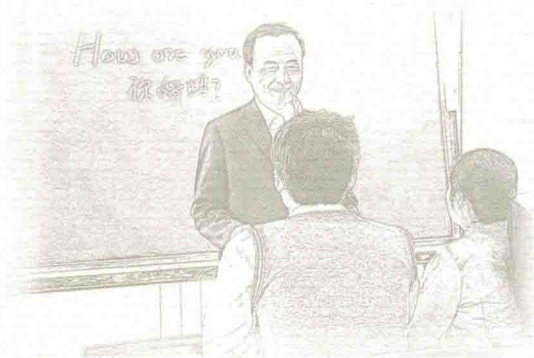




Jichu Jiaoyu Jiaoshi Fazhan
Zhuiqiu yu Chaoyue

基础教育教师发展 追求与超越

柳国梁 等著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社



Jichu Jiaoyu Jiaoshi Fazhan
Zhuiqiu yu Chaoyue

基础教育教师发展 追求与超越

柳国梁 等著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS
浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

基础教育教师发展:追求与超越 / 柳国梁等著. —杭州:
浙江大学出版社, 2014. 4
ISBN 978-7-308-12988-6

I. ①基… II. ①柳… III. ①中小学一师资培养—研究
IV. ①G635. 12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2014)第 043619 号

基础教育教师发展:追求与超越

柳国梁 等著

丛书策划 吴伟伟 weiweiwu@zju.edu.cn
责任编辑
封面设计 春天书装
出版发行 浙江大学出版社
(杭州市天目山路 148 号 邮政编码 310007)
(网址: <http://www.zjupress.com>)
排 版 浙江时代出版服务有限公司
印 刷 杭州日报报业集团盛元印务有限公司
开 本 710mm×1000mm 1/16
印 张 16.5
字 数 262 千
版 印 次 2014 年 4 月第 1 版 2014 年 4 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-308-12988-6
定 价 48.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社发行部联系方式 (0571)88925591; <http://zjdxbs.tmall.com>

前 言

教师是教育事业发展的第一战略资源,没有高水平的教师队伍,就难有高质量的教育。在当前全面提高教育质量,全面实施素质教育、促进教育公平和义务教育均衡发展的关键时期,进一步推进和实现基础教育教师的专业发展,已成为十分重要而紧迫的战略任务。

近年来,中央和地方采取了一系列重要举措,不断加大基础教育师资队伍建设的力度,教师队伍建设工作取得了明显成效。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》针对师资队伍建设提出了建设高素质队伍、加强师德建设、提高教师业务水平、提高教师地位待遇和健全教师管理制度等有效保障措施。在此基础上,国务院又颁布了《关于加强教师队伍建设的意见》(国发〔2012〕41号),以进一步推进师资队伍建设。在加强基础教育教师培训方面,教育部根据教育规划纲要出台了《关于深化中小学教师培训模式改革全面提升培训质量的指导意见》(教师〔2013〕6号),以促进教师主动适应深化基础教育课程改革、全面实施素质教育的现实需求,着力解决教师培训针对性不强、内容泛化、方式单一、质量监控薄弱等突出问题;强调要根据新任教师岗前培训、在职教师提高培训和骨干教师高级研修等教师发展不同阶段的实际需求,开展针对性培训。浙江省结合省基础教育教师专业发展的实际,专门制定了《浙江省中小学教师专业发展培训若干规定》,以进一步提高基础教育教师专业发展能力、综合素养和执教水平。

