

国际教育学院

国际教育局

教师专业学习与发展

海伦·蒂姆勃雷 (*Helen Timperley*) 著

教育实践系列- 18

国际教育学院

国际教育学院成立于 1986 年，是一家非营利性的科学组织，其宗旨是促进教育研究及其成果传播推广。国际教育学院总部设在比利时布鲁塞尔的皇家科学院，并在澳大利亚珀斯（Perth）的科廷科技大学设有协调中心。成立二十多年来，国际教育学院不仅在学术成果的推广和世界范围的问题解决上成绩卓著，而且也为政策制定者、研究者、实践者搭建了一个良好的交流平台。

多年来，国际教育学院本着为优质教育研究服务的宗旨，及时科学地综合集成具有国际意义的研究成果；同时对该研究成果提供反馈评论，包括研究的事实依据评论和政策应用评论。

国际教育学院的现任理事会成员是：

- 荷兰莱顿大学的 Monique Boekaerts (理事会主席);
- 比利时鲁汶大学的 Erik De Corte (理事会前主席);
- 澳大利亚科廷科技大学的 Barry Fraser (理事会执行会长);
- 美国密歇根州立大学的 Jere Brophy
- 美国胡佛研究所的 Erik Hanushek
- 墨西哥国立理工学院的 Maria de Ibarrola
- 美国斯坦福大学的 Denis Phillips

欢迎访问国际教育学院网页，了解更多信息：<http://www.smec.curtin.edu.au/iae>

前言

本册探讨教师专业学习与发展，将收录于《教育实践系列》。该系列由国际教育学院组织开发，并由国际教育局和国际教育学院联合发行。国际教育学院的任务之一就是及时综合集成具有国际意义的教育研究成果。本册是《教育实践系列》的第 18 册，旨在促进教师专业学习与发展。

本册取材于新西兰教育部最佳研究成果推广项目的一项成果综合，旨在促进教育的系统改革与持续发展。这项成果综合，以及本系列的其他成果综合的电子版，都可以在 www.educationcounts.govt.nz/themes/BES 网页上下载。所有研究成果综合的写作都采用合作方式，参与作者包括作家、教师工会、校长、教师教育工作者、学者/研究者、政策顾问，以及其他相关人员。为确保它的严谨性与实用性，每一项综合的写作格式都沿用新西兰教育部制定的全国通用原则。

《教师专业学习与发展：可推广的最佳研究成果之综合》由海伦·蒂姆勃雷（Helen Timperley）教授主笔，并由新西兰奥克兰大学的教师教育者阿龙·威尔孙（Aaron Wilson）、希瑟·巴拉尔（Heather Barrar），以及研究助理艾琳·冯（Irene Fung）协助。本册是 97 项有关专业发展研究的综合集成，这些研究大多来自于美国、新西兰、荷兰、英国、加拿大和以色列，极大地促进了教师学员的专业学习。洛娜·厄尔（Lorna Earl）博士统一核对了本综合的用词格式，约翰·海蒂（John Hattie）教授和盖文·布朗（Gavin Brown）博士检查了分析效应值。

海伦·蒂姆勃雷是奥克兰大学的教育学教授，其主要研究领域为促进学校的专业和组织学习以提高学生的学习成绩。她在这一领域颇有建树，已在多家权威学术期刊（包括《教育研究评论》、《课程研究杂志》、《教育变革杂志》、《教学与教师教育杂志》）发表论文，同时还有 4 本专著。

虽然这些研究都是在经济较发达国家进行的，但这本小册子着重于能在世界范围内推广应用的实践经验。尽管如此，教师和教师教育者应本着因地制宜的原则，根据本国本地的教育和文化状况，经过不断评估、适当修改后，才可投入实践，不可一味照抄照搬。

美国密歇根州立大学

杰里·布诺飞（Jere Brophy）

《教育实践系列》前几册题目：

1. 教学 *Jere Brophy* 著 共 36 页。
2. 父母与学习 *Sam Redding* 著 共 36 页。
3. 有效教育实践 *Herbert J. Walberg , Susan J. Paik* 著 共 24 页。
4. 提高学生的数学成绩 *Douglas A. Grouws , Kristin J. Cebulla* 著 共 48 页。
5. 辅导 *Keith Topping* 著 共 36 页。
6. 附加语言教学 *Elliot L. Judd , Lihua Tan , Herbert J. Walberg* 著 共 24 页。
7. 学生是如何学习的 *Stella Vosniadou* 著 共 24 页。
8. 预防行为问题：有效措施 *Sharon L. Foster , Patricia Brennan , Anthony Biglan , Linna Wang , Suad al-Ghaith* 著 共 30 页。
9. 预防校园里的艾滋病 *Inon I. Schenker , Jenny M. Nyirenda* 著 共 32 页。
10. 学习的动机 *Monique Boekaerts* 著 共 28 页。
11. 学术性学习和社会情绪性学习 *Maurice J. Elias* 著 共 31 页。
12. 阅读教学 *Elizabeth S. Pang , Angaluki Muaka , Elizabeth B. Bernhardt , Michael L. Kamil* 著 共 23 页。
13. 提高学前语言能力 *John Lybolt , Catherine Gottfred* 著 共 27 页。
14. 听、说、读、写教学 *Trudy Wallace , Winifred E. Stariha , Herbert J. Walberg* 著 共 19 页。
15. 运用新媒体 *Clara Chung-wai Shih , David E. Weekly* 著 共 23 页。
16. 创建安全而温馨的学校环境 *John E. Mayer* 著 共 27 页。
17. 科学教学 *John R. Staver* 著 共 26 页。

