

新时代高职教师专业能力标准构建

——基于全国45位教师的焦点团体访谈

□周英文^{1,2}

(1.江西省高校人文社科重点研究基地中国式职业教育现代化发展研究院,江西 南昌 330038;

2.江西科技师范大学 教育学部职业教育研究院,江西 南昌 330038)

摘要:教师专业能力是教师能力的核心,是提升职业教育高质量发展的根基。通过对全国四省份五个焦点团体45位高职教师的访谈和任务分析发现,高职教师专业能力标准主要包括专业建设、课程建设、教学设计、教学实施、教科研、社会服务、专业发展七个维度,共形成46个能力模块,163条能力要求。专业能力标准的研制体现了三个基本特征,分别是基于工作导向刻画高职教师专业发展轨迹,基于能力本位深入理解教师的职业能力,基于规定性要求定位标准的“发展—导向”功能。在未来标准的制定中,有必要基于任务分析有效区分教师专业能力标准的结构层次,基于价值定位精准指向教师专业能力标准的功能作用,基于标准的有效实施制定教师专业能力标准的配套体系。

关键词:职业教育;高职教师;专业能力;标准构建;焦点团体访谈

作者简介:周英文(1993-),女,山东聊城人,江西省高校人文社科重点研究基地中国式职业教育现代化发展研究院讲师,江西科技师范大学教育学部职业教育研究院讲师,博士,研究方向为职业教育原理、职业教育教师。

基金项目:江西省社会科学“十四五”基金项目“江西省职业教育教师专业标准建设研究”(编号:23JY17),主持人:周英文;江西省高校人文社科重点研究基地中国式职业教育现代化发展研究院开放基金项目“微认证赋能本科职教师范生职业能力精准测评研究”(编号:2023KFJJ45),主持人:周英文。

中图分类号:G715

文献标志码:A

文章编号:1001-7518(2024)10-0065-08

高职教师专业发展是我国职业教育领域中的关键议题^[1]。2024年8月,中共中央国务院发布《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》,“把加强教师队伍建设作为教育强国最重要的基础工作来抓……强化高素质教师培养供给”^[2]。然而,目前我国尽管开展了数量繁多的高职教师培训项目,但“教师整体素质却持续得不到根本改变”^[3],存在专业能力发展薄弱^[4]、专业教学能力匮乏^[5]、考评标准单一化^[6]等一系列问题。

已有研究对职业教育教师专业能力研究以量化研究为主,如焦晓骏(2023)通过对422名高职教师的实证调查得出,高职教师专业能力结构包括科研能力、教育技术应用能力、持续发展能力等^[7];刘婧玥等

人(2021)通过对706位教师的实证研究得出,“双师型”教师胜任力框架包括社会服务与实践能力、文化传承与创新能力、个人特质与资历等^[8];冯旭芳(2020)通过对570名工科专业教师的调查获得高职院校教师的实践教学胜任力,包括教学组织与实施、教学设计与研究、校企合作、教学知识、安全教学、身份认同、教学评价与反馈等^[9]。这些研究思路试图用一种普遍的程式来说明人要胜任哪些工作,具备哪些能力特征,具有科学性,得出的指标具有普适性和统一性,但是缺乏对情境的关注^[10]。

面对新时代的发展,高职院校面临教师来源多元化、人工智能技术与教育深度融合、产业发展日新月异等一系列新的机遇与挑战,高职教师的专业能力到

底该如何建设,成为本研究关注的重点问题。

一、教师专业能力标准的内涵

在传统专业主义理念下,教师职业并不具有绝对意义上的垄断性,其专业知识的话语、用词等在很大程度上为公众所熟悉,所有人似乎都可以对教师职业提出意见、进行批评和干涉^[11],教师职业往往被看作是准专业(quasi-professions)或半专业(semi-professions)。随着教师专业化浪潮的兴起,教师职业开始像医生、律师等职业一样成为专业(profession),拥有专业人员共同遵循的一套专业标准和明确的专业知识库。在职业社会学中,专业标准(professional standards)主要涉及职业素养、能力、教育、实践和行为等方面的标准,它们构成了初始和继续教育认证、注册以及纪律处分的规范框架,也为定期的绩效评估提供了基础^[12]。

