



C'FD'FU'S 教与学专刊

Teaching and Learning Issues

Center for Faculty Development at Fudan University

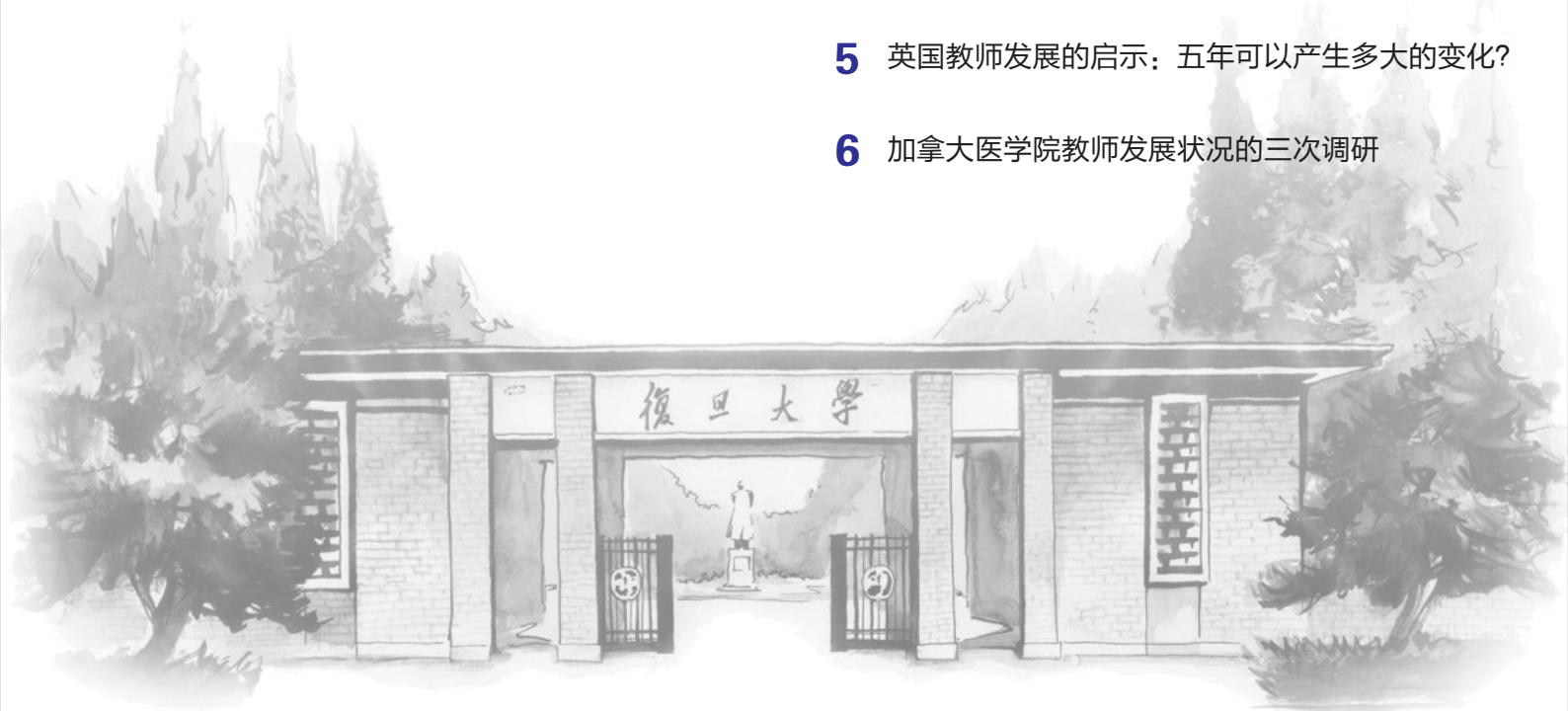
2013年第一期

NO. 1. 2013

反思 分享 转变 提升

reflecting sharing transforming Enhancing

- 1 我国30所国家级教师教学发展示范中心概况
- 2 建设教学发展中心的十项原则
- 3 教学发展中心的十大战略支点
- 4 澳大利亚大学教师教学发展中心主任如是说
- 5 英国教师发展的启示：五年可以产生多大的变化？
- 6 加拿大医学院教师发展状况的三次调研



我国 30 所国家级教师教学发展示范中心概况¹

2012 年 9 月，教育部专家对中央部委属高校申报的国家级教师教学发展示范中心有关材料进行了评审，遴选出 30 个国家级教师教学发展示范中心，将在“十二五”期间对其进行重点投资建设。本文根据这 30 所教师教学示范中心的申报陈述稿为依据，对它们的相关情况做大致梳理。