这些内容都可以在国际教育学院网页(www.smec.curtin.edu.au/iae) 或者国际教育局网页(www.ibe.unesco.org/publications.htm) 下载。同时也可以在下述地址索要印刷

件：IBE, Publications Unit, P.O. Box 199, 1211 Geneva 20, Switzerland。 请注意，有些印刷件可能暂时短缺，但您可以在上述网页上下载。

目录

国际教育学院.....	2
前言	3
导言	6
1. 着重学生最为重视的学习成绩	9
2. 学习内容.....	11
3. 整合知识和技能.....	12
4. 专业探究评估.....	14
5. 学习与应用的多重机会.....	16
6. 学习的态度与方法.....	18
7. 与他人共同学习的机会.....	20
8. 渊博的专门知识.....	21
9. 积极能动的领导.....	22
10. 保持持续性进步.....	24
结论	Erreur ! Signet non défini.
参考文献.....	28

导言

本册是教师专业学习与发展领域的研究成果之综合集成，所有入册研究都已证明对学生最为看重的学业成就有着积极影响。这些研究发现适合于那些已经受过初步师范训练的教师，以及那些正在拓深知识结构提高教学技能的教师。同时，也将对从事教师培训的相关人员特别有益，他们可以运用这些研究成果帮助教师提高专业技能，适应执教多元学生（包括在我们现存教育体制下没有取得良好成绩的学生）课程的挑战。

从本册提供的 10 项原则中，通过实践，我们达成以下 4 项重要共识：

1. 尽管学生的学习成绩受着诸如社会经济状况、家庭以及社区等因素的影响，但教师的教学内容与教学方式的影响却非常强烈。
2. 教学是一项复杂的活动。教师对教学内容和过程的随时现场决定，绝非仅仅拘囿于教案安排，而是受着多元因素的影响。这些因素包括教师的知识与信念，如教学重点是什么，学生的学习方式如何，怎样组织课堂，如何满足不期要求。
3. 营造一个有益教师学习的环境是非常重要的。近期一项文献研究提出了如下有益于学习的重要因素：纳入学习者对世界的先前认识；开发深层次的事实知识和概念知识，并建立起可随时获取和应用的知识结构；增强元认知和自律能力，正确制定并达到目标。
4. 教师的实践状况及环境极大地影响着其专业学习。教师的实践状况和环境通常是指课堂，而课堂教学又受到学校文化以及学校所处的社区和社会环境的强烈影响。教师实践中的日常经验形成教师的理解认识；而教师的理解认识又指导左右着他们的日常经验。

《教育实践系列》的其他几册也都详细阐明了这些主要共识，本册的重点是阐述影响学生重要学业成就的教师专业学习与发展的相互关系与条件。

参考文献:

- Alton-Lee, 2003
Donovan, Bransford, & Pellegrino, 1999
Kennedy, 1998
Nye, Konstantanopoulos, & Hedges, 2004

1. 着重学生最为重视的学习成绩

着重于特定教学活动和学生重要成绩的专业学习经验对提高学生成绩和教师专业学习成绩有着重要的积极影响。

研究发现

教师的专业学习是否真正对学生成绩有积极的影响，一个重要的因素就是教师是否把学生成绩看成是其专业学习的动力和目标，以及为此而投入的努力程度。为此，教师需要明白并捋顺各个环节的相关性：特定的教学活动，不同类型学生的反应，自己的学生究竟在学什么。

其次，教师专业学习的成功与否并不由教师对新的教学方法或策略的掌握程度来确定，而应该由通过学习后而采用的教学改革活动对学生学习成绩的影响程度来说明。教师的工作常常是在多种多样不断变化的环境中进行的，因此谁也无法保证某个特定的教学方法就一定会产生预期的教学成果。正因为此，取得学生最为看重的成绩的每一步进展才显得至关重要。

一般来说，专业学习之所以对学生的学习成绩毫无帮助，主要是因为这些活动只重视考察教师对某些特定教学技能的掌握，而忽略了考察这些技能的运用对提高学生的预期成绩是否有效。

学业成就与期望

学生的目标成就既可以是狭义的，也可以使广义的。狭义的目标成就通常是指对特定知识和技能的学习掌握；而广义的则是指领会宗旨，学会怎样学习，开发合作技能与精神，提高自身素质。无论是狭义的还是广义的，教师从事专业学习的前提是要首先弄清具体的目标成就是什么。否则，这种投入对其学生来说不一定有任何意义。

在一个特定环境下，如果提高学生成绩是一个长期固有的问题，那么，随着时间的推移，在教师不断尝试不同的教学方法的努力下，学生有能力习得新知识和新技能后，提高学生的目标成绩的可能性才能逐渐变得明显。教师的高期望值来自于即得成绩，而这种成绩决不是自发地一蹴而就的。

