

# 基于供给侧视角的大学教师专业发展项目评估与创新

韩映雄

(华东师范大学教育学部, 上海 200062)

[摘要]需求供给型的大学教师专业发展项目评估模式主张以组织和参与者的需求满足度作为判断教师教学发展项目成效的主要依据,并以此通过供给调整来改进和提高需求满足度。完整的教师专业发展项目设计应该从探寻教师需求入手,依次经历组织需求序列化、确认项目需求、确立项目目标、项目评价方案预设、项目方案规划、项目实施以及建立项目资源保障支持体系和数据(或信息)收集支持系统。基于供给侧结构性改革视角的教师专业发展项目创新的要义在于要求供给方通过强化项目设计能力,灵活运用各类资源特别是培训师等高关联度人力资源,及时有效引导和满足教师专业发展需求并逐渐解决“不培训不行,培训后也没用”和“培训就是负担”的现状。

[关键词]专业发展;项目评估;教学发展中心

[中图分类号]G645.1 [文献标识码]A [文章编号] 1672-5905(2018)02-0016-05

## Faculty Development Program Based on Supply-side Reforming: Assessment and Innovation

HAN Ying-xiong

(Faculty of Education, East China Normal University, Shanghai, 200062)

**Abstract:** Needs-supply assessment is an innovative assessment model in faculty development program. It evaluates the program effectiveness by assessing to what extent needs of participants and organizers, and satisfaction could have been improved through supply adjustment. Program designing starts from needs identifying. Then will be needs prioritizing, needs conforming, target setting, assessment scheme presetting, planning and implementation, support system establishing for resources and information collection. The essential of this supply-side reforming in programs designing is to meet the faculty needs timely and effectively by strengthening suppliers' program designing competence in order to make better use of resources, especially those that the instructor is highly related with. It helps to enhance the training effectiveness by solving the problems we usually meet.

**Key Words:** faculty development; program evaluation; Centre for FD

教育部、财政部于2011年出台的《关于“十二五”期间实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的意见》,可看作是我国大学教师教学发展中心合法性建制的起始政策。随后,2012年教育部颁布的《关于全面提高高等教育质量的若干意见》再次明确提出要推动高校普遍建立大学教师教学发展中心。此决定和要求既是政策制定者关

于提高高等教育质量尤其是本科教学质量的共识之举,也是吸收别国经验的结果,可谓水到渠成。自此,与过去相比,大学教师专业发展事务开始在学校层面拥有组织性保障和合法性机构了。

大学教师教学发展中心的建立也预示着上世纪80年代建成的以国家级——大区级(如华东区)——省级三级网络为特征的我国大学教师专

[收稿日期]2017-12-00

[资助项目]本文系上海市浦江人才计划研究项目“基于生产率视角的大学教师评价研究:以特拉华计划为例”(课题批准号12PJJC029)研究成果之一。

[作者简介]韩映雄,男,宁夏固原人,华东师范大学教育学部教授,华东师范大学考试与评价研究院副院长,研究领域为教育评价、教育质量管理。E-mail: yxhan@ses.ecnu.edu.cn

业发展支持体系的终结。与此同时,也传递了一种政府如何建设大学教师专业发展支持体系的理念变化——由以外部分行政为主导转为以学校内部为主导。

但是,这些新建的大学教师教学发展中心该如何开展工作呢?具体职能有哪些呢?该提供哪些促进大学教师专业发展的项目呢?诸如此类的问题一时间遂成为各个大学教师教学发展中心不得不面对的现实挑战。

大学教师教学发展中心定位为服务于教师的支持性机构已成为国际通例<sup>[1]</sup>,且没有管理和支配教师的权力,不能强迫教师参与他们所开展的活动<sup>[2]</sup>。果真能如此吗?从实际运行看,目前尚不能做到这一点。很多大学的教学发展中心为了让教师参加所举办的各种活动或项目,往往要么与奖励紧密挂钩,要么实行经典的点名制度,等等。实施完全基于教师自愿原则的院校不是没有,但不是很多。一个表面看来完美的制度设计和项目,为何落得如此下场呢?说到底,最简单的理由就是大学教师教学发展中心所举办的项目或活动的吸引力和针对性不够。

