

民族地区高职院校多元化师资队伍建设路径研究

——以 S 职业技术学院为例

祖丽胡玛尔·凯合日曼

喀什理工职业技术学院

摘 要：本文以新疆喀什地区 S 职业技术学院为例，基于教师专业发展、多元文化整合教育及产教融合理论，运用问卷调查、访谈和个案分析等方法，从师资结构、专业能力与文化适应性等维度考察其师资建设现状。研究表明，该校存在师资年龄与职称结构失衡、“双师型”教师比例偏低、培训内容与实际需求错位、教师跨文化教学能力不足等问题。据此，本文从内培外引、双师型教师培育、精准培训、文化融合和制度保障五个方面，提出民族地区高职院校多元化师资队伍建设路径，旨在提升教师队伍整体素质与教学适应性，为培养符合区域发展需求的高素质技术技能人才提供支撑。

关键词：民族地区；高职院校；师资队伍建设；多元化路径

教育部《关于全面提高高等教育质量的若干意见》提出走以质量提升为核心的内涵式发展道路，把创新创业教育贯穿人才培养全过程，并强调大力开展创新创业师资培养培训，聘请企业家、专业技术人才和能工巧匠等担任兼职教师。探索建立多种协同育人新模式。^[1]该意见为优化职业院校师资结构，尤其在民族地区推动师资多元化提供了明确指引与理论依据。

S 职业技术学院位于新疆西南部多民族聚居的 M 县。该县总面积 8000 余平方公里，居住着维吾尔族、汉族、塔吉克族等 20 多个民族，总人口近 90 万，其中少数民族人口占总人口的 96.3%。作为古丝绸之路的重要节点和新时代西部大开发、中巴经济走廊建设的关键区域，M 县独特的区位特征和多民族文化背景，决定了 S 职业技术学院的发展必须深深扎根于当地的经济文化土壤，对其而言，“多元化师资”具有更加丰富的内涵：既需要掌握系统理论知识、能够开展专业教学的专业教师，也需要具备行业一线经验、能够传授最新技术的企业兼职教师；既需要“懂理论、会实践”的双师型教师，也需要“知文化、善沟通”的跨文化教师；既需要深耕特定专业领域的专任教师，也需要具备跨学科思维的复合型教师。这种多元化的师资结构是民族地区高职院校提升人才培养质量、服务区域经济社会发展的关键所在。

本研究以 S 职业技术学院为个案，基于教师专业发展理论、多元文化整合教育理论以及产教融合理论为理论框架，科学设计调研工具，系统收集数据，深入分析民族地区高职院校师资建设的共性与特殊问题，

进而提出民族地区高职院校多元化师资队伍建设路径，为同类院校提供参考。

本研究中的“多元化师资”，特指在民族地区高职院校这一特定场域中，为实现人才培养目标而构建的，在来源（专任、兼职、企业导师）、能力（理论教学、实践操作、科研创新）和文化素养（跨文化理解、地域文化融入）上呈现多元互补、协同共生特征的教师队伍结构。

一、研究的理论基础与问卷设计

（一）理论基础

1. 教师专业发展理论

代表人物哈格威斯和富兰，他们认为教师发展可以从知识与技能的发展、自我理解和生态改变三个方面来理解，既指通过在职教师教育或教师培训而获得的特定方面的发展，也指教师在目标意识、教学技能和与同事合作能力等方面的全面进步。强调教师作为持续发展的专业主体，需通过系统性学习、实践反思与协作交流实现知识结构、教学能力与综合素养的螺旋式提升^[2]。该理论不仅关注个体教师的成长路径，更注重在制度与文化层面构建支持教师发展的生态系统，为民族地区职业教育教师的能力建设与职业成长提供了理论依据。

2. 多元文化整合教育理论

该理论认为在多民族国家中，教育应充分尊重文化多样性，将各民族文化的优秀内容融入课程与教学实践，培养主体民族成员和少数民族成员养成跨文化的态度，形成跨文化行为的技能与技巧；继承各民族

