

 幼儿教师继续教育系列培训教材 

幼儿教师 的 园本培训

主编 肖 静



首都师范大学出版社
CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

幼儿教师继续教育系列培训教材

幼儿教师的园本培训

主 编:肖 静

副主编:张红秀



首都师范大学出版社

CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

幼儿教师的园本培训 / 肖静主编.

—北京:首都师范大学出版社,2008.5

(幼儿教师继续教育系列培训教材 / 潘海燕,杨再鹏主编)

ISBN 978-7-81119-256-8

I. 幼… II. 肖… III. 幼教人员—师资培训—教材 IV. G615

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2008)第 052762 号

YOUER JIAOSHI DE YUANBEN PEIXUN

幼儿教师的园本培训

主编 肖 静

责任编辑:周晓峰

封面设计:华审视觉

首都师范大学出版社出版发行

地 址:北京西三环北路 105 号

邮 编:100037

电 话:68418523(总编室) 68982468(发行部)

网 址:cnuph.com.cn

E-mail:master@cnuph.com.cn

北京市铁成印刷厂 印刷

全国新华书店发行

版 次:2008 年 5 月第 1 版

印 次:2008 年 5 月第 1 次印刷

开 本:787mm×1092mm 1/16

印 张:9

字 数:128 千字

印 数:0001—5000

总 定 价:88.00 元(共 4 册)

版权所有 违者必究

幼儿教师继续教育系列培训教材

编审委员会

总主编 潘海燕 杨再鹏

副主编 倪牟双 孙凌毅 夏宇虹 谢达

编委会成员 (以姓氏笔画为序)

马建平 宋 英 吴 瑛 肖 静

杨爱民 杨素萍 张红秀 张丽颖

张树雄 赵 敏 高芳梅 徐 晶

夏宇虹 彭国平 谭 杰

幼儿教师园本培训

编委会名单

主 编 肖 静

副主编 张红秀

编 者 (以姓氏笔画为序)

白 桦 冷永凤 陈 敏 张 莉

胡 艳 夏 瑾 袁 芒 龚蕊萍

黄山花



第一章 园本培训模式的基本理论

- 第一节 园本培训模式的概念 (1)
- 第二节 园本培训模式的特点 (2)
- 第三节 园本培训模式的理论依据 (3)

第二章 园本培训活动的筹划

- 第一节 成立园本培训领导小组 (11)
- 第二节 制订园本培训规划 (21)
- 第三节 园本培训计划的制订 (30)

第三章 园本培训的实施

- 第一节 利用《园本培训实施指南》实施园本培训 (50)
- 第二节 园本培训的具体培训模式 (69)
- 第三节 园本培训的具体实施形式 (83)

第四章 成功实施园本培训的经验

第一节 成功实施园本培训的关键特征	(101)
第二节 改进园本培训的关键行为	(114)
附录:幼儿教师园本培训实施指南	(131)
主要参考文献	(137)
后 记	(138)



第一章 园本培训 模式的基本理论

第一节 园本培训模式的概念

园本培训、校本培训、校本教师教育等多种称谓实指同物,园本培训只是幼教界针对幼儿园教师培训而提出来的等同于校本培训的一个词。因此,我们在研究园本培训的概念、起源、依据等基本理论的时候,可以完全使用校本培训一词。

近年来提出的校本培训概念的界说主要有如下一些:

刘尧认为,中小学教师“校本培训”是指在教育专家的指导下,以教师任职学校为基本培训单位,以提高教师教育教学能力为主要目标,通过教育教学和教育科研活动来培训全体教师(含职工)的一种全员性继续教育形式。

田爱丽认为校本培训是以教师的任职学校为培训基地,以全体教师为学员(既是学员,又都是教师),本校校长和领导干部为组织者、领导者,以提高教学实际能力为目的的一种培训模式。

