

学前教育教师业务创新研究

李 洁 著

吉林人民出版社



前 言



学前教育是基础教育的一个重要组成部分，是学校教育和终身教育的基础。学前教育是孩子各方面发展的关键时期，对孩子的成长具有重要影响。当前，世界各国在学前教育的重要性上已达成共识，正积极采取多种措施大力发展学前教育。正如著名儿童心理专家皮亚杰说过：“没有一个问题不是和师资培养问题相联系的，如果得不到足够数量、质量合格的教师，任何使人钦佩的改革也势必要在现实中失败。”近年来，学前教育发展与改革日益受到多方面的关注。

幼儿教师的发展在促进幼儿成长、积极回应学前教育改革等方面都是重要因素。我国学前教育正突破“小学化”的瓶颈，改革正在全国范围内全面铺开，在保教目标、功能、结构、实施、评价和管理等方面提出了许多新的观念和要求。

学前教育改革是整个学前教育的全面改革，它对幼儿教师的素养提出了更高的要求。它要求幼儿教师成为幼儿在幼儿园生活、学习的组织者、参与者、帮助者、引导者、促进者。学前教育改革的重要任务是转变保教模式与方式，保教模式与方式的转变始于幼儿教师角色的转变，幼儿教师角色的转变始于幼儿教师素养的提升。面对学前教育改革，幼儿教师首先要提升自身的核心素养来转变自身角色。可见，教师的发展，正是对我国学前教育改革的积极回应与

应对。

当前，学前教育教师存在着理论性不强、保育理论与技能偏弱、个人素养单一等方面的问题，急需专业知识素养、专业能力素养、专业理想与师德等方面的提升；加之幼儿教师在学校（如中专类、高专高职类、本科院校）学到的知识偏重于实际，对学前教育理论钻研不深，很难用理论来指导实践，这些直接影响着学前教育质量。而学前教育质量不高影响着幼儿全面和谐发展，其基本原因在于幼儿教师的学前教育教学活动与幼儿身心发展的不适应。提升幼儿教师素养，能很好地解决这个长期存在的基本矛盾。

本书从学前教育教师专业发展的内涵和发展取向引入，重点研究学前教育教师发展的理论特征、培养体系创新、培训途径拓展，同时对教师发展的政策保障提出了个人看法。

由于水平有限，不足和疏漏在所难免，恳请同行、专家和读者批评指正。

临沭县县直机关幼儿园 李洁

2020年7月



目 录



1	概论	1
1.1	学前教育教师专业发展内涵.....	1
1.2	自主视角下的教师专业发展取向.....	8
1.3	管理者视角下的教师专业发展取向.....	13
2	教师专业发展理论与特征	21
2.1	教师专业发展的理论与启示.....	21
2.2	教师专业发展的阶段与特征.....	32
2.3	教师专业发展的动力与实践.....	38
3	教师职前培养体系创新	42
3.1	教师职前培养目标调整.....	42
3.2	教师职前培养课程设置.....	52
3.3	教师职前培养途径创新.....	60
4	教师职后培训体系变革	69
4.1	教师培训理念更新.....	69

4.2	教师培训模式创新·····	79
4.3	教师培训管理机制变革·····	88
5	建立健全教师的园本培训机制·····	97
5.1	教师园本培训的内涵特点·····	97
5.2	教师园本培训管理机制·····	102
5.3	教师园本培训组织策略·····	107
6	教师的自主发展途径拓展·····	117
6.1	教师专业的自我觉醒·····	117
6.2	教师职业生涯规划管理·····	124
	参考文献·····	132

1 概 论

20 世纪 80 年代以来，对教师专业化探索空前活跃。在美国，教师教育改革围绕教师“专业化”兴起了两大浪潮，极大地影响了世界各国。第一个浪潮以《国家处于危险之中》为起点，是自上而下推行的。其目标是追求教育的“卓越性”，实施教师“职能测验”——视学生的成绩支付相应的工资，由教育行政部门实施职务升迁制度。第二个浪潮是以《准备就绪的国家——21 世纪的教师》为起点，是自下而上推行的。其目标是追求教师的“专业化”，以教师的自律性为基础，从学校内部推进有创意的改革。在这两次浪潮中，越来越多的美国人意识到教育改革成败的关键在于教师。美国卡内基财团组织的“全美教师专业标准委员会”编写了《教师专业化标准大纲》，这是一份迄今为止最明确界定教师“专业化”标准的文件。

