

区域研训教现代转型 研究与实践

Research and Practice on the
Modern Transformation of Regional Research,
Training and Education for School Teachers

唐西胜 著

区域研训教现代转型 研究与实践

Research and Practice on the
Modern Transformation of Regional Research,
Training and Education for School Teachers

唐西胜 著

图书在版编目(CIP)数据

区域研训教现代转型研究与实践 / 唐西胜著. —杭州: 浙江大学出版社, 2018. 12
ISBN 978-7-308-18777-0

I. ①区… II. ①唐… III. ①师资培养—研究 IV.
①G650

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 282455 号

区域研训教现代转型研究与实践

唐西胜 著

责任编辑 吴伟伟 weiweiwu@zju.edu.cn

责任校对 杨利军 张培洁

封面设计 黄晓意

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 杭州隆盛图文制作有限公司

印 刷 绍兴市越生彩印有限公司

开 本 710mm×1000mm 1/16

印 张 13.25

字 数 226 千

版 印 次 2018 年 12 月第 1 版 2018 年 12 月第 1 次印刷

书 号 ISBN 978-7-308-18777-0

定 价 48.00 元

版权所有 翻印必究 印装差错 负责调换

浙江大学出版社市场运营中心联系方式 (0571)88925591; <http://zjdxcsb.tmall.com>

浙江省教育规划课题

“现代区域研训教一体化的路径创新与实践”（2015sc042）成果

序

新时代教师的专业发展,对教师研训机构的建设提出了新的要求,为此,2012年,原杭州市下城区教育研究发展中心唐西胜主任邀请我一起讨论机构建设和完善的事宜,在此次小范围咨询性活动上,大家从高质量培训的理念与研训机构的任务、性质、类型、特征等关系上,做了深入讨论。唐主任根据下城区委、区政府和教育局提出的发展战略,明确提出中心城区教师研训机构转型发展的问題,并形成了改革的具体构想。2013年下半年,原“下城区教育研究发展中心”正式更名为“下城区教师教育学院”,按照浙江省教育厅要求开展规范化建设,在这一过程中明确提出了“科学转型,内涵发展”的学院战略,开启了区域研训机构的转型、创新之路。我要特别提出的是,为了打造新时代教师教育的新品牌,转型后的下城区教师教育学院就与本人所在的浙江省中小学名师名校长工作站合作,推出了“名师好课堂”这样颇具特色的研训教一体化教师培训平台,倡导“实践导向”和“终身学习”的先进理念,成效显著,深得广大教师的认可和好评,成为我省研训机构教师专业发展工作的创造性范例!

区域研训机构的转型发展,使教师从“有培训”到能从需求出发享受“高质量培训”,逐步建立起让教师满意的服务体系,并推动研训模式的创新,下城区教师教育学院在唐院长的带领下,边研究,边实践,边反思。他们清楚地认识到,区域研训机构是颇具中国特色的教师专业化发展的专业性组织,兼具行政领导力和专业影响力,在教育教学改革的理念传播、方法探究、行为示范、教师指导等方面的作用不容小视、不可替代。在浩浩荡荡的教育改革的新形势下,区域研训机构的自身变革、转型与创新,就显得尤为重要。

转型发展,是区域研训机构内生发展能力提升的必由之路。

在他们看来,所谓转型,首先是一种状态的转变,是事物的结构形态、运转模型和人们观念的根本性转变过程。区域研训机构的转型,是理念、职能、模式、方法、手段、人员素养与作风等诸多方面创新发展的过程,是传统型研训向现代型研训演进的历程,研训形态与方式将发生重要改变:从封闭型研训走向开放型研训,从单一型研训走向一体型研训,从大一统研训走向差别化、个性化研训,从线下研训走向线上线下的混合式研训,从外延式发展走向内涵式发展。基于这样的认识,他们提出了转型的六大方向、五项指标,顺应了教育现代化发展要求,较好地体现了现代研训的重要特点,这些探索在区域研训机构建设上是极具开拓性的!

