

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

吴宗劲 饶从满

(东北师范大学 国际与比较教育研究所, 长春 130024)

摘要:在提升教师培养质量的背景下,探讨教师素质的养成与各类教师培养课程之间的复杂关联是十分必要的。基于效能期待的视角,以D大学作为个案,运用问卷调查和访谈法,考察了职前教师的从教准备度以及各类教师培养课程对于其从教准备度的贡献。研究发现:职前教师对自身的从教准备度表现出较高的自信,但在一些方面仍然可以精进;职前教师在专业理念与师德方面的高度自信并非某门特定课程的作用,而是四年的培养历程和师范大学氛围的整体影响;教师培养中与学科相关的课程以及教育实践类课程对职前教师从教准备度的贡献较大;通识教育类课程、一般教育理论类课程、教育见习对职前教师从教准备度的贡献虽然被认为较小,但主要原因在于这些课程未能实现其预期的功能。

关键词:教师教育;职前教师;从教准备度;教师教育课程

中图分类号:G40-054 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-1298(2018)02-0078-11

DOI:10.14082/j.cnki.1673-1298.2018.02.012

一、问题的提出

世纪之交以来,我国教师培养的重心正由“数量满足”向“质量提升”转变。^[1]欲提高教师培养质量,探究教师专业素质的养成与教师培养项目课程设计之间的复杂关联就显得十分必要。这有助于我们瞭望教师培养的成效,为项目的持续改进提供经验证据。然而,正如达林·哈蒙德(Darling-Hammond)所言,研究者们对于教师培养的课程结构与培养模式的讨论较多,但是对于教师培养这一“黑箱”中实际发生了什么以及培养为教师候选人设计的一切是如何累积其在实际的教学情境中作为教师所需的专业知识、能力和性向,却讨论甚少。^[2]

目前,无论是调查教师候选人在教师培养过程中的专业表现,或是借助教师资格考试成绩,还是根据毕业生参加工作后在教育现场的教学效果,都不足以说明教师培养项目对提升教师专业素质的效

果。^[3]因此,不少研究者尝试借助教师对自身从教准备度的主观感觉(teachers' feeling of preparedness to teach)来反观教师培养的成效。^[4-6]这一研究视角基于班杜拉(Bandura)的自我效能理论中效能期待的观点。^[7]在效能期待的视角下,教师从教准备度可以被视为教师对自身专业素质的主观评价,即教师对自身专业素质所表现出来的心理预期程度或自信程度。^{[4][8]}

基于效能预期的视角开展的教师从教准备度研究,使用的主要是自陈报告式数据(self-report data),在研究类型上属于描述性研究而非严格意义上的因果关系揭示,其研究结果更多是暗示性的(suggestive)。^[9]也就是说,教师教育专业毕业生对自身从教准备度的效能预期不能完全代表其真实的教学能力,因而也不能等同于教师教育项目的实际成效。但是,教师对个人从教准备度的效能预期往往建立在一定的实际能力基础上,并非完全主观的自我判

收稿日期:2017-08-13

作者简介:吴宗劲(1993—),男,海南人,东北师范大学国际与比较教育研究所博士研究生,主要从事教师教育方面的研究,E-mail:wuzj372@nenu.edu.cn;饶从满(1966—),男,安徽人,东北师范大学国际与比较教育研究所教授,主要从事教师教育、比较教育方面的研究。

基金项目:本文系教育部教师工作司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。

作者致谢:感谢冯慧在研究初期所做的贡献。感谢台湾师范大学黄嘉莉教授在本文写作过程中的帮助与建议。文责自负。

断。而且这种效能预期会影响其完成特定教学任务时的努力程度和韧性(persistence)^{[4][9][10]},从而影响教师的日常教学行为、班级管理方式以及教学革新^[11]。而那些对自身教学缺乏自信心的新手教师,越有可能从自己的教学岗位中离。^[5]因此,帮助职前教师强化自身对从教准备度的效能期待应该是教师培养的目标之一,当然也可以纳入教师培养成效的考察范畴。鉴于此,基于效能期待视角的从教准备度研究仍然不失为一种考察教师培养成效的视角。

不仅如此,从教准备度研究还有自身的优势。首先,当教师对自身从教准备度进行主观判断时,能够较容易分辨出教师专业素质获得的来源,从而有助于研究者弄清教师专业素质的形成主要是受哪一类课程的影响。^[4]因而,基于效能预期的视角研究教师从教准备度,不但能够在一定程度上反映教师培养项目的效果,同时还能甄别出具体的课程和教育实践对于教师从教准备度的贡献度,并为教师培养项目的改进提供经验证据。^{[4-6][12]}其次,由于从教准备度研究作为一种评价策略,主要依据自陈式报告,具有程序设计简便、耗时短、投入少等优点,是一种较为经济的评价策略,能够对大样本或者超大样本的数据进行采集和分析。^{[13][14]}

目前,国际学界借助教师从教准备度来反映教师培养成效的研究主要有两类:一类研究旨在借助教师从教准备度的高低来甄别不同类型教师培养项目(如美国的传统型教师培养项目和替代型教师培养项目)的效果优劣;另一类研究则通过描述(职前)教师从教准备度来反映单一教师培养项目(或其中某几类课程)的实施效果,并为项目的后续改进提供建议。本研究属于后者,尝试从这一视角去考察职前教师的从教准备度以及教师培养中各类课程对其从教准备度的贡献。

二、研究设计与实施

本研究的目的是在考察职前教师从教准备度的基础上,重点揭示哪一类的教师培养课程更有助于提升职前教师的从教准备度。因此,职前教师个体的学习经历和他们对各类教师培养课程如何影响他们从教准备度的主观看法将成为本研究的重心。考虑到研究的目的,本研究采用了个案研究的方法,因为个案研究有助于厘清职前教师学习和课程实施之间的复杂关联。本研究选择了D大学作为个案考

