

品质教育丛书

品质教师是如何炼成的

A Cultivating Approach
for
Quality Teachers

胡庆芳 杨玉东
严加平 吕星宇
编著



华东师范大学出版社

品质教育丛书

品质教师是如何炼成的

A Cultivating Approach
for
Quality Teachers

胡庆芳 杨玉东
严加平 吕星宇
编著

图书在版编目(CIP)数据

品质教师是如何炼成的/胡庆芳等编著. —上海:华东师范大学出版社, 2018

(品质教育丛书)

ISBN 978-7-5675-4760-5

I. ①品… II. ①胡… III. ①中小学—师资培养—研究
IV. ①G635.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2018)第 052148 号

品质教师是如何炼成的

编 著 胡庆芳 杨玉东 严加平 吕星宇

策划编辑 彭呈军

项目编辑 白锋宇

责任校对 林文君

装帧设计 刘怡霖

出版发行 华东师范大学出版社

社 址 上海市中山北路 3663 号 邮编 200062

网 址 www.ecnupress.com.cn

电 话 021-60821666 行政传真 021-62572105

客服电话 021-62865537 门市(邮购)电话 021-62869887

地 址 上海市中山北路 3663 号华东师范大学校内先锋路口

网 店 <http://hdsdcbs.tmall.com>

印 刷 者 常熟市文化印刷有限公司

开 本 787×1092 16 开

印 张 12.5

字 数 219 千字

版 次 2018 年 6 月第 1 版

印 次 2018 年 6 月第 1 次

书 号 ISBN 978-7-5675-4760-5/G·9111

定 价 32.00 元

出 版 人 王 焰

(如发现本版图书有印订质量问题,请寄回本社客服中心调换或电话 021-62865537 联系)

丛书总序

教育是什么？尽管我受过系统、正规的师范教育，从事了近三十年的教育工作，但仍然在不断地追问我自己，答案似乎时而清晰、时而模糊。

比较东西方“教育”一词的来源挺有意思。我国“教育”一词大概始见于《孟子·尽心上》：“君子有三乐，而王天下不与存焉。父母俱存，兄弟无故，一乐也；仰不愧于天，俯不作于人，二乐也；得天下英才而教育之，三乐也。”许慎在《说文解字》中解释说，“教，上所施，下所效也”，“育，养子使作善也”。可见，我国“教育”一词出现时，主要强调的是由外而内的教化。所以《论语·阳货》中说，“子曰：‘性相近也，习相远也’”，认为人的本性基本相似，但学习与教育使人形成不同的习惯。在西方，“教育”一词大概源于拉丁文 educate，前缀“e”有“出”的意思，意为“引出”或“导出”，其意思大概是通过一定的手段，把某种本来潜藏于身体和心灵内部的东西引发出来，使自然人所固有的或潜在的素质自内而外转化成为现实。可见西方教育比较强调启发与引导。所以东西方一开始就对教育有不同的理解。随着社会思想的多元化，不同的人对教育的理解更是众说纷纭，就像一百个人心中有一百个哈姆雷特一样，很难得到一致的答案，这也就是我们感到困惑的原因。

尽管对教育有各种解读，但并不等于人们对教育没有基本的共识，如“教育是有目的有计划地培育人的社会实践”，这是教育领域里的常识。只是随着经济社会文化与教育的发展，教育受物质主义、功利主义影响较多，教育实践有时会偏离常识。譬如，过分强调学生的应试学科知识、应试分数和升学率，以此作为衡量学生发展水平的指标，作为学校与教师的工作业绩，导致学生应试负担过重、脱离生活、丧失童年、缺乏创造性与实践能力和实践能力，甚至影响到人性的健全发展。这是对教育的严重误读，也在一定程度上导致了教育的畸形发展。如果不适时纠偏，将遗误子孙，并阻滞中华民族伟大复兴中国梦的实现。

正是在这一背景下，嘉定区开展了品质教育的实践探索，并与上海市教育科学研究院普通教育研究所开展合作研究。关于“品质教育”，首先要理解什么是“品质”。《现代汉语词典》将“品质”解释为：行为、作风上所表现的思想、认识、品性等的本质；物品的质量。《辞海》的解释也是如此，主要是对人而言，如人的人品、品德等，指人的行为、作风上表现出的思想、认识。“品质”与“质量”不同，质量是工业时代的产物，更强调使用者需求的满足度，

