

高教动态

2022 年第 04 期（总 54 期）

滁州学院发展规划处编

2022 年 05 月 30 日

本期目录

编者按: 1

【政策文件】

教育部启动国家级教师教学发展示范中心建设工作..... 1

教育部批准 30 个“十二五”国家级教师教学发展示范中心..... 2

【专家观点】

别敦荣 李家新：大学教师教学发展中心的性质与功能..... 3

刘化喜 朱中华：高校教师教学发展中心建设的若干问题..... 6

邓 嵘：世界一流大学-帝国理工学院教师发展中心的运作模式..... 11

阙璧君 林夏竹：高校教师发展中心的脉络与发展趋势..... 15

【院校动态】

西安交通大学：建设本校特色的教师教学发展中心..... 21

北京理工大学：教师发展中心简介..... 23

东北电力大学：教师教学发展中心介绍..... 25

编者按：

本期高教动态聚焦“教师教学发展中心”。教师队伍建设是高校最重要的基础性工作，教师教学发展中心是服务教师队伍建设最重要的平台。自2011年《高等学校本科教学质量与教学改革工程》提出“引导高等学校建立适合本校特色的教师教学发展中心”以来，全国广大高校都相继成立了教师教学发展中心。我校应用型教师教学能力发展中心于2011年获得省级称号。2020年，教育部等六部门发布《关于加强新时代高校教师队伍建设的指导意见》，明确要求：“夯实高校教育发展支持服务体系。统筹教师研修、职业发展咨询、教育教学指导、学术发展、学习资源服务等职责，建实建强教师发展中心等平台，健全教师发展组织体系……推动建设各级示范性教师教学发展中心。”目前，应用型教师教学能力发展中心建设已走过了十多个年头，需要结合新形势新要求，进一步梳理总结、改进相关工作、提升内涵实效。本期重点选编了相关文件以及专家观点和院校动态以供参考，借以进一步推动应用型教师教学能力发展中心建设。

【政策文件】

教育部启动国家级教师教学发展示范中心建设工作

为引导高等学校建立具有本校特色的教师教学发展中心，开展教师培训、教学咨询等工作，重点提升中青年教师业务水平和教学能力，加强高校教师队伍建设，提高教育教学质量，近日教育部印发通知，启动“十二五”期间国家级教师教学发展示范中心建设工作。

关于建设目标，通知明确：“以提升高等学校中青年教师和基础课教师业务水平和教学能力为重点，完善教师教学发展机制，推进教师培训、教学咨询、教学改革、质量评价等工作的常态化、制度化，切实提高教师教学能力和水平，建设高素质教师队伍。‘十二五’期间，教育部在中央部委所属高等学校中重点支持建设30个国家级教师教学发展示范中心。”

关于建设内容，通知强调：“1.开展教师培训。面向学校全体教师，重点是中青年教师、基础课教师和研究生助教开展培训，促进教师更新教学理念、掌握必要的教育技术和教学技能、提高教学能力。2.开展教学咨询服务。面向学校全体教师、重点是新进教师、中青年教师和公共基础课教师提供教学咨询服务，满足本校特色化人才培养和教师个性化专业发展的需要。3.开展教学改革研究。借鉴国内外先进的教育教学理念、成功经验和有效做法，着重研究公共基础课和核心课程的教学内容更新、教学方法改革、教学模式创新；促进教师更新教学理念，掌握必要的现代教育技术，改进教学策略与技巧，提高教学能力；推动营造重视和研究教学的氛围，建设具有本校特色的教学文化；推广教学改革实践经验和成果，促进教学质量持续提高。4.开展教学质量评估。会同校内有关部门，加强对教师特别是中青年教师的业务水平、教学能力、教学效果等考核、检查、评估和交流，确保教学改革卓有成效、教学质量不断提升。5.提供优质教学资源。汇聚本校教学名师、优秀教师等高水平师资，集成校内优质教学资源，形成共享机制，为提高教师业务水平和教学能力实施全方位服务。6.承担促进区域内高校加强教师教学发展建设的相关任务，组织区域内教师教学发展中心管理人员培训；开展教师教学发展建设实践研究；组织开展全国或区域内高校公共基础课骨干教师培训工作；为区域内高校开展师资培训提供优质教学资源和特色专业办学经验，发挥‘中心’的示范、辐射、引领作用。”（摘自教育部网站，2012年7月12日）

教育部批准 30 个“十二五”国家级教师教学发展示范中心

近日教育部印发通知，决定批准厦门大学教师发展中心等 30 个教师教学发展建设中心为“十二五”国家级教师教学发展示范中心。

通知要求：“有关高校要高度重视国家级教师教学发展示范中心的建设，将教师教学发展建设纳入学校发展总体规划，为教师教学发展中心的建设与发展提供有力支持。国家级教师教学发展示范中心要围绕本科教育教学

改革和提高人才培养质量所需,以提升高校中青年教师和基础课教师业务水平和教学能力为重点,完善教师教学发展机制,推进教师培训、教学咨询、教学改革、质量评价等工作的常态化、制度化,切实提高教师教学能力和水平。”(摘自教育部网站,2012年10月31日)

【专家观点】

别敦荣 李家新:大学教师教学发展中心的性质与功能

一、大学教师教学发展中心的性质

(一)大学教师教学发展中心的非行政机构性质

在很多大学,教师发展中心被划归行政机构系列,享有行政机构所拥有的各种工作条件,工作要求也与行政机构相同。将大学教师教学发展中心作为行政机构看待是不符合其设立宗旨的。

在教育部高教司所发布的《关于启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知》中,明确提出了教师教学发展中心要承担的两大任务。其一,开展教学咨询服务。其二,开展教学改革研究。由此可知,教师教学发展中心被赋予的任务多数都是专业性极强的学术工作,并非普通的行政部门所应承担与所能胜任的。如果将发展中心视为单纯的行政机构,等于将其工作职能窄化为一般意义上的学校行政管理或组织人事机构,遮蔽了其本应发挥的专业性职能。因此,将教师教学发展中心简单地等同于一般行政机构与其设立宗旨是背道而驰的。从履行其职能的角度看,大学教师教学发展中心应当具有专业机构的性质,能够发挥教学引领作用,成为解决教学问题和困难,研究教学理论、方法和技术,培育教学文化,促进教学质量持续提高的基地。

(二)大学教师教学发展中心的非学术机构性质

不能将大学教师教学发展中心归入学术机构系列。教育部高教司在前述“通知”中,提出了建设国家级教师教学发展示范中心的目的。为了达到这一目的,示范中心应当承担六项任务,包括开展教师培训、开展教学咨询服务、

开展教学改革研究、开展教学质量评估、提供优质教学资源、承担促进区域内高校加强教师教学发展中心建设的相关任务,发挥示范、辐射、引领作用。毫无疑问,这些任务并不是一个单纯的学术机构所能承担的。即便教师教学发展中心具备了完成上述任务所需要的专业能力,但在开展具体的工作时,也必然会因为组织、制度方面的限制与掣肘而面临重重困难。

有人可能会问,这些规定是针对示范中心而言的,对于非示范中心,是否可以将其归入学术机构系列呢?这个问题的答案不应是简单的是与否,而取决于大学对教师教学发展中心的总体定位与要求。如果将其定位于专门的教师发展机构,那么答案就是否定的;如果将其定位于辅助性的教师发展机构,即其主要职能不在于承担教师发展任务,只是附带地承担一些教学研讨、教师培训和继续教育的任务,那么答案就是肯定的。

