

论



# 理念 途径 方法 质量： 教学创新

——2016宁波高等教育研究论坛论文集

主 编 胡赤弟

副主编 陈 炳 周 军

LINIAN TUJING FANGFA ZHILIANG  
JIAOXUE CHUANGXIN

论文集



浙江工商大学出版社  
ZHEJIANG GONGSHANG UNIVERSITY PRESS



论



# 理念 途径 方法 质量： 教学创新

——2016宁波高等教育研究论坛论文集

主 编 胡赤弟  
副主编 陈 炳 周 军

LINIAN TUJING FANGFA ZHILIANG  
JIAOXUE CHUANGXIN

文集



浙江工商大学出版社  
ZHEJIANG GONGSHANG UNIVERSITY PRESS

### 图书在版编目(CIP)数据

理念 途径 方法 质量 : 教学创新 : 2016 宁波高等教育研究论坛论文集 / 胡赤弟主编. —杭州 : 浙江工商大学出版社, 2017. 11

ISBN 978-7-5178-2392-6

I. ①理… II. ①胡… III. ①高等教育—教学研究—宁波—文集 IV. ①G649.21—53

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 251947 号

## 理念 途径 方法 质量:教学创新

——2016 宁波高等教育研究论坛论文集

主编 胡赤弟 副主编 陈 炳 周 军

---

责任编辑 王黎明

封面设计 林朦朦

责任印制 包建辉

出版发行 浙江工商大学出版社

(杭州市教工路 198 号 邮政编码 310012)

(E-mail:zjgsupress@163.com)

(网址:http://www.zjgsupress.com)

电话:0571-88904980,88831806(传真)

排 版 杭州朝曦图文设计有限公司

印 刷 杭州五象印务有限公司

开 本 889mm×1194mm 1/16

印 张 25.5

字 数 590 千

版 印 次 2017 年 11 月第 1 版 2017 年 11 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-5178-2392-6

定 价 48.00 元

---

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江工商大学出版社营销部邮购电话 0571-88904970

## 本书编委会

主 编:胡赤弟

副主编:陈 炳 周 军

编 委:(按姓氏笔画排序)

张国昌(浙江大学宁波理工学院)

陈 炳(宁波工程学院)

陈书华(宁波工程学院)

周 军(宁波工程学院)

周 琦(宁波诺丁汉大学)

赵文君(宁波广播电视大学)

胡赤弟(宁波市教育局)

柳国梁(宁波教育学院)

钟剑波(浙江医药高等专科学校)

段丽华(宁波大红鹰学院)

侯苏红(宁波城市职业技术学院)

祝 蕾(宁波职业技术学院)

姚奇富(浙江工商职业技术学院)

贾让成(宁波卫生职业技术学院)

晏成步(宁波大学)

徐立清(浙江万里学院)

黄 莉(宁波大红鹰学院)

韩世强(浙江纺织服装职业技术学院)

熊惠平(浙江工商职业技术学院)

# 前 言

“宁波高等教育研究论坛”是分享宁波年度高等教育研究成果,总结高等教育实践经验,开展学术交流的一个平台。为深入贯彻《浙江省人民政府关于推动我省高等教育新一轮提升发展的若干意见》精神,进一步优化高等教育结构,全面提升高等教育质量和现代化水平,推动高等教育跨越式发展、协调发展、特色发展,“2016 宁波高等教育研究”年度论坛在宁波工程学院举行,以“理念 途径 方法 质量:教学创新”为主题,围绕“政校企合作办学体制创新研究、产教协同推进人才培养研究、专业建设与课程改革研究、高校教学工作研究、高等教育相关研究”等议题进行交流与探讨。高校领导、科研机构负责人、教育教学研究人员以及专业教师等 200 多位代表出席,收到交流论文 80 多篇。

本书的作者是宁波各高校的高等教育研究机构,高等教育一线教学、管理及研究人员,高等教育行政管理部门人员及高等教育发展相关单位和人员,从不同研究视角展示了宁波高等教育发展的多样性与特色性。本书的出版必将培养锻炼高等教育理论实践的队伍,营造高等教育研究的氛围,推动高等教育实践改革创新,提升宁波市高等教育研究水平。

本书在编写过程中,得到了宁波市教育局、宁波工程学院和各相关单位领导的鼎力支持。宁波工程学院的陈书华老师为论文征集做了大量细致工作,浙江工商大学出版社王黎明编辑为本书的编写给予了认真指导。在此一并致以衷心的感谢!

