

JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN ZHIDU

教师专业发展制度



教师专业化是现代教育发展的要求和必然趋势，它不仅是一种观念，更是一种制度。本书以教师专业发展制度为研究对象，结合我国以及英、美、日等国家和地区相关制度建设的经验，对教师专业发展的各项制度，包括教师专业标准、教师资格证书制度、教师教育机构认证制度、教师教育课程设置与鉴定制度、教师教育质量评估、教师聘任制度以及教师培训制度等，展开细致、深入、全面的阐述和分析，以期为我国教师专业发展制度的建设与完善提供参考和建议，为教师专业化的顺利推进提供制度保障。

荀渊 唐玉光 主编

JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN ZHIDU
教师专业发展制度



荀渊 唐玉光 主编

教育科学出版社
· 北 京 ·

责任编辑 何 艺
版式设计 杨玲玲
责任校对 曲凤玲
责任印制 曲凤玲

图书在版编目 (CIP) 数据

教师专业发展制度/荀渊, 唐玉光主编. —北京:
教育科学出版社, 2011. 3
ISBN 978 - 7 - 5041 - 5433 - 0

I. ①教… II. ①荀… ②唐… III. ①师资培养—研
究 IV. ①G451. 2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 239008 号

出版发行 教育科学出版社

社 址	北京·朝阳区安慧北里安园甲 9 号	市场部电话	010 - 64989009
邮 编	100101	编辑部电话	010 - 64981167
传 真	010 - 64891796	网 址	http://www.esph.com.cn

经 销 各地新华书店

制 作 北京鑫华印前科技有限公司

印 刷 北京中科印刷有限公司

开 本	169 毫米 × 239 毫米	16 开	版 次	2011 年 3 月第 1 版
印 张	12.25		印 次	2011 年 3 月第 1 次印刷
字 数	196 千		定 价	27.00 元

如有印装质量问题, 请到所购图书销售部门联系调换。

• 华东师范大学 985 工程项目成果

• 教育部人文社会科学重点研究基地重大项目成果

• 华东师范大学基础教育改革与发展研究所研究成果

前言

20 世纪 80 年代以来，随着世界范围经济和科技竞争的加剧，许多国家纷纷把教育视为社会发展的重要战略。如美国政府在日本和德国经济腾飞的压力下，重新审视本国的教育状况，向全国大声疾呼：国家处在危急中，教育改革势在必行。在世界范围的教育改革浪潮中，人们越来越认识到，教育改革的成功关键在教师，只有教师专业水平的不断提高才能造就高质量的教育。因此，80 年代后，人们对过去忽视教师专业发展和教学技能提高的做法给予了强烈的批评，教师专业化的重心也开始转到了教师的专业发展上。1986 年美国的卡内基教育暨经济论坛工作小组、霍姆斯小组相继发表了《国家准备着：为 21 世纪培养教师》、《明天的教师》两个报告，同时提出了以教师的专业发展作为教师教育的改革方向，努力提高教师的专业化水平。在英国，随着教师聘任制和教师资格证书制度的实施，教师专业化进程不断加快，80 年代末旨在促进教师专业化的校本培训模式得以建立，1998 年英国教育与就业部还颁布了教师教育专业性认可标准“教师教育课程要求”。此外，日本等国家也相继制定了促进教师专业化的相关政策和措施，提高教师专业化水平成为许多国家共同的目标。

教师专业化不仅是一种观念，更是一种制度。为此，各国在推进教师专业化的过程中尤其注重制度的建设和完善，包括教师资格证书制度、教师教育机构认可制度、教师教育课程鉴定制度、教师教育质量评估制度等，这些制度保证了教师专业化的健康发展。

教师专业化是现代教育发展的要求和必然趋势，不断提高我国教师专业化水平也是我国实施科教兴国战略、培养创新型人才、实现创新型国家发展目标的现实需要。在 20 世纪末，我国在政府层面上实行了教师资格证书制

教师专业发展制度

度，在学校层面上建立了校本教师专业发展制度和教师聘任制度，为教师专业化提供了有力保障。

随着我国教育的发展和教师专业化进程的加快，我国的教师资格证书制度、校本培训制度等还需要不断完善，同时也需要进一步改革现行的教师教育制度，建立相应的教师专业发展制度，如教师教育机构认可制度、教师教育课程鉴定制度和教师教育质量评估制度等。

