

职业生涯周期理论下 开放大学教师协同培训模式探索 ——基于一所基层学习中心的个案

项雯旭*

(上海开放大学浦东东校, 上海 201299)

摘要: 我国高等教育的战略转型使得现代远程开放教育产生变革性的变化, 面对急剧变革的内外部教育环境和新的要求, 变革成功与否, 开放大学事业能否蓬勃发展, 关键在教师。只有教师的素质水平不断提升, 才能有远程开放教育的高质量。开放大学必须立足基层发展, 构建适合基层开放大学教师的培训体系。对 SH 市 PD 区的个案研究发现, 开放大学教师培训生态失衡, 体现为教师培训体系多元主体缺位、组织架构单一、协同运行机制失衡、质量制度保障匮乏, 制约基层开放大学教师专业发展的原因存在于教师职业生涯周期的每一个阶段。在不同职业生涯周期下, 从学校生态的改善着手, 提出基层开放大学教师培训困境的协同改善策略。

关键词: 开放大学; 协同培训; 职业生涯周期

中图分类号: G645.2 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-5510(2021)06-017-07

基金项目: 本文系国家开放大学 2018 年度科研课题“协同视角下开放大学教师培训模式创新研究”(项目编号: G18A13220C) 研究成果。

On the Synergic Training Model of Teachers in Open Universities based on the Theory of Career Cycle ——A case study of a branch learning center

XIANG Wen-xu

(East Pudong Branch of Shanghai Open University, Shanghai 201299)

Abstract: The strategic transformation of China's higher education has brought revolution changes in modern distance education. With rapid internal and external changing educational environment and new requirements, whether distance education is successful or not depends on teachers. Only with the long-term improvement of teachers' quality, it will be the high quality of distance education. Open universities should be based on grassroots development and build a training system suitable for grassroots open university teachers. The case study of PD District of SH city found that

* 收稿日期: 2021-09-24

作者简介: 项雯旭(1985—), 女, 浙江宁波人, 上海开放大学浦东东校讲师, 主要从事成人教育和人力资源研究。

the ecological imbalance of teacher training in open universities is reflected in the absence of multiple subjects in the teacher training system, single organizational structure, unbalanced synergic operation mechanism and lack of quality system guarantee. The confinement factor of the professional teachers' development in grassroots open universities lies in each stage of teachers' career cycle. From the improvement of school ecology in different career cycles, this paper puts forward the coordinated improvement strategy of teacher training dilemma in grassroots open universities.

Key Words: Open University; Synergic training; Career cycle

作为我国最庞大的教育教学系统,开放大学由一所总校、几十所省级分校、上千所市级分校、几千个教学点共同组成的原电视大学现代远程开放教育系统发展而来,开放大学实行“分级办学、分级管理”,可以说是一个生态系统。但开放大学庞大的办学体系,复杂的人员构成使得长久以来开放大学的教师培训工作一直难以取得突破性的进展。个案研究作为一种为特定情境下教师培训及专业发展提供论证的研究方法,为探索开放大学教师特别是基层开放大学教师的专业成长路径提供了一个新的视角。本研究以SH市PD区基层学习中心教师群体为个案,从多元协同的视角重新探究开放大学教师培训工作。

一、理论基础概述

1. 教师职业生涯周期理论

教师职业生涯周期的理论对于教师专业发展的界定与评估、教师培训模式的完善与重构有重要意义,目前学界认可的职业生涯过程有以下三种分类^[1]。Gregore通过观察教师的职业生涯发展提出教师的发展阶段包括形成期、成长期、成熟期和专业全能期。BERLINER认为教师的职业发展经历了新手型、胜任型、能手型、专家型。休伯曼把教师职业生涯过程归纳为:入职期、稳定期、实验和重估期、平静和保守期、退休期,休伯曼的研究揭示了不同教龄的教师的共性专业发展水平,能比较好的解释教师专业发展中的实际情况。