一、 中心组织架构及主任背景

在 30 所示范中心中，选择独立建制和非独立建制正好各占半壁江山，而非独立机构又多以挂靠学校教务处为主，体现了该机构工作性质与教学管理部门的密切关系。

从组织规模可以看出，大部分都在 10 人以下，符合组织初创期的特点。而以合并原来校内既存机构建立起来的中心则规模较大。

机构类型		学校数
按所属	独立建制	15
	教务处	9
	本科生院	3
	人事处	1
	教学改革战略指导委员会	1
	教育研究院	1
按编制人数	0-10 人	16
	11-20 人	6
	21 人以上	4
	不详	4

¹ 根据 30 所国家教师教学发展示范中心陈述稿整理

中心主任多是校内具有一定行政头衔的管理人员担任,这样的设计也便于中心的工作执行力与其他部门的协调力。

行政背景	人数	专业背景	人数
校级领导	10	理工科	19
行政部处级领导	10	教育学	5
院系领导	4	其他文科类	4
无行政头衔	6	其他	2

根据中心的隶属关系、主任身份、成员来源及背景等,我们把国内教师教学发展中心大致分为以下 5 类,从中可一窥各类中心的发展定位和潜在挑战。

类型	主任及成员	独立/挂靠	备注
教务主导型	掌管教学的副校长或教务部门领导	属行政驱动的服务机构,多挂在教务系统内	为数最众,这类中心能紧密结合学校的教学需求,但需处理好如何落实专业服务的问题。
多方联合型	由教务处、人事处、教育学院/高教所、学工部等多个部门领导和人员拼合组成	属行政驱动的服务机构,独立设置或挂靠某职能部门	已考虑到全校资源整合和部门协同的重要性;实际运行、操作上具有较高难度,对主任的统筹力和领导力有较高要求。
教学学术型	主任和成员多由教育学院/系/所的教师兼职担任	学术型服务机构,挂在教育专业院系/所	强调教学作为学术研究的重要性,但因采用兼职人员团队,学术研究不能与专业服务结合起来;在争取职能部门的配合上往往缺少必要的力量。
完全西化型	专职人员担任主要领导和业务骨干,辅以部分兼职人员从事事务工作。短期内,较依赖国外资源,甚至重金聘用外籍专家开展培训	属学术型服务机构,独立建制	以引进国外教师发展理念,复制美国教师发展机构的运行模式为追求目标,力求教学学术与业务工作相结合。随着中心的发展,本土化(校本化)和创建自我特色将成为重要任务。
长老执掌型	主要依靠一些教学名师和退居二线的优秀教师开展工作	属培训服务机构,独立建制	工作的形式、方法、内容较多沿袭传统教师培训思路,与现代教师发展理念有一定距离。

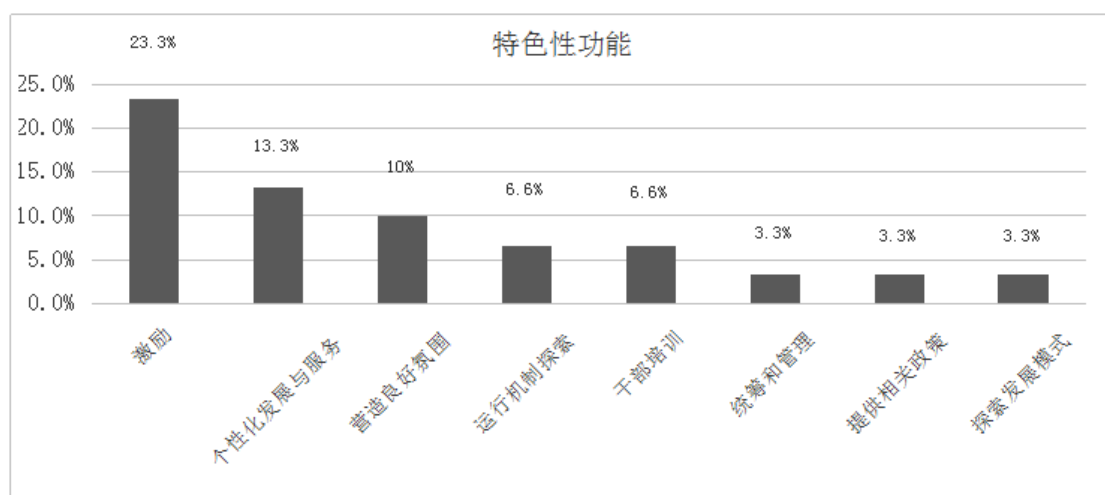
二、 机构功能解读

陈述稿中，30 所高校分别对自己的功能作出了大致描述，基本上都按照教育部要求涵盖①教师培训、②教学研究、③教学评价、④教学咨询、⑤资源建设和⑥示范辐射等六大功能。