本书以教师专业发展制度为研究对象，结合国际上教师专业发展制度建设的经验，从七个方面对教师专业发展制度进行讨论。全书的写作思路和框架由主编确定，然后组织人员在多次讨论的基础上撰写各章内容。具体分工为：第一章，唐玉光；第二章、第四章、第五章，荀渊；第三章，王宪平；第六章，周倩；第七章，张意忠；第八章，高耀丽。初稿完成后，由主编通读全书，并提出修改意见，经过修改后，由主编定稿。由于编者水平有限，本书难免有疏漏和差错之处，恳请读者批评指正。

本书在编写过程中，得到了多方面支持和帮助，同时参考了许多学者的观点和研究成果，在此谨致谢忱！

唐玉光
2010年12月

目 录

前 言 / 1

第一章 教师专业发展的制度保障 / 1

- 一、教师专业化运动与教师教育质量 / 1
- 二、旨在确保入职教师质量的教师资格证书制度 / 3
- 三、着眼于教师培养与培训的质量控制 / 6
- 四、旨在强化教师在职培训质量的教师继续教育制度 / 8

第二章 教师专业化与教师专业标准 / 13

- 一、教师专业化进程中的教师专业标准 / 14
- 二、教师专业标准的几个基本问题 / 18
- 三、美国、英国、澳大利亚、新西兰等国的教师专业标准 / 21
- 四、我国教师专业标准的研究与实践 / 35

第三章 教师资格证书制度 / 42

- 一、教师资格证书制度 / 42
- 二、教师资格证书制度比较 / 45
- 三、我国教师资格证书制度实施的现状与问题 / 58

第四章 教师教育机构认证制度 / 67

- 一、教师教育机构认证制度的形成 / 67
 - 二、美国的教师教育机构认证制度 / 70
 - 三、构建我国的教师教育机构认证制度 / 83
-

第五章 教师教育课程设置与鉴定制度 / 89

- 一、教师教育课程的变革及其评估与鉴定的兴起 / 90
 - 二、教师教育的课程设置 / 94
 - 三、英国教师教育课程鉴定制度 / 103
 - 四、我国教师教育课程设置与鉴定制度建设 / 106
-

第六章 教师教育质量评估 / 112

- 一、教师质量、教师教育质量与质量评估 / 112
 - 二、教师教育质量评估的意义、依据与原则 / 116
 - 三、教师教育质量评估的指标体系 / 122
 - 四、教师教育质量评估的组织与实施 / 133
-

第七章 教师聘任制度 / 138

- 一、教师聘任制的由来与界定 / 138
 - 二、国外教师聘任制：以美国为例 / 141
 - 三、我国教师聘任制的实施与改革 / 150
-

第八章 校本培训制度 / 160

- 一、校本培训与校本培训制度 / 160
- 二、校本培训的实施主体及其职责 / 164
- 三、校本培训的具体制度 / 170

第一章

教师专业发展的制度保障

进入 21 世纪，面对全球范围内日益激烈的经济竞争，人力资源开发的战略地位更加突显。教育是人力资源开发的主要途径；发展教育，特别是提高各级教育的质量，成为政府关注的首要问题。一个普遍的共识是，要提高教育质量，关键是提高教师的质量。教师质量既取决于教师教育的质量，也在很大程度上依赖于与教师相关的制度建设。在教师培养、培训、选用、考核等方面制定严格的标准或制度，是近 30 年各国教师教育改革的一个显著特点。无论是在将教师作为国家公职人员的一些欧洲、亚洲国家，还是在已建立起较为完善的全国及各州的专业性教师组织并制定相关标准的美国，政府均已开始逐步承担起推进教师专业化进程的责任，并在国家、地方、教师教育机构、中小学等层面尝试建立更为健全统一的教师专业发展相关标准或制度，或是采取更为有效的措施与办法。大体而言，由政府主导的教师资格证书制度、教师聘任制度逐步得到完善；由政府或专业组织负责的教师专业标准、教师教育机构认证标准、教师教育课程标准等行业标准的制定以及基于这些标准所开展的评价活动，开始成为提升教师质量的重要手段；教师在职培训业也正在逐步走向制度化。

