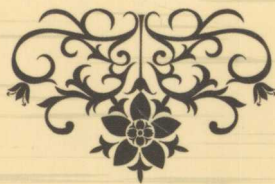


 幼儿教师继续教育系列培训教材 

幼儿教师的专业化成长

主编 孙凌毅



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

幼儿教师的专业化成长

主 编:孙凌毅

副主编:杨爱民 杨素萍 潘海燕



首都师范大学出版社

CAPITAL NORMAL UNIVERSITY PRESS

图书在版编目(CIP)数据

幼儿教师的专业化成长/孙凌毅主编.

-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. 孙… 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 052759 号

YOUER JIAOSHI DE ZHUANYEHUA CHENGZHANG

幼儿教师的专业化成长

主编 孙凌毅

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:10

字 数:190 千字

印 数:0,001—5,000

总 定 价:110.00 元(共 5 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

幼儿教师的专业化成长

编委会名单

主 编 孙凌毅

副主编 杨爱民 杨素萍 潘海燕

编 者 (以姓氏笔画为序)

王 惠	王 薇	杜平凡	陈瑞华	陈 敏
陈 亚	李 红	李明灯	冷永凤	杨 红
张国华	金锦绣	罗 卫	骆 萍	高红涛
唐兰兰	袁 芒	龚蕊萍	焦 婷	黎中英
谭红缨	谭照娥			

序

教师专业发展已经是一个世界性话题。研究成果表明,教师的专业成长有着鲜明的职业特征和发展规律,是一个动态的、主体性的、多因素的发展过程。教师的专业成长是在教育活动的情景中实现的,随着工作年限的延长,呈现出一定的阶段性。

学前教育虽同属于基础教育的范畴,但幼儿教师专业化成长的历程,绝不同于中小学教师。幼儿园的教学是综合性游戏化的情景教学,以创设教学环境组织幼儿一日活动为基本任务;中小学的教学是系统性结构化的学科教学,以严格执行课程进度、努力提高班级学习成绩为基本任务。中小学教师的专业成长以课堂教学的生动性和有效性为观测基点;幼儿园教师的专业成长却以教师创设情景的适宜性和亲和性为观测基点。“成绩增长+能力培养”的学科教学目标与“情感愉悦+人格健全”的活动组织目标,是造就中小学教师与幼儿园教师专业成长各具特色的根本原因。

从20世纪80年代兴起的教师教育专业发展的研究,多以中小学教师为研究对象,对幼儿园教师专业发展的研究,仅是凤毛麟角。本书无意于幼儿教师专业发展的理论探讨和现象分析,只是在借鉴中小学教师专业发展阶段理论的基础上,结合幼儿园教师特定的专业成长背景,以幼儿园教师职业生涯的成熟度为依据,划分出幼儿园教师职业成长周期,对处在不同成长时期的幼儿园教师提出自主发展、自我完善的应对策略,以帮助和促进幼儿园教师专业成长。

全书共分九章。第一章概述教师专业发展的一般理论,第九章分析幼儿园组织文化建设对幼儿园教师专业发展成长的意义,第三章至第八章是全书的主体,分别讨论了幼儿园教师从入职准备到做专家教师不同职业周期的行为特征,并从幼儿园教师每个阶段的自主发展、幼儿园管理促进教师发展两个方面提出策略性、指导性建议。我们认为,本书阶段明确、结构清晰、案例丰富、贴近实际,全面而真切地反映了幼儿园教师专业成长和当前幼儿园教育活动组织管理的现状。时代性、实践性、实用性的特点鲜明,是幼儿园教师、幼儿园管理者以及从事教师教育、学前教育研究的学者们的案头书。

美国学者特拉弗斯说:“教师角色的最终塑造必须在实践环境中进行。”愿我们辛勤耕耘、默默奉献的幼儿园教师,在自己的工作岗位上不断开拓进取,不断探究反思,在专业成长的道路上挥洒青春,铸就辉煌!



