

专业认证驱动下新建地方院校小学教育专业建设路径研

——以广西科技师范学院为例

覃颖¹ 陈一文^{2*}

1. 广西科技师范学院教学质量监控与评估中心 广西来宾 546199

2. 广西科技师范学院发展规划与学科建设处 广西来宾 546199

摘要: 在师范类专业认证全面实施的背景下,新建地方院校需依认证标准重构小学教育专业建设范式。当前,新建地方师范院校小学教育专业存在培养目标定位模糊、人才培养模式单一、课程体系支撑不足、实践能力训练欠缺、保障体系不完善等困境。广西科技师范学院小学教育专业针对这些问题,从明确特色培养目标、构建复合型人才培养模式、优化课程体系、强化实践教学、建立持续改进机制等方面入手,积极探索专业建设路径,旨在提升小学教育专业人才培养质量,为新建地方师范院校小学教育专业建设提供有益借鉴,推动师范教育更好地适应基础教育改革与发展需求。

关键词: 专业认证;新建地方院校;专业建设

2017年,教育部颁布《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》,这一举措标志着我国师范类专业认证工作正式启动。作为第三方评价机制,师范专业认证通过系统评估专业培养质量,确保毕业生达到行业认可标准。在此背景下,新建地方院校亟需以认证标准为指引,重构小学教育专业建设范式。本文以广西科技师范学院为研究样本,综合运用政策分析法、案例研究法与行动研究法,紧密结合该校小学教育专业发展实际情况,深入探索专业认证背景下新建地方院校小学教育专业建设的优化路径。

1. 专业认证驱动小学教育专业建设的价值逻辑

师范专业认证制度顺应教育发展趋势,对小学教育专业建设意义重大。它从质量保障体系建构、教育生态系统优化、学习共同体重构三方面发力,推动专业发展,重塑教育格局。

1.1 质量保障体系的建构价值

《小学教育专业认证标准》构建了覆盖培养全过程的八个维度质量框架,通过建立专业准入与退出机制,倒逼院校形成“目标—课程—教学—评价”的闭环管理系统。同时,认证标准着重强调三大质量保障要素:课程体系需建立与毕业要求的支撑矩阵,实践教学需形成“见习—实习—研习”的进阶体系,质量监控需构建“评价—反馈—改进”的动态机制。这种标准化建设路径不仅解决了新建院校质量保障要

素碎片化问题,更通过“底线达标”与“卓越追求”的双重机制,推动专业建设从经验型向证据型转变。

1.2 教育生态系统的优化价值

认证标准通过引入高校(University)—政府(Government)—学校(School)(简称UGS)协同培养模式、实行“双导师制”、师范生到小学进行教育实践等举措,重构教师教育生态系统结构。在师资队伍建设方面,要求建立“双师型”队伍结构,专任教师需满足教学需求、职称合理及兼职教师素质优良。同时,鼓励根据教师的专业特长以及课程自身特性,动态优化师资配置。旨在实现教师个体优势与课程独特属性的完美契合,进而通过精准的课程规划,提升课程实施质量与成效。此外,师范专业认证着力构建小学教育专业教师投身小学教育服务与研究、小学一线教师参与小学教育专业人才培养的协同发展机制,涵盖“协同教研”“双向交流”“岗位互换”等多种形式^[1]。这一机制有效促进理论前沿与实践智慧的融合再生。这种结构性改革打破了传统封闭式培养模式,使专业建设深度融入基础教育改革场域。

1.3 学习共同体的重构价值

师范专业认证坚持“学生中心”的理念,通过建立课程目标达成度评价、毕业生跟踪反馈等机制,推动教学范式从“供给主导”向“需求驱动”转型。针对新建地方院校办

学历史短、办学条件薄弱等问题,认证要求“以学生为中心”来进行教育资源分配,通过认证能促使新建地方院校的教育资源向学生发展倾斜;强调课程设置要紧密围绕培养目标和毕业要求,使课程设置更加契合教师教育的实际需求;通过学生对课程目标、毕业要求的评价结果持续优化教学过程。最终推动专业回归“生有(of student)”“生治(by student)”“生享(for student)”的教育本源^[2],实现教育资源育人效率的提升,这种变革形成学生发展需求驱动型的教师教育新生态,本质上重构了师生学习共同体。

