

◎ 王小平 夏惠贤 / 主编

个别化教师专业 发展研究

G E B I E H U A J I A O S H I

ZHUANYEFAZHANYANJIU

在教学活动中，我们要关注学生的差异，
那么在教师专业成长和发展过程中，
作为领导者和管理者又应该怎样处理和对待教师的差异？
学校对教师的要求和想要达到的目的又应该怎样融为一体？

上海教育出版社
SHANGHAI EDUCATION PUBLISHING HOUSE

个别化教师专业 发展研究

（中国教师教育学会 2015 年度立项课题）

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

中国教师教育学会 2015 年度立项课题

个别化教师专业 发展研究

◎ 王小平 夏惠贤 / 主编

图书在版编目(CIP)数据

个别化教师专业发展研究 / 王小平, 夏惠贤主编. 上海:
上海教育出版社, 2006.11
ISBN 7-5444-1029-3

I. 个... II. ①王... ②夏... III. 师资培训—研究
IV. G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2006)第 130986 号

个别化教师专业发展研究

王小平 夏惠贤 主编

上海世纪出版股份有限公司 出版发行
上海教育出版社

(上海永福路 123 号 邮政编码:200031)

各地新华书店经销 上海颀辉印刷厂印刷

开本 787×1092 1/16 印张 9.5

2006 年 11 月第 1 版 2006 年 11 月第 1 次印刷

印数 1-4,000 本

ISBN 7-5444-1029-3/G·0844 定价:20.00 元

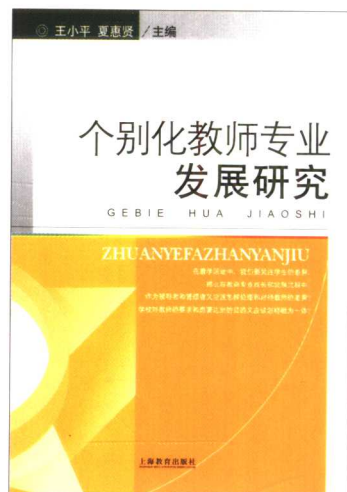
(如发生质量问题,读者可向工厂调换)



王小平 女，1937年出生，江苏省常熟市人。1955年毕业于无锡师范。曾先后在无锡师范附小、上海高安路一小、东二小学、向阳小学，世界外国语小学任教师、副校长、校长、支部书记。先后获得上海市园丁奖、上海市劳动模范、全国先进教育工作者、全国“三八”红旗手、全国教育系统“巾帼建功”标兵、2005年世界杰出人士等荣誉称号。现任上海世界外国语小学执行副董事长，上海市民办教育科研理事会理事，全国中小学整体改革专业委员会学术委员。主编《带领孩子走向世界》、《岁月如歌》，参编《教师之友》、《兴趣教育探索》等著作。



夏惠贤 男，1964年出生，浙江人，教育学博士，教授，博士生导师，上海师范大学教育系主任。研究领域为：课程与教学论、比较教育学、教师教育等。



责任编辑：朱宇清

封面设计：一语设计

个别化教师专业发展研究

主 编 王小平 夏惠贤

副主编 陈 霞 施伯云 钱佩红 陈民仙

编 委 (以姓氏笔画为序)

王小平 白益民 叶宝康 张振芝 张 社

朱怡华 朱 蓉 孙安雯 陈民仙 陈 霞

陈 艳 吴立岗 施伯云 顾志跃 钱佩红

夏惠贤 徐 妍 徐 迅 曹子瑜

序

一

老子的《道德经》中有句话叫做：“上善若水。”说的是水不与万物相争，顺势流动，可以自然地展其形，原意是要传达一种无为的处世哲学。在现代人看来，虽然话语中不免有悲观的成分，但换个角度来解读，我们可以看到不同的语境。在这里，我借用“水”这一比喻，放到学校情境中，围绕教师专业发展话题，就可以明晰学校、管理者和教师在教师专业发展中各自的角色及其关系。而这个“善”字则是一种至高的境界，我们可以把它看成是教师个人在专业上得到完满的发展境界。

