



从“经历”向“能力”迁移： 教师深度学习的影响要素及路径分析*

梁文鑫¹，赵云建^{2①}

(1.北京市教师发展中心，北京 100120；2.教育部教育技术与资源发展中心(中央电化教育馆)，北京 100031)

摘要：党和国家历来高度重视教师工作。高质量教师是高质量教育发展的中坚力量。深度学习是教师高质量发展的关键路径之一，在不同发展阶段的教师群体中，深度学习状态也存在差异。该文分别聚焦新教师群体，关注外在干预下其形成的“深度学习经历”；聚焦骨干及特级教师群体，关注其自发形成的“深度学习能力”，并对14名不同发展阶段的教师进行访谈，依据扎根理论利用 NVivo11辅助进行三级编码。通过研究发现时间、认知、情感等几个影响要素对教师深度学习具有重要影响，不同发展阶段教师在三个维度上也存在差异。该文基于上述分析提出了教师从“深度学习经历”向“深度学习能力”迁移的模型及路径，为进一步提高教师培养培训质量，提升中小学教师能力素质提供理论和实践依据。

关键词：高质量教师；教师深度学习；影响要素

中图分类号：G434

文献标识码：A

教师问题是世界性问题和全球共识。党的十八大以来，习近平总书记关于教育和教师工作的一系列重要论述，是新时代教师队伍建设的行动指南，深刻领会习近平总书记关于教师队伍建设的重要论述，以人才引领发展的理念深入推进新时代教师队伍建设改革，以高质量教师队伍建设支撑高质量教育体系，是适应新发展格局教育发展的重中之重^[1]。2018年，中共中央国务院颁布了《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》，意见指出“全面提高中小学教师质量，建设一支高素质专业化的教师队伍”“改进培训内容，紧密结合教育教学一线实际，组织高质量培训”^[2]。教师质量受到前所未有的关注。2018年教育部等五部门印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》的通知，通知指出“教师教育是教育事业的工作母机，是提升教育质量的动力源泉”“用优秀的人去培养更优秀的人”^[3]。高质量教师是造就高质量教育的重要影响因素之一。2022年教育部等八部门印发《新时代基础教育强师计划》指出“高质量教师是高质量教育发展的中坚力量”“遵循教师成长发展规律，全面提高教师培养培训质量”“服务教育高质量发展

要求，加强高质量教师队伍建设”^[4]。强师要打造高质量教师群体，那么，高质量的教师该如何去培养？当下，“教师学习”已成为教师专业发展的重点关注点。在此背景下，教师深度学习就成为高质量教师培养的焦点。深度学习是一种主动的、批判性的学习方式^[5]。如果教师在自身学习中缺乏关于自主、探究、合作学习方式的体认，很难想象他们能在自己的教育教学实践中开展基于情境、问题导向的互动式、启发式、探究式、体验式教学，引领学生开展自主、探究、合作学习^[6]。教师深度学习最终要应用于实践并改变和优化实践。由此，深度学习是打造高质量教师的重要保障。随着信息技术的发展及应用，教师开展无所不在的学习、工作已成为常态。然而，教师学习也面临着时间少、任务重、浅层化等倾向，给深度学习带来挑战。在移动互联网时代，在教师深度学习受到挑战的情况下，在建设高质量教师队伍的要求下，如何为教师提供系统的深度学习支持，帮助教师成为具备深度学习意识与能力的学习者，并在教育教学中以深度学习成就高质量教育值得深入研究。

