

大学教师专业发展研究丛书

丛书主编 李芒 魏红

大学教师发展： 理论与实践

周海涛 李虔
年智英 杜翔云
—— 著

Faculty
Development
Theories and Practices



大学教师专业发展研究丛书

丛书主编 李芒 魏红

大学教师发展： 理论与实践

周海涛 李虔
年智英 杜翔云
—— 著



教育科学出版社
· 北 京 ·

出版人 所广一
责任编辑 刘明堂
版式设计 孙欢欢
责任校对 张 珍
责任印制 叶小峰

图书在版编目 (CIP) 数据

大学教师发展：理论与实践/周海涛等著. —北京：教育科学出版社，2015. 12
(大学教师专业发展研究丛书/李芒，魏红主编)
ISBN 978-7-5191-0290-6

I. ①大… II. ①周… III. ①高等学校—师资培养—研究 IV. ①G645. 12

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 008345 号

大学教师专业发展研究丛书
大学教师发展：理论与实践
DAXUE JIAOSHI FAZHAN; LILUN YU SHIJIAN

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010-64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010-64981167
传 真	010-64891796	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销	各地新华书店		
制 作	北京博祥图文设计中心		
印 刷	北京玺诚印务有限公司		
开 本	169 毫米×239 毫米 16 开	版 次	2015 年 12 月第 1 版
印 张	11.25	印 次	2015 年 12 月第 1 次印刷
字 数	171 千	定 价	30.00 元

如有印装质量问题，请到所购图书销售部门联系调换。

丛书总序

论及大学校园的教育环境，有两个核心要素，一为物质环境，二为精神环境。精神环境的主要载体则是大学教师。而大学教师在相当长的历史发展过程中，并不被认为是一项专门化职业，教师也不被看作专业人员，似乎谁都可以当大学教授。很多事实也是如此，中外各大学不断地从社会上招聘有巨大成就的成功人士来学校当教授，也不断地招收年轻教师，这些成功人士和年轻教师并没有受过系统、专业的教师培训，没有教育实习，也没有通过大学教师的资格认证，却依然可以从事大学教师工作。从这点看，大学教师好像无需专业化。而实际上却不尽然。大学教师的工作是人类的一项极其复杂的活动，这类活动中存在着极其精密而微妙的基本规律，哪怕是违背了一丝一毫的基本规律，教师的工作也许就会谬以千里，就会产生“蝴蝶效应”。问题的严重性在于，教师工作所产生的消极影响，在产生之时，是难以察觉的，表面上看似乎平平常常、万事大吉，而实际上早已在教育工作的结果中种下了不可逆转的“病原体”，高等教育所受的是致命内伤。在现代社会，高等教育的规模大众化、高等教育的功能多样化、大学教师的角色多元化、大学中教研室体制的消解等情况的出现，使得教师单凭自己的教育经历和暗中摸索的经验，已经无法适应大学教育工作的需求。

简而言之，作为一名合格的大学教师，可以从四个方面实现教师的专业发展。其一是教学发展，传播知识，教书育人。这是一项最基本的职责，而在相当长的时期内，大学教学质量、教学方法并没有被作为真实的工作内容加以重视。教师的教学研究能力是完成教师工作的基本能力。其二是研究发展，占有或创造知识，探索未知，探究真理，修身养性，自我完善。一般而言，读书读到博士才有可能获得大学的教职。但是，有了担任教职的资格，并未见得就具备了优秀的学术能力。学术能力更不是与生俱来的，学者必须通过严格的学术训练，才能成为杰出的研究者。其三是服务发展，履行知识分子的社会使命，对人类社会的发展做出贡献。大学教授应该为社会服务，像一位真正的知识分子那样，有尊严地活着。作为

一名知识分子应该具有三方面的要素，一是要有知识，二是要满怀深情于社会，满怀深情于人类命运，三是在任何情况下都要使用自己的理性看问题、做事情。其四是校内行政发展，服务他人，奉献他人，扶老携幼。作为一名大学教师，应该在一定时期内为学校、学部、院、系、所和其他同事做出些力所能及的贡献。