责任

定期参加有效专业学习的教师应有极强的责任感，以提高所教全体学生的学习成绩为己任，决不把困难责任推卸给家庭或社区环境。他们越是负责，并发现自己所获得的新的专业知识和实践对学生有着积极的影响，他们就越觉得自己的教学成功高效。正如更高的期望值一样，更强的责任心来自于教师感觉到自己新的教学实践确实在显著地影响着学生的学习成绩。

但是，我们必须让教师有信心，在他们需要帮助与支持的时候，我们能够全力以赴，这样才能更加积极的开展更为有效的教学实践；否则，在处理成绩与期望时，很可能会流为责难，从而会打击教师参加专业学习的积极性。

参考文献:

- Black & Wiliam, 1998
- Timperley & Alton-Lee, 2008
- Van der Sijde, 1989

2. 学习内容

专业学习的内容是那些被证明能有效提高学生重要成绩的知识与技能。

研究发现

教师如何进行更加有效的教学活动？尽管我们有许多被事实证明的教学原则与方法（参见 Brophy, 1999），一些尚待研究或实践证明的培训模式却在不同的教育机构中大行其道。但是，某个专业发展项目的流行并不一定就能提高学生的学习成绩。

能够促进学生成绩的专业知识与技能是与基于事实证明的有效教学原则相吻合的。基于这些原则下的方法和内容，都是经过激烈的政策论证而形成的，并由全国专业协会推荐使用的，或者是基于广为接受的研究成果的。

有些不起作用的专业学习的内容也是来自于所谓的“研究”或“政策”，但是，这些研究或政策并没有被专业机构所接受和采纳而形成研究和发展的一部分。

固定内容和有针对性的内容

在一些教育辖区内，专业发展是以固定方式和内容而进行的，传授行之有效的特定知识和技能。这些知识和技能也许是基于充分的学生学习方面的研究发现，但这种形式忽略了参与教师的特定教学实践，因此较之于根据特定情况而设计的内容或称有针对性的内容，对学生学习成绩的影响就要小得多。有针对性的专业学习内容不仅能帮助教师有效教学，符合有效教学的原则，同时也能系统地辅助教师因地制宜地把这些原则方法运用到教学实践中。

参考文献:

- Brophy, 1999
- Stallings & Krasavage, 1986
- Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007

3. 整合知识和技能

教师基本知识和技能的整合能促进教师深入学习和在实践中尝试有效变革。

研究发现

在实践中，教师必须把有关课程的知识，怎样从事有效教学，怎样评估学生等，有机的整合起来，这是提高学生成绩的基石。同时，这项原则对有意义的变革至关重要。

教师的评估知识与技能至关重要。教师要有能力准确鉴别学生所学与知识掌握程度，这是从事有效教学，以学生为中心满足学生需要的前提条件。评估知识和学科教学知识二者密不可分。独立于学科教学知识之外的评估知识不可能达到有效教学的目的，因为，没有后者，即使教师非常清楚学生的需要，在将来的教学活动中也只能望洋兴叹。

整和理论与实践

理论与实践也同样需要整合。有效的专业发展需要把课程理论、有效教学理论、评估知识等，有机地整合到实践应用中。这样，教师在将来的教学实践中才能做到有理有据，有的放矢。

纯粹的技能或技巧并不能使教师对理论知识全面深刻的理解，而这种理解恰恰是教师在日常教学实践中，面临复杂情况时采取灵活多样的教学方式所必备的。事实上，如果教师的理论水平不足，在理论与实践相结合只是流于表面形式时，他们就容易相信自己的教学方式是与目标实践相一致的。其结果是，他们所作的改革尝试对提高学生成绩的影响微小甚微。同样，如果脱离了理论与实践相结合，只向教师灌输理论知识，而不帮助他们如何运用到实践中去，其结果是徒劳无益的。

区别重点

在设计专业学习时，充分考虑教师先前的课程与评估知识以及他们对目前教学活动的认识是非常重要的。这就好比我们要充分考虑学生的多元性一样，教师的多样性也同样要考虑。譬如，如果教师的课程知识较强而评估知识较弱，设计专业发展活动时就要充分考虑而有针对性。同时，不同教师有不同的学生群体，因此，教师的专业学习需要也必然是多样性的。

参考文献:

Donovan, Bransford, & Pellegrino, 1999

Hammerness, Darling-Hammond, Bransford, Berliner, Cochran-Smith, McDonald, & Zeichner, 2005

Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007

4. 专业探究评估

了解学生需要知道什么和做什么，才能确定教师需要知道什么和做什么。

研究发现

要想使专业探究活动确实起到提高学生成绩的作用，教师需要明确掌握达此目的所需要的学科教学知识和技能。一个关键问题是，“为提高学生学习成绩，我们教师需要学习什么？”大多数的专业探究模式都着重于结构和过程，而很少涉及到对所需要的本质内容和技巧（通过探究过程而升华）的提炼，也很少涉掠教师探究与学生成绩之间的关系。而对于专业探究对提高学生成绩的意义来说，这些要素又恰恰是极其重要的。

