

2026 年高等教育（本科）国家级教学奖申报

教学成果支撑及旁证材料

论文

成 果 名 称	民族地区乡村小学教师 “全科·全能·全人”培养模式的 12 年探索
主 要 完 成 单 位	玉林师范学院
主 要 完 成 人	陈庆文、金康彪、李尚芳、邓草心、谭伟冰、 卢斯梅、黄慧琼、蓝瑞美、陆凤美、覃向先、 陈洪流、卢红娟、庞慧燕、唐承莉、黄明霞、冯薇
成 果 分 类	09 “新文科”领域战略急需人才培养
类 别 代 码	091
推 荐 序 号	
推荐单位名称（盖章）	广西壮族自治区教育厅
推 荐 时 间	2026 年 06 月 24 日

目录

成果相关论文简介	1
1.全科教师专业发展研究系列	2
(1) 新西兰教师注册标准及其启示	2
(2) 新西兰小学教育本科专业培养特征及启示一-以奥克兰大学为例	9
(3) 新西兰奥克兰大学的小学教育本科专业培养及其启示	17
(4) 新西兰《教师教育振兴计划》的分析及启示	20
(5) 日本全科型小学教师培养的经验及其思考	21
2.全科教师培养的调查研究	26
(1) 乡村教师工作激情的来源与培养路径 ——基于自我决定理论的分析	26
(2) 乡村教师工作激情的现状与特征分析	31
(3) 乡村教师工作激情的影响因素分析及对策建议	37
(4) 乡村教师工作激情的影响因素及其作用机理	43
(5) 乡村中小学教师工作激情、创新自我效能感与教学创新行为的关系研究	52
(6) 乡村中小学教师教学效能感、职业认同与工作激情的关系研究	58
(7) 工作支持对乡村中小学教师工作激情的影响——一个多重中介模型的检验	63
(8) 线上混合型教学模式在全科师范生技能训练中实施的现状调查	73
(9) 第三部门参与农村教师培训供给的困境及破解	76
3.全科教师培养的模式研究	79
(1) 论职前教师教育 U—S 模式的有效实施	79
(2) 广西农村小学全科免费师范生培养模式实践	84
(3) 全科型免费师范生的人才培养模式改革微探	87
(4) 基于 MS-EEPO 理念下免费师范全科生的培养方式探究	89
(5) 基于 MS—EEPO 理念下全科免费师范生评价方式探讨	91
(6) 顶岗实习：地方师范院校实践教学改革创新探 ——以玉林师范学院为例	93
(7) 小学全科教师培养的制约因素及其破解路径	98
(8) 小学教育专业创新人才培养模式的优化与探索	104
(9) 定向师范生职业价值观与职业生涯规划的关系研究	105
4.全科教师培养的课程研究	111
(1) 论地方师范院校教育类课程的综合改革	111
(2) 乡村小学美育课程运作困境及其应对策略	116
(3) 师范院校“教育设计”课程的开创——基于卓越教师培养的思考	119
5.全科教师的能力培养研究	127
(1) 论师范生实践能力的培养	127
(2) 广西农村小学全科教师教学实践能力培养探析	132
(3) 广西农村小学全科师范生艺术教育实践路径的思考	134
(4) 农村小学全科师范生艺术教育的策略——以玉林师范学院为例	136
(5) 农村小学全科教师五年制定向师范生教学反思能力的培养	139
(6) 面向农村小学的全科师范生英语学科教学能力的培养	141
(7) 农村小学艺术教育的困境及建议	144
(8) 农村小学运用翻转课堂：意义、困境与应对策略	147
(9) 乡村小学职业启蒙教育的内涵、价值及实践路径	150

(10) 实践导向下师范生教学技能训练的问题与改进策略探析	154
(11) 本科小学教育专业实践教学的路径探索	158
(12) 新手教师课堂领导力不足的分析与强化路径	162
(13) 师范生班主任工作技能的问题、成因与对策探讨	165
(14) 浅析师范生核心就业能力的提升	168
(15) 教师反思能力培养的思考	170
(16) 培养扎根边疆民族地区的乡村小学全科教师	173

成果相关论文简介

十二年来，我校围绕乡村小学“全科·全能·全人”教师培养模式持续深耕实践，立足广西民族地区、边境地区乡村教育现实痛点，坚持“实践育人与学理探究”双向赋能，依托农村教育发展研究平台，系统开展理论与实证调查，构建了较为完整的乡村小学全科教师培养模式。

在发表论文方面，成果涵盖全科教师专业发展研究、培养调查研究、培养模式研究、课程研究、能力培养研究五大系列，共计 60 余篇学术论文。专业发展研究系列立足国际比较视野，系统考察新西兰及日本全科型小学教师培养经验，为本土培养制度构建提供重要参照。调查研究系列基于自我决定理论等框架，围绕乡村教师工作激情的影响机制、职业认同、教学效能感等主题展开系统实证研究，为全科教师培养质量保障提供扎实依据。培养模式研究系列聚焦 U-S 协同育人、全科免费师范生培养模式改革、MS-EEPO 理念应用、顶岗实习实践等议题，系统总结了我校十二年培养实践经验与创新路径。课程研究系列围绕教育类课程综合改革、乡村小学美育课程困境及“教育设计”课程开创等主题展开，为课程体系构建提供理论支撑。能力培养系列涵盖实践能力、教学反思能力、艺术教育、班主任工作技能、翻转课堂应用、职业启蒙教育等丰富议题，全方位回应全科教师能力结构培养的现实需求。

系列论文紧扣本成果核心研究主线，既是我校十二年乡村全科教师培养实践的理论升华与现实佐证，也充分彰显地方师范院校以研究反哺区域基础教育发展的学术担当。

1.全科教师专业发展研究系列

(1) 新西兰教师注册标准及其启示

DOI:10.20013/cnki.ice.2014.01.004
2014年第1期
(总第288期)

比较教育研究
Comparative Education Review

No.1. 2014
General No.288

新西兰教师注册标准及其启示^①

陈庆文,曾柏森

(玉林师范学院教育科学学院,广西玉林 537000)

[摘要]为保障教师注册的有效性,促进教师的专业成长,2010年新西兰颁布了专门的教师注册标准,从专业价值观和专业知识观两大方面规定了教师成功教学所需的专业责任、专业知识、专业实践和专业领导能力。在实施中,该注册标准有着完善的实施程序和策略,强调实现标准与教师教育内容的一致性、促进教师间的专业合作和提高在职教师的质量。新西兰教师注册标准对我国未来的教师注册标准的研究和制定提供了一定的参考与借鉴。

[关键词]新西兰;教师注册标准;教师专业成长

中图分类号:G451.1.612 文献标识码:A 文章编号:1003-7667(2014)01-0018-07

随着我国师资改革的不断深化,以教师注册促进教师专业成长开始受到关注。2010年,教育部提出“师资工作的重点之一是启动教师资格定期注册制度试点”,并由北京、上海于2011年试行。然而,自试行教师注册以来,关于教师注册的标准及其实际操作等问题仍处于探索之中。新西兰作为教育高度发达的国家,自1990年便实行统一的中小学教师注册制度,将其视为确保师资队伍质量、促进教师专业成长的重要举措。2010年,新西兰颁布并实施了全面、具体、可操作的教师注册标准(Registered Teacher Criteria),以此引导教师注册。本文通过对新西兰教师注册标准的背景、内容及其实施的深入分析,以期为我国教师注册标准的研究和制定提供理性思考。

一、教师注册标准的背景

2006年10月,新西兰教师协会(Teachers Council)重新审视实施十多年的教师注册制度。在其反

思报告中指出:“一体化”教师教育模式已现雏形,但现行注册参考标准单一片面,且与教师教育内容脱节,继而引起师资质量的下滑。基于此,教师协会制定了教师注册标准。

(一)“一体化”教师教育模式的影响

1840年新西兰建国纲领《怀塘伊条约》(Treaty of Waitangi)提出,“建立全国性的教师教育体系,根据白人与土著居民教育状况……探索适合实际的教师教育模式”。进入20世纪80年代,新西兰开始强化职前教育和职后教育的联系,初步形成了“一体化”的教师教育模式。^[1]“一体化”教师教育模式最突出的特点是规范性,不论是职前教师的选拔依据、培养目标、课程设置、学习评价,还是职后教育内容的选择都有相应的标准,围绕教师所必需的专业知识、专业实践、个人态度和价值观三个主题,培养具备有效教学能力的教师。受此影响,教师协会认为,注册作为教师取得教师资格证(practising certificate)和延续教师职业的重要步骤,

① 本文系广西教育科学十二五规划广西教育科学重点研究基地重大课题“广西新建地方本科院校教师教育‘一体化’人才培养模式创新研究”(课题编号:2012JD211)的研究成果之一。

作者简介:陈庆文(1978-),男,广西博白人,玉林师范学院教育科学学院副院长、副教授;

曾柏森(1986-),男,广西南宁人,玉林师范学院教育科学学院教师。

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

也应该有其自身的标准,以此判断教师的个人与专业能力。因此,教师协会强调教师注册要紧密结合教师教育的内容,并从教师的职业责任、专业知识、专业技能等方面制定与教师教育内容相一致的标准,增强其针对性,使之能成为职前教育与职后教育的媒介。

(二)旧有注册参考标准的失效

自1990年实行教师注册制度以来,注册标准以参考相关教师专业标准为主。最初,教师协会根据多元文化的实际,提倡教师应具备良好的教育价值观,真正热爱不同族群的学生,并参考《注册教师的核心道德》(Code of Ethics for Registered Teachers),以教育价值观与信仰作为注册标准,因为“职前教育已使教师获得成功教学所必备的专业能力”,因而职业的延续则需考察“信仰与态度”。^[2]然而,以道德标准判定教师职业是否得以延续忽视了其他因素,故这一注册参考标准从其实实施开始便受到质疑。人们认为“教师对教学的兴趣源于高薪”、“教学能力的表现形式是多元性的”,社会公众对此标准持反对态度,最后该参考标准不得不取消。^[3]随后,新西兰又参考《合格教师维度》(Satisfactory Teacher Dimensions),将“专业知识”、“专业实践”、“专业关系”、“专业领导”作为注册标准,但在实施中却未能收到良好效果。大约57%的教师表示《合格教师维度》未厘清“专业关系”和“专业领导”的差异,操作性不强,并且混淆新教师与有经验教师的差别,内容宽泛。^[4]另外,多数中小学校长表示“专业责任”未明确对少数民族学生的关注,与《怀塘伊条约》所指的多元文化社会背景下的教师教育不符。^[5]

(三)中小学在职教师质量的下滑

PISA项目获得的好成绩证明,“新西兰职前教师教育计划”(Initial Teacher Education Programme,下称“ITE计划”)是成功的,它为中小学输送了大量优秀师资。与“ITE计划”相比,教师的职后教育却不尽人意,教师质量下滑的状况严重。2004年教育评论办公室(Education Review Office)对教师教学能力进行了调查,仅有65%的小学教师和52%的中学教师达到教学所需的“学科知识”、“教学方法”、“课堂组织”和“满足学生需求”4个基本领域。^[6]对于在职教师质量下滑的问题,教师协会于2006

年展开调查,调查表明由于缺乏“可靠注册标准”引导职后教育,教师职后教育课程、周期、结业标准等方面混乱,注册标准与教师职后教育实质上已经脱节。^[7]在职教师质量下滑的严峻形势还表现在教师无法满足边缘群体的教育需求,出现了新形式的教育不公平现象。约90%的中小学校抱怨教师即使接受职后培训,但实际教学中也很难满足太平洋岛屿族裔等非白人学生的特殊需要。^[8]严峻的在职教师质量问题加速了教师注册标准的制定,教师协会希望教师注册标准能够既反映职前教育和职后教育的内容,又能从终身教育的角度引导教师的职后教育。

二、教师注册标准的内容

教师注册标准由专业价值观和专业知识观组成,根据教师专业成长涉及的4个领域,划分为12条标准,每条标准都对应详细的规定。12条注册标准清晰描述了教师成功教学所需的专业责任、专业知识、专业实践和专业领导能力,为所有学生提供高质量的教学及教师的职后教育提供了有效的指引,提高了教师的职业期望。^[9]

(一)专业责任

教师成功教学的第一因素不是良好的教学能力,而是认可多元文化背景下的新西兰教育,从而产生致力于教育的意愿。事实上,并非所有教师都对教师职业有认同感。根据调查发现,即便是取得研究生学历的教师,如果只具备教学能力而缺乏责任也将对工作产生“极大的负面影响”。^[10]因此,以对学生、教学及专业发展为代表的专业责任处于首要地位。

专业责任被细分为3条标准,每条标准有其各自实现的具体方向,包括:(1)具备促进学生个人成功的服务意识与能力。教师应尽可能采取任何合理的步骤为学生提供良好、安全的学习与教学环境,使学生获得心理、人际等方面的安全感和学业的成功。同时,遵守现行新西兰教师法规,尊重不同语言和文化,理解和关心学生个体的特殊需要,培养其积极乐观的态度。(2)尊重不同学生的文化背景。这是《怀塘伊条约》民主精神的继承,教师在实际工作中需践行对不同学生民族习俗、语言、文化的尊重,并能推及同事与学生,培养有

包容心与接纳思维的社会公民。(3)提高个人的专业能力。教师需拥有提高个人专业能力的责任心,与同事协商合作制定适合自身的学习目标和程序,并在学习共同体中积极把握专业学习的机会,推动教学能力的发展,形成个人的教学智慧。

(二)专业知识

专业知识是有效教学的理论依据,是促进专业成长的重要因素之一,特指专业的实践知识,突出实践取向,摒弃空洞的教学理论。根据《职前教师毕业标准》(Graduating Teacher Standards),实践性的专业知识体现在3个维度,即掌握教学的知识与程序、熟悉学生有效学习的进程、识别有效学习的影响因素。^[11]

专业知识以上述3个维度为蓝本,要求教师为学生个人成功设计富有吸引力、挑战性的和相互支持的学习环境,提高专业反思能力。该领域有3条标准,每一标准即是专业知识的基础:(1)构思、完善并帮助学生执行适当的学习计划。教师需掌握制定学习计划的实践性知识,使学生明了学习目标,进而结合课程知识帮助学生执行,促进不同类型学生的学习。(2)研究不同类型学生的学习。理论学习要形成对不同类型学生学习的研究,特别关注先前经验与现学知识的关系,为学生将知识运用于生活提供机会与帮助。此外,研究制定鼓励少数民族学生对人际交往和学习负责的策略,形成个人学习的能力。(3)有效应对学生多元需求。教师需拥有文化融合背景下有效教学的知识,以指导教师在未来教学情境中选择最有效的教学方式、资源、技术以及学习与评价方式,并根据学生的多元需求调整具体教学。

(三)专业实践

专业实践与专业知识密不可分,是指专业知识的具体运用,教师在教学中根据专业知识展开教学实践。概而言之,专业实践就是教学的高度专业化,它要求教师以实践取向思维整合教学理论和实践的关系。^[12]从职前教育到职后教育,专业实践都反对教师脱离理论指导的教学实践或理论知识的机械运用。

具体而言,专业实践的标准可称为3个“重视”: (1)重视二元或多元文化背景的教育环境,有效展开教学工作。教师能够根据课程内容和少数

民族学生的实际制定合理的教学目标,为学生提出具体的学习目标,提高他们的学习期望值。(2)重视正式与非正式评价,提高评价的综合性与客观性。教师要恰当运用通过正式与非正式渠道获得的评价信息,结合不同类型学生的学习情况,客观地确定学生取得的进步以及急需改进的地方。(3)重视批判性思维在解决教学问题中的运用。教师需善于批判性地借鉴他人研究成果,吸纳不同观点,对教学质疑有专业反应,并批判性地看待质疑,形成解决教学问题的有效反思。另外,对于个别学生的学习困难,教师需批判性地分析学生的文化背景,寻求学生文化与促进学习间的交汇点,针对性地采取有效教学方式。

(四)专业领导

专业领导又称“专业领导能力”,它根据“ITE计划”对职前教师文化能力、教学领导能力、管理和沟通能力的培养目标而制定,要求教师能够协调好与学生及同事的关系,在教与学中起领导、示范作用。该领域的考察旨在帮助教师巩固职前教育的内容,促进教师将专业知识和专业实践两种能力提升到管理层面,并发展成为专业价值的一部分。^[13]

专业领导能力包含3条标准:(1)在教与学中积极运用领导能力。教师鼓励并指导学生参与教学设计,使学生产生对自我与他人的责任意识。同时,积极参与学习共同体的创建,发挥自身及专业优势,承担研究领域的责任。(2)具备领导创建学习环境的能力,并能提高其中合作、包容和相互支持的气氛。教师需领导学生创建良好的学习环境,在此环境中灵活自如地采用管理策略提高学生的学习兴趣,培养相互尊重、相互信任、共同合作的心向。(3)建立积极的人际关系展示亲和性的领导能力。以促进学生发展为目标,教师与学生、同事、儿童照顾者构建良好的关系,务必厘清这些关系所涉及的道德伦理、职业规定等方面的联系,注重非强制性管理能力的效能。

三、教师注册标准的实施

2009年,教师协会就教师注册标准进行社会调查,最终教师注册标准在全国范围内获得认同,于2010年成为新西兰教师注册标准,并于当年由教师协会负责实施。2011年,教师注册标准

完全取代《合格教师维度》,成为新西兰教师注册的唯一标准。虽然教师注册标准的实施时间仅仅3年,但因其合理的内容和完善的实施程序与策略,实施卓有成效。

(一) 实施程序及策略

1. 调查与反馈

调查与反馈部分以结构化的形式操作,是客观收集、评价教师专业能力的重要途径。调查通过教师协会委托地方教育当局组织由校长组成的调查小组进行,反馈则是由学生、教师个人以及其他教师的评价构成。其中,调查的内容包括专业知识、专业实践、专业领导和专业关系4个方面,每一方面都细化成5~7个小方块。如专业知识方面,分为“课程理论的运用”、“教学过程的设计是否有学生参与”等5个小方块。整体上看,调查主要针对教师的教学过程,描述教师在教学中能否根据教师教育内容,特别是“ITE计划”所规定的内容展开教学,借以评价教师的专业基础,形成调查报告,此部分比较概括。反馈部分因不同人员参与评价而比较具体,突出教师注册标准的指导作用。与调查类似,反馈部分也将教师注册标准的4个领域分割成“责任”、“人际关系”、“专业探讨”等8小方块,每一小方块将继续划分,阐述“是什么”、“教师做到了哪方面”等内容,让教师与学生勾选。^[14]调查与反馈密不可分:调查重于考察教师对职前教育阶段专业知识的巩固程度,此为专业基础;反馈部分则完全按照教师注册标准的规定考察在职教师的专业能力,为实践取向。

2. 面试与讨论

面试与讨论立足于调查与反馈所得的结论,其内容包括随访观察、结构性对话和反思能力测验、会议评估4个部分。随访观察的目的是防止调查和反馈存在舞弊现象,通过随机抽查的方式对某一学校教师的教学情况进行二次评价,结论以第二次评价为准。结构性对话和反思能力测验往往结合在一起,对话的内容根据教师注册标准的4个领域和12条标准进行,主要涉及教师反思能力,目的是考察教师临时性的专业反应,证明教学机智,这被视为专业成长的一部分。两者对教师反思能力考察大致为“如何与少数民族学生、同事建立起良好的学习与工作关系”、“在实践中如何能

提高学生的福祉”、“如何合理运用不同文化促进学习”、“如何继续学习才能提高专业能力”、“如何帮助同事有效教学”等12个主题,每一主题都与12条标准吻合。^[15]会议评估部分由评估会议(appraisal meeting)承担,当事教师不能参加,属于教师协会的内部会议,根据上述结构性对话和反思能力测验的结论客观评估教师在教学中是否已经达到教师注册的标准,属于对调查与反馈以及面试的整体性评估。

3. 汇总与决定

汇总是对教师各类硬性指标的总结,每一位教师都应是反思型与实践型的教师,因而汇总的内容统一于教师反思能力与实践能力的考察。汇总由几个部分构成:(1)科研能力。教师必须将自己有关反思能力的科研成果提交,成果可以是已发表或还未发表但能代表个人研究能力的材料,总称为《教学实践的反思杂志》(Reflective Journals of Teaching Practice);(2)教学设计。教师的教学设计需装订成册,内容涵盖每次教学活动的设计、组织、评价等;(3)评估记录。主要有学生学习情况的评估分析、学校领导对教师的评估记录、教师教学反思纪录以及教师从所有纪录中汲取的经验。^[16]以上所有环节结束后,则进入决定阶段。为做到该阶段的客观性,教师协会将采取匿名的方式邀请大学专家以及中小学校校长或经验丰富的教师共同进行,评审材料也以匿名和机打的形式出现,由教师协会随机安排评审成员审议、表决。对教师的评审结果分为“通过”或“不通过”。通过评审的教师将取得延续教师资格的机会;不能通过评审的教师则被转为“有限教学资格”(Limited Authority to Teach)教师或资格更低的教职人员。需指出的是,未通过评审的教师只是被剥夺了独立教学资格,并非被驱除出教师队伍,他们须在下一年继续提出注册申请。在此期间,这类教师需向本校经验丰富的教师学习,形成师徒式的指导模式,经验丰富的教师称为“导师”(Mentor Teacher)。