的优秀遗产,加强各民族间的文化交流,促进多民族大家庭在经济上共同发展,在文化上共同繁荣,在政治上各民族相互尊重、平等、友好与和睦相处,最终实现多民族国家在多元一体格局下的各民族大团结^[3]。这一观点为民族地区职业院校教师跨文化素养的培养提供了坚实的理论指引。

3. 产教融合理论

该理论源自我国职业教育改革实践,强调职业教育与产业需求之间的深度融合。通过校企协同育人、课程共建、师资互通等方式,实现教育链、人才链与产业链的有机衔接^[4]。该理论有助于推动民族地区职业教育教师贴近当地行业实践,提升其技术应用能力和岗位适应性,从而增强民族地区职业教育的实效性与社会服务功能

(二) 问卷设计与数据收集

为全面把握师资现状,本研究基于上述理论框架,设计了《民族地区高职院校师资情况调查问卷》,内容包括四个维度:师资结构:年龄、学历、职称、来源构成等;专业能力:教学水平、实践经验、科研能力、培训参与等;文化适应性:对当地文化的了解、跨文化沟通能力、教学中的文化融入等;发展需求:培训内容、方式偏好、职业发展障碍等。

本研究采用问卷调查法收集数据。问卷包含多项选择题与量表题,通过问卷星平台发放。调查覆盖全校200余名教师,有效回收191份,有效回收率为95.5%。同时,对学院领导、中层干部及专业负责人等20位关键知情者进行了半结构化访谈,并辅以课堂观察和文档分析,多种方法相互印证,确保了数据来源的全面性与研究结论的真实性。

二、S职业技术学院师资队伍现状与主要问题分析

(一) 师资队伍结构失衡,发展后劲亟待增强

调研数据显示,学院师资队伍在年龄结构方面呈现明显年轻化特征:25岁以下教师占9%,26~35岁教师占68%,36~45岁教师占20%,45岁以上教师仅占3%。35岁以下青年教师比例高达77%。这种年龄结构一方面显示出队伍充满活力与可塑性,但另一方面也意味着教学经验、专业实践经验和科研能力的积累普遍不足。年轻教师虽然具备较强的学习能力和创新意识,但在教学方法的熟练运用、实践技能的掌握以及科研能力的提升等方面都需要较长时间的积累和培养。

学历结构方面,教师中具有硕士研究生及以上学历者占比34%,本科学历教师占比66%。数据表明,

高学历人才储备不足,教师学历结构的不足在很大程度上制约了民族地区高职院校科研创新与高质量发展。高学历人才的缺乏导致科研项目申报难度大、科研成果产出少,进而影响了学院的整体办学水平和竞争力。

职称结构方面,调查显示教授职称教师仅占3%,副教授职称教师占6%,讲师职称教师占35%,助教及以下职称教师高达56%,形成典型的“金字塔型”分布结构。教师职称结构中,高级职称教师严重短缺,中级职称教师支撑力不足,学术带头人匮乏。这种结构性问题制约了教师专业发展理论所强调的持续成长与团队学习机制的形成。

科研能力方面,调查表明近3年仅25%的教师主持或参与过校级科研项目,其中省部级及以上项目占比不足5%;在论文发表方面,发表核心期刊论文的教师不足10%。科研能力薄弱不仅制约教师个体专业成长,也影响学校整体办学水平,未能形成“以研促教、教研相长”的良性循环。此外,访谈中还发现,许多教师对自身职业发展缺乏清晰规划,院校提供的支持措施如导师制、团队建设等尚未系统落实,部分教师对在民族地区长期从事职业教育工作的认同感与归属感较弱,进一步影响了队伍的稳定性与发展动力。

(二) “双师型”教师队伍短缺,实践能力不足

我国职业教育专家石伟平指出,“双师型”是职业教育教师的典型特征,要求教师既具备丰富的专业理论知识,又拥有扎实的实践操作能力。^[5]然而,S职业技术学院师资队伍存在明显的结构性与能力性短板。数据显示,该校高达51%的教师为高校应届毕业生,仅有24%来自企业等行业一线,具备实践经验的教师比例不足。调查显示,该校仅17%的教师具备2年及以上企业实践经历,63%的教师从未参与企业实践,这一现状严重制约了其实践教学能力的提升。