改革开放以来,特别是进入 21 世纪以来,宁波市委、市政府坚持把教育摆在优先发展的战略地位,在全社会的关心支持及广大教育工作者的不懈努力下,全市各级各类教育实现了跨越式发展,基础教育实现 15 年高标准普及,“有书读”的问题得到有效解决。《宁波市中长期教育改革和发展规划(2011—2020)》指出,到 2015 年,在全省率先实现教育现代化,教育竞争力水平居于国内同类城市前列,以实现以城乡教育的均衡发展和内涵发展为特征的人人“读好书”的目标。宁波教育的后续发展正面临着深层次的挑战,其中的关键就是能否努力打造一支能引领高水平素质教育实施的中小学骨干教师队伍;并通过骨干教师的示范、辐射作用,全面提升中小学教师队伍的整体素质。为实现这一目标,提出要强化教师继续教育,不断提高教师综合素质和业务水平;打造一批“浙东名家名师”,积极实施“教育管理名家”“学科教育家”培养工程,建立健全中小学“教坛新秀、学科骨干、名教师、特级教师”四级骨干教师培养体系。针对青年教师群体还专门出台了《关于实施中小学(幼儿园)青年教师队伍建设“曙光工程”和“卓越工程”的若干意见》,计划通过外部体制创新与内在驱动力激发,造就规模宏大、素质优良、国际接轨的专业人才队伍,让广大青年才俊在教育现代化建设中脱颖而出。

为顺应当前基础教育改革与发展及宁波市基础教育师资队伍建设的有关要求,经宁波市社科联批准,宁波教育学院设立了宁波市基础教育教师发展研究基地。基地结合学院特点,以“基础教育教师发展”为主题开展了系统性的研究。在本书出版之前,我们已经顺利完成了两项成果并公开出版。第一项成果《基础教育教师发展:政策与制度》,侧重于基础教育教师发展的外部条件,即从政策与制度层面开展研究。第二项成果《学前教育教师发展:取向与路径》,以学前教育教师为切入点,探索教师专业成长与发展的目标与路径。

教师发展并非是一个直线发展过程,而是一个循环往复、不断更新提高的过程,专业发展没有终点。为此必须关注其发展的动态性,以准确把握和理解教师成长规律及阶段性特征。自我反思能否使教师重构认知结构和教学行为,外部机制能否有效地激励、帮助教师,是教师能否保持持续成长趋势的重要因素。教坛新秀、骨干教师、名师和特级教师构成了教师专业发展的成功样本,研究这些处于不同专业发展阶段的教

师样本,可以使我们更好地理解教师成长路径,明确发展目标,发现促进教师专业成功的激励因素和有效机制,从而找到相应的策略措施。因此,为探索不同时期教师发展的基本规律以及骨干教师群体的发展问题,以促进基础教育教师的专业发展与教师队伍素质的整体提升,项目组在前期两项研究成果基础之上,向宁波市社科联申报了2012年度宁波市社会科学研究基地项目——“基础教育教师发展:追求与超越”,获得立项。项目由宁波市基础教育教师发展研究基地首席专家、宁波教育学院副院长柳国梁研究员主持,聚集了高校理论工作者、教育行政管理人员、学校管理者等多方面的研究人员,对项目进行了深入的研究。整个项目包含八项子课题,“教师成长规律及其机制研究”课题由陈国明主持,柳国梁、黄志兵等参加;“适应期教师发展研究”课题由黄志兵主持,陈国明、郑庆文、何海波等参加;“成长期教师发展研究”课题由王家忠主持,葛鹏、董钰萍等参加;“成熟期教师发展研究”课题由袁玲俊主持,王雁茹、忻维波等参加;“后成熟期教师发展研究”课题由黄全明主持,余吕明、褚苗珍等参加;“教坛新秀发展研究”课题由张赛园主持,陈远峰、吴凡、吴兴平等参加;“学科骨干教师发展研究”课题由张红波主持,张飒英、冀新花、沈百军、陈叶军等参加;“名优教师发展研究”课题由陈全英主持,陈树宝、徐宪斌、任富强、金晓润等参加。本书正是“基础教育教师发展:追求与超越”项目的研究成果(八项子课题成果分别对应书中的一至八章),由各课题组组成的研究团队共同完成。

