

教师从教准备度调查:一种简便有效的 教师培养成效评估策略*

吴宗劲, 饶从满

(东北师范大学 国际与比较教育研究所, 吉林 长春 130024)

〔摘 要〕 如何评估教师培养成效乃是当前教师教育研究领域的热点和难题。上世纪末, 越来越多的研究者通过教师从教准备度调查来评估教师培养成效。本研究旨在探讨该评估策略的理论基础、操作规范、优势和应用边界, 以便在实践领域对其加以推广。

〔关 键 词〕 教师教育; 教师培养成效; 教师从教准备度; 评估

〔中图分类号〕 G451.2 〔文献标识码〕 A 〔文章编号〕 1002-8064(2018)06-0055-07

当前, 世界教师教育的发展呈现鲜明的“结果取向”(outcome-oriented)^[1], 教师培养项目的改进乃至教师教育政策的制定都需以教师培养成效评估的结果作为依据。正如达林·哈蒙德(Darling-Hammond)等人所说:“有效的评估策略对于教师培养而言越发重要, 它早已关乎教师教育的质量提升乃至生死存亡”。^[2]然而, 如何评估教师培养成效却是一个处在持续探索中的难题^[3]。无论是教师资格考试成绩(Teacher Licensure Tests)、教师表现性评价(Teacher Performance Assessments)抑或增值评估模型(Value-Added Modeling), 在评估教师培养成效方面都存在一定局限。1990 年以来, 越来越多的研究者和机构开始借助教师从教准备度的知觉(teacher's sense of preparedness to teach)来反映教师培养的成效^{[4][5][6]}。目前, 教师从教准备度调查已经成为一种重要的教师培养成效评价方式, 值得学术界关注。

然而, 由于教师从教准备度调查测量的是教师对其专业素质的个人知觉(individuals' perceptions), 它并不能完全代表教师实际的专业水平, 因

而有人会质疑该评估策略的有效性。^[7]虽然有少量介绍教师培养成效评估策略的研究报告提及教师从教准备度调查这一评估策略^{[8][9][10]}, 但是相较于教师表现性评价和增值评价模型而言, 并未有专门的研究对教师从教准备度调查用于教师培养成效评估的理论基础、应用方式、优势和应用边界进行讨论。这暗示着, 对教师从教准备度调查的质疑, 与学术界对教师从教准备度调查如何能够作为教师培养成效评估策略这一问题缺乏必要的总结和反思有关。为了消除人们心中的顾虑, 也为了教师从教准备度调查这一评估策略在实践领域的推广, 本研究拟从学理层面探讨如下问题: 第一, 教师从教准备度调查的理论基础和应用方式是什么? 第二, 相较于其他评估策略, 教师从教准备度调查用于教师培养成效评估的优势和应用边界何在?

一、教师培养成效评估的必要性与挑战

(一) 评估是问责和改进教师培养工作的前提

在提升教师培养质量的诉求下, 教师培养成效评估作为一项保障和提升教师培养质量的治理技术日益受到政府(认证机构)和教师培养机构的重视。

*〔基金项目〕 教育部教师工作司 2016 年委托项目“师范生教育实习模式及其保障机制研究”的阶段性成果。

〔收稿日期〕 2018-09-15

〔作者简介〕 吴宗劲(1993-), 男, 海南海口人, 东北师范大学国际与比较教育研究所博士研究生, 主要研究方向: 教师教育、比较教育; 饶从满(1966-), 男, 安徽六安人, 东北师范大学国际与比较教育研究所教授, 教育学博士, 主要研究方向: 教师教育、比较教育。

