

# 教学项目场域中的 大学教师教学发展研究

孙丽芝 / 著



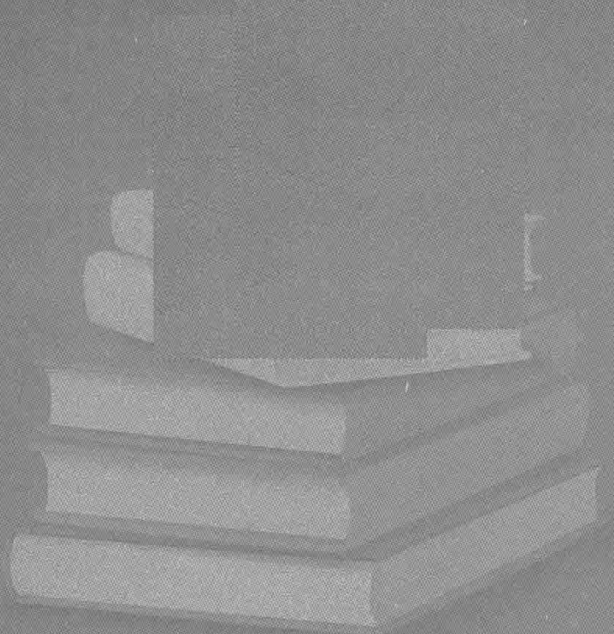
中国社会科学出版社

---

# 教学项目场域中的 大学教师教学发展研究

---

孙丽芝 / 著



中国社会科学出版社

## 图书在版编目 (CIP) 数据

教学项目场域中的大学教师教学发展研究 / 孙丽芝著.

—北京: 中国社会科学出版社, 2018. 12

ISBN 978 - 7 - 5203 - 3664 - 2

I. ①教… II. ①孙… III. ①高等学校—教师—师资  
培养—研究—中国 IV. ①G645. 12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 269771 号

---

出版人 赵剑英  
责任编辑 赵丽  
责任校对 赵雪姣  
责任印制 王超

---

出版 中国社会科学出版社  
社址 北京鼓楼西大街甲 158 号  
邮编 100720  
网址 <http://www.csspw.cn>  
发行部 010 - 84083685  
门市部 010 - 84029450  
经销 新华书店及其他书店

---

印刷 北京明恒达印务有限公司  
装订 廊坊市广阳区广增装订厂  
版次 2018 年 12 月第 1 版  
印次 2018 年 12 月第 1 次印刷

---

开本 710 × 1000 1/16  
印张 15.25  
字数 227 千字  
定价 66.00 元

---

凡购买中国社会科学出版社图书,如有质量问题请与本社营销中心联系调换  
电话:010 - 84083683  
版权所有 侵权必究

## 项目资助

本书受全国教育科学“十三五”规划教育部重点课题“基于教学项目制的大学教师教学发展研究（课题批准号：DIA170362）”资助

# 目 录

绪 论 .....	(1)
一 选题背景与缘由 .....	(1)
二 相关研究述评 .....	(7)
三 研究意义与概念界定 .....	(35)
四 研究方法、过程与思路 .....	(40)
第一章 场域的形成:教学项目的兴起及其与教师教学 发展的关系 .....	(54)
一 社会治理项目制的产生 .....	(54)
二 高等教育项目制的兴起和类型 .....	(60)
三 高等学校教学项目的特征及分类 .....	(70)
四 典型教学项目对教师教学发展的应然作用 .....	(73)
五 基于社会实践理论探讨教学项目制下教师教学发展的 适切性 .....	(75)
本章小结 .....	(87)
第二章 有限的支持:教学项目对教师教学发展的作用审视 .....	(90)
一 表层/深层:教师改变的视角 .....	(90)
二 成效/失效:项目评估的视角 .....	(108)
三 “一致”/“出入”:检验的视角 .....	(116)
本章小结 .....	(124)

