

以专业发展目标规划为导向，引领教师突破成长瓶颈 ——学校教师专业发展目标管理的制度探讨

杨玉东

上海市教育科学研究院 副研究员

摘 要

教师的职级制通常是激发教师不断迈向新的专业阶梯的动力，但对于优秀教师资源汇集的优质校来说，大多数老师在步入高级教师的行列后，如何进一步从专业能力提升角度激发他们保持前进动力，是一个难点。与此形成对比的是，学校一般每三年或五年需要制订学校发展规划、教师每三年甚至每一年也在制订专业发展规划。本研究以一所学校为实例，试图揭示如何通过校级层面提出针对不同专业阶段的教师专业发展目标要求，显性化不同阶段教师专业发展水平与学校要求之间的差距，进而唤醒教师专业发展意识、引领教师制订个人专业发展阶段目标。这种通过校级核心组、教研组、备课组层面的不同专业发展规划制订活动，可以显性化学校发展要求和教师个人发展规划之间的距离，同时通过对教师个体的专业发展规划的汇总分析，又能为学校总体规划和开展各级各类专业活动提供依据。这样的专业规划过程，最终需要形成学校层面的一系列专业发展目标管理的制度。

【关键词】：教师专业发展、学校管理制度、目标导向

一、背景：为何要进行目标规划

随着国家和上海中长期教育改革和发展规划纲要的颁布，对基础教育学校提供优质教育提出了新的办学要求，同时也对教师的教学能力有了更高诉求。在这样的形势下，我们深刻地认识到学校发展，师资队伍是关键。虽然在现行的学校管理制度下，教师的职级制通常是激发教师不断迈向新的专业阶梯的动力，但对上海市区不少学校、特别是优秀教师资源汇集的优质校来说，大多数老师已经迈入高级教师的行列，如何进一步从专业能力提升角度激发教师保持前行的动力，是一个困扰良

久的难点。

例如，一所在中心城区较有名气的小学，就在经历着这样的困惑：

……评上小学高级职称以后的教师，出于自我意识、工作压力、工作环境、工作动力等因素，其专业成长往往出现倦怠现象。初评上小高职称的老师，虽有专业成长的热情，但是因为年轻，所以对于自身发展的方向 and 自我的定位，往往并不非常准确，如无专业目标的引领，其发展热情就会逐渐消退，从而进入职业倦怠期，遭遇成长瓶颈。再过 3-5 年，那些中级职称评完，又自感中学高级职称无望的老师，真正走进了“职业发展高原期”。随着年龄的增大，他们在已有的成绩和经验面前，往往满足感增强，不再有专业诉求，从而失去奋斗目标，造成专业发展动力不足，专业成长停滞不前甚至不进而退……

与此形成对比的是，学校每三年或五年需要制订学校发展规划，教师每三年甚至每一年也在制订专业发展规划。“规划”绝不是“在墙上挂挂”的文本，更不是应付各类检查和督导的装饰品。如何让学校整体发展规划与教师个人专业发展规划之间建立联系？如何让教师通过规划的制订发现其专业发展现状与学校发展诉求之间存在的差距、进而唤醒其专业成长的内在动力？这些问题正是本研究所要探讨的主旨。

二、基本思路：显性化学校和教师专业规划目标的差异

“专业发展目标规划”在本文中有两重含义，既指在学校管理层根据学校办学目标和一轮发展规划，对于不同发展阶段教师具有的专业知能所提出的应然要求；又指教师个体根据学校制订的对不同阶段教师的专业知能要求，基于自身专业发展现状和新的一轮发展目标而提出的个人专业期望。只有显性化个人的目标规划与学校目标规划的差异，才可能激发专业提升的动力。

因此，本文所探讨的“导向”也有两个层面的含义。一是教师个体在学校提出的整体专业发展要求下、结合个体现状制订个人专业发展目标，二是指教师一旦完成新一轮专业规划中的目标制订，其专业活动和行为将在目标要求下展开。类似地，“引领”也是两层含义。既是教师专业发展规划制订时，学校整体规划中提出的本校教师专业发展阶段目标对教师制订个体专业发展目标时的“引领”；也指教师个体的日常专业活动和行为，受其制订的新一轮专业发展目标的“引领”。

