



新视野教师教育丛书·专业养成系列 | ZHUANYE YANGCHENG XILIE

教师专业发展的 实效性研究

陈霞 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

新视野教师教育丛书·专业养成系列

教师专业发展的实效性研究

陈 霞 著



北京大学出版社
PEKING UNIVERSITY PRESS

图书在版编目 (CIP) 数据

教师专业发展的实效性研究/陈霞著. —北京: 北京大学出版社, 2012. 5

(新视野教师教育丛书·专业养成系列)

ISBN 978-7-301-20465-8

I. ①教… II. ①陈… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2012) 第 060911 号

书 名: 教师专业发展的实效性研究

著作责任者: 陈 霞 著

丛书策划: 姚成龙

责任编辑: 傅 莉 秦冰凌

标准书号: ISBN 978-7-301-20465 8 G·3392

出版发行: 北京大学出版社

地 址: 北京市海淀区成府路 205 号 100871

网 址: <http://www.pup.cn>

电子信箱: zyjy@pup.cn

电 话: 邮购部 62752015 发行部 62750672 编辑部 62754934 出版部 62754962

印 刷 者: 河北滦县鑫华书刊印刷厂

经 销 者: 新华书店

787 毫米×1092 毫米 16 开本 13.75 印张 314 千字

2012 年 5 月第 1 版 2012 年 5 月第 1 次印刷

定 价: 32.00 元

未经许可, 不得以任何方式复制或抄袭本书之部分或全部内容。

版权所有, 侵权必究

举报电话: (010) 62752024 电子信箱: fd@pup.pku.edu.cn

序

张民选

当今世界正处于大发展大变革大调整时期。世界多极化、经济全球化深入发展，科技进步日新月异，人才竞争日趋激烈。世界各国为了能在未来的综合国力的激烈竞争中制胜，都把希望寄托于教育上。中国未来之发展、中华民族的伟大复兴，关键靠人才，基础在教育。

“百年大计，教育为本；教育大计，教师为本。”教师作为教育改革的中坚力量，如何适应不断变化的国际与国内环境，已成为世界各国普遍关注的热点。进入 21 世纪后，世界各国政府都致力于优先发展教育，对教师队伍从量的需求逐渐转变为对质的急需，对教师素质的关注也达到了前所未有的程度。我国政府更是深刻地认识到，教师是教育事业的第一资源，没有高水平的教师队伍，就难有高质量的教育。中小学教师队伍状况直接关系到教育质量的提高，关系着素质教育的深入实施，关系着亿万青少年的健康成长，关系着中华民族的未来。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，培养造就一批高素质教师队伍，已成为十分重要而紧迫的战略任务。

打造高素质的教师队伍，除了相应的法律、制度、体制和政策等的完善外，还离不开有效的教师培训。近年来，中央和地方采取了一系列重要措施加强教师队伍建设，并取得了明显成效。在加强中小学教师培训方面，国家近年来增加了大量的投入，开展了一系列高质量的中小学教师培训工程或项目，如教育部近年来组织实施了“中小学教师国家级培训计划”，发挥了示范引领作用，带动了全国大规模教师培训的开展。我国中小学教师培训取得的成绩是显著的，但离党和人民的期望还有一定的距离。我国教师培训工作当务之急是通过教师培训的理论创新、制度创新和实践创新，强化教师培训的有效性。而教师培训有效性的实现正如有关学者所言，必须解决七个基本问题，有效把握教师培训管理的七个关键环节：一是做好培训需求分析；二是掌握学员个体学习特征；三是制定适切的培训目标；四是设置有针对性的培训课程；五是选择优质的培训师资源；六是发挥研修主体的参与作用；七是全程监测和控制培训质量。要解决好上述七个基本问题离不开一支高素质、专业化的培训者队伍。

在专业化的教师培训者队伍的建设上，我们进行了一系列的探索，如实行研训一体化机制，组织培训者研修项目等，虽取得了一定的成效，但整体上处于尝试、探索阶段。

陈霞博士的这部著作命名为“教师专业发展的实效性研究”，实质上是以“有效教师培训”为主题，系统而详细地探讨了什么是有效的教师培训，影响教师培训实效的因素

有哪些, 如何开展有实效的教师培训, 如何测评教师培训的实效性等。从这一点上来看, 这部著作属于教师培训和教师培训者走向专业化的先行性探索, 具有重要的意义。

在具体的篇章布局上, 本书紧紧围绕着“教师专业发展的实效性”这一主题, 先后探讨了三个与教师专业发展的实效性密切相关的问题, 分别是: 教师专业发展实效性的含义与意义; 教师专业发展实效性的影响因素与促进策略; 教师专业发展实效性的测评。围绕上述问题, 本书共由九章构成。

“第一章 教师专业发展实效性的内涵”: 本章首先分析了教师专业发展实效性的提出背景与目标指向, 从而对为什么提出并研究教师专业发展的实效性问题作出了回答; 其次, 从教师专业发展实效性的词义以及对针对性、培训质量等常常容易与其混淆的词语的辨析中, 分析了教师专业发展的实效性的内涵, 指出教师专业发展的实效性即教师专业发展活动在参与、反应、学习、行为、结果五个层次上所取得的实有的结果的程度。