<b>第三章 资本的驱动:教师为何申报教学项目</b> .....	(126)
一 资本驱动:教学项目的申报动机 .....	(126)
二 外驱增强:当教学项目制遇上锦标赛制 .....	(131)
三 弱势驱动:教学项目之于科研项目 .....	(136)
本章小结 .....	(138)
<b>第四章 弱势的惯习:教师如何面对教学项目</b> .....	(140)
一 “教学中心地位”的观念与教学项目的边缘化 .....	(140)
二 教学良心与教学项目功利性 .....	(151)
三 教师评价逻辑与教学项目特性 .....	(156)
四 积极的教学项目政策与教学项目的低效性 .....	(160)
本章小结 .....	(170)
<b>第五章 错位的行动:教师如何应对教学项目</b> .....	(172)
一 教学项目运作中的委托代理关系 .....	(172)
二 委托代理关系下的教师错位行动 .....	(175)
三 项目制逻辑导致教师行动错位 .....	(185)
本章小结 .....	(190)
<b>第六章 实践的优化:基于教学项目如何促进大学教师   教学发展</b> .....	(193)
一 大学教学走向工具理性与价值理性的和谐统一 .....	(193)
二 教学项目制超越技术理性逻辑 .....	(201)
三 教师提升教学道德 .....	(206)
本章小结 .....	(211)
<b>结 语</b> .....	(213)
一 本书的主要结论 .....	(213)
二 本书的创新与贡献 .....	(217)
三 本书的不足和局限 .....	(218)

附录 1 访谈提纲(教师) .....	(220)
附录 2 访谈提纲(管理人员) .....	(221)
附录 3 Q 大学教学项目获批数量汇总 .....	(222)
主要参考文献 .....	(224)
后 记 .....	(237)

# 绪 论

能够发现问题，是做学问的起点。

——梁启超

## 一 选题背景与缘由

### （一）重视大学教师教学发展已成为基本共识

大学之所以为大学，是因为有教学的存在。教学是大学教育的中心环节，是进行人才培养，实现教育目标的基本途径。因此，“应该给予教学以优先考虑，因为大学中的其他事情都有赖于它，都从它的发展中汲取力量”<sup>①</sup>。教师是决定大学教学质量的关键因素，高质量的大学教学必须有高素质的师资队伍作为支撑。中外历代教育家都对教师的作用予以高度肯定。在当代高等教育理论的话语体系中，“大师”几乎等同于教育质量。提高大学教学质量必须依靠高质量的教师教学。

自中世纪大学建立以来，质量就是大学的核心问题。<sup>②</sup> 在传统大学观中，教学是大学的唯一使命，教学质量也就等同于教育质量。随着大学的发展变化，教学不再是大学的唯一使命，但依然是大学的首要使命。然而，当大学变得越来越丰富和复杂时，教学质量如何得到保障，教师

---

① [美] 罗德斯：《创造未来：美国大学的作用》，王晓阳等译，清华大学出版社 2007 年版，第 82 页。

② Neave, G., “The Politics of Quality: Developments in Higher Education in Western Europe 1992 - 1994”, *European Journal of Education*, Vol. 29, No. 2, 1994, pp. 115 - 134.

教学能力如何得到提升，势必会成为影响当代大学存在合法性的新问题。<sup>①</sup> 大学教师教学问题由来已久，只是从未像当前受到如此关注。

美国学者马丁·特罗认为：高等教育在规模扩张过程中，大学的教学与科研质量都会受到严重威胁。<sup>②</sup> 我国高校自1999年开始“扩招”，高等教育规模不断膨胀，各种问题接踵而来，其中教学质量问题尤为突出。2001年的统计资料表明，教育部直属71所大学的平均师生比达1:18.18（其中20以上的20所，25以上的6所，还有达到30以上的）。<sup>③</sup> 2002年的调查数据显示，部分高校教师每周课时达20节以上的情况非常普遍，有的甚至多达40课时，一人承担3门以上课程的教师占到60.2%，最多者达到6门。<sup>④</sup> 到2005年，经过几年的努力，师生比情况有所改观，但与扩招之前相比，生源结构发生了较大变化，学生的认知基础、学习态度等影响了教师教学；另外，学生数量的增加、教师教学工作量的增多同样会影响教学效果。教学质量受到规模扩张的影响已是一个不争的事实。<sup>⑤</sup> 当然，教师不是决定教学质量的唯一因素，但“教师质量是影响高等教育质量最关键的校内因素”<sup>⑥</sup>。

影响大学教学质量的另一个重要原因是当前被学界和教师普遍诟病的“重科研轻教学”的教师考评制度。目前，受外在环境的影响，我国大学热衷于把科研作为学校职能体系的重心，许多高校对教师的考评存在着严重的重科研轻教学的倾向，对教师的所有考评都强调科研成果。科研成果的数量和质量决定了教师专业技术职务晋升及其薪酬分配，教师的身份认可和职业认同也主要来自其科研业绩。这样的评价导向，无疑会导致教学职能的边缘化。“科研第一位、教学无所谓”，成为教师的

① 北京大学教育评论编辑：《提升大学教师的教学能力》，《北京大学教育评论》2014年第2期。

② Martin. Trow, “Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education”, *Conference on Future Structure of Post-secondary Education*, Paris, June 26-29, 1973.

