

澳大利亚教师领导力培训的目标定位与实施策略

——基于“为澳大利亚而教”培训项目的分析

麦爱弟

(广东科贸职业学院 管理学院, 广东 清远 511500)

摘要:教师领导力是促进学生提高学习成绩和学校持续发展的关键因素之一。澳大利亚十分重视教师领导力的培训和提高,积极探索提高教师领导力的有效途径,推行“为澳大利亚而教”(Teach For Australia,简称 TFA)教育改革计划,针对处于不同发展阶段的教师角色定位和职业需求分别推出了“领导力发展项目”“未来领袖项目”“学会领导项目”。“领导力发展项目”的目标是培养优秀教师和推动未来教育改革的领导者。“未来领袖项目”希望通过开发教师的领导潜力、发展教师的领导才能,加强澳大利亚薄弱学校的领导人才梯队建设,持续推动教育创新。“学会领导项目”旨在建立一支高质量的学校领导者队伍,帮助薄弱学校实现教育变革。澳大利亚教师领导力培训的主要策略包括:实行严宽相济的招募筛选机制,设计针对性较强的领导力培训内容,采取实践取向的教师培训模式,提供全方位的专业指导和支持体系。澳大利亚教师领导力培训的实践经验值得借鉴。我国应重视教师领导力培训,通过扩大教师领导力培训项目的覆盖面、构建“理论引领—实践内化—总结反思”一体化教师领导力培训模式、开发注重协作与共享的培训方式等途径来改进教师培训工作,全面推进高质量教师队伍建设。

关键词:教师领导力;教师培训;实践取向;专业支持体系;“为澳大利亚而教”培训项目

中图分类号:G53 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)02-0106-13

基金项目:华东师范大学基本科研业务费研究项目“卓越教师培养课程建设的国际经验研究”(43800-20101-222457),负责人:王艳玲。

作者简介:麦爱弟,教育硕士,广东科贸职业学院管理学院辅导员。

“教师领导力”(Teacher Leadership)兴起于20世纪80年代的美国,是一种新型的学校领导力理论,其核心在于教师影响他人以促进学校改革或改善教育实践的过程^[1]。相关研究表明教师领导力不仅能有效提升教师共同体的专业水平,而且能促进学校的持续性变革与发展^[2-4]。开发教师领导潜能已成为国际教师教育研究的重要议题。提升教师领导力也应成为新时代我国教师教育改革的重点目标之一,这是因为“在建设社会主义现代化教育强国的进程中,激发教师领导力是实现教育内涵

式发展的重要途径”^[5]。然而,当前我国的教师领导力培训尚处于起步和探索阶段,将教师领导力纳入教师培训体系的意识薄弱,针对教师领导力的培训活动或项目甚少,因而有必要了解和学习国外提升教师领导力的有效途径。

目前,许多国家实施了多项颇有成效的教师领导力培训计划。澳大利亚推行“为澳大利亚而教”(Teach For Australia,简称 TFA)计划,积极探索提高教师领导力的有效途径,并推出了3个培训项目:一是“领导力发展项目”(Leadership Development Program),即通过派

遣志愿者教师(associates)到薄弱学校^①担任两年教职,为课堂、学校和社区带来积极的变革,让所有澳大利亚学生都能接受优质教育;二是“未来领袖项目”(Future Leaders Program),即澳大利亚教育、技能和就业部(Department of Education, Skills and Employment, 简称 DESE)通过 TFA 组织实施的一项领导能力发展试点项目,也是澳大利亚政府于 2019 年 5 月发布的“我们的优质教育计划”(Our Plan for Quality Education)的组成部分,现已获得 750 万美元的政府资助^[6];三是“学会领导项目”(Teach to Lead),其培训对象为在薄弱学校工作且正在担任学校领导职务(至少 1 年)的教师。澳大利亚在教师领导力培训方面取得了较好的成效,其成功的培训经验为我国建立完善的教师领导力培训体系提供了有益的启示。

一、“为澳大利亚而教”教师领导力培训项目的设计背景

(一)提升教师领导力是缩小澳大利亚教育地区差距的重要途径

在澳大利亚,发达地区和非发达地区学生的学业成就差距甚大。北领地(Northern Territory)位于澳大利亚大陆北部,是澳大利亚唯一由土著人自行管理的区域,也是澳大利亚经济排名最低的州。根据《澳大利亚国家评估计划读写和算术:2019 年度报告》(National Assessment Program Literacy and Numeracy: National Report for 2019),北领地的三年级学

生在阅读、写作、拼写、语法和标点符号、算术方面的测试达标率(即达到或高于国家最低标准)分别为 72.7%、72.3%、66.0%、69.7%、74.2%,远低于其他 7 个州/领地的测试达标率(见表 1)^[7]。这表明偏远地区的学生在基本学习素养方面的表现远不如发达地区的学生。这种教育劣势造成的学业成就差距通常会在学生接受教育的过程中不断扩大。

领导力是一套能够将愿景转化为现实的技能和行为,可以动员他人积极致力于教育变革^[8]¹⁰。这意味着高质量的学校领导可以使教师在专业学习和成长的过程中积极地与其他人一起交流和分享专业知识、技能和经验,可为澳大利亚年轻人的茁壮成长创造最佳条件。因此,发展教师领导力对提高学校的办学效率^[9]、改进教师的教学行为^[10]、推动学校变革^[11]至关重要。教师领导力被认为是影响学生学业成就的关键因素之一^[12]。有研究表明,在影响学生学业成就的所有校内因素中,教师领导力的重要性仅次于课堂教学^[13]。“未来领袖项目”的主任乔治·斯旺(Georgia Swan)曾言:“加强位于澳大利亚城市边缘地区和偏远地区的学校的领导梯队建设对所有学生的未来发展至关重要。”^[14] TFA 将提升教师的领导力视为解决澳大利亚教育发展差距悬殊问题的重要途径,希望通过提供教师领导力培训项目,让每个教师都能成为未来教育变革的推动者和领导者,进而确保澳大利亚教育系统为所有年轻人提供优质和公平的教育。

表 1 2019 年澳大利亚各州/领地三年级学生在国家评估计划中的测试达标率^[7]

指标	阅读达标率 (%)	写作达标率 (%)	拼写达标率 (%)	语法和标点达标率 (%)	算术达标率 (%)
新南威尔士州	96.6	97.3	94.3	95.6	96.1
维多利亚州	96.6	96.6	94.7	96.0	96.4
昆士兰州	96.0	96.2	93.0	95.1	95.2
西澳大利亚州	95.6	96.3	92.2	93.7	95.2
南澳大利亚州	94.6	95.1	91.7	93.5	94.4
塔斯马尼亚州	94.6	95.8	89.4	93.4	95.5
首都领地	96.0	96.3	92.1	95.8	96.8
北领地	72.7	72.3	66.0	69.7	74.2

① 此处的“薄弱学校”指处于城市边缘地区(outer regions)、农村地区、偏远地区(remote regions)的学校,或社区社会教育优势指数(the Index of Community Socio-Educational Advantage, ICSEA)低于 1 000 的学校。ICSEA 中的值对应各学校学生在国家评估计划——读写和计算(NAPLAN)中的测试成绩。一般而言,ICSEA 值的计算范围为 500~1 300,中位数为 1 000。ICSEA 值越大,说明该学校的教育实力越强。资料来源:Australia Curriculum, Assessment and Reporting Authority. Guide to understanding 2012 *Index of Community Socio-educational Advantage* (ICSEA) values[EB/OL]. [2022-12-31].https://docs.acara.edu.au/resources/Guide_to_understanding_2012_ICSEA_values.pdf.