(三) 大学教师教学发展中心是教师专业发展的专门机构

大学教师专业发展是当代高等教育发展的要求,教师教学发展中心是教师专业发展的专门机构。作为一种专门机构,它既不是纯粹的行政机构,也不是纯粹的学术机构,而应具有跨行政机构与学术机构的性质。在行政方面,它拥有一定的行政资源,掌握一定的行政权力,担负协调和组织各学术机构教师发展的职能,但因为自身工作性质的专业性,它不能单纯地依靠行政资源和权力办事,更不能将自身等同于其他行政部处机关,而是应当利用自身的专业资源和力量,发挥专业权利和权威的影响力,从而赢得各学术机构的尊重,有效地利用其行政资源和行政权力。在学术方面,它拥有一定的学术资源,享有一定的专业权利,担负提供学术和专业咨询、资源、指导和教育的任务,但因为其服务对象即学校各学术机构的学术人员大多具有特殊的身份,以及各自学科专业领域内深厚的学术修养,它很难像一般的学术机构从事人才培养和科学研究那样,对各学术机构的学术人员发挥天然的培养和教育作用,而是应当借助于必要的行政资源与行政手段,对教师发展工作进行全方位的促进与支持,从而赢得学校各部门的关注和配合,有效地落实其专业任务。

二、大学教师教学发展中心的功能

(一) 强化教学专业认知

专业认知是专业从业者的基本素养,提高大学教学专业认知水平是全面提高教师素质不可缺少的重要环节,但这常常是被忽略、被遮蔽的环节。大学教师教学发展中心应当通过各种可能的途径,利用各种学术资源和专业权利及影响力,为全校教师提供专业教育和训练,强化其专业认知,全面提升其从业理想和专业信念水平,促进其专业发展。强化大学教学专业认知的具体方式,包括在全体教师和干部中普及大学教学知识、传播和推广现代大学教学理论和经验、激发教师从教兴趣和动机等,使教师树立并不断增强专业理想和信念,实现专业认知从自发阶段向自为阶段的过渡。

(二) 提升教学专业伦理

提升教师的专业伦理水平应该成为大学教师专业发展工作的重要目标指向,成为教师教学发展中心的一项重要职能。大学教师教学发展中心组织开展的多种教师发展活动,包括各种形式的专业培训、专家咨询、教学研讨与示范、教学评估与相关认证等,都离不开提升教学专业伦理这一主题。提升教学专业伦理是一个长期的过程,教师教学发展中心不仅需要致力于提高教师和干部对教学专业价值的认识水平,更重要的是通过系统化的专业训练与专业发展工作,约束和规范教师的专业行为,潜移默化地提高教师对教学的认同感、忠诚度和职业幸福感,对学生的责任感和使命感,对大学的归属感,以及对社会及各种利益相关者的奉献精神。专业伦理的全面提升,能够使教师在教学工作中不断焕发出生机与活力,减少和消解职业倦怠,以良好的精神状态投身教学,不断提高教学的专业价值和精神价值。

(三) 培育教学专业文化

建设内涵丰富、凝聚力和感召力强大、影响深远的教学专业文化,是我国大学陶铸文化精神、提高办学品位的必由之路。大学教师教学发展中心对此义不容辞,应当组织各方面力量加强教学理论和实践研究,积累丰富的教学理论研究成果;利用各种有利条件,在全校组织开展教学思想观念教育活动,扭转师生员工对教学的种种误解和偏见,牢固确立教学的中心地位;推进

教学制度创新,健全教学奖罚措施,加大教学奖励力度,建设尊重教学、尊重教师、崇尚教学、潜心教学的校园环境和风气;通过各种专业活动、学术研讨、师生交流、技能培训和信息传播等,营造浓厚的教学文化氛围,不断提高教学文化的关注度和影响力,大力发挥教学专业文化对大学教学工作和人才培养的保驾护航作用。

(四)促进办学水平和人才培养质量的全面提高

大学办学水平和人才培养质量涉及大学内外众多相关机构和人员,既包括大学几乎所有的学术科系和各类教师,也包括各级党政管理部门。由于管理体制和方式的原因,我国大学办学功能分化严重,办学运行和监督由行政机构负责,办学水平和人才培养质量由学术机构负责,缺少一种能够综合性地引领教学发展方向,促进办学水平和人才培养质量提高的机构。作为一种新生事物,教师教学发展中心的出现正逢其时,其所承担的开展教师培训与教学咨询服务、开展教学改革研究与教学质量评估、提供优质教学资源等职能,已经超出了单纯的行政机构或学术机构的范畴。利用自身跨行政与学术的特殊属性,大学教师教学发展中心可以在现有行政机构和学术机构所发挥作用的基础上,开辟教学促进和教学引领的新领域,既能为行政机构提高教学管理、组织和监督的水平提供思想和理念支持,又能为学术机构实施教学创新、促进教学现代化提供动力、指明方向。正是通过这种中介作用的发挥,教师教学发展中心才能够从信息沟通交流、资源有效配置、先进思想引领、多元互动合作等多个方面协调校内外办学关系,为大学打造优良的办学环境。从国外大学的相关经验来看,教师教学发展中心正是通过这样的方式为大学办学水平和人才培养质量的提高做出了卓越的贡献。(作者别敦荣系厦门大学高等教育发展研究中心主任、厦门大学教育研究院副院长,李家新系厦门大学教育研究院博士生;摘自《复旦教育论坛》,2014年第12期)

刘化喜 朱中华:高校教师教学发展中心建设的若干问题

相对于国外大学,国内高校教师教学发展中心起步较晚但密集成立,归其

因在于行政力量主导而非高校迫切的自我需求。教师教学发展中心普遍成立了，但这个机构做什么？应该怎么建？很多高校并不清楚，还面临不少问题。

一、机构性质：行政管理还是学术服务

教师发展机构在国外大学中的名称五花八门，如密歇根大学学习与教学研究中心、哈佛大学教学和学习中心、纽约大学教学促进中心等。国内大学较早成立的教师教学发展机构名称各有不同，后期成立的大都直接称为教师教学发展中心。别敦荣教授等学者 2014 年对全国 54 个高校教师教学发展中心的调查发现，有 22 个中心为独立设置的学校直属单位，有 28 个中心挂靠学校某一行政职能部门，另有 4 个属于其他类型。可见，对于教师教学发展中心的机构性质，高校的认识并不统一。

教师教学发展中心同时具有行政管理和学术服务双重功能，所以既不宜作为纯粹的行政机构，也不应是简单的学术服务机构，而是一个需要运用管理职能调动多方面资源为教师发展提供服务与支持的矩阵式专业机构，由传统科层结构向矩阵结构过渡成为必然趋势。所谓矩阵结构，就是在组织管理中将垂直联系和水平联系、集权化和分权化相互结合，既要分工又需协作的一种组织结构。教师教学发展中心既要加强与教学院（系）的联系，也要加强与教务、师资等部门的协作；要有专职工作人员，也应有兼职专家队伍；要有管理服务人员，也要有学术研究队伍。各方面分工合作，才能最大限度调动学校多方面资源，服务于教师教学发展。