目标规划导向下的专业发展，突出强调让处在不同发展阶段的教师重新审视所在学校的专业发展要求和自身的专业发展定位，让教师在符合其发展阶段特点和现状的具体专业目标的引导下开展有意识地专业发展活动。这种目标规划导向下的专业提升，既有外部力量的助推、也有内驱力的引领。总体来说，强调以下三层含义：1) 处于不同专业阶段的老师有不同的职业阶段特征。2) 不同阶段的老师又有各自不同的发展需求和目标。3) 不同的专业目标可以通过外部力量的助推来实现，也可

以通过教师的自我引领来实现。

三、学校实例：如何实现目标规划下的显性化过程

具体以一所知名学校（H 学校）的操作实例来看，学校主要开展了如下一些重大举措。

1、分析学校师资水平现状

为推动学校做好新一阶段的教师专业发展规划，特别是帮助每位老师制订结合校情和个人专业阶段的务实型三年专业规划，学校成立了由校领导、中层骨干及各学科教研组长构成的教师专业发展核心组。核心组首先对学校师资现状做了分析。

学校有在岗教师 97 人，从职称的角度来看，小学高级职称有 63 位，占了学校教师总数的三分之二，这一部分教师是学校教学工作开展的中坚力量。我们按五年一个培养期来划分，将全校教师按照教龄长短分为四档：5 年以下，5-10 年，10-15 年，15 年以上，统计结果如表 1。

表 1. H 小学教师“教龄”和“职称”分布表（单位：人）

教龄 (m)	$m \leq 5$	$5 < m \leq 10$	$10 < m \leq 15$	$m > 15$	边和
小学一级 A	11+1*	12	3	0	27
小学高级 B	0	5	29	29	63
中学高级 C	0	0	2	5	7
边和	12	12	34	34	97

*其中 1 位见习教师即将转为小学一级。

我们看到，目前教龄在 15 年以上的小学高级教师已经占了学校教师总数的近三分之一，为了更好地观察这一部分教师的专业发展情况，我们又将 63 位小高职称的教师按照评上职称以后的教龄（称为“职称后教龄”）进行了分类，如表 2。我们发现，绝大多数小学高级教师的职称后教龄不足 10 年（54 人，占小高职称总数的 86%），这一部分的教师年龄在 30-40 左右，正处于职业发展的黄金阶段，其教学精力和教学经验都相对丰富，但同时也最需要专业引领和发展突破的平台。

表 2. H 小学教师“职称后教龄”和“职称”分布表（单位：人）

职称后教龄 n	$n \leq 5$	$5 < n \leq 10$	$10 < n \leq 15$	边和
A（小学一级）	22	2	3	27
B（小学高级）	31	23	9	63
C（中学高级）	6	1	0	7
边和	59	26	12	97

注：“职称后教龄”指评上某一职称以后的教龄。

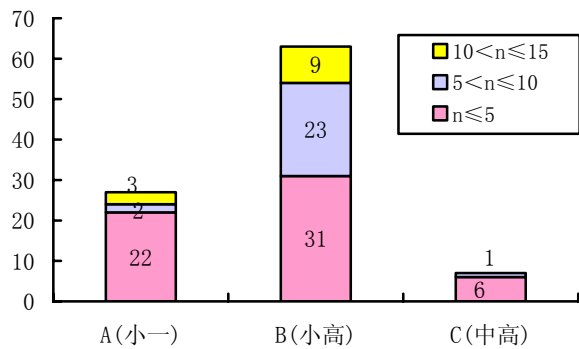


图 1. H 小学职称后教龄分布图

从这些资料中不难看出，小学高级职称的经验型教师占了学校教师总数的绝大部分，这一部分教师在学校的各项工作中都起着示范引领的作用。但是，小学高级教师中职称后教龄不足五年的接近一半，因此未来的五年，如何更好地培养这些高级教师，使其迅速成长与成熟，以接好老教师留下的接力棒，应该是学校需要大力关注的一个重要问题。

