

SHIYING YU  
CHAOYUE

# 适应与超越

## ——中学初任教师专业成长研究

知识是初任教师专业成长的养分，实践是初任教师专业成长的土壤，生境支持是初任教师专业成长的重要保障，反思是初任教师专业成长的有效途径，专业自主发展是初任教师专业成长的不竭动力，同伴协作是初任教师专业成长的助力，借鉴他人经验是初任教师专业成长的有益补充。

高忠明 著

# 适应与超越

——中学初任教师专业成长研究

高忠明 著

华中师范大学出版社

## 新出图证(鄂)字 10 号

### 图书在版编目(CIP)数据

适应与超越——中学初任教师专业成长研究/高忠明 著. —武汉:华中师范大学出版社,2012.5

ISBN 978-7-5622-5479-9

I. ①适… II. ①高… III. ①中学教师—师资培养—研究 IV. ①G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2012)第 089617 号

### 适应与超越——中学初任教师专业成长研究

© 高忠明 著

---

选题策划:第二编辑室

电 话:027-67867362

出版发行:华中师范大学出版社

地 址:武汉市武昌珞喻路 152 号

邮 编:430079

销售电话:027-67863426/67863280

邮购电话:027-67861321

传 真:027-67863291

网 址:<http://www.ccupress.com>

电子信箱:hscbs@public.wh.hb.cn

印 刷 者:武汉市籍缘印刷厂

督 印:章光琼

责任编辑:顾晓辉 刘 敏

责任校对:罗 艺 封面设计:罗明波

开本/规格:787 mm×960 mm 1/16

印 张:12.75 字 数:220 千字

版次/印次:2012 年 5 月第 1 版 2012 年 5 月第 1 次印刷

印 数:1-3000

定 价:23.00 元

---

敬告读者:欢迎举报盗版,请打举报电话 027-67861321

# 前 言

近年来,随着免费义务教育的全面实施、“90”后步入高中以及小班化教学逐渐被提上议事日程,一方面人们对就读高中的愿望越来越强,高中办学规模越来越大,各地对教师(尤其是高中教师)的需求量逐渐增大;另一方面,由于“老三届”教师逐渐退出,使得学校新老教师间出现了明显断层。整个师资力量呈现初任教师比例过大,骨干教师缺乏的状况。加之,我国教师教育一直存在着重理论轻实践的问题,初任教师上岗后面临诸多问题,工作压力和心理压力都很大,严重影响了教师的专业发展和基础教育质量的提升。国家强盛靠科学,科学发达靠教育,教育质量靠教师。教师在影响学生学习的诸多因素中是最为关键的因素。在中学各门学科中,物理学科被公认为最难的学科之一。因此,初任物理教师专业成长问题是一个迫切需要研究的问题。

本研究在对有关有效教学和有效教师研究、教师专业素养结构研究梳理的基础上,参考国外科学教师标准和我国台湾地区关于合格教师标准的研究,结合我国基础教育对中学物理教师专业素养的要求,提出了合格中学物理教师应具备的专业素养和中学物理教师职前教育的培养目标。前者是初任物理教师的应然追求,后者是物理教师教育专业的培养目标。并以此为参考,旨在检视初任物理教师专业成长过程中的缺失,探讨物理教师教育一体化路径。

教师的专业成长是一个漫长而曲折的过程,这不仅可追溯到他的孩提时代,还会在其整个职业生涯中一直延伸下去,而职前教育只是教师教育过程中的一个不可或缺的环节。教师的某些素养,在接受教师教育之前就基本定型,教师教育很难从根本上加以改变,而对有些素质和能力,必须要到工作岗位上经过一定实践的训练才会具备,不是职前教育所能解决的。因此,要探讨初任教师的专业成长就必须全面考察。既要关注其所接受的职前教育,也应关照其职后的教育教学实践。

在考察初任物理教师专业成长状况的过程中,对初任物理教师采取群体

宏观考察和个案微观分析相结合的方式,检视了初任物理教师在其专业成长的不同阶段所遇到的主要困难,进一步剖析了初任物理教师在专业素养三个方面存在的不足。研究发现,初任物理教师在专业情意方面存在的主要问题是:教师职业承诺低、工作积极性不高、教学归因失当;在专业知识方面存在的主要问题是:不能透彻理解中学物理教材、物理专业知识掌握得不够系统;在专业技能方面存在的主要问题是:表达能力差、物理实验技能欠缺、指导和评价学生能力不足、班级管理能力强、协作沟通能力不够等。由于初任物理教师专业成长是一个既分阶段,又相互联系的统一过程,因此要改善初任物理教师的专业成长窘境,就必须厘清不同阶段应承担的责任,使教师教育专业学生明确其在各个阶段专业成长的侧重点,以便为后续专业发展奠定坚实的基础。