二、职能定位：教师发展还是教学发展

教师教学发展的内涵有两种理解，一是教师的教学发展，二是教师发展 + 教学发展，前者是狭义的，后者是广义的。国内高校中的教师教学发展中心多着力于提升教师教学能力，内在逻辑偏向狭义，即关注教师的教学发展。国外大学的教师教学发展与教师发展、教学促进等概念存在混用情况，早期多强调教学发展或教与学的发展，后逐渐统称为教师发展。

在目前的研究语境中，国外教师教学发展概念多为广义，即在立足教师教学发展的同时，更重视教师素质、能力的综合发展与全面提升。教学发展

关注的是教学，是教与学的过程，教师教学发展中心定位于教学发展本质是服务教学，强调与教学管理部门及院（系）的协作。教师发展关注的是人，是教师，教师教学发展中心定位于教师发展本质则是服务教师，实际工作中应加强与师资部门的协作。狭义的教师教学发展仅关注教学，强调通过教师教学方法与手段的改进来促进其教学能力的提升，本身并无不可，但教师教学发展不能一直局限于狭义。社会对高等教育的质量需求不断提升，教育的质量首先是教学质量，教师教学发展在立足教学发展的同时，应逐渐向教师发展+教学发展过渡，实现由狭义向广义的转变。

国内高校并没有必要完全效仿国外，根据学校总体办学定位，结合学校师资队伍及教学工作现状，科学确定本校教师教学发展中心的职能定位及工作目标，合理设置教师发展项目，才能建成教育部倡导的“各具特色的教师教学发展中心”。还需要看到，服务教师发展还是教学发展，在中国的办学体制下，并非仅是高校考虑之事。国内高校绝大多数都是公办性质，受教育行政机构决策影响很大。按照教育部文件精神，示范性教师教学发展中心不仅应该服务本校，还应该辐射区域。换言之，地方教育主管机构还需要统筹本地区高校教师及教学的总体发展情况及需求，与高校共同确定教师教学发展中心的职能定位。高校教师教学发展中心的职能确定也必须与行政主管部门对教师教学发展的职能划分相一致，才更有利于做好工作。

三、活动主体：全体教师还是优秀教师

教师教学发展中心的工作一般实行项目制，通过开展不同形式的发展项目实现教师教学发展职能，教师对活动的参与程度成为评判教师教学发展中心工作的直接指标。教师参与程度可以从三个方面进行表征：一是举办活动的数量；二是参与活动的教师人次；三是参与教师占全体教师的比例。三个方面互相联系，又互有区别。没有一定数量的活动数和参与教师数，教师教学发展工作不能算成功，但如果教师的参与比例不高、覆盖面不广，活动很容易成为少数人的舞台。面向全体教师是很多教师教学发展中心的明确宗旨。作为高校设置的教师教学发展专门机构，中心应该面向全校教师，包括管理

人员乃至教学活动中的学生等，为教学活动的参与者服务，只为少部分教师服务是不可想象的。但现实面对愿景并不令人乐观。

教师教学发展关乎每位教师，不存在不需要发展的教师。不同教师的个体情况不同、起点不一，区别仅在于教学发展的目标任务不同。教师教学发展中心应当致力于面向全体教师，提升所有教师对教学发展的认同感和获得感。但面向全体教师并不排除优秀教师，服务优秀教师本身就是面向全体教师的应有之义。要让教师教学发展成为一种文化，每位教师都是需要提高的教师，而不是借助中心平台展示自己的优秀。此外，个体差异客观存在，教师发展项目在设计之初，对活动对象的目标定位就应该有准确把握。优秀教师更容易成为教师教学发展项目的先行接受者，处于建设初期的教师教学发展中心，可以尝试把活动对象定位于优秀教师，以部分带动全体，逐步实现活动主体由部分教师向全体教师的转变。

四、工作方式：行政推动还是教师自愿

教师的广泛参与是教师教学发展中心的存在理由，失去了教师的投入热情，教师教学发展中心就成为要么虚置空转，要么演变为纯粹的学术研究机构，背离其建立初衷。因此，如何吸引教师广泛参与是每个高校教师教学发展中心需要长期面对的话题。别敦荣教授调查发现：参加过教师教学发展中心活动的教师比例在75%以上的高校只占9.26%，68%以上的高校其教师参加中心活动的比例不足50%，教师教学发展中心对教师的感召力明显不足。

如何吸引教师广泛参与？最直接的手段就是行政推动，以行政命令形式要求教师必须参加一定量的教学发展活动。有的高校还把参加活动情况与教学考核、职称晋升等相挂钩，对不达标者一票否决。行政推动是促进工作的有效手段，某种意义上也是很多高校教师教学发展中心设置为管理部门的重要原因。问题在于：一方面，教师教学发展中心具有学术服务属性，完全通过行政手段推进工作不符合其功能定位；另一方面，行政强制下的教师发展忽视了教师的心理感受，教师被动参加活动，效果很难保证。严重的还可能引发教师情绪反弹，反感甚至抵制参加活动。

教师教学发展应该行政推动还是教师自愿？根本在于教师教学发展是教师的需要还是高校的需要？首先，大学教师需要发展吗？大学教师的首要职责是教学，而教学本身就是一种学术，也是一门艺术。大学教师大都接受过专门化的学术训练，拥有本学科坚实的理论基础和系统的专业知识，但却很少接受过专业的教学训练。尤其是在高等教育大众化之后，一大批博士毕业生从课堂到课堂，缺乏从事教学的理论和实践经验。那么，大学需要教师的教学发展吗？质量是当今世界高等教育的共同主题，只有作为个体的教师的教学质量全面提升，高校人才培养的整体质量才会普遍提升。

教学发展是高校教师职业发展的应然需要，意味着教师教学发展应遵从自愿。教学发展是高校质量保障的必然要求，则为高校行政推动教师教学发展提供了理由。行政推动抑或教师自愿，都有其合理性。但需要是分层次的，教师自我发展的需要属于自我实现或者自我突破范畴，按照需求层次理论，它居于教师个体需求的最高端，只有在较低层次的需要得到满足时才会出现。如果完全依靠教师自愿，可能大多数教师并不会表现出对教学发展的强烈需求。所以，教师教学发展既应当鼓励自愿，发挥教师主动参与的能动性，也需要必要的行政手段推动，以保证中心的活动对教师有一定的覆盖面。在实际工作中，教师教学发展中心可与教学院（系）、教研室联合开展活动，中心的活动对院（系）、教研室是自愿，院（系）教研室对教师提出具体要求，从而保证每场活动均有一定数量的教师参与，实现教师自愿与行政推动的有机统一。

五、价值取向：教师中心还是学生中心

教师教学发展面向教师，教师是教师教学发展活动的当然中心。教师教学发展中心应该关注教师的教学能力，帮助教师改进教学，提高质量。但教师教学发展活动的出现，直接原因是学生对教学质量的不满。教师教学发展中心从开始就是服务学生需求的产物。教育活动中教育者与受教育者的地位一直十分微妙，传统教育理论认为：教育者在教育活动中处于领导和控制地位，是教育活动的主体，受教育者是被教育者认识和塑造的对象，是教育活

动的客体。实用主义教育理论则认为：教育活动根本上是使受教育者得到发展，受教育者的发展只有通过其自身活动才能实现，因此受教育者才是教育活动的主体。

教师教学发展是一项特别的教育活动，在这个过程中，以学习者和接受教育者身份出现的“学生”，其本职身份是“教师”。教师参加教师教学发展活动或学习，是为了促进自己得到发展，但其学习的主要内容是如何提高教学水平，更好地服务学生，所以教师教学发展的本质是促进学生的学习发展。在教师教学发展活动中，真正的学生不一定出现，却始终影响着教师的学习，学生的受益程度成为衡量教师参加教学发展项目学习效果的根本标准。

