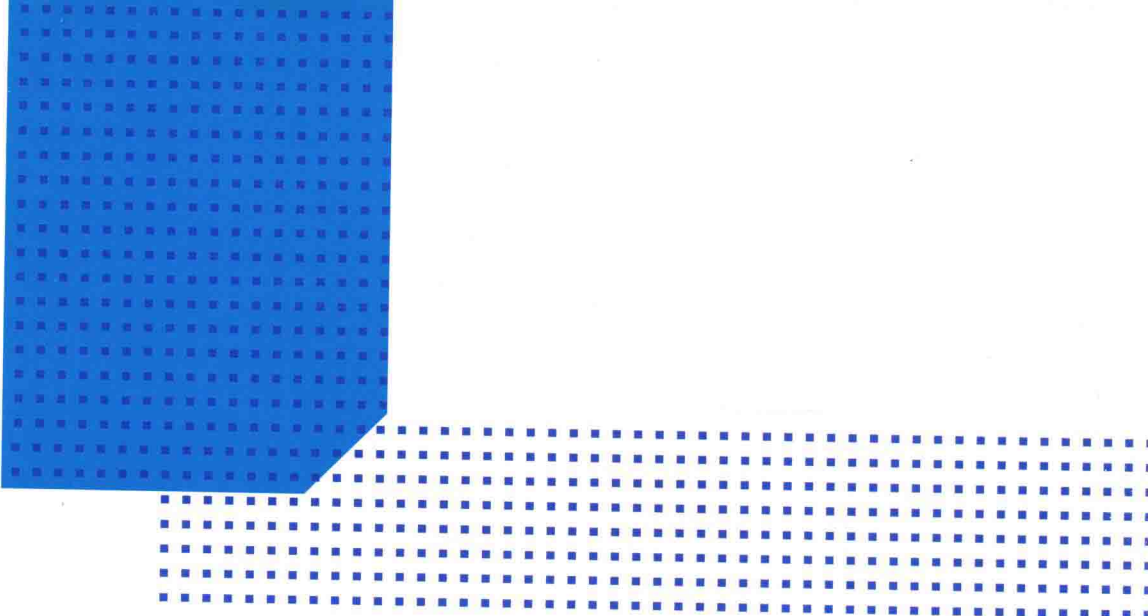




校本研训教一体化 实践与认知

唐西胜◆著

光明日报出版社

校本研训教一体化 实践与认知

唐西胜 ◆ 著

光明日报出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

校本研训教一体化实践与认知 / 唐西胜著.

--北京: 光明日报出版社, 2016. 4

ISBN 978-7-5194-0218-1

I. ①校… II. ①唐… III. ①师资培训—研究

IV. ①G451.2

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2016) 第 050179 号

校本研训教一体化实践与认知

著 者: 唐西胜

责任编辑: 曹美娜 朱 然

责任校对: 张明明

封面设计: 中联学林

责任印制: 曹 诤

出版发行: 光明日报出版社

地 址: 北京市东城区珠市口东大街 5 号, 100062

电 话: 010-67078251 (咨询), 67078870 (发行), 67019571 (邮购)

传 真: 010-67078227, 67078255

网 址: <http://book.gmw.cn>

E - mail: gmcbbs@gmw.cn caomeina@gmw.cn

法律顾问: 北京德恒律师事务所龚柳方律师

印 刷: 北京天正元印务有限公司

装 订: 北京天正元印务有限公司

本书如有破损、缺页、装订错误, 请与本社联系调换

开 本: 710 × 1000 1/16

字 数: 245 千字

印 张: 14.5

版 次: 2016 年 4 月第 1 版

印 次: 2016 年 4 月第 1 次印刷

书 号: ISBN 978-7-5194-0218-1

定 价: 38.00 元

版权所有 翻印必究

目 录

CONTENTS

绪 论	1
第一章 导 向	7
第一节 问题的提出	7
第二节 专业发展标准化导向	10
第三节 教研训目标导向	22
第二章 平 台	29
第一节 平台 1	30
学习与竞赛共同体	30
第二节 平台 2	32
基于“研影”显于“会”	32
第三节 平台 3	41
基于体验的师德组织重构	41
第四节 平台 4	71
“成长联盟”的机构与组建	71
第五节 平台 5	80
构建“决策者、研究者、实践者”平台	80
第三章 运 行	85
第一节 运行 1	85