③ 潘懋元：《大众化阶段的精英教育》，《高等教育研究》2003年第6期。

④ 马万华：《扩招后高等学校教学质量状况分析》，《高等教育研究》2002年第5期。

⑤ 谢安邦等：《高校扩招后教学质量调查与分析》，《教育发展研究》2005年第8期。

⑥ 贾勇宏：《论影响高等教育质量的学校相关因素——基于全国121所高校问卷调查的实证分析》，《中国人民大学教育学报》2011年第3期。

行动原则，他们把精力倾向于投入科研，从而忽视教学和学生，对教学敷衍了事，严重影响了教学质量。

引起我们关注大学教师教学发展的原因也与当前师资水平有待于进一步提高有关。在我国能否成功申请大学教师职位，主要取决于申请者是否具有高级学位以及科研能力情况。很多教师都是获得硕士学位、博士学位后直接从事教学的，他们既未系统地学习教育教学理论知识，又没有教学实践经验，主要是通过自己摸索去提高教学能力。当然，有一些教师通过这种方式也能成长为优秀教师，但在当今信息技术广泛应用于课堂教学、教育教学理念发生深刻变化和教学质量备受关注的时代，这种自发的成长方式显然已不能满足高质量教育教学的需要。徐继红调查了某省的四所大学，发现对于教学能力，教师自我评价不高，学生评价更低，学生不够满意，与教师自身的期望也尚有很大差距。<sup>①</sup>

在高等教育关注质量的时代，21世纪以来，提高质量也成为我国高等教育的主旋律，尤其是提高教学质量。为了保障高校教学质量，政府先后采取了诸多措施。但是总的来看，十多年来进行的大学教学质量保障是倾向于宏观的、外围的工作，其主导逻辑是工程逻辑，这一逻辑偏爱数量和宏大场面，重视建设、偏重硬件。<sup>②</sup>工程逻辑主导下的教学质量保障能够解决专业、教师数量、实验室和图书等宏观和硬件方面的问题。我们不能否认外在措施对大学教学质量保障在一定程度上是有力而有效的，但这种路径忽视了问题的关键，即微观层面的软件建设——教师的发展。

令人欣喜的是，2001年教育部、财政部出台的《关于实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见》（教高〔2011〕6号）以及2012年教育部下发的《关于全面提高高等教育质量的若干意见》（教高〔2012〕4号）等文件都对提升大学教师教学能力做出了明确的要求。自这些文件颁布以来，以大学教师教学发展为主题的会议相继召开。厦门

<sup>①</sup> 徐继红：《高校教师教学能力结构模型研究》，博士学位论文，东北师范大学，2013年，第146页。

<sup>②</sup> 吴振利：《美国大学教师教学发展研究》，教育科学出版社2010年版，第3页。

大学于2014年11月16日至19日召开了“两岸四地大学教学文化与教师发展学术研讨会”<sup>①</sup>。会议把教学文化与教师发展密切联系在一起，讨论了相关热点问题。2014年11月28日至29日，中国高等教育学会、高等教育学专业委员会、德国高校教学研究会、德国高等教育研究会、华中科技大学教师教学发展中心在华中科技大学联合举办了“高校教师教学发展工作坊”，主题为“高校教师教学发展中心专职人员的专业化”<sup>②</sup>。2014年12月6日，“安徽省高校教师教学发展联盟2014年研讨会”在中国科学技术大学召开，研讨会的主题是“新时期高校教师教学发展的建设与实践”<sup>③</sup>。中南民族大学则于2014年12月27日至29日，举办了以“建设·研究·实践”为主题的高校教师教学发展学术研讨会。<sup>④</sup>这些会议的召开显示了理论研究者与实践工作者对大学教师教学发展的关注度，也是大学教师教学发展问题研究热潮的开始。