更强调对标准与规格的符合度,更强调数量与规格的要求。而从质量到品质,少了量的参与,多了品质的介入。“品质”的意涵不仅在于“质”,而且更注重“质”的“质地”、“品味”、“雅俗”、“档次”等,其关键是彰显了人的主观意愿与渴求,在深层次上体现的是价值观念的深刻转型,强调了人文向度和价值属性。因此,我们所说的品质教育是指“品位高”、“质量优”的教育,旨在通过有品位的教育,铸造有内涵的质量。“品位高”,关注教育过程,在于回归教育本原,突显教育的育人本质,坚持以人为本,遵循教育规律,克服教育中的功利倾向及反教育行为,真正实施有品位的教育。就一个区域而言,具体表现在内涵发展、科学发展和均衡发展。“质量优”,关注教育的结果,表明办学成果达到标准的程度,表现出优良的质感,克服唯分数论,真正促进学生的健康快乐成长,追求有内涵的质量。就区域而言,具体表现在区域教育特色逐步彰显,学校办学活力全面激发,学生综合素养有效提升。

在这一理念的引领下,课题组对嘉定学生的形象进行了刻画与设计,一方面落实国家对学生培养的基本要求,同时立足嘉定实际,放眼世界,展望未来,着力培养学生的核心素养,聚焦学生面向未来的适应力、创造力与幸福力提升。具体表现为,拥有践行社会主义核心价值观的良好品德、全面扎实的学科素养、积极健康的身心品质、受用终生的学习能力等。围绕学生核心素养的培育,课题组又从五个方面切入,设计了推进项目:

“五步循环”学校改进。将学生品质分析结果落实到学校层面,转化成学校改进行为,通过诊断分析、提升计划、组织实施、证据收集、效果评判等五步引导学校建立自我发展机制,增强可持续发展能力。

品质课程建设。探讨品质课程的内涵与特征,提出品质课程的评估方案。通过合作研讨、课题研讨等方式,带领若干项目学校进行课程群与特色学科的建设。

品质课堂建设。探讨品质课堂的内涵与特征,提出品质课堂的评估方案,通过构建学与教质量分析平台,开展基于证据的课堂教学变革等。

品质教师建设。探讨品质教师的内涵与特征,提出品质教师的评估方案,通过“工作坊”研修形式,培养品质教师种子,带动嘉定教师队伍的发展。基于 PISA 的理论与技术提升品质教师的命题能力等。

学生品质测评。从品德水平、学业质量、身心健康和终身学习素养等方面反映学生品质。通过增值评价策略,客观分析学校工作的有效性,为学校改进提供参考。

本套丛书包括《区域教育发展方略》、《品质教师是如何炼成的》、《品质学校治理:循证改进》、《融入学习品质的课堂教学》、《课程改变,学校改变》、《民俗文化课程与学校特色发

展》等六册,是在这些项目研究与实践的基础上形成的阶段性成果,凝聚了研究人员和实践一线校长与教师的心血,虽然还比较稚嫩,但仍然值得阅读。

雅斯贝尔斯在《什么是教育》中说:“真正的教育理应成为负载人类终极关怀的有信仰的教育,它的使命是给予并塑造学生的终极价值,使他们成为有灵魂、有信仰的人,而不只是热爱学习和具有特长的准职业者。”鲁迅也说:“教育是要立人。”尽管这两位有影响力的人物从不同角度解读了教育,但不约而同地强调了教育的人文性、人本性,即真正的教育本原。品质教育就是要回归教育的本原,做有灵魂的教育,做遵行规律的教育,做品位高、质量优的教育。这套丛书呈现了课题组最近所做的探索与思考,但愿能给读者带来启发。

上海市教育科学研究院普教所 汤林春

2017年11月20日

目 录

第一章 | 品质教师培养的顶层设计 · 001

- 第一节 品质教师培养的信念与主张 001
- 第二节 品质教师培养的模式与特色 004
- 第三节 品质教师培养的阶段与重点 013

第二章 | 通过文献研究增进理解 · 022

- 第一节 教师品质的分析框架建构 022
- 第二节 品质教师是个人—公民—教师三者的完美结合 027
- 第三节 品质教师是全面发展的一个完整的人 031
- 第四节 品质教师是三个学会的达人 037