(二)澳大利亚教师领导力培训的实际状况不容乐观

由于澳大利亚教育当局未深刻意识到提高教师领导力的重要性和必要性,许多教师并未获得贴合实际情况的、符合需求的领导力培训,进而帮助他们出色地发挥领导作用。根据2013年的 TALIS 报告^[15]和2018年的 TALIS 报告(卷 I)《作为终身学习者的教师和学校领导》(*Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*)^[16],澳大利亚教师接受的专业发展培训主要涉及以下主题:课程知识、学科知识和学科理解、学科教学能力、跨学科教学技能、ICT 教学技能、针对特殊需求学生的教学方法、学生行为和课堂管理、学生评估实践、学生评估的分析和使用、家校合作、多元文化或多语言环境下的教学、与来自不同文化或国家的人交流的技巧、个性化的学生学习方法。可见,从2013年到2018年,澳大利亚教师专业发展的培训主题少有涉及教师领导力的。此外,在2018年的 TALIS 报告中,约48%的教师指出其接受过学校管理与行政方面的培训^[16]。同时,只有43%的澳大利亚校长表示他们在担任校长之前接受过正式的教学领导培训,这明显低于经合组织(OECD)54%的平均水平^[17]。由此可见,在澳大利亚,教师领导力培训并没有受到足够的重视,实际培训状况不容乐观。

二、“为澳大利亚而教”教师领导力培训项目的目标定位

在追求卓越且公平的教育目标指导下,TFA 的教师领导力培训项目一方面注重未来领导者的培训数量、质量和多样性,充实丰富领袖型教师人才储备库,这也是有效的领导力发展战略的重点;另一方面注重加强学校领导者的领导才能,整体优化学校领导班子的领导质量,为薄弱学校的可持续发展带来持久的影响。

(一)促进学校教育公平

TFA 希望通过“领导力发展项目”消除教育不平等现象,打破恶性循环,提升澳大利亚

整体教育质量,不断促进社会变革。因此,该项目的培训目标是将志愿者教师培养成优秀的课堂教师和推动未来教育改革的领导者。

(二)储备学校领导人才

TFA 提出“未来领袖项目”的政策目标是通过向具有领导潜力的优秀教师提供针对性的领导能力培训,为薄弱学校提供和储备更多优秀的学校领导者。具体而言,该项目希望达到以下3个培训目标:第一,提高薄弱学校的学校领导培训和发展质量;第二,引导薄弱学校的优秀教师成为学校领导者(包括校长);第三,充实具有较高领导才能的领袖型教师人才库,以便及时补充空缺的领导岗位。为此,“未来领袖项目”为薄弱学校的优秀教师提供专门的领导力培训,发掘优秀教师的领导才能,开发优秀教师的领导潜力,增强优秀教师的事业心和责任感,促进澳大利亚薄弱学校的领导人才梯队建设,推动长期的教育变革和创新,实现帮助“所有澳大利亚年轻人成为自信和有创造力的人、成功的学习者、积极和有见识的社区成员”^[18]的国家教育目标(见图1)。

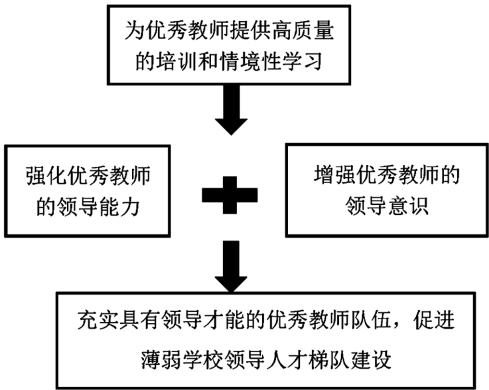


图1 “未来领袖项目”预期目标

(三)加强领导队伍建设

TFA 开展“学会领导项目”是为了加强薄弱学校领导队伍建设,以帮助薄弱学校实现真正的教育变革。此外,TFA 希望“学会领导项目”的培训对象达到如下具体目标:一是高效地发挥学校领导者的领导效能,从而促进学生的成长;二是发展领导技能和丰富领导经验,从而成为更高级别的学校领导职位的候选人;

三是促进教师群体共享学习经验,形成一个相互支持的学习共同体,从而促进教师自身的持续发展。

三、“为澳大利亚而教”教师领导力培训项目的实施策略

(一)建立严宽相济的招募筛选机制

为培养卓越的领导型教师,TFA 实行严宽相济的招募筛选机制。其中“严”主要体现在 2 个方面:一是设置了严格的招聘程序,采用多种方式考核申请者是否达标;二是制定了严格的筛选标准,全面评价申请者的参与动机和综合能力,重点考察申请者的领导潜能。严格的准入机制在一定程度上可以避免浪费项目资源和申请者的时间,真正为学校培养杰出的教师领导者。而“宽”同样体现在 2 个方面:第一,TFA 的招募选拔坚持公平、无歧视的原则,鼓励有志于实现教育公平的人士积极参与其中,并适当照顾他们的特殊需求;第二,TFA 可以根据申请者的特殊情况合理调整招聘流程,一方面确保所有申请者都有机会参加满足其多样化需求的领导力培训计划,另一方面确保所有申请者在甄选过程中均受到公平公正的待遇。

1. 制定严格合理的遴选程序

TFA 极力寻求有远大职业目标、致力于实现教育公平、拥有成长型思维的教师领导者。因此,TFA 设计了含有多个考核阶段的遴选程序,且采用灵活多样的考核方式,目的是确保申请者有机会充分展示自己的能力和品质。例如“领导力发展项目”的甄选程序共包括在线申请、面试、选拔 3 个阶段:在线申请阶段,申请者需要阐述过去的经历以及参加该项目的缘由;面试阶段,开展面试旨在更全面地掌握关于申请者的教育经历和培训动机等信息;选拔阶段,其中选拔日(selection day)的面试包括一对一访谈、小组活动(小组练习和小组汇报)、问题解决测试和试讲课。