本书针对初任物理教师专业成长过程中所遇到的困难,根据初任物理教师在专业素养三个方面的不足,探讨了从教师教育专业招生开始到教师职后专业提高的一体化专业成长路径,对物理教师职前和职后教育的培养目标、课程设置、教学内容和教学方法的选择、教育教学理论的学习和实践能力的培养做出了全程规划。特别针对初任教师课堂教学能力、班级管理能力的培养做出了全程规划。提出在教师职前教育中必须加强教育教学理论学习与实践的结合,把握理论学习与实践的最佳时机,将有效的教学方式渗透在所有课程的教学,以便使教师教育专业学生能潜移默化地掌握有效的教学方式、方法;提出对初任教师加强入职引导培训的同时,采取校本指导、网络指导和自主提高相结合的方式,多管齐下,全方位营造支持、鼓励初任教师专业自主提高的良好氛围,从而使初任教师不仅能尽快适应教育教学实践,还能为其专业的超越发展奠定基础。简言之,有效的初任教师专业成长应建立在学校或班级的基础上,与教师的课堂直接教学相关,应以教师为本位,帮助教师深入理解所教的课程。可以说,知识是初任教师专业成长的养分,实践是初任教师专业成长的土壤,生境支持是初任教师专业成长的重要保障,反思是初任教师专业成长的有效途径,专业自主发展是初任教师专业成长的不竭动力,同伴协作是初任教师专业成长的助力,借鉴他人经验是初任教师专业成长的有益补充。

高忠明

2012年3月

# 目 录

|                                       |      |
|---------------------------------------|------|
| 第1章 初任教师专业成长的相关理论 .....               | (1)  |
| 1.1 教师职业发展阶段理论 .....                  | (2)  |
| 1.2 教师资格证制度和教师职业标准 .....              | (7)  |
| 1.2.1 教师资格证制度 .....                   | (7)  |
| 1.2.2 教师职业标准 .....                    | (10) |
| 1.3 教师素养 .....                        | (13) |
| 1.3.1 教师的专业素养 .....                   | (13) |
| 1.3.2 教师专业知识 .....                    | (14) |
| 1.4 教师教育 .....                        | (17) |
| 1.4.1 职前教育 .....                      | (17) |
| 1.4.2 教师职后教育 .....                    | (21) |
| 1.5 新手教师和专家教师的比较 .....                | (22) |
| 第2章 合格物理教师的专业素养——初任物理教师的应然追求<br>..... | (26) |
| 2.1 有效教学与有效教师 .....                   | (27) |
| 2.1.1 有效教学 .....                      | (27) |
| 2.1.2 有效教师 .....                      | (30) |
| 2.2 初任物理教师应具备的专业素养 .....              | (33) |
| 2.2.1 教师的专业素养 .....                   | (33) |
| 2.2.2 中小学教师职业道德规范 .....               | (39) |
| 2.2.3 合格物理教师的专业素养 .....               | (41) |
| 2.2.4 物理教师的职前培养目标 .....               | (45) |
| 2.3 影响教师专业素养形成的因素分析 .....             | (46) |
| 2.3.1 接受大学教育前的影响因素 .....              | (46) |
| 2.3.2 师范教育阶段的影响因素 .....               | (47) |
| 2.3.3 职后阶段的影响因素 .....                 | (47) |

