

# 教师校本化发展:内涵、规划和实施

艾兴,曹雨柔

(西南大学 教育学部,重庆 400715)

**摘要:**教师的专业学习和发展作为影响教师队伍建设和教师教育改革的重要因素,正逐渐走向校本化。所谓“教师校本化发展”指的是立足于学校实际,教师在学校的整体设计和系统实施下参与一系列发展活动,并以教师发展促进学校内涵式发展,进而实现教师发展与学校发展双向增益的过程,具有教师自身发展与学校内涵发展相融合、教师职后发展与社会终身学习相统一,以及教师专业发展与人的自由发展相结合等特征。教师校本化发展的基本理念是从学校内涵发展角度出发,尊重学校的专业自主,打造学校自律和负责任的形象,使学校成为内在自律和自治的自主实体,使教师成为自身教学专业发展的真正主人,实现学校和教师的双赢和共生发展。基于上述理念可知,教师校本化发展是以教师能力发展标准为基底的,并遵循“标准确立—能力测评—需求评估—目标生成”的逻辑主线。为此,研究系统建构了基于教师能力标准的“教师专业水平的校本化发展层次框架—校本化的教师能力测评—教师发展的校本需求诊断”三位一体的理论模型。在具体操作层面,可以从个体化的发展目标制定、发展性的学习内容设计、基于学习者画像的精准实施模式构建、融合激励机制的发展性评价的建立四个方面构建教师校本化发展的实施体系,推进教师校本化发展从理论向实践转化。

**关键词:**教师学习;校本化发展;整体规划;能力标准框架;学习者画像;人工智能

**中图分类号:**G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)01-0069-12

**基金项目:**重庆市教育规划重点课题“重庆市义务教育学校三级课程管理实践模式建构研究”(2019-GX-005),项目负责人:艾兴。

**作者简介:**艾兴,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师;曹雨柔,西南大学教育学部博士研究生。

教师队伍建设和教师教育改革一直是我国政府、社会和学校共同关注的重点领域之一。2018年,《中共中央 国务院关于全面加强新时代教师队伍建设改革的意见》出台,明确提出到2035年,教师综合素质、专业化水平和创新能力大幅提升,培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师<sup>[1]</sup>。这足以见得教师在推动教育高质量发展和教育改革创新中有着极其重要的地位,也反映出推进我国教师发展工作的紧迫性。纵观国内外研究,20世纪60年代开始,以学校为焦点,自我理解的教师发展取向逐渐成为教师发展范式的新特征,“教师的专业学习和发展正在走向‘校本化’”<sup>[2]</sup>。经济合作与发展组织(OECD)曾于2018年发起过一项关

于教师教学方面的国际调查(TALIS),基于2018年的数据,研究结果表明,以学校为基础和协作的教师专业发展可能对教学实践和学生成绩产生重要影响<sup>[3]</sup>。现在,随着学校被重新定位为教师发展的学习社区和专业基地,教师发展由原来单一补足模式逐渐转向了新的范式。为此,学校要创造一系列支持教师终身发展的时空条件和学习机会,以发挥教师作为驱动学校内部持续变革力量的重要作用。

## 一、教师校本化发展内涵解读

### (一)教师校本化发展的概念与要义

教师教育或教师发展领域的“校本”一词,源于20世纪70年代英美学校教育改革浪潮中的“以校为本”“学校本位”理念,代表了教师教

育制度、教师专业发展方式、学校发展策略的一种整体转向<sup>[4]</sup>。在国内,一些学者将“校本”与“教师专业发展”相结合,进而提出了一种新的教师专业发展模式,即“学校本位教师专业发展”(也称为“校本教师专业发展”)。该模式强调“以学校为本”“以学校为基础”的基本理念<sup>[5]</sup>,有“在学校中”“为了学校”和“基于学校”等内涵,以及学校自主、市场规约和教师合作等基本要义<sup>[6]</sup>。近年来,随着教师教育领域的学者对教师专业发展模式回归学校和课堂的呼声日益强烈,校本教师专业发展日益成为教师专业发展的一种新模式,具体表现为以校本培训、校本教研和校本学习为主的教师专业发展新形式出现。无疑,教师发展范式正在发生改变。从个人发展到个人与组织共同发展,从碎片化培训到系统规划,从地方政府主导到以学校为本,从知识与技能传递到自我理解,校本教师发展正在成为一种新范式。本文所指的“教师校本化发展”是校本教师发展的进一步深化,是立足于学校实际,教师在学校的整体设计和系统实施下参与一系列发展活动,并以教师发展来促进学校的内涵式发展,进而实现教师发展与学校发展双向增益。

可以从两个方面来理解教师校本化发展的核心要义:一是“在学校”的教师发展,指基于工作环境或情景,以课堂和学校为本位的教师发展模式<sup>[7]</sup>,即校本教师专业发展模式,就是教师依托学校的校本学习项目、活动或资源平台,结合自身的特殊需求和问题,根据不同学科背景、能力水平和不同岗位职责,组成不同的学习共同体,旨在促进教师终身学习与专业自主发展;二是“为学校”的教师发展,强调教师发展是学校内涵式发展的重要组成部分。一方面,校本化的教师发展有利于解决学校教育教学的关键问题;另一方面,教师专业发展水平的整体提升有助于学校教育质量的不断提高。

## (二)教师校本化发展的理念与特征

教师校本化发展的基本理念是,从发展学校内涵的角度出发,尊重学校的专业自主,打

造学校自律和负责任的形象,使学校成为内在自律和自治的自主实体,使教师个人成为自身教学专业发展的真正主人,进而实现学校和教师的双赢和共生发展。“发展”是个人与环境在相互作用过程中发生的连续性变化。教师校本化发展既是教师主体力量自主成长、文化身份意识被唤醒的过程,也是在具体情境或条件下学校联合内外部力量相互作用的过程。相较于校本教师发展,教师的校本化发展重在教师发展与学校发展的有机结合、双向融合和相互成就。基于上述理念,教师的校本化发展呈现出以下特征:

