

成果公报

课题名称：北京市农村中小学教师研修工作站的有效性研究：教师学习的视角

课题批准号：CIA11164

课题负责人：钟亚妮

工作单位：北京教育学院

研究领域：I. 教师教育与教师专业发展研究

课题类别：C.青年专项课题

完成时间：2014年8月

成果形式：研究报告 论文 其他

北京教育学院钟亚妮副研究员主持完成了北京市教育科学“十二五”规划青年专项课题《北京市农村中小学教师研修工作站的有效性研究：教师学习的视角》（课题批准号：CIA11164）。课题组成员有：郭君红、吕俐敏、白永潇、闫洁、刘晓婷、冯启磊。

一、研究内容与研究方法

（一）主要研究内容

为进一步加强农村教师队伍建设，促进城乡教育优质均衡发展，2008年9月，北京市教育委员会启动了“北京市农村中小学教师研修工作站”（以下简称“工作站”）项目。工作站项目在北京市城镇优质学校设立教师研修工作站，每年选拔农村中小学骨干教师进站进行为期半年的研修，由中小学优秀学科教师对农村教师进行教学实践指导。该项目旨在通过“导师带教”和“零距离”的观察与体验，农村教师在真实的教育教学实践情境中得到发展。经过五年的实践，该项目已培训北京市近三千名农村教师。

为探讨工作站项目取得的成效，进一步完善教师培训的模式和机制，本研究以该项目的有效性为切入点，从教师学习的视角，考察工作站项目对农村教师专业发展的积极作用，深入探索培训与其它影响教师专业发展因素的作用机制，以期进一步提升教师培训的质量、促进教师专业发展。

本课题以教师学习的理论为基础，旨在从教师学习的视角对工作站项目以下两方面的内容进行研究：

- （1）研究工作站项目中，教师学习的内容、方式与机制、实现路径；

(2) 研究工作站项目中, 教师专业发展有效性及教师成长的具体体现。

在上述两方面研究内容的基础上, 形成分析有效教师专业发展的理论框架, 为“十二五”时期北京市教师专业发展的实现路径提供参考。主要研究问题:

- (1) 工作站项目中, 农村教师如何向指导教师学习? 学习方式和机制有何特点?
- (2) 工作站项目中, 各类专业发展活动对教师成长有何影响? 教师专业发展活动的有效性主要体现在哪些方面?
- (3) 有效的教师专业发展活动的主要特征是什么? 有何实践规律?
- (4) 为提升教师专业素质, 如何为教师学习与发展创造良好的环境, 应为教师提供怎样的专业支持?

(二) 研究方法

本课题采用质性研究和量化研究相结合的方法, 具体包括文献法(文本分析)、比较研究、个案研究等质性研究方法, 以及问卷调查等量化研究方法。本研究历时三年, 在前期准备及文献研究(2011年10月至2012年3月)的基础上, 课题组开展了质性研究(2012年4月-2013年12月)及量化研究(2012年11月至2013年8月), 对农村教师的学习内容与方式、工作站的有效性等问题进行研究。在总结阶段(2013年9月-2014年8月), 课题组进一步梳理研究成果, 深入分析了工作站情境中教师学习的方式与内容, 以及有效的教师专业发展的主要特征。

1. 文献研究(2011年11月-2012年3月)

课题组于2011年底至2012年初进行了系统的国内外相关文献研究。聚焦于本课题的两个核心关键概念:“教师学习”与“有效性”, 课题组全面梳理了国内外关于教师学习的理论与实践以及关于教师专业发展有效性的相关文献。课题组着重研究了关于学习的社会文化理论, 认为该理论关于学习的个体层面、人际层面以及社会文化制度层面的分析, 为本研究提供了恰切的理论视角。

研究还对“农村教师研修工作站”的创新形式进行分析, 认为在教师研修工作站中, 农村教师在导师指导之下进行下教学观摩与教学实践的学习方式, 在学习空间、学习时间、学习方式等方面与传统培训模式相区别, 是一种创新型的教师专业发展模式。

2. 质性研究: 农村教师个案研究(2012年4月-2013年12月)

