

图书在版编目 (CIP) 数据

优秀教师专业成长与成才 / 优才教育研究院主编.

—成都: 电子科技大学出版社, 2013.8

(优秀教师成长丛书)

ISBN 978-7-5647-1591-5

I. ①优… II. ①优… III. ①优秀教师—师资培养

IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2013) 第 079028 号

优秀教师成长丛书

优秀教师专业成长与成才

优才教育研究院 主编

出 版: 电子科技大学出版社 (成都市一环路东一段 159 号电子信息产业大厦
邮编: 610051)

策划编辑: 曾 艺

责任编辑: 谢应成

主 页: www.uestcp.com.cn

电子邮箱: uestcp@uestcp.com.cn

发 行: 新华书店经销

印 刷: 北京旺鹏印刷有限公司

成品尺寸: 165mm×225mm 印张 10.25 字数 155 千字

版 次: 2013 年 8 月第一版

印 次: 2013 年 8 月第一次印刷

书 号: ISBN 978-7-5647-1591-5

定 价: 21.80 元

■ 版权所有 侵权必究 ■

◆ 本社发行部电话: 028-83202463; 本社邮购电话: 028-83201495。

◆ 本书如有缺页、破损、装订错误, 请寄回印刷厂调换。

前 言

教师素质的研究一直是教师研究中的一个核心问题。而在有关教师素质的研究中，至少要回答两个大的问题：一是教师应该具有什么样的素质？二是教师怎样发展这些素质？

在众多有关教师素质的研究中，或是由于对这两个问题重要性认识上的差异，或是由于研究侧重点的不同，逐渐形成了两个基本路向：一个是规范性研究，主要关注教师需要或应该具有什么样的素质以及如何培养或培训教师使其具备这些素质之类规范性、应然性问题；二是生成性研究，主要对教师如何发展他们的素质感兴趣。

从国际范围来看，在相当长一段时间里，教师和教师教育研究中，规范性研究占据主导地位，而生成性研究相对受到忽视。

不过，伴随 20 世纪 80 年代以来世界教师专业化运动的重心由关注教师的地位向关注教师的角色、实践的转变，教师教育研究的重心也从主要关注“教师应该具有什么样的素质”之类规范性问题转向主要关注“教师是如何发展的”之类生成性问题。由此，教师发展的路径与策略开始成为教师教育研究中最为引人注目的问题。而当人们在谈论教师发展（或专业成长）时，实际上就意味着对三个基本观念的认同：一是教师是一个专业人员；二是教师是一个发展中的个体；三是教师是自身专业发展的主人。

教师的专业化发展不仅关涉教师个性或群体的职业发展，而且对学校的发展发挥着至关重要的作用。在学校教育的各项因素中，教师的主导作用是最为重要的。在可以预见的将来，无论办学条件怎样改进，教学手段如何更新，正规教育中教师的角色都不会被取代。只是，时代需要的是更加高素质的、专业化的教师。过去说，要教给学生一杯水，教



师就要有一桶水。如今，要教给学生一杯水，教师就要成为自来水、长流水。正所谓：半亩方田一鉴开，天光云影共徘徊；问渠哪得清如许？为有源头活水来。教师的专业化发展，就如同获得了“源头活水”，使教学活动左右逢源，收到事半功倍的效果，达到出神入化的美好境界。

本书试图就优秀教师需要什么样的素质以及如何发展这些素质，尤其是优秀教师发展的路径与策略进行基本的分析。本书是为广大的中小学教师而写，主要目的是从中小学教师的角度出发，引领并帮助他们了解自己的职业，明晰自己作为专业人员的发展规律，并为其提供如何获得专业成长与成才提供建议。