第三章 | 通过调查研究寻求共识 · 040

- 第一节 教师眼中的品质教师 040
- 第二节 学生眼中的品质教师 050
- 第三节 品质教师的成长路径 066

第四章 | 通过课例研究提升品质 · 074

- 第一节 基于课堂学习任务单的有效学习研究 074
- 第二节 课堂有效提问的循环改进研究 086
- 第三节 教师有效引导学习的实践策略研究 107
- 第四节 导学单课堂应用的实践研究 142
- 第五节 提高口语表达能力的课堂改进研究 149
- 第六节 提升探究活动自主性的实践研究 156

第五章 | 品质教师培养的成效反馈 · 166

- 第一节 反馈工具的设计说明 166
- 第二节 反馈结果的分析与思考 169

第六章 | 教师品质提升的实践智慧 · 181

第一节	教师品质提升的个人修炼	181
第二节	教师品质提升的外力推动	184
第三节	教师群体彰显的品质亮点	186

后记 · 188

第一章

品质教师培养的顶层设计

第一节 品质教师培养的信念与主张

上海市嘉定区具有悠久历史和教育传统,“教化嘉定”是形象而又意义深远的说法。自2013年起,嘉定教育提出了“传承教化之风,镕铸品质教育”的理念^①,提出引导基层学校落实品质教育的三个指标——精细、精品、精致。通过对嘉定区相关材料的解读,“精细”指向学校和班级管理,“精品”侧重于区本和校本课程建设,“精致”体现在校园文化建设和课堂教学中。从微观层面来说,教师是否能够肩负起有品质的学校和班级文化建设、有品质的课程开发和教学实施等重任,将成为打造嘉定区品质教育的人力资源方面的关键保障。这种诉求对教师的专业品质提出了更高要求。为此,我们设计了一个为期两年的“品质教师培养项目”(也称“种子教师培养项目”),试图以工作坊的形式为嘉定区培养一批能够实践品质教育的种子教师。

在项目酝酿之初,项目组对品质教师的认识还比较模糊,因为现实中已经有太多的类似概念,如专家型教师、特级教师、骨干教师、优秀教师等。如果品质教师所指的是上述概念,那么一个区域的教育发展所需的人力资源只要朝向这些目标努力即可。但是,在现

^① 姚伟. 发挥区域人文优势 推展传统文化教育[J]. 上海教育, 2015(1): 68—69.

实中能够被称为“专家型教师”、“特级教师”、“骨干教师”、“优秀教师”的教师数量少之又少,大多数普普通通的教师在为教育事业奋斗的过程中可能会对这些目标产生遥不可及的感觉。

一、对于品质教师内涵的理解

在仔细梳理了上述众多关于教师的概念后,项目组深刻认识到以下几个问题:

第一,品质教师不等同于专家型教师。

专家型教师更多时候被解读为在某一方面具有“专长”的教师,是从心理学角度提出的一个概念^①,这从众多的关于新手和专家的比较研究中可以看出,而且这里的“专长”有可能是“教育专长”、“教学专长”、“教研专长”等某一方面。可以说,如果把品质教师等同于具有专长的教师或专家型教师,那么那些年轻教师及经验还不够丰富的教师,就很难被看作是有品质的教师。

第二,品质教师不一定是特级教师、骨干教师。

特级教师和各级各类骨干教师,更多时候是一个社会学视角的概念,标志着一种身份和地位。特级教师是一种特殊的荣誉,各级各类骨干教师更意味着通过评选确定,往往与教师的待遇密切相关。且不说各地在特级教师和骨干教师评选标准的宽严程度和比例上各不相同,如果把品质教师简单地视为特级教师或骨干教师,那么绝大多数普普通通在平凡岗位上作贡献的教师将与此无缘,他们为地区品质教育所作的贡献无形中也会受到忽视。

第三,品质教师不必一定是认定的优秀教师。

优秀教师的概念侧重于教育学的视角,往往反映在特定的时空条件下,在教书育人方面作出了突出的贡献。这是从教育的外在结果来说的,侧重反映教育的“绩效”。而且优秀教师具有历史动态性^②,在某个时期、某种环境下认为的“优秀”,在另一时期或环境下很可能不再优秀,甚至不够合格。由此不难理解,为何在世界各国的不同教育环境下,甚至同一个地区,在不同的历史时期对优秀教师的认定或者判断标准不尽相同,令人眼花缭乱。如

① 徐红. 新政策背景下专家型教师素质与行为标准研究[D]. 武汉:华中师范大学博士,2012.

