

教育均衡语境中义务教育 教师专业发展的现状与促进策略

——以桂林市为例

覃泽宇

(广西师范大学 教育学部,广西 桂林 541004)

摘要:关注教育均衡语境中义务教育教师的专业发展,对其中的问题展开调查研究,着眼点不仅在于教师本身,还应包括其区域性差异与均衡体系的构建。本文采用自编的“义务教育教师专业发展量表”对桂林市1800名义务教育阶段的教师进行相关调查,并进行了探索性因素分析。研究发现:桂林市义务教育教师的专业发展处于中等偏上的水平;性别、学校所在地和学历在教师专业发展中的主效应显著;教师的专业发展在性别、从教学段、学历、职称、学校所在地和教龄等方面存在显著性差异;从教龄上可以将教师专业发展分为新手型教师、适应型教师、经验型教师、骨干型教师、专家型教师、智慧型教师等6个阶段。在此基础上提出教育均衡语境中义务教育教师专业发展的促进策略:(1)给男性教师提供更加良好的专业发展环境;(2)提高教师的现代教育技术和课题研究能力;(3)制定和执行城乡结合部与农村学校教师专业发展的补偿性政策;(4)以教研共同体引领专业发展处于瓶颈期和高原期的教师。

关键词:教师专业发展;义务教育;教育均衡;补偿性政策;教研共同体;课题研究能力

中图分类号:G645 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2020)02-0068-13

办好人民满意的教育是建设人力资源强国的基础保障,促进义务教育的均衡发展是办好人民满意的教育的基本前提。教师人力资源是义务教育资源的重要组成部分,其分布版图决定了区域内义务教育均衡发展的水平。教师专业发展自20世纪80年代提出后已经成为各国教育研究的重要课题。叶澜认为:“教师的专业成长是教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。根据教师专业结构,教师专业发展可有观念、知识、能力、专业态度和动机、自我专业发展需要等不同的侧面;根据教师专业结构发展水平,教师专业发展可有不同的等级。”^[1]教育均衡语境中的义务教育教师专业发展研究,其着眼点不仅在于教师本身,还应包括其区域性差异与均衡体系的构建,从而使教师人力资源的区域分布逐渐均衡,最终促进区域义务教育的均衡发展。为此,对义务教育教师的专业发展进行调查,为今后师资的均衡发展乃至义务教育的均衡发展提供详实的数据参照,具有重要的意义。

一、研究设计与方法

(一)研究对象

1. 前测对象

为了保证试测结果的科学性和准确性,笔者挑选了临桂区(经国务院批准已于2013年1月由

收稿日期:2019-02-22

作者简介:覃泽宇,教育学博士,广西师范大学教育学部副教授。

基金项目:广西高校中青年骨干教师科研基础能力提升项目“教育的技术文化基础研究”(2019KY0083),项目负责人:覃泽宇;广西师范大学教育教学改革项目“教育信息化2.0时代小学教育师范生课堂观察能力培养的实践研究”(2019JGB14),项目负责人:覃泽宇。

临桂县更名为临桂区)作为前测对象。因为从地理位置和文化教育发展来看,临桂区不仅具有城区的特点,也具有县域的特点,可看作是桂林市城区和县域教育发展的缩影。前测量表发放 200 份,回收 196 份,有效 162 份,回收率和有效率分别为 98.0%和 82.7%。

2. 后测对象

后测量表共发放 1 800 份,回收 1 683 份,有效 1 166 份,回收率和有效率分别为 93.5%和 69.3%。从各区县来看,临桂区 51 人,秀峰区 136 人,七星区 72 人,象山区 60 人,叠彩区 81 人,雁山区 91 人,阳朔县 38 人,兴安县 42 人,恭城瑶族自治县 48 人,荔浦县 84 人,灵川县 67 人,平乐县 44 人,全州县 68 人,永福县 94 人,灌阳县 62 人,龙胜族自治县 55 人,资源县 73 人;从性别来看,男教师 362 人,女教师 804 人;从民族来看,汉族 890 人,少数民族 276 人;从从教学段来看,小学 722 人,初中 444 人;从学历来看,中专或中师 45 人,大专 405 人,本科 711 人,研究生 5 人;从职称来看,小二 32 人,小一 155 人,小高 514 人,小中高 4 人,中二 83 人,中一 323 人,中高 55 人;从职务来看,普通教师 609 人,班主任 401 人,中层领导 90 人,校领导 66 人;从教龄来看,“1~5 年”的 96 人,“6~10 年”的 103 人,“11~15 年”的 329 人,“16~20 年”的 298 人,“21~25 年”的 204 人,“26~30 年”的 68 人,“30 年以上”的 68 人;从任教学科来看,语文 380 人,数学 314 人,英语 169 人,物理 50 人,化学 30 人,生物 19 人,政治 40 人,历史 22 人,地理 12 人,其他学科 130 人。研究对象的选择充分考虑了地域、性别、民族、从教学段、学历、职称、职务、教龄、任教学科和学校所在地等因素,调查样本的选择科学、可靠。

(二)研究工具、内容和方法

1. 前测量表的编制与测量

教师专业发展的有效测量,基本前提是在科学的理论分析框架之内进行。国内学者对教师专业发展的理论分析可谓是众说纷纭,韩传信认为“教师专业发展评价的准则大致归纳为:一是专业伦理和专业精神,二是专业能力,三是学科专业和通识文化知识,四是研究意识和能力”^[2]。陈啸等人认为“义务教育阶段教师专业化评价的理论框架(一级指标)主要应包括四个维度,即专业理念、专业道德、专业知识和专业能力”^[3]。朱欣欣等人通过对美国、英国、澳大利亚、中国等国家的研究结果进行内容分析,认为“国际公认的教师专业标准包含三个方面的专业内容要素:专业态度、专业知识和专业能力”^[4]。笔者对以上理论框架进行了仔细的分析,并结合桂林市的实际调研情况,将教师专业发展的理论分析框架界定为三个级别的指标:一级指标是“教师专业发展”;二级指标包括“教师专业情意”“教师专业知识”和“教师专业能力”;三级指标包括“专业理念”“专业情操”“专业自我”“本体性知识”“条件性知识”“文化性知识”“实践性知识”“学科教学能力”“课题研究能力”“现代教育技术能力”和“教学反思能力”,具体如表 1 所示。同时,将三级指标细化为具体项目,并最终形成“义务教育教师专业发展量表”,总共包含 64 个封闭式结构项目。采用李克特(R·A·Likert)5 级计分制,即“完全不同意、不太同意、一般、比较同意、完全同意”分别计分为 1、2、3、4、5,反向题则按相反顺序计分。笔者在测试前对临桂区教研室主任讲解了量表的填写和发放程序,并要求其对学校教师施以同样的指导语,独立填写,当场收回。数据的输入和整理采用 Excel2003 软件进行处理,统计和分析采用 SPSS Statistics19.0 软件进行处理。