(二) 实施成效

教师注册标准实施至今,新西兰教育部及教师协会还未对其进行系统总结,但已出现关于教师注册标准有效性的讨论。在实践中,教师注册标准的成效主要表现为:加强了注册标准与教师

教育内容的联系,促进了教师之间的专业合作、提升了在职教师的质量三个层面。

首先,实现了教师注册标准与教师教育课程的一致性。教师注册标准规定了教师的专业责任、专业知识、专业实践和专业领导能力,随之而来的教师培训更加重视与这12条标准的联系。奥克兰大学谢莉尔·哈维(Cheryl Harvey)教授将12条标准和现行的课程标准比较研究时发现,总共有11条课程标准与教师注册标准的内容相符,因而确定教师注册标准已融入课程标准成为培训的内容。^[17]这种一致性初显了培训目标的指向性。新西兰的教师教育开始走向与教师注册标准内容的整合模式,教师注册标准的重要性更加凸显,这有助于教师注册标准的长期实施。

其次,促进了教师间的专业合作。为加强教师对注册标准的学习,保障注册的通过率,新西兰开发了“专业电子档案袋”(professional eportfolios)系统,并成立直属该系统的网上“档案袋学校”(eportfolio school),以合作的方式展开互动学习。理论资源上,该系统为教师提供公共平台,让教师共享教学经验及科研成果,并提供教育学的理论知识,形成“专家对话、共同分享”的“调整←网络→指导”模式,加强了不同类型教师间的专业联系。^[18]实践资源上,该系统提供关于教师专业学习的真人示范课,其中以“教育实践系列”(Educational Practices Series)和“最优实证综合训练”(Best Evidence Synthesis Iteration)最为突出。两者以教师注册标准的实践训练为基础,通过教师系统性的实际学习,有经验教师的示范指导,使教师在虚拟的网络中观摩真实的教学,最后由申请注册的教师合作练习。

最后,提高了在职教师教育质量。2011年教师协会的教师教育中期调研报告指出,关于教师注册标准对教师质量的影响,超过50%的受访教师认为教师注册标准将专业知识与专业期待细化,促使教师为通过评审而自觉根据教师注册标准进行学习,有经验的导师也能按照标准指导注册教师学习。^[19]此外,社会对教师注册标准给予高度评价,认为教师注册标准有“实现所有教师成功通过注册”的潜力,它以更详细、更具操作性的标准引导教师注册,使教师更加关注自身的专业成

长,无形中提高了教师实践教学能力和职业的社会期望,有助于为学生提供高质量的教学。^[20]

四、新西兰教师注册标准的启示

2011年9月,我国教育部规定由北京、上海试行教师定期注册,建立“国标、省考、县聘、校用”的教师准入和管理制度。中新两国的国情与教育体制虽有区别,但新西兰教师注册标准在内容与操作上依然为我国教师注册标准的研究和制定提供些许有益参考。

(一)注重教师职业道德的养成

新西兰教师注册标准视专业责任为教师成功教学的第一因素,其相应的3条标准详细阐述了教师服务学生、尊重学生、提高专业能力的自我责任。综合观之,此三者的出发点与归宿点都集中于教师职业道德,凸现师德的重要性。就我国而言,师德建设一直是教师教育的关键,从职前教育到职后教育,教师教育的课程、标准以及涉及教师的规章制度无不规定“师德为先”,将师德置于重要地位。但由于师德的内隐性、层次性等特点,我国的师德建设与考察仅停留在字面上的提倡或号召,其养成方式主要依赖教师个体自我遵循。因此,未来我国的教师注册标准仍可将师德放在所有标准的首位,突出其重要性,但要以解释条款的形式详细陈述师德的各方面要求,使之细化。在此基础上,以注册标准为参照,引导教师内化、顺应注册标准关于师德的内容,使师德的外在标准规定与教师内心需求共融,形成以服务学生、关爱学生为主体的师德体系。

(二)突出实践能力为本

教师职业由于其对象的特殊性,要求教师必须具备较强的实践能力。在新西兰教师注册标准中,实践能力涉及专业知识和专业实践两个领域,其标准共6条,占有标准50%。该标准明确指出教师所需的实践知识,如教学设计、多元文化的理解能力、少数民族学生的学习评价等,将理论与实践统合起来。在我国,虽然专门的教师注册标准还未制定,但透视各类有关教师专业发展的标准,教师实践能力的诉求已经出现。相继颁布的《中长期教育改革与发展规划纲要(2010-2020年)》、《中小学教师专业标准》、《教师教育课程标准》都明确指

出“能力为重”,并对实践能力做了详细的规定,以“实践之中的理论”来引导教师教育。实践证明,任何标准的制定都不能脱离实际,需结合实际参考其他相关标准。因此,我国在制定教师注册标准时,可以结合其他类似的教师标准,把实践能力视为根本标准,详细陈述实践能力的相关要点,使之既能与其他标准共通,又能有效耦合实践理论与实践操作的关系。

(三)重视标准的可操作性

可操作性是教师注册标准的重要特征之一。新西兰教师注册标准虽囊括教师专业成长的 4 个领域而划分为 12 条标准,但每条标准都有各自详细要求,以保证教师注册标准的实施简便,可操作。实施阶段,标准的可操作性在调查与反馈、面试与讨论、汇总与决定等方面表现尤其明显,形成了由领导机构评价、教师评价、自我评价和学生评价四位一体的评价模式,以操作性实现注册的客观性。相对于新西兰,我国虽未有专门的注册标准,但从其他类型标准,如《教师专业标准》、《教师教育课程标准》等可以看出:这些标准虽能突出重点,如“能力为本”、“关爱学生”等,但多是以“引领”的方式出现,在某种程度上不利于实际操作。因此,未来我国教师注册标准的制定要重视标准的可操作性,使注册标准具体化。具体而言,我国注册标准可在依照其他标准突出重点的同时,将其重点领域下属的关键点列出来,以附件的形式指出这些关键点要“做到什么”、“实现什么”、“如何实现”等,如有可能还可以提供完整的操作模板,各地方可以结合模板设计富有特色的教师能力评价模式,以实现注册的可操作性,进而彰显其有效性。

(四)强调标准与教师教育的一致性

新西兰教师注册标准的制定受到教师教育“一体化”的影响,紧密结合教师教育,注册标准的内容既能反映职前教育的内容,也能反映职后教育的内容。教师注册标准与教师教育内容的一致性,一是有利于标准更容易获得社会的认可,二是有助于促进教师自觉加强对专业知识的学习。当前,我国教师职前教育以及职后培训的内容都有很大的相似性。未来我国的教师注册标准不能脱离教师教育的内容,而是应加强注册标准与教师

教育的衔接,使标准的内容涵盖职前教育和职后教育的内容,成为促进教师自我学习的推动力,以此从注册管理的视角体现教师教育的重要性,从而实现完整的“职前教育——入职标准——职后教育——注册——专业发展”的一体化教师专业发展模式。

参考文献:

- [1]Cameron, M.& Baker, R. Research on Initial Teacher Education in New Zealand: 1993~2004 [M]. Wellington: Ministry of Education, New Zealand Teachers Council, 2004: 69.
- [2]Development of the Code of Ethics [EB/OL].<http://www.teacherscouncil.govt.nz/required/ethics/devofcodeofethicsstm>, 2012-12-01.
- [3]Code of Ethics: For Registered Teachers and Those Granted a Limited Authority to Teach [M]. Wellington: New Zealand Teachers Council, 2004: 1~6.
- [4]Wellington Kindergartens Induction and Mentoring Teacher Registration Kit [EB/OL].http://www.wn-kindergarten.org.nz/literature_48819/Teacher_Registration_Kit, 2012-12-02.
- [5]Teacher Registration [EB/OL].<http://www.principalskit.org.nz/teacherregistration/>, 2012-12-02.
- [6]新西兰教师培训混乱[J].比较教育研究, 2005, (2): 93.
- [7]Implementation of the Registered Teacher Criteria [EB/OL].<http://www.teacherscouncil.govt.nz/RCT/RCTimplementation.stm>, 2012-12-02.
- [8]Adrienne Alton-Lee. Quality Teaching for Diverse Students in Schooling: Best Evidence Synthesis Iteration (BES) [R]. Medium Term Strategy Policy Division, Ministry of Education, 2003.
- [9][15][16]The Registered Teacher Criteria Handbook 2010 [EB/OL].<http://www.teacherscouncil.govt.nz/RCT/RC-Handbook-english.pdf>, 2012-12-03.
- [10]Hipkins, R. How Visible Is Theory in Science Knowledge Construction? [R]. Paper Presented at the New Zealand Association for Research in Education conference Dunedin, 1998.
- [11]Graduating Teacher Standards 2007 [EB/OL].<http://www.teacherscouncil.govt.nz/te/gts/gts-poster.rtf>, 2012-12-05.
- [12]Requirement to Hold a Practising Certificate [EB/OL].<http://www.teacherscouncil.govt.nz/rt/index.stm>, 2012-12-06.
- [13]Principal Professional Standards [EB/OL].<http://www.ed->

- ucational leaders.govt.nz/leadership-development/other-professional-information/Professional-standards,2012-12-07.
- [14] Wellington Kindergartens Induction and Mentoring Teacher Registration Kit [EB/OL]. http://www.wn-kindergarten.org.nz/_literature_48819/Teacher_Registration_Kit, 2012-12-05.
- [17] Registered Teacher Criteria and the New Zealand Curriculum [EB/OL]. <http://aucklandset.wikispaces.com/file/view/RTC+and+New+Zealand+Curriculum.pdf>, 2012-12-09.
- [18] More on Registered Teacher Criteria and Professional Portfolios [EB/OL]. <http://nickrate.com/2011/04/26/more-on-registered-teacher-criteria-and-professional-eportfolios/>, 2012-12-09.
- [19] [20] Induction and Mentoring Pilot Programme: Primary Leading Learning in Induction and Mentoring [R]. Wellington: New Zealand Teachers Council, 2011.

The Registered Teacher Criteria in New Zealand and the Implications

CHEN Qing-wen, ZENG Bo-sen

Abstract: In order to guarantee the effectiveness of the teacher registration, and to promote the professional development of teachers, New Zealand has issued the Registered Teacher Criteria in 2010. The Criteria have described clearly the professional responsibility, professional knowledge, professional practice and professional leadership for teachers' successful teaching. The Criteria have perfect procedures and strategies in the implementation, making itself connect with the contents of teacher education, promoting inter-professional cooperation of the teachers, improving the quality of in-service teacher education. The Registered Teacher Criteria in New Zealand has provided useful reference and experience for future research and development of teacher registration criteria in our country.

Key words: New Zealand; the registered teacher criteria; teachers' professional development

本文责编: 晓 洁

(2) 新西兰小学教育本科专业培养特征及启示一-以奥克兰大学为例

2013年第6期

外国教育研究

No.6, 2013

第40卷 总第276期

Studies in Foreign Education

Vol.40 General No.276

新西兰小学教育本科专业培养特征及启示 ——以奥克兰大学为例

陈庆文¹, 曾柏森²

(1. 玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000;

2. 西南大学 教育学部, 重庆 400715)

[摘要] 小学教育本科专业为新西兰奥克兰大学的优势专业,也是其他职前教师教育计划培训单位同类专业设置的“样板”。该专业在人才培养方面特征明显,主要表现为立足实践智慧的培养目标、突出专业学习连续性的学年安排、强调专业必修课实践性与优先性的课程规划、体现教学技能层次性发展的教育实习。这对我国小学教育专业建设有一定启示,如打造小学教育专业的地方特色,树立品牌效应;加强专业课程学习的连续性,整合课程资源;鼓励优秀教授大一学年授课,培育师范生良好教育价值观;加大实践课程比重,提高师范生教学实践能力。

[关键词] 新西兰;小学教育本科专业;职前教师教育计划;奥克兰大学

[中图分类号] G64/612 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1006-7469(2013)06-0121-08

进入20世纪80年代,以“实践之中的理论”(theory into practice)指导职前教师培养成为世界各国促进教师专业发展的理论源泉。基于此,新西兰修订了原有的职前教师教育计划(Initial Teacher Education Programme,简称ITE),对以往组团式的教育大专业进行分化。在小学教育方面,各ITE培训单位纷纷开设小学教育本科专业(Bachelor of Education (Teaching)-Primary Specialisation,下称“小教专业”),冠以“教学型”,突出实践能力,专门培养本科学历的小学教师。小教专业为新西兰培养了众多优秀教师,极大提高了新西兰基础教育质量,根据经济合作与发展组织(OECD)的国际学生评价项目(PISA)最新评价,新西兰小学教育综合质量在英语国家中首屈一指。^[1]截至2011年,新西兰共有27所ITE培训单位开设小教专业。奥克兰大学是最早开设小教专业的培训单位之一,该校是新西兰最具影响力的大学,其研究成果和

[基金项目] 广西教育科学“十二五”规划2012年度广西教育科学重点研究基地重大课题《广西新建地方本科院校教师教育“一体化”人才培养模式创新研究》(课题编号:2012JD211)。

[作者简介] 陈庆文(1978-),男,广西博白人,玉林师范学院教育科学学院副教授,副院长;曾柏森(1986-),男,广西南宁人,西南大学教育学部硕士生。

研究工作占全国 70%以上,综合实力在国内位列第一。作为 ITE 规模最大的培训单位,奥克兰大学小教专业有较长发展历程,从最初立足于小学教师培养的教育专业设置到小教专业的独立设置,已有 110 多年,培养体系完善且成熟,并成为其他 ITE 培训单位同类专业的“样板”。^[2]小教专业被奥克兰大学列入最有价值和前途的专业目录,因为该专业不仅为新西兰小学培养能在复杂、充满挑战的教育环境中有效教学的教师,使教师“与孩子们共同进步并分享孩子们的成功”,而且所有非特殊部门的职位“都向小教专业毕业生敞开”。^[3]在多年实践探索中,奥克兰大学小教专业走出了一条独具特色的发展道路,引领着新西兰小教专业的发展方向。

一、奥克兰大学小教专业的培养特征

(一)培养目标:立足于教师的实践智慧

“实践智慧”是对传统职前教师培养目标的批判,具有实践智慧的教师能在“适当的时间、适当的地点,采用适当的方式处理教学问题,是对常规的创造性运用”。^[4]奥克兰大学认为,新西兰是一个高度民主的移民国家,移民文化与本国土著毛利人、太平洋岛屿族裔文化相互渗透,在教育上造成了新西兰复杂的教育环境,因此小教专业要立足于培养具备良好实践智慧的新型教师。主要体现在 4 个“提供”:1)提供新西兰教学实践理论精华(Best-practice Theories)的学习,熟悉其运用条件;2)每学年为职前教师提供大量且严格监督的教育实习,使之接触并理解实践教学;3)大学讲师与实习学校教师为实习生提供教学情境经验的探究性指导;4)大学为职前教师与中小学教师的合作学习提供一切便利。^[5]基于此,小教专业认为实践智慧是教师教学能力的最佳形式,它本身具有很强的指向性、现实性、反思性与协同性,高度关注教学实际和课堂、活动中儿童的诉求,强调根据教育教学实际创造性地运用教育教学知识。与此同时,小教专业反对书本知识的绝对化,认为一名真正的教师仅仅掌握学科知识、教学知识和与之相应的教学技术是远远不够的,因为这很容易导致小教专业学生在从事教学工作时教学方式僵化,因而不能灵活面对学校以及课堂中部分有特殊需要的学生个体,不利于教师的专业成长。小教专业立足于培养具备良好实践智慧的小学教师,实际上是反映新西兰多元环境下对教师的新要求,即教师在新西兰多元文化背景下的教学情境中作出正确的、追求教师与学生双主体教育本质的判断与选择,满足教师专业成长和学生个性发展的需要。

(二)学年安排:突出专业学习的连续性

奥克兰大学小教专业学习年限共 3 个学年,9 个月为一学年,学年安排的最大特征是突出专业学习的连续性。第一学年以聆听优秀教授讲座和专业必修课(上册)的课堂学习为基础(详见表 1)。其中,聆听优秀教授讲座是专业学习的重要形式,除提高职前教师对本国教育概况和课程沿革的认识之外,其目的还在于通过职前教师与优秀教授近距离接触,培养职前教师教育使命感和对小教专业的热爱。专业必修课

(上册)课堂学习的目的是培养职前教师读写和算术的教学能力,以及加深学生对多元的新西兰教育的理解。此外,为学生体验教学生活和积累实践经验,第一学年便开始进行教育实习。第二学年以第一学年为参照,继续学习专业必修课(下册),将职前教师教学能力推向新的高度,同时开始学习通识教育课。在教育实习领域,总结第一年的教育实习经验,第二学年的教育实习初步达到理论与实践的结合,实现“实践理论精华指引实际课堂教学”的目标。在基本完成专业必修课的学习、初步实现教育理论与实践结合的前提下,第三学年教育实习和选修课学习占主导。在教育实习方面,职前教师需进行10周的浸入式全职教育实习及教学观摩活动。同时围绕专业必修课和通识教育课开设选修课,满足职前教师的不同需要和巩固专业知识。简而言之,学年安排突出“教育价值理念—教学实践理论—教学技能”的连续性特征,分为理论和实践两个层面:首先,专业必修课分成上下两册,安排第一、第二学年分别学习,以教授讲座培养职前教师良好的教育理念,通过课堂学习逐步掌握教学理论;其次,教育实习分三步完成,第一学年偏重对所学的教学理论的验证,第二学年进行理论和实践结合的教学尝试,第三学年正式将理论与实践结合。

(三)课程规划:强调专业必修课的实践取向与优先原则

小教专业的课程分4类,分别为专业必修课(240学分)、教育实习(60学分)、选修课(45学分)、通识教育课(15学分)。^[6]整个课程规划形成了专业必修课为主体,教育实习为支撑,通识教育课、选修课为拓展的课程体系,以强调专业必修课的实践取向与优先原则为主要特色,在课程设置和授课时间安排两方面尤其明显。

1.专业必修课的实践取向

小教专业必修课设置的意义是促进教师专业发展,使职前教师掌握新西兰小学

表1 2013学年奥克兰大学小教专业总体计划(第一学年)

入学仪式	2013年2月25日
专家讲座	3月4日-4月5日
教学实践	4月8日-4月12日
课堂学习	4月15日-4月19日
期中休假	4月22日-5月3日
专家讲座	5月6日-6月7日
学习考察	6月10日-6月28日
期中休假	7月1日-7月19日
专家讲座	7月22日-9月20日
教学实践	9月23日-9月27日
期中休假(教育学部休假)	9月30日-10月11日
教学实践	10月14日-11月8日
学习考察	11月11日-11月15日

资料来源:2013 Primary Teaching Programmes [EB/OL].<http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/programmes/docs/2013Primary.pdf>, 2012-12-13.