教师只有具备高超的评估技能，才能确认 1) 学生知道什么和会做什么才能取得成绩，2) 为达到教学目的，他们本身还需要加强学习什么。这种评估不可能独立于教与学的过程之外，而是一个有机整体。因此，教师必须具备多种多样的评估学生进步的方法和手段，比如标准化考试。当然，评估的方法手段，远不止于此，还有如就学习情况与学生谈心，系统分析学生功课，课堂观察，等等。

开发自律学习技能

教师必须学会确认学生和自己专业学习的需要，这是最基本的，但并不是全部。他们还需要习得自律或自我调节技能，才能对自己的有效教学活动进行监控和反思。有了这种能力，教师才能随时调整自己，考查学生成绩。否则，教学改革只能是为变而变，而不是为学生服务。

对于所有的学习者来说，无论是教师还是学生，这种自我调节能力都是非常重要的，因为这是获得对学习效果的反馈过程。自我调节的重要一环，就是要明确目标成绩以及达此目标过程中所采取的各种方法。强行规定一套行为方式，或者在没有明确目标的情况下，让教师自己我行我素，都不利于自律能力的培养。

这种对评估信息的运用与传统方法极为不同，如对学生进行分类或对教学质量进行总结性调整。的确，传统的评估概念不会产生自律探究，因为，不理想的成绩往往威胁教师的工作及其待遇，他们就不可能以开放有意义的方式参与探究活动。

参考文献:

Black & Wiliam, 1998

Butler, Lauscher, Jarvis-Selinger, & Beckingham, 2004

5. 学习与应用的多重机会

无论是什么样的环境，支持性的还是挑战性的，教师都需要多种机会和渠道获得新的信息知识并理解其对实践应用的价值，才能对其教学实践作出有意义的变革。

研究发现

教学改革和开发专业探究能力都需要有深刻的理解和认识，因此，教师需要有多种机会与渠道汲取新的信息并转化应用到实践中。而学习是一个循环往复而非线性的过程，因此，教师在日常教学活动中就要有能力做到温故而知新。

这些机会包括为获得目标知识与技能的多种多样的活动。许多研究文献都高度重视一些特别形式的活动，如模拟与训练等，但是，一项研究综述并不能表明某种活动或方式就一定比另一种活动或方式更有效。问题的关键是，这些活动应该是为满足特定学习目的而设计的。

对于实质性学习来说，如有关提高阅读理解，数学问题解决，或科学推理等能力的学习，教师就需要投入大量而持续的时间去学习和改变。通常情况下，教师需要用一二年的时间，才能真正理解现有的理念和实践与目标理念和实践的差别，才能去构建必需的学科教学知识，才能去改革实践。这并不难理解。因为教师在进行专业学习的同时，还承担着一定的教学工作，而且许多有关有效教学的理念和假设又都在受着不同程度的挑战，教师花费一二年的时间去改变也就不足为奇了。然而，值得注意的是，时间并不是改变的充分条件，教师的现在教学实践要不断地受到挑战与支持，才能实现改革。

支持与挑战

学习的机会应该在一个信任支持与挑战并存的环境中，因为，变革不仅关乎知识与技能，同样关乎情绪。如果教师把改革看成是对教学成就的反映或对专业认同的挑战，那么，改革的愿望就会深入心灵深处，很敏感。如果不顾他们的情绪，教师们很可能因护短而拒绝学习，那么就不可能达到提高学生成绩的目的。

所有的学习活动都需要这两种元素：支持与挑战。没有挑战，则缺乏专业学习的动机；然而，任何变化都是有风险的，教师在“冒险”之前需要有充分的信任和支持。

全身心投入

任何一种学习活动，都会出现学习者只是表面上参与而缺乏全身心地投入的状况。就教师专业学习来说，自愿参与似乎使这一问题最小化，但研究证明则不然。先前的执著并不能保证更多地投入，教师的自愿参与和强制参与对学生成绩影响的消极性和积极性并存。

影响教师参与专业学习的环境因素对教师学习的进一步投入有着极为复杂的关系。行政和同事压力影响着教师的自愿性；而且，无论自愿与否，参与教师很少相信他们有必要全身心投入深度学习或者对他们的教学实践做出较大改变。虽然提供专业发展的单位或个人完全相信这一点，但却未予以说明。因此，即使是教师自愿参与，这种学习效果很可能会差强人意。

教师参与专业学习分两种情况，一种是基于满足学生的需要，认真投入，学习重要的知识与技能；而另一种是迫于环境或随大流而参与专业学习。研究表明，前者对提高学生成绩的影响更大。对这两种情况的选择，决定着教师是否为提高学生的学习成绩而全身心地投入专业学习，深化知识结构，拓宽教学技能。

明确教师在教学中的特殊问题并帮助提供有效的解决方法，可以激发他们投入专业学习的原始热情。而丰富有价值的学习活动，对现存和新理论的讨论，对不同内容和方法对学生不同影响的有益探讨等，则极大地鼓舞着教师对专业学习的持续的或后续热情。

参考文献:

- Bryk & Schneider, 2002
- Phillips, 2003
- Wilson & Berne, 1999

6. 学习的态度与方法

新的观点方法与对现存教学实践的认识假设是否一致，决定着专业学习要有不同的方法。

研究发现

不同的教师，对学生及其学习方式，什么是应该着重学习的知识，应该怎样最好地从事教学实践等，有着不同的认识和假设。这些认识和假设对教师获取新信息的影响程度，取决于这种认识和假设与对要学习的知识和技能的理解一致性的程度。