目录

CONTENTS

第一章 教师专业发展概述

- 第一节 教师专业与专业发展 (1)
- 第二节 教师专业发展阶段理论 (7)
- 第三节 幼儿园教师成长的阶段划分 (10)

第二章 职业认知与角色转换——入职准备

- 第一节 入职准备的基本内涵 (14)
- 第二节 入职准备的基本建议 (23)
- 第三节 幼儿园的职业指导 (27)

第三章 岗位适应与建立秩序——新手教师

- 第一节 新手教师的行为特征 (31)
- 第二节 新手教师的岗位实践方略 (35)
- 第三节 帮带制度与教师成长 (44)

第四章 职业认同与技能提升——成长教师

- 第一节 成长教师的基本特征 (54)
- 第二节 成长教师的专业训练 (57)
- 第三节 岗位培训与教师成长 (71)

第五章 职业修炼与群体归属——熟手教师

- 第一节 熟手教师的职业形象 (76)
- 第二节 熟手教师的职业修炼 (84)
- 第三节 教学研究与教师成长 (90)

第六章 专业优势与探究反思——优秀教师

- 第一节 优秀教师的职业理想 (95)
- 第二节 优秀教师的自我完善 (100)
- 第三节 成就需求与教师成长 (104)

第七章 成长障碍与目标激励——职业教师

第一节	职业教师的成长障碍	(109)
第二节	职业教师的目标激励	(114)
第三节	职业关爱与教师成长	(122)

第八章 个人魅力与课程开发——专家教师

第一节	专家教师的职能特征	(128)
第二节	专家教师的视野拓展	(132)
第三节	引领示范与叙事研究	(138)

第九章 结 语

主要参考文献	(151)
后 记	(152)



第一章 教师专业 发展概述

教师,作为启迪人们心灵的特殊职业,正在走向专业化。专业发展中的教师有着自身的职业特点和成长规律。动态性、主体性和情景性是其发展的基本特征。我们尝试从幼儿教师个体专业成长的角度,划分出幼儿教师的职业成长周期。

第一节 教师专业与专业发展

一、专业与职业

职业是社会分工产业分化的结果,它是人们赖以谋生的基本条件。近现代以来,社会化大生产分工越来越细,因而形成了多种社会行业和组织,它们各自承担一定的社会职责,以满足社会生活、生产的需要,如工人、农民、商人、教师、清洁工……

专业即专门的职业,指需要专门技术的职业。从事这一职业的群体需要经过专门的教育训练,掌握专门的基础理论和特殊技能,从而可以按照一定的专业标准,承担独特而重要的社会任务,发挥特有的社会功能和价值。

专业和职业是有区别的。这种区别概括起来主要表现在以下几个方面:

(1)从事专门职业需要以掌握系统的专业知识和技能为前提,按照科学的理论和技术行事;而从事普通职业无须专门的知识 and 技能,只须按例规行事。

(2)专门职业的从业人员需要接受长期的专业训练,而且这种训练是在学校里进行的,以是否接受过专门教育为标志;而普通职业的从业人员无须接受长期的专业训练,主要通过个人体验和个人工作经历而积累工作经验。

(3)专业与职业相比,更多地提供一种特有的、范围明确的、社会不可或缺的服务,在自主的范围内对于自己的专业行为与专业判断负有责任,以高质量的专业服务获得报酬,并且把服务置于个人利益之上。

(4)专门职业把服务和研究融为一体,即专业人员不仅要提供优质的专业服务,同时为了保证服务品质和服务水平的不断提高,还要在服务中不断进行研究,通过研究提高专业水平,并且对专业人员而言,这种研究是一种自觉的行为;而普通职业仅提供一种职业服务,停留在熟练程度上。

(5)在专业问题范围内,有明显的内行和外行的差异,非专业人员对专业内的事物了解极为浅薄,正如隔行如隔山;而普通职业无明显的内行和外行之别。

(6)专门职业的从业人员把工作看作是一种事业,是一种生活方式,不同专业的从业人员有不同的生活方式;而普通职业的从业人员仅仅把工作当作是一种谋生的手段。

(7)专业人员一般具有较高的职业声望,在社会职业声望的排位中处在最高层。

人们从事专业活动并不仅仅满足于解决谋生的问题,而是作为一种生活方式,以便成就自我和得到社会的尊重。因此,职业不等于都是专业,不是什么职业都具有专业的标准。一门职业能否被认可,成为一门不可替代的专业有其必要的特征。专业特征也就是职业的专业性问题。