|                           |       |
|---------------------------|-------|
| <b>第3章 初任物理教师专业成长考察</b>   | (50)  |
| 3.1 初任物理教师专业成长历程          | (50)  |
| 3.1.1 职前教育                | (50)  |
| 3.1.2 入职引导                | (66)  |
| 3.1.3 初任教师校本培训            | (69)  |
| 3.1.4 自主提高                | (76)  |
| 3.2 初任物理教师遇到的主要困难         | (78)  |
| 3.2.1 班级管理方面遇到的困难         | (78)  |
| 3.2.2 物理教学中遇到的困难          | (79)  |
| 3.2.3 人际交往中遇到的困难          | (95)  |
| 3.2.4 日常生活中遇到的困难          | (96)  |
| 3.3 初任物理教师专业素养不足的表现       | (96)  |
| 3.3.1 专业情意方面              | (97)  |
| 3.3.2 专业知识方面              | (105) |
| 3.3.3 专业技能方面              | (108) |
| <b>第4章 初任物理教师专业成长个案分析</b> | (110) |
| 4.1 个案分析(一)               | (110) |
| 4.1.1 A老师背景介绍             | (110) |
| 4.1.2 A老师专业成长历程自述         | (110) |
| 4.1.3 A老师专业成长历程分析         | (114) |
| 4.1.4 A老师专业成长历程启示         | (115) |
| 4.2 个案分析(二)               | (116) |
| 4.2.1 C老师背景介绍             | (116) |
| 4.2.2 C老师专业成长历程自述         | (116) |
| 4.2.3 C老师专业成长历程分析         | (119) |
| 4.2.4 C老师专业成长历程启示         | (120) |
| 4.3 个案分析(三)               | (121) |
| 4.3.1 L老师背景介绍             | (121) |
| 4.3.2 L老师专业成长历程自述         | (122) |
| 4.3.3 L老师专业成长历程分析         | (126) |
| 4.3.4 L老师专业成长历程启示         | (127) |
| <b>第5章 初任物理教师专业成长路径</b>   | (130) |
| 5.1 物理教师职前教育              | (131) |

|                                                 |       |
|-------------------------------------------------|-------|
| 5.1.1 教师教育专业招生建议 .....                          | (131) |
| 5.1.2 物理教师教育专业培养模式 .....                        | (133) |
| 5.2 初任物理教师入职引导 .....                            | (157) |
| 5.2.1 规划职业生涯 .....                              | (157) |
| 5.2.2 入职引导培训 .....                              | (161) |
| 5.3 职后校本指导(培训) .....                            | (163) |
| 5.3.1 “师徒制”指导 .....                             | (164) |
| 5.3.2 协作团队指导 .....                              | (171) |
| 5.3.3 案例教学指导 .....                              | (173) |
| 5.3.4 教师学术沙龙 .....                              | (173) |
| 5.4 网络指导 .....                                  | (174) |
| 5.4.1 网络指导优势 .....                              | (175) |
| 5.4.2 网络指导的主要方式 .....                           | (176) |
| 5.5 专业自主发展 .....                                | (179) |
| 5.5.1 经验积累 .....                                | (181) |
| 5.5.2 读书 .....                                  | (183) |
| 5.5.3 交流积累 .....                                | (184) |
| 5.5.4 教学研究与反思 .....                             | (185) |
| 附 录 .....                                       | (188) |
| 附录一 中小学教师职业道德规范(2008年修订稿) .....                 | (188) |
| 附录二 教育部关于大力推进师范生实习支教工作的意见<br>(教师[2007]4号) ..... | (189) |
| 主要参考文献 .....                                    | (191) |
| 后 记 .....                                       | (194) |



# 第1章 初任教师专业成长的相关理论

教师职业是一门古老的职业,肩负着传承人类文明的重任。教师是提高教育质量的关键因素,是推进教育改革的核心力量。随着时代的发展和社会的进步,教师的职业内涵在不断变化并增添了诸多内容,社会对教师的期望也越来越高。关于教师教育以及教师专业发展的研究由来已久,可以说,教师职业诞生之日就是教师专业发展研究的开始之日。在农业经济时代,由于人们主要靠体力劳动来获取自身的生活需要,因此人们对接受教育的需求不高,受教育的范围也很狭窄,主要涉及的是人口相对集中的城市地区,受教育对象主要是官吏及手工业者和商贾子弟,需要的教师数量也很少,对教师的专业水平也没有什么太高要求,只要是有知识的人就可以做教师,即所谓的学高为师。进入工业化时代后,由于机械化大生产要求有知识的人才能从事工业生产,这就使得人们不得不进入学校学习一些基础的通用知识,否则就不能适应这种机械化大生产的要求,由于机械化大生产所需人才规格的单一性,因此教育的主要任务就是传授知识,社会对个性化教育的要求不强烈。因此对教师专业要求水平也仅仅停留在教师具备丰富知识的程度上,学校教育要求传授更多的知识。在这种情况下,人们对教师专业发展研究更多地侧重于教师如何丰富自身知识和如何将尽量多的知识传授给学生。进入信息化时代以后,由于知识在数量上的剧增,知识的更新速度加快,加之人们获取知识的途径也越来越多,教师和书本不再是人们获取知识的唯一源泉,更何况不可能将如此多的知识在有限的时间内传授给学生,当然也没必要这样做。人们更需要掌握获取知识的方法,这必然要求教师对学科知识有所选择并在引导学生获取知识的过程中掌握获取知识的方法,从而培养学生解决生产、生活实际问题的能力。随之,人们受教育的范围越来越大,受教育年限也越来越长。在我国基本普及了九年义务教育,有不少经济发达地区已经初步普及了高中教育;学生数量的扩大,必然导致学生间差异的增大,由于学生智力和非智力因素的多样化,越来越需要个性化的教学方式,必然导致实施有效教学的难度也就越来越大。这样就对教师的专业水平提出了更高的要求,