有研究认为，教师专业化本质上是个体成长的历程，是教师不断接受新知识、增长专业能力的过程。教师专业成长不仅是教师知识技能的增强，还包括教师个体社会化的发展，即教师作为社会人的价值观、人生观、情感、意志等的发展和完善。而教师发展赖以“坐落”的“场域”对教师专业成长的影响，预示了教师的专业成长中，其自身和外部环境这两方面因素是相互作用、相互促进、缺一不可的。因此需在更广的空间和视阈践行教师的专业成长实践，即关注教师自身专业成长的土壤——教师专业生存状态的外部环境因素对教师专业成长过程中的互动和重要影响。

1.1 学前教育教师专业发展内涵

随着学术界对教师专业化研究的不断深入，研究重心逐渐从关注外在条件的支持和保障，转向唤醒教师的自主发展意识。关于教师专业发展的取向，大

部分的文献都指出，教师专业发展是一个持续、系统的历程，其目的在于增进教师的教學能力。例如，富兰（Fullan）认为教师专业发展是一个持续、互动、累积学习的过程，在这个过程中，需要发展新的概念、技能和行为；布拉德利（Bradley）等人认为，教师专业发展是持续性、系统性的过程，这种系统性可以影响教师朝着共同目标发展的专业信念及理解；博克（Borko）和普特南（Putnam）则从认知心理学的观点指出教师专业发展主要在于改变教师的认知结构，其目的是为了扩大、深化教师的知识。我国国内外学者对“教师专业发展”这一概念主要有三种理解：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，认为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持续探究本身，关注教学工作在社会发展和个人生活中的意义。

在广义的角度上，“教师专业化”“教师专业成长”“教师专业发展”三个概念是相通的，它们都是加强教师专业性的过程，所以在本质上并无区别。但从狭义的角度说，“教师专业化”更强调将教师作为社会群体看待，“教师专业成长”主要指教师个体内在的专业性提升，而“教师专业发展”既有对教师整体的诉求，也有个体发展的需要。这也符合人们对这一问题的认识发展过程，人们首先关注的是教师群体的专业化，以后才逐渐将研究视角转向个体。

1.1.1 学前教育教师专业发展

根据对教师专业发展的理解，我们认为，学前教育教师专业发展的内涵可以从两个方面来理解：一是对学前教育教师自身而言，学前教育教师专业发展是学前教育教师的专业精神、专业知能以及专业自我等不断更新、演进和丰富的过程；二是对外部条件而言，学前教育教师专业发展是通过政策制度、社会环境、幼儿园文化等外部条件来帮助学前教育教师在受尊敬、支持、积极的氛围中促进个人的专业成长。

学前教师专业发展的“专业”应该体现在：（1）对社会的必要性。专业的幼儿教师是高质量的幼儿教育的保障，是社会的诉求，是教育体系的奠基。（2）非营利的服务性目的。幼儿教师拥有的教育理想和服务目的是其专业发展的动力，也是专业化必须强调的特征。（3）职业的独特性。幼儿教师作为一种独特的专门职业，教师要具有学前五大领域的基本知识和教学技能，也必须具备现代科学的教育幼儿的知识、儿童观和专业精神。（4）伦理规范性。具体体现在

不同的国家、地区应研发适合的伦理规范，以便最大限度地增加其实用性，学前教师在面临道德困境时能以此来审视自我，判断和抗拒不道德行为。(5) 系统性。幼儿教师的成长除了依靠职前的培养，更需要从立足本职的实践中不断反思总结，从“普通人”—“教育者”—“专家型学前教师”进行终身研究和学习。(6) 发展性。教师专业发展是持久探索和奋斗的过程，是个体专业不断动态发展的过程。

由此可以看出，学前教师专业发展的内涵主要是将其看成学前教师在严格的专业训练和自身不断地主动学习的基础上，逐渐成长为一名专业人员的发展过程，包括两个层面——宏观和微观。宏观上，学前教师专业发展即明确学前教师的专业地位，同时用法律来保证其专业地位。微观上，即学前教师通过持续的学习和探究，积极地反思教育经验，逐渐完善自己的专业素质结构，在“学习—掌握—反思—再学习—掌握”的不断循环中发展专业素质。