“第二章 教师专业发展结果构成分析”: 本章从多维视角对教师专业发展结果的构成进行了分析。首先, 从教师专业素质构成分析的视角对教师培训学习结果进行了元分析, 为理解教师培训活动的实际结果提供了可资借鉴的参考; 其次, 从教育目标分类学的视角对教师培训学习结果构成进行了元分析, 为教师培训目标与结果的表述提供了有价值的参照; 最后, 从培训评估的视角对教师培训学习结果进行了元分析, 为理解教师培训结果的不同层次提供了一定的借鉴。

“第三章 教师专业发展实效性的影响因素”: 本章从参训教师培训学习与迁移应用的视角, 分别对影响参训教师培训学习与迁移应用的因素进行了系统的、全面的分析。例如, 从参训者特征、培训设计与培训环境等维度详细分析了参训教师培训学习的影响因素, 从参训者特征、培训迁移气氛和培训迁移设计等维度对影响参训教师培训迁移应用的因素进行了分析。

第四章至第八章聚焦的是教师专业发展实效性的测评问题。

“第四章 教师专业发展活动的评价模式”: 本章区分了三种不同的教师专业发展评价模式, 分别是: 五层次教师专业发展评价模式、综合性教师专业发展评价模式、实践的教师专业发展评价模式; 并对每一模式进行了批判性分析与继承。这为“第五章 教师专业发展实效性的评价指标体系”的构建奠定了坚实的评价理论基础。

“第五章 教师专业发展实效性的评价指标体系”是本书的研究重点。在相关理论的指导与有关依据的支持下, 著者秉持“以学评训”、“学以致用”和“以评促训”的理念, 构建了一个由6个一级指标、23个二级指标、若干评价标准、权重、收集数据的方法与信息使用目的等7个项目构成的教师专业发展实效性的评价指标体系。在此基础上, 还构建了一个由12个一级指标、42个二级指标、若干评价标准、权重、得分、收集数据的方法与信息使用目的等7个项目构成教师专业发展活动的评价指标体系。这在相关研究中的确比较少见。

“第六章 教师专业发展规划与实施的评价”: 本章以案例等方式具体论述了对教师专业发展规划与实施过程进行评价的方法及注意事项。

“第七章 教师专业发展学习结果的测评”: 本章在教师专业发展实效性评价指标体系的指导下, 对参训教师在培训中所学到的知识、技能类和情感类学习结果的测评工具与方法等进行了具体论述。

“第八章 教师专业发展迁移结果的测评”：本章具体论述了对参训教师应用培训所学的程度、应用培训所学对组织的影响以及对学生学习的影响进行测评的工具与方法等。

“第九章 教师专业发展实效性的研究前瞻”：本章在已有相关研究的基础上，对今后如何加强教师专业发展实效性的研究提出了若干建议。

本书的观点在许多方面颇具创新性。第一，把教师培训或专业发展活动的过程理解为参训教师培训学习与应用过程的统一，并以此理念为指导来界定教师专业发展的内涵，分析影响教师专业发展的实效性的因素，建构教师专业发展的实效性的评价指标体系等。这一研究理念与视角，以及在此理念与视角指导下的研究的系统性与深入性在同类研究中均是不多见的。第二，明确界定了教师专业发展实效性的内涵。长期以来，在我国的教师培训或教师专业发展活动中，我们对“实效性”一词用得很多，清晰界定的少。本书从参与、反应、学习、行为与结果五个层面对教师专业发展的实效性进行了清晰的界定。第三，全面分析了教师专业发展实效性的影响因素。从参训教师培训学习与应用的视角，分别对影响参训教师培训学习与应用培训所学的因素进行了系统而全面的分析，尤其是对参训教师应用培训所学的影响因素的分析在同类研究中颇为少见。第四，构建了教师专业发展的实效性的评价指标体系与教师专业发展活动的评价指标体系。第五，提出了对参训教师应用培训所学的情况进行测评的具体方法。对参训教师应用培训所学的情况进行测评历来是一个难点问题，本书在文献研究和实践探索的基础上总结了一些针对于此的具体测评方法，这在国内的同类研究中也是不多见的。

本书在注重学术创新性的同时，还力求做到“实用性”和“可操作性”，从而彰显“实效性”的特点。这主要体现在：第一，研究者在建构教师专业发展实效性的评价指标体系以及提出教师专业发展规划、实施和效果的测评方法时，力求站在有关使用者的角度，总结与提炼那些易于应用、适切的工具与方法；第二，在分析教师专业发展实效性的影响因素、教师专业发展的评价模式以及教师专业发展的有关测评办法的时候，适时提供有关案例，以便为用户提供具体指导。

