

·专题·

荷兰大学教师发展研究轨迹探析

吴 薇

(厦门大学 教育研究院 福建 厦门 361005)

摘要 20世纪60年代以来,荷兰的大学教师发展研究顺应了其教师教育研究的发展,走过了一条从稚嫩到相对成熟的发展之路,至今仍呈现出国际化水平不断提升的良好发展态势。本文对荷兰教师教育研究的历程作简要的回顾,在此基础上,以荷兰跨校教育研究中心和莱顿大学教师教育研究院为例,具体分析该国以研究促发展的大学教师发展研究的内容与特点。

关键词 荷兰;教师教育研究;大学教师发展

中图分类号 G649.563 **文献标识码** A **文章编号** :1672-0059(2011)05-0023-06

Development of the Research on Faculty Development in the Netherlands

WU Wei

(Institute of Education, Xiamen University, Xiamen 361005, Fujian, China)

Abstract: Since the 1960s, following the country's research on teacher education, the research on faculty development in the Netherlands has become more and more developed. This article firstly reviews the development history of research on teacher education in the Netherlands, and then takes the Interuniversity Center for Educational Research and Graduate School of Teaching at Leiden University as examples to show how Dutch researchers combine research and practice as a way to promote faculty development.

Key words: The Netherlands; Research on Teacher Education; Faculty Development

大学教师发展是指一切在职的大学教师,通过各种途径、方式的理论学习与工作实践,使自己的专业化水平持续提高,不断完善,相当于把大学教师摆在终身学习体系中。^[1]大学教师是大学的核心要素,大学教师的发展水平决定了大学的教育质量乃至整个高等教育的质量。自20世纪50年代以来,教师发展问题逐渐成为世界范围教育改革和研究的热点问题之一。随着研究视野的不断扩展,各方关注的程度也在不断提高。荷兰是一个十分重视教师教育与发展的国家,不论在中小学层面还是大学层面。从20世纪60年代中期开始,荷兰同其他国家一样,对教师从“量”的需求转向“质”的需求。荷兰的教师职业从经验化、随意化到专业化,经历了一个发展过程。80年代以来,教师专业化要求高质量的教师不仅是有知识、有学问的人,而且是终身学习的人;不仅是学科的专家,而且是教育的专家,具有像医生、律师一样的专业不可替代性。这

些都要求培养教师的机构以及大学教师发展研究者要敏锐地感应这种变化,为教师发展提供理论支持。本文将在回顾荷兰教师教育研究发展历程的基础上,考察并分析该国大学教师发展研究的内容与特点,为我国的大学教师发展研究提供参考。

一、从稚嫩到成熟:二战以来荷兰教师教育研究的推进

二战以来,伴随着教师教育研究的兴起,荷兰的高校教师研究经历了四个发展阶段,即20世纪60年代前期的起步阶段,1965年-1975年的自觉研究阶段,1975年-1985年的成熟完善阶段以及1985年至今的蓬勃发展阶段。

(一)起步发展阶段(20世纪60年代前期)

1945年5月,荷兰从法西斯德国占领下解放。战后,荷兰大力发展化学工业、电子工业、国际贸易和交

通运输业,从而使经济在60年代迅速发展起来。在这一时期,荷兰各层次教育也开始发展。人们开始关注为荷兰的教育改革培养合格且高质量的教师。好的教师能带来更好的教育,只有好的教育才能促进社会发展。在这样的背景下,一些教育研究者提出,为改革教育政策、建立更好的教育体系,应该进行教师教育研究,并提出了“我们能改变世界”(the makable society)的口号。何谓学习(What learning is)以及如何教学(How should we teach)成为两大研究热点。^[2]

这一时期,美国著名的哲学家和教育家杜威(John Dewey)的一些教育著作和教育理念颇受荷兰研究者的推崇。杜威对旧教育的批判、对教育本质的独特认识以及确立学生在教育中的中心地位等教育思想对荷兰的教师教育研究有着重要的影响。