察的对象。之所以选择D大学作为个案研究的对象,主要考虑D大学是教育部直属师范大学,也是承担“卓越教师培养计划”项目的单位,其在教师教育领域进行的一些改革探索被广泛推广,其教师培养质量在基础教育界深受好评。

根据D大学2011版课程计划,以培养中学教师为目标的师范专业的学生需要修满大约155学分才能毕业,其中通识教育约55学分、学科专业课程约80学分、教师职业教育类课程约25学分。教师职业教育类课程又被划分为教育理论类课程、教育技能类课程和教育实践类课程三大类,其中教育理论课程又包括共通教育理论类课程(教师学与教学论、学校教育心理学、青少年发展心理学等教育学、心理学类课程,不少于5学分)和学科教育理论类课程(学科课程与教学论、课标解读、教材分析等课程,不少于4学分);教育技能类课程包括微格教学、信息技术的教学应用、教育研究方法等课程,不少于5学分;教育实践类课程包括教育见习(1个学分)和教育实习(5个学分)。教育理论和教育技能类课程相对集中在第五和第六学期。教育实践类课程则被安排在第六和第七学期开展,其中微格教学被安排在第6学期,大多数学院也在此时开设学科教育理论类课程;教育见习通常安排在第6学期,集中进行1周时间的学校或课堂观察;教育实习被安排在第7学期,师范生基本上都由学校统一安排在实习基地进行为期8周的集中实习,并尽可能保障每个学生都有比较充分的授课机会和接受来自中学和大学的双导师指导。

作为收集资料的方法,本研究主要采用问卷调查和访谈法。之所以如此选择,主要考虑到:第一,问卷调查能够获得关于教师从教准备度的总体状况和课程贡献度的绝对数。第二,访谈能够搜集不同受访者的学习经历以及他们对于各类教师培养课程贡献度的看法,有助于揭示教师专业素质的形成与教师培养课程的实施之间的复杂关联:包括职前教师个体对于课程学习的投入程度、教师的教学态度和教学效果,以及二者的相互影响。此外,由于从教准备度调查使用的是职前教师的自陈报告,访谈作为另外一种搜集资料的方法用来描述教师的从教准备度,可以与问卷调查的数据进行相互验证,有助于保证研究的内部效度。

问卷调查与访谈的具体设计与实施如下。

(一) 问卷调查

1. 调查对象的选取

问卷调查实施于 2016 年 6 月,研究者向 D 大学 2016 年 7 月即将毕业的全体中学师范专业本科生(以下简称“职前教师”)发放了 1 024 份调查问卷。最终回收有效问卷 736 份,回收率达 71.86%。

2. 问卷的编制

本研究采用自编的《职前教师从教准备度调查问卷》,问卷由基本信息、从教准备度量表和教师培养课程对从教准备度的贡献度排序三部分组成。

问卷的基本信息包括,被调查者的性别、专业、教育实习期间实习学校的类型、任教学段、任教学科、实习内容、授课节数和实习指导方式。

《教师从教准备度量表》根据教育部 2012 年颁布的《中学教师专业标准(试行)》(以下简称《标准》)

编制而成。该《标准》是对合格中学教师的基本专业要求,是衡量教师教育质量的重要依据。^[15]因此《标准》的指标维度和每个维度下的具体陈述可以作为量表的基本框架与核心内容。《标准》由“专业理念与师德”“专业知识”“专业能力”三个维度,14 个领域,共计 61 项具体要求组成。根据研究需要,本研究对有关条目进行了合并和修订。如“专业理念与师德”维度中的“教师个人修养与行为”被删去,因为“准备度”由效能预期概念发展而来,属于个人的认知与动机范畴,而“教师个人修养与行为”作为对教师日常教学行为的外在规范不属于本研究的范畴。修改后的量表共计 54 题,包括一道关于从教准备度总体判断的题目。每个题目采用里克特 4 级评分方式进行计分,得分越高意味着职前教师对于自己的专业素质越自信。问卷的子维度及相应题目的枚举如表 1 所示。

表 1 教师从教准备度量表的子维度及相应题目的枚举

一级维度	子维度	题量	举例
专业理念与师德	职业理解与认知	7	认同教师职业是一个专业性职业
	对待学生的态度	7	尊重学生的个体差异,了解和满足学生的不同需求
专业知识	通识性知识	2	具有宽广的自然、人文、社会科学素养
	学科知识	5	掌握所教学科的基本知识内容
	教育学知识	4	了解教育的基本原理,能够多角度思考教育问题
	学科教学知识	5	理解所教学科课程标准的基本精神和主要内容
专业能力	教学设计	3	能够设计对学生而言既具有挑战性又可以实现的教学目标
	教学实施	5	能够运用多种教学方式实施有效教学
	教学评价	4	能够运用多种评价方法对学生的学习进行评价
	班级管理	3	能够引导学生建立良好的班级文化和班级氛围
	沟通能力	3	能够与学生有效沟通,建立良好的师生关系
	专业发展能力	5	能够自主运用各种学习资源进行专业提升

教师培养课程对从教准备度贡献度的排序题将 D 大学的教师培养课程划分为通识教育课程、学科专业类课程、一般教育理论课程、学科教育理论类课程、微格教学、教育见习和教育实习 7 类,以探究各类课程对提升教师从教准备度的贡献程度。其中之所以将教育实践类课程细分为微格教学^①、教育见习和教育实习,是因为强化教育实践是我国教师教

育改革的方向之一,因此本研究想了解不同类型的教育实践课程在建构教师从教准备度过程中的作用;将教育理论类课程和教育技能类课程按照是否与所教学科有联系,重新划分为学科教育理论类课程和一般教育理论课程,是因为本研究想了解与学科的密切程度是否会影响职前教师对这类课程的学习投入,进而影响职前教师对这类课程贡献度的