一、教师专业化运动与教师教育质量

要研究教师专业化，就不得不提到专业主义（Professionalism）。如果说教师专业化只是近 100 多年来的一场社会运动，那么专业主义则早已扎根于社会之中，并且一直存在于大学之中。专业主义既是大学产生之初的一个重要取向，也是大学得以成为独特的社会机构的重要原因之一。从中世纪的博洛尼亚、萨

莱诺大学出现法律教育和医学教育模式开始，专业主义与大学建立了天然的契约，并以其特定的、必须经过严格训练才能获得的知识系统，标示着律师、医生等职业在社会各行业中的翘楚地位，也使大学得享知识殿堂的声誉。到19世纪中后期，随着研究生教育的发展，在大学内部建立与特定的职业相关联的专业学院，成为美国大学的一个重要特征。正是由于专业教育在大学内部的整体性格局的形成，一系列与知识分类、社会职业领域发展直接相关的新兴专业，如工程教育、商业教育等，开始确立起其在大学和社会各行业中的地位。教师培养机构从师范学校发展成为教师学院继而成为大学中的一个专业学院，就是一个逐渐寻求自身恰当的专业地位的过程。因此，教师专业化的研究与实践在19世纪开始兴起就不足为怪了。不过，由于在教师专业化研究发展的过程中，教师本身的专业性需要一个获得确定的过程，而这种专业性又依赖于教育学本身的专业性与学术性的确立，因此教师专业化的核心议题实际上是：如何通过提升自身教育的质量即教师教育的质量，来确保教师获得与律师、医生等同的专业地位。同时，教师专业在发展过程中必须回答一个问题，就是如何确立从事这种专业所需要的准入的、排他性的专业标准。作为各个专业最为基础性的工作之一，专业标准的制定从一开始就是作为教师专业化运动的一个组成部分而出现的，甚至可以说就是教师教育的质量标准。即便至今教师是否是一种专业尚无定论，专业标准的制定与实施，至少已使教师职业在很大程度上具备了大多数专业所必需的一些元素和条件。

“二战”后，为提升中小学教育质量，提高教师教育教学能力，在以美国为主的一些发达国家的主导下，肇始于19世纪的教师专业化运动、教师专业发展的研究与实践逐渐兴盛起来。作为一个最初缘起于工会斗争，并最终演变为一个由专业组织推动、政府逐步主导的社会运动，教师专业化既体现着教师对自身社会地位与权利的诉求，也蕴涵着教育专业组织追逐学术与社会权力的意图，更充斥着政府不断强化教师社会责任和义务的政策目标与行动。作为专业化运动的一个转向，教师专业发展研究开始注重将外部的评价标准同教师内在的专业伦理、知识与能力整合到教师培养和培训的过程之中。从这个角度讲，提升教师的专业化水平，就成为一个涵盖政府、专业组织、学校和教师的共同目标与活动的复杂过程。但是，其核心议题仍然是教师教育质量。因此，不管是在专业组织推动下的教师专业化，还是在政府主导下的教师专业认证、评估、管理等活动，其追求的最终目标都是为学校教育提

供高质量的优质师资，从而为社会、经济、文化的可持续发展提供永久的动力与支持。

二、旨在确保入职教师质量的教师资格证书制度

为保证教师素质，许多国家对教师的资格标准都有严格的规定，实行教师资格证书制度。教师资格证书制度，又称教师资格认证制度，是在一定的历史条件下，国家对从事教师职业、专业或教育教学活动所应具备的条件或身份的一种强制性的规定，是国家对教师实行的法定的职业许可制度，是国家对专门从事教育教学工作的人员的最基本要求，是公民获取教师岗位的法定前提。教师资格证书制度或教师资格认证制度，是国外非常通行的一种师资检测手段。各国的教师资格证书和其他行业的专业资格证书一样，重视其专业资格质量。教师资格证书主要是认定教师的专业水平与品德素养等主要方面的水平。另外，教师资格证书的发放和资格考核由不同的机构实施，即培养单位颁发证书，使用单位经过一定时间的考核，根据其实践能力任用，这就起到了对教师质量的双重检验作用，确保了质量。

