



Xueqian Jiaoyu

Jiaoshi Fazhan: Quxiang yu Lujing

学前教育 教师发展：取向与路径



学前教育教师发展是学前教育教师的专业精神、专业知能以及专业自我等不断更新、演进和丰富的过程，包括理智取向、实践—反思取向和生态取向三种价值取向。学前教育教师需要通过参加培养与培训，实现专业素养与技能的发展。

柳国梁 ◎等著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

Xueqian Jiaoyu

Jiaoshi Fazhan: Quxiang yu Lujing

学前教育



教师发展：取向与路径

柳国梁 ◎等著



ZHEJIANG UNIVERSITY PRESS

浙江大学出版社

图书在版编目(CIP)数据

学前教育教师发展:取向与路径 / 柳国梁等著.
—杭州:浙江大学出版社,2013.4
ISBN 978-7-308-11116-4

I. ①学… II. ①柳… III. ①学前教育—教师培训—
研究 IV. ①G613

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2013)第 022567 号

学前教育教师发展:取向与路径

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 15.5
字 数 246 千
版 印 次 2013 年 4 月第 1 版 2013 年 4 月第 1 次印刷
书 号 ISBN 978-7-308-11116-4
定 价 42.00 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邮购电话 (0571)88925591

目 录

第一章 学前教育教师专业发展:内涵与取向	(1)
第一节 学前教育教师专业发展的基本内涵	(2)
第二节 学前教育教师专业发展取向:教师视角	(12)
第三节 学前教育教师专业发展取向:管理者视角	(18)
第二章 学前教育教师专业发展之宁波区域定位:现状与问题	(28)
第一节 宁波市学前教育教师专业发展背景:机遇与挑战	(28)
第二节 宁波市学前教育教师专业发展现状:调查与分析	(35)
第三节 影响宁波市学前教育教师专业发展因素:问题与成因	(43)
第三章 学前教育教师专业发展规律:阶段与动力	(52)
第一节 学前教育教师专业发展的理论审视及其启示	(52)
第二节 学前教育教师专业发展的阶段及主要特征	(65)
第三节 学前教育教师专业发展的动力及实践指向	(73)
第四章 创新学前教育教师的职前培养模式	(78)
第一节 学前教育教师职前培养目标的调整	(78)
第二节 学前教育教师职前培养课程的设置	(90)
第三节 学前教育教师职前培养途径的探新	(99)

第五章 变革学前教育教师的职后培训体系	(109)
第一节 学前教育教师培训理念的更新	(109)
第二节 学前教育教师培训模式的创新	(122)
第三节 学前教育教师培训管理机制的变革	(133)
第六章 健全学前教育教师的园本培训机制	(143)
第一节 学前教育教师园本培训的内涵特点	(143)
第二节 学前教育教师园本培训的管理机制	(149)
第三节 学前教育教师园本培训的组织策略	(155)
第七章 拓展学前教育教师的自主发展途径	(168)
第一节 学前教育教师专业自我意识的觉醒	(168)
第二节 学前教育教师职业生涯的规划管理	(177)
第三节 学前教育教师专业自主发展的行动	(185)
第八章 强化学前教育教师专业发展政策保障	(204)
第一节 学前教育教师专业发展政策制定的出发点	(204)
第二节 学前教育教师专业发展政策创新的突破点	(217)
第三节 学前教育教师专业发展政策保障的着力点	(223)
主要参考文献	(234)

第一章 学前教育教师专业发展:内涵与取向

学前教育教师是学前教育工作的主要承担者,是幼儿学习活动的支持者、引导者和合作者。学前教育教师专业发展在很大程度上影响着教育质量的提升。学前教育教师队伍建设问题,受到了党和国家的高度重视。近年来,从中央到地方,各项政策措施陆续推出,学前教育教师专业发展遇到了前所未有的良机。中央层面,2010年7月颁布的《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(以下简称《规划纲要》)明确指出:“要严格执行幼儿教师资格标准,切实加强幼儿教师培养培训,提高幼儿教师队伍整体素质,依法落实幼儿教师地位和待遇。”2010年11月,《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》提出要“多种途径加强幼儿教师队伍建设。”宁波层面,2011年6月出台了《宁波市学前教育三年提升行动计划(2011—2013年)》,提出“构建结构合理的学前教育师资培养培训体系,提升幼儿教师队伍水平,在今后三年全市幼儿园专任幼儿教师学历合格率达到100%”。2011年9月出台的《宁波市学前教育促进条例(草案)》要求,市、县两级教育行政部门要建立健全幼儿教师业务培训、专业发展、工资保障、专业技术职务评聘以及有序流动制度,对学前教育教师实施定期培训,等等。本章拟在已有政策与实践基础上,对学前教育教师专业发展的内涵与取向进行深入探讨。

