

美国职业教育“双师型”教师评价标准的关键特征及现实启示^①

宋 雅^{1, 2}, 万东升³

(1. 南京大学, 江苏 南京 210093; 2. 江苏第二师范学院, 江苏 南京 210013;
3. 苏州大学, 江苏 苏州 215123)

摘 要: 深化职业教育“双师型”教师评价改革是建立高素质职业教育师资队伍的关键。美国职业教育“双师型”教师评价具有发展性与终结性评价导向相结合、基础性与差异性评价标准相补充、实践性与应用性评价内容相协调、奖励表彰与职称晋升评价激励相统一的内涵特征。我国职业教育“双师型”教师评价标准的研制应秉持发展性评价理念, 充分发挥教师主体作用; 合理配置评价权力, 构建分类型一体化标准体系; 凸显评价内容的应用性特征, 重视考核教师实践能力; 有效运用评价结果, 完善激励机制和组织支持, 推动教师专业持续发展。

关键词: 美国职业教育; “双师型”教师; 教师评价标准; 教师专业发展; 发展性评价

中图分类号: G719.712 **文献标识码:** A **文章编号:** 1674-5485(2024)06-0119-10

DOI: 10.16697/j.1674-5485.2024.06.012

高素质职业教育“双师型”教师是技术技能人才培养的关键, 也是我国职业教育高质量发展的重要保障^[1]。2018年以来, 国家先后出台了一系列文件, 强调建立一支高素质职业教育“双师型”教师队伍, 并将突出“双师型”导向的教师考核评价改革作为重要举措。2022年, 我国从国家层面规范了“双师型”教师认

定工作, 当年职业教育“双师型”教师在专业课教师中的占比超过55%, 达到了占比过半的要求^[2]。

然而, 职业教育“双师型”教师评价体系不完善、机制不科学、方法单一僵化是依旧存在的现实问题, 特别是各职业院校简单套用普通教师评价标准, 未能结合职业教育“双师型”

收稿日期: 2024-04-23

①基金项目: 江苏省高等教育教改研究重点课题“‘立德树人’视域下卓越乡村教师职前职后一体化培养模式的创新与实践”(2021JSJG056); 江苏省高等教育教改研究重点课题“‘强师’‘优师’战略背景下‘双一流’高校教师教育课程改革与实践”(2023JSJG117)。

作者简介: 宋雅, 南京大学教育研究院博士生, 江苏第二师范学院助理研究员; 万东升, 苏州大学教育学院教授, 博士生导师。

教师特征制定指标体系,使得职业教育“双师型”教师评价未能发挥促进和引领教师专业发展的作用^[3]。在有关职业教育“双师型”教师的研究中,国内外诸多学者围绕“双师型”教师评价体系构建^[4]、评价认定政策^[5]、评价过程及方法^[6]、教师培养^[7]与师资队伍建设^[8]等主题进行了现实描述和应然解释,但针对职业教育“双师型”教师评价标准研制的研究尚有待深入。

美国是全球职业教育最发达的国家之一,注重教师分类评价和专业发展,并在职业教育师资培养^[9]、教师管理^[10]和教师评价^[11]等方面积累了丰富的经验。本研究尝试对美国职业教育“双师型”教师评价标准的研制基础、主要内容和关键特征进行考察与分析,通过批判性的学习和借鉴,为我国职业教育“双师型”教师评价考核制度建设提供启示。

一、美国职业教育“双师型”教师评价标准的研制基础

(一) 理论基础

美国职业教育“双师型”教师评价标准研制的理论视角主要聚焦大学的功能、教师发展性评价以及教师专业发展阶段理论。

大学作为一种社会机构,其功能随着社会进步和需求变化而发生改变。现代大学最初起源于中世纪后期的欧洲,是探索高深学问的场所,其主要功能是教学和人才培养;19世纪前期,德国按照“学术自由”和“教学与研究相统一”的原则创建了柏林大学,这种建校原则使得科学研究成为大学的第二功能,大学教师的研究过程被视为人才培养的基本途径^[12];20世纪初期,当时的美国威斯康星大学校长提出大学社会服务的理念和功能,并认为大学教师的工作职责应以大学的主要功能为依据^[13]。人才培养、科学研究和社会服务成为大学教师评价和发展的核心维度^[14],基于此,美国职业教