郑金洲按照欧洲教师教育协会的有关界定,认为校本培训指的是源于学校发展的需要,由学校发起和规划的,旨在满足学校每个教师工作需要的校内培训活动。

赵蒙成认为,所谓“校本培训”,是指在教育行政部门和有关业务部门的规划和指导下,以教师任职学校为基本培训单位,以提高教师教育教学能力为主要目标,把培训与教育教学、科研活动紧密结合起来的继续教育形式。

余维文认为,校本培训是在开展继续教育工作中,以教师任职学校为主阵地,以教师互教互学为基本形式,在岗业余自学的一种进修模式。

周建平认为,所谓“校本培训”是指在教育专家指导下,由学校发起、组织、规划的,以提高教师教育教学和教育科研能力,促进学校发展为目标,通过教育教学和教育科研活动方式来培训学校教师的一种校内在职培训。

张向新认为,所谓“校本培训”,简单地说,就是以校为本地师资培训,即基层学校与教学研究、教育科研融合在一起的培训活动,又称为学校自培。

第二节 园本培训模式的特点

目前,我国幼儿园正在积极开展多种模式的园本培训活动。这些灵活多样,各具特色的模式,相对于脱产培训而言,具有一些共同的特点。集中表现在:时间上的灵活性,可以长期连续进行;实践性强,与多样化的教学实践紧密结合;针对性强,体现和关照学校和教师的个性和特殊性;节约时间和金钱,避免旅途劳累或浪费时间等。

一、目标的直接指向性

园本培训的目标直接指向两个方面:一是指向幼儿园的实际,幼儿园的需要以及培训的目的。幼儿园对满足自身实际需要,对培训课程、内容等都享有充分的主动权、发言权和选择权。二是直接指向全体教师,着力激发教师的主动性和参与热情。园本培训的主要目的便是突出以教师为本,以教师群体和个人的发展为宗旨。在培训过程中注重教师经验的总结与提升,重视教师的个体需要和自我教育,以此提高教师教育教学实践水平和教育科研的兴趣和能力。很显然,目标所指的这两个方面是相辅相成、密不可分的。幼儿园的需要必然是反映教师的需要,教师的提高也必然带来幼儿园整体质量的提高。

二、内容的现实针对性

园本培训的内容直接取材于幼儿园和教师的实际,以“问题”为中心,将有同样问题或困惑的教师编成小组,共同学习并解决这类问题,从而不断提高自身解决教学中各类实际问题的能力。由此可见,园本培训紧紧围绕着幼儿园和教师的实际状况和发展需要,重视教师已有的实际经验和现存缺陷。其培训内容可以是课程教法方面的,可以是教育观念方面的,也可以是教育技能方面的。总之,园本培训力图使教育理论的学习成为教师希望解决实际教学问题的内在需要和自觉行为。园本培训中充分体现了差异性、实用性、针对性的培训内容,根本不同于培训机构居高临下想当然的、预先设定的内容,它使培训真正从校外、课堂外回归到校内、课堂内,唯其如此,教师的专业发展、专业能力的提高才可能真正落到实处。

三、方式的灵活多样性

园本培训在与本校教学工作紧密结合的基础上,不断向着多样性和开放性转变。突出表现在培训方式上的灵活多样性。

四、组织管理的自我主体性

基于幼儿园开展的培训,若没有良好的组织管理加以配合,很容易因流于形

式而效果欠佳。因此,必须根据幼儿园自主培训的特点建立起内控为主,外控为辅的组织机构和管理运行机制。

五、支持系统的共同协作性

以幼儿园为主体开展教师的园本培训并不意味着自我封闭,更不排斥以幼儿园为主体发展合作协同的团队与伙伴关系,相反,这正是园本培训得以顺利开展所必要的前提保障和支持系统,并由此构成一个以幼儿园为基地的能量交换与代谢守恒的教育生态系统。在这一系统中除了上述提及的相关校外机构和兄弟幼儿园外,还有社区和家庭的参与。园本培训的独特性和灵活性正在于它能充分利用一切可获得的资源,包括幼儿园所在社区中的家长、社区文化等在内的每一个人、每一种技艺、每一点智慧。这就在内容、方式甚至理念上极大地丰富和充实了园本培训。教师的学习与提高,使幼儿园的发展都具有了全新面貌。

