

专业认证视域下高职师范类专业实践教学的困境及改革实践探索

——以我校学前教育专业为例

伍艳妮

三门峡职业技术学院 河南 三门峡 472000

【摘要】：师范类专业认证提出的“学生中心、产出导向、持续改进”的认证理念，对高职院校师范类专业的实践教学体系提出了更高要求。本文以学前教育专业为例，深入剖析了在当前认证背景下，高职师范类专业实践教学在目标定位、体系构建、基地建设、师资队伍及评价机制等方面存在的问题。结合认证标准与学前教育专业特性，提出了重构产出导向的实践教学目标、构建“全程化、阶梯式、融合型”实践教学体系、深化创新“U-G-K”协同育人机制、打造“双师型”实践教学团队、建立“持续改进”的多元评价体系等系统性改革实践路径，以期提升高职学前教育专业人才培养质量提供理论参考与实践借鉴。

【关键词】：专业认证；高职教育；师范类专业；实践教学；学前教育；教学改革

DOI:10.12417/2705-1358.25.20.066

引言

师范类专业认证是专门性教育评估认证机构依照认证标准对师范类专业人才培养质量状况实施的一种外部评价，是推动教师教育内涵式发展、全面保障和提升师范类专业人才培养质量的关键举措。2017年，教育部印发了《普通高等学校师范类专业认证实施办法（暂行）》，提出了“学生中心、产出导向、持续改进”的认证理念及“践行师德、学会教学、学会育人、学会发展”的师范生毕业要求^[1]，为高职师范类专业人才培养改革提供了清晰的“指挥棒”。

1 师范类专业认证中实践教学改革的理念与要求

师范类专业认证并非简单的行政评估，而是一套基于质量持续改进理念的保障体系。其核心理念可以这样来把握：

1.1 学生中心（Student-Centered）：强调从以“教”为中心的传统模式向以“学”为中心的新模式转变，要求一切教育教学活动都要围绕学生的成长成才来设计和实施^[2]。在实践教学中，要充分关注学生的需求和学习体验，提供个性化的实践指导与支持，确保每一位学生都能通过实践环节获得应有的能力提升。

1.2 产出导向（Outcome-Based Education,OBE）：这是认证的灵魂。它要求专业首先明确培养目标（毕业生毕业后5年左右能达到的职业成就），进而推导出毕业要求（学生毕业时应掌握的知识、能力和素养），再将这些毕业要求细化为具体

的课程目标和教学内容^[3]。对于实践教学而言，意味着每一项实践任务、每一个实践环节都必须直接支撑某一条或某几条毕业要求的达成，依据目标反向设计实践教学的环节、内容及技能。

1.3 持续改进（Continuous Quality Improvement,CQI）：要求专业建立“评价—反馈—改进”的闭环机制。通过常态化的评价（包括内部评价和外部评价）收集证据，判断毕业要求的达成情况，并据此对培养目标、毕业要求、课程体系、实践教学等各个环节进行修订和完善，实现教学质量的螺旋式上升。具体到对实践教学的要求，认证标准（特别是第二级认证）明确规定了实践教学体系、实践教育基地、实践教学师资及实践教学管理等方面的量化与质性指标。例如，要求教育实践时间累计不少于18周；建立稳定、优质的教育实践基地；实行高校教师与一线优秀教师共同指导的“双导师制”；对实践教学过程进行严格的管理与考核等。这些要求共同指向一个目标：确保师范生能够“践行师德、学会教学、学会育人、学会发展”。

2 专业认证视域下高职学前教育专业实践教学的现实困境

尽管师范专业认证工作已全面铺开，但许多高职院校的学前教育专业在实践教学层面仍面临诸多难以解决的问题，与认证要求存在明显差距^[4]。以我校学前教育专业的实践教学来看，主要有以下几方面问题：

作者简介：伍艳妮（1971-），女，河南灵宝人。副教授，主要从事学前教育教学与教师培养研究。

依托项目：河南省高等教育教学改革研究与实践项目（一般）“专业认证视域下高职师范专业‘三维并进、五育协同’育人模式探索与实践”（2024SJGLX0574）。

2.1 实践教学目标与毕业要求关联松散，产出导向模糊

学前教育专业的实践教学方案与课程目标、毕业要求之间的支撑关系不明确。实践教学往往被视为理论教学的补充和验证，其目标设定较为笼统与重复，缺乏师德涵养、教育情怀方面的目标。如目标大多为“熟悉幼儿园环境”“了解幼儿园一日生活各环节要求”“初步掌握教学技能”等，缺乏可观察、可测量、可评价的具体能力指标。导致实践教学与最终要培养的“具备哪些具体能力的学生”这一核心问题脱节，产出导向未能真正贯穿实践教学设计的始终。

