

集团化办学中教师专业学习共同体建设的影响因素研究*

张佳伟 谈笑语

(苏州大学教育学院,江苏苏州,215000)

摘要 义务教育集团化办学打破学校界限,为师资交流与合作学习搭建了新平台。通过对苏南S市教育集团内2153名义务教育阶段教师调查发现,教龄、职称、任教学段对教师专业学习共同体发展存在显著影响。校长领导层面组织重构、教学管理显著正向预测教师专业学习共同体发展。松散型教育集团相较于紧密型与一体型教育集团,教师专业学习共同体发展不充分。要拓宽共同体参与群体,结合奖励制度,提升校长教学管理能力,凝聚教育价值共识,以激发教师学习热情。

关键词 教师专业学习共同体;集团化办学;教师发展

引用格式 张佳伟,谈笑语.集团化办学中教师专业学习共同体建设的影响因素研究[J].教学与管理,2024(30):59-63.

集团化办学是一种联盟式教育合作,体现了学校间关系发展变革的新形态^[1]。通过义务教育集团化办学,可以实现优势学校带动薄弱学校,推动区域内义务教育的优质均衡发展。但是,集团化办学也面临着“集而不团”“均而不优”“驱而不动”等现实困境。将教师专业学习共同体理论引入集团化办学,不仅有助于提高教师专业能力和教学质量,也能推进校企合作,实现教育公平与质量的均衡发展。如史家教育集团以“教师专业共同体”为主要路径构建“教师领导型治理结构”^[2]。也有学者提出,薄弱学校的教师若要快速产生归属感和凝聚力,在集团的团队文化营造、共同的发展愿景和合作行为上则需要达成共识,逐步形成一个从松散走向有共同愿景的教师共同体^[3]。

教师专业学习共同体是实现教师专业发展的重要途径,它要求建立融洽、和谐的合作氛围,以共同愿景和价值观念为纽带,提倡赋予教师领导权力,追求以规则为保障的制度关系^[4]。关于教师专业学习共同体,现有研究主要可归纳为三个方面。第一,教师专业学习共同体的构建模式与策略。如任务型“拉一推”机制主要发生在专业学习共同体集体领导小组与成员之间,体现在情感和认知两个维度^[5]。第二,教师专业学习共同体对教师职业发展的积极影响。教师专业学习共同体五个维度中,共享

目标、分享实践和反思对话特征在不同程度上积极影响教学满意度和教学效能感^[6]。第三,影响教师专业学习共同体发展的主要因素。上海学校教师专业学习共同体在不同学段、区域、规模、历史的学校之间的共同体发展水平存在差异^[7]。学校领导可以通过调整自身行动方式、授予集体自主权、提供时间空间及其他资源,对教师专业学习共同体的发展产生积极影响^[8]。

整体而言,现有研究中探索教师专业学习共同体建设途径的研究居多,而采用实证研究方法关注共同体建设影响因素的研究仍较少。本研究在义务教育集团化办学的背景下,从教师个体、校长领导以及集团化办学模式三个维度,运用量化研究方法分析教师专业学习共同体建设中不同的变量对教师合作学习的影响,拓宽了研究的视角,以期为集团化办学中的教师共同体建设提出改进策略。

一、教师专业学习共同体影响因素调研过程

1. 研究对象

本研究以苏南S市范围内义务教育阶段教育集团中的教师为研究对象,清除无效样本后,共有2153位教师成为本研究的正式被试,被试基本情况见表1。

* 该文为江苏省教育科学“十四五”规划2021年度专项课题“基于义务教育优质均衡发展背景下的县域学校集团化办学模式的研究”(JJZL/2021/01)、2021年度江苏省社会科学基金项目“江苏流动儿童学情追踪与政策回应机制研究”(21JYB019)的研究成果