“未来领袖项目”的筛选过程共包括 6 个阶段。第一,在线申请阶段。此阶段主要的任务

是了解申请者的成长背景、教育经历和教育目标。TFA 希望了解发生在申请者课堂上的正面故事、申请者已学习过的课程和已掌握的技能以及申请者参加该培训项目的目标,以便能够支持申请者朝着其领导目标前进。申请条件包括:K-12 教育工作者有至少 2 年的教学经验;来自澳大利亚西澳大利亚州、新南威尔士州、昆士兰州和北领地的薄弱学校,同时有着继续在澳大利亚薄弱学校任教的意向;具备领导素质和潜力,渴望提升自身的领导能力和成为学校领导者,提高自身的教育影响力。第二,校长“背书”(endorsement)阶段。在这一阶段,申请表必须有校长的签名,同时校长必须提供有关申请者的教学表现和领导技能的信息。这样做的目的在于:一是使 TFA 进一步了解申请者是否适合参加该培训项目;二是使校长了解申请者在培训中的角色和责任,确保申请者在培训过程中持续得到校长的支持和帮助,这对于确保申请者及其学校从“未来领袖项目”中取得成效至关重要。第三,虚拟选择集中(virtual selection centre)阶段。在此阶段,申请者需要和来自全国各地的学校领导者进行线上会面,同时申请者还需要参加“情景面试”活动(scenario-based activity),以便 TFA 进一步了解申请者的技能和思维方式。第四,优势测试(strengths test)阶段。此阶段的主要目的是了解申请者的优势和劣势,以便 TFA 制定出更符合申请者发展需求的培训内容。第五,小组汇报(group debrief)阶段。在此阶段,每个小组需要汇报小组成员的共同点以及从彼此身上学习到的东西,以帮助申请者进一步完善自己的培训学习计划。第六,与“领导力教练”交流阶段。在此阶段,申请者需要与专业的“领导力教练”会面谈话。TFA 通过此次对话进一步了解申请者的成长经历、教育经验、社区(特指任教学校所在的社区)影响力以及培训学习计划。

“学会领导项目”的甄选程序分为在线申请和选拔活动(selection event)2 个阶段。在第

一阶段,申请人应提交的材料包括个人简历和申请表。申请者需在申请表上填写基本的个人信息,同时需回答与申请者的领导表现相关的3个问题,具体涉及申请者最骄傲的领导成就,申请者是如何发现、处理、看待领导过程中的错误,申请者在领导教师团队的过程中面临的问题、处理方法及结果。第二阶段的面试形式包括一对一访谈和角色扮演(role play scenario)等。

TFA 对申请者的筛选不像传统方法那样严重依赖申请者在纸笔考试中的卷面成绩,而是通过一对一访谈、小组汇报、行为面试和“情景面试”等严格且多样的考核手段了解申请者的成长背景、教育经历、个人品行,以及测试申请者的沟通交流能力、语言表达能力、团队合作能力、解决问题的能力等重要能力。

2. 设立严格且全面的甄选标准

TFA 设立了严格而全面的甄选标准,着重考察所有申请者的综合素质和整体能力,体现

了高度的“择优性”。例如,“领导力发展项目”设计了一系列考察问题来评估申请者是否拥有卓越的教师领导者应具备的8项主要能力(见表2)。遴选的首要条件是申请者相信教育是推动社会进步的关键力量,愿意投身到实现澳大利亚教育公平的事业之中。换言之,TFA想挑选的是发自内心地热爱教育事业,从内心深处认同TFA核心理念的“同路人”。总的来说,TFA 主要从内在素质和外在能力2个方面来评判申请者与教师领导力培训项目的匹配度。在内在素质方面,TFA 非常重视申请者的道德品质,如乐于奉献、坚忍乐观、勇于挑战、谦逊自重、尊重他人等品质。在外在能力方面,TFA 尤为注重考察申请者的领导能力、沟通能力、影响他人的能力、团队协作能力、策划能力、组织能力、解决问题的能力、环境适应能力等主要能力,从而判断申请者是否具备领导者的号召力、感染力和影响力。

表 2 申请者应具备的主要能力及 TFA 要求考察的相关问题^[19]

主要能力	考察的相关问题
1 领导能力和显著成就	(1)在大学课堂教学和社会实践中,你是否获得了显著的、可量化的成就 (2)你是否竭尽所能地展现自己的领导才能、争取卓越的领导成就
2 教育使命感和教育信念	(1)你是否渴望改善所教学生的学习和生活 (2)你是否坚定地相信教育的力量是促进社会正义的力量
3 沟通和影响能力	(1)你是一个逻辑清晰且充满自信的沟通者吗 (2)你具备影响和激励他人的能力吗 (3)你是一个成熟且具有良好风度的人吗 (4)你是一个积极的倾听者吗
4 解决问题的能力	(1)你是否能够批判性地思考、分析问题 (2)你是否积极寻找相关的问题解决方案
5 组织和策划能力	(1)你是否能够有效地策划、组织教学活动,以便在截止日期之前完成 (2)你是否能够及时调整、优化教学活动
6 抗挫能力	(1)你是否有不服输的精神和乐观精神 (2)你是否愿意努力去克服困难 (3)你喜欢挑战吗 (4)你渴望成功吗
7 处事能力	(1)你是否具备谦虚处事的意识 (2)你是否具有同理心和尊重他人的意识 (3)你希望你在人群中是最出众的吗
8 学习和自我评价能力	(1)你是否具有努力拼搏、争取成功的动力 (2)你愿意向他人学习吗 (3)你是否在寻找向他人学习的机会 (4)你是否认同你需对自己目前的教学表现和领导表现承担大部分责任的说法

