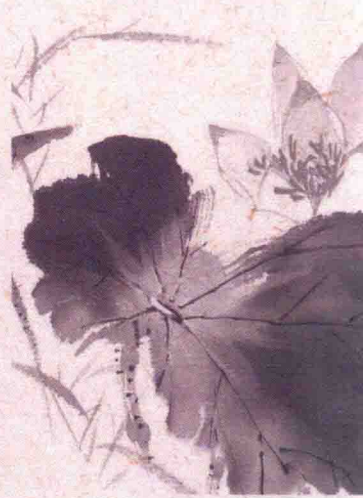


XINXINGSHIXIA
JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN DE
QUANFANGWEI TANJIU



新形势下

教师专业发展的
全方位探究

■ 孙萍◎著

 吉林大学出版社

网络形势下

我国专业发展的

全方位探究

——

中国网络教育
发展现状与
未来展望

XINXINGSHIXIA
JIAOSHI ZHUANYE FAZHAN DE
QUANFANGWEI TANJIU



新形势下 教师专业发展的 全方位探究

■ 孙 萍◎著

图书在版编目(CIP)数据

新形势下教师专业发展的全方位探究 / 孙萍著. --长春: 吉林大学出版社, 2016.3

ISBN 978-7-5677-5971-8

I. ①新… II. ①孙… III. ①师资培养—研究 IV. ①G451.2

中国版本图书馆CIP数据核字(2016)第062194号

书 名: 新形势下教师专业发展的全方位探究

作 者: 孙萍 著

责任编辑: 陈颂琴 责任校对: 田茂生

吉林大学出版社出版、发行

开本: 710×1000毫米 1/16

印张: 18.75 字数: 333千字

ISBN 978-7-5677-5971-8

封面设计: 董培娟

廊坊市兰新雅彩印有限公司 印刷

2018年1月 第1版

2018年1月 第1次印刷

定价: 65.00元

版权所有 翻印必究

社址: 长春市明德路501号 邮编: 130021

发行部电话: 0431-89580026/28/29

网址: <http://www.jlup.com.cn>

E-mail: jlup@mail.jlu.edu.cn

前言

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。教师职业的专门化，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。

目前，教师专业化发展已经成为国际教师教育改革的趋势，而教师的专业发展是教师专业化的方向和主题。人们越来越认识到，提高教师专业地位的有效途径是不断改善教师的专业教育，从而促进教师的专业发展。在我国，教师专业发展对新时期我国教师教育提出了新要求。现代教师职业是一种要求从业者具有较高的专业知识、技能和修养的专业。从专业职业的特征来看，一般来说，教师职业离成熟专业的标准总是有一定差距，教师职业是一个“形成中的专业”，教师专业化是一个不断深化的历程，因此，我们必须提高教师的专业化水平，走教师专业化的发展之路。

本书前两章介绍了新形势下教师专业化发展的要求及我国教师专业化教育的现状，教师自我发展的储备对教师专业化发展的意义；第三章分析了教师专业发展的影响因素，教师的专业成长取决于上述多种因素，就其途径和方式而言，包括两个大的方面：一是外在的因素，是客观需要的，它源于社会进步和教育发展对教师角色与行为改善的规范、要求和期望；二是教师内在的因素，指教师的自我完善，它源于教师自我角色愿望、需要及实践和追求；第四章从社会学的角度，对影响教师专业发展的环境要素进行了分析；第五章介绍了校长是学校的最高行政领导，在教师专业发展中发挥着重要的作用，所以，从校长这个角度探讨了促进教师专业发展的策略；第六章介绍了建立教师专业发展的相应机制；第七、八章主要针对青年教师专业化发展，提出了教育科研对青年教师专业发展的作用。