水无常形。如果把一个学校的教师比作是众多的川流，那么必有妩媚、有粗犷、有娴静、也有奔放，这好比是教师差异的个性，呈现的是丰富性与多样性。

水是灵活。水最不易受拘束，因时因势而变。入夏为雨，入冬为雪，遇冷为冰，遇热为气。倘若学校管理者在对待教师问题上能灵活如是，则是一种尊重人之本性的领导和管理，必能和谐地推动教师的发展，促进教师个体成长。

水是博大。水，通达而广济天下，最具包容性和渗透力。同样，站在管理者的角度来看，当学校管理者一旦具有海纳百川的胸襟和气魄，教师发展的空间也就在无形中被拓展了。海阔凭鱼跃，天高任鸟飞。管理者的包容与适时的引导是教师最大限度地开发潜力的条件和保障。

水是凝聚。水具有很强的凝聚力，心向一处。而百川归海说的是最终的归属，既然把教师比作百川，那么归于海则更像是寻找到共生的环境。学校是教师的职场，更是教师的成长园。

二

本书的亮点就在于“个别化”三个字。我们说很多关于教师专业发展的意义、制度、操作等，基本上都是以群体为单位，站在比较宏观的角度来谈培训、研修、教研活动等，而具体到一个学校教研组，甚至于教师个人，则较少考虑。在教学活动中，我们尚且关注学生的差异，那么在教师专业成长和发展过程中，我们怎能置教师的差异于不顾？作为领导者和管理者又应该怎样处理认识和对待教师的差异？学校对教师的要求和想要达到的目的又应该怎样融为一体？很高兴，我们在世界外国语小学这项研究中找到了诸多的思考与经验。

本书先是立足于现有教师培训活动的各种不足，提出了个别化的教师专业发展的背景。当然，教师专业发展不限于教师培训一项，但作为立论的突破口，学校管理者通过观察和调查，列举了培训的局限所在。然后总结出有效的教师专业发

展必然是“基于教师自身专业发展需要的、适合教师工作特点和教师自身特点的、有针对性的、充分的支持和指导的活动”。

如果说,培训机制中存在的不足是提出个别化教师专业发展的实践背景的话,那么除此之外,研究者在寻找个别化教师专业发展的理论基础上,也是颇具探索性的。从教师专业发展的国际趋势到教师专业发展的内在需要,再到与规格化教师专业发展的比照,在研究者看来,提出个别化的教师专业发展是一条合适的发展道路。

随后,研究者对本校教师的需求作了全面的调查与分析,作为行动的起点。纵向上按照教师职业生涯阶段,对初任教师、有经验教师和成熟教师的需求作了调查和分析,包括各阶段教师的“关注”点、关注水平、专业发展需求。横向上以不同的学科教研组,同时还考虑到教师不同的个性特征,由此形成了一纵、一横、一交叉的指导思路,为具体操作提供了线索。

接着,研究者从不同的职业生涯阶段、不同的学科教研组及教师不同的个性三方面,分别提出了个别化发展策略。尤其在后两者的阐述上,本研究提供了学校的诸多案例,为读者感受和理解个别化策略提供了很好的认识参照。

然而,透析教师专业发展的多样性与差异性外,也要顾及统一与整合。而研究者从管理者角度出发,找到了落脚点,在将近结尾部分论及了教学常规和教学文化建设问题。

最后,研究提出了个别化教师专业发展的模式,重点是包括一整套促进教师专业发展的策略、方法体系,其中既有“类”的层面,又有“个”的层面,顾此也不失彼。

本书提出了“个别化”的三个维度,并构建了个别化教师专业发展的模式,还提供了学校丰富的实践证明,使得全部论述骨架分明,有血有肉。而研究者先前关于教师需求的调查则作为研究真实性与说服力的很好明证。所以,在研究方法上,本书也体现了教育研究的量与质的结合。

三

在前文中,我们已经提及了教师发展中的三个概念:差异、管理、统一。而个别化教师专业发展的研究正好体现了这三方面的思想。

■教师:差异和需求

在对教师差异性的构架上,研究形成了纵横交错的三个维度:教师职业生涯阶段、学科教研活动、教师个性特点。这样,所呈现的差异性不是平面,也不是线性的,而是立体、分层的,形成比较系统的结构,后面提出的发展策略就较有针对性,易于执行。