表1 被试基本情况

特征	类别	人数	特征	类别	人数
性别	男	445	职称	特级教师	5
	女	1708		高级教师	194
教龄	[0-5]	643		一级教师	997
	[6-10]	378		二级教师	789
	[11-15]	257		未定级	168
	[16-20]	260	任教学段	小学低年级	852
	[21---]	615		小学高年级	926
最高学历	高中及以下	1		初中年级	375
	专科	41	集团类型	松散型	376
	本科	1893		紧密型	902
	硕士	217		一体型	875
	博士	1			

2.测量工具

研究采用的《教师专业学习共同体量表》^[9]和《校长领导实践量表》^[10]均取自成熟量表,并在中国背景下进行了信效度验证,结果显示《教师专业学习共同体量表》($\chi^2=822.96, df=125, p<0.01, RMSEA=0.071, CFI=0.97, TLI=0.96$)和《校长领导实践量表》($\chi^2=435.08, df=185, p<0.01, RMSEA=0.079; CFI=0.98; TLI=0.98$)的结构效度良好。采用 SPSS 软件处理得出,《教师专业学习共同体量表》各维度内部一致性系数在 0.747~0.968 之间,《校长领导实践量表》各个维度内部一致性系数在 0.936~0.967 之间,量表信度较好。《教师专业学习共同体量表》包含共同目标(比如“学校的发展目标得到全体教职员工的一致认可”)、合作活动(比如“我经常与学校教师一起参与集体教研活动”)、关注学生学习(比如“教师们都真诚希望促进学生学习”)、分享实践(比如“经常有老师到我的课堂观摩我的教学”)、反思对话(比如“我会和其他教师讨论特定学生的学习问题并思考如何提供适当的帮助”)五个维度,共 18 个指标。《校长领导实践量表》包含树立愿景、培养人才、重构组织、教学管理四个维度,共 21 个指标。量表均为李克特题项,(1=非常不同意,2=不同意,3=不确定,4=同意,5=非常同意),得分越高说明教师在该维度的表现越良好。

二、教师专业学习共同体影响因素调研结果分析

1.义务教育集团化办学中教师专业学习共同体发展现状

见表 2,义务教育集团化办学中,教师专业学习

共同体水平良好。五个维度得分较为平均,在 4.49~4.68 之间,其中反思对话维度水平最高,而分享实践维度稍低。

表2 义务教育集团化办学中教师专业学习共同体发展现状

维度	共同目标	合作活动	关注学生学习	分享实践	反思对话	量表整体
M	4.61	4.62	4.6	4.49	4.68	4.6
SD	0.64	0.57	0.54	0.63	0.53	0.53

2.人口统计学变量对教师专业学习共同体的影响

运用 ANOVA 方差分析比较不同教龄、职称、所教年级下教师专业学习共同体差异。见表 3,教师专业学习共同体水平随着教龄增长呈现倒 U 型发展趋势,其中教龄为 11~15 年的教师具有显著高于其他年龄阶段教师的专业学习共同体水平(M=4.74),教龄为 20 年及以上的教师具有显著低于年轻教师的专业学习共同体水平(M=4.53)。在职称方面,特级教师参与专业学习共同体热情明显不足(M=3.4),而未定级教师参与专业学习共同体的积极性较高(M=4.7)。在任教学段方面,初中学段教师的专业学习共同体水平显著低于小学阶段(M=4.46)。

表3 人口统计学变量对教师专业学习共同体的影响差异分析

变量	类别	M	SD	变量	类别	M	SD	变量	类别	M	SD
教龄	[0-5]	4.59	0.54	职称	特级教师	3.4	0.95	任教学段	小学低年级	4.64	0.5
	[6-10]	4.66	0.52		高级	4.54	0.53		小学高年级	4.61	0.53
	[11-15]	4.74	0.42		一级	4.61	0.51		初中年级	4.46	0.56
	[16-20]	4.56	0.53		二级	4.58	0.56				
	[21---]	4.53	0.55		未定级	4.7	0.46				
F	9.055***			F	4.09**			F	16.015*		
LSD	3>1, 2,4,5	5<1, 2,3		LSD	1<1, 2,3,4	5>1, 2,4		LSD	3<1,2		

