

| | |
|-------|----------|
| 学校代码 | 10603 |
| 学 号 | 19000418 |
| 密 级 | 公开 |
| U D C | |



南寧師範大學
Nanning Normal University

硕士学位论文

一流学科建设背景下地方本科高校教师发展研究
——以广西高校为例

Research on the Development of Teachers in Local
Undergraduate Colleges under the Background of
First-class Discipline Construction
——Taking Guangxi Universities as an Example

学 科 专 业 : 高等教育学

专 业 方 向 : 高校教师发展

二 级 学 院 : 教育科学学院

年 级 : 2019 级

研 究 生 姓 名 : 梁爱婵

导师姓名及职称 : 徐延宇 研究员

完 成 日 期 : 2022 年 5 月

一流学科建设背景下地方本科高校教师发展研究

——以广西高校为例

姓名：梁爱婵 指导老师：徐延宇 专业：高等教育学 研究方向：高校教师发展 年级：2019级

摘要

随着一流学科建设的推进，高校教师发展又一次成为了高校研究关注的焦点，高校教师发展不仅仅是时代发展的走向，同时也是社会发展的必然要求。而地方本科高校作为一流学科建设的重要力量，其教师发展更是备受瞩目。但现在我国地方本科高校教师发展仍然存在很多问题，并且在一流学科建设背景下地方本科高校教师发展将会面临更多新的挑战，因此，如何帮助地方本科高校教师得到发展，满足一流学科建设对教师的要求，从而促进一流学科建设，是非常值得研究的话题。对现阶段地方本科高校学教师发展进行研究具有十分重要的意义。基于此，本研究选择广西地方本科高校一流学科教师为研究对象，遵循提出问题——分析影响因素——提出对策的思路，围绕如何促进地方本科高校一流学科教师发展进行深入分析和研究。

本文基于高校教师发展理论、学习型组织理论，以高校教师发展理论模型提出本研究的理论框架——高校教师发展的内容主要包括教学发展、专业发展、个人发展、组织发展四个方面，并提出高校教师与地方本科高校“一流学科”建设的内在关系及一流学科建设对高校教师发展的“应然”要求。本研究以广西的地方本科高校为例，通过问卷调查法，从教学发展、专业发展、个人发展、组织发展四个方面对广西一流学科教师发展情况进行收集。研究发现，被研究者在首轮一流学科建设的周期中出现以下问题：教学工作量过重；教师鼓励、引导自己的学生升学深造的比例较低；主持或参与国家级教研教改课题的教师偏少；绝大部分教师近三年无境外进修/访学/研学（可累计）三个月以上经历；相当一部分教师近三年没有主持过的横向课题，没有获得国家级奖项、省部级奖项的教师占了样本总体的绝大部分；有近一半的教师近三年没有参加过国际学术会议，缺少与国际的交流会影响专业发展；相当一部分教师身体健康状况欠佳，教师在工作生活中有比较大的压力，科研任务压力最大；教师的科研合作者大部分是本校人员，对外的交流合作较为欠缺；教师参与决策的话语权不足；高校教师基本的一些学术权力教师认为自己并没有获得；二级学院办学自主权在某些方面存在不足。并对以上现状与一流学科建设对教师发展的要求做对比、找差距。对笔者提出的影响因素与教师发展总体水平做相关性分析及多元回归发展。经过分析发现，现阶段影响高校教师发展的因素有教师的科研团队建设、工作/生活压力、参与学术会议、职业生涯阶段、制度配套、教师参与决策的话语权、组织环境和氛围等等。对照差距及影响因素，从高校教师发展的四个维度提出了在一流学科建设背景下地方本科高校教师发展存在的问题及原因，存在的问题有：教师对教学的重视程度不足，教学任务繁重，教师培训次数较少，培训效果不理想（教学发展）；高质量高水平科研成果欠缺，

科研团队建设有待加强，出现学术劳动异化（专业发展）；教师承担的压力较大，教师存在职业倦怠（个人发展）；发展制度不健全，工作环境氛围欠佳（组织发展）。问题产生的原因分析：过于关注科研而忽视教学，评聘制度引导下的教学与科学研究的失衡，地方本科高校教师培训制度不完善（教学发展）；教师发展意识淡薄，教师合作意识不强，缺乏合作学习和团队精神（专业发展）；一流学科建设背景加重教师压力，缺乏科学的职业生涯规划（个人发展）；在普通高校场域内，地方本科高校处于弱势地位，一流学科教师管理机制尚不健全（组织发展）。

根据以上分析提出4个方面的发展对策，从教学发展出发——给予高校教学高度重视，提升高校教师教学质量；构建教学和研究相结合的教学理念；健全培训机制，加大培养力度；在专业发展方面——派送教师访学进修，提升教师专业能力；加强科研团队建设，彰显科研团队精神；从个人发展角度——增强心理匹配度，善于进行自我调整；结合自身实际，合理设计职业发展规划；在组织发展方面——完善规章制度，为教师发展创造良好制度环境；构建教师成长的组织氛围和学校环境。

关键词：一流学科建设；地方本科高校；高校教师发展

Research on the development of teachers in local undergraduate colleges under the background of first-class discipline construction

——Taking Guangxi universities as an example

Abstract

With the advancement of the construction of first-class disciplines, the development of university teachers has once again become the focus of university research. The development of university teachers is not only the trend of the times, but also an inevitable requirement of social development. As an important force in the construction of first-class disciplines, local undergraduate colleges and universities have attracted much attention for their teacher development. However, there are still many problems in the development of teachers in local undergraduate colleges and universities in my country, and in the context of first-class discipline construction, the development of local undergraduate college teachers will face more new challenges. Therefore, how to help local undergraduate college teachers develop and meet the needs of first-class discipline construction. The requirements of teachers, thereby promoting the construction of first-class disciplines, is a topic worthy of study. It is of great significance to study the development of academic teachers in local undergraduate colleges at this stage. Based on this, this research selects first-class subject teachers in local undergraduate colleges and universities in Guangxi as the research objects, and follows the ideas of asking questions—analyzing influencing factors—proposing countermeasures, and conducts in-depth analysis and research on how to promote the development of first-class subject teachers in local undergraduate colleges.

Based on the theory of college teacher development and learning organization theory, this paper puts forward the theoretical framework of this research based on the theoretical model of college teacher development. The content of college teacher development mainly includes four aspects: teaching development, professional development, personal development, and organizational development. The internal relationship between college teachers and the construction of "first-class disciplines" in local undergraduate colleges and the "should" requirements of first-class discipline construction on the development of college teachers. Taking local undergraduate colleges and universities in Guangxi as an example, this research collects the development of first-class subject teachers in Guangxi from four aspects: teaching development, professional development, personal development, and organizational development through a questionnaire survey. The study found that the following problems occurred during the first

round of first-class discipline construction: the teaching workload was too heavy; the proportion of teachers who encouraged and guided their students to further study was low; Few; most teachers have no overseas study/visiting/research (accumulative) experience for more than three months in the past three years; a considerable number of teachers have not presided over horizontal projects in the past three years, and have not won national awards, provincial and ministerial awards teachers account for the vast majority of the sample population; nearly half of the teachers have not participated in international academic conferences in the past three years, and the lack of international exchanges will affect their professional development; a considerable number of teachers are in poor health, and teachers are in work and life. There is a lot of pressure, and the pressure of scientific research tasks is the greatest; most of the scientific research partners of teachers are staff of the school, and external exchanges and cooperation are relatively lacking; teachers have insufficient voice in decision-making; some basic academic powers of college teachers ; There are some deficiencies in the autonomy of secondary colleges in running schools. And compare the above status quo with the requirements of first-class discipline construction for teacher development, and find the gap. Correlation analysis and multiple regression development are made on the influencing factors proposed by the author and the overall level of teacher development. After analysis, it is found that the factors affecting the development of college teachers at this stage include teachers' scientific research team construction, work/life pressure, participation in academic conferences, career stage, institutional support, teachers' right to participate in decision-making, organizational environment and atmosphere, etc. Comparing the gaps and influencing factors, this paper puts forward the problems and reasons for the development of teachers in local undergraduate colleges and universities from the four dimensions of the development of college teachers under the background of first-class discipline construction. , the number of teacher trainings is less, and the training effect is not satisfactory (teaching development); high-quality and high-level scientific research results are lacking, scientific research team construction needs to be strengthened, and academic labor alienation (professional development); teachers are under great pressure, and teachers have job burnout (personal development); development system is not perfect, and the working environment is not good (organizational development). Attribution analysis of the problem: too much focus on scientific research and neglect of teaching, imbalance between teaching and scientific research guided by the appraisal system, imperfect teacher training system in local undergraduate colleges and universities (teaching development); weak awareness of teacher development and weak awareness of teacher cooperation , lack of cooperative learning and team spirit (professional development); the background of first-class discipline construction increases the pressure on teachers, and lacks scientific career planning (personal development);

in the field of ordinary universities, local undergraduate universities are in a weak position, and the management mechanism of first-class discipline teachers is still Not sound (organizational development).

According to the above analysis, four development strategies are put forward, starting from the teaching development: attaching great importance to college teaching and improving the teaching quality of college teachers; building a teaching concept combining teaching and research; improving the training mechanism and increasing training efforts; In terms of development - send teachers to study for further study to improve teachers' professional ability; strengthen the construction of scientific research team to demonstrate the spirit of scientific research team; from the perspective of personal development - enhance psychological matching degree, be good at self-adjustment; design career development plan reasonably according to own actual situation ; In terms of organizational development - improve rules and regulations, create a good institutional environment for teacher development; build an organizational atmosphere and school environment for teachers to grow.

Key words: First-class discipline construction; Local undergraduate colleges and universities; Faculty development

目 录

| | |
|------------------------------------|----|
| 绪论..... | 1 |
| 一、研究背景..... | 1 |
| (一)政策导向:高校教师发展是提高高等教育质量的重要因素..... | 1 |
| (二)建设需求:高校教师发展是推动一流学科建设的必然要求..... | 2 |
| (三)现实困境:地方本科高校教师发展水平亟待提升..... | 2 |
| 二、研究意义..... | 3 |
| (一)理论意义..... | 3 |
| (二)实践意义..... | 4 |
| 三、文献综述..... | 4 |
| (一)高校教师发展的相关研究..... | 4 |
| (二)“双一流”建设背景下高校教师发展的相关研究..... | 10 |
| (三)文献评述..... | 11 |
| 四、研究设计..... | 12 |
| (一)研究目的..... | 12 |
| (二)研究内容..... | 12 |
| (三)研究方法..... | 13 |
| (四)研究思路..... | 15 |
| (五)研究创新..... | 15 |
| 第一章 核心概念界定及理论基础..... | 16 |
| 一、核心概念界定..... | 16 |
| (一)一流学科建设..... | 16 |
| (二)地方本科高校..... | 16 |
| (三)高校教师发展..... | 17 |
| 二、理论基础..... | 19 |
| (一)高校教师发展理论..... | 19 |
| (二)学习型组织理论..... | 21 |
| 第二章 一流学科建设与地方本科高校教师发展的关系审视..... | 26 |
| 一、地方本科高校的特征..... | 26 |
| 二、高校教师与地方本科高校一流学科建设的内在逻辑..... | 26 |
| (一)地方高校参与一流学科建设建设需要一流的师资队伍做支撑..... | 26 |
| (二)一流学科建设为地方高校教师的跨越式发展提供了可能..... | 26 |
| (三)一流学科建设和高校教师发展统一于深化高等教育改革事业..... | 27 |

| | |
|---------------------------------|----|
| 三、地方本科高校一流学科建设对高校教师发展的“应然”要求 | 27 |
| (一)一流学科建设的任务 | 27 |
| (二)地方本科高校一流学科建设对高校教师发展的要求 | 28 |
| 第三章 一流学科建设背景下地方本科高校教师发展的现状调查与分析 | 31 |
| 一、调查设计与实施 | 31 |
| (一)调查目的 | 31 |
| (二)确定调查对象 | 31 |
| (三)调查问卷的设计与发放 | 31 |
| (四)问卷的信效度检验 | 32 |
| 二、一流学科建设背景下地方本科高校教师发展调查结果分析 | 33 |
| (一)调查对象基本情况分析 | 33 |
| (二)高校教师发展各维度现状分析 | 35 |
| (三)人口统计学变量上的差异分析 | 46 |
| (四)高校教师发展 4 个维度之间的相关分析 | 50 |
| (五)教师发展现状与一流学科建设要求之间的“应然”差距 | 51 |
| 三、地方本科高校一流学科教师发展的影响因素分析 | 53 |
| (一)高校教师发展影响因素的相关分析 | 54 |
| (二)高校教师发展影响因素的回归分析 | 57 |
| (三)影响因素分析结论 | 58 |
| 第四章 地方本科高校教师发展问题及原因分析 | 60 |
| 一、地方本科高校教师发展存在的问题 | 60 |
| (一)教学发展 | 60 |
| (二)专业发展 | 60 |
| (三)个人发展 | 61 |
| (四)组织发展 | 62 |
| 二、地方本科高校教师发展问题的原因分析 | 62 |
| (一)教学发展 | 62 |
| (二)专业发展 | 63 |
| (三)个人发展 | 63 |
| (四)组织发展 | 63 |
| 第五章 一流学科建设背景下地方本科高校教师发展对策 | 65 |
| 一、教学发展:重视教学,有效培训,提升高校教师教学能力 | 65 |
| (一)给予高校教学高度重视,提升高校教师教学质量 | 65 |
| (二)构建教学和研究相结合的教学理念 | 65 |
| (三)健全培训机制,加大培养力度 | 65 |
| 二、专业发展:多种方式并举,激发教师科研潜力 | 66 |
| (一)派送教师访学进修,提升教师专业能力 | 66 |

| | |
|---|----|
| (二)加强科研团队建设,彰显科研团队精神 | 66 |
| 三、个人发展:加强自我心理调适,规划发展路径 | 66 |
| (一)增强心理匹配度,善于进行自我调整 | 66 |
| (二)结合自身实际,合理设计职业发展规划 | 67 |
| 四、组织发展:完善管理制度,为教师发展提供良好的组织环境和氛 围 | 67 |
| (一)完善规章制度,为教师发展创造良好制度环境 | 67 |
| (二)构建教师成长的组织氛围和学校环境 | 67 |
| 结语 | 69 |
| 参考文献 | 70 |
| 附录 关于广西一流学科项目建设中的教师发展调查问卷 | 77 |

绪论

一、研究背景

(一) 政策导向：高校教师发展是提高高等教育质量的重要因素

2015年8月18日,中央全面深化改革领导小组会议审议通过《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》,10月24日由国务院印发,提出了统筹推进世界一流大学和一流学科建设的总体要求、主要任务、支持举措、组织实施等,由此正式开启了“双一流建设”的序幕^①。“双一流”建设的五项任务中,“建设一流师资队伍”为第一要务,充分体现了师资队伍建设于“双一流”建设的重要性。2017年9月21日,教育部、财政部、国家发展改革委发布《关于公布世界一流大学和一流学科建设高校及建设学科名单的通知》^②,公布了“双一流”建设名单,标志着我国向着高等教育强国迈进了新台阶,尽快建立一支与“双一流”相匹配的师资力量刻不容缓。2018年8月,教育部、财政部、国家发展改革委印发了《关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见》,要求“双一流”高校要建设高素质教师队伍^③。2022年4月13日,教育部、财政部、国家发展改革委联合召开新一轮“双一流”建设推进会,教育部党组书记、部长怀进鹏在发言中强调“要下大气力全方位打造一流师资”。以上系列政策文件的相继问世和出台及重要会议的召开,为“双一流”建设提供了有力的政策保障,为我国高校教师发展提供新的机遇与保障。

清华大学前校长梅贻琦先生曾说过:“所谓大学者,非谓有大楼之谓也,有大师之谓也。”^④强教必先强师,只有高水平的教师队伍才能有高水平的教育质量。近年来,政府充分意识到了教师对我国教育发展的重要性,相继出台了一系列政策保证教师的发展。2010年发布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》明确提出:“教育大计,教师为本。”教师是高校教育质量、学术水平、学科建设的关键^⑤。2018年1月中共中央国务院《关于全面深化新时代教师队伍建设的意见》明确提出:“全面提高高等学校教师质量,建设一支高素质创新型的教师队伍”^⑥。2021年1月,教育部等六部门印发了《关于加强新时代高校教师队伍建设的指导意见》,体现出国家和政府层面对教师发展的高度重视。由一系列的政策文件可以看出,建设一支高水平的教师队伍的重要性。高校教师发展是高等教育前进的关键因素,是乃至整个社会发展的一项重要议题。

^① 国务院.关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案的通知[EB/OL].(2015-10-24)[2021-05-09].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201511/t20151105_217823.html.

^② 教育部、财政部、国家发展改革委.关于公布世界一流大学和一流学科建设高校及建设学科名单的通知[EB/OL].(2017-09-21)[2021-05-09].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201709/t20170921_314942.html.

^③ 教育部 财政部 国家发展改革委印发《关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见》的通知[EB/OL].(2018-08-08)[2021-05-09].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201808/t20180823_345987.html.

^④ 刘述礼,黄延复,梅贻琦教育论著[M].北京:人民教育出版社,1993:109.

^⑤ 国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室.国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)[EB/OL].(2018-08-08)[2021-05-09].http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.html.

^⑥ 国务院.国务院关于全面深化新时代教师队伍建设的意见[EB/OL].(2018-01-20)[2021-05-09].http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.html.

（二）建设需求：高校教师发展是推动一流学科建设的必然要求

高校教师作为“双一流”建设的主人翁，其发展水平直接关系到“双一流”建设的进程。因此，高校教师发展是推进“双一流”建设的关键所在。“双一流”建设的核心是一流学科建设，一流的学科造就一流的大学。一流学科的核心是教师，学科发展水平基本取决于学科的教师发展水平。因此，地方本科高校无论是建设一流大学还是一流学科，都需要加强高校教师发展水平的提升。

一流师资是一流学科建设的基本特征、根本保障，一个学科要到达世界一流，离不开具有较强学术影响力的教师。一流师资往往在科研文化、精神、项目、经费、团队方面都比较成熟，意味着更多高水平科研项目可以被拿下来，拥有一流师资，就能在“一流学科”的追逐中处于全国高校前列。高水平的教师队伍可以为高校的一流学科建设注入新的活力，凝聚新的能量，指明发展的方向，确定实现的路径。许多学校的一些特色专业在历史上的兴起，无不证明了高水平教师在学科发展中的重要地位^①。每一位教师都是“双一流”建设的直接推动者，一流学科建设要落地，实质性工作主要是由高校教师承担和完成的，教师不是一流学科建设的边缘人，是一流学科建设的主体，不能在一流学科建设中缺位。只有每一位教师都努力提高自身发展水平，把自身发展和一流学科建设相结合，才能迅速打造一支一流师资队伍，来支持一流学科建设。教师的参与程度决定一流学科建设的深度和广度，教师发展水平的高低决定一流学科建设目标的达成度。由此来看，高校教师发展既是一流学科建设建设的战略资源，也是推进一流学科建设的重要关键。基于这样的背景下，研究高校教师发展问题有着极其深远的意义。

（三）现实困境：地方本科高校教师发展水平亟待提升

挑战与机遇并存，自“双一流”建设的序幕拉开起，大部分高校都在努力冲击一流大学、一流学科的建设目标，地方本科高校也面临着一系列的挑战。

“双一流”建设的最终目标是引领部分高校和学科向世界一流迈进，实力雄厚的中央高校毫无悬念地成为这一战略中的“领跑”，我们从2017年9月印发的教育部、财政部、国家发展改革委《关于公布世界一流大学和一流学科建设高校及建设学科名单的通知》^②中便可知。地方高校存在先天的发展劣势（资源不足、学科建设基础薄弱等），严重影响着地方本科高校学科建设工作的开展。教师是一流学科建设的首要资源，由学科人才构成的学科队伍是确立和创新学科方向、争取科研项目、建设科研平台、产出科学研究成果的关键。“双一流”建设实施以来，很多高校都加入了“人才争夺战”^③，中央高校通过丰厚的待遇、充足的科研经费、完善的科研平台、合理的人才引进与培养机制吸引着大批人才。而地方本科高校却因区域地理位置限制、地域经济发展水平制约和用人机制僵化等因素，

^① 党彦虹. “双一流”建设背景下高校教师流动现状、问题与对策[J]. 黑龙江高教研究, 2018(9): 2-3.

^② 教育部、财政部、国家发展改革委. 关于公布世界一流大学和一流学科建设高校及建设学科名单的通知[EB/OL]. (2017-09-21) [2021-05-09] http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201709/t20170921_314942.html.

^③ 王之康. “双一流”人才争夺战该何去何从[N]. 中国科学报, 2018-01-02.

无法吸引到足够的人才^①。缺乏完善的教师培养体系，对于在职的教师实施“放养”，缺少职后培训。从整体上看，当前地方本科高校在该方面的保障机制完善度不足，无法达到一流教师队伍建设所需，从而教师发展水平的提升。

因此，本研究在立足于一流学科建设的基础上，深入挖掘地方本科高校教师发展的目标和价值，契合一流学科建设的总目标。这对优化和完善高校教师发展问题来推动地方本科高校一流学科建设具有非凡价值。因此，地方本科高校教师发展是一个十分必要、并且很有意义的研究课题，为地方本科高校一流学科建设提供有针对性的参考与借鉴。

二、研究意义

本研究选取广西地方本科高校一流学科教师作为研究对象，探究在一流学科建设背景下高校教师发展中存在的问题并针对性的提出建议，具有重要的理论意义与现实意义。

（一）理论意义

1.丰富高校教师发展的理论研究成果，加深对大学教师发展的认识

本研究通过对高校教师发展的探索，希望可以加深对教师发展相关概念内涵界定以及一些维度、特征之间的相互关系的理解，比如教学发展、专业发展、个人发展、组织发展等概念、特征、属性，以及4个维度之间的相互关系，有助于深化我们对高校教师发展的基本规律与属性方面的认识，丰富与之相关的理论研究成果，从而推动教师发展理论研究更上一层楼。

2.为地方本科高校和教师个体发展提供借鉴经验和理论指导

关于教师发展研究，国内外学者已取得了一定的研究成果，针对地方本科高校教师，尤其是对地方本科高校教师发展的研究还并不多见。对地方本科高校教师发展的研究，可以使我们更清楚地感知这类学校教师发展的每一个环节，通过对地方本科高校教师发展的特点和趋势的分析，发掘其规律，总结出成果经验。从师资来源、管理体系、发展平台等多方面来看，地方本科高校与部属大学各有其特点，它们的教师发展存在其特殊性。本研究从地方本科高校的现实状况出发，分析这类学校中教师发展内涵、规律和必要性，不仅有助于丰富教师发展理论研究的内容，也有助于我们更加深入地认识地方高校教师发展的特殊性。

3.丰富了地方本科高校一流学科建设的理论研究

根据过去的研究成果可知，关于一流大学建设、一流大学学科建设相关研究较为丰富，国内学者大多研究的是一流大学中的一流学科建设情况，而关于地方本科高校的一流学科建设研究则相对较少，对于地方本科高校的一流学科教师发展的研究更是凤毛麟角。本文以广西地方本科高校的一流学科教师为研究对象，了解地方本科高校一流学科教师发展的现状，分析发展困局，深入剖析影响因素，拓宽研究视野，提高国内学者对地方本科高校

^① 邢曙.“双一流”背景下地方高校学科建设路径探寻[J].现代教育科学, 2020(4): 123-124.

一流学科建设的研究热情，丰富了此类学校一流学科建设的理论研究。

（二）实践意义

1. 教师发展研究有利于促进教师自身的专业成长与发展

作为高校教师，如何正确理解和把握教师发展的价值，是推动地方高校和教师自身发展的必然选择。正如前文所述，教师发展就是要不断自我突破、自我生长，发挥自觉能动性。所以，高校教师发展不仅仅是社会和学校的需求，更是实现教师个人发展的方向所在。故加强与之相关的研究，对于教师个体的专业成长的价值是显而易见的。

2. 有利于为高校一流学科建设提供人才智力保障

一流学科建设离不开一流的师资。从一流学科建设的目标来看，培养高水平的教师队伍是高校一流学科建设的重要条件。作为高校只有积极关注、研究教师发展问题，为教师提升自身发展水平提供帮助，才能充分利用高水平人才资源，为实现高校一流学科建设目标提供可靠的人才保证，强化高层次人才的支持引领作用。

三、文献综述

高校教师是高等教育体系的重要组成部分，是教育环节的一个主体。高校教师发展状况的好坏、高低，直接关系到高等教育发展质量与人才的培养。关于高校教师发展的研究，开始的时间较早的是欧美发达国家，是从 20 世纪 50 年代就开始的。上个世纪末期我国才开始尝试高校教师发展相关的研究，在研究的早期阶段，学者主要关注的是教师的管理策略和教师队伍建设，实质上做的管理研究^①。进入到 21 世纪以后，我国越来越多的学者开始关注高校教师群体，这方面的相关研究也慢慢多了、日益深入，其研究范围也越来越广，涵盖了高校教师发展的多种方面，例如培养、培训、进修、评价与评估激励机制。从 2003 年起，我国很多学者开始研究欧美发达国家的高校教师发展，希望通过了解其教师发展的理念、特征、措施，把适用于我国国情的经验引进国内，探索出一条适合我们自己的路。笔者通过对我国高校教师发展的相关文献进行检索、查阅、分类及统计分析，目的是明晰有关我国高校教师发展研究的现状成果、达到的阶段及当前问题，为相关研究与实践提供参考与借鉴。

（一）高校教师发展的相关研究

笔者以“高校教师发展”为关键词在中国知网搜索，并对搜索结果中 2005-2022 年间的文献进行梳理，结果如表 1 所示，之后通过知网中的检索功能——“学术趋势”对“高校教师发展”进行了“学术关注度”分析，结果如图 1-1 所示。

表 1 “高校教师发展中心”文献检索情况（2005-2022，来源：CNKI）

| 时间 | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 | 2017 | 2019 | 2021 |
|----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| 篇数 | 1 | 12 | 11 | 18 | 34 | 41 | 41 | 25 | 20 |

^① 周海涛. 大学教师发展：理论与实践[M]. 北京：教育科学出版社，2015.

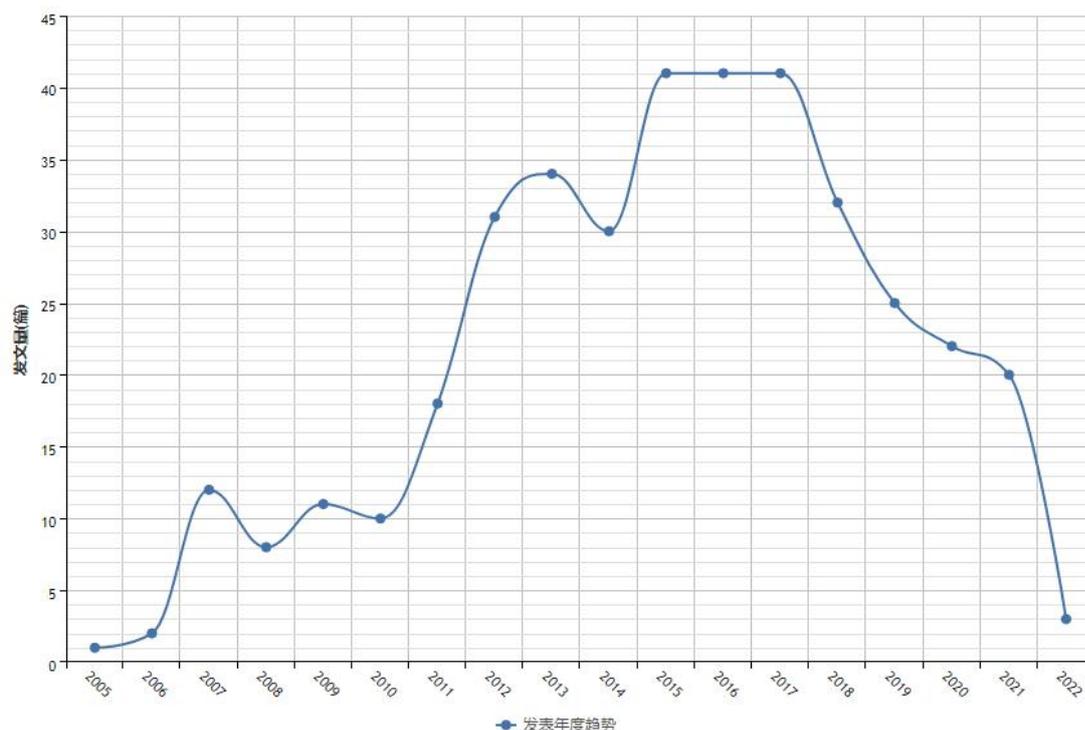


图 1-1 “高校教师发展”学术关注度（来源：CNKI）

由以上图表可知，“高校教师发展”的学术关注度总体上呈现出明显的上升趋势，且自 2010 年后逐年显著攀升，虽然近几年有所下落，但对高校教师队伍的研究一直攀升，可见对高校教师发展的研究具有一定的研究价值和意义。本研究针对“高校教师发展”的文献进行阅读，从以下几个方面对相关文献进行了分类整理。

1.关于高校教师发展的理论研究

国外学者很早以前就针对教师发展问题展开研究，特别是英美等经济发达国家。所以当前这些国家在教师发展问题上同时处于理论和实践两方面的领先地位。而且在探究高校教师发展状况时，一般情况下都会把教师的发展偶同高等教育的发展紧密结合。

第一，围绕高校教师自身发展所代表的意义和内涵，具体包括的发展阶段与内容等展开的研究。Hoyle 认为，教师开展教学工作的同时，必然要有非常丰富的专业知识和过硬的技能，才能支撑实践发展，这种观点非常强调教师自身的状态^①。这位学者注重的是教师能否在工作的同时获得成长，具体有不断深化的学科知识与逐渐提高的技能。同时，教师也要逐渐增强信心，深刻认识到为何要开展某些工作，出现某种行为。部分学者表示，教师在发展的同时，也会逐渐深化心智和情感的发展，具体有提升知识技能，增强自我理解，并不断改变生态等。

第二，围绕高校教师发展所表现出的特点加以研究，Rosa 对高校教师发展必须拥有的品质进行归纳总结，具体包括掌握知识的能力，同学生友好相处的能力，以及能不断对教

^① Hoyle, E. Professionalization and deprofessionalization in education. In E. Hoyle & J. Megarry (eds.). World yearbook of education 1980: Professional development of teachers. London, Kogan Page, 1980.