教师专业标准是“指国家教育机构依据一定的教育目的和教师培养目标制定出的有关教师培养和教育工作指导性文件”^[13],是教师专业规范制度的一类,它与教师资格证、教师任职制度等规范一同成为教师职业群体谋求专业化的策略。这里的专业体现了专业主义的取向,侧重于制订严格规范的专业规范制度,“以教师资格制度为核心,设置教师教育标准,依据标准,在经过专业认可的培养机构进行专门化教师培养培训”^[14]。

教师专业能力标准显然是教师专业标准的一部分,它同样有助于加强教师的专业性,但是它体现了教师专业化从群体向个体转变的过程,即教师专业发展(teachers' professional development),强调教师个体内在专业性的提高。这里的专业性是和教师个人教学内容相关的内容,即教师在教学中运用的专业知识、专业技能等,包括行为、态度和智力要素^[15]。

二、研究方法与过程

本研究严格按照焦点团体访谈法的标准、原则和程序等实施具体访谈^[16],主要探究高职院校教师专业能力发展。在充分考虑教师空闲时间、发展阶段以及样本易得性等多方因素的情况下,第一轮访谈以江西省、河南省、四川省、江苏省作为主要调查省份,涵盖我国中、东、西部,由各省教育厅在当地“双高”院校中选取优秀的高职教师代表参与。每个省份选择了10位优秀高职教师共40人作为访谈对象,组建了四个焦点团体访谈小组(见表1)。

访谈方式以任务分析法为主,每个小组由1—2名分析专家主持,有效访谈时间为5—6个小时。因

为主持人非常关键,所以本研究选取了浙江大学、河南大学、湖南师范大学、南通大学等职业教育领域具有丰富指导经验的专家主持引导,以充分保障访谈的科学性和专业性。

第一轮访谈提纲主要涉及:(1)教师在教学中主要做些什么事情;(2)这些事情具体包括哪些任务;(3)胜任这些教学任务,需要具备什么能力要求。本研究共收集四份高职教师工作任务与职业能力分析表,经主持专家的分析汇总,形成1.4万字的有效访谈资料。

表1 第一轮焦点团体访谈小组及受访对象基本信息表

小组	编号	性别	年龄	最高学历	教龄(年)	其他	专业
江西组	J1	女	38	硕士	13	教务处处副处长	
	J15	女	36	硕士	11	教研室主任	粮油食品
	J10	男	29	硕士	4	专业课教师	电商
河南组	J11	男	28	硕士	3	专业课教师	园林艺术
	J16	女	35	硕士	9	骨干教师	信息工程
	J20	女	39	硕士	14	骨干教师	会计
四川组	J21	女	39	硕士	13	院长	民航运输
	J25	男	28	硕士	3	专业课教师	道路桥梁工程
	J30	男	41	硕士	15	师范学院院长	
江苏组	J31	男	33	硕士	7	骨干教师	大数据与会计
	J35	男	47	硕士	20	专业负责人	药学
	J40	女	38	硕士	13	系主任	经济管理

第一轮访谈只获得了高职教师专业能力的工作领域、工作任务和职业能力等信息,但是因为时间仓促,并没有对职业能力进行细化。为此,研究需要对高职教师职业能力指标体系进行二次验证。在江西省教育厅的协助下,课题组选取五位优秀高职教师、两位职教领域专家组成专家组,课题负责人作为主持人,另有若干研究生负责录音及文字记录,实施第二轮焦点团体访谈(见表2)。主持人按照事先设计的非结构化的访谈提纲引导大家就访谈问题逐项进行讨论,要求每位教师和专家充分发表个人观点。访谈提纲为:(1)您认为职业学校教师应胜任哪些教学任务,需具备哪些专业能力?(2)上述专业能力要素是否合适?(3)哪些是可有可无的,有没有需要补充的?(4)专业能力的具体要求是否表达明确?有效访谈时间约5个小时。

表2 第二轮焦点团体访谈小组及受访对象基本信息表

编号	学校	姓名	职务/职称
1	江西外语外贸职业学院	JG1	电商学院院长
2	江西现代职业技术学院	JG2	副教授
3	江西信息应用职业技术学院	JG3	软件工程系主任
4	江西青年职业学院	JG4	学前教育专业负责人
5	江西工业贸易职业技术学院	JG5	教务处处副处长
6	南通大学	JE1	职业技术教育学教授、系主任
7	浙江大学	JE2	职业技术教育学博士后