① 相对于教育理论类课程,师范专业教育技能类课程中的微格教学(模拟教学)课程因其具有较强的实践属性,因而可以被归入教育实践类课程的范畴。

判断。职前教师需要根据各类课程对其从教准备度的贡献程度由大到小,对上述7类课程进行排序。

3. 信效度检验

在本研究中,量表的总体 Cronbach alpha 系数为 0.977,“专业理念与师德”、“专业知识”和“专业能力”三个子维度的 Cronbach alpha 系数分别为 0.928、0.931、0.952。各维度的 Cronbach alpha 系数均大于 0.7,说明量表的内部一致性水平较高。其次,量表根据《中学教师专业标准(试行)》制定,理应具有良好的理论效度。此外,该量表在编制和修订的过程中曾获得 5 名专家的支持,他们对量表的内容和表达方面的规范性予以指导,保障了量表的内容效度。

(二)访谈

在获得问卷作答者同意的情况下,随机抽取了 7 名来自汉语言文学、数学、化学、历史和物理学学科的职前教师进行半结构式访谈。在这 7 名受访者进入教学岗位半年后,研究者又对其进行了回访,以了解他们作为初任教师对各类教师培养课程的看法。访谈内容涉及职前教师对于自我从教准备度的描述和教师培养课程对提升其从教准备度的贡献程度两个部分。在访谈中,职前教师需要描述其在“专业理念与师德”“专业知识”“专业能力”三个维度的从教准备度状况。当受访者描述其自身从准备度的变化时,研究者会提示其明确指出这种变化是受哪一类课程的影响。这个特殊的提示,是为了将访谈结果与问卷调查结果进行有机结合,更深入地了解教师培养课程与职前教师从教准备度之间的关系。在调查不同教师培养课程的贡献度时,除了让他们对课程贡献度进行排序之外,为了了解影响课程对从教准备度的贡献度的相关因素,还要求职前教师从个人的学习态度和大学教师的课程教学效果两个方面进行回答。

三、研究结果与讨论

(一)职前教师从教准备度的状况

1. 职前教师的整体从教准备度

整体从教准备度是指职前教师对于自己从教准备度的总体判断,也代表职前教师面对未来教育教学工作时所表现出来的自信程度。如图 1 所示:72.5%的职前教师表示自己已经做好准备成为一名教师(其中“做好充分准备”占 18.4%，“大体准备好”占 54.1%);但仍然有超过四分之一(27.5%)的职前教师回答他们并没有做好成为一名教师的准备

(其中,“准备得一般”占 24.6%，“完全没有准备”占 2.9%),这表明他们缺乏足够的自信面对未来的教育教学工作。

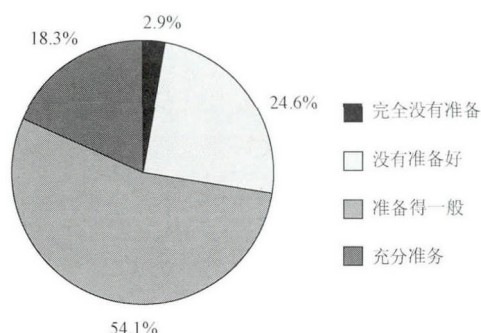


图1 职前教师整体准备度的分布情况

如表 2 所示,职前教师在“专业理念与师德”维度的从教准备度得分,显著高于其在“专业知识”维度和“专业能力”的得分。此外,相依样本 T 检验的结果显示,职前教师在“专业理念与师德”维度的得分分别与“专业知识”维度和“专业能力”维度的得分呈现显著差异;而职前教师“专业知识”与“专业能力”之间的得分相近,并无明显差异。这说明职前教师对自身在专业理念与师德方面的从教准备度明显更有自信。

表2 专业理念与师德分别与专业知识、专业能力之间的差异性分析

比较项目	平均分	标准差	t 值
专业理念与师德	3.02	0.57	9.534**
专业知识	2.91	0.61	
专业理念与师德	3.02	0.57	8.113**
专业能力	2.92	0.59	
专业知识	2.91	0.61	-1.942
专业能力	2.92	0.59	

注:其中,**表示 $p < 0.01$ 。

这是否意味着职前教师高估了自己的“专业理念与师德”?半年后的回访结果表明,这些新入职的教师虽然处在“求生存”阶段,面临着来自各方的压力,但是他们却表示自己不会向“现实屈服”。“基础教育的现实可能是以成绩说话,但我的教学会尽力趋向‘以学生为中心’,尽可能的观照每一个学生的需求”。我们的另一项未发表的研究显示,由 D 大学毕业已经入职两年的新手教师的从教准备度在“专业理念与师德”维度的准备度的得分和职前教师

在上述维度的得分并无显著差异。这同样也能说明在职前阶段教师对自身专业理念与师德表现出较高的自信是稳定的。

2. 教师从教准备度在各维度的具体表现

(1) 在“专业理念与师德”维度的表现。根据表 3 可知,“职业理解与认知”维度的平均得分为 3 分。这表明职前教师在自我意识层面已经初步形成了关于教师职业的理解。具体来看,“认同教师职业是一个专业性职业”是该维度中得分最高的一项(3.21 分)。这说明职前教师高度认同教师职业是一门专业性职业。访谈中一名职前教师就表示:“并不是任何人随随便便就可以当老师的,他需要接受专业教育。”其他项目,如“具有教书育人的意识”(3.07 分)、“具有为人师表、行为世范的意识和修养”(3.07 分)、“愿意长期乃至终身从教”(2.96 分)等,得分也相对较高。这表明职前教师知觉到为人师表和教书育人是教师职业内在的道德要求。访谈中,谈及职业理解时,职前教师同样认识到了教师职业的道德属性,他们认为“教师的行为是学生的表率”,“教师不仅要教授知识,还应该注重养成学生良好的品行”。但是,该子维度中的一个项目,“熟悉国家教育方针,能够依法执教”的得分仅 2.67 分。