第三节 园本培训模式的理论依据

一、“学校文化”理论

教育社会学对作为一种“制度”、一种“社会组织”的学校的“组织文化”,已经积累了相当多的理论资料。基于一个学校的传统、风格、社会生态环境、社会期望以及校长的教育哲学、教师群体亚文化、学生亚文化等而形成的“学校文化”,具有自己的独特性、传承性和排他性。学校文化应该包括4个层面:物质文化、制度文化、精神文化和行为文化。通常,当我们将学校文化划分为这4个层面时,容易将它们彼此割裂,似乎物质文化是一回事,制度文化又是一回事,精神文化是另一回事……其实,它们都是在不同的层面体现着学校文化的,用“学校文化的物质层面”、“学校文化的制度层面”、“学校文化的精神层面”和“学校文化的行为层面”来表达更准确。一提“物质文化”,我们常常会想到校园里的建筑、象征性雕塑、标志等。不过,这些并不就是物质文化。“物质文化”是指人们选择、制作、安置物质的方式(内隐规范)以及这些方式背后组织成员的假定(内隐概念)。“制度文化”使我们常常会想到各种文字规定。然而,我们也会切身感受到,在人治的组织中,规定可以随时变,甚至根本就不起作用。“制度文化”不等同于制度,而是指人们制订、对待制度的内隐规范及背后的内隐概念。“精神文化”主要是指人们对待各种道德判断的真正的内隐的概念以及做事中所体现出来的真实道德水平。一个组织真实的道德与精神状态,是不能简单地在组织的某句口号、某篇文章中去寻找的,它必须从组织成员的做事方式、日常状态中去寻找。有些组织的所谓理念非常高调,但其成员或许连最基本的道德

底线都达不到;相反,一个在口号表达上低调的组织,其成员的素质也可能是非常高的。“行为文化”是指人们行为背后所表现出来的内隐规范和内隐概念。在这4种文化的建设中、最重要的是组织成员对待物质、制度、精神、行为的内隐概念和内隐规范的不改善。

二、建构主义学习理论

建构主义源自关于儿童认知发展的理论,由于个体的认知发展与学习过程密切相关,因此利用建构主义可以比较好地说明人类学习过程的认知规律,即能较好地说明学习如何发生、意义如何建构、概念如何形成以及理想的学习环境应包含哪些主要因素等。总之,在建构主义思想指导下可以形成一套新的比较有效的认知学习理论,并在此基础上实现较理想的建构主义学习环境。

建构主义学习理论的基本内容可从“学习的含义”(即关于“什么是学习”)与“学习的方法”(即关于“如何进行学习”)这两个方面进行说明。

(一) 关于学习的含义

建构主义认为,知识不是通过教师传授得到,而是学习者在一定的情景即社会文化背景下,借助学习是获取知识的过程,通过其他人(包括教师和学习伙伴)的帮助,利用必要的学习资料,通过意义建构的方式而获得。由于学习是在一定的情境即社会文化背景下,借助其他人的帮助即通过人际间的协作活动而实现的意义建构过程,因此建构主义学习理论认为“情境”、“协作”、“会话”和“意义建构”是学习环境中的四大要素或四大属性。“情境”:学习环境中的情境必须有利于学生对所学内容的意义建构。这就对教学设计提出了新的要求,也就是说,在建构主义学习环境下,教学设计不仅要考虑教学目标分析,还要考虑有利于学生建构意义的情境创设问题,并把情境创设看作是教学设计的最重要内容之一。“协作”:协作发生在学习过程的始终。协作对学习资料的搜集与分析、假设的提出与验证、学习成果的评价直至意义的最终建构均有重要作用。“会话”:会话是协作过程中的不可缺少的环节。学习小组成员之间必须通过会话商讨如何完成规定的学习任务的计划;此外,协作学习过程也是会话过程,在此过程中,每个学习者的思维成果(智慧)为整个学习群体所共享,因此会话是达到意义建构的重要手段之一。“意义建构”:这是整个学习过程的最终目标。所要建构的意义是指:事物的性质、规律以及事物之间的内在联系。在学习过程中帮助学生建构意义就是要帮助学生对当前学习内容所反映的事物的性质、规律以及该事物与其他事物之间的内在联系达到较深刻的理解。这种理解在大脑中的长期存储形式就是前面提到的“图式”,也就是关于当前所学内容的认知结构。由以上所述的“学习”的含义可知,学习的质量是学习者建构意义能力的函数,而不是学习者重现教师思维过程能力的函数。换句话说,获得知识的多少