教育的理论知识、教学方法、多元文化冲突处理能力,保障教育实践的顺利展开。据此,小教专业规定课程设置需全部围绕专业必修课,削减脱离教育实际的空洞理论课程,课程名称虽不必强制加上“新西兰”,但课程内容须反映新西兰的教育状况,以便职前教师结合新西兰教育实际进行专业学习。具体包括教育史,儿童发展、学习与教育,儿童教学艺术,儿童语言与文化教学,儿童数学教育,小学通用技术教学,多元与跨文化教学,学习与教学评价,小学健康教育,小学科学教育等。^[7]这些专业必修课不仅为学生提供教学理论知识,还在课程内容中穿插新西兰的教育实际,如学生学习心理、移民学生对新西兰土著文化的理解等。以客观实践为导向的专业必修课的设置,使所有课程的教学目标指向具体的教育实践,联系到新西兰的教育实际,一是有助于激发学生的学习兴趣,积极吸收理论知识,消除教育理论与教育实践结合周期过长的弊端;二是能保证在有限的时间内熟练掌握更多的专业知识,形成专业兴趣,自觉关注本专业的学习。^[8]

2. 专业必修课的优先原则

小教专业学习年限共3学年,专业必修课的学习是整个课程学习的重点。为保证职前教师3学年内顺利完成专业学习,奥克兰大学在学习时间的安排上给予了必要保障,优先强调专业必修课的学习,即完成专业必修课的学习后方能进行其他非专业必修课的学习。首先,第一学年理论知识学习全部安排专业必修课(上册),主要以教授讲座和课堂学习为主;其次,第二学年继续学习专业必修课(下册),其他课程仅开设一门通识教育课;最后,第三学年学生如果按专业必修课选择选修课,则选修课被视为专业必修课的补充与延伸。3个学年中前2个学年专业必修课的学分占专业必修课总学分比例的81.25%,课时也占到总课时比例的65.2%。^[9]授课时间优先安排专业必修课,既保证了专业学习时间,又充分考虑到学生个人因素,把学生刚进入大学的美好愿景于大一年级直接融入到专业学习中,形成学习的自我责任。

(四)教育实习:体现技能发展的层次性

教育实习是实现“实践理论精华指引实际课堂教学”的最佳途径,职前教师通过实习理解小学、小学教师和教学的真正意义。^[10]因此,小教专业的教育实习贯穿所有学年,学习期间每位职前教师所实习的学校不得少于3所。受心理学家菲茨(Fitts)的技能发展理论的影响,小教专业要求学生教学技能的发展需严格遵守“定向—操作—内化”的顺序,在实习期划分和实习过程方面有具体的规定。

1. 从分散到集中的实习期

小教专业对教育实习期进行详细划分,具有分散到集中的特点。总体而言,第一学年和第二学年实习期各为5周,最后一学年为10周。具体地说,第一、第二学年按学期划分实习期,上学期教育实习期仅1周,下学期共4周,第三学年不进行实习期划分。第一、第二学年的上学期实习1周,目的是了解小学及小学生的情况,总结经验,为下学期为期4周的教育实习做好准备,力争在4周的教育实习内达到理论与实践的结合。第三学年教育实习期之所以不再进行上下学期的划分,主要是基于前2

个学年实习所得的经验,学生可以运用所学的专业知识结合先前实习经验,实现浸入式教学,进行全职教育实习。^[11]

2.从依附到独立的实习过程

整个实习过程按照教学技能发展“由点到面、由浅入深、由幼稚到成熟”的原则逐步进行。首先,第一学年职前教师不能全权负责小学班级的主干课程,而需并入所在班级小学生学习小组,了解小学生的学习情况,掌握小学生的性格特征与学习风格,观察教师教学。其间小学教师一旦判定职前教师组织与协调能力有所提升,则可以协助教师管理班级活动,条件允许将尝试进行趣味课程的教学,验证所学的教学理论。其次,第二学年开始增加新内容,职前教师可全面协助小学老师进行班级管理和选择部分初级的读写与算术课程教学,初步实现理论与实践结合。特别需要明确,基于教学技能发展的层次性,在第一、第二学年中,职前教师不能进行全职教育实习,但大学讲师(lecturer)和小学助教(associate teacher)会对实习进行全程监督,详细指导职前教师实习。最后,第三学年的教育实习则主要依靠职前教师个人的能力,在内化前2个学年实习经验的前提下,运用自己的专业知识与专业能力,进行10周的浸入式全职实习,全面负责小学班级的教学、管理等各项事务,展示专业实践。简而言之,第一、第二学年职前教师实习起协助作用,第三学年起主导作用。

二、启示与借鉴

我国于1998年试点开设小教专业,经过15年的大发展,时至今日已有145所高校开设小教专业。^[12]然而,当前我国小教专业建设依然存在一定问题,如聚焦于专业课程学习缺乏必要的衔接、学生对小教专业评价不高、学生教学技能水平偏低等,此类问题某种程度上限制了小教专业的进一步发展。中新两国国情及教育体制虽不同,但奥克兰大学小教专业的培养特征对我国小教专业的建设仍有部分借鉴空间。

(一)打造小学教育专业的地方特色,树立品牌形象

奥克兰大学小教专业得以成为其他ITE计划培训单位的“样板”,其主要原因是坚持了从本国本地区多元文化的角度培养具备良好实践智慧的新型教师。无论培养目标、学年学习,还是课程规划,都体现了从本国本地区多元文化的实际为参照点,培养在多元文化背景下能进行有效教学的小学教师,避免了教师培养模式单一、教学内容滞后的尴尬局面。我国是一个发展中的大国,各地区经济发展水平不均衡,文化差异也比较大,因此在教师培养上应坚持走有地方特色的发展之路。就小教专业而言,除部分直属大学开设小教专业外,大部分小教专业开设院校为地方院校,然而我国不论是直属大学的小教专业,还是地方院校小教专业,培养模式都有趋同化的弊端。而培养模式的趋同性不利于毕业生的就业与发展,原因在于:其一,毕业生很难适应当地的具体实际,将导致师资经常性流动;其二,即便师资队伍稳定,毕业生也很难在与自身教育情境不同的文化背景下发挥其应有的教学能力;其三,教师将

可能不认可所处教育环境,导致消极教学,小教专业的质量将难以保障。因此,我国地方院校的小教专业应该在追求全国同质性的基础上突出地方特色,按照地方需求改革培养模式,如适当增加地方校本课程、安排学生多参与地方小学的实际教学等,以此形成地方特色,适应地方需求,形成自身品牌。

(二)加强专业课程的连续性,整合课程资源

专业课程在学年间学习的连续性对教师专业发展起到重要作用,有利于学生专业知识的整体建构,避免新旧知识间的脱节。奥克兰大学小教专业将部分专业必修课分为上下两册,贯通于大一、大二甚至大三学年,承续专业知识的上下关系,促进职前教师的专业发展。与之相比,我国小教专业更侧重于专业课程的丰富性与完整性,而对专业课程学习的连续性关注甚少。具体体现在小教专业的专业课程着眼于“开设哪类课程”、“哪些课程比较有益”、“各类课程所占比例是多少”等问题,形成了专业课程“拼盘式”结构,^[13]忽视了专业课程在学年间的必要衔接,造成专业课程学习的罅隙。因此,我国的小教专业可参考奥克兰大学小教专业的课程设置方式,在强调专业课程丰富性与完整性的同时,重点关注学生专业知识学习的连续性与过渡性,帮助师范生从整体上进行专业知识的建构,譬如将部分重要的专业课程分为上下两册,加强相近课程的联合。借此方式加强专业课程学习的连续性,进而实现其系统性,彰显其针对性。

(三)鼓励优秀教授大一学年授课,培育师范生良好的教育价值观

分析奥克兰大学小教专业学年计划可知,该专业把最重要的必修课置于第一学年,并且安排教育界专家或教授为职前教师授课,通过讲座进行师生互动,提高职前教师对小教专业的认识以及对教育的热爱。这不只是专业学习的重要形式,还是培育职前教师良好教育价值观的有效路径。相较于奥克兰大学小教专业,我国高等院校小教专业的授课模式具有很大的相似性。在授课安排上,大部分院校将专业课放置于大三甚至大四学年集中学习,大一、大二学年较少安排专业课程,教授授课也多是在大三、大四学年。由于我国小教专业仅有15年历史,是一个年轻的专业,与其他师范专业相比较优势还不够突出。这造成社会以及学生个人对小教专业的重要性意识不强,相当部分小教专业师范生进校之始就对小教专业及其自身发展前景持否定态度,因此,鼓励本专业的优秀教授为小教专业大一新生授课势在必行。鼓励优秀教授大一学年授课,并不意味着向大一新生灌输难以吸收的“枯燥知识”,也不意味着强迫新生接受他们暂时难以理解的专业学问,而是“优秀教授对学生影响……更在于由他们带给学生的追求、献身、严谨做学问的精神……在很高起点上领悟人生,充满信心找到人生目标”。^[14]小教专业鼓励教授在大一年级为新生授课,对于学生领悟到小教专业的魅力,培养专业热情,形成良好的教育价值观大有裨益。

(四)加大实践课程比重,提高师范生教学实践能力

实践课程分实践理论课程与教育实习两部分。奥克兰大学小教专业专业必修课程的设置皆以实践理论为基础,反对脱离本国实践的空洞教育理论,其教育实习也

贯穿于所有学年,实习期长达20周,占学分比例的16.6%。有反映新西兰教育实践的理论知识学习和充足时间的教育实习,学生能充分感受到教学的吸引力,结合实践理论逐步提高教学技能,形成实践智慧。相比之下,我国小教专业的实践课程、理论课程都向“老三门”(教育学、心理学、学科教学论)看齐,能反映本地区实际的实践理论课程则少之又少,而且仅少数地方院校采用顶岗实习制或延长实习期至一学期,大多院校还是遵行以往大四学期2个月实习制。研究发现,我国师范专业实习、见习学分在总学分中仅占2.3%~6.8%的比例,平均实习时间仅为10.16周,最短的实习时间仅3周。^[15]实习期仅为2个月,并且只有一次全职实习机会,容易造成教学经验积累不足,加之缺乏有效的实践理论指导,导致师范生的教学能力较差。因此,我国小教专业实践课程可根据本国本地区实际,借鉴奥克兰大学小教专业的实践课程进行重组,开发并加大实践理论课程比重,于大一、大二学年学习,适当增加更多的见习机会,将实习贯穿于大一、大二以及大三学年,同时适度延长大四实习期。加大实践课程比重有其重要意义,不仅可以促进形成学生的教育热情,还能帮助学生在教育理论与教育实践结合的同时反思、改进教学,形成批判意识,在积累教育经验的基础上,加快结束参加工作后的“生存关注阶段”。

奥克兰大学小教专业之所以取得成功,成为其他ITE计划培训单位小教专业的“样板”,重要原因之一是它立足于本国国情,坚持“实践能力为本位”的理念,迎合了20世纪80年代以来教师教育改革强调实践取向的趋势。然而,该专业在实践中的不足及其受到的争议,尤其是过多强调实践技能的培养导致小教专业硕士学位缺乏后备人才,需进一步研究。但奥克兰大学小教专业依然为我国小教专业培养优秀教师提供了一个实践支持的优秀案例,展示了新西兰针对小学教师教育改革的经验和理念,进而为我国小教专业的进一步改革,确保职前教师培养质量,促进小教专业师范生的教师专业发展,提供了一个新的视角。

[参考文献]

- [1] High Quality of New Zealand Education Confirmed [EB/OL]. http://nzeducated.com/int/en/blog/entry/high_quality_of_new_zealand_education_confirmed/, 2011-12-21.
- [2] [6] [10] 2012 Primary Teaching Programmes Brochure [EB/OL]. http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/programmes/docs/2012_primary_programmes-es.pdf, 2011-10-26.
- [3] [5] Bachelor of Education (Teaching) -Primary [EB/OL]. <http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/betch-primary>, 2011-10-15.
- [4] Barry Schwartz, Kenneth Sharpe. Practical Wisdom: the Right Way to Do the Right Thing [M]. Canada: Library of Congress Cataloging, 2010. 27.
- [7] [8] [9] Subject and Programme Index [EB/OL]. <http://www.calendar.auckland.ac.nz/course/index/index.html>, 2011-11-13.

[11]EDPRAC 101-The Professional Teacher: Primary[EB/OL].<http://www.eddev.foed.auckland.ac.nz/education-site/courses/course.php?course=EDPRAC%20101>,2011-11-07.

[12] 本科专业介绍: 小学教育 [EB/OL].http://gkcx.eol.cn/special_school.htm?name=31401005_1#,2012-12-07.

[13][15]周钧.我国本科层次教师教育课程设置研究[J].教师教育研究,2011,(4):45-47.

[14]陆依凡.大学:如何培养创新型人才[J].中国高教研究,2006,(12):8-9.

The Characteristics of Primary Specialisation for Bachelor of Education (Teaching) in New Zealand and its Inspiration —A Case Study of University of Auckland

CHEN Qingwen¹, ZENG Bosen²

(1. College of Educational Science, Yulin Teachers' College, Yulin 537000, China;

2. Faculty of Education, Southwest University, Chongqing 400715, China)

Abstract: As one of the superior majors in University of Auckland, Primary Specialisation for Bachelor of Education (Teaching) has provided a model for other ITE Programme training agencies in offering similar specialisation. The Specialisation shows its own characteristics on the training of talent, including basing the practical wisdom as the training objective, highlighting the learning continuity as the school-year arrangement, emphasizing the practicality and priority of the professional compulsory courses as curriculum planning, reflecting the development of teaching skills level as the educational practicum. Our country's Primary Specialisation can learn from the Bachelor of Education (Teaching)-Primary Specialisation in University of Auckland, which are building local characteristics to establish a brand image, imposing the continuity of the professional courses to integrate curriculum resources, major subjects taught by professors in the first school-year to cultivate students' educational values, adding practical courses to promote teaching skills.

Key words: New Zealand; Primary Specialisation for Bachelor of Education; ITE programme; university of Auckland

[责任编辑:胡 义]

(3) 新西兰奥克兰大学的小学教育本科专业培养及其启示

新西兰奥克兰大学的小学教育本科专业培养及其启示

孟艳^{1,3} 曾柏森²

(1. 厦门大学教育研究院, 福建 厦门 361005; 2. 西南大学教育学部, 重庆 400715;
3. 玉林师范学院教育科学学院, 广西 玉林 537000)

摘要: 新西兰奥克兰大学的小学教育本科专业建立了较为完善的培养体系。通过对其的学年安排、课程设置、教育实习以及学习评价等方面的介绍, 能够为我国的小学教育本科专业培养提供有益的参考。我国小学教育专业可采取以下策略进行改革: 提高小教专业的地位、实行教授一年级授课制、推行教育实习长效制、综合形成性评价与总结性评价。

关键词: 新西兰; 奥克兰大学; 小学教育本科; 培养体系

中图分类号: G40-059.3

文献标志码: A

文章编号: 1009-4156(2013)02-155-03

在众多国家中, 新西兰被认为是世界上基础教育最优秀的国家之一, 国际 PISA 项目测定也显示其中小学生读写与算术能力水平远高于其他国家^[1]。优秀的师资促成了优秀的基础教育。就小学教育而言, 新西兰各大学的小学教育本科专业(以下称小教专业)为小学输送了大量优秀师资。奥克兰大学作为新西兰综合排名第一的大学, 同时也是新西兰几个最大的职前教师培训单位之一, 其小教专业有着完整而成熟的培养体系, 成为新西兰其他大学小教专业的“样板”。对新西兰奥克兰大学小教专业培养体系的分析, 探讨其对我国小教专业的有益的借鉴与启示, 这具有重要的现实意义。

一、奥克兰大学小教专业的培养目标

新西兰奥克兰大学成立于 1883 年, 作为新西兰 ITE 计划(职前教师教育计划)的 27 所培训单位之一, 其小教专业有着悠久的历史, 发展至今已经形成了完整而成熟的培养体系。奥克兰大学小教专业的主要目的是为新西兰小学和中学(包括毛利人学校、太平洋岛屿族裔学校)培养能进行有效教学的教师, 使教师具有广泛的学科知识、教学技能和处理冲突能力。除此之外, 小教专业还为小学教育硕士专业提供优秀后备军。奥克兰大学小教专业最大的特色在于不仅能真正做到教育理论与实践相结合, 而且专业的设置还以市场就业为导向, 这主要体现在: 第一, 学习新西兰最优质的教学与学习的实践理论(best-practice theories), 并掌握如何将它们很好地运用到学校和课堂; 第二, 通过每学期大量的教学实践经历让学生体验到真正的教学生活, 并能理解教学的真正意义; 第三, 在第三学年可以根据自身的兴趣与就业申请一个以证据为

基础的创新框架^{①[2]}。学生毕业后通过新西兰教师协会(New Zealand Teachers Council)进行教师注册, 经认证合格后可取得教师资格证。该资格证有着很大的通用性, 不仅可以申请一年级到八年级的教师岗位, 也可以申请高中教师岗位, 还可以申请非教学岗位, 如申请社会工作、人力资源、新闻、政府各部门等岗位。

二、奥克兰大学小教专业的培养体系

(一) 学年安排

奥克兰大学小教专业为 3 年制本科专业, 每一学年为 9 个月, 中途有 3 次各为期 10-14 天不等的休假, 每一学年学习的侧重点各有不同, 整体上按照专业学习“理论+技能”的培养模式。第一学年主要是由教授给学生做讲座、学习专业课(上册)和教育实习为主, 教授讲座的主要目的是让学生对新西兰的教育历史和课程设置有清晰明确的了解; 学生学习专业课(上册)的目的是发展学生读写和算术能力以及对新西兰多元文化的掌握。与此同时, 第一学年学生就开始进行教育实习, 这样可以培养学生对教育的浓厚兴趣, 并为以后的毕业论文撰写获取第一手资料。第二学年则是在第一学年的基础上, 进一步学习新西兰教育历史和专业课(下册), 并选修通识教育课。通过专业课(下册)的学习使学生的读写与算术能力、多元文化的理解与掌握能力进一步提升, 并通过更长时间的教育实习使教学技能上一个新的台阶。第三学年以实践为主, 包括长达 10 周的教育实习以及各类教育参观活动, 同时开始开设选修课, 以满足不同学生的需求、兴趣和特长。如果学生想申请取得其他专业的学位也需要在第三学年申请。

(二) 课程设置

奥克兰大学小教专业以专业课为主,具体而言,第一学年全部安排专业课(上册)并安排教授以讲座的方式进行授课,第二学年继续学习专业课(下册)并开始增设通识课,第三学年则是以实习为主,并为学生的兴趣以及申请其他学位设置选修课,所有课程(包括实习)共360学分。专业课主要是为促进学生教学的专业发展而准备,专业课程有:新西兰教育史;发展、学习与教学;小学教育艺术;小学语言与文学教育;小学数学算术教育;小学信息技术教育;小学多元文化学习;教学与学习评价;小学健康教育;小学科学教育;支持教学。其中,专业课重点是小学语言与文学教育、小学数学算术教育两门课程,这两门课程在3个学年中贯通。通识课程的设置主要是为了满足学生的兴趣并为学生申请其他学位而准备,通识课程可以从以下课程中选择一门:音乐、美术、当代出版艺术;商业与社会;生命科学;物理科学;数学与计算科学;公共关系学;语言学。第三学年的选修课也将围绕专业课与通识课程展开,学生如果致力于教学工作则继续选修与教育相关的课程,如学生要申请其他专业的学位则依据第二学年的通识课程,选修与通识课程内容相关的课程。

(三) 教育实习

奥克兰大学小教专业的教育实习有着极其严格的规定,遵循循序渐进的原则,学生在3年内至少在3所不同的小学进行教育实习。首先,在第一和第二学年学生不能直接对一个班的小学生进行教学,而是先分配到小学班级学习小组并能和一位小学生交流,主要目的是观察班级小组,了解学生的性格;其次,在此期间如果学生的教学技能和沟通能力有一定的提高,则将协助小学教师对一个班级小学进行教学管理,并负责该小学班级的趣味课程;最后,到了第三学年,在第一和第二学年积累经验的基础上,学生只需在小学助教(associated teacher)的协助下,开始为期10周的全职教育实习^[3]。在全职教育实习期间,奥克兰大学派数名讲师对学生的教育实习进行全程跟踪。需要指出的是,助教和讲师的作用在学生教育实习中起着非常重要的作用,助教代表小学为实习教师提供指导,协助实习教师管理好班级,组织班级活动,在特殊情况下(如实习教师无法管理班级)为学生实习创造有利条件,并且代表小学为大学提供学生实习情况的反馈;讲师则为实习学生提供理论指导,补充理论知识,并且代表大学与小学进行沟通,为学生实习提供便利,同时也对实习教师的实习成绩进行打分。

(四) 评价方式

奥克兰大学对学生的评价以形成性评价(formative assessment)和总结性评价(Summative assessment)结合起来评价学生的成绩,它要求对学生学习的全过程进行评价,以形成性评价为主,最后基于形成性评价,结合学生的全年表现做出一个总结性的评价^[4]。学生在校需要接受各

种类型的评价,主要包括平时作业、日常表现和各种考试,除教育实习外,不对学生打实分,而是划等级,从A⁺划到D⁻不等,最终确定“通过/失败”(见表1)。评价的内容也是多种多样,包括小组学习、课堂测验、研讨、论文、课前预习情况、计算机使用能力等。通过形成性评价,有助于学校对学生的进行学习进行实时监控,及时反馈学习上所出现的问题并迅速做出修改。总结性评价基于形成性评价所得的结论,用于为学生的每一门课程成绩划定等级,其应用条件、目的和时限都有明确规定,主要用于评价学生是否可以取得每门课程相对应的学分和学生是否可以顺利毕业,同时总结性评价也是为小学教育硕士专业选拔研究生的重要参考。

表1 小教专业学习成绩评定表

等级	描述	等级点	实分范围
A ⁺	优秀一级	9	90-100
A	优秀二级	8	85-89
A ⁻	优秀	7	80-84
B ⁺	中等一级	6	75-79
B	中等二级	5	70-74
B ⁻	中等	4	65-69
C ⁺	顺利及格	3	60-64
C	及格	2	55-59
C ⁻	勉强及格	1	50-54
及格线		1	
D ⁺	不及格一级	0	45-49
D	不及格二级	0	39-44
D ⁻	不及格三级	0	0-39

资料来源: Bachelor of Education and Diploma of Teaching and ECE Pasifika Specialisation [EB/OL]. [http://www.education.auckland.](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/programmes/docs/BEd(Tchg)-Programme-Handbook-May-2011.pdf)

[ac.nz/webdav/site/education/shared/about/programmes/docs/BEd\(Tchg\)-Programme-Handbook-May-2011.pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/programmes/docs/BEd(Tchg)-Programme-Handbook-May-2011.pdf), 2011-11-07.