表 3 职前教师从教准备度各维度之得分

一级维度	子维度	平均分 (M)	标准差 (SD)
专业理念 与师德	职业理解与认知	3.00	0.60
	对待学生的态度	3.04	0.62
专业知识	教育知识	2.82	0.59
	通识性知识	2.88	0.66
	学科知识	2.90	0.63
	学科教学知识	2.94	0.61
专业能力	教学设计	2.89	0.63
	教学实施	2.92	0.60
	教学评价	2.94	0.61
	班级管理	2.90	0.63
	沟通能力	2.98	0.63
	专业发展能力	2.90	0.60

“对待学生的态度”维度的平均得分为 3.04 分,其中每个项目的平均得分均高于 2.95 分。其中得分较高的项目是:“关心爱护学生”(3.14 分)、“重视学生自主发展”(3.11 分)、“公正地对待每一个学

生”(3.09 分)、尊重学生独立人格(3.08 分)。这表明职前教师已经形成了“学生为本”的教育理念。访谈的结果与问卷调查结果一致,在谈及教师该如何对待学生的话题时,职前教师同样表示“老师要把学生放在第一位”,“在我看来每一个孩子都是希望”,“好老师要爱学生和尊重学生”。

(2) 在“专业知识”维度的表现。根据表 3 可知,职前教师在“教育知识”“通识性知识”子维度的得分要低于“学科知识”“学科教学知识”的得分。对每个题目进行分析发现,平均分得分最高的三项为“掌握所教学科的基本知识内容”(2.99)、“理解所教学科课程标准的基本精神和主要内容”(3.00)、“把握教学的重点”(3.03),均属于“学科知识”和“学科教学知识”维度。反观平均分最低的三项为“了解学生身体、认知和社会性发展的特征及其对中学生学习的影响”(2.69)、“具有宽广的自然、人文、社会科学素养”(2.79)、“了解学生如何学习”(2.89),主要属于“教育学知识”“通识性知识”维度。这表明,职前教师认为自己学科知识、学科教学知识方面的准备度要强于对教育知识和通识性知识方面的准备度。访谈的结果与前述分析相一致,受访者都感到自己的通识知识和一般教育理论知识不足。一名职前历史教师就直言:“历史要教好,是得结合很多学科的。政治、地理、文学艺术,可以不精,但要博,但我做的不够”,“教育学类和心理类的知识,我觉得挺薄弱的”。此外,该结果也和国内的其他研究结果一致。关于教师教学能力的研究发现,职前教师在备课中缺乏与生活相关联的能力,这与他们的通识教育知识不足有关。^[16]而教师知识的测试结果则指出职前教师的教育知识有待提高。^[17]

(3) 在“专业能力”维度的表现。“专业能力”所列的六方面能力,实际上可以归结为教育教学能力(包括教学设计、教学实施、班级管理、教学评价和沟通能力)和专业发展能力两大方面。表 3 数据显示,教育教学能力的得分均高于 2.9 分(教学设计维度 2.89 分除外)。但是通过具体项目的分析,会发现职前教师在“引发学生独立思考和主动探究”(2.73)、“根据学生差异合理设计教学目标”(2.84)、“引导和帮助学生设计个性化的学习计划”(2.88)、“合理评价学生的学习和进步”(2.89)、“引导学生建立良好的班级氛围”(2.89)等题目上的得分相对较低。可以看出,相对于教学内容和教学方法的选择,

职前教师对自己的教育对象即学生不够熟悉,他们对于如何照顾学生个性差异、满足个性需要还有提升的空间。而访谈过程中职前教师屡屡表示,“我难以引导学生去思考和探究”、“我的课堂缺乏对于学生的观照,对于学生的反馈我难以引导”。这可能与职前教师处于求生存阶段(early concerns about survival)有关,他们将更多精力投注于对教学内容的理解和对课堂纪律的掌控,而难以顾及学生的差异和需要。^[18]豪斯格(Housego)的研究也指出,实习期间职前教师的从教准备度在班级管理和教学设计方面有显著提升,但是在如何促进学生学习方面却没有变化。^[4]

在教师的“专业发展”能力维度上,职前教师在“运用教育科学研究的方法,解决教育教学工作中的问题”(2.85)、“理解专业标准,确立专业需求”(2.87)方面的得分相对较低。这表明职前教师在研究能力和把握自身专业需要的能力方面还有精进的空间。访谈过程中职前教师也表示,“研究方法的课上倒是介绍了些方法,教育调查虽然做了,但我感觉效果不好”。有受访者表示自己不熟悉专业标准,难以确认自己的专业需求。“上课有老师提及专业标准这个东西,但是教师专业标准如何与我的教学的改进相结合,我就不太清楚了”。

(二)各类教师培养课程对职前教师从教准备度的贡献

根据教师教育课程对从教准备度的贡献程度的大小,以理论中值(4分),可以将课程划分为高贡献度和低贡献度两类,各类课程的贡献程度如表4所示。结合受访者的经验,有如下三个主题浮现。

表4 教师培养课程对从教准备度的贡献

贡献程度	课程	得分
高贡献度	教育实习	4.76
	学科专业类课程	4.54
	微格教学	4.44
	学科教学类课程	4.17
低贡献度	一般教育理论	3.56
	教育见习	3.48
	通识教育课程	2.99