前测量表是根据研究需要、在借鉴前人量表的基础上制作的,其中同一个变量的项目可能引自不同的文献并且已经进行了修改,因此,需要进行信度分析。在研究中,主要采用最常用的量表内部一致性系数克伦巴赫(Cronbach's Alpha) α 系数来表示信度。前测量表的信度系数为 0.923,但是有 11 个项目的信度明显偏低,需要删除。这导致有的因子没能达到至少包含 3 个项目的要求,使该因子失去了测量的意义,意味着量表还需要作大幅度的修改。

表 1 教师专业发展的预设因子模型

一级指标	二级指标	三级指标
量表	维度	预设因子
教师专业发展	教师专业情意	B.专业理念
		C.专业情操
		D.专业自我
	教师专业知识	E.本体性知识
		F.条件性知识
		G.文化性知识
		H.实践性知识
	教师专业能力	I.学科教学能力
		J.课题研究能力
		K.现代教育技术能力
		L.教学反思能力

2. 后测量表的编制、测量和探索性因素分析

通过对前测量表的分析发现,光是借鉴其他学者的观点从理论层面编制量表是远远不够的,还需要对桂林市各区县学校进行细致的调研,以掌握教学一线教师专业发展的脉搏。在经历多次的下县、下校调研后,笔者将访谈时所搜集到的材料进行细致的分析,筛选出频次较高的关键词,对第三级指标进行了大幅度的修改,最后形成了总共包含 51 个项目的量表。后测量表形成之后,笔者召集了桂林市 11 个县以及 6 个城区的教研室主任,对量表的填写和发放程序进行了详细的讲解,并要求其对学校教师施以同样的指导语,独立填写,当场收回。数据的输入和整理采用 Excel2003 软件进行处理,统计和分析采用 SPSS Statistics19.0 软件进行处理。

根据学者 Kaiser 观点,如果 KMO 值小于 0.5 时,较不宜进行因素分析,进行因素分析的普通准则至少在 0.6 以上,0.7 以上是“较好的”,0.8 以上是“良好的”,0.9 以上是“极好的”。在通过初步的信度分析删除了 5 个项目后,第三级指标的每一个预设因子都保持了大于或等于 3 个项目。将保留的 46 个项目做因子分析,量表的 KMO 值为 0.961,近似卡方值为 30 178.770,自由度值为 1 035,显著性概率值 $P=0.000<0.05$,拒绝虚无假设,即拒绝净相关矩阵不是单元矩阵的假设,代表总体的相关矩阵间有共同因素存在,非常适合作探索性因子分析,如表 2 所示。对后测量表尝试进行探索性因子分析,是希望把许多问项中关系密切的项目组合成数目较少的几个共同因子,来描述所有项目的变异,以达到化繁为简的目的。

表 2 后测量表的 KMO 和 Bartlett 检验($N=1 166$)

KMO 和 Bartlett 的检验		
取样足够度的 Kaiser-Meyer-Olkin 度量		0.961
	近似卡方	30 178.770
Bartlett 的球形度检验	<i>df</i>	1 035
	<i>P</i>	0.000

由表 3 可知,“初始特征值”项中左边 46 个成分因素的特征值总和等于 46(即为项目数)。解释变异量为特征值除以项目数,如第一个特征值的解释变异量为 $16.340 \div 46 = 35.521\%$;第二个特征值的解释变异量为 $3.069 \div 46 = 6.671\%$ 。累积百分比栏是将每个因素成分所能解释的变异百分比累积相加而得,当抽取的因素数目等于变量的项目数时,累加的变异百分比等于 100%。把左边的 46 个成分的特征值大于 1 的列于中间,就是提取平方和载入的数据。由于特征值是由大到小的顺序排列,所以第一个共同因子的解释变异量通常是最大的,其次是第二个、第三个,一直到第八个,八个共同因子共可解释 61.983%的变异量,即八个共同因子构成了量表的因子模型。

表3 后测量表的主成分分析(N=1 166)

成份	解释的总方差								
	初始特征值			提取平方和载入			旋转平方和载入		
	合计	方差的%	累积%	合计	方差的%	累积%	合计	方差的%	累积%
1	16.340	35.521	35.521	16.340	35.521	35.521	5.050	10.978	10.978
2	3.069	6.671	42.193	3.069	6.671	42.193	4.126	8.969	19.947
3	2.290	4.978	47.171	2.290	4.978	47.171	3.992	8.678	28.625
4	1.885	4.097	51.268	1.885	4.097	51.268	3.741	8.133	36.759
5	1.487	3.232	54.500	1.487	3.232	54.500	3.362	7.308	44.067
6	1.303	2.832	57.332	1.303	2.832	57.332	3.230	7.023	51.089
7	1.114	2.423	59.755	1.114	2.423	59.755	2.756	5.992	57.081
8	1.025	2.228	61.983	1.025	2.228	61.983	2.255	4.902	61.983
9	0.909	1.976	63.959						
10	0.824	1.792	65.751						
...						
...						
...						
46	0.211	0.459	100.000						