育“双师型”教师评价标准研制以教学、研究和服务为主要维度。

教师发展性评价理论源于20世纪80年代,由英国学者提出,核心理念是对传统总结性评价和奖惩性评价的反思,倡导根据发展目标对评价个体进行价值判断,强调工作情境和自我评估,重视个体在持续改进中不断认识、发展和完善自我^[15]。教师专业发展是螺旋式上升的过程,学者们从不同角度对教师专业发展阶段进行划分,其中美国学者伯林纳(D.C.Berliner)依据教师专业知识和技能的差异,将教师专业发展分为新手教师、熟练新手教师、胜任型教师、业务精干型教师、专家型教师五个阶段^[16]。美国职业教育“双师型”教师评价标准研制基于发展性评价理念,立足于教师专业可持续发展,并结合教师专业成长阶段规律,注重开展差异化评价。

(二) 实践基础

美国职业教育“双师型”教师评价标准研制的实践场域主要集中在社区学院。社区学院作为美国教育体系中开展职业教育的重要和主要院校,以培养高素质技能应用型人才为目标,其办学定位和培养目标要求教师兼备一定的理论知识和行业实践技能。同时,美国教育政策文件在社区学院教师聘用、培养、教师资格认定中,特别强调行业领域工作经验、职业执照和证书以及与所教科目相关的职业经历。由此可见,美国社区学院教师发展定位与我国职业教育“双师型”教师发展定位具有一致的专业属性要求。

结合社区学院教师评价具体案例,美国职业教育“双师型”教师评价标准通常包括横向和纵向两个维度。横向维度的评价内容包括教师教学、学术研究、社会服务以及机构责任,纵向维度根据教师专业发展分为新手型教师、熟练型教师和精干型教师三个阶段。新手型教师通常为刚入职的教师;熟练型教师通常有一

定的教学经验和学术成果，但聘期较短；精干型教师通常为具有较高教学和学术水平的教师，聘期较长。

总体来说，美国职业教育“双师型”教师评价主体多元，评价内容丰富，评价标准、程序和方法具有差异化特征，评价结果为促进教师专业发展和教学改进，帮助教师提高教学质量和满意度提供了有力支撑。

二、美国职业教育“双师型”教师评价标准的主要内容

本研究以美国弗吉尼亚州社区学院教师发展与评价计划为例，来探讨美国职业教育“双师型”教师评价标准。美国弗吉尼亚州社区学院（Virginia Community College System，简称VCCS）由州社区学院委员会管理，是一个由23所社区学院组成的系统，覆盖了弗吉尼亚州的所有地区，提供各种学位、证书和职业培训课程，成功培养并逐步形成了一支多样性和专业化的教师队伍，建立了较为完善的教师评价体系。VCCS教师发展与评价计划主要包括四个主要部分，即个人发展与绩效计划、全面绩效评价、奖励和表彰计划、晋升计划。四个计划的评价标准互相衔接，主要从教学、学术、服务以及机构责任四个维度开展，并针对教师专业发展不同阶段进行分类设计，形成了一体化教师评价标准体系。

（一）个人发展与绩效计划

个人发展与绩效计划（Individual Development & Performance Plan Objectives，简称IDPP）目的是确保教师能够不断提升增值性绩效。首先，教师需要在反思前一轮绩效评价的基础上，与学院院长不断协商、讨论后制定明确详细的年度发展目标，这些发展目标需要与教学、学术、服务以及机构责任四个维度中的一个或多个相关。其次，教师需要在年度工作中持续关注目标完成进展，不断反思改进，以提升自身

在各维度上的表现，同时，随着学年进展可对目标进行适度调整和修改。再次，教师在接受全面绩效评价前需完成书面自评报告，通过比较IDPP目标的实际进展和计划进展差距来衡量自身表现，并与院长讨论后确定教师个人发展和绩效目标达成情况。IDPP评价结果将作为教师全面绩效评价和聘期续任的重要依据。

值得注意的是，新教师需每学期制订一份目标计划，其他教师每年度制定一个实质性的主要目标或多个小目标，目标内容兼备教育教学的知识和能力与行业技术的知识和能力。以教学维度为例，新教师在第一学期需要实施至少一项促进学生学习成果达成的策略，包括改进教学方法、加强师生互动、更新与行业相关的课程内容等；在第二学期，新教师需要对第一学期制定的具体目标进行反思和修订，并与院长协商后确定新的目标和策略。

