

# 教师专业化内涵的质性研究

熊华军 常亚楠

**摘要:**通过质性研究发现,教师专业化内涵包括专业组织、专业发现素质、专业角色和专业发展四个维度。其中,专业组织内涵包括组织使命、组织制度、组织类型三个维度;专业素质内涵包括专业知识、专业精神、专业能力三个维度;专业角色内涵包括社会地位、社会身份、社会服务和社会期望四个维度;专业发展内涵包括职前教育、入职教育、在职培训和发展环境四个方面。这四个方面有有机联系在一起,缺一不可,完美诠释了教师专业化的内涵。

**关键词:**教师专业化;内涵;质性研究

**中图分类号:** G645

**文献标识码:** A

**文章编号:** 1672-0717(2013)02-0060-08

**收稿日期:** 2012-12-13

**基金项目:**国家社会科学基金教育学青年课题“西北民族地区高校青年教师教学能力发展研究”(CIA120150);西北师范大学青年教师科研能力提升计划资助项目“西北民族地区高校青年教师教学能力发展研究”(SKQNGG12012)。

**作者简介:**熊华军(1975-),男,汉族,湖北仙桃人,教育学博士,西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心副教授,主要从事比较高等教育、高等教育研究方法、高等教育哲学研究。

## 一、研究背景

教师成长已进入专业化时代,“惟有凭借严格的专业化,学术工作者才有机会……体认到,他完成了一些可以传世的成就。今天,真正确定并且重要的成就,无不属于专业性的成就”<sup>[1]</sup>。20世纪80年代以来,“教师专业化”成为许多国家关注的中心和焦点主题之一。世界“教师专业化运动”也由此兴起并成为提高教师质量的保障<sup>[2](P27)</sup>。1996年,联合国教科文组织召开了以“加强教师在多变世界中的作用之教育”为主题的国际教育大会,会议认为,要使教师成为教育变革的关键活动者,“专业化是最有前途的中长期策略”<sup>[3]</sup>。不同学者从不同角度对教师专业化内涵进行解读,使得“教师专业化成为一个教育研究和社会辩论的重要课题”<sup>[2](P5)</sup>。本文对有关教师专业化的文献进行诠释,以期厘清其内涵。

## 二、研究方法

本研究采用的是质性研究方法,即以研究者本人作为研究工具,在自然情境下采用资料收集方法对社会现象进行整体性探究,使用归纳法分析资料和形成理论,通过与研究对象互动来获得解释性理解的一种活动<sup>[4]</sup>。研究采用由澳大利亚QSR公司推出的Nvivo 8.0(中文试用版)分析和管理软件。Nvivo8.0是目前国际上主流的电脑辅助质性资料分析软件,支持多种资源格式,其理论框架是由安塞姆·斯特劳斯(Anselm Strauss)和巴尼·格拉斯(Barney Glaser)提出的扎根理论(grounded theory),可以帮助研究者在浩瀚的文字中快速筛

创建于1995年的QSR是当今定性研究领域知名度最高的一家软件开发商。参见：<http://www.qsrinternational.com/default.aspx/2012-11-06>。

选信息,同时进行有效的分析和思考,尽可能保证研究过程的科学性和客观性。

#### 1.资料来源

研究资料主要以15篇文章、4本论文集和15本专著为主,这些资料曾被一些专著和论文大量引用,具有很强的代表性和权威性,是开展教师专业化内涵研究的必要文献。

#### 2.资料分析

首先,将这些文献导入质性分析软件Nvivo 8.0中。其次,通过扎根理论方法对所收集的资料进行分析,包括开放编码(open coding)、主轴编码(axial coding)和选择编码(selective coding)三个阶段<sup>[5](p42)</sup>。

3.有效性(validity)和可信度(reliability)的检验

本文从“三角校正”来确认研究的有效性<sup>[5](p352)</sup>。

第一角是研究者,研究者为从事高等教育学研究的教师和在读研究生,有一定的科学研究素养和理论基础。第二角是研究方法,研究采用扎根理论的研

究流程,保证了每一步研究程序的合理性和规范性。第三角是资料来源,研究者主要采用的是引用率比较高的文献资料。为了检验本研究的可信度,两位研究者同时对这些资料进行编码,通过比较两位研究者独立分析同一资料结果是否一致来验证。从两位研究者初步编码的结果看,编码归类一致性系数达到了0.763,可见编码具有较高的一致性,说明本研究的信度很高。