由于编者水平有限,时间仓促,疏漏在所难免,敬请各位专家、读者和同仁予以斧正。谢谢!

编者

2017 年 9 月于宁波

# 目录 MULU

## 第一篇 产学研合作教育与教师发展

3	“班级制”教师发展工作模式的探索与实践 .....	黄 莉
11	国外应用型大学产学研合作教育驱动机制与启示 ——以伯顿·克拉克的“三角协调模型”为分析框架 ...	段丽华
20	产学研合作教育的项目化驱动机制研究 ——基于新建本科院校视角 .....	段丽华
28	创新“双院制”模式,探索紧缺高素质应用型人才培养机制 与路径 .....	刘 莉 张洪君 李 繁
37	校企深度融合下应用型本科人才培养模式研究 .....	陈东华 张翠凤
42	演化与重塑:内涵式发展背景下高校教师队伍建设研究 .....	张海峰
50	应用型大学定位下宁波高校产教融合人才培养模式研究 ——以市场营销专业为例 .....	潘一龙
54	基于产业驱动的现代学徒制高技能型人才培养探讨 .....	罗炳金 刘翠萍 徐丛璐
61	基于产学研合作一体化实习教学基地建设的研究与实践 .....	郭 跃 沈婷婷
69	应用型高校教师能力胜任模型构建实证研究 ...	贾春梅 朱占峰
79	应用型大学特色专业“123456”建设模式探索 .....	朱占峰
87	高职院校教师实践教学能力提升困境与对策 .....	章涵恺
93	教师教育“三位一体”协同创新实践审视与机制建构 .....	柳国梁

100	职业教育校企合作机制的现实困境与破解策略 .....	吴 萍
105	高职院校服务地方“政校行企”模式研究 .....	刘效壮
112	港口经济圈建设背景下的跨文化商务沟通人才培养模式研究 .....	王 慧
117	服务经济与课程教学的互动支撑 ——会展经济与管理专业的探索 .....	任国岩
124	电子商务专业应用型人才校企协同培养实践 .....	吕红波 钟晓军 王琦峰
129	行业企业参与职业教育的机制与责权利 .....	侯苏红

## 第二篇 教育政策、国际化与创新创业

137	大学生创业教育评价指标体系建构探析 .....	葛红军
143	“三创教育”理论下文创人才培养 ——台湾朝阳科技大学三创教育借鉴研究 .....	刘卓平
149	专业学位教育与职业资格准入机制匹配机制探析 ——以英国法律专业学位教育为例 .....	王 媛
153	高等职业教育人才培养模式的国际比较与启示 .....	魏 明
162	国际化城市职业教育开放合作政策比较与宁波对策研究 .....	夏宁满
169	高职教育领域公私合作伙伴关系模式建设:实践观照和机制 设计 .....	熊惠平
177	高职院校与县域发展的共生模式构建 .....	姚奇富
183	高校师生对学生评教影响因素的认知研究 ——基于 H 学院学生评教问卷调查数据的统计分析 .....	王肃婷 刘 琳
190	老年教育公平的缺失与回归 ——基于宁波社区大学老年教育发展的个案分析 .....	赵文君 卢筱媚

198	会计专业国际合作教学探索 ——基于应用型人才培养目标的实现 …… 梁旭雯 林 灵
204	OBE 工程教育模式下应用型人才培养方案设计与思考 ——以宁波工程学院为例 …………… 朱春艳
214	应用型本科院校实施通识教育的思考和探索 …………… 张新光
221	创业型：“双一流”背景下新兴大学的一种战略选择 …… 黄志兵
231	大学英语学习者本土文化认同现状的调查研究 …………… 张益君
240	宁波诺丁汉大学中国文化课专题教学研究 …………… 周 琦
245	中外合作大学思政教育创新研究 …………… 姚亚红
251	中外合作办学思想政治理论课设置的现状与思考 …… 孙 珂
259	校政所合作,助推高校法律援助工作新发展 …………… 余妙宏
266	应用型本科课程体系转型研究与评价 …………… 林 怡