在编写本书的过程中，我们查阅和引用了网络、书籍以及期刊等相关资料，因涉及内容较多，在这里不一一注明引用出处。谨向本书所引用资料的作者表

示诚挚的感谢。此外，本书在编写的过程中，得到了相关专家和同行的支持与帮助，在此一并致谢。由于水平有限，书中难免出现纰漏，恳请广大读者指正！

目 录

第一章 教师专业发展的要求	1
第一节 教师专业发展对新时期我国教师教育的新要求	1
第二节 教师专业发展的客观要求——提高教学诊断能力	9
第三节 教师专业发展的新要求——适应教学模式	15
第四节 教师专业发展的新要求——面向信息化	17
第五节 教师专业发展对教师角色转变的要求	19
第六节 新课程改革对教师专业发展的要求	23
第七节 教师专业发展要求教师成为研究者	28
第二章 教师专业发展的自我储备	34
第一节 教师专业发展的自我认知和自我认同	34
第二节 教师专业发展的自我构建	63
第三节 教师专业发展的自我审视	71
第四节 教师专业发展的自我评价	74
第五节 教师专业发展的自我激励	77
第三章 教师专业发展的影响因素分析	80
第一节 我国教师专业发展影响因素研究的基本特点	80
第二节 与教师专业知识、专业品质、专业发展能力相关的因素	88
第三节 影响教师专业发展的制度、激励、时空因素分析	91
第四节 影响教师专业发展的教师自身、学校和社会因素分析	95
第五节 从内因到外因：教师专业发展的影响因素分析	99

第四章 教师专业发展的环境	103
第一节 教师专业发展环境的社会学分析	103
第二节 教师专业发展环境的反思与构建	109
第三节 教师专业发展的教育生态环境构建	114
第四节 网络信息环境下教师专业发展研究	120
第五章 教师专业发展对校长的素质要求	140
第一节 校长领导力与教师专业发展的关系	140
第二节 校长引领教师专业发展的价值	146
第三节 校长引领教师专业发展的理论基础	150
第四节 校长引领教师专业发展的策略构建	153
第六章 建立教师专业发展的相应机制	166
第一节 构建教师专业发展机制的研究综述	166
第二节 教师专业发展的“三本”机制	168
第三节 教师专业发展的激励机制	176
第四节 教师专业发展的评价机制	207
第七章 引领青年教师专业发展的方向及意义	212
第一节 中小学青年教师队伍存在的问题及原因探析	212
第二节 青年教师专业发展现状及存在的问题	220
第三节 青年教师专业化成长的制度设计	231
第四节 建立长效青年教师专业发展机制	236
第五节 引领青年教师专业化发展的有效策略	241
第八章 教育科研对青年教师专业发展作用	247
第一节 教育科研与教师专业化发展	248
第二节 教育科研对教师专业发展的制约和促进作用	259
第三节 教育科研促进教师专业化发展的几种有效策略	279
参考文献	290

第一章 教师专业发展的要求

第一节 教师专业发展对新时期 我国教师教育的新要求

教师专业发展已经成为国际教师教育改革的趋势，也是当前我国教师教育的焦点问题。教师专业发展对新时期我国教师教育提出了新要求，但是目前我国教师教育在教师教育培养体系、教师教育课程体系、教师继续教育等方面都还存在诸多不足，为此，在教师专业发展的背景下研究我国教师教育显得尤为必要，对于完善和推动教师教育实践具有重要的意义。

一、关于教师专业化的认识及其实践历程

专业化是一个社会学概念，是指一个普通的职业群体在一定时期内，逐步符合专业标准、成为专门职业并获得相应的专业地位的过程。教师专业化是职业专业化的一种类型，是指教师“个人成为教学专业的成员并在教学中具有越来越成熟的作用这样一个转变过程。”即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。教师在整个专业生活中，通过终身专业训练，习得教育技能，实施专业自主，体现专业道德，逐步提高从教素质，成为教育专业工作者的专业成长过程，即从一个“普通人”变成“教育者”的专业发展过程。教师专业发展过程不仅是一种认知过程，而且还包括情感、价值、需要等多方面变化的过程。教师专业化的内涵包括专业知能、专业道德、专业自主和专业组织等方面。从个体来看，教师专业化贯穿于整个教师生涯，是个体专业不断发展的“动态”过程。我国教师专业化进程中所面临的问题，既有理念层面、制度层面，也有实践层面。