如表1所示，尽管不同国家教师资格证书的名称、要求与具体实施办法均有不同，但都表现了对教师及其教育的要求，反映了人们对教师所寄予的希望，这些要求和希望会随社会发展与教育发展而不断变化。各国尤其是实行“开放型”师资培养模式的国家，对教师资格证书制度的要求都很严格。美、英、法、德、日等国，对有志于当教师的学生在毕业时进行“教师资格证书考试”。有的国家把这种考试同大学毕业考试结合起来，获得了教师资格证书，且通过了大学毕业考试，就具有了当教师的资格。

其中最为典型的是已经运行了一个多世纪的美国教师资格证书制度。在经历了从重数量到重质量，从低标准、宽要求到高标准、严要求，从县、州分散独立到全国逐步统一标准的发展历程后，美国已建立了世界上最为完善的教师资格证书制度。20世纪80年代以来，美国教师资格证书制度改革趋势就是致力于建立统一的、涵盖面广的国家教师资格认证系统和证书系统。

表 1 部分国家的教师资格证书与学习年限

国 家	教师资格证书名称	职前学习年限	实习试用期
美国	《教师认可证书》	初级学院 2 年 文理学院 4 年 综合大学 4 年	1 年
英国	《教师合格证书》	教育学院 4 年 综合大学 4 年 专业大学 4 年	1 年
法国	《教师证书》 《教学能力证书》	师范学校 4 年 综合大学 3—4 年	1—2 年
德国	《教师资格证书》	教育学院 4 年 综合大学 4—5 年	1.5 年
日本	《二级教谕资格证书》 《一级教谕资格证书》	短期大学 2—3 年 教育大学 4 年 综合大学 4 年	1 年
苏联	《教师资格评价鉴定证书》 《教师资格证书》	师范学校 3—4 年 师范学院 4—5 年 综合大学 4—5 年 专业大学 4—5 年	未规定实习试用期， 但毕业后须义务服务 3 年

参见：苏真．各国师范教育的现状比较 [J]．高等师范教育研究，1993（3）．

首先是提高教职申请者获取初任教师资格证书的要求。美国现由各州教育委员会或教育厅负责教师证书的各项事宜，其中一项事宜是规定获取初任教师资格证书的要求，各州的要求大致分为四个方面：一是申请者必须受过教育专业培训；二是拥有学士学位；三是学过教育科目，参加过教学实践；四是参加过有关的系列考试并成绩合格。

其次是尝试由独立的专业组织来制定教师资格证书的标准和负责证书的颁发。美国虽然大力倡导教师专业化，但在发放证书上，教师专业和公认的专业如律师或医生不一样（律师或医生的证书由独立的专业组织发放），主

要是由州教育委员会或教育厅负责，从而也产生了一些弊端。为了保证证书标准的专业性和发证的公正性，美国一些州已将有关权限和职责由州教育部门移交给某个公认的权威教师专业组织。

再次是制定自愿遵守的全国性教师资格标准。由于美国是由各州自行制定教师资格标准或教师证书颁发标准，各州的标准难免参差不齐，而且各州的标准一般来说偏低，因此有必要制定一套各州统一遵守的较高的全国性标准，以保证教师队伍的整体质量。美国国家专业教学标准委员会（National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS）自1987年成立以来一直致力于这项工作，涉及中小学33个学术与专业学科领域的标准和资格证书已陆续出台并逐步实施。该教师资格标准是按所谓优秀教师应具有的知识和能力水平制定的，判断一个教师是否达标的评价方式也与各州的标准化教师资格考试不同，特别注重教师的教学实践和教学效果。

作为重视教师资格证书制度建设的代表性国家之一，日本从1989年开始实施1988年由国会修改的《教育职员许可法》，实行教师任职认定制度。具体做法是：学生大学毕业时取得“教师资格证书”，然后参加“教师任用选拔（国家）考试”，其考试内容包括普通教养知识、专业专门知识与教育基础理论三方面，只有被认定为综合学力合格者才可被任用为教师。日本还实行允许一次取得两种学科的教师资格证书的做法，如日本大学生在大学选修教育课程时，可以同时选修诸如“初中语文”和“高中语文”两个科目。毕业时，经这两门科目的考试，合格者可获得“初中语文教师资格”和“高中语文教师资格”两种文凭。此外，日本的教养审提议，实行“初级认可证”“标准认可证”和“专修认可证”三级教师认可制度，目的是吸引更多的修习过硕士课程并具有较高素质的人投身教育事业。“初级认可证”授予短期大学毕业生或在短期大学修完规定学分的学生；“标准认可证”授予大学本科毕业生或在大学修完规定学分的学生；“专修认可证”授予修完硕士课程的人。三级认可证制度有利于教师为取得更高一级证书而不断进修。