显而易见，以上的四大工作，无一例外地需要掌握专门化的方法与策略，不断地提升各方面的工作能力，才能有效胜任。因此，大学教师专业发展（Faculty Development, FD）已经作为高等教育研究的重要领域，越来越受到社会各界的广泛重视。大学教师专业发展是指以大学的办学精神与育人理念为指导，为了实现学校的教育目标，对设计、实施、分析课程和教学活动的方法，以及其他与专业发展相关的工作方法，进行有组织、有系统的研修，进而提升教师专业能力的活动。大学教师发展的核心目的是现职教师和未来教师通过研修，提升所应具备的教育能力，从而确保大学教育的质量。大学教师发展的各种研修项目的目标是帮助教师全面审视专业能力建设的重要性，提升大学教师所必需的各种能力。那么，如何才能有效地提升大学教师的各种能力，采用何种方式促进大学教师专业发展，是应该关注的问题。

目前，在国家有关部门的大力推进下，全国各个高校纷纷成立了教师发展中心，逐步开始重视教师发展问题，并且在实践方面，已经取得了十分可喜的成就。但是，在不断演进的大学教师专业发展方面，还存在着多种问题，实践先于理论指导，实践探索缺乏理论支撑，对实践问题缺乏深入研讨，急需从理论上对教师发展工作进行研究。北京师范大学教师发展中心，作为国家级教师教学发展示范中心，为了积极促进我国大学教师发展事业不断进步，积极思考教师发展中心所面临的新形势与新任务，试图对影响大学教师发展质量的各个要素进行科学研究，不断总结行之有效的的工作方法和策略。例如，研究教师发展中心的工作方法与运营策略，研究如何提升大学教师的教学执行力，研究在各个发展阶段中的教师发展的基本规律，研究大学的教学方法与策略，研究大学的学习方式变革，研究教师工作的评价体系，等等，力争不断提升我国高校教师发展工作的科学性、系统性与实效性。这就是我们编撰这部丛书的主要目的。

天下“FD”是一家。我们更加渴望有志于大学教师发展研究的各位同人，手挽手，肩并肩，面对21世纪人类的新发展、新机遇对高等教育提出的严峻挑战，认真研究大学教师如何发展，如何进步，在机制、制

度、方式等方面进行深入、持久的研究与探讨，从文化建设和战略的高度思考大学教师发展的各种问题，为我国高等教育的腾飞出一把力，加一把柴。

李芒

2015年10月15日

前言

大学教师发展起源于个体对自我成长和自我提高的关注，大学最初只提供适当的辅助性支持。20世纪70年代以来，制度化、组织化、规模化的大学教师发展在欧美国家渐成潮流，大学层面、国家层面乃至国际层面的专业机构大量涌现，广覆盖、网络式的联盟为大学教师发展提供了更宽阔的空间和平台。

近年来，欧美国家对大学教师发展的理论研讨和实践探索更加深入，并较多地融合了跨学科、跨地域的智慧和力量。专门从事教师发展研究的学者增多，大学教师发展专家成为大学不可或缺的专业岗位，且理论研究者与实践工作者的交流与合作更加紧密。推动大学教师发展的内容更加丰富、形式更加多样、参与者更加多元，不再拘囿于提升专业知识和教学技能，而是涉及大学教师人生幸福的方方面面；也不再局限于全职的学术性员工，而是扩展到行政人员、后勤、兼职教师等教育服务性员工。

近年来，教育部、财政部继续实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”，进一步深化本科教育教学改革，提高本科教育教学质量。2012年，教育部启动“国家级教师教学发展示范中心”建设工作；全国不少省（自治区、直辖市）教育行政部门也颁布了成立高校教学发展中心的指导性文件，鼓励各高校成立“教师发展中心”（多数是“教学发展中心”），开展教师培训、教学改革、研究交流、质量评估、咨询服务等相关工作。目前，初步形成国家级—省级—校级三级联动的教师教学发展中心体系。然而，已成立的教师发展中心多以教学技能提升和教学资源利用为主要目标，未辐射到大学教师发展的其他方面；我国还未形成专门致力于大学教师发展的全国性专业组织，而且在国际联盟中仍未占有一席之地。同时，我们也注意到，在理论研究方面，国内学者的研究以点式引荐类为主，基于中国国情的体系化理论探讨不够。本书从理论与实践的结合上，对大学教师发展试作较为系统的讨论和分析，共飨于理论研究者 and 实践界同人。