（二）全面绩效评价

全面绩效评价（The Full Performance Evaluation）在教师聘期内开展，主要评价教师在教学、学术、服务以及机构责任四个维度核心标准上的表现。各学院可结合评价计划以及教师专业发展阶段，对四个评价维度进行加权，教学维度的最低权重为50%，其他三个维度的最低权重各为10%，权重不是对教师工作时间的量化，而是为了引领教师将工作重点转向绩效标准。评估数据主要来自教师自我评价、学生评价、专家课堂教学观察、同行评价等，评价内容包括IDPP年度目标进展、四个维度绩效表现以及其他因素。聘期内，教师在四个维度上的表现必须都“达到预期”，才能获得“达到预期”的总体评价。如果教师对“未达到预期”的评价结果提出上诉，社区学院的院长需提供证据以支持“未达到预期”的评级。评级“未达到预期”的教师将没有资格获得晋升、奖励、表彰以及聘期续任。教师全面绩效评价总体情况（见表1）。

表1 教师全面绩效评价总体情况

教师类型	各评价维度权重				评价时间	“达到预期”评价标准
	教学	学术和创造性参与	服务	机构责任		
新手型教师	70%	10%	10%	10%	各学期期末	符合其中一个维度中的大部分标准
熟练型教师	60%	至少10%	至少10%	至少10%	每年年底	符合教学维度中的绝大多数标准
精干型教师	50%	至少10%	至少10%	至少10%	聘期内最后一年年底	符合每个维度中几乎所有的标准

注:以上数据根据美国弗吉尼亚州社区学院教师评价政策和皮德蒙特弗吉尼亚州社区学院《教师发展和评估计划》整理而来,下表同。

1.教学维度评价核心标准

教学维度评价旨在为学生创造学习环境,促进其获得学科与行业知识,在评价过程中,教师应鼓励和重视学生参加课程教学调查和评

分, 以便及时获得形成性和总结性的反馈。教学维度评价核心标准可细化为教学设计、教学实施、教学效果、教学专业知识四个子维度,各维度评价核心标准。(见表2)

表2 教学维度评价核心标准

维度	评价标准
教学设计	制订或修订课程教学大纲;设计教学活动,准备教学材料;设计课程评价和学生学习成果评价方法;选择高质量教科书和学习资源;开发基于行业实践的教材和教辅资料;致力提升学生自主学习能力和批判性思维
教学实施	课程活动与课程目标以及学生学习成果相匹配;采用促进学生合作和主动学习的方法,重视师生互动;采用培养学生高阶认知和行业技能的教学手段和方法;使用信息技术和其他辅助资料以实现教学目标;课内和课外及时回复学生问题并提供有意义的反馈
教学效果	及时评估学生学业表现;根据学生学习成果评估提供有效教学;为学生提供有效理论和实践指导
教学专业知识	掌握学科以及行业最前沿知识和技能;掌握实用的教学方法和学生学习方法;掌握现时的教学信息技术

2.学术维度评价核心标准

学术维度的评价内容包括教师在学科领域

参加的学术研究活动和具有创造性的行业实践活动,此维度评价核心标准。(见表3)

表3 学术维度评价核心标准

教师类型	评价标准
新手型教师	参加学科专业研讨会和相关活动;加入专业学术组织;开展学术研究,参与或主持行业课题;发表学术论文或出版著作;参加学术课程并获得认证;创作艺术作品并获公开展示等
熟练型教师	除完成新手型教师所要求的标准外,参与活动须与教师教学经验年限和高标准的表现相一致
精干型教师	参与活动须与精干型教师的经验与表现相一致,包括组织开展学科研讨会并作报告,参与行业组织的多项活动,担任项目基金负责人并发表论文,获得研究生学位或学分并取得行业认证证书,在具有竞争力的论坛上展示创意作品等

3.服务维度评价核心标准

服务维度的评价内容包括高质量地参与社

区、学院以及学生组织的相关活动。服务活动分为学院代表、大学公民和社区公民三大类,

“学院代表”涉及教师与学院之间直接联系的服务活动，“大学公民”涉及支持 VCCS 相关计划的服务活动，“社区公民”涉及参与社区公益组织以及行业相关实践的间接服务活动。（见表4）