第一节 学前教育教师专业发展的基本内涵

教师专业发展自 20 世纪 80 年代提出以来,经过近 30 年的实践探索和理论研究,已经逐渐发展为一个被世界诸多国家的教育研究者共同关注的课题,同时它是当今教师教育改革的主流话语。就学前教育教师而言,把握其专业发展的基本内涵,将有利于我们深入理解和探索学前教育教师专业发展的取向与路径。

一、学前教育教师专业发展的含义

从教师专业性视角来看,对学前教育教师专业发展的关注点实现着“专业化—专业成长—专业发展”的转变。

(一)教师专业化、教师专业成长以及教师专业发展

教师不仅作为一种职业,更应成为一种专业。《培格曼最新国际教师百科全书》指出:“教师专业化是职业专业化的一种类型,是指教师个人成为教学专业的成员并且在教学中具有越来越成熟的作用这样一个转变过程。”^①对于教师专业化这一概念,可以从静态和动态两个方面来理解。从静态的角度来讲,教师专业化是指教师职业真正成为一个专业,教师成为专业人员得到社会承认这一发展结果。教师专业化不仅是教师培养、教师教育的过程,而且是教师培养、教师教育的目标和发展趋势,体现了对教师专业水平和社会地位的一种肯定和认可。从动态的角度来说,教师专业化主要是指教师在严格的专业训练和自身不断主动学习的基础上,逐渐成长为一名专业人员的发展过程。这一发展过程的实现不仅需要教师自身主动学习和努力,以促进和提高自己的专业能力,而且良好外部环境的创设也是教师专业成长所必不可少的重要条件。

20 世纪 80 年代以来,对教师专业化探索空前活跃。在美国,教师教育改革围绕教师“专业化”兴起了两大浪潮,极大地影响了世界各国。第

① 邓金:《培格曼最新国际教师百科全书》,学苑出版社 1989 年版,第 553 页。

一个浪潮以《国家处于危险之中》为起点,是自上而下推行的。其目标是追求教育的“卓越性”,实施教师“职能测验”,视学生的成绩支付相应的工资,由教育行政部门实施职务升迁制度。第二个浪潮是以《准备就绪的国家——21 世纪的教师》为起点,是自下而上推行的。其目标是追求教师的“专业化”,以教师的自律性为基础,从学校内部推进有创意的改革。在这两次浪潮中,越来越多的美国人意识到教育改革成败的关键在于教师。美国卡内基财团组织的“全美教师专业标准委员会”编写了《教师专业化标准大纲》,这是一份迄今为止最明确界定教师“专业化”标准的文件。

有研究认为,“教师专业化本质上是个体成长的历程,教师不断接受新知识、增长专业能力的过程”^①。教师专业成长不仅是教师知识技能的增强,还包括教师个体社会化的发展,即教师作为社会人的价值观、人生观、情感、意志等的发展和完善。而教师发展赖以“坐落”的“场域”对教师专业成长的影响,预示了教师的专业成长中,其自身和外部环境这两方面因素是相互作用、相互促进、缺一不可的。因此需在更广的空间和视阈践行教师的专业成长实践,即关注教师自身专业成长的土壤——教师专业生存状态的外部环境因素对教师专业成长过程中的互动和重要影响。

随着学术界对教师专业化研究的不断深入,研究重心逐渐从关注外在条件的支持和保障,转向唤醒教师的自主发展意识。关于教师专业发展的取向,大部分的文献都指出教师专业发展是一个持续、系统的历程,其目的在于增进教师的教学能力。例如,富兰(Fullan)认为教师专业发展是一个持续、互动、累积学习的过程,在这个过程中,需要发展新的概念、技能和行为;^②布拉德利(Bradley)等人认为,教师专业发展是持续性、系统性的过程,这种系统性可以影响教师朝着共同目标发展的专业信念

① 教育部师范教育司:《教师专业化的理论与实践》,人民教育出版社 2003 年版,第 26 页。

② Fullan, M. The Meaning of Educational Change. New York: Teachers College Press, 1982.