学策略加以创新，如此才有可能成为专家型教师^①，教师在日常生活中，环境很大程度上能影响到他们，可以定义或维持专业知识，当然，学业选择，如何提升自我，对自身和学业的看法等因素也非常重要。Little 表示，在研究教师发展情况时，不但要了解教师成长具体过程，而且要对教师发展的职业条件等内容加以了解^②。同时，部分学者针对美国教师具体发展阶段加以总结，比如 Ronald D. Simpson 认为美国高校教师有三个发展阶段：借助学术休假和会议等推动教师提升科研能力的阶段、利用教学项目推动教师有更强教学效能的阶段以及通过专门发展机构的建立推动教师获得全面发展的阶段^③。当然，部分学者认为教师专业发展很重要，所以单独划分。从学习机会出发，“教师专业发展”通常都意味着教师拥有的正式学习机会，通过预先规划某些行为，推动教师专业知识技能以及整体素质有所提升。当然，正式结构的教育系统可以做到，一些非正式的也能有所帮助。而且，正式往往意味着被强迫参与，而非正式的学习机会则更有可能出于自身兴趣爱好，目标性不强，往往是特定情境教学活动中开展的^④。

在 2003 年之前，我国国内学者主要围绕自上而下的高校师资培训模式下如何开展师资培训展开研究。而在此之后，则因为国外相关研究热潮的影响，国内也逐渐把研究重心转移到大学教师发展理念上^⑤。潘懋元先生第一次区分了传统的“教师培训”与“大学教师发展”之间的区别与联系。他的观点是，教师培训的重点是外部社会组织对教师必须接受某种规定作出要求和规范；而教师发展则更多是教师自身要求自我必须实现某种目标^⑥。教师发展自身必然要经历某种教育和培训，提升自主学习能力，不断提高自我。2005 年到 2008 年间，我国国内的学者在研究过程中都非常关注教师这个角色及其素质结构，大学教师进行专业化发展的意义以及策略，以及当前国内外大学教师发展实况等。2006 年，厦门大学高教所举办的第四次高等教育质量国际学术研讨会把大学教师发展作为主题，重点探讨如何更好地推动教师发展。

以吴兰平，徐延宇，李顺等为代表的学者探讨了大学教师所扮演的角色。在研究过程中，吴兰平从知识社会学的角度出发，着重探讨大学教师这一角色与知识的关联，开拓研究大学教师角色的新视野^⑦。徐延宇、李顺在讨论大学教师角色时，从大学教师自身发展与其知识分子的角色之间关联出发，认为，大学教师想获得发展就必须利用起知识人这个角色^⑧。李志峰，龚春芬表示，学术职业专业化可以推动大学教师的发展^⑨。

林杰探讨在这个高等教育普及率很高的时代，大学教师专业发展的具体内涵，并针对

^① Rosa, P.S.M.d.l. Self-enhancement strategies, self-view and school environment as building blocks for college teachers' expertise. *Asia Pacific Educ. Rev.*2007,8,386.

^② Little, J. W. Teacher development and educational policy. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.). *Teacher development and educational change*. London & Washington, D. C.:Falmer Press, 1992.

^③ Jerry G. Gaff & Ronald D. Simpson. *Faculty Development in the Unites States*. *Innovative Higher Education*,1994,18,167-176

^④ Lazar, A. Helping pre-service teachers inquire about caregivers:A critical experience for field-basedcourses. *Action in Teacher Education*, 1998,4,19-28.

^⑤ 陈素娜.英国、中国大学教师发展体系与特色比较研究[D].厦门：厦门大学，2009.

^⑥ 潘懋元.大学教师发展与教育质量提升[J].深圳大学学报(人文社会科学版)，2007（1）：11-14.

^⑦ 吴兰平.知识社会学:大学教师角色研究的新视角[J].煤炭高等教育，2005（5）：15-18.

^⑧ 徐延宇，李顺.知识人角色与大学教师发展[J].扬州大学学报(高教研究版)，2007（5）：39-42.

^⑨ 李志峰，龚春芬.大学教师发展:实践困境和矛盾分析[J].教师教育研究，2008（1）：26-30.

大学教师如何发展提出一些针对性举措^①。潘懋元教授^②、张亚群教授^③分别围绕大学教师发展的内涵和如何发展展开研究。张亚群表示,在推动大学教师专业化发展过程中,学术研究和教学实践等都能起到很好的作用。王建华围绕大学教师发展内涵展开探讨,并把欧内斯特·博耶的“教学学术”理论引入到研究中,表示教学学术非常重要^④。别敦荣围绕我国学术职业阶梯能影响到教师自身发展展开研究,表示我国大学教师的学术水平从整体上看并不高,很大程度上是因为学术职业的门槛本身就不高^⑤。

2.不同视角下的高校教师发展研究

每个学者所拥有的学术背景与视野等都有差异,所以他们为从不同角度展开对教师发展的研究。

同样的大学教师发展,部分学者把研究中心放在“专业发展”上,鲍春红^⑥、杨青^⑦、王莉^⑧引入教学学术理论,并表示“教学专业”是大学教师自身发展的核心内容。而韩淑萍则从最新的大学教学学术观点出发,并表示从来理论上,教师本人就应当积极行动起来,研究教学。而从具体教学策略看,教师应当借助各种各样的发展模式来激烈具体教学学术;从制度上看,要逐步健全教师发展相关制度,从而为教师潜心于学术创造最好的环境和条件^⑨。王利娟从教学学术视角出发,探究影响大学教师发展的各种因素,并具体针对如何发展大学教师教学学术提出一些见解^⑩。

有一部分研究者更关注“教学发展”方面,从发展内涵,面临的问题以及如何应对等方面加以展开。崔军^⑪、马晓旭^⑫、潘小明^⑬表示,对于教师全面发展来说,教师的教学发展才是基础;对于高校教学改革来说,大学教师能否获得教学发展有深远意义,所以高校必须借助教师教学发展推动教学质量提升。郑家茂、李爱国等把研究重点放在当前的大学教师发展所面临的问题上,并围绕这些问题提出具体解决举措^⑭。

关于不同国家的教师发展研究,Paul Blackmore等学者表示,当前英国高校教师在不断扩展发展内容,具体表现为教师领导能力在不断地增强。同时,这位学者提出,道德维度也应包含在高校教师发展的具体内容里。因为国外很早就围绕高校教师发展问题展开研究,所以已经拥有很成熟的理论。因此,早期国内相关研究都是引进国外相关经验,对这些理论加以介绍。徐延宇曾系统梳理美国高校教师的发展历程,并对美国高校教师具体发

^① 林杰.大学教师发展的内涵与策略[J].大学教育科学,2006(1):57-74.

^② 潘懋元.大学教师发展与教育质量提升[J].深圳大学学报(人文社会科学版),2007(1):11-14.

^③ 张亚群.论大学教师专业发展的途径[J].大学·研究与评价,2007(2):11-13.

^④ 王建华.大学教师发展——“教学学术”的维度[J].现代大学教育,2007(2):46-47.

^⑤ 别敦荣.论学术职业阶梯与大学教师发展[J].高等工程教育研究,2006(6):26-27.

^⑥ 鲍春红.地方本科高校教师教学学术发展研究[D].石家庄:河北科技大学,2016.

^⑦ 杨青.地方本科高校教师教学学术能力提升研究[D].太原:山西大学,2018.

^⑧ 王莉素,积翠.教学学术视域下高校教师专业发展的路径[J].河西学院学报,2020(3):46-50.

^⑨ 韩淑萍.“双一流”高校教师教学学术能力现状及提升路径研究[D].兰州:兰州大学,2021.

^⑩ 王利娟.教学学术视角下的高校教师发展路径[J].中国成人教育,2018(9):144-147.

^⑪ 崔军.大学教师教学发展若干问题的思考[J].煤炭高等教育,2010(7):36-40.

^⑫ 马晓旭.高校教师教学发展的关键点识别及控制策略选择[J].黑龙江高教研究,2018(10):32-35.

^⑬ 潘小明.大学的组织特性与教师教学发展[J].教育探索,2014(2):10-14.

^⑭ 郑家茂,李爱国等.注重教师教学发展提高大学教学品质[J].中国大学教学,2010(5):23-25.

展组织结构等加以介绍,借助何种模式,如何实施以及具体涉及到的项目等。并对一些院校的典型项目加以介绍,从而对这些基本的发展经验进行归纳总结。这种研究系统性很强^①。王立对美国高校教师具体发展理念的更迭以及发展活动所带来的影响等展开研究,表示理念的前进能更好地指导具体实践^②。唐俊莉^③、郭晓佳^④表示英国教师在发展过程中表现出的一个特点就是打造出教师发展组织平台。丁妍对“教师发展的课题——日本的视角”这篇文章进行翻译,对日本教师发展所面临的背景和具体发展历程进行梳理,表示高校教师发展必须保证教学质量。在此基础上提出把研究教学与学习紧密结合的观点^⑤。王佳^⑥、冉源懋^⑦、张虹、曹苏群^⑧认为政府和市场能很大程度上对澳大利亚大学的教师发展施加影响,政府可以建立起专门的机构,并科学地评价教师发展体系,不断投入更多支持。

从生态学的视角来看,杨军围绕当前大学教师所面临的生活环境展开研究,认为当前存在着严重的官本位思想,教师没有综合性的评价体系,也没有足够进修经费等问题。并把生态学观点引入教师发展策略中,利用构架生态环境的方式来提供相应策略^⑨。谢新水对教师发展基地中部分问题加以探究,并表示,在推动部署和市属高校合作、教师合作过程中,建立良好“校外生态”能发挥很大效用^⑩。高芹^⑪、胡洁雯^⑫把生态学作为理论支撑,深入探讨当前教师专业发展出现的各种缺陷和为,并针对这些问题提出具体的整改方式。邢双双^⑬从教育生态环境视角出发,认为当代教师必须具备师德,成为知识的传播者和学生的友好,并密切关注人类命运变化。

3.高校教师发展的问题与策略研究

在第四次高等教育质量国际学术研讨会上,潘懋元表示,普遍的现象是,当前中国大学教师并没有认识到自身发展的意义,或者认识存在偏差。教师自身发展被当前的教师评价机制等所阻碍,而且存在发展项目过于单一,没有综合性的方法等问题^⑭。钟秉林提出当前大学教师发展困难表现在:第一,教师发展需求量很大,但国家并不能无限地供给。第二,教师发展有多种多样的需求,但当前仅有的供给模式非常单一。第三,教师发展需求是持续的,但供给却时常断裂^⑮。刘晨光认为当前存在的问题是:第一,部分大学教师没有足够知识^⑯。很多大学教师只发展自身教授的课程,不再进行学术研究,所以在把握

^① 徐延宇.高校教师发展——基于美国高等教育的经验[M].北京:教育科学出版社,2009:147-150.

^② 王立.美国大学教师发展研究:历史的视角[D].上海:华东师范大学,2012.

^③ 唐俊莉.高校教师发展的学校支持研究[D].大庆:东北石油大学,2017.

^④ 郭晓佳.英国大学教师发展研究[D].长春:东北师范大学,2010.

^⑤ [日]有本章.大学学术职业与教师发展(FD)——美日两国透视[M].丁妍,译.上海:复旦大学出版社,2012.

^⑥ 王佳.澳大利亚大学教师发展研究[D].长春:东北师范大学,2011.

^⑦ 冉源懋.澳大利亚大学教师教学发展机构探析[J].教育学术月刊,2013(3):9-12.

^⑧ 张虹,曹苏群.澳大利亚大学青年教师发展探析及启示[J].淮海工学院学报,2013(23):21-23.

^⑨ 杨军.论生态学视角下高校青年教师专业发展的问题与推进策略[J].教育教学论坛,2020(1):28-31.

^⑩ 谢新水.多生态教师职业发展模式下的“教师发展基地”建设[J].北京教育(高教版),2013(9):58-60.

^⑪ 高芹.教师专业发展过程中的问题与对策——基于教育生态学的视角[J].教育探索,2010(11):96-98.

^⑫ 胡洁雯.教育生态学视域下的教师发展研究[J].教学与管理,2013(3):52-54.

^⑬ 邢双双.教育生态学视域下高校教师专业发展对策研究[D].哈尔滨:黑龙江大学,2017.

^⑭ 潘懋元.大学教师发展与教育质量提升[J].深圳大学学报(人文社会科学版),2007(1):11-14.

^⑮ 钟秉林,刘丽.我国大学教师发展的现状、困境及对策[J].国家教育行政学院学报,2012(9):50-54.

^⑯ 刘晨光.论大学教师发展应当具备的比较优势[J].教育评论,2015(10):109-112.

知识时不能像纵向发展；第二，很多大学教师都掌握知识而不是创新知识。没有创造知识的能力，也不愿开拓创新。第三，很多教师并不是把掌握知识作为目的，而是把知识作为工具和手段。知识能满足人的喜好，却不应该成为达成其他目的的工具。李连梅表示，大学教师之所以发展面临困境，是因为学校单纯引进人才却不培养人才，不愿为教师提供服务。具体解决方式为：（1）改变发展机制，从制度完善角度建立具体结构，为教师发展提供具体理念指导，确定教师的定位，从而促使建设教师发展机构。（2）为教师发展提供配套的制度。第一，让教师拥有表达自身诉求的制度；第二，进一步完善高校评价教师的制度^①。吴薇提出，我国大学发展教师都是借助岗前培训等短期突击来进行，让教师对学校基本情况加以了解。一方面，多数学校都没有能直接联系院系的教师发展机构，专业不同的教师也没有专业化的培训；另一方面，我国高校基本没有教师发展的长期培训^②。庄丽君提出的策略包括：第一，认真倾听一线教师的需求，并开展相对应活动。第二，打造专业性强的教师队伍；第三，行政部门要经常联系学院^③。刘红鸽提出，在发展教师过程中，应当做到，建立规范化的管理方式，提供配套设施，并灵活多样地开展培训，为教师量身构建多样化的终身学习体系^④。

4.关于影响高校教师发展的因素研究

格拉特霍恩指出，在对教师发展产生的诸多影响因素中，教师的生活及工作环境和其有助于其发展的活动都会使教师的职业生涯发生变化。张伯伦（Mitchell Chamberlain）调查研究了位于田纳西州的6所大学中的教师，借助问卷调查与个人访谈的研究方法对此六所大学中的200多名教师进行研究，具体考察了其职业发展状况，并指出工作年限、研究方向及所得奖励能够直接影响大学教师的职业发展状况^⑤。

格莱博斯克（Grabowski）指出若想使大学教师的发展成果得到贯彻落实，应当具备以下条件：1）教师积极参与，2）大学领导者们的大力支持，如资金供应等，将教师与学生的发展联系起来，进而打造一个公开信任与支持的教学工作环境，3）发展项目趋于多样化，4）有效的薪酬激励体系^⑥。德拉莫让（Dellamura）也对此也进行了研究，提出七条原则：1）获得来自领导的支持与帮助，2）将大学最终发展目标与教师需求进行结合，找出平衡点，3）促进大学行政管理人员和教师的有机合作，共同参与项目，4）设计多样化的发展项目，5）通过各种方式使教师自愿进入项目中，6）将教师发展和绩效评估与薪酬进行挂钩，7）借助多项指标评估项目是否具有有效性^⑦。

^① 李连梅.高校教师发展与高校的认责、失责和履责[J].高等教育研究, 2014(5): 36-38.

^② 吴薇.荷兰大学教师发展研究轨迹探析[J].复旦教育论坛, 2011(9): 19-22.

^③ 庄丽君.我国大学教师教学发展中心的特点与思考-基于30个国家级教师教学发展示范中心的分析[J].重庆高教研究, 2015(7): 10-12.

^④ 刘红鸽.云南省应用技术大学“学院”教师发展研究[D].昆明: 云南师范大学, 2017.

^⑤ Thomas Li-ping Tang, Mitchell Chamberlain. Effects of Rank, Tenure, Length of Service, and Institution on Faculty Attitudes Toward Research and Teaching; The Case of Regional State Universities. Journal of Education for Business[J]. 2003, 11-12.

^⑥ Grabowski, S.M. Administrative Responsibilities for Faculty Development[J]. Washington, D.C: American Association of University Administrators. Eric Document Reproduction Service No. ED. 237 005. 1983.

^⑦ Dellamura. M. An Analysis of the use of Faculty Development Principles in two Years' Colleges[D]. University of South

谢安邦等指出大学教师的发展离不开终身学习意识与自主发展理念,若想进一步打造成多元个性的终身学习体系,必须促进教师自我学习、自我发展,充分发挥其自主能力。同时认为教师发展并非规章制度的杂乱排列,在进行在职培训的同时,也要包括聘任、续聘、培训、辞退等要素,将聘用使用和培训进行了有机衔接^①。李清雁站在人本诉求的角度为大学教师发展提出了有效建议,认为在大学教师职业发展过程中存在者内在与外在两种动力,内在动力的源泉是对人的人本关怀,也就是以人本关怀为视野,研究大学教师的发展历程,关爱大学教师的职业与个体追求^②,在对大学教师发展影响因素进行研究时采取了研究内外动力的方式,他指出物质与非物质奖励和惩罚、教学过程中的检查评估、职称提升以及工资待遇、评奖评优、社会声望、同事关系及学生评价等要素共同构成了外部动力,相对来说,内在动力则指的是大学教师对自我价值的追求与自我发展的评估。在对影响教师发展的因素进行分析时,徐晓红将其分为一般因素与重要因素,一般因素包括内外两层,第一层因素为内部因素,由成才动力、个人品格和学习能力共同构成,而外部因素则可分为学校管理方式、学术环境与工作条件。除此之外还认为会对教师发展产生影响的因素还包括学术“近亲繁殖”、行政职务担任和终身聘用制等等^③。

(二)“双一流”建设背景下高校教师发展的相关研究

我国在近些年提出了双一流的发展目标,即世界一流大学与一流学科,通过这样的战略方针进一步提升高校的教学水平。双一流的开办离不开一流教师,因此应当引导教师培育积极的发展策略,设置合理的考核目标,助力双一流的建设。

纵观当前研究现状,覃日怡认为以“双一流”建设为基本背景对教师专业发展的认知已经出现了国际化倾向,其发展方式也走向合作,培训内容愈发立体,评价标准多种多样^④。靳玉乐则指出在“双一流”建设的基本情况下,国内高校教师在促进其专业能力发展过程中一方面要通过个人自觉努力,同样也要依靠学校为教师提供的专业发展支持,学校的本体发展也必不可少,这说明教师专业发展是一个综合性过程,将教师个体与集体联合在一起,共同进步^⑤。谈哲敏通过研究指出在“双一流”建设中师资队伍的强大一方面要靠引进,另一方面也需要培养通过以校育才、以才育才的方式打造双一流师资队伍^⑥。根据张旭婷的研究,目前来说在“课堂受欢迎程度”、“社会地位”、“组织认同”、“同事认同”四方面教师专业发展需求最高^⑦。

站在其他研究角度上,李美珍探讨了“双一流”高校教师的学术激励体系,通过学

Carolina. 1986. UMI. Dissertation Services.

^① 谢安邦,周巧玲.提升大学教师的专业化发展水平-构建终身学习型体系[J].中国高教研究,2007(5):72-73.

^② 李雁清.大学教师发展的人本诉求[J].黑龙江高教研究.,2013(1):28-31.

^③ 徐晓红.澳大利亚大学教师发展研究[D].上海:上海师范大学,2015.

^④ 覃日怡.“双一流”建设背景下高水平大学教师专业发展研究[D].长沙:湖南大学,2018.

^⑤ 靳玉乐,罗莎莎,廖辉.“双一流”建设背景下高校教师的专业发展[J].教师教育学报.,2018(6):17-23.

^⑥ 谈哲敏.师资队伍是“双一流”建设的核心[J].中国高等教育,2017(1):26-28.

^⑦ 张旭婷.高校教师专业发展需求实证研究[D].南昌:南昌大学,2018.

术激励体系激发高校教师的潜力^①。在研究青年教师专业发展的角度，吴嘉玥认为当前仍然存在许多问题，如选拔培养机制的不足，各培养单位之间的断层等问题，还出现了阻碍青年教师专业发展的一系列困难。这些都启示高校应当在培养青年教师发展时建立良好的遴选机制，通过机制的完善，促进国内高校青年教师专业的进一步发展^②。杜德栋^③、陈雅萱^④、靳玉乐^⑤站在生态学的角度对教师专业发展进行了分析，认为当前许多教师的自主发展意识缺乏，其竞争意识不足、知识储备低，出现了许多限制因素，群体势力虚化，没有较强的集群发展能力，同时还出现了制度行政化、花盆效益等问题。这启示我们应当进一步对教师的自主发展意识进行培养，通过改革破除科层管理旧有模式重新建构全新制度，减少花盆效应的影响。董瑞婷站在胜任力角度认为教师专业的进一步发展依靠胜任力^⑥。胜任力能够衡量一个教师专业发展水平的高低，胜任力水平的提高可以使教师拥有强大的满足感与获得感，进而积极发挥个人潜力，内化为发展动力，使教师在进行教学时保持积极心态，减少倦怠心理的产生，从而维持较高的发展水平。

对发展过程中出现的困难与对策进行分析的角度，宋永华^⑦、邓阿琴^⑧、罗儒国^⑨指出在“双一流”建设的背景下高校教师在进一步发展时出现了许多困难，如传统教育质量观念的干扰，核心素养水平的限制，身份认同危机，发展体制仍待提高等。何毅霜^⑩、田曼娥^⑪、王志英^⑫认为当前国内“双一流”大学师资队伍中仍然存在着许多问题，如结构失衡、高质量人才较少、没有强大的国际化视野、教师培养机制仍待改善提高等问题。这就启示我们在对高校师资队伍进行建设时必须遵循渐进性原则，不能急于得到结果，要因地制宜、因时制宜随时对计划与方案进行调整，在探索中前进，在实践中摸索。罗儒国认为应当进一步改善高校教育理念，使教师重塑其发展生涯规划，进一步加强其身份认同观念，提升其专业发展能力。除此之外还应当制定出严格的一流教师标准，使教师发展机制得到进一步提升改进。

（三）文献评述

从以上的研究综述我们可以看出，目前国内外关于高校教师发展的研究已经取得了一定的成果。从研究内容来看，其研究已涉及到教师发展理论、内涵、影响因素等多方面的

^① 李美珍.“双一流”建设高校教师学术激励机制研究[D].西安：陕西师范大学，2019.

^② 吴嘉玥.“双一流”背景下高校青年教师专业发展机制研究[D].宜昌：三峡大学，2020.

^③ 杜德栋.“双一流”背景下地方高校教师专业发展的生态化问题与策略[J].嘉应学院学报（哲学社会科学），2017（3）：82-86.

^④ 陈雅萱.学术生态视野下“双一流”大学教师专业发展路径研究[J].中国成人教育，2018（9）：134-137.

^⑤ 靳玉乐.“双一流”建设背景下高校教师的专业发展[J].教师教育学报，2018（6）：129-131.

^⑥ 董瑞婷.“双一流”高校青年教师专业发展面临的困境与对策——基于胜任力视角[J].重庆科技学院学报（社会科学版），2021（1）：110-114.

^⑦ 宋永华.“双一流”建设背景下师资队伍建设的特征与举措[J].教育发展研究，2017（19）：3.

^⑧ 邓阿琴.“双一流”背景下高校教师发展与目标考核研究[J].经济师，2020（5）：193-194.

^⑨ 罗儒国.“双一流”建设背景下高校教师发展的困境与突围[J].当代教育与文化，2019（3）：76-83.

^⑩ 何毅霜.一流学科大学师资队伍建设研究[D].郑州：河南大学，2018.

^⑪ 田曼娥.“双一流”背景下高校师资队伍建设研究[D].昆明：云南大学，2019.

^⑫ 王志英.“双一流”背景下Z大学师资队伍建设研究[D].郑州：郑州大学，2018.

内容；从研究方式来看，已经由纯理论性向实践性转变；从研究视角来看，已经由宏观转向微观，由单一视角转向多视角；为我们研究奠定了很好的基础，对本研究的开展具有一定的支撑意义。然而从整体上来看，国内外学者在有关高校教师发展的研究方面仍旧存在不足之处，即对我国高校教师发展的研究大多为“双一流建设背景下”，集中在“一流大学”、“研究型大学”，对地方本科高校的关注尚且较少，对于一流学科建设背景下地方本科高校教师发展的研究还没有专门的文章进行系统的论述，这也是本文以此为选题的重要依据。

本文在研究一流学科建设的基础上，结合相关理论及高校教师的特点，分析地方本科高校在一流学科建设下教师发展的特殊性，厘清地方本科高校进行一流学科建设对老师提出了什么样的发展要求，调查我国地方本科高校教师发展的现状，对照一流学科建设对老师提出的指标要求找差距，分析在这样一个重大的发展契机下地方高校教师发展存在的问题并深究其原因，理清在一流学科建设背景下地方本科高校教师发展的路径，使地方本科高校教师发展达到一流学科建设的标准，由此来通过教师发展推动地方本科高校的一流学科建设。

四、研究设计

研究设计是一项研究开展的基础，是学者所做研究的总体框架，影响着研究的基本质量和总体方向。本点将从研究目的、研究内容、研究方法、研究思路及研究创新介绍本研究的规划和总体思路。

（一）研究目的

本文在研究一流学科建设的基础上，结合相关理论，理清地方本科高校教师发展的内涵及其构成基本要素，了解地方本科高校的特点、地方本科高校建设一流学科的特殊性以及地方本科高校开展一流学科建设对教师发展的要求，调查广西地方本科高校教师发展的现状，对照一流学科建设对老师提出的指标要求找差距，调查影响教师发展的因素都有哪些，分析在这样一个重大的发展契机下地方高校教师发展存在的问题并深究其原因，探讨出在一流学科建设背景下促进地方本科高校教师发展的对策，使地方本科高校教师发展达到一流学科建设的标准，由此来通过教师发展推动地方本科高校的一流学科建设。

（二）研究内容

第一，阐述研究的缘由、意义，了解研究现状，为本研究提供现实基础；

第二，分析地方本科高校特点及此类学校开展一流学科建设的特殊性，根据教育厅对一流学科建设提出的指标要求推断出一流学科建设对高校教师发展的要求；

第三，对一流学科建设背景下地方本科高校教师发展的现状进行调查研究，根据相关理论及一流学科建设和教师发展的内涵设计制定问卷。为了客观地了解地方本科高校一流学科教师发展的现状，本研究采取随机抽样的方法，选取广西所有地方本科高校一流学科

的部分骨干教师作为调查对象进行问卷调查，分析在一流学科建设背景下地方本科高校教师发展存在的问题和影响因素，结合已有文献以及调查数据总结问题产生的多方面原因；

第四，在对地方本科高校教师发展存在的问题以及成因进行分析的基础上提出了实效性对策，使地方本科高校教师发展达到一流学科建设的标准，由此来通过教师发展推动地方本科高校的一流学科建设，为其它地方本科高校推进一流学科建设提供一种思路和借鉴。

（三）研究方法

“工欲善其事，必先利其器”。作为开展研究的重要手段，研究方法选择的得当与否，不仅关乎研究进展的效率和质量，也将直接影响研究的信度和效度。研究方法选择的依据为研究目的和研究内容，以保证研究的可靠性与科学性。

本文根据“提出问题——分析问题——解决问题”的研究思路，采用理论与实践相结合的方法，对地方本科高校一流学科教师发展状况进行调研，分析地方本科高校一流学科教师发展的现状及影响因素，厘清问题及原因，并提出具体对策。因此，本研究在整篇论文的写作过程中，具体使用的研究方法如下：

1.文献研究法

文献研究法是一种历史悠久但又富有生命力^①的科学研究方法——根据研究的目的，检索、搜集、甄别、整理各种现存的海量文献资料，并对其进行分析和研究，从而形成对研究内容全面、准确的认识，探究研究对象的本质以及规律。对文献进行调研，了解关于这个研究问题的研究成果、科研动态、发展历史和现状，是任何一项科研工作开展的前提和基础。

文献研究法更侧重对资料的分析。梳理国内外相关研究、并对一些核心期刊上发表的文章及往年的硕士博士优秀论文进行详细的阅读和分析，了解最新研究方向与热点话题，有助于我们发现现有研究成果、存在的不足或当前研究领域的空缺，确定研究的目标和内容方向。这对调查问卷的设计也具有重要的指导意义。文献研究法具有节省时间金钱、超越时空限制、避免反应性等优点，因而历久却又富有活力。

笔者借助中国知网、万方数据库、维普中文科技期刊数据库、全国优秀硕博论文数据库、Springer、超星数字图书馆等中外电子资源数据库，学校图书馆馆藏资源，必应、百度等搜索引擎，相关教育类公众号，多种渠道广泛收集了所需要的有关高校教师发展的研究文献，使研究成果相互补充，以达到充分详实，力求做到穷尽。通过国务院网站、国家教育部网站、国家统计局网站和广西教育厅网站等相关政府网站，收集与地方本科高校建设、高校教师发展和一流学科建设相关的政策文本和统计数据。主要利用顺查检索“一流学科建设”、“双一流”、“高校教师发展”“大学教师发展”等关键词和主题词，先参考核心期刊再参考其他期刊。其次，利用逆查检索方式在结果中开展二次搜索，力求对研究现状的

^① 文献法.百度百科.http://baike.baidu.com/link?url=l_Ijh6Pu_QAZr_YAj_V2bw_K0i_Ejw_RWEpgn_NS2L0ponkkkg7KJMJobpgw_G8ZNOkz_TP2wst_DDn_Cv-Q4Nb4Ragde_VQEK. 2021-5-09.