取决于学习者根据自身经验去建构有关知识的意义的能力,而不取决于学习者记忆和背诵教师讲授内容的能力。

(二) 关于学习的方法

建构主义提倡在教师指导下的、以学习者为中心的学习,也就是说,既强调学习者的认知主体作用,又不忽视教师的指导作用,教师是意义建构的帮助者、促进者,而不是知识的传授者与灌输者。学生是信息加工的主体、是意义的主动建构者,而不是外部刺激的被动接受者和被灌输的对象。

(1) 学生要成为意义的主动建构者,就要求学生在学习过程中从以下几个方面发挥主体作用:

① 要用探索法、发现法去建构知识的意义。

② 在建构意义过程中要求学生主动去搜集并分析有关的信息和资料,对所学习的知识要提出各种假设并努力加以验证。

③ 要把当前学习内容所反映的事物尽量和自己已经知道的事物相联系,并对这种联系加以认真的思考。“联系”与“思考”是意义构建的关键。如果能把联系与思考的过程与协作学习中的协商过程(即交流、讨论的过程)结合起来,则学生建构意义的效率会更高、质量会更好。协商有“自我协商”与“相互协商”(也叫“内部协商”与“社会协商”)两种,自我协商是指自己和自己争辩什么是正确的;相互协商则指学习小组内部相互之间的讨论与辩论。

(2) 教师要成为学生建构意义的帮助者,就要求教师在教学过程中从以下几个方面发挥指导作用:

① 激发学生的学习兴趣,帮助学生形成学习动机。

② 通过创设符合教学内容要求的情境和提示新旧知识之间联系的线索,帮助学生建构当前所学知识的意义。

③ 为了使意义建构更有效,教师应在可能的条件下组织协作学习(开展讨论与交流),并对协作学习过程进行引导使之向有利于意义建构的方向发展。引导的方法包括:提出适当的问题以引起学生的思考和讨论;在讨论中设法把问题一步步引向深入,以加深学生对所学内容的理解;要启发、诱导学生去发现规律、自己纠正和补充错误的或片面的认识。

三、成人学习理论

对于成人的学习特性,一直是众多成人教育理论家所关注和致力研究的问题,著名美国成人教育理论家诺尔斯、达肯沃尔德、梅立安等人都对这一问题进行过深入的研究,综合他们的观点,人们一般认为和青少年相比,成人员工具有下列学习特性:

（一）具有独立的、不断强化、自我指导的个性

从儿童到成人,人的个性逐步由依赖、他律阶段向独立、自律阶段发展。在成年期,人的自我意识和自律水平已经成熟或基本成熟,即具有独立自主的自我概念,整体一致的自我认同感及自我调节能力。他们大多认为自己有足够的进行自我指导,对自己的行为负责。因此,成人总是希望作为一个具有独立人格的人参与一切活动,希望别人把他当成人看待,尊重他的独立地位和活动能力,把他视为有自我导向能力的人。但反过来看,由于成人都希望在学习中别人能看重自己,因此他们又有一种害怕学习失败,害怕考试的心态,内心常常流露出一种焦虑感。

