

国际视野中教师专业发展状况及对我国启示

——基于 TALIS 2013 报告的分析

赵明仁

(西北师范大学教育学院, 甘肃兰州 730070)

[摘要] 经合组织于2013年对34个国家和经济体的10.7万名教师进行了“教与学国际调查”。调查显示:有88%的教师在过去一年中参加过专业发展活动,有超过四分之三的教师认为这些专业发展活动对教学有正面的影响,但专业发展活动满足需求的程度并不高。影响教师专业发展效能的因素有:参与专业发展的时间和方式,教师的需求,教学理念与方式,学校气氛,对教师工作的评价与反馈,校长的教学领导。以上研究发现对我国教师专业发展的启示有:保证教师学习时间,注重教师学习需求,完善激励机制,关注研究性学习,加强校长的教学领导。

[关键词] TALIS; 教师专业发展; 启示

[中图分类号] G659.1 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1672-5905(2015)03-0100-07

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2015.03.001

The Status and Implications of Teachers' Professional Development in An International Perspective: Based on the Results of TALIS 2013

ZHAO Ming-ren

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, China)

Abstract: The second cycle of TALIS was conducted by OECD in 2013 and surveyed more than one hundred thousands teachers of lower secondary education in 34 countries and economies. 88% teachers report that they had participated in at least one professional development activity during the 12 months prior to the survey. More than three quarters teachers think that the professional development activities had positive impact on teaching, but professional development activities did not meet teachers' needs well. TALIS finds that some key factors influence the effectiveness of professional development, such as: the time and type of participating professional development, teaching beliefs and activities, school climate, teacher appraisal and feedback, instructional leadership. There are some implications should be emphasized based on these results: to ensure scheduled time on teachers' learning, pay attention to the learning needs of teachers, improve the incentive mechanism, focus more on problem-based learning, strengthen instructional leadership principals.

Key Words: TALIS; teacher professional development; implications

在日益追求教育质量的时代,教育系统的质量不可能超越教师的质量而存在,优质的教师教育体系是高质量教育体系的核心组成部分,加强教师教育就成为世界各国提高教育质量的重要政策工

具。^[1]在此背景下,有必要了解不同国家教师的工作和专业发展环境,为国家建设高质量的教师队伍提供及时有效、可比较的信息,从而提出改善本国教师教育的政策措施。基于以上目的,经合组织

[收稿日期] 2014-12-10

[基金项目] 2014年国家社科基金一般项目(14BMZ090)阶段性成果

[作者简介] 赵明仁,甘肃武威人,西北师范大学教育学院副院长、教授,教育学博士,主要研究方向为教师教育。

进行了大型的“教与学国际调查”(Teaching and Learning International Survey, TALIS)。2014年6月,经合组织发布了《教与学国际调查2013报告》,^[2]这是继2008年之后发布的第二份报告。与2008年相比,2013年调查的国家和经济体从24个增加到34个,增加了如美国、加拿大、英国、法国、日本等国家,增强了国家层面的代表性。共调查了10.7万名初中教师,代表了所调查国家和经济体400万初中教师,还调查了6千多名初中校长,^①这应该是史无前例的以教师为主题的跨国调查研究。

具体而言,TALIS是从教师的视野审视他们的工作环境和专业发展状况的,在于评估教师在专业发展活动中的参与程度;还对教师的教学信念和态度进行深入考察,了解教师采用的教学方式;了解教师的工作是通过何种方式被认可、评价和奖励的,了解教师的自我效能感和工作满意度。总之,调查的是教师是如何想和如何做的,以及对所作所为的感受和评价是什么。本文首先描述教师专业发展的状况,之后剖析对我国的启示。

一、教师专业发展状况及影响效能的因素

对于教师专业发展状况,我们关心的基本问题有:教师专业发展的内容是什么?教师专业发展活动是通过什么方式进行的?这些活动对于促进教师学习和专业工作的效能如何?影响因素有哪些?