三、着眼于教师培养与培训的质量控制

在美国,“二战”后教师专业化运动的出现,一是缘于美国教师教育界对“二战”前占主导地位的师范学院、师范学校教师培养与培训模式的反思,一是缘于联邦政府出于“冷战”的需要开始强调大学的研究责任,一些大学在不得不压缩其教师培训规模的同时开始重新思考如何在大学系统内培养与培训教师。受1910年弗莱克斯纳提交的一份关于医学专业教育模式的报告的影响,很多美国大学进一步扩展了其始于“二战”前的专业教育研究生模式,由教育学院负责的教师培养开始建立在四年文理教育基础之上,培养与培训之间的界限逐渐被打破,教师可以在教育学院获得硕士、博士层次的学位。

为确保教师培养与培训的质量,美国各州教育主管部门开始通过制定本州教师资格证书办法和开发与教师资格授予直接相关的教师专业标准,对州内教师教育机构如师范学校、教师学院或大学教育学院与教育系的培养计划、课程设置与资源条件开展必要的认证与评估工作。为了协调各州教师教育改革与发展,一些教师专业组织,如美国教师教育学院协会(American Association of College for Teacher Education, AACTE)、美国国家教师教育认证委员会(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)等,开始着手制定相应的认证标准,对教师教育机构实施相应的专业性评估。作为第一个全国性的教师教育认证组织,国家教师教育认证委员会的宗旨有两方面:其一,对教师教育机构的品质提供专业判断;其二,凭借认证标准和实地评价工作,鼓励教师教育机构不断改进品质,包括在目标、教师教育者与资源、候选人的选拔、课程与评价等方面进行改革。此后,各州乃至联邦政府也开始重视类似的评估活动。期间,国家教师教育认证委员会不断发展壮大,到2010年,经其认证的教师教育机构已遍布美国50个州,半数以上的大学教育学院、教育系和其他教师教育机构接受了国家教师教育认证委员会的认证。在美国各州乃至全美范围内,已经形成了一个促进教师专业发展的专业评价组织系统和一系列适用于不同评价目标的标准体系。

与美国不同,为了加强对教师教育的控制,英国政府在20世纪80年代成立了教师教育审定委员会(Council for the Accreditation of Teacher Education),由政府授权提供或推荐政府同意的合格的教师执教科目,审查教师教育中的专业课程是否适合教师的职业要求。这一审查以毕业生是否能得到教育部颁发的教师资格证书为标准。该委员会在1994年更名为教师培养机构(Teacher Training Agency),制定了更为严格的标准,进一步加强了对教师教育课程的审定。

作为对教师教育相关标准的回应,美国、英国教师教育机构在教师培养与培训上进行了积极的调整。以美国为例,虽然美国是率先将中小学(包括幼儿园)教师的职前培养水平提高到大学本科程度的国家之一,现任的中小学教师基本都具有大学本科及以上学历,但教师职前教育专业毕业生的质量并不令人满意,教育专业择生标准较低,学业要求较低,教学实践过少,毕业时把关不严等问题也长期困扰着美国的教师培养。针对以上缺陷,美国各州采取了许多相应的措施来努力保证未来教师的质量。宾夕法尼亚州就是其中的一个范例。宾州于1997年12月制订并实行了“面向21世纪教师计划”,致力于改革本州的教师教育制度。其中涉及职前培养的措施有如下几项:

- (1) 提高职前教育专业的择生标准。主要是提高对教育专业申请者的大学文理课程的水平要求。
- (2) 严格规定教育专业学生的学业标准。主要是加强对教育专业学生所执教学科的课程的学习要求,教育专业学生所学的执教学科的课程至少要 and 同类非师范专业学生的课程一致,如果考虑到教师从事的教学工作,甚至还需要多一些,深一些。比如一位将来的科学教师,他不仅要亲自去作科学实验和科学研究,熟悉和掌握科学探索的过程,而且要知道如何指导学生从事创造性科技活动。另外不允许用学科教学法来冲淡所执教学科的学术内容。
- (3) 严格控制教育专业毕业生的质量。教育专业学生毕业时要参加全国性教师资格证书考试,以决定其是否有基本的任教能力和知识。提高考试成绩标准,彻底杜绝有一半考试题解答不出来的应试者还能获得任教资格的现象。(方形,2000)