1. 通识教育课程被认为是不重要的

第一,访谈中职前教师屡屡抱怨他们难以从通识教育课程的学习中获得成长,大学教师并不重视

这类课程的设计与讲授。“感觉这类课程很‘鸡肋’,我并不知道开设这些课程对我而言有什么用。”“老师上课感觉也没讲什么,都是一些知识性介绍,上课就是照着自己写的书在念ppt而已。”其次,职前教师会“吐槽”这类课程的考核方式。他们表示:“反正通识教育课程又不会挂科,都是开卷考试的,或者交论文就可以了。”“有的老师甚至把题目都告诉你了,(考试时)拿着书过来抄就好。”这种略带形式主义的考核方式,会让学生误以为通识教育不重要,他们自然不会把精力过多地花费在这类课程的学习。对于上述现象,学术界不乏批评之声。这类研究指责通识教育的学术性被弱化了,通识教育沦为专业教育的附庸,成为一种扩充知识面的教育。^[19-21]以至于通识教育课程被戏称为“酱油课程”或“营养学分”。^[22]如此看来,高校和大学教师本身对通识教育理念的理解和制度设计就存在偏差,这也难怪职前教师会抱怨通识教育是“灌了水的”,因为它不能满足职前教师的兴趣和需要。职前教师持有某种“课程等级”观念,认为专业类课程比通识教育课程更重要,也就不足为奇了。

第二,部分职前教师会倾向于认为通识教育课程与他们未来的教学专业是无关的。一名职前教师表示:“这类知识(通识教育课程)并不能提升我的教学啊,就拿《人体构造与健康》这门课程来说,它虽然很有趣,我也收获了很多知识,但是这些知识对于我的化学课堂并没有帮助呀。”这可以看出职前教师倾向于以一种实用主义的态度来看待通识教育,注重通识教育课程的即效性。当他们不清楚通识教育与他们的未来教学和他个人成长有何意义时,他们自然不会把精力花费在通识教育课程的学习上,从而将这类课程视为低贡献度的课程。职前教师之所以会有如此观点,不但与前述提及的通识教育的表浅化和形式话有关,还与通识教育与专业教育二者缺乏一致性有关。^[23]正如怀特海所说,课程教学中并没有规定哪一门只提供普通教育,哪一门是专门的知识,这犹如将一件无缝的学问外套割裂了。^[24]通识教育与专业教育的二分,使得通识教育对于职前教师专业成长的意义被遮蔽了。如此看来,统整通识教育和专业教育实属必要,应该思考如何发挥通识教育在教师培养中的特殊意义。

2. 与学科相关的课程被认为比一般教育理论类课程重要

表4结果显示,职前教师认为与学科相关的课

程(包括学科专业课程和学科教育类课程)对于从教准备度的贡献要大于一般教育理论类课程。

在访谈过程中,职前教师会自觉提及学科专业课程与学科教学类课程对从教准备度的贡献。职前教师认为学科知识是教学得以开展的基础,他们一致肯定学科专业类课程为他们提供了大量的学科知识。“我感触比较大的还是(学科)专业课程的影响……那些专业知识可以说是我进行课堂教学的骨架。”学科教学课程让职前教师真正从教学的角度去理解课标和教材。职前教师表示,“上课标分析的课程,我突然意识未来是一名教师,使得我开始从怎么教的角度来重新认识学科知识。”文本解读课程“让我意识到原来老师需要比学生更加深入去窥探一个文本,才能够把这些东西传输出去。”一项覆盖全国范围的抽样调查结果与该结论类似,相较于一般教育理论类课程而言,职前教师更重视学科专业类课程和学科教学类课程的学习。^[25]可见,职前教师认为与学科相关的课程的贡献度大是因为这类课程所提供的知识是支撑教师教学的基础性要素。事实上,所有关于教师需要何种知识的讨论都承认学科知识和教学知识对于教师教学的重要性。^[26]

然而,访谈过程中职前教师并不会自觉提及一般教育理论类课程对于他们从准备度的贡献,但是他们也不否认学校开设这类课程的必要性,而是对一般教育理论课程的授课质量表示极大的不满。职前教师认为“这类课程的开设就是为了让咱们修学分”。他们经常形容一般教育理论课程是“脱离实际的”和“抽象的”,这类课程的教学就是“满堂灌”,大学教师“照本宣科”,远离“一线教学情境”。这一发现同其他学者对教师培养课程实施状况的调查结果一致。^{[27][28][29]}除此之外,不少受访者表示由于缺少教学经验和必要的学校体验,使得他们难以将所学的教育理论内化为个人的实践智慧。“我们缺少一线教学的经验,教育学、心理学等理论课程的讲授,然我觉得有点抽象,如果先前能够让我们去实习一下,可能更容易理解吧。”

3. 教育实践的总体贡献度较大,但教育见习课程被认为是不重要的

通过表4发现,教育实践类课程对职前教师从教准备度的贡献度较大,其中教育实习被认为是贡献度最大的课程。事实上,教育实践尤其是教育实习历来被认为是教师培养项目中最有帮助的课

程。^[30]以至于世纪之交以来,世界各国的教师培养都将教育实践视为改革的焦点。

教育实习的贡献度在所有课程中是最大的。作为“极点课程”(Culminating Experience),教育实习能够统合“教师学习经验之总体”^[31]。职前教师普遍表示认同教育实习的积极意义。“教育实习提供了理论与实践相结合的机会。”“教育实习是对我过往所学的一次检验。”此外,D大学相当重视教育实习的规划,在长达8周的实习时间里,力图保障职前教师有充分的授课课时和指导教师的指导。一名职前教师表示,在实习过中“我能有亲自实践的机会,在指导老师的帮助下我能够反思所学,并进而有针对性的调整”。可见教育实习之所以被认为贡献度大,一方面由于其内容和性质所决定,同样也因为受到了大学(和教师教育者)与职前教师的高度重视,并且在授课机会与指导质量方面获得了有效保障。

微格教学因为其能够使职前教师在可控制的系统下进行教学技能和教学策略的训练,而被职前教师认为对他们的从教准备度贡献大。职前教师认为:“微格教学能让我在不断否定自我的过程中前进……自己感触比较深的是了解身边同学的教学,对自己的教学技能了解,相互借鉴优点和长处,在老师的指导下备课、上课,这个反复打磨的过程,比较享受,挺有意思的。”这表明职前教师认为在明确的目标导向和具体的指导反馈下,微格教学能够强化他们对特定教学技能、教学策略的学习和运用,积累教学体验。可见,教师的有效指导也是保障微格教学发挥其功能的重要因素。