(一) 教师专业发展的方式与密度^②

欧洲的许多国家和地区,进行持续的专业发展是教师的义务,但并不是所有国家和地区把进行专业发展都作为教师很明确的责任。在卢森堡、波兰、葡萄牙、斯洛伐克、斯洛文尼亚和西班牙等国家持续的专业发展是可选的(不过,进行专业发展有助于职业晋升和加薪)。^[3]调查显示,有88%的教师在过去一年中参加过专业发展活动,方式比较多元(表1)。课程/工作坊是教师参加最多的专业发展活动,大部分教师(71%)参加了这种专业发展活动,而且教师参加的天数也最多。不过这种专业发展方式中教师比较被动,参与程度有限。^[4]其次是教育会议和研讨会,有44%的教师参加过,

这些教师平均每人在过去一年中参加过4天,大概参加过2-3个教育会议或研讨会。此外,较多教师参加的活动是:专业发展网络,个人或集体性研究,师徒指导和同伴互助,参加教师比例分别为37%、31%和29%。这三类活动都是带有一定的“自发性”和“草根性”的活动,以讨论的方式探讨他们工作中感兴趣的话题和困惑的问题,教师活动具有很强的实践性和情境性特征。教师还参加访问性的专业发展活动,如参访学校和社会组织,不过参加过的教师较少。通过参加培训和进修课程进行专业发展的教师也不多。

表1 教师专业发展的方式与密度

专业发展活动方式	教师参加的比例(%)	过去一年中平均参加的天数
课程/工作坊	71	8
教育会议和研讨会	44	4
培训课程	14	7
证书课程	18	
专业发展网络	37	
个人或集体性研究	31	
师徒指导和同伴互助	29	
参访学校	19	3
参访社会组织	13	3

(二) 教师专业发展的内容、效能与需求

教师专业发展内容比较广泛(见图1),包括学科和课程知识,教学技能,学生辅导,学校管理等14个方面。一个重要特点是注重针对学生个别差异的教学能力的学习,如个别化学习方式,特殊儿童教学,多元文化教学。学科知识和学科教学能力是教师专业学习的最主要内容,参加过的教师比例分别为73%和68%。其次是学生评价、课程知识和信息技术教学能力,有超过一半的教师参加了这些内容的学习。

① 部分 TALIS 调查学校与国际学生成就测验(PISA)学校相同,以使两个项目的数据链接,增强数据的可挖掘性,寻找影响学生学业成就的来自教师和学校层面的影响因素。