功能	教师培训	教学研究	教学评价	教学咨询	资源建设	示范辐射
提及学校数	30	27	24	22	21	20

但是从功能提及率来看，各中心对这几个功能的重视程度有所不同。不难发现，教师培训是目前各大中心的首要工作任务，而对教学咨询、资源建设、示范辐射则相对轻视。另外，尽管教学咨询的提及率略高于资源建设，但陈述稿中各中心对资源建设的工作内容远要比教学咨询的丰富许多，可以猜测教学咨询工作极有可能还仅停留于口号和理念的阶段，实际执行比较薄弱。

除去上述的主要功能外，这 30 所教师发展示范中心还提出了一些特色性功能（见下表）显现出一定新意，这也为我国高校教师发展中心的未来发展提供了思路。



需要特别注明的是，本文只是基于 30 所高校教师教学发展中心的自我陈述内容，至于中心的实际执行是否按照陈述内容，则需要结合今后它们的实际工作成效来进行评价。（曹春蓉 丁妍编写）

附：“十二五”国家级教师教学发展示范中心名单

1. 厦门大学教师发展中心
2. 重庆大学教师教学发展中心
3. 清华大学教学研究与培训中心
4. 北京大学教育发展研究中心
5. 复旦大学教师教学发展中心
6. 中国人民大学教师教学发展中心
7. 南京大学教学发展中心
8. 山东大学教学促进与教师发展中心
9. 浙江大学教师教学发展中心
10. 华东师范大学高校教师教学发展中心
11. 四川大学教师教学发展中心
12. 华中科技大学教师教学发展中心
13. 武汉大学教师教学发展中心
14. 哈尔滨工业大学教师教学发展中心
15. 上海交通大学教学发展中心
16. 吉林大学教师教学发展中心
17. 西安交通大学教师教学发展中心
18. 北京交通大学教师发展中心
19. 北京理工大学教学促进与教师发展中心
20. 西南财经大学教师教学发展中心
21. 陕西师范大学教师专业能力发展中心
22. 东南大学教师教学发展中心
23. 大连理工大学教师教学发展中心
24. 西南大学教师教学发展中心
25. 华南理工大学教师教学发展中心
26. 西南交通大学教师发展中心
27. 东北师范大学教师教学发展中心
28. 中国科学技术大学教学质量与师资培训办公室

29. 中南民族大学教师教学发展中心
30. 北京师范大学教师发展中心

建设教学发展中心的十项原则¹

上世纪 90 年代是开启大学教学的时代，一方面，教与学研究得到迅速发展；另一方面，越来越多的院校开始关注学生学习，因此提高教师教学能力受到极大的重视。许多院校建立了教学发展中心，为此支点，为师生提供咨询、教学奖励、工作坊培训、促进教学互助团体等服务。

在过去的二十年里，Sorcinelli 曾亲手创办两所教学发展中心，也访问过许多院校的教学发展机构。她认为，建设这样的机构需要解决如下指导性问题：

- 中心的主要目标是什么？
- 中心应该为谁服务？
- 什么样的教师发展议题最受欢迎？
- 中心最大的优点是什么？
- 中心最大的挑战是什么？

思考这些问题可以引导我们梳理出运作教学发展中心的基本原则：

第一，广纳各方意见，获取中心参与者。

理想情况下，中心应该以支持和服务全体教职员工来促进教学卓越，而不是行政部门的“依附”。但它们难免成为行政的一部分，因此在处理具体事务时，中心应充分考虑各方情况，包括教师、教学助理、行政人员和学生。

第二，确保项目有效的领导和管理。

中心成功运作有赖于一位视野广阔、有责任、有时间和丰富经验的领导。拥有一位全职的领导者是非常理想的条件。但对于规模较小的中心，兼职领导也可以胜任。

第三，重点激发教师的主人翁精神。

¹编译自“Ten Principles of Good Practice in Creating and Sustaining Teaching and Learning Centers”，A Guide to Faculty Development, by Mary Deane Sorcinelli.