注重于购建新知识和技能的专业学习，如果教师目前的理解认识与新的信息相一致的话，那么，这种专业学习就可以随时与当前的教学实践相整合。但是，如果教师对学生、课程、有效教学实践等的个人认识，与对专业学习的理解认识相悖的话，那么就需要有一种新的方法。以数学和科学为例，现存课程注重计算知识和事实知识，而新的课程则着重要求培养推理和问题解决的能力。那么这种转化就不仅仅要求新知识和新技能的习得，同时也要求教师充分认识目前教学重点的局限性，以及如何重新定义要着重学习的重要知识。

结合现有认识

在专业学习过程中，当新的观点和方法与现有观点相冲突时，教师很可能拒绝接受新的观点，除非把他们的现有认识有机的作为专业学习的一部分。否则，教师很可能以不切实际或不符合教学实践为由而舍弃新的方法；同样，他们也会以不相关性为由而抛弃新的内容。结合教师现有的认识观点，是指认真讨论这些认识观点与要学习的知识方法的异同之处，并评估新的知识方法对学生的影响。如果不能说服教师新的知识方法具有很强的使用价值，并在实际应用中得到相应的帮助与支持，那么，教师就不可能接受——至少只是敷衍了事。当面对教师对成绩不佳的学生的看法和期望时，这种结合现有认识的做法就格外重要。

预期的教学变革在一个良性循环过程中才能发生，在此过程中，教师的现有认识和假设不断受到新的有效教学方法的挑战，开发新的知识和技能，对教学实践做出调整，观察这种调整对提高学生成绩的影响。一旦达到目的，教师就会对学生给予新的更高的期望，就更有信心期望学生比以前学得更快、更扎实。

参考文献:

Coburn, 2001

Spillane, 1999

Timperley & Phillips, 2003

7. 与他人共同学习的机会

着重于学生成绩的同事间的互动，有助于教师把新的知识整合到当前的教学实践中去。

研究发现

同事间的沟通交流已被宣传成提高教学质量的一种手段，但一些研究表明参与这种交流与学生成绩间的关系较弱。然而，又有许多研究发现却提出，与同事一起参与某一专业性社区活动是促进学生成绩的教师专业发展的有机组成部分。解决这种明显矛盾的方法，可以把参与旨在提高学生成绩的专业学习性社区活动看成是教学改革的必要条件，因为，这样的社区活动为教师在实现目标时提供了获得和加工信息的机会。

作为一种干预手段，同事性社区往往限制着进一步挖掘当前的教学实践及认识。文献综述里也有许多这样的例子，教师有许多时间和机会和同事共同解决问题，或一起学习新的课程或学科教学知识，然而，这种良好目标或愿望往往被一些所谓的礼貌规范或隔靴搔痒所中断。鉴于这种情况在其他领域的专业学习中屡见不鲜，同事互动的有效性就需要用互动内容极其目标，即教学实践和学生成绩之间的关系来评估。学生功课，学生成绩档案，访问学生的结果等，都是保持有效互动的内容。

参考文献:

Lipman, 1997

Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007

8. 渊博的专门知识

来自于参与教师之外的专门知识，对挑战当前的认识假设和开发新知识及新技能是非常必要的。

研究发现

在专业学习中，邀请参与教师之外的拥有专门知识的专业人士参与其中是非常必要的，因为，实质性的新学习要求教师用新的方法理解新的内容，学习新的技能，思考现在的教学实践。拥有专门知识的专业人士可以来自校内（如校长），也可以来自校外（如研究者）。

对课程或对特定学生群体能够学习什么的认识假设，妨碍着教师考察自己的教学实践如何有效。而外来专业人士就可以对这种认识提出质疑，向教师展示新的可能性；挑战妨碍专业学习的同事互动的社会规范；使专业学习的目标始终保持在学生及其学习成绩上。

外来专家需要了解相关课程的内容和什么样的教学实践对学生有效；能够使新知识和技能对教师有意义，在教学实践中具有可操作性；能够以教师认为有意义的方式把理论和实践有机的结合起来；能够开发教师用探究和数据评估的方式指导教学的能力。并不是每一个积极倡导教师专业学习的人都有能力做到这些。正因为此，遗憾的是，教师专业发展的效果有时可能会适得其反。

有些专业学习的设计开发者，把教师看成是一台可以接受新知识和新行为方式并如期去完成的机器。这种方法忽视了教学的复杂性，忽视了教师的需要就是学生学习的需要。有效教学来自于一整套有机整合的信念、知识和价值观念，外来专家不能只顾自己偏好的教学实践，而应该让教师踊跃讨论、开发对自己的教学实践有意义的知识。

设计和扶助教师专业发展的相关人员，需要扶持教师开发必需的理论知识和工具，从而习得在日常教学活动中自我调节和探究的方法。

参考文献:

- Cordingley, Bell, Isham, Evans, & Firth, 2007
- Lipman, 1997
- Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007