### 1. 教师自身发展与学校内涵发展相融合

长期以来,研究者倾向于“从教师本身讨论教师的专业发展问题,将教师的发展更多作为教师个人的职业发展”进行探讨<sup>[8]</sup>,由此将教师发展与学校发展相割裂,甚至人为地造成二者对峙的矛盾局面。实际上,教师自身发展与学校内涵发展在思想、目标和内容逻辑上应当是内在统一的辩证关系。其一,二者都体现了从事物本质属性出发的思想。教师自我发展凸显教师作为“人”的主体性和内在价值性;学校内涵发展则强调学校教育理念、校园文化、教师素质和人才培养等内在要素共同驱动学校教育的整体进步。其二,教师专业发展与学校内涵发展的目标具有融合性。一方面,教师的专业发展是实现学校内涵式发展的基础,教师的专业发展水平间接体现了学校内涵式发展的程度<sup>[9]</sup>;另一方面,教师专业发展目标的实现离不开学校的整体发展规划,“任何教师的专业学习项目的实施都必须与学校的整体战略和方向紧密结合”<sup>[10]</sup>。其三,学校情境或环境是影响教师专业发展的重要因素<sup>[11]</sup>,也是教师专业发展的重要内容之一。例如:教师的实践性知识,教学观念和自我认知正是围绕特定的背景(如教师、教材、学生),在真实的教育教学场景和学校文化环境中生成的。

### 2. 教师职后发展与社会终身学习相统一

就其性质而言,教师校本化发展指向教师的职后发展,是教师终身学习体系的重要组成

部分。教师的职后发展着眼于教师专业的持续成长,包括教师道德素养和教学技能的不断提升、专业知识的不断丰富,以及自我发展意识的觉醒和学习动力的增强等。通过一系列职后学习活动,教师能够加快终身学习的步伐。传统意义上的教师培训,如专家指导下的短期集训和工作坊式的教师研修,在目标制定、内容设计和过程实施等方面并不符合教师学习方式的缄默性、学习内容的情景性和学习形态的整体性等特点<sup>[12]</sup>。教师校本化发展重申学习的中介作用,肯定教师作为成人学习者的身份,将学习视为联结教师职后发展与社会终身学习的纽带,以发展促学习,以学习谋发展。在终身学习时代背景下,学校被重新定位为学习的主要场所或机构,这要求它不仅要为所有教师创设建立在需求、能力和兴趣基础之上的学习环境,还要建立支持和鼓励教师共同参与教育理解、意义建构和经验对话的平台<sup>[13]</sup>,以及提供满足教师不同需求的配套资源等。此外,学校还要通过实施教师职业发展的校本化水平划分、教师发展的个体需求诊断和教师发展目标及内容确定等一系列举措,充分发掘不同阶段或发展层次教师的专业成长潜力,及时帮助教师规划职后发展方向,建立积极、动态的学习目标,使教师成为真正的终身学习者。

### 3. 教师专业发展与人的自由发展相结合

一般来说,教师专业发展是指教师通过持续性学习、反思或研究来拓展专业内涵,提升专业水平,使自身专业实践逐渐达到精深的过程和结果。教师专业发展关注的重点通常是如何拓展和更新教师专业知识和专业技能,而相对忽视了教师作为完整的“人”在心理和身体方面的健康发展<sup>[14]</sup>。相比之下,教师校本化发展不仅强调教师专业发展内容,也肯定教师作为“人”的自由发展价值,凸显了“以人为本”的主体发展观。该发展观强调教师专业发展要回归教师本身,将“发展”从狭隘的专业角度拓展至更广泛的生命角度,呼吁学校要更加关注教师的个体差异、职业幸福感和生命样态。

具体表现为:在发展方式上,从强调专业技术训练走向人文开发;在发展动力上,从外力形塑走向自我建构和自我解放;在发展时间上,从不连续的“碎片化”培训走向系统的终身学习;在发展内容上,从注重专业知识与技能走向注重身心健康、文化涵养、职业能力、终身学习和精神丰富的完整生命样态。显然,这与仅专注于教师职业身份或“现代主义(技术主义)范畴的‘教师形象’”的传统教师发展观不同<sup>[15]</sup>。教师校本化发展不要求所有教师都按照同一种模式或标准实现专业统一,它关注教师本身的生命属性和发展的内在价值,将教师职业的专业发展和作为完整的“人”的自由发展都作为教师主体发展的一部分,并在发展过程中进行有机融合。

## 二、教师校本化发展的整体规划

教师校本化发展从理论上揭示了教师发展与学校发展在战略方向上的一致性和连通性,澄清了“教师为何发展”和“教师发展何以走向校本化”的问题。此外,还需要就教师校本化“如何发展”以及“发展什么”等问题进行深入思考。当务之急是教师校本化发展的整体设计和系统规划,即明确教师的专业发展层次及其标准,并对教师的现有实际发展水平及其发展需求差异进行基于证据的测量与评估,具体如图1所示。本文以教师的能力发展标准为基底,遵循“标准确立—能力衡量—需求评估—目标生成”的逻辑主线,整体规划与建构了基于教师能力发展标准的“教师专业水平的校本化发展层次框架—校本化的教师能力测评—教师发展的校本需求诊断”三位一体的理论模型。首先,基于教师能力标准的教师专业水平的校本化发展层次框架为教师专业能力提升和教师的转型提供了清晰的路径,表征了普通教师在每个发展阶段应当具备的专业素质、理解能力、情感态度和道德责任感,这为开展教师实际能力测评和发展需求诊断分析提供了重要参考,使其有据可依。其次,基于教师能力标准的校本化的教师能力测评与教师

发展的校本需求诊断有效结合,这在一定程度上对教师专业水平的校本化发展层次框架进行了修正或补充,使其有迹可循。最后,三个模块之间形成耦合效应,能合力推动教师校本化发展实践生态的构建。