## （二）高校教学项目制悄然兴起

改革开放以后，我国采取了渐进性的增量改革发展模式，社会运行依循双轨制逻辑。“虽然双轨制运行并没有妨碍资本积累和经济总量的增长”<sup>⑤</sup>，但因财政分权造成的寻租活动盛行、地方经济过热局面以及严重的地方保护主义的结构性矛盾极为突出。尤其是财政包干制则更是导致了地方政府行为的短期化以及强化了地方与中央的讨价还价能力，从而使中央与地方财政关系无序，削弱了中央政府的财力。<sup>⑥</sup>针对结构性矛盾，尤其是为了增强因放权和地方竞争而弱化的国家和中央政府的税收

① 陈斌：《建设教学文化 服务教师发展》，《高等教育研究》2015年第1期。

② 华中科技大学：《关于举办高校教师教学发展工作坊的通知》，2014年11月21日，[http://jky.hust.edu.cn/list\\_show.asp?Class\\_Fid=54&FunID=&id=851](http://jky.hust.edu.cn/list_show.asp?Class_Fid=54&FunID=&id=851)，2015年1月6日。

③ 中国科学技术大学：《“安徽省高校教师教学发展联盟2014年研讨会”召开》，2014年12月10日。[http://news.ustc.edu.cn/xwbl/201412/t20141210\\_206522.html](http://news.ustc.edu.cn/xwbl/201412/t20141210_206522.html)，2015年1月10日。

④ 中南民族大学：《建设·研究·实践：高校教师教学发展学术研讨会暨首届民族地区及民族院校教师教学发展协作会议通知》，2014年10月28日，<http://news.scuec.edu.cn/xww/?view-10124.htm>，2014年12月10日。

⑤ 渠敬东、周飞舟、应星：《从总体支配到技术治理——基于中国30年改革经验的社会学分析》，《中国社会科学》2009年第6期。

⑥ 渠敬东：《项目制——一种新的国家治理体制》，《中国社会科学》2012年第5期。

汲取能力，1994年中央政府进行税收和财政体制改革，开始实行分税制。

实行分税制以后，国家财政宏观调控能力和税收汲取能力明显增强，国家财税收入持续增长，中央开始掌握前所未有的大量财政资金。另外，分税制实行之初，在集中地方财力的同时，并没有从根本上改变改革之前中央和地方的财政支出格局。地方政府在“分灶吃饭”模式下，因为“支大于收”出现巨大的收支缺口。<sup>①</sup>在这样的背景下，国家开始运用财政转移支付，尤其是专项转移支付方式对地方政府运转进行支持。在此过程中，从中央到地方职能部门“(条条)系统”的力量不断增强，更为庞大而严格的项目申报体系和审计监察体系逐渐建立。中央开始用“项目”引导、激励地方政府和项目承包者<sup>②</sup>，即财政转移支付运用项目制手段超越行政层级体制灵活处理。这些支付多是由“条线”部门用项目资金或者专项支付的方式自上而下地流动和转移，而基层或地方政府则需要通过项目申请的方式获得财政转移支付。<sup>③</sup>项目制逐渐演变成为一种治理体制，一种用“项目”把中央、地方以及基层各层级政府统合起来，国家自上而下主导发展的治理体制，即所谓的“项目治国”。

项目制作为一种国家治理体制，广泛应用于我国许多公共领域，高等教育领域亦不例外。事实上，在大学管理中采用项目制手段并非始于改革开放以后，早在中华人民共和国成立初期国家就采用许多重大项目引领高校科学研究的发展。<sup>④</sup>改革开放后，为落实大学办学自主权，政府逐渐放权，另外，由于高等教育自身的特性以及发展所处的特定阶段，还需要继续发挥政府对高等教育改革与发展的主导作用。“在这样一种既要发挥政府的主导作用，但又不能简单依靠行政手段的情况下，国家治理高等教育的项目制应运而生”<sup>⑤</sup>，并逐步演变成为一种基本手段。