及理解;^①而博克(Borko)和普特南(Putnam)则从认知心理学的观点指出教师专业发展主要在于改变教师的认知结构,其目的是为了扩大、深化教师的知识。^②国内外学者对“教师专业发展”这一概念主要有三种理解:第一种是指教师的专业成长过程。第二种是指促进教师专业成长的过程。第三种兼含以上两种理解,认为教师专业发展是一个过程,是教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程;教师专业发展也是一种目的,它帮助教师在受尊敬、支持、积极的氛围中促进个人的专业成长;教师专业发展还是一种成人教育,增进教师对工作和活动的理解。它关注教师对理论和实践持续探究本身,关注教学工作在社会发展和个人生活中的意义。

在广义的角度上,教师专业化、教师专业成长和教师专业发展三个概念是相通的,它们都是加强教师专业性的过程,所以在本质上并无区别。但从狭义的角度说,教师专业化更强调将教师作为社会群体看待,而教师专业成长主要指教师个体内在的专业性提升,而教师专业发展既有对教师整体的诉求,也有个体发展的需要。这也符合人们对这一问题的认识发展过程,人们首先关注的是教师群体的专业化,以后才逐渐将研究视角转向个体。

(二)学前教育教师专业发展

根据对教师专业发展的理解,我们认为,学前教育教师专业发展的内涵可以从两个方面来理解:一是从学前教育教师自身而言,学前教育教师专业发展是学前教育教师的专业精神、专业知能以及专业自我等不断更新、演进和丰富的过程;二是从外部条件而言,学前教育教师专业发展是通过政策制度、社会环境、幼儿园文化等外部条件来帮助学前教育教师在受尊敬、支持、积极的氛围中促进个人的专业成长。

学前教师专业发展的“专业”应该体现在:(1)对社会的必要性。专

① Bradley, M. K., Kallick, B. & Regan, H. B. The Staff Development Manager: A Guide to Professional Growth. Boston: Allyn & Bacon, 1991.

② Borko, H. & Putnam, R. T. Expanding a Teacher's Knowledge Base: A Cognitive Psychological Perspective on Professional Development. In A. Anning(Ed.). A National Curriculum for the Early Years. Philadelphia: Open University Press, 1995: 36-65.

业的幼儿教师是高质量幼儿教育的保障,是社会的诉求,是教育体系的奠基。(2)非营利的服务性目的。幼儿教师拥有的教育理想和服务目的是其专业发展的动力,也是专业化必须强调的特征。(3)职业的独特性。幼儿教师作为一种独特的专门职业,教师要具有学前五大领域的基本知识和教学技能,也必须具备现代科学的教育幼儿的知识、儿童观和专业精神。(4)伦理规范性。具体体现在不同的国家、地区应研发适合的伦理规范,以便最大限度增加其实用性,学前教师在面临道德困境时能以此来审视自我,判断和抗拒不道德行为。(5)系统性。幼儿教师的成长除了依靠职前的培养,更需要从立足本职的实践中不断反思总结,从“普通人”——“教育者”——“专家型学前教师”进行终身研究和学习。(6)发展性。教师专业发展是持久探索和奋斗的过程,是个体专业不断动态发展的过程。

由此可以看出,学前教师专业发展的内涵主要是将其看成学前教师在严格的专业训练和自身不断地主动学习的基础上,逐渐成长为一名专业人员的发展过程,包括两个层面——宏观和微观。从宏观上,学前教师专业发展即明确学前教师的专业地位,同时用法律来保证其专业地位。从微观上,即学前教师通过持续的学习和探究,积极地反思教育经验,逐渐完善自己的专业素质结构,在“学习—掌握—反思—再学习—掌握”的不断循环中发展专业素质。