从个人拥有知识的角度来说,我们可以把知识区分为公共的和个人的。大多数的教师培训都是交流普遍的公共知识和经验,很难顾及教师个人的实践性知识和体验,因而,对于“群体”的培训在教师个人的专业发展中只能起部分作用,这也是本研究寻求教师的个别化专业发展的重要原因。也就是说,个别化的教师专业发展是要突出教师在发展过程中的主体性,根据各自的特点,发挥他们的主观能动

性。研究表明,教师主体的主动参与程度是决定教师继续教育绩效的最重要因素。而只有符合教师自身发展需要的那些活动,才能激发其内驱力。

教师专业发展不是为了某个外在的目标,而是要努力做到教师的自我展开和自我实现。当教师真实的内在职业需求,甚至是实现自我价值的需求被唤起时,就会有强烈的动机与动力。所以,研究通过理论学习以及实证调查等方法对不同职业生涯阶段教师、不同学科领域以及不同个性教师的需求进行了解,是相当有必要的。

■管理者:风格和策略

在本书中,除了个别化教师专业发展的三个切入维度和各自的发展策略外,学校管理者的管理风格也令人印象深刻。如果管理者不具有海纳百川的胸怀,没有对个体教师彻底的人文关怀,忽略他们是作为有潜在能力的成长体的话,个别化教师专业发展是很难实现的。值得一提的是,管理者对教师的管理和对教师个别化专业发展的促进是建立在充分了解对方的基础上的,通过收集教师的反思日志、管理者与教师的谈话以及对教师的日常关注等,学校管理者才在教师专业发展问题上做出决定。从教师发展的管理上来讲,这种人本管理尊重人性,很强调教师内在价值发挥,是一种充分调动教师个体积极性的管理。

■学校:共生的文化

尽管不同职业生涯阶段、不同学科教研组、不同个性的教师之间有差异,但对于学校而言,最终还是要归属到一种统一性上,即学校整体的教师、教学文化。当教师与教师之间,教师与管理者之间拥有共同的语言、态度、价值观、生活方式,并能互相认同和关怀时,这就形成了一种“共生”的文化。这种文化的建构,离不开教师和管理者共同的有目的的活动。在世界外国语小学,严格的规范、细致的工作作风,这些都是学校的文化内涵所在。即便教研组与教研组之间具体情况不同,教师与教师间有大的差异,但在学校背景下,大家能清楚学校的定位与目标,并能将它们与个人目标达成一致,形成认同,就能在学校建立起和谐的人际环境,心理情感达成互换。这样的教师教育文化,对于促进教师专业发展是有益的。教师在微观层面的差异则在大的学校文化背景下也归属到统一性上来了。这也是差异性与统一性的辩证关系所在。

我相信,本书的出版将会对上海市的二期课程改革和教师发展起到推波助澜的作用。

张民选

(作者为上海市教委副主任,上海师范大学教授、博士生导师)

2006年9月

目 录

序	(1)
第一章 个别化教师专业发展提出的背景	(1)
一、几多欢喜几多忧	(1)
二、教师培训中应关注的问题	(2)
三、优化教师专业发展工作的思考	(9)
第二章 个别化教师专业发展的理论建构	(10)
一、教师专业发展的内涵	(10)
二、教师专业发展的国际趋势	(11)
三、个别化教师专业发展的涵义	(12)
四、对规格化教师专业发展的诠释	(13)
第三章 个别化教师专业发展的实践依据	(15)
一、教师专业发展需求的调查	(15)
二、教师专业发展需求结果分析	(17)
三、“一纵”、“一横”、“一交叉”的指导思路	(44)
第四章 与教师职业生涯阶段相应的个别化策略	(48)
一、教师不同职业生涯阶段的特点	(48)
二、初任教师的专业发展策略	(49)
三、有经验教师的专业发展策略	(52)
四、成熟教师的专业发展策略	(54)
第五章 与教研组活动相应的个别化策略	(56)
一、教研组的功能与活动	(56)
二、语文教研组的发展策略	(67)
三、数学教研组的发展策略	(71)
四、英语教研组的发展策略	(75)
五、音乐教研组的发展策略	(78)
第六章 与教师个性特点相应的个别化策略	(81)
一、教师个性各异的表现	(81)