(二)设计针对性较强的领导力培训内容

为提高领导力培训的实效性,TFA 根据培训对象的身份特征和培训目标有针对性地设计领导力培训的内容。例如,“未来领袖项目”旨在挖掘优秀教师的领导潜力、发展优秀教师的领导才能和培养优秀教师的领导信心,因而其培养计划围绕以下 5 个方面来培养教师的个人领导力和塑造教师的领导思维。5 个方面包括“自我领导力”(self leadership)、“技术专长”(technical expertise)、“关系型领导力”(relational leadership)、“建立关系并影响他人”(building relationships and influencing others)、“系统思维”(systems thinking)。其中,“自我领导力”是指领导者表现出自我意识和他人意识。领导力中的自我意识可称为“领导意识”,主要包括领导者对自己的了解程度、对他人如何看待自己的认识以及如何处理由此引起的互动。强大的自我意识是加强领导技能的重要基础,有助于提升领导效力。他人意识,通常也称“社会意识”,是指领导者能够观察和了解他人,并相应地作出回应。鉴于领导力与人息息相关,强烈的他人意识是领导者应具备的基本意识。具备这种特质的领导者通常会更加善于倾听和强调对话,根据情况调整领导风格和灵活处理问题,了解组织文化及其对团队的影响,重视他者的存在及影响,容易感同身受,从而展示出强大的影响力和说服力。“技术专长”是指领导者注重了解技术专长的重要性,并承认专业角色和所处环境对领导力发展至关重要。“关系型领导力”是指领导者表现出对第一民族(澳大利亚原住民和托雷斯海峡岛民)的知识、原则、观点和生存方式的深刻理解。这表明 TFA 认为未来学校领导者需要具备文化理解和认同能力,尤其要注重理解和认可土著文化。“建立关系并影响他人”是指领导者明白建立同事关系、倾听和理解他人观点的重要性。领导者通过建立信任、听取他人观点以及加深对教师、学生和社区的了解来为教师增权赋能,有助于提升其领导学

校管理与变革的能力。“系统思维”是指领导者将关注点从校内扩展到社区,将教育的多个方面视为相互联系、发展变化的有机整体的思维方式。由此可见,“未来领袖项目”希望帮助培训对象提升在引领教学、发展自我和影响他人、引领创新和变革、领导学校的管理、加强与社区互动和合作等方面的领导技能。

此外,“学会领导项目”以 TFA 根据指导性文件《澳大利亚校长专业标准和领导力纲要》(*Australian Professional Standard for Principals and the Leadership Profiles*)制定的“领导能力框架”(Leadership Competency Framework)为依据,设计培训内容,构建培训体系。该“领导能力框架”提出了“领导自我”“领导他人”“领导学习”“领导变革”4 个重点发展领域,以及优秀领导者应具备的 16 项能力和 47 种行为习惯^[20]。在此框架下,培训内容具体涉及“如何建立一支优秀的教师团队”“如何引领教师团队持续提升专业素养”“如何鼓励教师团队为实现共同的愿景而努力奋进”“如何考察教师的表现并提供高质量的反馈,以支持教师改进教学实践”“如何制定学校的发展战略规划”“如何利用数据来制定目标、改进计划及完善行动”“如何提供具有广泛影响力的教师专业发展机会”“如何进行具有挑战性的对话”“如何提高抗挫能力和适应能力”“如何提高自我意识”等主题(如图 2 所示)。总的来说,TFA 期望培训对象通过“学会领导项目”掌握一些有助于有效发挥领导核心作用的重要技能,如制定战略的能力、指导他人的能力、开展具有挑战性对话的能力、建立高效能的教师团队的能力,以及敢于担当、积极进取、善于洞察、科学决策等优秀的领导品质。

(三)采取实践取向的教师培训模式

TFA 的教师领导力培训项目采用临床实践的教师培养模式,强调实践与理论并重的指导思想,注重“学、做、思”三者相结合,形成了具有实践取向的学习模式,即注重“学习理论知识—在相关指导下训练—在真实的教育场

景中实践—反馈与反思—反复实践和反馈—评估学习成果”的强化学习模式(见图 3)。“在真实情境下针对所学有意识地开展相关的实

践活动能够促进习得”^[21],同时“结合反馈进行有意识的反复练习能够强化和提高学习者习得的技能”^[21]。

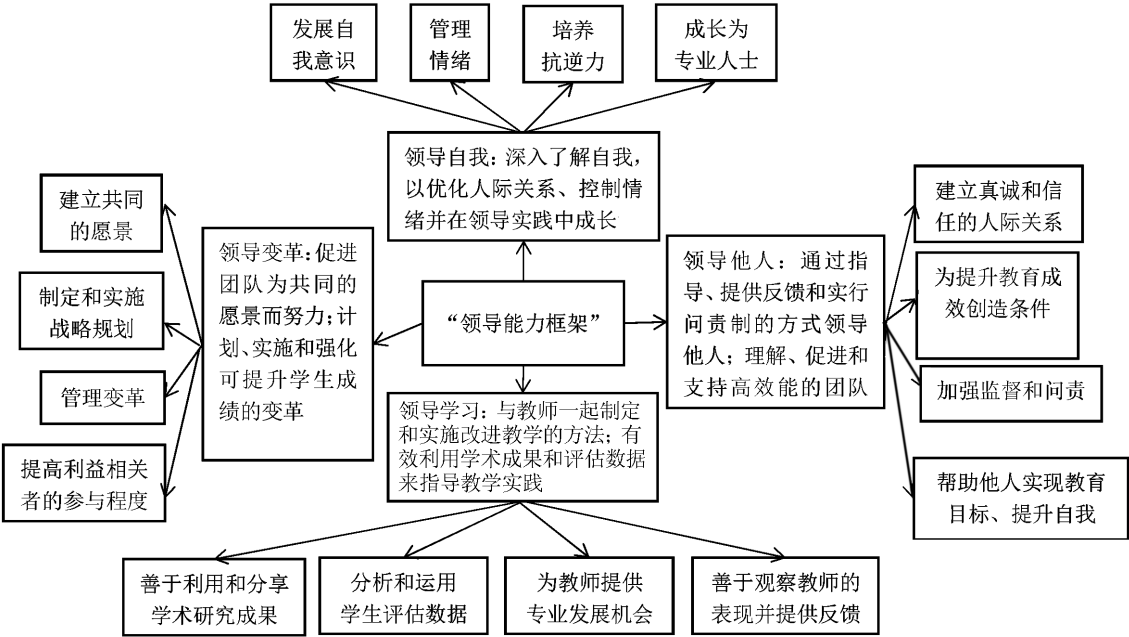


图 2 “领导能力框架”及主要内容

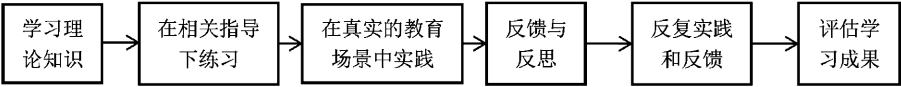


图 3 实践取向的强化学习模式

例如,在“领导力发展项目”的职前集中强化培训阶段,志愿者教师在完成一系列线上课程、面授课程和自主学习课程(self-directed learning)后,需要到中小学校实习 10 天,感受真实的课堂教学环境,并通过亲身实践获得第一手教学经验(hands-on teaching experience)。在教学期间和放假期间,志愿者教师还须通过在线学习、工作坊、导师辅导、讲座等线上线下相结合的方式学习与“教学与领导力发展”相关的主题课程。这些主题通常包括“个人领导力”(personal leadership)、“学习和发展”(learning and development)、“有目的地准备”(preparing purposefully)、“有效实施”(implementing effectively)、“专业参与”(engaging professionally)、“识字和计算能力”(literacy and numeracy)、“促进幸福”(promoting well-being)等。主题课程结束后,志愿者教师被要求将习得的知识和技能应用到教学实践中,而