项目组在基地首席专家柳国梁研究员的主持下,多次开会研讨研究思路、全书框架和相关观点,修改研究提纲和初稿。在项目研究中,各课题组分工协作,以宁波基础教育师资队伍为对象,从教师专业发展阶段和目标两条线路展开,探讨教师的成长规律和发展策略,即以基础教育教师成长阶段与目标为主线,从教师自我追求和学校培养等视角,分析处于适应期、成长期、成熟期、后成熟期等不同时期教师的发展问题,并就教坛新秀、骨干教师、名师和特级教师的成长与培训进行深入讨论,从而提出促进教师专业成长的对策建议。因此,本研究主要由两大部分构成:第一部分是对全体基础教育教师发展进行研究;第二部分是对骨干教师群体发展的专题研究。

我们把第一部分分为五章:第一章主要探讨基础教育教师发展的一

般规律,包括教师发展的内涵与动因、教师发展的阶段与特征、教师发展的成长机制等。第一章为第二章至第五章的展开提供了理论基础。第二章至第五章,分别从适应期、成长期、成熟期、后成熟期等不同时期教师发展视角出发,探讨了不同时期教师发展的特征与问题、目标与路径、策略与建议等。

第二部分分为三章,是对特殊发展阶段的骨干教师群体发展的专题研究:第六章系统分析我市基础教育教坛新秀成长的现实背景和理论基础,在个案研究的基础上总结提炼基础教育教坛新秀成长的规律、关键因素和成长需求,试图从促进教坛新秀专业成长的视角,就制度设计、校本管理、培训模式及培训机制等方面提出创新性策略。第七章对全市中小学骨干教师的培养成长进行背景分析和培训需求调研,在总结共性特点和探索成长规律的基础上,研究新时期基础教育骨干教师成长路径与培训策略、政策与制度保障等问题,提出有针对性的措施和建议。第八章以全市基础教育名优教师为研究对象,深入研究新时期基础教育名优教师的成长背景、内涵特质等基本规律,并进一步探求名优教师的专业发展策略与路径。

本项目研究所形成的成果,不仅可用于中小学校指导教师的专业发展,同时还可供教育行政部门和培训机构开展促进教师专业发展的培养培训实践。从已有研究来看,近年来关于基础教育教师专业发展方面的论文比较丰富,但比较零散,有一些是论述教师专业发展阶段的理论文章,以推介国外理论为主;另一些是探讨教师队伍建设的实践性经验论文,以中小学管理者和研究者居多。已有研究未见以某一区域的教师为研究对象,对教师发展作理论和实践相结合的系统研究。本项目以宁波基础教育学校的教师为研究对象,以优秀教师成长历程为案例,系统地论述教师专业发展各个阶段的一般特征,结合分析各个阶段发展骨干教师群体(如教坛新秀、骨干教师、名师和特级教师等)的成长规律。这种理论与实践相结合、教师自我追求和学校培养相结合、一般发展阶段教师与处在特殊发展阶段的骨干教师相结合的研究视角,无疑是本研究的最大亮点之一,从而将丰富与发展我国基础教育教师专业发展的理论和实践成果。

本书作为项目成果,是研究团队集体智慧的结晶。在各章完成后,

柳国梁、陈国明、黄志兵承担了全书的统稿工作,华晓宇、徐宪斌等参与了部分章节的修改。

成果完成之际,由衷地感谢宁波市社科联和宁波市教育局的信任、指导与资助。感谢浙江大学出版社吴伟伟老师对本书出版的大力支持。在本书写作过程中,我们借鉴了许多专家学者的研究成果和学术观点,多数已经在文中作了注释,有些未及一一注明,在此一并表示真诚的感谢!这一课题研究涉及范围非常广泛,但该研究还不是很深入,诸多问题的分析尚较为浅表,敬请专家和广大读者批评指正。