### 第三篇 人才培养与教学改革

277	翻转课堂的学生满意度评价研究 …………… 李晓文
285	基于“混合式学习”与“视觉意象”创新思维的艺术设计课程 教学探究 …………… 张 杰
292	建构主义视角下《景观设计》课程混合式翻转课堂教学探索 …………… 刘 岚
299	论大学生生命教育生成性课堂教学改革的理路 …………… 姜 帆
306	我国电子商务人才培养模式创新研究 …… 邹华胜 冯 伶 李 蓉
312	信息技术环境下新建本科院校公选课教学模式创新研究 …………… 陈山漫 王 媛
318	O2O 学习模式在终身教育领域的实践探索 ——以宁波市为例 …………… 张如敏
324	电子实验课程的创新性实验教学探索 …………… 吴少群 袁红星
328	概念隐喻视角下的商务英语教学实证研究 …………… 李 丽
335	微课嵌入式教学在大学物理课程中的应用 …………… 王亚娟

339	基于 CDIO+ISO 模式“概念车制作”课程教学改革 ..... 姚喜贵 杜 君 姚焕新
344	教学设计系统化研究与实践 ..... 王 雪 乔 雯
349	批改网对非英语专业学生英语写作表现和动机的影响 ——以宁波工程学院为例 ..... 刘玉梅
358	能力本位教学模式对高职医学营养专业女生技能素质的影响 ..... 於国波 崔 杨
367	大学英语微课教学的策略分析 ..... 钟剑波
370	电信市场营销课程在通信工程专业开设之初探 ..... 彭 涛 梁 丰 杨亚萍
374	财会类专业“课证融合”教学模式的探索与实践 ——基于浙江万里学院的实践 ..... 杨 光
385	基于应用型人才培养的环境分析与监测课程群的构建与实践 ..... 夏静芬 唐 力 芦 群 杨国靖 沙昊雷 陆菁菁
391	专业综合改革 激发学生活力 ——以通信工程专业为例 ..... 杨亚萍 彭 涛 梁 丰

# 产学研合作教育与教师发展

## 第一篇



# “班级制”教师发展工作模式的探索与实践<sup>①</sup>

黄 莉<sup>②</sup>

**摘 要:**教师发展已经成为保障高等教育质量的基本要素。美、日、英等发达国家在教师发展工作中取得了一系列成功经验。目前,我国高校教师发展工作中普遍存在意识不到位、目标不明确、内容不规则等突出问题。基于此,高校可在借鉴国内外大学教师发展工作的成功实践经验基础上,结合校本实际,面向不同发展阶段和目标的教师,构建系统的、有层次的“班级制”教师发展工作模式,从而有效增强教师发展工作的系统性、持续性和稳定性。

**关键词:**班级制;教师发展;工作模式

“高校教师发展”是近年来高教学界关注的焦点问题之一,这与国家发布的提高高等教育质量的政策紧密相关。发达国家教师发展的成功实践,让人看到了教师发展与提高人才培养质量和高校影响力的美好前景。因此,在借鉴发达国家的成功经验基础上,国家教育主管部门积极推动教师发展工作,期望由此遏制高校教学质量日益下滑的趋势。然而,不同国家在高等教育发展的不同时期,教师发展工作的路径、模式和效果呈现出不同形态,如何创造本土化、有特色且具有实效性的教师发展工作模式成为亟待探讨的问题。

## 一、发达国家教师发展的经验借鉴及启示

提及发达国家教师发展的经验借鉴,首先需要了解美国高校教师发展历程。美国学者索西莱尼和奥斯汀等根据每个阶段教师发展所强调的内容将教师发展划分为五个时期<sup>[1]</sup>:一是“学者”时代,20世纪50年代至60年代早期,当时的大学教师利用享有的学术休假参与学术会议和增加科研支持等活动,主要目标是提高高校教师科研学术的能力。可见,该阶段教师发展尚处于一种自发状态。二是“教学者”时代,20世纪60年代末至70年代初,美国大学生们抗议枯燥乏味的教学、挑战传统的教学方法、渴望富有激情与创造性的教学方式,这些挑战促使高校通过教学咨询、研讨班和讨论会等活动来提高教师的教

<sup>①</sup> 宁波市2016年教育科学规划研究课题“应用技术大学青年教师发展研究”(2016YGH085)成果,发表于《宁波教育学院学报》2016年第3期。