从产教融合理论的视角来看,职业教育师资应具备理论教学与实践指导的双重能力,其专业发展必须依托校企之间的深度互动与资源协同。^[6]但是,目前S职业技术学院绝大多数教师缺乏企业实践经历和岗位操作能力,导致教学中难以将理论知识与生产实际有效结合,“双师型”教师队伍建设仍较多停留在资格认定层面,能够真正实现理实融合的教师比例偏低。因此,要破解师资实践能力不足,双师型师资队伍短缺的困境,必须从产教融合与教师专业发展生态构建的全局出发,系统优化教师引

进、培养与成长机制,强化校企协同育人,拓宽教师企业实践渠道,完善“双师型”教师发展的制度环境

(三) 教学与科研能力薄弱,专业发展支持不足

课堂观察显示,不少教师仍以传统讲授为主,项目化教学、案例教学及情境教学等现代方法运用不足。这种重知识传授、轻能力培养,重理论教学、轻实践训练的模式,难以契合职业教育强调应用性与技能发展的内在要求。教师专业发展理论强调,教师需通过持续反思与实践创新实现教学能力的迭代提升,而当前教学方法滞后,反映出教师在跨出“舒适区”、整合新技术与新理念方面存在发展瓶颈。

科研能力方面,调查表明近三年仅25%的教师主持或参与过校级科研项目,发表论文者不足10%。科研能力薄弱不仅制约教师个体专业成长,也影响学校整体办学水平,未能形成“以研促教、教研相长”的良性循环。

访谈反馈显示,许多教师(尤其是青年教师)对自身专业发展缺乏清晰规划,学院提供的支持措施如导师制、团队建设等尚未系统落实。从教师专业发展理论来看,缺乏有组织的、系统性的专业引领与共同体支持,会显著影响教师的职业认同与成长动力,进而影响队伍建设可持续性。

(四) 跨文化教学与沟通能力欠缺

多元文化整合教育理论强调,教师应具备文化回应性教学能力,然而当前在S职业技术学院,超过60%的教师对当地经济文化情况与风俗的理解存在局限,难以将本地文化元素有机融入专业教学,导致教学内容与学生生活经验相脱节。在沟通层面,教师因对学生文化背景与思维方式认知不足,出现沟通障碍,既无法精准识别学生技能学习中的具体困难,也难以体察其因文化差异产生的心理压力或职业发展困惑,跨文化沟通能力的欠缺直接影响师生互信与师徒关系建立。

(五) 培训体系针对性不强,实效有待提升

教师专业发展理论强调教师需要持续的成长机会和支持环境。富兰在《教育变革的新意义》(2007)中提出的教师专业发展生态系统理论认为,教师的专业成长需要组织支持、资源保障和制度激励。^[7]然而,S职业技术学院现有的教师培训体系在多个环节仍存在明显短板。在需求分析阶段,调研缺乏系统性和代表性,未能依据教师专业发展理论及成人学习规律,深入识别不同专业背景、教龄阶段和发展需求的

教师群体的差异化培训诉求。在培训内容方面,设计未能全面覆盖职业教育教学理论、课程开发技术、教学创新方法等关键领域,同时也缺乏与企业实践紧密结合的系统化技能训练模块,导致教师难以将专业技术有效转化为教学资源。培训方式上,仍过度依赖传统讲座式授课,互动性、实践性和参与式学习环节设计不足,难以激发教师主动参与和深度学习。最后,在评估机制层面,现有培训评价大多停留在反应层(如满意度调查),缺乏对教师学习效果、行为改变及教学成效的多层次、长效跟踪评估,无法科学衡量培训投入的实际效益,也难以支撑培训体系的持续改进。