当教师发展项目由教师高度自治和参与的时候，这个项目往往是最有效果的。教师自治可以确保中心持续关注教师需求。同时，建立委员会也非常有益。这样的委员会通常代表教师利益，有的还代表行政人员的利益。委员会成员可以通过选举或任命产生；但无论何种方式，委员会都应有教师及管理者的意见，其构成多样，涉及不同领域成员。委员会通常规模较小，由 8-12 位人员组成。

第四，建立管理承诺。

行政管理部门在营造积极氛围上扮演极其重要的角色。它们对中心及其项目提供必要的财政支持。大学高层领导也应通过自身的参与来表现对中心的重视和信任。

第五，明确指导原则、目标以及评估程序。

这包括①教与学并重；②确保中心提供的项目是自愿的，评价结果是不公开的，是发展性的（而不是评估性的）；③开发多种途径分享教师的智慧、经历及经验；④通过教学项目来服务全校；⑤为各部门和院系搭建教与学的交流；⑥中心是教与学的交流场所，而不是问题教师的“门诊部”。中心应类似于学术研究机构——最好的教师聚在一起从事教育专业的学习。这样的概念不仅能帮助中心更好地制定目标，还能使资源利用最大化。另外，不应指望中心可以做任何事，应有所侧重，制定适当的目标。一旦中心开始运作，工作人员就应考虑如何评估目标达成的成效。评估的内容包括教师参与度、满意度、教学行为变化、学生的学习效果以及校园教学文化的改变。

第六，在大学组织中突出中心的战略性地位。

多数成功的中心主任都能直接向学校高层领导（通常教务长或副教务长）汇报。这样架构使教师意识到中心的工作是学校行政所支持的。同时，也为中心与各部门的沟通、获取经费支持等提供便利条件。

第七，提供多样化的项目，但应从长处着手。

中心应尽可能满足不同阶段教师的需求。但有经验的中心领导者应仔细评估这些需求，并结合自身优势，选择可行性强的项目进行重点投入，切勿好高骛远。

第八，鼓励共同领导和社群。

很多教师都表示他们非常愿意和专业内以及不同专业的人进行合作。实际上，提供跨领域教师交流的机会是中心的一大特点。中心应在推动教师交流中扮演重要角色。

第九，创建相互合作的支持系统。

中心的工作应与学校其他部门、院系一起协同开展——创建一个相互支持的共同体。

第十，提供荣誉和奖励。

成功的项目应采取正式或非正式的方法鼓励人们参与。越来越多的人因为得到赞誉和激励参与其中。一些小额的奖励，如书籍、教学软件、教学用具或者去其他教学场所参观等是非常好的鼓励方式。同时，也可以通过海报宣传、制作纪念牌、午餐会、礼品、证书、授予顾问称号等方式。

随着教学发展中心的成长，它在缔造大学教学制度和教学文化上将发挥重要作用。Sorcinelli 发现，获取支持、跨领域、交流、创建社群、提供教师发展机会是中心应首要关注的工作。（李鹏编译）

教学发展中心的十大战略支点¹

当代最杰出的管理大师之一彼得·圣吉（Peter M. Senge）认为系统思考力是领导人构建学习型组织的关键技能，并提出与此相关的杠杆概念，即在正确的位置（支点）进行微小关键的行动就可产生显著持久的改进。这观念同样适用于教学发展中心的改进策略。以下就是 Dale Holt 基于澳大利亚教师发展中心的调研，在此观念基础上提出了影响中心发展战略的 10 个关键支点：

1. **清晰的愿景：**如果缺少一个被整个组织广泛认同及实施的愿景就会导致方向上的迷失，以及形成分散的或局部的教学计划。

2. **优先发展新教师：**教学发展中心应该响应教师对个性化和情景化的培训课程的需求，为教师提供与其学科更紧密相关的教学方法和技能，增强他们学术发展的能力。

3. **非正式培训项目：**除了正式的常规性培训计划外，还应该根据教师的需求提供一些非正式的教学发展项目。

4. **灵活的机制：**许多大学在地域分布上存在分散性，如分布在不同的校园、不同的城市，因此大学应该采取及时的在线专业发展项目，灵活地为教师提供专业发展的空间。

5. **重视实践：**为教师提供实践的空间，传播优秀的教学实践，同时大学也可以将实践作为考察优秀教育工作者的一个因素。

6. **合理利用经费：**中心应该合理利用经费以达到效益最大化。

¹ 摘译自“Changing perspectives: teaching and learning centres’ strategic contributions to academic development in Australian higher education” by Dale Holt & Stuart Palmer & Di Challis, Institute of Teaching and Learning, Deakin University, Geelong, Australia Challis Consultancy, Geelong, Australia Version of record first published: 25 Feb 2011.