掌握更加全面和立体。

本文通过搜集、整理、分析有关高校教师发展的相关研究，对高校教师发展、“双一流”教师发展的研究现状进行论述，对地方本科高校、高校教师发展、一流学科建设的概念进行界定，运用高校教师发展理论、知识社会学理论、学习型组织理论为本文的研究框架提供理论支持，将文献中的理论知识运用于编制本研究的调查问卷，为进行地方本科高校教师发展的研究奠定基础。

2. 问卷调查法

“没有调查就没有发言权。”如果没有对地方本科高校教师发展现状进行调研，对高校教师发展的研究就会陷入空谈。立足实践，大量调查，研究的结果才会较强的针对性和有真正的价值。

问卷调查法，也可称为“问卷法”，是指调查者根据研究目的、研究假设设计出与之相关的问题，形成问卷对被调查者进行调查，征求被调查者的意见，获取能度量所研究问题答案的一种书面调查方法。此方法的使用步骤首先需要找到目标群体，其次是根据自身所研究的方向设置问卷题目，三我分发问卷回收和审查问卷，然后再对问卷得查结果进行统计分析和理论研究，从而获取调查对象真实意见和有关现状。其优点在于成本较低和流程标准、可计量，标准化程度高，不受空间以及时间上的限制，能够节省大量的人力、物力和时间等成本，适合大范围地同时采取样本进行调查，可在短时间内收集到大量研究材料。

为了得到真实、可靠的相关数据，研究者从本次研究的重点和目的出发，在文献分析的基础上，研究了一部分调查问卷，自行编制了《关于广西一流学科项目建设中的教师发展调查问卷》，对广西地方本科高校的一流学科建设下的教师展开问卷调查，获得高校教师发展现状及其影响因素的相关变量。对调研数据进行整理、归纳和深度挖掘，运用SPSS22.0对相关维度进行全面分析，从而对地方本科高校教师发展现状及影响因素有较为全面的了解。

3. 统计分析法

统计分析法是指通过对研究对象开展数理统计分析，发现其事物间相互关系、变化规律和发展趋势，借以达到对事物的正确解释和预测的一种研究方法。统计分析方法被广泛应用于各个学科和实践领域的研究中，具有方法简单，工作量小的优点。其方法体系按照研究手段划分，则有聚类分析、回归分析、因子分析、相关分析等。

本次研究使用统计分析软件 SPSS22.0 对地方本科高校一流学科教师发展现状调查的数据来进行处理和分析。涉及的统计方法包括简单的描述统计、多因素方差分析、相关分析以及分组多元线性回归等。对样本的基本特征、变量描述性统计、信度和效度的检验及高校教师发展各维度的关系、高校教师发展的影响因素等关系进行分析研究，通过较为直观的数据图表来展示分析研究的结果，以便于发现高校教师发展在一流学科建设过程中可能存在的问题，为对策和建议的提出提供可靠的数据支持。

（四）研究思路

本文根据研究背景，提出了研究问题并阐述了研究意义。通过梳理高校教师发展相关文献对相关概念和所需理论进行界定和说明，围绕一流学科建设和教师发展的内涵及特点编制本研究问卷。通过专家咨询对问卷进行修改和调整，据此确立了本研究的理论框架。下一步将正式问卷进行发放，运用正式问卷获取的数据对一流学科建设背景下地方本科高校教师发展进行实证分析。通过实证分析所得到的结果，深入探析一流学科建设下的地方高校教师发展现状及分析影响其发展的主要因素，结合一流学科建设对地方本科高校教师发展的要求，找出“理想”与现状的差距。通过现状调查得出地方本科高校教师发展存在的问题，分析背后的原因，最后提出关于促进高校教师发展的对策建议。

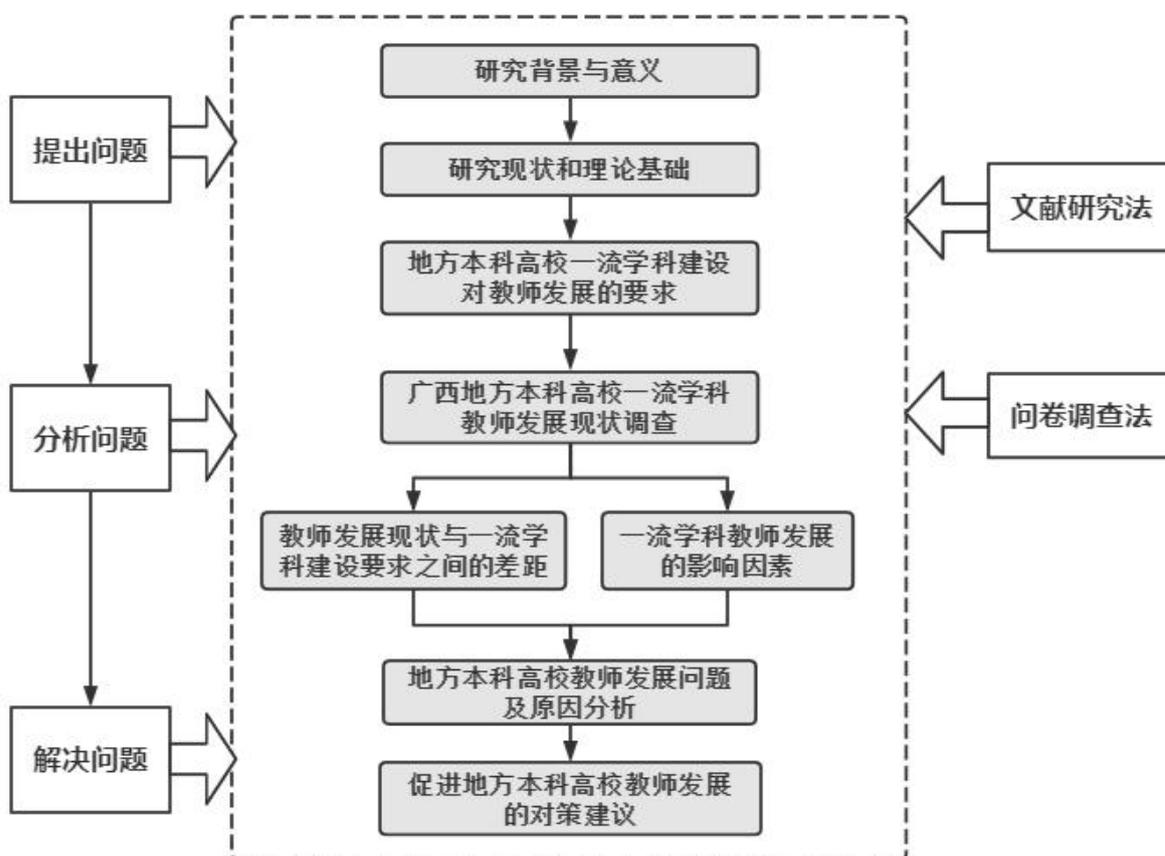


图 1-2 研究思路流程图

（五）研究创新

通过对研究现状的了解可知，关于“双一流”背景下地方高校的发展问题研究较多，“双一流”背景下高校教师发展问题的研究也有了一定成果，但以往研究更多关注双一流建设高校或高水平大学的教师发展，对于一流学科建设背景下地方本科高校教师发展的研究还没有专门的文章进行系统的论述。本研究以地方高校教师为研究对象，迎合时代发展，从一流学科建设的背景出发，以地方高校教师发展为具体研究内容，在研究视角上具有一定的新颖性。

第一章 核心概念界定及理论基础

本章基于已有的研究基础,对本文涉及到的核心概念进行界定,在高校教师发展理论、学习型组织理论的指导下,确立一流学科建设背景下高校教师发展研究的具体方向及主要内容,确定本文的研究视角,理清研究主线,为下文调查分析方案设计、影响因素与对策建议提供主要依据。

一、核心概念界定

(一) 一流学科建设

所谓“学科”,英文表述:“discipline”,“*a branch of knowledge, typically one studied in higher education.*”,属于知识分支。在大学没有出现在人们的视野,学科可以看作是独特的知识领域和学问分支,是有着紧凑结构和严密思维的逻辑知识体系。当社会上出现大学之后,学科成为一种知识管理的专门手段,目的是为了更有效的展开高等教育,对科学知识体系所展开的分类。每一门学科都有相对应的知识体系,高校和学科的持续互化和交融学科也逐步的形成了相应的组织建制。这种组织可以划分为两类,一是科研组织,指的是专门从事科学研究的组织单位,包括了研究中心、研究室以及研究所等等。二是对人才进行培养的单位^①。

“一流学科”在一般情况下首先以“一流”这一限定语进行阐述,通常情况下的理解就是最高层次或级别。根据上述“学科”的定义,可以对“一流学科”进行如下界定:基于发展实际,在学术影响力、科研成果、培养人才、学术团队等不同方面,能够在学科群体中一直保持领先的地位。同时,一流学科的发展也为社会发展做出了巨大贡献。

“一流学科建设”实际上就其字面意义来看,重点体现出了建设。我国在改革开放初期一直都是模仿前苏联的高校教育模式,现今这样的模式已然和经济社会的发展需求出现了不匹配之处,因此我国诸多学者也开始就学科结构的调整进行了一系列的理论研究,国内也进行了大量的实践改革。自我国提出“双一流”方案之后,引导不同类型高校间强化竞争合作,以此保障了学科的融合交流,尤其对我国的地方高校来说,提供了更为广阔的发展空间^②。“双一流”建设有两项核心的内容,一是一流大学;二是一流学科。高校学科建设包括了多方面的内容,比如说科研成果平台、学术梯队建设、学科带头人、学科发展层次。另外,也有部分学者提出学科建设包括七个方面的内容,分别是人才培养、科学研究、合作交流、社会服务、学科定位、文化传承与创新。

(二) 地方本科高校

就隶属关系视角可以划分高校为两类,一类是中央部委直属高校;另外一类是地方所

^① 欢喜隆司.学科的历史与本质[J].外国教育资料,1990(4):16-22.

^② 国务院.国务院关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案的通知[EB/OL].(2015-11-05)[2021-05-09].
http://www.gov.cn/zhengce/content/2015-11/05/content_10269.html.

属高校。地方所属高校管理权由政府掌握，其财政也有地方供应，其主要目标是向地域内的社会经济发展服务，对地方高素质人才进行培养。中央部委高校主要管辖部门是国家直属机构，在实力方面较为强劲。不管是在社会服务科研，还是教学方面引领师范作用都较为突出。

地方本科高校可以看作是具备本科大学层次的地方高校。高校转型发展研究中心在2014年颁布实施了《地方本科院校转型发展政策研究》。在此报告中指出，省、直辖市和自治区负责地方本科院校的管理。由地方承担其财政地方本科高校。组建的目的是为了服务地方，对地域内的人才进行培养。基于概念界定能够得出结论，地方本科高校有着极为明显的地域特点，不管是隶属关系，还是资金来源，或者是培养目标方面。本人认为这一定义界定的较为合理

同时。需要注意的是，大部分地方高校其财政都是由地方负责，但是也有些高校的财政并非由地方供养。基于经费投入差异性，又划分为公办本科和民办本科两类高校。而公办本科高校其财政由地方负责。民办本科院校都是由社会筹资或者是一些非国家财政适用的投资。本研究选取的研究对象为地方公办本科高校^①。

据教育部《2021年全国教育事业统计主要结果》显示，截至2021年9月，全国普通高等学校共有3012所，其中1270所本科院校中，除去中央部属高校117所，共有1153所属于地方本科院校，占本科院校的90.79%^②。地方高校已成为我国高等教育系统不可或缺的重要部分。

综合上述，本文中所研究的地方高校主要是隶属于地方政府，由地方财政供养、并由地方负责管理，以服务贡献地方经济社会发展，培养地方所需要的人才的非“双一流”普通本科高校。

（三）高校教师发展

就广义视角来看，高校教师就是全面发展的学术和专业人员、基于狭义视角，高校教师发展可以理解为高校教育工作者教学素养的提升。威廉博辉特指出，当前有很多高校将教师发展定位于教师指量和效果的提升方面。另外这一方面也应当包括多方面的因素，比如说教师作为组织成员、个人和教学者的发展。当前有更多的理论界人士认为，高校教育工作者发展应当是综合系统全面性的过程和活动，是一个复杂性的概念，紧密联系着实践。由此做出的解释，能够看出高校教师的发展更倾向于多讲话形式的提高。本研究参考美国国家教育联合会（NEA）提出的界定：“高校教师发展”即为满足高校教师多样化的实际发展需求，根据教学发展、专业发展、个人发展和组织发展四个维度设计各种服务及项目，全面提升教师的各项能力与水平^③。教学发展指得就是通过对教学条件进行优化，针对教

^① 翁细金.用国际语言，讲地方故事——对地方高校“地方性”发展战略的思考[J].温州师范学院学报(哲社版), 2002(1): 19-21.

^② 教育部.2021年全国教育事业统计主要结果[EB/OL]. (2022-03-04) [2022-03-19].<http://jyt.gxzf.gov.cn/zfxgk/fdzdgknr/xjfb/sjtj/t11359176.shtml>.

^③ National Education Association. Faculty Development in Higher Education :Enhancing a National Resource[M]. A booklet in

师展开必要的教学理论和技能培训，为其提供良好的教学资源 and 平台保障。教育工作者在实施教学活动中能够获取丰富的教学材料，进一步促进其教学能力的提升，保障学生学习质量和成绩的提升。专业发展指的就是通过参加学术会议、自主进修等方式对教育工作者的学科专长进行培养。而组织发展指的就是以制度建设、培训、管理、研讨会等方式对教师的组织环境进行优化，构建起促进学生学习、教师教学的良好组织氛围。而个人发展指的就是通过实施相应的个人发展规划、福利以及研讨会等方式，保障教师具备良好的社交能力，推动其职业生涯的快速发展。

实际上高校教师发展所包含的这四方面是互相影响/渗透和制约的。在发展的不同阶段，这四方面都紧密联系，深刻影响着高校教育工作者的发展。

首先是其他维度受教学维度的影响。基于其和专业维度的关系视角来看，教育工作者需要进一步提升自身的教学素养，对教学技能现代化教学仪器有熟练的把握和操作，才能够更好的将专业知识以有效的教学方法向学生教授，才能够更好高效的传递专业知识。并以教学相长来提升教学的专业知识。基于和个人维度关系视角来看，教学某种程度上也能够推动教师个人的发展。相关教学实践已经表明，教育工作者通过参与教学活动，能够使自身的职业满意度、人际交往能力、个人表达能力都获取发展。基于和组织维度关系视角来看，假如说教育工作者能够保障自身教学能力、技能的发展，关注教学发展，也能够引起高效更加关注教学，进而对教学组织环境进行打造。

其次是专业方面和其他方面的关系。实际上专业方面和其他方面有存在的较为密切的关系。就其和教学关系角度看，高校教育工作者应当对教学进行改善，知识素养的发展是其核心业务。高校教师教学职责就是引导学生掌握专业知识，但是也要求教师应当对这一学科知识有全面的把握，如此才能够选择合理的教学模式向学生传递。教育工作者需要深入的学习和掌握最前沿的学科知识，这是教学得以改善的前提基础。教学质量的优化，强调教育工作者能够对专业知识有效的把握。就其和个人关系来看，这以维度也会受到生活压力、个人教学特点的影响。教师想要获取专业的发展，不仅应当在教学中体现出良好的探究意识。同时也应当具备良好的身心素养，要求有良好的物质作为支撑。高校教育与工作者在具备了这些条件之后，才能够将更多的时间、精力投入到学术研究之中。基于和组织关系视角来看，高校教师始终在高校中生活，假如说能够为他们提供企业更为浓厚的学术氛围。并建立健全相应的制度和校园文化，如此才能够使教师更为主动积极参与到学术研究中学。

再次是个人方面和其他方面的关系。高校教师想要在学术工作中投入更为充沛的精力，需要健康的体魄作为支撑。同时也要求高校教师具备正确的工作态度，如此才能够实际组织教学活动中保持较高的工作态度和热情，才能够积极展开科研，掌握和创新知识。就其和教学方面的关系来看，虽然现今教学的发展使得以往的教学模式方法有了极大程度的改变，但是假如说发展项目只是给予改变课堂教学技巧有所关注，对于教师价值就是态度

方面的变化不关注,那么势必难以影响教师对于发展项目的影响和作用。这就要求教育工作者应当端正自身的教学态度,给予教学工作更多的情,才能够保障教学工作的责任感,才会积极的对教学技能进行学习,促进自身教学能力和水平的发展。基于组织维度受其影响视角来看,组织会受到个人态度极大的影响,假如说教师的个人生活满意度以及职业满意度都叫高,那么相应的也会提升组织的质量。

最后,其他维度受组织维度的影响。基于专业维度受其影响视角看,专业发展会受到组织维度的决定性影响。通常情况下,高校教育工作者的知识都较为渊博,同时学历背景也较高,可以进一步展开专业知识发展。但是这样的理论观点并没有考虑到高校教育工作的而始终是在学院、戏中生活。大学的不同单位都已经形成了规范化的政策和标准,同时这些政策标准直接影响校内教师具备怎样的学术生产力,所以说教师的专业发展也会受到高校内制度、环境、文化以及组织氛围的影响。

二、理论基础

(一) 高校教师发展理论

高校教师发展理论,源自于高校教师发展的实践与经验总结,由此提炼升华为抽象性的概念,这对于指导高校教师发展起到尤其重要的方法论意义^①。高校教师发展的理论框架基于科学理论设计获得,其中尤具代表性且影响力巨大的三种发展模式理论包括上世纪70年代伯格威斯特、盖夫和菲利普斯分别提出的大学教师发展理论。上述理论系统全面地阐述了高校教师发展的内涵、发展维度及各维度间的关联性且作详细说明,不断丰富与完善了高校教师发展的理论基础。

1. 伯格威斯特和菲利普斯的大学教师发展理论

关于大学教师发展的首个理论模型即源自于伯格威斯特和菲利普斯(William H. Bergquist & Steven R. Phillips, 1975)的《有效大学教师发展项目的组成部分》。该模型提炼总结了若干大学教师发展的论著观点,基于高等学校教师发展项目的调研成果,进行个案研究与项目经验的总结思考,由此设计获得的一个抽象理论模型。其理论假设包括三个层次,分别为高校教师发展态度、过程和结构,综合模型内的抽象概念即由此而来。伯格威斯特在研究中引入层次分析法,并强调,影响高校教师发展项目未能取得预期成效的重要原因之一,即过度偏重于教师发展的某个层面的变化^②。据此能够发现,大学教师发展的构成包含三部分:一是教学发展,指与教师教学高度关联的过程;二是组织发展,即大学组织结构;三是个人发展,即教师自身教学态度^③。

高等教育质量提高、创新进步,根本力量在于教师。仅仅是专注于教学发展,教师发展活动往往难以达成预期成效。其次,教师教学态度的重要性尤为突出,所谓教学态度,

^① 徐延宇. 高校教师发展实践策略研究[M]. 云南: 云南大学出版社, 2016.

^② Bergquist W. H. & S. R. Phillips. Components of an Effective Faculty Development[J]. The Journal of Higher Education, 1975(46):182-184.

^③ Phillips. S. R.. What is Faculty Development[J]. Association of Departments of English 049 Bulletin, 1976:11-17.

即教师在教学过程中彰显的职业道德、价值观等等主观态度。缺乏对教育事业的热忱，亦或是未能将自身首先定义为一名教师，他就不可能主动积极地在教学方法和技能提升方面投入更多精力，更不能反躬自省教学中的经验或不足，教育教学思维更是固步自封，教学水平多半停滞不前。换言之，教师的教学服务态度是决定大学教师发展活动项目成功与否的关键因素。再次，坚持积极的教学态度，教师才可以总结反思教学过程并有效把握发展机会，但假设受到学校规章制度等框框的限制，教师发展研究项目势必无法实现预期。据前所述，组织结构（结构）、教师教学发展（过程）和个人发展（态度）均对教师发展产生同等重要的作用。三者组合起来，彼此关联，不可或缺^①，由此构成第一个大学教师发展理论模型。

2. 盖夫的大学教师发展理论

盖夫（Jerry Gaff, 1975）在其论著《大学教师更新》中重新阐发和定义了教师发展的概念，据此建构获得大学教师发展的第二个理论模型。模型建构的核心概念即书名“教师更新”（faculty renewal），强调大学教师发展的目标在于扩展兴趣、胜任工作与提高能力，由此实现个人与教师专业的双重发展^②。“教师更新”的对象涵盖全部高校教职人员，至于该群体内部成员的职位、专业或教学经验差异，均不考虑在内。盖夫认为，大学教师发展维度涵盖三项要素，其中教学、个人和组织发展依次对应过程、态度和结构等维度。值得强调的是，该理论所强调的“教学发展”目标，可进一步描述为“学生学习的改进”，其侧重点在于科目和课程设计。

区别于既往研究，由于上世纪70年代美国“自由教育”危机的影响，盖夫在教师发展问题上获得新的思考，由此提出新的大学教师发展理论模型^③。其理论主张教师个人发展的内涵涵盖广泛，涉及到教师对教育教学的个人态度、价值观的演化，学校对教师情感体验的关怀等等。对于个人发展的内涵界定，盖夫引用了“affective development”一词。至于教学发展，他将之作为教师发展评估的侧重点，摒弃既往理论中将学术能力等同于教学水平的片面观点^④。盖夫同时强调，教师的个人发展并不独独受到学术水平、教学能力的影响，师生间的人际交往乃至组织环境的支持同样关键。良好学习氛围、教学效果的形成或取得，也在不同程度上受到外部政策法规和组织结构的影响^⑤。

上述两个大学教师发展理论模型提出时间相差有限，但其理论侧重点的阐发却是显而易见。其区别描述如下：盖夫的理论模型主张教学、个人和组织的发展能够彼此独立存在，极少受到其他两项发展进度的影响；伯格威斯特在其理论模型中则旗帜鲜明的强调了教师发展模型体系的统一性特征，基础唯独包括态度、过程与结构等构成部分有机统一、不可

^① William H. Bergquist and Steven R. Phillips, Components of an Effective Faculty Development Program[J]. The Journal of Higher Education Vol. 46, 1975 (2) : 183.

^② Gaff, J.C. Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Institutional and Organizational Development[M]. San Francisco Jossey-Bass, 1975: 14.

^③ Gaff, J.C. Making a Difference The Impacts of Faculty[J]. The Journal of Higher Education, 1973, 44 (8): 605.

^④ Yanikoski, R. A. Review of Toward Faculty Renewal[J]. The School Review, 1977, 85 (2): 602.

^⑤ Jerry G. Gaff. Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty, Institutional and Organizational Development San Francisco Jossey-Bass, 1975: 9.

分割。

3. 伯格斯威特和菲利普斯的大学教师发展修正理论

基于前述两个大学教师发展理论模型，伯格斯威特、菲利普斯（1977）又联名著有《大学教师发展手册》一书，对首个模型进行补充和修正^①。新的模型拓展和深化了前述的观点，同时汲取既往模型建构的优势，持续关注过程、态度和结构共三个理论维度。大学教师发展修正理论模型的提出，弥补了既往模型建构中教学发展、组织发展局限于过程、结构层次的缺陷。同时糅合大学教师发展的若干构成部分，该模型主张，教学发展不但与教学过程层次存在直接关联，更直接影响到态度和结构两个层次。

大学教师发展的各构成部分并不完全保持相互独立或彼此孤立存在的关系，重叠现象屡有发生。在借鉴社会变迁、组织理论的基础上，伯格斯威特对既往理论予以修正，在理论概念上提出新的思考，即无论大学教师发展的组成部分和维度间存在何种交叉或重叠^②。此观点的提出，肯定了外部社会环境对大学教师发展的客观影响，且主张二者间的关系愈发紧密。

以上高校教师发展的理论模型是对高校教师发展实践经验的总结，也是指导高校教师发展的方法论，为高校教师发展提供了理论框架，参照这一理论框架，本研究将从高校教师发展的教学发展、专业发展、个人发展、组织发展四个维度进行研究分析。

（二）学习型组织理论

“把人作为发展中心”是21世纪学习化社会的主题，随着学习化社会的到来，学习型组织理论也随之诞生。“学习化社会”的提出，最早见于1965年联合国教科文组织巴黎会议上保罗·朗格朗（Paul Lengrand）的《“终身教育”提案》，这一提案由此也称为终身学习的教育革命的开端。《美国2000教育战略》主张，21世纪的人应当是“学习型的人”^③，他们的特征表现为将学习视作为人的天性，“学习动机是每个人与生俱来的，源自于对美好前景的憧憬，这也是激发其终身学习的最重要驱动力”^④。

1. 学习型组织理论简况

“学习型组织”的设想提出，最早见于佛睿思特教授的《一种新型的公司设计》（1965年）。西方学者赫钦斯在版的《学习社会》（1968年）一书中进一步阐明了“学习型组织”的内涵和特征。1990年，彼得·圣吉博士，在所著《第五项修炼——学习型组织的艺术与实务》中首次将“学习型组织”理论化和系统化。此后，学习型组织理论在企业、教育领域都获得广泛应用，并收取理想效果。

现代企业能否取得持续发展，企业的整体能力发展与整体素质提升不可或缺，否则就

^① Bergquist W. H. & S. R. Philips. A Handbook for Faculty Development[C]. Washington. D. C: The Council of Independent Colleges, 1977: 3.

^② Bergquist W. H. & S. R. Philips. A Handbook for Faculty Development[C]. Washington. D. C: The Council of Independent Colleges, 1977: 11.

^③ 张声雄.学习型组织的创建[M].上海:上海科学普及出版社,2000:21-22.

^④ [美]BraWam J Barbara.创造一个学习型组织[M].夏银平,译.北京:清华大学出版社,2000:13-17.

无法取得更强的竞争力。圣吉主张：学习型组织的最重要特征即不断创新、不断进步，组织成员不断学习、合作学习，能力得到不断发展，孜孜以求专业素质的发展，学习思维也由此不断拓宽且更具前瞻性、创新性，为实现组织美好愿景而付诸努力。

基于此，圣吉将学习型组织的建构要点归纳为“五项修炼”模型，也被称作为“圣吉”模型^①。包括：首先，自我超越，这也是学习型组织建构的精神源泉。主要反映为突破能力极限的技巧掌握娴熟程度，厘清内心深处的真实愿望，在全身心投入和耐心锤炼基础上实现的自我突破。其次，改善心智模式。心智模式根植于人们的内心和认知，发端于既往关于客观事物的认识过程，又受到现实事物认识的影响。心智模式是左右个人世界观、价值观的重要因素。再次，建立共同愿景——指组织成员共同持有的意象和愿望。第四，团队学习。这是团体成员致力于能力发展并使之服务共同愿景实现的过程。组织内部倡导自由阐述意见或观点，开展头脑风暴，进行深度交流，集思广益并获得愈发深刻独到的见解。第五，系统思考。强调以系统论的观点解读组织的发展路径。由点及线再至面，纵观整体，洞察事物本质，从静动态分析中剖析解读各种因素彼此作用的机制，由此实现动态平衡。

学习型组织模型的提出，契合现代社会发展关于组织建设的客观要求，愈发众多的社会组织借鉴应用该模型并探寻与之相符的特征，将之作为组织建设的目标。知识经济时代，无论源于管理或发展的需求，组织无时无刻都不能丧失持续学习的能力，否则就难以实现整体实力的提升以及核心竞争力的巩固发展^②。

2. 大学与学习型组织的契合分析

福睿斯特（Forest）认为对于所有高等院校来说，均有必要引入学习型组织理论，原因在于此理论不仅能够有效解决高校发展过程中所出现的问题，同时还能够有效改善高校的管理水平。凭借深入剖析学习组织特征，能够反思大学组织的属性特征，最终得出大学组织高度契合学习型组织的理念。

（1）大学本质与学习型组织的契合

就大学本质而言，其核心问题是何为大学？此问题自大学形成之日起就争论不休，直到现在也未得出统一定论。大学可谓一类非常特殊的社会组织，与普通社会组织存在着显著区别，具体表现为其自身存在着一定的发展规律与逻辑，但大学究竟是怎样的组织，不同的学者持有不同的观点，比方说：我国宣勇提出，大学主要存在开放性、民主性、学术性、教育性等特征^③；也有学者从影响大学发展因素、人员构成、及组织模式等角度作为切入点进行深入剖析，最终总结出大学具有“产业属性、行政属性、及学术属性”等三大特征^④。大学组织之所以具有特殊性，原因在于赋予了“大学”此种规定，不但涵盖教

^① [美]彼得·圣吉.第五项修炼——学习型组织的艺术与实务[M].郭进隆,译.上海:上海三联书店,2001:244-245.

^② Forest J.F.Learning organization: higher education institute can work smarter too[J]. The Journal of New England Board of Higher Education,2002.17(3): 31-33.转引至徐延宇.高校教师发展-基于美国高等教育的经验[M].北京:教育科学出版社,2009:59.

