

高职“双师型”教师专业发展路径探析

——基于计划行为理论视角

许峰

大连职业技术学院, 辽宁 大连 116035

摘要: 现阶段高职“双师型”教师专业发展面临许多困境, 根据计划行为理论, 多维度分析困境背后的深层次原因, 进而提出高职“双师型”教师专业发展的建设路径: 健全专业发展制度体系, 引导和激励正向主观规范的形成; 健全在职培训体系, 提高教师感知行为控制力; 营造良好发展环境, 培养积极的专业发展态度。

关键词: 高职教育; “双师型”教师; 专业发展; 计划行为理论

中图分类号: G715

文献标识码: A

文章编号: 1009—7600 (2023) 08—0059—05

Exploring the Professional Development Path of "Double-qualified" Teachers in Higher Vocational Education

XU Feng

Dalian Vocational and Technical College, Dalian 116035, China

Abstract: At this stage, the professional development of "double-qualified" teachers is facing many difficulties in higher vocational colleges. According to the theory of planned behavior, the underlying reasons behind the difficulties have been analyzed in a multi-dimensional way, and then the construction paths of the professional development of "double-qualified" teachers have been proposed in higher vocational colleges. The paths include improving the professional development system, guiding and encouraging the formation of positive subjective norms; improving the in-service training system and enhancing teachers' perceived behavioral control; creating a good development environment and cultivating a positive attitude towards professional development.

Keywords: higher vocational education; "double-qualified" teachers; professional development; the theory of planned behavior

“双师型”教师是国家促进职业教育发展、加强职业教育教师队伍建设的重要抓手和突破点。2023年教育部启动实施“现代职业教育体系建设改革推进工程”，“双师型”教师队伍建设是五项重点任务之一。目前，“双师型”教师队伍建设不力，高职教师专业发展滞后是不争的事实。综观现有研究成果，多是关于教师群体专业发展方面的。基于

此，本研究以计划行为理论为依据，以影响个体行为倾向的要素为逻辑起点，构建起高职教师专业发展“态度—组织性行为”关联性的理论分析框架，提出高职“双师型”教师专业发展的建设路径^[1]。

一、行政管理逻辑下高职“双师型”教师专业发展面临的困境

推动教师的专业发展，需要聚焦动机、环境和

收稿日期: 2023-04-11

基金项目: 2022年度辽宁省经济社会发展研究立项课题(2022slwzkt-021); 2019年度辽宁省社会科学规划基金项目(L19BGL051); 2021年度大连职业技术学院党建(统战)研究课题(DZDJ2021-B06)

作者简介: 许峰(1974—), 女, 辽宁大连人, 副研究员, 硕士。

策略,在教师个体和组织间构建起相互关照、相辅相成的机制,以促进高职教师专业素质结构的不断完善。现阶段,尽管国家在下大气力推进“双师型”师资队伍的建设,但由于教师个体层面存在学习外部动机较强、发展意愿不足、缺乏自信心等问题,高职教师的专业发展依然困难重重^[2]。

(一)推进“双师型”教师专业发展的举措

在本研究中,高职“双师型”教师专业发展是指教师从一名新手教师逐渐成长为具有强烈的专业精神和工匠精神、熟练的专业领域知识和技能、较高综合素养的“双师型”教师,并获得相应的职称和待遇,在职业生涯中收获快乐、成长与成就的可持续发展的过程。其中,教师个体的统整、教师与特定专业情景的统整,在特定的专业情景中解决专业问题,产生新的专业理论、专业技能和专业方法,等等,都要靠教师自己完成,外部无法替代。同时,这些教师主导的自觉、有目的性的行为也需要相应的组织性行为的支持。

专业发展是“双师型”教师队伍建设的根本路径。“双师型”教师队伍的建设是高职教师专业发展的价值旨归。一直以来,我国高职教师的专业发展主要是依靠政府统筹主导,如构建职业教育“双师型”教师培训机制,开展中短期集中在职培训,推进“双师型”教师队伍建设。采取的具体措施主要包括以下三个方面:

一是理顺管理体制,完成归口管理。2012年,教育部师范教育司更名为教育部教师工作司,将人事司、职业教育与成人教育司有关教师工作的职责划归该部门,专门负责教师专业化发展的相关工作,在组织层面完成归口。

二是出台关于教师企业实践的制度,提升教师企业实践能力。《关于印发〈职业学校教师企业实践规定〉的通知》(教师〔2016〕3号)明确了参加企业实践的教师的范围、实践周期、累计时间以及对没有企业工作经历的新任教师的要求;《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》要求着力推动职业院校教师定期到企业实践;《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》要求职业院校专业课教师每年至少累计1个月以多种形式参与企业实践或实训基地实践^[3]。

三是出台专项建设意见,全面安排和部署职教

教师培训。具体包括《教育部 财政部关于实施职业院校教师素质提高计划(2017—2020年)的意见》(教师〔2016〕10号)、《教育部 财政部关于实施职业院校教师素质提高计划(2021—2025年)的通知》(教师函〔2021〕6号)等文件,旨在造就一支师德高尚、技艺精湛、专兼结合、充满活力的高素质“双师型”教师队伍^[4]。

(二)高职“双师型”教师专业发展的困境

在国家政策推进下,我国高职“双师型”教师数量取得较大突破。教育部公布的数据显示,2021年高职专科“双师型”教师在专业课教师中占59%,实现了政策要求的目标。但“双师”素质参差不齐,同时具备理论教学和实践教学能力的“双师型”教师短缺,高层次技术技能型领军人才、高水平兼职教师比例偏低等现象也依然存在,高职教师队伍整体素质和水平仍亟待提升。究其原因,主要是因为高职教师个体专业发展方面存在以下三个突出问题:一是有的教师发展动机呈现出较强的外部性,过度地关注职称晋升、职位升迁、提高知名度,以及获得更多个人价值等;二是有的教师缺乏主动向“双师型”教师发展的意愿,甘于现状,忽视自身成长和发展;三是有的教师缺乏自信,主动提升教育教学、科研、服务和文化传承等能力的行动力不足。

二、计划行为理论视角下高职“双师型”教师专业发展困境的原因分析

基于对专业发展的内涵分析可知,专业发展是教师个体因素和组织行为共同作用的结果。而现阶段其发展困境表明,仅依靠行政驱动,高职教师专业发展难以取得理想效果。以计划行为理论为指导,构建高职教师专业发展“态度—组织性行为”关联性的理论分析框架,有助于通过多维度分析,厘清高职教师专业发展现实困境背后的深层次原因。

(一)计划行为理论概述

计划行为理论(Theory of Planned Behavior, TPB)是由美国学者阿杰恩(Ajzen)提出的关于个体行为生成的重要理论之一。它不仅解释了个人理性思考做出的行为,还可以预测新行为的产生,是一种衡量人类行为导向的预期模型。TPB理论指出,个体的行为表现主要受到主观规范、知觉行为控制和个人态度三个要素的综合影响。其中:主观规范是指个人对于是否采取该项行为所感受到的社

会压力；知觉行为控制是指个体对实施某具体行为难易程度的感知，是能够支配所需技能和资源来达成行为的程度，代表了个体预先感知到的行为发生时的可控性；个人态度是指个人对采取某项特定行为所保持的情感和认知评价，受行为信念和成果评价的共同作用，是一种对行为结果考量的先有主见。这三个因素在概念上既相互独立又彼此关联，共同决定人的行为模式。在提出 TPB 理论后，大量调查数据和研究成果都证明了这一理论的有效性。