本书可以为各级各类教师培训机构的培训人员规划、组织和实施、评价和改进教师专业发展活动所用；也可以为中小学校负责校本培训的领导和教师规划、组织和实施、评价和改进校本教师培训活动所用；也可以为相关政策制定者制定教师专业发展的有关政策所用；还可以为教师专业发展的研究者研究教师专业发展的评价和教师培训迁移所用。

（注：张民选，教授，上海师范大学校长、博士生导师）

目 录

序	I
第一章 教师专业发展实效性的内涵	1
第一节 教师专业发展实效性的提出	1
一、教师专业发展的含义与类别	1
二、教师专业发展实效性的提出背景	9
三、教师专业发展实效性的目标指向	14
第二节 教师专业发展实效性的内涵	15
一、教师专业发展实效性的含义	15
二、针对性与实效性之辨析	17
三、培训质量与实效性之辨析	17
第二章 教师专业发展结果构成分析	19
第一节 教师专业素质的视角	19
一、规范取向的教师素质结构	19
二、教师专业素质的构成	21
三、学科教师专业素质的构成例析	26
第二节 教育目标分类学的视角	29
一、布卢姆等人的教育目标分类学框架	30
二、安德森新修订的认知领域分类学框架	31
三、教师专业发展结果的分类及陈述技术	37
第三节 培训评估的视角	41
一、培训的内涵	41
二、培训评估理论	42
三、实证性的调查结果分析	45
第三章 教师专业发展实效性的影响因素	48
第一节 教师专业发展学习结果的影响因素	48
一、参训者特征	48
二、培训设计	51
三、培训环境	58
第二节 教师专业发展迁移结果的影响因素	62

一、参训者特征	62
二、培训迁移气氛	65
三、培训迁移设计	74
第四章 教师专业发展活动的评价模式	78
第一节 教师专业发展评价模式概述	78
一、评价与教师专业发展评价	78
二、评价模式与教师专业发展评价模式	81
第二节 五层次教师专业发展评价模式	85
一、理论基础	85
二、构成内容	85
三、主要特点	88
四、优点与不足	89
第三节 综合性教师专业发展评价模式	90
一、理论基础	90
二、案例分析	92
第四节 实践的教师专业发展评价模式	94
一、基本思想	95
二、应用实例	95
第五章 教师专业发展实效性的评价指标体系	104
第一节 评价指标体系构建的理论与依据	104
一、评价指标体系的含义与功能	104
二、评价指标体系构建的理论与依据	105
三、评价指标体系构建的原则	110
第二节 评价指标体系的理念与内容	111
一、评价指标体系的理念	111
二、评价指标体系的内容	112
三、评价指标体系的使用	117
第三节 教师专业发展活动评价指标体系	119
一、评价指标体系的构成与内容	119
二、评价指标体系的使用	126
三、校本培训工作的评价指标体系	127
第六章 教师专业发展规划与实施的评价	135
第一节 教师专业发展规划的评价	135
一、培训需求分析的科学性	135
二、培训方案的一致性	143
第二节 教师专业发展实施的评价	147
一、教师专业发展实施的评价内容	147

二、实施方案变更记录	149
第三节 学员反应的测评	149
一、学员反应的测评内容	150
二、了解学员反应的方法	150
三、对“学员反应”组织工作的评估	158
第七章 教师专业发展学习结果的测评	159
第一节 教师专业发展学习结果分类的意义	159
一、制定教师专业发展活动的目标与考核方案	159
二、分析教师专业发展活动的目标、内容与评价方案之间的一致性	160
第二节 知识、技能类学习结果的测评	162
一、习得知识的评估	162
二、习得技能的评估	165
第三节 情感类学习结果的测评	170
一、教师情感变化模式	170
二、情感结果的评估	170
第八章 教师专业发展迁移结果的测评	173
第一节 应用培训所学的程度的测评	174
一、测评内容	174
二、测评工具	178
三、测评方法	179
第二节 培训所学的应用对学生学习影响的测评	186
一、教师专业发展对学生学习的影响	186
二、测评注意事项	188
第九章 教师专业发展实效性的研究前瞻	190
第一节 亟待加强教师专业发展评价的实践与研究	190
第二节 亟待加强教师专业发展的影响因素的研究	193
第三节 亟待加强针对性的教师培训模式的研究	194
附录一 相关调查问卷和访谈提纲	199
附录二 培训项目评价表	202
主要参考文献	204
后记	206

第一章 教师专业发展实效性的内涵

在本章中,重点探讨两个问题。第一,教师专业发展的实效性这一概念是在什么背景下提出的,为什么要提高教师专业发展的实效性?为了回答这一问题,本章首先从辨析教师专业发展、教师继续教育与教师培训三个容易混淆的概念出发,明确教师专业发展的含义,并对教师专业发展活动的主要类别进行梳理;其次,从教师专业发展的实效性提出的历史与时代背景中透视教师专业发展实效性的提出缘由;最后,总结与概括我国当前倡导提高教师专业发展实效性的主要目标指向。第二,什么是教师专业发展的实效性?本章从“实效性”的词义、诸多学者和实践者对“实效性”与“教师专业发展的实效性”的明确界定以及实际应用之意中归纳出教师专业发展的实效性的含义。