二、学前教师专业发展与教师的素质结构

张元博士将幼儿教师专业化归纳为五个方面,即学科知识和专业知识、实践智慧、合作和反思能力、人文素养和批判理性。^① 庞丽娟教授从《幼儿园教育指导纲要》(以下简称《指导纲要》)对教师要求的新精神和教师专业化发展的一般趋势出发,较为具体地说明了教师实施素质教育的基本素质内涵。她指出,幼儿教师专业素质应包含六个方面:(1)对儿童和儿童发展的承诺;(2)全面、正确地了解儿童发展的能力;(3)有效地选择、组织教育内容的能力;(4)创设发展支持性环境的能力;(5)领导和

^① 张元:《试析学前教师专业化的特征及其实现途径》,《学前教育研究》2003年第1期,第50—52页。

组织能力;(6)不断地专业化学习。^①基于以上分析,我们可以从幼儿教师的专业精神、专业知能以及专业自我这三个方面考察幼儿教师的专业发展水平。

(一)专业精神

专业精神是幼儿教师教育人格和伦理的核心,是做好幼儿教师工作的内在动力因素,其基础性价值处于头等重要的地位。专业精神主要包括教师的教育信念和职业道德。教师的教育信念是指教师在对教育工作本质理解上,由教师自己选择、认可并确信的教育观念或教育理念,它支配着教育者的教育行为。

幼儿教师的教育信念在其专业结构中位于较高层次,它统摄着幼儿教师专业结构的其他方面。因为幼儿教师的教育信念在选择工作任务和认知策略并完成工作任务中起着导向作用。可以说,幼儿教师对幼教事业的信念,对有关教与学的信念,以及在教育过程中所持有的儿童观等都直接影响着教师的成长与幼儿的发展。此外,教师的儿童观与教师的期望通过教师的教育方式这一中介变量作用、影响、实现幼儿的发展与成长。教师能否恪守本职业的道德原则也是教师专业精神的表现。幼儿教师的职业道德主要表现在热爱幼教工作、热爱并尊重幼儿、信奉幼儿教师职业道德原则以及对职业的认同感和责任感。

(二)专业知能

专业知能主要包括幼儿教师的专业知识和专业能力两个方面。专业知识是教师教育工作成功的知识和技能性保障,而专业能力是新型教师的重要特征,是成为研究型教师的基础。专业教师的专业知识是教师研究中开始较早的一个研究领域,但迄今为止,教师究竟应该具备哪些方面的专业知识还有不同的认识,但终究未能突破典型的传统模式的三个知识“板块”,即一般文化知识、学科知识与教育学科知识。就幼儿教师而言,3~6岁儿童的认知发展处于初级阶段,这决定了对幼儿教师的

^① 教育部基础教育司:《幼儿园教育指导纲要(试行)》,江苏教育出版社2002年版,第203—210页。

一般文化知识深度要求不高,较为关注的是知识的广度。而在幼儿园具体教学活动中,学科知识的界限也不是很严格,因此幼儿教师的专业知识,主要关注的是幼儿教师的教育学科知识,这也是我国幼儿教师较为欠缺的一个方面。专业化的教师除了应该具有一定的专业知识,还必须具备从事教育教学工作的基本技能和能力。对于幼儿教师来说,教师的基本功、教学能力、组织能力、观察能力、沟通能力以及研究能力是其专业能力的主要组成部分。

(三)专业自我

教师所获得的概念、知识等不是通过外部传授得到的,而是其自身在与一定的社会文化情景的相互作用过程中,通过意义的建构得到的。因此,幼儿教师自我发展不是规定教师和指导教师该如何做,而是通过某种特定的活动,让幼儿教师在描述、分析和解释自己教学行为和课堂现象的过程中形成对教学本质的认识,并以此调整和改进教师的教学行为。可见,专业自我意识的获得和提升,是幼儿教师专业发展不可缺少的一个组成部分。而自我尊重、自我意象、工作与学习的动机和态度、工作满意度、自我努力程度、专业发展意愿、未来的打算等都可以作为幼儿教师专业自我意识的操作变量。