三、研究结果与分析

(一) 研究结果

通过有机整合职教领域专家意见和调研分析结果,最终确定了高职学校教师专业能力标准的结构和各要素具体要求(见表3)。

表3 高职院校教师专业能力标准指标(部分)

工作领域	能力模块	能力标准	
专业建设	专业调研	能充分把握行业发展态势、行业各岗位对人才数量的总体需求情况,结合教育层次、办学条件等多种要素判断专业定位	
		能全面、深入地把握本专业目前所存在的突出问题,确定专业建设的重点任务	
		能根据毕业生岗位分布频率、人才需求趋势、各岗位人才供需情况,准确、清晰地描述专业面向的岗位(群)	
		能选择合适的工作任务分析方法,按照其技术要求配合分析专家、企业专家,深入、清晰地分析岗位(群)的工作任务和职业能力	
		能根据调研情况,规范撰写调研报告	
	人才规格描述	能依据党和国家教育方针政策,结合专业特色和學生特征,列出本专业的德育与文化知识要求	
		能基于工作任务与职业能力分析归纳核心能力要求,基于职业能力培养规律综合描述每条能力目标要具备的知识、技能和态度	
		能根据行业企业要求和技术规范,结合教育要求提炼专业必备的综合素养目标	
	人才培养方案编制	课程体系构建	能转变传统观念,了解现实主义能力观的要求,准确把握职业教育课程设置的行动逻辑
			能根据课程领域与职业领域的对接关系,结合人才规格要求确定各类课程及其内容
		教学安排	能根据课程之间的内在关系、教学规律和学生经验建构顺序编排课程体系
			能基于任务操作频率等指标的分析结果合理设计每门课的学时
	编制实训装备标准	能根据教学需要合理设计各学期周数、学时分配	
		能按照新的专业课程设置和教学改革要求,构建新的实训(实验)体系	
			能分别对实训(实验)室名称、功能与要求、装备标准提出规范要求

首先,基于一线高职专任教师的工作任务分析发现,高职教师的专业能力标准主要涉及专业建设、课程建设、教学设计、教学实施、教育教学与教育科学研究、社会服务、专业发展七个大的工作领域,构成七个一级维度。

其次,经进一步细分工作领域,高职教师的工作任务主要包括46项,构成46个能力模块。其中专业建设主要涉及专业调研、人才培养方案编制;课程建设涉及

课程意识养成、课程标准制定、课程教材选定、课程教材开发、辅助教材开发、课程资源建设;教学设计涉及课程标准研读、教材分析、教学内容分析、学情分析、目标编写和重难点确定、方法选择与应用、教学组织设计、过程设计、资源选用、资源开发、作业设计;教学实施涉及目标沟通、课堂管理、教学组织、知识教学、技能教学、素养教学、作业布置、教学评价与反馈、技术整合;教育教学与教育科学研究涉及教学反思与案例整理、说课、评课、课题设计、课题实施、论文撰写、技术研发、专利申请、知识产权申请与成果转化、成果推广;社会服务涉及资源引进、职业培训与技能鉴定、信息咨询、志愿服务;专业发展涉及学习研修、企业实践、教学竞赛、职业规划。

最后,经焦点团体访谈二次验证,在能力模块基础上梳理出163条能力要求,共计5 000多字的能力描述,最终细化为能力标准。如对课程标准的制定,并不是简单地将其描述为“能制定课程标准”,而是将其细化为5条能力要求。具体包括“能正确理解课程在人才培养中的作用和地位,明确课程标准制定的设计思路,体现该门课程所特有的思想;能精炼描述课程目标,明确课程要达到的教学效果;能根据职业素养调查结果,参照企业规章制度、技术手册等文件,系统梳理该门课程的职业素养要求;能依据工作任务、学习任务等确定课程内容,明确知识和技能的教學要求与课时分配;能提出课程实施建议,包括教学组织要求、教学条件要求、评价要求等”。