注1:*.在 0.05 级别,存在差异;**在 0.01 级别存在差异;***在 0.001 级别存在差异。

注 2:教龄:1=[0~5];2=[6~10];3=[11~15];4=[16~20];5=[21~];职称:1=特级教师;2=高级;3=一级;4=二级;5=未定级;任教学段:1=小学低年级;2=小学高年级;3=初中年级。

3.校长领导对教师专业学习共同体的影响

见表 4,校长领导的四个维度和教师专业学习共同体整体量表有显著的正相关。其中良好的教学管理对于促进教师专业学习共同体发展最为有效(相关性为 0.803)。

表4 校长领导对教师专业学习共同体的 spearman 相关分析

校长领导 维度	教师专业学习共同体维度					
	共同 目标	合作 活动	关注学生 学习	分享 实践	反思 对话	整体 量表
树立愿景	0.803**	0.689**	0.621**	0.602**	0.628**	0.739**
培养人才	0.843**	0.733**	0.646**	0.649**	0.650**	0.778**
组织重构	0.843**	0.733**	0.646**	0.649**	0.650**	0.789**
教学管理	0.853**	0.756**	0.680**	0.662**	0.685**	0.803**
整体量表	0.859**	0.752**	0.671**	0.663**	0.678**	0.800**

注:**在 0.01 级别存在差异。

为了进一步考察校长领导对教师专业学习共同体的影响,以校长领导的四个维度为自变量,以教师专业学习共同体五个维度为因变量进行多元回归分析。教龄、职称、任教学段作为对教师专业学习共同体有显著影响的人口统计学变量,虚拟后成为控制变量。见表 5,排除了教龄、职称、任教学段的混杂干扰之后组织重构、教学管理对教师专业学习共同体发展有显著正向预测作用(在共同目标、合作互动、关注学生学习、分享实践、反思对话五个维度 $\beta > 0$ 且 $P < 0.01$),而树立愿景、培养人才则不能对教师专业学习共同体整体产生显著影响。

表5 校长领导对教师专业学习共同体的回归分析

变量	标准化系数(β)	总体	共同目标	合作互动	关注学生学习	分享实践	反思对话	
自变量	树立愿景	0.025	0.09***	-0.017	0.047	-0.067	0.066	
	培养人才	0.083	0.246***	0.107*	-0.038	0.116*	-0.094	
	重构组织	0.207***	0.1**	0.189***	0.152**	0.295***	0.206***	
	教学管理	0.499***	0.445***	0.485***	0.525***	0.324***	0.51***	
控制变量	教龄	5年以下	0.035	-0.031	0.036	0.004	0.136***	0.006
		6-10年	0.044*	0.002	0.05*	0.014	0.097***	0.034
		11-15年	0.054***	-0.006	0.062***	0.025	0.112***	0.053***
		16-20年	0.019	-0.01	0.03	-0.01	0.048***	0.03
		21年以上	0					
	职称	特级教师	-0.009	-0.025*	-0.014	0.003	-0.004	-0.001
		高级教师	-0.001	0	-0.001	-0.013	0.022	-0.016
		一级教师	-0.008	-0.003	0.008	-0.01	-0.01	-0.021
		二级教师	-0.007	-0.003	-0.004	0.005	-0.012	-0.019
		未定级	0					
任教学段	小学低年级	0.03	0.013	0.006	0.033	0.029	0.06***	
	小学高年级	0.014	-0.001	-0.001	0.032	0.003	0.038	
	初中	0						

续表5

F	292.53***	448.706***	213.281***	133.897***	134.556***	140.779***
R ²	0.657	0.746	0.583	0.467	0.468	0.48
调整后的 R ²	0.655	0.744	0.58	0.464	0.465	0.476