教师成长走向专业化	85
第二节 运行2	93
课题研究的操作	93
第三节 运行3	103
培训项目的组织与实施	103
第四节 运行4	113
项目引领促发展	113
第五节 运行5	123
学科课题驱动型教师实践	123
第六节 运行6	133
微课推进	133
第七节 运行7	136
基于教师沟通的校本职后训练	136
 第四章 评 价	162
第一节 评价1	162
绩效性评价	162
第二节 评价2	168
星级性评价	168
第三节 评价3	174
激励性评价	174
第四节 评价4	196
内驱导引型评价	196
 参考文献	221
 后 记	222

绪 论

教师专业发展是一个复杂的、系统的工程,其中,培训是促进教师专业发展的重要途径,但贴近教师实际和发展需求的课题研究和教育实践更为重要。只有将研究、培训、教育实践有机地结合,并充分发挥各自优势,才能真正促进教师的专业化发展。

研、训、教三位一体引领教师专业化发展。“研训教一体化”中的“研”是指教育研究,“训”是指教师培训,“教”是指教育实践。“研训教一体化”是指集研究、培训、教育实践为一体的教师专业发展活动。其中,教育实践是主体,培训内容是教育实践中的问题,培训方式主要采用问题研究分析法。在实施这种培训模式的过程中,培训者和被培训者作为平等的双方,用研修的视角,交流、反思具体的教育行为,相得益彰。“研训教一体”的培训模式可使基层教师和研究人员获得共同的专业成长。

在开展校本培训过程中,以培训项目中的关键点为突破口,初步构建了“理论学习——专家引领——自定课题——实践研究——同伴研讨——总结提高”、不断促进教师专业发展的校本培训模式。

校本培训是指以学校为单位,面向教师的学习方式,内容以学校的需求和教学方针为中心,目的是提高教师的业务水平和教育教学能力。从实质来说,是由中小学校长组织领导的、主要在教师任职学校展开的、和学校教师实际紧密结合的一种教师继续教育活动。它适应当前教育改革和发展,适应新一轮中小学教师继续教育要求,对优化中小学教师队伍等方面具有特别重要的意义,是深化我国中小学教师继续教育发展的一条重要途径。

国家跨世纪园丁工程把中小学教师校本培训由区域性实验逐步推向全国全面实施,已经形成适合我国不同地区、不同类型学校情况的教师继续教育理念、模

式与策略,许多成功的案例表明,我国的师资培训正由粗放型向集约型、封闭式向开放式转轨。当然,随着教师校本培训的深入和发展,伴随着种种不和谐的音符,如对教师培训定位不准,概念上以偏概全,关注形式,忽视内涵,培训者素质和技能欠佳,受训者积极性不高,凡此种种,都影响着教师校本培训的健康发展。为了有效规避校本培训过程中的教师教育风险,克服教师校本培训管理壁垒,打破封闭的培训形式,营造教师继续教育和谐、高效的氛围,我们在国家级中小学教师继续实验区研究成果的基础上,以校本培训项目制为主要行动策略,构建杭州市中小学教师开放的培训模式,打造优先发展性教师专业成长平台。

校本培训项目制以校本培训学理论为指导,教师专业成长为目标,以行动研究为载体,以行动教育为形式,形成教师群体互动场理论、教师职业智慧体验理论、教师专业成长能力与素质理论、教师培训研训一体化理论等一系列理论。

杭州市余杭区独创的“校本培训项目制”培训模式,是在对上述背景的分析、理论体系的建立和本区域中小学现有的校本培训现状的调研后做出的准确选择。尤其是对中小学来说,他们一直将工作的重心放在面向学生的教育和教学工作中,从未涉足或很少涉足面向教师展开培训工作,缺乏经验,缺少机制,没有形成以校为本的培训方式和资源。针对这样的实际,首先要考虑的是采取一种“简单、可行”的推动方法,使中小学的培训运行起来,只要各校的校本培训工作全面展开,就可以在实践中研究,在研究中提高,在提高中深入。于是就选择了类似“工程项目”方式的校本培训,即具有余杭特色的“校本培训项目制”。

