

■ 学前教师专业发展

后疫情时代幼儿园教师专业发展的挑战与突破 ——基于教师改变的维度

颜雪梅

(广东省外语艺术职业学院学前教育学院, 广东广州 510507)

摘要: 经历疫情后的幼儿园教师面临忽视个体真实体验、教师身份认同意识淡薄的现实挑战更为凸显。教师专业发展的实现首要表现为教师改变,而教师改变是一个复杂多维的过程,包括三个维度:材料与活动的改变;教师行为的改变;教师心理的变化。在疫情期间的调研发现,通过教师改变维度来解读后疫情时代教师专业发展困境,首先要关注教师个体真实的内在诉求来理解教师改变,激活教师改变内在动力;其次通过学习共同体的建设,帮助教师重识自身的专业角色与归属感,从而促使其能在自下而上的专业发展路径中乐意接受改变,更好地达成专业成长。

关键词: 教师改变;专业发展;教师培训

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)02-095-07

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.02.012

The Challenges and Breakthroughs of Teachers' Professional Development in the Post-epidemic Era — From the Dimensions of Teachers' Change

YAN Xue-mei

(School of Preschool Education, Guangdong Teachers College of Foreign Language and Arts,
Guangzhou 510507, China)

Abstract: After the epidemic situation, the kindergarten teachers' professional development is faced with challenges more obviously like the lack of attention to teachers' real experience, ignoring of the teachers' identity, and the lack of effective support to teachers. The realization sign of teachers' professional development is teachers' change, and teachers' change is a complicated process, including three dimensions: the change of the materials and activities; the change of teachers' behavior; the change of teachers' psychology. By research, it is found that teachers' professional development dilemma in the post-epidemic era can be interpreted by teachers' changing dimensions. First of all, it is suggested to pay attention to individual real inner needs to understand the teachers' change and to activate their internal demands; Secondly, it is advisable to create a learning community to help teachers rediscover their professional roles and sense of belonging. In this way, they can be willing to accept changes in the bottom-up professional development path and achieve better professional growth.

Key word: teachers' change; professional development; teacher training

收稿日期: 2020-12-09; 修回日期: 2020-12-23

基金项目: 广东省高职教育教师教育专业教学指导委员会教育教学改革项目(2018T54); 广东省外语艺术职业学院教师教育发展专项研究项目(2019ZX01)

作者简介: 颜雪梅, 女, 广西柳州人, 广东省外语艺术职业学院学前教育学院讲师, 博士, 主要研究方向: 幼儿园课程理论, 教师专业发展, 家庭教育学等。

至今仍在世界各地无情肆虐的新冠肺炎疫情,引发教育者要面对的新问题与新挑战。对于幼儿园教师而言,与其它学段教师一样,首先面临着从线下教学到线上教学的“主播”角色转变。疫情时代的幼儿园教师特别是民办教师不得不积极寻求转型——曾被报道的河北、山东某地民办幼儿园“改行”成烧烤店、包子铺而“生意火爆”,虽有新闻媒体积极解读为“成功转型”,但对于整个学前教育行业而言,如此的“变”无道出了幼教工作者的无奈与心酸。经历了疫情的冲击与挑战,无论是公办园或民办园都极有可能面临教师流失、教师专业身份认同等问题,而这些问题都构成了幼儿园教师专业发展的重要内容,这意味着后疫情时代幼儿园教师专业发展将面临新的挑战。

近十年来,国家不断加强师资队伍建设的力度。2018年,由教育部等五部门印发的《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》提出,要“采取切实措施建强做优教师教育,推动教育改革发展,全面提升教师素质能力,努力建设一支高素质专业化创新型教师队伍”,这是继《中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》后再一次明确教师专业发展势在必行。此外,各地教育部门创新师资培养模式,经过放大“国培”“省培”等不同形式的职后培训效果,构建出整体提升教师专业性水平的职后培训系统体系。但是,在教育实践层面,制度化推进的由上至下的专业发展路径仍导致部分教师的抵制、退却等消极反应。究其根源,在于教师个体对专业发展无法实现内心认同,失去了改变的内在契机,从而导致专业发展的“纸上谈兵”。可见,教师改变问题直接影响到教师专业发展的成效。疫情期间积极寻求改变的幼儿园教师,在常态化防疫形势下又面临着重返工作岗位后专业发展问题,从教师改变的角度来解读这一问题,或许能为拓展幼儿园教师专业发展研究提供启示。