② 这里的教师专业发展活动包括由政府、学校和教师同伴发起的有组织的专业发展活动,具有较强的政策性、组织性特征。不包括教师个人通过阅读和反思进行的专业发展活动。

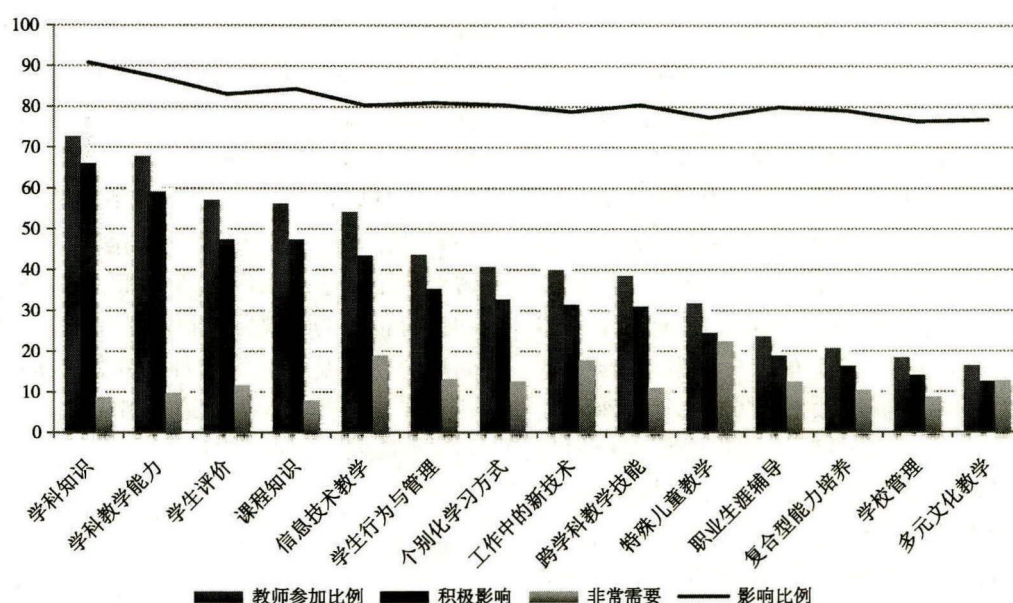


图1 教师专业发展的内容、效能与需求

图1中的“积极影响”指教师所参加的不同学习内容对教学产生“中等”和“较大”程度的促进作用，是对学习内容效能的评价。表中的“影响比例”表示该项学习内容在所参加教师中产生“积极影响”的比例，可以理解为教师对该项学习内容效能认可的比例，有超过四分之三的教师认为这些专业发展活动对自己的教学有正面的影响，教师对上述各种学习内容所产生积极影响的比例在76%—91%之间，其中对学科和课程知识、学科教学能力、学生评价等教师参加最多的学习内容认可度相对比较高。我们认为教师认可专业发展活动的效能，但还有很大的改善空间。

对教师参加专业发展内容方面的巨大差异性相比，教师在学习内容需求上的差异比较小，需求最多的是特殊儿童教学，有22.3%的教师需要学习这方面的内容，最少的是课程知识，有7.9%的教师需要学习这方面的内容。而且，当把教师学习需求与实际所参加的学习内容相比较，发现专业发展活动满足需求的程度并不高。

(三) 教师专业发展的障碍

阻碍教师参与专业发展活动的因素有来自教师方面的，也有来自制度、文化等外在的结构性因素。图2列举的因素基本上可以看作结构性的，即学校和专业发展活动的提供者是否为教师提供了参与专业发展的有利条件。最大的阻碍因素在于缺乏

时间，有超过一半的教师认为参与专业发展活动与工作时间冲突，同时，还有36%的教师因为家庭负担缺乏参加专业发展活动的时间。还有近一半的教师认为专业发展活动中缺乏激励，有32%的教师认为得不到校长的支持也影响了他们参与专业发展活动。还有39%和44%的教师认为没有机会和太贵影响了专业学习。总而言之，缺乏时间、激励、机会和经费支持是影响专业发展的重要障碍，其中缺乏时间和激励是最重要的阻碍因素。

(四) 影响教师专业发展效能的因素

前述的阻碍因素在于说明是什么影响了教师参加专业发展活动，至于在专业发展活动中究竟有哪些因素会增进其效能则需要进一步探究。经合组织在基于TALIS 2008数据的专业发展报告中，对此问题进行了较为细致的分析。^[5]在此研究中分析了来自教师和学校的影响专业发展效能因素，分为条件性因素和可变性因素。条件性因素包括教师和学校特征，如教师性别、学校规模等，这些因素不受教师和校长的主观影响而发生变化。可变性因素指可由教师和校长的控制而发生变化，包括教师的信念和态度、合作、教师评价和反馈、学校气氛、学校管理方式等。研究发现，与教师有关的因素有：参与专业发展的时间和方式，教师的需求，教学理念与方式。与学校有关的因素有：学校气氛，对教师工作的评价与反馈，校长的教学领导。