其次,区域研训机构的转型本质上也是研训教供给侧的结构性改革。因此,在转型过程中始终要坚持以师生发展为本的价值取向,从提高研训教供给质量出发,用改革的办法推进研训教结构调整,矫正研训教要素配置扭曲,扩大有效供给,减少无效供给,提高研训教供给结构对学校 and 教师需求变化的适应性和灵活性,提高全要素生产率,更好地满足区域全体教师专业化发展的需要。

再者,转型不是碎片化调整,需要顶层设计、系统构建和制度支撑。发生在下城区教师教育学院的转型,涵盖职能职责转变、理念文化更新、环境条件优化、内容方式变革、制度治理保障、推进策略设计等方方面面,学院较为科学地建构为目标体系、内容体系、方法体系、技术体系、保障体系等五个维度,并分别对应一体化、专业化、个性化、智慧化、治理化等五大指标,思维缜密,路径清晰,操作精细,这也是下城区教师教育学院转型能够取得实效的重要原因之一。

这里还要指出,科学推动区域研训机构转型发展,需要以深化改革为动力。改革的难点在于研训机构人员老化、机制僵化、格局固化的问题,改革的重点在于传统管理与现代治理体系建设的有效转接。马克思主义认为,人是生产力中最活跃、最革命的因素。因此,在转型的过程中,既要把学院内部教师,更要把全区教师的积极性、主动性、创造性充分发挥出来,研训教生产力才会获得生机和活力,实现蓬勃发展。因此,区域研训机构的转型,必须是全体动员、全员参与、全面推进、全程发力的过程。转型的策略和方法也成为改革设计的重要一环,规划牵动、改革推动、课题驱动、项目带动、院校联动的下城经验,值得总结与借鉴。

最后要强调的一点是,转型也是一种平衡的打破,是主动求新求变的过

程,这就需要责任担当、主动作为。新旧的交替不会是自然而然的,也不是一蹴而就的,需要改革创新、攻坚克难。至为重要的是转型变革需要勇气,更需要智慧。大刀阔斧式的改革固然值得肯定,下城区采取项目式、渐进式的变革方式,采取小步子原则,稳妥而有秩序地推进转型持续有效地发生,更值得点赞。正是这种变革转型方式,让他们在转型实践中创新了许多好的项目、好的案例,打造了很多好的平台与载体,助推转型。如三级研训教体系、全员培训梯度培养模型、重点项目实践研究、名师好课堂、名师智慧空间站、小候鸟驿站教师师德真实性培训、教师海外研修等,这些既是转型的优良载体,也是下城研训的特色品牌。

切记,转型,貌似变革,实则坚守。很多时候扬弃容易坚守难。区域研训机构的转型要科学地把握变与不变的辩证关系。要不忘初心,坚守价值,坚守理性,坚守为师生可持续发展服务的价值取向。因此,在转型的顶层设计中,下城区教师教育学院冷静理性地思考追问了四个问题:为什么转?转向哪里?转变什么?怎么转?任何时候,无论我们走多远,都不要忘记当初为什么出发。

国际著名教育改革理论专家哈维洛克(R. G. Havelock)教授曾对“教育改革”做过如下定义:“教育改革就是教育现状所发生的任何有意义的转变。”这一定义告诉我们教育改革是以“教育现状的变化”为评判标准、以“有意义的转变”为标志的。这就是说,区域研训机构的转型,要有显见的具体效应或结果,意味着研训教的最初状态与以后状态的明显不同。

发生在下城区的研训机构转型创新,只是当前教育改革和现代转型的一个缩影、一种区域探索。这本书的出版,不只是为了总结教师研训的“下城道路”和“下城经验”,更期待有更多的区域研训机构一起来研究和实践探索,把我们对新时代教师发展的理想,变成理想的新时代教师,为推动学校现代化建设,打下具有决定性意义的基础!是为序。

刘 力

2018年7月

目 录

第一章 问题的提出	(1)
第一节 目的与意义	(1)
第二节 文献综述	(14)
第三节 研究设计	(25)
第二章 区域研训教制度发展阶段演变	(29)
第一节 国外区域研训教制度演变	(29)
第二节 我国区域研训教制度演变	(49)
第三节 当前区域研训教制度存在现状和问题	(63)
第四节 下城区研训教制度演变	(70)
第三章 区域研训教 SWOT 分析	(77)
第一节 区域研训教机构战略管理	(77)
第二节 区域研训教机构的 SWOT 四要素矩阵分析	(80)
第三节 SWOT 分析下的区域研训教机构转型选择	(90)
第四章 区域研训教现代转型实践	(94)
第一节 创新	(94)
第二节 实践	(113)
第三节 评价	(183)
第五章 未来展望	(198)
后 记	(203)

