

诊改视域下高职院校教师专业化发展现状及路径研究

——以长春金融高等专科学校为例

■ 王晓芳¹, 于彦华²

(1. 长春金融高等专科学校, 吉林 长春 130000; 2. 吉林农业大学, 吉林 长春 130118)

[摘要]教师队伍的建设是学校发展的核心,教师的专业化发展是教师队伍建设的有力保障,高职院校教师专业化发展是高职院校战略发展的核心“软资源”。以长春金融高等专科学校为例,针对教学诊改工作,从教师的师德师风、教育教学、教研科研和社会实践四个维度出发,开展教师整体发展、自我发展的全过程诊断与改进,通过一轮的教师诊改,从教师的职称、年龄等层面全方位地分析现阶段高职院校教师在发展的过程中的现状,同时分析其成因,最后结合诊改的现状,提出了当前高职院校教师专业化发展过程中要有相应的激励机制、教师专业发展标准,同时教师自身应激发内驱力,针对本次教师诊改的结果,学校召开诊改反馈会,找出症结所在,有针对性地促进教师的专业化发展。

[关键词]诊改; 高职院校; 教师专业化发展; 现状; 策略

[中图分类号] G645

[文献标识码] A

[文章编号] 1673-0046(2023)2-0111-03

目前我国高职院校诊改工作进行得如火如荼,2017年,教育部发布了《关于全面推进职业院校教学工作诊断与改进制度建设的通知》,这为高职院校教师专业化发展提供了有力保障。2022年5月27日,教育部办公厅发布了《关于开展职业教育教师队伍能力提升行动的通知》,通知中提到,要完善职教教师标准的框架,提高职教教师培养质量,健全职教教师培训体系,创新职教教师培训模式,畅通职教教师校企双向流动,营造全社会关注职业教育教师队伍的良好氛围,这为我国高职院校教师专业化发展指明了方向。因此,诊改视域下探索高职院校教师专业化发展的现状以及路径研究就显得尤为重要。

一、相关概念界定

(一)教师专业化发展

国外对于教师专业化发展的研究起步较早,从教师专业发展概念来看,早在1933年,英国学者卡尔·桑德斯(Carr Saunders)就提出了教师职业专业化概念,1995年,美国学者格拉特霍恩(Glatthorn)提出:教师专业发展是指教师系统地从所教学科中获得专业成长的过程^[1],2000年美国学者甘瑟(Ganser)提出:教师专业发展既包括教师参加的正式的培训、会议、工作坊等,同时也包括非正式的学习,例如读一些专业的刊物,看一些与专业或学

科相关的电视节目等^[2];从教师专业发展的内容来看,美国学者瑞默斯(E Villegas-Reimers)在Teacher professional development: an international review of the literature (2003)一书中提到:教师学习如何教学,并且致力于成为一名优秀教师是一个长期的过程,这个过程不仅需要专家的指点下培养应用型和难度较高的技能,而且需要获得专业知识、专业理念以及专业态度^[3]。

我国关于教师专业化方面的研究起步较晚。在2002年教育部颁布的《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》中,对“教师教育改革和发展的主要政策措施”的解释中提出了教师专业化的概念^[4]。关于教师专业化发展的内涵研究,学者易森林提出,对于高职教师专业化发展概念,我国存在两个误区,一是站在中小学教师专业发展概念的角度上去理解高职院校教师专业化发展概念,忽略了二者的本质区别;二是认识到高职教师专业化发展的特殊性,但更加注重技术实践方面的内容^[5]。学者杨芳认为:教师专业化发展是教师通过各种途径和方式使自身能力不断得到提升的过程,教师的专业精神和专业能力不断地得到提升和发展,教师在与外界接触的过程中,专业能力得到提升,但也充满了诸多的变化和不确定性^[6]。在中国知网上检索主题为“教师专业化发展”的文章,共计7497篇,其中涉及职业教育的文章共