适应与超越  
——中学新任教师专业成长研究

要求教师不仅是知识的传授者,更是学生学习的指导者,学生特长发挥的促进者,学生间交流与沟通的引导者。于是,关于教师的专业发展问题越来越受到人们的普遍关注。综观近年来有关教师教育研究,可以看出国内外教育研究者对教师专业发展的研究主要集中在教师职业发展阶段理论研究、教师资格证制度和教师职业标准研究、教师专业素养研究、教师教育研究、新手教师和专家教师的比较研究等方面。

## 1.1 教师职业发展阶段理论

教师专业发展阶段理论研究可以追溯到美国学者费朗斯·富勒(Frances Fuller)的研究,从富勒的教师关注阶段理论至今,已经出现了多种教师发展阶段论。主要有:“关注”阶段理论、职业生命周期阶段理论、心理发展阶段理论、教师社会化阶段理论以及整合阶段理论等。其中富勒的“关注”阶段理论是通过教师关注问题的研究,提出了教师专业成长的四阶段模式。

教师职业生命周期阶段理论是以人的生命自然衰老过程与周期来看待教师职业发展过程和周期,其阶段的划分以生命周期为标准。弗朗斯·富勒(Frances Fuller)、昂汝(Unruh)和特纳(Turner)于1969年编制了“教师关注问卷”,研究教师所关注的事物在其职业发展过程中的更迭。富勒在总结自己与助手的这一研究以及其他相关研究的基础上,提出了教师职业发展过程中教师关注的四阶段发展模式,即教学前关注、早期生存关注、教学情境关注、关注学生阶段;继富勒之后,许多学者采取不同方法、从多个角度研究教师发展,提出了多种教师发展阶段理论。如昂汝(Unruh)和特纳(Turner, 1970)将教师专业发展分为初始教学期、建构安全期、成熟期三个阶段;Gregore(1973)将教师专业发展分为形成期、成长期、成熟期和专业全能期;美国学者卡茨(Katz, 1972)将教师的发展分为求生存时期、巩固时期、更新时期和成熟时期四个阶段;斯特菲(Steffy)将教师专业发展分为预备职业生涯阶段(Anticipatory career stage)、专家职业生涯阶段(Expert master career stage)、退缩职业生涯阶段(Withdrawal career stage)、更新职业生涯阶段(Renewal career stage)以及退出职业生涯阶段(Exit career stage)等五个阶段;休伯曼(Huberman, M.)等(1993)将整个教师专业发展分为入职期(Career entry)、稳定期(Stabilization phase)、实验和歧变期(Experimentation and diversification)、重新评估期(Reassessment)、平静和关系疏远期(Serenity and relational distance)、保守和抱怨期(Conservatism and

complaints)以及退休期(Disengagement)等七个阶段;费斯勒(Fessler,1987)将整个教师专业发展分为职前期、职初期、能力建构期、热情与成长期、职业挫折期、稳定与停滞期、职业消退期、离岗期等八个阶段;Moir 和 Stubbe(1995)研究发现初任教师要经历完全可预测的专业成长和发展的五个阶段:预想期(anticipation,从教之前的实习期)、求生存期(survival,从教第一个月)、幻灭期(disillusionment,从教第二到第四个月)、回春期(rejuvenation)和反思期(reflection)。英国学者莱赛(Lacey,1977)认为初任教师的成长过程实际上是一个社会化过程,其主要经历蜜月期、摸索期、危机期和摆荡期四个阶段<sup>①</sup>。我国台湾学者王秋绒根据台湾地区教师教育模式将教师的发展分成三个阶段,每个阶段又细分为三个时期,即职前师资培养阶段(探索适应期、稳定成长期和成熟发展期)、实习教师阶段(蜜月期、危机期和动荡期)、合格教师阶段(新生期、平淡期和厌倦期)<sup>②</sup>。详见表 1-1、表 1-2、表 1-3。