从碎石图中也可以得知,从第九个因子之后,坡度线变得很平坦,表示没有特殊的因子值得抽取,因此保留八个因子比较合适,如图1所示。

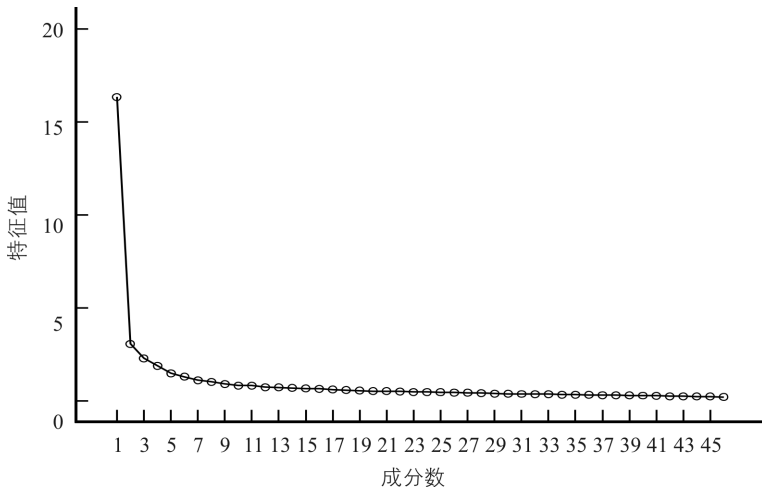


图1 旋转成分矩阵的碎石图(N=1 166)

采用最大方差法进行直交旋转,从旋转后的成分矩阵中可以发现:共同因子一包含 H4、H2、H3、I1、I2、I3、I4、H1、I5、F4 等 10 个项目,共同因子二包含 B3、B2、B5、B1、B6、B4、C2 等 7 个项目,共同因子三包含 L3、L2、L4、L7、L1、L6 等 6 个项目,共同因子四包含 D2、C4、D3、C3、D1、C1 等 6 个项目,共同因子五包含 E1、E3、E2、E4、F1、F3 等 6 个项目,共同因子六包含 K3、K4、K2、K1 等 4 个项目,共同因子七包含 G3、G2、G4、F2 等 4 个项目,共同因子八包括 J2、J3、J4 等 3 个项目。共同因子二、三、六、八基本上都与原来的预设因子相匹配,因此保留了其名称,分别为“专业理念”“教学反思能力”“现代教育技术能力”“课题研究能力”。经过对各个交叉项目的仔细斟酌,原先预设的“实践性知识”和“学科教学能力”共同组成了因子一,将其命名为“课堂教学实践能力”;原先预设的“专业情操”和“专业自我”共同组成了因子四,将其命名为“专业自主”;原先的“本体性知识”和“条件性知识”共同组成了因子五,将其命名为“学科性知识”;原先的“文化性知识”和“条件性知识”共同组成了因子七,将其命名为“社会性知识”。这样,本研究中教师专业发展的预设因子模型,通过探索性因素分析后形成了稳定的正式因子模型。修正后的 8 个共同因子依次为“课堂教学实践能力”“专业理念”“教学反思能力”“专业自主”“学科性知识”“现代教育技术能力”“社会性知识”和“课题研究能力”。将这 8 个共同因子分别对应到相应的测量维度中,量表和各个维度的信度如表 4 所

示。本研究的调查结果都是基于这个模型进行分析的。

表 4 教师专业发展的正式因子模型及信度(N=1 166)

一级指标	二级指标	三级指标			
量表	维度			测量因子	
教师专业发展	教师专业情意	α 系数	α 系数	α 系数	包含项目
				0.860	0.853
	教师专业知识	0.898	0.822	0.822	D2、C4、D3、C3、D1、C1
				0.858	E1、E3、E2、E4、F1、F3
	教师专业能力	0.936	0.817	0.817	G3、G2、G4、F2
				0.906	H4、H2、H3、I1、I2、I3、I4、H1、I5、F4
	0.956	0.883	0.859	0.883	K3、K4、K2、K1
				0.829	L3、L2、L4、L7、L1、L6
				J2、J3、J4	

二、研究结果与分析

(一)义务教育教师专业发展的总体情况

从表 5 可知,桂林市义务教育教师(以下简称教师)的专业发展真实水平处于中上偏优的程度,总分均值为 4.17,而教师专业发展的自我评价均值仅为 3.27,处于中等的程度,两者差距较大,说明全市教师对自身的专业发展持有比较保守的态度。从教师专业发展的各维度来看,其中教师专业情意的均值为 4.32,教师专业知识的均值为 4.09,教师专业能力的均值为 4.13。

表 5 桂林市义务教育教师专业发展的总体描述(N=1 166)

维度	均值	极小值	极大值	标准差
教师专业发展自我评价	3.27	1.00	5.00	0.885
教师专业发展真实水平	4.17	1.27	5.00	0.491
教师专业情意	4.32	1.08	5.00	0.494
教师专业知识	4.09	1.42	5.00	0.585
教师专业能力	4.13	1.30	5.00	0.569

从图 2 可知,教师专业发展的三个维度中最高的为专业情意,其次是专业能力,再次是专业知识,都超过了“较好”的水平,说明桂林市教师的综合素质都比较好,尤其是对教师这份职业有正确的认识。

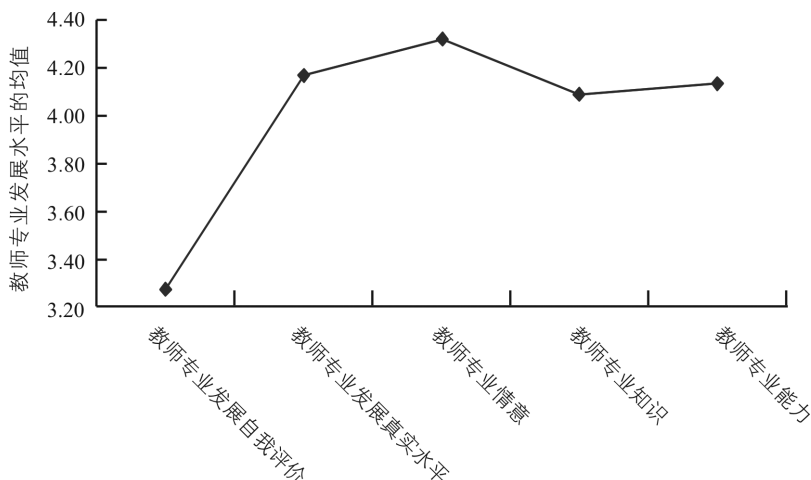


图 2 桂林市义务教育教师专业发展曲线图(一)(N=1 166)