造成这种情况的原因是多种多样的,既有可能是项目开发者的专业意识和能力欠缺所致,也有可能是缺乏对教师专业发展需求的精准评估。于是,究竟如何开发教师专业发展项目就成为教师教学发展中心面临的长期挑战和任务。

本研究旨在建构教师专业发展项目评估模式并在此基础上提出教师专业发展项目设计的一般流程和关键步骤,并同时讨论如何基于供给侧结构性改革的视角创新教师专业发展项目。

## 一、需求供给型评估模式

当某位教师参加专业发展项目后感到满意或是很有收获,这就在一定程度上说明该项目对他是有价值的。这其实就是这位教师对专业发展项目的评估。同样,也可以从专业发展项目的举办者的角度来评估某个具体的项目。教职员工培训的评估工作应该有对其目标的系统描绘,以及对受培训方的益处、价值、投入——产出效益等以及其他利益的系统评价。<sup>[3]</sup>

对教师专业发展项目的评估不仅是有意义的、而且是十分必要的。首先,评估可以通过数据或信息帮助举办者证明和判断项目是否达到预期的目的。预期的目的在这里既是项目的目标,也是项目评估的标准。这种评估可以称为基于目标的评估模式。其次,评估可以帮助项目参与者判

断是否达到专业发展所需或是否带来收获。这种评估是从参与者的角度出发的,可以称之为基于需求的评估模式。

对评估模式的选择和使用还与教师专业发展项目的类型有关。大学指引式和社会参与式发展<sup>[4]</sup>项目就适合于采用基于目标的评估模式,自我主动式发展和同行协作式发展<sup>[5]</sup>就适合采用基于需求的评估模式。

可以看出,目标 and 需求在评估中扮演着重要的角色。如果不能确立明确的目标或是列出清晰的需求的话,评估就会变得难以实施。那么,现实中,教师教学发展中心所举办的各种培训活动的目标明确吗?参与者的需求清晰吗?明确的目标不同于目的,目的是方向性的和抽象的,但目标却是具体的可操作的行为。教师教学发展项目的目标更接近于课程目标或学习目标。清晰的参与者需求是能够转化为学习目标的,或者说参与者的需求是目标的来源和基础。正因此,上述两种评估模式之间并不是冲突的,恰恰是相互补充的,甚至是可以融合的。

对于某一特定院校而言,教师专业发展项目的目标事实上就是该院校的组织需求的具体体现。

于是,可以把上述两种评估模式整合成一种新的评估模式——需求供给型评估模式。

该评估模式主张以组织和参与者的需求满足度作为判断教师教学发展项目成效的主要依据并以此通过供给调整来改进和提高需求满足度。在该评估模式中,组织和参与者均是评估主体。该评估模式的评估准则由两条需求——满足度证据链共同构成。

### 证据链 1 参与者

参与者需求驱动力——参与者需求——参与者需求满足度

### 证据链 2 组织者

组织资源约束力——组织需求——组织需求满足度

可以使用该评估模式对 1990 年以来的我国大学教师专业项目予以评估。详见表 1。

在 1990 至 2000 年间,我国大学在教师队伍上普遍存在“青黄不接”的现象,高层次人才和学科带头人的建设才刚刚提上议事日程。基于此,在这一阶段,无论是作为组织的院校还是在任教师,对教师专业发展(确切地说那时候称为教师在职培训和队伍建设)项目的需求都是十分强烈。在供给和需求满足方面,只有如今的双一流建设

高校(那个时候称之为重点大学)才提供面向区域或全国的教师专业发展项目,其他类别的院校根本没有能力提供或举办教师专业发展项目。由此说,这一阶段的供给和资源是有限的。但即使如此,由于当时全国三级师资培训网络有相互协调

的全国教师培训计划和资源共享方案,可在一定程度上满足大多数院校和教师的发展需求。此一阶段最大的矛盾和挑战是受制于资源和经费的短缺,供给相对不足。供给不足的直接结果就是教师专业发展需求的机会相对有限。

