

“双师型”教师队伍建设背景下职教师范生实践教学能力发展路径探析

李家燕

广西师范大学职业技术师范学院, 广西桂林, 541004;

摘要:在国家全面推进职业教育“双师型”教师队伍建设的战略背景下,职教师范生作为中职师资的重要来源,其实践教学能力的发展对战略目标的实现具有显著影响。本文基于政策导向与现实需求,阐述了“双师型”视角下实践教学能力的内涵与核心要素;对当前职教师范生培养中存在的现实困境进行剖析,即实践经历匮乏、指导能力薄弱、教学演练不足、职业信念弱化;进而针对这些困境,构建出了以“深化产教融合、推行协同育人、创新实训模式、浸润职业文化”为核心的四维一体发展路径体系。旨在为创新职教师范生培养模式提供理论参考与实践策略。

关键词:双师型教师;职教师范生;实践教学能力;发展路径

DOI: 10. 64216/3080-1516. 25. 11. 004

打造高水平“双师型”教师团队,是推进现代职业教育体系改革的重要部分。教育部办公厅于 2022 年发布了《关于做好职业教育“双师型”教师认定工作的通知》中把“实践教学能力”定为“双师型”教师认定的关键标准,凸显了它在中职教师专业能力中的重要地位。职教师范生作为职教师资的重要来源是职业教育人才培养的基础,他们的培养质量直接关系到未来“双师型”教师队伍的整体素质。然而,当前我国职教师范生的培养仍面临诸多挑战:许多院校的培养模式与产业需求脱节,实践教学环节相对薄弱,师范生的专业实践能力与教学转化能力不足,难以满足“双师型”教师的能力要求^[1]。这种能力上的不足,已经成为阻碍职业教育师资队伍高质量发展的明显障碍。

因此,探寻培养职教师范生实践教学能力的有效路径尤为重要。本研究基于“双师型”教师队伍建设的现实要求,系统分析职教师范生实践教学能力发展的现实困境,进而搭建起能力提升的路径。这对于优化职教师范生培养模式、提高职业教育师资队伍水平,有着重要的理论价值和实践作用。

1 “双师型”视角下职教师范生实践教学能力的内涵

1.1 职教师范生实践教学能力的定义

目前学界对其概念界定虽未完全统一,但普遍强调其“做教融合”的本质特征。罗平(2013)将其概括为“职业技能传授的能力,涉及‘做与教’的能力”。^[2]徐英俊(2013)则提出了更为具体的界定,认为实践教学能力是“专业课教师能够完成实验、实习实训、毕业

综合实习以及社会实践、社会调查、课外科技活动等实践教学环节任务的一种基本教学能力”。^[3]结合《职业教育“双师型”教师基本标准(试行)》中对教师需“同时具备理论教学和实践教学能力”的要求,本研究认为:职教师范生的实践教学能力,是指其未来作为职教师资,能够有效设计、实施、管理与评价实践教学行为,将专业知识与专业技能转化为教育教学行为,以培养学生技术技能和创新实践能力的一种综合专业能力。

1.2 实践教学能力的构成要素

那么,教师的实践教学能力具体由哪些要素构成?虽然目前学界对职教教师的实践教学能力的构成也尚未形成统一认知,但相关研究普遍紧扣职业教育的实践属性展开。林开仕(2010)指出,职教教师实践教学能力是“双师型”教师的必备能力,应包括专业相关的实际工作经历、获取专业动态信息的能力、开展实践教学活动的的能力以及引领学生进入职业岗位的能力^[4]。徐英俊(2008)则从教学指导的范畴出发,认为其主要由实训教学指导、实习教学指导、毕业设计指导、课外活动指导四大能力构成^[5]。金奕成(2022)的研究进一步强调,要素界定须紧扣职业教育“以职业技能教育为核心”的根本定位,并据此提出了包含实践经验、课程设计、教学实施、学生指导和自我发展在内的五要素模型。

本文参考了《职业教育“双师型”教师基本标准(试行)》中对教师“教育教学能力”、“专业技能”等方面的具体要求。在查阅参考现有对于教师实践教学能力

构成研究成果的基础上^[6]，借鉴金突成（2022）提出的五要素进行修改，构建了职教师范生实践教学能力的要素体系。该体系包含 4 个核心维度，细分为 15 个具体能力指标，全面涵盖了“双师型”教师所需的能力结构（见表 1）。