三、民族地区高职院校多元化师资队伍建设路径

(一) 完善本土培育与外部引进双轮驱动的引才机制

1. 实施本土定向培育计划

建立“青年教师职业生涯档案”,结合学校专业布局 and 教师个人特质制定精准成长规划,与援疆高校及本地重点企业深化“订单式”联合培养,实施“双导师+项目驱动”机制:校内导师负责教育教学理论与课程逻辑传授,高校与企业导师则依托实际产业项目,帮助教师掌握前沿技术应用与工艺标准,并学习将行业需求转化为教学内容。

具体实施过程中,建立分层分类培养体系:针对青年教师强化教学基本功与实践能力培训;面向骨干教师侧重专业领导力与科研能力提升;对专业带头人加强产业洞察力和团队建设能力培养。同时建立跟踪评估机制,定期对培养成效进行评估与动态调整。

2. 深化银龄专家赋能工程

组建由银龄专家领衔的“专业建设战略咨询委员会”和“教学质量督导与青年教师发展委员会”,参与专业规划审议、课程改革主导和青年教师培养决策,例如对接南疆产业升级方向、开发适配本土的模块化课程、定制传帮带成长路径等。通过建立“银龄经验转化库”,将其教学与产业经验固化为学校人才培养标准和专业建设制度。同时完善银龄专家工作机制,明确职责与考核标准,并注重培养本土接班人,保障专家离任后相关工作的连续与稳定。

(二) 加强“双师型”教师队伍建设

1. 健全校企双向流动机制

民族地区高职院校应严格落实专业教师每学年不少于1个月的企业实践或实训基地研修制度,强化过程管理与结果考核,建立与绩效挂钩的激励约束机制。

可依托本地产业和合作企业,共同建设“教师企业实践基地”,实施“访问工程师”计划,支持教师参与民族传统工艺提升、特色产品开发、区域技术攻关等项目,推动实践成果反哺教学与课程建设,增强教学内容与民族地区产业需求的契合度。应完善实践任务清单制度,明确实践目标和成果要求,组织实践成果汇报与经验交流,并建立保障机制,解决教师赴企业实践期间的实际困难。

2. 创新“岗课赛证”综合育人模式

民族地区高职院校应积极探索契合区域实际的“岗课赛证”融通育人机制,引导教师研究民族地区行业标准、岗位典型任务和技能竞赛规程,将本土企业真实项目、传统手工艺生产过程、民族特色职业证书内容及竞赛资源转化为模块化教学和实训项目。鼓励教师带队参加具有民族地区特色的职业技能竞赛,形成“以赛促教、以赛促学”的良好氛围。同时,建立健全教师企业调研机制,参与融入区域产业特征的课程标准制定与教材开发,助力学生职业能力与文化传承能力同步提升。

3. 建立分层分类的双师认定与激励体系

针对民族地区高职院校师资实际情况,应制定契合当地高职教育特点的“双师型”教师分级认定标准与动态评价办法,突出实践技能教学能力和区域产业服务贡献的评价。实行分级认定与动态管理,将双师资质与绩效工资、职称评聘、评优评先等直接挂钩,拓展教师职业发展通道。重点完善分级认定制度,为教师提供清晰成长路径,并在职称评审、岗位聘任、绩效分配等方面向“双师型”教师倾斜,形成“双师有为、双师有位”的良好氛围,增强教师扎根民族地区职教发展的意愿和能力

(三) 优化培训内容与方式,构建精准化培训体系

基于教师专业发展理论和产教融合理论,针对民族地区高职院校教师队伍特点,构建紧密结合区域产业与文化背景的精准化培训体系,具体路径如下:

1. 精准诊断培训需求

通过问卷、访谈和教学绩效分析等手段,系统识别教师能力短板与发展需求。结合民族地区产业结构及文化特征,为不同专业、职称和发展阶段的教师定制“一人一策”或“一类一策”成长方案。建立常态化培训需求调研机制,定期更新教师能力档案,记录专业成长与培训成效,并可引入第三方机构开展客观评估,增强需求诊断的科学性和针对性。