注:*在 0.05 级别,存在差异;**在 0.01 级别存在差异;***在 0.001 级别存在差异。

4.集团类型对教师专业学习共同体的影响

松散型教育集团以帮扶和指导为合作方式,不存在学校管理机构变化;紧密型教育集团统一配置资源,但是集团内的学校各自具备独立法人;一体型教育集团只有总校长一个法人,各所学校的人事、资产都统一配置。见表 6,松散型教育集团中教师专业学习共同体水平显著低于紧密型和一体型。其中共同目标和分享实践两个维度差异最显著,平均值差距达到 0.25 以上。

表6 集团类型对教师专业学习共同体的影响差异分析

集团类型	教师专业学习共同体维度											
	共同目标		合作活动		关注学生学习		分享实践		反思对话		总分	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
松散型	4.4	0.77	4.44	0.68	4.47	0.6	4.28	0.71	4.58	0.59	4.43	0.6
紧密型	4.65	0.58	4.66	0.53	4.63	0.52	4.53	0.6	4.71	0.5	4.64	0.49
一体型	4.65	0.61	4.65	0.55	4.62	0.54	4.54	0.61	4.7	0.53	4.63	0.52
F	25.043***		22.109***		12.139***		25.797***		8.769***		22.443***	
LSD	1<2,3(1=松散性;2=紧密型;3=一体型)											

注:***在 0.001 级别存在差异。

三、教师专业学习共同体影响因素调研结果讨论

1.教师专业学习共同体发展现状良好

义务教育集团化办学中教师专业学习共同体茁壮成长,主要具有两方面的优势。其一,在新中国之初就建立起的极具中国特色的教研组制度,为教师专业共同体发展奠定了组织基础。在教研组制度下,教师们开展业务学习,集体备课、听课、评课,组织新老教师师徒合作等活动^[4],从中凝聚集体共同目标,寻求教学专业发展,拓展终身学习路径,由此形成具有中国特色的教师专业学习共同体组织内涵。其二,我国集体主义文化推崇人与人之间的信任与帮助,强调集体的力量。在我国文化背景熏陶下,教师更多的感觉到荣辱与共的凝聚力。相比于西方个人主义文化,我国教师更愿意将个体置身于集体中,寻找归属感和价值感。在教师专业学习共同体中,教师即能够作为学习者向集体寻求帮助,

优化认知结构,精进教学技能,获得归属感以消除独自探索的无助;又能够作为施教者对同伴施加影响,分享教学经验,提供问题解决策略等,在付出中获得自我实现的价值感。

2.教龄、职称和任教学段影响教师参与专业共同体的积极性

特级教师参与教师专业学习共同体水平明显下降,而未定级教师的参与热情更高。这可能由于专业学习共同体关注组织内部的经验交流和共同进步,教师毫无保留地分享个人研究是团队良性发展的重要特征^[2]。对于教学经验较浅、教学技能不足的新手教师来说,学习共同体是他们入职后继续学习的重要途径,为他们职业发展提供了强有力的帮助,因此参与专业学习共同体的意愿强烈。而对于已经到达职业天花板的特级教师来说,参与学习共同体的主要角色在于引领和奉献,对自身进步帮助不大,因此相对热情不足。

小学阶段教师专业学习共同体水平高于初中阶段。已有研究表明小学教师的职场精神(即认同自己工作的意义,并有较高的职业幸福感与贡献感,乐于进行教学合作,突破自我)显著大于初中教师^[3]。相比于初中教师,小学教师无需承受升学压力,工作强度也更低,因此有更充沛的精力与更充足的时间参与教师专业学习。同时部分小学会组织晨会与周三下午的集体研修,为教师专业学习提供机会。

3.校长组织重构、教学管理正向预测教师专业学习共同体发展

校长领导的四个维度与学校教师参与专业学习共同体具有显著正相关。其中校长具有良好的教学管理能力,与教师专业学习共同体发展相关性最强。通过控制人口统计学变量后进行回归分析,再次验证了组织重构和教学管理能够正向预测教师专业学习共同体发展。量表中良好的教学管理包括校长能够为教师提供资源和技术支持,能够疏导教师情绪,能够定期观察教学活动并组织教师课后讨论,能够清楚地向教师传达教育政策。可见作为教师专业学习共同体的助力,校长需要通过制度保障使得教师活动有序进行,通过情感、资源、技术等多方支持帮助教师排除成长道路上的阻碍。