* 本文系北京市哲学社会科学青年专项课题“移动互联网时代中小学教师深度学习的支持设计研究”(课题编号：19JYC018)研究成果。

① 赵云建为本文通讯作者。

一、相关研究现状

笔者梳理已有教师培训、教师专业发展研究与高质量教师培养相关的研究,了解当前针对高质量教师培养的研究现状,以及该主题还需要完善的内容和方向。王星霞等通过对教师培训进行实际调研,指出对于教师的培训不要过度注重培训的规模和人数;在方式上应科学、多样,充分调动参训教师的学习热情,化“被动学习”为“主动学习”;“横向移植”式的知识堆叠将难以有效融入教师的教学知识体系中^[7]。王鉴等提出教师教育高质量发展包括教师教育培养与培训机构的高质量发展、教师教育对象的高质量发展两个方面。对教师培训内容要关注不同发展阶段教师的实践需求,要认识到教师的成长是自我导向、持续不断的、与日常教育生活密切相关的生长的^[8]。郝丽提出新手教师、熟手教师和专家型教师在直接经验、替代经验、言语劝说和情绪唤醒四个方面的不同表现和需求^[9]。杨静通过调查教师教学能力发展给出针对性建议^[10],凌乾川等通过聚焦青年教师的SWOT问题给出建议。黄祯玉通过对国外一所学校的新手教师培训的案例研究,指出对于教师培训内容来讲,除了专业知识课堂管理外,还要从教师们的需求和所关注的问题出发,设计教学和课堂管理方法、师生关系、人际沟通、组织规范等内容,整个过程一定要强调学员的参与、演练和互动,以达成预期效果^[11]。王陆等通过跟踪不同阶段的教师群体的课例研究,探究新手教师、胜任教师和成熟教师三类群体的教学行为改进特征^[12]。梁文鑫在针对4789位教师的深度学习进行调查,发现绝大多数教师认同自身的深度思考与学习能力受到了影响^[13]。张诗雅在教师深度学习一文中,系统阐述了教师深度学习的价值、内涵,并构建了教师深度学习的模型,并指出当前时代背景下教师深度学习已成为教师教育研究的焦点^[14]。张志祯等提到新技术与新应用模式持续涌现,对教师素养结构不断提出新的要求,尤其是信息技术自身的不稳定性进一步加重了教师的学习负担^[15]。关于深度学习的研究,目前主要是以大、中、小学学生为研究对象,聚焦深度学习的内涵、特征以及相关深度学习的教学实践来进行研究,对于教师深度学习的研究,不管从理论上还是在实践层面,整体上数量较少,更多围绕教师专业发展以及教师培训来开展。虽然已有部分研究者关注到教师深度学习,但却很少关注阻碍教师进行深度学习的要素,尤其是智能时代新技术的普及、应用给教师学习、生活、工作带来的影响,

以及由此产生的认知、情绪上的变化。

综上,当前围绕教师高质量培养已有研究,主要针对的是不同群体的不同实践和经验路径,更多是自上而下的研究理路,在一定程度上忽视了教师这个主体的本源需求,更多从研究者或者教育行政部门的角度来开展设计;其次,调查实践主要是在外围层面基于一定的主题内容通过问卷来开展,对于教师的真实想法和认识,该方式存在一定的局限;第三,已有研究指出当下对于教师培养的很多问题,长期存在培养模式封闭单一、资源配置不合理,没有很好地激发教师的内驱力,使得教师的学习是被学习,而不是教师主动开展的研究学习,导致最后的实践效果没有达到预期,这些问题成为高质量教师学习亟需关注与解决的地方。本文的研究立足教师自身,以教师为主体,从教师的角度来开展深度访谈,以了解并把握影响教师开展深度学习、参与各种职后教师培训活动的影响因素,并加以总结分析提出针对性建议,从而进一步完善教师深度学习和培训的提升路径,最终借助各种经历的学习、培训转化为更优的实践。

二、教师深度学习的界定

新时代对教师提出了更高要求,提升教师素质的最终目的是用优秀的教师去培养更优秀的学生,为党育人,为国育才。在教育改革大背景下学生核心素养的培养也需要教师来深度思考如何达成人才培养目标。因此教师的成长是多元的,需要在持续学习的过程中成长。如果教师在教学实践中缺乏关于新型学习方式的体认,不难想象,他们在教育教学中无法引领学生开展自主、探究、合作学习。深度学习作为一种主动学习,能够帮助教师在持续成长中迭代优化教学观念和实践,具备双重迁移能力,一种是教师自身从知识到实践的迁移,一种是学习方式从教师到学生的迁移。

1976年,美国学者弗伦斯·马顿(Ference Marton)和罗杰·萨尔乔(Roger Saljo)提出深度学习,并把它界定为一种基于理解与迁移的学习方式,是指学习者能够批判性地学习新的思想和事实,并将它们融入原有的认知结构,能够在众多思想间进行联系,并将已有的知识迁移到新的情境中,做出决策和解决问题^[16]。有学者提出,教师深度学习是指教师通过分析并解决真实教育情境中的问题,在其个人的教学现场、学校教研组、校本研修等各个层面的各个研修团队的学习行动中,实现知识的社会意义建构与知识的转移,最终指向教师实践智慧的教育思想形成^[17],本质就是教师通过将获得的教育

思想、理论或模式运用于教育实践中以解决重要教学实践问题的过程^[18]。教师学习的特点要求教师培训必须以参训教师为主体,把学习的主动权交给参训教师,激发、鼓励与培养参训教师学习的责任感与自觉性^[19],在已有的教师培训实践中,从普遍意义上来讲,教师作为学习者的主体性是缺失的,教师的学习是一种被动接受行为。从国际教师教育倡导教师学习的三大定律来看,越是扎根教师的内在需求越是有效,越是扎根教师的鲜活经验越是有效,越是扎根教师的实践反思越是有效^[20]。这就要求当下针对教师群体开展的学习和培训活动,都需要把握一个主体原则。