TFA 会根据志愿者教师的课堂教学改进情况,评估志愿者教师的学习效果。这种边学习边实践的方式,有利于志愿者教师将学习到的教学知识和教学技能应用到实际的教学场景中,从而快速提升教学质量。

为培养优秀教师应具备的领导能力,“未来领袖项目”根据教师的职业需要设计具有针对性的领导力发展计划,提供线上远程学习课程、强化工作坊(intensive workshop)、校本创新项目(school-based innovation project)、一对一的领导力辅导等培训活动,为教师营造包容性强的学习环境。强化工作坊主要在学校假期开展活动,共分为 3 个阶段进行:4 月进行第一次强化培训(3 天),7 月进行年中强化培训(3 天),9 月进行最终强化培训(3 天)。理论知识的学习必须与实践能力的提升相结合。因此,TFA 要求培训对象根据在培训期间掌握的领导知识和领导技能在任教学校或学校所在的

社区开展一个以提高学生成绩为目标的创新项目。对于培训对象而言,这既是一个情境化的、工作嵌入式(job-embedded)的知识转化和应用机会,也是一个积累领导经验的机会。对于培训对象所在学校而言,这是一个在学校形成一种鼓励每个人有意识地把自己视为领导者并参与领导活动的文化氛围的机会,有助于提高教师个人在未来担任领导职务的可能性。整体而言,每个教师都需要投入大约 150 个小时来完成各项培训任务,包括每周平均 2 个小时的线上学习和为期 9 天的强化工作坊学习活动(共 70 个小时的线下学习)^[22]。

(四)提供全方位的专业指导和支持体系

2018 年 TALIS 调查发现,澳大利亚只有 37% 的新手教师表示刚入职时学校为其指派过学校导师,这意味着每 10 名新手教师中就有 6 名没有导师^[17]。可见,接受指导的新教师比例较低。导师指导是培养教师和提高学生成绩的关键因素。有研究发现,新教师从和谐的师徒关系中可获得一系列好处,包括情感支持、信心增强、自我反思能力提高、解决问题的能力增强、课堂管理实践逐步规范(norms)^[23]。因此,为增强培训对象的组织支持感,TFA 建立了全方位的专业指导体系和发达的专业支持体系。在教师领导力培训项目开展期间,TFA 为志愿者教师、新手教师和学校领导者指派了“领导力顾问”,在巩固领导技能、转变传统思维方式、转化学习成果等方面给予个性化的帮助和支持,引导培训对象发展自己的领导才能。在“领导力发展项目”中,TFA 为志愿者教师提供了全面的指导和支持系统(见图 4),以帮助志愿者教师提升专业发展能力,顺利完成 2 年的支教,并为他们提供健康服务和福利。首先,在“教学与领导力发展”培训阶段,TFA 为志愿者教师安排了教学和领导顾问(teaching and leadership advisers),其主要职责是为志愿者教师提供严格的一对一辅导、定期课堂观察和人文关怀,以指导志愿者教师成长为优秀教师和领导者。其次,TFA 还为志愿者教师

安排来自澳大利亚天主教大学(Australian Catholic University,简称 ACU)的学业导师(academic mentor),在整个硕士学位课程教学中为志愿者教师提供支持和监督,指导其达到“澳大利亚教师专业标准”(Australian National Professional Standards for Teachers)的基本要求。再次,TFA 还为志愿者教师指派在校导师(in-school mentors),即任教学校中教学经验丰富的教师,提供日常教学实践支持,并协助志愿者教师融入学校和当地社区的生活。同时,志愿者教师还能与由往届志愿者教师组成的“为澳大利亚而教”社区和“为所有人而教”(Teach For All)网络联系,共同讨论国际教育和课堂最佳实践(classroom best practice)、学校领导、社会创新和相关政策等教育和社会话题,以及如何获得有效的正向情感支持。另外,不论项目学校在哪个地区,志愿者教师都可以访问所有澳大利亚天主教大学学生服务平台,获取课程和评估建议、行政支持以及健康服务和相关福利。综上所述,TFA 为志愿者教师提供了全方位的专业指导和支持体系,使志愿者教师不仅能够得到教学和领导力顾问、学业导师、在校导师的教学实践和领导力指导,而且还能与其他志愿者教师交流和讨论一些教育话题和社会话题,从情感上相互支持。

此外,“未来领袖项目”注重为新教师提供基于其独特优势和教育志向的个性化指导(individualized coaching)。在指导的过程中,“领导力教练”在巩固领导技能、挑战传统思维方式、转化学习成果等方面给予新教师帮助和支持。建立同伴网络(peer network)是专业学习的核心要素之一,同伴网络可以增加培训对象的社会资本,提高跨文化沟通能力,并为个人寻求他人帮助提供良好的机遇。因此,TFA 在项目实施过程中非常注重同伴网络的建设,即将新教师与其他才华横溢且充满激情并在相似背景下工作的教育者建立联系,努力创造让其能一起合作和学习,分享彼此的学习成果、教育想法和最佳教学实践的机会,从而达到共