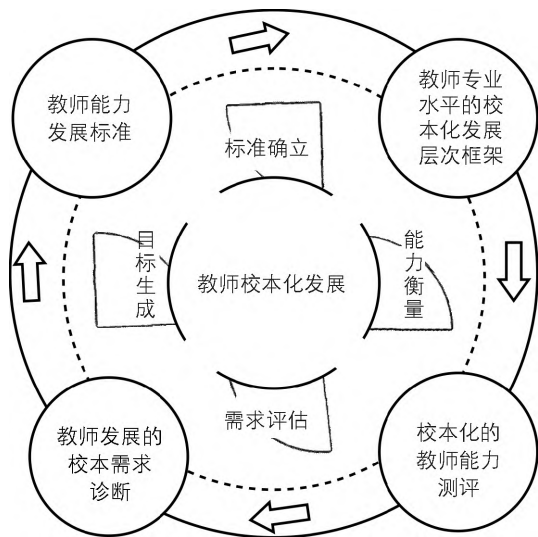


图1 教师校本化发展的整体规划

### (一) 基于教师能力标准的校本化发展框架

为构建教师专业标准体系,建设高素质专业化教师队伍,2012年,教育部颁布了《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》。2021年,教育部印发了《中学教育专业师范生教师职业能力标准(试行)》等五个文件,分别明确了学前教育、中小学教育、特殊教育和中等职业教育不同类型和层次的师范生教师职业能力标准。已有的教师专业标准和师范生职业能力标准仍是对入职教师和师范生职前培养的一种普遍性要求,并没有真正意义上的教师专业水平划分及相应的标准体系。教师校本化发展的整体规划是建立在教师专业水平划分及相应的能力标准确定基础之上的,其重点是构建基于教师能力标准的教师发展校本层次框架。

#### 1. 教师专业水平划分与能力标准确定

教师专业水平划分是在教师能力标准基础上对发展层次进行的再划分。教师能力标准是国家或地方教育主管部门对教师的准入、培养、考核和退出等事项划出的“基准”和“底线”,对引领教师专业发展、建设教师队伍和提升教育水平都有重要作用。“基准”指向“未来

教师”的培养起点,“底线”显示了教师专业领域的准入门槛。当前,我国教师专业标准以“专业化”为价值导向,主要将教师的专业素质划分为职业信念与道德、知识与技能、情感与态度三个维度,概括性地规定了合格教师应具备的专业素质和能力要求。英美等发达国家已经形成了较为成熟的分层式教师专业标准及差异化结构的标准框架<sup>[16-17]</sup>。这些标准或框架,凸显了教师发展的阶段性和渐进性等特点,有效地融合了对处于职业生涯不同发展阶段的教师在专业素质、专业知识及专业技能等方面的不同期望,同时涵盖了各个阶段的过渡内容。以英国为例,它在2007年颁布的《教师专业标准核心》中将教师系统地划分为“合格”“普通”“资深”“优秀”和“卓越”五个标准层级<sup>[18]</sup>。随后,《学校领导、教职员及管理团体的教师标准指引》施行,要求从教学、自身和职业行为三个部分来跟踪和确定教师实践的发展情况,并指出适当的自我评价、反思和专业活动对提高教师各个职业阶段的实践能力都至关重要<sup>[19]</sup>。2017年颁布的《教育与培训中教师和培训师的专业潜力专业标准框架》主要围绕专业价值和属性、专业知识和理解、专业技能三个核心要素确定了差异化结构的专业标准<sup>[20]</sup>。尽管国际上对教师能力标准的维度划分、项目数量和行为描述不尽相同,但是各国标准在知识、教学、评价和反思这几个方面的内容阐释都具有较高的一致性<sup>[21]</sup>。同时,这些标准都积极寻求在个人层面上发展教师的专业判断能力,重视以学习为中心和以学生为本的教育理念。

本文所说的“教师能力发展标准”,是建立在上述教师基本能力标准基础之上的进阶型教师发展标准体系。该标准要求教师在具备“合格”标准后循序渐进地发展专业能力。例如:与时俱进和人文关怀的教育理念,有效且多元的课堂教学模式创设能力,复杂情境下的人际交往能力,积极的专业态度,自主清晰的职业生涯规划能力以及强烈的社会责任品质等。该标准的确立旨在为教师提供专业水平

测评的基本框架和重要依据,以便根据教师发展的进阶水平明晰教师的自我发展需求。

## 2. 教师专业水平的校本化发展层次框架

教师专业水平的校本化发展层次框架建立在教师能力发展标准的基础上,旨在为教师的能力诊断或评估建立一种“规格”,从而帮助教师发掘自身的发展空间,激活自身内在学习动机,并为其自主选择课程、生成个性化的学习方案提供合理依据。根据教师能力发展标准的内容,结合学校实际,教师专业水平的校本化发展层次框架大致可以划分为四个层次,具体如图2所示。

### (1)合格教师

这是教师专业水平的最低层次。合格教师具备并能展现良好的专业素养,了解相关的教育政策,基本胜任专业角色,具有积极的专业态度,能够正视自身的责任,自觉维护教师职业操守。

### (2)骨干教师

处于该水平的教师能够熟练利用已有的

教育理论框架设计、实施和评估教学,并能运用与动机相关的概念和激励策略促成学习者的积极行为。在社会交往方面,他们重视团队交往与合作,可以主动建立积极的专业关系。

### (3)专家型教师

专家型教师是指“在某一方面或某一领域具有专长的教师”<sup>[22]</sup>,不局限于教学专长。处于该层次的教师对成长的需求不再是一种对专业知识和能力的“弥补”,而是兴趣使然。兴趣驱使教师发生角色和身份上的转变,使教师由学习者转变为课程的领导者和教师教育者。同时,教师可以凭借高超的教学技艺和深厚的教学情感,成为影响他人的榜样。