4.松散型教育集团中教师专业学习共同体发展不充分

松散型教育集团中教师专业学习共同体水平显著低于一体型和紧密型,其中共同目标和分享实

践维度差距最大。这可能由于松散型教育集团强调的是校际帮扶,而没有实现校际融通。松散型教育集团是义务教育集团化办学最初的形态,以优势学校带动劣势学校,弥补中小学由于城乡差距、制度差异、办学条件差异等政治、经济因素造成的教育不公平现象。在基础教育集团化办学的初级阶段,补差模式在一定程度上改善了弱势资源校和弱势资源区的现状,呈现出一些明显的变化^[4]。但“缺什么补什么”的帮扶形式难以从精神层面实现校际融合,难以使得教育集团内部为了共同目标而努力。因此松散型教育集团在促进义务教育优质均衡发展方面具有局限性,集团内部教师专业学习共同体发展水平也相对较低。

紧密型教育集团和一体型教育集团中教师专业学习共同体发展水平相当且发展良好。这两类集团类型的出现代表着集团化办学逐步深化,是集团化办学的更高水平。这两类集团中的学校共同进行组织变革和资源重组,树立共同愿景,融通校园文化,处于共生共存的状态。因此紧密型教育集团和一体型教育集团破除了教师合作学习的学校壁垒、区域壁垒,为教师专业学习共同体建立校际桥梁。

四、集团化办学中教师专业学习共同体优化对策

1.激发学习热情,促进特级教师再发展

研究发现,特级教师参与专业学习共同体的热情不高。这主要有以下两个方面的原因:一方面,学校通常在校内或集团内部建设专业学习共同体,以此低成本、高效率地开展教师专业学习。但是,对于已经在此范围内执教多年的特级教师来说,这样的共同体难以为他们提供新的思路和进步空间,因而更容易出现职业倦怠。为提高特级教师的专业学习热情,学校应给予他们更多关注,例如扩大交流范围,每年组织特级教师开展省级专业学习交流活动,在交流中以使其认识到自身不足和进步空间。另一方面,学校现行的分配制度完全按照教师职称高低进行,教师职称水平直接影响收入水平,而与教师的实际表现和能力关系不大。因此,特级教师在薪酬上已无进步空间,部分教师产生懈怠情绪,不愿在专业成长和合作学习上付出更多努力。在不改变国家人事制度前提下,学校可以对校内可自由支配的教师薪酬部分实行绩效分配,例如根据教学积极性、合作程度等工作表现确定教师薪酬分配,以激发特级教师的工作热情。

2.提升校长教学管理能力,为教师专业学习共同体提供保障

现有研究显示,校长的领导实践水平与教师专业学习共同体水平之间存在显著正相关关系,其中校长的教学管理能力最能预测教师专业学习共同体的发展。具备良好教学管理能力的校长能够在制度和资源上为教师的合作学习提供保障。首先,校长应根据共同体发展的不同阶段采取适宜的领导方式。共同体发展可分为新创期、进化期和成熟期三个阶段^[15]。在新创期,实施教学型的强制力领导更合适,以统一活动制度、确立共同愿景。而在成熟期,分布式领导更合适,教师已经具有内生动力和运作秩序,校长与教师共同参与建设,有利于增强参与感和凝聚力。其次,校长需关注教师在参与专业学习中的物质和情感需求。在物质上,合理安排学习场地、硬件设备,提供提升学习效率的信息技术。同时权衡工作强度,制定切实可行的活动计划。在精神上,根据教师情感特征进行管理,探索工作动机、满足心理需求,激发内生参与动力。综上所述,通过提升校长的教学管理能力,在制度和资源上支持教师专业学习,能够为共同体建设提供有力保障。