1.1.2 教师的素质结构

张元(2015)博士将幼儿教师专业化归纳为五个方面，即学科知识和专业知识、实践智慧、合作和反思能力、人文素养和批判理性。庞丽娟教授从《幼儿园教育指导纲要》(以下简称《指导纲要》)对教师要求的新精神和教师专业化发展的一般趋势出发，较为具体地说明了教师实施素质教育的基本素质内涵。她指出，幼儿教师专业素质应包含六个方面：(1)对儿童和儿童发展的承诺；(2)全面、正确地了解儿童发展的能力；(3)有效地选择、组织教育内容的能力；(4)创设发展支持性环境的能力；(5)领导和组织能力；(6)不断地专业化学习。基于以上分析，我们可以从幼儿教师的专业精神、专业知能以及专业自我这三个方面考察幼儿教师的专业发展水平。

1.1.2.1 专业精神

专业精神是幼儿教师教育人格和伦理的核心，是做好幼儿教师工作的内在动力因素，其基础性价值处于头等重要的地位。专业精神主要包括教师的教育信念和职业道德。“教师的教育信念”是指教师在对教育工作本质理解上，由教师自己选择、认可并确信的教育观念或教育理念，它支配着教育者的教育行为。幼儿教师的教育信念在其专业结构中位于较高层次，它统摄着幼儿教师专业结构的其他方面。幼儿教师的教育信念在选择工作任务和认知策略并完成工作任务中起着导向作用。可以说，幼儿教师对幼教事业的信念，对有关教与学

的信念,以及在教育过程中所持有的儿童观等都直接影响着教师的成长与幼儿的发展。此外,教师的儿童观与教师的期望通过“教师的教育方式”这一中介变量作用、影响、实现幼儿的发展与成长。教师能否恪守本职业的道德原则也是教师专业精神的表现。幼儿教师的职业道德主要表现在热爱幼教工作、热爱并尊重幼儿、信奉幼儿教师职业道德原则以及对职业的认同感和责任感。

1.1.2.2 专业知能

专业知能主要包括幼儿教师的专业知识和专业能力两个方面。专业知识是教师教育工作成功的知识和技能性保障,而专业能力是新型教师的重要特征,是成为研究型教师的基础。专业教师的专业知识是教师研究中开始较早的一个研究领域,迄今为止,教师究竟应该具备哪些方面的专业知识还有不同的认识,但终究未能突破典型的传统模式的三个知识“板块”,即一般文化知识、学科知识与教育学科知识。就幼儿教师而言,3—6岁儿童的认知发展处于初级阶段,这决定了对幼儿教师的一般文化知识深度要求不高,较为关注的是知识的广度。而在幼儿园具体教学活动中,学科知识的界限也不是很严格,因此幼儿教师的专业知识,主要关注的是幼儿教师的教育学科知识,这也是我国幼儿教师较为欠缺的一个方面。专业化的教师除了应该具有一定的专业知识,还必须具备从事教育教学工作的基本技能和能力。对于幼儿教师来说,教师的基本功、教学能力、组织能力、观察能力、沟通能力以及研究能力是其专业能力的主要组成部分。

1.1.2.3 专业自我

教师所获得的概念、知识等不是通过外部传授得到的,而是其自身在与一定的社会文化情景的相互作用过程中,通过意义的构建得到的。因此,幼儿教师自我发展不是规定教师和指导教师该如何做,而是通过某种特定的活动,让幼儿教师在描述、分析和解释自己教学行为和课堂现象的过程中形成对教学本质的认识,并以此调整和改进教师的教学行为。可见,专业自我意识的获得和提升,是幼儿教师专业发展不可缺少的一个组成部分。而自我尊重、自我意象、工作与学习的动机和态度、工作满意度、自我努力程度、专业发展意愿、未来的打算等都可以作为幼儿教师专业自我意识的操作变量。

1.1.3 学前教育教师专业发展标准

专业精神、专业知能以及专业自我，是学前教育教师的基本素质结构。在这一素质结构的引导下，国家对合格的学前教育教师专业素质提出了一些具体可行的基本要求，而这些要求就是我们所说的学前教育教师专业发展标准。学前教育教师专业发展标准的制定可以成为学前教育教师培养培训、准入与考核等工作的重要依据。