各因子的均值和标准差分别为:专业理念(4.63±0.491),专业自主(4.01±0.670),学科性知识(4.14±0.590),社会性知识(4.03±0.676),课堂教学实践能力(4.21±0.563),现代教育技术能力(4.10±0.815),教学反思能力(4.46±0.548),课题研究能力(3.77±0.885)。八个因子中最高分为

专业理念,最低分为课题研究能力,如图3所示。

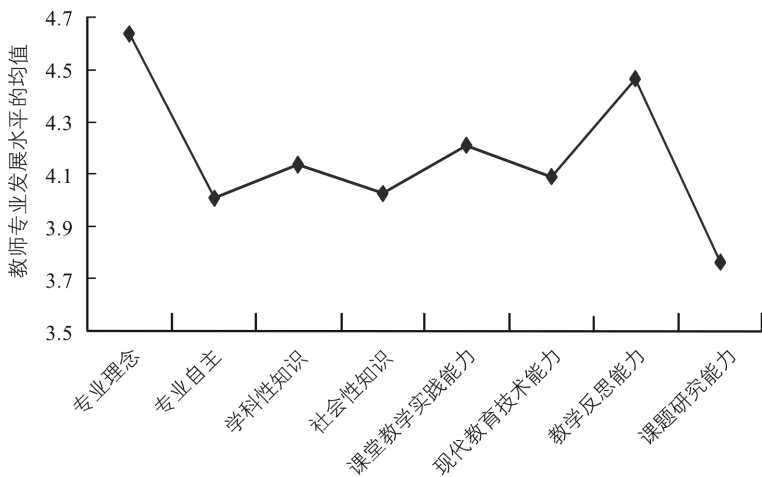


图3 桂林市义务教育教师专业发展曲线图(二) (N=1166)

(二)义务教育教师专业发展的影响因素方差分析

从表6可知,性别、学校所在地和学历在教师专业发展总体均值上的主效应显著,说明了这三项是影响教师专业发展的主要因素,还说明了以下问题:男教师与女教师在专业发展上存在显著的差异($P=0.020<0.05$),女教师的专业发展明显地高于男教师;不同学校所在地的教师专业发展存在极其显著的差异($P=0.006<0.01$),即城市、城乡结合部、县城教师和乡镇(农村)教师之间的专业发展差距非常显著;不同学历的教师在专业发展上存在极其显著的差异($P=0.008<0.01$),即研究生、本科、专科和中专(中师)等学历的教师之间专业发展的差距非常显著;在不同从教学段、教龄、任教学科、职称、职务和民族等方面,全市教师的整体专业发展都没有显著性差异。

表6 影响因素的多因素方差分析(N=1166)

主效应	F	P
性别	5.469	0.020*
学校所在地	4.195	0.006**
学历	3.999	0.008**
从教学段	2.123	0.145
教龄	1.820	0.092
任教学科	1.577	0.117
职称	1.161	0.325
职务	0.527	0.664
民族	0.134	0.715

注:*表示 $P < 0.05$,**表示 $P < 0.01$,***表示 $P < 0.001$ (下同)

(三)义务教育教师专业发展的各变量方差分析

1. 男女教师的方差分析

从性别来看,全市教师的专业发展存在极其显著性差异($F=12.89;P=0.000<0.001$),女教师明显高于男教师,如表7所示。通过对三个维度的进一步分析,发现:男女教师在专业情意维度的差异极其显著($P=0.000<0.001$),女教师明显高于男教师;男女教师在专业知识维度没有显著差异($P=0.147>0.05$);男女教师在专业能力维度的差异也极其显著($P=0.006<0.01$),女教师也明显高于男教师。从这三个维度来看,男女教师之间的专业情意差异是最大的,说明女教师对教师职业的认知、态度和看法要比男教师积极很多。这也意味着女教师对教师行业的兴趣更高,更安心于教学工作,由此而长期形成的教师专业能力也更为突出。男女教师在专业知识方面没有显著差异,说明男女教师的教学知识储备基本上是一致的,并没有差别。

表7 桂林市义务教育教师专业发展的各变量方差分析($N=1166$)

量表	变量	均值	标准差	极小值	极大值	F	
教师专业发展	性别	男	4.09	0.525	1.27	4.98	12.89***
		女	4.20	0.471	2.36	5.00	
	民族	汉族	4.17	0.497	1.27	5.00	0.013
		少数民族	4.17	0.470	2.94	5.00	
	学段	小学	4.20	0.483	2.36	5.00	8.12**
		初中	4.12	0.499	1.27	4.98	
		中专或中师	4.05	0.473	3.00	5.00	
	学历	大专	4.14	0.477	2.66	5.00	2.81*
		本科	4.19	0.497	1.27	5.00	
		研究生	4.53	0.520	3.69	4.94	
	职称	小二	4.02	0.381	3.31	4.69	4.05**
		小一	4.14	0.491	2.91	5.00	
		小高	4.22	0.476	2.36	5.00	
		小中高	3.87	0.827	3.15	4.84	
		中二	3.99	0.493	1.27	4.97	
		中一	4.15	0.493	2.29	4.98	
		中高	4.20	0.561	1.51	4.94	
	职务	普通教师	4.14	0.473	1.27	5.00	1.21
		班主任	4.19	0.506	1.51	5.00	
		中层领导	4.22	0.509	2.29	4.99	
		校领导	4.21	0.531	2.66	4.94	
		1~5年	4.07	0.512	1.27	4.86	
	教龄	6~10年	4.15	0.460	2.91	5.00	2.60*
		11~15年	4.12	0.511	2.29	5.00	
		16~20年	4.23	0.519	1.51	5.00	
		21~25年	4.21	0.435	2.94	4.99	
		26~30年	4.21	0.469	3.26	4.98	
学校所在地	30年以上	4.10	0.418	3.19	5.00	7.27***	
	城市	4.33	0.418	3.25	5.00		
	城乡结合部	4.11	0.500	1.27	5.00		
	县城	4.16	0.465	1.51	4.99		
	乡镇(农村)	4.14	0.519	2.29	5.00		