2. 新建地方院校小学教育专业建设的现实困境

实施师范专业认证必须将推动小学教育专业内涵建设置于首位,确保教育质量持续提升。从认证视角审视,新建地方院校小学教育专业在培养目标定位、人才培养模式、课程体系、实践能力训练以及保障体系等方面,存在诸多亟待解决的现实困境。

2.1 培养目标定位模糊

人才培养目标是教育实践活动过程中具有先决性质的核心概念,是整个学校教育教学活动的出发点和依据,也是学校教育教学活动的最终归宿^[3]。新建地方院校因办学历史、条件及累积经验等方面,与部属重点院校、省属老牌高校存在明显差异,故而理应构建与之不同的差异化目标定位体系。然而,深入剖析部分新建地方院校小学教育专业的人才培养目标后,不难发现其中存在诸多共性问题。从总体描述来看,这些培养目标大致相同,呈现出同质化、滞后性以及模糊性等特征。其根源在于未能动态地与区域人才需求、校本特色及学生发展潜力紧密对接。这种脱节的状况,进一步导致培养目标与课程体系、毕业要求脱钩,使得毕业生在进入工作岗位时,难以精准匹配岗位要求,岗位适配度明显不足。这不仅影响了人才培养质量,也不利于新建地方院校在教育领域形成自身独特优势与竞争力。

2.2 人才培养模式单一

人才培养作为教育理念的具体体现,其效能实现有赖于明晰的价值导向与系统化的实施路径。教育理念的缺位将导致教育要素的结构性失序,表现为课程设置、教学实施与资源配置间的逻辑断裂。当前新建地方院校小学教育专业现行人才培养模式呈现三重困境:首重困境在于教学场域固守知识传授导向的“输入式”范式,未能构建以“学生中心”的实践转化场域建构滞后,导致人才培养方案出现同质化。

具体表现为同一专业中往往采用固定组合选项的培养计划,学生通常遵循标准化培养流程。即便为选修课程,也仅仅提供有限的固定选项,缺乏对个体差异的考量,难以适应基础教育对教师核心素养的多样化需求。次则表现为教师参与改革的学术话语权缺失,教改实践存在形式化倾向。再者校内外资源整合度低,实践基地利用率低,人才培养与社会需求匹配度断层。这些困境映射出理念滞后、机制僵化、资源错配的结构矛盾。

2.3 课程体系支撑不够

师范专业认证是对师范专业在课程设置以及教学活动开展情况的全面评估与审查。科学且合理的课程设置,不仅是专业人才培养方案的核心要素,更是保障专业质量的关键所在^[4]。我国相继颁布《教师教育课程标准》《小学教师专业标准(试行)》等重要文件,为师范专业的发展明晰了方向。但新建地方院校在标准转化过程中仍面临双重困境:第一,课程设置与基础教育实践脱节,导致人才培养目标难以实现。专业认证强调课程设置需对接毕业要求,然而当前课程体系仍存在沿袭传统框架,与基础教育实践脱节,核心课程过度侧重学术性,师范性特征不突出,难以满足基础教育实际需求等问题。第二,课程间缺乏矩阵式关联。小学教育专业在整体课程设置上未能充分重视课程间的内在联系,课程安排在顺序上显得较为随意。课程内容规划因教师间缺乏协同机制,导致内容重复讲授与核心知识点遗漏并存,又因学时限制可能忽略了其应该讲授的核心内容。

2.4 实践能力训练不足

师范类专业既要使师范生掌握“教什么”的学科专业知识,又要培养“怎么教”的教育实践智慧,还需促进专业情意的形成^[5]。实践教学是联通理论与实际的关键环节,既检验知识内化程度,又巩固教学成果。通过多样化的实践形式和充足的实践时长设置,小学教育专业学生得以从多维度深化教育教学的认知,切实有效地提升自身实践能力。就小学教育专业工作成效的评判而言,关键在于学生在教育教学实践中的胜任能力,而非聚焦于知识掌握的广度与深度。然而,受政策、经费等支持不足等因素的制约,当前小学教育专业课程设置呈现出“四重四轻”倾向,态势。具体表现为:过度侧重学术层面而轻视师范教育的独特属性,过于聚焦专业知识传授而忽视通识教育的重要性,极度强调理论教学而忽略实践教学的关键价值,高度关注教师个体发展而弱化教

学团队的协同作用。与此同时，教育观念滞后、教学管理粗放、实践指导失序等问题并存。这些问题导致在学生的实践经历中，其体验、理解与反思未能得到足够关注，进而使得学生实践能力训练严重不足。这种现实情形与专业认证所着重强调的实践环节大相径庭，难以满足认证标准对实践教学的刚性要求。