第一章 问题的提出

第一节 目的与意义

《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》中明确提出了“到2020年,基本实现教育现代化,基本形成学习型社会,进入人力资源强国行列”的战略目标。浙江作为经济大省、教育强省,更进一步提出要“率先实现教育现代化”,并在全省开展了教育现代化县(市、区)评估工作。能否实现教育现代化,教师的现代化是决定性因素,负责教师专业化发展的区域研训教机构责无旁贷,同时,区域研训教机构自身的现代化也成为焦点和重点。

下城区地处杭州市中心城区,教育发达,文化积淀丰厚,对研训教机构的建设一直以来都非常重视,特别是明确提出争创教育现代化强区以后,原教育研究发展中心开始谋划和规划自身的改革与发展,提出了“科学转型,内涵发展”的发展战略,以转型创新来促进现代化转身。为科学推进转型工作,下城区教师教育学院专门申报了省级规划课题“现代区域研训教一体化的路径和实践创新”,最初研究课题的切入口并不大,立足点只在区域研训教一体化这一个维度上,但越往细处做,就越吸引我们往深处走,往大处着手,课题逐渐演变成现代区域研训教制度体系建设、区域研训教机构的现代转型研究与实践。在研究中工作,在转型中研究,取得了较好的学术效果和实践效益,也由此澄清了转型过程中为什么要转型,往哪里转,转什么,如何高效、优质地实施转型等几个核心问题,小课题做成了大文章,较好地开启了区域

研训教机构现代转型实践的大幕。

一、基础教育改革需要推进现代区域研训教制度建设

(一)教师是基础教育改革的主要力量

教育大计,教师为本。有好的教师,才有好的教育。教师队伍建设是教育事业发展的基础工程。只有教师队伍建设好了,各项教育工作才有充分的人才和智力的支持和保障。现代研训教制度是将科研、教师培训和教学研究相结合的制度,它是教师队伍建设的现实需要。

就基础教育发展而言,教师队伍建设的目标有不同的提法,但是不外乎注重教师的数量、质量、结构和稳定性等方面。从理想的状态看,有必要建设一支有充足数量、素质高、结构合理且稳定的教师队伍。教师队伍建设的这四个基本目标,每一个都不是轻易能实现的。改革开放以来,我国基础教育教师队伍建设面临诸多挑战,在不同时期,主要的挑战不同,挑战的大小不同,挑战的难度也不同。但是不管这些挑战如何不同,教师队伍建设的中心点不变,就是要着力建设一支能满足基础教育事业要求发展的教师队伍。

衡量教师的能力和水平主要从两个方面看,一是教师的文化程度,二是教师的教学能力。衡量教师的文化程度的主要尺度是教师的学历,看教师是从中等师范学校或高中以下学校毕业,还是从中等师范学校及高中毕业,还是从师范专科学校及同层次学校毕业,还是从师范本科院校及同层次学校毕业,还是从具有培养硕士研究生和博士研究生资格的高等院校毕业。教师的教育教学能力的基本衡量尺度是教师能否胜任教学工作:有的教师教学能力强,能胜任教学;有的教师教学能力差,不能胜任教学。好的教师队伍建设至少要达到两条标准,即绝大多数教师或几乎全部教师都能达到国家所规定的教师的起码的文化程度要求,绝大多数教师或者几乎全部教师都能胜任教学的要求。

在教师群体中,教学能力和水平最弱的是基本文化、基础知识欠缺和初步教学能力欠缺的教师。对这些教师来说,他们急需进行教材和教学方法的进修,做到能熟悉所教学科的教学大纲和教材,掌握基本的教学原则和方法,具备初步的教学能力。

有一个教师群体具备初步的教学能力,但是不具备合格的学历。他们通过实践性探索,通过不断学习和提高,具备了初步的教学能力,但是他们没有受过相应层次的学校教育,在文化程度上没有达到国家规定的学历要求。对这个教师群体来说,他们急需到相应学校进修,取得相应学校的文