校本培训余杭模式是在杭州校本培训项目制的基础上,建构并组织运作一套科学体系,由组织系统、操作系统、支持系统、运行系统、评估系统等五大系统构成,是国外校本培训不易实现、具有典型中国特色的中小学教师培训的管理体制。

1. 组织系统

校本培训项目的组织结构是以引导和管理为目的的外置导向机构,是为促进校本培训有效开展而建立的组织关系。本项目试图通过这个结构化的组织,对以校为单位的校本培训加强监控和引导。

校本培训项目制实行的是“一线两级三种途径”的模式。所谓一线是指市区学校师训线,即“市教师培训中心(杭州师范大学)→区培训中心(进修学校)→中小学主持人(培训中心)”这一中小学教师培训机构路径;所谓两级指“培训机构→中小学”,具体是“市教师培训中心→市直属学校或者区培训中心→中小学”的两级管理。项目管理与实施有三种途径,即全域性项目实施、学校项目审批、学校

行动方案申报。全域性项目实施是把整个区域内的教师培训当作一个大的工程项目来做,如杭州市下城区是以区为单位的教师成长工程为项目单位,加上中小学实验基地推进全区校本培训工作的开展;杭州市直属学校、余杭区、江干区等大多数区县是中小学自己以项目的方式申报,由教师培训机构审批后组织实施;杭州市拱墅区以年度行动方案的形式上报区教师进修学校备案后组织实施。

2. 操作系统

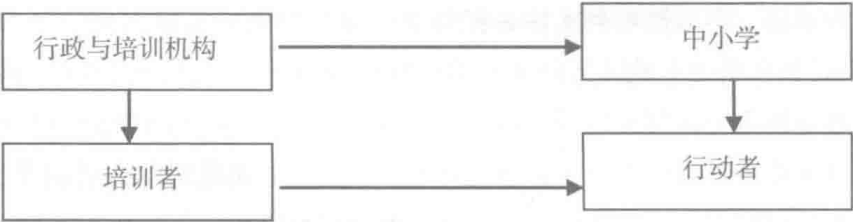
校本培训操作系统是指对各校校本培训项目方案的设计、申报、审批和过程管理的一整套程序。其作用是为了保证各校在项目实施前把好培训项目的立项质量关。成功的校本培训方案是实施教师校本培训的前提,科学的校本培训方案设计是实施校本培训的关键,而合理的校本培训框架则是实施教师校本培训的指南。要提高校本培训的科学性,最关键、最直接的就是建立一个可实际操作和运行的校本培训方案框架。

3. 支持系统

“项目制”校本培训的保障是对各项目的开展提供有效的制度、政策、经费、资源的支持。校本培训对各中小学来说是一项全新的工作,面向本校教师开展培训活动与面向学生课堂教学活动是不同的,学校的项目主持人面临培训计划的设计、培训组织方式、校内培训资源的开发等一系列问题,难免一时困难。有效地解决这个困难是发挥校本培训的关键,项目需要集教育行政、培训机构、基层学校三方面的优势,合力构建促进本培训的支持系统。首先,教育行政部门要发挥长期政策和经费的导向作用;其次,培训机构要发挥长期从事教师培训工作的资源优势;第三,基层学校要充分发掘本校的培训资源,三方共同为校本培训提供及时而有效的支持和帮助,进一步优化培训环境,促进校本培训的健康发展。