作 者

2013 年 12 月

目 录

第一章 基础教育教师发展的规律与机制	(1)
第一节 教师发展概念的理解	(1)
第二节 教师发展的阶段与特征	(6)
第三节 教师发展的机制与策略	(20)
第二章 适应期教师发展研究	(28)
第一节 适应期教师的特征与发展问题	(28)
第二节 适应期教师发展的目标与内容	(37)
第三节 适应期教师发展的策略与建议	(46)
第三章 成长期教师发展研究	(53)
第一节 成长期教师的特征与发展问题	(53)
第二节 成长期教师发展的目标与内容	(63)
第三节 成长期教师发展的策略与建议	(80)
第四章 成熟期教师发展研究	(89)
第一节 成熟期教师的特征与发展问题	(89)
第二节 成熟期教师发展的目标与内容	(99)
第三节 成熟期教师发展的策略与建议	(107)
第五章 后成熟期教师发展研究	(118)
第一节 后成熟期教师发展的特征与发展问题	(118)

第二节	后成熟期教师发展的目标与内容	(129)
第三节	后成熟期教师发展的策略与建议	(137)
第六章	基础教育教坛新秀教师发展研究	(149)
第一节	教坛新秀成长背景	(149)
第二节	教坛新秀成长个案分析	(160)
第三节	教坛新秀专业发展的策略与路径	(171)
第七章	基础教育学科骨干教师发展研究	(180)
第一节	学科骨干教师成长背景	(180)
第二节	学科骨干教师成长个案分析	(191)
第三节	学科骨干教师专业发展的策略与路径	(204)
第八章	基础教育名优教师发展研究	(215)
第一节	名优教师成长背景	(215)
第二节	名优教师成长个案分析	(226)
第三节	名优教师专业发展的策略与路径	(238)
主要参考文献		(249)
索 引		(253)

第一章 基础教育教师发展的规律与机制

基础教育教师发展是一个基于其职业定位的概念,其核心是教师专业发展。教师专业发展有其自身规律性。这种规律性体现在教师发展存在内外两方面的影响因素,其中某些因素构成了影响教师发展的主要动因,体现在教师发展各个阶段都有其相对稳定的特征和成长目标。分析教师发展的内涵,明确教师发展各阶段的任务和需求,可以更好地理解教师发展的机制,找到促进教师发展的策略。

如何架设基础教育教师专业成长的通道?如何提升教师实施基础教育课程改革的能力?如何增强教师教育教学活动的有效性和效率?如何安排教师职业生涯并获得职业幸福?这些既是摆在每一位教师面前的重大课题,也是学校、教育部门以及包括每一个学生家庭在内的整个社会所关注的课题。研究基础教育学校教师的成长路径,揭示其追求目标和发展需求,推动有关方面为处于不同发展阶段、有着不同目标需求的教师提供相应的环境条件和制度激励,是基础教育教师发展政策研究的基本取向。

第一节 教师发展概念的理解

面对知识经济社会的发展和学习型社会的挑战,加快培养适应社会

发展需要的高素质人才,是教师最为崇高的使命和职责。而这又依赖于“师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍”^①。把握教师发展的内涵,分析教师发展的动因,对培养高素质专业化教师队伍的路径选择具有重要意义。

一、教师发展的内涵

教师发展的概念通常与教师成长、教师专业发展等概念混合使用,有许多不同的表述,但在具体使用中也有细微差别。

(一)教师发展

教师发展与教师成长基本上作为同义词使用。总的来说,教师发展是教师在立足于个人教育生活合理性的基础上,对个人教育生活的不断发现和个性教育意识的全面觉知。从内容来说,涉及教师特有的专业素质的不断提高;从过程来说,涉及教师成长所经历的不同阶段,即“教师成长经历的过程”或“促进教师成长的过程”^②;从方式来说,涉及使教师获得成长和发展的途径,如“促进教师成长的方式”等。