我们真诚地希望本书能够为广大中小学教师提供一些专业成长策略方面的帮助，同时也对广大中小学教师积极探索并开发更多、更有效的教师专业成长策略充满了热切的期待。

编者

目 录

第一章 教师要走专业化发展之路	1
第一节 教师专业化的含义	1
第二节 教师专业化的标准	3
第三节 教师专业化的历程	5
第四节 教师的专业发展	9
第五节 教师专业发展的阶段	12
第六节 教师的角色转变要求	18
第七节 教师专业化的长期性	22
第二章 教师专业素质的培养	25
第一节 素质的内涵与结构	25
第二节 教师应具备的素质	28
第三节 教师素质的功能	30
第四节 教师的专业素质	32
第五节 优秀教师的专业道德	34
第六节 优秀教师的专业知识	40
第七节 优秀教师的专业技能	45
第八节 优秀教师的专业情意	49
第三章 课程开发中实现成长	53
第一节 课程开发的内涵	53
第二节 课程开发的作用	54
第三节 课程开发的形式	56



第四节	课程开发的过程	59
第五节	课程开发的模式	62
第六节	课程开发的外部支持	63
第七节	课程开发中的自身准备	66
第八节	课程开发案例呈现	70
第四章	通过教学评价发展能力	73
第一节	教学评价的内涵	73
第二节	教学评价对专业成长的意义	75
第三节	教学评价的基本原则	77
第四节	新课程教学评价的特征	80
第五节	教学自我评价能力的培养	85
第六节	教学自我评价能力发展途径	89
第七节	教学评价案例呈现	92
第五章	专业成长离不开教育科研	94
第一节	教育科研的内涵	94
第二节	教育科研的特点	96
第三节	教育科研的原则	97
第四节	教育科研对教师的影响	101
第五节	教师在教育科研中的成长	104
第六节	研究课题和对象的确立	107
第七节	教育科研常用的方法	110
第八节	教育科研的实施步骤	117
第九节	教育科研的成果表述	120
第十节	教育科研案例呈现	124
第六章	教师反思与成长成才的关系	127
第一节	反思是教师的重要素质	127



目 录

第二节	反思型教育思潮的兴起	131
第三节	反思与教师的专业成长	132
第四节	教师反思的内容与质量	136
第五节	教师反思的过程	138
第六节	教师反思的方法	140
第七章	教师成长与成才的可持续性	145
第一节	教师发展与终生学习	145
第二节	教师要坚持阅读	147
第三节	向周围人学习	149
第四节	在实践中学习	151
第五节	在实践中学习案例呈现	154



第一章 教师要走专业化发展之路

教师专业化发展已成为国际教师教育改革的趋势，是当前教育改革实践中提出的一个具有重大理论意义的课题。从教师专业发展的探索历史来看，教师的成长与发展要受到外部环境因素和教师自身内在因素等方面的影响。因此，为了促进教师专业发展，需要教师对专业发展进行理性的思考。

第一节 教师专业化的含义

关于专业，《现代汉语词典》做了这样的解释：专门从事某种工作或职业的称为专业。从职业社会学来看，一个职业进入专业的行列，必须符合专业的特征、标准或本质。早在1948年美国教育协会就提出了专业的八条标准：含有基本的心智活动；拥有一套专门化的知识体系；需要长时间的专门训练；需要持续的在职成长；提供终身从事的职业生涯和永久的成员资格；建立自身的专业标准；置服务于个人利益之上；拥有强大的、严密的专业团体。

中小学教师是不是专业人员？国内外学者有着不同的意见。有人认为教师是一个专业性较强的专业，有人认为教师只能算是半专业或准专业，也有人根本否认教师的专业性。要想了解教师的职业是不是专业，就要看其是否符合专业的标准和是否具备专业的特征。可以说，现在的教师职业发展已具有一定的专业水准，是一部分的而非完全的专业，它正在努力朝着完全专业的方向前进，是形成中的专业。一是教师提供的教育服务在现代社会日趋重要，随着知识社会的到来，这种作用的重要性日益突出；二是教师专业道德规范的要求一直非常强烈；三是尽管对教师应掌握哪些知识存在争议，但青少年的培养需要的是专业化的教师，



各国都有专门的教育机构实施教师教育，教师专业训练的年限、程度日趋提高；四是教师任用资格与在职进修日益制度化、法制化；五是教师拥有的专业自主权有适度的保证；六是教师的经济待遇和职业声望正在提高，过去并不被看好的教师职业这几年变得越来越吃香，出现了一个教师职位有几十个人竞争的局面。