① 渠敬东、周飞舟、应星：《从总体支配到技术治理——基于中国30年改革经验的社会学分析》，《中国社会科学》2009年第6期。

② 周飞舟：《财政资金的专项化及其问题——兼论“项目治国”》，《社会》2012年第1期。

③ 折晓叶、陈婴婴：《项目制的分级运作机制和治理逻辑——对“项目进村”案例的社会学分析》，《中国社会科学》2011年第4期。

④ 姚荣：《大学治理的“项目制”：成效、限度及其反思》，《江苏高教》2014年第3期。

⑤ 陈廷柱：《“项目体制”与全面深化高等教育改革》，《苏州大学学报》（教育科学版）2014年第3期。

20世纪90年代以来,我国政府在科学研究上的经费投入持续快速增长,国家主导的科研项目在类型和经费方面的变化,可以说是“与中国经济的增长以及项目制在政治经济文化等领域的全面推行和逐年扩张是一致的”<sup>①</sup>。当前,教育行政主管部门以及相关机构在高校中所设科研项目数量之多、影响之大,众所周知。科研项目制通过政府用分配和奖补资金的手段调动了高校和教师的科研积极性,极大地提升了高校的学术水平和科研能力。

一方面,随着科研项目制的广泛运用和实施,其优势开始体现;另一方面,我国高等教育在20世纪90年代末期开始进行“扩招”,资源缺乏、规模庞大以及政府财力薄弱,为我国高等教育质量危机的凸显投下了阴影,而高等院校并未及时有效地对社会各界的质量诉求予以回应,这种滞后最终不可避免地带来质量危机的凸显。在此背景下,政府和教育主管部门开始把项目制思维运用到高校教学管理中,旨在通过设立教学项目调动教师的教学积极性,提高教学质量。

2007年1月,教育部和财政部联合发布《关于实施高等学校本科教学质量与教学改革工程的意见》,启动了高校本科教学质量与教学改革工程(以下简称“质量工程”)。此项工程是高等教育领域实施“211工程”“985工程”和“国家示范性高等职业院校建设计划”等项目之后,国家设立的一项重大高校教学改革项目。随后,在国家级“质量工程”项目建设的带动下,各省市、高校也纷纷出台了“质量工程”配套政策,积极进行省级和校级“质量工程”项目的建设。我国高等教育可谓是进入了“质量工程”时代。毫无疑问,“质量工程”政策的最终目标是保障和提高大学教学质量。历经十年,“质量工程”的实施是否达到了预期目标?部分行政主管部门、高等院校甚至学者用项目的建设数量来显示“质量工程”实施取得的成效,用数据表明:“我国高校‘质量工程’自实施以来硕果累累、成效显著。”<sup>②</sup>但是,这些数字是否能表明教学质量

① 肖瑛:《作为治理术的科研项目制》,《云梦学刊》2014年第3期。

② 汪雅霜、矫怡程:《“985工程”大学质量工程实施成效分析——基于主成分分析法和聚类分析法的实证研究》,《教育学术月刊》2013年第4期。

的提高?它们之间的逻辑关系似乎不需要深入论证。真正能够衡量教学质量提高的标准在于教师教学质量的提高。

然而,为什么众多质量保障措施、教学项目实施多年之后,大学传统的教育教学思想、教学方法和教学行为等依然统治着学校和课堂,教学创新、教育革新、以学生为中心等依然停留在口号上?<sup>①</sup>从政府层面到院校层面,嵌入教学管理体系中的教学项目制运作之下,项目实施能否有效促进大学教师教学发展?是否达到了制度设计的目的?大量的教学项目究竟在多大程度上支持、促进了教师教学发展?其有限性又如何?多年来,“这些外部引导和驱动方式或手段对高等学校的教学质量究竟有没有提高仍然是一个悬而未答的问题”<sup>②</sup>,反过来,影响大学教师教学发展的因素又有哪些?当大学教师教学发展遭遇教学项目制,我们又该如何利用教学项目促进教师教学发展?如何从教学项目制的视角看待和解决教师教学发展问题?对于这些问题,同样需要揭示和解释。

## 二 相关研究述评

在本书中,大学教师教学发展是研究主题,项目制是切入视角,教学项目对教师教学的作用是要揭示的重要问题,三个方面相关的文献都与本书密切相关。因此,文献综述主要围绕大学教师教学发展、项目制以及教学项目对大学教师教学发展的影响三方面展开。

### (一) 大学教师教学发展相关研究

教学发展是涵盖于教师发展的一个部分,有关教师发展的理论和实践必然与教学发展相关;教师教学能力是教师教学发展的核心,相关文献同样有着重要的借鉴意义。故分别以大学教师发展、大学教师教学发展、大学教师教学能力为主题的相关研究进行综述。