综合已有研究,笔者认为,教师的深度学习既是一种主动选择的学习,也是一种在综合实践场所开展的行动,不仅仅关注教师专业知识的范畴,更多从系统全局的角度把认知、能力、情感、态度和价值观进行整合,最终实现从认知到实践的一种转变。

三、研究设计

深度学习不会自然而然地发生^[21]。笔者认为有两种“教师深度学习”值得深入挖掘梳理与分析。一是在外部干预下精心设计的活动中,教师形成即时的“深度学习经历”;二是经过长期学习磨练,教师具备了相对稳定的“深度学习能力”。访谈过程中,笔者将14位教师分为两类,一是参与过精心设计的深度学习活动的新教师群体;二是有深度学习能力的骨干及特级教师群体。笔者聚焦新教师群体的“深度学习经历”与骨干及特级教师的“深度学习能力”进行半结构化访谈,通过访谈梳理分析教师从体验深度学习到塑造稳定、持久的“深度学习能力”的影响要素,进而帮助教师认识深度学习对专业发展的重要作用,实现从“经历”到“能力”的迁移。

在正式访谈之前,笔者与访谈对象先进行了沟通并说明访谈目的,初步解释了“深度学习”的内涵并进行了举例,以帮助访谈对象了解深度学习。依据访谈提纲,引导性地对访谈对象进行提问,并在过程中做适当地调整、转述或追问。此次参加访谈的教师覆盖了不同的职业生涯发展阶段,新教师7人、骨干教师4人、特级教师3人。

针对新教师群体,设计了如下三方面的问题:1.您所参与过的各类学习中有哪几次的学习体验非常难忘,尤其是自己对学习内容的理解非常深入的学习活动;2.分析在这些独特的学习体验中,您认为影响自己进行深度学习的要素是什么;3.如何看

待无处不在的技术工具对学习的影响,并阐述无所不在的学习方式对深度学习有哪些影响。针对骨干及特级教师群体,设计了如下四方面的问题:1.在自己的教学实践与学习实践中是否有深度学习案例并详细分享1—2个案例;2.在深度学习过程中,可推广介绍给年轻教师的方法策略;3.哪些要素能够很好地促进自己的深度学习,哪些阻碍了深度学习;4.如何看待技术工具对学习的影响,并阐述无所不在的学习方式对深度学习有哪些影响。

四、访谈结果分析

访谈文本经最后商讨汇总,最终编码一致性为95.28%,体现出较高的一致性。笔者对14位教师的访谈记录进行了开放编码、主轴编码和核心编码分析,综合14位教师的三级编码分析发现“时间”“认知”“情感”三个维度的影响要素对教师深度学习有较为重要的影响。具有“深度学习经历”的新教师群体及具备“深度学习能力”的骨干、特级教师群体在三个维度上也体现出较为明显的差异,以下将对两类群体在影响自身深度学习三个维度上认同度较高的内容逐一进行分析,如表1和下页表2所示。

(一)时间维度:从关注时间完整性到善用碎片时间、重视时间累积效应

教师要达到持续变化的目标,需要经过一个反复、复杂、艰辛的过程^[22]。通过对不同教师访谈数据的编码分析,我们发现时间要素成为了贯穿新教师群体及骨干、特级教师深度学习体验的重要影响要素,文本编码分析结果如表1所示,新教师重视相对完整、大块可供自己支配的时间,如有的新教师在访谈中提到:

“因为培训利用的是暑假时间,就可以有非常完整的时间去沉浸式学习”“这样的培训时间集中、内容系统、令人印象深刻”“磨课,参加比赛,这种可以长时间对某一个问题的多次打磨思考的活动,对自我提升很大”。

表1 不同要素对不同发展阶段教师深度学习的影响——开放编码举例

要素	群体	开放编码(示例)
时间	新教师	总感觉任务比较多,没有时间进行深入思考 我希望时间集中点,能对一个内容进行系统学习
	骨干及特级教师	每天、每周或每月留出时间保障对感兴趣内容进行学习思考 多频次,针对同一问题的叠加学习、深入思考
认知	新教师	在学习中理论将理论与个人或他人真实案例结合 同伴思考问题的角度与方式,富有启发性的观点
	骨干及特级教师	联系理论与实践(经验、经历) 关注信息、概念、事件的组织结构与逻辑关系

续表1

情感	新教师	组织的温度、人情味、让每个人都能畅所欲言表达
		自身学习有效果,被校长、同事、家长认可,有成就感
	骨干及特级教师	来自外部环境的关注、压力及任务驱动 将任务、问题、难题看作是专业发展的重要契机