二、对教师个体专业发展的管理	(83)
三、教师个体专业发展案例	(93)
第七章 加强教学常规和教学文化建设	(114)
一、加强教学常规和教学文化的理念	(114)
二、学校教学常规和教学文化的特色	(115)
三、维持教学常规和教学文化的措施	(117)
四、教学常规和教学文化的完善	(122)
第八章 个别化教师专业发展模式的成效与改进	(124)
一、教师专业发展的评价体系	(124)
二、学校教师专业发展的成效	(126)
三、学校教师专业发展中存在的问题与改进设想	(130)
参考文献	(133)
附录:学校教师专业发展需求调查问卷	(134)
后记	(140)

第一章 个别化教师专业 发展提出的背景

随着知识经济、信息时代的到来,当今世界各国间的竞争日益表现为知识的竞争和教育的竞争,这进而对教师提出了更高的要求。在新的国际、国内形势下,我国采取了一系列旨在提高教师素养和教学质量的措施。在中小学教师继续教育方面,教育部于1999年启动了“中小学教师继续教育工程”,颁布了《中小学教师继续教育工程方案》和《中小学教师继续教育工程实施意见》,由此,我国的中小学教师继续教育进入了全面推进的新阶段。^①在国家、上海市关于中小学教师继续教育的有关规定下,我校教师除自学外,还积极参加了校外教师培训机构和校内举办的多种教师专业发展活动。就市级教师培训机构和区教育学院组织的培训活动而言,有岗位实务培训、上岗培训、教育学院教师举办的“240”课时培训、教学观摩、展示活动、区/校教研活动、外籍教师教学方法培训、师资培训中心骨干教师培训、班主任工作培训、科研培训、教研组长培训,等等。就学校层面组织的培训活动而言,有“骏马奖”和“耕耘奖”教学评比中的教学基本功培训、专业知识/专业技能培训、科研论文撰写、青年教师实务培训、双语教师英语技能培训、面向全体教师的报告、讲座等等。教师专业发展活动的形式很多,然而教师们在参加了多样化的专业发展活动后,他们的感受和反应如何呢?他们的体会是对教师专业发展活动的真实评价,对探求教师专业发展道路具有重要意义。

一、几多欢喜几多忧

作为校领导,我们对自己所参加过的各种专业发展活动深有体会,有些活动我们十分欢迎,感到对工作很有帮助,但有些活动则不然。在与我校教师的日常交流中,我们也了解到,教师们对所参加过的各种专业发展活动的反应也大致如此。一位教师的话令我们印象深刻,她说:“我所参加过的这么多专业发展活动,可以用一句话来概括,就是‘一半欢喜一半忧’!”我们是否可以借用这句话来概括大多数教师的感受呢?

对教师而言,有些专业发展活动的确能够解决他们在实际工作中遇到的问题,提供给他们发现问题实质的方法与对策,帮助他们尝试和探索新的教学方法,达到

^① 李晶,中小学教师继续教育工程[M]. 长春:东北师范大学出版社,2002, 92.

各自想要达到的目标等。一些活动,如岗位培训、课题研究前的指导、确定主题后一对一的分析、“骏马奖”评比过程中教师们就自己教学中的薄弱环节重新撰写教案、专家引领下的研究课活动、青年教师基本功培训组的定期实务培训、学期中途教学研究反馈及科研专题研究、备课组共同说课/上课/交流/评课的过程、通过活动展示打开思路并进行适度小结的安排、针对教学中存在的问题所进行的行动研究等等,都深受教师欢迎。然而,令他们感到失望的是,也有一些专业发展活动缺乏针对性,内容空泛,与自己的实际工作关系不大。