① 刘振天:《高校教学评估何以回归教学本身》,《高等教育研究》2013年第4期。

② 郭卉、唐巍华、刘琳:《高校自我评估与教学质量改进》,《高等工程教育研究》2012年第3期。

### 1. 大学教师发展作为对象的研究

教师发展研究开始于20世纪60年代的美国,随后逐渐成为许多其他国家教育领域共同关注的问题。经过几十年的理论研究和实践探索,特别是基础教育领域的教师发展研究已取得了系统的、全面的和成熟的丰硕成果。从本书需要出发,这里重点关注教师发展影响因素与促进策略两方面的研究成果。

教师发展是一个动态、持续的复杂过程,其影响因素也十分复杂。国内外学者对此进行了深入探讨,综观各种研究结论,影响教师发展的因素无外乎教师个体内在因素和外在因素。教师个体内在因素指源于教师自我角色愿望、需要及实践和追求<sup>①</sup>,主要包括个人性情和特征、兴趣和爱好、教育信念、专业态度、认知能力、道德状况、生涯发展、动机发展、教育反思和自我专业发展需要和意识等。外在因素主要源于社会发展和教育进步对教师角色与行为改善的规范和期望,主要包括家庭因素(家庭中的角色期望、家庭成员健康状况、家庭重大变故、家庭经济现状、家庭婚姻情形等)、学校因素(规章制度、管理方式、专业组织、专家教师指导、教师协会、课程教材与教育目标等)、社会因素(社会变迁、社会期望、教师社会地位和声望、教育行政机构、相关政策与制度、活动社区等)、时空因素(教师时间和学校空间结构)等。<sup>②</sup>这些研究尽管是针对中小学教师的,但对于大学教师发展同样有着重要的借鉴意义。

① 韩淑萍:《我国教师专业发展影响因素研究述评》,《现代教育科学》2009年第5期。

② 徐斌艳:《教师专业发展的多元路径》,上海教育出版社2008年版,第7页。Grundy S. & Robinson J., *Teacher Professional Development: Themes and Trends in the Recent Australian Experience*, Maidenhead: Open University Press, 2004. Johnson, M., & Kardos, M., "Keeping New Teachers in Mind", *Educational Leadership*, Vol. 59, No. 6, 2002, pp. 12-16. 王宪平、唐玉光:《时空因素对教师专业发展的影响》,《教师教育研究》2006年第5期。饶见维:《教师专业发展——理论与实务》,五南图书出版公司1998年版,第133页。Ralph Fessler & Judith C. Christensen., *The Teacher Career Cycle: Understanding and Guiding the Professional Development of Teachers*, Boston: Allyn & Bacon, 1992, p. 60. Glatthorn. A., *Teacher Development*. In: *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*, Oxford: Elsevier Science Ltd, 1995, pp. 41-45. 刘洁:《试析影响教师专业发展的基本因素》,《东北师范大学学报》(哲学社会科学版)2004年第6期。赵昌木、徐继存:《教师成长的个人因素探析》,《临沂师范学院学报》2004年第4期。叶澜等:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版,第231页。吴青山:《教师生涯发展之探讨》,师大书苑有限公司1995年版,第249—250页。

关于大学教师发展影响因素研究还鲜有较为系统的文献,但也有学者进行了相关探索。杰姆斯·费尔韦瑟 (James S. Fairweather) 和罗伯特·罗德 (Robert A. Rhoads) 指出大学新教师所带来的定向文化和组织文化之间的一致性以及教师奖励对教师发展有重要影响。<sup>①</sup> 约翰·默里 (John P. Murray) 相信好的教学是被管理者重视的,缺乏领导和一个正式的、有组织的方案会严重损害有效的教师发展。<sup>②</sup> 玛丽·索斯纳里和珍妮特·尼尔强调大学教师的家庭状况、私人生活以及公民生活会影响其专业发展。<sup>③</sup> 阿斯旺·哈姆扎 (Aswan Hamza) 指出女性教育者的国际经验在其转型学习中有着重要作用,这与其专业发展有关。<sup>④</sup> 肯·贝恩 (Ken Bain) 强调卓越的教师是后天造就的。<sup>⑤</sup> 还有研究者认为大学教师发展是教师为了满足其职业角色的需要,在组织内外环境的规约下,在观念、认知、修养、技能和行为等方面发生的积极变化<sup>⑥</sup>,这其中强调了组织环境对教师发展的影响作用。我国学者吴陈颖、张静指出,教学反思能力、教师身份认同感、批判性思维和教育叙事是影响高校教师专业自主发展的因素。<sup>⑦</sup> 另外,有研究者关注了青年教师的发展。宋金玲指出人才培养是一个系统工程,从这个角度看青年教师的成长既需要自身良好的内在素质为基础,还要有合适的外部环境和有益的客观条件作保障。她对影

① James S. Fairweather and Robert A. Rhoads, "Teaching and the Faculty Role: Enhancing the Commitment to Instruction in American Colleges and Universities", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 17, No. 2, 1995, pp. 179 - 194.