表2 不同要素对不同发展阶段教师深度学习的影响——主轴及核心编码

类别	核心编码	主轴编码
时间	规划意识	新教师:强调相对固定完整的时间,对碎片时间整合意识弱 骨干及特级教师:对碎片时间的规划整合意识强
	使用行为	新教师:倾向于将多数时间分配在短期紧急任务上 骨干及特级教师:对短期任务与长期发展有所兼顾,对核心问题保持持续性、多频次、长时间思考,形成累积效应
认知	促进理解	新教师:以外部设计下的理论、实践、案例、任务等之间的联系帮助自己理解 骨干及特级教师:以自己主动建立多种隐喻、时空连接、逻辑联系、多种形式输出的方式促进自身理解
	思维方式	新教师:同伴思考问题的角度与方式对自己的影响 骨干及特级教师:具有联系、推理、批判性思考等思维自觉,关注信息、概念、事件的组织结构与逻辑关系
	反馈机制	新教师:关注来自外部及时、鼓励性的反馈与评价 骨干及特级教师:具有自我监控反馈机制,相对于鼓励性反馈,更关注富有指导性反馈
	元认知参与	新教师:较少有元认知参与意识 骨干教师及特级教师:给自己设定明确的目标和成果,也有批判性思考的思维自觉,并能够监控自己的学习过程
情感	情感氛围	新教师:工作环境内的重要他人对新教师的鼓励、认可;民主、热烈的讨论氛围 骨干及特级教师:更大范围的优秀同行和前辈的激励作用,学校积极、友善、相互信任的工作氛围
	压力调试	新教师:较难疏导调试压力给自己带来的负面情绪 骨干及特级教师:对待困难和挫折的积极态度,将难题转化为专业发展契机,形成自己相对独特的目标和发展方向
	心理策略	新教师:缺乏应对任务、压力下的心理调试策略 骨干及特级教师:具有较好的情绪觉察能力和积极情感体验,能平衡外在关注、压力转化为积极内在情感体验

骨干及特级教师在时间不足的情况下,注重将每天、每月的碎片时间整合实现叠加学习的累积效应,对碎片化时间的规划与使用意识与能力强,如他们在访谈中提到:

“我每天会给自己留一段至少半小时的思考时间,反思回顾今天经历的事情、接触到的信息,思考哪些是有价值的、对自己困惑的问题有启发的”“一次又一次的看似不是深度学习的学习,就像画油画的感觉,一层一层的上色,最终才能出来理想的学习效果,所以每天都有时间投入和频率是深度学习的保障”“每周中凑出三个小时,分享读书体会和自己的一些困惑”。

从后者的经验来看,这提示对于新教师来讲,要助力其形成深度学习体验,在某一特定内

容、特定任务的学习中,要保障给其以充足的时间,帮助新教师以沉浸式的方式、多频次进行学习;同时,也要帮助新教师群体认识到碎片时间的累积效应对深度学习的重要作用,关注碎片时间的叠加效应。正如Benedict Carey在《如何学习》这本书中所提到的,当人们可以长期沉浸在某个主题中时,过程中会有零零碎碎的想法出现,也可能会暂时搁置一段时间,但创造性的飞跃往往会在某个时间点出现^[23]。在移动互联生态中,有效关注碎片时间的叠加效应,形成对某个主题、问题的长期关注,是教师实现深度学习的必经之路。

(二)认知要素:从依靠外部支持、同伴影响到自觉地践行深度学习思维方式

研究以“教师学习”为关键词在“北大核心”“CSSCI”“CSCD”类期刊中进行检索,对322条记录做进一步的分析发现,在研究“教师学习”这一主题时,以认知视角研究教师学习一直是教师学习研究的基础。综合14位教师的访谈,研究发现,从编码来源数与节点数上看,认知要素构成了深度学习的核心,文本编码结果详如表2所示。笔者通过编码发现新教师提到在设计良好的深度学习活动中,主讲教师或同伴思考问题的视角与层次、理论与真实案例的结合、对所学内容的迁移运用以及富有指导性的反馈能够帮助他们实现对学习内容的深度理解与运用,如访谈中这一群体提及:

“每个单元每个模块既有理论上的专家讲述,同时又有课程的实例”“一开始是理论,接着两个课时是现场课,是非常精彩的现场教学环节,然后老师再点评解释为什么这节课作为项目式学习是非常好的代表,优秀在哪里,很清晰”“所有参与培训的教师须完成一堂课堂实录,转换回“教师”视角,利用SCL教学工具,体现SCL教学原则,学以致用”“有各学科的教师参与,在分组交流和课堂教学中,不同学科的教师常常会体现出基于学科思维的思考角度和观点,这也为我的学习提供很多借鉴”“自己在培训过程中一直扮演着两个角色,一是参与者,二是观察者。一方面积极参与学习的过程;另一方面,观察教师的教学行为、思考背后的原因,观察同伴的反馈。这样的双重角色让我更加深入地从培训中受益”。

骨干及特级教师则更多在个人的意识、思维、行为方式中体现出深度学习的有关特征,如在时间、空间、内容上主动进行联系与建构;能够超越输入信息本身,关注信息的组织结构、相关关系;