表 1 实践教学能力要素体系构建

能力要素	主要内容
实践教学基础	1. 有相关实践工作经历 2. 能够胜任与专业领域相关的实践岗位工作 3. 能够及时了解专业发展动态与市场信息 4. 拥有熟练的实训、实操能力以及专业知识
学生指导能力	1. 能够进行专业社团指导 2. 能够进行专业竞赛指导 3. 能够进行校内实训指导 4. 能够进行校外实习、就业指导
教学组织能力	1. 能够设计科学合理的教学内容 2. 能够进行有效的教学反思 3. 能够科学选择考核方式 4. 能够开展有效的实践教学活
自我发展	1. 对行业的认同感 2. 能够积极参与校内外各种实践活动 3. 能够自主学习新知识和新技能

2 职教师范生实践教学能力发展困境剖析

2.1 实践经历匮乏，产教衔接脱节

优秀的“双师型”教师应当拥有丰富的行业经历，能够将前沿的技术、工艺及标准融入到教学当中^[7]。但在实际培养过程中师范生能深入企业生产一线开展“沉浸式”实践的机会却非常少。很多院校的校企合作仅仅停留在签订表面协议的层面，并没有建立起稳定且深度融合的实践基地。安排的实习活动也常常因为时间短、缺乏系统规划而流于形式。学生没办法在关键岗位上进行长期、完整的实践锻炼，因此难以深入了解行业的生产流程、技术标准以及岗位能力需求。当他们走上职教教师岗位时，不仅难以指导学生开展有效的实训和实习，更没办法把真实的产业案例与经验转化成教学资源。

2.2 指导能力薄弱，双师结构断层

职教师范生指导学生的能力是实践教学水平的重要组成部分。一名合格的职教老师需能妥善引导专业社团活动、技能竞赛、校内实训以及校外实习。但不少培养院校中既拥有丰富企业实践经历、又能熟练指导教学的“双师型”教师数量明显不足。学校里的导师可能擅长理论却不熟悉实践，企业来的导师或许精通技术，但不擅长传授教学方法。这种“双师”搭配的不均衡，导致师范生在成长时没法同时获得“技术”和“教学”

两方面的精准培育。他们既难以从校内导师那里学到把技术知识变成教学内容的有效办法，也没法从企业导师身上掌握应对实际生产中解决复杂问题的经验与技

巧。将来面对中职学生时，他们不知道该怎么教学生动手操作，难以承担起竞赛指导、实习管理这类综合性指导工作，最终形成了“不会指导”的能力缺口。

2.3 教学演练不足，能力转化低效

就算职教师范生具备了一定的专业理论知识和技术操作能力。实际情况中，也常常因为缺少教学练习，没法把这些技能转化成有效的教学行动。在传统的培养方式里，教育实习大多是“一次性”的短期体验，由于多数实习地点分散、指导不到位等问题，难以取得理想效果。像微格教学这类有效的教学技能训练手段，在不少院校的运用中只是走过场，缺少结合职业教育实践教学特点（比如操作示范、故障解决、工艺说明等）的细致设计和反复练习^[8]。师范生在模拟或真实的教学场景中，独立设计教学方案、开展教学活动并进行反思的机会很少。他们可能懂得某个技术的原理，却无法清晰地演示和传授；可能熟悉操作步骤，却无法有效组织实训课堂、应对教学中的突发状况。所以培养出来的师范生上岗后，还需要很长时间适应才能勉强做好教学工作，这对职业教育的教学质量造成了很大影响。

2.4 职业信念弱化，专业认同不足

当前社会对职业教育仍存在一定程度上的偏见，认为其是“次等教育”的观念影响了师范生对自身专业的价值判断。在培养过程中，部分院校过于侧重技能和知识的灌输，忽视了职业情怀、师德师风和工匠精神的培育，未能有效帮助师范生建立起对职教教师职业的荣誉感和归属感。这种内在动力的缺失直接影响师范生持续提升自我、积极投身教学实践的热情。他们一定程度上仅仅将学习视为任务，而非未来的事业根基。从而在自主学习新知识新技能、参与实践活动等方面表现出消极的态度，毕业后最终选择进入中职学校从教的比例也会相对降低。

3 职教师范生实践教学能力发展路径构建

3.1 深化产教融合，创新实岗历练机制

要解决产业实践流于形式的问题，高校要和本地的龙头企业、优质中职学校建立起深度合作关系，合力打造集教学、科研、生产功能于一体的职教师范生实岗锻炼基地。在教学过程中要推进“课堂工坊化、工坊项目化、项目产品化”的教学改革，让学生完整经历从基础能力训练到复杂问题解决的培养过程。建立“能力积分”认证管理制度，对学生在企业实践中完成的项目成果、

技术革新、工艺改进等进行量化评定和认证,并且把这些内容纳入个人实践能力档案,为之后的“双师型”教师认定提供重要参考。与此同时,还要建立动态监测与反馈机制,定期组织行业专家和教育专家对实践内容进行评估和更新,确保实践项目跟上产业技术发展步伐,真正实现产教深度融合,培养出既懂理论又擅长实践的高素质职业教育师资。