表 1-1 职前教师专业发展阶段

| 代表人物和提出时间                                      | 阶 段                                                                                                                                                                                                   |
|------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 弗朗斯·富勒<br>(Frances Fuller)<br>1969 年           | 1. 教学前关注(Preteaching concerns)2. 早期生存关注(Early concerns about survival)3. 教学情境关注(Teaching situations concerns)4. 关注学生阶段(Concerns about pupils)                                                         |
| 卡鲁索<br>(Caruso, J.)<br>1977 年                  | 1. 焦虑/欢乐期(Anxiety/Euphoria) 2. 混乱/清晰期(Confusion/Clarity) 3. 胜任/不胜任期(Competence/Inadequacy)4. 批判/新意识期(Criticism/New awareness)5. 更有信心/更不胜任期(More confidence/Greater inadequacy) 6. 失败/缓解期(Loss/Relief) |
| 亚格尔和默腾斯<br>(Yager, S. & Mertens, S.)<br>1980 年 | 1. 教师教育之前的学生阶段(Pre-education student)2. 师范阶段(The education student)                                                                                                                                   |
| 王秋绒                                            | 1. 探索适应期 2. 稳定成长期 3. 成熟发展期                                                                                                                                                                            |

① Lacey, C. (1977). The socialization of teachers. London: Methuen and Co. Ltd.

② 周淑卿. 课程发展与教师专业[M]. 北京:九州出版社,2006:6.

表 1-2 在职教师的专业发展阶段

| 代表人物及提出时间                          | 阶 段                                                                                                                                                                                                                         |
|------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 昂汝(Unruh)和<br>特纳(Turner)<br>1970 年 | 1. 初始教学期(The initial period)2. 建构安全期(The period of building security)3. 成熟期(The maturing period)                                                                                                                            |
| 卡茨(Katz, L.)<br>1972 年             | 1. 求生期(Survival)2. 巩固期(Consolidation)3. 更新期(Renewal)<br>4. 成熟期(Maturity)                                                                                                                                                    |
| Gregorc<br>1973 年                  | 1. 形成期(The becoming stage)2. 成长期(The growing stage)3. 成熟期(The maturing stage)4. 专业全能期(The fully function professional stage)                                                                                                |
| Lacey, C.<br>1977 年                | 1. 蜜月期(The honeymoon period)2. 摸索期(Exploring period)<br>3. 危机期(Crisis period)4. 摆荡期(Learning to get by or failure period)                                                                                                   |
| 伯顿(Burden)<br>1979 年               | 1. 求生阶段(Survival stage)2. 调整阶段(Adjustment stage)3. 成熟阶段(Mature stage)                                                                                                                                                       |
| 麦克唐纳<br>(Macdonald, F.)<br>1982 年  | 1. 过渡阶段(Transition stage)2. 探索阶段(Exploring stage)3. 创新与实验阶段(Invention and experimenting stage)4. 专业教学阶段(Professional teaching stage)                                                                                        |
| 斯特非(Steffy, B.)                    | 1. 预备职业生涯阶段(Anticipatory career stage)2. 专家职业生涯阶段(Expert master career stage)3. 退缩职业生涯阶段(Withdrawal career stage)4. 更新职业生涯阶段(Renewal career stage)5. 退出职业生涯阶段(Exit career stage)                                            |
| 德耶弗斯(Dreyfus)                      | 1. 新手阶段(Novice Level)2. 优秀新手阶段(Advanced Beginner Level)3. 胜任阶段(Competent Level)4. 熟练阶段(Proficient Level)<br>5. 专家阶段(Expert Level)①                                                                                          |
| 休伯曼<br>(Huberman, M.)等<br>1993 年   | 1. 入职期(Career entry)2. 稳定期(Stabilization phase)3. 实验和歧变期(Experimentation and diversification)4. 重新评估期(Reassessment)5. 平静和关系疏远期(Serenity and relational distance)6. 保守和抱怨期(Conservatism and complaints)7. 退休期(Disengagement) |

① Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E. (1986). Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. Oxford: Basil Blackwell.