### 三、研究结果与分析

#### 1.开放编码的结果

首先,对导入的所有资料进行认真地阅读和思考,找出能反映教师专业化内涵关键词句。进一步明确这些词句的含义,提炼出精确、有价值的概念,以概念为节点名称,进行开放性编码。通过开放性编码,共形成最终有效自由节点258个。(见表1)

#### 2.主轴编码的结果

通过主轴编码,对开放性编码的258个自由节点

15篇文章分别为:Julia Evetts. Professionalisation and professionalism: issues for interprofessional care. Journal of Interprofessional Care,1999(2):119-128;Bruce Kimball. The Problem of Teacher Authority in Light of the Structure Analysis of Profession.Educational Theory,1988(1):1-9;曾荣光.教学专业与教师专业化:一个社会学的阐释[J].香港中文大学教育学报,1984(1):1-9;赵康.专业、专业属性及判断成熟专业的六条标准[J].社会学研究,2000(5):36-37;张应强.大学教师的专业化与教学能力建设[J].现代大学教育,2012(4):35-39;叶澜.新世纪教师专业素养初探[J].教育研究与实验,1998(1):41-46;叶澜.跨世纪中国教师教育发展的若干问题[J].教学与教材研究,1998(4):10-13;曲铁华,冯茁.专业化:教师教育的理念与策略[J].教师教育研究,2005(1):10-15;朱新卓.教师专业化的现代性困境[J].高等教育研究,2005(1):47-52;钟启泉.“教师专业化”的误区及其批判[J].教育发展研究,2003(4-5):119-123;李金奇.对教师职业属性和教师素质结构的再认识——基于教师专业化的视角[J].高等教育研究,2012(3):48-53;张贵新.对教师专业化的理念、现实与未来的探讨[J].外国教育研究,2002(2):50-55;顾明远.教师的职业特点与教师专业化[J].教师教育研究,2004(6):3-6;陈琴等.论教师专业化[J].高等师范教育研究,2002(6):26-32;李!舒尔曼.理论、实践和教育的专业化[J].王幼真,刘捷编译.比较教育研究,1999(3):36-40.

4本论文集分别为:Rob Halsall etc. Teacher Research and School Improvement. Buckingham: Open University Press,1998;Allan Ornstein etc. An Introduction to the Foundations of Education. Boston: Houghton Mifflin,1984;M. H. Vollmer,L. D. Mills eds. Professionalization. Englewood Cliffs,NJ: Pren-tice-Hal,1966;台湾比较教育学会和师范教育学会.国际比较师范教育学术研讨会论文集[C].台北:台北师大书苑发行所,1992.

15本专著分别为:Louis Brandeis.Business-A Profession. SF: Meyer Boswell Book,1914;Myron Liberman. Education as a Profession.NJ: Prentice-Hall,1956;Olive Banks.The Sociology of Education.London: Batsford,1968;Eric Hoyle.The Role of the Teacher. London: Routledge and Kegan Paul,1969;Magali Larson.The Rise of Professionalism. California:University of California Press,1977;Elliott Krause. Death of the Guilds: Professions,states and the Advance of Capitalism. CT: Yale University Press,1996;刘捷.专业化:挑战21世纪的教师[M].北京:教育科学出版社,2002;马信行.教育社会学[M].台北:台北桂冠图书股份有限公司,1986;郑肇桢.教师教育[M].香港:香港中文大学出版社,1987;教育部师范教育司编.教师专业化的理论与实践[M].北京:人民教育出版社,2003;时伟.当代教师教育论[M].合肥:安徽教育出版社,2004;胡森.国际教育百科全书(第二卷)[M].贵州:贵州教育出版社,1990;国家教育发展政策研究中心编.发达国家教育改革的动向和趋势(第二集)[M].人民教育出版社,1987;顾明远编.教育大辞典(第2卷)[M].上海教育出版社,1990;筑波大学教育学研究会编.现代教育学基础[M].钟启泉译上海:上海教育出版社,1986.

一致性系数在0.5以上,即说明两者一致性程度高。参见:熊华军.研究生培养机制改革的指导理念与实践目标——基于内容分析[J].学位与研究生教育,2012(3):61-66.