4. 运行系统

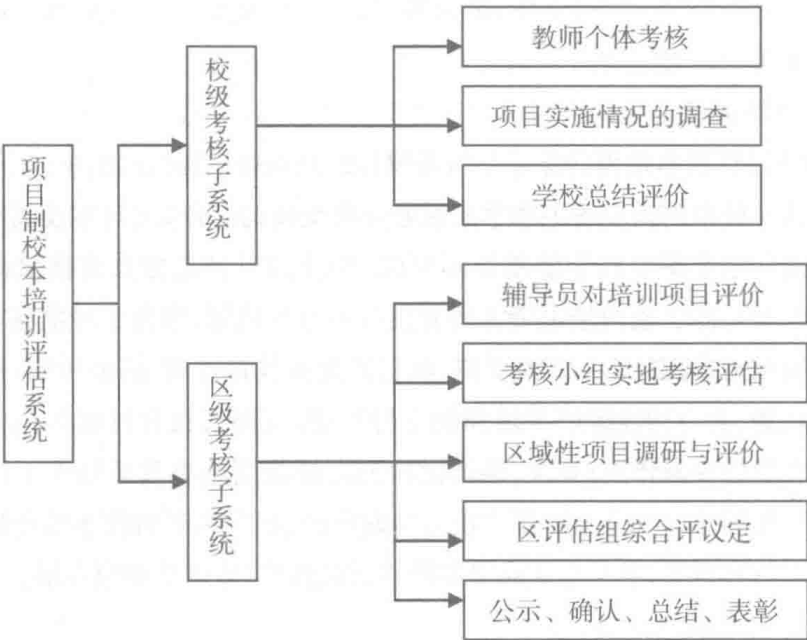
校本课程的关键在于过程,这是检验校本培训成败得失的主要渠道。因此,建立科学、有效的运行系统,是校本培训得以开展和完成并取得成效的保证。校本培训的运行系统由四个方面组成:行政与培训机构的运作;中小学的运作;培训者;行动者。这四者之间的关系如图所示:



5. 评估系统

考核是指对校本培训工作的评价。开展校本培训的差异是客观存在的,通过考核能起到反馈、调节、指向和激励作用。

考核评估系统由校级考核子系统和区级考核子系统组成。



以课题研究为切入点,以校本培训为主要途径,以课堂教学改革为动力,努力促进教师专业化发展与提高教育质量的“研、训、教”三位一体的校本研究模式,有效地建立一支素质优良的教师队伍,可以促进学校教育的可持续发展。

作为一名现代教师,其基本素质应当包括现有的教育理论、宽广深厚的知识背景、熟练的教育教学技术、娴熟的课堂驾驭能力、灵活机动的教育机制以及人际关系的处理能力、更新知识的创造能力、教育教学的研究能力等。在教育飞速发展的今天,教师素质的不平衡,在很大程度上制约了教育教学的发展,从而影响到

教育质量的提高和教育改革的进一步发展。而“研、训、教”一体化教师教育模式,为全面提高教师素质,促进教师走专业提供了一条新路。

教育研究:对于教育科研,很多人存在多种不正确的观念,认为高不可攀,影响学校的教学质量,把教学与科研看成两层皮,甚至认为教科研是“面子”工程,检查时作为成绩上报,考察时作为鲜花点缀。以上错误观念严重地制约着教育科研工作的深入开展,使得许多学校的教育科研工作只停留在嘴巴上、汇报中,没有落实到行动中。我们的许多教育科研课题只发芽,不开花、不结果。由此可见,观念转变是形成学校教育科研工作氛围的基本前提。

教不研则枯,研不深则殆,教研与科研是相辅相成的。若不进行教育科研,没有自己的研究专题并为之努力,则不可能成为一名优秀的教师。这正如苏霍姆林斯基所说:“凡是感到自己是一个研究者的教师,则最有可能变成教育工作的能手。”

专题培训:是在前期教育研究的基础上,根据受训者自身需求和研究问题需要的知识与理论支撑,专门设立的具有针对性的培训项目。这个项目主要由培训机构组织实施。专题培训项目的确立一般包括以下几项内容。一是项目背景,分析培训项目的主要依据。二是培训主题,描述培训的关键词。三是培训目标,一般要确立总体目标和具体目标。四是培训对象,培训主要针对群体及其他的主要特征。五是培训课程,介绍主要模块、专题、内容要点及课程结构说明。六是教学计划,介绍具体培训课表。六是培训管理,包括师资、场所、评价内容。培训项目形式是一种比较有效、稳定和系统的方式,通过理论课程和方法论课程,为受训者进行问题研究提供理论与方法。

当然,这种专题培训也可采用多元化的方式,可以是专题讲座,也可以是提供“课程菜单”推荐学习资料目录,甚至可以通过网络进行远程专题培训。总之,通过专题培训,为受训者进行研究与实践提供必要的方法指导与理论指导。

教学实践:一名优秀的研训教师必须来自教学一线,必须具有丰富的教育教学实践经验,而且永远不能脱离教学实践。脱离教学实践,研训工作就会成为“无本之木”、“无源之水”,就会纸上谈兵、华而不实,就会高高在上、“瞎指挥”。无数的事实早已证明了这一点,没有实践基础的培训和指导,不但无益于教学,反而有害于教学,它会使教师无所适从,从而严重地干扰和破坏教师正常的教学工作。