一、教师改变:教师专业发展的关键问题

自从《幼儿园教师专业标准》颁发后,许多教育工作者开始以“标准”为参照基点,来寻求专业发展的可能途径,构建的是一条由上至下、由外至内的专业发展路径。但是,“发展”并不等同于

“标准”。教师的专业发展应是能体现教师个体的职业追求、信仰、需要、职业能力的变化过程。这涉及到教师改变的问题,这一问题隐含的深层含义是,教师发展必然历经教师改变的过程,体现出教师现有发展水平与可能发展水平之间的任何变化,涵盖从信仰到能力等层面,不仅仅是可观察到的外显的行为变化,而且更关涉教师内在的主体体验的变化。近十年的学前师资培训与相关研究表明,追崇外在的“标准”取向而忽视了教师自身的内在诉求问题为幼儿园教师专业发展设置了阻碍,由此后疫情时代要重视这个导致当前教师专业发展陷入困境的共性问题。

(一)教师改变的三个维度

教师改变泛指教师在日常专业实践中发生的各种变化,泛指与教师的学习、发展、成长、改善、实施变革、认知与情感变化等参杂在一起^{[1]905-950}。长期以来,人们习惯性采用富兰的分类方式,认为改变包含三个维度,即课程材料、教学实践以及教师对改革的信念与理解。我国学者尹鸿飏提出,第三个维度过于简化了教师心理变化的复杂性^[2]。因为心理过程包括认知、情感和意动三大基本领域,而在第三个维度中,无论是信念、理解或是思维均属于认知领域,由此教师情意因素(情绪、动机、意志、态度)被排除在这种分类体系之外。由此,尹鸿飏对富兰的分类维度进行修正,提出了教师改变三个维度的分析框架:(1)材料与活动的改变,指教师使用新的、修正过的教材与活动;(2)教师行为的改变,指教师使用新的教学方式和策略,指教学实践的改变;(3)教师的心理变化,指教师认知、情感和意动方面的心理变化,通常包括信念、情绪、动机和态度等因素在内的改变,并强调当这三个维度都发生显著改变,真正的教师改变才产生。换言之,三个维度共同作用才能促成真正的教师改变;缺失任何一个维度,教师改变都是不完全、不成功的。

在疫情期间,幼儿园教师能针对亲子游戏活动、家园沟通等主题选择与设计网上教学活动,这属于第一维度的变化;基于第一维度的变化,教师自然要使用不同于现场互动教学的线上教学互动方式,这属于第二维度的变化。如此看来,幼儿园教师在疫情期间已然明显表现出前两个维度的转变,初步表现出幼儿园教师敢于求变

求新的专业精神与能力。

在教师改变的三个维度中,第三个维度改变最难出现,所需的时间也最长。比如,教师观念包括教师的教育观、儿童观、教学观、学习观等。以教育观为例,教育观是对教育目的、教育价值、教育发展及其关系的基本看法与态度,是教育实践的先导。不同的认识主体由于其看待问题的视角不同,就会产生不同的教育观。目前较为流行三种不同形态的教育观:一是理论形态的教育观,一般是教育理论者、学者等所持有的,并以学说和主张在著作中表现出来;二是制度形态的教育观,主要是一定时期内国家、政府对教育的要求与规定,一般体现在教育方针、政策等法定文件中;三是社会心理形态的教育观,主要体现在社会大众的教育实践中^[3]。教师的教育观念属于第三种形态,但又受到前两种形态的影响。值得重视的是,教师观念的转变不可能靠别人从外部灌输或者倡导来实现,它需要经历一个积极主动的自主建构过程,在情感上接受改变是其自主建构的前提和动力。教师是否认可、接受、内化新的教育观念,并自觉地把观念转化为教育行为,这需要教师在实际的教育情境中去把握,去反复权衡,在反复实践中体验,渗透其中的情感因素往往发挥着重要作用。由此,想当然地意图通过专家讲座、网络课程等就轻易促使教师改变的美好愿景往往在现实中屡屡受挫。我们可以描述成如下的一个场景:通过校内外培训、专家讲座、自主学习等途径,教师在已经习得一些“书本理论”“专家理论”“社会主流理论”的基础上,与先前的观念形成冲突时,这个时候能调整心态,使其认同“新”观念而对“旧”观念进行扬弃成为关键,联通“新旧”冲突的唯一途径是个体教育实践,它构成了教师改变的关键“生长点”。由此,在疫情防控阶段的情境中,当教师认可信息化教育理念,并内化为教学实践行动,并从中逐步体验到工作幸福与成就感时,才会在信息化教学资源有限的条件下,不断克服困难进而乐于尝试新的教学方式与手段,实现第三维度的改变。