三、学前教育教师专业发展标准

专业精神、专业知能以及专业自我,是学前教育教师的基本素质结构。在这一素质结构的引导下,国家对合格学前教育教师专业素质提出一些具体可行的基本要求,而这些要求就是我们所说的学前教育教师专业发展标准。学前教育教师专业发展标准的制定可以成为学前教育教师培养培训、准入与考核等工作的重要依据。

(一)《指导纲要》中对学前教师专业发展要求的文本分析

《指导纲要》给教师角色定位为:儿童的保护者;儿童心理、情绪的支持者;儿童获得知识、教具、教材的提供者;儿童学习的示范者;儿童扩充生活经验的预备者;班级的领导者;各种资源和教学方法的创造者;帮助儿童解决问题及困难的辅导者;儿童学习与发展的观察记录者;和家

社区互动的沟通协调者;儿童学习过程与结果的评价者;不断充实自己,以“儿童为师”的学习者。因此教师在教学过程中应与幼儿积极互动、共同发展。所谓的积极互动就是脱离了传统的“灌输”知识的教育方式,教育工作围绕引导与支持幼儿的兴趣与发展而开展。这就要求教师依靠自身的专业知识与能力,对幼儿发展有深入了解与敏感,具备高度的职业道德和责任感,创造性地工作,同时强调教师集体是幼儿园宝贵的教育资源。这对幼儿教师提出了以下要求。

1. 成为倾听、观察、理解型的教师

“倾听”在教师的工作中处于非常重要的位置。幼儿教师开展教育活动是以对幼儿的认识为基础。《指导纲要》指出:教师要根据《指导纲要》,从本地本园的条件出发,结合本班幼儿的实际情况,制定切实可行的工作计划并灵活地执行。^① 教师以关怀、接纳、尊重的态度与幼儿交往,耐心倾听是理解幼儿想法与感受,鼓励幼儿表达的基础,也是教师进行积极反馈的依据。倾听、观察行为无疑能向孩子传达教师对他们的关注、重视、尊重和欣赏。“倾听”意味着赋予对方以价值,对他们及他们所说的话持欢迎态度,既丰富了倾听者,又刺激了讲话者。因此,倾听、观察并不只是对儿童语言和行为的知觉和记忆,而且包括对它的意义的建构和解释。理解幼儿除了需要倾听外,还有细致的观察,有时还需进行记录,以确保幼儿获得进步。

2. 成为幼儿学习的支持者、引导者和合作者

教师是幼儿学习活动的支持者、引导者和合作者,这是幼儿教师角色的根本变化,是幼儿教师角色转变过程中的一个飞跃与突变。《指导纲要》从学前教育的五大领域分别阐述目标和要求,提出“执行教育计划的过程是教师的再创造过程。教师在教育过程中应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者”。在幼儿的一日生活中,随时会产生一些新问题,但由于其年龄小、经验有限,还不能很好地获取问题的答案,幼儿教师应善于发现幼儿感兴趣的事物、游戏和偶发事件中所隐含的教育价值,把握时机,积极引导幼儿探究,在实践中学习,促进幼儿在教师指导

^① 中华人民共和国教育部:《幼儿园教育指导纲要(试行)》,北京师范大学出版社2001年版,第8页。

下主动地、富有个性地学习。

师幼之间的关系是对话关系,师幼之间的交往主要是以幼儿感兴趣的话题、项目作内容。幼儿的学习是一种互动的,以某种相互关系为基础的社会建构过程,关系和学习息息相关。在互动中,教师身上所负载的社会文化,不是以由上而下的“倾泻或灌输的方式传递给儿童”,而是一种哺育、一种滋润。另外,还应该善于把自我完善和集体和谐统一起来。在幼儿园中还处处表现出教师与幼儿、教师与家长、教师与领导间的相互协作和支持。

3. 成为学习者、创造者和研究者

幼儿教师要成为终身学习者,通过不断学习和成长,实现自身的可持续发展。把不断学习作为自身专业发展的源泉和动力,作为对自己专业的要求,在不断学习与反思的过程中实现可持续发展。同时,要树立每个幼儿都具创造力的信念,让具有不同个性特征、不同发展类型的幼儿的创造能力都能够自由发展,让每个幼儿都能创造性地学习、生活和发展。在自己的实际教学工作中把幼儿创造能力的培养放在重要的位置上,为幼儿提供各种能亲自操作、探索的实践活动,把培养儿童的创新意识和创造能力落实到实处。