1.1.3.1 《指导纲要》中对学前教师专业发展要求的文本分析

《指导纲要》给教师角色定位为：儿童的保护者；儿童心理、情绪的支持者；儿童获得知识、教具、教材的提供者；儿童学习的示范者；儿童扩充生活经验的预备者；班级的领导者；各种资源和教学方法的创造者；帮助儿童解决问题及困难的辅导者；儿童学习与发展的观察记录者；和家长社区互动的沟通协调者；儿童学习过程与结果的评价者；不断充实自己，以“儿童为师”的学习者。因此教师在教学过程中应与幼儿积极互动、共同发展。所谓的“积极互动”就是脱离了传统的“灌输”知识的教育方式，教育工作围绕引导与支持幼儿的兴趣与发展而开展。这就要求教师依赖自身的专业知识与能力，对幼儿发展有深入了解与敏感，具备高度的职业道德和责任感，能创造性地工作，同时强调教师集体是幼儿园宝贵的教育资源。这对幼儿教师提出了以下要求：

1. 成为倾听、观察、理解型的教师

“倾听”在教师的工作中处于非常重要的位置。幼儿教师开展教育活动是以对幼儿的认识为基础。《指导纲要》指出：“教师要根据《指导纲要》，从本地本园的条件出发，结合本班幼儿的实际情况，制定切实可行的工作计划并灵活地执行。”教师要以关怀、接纳、尊重的态度与幼儿交往，耐心倾听是理解幼儿想法与感受、鼓励幼儿表达的基础，也是教师进行积极反馈的依据。倾听、观察行为无疑能向孩子传达教师对他们的关注、重视、尊重和欣赏。“倾听”意味着赋予对方以价值，对他们及他们所说的话持欢迎态度，既丰富了倾听者，又刺激了讲话者。因此，倾听、观察并不只是对儿童语言和行为的知觉和记忆，而且包括对它的意义的建构和解释。理解幼儿除了需要倾听外，还有细致的观察，有时还需进行记录，以确保幼儿获得进步。

2. 成为幼儿学习的支持者、引导者和合作者

教师是幼儿学习活动的支持者、引导者和合作者，这是幼儿教师角色的根本变化，是幼儿教师角色转变过程中的一个飞跃与突变。《指导纲要》从学前

教育的五大领域分别阐述了目标和要求，提出“执行教育计划的过程是教师的再创造过程。教师在教育过程中应成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者”。在幼儿的一日生活中，随时会产生一些新问题，但由于其年龄小、经验有限，还不能很好地获取问题的答案，幼儿教师应善于发现幼儿感兴趣的事物、游戏和偶发事件中所隐含的教育价值，把握时机，积极引导幼儿探究并在实践中学习，促进幼儿在教师指导下主动地、富有个性地学习。

师幼之间的关系是对话关系，师幼之间的交往主要是以幼儿感兴趣的话题、项目作为内容。幼儿的学习是一种互动的、以某种相互关系为基础的社会建构过程，其关系和学习息息相关。在互动中，教师身上所负载的社会文化，不是以由上而下的“倾泻”或“灌输”的方式传递给儿童，而是一种哺育、一种滋润。另外，还应该善于把自我完善和集体和谐统一起来。在幼儿园中还处处表现出教师与幼儿、教师与家长、教师与领导间的相互协作和支持。

3. 成为学习者、创造者和研究者

幼儿教师要成为终身学习者，应通过不断的学习和成长，实现自身的可持续发展；把不断学习作为自身专业发展的源泉和动力，作为对自己专业的要求，在不断学习与反思的过程中实现可持续发展。同时，要树立每个幼儿都具有创造力的信念，让具有不同个性特征、不同发展类型的幼儿的创造能力都能够自由发挥出来，让每个幼儿都能创造性地学习、生活和发展。在自己的实际教学工作中把幼儿创造能力的培养放在重要的位置上，为幼儿提供各种能亲自操作、探索的实践活动，把培养儿童的创新意识和创造能力落到实处。