（二）具有丰富多样,并且个性化的经验

成人承担了多种社会、家庭角色和社会职责,这使他们积累了一定的生活经验和社会阅历。成人的学习是在已有的知识和经验的基础上的再学习、再教育。成人的学习需求、学习兴趣、学习动机的形成及学习内容选择在很大程度上都是以自己的经验为依据的。已有的知识、经验是成人继续学习的基础和依托。同时,由于成人的个性差异,受社会因素影响程度的不同等原因,成人的经验表现出个性化、多样化的特点。诺尔斯就认为,成人的经验是成人学习过程中一项宝贵的资源。成人员工的丰富经验除了可供其个人在学习过程中充分利用之外,同时还可供员工群体之间相互利用,以取长补短,共同探索。总之,丰富多样、充满个性的经验应当在员工培训的教与学的过程中加以充分的利用。

（三）成人的学习目的明确,学习以及时、有用为取向,以解决问题为核心

这一特征得到了统计数据的支持。一项在中国在职人员中的调查表明,有80%以上的成人员工出于职业发展这类动机而参加学习活动。这是由于成人员工在生活中担当了多维的社会角色,都承担了一定的社会职责和义务,他们学习主要是为了适应社会和生活变化,提高自己的适应能力和履行自己职责能力。成人明确的学习目的使得成人在学习中表现出以解决当前面临的问题为核心,追求学习的直接有用性和实效性。

（四）成人的学习能力并不随年龄的增长而明显下降,在某些方面还具有优势

现代成人学习理论认为成人的学习能力在30岁时达到顶峰,30岁到50岁之间是平稳的高原期,50岁以后才开始下降。甚至还有不少专家估计,成人大脑未曾利用的潜力竟高达90%,可见成人学习的潜力是相当巨大的。但是进入成年特别是40岁以后,由于成人的各个器官乃至整个机体开始日渐衰老,比如神经系统中信息的传导速度放慢,疲劳恢复的时间加长,感知器官的功能下降。这些原因造成成人学习速度减慢,在单位时间的学习效率会明显不如青少年。但如果允许成人按照适合自己的速度进行学习,其学习效果会和青少年相同。另外成人在机

械记忆能力、感知能力方面与青少年相比虽有所下降,但成人在意义记忆、抽象逻辑、思维能力方面却有青少年无法比拟的优越性。

由于成人员工的年龄、学历、职务差异较大,而且他们都具有独立的个性,喜欢以自己长期以来形成的不同的学习方法安排自己的学习,学习的目的性较强且以解决自己工作和生活中的问题为核心。所以培训者要区别对待不同的员工,采用多种方法发动员工参与到学习活动中来,培训者可以采用下面一些措施。

(1)联系未来情景,调动员工的积极性。成人参与学习的主要目的是为了能够更好地履行社会职责和角色任务,培训者在培训中不断地联系未来情景,强调培训中所学的东西一定会有利于员工今后的工作和发展,同时不断强化培训的目标有助于员工端正态度,积极参与。

(2)创设问题情境,引发员工的学习兴趣。成人的心理和人性都已基本成熟,自主意识和实用意识较强,他们希望学习自己不懂的和知之甚少的东西,不愿培训者重复他们已经知道的内容。所以培训者应在教学中注意创设问题情境,巧妙地置疑设难,引导员工溯本求源,探索知识的应用价值,这样自然能使员工兴趣盎然,求知欲浓厚。

(3)由于员工的年龄不同,学习能力不同。培训者在培训中一定要区别对待,为接受培训人员设置明确的、具有一定难度的培训目标,这样可以提高培训的效果。培训的目标太难和太容易都会失去培训的价值。因此,培训的目标设置要合理、适度,同时,与每个人的具体工作相联系,使接受培训的人员感到目标来自工作,又高于工作,能够促使自己的发展。