第一节 教师专业发展实效性的提出

一、教师专业发展的含义与类别

(一) 教师专业发展的含义

大约在20世纪60年代中期,西方国家出生率的下降使得对教师数量的需求有所降低;经济的普遍不景气导致政府着手削减包括教师教育机构在内的公共开支。同时,公众对教育质量的不满引发了对教师教育的批评。上述种种因素使得西方国家对教师的需求开始由“量”的急需转向对“质”的要求,对教师素质的关注达到了空前的程度。在这一背景下,实现教学的专业化,促进教师的专业化发展就成为教师教育的重要任务,并得到了国际社会的广泛支持。1966年,联合国教科文组织和国际劳工组织发表了《关于教师地位的建议》,指出“教师工作应被视为一种专门职业”。^①

在这种背景下,教师专业发展作为一个专门术语开始出现。有文献表明,1980年《世界教育年鉴》以“教师专业发展”为题发表了一系列文章,提出了教师专业化的两个目标:一是争取教师职业的专业地位与权力,并力求集体向上流动;二是发展教师的教育教学知识与技能,提高教育教学的水平。^②此后又有多次专门以教师专业发展为主题的国际会议,对深刻理解教师专业发展的概念、在实践中促进教师专业发展起到了积极的推动作用。尤其是20世纪80年代美国霍姆斯小组发表了系列报告——《教育作为一种专门职业——国家为培养21世纪的教师作准备》、《明日之教师》、《明日之学校》和《明日之教育学院》之后,教师专业发展很快在美国进而在世界范围内形成一场声势浩大的改革运

^① 钟启泉,陈永明.现代教师论[M].上海:上海教育出版社,1999:174.

^② 教育部师范教育司.教师专业化的理论与实践(修订版)[M].北京:人民教育出版社,2003(23):47—48.

动。近年来,教师专业发展问题在我国也受到越来越多的关注。1998 年在北京师范大学召开的“面向 21 世纪师范教育国际研讨会”明确提出了“当前师范教育改革的核心是教师专业化问题”。^① 至今,教师专业发展已成为支撑当代国际教师教育改革的主要话语系统。国际上的许多研究和改革都是围绕着如何促使教师获得最大程度的专业发展而展开的。

1. 教师专业发展

从教师专业发展作为一个专门术语提出到现在,人们对其内涵还没有形成一致的认识。综观近年来诸多学者对教师专业发展所作的界定以及人们对该术语的实际理解至少可以区分出以下三种不同的含义。

第一种含义,把教师专业发展理解为教师个体的、内在的专业素质提高的过程。如霍伊尔(E. Hoyle)认为,“教师专业发展是指在教学职业生涯的每一阶段,教师掌握良好的专业实践所必备的知识与技能的过程”;佩里认为,“教师专业发展意味着教师个人在专业生活中的成长,包括信心的增强、技能的提高、对所任学科知识的不断更新拓宽和深化以及对自己在课堂上为何这样做的原因意识的强化”……^②我国学者中的一些代表性观点认为,“从本质上说,教师专业发展是教师个体专业不断发展的历程,是教师不断接受新知识,增长专业能力的过程。教师要成为一个成熟的专业人员,需要通过不断的学习与探究历程来拓展其专业内涵,提高专业水平,从而达到专业成熟的境界”^③;“教师专业发展是教师通过接受专业训练和自身主动学习,逐步成为一名专家型和学者型教师,不断提升自己专业水平的持续发展过程”^④。由此可见,作为个体的、内在的专业素质提高过程的专业发展强调个体在专业发展中的主观能动性以及专业发展的动态性、持续性、无限性的特征。

第二种含义,把教师专业发展理解为促进教师专业成长的途径和策略,即教师教育,包括教师的职前培养、入职教育以及在职培训等。这类学者虽然没有对教师专业发展的含义作出具体界定,但从他们对这一术语的运用中可以明显看出他们对教师专业发展的理解。如斯帕克斯和赫什(D. Sparks & S. Hirsh)曾在文章中明确把专业发展(professional development)、师资发展(staff development)和在职教育(inservice education)等作为完全可以相互替代的词汇交替使用;台湾学者罗清水指出,专业发展(professional development)一般常与专业成长(professional growth)、教师发展(teacher development)和师资发展(staff development)等交互使用。有的内地学者干脆把教师专业发展(teacher professional development)直接翻译为“教师专业训练”。^⑤ 本书就是在这一含义上使用教师专业发展一词,并且着重聚焦于在职教师的专业发展,即把教师专业发展理解为一切实促进在职教师专业成长的活动安排,既包括各种正式的学习、培训活动,也包括其他各种非正式的、融入日常专业实践的有意识的学习、培训活动。

① 洪明. 教师教育的理论与实践 [M]. 福州: 福建教育出版社, 2002: 125.