表4 服务维度评价核心标准

教师类型	评价标准
新手型教师	参加学生俱乐部活动;加入大学或学院相关委员会;参加行业组织的实践活动和社区服务活动
熟练型教师	除完成新手型教师所要求的标准外,提供证据证明在服务活动中发挥重要价值,参与活动与教师教学经验年限和高标准的表现相一致
精干型教师	参与活动须与精干型教师的经验年限与表现相一致,包括担任学生组织指导者,在大学或学院委员会中担任领导者,在行业组织中担任领导角色,在社区组织中担任法官或陪审员,作为社区居民领导公民组织,作为代表参加全国、区域以及地方性的民间组织

4. 机构责任维度评价核心标准

机构责任是指教师在学院承担某个角色的过程中应履行和承担的职责，包括为学生提供建议、遵守 VCCS 和学院政策规章以及学院分配的额外职责等，这些活动致力支持和推进 VCCS 以及学院的使命，并保障其有效运作。评价核心标准包括遵守大学 and 学院的政策，参与学院年度绩效和专业发展目标制定，公布办公时间与学生互动交流，担任学生学术顾问，参加大学和学院的行政工作，准时提交出勤报告以及其他文件，积极参加大学教学组织团体，参与招生咨询工作等。对于精干型教师来说，更高的标准还包括在大学或学院担任领导角色，开展跨职能部门人员合作并在活动中发挥领导作用，指导新教师开展教学，加强建立与其他行业之间的合作伙伴关系等。

（三）奖励和表彰计划

奖励和表彰计划（Rewards and Recognitions Program）旨在激励在教学、学术、服务以及机构责任四个维度做出卓越贡献的教师。每年有 10%~25% 的教师被授予奖励奖和表彰奖，奖励奖主要提供奖金，表彰奖主要提供非物质荣誉，在全面绩效评价中获得“达到预期”评级的教师均有资格获得奖励和表彰。奖励和表彰委员会负责评奖的具体工作，委员会由 7 名教师组成，其中包括 1 名教务处长、1 名行政人员以及前一届教师获奖者。奖项采用提名的方式产生，教师本人、学生、其他教师、院长等任何利益相关者均可提名。结合教师评价维度，教师奖励和表彰计划下设教师教学成效奖、教师学术和创造性参与奖、社区影响力奖和教师机构责任奖。（见表5）

表5 奖励和表彰计划评价核心标准

奖项类型	评价标准
教师教学成效奖	在课堂或行业教学环境中能够有效促进学生学习,包括提供创新性学习活动,设计教学以提高学生学习,改革教学方式方法,学生取得卓越学习成果
教师学术和创造性参与奖	取得重大学术成就或在行业内开展重大创造性工作,包括开展教学研究,在报纸、杂志、学术期刊或其他公认的媒体上发表研究成果,艺术领域创造性作品公开展览,在行业组织活动上演讲,获得行业组织的荣誉、奖励或表彰
社区影响力奖	通过社区服务极大提升大学或学院影响力,包括参加领导社区或行业活动(如慈善基金募集活动、关注多样性或健康意识的活动以及其他旨在造福当地社区的活动),在社区服务机构的董事会担任领导职务
教师机构责任奖	在实现学院战略发展目标过程中取得重大成就,包括主持重大战略项目,主持各类委员会工作,在学生培养或教学质量提升方面做出重大贡献,在实现 VCCS 或学院战略规划目标中取得重大成就