利伯曼(M. Lieberman)这样描绘专门职业的特征:

- (1)范围明确,垄断地从事于社会不可缺少的工作;
- (2)运用高度的理智性技术;
- (3)需要长期的专业教育;
- (4)从业者无论个人、集体均具有广泛的自律性(autonomy);
- (5)在专业的自律性范围内,直接负有作出判断、采取行动的责任;
- (6)非赢利,以服务为动机;
- (7)形成了综合性的自治组织;
- (8)拥有应用方式具体化了的伦理规范(code of ethics)。

二、教师职业的专业标准

当我们明白了专业和职业的不同之后,那么我们要问:教师职业是一种专业吗?埃利奥特等西方学者认为,教师与医生、律师、神甫职业被并称为“四个伟大的传统专业”。

我们说,教育是一种社会现象,是人类有意识、有目的、有计划、有组织的社会活动。作为一种人类的社会活动,教育几乎与人类社会有同样长的历史,这一事实说明了教育对人类社会的延续和发展所具有的重大意义和作用。教师作为履行教育教学工作的一种职业,其社会功能得到了广泛的肯定。因此,就教师职业的贡献及其社会功能而言,在本质上它应该被看作是一种专门职业。

教师职业的专业发展制度如果以1681年拉萨尔在法国兰斯创办世界第一所教师培训机构为起点的话,到今天这一制度在许多国家已发展成为大学教育制度的一个重要组成部分,教师教育已成为一个完备的体系,教师的专业化程度已越来越高。

我国虽然在20世纪30年代就对教师的职业地位和专业性等问题进行过讨论,但通过立法的方式来提高教师的地位和专业性却是在20世纪90年代。1993年,《中华人民共和国教师法》明确指出,“教师是履行教育教学职责的人员”,“国家实行教师资格制度”。这是我国第一次从法律角度确认了教师的专业地位和建立教师资格制度。1995年,国务院颁布《教师资格条例》。2000年,教育部颁布《教师资格条例实施办法》。2001年4月1日,在全国六个省(直辖市、自治区)的

部分地区进行教师资格认定试点的基础上,国家首次开展全面实施教师资格认定工作,教师资格制度在全国开始全面实施。教师职业资格制度的全面实施,不仅是提高我国教师队伍整体素质的重要保障,更是提高教师地位、提升教师职业专业性的重大举措。从一般性职业到专业性职业需要经过一个长期的、系统的发展过程,教师职业与其他任何职业一样,其专业发展也是职业要面临的最终选择。

教师职业是需要专门的知识和技能并经过系统教育和训练的不同于一般职业的特殊职业。它有着自己特定的专业性职业标准,具体来说,主要有以下几点:

- (1) 有自己独特的职业条件和培养体制,有相应的管理制度和措施;
- (2) 从事教师专业工作必须接受系统的专业教育和训练,掌握专门的教育教学理论知识,具有较强的教育教学能力,达到规定的学历要求;
- (3) 有特定的职业道德和较高的专业素质,能承担重要的社会和个体责任;
- (4) 在本职业范围内具有专业资格、专业职务等方面的专业自主权;
- (5) 具有相应的保障体系,教师的专业工作为社会所认可,具有较高的社会地位。

三、教师专业化与教师专业发展

教师专业化和教师专业发展从广义上来说,两者是相通的,都是指教师实现专业性的过程。但当我们把它们对照起来使用时,就有必要在概念上加以区分。教师专业化和教师专业发展的区别主要是在个体、群体与内在、外在两个维度上。

教师专业化的基本含义是:(1)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;(2)国家有教师教育的专门机构、专门的教育内容和措施;(3)国家有对教师资格和教师教育机构的认定制度和管理制度;(4)教师专业化是一个发展的概念,既是一种状态,又是一个不断深化的过程。教师专业化主要是强调教师群体的外在的专业性提升。