<sup>②</sup> 黄莉,宁波大红鹰学院教师发展中心讲师,主要从事教师发展研究。

学水平。也正是在这个时期,美国出现了第一个教师发展项目和第一个教师发展中心,即密歇根大学的“教学和学习研究中心”。由此,教师发展进入了有组织时代。三是“开发者”时代,20世纪80年代,高校教师发展的组织机构不断扩大,教师发展内容主要是教师职业生涯发展规划、课程发展、教学成果测量与评价等,这一阶段的教师发展目标旨在更加关注教师需要。由此,教师发展进入了较高层次。四是“学习者”时代,在“以教学为中心”向“以学习为中心”转变的20世纪90年代,教师发展通过整合教学技术等来改善学生的学习。由此可以看出,教师发展重心转移到满足学生需求。五是21世纪开始至今的网络时代,教师发展的内容包括了未来教师发展项目和职后终身发展项目,其发展目标定位于教师发展能够回应高校内外部的各种挑战。这说明,教师发展走向了综合化时期。这五个教师发展阶段较为全面地展示了美国大学教师发展历程及其在面临不同高等教育阶段实现目标的不同。

日本的大学教师发展肇始于20世纪80年代末,此时日本的大学教师发展仅体现在学术界对于大学教师发展问题的研究,政府和院校并未出台与大学教师发展相关的政策和措施。90年代之后日本政府才逐渐重视大学教师发展工作,教师发展政策被有计划地列入文部省高等教育政策中,政府试图利用政策引导高校实施教师发展活动,但并没有得到院校的积极响应。造成这一现象的原因可能在于制定的政策并没有对教师发展进行强制性的规定。进入21世纪后,随着日本引入第三方评价的大学评审新制度,政府将教师发展作为强制的“义务性”要求各大学推进实施,自此,日本的大学教师发展活动蓬勃开展起来。<sup>[2]</sup>此后,政府对教师发展的推进除了通过咨询报告进行倡导、法令政策制定、财政保障外,还制定了“教育相关共同利用据点制度”,并对日本7所大学相关机构进行了认证。<sup>[3]</sup>这与我国“遴选教师教学发展示范中心”的政策相类似。此外,日本大学教师发展活动的主要内容包括开展研修会、以教学方法改善为目的的研讨会和以改善教学方法为主题的报告会以及教师相互进行教学评价等。<sup>[4]</sup>

英国的大学教师发展(Staff Development,简称SD),与美国、日本大学教师发展(Faculty Development,简称FD)的使用语言略有不同,这点不同说明在英国,教师(Staff)的概念更为广泛,不仅包括新进职员和学术研究型教职员,还包括提供支持 with 学术工作相关的教职员。由于英国大学多数教师只要没有违法行为和不良事端,均享有“终身在职权”,教师可在大学工作到退休,各方面都能得到充分保障。与美国相同,早期的英国大学教师发展形式也是以带薪的学术休假和进修提高为主。随着20世纪60—70年代期间《罗宾斯报告》的出台,促使英国从最初的精英教育逐渐走向大众化的教育阶段。在此背景下,国家对教师质量日益重视,各大学教师发展中心也在这个时期陆续建立。20世纪80年代至今,英国大学教师发展进入成熟期。因为大学教师的教学质量,关系着大学从政府那里获得的经费多少、招生数量增减和大学排名升降,促使大学日益增加对教师发展的关注和投入并针对不同群体教师推出不同的教师发展项目和课程<sup>[5]</sup>。

纵观美、英、日三国大学教师发展的历史演变过程,可以发现:美国大学教师发展属于“自下而上”的院校自发行动,教师发展的内在驱动力主要来自教师群体的自发需要和学生特征的变化,教师发展任务由各教学单位承担,州政府和校方不强制要求教师发展要怎样做,仅扮演推广教师发展计划和提供教师发展经费保障的角色。<sup>[6]</sup>日本的大学教师发展

经验则是典型的“自上而下”行为,政府在其中起到了巨大的推动作用,具有较强的制度化特征。这些特征在一定程度上阻碍了教师发展,如目标设定模糊、教师发展流于形式、部分教师认为教师发展没有必要、缺乏投入教师发展活动的积极主动性。英国大学的教师发展既有国家政策的推动,也有各大学的积极主动回应,尤其在制定和实施本校教师发展政策时保持了大学自治的传统,具有各自的发展特色。从无组织的以个人为主的发展,到有组织、有计划的基于大学教师发展中心的发展是英国大学教师发展的特点。