也能够以多种类型的输出(讲课、写文章、写反思等)来强化自己对输入内容的理解;并在自己的学习过程中有意识地融入元认知,如设定目标,过程监控,并有批判性思考的思维自觉,如访谈中这一群体教师提及:

“一个是听到或者遇到问题的时候,我会本能地去想自己以往的教学实践中是否与跟这个情况类似的案例,然后也会去想这些案例,在理论上会跟哪些自己已经熟悉的理论是有关系的,比如心理学上的、教育学上的,和自己以往听过的哪些课程中的内容有关系的”“这种积极主动的联系,我把它看成是一种思考的力量,把自身生活经历、教学经历、实际问题和理论学习能够编织成一张网,这样很多东西不会碎片化散落,而是逐渐形成一个体系”“我会跟踪他们的研究和观点,当然不同学者的观点可能不大一样,但是我会从他们各自的文章里找到我需要的东西,像乐高一样把他们拼装起来,按照一个结构把我查到的内容和我自己的思考进行一个重构。帮助新老教师们建构课程标准-课堂-教学-学生这样一种认知体系和思维框架”“对于跟自己教学主张不一致的观点和文章,我也会关注,去看看他是怎么论证的,但是我不一定会认同他的观点。比如前段时间提出高效课堂,我就觉得课堂上的高效是以损失学生的思考过程、思考深度,我觉得学习是循序渐进,分析问题、解决问题的过程,不断推翻自己、优化自己的过程”。

(三)情感维度:从关注外在情感激励到内在与外在情感要素共同作用实现深度学习

教师学习要全方面考虑教师的知识、信念、行为等多种因素,同时还需要认识并重视情感和社会情景等因素对教师学习的影响。学习科学领域越来越多的研究成果正在不断强化一个结论:只有当情绪、情感等非认知的力量介入,那些有关认知或智力上的学习活动才能在较深层次发生^[24]。综合分析14位教师的访谈记录发现,情感因素也是促成教师深度学习体验的重要影响要素,文本编码分析结果如表3所示。

表3 中小学教师深度学习困难的影响要素

群体	主轴编码	核心编码
新教师	外部影响	强调外部压力、任务、时间及策略缺失等因素给深度学习带来的影响
	个体基础	缺失从外部影响向个体认知、情感发展的意识与机制
骨干及特级教师	外部影响	从批判性视角看待外部影响给自己带来的发展
	个体基础	需要突破思维定势、应对时代发展给自身深度学习带来的挑战

Borko从情境学习理论出发,提出了教师学习研究可选择的三种分析单位,即以教师个体为分析单位、以教师群体为分析单位、采取教师个体和教师群体双重分析单位。在编码分析中,研究发现不同类型教师在提及情感要素时,Borko所提出的分析框架能够较好地解构潜藏在不同类型教师群体中的情感要素的影响:

从个体角度,新教师更关注他人的鼓励、肯定及认可;骨干及特级教师在关注内在兴趣的同时能够兼顾外在压力、任务给自己成长的赋能,尤其强调了任务、难题对专业发展的契机作用,如访谈时有的新教师提到:

“不要害怕任务,不要拒绝任务,不要怕问题,其实任务和问题就是我们最好的职业成长的契机,任务和问题摆在那,你要去解决”“为什么能坚持到现在,其中一个思维就是成长性思维陪伴着我,遇到难题的时候,看到难题给自己带来的成长机会,而不是去抱怨和逃避”。

从群体角度,不同发展阶段的教师对于重要他人情感影响经历了从工作场域向专业发展全领域拓展的变化,即新教师更关注自己工作环境中的重要他人(领导、同事、家长)的认可;骨干及特级教师拓展了重要他人的范围,实现跨时空全域重要他人(全国、全市优秀前辈及同行)在工作态度、积极的情感投入上对自己的鞭策、积极引导与激励作用。

从组织角度,不同发展阶段的教师对于组织氛围的关注点从鼓励认可、热烈民主到友善、相互信任的转变。新教师更关注组织能否及时给与鼓励、认可、反馈,自己能否在组织中放心表达、讨论。正如刘学惠、申继亮综合国外通过微观人种志和话语分析研究教师学习共同体所提出的,教师所处共同体的言语交往方式开启或关闭了引发教师之间探讨问题、分享资源的机会,从而影响教师认识变化的轨迹^{[25][26]},如访谈中这一群体教师提到:

“当时给我的感觉就是团队的力量,每个人都很温和。给我一次发言的机会,我真是胆战心惊,我不太敢说,因为我说的跟其他老师比起来一点都不专业。但是我说完以后大家都给我鼓励,都说老师第一节课就能听成这样真的很棒”“整个教研氛围,大家可以觉得没有负担,心无旁骛的去沟通,这样也让我觉得有问题的时候我愿意、也敢于去请教,也能够得到及时的反馈”。