同成长的目的。TFA 还为新教师提供“情境化支持”(contextualized support),即提供与新教师所在学校和地区正面临的特殊机遇和挑战

密切相关的支持。每个新教师都会收到由“未来领袖项目”团队开发的、可以在学校之间共享的教学工具和教学资源。

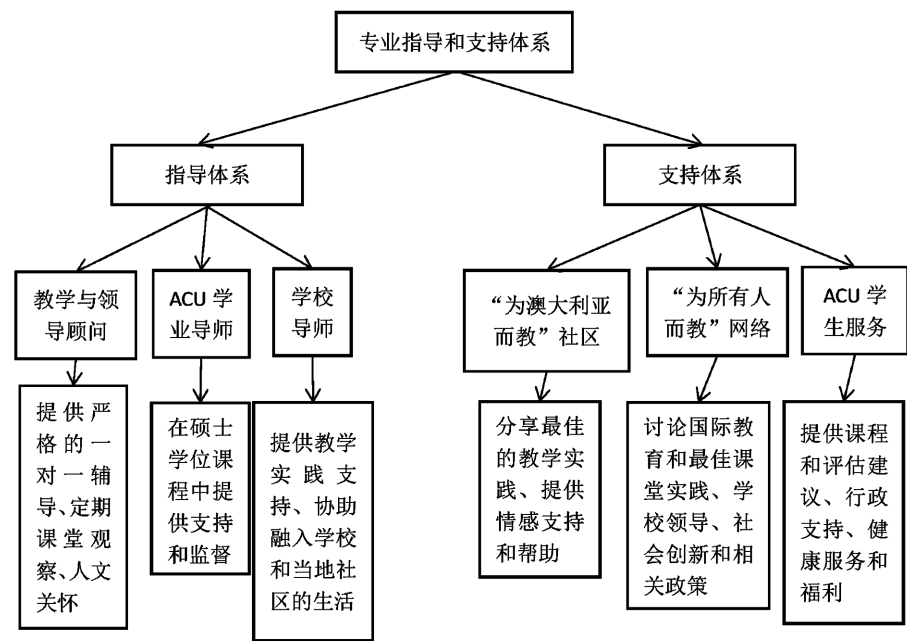


图 4 TFA 志愿者教师指导和支持系统

四、“为澳大利亚而教”教师领导力培训项目的实施效果

迄今为止,TFA 的“领导力发展项目”已实施 12 年,共培养了 1 120 名志愿者教师,受惠学生人数约 37 万^{[24]2-3}。首先,在志愿者教师的个人能力方面,81%的校长认为志愿者教师具有较高的教育热情和强烈的教育使命感以及奉献精神,并且具备出色的教学能力^{[25]15};60%的校长认为志愿者教师的领导潜力超过一般的新任教师;20%的校长认为志愿者教师的领导潜力稍强于一般的新任教师^{[25]11}。可见,绝大部分校长认为志愿者教师拥有较高的领导素质。其次,就该项目的影响力而言,89%的校长认为志愿者教师为学校带来了积极的影响;75%的校长表示志愿者教师正在改进对学生非学术能力和社会情感(socioemotional outcomes)的培养^{[24]10}。另外,调查还显示:在离职(结束两年的支教生涯)的第一年,约有 22%的志愿者教师在教育行业担任领导角色,而在离职的第五年,这一比例为 28%;在离职的第三

年,约有 5%的志愿者教师担任校长助理(assistant principal);在离职的第四年,约有 3%的志愿者教师担任校长这一领导角色,而在离职的第五年,这一比例升至 6%左右^{[25]17}。可见,不少志愿者教师在离职后继续以领导者的身份推动教育事业的发展。尽管“领导力发展项目”取得了积极的成效,但是还存在志愿者教师的教学实践与其接受的教学硕士课程之间的融合有待提高、TFA 提供的领导力支持不够充分、培训效果评价方式的多样性不足等问题。

2021 年,DESE 委托有关机构对“未来领袖项目”进行了持续性的评估。相关数据表明:在 2020 年的所有培训对象中,38%的教师提高了管理和领导变革的能力;40%的教师提高了处理冲突的能力;49%的教师提高了团队管理的能力;57%的教师提高了应对压力的能力;83%的教师表示自己已经为担任学校领导角色做好了准备;约 40%的教师培训结束后被提升到领导岗位或更高的领导职位^{[8]4}。此外,还有数据表明:85%的教师提出校本创新项目提高了他们的领导能力,而 81%的合作学

校校长一致认为,校本创新项目有助于提高学校学生的学习成绩;100%的教师认为一对一领导力培训辅导和“情境化支持”直接推动了他们的领导力实践,而94%的教师认为“领导力教练”在帮助他们改进学校工作方面作出了贡献;88%的教师指出“同伴网络”与他们作为有抱负的领导者的需求相关^{[8]8-9}。此外,“未来领袖项目”也得到了来自培训对象、学校校长、“领导力教练”等人的良好反馈。一位接受过培训的教师指出:“‘未来领袖项目’是一个可以积累领导知识和提升领导信心的培训计划。作为一名领导者,我觉得自己更有能力去支持他人并为所有人提供包容性强的和令人兴奋的教育。”^[13]曾担任“领导力教练”的加里·奎因(Gary Quinn)也指出:“通过参加‘未来领袖项目’,项目成员可以获得高水平的专业学习,习得成功领导者所具备的技能,并能得到来自经验丰富的‘领导力教练’的支持。我向任何渴望成为学校领导者的人强烈推荐这个计划。”^[13]总的来说,“未来领袖项目”拓宽了为薄弱学校培养领导者的渠道,提高了教师领导力的培养质量,在解决薄弱学校缺乏高水平的学校领导者这一问题的过程中正在发挥正面的影响作用。

自2016年实施以来,“学会领导项目”已为133名来自薄弱学校的学校领导者提供了有效的领导力培训^{[24]3}。在2020年接受培训的学校领导者中,100%的人认为该培训项目提高了他们的领导能力;95%的人认为该培训项目帮助他们做好了更好地履行学校领导职责的充分准备;94%的人认为该培训项目比其他领导力培训活动更能提高他们的领导能力^{[24]14}。综上所述,TFA为教师提供了符合发展所需的、持续的、高质量的教师领导力培训,这不仅全面提升了教师的领导素养和领导才能,而且增强了学校领导者更好地发挥学校领导作用的自信心,因而得到了澳大利亚政府的持续关注和支

五、“为澳大利亚而教”教师领导力培训项目的启示

(一)扩大教师领导力培训项目的覆盖面

如前所述,“领导力发展项目”“未来领袖项目”“学会领导项目”的培训对象分别为毫无教学经验的志愿者教师、处于教师职业生涯前2~5年的新手教师、担任学校领导职位至少1年的教师。可见,TFA根据处于不同职业发展阶段的教师的特征和职业需求设计和实施了更具针对性的领导力培训项目。但是在国内,受传统观念的影响,教师领导力培养对象单一。虽然骨干教师群体被学者们广泛认定为中国的领导型教师^[26],但是在教育行政部门人员的眼中,只有教导处主任、副校长和校长等拥有头衔的中层干部才算得上是领导。因此,一般而言,只有副校长和校长才有机会接受领导力培训。另外,虽然有些教师没有担任行政职务,未获得优秀教师荣誉称号,但是他们的教育行为和教育思想在某种程度上影响着其他教师。然而,学校和教育行政部门都忽视了对这些教师领导力的培养。可见,我国教师领导力培养的对象单一,领导力培训的覆盖面过于狭窄。