9. 积极能动的领导

教育领导人在制定提高学生成绩的目标和组织教师投入专业学习方面起着关键的作用。

研究发现

在大多数的教育单位里，当值领导人负责为教师提供专业学习和专业发展的机会。有效的教师专业发展可以发生在校外，但是，如果专业发展活动在当地进行，领导的积极参与则至关重要。

根据自己的位置和专长，领导可以承担多重角色。但在激发和保持教师的兴趣，确保专业学习顺利进行方面，领导的以下三种角色起着决定性的作用：

1. 开发新的可能性

领导的这种作用就是要在其他可能性的基础上，描绘并开发一种学生学习成绩大为改观，课程内容更为有意义，或教学方法别具一格的可视前景。这种前景对教师来说，是一种强大的推动力量，使他们更加投入到新的学习当中，并形成自己具体的学习目标。

一种能使新生事物成为可能的计划，是建立在日常活动中的，而并非是毫无关联的口号。例如，正如教师对学生的期望一样，个人成功故事（可视前景）的激励，对教师的专业发展目标同样有效。激励教师热情高涨地投入专业学习，一种强有力的手段是，向他们提供通过观察收集来的取得目标教学成绩的证据；而领导需要做的正是这些找到展示进步的内容和方法。

2. 领导学习

即使是领导对新知识的内容不甚了解，因而决定使用校外专家，他们也同样以诸多方式负责管理教师专业学习的过程。譬如，他们要确保新的信息已真正理解；一旦现有的认识假设受到挑战，他们要建设性的协调解决；他们要确保专业学习富有成果；他们还要激励教师继续把新的学习运用到实践当中去。

由外来专家主持的专业发展同样有其局限性，因为他们并不是常驻学校。这就要求领导能帮助教师把所学新知识转化为实践，并专业探究过程持续发展。

3. 组织学习机会

可能性再大的前景也不可能自行实现，因此，领导必须协调、组织、管理各种机会，使教师能够热情投入，确保专业学习顺利进行。不具备专门知识的领导，可以亲自参加专业发展活动，加强认识，这样才能为更好地支持教师的专业学习创造条件。

作为领导，要认清教学改革是一项纷繁复杂的事情，要相应减少其他一些硬性指令。同时，尤其重要的是，要确保学校里的其他革新活动在理论上要和现在的专业学习保持一致。这样才能加强对专业发展的理论认识，才不会遇事推诿。对于学校的综合改革来说，一个最大的威胁就是，同时引进其他有对抗性的改革，分散精力。

参考文献:

- Datnow, Foster, Kemper, Lasky, Rutherford, Schmidt, Stringfield, Sutherland, & Thomas, 2003
- Phillips, 2003
- Robinson, 2007
- Stein & Nelson, 2003

10. 保持持续性发展

保持学生的进步需要教师具备扎实的理论知识和行之有效的探究技能，同时还需要有强大的支持性组织环境。

研究发现

通过教师专业学习和专业发展活动，提高学生的学习成绩，但遗憾的是，多数情况下好景不长。为保持学生的进步，需要把短期计划扩展成长远目标。尽管对长期进步的条件的研究还不充分，但有一点比较清楚：持续性发展既有赖于专业发展的内容和方式，同时也依赖于需要外界支持时内部组织条件要协调到位。

专业学习

保持学生的进步首先有赖于教师具备完善的理论框架指导教学实践。这样，当遇到具体的教与学的挑战时，教师才能做到有据可依，做出相应调整，有的放矢。

其次，保持学生进步还有赖于教师具备专业化的、自律性的探究能力。这样，教师才能有能力和收集相关数据，探究有效教学实践，并不断作出教学调整。具备这种自律能力或自我调节能力的教师就有能力回答如下关乎教学成败的三个重要问题：“我的目标是什么？”“我如何达到目标？”“下一步怎么做？”

对第一个问题的回答有时祥见于国家或省级标准，更常见于如何提高学生的数学问题解决和文字理解能力的标准中。第二个问题的答案是以学生进步为标准对教师有效教学的测评结果。回答第三个问题，必须依据对课程内容的详细掌握和对学生学习进度的把握。

组织环境

保持持续进步的形势还有赖于一个支持专业学习和自律探究的组织环境。学校领导必须申明达到学生目标成绩的重要性，帮助支持教师收集、分析达到目标的相关进步数据，需要时提供专家支持，否则，教师很难全身心投入，持续性发展也很难实现。

参考文献:

Franke, Carpenter, Fennema, Ansell, & Behrend, 1998
Hattie & Timperley, 2007

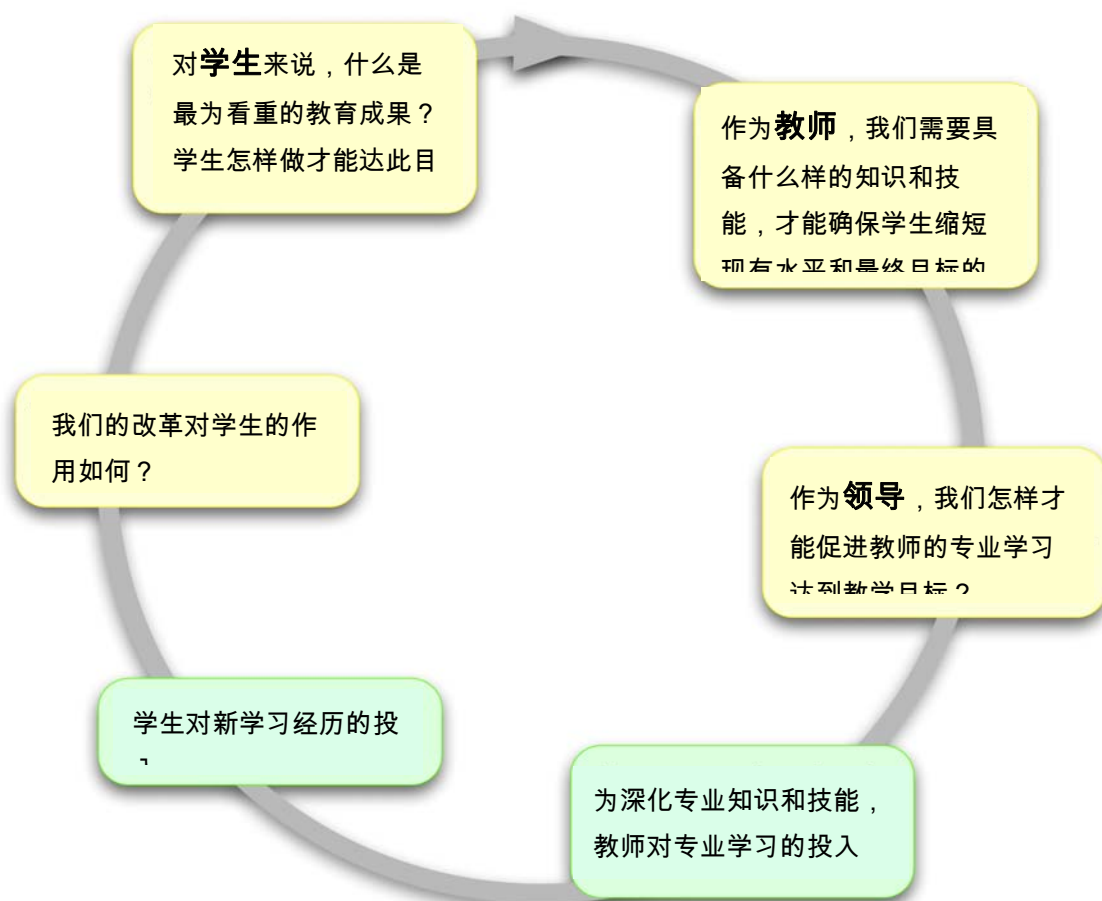
McNaughton, Lai, MacDonald, & Farry, 2004

结论

上述十项原则不是孤立运用的，而应该有几整合在学习和实践的良性循环中。

如下图所示，我们把这些原则整合在一起，形成一个探究和知识构建的循环模式。方框中四个问题是从教师及其领导的观点中提炼出来的，因为正是他们才是必须回答这些问题的。但是，我们有理由假定，他们也需要得到外界支持来完成这个循环，因为有关研究证实，外界专家的参与对促进教师探究和构建知识的循环的建成极为重要。

教师探究和知识构建示意图



原则 1 着重于最为看重的学生学习成绩，意即专业探究和知识构建的循环要从如何满足学生学习需要的问题着手。明确学生这些需要，首先要弄清什么是大家最为看重的学习成绩，然后再评价学生取得这些成绩所作的努力。教师对什么是最重要的成绩和怎样取得这些成绩的理解认识常常会带入到专业学习的循环过程中。所谓重要的就是始终保持以学生为中心。

原则 2 阐述教师对有价值的知识和技能的学习。经过研究证实和广泛辩论后的教学活动最有可能对学生成绩产生积极的影响。作为教师，要有能力回答这样的问题：“我们需要具备什么样的知识和技能，才确保学生缩短现有水平和最终目标的差距？”

原则 3 阐明，在以课程、教学实践、评估知识为重点的专业学习中，理论结合实践的重要性。教学是一个极为复杂的过程，在此过程中，教师的随时现场决定都拘囿于教师对有效性的理解和理论认识，而理论认识水平支配着这些决定。

原则 4 确定了专业探究中以使用评估为基础的必要性。如果学生的学习需要，教师的专业学习需要，和学习的内容是一致的，那么教师就要有能力查明：学生已经掌握了什么，怎样才能全面深入地，而非表面性地构建知识。

如原则 9 所述，以学生成绩来判断，在最有效的专业学习中，领导是积极活跃的参与者。领导的责任是创造并维持促进教师专业学习的机会，即使有外界专家参与，在及时解决困难，树立学习者榜样，管理并激励教师投入等方面，领导的作用是非常重要的。

影响教师报名参加专业学习的环境因素，远没有能激励有效投入的环境因素重要。原则 5, 6, 7, 8 陈述了促进教师投入专业学习的环境因素。原则 5 涉及到为教师提供多种机会，让他们在一个支持和挑战并存的环境中学习和运用新知识及新技能。原则 6 明确了在专业学习中结合现有认识配合新学习的重要性。原则 7 讲明了为参与教师提供与同事互动机会的必要性。原则 8 叙述了拥有专门知识的专家在成功的专业学习中的重要作用。