② 赖学军. 优秀教师概念的科学内涵和外延[J]. 教育评论,2004(4): 55—58.

果把品质教师等同于优秀教师,那么现实的教育环境将成为结果认定导向,况且谁来认定、认定标准等也将变得错综复杂。

那么品质教师究竟是什么样的?

项目组认为,品质教师是学校文化的精神代表,他们善学习、爱学生、会生活,是一个“完整”的人,是用自己的生命影响学生生命的师者。“善学习”,是品质教师应该表现出的根本特征,即“一辈子做教师、一辈子学做教师”^①。“爱学生”,是品质教师具备的基本职业态度和职业使命感,“爱”源自人性,更源自对“教师”这一职业的终身奉献和成就感。“会生活”,意味着品质教师专业生活和个人生活的统一,是为师过程中的一种自我修养。“善学习”是品质教师最为本质的特征,强调在专业生涯中“持续学习”的过程性,学的内容也包括学习如何去爱学生,学习从生活大课堂的点滴中汲取专业力量。于漪老师的“一辈子学做教师”就是最高境界的真实写照。“爱学生”,重在激发教师的职业效能感,在关爱学生的过程中认识到自己的职业价值——学生的成长和发展是为师的骄傲所在。“会生活”,重在激发教师的职业幸福感,在个人生活与专业生活相互支撑中成就自己的一生,即达到马斯洛需求层次中的“自我实现”这一层次。

通过对嘉定教育的需求分析,以及从理性层面对现实中经常提及的“专家型教师”、“特级教师”、“骨干教师”、“优秀教师”的辨析,我们认识到大多数普普通通的教师虽然不一定拥有一些闪亮的光环和头衔,但他们不同程度地具有某些可贵的品质,拥有品质教师的可能潜质,只不过需要借助一个更广阔的平台才能够显现出来。

二、对于品质教师培养的主张

作为一个为期两年的教师教育项目,在有限的时间内,我们能够“培养”品质教师吗?我们如何去“培养”?这是项目组首先要问自己的问题。我们需要深刻认识“品质教师的培养”究竟意味着什么。在项目开展之初,我们形成了如下共识:

第一,品质教师的培养是一个渐进的持续积淀过程。

品质教师不是静态地存在着,让项目组去挑选出来并树立标杆,然后通过短期培训一蹴而就的。我们深刻认识到,品质教师的“善学习”需要一个时间和经验的积累过程,在积

^① 于漪.一辈子学做教师[J].上海教育,2007(19):26.

累中逐步“学会学习”，感知“学习什么”。因此，项目组不能像以往挑选“骨干后备”教师那样，把区域内那些已经表现优秀，符合“品质教师”预期，即将有可能成为品质教师的“种子”挑选出来，通过短期的培训赋予其“品质教师”的荣誉，让其他教师把他们作为榜样去学习。实际上，这种做法只会成就一小部分教师而忽略了“品质教师”的本质特征，关闭了大多数教师“追求品质过程”的可能性。

第二，品质教师的培养是一个遵循教师个性专长的潜能激发过程。

品质教师的培养也不是要建立一整套完整的分解式的品质教师“标准”，按照标准框架逐条细化和量化，用这个标准去要求所有的教师逐条对应式地达标。依据固定的品质教师标准去培养品质教师，只会催生急功近利的“达标达人”。我们需要一个大致的品质教师的努力框架作为方向，但不能用一个固定的品质教师标准去套用所有的教师。品质教师的养成需要遵循教师的个性特点，发挥其专长兴趣，从而尽可能激发出其专业热情，开发出其追求品质教育的潜能，并在此过程中逐步明确教师个体专业生涯的努力方向，进而沉淀为教师个人的个性品质特征。

第三，品质教师的培养是一个持续不断“追求品质”的过程。

从名师成长之路来看，“一辈子学做教师”是品质教师的最高境界。这里的“学做”表现为专业自觉的反思（即研究品质），而“一辈子”则表明持续不断的追求过程。因此，品质教师的培养需要花费时间和精力搭建各种平台，重在激发教师的专业学习动力、职业效能感和幸福感。从培养品质教师的角度看，“善学习”的重点在于激发教师的专业发展动力，“爱学生”的重点在于激发教师的职业效能感，“会生活”的重点在于引导教师享受专业生活和个人生活所带来的幸福感。通过上述三个方面的引导，培养过程侧重于让教师带着专业学习热忱，形成终身追求卓越的理念和心态，从而不断挑战自我能力极限，并在追求成为品质教师的过程中形成个人的品质素养。可以说，培养教师“追求品质”的过程，即是对品质教师最好的培养。