7. **有效的教学激励政策**：中心应该通过实施教学奖金等激励教师进行优质教学的政策，提高教师教学的质量。

8. **网络传播**：为了方便教师利用网络进行教学案例的交流和远程教学，中心应该构建网络传播平台。

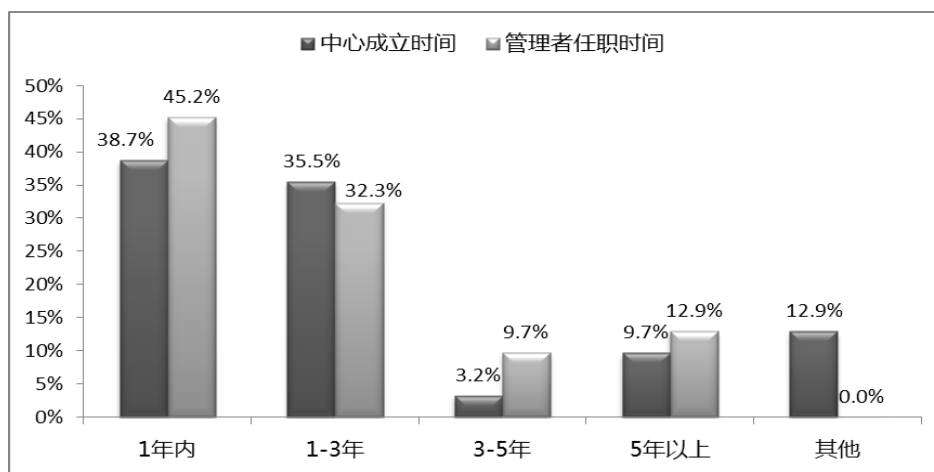
9. **培育和利用教学“专家”**：中心应该帮助普通教师成为教学专家，形成一个教学专家资源库，以推进教学创新、促进高教研究。

10. **更新领导力**：领导起着促进中心质量进步的关键作用，应及时对领导进行相应的培训。

总而言之，中心领导以及学校的高级管理人员不仅承担着教学的责任，而且在发起机构教学网络、发挥中心功能、以及完善治理等方面扮演着战略领导的角色。为了达到战略领导影响力的最大化，中心领导需要在杠杆区域（即战略支点）进行积极有效的变革，通过更多因素（包括人和资源）来扩大他们的影响力。通过这样的辐射作用，以及关系网中分散式的领导力的作用，中心可以很好地协调这些资源，无论是从上而下还是从下而上都可以很好的支持教学工作。教学发展中心的发展战略应该成为全校教与学网络中的一个关键点，如果中心的领导者能灵活使用杠杆概念，那么中心就可以创建更多可持续的价值。（刘巧 韩寻编译）

澳大利亚大学教师教学发展中心主任如是说¹

2008 年，Stuart Palmer 对 31 所澳大利亚大学教师教学发展中心进行了一次全面调研，试图通过中心主任的视角了解当前各大学教学发展中心的状况。



由上表可知，截至 2008 年大约 70% 的教师教学发展中心成立时间在 3 年以下，而 12.9% 的中心是紧急重组起来的（图中“其他”项）。另外，近一半受访中心主任的任职时间不到 1 年，四分之三的受访者在自己职位上的工作时间不到 3 年，这与许多教学发展中心转型时间也少于 3 年有关。

在调研中，各校中心主任还对中心发展有束缚性的 10 个因素进行了排序，具体如下：

- ①. 教职员工参与中心活动的时间不足
- ②. 中心人员的工作缺乏有效性
- ③. 有关中心的功能和角色定位的观念落后
- ④. 资源不足导致中心影响力不大
- ⑤. 科研重于教学观念根深蒂固
- ⑥. 仅有教职员工才能提高教学观念

¹摘译自 Australian Teaching and Learning Centres through the Eyes of Their Directors: Characteristics, Capacities and Constraints”, by Stuart Palmer, Journal of Higher Education Policy and Management, Vol. 32, No. 2, April 2010

- ⑦. 中心对其他机构的依赖性强
- ⑧. 中心缺乏统一的目标
- ⑨. 中心缺乏远见
- ⑩. 缺乏支持中心有效运作的教学数据

从以上排序中不难发现,束缚中心发展的首要因素是投入教学改善活动的时间不充足。当然,“时间不足”与“资源欠缺”以及“科研重于教学的观念”相关。但这些束缚因素通过增加资源以及转变观念的方式,应可以得到较好的解决。