2. 不同民族的方差分析

从不同民族来看,全市教师的专业发展没有显著性差异($F=0.013;P=0.911>0.05$),如表7所示。通过对三个维度的进一步分析,发现:教师专业情意、教师专业知识和教师专业能力都没有显著性的差异($P=0.606,0.775,0.787>0.05$)。不管是汉族教师还是少数民族教师,这三个维度都达到“比较好”的优良水平(均值 >4.00),而且教师专业情意的均值最高。这说明桂林市各民族教师的工作是比较积极的,其专业发展也是比较均衡的,是构建和谐社会教育公平的榜样,也是民族融合的典范。

3. 不同从教学段的方差分析

从不同从教学段来看,全市教师的专业发展存在极其显著性差异($F=8.12;P=0.004<0.01$),小学教师要比初中教师高很多,如表7所示。通过对三个维度的进一步分析,发现:教师专业情意存在极其显著的差异($P=0.000<0.01$),教师专业知识和教师专业能力方面都没有显著性差异($P=0.521,0.166>0.05$)。由此可见,小学教师的专业情意远远高于初中教师的,这是引起前者专业发展比后者高出很多的主要因素。这说明在教师职业的认知、态度和看法方面,小学教师要比初中教师好得多,也很可能说明初中教师的职业倦怠比小学教师要严重得多。

4. 不同学历的方差分析

从不同学历来看,全市教师的专业发展存在显著性差异($F=2.81;P=0.038<0.01$),如表7所示。通过对3个维度的进一步分析,发现:教师专业情意和教师专业知识方面没有显著性差异($P=0.850,0.210>0.05$);教师专业能力存在极其显著的差异($P=0.001\leq 0.001$),如图4所示。在教师专业能力方面,现代教育技术能力存在极其显著性差异($P=0.000<0.001$),中专或中师学历的教师远低于大专、本科和研究生学历的;课题研究能力也存在显著性差异($P=0.026<0.05$),中专或中师、大专和本科学历的教师远低于研究生学历的。这说明了教师的学历高低对教师专业能力的影响是显著的,尤其是研究生学历的教师,更是在上述两项能力中高居榜首。

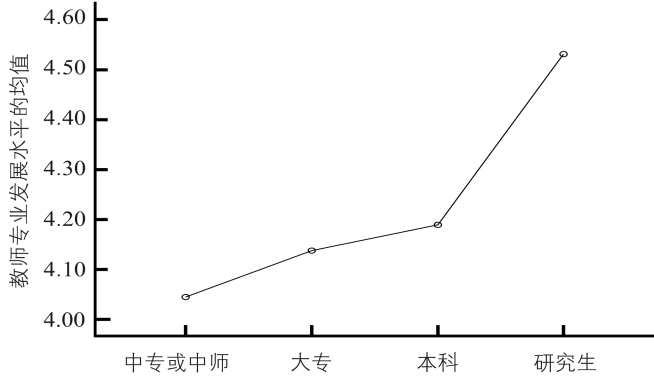


图4 不同学历的教师专业发展的均值($N=1166$)

5. 不同职称的方差分析

从不同职称来看,全市教师的专业发展存在极其显著性差异($F=4.05;P=0.001<0.01$),如表7所示。从初中阶段来看,教师的专业发展随着职称的不断提高而提高,在“中二”到“中一”之间的提高更加明显,说明这一阶段的教师在专业发展方面取得的进步是最为显著的;从小学阶段来看,在“小二”到“小高”之间一直呈上升的趋势,但是在“小中高”阶段却呈现急速下降的趋势。这可能是因为这个阶段的教师出现非常明显的职业倦怠,其中获得“小中高”职称的教师非常稀少,而且年龄都比较偏大,接近退休的年龄,精力严重不足,所以对于教师专业的继续发展显得有心无力,如图5所示。

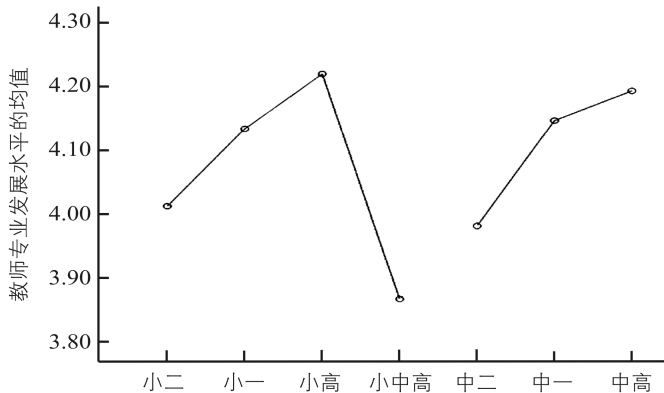


图5 不同职称的教师专业发展的均值($N=1166$)

6. 不同职务的方差分析

从不同职务来看,全市教师的专业发展以及三个维度都没有存在显著性差异($F=1.21;P=0.306,0.566,0.899,0.136>0.05$),如表7所示。但是身居校领导、中层领导和班主任等职务的教师,在总体的专业发展上,尤其是专业能力方面比普通教师要高一些,如图6所示。

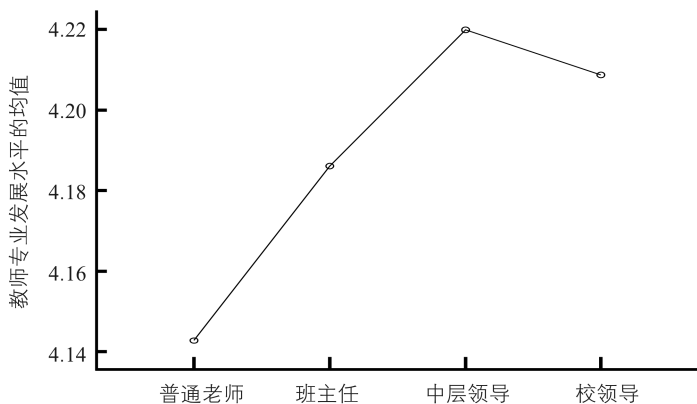


图6 不同职务的教师专业发展的均值(N=1 166)