### (4)教育家型教师

处于该层次的教师不仅拥有广泛的专业知识、良好的专业素质和丰富的专业经验,还了解和适应教学发生的组织环境,并能自觉地运用创新思维对教育领域中出现的常规性问题进行解决或重构<sup>[23]</sup>。独特的教育思想或教育思维方式是教育家型教师的关键特质。

教师能力发展标准	合格教师	骨干教师	专家型教师	教育家型教师
<b>一、专业素质</b> 1. 保持和更新学科知识、教师知识与技能 2. 批判运用知识或理论改进教学决策、管理 3. 实施教学设计,为学习者制订学习目标和方案	展示	熟练应用	更新扩展	创新
<b>二、理解能力</b> 1. 正视教学、自身角色与责任 2. 重视社会交往与合作 3. 了解教育政策	了解	熟知	理解解释	批判见解
<b>三、情感态度</b> 1. 以诚实和正直的态度行事 2. 开展自我反思和评估 3. 建立积极的专业关系	态度积极	自我评估	榜样示范	标准输出
<b>四、道德责任</b> 1. 维护师德师风 2. 坚守职业道德 3. 履行更广泛的社会责任	坚决维护	修正自我	影响他人	影响社会

图2 教师专业水平的校本化发展层次框架

从图2可知,教师校本化发展是渐进式的,这反映了教师的专业素质、对教育丰富性的理解、专业情感和职业道德等都是持续发展的过程,也体现了教师是有巨大潜在发展空间的。骨干教师可以利用自身的专业知识和技能,为经验不足的教师提供定期帮扶和指导。专家型教师可以提供有效和有创新性的教学模式,发挥对其他教师的示范、引领作用。教育家型教师通过开展和领导教学活动,可以改进学校整体的教学实践,在提高标准方面发挥主导作用。

## (二)校本化的教师能力测评

2020年,中共中央、国务院印发的《深化新时代教育评价改革总体方案》指出,要建立符合中小学教师岗位特点的考核评价指标体系<sup>[24]</sup>。该项政策直接推动了教育评价改革,同时将“如何对教师能力进行测评”置于教师发展的核心位置。开展教师能力测评意在帮助教师了解自身真实的教學能力及知识结构、心理素质、身体和情感状态等,有助于为教师的校本化发展提供更精准的指导。例如:教师可以根据测评的详细报告,提升对自我的了解程度,从而提高自我成长效率;学校可以根据教师实际能力测评,制订分层分类的教师发展计

划,设计适宜有效的培训内容,并选用灵活多样的实施方式,帮助教师提升进阶校本化发展层次所需要的教学素质。

过去对教师能力的测试作为一种基本的教学能力考试,多见于入职或职前阶段,以笔试、面试或试讲为主,测试的内容包括专业知识水平、运用教育教学理论解决教学问题的能力和教案设计能力等方面。尽管这种传统测试简单易操作,且适用范围广,但存在一些显而易见的弊端,如过于依赖人工计算,实施过程成本较高,测试的内容缺少对被测试者心理、情感和身体素质方面的考量,测试结果准确度不高等<sup>[25]</sup>。现在,随着AI技术、大数据和数字画像等新兴技术逐渐深入教师发展评价领域,国内已经出现“人工智能+教师能力发展”的测评系统和实验中心,它们以教师能力发展的指标体系为参照,借助AI测评云平台对教师的真实课堂教学状况进行深度的数据挖掘、分析和诊断,动态获取教师能力特质,紧抓发展“痛点”和“难点”。这不仅可以帮助教师角色转变、促进教师自我反思,还有利于学校了解和掌握本校师资情况,为制订详细的教师发展计划、升级教师职后培养模式提供决策依据<sup>[26]</sup>,具体如图3所示。

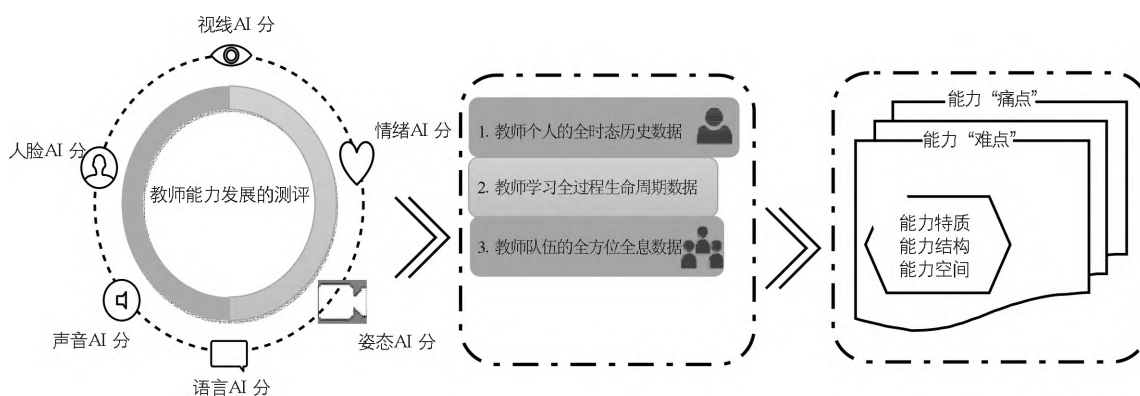


图3 “人工智能+教师能力发展”测评系统

从图3可知,AI可以依托云平台,利用多重算法,借助人脸识别、视线分析、姿态分析、表情分析、语音识别等技术,同步采集并动态分析师生的姿态、动作、表情、语音等内容,实时生成庞大的数据资源,甚至建立教师个人的

全时态历史数据库和教师学习全过程生命周期数据库,由此学校可以实现对教师个人生活、工作、学习和其他活动全方位地深度挖掘与科学分析。一方面,这种“人工智能+教师能力发展”测评系统可以根据教师的教学和学