2. 协同学与协同培训

德国物理学家哈肯将协同定义为:参与整体发

展的各参与主体之间通过沟通协调与相互合作,产生超越各主体单独作用的效用,实现整体效能和利益的最大化。协同培训则是主讲培训体系视为一个不断发展变化的有机系统,全面考虑体系组织结构、资源配置、协调运行、反馈评价与持续改进策略,把培训主体作为系统核心要素,通过强化培训主体间互利合作的系统关系,实现培训体系整体结构和功能的最优化^[2]。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》强调指出,要“完善培养培训体系,做好培养培训规划,优化队伍结构,提高教师专业水平和教学能力^[3]”。为了实现教师培训体系的建构,从协同学视角对开放大学教师培训体系进行研究有较强的适切性。选择教师职业生涯周期理论作为教师培训模式探索的基点能从不同阶段对教师培训主体的优化配置和分类提供合理性。当前开放大学教师培训客观存在主体单一、协作性缺乏,合作机制不足等问题,有必要从协同视角出发,建设符合协同思想的多元化结构和机制,优化培训模式,有效帮助基层开放大学培训体系建设与发展。

二、研究方法与研究对象

研究采用二次文献法、访谈法、问卷调查和田野观察的方法收集资料,采用扎根理论方法对研究数据进行分析,对研究对象的培训模式、培训环境、培训生态做出解释,研究属于个案研究。SH市PD区是一所典型基层教学点,也是该市开放大学一所大型基层学校。该校在市级分校的业务指导以及所属地区教育部门的归口管理和大力资助扶持下,常年

来办学成就突出,在开放教育系统产生良好口碑。该校在硬件条件和政策支持方面处于较高的地位,该校教师享受教育主管部门的编制经费、车贴补助、餐食补助等福利。但是,通过调研,该校教师职业倦怠和价值感较低的感受明显。

三、基层开放大学教师培训体系协同匮乏的个案

基层开放大学在硬件设施、教学科研、学科建设和师资队伍之间有很大差距,教师是开放大学发展和质量保障的关键因素。从职业生涯周期来考察基层开放大学学习中心的教师培训工作,存在以下几方面的具体问题。

1. 入职期教师培训主体不够多元

SH 市 PD 区学习中心专任教师 40 人,学校教师队伍情况如表 1 所示,教师队伍呈现出学历较高、教龄集中、教师角色多样化的特点。

表 1 SH 市 PD 区学习中心专任教师情况表

学历	30 岁以下	30 - 39 岁	40 - 49 岁	50 岁以上	合计	所占比例(%)
博士研究生		1	1		2	5
硕士研究生	3	11	13		27	67.5
本科		2	3	5	10	25
本科及以下				1	1	2.5

初任教师的培训模式采用的是规范化培训,由学习中心所属教育局按照区教育局工作部署,以中小幼教师专业标准为指导,统筹协调浦东新区及学校基地优质教育资源,使初任教师在专门的指导教师带教以及优秀教育教学团队的浸润的过程中,强化教育教学实践能力,胜任教学工作。

该区学习中心初任教师规范化培训有四种方式:包括基地学校培训、聘任学校培训、区级集中培训以及自我研修。规范化培训由区教育发展研究院指导工作。

经过调研发现,对于该类基层开放大学教师而言,区初任教师培训内容丰富,培训方式多样,但是培训机构作为培训主体的核心,既承担对初任教师的培训工作,又承担对培训对象的考核工作,培训主

体与参培教师之间也容易形成培训施受两方的不平等关系。首先,参培教师在培训中通常是被动接受培训内容,而培训主体以中小幼教师队伍为主的课程设计使其培训方案制定、培训内容设定都脱离开放大学教师专业发展实际需求,培训成效普遍不佳。其次,培训内容理论与实践缺乏,开放大学是终身教育实现的有效平台,教师不仅要具备专业理论知识和教学技巧,更需要产学研一体的实践式培训,初任教师培训片面强调教学实践与课堂经历,忽视专业技术与科研能力训练,专业教师能力无法得到全面提升。再次,培训主体不够多元,初任教师培训要求新教师进入基地学校承担培训任务,在浸润中开展学习。对于主体为中小幼教学的公办义务教育体系,培训的基地学校和聘任学校是同质化的,培训主体是“独存”状态,基地学校与聘任学校也无法提供多元化的培训项目,培训均由这类学校独立运行,缺乏对开放教育革新技术、劳动力市场波动信息敏感、社会需求较大的各类组织机构参与进来,培训主体的单一化阻碍了培训前沿信息的交流,阻碍了培训体系的社会反映诉求传递,造成了培训资源单一效能低下的问题。