(二)专业发展意愿与组织性行为关联性分析

以计划行为理论为指导，具体到高职教师专业发展：主观规范是指教师依据当前各级政策、规范等，对专业发展行为后果的信念和对行为后果的主观估计；知觉行为控制是指教师对自身条件（专业能力、发展能力等）、可获得资源等内容的感知程度；个人态度是指教师对持续专业发展所持的赞成或不赞成态度的程度，是对专业发展行为的总体感知和评价，包括认知和情感两个维度。组织性行为又会对以上三个因素产生影响。具体表现为：当教师行为与专业发展制度要求一致时，教师就会产生专业发展的动力；反之，教师就会感受到一种来自制度及政策的规范性压力，或难以感受到专业发展带来的成就感。当教师专业素质结构越能满足岗位要求时，他们获得的培训等资源就越充足，越愿意主动持续地践行专业发展；反之，教师的自我效能感就会降低，他们对持续专业发展就产生畏难情绪。当教师认同自身职业，获得学校和同伴支持，感受到合作、被尊重的文化氛围时，就会对专业发展抱积极态度；反之，当教师内源控制能力较弱时，专业发展的态度也会变得消极。具体对应关系如表 1 所示^[5]。

表 1 教师专业发展意愿与组织性行为的关联性

序号	影响个体专业发展行为倾向的要素	对应的组织性行为
1	主观规范	专业发展的制度、政策、标准
2	知觉行为控制	专业素质结构；在职培训
3	态度	学校支持、学校管理文化、教师文化、社会认同

(三)专业发展困境的原因分析

以计划行为理论为指导，要有效推进专业发展，每个要素都需要有对应的组织性行为的支持，且行

为对该要素能产生正向强化。基于上述分析框架，导致现阶段高职教师专业发展困境的根本性原因主要包括以下三方面。

1. 对应主观规范的组织性行为缺失

直接影响规范性主观规范形成的专业发展制度主要包括高职教师资格证书制度、高职教师职称评审制度等。现阶段，高职教师专业发展制度的突出问题是对“职业性”要求的缺失，而目前还没有从根本上对上述制度体系进行改革。其中，高职教师资格证书制度直接套用的是普通高校教师资格标准，从源头上就弱化了教师成为“双师型”教师的要求；高职教师职称评审制度沿袭了普通本科高校的职称评审制度，片面重视学术论文、科研项目等。在现有政策中，“双师型”教师的内涵一直没有被明确界定，而“双师型”教师认定标准出台不久，从出台到实施落地仍需一定时间，导致高职教师对专业发展的方向和每个发展阶段的标准都不够明确。制度体系的不健全导致高职教师难以形成规范性主观规范，在一定程度上造成高职教师的价值诉求与专业发展方向上的背离。

2. 在职培训与知觉行为控制协同机制缺乏

尽管国家持续加强对教师在职培训的力度，但是由于以下三方面的问题，仍难以满足高职教师完善专业素质结构、提升专业能力和综合素养的需求。一是培训内容相对宏观，与教师岗位工作脱节，培训的针对性不足。二是培训形式仍以讲授为主，形式化的互动对话，忽视教师的主体地位，难以促进教师形成知识、经验与观点的思想碰撞，以及对培训内容的深入反思，进而阻碍了教师解决实际问题能力的提升。三是教师缺乏充足的支持和保障。高职教师承担着繁重的工作任务，往往都是利用休息时间完成各级培训和企业实践任务，参加在职培训的精力和动力有限；培训主要以短期集中培训为主，结束后由于缺乏应用情境以及后续的指导，教师难以将培训的内容、方法应用到具体教学中，无法实现知识、经验的吸收和内化，也无法促进实践性知识的生成；教师往往需要自己联系实践的企业，且出于安全或保密等原因，企业会限制教师接触核心的操作设备、器材和技术，导致其难以通过企业实践提升专业实践能力，也无法积累工作经验和培养行业素养^[6]。

3. 对应态度的组织性行为仍待优化

一是现阶段高职教师比普通高校教师职业声望和社会地位低,影响了高职教师对自身职业的认同。二是科层化管理模式忽视了教学工作的实践性和创造性,抑制了教师的专业判断力、反思意识和自我教育意识。三是对教师专业发展的支持不足。在国家“项目制”的治理模式下,部分高职院校片面理解国家政策,为了获取科研项目,以权力为核心,借助“类市场治理模式”,采用以权力为核心的项目治理方式,导致专业权威让位于行政权威,育人目标让位于政绩目标,工具理性高于价值理性,在一定程度上虚化了基层教学组织地位,弱化了专业发展功能。同时,项目式的治理方式,还导致了孤立、封闭的高职院校教师文化的形成,有的教师为争夺各种资源,往往各自为政,在教学、培训和科研中保持着疏离、竞争、防备的状态,导致高职教师专业发展缺乏同伴的影响和支持。