可见，中小学教师职业的专业化，实质上并非是有还是无的问题，而是专业化程度高与低的问题。综上所述，我们可以得出如下结论：教师专业是指从事培养人的、需要专门训练并有专门的知识、技能、职业道德的专门性的社会服务性职业。

有人认为，既然根据“专业”的标准，教师职业是一门专业，因此，“教师专业化表达的最基本的含义就是要把教学视为专业，把教师视为专业人员”^①。很明显，这是从社会学的角度来强调教师职业从普通职业向专业职业的转型。但也有人从教师个人的角度来看待教师职业专业化问题，认为教师职业专业化是指“个人成为教学职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。”^②今天，人们更多是将上述两种观点兼顾起来，以综合的眼光来看待教师专业化。如我国有人对教师专业化的内涵进行了详细的梳理之后认为，至少应从两个角度来界定教师专业化。一个角度是从专业出发，另一个角度是从个人入手。前者又可以分成静态和动态两处考察方式。从静态的角度看，教师专业化是指教师职业真正成为一个专业，教师成为专业人员并得到社会承认这一发展结果，其指标是：（1）专业技能；（2）专业训练；（3）专业组织；（4）专业理论；（5）专业自主；（6）专业服务；（7）专业成长。从动态的角度来说，教师专业化是指教师在严格的训练和自身主动学习的基础上，逐渐成长为一名专业人员的发展过程。

① 申春生. 教师专业化的内涵分析[J]. 前沿, 2003 (11).

② 邓金. 培格曼最新国际教师百科全书[Z]. 教育与科普研究所编译. 北京: 学苑出版社, 1989: 542.

我国较为流行的官方对“教师专业化”的解释也体现了综合理解的思想,认为:“教师专业化是指教师职业具有自己独特的职业要求和职业条件,有专门的培养制度和管理制度。教师专业化的基本含义是:第一,教师专业既包括学科专业性,也包括教育专业性,国家对教师任职既有规定的学历标准,也有必要的教育知识、教育能力和职业道德的要求;第二,国家有教师教育的专门机构、专门教育内容和措施;第三,国家对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度;第四,教师专业发展是一个持续不断的过程,教师专业化也是一个发展的概念,既是一种状态,又是一个不断深化的过程。”^①

教师不仅是知识的传递者,而且是道德的引导者,思想的启迪者,心灵世界的开拓者,情感、意志、信念的塑造者。教师不仅需要知道传授什么知识,而且需要知道怎样传授知识,知道针对不同的学生采取不同的教学策略。教师职业的专业化既是一个认识,更是一个奋斗过程;既是一种职业资格的认定,更是一个终身学习、不断更新的自觉追求。

第二节 教师专业化的标准

教师专业化应该有自己的标准,教师专业化的标准引起了各国研究者的关注,大家围绕教师专业化的标准展开了形形色色的讨论,并探讨出各种不同的方案。

一、英国教师专业化标准

英国教育家霍伊尔对教师专业的标准提出了六条要求:(1)履行重要的社会服务;(2)系统的知识训练;(3)持之以恒的理论与实践训练;(4)高度的自主性;(5)经济性的在职进修;(6)团体的伦理规范^②。

^① 袁贵仁. 加强和改革教师教育, 大力提高我国教师专业化水平[A]. 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 1.

^② 王晓宇. 试论英国教师专业发展理念的形成[J]. 外国中小学教育, 2005 (6) .



二、美国教师专业化标准

美国“全美教师专业标准委员会”的《教师专业标准大纲》(1989)认定的教师专业标准是:

第一,教师接受社会的委托负责教育学生,照料他们的学习。其具体内容包括:(1)认识学生的个别差异并采取相应的措施;(2)理解学生的发展与学习方法;(3)公平对待学生;(4)教师的使命不停留于学生认知能力的发展。

第二,教师了解学科内容与学科的教学方法。其具体内容包括:(1)理解学科的知识是如何创造、如何组织、如何同其他领域的知识整合;(2)能够运用专业知识把学科内容传递给学生;(3)形成获得知识的多种途径。