^③ 宣勇.大学组织结构研究[M].北京:高等教育出版社,2005:64.

^④ 季诚钧.大学组织属性与结构研究[D].上海:华东师范大学,2004:51.

育级别、内部结构、基本功能等内容，同时还涵盖了大学精神^①。大学最本质的特征主要有两点：即教育性与学术性。学习型组织也需经由不间断的知识学习来实现发展的目的。进而从此角度而言，两者具有相同的理念。

（2）大学职能与学习型组织契合

大学职能与社会发展存在着非常密切的关系，从人才培养，到科学研究，最后到社会服务，均和社会发展相一致。大学能够为社会发展注入强劲动力。

人才培养可谓大学的基本职能，旨在向社会输送大量的高素质人才。就大学组织中的主体“人”而言，要采取人本管理，给予个体足够的重视，采取以人为本的方式进行管理。尽可能发挥组织成员的积极性，实现“自主管理”，使得成员可以一边工作，一边学习，最终实现组织目标。就社会服务和科研等两方面而言，大学和学习型组织同样具有一定的契合地方。具体表现为大学在科研方面不受学科界限的制约，讲究通力合作，此和学习型组织的无边界行为相一致。其能够充分发挥大学在科研方面的功能，从而能够更好的解决其中所存在的问题。对所有大学组织成员而言，相互之间的合作与交流，一起探索，是实现科研创新、提供先进技术服务最有效的途径。而学习型组织同样也非常重视团队学习与各成员之间的协作，凭借成员之间的协作，系统分析问题，最终实现既定目标。

（3）大学定位与学习型组织契合

不同类型的大学，其职能侧重点存在一定的差异，此即为大学的定位。合理且科学的大学定位，不仅是确保大学顺利发展，实现既定目标的核心，同时也是激发大学在成员中发展的重要动力，更是大学不间断创新发展的重要保障。而学习型组织也不例外，着重建立共同的愿景，实现目标的途径和组织存在的理由^②。综上，大学和学习型组织的定位也存在一定契合的地方。

3.学习型组织视角下的高校教师发展

就现代高校而言，其和传统高校的不同之处在于创新知识，所以要求高校教师应和社会发展保持相应的适应能力，需将高校组织建设成“学习型组织”^③。

因为高校为一个独特的学习型组织，所以要想建立这一特殊的学习型组织，离不开所有高校教师的积极参与，原因在于高校教师具有学习型组织成员的以下特点：一、自我超越。即个体不断突破自身极限，实现自我目标的过程；二、变更心智模式。即要求个体在新时代下突破思维、行为、及管理等方面的桎梏，从全新的视角、层次等进行观察与思考，最后妥善解决问题。三、构建共同愿景。即要求所有组织成员朝着同一目标努力，凭借共同的愿景，不懈奋斗；此外，还应积极培养成员的奉献与投入精神，使员工凭借积极参与，对组织生成归属感，为实现共同目标而贡献自己的力量。四、团队学习。即要求学习的基本单位是团体而非个人，此为一个合作性的学习过程，强调整体的配合。五、系统思考。即要求每位组织成员要学会将其所在组织与周围环境乃至整个世界作为一个系统加以思

^① 李桂荣.大学组织变革之经济理性[M].北京：中国社会科学出版社，2007：21.

^② 俞文钊，吕晓俊.学习型组织导论[M].大连：东北财经大学出版社，2008：58.

^③ 祁帆.论高校教师的终身教育[J].陕西师范大学学报，2006（7）：12-15..

考^①。

再者，高校自身可视为一个十分庞大的学习型组织机构，是培养社会紧缺人才的高等学府。而要想推动高校的发展，首先需推动高校中的所有教师的发展，此即为整体和部分的辩证关系。作为组织中的每位成员，均有责任为推动此庞大学习型组织的发展而贡献自身力量。在高校中，不仅汇集了对已知与未知的知识探索，及科技的创新，同时高校自身也在持续实现知识的创新和发展，这对高校教师提出了一定要求，即应不断加强自身学习和发展，紧跟高校发展步伐。就当下高校教师而言，主要肩负以下职能：创新知识、学术科研、及社会服务等，要想实现以上职能，教师务必要持续学习，提升自身专业素质，完善自身知识结构，秉承现代教育理念，方可为推动高校发展贡献自己的力量。

2. 高校是学习型组织，高校教师群体要发展，才能推动高校的发展。

大学为一个非常庞大且复杂的学习型组织机构，其中，只依靠教师个人发展，显然无法有效推动整个大学的发展。所以，要想推动大学的发展，务必要借助所有大学教师的力量，只有这样，方可有效推动学校的发展。换言之，若整个大学教师群体得不到有效发展，则大学组织的发展也必然不太理想。

一方面，大学自身为一个学习型组织，教师均为学识渊博，具备独立思考能力的个体。而要想推动大学的发展，只依靠教师个人的力量显然不太现实，需借助教师群体的力量。所以，要想切实推动大学的发展，需借助教师的群体发展方可实现。此为，大学的发展也正向推动着教师群体的发展。随着大学的向好发展，可以预见的是其内部所有成员均会产生积极向上的激励，此种作用力和反作用力的关系，在一定程度上推动了教师个体的发展，最终推动整个教师群体的发展。综上，作为学习型组织，要想推动大学的发展，先决条件是要推动大学教师的群体发展，只有这样，才能实现既定发展目标。另一方面，对于任何高校而言，其教育水平的高低主要取决于高校教师群体的综合素质水平，而非个人实力。

3. 高校是学习型组织，在组织环境中创造学习氛围，推动组织发展

学习型组织是一个凭借学习创造自我、实现未来目标的组织，学习并非为了学习而学习。换言之，一个组织若只专注于学习，而缺乏创造性，则必然不属于学习型组织，而仅仅为一个形而上学的组织。学习型组织强调将学习转化为创造力。若只学习知识，而没有付诸于实践，则所学知识没有丝毫价值，这并非真正的学习型组织。真正的学习型组织，主要凭借培养浓郁的学习氛围所组建的一种持续发展的、有效的组织，具备不间断学习的能力。

对高校来说，要想切实推动自身与教师的发展，需要通过教师整体的学习。凭借学习，掌握新技能与新知识，以此来推动学校的发展。具体指的是凭借学习，来实现更高质量的教学、服务、与科研等工作。比方说，教师参加教育技术知识等方面的培训，拥有了教革创新的能力。而需要指出的是学习的最终价值，彰显在提升教学水平，推动人才培养等方面。要想实现以上目标，关键在于推动组织发展，构建创新与发展的组织制度及氛围，最

^① Lin H.A study of learning organization and faculty development in higher education[D].University of Idaho,2004:26-28.

终构建一种推动教师持续学习的机制。比方说，对教师改善教学的行动进行奖励，制定鼓励性措施，以提升教师教改的积极性，奖励取得成就的教师，对需要帮助的教师予以一定的支持。这要求做到以下两点：一、需切实保障教师改善工作的客观条件；二、需高校采取一定的措施，来提升教师改善教学、积极创新工作的意愿。

第二章 一流学科建设与地方本科高校教师发展的关系审视

教师是高等教育人才培养的主体,为了更好地开展一流学科建设的教育工作,加强地方高校师资队伍建设势在必行,通过师资力量的提升为一流学科建设提供人才智力支持。因此,一流学科建设实施与高校教师发展有着相辅相成的关系,两者之间既可协同发展,亦能相互推进。

一、地方本科高校的特征

在《中华人民共和国高等教育法》中具体指出:“省、自治区、直辖市人民政府统筹协调本行政区域内的高等教育事业,管理主要为地方培养人才和国务院授权管理的高等学校。”^①潘懋元教授在研究中表示,地方大学最重要的职能是为地方发展提供指导和服务,例如设置地方社会经济发展需要的课程和专业;地方大学的管理权在地方政府也是地方高校的显著特征,主要依靠地方的财政支持办学。随着社会主义市场经济的发展,地方本科高校呈现出跨地区办学、合作和服务的现象,但地方本科高校服务地方社会发展的基本原则不会改变。

从以上定义中不难看出,地方本科高校具有以下几个特点:一是管理权在地方政府,二是依托区域资源,三是适应地方发展需要。

二、高校教师与地方本科高校一流学科建设的内在逻辑

基于“一流学科建设”的背景之下,地方本科高校应顺势而为,把握高校教师发展与一流学科建设之间的关系,使高校教师发展符合一流学科建设的要求,教师反过来推动一流学科建设。

(一) 地方高校参与一流学科建设需要一流的师资队伍做支撑

要想产出一流的教学科研成果,必须形成一流的师资队伍,从而更好地推进一流学科和一流高校建设。2015年10月,国务院印发的《统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案》将“建设一流师资队伍”置于建设任务首位,要加快培养和引进学科领军人物和创新团队,聚集世界优秀人才”,并强调“遵循教师成长发展规律,以中青年教师和创新团队为重点,优化中青年教师成长发展、脱颖而出的制度环境,培育跨学科、跨领域的创新团队,增强人才队伍可持续发展能力”。此外,教育部、财政部、国家发展改革委联合印发的《统筹推进世界一流大学和一流学科建设实施办法(暂行)》提出“双一流”建设高校应该“拥有一批活跃在国际学术前沿的一流专家、学科领军人物和创新团队;教师结构合理,中青年教师成长环境良好,可持续发展后劲足”。

(二) 一流学科建设为地方高校教师的跨越式发展提供了可能

过去的高校重点建设一直存在着身份固化、竞争缺失等问题,成为很难解决的“顽石”,

^① 中华人民共和国主席令第7号.中华人民共和国高等教育法[EB/OL].教育部门户网站,2021年5月6日.

而一流学科建设的实施则为上述问题的解决提供了可能性。改革开放以后的“211工程”“985工程”等举措给一批高校贴上“强校”“名校”等层级标签。而地方高校时常遭遇“等级”的束缚，这极大影响了地方高校教师积极性和能动性的发挥。另一方面，一流学科建设提倡各类高校错位发展，并鼓励地方高校借助区位优势凸显各自的办学特色，不同领域的教师都有机会实现跨越式发展。

（三）一流学科建设和高校教师发展统一于深化高等教育改革事业

我国现阶段处于全面深化高等教育综合改革的关键时期，地方高校要参与一流学科建设必须拥有一流教师，推进一流学科建设和高校教师发展之间有着紧密的内在联系，二者涵盖了“体”“面”“点”三个要素。具体来说，“体”是指一流的高校群体。一流高校充分激发广大地方高校争创一流、办出特色的动力。“面”是指一流的学科结构。一流学科建设坚持以学科为基础，打造更多的学科高峰。“点”是指一流的人才效应。地方高校通过发挥学科带头人和学术骨干的榜样示范作用，吸引和集聚国内外高层次人才，构建结构合理、特色鲜明的创新团队。

三、地方本科高校一流学科建设对高校教师发展的“应然”要求

（一）一流学科建设的任务

根据《国务院关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案的通知》（国发〔2015〕64号）和《教育部 财政部 国家发展改革委关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设实施办法（暂行）的通知》（教研〔2017〕2号）精神，广西政府结合广西实际，于2017年6月29日印发了《广西壮族自治区人民政府关于印发统筹推进一流大学和一流学科建设实施方案的通知》（桂政发〔2017〕27号）（以下简称“《实施方案》”），对广西的“双一流”建设做出了明确部署^①。广西高校“双一流”建设每五年为一个建设周期，建设一批具有广西特色、国内同类一流、国际知名的高校和学科。《实施方案》中指出建设的具体任务有：

1. 提高人才培养能力。但凡是能称作“一流”的大学或学科，必须具备一流人才的培养能力。大学的根本任务是培育人才——也是当前“双一流”建设的主要内容、基础任务，人才培养是大学功能历史性、逻辑性的起点，是地方高校学科建设提升的真正核心。把对学生的培养纳入一流大学、一流学科建设的规划当中。因此，一流学科建设要通过学科前沿研究，把学科成果转化为教育资源，加快培育出一批高质量的创新型人才。

2. 提升科学研究水平。地方本科高校开展一流学科建设的重要目的是追求科学研究上的卓越，推进高校科学研究的发展和一流学术水平的达成。高校的科研能力和学术水平直接关系到师资队伍质量的发展，凸显了大学对社会的贡献程度。尽管大学已迈出知识象牙塔之外，但高校学术研究的开展是为了给社会提供服务，开展横向课题；高校重视科研工

^① 广西壮族自治区人民政府. 广西壮族自治区人民政府关于印发统筹推进一流大学和一流学科建设实施方案的通知 [EB/OL]. (2017-06-26) [2021-05-19]. <http://www.gxzf.gov.cn/zwgk/zfwj/zzqzmzfwj/20170705-619763.shtml>.

作恰是对历史的延续，遵循了高校发展的内在逻辑和学科发展的内在规律。找准学术重点突破领域，围绕产业核心关键技术，产出具有重大影响的标志性成果。

3.加强师资队伍和高水平科研团队建设。一流学科队伍是学科可持续发展的依托力量，是建设一流大学一流学科的基本力量。坚持以教师作为提升核心竞争力的首要任务，加大力度进行质量提升，才能助推一流学科的培育与发展。着力培养和引进以两院院士、教育部长江学者等国家级高端人才。建设高素质教师队伍，培养一批活跃在国际国内学术前沿的一流专家。鼓励一流学科教师到海外研修访学。

4.推进教育教学与科研国内国际交流合作，提高学科国际化水平。地方本科高校积极与境外高水平院校合作，积极面向海外开展人才培养与引进。大力推进学科的国际交流与合作，鼓励教师、学生参加国际学术会议。完善中青年骨干教师赴国外高水平大学访学、进修的相关制度政策，提高具有海外学习培训经历教师的比例及保障。

以上一流学科建设的任务无一不是有高校教师来推动，高校教师是一流学科建设的主体，高校教师的能力和水平关系着一流学科建设的进程。

（二）地方本科高校一流学科建设对高校教师发展的要求

根据广西壮族自治区教育厅《关于印发广西一流学科建设实施办法（试行）的通知》中一流学科建设任务的具体指标及软科反映学科竞争力的关键指标，结合高校教师发展的维度划分，一流学科建设对高校教师发展的要求如下：

1.教学发展

（1）人才培养

在广西一流学科建设的指标当中，关于人才培养的要求，包括所指导学生发表高水平论文（SCI、SSCI、EI、国内核心期刊收录），学生发明专利数，所指导学生国内外竞赛获奖情况、在学期间参加本领域重要国际学术会议并做学术报告情况，硕士毕业生攻读博士比例，研究生学位论文抽检优良率，科研育人成效、学生就业指导力等具体指标。给本科生上课的正教授人数，也是一流学科关于培养拔尖创新人才的指标。人才培养是一流学科建设建设的核心内容，能否培养出一流人才是检验学科建设水平的重要标志。教书育人——教师在指导学生时，要注重培养学生的科研意识，把学生吸收进自己的课题项目中，提升他们的学术研究能力和专业水平，运用到实践中去，培养出各领域的精英和领军人才；培养学生主动发现问题，并动手解决问题的能力；引导学生进一步升学深造，本科攻读硕士、硕士攻读博士。

（2）教学能力

政策文件提出教师要加强高层次教学成果奖的获得、精品课程的设计、特色专业及一流本科专业的教学、教材的编写、学科竞赛奖励的获得、教学类论文的撰写发表等。要开展一流的教学，需要教师具备较高的教育教学水平，拥有坚实的教育学科知识，包括教育学、心理学、管理学等在内的教学必备知识；掌握先进的教学方法和技术；将科研应用于

实际教学，善于把科研成果转化为教材建设成果，把科研内容转化为教学内容，丰富教学材料，给学生带来最具有前沿性的研究知识，把研究法渗透为教学方法，把科研和教学结合起来。

2. 专业发展

(1) 专业理论知识水平

在一流学科建设的要点当中，对教师的学历水平、海外进修情况提出了希望，在学科队伍的人员结构当中提出关注专任教师获博士学位的比例，3个月及以上出国（境）访学（研修）加强师资国际化。一流学科建设要求教师具备系统全面的理论知识，而且知识的更新速度要快，具有感知潮流热点的敏锐性，时刻紧跟学术前沿的步伐，要具备较强的自我学习、自我发展的能力。

(2) 科研能力

政策文件提出，要求教师产出标志性的科研成果，包括主持或参与高层次科研项目等；获取高水平科研成果（教师以第一作者/通讯作者在国内外顶尖期刊上发表论文）；出版著作；授权发明专利；获得高水平成果奖励——主要是指国家自然科学奖、教育部科学研究优秀成果奖（人文社科）、自治区科学技术奖以及其他重大奖项和成果等；主持或参与横向课题、向有关部门上交决策咨询报告，在政府、学会、学术期刊在重要学术组织担任重要职务等。一流学科建设需要高校教师自身具备广博的科学文化知识、极高的科学素养和勇于创新的精神，开拓进取，攻破科研难关，不断进步；要求教师在进行科学研究时，保证社会服务，关于广西区域发展需求，关注横向课题，为地方经济和社会发展作出突出的贡献，为有关部门提供决策咨询，通过学术兼职使科研能力得到更程度的应用，同时不断提升专业能力。

(3) 学术交流

这部分包括学术会议的参与和科研团队建设。政策文件指出，“教师参加本领域重要国际学术会议并作报告”是一流学科建设中师资队伍国际水平的一项代表性指标。一流学科要关注学科队伍的结构，包括专任教师人数、专任教师获博士学位的比例、45周岁以下专任教师占比、高层次人才等等。一流学科教师要求打造一流师资队伍，科研团队人员结构要合理，优化教师年龄、职称、学历、学缘结构。一流学科教师需要一批活跃在学术前沿的一流专家、学科领军人物，引培贯通，打造培育和引进相互贯通、协调发展的高端人才链。加强后备力量培养，推进师资队伍的国际ization。

3. 个人发展

一流学科建设要求教师要有健康的体魄和充沛的工作精力。教师既要完成教学工作，又要进行科学研究，还有不少行政上的事务，这需要大量的时间与精力，健康的身体才能负荷较大的工作量。工作和生活中都会有不少压力，要求教师具备心理调适的能力，兼顾工作和生活的压力，科学探索是一项艰苦的工作，要求教师正确看待现实，具有乐观、稳定的情绪。一流学科建设要求教师建立良好的人际关系，善于合作，良性竞争。一流学科

建设要求教师把一流学科建设的目标结合自身实际，融入自己的职业生涯发展规划中，促进教师职业发展。

4.组织发展

(1) 管理制度

一流学科建设要求加强学术组织建设，健全学术管理体系和组织架构，完善与一流学科建设相关的制度配套，使教师在薪资、职称评定、晋升、分配制度上都有合理公正的待遇。完善教师岗位分类管理、绩效评价与薪酬分配制度，激发教师创新活力。学校要为教师发展机构提供制度保障、资金支持和政策支持。一流学科建设需要给教师足够的学术权力及参与决策的话语权。

(2) 组织环境和氛围

一流学科建设要求建立追求卓越的教师发展氛围。学院管理人员要关心教师、尊重教师和帮助教师。正确看待人才，扬长避短，促进百花齐放。提高教师工资待遇，改善住房条件，要为教师教学科研工作提供必要的办公条件和科研条件。要尊重学术自由，给予教师充分的学术自主权，为教师创造鼓励创新、包容失败的学术环境。

第三章 一流学科建设背景下地方本科高校教师发展的现状调查与分析

通过对地方本科高校教师发展概念及内涵的分析，地方本科高校教师发展的理解也趋于深入和清晰。基于理论分析，运用问卷调查法，进一步了解一流学科建设背景下地方本科高校教师发展的现状。本研究主要针对地方高校教师发展的现状和导致这一现状的影响因素展开调查。通过合理的调查设计，客观的数据分析，透视一流学科建设背景下地方本科高校教师发展中现存的问题，究其背后的影响因素所在，并尝试探究行之有效的解决路径。

一、调查设计与实施

（一）调查目的

本研究以入选广西“一流学科建设”名单的学科教师为研究对象，通过调查研究，客观真实地了解与掌握广西地方本科高校一流学科教师发展的现状，发现现实状况与一流学科教师对教师发展要求之间的差距，通过其影响因素进行归因分析，为探究促进一流学科教师发展提供参考依据。

（二）确定调查对象

基于问卷调研目的，本研究以广西地方本科高校一流学科中的骨干教师为调查对象。本研究受到了自治区教育厅的高度关注，为调查问卷的发放提供了大力支持，从广西 4508 名一流学科骨干教师中随机选取 1500 名教师开展调查。

（三）调查问卷的设计与发放

1. 问卷设计的步骤

通过大量阅读与高校教师发展相关的文献，在借鉴前人相关研究的基础上，再结合一流学科建设的特点，根据研究目的，构建了问卷的基本框架，形成问卷初稿。

征询权威专家的意见，其中包括自治区教育厅科研管理部门人员，各高校科研、人事、规划部门的人员，各高校一流学科资深教授等等。根据专家给出的中肯建议对预调查问卷进行修改。最终形成正式问卷——《关于广西一流学科项目建设中的教师发展调查问卷》（见附录一）。

2. 问卷的内容组成

本调查问卷包括基本情况、高校教师发展现状、一流学科建设带来的影响及高校教师对一流学科建设项目建设的满意度四部分的内容，具体分布如下：

第一部分是个人基本情况，包括所属的单位及一流学科、最高学历毕业的学校（或单位）、性别、年龄、来本校工作时长、学历、是否有海外学习工作的经历、职称、行政职务等 12 个题目，这主要为之后的差异分析、相关因素分析提供支持。

第二部分是高校教师发展的现状调查，包括 27 道非量表题 及 7 道量表题，其中“教

学发展”维度4道题、“专业发展”维度7道题、“个人发展”维度4道题、“组织发展”维度2道题。这部分是地方本科高校教师发展现状调查的核心内容，为了解地方本科高校一流学科教师发展的现状提供事实依据。“教师在工作生活中感受到的压力情况”为量表题，采用五点记分法为其赋分，即：“非常有压力”记为5分，“比较同意”记为4分，“一般”记为3分，“比较不同意”记为2分，“完全不同意”记为1分。

第三部分是教师对一流学科建设带给他的影响的评价，20题均为量表题，其中“教学发展”维度3道题、“专业发展”维度8道题、“个人发展”维度2道题、“组织发展”维度4道题，另外还包括“教师对一流学科建设的了解”1道题和“对学科建设的期望”2道题。这部分旨在对地方本科高校教师发展的可能影响因素进行调查，为论文最后提出提升策略提供依据。在此部分，采用五点记分法为其赋分，即：“非常同意”记为5分，“比较同意”记为4分，“一般”记为3分，“比较不同意”记为2分，“完全不同意”记为1分。具体如表1-1所示：

表 1-1 问卷维度与题项关系对应表

| 维度 | 指标 | 问卷第二部分对应题项 | 问卷第二部分对应题项 |
|------|-------------------------|-------------------------------|---------------------|
| 教学发展 | 人才培养、教学能力、教学条件 | 13.14.15.16.17.18.19.20.21.22 | 2.3.4 |
| 专业发展 | 专业理论知识水平、科研能力、科研条件、学术交流 | 23.24.25.26.27.28.29.30.31.32 | 5.6.7.8.9.10.11.12. |
| 个人发展 | 身心健康状况、人际交往情况、职业情况 | 32.34.35.36.40 | 13.14 |
| 组织发展 | 管理制度、组织环境和氛围 | 37.38.39 | 15.16.17.20 |

3. 问卷的发放和回收

本次问卷调查使用“腾讯问卷”制作问卷并生成问卷链接，通过手机短信向调查对象发送问卷链接的方式来收集问卷，收回问卷1437份，根据统计学原理和研究实际的需要，剔除91份无效问卷，最终获得有效问卷1351份，有效问卷率为94%。样本涵盖了广西每一个一流学科，无结构性的偏差，抽样较均衡，样本具有一定代表性。

4. 资料统计

本次调查结果主要利用SPSS22.0和Excel2012进行统计分析，对数据进行归纳、整理和分析，从中找出规律，实现从“量”到“质”的转变。其中SPSS22.0主要用来进行数据的整体描述、差异检验、相关分析和回归分析，最后利用Excel2012制作图表。

（四）问卷的信效度检验

1. 信度检验

首先，对回收的1351份问卷进行信度检验，即以克朗巴哈 α 系数作为问卷可靠性的参考。学界认为克朗巴赫系数大于0.9说明量表信度非常高；系数介于0.7-0.9之间表明

量表信度较好；系数在 0.7 以下则表明量表信度不佳，需修订。利用 SPSS22.0 进行检验，结果如表 1-2 所示。

表 1-2 信度分析

| 量表 | Cronbach 的 Alpha | 项目个数 |
|------------|------------------|------|
| 压力量表 | 0.787 | 7 |
| 一流学科建设影响量表 | 0.969 | 20 |

通过内部一致性检验高校教师发展的压力量表、教师对一流学科建设带给他的影响的评价量表的 α 系数分别为 0.787、0.969，都超过了 0.7，说明问卷的量表信度较好。

2. 效度检验

效度即有效性，它指问卷测量事物的准确程度，即测量结果的正确性或可靠性。效度越高问卷调查的结果越真实，测量结果的推论越适当、越有意义。当前学界主要采用 KMO 和 Bartlett 球形检测进行问卷量表的效度分析。理论而言，KMO 值越趋近 1，则说明变量之间的关联性越强。利用 SPSS22.0 进行检验，结果如下表所示。

表 1-3 KMO 和 Bartlett 检验

| KMO 与 Bartlett 检定 | | 压力量表 | 教师对一流学科建设带给他的影响的评价量表 |
|-----------------------------|-------|----------|----------------------|
| Kaiser-Meyer-Olkin 测量取样适当性。 | 大约 卡方 | 0.836 | 0.970 |
| | | 2375.669 | 26604.835 |
| Bartlett 的球形检定 | df | 21 | 190 |
| | 显著性 | 0.000 | 0 |

见表 1-3 可知，压力量表的 KMO 取样適切性量数的值为 0.836，教师对一流学科建设带给他的影响的评价量表的 KMO 取样適切性量数的值为 0.970，说明各个变量存在较强的相关性，Bartlett 的球形检验的 sig 值为 0.00，小于 0.05。因此，可以认为问卷测量指标能够较为准确地反应调查对象情况。

此外，在内容效度方面，笔者首先通过对已有相关研究的整理、分析得出了本问卷的维度，其次基于此维度进行问卷具体指标的编制，再次请本专业领域的专家就问卷的各个维度题项的具体设置进行合理性分析，接着通过整合专家的意见和建议，对问卷进行了修改，最后在得到专家的审核后开展了问卷调查。为此，本问卷具有良好的内容效度。

二、一流学科建设背景下地方本科高校教师发展调查结果分析

（一）调查对象基本情况分析

将回收的问卷进行整理，剔除无效问卷。借助 Excel、SPSS22.0 等统计工具对剩余的有效问卷进行编码整理统计，得出以下的基本结果，具体而言：

调查对象共计 1351 人。其中女教师 509 人，占比 37.68%，男教师 842 人，占比 62.32%。学历问博士的教师 1051 人，占比 77.79%，硕士研究生学历的 249 人，占比 18.43%，本科及以下学历的 51 人，占比 3.78%，说明一流学科教师中大多为高学历人才。在职称方面，

人数最多的是正高级，有 608，占比 45.00%；其次是副高级，有 433 人，占比 32.05；最少的是初级，只有 3 人，占比 0.22%，表明一流学科教师中，近一半的教师已拥有比较高的学术地位。在承担行政职务方面，有 421 人承担了行政职务，占比 31.16%；930 人没有承担，占比 68.84%。在应聘情况方面，录用、接受各类毕业生的最多，有 464 人，占比 34.34%；其次是人才引进（骨干教师），有 461 人，占比 34.12%，说明为了支持一流学科建设，各高校在人才引进方面做出了努力。在聘用方式方面，最多的事业编制，有 1141 人，占比 84.46%；其次是高层次人才专项编制，有 103 人，占比 7.62%。（详情见表 2-1-1）

表 2-1-1 调查对象基本情况表

| 题目 | 频数 | 百分比 (%) | 题目 | 频数 | 百分比 (%) | | |
|------|--------|---------|------|------------|---------------------|------|------|
| 性别 | 男 | 842 | 62.3 | 最高学历 | 普通高校 | 341 | 25.2 |
| | 女 | 509 | 37.7 | | 双一流高校 | 854 | 63.2 |
| 年龄 | 35岁以下 | 266 | 19.7 | 毕业学校或单位 | 中科院系统 | 82 | 6.1 |
| | 36-40岁 | 304 | 22.5 | | 境外高校 | 74 | 5.5 |
| | 41-45岁 | 297 | 22.0 | 5年及以下 | 436 | 32.3 | |
| | 46-50岁 | 235 | 17.4 | 来本校工作时长 | 6-15年 | 461 | 34.1 |
| | 51岁以上 | 249 | 18.4 | | 16-25年 | 320 | 23.7 |
| 最高学历 | 博士 | 1052 | 77.8 | 26年及以上 | 134 | 9.9 | |
| | 硕士 | 248 | 18.4 | 录用、接受各类毕业生 | 464 | 34.3 | |
| | 本科及以下 | 51 | 3.8 | 博士后 | 32 | 2.4 | |
| | 正高级 | 608 | 45.0 | 人才引进（骨干教师） | 461 | 34.1 | |
| 职称 | 副高级 | 433 | 32.1 | 应聘情况 | 人才引进（学科带头人或学科方向带头人） | 89 | 6.6 |
| | 中级及以下 | 310 | 22.9 | | 留校任教 | 206 | 15.3 |
| | | | | | 其他 | 99 | 7.33 |