凭,以达到学历合格的要求。

还有一个教师群体学历合格,并且具有一定的教学能力,他们能在自己的职责范围内做好各项教育工作。对这一群体来说,他们在成长和发展的初期,也许没有遇到多大的困惑,但是,随着时间的推移,他们会面临素质提升的瓶颈制约,即职业发展遇到“高原现象”,难以进一步提升能力和水平。

一个令人羡慕的群体是学校里的教学骨干群体,他们不仅达到国家规定的学历要求,在教学方面也具有较强的能力和工作业绩。他们是各科教学的领军人物。

对不同的教师来说,自己的事业都是需要不断往上发展的。如何找到外力的支持和内力的激发,都是一个现实的挑战。研训教制度作为一种基本制度,能给不同的教师提供必需的推动力。

(二)教师队伍存在的问题

在改革开放之初,我国教师的文化程度偏低,教学能力偏低的现象较为突出。据 1978 年的统计,全国小学、初中和高中教师学历合格率分别为 47.1%、9.8%、45.9%。^① 这一时期我国开展的教师培训工作的重点,是提高教师胜任教学的能力和学历合格率。

1983 年以前,我国开展了以教材教法过关为重点的中小学教师培训,改变了多数教师没有受过教育专业训练、教育教学能力比较低的状况。

从 1994 年开始,我国进行了以中小学教师学历补偿为重点的教师培训工作。

针对教师队伍建设中的这两个弱项,我国着重开展了提高教师的学历合格率和提升教师的教学胜任能力的培训工作。1985 年,中共中央颁布的《关于教育体制改革的决定》指出:“要争取在五年或者更长一点时间内,使绝大多数教师能够胜任教学工作。在此之后,只有具备合格学历或者有考核合格证书的,才能担任教师。”

1986 年,国家教委在《关于加强在职中小学教师培训工作的意见的通知》中指出:“我国现有普通中小学、职业中学教师八百零二万人。不具备国家规定学历的约占半数,不胜任教育、教学工作的教师所占比例较大,有相当数量的教师急需培训提高。”这一统计数据表明,我国中小学教师的学历合格率非常低,胜任教学的教师占全体教师的比例也偏低。针对教师学历

^① 马洪. 中国改革全书[M]. 大连:大连出版社,1992:46.

合格率普遍偏低的情况,我国建立了中小学教师专业合格证书制度,使得大多数教师通过系统进修方式达到国家规定的学历或取得相应的合格证书。

从教师队伍建设的角度看,针对不少教师来自非师范院校和非师范专业、对教育教学的专业知识十分缺乏、对教育的基本原理和方法知之甚少的情況,有必要促使这些教师进行教育学、心理学和教材教法的学习和研究。他们需要学习何为掌握教育学的基本原理和方法,做到在具体的教育教学实践中灵活学习和应用这些知识。学校应创设开展校本教育科研的条件和氛围,校外机构,尤其是高等院校和科研院所、教研机构应该加强与中小学校的合作,向中小学教师传播教育科研的知识,进行必要的课题指导,提升学校教师开展校本教科研的能力。

审视教师队伍建设的另一个视角是查看教师的数量、质量、结构和稳定性。在改革开放之初,我国中小学教师的现状是:数量较少、质量低、分布不均衡、队伍不稳定。所谓数量较少,是指教师供求矛盾仍然很突出,远远不能满足学校办学的要求。缺额最大的是中学教师尤其是初中教师,而高等师范院校的毕业生数量却大大低于实际需求数量。所谓质量低,是指虽然一部分教师具有合格的学历,但大部分并没有达到应有的水平。所谓分布不平衡,是指城市教师多且质量也相对较高,农村及老、少、边、穷地区教师严重不足,质量也差。所谓队伍不稳定,是指中小学教师外流严重,人心不稳。

(三)建设教师队伍的措施

为解决教师队伍建设的这四个突出的问题,有必要采取综合管理和建设的措施。

首先,针对教师数量不足的问题,首要措施是加强和改进师范教育,扩大师范教育的规模,在短期内培养更多的毕业生,以填补中小学教师尤其是初中教师的缺口。对于社会上有志当教师且符合条件的应聘者,可以将其招收为教师,并加强后续的培养和提高工作,使其尽早成为合格的乃至优秀的教师。对于已经在中小学担任教师但是在学历和教学胜任能力方面有所欠缺的教师,要通过鼓励和动员他们参加相应培训的方式提高其业务能力,通过到教师进修学院等学校进修的方法达到学历合格的要求。