教师专业发展的基本内涵是指为提高教育教学质量,改进教育教学方式,教师在外部有计划、有组织的培养培训的基础上,个体进行的主体发展设计、主动学习和自我修炼的专业提升活动。也就是说,教师专业发展是教师在特定的教育教学情境中,为有效地开展教育教学活动而进行的自我组织和持续发展的过程。由此概念的界定我们可以看出,教师专业发展是教师个体内在的专业性提高。

在教师专业化程度的提升过程中,起初采用的是教师群体专业化策略,即提高教师工作的专业化水平。在这一过程中,一是通过订立严格的专业规范制度提升教师的专业性,二是通过谋求社会对教师工作专业地位的认可来获取教师的专业性。此后,教师专业化的重点由教师群体转向教师个体。教师个体的专业化同样经历了一个重心转移的过程,由强调教师个体的被动专业化,转向强调教师个体的主动专业化,也就是教师专业发展。

四、教师专业发展的内涵分析

(一) 教师专业发展的结构体系

教师的专业发展从结构化的概念体系来看,它是由专业知识、专业能力和专业精神等要素有机构成的一个结构体系,这种专业性内在结构我们可用下图来表示:



图 1-1

从图 1-1 中我们可以清楚地看到,教师的专业发展,不仅是传统意义上的知识的发展,更重要的是教师能力特别是创新能力的发展,是以价值观为核心的专业精神的发展。具体来说,在知识的发展方面,教师的专业发展不仅是一般学科知识的发展,而且是包括一般学科知识在内的人文学科和自然学科的知识综合协调发展,教师的这种新知识的发展,不只是指他人经验或认识的结果,还是教师主体积极进行新知识探索的过程,是文本性知识、理解性知识、程序性知识、方法性知识的系统整合性的全面发展。在能力的发展方面,教师的专业发展不仅是一般学科教学技能的发展,还是以创新思维能力为核心的结构性研究能力的发展,教师的结构性研究能力具体包括发现问题、提出问题、分析问题、解决问题的能力,对个体案例进行具体分析研究的能力,对已有的结论、已有的知识、已有的原理进行批判、质疑和反思的能力,在对问题进行具体分析的基础上进行整体综合的能力,等等。

(二) 教师专业发展的具体形态

教师专业发展的形态可从静态和动态两个不同方面进行分析。

从静态角度来看,教师专业发展是指教师在教育教学活动中实现了由学生或

其他职业向教师职业转换的结果。换句话说,教师职业的从业人员,适应了教学规范和要求,能够自主履行岗位职责和完成教学任务,被社会所认可,赋予了“教师”的称号。从动态角度来看,教师专业发展主要指教师在严格的专业训练和自身不断主动学习的基础上,逐渐成为一名专业人员的发展过程。在这一发展过程中,不仅需要教师自身主动学习和努力,以提高自己的专业能力,而且也需要外部的推动和良好环境的创设,如入职标准和选聘机制、专业组织和专业规范、职前教育和在职培训。

动态方面存在两个维度:从职业群体的角度看,教师专业发展是指教师职业由准专业阶段向专业阶段不断发展,逐渐符合专业标准,成为专门性职业并获得相应的专业地位的动态过程。从教师个体的角度看,教师专业发展是指教师个体专业持续发展、日臻完善的过程。

多年来,人们习惯把教师专业发展设定在教师职业形成的结果时段,是静态地看待教师的专业发展。现在我们理解教师专业发展就不能仅限于形成教师职业那一刻的结果状态,而应把它看作是一个纵向的、持续不断的动态的发展过程,即教师专业发展的过程就是教师自身与其他成员和环境等多种因素互为关联、相互促进的互动过程,是教师持续专业性提升的动态过程。

(三) 教师专业发展的主体精神

教师专业发展是知、行、思相互交融的主体性的发展。“知、行、思”中的“知”既包括已知,也包括新知;“行”是教师为获得实际的经验所采取的观察、试验等具体的教育行动;“思”是针对教育行动中所获得的实际经验进行反省、分析、综合、评价等理性的认识活动。“知、行、思”三者环环紧扣、交互融合,教师专业发展是知、行、思相统一的过程。