三、借鉴与启示

自1998年我国教育部实施“面向21世纪培养专、本科学小学教师专业建设”项目由杭州师范学院、南京师范大学率先设立小教专业,到2002年小教专业被教育部正式确立为本科专业目录,截至2011年,我国开设小教专业的高校共计137所^[5]。我国小教专业培养在不断摸索中取得重大成绩的同时,也面临着不少问题,例如,小教专业地位不高、课程设置不合理、毕业生就业难、学生教学技能水平低等。笔者认为,借鉴新西兰奥克兰大学小教专业的培养体系,我国小教专业可采取以下策略进行改革。

(一) 提高小教专业的地位

奥克兰大学作为新西兰27所职前教师培训单位之一,非常重视小教专业的建设。它将小教专业视为最有价值的专业之一,认为该专业不仅能使教师“与孩子们共同

进步并分享他们的成功”，而且其学位也受到许多非教育机构部门的承认^[6]。在我国，虽然小教专业被列入本科专业目录已将近10年，但其地位还不是很高。研究发现，造成此类问题的原因有三个：一是相对其他专业其历史短而未引起足够重视；二是高校小教专业强调学术性而研究小学不足；三是忽视专业特点导致培养效果不明显，小学教育专业与其他专业一样，培养模式简单同一化^[7]。因此，我国亟须提高小教专业的地位，例如，高校与地方教育部门合作宣传小教专业、突出小教专业的师范性与示范性特色、国家事业单位招聘岗位适当向小教专业倾斜等，通过此类途径促进小教专业的良性发展。

(二) 实行教授一年级授课制

奥克兰大学小教专业将大部分的专业课程设置在第一学年，要求教授在第一学年给学生上课，并能过一系列的讲座与研讨来培养学生的专业兴趣，进而促进学生良好的教育价值观的养成。纵观我国高校的小教本专业的培养方案，大一、大二学年以基础课（公共课）为主，大三集中学习专业课，大四进行教育实践和毕业论文设计，而教授授课也大多是在大二学期之后。由于我国小教专业地位相对来说还比较低，因而不少学生对该专业认识不够，以致不少学生对小教专业的前途感到茫然，因此，让优秀的教授或专家在大一开始给学生授课显得非常有必要。优秀教授或专家给大一、二年级的学生上课，并非期待教授立即给学生传授他们一时不能理解的高深学问，更为重要的是，让学生在进校之初就能在与大师巨匠的零距离沟通中，在很高的起点上领悟科学、宇宙、人生的真谛，并充满信心找到自己未来的人生目标^[8]。

(三) 推行教育实习长效制

通过奥克兰大学小教专业的培养体系，我们可以发现，其十分重视教育实习。教育实习面向所有学年，而且实习时间也比较长，这不仅有利于学生能充分感受到教学的魅力，同时也有利于学生积累教学经验，提高教学技能。反观我国的小教专业实习制度，除了部分院校实行顶岗实习或一学期教育实习制度，大多院校的实习期也只有2个月，而且集中在大四上学期。由于实习期过短，而且仅一次机会，这不利于学生教学技能的提高。因此，我国可以参照奥克兰大学的实习模式，学生从大一、大二、大三每学年各实习1个月，大四进行一学期顶岗实习，使教育实习贯穿整个人才培养全过程，从而提高教育实习的效果。

(四) 综合形成性评价与总结性评价

奥克兰大学小教专业要求对学生进行全过程的评价，最后按照学生的平时表现、平时成绩，再对学生做最后的评价，坚持形成性评价与总结性评价结合，更侧重形成性评价。而我国的小教专业，过于强调总结性评价导致了学生在校不重视平时的学习与训练，这对学生的专业发展极

为不利。因此，我国小教专业需要进行必要的改革，将形成性评价规范化，并将学生的平时表现、学习的参与次数、课堂测验进行详细记录，并将此作为学生总体成绩的重要参考，促进形成性评价与总结性评价的有力结合，这不仅有利于促进学生的专业发展，同时也有利于提高学生学习的积极性与主动性。

注释：

①以证据为基础的创新框架是指学生可根据自身兴趣或就业形势申请其他学位，不一定是小学教育专业学位。

参考文献：

- [1] PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do: Student Performance in Reading, Mathematics and Science(Volume) [EB/OL]. <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/free/9810071e.pdf>, 2011-11-03.
- [2] Bachelor of Education (Teaching) - Primary [EB/OL]. <http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/betch-primary>, 2011-11-05.
- [3] 2012 Primary Teaching Programmes Brochure [EB/OL]. <http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/programmes/docs/2012-primary-programmes.pdf>, 2011-11-06.
- [4] GradingScale [EB/OL]. [http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/programmes/docs/BEEd\(Tchg\)-Programme-Handbook-Feb-2011.pdf](http://www.education.auckland.ac.nz/webdav/site/education/shared/about/programmes/docs/BEEd(Tchg)-Programme-Handbook-Feb-2011.pdf).
- [5] 小学教育. 中国教育在线 [EB/OL]. http://gkx.eol.cn/special_school.htm?name=31401005_1, 2011-11-07.
- [6] Bachelor of Education (Teaching) - Primary [EB/OL]. <http://www.education.auckland.ac.nz/uoa/betch-primary>, 2011-11-14.
- [7] 张清水. 本科院校小学教育专业师范性弱化的成因与对策 [J]. 教育学术月刊, 2009, (4): 79-80.
- [8] 陆依凡. 大学: 如何培养创新型人才 [J]. 中国高教研究, 2006, (12): 9.

【基金项目：广西教师教育资助经费重点课题“构建高师本科小学教育专业实践教学体系”（编号：桂教师范[2010]60号）】

【孟 艳：玉林师范学院教育科学学院讲师，厦门大学教育研究院博士研究生，主要从事课程与教学研究。曾柏森：西南大学教育学部硕士研究生，主要从事比较教育研究】

新西兰《教师教育振兴计划》的分析及启示*

曾柏森

(1.玉林师范学院教育科学学院,广西玉林,537000;2.西南大学教育学部,重庆,400715)

摘要 为更有效推动教师资格注册,新西兰于 2010 年全面实施《教师教育振兴计划》(TER 计划)。该计划的产生受到新西兰国内教育改革深层影响,以教学实践能力作为教师资格注册的重要考核内容。在实践中,TER 计划以其明确的目标和完整的实施程序,有效地提升新西兰在职教师质量,创新教师教学实践能力的养成路径,从而完善教师资格注册制度。TER 计划为我国教师资格注册制度的建设提供了有益参考。

关键词 新西兰 TER 计划 教师资格注册 教学实践能力

新西兰从 1990 年起实行统一的中小学教师资格注册制度,经过多年实践其教师资格注册制度日臻完善。为进一步提高教师通过教师资格注册的概率,新西兰于 2010 年全面实施《教师教育振兴计划》(Teacher Education Refresh Programme, 下称“TER 计划”),旨在建立教师资格注册失败的补救机制,强化教师资格注册与教学实践能力的联系。本文通过对 TER 计划的背景、内容及实施效果的分析,以期为我国教师资格注册制度的建设提供理性参考。

一、TER 计划实施的背景

1985 年新西兰教育与科学甄选委员会发表《教学质量调查报告》,要求“建立一种新的机制,重视新教师的遴选”^[1]。进入 21 世纪,新西兰教师注册委员会对未获得正式教师资格证的新教师发展状况做了调查。结果表明,加强对新教师入职指导具有重要意义,政府和学校应为新教师的专业发展提供良好的环境,帮助他们顺利通过教师资格注册^[2]。2001 年,新西兰教师协会全面负责教师资格注册,协会以“优质的教学创造学生美好未来”为出发点,以“创建、保持并推动高标准的优质教学”为使命,开展了以“在教学中提供有效的专业领导和指导”“在实践中加强教师专业地位”为主要目标的各项相关教师资格注册及认证管理工作,直指教师专业

发展的实践取向。随后,2002 年教师协会出台《建议与指导计划》,规定临时注册教师需完成两年试用期的培训和教学任务,以教学实践能力应对复杂的教育环境,方能从临时注册教师认证转为完全注册教师^[3]。2009 年,新西兰最后一次对是否实施 TER 计划做了调查,82% 的受访者和 70% 的教师都认为严格遵守教师资格注册规定保障教师队伍建设质量的同时,还需优化注册制度,避免教师资格注册的刻板性和单一性^[4]。

学校绩效管理是 TER 计划实施的另一动因。现行的《中小学校长专业标准》规定校长须领导学校制定公平公正的绩效标准衡量教师的工作业绩,教职人员及校长的薪酬、职称的评定直接与工作绩效挂钩^[5]。其中,教师通过注册的比例是衡量一个学校和校长绩效的重要指标。实际上,新西兰教师通过教师资格注册的比例不尽人意,仅有 65% 的小学教师和 53% 的中学教师达到教师资格注册规定的“学科知识”“教学方法”“组织学生能力”和“满足学生需求”,近一半的中学初任教师和近三分之一的小学教师不合格^[6]。因此,教师协会要求中小学校长监督教师按照学校教学需求和学生学业成绩进行绩效管理,鼓励校长借助各种途径帮助教师顺利通过注册,特别是关注教师正确专业发展观念的树立、教学与现行教育政策及标准的一致性程度、多元文化适应能力、提高学生学业成绩的有效措施^[7]。以此

* 该文为广西教师教育专项研究课题“教师资格注册制度研究”(2014JS008)的阶段性成果

(5) 日本全科型小学教师培养的经验及其思考

2017年第12期
总第377期

中小学教师培训
THE INSERVICE EDUCATION AND TRAINING OF SCHOOL TEACHERS

No.12 2017
Sum No. 377

日本全科型小学教师培养的经验及其思考

——基于广岛大学小学教师培养的实践

王丽燕, 庞 昊

(大连大学 高等教育研究所, 辽宁 大连 116622)

[摘要] 日本政府始终把“提高中小学教师水平”作为教育改革的重要目标,特别是高度重视全科型小学教师的培养。广岛大学是日本培养小学教师久负盛名的大学,其大学本科阶段小学教师的培养具有开设与小学相对应的全学科指导课程、合理的指导教师配置、完善的指导体制,以及充实的实践性课程等特点,确保能够培养出胜任小学全科教学的优秀教师。

[关键词] 日本;全科型小学教师;教师培养;经验与思考

近年来,随着我国社会对教师素质要求的日益提高,在教师教育领域进行了许多新的改革与探索。特别是在2014年教育部颁布的《卓越教师培养计划》中,进一步明确提出了“针对小学教育的实际需求,重点探索小学全科教师培养模式,培养一批热爱小学教育事业、知识广博、能力全面,能够胜任小学多学科教育教学需要的卓越小学教师”。这一计划的实施标志着全科型小学教师的培养进入了具有突破性意义的阶段。全科型小学教师是指能承担小学阶段国家规定的各门课程教学工作的小学教师,但是就目前来看,我国小学全科型教师培养改革尚处于尝试阶段。日本经过数十年的实践探索,在全科型小学教师培养方面已经积累了丰富的经验,本文拟结合广岛大学的实践,深入地探讨日本全科型本科小学教师的培养,旨在为我国教师教育培养体制改革提供具有一定借鉴意义的启示。

一、日本全科型小学教师的培养目标

21世纪以来,随着社会的急剧变化,日本政府对教师的专业化水平和实践指导能力都提出了更高的要求,优秀小学教师应具备对小学教育相关问题能够达到多视野的认识、研究及解决的能力,并

把本科阶段小学教师的培养目标由“提供基础知识”转为“培养实际能力”,充实教育实践实习课程,使新任教师上岗即能对儿童进行学习指导。并且日本小学教师要承担所有学科的教学任务,相对应培养小学师资的大学也是实行小学全科型教师的培养。

日本小学教师的培养目标是培育小学教师所应具备的基本素质、学科指导能力,以及特别活动、班级管理、学生指导等方面的专业能力。^[1]也就是说要培养小学教师具备最基本的资质和能力,这种能力是理论知识和实践知识相结合的综合专业力量。首先,要培养能胜任小学开设的全学科教学指导工作的专业能力;其次,要培养能够指导综合实践活动、班级管理,以及对学生校内外学习指导、升学指导、心理指导等方面的能力。

二、日本全科型本科小学教师培养的现状——以广岛大学为例

日本不论国立、公立、私立的大学,只要经文部省审核认定具备要求的教学条件,就能开设师资培养课程。广岛大学是日本教师培养久负盛名的大学,其培养小学教师的初等教育专业,隶属于教育

[基金项目] 2015年教育部人文社科研究项目“推进地方本科高校转型发展的路径与对策研究(项目编号:15YJA880068)”;2015年辽宁省社会科学规划基金项目“社会转型期辽宁地方本科高校发展路径研究”(项目编号:JG13EB030)。

[作者简介] 王丽燕,博士,副研究员,研究生导师,研究方向:比较教育学;庞昊,硕士研究生,研究方向:高等教育学。

学部的学校教育系。

(一)合理的课程设置

日本在全科小学教师培养中关于教师教育的课程设置和学分配置,以及各领域必修、选修科目的开设均有严格的法律规定。例如在《教师资格证法》第5条中明确规定了“教师资格证的授予要求具有学士学位(不分专业),取得小学教师资格证最低必须修满教育类课程41学分,学科类课程8分”^[1]。在《教师培养课程认定基准》中,对开设有小学教师培养专业的大学课程设置进行了严格规定,“在学科相关科目中,必须开设国语(包含书写)、社会、算数、理科、生活、音乐、图画工作、家庭、体育等全部科目”^[2]。

根据规定广岛大学小学教师培养专业开设的课程为教师教育必修课程(包含教育实践)、学科必修课程,以及作为选修课程的教师教育课程和学科课程。开设课程的特色可以归纳为:

第一,教师教育课程和学分配置都是严格按照取得教师资格证所必修的科目和学分来设置的。如表1所示,教师教育必修课程分为六大领域,即教师职业的意义、教育基础理论、学生指导(升学指导、心理咨询)、教育课程及指导法、教育实习、教育实践演习。在学科课程必修科目上开设了小学全科教学法9科目。^[3]

第二,为增强学生的实践能力,教育实习一直是本科阶段教师教育的必修课程。如表2所示,广岛大学实行的是阶段化教育实习制,学生在进入教育实习前,先进行实习入门和实习前指导的教育,大学可以通过对学生各方面实际情况的考查,判断学生是否已做好了教育实习的各方面准备。大学生在三年级将进入正式实习阶段,通过教育实习培养学生的实际指导能力,并对未来是否能够成为一名合格的小学教师有一个明确的认识。^[4]

第三,在选修科目中小学全科教学指导法占了绝大部分比例。从表3可以看出,小学全科的教学学习指导论和教学研究等科目是提供给学生选修的课程。在学科教学指导法的教授内容中包含了小学学科课程标准的学习,学科内容上则注重对小学全科教材的研究,充分证明了日本教师教育课程是围绕小学校全科教学而开设,并重视加强对学生

的学科教学技能的培养。

(二)完善的指导教师配置

广岛大学初等教育专业每年招生名额数约为100人,其在教师教育配备上主要分为三大板块:一是担任教育学相关专业教学的教师(共11人);二是担任全学科相关内容教学的教师(共18人),其中生活科教育和外国语教育活动各一位教师,其他8学科每科各两位教师,国语教育中的两位教师一人负责书法教育;三是专门负责教育实践指导的教师(共4人)。

(三)充实的指导体制

第一,学习讨论会的指导体制。大学生在第三年的上半学期,可根据自己的研究兴趣来选择教师,每位教师负责指导一个小组,每周举行一次小组共同学习讨论会(seminar)。讨论会多以研究报告(presentation)的形式进行,学生们针对某一关心的论题进行探讨,大家可以各抒己见,发表不同的观点看法,以此来拓展学生们思考问题的视野,进而培养学生的研究能力,并为毕业论文的撰写奠定基础。

第二,专职实践指导的教师体系。日本大学本科阶段教师培养的实践性主要体现在教育实习上,在各培养教师的大学中都设有教育实践研究指导中心。广岛大学也设置了专门负责指导学生实践的教育实践综合中心,其中负责初等教育专业教育实习的共有4位教师,他们分别担任学习支援、学校心理咨询、学校及班级管理、学生辅导等方面的指导工作。^[5]这不仅缓解了教授教育学科专业教师在大学教学的同时,又要带队去小学实习的工作压力,也加强了实践指导上的专业化水平,更有利于教育实践研究的展开。

三、日本全科型小学教师培养的经验

小学教育具有基础性、综合性、普及性等特点,小学教师应是综合性强、知识面广的全科型教师,全科型本科小学教师的培养,符合小学教育和小学生身心发展的特点。日本在全科型小学教师培养过程中已经积累了宝贵的经验。

第一,多样化开放式的培养体系。日本不论国立、公立、私立的大学,只要经文部省审核认定具备要求的教学条件,就能开设师资培养课程,这就形

表1 广岛大学小学教师培养专业必修课程

	对应领域	大学开设科目	必要项目	学分
教师 教育 必修 课程	教师职业的意义	教师职业入门	教师职业的意义以及教师的角色	2
	教育基础理论	教育原理和教育思想	教育史和教育理念以及教育思想	2
		教育和社会·制度	与教育相关的社会、制度、管理等	2
		儿童·青年期发展论	幼儿、儿童、学生的身心发展以及学习过程	2
	学生指导	生徒·升学指导论	学生升学指导的理论及方法	2
		心理咨询	心理咨询	2
	教育课程及指导法	教育课程论	教育课程的意义及编成的方法	2
		特别活动指导法	特别活动指导法	2
		教育方法·技术论	教育的方法及技术	2
		道德教育指导法	道德的指导法	2
		综合实践活动构成论	教育课程的意义及编成的方法	2
		小学国语教学法	学科(国语)教学法	2
		小学社会教学法	学科(社会)教学法	2
		算数教学法	学科(算数)教学法	2
		小学理科教学法	学科(理科)教学法	2
		生活教学法	学科(生活)教学法	2
		小学音乐教学法	学科(音乐)教学法	2
		图画工作教学法	学科(图画工作)教学法	2
		小学体育教学法	学科(体育)教学法	2
		小学家庭教学法	学科(家庭)教学法	2
	教育实习	小学教育实习入门	教育实习(事前指导)	2
		小学教育实习观察	教育实习(事前指导)	1
		教育实习指导A	教育实习(事前指导)	1
		小学教育实习I	教育实习	5
	教育实践演习	教师职业实践演习	教育实践演习	2
学科 必修 课程	国语(含书写)	小学国语		2
	算数	算数		2
	社会	小学社会		2
	理科	小学理科		2
	生活	生活		2
	家庭	小学家庭		2
	音乐	小学音乐		2
	图画工作	图画工作		2
	体育	小学体育		2

成了国立、公立、私立,教师教育学部、非教师教育学部多元多层的开放式培养体系,为提高教师素质,通过多样化渠道吸纳优秀教师资源提供了保障。

第二,严格健全的规章制度保障。日本大学在

小学教师培养中,无论是各领域必修、选修学科课程的开设,还是各科目学分的配置,都是严格按照相关法律条款的规定,以及取得教师资格证的要求进行设置的,完善健全的相关法律规章制度,确保了全科型小学教师培养的顺利实现。

表2 广岛大学小学教师培养教育实习内容

	第二学期	第三学期	第四学期	第五学期	第六学期
实习内容	观看讲课视频、带着审视的观点进入小学对教师教学现场进行观摩	主要是观察大学三年级学生的实习状况,深入了解小学生的实际状态,为来年教育实习做好准备	观察班级的实际情况,加深对小学教育的理解,为教育实践打下基础	通过教育实习,对小学生形成深刻的理解,掌握作为小学教师应具备的指导能力	对是否适合从事教师工作做出判断