(二)自觉研究阶段(1965-1975年)

这一时期,荷兰的教师教育研究开始寻求其“研究的合理性”。研究者尝试从人类学、文学、文化历史学等视角对教师教育进行多学科的实证研究,并于1972年建立了荷兰教育研究协会。这一阶段的早期,受行为主义理论影响,荷兰的教师研究的重点主要在教师教学决策方面,人们把教学决策看做是教师思维与行动的纽带。后来研究者发现,决策的概念太过狭窄,不能反映教师全部的内心世界。^[3]研究者们发现,外生型的大学教育改革其推动的主体不是教师自身,而是由外界将改革的价值观和目标强加给教师,这就很有可能与大学教师自身的信念和行为取向发生冲突,达不到改革的预期效果。但另一种改革动力源于内部,即教师自身认识到时代发展和自身发展需要的改革可以带来有益且持久的效果。^[4]于是,荷兰教师教育的研究范围拓展到教师认知、归因、判断、反思和评价等方面。随后,教师认知研究的重点则集中在教师实践背后的知识和信念上。

(三)成熟完善阶段(1975-1985年)

进入20世纪70年代后期,荷兰开始把教师研究与发展放在一个更大的背景下来考虑,认为应把职前培养和职后培训都纳入教师发展的范畴。因此,荷兰提高了对大学教师以及从事大学教师发展的教育和培训工作者的要求,制定了一整套大学教师的专业标准:第一,善于解决学科教学问题;第二,养成专业反思的习惯;第三,善于与学生沟通,并能促进学生之间的沟通;第四,加强整合,特别是理论与实践以及不同学科之间的整合;第五,要尽可能多渠道获取知识。^[5]这一时期,关于大学教师的教学评价成为困扰许多大学的内部管理问题。人们发现,大学的职能不仅仅是单纯的知识传授或是科学研究,大学教师的教学活动

比中小学教师更难评价。研究者们也开始探讨如何改变原有的奖惩性的教师评价,逐步建立起在提高教学质量同时也关注教师专业、职业和个人发展的展性教师评价。顺应这一趋势,荷兰有5所大学在这一时期建立起了教师研究机构,这些大学是:阿姆斯特丹大学(Amsterdam University)、格罗宁根大学(Groningen University)、奈梅亨大学(Nijmegen University)、乌特列支大学(Utrecht University)和特文特大学(Twente University)。

(四)蓬勃发展阶段(1985年至今)

在这一时期,教师发展基本被荷兰学术界界定为一个学习问题。这种定位的研究认为,优秀的教师,特别是高校教师应该是专业人员,他们有着渊博的学科知识和教育学知识,能够做出合理的决策,快速地建构课程,知道如何在整个职业生涯中不断地学习。相应地,教师发展项目的目标应该是设计社会的、组织的和智力的情景,使得教师能够在其中习得所需的知识、技能和培养其作为决策者所必需的心理倾向。1999年,荷兰教师教育工作者协会(Dutch Association of Teacher Educators)颁布了教师教育工作者的专业标准。^[6]这一时期,进行教师研究与大学教师发展的机构由先前的5所大学增加为9所大学。新增加的学校有:莱顿大学(Leiden University)、阿姆斯特丹自由大学(Free University of Amsterdam)、开放大学(Open University)、马斯特里赫特大学(Maastricht University)、瓦赫宁厄大学(Wageningen University)。参与研究的专业人员达到了120人,博士研究生有96人。^[2]这些研究机构的职能大体上都分为教师研究与教师发展服务两方面。每个方面又分为中小学教师和大学教师两个层面。