研究采用质性研究的取向和个案研究的方法, 选取4位农村教师作为研究个

案，探询了工作站项目对教师发展的影响。2012年4月至6月，对参与过农村教师研修工作站的教师进行访谈，确定选择其中的4位教师进行个案研究并进行了初期访谈，初步了解了参训教师的学习方式与内容。2012年8月至2013年12月，再次对个案教师进行深度访谈，对个案进行分析并形成研究报告。在对访谈资料进行分析时，根据社会文化理论关于学习的三个层面的视角，研究分别从农村教师个体、指导教师以及学校层面分析了4位个案教师的学习方式、机制与学习内容。

3. 量化研究（2012年11月至2013年8月）

课题组在2012年11月至2013年7月，采用调查问卷的量化研究方式探讨了工作站项目有效性的主要特征。课题组结合国内外教师专业发展有效性的研究，编制了工作站项目针对农村教师的调查问卷。问卷研制了5个一级指标、15个二级指标（关键表现领域）、26个三级指标，分别从工作站项目的规划、对工作站项目的认可度、农村教师研修效果：知识与能力的变化、农村教师研修效果：行为变化、学员参训后对学校的影响等5个维度探讨项目的有效性。

课题组对2012年9月至2013年7月参加第八期工作站研修的222名农村教师发放调查问卷并进行分析。研究发现，从工作站项目的设计与实施来看，工作站项目在培训的针对性、目标、内容、形式、师资、资源、组织管理，以及教师成长等方面均得到农村教师的认可。根据问卷分析结果，研究报告分别从培训方式的有效性（教师专业发展形式创新）、教师学习的有效性（个体、人际、学校组织三个层面）、项目组织管理的有效性等三个方面，分别探讨工作站项目成效显著的原因。

在上述质性研究与量化研究之后，课题组在深化研究与总结阶段（2013年9月-2014年8月）进一步梳理了研究成果并发表了相关论文。

三、研究结果与主要发现

（一）工作站中农村教师学习的方式与内容：社会文化理论的视角

在工作站中，农村教师在观摩和实践中得到导师的指导并获得发展，其学习机制建基于关于学习的社会文化理论（sociocultural theory），旨在通过提供长期系统的情境学习机会改善实践。本研究基于社会文化理论，探讨了教师在工作站中的学习方式与内容。

1. 教师学习的个体层面：农村教师的成长

研究首先对农村教师学习的个体层面进行分析。通过对研究对象多次进行访

谈及观察,了解了教师在工作站中参加的研修活动类型以及参加研修后的成长与发生改变的原因。基于教师学习的理论基础,研究报告对4位教师的成长历程进行了跨个案分析,主要从农村教师的角度探讨了工作站中教师的学习方式、学习机制与学习内容。

研究发现,在研修工作站中,教师学习的主要方式包括:(1)协作学习:包含与指导教师交流并接受指导;与同事和同伴交流,参加备课组与教研组等学习社群的活动;(2)个体学习,包括课堂观摩、教学实践、专业讲座、反思与阅读等。此外,教师还协助指导教师进行班级管理、与学生交流、组织学生参加课外活动等。

工作站中,教师学习的机制体现了社会文化理论中个体层面与协作层面的学习,即指导教师首先是为农村教师提供“演示”和“示范”,并进行“指导”;农村教师通过“看”、通过“感悟”、“内化”、“领悟”等方式进行学习。在指导教师眼中,有部分农村教师的学习经历了“从模仿到发展”的过程。

农村教师在工作站研修过程中,主要学习的内容包括:专业知识、专业技能、自我发展能力、师德素养与教师专业认同。教师在上述五方面得到提升,并最终改善了教育教学实践。

2. 教师学习的人际层面:指导教师眼中的农村教师成长

在工作站中,农村教师最主要的学习方式是观摩课堂、在导师的指导下进行教育实践。因此,这种学习是在农村教师与指导教师之间发生的协作学习。指导教师认为,多数农村教师通过研修能够获得成长。与此同时,由于学习目的不明确,缺乏学习主动性与积极性,少数农村教师的研修成效并不明显。指导教师认为,工作站研修是一种以人为本、个性化非常强的研修形式,参训教师具有迫切的学习意愿和能动性才能取得成效。