幼儿教师应成为研究者，在教学实践的基础上开展科研，促进自身的专业发展。幼儿教师要研究教学是因为教学不仅是一门技术，也是一门艺术，教无定法；要研究幼儿是因为他们在发展水平、能力、经验等方面存在着个体差异，必须因人施教，使每一名幼儿都能获得成功；要研究教育是因为通过教育的感悟和对教育情境的理智判断教师是否获得了职业精神的升华，获得了成长的幸福和快乐。同时，幼儿教师积极参加教育活动评价，这个过程“是教师运用专业知识审视教育实践，发现、分析、研究、解决问题的过程，也是其自我成长的重要途径”。

1.1.3.2 国外学前教师专业标准的启示

美国全国教学专业标准委员会（NBPTS）关于早期儿童优秀教师的“理解儿童；公正、公平与多元化；评估；促进儿童的发展与学习；有关综合性课程的知识；促进儿童有意义学习的多种教学策略；与家庭、社区的伙伴关系；专

业合作伙伴；反思性实践”九个标准代表了对优秀的幼儿教育实践的认同，提供了优秀幼儿教师的范本。

美国幼儿教育协会（NAEYC）认为，提高幼儿教育计划质量的关键是改善幼儿教师的职业准备。因此，他们规定了早教专业人员在幼儿教师职业发展的整个过程中应知应做的内容，指出了学前教师的专业性体现在：（1）对儿童发展有着深刻的理解和体悟，将心理学、教育学知识运用于实践；（2）善于观察和评价儿童的行为表现，以此作为课程计划的依据和设计个性化课程的依据；（3）善于为儿童营造和保持安全、健康的氛围；（4）计划并履行适宜儿童发展的课程，全面促进儿童的社会性、情感、智力和身体方面的发展；（5）与儿童建立积极的互动关系，成为儿童发展的支持力量；（6）与幼儿家庭建立积极的有效的关系；（7）支持儿童个体的发展和学习，使儿童在家庭、文化、社会背景下得到充分的理解；（8）对教师专业予以认同。

国际 Step by Step 协会建立了“Step by Step 方案和教师标准”。这个标准是由十个国家的幼教专家构建的，主要包括六个部分：个性化教育、学习环境、家庭参与、有意义学习的教学策略、计划和评价、专业发展。该标准除了以上的框架外，每个部分都包括一系列解释性的清单及其细目。

这些标准是翔实的、全面的优秀幼儿教师素养的规范体系和评价标准，并有助于激励每一位幼儿教师通过努力达到此标准而成长为专家型教师。分析这些标准所体现出的特点，对于思考如何促进我国幼儿教师的专业发展以及构建相应的专业标准等方面具有重要的借鉴意义。

第一，这些标准以幼儿教师专业素养研究为理论依据，以高质量的幼儿教育实践为目标，详尽而准确地描述了优秀的幼儿教师所必需的专业态度与技能。这种定位使优秀幼儿教师专业标准能够成为评价优秀幼儿教师的可操作的标准，其在专业认证上的权威性也得到广泛认可。

第二，优秀幼儿教师专业标准从专业能力的角度出发提出标准的条目，将知识和技能转化为能力要求进行表述。对教师专业发展水平的评价既关注到教师教育教学实践的结果与教师已经达到的水平，更突出了教师教学的过程与教师发展的过程。专业标准不但规定了优秀幼儿教师所应具有静态的、结构性的专业知识与技能，如有关儿童身心发展与早期儿童教育的知识、核心学科的基本概念和思想等，而且还明确了优秀幼儿教师所必须具备的动态的、过程性的专业态度与能力，如公平、公正与多元化的思想、运用多种方法进行评估的能力等。从这些评价维度可以看出，这一专业标准对幼儿教师的观念和行为给予了同等关注，但主要是以幼儿教师的专业行为为核心，将各个评价维度相互衔接、相互贯穿，形成一个有机的评价体系。

第三，幼儿教师专业标准的内容复杂而有序，每一个内容都突出了某种具体的专业素养，但各部分内容之间又形成了一个有机联系、和谐的整体。密切关注幼儿园教育改革所需要的教师的专业能力，如观察了解幼儿的能力、利用环境进行教育的能力、在一日生活中进行教育的能力、进行综合教育的能力、整合教育资源的能力、专业发展的能力等，使专业标准能体现与时俱进；突出了教师对儿童身心发展特点与发展规律的掌握与理解；强调教师的有效教学建立在他们对幼儿身心发展特点与发展规律的充分了解、掌握与遵循应用的基础之上；突出幼儿教师具有反思性学习与研究性实践的能力，幼儿教师要成为一个合格的专业工作者就必须有不断学习和自我完善的能力，就必须在反思中学习，在学习中反思；幼儿教师还必须认识到与他人分享与合作的重要性，通晓与他人合作的技巧，才可能使自己所处的学习共同体有持续发展的力量，也让自己在团队中能够获得支持、帮助与发展等。