一方面,政府希望借助教师培养成效评估来了解教师培养的质量,强化对教师培养的问责。例如,美国于2007年更新的《高等教育法》(Higher Education Act)就规定要以毕业生的教师资格测试成绩来评估教育学院的工作,另外一项竞争性拨款计划——“力争上游”(Race to the Top)则鼓励利用K-12阶段的学生学业成绩来评价教师个体以及教师培养项目的有效性。我国《普通高等学校师范类专业认证实施办法》规定认证结果可以作为政策制定、资源配置、经费投入的依据。另一方面,教师培养机构为了教师培养工作的改进,需要对教师培养的效果进行评估。因为理解教师候选人学习教学的历程,探究教师培养过程中教与学的复杂关联是十分必要的,它能够澄清教师培养工作的成效和不足,从而为教师培养项目的改进提供证据。正如达林·哈蒙德所说:“教师培养历程中实际发生了什么仍旧是一个‘黑箱’,研究者对教师培养所设计的课程和相关实践是如何影响教师在实际的教育现场中所需的专业知识、能力和情意,却讨论甚少。”^[11]

(二)如何评估教师培养成效是一个难题

虽然教师培养成效评估已经成为教师培养改革的重要推动力,但是如何评估教师培养成效却是一个正在探索并且争议不断的话题。一种教师培养成效评估策略若能在实践领域得到推广,至少应该具备两个条件:评估策略(工具)必须具有良好的效度(validity);实施该评估策略所需的客观现实条件(如,金钱、人力、时间、技术)能够为评价主体所接受。以此为标准,诸如教师资格考试成绩、教师表现性评价、增值评价模型,用来解释教师培养的效果时都存在局限。它们要么因为评价结果未能真实反应教师培养的效果而受人质疑,要么因为客观技术条件的限制和数据资源的缺乏无法大范围使用,要么因为成本高昂难以大范围推广。教师从教准备度调查作为一种简便而有效的评估策略,不但能够甄别不同培养渠道的教师培养项目的优劣,同时还能用来评估单个教师培养项目的效果,以帮助教师培养项目实现自我改进。此外,相较于其他成本高昂的评估策略而言,教师从教准备度调查还具有程序设计简便和耗时、耗资少的优点。^[12]鉴于此,探讨教师从教准备度调查的理论基础、操作规范、优势和应用边界具有现实意义。

二、教师从教准备度调查的理论基础和操作规范

(一)理论基础:班杜拉自我效能概念和社会学习理论的奠基

教师从教准备度的内涵可以由班杜拉自我效能概念(self-efficacy)来定义。^[13]自我效能是指个人有能力去执行以取得特定成就所需的行为的信念。它由效能期待(efficacy expectations)和结果期待(outcome expectations)两个向度组成:效能预期是指在特定情境下个人有能力完成某项特定任务的信心程度;结果预期是个人对于一个给定的行为将产生特定结果的估计。研究者往往基于效能期待的向度将教师从教准备度理解为教师对其专业素质的自我评价,即教师对其专业素质所表现出来的心理预期程度或自信程度(见图一)。^{[14][15][16]}

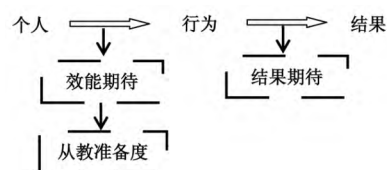


图1 教师从教准备度概念的源起

根据班杜拉社会学习理论的观点,人类的学习和活动是行为(B)、人的属性(P)和环境(E)三者持续交互决定的结果。^[17]其中,自我效能作为个人认知属性的关键要素,能够对个人的行为进行干预和调节,是决定行为的近向原因(proximal determinant)。一个人的自我效能信念能够影响他们发展技能时所需的努力和思维^{[18][19]}。同理,有大量研究表明,教师的从教准备度即教师对其专业素质的效能期待不但能够影响他们完成特定教学任务的努力程度和韧性(persistence)^{[20][21][22]},并且它与教师的从教意愿或留任意向存在显著的相关关系^[23]。鉴于此,教师的从教准备度应该成为教师培养的结果之一,理应纳入教师培养成效的考察范畴。研究者借助教师从教准备度表征教师有效性(teacher effectiveness)并以此评估教师培养成效,不失为一种有益的探索。