表3 广岛大学小学教师培养专业选修课程

类别	开设科目	选修学分
教育类	小学外语(英语)活动学习指导论、小学外语(英语)活动实践演习、言语障碍教育总论、LD(学习障碍者)教育总论、重复障碍教育总论、学习指导论、学校教育思想史、学校教育基础论、学校制度·经营论、发展·学习支援论、特别支援教育、教育评价论、野外活动实践、野外教育实践、地域教育实践、儿童的身心发展和学习支援实习、幼儿教育论、幼儿教育方法论、幼儿教育心理学、学习开发入门、小学课程开发论	14—20
学科类	小学国语学习指导论、小学国语教学研究、小学社会学习指导论、小学社会教学研究、算数学习指导论、算数教学研究、小学理科学习指导论、小学理科教学研究、生活学习指导论、生活教学研究、小学音乐学习指导论、小学音乐教学研究、图画工作学习指导论、图画工作教学研究、小学体育学习指导论、小学体育教学研究、小学家庭学习指导论、小学家庭教学研究	10—16
	国语教材讲义、社会教材讲义、算数教材讲义、理科教材讲义、生活教材讲义、音乐教材讲义、图画工作教材讲义、体育教材讲义、家庭教材讲义	1
	护理等体验前的指导	1
毕业研究	小学学科研究法Ⅰ	1
	小学学科研究法Ⅱ	1
	毕业论文	4

第三,注重全科目知识的相互贯通。日本小学教师的培养不仅开设了小学全教科课程,而且通过全科教学法、课程标准以及小学教材的研究,使学到的学科内容知识与学科教学知识相互打通脉络。在学科教学法课程的实施上,通过对小学实际教学场景的设定、教案制作、模拟教学等相互融会贯通,来强化对小学各科教育的理解。

第四,专业指导教师的合理配置。日本小学在全科型小学教师培养中,注重按照学生人数比例,对教育学基础理论、各学科教学法与学科内容教师以及教学实践指导教师进行合理配置。关照全各科目教师的配置,保证学生在学习期间得到充分的指导,确保了胜任小学各科教学的优秀教师的培养。

第五,强调培养学生的实际能力。日本教师教育中重视学生在学习期间获得更多的实践经验,鼓励学生参与到小学教学活动中去。在教育实习过

程中,通过阶段化“教师职业实习”,强调学生扮演不同角色,不仅加强了与小学的紧密联系,也加深对儿童教育整体的理解和认识。从“教育实习前准备”到“教师职业实践演习”,使学生更加深入地了解小学的实际情况,促进了学生教学指导能力和教育实践能力,以及综合水平能力的提高。

四、思考及启示

目前在我国城市地区基本上沿袭的是小学专任教师制度,全科型小学教师培养正处在探索阶段,许多制度尚未完善,还面临着很多困难和挑战。日本在数十年全科型小学教师培养的实践探索中,积累了丰富的经验,为我国正在探索的全科型小学教师培养提供了具有借鉴意义的启迪。

第一,日本小学教师培养的大学课程设置中,注重小学各学科学习内容、全科教学法、各学科课程标准、小学教材研究等方面内容课程的开设。在教学方法上结合小学实际教学观察、模拟教学、小

组讨论等形式,从而使小学教育成为学生积极参与课堂、教学效率高、以综合型课程为主的教育。但是在我国现行的小学教师培养的课程设置中,通识类课程所占比重较低,而且课程结构也较为单一,难以满足全科型小学教师培养的要求。日本的经验告诉我们,在探索全科型小学教师培养过程中,不能只重视其学科专业性,盲目灌输不同学科的专业知识,而忽视了教学方法、教学技能以及教师素质的整体培养。

第二,日本全科型小学教师培养具有与小学全学科指导课程相对应、合理的指导教师配置,充实的实践性课程设置,完善的实践指导体制等特点。注重教育学心理学基础理论、各学科内容和学科教学法,以及教学实践指导等各领域教师的比例分配;采用团体讨论、事例研究、实地调查、模拟课堂等教学形式,使学生发现自己感兴趣的研究课题,并将理论和实践有机结合起来,形成自己对问题的看法和思考,有助于论文的选题和顺利完成。我们应借鉴日本的经验,从教师配置上体现出对小学全科教育的重视,尤其是需要确保胜任各专业领域教学的教师数量,以及擅长实践指导专门教师的安排;在指导体制上,采用小组学习讨论会形式,以确保学生研究能力和实践能力的培养。

第三,日本在小学教师培养中,注重使学生获得更多的教学实践经验,为学生提供定期参与小学教学活动的机会,确保学生对小学教育现场的把握。与日本相比较,我国在小学教师培养中还存在教育实践缺乏系统指导、实习内容单一、实践教学课时偏少等问题。因此,我们应该学习日本,为使使学生充分了解小学教学活动环境状况,应该更加丰富本科阶段教师教育实习的内容,加强学生教育实习的管理,充充实实践指导体制。鼓励学生多与儿童和在职教师接触,加深对儿童的理解和关爱,加强对教师的责任感认识,提高他们的合作能力和班级管理的能力,使学生真正获得成为教师所必需的专业知识技能。

第四,日本小学教师资格证不分学科,但我国

正在进行教师资格考试制度改革,小学教师资格考试笔试科目为《综合素质》和《教育教学知识与能力》,由此可见,小学教师培养具有明确的全科导向。但是在面试部分,我国对小学教师专业资格做语文、数学、英语、社会、科学、音乐、体育、美术等八科目区分,显然,不利于全科型小学教师的培养。我国在继续改革资格考试的同时,应考虑建立动态的、持续的全科型教师资格认证制度,不仅要考核教师的综合的文化知识和教育实践能力,更要建立相应的认证程序,并严格把握每一认证程序的质量和切实运行。

五、结束语

我国农村地区以及偏远山区,由于教师年龄老化,学历层次偏低及学科结构的不均衡导致小学教师的严重缺乏,具有多学科知识背景、能够胜任跨年级的复式教学的小学教师成为亟需,因而我国开展小学全科型教师培养的研究显得更有意义。全科型小学教师培养的核心是培养师范生具有较高的综合素质和适应能力,研究全科型本科小学教师的培养,既符合我国国情的需要,也符合国际小学教师教育的共同取向,不仅是必要的,也是切实可行的。日本全科型小学教师培养经历的数十年的实践探索所积累的宝贵经验,对我国小学教师培养体制改革具有值得借鉴的启示。▲

参考文献:

- [1] 山崎博敏.教员需要推計と教员養成の展望(教職課程新書)[M].东京:協同出版社,2015:201-236.
- [2] 文部科学省.小学校教員の免許資格を取得することのできる大学[EB/OL].[2015-07-30].http://www.mext.go.jp/a_menu/shotou/kyoin/daigaku/detail/1287044.htm.
- [3] 文部科学省教育.職員免許法及び教育職員免許法施行規則(教員免許課程認定関係条文抜粋)[EB/OL].[2015-07-30].http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268593.htm.
- [4] 文部科学省.教職課程認定基準等[EB/OL].[2015-08-01].http://www.mext.go.jp/a_menu/koutou/kyoin/1268587.htm.
- [5] 広島大学教育学部.第一類初等教育教員養成コース[EB/OL].[2015-07-26].<http://home.hiroshima-u.ac.jp/shotou/>.
- [6] 広島大学学生情報の森もみじ[EB/OL].[2015-07-30].<http://momiji.hiroshima-u.ac.jp/momiji-top/index.shtml>.

2.全科教师培养的调查研究

(1) 乡村教师工作激情的来源与培养路径 ——基于自我决定理论的分析

第37卷第5期
2021年5月

现代中小学教育
Modern Primary and Secondary Education

Vol. 37 No. 5
May 2021

教师专业发展

[DOI]10.16165/j.cnki.22-1096/g4.2021.05.008

乡村教师工作激情的来源与培养路径 ——基于自我决定理论的分析

杨振芳

(玉林师范学院教育科学学院, 广西 玉林 537000)

[摘要] 工作激情不仅是乡村教师职业发展的重要影响因素,也是影响农村教育质量的关键因素。乡村教师基本心理需求的满足是其工作激情产生的根源,乡村教师对农村教育工作的认知评价是其工作激情发生“量变”的关键,乡村教师个体的内在资源是工作激情的调节剂。培养乡村教师工作激情宜构建职业发展的支持体系,满足乡村教师的基本心理需要;进行“人本”管理,优化乡村教师的认知评价模式;提升自身职业兴趣与效能感,促进乡村教师的自我调节。

[关键词] 工作激情;乡村教师;自我决定理论;培养路径

[中图分类号] G443

[文献标志码] A

[文章编号] 1002-1477(2021)05-0037-05

发展农村教育教师是关键,乡村教师的数量、质量与工作状态是影响农村教育质量的关键因素。然而,由于受特殊因素的综合影响,如艰苦的工作环境、较低的薪酬福利待遇与社会地位、较高的工作压力等,使乡村教师成为职业倦怠的易发人群^[1]。关于工作激情的已有研究结果表明,工作激情不仅是个体取得卓越成就的必要条件^[2],还是预防职业倦怠的有效手段之一^[3-4]。对于教育工作而言,激情是教师职业的生命^[5],是教学的现实驱动力^[6]。我国著名特级教师窦桂梅曾指出,激情与思想是她永远的追求^[7]。英国知名的教师教育研究学者克里斯托弗·戴则指出,让教师保持激情应成为教师教育工作的核心^[8]。此外,不少实证研究的结果也表明,工作激情对教师自身与学生均能带来积极的影响。例如,Yukhymenko-Lescroart 和 Sharma 的研究发现,和谐的工作激情对教师的生活满意度、主观幸福感、职业使命感、职业成功与留职意愿均有很大的贡献^[9];Carbonneau 和 Vallerand 等人的研究则发现,和谐的工作激情不仅有助于提高教师的工作满意度、减少他们的职业耗竭症状,还能增加他们对学生良好行为的认知^[10]。激情对教师个体发展及教育教学的重要性已得到普遍认可,但与国外相比,国内关于教师工作激情的研究还不多,而针对乡村教师工作激情的研究就更少。乡村教师工作激情的来源是什么?如何才能有效地激发、维持乡村教师的工作激情?这些问题尚未得到学者们的充分关注。因此,本文在对以往研究回顾的基础上,以自我决定理论为指导,对乡村教师工作激情的概念、来源与培养路径等进行探讨,以期对将来的研究及乡村教师队伍的建设提供参考与借鉴。

一、教师工作激情的概念研究

“激情”一词是日常生活中常见的词汇,人们对于“激情”的探究也是由来已久,但对于“激情”是什么却没有形成一致的观点。总体而言,目前关于工作激情概念的研究主要集中在以下三个方面:一是一般

[收稿日期] 2020-08-13

[基金项目] 教育部人文社会科学研究青年基金项目(18YJC880108);广西教育科学“十三五”规划2017年度广西教育科学重点研究基地重大课题(2017JD20);2020年度广西高校中青年教师科研基础能力提升项目(2020KY14001)。

[作者简介] 杨振芳(1987—),女,广西玉林人,博士研究生,副教授。

• 37 •

激情概念研究;二是组织领域中的工作激情概念研究;三是特定情境下的工作激情:企业家激情与教师的教学(教育)激情概念研究。关于一般激情概念的探讨主要集中在哲学领域与心理学领域,哲学家们对激情有两种相互对立的观点:一种观点认为激情是不受个体所控制的,会产生消极影响,处于激情状态的个体会成为激情的奴隶;另一种观点则认为激情是能够被个体所控制的,激情带来适应性的结果^[11]。心理学研究者则主要是从动机的角度与积极心理学的角度对激情进行定义,例如,Frijda 和 Mesquita 等从激情的动机作用视角将激情定义为“高优先级的目标,有着令人激动的重要结果”^[12];而 Vallerand 和 Houlfort 则从积极心理学的视角将激情定义为“个体对某种自己喜欢或热爱的、觉得重要的、且愿意为之投入时间和精力自定义活动或事物的强烈倾向或意愿”^[13]。关于一般激情的定义,目前 Vallerand 等的观点获得较多学者的认可。但组织领域中工作激情的定义分歧还很大,总体而言主要有两种观点:一是心理状态论,这种观点认为工作激情是一种以体验到强烈的积极情绪、认知到工作的内驱力和个体与工作间意义关系的一种心理状态;二是工作态度论,这种观点认为工作激情是一种包含积极情感和认知成分的工作态度。特定情境下的工作激情讨论较多的是企业家激情与教师的教学(教育)激情。其中,教师的教学激情指的是“教师在学校工作情境下,以学生为主体,以课程内容为中介,以教学任务的完成为目标,为追求有效课堂而形成的强烈的、持续性的、积极性的、与社会性需要相联系的情绪情感状态”^[14];教育激情则指在教育过程中教师所拥有的一种强烈的、持续性并且是积极的情感情绪状态^[15]。本文认为乡村教师的工作激情是乡村教师在教育教学过程中感知到农村教育教学工作的重要性,喜欢甚至热爱这项工作、发自内心的愿意为农村教育教学工作投入时间和精力,并将农村教育教学工作当成自我认同的一个核心身份的一种强烈倾向和意愿。

二、自我决定理论

自我决定理论是一种关于人类行为的动机理论,于 20 世纪 70 年代由 Deci 和 Ryan 提出。该理论由认知评价理论、基本心理需要理论、有机整合理论与因果定向理论这四个相互联系的子理论构成,阐述了外部动机在环境因素与个体因素的相互作用下转化为内部动机的过程与路径^[16-18]。认知评价理论主要阐述的是个体对外部环境因素的不同认知与评价对内部动机产生的影响。如果外部环境因素让个体觉得自己的行为活动受他人的控制,不能自主决定,那么这些环境因素就会削弱个体行为的内部动机,反之则会增强行为的内部动机;此外,如果外部环境因素让个体产生胜任或是安全和归属的感觉,也能增强行为的内部动机,反之则会削弱内部动机^[18]。基本心理需要理论则主要论述的是外部环境因素、个体的需要与动机这三者之间的关系。Deci 等认为人类具有三种普适性的基本心理需要:能力胜任需要、自主需要和关系需要,当外部环境因素能支持与满足这三种需要时个体的内部动机就会增强;在这三大基本需要中,自主需要的满足最为关键,其次是能力胜任需要,最后是关系需要^[16]。有机整合理论认为:个体的自我整合是在环境因素影响下从无自我决定到自我决定的过程,个体的动机表现根据自我整合程度的不同可以分为无动机、外部动机和内部动机三种,每个个体天生具有从无自我决定动机向自我决定动机发展的倾向,但外部动机向内部动机的转化是在外部环境因素满足个体的三种基本心理需要的情况下才会发生,这一转化过程被称为内化^[16-18]。因果定向理论则主要阐述个体自身因素在外部动机向内部动机转化过程中的影响。外部动机向内部动机的转化不仅受外部环境因素的影响,同时还受个体内部资源的影响,尤其是个体定向类型的影响^[18]。

总体而言,自我决定理论认为个体行为动机的产生是外部环境因素与个体自身因素相互作用的结果,当外部环境能满足个体的三大基本需要时不仅会引发个体的内部动机,也能使外部动机向内部动机转化,但这个过程会受到个体内部因素的影响,通过个体定向类型的调节,使个体内部动机产生与增强并带来适应性的结果。

三、自我决定理论视角下乡村教师工作激情的来源分析

Vallerand 等人根据自我决定理论的观点认为,激情的产生是活动选择、活动评价与从事活动的外部动机转向内部动机这三个过程相互影响的结果^[18,19]。其中,从事活动的外部动机转向内部动机的内化是激情产生的根源,个体对所从事活动重要性与价值的评价是激情发生“量变”的关键,活动选择则会

• 38 •

对激情产生促进或削弱以及会对激情的性质产生影响;如果所从事的活动是个体感兴趣的,是个体觉得可胜任的,是自主选择的,则会促进激情的产生;如果是不感兴趣的、不能胜任的,觉得是受控制,则会阻碍激情的产生。文章拟在此基础上,以自我决定理论为指导对乡村教师工作激情的来源进行分析。

1. 乡村教师基本心理需要的满足是工作激情产生的根源

外部动机向内部动机的转化是个体行为产生与变化的关键^[18]。外部动机向内部动机转化的过程称为内化,虽然所有个体都有从无自主动机向自主动机发展的倾向,但这一过程不是必然发生的,内化顺利发生与推进需要外部环境的支持与滋养,即只有当外部环境能够满足个体自主、能力胜任与关系这三大基本心理需要时,外部动机才可能向内部动机转化^[20]。由此可见,当政策因素、学校因素、工作因素、家庭因素、社会因素等外部环境因素能够满足乡村教师自主、能力胜任与关系这三大基本心理需要时,就能促使乡村教师从事农村教育教学工作的外部动机内化为内部动机。即当乡村教师将从事农村教育教学工作内化为自己身份认同的一个核心要素时,乡村教师的工作激情就随之产生了。换言之,当外部环境因素能够满足乡村教师的自主、能力胜任与关系需要,如来自学校领导、同事、家人、朋友与同学等的工作指导与支持性建议,包括生活与工作中来自领导与同事的关怀与帮助、充分自主的教学安排、家长与学生的支持、良好的工作条件与环境、充分的工作培训与学习机会等,使乡村教师能体验到工作的自由与不受压制、感知到自己能够胜任乡村学校的教育教学工作并能取得预期的工作结果、能获得领导与同事的尊重与关爱、感受到集体的归属感,那么乡村教师就能逐渐地将从事农村教育教学工作内化为自我身份的一部分,进而对农村教育教学工作产生激情。

2. 乡村教师对农村教育工作的认知评价是工作激情“量变”的关键

个体对所从事活动涉及的外部环境因素的认知评价会对内部动机的强弱产生影响^[17],而根据个体对外部环境因素认知评价的不同,可以将环境因素分为信息性因素、控制性因素和去动机性因素三类:信息性因素是指那些让个体感觉到有自主性或是让个体感觉到能力得到施展、感觉到胜任进而能增强内部动机的因素;控制性因素则是那些让个体产生压力,觉得受控制、不能自主进而降低内部动机的因素;去动机因素是指那些让个体产生无胜任力而削弱内部动机的因素;此外,让个体觉得有安全感或归属感的因素也能增强内部动机^[18]。内部动机的增强意味着个体愿意为从事的活动投入更多的时间与精力,产生更多的激情。由上可推论,乡村教师对农村教育教学工作所涉及方方面面的环境因素的认知评价是影响他们自身从事该工作内部动机强弱的关键,也即是影响他们工作激情“量变”的关键。当乡村教师把从事农村教育教学工作涉及的环境因素越多地评价为信息性因素时,他们就会产生越多的工作激情;而当他们把工作涉及的因素越多地评价为控制性因素或是去动机性因素时,他们的工作激情就会降低。可见,那些能够让乡村教师觉得有自主性的因素,如工作的选择权、参与权、决策权等会有助于增加他们的工作激情;那些能够让乡村教师感到自身能力得到施展、感受到能够胜任工作的因素,如领导与同事的指导、支持、鼓励、协助、赞赏、肯定、赏识以及良好工作条件的配备等也有利于增加他们的工作激情;而工作中的监督、评价、考核等让乡村教师感受到受到他人控制以及过高的工作难度、过强的工作负荷等都会削减他们的工作激情。

3. 乡村教师个体的内在资源是工作激情的调节剂

果定向理论的观点认为外部动机的内化过程不仅受到外部环境因素的影响,同时还会受到个体内部资源的影响,尤其是个体定向类型与自我效能感的调节影响^[18]。那些能使个体产生自主定向的因素,如兴趣、自我认可的价值等不仅会促进个体产生内部动机,还会促进外部动机发生自主性内化,而使个体产生控制定向的因素,如报酬、任务指令、惩罚、限期等不仅会阻碍内部动机的产生,还会引发外部动机的控制性内化。如果外部环境因素能满足教师的基本心理需要,同时乡村教师对农村教育教学工作本身就充满兴趣或者发自内心地觉得从事农村教育教学工作很重要、很有价值,或者觉得与他自身的身份相符,就会促进乡村教师对农村教育教学工作产生内在动机以及产生认同甚至是整合的外在动机,从而对工作激情的产生起促进作用,并且使他们产生和谐的工作激情;但如果是由于不得已、身不由己的原因(如工作分配、被迫走教、支教等)而从事农村教育教学工作,即使外部环境因素能够满足乡村教师的基本心理需要,他们的工作激情也会受到抑制,即使是产生工作激情,也只会产生强迫的工作激情。此外,乡村教师自身的教学效能感也会对工作激情的产生起调节作用,如果他们认为自己有能力、有信

• 39 •

心完成好农村教育教学工作,就会对工作激情的产生起促进作用;反之,如果觉得自己没能力、没信心应对好农村教育教学工作,则会抑制工作激情的产生。

四、乡村教师工作激情的培养路径

1. 构建职业发展的支持体系,满足乡村教师的三种基本心理需要

乡村教师工作内部动机的强弱是他们工作激情产生的关键,但不管是要他们的外部工作动机向内部动机转化还是要强化与提升他们的内部工作动机,均需要有一个能产生滋养与支持作用的外部环境,因而,要激发与维持乡村教师的工作激情,需构建起乡村教师职业发展的支持体系,满足他们的基本心理需要。