第三,教师负有管理学生的学习并提出建议的责任。其具体内容包括:(1)探讨适合于目标的多种方法;(2)注意集体化情境中的个别化学习;(3)鼓励学生的学习;(4)定期评价学生的进步;(5)重视第一位目标。

第四,教师系统地反思自身的实践并从自身的经验中学到知识。其具体内容包括:(1)验证自身的判断;(2)不断作出困难的选择;(3)征求他人的建议以改善自身的实践;(4)参与教育研究,丰富学识。

第五,教师是学习共同体的成员。其具体内容包括:(1)同其他专家合作提高学校的教育效果;(2)同家长合作推进教育工作;(3)运用社区的资源与人才。

这一标准被认为是“目前最明确地正式表达了教师专业化的基准”。

三、我国教师专业化标准

根据上述分析,特别是关于专业化的含义与标准,我国研究者认为,教师职业的专业化标准应该是^①:

^① 孟万金. 职业规划:自我实现的教育生涯[M]. 上海:华东师范大学出版社,2004.

第一，经过长期且连续的专业训练。要成为专业化的教师，必须经过大学本科及以上的教育训练。由于教育职业具有知识+技能的特点，其专业实际是双专业，因而更应提倡硕士层次的训练，我国从1996年开始教育硕士学位的试点工作就是一个积极的尝试。

第二，教师专业的核心是教学设计。专业训练中的学科知识只是设计过程中的一个因素，除此之外，还有学习者分析、学习目标阐明、教学策略的制定、教学媒体的选择与应用以及教学设计成果的评价等。这是教师专业素养的综合体现，也是其专业水平最重要的标志。

第三，有现代教育思想。了解现代教育思潮（如全民教育思潮、教育民主化思潮、终身教育思潮、教育现代化思潮等）、现代教育理论（如人力资本理论、全民教育理论、素质教育理论和创新教育理论等）和现代教育观念（如现代教学观、学生观、教师观、人才观等），并把这些思想渗透在教育教学中。

第四，理解学生。了解学生、管理学生并培养学生与他人交往的能力。

第五，心理健康，并有良好的师德。

第六，不断反思，并积极从事教育科研。

第七，有严格的资格认定、评聘制度。

第八，以自己的专业水平取得教育实效，得到社会的广泛认可，并得到社会大众的尊敬与信任。对我国来说，教师专业化水平较低，社会认可度也不高，实现其专业化需要社会及教师自身特别是各级各类教师培训机构的共同努力。

第三节 教师专业化的历程

20世纪60年代中期，许多国家对教师“量”的急需逐渐被提高教师“质”的需要所代替，对教师素质的关注达到了前所未有的程度。80年代以来，教师专业化则形成了世界性的潮流。要求高质量的教师不仅



是有知识、有学问的人，而且是有道德、有理想、有专业追求的人；不仅是高起点的人，而且是终身学习、不断自我更新的人；不仅是学科的专家，而且是教育的专家，具有像医生、律师一样的专业不可替代性。这就要求教师的培训机构和国家的教师管理保障制度都实现相应的重大变革。

因而，关注教师专业化，敏锐地感应这种变化，抓住机遇，迎接挑战是各级教育行政部门和广大的师范院校、教育学院以及中小学校长、教师必须面对的重要问题。

如果从现代教学形式——班级授课制的建立，教师开始成为一种专门职业算起，教师专业化已经走过了 300 多年的历史。“二战”以后，特别是 20 世纪 60 年代以后，教师专业成为一种强劲的思想浪潮，并极大地推动了许多国家教师教育新理念和新制度的建立。现在，教师专业化已经成为促进教师教育发展和提高教师社会地位的成功策略。

对教师专业化的探讨，学术界循两条路径进行：一是运用教育社会学的理论，分析教师专业化的动态过程；二是运用教育学和心理学的理论，建构教师专业化的模式。如一些学者根据社会需求、人们对教师的职业期待、教师专业化的行动等标准，将教师专业培养分为六种范式，即知识范式、情感范式、建构范式、反思范式、研究范式和多元范式。