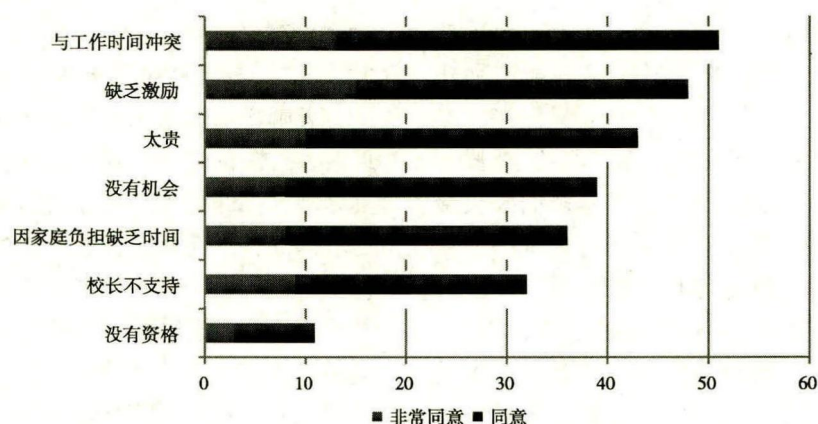


图2 教师专业发展的障碍

具体来说，教师参加专业发展活动时间越长，他们感受到的专业发展活动效能越高。而且教师参加专业发展活动方式越多，不管是偏向理论性的活动还是偏向实践性的活动，教师感受到的专业发展效能越高，教师也会越多地采用学生中心的教学方法。^[6]这也从整体上说明教师专业发展活动是比较有效的。

专业发展的需求与教师感受到的效能有紧密的关系。教师的动机在专业发展活动效能中发挥重要作用，教师越具有进一步的发展需求，感受到的专业发展效能越高。这就说明一方面专业发展活动要尽可能地针对教师的需求而设计。同时，需要激励教师更愿意去变革，持有更开放的学习态度，更有耐力，从而调动教师参与专业发展活动的动机与需求。

当把教师的教学策略分为建构主义教学和讲授式教学，并分析持有这两类教学方式教师所感知的教学效能时发现，教师越运用建构主义教学策略，他们就越乐意进行同事间合作，更多地参加不同类型的专业发展活动。这可能是因为持有建构主义教学策略的教师具有更强的进取心，在运用这种开放式教学策略过程中会遇到更多的挑战性问题，所以也具有更强的学习需求。

学校气氛与教师专业发展效能有紧密关系。通过塑造积极的学校氛围和高水平的信任关系，校长能够为教师学习提供有力的支持性环境。当教师对学校和工作各方面越满意的时候，他们感受到的专业发展活动效能越高。教师合作能够非常显著地促进教师自我效能感和工作满意度。^[7]一项对韩国 TALIS 2008 年数据研究发现，教师间合作可被理解

为，教师为了解决使学生在探究方式中更有意义学习的建构主义教学取向中所出现不确定性的一种集体努力。而且，当校长的教学领导和教师的效能感加入之后，这样的教师合作更为显著。^[8]由此可见，教师之间合作对于教师专业发展效能具有重要作用。同时发现，有着同伴合作学习经历的教师有较高的工作满意度和自信心，^[9]这有助于教师增加对专业发展活动的认同，提高其学习动机和需求，从而提高专业发展活动效能的感知。然而，TALIS 2013 数据显示，教师认为虽与同事和领导关系融洽，但学校里教师间合作文化淡薄，大多数教师是在孤立状态中工作。超过一半的教师很少或从不与同事进行合作教学，只有三分之一的教师观察过同事的课。一项来自新加坡的研究显示，文化对教师专业共同体的形成与发展过程中确实起着重要的促进、阻碍和再形塑的作用。不过，新加坡的“命令”、“控制”的社会文化，科层制的依存，对权威的过分尊重影响着崇尚开放、自由和批判性话语的教师专业共同体的建构。^[10]