内容进行进一步的阅读、思考与分析,对节点的内容进行调整、合并,同时找出每个自由节点之间的共性,并将258个自由节点归类到14个主轴之中,它们分别是:社会期望、社会地位、社会身份、社会服务、专业知识、专业能力、专业精神、职前教育、入职教育、在职培训、发展环境、组织类型、组织制度、组织使命。(见表1)

### 3. 选择编码的结果

通过主轴编码后,根据编码信息发现,可以将主轴编码归纳为4个核心类别,即专业角色、专业素质、专业发展、专业组织(见表1)。其中社会期望、社会地位、社会身份、社会服务这4个主轴编码反映的是教师群体的诸多角色,可归为专业角色。专业知识、专业能力、专业精神这3个主轴编码是教师职

表1 主轴编码出现频次及排序

选择编码	主轴编码	开放编码的频次	频次所占的比例(%)	比例排序	选择编码比例排序
专业角色	社会期望	16	6.20	9	3
	社会地位	18	8.53	4	
	社会身份	13	6.98	7	
	社会服务	17	6.59	8	
	加总	64	24.81		
专业素质	专业知识	34	13.18	2	2
	专业能力	13	5.04	12	
	专业精神	21	8.14	5	
	加总	68	26.36		
专业发展	职前教育	14	5.43	11	4
	入职教育	13	5.04	12	
	在职培训	20	7.76	6	
	发展环境	6	2.33	13	
	加总	53	20.54		
专业组织	组织类型	15	5.81	10	1
	组织制度	23	8.91	3	
	组织使命	35	13.57	1	
	加总	73	28.29		

业的核心特征,将它们归为专业素质这一核心类别。职前教育、入职教育、在职培训、发展环境这4个主轴编码反映的是教师专业发展的类型和保障机制,归为专业发展这一核心类别。组织类型、组织制度、组织使命这3个主轴编码与专业组织息息相关,可以归到专业组织这一核心类别。

通过开放编码、主轴编码、选择编码3个步骤,认为教师专业化内涵包括:专业角色、专业素质、专业发展、专业组织四大维度。(见图1)

## 四、讨论

从选择编码频次看:专业组织占有选择编码频次的比例为28.29%,位列第1;专业素质位列第2,占有选择编码频次的比例为26.36%;专业角色位列第3,占有选择编码频次的比例为24.81%;专业发展位列第4,占有选择编码频次的比例为20.54%。结合主轴编码和开放编码,对选择编码做进一步的阐述。

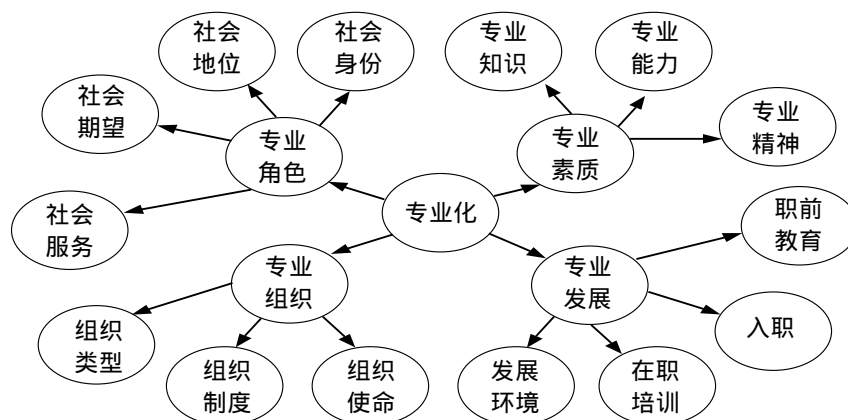


图1 教师专业化内涵的模型

### 1. 专业组织

教师组织是由教师和其他教育工作者组成的具有专业性、服务性、互利性的专业群体<sup>[2]</sup>。该树节点共包括73个自由节点,其中“组织类型”占有频次的比例为5.81%,在整个开放编码排序中列第10位,“组织制度”占8.91%,在整个开放编码排序中列第3位,“组织使命”占13.57%,在整个开放编码排序中列第1位。从百分比可以看出,学者比较关注“组织使命”,其次分别为“组织制度”和“组织类型”。虽然该树节点所占频次最高,但主要包含的是国外专业组织的发展状况,可见我国专业组织的建设任重道远。