② 叶澜, 白益民, 王彤, 陶志琼. 教师角色与教师发展新探 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 222—223.

③ 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践 (修订版) [M]. 北京: 人民教育出版社, 2003: 50.

④ 张素玲. 教师专业发展的特点与策略 [J]. 辽宁教育研究, 2003 (8): 80—82.

⑤ 叶澜, 白益民, 王彤, 陶志琼. 教师角色与教师发展新探 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 225.

第三种含义,把教师专业发展理解为教师教育的发展和教师个体由非专业人员成长为专业人员的过程。“教师专业发展的概念,从构词方式的角度有两种理解,第一,‘教师专业’的发展,意指教师职业与教师教育形态的历史演变;第二,教师的‘专业发展’,意指教师由非专业人员成为专业人员的过程。从目前学术界对教师专业发展的定义来看,正体现着两种思路和视角:一是侧重于外在的、关涉制度和体系的、旨在推进教师成长与职业成熟的教育与培训发展研究;二是侧重理论的、立足教师内在专业素质结构及职业专门化规范养成和完善的研究。”^① 威迪恩(M. Wideen)指出,教师专业发展有以下五层含义:

- (1) 协助教师改进教学技巧的训练;
- (2) 学校改革整体活动,以促进个人最大成长,营造良好的气氛,提高学习效果;
- (3) 是一种成人教育,增进教师对其工作和活动的了解,不只是停留在教学成果上;
- (4) 是利用最新的教学成效的研究,以改进学校教育的一种手段;
- (5) 专业发展本身就是一种目的,协助教师在受尊敬的、受支持的、积极的气氛中,促进个人的专业成长。^②

上述三种含义中,第一种含义使用得尤为广泛。但本书着重是在第二种含义——促进教师专业成长的途径和策略——上使用教师专业发展这一概念,并且聚焦促进中小学校和幼儿园在职教师专业成长的途径和策略。

2. 教师继续教育

(1) 教师继续教育的提出与发展。

从国际上来看,具有现代意义的继续教育,即由国家倡导、社会推进、社会成员广泛参与的社会化的新兴教育运动,产生并发展于20世纪中叶。我国正式引入“继续教育”这一概念是在1979年,我国代表参加了当时在墨西哥城召开的第一次继续工程教育大会。^③ 我国全方位的教师继续教育始于20世纪90年代,是在长期的教师培训实践的基础上发展而来的。

中华人民共和国建立之初,即针对当时的实际情况开展了以学科知识传授为主要内容的教师培训,这可以说是我国教师继续教育的雏形。从1979年到1983年,我国教师培训以教材教法过关为重点,各级教师进修院校先后复办或组建,初步形成了中小学继续教育的培训网络。在1983年到1989年期间,我国教师培训以学历补偿为重点。“学历补偿”是以国家规定的教师合格学历为标准,即小学教师达到中师(或高中)毕业,初中教师达到师专毕业,高中教师达到本科毕业,对学历尚未“达标”,但符合成人学历教育入学条件的在职中小学教师进行培训。通过上述努力,中小学教师达到国家规定学历的比例有了明显提高,但这种“补偿式”的继续教育,以书本、学院课堂、学院教师为中心,没能根本改变短期技工式的训练方式。从1989年到1999年,我国教师培训的重点开始由学历补偿教育转向学历层次的提高和业务水平的提升上来。1989年,北京率先发布了我国第一个带有法规性的有关教师继续教育的文件——《北京市中小学教师继续教育暂行规定》,

① 刘万海. 教师专业发展: 内涵、问题与趋向 [J]. 教育探索, 2003 (12): 103--105.

② 叶澜, 白益民, 王彤, 陶志琼. 教师角色与教师发展新探 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 225.

③ 郑百伟. 教师继续教育的新变革 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2006 (8): 79.

全面启动了北京市中小学教师的继续教育。随后,天津、太原等地也先后颁布了有关教师继续教育的规定。1990年12月,国家教委在四川省自贡市举行的“全国中小学教师继续教育工作会议座谈会”上提出,“从现在起‘必须将中小学教师培训工作的重点有步骤地转移到开展继续教育上来’”。到了1999年,我国政府又把构建终身教育、终身学习体系作为21世纪中国教育的发展目标之一。从1999年开始,我国的教师继续教育进入了法制化阶段,教师继续教育以提高教师实施素质教育的能力和水平为重点,以提高中小学教师的整体素质为目的。1999年9月,教育部正式颁发了《中小学教师继续教育规定》,从法律上对教师继续教育的内容、类别、组织管理、条件保障、行政管理以及考核与奖惩等做了具体规定,建立了“五有三化”(有规划、有制度、有经费、有组织、有考核,规范化、制度化和科学化)的继续教育体系。这标志着我国教师继续教育逐步走上法制化的轨道。^①