伴随着教育理论的发展，传统以教师为中心的教学范式开始向以学生为中心转换，以学生为中心被逐步接受。教师不仅需要提高教学能力，掌握传授知识的技巧，更重要的是要学会为学生的学习提供支持，引导学生主动学习、激发学生的学习能动性，从而提升学生的学习效果。以学生为中心的价值取向落实到教师教学发展工作中，教师教学发展项目不再是简单的教师培训、教学竞赛等，而是要营造有利于教师的教和学生的学的良好环境与氛围，构建“教师与教师、教师与学生、学生与学生”的学习共同体。

教学活动从以教师为中心向以学生为中心过渡成为必然趋势。教师教学发展中心应充分吸收最新理论的成果，把关注学生发展作为重要工作内容，广泛吸引学生参与到教师教学发展项目中。需要指出的是，以学生为中心还是以教师为中心并非对立关系，而更是价值取向方面的侧重。教师教学发展中心首先做好教师教学能力培训并无不妥，教师的教归根到底都是为了学生的学。教师可以是教师教学发展活动的事实主体，但价值主体仍是学生。（作者刘化喜系淮阴工学院副研究员，朱中华系淮阴工学院研究员；摘自《高教发展与评估》，2017年第4期）

邓 嵘：世界一流大学-帝国理工学院教师发展中心的运作模式

帝国理工学院作为英国较早建立教师发展中心的研究型大学，其教师发

展中心已经形成成熟的发展机制，建立完整的运行体系，为学校教师的专业化发展起到举足轻重的作用。

帝国理工学院将教师发展中心建设成为一个学习型组织，主要使命是支持并促进学校教育教学事业的发展 and 开展教育教学领域相关研究。在以上两大使命的指引下，帝国理工学院教师发展中心的主要职责是通过培训和支持帝国理工学院那些给学生教学的教师来保持和促进整个帝国理工学院的高质量教育活动，为帝国理工学院和相关教学医院的教师提供专业化的教学、评估、反馈以及课程设计。帝国理工学院教师发展中心人员由 16 名来自不同学科背景的学者和辅助人员组成，都有本科和研究生阶段的教学和督导经验。为了充分履行帝国理工学院教师发展中心的职能，该中心依据教师职业发展的特点实行项目制，通过一系列的特色项目为学校与教学有关的所有职员提供专业化的教学指导、评估、教学反馈以及课程设计。

帝国理工学院教师发展中心所实施的特色项目可分为三类：教与学工作坊、教学能力提升项目和交流与重大活动。

1. 教与学工作坊

教师发展中心将教与学工作坊分为六类，分别是简要介绍类、实践指南类、着重聚焦类、医学类、按需开展类和教学认证类，不同的类型满足不同群体和不同职业发展阶段的教师需求。

简要介绍类工作坊旨在简要介绍帝国理工学院的教和学习的一些重要方面，这类工作坊的设计考虑到新的试用期讲师以及教学人员，但也可能引起其他学院相关人员的兴趣。培训的内容主要包括学习评价、PBL 教学、开放性教学、小组合作学习等具体的教学方式或教学理论。

实践指南类工作坊主要由简短、实用的工作坊构成，内容涵盖教与学的主要实践范畴，这些课程旨在帮助教师的日常教学实践，涵盖广泛的主题，面向不同的群体设计多样的培训内容，包括为想要回顾和发展教学实践和演示风格的新员工或有经验的员工设计的沟通交流知识培训；面向全体教师的互动教学培训；为实验教学人员提供的实验教学培训；为新晋讲师设置的

演讲培训;充分利用一次性教学的培训;教学评估培训以及教学反馈评估等。

着重聚焦类工作坊主要是深入探讨教与学,专为有丰富教学经验及肩负更广泛大学教学任务的人士而设,这些研讨会以之前的系列为基础,更深入地讨论这些主题。主要包括为那些负责跨模块/主题、年度组或学位课程的评估以及接近课程审查和发展的人设置的项目评估设计,工作坊着重利用项目层面的学习成果进行教学、学习和评估培训,并向质量保证过程提供资料。

医学类工作坊主要是在医学院的支持下,为专门教授帝国理工学院医学本科生的教学人员提供,这些工作坊通常是免费的,由皇家医师学院批准举办。提供的主要培训内容包括医学院的教与学、临床教学导论、PBL 教学简介、反馈与形成性评价简介、小组教学的实践指导以及按照相应需求开设的其他培训。

按需开展类工作坊主要按照学校其他人员专门的特殊需求开展相应的培训,在特定的部门、学院、医院、委托机构、部门或学校的要求下,可以为不同的人群举办专门的工作坊。

教学认证类工作坊主要是为了满足教师获得英国高等教育学会认证需求而专门设立的工作坊,主要提供了两个工作坊和一系列的旁听课程。

帝国理工学院众多的工作坊旨在为不同职业生涯发展阶段的教师提供特定的指导和培训,实现高校教师职业的持续发展。为了使全校的教师能够拥有成功的职业生涯,克服“职业高原”和“职业倦怠”等问题,培养“职业韧性”,帝国理工学院教师发展中心以建立全员参与、终身学习的学习型组织为目标,支持大学教师的专业发展。

2. 教学能力提升项目

帝国理工学院教师发展中心提供一系列的授课课程项目,这些课程以实际应用和实践为中心,同时兼顾学科和机构背景。考虑到教师的任务繁重,教师发展中心为了更好地满足这些教师的需要而设置了弹性进修课程,可颁发大学教与学研究生结业证书、大学教与学研究生毕业证书、大学教与学硕士学位证书,以上三类证书分别对应了大学教与学研究项目的三个阶段,学校

的教师可根据需要以及课程完成情况获得相应的证书。

大学教与学研究生结业证书是大学教与学研究三个阶段的第一阶段，是一个以实践为中心的灵活课程项目，旨在将参与者培养成反思性实践者，并以介绍性工作坊和参与者以往的经验为基础。第二阶段为大学教与学研究生毕业证书，同样基于实践，但允许并鼓励参与者通过批判性地参与更广泛的教育理论来扩展他们的教学知识，并超越他们的实际经验。第三阶段是大学教与学硕士学位证书，提供完整的教与学研究及方法的培训和支持，让参加者以有效的教育调查方法进行调研并报告他们的做法。让高校教师参与教育科学研究，不仅提高了教师的教育教学理论知识水平，同时通过教学实践使教育科学研究与实践相统一，还提高了教师教育教学理论知识的实际运用能力。另外，证书项目根据不同教师的需求提供个性化的学习方式，通过学习新知识并颁发证书激发了教师的兴趣和成就感，有利于克服“职业倦怠”问题。

教师发展中心还为涉及教学辅助岗位的非全职教职员提供辅助学习及教学路径提升项目（SLTP）。辅助学习和教学路径项目的设计是为了满足数量较多的学校工作人员的需求，这些工作人员的工作涉及为学生的学习提供相应的支持，但他们属于全职教学人员，该课程旨在提高学员对帝国理工学院相关学习和教学问题的认识，学习形式包括面对面的会议，在线学习活动和参加至少一个工作坊。SLTP 项目是帝国理工学院教学路径的基础之一，被认定为 STAR Framework 的一部分，完成此课程的学员可申请成为英国高等教育学会的准会员，SLTP 项目设计的内容都与申请英国高等教育学会准会员有关。