来自学校和同事的反馈对教师专业发展活动效能的影响也是显著的。当教师发现反馈越能够促进他们教学改变时，他们对专业发展活动效能的判断就越深入。反馈还与教师感知到的需求和活动数量有显著的关系。教师得到的反馈越多，他们的专业发展需求越高，同时实际上参加的不同的专业发展活动也越多。这也导致了对专业发展活动效能评价越高。然而，TALIS 2013 数据显示，来自学校层面对教师工作的反馈是少见的，约 46% 教师从来没有收到来自学校领导的反馈，虽然大多数老师认为所得到的评价和反馈是建设性的，有 62% 的教师

认为他们得到的反馈会在中等和较大程度上改进教学。总体而言,只有 13% 的教师能够得到这种建设性的反馈。

在 TALIS 2013 调查学校中,有 78% 的校长参加过教学领导的培训。关注教学领导越多的校长会更多地关注教师的专业发展,同事间有更浓的相互尊重气氛。对土耳其 TALIS 2008 数据的研究确认,校长的教学领导对教师合作有积极的影响,而且,强势的行政领导对教师合作有消极的作用。^[11]对教师专业发展具有促进作用的反馈就有赖于校长的教学领导,学校中体现学习共同体精神的文化氛围的塑造也离不开校长卓越的教学领导。

二、对我国教师专业发展政策的启示

为了叙述的方便,在分析对我国教师专业发展政策启示的过程中展开对 TALIS 研究发现的讨论。对研究发现的讨论会在教师专业发展理论和政策的视角中展开。对我国教师专业发展的启示则从政策视角展开,这主要是因为相比教师个体而言,政策是更为能动的、宏观的、可持续的结构性因素。基于上述 TALIS 研究发现的分析和对我国教师专业发展环境和政策的审视,我们认为有如下启示。

(一) 提供政策保障,保证教师学习时间

上述影响教师专业发展因素说明,教师专业发展效能需要参与专业学习的时间及其学习方式的多样性来保证。正如教师所认为的那样,缺乏时间是阻碍教师专业发展的首要因素。一些国家专门设立了教师专业发展日,保证教师在工作日内有整天的时间进行专业学习,如新加坡每个学期有 6 天为专业发展日,英国有 5 天,加拿大有 2 天。^[12]我国规定教师每五年必须参加 350 小时的继续教育学分培训,但国家并没有从政策上保证教师在正常工作时间的学习时间。我们可以理解为,只是把进行持续的专业发展作为教师的义务,而没有从权利的角度从结构上保障教师的学习时间。这不仅会影响教师参与专业发展活动的机会,同时会影响教师学习的质量。实际上,现今中小学教师在非专业工作上花费了大量的时间,在一项调研中教师们谈到“把我们很多宝贵的时间浪费在没有意义的与教学无关的表表册册上”,“不能潜心教学,各种干扰太多”。^[13]这就需要进行结构性的政策支撑,在《中小学教师继续教育规定》等政策文件中保证教师每

年在工作日内有不少于 100 小时的专业学习时间。

(二) 转变教师发展理念,关切教师学习需求

教师学习需求主要来自于对实践情境中问题的理解和解决的需要,这一方面说明教师学习需求的具体性,同时说明学习需求是教师主动性的体现,是教师成长的愿望。如此,我们才能理解为什么教师学习需求越高对专业发展效能的感知越高。以往乃至现今我国进行的大规模“国培”等大多数培训项目,都是在“补缺模式”下开展的,即行政部门和专家们从对实践的一般性概括来判断教师缺乏何种知识和能力,便主要通过讲授式教学过程让教师获得这些知识和能力。这种教师学习能够让教师“知道”知识,但不能够使他们很好地“理解”知识,难以在实践中加以运用,更难以解决他们实践中的问题。在当前我国教师培训资源基本保障的情况下,这是影响我国当前教师培训质量的首要因素。究其原因,这主要是我们对教师学习的需求与本质还不够深入。^[14]教师的专业学习需求具有情境性的特征,如果不深入了解教师学习的这种特征,就不能真正理解教师的学习需求及其相应的学习方式。^[15]