第二节 品质教师培养的模式与特色

在对品质教师及其培养有了前期的理性认识和梳理之后，迫切的问题摆在了面前。项目组如何架构为期两年的项目？在有限的时间里和条件下，项目组能够为品质教师的培养

做些什么？这就需要明确项目的目标定位和开展思路。

一、以研究品质为核心突破

上海市教科院普教所在 21 世纪初曾梳理了普教系统 20 位名师的成长案例,并得出一个结论^①: 所有的名师在成长过程中最为突出的特征就是“善学习”——善于从实践中发现问题、研究问题并逐渐获得积淀,即实践反思的能力。这种实践反思的特征根本上就是“学做”教师的表现,本质上表现为一种在实践中研究自己工作的能力。因此,我们把重点目标定位在培养一批种子教师的“研究能力”上,即提高研究自己工作的能力。

那么,项目组如何让教师变得“善学习”,具有研究的品质呢? 既然项目组对品质教师没有一个共通的框架或标准,于是就把“品质教师应该是什么样的”这一问题本身作为内容载体,让参与培养项目的全体教师共同来研究,即“在研究品质教师的过程中形成品质”,与“在游泳中学会游泳”的原理相通。

由此,项目目标更加明确,那就是: 基于行动学习的理念,为嘉定区中小学校培养一批处于不同职业生涯阶段、拥有不同职务背景、具有不同个性特征的,能够促进区域品质教育发展的,具有品质教师潜质的种子,并特别关注种子教师的“研究品质”的形成。之所以定位为“种子教师培养项目”,具体目标有三个:

第一,在培养“品质教师种子”的过程中,逐渐明晰嘉定区“品质教师”的内涵。预期培养的种子教师本身就是发掘和研究嘉定区品质教师内涵的种子,研究的过程本身就是种子教师的培养和成长过程。

第二,“种子教师”先期通过上海市教科院普教所的工作坊进行研修,形成个体对品质教师的理解和认识,并在各类研修活动中逐步提高自己的专业品质,特别是形成自己的研究品质特色。

第三,“种子教师”在上海市教科院普教所的指导下,组建形成个人的品质教师微型工作坊,开展品质教师专业活动,引领和培养区内其他学校的“品质教师种子”,并在引领他人过程中获得专业品质的增长。

^① 郑慧琦,胡兴宏,王洁.做有思想的行动者[M].上海:上海教育出版社,2008.

二、以工作坊形式阶段推进

项目组以行动学习作为种子教师培养的方法论基础,即:整个种子教师培养计划基于行动学习的基本理念和流程,让教师“在游泳中学会游泳”、“做中学”,在研究品质教师的过程中认识品质、体验品质、内化品质,并最终表现出品质教师的潜质。

在思考具体的培养方式时,项目组以“工作坊”作为种子教师培养的主要研修方式。工作坊是一种基于专题的研究性学习方式,发展至今已逐渐演变成为一种实践教学模式^①。它侧重于以问题激发讨论和分享,让不同立场和角色的教师在面对共同的问题时,进行多种形式的思考、探讨、交流。研究者与教师基于相互尊重与平等合作,分享想法,暴露无知,提出问题,并共同行动和解决问题。之所以考虑以工作坊形式开展为期两年的培养项目,主要是基于成人学习的特征^②:他们具有被尊重的社会需求,自我意识强烈,可以自我指导学习,拥有丰富的经验,他们的需求以解决问题为导向,同时也渴望分享和对话。

具体来说,工作坊形式的培养基于行动学习方法论基础上的认知学徒制,它由美国认知科学家柯林斯和布朗等人于1989年正式提出^③,为种子教师工作坊的研修模式提供了非常重要的理论依据^④。首先,认知学徒制强调知识必须用于解决现实生活中的具体问题,因此教师工作坊研修模式强调研修的内容能够在真实的教学环境中应用。其次,认知学徒制理论的任务目标强调要将所学知识应用于不同的真实情境,因此工作坊研修模式也强调种子教师带动他人将工作坊研修内容从一种课堂情境向另一种课堂情境迁移与应用^⑤。最后,认知学徒制所提出的活动开展的一般步骤,也为种子教师工作坊研修模式的设计提供了较为清晰的活动步骤和流程,是种子教师工作坊开展过程所遵循的一般原则^⑥。

① 林书兵. 基于工作坊的实践教学模式的应用与探析[J]. 现代教育论丛, 2014(3): 67—71.