(4)组织小组活动。在小组中,员工能以培训者所不能替代的方式相互鼓励,为学习复杂的新内容创造有效且有益的安全感,而小组中同伴间的指导通常又是非常亲切、清楚并富有技巧。小组活动还能激发员工展开学习竞赛的活力,促进他们的学习兴趣,增强学习效果。事实证明,不管在什么样的文化情境中,小组中的安全保障和责任分担总是受人欢迎的。但培训者应在小组开始活动时,让员工明确自己在小组中的角色,让他们通过实践来摸索如何更有效地在一起学习。若以小组为单位组织案例分析、技术操练、辩论研讨和游戏等教学方式,那么员工积极性会更高,教学效果会更好。

(5)培训者可以根据培训目标,采用多样化的培训方式,并且尽可能利用最新的技术。培训者可以采取提问、分组讨论、让学生示范操作、让学生参与讲授、进行体验性操练、角色扮演、游戏等多种方法调动员工的积极性,使他们参与到学习活动中来。当前,随着科技的发展,员工对培训技术手段的认识都有了不同程度的提高,培训者一定要注意利用最新的培训技术来为培训服务。

四、教师专业发展理论

(一) 教师专业发展的基本含义

20 世纪 80 年代以来,教师专业发展课题成为教育研究的热点,研究成果大量涌现,目前已成为一个新的专门研究领域。从本研究历史发展的总趋势来看,教师专业发展及其研究经历了由被忽视到逐渐关注、由关注教师专业群体专业化转到关注教师个体专业发展、由关注专业发展的“外部”环境和对社会专业地位的认可转到关注“内部”专业素质提高的过程。根据研究重心的转移,我们把教师专业发展理解为教师的专业成长或教师内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。依教师专业结构,教师专业发展包括专业知识、专业技能、专业情意等不同内容侧面;根据教师专业结构发展水平,教师专业发展可分为不同阶段。评价教师专业发展水平,应采纳“内容”和“程度”相结合的标准。

(二) 教师专业结构分析

对教师专业发展过程进行考察,必须要明确从哪些方面进行,这是教师的专业结构需要解决的问题。以往对教师专业结构的研究主要来自两个方面,一是对“专业特质”的研究,二是对“教师素质”的研究。前者重在对专业人员群体所应具有的核心特质进行分析,以便把“专业”与其他职业区分开来;后者主要从教师的素质要求或优秀教师所具备的素质角度来展开研究。要考察教师的专业结构,必须把两项研究结合起来提出分析框架,力图体现教师作为专业人员所具备的内在结构。

(1) 教师专业知识。教师的专业知识可分为本体性知识、条件性知识和实践性知识三个方面:教师的本体性知识是教学活动的基础,是指教师所具有的特定的学科知识;教师的条件性知识是教育科学和心理科学知识;教师的实践性知识是教师在面临现实有目的的行为中所具有的课堂情景知识及与之相关的知识。教师的本体性知识是教学活动的实体部分;教师条件性知识对本体性知识的传授起到一个理论性支撑作用;教师实践性知识对本体性知识的传授起到一个实践指导作用。

(2) 教师专业技能。包括教育能力、教学能力、科研能力、教学监控能力、组织协调能力、管理能力、创新思维能力、社交能力、解决教育实际问题能力、运用现代化教学手段能力、反思能力、自我控制能力等。这些能力中教师的科研能力、创新能力、反思能力、运用现代教育技术能力如今受到广泛关注。施良方、崔允漷对教师的教学行为进行解剖,将教师的教学行为分为主要教学行为、辅助教学行为和管理行为,教师必须具备这三大方面的教学行为能力。

(3) 教师专业情意。教师专业情意主要包括教育理念、职业道德、自我专业发展需要和意识等。教育理念是教师自己选择、认可并确信的教育观念,是一个

教师关于教育问题的理念体系。它是积淀于教师心智结构中的价值观念,它常作为一种无意识或无验假设,支配着教师的教育行为;教师职业道德,作为一种专业道德要求,有其独特的专业特性,有别于普通的职业道德规范。如今在专业情意中,强化专业责任感与服务精神极具现实意义;教师自我发展需要和意识是教师自我专业发展的内在主观动力,推动教师如何不断地自觉地促进自我专业成长。