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。教师职业的专门化，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。

现代教师职业是一种要求从业者具有较高的专业知识、技能和修养的专业。从专业职业的特征来看，教师职业离成熟专业的标准总是有一定差距，教师职业是一个“形成中的专业”，教师专业化是一个不断深化的历程。

教师专业化的进程在 20 世纪 80 年代出现了一个转折，即从追求教师职业的专业地位和权利到重心转向教师的专业发展的过程。1681 年，法国创办了世界第一所教师培训机构，作为教师职业的专业发展制度的起点，至今这一制度在英美等许多国家已经发展成为大学教育制度的一个重要组成部分。但与在制度上获得了高等教育的地位相比，教师职业的专业发展所依赖的学科基础，就远不如其制度那么稳固并得到认可。

教师职业所依据的专业知识具有双重的学科基础，即教师任教科目的学科知识和教育学科知识。这成为教师教育长期争论的问题，即“学术性与师范性”之争。任教学科的学术水平与教育学科的专业素养孰轻孰重？教师教育与其他专业教育很难兼具同等的学术水平和教育学科知识。在现实教育中，师范性往往更容易成为强调学术性的牺牲品，原因是不少人认为，只要掌握学科知识就可以做教师，甚至可以做一个好教师，是否具备教育学科知识则无关紧要。

由于“教育是一门科学”这一判断至今仍受到人们的质疑，因此，在“学术性”与“师范性”的争论中，“师范性”常常处于下风。尽管当今的教育学科借助其他学科已建立起一套有一定学术水平的理论系统，但教育学科的理论原则解决教育教学活动实际问题的能力还不够，教育理论与教学实践之间存在着巨大的鸿沟。

1980 年，《世界教育年鉴》发表了一系列以“教师专业发展”为主题的文章，关注教师专业化的两个方面：其一是把教师视为社会职业分层中一个阶层，专业化的目标是争取专业的地位与权力及力求集体向上流动；其二是把教师视为提供教育教学服务的专业工作者，专业化的目标是发展教师的教育教学的知识和技能，提高教育教学的水平。

20 世纪 80 年代后，美国、日本和德国等国家在经济腾飞的压力下，重新审视本国的教育状况，意识到教育改革势在必行。人们越来越认识到教育改革的成败关键是教师，只有教师专业水平的不断提高才能造就高质量的教育水平。因此，20 世纪 80 年代后，人们强烈批评过去忽视教师专业发展和教学

技能提高的做法,教师专业化的目标重心开始转移到教师专业发展上。1986年,美国的卡内基教育和经济论坛工作组、霍姆斯小组相继发表了《国家为培养21世纪的教师做准备》《明天的教师》两个报告,同时提出了以教师的专业发展作为教师教育的改革方向,努力提高教师的专业化水平。卡内基教育和经济论坛工作小组批评美国由于师范教育改革的滞后阻碍了教师的专业发展,使教师在很大程度上失去了社会的尊重。他们呼吁,为建立一支专业化的教师队伍,必须彻底改革美国的教育政策:创立全国教师专业标准委员会,高标准地确定教师应该懂得什么,应该会做什么;改革学校机构,为教师创造一个有利于专业发展的良好环境;改变教师队伍结构,使能力强的教师形成一支领导骨干,在促进全体教师专业发展方面发挥积极的带头作用;以文理学士学位作为教育专业训练的前提;在教育研究院中实施新的教育专业课程,颁发教育硕士学位等。

《国家为培养21世纪的教师做准备》指出,必须彻底改变师范教育的机构和课程教学计划,要取消教育专业的学士学位,本科教育应致力于宽广的文理教育和对所学科目完备的基础训练,师范专业训练应在研究生阶段进行。研究生阶段为期两年的教师硕士学位课程的目的,是使师范生充分利用教学的研究成果和优秀教师积累的知识,发展其教学和管理技能,培养他们对自己的教学实践反思的习惯,为专业上的持续发展打下坚实的基础。