当然,教师们的这些感受具有主观性,但在一定程度上揭示了在职教师教育活动中普遍存在的问题,另一方面也体现了受教师们欢迎的专业发展活动的特点。为了探索更具有针对性和实效性的教师专业发展活动,促进教师更好的发展,我们学习了相关教师专业发展理论,同时也总结了实践中的相关经验和教训。通过理论学习和对实践的反思,我们认为,在教师专业发展活动中,关键是要抓住如下一些要素。

二、教师培训中应关注的问题

我们大致归纳了一下受教师欢迎的培训的特征:这些培训在内容上贴近教师的实际需要;在形式上,注重教师的参与和个人的反思与实践,以及同伴互助和专家一对一的指导;在效果上能立竿见影,教师接受培训后,可直接应用到教学实践中,并有所改进。反过来,不具备这些特征的培训则收效甚微,不太受教师们的欢迎。以下将详述这几方面的问题。

(一) 培训内容的针对性

培训内容是培训活动的要素之一。培训内容应根据外界的客观需要和教师的主观需求来制定。外界的客观需要指的是国家、地区教育改革和发展对教师、教学的要求。如学习和贯彻“上海市教育工作会议精神”、贯彻落实上海市二期课改的要求等,教师的主观需要则是教师基于个人的工作需要而提出来的培训要求,如后进生的教育问题、一堂课的教学设计等。只有同时考虑客观要求和主观需要来安排培训内容,才能使培训更好地促进教师和教育的发展。然而,当前的大多数教师培训,其内容多是从教育主管部门和教师培训机构的角度来安排,较少考虑教师的实际需要,因此,培训内容多倾向于理论性或政策性内容,或是其他一些对受训教师来说过于宏观而缺乏实际教学指导的培训。虽然有些培训机构在制定培训内容时,努力想考虑受训者的需要,但由于在了解受训者的需要上,可能要耗费大量的人力、物力、财力,加之培训规模大等原因,因此培训内容也只能考虑到某一受训群体中某一比较共性的需要,而无法照顾到每个受训教师的特殊需要。所谓有针对性的培训内容是要针对培训对象的不同需要而设置培训内容。由于教师的需要千差万别,当然,这在实际操作中是有相当困难的,但相关部门可以根据同一教龄段、

同一学科、同一年级或同一职级教师的共同特点来安排培训内容,再辅以适当的个人指导,这就形成了一条有效的发展途径。

同时,我们通过学习也了解到目前国内外学者在教师专业发展问题上的研究成果表明,处于不同专业发展阶段的教师,其所面临的专业发展任务是不同的。

例如,美国学者富勒(Fuller, F.)提出的“教师教学关注阶段论”揭示:处于师范教育阶段的师范生扮演的是学生角色,对他们所看到的一线教师经常持批判的、甚至是敌视的态度,他们更多地关注自己。对于刚走上教学岗位的新教师来说,他们所关注的是自己的教学与控制、对内容的掌握以及如何通过教学视导人员的评价。在此阶段,他们具有相当大的生存压力。对于有一定的工作经验的教师来说,他们所关注的是教学情境的限制和挫折,以及对他们不同的教学要求。在此阶段,教师较重视自己的教学,关注自己的教学表现,而不是学生的学习。只有经历了长期的教学探索和磨砺的教师才能进入关注学生阶段,即从内心真正关注学生的学习和发展。富勒的“教师教学关注阶段论”使我们认识到教师成长的历程是历经关注自身、关注教学任务,到关注学生的学习以及自身对学生的影响这样一个逐渐递进的过程的。在不同发展阶段,教师的关注点有所迁移和变化,因此,相应的教师专业发展的任务和内容也应有所变化。^①