基金项目:2021年度吉林省职业教育与成人教育教学改革与研究课题“诊改视域下高职院校教师专业化发展机制构建实践研究”(项目编号:2021ZCY174),主持人:王晓芳;2021年度吉林省高等教育学会高教科研课题“新时代教育评价改革视域下高职院校内部质量保障体系建设实践研究”(项目编号:JGJX2021D697),主持人:王晓芳;吉林省教育厅2018年度职业教育与成人教育教学改革研究项目“高等职业学校教师专业标准及发展机制构建研究”(项目编号:2018ZCZ030),主持人:于彦华

作者简介:王晓芳(1994-),女,内蒙古赤峰人,硕士,研究实习员,研究方向:职业技术教育学;于彦华(1980-),女,内蒙古牙克石人,博士,副研究员,研究方向:课程与教学论。

计 729 篇,就相关文献的内容来看,现阶段,我国对于教师专业化发展的研究大多数还停留在理论层面,而现实层面的研究则少之又少,很多研究并没有结合高职院校的特殊性进行实践研究,进而没有对高职院校教师专业化发展形成系统而全面的研究。

结合以上论述,本研究认为高职院校教师专业化发展是指在一名教师的职业生涯中,以提升自身的专业知识、专业技能、专业理念为目的,通过正式的或非正式的组织管理,不断地对教师的专业知识、专业技能和专业理念进行打磨⁷,使教师的专业知识、教学素养得以提升的同时,实现“被动成长”向“主动反思”转变的过程,这个过程提升了教师内在的教学素养,促进了教师专业性发展。教师“内化的专业素养+外显的专业知识”的成功打磨构成了高职院校教师专业化发展。

(二)高职院校诊改

自 2015 年教育部发布《关于建立职业院校教学工作诊断与改进制度的通知》,制定了《高等职业院校内部质量保证体系诊断与改进指导方案(试行)》,不少学者对高职院校诊改展开了研究,高职院校诊改可以简单概括为“55821”,第一个“5”是指 5 个纵向层面,即“决策指挥、质量生成、资源建设、支持服务、监督控制”,第二个“5”是指 5 个横向层面,即“学校、专业、课程、教师、学生”,“8”是指八字质量改进螺旋,“2”是指文化和机制两个双引擎,“1”是指一个平台,是指在现代信息平台上构建的院校内部质量保障体系框架。高职院校的诊改初衷是各院校根据自身办学理念、办学定位及人才培养目标,聚焦人才培养工作各要素⁸,即在国家下发的诊改文件的指导下,各院校根据自身特色,制定符合本院校的诊改工作方针,真正体现诊改工作“一校一策”的具体执行方针。学者许刘英将教学诊断的特点归结为以下三点:其一,教学诊断是一个实时监控的过程,在得出相应结论后,要对结论中暴露的问题进行分析,给出相应的建议;其二,教学诊断工作是一个不断循环往复的过程,上下两个学期诊改结束后,要对诊改的结果形成对比,分析原因;其三,教学诊断不是简单地找出问题,而是要将教师的专业化发展过程变成常态,从根本上促进教师的专业化发展。

二、基于诊改视角的高职院校教师专业化发展实践研究

(一)教师发展标准模式设置

长春金融高等专科学校作为一所特色鲜明的金融类高职院校,根据自身的办学理念,结合学校的办学定位、人才培养目标,突出“双师型”教师特点,结合岗位聘任、绩效考核的相关条件,制定了包含“师德修养、教育教学、教研科研、社会实践”四个方面,覆盖“新教师→青年骨干(学术骨干)→专业带头人(学术带头人)→教学名师(技能名师)”教师成长全阶段、全过程的阶梯式教师发展标准模式。

师德修养维度重点引导教师要有坚定的政治方向,遵守学术规范,引导教师参与课程标准和课程规划的制作,规定教师研读人才培养方案,对学生要做到关爱学

生,因材施教;教育教学维度重点设置教学工作、课程建设、教学竞赛、社会培训等考察点,引导教师不断的追求卓越教学;教研科研重点设置教研项目、科研项目的研究应用情况,重在引导教师积极申报教研科研项目,将教学与科研更好地结合,形成教研与科研相互促进的局面;社会实践维度重点设置继续教育、教师下到企业实践情况、教师参与校企合作情况,引导教师在深入基层实践的过程中促进自身的专业化发展。