霍姆斯小组的报告《明天的教师》则提出,教师的专业教育至少应包括五个方面:把教学和学校教育作为一个完整的学科研究;学科教育学的知识,即把“个人知识”转化为“人际知识”的教学能力;课堂教学中应有的知识和技能;教学专业独有的素质、价值观和道德责任感以及对教学实践的指导。

从世界范围看,教师的专业发展已成为教师专业化的方向和主题。人们越来越认识到,提高教师专业地位的有效途径是不断改善教师的专业教育,从而促进教师的专业发展。只有这样,才能使教学工作成为受人尊敬的一种专业,成为具有较高的社会地位的一种职业。

二、我国教师专业化教育的现状

早在20世纪30年代,我国就对教师职业展开过讨论,当时有一种很鲜明的观点认为,“教师不独是一种职业,更是一种专业……性质与医生、律师、工程师相类”。但至今,对教师作为一种不可替代的专门职业仍未形成共识。原因可能有三方面:一是在中小学教师数量尚不能满足需求时,教师队伍中难免有一部分人不合格,不称职;二是中小学教师这一专业在我国发展得不够成熟,专业性不够强,中小学教师整体素质不高;三是教师职业有一

定的特殊性,教师的劳动成果通过学生的素质提高来体现,某个教师的直接教学效果难以定量评估。因此,当前还有不少人认为教师职业有一定的替代性,认为只要有一定的学科知识就能当教师。

我国教师资格制度起步于1996年,其法律依据源于1993年10月颁布的《中华人民共和国教师法》。《教师法》规定:“教师是履行教育教学职责的专业人员”,第一次从法律上确认了教师的专业地位。1995年12月12日,国务院颁布《教师资格条例》;1996年1月,国家教委下发了《教师资格认定的过渡办法》;2000年,教育部颁布了面向社会认定教师资格的操作性规定——《〈教师资格条例〉实施办法》,教师资格制度在我国开始全面实施。2000年,我国出版的第一部对职业进行科学分类的权威性著作《中华人民共和国职业分类大典》,首次将我国职业归并为八大类,教师属于“专业技术人员”一类。

2001年4月1日起,国家首次开展全面实施教师资格认定工作,教师专业化建设进入实际操作阶段。

我国现有一千多万名中小学教师,是国内最大的一个专业团体,承担着世界上最大规模的中小学教育。与发达国家相比,我国教师专业化尚存在不少差距。我国小学和初中教师的合格学历起点偏低;部分教师职业道德意识淡漠;广大教师中教育观念陈旧落后,创新意识和研究能力不强;教学方法和手段落后;知识面狭窄等都是不能忽视的重要问题。随着教育整体水平的提高,特别是随着基础教育改革的不断深化,我国的教师质量与全面实施素质教育要求的差距明显表现出来。我国教师的专业化问题,包括逐步提高学历层次,提高学术水平,提高实施素质教育的能力以及职业道德水准,从而有利于教师专业发展的制度建设等内容。当前和今后一段时期,提高我国教师专业化水平的主要措施应包括:实现教师教育一体化,建立开放的教师教育体系,改革教师教育课程和走向专业发展的教师继续教育。这是我国教师教育改革与发展的方向。

三、教师专业发展对新时期我国教师教育的新要求

教师教育为教师职业奠定了必要的专业成长的基础,而新时代对教师素质提出的新要求,又为教师教育改革与发展指明了方向。提高教师的专业化水平,走教师专业化的发展之路,因此我国新时期的教师教育改革与发展应采取以下措施。

（一）贯彻终身教育思想，建立开放的教师教育培养体系，实现教育培训一体化

教师教育应涵盖职前、职后教育在内的一体化教育。一体化教师教育包括三层意思：一是职前培养、入职教育、职后提高，即学历教育与非学历教育一体化；二是中小幼教育一体化教育；三是教学研究与教学实践的一体化，建立师范院校与中小学的伙伴关系。