(二)后疫情时代幼儿园教师专业发展面临的挑战

自20世纪90年代后,我国教师专业化发展随着教育改革的呼声越来越得到重视,但是,教

师专业发展普遍存在动力不强的问题。究其原因,过度以制度取向的标准对教师作出群体性的要求与限定,漠视作为教师个体的内在需求是问题所在。近些年,随着新闻媒体对幼儿园教师“虐童”等事件的发酵,幼儿园教师的专业性倍受质疑,其专业发展的要求无疑更迫在眉睫。在疫情期间,教师们积极寻求改变与转型,一定程度上表现出幼儿园教师具备的专业精神与能力。但在经历疫情后,重返工作岗位后的幼儿园教师仍不可避免地面临着专业成长的诸多问题。因此,加速幼儿园教师专业发展需关注幼儿园教师主体实践的真实体验,加强其专业身份认同感,才能继续激活教师个体的发展积极性,使幼儿园教师摆脱专业发展的困境。

1. 关注教师的真实体验

在既有的研究背景下,教师专业发展的价值明显指向“公有意义”,即关涉的是社会的、制度的、利他的层面,而较少地关涉“私有意义”^[4],即关注教师在其中的实际体验,如是否丧失成就感,权威是否受到挑战,利益是否丧失等方面。尤其在教育变革进程中,教师是否在期间体验到成功,或者利益是否受损等最关涉教师教育生活的问题往往被学界完全漠视。正如在疫情期间,教师是否在远程教学、视频录制、网络互动中体验到了成功,是否遭遇了因无法胜任信息化教学手段而出现自我怀疑与否定的困境等个体问题。

纵观教师专业成长的诸多界定,大体可分为三类:(1)强调教师专业成长好的结果,涉及“信心的增强、技能的提高、对所任教学科知识的不断更新、拓宽和深化以及对自己在课堂上为何这样做的原因意识的强化”;(2)强调教师专业成长的合社会规范化要求,即“教师学会教学、不断习得与教师有关的角色期望和规范的社会化过程”;(3)强调教师专业成长的主体性价值,突出“师本化”。前两类界定把教师的专业成长直接等同于教师专业发展,这就是传统上习惯于从“教师之外”思考教师改变问题,这个问题导致教师在教育变革中的“被动”和“消极”往往是非常深刻的,而且又常常因其深刻而容易被外在形式所掩盖^{[5]177}。第三类界定是对前两类界定的纠偏,强调教师主体,尊重教师间的个性差异,尊重教师的实际需要,这正是目前受到漠视而对于幼

儿园教师而言尤其真实而重要的。正因如此,幼儿园教师流动问题一直普遍存在而无法得到合理疏解。近年研究发现,幼儿园教师工作满意度与自我评价共同决定了离职意愿,工作满意度与离职意愿负相关,自我评价与离职意愿正相关^[6]。这也凸显出教师真实的工作体验普遍被忽视及自我评价较低的现状。

类似这种一味追求“公有意义”而让渡“私有意义”的普遍性在疫情期间也自然而然地表现在幼儿园教师身上。其实,在专业发展“规范”下,教师自身是积极主动努力寻求成长的。但是,在现实环境中,“教师必须私下与困难和焦虑作斗争,在脱离同事的环境中独自度过自己的大多数时间;教师不能肯定他们是否产生过任何影响或明白他们的工作有什么用”^{[7]127},类似的困惑困扰着疫情期间诸多参与网课的幼儿园教师群体,也困扰着后疫情时代带着“激情”返回工作岗位的一线教师们。当然,教师这一神圣职业本身就赋予其应该合乎“规范”,但作为现实存在的教师个体而言,更需要个性化的关怀与扶助。