(二)教师专业发展

教师专业发展大致有两方面含义:从教师职业的不可替代性来看,强调教师是一种专门的职业;从教师专业发展过程来看,强调职前师资培训与在职教师培训相结合,将教师的培养和培训视为一个完整、连续的发展过程。^③ 关于教师专业发展概念的内涵,人们通常有两种基本理解:一是教师的专业成长过程;二是促进教师专业成长的过程,即教师教育。不论哪种理解,都一致认为:教师作为一名教学专业人员,要经历不成熟到相对成熟的专业人员发展历程。教师作为一名发展中的专业人员,要经历一系列不同的专业发展阶段,其专业发展的内涵也是多层面、多领域的。教师专业发展是教师专业知识和专业技能自我成长的过程,

① 《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》。

② 叶澜等:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版,第222页。

③ 肖丽萍:《国内外教师专业发展研究述评》,《中国教育学刊》2002年第10期。

是内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。^① 在这个过程中,既需要教师自身的不断努力,也需要外界给予适当的支持。教师专业发展的目的是提高教师的自身素质,提高终身学习的能力,使之成为成熟期教师、研究型教师,并通过改进教学效果,提高教学质量,进而提高全民素质。

(三)对教师发展的不同理解

学者关于教师发展的表述有多种,目前影响比较大的观点主要有以下几种:一是霍伊尔认为,“教师发展是指在教学职业生涯的第一阶段教师掌握良好专业实践所必备的知识和技能的过程”^②。二是格拉特霍恩认为,教师发展即教师由于经验增加和对其教学系统审视而获得的专业成长。^③三是富勒和哈格里夫斯认为,教师发展既指通过在职培训或职员培训而获得的特定方面的发展,也指教师在目标意识、教学技能及与同事合作能力的更全面的进步。^④四是认为教师发展指的是作为社会职业人的教师从接受师范教育的学生,到初任教师,到有经验的教师,到实践教育家的持续过程。教师发展的中心是教师的专业成长。这种专业成长是一个终身学习的过程,是一个不断解决问题的过程,是一个教师的职业理想、职业道德、职业情感、社会责任感不断成熟、不断提升、不断创新的过程。^⑤五是认为教师发展应该既包括教师个体发展也包括教师群体发展;既包括教师职业发展也包括教师社会价值发展。^⑥六是认为教师发展是以教师职业为依托,以教师专业知识和专业素养为内涵,并将教育教学融入社会、家庭和学生的共同发展之中,获得教师个人发展与

① 叶澜等:《教师角色与教师发展新探》,教育科学出版社2001年版,第226页。

② Hoyle, E. Professionalization in deprofessionalization in education. In: Eric Hoyle & Jacquetta Megarry(eds.), World yearbook of education 1980: Professional development of teachers. London: Kogan Page, 1980: 42.

③ Little, J. W. Teacher development and educational policy. In: Michael Fullan & Andy Hargreaves(eds.), Teacher development and educational change. London & Washington, D. C.: Falmer Press, 1992: 170.

④ Fullan, M. & Hargreaves, A. Teacher development and education change. In: Michael Fullan & Hargreaves(eds.), Teacher development and educational change. London & Washington, D. C.: Falmer Press, 1992: 8-9.

⑤ 王长纯:《教师专业化发展:对教师的重新发现》,《教育研究》2001年第11期。

⑥ 唐松林:《中国农村教师发展研究》,浙江大学出版社2005年版,第6页。

社会发展、教师发展与学生发展的统一。^①

可见,教师发展的内涵非常丰富。我们认为,可以从两个视角理解教师发展。其一,教师发展是教师的专业成长过程,即教师在其职业生涯中不断提升自身的专业水平,持续发展,达到专业成熟的过程;其二,教师发展是促进教师专业成长的过程。前一种理解是以教师自身心理为视角,后一种理解则是以教师受教育为视角。^② 教师发展具体表现为专业理想的建立、专业知识的拓展与深化、专业能力的提高、自我的形成等方面。