一体化教师教育体系为教师不断提高专业素质，促进其专业发展提供了制度和物质条件。早在 20 世纪 70 年代，英国詹姆斯·波特就明确把师范教育分成基础教育、专业教育、在职培训三个阶段，即“师资培养三段制”。基础教育，即大学或教育学院二年的学习，内容是文理课程及一些教育基础理论知识。专业教育，即大学二年的教师职业教育和训练。第一年以学习教育、教学、课程方面的理论知识为主，结合教学进行实习；第二年以在实习学校教学为主，受所在实习学校指导教师与学院指导教师的共同指导。在职培训，即教师除每七年有一学期脱产进修外，在整个教学工作期间都应坚持进修，以扩大知识面，提高专业能力，加深对教育理论、技术的理解。三个阶段是完整的过程，缺一不可。1975 年联合国教科文组织第 35 届国际教育会议通过的《关于教师作用的变化及其对于教师的职前教育、在职教育的影响的建议》中强调了教师培养与进修相统一的必要性，并且提出了付诸实施的可能措施。

改革开放以来，我国逐步形成教育学院、教师进修学校、师范院校的培训部与函授部、广播电视学校、教育研究机构等彼此分工合作的在职教师培训网络，在职教师的培训越来越受到重视。但如何加强在职教师培训与职前教育的衔接、交叉和结合，使它们相互联系统一，却是摆在我们面前的艰巨任务。教师教育作为传统的“师范教育”和“教师在职教育”的整合与延伸的专业教育，在经历了古代“长者化”“教师圣者化”和近现代“教师专业化”之后，将成为人类文明发展新的高度上的专业教育，专业化程度会愈来愈强。

开放的教师教育体系，意味着独立设置的师范院校与综合性大学在专业教育上并轨，在职业教育上分离，既有利于提高教师的学科专业水平，又有利于教师进行教育理论的学习和教育实践的专业训练，促进师资培养的专业化、多元化、开放化和综合化。开放的教师教育体系，需要实现师范教育定向培育与非定向培育的有机结合。只有采用定向与非定向、普通师范与职业师范、师范专业与非师范专业并举的方针，形成开放、多元、综合的现代师范教育培养体系，才能促使教师职业专业化步伐跟上国际发展的潮流。既要保持独立的师范教育体系，使广大的中小学师资的培养和在职教师的培训有

稳定的基地,又要充分发挥非师范院校的优势,非师范院校的毕业生和社会公民可参加教师专业学习培训,并通过教师资格考核、考试,取得教师资格后在相应学校任教。

延长教师的受教育年限,提高教师的学历层次,使师范教育逐步实现由现存的三级层次到新的三级层次的转移。20世纪80年代以来,我国对中小学教师的学历提出了明确的要求,即小学教师具有中师学历,初中教师具有大专学历,高中教师具有大本学历。1997年起,又开始了教育硕士学位的试点工作,为提高教师的专业化程度打下了坚实基础。从世界范围来看,小学教师专科化、初中教师本科化、高中教师教育硕士化已成发展趋势。但是,与世界大多数国家相比,我国教师的学历起点仍然偏低。1998年,我国小学和初中专任教师中具有专科和本科以上学历者比例分别仅为12.8%和11.8%。因此,应创造条件,逐步取消中师,建设师范教育新的三级层次,即专科、本科、教育硕士或博士研究生。北京市1999年起所有中师全部停止招生,到2006年进入小学的教师要求必须是本科毕业生。这充分说明提高教师的学历和专业化水平已成不可逆转的发展趋势。

(二) 改革教师教育课程,实现师范教育的师范性和学术性的整合

教师专业素质的培养需要相应的课程体系的支持,由于长期以来我国教师教育的目标偏重于培养学科专家型教师,课程体系呈现单一学科纵深发展型,没有体现出教学工作的专业特点,教师教育课程要进行具有全程规划的调整与改革。

1. 调整课程结构

当前的课程结构主要由一般教育课程、专业学科课程、教育学科课程构成。这种课程结构存在许多弊端,主要表现在各种课程比例失调,必修课比例过大,选修课程比例偏小;教育理论课程课时少,课程设置单一;教育学、心理学、教材教法课的教学流于形式等。针对课程结构中存在的问题,对课程结构进行调整和改革时,应注重开放性,把课程置于整个社会发展的文化环境中进行设计和调整。在关注课程的传统性、稳定性和继承性的同时,对社会需要、科技发展、新思想、新事物做出迅速反应;在考虑课程的完整性、系统性的同时增加小型化、专题化、及时性的课程内容,保证信息的强度、浓度和时效性。