通过上述师资现状分析可以看出，虽然该校师资水平较高，但经验型的小学高级教师占到绝大多数（高达 86%），而且近二分之一的小学高级教师职称后教龄还不到五年时间、三分之一的小学高级教师职称后教龄在 10-15 年之间，又正处于专业发展的关键阶段，如果没有恰当的专业引领推动其制订更高的专业发展目标，很可能进入我们通常所说的“高原期”或“瓶颈期”。

2、辨析教师专业发展需求

对于教师的专业发展需求分析，核心组没有通过问卷调查等方法开展，而是针对教师们上一轮制订的三年专业发展规划进行分类整理，目标是从教师自己制订的

规划中找出一些共同的需求、存在的问题，使学校后期开展教师专业发展活动有的放矢。核心组采用了文本关键语义分析的方式——试图通过“语义编码”的方法获得信息，其大致过程如下：首先，依据上一轮要求教师制订三年专业发展规划时的几大角度确定分析的框架维度，并进一步细化每个大维度中可以观察的小视点；其次，阅读每位教师的三年专业发展规划，按照大维度中的小视点辨别有意义的关键词（称为一个语义单元）；然后，把所有教师的三年专业发展规划中的辨别出来的语义单元记录下来并汇总；最后，就可以根据统计出的语义单元数据发现一些共性和差异，由此提出教师三年专业发展规划中所反映出来的问题或者需求。

2007年，本区下发了制定教师三年专业发展规划的要求。规划的具体内容大致可以分为师德、师能（专业水平、教学）、教科研三大板块，对应了三个维度：分别是育人、教学和教育科研。我校97位在岗教师总共提交了86份专业发展三年规划，根据教师自己制订的三年专业规划，对其制订的专业发展目标采用语义编码的方法进行分析。

依据教师专业发展目标内容，我们把提交的这86份专业发展规划做了一些样本统计：从职称角度来看，一级教师（用A类表示）共24份、小学高级教师（用B类表示）共57份、中学高级教师（用C类表示）共5份。由于B类教师数量最多，因此将B类教师按照“职称后教龄”进一步细化为B1、B2、B3（B1、B2、B3分别代表评上小高职称不满5年的，不满10年的和10年以上的）。

按照语义编码的方法，我们对86份文本进行语义分析，共辨识出有意义的语义单元388个，依据要求教师制订三年发展规划之初所对应三大维度，我们把这些数据分列成以下三张表格。

表3. 育人维度的教师专业发展目标统计（单位：人次）

	A	B1	B2	B3	C	边和
教育案例撰写	0	3	2	3	2	10
班级管理能力	2	1	7	3	2	15
教育理论学习	2	5	5	5	2	19
形成育人特色	0	1	3	1	1	6
其它	1	0	0	1	3	5
边和	5	10	17	13	10	55

表 4. 教学维度的教师专业发展目标统计（单位：人次）

	A	B1	B2	B3	C	边和
示范课公开课	4	5	4	3	4	20
学科知识学习	6	9	2	8	3	28
教材教法学习	13	3	4	1	0	22
教学案例撰写	6	10	13	4	5	38
教学理论学习	0	6	9	6	5	26
成为骨干教师	1	3	2	4	0	10
形成教育风格	5	4	3	2	1	15
其它	3	1	2	2	7	14
边和	38	41	39	30	25	173

表 5. 教科研维度的教师专业发展目标统计（单位：人次）

	A	B1	B2	B3	C	边和
参与课题研究	7	8	6	2	3	26
申报/主持课题研究	1	2	3	3	3	12
撰写教育研究案例	13	15	14	8	5	55
撰写教育研究论文	6	9	8	5	3	31
加强理论学习	6	8	6	4	3	27
其它	1	3	2	2	1	9
边和	34	45	39	24	18	160