习行为表现,绘制较为精准的教师能力画像,包括能力特质、能力结构和能力提升区间等,以此构建教师个性化发展的推荐模型和相应的资源平台;另一方面,它有助于推动教师发展的数据化管理,协助学校建立数据化的教师资源库,以及构建融合学校发展规划的教师专业成长体系,从而促进教师发展机制改革。需要指出的是,校本化的教师能力测评系统中的“能力”,其内涵不仅涉及常被提及的“专业知识”“教学决策能力”等教师的基本知识结构及一般教学能力,还涉及教师的个体差异、职业幸福感和生命样态,以及教师作为完整的“人”的身心健康等方面。

### (三)教师发展的校本需求诊断

对教师发展需求的有效诊断与科学分析是形成教师校本化发展个性化方案的主要依据。当前我国教师教育已经由补偿性培训阶段过渡到发展性培训阶段,低效和低质量仍然是困扰我国教师教育的重要问题。研究表明,对教师发展需求分析的缺位和错位是降低教师培训效果的根本原因之一<sup>[27]</sup>。具体而言,教师很难获得与自身真实发展需求相匹配的学习资源和支持条件,缺少量身定制的个性化方案,往往被动地参与学校、地区或其他组织机构安排的项目活动。针对该问题,在对教师校本化发展进行整体设计时,以校长为代表的学校领导者和其他教师教育者,应注意三点:首先,在观念层面,要走出认识上的误区,充分意识到教师发展需求及其分层分类诊断的重要性;其次,在技术层面,可以基于对经典需求分析模式与方法的掌握,适时采用一些前沿的学习分析技术,可以结合已有的“发展水平级差表”和“教师反思录”等诊断工具来开展相关研究设计与实施工作;最后,在内容层面,不能仅局限于教师当前的需要,还要适时地对教师潜在需求进行分析与预测。只有对教师的发展需求进行科学、整体的诊断与分析,并与教师的能力评测有机结合,才能系统

设计递进式课程,按需施行,持续地提升学校教师的整体素质,有针对性地提高个体教师的能力发展水平。

20世纪70年代,学者斯蒂芬(Stephen)基于对美国社区学院教师及教师发展项目的大量调查研究,从员工、需求和情景三个主要维度,围绕“谁”“什么”和“为什么”三个核心问题,开发了教师发展需求分层分类立体模型<sup>[28]</sup>。不同于组织分析模型、绩效模型和胜任力模型,教师发展需求分层分类立体模型具有鲜明的特点:(1)引进了时空因素,考虑不同教师群体在不同情境下的需求变化,及时了解并随时根据需求变化情况对学习计划、学习资源进行合理调整;(2)秉持发展的分析取向,从教师的学习者身份出发,将教师发展视为一个连续的过程,重点关注教师发展的全面性、自主性、长期性和实践性;(3)对教师群体进行了分类和显性处理,以提升需求分析的精准度和灵活度,并对不同对象提供不同的发展目标和实施内容。

教师校本化发展可以依循“对象—内容—情景”思路,结合教师发展水平的校本层次框架和能力测评系统,来构建指向终身学习的教师发展需求分层分类模型。具体如图4所示。

从图4可知,在对象上,参与教师校本化发展的人员大致可以划分为教研人员、教学管理人员和学科教学人员三类。在内容上,教师校本化发展不仅强调教师的专业发展内容,也肯定教师作为“人”的自由而全面发展,秉持“以人为本”的主体发展观。因此,教师校本化发展主要强调人格、专业、学术和社会四个方面,每个方面又细分出多个类别,以“专业”为例,它包括教学知识与技能、教学管理理论、专业认同感等。在情景上,基于教师专业水平校本化发展层次框架,该维度可划分为入职前、入职、发展期和其他共四类情景。这样,由对象、内容和情景三个维度构成了 $3 \times 4 \times 4 = 48$ 个模块,每个模块对应某类教师在某个情景下的某

种需求。例如：相较于教学型教师和管理型教师，教研型教师可能侧重学术方面的需求，无论其发展目标和内容，还是发展途径和重点，

都会将重心偏向教学研究和教师培训方面，从而与上述其他两类教师的专业发展需求有所区分。

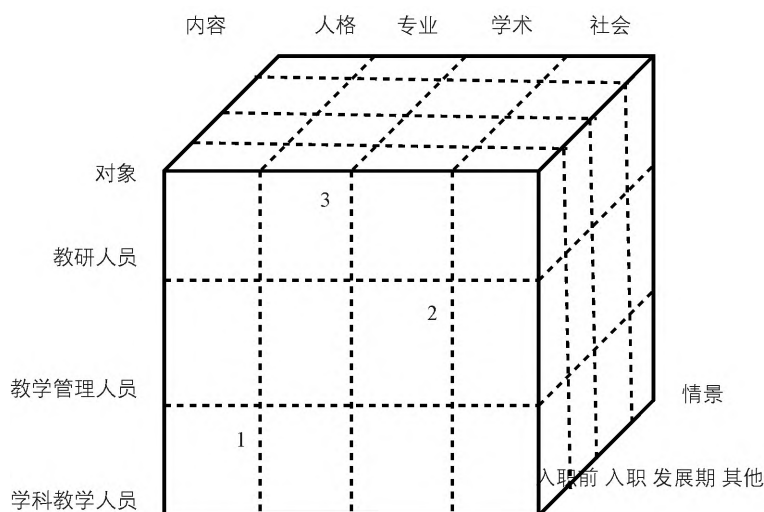


图4 教师发展需求分层分类立体模型

### 三、教师校本化发展的实施体系

教师校本化发展的“能力标准—能力衡量—需求诊断”三位一体理论模型从整体上思考了教师校本化“如何发展”的问题。现在，该问题又在操作层面细化为“为何”“什么”“如何”和“何如”四个具体问题。围绕这四个具体问题，本研究构建了教师校本化发展实施体系，旨在促进教师校本化发展实现从理论到实践落地的目标。不同于传统教师培训或教师教育项目对统一性和普遍性的强调，教师校本化发展实施体系突出个体化和发展性特点。该体系主要由个体化的发展目标制定、发展性的学习内容设计、基于学习者画像的精准实施模式构建和融合激励机制的发展性评价的建立四部分构成。其中，多模态赋能的学习分析技术和AI技术在教育领域中的应用，使得智能化学习分析技术得以真正融于教师校本化发展的实施过程，从而建立基于学习者画像的精准实施模式。融合激励机制、注重增值性的教师评价机制，贯彻了教师与学校共赢和共生发展的核心理念，有助于进一步优化教师校本化发展的内容，实现教师个人、社会和专业全面发展的基本目标。