教学实践是“肥沃的土壤”,有了它,研训教师的成长才会有坚实的基础,才会有“取之不尽,用之不竭”的各种养料。有的研训教师自以为来自基层,也有了一

些实践经验,就懒于深入基层,久而久之,便会脱离教学实际,坐而论道,空谈理论,这是非常错误的。因此,无论是从事干部培训、教师培训的人员,还是从事科研、教研等的人员,都应当经常深入教学一线,听课、上课、调研,那样研训工作才能具有针对性和实效性,研训教师自身的成长才有了可能性。

当前,很多研训教师在深入基层的工作中,多数是以一名指导者、旁观者的身份出现,听的多,看的多,讲的多,而参与其中的少,亲自执教的少,这是一个亟须解决的问题。不亲口尝,不可能知道梨的滋味;不下水,永远学不会游泳。研训教师必须以一名普通教师的身份融入教师中,和他们真诚地对话、交流,和他们一起备课、上课、研讨,从而积累丰富的实践经验,为自身的成长奠定坚实的基础。只有如此,才能真正了解教师们的所缺、所需、所思,更有针对性地开展研训工作。

教育实践是校本培训模式中的关键部分,也是培训的核心环节,是受训者在培训过程中经历的最长的环节。受训者根据个人的解决问题实施方案,通过同伴合作的方式,学习相关理论课程和方法论课程,尝试在实践中运用这些知识与技能,创造性地解决这些问题。受训者在实践中要完成两项工作,一是寻求解决问题的主要途径、方法及效果;二是要观察方案实施的情况,尽可能多地收集有关资料,作为反思与修正方案的依据。在实践过程中,受训者不是单干的“个体户”,合作研究始终穿插其中。相似的问题,面对不同的环境,运用不同的实践方法与形式,其效果也会不同,边实践、边思考、边交流研讨,可以不断促进实践的科学性与有效性,也不断激励受训者探求更多的解决方法。

作者

2015年12月

第一章

导 向

第一节 问题的提出

“校本培训”这一概念在 1999 年教育部《关于实施“中小学教师继续教育工程”的意见》中一经提出,便在我国基础教育战线受到广泛重视。作为一种学校自主开展,以提高学校教学质量和办学效益、促进教师专业发展和职业修养为目的的在职培训形式,在广受赞誉的同时,也存在着一定弊端,随着教师校本研训工作的不断推进,学校现有校本培训存在以下问题与困惑:

1. 培训形式:“培”与“训”脱节

学校之前所做的师训工作,好的举措也不少。如“五个一”系列活动,即为每位教师每个学期“上一堂教研课,写一篇教学案例与教育叙事案例,写一篇教学反思,读一本经典教育著作”。学校依托各个教研组,立足于课堂教学,着眼于“轻负高质”的“草根”研究,做到校本教研定时间、定人员、定主题项目,规范校本教研的考核,定性和定量相结合,通过对教研组活动、师徒结对等专项监控和交流,共同打造校本优秀团队。再如“青年教师教学细节培养”校本研训活动,在教学观摩、专家讲座、教学 PK、演讲比赛、教学案例诊断、“朝晖实验杯”青年教师技能比赛等多项有效活动的催化下,充分调动了青年教师的积极性,促进青年教师教学水平快速提高。

但是,这些平面展开的师训手段存在着“培”与“训”的严重脱节。校本培训的“培”更多的只是一种制度与工作,缺少科学而具体的统一引领与规划,从上到下,只是把师训当作一项任务,想到了便做,做了便好,只问结果不问过程。上级主管部门有文件,校本研训就依循文件精神组织;外请专家有讲座,校本研训就组

织教师聆听讲座……更多的“培”是一种为“培”而“培”，“培”而不“训”。很多教师参加校本研训更多的是去听一些新理念、好经验，常常是“会上听听很激动，会后一动不动”。而学校教师职后培训的“训”则缺乏更多、更有效的载体。