如表 2-1-2 所示，从教师在海外学习工作经历方面上来看，样本中最多的“没有境外学习/工作经历”的教师，有 786 人，占 58.2%；其次是“有一年以上境外访学/工作经历”的教师，有 268 人，占比 19.8%；有小部分的教师“在境外获得博士学位”及“在境外开展博士后工作”。由此可知，即便是一流学科建设中的骨干教师，其海外经历也是偏少的。

从教师在入职时获得除工资外待遇方面上来看，获得最多的是“科研启动经费”，有 790 人，占比 58.5%；其次是“安家补贴费等”，有 785 人，占比 58.1%；只有 41 名教师获得科研助理等辅助人员的帮助，占比 3.0%；在“其他”选项中，绝大部分教师填写“无”，说明有近 22.1% 的教师入职时除了工资外待遇外，并无其他福利。联系教师最高学历可知，绝大部分博士在入职时单位会提供一定的“科研启动经费”及“安家补贴费等”，以期吸收更多的学科人才。

表 2-1-2 调查对象海外经历及入职待遇基本情况表

| 题目 | 频数 | 百分比 (%) | 题目 | 频数 | 百分比 (%) |
|--------------------|-----|---------|----------------------|-----|---------|
| 在境外获得博士学位 | 72 | 5.3% | 行政或学术职务 | 83 | 6.1% |
| 在境外开展博士后工作 | 75 | 5.6% | 科研启动经费 | 790 | 58.5% |
| 海外学习工作经历 | | | 提供科研仪器设备、实验用房等科研工作资源 | 279 | 20.7% |
| 有一年以上境外访学/工作经历 | 268 | 19.8% | 入职时除工资外待遇 | | |
| 有 3-12 个月境外访学/工作经历 | 140 | 10.4% | 科研助理等辅助人员 | 41 | 3.0% |
| 有 3 个月以内境外访学/工作经历 | 88 | 6.5% | 研究生招生指标 | 151 | 11.2% |
| 没有境外学习/工作经历 | 786 | 58.2% | 安家补贴费等 | 785 | 58.1% |
| | | | 其他 | 298 | 22.1% |

(二) 高校教师发展各维度现状分析

本文对地方本科高校教师发展的现状调查分为教学发展、专业发展、个人发展以及组织发展四个维度，具体的调查结果分析如下。

1. 教学发展的情况

本研究在此维度共设置了 13 道题，包括人才培养、教学能力 2 个方面的 10 题非量表题和 3 题量表题内容。

(1) 人才培养

在人才培养工作方面，如表 2-2-1 所示，各位骨干教师在 2021 年教授对象以本科生为主，有 1266 人，占比 93.8%；其次是硕士研究生，有 776 人，占比 57.5%，说明大部分的骨干教师都有深入课堂，开展大学最基本的职能。

表 2-2-1 教师在 2021 年的授课对象

| 授课对象 | N | 百分比 |
|--------|------|-------|
| 本科生 | 1266 | 93.7% |
| 硕士研究生 | 776 | 57.4% |
| 博士研究生 | 207 | 15.3% |
| 成教/职教师 | 63 | 4.7% |
| 以上都不是 | 48 | 3.6% |

对于自身课程任务，48.63%的教师觉得一般重，还有 31.68%的教师觉得教学工作量较重，数据显示，近一半的老师在教学上感到疲惫，详见下图。当教师在教学上出现力不从心的状况时，可能会产生一系列连锁反应。

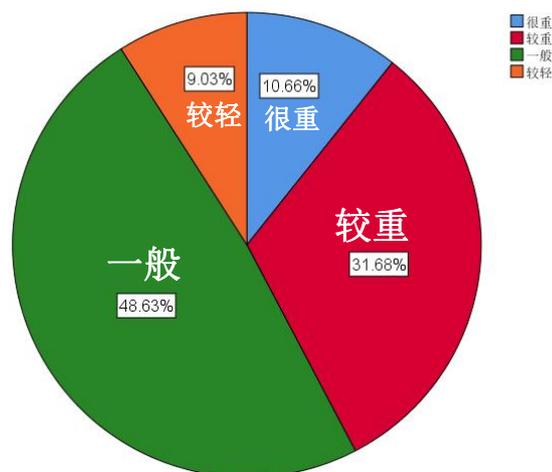


图 2-1 教师对 2021 年教学工作量的评价

从表 2-2-2 可知，在学生的升学深造方面，教师指导研究生攻读博士学位人数比例，最多的是 10%以下，有 579 人，10%至 50%以上的占比为 27.84%；教师指导博士研究生中自己培养硕士生所占比例，最多的是 10%以下，有 200 人。10%至 80%以上的占比为 9.03%。数据显示，除去没有指导研究生资历的部分教师，我们发现大部分教师并没有深度地引导自己的学生继续走科研的路。双一流的文件里提出，一流学科要注重本学科人才培养的走向，留在学术界的高水平人才越多，该学科就会越繁荣。

表 2-2-2 教师引导学生升学深造的情况

| 题目 | 次数 | 百分比 | |
|---------------------|---------|-------|-------|
| 指导研究生攻读博士学位人数比例 | 10%以下 | 579 | 42.86 |
| | 10%-20% | 151 | 11.18 |
| | 20-30% | 96 | 7.11 |
| | 30-50% | 71 | 5.26 |
| | 50%以上 | 58 | 4.29 |
| 不指导研究生 | 396 | 29.31 | |
| 指导博士研究生中自己培养硕士生所占比例 | 10%以下 | 200 | 14.80 |
| | 10-40% | 52 | 3.85 |
| | 40-60% | 34 | 2.52 |
| | 60-80% | 7 | 0.52 |
| | 80%以上 | 29 | 2.15 |
| 不指导博士研究生 | 1029 | 76.17 | |

“教师吸收学生参与教师课题”方面，从图 2-2 可以看出，选择最多的是“4 人及以上”，有 535 人，占比 39.60%；其次是“1-2 人”，有 304 人，占比 15.69%。只有 22.21% 的教师没有吸收学生参与自己的项目，说明教师们都有意识地培养学生进行科学研究的能力。吸收学生参与到自己的课题当中，一方面可以培养学生的科研能力，“学有所得”；另一方面，学生可以帮助教师分担些工作量，甚至于偶然的观点闪现可能会给教师带来科研上的灵感和突破。

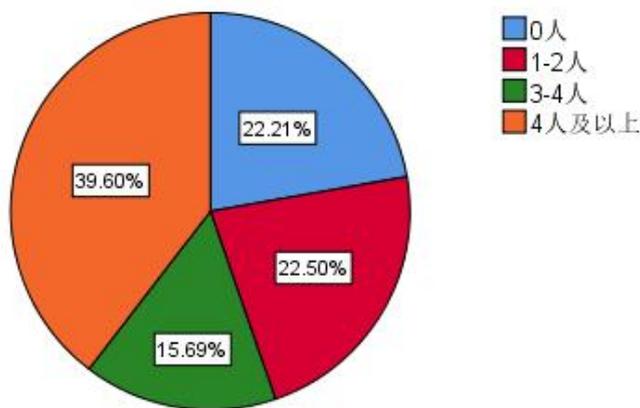


图 2-2 本科生参与教师科研项目人数情况

(2) 教学能力

在教学能力方面，根据表 2-2-3 可知，对于科教结合，大部分教师会尽量结合，将学科前沿知识、研究成果融入教学，占比 48.33%；在教育教学技能培训方面，最多是每学期进行 2-3 次，占比 44.63%；教学研究方面，最多的是发表 1-2 篇论，有 515 人，占比 38.10%。同时，主持省部级教研课题的人最多，有 518 人，占比 38.3%，说明大部分教师在教学研究上颇具成果。

表 2-2-3 教师教学能力情况

| 题目 | 次数 | 百分比 |
|-----------------------|-------------|-----------|
| 将学科前沿知识、研究成果与教学相结合的情况 | 密切结合 | 637 47.15 |
| | 尽量结合 | 653 48.33 |
| | 很少结合 | 38 2.81 |
| | 基本没有 | 23 1.70 |
| 学院组织开展教师教学技能培训的频率 | 几乎每个月都进行 | 218 16.14 |
| | 每学期进行 2-3 次 | 603 44.63 |
| | 每年 1-2 次 | 427 31.61 |
| 教学研究论文 | 几乎不开展这项活动 | 103 7.62 |
| | 0 篇 | 312 23.10 |
| | 1-2 篇 | 515 38.10 |
| | 3-4 篇 | 245 18.10 |
| 教改课题项目 | 5 篇及以上 | 279 20.70 |
| | 主持国家级 | 183 13.5 |
| | 主持省部级 | 518 38.3 |
| | 参与国家级 | 180 13.3 |
| | 参与省部级 | 496 36.7 |
| 无 | 400 29.6 | |

(3) 教师对一流学科建设带给其教学发展的影响的评价

关于“教师对一流学科建设带给其教学发展的影响的评价”设置了 3 道量表题：“一

流学科建设使我的教学发展意识增强，对教学工作更加重视”“一流学科建设使我获得较充足的教学资源，给教学发展提供了有力的支持”“一流学科建设下的教师技能培训对提升我的教学技能的帮助很大”。由表 2-2-4 可知，“一流学科建设使我的教学发展意识增强，对教学工作更加重视”“一流学科建设使我获得较充足的教学资源，给教学发展提供了有力的支持”“一流学科建设下的教师技能培训对提升我的教学技能的帮助很大”的得分均值分别为 3.97、3.75、3.17，得分越高则说明一流学科建设带给教师教学发展的影响越好。而这 3 题的均值都在 3 分以上，说明教师认可一流学科建设给他们在教学发展上带来了正向的影响，但其均值低于 4 分，其影响还有上升空间，特别是在教师技能培训上，还有不少教师认为培训的帮助不大、效果不佳，有待进一步提高。

表 2-2-4 教师对一流学科建设带给其教学发展的影响的评价情况

| 题目 | 平均值 | 标准差 |
|-------------------------------------|------|-------|
| 2. 一流学科建设使我的教学发展意识增强，对教学工作更加重视 | 3.97 | 0.902 |
| 3. 一流学科建设使我获得较充足的教学资源，给教学发展提供了有力的支持 | 3.75 | 1.018 |
| 4. 一流学科建设下的教师技能培训对提升我的教学技能的帮助很大 | 3.71 | 1.018 |

2. 专业发展的情况

本研究在此维度共设置了 18 道题，包括境外进修/访学/研学、科研能力、科研条件以及学术交流 4 个方面的内容的 10 题和 8 到量表题。

(1) 境外进修/访学/研学

从下图可知，在境外进修/访学/研学方面，只有 137 名教师表示自己在近三年中“具有境外进修/访学/研学三个月以上经历”，占比 10.14%。说明在首轮一流学科建设周期里，鼓励教师进修学习并不是各一流学科关注的重点。

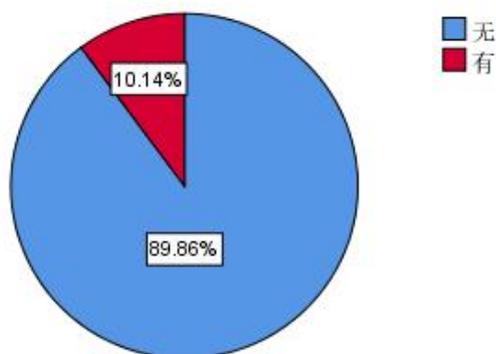


图 2-3 教师有无境外进修/访学/研学（可累计）三个月以上经历的情况

(2) 科研能力

在论文发表方面，在中文核心、sci 等期刊上以第一或通讯作者公开发表学术论文，38.3%的教师发表 1—3 篇，发表 7 篇至 10 篇以上的教师占比为 66.3%；其中 50.6%的教师发表的 1—3 篇属于学校认定的高水平论文。在社会服务方面，大部分教师没有横向课题，

占比 62.1%，28.9%的教师有 1-2 项。在科研项目上，没有主持过国家级或省部级科研项目的教师几乎都有一半，没有参与过的更是达 2/3。详见表 2-2-5。

表 2-2-5 教师的科研成果情况

| 题目 | N | 观察值百分比 | |
|-----------------|---------|--------|--------|
| 第一或通讯作者公开发表学术论文 | 0 篇 | 183 | 13.50% |
| | 1—3 篇 | 518 | 38.30% |
| | 4—6 篇 | 180 | 13.30% |
| | 7—9 篇 | 496 | 36.70% |
| | 10 篇及以上 | 400 | 29.60% |
| 高水平论文 | 0 篇 | 415 | 30.70% |
| | 1—3 篇 | 683 | 50.60% |
| | 4—6 篇 | 148 | 11.00% |
| | 7—9 篇 | 47 | 3.50% |
| | 10 篇及以上 | 58 | 4.30% |
| 横向课题数为 | 0 项 | 839 | 62.1 |
| | 1-2 项 | 391 | 28.9 |
| | 3-4 项 | 86 | 6.4 |
| | 5-6 项 | 16 | 1.2 |
| | 7 项及以上 | 19 | 1.4 |

| 项目情况 | 次数 | 百分比 | 累积百分比 | |
|---------|----|-----|-------|-------|
| 主持国家级项目 | 0 | 727 | 53.81 | 53.81 |
| | 1 | 453 | 33.53 | 87.34 |
| | 2 | 147 | 10.88 | 98.22 |
| 主持省部级项目 | 0 | 517 | 38.27 | 38.27 |
| | 1 | 518 | 38.34 | 76.61 |
| | 2 | 252 | 18.65 | 95.26 |
| 参加国家级项目 | 0 | 907 | 67.14 | 67.14 |
| | 1 | 278 | 20.58 | 87.71 |
| | 2 | 115 | 8.51 | 96.23 |
| 参与省部级项目 | 0 | 997 | 73.80 | 73.80 |
| | 1 | 192 | 14.21 | 88.01 |
| | 2 | 117 | 8.66 | 96.67 |

科研获奖方面，由表 2-2-6 可知，没有获得省部级或者国家级奖项的教师分别占比 79.94%及 98.45%。综上可知，在发表学术论文方面，一流学科教师取得了丰硕的成果，但由于课题申报和科研奖项获得的难度较大，使我区一流学科教师在课题申报和科研奖项上成果较少。

表 2-2-6 教师学术研究成果（作品）获奖情况

| 获奖情况 | | 次数 | 百分比 |
|-------|-----|------|-------|
| 国家级奖项 | 无 | 1330 | 98.45 |
| | 一等奖 | 10 | 0.74 |
| | 二等奖 | 8 | 0.59 |
| | 三等奖 | 3 | 0.22 |
| | 无 | 1080 | 79.94 |
| 省部级奖项 | 一等奖 | 90 | 6.66 |
| | 二等奖 | 91 | 6.74 |
| | 三等奖 | 86 | 6.37 |
| | 四等奖 | 4 | 0.30 |

（3）科研培训

在提供科研培训方面，有 468 名教师表示所在学院每学期会进行 2-3 次，占比 34.64%。每年 1-2 次科研培训占 39.75%，整体上看培训的频率偏少一些。

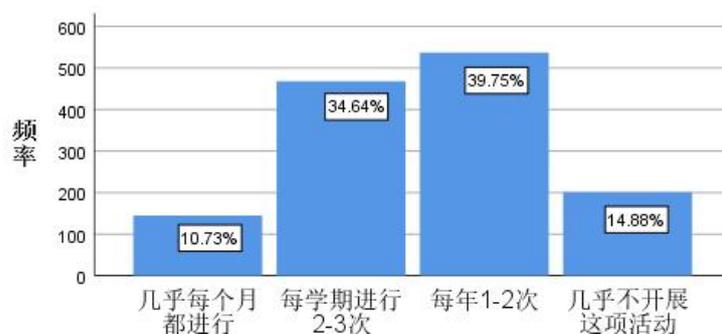


图 2-4 学院给教师提供科研培训的情况

（4）学术交流

学术会议方面，689 名教师表示近三年参与国内学术会议 1-3 次，占比 51.0%，只有 8.4% 的教师没有参加国内学术会议；国际学术会议有近一半的教师没有参加，占比 48.5%；参加 1-3 次的有 634 人，占比 46.9%。调查显示绝大部分一流学科教师都积极地参与各种学术会议，但国际交流方面有待加强。

表 2-2-7 教师参加国内国际学术会议的情况

| 会议情况 | | N | 观察值百分比 |
|------|---------|-----|--------|
| 国内会议 | 0 次 | 113 | 8.4% |
| | 1—3 次 | 689 | 51.0% |
| | 4—6 次 | 348 | 25.8% |
| | 7—9 次 | 93 | 6.9% |
| | 10 次及以上 | 108 | 8.0% |
| 国际会议 | 0 次 | 655 | 48.5% |
| | 1—3 次 | 634 | 46.9% |
| | 4—6 次 | 41 | 3.0% |
| | 7—9 次 | 8 | .6% |
| | 10 次及以上 | 13 | 1.0% |

(5) 教师对一流学科建设带给其专业发展的影响的评价

关于“教师对一流学科建设带给其专业发展的影响的评价”设置了8道量表题：“一流学科建设给我提供了充足的科研经费”“通过一流学科建设，学校配备的科研仪器设备等硬件资源充足”“近三年我已完成或计划近期开展访学、进修/提升学历”“一流学科建设使我追求卓越，密切关注学科前沿动态”“一流学科建设推动我在科研活动中更加强调服务广西区域发展需求”“一流学科建设推动我增加学术产出”“一流学科建设推动我更加重视学术成果的质量和影响力”“一流学科建设推动教师组建科研团队开展有组织的科研”。由表2-2-8可知，以上题项的得分均值分别为3.45、3.73、3.32、3.90、3.93、3.83、4.00、3.88，得分越高则说明一流学科建设带给教师专业发展的影响越好。而这8题的均值都在3分以上，说明教师认可一流学科建设给他们在专业发展上带来了正向的影响。“一流学科建设推动我更加重视学术成果的质量和影响力”的得分均值为4.00，“一流学科建设推动我在科研活动中更加强调服务广西区域发展需求”的均值为3.93，“一流学科建设使我追求卓越，密切关注学科前沿动态”的均值为3.90，说明一流学科建设使教师在从事学术工作过程中提高了对自己的要求、关注区域发展。与之相比，教师对一流学科建设带来的经费、资源就没有那么满意了，体现在这两项的均值为3.45、3.73。尤其是在教师的访学、进修上，3.32的均值表明，一流学科建设周期以来，似乎并不强调教师的进修提升，因此大部分教师也就没有把此计划纳入自己的发展规划中。

表2-2-8 教师对一流学科建设带给其专业发展的影响的评价情况

| 题目 | 平均值 | 标准差 |
|--|------|-------|
| 5. 一流学科建设给我提供了充足的科研经费，给我的科学研究给予了有力的支持。 | 3.45 | 1.161 |
| 6. 通过一流学科建设，学校配备的科研仪器设备等硬件资源充足。 | 3.73 | 1.046 |
| 7. 近三年我已完成或计划近期开展访学、进修/提升学历。 | 3.32 | 1.170 |
| 8. 一流学科建设使我追求卓越，密切关注学科前沿动态。 | 3.90 | 0.942 |
| 9. 一流学科建设推动我在科研活动中更加强调服务广西区域发展需求。 | 3.93 | 0.920 |
| 10. 一流学科建设推动我增加学术产出。 | 3.83 | 0.962 |
| 11. 一流学科建设推动我更加重视学术成果的质量和影响力。 | 4.00 | 0.894 |
| 12. 一流学科建设推动教师组建科研团队开展有组织的科研。 | 3.88 | 0.952 |

3. 个人发展的情况

本研究在此维度共设置了7道题，包括身心健康状况、人际交往情况以及职业情况3个方面内容的5道题和2道量表题。

(1) 身心健康状况

调查对象的身体状况方面，大部分教师表示身体状况较为良好，占比63.88%，但仍有36.12%的教师表示身体状况欠佳，需要引起我们的关注。

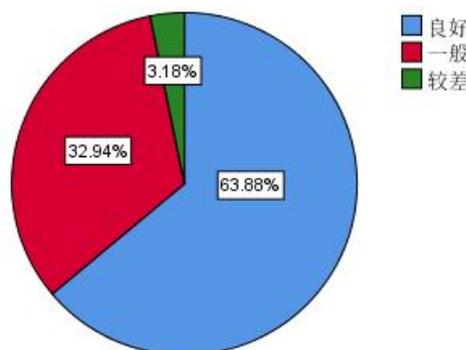


图 2-5 教师身体健康状况

在心理（压力）方面，压力整体得分为 3.27 分，压力水平超过了平均分 3 分，整体压力较大。其中科研任务压力最大，得分达到了 4.01 分。几个要素的压力值由大到小依次为：科研任务>教学任务>平衡事业和家庭的关系>职称晋升>经济收入>承担行政或其他事务。“人际关系”的压力得分为 2.55<3，说明教师在单位的人际关系趋于良好。调查发现，教师在科研、教学、职称晋升、经济收入等方面都或多或少都存在压力，适当的压力可以转化成动力，但压力化解不当可能会影响教师个人发展。

表 2-2-9 教师感受到的压力的情况

| 维度 | 最小值 | 最大值 | 平均数 | 标准偏差 |
|------------|-----|-----|------|-------|
| 总体压力 | 1 | 5 | 3.27 | 0.807 |
| 科研任务 | 1 | 5 | 4.01 | 0.921 |
| 教学任务 | 1 | 5 | 3.40 | 1.055 |
| 职称晋升 | 1 | 5 | 3.30 | 1.596 |
| 人际关系 | 1 | 5 | 2.55 | 1.178 |
| 经济收入 | 1 | 5 | 3.28 | 1.190 |
| 承担行政或其他事务 | 1 | 5 | 3.03 | 1.260 |
| 平衡事业和家庭的关系 | 1 | 5 | 3.31 | 1.221 |

（2）人际交往情况

根据表 2-2-10 统计结果，在竞争与合作方面，大部分教师表示学院同事的关系是合作大于竞争，占比 55.10%。有 36.4% 的教师认为学院同事之间的关系是各自独立，除了部分教师是出于学科性质的特点倾向于独立研究外，还有部分教师在人际交往中不倾向于合作。教师的科研合作者大部分是本校人员，占比 70.5%，表明对外的交流合作较为欠缺。

表 2-2-10 教师的交流合作情况

| 同事关系 | 次数 | 百分比 |
|--------|-----|--------|
| 竞争大于合作 | 114 | 8.40 |
| 合作大于竞争 | 745 | 55.10 |
| 各自独立 | 492 | 36.40 |
| 科研合作者 | N | 观察值百分比 |
| 本校 | 952 | 70.5% |
| 区内其他高校 | 272 | 20.1% |
| 区内企业 | 180 | 13.3% |

| | | |
|---------------------|-----|-------|
| 区外高校和科研院所（我的毕业单位） | 270 | 20.0% |
| 区外高校和科研院所（我的访学研修单位） | 80 | 5.9% |
| 区外高校和科研院所（其他） | 343 | 25.4% |
| 区外企业 | 50 | 3.7% |
| 境外高校和科研机构 | 120 | 8.9% |
| 我独自工作，没有主要的科研合作者 | 94 | 7.0% |
| 其他 | 7 | .5% |

（3）职业情况

在职业生涯发展阶段方面，有 517 名教师认为自己处于相对稳定阶段，占比 38.27%，28.2% 的教师处于初获认可阶段。调查数据表明，有一半以上的教师处于职业发展的上升或稳定期，未来的一流学科建设后劲十足。

表 2-2-11 教师所处的职业生涯发展阶段

| 发展阶段 | 次数 | 百分比 |
|-----------------------------------|-----|-------|
| 适应生存阶段：走上讲台不足 3 年，正在熟悉适应教学，积累经验阶段 | 179 | 13.25 |
| 初获认可阶段：已能独立从事教学科研工作并逐渐获得认可阶段 | 381 | 28.20 |
| 相对稳定阶段：教学经验比较丰富，科研成果颇丰，专业能力稳中有升 | 517 | 38.27 |
| 高峰转折阶段：维持已获的成就与学术地位，成为其他教师的指导者 | 185 | 13.69 |
| 隐退淡出阶段：专业工作减少，减少权利与责任，适应退休后的生活 | 89 | 6.59 |

（4）教师对一流学科建设带给其个人发展的影响的评价

关于“教师对一流学科建设带给其个人发展的影响的评价”设置了 2 道量表题：“对标一流学科建设计划，我给自己制定了清晰的个人职业生涯规划”“一流学科建设下学校给予我的薪酬包括各种福利等体现了我的价值，使我干劲十足”。由表 2-2-12 可知，以上题项的得分均值分别为 3.78、3.31，得分越高则说明一流学科建设带给教师个人发展的影响越好。而这 2 题的均值都在 3 分以上，说明教师认可一流学科建设给他们在个人发展上带来了正向的影响，但其均值低于 4 分，其影响还有上升空间，特别是在薪酬包括各种福利上，还有不少教师认为当前的薪酬等各项福利并不能体现其价值、增强其工作动力，有待进一步提高。

表 2-2-12 教师对一流学科建设带给其个人发展的影响的评价情况

| 题目 | 平均值 | 标准差 |
|---|------|-------|
| 13. 对标一流学科建设计划，我给自己制定了清晰的个人职业生涯规划。 | 3.78 | 0.934 |
| 14. 一流学科建设下学校给予我的薪酬包括各种福利等体现了我的价值，使我干劲十足。 | 3.31 | 1.168 |

4. 组织发展的情况

本研究在此维度共设置了 7 道题，包括二级学院办学自主权、参与决策的话语权以及学术权力的行使 3 个方面内容的 3 道题和 4 道量表题。

(1) 二级学院办学自主权

在二级学院办学自主权方面，大部分教师认为本学院对一些事务具有一定的自主权，但在薪酬制度、对本院教师考核评价制度、学科建设/学术评价/学术发展的审议权、学术成果评价等方面的评定权等事务的选择占比偏少，说明有相当部分学院的自主权存在不足，甚至有 96 名教师认为自己所在的学院缺乏办学自主权，值得关注。

表 2-2-13 学院拥有的办学自主权情况

| 办学自主权 | N | 观察值百分比 |
|-----------------------------|-----|--------|
| 学院有权对学科建设的重点和方向进行规划并组织实施 | 920 | 68.10% |
| 学院有权管理、配置各类一流学科建设资源 | 858 | 63.51% |
| 学院可以根据实际情况有针对性的引进人才 | 953 | 70.54% |
| 学院可自行制定更合理的薪酬制度 | 345 | 25.54% |
| 学院有制定或调整本院教师考核评价制度的权力 | 578 | 42.78% |
| 学院拥有学科建设、学术评价、学术发展中的审议权 | 561 | 41.52% |
| 学院有学术成果评价等方面的评定权 | 401 | 29.68% |
| 学院可自主进行课程与教学管理，决定传授知识的内容与过程 | 631 | 46.71% |
| 缺乏办学自主权 | 96 | 7.11% |

(2) 参与决策的话语权

在参与决策的话语权方面，近一半的教师认为自己拥有关于一流学科建设的激励制度、教师引进的话语权，但依然有 33.01% 的教师认为他们没有参与决策，说明学院在一流学科建设相关事务中，向教师征求意见方面比较薄弱。

表 2-2-14 教师对一流学科建设重要事务的参与情况

| 决策话语权 | N | 观察值百分比 |
|-------|-----|--------|
| 经费分配 | 427 | 31.61% |
| 激励制度 | 619 | 45.82% |
| 研究生分配 | 378 | 27.98% |
| 教师引进 | 574 | 42.49% |
| 无 | 446 | 33.01% |
| 其他 | 45 | 3.33% |

(3) 学术权力的行使

在学术权力的行使方面，80%左右的教师表示自己可以自己决定学术研究方向，自己决定参加各种学术活动。但仍有超过半数的教师在“组建自己的团队”“能够获得较好的经费支持”“参与学校学院学术政策制定”“在成果署名中得到公正对待”等方面存在学术权力缺失，存在缺失的原因及是否会影响教师发展方面都是我们值得关注的关键所在。

表 2-2-15 教师拥有学术权力的情况

| 学术权力行使 | N | 观察值百分比 |
|--------------|------|--------|
| 参加各种学术活动的选择权 | 1079 | 79.87% |
| 组建自己的团队 | 627 | 46.41% |
| 自己决定学术研究方向 | 1131 | 83.72% |
| 能够获得较好的经费支持 | 427 | 31.61% |
| 参与学校学院学术政策制定 | 287 | 21.24% |
| 在成果署名中得到公正对待 | 619 | 45.82% |
| 其他 | 34 | 2.5% |

(4) 教师对一流学科建设带给其组织发展的影响的评价

关于“教师对一流学科建设带给其组织发展的影响的评价”设置了4道量表题：“目前学校（学院）一流学科建设相关的制度配套到位，对教师的评优、晋升和分配制度科学客观公正”“一流学科建设下我所在学科的带头人能很好地起到带动学科教师学术发展的作用”“一流学科建设下我所在的学科学术氛围浓厚，学术生态良好”“一流学科建设下本学科已形成稳定、有特色、有前景的学科方向”。由表2-2-16可知，以上题项的得分均值分别为3.47、3.67、3.73、3.90，得分越高则说明一流学科建设带给教师组织发展的影响越好。而这4题的均值都在3分以上，说明教师认可一流学科建设给他们在组织发展上带来了正向的影响，尤其是“一流学科建设下本学科已形成稳定、有特色、有前景的学科方向”的均值为3.90，说明教师们比较认可一流学科建设的成效，认为自己所在的学科处在比较良好的发展态势。但制度配套方面教师觉得还不够到位，并不能很好的保障教师的发展，体现在其平均值为3.47，有待进一步提高。