组织使命。每个专业组织在成立之初都有自己的使命。概括起来,教师专业组织有如下使命:(1)对教师而言,维护教师职业的权力、物质利益和道德原则;确定教师资格的标准,并为达到标准的教师颁发证书;全面负责教师的培训工作;进一步密切各国教师间的关系;招收和选拔新教师;明确教师教育的时代性任务,更新教师教育的传统观念,形成新的教师教育观;开发资源,提高教师教育的效益;加强对教师教育的投入,率先形成终身教育的体系。(2)对教育机构而言,追求法律支持以赢得自治;鼓励学校之间的竞争;深入开展承担教师教育任务的学校内部的教育教学改革,使教师教育的质量要求落到实处;认可和鉴定教师教育机构;提高教师教育机构的专业化水平。(3)对教育事业而言,检查教师教育的课程和教学计划;改进教学

方法、教育机构以及教师的专业训练和学术准备;反思教师教育的经验与问题,调整结构,发挥合理系统的整体功能;建立起教师教育发展的社会保障体系和机制,其中包括行政、法律、经费、制度、评估、研究等方面。

组织制度。教师专业化不仅是一种理念,更是一种制度,它的完善和发展必须建立一套健全完备的教师教育制度作保障<sup>[6]</sup>。这些制度包括:行业标准、伦理纲领、工作规范、培养制度、保障制度、管理制度等。行业标准包括教师的工作条件和应负的责任;伦理纲领包括处理道德问题的道德实践和程序,这些实践和程序可以澄清模棱两可与疑难困惑的服务问题;工作规范包括对不符合标准的行为进行惩处;培养制度包括提供各种教师培养的机会;保障制度包括为教师的发展提供有关行政、法律、经费、制度、评估、研究等方面的保障。他们共同的特点是:全日制、普遍性、公平性、自主性、严格性、具体化、体系化。组织制度的制定使专业教师组织能够更好地服务于教师、服务于社会。

组织类型。总的来看,组织类型按名称可分为:联合会、协会、培训署、培训学院、教职员工会、标准委员会等;按设置方式可分为:国际性的、全国性的、大学设置、地方设置、大学和地方协办设置、合并专业组织等。国外已形成的有利于教师专业化的组织有:美国全国教育协会(National Education Association)、美国教师教育学院协会(American Association of

Colleges for Teacher Education);美国教师教育协会(Association of Teacher Education);美国教师联合会(American Federation of Teachers)、英国全国教师联合会(National Union of Teachers)、澳大利亚教师联合会(Australian Teachers' Federation)、加拿大教师联合会(Canadian Teachers' Federation)、日本教职员工会(Japanese Teachers Union)、师资培训署(teacher training agency)、全国教师教育和专业标准委员会(National Commission on Teacher Education and Professional Standards)、全国教师教育认可委员会(National Council for the Accreditation of Teacher Education)等等。

## 2. 专业素质

专业素养是当代教师质量的集中表现<sup>[7]</sup>。该树节点共包括68个自由节点,其中“专业知识”占有频次的比例为13.18%,在整个开放编码排序中列第2位,“专业精神”占8.14%,在整个开放编码排序中列第12位,“专业能力”占5.04%,在整个开放编码排序中列第5位。从百分比可以看出,学者比较关注教师的“专业知识”,其次分别为“专业精神”和“专业能力”。

专业知识。专业知识结构是教师专业化成长的重要组成部分,是教师开展工作的支撑点,它几乎影响着教师工作的每个方面。具体来说,专业知识包括如下几个方面:(1)学科性知识。它是教师专业化成长的核心,是教师工作的前提;(2)跨学科知识。它是教师专业化成长的基础,是当前教师必须具备的知识。学科性知识和跨学科知识一起构成了教师的理论性知识;(3)实践性知识。它是学科性知识和跨学科知识在生活世界中践行和积累的知识,它检验理论性知识,同时也接受理论性知识的检验;(4)条件性知识是促进教师专业化成长的催化剂和活化剂,增强了教师工作的有效性和效率。没有条件性知识,教师无法实现理论性知识与实践性知识的转换。可见,学科性知识和跨学科知识关注的是“教师应该知道什么”,实践性知识关注的是“教师做了什么”,条件性知识关注的是“理论与实践如何有效沟通”。在沟通中,新的学科性知识和跨学科知识不断生成,新的实践性知识不断生成,新的条件性知识也不断生成,从而促进知识生产和