全书共六章，一至三章为理论部分；四至六章为实践部分。

理论部分首先探讨了大学教师发展对教师个体、高等院校和国家发展

的影响，展现了其在帮助教师成长、提升院校质量、增强国家竞争力方面的积极作用。其次，阐述了大学教师发展的概念与内涵，总结了学术员工说、教职员工说、教学发展说、专业发展说、教育发展说等大学教师发展的概念类型；就活动方式而言，“自上而下”模式、“自下而上”模式和“上下融合”模式各有优劣，适用情境不同。借用美国学术界普遍认同的划分方式，按照“学者阶段”“教师阶段”“发展者阶段”“学习者阶段”和“沟通者阶段”，阐述了大学教师发展的历史和现况。鉴于一提到“大学教师发展”，人们常常会将之与“教师培训”“学习共同体”“教师队伍建设”等概念联系起来，本书尝试着找出这些概念间的区别与联系，并借此提出相关策略。再次，我们着眼于大学教师发展背后的思想基础和理论支撑，分别从成人教育学、终身学习、人力资源管理、组织学习管理、行为变化、社会化与社会网络，以及伦理原则的视角，逐一分析不同教师发展项目的内在机理和基本特点。

下篇的实践部分，先分析了大学教师发展（特别是备受国内关注的教学发展方面）的不同策略选择，如欧洲、美国、日本等国在不同理念指导下形成的各具特色的发展模式和路径。进而，从国际性组织/跨国组织、全国性组织和校级组织等三个层面，介绍大学教师发展的机构和载体。最后，归纳出大学教师发展的未来趋势；并就中国大学教师发展，提出既要借鉴国外已有的经验和做法，同时又要基于本土实际和情境加以反思和创新。

本书是跨国学术合作探索的成果之一。一至三章由北京师范大学周海涛、李虔完成，第四、第六章由丹麦奥尔堡大学杜翔云、北京师范大学年智英完成，第五章由双方合作完成；全书由周海涛、李虔统稿。本书是对我们共同关注的主题——大学教师发展与教育教学质量提高所做的初步探索，浅薄与谬误在所难免，敬请广大同人、读者悉心指教。

目 录

第一章 大学教师发展的多重效用	1
第一节 帮助大学教师持续发展	2
第二节 助推院校质量提升	13
第三节 增强高等教育的整体竞争力	18
第二章 大学教师发展的理论进展	24
第一节 大学教师发展的内涵	26
第二节 大学教师发展的历程	39
第三节 大学教师发展的外延	44
第三章 大学教师发展的跨界理解	50
第一节 教育学语境下的大学教师发展	50
第二节 管理学语境下的大学教师发展	57
第三节 心理学语境下的大学教师发展	63
第四节 伦理学语境下的大学教师发展	70
第四章 大学教师发展的策略互鉴	76
第一节 大学教师发展的概貌	76
第二节 大学教师发展的实践模式	82
第三节 大学教师发展活动的基本方式	94
第五章 大学教师发展的组织架构	102
第一节 国际层面的大学教师发展组织	102
第二节 国家层面的大学教师发展组织	115
第三节 学校层面的大学教师发展组织	127

第六章 大学教师发展的趋向选择	134
第一节 大学教师发展的未来趋势	134
第二节 我国大学教师发展的可行路径	139
参考文献	149
附录 1 密歇根州立大学教师发展需求评估调查	161
附录 2 斯坦福大学 2011 年“未来大学教师强化课程”	169

第一章

大学教师发展的多重效用

大学教师发展并非一个复杂的概念，简单地说，就是帮助大学教师提升能力，获得进一步的发展。针对不同类型的能力，达到不同程度的发展，自然衍生出各不相同的大学教师发展项目。一提到大学教师发展项目，就会引出以下问题：