教师职业从经验到专业化经历了漫长的发展过程。在这个过程中，各种历史事件“犬牙交错”，各种思想观点共生并存，要想清晰地标示几个阶段是一件困难的事。我们粗线条地将这个过程划分为三个阶段：一是专业化初始阶段，二是专业化提升阶段，三是专业化内涵发展阶段。

一、专业化初始阶段

从 17 世纪 80 年代到 19 世纪 70 年代，教师职业由无须专业训练的“自由”的“职业”转变为必须经过一定培训的职业。“师范教育代表一个使教学专业真正成为专业的正式过程。”继法国之后，德国法克兰于 1695 年在哈雷创办教员养成所。以此为标志，教师仅凭个体经验的随意

教育行为开始“解冻”，教师教育开始了艰难而又曲折的专业化旅途。

在传统社会里，教师是一个相当自由的职业，没有培训和考核的要求，只要有知识和兴趣，任何人都可以开馆设学，教学是一种纯粹的个人行为。那些由政府设立的官学也是以官吏或僧侣为师。至于隐于山野的书院，教学人员也主要由一些官场失意的文人组成。教学成为一种谋生的手段，学校成为一些官吏的暂居地，成为心灵的寄存处。这种局面在教师教育机构成立以后逐步得到改变，尤其是在第一次工业革命以后，西方发达国家纷纷实行义务教育，以此作为应对工业革命在劳动者素质方面新要求的策略。教育第一次成为公共事务，政府对教师教育的干预也提到了议事日程上。于是，一些国家通过立法或行政手段，创立培养教师的正规机构，规定教师任职资格，规范教育走向正规化、制度化。

客观而论，这一时期教师教育远非包容专业化的全部内涵，更多的是一种职业训练，只能是教师专业化的初始阶段。

二、专业化提升阶段

从19世纪80年代到20世纪中叶，人们经历了两次工业革命和两次世界大战。工业革命对劳动者素质提出更高的要求，世界大战用枪炮和鲜血警示人们要提高综合国力。面对当时社会的急切要求，世界各国选择延长义务教育年限的策略。这就意味着受教育者数量增加和层次提高的影响，对教师的数量和质量也提出了新的要求。各国政府通过采用延长教师教育的年限，提高教师培养规格，实行教师培养渠道多元化等措施来化解这种矛盾。

公众对教师教育的关注还有更为深刻的原因。第二次世界大战后，世界形成了政治、军事对垒的两大阵营。对立的两极都期望以绝对的优势压倒对方，他们不约而同地把希望的目光投向教育。从20世纪60年代开始，掀起了全球性的教育改革浪潮。这场教育改革运动的倡导者和设计者期望通过某种局部的变革，达到受教育者知识量的增加、知识结构的改变和能力的提高等目的。教师教育与这种改革相对应，仍停留在



知识量的积累、知识结构的调整、教学技巧的掌握与运用等方面。但是改革遇到了阻力，并没有收到预期的效果。人们困惑，迷茫，这就酝酿和激发了 80 年代教育改革的新探索，教师教育改革也随之而发生。

总之，这一时期人们对教师教育的认识集中于培养教师的合理知识结构、训练教师的高超教学技能、提升教师的学历层次等方面。我们在美、德、法、英、日、澳等国的教师资格证书制度、教师职前和在职培训制度、培养教育临床专家计划、提高教师教育办学规格举措中，能够清楚地看到这种观念的影子。尽管国际教育组织、专业组织、政府机关在教师专业地位方面做了大量的工作，教师也“与日俱进”，牢牢树立自己的角色意识，规范自己的角色行为，但在世俗观念中，教师充其量是“半专业”，享受不到作为“专业人士”特有的尊重，教师的社会地位较低，且缺乏必需的自主权。直到 20 世纪 80 年代初，美国教师还在为自己的教学主权利和工资待遇举行游行罢工。

三、专业化内涵发展阶段

从 20 世纪 80 年代开始，延续至今，世界范围内掀起了新一轮教育改革。人们也逐渐意识到师资质量是教育改革成败的关键。于是在教育改革浪潮的推动下，教师专业化有了实质性的进展，教师个体专业化水平成为教师专业化运动的重心。