2. 强化实践性课程

教师是一种实践性很强的职业,需要具有较强的教学实践能力。我国教师的职前教育存在理论与实践严重脱离的现象。实践课程与理论课程相比微

乎其微,学校很少组织学生开展教育调查、教学观摩、模拟教学活动,教育实习、见习的次数少、基地少、指导教师少,见习和实习时间也很短,整个活动流于形式。因此,为教师专业发展强化实践性就要做到:以教师需要为本,强调可操作性;以教育发展、学校发展为导向,强调实用性;以培养教师能力为主,强调实践性。以研究成果指导理论联系实际的教学改革。坚持“研究一试点一总结一推广”的模式,坚持以教学研究推动教学改革,把实践性教学的成果及时引入教学过程,不断更新和改革实践性教学的内容和体系,使教学研究的成果通过学校的实践性教学,最终体现为学生能力和素质的协调发展、全面提高。教师在教学中要联系学生实际,从学生已有的教育经验和知识背景出发,使教育基本理论与具体案例有机结合,并以生动活泼的形式呈现给学生。同时加强实践环节建设,对教育实习、教育见习、教育调查等予以高度重视,有针对性地培养师范生的教育能力。此外,还要培养学生查找文献资料、联系实际发现问题、分析和解决问题的能力,从而形成正确的教育观。

3. 整合课程教学内容

在现代化的过程中,我国基础教育课程将呈现人本化、综合化、现代化、个性化、多元化等特征,不仅将课程看作是知识载体,更是育人载体,将课程的本质内涵落实到人的发展这一目标上。新课程能否顺利实施,关键在于教师的素质能否适应要求。教育理论课程对于培养教师素质起着不可替代的作用。但是,教育学的重要地位与其在实践中所起的微小作用,以及师范生对教育学的轻视和在职教师对教育理论的需要,却形成了极大的反差。因此,探索教育理论与教育实际联系的基点,成为教师教育亟待解决的迫切任务。

大多数国家在改革师范教育时,一方面拓展普通文化知识教育,加强学科专业教育,注重学术性;另一方面,也重视教育理论学习与教育实践训练,强化师范性。美国的师范教育模式早在二次大战之前就开始向非定向型转变,形成了以综合大学和文理学院为主体培养基础教育师资的开放型模式。但是美国并未放松和忽视师范生的教育专业训练(含教育理论和教育见、实习)。美国教育专业课程开设有教育原理、教育哲学、教育史、初等或中等教育原理、比较教育、心理学、教育心理学、发展心理学、教育评价与测量、教材教法、视听教育等,约占学习总时数的1/3左右,而教育实习又占全部课程总时数的7%~8%。师范性不但没有被削弱反而与学术性一起得到了强化。

要培养优秀教师,的确需要依托于比较重视学术性的学科。学科的学术水平一定程度上标志着高等教育的水平,这种学科能够训练人的综合分析能

力, 培育人的创新性、自主性思维。与此同进, 造就优秀的教师, 还需要学习并掌握教育科学理论、教育教学规律及方法、技巧, 需要具有对教育工作的责任感和服务教育的志趣, 需要具备创新性地解决教育过程实际问题的能力等。我国师范院校教育类课程的开设应当充分借鉴国外成功的经验和做法, 适当增加门类, 加大比例, 充实内容。除加大现有的教育学、心理学和教学法的改革和建设力度外, 还应开设一些教育选修课程, 力争使教育课程在总课时数中的比例提升到 20% 左右。这也是提升师范教育学术性的重要内涵。人们忽视师范性而强调学术性, 往往是以不承认教育学科的学术性与科学性为前提的, 似乎对数、理、化、文、史、哲等学科内容进行广泛的研究是学术性, 而对数、理、化、文、史、哲教学问题的研究就不是学术性了。这是一种狭隘的学术观, 它否认了教育自身的发展规律和独特性, 显然是错误的。