(二)研究设计

本研究以长春金融高等专科学校本轮教师诊改为例,本轮教师诊改将师德师风作为第一标准,注重教育教学实绩,突出质量目标和需求导向,按照助教、讲师、副教授和教授四类专业技术职务类别分别设置相应观测要素,形成教师自我诊改评价指标,教师对照评价指标进行自诊,自诊结果分为优秀(目标)、良好(标准)、合格、差四类,同时设置目标值为 100 分,标准值为 80 分,通过各维度达标情况,教师不同层面(职称层面、年龄层面)对比,分析本轮教师诊改中的问题,并提出诊改建议。

三、高职院校教师专业发展现状

(一)教研文化缺失

教研文化缺失是高职院校教师专业化发展现状之一,教师的专业化发展是一个持续的场镜共建过程,教研文化匮乏使得教师专业化发展失去生根发芽的土壤⁹。由于各维度目标和标准分数不同,为了便于在同一尺度下衡量达标情况,本研究将各维度的分数进行了归一化处理,即将各维度目标、标准和平均分都处理为百分比的形式。通过各维度之间平均分的对比,以及各维度平均分与全校平均分进行对比,师德师风得分接近目标值,教育教学和社会实践维度均达到了标准值(80 分),但未达到目标值(100 分),而教研科研维度的分数没有达到标准值(80 分)主要有三个原因,一是在教研科研方面,普遍存在着教改、教科研项目类别不丰富,横向课题、高质量科研项目较少的问题;二是部分教师在工作中,无法全身心地投入到教研科研工作中去,因此,教研科研活动也就无法全面而系统地进行展开;三是教师的合作意识还有待提高,部分教师在项目申请下来之后,没有充分利用课题组成员的优势,往往单枪匹马进行研究,忽视了团队的力量,没有认识到团队合作的力量和过程中的愉悦。

(二)教师激励机制运用不充分

1. 职称层面

分析发现,无论是目标达成率,还是超平均分比例,均呈现出从助教、讲师、副教授、教授逐级降低趋势,职称越高,诊改分数越低。

2. 年龄段层面

分析发现 30~39 岁年龄段教师相对来说向高一层次职称晋升的潜力低于 20~29 岁和 40~49 岁,分析原因,30~39 岁年龄段教师基本上处于工作和家庭负担均比较重的阶段,因此,在一定程度上对于该年龄段教师的整体目标达成率有影响。同时,也能够发现 50 岁以上教师的目标达成率明显下降。另外,从超过平均分比例

上,也是随着年龄的增长,比例不断下降。

综上所述,职称层面和年龄层面共性存在职称/年龄越高,目标达成率越低的情况,这在一定程度上反映了学校高级职称/高年龄段教师出现了职业倦怠的现象,抑或是安于现状的现象,导致部分高级职称/高年龄段教师在教育教学、教科研方面态度有所懈怠,导致教师在专业化发展过程中没有发挥出应有的能力和水平。

(三)教师培养模式不合理

通过教师诊改,发现分数在标准值(80分)以下的教师人数占比为10.34%,这部分教师得分最低项为“教科研”,进一步分析弱势教师的“教科研”维度填写情况,发现大部分教师参与或主持完成校级及以上教研或科研项目近五年来为0,同时在学术刊物上以第一作者公开发表的成果较少。综合分析由于教师培养模式的不合理导致教师专业知识和教学素养方面水平不足,教师培养模式的不合理性是因素之一。

四、高职院校教师专业化发展路径

(一)健全教师专业化发展考核激励机制

本次教师诊改指标与教师的岗位聘任和绩效考核挂钩,目的在于通过将职称评审中的师德师风、教育教学、教科研和社会实践等的相关条件与教师的整个职业生涯发展规划相结合,让教师在发展的过程中真正做到教学相长,激发教师自发的、创造性的、高效的工作热情,促进教师的专业化发展,同时在职称评审的条件中适当地提升教师实践技能、社会服务以及工作创新层面的占比,激发教师对于自身技能、社会服务能力提升的积极性,通过职称评审条件督促教师去提升自身综合素质,长期以来,使教师自发地形成一种自我提升的意识,进而推进学校范围内形成一种教学质量文化氛围^[9]。