二、教师发展:教师教育研究的前沿课题

教师职业的专业化进程是当今世界发展的一种趋势,而教师发展问题的提出表明了人们对教师职业的现实期待。

(一)教师发展的国际关注点

20 世纪 60 年代,世界各国均面临教师极为短缺的情况,因而,研究如何采取应急的教师培养措施是当时关注的焦点。这一时期因忙于应付教师“量”的急需,对于教师“质”的问题有所忽略。60 年代中期以后,形势有了新的变化,师范教育面临着几个方面的巨大压力^③:一是世界各国均出现了出生率急剧下降的情况,对教师的需求量相应地也大为降低;二是经济困难,政府需要大幅度削减公共支出,并往往把教师培养机构作为减少开支的对象;三是学校教育从总体上说没有达到公众所预期的质量,从而导致公众对教育的信心下降。此后,新教师培养机构的压力逐渐减小,为教师在职教育的扩大开辟了道路。于是,将教师专业教育的范围拓展至整个职业生涯的思想也逐渐得到了强化。

20 世纪 80 年代以来,世界各国关注的焦点是教师专业发展。从最初的工会主义所倡导的教师群体专业化,即寻求教师职业地位的认可及教师地位的提高转向教师个体专业化;从个体被动专业化转向个体主动

① 谭咏梅:《职业·专业·事业——教师发展的自我定位》,《辽宁教育研究》2005 年第 3 期。

② 白晓明、柳国梁等:《基础教育教师发展:政策与制度》,浙江大学出版社 2011 年版,第 1 页。

③ 王枏等:《教师发展:从自在走向自为》,广西师范大学出版社 2007 年版,第 4—7 页。

专业化。80年代末90年代初,美国霍姆斯小组的系列报告对教师发展产生了巨大影响。霍姆斯小组在《明日之教师》(1986)中勾勒出了培养教师的新方案,提出改变以往教师培养全部由大学负责的局面,把教育学院与中小学联合起来,建立类似于医学行业中教学医院的专业发展学校,加强大学教师、中小学指导教师与师范生之间的合作与联系。在《明日之教育学院》(1995)中则明确提出要重新设计教师教育课程,要充分考虑年轻教师的学习需要和教师整个专业生活过程中的专业发展需要;创建专业发展学校,改变过去教师培养主要在大学校园、很少到中小学的局面,加强大学和中小学的合作,共同提高教师专业学习的质量。^①此后的诸多研究和改革都是围绕如何促使教师专业发展而展开的。基础教育教师发展成为教师教育的出发点和归宿点。

世界各国关注教师发展问题的焦点主要表现在两个方面:一是关注教师发展的变化过程。侧重关注教师发展体现在哪些方面、各个方面发展经历了哪些阶段、各个方面的发展是否有关键期等。二是关注教师发展的促进方式。重点关注在教师发展有关观念指导下,为教师提供哪些以及如何提供外在环境和条件才能更好地帮助教师顺利地走过专业发展所必须经历的诸阶段。

(二)我国教师发展的历史进程

与外国相比,我国对教师发展问题的关注起步较晚。1994年,我国开始实施的《教师法》规定,“教师是履行教育教学职责的专业人员”,这是我国第一次从法律的角度确认了教师的专业地位。1995年,国务院颁布了《教师资格条例》。2000年,教育部颁布了《教师资格条例实施办法》,使教师资格制度在全国开始全面实施。2000年,我国出版的第一部对职业进行科学分类的权威性文件《中华人民共和国职业分类大典》首次将我国职业归并为八大类,并明确教师属于“专业技术人员”一类。2001年4月1日起,国家首次开展全面实施教师资格认定工作,教师专业化问题进入了实际操作阶段。

^① 赵中建:《美国80年代以来教师教育发展政策述评》,《全球教育展望》2001年第9期。

在我国粗放式的普及义务教育阶段,由于师资短缺,教师的专业化尚未提上日程,而随着社会进步,普及教育逐渐向素质教育转变,由量的发展向质的提高转变,而提高学生的素质,必须以教师素质的提高为前提。关于教师发展,我国在不同时期采取不同的策略。