#### (一) 个体化的发展目标制定

教师个体化的发展目标制定意在确定教师下一个发展阶段。为此，需要厘清教师校本化发展的基本目标。教师校本化发展的基本目标是设计和实施相关内容的前提和依据，其实质是以学校为基石，以学习为路径，帮助教师实现个人、专业和社会全面发展。其中：个人发展旨在回答“教师于我何意”的情感信念问题，关涉教师的教学情感和信念；专业发展旨在回答“如何从学科化走向专业化”的知识技能问题，关涉教师对不同教学活动的认识、运用及反思；社会发展旨在回答“教师于社会何为”的社会价值问题，关涉教师价值感的社会重建，如角色认知与重构、与他人合作互动方式以及社会责任感的建立等。教师的个人发展先于专业发展，个人发展和社会发展又统一于专业发展。因此，教师校本化发展的基本目标，即通过为教师个人的专业知识发展、社会化进程和自主生命历程提供系列化和个性化的学习内容，促进教师实现专业自主、人格自强、学术自立，并帮助教师体会与感知由此带来的职业幸福感。个体化的发展目标是基本目标的具化，是指导教师提升自我认识 and 能力的激励工具，通过将教师不断变化的发展需



要转变为持续的发展动机,可以引导教师朝着专业自主、人格自强和学术自立方向发展。

## (二)发展性的学习内容设计

依据教师校本化发展的基本目标,结合教师能力测评和需求评估结果,遵循内容设计的基本原则,可以将教师校本化发展的学习内容简要地概括为:“一中心、两主线和三方面”。“一中心”是指学习内容的选定和设计应当紧紧围绕教师能力发展规律与需求特点进行;“两主线”是指贯穿教师校本化发展始终的两条线索——“学校需要怎样的教师”“教师期望朝着怎样的方向发展”——点明了教师校本化发展的重要特质,即教师个性化发展与学校内涵式发展具有内在耦合性;“三方面”是指设计学习内容需要从技术、道德和情感三个主要维度展开<sup>[29]</sup>,涉及教师的知识与技能发展、自我理解和生态革新。具体而言,技术维度指支持教师顺利开展教学工作的一般知识和技能,如情景知识、教学知识、人际知识、主体知识,以及专业技能和教学心理技能等。正是通过对这些专业知识与技能的传授,教师才能对学生的成长产生直接影响。道德维度至少包括师德师风、教学信念和专业精神三部分内容。其中,“师德是教师职业的根本属性,是教师专业发展的灵魂所在”<sup>[30]</sup>。实践中,由师德失范和师德误解所引起的师德危机一直为人们所重视<sup>[31]</sup>。情感维度主要源于教师专业实践中的情感劳动<sup>[32]</sup>,是在教育情境中为了有效达成教育目标,教师对拥有何种情感、何时拥有情感,以及怎样管理和表达情感所作出的努力及其过程<sup>[33]</sup>。教师的情感意识、情感管理和情感表达以及三者之间的相互作用,会直接影响教师的行为、动机和认知,而这部分内容在传统教师教育课程中常处于缺位的状态<sup>[34]</sup>。此外,为了有针对性地满足个体教师顺利进入下一发展层次的学习需求,教师教育者可以采用“菜单式”或“订单式”的形式灵活地编排与组织多样化的学习内容。

## (三)基于学习者画像的精准实施模式构建

数字画像是以学习分析和大数据等为技术基础,由具有多模态信息特征的数据(如基本信息、行为数据、心理数据)所构成的代理原型,一般包括数据采集、数据处理、画像建模和画像应用四个步骤,用于支持决策、改进管理和优化服务<sup>[35]</sup>。学习者画像是数字画像在教育领域的应用和延伸,多被用于分析、诊断、识别和预测学习者在智能化教育情境下的学习行为、问题和状态,以达到因材施教和个性化培养的教育目的。2018年,上海开放大学在“大数据背景下学习分析技术驱动的教育学创新论坛”上发布了《基于在线学习者画像的精准化终身学习调查报告》。报告指出,调查通过利用学习者画像的方法,精准刻画了上海市在线学习者群体特征,并在此基础上为在线学习者的终身学习提供了精准服务对策和建议<sup>[36]</sup>。无独有偶,有研究者聚焦基于学习者画像的教师混合学习模式设计,并将其应用于国培计划教师培训项目实践中,研究结果显示:无论是项目的整体满意度,还是个体在掌握知识、能力培养和情感体验等方面都具有显著成效<sup>[37]</sup>。基于教师校本化发展的内涵和特征,结合当前我国教师培训的现状,教师校本化发展可采用基于学习者画像的精准实施模式。这有利于教师回归成人学习者的身份,使教师从依附技术的“工具人”身份或被动的“受训者”角色中摆脱出来。多模态数据赋能的学习者画像技术,可以对学习者的基本属性、学习习惯、行为特征等信息进行分析、预测,以及形象化、可视化处理,并将其结果与教师的经验基础、知识背景、发展定位和需求评估有机结合,有益于生成与“画像”相匹配的个性化学习方案和资源。