(2) 教师继续教育的内涵。

在我国,教师继续教育又被称为教师“在职进修”。1990年12月,国家教委在四川省自贡市举行的“全国中小学教师继续教育工作会议座谈会”上,对教师继续教育的概念进行了初步界定:教师继续教育是指对已达到国家规定学历的教师进行以提高思想政治素质和教育教学能力为主要目标的培训,主要包括新教师见习期培训、骨干教师培训和对部分骨干教师提高学历层次的培训。云南省则更为详细地指出,教师继续教育是对“具备国家规定的学历或者经国家教师资格考试合格的在职中小学教师继续提高专业水平,完善知识结构的进修或培训”。进修是指提高学历层次的学习,培训是指不提高学历层次的学习。^②有学者认为,这些界定都只是针对继续教育的内容或目的作出的分析,并不涵盖其所有内涵。因此,他们认为,“教师继续教育是培训部门为具备合格学历的在职中小学教师提供的以更新、重组或扩展知识和技能结构、提高能力为主要内容,能够实现教师专业需要的进修和培训。”教师继续教育“一般有两类:一类是提高在职教师的学历水平;另一类是短期的不同层次的在职教师的培训,如新教师上岗、校本培训,新教材培训,省、市骨干教师培训,信息技术培训,暑期培训等”^③。

从教师继续教育的政策实践来看,与以往相比,目前的教师继续教育出现了三方面的变化:一是“量”上的变化,教师继续教育的对象由原来的部分教师扩大到全体中小学教师;二是重视教育教学技能训练和现代教育技术继续教育;三是开始注重师范性和学术性的整合。教师继续教育的形式有微格教学、观摩教学活动、导师制、脱产培训、假期培训、在学期中集中培训、晚上和周末上课、每周的教研活动、观摩和听课、影视教学、计算机远程网络教学等。

3. 相关概念辨析

(1) 教师培训与教师继续教育。

① 李新宇. 现代继续教育的产生与发展 [EB/OL]. http://www.zgywjy.com/dongli/Article_show.asp?ArticleID=101&ArticlePage=6, 2004-2-25.

② 郑百伟. 教师继续教育的新变革 [M]. 上海: 上海教育出版社, 2006: 84.

③ 吴华. 高中教师继续教育有效性研究——无锡市第六高级中学个案研究 [D]. 上海: 华东师范大学硕士学位论文, 2007: 28.

培训一般是指组织有计划、有目的地实施的,旨在促进参训者与其工作相关的知识、技能的增量及态度的改变,从而改善和提高个人工作绩效,实现个人发展与组织共同发展的一种活动。^① 更具体地说,培训就是基于一个组织在其发展的过程中,当面对外在环境的变化和组织自身变革需要的时候,为了弥补组织成员与组织外在环境变化和组织自身变革对组织成员在知识、技能和态度上的要求之间存在的客观差距而进行的有目的、有计划、有组织的学习活动。其目的在于使组织成员在态度、知识和技能乃至行为上发生变化,从而使组织成员发挥最大的潜力,提高工作的绩效。^② 教师培训一般是指具有教师培训资质的机构和中小学、幼儿园有计划、有目的地实施的,旨在促进参训教师专业素质提升的活动。

根据上述对教师继续教育内涵的分析可看出,教师培训与教师继续教育的联系在于教师继续教育包含教师培训。两者的区别主要有以下四点。

①从产生背景上看,教师培训出现在前,教师继续教育产生在后。教师继续教育是在20世纪70年代末随着终身教育思想的提出而出现的。

②从实施周期上看,教师继续教育强调教师的学习与培训是一个终身学习的过程,不随着职前教育的结束而结束,也不随着一两次培训的结束而结束,而是伴随着教师整个职业生涯的持续的、前后衔接的培训活动;而教师培训多是那种短期的、多样化的活动与过程。

③从活动内容上看,教师继续教育包括教师提高学历层次的长期进修和旨在提高教师业务水平的短期培训。

④从活动的考核形式上看,教师继续教育一般有学分认定,而教师培训有的有学分认定,而有的则没有学分认定。

(2) 教师专业发展与教师继续教育。

如前所述,教师专业发展具有三种含义,下面分别就前两种含义与教师继续教育概念的区别与联系进行论述。

教师专业发展的第一种含义是把教师专业发展理解为教师个体的、内在的专业素质提高的过程。这一含义强调教师专业提升的个人能动性、持续性。这种含义与教师继续教育概念的主要区别在于:

①前者旗帜鲜明地指出了教师继续教育的目的,即教师个体的、内在的专业素质的提高;后者的侧重点在于表明促进教师专业发展的手段,即教师在职进修和在职培训;

②前者强调教师专业发展的个人能动性和主动性,后者强调培训部门在教师专业素质提升中的功能,把教师专业素质的提升作为一个外在的、被动的活动。

两者的联系在于:

①教师继续教育是促进教师专业发展的手段之一,除此之外,促进教师专业发展的手段还有教师个体的自主学习以及其他非正式的学习等;

②两者均强调教师专业素质的提升是个终身学习的过程。

教师专业发展的第二种含义是把教师专业发展理解为促进教师专业成长的途径和策

① 李树林. 论培训的内涵及其变化 [J]. 职教论坛, 2007 (8 上): 36—38.