更新。

专业精神。正如古德森所说:“教学首先是一种道德的和伦理的专业,新的专业精神需要重申以此作为指导原则”<sup>[8]</sup>。专业精神包括:专业态度、专业责任、专业理想和专业道德。首先是专业态度,教师不仅要认业,即认同这个职业,还要敬业,即兢兢业业把自己的事情做好,更要乐业,即在此职业中能发现人生的意义。其次是专业责任,包括:(1)对学生的责任,促进学生德智体美全面发展;(2)对同事的责任,以自己的专业素质引领学术共同体发展;(3)对学校责任,为学校的可持续发展贡献自己的力量;(4)对社会的责任,作为公民教育的实施主体,在法律、道德、文化方面开创社会文明新风潮。再次是专业理想,包括:(1)专业卓越,即在自己的专业领域做得有声有色,成为本专业骨干力量;(2)专业超越,即跨越本专业领域,寻求跨学科智慧,做一名创新型人才。最后是专业道德,包括:(1)信,即不管在什么情况下,都相信自己的学生,始终将学生置于主体位置;(2)望,在此职业中,不无望也不绝望,而是充满希望,即教师这个职业是全人类最美好的职业;(3)爱,这里的爱不是非理性的爱,而是理性的爱,即面对学生的时候,从“一切为了学生的好”出发,因材施教。

专业能力。根据开放编码获得信息,教师专业能力包括教学能力和交往能力。(1)面对学生,教师需要拥有教学能力,如诠释能力、激活能力、教育研究能力、组织管理能力等,最终激发学生学习的积极性,使学生高效地获得真知。(2)面对同事、家长、领导等社会因素,教师需要拥有交往能力,如理解能力、反思能力、协调能力、控制能力等,最终创造一个良好的教育氛围。总之,教师在不同时空面对不同的对象,需要有不同的专业能力。

## 3. 专业角色

角色(Personality)概念来源于戏剧,指演员在戏剧舞台上依据剧本所扮演的某一特定人物。言外之意,教师的专业角色指教师在社会生活中所扮演的社会角色,该角色具有无可替代性。该树节点共包括64个自由节点,其中“社会期望”占有频次的比例为6.20%,在整个开放编码排序中列第9位,“社会地位”占8.53%,在整个开放编码排序中列第4位,“社会身份”占6.98%,在整个开放编码排序

中列第7位,“社会服务”占6.59%,在整个开放编码排序中列第8位。从百分比可以看出,学者比较关注教师的社会地位,其次分别为社会身份、社会服务、社会期望。

**社会地位。**社会地位的高低显示了社会群体在社会中作用的大小,一般包括政治地位、文化地位和经济地位。从政治地位看,教师的活动代表着“国家的未来”<sup>[9]</sup>,从文化地位看,教师是知识的承载者、传播者、创新者,因此“应获得高额的薪酬”<sup>[2](P207)</sup>,其经济收入水平应与国家公务员持平。

**社会身份。**社会身份是某一社会群体在社会中获得认同的符号。从教师所从事的职业角度而言,有以下特点:正式、全日制、不可缺少、专一等;从教师拥有的任职资格角度而言,依靠证书、文凭、称号等对教师的身份有了明确的限制,也使教师身份得到了法律保障;从教师自身角度而言,不仅是提供教育教学服务的专业工作者,是教学管理者,也是理想与现实、理论与实践之间的转化者。总之,从教师从事的职业、教师的任职资格、教师自身都可以看出教师拥有独一无二的社会身份。

**社会服务。**教师崇高的专业角色是在其提供的优质社会服务中体现出来的。作为一名专业教师应明确教师的职责,并坚持履行自己的职责,提供相应的服务。对学生而言,“师者,传道授业解惑也”;对学校而言,应遵守学校的规章制度,与其他教师共同合作,营造一个良好的教学环境;对社会而言,教师应培养社会需要的人才;对家长而言,教师应积极与之交流,共同探讨学生的培养问题;对个人而言,教师应不断丰富自己的知识,提高自己的教学水平。总之,教师的这一专业角色服务于学生、服务于家长、服务于学校、服务于社会。

**社会期望。**社会期望在不同程度反映了教师专业存在社会性,它体现在教师依法有效地履行义务、行使权利中。例如,1993年我国《教师法》即规定教师拥有开展教育教学活动;从事科学研究、学术交流;获取工资报酬,享受国家规定的福利待遇以及寒暑假期的带薪休假;参与学校的民主管理;参加进修或者其他方式的培训等权利<sup>[10]</sup>。对公众而言,教师独特的工作性质使得他们赢得了高度的信任和广泛的尊重;对教育事业而言,教师拥有控制权,对自己的教学负有责任。教师专业自主权已引起