大多数主任认为,中心人员很好地参与了与教学工作相关的委员会及各项活动,其他相关委员会普遍认可了教师教学发展中心在学校中的咨询角色。与此同时,主任们也对中心和委员会主席之间的关系表示非常满意,中心与学术委员会主席的良好工作关系可以提高中心在大学的地位。调研还发现,教师发展机构的10项功能里,“表彰和奖励”、“教师专业发展”对教师教学发展中心的影响度较强,而“教师的人力资源管理”则被视为低影响度功能。

自从一些大学重新组织了中心在教学支持方面的工作后,中心将主要的发展阻碍确定为“教职员工缺乏时间”参与教学改善活动。尽管澳大利亚各大学的教学发展中心非常多元化,但实际上这些中心并不存在巨大差异,这一结果有利于在业内树立标杆并制定相应政策。本研究接下来的工作是,选择10所澳大利亚大学组成教学发展中心讨论团队,期望找出切实可行的策略解决“教职员工参与时间不足”的问题。(曹春蓉 穆霓编译)

英国教师发展的启示：五年可以产生多大的变化？¹

英国高等教育全国调查委员会在 1997 年颁布的“迪尔宁报告”（the Dearing Report）中指出高等院校里教师需要持续的专业发展，并建议成立一个对试用期内教学人员进行教学培训的机构。该报告发表后，许多高校开始为新进教师提供培训课程，英国基金理事会还制定了一些旨在提高大学“教与学”地位的基金项目。而另一方面，英国高等教育基金委员会实施的对全国高等教育机构进行全面系统的学术研究评估（RAE），则导致学科研究被置于最高发展位置，这对高校“教与学”的研究产生了非常不利的影响。

在此背景下，Gosling 在 1995 年和 2000 年分别对英国高校教师教学发展中心进行了调研，旨在了解 5 年来中心的发展概况、革新实践以及遇到的阻碍。

一、调研简述

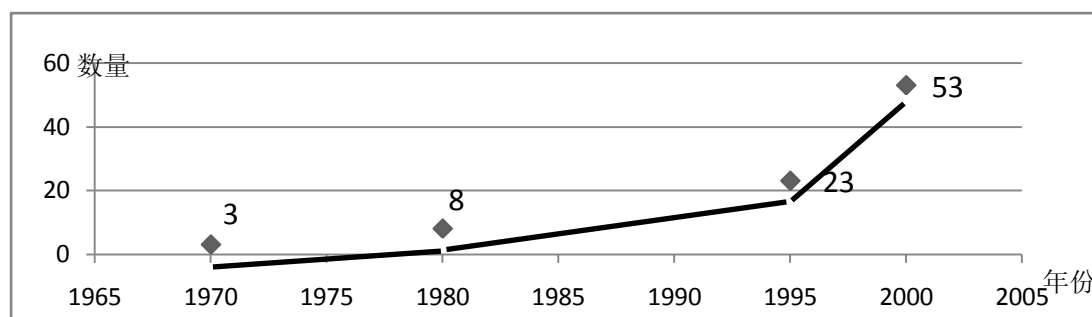


图 1 英国高校教师发展中心的数量变化（1970-2000）

数据显示，1995-2000 年间全英教师教学发展中心的数量高速增长。1995 年后新设的中心大部分是在校内原有某单位的基础上成立，仅有 15% 的中心是完全新建成立的。

从教师发展中心的组织架构也可看出它的重要性。有 38% 中心属独立建制，而且越是新设大学越趋向于此。同时，中心的主管领导也发生了显著的变化。在

¹编译自“Educational development units in the UK-what are they doing five years on?”, by David Gosling, The International Journal for Academic Development, Volume 6, Issue 1, 2001.

1995 年，所有中心都向副校长报告事务，2000 年则出现多样化趋势（见表 1），而且 79% 的高校设置了“教与学”委员会，以促进中心工作的开展。

表 1 2000 年英国教师发展中心的组织架构和分管领导

组织架构		%	分管领导	%
独立建制		38	分管教学的副校长	45
非 独 立 建 制	人事部门	17	人事部门负责人	15
	教育学院	13	教育学院负责人	13
	学术服务机构	9	学术发展负责人	8
	图书馆或学习中心	6	正/副校长	6
	质量发展部门	4	终生教育机构负责人	5
	“教与学”指导机构	4	其他	8
	终生教育机构	2		
其他		8		

相较于 1995 年，由于新设教师发展机构的增加，5 年中全英教师发展机构的员工人数大为增加，特别是那些为“教与学”提供网络支持服务（LTSN）的员工，其数量不容小觑。但大部分中心的规模仍然较小。2000 年的调查表明，中心的教育活动项目得到了更多短期资金的支持。但是，对短期经费的高度依赖也导致了中心固定岗位数量相对稀少的后果（见表 2）。