表 1 我国大学教师专业发展项目评估

	1990-2000 年	2000 年-2010 年	2010 年至今
参与者需求驱动力	内在	内外并存	外在
参与者需求	强	中	弱
参与者需求满足度	较高	中	低
组织资源约束力	经费	规划	教学发展中心/在线资源
组织需求	强	中	较强
组织需求满足度	较高	中	低
供给改进策略	机会	机会/结构	结构

在 2000 至 2010 年间,适逢高等教育规模扩张,各个院校新进了大量的新教师。此一阶段,我国教师资格证书制度也开始逐步实施。因此,这一阶段的教师专业发展的重点也就相应地转向新教师岗前培训。与此同时,非新教师的其他年龄段的在职教师的专业发展事务也就暂时被搁置。另外,在这一阶段,各个院校在教师队伍建设中更加重视教师的科研以及产出,从而削弱了对教师教学方面的要求。在这种背景下,作为组织的院校和在职教师的专业发展需求较之前均有所下降。在供给和需求满足方面,无论是院校角度还是教师角度,满足度都不是很高。主要原因是原有的全国三级师资培训网络工作萎缩而导致的全国范围内的协调和计划性培训项目的减少,加之院校自身尚缺乏教师专业发展项目能力。此一阶段最大的问题是旧体系解体新体系尚未建立所引发的教师专业发展规划缺失以及专业发展对象的结构性偏差。对在职教师而言,由于更加注重科研的评价导向使得教师们开始学会思考和重视外部政策在职业发展中的价值和功用了。

2010 年至今,院校的注意力一方面持续推进以科研为主的学科建设,另一方面受教育部不断加大的本科教学质量问责而重新重视教师专业发展事务。此一阶段最大的变化就是众多院校相继成立专司教师专业发展事务的教学发展中心。但是,由于受前一阶段科研评估导向的深重影响,教师的教学学术专业发展需求驱动力几乎降到了历史低点。与此同时,作为组织的院校需求却被外部问责机制强行抬高。尽管如此,受制于教学发展中心项目开发能力与经验,无论对参与的教师

而言,还是对组织的院校而言,需求的满足度都有很大的提升空间。问责制使大学教师的专业活动受到限制,工作积极性也有所降低。<sup>[6][7]</sup>从组织资源角度看,经费、设备等硬件资源已经得到了很好的解决,专业的项目设计师以及培训师的缺乏才是真正的约束性资源。

## 二、基于需求供给型评估模式的项目设计

一个适合于院校组织目标和受教师欢迎的专业发展项目一定是经过精心策划和科学论证过的。可现实中,是不是每个专业发展项目都是这样的呢?

项目设计相当于建筑上的设计图,项目实施和实际开展才相当于施工。教学发展中心现在开设最多的是由若干讲座组成的 3-7 天不等的短期项目。在这些项目中,各个讲座之间在知识、能力或技能之间的关联度究竟如何呢?很多时候,教学发展中心的项目设计者或项目主管是没有仔细考虑过的。在他们心目中,只有提高教师教学技能这样抽象和笼统的目的。更多时候,这些教学发展中心的负责人或开发者更愿意去寻找他校优秀案例甚或直接拷贝其他院校的方案。这一观念和做法也与我国院校之间过去形成的相互学习和借鉴的惯性思维有关。也正因此,我国院校办学特色不明显,管理和手段很相似。

完整的教师专业发展项目设计应该从探寻教师需求入手,依次经历组织需求序列化、确认项目需求、确立项目目标、项目评价方案预设、项目方案规划、项目实施以及建立项目资源保障支持体系和数据(或信息)收集支持系统。

教师需求探寻。教师需求探寻的目的在于运用科学的信息收集工具和系统的信息收集过程将潜在的参与者的学习或发展需求挖掘出来并明确表达出来。

常见的信息收集工具有座谈会、需求征询单、个别访谈以及问卷调查等。要达到系统收集的要求,问卷调查是相对而言可靠的一种形式。教师的专业发展需求是多种多样的,因此有必要从教师职业生命周期的维度对不同生涯期的教师发展需求予以分类。笔者曾经在实施有关新教师专业发展项目的需求调查时将新教师的需求分为六大类——教师职业道德与高等教育政策、教育教学基本知识、教学基本技能、教师职业发展知识与技能、学术与科研知识与技能、信息技术知识与技能。在每一类需求中又可分为若干具体的需求点,这些需求点就是问卷内容的主要构成。运用结构化的问卷调查数据和描述性统计,就可从整体上知道教师在上述需求类别以及具体类别的需求点上的意愿分布和结构现状。