图中所示的最后循环阶段涉及到就教学改革对学生影响的鉴定与判断。这一阶段综合了原则 1 (最为看重的学生成绩)、原则 2 (重要内容) 和原则 3 (知识和技能的整合)。最为重要的是原则 4 和 10 (专业学习的评价和保持持续性进步)。其中的关键是，要着重开发教师所需的自律或自我调节能力，从而能正确判断自己的教学对学生的真正影响。当然，鉴于工作环境的千差万别，谁也无法保证某一具体活动一定会达到预期目的。一旦失去专家的支持，教师就要有能力为自己的有效实践采取措施。因此，教师自律或自我调节能力的大小是维持持续性进步的重要因素之一。

参考文献:

Timperley, Wilson, Barrar, & Fung, 2007

References

- Alton-Lee, A. (2003). *Quality teaching for diverse students in schooling: Best evidence synthesis*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education.
<http://www.educationcounts.govt.nz/goto/BES>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: King's College.
- Brophy, J. (1999). *Teaching*. International Bureau of Education. Available at www.ibe.unesco.org.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*. New York: Russell Sage Foundation.
- Butler, D., Lauscher, H., Jarvis-Selinger, S., & Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education, 20*(5), pp. 435–455.
- Coburn, C. E. (2001). Collective sensemaking about reading: How teachers mediate reading policy in their professional communities. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 23*(2), pp. 145–170.
- Cordingley, P., Bell, M., Isham, C., Evans, D., & Firth, A. (2007). Continuing Professional Development (CPD): What do specialists do in CPD programmes for which there is evidence of positive outcomes for pupils and teachers? In *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London.
- Datnow, A., Foster, L., Kemper, E., Lasky, S., Rutherford, C., Schmidt, M., Stringfield, S., Sutherland, S., & Thomas, J. (2003). Five key factors in supporting comprehensive school reform. In N. Bascia, A. Cummins, A. Datnow, K. Leithwood, & D. Livingstone (Eds.), *International Handbook of Educational Policy* (pp. 195–215). New York: Kluwer.
- Donovan, M. S., Bransford, J. D., & Pellegrino, J. W. (Eds.) (1999). *How people learn: Bridging research and practice*. Washington, DC: National Academy Press.
- Franke, M. L., Carpenter, T. P., Fennema, E., Ansell, E., & Behrend, J. (1998). Understanding teachers' self-sustaining, generative change in the context of professional development. *Teaching and Teacher Education, 14*(1), pp. 67–80.
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, D., Cochran-Smith, M., McDonald, M., & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. In L. Darling-Hammond (Ed.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do* (pp. 358–389). San Francisco: John Wiley & Sons.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), pp. 81–112.
- Kennedy, M. M. (1998). *Form and substance in inservice teacher education*. Research Monograph No. 13. Madison, WI: National Institute for Science Education (NISE) Publications, University of Wisconsin-Madison.
- Lipman, P. (1997). Restructuring in context: A case study of teacher participation and the dynamics of ideology, race and power. *American Educational Research Journal, 34*(1), pp. 3–37.
- McNaughton, S., Lai, M. K., MacDonald, S., & Farry, S. (2004). Designing more effective teaching of comprehension in culturally and linguistically diverse classrooms in New Zealand. *Australian Journal of Language and Literacy, 27*(3), pp. 184–197.
- Nye, B., Konstantanopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational Evaluation and Policy Analysis, 26*(3), pp. 237–257.

- Phillips, J. (2003). Powerful learning: Creating learning communities in urban school reform. *Journal of Curriculum and Supervision*, 18(3), pp. 240–258.
- Robinson, V. (2007). School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. William Walker Oration. *Australian Council of Educational Leaders Monograph No. 41*. Australia: ACEL.
- Spillane, J. P. (1999). External reform initiatives and teachers' efforts to reconstruct their practice: The mediating role of teachers' zones of enactment. *Journal of Curriculum Studies*, 31(2), pp. 143–175.
- Stallings, J., & Krasavage, E. M. (1986). Program implementation and student achievement in a four-year Madeline Hunter follow-through project. *The Elementary School Journal*, 87(2), pp. 117–137.
- Stein, M., & Nelson, B. (2003). Leadership content knowledge. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25(4), pp. 423–448.
- Timperley, H., & Alton-Lee, A. (2008). Reframing teacher professional learning: An alternative policy approach to strengthening valued outcomes for diverse learners. In G. Kelly, A. Luke, & J. Green (Eds.). *Disciplines, knowledge and pedagogy. Review of Research in Education*, 32, Washington D.C. Sage Publications.
- Timperley, H., & Phillips, G. (2003). Changing and sustaining teachers' expectations through professional development in literacy. *Teaching and Teacher Education*, 19, pp. 627–641.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]*. Wellington, New Zealand: Ministry of Education. Available at <http://www.educationcounts.govt.nz/goto/BES>
- Van der Sijde, P. (1989). The effect of a brief teacher training on student achievement. *Teaching and Teacher Education*, 5(4), pp. 303–314.
- Wilson, S., & Berne, J. (1999). Teacher learning and the acquisition of professional knowledge: An examination of research on contemporary professional development. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of Research in Education*, 24, pp. 173–209. Washington, D.C: Sage Publications.