(三) 努力发挥继续教育在教师专业化发展中的作用

更新教师继续教育观念, 充分认识到职前及职后教育的重要性, 职前的师范教育是为教师职业奠定必要的专业成长的基础, 同时还需要经过教育实践的磨练与职后的继续教育才能趋于成熟。教师的专业成长贯穿于职前与职业后的全过程。进一步明确继续教育的目的, 一是以取得学历学位或晋升等级资格为目标; 二是以更新知识为目标; 三是以提高教师的教育教学能力为目标。努力培养“愿教”“懂教”“会教”的高素质的教师。运用灵活多样的教师继续教育形式, 把国家设立的短期、中期、长期培训结合起来, 把全日制和函授结合起来, 把脱产和不脱产结合起来。加强教师继续教育的实效性, 把继续教育建立在社会需要的基础上, 在现实的基础上先行发展、超前发展。建立科学的教师继续教育的评价体系。重视教师继续教育的理论探索, 把握教师继续教育的发展趋势, 学历教育与非学历教育并举, 适时转向非学历教育, 走专业发展的道路, 把教师专业化作为教师培训的出发点和归宿。提高继续教育的质量, 从而提高我国教师的整体素质。重视校本培训在继续教育中的地位, 进一步深化大学与中小幼的伙伴关系, 为教师教育提供见习、实习的条件, 为中小幼教师提供进修的便利, 寻找理论与实践对话的机会。坚持“教师本位”的继续教育, 以教师发展为本, 切实把握教师现状, 根据教师自身需要和发展需要, 改进教师培训的方式, 增强实效性, 促进教师专业化发展。

第二节 教师专业发展的客观要求 ——提高教学诊断能力

一、对教师专业发展的分析

教师专业化是指教师职业“经过一段时间后不断成熟，逐渐获得鲜明的专业标准，并获得相应的专业地位的过程”。教师专业化是国际教师教育改革的趋势，一直是国内外研究者关注的热点问题。就国内来看，教师专业化无论是理论研究还是具体实践都有了较大的发展，但整体上教师的专业化水平仍不高，“还有不少人认为教师职业有一定的替代性，或者起码只能处于一个准专业的水平”。其中存在的问题应引起我们的重视并予以解决。

教师专业化首先是“一些带有标志性的专业标准逐步形成”。关于教师专业标准的研究较多地参照和引用了美国教育协会提出的专业八条标准、利伯曼提出的专业八条特征、以及曾荣光综合提出的专业七条核心特质和十条衍生特质。实际上从结构的角度来概括，教师专业标准包括条件性特征——具备什么条件的人能当教师（相当于专业边界），功能性特征——当教师做什么怎么做，以及结果性特征——社会认可的专业地位。

为达到教师的专业标准，实现教师专业化，存在几种不同的途径和方式。一种是通过外部争取来提高专业地位。例如，早期的“工会主义”方式，通过罢工、谈判要求政府部门承认教师的专业地位，增加教师的工资福利待遇等。随着教育在国家发展中的地位的提高，这些都以政府行为通过立法、宣传、增加投入得到了体现。另一种是以提高教师的入职条件，构筑“专业边界”，来向社会表明教师的专业地位。这两种方式在许多国家实际上都经历过，只不过有的比较明显，有的不太明显。对促进教师专业化发展都起了一定的作用，但也有缺陷。笔者认为，改变教师职业学历偏低状况，适当提高教师入职的学历标准十分必要，教师职业作为一种专业，其“专业边界”必须维护。但仅仅从提高教师的学历层次，只是从延长受教育年限的角度来提高教师专业化程度是远远不够的。实际上，专业标准中关于从业者接受教育和培训的要求只是一种外在条件，并非本质规定。还有，通过政府行为“提升”教师的专业地位也未尝不可，但顺序上颠倒了，教师职业只能是以职业功能来赢得社会对教师专业地位的认可。从上面提到的教师专业性标准看，人们只注重了教师专业化的条件性特征和结果性特征，而忽视了教师专业的