续表

| 代表人物及提出时间                          | 阶 段                                                                                                                                |
|------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 德耶弗斯(Dreyfus)<br>1986 年            | 1. 新手阶段(Novice Level) 2. 优秀新手阶段(Advanced Beginner Level) 3. 胜任阶段(Competent Level) 4. 熟练阶段(Proficient Level) 5. 专家阶段(Expert Level)① |
| 叶澜和白益民<br>2001 年                   | 1. 非关注 2. 虚拟关注 3. 生存关注 4. 任务关注 5. 自我更新②                                                                                            |
| (澳大利亚)科林·马什<br>(Colin Marsh)1990 年 | 入职期、稳定期、多样化和变革期、审视期、平静期、保守期以及游离期③                                                                                                  |

表 1-3 职前职后教师专业发展阶段

| 代表人物及提出时间                                                | 阶 段                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| (美国)萨克斯和哈林顿<br>(Sacks, S. & Harrington, G. N.)<br>1982 年 | 1. 预想期(Anticipation) 2. 进入实习期(Entry) 3. 定向期(Orientation) 4. 试误期(Trial and error) 5. 整合/巩固期(Integration/Consolidation) 6. 掌握期(Mastery)                                                                                                                                                                            |
| 费恩科(Vonk)<br>1984 年                                      | 1. 职前准备阶段(Preprofessional phase) 2. 开始阶段(Threshold phase) 3. 成长为专业工作者(The phase of growing into the profession) 4. 最佳专业水平阶段(The first professional phase) 5. 自我与专业的再定向阶段(The phase of reorientation to oneself and the profession) 6. 专业再发展阶段(The second professional phase) 7. 消退阶段(The phase of running down)④ |
| 费斯勒(Fessler)<br>1987 年                                   | 1. 职前期 2. 职初期 3. 能力建构期 4. 热情与成长期 5. 职业挫折期 6. 稳定与停滞期 7. 职业消退期 8. 离岗期⑤                                                                                                                                                                                                                                             |
| 王秋绒                                                      | 1. 职前师资培养阶段(探索适应期、稳定成长期和成熟发展期) 2. 实习教师阶段(蜜月期、危机期和动荡期) 3. 合格教师阶段(新生期、平淡期和厌倦期)                                                                                                                                                                                                                                     |

① Dreyfus, H. L. and Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Oxford: Basil Blackwell.

② 叶澜, 白益民等. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 278-302.

③ [澳]科林·马什(Colin Marsh). 初任教师手册[M]. 吴刚平, 何立群译. 北京: 教育科学出版社, 2005: 353-354.

④ Vonk, J. H. C. (1989). *Beginning a teacher, brace yourself*. Unpublished Paper. Vrije University, Amsterdam.

⑤ Ralph Fessler & Judith C. Christensen. 教师职业生涯周期——教师专业发展指导[M]. 董丽敏, 高耀明等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005: 32-36.

综观这些研究,可以看出,富勒对教师专业发展过程研究作了开创性的贡献,尽管其研究成果有一定的局限性,如他只研究了教师专业发展中的“教师关注点”问题,而教师专业发展是多方面的(如教师的需求、心态、信念、能力和行为等方面的变化),但富勒的研究对以后研究具有很大的启发。伯顿在前人研究的基础上,拓展了研究视野,其研究的内容已经不仅涉及教师的关注点,还包括了教师的教学知识、教学行为以及教学影响因素。

费斯勒的八阶段发展模型强调了教师专业发展过程中的动态、循环的特征,提供了一个较为完整的纵贯教师职业生涯的理论框架,并生动地呈现了教师在整个教学生涯发展和变化的真实画面,具有较高的理论价值。

伯利纳(D. C. Berliner)的五阶段学说运用了教育心理学知识,从教学专业知识和技能学习与掌握的情况划分教师专业发展阶段,角度新颖,并且对各个阶段的特征阐述得十分全面、清楚。更为重要的是,该模式重点区分了专家型教师与熟练教师的差异,可以说暗示了从熟练教师到专家型教师的成长路径,很具启发意义。但同时,这一理论还暗含着这样一个理论假设,即所有富有经验的成熟教师都在继续发展成长,并贯穿于教师职业生涯的全过程,这显然又是与事实不相符合的。实际上,有一定教学经验的教师可以发展到熟练阶段,而能进一步发展到专家阶段的教师却为数不多。相比较而言,国内对教师专业发展阶段的研究,更注重对教师入职以后阶段特征的描述,更注重从优秀教师、骨干教师的成长轨迹进行探讨,并且在此基础上对理想的教师在各个成长阶段的发展目标和培训提出一些要求。不足之处在于,现有的研究基本上还只是一些经验总结,而且由于样本的局限,各研究还是带有明显的地域特色,缺乏统领全国范围具有影响力的研究。在某种程度上,这也提供了我们继续进行异彩纷呈的地域性教师专业发展策略研究的必要性。