表 2 英国教师发展机构的人员结构

人员聘用情况		比例
聘用 1 位固定学术研究人员中心		19%
聘用 2-4 位固定学术研究人员中心		43%
聘用 1 位主管人员中心		38%
聘用 2-4 位主管人员中心		28%
聘用临时人员中心		43%
聘用兼职人员中心（70%）	其中，属于行政岗位	26%
	属于学术研究岗位	32%
	属于学术相关岗位	12%

而教师教学发展中心名称的变化则暗示着相关各方对其态度的转变，“教与学”从幕后走到了台前。1992 年之前，教师教学发展中心通常被称作“员工发展”、“质量提升”、“学术发展”或是“学术实践”中心。到了 1995 年，57%的中心名称中包含“教师发展”。而在 2000 年，这一名称的使用率只有 23%，大部分中心更青睐将“教与学”放在其名称中。

调查报告指出，教师教学发展中心公认的前 5 大职能包括：①依靠制度改进教学方法；②给予教学人员充分的发展机会；③鼓励在教学中的革新；④推动教育技术的应用；⑤鼓励或执行对教学的研究。其中，职能①与②已广为认可。比较有趣的是，100%的中心都认为它们的角色是鼓励“教与学”活动的创新。另外，新设大学偏向委托其教师教学发展中心来负责全校“教与学”战略的制定。

二、革新及其策略

在 2000 年调查的所有机构中，绝大部分中心都认为推动“教与学”和评估方面的革新是最重要的工作。而 40%的调查对象认为，革新与信息及通信技术的发展有关系。大部分新设大学倾向于将革新直接体现在课程之中，包括推动“学习如何学习”课程、关键技巧、学习技巧及能力等。有部分调查对象将这一革新描述为技术变革。与 1995 年以前相比，这是一个巨大进步，也直接导致教师教学发展中心的功能变化。

“革新”是建立在前人实践基础上的，所有的这一切都取决于制度环境中的传统、精神和工作方法。要得到广泛认同的革新，其策略主要包括：

- ①在多样化的制度环境中确保来自高层的支持，积极协作；
- ②通过项目资金扩大革新成果；
- ③直接推动关键点的变化；
- ④随时提醒员工革新是促进变化的重要决策；
- ⑤利用纸质或是电子的宣传出版物加强沟通，提供展示革新的机会；
- ⑥通过表彰和奖励，鼓励教职员工。

三、2000 年的英国高等教育发展

1995 年的时候，教师教学发展中心在大学组织环境中处于一个微妙的位置，它们经常面对来自教学部门的质疑，甚至偏见。而到了 2000 年时，此类偏见大幅减少。比如，由教师教学发展中心负责人组成的联盟——英国教育发展组织领导联盟（HEDG）在 1995 年成立时，被认为机构弱小且经验不足，其成员绝大部分是新手，却要承担着增进“教与学”的重任。5 年后，该联盟表现得愈加自信，已经可以影响国家教育政策。原本稚嫩的“教师发展人员”已经在高等教育领域“获得领导地位”，并且他们的角色也越来越明晰。

五年来，英国的教师教学发展中心有了长足进步，不仅体现在数量增长，而且还体现在外界对该机构越来越高的认同度，但一些固有的问题依然存在，比如教师发展对教职员工和学生的冲击，科研压力等等。无论如何，英国的教师教学发展中心的发展对教育革新带来了显著的影响，特别是 IT 技术在教学中的运用，可以使之应对瞬息万变的高等教育环境的挑战。（赵宇舟 曾圆圆编译）

加拿大医学院教师发展状况的三次调研¹

如今加拿大医学院的教师面临着责任与角色的重大变化，由于更严格的标准认证和更激烈的竞争，使得加拿大医学院的年轻教师受到角色转变带来的冲击。社会对于教师发展所需的能力已经愈加具体和细化，但学校始终尚未作出快速而有效的反应。然而这一新的需求已引起了加拿大医学院教师发展教育界的关注。我们可以看到在一年一度的加拿大医学教育会议上，教师发展中心会议已成为非常重要的一部分，并且在加拿大其他有关医学教育的会议上教师发展议题也被高度关注并经常邀请知名学者参与讨论。因此，笔者在加拿大医学院中组织了一次新的调研以考察目前加拿大高等院校教师发展现状。