教学能力提升项目体现了教师发展中心对教师教学能力进行专业化的指导和培训，以提高教师的教学能力，与此同时，该项目有利于形成一线教师教育教学研究共同体，促进教育学的发展。从教师职业发展阶段的角度来看，专业化的教学实践指导，有利于提高教师的教学技能，完善教育专业知识，产生自我激励力，激发教师的职业获得感，实现大学教师专业发展和可

持续发展。

3. 交流与重大活动

帝国理工学院教师发展中心除了教与学工作坊以及教学能力提升项目以外，还组织一些重大的交流活动，这些活动包括教育日、大学教学专家论坛以及高等教育学术研究等，这些活动旨在促进大学教育发展并建立一个共享教育实践的平台。每年的教育日都会有不同的主题，并邀请知名的专家以及学校的相关教师作为演讲者就最新的教学理论和共同关心的问题分享和探讨。大学教学专家论坛每年都会不定期邀请大学教与学领域的知名专家到学校进行演讲，分享大学教与学方面的最新动态。高等教育学术研究主要是提供一个交流思想和资源的平台进行大学教学方面的理论和实践研究，促进同行的支持和评审，提供散发简报和出版物草稿的机会。

交流与重大活动再次体现出教师发展中心学习型组织的特点，尤其是教育日的设立，使帝国理工学院的教师全员参与教育教学研讨，形成全员学习的氛围，通过大范围的经验交流，有利于大学教师对自身的教学进行反思和总结，而“经验+反思=成长”是美国学者波斯纳提出的教师成长公式，揭示了经验和反思对于教师专业发展的重要性。（作者系首都师范大学讲师、博士；摘自《黑龙江高教研究》“世界一流大学教师发展中心的运作模式及启示：以帝国理工学院为例”，2019年第9期）

阙璧君 林夏竹：高校教师发展中心的历史脉络与发展趋势

一、我国高校教师发展中心发展历史脉络

我国高等教育从1999年大规模扩招后，与美国在二十世纪六十年代的高等教育情况相似，师生比严重失衡，高校教学质量远不能满足学生对高等教育的期望与需求，政府、社会、高校对教师发展的密切关注随之提上议程。概括地说，可大体分为四个阶段：

1. 萌芽阶段（1998年以前）。二十世纪五十年代，国内各地建立了一系列教研室，是最早的教师发展机构，也可以说是现在教师发展中心的最早雏

形，其职能与目前的教师发展中心类似。

2. 起步阶段（1998 年至 2011 年）。面对高校教师队伍建设数量与质量的双重难题，一些高校自发开始创新性探索，自主成立内部教师发展性质的专门机构。清华大学于 1998 年成立了教学研究与培训中心。自此，国内高校大学教师自主培训培养开始登上历史舞台。随后，北京大学、西南财经大学、中国海洋大学等十五所高校陆续建立了类似机构。机构名称设置多数称“教师发展中心”和“教师教学发展中心”，核心宗旨大都是服务教学，提升教师教学水平。

3. 发展阶段（2011 年至 2013 年）。这一阶段重点是国家政策的大力支持和引导，有力推动高教教师发展中心迅速健康发展。2011 年，教育部审时度势，明确提出“引导高校建立适合自身特色的教师教学发展中心……满足教师个性化专业发展和人才培养特色的需要”。随后，2012 年又确定“重点支持一批国家级教师发展中心”，厦门大学教师发展中心等三十个国家级教师发展中心正式获批。在国家政策和国家力量的正式支持和鼓励下，教师发展中心得到迅猛发展。截止目前，全国高校建立或筹建的教师发展中心达百余个，高校教师发展中心建设“加强版”已从国家意识转化为高校的实际行动。高校教师发展中心成为推动大学教师教学能力提升、教师个人发展和教育教学改革的重要力量。

4. 深化阶段（2013 年至今）。这一阶段重点探索如何推动教师发展中心内涵提升、质量提升。国内教师发展中心数量经过几年突飞迅猛发展后，如何进一步提升教师发展的质量和效率，如何进一步创新教师发展的方式方法，推动教师更好、更快适应新时代学生对知识技术的新要求，成为高校教师发展中心必须正视和面对的新课题新任务。教育部、厦门大学、西北地区等多次召开研讨会，进一步深层次研究教师发展面临的困难和路径，各界从对教师发展中心数量上的关注转移到内涵建设和质量的提升上，期望教师发展机构能够从本质上让教师回归“立德树人”的本质，更好培养培育符合社会主义现代化建设需求的人才。

二、存在问题与困难分析

我国高校教师发展中心的快速发展，体现了国家和社会对教师立德树人这一根本任务的高度重视，有效推动了大部分教师特别是新任高校教师在职业适应性和专业性方面的养成，提升了教师的专业技能和教学水平。但是，调研也发现，在新形势下教师发展机构的设立与举办初衷、与教师的期望、与学生对教师教育教学水平的期望仍有差距。

（一）大部分机构职能界限不够清晰，影响运作效率

从机构设置上看，我国高校发展中心大致分为两类：一种是校直属机构，如北京大学教师教学发展中心、南开大学教师发展中心；一种是挂靠附属机构，主要依托或挂靠于学校教务处、人事处、党委教师工作部等部门。一般采用专兼职，或专家与行政管理人员配置。其功能定位主要包括教学咨询、教师培训、教学改革、教学研究、教学质量评估、提供优质教学资源、承担区域内教师发展中心建设，发挥“中心”示范、辐射、引领作用。正是这样一种机构性质，因其总要隶属于某类机构或是与其他机构的职能定位总会出现交叉不清的现象，以至于在实际操作时，总会受制于所属部门的职能权限或其他部门业务职能的限制，很难能够全方面多角度来考虑教师的全面发展问题。

（二）机构的教研性与专业性仍然比较缺乏，影响专业性服务的有效供给

为高校教师教学中产生的问题、需求提供专业服务，是教师发展中心的**核心任务，也是高校教师教学发展中心发展的动力源泉。但从实际作用来看，我国的高校教师教学发展中心缺乏教研学术性与专业性服务。一方面，现阶段我国大学的考评体制“重研轻教”“重结果轻过程”导致对一些高校对教师发展主观能动性不足、客观执行力都大打折扣，最终会导致中心建设的目标、性质、发展方向与最初的设想差距甚大。另一方面，从现有教师发展机构人员队伍来看，八成以上的中心工作人员为行政人员兼职或身兼数职，专业研究人员很少，中心工作方式也多是行政化。由此，中心工作多以承接教务处和人事处的行政命令与政策命令为主，多地表现为行政性而缺少专业性。

再者，从提供现有服务来看，多数教师发展中心侧重提供咨询性服务，集中为教学技能竞赛、专题讲座、教师培训，鲜有开展专家评估、教学指导等工作，对于如何真正提高教师教学技能技术和方法缺乏专业规划、思考和指导。

（三）教师发展的政策体系还不够健全，影响教师发展的长期性和可持续性

从2012年我国开启高校教师教学发展中心建设到现在将近十年时间，像《关于启动国家级教师教学发展示范中心建设工作的通知》这一类的指导文件屈指可数，各省市和高校从政策层面或顶层设计上也缺乏专门制定推动教师发展的规范性文件。因此，许多高校教师教学发展中心多是“自己摸着石头过河”，导致对教学提升能力的作用小、教师参与度有限、感召力不足、对内对外的交流服务意识也不足。教师发展相关政策、制度的修订、补充和完善，已经迫在眉睫，迫切要求给未来教师的内涵式发展一个更加良好的制度环境和政策空间。