通过语义单元分析汇总表（表 3、4、5），可以得到以下结论：

第一，教师专业发展的目标中，教学和教科研方面的专业需求比较强烈、但育人方面的专业发展目标被普遍忽略。

在教学维度中，我们共辨识出了 173 个有意义的语义单元（如表 4），占了全部 388 个语义单元的 45%，接近一半。可见，对于教师而言，教学是最实在，也是最被重视的一个维度。“科研兴教”似乎已经得到了绝大多数教师的认可，教科研方面的语义单元有 160 个（如表 5），占到总语义单元的 41%，仅次于教学维度的需求。学校在编在岗教师 97 位，44 个教学班，涉及正副班主任共 88 位，但从表 3 中可以看出，在学校老师制定的规划中，对育人维度的内容虽有明确提及，但可供辨识的语义单位只有 55 个，只占全部 388 个语义单元的 14% 左右。

第二，在教师的三类专业发展目标中，撰写案例或论文是教师们共同的需求。

从以上的表3、表4和表5中，我们可以看到我校教师一些共性的专业需求。我们发现教育教学研究案例和论文所占有的份次相当之高。在388个语义单元中，关于这两项的就有134个，占全部语义单元的34.53% $(10+38+55+31/388)$ 。撰写教育研究案例是老师们开展教育科研选用最多的一种方法。究其原因，我们认为这是因为研究案例与教师日常的教育教学工作紧密相连，案例的内容往往来自于教师工作的真实体验，所以，撰写案例时，老师们有话可说，有内容可叙，有感可发。而随着理论学习的加强，研究论文的撰写成为了教师们开展教育科研的另一个抓手。

第三，在教师的三类专业发展目标中，理论学习受到越来越多教师的关注。

在三类专业目标的规划中，另外一个比较突出是理论学习，它似乎受到了越来越多教师的关注。有72个语义单元涉及到了理论学习，占18.55% $(27+26+19/388)$ 。说明随着教师研究水平的不断提升，不少老师迫切地意识到了理论学习的重要性。但是学什么，如何学，老师们在规划中并未具体提及，这样就使得目标过于笼统，无法检测。所以，从老师们制定的规划中，我们看到的是，老师们虽然意识到了理论学习的重要，有了加强理论学习的意愿，但还比较空洞。理论学习之于广大教师，其实还停留在潜意识的阶段。

第四，在教师们的专业发展目标的需求中，不同类型的教师表现出了差异。

从表3中可以看出，尤其A类教师在“育人”方面的专业规划更加缺乏。一般而言，这一类的教师比较缺乏经验，特别需要加强学习，并应在实践中不断锤炼自己的能力。但从表中可见，只有很少一部分人对自己在“育人”这一维度上有所规划。在这一点上，班主任老师做得相对较好，但就资料而言，结果是不能令人满意的。从表4的教学维度的专业发展目标中，我们可以进一步发现，A类教师非常关注教材教法的学习，这与他们缺少经验，渴望指导有关。而B类教师，在关注学科知识学习的同时，非常重视教学案例的撰写。仔细观察这一部分教师，我们发现，这一类的教师有不少都是校、区、市级的骨干教师，在各级各类的评比展示中，取得过不俗的成绩。在老师们中间，起着引领示范的作用。同样，我们发现，身为中学高级职称的C类教师更是100%地重视教学案例的撰写。由此，我们是否可以得出这样的结论：善于反思，善于总结，勤于笔耕，是教师实现专业发展非常重要的助推剂。从表5的教科研维度目标中，我们可以进一步看出，B1类教师对于教科研方面的专业需求最为强烈，这说明刚刚评好小学高级职称的教师对于教科研方面的需求最为迫切，但随着小高评好后教龄的进一步增长，热情却在逐渐消退。B3类老师的教科研方面的专业需求甚至不如A类教师强烈。

通过上述对专业发展规划的关键语义分析,核心组既找到了全校教师普遍的专业需求点、也发现了共通需要引领的专业发展点;同时,教师不同群体专业发展方面的需求差异也逐渐显现出来。