组织需求序列化。组织需求序列化是指将组织所期望的有关教师专业发展的各种需求按照一定的规则和原则予以排序。在这里,一定的规则和原则既要与学校的发展规划、年度或阶段性的发展重点紧密挂钩,也要充分考虑学校教师队伍发展规划与重点。因为任何学校都会受制于资源、人力以及时间等因素的限制,因此,一个独立的教师专业发展项目也就不可能同时满足学校有关教师专业发展的所有需求。为准确把握和判定组织的需求,项目设计者十分有必要听取学校领导、院系领导以及相关委员会成员的意见和建议。换句话说,教师教学发展中心在设计项目时要对基于组织立场的教师发展任务予以具体化并列出现实的时间序列表,为此方可在有限的时间优先实施最需要的需求。

确认项目需求。寻找教师需求与组织需求之间的交集并以此确定当前项目现实需求的过程就是此一阶段的主要工作。当然,真实的有交集的需求可能很多,是不是都要予以实施呢?此时,就需要做可行性论证和评估。在做可行性论证时,要充分考虑到时间、场地与设施、人力即培训师、经费等方面的因素。同时,也要充分考虑参与教师可用于支配和利用的闲暇时间。教师专业发展

项目的最终目的是为了促进教师专业发展并进而更有效促进学生学习和成长。因此,不能因为参加教师专业发展项目而影响正常的教学秩序,也不能因为参与发展项目而使得教师分心或筋疲力尽。受教师欢迎的专业发展项目应该是能够给教师带来惊喜和愉悦感的。

确立项目目标。需求与目标有联系但又不同。相对而言,需求比较笼统,有时甚至还有些模糊。但目标却必须要明确且可操作化。操作化就是可评估。项目需求相当于想学什么,项目目标则是具体地学会什么。比如,“我想学会学生学业评价的基本方法”这句话是关于需求的表达,但却不是关于目标的表达。因为学生学业评价的基本方法有很多种,因此作为目标表达的话,还需要细化到某个具体的方法。由此说,确立项目目标就是要将项目需求进一步具体化以便能够收集信息和开展评价。

项目评价方案预设。为了获知项目的实施效果,对项目开展评估是必须的。那么,依据什么来评估呢?最直接和有效的评估就是判断实施效果或结果达到预设目标的程度。这也是教育领域最常见的一种评估办法。为此,一旦确立了项目目标,就可以依据目标确定项目的评价方案以及服务于评价的信息或数据收集方案。如有必要的话,一些专业发展项目如某种教学法之类的项目还需要对该教学法的受益方即学生开展前测。如有可能,在开展教师需求探寻时也可同时收集教师在这些需求类别上的现有状况。这些状况其实也是另一种前测。总之,从评估角度上说,数据或信息越丰富,评估的结论也就相对越可信。

项目方案规划与项目实施。项目方案规划和实施就是项目的“落地”过程。这主要依赖于教学发展中心各类人员的工作。由此说,教学发展中心既需要精通教育教学知识与技能的培训师,也需要具有丰富课程或项目设计与开发经验的专业学术人员,还需要具有沟通和统筹能力、拥有丰富资源关系的专职行政人员。当然,必要的信息技术专业人员也是不可或缺的。由此看来,当前很多教学发展中心一个主任两个员工的人员构成是很难保证能够开展高质量项目的。为此,作为教学发展中心的主管或学校领导迫切需要转变观念并将教学发展中心视作具有学术性的教师发展服