三、加快我国教师发展中心内涵式发展的路径建议

教育大计，教师为本。以习近平同志为核心的党中央高度重视高校教师队伍建设，强调“高校教师要坚持教育者先受教育”“坚持教书和育人相统一，坚持言传和身教相统一，坚持潜心问道和关注社会相统一，坚持学术自由和学术规范相统一，引导广大教师以德立身、以德立学、以德施教”。应该说，我国大学教师发展中心的设立和发展，是国家和社会经济发展需求、学生和家长期盼、教育教学、立德树人必然过程、是时代发展的一个历史阶段、也是未来高校发展的方向和发展潜能。重点要进一步完善教师发展的制度体系，明确发展定位和职能，围绕内涵式发展目标和立德树人的根本任务，走出一条具有新时代中国特色社会主义的高校教师发展之路。

（一）加大对高校教师发展的政策支持

目前，教育部已经出台专门政策文件，对教师发展的宗旨、目标任务、平台、待遇保障等都提出了具体的意见。对于高校教师发展机构来说，如何来建设、如何推动，至上而下还缺少具体的实施方案或有效办法，应该进一

步立足各地教师发展实际需求，避免“单打独斗”，要通过一系列的措施纵向畅通、横向协同，因地制宜、协调配合制定符合当地高校教师发展的政策措施。比如在制定师资发展规划时，可将教师发展作为专门章节加以详述，科学谋划和确立五年教师发展的重要项目和计划。再如，针对“教、研、党”三者独立运作的现实，要进行统一部署与分类管理。又如，职能分离后的业务传递、问题反馈流程、发展中心的资政建设等等都离不开人事、组织、教务、财务等后勤保障等相关职能部门的配合。只能通过健全完善各方面政策的制度和落实，通过这一系列政策引导和保障，才能切实有效激发广大教师接受再教育、再培养的热情和动力，扎实推动高校教师教学能力和水平的进一步提高。

（二）进一步推动机构和职能的科学化、合理化设置

教师发展中心的设立初衷就是为了提升教师发展和教学质量，如何理解并处理好行政性、专业性、学术性，淡化管理突出服务，中心运行才能畅顺久远。因此，一个科学、合理、高效的机构设置显得更加重要，要进一步明确机构设置，明确机构属性。

美国高校一般以学校为基本单元，大部分学校设有教师教学发展中心机构，负责教师教学发展工作，为教师的教学研究和发展提供所需服务和后勤保障。美国高校发展中心制度性要求将科研成果融入教学，同时也提供课题经费的形式倡导教师进行教学学术研究……，如美国斯坦福大学教师教学发展中心的重要职能之一就是采取有效措施使教学和研究变得同等重要。如哈佛大学博克教学和学习中心，马里兰大学的教师教学发展中心，各属于高校学术办公室，大多由教学专家和教育学者担任，淡化了行政、管理色彩，突出了专业性和专业化。

在职能定位上，应充分借鉴国外设置，突出“一个中心两个基本任务一个基本保障”，以教师发展交流为中心，以教学科研与学术交流为目标任务，辅之以咨询与协调的服务。具体而言，以教师需求为导向，针对教师教学遇到的问题“对症下药”，减少不必要的行政任务。这首先需要包括高校领导

在内的全体教职工对教师教学发展中心设立意义的正确认识，明确其绝非是文件、政策之下的权宜机构。由此对中心的发展规划进行合理设计，明确中心的职责范围。在此基础上，统筹协调教师发展资源配置、服务范围、机制建设，促进教师发展工作形成合力。

（三）加快教师多样化发展方式的探索与创新

要结合新时代新发展理念，针对各地高校教师发展的多样化需求，进一步结合实际细化教师培育培养的创新性举措，让教师发展方式多元化、实时化。比如在服务内容丰富、形式多元化方面，中心服务内容涵盖教师不同职业阶段，既有教师个人也有教师整体能力提升内容，既有常规培训项目也有个性化项目如课程开发设计、教学技术提升、效果评价等。服务形式要也不拘一格，如专家讲座、教师沙龙、模拟课堂、教学实录、交流咨询等，要充分注重操作性和实效性。在多元化教学发展评价方面，要把校长、教师、同事、学生和家长等纳入到评价主体当中，把评价贯穿教师教学每个环节和不同角度，并保存在每个教师的教学档案中，充分体现评价的客观、科学和导向作用。在教师发展平台建设上，要鼓励高校与各地企事业单位共建教师培养培训基地，共享企事业单位优质教学资源，支持高校专业教师与行业企业优秀人才培养队伍交流融合、经验共享，有效提升教师实践、应用和创新能力。

（四）进一步营造推动教师发展的浓厚氛围

教师发展工作不是一朝一夕的事，各地要将建设高素质教师队伍作为高校建设的基础性工作，强化学校主体责任，健全党委统一领导、统筹协调，组织、人事、教务、科研、宣传等部门各负其责、协同配合的工作机制，营造起重教、爱教、推动教师发展的浓厚氛围，不断培养各地富有活力、具有干事创业精气神的大学教师队伍。改革都没有现成的蓝图，不同高校需要结合各自省情、校情、教情做好中心机构、人员、制度、机制、计划、考核评价的体系设置，以“立德树人”为根本任务，做好顶层设计。建立健全教师自主发展的激励机制，激发教师自我发展的动力活力，引导高校教师从“要我发展”到“我要发展”的自主性转变。在经费使用上，要进一步加大对提

升高校青年教师教学能力和教学水平的投入，包括环境建设、软硬件、激励、活动支出、专家授课费等经费，才能确保活动内容的质量和方式的多样性。同时，加大对教师个体发展和规划的指导、关心，定期或不定期组织对教师教学研究、教学成效的评估，及时帮助解决教师发展中的问题和困难，推动教师发展早日步入良性循环轨道。（作者阙璧君系福州大学党委组织部副研究员、林夏竹系龙岩学院副教授；摘自《闽南师范大学学报》，2021年第4期）

【院校动态】

西安交通大学：建设本校特色的教师教学发展中心

西安交通大学教师教学发展中心自成立以来，开展的推进教师教学发展的工作中，包括以下方面：

1. 促进教师教学发展的首要条件是营造优良教学文化，树立教学为中心的观念，只有全校上下重视教学、关注教学，才有教师教学发展的可能。高校要采取一系列有效措施切实保障教学经费投入，优先进行教学建设，保证专心从事教学工作的教师有出路，保证取得教学成果能得到认可。

2. 典型引领，充分发挥教学名师，教学团队的示范作用，教学名师有两方面的作用：一方面可以为全校教师提供发展的模式，引领、激励全校教师积极投入教学工作，另一方面可以将教学名师作为资源，让其他教师学习教学名师的先进教学理念，掌握科学的教学方法，以推动全校教学质量的提高。以上两方面都会对教师的教学发展具有很好的推动作用。同时，教学名师具有丰富的教学经验，在学术和教学领域都有较高的威望，容易成为教师群体的核心，可以带动其他教师，促进教学团队建设，从而发挥整体优势，产生系统效能。