2.5 保障体系尚不完善

小学教育专业迈向专业认证进程，质量保障体系建设至关重要。专业认证并非一次性的评定，而是持续改进的过程，对于接受认证的专业而言，应当以整改提升作为目标，紧密围绕人才培养全过程，构建起一个系统化、动态化的内部质量监控体系。然而，现行的小学教育专业质量保障体系存在三重脱节：首先，标准体系与执行效能的脱节。过度聚焦标准制定与队伍建设，因配套实施细则缺位，致使标准沦为“纸面标准”，无法切实落地执行；其次，数据采集与应用转化割裂。虽然强化监督和检查机制，但对于检查中发现问题，信息处理仍停留在数据归档阶段，缺乏基于大数据的趋势预测和预警功能；此外，重信息收集却轻分析应用，导致数据无法有效助力专业发展。这种重形式轻实质的倾向，不仅影响小学教育专业的内涵建设，也易导致专业在对外部认证时的被动局面。若不进行系统性反思和结构性优化，将导致质量改进工作停滞不前，进而影响专业认证的顺利通过。

3. 专业认证导向的小学教育专业建设实施路径

针对现存问题，广西科技师范学院小学教育专业依据认证标准，围绕目标定位、培养模式、课程体系、实践教学及质量保障五个维度探索建设实施路径。

3.1 培养目标定位突出办学特色

各类高校在明确自身人才培养目标的定位时，需要充分考量社会经济发展需求。随着乡村振兴战略的推进，农村及偏远地区对高素质基础教育教师的需求日益迫切。中共中央、国务院发布的《关于全面加强新时代教师队伍建设改革的意见》中明确指出，优化义务教育教师资源配置，要为乡村学校及教学点培养“一专多能”教师，优先满足老少边穷地区教师补充需要^[6]。广西科技师范学院立足边疆民族地区发展实际，聚焦乡村教师“下不去、留不住、教不好”的突出问题，将培养目标精准定位为：培养具有良好的师德行为和深厚的教育情怀，具备扎实的学科教学知识和较强的教学实践能力，具有人文素养和综合育人能力、自我发展能力，

德智体美劳全面发展，能够适应基础教育改革发展需要，熟练运用小学教育教学理论知识和技能，胜任小学多学科综合教学和管理工作的乡村小学骨干教师。这一培养目标既与专业定位紧密贴合，又立足学校人才培养总目标，精准对接当地基础教育的需求。

3.2 构建复合型人才培养模式

人才培养模式依照国家教育政策及社会对人才的需求，搭建起知识、能力、素质的综合性架构，并规划出达成该架构的运作方式。在实践进程中，这些运作方式逐渐形成特定风格与特征，彰显出系统性与范型性，其贯穿了从专业设置、课程设置、教学计划、教学过程、实践训练及非教学途径等整个教育过程，构成了一个相互联系、相互制约的教育生态系统。师范专业认证的本质是循证评估机制下的课程实施效能审查；而教学过程的开展，则反映着专业的人才培养方式能否达成既定培养目标，是人才培养模式的关键环节。广西科技师范学院依据师范认证标准，结合乡村小学多学科教学实际需求，明确“语文/数学+多学科”的培养规格，实现复合型乡村教师培养的精准供给。在课程设置上，以语文、数学为核心模块，配套开设英语、科学、艺术等拓展课程，形成“基础+方向”的弹性课程体系。针对乡村艺术类师资短缺问题，探索了“五会”复合型人才培养模式（会唱、会跳、会弹、会画、会跑），强化学生音体美等兼教能力。

3.3 优化课程体系提高培养质量

专业认证要求课程体系必须有效支撑培养目标并符合毕业生能力标准。因此，小学教育专业需依据培养目标定位，优化人才培养方案，切实对接教师岗位要求。一方面，需紧扣专业培养目标调整课程结构；另一方面，课程体系的规划需遵循整体性和系统性原则。广西科技师范学院构建七大课程模块：通识教育（基础+拓展）、专业教育（基础+核心+拓展）、教师教育、综合实践。重点处理三组关系。在优化过程中注重课程体系的科学性与结构合理性，对内容重叠、效用偏低的课程进行优化调整，同时立足服务乡村教育的办学定位，增设乡村儿童青少年心理、乡村教师领导力提升等乡村教育类课程。通过建立课程支撑矩阵，强化各模块与毕业要求的对应关系，确保培养目标有效落地。在实施过程中采用“以学定教”原则，整合重复教学内容，形成纵向连贯、横向协同的课程实施路径。通过系统化的课程设计，帮助学生系统掌握教育实践所需的知识技能，提升岗位适应