3.2 推行协同育人,健全双导师指导机制

解决指导能力不足与双师结构断裂的核心在于搭建科学高效的双导师合作培养机制。建立由高校专业教师、行业企业技术专家以及中职学校骨干教师共同组成的双导师队伍。校内导师要着重指导教育教学理论、课程设计和教学方法,助力学生掌握职业教育的规律与特色。校外导师则负责专业技能训练、行业标准讲解和岗位实践指导,让学生知晓最新技术动态和产业需求。双导师要一起制定个性化的培养计划,每个学期至少组织两次及以上的工作交流和联合教研活动,共同探讨师范生培养过程中遇到的问题。推动高校教师走进中职学校和企业一线,熟悉实际教学需求和技术发展情况,同时也邀请企业专家和中职优秀教师走进大学课堂,参与课程建设和教学改革工作。健全双导师的考核激励制度,把指导效果纳入职称评定、绩效考核体系,对表现优秀的导师给予表彰奖励,充分调动他们的积极性和创造性,形成校内外导师优势互补、协同培养学生的好局面。

3.3 创新实训模式,强化双微格教学反哺

传统的教育实习通常时间短、机会少,满足不了师范生培养教学能力的需求。双微格训练体系借助“微格+微课”的组合形式,为师范生搭建起高频次、精细化且可回看的教学技能训练平台。微格教学训练主要针对教学技能展开,要求师范生围绕特定教学环节(像操作示范、故障处理、工艺说明等)进行短时教学模拟,并通过录像设备完整记录全过程。之后在指导老师和同学的帮助下,对教学过程中的语言表达、操作标准、课堂把控、师生交流等方面做细致分析并改进。而微课则聚焦专业操作能力,录制师范生自己的技能操作过程,通过视频回放进行自我检查和同学互评,重点提高操作的规范性、熟练程度与准确性。为确保训练效果,要组建由高校老师、研究生、行业专家及优秀师范生构成的“实践共同体”,通过老带新、强帮弱的方式,营造互助共进的学习氛围。同时,要把职业技能竞赛、企业真实项目和微格训练结合起来,将竞赛内容与项目要求转

化为训练题目,让师范生在备赛和项目执行中提升综合能力,并把这些经验变成未来的教学资源,实现从“学会”到“会教”的能力提升。

3.4 浸润职业文化,内化职业信念动力

职业信念与专业认同是职教师师范生长远发展的内在驱动力,得依靠系统化的文化建设和教育活动来培养并巩固。在培养过程中,学校可以开展职业精神教育系列活动,组织学生走访优质中职学校、企业劳模创新工作室等地方,通过实地见习的形式让学生亲身感受职业教育的重要意义和独特吸引力。邀请优秀中职老师、杰出校友举办报告会和交流会,用他们的成长历程和感人故事激发学生的职业认同感与责任感。建立“成长档案袋”制度,全程记录学生在技能竞赛、企业实践、教学实习等方面的表现和收获,通过定期展示与评比,增强学生的成就感和上进心。与此同时,要健全职业发展指导体系,为学生提供清晰的职业发展规划和成长方向,帮助他们树立长期任教、终身任教的职业理想,最终形成内在且稳定的职业信念与专业认同。

参考文献

- [1] 林利. 高职院校“双师型”教师队伍建设与管理研究[J]. 公关世界, 2025, (15): 94-96
- [2] 罗平. 职教师范生实践教学能力提升途径研究[J]. 职业教育研究, 2015(02): 42-45.
- [3] 徐英俊. 准中师资职教理论素养及教育教学能力形成与发展的策略[J]. 职教论坛, 2012(03): 36-38.
- [4] 林开仕. “双师型”教师的内涵解读与评定标准[J]. 福建信息技术教育, 2010(4): 12-14.
- [5] 徐英俊. 准中师资职教理论素养及教育教学能力形成与发展的策略[J]. 职教论坛, 2012(03): 36-38.
- [6] 滕冬梅. “双师型”教师评价指标体系的构建及队伍建设研究——以高职学前教育专业为例[J]. 现代职业教育, 2025, (23): 76-79.
- [7] 毛亚南, 孙利坚, 廖岭, 等. 产教科融合视角下“高素质双师型”教师培训体系的构建与实践——基于“五对接三转变”理念的探索[J]. 成功, 2025, (23): 31-33.
- [8] 陈红云. 职教师范生教学技能信息化实训实践研究[J]. 职教论坛, 2013, (35): 52-54.

作者简介: 李家燕(1999.09—), 女, 汉族, 广西横县人, 广西师范大学职业技术师范学院研究生, 研究方向: 职业技术教育。