2. 加强教师的身份认同

在我国,“教师”既是一种制度规定的法律身份,也是一种社会所确认的社会身份。在社会学中,对于身份认同研究主要从两个路径进行分析:一是较为稳定的制度结构方面,旨在考察社会对其成员身份的期望、配置和安排;二是较为变动的个体能动方面,旨在考察人们如何进行自我身份的选择、建构与认同^[8]。换言之,身份认同包含社会自我认同与个人自我认同。教师身份认同既包括基于教师自身的实践经验和背景的专业生活体认(即个体自我),也包括外在社会对教师的期望(即社会自我),二者是交织在一起的^[9]。现实中人们对于教师的社会自我往往更倾向于提出“理想”化的标准,却罔顾教师作为个体真实的自我需求与期待。

弗瑞德提出了一个教师改变的洋葱头模型^{[10]77-97}。他指出,在这个洋葱头结构里,内层和外层之间可以相互影响,外层比较容易改变,而内层的改变相对较为困难,但是教师改变却往往依赖于内层的信念、认同和使命层面的改变。因而,教师教育的任务就不能够仅仅停留于教师行为和能力的改变,而是应该转向对教师身份认同的积

极关注,实现教师内在的深度改变。这意味着,教师专业发展中的身份认同是教师个体从外在到内在化的过程,其目的在于确立教师自己的“身份”,不断地追问“我是谁”“我何以属于这个群体”的根本问题,找到自己的“归属”,从而达到对“我是谁”的确认,进而增强教师改变的内层动力。

众所周知,教师专业发展指的是教师以自身专业素质包括知识、技能和情意等方面的提高与完善为基础的专业成长、专业成熟过程,是从非专业人员转向专业人员的过程。从某种程度上讲,教师专业身份是由外在力量所作的功能性规定,即以某种规定性角色居于支配性地位,将其简单化为“社会”的个体。但对于幼儿园教师个体而言,其自身的专业素质往往受人诟病。多年来,社会对幼儿园教师职业的偏见以及教育工作本身繁琐沉重的压力,特别是来自不发达地区或民办幼儿园的教师对自身职业价值、对工作成就的低期望等多方面的原因,造成一些教师对自己从事的职业缺乏归属感,只是以完成教学和领导布置的任务而单一地重复工作。这种环境下,教师体验不到职业的尊严和从教的幸福,更谈不上有崇高的职业理想与信念,这无疑表现出鲜明的自我身份认同问题。一方面,我们要求教师应该且必须实现专业发展,另一方面,却促使其体验不到专业自信与成就感而陷入身份认同混乱的境况,使教师处在“矛盾”中,不知所措而不知可为,导致的结果是,“教师对于自己身为教师的意义、价值与行动的界定,对自己的身份认同,都是不被关心的。于是在课程改革中,教师只有‘角色’而没有‘身份’。”^[11]

以此推论,在疫情背景下教师扮演的“主播”“服务员”等角色,在一定意义上丧失了其作为教师的身份,疫情期间部分幼儿园教师或挣扎在生存边缘,或纠结于完全不同以往的工作角色,自然容易出现身份认同混乱的现象:“我完全无法适应‘主播’”“我是不是该改行”“我后悔当幼儿园老师了”“我的未来怎么办”——类似的自我质疑与悲观煎熬着的她们的内心。一旦教师群体陷入身份认同的危机中,就不可避免地教师改变乃至专业发展埋下了重大隐忧。的确,类同于教育变革,此次疫情要求教师的专业身份发生改变,“身份学习”^[12]则是实现这种改变的核心过