3. 教师学习的社会文化制度层面:学校组织的视角

社会文化理论认为,个体的学习还需从制度层面进行分析。工作站项目在提升农村教师素质、促进指导教师水平的同时,也推进了农村学校及工作站学校的发展。与此同时,研究发现,农村学校的制度情境、学校领导及学校学生水平对农村教师成长的存在一定影响。除了教师本人的学习准备之外,农村教师所在工作单位的支持非常重要。

(二) 有效的教师专业发展方式:农村教师研修工作站的特征

课题组在2012年11月至2013年7月,采用调查问卷的量化研究方式探讨了

工作站项目有效性的主要特征。

课题组采用调查问卷的量化研究方式探讨了工作站项目有效性的主要特征。课题组结合国内外教师专业发展有效性的研究，编制了工作站项目针对农村教师的调查问卷。问卷研制了5个一级指标、15个二级指标（关键表现领域）、26个三级指标，分别从工作站项目的规划、对工作站项目的认可度、农村教师研修效果：知识与能力的变化、农村教师研修效果：行为变化、学员参训后对学校的影响等5个维度探讨项目的有效性。

课题组对2012年9月至2013年7月参加第八期工作站研修的222名农村教师发放调查问卷并进行分析。研究发现，从工作站项目的设计与实施来看，工作站项目在培训的针对性、目标、内容、形式、师资、资源、组织管理，以及教师成长等方面均得到农村教师的认可。根据问卷分析结果，研究报告分别从培训方式的有效性、教师学习的有效性、组织管理的有效性三方面，分别探讨工作站项目成效显著的原因。

培训方式的有效性主要体现为：工作站项目是创新型的教师专业发展形式。工作站项目将农村教师选送进入城区优质中小学校，由中小学优秀学科教师对其进行教学实践指导。工作站中的教师学习体现了情境学习的特点。在一学期的脱产学习中，农村教师主要在城区优质中小学校进行学习，其学习情境主要发生在中小学校具体而鲜活的日常生活之中。优秀教师对农村教师的学习计划、教学观摩、教学实践、专业学习、课题研究、持续发展等方面均给予及时而有针对性的指导。

工作站中教师学习的情境主要有两类。首先，农村教师最主要的学习情境是指导教师的课堂及自身课堂，其丰富的学习体验适合于促进教师实施和改善具体的教学实践。其次，农村教师带着来自自身课堂的经验参与教研、课题研究等活动，将自己课堂中的问题和实例带到交流讨论中，通过探讨教学计划与课程设计、教学策略、学生学习、课堂管理等内容，教师能够形成关于教育教学的新理解和新洞见。在工作站情境中，农村教师、指导教师及其他学习同伴携手建立专业学习社群，教师在协作对话与自主学习中获得成长并改善实践。农村教师与指导教师建立平等、民主的关系，强调通过教师自主学习获得专业成长，而不是作为“被培训者”被动地接受“培训”，因此，项目取得明显成效。

教师学习的有效性主要体现在教师个体、教师专业学习社群、学校发展与区域影响三个方面。通过在工作站学习，农村教师获得专业成长，并增强了对教师

专业的认同感；农村教师与工作站其他教师、学习同伴构建了专业学习社群，从各自不同的角度对于教师专业成长以启发；多数农村教师学习以后能在学校内部及区域内起到的示范引领作用，产生了更大范围的区域影响。

组织管理的有效性主要源于市级、区级和校级三级管理方式以及“基于结果的管理”方法。项目组积累的管理经验主要包括：加强宏观设计与调研、加强专业指导与研究、加强过程管理、加强成果物化，提升培训的专业性。

四、有效的教师学习：农村教师研修工作站对提升培训质量的启示

北京市农村教师研修工作站项目始终坚持源于实践的深入思考与创新，始终坚持把农村教师的需求放在首位，积累了提升培训有效性的宝贵经验。《教育部关于深化中小学教师培训模式改革 全面提升培训质量的指导意见》（2013）提出要“转变培训方式，提升教师参训实效”。研究发现，工作站项目对于提升教师培训质量的启示意义主要体现在以下四个方面。