(三) 教师专业发展阶段

教师专业发展阶段研究是从纵向发展的角度考察教师内在专业结构的展开,这一研究可以为教师教育提供赖以确定教师需要和能力的基础;为帮助、支持教师专业发展指明道路;有助于教师选择、确定近期或远期个人的专业发展目标。不同学者对教师专业成长的研究有不尽相同的概括。例如,有论者指出,教师专业成长主要包括这样五个阶段:

(1) 准备阶段(师范教育):获得基本的教育专业理论和实践知识教育,具备初步的教育实践能力水平。

(2) 求生阶段(任职前一两年):获得处理日常教学事务的基本技能及对学生行为的指导能力。

(3) 巩固阶段(任职第三四年):获得相对熟练的教育教学策略,具备处理和解决学生行为问题的能力。

(4) 更新阶段(任职第四五年):探索教育教学的新观念和新方法,调整、更新、充实和提高自己的能力。

(5) 成熟阶段(任职四五年后):通过多种途径(如参加研讨会、到大学进修等)进一步丰富、充实和提高自己的能力。开始形成程序自动化能力和实现教学行为的自由控制,具备深度反省能力,并拥有一些有关教育教学的理论知识。

此五个阶段,根据教师不同的特点,各阶段的年限会有所变化。在各个不同阶段,教师具有不同的发展内容和侧重点。其中,更新和成熟两个阶段是连续循环、交叉重叠的两个过程,正是在不断的求新——成熟——再求新——再成熟的过程中,教师的专业水平不断提高,专业能力得到增强。

(四) 教师专业发展的促进方式

(1) 制度建设。教师专业发展所需要的基本制度包括教师资格制度、从业教师的管理制度等。教师资格制度是提高教师专业发展水平的政策导向,对从业人员进行资格限制,提高职业准入的基准,从而规定了教师专业发展水平的最低要求。从业教师的管理制度主要包括教师的专业技术职务制度、聘任或任用制度、工作或业务考评制度、身份及待遇等有关制度,这些制度是对教师进行规范化行业管理的保证,可以有效促进教师不断进取,提高专业发展水平,确保教师队伍质量。

(2) 教师教育。有效的职前培养和职后培训是促进教师专业发展的重要途径。要综合运用教师教育的知识范式、能力范式、情感范式、建构论范式、批判论范式和反思论范式促进教师专业发展,注重实施以研究为基础的培训,提高教师的研究能力,实践反思能力,这些能力要素是教师专业结构的重要方面。

(3) 自我更新。教师专业发展的“自我更新”取向把教师本人看作是自身专业发展的主人,为自己的专业发展负责。这主要体现在四个方面:①教师拥有个人专业发展自主;②实行自我专业发展管理;③能够自觉地在日常专业生活中自学;④不断地对自己的专业发展过程进行反思。

自我更新的策略有:①保证自我反思经常化、系统化;②利用多种检测手段,了解自己专业发展的起点;③记录关键事件,经常与自我保持专业发展对话;④与其他教师相互合作、交流。

基础教育课程改革为教师专业发展提供了机遇和挑战。课程改革给教育界带来的最大挑战莫过于对教师专业水平的挑战,课程改革的成败归根结底取决于教师,教师是理想与现实、理论与实践之间的转化者,教师必须拥有较高的专业素养去主动地引领新课程,而不是被动地去适应新课程。①新课程倡导的课程理念强调教师在课程生成与开发中的作用,教师不再仅仅看做是“课程实施者”,也被看做是“课程开发的研究者和参与者”。这一观念的转变不但为教师的专业发展营造了良好的外部环境,而且为教师专业发展提供了一条现实的途径。②新课程倡导的教学方式和学习方式的转变,要求教师的“专业化”由“技术熟练者”范式转向“反思性实践者”范式,由“工匠型”教师转向“专家型”教师。③新课程倡导的评价理念要求建立促进教师不断提高的评价体系,发展性教师评价制度作为一种动力机制推动着教师的专业发展。