3、制订阶段式校本专业发展要求

核心组接下来需要解决的问题是,如何让不同层次的教师看到自己专业发展与学校发展要求之间的差距、如何推动教师制定出符合个人实际的、具有一定操作性与检测性的个人发展规划。核心组依据对学校师资队伍现状的分析和对教师个人以往三年发展规划的语义辨析结果,经反复讨论,研制了符合 H 小学发展诉求的、对不同阶段教师专业水平提出要求的校本教师专业发展的描述性框架。该框架纵向从教师专业发展目标角度提出了六大维度(了解和服务学生、教育与管理能力、专业知识、教学能力、教科研能力、工作与生活的平衡智慧),横向针对本校教师专业发展的五个阶段(职初型——小学一级教师、成长型——小学高级职称后教龄 5 年内、发展型——小学高级职称后教龄 10 年内、积累型——小学高级职称后教龄 15 年内、成熟型——小学高级职称后教龄 15 年以上、专家型——中学高级职称后),用双向表格逐一进行了描述(附件一)。

《H 小学教师专业发展三年规划》制订导读

学校的发展离不开教师的发展,教师专业发展水平是学校的核心竞争力。为使学校教师在今后三年实现“专业知识技能有增长,教育教学能力有提高,教育科研水平有发展,职业幸福指数有提升”的目标,真正实现教师个人专业成长与学校整体水平发展的双赢,学校层面专门针对“如何制订教师三年发展规划”成立了核心组、开展了专题研究,希望大家能结合自己的专业发展阶段情况,制订出切实、可行的三年专业目标,努力避免“规划规划,墙上挂挂”。

学校课题组依据以往教师个人成长三年规划的分析结果、结合汇师小学教师队伍的现状,研制了一个帮助大家制订三年规划发展目标的参照框架,从教师专业发展目标角度提出了六大维度(了解和服务学生、教育与管理能力、专业知识、教学能力、教科研能力、工作与生活的平衡智慧),并分别从教师专业发展不同时期的五个阶段(职初型、成长型、发展型、积累型、成熟型、专家型)进行了描述。这种“描述”基于课题组全体成员的讨论和智慧,饱含着学校对处于不同时期教师类型的一种专业基本要求和期望,请您耐心、细致地阅读此表(附件一)。

希望您在阅读“附件一”之后,结合自己的专业发展现状和专业发展理想,制订适合个人需求的专业发展目标,并完成“教师专业发展三年规划表”的填写(附件二)。在填写前,请您把握以下三个原则:

以专业发展目标规划为导向，引领教师突破成长瓶颈——学校教师专业发展目标管理的制度探讨

- 整体考虑——未来三年的专业发展目标制订可以在六大维度上有所侧重，并非一定面面俱到（基于自己的发展需求）。
- 重点突破——参考各阶段指标的基本要求制定，但可以依据个人实际情况在某些方面制订超前目标（甚至高于自己所处的阶段）。
- 具体可行——制订的每一个目标应符合“基于实际工作需要、具有可操作性、可以被检测”三点要求。

最后，感谢您对学校发展和个人专业规划所付出的努力！

这些举措的操作要点在于：首先要求教师在制订个人三年专业发展规划前仔细阅读并理解本校的分阶段专业发展要求框架（即附件一），然后教师对照自己所处专业阶段的学校专业发展要求描述、结合个人专业发展现状提出自己的专业发展理想，最后把适合个人需求的专业发展目标，确认填写到“教师专业发展三年规划表”（附件二）。而教师的制订的三年专业发展规划，纵向仍然是专业发展目标的六大维度，横向则是分三年的每一年目标描述。教师描述的年度专业目标的三个填写原则非常重要，“整体考虑”让教师通盘考虑自己的发展方向，“重点突破”则在让老师把握有限时间内可以侧重发挥优势或弥补弱势的关键点，“具体可行”则强调目标描述避免大而空洞、不着边际。

四、理性架构：教师专业发展目标的规划与管理

学校、教研组（或年级组）和一线教师实际上形成了三个层面的专业发展目标规划系统，各个层面的重点有所不同。

1、核心组：依据师资现状和需求制订校本教师专业发展阶段性目标

由学校管理层和各学科教师代表组成“教师专业发展核心组”，借助校外专业力量的参与，核心组的重点环节有：

- 1) 对本校教师队伍的现状特征做出分析，通过对教师专业生涯理论开展解读活动，划分出本校教师队伍的发展阶段分类，重点放在教师群集阶段的细致区分
- 2) 开展本校教师专业发展的需求分析，可以通过问卷等调研获得信息、也可以通过上一轮教师个人的专业发展规划进行关键语义辨析
- 3) 制订出符合学校发展要求和现状的、针对不同阶段教师在不同专业指标上的要求框架（大纲式校级要求），使个体教师可以有参照、有维度地认识“专业发展”的内涵，为制订专业发展目标建立依据