1.2 自主视角下的教师专业发展取向

教师专业发展的核心是教师的专业成长，一方面需要教师自主发展，另一方面需要外部环境有意识地加以影响和促进。美国著名教育评论专家古斯基（Thomas R. Guskey）认为，专业发展是一个有意识、持续和系统的过程。也就是说，教师专业发展具有鲜明的过程性特征。就学前教育教师而言，其专业发展的过程性特征表现为：第一，学前教育教师在教育教学过程中，教育对象是自理能力弱、对情感和需求表达不清的幼儿；教育内容要以幼儿保育为主；幼儿学习方式是以游戏、活动为主；教育方式上需要通过幼儿喜闻乐见的方式，促进幼儿全面发展，重视幼儿学习的过程性。第二，学前教育教师对幼儿进行护理、教育时，需要根据具体情境与不同幼儿作出判断并采取行动。这一系列行动是通过反思、提炼、总结等途径而变成教师自觉行为的。第三，学前教育教师要促进幼儿身心和谐发展，真正成为幼儿学习活动的支持者、合作者、引导者，需要不断创新，并在长期的学习和反思过程中实现其专业发展。

正是由于学前教育教师专业发展具有其特殊性，教师在自身专业发展项目进行规划时需要谨慎对待。其中，学前教育教师专业发展取向是首先要解决的问题。所谓取向，指的是一定主体在面对或处理各种矛盾、冲突、关系时所持的基本立场、态度以及所表现出来的基本倾向。哈格里夫斯（Hargreaves）和

富兰（Fullan）曾把教师的专业发展分为三个领域：（1）知识和技能的发展，即相信学科知识越丰富，教学策略越熟练和灵活，就越能提升学生的成就；（2）自我理解，即通过各种形式的反思促进教师对于自己专业活动的理解；（3）生态变革，即构建新型教师文化，寻求教师合作。基于这一分类以及对教师专业发展本质的不同认识，国内外学者通常把教师专业发展的价值取向概括为以下三种：理智取向（intellectual perspectives）、实践—反思取向（practice-reflective perspectives）、生态取向（ecological perspectives）。这三种取向的嬗变也反映了20世纪70年代以来教师专业发展的演进历程。下面我们结合学前教育教师专业的特点，从教师视角具体分析这三种价值取向，以期为学前教育教师专业发展路径的选择提供依据。

1.2.1 理智取向

从教师教育角度来看，理智取向的学前教育教师专业发展，要求学前教育教师掌握教育学、心理学以及有关幼儿发展的各类专门知识，具备自然科学、人文学科方面的基本知识和素养，还要特别具备丰富的幼儿教育艺术、幼儿教育智慧以及熟练的互动策略和技能技巧。1986年，美国霍姆斯小组和卡内基教学专业专项小组在其报告中认为，若要保障教育教学质量，必须提高教师的专业水准，而提高教师专业水准的重点是要明确教师专业的知识基础，使“教师的教育拥有更为坚实的理智基础”，即强调教师胜任工作需要具备的知识，不仅要自己拥有知识、技能、价值观等，而且还要具备相应的知识和技能来帮助学生获得这些知识、技能、价值观等。以上这些内容的获得可以通过不同层次、不同类型的学前教育教师培养和培训，使学前教育教师获得一定的教育知识和技能。现行的培养培训方式，多数情况下是一种外在强制的学习过程，学前教育教师常常处于被动的状态，缺乏积极主动参与的意识。以幼儿教育理论、技能为主要的培养培训内容，则把学前教育教师限制在脱离幼儿教育情景、远离教师教育生活的专门教育中，导致一些学前教育教师对学习感到乏味枯燥、疲于应付。