这些关于教师专业发展阶段理论对初任教师的专业成长研究具有重要的参考价值,尤其是费恩科等人将教师的职前培养与教师的职后专业发展通盘考虑,反映了教师专业发展的一体化思想,对全程设计教师培养路径具有重要意义。莱赛(Lacey)对初任教师成长期的划分对本研究具有重要参考意义,其特征是<sup>①</sup>:

蜜月期(The honeymoon period):满怀初为人师的信心与乐趣,充满新

<sup>①</sup> Lacey, C. (1977). The socialization of teachers. London: Methuen and Co. Ltd.

鲜感,对平淡无奇的事也能特别留意。专注于教学工作,希望满足所有学生的需要。此时的表现主要是基于职前教育的专业知能与信念,学校文化尚未发生太大的影响力,这是专业理想的憧憬期。

摸索期(Exploring period):寻找教学资料和适当的教学方法时期。课堂秩序控制失当、随机应变能力不足,教学不顺利,所以投入甚多的心力和努力,准备好的教材和教法,希望弥补能力之不足,提高教学实效。

危机期(Crisis period):对于教学情境中的许多问题渐渐感到力不从心,发现所学与实际的差距颇大,感到无力和焦虑。此时最需要外来的帮助。

摆荡期(Learning to get by or failure period):初任教师经历危机期的困惑之后,逐渐知觉到知识与实际的差距,在认同理论或实际的困惑中,重新评估理想与现实,重新衡量现实状况,调整对学生的期望,以找寻生存之道。

这一划分恰好对应了本研究所要研究的初任教师时期。

## 1.2 教师资格证制度和教师职业标准

### 1.2.1 教师资格证制度

严格的教师资格证制度或教师资格认证制度是世界各国通行的师资质量检验手段。为了确保教师质量,许多国家实行教师证书制度——教师资格证书制度。各国对教师资格证书制度的要求非常严格,尤其是实行开放型教师培养模式的国家。

美国是一个典型的分权制国家,自1825年开始,就推行教师资格证书制度,到1930年,全美各州为小学教师发放了教师资格证书,26个州对初中教师发放了教师资格证书,31个州对高中教师发放了教师资格证书。1987年,美国国家专业教学标准委员会成立,设立专门资金项目支持国家教师资格证书标准的开发,开始建立全美统一的教师资格证书制度——国家高级教师证书。国家高级教师证书取得是以各州教师资格证书为基础,目的在于方便教师在州际间流动,有利于提高教学的专业化地位,促进教师工作成为一个专门职业。现在,美国规定中小学教师必须取得教学执照,而要取得教学执照,就必须通过三种教师资格鉴定。第一种为“入学鉴定”,就是想要进入师资培养方案就读的学生,必须通过阅读、写作、数学等方面的基本能力鉴定。第二种为“初任执照鉴定”,就是修业师资培养方案的学生在毕业时可凭借其成绩单以及一般知识、教学知识、任教学科知识的鉴定结果,向所在州的主管部门

申请初任执照,该执照通常年限为五至六年。近年来,有些州不仅将其缩短为一年,而且规定初任教师必须接受资深优秀教师的辅导。第三种为“续任执照鉴定”,就是初任教师执照满期时,需要接受实际教学表现的评价,评价合格才能换发另一种有效期较长的教师执照。

英国的教师资格证书称为“合格教师资格证书”(Certificate of Qualified Teacher Status)。英国教育行政管理部门(教育与就业部)规定所有由地方政府兴办或资助的学校的教师必须是合格教师(Qualified Teacher),对合格教师的规定是:经教育与就业部以书面方式证明的合格教师;修完下列课程之一:教育学士学位课程、教师证书课程、研究生教育证书课程或者同一水准的课程;所有中小学初任教师必须是既定条件的合格者。教师任用不是采取统一考试形式,而是经过公开招募、报名应考、第一次选考、第二次选考、面试、确定、任用这样的任用过程。英国实行开放式的师资培养体系,合格教师的培养途径主要有三、四年制的教育学士(在大学教育系或教育学院毕业的学生)和在三年制的第一学位基础上再继续进修一年的研究生教育证书(Postgraduate Certificate in Education,简称 PGCE)课程两种。PGCE 课程的另外一种形式是作为在职教师的专业发展培训,参加 PGCE 课程的在职教师利用业余时间学习两年研究生教育课程。该模式与我国现在举办的教育硕士类似。