2. 优化培训内容供给

在通识性培训基础上,重点增加项目式教学、案例教学、混合式教学等“教学方法类”培训,以及面向专业技术前沿和民族特色工艺的“专业技术进阶”内容。建立培训内容动态更新机制,及时融入新技术、新工艺与新规范,并开发与本地区产业、文化相匹配的本土化培训资源,建设区域共享型培训资源库,切实支撑教师教学能力与专业素养的双重提升。

3. 创新培训组织形式

积极推行“工作坊”“师徒制”“同伴互助”等沉浸式、互动式培训模式,降低纯理论讲授比例,强化教师将技术技能转化为教学内容的能力。探索“线上+线下”混合培训模式,推广围绕实际问题开展的行动学习;依托教师学习共同体,搭建跨专业合作与经验分享平台,促进教师在实践中协作成长,增强培训实效性和民族地区教育适应性

4. 完善培训评估反馈机制

构建多层次、多主体的培训评估与反馈系统,从反应层、学习层、行为层和结果层四个维度全面跟踪培训成效。重点关注教师教学行为改进、学生评价提升和科研成果转化等实绩变化,引入教师自评、同行评议、学生反馈和专家评估等多元主体,建立评估结果与培训改进、教师考核相衔接的运用机制,形成闭环管理,持续提升培训质量。

(四) 强化兼职教师队伍建设

针对民族地区高职院校师资结构性短板问题,应以产教融合与人力资源动态管理理论为指导,系统构建“动态组合、多元互补”的师资体系,将兼职教师队伍作为重要组成部分进行规范化管理与机制创新。具体路径如下:

1. 建立区域产业对接的兼职教师资源库

立足民族地区特色产业,如护理、民族手工艺、电子商务、机电维修等,主动对接地方企业及行业协会,推动校企共建兼职教师队伍。通过机构推荐、专家评审等方式,遴选一批专业技术扎实、实践经验丰富的行业人才,组建覆盖多专业领域、结构合理且相对稳定的兼职教师专家库,并实施动态更新机制,确保师资供给与区域人才需求有效匹配。同时,应制定明确的兼职教师选聘标准与程序,建立信息完备、开放共享的兼职教师数据库,提升管理的规范性与透明度。

2. 实施兼职教师教学能力提升计划

针对兼职教师普遍教学经验不足的问题,应开展职业教育理念、教学设计与课堂组织等方面的系统

培训。建立“专兼结对”机制,为每位兼职教师配备专任教师作为教学导师,协同开展课程开发、实训设计与教学实施,提升其教学转化能力与育人实效。可定期组织教学观摩、经验交流与专项研讨,并推行“mentoring 制度”,由资深教师提供一对一指导,帮助其适应职业教育教学特点,实现从“技术能手”到“教学能手”的转变。

3. 完善兼职教师评价与激励机制

制定契合兼职教师岗位特点的绩效评价体系,突出其实践技能应用能力与教学实效,建立多元评价机制,涵盖学生评教、同行评议、自我反思及专家考评等多维度反馈。对教学表现优异、贡献突出的兼职教师,应综合运用荣誉表彰、薪酬激励和优先续聘等措施,增强其归属感与责任感。同时,探索精神激励与物质激励相结合的长效机制,推动其持续参与学校教学与人才培养,实现兼职教师队伍的稳定与高质量发展。

(五) 提升文化适应能力,增强教育教学适应性

1. 构建地域文化导向的系统化培训课程

将民族地区文化认知与教育适配能力提升纳入教师专业发展必修体系,系统开设涵盖区域民族历史、文化习俗、产业特征及政策导向等方面的专题培训。邀请本地非物质文化遗产传承人、行业专家和基层教育工作者进行实景教学与案例分享,通过“理论授课+实践体验”双轨模式,增强教师对民族地区文化背景与教育需求的理解,提升其跨文化教学意识与适应能力。

2. 推进“文化—专业”融合的教学实践改革

鼓励教师将民族地区文化元素与专业教学有机结合,开发本土化教学资源与特色教学模块。例如,在旅游类专业中融入非遗技艺与民俗文化内容,在电子商务课程中引入民族特色产品运营与推广项目,实现专业知识传授与文化遗产创新的有机结合。通过教学实践推动教师提升课程重构与教学设计能力,进一步增强其教学服务区域发展的实效性。