从教学层面来看，理智取向认为学前教育教师教学的过程是“凭借合理的技术构成的，凭借出色的教学有可能求得更合理的技术体系”。在理智取向观的指向下，学前教育教师的任务主要是把书本中确定的知识以有效的方式传授给幼儿，以幼儿掌握知识的多少为衡量教学效果的标准以及教师教学水平的高低，完全以工业化大生产的模式来指导教学，这导致教学成为一种单向的、线性的、确定的活动，使得教师成为一名合理运用已有的标准化幼儿教育知识对

幼儿进行教育的知识传授者。理智取向下的学前教育教师自身缺乏一定的创新意识和反思精神，其专业发展必然受到牵制。

从现实来看，我国学前教育教师专业发展的理智取向仍处于较重要的地位。目前的学前教育教师主要还是参加正规的培养培训，学习最基本的学前教育专业知识基础，接受专家传授以获得这些知识基础。例如听讲座、参加短期课程学习、到师范院校进修等较常见的方式就属于理智取向的教师专业发展重要途径。

1.2.2 实践—反思取向

在理智取向指导下，学前教育教师关注“教的知识、教的技能与策略”。而事实上，教师要掌握的并不只是教的知识与技巧，更是教的艺术与智慧。教的艺术往往不是通过传授而形成的，它需要的是教师对其教育实践活动的持续反思与提升，它不是一蹴而就的。在教师教育方法上，理智取向主要是教师通过参加各种课程培训班、专家讲座、会议，以及阅读专业期刊来获得发展，但这些方式反而适得其反，教师自主发展的积极性被抑制了。

随着价值观的多元化、知识来源渠道的多样化以及由此而来的教师传统道德权威的解体，以教师个体实践行为的改进为内容，以个人的或合作的探究为主要方式，以实践、反思为关键词，成为学前教育教师专业发展的另一价值取向。实践—反思取向的教师专业发展，一是关注“实践”，即重点关注学前教育教师的教育教学行为，强调“实践”在教师专业发展过程中的重要作用；二是反思，这种“反思”是学前教育教师对其自身行为的思考与改进，而促进教师反思的方式则强调多样性。与理智取向的教师专业发展不同在于：一是实践—反思取向的教师专业发展并不强调外在的幼儿教育知识、技能的获取，而是在于通过多样化的反思方式，促使学前教育教师对自己及其专业活动直至相关的物、事有更为深入的理解，发现其中的意义，以促成“反思性实践”为追求目标；二是实践—反思取向的教师专业发展强调教师在促进自身专业发展过程中的主动性，即不是通过外在专家告诉他们如何去做，而是主要依赖教师个人或教师之间合作的“发现”。

就学前教育教师的专业特点而言，实践—反思取向的教师专业发展既体现了一般教师的特点，同时又具有不同于一般教师的内在规定性。学前教育教师与一般教师的区别，最突出地体现在它的教育对象的特殊性上。幼儿园教育对象是3—6岁的幼儿，这个年龄段的幼儿正处于生理、心理发育急剧变化时期，是其自理能力、理解能力、表达能力的初步形成期。因此，从学前教育教师工

作特点来看，其专业的独特性在于幼儿园教育是保育、教育相结合，以游戏活动为主的综合性教育，其艺术教育具有举足轻重的位置，其工作的重心在幼儿保育。由于保育工作琐碎繁杂，学前教育教师中女性比例高。正如顾荣芳所说，学前教育教师专业成长的首要条件是对幼儿教育、幼儿园尤其是自身的存在与发展的深入理解，学前教育教师专业成长的主要途径是对幼教实践进行持续不断的反思性实践。因此，实践—反思取向较之理智取向有较大的优越性，因为实践—反思能帮助教师朝着目标和规划前行，同时由实践—反思带来的成效又鼓励着教师持续努力，从而实现教师的专业发展。以学前教育教师职后培训为例，理智取向注重知识和技能的传授，这一取向指导下的学前教育教师培训效果并不突出；但为教师提供具体的幼儿教育活动案例并结合自身实践，让他们在具体的实践活动中反思、实践，实现专业成长，其效果显而易见。