2、教研组或年级组：在引领他人专业发展目标中制订专业活动计划

依据校级专业发展能力要求框架，教研组或年级组通过工作坊的形式讨论和学习校级阶段式专业发展框架要求，重点环节有：

- 1) 所有教研组长或年级组长首先在核心组支持下成立工作坊，制订多目标维度的三年专业发展规划，要求制订的各类目标基于实际工作需求、有操作性、可以被检测。
- 2) 教研组长或年级组长完成制订后，分头召集本组教师的专业发展目标制订会议，帮助本组教师解读校级要求框架，协助本组教师制订个人专业发展框架。
- 3) 每位教师完成个人专业发展规划后，教研组长或年级组长研究本组教师所有规划内容，由此制订相应的本组年度活动计划，这样的年度活动计划应该是教师为实现个人发展目标乐意参与和积极投身的。

3、个体教师：专业目标引领下选择性参与专业发展活动

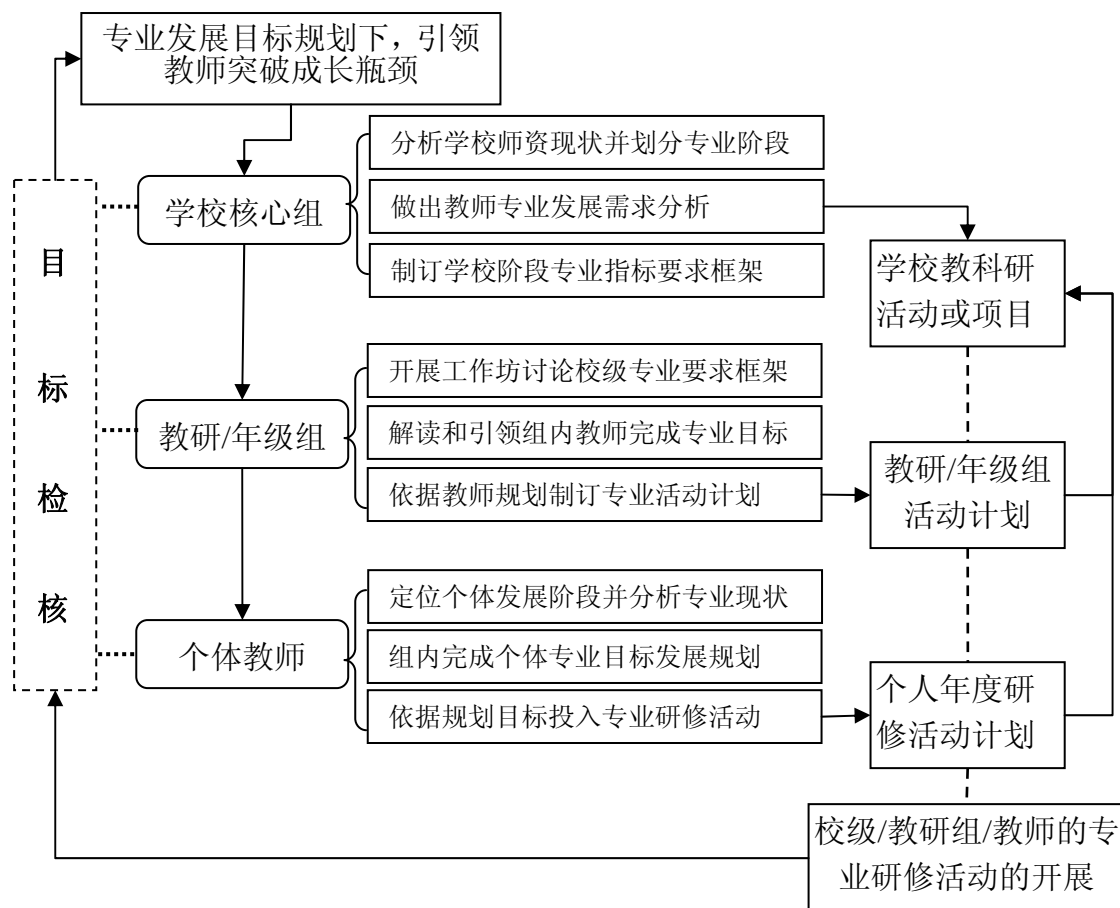
依据校级专业发展能力要求框架，教师在组内开展讨论和学习，并在组长的协助下，重点环节有：