从初任培训项目的顶层设计来看,各类培训项目同质化严重。聘任学校、基地学校、区教育发展研究院的各类项目包括师德修养、职业感悟、班级工作、课堂教学实践与研究、教师礼仪、专业发展等。面对各级各类的培训项目,“重复”培训现象层出不穷,在培训机制上仍然缺乏统筹协调安排,不能形成适合开放大学初任教师的培训课程系列,各自为战问题突出。

2. 稳定期教师培训协同机制不够完善

柳云曾对我国开放大学的知识联盟构建、协同创新机理以及实现机制进行系统性研究^[4]。开放大学之间的“知识顺差”是构建开放大学知识联盟实现知识势差互补的有效路径。通过知识分享、知识学习、知识内化、知识创新从而实现协同创新是开放大学实现内外资源不断交互,实现协同发展目标的有效手段。教育知识联盟构建体较为突出的有北

美大学联合会(AAU),我国29所知名高校的知识联盟等。目前开放大学培训主体分散未能有效实现该类协同机制是稳定期教师最大的感受。

在访谈中,该校一名入职4年的教师这样说:教育局虽然会不定期到校进行指导,但是这类指导交流活动并非常态化的。由于学校作为高等教育组成体的特殊性,与普教系统教育局的教师培训体系、教师成长体系有很大不同。我们感觉是在孤军作战。业务主管部门有一些到各高校学习及外出的机会,但是这类机会多为学校领导外出学习;无论是教育局系统内还是省级系统中的教师流动都很少,流动仅限于从同校的教研室到其他同类学校的教研室间的往返调动。感觉除了每周日复一日的教学,没有什么盼头。在集体访谈中大量老师都表示:出了学校后自主学习的时间少了,意识也弱了,知识体系更新少了。

在本个案中,稳定期教师的发展更多的是依靠其初生的一股闯劲,稳定期教师对不断提升自身的教学水平和教学技能有着迫切的需求。这类似于生态学中“花盆效应”,教师发展的花盆是教师发展的小生态,但是用完了原先的水源和养分,这种生态想要持续成长时就会显得疲惫、乏力。也就是说,当教师随着生活压力的不断增大,专业瓶颈期到来,如果没有机制体制的保障,人为创造的良好环境就会改变,外部环境一旦改变,就会影响到教师的成长。

3. 实验和重估期教师培训结构失衡

实验和重估期是教师发展的转折期,本阶段中教师积累了大量丰富的经验,部分教师走向了专家型教师,部分教师一直处于发展瓶颈,因乏善可陈的课堂或者连续不断的改革后令人失望的结果而重新估价和怀疑自己,甚至未能实现长远的发展自身职业。

在个案调查中发现,该阶段教师对学校相对熟悉,参加各级各类开放大学培训项目的机会也逐步增多。这类教师通常通过校级选拔,参加省级及以上的高端培训项目,项目结束之后应当充分发挥引领示范作用,带动各个基层学习中心进行校本培训,

在基层学习中心中深化教育教学改革,在基层学习中心的师资团队建设中发挥引领作用,落地生根,提升学校的整体发展。但是在开放大学办学系统内,培训项目落地后,其效果普遍差强人意,突出表现在接受培训的教师返岗后引领示范效用不明显。究其原因,教师培训实践、培训项目的选题、培训业务的决策权和执行权都集中在国家开放大学及省市分部手中,培训项目设计集中在国家开放大学及省市分部培训业务管理机构中,与社会、市场和教育发展需求脱节。培训过程中,培训项目实施也比较多的流于管理形式,缺乏对各基层培训人员多形式、多角度、多方位的追踪管理,形成了培训项目结构失衡的现象。