大学教师发展是目标，还是手段？

大学教师发展是过程，还是结果？

大学教师发展是满足个人成长需求，还是促进大学组织管理改进？

从根本上讲，大学教师发展既是目标，又是手段；既是过程，又是结果；既服务于教师个人成长，又有利于大学组织管理。不过在现实操作中，尽管很难严格区分大学教师发展的目标与手段、过程与结果、个人发展与组织受益，但不同的出发点必然产生不同的项目设计，达到不同的项目效果。例如，一个由大学管理层设计的教师发展项目，可能完全基于大学的使命和人事管理的需要，重点在于挖掘和实现大学教师在教育、科研、社会服务等方面的人力资源价值，其终极目标应该是通过大学教师发展使大学组织作为一个整体，更好地应对学生数量和结构的变化、社会变革对大学功能转变的要求、市场机制对大学传统形象的冲击，等等。而一个由学术共同体设计的教师发展项目，则可能更加侧重于提高教师个体对不断变化的“学术”和“学术职业”的适应能力，增强他们在人才培养、科学研究、社会服务、文化传承创新等一系列问题上的应变能力，更好地增强学术职业的效能感和幸福感。

20 世纪 50 年代以来，世界各国高等教育陆续从精英教育阶段进入大众化阶段，大学教师这一群体迅速扩张。大学教师是大学组织中最重要的人力资源，提高教师地位、关心教师成长，成为高校管理中的基本共识。首先，大学教师是大学教学活动的主要引导者和承担者，他们的价值取向、人生追求直接影响到大学生群体，影响到教育的方向；他们的教学能力直接影响到高等教育的质量；他们的学习理念和态度直接影响学习型社

会建设的成效和终身学习理念的落实。其次，大学教师是学术研究的主要执行者，是以追求知识、学问和真理为目标的群体。他们是否具有创新意识和创新能力，是一所大学能否创造性地引导社会发展方向的关键，是一个社会能否培养出创新型人才、生产出创新型产品的基础，是一个国家能否在知识经济时代具有国际竞争力的“压舱石”。再次，大学教师作为社会服务的主要贡献者，是高等教育价值最终得以体现的担当者，是社会现实问题、热点问题、历史疑难问题的深切思考者，是知识探索和应用、理论与实践之间桥梁的缔造者。最后，大学教师作为文化传承创新的主要实践者，传播着前人积累的文化成果，弘扬科学的价值体系和崇真求创的精神观念，传接文明，创立新知，是建设先进文化和增强文化软实力的重要力量。基于此，大学教师发展成为世界主要国家大学管理的基础性工作，近年来在我国高校教师队伍建设工作作为决定性环节和主要内容，获得了充分重视。

尽管如此，我们仍然希望将大学教师的个体发展和个人成长作为讨论的起点，将大学教师群体视为有发展需求的个体的集合，即他们既是独立的个体，又是松散结合的学术群体；既有学术生活的一面，又有非学术生活的一面；既体现个人及学术共同体的工作和理想，又承载大学组织乃至整个高等教育的使命和目标。因此，本章从效用的角度，分析大学教师发展对教师个人、大学组织和整个高等教育的多重价值，借以增进对大学教师发展的理解。

第一节 帮助大学教师持续发展

大学教师发展对不同类型教师有不同的价值效用。欧美大学或学院一般都有专门为某一特定教师群体开设的发展项目，形式多样，不一而足。如专门为女性教师、少数族裔教师（非白人教师）、少数族裔女性教师、新入职教师等开设特定的发展项目，为不同群体提供更多的发展机会和个性化的发展选择。以女性大学教师和少数族裔大学教师为例，有统计表明，欧美国家的女性教师和少数族裔教师多集中在知名度低、2—4年制的学院中，且教职等级较低，有些职位甚至根本不可能获得终身教职。（Olsen, 1995）近年来，随着女性和少数族裔人口教育水平和社会地位的

提高,在知名大学任教或取得终身教职的女性和少数族裔教师比例大幅增加。根据哈佛大学教师发展和多样化办公室(FD& D Office)公布的2012年度报告,约27%的哈佛大学教职人员为女性,比2011年增加了5%,比2004年前增加了22%(约等于76人);约20%的教职人员为少数族裔,比2004年前增加了44%(约等于96人)(Office of the Senior Vice Provost of Harvard University, 2012)。当然,并非所有大学的女性和少数族裔教师都达到了合理比例,但教师群体的多样化确实是欧美知名大学的战略目标之一。相应地,这一趋势对大学教师发展项目提出了多元化要求。