教师的专业发展要体现出“主体性发展”的精神内核。教师专业发展活动的推动方式可以由教育行政部门自上而下地推动,也可以由学校部分教师自下而上地推动,还可以由学校从中间向两头推动。就目前教师专业发展的推动方式来看,基本上都是由教育行政部门自上而下推动的,教师是教育行政部门发展的对象,这种来自于外部的“他控式”的教师专业发展,很难顾及每个教师的需要,教师也就难以做到主体性发展。“主体性发展”强调教师的专业发展应以学校为本位,以教师为本位,学校、教师本身应是自我组织的发展主体。教师专业发展的活动应从传统的学校传授脱离实际的专业知识而转移到中小学校里进行,由学校的资深教师担任教师专业发展的培育任务,使教师、学校、大学之间保持密切的协同和合作关系。

因此,教师本人必须把教育教学工作视为一种专业,把自己视为一个持续发展的专业人员,一个需要通过不断学习与探究来拓展职业内涵、提高专业水平,并逐渐达到专业成熟境界的专业人员。当然,教师专业发展不仅要求教师提高教育教学绩效,改进教育教学方式,也需要加强对教师进行有计划、有目的、有针对性的教育培训活动,并在组织化的培训、学习和自我反思实践的基础上,逐步达到专业成熟的境界。

概而言之,教师专业发展是教师整合社会、学校与自身发展需要,对自己未来专业发展进行的主体规划和设计的过程,是通过积极有效的行动策略,以实现教

师的专业内涵不断丰富、专业性结构不断改善、专业能力和专业发展水平不断提升的生命成长与发展的过程。

五、教师必须走专业发展之路

教育改革的深化,对担负着学校教育教学重要责任的中小学和幼儿园教师提出了新的、更高的要求,为了适应教育改革的要求,教师必须实现自身的专业化,走主动专业发展之路。

(一) 教育变革与创新要求教师专业发展

当前我们正处在一个变革与创新的时代。因应社会变革和教育创新发展,我国第三次全国教育工作会议明确提出了以培养学生的创新精神和实践能力为重点的素质教育目标,此后,全国基础教育工作会议又从目标、体制、课程、队伍、评价等方面对基础教育提出了变革与创新的要求。教育的变革与创新是我国教育系统的一个崭新的时代命题。教育变革与创新就其本质来说,是指有目的、有组织地寻求教育的改变或变化,是一个以发展为取向、以科学教育理念为指导、以人为核心、以变革为动力的持续改变和变化的实践过程。具体来说,就是以与时俱进的思想为指导,通过对传统的教育思想、教育观念、教育体制、课程内容、教学方式、评价标准等的积极反思和批判扬弃,依据教育的本质及其自身发展的客观规律,有目的、有组织地进行超前变革,以求教育可持续发展的过程。

作为寻求改变或变革的基础教育,必然要求有一支具有以创新能力为其核心素质的专业化发展的教师队伍。教育变革与创新是一种超越式的创造活动,它既没有一成不变的范式,也没有现成的可以直接套用的模式,全靠教师在科学的教育教学理念指导下进行大胆的实践探索和主体建构,因此,推进教育变革与创新,需要教师不断增强教育变革与创新意识,提高改革创新能力,勇于改革创新实践,实现由知识传递型向改革创新型的转变。总而言之,教育要满足社会经济发展对人才的需求,必须进行教育教学变革与创新,而教育教学变革创新的不断推进,必然对教师素质提出新的、更高的要求,必然要求教师走专业发展之路。