首先培训项目实效性不强,针对来自不同地区、不同层次、不同背景的基层参学者,一刀切设置培训内容,脱离培训对象的人物画像、需求细则考量。其次,培训内容设置不合理,培训沿袭传统的培训理念,对理论学习有余,对岗位实训不足。根据本个案调研结果显示,85%的老师认为培训内容缺乏专业前沿知识,一半以上的老师希望进入行业一线学习、实践最新的知识技能,各教龄段教师均认为缺少实践训练,同时,大部分老师希望提升自己专业学科的科研能力。其次,在不同专业内容上,教师对于培训的需求个性化明显。针对学校培训应侧重哪一方面,60%的老师认为应侧重教学能力和教学理论,60%的老师认为应注重学习能力的提升,50%的老师希望加强专业知识技能的学习,而40%的老师希望掌握更新的教育技术,也有50%的老师希望提升管理能力。再者,培训方式方法比较单一,有老师这样评价开放大学培训项目“听听讲座,看看典型,发发帖子,表表态度”,培训仍然大量使用面授讲座方式,行动学习、咖啡世界、跨界观摩、工作坊等培训方式方法仍然有限。

4. 保守期培训群体动力匮乏

保守期教师拥有丰富的教学经验和技巧,同时也失去专业发展的热情和精力,志向水平开始下降,对专业的投入也减少。本个案中的保守期教师共8

人,笔者从中选取了 4 人进行个别访谈。访谈主要从教师的成长意识、专业知识、教学能力三方面进行,教师情况表见附表 2

表 2 成熟型教师基本情况统计表

情况	W 老师①	Y 老师	W 老师②	L 老师
性别	女	男	男	女
年龄	41	47	46	41
专业	法律专业	工商专业	数学专业	会计专业
教龄	16	10	24	16
职称	讲师	讲师	讲师	讲师
职务	中层正职	无行政职务	无行政职务	中层副职

访谈中 W 老师②提到,对于保守期教师来说:他们已经二十年的教学经历,老教师以前有机会参加以赛促教等比赛或培训任务,但现在基本会让青年教师尽快成长。综合学校近两年来的培训,教师参加全体培训的课程更多的是为了完成规定而听课,对于培训、讲座有着实用性不强的认识误区,又因为自己年龄大了、不愿奔波,把外出学习的机会让给了年轻的教师,专业成长见效慢。

访谈中 Y 老师认为学校自 07 年网上网下一体化教学改革以来,各种教学模式特别多,老师们有点应接不暇,老教师对于新理念、新方法在思想上持肯定的态度,但是实际行动上很少主动愿意改变自己原有的教学方法和思维方式。

访谈中 L 老师说面对当前社会发展的情况,一些老师承认自己有时候跟不上时代的步伐了。有时候设备出问题还要依靠学生来解决,听学生课下讨论的一些东西感觉很陌生,自我驱动意识不足。

本阶段教师对教师的工作有更加深刻的认识,不再考虑转换行业。但是主动学习理念的匮乏,自我成长驱动不足,永远耕耘在自己的“一亩三分田”上就看不到自己的差距,在天长日久的积累中主动学习意识也会消磨的所剩无几。

四、协同创新基层开放大学教师培训模式的思考

调研发现,开放大学教师培训缺乏“共同纲领”与多元主体、培训机制不完整、培训结构失衡,制度

设计欠缺联动性,认知认同感随着职业生涯的延续逐渐走低。开放大学基层教师培训工作需要一个重要突破口,以协同的思想设计完整的培训体系以促进教师的发展。

1. 协同基础:多元主体

教师协同培训体系构建不是自然形成的产物,应当是由原先分散无序状态向新的有序结构演变的临界状态附近,存在多个影响参数,如培训规模、培训方法、培训内容等,序参量的选择对系统未来发展趋势起着决定性作用。可以明确的是,开放大学培训体系要以促进教师专业发展、提升开放教育质量为目标。

教师的成长是有规律的,是职业认同不断加深和教育能力不断养育的过程,具有明显的阶段性。目前的见习教师规范化培训由义务教育体系为主,针对开放教育教师的培训主体应当构建多元且分阶段的培训体系。