其次,针对教师质量不高的问题,重点要提高教师的文化程度和业务水平。一是对于胜任教学的能力较为欠缺的教师,学校要组织有经验的教师对他们给予帮扶,组织校内的各种教研活动,提高教师的备课、上课、作业布

置、辅导的综合能力。二是采取措施促进教师的自学和提高。学校要对教师的学习和提高提供外力支持,包括请专家做讲座,或者请教师参加地区和学校的一些教研和科研活动,见世面,开阔视野。

再次,针对教师分布不平衡的状况,要采取措施促进基础教育的均衡发展。对农村的基础教育给予更多的倾斜政策。实施城市学校支援农村的系列措施,包括城市学校的教师到农村进行支教。

最后,针对教师稳定性差的问题,努力提高教师的地位和待遇。要吸引优秀学生报考师范院校,例如实施优秀生源免费进入知名师范院校的政策。

二、现代研训教制度是促进教师专业发展的需要

(一)教师专业发展

2010年7月29日,中共中央、国务院颁布《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020)》,提出:“严格教师资质,提升教师素质,努力打造一支师德高尚、业务精湛、结构合理、充满活力的高素质专业化教师队伍。”高素质专业化教师队伍建设的核心是促进教师的专业化发展。

教师职业向专业发展是二战后发达国家教育改革和发展的一种趋势。1996年10月,国际劳工组织和联合国教科文组织在巴黎召开的政府专门会议上通过了《关于教师地位的建议》,明确提出“应该把教育工作视为专门职业”。这种职业是一种需要教师经过严格而持续不断的学习才能获得并维持专业知识及专门技能的公共业务。

美国于20世纪70年代中期提出了教师专业化的口号,以提高公共教育质量,推动教学成为真正的专业。1976年,美国教师教育大学联合会报告预言,教学能够并将自我实现为专业,同时激励教师为此做出专业的和有组织的努力。1986年,霍姆斯小组在《明天的教师》报告中将教学从行业转换成专业作为自己的目标;同年,卡内基教育促进会发表了《国家为21世纪准备教师》的报告。这两份重要的报告都提出了要确立教师的专业地位,培养教师达到专业化的标准,进而提高教师教育质量。

从20世纪80年代初期开始,英国就试图建立一个更成功、更有效益的教育机制,从而解决城市学校教学成绩低下的问题。为此,英国政府加强了国家监管和对教师能力的培养,强调教师专业能力的发展只有通过实践的反思和拥有系统理论与研究才是可能的,而这这就要求大学和中小学建立新的联系。为建立这种新的联系,就应该从战略角度来看待教师的专业发展。

20世纪90年代以来,我国教育界开始关注教师的专业发展问题,并在法律政策上做出相应的规定。1994年1月1日开始实施的《中华人民共和国教育法》规定:“教师是履行教育教学职责的专业人员。”这是我国教育史上第一次从法律上确认教师的专业地位。1995年,我国建立了教师资格证书制度,这是国家对教师实行的特定的职业许可制度。我国法律规定,教师资格有七种:幼儿园教师资格、小学教师资格、初级中学教师资格、高级中学教师资格、中等职业学校教师资格、中等职业学校实习指导教师资格、高等学校教师资格。教师资格包括四个方面的条件:中国公民身份、思想品德条件、学历条件、教育教学能力。实施教师资格制度是教师职业走向专业化的必要步骤,体现了教师职业的专业性和不可替代性。任用教师不能仅凭学历的高低和学科知识的多寡,教师还需要掌握教育规律,熟悉教育理论,有传授知识、发展学生个性的技能,还要有教书育人的能力,有科学的教学方法。