## 二、我国高校教师发展的进展及问题

我国高校教师发展的最初原型是 20 世纪 50 年代以“培训和进修”为主的形式,那时还没有“教师发展”一词,被广泛使用的是“高校师资培训”或“师资队伍建设和”,就当时的现实背景而言,师资培训由国家统一管理,具有一定的强制性,这种形式虽然有利于优势资源的集聚,但并不利于调动教师的主动性。因此,当我国面临高等教育大众化时代到来的挑战以及本科教学质量日渐下滑的困境时,人们深刻认识到原有教师培训不能满足现实需要,必须做出改革。发达国家大学教师发展的成功实践开始进入人们的视野,有关高校教师发展的研究成为理论界探讨的热点。2011 年教育部、财政部在《关于“十二五”期间实施“高等学校本科教学质量与教学改革工程”的意见》中明确提出要“引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心”,2012 年教育部遴选出 30 个国家教师教学发展示范中心,标志着国家从政策上开始倡导和推动教师发展工作。在此背景下,各高校纷纷成立教师发展中心等组织机构,开展各类教师发展项目和活动,促进了教师的发展。

与美国大学教师主动发展和政府协助支持的“自下而上”的教师发展内生机制不同,我国大学教师发展是国家的集权体制和政府的主导性导致的“自上而下”的强制性制度变迁,是一种功利性和工具论的表现,高校在教师发展中更多的是被动执行而非主动发展。<sup>[7]</sup>但是我们必须面对的现实是:基于我国高等教育发展的外部环境,教师发展如果没有政府的推动,很有可能得不到高校的积极回应,日本就曾遭遇如此的尴尬境地。可以说,政府主导推动教师发展是一种无奈的现实之举,其在具体实践过程中遭遇的各式各样问题也就不足为奇,如何正确面对问题并积极探索解决问题的对策措施才是我们需要关注的重点。

### (一) 教师发展理念意识薄弱

当高校领导和教师对教师发展这一“舶来品”的“前世今生”尚未完全理解透彻时,教育主管部门已经要求高校在实践中迅速推广教师发展。部分理念意识比较先进的高校在政府推动和借鉴发达国家实践经验的基础上积极开展教师发展工作,并从中获得经费资助、教师“被发展”等效益。而众多理念意识薄弱的高校教师发展做法基本上是“跟风”,这也是几乎所有高校都成立了教师发展组织机构、履行的教师发展职能大同小异、教师发展工作内容趋同化的原因。如果说高校都对教师发展概念和内涵缺乏全面科学的认识,那普通教师缺乏对教师发展的理解、认可与接受也就在情理之中了。这里并非否定教师的思想觉悟,而是因为教师囿于自身环境或视野所见有限,加之教师发展工作以行政命令的方式推行,使其潜意识认为只不过多了一个管理教师的行政部门而已。教师一旦主观上对此产生排斥心理,就很难在理念上高度认同。

## (二) 教师发展目标定位模糊

追根溯源,教师发展目标定位模糊在于对“为什么要开展教师发展工作”这一问题存有疑惑。人们比较公认的观点是:希望高校通过开展教师发展,让教师实现专业、教学、组织和个人等方面的全面发展,并以此促进学生发展,进而促进高等教育质量的提高。由于目前高校教师发展部门承担的职责存在与教学部门和人事部门工作职责交叉的现象,导致教师发展目标定位不清晰。虽然一些教师发展活动是从教师的教学发展入手,在一定程度上起到提高教师教学技能的指导作用,但并未从根本上解决教学过程中存在的教师教学信念缺失、投入教学积极性不高等深层问题,造成这一现象的根本原因与诸多高校“重科研、轻教学”的科研考核机制有关。在此现实背景下,实现教师的全面发展只能成为“空中楼阁”。

## (三) 教师发展内容设计偏颇

高校教师发展内容设计的好坏,是能否吸引教师主动参与教师发展的关键因素。现有的教师发展内容设计依然偏向对所有教师进行集中培训的学术报告、专题讲座等方式。笔者 2014 年通过网络搜索对浙江省 44 所本科院校教师发展内容的调查发现,教师发展内容主要包括教师培训、专题讲座、学术报告、午餐沙龙、教学比赛、教学咨询、教学研究、教学研讨、学分认证、名师风采等。其中,一些学术报告和专题讲座活动并不受广大教师欢迎,原因可能在于报告主题并不是教师感兴趣的,而组织者要讲究效益及对报告人的捧场,多以行政手段强制要求教师全员参加,从而更加引发教师反感。教学咨询和研究等内容也因指导专家的缺乏和教师的抵触而没有得到真正实施。如果教师发展内容设计受到了教师欢迎,则皆大欢喜;反之,教师则怨声载道,无效的教师发展内容只会让教师更加疏离。造成这些问题的深层次原因是高校对教师发展内容的设计缺乏总体科学规划、缺乏从教师立场和需要出发、缺乏对后续问题的反思和分析。教师发展内容的设计必须从调查教师的实际发展需要出发,使之具有较强的针对性,能够切实解决教师发展中面临的实际问题,从而使教师真正感兴趣,进而主动参与教师发展项目设计。