② John P. Murray, "Faculty Development in a National Sample of Community Colleges", *Community College Review*, Vol. 27, No. 3, 1999, pp. 47 - 64.

③ Mary D. Sorcinelli and Janet P. Near, "Relations Between Work and Life away from Work Among University Faculty", *The Journal of Higher Education*, Vol. 60, No. 1, 1989.

④ Aswan Hamza, "International Experience: An Opportunity for Professional Development in Higher Education", *Journal of Studies in International Education*, Vol. 14, No. 1, 2010, pp. 50 - 69.

⑤ [美] 肯·贝恩:《如何成为卓越的大学教师》,明廷雄等译,北京大学出版社2007年版,第20页。

⑥ Simpson, R. D., Jackson, W. K., "A Multidimensional Holistic Approach to Faculty Renewal", in D. W. Wheeler & Associates, *Enhancing Faculty Careers: Strategies for Renewal*, San Francisco: Jossey - Bass, 1990, pp. 166 - 187.

⑦ 吴陈颖、张静:《高校教师专业自主发展的影响因素分析》,《黄山学院学报》2013年第1期。

响青年教师成长的师承效应、“马太效应”、价值取向、环境因素、智力结构、生活与社交、个性心理品质、专业与文化知识、政策举措和身体素质十个基本因素进行了分析。<sup>①</sup> 何应林认为教师的学习与认知能力、性格特征、职业道德、职业发展动机、自我管理能力和反思能力等教师的个体因素是影响民办高校青年教师成长的主要因素，并对此进行了阐述。<sup>②</sup>

如何有效地促进大学教师发展，是大学教师发展研究领域研究中研究较为集中的问题。研究者们一直致力于这方面的探索，提出了各种类型的大学教师发展模式。根据教师发展机构的作用和地位，有研究者把美国高校教师发展划分为校园中心模式、多校区合作模式、特殊目的中心模式、院系项目发展模式四种模式。<sup>③</sup> 罗兹玛丽·凯福瑞拉（Rosemary S. Caffarella）等学者认为，美国大学教师专业发展主要有自我主动式发展、同行协作式发展、大学指引式发展和社会参与式发展。<sup>④</sup> 依据在大学结构中教师发展活动所处的位置，有学者划分出了分散模式、中央模式、整合模式以及混合模式。<sup>⑤</sup> 另有研究者则把开展大学教师发展事物的微观方式归纳为咨询服务模式、专业服务模式及合作服务模式三种类型。<sup>⑥</sup> 20世纪90年代，美国的奥恩斯坦·C.（Ornstein A. C.）和比哈尔·S.（Behar L. S.）对前人的研究进行了总结，把教师发展模式划分为五种模式，包括观察、评估模式，个人自我指导模式，培训模式、探究模式、

---

① 宋金玲：《试论影响高校青年教师成长的基本因素》，《中国高教研究》2002年第3期。

② 何应林：《影响民办高校青年教师成长的个人因素研究》，《北京城市学院学报》2010年第5期。

③ Wright, D. L., “Program Types and Prototypes”, in Gillespie, K. H. Hilsen, L. R., Wadsworth, E. C., *A Guide to Faculty Development: Practice Advice, Examples, and Resources*, Bolton, Massachusetts: Anker Publishing Company, Inc, 2001, pp. 24 - 34.

④ Rosemary S. Caffarella, Lynn F. Zinn, “Professional Development for Faculty: A Conceptual Framework of Barriers and Supports”, *Innovative Higher Education*, Vol. 23, No. 4, 1999, pp. 241 - 254.

⑤ Hicks, O., “Integration of Central and Departmental Development: Reflections from Australian Universities”, *International Journal for Academic Development*, Vol. 4, No. 1, 1999, pp. 43 - 51.

⑥ Boud, D., McDonald, R., *Educational Development through Consultancy*, Guildford, UK: Society for Research in Higher Education (SRHE), 1981, p. 7.