骨干教师及特级教师也认为教师初入学校,学校需要给新教师营造热烈民主的氛围,让年轻教师可以在相对民主的氛围中成长。骨干及特级教师则认为组织的友好、相互信任的组织氛围对于自己的

深度学习非常重要，如访谈中这一群体教师提到：

“同行之间的切磋，同行对问题的理解，同行所给予的刺激与督促，比如说看到同行已经研究的很超前了，自己也有一种紧张感，希望自己也要追上”“优秀的同行给予的刺激与督促、学校的激励是促进我们提高的重要途径”。

(四)深度学习困难：从直观感受到以批判性思考看待影响深度学习的要素

笔者通过对14位教师的访谈结果进行编码分析发现，新教师更多从直观感受反馈工作压力大、任务多及时间有限，并由此产生的消极情感状态给自己进一步深入学习带来了挑战。文本编码分析结果如上页表3所示，如访谈时有的新教师提到：

“学校各类任务较多，压力大，对有些问题很难进行深入的思考”“教师的工作非常细碎，绝大多数同事都有深度学习的欲望，但是时间都是支离破碎的，很难有时间静下来去思考学习”“我觉得深度学习的最大的阻碍是没有目标感，也就没有了内驱力。另外如果周边的环境也不是特别积极的学习环境的话，就很难发生深度学习”。

骨干及特级教师能相对更为客观理性，能从批判性视角看待学习内容与自身学习投入给深度学习带来的影响，尤其是强调了当下网络学习内容浅层化及任务频繁切换带来的注意力、专注力下降。骨干及特级教师也提到需要突破自身思维定势，从而进入更高层次的深度学习，如访谈时这一群体教师

提到：

“很多互联网平台上的内容，出于某种目的，还是有故意要吸引人眼球的目的，会容易形成信息茧房，经典的内容还是要回归到书本的阅读上来”“我觉得确实有时候稍不留神就会被信息洪流给卷跑，所以我都会及时的提醒自己抽身出来”“获取信息的时候，经常会在不同连接之间跳来跳去，自己的精力也比较容易分散”。

五、教师深度学习的影响要素及教师深度学习建议

综合上述14位教师的访谈记录，笔者结合Borko对教师学习分析的三种维度，从教师个体视角、群体视角、组织视角综合分析建构了影响教师深度学习的要素模型，如图1所示，并结合教师个体、群体及所在组织视角分别从时间、认知及情感要素提出了助力教师从“深度学习经历”向“深度学习学习力”迁移的路径及建议。

(一)从个体视角，教师要从关注学习内容到兼顾内容与过程，实现由深度学习经历“量”的积累到深度学习学习力“质”的突破

深度学习是实现高质量教师学习的重要保障。深度学习学习力“质”的变化需要深度学习经历“量”的积累。从教师个体视角，要有意识关注自身外部支持与内部驱动下的“深度学习”体验的积累，完成从关注学习内容到兼顾内容与学

