province is relatively high but uneven. Factors such as age, gender, teaching experience and professional title all affect the professional competence. Among the whole group of vocational teachers, special attention should be paid to the group of young teachers, and their willingness to continue to develop their professional abilities is even weaker. Vocational colleges should provide more policies, resources and development platforms for young teachers to help them develop faster and better, and comprehensively improve their development capabilities.

Key words: vocational colleges; professional development; professional competence

(责任编辑 毛防华)