表 2-2-16 教师对一流学科建设带给其教学发展的影响的评价情况

| 题目 | 平均值 | 标准差 |
|---|------|-------|
| 15. 目前学校（学院）一流学科建设相关的制度配套到位，对教师的评优、晋升和分配制度科学客观公正。 | 3.47 | 1.083 |
| 16. 一流学科建设下我所在学科的带头人能很好地起到带动学科教师学术发展的作用。 | 3.67 | 1.051 |
| 17. 一流学科建设下我所在的学科学术氛围浓厚，学术生态良好。 | 3.73 | 1.006 |
| 20. 一流学科建设下本学科已形成稳定、有特色、有前景的学科方向。 | 3.90 | 0.914 |

5. 调查小结

根据以上对高校教师发展现状的描述统计我们可以了解到，教师在教学发展方面人才培养和教学能力的提升都取得了一定的成果，专业发展方面在论文、课题、著作等科研成果上收获颇丰，个人发展方面身体状况良好、人际关系融洽，组织发展方面拥有参与决策的话语权，自由行使学术权力，二级学院拥有较多的办学自主权，组织条件较好。但其中也存在不少问题——教学工作量过重，影响教师的身心健康，教师过早进入职业倦怠，引

导自己的学生升学深造的比例较低，主持或参与国家级教研教改课题的教师偏少，境外进修/访学/研学偏少，部分教师在做研究时缺少服务地方区域发展需求的意识，科研获奖较少。教师在工作生活中有比较大的压力，压力来源于科研任务、教学任务、职称晋升、经济收入、承担行政或其他事务、平衡事业和家庭的关系，其中科研任务压力最大。在一流学科建设的事务中，学院或多或少没有使更多的教师参与进来，发表自己的意见

（三）人口统计学变量上的差异分析

由于本研究的因变量为定序变量，统计学研究表明，定序变量可以通过赋值上升至定距变量，参与推断统计。笔者在研读大量文献，参考大量教师发展指标体系、一流学科建设指标体系等相关材料，初步拟定高校教师发展的指标权重，并由几位教师发展、一流学科领域的专家学者对指标权重进行评定修正，形成最终权重，对教师发展中教学发展、专业发展、个人发展、组织发展 4 个维度进行赋值加权，求出每个样本在 4 个维度的得分，由此便可知教师发展的水平情况，定序变量转化为定距变量，可进行推断统计。

1. 性别上的差异分析

采用 Kruskal-Wallis 检验，发现：（1）教师的教学发展、组织发展、个人发展对应的 p 值均大于显著性水平 0.05，因此，教学发展、组织发展、个人发展在性别上不存在差异性。

（2）专业发展对应的 $p=0.043<0.05$ ，说明专业发展在性别方面存在显著差异，男女教师在专业发展上存在较大的差异，男教师的专业发展水平高于女教师。根据以往的研究可知，女教师出于社会文化及家庭事务的牵绊，致使其不能像男教师一样把更多的精力放到职业发展、科学研究中。

表 3-1 不同性别与高校教师发展的差异分布

| | 性别 | N | 平均等级 | P |
|------|----|-----|--------|-------|
| 教学发展 | 女 | 509 | 662.21 | 0.304 |
| | 男 | 842 | 684.34 | |
| 专业发展 | 女 | 509 | 648.38 | 0.043 |
| | 男 | 842 | 692.70 | |
| 组织发展 | 女 | 509 | 667.62 | 0.535 |
| | 男 | 842 | 681.07 | |
| 个人发展 | 女 | 509 | 656.01 | 0.139 |
| | 男 | 842 | 688.09 | |

2. 学历上的差异分析

采用 Kruskal-Wallis 检验，发现：（1）教学发展、组织发展、个人发展对应的 p 值均大于显著性水平 0.05，因此，教学发展、组织发展、个人发展在学历方面不存在显著差异性。（2）专业发展对应的 p 值小于显著性水平 0.05，故专业发展与学历方面存在显著性差异。说明不同的学历层次对专业发展有较大的影响，学历越高，专业发展越好。学历层次代表着教师所积累的文化资本，学历层次越高、积累的就越多，对于科学研究就更得心应手一些。

表 3-2 不同学历与高校教师发展的差异分布

| 最高学历 | | N | 平均等级 | P |
|------|-------|------|--------|-------|
| 教学发展 | 博士 | 1051 | 676.21 | 0.307 |
| | 硕士 | 249 | 693.54 | |
| | 本科及其他 | 51 | 580.43 | |
| 专业发展 | 博士 | 1051 | 687.48 | 0.024 |
| | 硕士 | 249 | 657.76 | |
| | 本科 | 51 | 519.32 | |
| 组织发展 | 博士 | 1051 | 681.92 | 0.210 |
| | 硕士 | 249 | 673.51 | |
| | 本科 | 51 | 570.59 | |
| 个人发展 | 博士 | 1051 | 688.09 | 0.057 |
| | 硕士 | 249 | 650.43 | |
| | 本科 | 51 | 555.35 | |

3. 职称上的差异分析

采用 Kruskal-Wallis 检验,发现:(1) 教学发展对应的 $p=0.203>0.05$, 说明教学发展在职称上不存在显著性差异。(2) 专业发展、组织发展、个人发展对应的 p 值均小于显著性水平 0.05, 所以, 专业发展、组织发展、个人发展与职称方面, 存在显著性差异。表明不同的职称级别对专业发展、组织发展、个人发展的影响较大。

表 3-3 不同职称与高校教师发展的差异分布

| 职称 | | N | 平均等级 | P |
|------|-----|-----|--------|-------|
| 教学发展 | 未定级 | 36 | 788.93 | 0.203 |
| | 初级 | 3 | 739.17 | |
| | 中级 | 271 | 645.75 | |
| | 副高级 | 433 | 666.09 | |
| | 正高级 | 608 | 689.55 | |
| 专业发展 | 未定级 | 36 | 773.03 | 0.017 |
| | 初级 | 3 | 853.00 | |
| | 中级 | 271 | 632.65 | |
| | 副高级 | 433 | 649.93 | |
| | 正高级 | 608 | 707.27 | |
| 组织发展 | 未定级 | 36 | 818.50 | 0.005 |
| | 初级 | 3 | 869.00 | |
| | 中级 | 271 | 628.43 | |
| | 副高级 | 433 | 651.27 | |
| | 正高级 | 608 | 705.43 | |
| 个人发展 | 未定级 | 36 | 803.24 | 0.000 |
| | 初级 | 3 | 869.00 | |
| | 中级 | 271 | 614.57 | |
| | 副高级 | 433 | 638.56 | |
| | 正高级 | 608 | 721.56 | |

4. 毕业院校或单位

采用 Kruskal-Wallis 检验, 发现教学发展、专业发展、组织发展、个人发展对应的 p 值均大于显著性水平 0.05, 故 4 个维度在毕业院校或单位方面不存在差异性。

表 3-4 不同毕业院校或单位与高校教师发展的差异分布

| 毕业院校或单位 | | N | 平均等级 | P |
|---------|-------|-----|--------|-------|
| 教学发展 | 普通高校 | 341 | 708.04 | 0.281 |
| | 双一流高校 | 854 | 667.83 | |
| | 中科院系统 | 82 | 668.28 | |
| | 境外高校 | 74 | 631.18 | |
| 专业发展 | 普通高校 | 341 | 676.76 | 0.388 |
| | 双一流高校 | 854 | 675.58 | |
| | 中科院系统 | 82 | 728.39 | |
| | 境外高校 | 74 | 619.26 | |
| 组织发展 | 普通高校 | 341 | 683.74 | 0.210 |
| | 双一流高校 | 854 | 673.99 | |
| | 中科院系统 | 82 | 731.24 | |
| | 境外高校 | 74 | 602.32 | |
| 个人发展 | 普通高校 | 341 | 687.74 | 0.551 |
| | 双一流高校 | 854 | 673.30 | |
| | 中科院系统 | 82 | 702.49 | |
| | 境外高校 | 74 | 623.67 | |

5. 行政任职

采用 Kruskal-Wallis 检验, 发现教学发展、专业发展、组织发展、个人发展对应的 $p=0.000<0.05$, 说明教学发展、专业发展、组织发展、个人发展在行政任职方面存在显著性差异。表明是否担任行政职务对教学发展、专业发展、组织发展、个人发展的影响较大。

表 3-5 有无行政职务与高校教师发展的差异分布

| 担任行政职务 | | N | 平均等级 | P |
|--------|---|-----|--------|-------|
| 教学发展 | 是 | 421 | 752.84 | 0.000 |
| | 否 | 930 | 641.21 | |
| 专业发展 | 是 | 421 | 771.65 | 0.000 |
| | 否 | 930 | 632.70 | |
| 组织发展 | 是 | 421 | 760.87 | 0.000 |
| | 否 | 930 | 637.58 | |
| 个人发展 | 是 | 421 | 779.98 | 0.000 |
| | 否 | 930 | 628.93 | |

6. 应聘方式

采用 Kruskal-Wallis 检验, 发现教学发展、专业发展、组织发展、个人发展对应的 p 值均小于显著性水平 0.05, 故教学发展、专业发展、组织发展、个人发展在应聘方式方面存在显著性差异。表明不同的应聘方式对教师发展存在显著影响。

表 3-6 不同应聘方式与高校教师发展的差异分布

| 应聘方式 | | N | 平均等级 | P |
|----------|---------------------|-----|--------|-------|
| 教学 发展 | 录用、接受各类毕业生 | 464 | 641.39 | 0.016 |
| | 博士后 | 32 | 800.66 | |
| | 人才引进（骨干教师） | 461 | 690.97 | |
| | 人才引进（学科带头人或学科方向带头人） | 89 | 681.58 | |
| | 留校任教 | 206 | 727.01 | |
| 专业 发展 | 其他 | 99 | 617.06 | 0.003 |
| | 录用、接受各类毕业生 | 464 | 641.81 | |
| | 博士后 | 32 | 849.09 | |
| | 人才引进（骨干教师） | 461 | 688.23 | |
| | 人才引进（学科带头人或学科方向带头人） | 89 | 705.12 | |
| 组织 发展 | 留校任教 | 206 | 723.99 | 0.020 |
| | 其他 | 99 | 597.30 | |
| | 录用、接受各类毕业生 | 464 | 647.65 | |
| | 博士后 | 32 | 802.66 | |
| | 人才引进（骨干教师） | 461 | 691.98 | |
| 个人 发展 | 人才引进（学科带头人或学科方向带头人） | 89 | 687.93 | 0.003 |
| | 留校任教 | 206 | 717.42 | |
| | 其他 | 99 | 596.60 | |
| | 录用、接受各类毕业生 | 464 | 648.36 | |
| | 博士后 | 32 | 825.45 | |
| | 人才引进（骨干教师） | 461 | 683.12 | 0.003 |
| | 人才引进（学科带头人或学科方向带头人） | 89 | 742.39 | |
| | 留校任教 | 206 | 714.59 | |
| | 其他 | 99 | 584.12 | |

7. 聘用方式

采用 Kruskal-Wallis 检验，发现教学发展、专业发展、组织发展、个人发展对应的 p 值均大于显著性水平 0.05，说明教学发展、专业发展、组织发展、个人发展在聘用方式上不存在显著性差异。

表 3-7 不同聘用方式与高校教师发展的差异分布

| 聘用方式: | | N | 平均等级 | P |
|-------|-----------|------|--------|-------|
| 教学发展 | 事业编制 | 1141 | 669.20 | 0.310 |
| | 高层次人才专项编制 | 103 | 730.65 | |
| | 非实名制编制 | 67 | 669.73 | |
| | 学校自主聘任 | 40 | 739.76 | |
| 专业发展 | 事业编制 | 1141 | 673.17 | 0.610 |
| | 高层次人才专项编制 | 103 | 709.45 | |
| | 非实名制编制 | 67 | 645.62 | |
| | 学校自主聘任 | 40 | 721.44 | |
| 组织发展 | 事业编制 | 1141 | 671.35 | 0.578 |
| | 高层次人才专项编制 | 103 | 720.00 | |
| | 非实名制编制 | 67 | 664.15 | |

| | | | | |
|------|-----------|------|--------|-------|
| 个人发展 | 学校自主聘任 | 40 | 715.18 | 0.755 |
| | 事业编制 | 1141 | 673.44 | |
| | 高层次人才专项编制 | 103 | 706.29 | |
| | 非实名制编制 | 67 | 653.66 | |
| | 学校自主聘任 | 40 | 708.35 | |

8.差异分析小结

地方本科高校教师发展基于不同的人口学变量存在差异性，具体表现为：

(1) 专业发展在性别方面存在显著差异，男女教师在专业发展上存在较大的差异，男性教师的专业发展优于女性教师。

(2) 专业发展与学历方面存在显著性差异。说明不同的学历层次对专业发展有较大的影响。表现为，学历越高，专业发展水平越高。

(3) 专业发展、组织发展、个人发展与职称方面，存在显著性差异。表明不同的职称级别对专业发展、组织发展、个人发展的影响较大。

(4) 教学发展、专业发展、组织发展、个人发展在行政任职方面存在显著性差异。表明是否担任行政职务对专业发展、组织发展、个人发展的影响较大。

(5) 教学发展、专业发展、组织发展、个人发展在应聘方式方面存在显著性差异。表明不同的应聘方式对教师发展存在显著影响。作为高层次人才引进的教师在各方面能力上自然比刚从事高校工作的教师水平要高。

(四) 高校教师发展 4 个维度之间的相关分析

由表 4 可知，教师的总体发展与其他 4 个维度发展为显著正相关的相关，意味着 4 个维度发展越好，教师的总体发展研究越好。教学发展和专业发展、个人发展、组织发展存在显著负相关的关系。也就是说，教学发展水平越高，专业发展、个人发展、组织发展水平就越低。专业发展、个人发展、组织发展 3 个维度之间存在显著正相关的关系，表明教师的某个发展维度水平越高，其他两个维度的发展水平也就越高。

综上所述，教师的总体发展与其他 4 个维度之间相关十分紧密。4 个维度方面的发展越好，教师的总体发展自然越好。教学发展和专业发展、个人发展、组织发展存在显著负相关，根据经验推论，当部分教师把大量精力投入到教学中时，可能会忽略其他方面的发展，从而出现此负相关关系。专业发展、个人发展、组织发展 3 个维度之间相互影响，相互促进的，共同发展。

表4 高校教师发展4个维度之间的相关性分析

| | | 相关性 | | | | |
|------|-----------|---------|---------|---------|---------|--------|
| | | 教学发展 | 专业发展 | 个人发展 | 组织发展 | 总体发展 |
| 教学发展 | 皮尔逊相关性 | 1 | -.128** | -.102** | -.120** | .852** |
| | Sig. (双尾) | | .000 | .000 | .000 | .000 |
| | 个案数 | 1350 | 1350 | 1350 | 1350 | 1350 |
| 专业发展 | 皮尔逊相关性 | -.128** | 1 | .177** | .341** | .310** |
| | Sig. (双尾) | .000 | | .000 | .000 | .000 |
| | 个案数 | 1350 | 1351 | 1351 | 1351 | 1350 |
| 个人发展 | 皮尔逊相关性 | -.102** | .177** | 1 | .174** | .256** |
| | Sig. (双尾) | .000 | .000 | | .000 | .000 |
| | 个案数 | 1350 | 1351 | 1351 | 1351 | 1350 |
| 组织发展 | 皮尔逊相关性 | -.120** | .341** | .174** | 1 | .194** |
| | Sig. (双尾) | .000 | .000 | .000 | | .000 |
| | 个案数 | 1350 | 1351 | 1351 | 1351 | 1350 |
| 综合发展 | 皮尔逊相关性 | .852** | .310** | .256** | .194** | 1 |
| | Sig. (双尾) | .000 | .000 | .000 | .000 | |
| | 个案数 | 1350 | 1350 | 1350 | 1350 | 1350 |

** 在 0.01 级别 (双尾), 相关性显著。

(五) 教师发展现状与一流学科建设要求之间的“应然”差距

首先, 为了了解一流学科教师对一流学科建设项目的认知度, 笔者在李克特量表中设置了一道题——“我非常了解自己所在学科的一流学科建设计划, 了解一流学科建设对教师的要求。”采用五点记分法为其赋分, 即: “非常同意”记为 5 分, “比较同意”记为 4 分, “一般”记为 3 分, “比较不同意”记为 2 分, “完全不同意”记为 1 分, 求得的得分为 3.23, 略大于平均分 3 分, 数据表明, 超过一半的教师都比较了解一流学科建设的计划和要求, 但仍有相当一部分教师并不了解一流学科建设, 其背后反映的是对一流学科建设的忽视, 发展动机较弱。

1. 教学发展

(1) 人才培养

一流学科建设对教师教学发展中人才培养的要求主要包括给学生上课, 指导学生产出高水平成果、指导学生就业或深造等等。从调查结果可以看出, 大部分的骨干教师都有深入课堂, 开展大学最基本的职能; 77.79%的教师吸收学生参与自己的项目中, 但出于地方本科高校的资源及生源考虑, 一流学科下的学生并没有产出太多高水平的成果。样本中, 教师指导学生深造的比例也比较低, 可能存在的原因有学生知识积累的不足以及教师对学生深造引导上的欠缺。

(2) 教学能力

在“教学能力”方面, 一流学科建设要求教师具备较高的教育教学水平和能力, 可获得高层次教学成果奖, 进行精品课程的设计、特色专业及一流本科专业的教学、教材的编

写、学科竞赛奖励的获得、教学类论文的撰写发表等。本调查选取了“科教结合”“教学论文发表”“教研课题申报”等指标来确定教师的教学能力水平。数据分析可知,47.15%的教师都将学科前沿知识、研究成果与教学密切结合,将科研应用于实际教学,把科研和教学结合起来。76.9%的教师都发表了教学研究论文,说明教师在进行日常的教学时善于发现问题,用科学研究的方法解决教学中遇到的挑战。然而在教研教改课题申报中,获得高层次教改课题项目的教师则只有13.5%,仍有29.6%的教师没有获得教改课题项目的立项。故教师在教研教改课题申报中与一流学科建设对教师的要求上还存在较大差距。在教师技能培训方面,还有不少教师认为培训的帮助不大、效果不佳,有待进一步提高。

2. 专业发展

(1) 专业理论知识水平

在一流学科建设的要点当中,对教师的学历水平、海外进修情况提出了希望,在学科队伍的人员结构当中提出关注专任教师获博士学位的比例,3个月及以上出国(境)访学(研修)加强师资国际化。一流学科建设要求教师具备系统全面的理论知识,而且知识的更新速度要快,具有感知潮流热点的敏锐性,时刻紧跟学术前沿的步伐,要具备较强的自我学习的能力。从数据分析中我们了解到,样本中博士学历教师比例占77.8%。在境外进修/访学/研学方面,只有137名教师表示自己在近三年中“具有境外进修/访学/研学三个月以上经历”,占比10.14%。说明在首轮一流学科建设周期里,所在学院没有提出足够调动教师发展意识、鼓励教师进修学习的激励措施。

(2) 科研能力

政策文件提出,要求教师产出标志性的科研成果,包括主持或参与高层次科研项目、获取高水平科研成果、出版著作、获得高水平成果奖励、主持或参与横向课题、向有关部门上交决策咨询报告等。数据分析可知,86.5%的教师都在近三年里在中文核心、sci等期刊上以第一或通讯作者公开发表了学术论文,一流学科作为广西众多高校学科中的“排头兵”“领头羊”,一流学科的骨干教师展现出了较高的科学研究水平。但在高层次科研项目及高水平科研奖项中的获得占比较低,与一流学科建设对教师的要求存在明显差距。大部分教师没有横向课题,占比62.1%,说明在教师社会服务的水平不高,对科研服务区域发展存在较大上升空间。

(3) 学术交流

“教师参加本领域重要国际学术会议并作报告”是一流学科建设中师资队伍国际水平的一项代表性指标。689名教师表示近三年参与国内学术会议1-3次,占比51.0%,只有8.4%的教师没有参加国内学术会议;国际学术会议有近一半的教师没有参加,占比48.5%;参加1-3次的有634人,占比46.9%。调查显示,绝大部分一流学科教师都积极地参与各种学术会议,但国际交流方面有待加强。一流学科教师需要一批活跃在学术前沿的一流专家、学科领军人物,推进师资队伍的国际ization。

3.个人发展

一流学科建设要求教师要有健康的体魄和充沛的工作精力。调查对象的身体健康方面,大部分教师表示身体健康状况较为良好,占比63.88%,但仍有36.12%的教师表示身体健康状况欠佳,需要引起我们的关注。教师既要完成教学工作,又要进行科学研究,还有不少行政上的事务,这需要大量的时间与精力,健康的身体才能负荷较大的工作量。工作和生活中都会有不少压力,要求教师具备心理调适的能力,兼顾工作和生活的压力,调查发现,教师在科研、教学、职称晋升、经济收入等方面都或多或少都存在压力。在人际关系方面,有36.4%的教师认为学院同事之间的关系是各自独立,除了部分教师是出于学科性质的特点倾向于独立研究外,还有部分教师在人际交往中不倾向于合作。一流学科建设要求教师把一流学科建设的目标结合自身实际,融入自己的职业生涯发展规划中,促进教师职业发展。在职业生涯发展阶段方面,有517名教师认为自己处于相对稳定阶段,占比38.27%,28.2%的教师处于初获认可阶段。调查数据表明,有一半以上的教师处于职业发展的上升或稳定期,未来的一流学科建设后劲十足。

4.组织发展

一流学科建设要求加强学术组织建设,完善与一流学科建设相关的制度配套,给教师足够的学术权力及参与决策的话语权。在二级学院办学自主权方面,大部分教师认为本学院对一些事务具有一定的自主权,但在薪酬制度、对本院教师考核评价制度、学科建设/学术评价/学术发展的审议权、学术成果评价等方面的评定权等事务的选择占比偏少,说明有相当部分学院的自主权存在不足,甚至有96名教师认为自己所在的学院缺乏办学自主权。在参与决策的话语权方面,近一半的教师认为自己拥有关于一流学科建设的激励制度、教师引进的话语权,但依然有33.01%的教师认为他们没有参与决策,说明学院在一流学科建设相关事务中,向教师征求意见方面比较薄弱。在学术权力的行使方面,80%左右的教师表示自己可以自己决定学术研究方向,自己决定参加各种学术活动。但仍有超过半数的教师在“组建自己的团队”“能够获得较好的经费支持”“参与学校学院学术政策制定”“在成果署名中得到公正对待”等方面存在学术权力缺失,当应该属于高校教师基本的学术权力教师认为自己并没有获得时,是哪个方面出了问题,只有解决这些问题,教师才能真正得到发展。

三、地方本科高校一流学科教师发展的影响因素分析

影响地方本科高校教师发展水平的因素是多方面的。本研究通过对文献的阅读整理、专家咨询等方法,拟出了几个影响因素,转化成问题放进问卷中,运用相关分析和多元线性回归的分析方法,深度剖析哪些影响因素会对教师发展产生影响,为寻找促进教师发展的策略提供参考。

（一）高校教师发展影响因素的相关分析

要想研究所选的影响因素是否会对被试教师的总体发展产生影响，首先需要将这些影响因素与教师总体发展进行相关性分析。根据本文数据特征，在此选用 Pearson 相关分析方法。

1.最高学历、职称、是否担任行政职务、海外经历（在境外开展博士后工作、有一年以上境外访学/工作经历、有 3-12 个月境外访学/工作经历、有 3 个月以内境外访学/工作经历、没有境外学习/工作经历）与教师总体发展水平的相关分析。

表 5-1-1 教师总体发展与影响因素相关矩阵

| | | 总体发展 |
|----------------------|-----------|---------|
| 总体发展 | 皮尔逊相关性 | 1 |
| | Sig. (双尾) | |
| | 个案数 | 1350 |
| 最高学历 | 皮尔逊相关性 | .078** |
| | Sig. (双尾) | .004 |
| | 个案数 | 1350 |
| 职称 | 皮尔逊相关性 | .057* |
| | Sig. (双尾) | .036 |
| | 个案数 | 1350 |
| 是否担任行政职务 | 皮尔逊相关性 | .095** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| | 个案数 | 1350 |
| 在境外开展博士后工作 | 皮尔逊相关性 | .097** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| | 个案数 | 1350 |
| 有一年以上境外访学/ 工作经历 | 皮尔逊相关性 | .169** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| | 个案数 | 1350 |
| 有3-12个月境外访学/ 工作经历 | 皮尔逊相关性 | .067* |
| | Sig. (双尾) | .014 |
| | 个案数 | 1350 |
| 有3个月以内境外访学/ 工作经历 | 皮尔逊相关性 | .130** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| | 个案数 | 1350 |
| 没有境外学习/工作经历 | 皮尔逊相关性 | -.251** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| | 个案数 | 1350 |

**. 在 0.01 级别 (双尾), 相关性显著。

*. 在 0.05 级别 (双尾), 相关性显著。

根据表 5-1-1 中的数据来看，最高学历、职称、是否担任行政职务、海外经历（在境外开展博士后工作、有一年以上境外访学/工作经历、有 3-12 个月境外访学/工作经历、有 3 个月以内境外访学/工作经历、没有境外学习/工作经历）与教师总体发展水平存在显著相关性。按照相关系数的大小来排序，没有境外学习/工作经历（0.251）>有一年以上境外访学/工作经历（0.169）>有 3 个月以内境外访学/工作经历（0.130）>在境外开展博士后

工作(0.097) > 是否担任行政职务(0.095) > 最高学历(0.078) > 有3-12个月境外访学/工作经历(0.067) > 职称(0.057)。对照可知, 境外访学/工作经历时间比较长的教师, 发展总体水平越高。“没有境外学习/工作经历”与教师总体发展为负显著相关, 说明没有境外访学/工作的经历的教师, 发展总体水平越低。

2. 教学资源、科研培训、科研经费、科研资源、教师的科研团队建设、参加学术会议、没有参加学术会议、薪酬、工作生活的压力与教师发展总体水平的相关分析。

表 5-1-2 教师总体发展与影响因素相关矩阵

| | | 总体发展 |
|-----------|-----------|---------|
| 总体发展 | 皮尔逊相关性 | 1 |
| | Sig. (双尾) | |
| | 个案数 | 1350 |
| 教学资源 | 皮尔逊相关性 | .065* |
| | Sig. (双尾) | .016 |
| | 个案数 | 1350 |
| 科研培训 | 皮尔逊相关性 | .052* |
| | Sig. (双尾) | .024 |
| | 个案数 | 1350 |
| 科研经费 | 皮尔逊相关性 | .094** |
| | Sig. (双尾) | .001 |
| | 个案数 | 1350 |
| 科研资源 | 皮尔逊相关性 | .088** |
| | Sig. (双尾) | .001 |
| | 个案数 | 1350 |
| 教师的科研团队建设 | 皮尔逊相关性 | .070* |
| | Sig. (双尾) | .010 |
| | 个案数 | 1350 |
| 参加学术会议 | 皮尔逊相关性 | .086** |
| | Sig. (双尾) | .002 |
| | 个案数 | 1350 |
| 没有参加学术会议 | 皮尔逊相关性 | -.130** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| | 个案数 | 1350 |
| 薪酬 | 皮尔逊相关性 | .117** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| | 个案数 | 1350 |
| 工作生活的压力 | 皮尔逊相关性 | -.257** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| | 个案数 | 1350 |

**. 在 0.01 级别 (双尾), 相关性显著。

*. 在 0.05 级别 (双尾), 相关性显著。

根据表 5-1-2 中的数据来看, 教学资源、科研培训、科研经费、科研资源、教师的科研团队建设、参加学术会议、没有参加学术会议、薪酬、工作生活的压力与教师发展总体水平存在显著相关性。按照相关系数的大小来排序, 工作生活的压力(0.257) > 没有参加

学术会议 (0.130) > 薪酬 (0.117) > 科研经费 (0.094) > 科研资源 (0.088) > 参加学术会议 (0.086) > 教学资源 (0.065) > 科研培训 (0.052)。“没有参加学术会议”、“工作生活的压力”与教师发展总体水平为显著负相关,分别说明了:没有参加学术会议的老师,总体发展水平越低;教师工作生活的压力越大,总体发展水平越低。

3.二级学院的办学自主权、教师参与决策的话语权、学术权力的行使、职业生涯阶段、制度配套、学科带头人、组织氛围、组织环境与教师总体发展水平的相关分析。

表 5-1-3 教师总体发展与影响因素相关矩阵

| | | 总体发展 |
|------------|-----------|--------|
| 总体发展 | 皮尔逊相关性 | 1 |
| | Sig. (双尾) | |
| 二级学院的办学自主权 | 皮尔逊相关性 | .068* |
| | Sig. (双尾) | .013 |
| 教师参与决策的话语权 | 皮尔逊相关性 | .143** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| 学术权力的行使 | 皮尔逊相关性 | .184** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| 职业生涯阶段 | 皮尔逊相关性 | .098** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| 制度配套 | 皮尔逊相关性 | .095** |
| | Sig. (双尾) | .000 |
| 学科带头人 | 皮尔逊相关性 | .054* |
| | Sig. (双尾) | .047 |
| 组织氛围 | 皮尔逊相关性 | .060* |
| | Sig. (双尾) | .028 |
| 组织环境 | 皮尔逊相关性 | .059* |
| | Sig. (双尾) | .031 |
| | 个案数 | 1350 |

**. 在 0.01 级别 (双尾), 相关性显著。

*. 在 0.05 级别 (双尾), 相关性显著。

根据表 5-1-3 中的数据来看,二级学院的办学自主权、教师参与决策的话语权、学术权力的行使、职业生涯阶段、制度配套、学科带头人、组织氛围、组织环境与教师总体发展水平存在显著相关性。按照相关系数的大小来排序,学术权力的行使 (0.184) > 教师参与决策的话语权 (0.143) > 职业生涯阶段 (0.098) > 制度配套 (0.095) > 二级学院的办学自主权 (0.068) > 组织氛围 (0.060) > 组织环境 (0.059) > 学科带头人 (0.054)。