三、计划行为理论视角下高职“双师型”教师专业发展的路径建设

以计划行为理论为指导,要有效推进高职“双师型”教师专业发展,需优化组织性行为,正向影响教师主观规范、知觉行为控制和个人态度等要素,发挥教育的协同效应和整体效应,促进教师形成积极正向的专业发展意愿。

(一)健全专业发展制度体系,引导和激励正向主观规范的形成

1. 推进“双师型”教师认定工作落地

短时间内建立和实施单独的高职教师资格证书制度难度较大,地方教育行政部门要以《教育部办公厅关于做好职业教育“双师型”教师认定工作的通知》(教师厅〔2022〕2号)文件出台为契机,加快推进“双师型”教师认定工作落地,推进讨论稿尽快形成操作性强的试行稿,使教师明确“双师型”教师的定义,明晰高职教师责任规范。

2. 深化高职教师评价制度改革

教育行政部门要深化职称评审制度和激励机制改革,提升教师对专业发展的价值认同。要切实兼顾职业性和高等性的高职教育属性,将教学研究、技术应用研究确定为评价的主导方向,重视专业教学能力和实践技能水平方面的考核,提高科研在反哺教学、成果转化、社会服务等实际应用价值方面

的考核力度。同时,重构教师激励机制,转变单一的成果导向路径,对教学、科研、社会服务等专业领域表现优秀的教师、“双师型”教师,给予相应的物质和精神奖励;制定业绩导向的薪酬分配制度,注重质量而非数量,注重效果而非形式,实现优绩优酬,对“双师型”教师给予适当资金补贴和政策支持。

(二)完善在职培训体系,提升感知行为控制

1. 优化在职培训体系

在培训内容设计方面,各级实践基地要做好高职院校和参训教师的需求调研,了解参训教师的培训诉求及教师所在院校对教师能力提升的要求,针对培训对象的实际需求制定培训计划,设计培训活动和内容。在培训形式方面,采取灵活多样的差异化培训方式。对希望提升实践能力、积累实践经验的教师,深入推进“校企合作”,邀请行业企业专家参与到培训中,增加教师走进企业学习实践的项目;对希望提升理论水平和科研能力的教师,邀请专业领域内的权威专家、学者参与授课,提供出国研修的机会;可组织教学经验丰富的名师对需要提升教育教学水平的教师进行指导和培训,通过小组合作、课堂观摩、教学研讨、实战演练等方式强化教学技能。在培训时间安排上,根据时间合理安排任务量,避免任务过于集中和难以理解消化的问题出现;要适当提高培训周期,促进培训成果的巩固和迁移。在培训评估设计上,建立起以参训教师为中心的、科学合理、可操作性强的高职教师在职培训评估体系。其中既要有培训结束后的问卷调查,又要有结束一段时间后针对培训成果应用情况的深度调研。

2. 健全在职培训支持体系

教育行政部门要做好统筹规划,基于顶层设计进行实训基地的建设和培训计划的实施,聘请行业专家参与教学及培训管理工作;加强监督,运用现代化的操作设备,加强对实训基地培训过程监控和培训效果的反馈;完善推进企业落实主体地位的政策体系,加快构建职业教育产教融合国家制度体系,优化产教融合的管理制度,完善职业教育产权保护制度,健全企业公共技能培训补偿制度。高职院校基于学校整体发展战略,在做好不同类型、不同专业的教师培训需求调研的基础上,统筹协调国家培