务机构而不是类行政的管理部门或“摆设性”机构。那些试图通过运用行政管理职能或权限促进项目顺利实施的想法不仅是落后的理念和做法,也是没有前景的。除此之外,领导层对专业发展中心的关注和支持也体现了教师的专业发展在实现学校发展使命过程中具有关键的作用;如果缺乏领导层在政策和经费上的支持,教师专业发展项目将无法有效地开展。<sup>[8]</sup>

### 三、基于供给侧结构性改革视角的教师专业发展项目创新

供给侧结构性改革源自十八大以来政府关于经济改革和发展的一个概念。其原意是指旨在调整经济结构,使要素实现最优配置,从而提升经济增长的质量和数量。供给侧结构性改革,就是从提高供给质量出发,用改革的办法推进结构调整,矫正要素配置扭曲,扩大有效供给,提高供给结构对需求变化的适应性和灵活性,提高全要素生产率,更好满足广大人民群众的需要,促进经济社会持续健康发展。需求侧改革主要是依赖投资、消费、出口三驾马车,供给侧则主要依赖劳动力、土地、资本、制度创造、创新等要素。

基于供给侧结构性改革视角的教师专业发展项目创新的要义在于要求供给方通过强化项目设计能力,灵活运用各类资源特别是培训师等高关联度人力资源,及时有效引导和满足教师专业发展需求并逐渐解决“不培训不行,培训后也没用”和“培训就是负担”的现状。

首先,基于供给侧结构性视角的教师专业发展项目改革主张要获知和准确判断教师发展的关键需求。关键需求才是教师专业发展项目应该满足的。何为关键需求呢?关键需求应该是教师当前最需要的。笔者所实施过的有关教师需求的问卷调查显示,“当前国内外最新的教育思潮及相关术语”在教育教学基本知识这一类别中需求比最高,达到 81.8%。在教学技能这一需求类别中,需求比最高的是关于“如何引导学生进行团队合作学习”,需求比达到了 86.4%。此外,促进学生深度学习、激发学生学习动机的技巧和方法、引导学生进行自主学习、课堂提问的技巧、教学研究、课堂管理等方面的需求比也达到 80% 以上。

其次,基于供给侧结构性视角的教师专业发展项目改革要求教学发展中心等服务提供机构要意识到不同的需求有不同的实现方式。教师的这些专业发展需求其实可以分为认知、技能和情感三大领域。认知领域可以依赖讲座式的学习或在线学习来完成,技能领域则需要在做中学即依赖于听评课、工作坊等形式来推进,情感领域的学习是一个逐步内化的过程,更多时候需要教师教学反思和交流来实现。由此看出,现行的人们习以为常的集中式讲座培训的实施办法仅能支持认知领域的学习需求。为此,创新教师专业发展项目的实施方式已迫在眉睫。

最后,基于供给侧结构性视角的教师专业发展项目改革需要教师教学发展中心摒弃全员供给并树立需者有得的工作理念。很多教师教学发展中心一直抱有宏大理想并试图对学校教师实施全员培训或强制性的学分制学习,这既不现实,也没有必要。并不是每个教师都需要参与教师教学发展中心的培训和发展项目的。教师教学发展中心应该像医院一样只服务于那些有疾病的患者。

#### [参考文献]

- [1] 樊平军. 大学教师发展中心建设:问题与对策[J]. 中国高教研究,2016,(10).
- [2] 吴洪富. 高校教师教学发展中心的实践课题[J]. 高等教育研究,2014,(03).
- [3] 韩映雄. 国外教师在职培训活动评估及启示[J]. 外国教育资料(现全球教育展望),2000,(06).
- [4] Rosemary S. Caffarella, Lynn F. Zinn. Professional Development for Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports. Innovative Higher Education, 1999, 23(4): 241~254.
- [5] 同 4.
- [6] 熊华军,丁 艳. 当前美国大学教师专业发展面临的困境[J]. 比较教育研究,2011,(03).
- [7] 菲利普·G·阿特巴赫等. 比较高等教育:知识、大学与发展[M]. 人民教育出版社. 北京:人民教育出版社,2001. 117-121.
- [8] 柯伯杰等. 构建高等教育教学标准:教师专业发展中心在四所世界一流大学的实践与应用[J]. 北京大学教育评论,2014,(04).

(本文责任编辑:王 俭)