“教师领导力是不断发展的专业态度、专业知识和专业技能的‘组合’”^[27],也是涵盖前瞻力、感召力、影响力、控制力和决断力等领导能力在内的能力体系^[28]。事实上,提升教师领导力的过程就是发展教师专业素养的过程,而且培养领袖型教师是现今教师专业发展的大趋势^[29]。因此,每个教师都需要接受教师领导力培训。相关部门在制定教师领导力培训计划的时候,应考虑扩大教师领导力的培训范围,将新教师、骨干教师等视为领导力培训的重要对象。

(二)构建“理论引领—实践内化—总结反思”一体化教师领导力培训模式

如前所述,TFA的教师领导力培训项目要求培训对象将抽象的教学理论知识和领导理

论知识与教学实践和领导实践相结合,具有鲜明的“临床实践”特征。“实践—反馈—反思”的循环学习过程有利于帮助培训对象真正做到将相关领导知识和领导技能“内化于心、外化于行”。这也符合从关注“理论”转向关注“实践”的国际教师教育模式变革趋势^[30]。然而,受传统培训观念的影响,我国的教师/校长领导力培训存在如下问题:第一,以理论知识的传授为主;第二,授课内容与培训对象所在

学校的实际情况相脱节;第三,培训形式以大班授课、专家讲座和视频网络授课为主。这些问题导致培训对象的参与不足,实践感和体验感不强,教师/校长领导力培训收效甚微。因此,走向实践应该成为我国教师/校长领导力培训的应然追求和实然样态。我国的教师/校长领导力培训可以尝试构建“理论引领—实践内化—总结反思”一体化的教师领导力培训模式(见图5)。

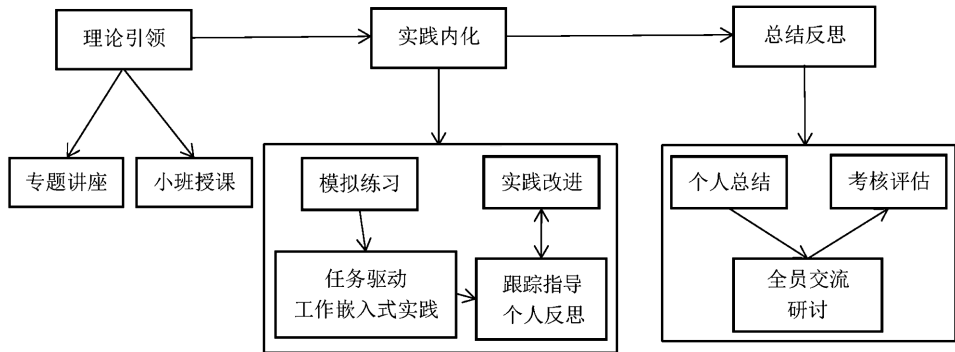


图5 “理论引领—实践内化—总结反思”一体化教师领导力培训模式

(三)开发注重协作与共享的培训方式

不少学者的研究指出,合作能力是教师领导力的关键能力之一^[31-33]。此外,众多研究表明教师协同合作是开发教师领导力的重点。有研究者指出同事之间强有力的关系网是确保教师领导力获得开发的重要支柱^{[34]49}。有研究发现教职工的合作程度与教师领导力的提升程度存在正相关关系^[35]。通过协同合作,教师不仅能够创造出新的知识,而且能够实现知识的转换,共同提高专业能力^{[34]117}。合作建立在合作探究和信息共享的前提之下。因此,TFA 注重创建学习共同体,让培训对象能够分享各自的知识、能力、方法、专业理念和实践经验。例如,“校友计划”是 TFA 为培养志愿者教师的教学领导能力而实施的一项重要举措,主要是通过网络学习平台建立起教师之间的交流途径,形成教师联盟,以便志愿者教师可以彼此分享和探究各自的想法、建议和经验,相互交换各自的优质资源,吸纳更多的优秀教师到教学团队。

为推动我国教师/校长领导力培训,有关

部门应注重协作与共享的培训形式,营造支持合作与积极参与的文化氛围,建立平等、协商、尊重、和谐、友爱的人际关系,使每个培训对象都能把他人视作自己职业道路上的同行者和促进者。例如,充分发挥工作坊这种实践教学模式在教师/校长领导力培训中的作用,可以通过问题研讨、角色扮演、经验分享等方式促进培训对象积极参与和互动,培养和增强培训对象的分享意识和团队协作能力。又如,利用网络平台、微信或 QQ 群建立“主题社区”,一方面让培训对象在培训教师的指导下进行问题研讨、辩论、反思、诊断;另一方面进行论坛式成果展示,即开设一个可以让培训对象展示实践成果的论坛,给他们分享、学习、交流、争鸣的机会^[36]。

参考文献:

[1] CHENG A Y, SZETO E. Teacher leadership development and principal facilitation: novice teachers' perspectives [J]. Teaching and Teacher Education, 2016(58): 140-148.
[2] KENNETH L, DORIS J. The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engage-