程,遗憾的是我们对此并未加以重视。

二、理解与行动:后疫情时代幼儿园教师专业发展的突破

虞永平曾以幼儿园教师为例指出,教师的专业性必须做到四个层面上的统一,一是学理层面,二是教育实践层面,三是政策制度层面,四是公共意识层面。只有做到这四个层面的统一,幼儿园教师的专业性才能真正地确立,幼儿园教师的专业性才能通过地位、待遇、尊严和义务等层面来加以保障和确认^[13]。同理,经历疫情后,要直面幼儿园教师群体专业发展的困境,我们必须首先应从政策制度及公共意识层面构建教师专业发展的激励机制。在幼儿园层面,园长应充分发挥其领导影响力,立足教育实践,从教师的主体关怀入手,了解教师在教育情境中真切且真实的体验,关注其现实需求,重视教师群体、文化、环境对教师个体成长的影响,才可能达成由教师改变到教师专业发展的目标,最终才能实现园所发展的美好愿景。

(一)理解幼儿园教师改变:激活教师“觉醒”的内在动机

教师改变从理论到行为,理念是清楚的而行为是模糊的^[14]。在多年的教育改革中,许多教师仍被指责“变革意识淡薄,思维方式僵化,态度消极”^[15],这些都是外在的指责,并没有认真分析教师究竟为何不愿转变,教师对改革的多重反应是我们研究教师转变的直接因素。有学者指出,“教师对变革的抵制根本不是问题,但让教师按照别人期望的那样做出改变则会成为一个问题”^{[16]262},这意味着理解教师改变问题要实现一种“从外在对教师的控制”到“从内部理解教师”的思维范式的转变。

作为园长要基于教师角度来理解教师改变,首先要厘清这样一个问题:教师改变背后一直潜藏着一个重要假设,即外界控制性行政力量要求教师“怎样做”,他就可能会“怎样做”^[17]其实,教师改变不在于依靠外力强制性的进行,而是创造一定的情境,让教师“觉醒”而发觉改变的必要性,继而积极参与改变计划的规划、实施和评估,从而主动自觉地改变自己的行为和观念。如前所述,基于主体真实体验观念的形

成是复杂的,那么观念改变必然也不是容易的事。复杂,意味着面临各种困难,受到多重阻力。但是,教师观念的改变是教师教育行为改善,实现专业发展的前提,因此改变是必要的,问题是我们如何推动并实现这样的改变?正如有研究者一语中的:“教师教育观念转变的应然路径是构建适宜变革生存与繁荣的环境。”^[18]借用这一语境可以说,为教师专业发展营造适宜其改变的“环境”(文化)正是其首要之义。笔者曾在疫情期间调研发现,不少教师能意识到“改变”这一问题,也表示出愿意努力寻求进步的意愿,但这并不意味着在真实的工作实践中很快能轻易地解决。在调研中,有一位园长曾提过类似的问题:“一线幼儿园老师的专业成长有几个条件,首先是幼儿园要给她成长的土壤,然后是她自身的渴望与热情,而最后是她和我们一起营造这样的一种都要成长的氛围。如果没有土壤,老师是没有办法成长的;但有了土壤,如果她自己没有渴望,也没有办法成长;而只有她一个人成长,没有大家的共同成长,就象她一个人很上进,但会想,为什么我要这么累,所以成长是你要和其他人一起‘抱团’成长。在疫情期间,这种‘抱团’更为重要。”这里提到的“土壤”“抱团”就是一种幼儿园环境营造的“文化”最接地气的比喻。而这种最接地气的“土壤”则是一种能帮助教师整合改变的内在动机与外在支持最好的保障。

反观经历疫情煎熬的幼儿园教师,她们是否本身就对现实处境倍感焦虑?在焦虑的状态下是否找到了最接地气的“土壤”?哪怕她们还未真正找到这片“土壤”时就能积极转向线上教学活动,但在转向线上教学的过程中是否接收到来自当地教育部门、幼儿园层面的工作支持与身心保护?她们从中所体验到的是一种积极求新求变的教育观念?还是在不得不向现实低头的痛苦中体验到“物质本位”的生存压力?当一所幼儿园或幼儿园教师首先要为了生存而考虑“转型”,现实社会是否对这一行业与教育者的专业性表示出极大理解与宽容?或者又衍生出社会大众对幼儿园教师这一职业的漠视与傲慢?这次疫情极似一把“双刃剑”,它提醒我们,在没有首先解决生存问题的前提下去空谈教师转变与