3. 依托项目，带动教师开展教学研究，是教师教学发展的动力，教师教学发展的核心内容就是持续改进、追求卓越，没有教学研究，就谈不上教师

教学发展。教学研究项目的设置是为了使教师树立正确的教学理念，掌握科学的教學方法，聚焦课堂教学，关注学生发展。

4. 建议学校完善教师教学激励机制，学校所制订的政策，不应重科研、轻教学，应该营造一个使那些潜心钻研教学、业绩突出、深受学生爱戴的优秀教师能脱颖而出的环境。

中心积极探索推进教师教学发展的 5 种实践模式：

1. **新入职教师、研究生助教培训模式。**遵循“集中培训—报告引路—专家点评—互动交流”的流程，培训的第一阶段专家报告以师德教育、老交大优良办学传统教育引路，帮助新教师树立在一流大学要当一名好老师的目标；第二阶段由每位新任教师试讲 30 分钟，中心聘请 3 位同行专家点评，着重教学内容设计、教学方式方法、语言表达能力等方面提出具体意见和改进建议。新任教师必须参加小组全程活动，中心组织全程录像并刻录在 U 盘上，培训结束即把 U 盘送给每位新任教师，供其进行自我教学反思和观摩他人教学，以提升其教学能力。

2. **举办专题研讨或教学沙龙模式。**本研究针对教师在教学实践与教学改革中遇到的热点问题和困惑，采用“问题提出—热点研讨—共同探究—解决问题”的方式，密切结合教师需要，相互探讨教师教学中遇到的教学疑难问题，分享教学经验，共同献计献策，优化教学设计，促进教师教学能力提升。

3. **名家名师讲坛模式。**中心设立“文治讲坛”，邀请院士、资深教授、教学名师、名家为讲坛作主题报告，弘扬老交大唐文治校长“以明德为先、科学尚实”教育宗旨，激励中青年教师担当起自己的历史使命，充分认识人才培养仍然是大学办学的首要目标，坚定“培养人才—立德树人—精心育才”教育理念，“文治讲坛”已成为我校教师教学发展研讨的高端活动，每次都有来自校内外大批中青年教师参加。

4. **开展教学研究与改革指导模式。**在实践中，教师教学能力的形成途径是多方面的，既基于理论思考与规律认识，基于个体经验积累与教学反思，也基于科学研究与实践探索。近年来，我们一直提倡教师向研究型发展，将

研究视为教师教学能力提升的基础。中心鼓励教师围绕有关基础课程教学理论、教学模式与方法、评价体系等教学改革热点与难点问题、创新人才培养，现代教育技术的应用等问题，积极开展改革研究，促进教师在实践与理论的紧密结合中全面提升自身的教学能力。本研究采用“项目申请—专家指导—理论提升—成果凝练—交流推广”的模式，中心为教师开展教学改革研究提供专业指导与支持，委派专家跟踪研究改革过程，提供具体指导和帮助。要求各项目必须与教学改革的实践相结合，避免纸上谈兵，力求在提高教学质量上取得实效。

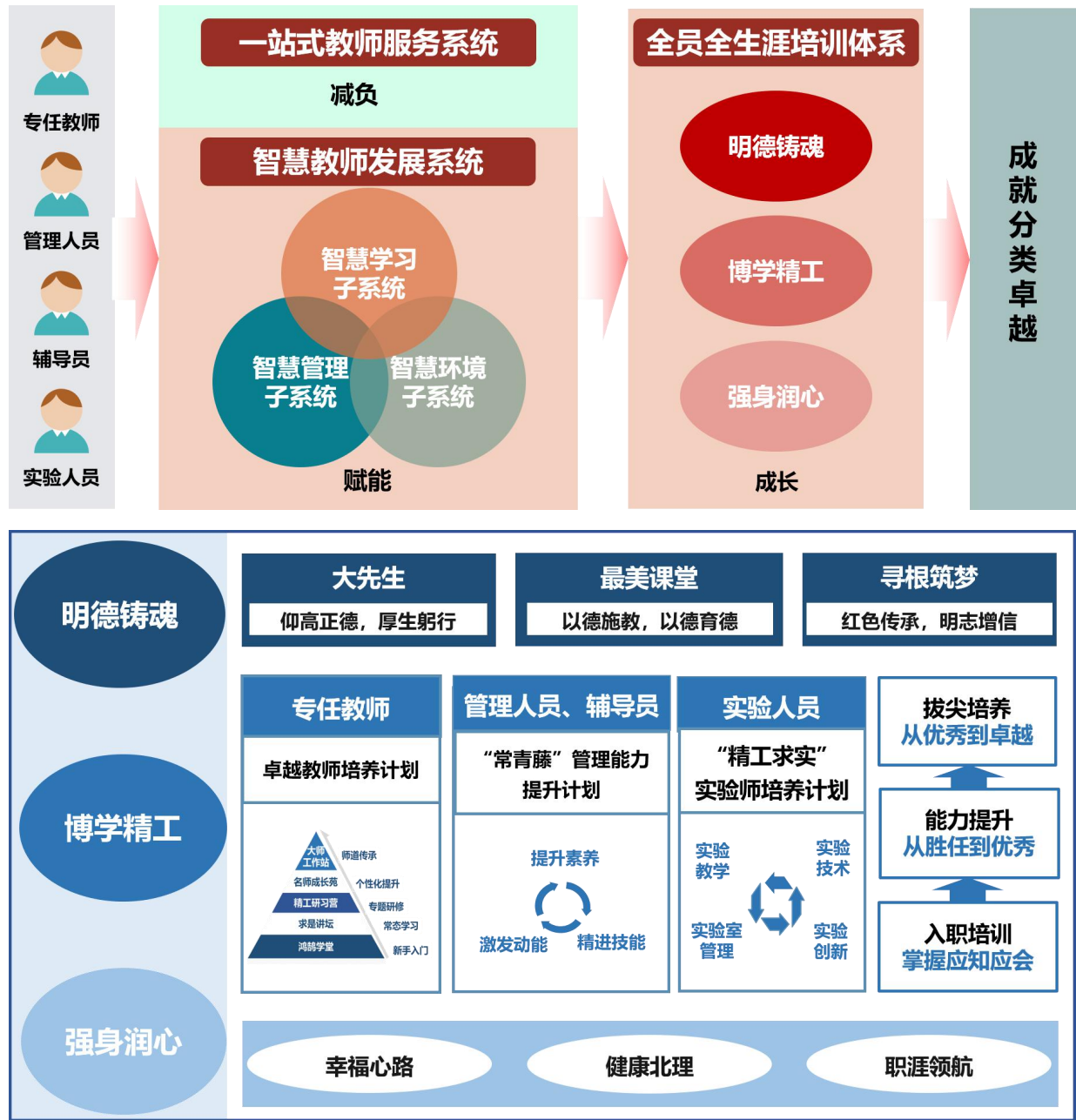
5. 开展评估咨询服务模式。中心建有教学名师、教学督导、资深教授组成的咨询专家库，依托这个公共服务平台，中心随时可接受学校相关部门、团体和个人的委托，无偿地提供教学评估与咨询服务。先后配合医学部、数学与统计学院、理学院、外语学院、管理学院等，采用“教学咨询—教学诊断—一对一（或多对一）帮扶”的模式，为教师提供高质量的个性化咨询服务，以提高教师个人的教学能力。（作者系西安交通大学国家级教师教学发展示范中心专家工作组；摘自《高等工程教育研究》“建设具有本校特色的教师教学发展中心”，2014年第4期）