- 1) 结合学校专业发展阶段要求，定位个体专业发展阶段，分析个人专业发展与学校要求的之间的差距和存在的优势或劣势
- 2) 在组长的协助下完成个人专业发展规划，目标制订基于工作需求、具体并且操作性强、可以自我检测
- 3) 参加各种专业发展活动，依据个人目标制订学习或者研究计划（自我引领）；每年年底在组内会议口头自评、完成书面自我评估表，督促个人专业目标的实现情况

4、学校制度：目标分层管理与检核的流程

实际上，通过上述不同层面的重点环节，形成了校级、组内、教师个体三个层面的教师专业发展目标分层管理制度。学校层面——制订本校教师专业发展的阶段式要求框架，引领教师的理念与需求，强调教师的专业发展需求需要被唤醒和创造；教研或年级组长——帮助教师制订规划，在对组员的引领中得到专业成长与突破，强调在引领他人的过程寻求自我专业发展的突破；教师个体——用专业发展目标自我引领，强调一种自我发展模式，对当前偏重于外部培训活动督促教师被动发展是一种尝试和探索。

对于学校来说，在帮助教师制订个体专业发展规划的过程中，完整的一个操作流程大致如下图所示。



通过上述流程开展几轮专业目标规划导向下的专业引领活动，有望在学校里逐步形成如下一些校级层面的专业发展目标管理制度：形成学校核心组的阶段性校级教师专业发展目标研讨制度；形成校级、组级的分层专业目标规划引领制度；形成校、组、教师个体专业研修活动依据目标需求分析的规划制度；形成教师专业目标规划的检核制度。

五、价值和意义：目标规划解决什么问题

这项研究试图从学校管理层面，实现学校发展规划和教师专业发展规划的对接，探索突破教师专业发展瓶颈的校本途径和方法。虽然出发点是针对优质学校高级教师专业发展的瓶颈问题，但形成的管理思路和制度却可以让各个不同发展阶段的教师在专业发展上共同受益。其价值和意义如下：

第一，针对上海市基础教育学校内涵发展中的一个普遍问题——在校本环境下如何进一步激发教师专业成长的动力这一问题而展开。

第二，我们强调“校本环境下的专业目标规划引导”，这里的目标规划既要满足教师专业发展阶段特点的要求，也要符合学校发展规划的需要。而这里的引导既包括外部力量的助推，更强调教师的自我引领。

第三，基于对教师专业发展目标规划的需求分析，统筹安排全校的教研、科研活动，设计突破专业瓶颈的校本研修的途径和方法。

参考文献：

- 1、教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践(修订版) [M] 人民教育出版社 2003 年版.
- 2、裴跃进. 教师专业发展阶段基本内涵的探究 《重庆文理学院学报》2008 年第 1 期
- 3、谢维良. 教师专业化成长的有效途径及方法 西部科教论坛 2009 年第 1 期
- 4、卢乃贵、操太圣. 中国教师的专业发展与变迁 教育科学出版社 2009-7-1
- 5、(英)索迪 等着, 杨秀治, 谢艳红译. 成功教师的教育策略 北京师范大学出版社 2007-4-1
- 6、(美)哈德利编; 吴欣注. 教师行动研究案例 人民教育出版社 2007-10-1
- 7、(英)麦克布莱德主编, 洪成文等译. 教师教育政策: 来自研究和实践的反思 北京师范大学出版社 2009-1-1