综上,本研究选取的影响因素中,相关性较为显著的因素有最高学历、担任行政职务、

有无境外访学/工作经历、科研经费、科研资源、有无参加学术会议、薪酬、工作生活的压力、教师参与决策的话语权、学术权力的行使、职业生涯阶段、制度配套。

(二) 高校教师发展影响因素的回归分析

根据回归分析,我们可以进一步说明教师发展发展是否与所列影响因素存在因果关系,如果存在该关系,我们还需要关心具体影响程度为多少。

设年龄、学历、职称、行政职务、海外经历、教师的科研团队建设、提供的资源(教学培训、科研培训、教学资源、科研资源、科研经费、薪酬)、参与学术会议、工作生活的压力、二级学院办学自主权、教师参与决策的话语权、职业生涯阶段、学术权力的行使、制度配套、学科带头人、组织氛围、组织环境为自变量,教师发展总体水平为因变量,进行多元回归分析。

表 5-2-1 模型摘要^b

| 模型摘要 ^b | | | | | |
|-------------------|-------------------|------|---------|---------|-------|
| 模型 | R | R 方 | 调整后 R 方 | 标准估算的错误 | 德宾-沃森 |
| 1 | .721 ^a | .520 | .507 | 5.246 | 1.971 |

a. 预测变量: (常量), 是否担任行政职务, 最高学历, 性别, 年龄段编码, 职称
b. 因变量: 总体发展

表 5-2-2 回归方差分析 (Anovab)

| ANOVA ^a | | | | | | |
|--------------------|----|--------|------|------|-------|-------------------|
| 模型 | | 平方和 | 自由度 | 均方 | F | 显著性 |
| 1 | 回归 | 2.076 | 5 | .415 | 6.833 | .000 ^b |
| | 残差 | 81.655 | 1344 | .061 | | |
| | 总计 | 83.730 | 1349 | | | |

a. 因变量: 总体发展
b. 预测变量: (常量), 是否担任行政职务, 最高学历, 性别, 年龄段编码, 职称

首先,模型的 F 值为 2.373, 大于对应的查找值, 模型合理。表 4-3 为对多元线性回归的各个系数 T 检验后的结果, 若该变量的 $\text{sig} < 0.05$, 则说明该变量对整体满意度具有显著影响。性别、海外经历、学术出身与教师的科研团队建设等因素的 sig 值均远大于 0.05, 因此这几个变量不能作为解释变量进入方程, 也就是这几个因素对于整体满意度的影响很小, 可以忽略不计, 故从表中剔除。

拟合优度调整后的 R-squared 为 0.507, 通常表示线性回归的拟合程度, 衡量线性回归预测的数据与真实数据的拟合程度, R 方越接近于 1, 表示拟合程度越好, 即线性回归模型也越好, 线性回归运行的前提是变量数据需满足残差服从正态分布和变量间不存在共线性等基本前提条件, VIF 基本在 5 以内, 且 D-W 值为 1.971, 基本满足模型的共线性要求, 模型的回归结果有效。

表 5-2-3 各指标回归系数

| 模型 | | 系数 ^a | | | | 共线性统计 | | |
|----|----------------|-----------------|------|---------------|--------|-------|------|-------|
| | | 未标准化系数 B | 标准错误 | 标准化系数 Beta | t | 显著性 | 容差 | VIF |
| 1 | (常量) | 1.174 | .023 | | 51.634 | .000 | | |
| | 年龄 | -.022 | .007 | -.124 | -3.414 | .001 | .549 | 1.822 |
| | 最高学历 | .050 | .013 | .103 | 3.681 | .000 | .925 | 1.081 |
| | 职称 | .037 | .012 | .119 | 3.200 | .001 | .521 | 1.921 |
| | 是否担任行政 职务 | .043 | .015 | .081 | 2.843 | .005 | .899 | 1.112 |
| | 境外访学/工作 经历 | .076 | .023 | .104 | 2.565 | .005 | .832 | 1.089 |
| | 科研团队建设 | .082 | .029 | .104 | 2.225 | .014 | .874 | 1.096 |
| | 薪酬 | .025 | .009 | .116 | 2.810 | .005 | .427 | 2.342 |
| | 工作生活的压 力 | -.144 | .017 | .234 | 8.647 | .000 | .934 | 1.071 |
| | 参加学术会议 | .040 | .014 | .081 | 2.819 | .005 | .828 | 1.208 |
| | 教师参与决策 的话语权 | .094 | .039 | .070 | 2.426 | .015 | .815 | 1.227 |
| | 学术权力的行 使 | .089 | .031 | .094 | 2.175 | .011 | .824 | 1.106 |
| | 职业生涯阶段 | .034 | .012 | .127 | 2.700 | .007 | .334 | 2.996 |
| | 制度配套 | .026 | .011 | .113 | 2.411 | .016 | .336 | 2.974 |
| | 组织环境 | .024 | .009 | .136 | 2.581 | .010 | .434 | 2.742 |
| | 组织氛围 | .025 | .010 | .142 | 2.513 | .005 | .327 | 2.875 |

a. 因变量：总体发展

表 5-2-3 显示了每一对变量对教师发展总体水平的影响情况。年龄的回归系数为 $-0.022 < 0$, $P=0.00 < 0.05$, 说明自变量年龄能非常显著的负向影响因变量教师发展总体水平, 且年龄提升 1, 会直接导致教师发展总体水平降低 2.2%。工作生活压力的回归系数为 $-0.144 < 0$, $P=0.00 < 0.05$, 说明自变量工作生活压力能非常显著的负向影响因变量教师发展总体水平, 且年龄提升 1, 会直接导致教师发展总体水平降低 14.4%。其余自变量都是正向影响着教师发展总体水平。

影响因素的系数绝对值大小可以说明该项因素对于结果的解释力度, 即该指标对满意度的影响大小。比较这 10 项影响因素的标准系数绝对值, 得到的顺序是工作生活的压力 > 教师参与决策的话语权 > 学术权力的行使 > 科研团队建设 > 境外访学/工作经历 > 最高学历 > 是否担任行政职务 > 参加学术会议 > 职称 > 职业生涯阶段 > 制度配套 > 组织氛围 > 组织环境 > 年龄。

(三) 影响因素分析结论

本次分析的因变量为高校教师发展总体水平, 影响因素有性别、年龄、学历、职称、

行政职务、海外经历、学术出身、教师的科研团队建设、提供的资源（教学培训、科研培训、教学资源、科研资源、科研经费、薪酬）、参与学术会议、工作生活的压力、二级学院办学自主权、教师参与决策的话语权、职业生涯阶段、学术权力的行使、制度配套、学科带头人、组织氛围、组织环境，存在连续型数据和分类数据，故采用相关分析和多元线性回归的方法进行分析。

相关分析结果显示，相关性较为显著的因素有最高学历、担任行政职务、有无境外访学/工作经历、科研经费、科研资源、有无参加学术会议、薪酬、工作生活的压力、教师参与决策的话语权、学术权力的行使、职业生涯阶段、制度配套。

经过数据分析可知，年龄对教师发展总体水平有着非常显著的负向影响，教师的年龄越大，教师发展总体水平越低；最高学历与教师发展总体水平存在正向的显著性影响，教师学历越高，教师发展总体水平越高；职称与教师发展总体水平存在十分显著的正向影响，说明教师的职称越高，教师发展总体水平越高；是否担任行政职务对教师发展总体水平有显著的正向影响，表明担任行政职务的教师比没有担任行政职务的教师的发展总体水平要高；薪酬与教师发展总体水平存在显著的正向影响，薪酬越高，教师发展总体水平越高；参与国际学术会议与教师发展总体水平有显著的正向影响，说明教师参与国际学术会议越多，教师发展总体水平越高；教师在工作生活的压力与教师发展总体水平存在负向的显著性影响，教师工作生活的压力越大，教师发展总体水平越低；教师参与决策的话语权对教师发展总体水平有着显著的正向影响，教师拥有的话语权越多，教师发展总体水平越高；职业生涯阶段与教师发展总体水平有着显著的正向影响，表明教师处在更成熟的职业生涯阶段，教师发展总体水平越高；制度配套与教师发展总体水平存在显著的正向影响，一流学科建设的制度配套越完善，教师发展总体水平越高。以上影响因素对教师发展总体水平的影响程度为：工作生活的压力>教师参与决策的话语权>最高学历>是否担任行政职务>参加国际学术会议>职称>职业生涯阶段>制度配套>薪酬>年龄。

以上影响因素使我们为促进教师发展有迹可循。

第四章 地方本科高校教师发展问题及原因分析

一、地方本科高校教师发展存在的问题

(一) 教学发展

1. 教师对教学的重视程度不够高

从量表中的“一流学科建设使我的教学发展意识增强，对教学工作更加重视”的数据分析结果可知，该项得分为3.97，虽然已超过平均分3分，但仍有近25%的教师并不重视教学，教学是教师最基本的工作，可见这样的比率还达不到我们对教育的期望。从高校对教学和科研两者的重视程度来看，我国高校存在着对科研过于重视而轻视教学发展的现象。虽然近年来国家和教育部相继出台的一流学科建设、“第五轮”学科评估等政策文件强调高校教学建设、把人才培养摆在首位，但高校教师对教学的重视程度依旧不够高，科研受到过度重视、教学与科研的天秤倾斜的路径依赖需要一定的时间与精力去破解。

2. 教学任务繁重

教学任务的完成包括工作量、教学水平、教学能力的提高和教学经验的累积。由调查数据可知，虽然有48.63%的教师觉得教学工作量一般，不是很重，但仍有42.33%的教师表示教学工作量较重或很重。通过进一步地数据对比发现，大部分觉得教学工作量较重或很重的教师，其科研成果并不乐观。这类教师的大部分时间都忙于应付教学任务，对于科学研究和社会服务工作，更多时候是心有余而力不足。

3. 教师培训次数较少，培训效果不理想

由数据分析可知，调查对象所在学院组织开展教师教学技能培训的频率大多为每学期进行2-3次或每年1-2次，在调查对象对教学培训的效果进行评价时，不少教师认为培训的效果并不令人满意。我国高校通常以进修或培训来促进教师发展。当前高校教师培训几乎使用的是同一套培训标准或模式，培训内容方式单一，存在“为了应付上级部门的要求”的情况，培训效果不佳。且出于教师背景的不同，但培训内容不能兼顾教师差异。因此，这些培训工作在教师发展效果方面不理想。

(二) 专业发展

1. 高质量高水平科研成果欠缺

调查显示，各高校一流学科的骨干教师虽也取得了不少科研方面的成果，但在课题、奖项获取等方面的高水平成果还是不足的。高水平科研成果的产出是一个漫长的过程，需要科研人员长期的积累。地方高校出于它的特殊性，与部署高校相比缺少基础研究的发展和成果的积累。如何厚积薄发，努力创新，产出高水平科研成果是地方本科高校教师的一大难题。

2. 科研团队建设有待加强

通过量表题“一流学科建设推动教师组建科研团队开展有组织的科研”的分析可知，

该题得分为 3.88, 已超过平均分 3 分, 说明在一流学科建设的周期里, 一流学科建设项目使教师们更紧密地在一起做科研。但从 33 题“请形容一下你们学院同事之间的关系”中, 有 36.4% 的教师选择“各自独立”, 8.4% 的教师选择“竞争大于合作”, 说明在增进合作的道路上依然任重道远。问卷中大部分教师认为自己所在学院或者学校的科研团队建设并不理想仅有不足 25% 的高校教师认为自己学校的科研团队建设较好。通过非正式访谈地方高校的教师也表示学校在科研团队的建设方面有待提高。

3. 出现学术劳动异化

学术劳动有其特有的节奏属性和时间需求, 知识创新的不确定性、随机性和偶然性决定了学术劳动是一个长期的过程。然而地方本科高校“后发”的现状以及现代节奏的加快, 部分教师不能沉下心来做科研, 急功近利、心浮气躁是地方本科高校建设一流学科面临的现实问题。在此风气下, 高校教师不得不加快学术产出的速度, 将文章发表数量和刊物级别作为评判自身能力和水平的依据, 导致“重科研、轻教学”及“学术快餐”现象频发。出世与入世的纠结、理想与现实的差距、自由思想与体制规范的对立复杂交错地融合在一起, 使高校教师很难坚守在“一张安静的书桌”平心静气地“十年磨一剑”, “学术产出量”成为入职和晋升的砝码, 速度与效率成为在“学术锦标赛”中获胜的关键。在日趋浮躁的学术环境中, 大量无学力可恃、无思想可依的学术作品被加速生产出来。“加速”原本无可厚非, 但若“加速”的动因并非源于浓厚的学术旨趣、发自纯粹的理想坚守, 就需重新思考“加速”的意义究竟为何, “加速”是否有其限度, 以及怎样将高校青年教师从“时间之网”中解放出来, 如何使教学和学术工作“回归初心”等问题。

(三) 个人发展

1. 教师承担的压力较大

调查分析表明, 教师在科研任务、教学任务、平衡事业和家庭的关系、职称晋升、经济收入、承担行政或其他事务存在较大压力。由此可知, 高校教师的压力一方面源于教研工作, 另一方面源于生活的压力。工作与个人生活难以平衡, 除了工作, 教师还需要履行其在个人生活中作为配偶、父母、公民等各种角色应尽的义务和职责。教师在繁重的压力下, 工作的创造性和积极性受到了限制, 对教师专业发展造成很大的影响。

2. 教师存在职业倦怠

在数据的收集、分析及与诸多老师的非正式访谈中, 我分析有相当一部分教师出现职业倦怠的情况, 这部分教师不仅包括从教时间较长的老师, 也有从教不超过 5 年的老师, 很多原因会诱发职业倦怠, 职业倦怠会使教师对教学的积极性降低, 工作时显得无所适从, 产生严重的心理压抑现象。教师的职业倦怠很容易破坏生态系统的平衡。社会各界对教师提出的要求十分高, 觉得教师应该做好教书育人的本职工作, 不可以过分追求物质享受, 可是, 教师的工资待遇迟迟得不到提升, 所付出的劳动力和回报不成正比, 这一现状降低了教师对职业的热衷度, 也制约了其的素养提升。现如今, 很多教师的工作积极性来源于

晋升和物质鼓励，这些趋利性的心理严重阻碍了教师的良性发展。对工作的热衷度和敬业精神才是促进教师发展的源泉，如果老师丧失了对职业的忠诚度，就会陷入教学困境，极易对教学成效产生不利的影晌。这种瓶颈困境在社会上的表现也十分普遍，如果某项个体出现问题，就会对整个系统产生不利的影晌，在教育界的表现就是，教师对工作产生抵触情绪，既不利于教师自身的发展，也不利于学生和学校的良性发展。

（四）组织发展

1.发展制度不健全

根据数据分析可知，教师缺少一定程度的参与决策的话语权、缺少一些基本的学术权力。教师是一流学科建设的主体，应有权发表自己对一流学科建设的意见和建议。教师除了教学，还是研究者，理应拥有研究者最基本的学术权力。目前在高校工作的教师普遍具有高学历、高素质，教师渴望得到良好的自我提升与发展的机遇，但缺少学校的精神支持与物质帮助、制度保障。大部分青年教师不满意学校的激励机制，学校不应该将教师激励机制肤浅停留在制度层面上，要进一步改革和深化激励机制，将其落到实处。

2.工作环境氛围欠佳

良好的工作环境和氛围是教师发展的重要保障。工作环境包括学校的自然环境、校风学风、科研环境、硬件设备、团队建设、学术氛围等。不少教师在调查中表示自身所处的氛围、环境、生态并不满意。可见目前学校环境并不太理想，未能满足其发展需求。良好的人际关系环境是教师职业发展的动力，随着网络的发达和自身成长的需要，教师的人际交往方式也日渐丰富，但也出现了不平衡，关系表面化等问题。这些负面的条件都需要加强改善。

二、地方本科高校教师发展问题的原因分析

（一）教学发展

1.在教学和科研的关系上，过于关注科研而忽视教学

当前很多高校在进行教师招聘、考核、晋升过程中，常常更关注科研能力，长此以往就形成了对教师教学的忽视，教师不自觉地把更多的时间精力用于科研，忽略了教学。根据其他学者的调查和统计，大部分高校的教师工作时间分配中，科研一般占工作量的30%左右。

2.地方本科高校教师培训制度不完善

培训是帮助教师发展的重要手段，加强高校教师培训工作可以满足其专业能力提升的需要，提升教师对人才的培养以及教学科研水平。高校的教师培训工作还存在着一定的问题，如培训体系不完善、培训计划不明确、培训经费投入不足等，归结起来教师培训制度仍未完善，培训力度不够大、培训周期不稳定、培训内容单一等问题同样亟待解决。

（二）专业发展

1.教师发展意识淡薄

在社会节奏越来越快的今天，不少地方高校教师若只是把教师职业作为谋生手段，缺乏正确、远大、符合当代教师的职业目标和职业理想，满足于当前的岗位、职称，没有加强系统培训、推进学用结合，教师本身发展的积极性主动性欠缺。

2.教师合作意识不强，缺乏合作学习和团队精神

根据调查得知，部分老师在教学科研过程中不倾向于合作，合作意识不强。如果面对必须与其他教师进行交流合作时，也只有走过场，合作交流的效率及质量不高。在非正式访谈中有一位老师说：同事间有互助合作但不多，同事间很难形成团队，形成的科研团队但交流很少，并没有发挥团队的作用。

（三）个人发展

1.一流学科建设背景加重教师压力

部分高校为了争创“一流”纷纷开展了一系列措施，教师也伴随着超负荷的工作，经常“连轴转”，教师们叫苦连连，也极大的影响了工作质量。教师不仅有科研本身的压力，还有来自学生培育的压力，教师不仅应关注自身的教学与科研工作，还应对学生负责，监督他们顺利完成学业。职称评定方面，对教师的课题数量、科研数量、教学等都有严格的要求。除了科研和职称方面的压力，对于一些教师生活压力也很大。若是学校对教师的压力没有进行合理的疏导与解决，不利于工作效率的提高，会影响大学的教学科研质量以及整个学科的氛围。

2.缺乏科学的职业生涯规划

缺乏全面和系统的教师生涯规划会导致教师安于现状和不思进取，不愿意进行反思与改进，进而失去了专业能力发展的意愿和动机。调查分析可知，有相当一部分教师并没有把一流学科建设的目标融入自己的职业生涯规划中，当两者的目标并不能有效结合时，对教师发展和一流学科建设都没有益处。因此，地方高校必须重视教师的职业生涯规划，有针对性地为他们提供生涯规划指导和服务。

（四）组织发展

1.在普通高校场域内，地方本科高校处于弱势地位

地方本科高校由于办学时间短、资源积累少等客观原因，处于弱势地位，很难追赶上部属高校。这种差距会导致个体努力和获得不成正比，这也是地方本科高校师资出走和流失的原因。

2.一流学科教师管理机制尚不健全

拥有良好的教师管理体制机制是一流师资队伍良好建设的前提。大学教师的发展需要制度予以保障和支持。当前我国高校仍存在发展机制不健全、激励机制不到位、保障机制

不完善的问题，具体表现为：缺乏不同类型教师的能力标准与选拔机制、缺乏科学的薪酬激励机制，存在劳动价值与分配价值的不匹配的情况，存在保障机制不健全等问题。高校对高水平高层次人才保障从不缺少，但缺少整个教师群体的全方位保障，缺乏相关政策的支持和激励措施，高素质大学教师队伍建设任重而道远。

第五章 一流学科建设背景下地方本科高校教师发展对策

地方本科高校教师发展不仅关系到高校教师自身的成长，还关系到一流学科建设的成效、高校的发展。本章基于第三章的现状分析以及第四章的问题及归因分析，在相关理论指导下，提出一流学科建设高校教师发展的对策建议。

一、教学发展：重视教学，有效培训，提升高校教师教学能力

（一）给予高校教学高度重视，提升高校教师教学质量

一流学科建设的政策文件中强调，教学是高校的根本任务，既要开展科研，教学也不能落下。第一，加强教师对教学的理念认识和重视程度。第二，高校应对教师教学和科研工作给予同等重视。最关键的是，要努力量化教师教学成果，才能从根本上提升对教学的重视程度和质量。高校在招聘专任教师时，需谨慎考虑教师的教学热情、教学能力和教学成果。高校在教师晋升和考评中，要把教学相关（如教学任务、学生评教等）纳入评价考核中。在对老师进行晋升和考评时，对教学成果的数量和质量都要关注。

（二）构建教学和研究相结合的教学理念

首先，要构建教学和研究相结合的理念，在教学过程中发现问题、总结方法、收集信息进行研究，通过研究解决问题从而促进教学发展。其次，教师要认识到教学和研究是一体的，通过多途径促进自身发展。从前我们只是认为教学和研究相结合是培养人才的要求，但我们更应该发现，教学和研究相结合也是影响教师自我成长和发展的的重要因素。引导教师将教学与学术相结合，以教学促科研，以科研助教学。

（三）健全培训机制，加大培养力度

我国的高等院校一流学科建设目标明确指出，高校要围绕自身的科研与教学这两大核心，对广大一线教师的综合素质展开全方位地培育。为此，国内的各个高校应当紧密围绕上述目标任务，对自身的教师培养体系做进一步的优化调整。

首先，我国的各个高等院校需要结合国家教育改革与高校自身对优秀教师人才的需求，进一步完善教师培养机制。现阶段，随着国家不断加快高校教育体制改革的步伐，各个高校的教师人才培养需求也发生了较大的变化，以往仅仅围绕某一专业或者是某一项具体工作对教师进行单一化地培育，而如今则需要对教师的教学能力、科研能力、创新能力等展开综合培育。因此，各个高校应当改变传统的教师培育理念，同时加大在资金方面、教学设施方面以及平台方面对教师的培训支持力度，为他们更好地接受全面、系统的培训教育创造良好的环境条件。

其次，在尊重教师的个性化差异前提下，对他们展开针对性地培养。年龄、受教育程度以及专业等的不同的教师的培训需求往往存在一定差异。以青年教师为例，他们的优点是接受外界新事物的能力较强，缺点是科研与教学工作的经验不足；以年龄较大的高校教

师为例，他们的优缺点与青年教师正好相反。不同专业领域的教师在培训内容、培训方式等方面必然存在一定的差异。有鉴于此，我国的各个高等院校应将那些专业相同、年龄相近以及需求一致的教师集合到一起进行培训。

二、专业发展：多种方式并举，激发教师科研潜力

（一）派送教师访学进修，提升教师专业能力

第一，学校应积极派送符合条件的教师去国内外知名高校或机构进行访学或研修培训，研修过程需制定计划、提出要求。第二，教师要积极参加学术研究、旁听名师课程，讲学等活动来提高自己的水平，积极与其他高校的访问学者交流探讨。第三，国家和学校须为教师的国内外合作与交流提供保障，包括经费支持、制度建立等等，以此来保证教师进修访问或者开展科研工作，促进教师更好的发展。

（二）加强科研团队建设，彰显科研团队精神

无论是教学工作，抑或是科研工作，广大一线教师都不可避免地需要与其他同事进行密切配合，方可以顺利完成工作目标。这就要求各个高校必须围绕多元化（包括年龄的多元化、能力的多元化、资历与经验的多元化等）为核心，进一步加强科研团队和教学团队的建设，根据教师的能力与团队建设需求，对他们在团队的位置、职责等进行合理安排，如此一来，不仅可以将他们的工作热情与工作潜能充分激发出来，也可以促使他们的团队协作意识与能力、团队与高校归属感的同步提升。在多元化的团队中，可由管理经验较为丰富、工作能力较强教师扮演团队领导者的角色，并为那些能力较差、资历较浅的青年教师提供指引和帮助，继而在团队成员的共同努力下，顺利完成各项工作目标和任务。在此过程中，青年教师可认真向自己的前辈和同事虚心学习，不断积累科研和教学工作经验，以尽快渡过适应期。而随着经验的不断丰富与能力的持续提升，团队成员的学术研究能力、教学能力、团队协作意识和能力等也都会逐步增强，这就为他们进一步明确自身的未来职业发展路径与方向打下了坚实基础。

三、个人发展：加强自我心理调适，规划发展路径

（一）增强心理匹配度，善于进行自我调整

心理健康是教师工作顺利开展的必要条件，良好的心理状态可提高工作效率，高校教师作为脑力劳动者来说，所需承担的压力可以想见。其中，科研/项目申报的压力，教学的压力，工作生活的压力等，都萦绕在高校教师的工作和生活中。所以，关注心理健康显得十分重要。在日常工作和生活中，教师应做好自我疏导，经常给予自己积极的心理暗示，让自己以一个阳光的心态待人接物。

（二）结合自身实际，合理设计职业发展规划

树立科学的职业目标。教师应该充分了解组织的发展目标，结合高等教育将长期推行的一流学科建设，结合自身情况，综合考量确定自己职业生涯的总体目标和短期、中期、长期目标，把一流学科建设的目标融入自己的职业生涯发展规划中，使自身发展与一流学科建设互为动力。现阶段，国内许多高校的教师普遍没有给予职业生涯规划以必要的重视，长期以来，教师在职业发展路途上难免会出现茫然失措的问题。尤其是在当前我国大力提倡高校加快一流学科建设步伐的背景下，大部分教师都对一流学科建设缺乏必要的理解和认知。值得一提的是，对于那些研究型或者是拥有较高职称的高校教师来说，无论是职业规划意识还是能力，均明显优于其他高校教师。而对于那些刚入职、年龄不大的高校教师而言，他们尚处于适应期，即便愿意围绕一流学科的建设展开职业规划，也普遍因自身能力所限而找不到抓手与方向。有鉴于此，国内的各个高校应当以一流学科建设为切入点，以培训教育为主要方式，促使高校教师职业规划意识与能力水平的持续稳定提升，尤其是对刚入职的教师，更要根据他们的实际情况，在职业发展路径、发展方向以及目标的选择和制定方面向他们提供必要的支持和帮助。

四、组织发展：完善管理制度，为教师发展提供良好的组织环境和氛围

（一）完善规章制度，为教师发展创造良好制度环境

地方本科高校要完善各项规章制度。高校在制定政策过程中要照顾到教师群体的发展。我国著名的学者熊庆年先生在谈及一流大学与一流学科建设这一问题时，指出，双一流建设本身就是国家持续推动高等教育制度改革创新的产物，这就要求我们高校在双一流建设过程中，也应对与之相关的制度体系进行持续的创新与完善，比如教师评价制度、职称评价制度以及学科管理制度等，以通过长效制度机制，为各个高校实现健康、持续以及快速发展提供必要保障。反之，在缺乏科学合理制度约束的前提下，不仅高效教师自身的发展会受到极大地限制，而且双一流建设这一目标也将无法顺利实现。地方本科高校要完善薪酬制度，提高教师待遇，使教师的工作量与薪酬匹配。第二，健全晋升制度。晋升制度遵循贡献量大小，调动教师专业发展的积极性，为不同类型教师提供晋升渠道。第三，完善考核评价制度。考核兼顾“数量”与“质量”，建立科学的评价考核机制，将教学态度、育人效果等隐性内容同样引入考核内容当中，对教师考核采取全面评价。

（二）构建教师成长的组织氛围和学校环境

地方本科高校要营造一个促进教师发展的良性竞争的制度环境，尊重教师在学术上的自主权，根据学术职业的工作性质和特点为教师的发展提供合适的途径、方式并给以制度上的设计与安排。地方本科高校只有把教师个人的发展和学校的发展结合起来，才能从根本上促进教师的健康发展。

广大一线教师作为高校的一员，在开展科研工作与教育工作方面，应当享有相应的自

主选择权，而在学校管理方面，则应当享有充分的参与管理权。为此，各个高校必须要进一步提升民主化管理水平，为教师充分享有上述两项权利提供必要的组织保障。以此来促使他们对学校归属感与认同感水平的持续稳定提升。首先，学校应当在坚持自由原则、民主原则等的前提下，打造良好的科研与教学工作氛围，让广大教师能够依据自身的实际情况，选择对应的工作并积极投入其中。特别是在职业发展方面，应允许教师根据自身的专业特长、职业偏好等情况来自主选择未来的职业发展路径，并在充分尊重教师的自主意愿基础上向他们提供各种必要的指导与帮助；其次，各个高校应当鼓励和支持广大教师积极参与到学校的管理当中，定期对教师在学校管理方面的诉求、意见和建议进行搜集，并在条件允许的情况下，尽可能地采纳其中的合理化意见和建议，以让他们的正当诉求得到充分有效满足。尤其是在涉及到一些重大决策时，高校必须要让全体教师都参与进来，切记不可用“人治”来替代“法治”，以免挫伤教师的工作积极性。

结语

地方本科高校教师发展问题是促进我国高校发展的核心问题，是建设世界一流大学、一流学科的关键。笔者在查阅相关文献后，通过问卷调查法，在一流学科建设背景下发现我国地方本科高校教师发展的现状与问题，旨在对我国地方本科高校教师发展进行研究并提出发展策略。总结本篇论文，初步结论如下：

首先，在建设一流学科建设提出后，高校教师发展的程度和质量问题直接关系到一流学科的建设质量。尤其我国地方本科高校是一流学科建设的中坚力量，地方本科高校教师发展意义就更为重大，值得我们投以更多的关注。

其次，本研究基于高校教师发展理论、学习型组织理论，明确一流学科建设背景下我国地方本科高校教师专业发展的内容包括教学发展、专业发展、个人发展、组织发展四个方面；并提出高校教师与地方本科高校“一流学科”建设的内在关系及一流学科建设对高校教师发展的“应然”要求。

再次，在一流学科建设背景下我国地方本科高校在教师发展过程中存在许多问题。本文通过对广西的地方本科高校的教师发展现状进行调查与搜集，发现各高校的一流学科教师在科研学术水平、教师学历等方面在近年取得了一定的进步，但是仍然存在教学工作量过重、主持或参与国家级教研教改课题的教师偏少、教师的高水平科研奖励偏少、对外的交流合作较为欠缺、教师参与决策的话语权不足、高校教师基本的一些学术权力教师认为自己并没有获得等问题。对照现状与一流学科建设要求之间的“应然”差距。经过分析，发现现阶段影响高校教师发展的因素有科研团队、工作/生活压力、学术会议的参与、职业生涯阶段、制度配套、组织环境和氛围等等。

最后，对照差距及影响因素，从高校教师发展的四个维度提出了在一流学科建设背景下地方本科高校教师发展存在的问题及原因，并提出相应的对策，从教学发展出发——给予高校教学高度重视，提升高校教师教学质量；构建教学和研究相结合的教学理念；健全培训机制，加大培养力度；在专业发展方面——派送教师访学进修，提升教师专业能力；加强科研团队建设，彰显科研团队精神；从个人发展角度——增强心理匹配度，善于进行自我调整；结合自身实际，合理设计职业发展规划；在组织发展方面——完善规章制度，为教师发展创造良好制度环境；构建教师成长的组织氛围和学校环境。

由于受占有资料、时间精力、个人学术水平等因素的限制，本论文在研究过程中还存在一些不足，对有些问题的探讨还不够，有待进一步深入，伴着一流学科建设越来越强劲的发展势头，高校教师发展问题必将激发更多专家学者的研究热情。笔者也将会继续探索和关注相关研究。

参考文献

一、专著类

- [1] 刘述礼, 黄延复.梅贻琦教育论著[M].北京: 人民教育出版社, 1993: 109.
- [2] 周海涛.大学教师发展: 理论与实践[M].北京: 教育科学出版社, 2015.
- [3] 徐延宇.高校教师发展——基于美国高等教育的经验[M].北京: 教育科学出版社, 2009: 147-150.
- [4] 肖彦花.统计学理论与方法[M].长沙: 国防科技大学出版社, 2005: 4-5.
- [5] 叶澜, 白益民, 陶志琼.教师角色与教师发展新探[M].北京: 教育科学出版社, 2013.
- [6] 徐延宇.高校教师发展实践策略研究[M].云南: 云南大学出版社, 2016.
- [7] 张声雄.学习型组织的创建[M].上海: 上海科学普及出版社, 2000: 21-22.
- [8] [美]BraWam J Barbara.创造一个学习型组织[M].夏银平, 译.北京: 清华大学出版社, 2000: 13-17.
- [9] [美]彼得·圣吉.第五项修炼——学习型组织的艺术与实务[M].郭进隆, 译.上海: 上海三联书店, 2001: 244-245.
- [10] 宣勇.大学组织结构研究[M].北京: 高等教育出版, 2005: 64.
- [11] 李桂荣.大学组织变革之经济理性[M].北京: 中国社会科学出版社, 2007: 21.
- [12] 俞文钊, 吕晓俊.学习型组织导论[M].大连: 东北财经大学出版社, 2008: 58.
- [13] 吴庆华, 郭丽君.地方高校青年教师发展研究[M].北京: 经济管理出版社, 2017.
- [14] 傅道养.教师的成长与发展[M].北京: 教育科学出版社, 2011.
- [15] 邹春花, 黄连杰.多元视角下我国高校青年教师发展研究[M].北京: 北京理工大学出版社, 2017.