随着荷兰大学教师研究的发展壮大,它在国际上的影响力也不断提高,荷兰各大学设立的大学教师发展研究机构开始参与到了国际合作中。例如,特文特大学的高等教育政策研究中心(CHEPS)于1997年应邀对香港大学的教学质量评估进行独立的评审。1998年底,该中心成立了一个在国际高等教育质量保证方面经验丰富的评审小组,专门进行评审工作。2007年底,厦门大学软件学院中荷信息技术应用能力研发中心建立。该中心是荷兰五所高校与厦门大学软件学院合作共建的能力开发实训基地。荷兰高校会选送荷兰学生和教师来这里和中方师生共同研发项目、协同攻关。该中心的成立成为跨国、跨学科合作学习与研发的新型模式之一。莱顿大学教师教育研究院承担着该中心的教学与跨文化事务的指导与协调等工作。

可以说,20世纪60年代以来,荷兰的大学教师发展研究顺应了其教师教育研究的发展,走过了一条从稚嫩到相对成熟的发展之路,至今仍呈现出国际化水平不断提高的良好发展态势。在大学教师发展研究初期,主要关注教师专业水平的提高,后来逐步关注教师的内在思考和自身教学能力的提高。随着社会发展和高教情况的变化,开始引入职业发展、组织发展和个体发展等内容。专门的教师发展研究机构在各大高校的建立促进了这些大学建立起符合本校情况的教师发展体系。

二、从分散到集中:荷兰跨校教育研究中心的资源整合与创新

荷兰是一个小国,虽然从20世纪80年代起进行大学教师发展研究的大学开始增加,但每所大学里从事专业研究的人员数量还是很少。为整合优质资源,特文特大学和格罗宁根大学为提供博士研究生高级课程开展合作项目,该项合作后来拓展至科研合作与各类大学教师发展研究的交流。随着加入该项目的大学迅速增加,跨校教育研究中心(Interuniversity Center for Educational Research, ICO)于1988年在荷兰正式成立。该中心以联合设计科研计划、共同申请和实施科研项目为基础,集中不同大学的优秀研究人员进行信息资源共享,联合培养教育学博士生,联合争取国家乃至欧盟的重大科研项目,全面提升了荷兰大学教师发展研究的竞争力和国际水准。中心于1999年扩展到10个成员机构,涵盖了荷兰教育科学的大部分研究领域。^[7]

跨校教育研究中心的基本任务是促进教学与学习理解过程和机制方面的科学理论的发展。这些理论包括学习过程和影响学习过程的效率和效能的学习环境(包括教师)的特点,与学习和教学过程有关的课程和学校的组织,教育政策在影响学校功能方面的作用,教师专业发展评价以及教学方法研究,等等。该中心致力于通过各研究院之间的资源共享与交流,促进荷兰的大学教师发展研究以及教师培训与发展的实践,最终目的是优化学习和教学过程。

跨校教育研究中心的一项最主要的任务就是荷兰教育学博士研究生的培养。该中心每年都开设从理论到方法的相关课程,召集相关大学的知名教授来讲授“大师课程”(Master Course)。这些课程主要分为导论课、专业理论课以及方法课。其中,专业课和方法课又分为必修课和选修课。进入中心学习前,每所大学的博士研究生会与自己的导师结合自己的研究计划,确定自己的选课情况。一般情况下,成员大学里的教

育学博士生都必须参加导论课程。该课程会从教师教育研究发展的历史与现状、当代教师教育研究的理论与方法以及如何做文献综述和如何学会投稿等方面给博士研究生们一个总体的认识。开设导论课的主要目的有两个:一是促进全荷兰教育学博士研究生之间以及博士研究生与专家学者之间的学习与交流,二是促进博士研究生在交流学习中进一步改进和完善自己的研究计划。

三、从理论到实践:莱顿大学教师教育研究院的案例

成立于1995年的莱顿大学教师教育研究院(Graduate School of Teaching, ICLON)是一个相对独立又与莱顿大学各院系相联系的教师培训、咨询和研究机构。该研究院现拥有100多位教职员工,其目标和任务是按照国家要求,为那些具有硕士学位而准备从事教师职业的人员提供一年的教师职业教育培训以及教师教育研究。每个研究项目都是根据大学教学或中小学教学中的实际需要提出,在此基础上聘请有相关基础的博士研究生参与研究。每个研究项目都形成了以博士研究生为核心、其他专职研究人员和教育咨询人员为支持的研究方式。目前,该机构有40%的研究项目面向大学内部,60%的项目与校外合作开展,整体上形成了“在研究中发展”的大学教师发展模式。