2.2 实践教学内容单一，缺乏系统性与实效性

目前，学前教育专业的实践教学学时充足，已经超过认证标准规定的≥18周的基本要求，整体安排上包括分散于各课程的专业技能实践、保教见习、教育实习、岗位实习等。各实践环节之间缺乏密切联系和逻辑递进，未能形成一个从“认知-体验-模拟-实操-反思-创新”的全程化、阶梯式培养体系。学生可能在第一学期主要学习公共课和专业基础课，第三学期学习专业技能和教育类，第四五学期的见习实习就被要求配合带班做各种具体工作，两种校外实践形式没有严格区别实习要求，缺乏深层次实质性的教学内容，学生在实践方面缺乏循序渐进的适应和成长过程，导致实践教学难以取得预期效果。

2.3 校外实践基地建设“一头热”，协同育人机制不健全

虽然我校在地方教育部门的牵线搭桥下建立了大量校外实践基地，签订基地建设协议的幼儿园达到35个，但幼儿园与学校之间不存在行政隶属关系，高校与幼儿园（包括其他专业的实践基地中小学）没有形成实质性互利关系，高校实习基地的建立，更多的是高校依靠各种社会关系来维护，很多合作停留在“协议”层面，呈现“高校热、幼儿园冷”的局面^[3]。高校需要岗位安置学生，让学生到实际工作中提高认识和能力，幼儿园则担心影响正常教学秩序和安全责任，双方在实践教学的目标、内容、指导方式、评价标准上未能达成深度共识。

高校指导教师（高校导师）在实习中长期处于“缺席”状态，往往只是把学生送到幼儿园，结束时再接回来，不能按照高校要求随时去听课和指导；幼儿园在实习指导方面则占主导地位，幼儿园指导教师（行业导师）对学生实习起决定作用，不能让学生参与班级管理、组织教学活动是他们说了算。部分幼儿园将实习学生当作廉价劳动力，行业导师的指导积极性、能力水平参差不齐，导致“双导师制”常常流于形式，协同育人的实效性不如人意。

2.4 实践教学评价方式单一，反馈改进功能弱化

当前的实践教学评价多以终结性的实习报告、技能考核分数为主，重结果、轻过程，重技能展示、轻综合素养考察^[4]。评价主体以高校教师为主，行业导师、学生自评与互评参与度低。评价结果往往只是一个分数或等级，缺乏对学生能力短板的细致诊断和针对性反馈，更未能有效地用于培养方案的修订和教学方法的改进，持续改进的闭环无法形成^[3]。

3 专业认证视域下的学前教育专业实践教学改革路径

针对上述困境，高职学前教育专业必须基于专业认证的基本理念，以专业认证标准为行动指针，全面深入地进行实践教学改革。

3.1 重构明确的“产出导向”实践教学目标体系

依据 OBE 理念，首先对接《幼儿园教师专业标准（试行）》和行业需求，精准界定本专业的毕业要求。随后，将每一条毕业要求（如“能够根据幼儿年龄特点设计教育活动”）分解为若干条可体现在实践环节中的具体能力指标。最后，将这些能力指标转化为各门实践课程、各个实践环节的具体教学目标。建立“毕业要求—实践环节”对应关系矩阵^[3]，确保每一个实践环节都有明确的产出任务，都能有力支撑毕业要求的达成，实现实践教学从“漫无目的”到“有的放矢”的转变。

表 1 毕业要求与实践环节对应关系矩阵

毕业要求详细指标点（以“师德—知识—能力”为主线）	军事技能训练 3 周（第一学期）	创新创业实践及社会实践	劳动教育实践 1 周（第二学期）	专项实训 1 周（第二学期）	教育见习 4 周（第四学期）	教育实习与研习 5 周（第五学期）	岗位实习 16 周（第六学期）	毕业论文 5 周（第五学期）
师德规范：践行社会主义核心价值观，增进对中国特色社会主义的思想认同、政治认同、理论认同和情感认同。遵守教师职业道德规范，立德树人。	M	H	M	L	H	H	H	L
教育情怀：具有从教意愿，认同教师工作的意义和专业性。具有人文底蕴和科学精神，富有爱心、责任心，工作细心、耐心。	L	M	H	M	H	H	H	M
保教知识：掌握幼儿发展知识、幼儿保育和教育知识，具有一定的自然科学和人文社会科学知识，形成合理的知识结构。	L	L	M	H	H	H	H	H

保教能力：能根据幼儿身心发展规律和学习特点，科学规划一日生活、创设环境、设计组织活动、实施评价。	L	L	H	H	M	H	H	M
班级管理：能够合理规划时间与空间，建立班级秩序与规则，家园共育，创设良好的班级氛围。	L	L	L	M	H	H	H	L
综合育人：理解环境育人、生活育人的价值，能够利用园所文化和教育活动对幼儿进行潜移默化地影响。	L	M	H	M	H	H	H	M
学会反思：具有终身学习与专业发展意识，能够分析和解决保教实践问题，改进保教工作。	M	H	M	M	M	H	H	H
沟通合作：理解学习共同体的作用，具有团队协作精神，掌握沟通合作技能。	M	H	H	M	H	H	H	H