训、省级培训以及校本培训,制定本校教师的培训计划;建立常态化的培训机制,针对不同职业生涯发展阶段教师的工作和生活实际,协调好教学与培训工作,加强教师参训的过程监督;确保经费投入,健全激励机制;建立完善的校企联动机制,实现课堂、实训与岗位的联通;与企业联合制定教师企业实践方案,明确学校、企业和教师三方的职责和任务,为教师提供参与技术研发、技术创新等机会^[7]。

(三)营造良好发展环境,培养积极的专业发展态度

1. 提高高职教师社会地位,提升职业认同感

政府要集中优质资源,多措并举,支持高职教育优化,办出特色,提升高职教育吸引力,培养大批高素质创新人才和技术技能人才,为地区经济发展服务;改革招生考试制度,提高高职教育生源质量,健全技术技能人才的全面激励体系,转变高职教育社会地位低人一等的现状,让技能人才得到社会的认可;加大对高职教育的宣传力度,让社会公众了解高职教育的办学优势,提高高职教育的职业声望和社会认可度^[8]。

2. 打造教师发展共同体,夯实教师合作平台

政府要建立常态化的治理机制,创造稳定、可预期的制度环境,减少竞争性项目数量并适当延长评价周期,进一步推动教师团队建设,使高职院校关注长远的利益,注重办学的积淀。高职院校要基于顶层设计,面向整个专业群推进教学团队建设,组建“思政课+课程思政”、终身教育体系、产教融合、1+X证书制度等项目组,把基础课教师、专业基础课教师、专业核心课教师以及企业兼职教师吸纳到团队中;建设校企利益共同体,通过把大师工作室、教科研创新中心等建在专业实习实训基地和实训中心里,校企共建教师实践工作站等措施,打造现代学徒制人才培养、中小企业产品研发、“订单”招生等多层次的专业发展活动平台;积极推进课堂革命,支持教师团队探索跨专业、跨课程、对接理论与实践教学的“联席教学”,以及校企、线上线下等混合式教学等。通过“联席教学”,进行思想碰撞,分析问题根源,探索解决方案的载体,从而发挥专业带头人、骨干教师的引领作用,进而促进

专兼教师开展合作,提升教师的协作能力,带动青年教师发展,使教师在团队支持下发挥优势特长,对职业使命产生共鸣^[9]。

3. 创新管理机制,提升高职教师专业发展自主性

高职院校要通过打造教师发展共同体、创新基层教学组织建设、探索扁平化管理模式,打破固有的管理模式限制;以立德树人为根本,筑牢“以人为本”的理念基底,构建符合“双师型”教师群体行为特征的教学管理机制,创新教学管理制度的弹性和开放性,在保证规范的前提下给予教师更大的发展空间和更多自主支配的时间,支持教师从教学和企业实践出发,通过反思来规划、实践和评价自己的专业发展行为^[10]。

参考文献:

- [1]陈向明,张玉荣.教师专业发展和学习为何要走向“校本”[J].清华大学教育研究,2014(2下):36-43.
- [2]林克松.工作场学习与专业化革新:职业教育教师专业发展路径探析[D].重庆:西南大学,2014.
- [3]张俊义,宋莹.高职院校教师企业实践现状调查研究[J].教育与职业,2021(7下):71-76.
- [4]段峻,黎炜.高等职业院校教师专业化发展论析[J].中国职业技术教育,2018(11):59-62.
- [5]阳先荣,李红浪.高职教师专业发展意愿的实证研究:基于计划行为理论视角[J].职教论坛,2016(14):5-9.
- [6]殷蕾.高职院校教师培训效果的评估研究[D].北京:北京科技大学,2018.
- [7]阳泽,杨润勇.自组织:教师专业发展的重要机制[J].教育研究,2013(10):95-102.
- [8]高振发.高职教师职业认同与专业发展的相关性分析[J].教育与职业,2018(10):87-93.
- [9]和震,刘若涵.职业院校教师教学创新团队的组织形式研究[J].中国职业技术教育,2021(6):5-11.
- [10]罗英,徐文彬.教师专业发展的学校个案研究[J].教育理论与实践,2023(5):35-39.

[责任编辑,抚顺职院:陈辉]