② Malcolm S. Knowles. The Adult Learner: A Neglected Species [M]. Houston: Gulf Publishing Company, 1990: 54—63.

③ Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. Situated cognition and the culture of learning [J]. Educational Researcher, 1989, 18(1): 32—42.

④ 张思, 刘清堂, 熊久明. 认知学徒制视域下教师工作坊研修模式研究[J]. 中国电化教育, 2015(2): 84—89.

⑤ 林志森, 蒋凤春. 工作坊式教师培训模式初探[J]. 中小学教师培训, 2014(8): 14—16.

⑥ 李德燕. 特级教师工作坊的建设实践与启示[J]. 广西教育, 2013(8): 5—6.

当确定以工作坊作为培养品质教师的主要研修方式后,项目组采取分步走的策略,分两批招募种子教师——采取自愿报名、学校推荐、区级面试的方式最终确定人选。对于“挑种子”这一步骤,项目组摒弃了以往挑选最优秀教师的选拔尖的形式,看重的是教师主动发展的愿望、主动发展中的研究能力、未来潜在的辐射能力。因此重点考察三个方面:第一,教师自我发展的愿望是否强烈——把工作坊运作建立在自愿发展的需求基础上;第二,教师是否具有自觉进行教育教学研究的基础——把工作坊培养目标定位在发展“研究自己工作”的能力取向上;第三,教师是否具有潜在的辐射力——把工作坊培养对象的功能前瞻性地定位在未来在区域内影响他人的能力上。通过这样的“标准”挑选出来的“种子”,在很多人眼里并不是区域内所谓的最优秀教师,更不是那些功成名就的教师群体,而是一个年纪较轻(不到40岁)、教龄不是很长(不超过15年)、没有什么鲜亮光环(无市级及以上称号或荣誉)的群体。

在实践中之所以分两批进行,目的是通过第一批种子教师为期一年的培养,试运行工作坊形式的培养模式,探索和积累工作坊培养的经验;等第二批种子教师进入,第一批和第二批组合时,就可以组成先行者和后来者结合的微型工作坊,分散到教师的日常工作环境中去运行(如图1-1)。

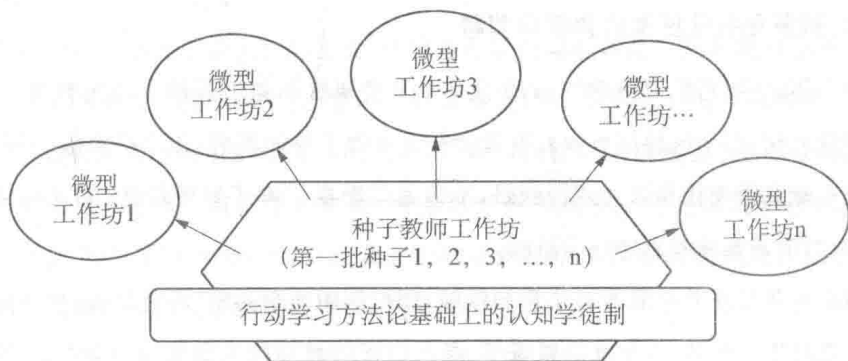


图 1-1 种子教师工作坊分批进行示意图

在项目开展过程中,作为研修主要方式的工作坊活动,尽量避免采用理论讲座的形式,而是强调平等交流和互动,并尽可能做到三个结合:第一,专业引领与主体实践相结合。品质教师工作坊将以提升教师专业实践能力、教育境界等主题开始学习与实践。项目实施的核心阶段主要以普教所教师发展研究中心的研究人员为主,强调种子教师的“做中学”过程——在研究品质教师的过程中形成种子教师自己的品质,并最终能够引领区内第二批种

子教师开展工作坊形式的研修实践。第二,过程体验与成果表达相结合。工作坊研修活动将使教师积极投入研究品质的全过程,并学会做研究的一些基本方法,同时还帮助教师把自己的研究说清楚、写明白,强调品质教师所具有的独特的“研究品质”。第三,普教所研究人员与嘉定区内的导师相结合。考虑到要培养嘉定区的品质教师,需要指导人员对嘉定的人文教育环境有一定的熟悉,因此在项目实行阶段采用“双导师制”,即根据培养的推进过程,项目组聘请嘉定区本土的优秀一线教师或教研员作为引领者共同开展工作坊研修活动。