第一,教师学历提升上的要求不断提高。自1985年全国中小学师资工作会议后,我国开始了有计划地对中小学教师进行大规模的学历教育,即要求小学教师具有中师学历,初中教师具有大专以上学历,高中教师具有本科以上学历。如今,对中小学教师的学历又提出了新的要求,即小学教师要具有大专以上学历,初中教师具有本科以上学历,高中教师具有硕士学历。这反映了新时期要求提高教师专业化水平、提高教育质量的迫切要求。

第二,教师聘任制改革促进教师发展。1995年颁布了《教师资格条例》,对有关教师资格鉴定和教师证书发放做出规定,规定了聘任担当教师必须具有教师资格证书,这对于规范教师任用标准、加强教育专业化、提高教育质量具有重要意义。

第三,“跨世纪园丁工程”提升教师队伍素质。教育部在《面向21世纪教育振兴行动计划》中提出,要实施“跨世纪园丁工程”,通过理论学习、课题研究、实践总结、国外考察和著书立说等内容和形式,大力提高教师队伍的整体素质。全国中小学骨干教师大规模培训的实施意味着我国教师教育已摆脱单纯学历达标的局限,而转向教师专业素质的提高,并为教师素质的不断提高建立和健全教师专业化教育的网络。

第二节 教师发展的阶段与特征

基础教育教师专业发展是一个漫长的过程,由若干个阶段构成。每个阶段都有不同的发展目标和任务。准确地理解教师发展阶段性特征,可以更好地把握教师成长规律。

一、教师发展的阶段理论

许多学者根据教师的专业发展规律,进行了教师专业发展周期或阶段划分的研究。这些研究以及教师教育的发展趋势为教师发展提供了

方向和目标。

(一)国外关于教师发展的阶段论

国外学者基于不同的研究角度对教师发展阶段作了具体的描述与精当的分析,由此产生了异彩纷呈的教师发展阶段论。本部分拟就该领域内卓有影响的几种教师发展阶段论作以综述性的简介,希望借此管窥教师发展的复杂面貌,同时也为划分我国教师发展阶段、规划基础教育教师职业生涯、制定教师发展政策制度提供理论参考。

1. 福勒的教师教学关注阶段论

教师发展阶段较有系统的研究,始于美国学者福勒所进行的教师职前“关注探究”。通过研究,他提出了教师专业成长过程中的四阶段模式^①:(1)任教前关注阶段。此阶段是职前培养时期。教师们仍扮演学生角色,对教师角色仅处于想象,因为未曾经历教学,所以没有教学经验,因此只关注自己。不仅如此,对于任教的教师还抱着观察、评判的态度。在观察初期,往往对教师不表同情,甚至还带有敌意。(2)早期求生存阶段。此阶段是初次接触实际教学的实习阶段。在此阶段,教师们所关注的是自己的生存问题,即能否在这个新环境中生存下来。所以此时,教师们关注的是班级的经营管理、对教学内容的精通熟练,以及上级的视察评价,学生与同事的肯定、接纳等。在此阶段,教师们都表现出明显的焦虑与紧张,所以这一时期的压力是相当大的。(3)关注教学情境阶段。在此阶段,教师固然还要关心前一时期的种种问题,但是,同时也会关注教学上的种种需要或限制以及挫折。因为此阶段会对教师的教学能力与技巧提出要求,所以教师较多关注教学所需的知识、能力与技巧,以及尽其所能地将其所学运用于教学情境之中。总之,在此阶段,教师关注的是自己的教学表现,而仍不是学生的学习。(4)关注学生阶段。虽然许多教师在实习教育阶段就能表达出对学生的学、品德乃至情绪需求的关注,但是却并不能真正地适应或满足学生的需要,往往要等到自己能适应教学的角色压力和负荷之后,才能真正地关怀学生。

^① Fuller, F. F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization. American Educational Research Journal, 1969(6): 207-226.