(一)大学教师发展研究项目

20世纪90年代以来,随着人们对教学工作复杂性认识的深化、认知领域研究的深入发展以及教学研究范式的转移,莱顿大学教师教育研究院从建院开始就注重对教师思维的研究,重视教师内在认知历程对教学行为的影响,认为教师的教学行为与教师教学前、中、后的思考有关。该研究院的研究项目中包涵两个相互联系的主题,在每个研究主题中又有一系列的研究课题。一部分研究项目关注的是中学教学,另一部分研究项目则关注高校和高职的教学。^[8]

莱顿大学教师教育研究院的第一个研究主题是“教师知识”。“教师知识有哪些组成要素”是这一研究主题主要关注的问题。例如:“中荷高校教师教育信念比较研究”、“理科教师的信念与实践及其对学生对理科教学看法的影响”、“课程改革中化学教师的教学观与学习观”等研究。实践理性指导下的教学研究发现,面对复杂多变、充满不确定性的课堂,决定教师行为、影响课堂教学的唯一决定性因素并非来自于先前智力行为的知识,而是来自于他们在行动中获得的知识——教师实践性知识。研究“教师知识”的主要目的是认真考察教师知识所存在的问题,加强教师知识模型

的研究,构建合理的教师知识结构,从而能更好地改善教学工作,实现教师角色转变,促进教师专业发展与教学效率提高,推动新课程建设,最终提升教育教学质量。

以“中荷研究型大学教师信念比较研究”为例^[9],研究者通过问卷调查与访谈,了解中荷两国研究型大学教师的教学信念类型与取向,并了解教师们的教学环境观对其教学观的影响。研究发现,“学生中心”取向的多元信念系统是两国研究型大学教师信念的特点。在两国研究型大学教师中主要存在着五种信念类型:知识型、结果型、能力型、兴趣型和价值型。两国教师最强调以能力为导向的信念,能力型、兴趣型以及价值型信念的均分都高于知识型和结果型。这说明两国教师都偏好“学生中心”的教学取向。在此研究基础之上,研究者将研究结果反馈给希望了解研究进展的教师们,并与他们再进行访谈交流,实现了大学教师发展研究中的“研究与发展”(R&D)。

莱顿大学教师教育研究院的第二个研究主题是“教师专业发展与能力评价研究”,特别是在不同学习环境下的教师专业发展与能力评价的构建研究,如“在合作环境中的教师学习”、“医学院教师的专业发展及教学改革”等研究。该研究主题主要考察特定学习环境对教师学习的影响。教师专业发展系教师参与有系统设计的专业成长活动,以增进其专业技能、强化其专业态度和改变其专业行为,进而提升教学效能和扩大学生学习效果。此外,对教师能力的评价将对教师的专业发展产生重要的影响,可以说,对教师能力的评价应该是教师专业发展的一个重要影响因素。莱顿大学教师教育研究院侧重研究不同的评价过程和设计特点对教师发展性评价的影响。教师发展性评价是面向教师未来发展的期望性评价。它以教师为中心,信任和尊重教师,强调教师在评价中的主体地位,注重管理者和教师的平等对话,让教师民主参与评价。

以“教学与研究关系研究”为例,众所周知,处理好教学与研究之间的互动关系,促进两者之间形成良性循环是增强大学核心竞争力的关键。但是,在研究型大学中,教学受到忽视的现象在世界各国普遍存在。^[10]因此,国内外的研究者们对此进行了很多探讨,其研究结论存在较大的分歧,主要存在着“正相关”、“零相关”和“负相关”三种观点。该研究院的学者在此基础上提出了第四种观点:大学教师对教学效果与科研关系的看法是非常复杂的,需要根据教师具体的学科背景及教学层次等因素具体分析。学者们分别研究了文科学院与理科学院的教师对教学与研究关系的