如果说富勒的“教师教学关注阶段论”还较为粗略,伯顿(Burden, P.)、费斯勒(Fessler, R.)、司德菲(Steffy, B.)和休伯曼(Huberman, M.)等人所提出的“教师职业生涯周期阶段论”则更为详尽,它以人的生命自然衰老过程与周期来看待教师的职业发展过程,其中费斯勒所提出的“动态教师生涯循环论”和休伯曼等人所提出的“教师职业周期主题模式”对学校的教师培训颇具启发。费斯勒的“动态教师生涯循环论”将教师专业发展分为八个阶段:第一阶段——职前期。此阶段是特定角色的储备期,通常是指学院或大学所进行的师资培养;也包括教师从事新角色或新工作的再培训。第二阶段——职初期。此阶段中,初任教师努力寻求学生、同事、教育行政部门与学校的认同,并设法在每天的问题处理中感到舒适和安全。第三阶段——能力建构期。此阶段,教师努力增进教学技巧和能力,也设法获得新的教学观念,能积极参加教学研究学习会和各种专业学术会议。他们把工作看作挑战并渴望改进自己各方面的技能。第四阶段——热情与成长期。此阶段,教师具有较高水平的工作能力,且还在继续进步中。这一阶段的教师热爱工作,渴望和学生交流,并不断寻找新的方法来丰富教学活动,提高教学能力。第五阶段——职业挫折期。此阶段的教师容易对教学产生挫折、倦怠,工作满足感逐渐下降,常怀疑自己为何要选择教师这一事业。第六阶段——职业稳定期。此阶段教师进入职业生涯的高原期。一部分人开始停滞不前,抱着“做一天和尚撞一天钟”的心态,这些教师只做分内的事,不愿主动追求完善和进步。第七阶段——职业消退期。此阶

^① 华东师范大学情报研究所 上海市教师进修院校图书资料协作会编,教师专业发展的理论与实践[C].上海:东华大学出版社.2004.3.

段的教师正准备离开教学岗位。第八阶段——职业离岗期。此阶段是指教师离开教学工作后的一段时间。^① 费斯勒的教师生涯发展论,提供了一个完整、动态、灵活的教师专业发展的理论架构,根据该理论所揭示的教师生涯发展阶段的特征,就可以对处于不同生涯发展阶段的教师采取不同的管理和指导策略。

休伯曼等人在1993年提出的教师职业周期主题模式,则把教师职业生涯过程归纳为五个时期:第一,入职期。这一时期一般指教学的第1~3年,可把这一时期概括为“求生和发现期”。第二,稳定期。这一时期大约指工作的第4~6年,期间,教师对职业较为投入,由关注自己转向关注教学活动,不断改进教学基本技能。第三,实验和重估期,大约指工作的第7~25年。随着教育知识的积累和巩固,教师们开始不满于现状,并重新审视自己所从事的职业。他们试图增强对课堂的影响,大胆进行教改实验,不断对职业和自我提出挑战。也有教师对单调、乏味的课堂生活或改革的失败产生失望之情,开始怀疑自己当一辈子的教师是否有意义。第四,平静和保守期。这一时期一般指工作的第26~33年左右。许多教师在失望和动摇之后重新平静下来,他们对教学工作充满自信但同时也失去了专业发展的热情和精力。第五,退出教职期,大约是工作后的第34~40年。

除了国外的研究,近年来,我国也有越来越多的学者开始对教师专业发展阶段进行研究,并取得了一定的成果。如北京的钟祖荣等人从最能反映教师成长变化的教师素质和工作成绩这两个指标出发,认为教师的成长大致要经过准备期、适应期、发展期、创造期四个阶段,而每个阶段结束时的教师分别称为新任教师、有经验教师、骨干教师、专家教师。邵宝祥等人将教师专业的发展过程分为四个阶段:适应阶段;成长阶段;称职阶段;成熟阶段。此外,林炳伟的研究则用通俗的语言对教师的生涯发展阶段做了如下概括:第一阶段,适应阶段,指教学第1年,通俗地说就是教师在三尺讲台上“立住脚”。这一阶段新教师通过拜师学习,并逐渐认同教师的职业责任,实现师范生向教师的角色转变。教师在此过程中,逐渐熟悉备课、上课、辅导、批改作业、考试测验等教学常规工作;并且通过课堂教学,不断把教学知识转化为教学能力。第二阶段,练就教学基本功阶段,指教学的第2~3年,通俗地说就是在三尺讲台上“站稳脚”。这一阶段教师练就了“两字一话一机”(粉笔字、钢笔字、普通话、计算机)等一般基本功;备课、上课、批改、辅导、测验等常规基本功;处理重点、难点等课堂教学基本功;分析和了解学生、管理学生的基本能力。第三阶段,形成经验和技能阶段,指教学的第4~5年,通俗地说就是在三尺讲台上“站好脚”。这一阶段的教师开始认同教师的职业价值,逐步树立现代教育观念,形成了自己的一套教学设计、教法和学法指导等建构了自身经验体系。第四阶段,教师成长的“徘徊阶段”,指教学的第5~8年,通俗地说就是在三尺讲台上“上下求索”。这一阶段的教师在教学业绩上没有明显的提高,出现心理学上的“高原现