2. 培训内容：“重”业务“轻”能力

随着《国家中长期教育改革和发展规划纲要》的出台，建设一支高素质专业化教师队伍，保障教育现代化的不断推进已成为我国基础教育战线的共识。教师的专业发展分为学科专业与教育专业发展。一直以来，中小学校在各级各类教师培训中存在着重学科专业培训、轻教育专业发展培训的弊端，中小学校对于教育技能的培训更是少之又少。由此，在学校过去的校本师训过程中，他们更关注于学科业务的培训，形成科学的培训体系、有相应的培训教材，而忽视有关教育专业类的教师培训，如教师语言表达能力、教学组织管理能力、交往能力等。

在学校日常工作中他们发现，学校里的绝大多数教师已经历良好的职前培训，掌握了一定的教育教学方法。但是由于教师所处的职业环境相对封闭，社会交往对象相对简单，再加上大多数教师更注重对学科方法的研究及学习，在日常教师与教师、教师与行政领导、教师与家长、教师与学生等人际交往过程中存在着一些问题，如年轻教师缺乏沟通技巧，面对家长纠纷、学生矛盾时，害怕沟通；中、老年教师固守于原有的沟通方法，面对教育新形势，不愿有所改变；部分教师试图以一种沟通方式应对不同的人与事，他们能够看到他在不断地沟通，但是方法单一且无效。

自2010年开始，杭州市下城区学校评聘分离、绩效考核等制度的推行，对教师提出更高的要求，同时，教育教学竞争更为突出，使教师的职业安全感受到严重冲击，教师之间的人际关系处于微妙的状态。再加上区内学校合并后，两校区继续保留原有的1—6年级，并按原学区招生。因此，两校区教师间缺少交流平台，沟通不频繁。两校合并至今，不少教师仅是点头之交。因此，如何创设良好的沟通平台与渠道，帮助教师突破发展瓶颈期，促进发展便成为当务之急。

在以往的相关研究中，他们更多地关注于教师的师德、业务等范畴的研究。但越来越多地发生在他们身边的案例表明，在当前的教育背景中，大多数失败教师不是源于专业知识的匮乏，而是源于不善于和领导、同事、家长、学生作良好的沟通，导致出现教学上的偏差、师生关系的紧张、家校共建的失败等一系列问题。而在校本师训中却很少有比较系统、全面的有关“教师沟通”的培训内容。

3. 培训载体:单一而重复

一直以来,教师职后校本培训的形式是多样的,但真正的培训载体却是单一的,大多为一种自上而下的讲授与聆听,相应的校本研训手段则大多雷同与重复,更多地强调外在的行政驱动,忽略教师内在的自我发展需要。培训者和受训者形成某种对立,即别人讲教师听,别人怎么说教师就怎么做。教师在师训工作中更多的是充当一个被动的角色,忽略教师本身成长与发展的需求。如何变被动聆听为体验探究,变单向学习为互动共助,这是目前学校职后培训中“培”上期待解决的“瓶颈”问题。针对研训教的导向问题,无论是理论界还是实践者都有过疑问,尤其以校本培训者问题最多。杭州市风帆中学陈建杨老师提出以下问题:

1. 校本研训教应坚持知识导向还是能力导向?知识导向的培训模式以知识的传授为基础,或强调学科知识,或强调教育专业知识。能力导向的培训模式注重教师基本教学技能的培训,强调培训要提高教师把知识表达出来、教会学生以及处理各种日常教育事务的能力。校本培训不应再以传授知识为导向,而是以能力导向的培训模式作为校本培训的主要模式。校本培训的开展要结合学校的具体情况,进行教师需求分析,以教师自身能力发展的需求为基础,确定能力开发的项目与基本要求,再把这些项目内容组织化、系统化,形成结合具体实际的培训方案。当然,提倡能力导向的培训模式并不意味着排除知识导向的培训模式。

2. 校本研训教应注重补偿性还是发展性?补偿导向的校本培训是“缺什么补什么”,强调对现代教育所需要的具体的新知识、新方法和技能的培训与学习。发展导向的培训是追求个体的发展,充分考虑其差异性,根据教师的不同特点、需要和能力水平选择相应的内容与方法,注重教育思想和观念的更新,强调理论和思想观念的学习与反思。校本培训的出发点应该立足于发展,而不是弥补缺陷。应从促进教师专业发展的角度,把握教师发展的“最近发展区”,不断提高教师培训的质量和效益,引导和促进教师不断发展。当然,由于社会对教师要求的共同性和教师发展水平的差异性,在强调发展导向的校本培训的同时,决不排除补偿导向的培训在现实中所具有的地位与作用。