② 鱼霞, 毛亚庆. 论有效的教师培训 [J]. 教师教育研究, 2004 (1): 14—19.

略，即教师教育。其与教师继续教育的区别在于：前者包括教师的职前培养和继续教育。两者的联系在于：在职教师的专业发展指的就是教师继续教育，当然也包括在职教师个体的自主学习以及其他非正式的学习等。本书所言的教师专业发展指的就是一切促进在职教师专业成长的途径和策略，在外延上包括教师继续教育（或教师培训）、教师自主专业发展活动以及各种非正式学习和偶发学习。

从上述分析来看，不管对教师专业发展持何种理解，教师专业发展与教师继续教育在教育指导理念与关注点上存在着一定的差异。教师专业发展是把教师看做一个主动的、持续反思自身实践的人，教师继续教育则是从外部要求的角度来看待教师的发展，潜在地把教师理解为一个被动的、需要外部推动其学习的人。

需要说明的是，虽然在职教师专业发展与教师继续教育、教师培训存在着这样那样的不同，但在本书中，基本上是把在职教师的专业发展活动与教师继续教育、师资培训活动视为同一语。之所以采用教师专业发展而不是教师继续教育或教师培训的说法，不仅是因为该术语代表了一种先进的教师培训理念，更是因为它已被广大教育工作者所接受和使用。

（二）教师专业发展活动的类别

分类是一种科学方法，在各种科学研究中占据重要位置。分类是思维活动的表现，是对事物认识更细致、更深入的反映。分类往往能揭示事物本身的特质和不同的特征，使人们对事物的把握更准确，理解更深刻。教师专业发展活动的分类，就是把教师专业发展活动作为一个整体，并根据同质性原理，把纷繁复杂的教师培训现象划分为性质不同的各个部分。居于同类的教师培训在某些方面具有相同的性质，不同类型之间有质的区别。对教师专业发展活动进行类型研究的主要意义有两点：一是更加深入地理解教师专业发展活动的外延，二是指明本书所研究的教师专业发展活动的范围。

1. 依据培训形式的分类

促进在职教师专业成长的专业发展活动，其类别是多种多样的。不同的学者从不同的角度对教师专业发展活动进行了分类。例如，古斯基（Guskey, T. R.）介绍了美国有关学者对主要的专业发展模式的区分，这些模式包括以下七种。

（1）培训：培训一般是指一个讲授者或一组讲授者通过多种基于小组的活动来传授观点和培养专长。培训形式有大组讲座、讨论、专题研讨班、角色扮演、模拟实验和微格教学等。

（2）观察/评估：专业发展的观察/评估指通过同事观察为教育者提供反馈。对课堂教师的观察可能涉及课堂设计、教学过程、课堂管理等；对管理人员的观察涉及他们与同事或家长的互动，组织和主持会议，或对有争议的问题寻求一致性的程序。观察后的细致分析、解释和反思有助于实际工作的改进。

（3）参与发展/完善过程：教育者被召集到一起从事开发或评审课程、设计新项目、规划改善教学的策略或者解决特别的问题等，类似这样的过程要求学员通过阅读、研究、讨论和观察习得新的知识和技能。

（4）研究小组：研究小组指那些有明确的研究问题和持续的研究活动（至少维持一个学年）的小组。

(5) 探究/行动研究: 这种模式的形式多样, 但基本上由五个步骤构成。第一, 选择有关集体利益的疑惑或问题; 第二, 收集、组织和解释与问题相关的信息; 第三, 研究相关的文献和调查; 第四, 决定有可能取得共同的重要目标的行动; 第五, 采取行动并证明结果。

(6) 个体指导行动: 在这种模式中, 教育者自主决定自己的专业发展目标, 并选择那些他们认为能够实现目标的活动。

(7) 辅导: 这一模式通常由富有经验的教育者与缺乏经验的同事结对子。^①

总的看来, 20 世纪 80 年代以来我国中小学教师培训的模式主要包括: 专题培训模式、观摩研讨模式、课题研修模式、个性反思模式、主题核心模式、论题答辩模式、“实践—反思”模式、导师指导模式、学术沙龙模式、问题中心模式、参与式模式、行动研究模式、合作探究模式等等。本书几乎把上述教师培训模式均纳入研究范围。

2. 依据施训主体的分类

国内学者对教师专业发展活动进行了积极的分类探讨。例如, 刘捷在《专业化: 挑战 21 世纪的教师》一书中, 把国内外在职教师专业化的实现模式主要分为三类。

(1) 高校为本的教师培训模式: 这种模式主要应用于学历补偿或学历提高教育。

(2) 短期进修培训模式: 这种模式即我们通常所说的“短训班”。

(3) 校本培训模式: 这种模式也被称为“以学校为中心”的在职培训模式, 即从学校的需要出发、以学校为基地培训师资, 强调教师教育机构与中小学的伙伴关系, 强调学校间的资源共享。^②