(二) 研究分析

1.专业建设。专业建设是专业负责人主要对标的的能力要求,其中很多标准条目对骨干教师和新入职教师来说难度较高。从能力标准来看,专业负责人特别要对专业定位、专业布局具备总体把控能力,具有良好的专业判断力,例如“能充分把握行业发展态势、行业各岗位对人才数量的总体需求情况,结合教育层次、办学条件等多种要素判断专业定位”。在人才培养方案的编制中,其关键是将专业对应岗位的工作任务与职业能力分析转化为课程结构、教学安排,实现从工作任务到教学的转换。例如,基于工作任务与职业能力分析归纳核心能力要求;基于职业能力培养规律综合描述每条能力目标要具备的知识、技能和态度等。

2.课程建设。课程建设是很多骨干教师要对标的的能力要求,只有参与专业的课程建设,教师专业成长才能有质的突破。从能力标准来看,骨干教师首先要明确课程的重要性,这是很容易被忽视的地方。因

此,课程意识养成成为骨干教师的首要任务,即“明确职业教育课程建设的重要意义;了解职业教育课程的基本概念和主要理论流派,把握职业教育课程的基本特征;熟悉职业教育能力本位课程模式的演进,把握职业教育课程的基本问题”。课程建设的两大难点则是课程标准制定和课程教材开发,课程标准很容易和教学设计混淆,因为在日常教学中教师主要做教学设计,很多教师对课程思想、课程目标缺乏整体性把握;而教材开发的职业维度、知识维度和学习维度的设计也是教师较少思考的问题。需要注意的是,课程资源的建设也日益突显数字化资源的重要性。

3.教学设计。教学设计是教师的基本能力,这也是新入职教师重点培训的内容。一线教师在分析教学设计时,详细列出了每个任务的能力要求,可以看出大家对这部分内容十分熟悉,很容易形成系统的能力标准。在分析过程中,教师们比较容易忽视的是对课程标准的研读,直接从教材分析入手,这可能与很多学校不重视课程标准开发,导致其质量不高、参考价值不大有一定关系。因此,课程标准研究成为教师教学设计的首要任务,包括“能正确解读课程标准的各项要求;能从课程标准中分析提取教学任务”。

4.教学实施。教学实施虽然是每位教师的基本能力要求,但是对教学实施的分析难度也最大。很多情况下,教学似乎按照教学设计自然发生了,教师较少按照一定逻辑拆分教学实施的工作任务。在分析专家的引导下,教学实施还是分析出了很多能力条目,并得到教师们的一致认可。这与教学设计的能力标准要求还是存在较大差异,其课堂管理的要求,知识、技能、素养如何教学的问题,特别是人工智能与教学的融合,都呈现了出来,体现了职业教育教学的特色。以技能教学任务为例,其能力标准涵盖了8条内容(见表4)。

表4 高职教师技能教学的能力标准

能力模块	能力标准
技能教学	能准确把握职业教育实践的教学价值,理解职业教育实践教学的内涵及形态
	能说明所教技能在实际工作中的应用情境
	能合理划分技能教学的步骤,并准确、规范地演示技能操作过程
	能结合技能演示过程讲解技能操作的要点
	能合理安排学生的技能训练活动,及时发现并纠正学生技能训练中存在的问题
	能设计特定的训练方法,解决技能训练中的难点
	能将理论知识有意识地整合到技能教学中,实现理实一体化教学
	具有良好的安全素养,能做好技能操作中的安全防护工作,处理突发情况

5.教育教学与教育科学研究。随着高职院校对教师教科研能力的重视,教科研部分是大部分高职教师都比较熟悉的领域。除了日常的听说课、课题申报、论文撰写外,高职院校在技术研发、专利申报、知识产权申请与成果转化方面也不断取得更多成果(见表5)。通过分析了解到,教师在将知识产权运用于实践、充分利用研发条件试验并革新先进技术与工艺、在合作企业中推广技术研究成果等方面的意识不断提升。

表5 高职教师科学研究相关的能力标准

能力模块	能力标准
技术研发	能对本专业的技术前沿有充分认知
	能充分利用研发条件试验并革新先进技术与工艺
	能对实验环节或流程做出有效改进
专利申报	能对新技术、新工艺、新方法进行实用性和市场性评估
	能进行专利查新检索
	能准确总结科学研究工作的创新点
知识产权申请与成果转化	能根据申报法规正确撰写申报技术文件
	能正确选择专利申报方式
	能从专业发展和企业实际出发申请知识产权
成果推广	能将知识产权运用于实践
	能扩大知识产权的社会效益和经济效益
	能根据研究工作特点、优势和不足,总结教科研成果
	能根据专业特点推广教学成果
	能在合作企业中推广技术研究成果
	能正确分析教科研成果推广效果