实践技能、社区服务经历,而非学术水平。在所有级别的教师职称晋升标准中,都强调满足5年职业岗位经历。教师职称晋升标准及替代路径见图1。

实践技能、社区服务经历,而非学术水平。在所有级别的教师职称晋升标准中,都强调满足5年职业岗位经历。教师职称晋升标准及替代路径见图1。

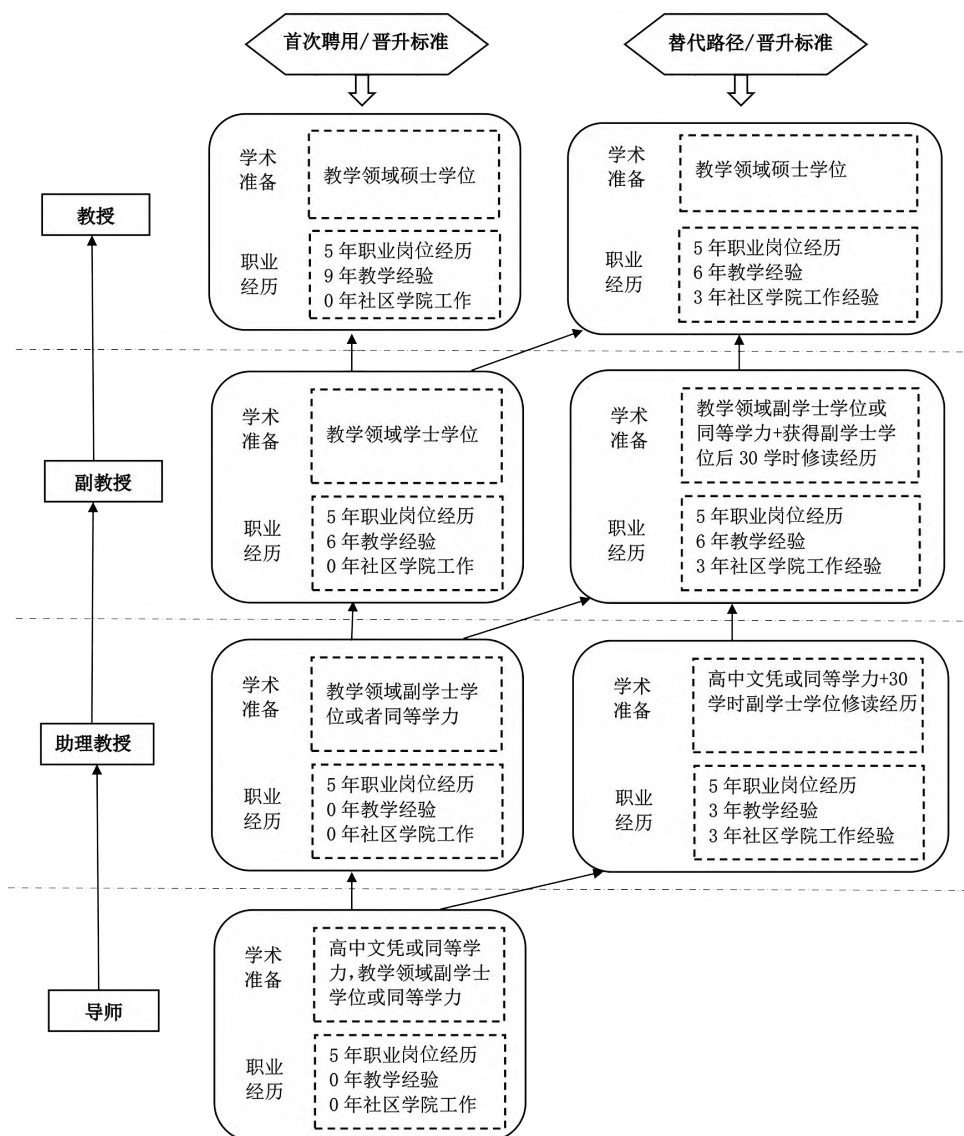


图1 教师职称晋升标准及替代路径流程

段开展分类评价，各维度评价内容均侧重实践和应用取向，具有多重激励措施和晋升路径。

（一）发展性与终结性评价导向相结合

美国弗吉尼亚州社区学院教师发展与评价计划以教师个人年度目标制定为起点，结合目

标进行教师自评和全面绩效评价,进而开展教师奖励表彰和职称晋升,形成一体化的评价标准体系。评价目的是收集教师的表现数据,将评价结果作为绩效考核、奖励表彰以及职称晋升的依据,以教师发展为导向,注重评价的过程性和动态性,为教师提供及时、有效、建设性的反馈与指导,推动教师教学水平和专业持续发展。评价标准的制定强调教师的全程参与,教师可以与院长进行讨论与协商,若对结果认定有异议,教师即可提起申诉。由此可见,以目标为导向的教师评价凸显了教师的主体地位和作用,保障了教师的职业权益和发展空间,具有发展性和终结性双重评价功能。