（一）在实践情境中为教师创设长期系统的协作学习机会

工作站的有效实践表明，为使培训卓有成效，必须为教师创造适宜的情境学习机会，使教师的学习植根于教育教学实践并对实践进行反思。社会文化理论认为，个体的心理机能内在地处于社会互动、文化、制度和历史情境之中，要理解人类思维和学习，就必须研究思维和情境。教师可以在不同的情境之中获得学习体验，最合适的教师发展情境取决于学习的具体目标。结合课堂、工作坊、教研活动、课题研究等多元情境，有助于促进教师思维与实践多维度的改变，让教师学到的内容以有意义的方式、确实实地影响和支持教学实践。

为提升培训的有效性，在学习方式方面，应注重采用协作、对话等多种形式建构教师专业学习社群。在工作站中，农村教师学习的过程可视为教师改变的规范一再教育的取向，其哲学基础建基于哈贝马斯提出的实践认知兴趣和交往理性。建立在互惠、平等基础上的协作性学习，能够让教师通过与“他者”的对话分享专业知能，发生主动而积极的改变。

为提升培训质量，需要对教师的学习做长期而系统的设计。持续一学期的工作站研修，能够切实提升教师学习的针对性和实效性。协作、指导等有效的教师专业发展形式通常发生在常规的学校日常工作中，它们比传统培训持续的时间更长，也更容易让同学科的教师集体参与。教师在长时期内投入大量时间参与活动，这是有效的专业发展的显著特征之一。对教师培训进行系统设计和整体规划，有赖于相关政策的支持，也强调教师的自我知觉，需要教师根据自身需求对学习领

域进行深入分析和思考。

（二）激发教师的专业自主与学习意识

工作站项目旨在让教师通过“研修”获得成长，强调了作为能动者的教师个体积极主动的改变。在工作站中，指导教师为农村教师提供新的文化工具和指导，使农村教师拥有改变的潜力。只有当作为能动者的教师经过领会的过程，逐渐掌握、拥有和使用新的文化工具之后，才能增进专业知识与理解，进而有效改善实践。

有效的教师专业发展是自愿性的活动。若教师在外力的强迫下进行培训，可能会引发教师的质疑或抗拒，因而收效甚微。作为行动者的教师具有能动性，其特性包含意识、权力、有意向的选择。因此，若要提升教师培训质量，除了有相应的规章制度约束外，更重要的是要激发教师的专业自主和学习意识。这里强调教师的学习意愿，并不是完全等待教师自觉，而是可以通过协作、对话等方式，促进教师的反省自觉与成长。

（三）增进专业认同，回应教育的道德伦理要求

在工作站学习过程中，农村教师逐渐转变观念，从关注学生的考试成绩转向关注孩子的成长与发展，把孩子们的幸福作为一切教育教学活动的出发点和归宿，把“尊重”、“爱”等作为自己的价值观，对于教育和教学有了新的认识与理解。在学习过程中，教师不只是做出“技术化”的决定，而且还包含道德的理念，即要考虑什么样的行动是对学生“最好的”。教学是对他人负责的一项工作。教师和教育发展内在地具有道德的维度。

有鉴于此，在学习内容方面，有效的教师培训除了注重加深和拓展学科内容与教学知识、提升专业技能等技术层面的学习目的之外，更需要引导教师对教育的道德目标进行更深入的思考并提升专业认同感，增强教师对专业及道德信念的持续投入。

（四）学校组织与政策等制度层面的有力支持

在学校场域中，教师常常受限于学校中的时间与空间分配。教师工作中面临的最大挑战之一是学习和发展的时间。当前教育改革的背景加剧了教师工作的密集性倾向，教师工作时间愈来愈长，且需兼顾许多非教学性的工作。在中国情境中，教师的传统角色——传道、授业、解惑——只是现代教师繁忙工作中的一部分。

工作站的实践探索表明，在导师指导下，学校组织与领导的有力支持能有效

促进教师成长。有效的教师培训应为教师提供充足的时间支持、智力支持和政策支持，让教师逐渐内化和领悟新的学习与教学方法，增强其专业信念和专业认同，以让教师在面对教育改革挑战之时，能够从其珍视的、有价值的教育教学工作中获得满足、快乐和幸福感。