又如, 吴华在《高中教师继续教育有效性研究》一书中, 对一所高中教师实际所参加的培训进行了如下分类。

(1) 学历培训: 这种培训指教师到教师进修学校或教育学院、大学进行脱产或半脱产的集中学习, 是以获得一定的学历为指向的培训。

(2) 短期培训: 包括新教师上岗培训、骨干教师培训、名师、名校长培训等。

(3) 校本培训。^③

根据诸多学者对教师专业发展的理解与分类, 本书主要依据教师专业发展的施训主体把教师专业发展分为以下三类。

(1) 教师继续教育(或教师培训)。

这类活动指有关机构有计划、有目的地实施的, 以提高在职教师思想政治素质和教育教学能力为主要目标的活动。根据培训目的, 可以把这类活动分为学历培训、短期培训和校本培训三类。根据活动的组织形式, 又可以把短期培训和校本培训细分为集中办班、研训一体和个别指导等。

(2) 教师自主专业发展。

① [美] Guskey, Thomas R. 教师专业发展评价 [M]. 方乐, 张英, 张伟全等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005: 18—22.

② 刘捷. 专业化: 挑战 21 世纪的教师 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2002: 155, 163, 169.

③ 吴华. 高中教师继续教育有效性研究——无锡市第六高级中学个案研究 [D]. 上海: 华东师范大学硕士学位论文, 2007: 19.

自主专业发展指教师主动追求自己在教学专业上的成长和进步。其核心是教师的自主性,更确切地说是教师在自身专业发展上的自觉能动性,具体表现为强烈的发展意识和进取精神、明确的发展目标、顽强的意志和刻苦的精神等。教师自主专业发展的形式有自学研读、行动研究、教学反思等。^①

(3) 教师的非正式学习和偶发学习。

教师的非正式学习和偶发学习是相对于正式学习而言的。正式学习就是典型的由学习机构发起的、基于课堂的、组织严密的学习;而非正式学习则不是典型的基于课堂的、组织严密的学习,其学习的掌握权主要在学习者手中。如自我导向学习、网络学习、教练辅导等,其通常是有目的的,但并非是严密组织的,它们都包含了审视学习需求的机会。非正式学习的特征包括以下几点:与日常生活融为一体;由内在或外在的触动引起;不是非常有意识的;受偶然因素影响;是反思和行动的归纳过程;与其他学习相关联。

偶发学习是以下这样一些活动的副产品,如完成任务的活动、人际交流的活动、感受组织文化的活动、尝试错误的实验,甚至是正式学习的活动。组织文化及教师课堂中的一些隐性安排、从错误中学习、非系统的尝试错误学习等都是偶发学习的例子。^②

非正式学习和偶发学习在教师的专业成长中具有重要的作用,我国学者的有关研究也证实了这一点。例如,在对某个地区近100名教师的深度访谈中,当请教师们回顾对其启发、影响最大的教研活动时,很多教师说出的竟然不是学校计划中列出的那些正式的、正常的教研组活动,而是一些我们平时不关注的,老师们围绕教学、学生等问题在办公室、走道、饭厅等一些非正式场合进行的交谈、对话等等不被我们称为教研活动的活动,如围绕教学工作的随意交谈,针对个别学生的“集体会诊”,对学校焦点(热点)问题的自由讨论,教师自发的学术沙龙或聚会,围绕教师工作的网上聊天,教师反思性阅读,撰写专业日志,与研究人员或校长的平等对话,等等。^③鉴于非正式学习和偶发学习在教师专业发展中的重要作用,故将之作为教师专业发展的一个类别独立出来。这三类教师专业发展——各级各类教师培训、教师自主发展活动以及其他非正式和偶发学习活动——均被纳入本书的研究视野。

3. 依据培训情境的分类

依据教师专业发展的情境与教师真实工作情境之间的关系,可以把教师专业发展活动分为三类。第一类是与教师的真实工作情境相分离的专业发展活动,如校外教育机构举办的各级、各类学历教育,校外以及教师任职学校所举办的各类与教师的真实工作情境无涉的活动,如专家报告、校外考察等;第二类是与教师的真实工作情境融为一体的专业发展活动,如研究课、师徒带教、听课、评课、挂职锻炼等;第三类是前两类教师专业发展活动的结合,既有与教师的真实工作情境相分离的专业发展活动,又有与教师的真实工作情境融为一体的专业发展活动。

第一类专业发展活动的学习过程与实际应用过程相互分离。也就是说,专业发展活动的情境与教师实际工作情境存在差异,教师需要把在专业发展活动情境中学到的内容进行

① 周赞梅. 专家教师研究 [M]. 北京: 知识产权出版社, 2006: 184.

② 雪伦·B. 梅里安. 成人学习理论的新进展 [M]. 黄健译. 北京: 中国人民大学出版社, 2006: 41—42, 45.

③ 教育部基础教育司, 教育部师范教育司. 校本教研与教师专业发展 [M]. 北京: 高等教育出版社, 2004: 35.