## (四)融合激励机制的发展性评价的建立

评价既是一种价值判断活动,也是一种复杂的社会活动,它包括评价主体和评价标准的确定、评价内容和评价方式的选择等内容。为

进一步优化教师校本化发展的内容和过程,贯彻教师与学校共赢、共生发展的核心理念,实现教师的个人、社会和专业全面发展的基本目标,学校需要构建一个融合激励机制、注重增值性评价的评价体系。在进行教师评价时,学校要做好以下几点:首先,秉持分层发展、多元开放的评价理念,以评价促发展,充分考虑不同教师群体的复杂性和差异性;其次,打破静态评价规则,将教师置于动态的校本化发展过程中,以“自我实现”和“自我超越”为价值导向,构建凸显教师个体差异的自我参照标准;再次,突出评价主体、内容和方式的综合性,具体表现为评价主体的多元融合、评价内容的系统综合、评价方式的量化与质性相结合。从教师校本化发展的内涵看,教师的“发展”是一个由教育情感、道德信念、专业知识、角色认知、教学反思等诸多因素及其相互作用构成的系统,关涉教师的主体成长和学校的外部作用两大部分。由此,学校可以设计基于教师能力发展标准的教师能力发展评价体系,以评估教师在不同维度上的水平。学校还可以通过使用教师表现性评价技术的评价任务量表和评价量规,了解教师在一系列的校本化发展活动中在知识理解、专业素质和情感态度等方面的发展状况。另外,学校可以适当增加质性评价内容,通过建立反映教师生活和工作的“证据链条”,探索适合本校的教育哲学和发展逻辑。教师自我发展方面的内隐信息容易被忽略,因此,评价体系不仅要重视外部物质激励机制的建立,还要重视发挥反思和制定目标等内在激励方式的作用。

#### 四、结语

当前,基础教育课程改革如火如荼,学界对教师队伍建设和教师教育改革等问题的关注也上升至空前未有的高度,尤其立足于学校实际情况的教师校本化发展日益成为教师专业发展的一个重要方向。不同于一味强调专

业内容的校本教师专业发展,教师校本化发展在一定程度上实现了职后发展与终身学习、专业发展与自我发展等多向度的统一,全面探讨了教师专业自主、人格自强、学术自立以及职业幸福感提升等问题。相较于自上而下的教师培训模式,教师校本化发展将教师发展纳入学校内涵式发展中,体现了教师发展同学校发展在战略方向上的一致性、连通性。学校场域对教师成长具有天然优势。只有学校才可以兼顾中观和微观两个层面。只有构建具有校本特色的教师发展体系,并在教师发展过程中灵活地注入各种文化要素,才能真正激发每名教师的专业发展活力。由此,本研究进行了理论与实践两方面的尝试。在理论层面:一方面回答了“教师为何发展”和“教师发展何以走向校本化”的理念问题,阐释了教师校本化发展的概念内涵和核心要义;另一方面从基于教师能力标准的教师专业水平的校本化发展层次框架、校本化的教师能力测评和教师发展的校本需求诊断 3 个方面,进行了整体设计和系统规划,构建了三位一体的理论模型。在实践层面:主要从个体目标制定、学习内容设计、精准实施模式构建和发展性评价的建立四个方面构建了教师校本化发展的实施体系,具体回答了教师“如何校本化发展”“发展什么”“发展如何”等问题。

#### 参考文献:

- [1] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见 [EB/OL]. (2018-01-31) [2022-01-04]. [http://www.gov.cn/xinwen/2018-01/31/content\\_5262659.htm](http://www.gov.cn/xinwen/2018-01/31/content_5262659.htm).
- [2] SPRINTHALL N A, REIMAN A J, THIES L. Roletaking and reflection: promoting the conceptual and moral development of teachers [J]. *Learning and Individual Differences*, 1993(4): 283-299.
- [3] OECD TALIS 2018 Results (Volume D): Teachers and school leaders as lifelong learners [EB/OL]. (2019-06-19) [2021-08-17]. <https://www.oecd.org/education/talis-2018-results-volume-i-1d0bc92a-en.htm>.
- [4] 夏雪梅. 中西语境中“学校本位”之辩与问 [J]. *全球教育*