(二) 基础性与差异性评价标准相补充

美国弗吉尼亚州社区学院教师评价标准兼备基础性和差异性特征,体现了分类评价理念。从横向来看,评价标准不仅关注教师的理论教学能力,还强调教师基于实践的行业技能水平,更重视教师在服务、应用和创造性等方面的能力体现。基于大学职能的基础性评价标准确保了评价的科学合理,同时也使得不同区域和学校之间教师核心评价标准具有可比性。从纵向来看,教师职业生涯经历了新手型教师、熟练型教师和精干型教师等专业发展阶段,各阶段的发展任务具有不同的侧重点,基于此,美国弗吉尼亚州社区学院在教师基础性评价标准的基础上,分类设计了差异性的评价内容,保证了评价标准的信度和效度。

(三) 实践性与应用性评价内容相协调

评价标准规定了教师评价活动具体评什么,具有很强的导向作用。分析美国弗吉尼亚州社区学院教师评价标准的具体内容可以发现,评价内容要求教师具有相应的行业技能和职业经验,在开展教学、学术研究和社会服务时均凸显实践和应用取向。教学维度是评价的重中之重,标准强调教师应掌握学科与行业前沿知识,教学设计侧重与实践应用、行业需求相结合,

帮助学生提升就业技能并做出符合行业人才需求的职业决策。学术和创造性参与维度的评价标准更加注重基于实践的学术研究和创造性活动,研究须始终围绕技术技能人才培养目标,成果须与实践紧密关联,规划与设计创意作品、参加专业艺术表演活动、开展实践项目研究等均能得到认可。服务维度的评价标准不仅包括教师校内服务贡献,还包括教师在校外社区或行业中职能的发挥。教师通过担任校内各类委员会和校外行业组织领导角色,开展直接或间接的服务活动,切实为学校 and 社区发展做出贡献。

(四) 奖励表彰与职称晋升评价激励相统一

美国弗吉尼亚州社区学院教师评价与激励紧密结合、互为一体。首先,以教师个人年度目标评价和全面绩效评价标准为依据和基础,一体化设计了教师奖励和表彰的评奖标准,并结合相应评价维度设置教学成效奖、学术和创造性参与奖、社区影响力奖和机构责任奖,形成了完整有效的奖励表彰机制。其次,结合职业教育学科特点设置职称晋升通道,采取“双路径”可替代的选择机制。“双路径”晋升机制保障不同类型教师有平等发展机会,激励“双师型”教师专业发展。

四、美国职业教育“双师型”教师评价标准对我国的现实启示

教育部发布职业教育“双师型”教师基本标准,对加快推进我国职业教育“双师型”教师队伍高质量发展和健全认定标准体系具有重大意义。在此背景下,批判性借鉴美国职业教育“双师型”教师评价的理念、制度、内容和激励措施,可以为我国职业教育“双师型”教师评价标准的研制提供启示。

(一) 理念重构:秉持发展性评价取向,充分发挥教师主体作用

教师评价理念历经从科学管理到人本主义

的发展过程。一方面,教师作为具有有限理性的“经济人”,追求个体利益最大化;另一方面,教师作为追求自我发展与价值实现的“理念人”,重视个体参与和主体作用的发挥。因此,重视教师参与的发展性评价成为当前教师评价发展的重要价值取向。美国职业教育“双师型”教师评价以实现教师专业持续发展为终极目标,重视教师个人发展目标制定和自我评价,强调教师在标准制定、实施和改进过程中的参与,体现了发展性教师评价理念。

我国职业院校应跨越管理主义的认知障碍,警示评价中的唯绩效主义,发挥教师参与的积极性和主动性,突出教师在评价标准制定中的主体地位和专业自主权,不把问责与考核当成职业教育“双师型”教师评价的唯一价值标准,整合终结性评价的鉴定作用与发展性评价的导向作用,更多关注教师阶段性发展目标的达成以及进步幅度大小,将教师评价最终价值目标定位于促进教师专业可持续发展^[17]。例如,引导职业教育“双师型”教师设立专业发展年度目标、聘期内目标以及总体目标,学校结合目标完成情况开展教师考核与评价,与教师充分协商与沟通后确定评价结果,评价结果主要用于为教师专业发展提供指导与建议。