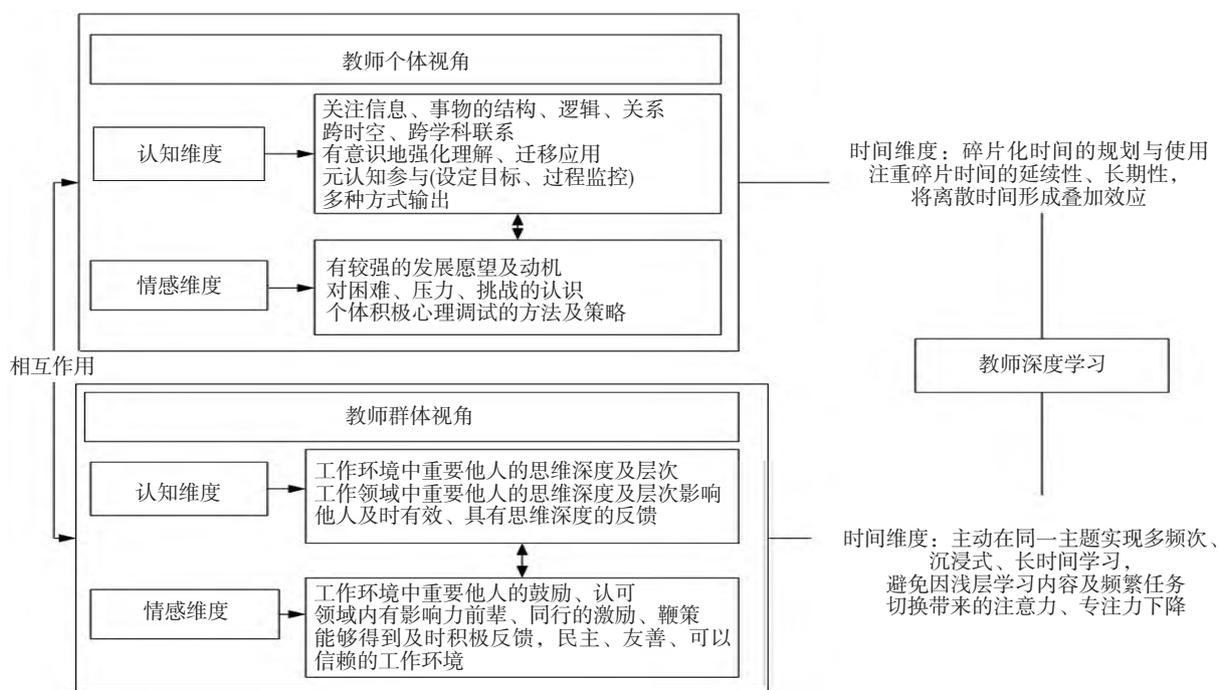


图1 系统视角下教师深度学习影响要素

习过程的转变。在认知维度,教师需要在外部支持或内部驱动下有意识地关注信息、事物的结构、逻辑、关系;进行跨时空、跨学科联系;建立对知识理解基础上的迁移应用;此外,学习过程需要给自己设定目标,并在学习过程中有意识的监控自己的学习效果;在学习完成后能够通过多种形式输出强化学习效果。从情感维度,教师的发展意愿及动机是深度学习的基础。对困难、挑战与压力的积极认知及具有一定的积极心理调试方法与策略是实现深度学习的重要保障。教师也需要监控自己在学习过程中的情感状态,反思自己是否具备积极视角及方法、策略以进行针对性学习。教师培训者与管理者,需以促进教师深度学习体验为基础,从时间、认知及情感三个维度入手,通过培训过程的精心设计,提示并帮助教师关注体验深度学习过程、沉淀深度学习体验,帮助教师逐步发展为有意识的“深度学习者”,逐步向有能力的“深度学习者”进阶。

(二)从群体视角,要从关注“重要他人”的经验到关注“重要他人”的学习过程,实现重视深度学习能力的培养

每一种有效的方法都有恰当的过程作为保障。学习共同体是教师学习的重要载体,在教师群体视角下,教师在请教前辈、同行时要跳出“问题-方案”的窠臼,关注“重要他人”在认知、情感、时间等维度的全方面经验。在认知维度上,关注工作环境及工作领域中重要他人在处理问题中的思维角度、思维层次;在情感维度上,要关注其对待困难、挑战与压力的态度,调试情绪的方式方法;在时间维度上,关注“重要他人”对时间使用的观念、方法等。对于学校而言,要有意识地发现、梳理来自校内外不同领域具有不同“深度学习特征”的个案案例,如鼓励学校教师通过各种活动去发现“深度学习者”,并依托项目合作、访谈等方式将具有“深度学习特征”的同行、专家、校友、或者家长的案例梳理出来,形成本校的深度学习案例集,从而促进新教师等群体对深度学习的理解,培养其深度学习能力。

(三)从组织视角,要从关注深度学习领军人物培养到关注深度学习组织建设,形成深度学习群体画像

一个具有深度学习气质的组织,不能仅靠几位“领军人”教师,而是应该帮助更多教师从体验“深度学习”向具备“深度学习”能力迁移,既要提升“深度学习”均值,又要降低群体之间的巨大差异。从组织视角,校长及主要管理者要

认识到“深度学习型组织”建设的重要价值,此外也需从多个维度去营造深度学习氛围,尤其是以往被忽视的情感维度将是深度学习型组织建设的重要基础和关键所在。在认知及情感维度,要提升组织内教师在认知维度和情感维度的深度学习体验,营造基于成长性思维的民主学习氛围,鼓励教师多向度多维度交流,促进教师之间以认知或情感维度进行深度学习案例分享,形成多样化深度学习典型案例,不断丰富组织内部教师“深度学习”群体画像。从时间维度,强调与支持教师对碎片化时间的规划与使用,注重碎片时间的延续性、长期性形成的累积叠加效应;鼓励教师在同一主题上进行多频次、沉浸式长时间学习,要有意识避免因为浅层学习内容及多种任务切换给自身深度学习能力带来的损伤。

综上所述,笔者认为帮助教师形成稳定而持久的“深度学习”能力将是“教师学习”研究的重要方向。深度学习型组织建设也将是在以往学习型组织建设基础上向高质量教育体系发展的重要一步。教师深度学习需要研究者、培训者从多学科视角开展交叉与纵深的理论研究,更需要一线管理者开展实践研究,以帮助绝大多数教师认识到“深度学习”的重要作用,真正实现高质量的教师学习,助力基础教育高水平人才培养与高质量教育体系建设。