(二) 校本发展必须实现教师专业发展

校本发展是20世纪70年代以来兴起并逐渐流行的一种学校发展理念和发展策略,其意为以学校为本位,以学校为基础,以学校为主体。其实质就是通过把握学校组织的发展机制和规律,提高学校组织自身的质量和水平,增强学校适应外部环境变化的能力,促进学校组织的系统变革、稳步推进和持续发展。国际21世纪教育委员会在向联合国教科文组织提交的报告《教育:财富蕴藏其中》中指出,“促进学校拥有真正的自主权”,“学校自主是开展地方一级行动的一个必不可少的因素,因为通过共同决策,可以打破一些老师与另外一些老师隔绝的现象。在一些国家里,‘学校计划’这一要领清楚地表明共同决策有助于实现改善学校生活和提高教学质量的目标的愿望”。校本发展观念在我国得到重视和传播,正是对教育规律的呼唤,是对回归教育本质和教育原点的呼唤。

校本发展的主体是承担教书育人重要职责的教师,要真正使学校成为自行设计、自我约束、自主发展的组织系统,必须充分发挥教师的主体作用,必须实现教

师的专业发展。因此,在当前教育改革不断深入、课程改革全面推进的背景下,建设专业化的教师队伍,实现教师的专业发展,便成为新世纪我国基础教育持续健康发展的必然选择。

(三) 教师职业的专业性促进教师专业发展

教师是一个不断更新、不断学习的“朝阳性”职业,调整知识结构、丰富教学手段、改进教学方法,是教师职业内在的追求。随着教育教学改革的不断深入,国家、地方和学校三级课程开发体系的建立和完善,以校为本的课程开发、校本教研科研以及教师角色的重新定位,都使得教师拥有了更大的改革与创新的空间,教育教学目标的多元化、内容的丰富化和教育教学方式的个性化将成为人们的选择和追求。教师必须拥有自己的教育教学思想、信念,必须从教育教学实践和学生实际出发提出自己独特的教育教学理念,构建新型的师生关系,创新教育教学模式,形成自己独特的教育教学风格。这就必然推进教师的专业发展,以满足不断深化的教育教学改革的需要。

(四) 提高教育教学绩效要求教师专业发展

当前,许多教师之所以存在教育教学低效现象,一个很重要的原因就是教师专业发展不利。实际上,教师的专业素养是承担教书育人责任、发挥教师在教育教学改革中的关键作用的基础,是有效进行教育教学的重要条件。教师在教育教学过程中起着引领者、组织者、协调者、指导者和支持者的作用,教师的专业素养水平的高低,在很大程度上决定了教育教学绩效的高低。随着素质教育的大力推行和实施,目前我国教育教学改革内容越来越丰富,改革力度也越来越大,客观上也要求教师必须实现专业发展。例如,教育教学理念的更新、校本课程的开发与设计、研究性学习的组织、学生的发展性评价,等等,所有这一切都需要教师熟练地掌握先进的教育教学理念和各项实务,并在此基础上进行卓有成效的教育教学。可以说,教师没有较高的专业发展水平,在教育教学改革不断深入的今天是难以适应自己所担负的工作,更不可能取得教育教学的高绩效。

通过以上分析,我们认为,教师要在新的发展形势下更好地适应教育变革,推进校本发展,提升职业的专业性,提高教育教学绩效,必须自觉走专业发展之路。

第二节 教师专业发展阶段理论

一、教师专业发展的阶段论

有关教师发展阶段的研究大都植根于美国学者费朗斯·富勒的研究,从他的教师关注阶段论至今,已经产生了异彩纷呈的教师发展阶段论。可以将之归纳为五类:“关注”阶段论、职业生命周期阶段论、心理发展阶段论、教师社会化发展阶段论和综合阶段论。

(一) “关注”阶段论

“关注”(concern)阶段的研究是教师专业发展阶段研究中较早出现的一类,

第一阶段为任教前关注阶段。此阶段是师资养成时期,师范生仍扮演学生角色,对于教师角色仅是想象,没有教学经验,只关注自己;不仅如此,对于给他们上课的教师的观察,常常是不同表情的,甚至是敌意的。