7. 不同教龄的方差分析

从不同教龄来看,全市教师的专业发展存在显著性差异($F=2.60$; $P=0.017<0.05$),如表7所示。通过对三个维度的进一步分析,发现:教师专业情意维度没有显著性差异($P=0.272>0.05$);教师专业知识方面存在极其显著性的差异($P=0.000<0.001$);教师专业能力方面存在显著性差异($P=0.011<0.05$)。

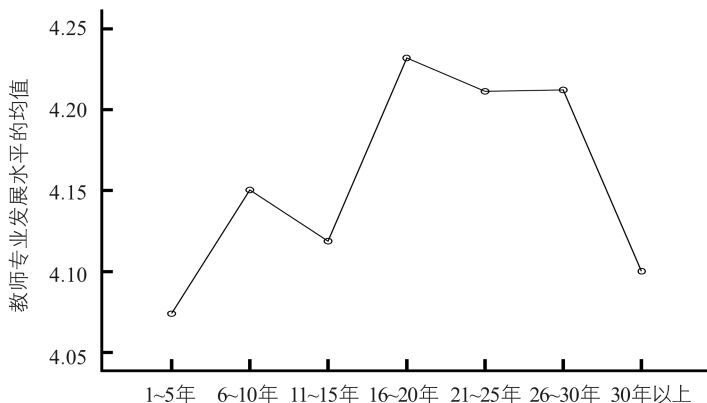


图7 不同教龄的教师专业发展的均值(N=1 166)

因为教师入职时的年龄不一,所以本研究采用教龄作为变量来区分教师专业发展的阶段。从图7可知,桂林市义务教育教师的专业发展随着教龄的不断增长呈交替式上升的曲线,本研究将这几个阶段的教师定义如下:

(1)新手型教师

具有“1~5年”教龄的教师基本上处于适应和学习的阶段,需要不断地学习和适应。我们把这一阶段称为“新手型教师”阶段。

(2)适应型教师

具有“6~10年”教龄的教师处于第一次快速上升的阶段,呈现出明显的上升趋势,能够完全地适应当前的工作,能熟练地运用技术性手段进行教学和管理班级。我们把这一阶段称为“适应型教师”阶段。

(3)经验型教师

具有“11~15年”教龄的教师会出现不同程度的疲惫和倦怠,进入了教师职业发展的第一个瓶颈期和高原期,其发展曲线呈现微微往下拐的趋势。这一阶段的教师基本上是靠往年积累的经验进行教学,期间会出现困顿和领悟交替出现的情况,也是出现分化和定型的一个重要阶段。我们把这一阶段称为“经验型教师”阶段。这一阶段的教师为数不少,需要在职业定位和教学效能感方

面加以调整和提升。

(4)骨干型教师

具有“16~20年”教龄的教师正处于年富力强的阶段,基本上是学校的骨干教师,在业务上能够应付自如,在职业发展中会出现第二次快速上升的阶段,而且比第一次上升的速度要快很多,达到了教师专业发展的最高峰。我们把这一阶段称为“骨干型教师”阶段。这一阶段的教师是学校发展的中坚力量。

(5)专家型教师

具有“21~25年”教龄的教师专业发展虽然相比前一阶段会有微微下降,但与后一阶段相比,他们同“26~30年”教龄的教师一样都处于高水平稳定发展阶段。这两个阶段的教师具有资深的工作经历、较高的教学水平和较为扎实的理论功底,更重要的是在本学科教学或管理领域能总结出自己独到的经验。我们把这两个阶段合称为“专家型教师”阶段。专家型教师在学校发展中起到引领作用。

(6)智慧型教师

具有“30年以上”教龄的教师呈现出有心无力的状态。虽然这一阶段的教师经验是最丰富的、眼界也是最宽广的,其一言一行充满了从容、大度和智慧,但并不意味着这一阶段的教师都会对学校的发展起到很大的促进作用。因为由于年龄的关系,他们的精力已经非常有限。我们把这一阶段称为“智慧型教师”阶段。

如图8所示,随着教龄的增长,教师专业发展的三个维度呈现的发展趋势如下:

①教师的专业情意基本上没有太大的变化,只是在“11~15年”这一阶段出现较为明显的下降,也可能是教师职业倦怠比较严重的时候,但很快能够再次提高并保持较长时间的稳定。

②教师专业知识会随着教龄的增加而不断增长,然后再微微下降。增长最快的阶段是“16~20年”,最高阶段是“26~30年”,说明知识的积累就像一个存储的仓库,变得越来越充实,但教龄在“30年以上”则会出现明显的衰退。这很可能是记忆力出现比较严重的衰退引起的。

③教师专业能力会随着教龄的增加呈现先增长后下降的趋势,在“16~20年”期间会达到最高,此后逐渐下降,呈正态分布的曲线。但上升的加速度明显比下降的加速度要大,而且上升中间会出现下降的曲折,说明能力的增长会随着精力的不断变化而呈现出“积累—提高—困顿—再提高—稳定—衰退”的过程。

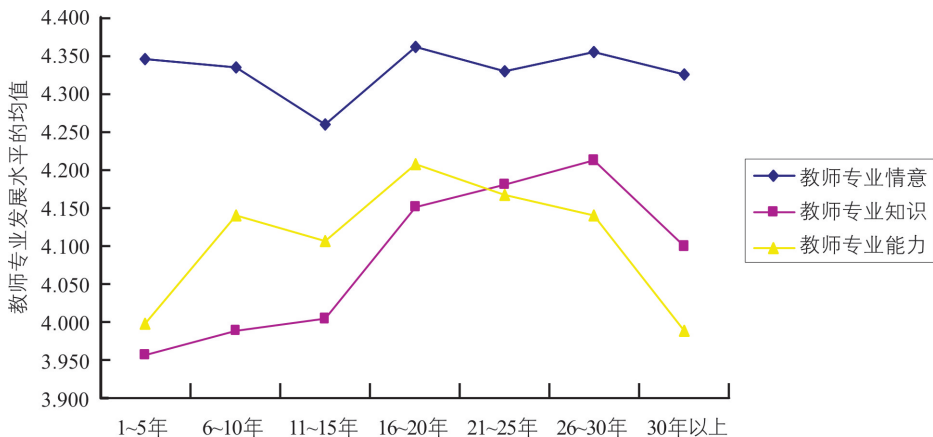


图8 不同教龄的教师专业发展的三个维度变化趋势(N=1 166)