多样化和多元化的特征,还体现在按照学术职业生涯不同阶段而设计的发展项目中。欧美高等教育研究和实践中,通常结合年龄和职业发展阶段特征,将大学教师分为以下五类:(1)有志于学术职业的在读博士研究生,即“未来的大学教师”(future faculty);(2)新入职的大学教师(new/junior faculty),往往是刚进入学术职业领域的年轻教师;(3)学术职业生涯中期的大学教师(mid-career faculty),可能是中年教师,也可能是青年教师,但已经经历了职业生涯的适应期,进入职业中期阶段;(4)拥有终身教职的大学教师(tenured faculty),往往经验丰富,学术道路趋于平稳,大部分年龄在45岁以上;(5)兼职大学教师(part-time faculty),与全职教师相区别,是欧美大学中一股不容小觑的学术力量,近年来在中国大学人员构成中的比例也逐渐增加。

欧美大学教师职业的基本制度——终身教职制度,对学术职业的阶段划分以及大学教师发展的项目分类有较大的影响。欧美大学往往对以上五类教师有不同的发展项目,主要考虑到他们在学术职业生涯不同阶段的需求有所不同。虽然中国大学的历史传统、现有的人事制度安排与国外大学并不完全一样,我们仍然可以借鉴欧美大学的经验,分别从未来的大学教师、新入职教师、职业生涯中期教师、资深教师和兼职教师的角度,简述大学教师发展对他们的影响和作用。

一、有助于“未来的大学教师”充分准备

大学教师的专业化过程始于博士生阶段。未获得教职之前,博士生还只是大学教师群体的“局外人”,但他们却无时无刻不在受到“内部人”的影响。博士生在与导师及其他教师的交流中,逐渐了解学术职业;他们会不断地追问自己,是否选择学术职业?从事什么样的研究?怎样能够胜

任？一旦确定了以学术为职业，博士生还需要选择适合个人职业发展的就业院校。这一自我探索与定位的过程并不轻松，对其未来的职业发展有着深远影响。

加夫·杰里（Gaff G. Jerry）是未来师资培育领域的权威学者之一，他曾任美国大学联合会（The Association of American Colleges and Universities, AAC&U）副主席，并任 AAC&U 与美国研究生院委员会（The Council of Graduate Schools, CGS）合作举办的全国性未来师资培训项目（The Project Preparing Future Faculty, PFF）主管。20 世纪 90 年代中期，加夫就指出，美国各类大学 80% 的师资是由 100 多所研究型大学培育，而研究型大学对学术性人才的培育模式与各类大学对教师角色和任务的期望之间并不匹配（Gaff & Lambert, 1996）。21 世纪初，杜德施塔特·詹姆斯从高等教育的未来变革角度提出，培育新一代学术性人才的单维目标与未来社会对高等教育的多样化需求之间还不适应（Duderstadt, 2001）。不得不承认，这种不适应现象在今天的博士生教育中更为突出。相比较而言，目前的博士生教育侧重于培养学术研究能力，偏重获取某一专业领域的知识和能力；若从对“未来的大学教师”的角色定位来看，这种培养模式的合理性有待探讨，适用性有待强化。这也引发众多研究者和高等教育工作者齐声呼吁重新定义“学术职业”，以更广阔的视角解读“专业”和“专业人员”范围，为博士生提供相应的学术职业准备。

已有研究对博士生学术职业准备的关键要素有较多探讨，主要包括：（1）培养研究能力，这也是最为传统的学术职业准备要素；（2）培养教学能力，形成独立的教学风格（Cage, 1996）；（3）运用导师制，鼓励开展丰富多彩的职业生活（Murray, 1997）；（4）探索教学、研究、服务任务的平衡点；（5）重视博士生的不同发展阶段（Sprague & Nyquist, 1991）；（6）开发个人成长档案，记录专业发展历程（Border, 2002）。为实现以上关键要素，欧美大学的“未来的大学教师”发展项目在以下几方面开展工作：（1）举办工作坊和研讨会，提供论文写作和出版指南，讲解寻求研究资助的途径，提供多项科研申请基金；（2）设置教学助理（teaching assistant, TA）岗位和研究助理（research assistant, RA）岗位，提供丰富的教学与科研机会，由多位导师予以指导；（3）在博士生培养方案中加入教育学、教育技术学、学术职业规划等发展项目，或以授予学分的形式提供相关课程；（4）研究生院、就业中心、教与学中心、教师发展中心等多部门合作的未来师资培训项目，提供整合式的、注册制的强化课