(1)打造自主支持的工作环境,满足乡村教师的自主需要。自主支持的工作环境能满足乡村教师的自主性需求,是滋养他们工作激情产生的土壤。不少研究表明,上级管理者的自主支持领导行为是员工积极工作行为与态度的重要预测变量^[21]。因此,要打造自主支持的工作环境,乡村校长及乡村教师直接主管的领导风格与管理手段是关键。校长及其他管理者在对乡村教师的日常管理中应以“教师为本”,更多地站在乡村教师的角度考虑问题,在教学及其他教育工作上给予乡村教师更多的选择机会,给予教师必要的工作自主权、决策权与参与权,用非控制性的方式向教师们提供信息,承认与尊重教师对教育教学工作的想法、感觉与做法,鼓励教师自我启发与自我调节,保障教师对工作的自主主动性与自由度,而不是强迫或命令教师必须按照某种特定的方式进行教育教学工作。

(2)搭建多样化的专业发展平台,满足乡村教师的能力胜任需要。乡村教师的专业发展不仅影响乡村学校的教育教学质量,更影响乡村教师自身“能力胜任”需求的满足情况。如果乡村教师的专业发展水平不提高,他们“能力胜任”的需求就难以得到满足,工作激情就难以产生。作为教师队伍中的弱势群体,乡村教师专业发展的平台和机会与城市教师相比仍然偏少,尤其需要学校管理者积极主动地、创造性地为乡村教师的专业发展搭建多种多样的平台与机会。例如,可以通过搭建“结对帮扶”平台,引导老教师帮扶新教师,让老教师从“帮扶”中体验“能力胜任”的感觉,同时也让新教师在接受“帮扶”中增强工作效能感;通过搭建“示范展示”平台,为教师展示自我才华提供机会;搭建“培训发展”平台,增强教师的专业知识、专业思想与专业能力等;此外,还可以组织外出考察、校内课题立项、学科研讨等活动为教师提供学习与交流的机会来强化乡村教师的信心,塑造他们的长处,提高他们的自我效能,满足他们的能力需要。

(3)营造团结协作的工作氛围,满足乡村教师的关系需要。关系需要是个体的基本心理需要之一,因而营造团结协作的工作氛围,让乡村教师知觉到安全感与归属感,即让乡村教师处于一个能满足他们关系需要的环境时,他们就会出现更多的内部动机行为,产生更多的工作激情。要营造团结协作的工作氛围,学校需要营造互敬互重、相互关爱、民主平等的“人和”校园文化;校长需要提高自身的亲和力,在与教师的日常互动中需要有平等、尊重的意识,在日常管理中要深入教师群体,用平等的态度对待每一位教师,不与部分教师拉帮结派、建立小团体,在教师遇到生活、工作困难时要及时施以利他之爱,提供力所能及的帮助与关怀;通过组织多种多样的教工活动来营造一个有利于教职工友好交往的环境和氛围,促进教职工彼此的友好交往。

2. 进行“人本”管理,优化乡村教师的认知评价模式

乡村教师对农村教育工作的认知评价是他们工作激情发生“量变”的关键,而个体对外部环境、事物的认知评价并非一成不变,因而可以通过优化乡村教师对农村教育工作的认知评价模式来增加他们工作的内部动机,进而激发他们的工作激情。人们对客观事物的评价往往受到个体人格特征、价值观、宗教信仰、身体健康状况、感知到的社会支持、归因模式、心理防御机制等因素的影响,因而学校管理者可以通过实施“人本”管理来改变这些影响因素,从而使乡村教师对农村教育工作产生更多的积极认知评价。例如,学校管理者可以通过设计有关“农村教育工作重要性及迫切性”的主题培训、思想教育与宣传活动等来改变乡村教师对农村教育工作的价值观念,增加其对农村教育工作的职业认同感;充分发挥党建活动、工会活动与教研室活动等的价值教育功能及团队建设功能,以改变乡村教师的价值观,增加他们的工作归属感,从而降低他们的心理防御水平;通过实施“精神型领导”“情感式”管理等来让教师们

• 40 •

体验到更多的支持感与尊重感;通过归因训练来引导教师对工作中的成败进行积极归因;通过积极沟通与互动来降低教师的心理防御;通过举办教工运动会等来提高教师的健康水平等。优化乡村教师对农村教育工作的认知评价,使他们知觉到更多的“信息性”信息,产生更多的积极评价,进而激发他们的工作激情。

3. 提升自身职业兴趣与效能感,促进乡村教师的自我调节

乡村教师既是工作激情培养与激发的对象,更是自身工作激情培养的主人,他们工作激情的激发与培养更多地取决于其自身的努力与调节。职业兴趣是个体积极探究某种职业或从事某种职业活动时表现出来的积极态度,职业效能感则是个体对自身是否有能力完成某种职业活动的自我评价,这两者是个体的重要影响因素。毋庸置疑,在从事自己感兴趣并且又有信心做好的工作时,人们容易为之投入时间与精力,并感受到快乐与满足。要想激发与保持自身对农村教育工作的激情,乡村教师需要有意地提升自己对乡村教育事业的兴趣与效能感。要提升自身对乡村教育工作的职业兴趣与效能感,乡村教师在职前职后要有意识地通过各种途径加深对农村教育工作的了解,以认识到农村教育工作的价值、重要性与迫切性,进而激发职业兴趣;通过自主学习、积极参与各种专业发展培训、虚心向有经验的教师请教、与同事交流经验、外出进修、积极参与各种教学技能比赛、严格落实教学反思等提升自身的职业效能感。

【参考文献】

- [1] 张峰,韩延伦.山东省乡村中学教师职业倦怠现状分析与建议[J].当代教育科学,2016(10):62-64.
- [2] VALLERAND R J, SARAH EANNE SALVY, GENEVIÈVE A MAGEAU, et al. On the role of passion in performance[J]. Journal of Personality, 2007, 75(3): 505-534.
- [3] LAVIGNE, GENEVIÈVE L, FOREST J, CREVIER-BRAUD L. Passion at work and burnout: A two-study test of the mediating role of flow experiences[J]. European Journal of Work and Organizational Psychology, 2012, 21(4): 518-546.
- [4] 李力,封玫.工作激情与职业倦怠:工作满意度与冲突的中介效应[J].江西社会科学,2017(12):222-227.
- [5] 张建杰.激情:教师职业的生命[J].当代教育科学,2003(11):62.
- [6] 张丽.教师美德三部曲:激情、爱心、责任心[J].才智,2018(33):8-9.
- [7] 窦桂梅.激情与思想:我永久的追求:特级教师专业成长研究[J].课程·教材·教法,2004(5):3-13.
- [8] 克里斯托夫·戴,陈彦旭.保持激情:成就优秀教师[J].教育研究,2009,30(3):60-64+80.
- [9] YUKHYMENKO-LESCROART M A, SHARMA G. The relationship between faculty members' passion for work and well-being[J]. Journal of Happiness Studies, 2019, 20.
- [10] CARBONNEAU, NOÉMIE, VALLERAND R J, FERNET C, et al. The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes. [J]. Journal of Educational Psychology, 2008, 100(4): 977-987.
- [11] PATURET J. Pouvoir de la passion[M]//AÏN J. Passions, Aliénation & liberté. Éres, Ramonville Saint-Agne, 2001: 9-22.
- [12] FRIJDA N H, MESQUITA B, SONNEMANS J, et al. The duration of affective phenomena or emotions, sentiments and passions[M]//STRONGMAN K T. International review of studies on emotion. New York: Wiley, 1991(1): 187-225.
- [13] VALLERAND R J, HOULFORT N. Passion at work: Toward a new conceptualization[G]//SKARLICKI D, GILLILAND S, STEINER D. Research in social issues in management, 2003(3): 175-204.
- [14] 李存生.论教师的教育激情[J].宝鸡文理学院学报(社会科学版),2013,33(4):99-101.
- [15] 赵艳梅.浅谈如何激发教师的教育激情[J].才智,2014(27):36+39.
- [16] DECI E L, RYAN R M. The “What” and “Why” of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior[J]. Psychological Inquiry, 2000, 11(4): 227-268.
- [17] DECI E L, RYAN R M. Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior [J]. Encyclopedia of Applied Psychology, 2004, 3(2): 437-448.
- [18] 张剑,张建兵,李跃,等.促进工作动机的有效路径:自我决定理论的观点[J].心理科学进展,2010,18(5):752-759.
- [19] VALLERAND R J. Chapter 3-on passion for life activities; the dualistic model of passion[J]. Advances in Experimental Social Psychology, 2010, 42(10): 97-193.
- [20] DECI E L, EGHRARI H, PATRICK B C, et al. Facilitating internalization: the self-determination theory perspective[J]. Journal of Personality, 1994, 62(1): 119-142.
- [21] 张剑,张微,冯俭.领导者的自主支持与员工创造性绩效的关系[J].中国软科学,2010(S1):62-69.

【责任编辑:陈学涛】

• 41 •

(2) 乡村教师工作激情的现状与特征分析

第38卷第3期
2022年3月

现代中小学教育
Modern Primary and Secondary Education

Vol. 38 No. 3
March 2022

教师专业发展

[DOI]10.16165/j.cnki.22-1096/g4.2022.03.017

乡村教师工作激情的现状与特征分析

杨振芳

(玉林师范学院教育科学学院, 广西 玉林 537000)

【摘要】乡村教师的工作活力与激情,不仅事关农村教育的发展质量,还是推进乡村振兴的重要基础。本文采用问卷调查法,对乡村教师工作激情的现状进行调查,结果发现:乡村教师的工作激情处于中上水平,他们具有较坚定的职业认同、较高的职业幸福感与较多的正向工作角色行为;男教师比女教师、专科及以下学历教师比本科及以上学历教师、小学教师比初中教师、乡村学校教师比镇区学校教师有更高的工作激情,对薪酬满意的教师比不满意的教师有更高的工作激情,教龄越长的教师其工作激情越高。

【关键词】工作激情;乡村教师;现状调查;特征分析;乡村振兴

【中图分类号】 G451.6

【文献标志码】 A

【文章编号】 1002-1477(2022)03-0082-06

乡村教师的工作活力与激情,不仅事关农村教育的发展质量,还是推进乡村振兴的重要基础。窦桂梅曾认为,激情应成为师者品格的重要追求^[1];克里斯托弗·戴则认为激情是成就优秀教师的关键^[2]。Carboneau 等的实证研究发现,工作激情不仅有助于提升教师的工作满意度,降低职业倦怠水平,还能提升教师对学生适应性行为的感知^[3];Gilal 等的研究发现,教师的工作激情可以通过情绪感染机制间接地提高学生的学习激情^[4];杨振芳的研究则发现,乡村教师的工作激情对其教学创新行为也有显著正向影响^[5]。因此,从工作激情入手研究乡村教师的问题,不仅有助于乡村教师队伍建设,也有助于提升农村教育质量。那么,当前乡村教师的工作激情状况如何?呈现哪些特征?如何才能有效激发与保持他们的工作激情?文献梳理结果发现,已有研究虽然涉及教师的激情,但多数研究关注的是激情对于教师专业发展与教学工作的重要性,对乡村教师工作激情的现状与特征缺乏实证研究。因此,本研究拟采用问卷调查法探究乡村教师工作激情的现状与特征,在此基础上提出激发与保持乡村教师工作激情的对策。

一、乡村教师工作激情现状与特征调查的研究设计

1. 数据来源

采用整群抽样法在广西壮族自治区的容县、博白县、陆川县、北流市等地乡村学校进行调查,回收有效问卷1289份,有效率为90.27%。样本的具体情况如下:男、女教师的比例分别为34.6%和65.4%;班主任、非班主任教师的比例分别为56.9%和43.1%;小学、初中教师的比例分别为54.2%和45.8%;教龄在5年及以下、6~15年、15年以上教师的比例分别为44.1%、10.2%和45.7%;学历为专科及以下、大学本科及以上学历教师的比例分别为36.4%和63.6%;对薪酬满意与不满意教师的比例分别为56.2%和43.8%。

2. 研究工具

乡村教师工作激情的测量采用的是本课题组编制的《中小学教师工作激情量表》,该量表是本课题

【收稿日期】 2021-05-27

【基金项目】 教育部人文社会科学研究青年基金项目(18YJC880108);广西教育科学“十三五”规划2017年度重点研究基地重大课题(2017JD20);玉林师范学院教师教育能力发展研究专项课题(18JSJYB05)。

【作者简介】 杨振芳(1987—),女,广西玉林人,厦门大学博士研究生,副教授。

• 82 •

组根据中小学教师工作激情的核心定义,以态度的三成分理论为基础,依据量表开发程序编制而成。量表由职业认同、正向工作角色行为、职业幸福感三个维度构成,共计 17 个测量条目,采用 Likert 7 点计分方式进行计分。其中,职业认同维度观测变量的因素负荷量在 0.694~0.920 之间,正向工作角色行为维度的观测变量的因素负荷量在 0.657~0.900 之间,职业幸福感维度的观测变量的因素负荷量在 0.764~0.890 之间。总量表信度系数为 0.951,职业认同、正向工作角色行为与职业幸福感维度的信度系数分别为 0.942、0.922 和 0.923,均远大于 0.8,说明所编制的中小学教师工作激情量表信度非常好。

二、乡村教师工作激情现状与特征调查的数据统计结果

1. 乡村教师工作激情的总体情况

问卷调查发现,乡村教师工作激情的均值为 5.788(见表 1),从整体上看,乡村教师的工作激情处于较好状态。由表 1 还可知:乡村教师工作激情三个维度的均值从高到低依次为正向工作角色行为、职业认同、职业幸福感,可见被调查的乡村教师对自身工作具有较多的正向工作角色行为,但体验到的职业幸福感相对较低。为进一步了解乡村教师工作激情的总体水平,以量表中值 4 为检验值,对乡村教师的工作激情及其各个维度进行单样本 *t* 检验,结果发现乡村教师的工作激情总体以及工作激情的各个维度的得分均显著高于中值 4,这说明乡村教师的工作激情水平整体较好。

表 1 乡村教师工作激情的测量值

维度	N	极小值	极大值	均值	标准误	标准差
职业认同	1 289	1.00	7.00	5.612	0.039	1.385
正向工作角色行为	1 289	1.83	7.00	6.307	0.025	0.903
职业幸福感	1 289	1.00	7.00	5.378	0.036	1.289
工作激情	1 289	1.59	7.00	5.788	0.029	1.054

2. 乡村教师工作激情的人口学差异分析

(1)性别与工作激情。以性别为分组进行独立样本 *t* 检验,结果整理如表 2 所示。从表 2 可知,男性教师的工作激情总体以及工作激情不同维度得分的均值均高于女性教师,并且这种差异均达到统计学的显著水平,这说明男性乡村教师比女性教师拥有更高的工作激情。

表 2 不同性别的乡村教师工作激情独立样本 *t* 检验分析

维度	男性教师		女性教师		<i>t</i>	Sig.(双侧)
	均值	标准差	均值	标准差		
职业认同	5.719	1.418	5.556	1.365	2.013	0.044*
正向工作角色行为	6.380	0.872	6.268	0.917	2.128	0.034*
职业幸福感	5.537	1.295	5.293	1.278	3.249	0.001***
工作激情	5.899	1.060	5.730	1.046	2.747	0.006***

注: * 表示 $P<0.05$, *** 表示 $P<0.001$,下同。

(2)是否当班主任与工作激情。以是否当班主任为分组进行独立样本 *t* 检验,结果整理如表 3 所示。从表 3 可知,班主任教师的工作激情总体以及工作激情的不同维度职业认同、正向工作角色行为、职业幸福感得分的均值均高于非班主任教师,但独立样本 *t* 检验的结果显示这种差异并没有达到统计学上的显著水平,这说明班主任教师与非班主任教师报告的工作激情并没有显著差异。

表 3 是否当班主任的乡村教师工作激情独立样本 *t* 检验分析

维度	班主任教师		非班主任教师		<i>t</i>	Sig.(双侧)
	均值	标准差	均值	标准差		
职业认同	5.635	1.362	5.581	1.415	0.694	0.488
正向工作角色行为	6.334	0.908	6.270	0.896	1.253	0.210
职业幸福感	5.403	1.291	5.345	1.285	0.798	0.425
工作激情	5.813	1.054	5.755	1.053	0.988	0.323

(3)所教学段与工作激情。以小学与初中为分组进行独立样本 t 检验,结果整理如表 4 所示。从表 4 可知,小学教师的工作激情总体以及工作激情的不同维度职业认同、正向工作角色行为、职业幸福感得分的均值均高于初中教师,并且 t 检验的结果显示,除了正向工作角色行为维度,工作激情总体、职业认同维度、职业幸福感维度上的差异均达到统计学上的显著水平,说明小学教师的工作激情总体以及职业认同、职业幸福感均显著高于初中教师,但这两个学段教师的正向工作角色行为不存在显著差异。

表 4 不同学段的乡村教师工作激情独立样本 t 检验分析

维度	小学教师		初中教师		t	Sig. (双侧)
	均值	标准差	均值	标准差		
职业认同	5.690	1.338	5.343	1.507	3.546	0.000***
正向工作角色行为	6.323	0.898	6.252	0.919	1.172	0.242
职业幸福感	5.462	1.268	5.087	1.317	4.397	0.000***
工作激情	5.846	1.033	5.589	1.099	3.689	0.000***

(4)学校类型与工作激情。以乡村学校教师与镇区学校教师为分组进行独立样本 t 检验,结果整理如表 5 所示。从表 5 可知,乡村学校教师的工作激情总体以及工作激情的不同维度职业认同、正向工作角色行为、职业幸福感得分的均值均高于镇区学校教师,但独立样本 t 检验的结果显示,只有工作激情总体与职业认同的差异达到统计学上的显著水平,乡村学校与镇区学校教师的正向工作角色行为与职业幸福感不存在显著差异。

表 5 不同学校类型的乡村教师工作激情独立样本 t 检验分析

维度	乡村学校教师		镇区学校教师		t	Sig. (双侧)
	均值	标准差	均值	标准差		
职业认同	5.672	1.336	5.460	1.493	2.357	0.019*
正向工作角色行为	6.334	0.897	6.229	0.915	1.927	0.054
职业幸福感	5.401	1.295	5.303	1.270	1.307	0.191
工作激情	5.829	1.042	5.685	1.077	2.201	0.028*

(5)学历与工作激情。以专科及以下教师与本科及以上学历教师为分组进行独立样本 t 检验,结果整理如表 6 所示。从表 6 可知,专科及以下学历教师的工作激情总体以及工作激情的不同维度职业认同、正向工作角色行为、职业幸福感得分的均值均高于本科及以上学历教师的得分,独立样本 t 检验的结果显示,这些差异均达到统计学上的显著水平,可见,专科及以下学历教师的工作激情显著高于本科及以上学历教师的工作激情。

表 6 不同学历的乡村教师工作激情独立样本 t 检验分析

维度	专科及以下教师		本科及以上学历教师		t	Sig. (双侧)
	均值	标准差	均值	标准差		
职业认同	5.959	1.296	5.413	1.395	7.071	0.000***
正向工作角色行为	6.452	0.829	6.224	0.933	4.537	0.000***
职业幸福感	5.729	1.249	5.177	1.268	7.562	0.000***
工作激情	6.065	1.007	5.630	1.048	7.282	0.000***

(6)薪酬满意度与工作激情。以对薪酬满意与不满意为分组进行独立样本 t 检验,结果整理如表 7 所示。从表 7 可知,对薪酬感到满意的教师的工作激情总体以及工作激情的不同维度职业认同、正向工作角色行为、职业幸福感得分的均值均高于对薪酬感到不满意的教师的得分,独立样本 t 检验的结果显示,这些差异均达到统计学上的显著水平,可见,对薪酬满意的教师的工作激情显著高于对薪酬感到不满意的教师的工作激情。

• 84 •

表7 不同薪酬满意度的乡村教师工作激情独立样本 *t* 检验分析

维度	对薪酬不满意的教师		对薪酬满意的教师		<i>t</i>	Sig. (双侧)
	均值	标准差	均值	标准差		
职业认同	5.141	1.486	6.218	0.945	-15.821	0.000***
正向工作角色行为	6.121	0.999	6.546	0.693	-9.000	0.000***
职业幸福感	4.942	1.334	5.938	0.975	-15.474	0.000***
工作激情	5.428	1.107	6.251	0.764	-15.765	0.000***