(二)操作规范:教师从教准备度调查的量表编制与应用情况

1. 教师从教准备度调查的量表编制。

教师从教准备度调查的核心工作是编制《教师从教准备度量表》(以下简称“量表”),并以此来测量

教师对其专业素质的效能期待。通常情况下,研究者会以“教师专业标准”作为“量表”编制的依据,所编量表的结构维度和具体条目表征的是教师专业标准的内容。这是因为“标准”(standard)一词本身就带有引领和测量的意涵。^{[24][25]}“教师专业标准”的制定和实施具有政府和专业组织引导和规范教师培养

工作的意图。作为理想教师图象的“教师专业标准”是对教师专业和教学工作所需的专业素质的基本规范。^{[26][27]}因此,“教师专业标准”可以作为衡量教师培养成效的重要依据。表 1 是个别研究所编制或使用的《教师从教准备度调查量表》的编制依据和具体维度。

表 1 不同研究中《教师从教准备量表》的编制基础与具体维度

文献	标准	维度
Darling-Hammond, Newton & Wei (2010) ^[28]	州际新教师评估和支助联合会标准 (Inter-state New Teacher Assessment and Support Consortium standards); 全国教学专业委员会标准 (National Board for Professional Teaching Standards); 加利福尼亚教学专业标准 (California Standards for the Teaching Profession)	(1) 课程与教学设计 (Design curriculum and instruction); (2) 支持多样的学习者 (Support diverse learners); (3) 使用评价来引导教学和 (学生) 学习 (Use assessment to guide learning and teaching); (4) 创造有一个合理的班级环境 (Create a productive classroom environment); (5) 发展专业情意 (Develop professionally)
Darling-Hammond, et al. (2002) ^[29] ; Darling-Hammond, Chung & Frelow (2002) ^[30]	州际新教师评估和支助联合会标准 (Inter-state New Teacher Assessment and Support Consortium standards); 全国教学专业委员会标准 (National Board for Professional Teaching Standards)	(1) 促进学生学习 (promote student learning); (2) 理解学习者 (understand learners); (3) 教授批判性思考能力 (teach critical thinking skills) (4) 开发课程 (develop curriculum); (5) 评价学生学习 (assess student learning) (6) 发展专业情意 (develop professionalism)
Brown, Lee & Collins (2015) ^[31]	美国全国幼儿教育协会标准 (National Association for the Education of Young Children standards)	(1) pedagogical content knowledge (学科教学知识); (2) 教学计划和准备 (planning and preparation for instruction); (3) 班级管理 (classroom management); (4) 促进家长参与 (promoting family involvement); (5) 专业情意 (professionalism)

从表 1 不难看出,量表的维度设计包含了两个层面的内容。第一个层面的内容涉及教师的专业职责或专业情意 (disposition),通常以“专业发展”(Develop professionally)这一维度呈现,具体内容涉及教师职业所应承担的责任(例如,长期从教的意义、终身学习与自我发展、遵守教师伦理和法纪、参与教科研活动、维持社会公正)和与学校教育相关人士的关系(例如:与家长沟通、与同事合作、参与学校改革与社区服务)。第二个层面的内容涵盖了教师工作的基本知识和技能。教师工作的内涵是课程、学生 and 环境的三角互动(教师的教学是发生在特定的环境脉络中的,课程是教师的教学所要传递的内容,学生是教学的对象)。^[32]教学工作所需的知识和技能涵盖了学科知识与学科教学知识、教学设计与实施、尊重并支持学生的学习、创设良好的学习环境等内

容。事实上,世界各国“教师专业标准”大抵也是从教师的专业职责、教师的专业知识和能力两个层面来理解教师的专业素质。^[33]

此外,由于《教师从教准备度的调查量表》测量的是教师对其专业素质的效能期待,量表中的每一个具体条目在句法上会采用班杜拉的建议使用“我可以……”^[34]或者是豪斯格(Housego)所使用的“我能……”句式^[35],以暗示教师需要对其专业素质进行自我判断。

2. 教师从教准备度调查的运用情况。

根据评估目的的不同,教师从教准备度调查在教师培养成效评估中的运用可以分为两类。第一类研究着眼于对教师培养项目的问责,属于终结性评价,它旨在分辨出哪一种培养路径所培养的教师更优异。哈蒙德等学者对美国传统型教师培养项目和