- 展望,2011(9):32-36,79.
- [5] 郑金洲. 走向“校本”[J]. 教育理论与实践,2000(6):11-14.
- [6] 郑东辉. 校本教师专业发展的内涵解读[J]. 教育发展研究,2011(18):57-62,72.
- [7] 宋萑. 校本教师发展与教师专业学习共同体的建构[J]. 集美大学学报(教育科学版),2007(1):37-42.
- [8] 戚业国,陈玉琨. 学校发展与教师的专业发展[J]. 教育理论与实践,2002(8):27-31.
- [9] 冯骏,陈建华. 学校内涵发展的意蕴与路径探析[J]. 教育科学研究,2016(6):23-26,31.
- [10] KENNEDY M. How does professional development improve teaching? [J]. Review of Educational Research, 2016(4):945-980.
- [11] 韩淑萍. 我国教师专业发展影响因素研究述评[J]. 现代教育科学,2009(9):76-79,90.
- [12] 陈向明,张玉荣. 教师专业发展和学习为何要走向“校本”[J]. 清华大学教育研究,2014(1):36-43.
- [13] 约翰·D·布兰思福特,安·L·布朗,罗德尼·R·科金,等. 人是如何学习的:大脑、心理、经验及学校[M]. 程可拉,孙亚玲,王旭卿,译. 上海:华东师范大学出版社,2013:76-178.
- [14] 裴森,李肖艳. 成人学习理论视角下的“教师学习”解读:回归教师的成人身份[J]. 教师教育研究,2014(6):16-21.
- [15] 钟启泉. 教师“专业化”:理念、制度、课题[J]. 教育研究,2001(12):12-16.
- [16] 朱旭东,廖伟,靳伟,等. 论卓越教师培训课程的构建[J]. 课程·教材·教法,2021(8):23-31.
- [17] EDUCATION, TRAINING FOUNDATION. Professional standards for teachers and trainers-the ETF[EB/OL]. (2014-07-01) [2022-01-14]. <https://www.et-foundation.co.uk/supporting-professional-standards/>.
- [18] EDUCATION, TRAINING FOUNDATION. Professional standards for teachers core[EB/OL]. (2009-09)[2022-01-14]. [https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards\\_core.pdf](https://www.rbkc.gov.uk/pdf/standards_core.pdf)
- [19] EDUCATION, TRAINING FOUNDATION. Teachers' standards guidance for school leaders, school staff and governing bodies[EB/OL]. (2011-07-13) [2022-01-14]. <https://www.gov.uk/government/publications/teachers-standards>
- [20] EDUCATION, TRAINING FOUNDATION. Achieving professional potential professional standards[EB/OL]. (2017-05-07) [2021-08-20]. [https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/Workbook\\_FINAL.pdf](https://www.et-foundation.co.uk/wp-content/uploads/Workbook_FINAL.pdf)
- [21] 王颖华. 卓越教师专业标准的国际比较及其启示[J]. 西北师大学报(社会科学版),2014(4):92-99.
- [22] 徐辉. 师范教育与专家型教师的培养[J]. 教育科学研究,2003(4):9-11.
- [23] STERNBERG R J, HORVATH J A. A prototype view of expert teaching[J]. Educational Researcher, 1995(6):9-17.
- [24] 中共中央 国务院印发《深化新时代教育评价改革总体方案》[EB/OL]. (2020-10-13) [2022-01-14]. [http://www.moe.gov.cn//jyb\\_xxxgk/moe\\_1777/moe\\_1778/202010/t20201013\\_494381.html](http://www.moe.gov.cn//jyb_xxxgk/moe_1777/moe_1778/202010/t20201013_494381.html)
- [25] 党雪迎. 中小学教师信息技术应用能力诊断测评系统的研究与实现[D]. 长春:东北师范大学,2015.
- [26] 多家媒体报道国内首个教师能力 AI 测评系统在华师大发布[EB/OL]. (2020-11-06) [2021-12-18]. <https://news.senu.edu.cn/34578>.
- [27] 付玉媛,汪雅霜. 小学教师培训满意度影响因素的实证研究——基于 50 所学校调查数据的分析[J]. 当代教育科学,2018(10):52-57.
- [28] BLUM A, REZLER J S, ALBERT A. Teacher unions and associations: a comparative study[J]. American Political Science Review, 1970(4): 1320-1322.
- [29] 李政. 高职院校教师专业发展的三维模型及其应用[J]. 中国高教研究,2020(2):98-102.
- [30] HARGREAVES A, FULLAN M. Understanding teacher development[M]. New York: Teachers College Press, 1992:3.
- [31] 中华人民共和国教育部. 教育部办公厅关于印发《中小学教师培训课程指导标准(师德修养)》等 3 个文件的通知[EB/OL]. (2020-07-22) [2021-12-20]. [https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/202008/t20200814\\_478091.html](https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7002/202008/t20200814_478091.html)
- [32] 谢延龙. 教师道德认同及其建构路径[J]. 教师教育学报,2017(6):12-16.
- [33] 高晓文,于伟. 教师情感劳动初探[J]. 教育研究,2018(3):94-102.
- [34] 赵鑫,熊川武. 教师情感劳动的教育意蕴和优化策略[J]. 教育研究与实验,2012(5):17-21.
- [35] 王永固,陈俊文,丁继红,等. 数据驱动的教师网络研修社区数字画像构建与应用——基于“浙江名师网”的数据分析[J]. 远程教育杂志,2020(4):74-83.
- [36] 大数据为学习者画像,谁成为上海在线学习的主要群体?[EB/OL]. (2018-11-20) [2021-12-18]. [https://shanghai.eol.cn/shanghainews/201811/t20181120\\_1633803.shtml?from=timeline&isappinstalled=0](https://shanghai.eol.cn/shanghainews/201811/t20181120_1633803.shtml?from=timeline&isappinstalled=0)
- [37] 王亚军,胡东. 基于学习者画像的教师混合学习模式设计与实践[J]. 四川师范大学学报(社会科学版),2021(4):132-138.

## School-Based Teacher Development: Connotation, Planning and Implementation

AI Xing, CAO Yurou

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

**Abstract:** As an important factor influencing the development of the teaching force and teacher education reform, teachers' learning and development is gradually becoming school-based. "School-based teacher development" refers to a series of developmental activities in which teachers participate under the overall design and systematic implementation of the school, and teachers' development is made to promote the internal development of the school, thus realizing the two-way process of teacher development and school development. It is characterized by the integration of teachers' own development with the internal development of the school, the unification of teachers' post-service development with the lifelong learning of the society, and the combination of teachers' professional development with the free development of human beings. Its basic philosophy starts from the reflection of the school's internal development, respect the school's professional autonomy, establish the school's self-discipline and responsible mentality, let the school become an autonomous entity with internal self-discipline and autonomy, and let teachers become the real masters of their own teaching professional development, so as to realize the win-win and symbiotic development of the school and teachers. Based on the above concepts and connotations, school-based teacher development should be based on teachers' competency development standards, follow the main logic of "standard establishment—competency measurement—needs assessment—goal generation", and systematically construct a trinity theoretical model of "school-based development framework based on teachers' competency standards—school-based assessment of teachers' competencies—school-based needs diagnosis of teachers' development". At the operational level, the implementation system of school-based teacher development can be established in four aspects: individualized development goals, personalized learning content design, precise implementation model based on learners' profiles, and developmental evaluation with incentive mechanism, so as to promote the implementation of school-based teacher development from theory to practice.

**Key words:** teacher learning; school-based development; overall design; competency standards framework; learners' portraits; artificial intelligence

责任编辑 邱香华