3. 搭建跨文化交流赋能的实践平台

定期组织教师深入本地社区、乡村和企业开展“三进”实践锻炼,参与民族节庆策划、基层服务与产业调研等活动,强化教师的跨文化沟通与区域协同能力。依托多民族师生共融的创新创业团队,开展面向民族地区发展真实问题的项目化实践,推动教师在真实情境中提升文化素养、教学创新与服务能力,为构建民族地区多元化高素质师资队伍提供实践支撑。

总之,民族地区高职院校多元化师资队伍建设是一项系统工程,必须坚持内部培养与外部引进并重、理论提升与实践强化并举、专业发展与文化融合并进的原则,通过多路径协同推进,最终打造一支“下得去、留得住、教得好、能融合”的高素质专业化师资队伍,为培养民族地区“爱家乡、懂技术、能创业”的高素质技术技能人才、服务区域经济社会发展和文化传承创新提供坚实支撑。

四、结论与展望

本研究基于教师专业发展、多元文化整合教育及产教融合理论框架,通过对S职业技术学院师资情况的实证调研,揭示了民族地区高职院校师资队伍在结构、能力与文化适应性三个维度上面临的核心困境:即师资队伍年轻化、高学历与高职称人才短缺;“双师型”教师比例偏低,实践教学能力不足;以及教师跨文化认知与教学融合能力欠缺。这些问题严重制约了院校人才培养质量与区域服务能力。

针对上述问题,本研究提出了系统性的多元化师资队伍建设路径,其核心在于实现五个方面的协同与转型:来源多元化:通过“内培外引”机制,构建由本土培育骨干、企业引进专家、银龄教授等构成的多元互补的师资来源格局,优化队伍结构。能力复合化:以“校企双向流动”和“岗课赛证融通”为核心,推动教师从“理论型”向“理实一体”的“双师型”实质转型,强化实践教学与技术创新能力。支持精准化:构建基于深度需求诊断的培训体系,实现从“泛在培训”到“精准赋能”的转变,有效支撑教师个体专业发展。素养融合化:通过文化嵌入式的培训与教学改革,增强教师的文化回应性教学能力,实现专业知识传授与地域文化传承的有机融合。制度协同化:上述路径的有效实施,最终依赖于校企协同、评价激励、资源保障等制度的系统化支持,以形成可持续发展的教师专业发展生态。

本研究证实,民族地区高职院校的师资建设必须超越简单的数量补充,转向一种深度的、结构性的“多元化”重构。唯有构建一支“下得去、留得住、教得好、能融合”的多元化师资队伍,方能为民族地区培养符合区域发展需求的高素质技术技能人才提供坚实支撑。

参考文献:

- [1] 教育部. 关于全面提高高等教育质量的若干意见 [EB/OL]. (2012-03-16)[2025-08-13]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A08/s7056/201203/t20120316_146673.html.

- [2] Fullan M G , Hargreaves A .Teacher Development and Educational Change[J].British Journal of Educational Studies, 1993, 41(1).
- [3] 滕星. 多元文化教育: 全球多元文化社会的政策与实践 [M]. 北京: 民族出版社, 2010.
- [4] 国家发展改革委、教育部等. 关于印发国家产教融合建设试点实施方案的通知 [EB/OL]. (2019-09-25) [2025-08-13].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1779/202007/t20200715_472855.html.
- [5] 石伟平, 郝天聪. 产教深度融合校企双元育人——《国家职业教育改革实施方案》解读 [J]. 中国职业技术教育, 2019(7):93-97.
- [6] 教育部等四部门. 教育部等四部门关于印发《深化新时代职业教育“双师型”教师队伍建设改革实施方案》的通知 [EB/OL]. (2019-09-23)[2025-08-13]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201910/t20191016_403867.html.
- [7] 迈克尔·富兰. 教育变革的新意义 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2005:88-92.