(三) 注重教师工作特性,完善激励机制

TALIS 提供了强有力的证据表明,教师是拥抱变革的,在整个职业发展过程中是渴望学习和发展的。不过,他们还需要更主动与同事和学校领导并肩作战,并利用一切机会进行专业发展。图 2 显示,有 48% 的教师认为缺乏激励是影响参加专业发展活动的阻碍因素。就我国而言,农村地区中小学教师工作和学习积极性普遍不高。调研中有的县教育局认为农村教师在专业上“没追求”、“不思考”。“没追求”指教师经常在惯性的教学常规下开展教学工作,在达到学校基本的评价要求后便很满足,不会在专业上有更高的追求。在“没追求”的心境及相应的身份认同之下,工作状态便是依赖经验开展教学工作,不会对教学中遇到的问题进行主动的、深入的和有进取性的思考。要改变这种弥漫在农村中小学教师中不进取的心态,一方面需要我们反思学校领导与管理方式的合理性,是否体现了学校作为一个学习共同体的专业性特征,还是说学校是一个充满行政味道的组织。另一方面,需要依据教师工作的专业性,建立有效的工作和专业发展的激励机制。

（四）加强教师学习的深度，关注研究性学习

在 TALIS 调查中，有 44% 的中小学教师通过参加教育会议和工作坊进行专业学习。教育会议和工作坊是由教育研究专家或中小学教师发表研究成果或聚焦某一问题进行较为深入的讨论活动。这种学习方式的一个显著特点就是持续的和深入的反思性与研究性。有研究者曾提出一个由浅入深，由表及里的成人学习结果分类：基于臆测之上的习惯性反应，并不把周遭情境作为学习机会，拒绝新的学习，前意识学习，行为改变，记忆新的信息，沉思，反思性实践，实验性或科学性探究。^[16]后三种才是有意义的学习，作为学习主体的教师在学习过程中扮演了主动性的角色。贝尔等人通过对多位教师三年的研究发现，有深度的教师学习是一个有目的的探索过程。^[17]理查森等人通过分析文献后发现，长期的、合作的和探究取向的在职教育看起来对于改变教师的信念和实践是比较成功的。^[18]教师的改变不是让他们获得一套固定的教学技能，和学习如何运用特定的教学方案，而是为他们提供持续成长和问题解决的机会。在这种变革中，教师是持续的探究者。

笔者曾多次参加在香港和美国举行的教育会议，很多会议有专门的中小学教师论坛，中小学教师也经常和大学教师组成团队汇报他们合作研究成果，中小学教师参加教育会议已经是一种常态。这反映出中小学教师从事研究性学习的氛围和传统。我国中小学教师在校本教研活动中会经常针对实践中问题进行深入的讨论，这对于教师形成教学经验，解决实践中问题具有非常重要的作用。但这种校本学习活动具有很大的局限性，即教学经验呈“扁平化”的结构，对教学问题的理解缺乏深度和高度，而参加教育会议和工作坊，则能够很好地促进教育理论和实践的结合。特别是在我国倡导培养卓越教师成为“教育家”的时代，这种专业发展方式能够促进教师经验的理论化生成，促进教学实践的有效改进。

（五）注重学校的专业组织特性，加强校长的教学领导

萨乔万尼曾把校长领导力分为：技术领导力、人际领导力、教育领导力、象征领导力和文化领导力。^[19]校长通过完善的常规制度和娴熟的管理技能发挥技术领导力。人际的领导力是校长驾驭社会和