程,有些在传统的 TA 和 RA 项目基础上举办,有些独立于 TA 和 RA 项目另行设计;(5) 求职定位和多校联动的实习机会,模拟入职后的职业需求,促进理解不同大学的使命、教师角色、教师待遇、学术文化、学生群体特征,为竞争和胜任未来就业岗位做有针对性的准备。

就美国而言,“未来的大学教师”发展早已突破单个大学的范畴,上升到国家的层面。20 世纪 60—70 年代, AAC&U 和 CGS 就联名倡议未来师资培育亟须改革。1993 年起,密歇根大学、范德堡大学、加州大学圣巴巴拉分校等博士学位授予院校纷纷开发了全校性的 PFF 项目;随后,一些大学陆续开发以专业为基础的 PFF 项目,如密歇根州立大学运动技能学院为博士生提供“大学教学证书”(Certificate in College Teaching),宾夕法尼亚州立大学传播学院为博士生提供“研究生院教学证书”(Graduate School Teaching Certificate)。这些全校或学院范围的 PFF 项目已经在 AAC&U、CGS 和多个基金会(如皮尤慈善信托基金、美国国家科学基金会)的统筹和资助下,实现了跨校跨地区的实质性合作。所以,美国“未来的大学教师”发展研究与实践中,出现了“集群”(cluster)的专有概念,即研究型大学与其他类型大学在未来师资培养方面结成的合作伙伴关系,其目的是为博士生提供在不同层次、不同类型院校的工作和生活体验。“未来的大学教师”发展中全美范围合作的高度和深度,是其他四种类型的教师发展活动远未达到的。

由于欧洲大学普遍将博士生视为大学教师群体的一员,所以博士生在攻读博士学位期间需承担一定的教学任务。这使得欧洲大学尤为重视对未来师资教学能力的培养。例如奥尔堡大学“基于问题与项目的学习”(Problem-based Learning, PBL)教学模式(一半学时为课程学习,一半学时为项目研究)以强调问题的解决、交叉学科的合作以及教学与研究的融合而颇受关注。自 2003 年起,奥尔堡大学为博士生开设“PBL 教学技能开发课程”,帮助学生增进教与学的理论知识,增进对“研究寓于教学”之核心理念的理解。近年来,欧洲国家正试图建立全国性的发展网络,如英国已经开始尝试以高等教育基金委员会(The Higher Education Funding Council of England, HEFCE)的卓越教学中心(Centres for Excellence in Teaching and Learning, CETL)为统筹机构,联合牛津大学、剑桥大学、爱丁堡大学、伦敦帝国理工学院、伦敦国王学院、伦敦政治经济学院、伦敦大学学院、华威大学 8 所大学展开全国性的未来师资培育网络。这更展现了博士生阶段对于“未来的大学教师”职业发展的重要性。

有调查发现，我国的学术职业对博士生具有较强的吸引力，学术职业成为博士生选择职业的首要考虑方案（韩璇，2007）。但当前，社会大众一方面批判高校毕业生缺乏足够的知识和技能；另一方面对大学教师改进高等教育质量寄予厚望，希望通过高素质的大学教师培养出高素质的大学毕业生。未来高等教育面临的一大挑战就是为未来的大学培育“未来的大学教师”，帮助他们在选择学术职业、选择合适院校、培养教学技能、融入工作生活和适应快速变革的社会需求方面做好准备。

二、有助于新入职教师顺利适应

每个人的职业发展都有一个从经验不足到经验丰富的过程。年轻的大学教师可能经验不足，但他们是高等教育的新生力量，其重要性不容置疑。有学者指出，年轻教师是学术组织发展最根本的资源；学术组织的未来在很大程度上取决于是否能够成功地促进新教师的职业成长（Whitcomb，2004）。“新手”阶段是教师专业成长和学术职业发展的关键阶段。为了避免与下面提到的中青年大学教师有所混淆，这里将“新入职教师”界定为“获得博士学位，一般较为年轻，处于学术职业最前期的大学教师；或是已经从事学术职业，但刚转入某大学，对当前任教环境不熟悉的教师”。