(7)教龄与工作激情。按照教龄,将接受调查的教师分为5年及以下、6~15年、15年以上三组,进行单因素方差分析,结果整理如表8所示。从表8可知:乡村教师的工作激情总体及其下属维度正向工作角色行为、职业幸福感均随着教龄的增加而提高,15年及以上教龄教师的得分显著高于6~15年与5年及以下组教师的得分,6~15年组教师的得分也显著高于5年及以下组教师的得分;15年及以上教龄教师的职业认同也显著高于6~15年与5年及以下组教师,但6~15年与5年及以下这两组教师的职业认同不存在显著差异。

表8 不同教龄的乡村教5年及以下教师工作激情的方差分析

维度		平方和	<i>df</i>	均方	<i>F</i>	显著性	事后比较
职业认同	组间	214.123	2	107.061			
	组内	2255.549	1286	1.754	61.041	0.000***	15年以上>6~15年
	总数	2469.672	1288				15年以上>5年及以下
正向工作角色行为	组间	94.758	2	47.379			
	组内	955.402	1286	0.743	63.773	0.000***	15年以上>6~15年>5年及以下
	总数	1050.160	1288				
职业幸福感	组间	236.157	2	118.078			
	组内	1902.511	1286	1.479	79.815	0.000***	15年以上>6~15年>5年及以下
	总数	2138.668	1288				
工作激情	组间	171.482	2	85.741			
	组内	1258.563	1286	0.979	87.610	0.000***	15年以上>6~15年>5年及以下
	总数	1430.045	1288				

三、乡村教师工作激情的特征分析

整体而言,乡村教师的工作激情处于中上水平,整体状况较好;工作激情3个维度的均值从高到低依次为正向工作角色行为、职业认同、职业幸福感;乡村教师的工作激情总体及工作激情的各维度在性别、学段、学校类型、学历、薪酬态度、教龄上均呈现出显著差异,但在是否当班主任方面不存在显著差异。

1. 男性乡村教师的工作激情显著高于女性乡村教师

独立样本 *t* 检验发现,男性乡村教师的工作激情总体及其下属维度职业认同、正向工作角色行为、职业幸福感均显著高于女性乡村教师,造成这种差异可以从乡村教师的性别结构失衡与社会性别角色给乡村教师的职业发展带来的影响这两个方面进行分析。中小学教师队伍性别失衡已成为我国基础教育中的普遍现象^[6],而在乡村教师队伍中性别失衡的问题尤甚^[7]。从教育部发展规划司公布的教育统计数据可知,在乡村小学教师中,女性教师占比为64.65%,在乡村初中教师中,女性教师占比为52.91%,整体而言,乡村教师队伍性别结构偏女性化。由于女性教师数量比男性教师多,尤其是在乡村小学中,这种性别结构上的差异就可能引起乡村教师职业发展机会的差异,男性教师可能更容易得到领导的重视,得到更多的职业发展机会(例如参加培训的机会等),从而使得男性教师对学校、对自身的工作等产生更多的积极评价,进而产生更多的工作激情。有调查发现,由于受到社会性别角色观念的影响,女性乡村教师的职业发展存在多种困境。例如,徐今雅和赵思的调查发现,在乡村教师中,男教师的平均周课时数为11.5节,而女教师则为15.2节;在农村学校的领导队伍中,女性占的比例仅为3.7%;在高级职称教师中,男性教师的占比也远高于女性教师^[8]。女性教师在职业发展中遇到的这些障碍极可能消耗掉部分工作激情,使得女教师的工作激情低于男教师。

• 85 •

2. 小学乡村教师的工作激情显著高于初中乡村教师

独立样本 t 检验发现,乡村小学教师的工作激情总体、职业认同与职业幸福感都显著高于乡村初中教师,但在正向工作角色行为方面不存在显著差异。分析原因主要如下:一方面,初中的学生正值青春期,学生的管理工作难度要比小学生更大,另外,在乡村,初中比小学有更高的升学压力,这可能导致乡村初中教师的工作压力比乡村小学教师更大;另一方面,乡村初中多为寄宿制,教师的工作负荷量相对乡村小学更高。Zigarmi 等人认为工作激情是组织环境因素与个体特征因素交互作用的结果,个体对组织与工作的评价是工作激情形成的核心,当评价是积极的时候,工作激情就可能随之产生^[9]。与乡村小学教师相比,乡村初中教师的工作负荷、工作压力相对较大,这可能导致乡村教师对学校和工作的评价比乡村小学更低,进而使得乡村初中教师的工作激情比乡村小学更低。

3. 乡村学校教师的工作激情显著高于镇区学校教师

独立样本 t 检验发现,乡村学校教师的工作激情总体、职业认同都显著高于镇区学校教师,这种差异是如何造成的呢?本研究认为,这可能是因为调研样本中,乡村学校的样本以乡村小学教师为主,镇区学校样本以乡村初中教师为主。相对而言,乡村初中教师比乡村小学教师的工作压力、工作负荷更大,这可能使这两类学校的教师整体上对自身工作的评价不同,从而使他们产生的工作激情不同。

4. 低学历乡村教师的工作激情比高学历乡村教师更高

独立样本 t 检验发现,专科及以下学历教师的工作激情总体以及工作激情的不同维度职业认同、正向工作角色行为、职业幸福感均显著高于本科及以上学历教师。分析原因主要如下:一方面,统计发现,在专科及以下学历教师中,有 90.6% 的教师属于乡村小学教师,在本科及以上学历教师中,有 84.9% 的教师属于乡村初中教师,而相对而言,乡村初中教师比乡村小学教师的学历更高。相对于高学历教师,低学历教师可能觉得以自己的学历能成为一名教师已是一个相对不错的职业选择,因而可能对自身的职业有更高的认同、有更强的信仰,从而有更高的工作激情。

5. 薪酬满意度越高,乡村教师的工作激情越高

数据分析结果发现,对薪酬满意的教师的工作激情总体、职业认同、正向工作角色行为以及职业幸福感均显著高于对薪酬感到不满意的教师。胡高喜和佟哲等人的研究则表明,薪酬满意度不仅对教师的主观幸福感有显著的正向影响,还能通过影响教师的组织承诺进一步预测教师的主观幸福感^[10]。可见,薪酬满意度可能是乡村教师工作激情的主要影响因素之一。而根据赫兹伯格的双因素激励理论,薪酬是保健因素,薪酬水平低容易使个体产生不满意,进而影响工作激情的激发与维持。

6. 教龄越长,乡村教师的工作激情越高

数据分析结果发现,乡村教师的工作激情总体、职业认同、正向工作角色行为以及职业幸福感均随着教龄的增长而提升。随着教龄的增加,乡村教师对自身工作的认知会深化,对自己的工作和任职组织的情感也会随之增加,随着认知和情感的提升,乡村教师对农村教育工作的认同也会随之增加,进而产生更高的职业认同。此外,随着教龄的增加,乡村教师对教学工作等的能力也会随之提升,会越来越胜任工作。而随着工作胜任力的提升,乡村教师就可能将从事工作的外部动机转变为内部动机,进而产生更多的工作激情。另外,随着教龄的增长,乡村教师的薪酬水平也会随之增长,这也有利于他们产生更多的工作激情。

四、激发乡村教师工作激情的建议

1. 切实提高乡村教师的薪酬待遇

薪酬待遇是乡村教师开展工作、维持生活的基本保障,对激发与维持他们的工作激情总体、职业认同、正向工作角色行为、职业幸福感均有重要影响。但长期以来,乡村教师的薪酬待遇水平普遍偏低。王嘉毅和田蓉以甘、贵、宁三省区为例,对乡村教师的薪酬现状进行调查发现,“教师的平均工资水平应当不低于当地公务员的平均工资水平”的法律规定尚未真正得到落实,乡村教师薪酬不足额、不按时发放的情况仍然存在,大多数乡村教师对现有工资水平感到不满意^[11]。提高薪酬待遇,不仅能为乡村教师提供生活保障,也能提升乡村教师的获得感与满意度,进而促进他们工作激情的激发。为此需要做到:第一,切实落实“教师的平均工资水平应当不低于当地公务员的平均工资水平”的规定,确保按时足

• 86 •

额发放乡村教师的工资;第二,进一步提高乡村教师的工资水平,建立省级统筹的乡村教师工资保障机制,避免由于财政不同导致不同县域间乡村教师的工资水平差异;第三,优化乡村教师的津贴制度,发挥津贴的激励作用。

2. 合理降低乡村教师的工作压力与工作负荷

工作压力与工作负荷对个体的职业幸福感、职业认同、工作行为等具有双重作用,既可以激发个体的工作激情,提高职业幸福感,增强职业认同,促进积极工作行为,也可能损耗人的工作激情、产生倦怠情绪,使人对所从事的工作丧失信念,降低职业幸福感,减少积极工作行为。王慧的调查研究发现,我国西部地区乡村教师的工作压力总体较大,他们面临较大的生存压力、应试教育压力、新课程改革压力、教育教学压力等^[12]。本课题组在实地走访时,也有不少乡村教师反馈他们面临较大的工作压力,肩负较大的工作负荷。在乡村小学中,有不少教师需要包班教学,通常一个班仅有两名教师,而在教学点则仅有一名教师;而大多乡村初中为寄宿制,在西部地区尤为普遍,教师们不仅要兼顾教学工作,还要对学生进行管理,另外还要面对较大的升学压力;此外,不少乡村教师反馈,他们除了要完成教育教学工作任务外,还要完成大量的精准扶贫工作任务以及各种各样应对上级检查验收的工作任务,这些都会降低他们对工作的激情。为此需要做到:第一,合理设置乡村教师的工作负荷,减少乡村教师教育教学工作外的工作任务,让乡村教师专心从教;第二,扩大与及时补充乡村教师队伍,给乡村学校配足教师;第三,对乡村教师面临的工作压力进行摸底,为乡村教师降低工作压力提供心理辅导援助。

3. 改变传统社会的性别观念,为乡村女性教师发展提供保障支持,多渠道补充乡村男性教师

在传统社会的性别观念中,存在“女主内,男主外”“男强女弱”“贤妻良母”等性别观念,这些观念不利于乡村女性教师的职业发展,因此需要消除这些落后的性别观念和落后文化对乡村女性教师职业发展的不良影响。教育管理部门、学校应鼓励女性教师积极进取,积极参与学校管理工作;要根据女性的特点和职业发展规律,在生活上、工作上给予关心与支持,为她们的发展营造一个良好的微观社会环境。此外,针对乡村教师中“女多男少”的现实境况,教育部门和乡村学校应拓宽乡村教师的来源渠道,多途径补充乡村男性教师。例如,师范院校招生时适当向男生倾斜,确保有一定比例的男师范生,通过招生政策调节师范生中男女生的比例;此外,鼓励非师范专业的优秀男性毕业生到乡村中小学任教。

【参考文献】

- [1] 窦桂梅. 激情与思想:我永久的追求;特级教师专业成长研究[J]. 课程·教材·教法,2004(5):3-13.
- [2] 克里斯托夫·戴. 保持激情:成就优秀教师[J]. 陈彦旭,译. 教育研究,2009,30(3):60-64+80.
- [3] CARBONNEAU N, VALLERAND R J, FERNET C, et al. The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes[J]. Journal of Educational Psychology, 2008, 100(4): 977-987.
- [4] GILAL F G, CHANNA N A, GILAL N G, et al. Association between a teacher's work passion and a student's work passion: A moderated mediation model[J]. Psychology Research and Behavior Management, 2019(12): 889-900.
- [5] 杨振芳. 乡村中小学教师工作激情、创新自我效能感与教学创新行为的关系研究[J]. 基础教育研究, 2020(7): 20-25.
- [6] 何义田, 赵梓如, 牛德芳. 小学教师队伍性别失衡的校内破解之道[J]. 人民教育, 2016(13): 22-24.
- [7] 武晓伟, 郑新蓉. 我国农村中小学教师性别结构的女性化:基于河北、云南、贵州三省的调查分析[J]. 教师教育研究, 2015, 27(3): 86-92.
- [8] 徐今雅, 赵思. 社会性别视角下农村女教师专业发展的实证研究:以浙江省为例[J]. 教师教育研究, 2015, 27(1): 33-38+67.
- [9] ZIGARMI D, NIMON K, HOUSON D, et al. Beyond engagement: toward a framework and operational definition for employee work passion[J]. Human resource development review, 2009, 8(3): 300-326.
- [10] 胡高喜, 佟哲, 陈少英. 薪酬福利满意度对高校教师主观幸福感的影响:组织承诺的中介和自我实现取向的调节效应[J]. 广州大学学报(社会科学版), 2016, 15(2): 64-70.
- [11] 王嘉毅, 田蓉. 西部地区农村教师工资现状调查研究:以甘、贵、宁三省区为例[J]. 继续教育研究, 2010(4): 63-65.
- [12] 王慧. 我国西部农村教师工作压力现状研究[J]. 河南教育学院学报(哲学社会科学版), 2008(1): 15-18.

[责任编辑:陈学涛]

(3) 乡村教师工作激情的影响因素分析及对策建议

乡村教师工作激情的影响因素分析及对策建议

■ 杨振芳

【摘要】 基于 1289 名乡村教师的问卷调查,在内外因素交互作用的理论分析框架下,探究变革型领导、工作支持、工作自主性、职业效能感与职业归属感对乡村教师工作激情的影响效应与作用机制,发现这五个因素均能显著正向影响工作激情。它们对工作激情总体影响效应的大小为:工作支持 > 变革型领导 > 职业效能感 > 工作自主性 > 职业归属感。变革型领导、工作支持、工作自主性这三个外部因素对乡村教师工作激情的影响大部分需要通过职业效能感与职业归属感的中介作用来实现。此外,变革型领导的部分影响还要通过工作支持的中介作用来实现,工作支持的部分影响也要通过工作自主性的中介作用来实现,职业效能感的部分影响也要通过职业归属感的中介作用来实现。

【关键词】 乡村教师;工作激情;变革型领导;工作支持

【作者简介】 杨振芳,厦门大学教育研究院在读博士生,玉林师范学院教育科学学院副教授,研究方向为农村教育、教师专业发展。(福建厦门 361000)

【课题来源】 本文系教育部人文社会科学研究 2018 年度青年基金项目“乡村教师工作激情的驱动机制研究”(项目编号:18YJC880108)的研究成果。

教育部等六部门发布的《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》中指出:“加强新时代乡村教师队伍建设,努力造就一支热爱乡村、数量充足、素质优良、充满活力的乡村教师队伍。”^[1]可见,新时代的乡村教师队伍建设,不仅需要从数量与素质上保障,还需要充分激发他们的工作活力、工作激情。但有调查发现,仅有 16.72% 的乡村教师具有高水平的工作激情。^[2]如何有效激发乡村教师的工作激情成为乡村学校校长面临的艰难挑战之一。本研究拟采用实证研究方法,探究影响乡村教师工作激情的内外因素及其作用机制,从而为激发与提高乡村教师的工作激情提供参考。

一、乡村教师工作激情影响因素的分析框架与理论基础

(一) 乡村教师工作激情影响因素的分析框架

工作激情是如何产生的呢? Vallerand 等认为激情的产生是活动选择、活动评价与从事活动的外部动机转向内部动机这三个过程相互影响的结果。^[3]只有当外部环境能够满足个体的能力胜任、自主性与关系需要时,外部动机才可能向内部动机转化。^[4] Zigarmi 等提出的工作激情概念理论模型则认为,工

作激情源于个体对组织以及所从事工作的评价,如果评价能带来积极的、有意义的、幸福的状态,那工作激情就会随之产生。^[5]评价过程涉及三个方面:一是评价者的个人特质与属性,二是被评价对象的属性,三是个体从评价中获得的意义。^[6]据此,本研究拟从三个方面探究乡村教师工作激情的影响因素,一是乡村教师自身的特质因素,主要探究乡村教师个体的职业效能感对工作激情的影响;二是乡村学校的组织特性因素与工作特性因素,主要探究乡村学校校长的变革型领导风格、乡村教师感知到的工作支持与工作自主性对工作激情的影响;三是乡村教师从评价中获得的意义因素,主要探究职业归属感对乡村教师工作激情的影响。据此,构建了乡村教师工作激情影响因素的分析框架,如图 1 所示。

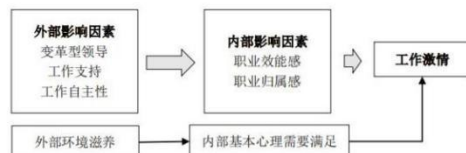


图1 乡村教师工作激情影响因素的分析框架

2021 年 11 月 教育与教学 33

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

(二) 乡村教师工作激情影响因素的理论基础

愿景激励、领导魅力、德行垂范和个性化关怀是变革型领导的构成要素。^[6] 根据需要层次理论, 乡村学校校长的个性化关怀有助于满足乡村教师爱与归属的需要, 愿景激励则有助于满足乡村教师的自我实现需要, 德行垂范则可以成为乡村教师的榜样, 进而促进教师产生工作激情。领导魅力则可能会通过情绪感染的方式使乡村教师产生工作激情。

根据刘柳等的观点, 工作支持指的是“个体在工作情景中获得的能够使个体感受到被尊重、被理解和被关注的信息”, 具体表现为“个体在工作岗位或工作情景中得到的关注与帮助”。^[7] 显然, 工作支持有助于乡村教师体验到关怀, 从而满足关系需要, 同时也能够使乡村教师面对工作困境时更有信心, 从而满足能力胜任的需要, 进而有助于提高教师的内部动机和工作激情。

根据 Spector 的观点, 工作自主性指的是在工作过程中, 个体能自行决定工作方法、工作节拍、努力程度等的程度。^[8] 乡村教师的工作自主性高意味着他们在教育教学工作中拥有更多的自主决定权, 获得更多的上级信任, 能够更加自由地安排自己的工作, 进而影响他们对任教学校与工作的评价以及他们工作的内部动机, 从而产生工作激情。Bizzi 等人的研究发现, 当个体感知到自己对工作有更多的自主性时, 他们会更加愿意工作, 拥有的工作激情也更强。^[9]

乡村教师的职业效能感高意味着他们对自身能胜任农村教育教学工作信心足, 认为自己有能力做好农村教育教学工作。通常而言, 当个体能胜任某项工作时, 他们更容易获得职业的成功, 进而体验到更多的成就感、意义感和可控感, 进而使个体对该工作的评价也会更加积极。例如, 王照萱等人的研究发现, 乡村教师的自我效能感越高, 其对工作的评价也越好, 工作满意度也越高。^[10] Zigarmi 等人的研究指出, 积极评价是工作激情形成的关键。^[5] 因此, 笔者推论, 职业效能感由于能满足乡村教师的能力胜任需要, 从而有助于提升工作激情。

职业归属感是个体对自身所从事的职业及与职业有关的组织的认同与归属。乡村教师的职业归属感高, 意味着他们对乡村教师这一职业和农村教育事业的认同。贾文华的研究就发现, 农村中小学教师对自身的工作角色越认同, 他们对工作投入的时间与精力也越多。^[11] 因此, 笔者认为职业归属感有助于乡村教师形成职业认同和满足关系需要, 从而有助于提升工作激情。

基于上述分析以及本研究构建的工作激情影响因素分析框架(图1), 笔者认为外部因素——变革型领导、工作支持、工作自主性对乡村教师工作激情的影响可能需要通过内部因素——职业效能感与职业归属感的中介作用来实现。此外, 变革型领导可能还会通过工作支持、工作自主性的中介作用进一步对工作激情产生影响, 职业效能感可能也会通过职业归属感进一步对工作激情产生影响。为此, 构建了变革型领导、工作支持、工作自主性、职业效能感、职业归属感这五个因素对乡村教师工作激情的作用机制假设模型, 见图2所示。

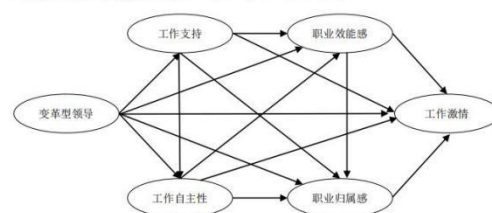


图2 乡村教师工作激情影响因素的作用机制假设模型

二、乡村教师工作激情影响因素的研究设计

(一) 数据来源

采用整群抽样法在广西的容县、博白县、陆川县、北流市、兴业县等的乡村学校进行抽样, 共计发放问卷1428份, 回收有效问卷1289份, 问卷有效率为90.27%。样本构成情况如下: 男教师446人, 女教师843人; 班主任教师733人, 非班主任教师556人; 小学教师698人, 初中教师591人; 乡村学校教师925人, 镇区学校教师364人; 教龄在5年及以下的有569人, 6—15年的有131人, 15年以上的有589人; 专科及以下学历的有469人, 本科及以上学历的有820人。