教育见习的目的是积累职前教师的实践体验,加深其对教育理论的理解。但职前教师却认为教育见习相对于其他教师培养课程而言是低贡献度的课程。从访谈来看,之所以贡献度低,在很大程度上是因为教育见习没有落到实处,没有充分发挥其功能。教育见习只是流于表面的“走过场”是受访者的普遍反映。受访者表示由于缺乏必要的事前指导,在没有理性规划的前提下,他们就盲目地进入见习学校,自己并不清楚教育见习的目的。“我们并不知道教育见习让我们干嘛”是所有受访者的一致感受。此外过程和事后指导不足也是教育见习效果不佳的原因。受访者表示,见习过程中他们并没有意识到要将实践体验与大学中教育理论的学习联系起来,他们几乎没有获得来自大学和中小学的指导和反馈。一

名职前教师表示:“整个见习比较散漫,像放羊。老师把我们带来了,就让我们听课,然后就不管我们了。”

综上可知,教育实践类课程对职前教师从教准备度的贡献较大,不仅是因为它能够在职前教师提供实践体验,发展自己的教学,而且大学方面对于课程的理性规划以及教师教育者的指导,在其中扮演着关键作用。

四、综合讨论与结论

(一)综合讨论

研究结果表明,职前教师从教准备度在各个维度上表现出较高的自信,不同类型的教师培养课程对于职前教师从教准备度的贡献程度是不同的。但上述研究结果还存在两点疑惑:一是职前教师的专业理念与师德的养成问题;一是各类教师培养课程的贡献度与课程统整问题。

1. 教师专业理念与师德的养成:教师养成教育的意义

处在社会转型期的中国,教师培养重视教师专业理念与师德,不仅是促进教师专业化的内在要求,同时也是走出教师道德滑坡困境的现实需要。^[32] 本研究发现,职前教师在“专业理念与师德”维度的从教准备度要显著高于在“专业知识”和“专业能力”维度的从教准备度,但是涉及专门培养教师专业理念与师德的一般教育理论课程(《教师学与教学论》《学生心理学》等)却被职前教师认为是低贡献度的课程。这一矛盾现象促使我们去思考,职前教师的专业理念与师德是如何形成的?

访谈结果表明,某类具体课程很少直接影响职前教师对教师专业的理解,相反整体四年的教师培养历程,包括有形的课程和无形的师范文化、学生活动,潜移默化地形塑了职前教师关于教师专业的理解。大多数职前教师如此回答:“我并不记得哪门理论课程告诉我什么是教师职业了,我感觉我对它的理解和认同是在我四年的学习过程中逐渐形成的……通过不断的学习或实践让我越来越觉得专业知识的重要性,教师需要专门的教师。”“我们大学还挺重视师范教育的……我对教师职业的理解源于参与社团(组织)的支教、教师技能大赛或者听一线优秀教师的讲座吧。”这恰好说明教师培养乃是一种养成教育,它的本意是引出和唤醒,是经过“外育”(外在教育的教化)而引向“内修”(内在自我的省思)的

一种内外结合的沉浸式教育。职前教师所形成的专业理念与师德不仅源于四年教师培养课程的涵养,同时还应该归功于D大学作为师范大学浓厚的教师教育氛围的熏陶。

20世纪末以来,随着我国教师培养格局由“一元封闭”向“多元开放”转变,教师教育在高等教育体系中的地位逐渐被边缘化和弱化,教师培养质量也出现下滑的趋势。^[33]¹⁰⁹ 本研究发现,D大学作为部属师范大学,其教师教育氛围对职前教师专业理念与师德的形塑具有基础性的作用。这恰好促使政策制定者去思考不同路径的教师培养之优点与不足。这样一来,开展跨机构的职前教师从教准备度的比较研究就显得十分必要了。

2. 各类教师培养课程对教师从教准备度的贡献:实然与应然

需要指出的是,本研究得出的各类教师培养课程对职前教师从教准备度贡献度的发现,虽然在很大程度上可以反映D师范大学乃至中国当前教师培养状况的一种实然状态,但是却不能就此做出应然判断。换言之,我们不能就此断定通识教育课程、一般教育理论课程和教育见习对教师从教准备度贡献不大,因而也不重要,而是要考虑上述课程该如何设计实施才能充分发挥其功能,因为这些课程因为各种原因没有实现其预期的功能。本研究结果暗示,应该从相关当事人对教师培养项目的理解与认同,以及对各类教师培养课程的统整两个方面来思考教师培养的改进。

第一,教师培养机构要让教师教育相关当事人知晓并认同教师培养方案的目标与理念,充分理解各自承担的课程在整个教师培养中的地位与作用。本研究前述的访谈结果也显示,教师教育者对所授课程的理解、重视程度、授课方式、实践指导等,会影响职前教师对教师培养课程学习的态度和看法,进而影响其对教师培养课程贡献度的判断。正如研究结果显示,教育实习是贡献度最高的课程,与学校的高度重视、指导教师的指导以及职前教师的全身心投入有关;通识教育课程贡献度低,是因为大学和相关教师对通识教育的理念和实践的认识存在偏差,职前教师不理解通识教育课程的性质和学习它的意义。目前,很多国家的教师教育认证都强调相关当事人对于教师培养目标与理念的认同。教师教育者只有理解了教师培养的目的和理念才能给予足够的