罗伯特·博伊斯是研究美国大学新教师发展的知名学者，在1992年出版的《新大学教员》一书中，他根据多年从事教师发展工作的经验，指出大学新入职教师的难处主要集中在教学、写作和同事关系三个方面。比如在教学方面，新教师备课花费的时间较长，期望教授给学生的东西太多，准备的课题讲解材料也太多，“过度备课”的可能性很大。他们迫切希望得到学生的好评，但往往因为个人讲授太多而导致学生的课堂参与不足（Boice，1992）。博伊斯的研究得到美国学者的广泛赞同，成为后来诸多研究的基础。

1994年，玛丽·萨希尼从工作满意度、工作压力、时间约束、同事关系网欠缺、回馈/受重视/报酬不足、期望值不切实际、工作与生活平衡度七个方面分析了新入职教师或年轻教师群体普遍存在的问题。例如，在满意度方面，新入职教师对陌生环境的接受和融入程度，将影响到其对学术工作的满意水平乃至整个学术职业的成功；同时，新入职教师的工作满意度与学术工作的内在报酬（intrinsic rewards）存在正相关，与工作压力

存在负相关。另外,学术工作的性质、自主性、智力发现和成长的机会、对外界产生影响的机会和成就感,是新入职教师最重视的五个方面(Sorcinelli, 1994)。早前,她与黛博拉·奥尔森(Deborah Olsen)合作开展的追踪研究就发现,在大学教师工作的前五年,工作压力呈急速增长趋势;且在获得终身教职之前,相当比例的年轻教师反映,他们的工作生活对非工作生活产生了负面影响(Olsen & Sorcinelli, 1992)。国内学者的研究结果与之类似,如赵晓燕(2011)通过实地考察、问卷访谈等方法,对某高校新入职教师的职业满意度、专业成长动机、需求和自我意识等进行调查发现,职业满意度对教师行为和意向产生影响。

国内外针对新入职/年轻大学教师的已有研究中,既有单案例研究,也有多案例研究;既有横向研究,也有纵向研究;既有定性研究,也有定量研究。它们为缓解新入职教师的工作压力,提高工作满意度,解决个人成长问题的必要性和重要性提供了理论支持。那么,应该如何系统性地开展针对新入职教师的发展项目?本西蒙·马拉、沃德·凯莉和桑德斯·卡尔从院系领导层的视角出发,为有意于设计新入职教师发展项目的大学或院系提供了可参考的框架。他们认为,新入职大学教师发展可分为三个主要阶段,至少包括15个细化的项目;其中,入职第一年是至关重要的一段时期。具体而言,第一阶段是组织招聘和筛选,主要包括人才搜索、提供工作并交流、入职前提供教学、研究和服务等信息;第二阶段是入职第一年,主要包括环境熟悉项目、教学能力培训、社会服务和院校目标理解、为期一年的工作适应项目;第三阶段是入职一年后,主要包括师徒配对和同事关系促进项目、晋升渠道揭秘项目、高产的研究者发展项目、社会服务追踪项目以及教师评价程序说明项目(Bensimon, Ward & Sanders, 2000)。以上项目分时、分段,环环相扣,若根据各校各院系情况加以精细化设计,可帮助新入职教师建立良好的人际关系,尽量减少挫折感和孤独感,顺利度过角色转换期,最终达到稳定教师队伍的作用。

还有诸多研究从教师需求的角度提出建议,鉴于篇幅不一一列举,仅选取理论和实践中较为常见的四个方面予以介绍。一是开展熟悉环境下的活动,并提供教学能力培训、一般性支持服务、专业发展咨询、研究支持和技术支持说明会。二是“正式的导师指导”,即为新入职教师统一分配经验丰富的导师,在实际工作和考评中进行一对一的指导。三是“非正式的导师指导”,即新入职教师自由选择学术前辈作为导师,大家一般会将院长/系主任视为自己在学术职业中的非正式导师,将其视为学术职业生