替代型教师培养项目所培养的教师的从教准备度的差异比较就属于这类研究的典范。^[36]这类研究采用的是大样本的量化调查,样本的代表性足以覆盖整个国家。以描述统计、T 检验和回归方程作为主要的分析手段,旨在测量从不同教师培养路径毕业的新手教师其从教准备度的差异,并以此作为评估不同教师培养路径的成效的依据。第二类研究着眼于教师培养项目的改进,属于形成性评价,旨在反映教师培养项目或特定教师培养课程(例如,教育实习)的效果,探索其改进的空间。这类研究中,有的研究会跟踪职前教师在接受特定课程训练前后从教准备度的变化来确定教师培养课程的效果^[37];有的研究

则使用教师培养历届毕业生的从教准备度的变化来跟踪教师培养项目改革的效果^[38];还有一些研究辅之以访谈,旨在了解教师候选人学习教学的历程,以探究教师培养课程对于教师学习教学的贡献^[39]。

三、教师从教准备度调查的优势与应用边界

不同评估策略在评估教师培养成效时都有其自身的优势和局限。因此,有必要将教师从教准备度调查同现行的教师资格考试、教师表现性评价以及增值模型三种主要的评估策略进行对比,以明确教师从教准备度调查在教师培养成效评估中的优势和应用边界(详情见表二)。

表 2 几种评估策略的对比

评估策略	收集的数据	优点	局限	成本
教师资格考试成绩	纸笔测试成绩	提供关于教师素质的客观数据	测试结果未能反映教师的教学实践的真实水平	未有文献提及
教师表现性评价	教学录像;成长档案;课堂教学的实物;	较为全面的反映教师的教育教学能力,为评估教师培养成效提供丰富的信息	地方性的评价工具,其信度效度难以保障,研究结果的推广性也受到限制;	投入大量的人力、财力和时间才
增值评价	学生成绩的增值	能够借用基础教育阶段学生学业成绩来评估教师培养成效;提供共同的度量对教师培养的贡献(成效)进行精准测量	运用范围有限;测试结果的一致性低,且受多重因素干扰;标准化成绩未能全面反映学生的学业成就;	投入大量的时间和金钱,成本高昂
教师从教准备度调查	自陈式报告数据	在反映教师培养效果的同时,还能对教师培养的改进提供证据;较低的成本使得项目间的比较成为可能	并对教师专业表现的实际情况测量;评价结果并不具有因果解释力度	程序设计简便,投入资金少

(一)教师资格考试

教师资格考试主要是通过纸笔测试来考核教师候选人对读写、表达等基本能力、学科知识、教育学知识的掌握程度。它收集到的是关于教师素质的客观评价结果。目前,许多国家的教师资格制度都把通过教师资格考试视为教师培养项目毕业生获取教师职业资格的必要前提。因此,教师资格考试通过率也被视为衡量教师培养项目有效性的证据在教师培养成效评估中使用。但是批评者认为,通过检验候选人对教育专业知识的掌握程度来筛选教师资格,仅能检验低认知层次的能力^[40],其测试结果并

不能完全反映教师候选人实际的专业素质和教学水平^[41],以此不足以说明教师培养的效果。此外,即便有研究证实教师资格考试成绩与教师所教学生的学业成绩之间存在适度正相关关系,但是也有研究结果表明那些未通过教师资格考试的教师在课堂上也同样能够对学生学习产生积极影响。^[42]这表明,教师资格考试能否预测基础教育领域学生的学业成绩仍有待检验。综上,借由教师资格考试的通过率来评估教师培养成效的做法值得商榷。