社会的广泛重视,教师是否拥有相当程度的自主决策的权利,是衡量教师专业化水平的一项重要指标<sup>[2](P190)</sup>。

#### 4.专业发展

教师的专业发展是指教师个体在其整个职业生涯中,依托专业组织,通过终身专业训练,习得教育专业知识技能,实施专业自主,表现专业道德,不断增长专业能力过程,或者说是教师“个人成为教学专业的成员并且在教学中具有越来越成熟的作用这样一个转变过程”<sup>[11]</sup>。该树节点共包括53个自由节点,其中“职前教育”占有频次的比例为5.43%,在整个开放编码排序中列第11位,“入职教育”占5.04%,在整个开放编码排序中列第12位,“在职培训”占7.76%,在整个开放编码排序中列第6位,“发展环境”占2.33%,在整个开放编码排序中列第13位。从百分比可以看出,人们比较关注“在职培训”,其次分别为“职前教育”、“入职教育”、“发展环境”。总体来看,较于前三者,专业发展所占的自由节点比例较低,这表明,教师专业发展的相关研究还需进一步拓展和深入。

**职前教育。**即职前师范生阶段的教育,是教师角色的储备期。在这一阶段主要是学习一些学科专业知识和教育科学知识,并且通过参加教育实习,获取一定的教学经验,最终通过考核获得教师资格证书。当前,世界高等教师教育培养机构的设置存在三种类型:(1)师资培养机构是综合大学、文理学院等高等院校,这是一种开放或非定向型教师教育体系;(2)师资培养机构是独立存在的师范院校,这是一种定向型或封闭式的师资培养体系;(3)存在独立的教师教育机构,综合大学与文理大学也参与培养师资<sup>[2](P73)</sup>。

**入职教育。**训练专业化阶段是教师的入门阶段,需要对新教师进行培训,使他们适应学校环境、家庭环境、课堂环境等等,正确处理与校领导、其他同事、家长以及学生的关系,并且能够将自己前一阶段所学的知识应用到教学实践中,真正实现学生角色到教师角色的转换。入职教育的形式包括小型培训课、“临床”实习、新任教师训练、师徒帮带等,在澳大利亚、英国和日本等国家已经开展了这种类型的活动,比如开展小型培训课,在较短的时间内适应教学环境。在中国,教师上岗之前也

需接受不少于120学时的培训,新教师上岗都有试用期。

在职培训。教师在职教育的主要目的就是开发教师的潜能和创造力,提高教师的专业水准和工作成就,促使合格教师向优秀教师转化<sup>[2](P137)</sup>。在职培训的形式包括:广播、电视、电化教育及函授教育;由教育学院、教师进修院校举办的正规培训班;由各地教育行政部门、教育学院、教师进修学校、教学研究室等单位组织举办的讲座或报告;针对教材教法的短期培训等等<sup>[2](P148)</sup>。从层次看,有国培、省培、市培、县培和校培;从文凭看,有学历教育和非学历教育;从时间看,有时间较短的和时间较长的培训;从地点看,有“请进来”和“走出去”的培训;从形式看,有集中培训和网络培训;从内容看,有新课程与学科教学、教育教学理论、现代教育技术、教学方法及策略、班主任工作、学生发展、心理健康及德育、学科专业知识等培训;从方式看,有讲座式培训、参与式培训、现场学习、网络培训、专家指导、录像观摩、课题研究、备课研讨、案例分析等。从人员看,有教师和管理人员的培训。

为保证这三个专业化阶段有效进行,必须提供一个良好的社会和教育环境。(1)针对职前教育专业化阶段,社会应支持师范院校的培养工作,为师范生教育注入资金和政策支持,帮助师范院校建立适应未来教师发展的培养机制,保证人才培养的质量;(2)针对入职训练专业化阶段,投入资金建立培训机构,及时有效地使师范生实现角色转换,真正胜任教师这一职业;(3)针对在职培训阶段,可以借鉴美国建设教育中心的经验,设立教师交流平台,为教师提供一个继续学习知识、探讨教学经验的机会。

## 五、小结

本研究基于有关教师专业化的15篇文章、4本论文集和15本专著,对教师专业化内涵进行了质性研究。研究表明,专业组织占有选择编码频次比例的28.29%,排列第1,可见教师专业组织的建设是学界关注的焦点,因为它是教师专业化成长的平台,同时也与我国教师专业组织建设滞后相关,需要对它进行专门研究。“专业素质”是教师为教