(二) 制度设计:合理配置评价权力,构建分类型一体化标准体系

制度是指在一定社会环境中,人们为了实现某种目的而制定的规则、规范和约束,公正的制度是组织赖以维系的基石^[18]。职业教育“双师型”教师评价涉及的问题复杂,难以单独实施,只有配套相应的制度保障才能得以顺利开展。美国弗吉尼亚州社区学院注重结合教师的不同专业发展阶段制定差异化的评价内容,在评价过程中重视教师的参与和申诉机制,最大程度地给予教师尊重并保障其合法权益。

我国职业院校应逐步建立起一体化的“双师型”教师评价标准体系,并将职业教育“双

师型”教师评价融入教师的常规评价考核之中。首先,结合教育部与各省教育厅出台的“双师型”教师认定标准,各职业院校应研制基于院校特色的校本标准,在此基础上设计职业教育“双师型”教师年度考核、聘期考核、评奖评优、职称晋升等方面互相贯通的评价标准。其次,针对不同类型、不同职业成长期的教师,制定分层次、多元化、差异性的评价标准,逐级提高评价标准要求,体现对教师理论知识、教学能力和实践技能的综合评价,使之与职业教育“双师型”教师的工作特点以及专业发展阶段相匹配。再次,关注评价权力在不同主体间的合理配置,不断完善标准制定和评价过程中的教师参与、协商与申诉机制,保障职业教育“双师型”教师评价制度的公开、公正和透明。

(三) 内容侧重:凸显应用性特征,重视评价的实践取向

职业教育“双师型”教师评价内容制定应改变以往“重理论轻实践”的评价理念,谨防偏离“实践导向”的“学术漂移”,重视对教师理论知识、教学能力和实践技能的综合评价。美国弗吉尼亚州社区学院“双师型”教师评价内容根植于教师教学、学术研究和社会服务等方面的应用特征,强调对教师实践能力和行业技能水平的考核与评价。

我国职业教育“双师型”教师评价内容应充分体现职业教育办学定位、教师发展以及学生发展需求,不仅要关注教师教学能力和学术水平,更要重视教师在行业领域和创新创业等方面的贡献,同时将“实践”因素嵌入评价标准的各个维度,作为考核的必要条件和重要依据。具体来说,在教学评价内容上,侧重考核教师将行业知识和实践技能有机融入教学知识、教学内容、教学设计、教学方法等教育教学过程的能力;在学术评价内容上,学术成果须与实践紧密关联,侧重考核教师基于行业实践开

展的学术研究,包括与职业教育相关的研究报告、课题论文、竞赛获奖、展览演出以及指导学生开展社会实践、实验实训、职业技能竞赛获奖等;在社会服务评价内容上,侧重考核教师为行业提供技术攻关、专业咨询和共同项目开发等直接或间接的服务活动,以及教师到行业企业或校内外生产实践基地进行专业实践、技能研修以及获得资格证书等情况。

(四)结果运用:完善激励机制和组织支持,推动教师专业持续发展

评价结果既是评价闭环的终点,亦是评价循环的起点,有效运用评价结果可以激发职业教育“双师型”教师内在和外在发展动力。通过正向的结果反馈,增强教师的自我效能感和成就感,从而提高他们对专业发展的内在动力和价值认同;通过合理的奖惩,激发教师的竞争意识和进取心,提高他们对专业发展的外部期望和理性追求。美国弗吉尼亚州社区学院将“双师型”教师的评价与激励紧密结合,采用荣誉表彰、奖金奖励以及“双路径”职称晋升机制,推动教师专业持续发展。

我国职业院校应充分挖掘评价结果的使用价值,提升评价制度的有效性,持续关注并支持职业教育“双师型”教师专业成长。一方面,将评价结果作为聘期续任、奖励表彰、职称晋升的判断依据,对评价结果为“需要改进”的教师提供组织帮扶与支持,邀请专家型教师对其进行专业指导和培训,通过“结对子”“共同体”等形式,促进其在课程建设、教学改革、学术指导、技能提升等方面不断改进,逐步达到职业教育“双师型”教师标准和要求。另一方面,职业教育“双师型”教师应在职称评审、教师培训、项目申报、校外进修等方面比普通教师享有更多的政策支持和更大的发展空间,如将职称晋升与“双师”资格挂钩,单列职业教育“双师型”教师职称评审类型。同时,将评价结果作为薪酬福利的发放依据,体现按劳