一. 调研方法

在本次调研之前，关于该命题笔者已进行过两次前期调查研究。第一次实施于 1987 年，通过受访者我们主要发现学校教师发展存在经费不足和教师参与性不强的问题。但实施于 1997 年的第二次调研我们发现各高校的教师发展中心已初步建立，并经常举办例会与讨论会，虽然效果不甚明显，但我们可以看到在过去的十年中，加拿大医学院的教师发展已完成了重要而积极的转变。由于医学科学教育是学术教育中十分重要的组成部分，我们意识到加拿大教师发展研究迫切需要了解目前教师发展所处的状况，因而我们在 2007 年进行了第三次调查研究。

相对于前两次调研，2007 年我们采用了网上调研的形式。我们向加拿大所有医科大学教师发展负责人发去了调研邀请的邮件。此次网上调研仍包括与前两次调研相同的五个方面：一是学校层面的行为如教师休假情况及教学奖励等；二是教师工作坊，研讨班及其他项目开展的情况；三是教学媒体，教学技术及课程发展情况；四是教师评估程序；五是其他实践环节。除此之外，本次调研还包括四个新的方面：一是教师发展负责部门的统计信息；二是教师发展实践不可估量的方面；三是教师发展实践的有效性比例；四是教师发展实践历经的变化。调研参与者也评估了所在学校教师发展实践活动的范围和规模。所有 17 所医科大学的

¹摘译自“The evolution of faculty development in Canada since the 1980s: Coming of age or time for a change?”, by P.J.Mcleod & Y.Steinert, Medical Teacher, 2010;32:e31-e35.

教师发展负责人参与了此次调研。

二. 调研结果

调研发现 17 所医学院中有 16 所专门设立了教师发展中心，而且学校领导通过增加教师参与国际会议或项目的交通经费和增加教师课程培训经费的方式，加大了对教师发展的重视。其中 12 所学校向新教师承诺将减轻他们的教学负担，另外相对于教学，校方更加注重有关教师培训发展的研讨会和项目方面，这些培训项目愈加重视提高教师的研究能力，并且校方提供奖金鼓励和增强教育行政管理人员的配设。可以看到在过去 30 年中，教师发展的其他方面也有相应的提高，如校际间教师交流有明显的增多。此次调研的一项新的发现是教师培训项目趋于多样化发展，从专业相关的实践活动到更宽泛的本科和研究生项目，但大部分教师发展项目的费用都是由本校教师自负，并且有些教师发展培训项目效果很显著，但被各校采用的普遍程度偏低，如教学促进工作坊被认为是非常有效的发展提高方式，但举办次数非常有限。

教师发展活动	有效性	普及率
无成本工作坊	1.69	94
模拟教学实践	1.62	65
教师委员会	1.56	94
教学学者项目	1.55	41
职业咨询	1.55	71
教学促进工作坊	1.53	100
学术休假	1.50	82
试听技术互助工作坊	1.50	59
能力拓展训练	1.46	88
同行互助	1.46	82

表：加拿大参与调研的医学院中前十项最有效且普及率较高的教师发展活动

三. 讨论与结论

综合以上调研可见,在过去 20 年中,对于高校教师来说,教学能力的提高仍是各校教师发展的第一要务和重中之重,鉴于社会对于教师发展重要性的认知,使得加拿大各医学院均设有促进教师发展的项目和工作坊等,并更加注重如何促进教师角色转变。但通过这几次调研也发现加拿大教师发展组织中仍存在比较大的提升空间,如教师发展中心的活动组织者对于高效培训项目的预期跟活动实施的实际效果的反差,再如教师除教学能力以外的领导、研究、实践能力等仍需继续加大力度改善和提高,另外需随之加强的还有对于教师其他能力方面的评估和激励措施,调研显示加拿大教师亟需提升写作、指导、信息处理、交际能力等。通过调研可见加拿大教师发展情况已然趋向成熟,但仍不能找到束缚医学院教师对于参与教师发展活动积极性的原因。必须承认我们此次调研仍存在如难以涵盖各校教师发展中心以外的独立活动及其效果的评价,及难以避免的教师发展中心负责人对于自身组织弱项的隐瞒等调研限制。未来我们希望能考虑到不同教师的文化背景以设计相应的发展项目,并且可以进行国内与欧美教师发展情况的比较研究。(闫明编译)

The background features a deep blue gradient with dynamic, flowing white and orange-yellow wave-like patterns. In the upper right, the words "FUDAN UNIVERSITY" are printed vertically in a light blue, sans-serif font.

FUDAN
UNIVERSITY

复旦大学教师教学发展中心

地址：上海邯郸路220号复旦大学综合楼219、223室

邮编：200433

电话：021-65642274

网址：<http://cfed.fudan.edu.cn>

邮箱：jxcj@fudan.edu.cn

编 审：王颖 丁妍