师的根本,它是学界研究的重点,其比例排列第2。

“专业角色”体现了教师在社会中的身份,是教师为教师的社会符号,它出现的频次排列第3。“专业发展”排列第4,不过,随着专业发展成为教师专业化成长的引擎,其相关的研究势必日益增多。通过质性分析,我们还可以得出如下的结论:

专业组织的成立有助于促进教师专业化成长,由此可见专业组织的重要性,它不仅可以保障教师的权力,还可以促使教师的工作为公众负责。需要强调的是专业组织必须拥有法律支持,并且依法建立自己的制度。

教师的专业素质是一个教师的根本,有三个方面的内涵:专业知识、专业精神、专业能力。专业素质的提高有助于提高教师的经济和社会地位,从而促进教师专业化成长。

教师的专业角色包含以下三个含义:(1)教师的专业角色是一套社会行为模式,即教师专业角色都是在其独特的社会服务中体现的;(2)教师的专业角色是由教师的社会地位和身份所决定的,而非自定的;(3)教师的专业角色是符合社会期望的,即社会对于教师有相应的权利和义务的规定,教师必须按照规定行事,不能为所欲为。简而言之,教师专业角色有四个方面的内涵:社会地位、社会身份、社会服务和社会期望。

专业发展对于教师专业化水平提高的巨大作用。它是培养教师的一个主要途径。社会、政府、企业等有关机构应为教师的专业发展提供人力、财力、物力支持,社会各要素积极参与,共同合作,有效地开展职前教育、入职教育、在职培训。总之,教师专业发展是促进教师专业化成长的推力。

专业组织、专业素质、专业角色和专业发展这四个方面有机联系在一起,缺一不可,完美诠释了教师专业化内涵。专业组织一方面保障教师的权力,另一方面促使教师的工作为公众负责;专业素质与教师的经济和社会地位密切相关;专业角色体现了教师的社会地位、社会身份、社会服务和社会期望;专业发展是培养教师、促进教师专业化的一个主要途径。不断完善这四方面工作,有助于教师的专业化成长 and 专业化发展。

## 参考文献

- [1] 马克斯·韦伯.学术与政治[M].钱永祥,等译.桂林:广西师范大学出版社,2004:161.
- [2] 刘捷.专业化:挑战21世纪的教师[M].北京:教育科学出版社,2002.
- [3] 联合国教科文组织.全球教育发展的历史轨迹:国际教育大会60年建议书[M].赵中建主译.北京:教育科学出版社,1999:534.
- [4] 陈向明.质的研究方法与社会科学研究[M].北京:教育科学出版社,2000:12.
- [5] 郭玉霞.质性研究资料分析:Nvivo 8活用宝典[M].台北:高等教育出版,2009.
- [6] 曲铁华,冯茁.专业化:教师教育的理念与策略[J].教师教育研究,2005(1):10-15.
- [7] 叶澜.新世纪教师专业素养初探[J].教育研究与实验,1998(1):41-46.
- [8] 联合国教科文组织国际教育局.教育展望[M].教育科学出版社,2001:44.
- [9] 国家教育发展与政策研究中心.发达国家教育改革的动向和趋势(第三集)[M].北京:人民教育出版社,1990:17.
- [10] 《中华人民共和国教师法》[EB/OL].[http://www.gov.cn/banshi/2005-05/25/content\\_937.htm](http://www.gov.cn/banshi/2005-05/25/content_937.htm)/2012-10-19.
- [11] 邓金.培格曼最新国际教师百科全书[K].北京:学苑出版社,1989:342.

## The Qualitative Research on the Connotation of Teachers' Professionalization

XIONG Hua-jun    CHANG Ya-nan

Abstract: Through the qualitative research, the connotation of teachers' professionalization includes four dimensions: professional organizations, professional quality, professional role and professional development. The connotation of professional organizations contains three dimensions: organizational mission, organizational system and organizational type. The connotation of professional quality also embodies three dimensions: professional knowledge, professionalism, and professional competence. While the connotation of professional role involves four dimensions: social status, social identity, social services and social expectations. In a word, the connotation of professional development takes on four aspects: pre-vocational education, inductive education, on-the-job training and development environment. These four indispensable aspects organically link together and perfectly interpret the connotation of teachers' professionalization.

Key words: teachers' professionalization; connotation; qualitative research

(责任编辑 陈剑光)