分配、优劳优酬,通过改革不断提升绩效奖励力度和工资待遇水平,对工作实绩突出的“双师型”教师给予重点倾斜,充分发挥薪资的杠杆作用,提升“双师型”教师在组织中的归属感和满意度。

参考文献:

- [1]李勇江,李志义.论“职业教育高质量发展”与“办好人民满意的职业教育”的关系[J].教育科学,2023,39(4):90-96.
- [2]教育部:全国职校专任教师达129万人“双师型”教师占比过半[EB/OL].(2022-05-24)[2024-01-10].http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54487/mtbd/202205/t20220524_630038.html.
- [3]吴显嵘,郭庚麒.美国社区学院“双师型”教师的培养经验、成长体系及启示[J].教育与职业,2019(17):78-85.
- [4]刁均峰,韩锡斌.职业教育“双师型”教师教学能力评价指标体系构建[J].现代远程教育,2021(6):13-20.
- [5]曾赛阳,陆莎,艾巧珍.高职院校“双师型”教师评价认定政策研究[J].中国高教研究,2021(10):102-108.
- [6]MUHAMMAD M S.Adjunct faculty evaluation at public community colleges: a precursor of organizational learning[D].DeKalb:Northern Illinois University,2015:153-156.
- [7]JULIE S, TONY H, GREGORY C, et al. Pathways to promotion: redesigning a community college faculty promotion process [J]. Community College Journal of Research and Practice, 2018, 42(1): 4-19.
- [8]全守杰,张惠冰.高职院校“双师型”教师队伍的建设机制与优化路径:基于“双高计划”职业院校的质性分析[J].现代教育管理,2023(9):117-128.
- [9]CURTIS S M. Professional development and growth system of teachers at St. Louis community college [J]. New Directions for Community Colleges, 2010

(42):52.

[10] DESNA L, WALLIN. Valuing professional colleagues: adjunct faculty in community and technical colleges[J]. Community College Journal of Research and Practice, 2004(28):373-391.

[11] DEBORAH L, DAVID A. Community college teacher education: a typology, challenge issues and state views[J]. Community College Journal of Research and Practice, 2011, 12(8):84-98.

[12] 博克. 走出象牙塔: 现代大学的社会责任[M]. 徐小洲, 陈军, 译. 杭州: 浙江教育出版社, 2001:5.

[13] VAN-HISE C R. The university extension function the modern university[R]. Madison: The University of Wisconsin-Madison Archive, 1915:8.

[14] INGRID M. Academic staff evaluation and development: a university case study[M]. Queensland: University of Queensland Press, 1988:38-40.

[15] HUTCHINSON B. Appraising appraisal: some tensions and some possibilities[J]. Higher Education, 1995(29):19-35.

[16] BERLINER D C. The development of expertise in pedagogy[M]. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education, 1988:1-6.

[17] 郑东辉. 新时期教师到底需要怎样的评价素养[J]. 教育发展研究, 2022, 42(4):46-51.

[18] 姜华. 高质量教育体系视角下的高校教师评价[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2022, 24(2):22-27.

(责任编辑: 侯月明)

Characteristics Analysis and Practical Implications of the Evaluation Criteria for “Double-qualified” Teachers in American Vocational Education

SONG Ya^{1,2}, WAN Dongsheng³

(1. Nanjing University, Nanjing Jiangsu 210093;

2. Jiangsu Second Normal University, Nanjing Jiangsu 210013;

3. Soochow University, Suzhou Jiangsu 215123)

Abstract: Enhancing the reform of “double-qualified” teachers evaluation is crucial for establishing high-quality vocational education teachers. The evaluation of American vocational education’s “double-qualified” teachers has been found to possess characteristics that encompass both developmental and terminal evaluation orientations, incorporate basic and differential evaluation criteria, integrate practical and applied evaluation content, as well as unify reward and commendation with professional title promotion evaluations. The development of “double-qualified” teachers evaluations should uphold a concept of developmental evaluation while fully utilizing teachers’ main roles. This can be achieved through reasonable allocation of evaluation power, constructing an integrated standard system type; highlighting the application characteristics of evaluation content while paying attention to evaluating teachers’ practical abilities; effectively using evaluation results to improve incentive mechanisms and organizational support which will promote sustainable professional development of teachers.

Key words: American vocational education; “double-qualified” teachers; teacher evaluation criteria; teacher professional development; developmental evaluation