6.社会服务。近年来,高职院校不断加强服务社会的担当意识,教师在校企合作、志愿服务、信息咨询、技能培训方面不断发挥自身作用,对其能力要求也比较熟悉。例如“结合自身专业,开展科技成果惠民、生态环境保护等志愿服务活动;主动建设在线开放课程,为社会人员提供课程学习服务;积极开展职业体验活动,扩大职业教育影响力”。

7.专业发展。专业发展是高职教师特别强调要增加的内容,大家普遍认为学习研修、企业实践、教学竞赛、职业规划对教师专业发展尤为重要。在能力标准分析中,清晰地体现了教师的专业发展意识,如“具备终身学习的理念,保持专业的严谨性和敏捷性,具备反思意识和团队合作精神”等,同时课题组较为系统地分析出各项任务的能力要求,如“将竞赛成果转化为教学资源;主动获取本专业相关职业资格证书或技能等级证书”等。

四、研究结论与讨论

高职教师专业能力标准主要描述高职教师在专业发展中应知应会的内容,是高职教师开展教育教学

活动的基本规范,是引领高职教师专业发展的基本准则。从分析情况来看,高职教师对自身专业发展中密切相关的七个维度较为认可,对能力标准的细致描述也增强了其可操作性。具体来看,本研究对高职教师专业能力标准的建设突出了以下特征。

(一)基于工作导向刻画高职教师专业发展轨迹

工作导向体现了现实主义教师教育观念,是一种“实践—反思取向”的教师专业发展模式,可以帮助教师在经验与反思中学习教学^[17]。这也是很多教师标准常用的划分逻辑,如英国《高等教育教师专业标准框架2023》将教学实践作为核心,奠定了框架的底层逻辑^[18];新西兰教师专业标准将高质量教学作为标准设计的核心,突出对教学实践能力的关注^[19]。

在本研究中,标准的制定体现了工作导向的五个典型特征。一是真实性。任务分解和能力要求挖掘是依靠一线教师分析所致,而不是以教育专家的口吻制定一系列“权威标准”。二是全面性。任务分析涵盖了专业教学的所有要求,体现了完整的工作过程,使新教师在入职时可以有效缓解“实践冲击”,有经验的教师也能看到自身专业发展的不足以及未来的发展方向。三是逻辑性。任务逻辑之间没有交叉,且不同能力模块大小比较均衡。四是具体性。一般来说,越详细的任务分析越有价值^[20]。五是时代性。不同时代对职业教育教师的能力要求是不一样的,在新的时代,必然要体现新的能力要求,如教学实施中增加了“技术整合”的教学任务,深入分析了数字化时代对教学的要求。由此一来,教师知识和能力不再是一个抽象的存在,教师学习也能始于经验与实践。

(二)基于能力本位深入理解教师的职业能力

从本质上来说,职业教育教师职业内部到底是怎么样的,依然处于黑箱的状态。要走出传统教师教育改革的困境,就必须打开这个黑箱,而要打开这个黑箱,获得真正实用的教师知识,就必须深入理解教师的职业能力。从字面意思上来看,可以将其简单地理解为从事教育教学活动所需要的能力。这一理解本没有问题,但是很容易与普通能力的内容相混淆。所以我们在教师能力中常常看到罗列出组织管理能力、学习探索能力、职业指导能力等职业能力^[21]。

高职教师专业能力标准的构建秉持的是能力本位的理念,采用了基于教学任务进行能力描述的策

略,重点突出教师在不同教学工作任务中的能力表现,这也是“当代教师专业标准建设的基石”^[22]。在本研究中,能力本位并没有侧重对教师“身心品质”的剖析,如问题解决能力,团队合作能力、信息加工能力,而是将能力与具体的工作任务情景相结合,强调“教师可观察的知识和技能”^[23]。例如,教学实施中的课堂管理能力,就与“互动氛围营造”“互动关系构建”“教学秩序维持”“学习鼓励”等任务相结合,具体化展现教师“以生为本”“交流沟通”“人际关系管理”“教学态度”的能力要求(见表6)。总而言之,教师能力的体现是实实在在的课堂表现,是在教学实践场域中“做”出来的,而不是“权利标准”“情感标准”“关系标准”的主观性和随意性评价。