重视,并采取相应的策略提升教学质量;职前教师只有理解了教师培养的目的和理念,才能认真并主动学习,有所收获。

第二,教师培养机构在规划通识教育课程时要着重考虑通识教育与专业教育的融通。正如雅思贝尔斯所说,大学培养的是“全人”,既需要整体知识又需要专业知识,二者缺一不可。换言之,通识教育与专业教育二者不可偏废。前者指向知识的广度,后者指向知识的深度。而狭隘的专业教育只能给予教师过多的教学技能,而非让教师能思考教育的目的、过程与教育的目标和手段。^[34]可见,通识教育对于教师培养而言并非不重要,而是高校和大学教师需要重新思考什么是通识教育,通识教育课程该如何设计和讲授。此外,由于通识教育课程与专业课程之间缺乏融通,职前教师难以将通识教育的知识同他自身的教学专业结合起来。有研究指出,将指向“成人”为目标的核心课程(通识教育课程)与每一门专业主修课程产生链接,二者相辅相成,更可能促进职前教师的个人成长和专业发展。^[35]在我国,无论是教师教育乃至整个高等教育研究领域,很少有研究对统整通识教育和专业教育有细致的探讨。未来的教师教育研究可以对此加以尝试。

第三,教师培养课程的改革要关注一般教育理论课程与教育实践课程开设的时机。尽管职前教师认为一般教育理论的贡献度较低,但绝不能就此否定它对于职前教师教学的独特贡献。关于教师培养课程内涵的争论显示,教师专业缺乏理性知识和理论课程同样受人质疑。^[36]因而,探讨如何通过课程的设计,帮助职前教师将理论知识与自身教学实践结合起来实属必要。事实上,在教师培养中整合大学课程和实践经验是十分复杂的。^[37]就D大学的教师培养方案而言,教育理论类课程的安排大多早于或同步于微格教学和见习,实习则被安排在所有课程结束后进行。其中积累实践体验的教育见习被安排在理论学习后,集中在一周进行。这种课程设计虽然从要素构成上来看具有较为丰富多样的教育实践类型,但是在实质上并未充分考虑实践课程与理论课程的内在关联。先理论、后实践的做法让缺乏实践体验的职前教师觉得理论的学习是“抽象乏味”的,他们表示“理论与实践穿插在一起会更好”。杜威(Dewey)就认为实践经验对于个人(教师)的学习起着基础性和奠基性的作用。^[38]相关研究也表明,

基于实践体验的理论学习效果比没有实践体验的课程学习效果要好,职前教师有机会将课程和实践体验联系起来,他们会从中学到更多。^[2]因此,实践体验和教育理论的学习应该是循环往复、相互促进的,才能促使职前教师在“行动中反思”(reflection in action),使之更好的统整教育理论与实践。D大学先前的课程设计,由于教育理论与实践类课程开设的时机设定欠妥,才使得教育见习和教育理论课的效果均得不到彰显。

(二)结论

经过上述讨论,本研究的结论如下。

第一,D大学的职前教师从教准备度呈现较高的自信。从总体上看,超过七成的职前教师认为自己已做好应对未来教育教学工作的准备。他们在“专业理念与师德”方面所呈现的自信心要强于他们在“专业知识”“专业能力”方面的表现。在“专业理念与师德”维度上,职前教师能够意识到教学的专业性和教师职业的道德属性,能够照顾学生差异,但也存在对国家教育理念和方针不够自信的情况;在“专业知识”维度上,职前教师在“学科知识”和“学科教学知识”方面的准备要好于“一般教育理论知识”和“通识知识”;在“专业能力”维度上,在教育教学能力方面,职前教师对学生的熟悉程度不及对教学内容、教学方法和教育规则的理解;在专业发展能力方面,职前教师的教研能力和自我发展能力有待进一步提升。

第二,职前教师关于课程贡献度的理解,一定程度上体现了D大学教师培养课程的实然状态,但不能就此否认通识教育课程、一般教育理论和教育见习的意义,而只能说明上述课程需要被重新设计。未来的教师培养课程要让相关当事人,尤其是教师教育者和职前教师知晓、认同教师培养方案和课程设计的目标与理念,这样才能提高职前教师的学业成就和教师的教学质量。教师培养课程的改革在重新设计通识教育课程时,要整合通识教育课程和专业教育课程,只有两者相辅相成,才能促进职前教师个人的成长和专业发展。教师培养课程还应该考虑一般教育理论课程有教育实践课程开设的时机,将教育实践课程穿插在教育理论课程中进行,循环往复,才能确保职前教师实现理论与实践的融合,在保证理论课程有趣、有效的同时,也能提升教育实践的效果。

第三,教师专业理念与师德的形塑并非是单一

课程作用的结果,四年的培养历程和师范大学氛围在潜移默化中塑造了职前教师的专业理念与师德。这恰恰体现了教师培养是一种养成教育,无论是在师范大学中培养教师还是在综合大学中培养教师,都应该坚持营造良好的教师教育氛围和环境,才有助于培养职前教师对教师专业的正向态度。

参考文献:

- [1] 钟启泉,胡惠闵.我国教师教育课程标准的建构[J].全球教育展望,2005(1):36-39.
- [2] DARLING-HAMMOND L. Constructing 21st-Century teacher education[J]. Journal of Teacher Education, 2006, 57(3):300-314.
- [3] COHRAN-SMITH M. Constructing outcomes in teacher education: Policy, practice, and pitfalls[J]. Education Policy Analysis Archives, 2001,9(11):1-59.
- [4] HOUSEGO B E J. Student teachers' feelings of preparedness to teach[J]. Canadian Journal of Education, 1990(15):37-56.
- [5] DARLING-HAMMOND L, CHUNG R, 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.
- [6] KEE A N. Feelings of preparedness among Alternatively Certified Teachers: What is the role of program features? [J]. Journal of Teacher Education, 2012, 63(1):23-38.
- [7] BANDURA A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. [J]. Psychological Review, 1977, 84(2):191-215.
- [8] ASHTON P, WEBB R. Making a difference[M]. NY: Longman, 1986:4.
- [9] 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.
- [10] 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.
- [11] TSCHANNEN-MORAN M, HOY A W. Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. [J]. Teaching & Teacher Education, 2001, 17(7):783-805.
- [12] 黄嘉莉,武佳滢.我国教育实习学生知觉教师专业知能“习得”“运用”与“重要”之研究[J].教育科学研究期刊,2015,60(2):1-32.
- [13] DARLING-HAMMOND L, EILER M, MARCUS A. Perceptions of preparation: using survey data to assess teacher education outcomes. [J]. Issues in Teacher Education, 2001, 11(1):65-84.
- [14] ZIENTEK R L. Do teachers differ by certification route? novice teachers' sense of self-efficacy, commitment to teaching, and preparedness to teach[D/OL]. Texas A&M University, 2006:9.
- [15] 史宁中.《中学教师专业标准》说明[N].中国教育报, 2011-12-14(003).
- [16] 蹇世琼,饶从满,回俊松.教育实习中实习生教学能力发展的调查研究——基于D师范大学的调查[J].教师教育研究,2012(1):73-79.
- [17] 韩继伟,马云鹏.中学数学教师的教师知识的状况调查[J].全球教育展望,2016(4):106-117.
- [18] FULLER F. Concerns of teachers: A developmental conceptualization[J]. American Educational Research Journal, 1969, 6(2):207-226.
- [19] 甘阳.大学通识教育的两个中心环节[J].读书, 2006(4):3-12.
- [20] 李曼丽.中国大学通识教育理念及制度的构建反思: 1995-2005[J].北京大学教育评论,2006(3):87-99.
- [21] 庞海苟,邹秀红.中国高校通识教育:回顾与展望[J].高校教育管理,2016(1):12-19.
- [22] 王洪才,解德渤.中国通识教育20年:进展、困境与出路[J].厦门大学学报(哲学社会科学版),2015(6):21-28.
- [23] 陈小红.通识课程与专业课程的博弈与一致性:美国的经验[J].复旦教育论坛,2007(5):30-33.
- [24] 华东师范大学教育系.现代西方资产阶级教育思想流派论著选[M].北京:人民教育出版社,1996:121.
- [25] “全国高等师范院校师范生培养状况调查”项目组.中国高等师范院校师范生培养状况调查与政策分析报告[J].教育研究,2014(11):95-106.
- [26] 范良火.教师教学知识发展研究(第二版)[M].上海:华东师范大学出版社,2015:13-22.
- [27] 韩继伟,马云鹏,赵冬臣,等.中学数学教师的教师知识来源的调查研究[J].教师教育研究, 2011(3):66-70.
- [28] 《教师教育课程标准》专家组.关于我国教师教育课程现状的研究[J].全球教育展望, 2008(9):19-24.
- [29] 田宏根,杨军,刘婷.教育类课程对职前数学教师作用欠佳的归因调查[J].数学教育学报, 2008(5):41-43.
- [30] FLORES M A. Teacher Education Curriculum[A]. LOUGHRAN J, HAMILTON M L (Eds.). International Handbook of Teacher Education (Volume 1) [M]. Singapore: Springer, 2016:205.
- [31] 佐藤学.课程与教师[M].钟启泉,译.北京:教育科学出版社,2003:274.

- [32] RAO C. The reform and development of teacher education in China and Japan in an era of social change[A]. KIMONEN E, NEVALAINEN R. (Eds.). Transforming teachers' work globally; In search of a better way for schools and their communities[M]. Rotterdam; Sense Publishers, 2013; 261-301.
- [33] 于兴国. 转型期中国教师教育政策研究[D/OL]. 长春: 东北师范大学, 2010; 109.
- [34] SILBERMAN C E. Crisis in the classroom; the remarking of American Education[M]. New York: Vintage Books, 1970; 380.
- [35] BARCE J, HABROWSKI E, KANNE J. (Eds.). The one, two punch! General education and teacher education curricula at a small, independent, liberal arts college for all students including pre-service teachers[R]. Education Resources Information Center, (2018-03-22). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440061.pdf>.
- [36] 黄嘉莉. 美国师资培育课程的相关议题——一九五十年代后的省思[A]//“中华民国”师范教育学会. 师资培育与教学科技. 台北: 台湾书店, 1999; 229-249.
- [37] SUZANNE M, Wilson S M, Floden R E. (Eds.). Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps and Recommendations[R]. Center for the Study of Teaching and Policy, 2001; 17.
- [38] 约翰·杜威. 经验与教育[M]. 姜文闵, 译. 北京: 教育科学出版社, 2005; 297-298.

A Study on the Contribution of Teacher Preparation Curricula to the Pre-service Teachers' Feeling of Preparedness to Teach from the Perspective of Efficacy Expectation

WU Zong-jin, RAO Cong-man

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

Abstract: Under the background of improving teacher preparation quality, it is essential to reveal the complex connections between the formation of teacher's capacities and various curricula of teacher preparation. From the perspective of efficacy expectation and taking D University as a case, the research used questionnaire and interview to investigate pre-service teachers' feeling of preparedness to teach and the contributions of various teacher preparation curricula to their feeling of preparedness. The study found that: pre-service teachers showed a high level of self-confidence in their preparedness to teach, but they still needed to be improved in some respects; pre-service teachers' high level of confidence in professional ideas and ethics was influenced by four-year teacher preparation process and the atmosphere of teacher education in normal universities instead of a specific course; subject-related curricula and teaching practice in teacher preparation had a greater contribution to pre-service teachers' feeling of preparedness to teach; and the contribution of general education curricula, general pedagogical education curricula and school internship to pre-service teachers' feeling of preparedness to teach was regarded minor. But it is not appropriate to conclude that such curricula were not important as they were not up to the expected function of these curricula.

Key words: teacher education; pre-service teacher; feeling of preparedness to teach; teacher education curricula

(责任编辑 吴 婷)