^① Ralph Fessler & Judith C. Christensen 著,董丽敏等译,教师职业生涯周期——教师专业发展指导[M]. 北京:中国轻工业出版社,2005. 40~42.

象”,许多教师满足于自己的经验和技能,就此裹足不前。而那些有远大抱负的教师则“明知山有虎,偏向虎山行”,他们投入到对教育理论的学习中,不断进行教学反思,蓄势待发。第五阶段,是教师“成名阶段”,指教学的第8~12年,通俗地说就是在三尺讲台上“游刃有余”。少数越过“高原期”的教师,用现代教育理论指导自己的教学实践,并对学科教学有独特见解,形成了自己的教学特色和风格,成为学科教育专家。此阶段的教师熟知如何激活兴奋点、顺利通过分歧点,维护和推动学生的学习活动。这些教师因具有较强的教科研能力、学科指导能力,业绩突出,被评为省、市的学科带头人、特级教师,成为“名师”。第六阶段,教师的“成家”阶段,指教学的第12年以后,通俗地说就是在三尺讲台上“大放异彩”。在成名教师当中,有些教师不满足于在学科教学方面已有的建树,继续走教科研之路,并把研究的触角伸到教书育人的各个方面。在理论上,他们对教育有深刻的理解和感悟;在实践上,他们在做好“经师”的同时,更注重做好“人师”,形成自成一体的教学流派。同时,一些教师在对教育有深厚的积淀基础上形成自己的教育理念,在教学研究和实践上不断创新,能高屋建瓴地审视教育教学问题,最终成为教育“名家”。^①这一研究也许并不适用于每一位教师,但它形象地揭示了大多数教师职业发展阶段的特征。

不同的教师专业发展阶段理论和研究从不同的角度揭示了教师专业发展的阶段性特点,要求教师教育工作者和学校领导要给处于不同专业发展阶段的教师提供不同的支持和指导。这些理论和研究为增强培训内容的针对性提供了指导,也为学校校本教师培训计划的制定提供了依据。总之,要加强培训内容的针对性,就必须考虑到受训教师的不同专业发展需要。

(二) 培训师资队伍建设

施训教师也是培训活动的要素之一。培训活动总是在培训教师的主导或组织下完成的,对于有经验的、优秀的培训者来说,他们往往能够根据现场教师的需要对预设的培训内容做出适当的调整,从而激发学员学习的积极性,满足受训者的需要;他们也能够通过深入浅出的、理论联系实际的方式来讲授和操练培训内容;他们往往能够面向受训者的实践和操作来实施培训,也就是说,培训者不是单纯地讲是什么、为什么和怎么办等问题,他们能够通过操作和示范向受训者展示培训内容。比如,在进行“小组合作学习”培训时,如果受训者的规模适中,有经验的培训者会通过现场的小组合作来讲授“小组合作学习”,从其中存在的问题切入,引导学员共同探讨可能的解决问题的办法,然后再逐步分析为什么要采用小组合作学习的方式等。然而,在实际的培训中,由于各种原因,具有上述素养的培训者数量不多,急需增加。大多数培训者中,要么有理论少实践、或有实践少理论;要么有形式没实质,或有实质没形式……问题不一而足。当然,可喜的是,现在有越来越多

^① 林炳伟,谈中学教师生涯发展[J].教育科学研究,2000,(12):21~22.