第三阶段是关注教学情境阶段。此阶段所关注的是教学和在这种教学情境下如何完成教学任务。所以在此阶段较重视自己的教学,所关注的是自己的教学表现,而不是学生的学习。

（二）教师职业生命周期阶段论

教师发展阶段 (伯顿,1979)	求生存阶段	调整阶段	成熟阶段	
教师职业周期动态模式 (费斯勒,1985)	职前教育阶段	入职阶段	能力形成阶段	热心和成长阶段
	职业受挫阶段	稳定和停滞阶段	职业低落阶段	职业退出阶段
教师生涯发展模式 (司德菲,1989)	预备阶段	专家阶段	退缩阶段	更新阶段
	退出阶段			
教师职业周期主题模式 (休伯曼,1993)	入职期(求生和发现期)	稳定期	实验和歧变期	重新估价期
	平静和关系疏远期	保守和抱怨期	退休期	

心理发展阶段的划分把教师当做一个成年的学习者来看待,其分析在认知理论、概念发展理论及道德判断等理论的基础上的。代表者有利思伍德(K. I. Loeithwood)等。利思伍德把教师的发展分为四个阶段:

二阶段的教师主要表现为墨守成规:

四阶段的教师较有主见,尊重课堂,能够从多角度分析遇到的课堂情境。

(四)教师社会化发展阶段论

教师社会化发展阶段的划分理论,从教师作为社会人的角度,考察其成为一名专业教师的变化过程,其关注的焦点集中在个人的需要、能力、意向与学校机构之间的相互作用上。主要的代表学者有莱赛(C. L. ccey)、我国台湾学者王秋绒等人。他们对教师社会化发展阶段的划分如下表:

教师社会化发展阶段论(莱赛)	“蜜月”阶段		“寻找教学资料和方法”阶段		“危机”阶段		“设计就会过去或失败”阶段
教师社会化发展阶段论(王秋绒)	师范生阶段	探索适应期	实习教师	蜜月期		合格教师	新生期
		稳定成长期		危机期			平淡期
		成熟发展期		动荡期			厌倦期

(五)综合阶段论

以上列举的研究教师专业发展阶段的理论,从不同侧面向我们展示了教师专业发展的过程,但视野都比较局限。为了更加如实地反映教师专业发展的综合、复杂的过程,并为今后的研究提供更加合理的理论框架,有许多学者作出了积极的努力。利思伍德以及贝尔和格里布里特(B. Bell&J. Gillbreth)便是其中的代表。利思伍德认为,教师专业发展是一个多维发展的过程,专业知能发展、心理发展和职业周期发展三个维度既相互独立又相互依赖,有着密切的联系。贝尔和格里布里特则给出了教师专业中所遇到的三种情境而没有使用“阶段”划分:确认与渴望变革、重新建构、获得能力。

对于教师专业发展阶段的研究,国内并不多,大多散见于几本教育社会学著作的简要论述中。在研究中。有学者认为,教师专业发展过程包括预期专业社会化和继续专业社会化两个阶段。所谓预期专业社会化是指个体为适应将要承担的职业角色而进行的准备性个体社会化,如师范生接受专门的师范教育或师范性教育,便构成了其教师专业发展的第一个阶段,即预期社会化阶段。所谓继续专业社会化是指个体在承担某种职业角色之后为了更好地扮演角色而进行的社会化,它包括教师工作实践,也包括进入有关院校脱产、半脱产进修学习。教师专业社会化是个复杂的过程,是作为未来教师、且带有自身经历的通过一定年限的师范教育训练及长期在职进修而不断地获得教师角色体验的过程,是其与教师角色有关的一系列认知、情景及行为发生变化的过程,也是其与各种社会化动因不断互动的过程。

二、教师专业发展阶段理论分析

教师发展阶段作为理论研究经历了一个逐渐进步、完善的过程。首先在研究范畴上,从点——教师的关注点(教师发展的一个侧面)到面——教师发展全程的表现的拓展。在研究成果上,也是一个不断发展超越的过程。从富勒的“教师的关注”这一侧面到20世纪70年代伯顿以教师发展全程为研究维度,再到80年代中期,费斯勒弥补了二者的不足,认识到教师会在漫长的职业生涯中遭遇挫折甚至陷于停滞。而司德菲的理论则又进一步发展,即在教师陷于发展的低潮期,如