人际资源的能力。教育领导力是校长在课程与教学领导中为教师的教育教学在思想、知识和技能上提供具体的指导。象征的领导力指通过设立愿景，向师生阐明学校工作的意义和目标。文化领导力来自校长通过仪式、活动和思想动员对学校终极价值观念的不断界定、传播和加强。技术和人际领导力对于达到和保持学校常规效能是重要的，但是并不能引领学校走向卓越。教育领导力、象征领导力和文化领导力是卓越的学校的重要组成部分。从这个框架来看，我国中小学校长最缺乏的是教育领导力和象征领导力，这也是我国学校普遍缺乏生机与活力的主要原因。TALIS 也显示，作为教育领导力的校长对教师专业发展会产生一系列的传导作用。校长对教师工作的建设性评价与反馈会影响教师的动机，影响教师之间的合作，影响教师的工作效能感，进一步影响对专业发展的投入。与 TALIS 国家和经济体中 78% 的校长参加过教学领导相比，我国中小学校长很少参加教学方面的培训，这是我国校长培训中非常重要的缺失。要真正落实《义务教育学校校长专业标准（试行）》和《义务教育学校管理标准（试行）》，使校长能够领导课程与教学，引领教师成长就必须把学校作为一个专业共同体，加强校长的教学领导。

【参考文献】

- [1] [12] Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. *Teacher education around the world: changing policies and practices* [M]. London and New York: Routledge. 2012: 151 - 172, 164 - 165.
- [2] [9] OECD. *TALIS 2013 result: An international perspective on Teaching and Learning* [R]. OECD Publishing, 2014.
- [3] [5] European Union. *Teachers' professional development: Europe in international comparison* [R]. Belgium. 2010, 44.
- [4] Kennedy, A. Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: aspirations, opportunities and barriers [J]. *European Journal of Teacher Education*, 2011, 34 (1): 25 - 41.
- [6] OECD. *A teachers' guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey, TALIS* [R]. OECD Publishing, 2014.
- [7] Duyar, I., Gumus, S., & Bellibas, M. S. Multilevel analysis of teacher work attitudes: the influence of princi-

- ple leadership and teacher collaboration [J]. *International Journal of Educational Management*, 2013, 27 (7): 700 - 719.
- [8] Cha, Y. K. & Ham, S. H. Constructivist teaching and intra-school collaboration among teachers in South Korea: an uncertainty management perspective [J]. *Asia Pacific Education Review*, 2012 (13): 635 - 647.
- [10] Harion, S. & Dimmock, C. Singapore schools and professional learning communities: teacher professional development and school leadership in an Asian hierarchical system [J]. *Educational Review*, 2012, 64 (4): 405 - 424.
- [11] Gumus, S. , Bulut, O. , & Bellibas, M. S. The relationship between principal leadership and teacher collaboration in Turkish primary schools: a multilevel analysis [J]. *Education Research and Perspective*, 2013 (40): 1 - 29.
- [13] 赵明仁. 西部农村教师专业性分析 [J]. 当代教育与文化, 2009, 1 (3): 92 - 97.
- [14] 李瑾瑜, 史俊龙. 我国中小学教师培训政策演进及创新趋势 [J]. 西北师范大学学报 (社会科学版), 2012, 49 (5): 83 - 89.
- [15] 王鉴, 毛建梅. 论教师自主学习的特点与途径 [J]. 当代教育与文化, 2011, 3 (3): 24 - 28.
- [16] Jarvis, P. 学习的吊诡: 社会中的个人蜕变 [M]. 王秋绒, 等译. 台北: 学富文化事业有限公司, 2002: 12.
- [17] Bell, B. & Gilbert, J. Teacher development as professional, personal, and social development [J]. *Teaching and Teacher Education*, 1994, 10 (5): 483 - 497.
- [18] Richardson, V. & Placier, P. *Teacher change* [C]. In V. Richardson (Eds.), *Handbook of research on teaching*. (4th ed.). Washington, D. C.: Afsamerican Educational Research Association. 2001: 905 - 946.
- [19] Sergiovanni, T. Leadership and excellence in schooling [J]. *Educational Leadership*, 1984, 41 (5): 4 - 13.
- (本文责任编辑: 刘东敏)