能力。

3.4 强化实践环节提升关键能力

教师专业实践本质上是一种交往实践,是教师个体与集体在教育情境中,运用教育智慧解决真实且复杂的教育实践问题的过程。借助“实践研究”提升教师的核心能力——“教育实践力”,正是教师教育的生命线^[7]。加强实践教学环节,构建以提升师范生能力为目标的实践教学体系,对于人才培养具有至关重要的意义。为着重培养师范生的从教能力,突破实践能力发展瓶颈,广西科技师范学院小学教育专业构建“学-研-实”一体化培养路径。在实践课程建设层面,围绕“一践行三学会”为目标框架,结合学校的办学特色,开展“五能”(能说、能写、能管、能教、能用)教学技能专项训练。为此,开设了普通话与教师口语、书写技能、班主任工作技能、教学工作技能、现代教育技术技能等课程。同时,师德养成教育教学全过程,通过参观师德教育馆、参加师德主题教育、邀请优秀毕业生返校讲座等活动,强化职业认同。在实践教学模式下,依托师范生职业技能实训平台,组织课程强化训练与远程观摩,并定期邀请乡村优秀教师开展案例研讨。师范生通过学校“以赛促练”机制,不断锤炼自身教育教学能力,全方位提升师范生的专业技能与综合教育教学能力。

3.5 持续改进实现高质量发展

持续改进是师范专业认证核心理念之一,认证状态的保持及周期性复审,在专业认证程序中至关重要。基于此,面向专业认证的小学教育专业亟需构建常态化质量保障机制以实现可持续发展。广西科技师范学院小学教育专业通过系统解构师范专业认证标准体系,强化质量主体意识,进而构建专业质量保障与评估机制。在“学校统筹规划、学院组织实施、专业主体落实、全员协同参与”的四维联动机制框架下,遵循教师教育规律与专业特色,构建了覆盖教学全流程的质量评价体系。依托教学质量常态化监测与毕业生追踪反馈机制,形成“目标设定-方案执行-质量评估-反馈优化”的闭环管理系统,优化人才培养模式。小学教育专业通过整合基础教育发展动态数据,对培养目标达成度、课程

实施效果、师资队伍质量、学生发展水平、管理效能及资源配置等关键指标开展全面评估。基于评估结果精准识别专业建设中的薄弱环节,建立问题导向的改进机制。通过持续优化专业发展的自我诊断与动态调节功能,有效提升专业建设的适应性与发展活力,为推进专业质量提升提供机制保障。

参考文献:

- [1] 李孝更,王哲,王伟,等.专业认证背景下职业院校教育专业建设的探索与实践——以吉林工程技术师范学院为例[J].职业技术教育,2022,43(05):29-35.
- [2] 肖锋.试论“以学生为中心”的教育理念[J].杭州师范学院学报(人文社会科学版),2001(6):98-102.
- [3] 钱国英,王刚,徐立清.本科应用型人才培养体系的特点及其培养体系的构建[J].中国大学教学,2005,(09):54-56.
- [4] 左瑞红,闫祯,蒋庆丰.专业认证背景下学前教育专业实践课程的问题与对策[J].黑龙江高教研究,2021,39(04):142-147.
- [5] 李森,刘梅珍,崔友兴.专业认证背景下高校师范类专业建设理路[J].重庆高教研究,2019,7(06):12-24.
- [6] 中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL].(2018-1-20)[2023-11-14].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_1946/fj_2018/201801/t20180131_326148.html
- [7] 钟启泉.我国教师教育制度创新的课题[J].北京大学教育评论,2008,(03):46-59+189.

作者简介:

覃颖(1988—),女,广西贵港人,硕士,广西科技师范学院教学质量监控与评估中心,讲师,研究方向为高等教育管理。

通讯作者:陈一文(1991—),男,山东莒县人,硕士,广西科技师范学院发展规划与学科建设处,讲师,研究方向为高等教育管理。

基金项目:

广西教育科学“十四五”规划2023年度普通高等学校师范类专业认证专项课题(2023ZJY069)。