图例说明：H（高支撑）：该实践环节对达成此项毕业要求有“高度且直接”的支撑作用；M（中支撑）：该实践环节对达成此项毕业要求有“中度”的支撑作用；L（低支撑）：该实践环节对达成此项毕业要求有“基础或间接”的支撑作用；（空）：该实践环节与此项毕业要求无明显的直接支撑关系。

根据毕业要求与实践环节的对应关系，可以设计各实践环节的核心目标如下：

（1）军事技能训练：主要锻炼学生良好的体魄，培养学生的纪律性、爱国热情、集体主义精神和坚韧的意志品质，间接支撑师德规范和个人素养。

（2）创新创业实践与社会实践：引导学生认知创新创业的基本知识和方法，运用合理的方法制定创新创业计划，积极投身创业实践；引导学生了解国情、社情、民情，特别是学前教育发展现状，培养社会责任感、调研能力和反思精神。

（3）劳动教育实践：引导学生树立正确的劳动观念，全面理解并践行劳动精神、劳模精神、工匠精神，养成良好的劳动习惯，树立劳动安全意识，掌握最基本的劳动知识和技能。

（4）专项实训：在模拟或真实情境中进行专项技能训练（如幼儿玩教具制作、弹唱、舞蹈、美术、儿童行为观察等），夯实保教实践的基本功。

（5）保教见习：学生进入幼儿园观摩、体验、协助，熟悉幼儿园环境，观察教育对象，初步了解幼儿园保教工作实际，了解幼儿教师要求，培养教育情怀，感受职业氛围，验证理论知识，激发教育情怀。

（6）教育实习与研习：学生全面参与幼儿园保教工作，在观摩基础上能够有机会独立或合作承担教学、保育、班级管理等任务，将所学知识、技能运用到教育实践过程。同时，能参与幼儿园教研活动，并能对实习过程中遇到的问题进行小组探讨和研究，提高个人对教育工作的认同、教育教学能力和反

思能力，为全面进行岗位实习和就业做好准备。

（7）岗位实习：学生较长时间全面参与幼儿园保教工作，独立或合作承担教学、保育、班级管理等任务，是综合运用所学知识、技能，形成专业实践能力的重要环节，能够为未来的职业发展打下牢固的基础。

（8）毕业论文/设计：基于实践中的问题，进行深入研究或方案设计，综合考查学生的知识整合能力、研究能力、创新能力和解决实际问题的能力。

3.2 深化创新“U-G-K”三位一体协同育人机制

如何深化大学（University）、政府（Government）、幼儿园（Kindergarten）协同的“U-G-K”共同体模式，将“U-G-K”三位一体协同育人模式、机制、资源合理利用和创新，不断提升实践基地合作层次和实效，是改革实践基地建设的关键。

学校与地方政府教育部门、优质示范园共同成立“学前教育专业发展共同体”，深化与幼儿园实训基地的合作。政府牵头，高校与幼儿园共同制定校外实践基地建设标准、遴选办法、管理制度，明确管理要求和评价机制，定期培训导师，实现责任共担、利益共享。推行高校教师到幼儿园“顶岗研修”制度。学校安排专业教师到合作幼儿园进行为期三个月或半年的全职顶岗实践与合作研究，全面强化教师实践教学能力，也为幼儿园建设发展提供支持与指导。

4 结语

师范类专业认证既是对高职学前教育专业人才培养质量的一次全面检验，更是一次推动其深化改革的历史机遇。实践教学作为认证达标的重要内容，其改革是一项涉及理念更新、体系重构、机制创新、资源整合的系统工程。高职院校必须深刻领会认证内核，直面困境，精准施策，加快改革，才能切实提升人才培养质量，为我国学前教育事业的发展奠定坚实的人才基石。

参考文献:

- [1] 教育部.普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)[Z].2017.
- [2] 裴培.师范专业认证视角下的学前教育专业实践教学改革[J].成都师范学院学报,2019(04):51-54.
- [3] 王小红.基于 OBE 理念的高职学前教育专业实践教学体系重构研究[J].中国职业技术教育,2021(23):75-80.
- [4] 李斌,陈姝娟.师范类专业认证背景下实践教学改革的困境与突破——以地方院校学前教育专业为例[J].教育探索,2020(05):88-92.
- [5] 张丽敏,刘慧.U-G-K 协同视域下学前教育专业实践共同体构建研究[J].学前教育研究,2022(04):45-57.