二、论文类

- [1] 陈素娜.英国、中国大学教师发展体系与特色比较研究[D].厦门: 厦门大学, 2009.
- [2] 鲍春红.地方本科高校教师教学学术发展研究[D].石家庄: 河北科技大学, 2016.
- [3] 杨青.地方本科高校教师教学学术能力提升研究[D].太原: 山西大学, 2018.
- [4] 韩淑萍.“双一流”高校教师教学学术能力现状及提升路径研究[D].兰州: 兰州大学, 2021.
- [5] 王立.美国大学教师发展研究: 历史的视角[D].上海: 华东师范大学, 2012.
- [6] 唐俊莉.高校教师发展的学校支持研究[D].大庆: 东北石油大学, 2017.
- [7] 郭晓佳.英国大学教师发展研究[D].长春: 东北师范大学, 2010.
- [8] 王佳.澳大利亚大学教师发展研究[D].长春: 东北师范大学, 2011.
- [9] 邢双双.教育生态学视域下高校教师专业发展对策研究[D].哈尔滨: 黑龙江大学, 2017.
- [10] 刘红鸽.云南省应用技术大学“学院”教师发展研究[D].昆明: 云南师范大学, 2017.
- [11] 徐晓红.澳大利亚大学教师发展研究[D].上海: 上海师范大学, 2015.

- [12] 覃日怡.“双一流”建设背景下高水平大学教师专业发展研究[D].长沙:湖南大学,2018.
- [13] 张旭婷.高校教师专业发展需求实证研究[D].南昌:南昌大学,2018.
- [14] 李美珍.“双一流”建设高校教师学术激励机制研究[D].西安:陕西师范大学,2019.
- [15] 吴嘉玥.“双一流”背景下高校青年教师专业发展机制研究[D].宜昌:三峡大学,2020.
- [16] 何毅霜.一流学科大学师资队伍建设研究[D].郑州:河南大学,2018.
- [17] 田曼娥.“双一流”背景下高校师资队伍建设研究[D].昆明:云南大学,2019.
- [18] 王志英.“双一流”背景下 Z 大学师资队伍建设研究[D].郑州:郑州大学,2018.
- [19] 季诚钧.大学组织属性与结构研究[D].上海:华东师范大学,2004:51.

三、期刊类

- [1] 党彦虹.“双一流”建设背景下高校教师流动现状、问题与对策[J].黑龙江高教研究,2018(9):2-3.
- [2] 邢曙.“双一流”背景下地方高校学科建设路径探寻[J].现代教育科学,2020(4):123-124.
- [3] 潘懋元.大学教师发展与教育质量提升[J].深圳大学学报(人文社会科学版),2007(1):11-14.
- [4] 吴兰平.知识社会学:大学教师角色研究的新视角[J].煤炭高等教育,2005(5):15-18.
- [5] 徐延宇,李顺.知识人角色与大学教师发展[J].扬州大学学报(高教研究版),2007(5):39-42.
- [6] 李志峰,龚春芬.大学教师发展:实践困境和矛盾分析[J].教师教育研究,2008(1):26-30.
- [7] 林杰.大学教师发展的内涵与策略[J].大学教育科学,2006(1):57-74.
- [8] 张亚群.论大学教师专业发展的途径[J].大学·研究与评价,2007(2):11-13.
- [9] 王建华.大学教师发展——“教学学术”的维度[J].现代大学教育,2007(2):46-47.
- [10] 别敦荣.论学术职业阶梯与大学教师发展[J].高等工程教育研究,2006(6):26-27.
- [11] 王莉秦,积翠.教学学术视域下高校教师专业发展的路径[J].河西学院学报,2020(3):46-50.
- [12] 王利娟.教学学术视角下的高校教师发展路径[J].中国成人教育,2018(9):144-147.
- [13] 崔军.大学教师教学发展若干问题的思考[J].煤炭高等教育,2010(7):36-40.
- [14] 马晓旭.高校教师教学发展的关键点识别及控制策略选择[J].黑龙江高教研究,2018(10):32-35.
- [15] 潘小明.大学的组织特性与教师教学发展[J].教育探索,2014(2):10-14.
- [16] 郑家茂,李爱国等.注重教师教学发展提高大学教学品质[J].中国大学教学,2010(5):

- 23-25.
- [17] 冉源懋.澳大利亚大学教师教学发展机构探析[J].教育学术月刊, 2013 (3): 9-12.
- [18] 张虹, 曹苏群. 澳大利亚大学青年教师发展探析及启示[J].淮海工学院学报, 2013(23): 21-23.
- [19] 杨军.论生态学视角下高校青年教师专业发展的的问题与推进策略[J].教育教学论坛, 2020 (1): 28-31.
- [20] 谢新水.多生态教师职业发展模式下的“教师发展基地”建设[J].北京教育(高教版), 2013 (9): 58-60.
- [21] 高芹.教师专业发展过程中的问题与对策——基于教育生态学的视角[J].教育探索, 2010 (11): 96-98.
- [22] 胡洁雯.教育生态学视域下的教师发展研究[J].教学与管理, 2013 (3): 52-54.
- [23] 钟秉林, 刘丽.我国大学教师发展的现状、困境及对策[J].国家教育行政学院学报, 2012 (9): 50-54.
- [24] 刘晨光.论大学教师发展应当具备的比较优势[J].教育评论, 2015 (10): 109-112.
- [25] 李连梅.高校教师发展与高校的认责、失责和履责[J].高等教育研究, 2014 (5): 36-38.
- [26] 吴薇.荷兰大学教师发展研究轨迹探析[J].复旦教育论坛, 2011 (9): 19-22.
- [27] 庄丽君.我国大学教师教学发展中心的特点与思考-基于 30 个国家级教师教学发展示范中心的分析[J]重庆高教研究, 2015 (7): 10-12.
- [28] 谢安邦, 周巧玲.提升大学教师的专业化发展水平——构建终身的学习型体系[J].中国高教研究, 2007 (5): 72-73.
- [29] 李雁清.大学教师发展的人本诉求[J].黑龙江高教研究., 2013 (1): 28-31.
- [30] 靳玉乐, 罗莎莎, 廖辉. “双一流”建设背景下高校教师的专业发展[J].教师教育学报, 2018, 5 (6): 17-23.
- [31] 谈哲敏.师资队伍是“双一流”建设的核心[J].中国高等教育, 2017 (1): 26-28.
- [32] 杜德栋. “双一流”背景下地方高校教师专业发展的生态化问题与策略[J].嘉应学院学报(哲学社会科学), 2017(3): 82-86.
- [33] 陈雅萱.学术生态视野下“双一流”大学教师专业发展路径研究[J].中国成人教育, 2018 (9): 134-137.
- [34] 靳玉乐. “双一流”建设背景下高校教师的专业发展[J].教师教育学报, 2018(6): 129-131.
- [35] 董瑞婷. “双一流”高校青年教师专业发展面临的困境与对策——基于胜任力视角[J].重庆科技学院学报(社会科学版), 2021 (1): 110-114.
- [36] 宋永华. “双一流”建设背景下师资队伍建设的特征与举措[J].教育发展研究, 2017(19): 3.

- [37] 邓阿琴“双一流”背景下高校教师发展与目标考核研究[J].经济师, 2020(5): 193-194.
- [38] 罗儒国.“双一流”建设背景下高校教师发展的困境与突围[J].当代教育与文化, 2019(3): 76-83.
- [39] 欢喜隆司.学科的历史与本质[J].外国教育资料, 1990(4): 16-22.
- [40] 翁细金.用国际语言,讲地方故事——对地方高校“地方性”发展战略的思考[J].温州师范学院学报(哲社版), 2002(1): 19-21.
- [41] 潘懋元, 罗丹.高校教师发展简论[J].中国大学教学, 2007(1): 5-8.
- [42] 梁会兰.高校教师教学专业发展的内涵、影响因素及实现路径[J].中国成人教育, 2014(24): 119-121.
- [43] 祁帜.论高校教师的终身教育[J].陕西师范大学学报, 2006(7): 12-15.
- [44] 吴伟高等学校理科基地建设和拔尖学生培养相结合的模式初探[J].高等理科教育, 2013(3): 47-50.

四、外文类

- [1] Hoyle, E. Professionalization and deprofessionalization in education[J]. Eric Hoyle, Jacquetta, world year book of education 1980: Professional development of teachers. London: Kogan, 1980: 42.
- [2] Rosa, P.S.M.d.l. Self-enhancement strategies, self-view and school environment as building blocks for college teachers' expertise. Asia Pacific Educ. Rev, 2007, 8, 386.
- [3] Little, J. W. Teacher development and educational policy. In M. Fullan & A. Hargreaves (eds.). Teacher development and educational change. London & Washington, D. C.: Falmer Press, 1992.
- [4] Jerry G. Gaff & Ronald D. Simpson. Faculty Development in the United States. Innovative Higher Education, 1994, 18, 167-176
- [5] Lazar, A. Helping pre-service teachers inquire about caregivers: A critical experience for field-based courses. Action in Teacher Education, 1998, 4, 19-28.
- [6] Thomas Li-ping Tang, Mitchell Chamberlain. Effects of Rank, Tenure, Length of Service, and Institution on Faculty Attitudes Toward Research and Teaching; The Case of Regional State Universities. Journal of Education for Business[J]. 2003, 11-12.
- [7] Grabowski, S.M. Administrative Responsibilities for Faculty Development[J]. Washington, D.C.: American Association of University Administrators. Eric Document Reproduction Service No. ED. 237 005. 1983.
- [8] Dellamura, M. An Analysis of the use of Faculty Development Principles in two Years' Colleges[D]. University of South Carolina. 1986. UMI. Dissertation Services.

- [9] Menges R J, Mathis B C. Key resources on teaching, learning, curriculum, and faculty development: A guide to the higher education literature [M]. San Francisco: Jossey-Bass. 1988:254.
- [10] Crow M L, Milton O, Moomaw W E et al. Faculty development centers in southern university [M]. Atlanta: Southern Regional Education Board.1976: 7.
- [11] Lu B A Comparative study of faculty development programs in the United States and People's Republic of China [D].Texas Tech University.1991:70.
- [12] William H.Bergquist& Steven R.Phillips. Components of an Effective Faculty Development Program[J].The Journal of Higher Education,1975(46):37-40.
- [13] Bland, C J. Faculty development through workshops [M]. Springfield, Illinois: Charles C Thomas Pub Ltd. 1980:7.
- [14] Toombs W. A three-dimensional view of faculty development [J]. The Journal of Higher Education, 1975,46(6):701-717.
- [15] Dilorenzo, T. M., Heppner, P. P. The Role of An Academic Department in Promoting Faculty Development: : Recognizing Diversity and Leading to Excellence [J]. Journal of Counseling and Development:JCD.Alexandria: 1994,72(5):486-497.
- [16] Boice R. Reexamination of traditional emphases in faculty development [J]: Research in Higher Education, 1984,21(2): 195-209.
- [17] Schmiz C C, Bland C J. Characteristics of the successful research and implications for faculty development [J]: Journal of Medical Education, 1986,61(2): 22-31.
- [18] Bergquist W. H. & S. R. Philips. Components of an Effective Faculty Development[J]. The Journal of Higher Education, 1975(46):182-184.
- [19] Philips. S. R.. What is Faculty Development[J]. Association of Departments of English 049 Bulletin, 1976:11-17.
- [20] William H. Bergquist and Steven R. Phillips, Components of an Effective Faculty Development Program[J].The Journal of Higher Education Vol. 46,1975(2):183.
- [21] Gaff, J C. Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty. Institutional and Organizational Development[M]. San Francisco Jossey-Bass,1975:14.
- [22] Gaff, J C. Making a Difference The Impacts of Faculty[J]. The Journal of Higher Education,1973,44(8):605.
- [23] Yanikoski. R. A. Review of Toward Faculty Renewal[J]. The School Review,1977, 85(2):602.
- [24] Jerry G. Gaff. Toward Faculty Renewal: Advances in Faculty , Institutional and Organizational Development San Francisco Jossey-Bass,1975:9.
- [25] Bergquist W. H. & S. R. Philips. A Handbook for Faculty Development[C].

- Washington. D. C: The Council of Independent Colleges, 1977: 3.
- [26] Bergquist W. H. & S. R. Philips. A Handbook for Faculty Development[C]. Washington. D. C: The Council of Independent Colleges, 1977: 11.
- [27] Bergquist W. H. & S. R. Philips. A Handbook for Faculty Development[C]. Washington. D. C: The Council of Independent Colleges, 1977: 9.
- [28] Lin H.A study of learning organization and faculty development in higher education[D]. University of Idaho,2004:26-28.
- 五、其他
- [1] 国务院.关于印发统筹推进世界一流大学和一流学科建设总体方案的通知[EB/OL]. (2015-10-24)
[2021-05-09].http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201511/t20151105_217823.html.
- [2] 教育部、财政部、国家发展改革委.关于印发《统筹推进世界一流大学和一流学科建设实施办法（暂行）》的通知[EB/OL]. (2017-01-24)
[2021-05-09].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201701/t20170125_295701.html.
- [3] 教育部、财政部、国家发展改革委.关于公布世界一流大学和一流学科建设高校及建设学科名单的通知[EB/OL]. (2017-09-21)
[2021-05-09].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201709/t20170921_314942.html.
- [4] 教育部 财政部 国家发展改革委印发《关于高等学校加快“双一流”建设的指导意见》的通知[EB/OL]. (2018-08-08)
[2021-05-09].http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_843/201808/t20180823_345987.html.
- [5] 国家中长期教育改革和发展规划纲要工作小组办公室.国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010-2020 年）[EB/OL]. (2018-08-08)
[2021-05-09].http://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.html.
- [6] 国务院.国务院关于加强教师队伍建设的意见[EB/OL]. (2012-09-07)
[2021-05-09].http://www.gov.cn/zwgk/2012-09/07/content_2218778.html.
- [7] 国务院.国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[EB/OL]. (2018-01-20)
[2021-05-09].http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.html.

- [8] 教育部.2021 年全国教育事业统计主要结果[EB/OL]. (2022-03-04)
[2022-03-19].<http://jyt.gxzf.gov.cn/zfxxgk/fdgdgknr/xjfb/sjtj/t11359176.shtml>.
- [9] 广西壮族自治区人民政府.广西壮族自治区人民政府关于印发统筹推进一流大学和一流学科建设实施方案的通知[EB/OL]. (2017-06-26)
[2021-05-19].<http://www.gxzf.gov.cn/zwgk/zfwj/zzqrmzfwj/20170705-619763.shtml>.
- [10] 王之康.“双一流”人才争夺战该何去何从[N].中国科学报, 2018-01-02.
- [11] 陈志文.双一流:对高校过度综合化的重塑[N].中国青年报, 2017-09-25.

附录

关于广西一流学科项目建设中的教师发展调查问卷

尊敬的老师：

您好！

为了较全面地了解我区首轮一流学科建设中教师发展的状况和面临的问题，为新一轮广西一流学科建设提供政策参考，特开展此次问卷调查。本调查采用匿名方式，不涉及对具体学校和个人的评价，所有的材料和数据仅用于研究目的。

填写问卷要花费您一些宝贵的时间，您的真实回答对我区“双一流”建设的政策制定非常重要。衷心感谢您的支持和帮助！祝您新年快乐，工作顺利，生活幸福！

南宁师范大学广西教育现代化与质量监测研究中心

广西财经学院广西教育绩效评价研究协同创新中心

2022年1月15日

第一部分 基本情况

1. 您所属的学校：_____，您所在的一流学科：_____
2. 您最高学历毕业的学校（或单位）：_____，专业：_____
3. 您的性别是：A.男 B.女
4. 您的年龄是：____岁
5. 您来本校工作是哪一年：_____年，上一个就职单位：_____
6. 您的最高学历是：
A.博士 B.硕士 C.本科 D.其他
7. 您是否有海外学习工作的经历（ ）
A. 在境外获得博士学位 B. 在境外开展博士后工作 C. 有一年以上境外访学/工作经历
D. 有3-12个月境外访学/工作经历 E. 有3个月以内境外访学/工作经历 F. 没有境外学习/工作经历
8. 您的职称是：A.未定级 B.初级 C.中级 D.副高级 E.正高级
9. 您是否担任行政职务： A. 是 B. 否
10. 您应聘本校时的方式是：
A. 录用、接收各类毕业生 B. 博士后 C. 人才引进（骨干教师） D. 人才引进（学科带头人或学科方向带头人） E. 留校任教 F. 其他_____
11. 您当前所在的单位聘任您的方式：
A.事业编制 B.高层次人才专项编制 C.非实名编制 D.学校自主聘任
12. 您入职时该校给您的除工资以外的待遇有：（可多选）
A. 行政或学术职务 B. 科研启动经费 C. 提供科研仪器设备、实验用房等科研工作资源
D. 科研助理等辅助人员 E. 研究生招生指标 F. 安家补贴费等 G. 其他_____

第二部分 高校教师发展现状

13. 您在2021年的授课对象有（ ）。（可多选）

- A. 本科生 B. 硕士研究生 C. 博士研究生 D. 成教/职教生 E. 以上都不是
14. 您当前指导的硕士研究生数量为_____名, 博士研究生数量为_____名。
15. 您在 2021 年总课时数为 ()。
- 您感到教学工作量: A. 很重 B. 较重 C. 一般 D. 较轻
16. 近三年您吸收 () 名本科生参与您的科研课题项目。
- A. 0 人 B. 1-2 人 C. 3-4 人 D. 4 人及以上
17. 近三年您指导的研究生攻读博士学位的人数比例为 ()。
- A. 10%以下 B. 10%-20% C. 20-30% D. 30-50% E. 50%以上
- F. 不指导研究生
18. 近三年您指导的博士研究生中自己培养的硕士生所占比例为 ()。
- A. 10%以下 B. 10%-40% C. 40-60% D. 60-80% E. 80%以上
- F. 不指导博士研究生
19. 近三年您作为第一或通讯作者发表教学研究论文 () 篇。
- A. 0 篇 B. 1-2 篇 C. 3-4 篇 D. 5 篇及以上
20. 近三年您主持或参与省部级及以上教研教改课题 ()。(可多选)
- A. 主持国家级 B. 主持省部级 C. 参与国家级 D. 参与省部级 E. 无
21. 您所在学院组织开展教师教学技能培训的频率为 ()。
- A. 几乎每个月都进行 B. 每学期进行 2-3 次 C. 每年 1-2 次 D. 几乎不开展这项活动
22. 您将学科前沿知识、研究成果与教学相结合的情况为 ()。
- A. 密切结合 B. 尽量结合 C. 很少结合 D. 基本没有
23. 近三年您在中文核心、SCI、SSCI、CSSCI 等范围的期刊上作为第一或通讯作者公开发表学术论文 () 篇, 其中高水平论文(根据学校相关界定)() 篇。
- A. 0 篇 B. 1—3 篇 C. 4—6 篇 D. 7—9 篇 E. 10 篇及以上
24. 近三年您作为独著或第一作者公开出版的著作有 () 部, 主编的教材有 () 本。
- A. 0 B. 1 C. 2 D. 3 E. 4 及以上
25. 近三年您主持或参与的省部级及以上科研项目: () (可多选多填)
- A. 主持国家级____项 B. 主持省部级____项 C. 参与国家级____项(作为排名前四的主要参与者) D. 参与省部级____项(作为排名前二的主要参与者) E. 无
26. 近三年您主持过的横向课题数为: ()
- A. 0 项 B. 1-2 项 C. 3-4 项 D. 5-6 项 E. 7 项及以上
27. 近三年由您作为主要执笔者的被国家有关部委、自治区党委、政府采纳的决策咨询报告有 () 项。
- A. 0 项 B. 1-2 项 C. 3-4 项 D. 5-6 项 E. 7 项及以上
28. 近三年您参加国内学术会议的次数为 (), 国际会议次数为 ()。
- A. 0 次 B. 1-3 次 C. 4-6 次 D. 7-9 次 E. 10 次及以上
29. 您近三年是否有境外进修/访学/研学(可累计)三个月以上的经历? ()
- A. 有 B. 无
30. 近三年您学术研究成果(作品)获省部级及以上奖励 ()。(填报最高等次)
- A. 国家级____等奖 B. 省部级____等奖 C. 无
31. 您担任政府顾问、学会或研究会理事及以上、专业学术期刊编委及以上的职务数量为 ()。
- A. 0 B. 1-3 C. 4-6 D. 7-9 E. 10 及以上
32. 您所在的学院是否给教师提供科研培训? ()

A. 几乎每个月都进行 B. 每学期进行 2-3 次 C. 每年 1-2 次 D. 几乎不开展这项活动

33. 请形容一下你们学院同事之间的关系 ()。

A. 竞争大于合作 B. 合作大于竞争 C. 各自独立

34. 近两年您主要的科研合作者来自 () (可多选)

A. 本校 B. 区内其他高校 C. 区内企业 D. 区外高校和科研院所 (我的毕业单位)
E. 区外高校和科研院所 (我的访学研修单位) F. 区外高校和科研院所 (其他) G. 区外企业
H. 境外高校和科研机构 I. 我独自工作, 没有主要的科研合作者 J. 其他_____

35. 您认为您目前处于教师职业生涯发展 () 阶段。

A. 适应生存阶段: 走上讲台不足 3 年, 正在熟悉适应教学, 积累经验阶段。

B. 初获认可阶段: 已能独立从事教学科研工作并逐渐获得认可阶段。

C. 相对稳定阶段: 教学经验比较丰富, 科研成果颇丰, 专业能力稳中有升。

D. 高峰转折阶段: 维持已获的成就与学术地位, 成为其他教师的指导者。

E. 隐退淡出阶段: 专业工作减少, 减少权利与责任, 适应退休后的生活。

36. 在工作生活中, 您目前感受到压力的情况是:

| 压力来源 压力程度 | 非常有压力 | 比较有压力 | 一般 | 有一点压力 | 基本无压力 |
|--------------|-------|-------|----|-------|-------|
| 科研任务 | | | | | |
| 教学任务 | | | | | |
| 职称晋升 | | | | | |
| 人际关系 | | | | | |
| 经济收入 | | | | | |
| 承担行政或其他事务 | | | | | |
| 平衡事业和家庭的关系 | | | | | |

37. 近两年内您参加过院 (系) 务会讨论如下哪些关于一流学科建设的重要事务? () (可多选)

A. 经费分配 B. 激励制度 C. 研究生分配 D. 教师引进 E. 无 F. 其他_

38. 在学术工作中, 您拥有如下哪些权力? () (可多选)

A. 参加各种学术活动的选择权 B. 组建自己的团队 C. 自己决定学术研究方向 D. 能够获得较好的经费支持 E. 参与学校学院学术政策制定 F. 在成果署名中得到公正对待
G. 其他_____

39. 您所在的学院是否有以下管理上的权限? () (可多选)

A. 学院有权对学科建设的重点和方向进行规划并组织实施

B. 学院有权管理、配置各类一流学科建设资源

C. 学院可以根据实际情况有针对性的引进人才

D. 学院可自行制定更合理的薪酬制度

E. 学院有制定或调整本院教师考核评价制度的权力

F. 学院拥有学科建设、学术评价、学术发展中的审议权

G. 学院有学术成果评价等方面的评定权

H. 学院可自主进行课程与教学管理，决定传授知识的内容与过程

I. 缺乏办学自主权

40. 您当前的身体健康状况（ ）。

A. 良好 B.一般 C. 较差

第三部分 一流学科建设带来的影响

针对本学科广西一流学科项目建设的情况，请您结合您的工作实际对以下陈述发表看法。

请在您认为合适的选项中打“√”。

| 序号 | 题项 | 同意程度 | | | | |
|----|---------------------------------------|------|------|----|-------|-------|
| | | 非常同意 | 比较同意 | 一般 | 比较不同意 | 完全不同意 |
| 1 | 我非常了解自己所在学科的一流学科建设计划，了解一流学科建设对教师的要求。 | | | | | |
| 2 | 一流学科建设使我的教学发展意识增强，对教学工作更加重视。 | | | | | |
| 3 | 一流学科建设使我获得较充足的教学资源，给教学发展提供了有力的支持。 | | | | | |
| 4 | 一流学科建设下的教师技能培训对提升我的教学技能的帮助很大。 | | | | | |
| 5 | 一流学科建设给我提供了充足的科研经费，给我的科学研究给予了有力地支持。 | | | | | |
| 6 | 通过一流学科建设，学校配备的科研仪器设备等硬件资源充足。 | | | | | |
| 7 | 近三年我已完成或计划近期开展访学、进修/提升学历。 | | | | | |
| 8 | 一流学科建设让我追求学术卓越，密切关注学科前沿动态。 | | | | | |
| 9 | 一流学科建设推动我在科研活动中更加强调服务广西区域发展需求。 | | | | | |
| 10 | 一流学科建设推动我增加学术产出。 | | | | | |
| 11 | 一流学科建设推动我更加重视学术成果的质量和影响力。 | | | | | |
| 12 | 一流学科建设推动教师组建科研团队开展有组织的科研。 | | | | | |
| 13 | 对标一流学科建设计划，我给自己制定了清晰的个人职业生涯规划。 | | | | | |
| 14 | 一流学科建设下学校给予我的薪酬包括各种福利等体现了我的价值，使我干劲十足。 | | | | | |

| | | | | | | |
|----|---|--|--|--|--|--|
| 15 | 目前学校（学院）一流学科建设相关的制度配套到位，对教师的评优、晋升和分配制度科学客观公正。 | | | | | |
| 16 | 一流学科建设下我所在学科的带头人能很好的起到带动学科教师学术发展的作用。 | | | | | |
| 17 | 一流学科建设下我所在的学科学术氛围浓厚，学术生态良好。 | | | | | |
| 18 | 本学科建设一流学科应增加教师/科研人员规模。 | | | | | |
| 19 | 本学科建设一流学科应增加博士研究生招生计划。 | | | | | |
| 20 | 一流学科建设下本学科已形成稳定、有特色、有前景的学科方向。 | | | | | |

问卷到此结束，再次感谢您的帮助和支持！



德才并育 知行合一