在培训多元主体构建完成基础上,参照培训体系序参量不断优化协同参与培训的分阶段、开放式教师培训体系。需要建构知识联盟协同创新的契约机制,将处于独立分散和散漫状态下的联盟成员聚集起来^[5]。目前开放大学知识联盟属于同质性联盟,即联盟成员在存在知识势差的同时,也具有较为趋同的发展利益诉求^[6]。对于开放大学而言,要建立起属地政府统筹、开放大学学习中心为主体,基地学校、社会组织、培训企业、教师培训机构等多元主体共同参与构建的系统培训体系(图 1)。

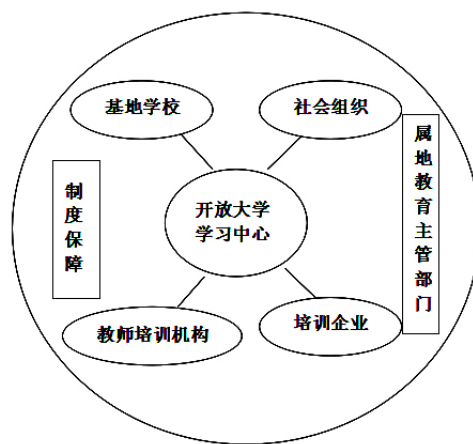


图 1 基层开放大学教师培训体系^[7]

开放教育终身学习的特点、社会对人才培养更行迭代的需求使得开放大学教师培训系统中必须加入培训企业、教师进修机构、校本基地等主体。在这个体系中,开放大学教师的培训应当由其所属的属地教育主管部门提供制度保障,统筹开放大学教师培训,可以设立开放教育教师专业发展工程领导小组,由领导小组办公室进行指导、协调。紧随其后实施教师分级培训管理制度,各开放大学学习中心负责具体实施、管理、协调各级各类培训工作,开展多样化教师培训工作。基地学校为校本培训,校本培训机构主要为国家开放大学教师培训中心、各地教师进修学院、各地开放大学分部及其承办的培训组织机构。培训企业与社会组织与基地学校和教师培训机构保持密切联系,在教师成长不同周期中成为开放教育教师培训的资源共享、系统交流的载体,以形成教师在培训需求分析、组织实施以及师资甄选、产学研一体等方面的坚实基础。总体而言,培训主体间的合作、共存、民主、协商的关系能满足多元利益诉求,促进开放大学教师培训质量提升。

2. 协同导向:需求为先

培训需求分析是指在规划与设计培训方案之前,由有关人员采取各种方法和技术,对各种组织及其成员的知识、技能、态度等方面进行系统的鉴别与分析,以确定是否需要培训及培训内容的一种活动^[8]。在需求上,形成適切多样的培训课程体系。开放大学教师与高校教师的职业特性有着鲜明的区别,开放大学教师不仅要求具备高校教师基本的职业特征,同时要求具备开放教育教师角色功能。

首先,从培训项目的需求设计上,毋庸置疑,开放教育教师具有一定的面授教学能力、学习设计能力、在线教学能力、资源建设能力、教学分析与评价能力、学习评价能力、教学科研能力、学术科研能力、创新探索能力、团队建设能力、沟通表达能力、开放大学教师价值认识。围绕上述各项能力的提高进行针对性的选择,进而开展分类主题设计。

其次,从培训项目的顶层设计上,从开放教育教师培训需求分析出发,科学合理制定培训设计,在总

部、分部和学习中心的校本培训之间,加强统筹安排,形成层次多样、结构合理的培训体系。国家开放大学总部、分部和各基层学习中心的培训项目间避免出现“多头培训、重复培训”。

再者,从培训项目的分类管理上,要针对开放大学不同层次、不同类别、不同岗位的教师制定个性化培训计划。如基层教师的培训项目的设计定位,要着眼于各类素养以及专业知识更新和专业能力提升等需求上。如基层教师的专业发展与个人成长培训的设计定位,要关注教师的专业素质,从观念转变、知识更新、技能拓展等方面着手开发需求适应性的课程项目体系。