《指导纲要》指出：“评价的过程，是教师运用专业知识审视教育实践，发现、分析、研究、解决问题的过程，也是其自我成长的重要途径。”据此，学前教育教师还要“善于发现幼儿感兴趣的事物、游戏和偶发事件中所隐含的教育价值，把握时机，积极引导”。同时，“教育活动的组织与实践过程是教师创造性开展工作的过程”。教师应有能力通过相关理论掌握教学情境变化的可能性，理解各种教育现象所蕴含的深层教育内涵，而且能够将理论与个人经验进行恰当地转换、修正和反思。面对生动的、变化的教育对象和特定的教育情境，教师要善于关注幼儿在活动中的表现和反应，敏感地察觉他们的需要，调动有关心理学、教育学知识，及时判断并作出合乎教育规律的反应，形成合作探究式的师生互动。教师的实践反思还表现在对教育过程进行设计、组织实施和进行评价以提高教育的有效性等方面。

实践—反思取向的学前教育教师专业发展可以通过以下方式得以实现：

(1) 反思。反思是学前教育教师不断获得专业发展的有效途径。在教育过程中，教师应主动反思，及时调整活动。教师在个人反省或集体反省的过程中，可以发现个人或集体的优缺点，可以拓宽专业视野并激发追求、超越的动机。反思可以分为个人反思和合作反思：个人反思包括写日志、写个人传记、写构想、写相关文献评述等；合作反思是通过信件交流、教师集体研讨、参与观察等方式与他人合作进行反思。(2) 合作自传。即由一组教师一起围绕目前工作的背景、当前正使用的课程、所信奉的教育理论等主题写出自我描述性的文字，然后进行批判性的评论。(3) 教育行动研究。学前教育教师可以发挥自己的撰写风格和特色，将备忘录、描述性记录、解释性记录、深度反思等不同形式有机结合，养成定期书写专业日志的习惯，为研究提供生动的素材，促进研究的进行；学前教育教师还可以建立档案袋来研究幼儿发展的历程和教师自身发展

的轨迹，从而促进教师自身的专业化水平。

1.2.3 生态取向

根据生态学原理，生态取向十分注重生物体与生存其间的环境所形成的各种关系对其所造成的影响。文化是人们社会生活的生态环境，它在人类发展和学习中具有无所不在的作用。因此，要研究学前教育教师的发展并了解其学习过程，离不开对学前教育教师所处的特有文化环境的考察和对他们在文化环境中活动参与过程的认识。学前教育教师不是生活在真空中，而是生活在生动可感的各种文化中，在亲身经历的感知的生活文化中形成的生活方式、行为方式是触及教师内心灵魂的，其影响是潜移默化的、是深刻的。学前教育教师所具有的独特思维方式和行为方式都包容在某种文化当中，这种文化即教师文化。在教师学习生活中，学前教育教师会潜移默化地形成自身专业信念、专业态度以及专业发展的自我意识等，这种自觉形成的“教师文化”必然会对学前教育教师的专业成长起到不可忽视的作用。

生态取向的学前教育教师专业发展是对理智取向和实践—反思取向的补充、超越，可从更深层次上激发和促进教师的专业发展，是学前教育教师专业发展中较为理想的一种取向。生态取向观认为，教师的发展不是学习某些学科知识或教育知识，也不仅是个别教师的“反思”，而是建构一种合作的教师文化，从而促进教师的共同发展。“文化”“社群”“合作”“背景”等是生态取向的学前教育教师专业发展所关注的几个重要关键词，而“文化”是它所关注的最核心内容，因为“社群”“合作”“背景”都属于文化的范畴，它们是文化的载体，是文化的表现形式。

营造基于合作的教师文化，促成学前教育教师更好的合作行为，这对于教师专业发展以及教育教学质量的提高都是至关重要的。同时，面对幼儿教育课程改革对学前教育教师教学智慧的要求，单纯通过个人努力来提高教育教学水平，已经无法满足社会发展的要求。生态取向的教师专业发展更大程度上依赖于基于合作的教师文化，正是这种教师文化，为学前教育教师的工作提供了意义、支持和身份认同。也就是说，生态取向的教师专业发展，是从学前教育教师文化中获得发展的。生态取向的教师专业发展方式是多样的，例如：第一，参与集体备课，增强学前教育教师的合作意识，形成基于合作的“教师文化”，这种集体备课方式，一种是以教师所在幼儿园为单位开展集体备课，另一种是园际之间教师参与集体备课；第二，融入教研组文化，形成幼儿园教师之间相互合作，相互探讨教学问题的良好氛围；第三，参加园内、外教学互动学习活