(二)构建全方位、多层次、宽领域的教师培训体系

结合学校自身发展定位,制定二级教师培训体系,首先是由上级管理部门,即学校的教务处和人事处根据新进教师的类别,组织新教师培训,新入职教师需要学习学校的规章制度等一系列教师发展方面的文件,新入职的专任教师需要学习教学实施方面的专业培训;其次是二级学院层面的教师培训,是由学院派出教师参加行业领域内的本专业相关的教师专业化发展方面的培训,教师通过参加培训,学习国内外有关本专业领域的前沿知识,拓宽视野,提升自身的专业素养,一定形式的教师培训能够使教师在这个过程中专业知识、专业技能以及专业理念得到更新,同时会结识一部分相同领域的专业人士,共同探讨专业上的问题,对于自身知识也起到了更新的作用。

(三)深度激发教师专业化发展的“内驱力”

目前,高职院校教师存在职业倦怠、职业认同感低的现象,职业教育大有可为,关键在于高职院校教师对于这个行业要有信心,学校和相关部门要对这部分教师加强引导,首先要激励教师加强对自身所从事工作的认同感,提高教师对工作的认可和热爱;培养教师终身学习的理念,鼓励教师探索本领域内的新鲜事物,保持对自身学习领域的好奇心,勇于探索,树立终身学习理念。

教育的本质就是“一棵树摇动另一棵树,一朵云推动另一朵云,一个灵魂唤醒另一个灵魂”,要发挥模范教师的带头作用,鼓励青年教师多多向年长或经验丰富的教师请教,在这个过程中教师之间能够互感互动互相启发。

(四)完善高职院校教师专业化发展标准

当前我国对于高职院校教师专业化发展标准的构建尚处于理论研究阶段,尚未形成一套系统的高职院校教师专业化发展标准。因此,高职院校应根据发展实际,从教师的专业知识、专业技能以及专业理念等维度,结合教师队伍建设情况,进一步完善教师专业化发展标准,该标准可适当与本校的教师诊改工作相结合,运用该指标对教师进行诊改,同时该标准中的指标与职称评审相结合,从制度到实际工作落实,全方位地促进教师的专业化发展。

高职院校教师队伍的建设是影响学校教学质量的核心要素,诊改视域下的高职院校教师专业化发展势必存在着诸多问题,影响着教学质量的提升,因此,高职院校应抓住契机,结合自身发展定位以及诊断过程中存在的问题,探索符合自身发展的高职院校教师专业化发展路径,通过强化教师队伍建设、提高教学质量、提高人才培养质量,促进学校整体发展。

参考文献:

- [1]GLATTTHORN A. Teacher Development[C]//ANDERSON L. International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education.London: Pergamon Press,1995: 41.
- [2]GANSER T.An Ambitious Vision of Professional Development for Teachers [J].NASSP Bulletin, 2000,84(618): 6-12.
- [3]VILLEGASREIMERS E.Teacher Professional Development: An International Review of the Literature [M]. Paris: International Institute for Educational Planning, 2003:8.
- [4]教育部.关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见 [EB/OL].(2002-03-01)[2022-09-10].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7058/200203/t20020301_162696.html。
- [5]易森林,程宜康.高职院校教师专业化发展研究述评 [J].现代教育管理,2014(5):79-83.
- [6]杨芳.高职院校教师专业化发展现状和影响因素调查研究——以广西经贸职业技术学院为例[J].广西教育, 2021(3):24-26.
- [7]贺征.小学综合实践活动课程师资队伍建设的建设研究[D].长沙:湖南大学,2017.
- [8]壮国桢.对高职诊改工作的“诊改”[J].中国职业技术教育,2020(14):67-71.
- [9]袁静.基于教学诊断的高职教师专业化发展突破路径 [J].广州职业教育论坛,2016,15(4):24-27.
- [10]王长义,刘映凯,宋恺.深度融合视域下教学质量保证体系研究——以辽宁开放大学(辽宁装备制造职业技术学院)为例[J].辽宁广播电视大学学报,2021(4): 33-35.