3. 校本研训教应强调外部控制还是自我控制?外部控制为主强调教师的学习、业务进修等培训活动依赖于“外力”的推动,注重外部规章制度的约束和各种外部诱因的利用,把培训看成是一项工作任务和内容来开展。以自我控制为主的培训强调培训是以教师在行动中的反省、探究为媒介的自我发展过程,注重内部发展的重要性和内在动力的激发,是展示个性、完善自我的过程。校本培训是结

合具体的教育教学实践展开的,联系工作实际,强调培训者与被培训教师的互动和共同参与,自我控制的管理方式,更能调动教师参与的积极性。

4. 校本研训教应坚持以校为本还是以师为本? 以往的教师培训采用自上而下的方法,搞统一内容、统一要求和统一进度,这样的方式忽视了教师的个性发展与个体差异。以师为本应成为校本培训的出发点和归宿,教师教育过程中既要强调教师为社会发展和学校发展所应承担的义务,更应满足教师的自我发展的需要。从学校发展考虑与从教师发展考虑并不矛盾,他们的目的都是为了学生的发展服务,为了整个教育方针与教育目标的实现。

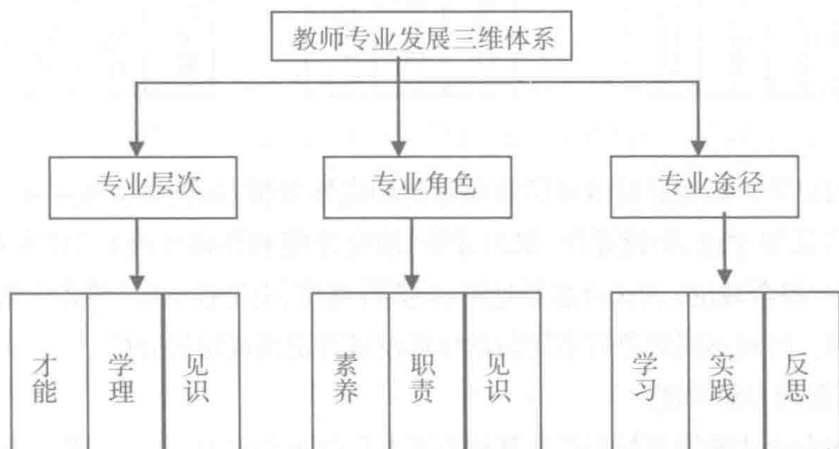
5. 校本研训教应崇尚简单运用还是追求创新? 如果单纯应用院校培训的模式和方法开展校本培训,肯定达不到目标。校本培训中涉及一些特殊的理论与实践问题,如校本培训的特殊性是什么,如何构建专门而有效的校本培训模式,培训方法和管理办法,如何实现校本培训中的教、学、研的一体化等,都需要用创新的思想与观念,把校本培训作为教师继续教育的创新举措,不断研究新情况、新问题,不断构建完善的校本培训的新体系。

第二节 专业发展标准化导向

教师专业发展的提出源于20世纪60年代,美国较早将教师专业化标准定义为:具有相应的实际教学能力;具有教学设计的独创性,能有效地组织课堂教学;能在教学实践中不断地反思、总结和开展教学研究。我国对教师专业化标准问题的研究始于20世纪90年代后半期。在教育部组织编写的《教师专业化的理论与实践》一书中,首次提出教师专业化的四条标准,基本沿袭国外的从组织、制度上的宏观考量标准。