教师专业化,严格说来是教师通过实践和理论概括逐步形成自身的专业标准,并达到专业标准的过程。专业标准的制定过程是一个促进专业化的过程。专业标准低,实施标准过程松懈,则专业化步履缓慢,专业化水平低;反之,专业化标准高,实施标准的要求高,则专业化步伐快,专业化水平高。现代区域研训教制度在推进教师专业标准制定和实施的过程中具有两方面的作用。首先,现代区域研训教制度是一个区域性的制度,在一个特定的区域开展研训教的工作,就需要制定相应的规章制度。这些规章制度在本区域具有广泛的适用性,它需要在不同地方的实践基础上加以提炼和概括。只有通过对实践规律的总结,才能真正为专业标准的制定提供实践基础。其次,现代区域研训教制度是一项综合性的制度,它涉及教师的教育科研、教师培训和教学研究,涉及教师职后专业发展的主要方面。这三个方面的制度建设和制度创新,对于促进教师的队伍建设和专业发展具有综合的、全面的影响。建设和完善研训教制度对于教师队伍的整体发展具有重要的意义。

教师专业化不仅具有提高教师队伍整体素质,以促进教师职业的地位提高的作用,更具有促进教师个体及群体专业发展的作用。理想的教师专业发展应将触角伸向每一个教师,促进每一个教师的专长发展,对个体教师来说,教师专长的构成比一些无能为力的组织形态更为重要。只有当教师个体获得健康成长的机会,在专业知识能力方面找到发展的空间时,整个教师群体的基本素质才有提升的动力和可能性。教师个体的专业发展是一个

内在专业特性提升的过程,它是教师的专业知识、专业技能、专业情意、专业自主、专业价值观、专业发展意识的综合发展过程。

教师的专业化是一个社会发展进程,其目的在于促进教师的专业发展,并最终促进学生的专业发展。当前社会高度关注教师的专业发展,不仅仅出于对教师的知识和技能是否充足的关注,而且是出于对确保教育变成一个富有活力的专业领域的关注。

教师的专业发展是一个有意识的、持续和系统的过程。首先,教师的专业发展是一个有意识的过程。为保持教师的专业发展是有意识的,教师在学校的教育教学工作中应明确发展目标,确保目标有价值,提供证据判断目标是否实现。其次,教师的专业发展也是一个持续的过程。教育是一个动态的专业领域,其知识基础在不断地扩展,因此,每个层次的教育工作者在整个专业发展过程中都必须成为连续不断的学习者。教师必须不断地分析自身做事的有效性,反思当前的实践,当事情进展不顺利时进行调整,持续地探索新的选择和完善的机会。最后,教师的专业发展是一个系统的过程。真正的专业发展是一个系统的过程,不仅要考虑跨越更长时间段的变化,还要考虑组织的各个层次。专业发展取得成功的重要条件之一,是确立组织和个体两个层面都有清晰的、完善的愿景,并且促使两者互相匹配。

(二)教师专业化发展的重要性与必要性

推进教师专业化进程是我国教师队伍建设、实施素质教育和改革教师教育的迫切需要。

首先,教师专业化是解决我国教师队伍建设现存问题的迫切需要。在我国广大的西部山区和贫困地区,教师缺编的现象十分普遍;在西部地区,仍然存在数量不少的民办教师和代课教师;由于区域经济差异,某些地区教师待遇和社会地位偏低,教师队伍不稳,教师流失现象严重;在新课程实施过程中,教师队伍老化问题日益突出。上述教师问题的解决需要比较综合的解决办法,而教师专业化是一个完整的体系和综合的要求,是解决教师队伍建设中队伍老化、教师经济待遇偏低和社会地位偏低等问题的最好途径。

其次,教师专业化是推进素质教育的迫切需要。1999年,中共中央和国务院颁布《关于深化教育改革,全面推进素质教育的决定》,开始了素质教育的全面实践。高素质的教师队伍是实施素质教育的一个基本条件。实施素质教育是一个系统工程,要求教师的教育观念、知识结构、教学实践等方面

都要发生深刻的转变。教师是实施素质教育的主体,提倡教师专业化,提高教师素质,才能促使素质教育得到全面实施。

最后,教师专业化是深化教师教育改革的迫切要求。自从有教育活动开始,就有教师的存在。但是,早期的教师并不是一个专门的职业。专门的师范教育是伴随着近代工业革命的发展和教育的普及而产生的,它经历了从初等师范教育到中等师范教育再到高等师范教育三个阶段,并体现出从初级到高级、从数量增加到质量提高、从单一封闭到多元开放的发展规律,教师教育经历了从两级分离(职前和职后)逐步走向三环合一(职前培养、入职辅导和职后提高)的过程。教师专业化发展要求教师教育不仅提高其层级,而且提高其开放度。