- ment with school[J]. Journal of Educational Administration, 2000, 38(2): 112-129.
- [3] MUIJS D, REYNOLDS D. Teacher beliefs and behavior: what really matters? [J]. Journal of Classroom Interaction, 2002, 37(2): 3-15.
- [4] KARA M, BOZKURT B. The examination of the relationship between teacher autonomy and teacher leadership through structural equation modeling [J]. International Journal of Contemporary Educational Research, 2022, 9(2): 299-312.
- [5] 宋磊. 激发教师领导力, 开发教育教学提质增效新动能[J]. 中小学管理, 2020(9): 1.
- [6] Dandolo Partners. Evaluation of the Future Leaders Program initial report[EB/OL]. (2021-09-30)[2023-01-13]. <https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/resources/evaluation-future-leaders-program.pdf>.
- [7] Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. National Assessment Program—Literacy and Numeracy (NAPLAN); national report 2019[EB/OL]. (2020-02-25)[2021-09-13]. <https://nap.edu.au/results-and-reports/national-reports>.
- [8] Teach For Australia. Future Leaders Program outcomes snapshot 2022: empowering regional educators[EB/OL]. [2023-01-13]. <https://teachforaustralia.org/wp-content/uploads/2022/11/FLP-Outcomes-Snapshot-2022.pdf>.
- [9] TAYLOR L, BOGOTCH I E. School level effects of teachers' participation in decision making [J]. Educational Evaluation and Policy Analysis, 1994, 16(3): 302-319.
- [10] SMYLIEM A. New perspectives on teacher leadership [J]. The Elementary School Journal, 1995, 96(1): 3-7.
- [11] HARRIS A, JONES M. Teacher leadership and educational change[J]. School Leadership & Management, 2019, 39(2): 123-126.
- [12] University of Massachusetts Global. Teacher leadership: ways to make an impact in education[EB/OL]. [2021-09-11]. <https://www.umassglobal.edu/news-and-events/blog/teacher-leadership>.
- [13] LEITHWOOD K, HARRIS A, HOPKINS D. Seven strong claims about successful school leadership revisited [J]. School Leadership and Management, 2020, 40(1): 5-22.
- [14] Teach For Australia. Applications open for 2022 Future Leaders Program [EB/OL]. (2021-10-14)[2021-12-11]. <https://teachforaustralia.org/applications-open-for-2022-future-leaders-program>.
- [15] FREEMAN C, O'MALLEY K, EVELEIGH F. Australian teachers and the learning environment: an analysis of teacher response to TALIS 2013 final report[EB/OL]. [2023-01-07]. <https://research.acer.edu.au/talis/2>.
- [16] THOMSON S, HILLMAN K. The Teaching and Learning International Survey 2018[G]//Australian report volume 1: teachers and school leaders as lifelong learners. Melbourne: Australian Council for Educational Research, 2019: 111.
- [17] RUSSO L. How important is mentoring and leadership training? [EB/OL]. (2019-07-02)[2023-01-07]. <https://teachforaustralia.org/how-important-is-mentoring-and-leadership-training/>.
- [18] Department of Education, Skills and Employment. The Alice Springs (Mparntwe) education declaration[EB/OL]. (2019-12-13)[2023-01-13]. <https://www.education.gov.au/download/4816/alice-springs-mparntwe-education-declaration/7180/alice-springs-mparntwe-education-declaration/pdf>.
- [19] Teach For Australia. Introducing our flagship Leadership Development Program[EB/OL]. [2022-12-31]. <https://teachforaustralia.org/our-programs/leadership-development-program/>.
- [20] 麦爱弟. 澳大利亚中小学校长领导力培训探析——以“学会领导”项目为例[J]. 现代中小学教育, 2022(6): 87-94.
- [21] 王维桦, 洪成文. 美国新兴教师领导力计划的理念、实操和保障[J]. 外国教育研究, 2020(1): 116-128.
- [22] Teach For Australia. Future Leaders Program [EB/OL]. [2023-01-07]. <https://teachforaustralia.org/our-programs/future-leaders-program/>.
- [23] HOBSON A J, ASHBY P, MALDEREZ A, et al. Mentoring beginning teachers: what we know and what we don't [J]. Teaching and teacher education, 2009, 25(1): 207-216.
- [24] Teach For Australia. Our impact 2021[EB/OL]. (2021-08-02)[2021-12-11]. [https://teachforaustralia.org/our-impact-2021/August 2nd. pdf](https://teachforaustralia.org/our-impact-2021/August%202nd.pdf).
- [25] Dandolo Partners. Teach For Australia program evaluation report[EB/OL]. (2017-05-)[2021-12-11]. <https://www.education.gov.au/download/3799/teach-australia-program-evaluation-report/5566/document/pdf>.
- [26] 王维桦, 洪成文, 萨莉·扎帕达. 骨干教师领导角色的认知研究[J]. 教师教育研究, 2017(5): 58-63, 80.
- [27] MEYER D. What is teacher leadership? [EB/OL]. (2019-03-15)[2021-09-13]. <https://www.elmhurst.edu/blog/teacher-leadership>.
- [28] 中国科学院“科技领导力研究”课题组, 苗建明, 霍国庆. 领导力五力模型研究[J]. 领导科学, 2006(9): 20-23.
- [29] 徐景辉, 李为成. 领袖教师与教师专业发展[M]. 香港: 汇智出版有限公司, 2005: 12.
- [30] 杜静, 杨杰. 关注实践: 国际视域下教师教育的模式变革

- 与价值转向[J]. 比较教育研究, 2013(10): 28-33.
- [31] HARRIS A, MUIJS D. Teacher leadership: principles and practice[EB/OL]. [2023-01-13]. https://www.researchgate.net/publication/316284478_Teacher_Leadership_Principles_and_Practice.pdf.
- [32] DE VILLIERS E, PRETORIUS S G. Democracy in schools: are educators ready for teacher leadership? [J]. South African Journal of Education, 2011, 31(4): 574-589.
- [33] LUMPKIN A, CLAXTON H, WILSON A. Key characteristics of teacher leaders in schools[J]. Administrative Issues Journal, 2014, 4(2): 59-67.
- [34] 阿尔玛·哈里斯, 丹尼尔·缪伊斯. 教师领导力与学校发展[M]. 许联, 吴合文, 译. 北京: 北京师范大学出版社, 2007.
- [35] HANSOL W, GERALD L, SOO-YONG B, et al. Teacher leadership, collective actions, decision-making and well-being[J]. International Journal of Teacher Leadership, 2022, 11(1): 29-49.
- [36] 张仁芳. 中小学杰出校长培养模式的研究与实践探索[J]. 吉林省教育学院学报, 2021(8): 33-37.

Targeting and Implementation Strategies for Teacher Leadership Training in Australia: An Analysis Based on the “Teach For Australia” Training Program

MAI Aidi

(School of management, Guangdong Vocational College of Science and Trade, Qingyuan 511500, China)

Abstract: Teachers' leadership is one of the key factors to promote students' learning achievement and the sustainable development of the school. Australia attaches great importance to the training and improvement of teachers' leadership, actively explores ways to improve teachers' leadership, and introduces the “Teach For Australia” (TFA for short) education reform plan. “Teach For Australia” has launched the “Leadership Development Program”, “Future Leaders Program” and “Teach to Lead” respectively for teachers at different stages of development and career needs. The goal of the “Leadership Development Program” is to cultivate volunteer teachers into excellent teachers and leaders to promote future education reform; The “Future Leaders Program” hopes to strengthen the construction of leadership talent echelon in Australia's weak schools and continue to promote educational reform and innovation by developing the leadership potential of new teachers, enhancing their leadership confidence and developing their leadership skills; The “Teach to Lead” aims to build a high-quality team of school leaders to help weak schools achieve real educational changes. The main strategies of Australian teacher leadership training include four aspects: implementing the recruitment and screening mechanism of combining strict with leniency, designing highly targeted leadership training content, adopting a practice oriented teacher training model, providing all-round professional guidance and improving the support system. The practical experience of teacher leadership training in Australia is worth learning from. Based on the perspective of comparison, China should pay attention to teacher leadership training, improve the teacher training and strengthen the teaching force by expanding the coverage of teacher leadership training programs, building an integrated training model of “theory guidance—practice internalization—summary and reflection”, and developing training methods that focus on collaboration and sharing.

Key words: teacher leadership; teacher training; practice oriented; professional support system; “Teach For Australia” Training Program

责任编辑 秦 俭