(二)教师表现性评价

教师表现性评价旨在通过全面评估教师候选人

在实际的教育教学活动的专业表现来反观教师培养成效。与教师资格考试主要通过纸笔测试衡量教师候选人对专业知识的掌握程度不同,教师表现性评价会借助课堂观察记录、教师成长档案袋、教师的反思日志等资料综合考察教师候选人如何将所学运用于具体教学情境。^{[43][44]}因而,教师表现性评价能够为研究者综合评价教师候选人专业表现提供详实的细节信息,并有助于研究者确认教师培养项目在帮助教师候选人形塑自身专业知能方面的贡献和不足,从而为教师培养的持续改进提供证据。^{[45][46][47]}然而,目前大多数表现性评价所使用的评价工具是基于特定(教师培养)情境开发的,缺乏共同的标准,其评价工具的信度和效度有待检验。这不但使得表现性评价难以用于问责等高风险评估,而且还削弱了它在教师培养项目改进方面的作用。此外,教师表现性评价工具的开发和修订需要大量时间、人力和资金投入,也使得评估策略在实践领域难以进一步推广。^{[48][49]}

(三)增值评价模型

增值评价模型是以 K-12 学段学生标准化测试成绩的增值来评估教师培养成效。增值模型的建立为评估活动的开展确定了一个共同度量(common metric),使得评价者可以对教师培养的效果,乃至不同培养项目间的差距进行精确的测量。^[50]但由于增值评价缺乏为教师培养的改善和做出有意义的决定提供证据,因而人们会质疑它对教师培养项目以及相关当事人的意义。^[51]此外,增值评价还面临着来自技术层面和教育(意义)层面的挑战。达林·哈蒙德等人做了如下归纳:(1)适用范围有限。大多数教学领域和年级通常不能获取进行分析所需的特定课程的测试分数。(2)模型的干扰因素多。来自学生层面、学校层面的因素和统计上误差的干扰,会影响对教师效能的测量。(3)测量结果的一致性低。即便是同一个教师的增值评价结果也会因班级和学年的不同而产生显著差异。(4)标准化考试成绩的代表性问题。以考试成绩不能完全指代学生的学业成就,因而用它来衡量教师效能乃至教师培养成效是不够全面的。^[52]此外,增值评价模型的成本是高昂的,需要投入大量的时间和资金,并且很少有国家和地区能够为增值模型提供完整的收集和分析数据的

系统。可见,增值模型在技术上还不够成熟,用它来衡量教师培养成效同样受人质疑。

(四)教师从教准备度调查

教师从教准备度调查搜集的是教师对其专业素质的自我报告数据(self-report data),因而它相较于前述评估策略而言具有程序设计简便和耗时、耗资少的优点。^[53]也正是得益于低廉的成本和操作方法的简便,教师从教准备度调查也是一种可行性强、应用范围广泛的评估策略:它能搜集到足够多的调查样本,为跨项目、跨地区的评估工作甚至是开展国际比较研究创造条件。^{[54][55]}

不仅如此,教师从教准备度调查的突出优势在于它在表征教师培养效果的同时,还能为教师培养的改进提供证据。一方面,教师从教准备度调查能够还原教师培养的过程图像,呈现教师培养项目的优势和不足。当教师候选人对其从教准备度进行自我判断时,研究者结合教师候选人对学习教学经历的描述能够分辨出教师专业素质获得的来源,从而有助于研究者弄清楚教师专业素质的形成受哪一类教师培养课程的影响。^{[56][57]}因而,教师从教准备度调查有助于澄清教师培养课程同教师候选人学习教学之间的复杂关联,并且它还能够甄别出各类教师培养课程对于教师从教准备度的相对贡献度,为教师培养的改进提供证据。^[58]另一方面,教师从教准备度调查也是一种自下而上(bottom-up)归纳式(inductive approach)的评价反馈机制。教师对其从教准备度和学习教学经历的描述不但有助于教师候选人了解自身的教育教学水平和专业发展需要,表达他们对于教师培养项目改进的意见,而且还能促成教师培养的相关当事人(教师培养机构、教师教育者、教师候选人)就教师培养项目的改进进行对话。