看法。范德海斯特(Van der Rijst, R.)指出,不同学科背景的教师对“研究”的内涵定义不同,因而对“教学与研究关系”的看法也不同。^[11]维瑟范因(Visser-Wijnveen, G. J.)进一步指出,在大学教师看来,教学与研究的关系是十分复杂的,有些时候教学和研究看上去是毫无关系的,但实际上还是紧密相连的,而学生和教师的学习在这种联系中起着重要的作用。^[12]另有对中荷研究型大学教师的工作环境观和教学科研关系观的调查与分析显示:中荷研究型大学教师在处理教学与科研的关系上体现出“观念上的结合”,即两国教师都在观念上认同教学与科研是相互依存、彼此加强的,但在教学环境观上,当两国教师认为其所在院系强调科研、轻视教学及科研压力过大导致其在教学上精力分配减少时,他们对教学科研正相关的关系观就会弱化。^[13]莱顿大学教师教育研究院根据上述研究结果指出,建立与加强教学与科研之间的联系,所缺的不是教师观念上的认同,而主要是学校教学评价制度或晋升制度的改进和完善。目前,莱顿大学已经请该研究院与各院系教师展开交流,尝试建立新的大学教师发展的激励机制、导向机制和保障机制。

(二)大学教师发展服务项目

莱顿大学教师教育研究院的主旨是“以研究促教学”。在加强大学教师发展研究的同时,他们还与各个院系联系,开展有针对性的服务项目,包括教师培训服务、教育规划与改革、教职员工发展和组织发展等。培训重点在于英语教学、数字化或网络化学习(e-learning)、网络教学管理平台(blackboard)等(见图1)。



图1 莱顿大学教师教育研究院的主要职能与工作关系

荷兰是最早开设英语课程的非英语国家之一。目前该国的高等教育机构一共开设了1450多门英语授课的课程,这使得荷兰的高等教育国际化走在了欧洲大陆国家的前列。近年来,高校教师在教学信息来源日益拓展的同时,其教学方式、教学组织过程和教学效果的评价方式等也发生了改变,他们已不再是学生

学习的主要信息渠道。这就要求教师重新认识自己在教学中所起的作用和扮演的角色,越来越多的荷兰大学也要求教师进一步提高网络教学能力从而提升学校的国际化水平。

莱顿大学教师教育研究院的研究者指出,高校教师应不失时机地实现角色转化,成为网络教学的设计者、开发者和研究者。大学生与中小学生不同,他们更需要的是学会如何学习,提高获取和加工信息的能力。其中,教师的主导作用仍然不能忽视,教师必须具备极强的信息辨识能力和获取能力。教师教育技术的发展是一个多层面的系统工程,但其中最主要的还是教师层面的改进。为此,他们根据教师的教学经验、对新信息技术的态度以及利用新信息技术的能力,从必要的计算机知识与技能、教师的教学改革意识、教师的教育理论素养以及教学方法和教学能力等维度出发,通过教育信息技术培训来提高教师的网络教学能力。该研究院有专门的联络人负责每个院系的教师发展项目。项目实施前,联络人会搜集各院系老师的需求信息,然后根据每个老师的水平设计专门的提高项目。培训结束后,他们还会进行跟踪调查与对比,了解教师教学能力的提高对学生学习动机、学习态度等的影响。

此外,莱顿大学教师教育研究院还以互联网为依托,建设适合本校教师发展的网络平台,并通过教育咨询人员定期与各院系老师的交流改进网络平台的建设。莱顿大学的教师拥有一个内容全面而丰富的资源共享平台。以系为单位,每个教师都有自己的教学主页。教师可以定期在网上发表自己的教学日志、教学体会等。此外,莱顿大学的网络教学管理系统(Blackboard)以课程为中心,为教师和学生提供了一个交互沟通的教学环境。教师在系统里发布自己制作的课件、布置的作业和论文以及经常访问的专业学习网站的链接。教师可以通过自我反思来总结问题,提出新的想法。