创新工作是不公平的;如果不须考虑生存问题,“内因”与“外因”要共同作用才能帮助幼儿园教师在疫情期间持续追求专业成长,换言之,空有内在动机而缺失外部支持,或者提供充足的外部支持却丧失内在的主动性,幼儿园教师改变都是不可能真正发生并持续发生作用的,其专业发展都无法真正发生。

笔者调研时看到,疫情期间有的幼儿园“偶然性”地邀请专家开展网上讲座。这种“片断式”理论学习在介入教师的实际课程情境中时,往往运用更多的是专家的标准,一定程度上割裂了教师本身与其真实工作情境的关联。而且,这种外部输入的方式只能从外部塑造教师的专业行为。必须承认,短期的(不持续的)专家讲座的实效性极其有限。从教师专业发展的实际看,只有外部塑造而缺乏内在生长点的专业成长可能是暂时性的。当只有专家到场时才有作用,而一旦专家离场,一旦缺失了这种外部动机,教师可能会重新回到原来的状态。因此,教师“觉醒”需要从内在激活。笔者在调研中获得了一个有意思的发现,一旦“自信”作为教师成长的“内部触点”,就极有可能为其提供连续性专业发展的动力,当教师越表现出自信,就越有热情,就越在工作实践中表现出胜任力。如果说教师自信是教师改变的美好愿景,以此推论,后疫情时代一旦能激发出幼儿园教师的工作自信与热情,才有可能在外部条件成熟的基础上敢于改变,实现真正的专业成长。

(二)帮助幼儿园教师转变:建设“身份学习”的发展生态

前面提及幼儿园教师改变是复杂多维的过程,要帮助其实现改变需要依赖幼儿园文化的保障,后疫情时代园长要重视通过建设学习共同体引导幼儿园教师进行“身份学习”,营造幼儿园教师发展的良好生态。

当前许多幼儿园已经完成疫情后幼儿重返校园的一轮“准备”工作。“准备”不仅仅涵盖幼儿园场所的防疫卫生工作,园本课程的持续建设(如增加生命教育、防疫教育等内容),更要把脉幼儿园教师疫情后的心理健康与主体需求。基于关注教师主体且立足于园本实际的“准备”其实可谓为教师提供的一种以“身份关注”为中心

的重要支持。而且,此类支持的直接目的是在关心教师的前提下解决教师在重返工作岗位中遇到的问题,间接目的是通过“准备”,能营造出为幼儿园教师群体生活负责的氛围,这种氛围有益于逐步帮助教师提升重返工作岗位的适应能力,并成为浸入教师“工作圈”的支持,进而帮助教师重识自身的角色与归属感。

疫情后,幼儿园教师培训应该要重视幼儿园危机管理、健康教育主题的学习内容。但这些培训内容并非是通过一场讲座或研讨就能完成,而是伴随构建幼儿园成为为教师提供学习与发展的良好生态的教育场域的持续过程。在疫情前,一般情况下幼儿园不同级组充分利用案例研讨、观摩教学、参与式培训、经验分享、头脑风暴等多种教研形式,增强教师之间的交流与合作,在“集体智慧”的推动下激发教师工作激情,进而激活教师内在的专业自信与自觉。笔者认为,“集体智慧”的产生及其辐射作用在后疫情时代更应该得到充分体现,在这样的宽松氛围中,教师不仅能分享其在疫情期间遇到的困难或解决办法,在共情中加深彼此的关系与情感,而且在分享彼此的教育观中,更易把集体智慧内化为个人智慧,成为反思实践者,尝试梳理并总结出面临类似疫情的突发危机情境的工作思路与方法。在共同体工作框架下,幼儿园教师会越来越“抱团”而逐步养成与专业发展紧密相关的“改变”习惯。可以说,发展(学习)共同体是一种真正能重塑教师自信,增强教师身份认同,同时一定程度上也有助传统教师培训中缺失考虑真实情境问题的补充。

同样的,为教师改变提供最为有利的支持是在幼儿园内部认同并发展教师文化。教师是文化中的人,是一定文化熏染的主体,其改变或成长都依赖于特定的文化框架。幼儿园教师文化是基于园内外教育环境,教师群体在教育教学中形成并被认同的软性规约形成的文化,对教师群体普遍存在着约束力量,并极大影响着教师专业发展过程。以传统意义上的讲座式教师培训模式为例,单纯“理论学习”对教师认知与教学行为模式的改变影响不大。因为接受过培训的教师或者无法找到理论学习与实践之间的桥梁,只能放弃变革实践的努力;或