表6 高职教师课堂管理能力要求

能力模块	能力标准
课堂管理	能始终保持对学生的尊重,建立平等、民主的师生关系,营造以生为本、宽松和谐的互动氛围
	具备良好的交流沟通能力,能掌握提问、表达、阐释、促学、反馈等技巧策略,营造良好的教学互动关系
	能制订并实施可行的课堂规则,监督课堂不适当行为,有效管理人际环境,维持教学秩序
	能始终向学生表达积极的学习期望,鼓励学生取得学习的成功

(三)基于规定性要求定位标准的“发展—导向”功能

规定性标准和通用性标准是相对应的,教育部2013年出台的《中等职业学校教师专业标准》以及2015年出台的《中等职业学校校长专业标准》属于通用性标准,在国家层面规定了职业学校教师、校长的基本能力要求。可以看到,通用性标准侧重基本要求,便于全国教师理解,给予教师更多的发挥空间。但是因为缺乏对具体教学行为的描述,现行标准并没有体现高质量教学的核心内容^[24]。相反,规定性标准呈现的是教学中可观察到的行为和可证明的知识,综合体现了教师专业实践、专业知识和专业素养。两者之间的争议导致了标准功能的讨论,即标准的价值在于“问责—评价”还是“发展—导向”。从我国标准的落实情况来看,诸多标准的功能存在“问责—评价”的隐性偏颇,其设置更多是为了评估,而发展性标准依然较少。本研究依据高职教师专业能力的规定性要求侧重标准的发展性功能,并尝试平衡发展与监管的关系。因为只有取得更好的平衡,才能使教师专业发展更加成熟^[25]。通用性标准和规定性标准的比较见表7。

表7 通用性标准和规定性标准的比较

工作任务	通用性标准的能力要求（截取自《中等职业学校教师专业标准》）	规定性标准的能力要求（本研究部分）
教学实施	<p>1. 营造良好的学习环境氛围，培养学生的职业兴趣、学习兴趣和自信心。</p> <p>2. 运用讲练结合、工学结合等多种理论与实践相结合的方式方法，有效实施教学。</p> <p>3. 指导学生主动学习和技术技能训练，有效调控教学过程。</p> <p>4. 应用现代教育技术手段实施教学。</p>	<p>1. 目标沟通</p> <p>(1) 能理解职业教育教育的特殊性，正确把握教学目标；</p> <p>(2) 能选用恰当的方式向学生清晰地传递教学目标，使学生保持接受状态；</p> <p>.....</p> <p>9. 技术整合</p> <p>(1) 具备合格的数字素养和正确的数字价值观，正确看待人工智能与教育教学的融合，适应人工智能时代的需求；</p> <p>(2) 具备人机协作能力，能充分利用人机交互管理教学过程，提高教学执行力；</p> <p>(3) 能基于人工智能相关技术开展翻转课堂、混合式教学等模式，提供多样化和个性化的教育资源服务。</p>

五、思考与建议

本研究借助焦点团体访谈和任务分析法，从一线教师的角度尝试构建了高职教师专业能力标准，有力地回应了高职教师专业能力发展“要不要标准，要什么样的标准”的问题。可以看到，它与以往教师标准具有明显区别，因为它在教师习以为常的、按照通常理解并没有太多复杂内容的教学任务中，分析出了这么多能力要求，从而将我们对教师教学任务所需能力要求的理解推进到了一个很深的层面。在未来标准的建设中，有必要从以下几点作出思考。

(一) 基于任务分析有效区分教师专业能力标准的结构层次

以现行教师标准为例，如《幼儿园教师专业标准》《小学教师专业标准》《中学教师专业标准》，第一层级都是由专业理念与师德、专业能力、专业知识三个维度构成，第二层级则以短语表述，且数量众多，第三层级同样数量众多且表述笼统。总体来看，这些《标准》缺乏有效的层次区分，第一层级缺乏职业教育教师的特色，第二层级目标数量众多，第三层级既是表现标准又是内容标准，缺乏目标导向的作用^[26]。为了有效区分高职教师专业能力标准的层次，有必要基于教师专业发展轨迹，按照工作领域、工作任务、职业能力的新逻辑进行划分，并避免知识、技