8. 不同学校所在地的方差分析

从不同学校所在地来看,全市教师的专业发展存在极其显著性差异($F = 7.27; P = 0.000 < 0.001$),如表7所示。通过对三个维度的进一步分析,发现:在教师专业情意和教师专业能力方面存在极其显著性差异($P = 0.000 < 0.001$),城市教师的专业发展水平比其他学校所在地的教师要高

得多;在教师专业知识方面存在显著性差异($P=0.037<0.05$),城市教师的专业知识也比其他学校所在地的教师明显高得多。

从图 9 也可以观察到,城市、县城、乡镇(农村)和城乡结合部的教师专业发展水平由高到低依次排列。城市教师的专业发展水平远远地高于其他学校所在地的教师,县城的教师居中,乡镇(农村)的教师比城乡结合部的教师还稍微高一些。显然,桂林市教师的专业发展在地域上显示出了很大的不平衡,城乡结合部的教师在城市文化与农村文化相互冲击的夹缝中专业发展落后,在教师专业发展的自我评价上显得特别没有自信。

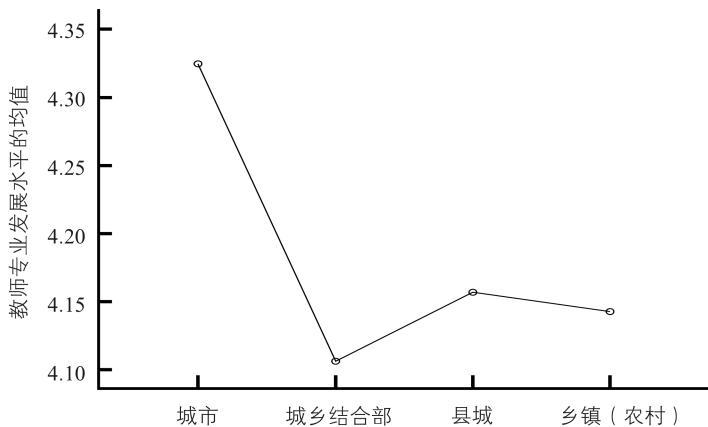


图 9 不同学校所在地的教师专业发展水平($N=1\ 166$)

三、教育均衡语境中促进义务教育教师专业发展的策略

从以上调查的数据可知,教师专业发展的显著性差异主要体现在性别、学校所在地、学历、职称、教龄、从教学段等方面。在推进区域义务教育均衡发展的过程中,这些都是亟待解决的主要矛盾。虽然桂林市的基础教育尤其是高考成绩在广西壮族自治区范围内处于领先的地位,但与区域义务教育完全均衡发展的理念来比较,还处于“填谷”的阶段,笔者就由此出发,提出在教育均衡语境中教师专业发展的均衡策略。

(一)给男性教师提供更加良好的专业发展环境

近年来,男女教师的比例急剧失衡是桂林市面临的一个重要问题,在全国乃至美、英、澳等国也是一个普遍的现象。上述数据显示,男女教师在专业知识方面没有显著差异,但在专业情意和专业能力方面男教师比女教师低得多,是义务教育发展的一种隐性失衡。在访谈的过程中,大多数中年以上的男性教师都无奈地表示,当年报考师范做教师,大部分原因是师范学校不收学费,并且还发给学生较高的生活补助;年轻一些的男教师表示,报考师范的原因是自己的成绩不是很拔尖,而且教师职业也比较稳定。结合调查和访谈可知,男性教师心甘情愿进入教师行业的比例非常少,对教师职业的兴趣也来源于生活所需,并非发自内心的热爱。这也是为什么男女教师在专业知识方面没有显著差异,而男教师在专业情意方面对教师职业的认同感比较低,并由此观念引起的男性教师在学校当中的能力表现也大多不如女教师,因此,男性教师的专业发展亟需得到深切的关注。虽然“教师的性别对学生的学习态度以及他们对某学科的态度没有影响”^[5],但是,“有充足的理由证明,男教师的存在将给我们的课堂和运动场带来不同,他们将以女教师所不能的方式给男生提供帮助”^[6],“男教师数量的多少与小学中、高段男生性别角色发展在总体水平以及勇敢、乐群、自信、坚强 4 个维度中存在显著差异”^[7]。一颗优秀的种子不可能在贫瘠的土地中茁壮成长,男性教师的专业发展需要提供更加良好的环境,如:提高教师工资待遇,吸引更多的男性教师;对男性教师进行心理辅导,提高教师职业认同感;优化学校人文环境,积极评价男性教师的工作业绩。

(二)提高教师的现代教育技术和课题研究能力

教师专业的发展,并非完全定格在初始就业时,虽然学历作为人力资本的标签,是当前社会对人才进行筛选的一个异常重要的指标,对知识分子尤其是教师的心理影响非常持久,但是可以通过继续教育来提高教师的专业发展,以弥补初始就业学历的不足。从上述数据可知,义务教育教师的继续教育,亟需提高现代教育技术能力和课题研究能力。首先,就现代教育技术能力来看,中专(中师)学历的教师远低于大专、本科和研究生学历的教师,这很可能导致较早就业的教师由于学历偏低、年龄偏大,对现代教育技术的理论和技能认识和掌握得不够充分。因此,需要对他们进行现代教育技术基础能力的培训,包括教育技术的基本理论和基本技能,如教学设计的理论与实践、网络多媒体教学技能等。其次,就课题研究能力来看,具有研究生学历的教师远远高于本科、大专和中专(中师)的。义务教育教师课题研究能力的提高,要遵循一线教师的发展规律,应着重于课题选题能力、课题设计论证能力、运用基本研究方法的能力、课题实践的推进能力、研究报告的规范撰写能力等方面。