者带着极大的激情尝试,但由于缺乏宽容的氛围(同事、幼儿、家长、专家等的理解和支持),因而只能半途而废。此外,教师最关注的问题并不是宏大的理论叙述,而是一些实践中遇到的具体问题,正是这些具体问题界定了当下教师的存在方式。关注教师专业发展的实践场景,也就意味着关注发生在实际教育情境中的教师需求和期待,意味着一种“草根式”的教师文化变革的诉求。在后疫情时代,如果能营造出合作共赢的幼儿园教师文化,建设的发展共同体才能使每位教师从中获得一种专业群体的归属感和安全感,从而减少教师未来面临类似疫情的危机或变革时的心理压力,激发教育潜能,找到专业发展的新增长点。

笔者认为,此次疫情意外地为传统认知中的教师专业发展的“应然”追求勾勒出其“实然”价值。专业发展不是对幼儿园教师单向度地要求,而应是基于外在支持与教师内在觉醒的合力结果。由此,幼儿园教师专业发展应视为一个开放的、主动的教育系统,一个作为整体的人和外部环境一起构成的整体生态单位,只有人性化地研究幼儿园教师,只有关注幼儿园实践情境,从实然状态研究其真实的教育场域,才能激活每一位幼儿园教师改变的内在诉求,才能让其不计个人小利,不惧现实危机,都能在自下而上的专业发展路径中乐意接受改变,更好地实现专业发展。

[参考文献]

- [1] Richardson V, Placier P. Teacher change [A]. In Handbook of Research on Teaching (4th Ed.) [C]. Washington, D C: American Educational Research Association, 2001: 905 - 950.
- [2] 尹鸿飏. 论课程改革中的教师改变[J]. 教育研究, 2007 (3): 23-28.
- [3] 李召存. 关于教育观念的理论思考[J]. 教育理论与实践, 2002(6): 6-10.
- [4] 王志娟. 基于变革私有意义的教师转变研究——以我国基础教育新课程改革为例[D]. 金华: 浙江师范大学, 2008.
- [5] 王建军. 学校转型中的教师发展[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008.
- [6] 梅林晨, 唐海明. 公办幼儿园教师工作满意度与离职倾向的关系研究——以陕西省为例[J]. 陕西学前师范学院学报, 2020, 36(8): 126-132.
- [7] 迈克尔·富兰. 教育变革新意义[M]. 赵中建, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2005.
- [8] 张静. 身份认同研究: 观念、态度、理据[M]. 上海: 上海人民出版社, 2006.
- [9] Tickle L. Teacher Induction: The way ahead [M]. Buckingham, Philadelphia: Open University Press, 2000.
- [10] Korthagen F A J. In search of the essence of a good teacher: towards a more holistic approach in teacher education [J]. Teaching and Teacher Education, 2004, 20 (1): 77-97.
- [11] 周淑卿. 课程发展与教师专业[M]. 北京: 九州出版社, 2006.
- [12] Geijsel F, Meijers F. Identity learning: The Core Process of Educational Change [J]. Educational Studies, 2005, 31 (4): 419-430.
- [13] 虞永平. 《幼儿园教师专业标准》的专业化理论基础[J]. 学前教育研究, 2012(7): 7-11.
- [14] 段作章. 课堂教学改革的冲突与融合[J]. 徐州师范大学学报(哲社版), 2009(5): 130-134.
- [15] 陆竞文. 新课改中教师阻抗的文化检视[J]. 现代中小学教育, 2005(1): 53-55.
- [16] 吴刚平. 校本课程开发[M]. 成都: 四川教育出版社, 2002.
- [17] 李茂森. 从“角色”到“自我”——教育变革中教师改变的困境与出路[J]. 教育发展研究, 2009(22): 56-59, 78.
- [18] 刘延梅. 从文化视角分析教师教育观念转变的艰巨性——兼论教师教育观念转变的应然路径[J]. 当代教育科学, 2009(19): 36-39.

[责任编辑 李亚卓]