幼儿教师应成为研究者,在教学实践的基础上开展科研,促进自身的专业发展。幼儿教师要研究教学是因为教学不仅是一门技术,也是一门艺术,教无定法;要研究幼儿是因为他们在发展水平、能力、经验等方面存在着个体差异,必须因人施教,使每一名幼儿都能获得成功;要研究教育是因为通过教育的感悟和对教育情境的理智判断教师获得了职业精神的升华,获得了成长的幸福和快乐。同时,幼儿教师积极参加教育活动评价,这个过程“是教师运用专业知识审视教育实践,发现、分析、研究、解决问题的过程,也是其自我成长的重要途径”^①。

(二) 国外学前教师专业标准的启示

美国全国教学专业标准委员会(NBPTS)关于早期儿童优秀教师的

^① 中华人民共和国教育部:《幼儿园教育指导纲要(试行)》,北京师范大学出版社2001年版,第12页。

“理解儿童;公正、公平与多元化;评估;促进儿童的发展与学习;有关综合性课程的知识;促进儿童有意义学习的多种教学策略;与家庭、社区的伙伴关系;专业合作伙伴;反思性实践”九个标准代表了对优秀的幼儿教育实践的认同,提供了优秀幼儿教师范本。

美国幼儿教育协会(NAEYC)认为,提高幼儿教育计划质量的关键是改善幼儿教师的职业准备。因此,他们规定了早教专业人员在幼儿教师职业发展的整个过程中应知应做的内容,指出了学前教师的专业性体现在:(1)对儿童发展有着深刻的理解和体悟,将心理学、教育学知识运用于实践;(2)善于观察和评价儿童的行为表现,以此作为课程计划的依据和设计个性化课程的依据;(3)善于为儿童营造和保持安全、健康的氛围;(4)计划并履行适宜儿童发展的课程,全面促进儿童的社会性、情感、智力和身体方面的发展;(5)与儿童建立积极的互动关系,成为儿童发展的支持力量;(6)与幼儿家庭建立积极有效的关系;(7)支持儿童个体的发展和学习,使儿童在家庭、文化、社会背景下得到充分的理解;(8)对教师专业主义予以认同。^①

国际 Step by Step 协会建立了“Step by Step 方案和教师标准”。这个标准是十个国家的幼教专家构建的,主要包括六个部分:个性化教育、学习环境、家庭参与、有意义学习的教学策略、计划和评价、专业发展,标准除了以上的框架外,每个部分都包括一系列解释性的清单及其细目。

这些标准是翔实的、全面的优秀幼儿教师素养的规范体系和评价标准,并有助于激励每一位幼儿教师通过努力达到此标准而成长为专家型教师。分析这些标准所体现出的特点,对于思考如何促进我国幼儿教师的专业发展以及构建相应的专业标准等方面具有重要的借鉴意义。

第一,这些标准以幼儿教师专业素养研究为理论依据,以高质量的幼儿教育实践为目标,详尽而准确地描述了优秀的幼儿教师所必需的专业态度与技能。这种定位使优秀幼儿教师专业标准能够成为评价优秀幼儿教师的可操作的标准。其在专业认证上的权威性也得到广泛认可。我国对幼儿教师的评价与专业认证还缺乏系统的认识与组织,对优秀幼