(三)制定和执行城乡结合部与农村学校教师专业发展的补偿性政策

“从全国义务教育发展的政策版图看,中部地区处在‘不东不西’的两边不靠状态,形成所谓‘中部凹陷’(也称‘中部塌陷’)现象。其中,中部地区农村义务教育处在区域和城乡差距双重叠加的交汇点上,是‘中部凹陷’的谷底。”^[8]从上述数据可知,城市、县城、乡镇(农村)和城乡结合部的教师专业发展由高到低依次排列,城市教师的专业发展远远地高于其他三者。其中,处于谷底的是城乡结合部的教师,虽然桂林市并不属于严格意义上的中部地区,但是其教师专业发展也呈现出明显的“中部凹陷”,可以说是全国义务教育教师专业发展版图的一个典型缩影。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》强调,“教育公平的主要责任在政府,全社会要共同促进教育公平。……加快缩小城乡差距。建立城乡一体化的义务教育发展机制,在财政拨款、学校建设、教师配置等方面向农村倾斜。率先在县(区)域内实现城乡均衡发展,逐步在更大范围内推进”,明确指出了教育均衡发展的主要责任主体以及首先实现的目标,即县级人民政府要切实担负起农村教育均衡发展的职责,只有这样,才能逐步实现区域义务教育均衡发展。师资的均衡发展是教育均衡发展的基础和重要内容,因此,地方政府要充分重视城乡结合部和农村学校教师的专业发展,在充分调研的基础上制定切实可行的补偿性政策,不但要在编制、人事、特殊津贴、继续教育、职称和聘用等方面给予倾斜,还要对他们进行适当的心理疏导,从根本上建立信心,使其对教师职业的信念更加坚定。

(四)以教研共同体引领专业发展处于瓶颈期和高原期的教师

如果说城乡教师的差异是显性的失衡,那专业发展处于瓶颈期和高原期的教师差异则是另一种隐性的失衡。从新手型教师、适应型教师、经验型教师、骨干型教师、专家型教师和智慧型教师等六个阶段的划分可知,教师专业发展在不同的阶段会出现不同的差异,甚至出现不同程度的瓶颈期和高原期现象。这对于教师个体的专业发展来说是非常不利的。在以往采取的措施中,我们经常见到单纯地以高校教师介入的集中研修方式来促进教师发展,但这不能真正有效地解决实际中大量而具体的问题。因为这样的培训并不能很好地将教育理论与教师的个体经验结合起来。因而,专业发展处于瓶颈期和高原期的教师,需要教研共同体加以引领。教研共同体的成员包括教研员、高校教师和智慧型教师。教研员是“教师专业发展的设计者、促进者和服务者”^[9]。在实践中,教研员通常都是曾经奋斗在教学一线上的优秀教师,是属于“教而优则研”的一类人,他们对教师的专业发展所遇到的各种问题具有切身的体会以及较为成熟的思考,是教师专业发展的引领者。教研员通过日常的听课、评课、课堂教学指导、课题研究指导等具体而灵活的方式与教师进行长期而有效的互动,对教师的教学产生了很大的促进作用。同时,他们还具有部分行政职能,直接影响上级教育行政部门的决策。但是,教研员的理论素养还是比较欠缺,还是需要智慧型教师 and 高校教师进行

介入来加以指导。而且,智慧型教师也是教研共同体中非常重要的力量,在课堂教学等方面的点拨和引领作用同样也是不可或缺。因此,应该通过创造各种条件,使教研共同体中教研员、高校教师和智慧型教师形成合力,共同促进教师的专业发展。

参考文献:

- [1] 叶澜. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京:教育科学出版社,2001:226.
- [2] 韩传信. 论教师专业发展评价的准则与方法[J]. 教师教育研究,2009(2):70-75.
- [3] 陈啸,顾一鸣,万晓花. 关于构建义务教育教师专业化发展评价指标体系的思考[J]. 教育与职业,2011(30):62-63.
- [4] 朱欣欣,张丽珍. 国内外教师专业发展标准研究评析[J]. 国家教育行政学院学报,2008(12):45-50.
- [5] 胡乐乐. 男教师:全球告急[J]. 上海教育,2006(1):34-37.
- [6] 彼得·维斯特. 男生需要男教师的五大理由[N]. 中国教师报,2004-03-17(7).
- [7] 袁德润,许芸. 小学男教师缺失对小学中、高段男生性别角色发展的影响研究[J]. 教学与管理(小学版),2012(2):21-23.
- [8] 阮成武. 中部地区农村义务教育均衡发展的政策路径[J]. 中国教育学刊,2013(12):1-5.
- [9] 卓平. 教研员在教师专业发展中的作用[J]. 人民教育,2003(19):34-35.

Current Situation and Promotion Strategies of the Compulsory Education Teachers' Professional Development in the Context of Educational Balance —— Guilin City as A Sample

QIN Zeyu

(Faculty of Education, Guangxi Normal University, Guilin 541004, China)

Abstract: In this research, the “Survey Scale of Teachers' Professional Development in Compulsory Education” was made and used to evaluate 1800 teachers in Guilin city. With the method of exploratory factor analysis, the author also constructed the factor model and analyzed the teachers' professional development in Guilin. In the research, the author has the following findings. (1) Teacher's professional development in compulsory education in Guilin is a little higher than the average level on the whole. (2) The gender, school location and teachers' educational background have obvious effect on teachers' professional development. (3) The differences are significant in gender, teaching grades, educational background, professional titles, location of school and teaching age etc. But the difference in nationalities is not significant. (4) Divided by teaching age, there are six stages in teachers' professional development: novice teachers, adjusted teachers, experienced teachers, key teachers, expert teachers and intelligent teachers. Based on these findings, the author proposed the following measures. The first is to offer better professional development opportunities to male teachers. The second is to improve teachers' modern educational technologies and topic research abilities. The third is set compensatory policies for the professional development of teachers in the suburban and rural schools. The fourth is to establish a teaching and research community to help teachers stuck in the bottleneck of professional development.

Key words: teacher's professional development; compulsory education; educational balance; compensatory policy; teaching and research community; research capacity

责任编辑 秦 俭