3.形成价值共识,增强集团内部教师凝聚力

研究发现,松散型教育集团内教师的合作学习水平不如紧密型和一体型集团,尤其是在共同目标维度存在较大差距。教师参与专业学习共同体的热情和凝聚力需要被激发和维系。这不仅需要通过利益手段进行外在约束和补贴,更应注重帮助教师树立真善美的教育价值共识。对教育生活的热爱与解决教育问题的兴趣是“教师不断超越个体教师生活、转向集体教师生活的过程,是教师从自然世界达致教师文化世界的过程”^[16]。崇高的教育理想和道德操守能促使教师自发参与共同体学习。同时,教师对教育理想的共同追求,可消解校际间原有的主客体隔阂,使弱势和优势学校教师在价值共识下形成互助共享的合作氛围,为提升教育质量共同努力。通过形成追求崇高教育理想的价值共识,松散型教育集团内部教师联系会更加紧密,参与共同体学习的热情也会更加充沛。

参考文献

- [1] 张爽.基础教育集团化办学的模式研究[J].教育研究,2017,38(06):87-94.
- [2] 北京市东城区史家教育集团.构建“教师领导型治理结构”激发集团办学活力[J].人民教育,2021(19):44-46.
- [3] 李富强.集团化办学中教师专业成长的策略[J].教学与管理,2020(35):6-8.
- [4] 杜静,常海洋.教师专业学习共同体之价值回归[J].教育研究,2020,41(05):126-134.
- [5] 张虹,文秋芳.多语种教师专业学习共同体成员对任务型“拉—推”机制的认知[J].外语教学理论与实践,2021(04):90-98.
- [6] 郑鑫,沈爱祥,尹弘飏.教师需要怎样的专业学习共同体?——基于教师教学满意度和教学效能感的调查[J].全球教育展望,2018,47(12):77-88.
- [7] 张佳.我国教师专业学习共同体发展现状的实证研究——以上海市中小学为例[J].基础教育,2017,14(05):76-87.
- [8] Huijboom F, Van Meeuwen P, Rusman E, et al. Professional learning communities(PLCs) as learning environments for teachers: An indepth examination of the development of seven PLCs and influencing factors[J]. Learning, Culture and Social Interaction, 2021, 31: PtaA.
- [9] Hongbiao Yin, Xin Zheng. Facilitating professional learning communities in China: Do leadership practices and faculty trust matter? [J]. Teaching and Teacher Education, 2018(76): 140-150.
- [10] Zheng X, Yin H, Liu Y, et al. Effects of leadership practices on professional learning communities: The mediating role of trust in colleagues[J]. Asia Pacific Education Review, 2016, 17: 521-532.
- [11] 单志艳.走向中国特色教师专业学习共同体的教研组变革[J].教育研究,2014,35(10):86-90.
- [12] 肖莉.区域教师学习共同体内涵式发展的主要特征与实践路径——以“渝中区高中化学教研工作”为例[J].化学教学,2023(04):19-22.
- [13] 梁进龙,崔新玲,吴和堂,等.教师职场精神状况的调查研究[J].教学与管理,2018(09):28-31.
- [14] 孟繁华,张蕾,余勇.试论我国基础教育集团化办学的三大模式[J].教育研究,2016,37(10):40-45.
- [15] Grossman P, Wineburg S, Woolworth S. Toward a theory of teacher community[J]. Teachers college record, 2001, 103(06): 942-1012.
- [16] 韦恩远.乡村振兴背景下城乡教师学习共同体构建的困境与策略——基于集体行动理论的视角[J].教育理论与实践,2023,43(01):59-64.

[作者:张佳伟(1981-),女,山西大同人,苏州大学教育学院,副教授,博士;谈笑语(2002-),女,江苏苏州人,苏州大学教育学院,本科生。]

【责任编辑 王泽华】