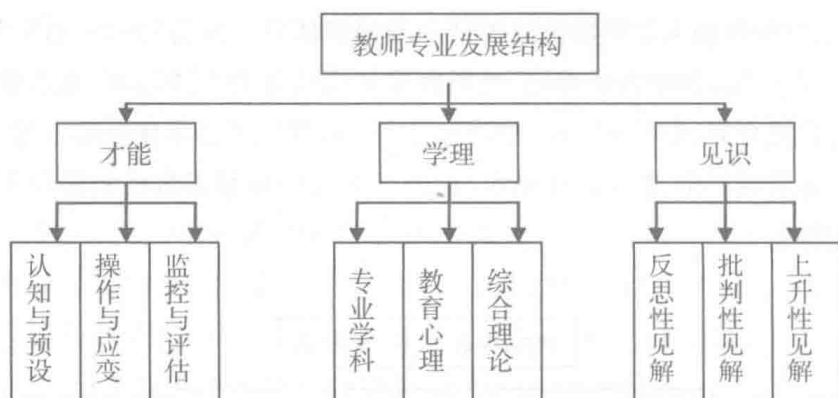
无论是实践层面还是理论层面,专家和社会都期待用宏观制度比如教师的入职条件、社会地位等,来对教师专业标准进行界定。美国等少数发达国家对学科教师专业标准的研究虽有所涉及,但其标准不外乎三个方面:专业知识、专业能力和专业精神,而且大多是从职前培养的角度考虑,对职后教师的成长关注得较少,总的趋势是表态研究余,动态探索不够。这些目前还不为国人所重视。教师专业化发展是一个持续动态过程,需要建立教师专业发展标准,以对其进行全方位、多角度的过程评价。专业发展标准化是未来优教群体成长之道。

因此,杭州师范大学刘堤仿教授针对教师群体专业成长的标准制定问题,在理论上依据波斯拉教师成长理论、教师群体互动场理论、马斯洛心理需求理论以及我国古代教育家、史学家学说,构建起教师专业化发展科学体系的三维视角,即由教师专业发展层次、教师职业角色、教师发展途径等方面组成的教师专业发展标准结构体系。



1. 专业结构——才能、学理、见识

教师应具有独特的才(能)、学(理论)、识(鉴赏与批判)三维结构的不同专业层次(如图所示)。要弄清专业结构及其层次,要看教师的“才、学、识”。教师的“学”就是学问,即具备教育专业理论与方法;教师的“才”就是指教育教学能力,即完成教育工作所应有的分析和综合能力;教师的“识”是指其分析鉴别知识,再融会贯通后获得个人见解能力。在教师成长各个阶段(现在通常有各级骨干教师,名星级教师,他们也被称为阶梯教师)所表现的专业结构的层次与需求是不一样的。曾经对区域性教师成长工程基地作过调研,所反映的以上三者的数量关系是:一般教师认为专业结构为77%、18%、5%;县级骨干教师认为是65%、25%、10%;市级骨干认为是55%、30%、15%;省级骨干认为是51%、33%、16%,这表明一般的教师可能完成工作的“才”与“学”即可,但名师必须具有“识”才能名副其实。



选取以上教师专业的微观层面作定量和定性分析,在教学实践层面(课堂教学)的才(认知才能、预设才能、组织才能、应变才能和评估才能)、学(专业学科、教育心理、综合理论)、识(反思性见解、批判性见解、上升性见解)等指标来对现状作出判断。针对不同对象有不同的指标可以进行定性或定量分析。

(1) 教师专业才能

教师专业才能培养与训练是基础教育课程改革的需要,新一轮基础教育课程改革在教育目标的调整、教育观念的转变、教育教学手段方法和技术的更新等方面对教师提出更高的期待和要求,即如何使广大教师在理解掌握基础教育课程改革的相关理念、理论和要求的基础上,更好地在具体的教育教学中实现相关理念。教师只有通过不断学习,不断实践,不断反思,教师的专业才能得到快速发展。

教师的专业才能是教师在教育教学活动中所形成的顺利完成某项任务的技能和本领。教师的专业才能是教师综合素质的最突出的外在表现,也是评价教师专业性的核心因素。教师专业才能包括教师的认知才能、预设才能、组织才能、应变才能和评估才能。

认知才能:教师的知识一般包括三个方面:教师的本体性知识、条件性知识和实践性知识。本体性知识指的是教师所具有的特定的学科知识,如语文、数学、英语知识等,它是教师开展教学的前提,也是人们普遍素质的一种知识。条件性知识指的是教师所具有的教育学、心理学方面的知识,这种知识一般是动态性的,也是目前教师所普遍缺乏的。实践性知识指的是教师在面临实际课堂情境时所具有的课堂背景知识以及与之相关的知识,它更多地来自教师的教学实践,具有明显的经验性成分,是教师教学经验的积累。

教师的认知才能是教师运用自己的知识与心理结构解决问题的智力与能力,