^① 张元:《试析学前教育专业化的特征及其实现途径》,《学前教育研究》2003年第1期,第50—52页。

儿教师的认证更多地注重教师的资历和教学的结果,甚至带有较强的行政性,而不是专业性。

第二,优秀幼儿教师专业标准从专业能力的角度出发提出标准的条目,将知识和技能转化为能力要求进行表述。对教师专业发展水平的评价既关注到教师教育教学实践的结果与教师已经达到的水平,但更突出了教师教学的过程与教师发展的过程。专业标准不但规定了优秀幼儿教师所应具有静态的、结构性的专业知识与技能,如有关儿童身心发展与早期儿童教育的知识、核心学科的基本概念和思想等,而且还明确了优秀幼儿教师所必须具备的动态的、过程性的专业态度与能力,如公平、公正与多元化的思想、运用多种方法进行评估的能力等。从这些评价维度可以看出,这一专业标准对幼儿教师的观念和行为给予了同等关注,但主要是以幼儿教师的专业行为为核心,将各个评价维度相互衔接、相互贯穿,形成一个有机的评价体系。而我国对教师专业发展的评价倾向于静态的结果评价,评价的对象和内容多以教师能够说出的观点、已经完成的工作现状为主,因而评价的标准有时过于抽象,有时又过于机械、具体,缺乏合理性与必要的张力。并且,由于这种评价取向忽视了对教师缄默性教育观念以及教师发展过程的理解和挖掘,导致评价的信效度差强人意。

第三,幼儿教师专业标准的内容复杂而有序,每一个内容都突出了某种具体的专业素养,但各部分内容之间又形成了一个有机联系、和谐的整体。密切关注幼儿园教育改革所需要的教师的专业能力,如观察了解幼儿的能力、利用环境进行教育的能力、在一日生活中进行教育的能力、进行综合教育的能力、整合教育资源的能力、专业发展的能力等,使专业标准能体现与时俱进。突出了教师对儿童身心发展特点与发展规律的掌握与理解;强调教师的有效教学建立在他们对幼儿身心发展特点与发展规律的充分了解、掌握与遵循应用的基础之上;突出幼儿教师具有反思性学习与研究性实践的能力,幼儿教师要成为一个合格的专业工作者就必须有不断学习和自我完善的能力,就必须在反思中学习,在学习中反思;幼儿教师还必须认识到与他人分享与合作的重要性,通晓与他人合作的技巧,才可能使自己所处的学习共同体有持续发展的力量,也使自己在这个团队中能够获得支持、帮助与发展等。

第二节 学前教育教师专业发展取向:教师视角

教师专业发展的核心是教师的专业成长,一方面需要教师自主发展,另一方面需要外部环境有意识地加以影响和促进。美国著名教育评论专家古斯基(Thomas R. Guskey)认为,专业发展是一个有意识、持续和系统的过程。^①也就是说,教师专业发展具有鲜明的过程性特征。就学前教育教师而言,其专业发展的过程性特征表现为:第一,学前教育教师在教育教学过程中,教育对象是自理能力弱、对情感和需求表达不清的幼儿;教育内容要以幼儿保育为主;幼儿学习方式是以游戏、活动为主;教育方式上需要通过幼儿喜闻乐见的方式,促进幼儿全面发展,重视幼儿学习的过程性。第二,学前教育教师对幼儿进行护理、教育时,需要根据具体情境与不同幼儿做出判断并采取行动。这一系列行动是通过反思、提炼、总结等途径而变成教师的自觉行为。第三,学前教育教师要促进幼儿身心和谐发展,真正成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者,需要不断创新,并在长期的学习和反思过程中来实现其专业发展。

正是由于学前教育教师专业发展具有其特殊性,教师在自身专业发展项目进行规划时需要谨慎对待。其中,学前教育教师专业发展取向是首先要解决的问题。所谓取向,指的是一定主体在面对或处理各种矛盾、冲突、关系时所持的基本立场、态度以及所表现出来的基本倾向。哈格里夫斯(Hargreaves)和富兰(Fullan)曾把教师的专业发展分为三个领域^②:(1)知识和技能的发展,即相信学科知识越丰富、教学策略越熟练和灵活,就越能提升学生的成就;(2)自我理解,即通过各种形式的反思促进教师对于自己专业活动的理解;(3)生态变革,即构建新型教师文化,寻求教师合作。基于这一分类以及对教师专业发展本质的不同认识,国内外学者通常把教师专业发展的价值取向概括为以下三种:理智取向(intellectual perspectives)、实践—反思取向(practice-reflective perspec-

① [美]古斯基:《教师专业发展评价》,方乐等译,中国轻工业出版社2007版,第13页。

② Hargreaves, A. & Fullan, M. Understanding Teacher Development. New York: Teachers College Press, 1992: 1-19.