三、以调研反馈为过程常态

嘉定区的“种子教师培养项目”是一个区域性在职教师培养的长项目,从策划到实施到结束,历经两年时间;对参与工作坊研修活动的教师来说,经历了学校工作的整整四个学期。在此过程中,项目组对于如何开展区域性的在职教师培养活动进行了如下两方面的设计。

(一) 加强专业发展现状和需求调研

在每一年度,项目组对嘉定区教师的专业发展现状和需求开展了年度监测。在2014年项目实施之初,对全区教师专业发展现状和需求做了总体调研;在项目实施一年后,再次对教师的专业发展现状和需求进行调研,不但通过数据了解了发展现状,而且在项目开展到中期时,对项目实施效果进行了监测。

教师的专业品质是品质教育实现的保障,项目组用教学品质、研究品质、自主品质考量教师的专业品质。在2015年度的调研中,参与调研的教师样本数量为1028人:其中任教四年级的教师占比47%,作为小学教师的样本;任教七年级的教师占比39%,作为初中教师的样本。得到以下主要结果:

1. 教师的教学品质现状

教师的教学品质是专业品质的核心。教学品质是一个多维度、多层面的变量,项目组采用三个指标反映教师的教学品质,包括:关注学习积极性(关注激发学习动机、培育学生学习积极情感),关注学习方法,关注学习适应性(了解学生对教学的想法、适应学生的学习

方式差异)。数据结果表明,嘉定区教师具有较好的教学品质,90%左右的教师关注学生的学习积极性、学习方法和学习适应性。与其他指标相比,教师需要在了解学生的想法上多下功夫。从学段上分析,小学教师的教学品质各指标得分均高于初中教师。初中教师需要在了解学生对教学的想法、学生对教师的想法上多下功夫。从学科上看,语文学科教师、外语学科教师需要更多地去了解学生的想法,数学教师需要在激发学生学习动机上多下功夫。

2. 教师的研究品质现状

教师的研究品质是教师专业持续发展的动力源。人的思考能力是人类智慧的核心,爱问为什么表明了教师的思考习惯;阅读是研究的必要支撑;爱钻研则是教师研究品质的最直接的表达;对周围事物感兴趣是钻研的基本前提。因此,项目组以爱问为什么、喜欢阅读书籍、热爱钻研、对周围事物感兴趣作为指标进行考量。数据结果表明,教师的研究品质与教学品质相比,需要提升。从总体上来看,教师在热爱钻研、喜欢阅读书籍上还需要区专业发展促进机构多下功夫进行引领,尤其是热爱钻研,还有比较长的路要走。对周围事物感兴趣,是一个人内在的品质,虽然不能直接培育,但是可以在营造思考氛围、任务驱动上给教师更多参与、思考的机会,间接激发教师的兴趣。这个调研结果更加凸显了“种子教师培养项目”侧重于“研究品质”培养的重要意义和准确定位。

3. 教师的自主品质现状

人类成长的本质在于自主性的发展,教师专业成长也是如此。教师的自主品质是教师专业成长的基本要素。没有自主性,就不可能有教师的专业成长。在一定程度上讲,教师的自主性正是教师专业发展的结果。因此,项目组用教师是否有主见、是否对自己有把握来衡量教师的自主品质。数据结果表明,有主见的教师比例比对自己有把握的教师比例高。从学段上分析,初中教师中对自己有把握的比例比小学教师的比例高。从学科上看,相比其他学科教师,数学教师对自己较没把握。

4. 专业发展需求现状

项目组给出了13项教师需要发展的专业内容,提供的选项为“急迫、比较急迫、一般、不太急迫、不急迫”,将“比较急迫”与“急迫”的数据合并排序后发现,教师最“急迫”的专业发展内容是“与其他教师合作”。排在前三位的分别是:与其他教师合作、未来社会对学生的要求、教育教学研究。这提示专业发展促进机构在设计教师发展项目时,需要增加或者加强这三个指标的相关内容。与2014年调研结果不同的是,课程开发的需求由2014年的54.4%增加为2015年的62.4%。这说明,这一年来,教师认识到了课程开发的重要性。这与