第一，师资人才高学历化，教师资格制度化。目前世界上许多发达国家的中小学教师的学历都有提高的趋势，大都达到大学毕业以上程度，具有学士、副学士以上学位。一部分研究生也补充到中小学师资队伍中。教师培养机构分别培养各级教师，学历程度无差异，只是所学课程不同，以提高教师的专业化水平。教师资格标准是对教师专业素质的全面要求。当前许多国家实施教师资格证书制度，教师资格证书与学历证书并行，互不代替。通过制定教师职业要求高标准，加快教师专业化进程。

第二，教师培养培训一体化，教师在职继续教育受到格外重视。当代世界各国一方面延长中小学教师职前教育专业学习年限，另一方面大

力推广教师在职进修工作。教师成为向培养培训一体化的方向发展。但不是任何机构都有条件和资格培养教师。因而，美、日、英和波兰等国专门制定了教师教育的机构认定制度。我国的台湾地区也于 1997 年对教师机构进行了明确的法律认定。

第三，在终身化背景中，以专业化为方向，重视教师素质提高。随着终身教育理念的渗透，人们普遍认为教师教育应通盘考虑教师的专业发展，打破职前和职后相互独立的局面，实施一体化教育，使教师终生都能接受到连贯的、一致的教育。强调教师应树立终身学习的意识，主动吸取新知识，不断提高自身专业素质。当前日本着重强调教师要由“单一型”向“复合型”发展。俄罗斯也要求教师的劳动有创造性，成为适应时代要求的多面手。

第四，建立 PDS 学校，提高教师品质。PDS 学校就是教师专业发展学校，这是美国大学的教育学院与地方的公立中小学或学区合作成立的一种师资培训学校。其目的在于改善教师教育的职前培训计划，给在职教师提供专业训练和职业发展机会，提高教师素质，创新教师专业化机制，进而改善整个教育质量。PDS 学校自 20 世纪 80 年代中期在美国出现以来，由于其特色鲜明和成效显著而受人瞩目。

近年来，随着信息技术的高速发展，经济全球化的进程日益加快，社会对教师工作质量和效益的要求空前提高。在这背景之下，进行以教师专业化为核心的教师教育的改革已成为世界各国教育与发展的共同特征。

第四节 教师的专业发展

国外关于教师专业发展的研究比较早，相对来说也较为成熟，但是研究者对“教师专业发展”的界定并不一致，仍然是众说纷纭。如霍伊尔认为，“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专业实践必备的知识和技能的过程。”而富兰和哈格里夫斯指出，教师专



业发展既指通过在职教师教育或教师培训而获得的特定方面的发展，也指教师在目标意识、教学技能和同事合作能力等方面的全面进步。格拉特霍恩认为，“教师发展”即“教师由于经验的增加和对其教学系统审视而获得的专业成长”。

国内学者对“教师专业发展”的界定也没有统一的说法。叶澜等学者认为：“教师专业发展就是教师的专业成长或教师内在的专业结构不断更新、演进和丰富的过程。”^①而宋广文等人提出了教师本位的教师专业发展观。“教师本位的教师专业发展是针对忽视教师自我的被动专业发展提出的，它强调的是教师专业发展对教师人格完善、自我价值实现的重要性和教师主体在教师专业发展中的重要角色与价值。”概言之，它强调的是教师个体内在专业特性的提升。因此，“教师专业发展是指教师个体的专业知识、专业技能、专业情意、专业自主、专业价值观、专业发展意识等方面由低到高，逐渐符合教师专业人员标准的过程”^②。

还有人国内外的研究进行了综合、归纳，认为在新的形势下，应对教师的专业发展进行重新认识。教师专业发展是一个动态的、不断演变和革新的过程，就国内外有关的研究来看，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，即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的持续探究，关注教学工作在社会发展和个人生活中的意义。教师专业发展的目标，就是要在学校教育过程中使教师和学生都获得成功^③。

① 叶澜等. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 226.

② 宋广文, 魏淑华. 论教师专业发展[J]. 教育研究, 2005 (7).

③ 夔葆奎, 郑金洲. 中国教育研究新进展[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2005: 426.