参考文献:

- [1] 管培俊.以人才引领发展理念建设教师队伍人才高地[J].教育研究,2022,(9):118-129.
- [2] 中共中央国务院.关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[DB/OL].http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm,2022-10-15.
- [3] 教师[2018]2号文件,教师教育振兴行动计划(2018—2022年)[Z].
- [4] 教师[2022]6号,教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[Z].
- [5][6][19] 陈霞,万立荣等.指向教师深度学习的交互式培训研究[J].上海教师,2021,(4):29-39+78.
- [7] 王星霞,闫艳.中小学教师培训的高质量发展困境与改进——以河南省P市为例[J].沈阳师范大学学报(教育科学版),2022,(2):89-94.
- [8] 王鉴,张盈盈.新时代我国教师教育高质量发展的逻辑与路径[DB/OL].https://kns.cnki.net/kcms/detail/50.1028.g4.20220815.0905.002.html,2022-10-15.
- [9] 郝丽.教学效能感视角下教师专业阶段发展路径研究[J].教育理论与实践,2015,(13):38-41.
- [10] 杨静.核心素养背景下教师教学能力发展现状与对策建议——基于G市中小学教师的问卷调查[J].现代教育管理,2021,(12):61-69.
- [11] 黄祯玉.基于职业生涯发展需求的新手教师培训工作——来自马来西亚华文独立中学的经验[J].外国教育研究,2007,(1):20-24.



- [12] 王陆,马如霞等.基于经验学习圈的不同教师群体教学行为改进特征[J].华东师范大学学报(教育科学版),2021,(2):61-74.
- [13] 梁文鑫.移动互联网时代中小学教师深度学习的困境与突围——基于4789份教师调查问卷的分析[J].教育探索,2021,(9):64-70.
- [14][17][18] 张诗雅.教师深度学习:价值、内涵与模型建构[J].现代教育研究,2020,(9):35-41.
- [15] 张志祯,徐雪迎等.智能时代教师学习的十大难题[J].中国远程教育,2022,(2):1-12.
- [16] 何玲,黎加厚.促进学生深度学习:计算机教与学[J].现代教育,2005,(5):29-30.
- [20] 钟启泉.教师研修:新格局与新挑战[J].教育发展研究,2013,(12):20-25.
- [21] 卜彩丽,胡富珍等.为深度学习而教:优质教学的内涵、框架与策略[J].现代教育技术,2021,(7):21-29.
- [22] 裴森,李肖艳.成人学习理论视角下的“教师学习”解读:回归教师的成人身份[J].教师教育研究,2014,(6):16-21.
- [23] Benedict Carey.如何学习[M].杭州:浙江人民出版社,2017.164-165.
- [24] 杨玉东.教师学习:教育现代化视域下的教师教育观[J].教师发展研究,2022,(1):37-44.
- [25] 刘学惠,申继亮.教师学习的分析维度与研究现状[J].全球教育展望,2006,(8):54-59.
- [26] 余慧阳,徐丽华.教师学习的价值分析[J].教育教学论坛,2015,(37):37-39.

作者简介:

梁文鑫: 副研究员, 博士, 研究方向为教师专业发展。

赵云建: 编辑, 硕士, 研究方向为教育信息化、教师专业发展。

Transfer from “Experience” to “Ability” : The Influencing Factors and path Analysis of Deep Learning for Teachers

Liang Wenxin¹, Zhao Yunjian²

(1.Beijing Municipal Center for Teacher Development, Beijing 100120; 2.Center for Education Technology and Resource Development, Ministry of Education, P, R, China(National Center for Educational Technology,NCET), Beijing 100031)

Abstract: The Party and the state have always attached great importance to teachers' work. High-quality teachers are the backbone of high-quality education development. In the process of teacher training, the services should be carried out in accordance with the law of teacher growth and development, and deep learning is one of the key paths for high-quality development of teachers. In different development stages of teacher groups, deep learning states are also different. This paper focuses on the group of new teachers, focusing on the “deep learning experience” formed by them under external intervention. Focusing on the backbone and special-class teachers, and paying attention to their “deep learning ability” which spontaneously formed, 14 teachers of different development stages were interviewed. Based on the rooted theory, NVivo11 was used to assist the three-level coding. Through the research, it was found that several influencing factors, such as time, cognition and emotion, have an important impact on teachers' deep learning. Teachers in different development stages also have differences in the three dimensions. Based on the above analysis, this paper proposes the model and path of teachers' transfer from “deep learning experience” to “deep learning ability”, which provides theoretical and practical basis for further improving the quality of teacher training and overall improving the teaching ability and quality of primary and secondary school teachers.

Keywords: high quality teachers; deep learning for teachers; influence factors

收稿日期: 2022年4月12日

责任编辑: 邢西深