五、主要成果与影响

本课题组取得的主要研究成果有四项：

1. 研究专著（20 万字）：《北京市农村教师研修工作站的有效性研究：教师学习的视角》（钟亚妮著），2012 年 10 月，北京出版社。
2. 所获荣誉：《基于义务教育均衡发展的农村教师城镇研修的实践与研究》于 2013 年 9 月荣获“第四届北京市基础教育教学成果奖”一等奖（课题负责人钟亚妮为第四完成人）。
3. 研究论文（0.6 万字）：《基于实践情境的伙伴协作式培训》，载于《教师培训质量导航》，2014 年 6 月，高等教育出版社，第 188-195 页。
4. 研究论文（0.8 万字）：《北京市农村中小学教师研修工作站：有效教师学习的实践探索》（作者：钟亚妮），载于 2014 年 8 月《教育研究》，第 118-124 页。

自 2008 年以来，北京市农村教师研修工作站项目提升了参训农村教师的专业素养，在指导教师和农村教师之间建立了专业学习社群，促进了双方共同成长，进而促进了城乡学校的共同发展，实现了城乡教师与学校之间的互动双赢。该项目充分利用城区优质教育资源，使城区名校反哺农村学校，实现了合作方的“双赢”甚至“多赢”，为促进城乡教育一体化做出了积极而有益的探索，并产生了较为深远的社会影响。

在工作站项目实施的基础之上，本课题组对农村教师城镇研修这一教师培训的创新模式进行了深入研究。本课题研究发现，工作站项目探索了农村中小学骨干教师培训的有效模式，突破了农村教师培训中实践指导不够长期持续的瓶颈，有效解决了培训中的工学矛盾和集中培训中要求划一的弊端，充分关注了每一位学员的发展需求，体现了教师教育领域从传统走向革新的改革趋势。工作站项目扩展了教师培训空间，增强了优质资源的辐射力，为促进农村教师专业发展和推动教师均衡发展提供了有益的实践经验以及相应的理论探讨。

六、研究局限与未来研究建议

本课题的研究局限主要体现在教师学习、教师改变与研究时间、研究结果的

应用等方面，未来可以进一步深化教师学习的内在机制与转化等方面的研究。

第一，关于教师学习的探讨。Day（1999）、Hargreaves 等（2001）、Goodson（2003）的研究显示：教师学习的过程十分复杂，尤其是学习的情境和内容本身都在不断变化。社会文化理论认为，除了有个人化的方面，教师知识和学习也有社会、分布、情境性的特征。就教师个人而言，学习也是一个关涉思维的内在过程，学习有“隐性”和“显性”之分。关于教师内在的学习机制，本研究的探索存在一定的局限性。

第二，关于教师改变。Knapp（2003）认为，专业学习怎样转化为课堂行动是目前尚未回答的问题。本研究尚未深入探究，教师怎样把所学内容真正应用于教学实践。关于教师改变的阐述，亦都是教师主观性的诠释。研究中注意做三角验证，试图降低偏见。由于质性研究者自己就是研究工具，研究者对资料的分析与理解，也都带有自己的色彩。

第三，研究时间的局限。社会文化理论“不是研究个体对某些知识的获取，而是研究人们在不断参与活动过程中的积极改变。事件和活动是随着时间的流逝而动态变化的。时间是事件的内在组成。”在本研究中，只是对教师某些时段的学习进行分析，对其改变和发展的探讨，可能并未充分，仍需要在未来长时期内持续探究。

第四，研究结果的应用。本研究探询工作站情境中的教师学习，涉及的是农村教师在一所工作站学校某一段时间的学习情况。个案教师在学习时带有不同的知识、技能和理解，不能从个案教师推论所有的教师。质性研究的结论无法像量化研究一样，可以概况推论而加以应用。但质性研究提供的是深度的分析和诠释，强调对意义的探究。此个案研究能够获得对教师学习经验的理解，并为实践情境中的教师学习提供一定的洞见。

目前，国内外关于教师学习的研究虽然日渐增多，但通常缺少对专业学习过程微妙之处的研究（Claxton, 1996; Clarke & Hollingsworth, 2002）。由于教师学习过程的复杂性（Day, 1999; Hargreaves 等, 2001; Goodson; 2003），本研究只是对之进行初步的探索，还有待于进一步细致的探讨。此外，Knapp（2003）认为，专业学习怎样转化为课堂行动是目前尚未回答的问题。教师如何把所学内容真正应用于教学实践。对教师教学实践的研究以及对学生的影响，是未来可以进一步探讨的方向。