莱顿大学教师教育研究院有专门的研究人员进行大学教师发展的理论研究,也有专业的技术人员为教师发展提供技术支持,还有教学设计师为教师提供教学技能方面的咨询指导服务。这支各司其职、各有所长的专业化的教师发展队伍保障了该校教师发展工作平稳而有效的运行。

四、从国外到国内 荷兰大学教师发展研究的启示

教师是促进学生学习发展的关键,也是影响教育改革成败的关键。近年来随着我国教育改革的深化,大学教师发展研究也已成为教育研究领域中的一个

热点。

纵观荷兰大学教师发展研究的历程,我们可以清楚地看出:荷兰的大学教师发展研究紧跟教师教育改革的发展和需要,其研究视角经历了从为改革教师教育的课程设置、教学评价体系而寻找教师行为特征的信息,到改变教师自身知识结构和信念,再到阐明和揭示教师认知活动的结构和规律的转变。整个大学教师发展研究越来越注重从整体上阐释教师心理活动的复杂性和多样性,强调研究变量的动态的相互联系和相互作用,越来越注重教师个体实践经验的自主发展和反思在教师专业发展中的价值。^[14]这些发展变化对拓展我国大学教师发展研究的视野,提升教师实证研究和理论研究水平,促进大学教师发展研究和教师专业化发展,具有一定的理论参考价值。

(一) 加强对大学教师发展的比较研究和本土化研究

国外,特别是美国和欧洲关于大学教师发展的理论比较成熟。但总体而言,国内有关大学教师发展的比较研究还处于“边缘”状态。“关注大学教师和未来教师的发展应该是教育研究的一个焦点,这会给教育实践带来目前主流研究没有也不能带来的东西。”^[15]

从荷兰教师研究发展的过程可以看到,在不同国家的不同发展阶段,教师发展研究的侧重点是不同的。需要我们在拓展国际视野、了解他国研究与实践的同时,结合我国的高等教育环境,建立起我国的大学教师发展理论与实践。国内目前关于教师的研究多半集中于中小学教师的研究,而对于大学教师发展的关注近几年才开始。我国目前关于高校教师的研究主要聚焦于教师聘任、教师管理、师资队伍建设和教师考核等方面,迄今尚未形成较为系统的大学教师发展研究以及以研究促发展的实践操作体系。如何针对每所高校的特点,促进以研究为导向的大学教师发展是值得我们思考的。

(二) 建立教师专业发展研究机构,健全个性化与多元化的服务项目

近些年来,中国各高校都把吸引优秀人才、加强高水平师资队伍建设和提高教学质量作为一项重要工作。但是,对大学教师的研究以及高校中直接针对本校教师的个性化、多元化服务还不够。人们往往认为,学历高、学术水平高的教师就一定是好教师。但是实际上,大学教师不论是在入职前还是在入职后都需要接受多方面的能力培训和专业发展。纵观发达国家,大学教师发展往往依靠院校组织的研究与支持。

因此,我国各类高校应充分认识到教师发展的重要性,给予足够的支持。可以建立针对本校的教师研

研究机构:一是赋予现有教师管理机构新的职能,将大学教师发展纳入教师管理部门的重要职能范围;二是成立院校层面的专门机构,将相关研究专家、管理人才、咨询服务人员联合起来,设计适合本校教师特点和培养目标的发展项目,通过各种渠道为每位教师提供个性化、多元化的咨询服务。既支持本校教师的教学,也为教师提供科研支持,并促进大学各部门之间、教师之间以及教师与学生之间的合作。^[16]例如,教师可以将自己在教学中遇到的困难反馈给教师研究中心以寻求一对一的帮助,也可以通过教师研究中心建立的网上虚拟平台进行学习、交流等。