当然,教师从教准备度调查也有其应用边界:将教师从教准备度调查的结果用于教师培养问责等高风险决策时应当是审慎的。一方面,教师从教准备度调查所使用的自我报告数据反映的是教师对其专业素质的效能期待,它不能完全代表教师真实的教育教学能力^{[59][60]},其评价结果也不能等同于教师培养项目的实际成效。因而,在研究类型上教师从教准备度调查属于描述性的研究,而非严格意义上的

因果关系解释,其研究结果更多是探索性的(explorative)和暗示性的(suggestive)。^[61]另一方面,同教师表现性评价一样,许多教师从教准备度调查的评价工具是基于特定的教师培养情境开发的,服务于个别教师培养项目。这不仅使得教师从教准备度调查结果的有效性易受人质疑^[62],也致使教师从教准备度调查的结果在教师培养项目间的比较受到限制^[63]。

四、结语

当前,教师教育的发展已经步入了一个以评价来推动改革的时代。教师培养成效评估已经成为问责和改进教师培养工作的一种重要手段。然而,如何衡量教师培养成效却是一个难题。现有的评估策略要么因为评价结果未能真实反应教师培养的效果而受人质疑,要么因为成本、技术和时间等客观条件的限制难以在实践领域大范围推广。教师从教准备度调查的兴起,是对现有评估策略的一种补充。它不但能够在一定程度上体现教师培养的效果,而且还能教师培养的改进提供证据。不仅如此,低廉的成本和便于操作的优势还使得教师从教准备度调查能够在实践领域大范围推广。当然,教师从教准备度调查也有其自身的局限:将教师从教准备度调查的结果用于教师培养问责等高风险决策时应当是审慎的。

〔参考文献〕

- [1] [3] Cochran-Smith M. Constructing Outcomes in Teacher Education[J]. Education Policy Analysis Archives, 2001, 9(11): 1-56.
- [2] [6][28] Darling Hammond, L., Xiaoxia N., Wei, R. C.. Evaluating Teacher Education Outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme[J]. Journal of Education for Teaching, 2010, 36(4):369-388.
- [4] [14][20][35][37][56] Housego, B. E. J. Student Teachers' Feelings of Preparedness to Teach[J]. Canadian Journal of Education, 1990, 15(1):37-56.
- [5] [29][38][53] Darling-Hammond, L., Eiler, M., Marcus, A. Perceptions of preparation: Using survey data to assess teacher education outcomes[J]. Issues in Teacher Education, 2002, 11(1):65-84.
- [7] [8][43][48][59] Feuer, M. J., Floden, R. E., Chudowsky, N., and Ahn, J. Evaluation of Teacher Preparation Programs: Purposes, methods, and policy options[M]. Washington: Na-

- tional Academy of Education, 2013:35;35;34;34;35.
- [9] [42][44][45][49][50][63] Coggschall, J. G., Bivona, L., Reschly, D. J. Evaluating the Effectiveness of Teacher Preparation Programs for Support and Accountability[R]. Washington: National Comprehensive Center for Teacher Quality, 2012:15-17. 19. 19. 19. 20. 12. 15.
- [10] [54][60][62] Worrell, F. Brabeck, M., Dwyer, C., Geisinger, K., Marx, R., Noell, G., Pianta R. Assessing and Evaluating Teacher Preparation Programs[R]. Washington: American Psychological Association, 2014:23-26. 23. 23. 23.
- [11] Darling-Hammond, L. Constructing 21st-century Teacher Education[J]. Journal of Teacher Education, 2006, 57(3): 300-314.
- [12] [39][58] 吴宗劲,饶从满. 教师培养课程对职前教师从教准备度的贡献研究——基于效能期待的视角[J]. 教育学报, 2018, (2):78-88.
- [13] [18] Bandura, A.. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change[J]. Psychological Review, 1977, 84(2): 191-215.
- [15] Ashton, p., Webb, R.. Making a Difference[M]. New York: Longman, 1986:4.
- [16] [57] 黄嘉莉. 第一期卓越师资培育奖学金学生教学准备之研究[J]. 教育研究与发展期刊(台湾), 2016, 12(1):1-38.
- [17] [19][34] 班杜拉. 自我效能:控制的实施(上册)[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2003:8. 87. 62.
- [21] [61] Clark, S. K., Byrnes, D., Sudweeks, R. R. A Comparative Examination of Student Teacher and Intern Perceptions of Teaching Ability at the Preservice and Inservice Stages[J]. Journal of Teacher Education, 2015, 66(2): 170-183.
- [22] Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., Hoy, W. K. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure[J]. Review of Educational Research, 1998, 68(2): 202-248.
- [23] [30][36] Darling-Hammond, L., Chung, R., and Frelow, F.. Variation in Teacher Preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? [J]. Journal of Teacher Education, 2002, 53(4): 286-302.
- [24] Ingvarson, L., Rowe, K. Conceptualising and Evaluating Teacher Quality: Substantive and methodological issues[J]. Australian Journal of Education, 2008, 52(1):5-35.
- [25] Stephenson, J.. Evaluation of teacher education in England and Wales[J]. TNTEE Publications, 1999, 2(2): 191-200.
- [26] 史宁中. 《中学教师专业标准》说明[N]. 中国教育报, 2011-12-14(003).
- [27] 折延东. 论当代我国教师专业标准的合理内涵与理想框架[J]. 教育科学, 2010, (3):52-57.
- [31] Brown A. L., Lee, J., Collins, D.. Does Student Teaching Matter? Investigating pre-service teachers' sense of efficacy and