北京理工大学：教师发展中心简介

北京理工大学教师发展中心成立于2018年4月，是学校独立建制的正处级教学科研辅助机构，负责开展教职工全员职业能力建设，以及不断优化面向教职工的一站式服务机制，努力打造一流教师素质能力提升平台和一流教师公共事务服务平台，推动成就分类卓越的“双一流”师资队伍。（原北京理工大学教学促进与教师发展中心成立于2011年，系国家级教师教学发展示范中心。）

中心基于教师全人发展理念，面向专任教师、管理人员、辅导员和实验人员等各类人员，构建了覆盖教职工全员、全生涯、全维度的教师发展培训体系，打造了一系列目标明确、特色鲜明、务求实效、形式多样的品牌项目，

从思想政治和师德师风、职业能力提升、身心健康等方面全方位助力教职工成长。2021 年，学校出台《北京理工大学教职工全员培训实施办法》，全员培训由教师发展中心统一规划、归口施训。



中心在“智慧北理”框架下，围绕打造国内领先的一站式教师服务体系，通过系统梳理学校各部门面向教职工公共服务事项，不断优化简化业务流程，建成了国内领先的线上线下一体化、一站式教师服务大厅，率先在全国高校实现教师服务“一窗受理、集成服务”，基本形成“找谁都一样, 谁找都一样”的服务生态。（摘自北京理工大学教师发展中心网站，2022 年 6 月）

东北电力大学：教师教学发展中心介绍

东北电力大学教师教学发展中心是省级教师教学发展示范中心，近年来，中心深入贯彻落实中共中央、国务院《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》和新时代吉林省高等学校本科教学工作会议精神，积极探索具有自身特色的教师教学发展体系，不断加强中心在教师发展研究、教师培养培训、质量文化建设等方面的作用，为不断提高教学质量和办学水平奠定了坚实基础。

强化师德师风建设 将立德树人理念贯穿于教师发展全过程

学校加强组织保障和制度建设将师德师风建设贯穿教师管理全过程，建立了党委牵头，教师发展中心、党委教师工作部、党委宣传部、马克思主义学院等部门协同配合的师德师风建设长效工作机制，持续构建完善的师德师风建设体制，推进师德师风建设工作制度化、常态化。制定出台《教师职业道德规范》《教职工教育教学“八不准”》等多项规章制度，规范教师行为。通过组织集中学习、支部活动日等扎实开展师德师风建设工作，提升教师思想政治水平。通过开展优秀教师选树活动，加强师德师风引导，组织开展“从教30年”“课堂教学质量优秀教师”“优秀班主任”“优秀辅导员”等评选，展现新时代教师爱岗敬业、甘于奉献、改革创新的新形象。

强化教师德育培训，突出课堂育德，在教育教学实践中提升师德素养。坚持以培养“四有”好教师为目标，强化教师职前教育，每年针对新教师开设《高校教师职业道德修养》《高等教育法》等课程，帮助新教师身份角色转变。组织新入职教师参观校史馆，让校友文化、行业文化在新入职教师中生根发芽，用“东电精神”诠释丰富学校师德教育的内涵，引导教师牢固树立“学高为师、身正为范”的职业理念。制定了《立德筑魂工程》《教师教书育人能力提升工程》等文件，加强在职培训力度，落实教职工培养培训计划。充分运用老带新机制，通过落实青年教师导师制度等方式，发挥传帮带作用，帮助青年教师尽快成长，熟悉教育规律、掌握教学方法，让师德教育

有温度、师德文化有传承。

构建“五维”培训体系 打造高水平教师队伍

建立了涵盖“新入职教师培养”“骨干教师培养”“名师标兵培养”“专业负责人培养”“教师学历提升培养”等五个维度的教师培训体系。一是创新青年教师培养途径，为每位新入职青年教师配备一位老教师，重点从师德师风、教学能力、实践能力、信息化应用能力等方面结对帮扶，提升青年教师多元能力。二是以校内培训和校外培训相结合形式，有针对性地开展现代信息技术、课程思政和课程设计、毕业设计、实习实训指导能力等专项培训，培养教学能力突出的骨干教师。三是围绕国家“一流专业”“一流课程”建设，选拔和培育教学名师和青年教师教学标兵，加强教学名师和青年教师教学标兵的目标考核，发挥名师、标兵的辐射、引领和示范作用。四是实行专业负责人制，每个专业设置一名负责人，负责本专业建设，通过组织专业负责人参加企业实践锻炼、国内外学术交流与进修等形式持续加强专业带头人领军能力培养。五是出台《教师学位学历提升管理办法》《资助优秀中青年教师出国进修计划》等文件，鼓励和支持教师在职攻读博士学位，优化师资队伍学历结构。

突出教师工程实践能力培养。紧密结合学校办学特色，开展“理论与实践结合、校内与校外结合、校企互惠相结合”的“三结合”教师工程实践能力培训。与企业建立工程实践能力培训基地，每年暑假选派优秀教师到企业开展培训，同时邀请企业专家来校开展工程实践教学指导。学校先后与国家电网技术学院、吉电股份培训中心等建立了稳定的暑期教师工程实践技能培训基地，2019年以来，共有70余位教师参加培训并获得培训证书，先后与企业开展了“电力市场理论与实践”“智能发电关键技术应用”“电力工业环境保护新技术”等高级研修班，推进校企互惠共赢，累计培训543人次，为行业技术进步和科技创新提供了智力支撑。

以赛促教、教学相长 构建教师“学、练、赛、评”一体化成长路径

学校坚持“以赛促教、教学相长”，形成了“125 教师教学发展模式”。

“1”是单数年举办教学竞赛和优秀教案评比，通过课程教学设计、课件制作、板书设计、课堂教学、教学反思以及说课等诸环节的评比，促进教师的教学成长与发展。“2”是双数年举办教师说课大赛，强化教师驾驭教材、整合相关学科知识的能力，积极鼓励教师将学科研究新进展、实践发展新经验、社会需求新变化及时纳入教学内容，提高教学的针对性、有效性和时代性。“5”是每5年进行校级教学名师和青年教师教学标兵遴选，强化教学团队“以老带新、以新促老、共同发展”的合作机制，发挥名师、标兵的辐射、引领和示范作用。

加强基层教学组织建设 培育全员质量文化

学校以教学质量为核心，以教学管理与改革、课程建设成果、课堂教学效果等为抓手，对原有系、部、教研室、课程组等基层教学组织进行梳理和规范，明确基层教学组织的工作任务与要求，为各项教学工作的有效落实提供组织保障，建立了适应新时代发展所需的基层教学组织。在教学管理方面，教学基层组织要根据人才培养方案要求，组织落实教学任务，加强各个教学环节的指导、检查和督促。在课程与教材建设方面，建立符合学科专业发展的课程体系，组织制定并规范课程建设规划、教学大纲和课程标准，及时更新课程内容，将最新的学科前沿、产业发展、科研成果融入课堂教学。在教师发展方面要加强师德师风建设，增强教师教书育人的责任感和使命感，激发一线教师深入参与教学、潜心教书育人的积极性、主动性和创造性，促进教师教学能力的整体提升。（作者杜文军，系东北电力大学教师教学发展中心科长、副研究员；摘自《中国电力教育》“大力加强教师发展中心内涵建设”，2022年3月）