(三)以研究为基础,通过渐进式的培训促进大学教师发展

与莱顿大学教师教育研究院的教师发展项目对比,目前中国很多高校的教师发展只局限于对所有专业教师的岗前培训,旨在通过短期的突击,让教师通过职业技能考试或了解学校的基本情况。一方面,很多大学没有设立与各院系直接联系的教师发展机构,没有专门针对每个专业教师发展的研究与培训;另一方面,中国高校更没有长期的、渐进式的发展培训。随着我国高等教育改革的不断深入、所教授对象水平和素质的提高以及高等教育国际化和信息化进程的不断推进,这样的短期培训对于高校教师来说是远远不够的。

大学教师发展是终身的、持续的发展过程,也是一项复杂的、系统的工作。教师在成长过程中需要有前沿理论的支持和引导,还需要一批具有一定的组织管理能力、沟通交流能力和教学研究能力的专业人员的支持。高校应该认识到大学教师发展的重要性与必要性,确立短期培训和长期跟踪培训的目标。

参考文献

- [1]潘懋元.大学教师发展与教育质量提升——在第四届高等教育质量国际学术研讨会上的发言[J].深圳大学学报(人文社会科学版), 2007(1): 24.
- [2]ICO. A Concise History of the Educational Sciences in the

Netherlands [EB/OL]. (2008-4-5). <http://www.ou.nl>.

- [3]叶澜等著.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社, 2001: 231.
- [4]Norton L, et al. Teachers' beliefs and intentions concerning teaching in higher education[J].Higher Education,2005(50): 537-371.
- [5]张贵新.对荷兰教师教育的思考——荷兰教师教育考察见闻[J].中小学教师培训, 2004(11): 50.
- [6]Koster B J Dengerink. Professional Standards for Teacher Educators: How to Deal with Complexity, Ownership and Function, Experiences from the Netherlands [J].European Journal of Teacher Education, 2008, 31(2): 138-146.
- [7]骆四铭,张应强.整合优质资源,培养创新型博士——荷兰大学研究院制度案例分析[J].比较教育研究, 2009(4): 37-41.
- [8]ICLON Leiden University Graduate School of Teaching. ICLON Research Program (2007)[DB/OL].(2008-04-06). <http://www.iclon.leidenuniv.nl>.
- [9]吴薇.中荷研究型大学教师信念比较研究——基于莱顿大学与厦门大学的访谈分析[J].教育科学, 2010(6): 80-85.
- [10]Gibbs, G. The relationship between quality in research and quality in teaching[J].Quality in Higher Education,1995,1(2): 147-157.
- [11]Van der Rijst, Roeland. The Research-teaching Nexus in the Sciences: Scientific Research Dispositions and Teaching Practice [M]. Leiden: Mostert & Van Onderen, 2009: 141.
- [12]Visser -Wijnveen, G. J. The Research-teaching Nexus in the Humanities: Variations among Academics [M]. Leiden: Mostert & Van Onderen, 2009: 22.
- [13]吴薇,谢作栩, Nico Verloop. 中荷研究型大学教师工作环境观对其教学科研关系观的影响[J].教育研究, 2010(12): 37-43.
- [14]申继亮,鲁志鲲.心理学视野中的教师研究走向[EB/OL].(2008-04-05). <http://www.gmw.cn/01ds/2004-08/11/content76727.htm>.
- [15]Pajares, F. Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct[J].Review of Educational Research,1992,62:307-332.
- [16]马龙海.大学教师专业发展的途径探析——基于教学的视角[J].中国高教研究, 2010(11): 52.

收稿日期 2011-05-09

基金项目 2010年度教育部人文社会科学研究青年基金项目“中国与欧洲研究型大学教师信念比较研究”(课题批准号:10YJC880130)。
作者简介 吴薇,1982年生,女,福建厦门人,厦门大学教育研究院助理教授,教育学博士,从事比较高等教育研究、教师发展研究。