能和素养的割裂行为^[27]。只有将教师知识、技能和素养融合成为综合能力，才能清晰地明确教师胜任每条任务的具体能力。

(二) 基于价值定位精准指向教师专业能力标准的功能作用

现行教师标准的定位是“国家对幼儿园、小学和中学合格教师专业素质的基本要求，是教师实施教育教学行为的基本规范，是引领教师专业发展的基本准则，是教师培养、准入、培训、考核等工作的重要依据”^[28]。然而，从实际情况来看，一项标准的有效实施很难同时解决很多问题，这种大而全的定位严重影响了标准的有效性。已有研究表明，一线教师对专业标准的功能期待优先考虑的是导向功能，同时兼顾评价功能^[29]。基于引导教师发展的导向功能，结合教师专业能力内涵和结构化要求，标准有必要采用规定性要求，清晰地展现出教师教学实践中的行为、知识和素养，从而直接转化为教师的专业能力发展。

(三) 基于标准的有效实施制定教师专业能力标准的配套体系

标准只有在教学中付诸实践，才能具备真实意义^[30]。高职教师专业能力标准的有效实施不仅依赖于研制过程中一线教师的广泛参与，更需要配套体系的有力支撑。除了专业能力标准外，还应覆盖职教师范生教育标准、职业教育“双师型”教师标准等常规标准，以及跨专业/职业人群的能力补缺和资格认证等附加标准等^[31]。此外，高职教师专业能力标准仍然是一个宽泛的概念，有必要在高职教师专业能力模块的基础上，对第三级能力标准进行区分，明确新教师、骨干教师、专业负责人等不同类型教师的具体要求。从已有调查来看，专业负责人的专业能力侧重专业建设维度的专业调研、人才培养方案编制；骨干教师的专业能力模块更侧重课程建设维度的课程意识养成、课程标准制定、课程教材选定、课程教材开发、辅助教材开发、课程资源建设模块；新入职教师更侧重教学设计和教学实施维度的能力模块。然而，新入职教师会参与一部分课程建设工作，骨干教师也必然参与专业建设，他们分别在多大程度上参与这些工作，还可以通过职业能力三级分析进一步区分。

参考文献:

- [1]黄小宾,杨超.现实样态及未来取向:教育生态学视阈下高职教师专业发展探究[J].职教论坛,2021(8):103-108.
- [2]教育部.中共中央 国务院关于弘扬教育家精神 加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见[EB\OL](2024-08-26)[2024-09-06]http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202408/t20240826_1147269.html.
- [3]徐国庆,王浩南.我国职业教育教师培养体系重建的核心逻辑[J].现代教育管理,2022(12):71-77.
- [4]刘炜,闫宁.工作情境中高职院校教师专业能力发展及其对策[J].中国职业技术教育,2018(15):54-60.
- [5]谢莉花,王建初.职业教育教师的职业技术能力及其培养[J].职业技术教育,2017(4):30-34.
- [6]张丹,朱德全.从单一到多元:新时代职业教育师资队伍建设的改革设想[J].职教论坛,2020(10):80-89.
- [7]焦晓骏.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[J].江苏高教,2023(1):111-117.
- [8]刘婧玥,李亚军.“双高计划”背景下高职“双师型”教师胜任力框架构建:基于706位教师的实证研究[J].职教论坛,2021(12):86-94.
- [9]冯旭芳.高职院校工科专业教师实践教学胜任力的实证研究:基于浙江省570名工科专业教师的调查[J].职教论坛,2020(9):85-90.
- [10]郭晓琳.治理视野下的校长胜任力研究[D].上海:华东师范大学,2022:23.
- [11]高玲.学校变革与美国教师职业演化[M].保定:河北大学出版社,2022:272.
- [12]MONTEIRO A R. The teaching profession: present and future[M]. Dordrecht: springer international publishing, 2015: 156-157.
- [13]吴传刚.我国现行中小学教师专业标准改进研究[D].哈尔滨:哈尔滨师范大学,2019:7.
- [14]周钧.美国教师教育认可标准的变革与发展[M].北京:北京师范大学出版社,2009:19-20.
- [15]EVANS L. The ‘shape’ of teacher professionalism in england: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 white paper[J]. British educational research journal, 2011(5): 851-870.
- [16]理查德·A·克鲁杰,玛丽·安妮·凯西.焦点团体:应用研究实践指南[M].林小英,译.重庆:重庆大学出版社,2007:15-30.
- [17]周钧.评科萨根的现实主义教师教育理论[J].比较教育研究,2012(10):82-86.
- [18]刘宁,马腾飞,刘畅.英国教师专业发展能力与路径审思:解读英国《高等教育教师专业标准框架2023》[J].黑龙江高教研究,2023(10):69-75.
- [19]李嘉琳,李广平.新西兰基于教师专业标准的教师质量保障体系建设研究[J].河北师范大学学报(教育科学版),2024(2):77-86.
- [20]徐国庆.职业教育项目课程:原理与开发[M].上海:华东师范大学出版社,2015:86.
- [21]庄西真.类型学视角下的职业院校教师能力结构模型[J].中国高教研究,2015(11):101-105.
- [22]杨洁.能力本位:当代教师专业标准建设的基石[J].教育研究,2014(10):79-85.
- [23]唐芬芬.从“能力本位”与“情感本位”看教师教育的性质及发展趋势[J].云南师范大学学报,2001(5):25-27.
- [24]JOHNSTON M, MARTIN S. Who teaches the teachers? reforming initial teacher education[EB\OL](2023-09-14)[2024-07-08]. <https://www.nzinitiative.org.nz/reports-and-media/reports/who-teaches-the-teachers/>
- [25]SACHS J. Teacher professionalism: why are we still talking about it?[J]. Teachers and teaching, 2015(4): 413-425.
- [26]饶从满,王静.构建基于导向型教师专业标准的教师教育质量保障体系:关于修订与实施《教师专业标准》的思考与建议[J].河北师范大学学报(教育科学版),2024(2):53-60.
- [27]胡维芳,翟友华,王超奇.高等职业教育教师专业素质模型、结构及评价原则探析[J].职教论坛,2019(3):73-77.
- [28]教育部.教育部关于印发《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》的通知[EB\OL](2012-09-13)[2024-07-10].https://hudong.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html
- [29]李晓,吴琼.要不要标准、要什么样的标准?:中国

教师对教师专业标准的价值认同与功能定位[J].河北师范大学学报(教育科学版), 2024(2): 61-67.
[30]MURPHY J, LOUIS K S, SMYLIE M. Positive school leadership: How the professional standards for educational leaders can be brought to life[J]. Phi delta

kappan, 2017(1): 21-24.
[31]王继平, 唐慧, 杨影.我国职教教师培养体系的层次结构、对接困境与建设策略[J].职教论坛, 2023(9): 56-62.

责任编辑 刘扬军

Construction of Professional Competence Standards for Higher Vocational Teachers in the New Era: Based on Focus Group Interviews with Forty-five Teachers Nationwide

Zhou Yingwen^{1,2}

(1.Key Research Base for Humanities and Social Sciences in Jiangxi Province, Research Institute for Modernization Development of Chinese-style Vocational Education, Nanchang 330038, China; 2. Institute of Vocational Education, Faculty of Education, Jiangxi Science and Technology Normal University, Nanchang 330038, China)

Abstract: Teacher professional competence is the core of teacher abilities and the foundation for improving the high-quality development of vocational education. Through interviews and task analysis with forty-five professional teachers from five focus groups in four provinces nationwide, it finds that professional competence standards of higher vocational teachers mainly include seven dimensions. These dimensions include professional construction, curriculum construction, instructional design, teaching implementation, teaching and scientific research, social services, and professional development. This results in a total of forty-five competency modules and 163 competency requirements. The development of the professional competence standards reflects three basic characteristics: it is work-oriented in depicting the trajectory of professional development for higher vocational teachers, capacity-based in deeply understanding the professional competence of teachers, and regulation-based in positioning the development-oriented function of the standards. In the formulation of future standards, it is necessary to effectively distinguish the structural levels of teacher standards based on task analysis, accurately target the functional role of teacher standards based on value orientation, and develop a supporting system for teacher standards based on the effective implementation of standards.

Keywords: vocational education; higher vocational teachers; professional competence; standard construction; focus group interview