# 三、“班级制”教师发展工作模式的探索与实践

为了解决高校教师发展工作的具体实践问题,寻求契合各高校实际的教师发展工作模式,让每位教师在教学、专业、个人和组织等方面获得发展,我们提出“班级制”教师发展工作模式。“班级制”是以班为单位,组织者根据目标要求和相关规章制度,组织若干学习交流互动,促进教师实现自身发展目标的活动过程。它是一种有目的、有计划、有步骤的组织活动,其最根本的目标是实现班级成员充分、全面的发展。

众所周知,“班级”这一组织主要是针对学生而言,是按照相关法律来决定教育目标、教育内容及课程时间分配等教育活动,是学生通过全身心投入参与班级的种种活动,激发他们实现某个目标和获得某种成功的团体组织。<sup>[7]</sup>同理,倘若将需要培养和发展的教师统一纳入“班级”这一组织,也可以通过“班级”组织所能发挥的作用促进教师实现某种目标和获得某种成功。

### (一)“班级制”提升了教师对自身发展的理念认识,即自主的、全方位的、可持续的发展理念

以往对教师的培养和发展,教育行政部门和高校较多采取统一的培训方式、单一的培训内容以及短暂的培训时间。我们不否认这种制度对教师自身的发展具有一定的帮助,但是也存在着弊端,这种发展方式使教师处于被动发展的位置,受到外部的支配,但有时外部的措施并不完全符合教师的实际需要。因此,需要提倡教师自主发展的理念,变“要我发展”为“我要发展”,教师应制定自我发展规划,根据自己的实际需求去进行学习并寻求外部的支持,从而获得自身发展。

全方位的教师发展理念是指在当前信息技术迅速发展的社会,教师的学习包含了读书、听报告讲座、课题研究、论文写作、观摩学习、教学反思、教学测评、咨询和了解学生等全方位的获取途径和内容。此外,教师的发展具有阶段性和连续性特征,需要获取的知识也在不断增长和更新,所以教师发展还应当具有可持续的发展理念。

针对教师不同年龄、层次和发展需求而组建班级,是学校提供的一个良好平台。由于部分班级在组建的初期,需要保证教师发展的质量,所以在班级成员选拔上采用“择优”原则,成员人数也达到“少而精”的要求,通过这种选拔方式优先发展一部分教师,以点带面,最终实现全体教师共同发展。

在宁波大红鹰学院,目前组建的班级有青年教师成长工作坊、青年骨干教师培训班、青年科研骨干培训班、专业建设骨干研讨班、双语课程教师培训班、青年博士发展班、卓越教师成长工作坊、翻转课堂教学改革研讨班等 12 类班级。这些班级由学校教师发展中心统一进行管理和组织开展相关活动,同时,班级拥有一套完整的组织管理体系,如规章制度、培养方案、课程体系、时间跨度以及考核要求等。班级的组建极大地调动了教师自主发展的积极性,在与教师的访谈交流中,近 80% 的教师渴望获得发展的动机强烈,极力争取成为某类班级的一员,无论已是班级成员或即将成为班级成员的教师,都充分感受到了在班级氛围中给自身所带来的“全方位、可持续”发展。

### (二)“班级制”清晰了教师在教学和科研等方面所能达到的发展目标,促使教师不断积极进取

“班级制”作为一种组织体系,具有一定的稳定性和纪律性。它强调班级成员之间的合作学习、跨学科的沟通交流以及共同达到目标核心理念。对于教师而言,班级也是其达到某种目标最有效的形式。大学的教学、科研和社会服务三大职能决定了教师在教学能力、科研水平以及社会服务辐射能力等方面的目标要求,同时,不同年龄、层次的教师,其所要发展的目标也不尽相同。

在宁波大红鹰学院组建的青年教师成长工作坊、青年骨干教师培训班、翻转课堂教学改革研讨班等 12 类班级中,每个班级的发展目标虽然各不相同,但都是为了教师能在教学、专业、个人和组织方面得到最优发展。如“青年教师成长工作坊”,班级对象主要由 35 周岁(含)以下新进校且没有教学经历的初、中级职称教师组成,其发展目标主要是让教师能够认同所在学校的定位、发展目标和文化,立足教学岗位,尽快熟悉学校教学方面的相关制度与教学规范,掌握教学方法与技能,站稳讲台。而对于班级对象主要为教学效果好