四、旨在强化教师在职培训质量的教师继续教育制度

中小学教师在职继续教育，是一项世界性课题。由于国情不同，各国在中小学教师培训过程中所采取的一些做法也不同，但都力求使中小学教师在职继续教育制度化、法规化，为教师的在职进修提供保障，以保证中小学教师在职继续教育的质量。

（一）开展教师在职培训的质量保证

近年来，美国为了使教师在职培训确实能起到保证和提高教师质量的作用，倡导和推行有效的、有质量的教师在职培训，即教师参加了在职培训，其结果是能帮助学生达到所规定的学业目标，那么就证明了这个在职培训是有效的、有质量的。学生学业成绩提高得越多，在职培训就越有效、越有质量。（方形，2000）

自20世纪90年代以来，美国采取了许多前所未有的举措来改进教师在职培训的质量，特别是美国联邦政府及其教育部一改以前对教师在职培训不闻不问的常态，积极地参与指导、策划、筹办、推进高质量教师在职培训的工作，为全美起到了表率作用。（方形，2000）

1. 为全美确立了高质量教师专业发展的使命和原则

为了指导和改进全美的教师在职培训，美国教育部专业发展小组于1994年12月拟订了高质量专业发展的使命和原则文件，指出教师专业发展的根本使命是促使在职教师能够指导学生达到学习和发展的更高标准，其主要原则有：要反映最新最好的教学研究成果和实践；要促使教师进一步掌握有关学科内容、教学策略、使用教学技术及其他教学要素的专门知识和技能；要有足够的时间和财源；要以对教师教学有效性和学生学习的影响为基础来加以评价，并以评价结果来指导后续的教师专业发展的计划或活动。后续的教师专业发展计划要和愿意投入并能促进教师专业发展的人员与组织共同制订；要促进对学

校日常生活的研究并改进学校的日常生活等；计划应是长期的，系统的。

2. 教师专业发展示范计划

根据 1994 年《改进美国学校法案》(Improving America's Schools Act, IASA)，由美国教育部长牵头执行教师专业发展示范计划，并向达到“示范”标准的有关计划拨款。示范计划的标准为：以帮助达到学术高标准为目的，给教师提供提高知识水平和改进课堂教学的机会，必须以增强教师对学科内容的掌握和了解为重点；必须包括教师职业的各个阶段；可以包括开展校长或其他学校人员的专业发展活动。这种计划要求多方参与和协作，参加方应包括：地方教育当局及其管辖的不少于 50% 的学校，至少一个教师工会组织，附近的高等院校及其教师，教师专业组织，也可有工商业组织、图书馆、博物馆等机构。

3. 推行有效的、大范围的教师专业发展计划

根据美国教育政策研究会发表的一份报告，有效的教师专业发展计划有以下特征：以课程为中心，以标准为导向；给教师深入钻研执教学科的各种机会；要有持续性、系统性、长期性，取消过去那种为期一两天的、零敲碎打的教师研讨会或进修班的形式；必须与教师在校的工作和课堂教学有直接联系。美国第三次教育高峰会议呼吁全美都制定并推广有效的教师专业发展计划，同时推行跨州的教师专业发展计划。

(二) 探索新的教师在职培训模式

英国政府在 1972 年发表白皮书宣布：新任教师可有五分之一的时间进修；正式教师可以每隔七年轮流脱产进修一次。法国在《继续教育法》中规定：每名中小学教师每年都有权享受学习进修假两周，一生中总计有学习进修假两年。日本的《为保持和提高学校教育水平，关于确保义务教育诸学校教育职员人才的特别措施法》中规定：有五年以上教龄的中小学教师可以被推荐到新教育研究生院大学深造。美国联邦政府对教师进修虽无统一法令，但各州都有法律规定作保障。另外，在职进修常常与晋级相结合。取得相应的学业成绩和一定的学分后，可获得某级学位或证书，从而相应地提高自己的工资和教职级别，这样就大大激发了中小学教师参加在职培训的积极性。