(三)教师专业发展模式

促进教师的专业发展的途径和方法多种多样。可以依据这些途径和方法的不同,归纳出基本专业发展模式。美国学者古斯基归纳出七种专业发展模式。

第一种专业发展模式是培训模式。在绝大多数教育者的观念中,培训是专业发展的同义词,它是最为常见的专业发展形式。培训的形式包括大组讲座、讨论、工作坊、研讨班、闲聊、推理、角色扮演、模拟试验和微格教学。有效的培训一般包括四个要素:理论探索、技术分析、模拟实践、行为反馈。最佳的培训在组织时都有着明确的目标或预期的学习结果。培训是最有效和最为节约成本的专业发展模式。

第二种专业发展模式是观察及评估模式。观察他人或被他人观察,并接受具体的观察反馈,是提高行动者的意识和能力的重要手段。教师一般会利用同事的观察来为自己提供行为反馈。观察者通过以下方式获得专业特长:观看同事的表现,准备提供反馈信息和共同探讨经验。被观察者也可以获益于另一个人的观点:获取新的见解和收到有益的反馈信息。在学校里,同辈辅导和诊断性督导是观察和评估的专业发展模式的具体样式。

第三种专业发展模式是参与发展和完善过程的模式。参与发展的工作包括开发和评审课程、设计新项目、规划改善教学的策略、解决特定的教学问题。参与发展和完善过程的模式的重大优势是它不仅增加了教师的具体知识和技能,而且还强化了教师相互合作和共同决策的能力。在使用这种模式的过程中,教师对解决问题往往有强烈的兴趣,会努力寻找可操作的解决问题的方案。

第四种专业发展模式是研究小组。研究小组一般包括4~6人,小组成员可以是同质的,也可以是异质的。有时不同小组可以关注同样的问题,但是每个小组的侧重点可以不同。

第五种专业发展模式是行动研究模式。行动研究具有五个步骤:一是选择有关问题;二是收集、组织和解释与问题有关的信息;三是研究相关文献并进行调查;四是确定有可能取得共同的重要目标的行动;五是采取行动并证明结果。行动研究有助于教师成为更具有反思意识的实践者、更加关注系统的问题解决者和更加审慎的决策者。

第六种专业发展模式是个体指导行动模式。该模式的一个基本假定是:个体能够最好地判断他们的学习需要,并且能够自我引起和自我导向学习。在这一模式中,教师决定自己的专业发展目标,并选择那些他认为能够实现目标的活动。这一模式包括四个步骤:一是确定兴趣或需要;二是制订满足兴趣或需要的计划;三是进行学习活动;四是评估学习是否满足兴趣或者需要。个体指导行动模式的主要优势在于其具有灵活性,能提供充分的选择性。个体指导行动模式的主要形式包括撰写个人自传、利用影像资料进行自我评估,撰写日志、进行认知辅导,进行案例研究、进行角色扮演。

第七种专业发展模式是辅导模式。辅导这一模式通常用来让老练的富有成就的教育者和缺乏经验的同事进行结对。最佳的辅导者在同事当中有很高的声誉,被认为有能力推进课程变革和学校变革。辅导的形式主要包括:讨论专业发展目标,交流有效实践的观点和策略,反思当前的方法,进行观察和分析。

我国有中小学教师1000多万人,是国内最大的一个专业团体。尽管我国教师的教育教学活动已经在一定程度上达到专业化的初步要求,教师数量大体上满足了低水平的需求。但是中小学教师质量参差不齐,整体素质并不高。与发达国家相比,我国教师的专业化程度还有不小差距:小学和初中教师的合格学历起点较低,部分教师职业道德意识淡薄,教育观念陈旧落后,创新意识和研究能力不强,教学方法和手段落后,知识面狭窄。如何有效提升教师的专业发展水平,是目前基础教育界面临的一个重大课题。

(四)促进教师专业发展的模式

在促进教师个体的专业发展方面,存在两种基本的模式,一种模式是专家型专业指导模式,期望通过某种理论的传授而达到提高教师素质的目的。研究者和中小学教师之间形成一种自上而下的,带有指导意味的非平等关