日本于 1989 年开始实施《教师职员许可法》,实行教师任职认定制度。其具体做法是大学毕业生在取得“教师资格证书”后,还需参加“教师任用选拔(国家)考试”,通过普通教养知识、专业专门知识以及教育基础理论三方面的考试,方可认定为合格教师。与此同时,日本中央教育审议会还提议实行“初级认可制”(授予短期大学毕业生)、“标准认可制”(授予大学本科毕业生)和“专修认可制”(授予修完硕士课程的人)三级教师认可制,目的是吸引更多修过硕士课程并具有较高素质的人投身教育事业。三级认可制有利于教师为取得更高一级证书而不断进修。

韩国于 1953 年颁布了《教育公务员检定令》,作为教师资格制度的具体实施规则。1978 年颁布了新的《教育公务员检定令》,成为现行教师资格制度的原型。1982 年又改革了教师资格制度的部分内容,提高了学历要求,将免试检定的专业课成绩和综合大学教职课程的成绩提高到 80 分以上,并加强了有关专业课的学分要求。韩国中小学教师资格主要分为一级教师、二级教师、准教师、司书教师(图书管理员)、实技教师、养护教师(保健医生)六种。初、高中阶段和特殊学校还设有教导教师。教师资格检定有免试检定和考试



检定两种。实行评、聘分离,获得教师资格证书后,还必须参加“教师任用考试”,方可成为合格教师。

我国在1993年10月颁布的《中华人民共和国教师法》中明确规定“国家实行教师资格制度”,只有具备教师资格人员才能在各级各类学校和其他教育机构从事教育教学工作。同时对教师资格标准和条件、申请认定程序、资格考试、在职资格过渡以及法律责任等作出规定。1995年,国务院颁布了《教师资格条例》,1996年国家教委下发了《教师资格认定过渡办法》,要求在1997年年底之前完成自1994年之前任教所有教育教学工作人员的教师资格过渡工作。自1998年4月至1998年年底,教育部在部分地区进行了教师资格认定的试点工作。在总结教师资格过渡和面向社会认定教师资格试点工作经验的基础上,经过深入调查研究,教育部于2000年9月颁布了《〈教师资格条例〉实施办法》。至此,教师资格制度开始进入全面实施阶段。师范学校毕业生即可成为当然的教师,到实行教师的职业资格准入,这是我国教师任用制度的重要变革和一大进步。但随着时代的前进,社会对教师专业化程度的要求越来越高,实际执行的教师资格制度暴露出越来越多问题。其集中表现就是教师资格的“终身制”,即我国师范专业毕业生一旦修满了所规定的学分或非师范专业学生只要通过教师资格考试(主要考试科目是教育学和心理学)即可取得永久性的教师资格,对教师资格没有有效期限限制,而现行法律也没有对教师资格的有效期作出规定,这就导致教师资格事实上的“终身制”,加之,教育教学是一项复杂的工作,当前所采取的书面考试缺乏真实性和预测效度,不能深入考察教师的教学实践能力,不能有效甄选出高素质的教师,不能保证获得证书的教师在将来实际工作中有出色的表现。表现性评价在教师资格认定实践中的缺失同样是当前教师资格认定中的另一弊端。多数教师资格认定机构采取笔试方式对申请人的教育教学能力进行考察,只有黑龙江、广西等少数省(自治区、直辖市)规定,非师范教育类专业毕业生,或者虽然是师范教育类毕业,但未取得教育教学实践(教育教学见习、实习)合格成绩的人员,以及毕业后长期不从事教育教学工作人员,除参加教育学、心理学考试之外,还要参加由相应的专家审查委员会组织的面试和试讲。具体做法大致是:申请者提前准备好一节课的教案或当场随机抽取教学内容准备教案,面向评审专家简要介绍自己的教学设计(怎么教)和理论依据(为什么这样教),模拟试讲一个片断,并回答评审专家提出的问题,全程大约持续20~