- preparedness[J]. Teaching Education, 2015, 26(1):77-93.
- [32] Cohen, D. K. , Raudenbush, S. , Ball, D. Resources, Instruction, and Research[J]. Educational Evaluation and Policy Analysis, 2003, 25(2):1-24.
- [33] 黄嘉莉. 教师专业标准的发展及其运用之研究[A]. 吴清基, 黄嘉莉, 主编. 教师专业标准、发展与实践[M]. 台北: “中华民国师范教育协会”, 2016: 111-116.
- [40] 黄嘉莉, 叶怡芬, 许瑛珩, 曾元显. 取得中学教职的关键因素: 运用决策树勘探师资培育历程[J]. 教育科学研究期刊(台湾), 2017, 62(2):89-123.
- [41] [46] U. S. Department of Education, National Center for Education Statistics. Teacher Quality: A Report on the preparation and qualifications of public school teachers, NCES 1999-080 [M]. Washington, 1999:6. 5.
- [47] Raymond, L. Pecheone, R. L. , Chung, R. R.. Evidence in Teacher Education; the performance assessment for California teachers (PACT)[J]. Journal of Teacher Education, 2006, 57(1), 22-36.
- [51] Cochran-Smith, M. , Piazza, P. , Power, C.. The Politics of Accountability: Assessing teacher education in the United States[J]. The Educational Forum, 2013, 77(1):6-27.
- [52] Darling-Hammond, L. , Wei, C. R.. Johnson, C. M.. Teacher Preparation and Teacher Learning: A changing policy landscape[A]. Sykes, G. , Schneider B. , Plank D. N. , Handbook of Education Policy Research [M]. New York: Routledge, 2009: 613-636.
- [55] Zientek, R. L.. Do Teachers Differ by Certification Route? Novice teachers' sense of self-efficacy, commitment to teaching, and preparedness to teach[D]. Texas: Texas A&M University, 2006:9.

A Survey on Teachers' Sense of Preparedness to Teach: A Simple and Effective Assessment Strategy of Teacher Preparation Outcomes

Wu Zongjin , Rao Congman

(Institute of International & Comparative Education, Northeast Normal University, Changchun Jilin 130024, China)

Abstract: How to evaluate the outcomes of teacher preparation is a hot topic and difficult problem in the field of teacher education. At the end of the last century, more and more researchers evaluated the outcomes of teacher preparation through a survey on teachers' sense of preparedness to teach. The study aims to explore the theoretical basis, operation rules, advantages, and application boundaries of the assessment strategy in order to promote put into effect.

Key words: teacher education; teacher preparation outcomes; teachers' sense of preparedness to teach; assessment