3. 协同核心:开放机制

在生态上实现协同发展的资源配置。开放大学是一个开放的、流动的生态。教师培训是基层开放大学教师队伍得到保障的重要前提。从系统管理的生态上来看,为多元主体协同参与培训构建一个开放式的体系结构与机制能有效推动开放大学教师培训发展。到今天,西方发达国家已经在教师教育协同创新方面构建了许多比较成熟的合作模式,影响较大的有美国的“专业发展学校”、英国以中小学为基地的“教师培训学校”等^[9]。在理论方面,西方发达国家的实践为教师教育的系统性、创新性、协同性、实践性、合作性提供了西方方案。

结合我国国家开放大学的实际情况,笔者认为开放大学教师培训的系统构建应当从三方面展开(见图2):设计培训主体、培训项目、培训体系。培训主体上,开放大学教师培训主体不仅应当包含属地教育主管部门、开放大学学习中心,也应当包括培训企业、教师进修机构、校本基地。培训项目包括培训学习设计能力、在线教学能力、资源建设能力、学习评价能力、教学科研能力、教学评价能力、沟通表达能力等。培训体系涵盖以下几部分:属地教育主管部门主要负责制度建设与制度保障,构建培训项目评价机制;各开放大学学习中心可以设立培训工作组专门负责该层级的培训项目设计与实施、协同培训体系构建、协同培训平台建构、培训服务提供

等,并协同教育主管部门做好培训项目评价。属地教师进修学院、属地内的部分高校等教师培训机构可以提供培训需求信息、培训资源等。各开放大学学习中心也可以加入国家开放大学教师培训中心这类教师培训机构组建的培训协同平台,参与 U-G-S 类型的协同培训平台开展培训。

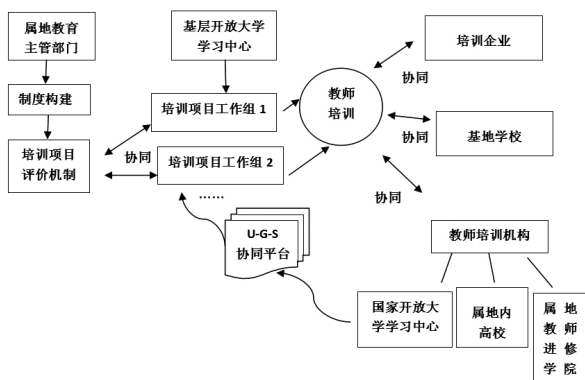


图2 基层开放大学教师培训项目协同机制^[10]

4. 协同保障: 质量监控

考核评价是改进培训工作的重要依据,是检验培训工作成效的重要手段。在培训工作推进过程中要按照教学要点的基本要求完善培训评价机制,在质量上优化考核评价保障机制。属地教育主管部门应当设立培训项目评价机制,积极引入第三方社会性专业机构加入多元培训评价体系。在评价实施过程中,教育主管部门可以协同建立专家委员会进行培训的现场督察与指导,过程监管、培训考核;基层学习中心根据培训评价机制的框架,配合开展培训评价,如聘请社会组织对培训进行全程指导,保证培

训工作反馈意见渠道畅通,并为开放教育教师培训方向提供咨询性意见。

注释:

- [1]李海芬,吴锋民.教师职业生涯规划与设计[M].重庆:重庆大学出版社,2014.19-26.
- [2]申文缙,周志刚.协同视阈下德国职业教育教师培训体系研究[J].外国教育研究,2017,(4).
- [3]国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)[J].实验室研究与探索,2018,(6).
- [4][9]柳云,杨晓星.开放大学知识联盟协同创新的机理及实现机制[J].中国成人教育,2017,(11).
- [5]南旭光.开放大学办学支持联盟构建及发展机制研究[J].中国电化教育,2014,(10).
- [6]钟芝兰.探究开放大学办学支持联盟的构建及发展机制[J].吉林广播电视大学学报,2016,(10).
- [7]杨昇,刘维理.国家开放大学学习中心教师培训模式创新的思考[J].湖北成人教育学院学报,2019,(5).
- [8]何宇媚,周凌,强南因.基层开放大学教师培训现状调查及培训对策研究——以广东市(县)开放大学为例[J].云南开放大学学报,2019,(4).
- [10]李广.教师教育协同创新机制研究——东北师范大学“U-G-S”教师教育模式新发展[J].教育研究,2017,(4).

[责任编辑:丁鹏]