(二) 研究工具

采用本课题组编制的《中小学教师工作激情量表》对乡村教师的工作激情进行测量。该量表由职业信念、正向工作角色行为、职业幸福感三个维度构成, 本研究中该量表的 α 系数为0.951。采用李超平等编制的《变革型领导量表》对乡村教师感知到的变革型领导行为进行测量^[6], 本研究中该量表的 α 系数为0.989。采用刘柳等编制的《中学教师工作支持量表》对乡村教师感知到的工作支持进行测量^[7], 本研究中该量表的 α 系数为0.842。职业效能感与职业归属感的测量则采用的是李笑樱等人编制的《教师职业认同感量表》中的职业效能感分维度

量表与职业归属感分维度量表, 本研究中职业效能感分维度量表的 α 系数为 0.890, 职业归属感分维度量表的 α 系数为 0.887。全部量表采用李克特七点计分方法计分。

三、乡村教师工作激情影响因素的实证分析

(一) 各变量的描述性统计与相关分析

各变量间的描述统计与相关分析结果见表 1 所示。从表 1 可知, 所调查的乡村教师群体在工作激情、变革型领导、工作支持、职业效能感、职业归属感与工作自主性量表上的自评得分的均值均高于量表均值 4。从平均值的大小看, 这 6 个变量均值排序为: 职业归属感 > 职业效能感 > 工作激情 > 工作自主性 > 工作支持 > 变革型领导。此外, 工作激情、变革型领导、工作支持、职业效能感、职业归属感与工作自主性间存在显著的两两正相关关系。

表 1 各变量间的描述性统计与相关分析($n=1289$)

变量	1	2	3	4	5	6
1. 工作激情	1					
2. 变革型领导	0.572**	1				
3. 工作支持	0.824**	0.644**	1			
4. 职业效能感	0.833**	0.456**	0.765**	1		
5. 职业归属感	0.791**	0.536**	0.766**	0.801**	1	
6. 工作自主性	0.707**	0.480**	0.689**	0.681**	0.670**	1
平均值	5.788	5.246	5.620	6.019	6.048	5.707
标准差	1.053	1.417	1.127	1.046	1.060	1.226

注: ** 表示 0.01 水平 (双侧) 上显著相关。

以变革型领导、工作支持、工作自主性、职业效能感、职业归属感为自变量, 工作激情为因变量, 进行回归分析, 结果整理见表 2 所示。

表 2 回归模型: 乡村教师工作激情的影响因素

变量	工作激情 (标准化回归系数)					
	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5	模型 6
性别 (女为参考)	.035	.007	-.005	-.005	.013	.007
班主任 (否为参考)	-.006	-.015	-.006	-.010	.001	-.002
所教学段 (初中为参考)	-.116***	-.029	-.013	-.007	-.009	-.011
学校类型 (镇区学校为参考)	-.008	-.015	-.001	.001	.001	.001

教龄	.347***	.229***	.128***	.107***	.025	.024
学历 (本科及以上为参考)	-.080**	-.076**	-.050**	-.054**	-.058***	-.057***
变革型领导		.515***	.061**	.047*	.085***	.071***
工作支持			.743***	.588***	.336***	.300***
工作自主性				.246***	.128***	.111***
职业效能感					.432***	.363***
职业归属感						.143***
R ²	.146	.392	.704	.735	.796	.802
R ² 更改	.146	.247	.311	.031	.061	.006
F	36.416***	118.138***	379.851***	393.872***	498.240***	469.295***

注: ** 表示 $p < 0.01$; *** 表示 $p < 0.001$

从表 2 可知, 变革型领导、工作支持、工作自主性、职业效能感、职业归属感与人口统计变量共可解释乡村教师工作激情 80.2% 的变异量, 其中变革型领导、工作支持、工作自主性、职业效能感、职业归属感这五个变量共可解释乡村教师工作激情 65.6% 的变异量。可见, 本研究选取的这五个影响因素解释了乡村教师工作激情的大部分变异量, 是乡村教师工作激情的主要影响因素。从最终模型 (模型 6) 的标准化回归系数的大小看, 这五个影响因素对乡村教师工作激情产生直接影响作用最大的第一是职业效能感, 第二是工作支持, 第三是职业归属感, 第四是工作自主性, 第五是变革型领导。从 R^2 更改的值看, 这五个影响因素对乡村教师工作激情产生的总体影响效应最大的第一是工作支持, 第二是变革型领导, 第三是职业效能感, 第四是工作自主性, 第五是职业归属感。从回归分析的过程看, 变革型领导、工作支持与工作自主性这三个外部影响因素的标准化回归系数不够稳健, 这说明这三个变量对工作激情的影响可能有部分需要通过中介作用来实现。

(二) 乡村教师工作激情影响因素的作用机制分析

为验证乡村教师工作激情影响因素作用机制假设模型 (图 2) 的合理性, 采用结构方程模型, 并运用 AMOS19.0 对假设模型进行验证, 结果发现: 假设模型的适配度指标整体尚可 ($CMNI/DF=11.483$, $RMR=0.080$, $GFI=0.842$, $NFI=0.916$, $TLI=0.909$, $CFI=0.922$, $PNFI=0.778$, $PCFI=0.784$, $RMSEA=0.090$), 但该模型中变革型领导对工作自

主性与职业效能感的路径系数均不显著。因此,对假设模型进行修正,删去了变革型领导对工作自主性与职业效能感的路径,得到了修正模型(图3)。同样,运用AMOS19.0对修正模型进行验证,修正模型的适配度指标适配度良好,并且整体上比假设模型的适配度更好(CMNI/DF=8.767, RMR=0.079, GFI=0.886, NFI=0.939, TLI=0.932, CFI=0.945, PNFI=0.761, PCFI=0.766, RMSEA=0.078)。修正模型的路径系数(标准化回归系数)及相应的标准误与CR值整理见表3所示。

从图3与表3可知,乡村教师工作激情的产生是外部不同因素间相互作用、内部因素间相互作用、内外不因素间相互作用的结果。变革型领导不仅对乡村教师的工作激情有直接影响,还能通过工作支持的中介作用、职业归属感的中介作用以及工作支持、工作自主性、职业效能感与职业归属感组合间的链式中介作用对工作激情产生间接影响。同样,工作支持不仅对乡村教师的工作激情有显著的直接影响,还能通过工作自主性的中介作用、职业效能感的中介作用、职业归属感的中介作用,以及工作自主性、职业效能感、职业归属感组合间的链式中介作用,对工作激情产生间接影响;工作自主性不仅对工作激情有显著的直接影响,还能通过职业效能感的中介作用、职业归属感的中介作用以及职业效能感→职业归属感的链式中介作用对工作激情产生间接影响;职业效能感不仅能对工作激情产生显著的直接影响,还能通过职业归属感的中介作用进一步对工作激情产生间接影响。

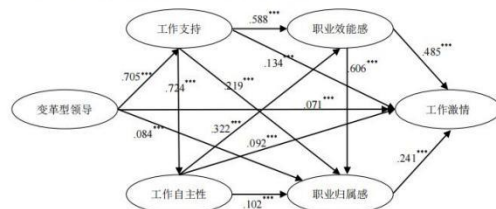


图3 修正后的乡村教师工作激情影响因素的作用机制模型(标准化回归系数)

表3 乡村教师工作激情影响因素作用机制的结构方差模型分析结果

作用路径	路径系数 (标准化)	S.E.	C.R.
变革型领导→工作支持	.705***	.015	28.892
工作支持→工作自主性	.724***	.034	27.103
工作支持→职业效能感	.588***	.040	18.138

工作自主性→职业效能感	.322***	.031	10.288
工作自主性→职业归属感	.102***	.021	3.863
工作支持→职业归属感	.219***	.039	5.775
职业效能感→职业归属感	.606***	.032	15.380
变革型领导→职业归属感	.084***	.014	3.913
职业归属感→工作激情	.241***	.063	4.452
职业效能感→工作激情	.485***	.048	9.504
工作支持→工作激情	.134***	.041	3.897
工作自主性→工作激情	.092***	.023	3.755
变革型领导→工作激情	.071***	.015	3.489

注:***表示 $p < 0.001$

各影响因素通过不同路径对乡村教师工作激情产生影响的具体效应值整理见表4。从表4可知,从各因素的总效应看,对乡村教师工作激情产生影响最大的第一是工作支持,第二是变革型领导,第三是职业效能感,第四是工作自主性,第五是职业归属感;从直接效应看,对乡村教师工作激情产生最大的第一是职业效能感,第二是职业归属感,第三是工作支持,第四是工作自主性,第五是变革型领导。从直接效应的占比看,三个外部影响因素对乡村教师工作激情的影响有大部分需要通过内部影响因素的间接影响产生作用,并且职业效能感在这三个外部因素驱动工作激情的过程中起关键作用。

表4 各影响因素对乡村教师工作激情的影响效应分解

影响路径	标准化效应值	比例
变革型领导→工作激情	0.071	10.69%
变革型领导→工作支持→工作激情	$0.705 \times 0.134 \approx 0.094$	14.16%
变革型领导→职业归属感→工作激情	$0.084 \times 0.241 \approx 0.020$	3.01%
变革型领导→工作支持→工作自主性→工作激情	$0.705 \times 0.724 \times 0.092 \approx 0.047$	7.08%
变革型领导→工作支持→职业效能感→工作激情	$0.705 \times 0.588 \times 0.485 \approx 0.201$	30.27%
变革型领导→工作支持→职业归属感→工作激情	$0.705 \times 0.219 \times 0.241 \approx 0.053$	7.98%
变革型领导→工作支持→职业效能感→职业归属感→工作激情	$0.705 \times 0.588 \times 0.606 \times 0.241 \approx 0.061$	9.19%
变革型领导→工作支持→工作自主性→职业效能感→工作激情	$0.705 \times 0.724 \times 0.322 \times 0.485 \approx 0.080$	12.05%
变革型领导→工作支持→工作自主性→职业归属感→工作激情	$0.705 \times 0.724 \times 0.102 \times 0.241 \approx 0.013$	1.96%

变革型领导→工作支持→ 工作自主性→职业效能感→ 职业归属感→工作激情	$0.705 \times 0.724 \times 0.322 \times$ $0.606 \times 0.241 \approx 0.024$	3.61%
变革型领导对工作激情的总 效应	0.664	—
工作支持→工作激情	0.134	16.96%
工作支持→工作自主性→ 工作激情	$0.724 \times 0.092 \approx 0.067$	8.48%
工作支持→职业效能感→ 工作激情	$0.588 \times 0.485 \approx 0.285$	36.08%
工作支持→职业效能感→ 职业归属感→工作激情	$0.219 \times 0.241 \approx 0.053$	6.71%
工作支持→职业效能感→ 职业归属感→工作激情	$0.588 \times 0.606 \times 0.241$ ≈ 0.086	10.89%
工作支持→工作自主性→ 职业效能感→工作激情	$0.724 \times 0.322 \times 0.485$ ≈ 0.113	14.30%
工作支持→工作自主性→ 职业效能感→工作激情	$0.724 \times 0.102 \times 0.241$ ≈ 0.018	2.28%
工作支持→工作自主性→ 职业效能感→职业归属感→ 工作激情	$0.724 \times 0.322 \times 0.606 \times$ $0.241 \approx 0.034$	4.30%
工作支持对工作激情的总 效应	0.790	—
工作自主性→工作激情	0.092	28.75%
工作自主性→职业效能感→ 工作激情	$0.322 \times 0.485 \approx 0.156$	48.75%
工作自主性→职业效能感→ 职业归属感→工作激情	$0.102 \times 0.241 \approx 0.025$	7.81%
工作自主性→职业效能感→ 职业归属感→工作激情	$0.322 \times 0.606 \times 0.241$ ≈ 0.047	14.69%
工作自主性对工作激情的总 效应	0.320	—
职业效能感→工作激情	0.485	76.86%
职业效能感→职业归属感→ 工作激情	$0.606 \times 0.241 \approx 0.146$	23.14%
职业效能感对工作激情的总 效应	0.631	—
职业归属感→工作激情	0.241	—

四、乡村教师工作激情影响因素的结论探讨与问题分析

(一) 外部影响因素对乡村教师工作激情的影响效应讨论与问题分析

本研究发现变革型领导、工作支持、工作自主性均对工作激情具有显著的正向影响。这些研究结果与已有研究基本一致。例如, Kim 研究发现, 变革型领导的智力激励、个性化关怀与领导魅力均能显著正向影响员工的工作激情。^[12] Liu 等的一项实证研究表明, 来自组织的工作支持与团队的支持都对员工的工作激情有显著的正向影响。^[13] Dorssen-

Boog 等的研究表明, 当医护人员在工作中感知到有更多工作自主性时, 他们对工作的投入也会随之增加。^[14]但实地调研发现, 乡村学校校长的变革型领导行为并不突出, 尤其是在愿景激励与为乡村教师提供个性化关怀方面较为欠缺, 少有乡村校长能从学校未来发展与教师的职业生涯发展的视角为乡村教师设置希望与奋斗目标, 多数校长不善于满足教师的高层次需求。此外, 乡村教师体验到的工作支持也不充足, 尤其是领导支持与家人支持较为欠缺, 部分乡村校长不善于为教师营造支持性的工作环境, 部分教师由于到离居住地较远的乡村学校学校任教而缺乏家人的理解与支持。

(二) 内部影响因素对乡村教师工作激情的影响效应讨论与问题分析

本研究发现, 职业效能感与职业归属感均对工作激情具有显著的正向影响。“相信我能”是个体做出特定行为的重要影响因素, 乡村教师的职业效能高意味着他们的能力胜任需要得到满足, 从而有助于他们对自身工作产生更多的内部动机, 进而激发工作激情。乡村教师的职业归属感高意味着他们对自身职业的认同, 意味着他们在工作单位得到领导、同事和学生的接受、尊重和支持。这些均有助于他们增强工作的内部动机, 从而有助于产生工作激情。本研究调研发现, 乡村教师的职业效能感与职业归属感均较高, 但有部分教师, 尤其是教龄在 5 年及以下的教师的职业效能感与职业归属感的水平较低。这在一定程度上反映了乡村教师的培养还需更加契合乡村学校的教育教学实际, 乡村教师的培养还需加强职业情感与教育情怀方面的教育。另外, 这也一定程度反映了任职初期的乡村教师职业效能感与职业归属感还有待加强。

(三) 内外部影响因素对乡村教师工作激情的作用机制讨论与问题分析

结构方程模型的分析结果表明, 变革型领导、工作支持、工作自主性对乡村教师工作激情的影响有大部分是通过职业效能感和职业归属感的中介作用机制来实现的。此外, 变革型领导的部分影响还要通过工作支持的中介作用来实现, 工作支持的部分影响也要通过工作自主性的中介作用来实现, 职业效能感的部分影响也要通过职业归属感的中介作用来实现。可见, 乡村教师工作激情的产生是外部因素间相互作用、内部因素间相互作用与内外部因素间相互作用的结果。这一结果不仅验证了本研究分析框架的合理性, 也表明外部影响因素对工作

激情的影响主要是通过满足乡村教师的基本心理需要来实现的。乡村学校校长是构建教师工作环境的关键者,但实地调研发现,有部分乡村学校校长的变革型领导艺术不足,不善于为教师营造充满激励性与关怀性的工作环境,不善于构建校本培训体系与工作支持体系。在部分教师短缺的乡村学校,初任教师也需要包班教学或任教高年级,教师工作负荷普遍过重,导致无法兼顾家庭与自身的专业成长,进而导致工作激情消退。

五、激发乡村教师工作激情的对策建议

基于本研究的发现,提出以下研究建议:第一,实施变革型领导,践行人本管理。乡村学校校长应重视变革型领导风格的塑造与应用,践行人本管理,通过愿景激励、领导魅力、个性化关怀、德行垂范等来塑造一种积极、正面的领导形象。例如,做好榜样示范作用,向教师描绘学校未来的发展愿景,指导教师在职业生涯规划中将学校发展目标与自身发展目标相结合等,以促进乡村教师的工作激情。第二,构建工作支持体系,全方位满足乡村教师的基本心理需要。一是努力打造自主支持的工作环境,满足乡村教师的自主需要;二是搭建多样化的专业发展平台,满足乡村教师的能力胜任需要;三是努力营造团结友爱的工作氛围,满足乡村教师的关系需要;四是为初任教师配置指导老师,帮助他们尽快适应工作。第三,完善培训体系,提升乡村教师的职业效能感。教育管理部门与乡村学校应继续完善其教师培训体系,根据教师个体发展情况与需求,开展有针对性与富有实效的教师教育培训活动,并为教师自我效能感的提升提供人力、物力等方面的保障。尤其是对于教龄5年以下的教师应给予其更多的培训与学习机会,以提升他们的职业效能感。此外,乡村教师也应通过自主学习、积极参与各种专业发展培训、与同事交流经验等措施来提升自身的职业效能感。第四,改进乡村教师的配置体系,尽可能地按照教师的户籍所在地进行教师的配置,为乡村教师兼顾家庭与工作提供支持帮助,以提升乡村教师的家庭支持,使乡村教师能“留得住”。

参考文献:

- [1] 教育部等六部门关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见[EB/OL]. 教师[2020]5号[2020-07-31]. http://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2020-09/04/content_5540386.htm.
- [2] 杨振芳. 乡村中小学教师工作激情、创新自我效能

感与教学创新行为的关系研究[J]. 基础教育研究, 2020, (07):20-25.

[3] Vallerand R. J. Chapter 3 - On Passion for Life Activities: The Dualistic Model of Passion[J]. Advances in Experimental Social Psychology, 2010, 42(10):97-193.

[4] 张剑, 张建兵, 李跃, Deci, E. L. 促进工作动机的有效路径:自我决定理论的观点[J]. 心理科学进展, 2010, 18(05):752-759.

[5] Zigarmi D, Nimon K, Houson D, et al. Beyond Engagement: Toward a Framework and Operational Definition for Employee Work Passion[J]. Human Resource Development Review, 2009, 8(03):300-326.

[6] 李超平, 时勘. 变革型领导的结构与测量[J]. 心理学报, 2005, (06):97-105.

[7] 刘柳, 张月娟. 中学教师工作支持量表的初步编制[J]. 教师教育研究, 2008, (01):46-49+45.

[8] Spector P. E. Perceived Control by Employees: A Meta-Analysis of Studies Concerning Autonomy and Participation at Work[J]. Human Relations, 1986, 39(11):1005-1016.

[9] Bizzi L, & Soda G. The Paradox of Authentic Selves and Chameleons: Self-Monitoring, Perceived Job Autonomy and Contextual Performance[J]. British Journal of Management, 2011, 22(02):324-339.

[10] 王照莹, 张雅晴, 何柯薇, 袁丽. 乡村教师感知的学校氛围对其工作满意度的影响:教师领导力和自我效能感的中介作用[J]. 教师教育研究, 2020, 32(06):84-90+98.

[11] 贾文华. 农村中小学教师角色认同、工作投入及其关系研究[J]. 教育研究与实验, 2012, (03):83-86.

[12] Kim C. J. Effect of Transformational Leadership on Passion, Innovative Behavior and Organizational Citizenship Behavior[J]. International Journal of Advanced Multidisciplinary Research & Review, 2014, 2(03):317-321.

[13] Liu D, Chen X. P, & Yao X. From Autonomy to Creativity: A Multilevel Investigation of the Mediating role of Harmonious Passion[J]. Journal of Applied Psychology, 2011, 96(02):294-309.

[14] Dorssen-Boog P. V, Jong J. D, Veld M, et al. Self-Leadership Among Healthcare Workers: A Mediator for the Effects of Job Autonomy on Work Engagement and Health[J]. Frontiers in Psychology, 2020, (11):1-13.

(责任编辑:王永明 校对:高原)



(4) 乡村教师工作激情的影响因素及其作用机理

第9卷 第5期
Vol.9 No.5

教师教育学报
Journal of Teacher Education

2022年9月
Sep., 2022

DOI: 10.13718/j.cnki.jsjy.2022.05.008

乡村教师工作激情的 影响因素及其作用机理

杨振芳^{1,2}

(1. 厦门大学 教育研究院, 福建 厦门 361005; 2. 玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000)

摘要:以交互决定理论与工作激情概念模型为基础,构建乡村教师工作激情的“环境因素认知评价—积极情绪情感/态度/行为意图—工作激情”分析框架。随后,以1289名乡村教师为样本,探究变革型领导对乡村教师工作激情的影响效应与作用机制。结果发现:变革型领导对乡村教师的工作支持感知、组织满意度、工作激情均有显著正向影响,工作支持与组织满意度对乡村教师的工作激情也有显著正向影响。变革型领导可通过三条路径对乡村教师工作激情施加影响:(1)变革型领导→工作支持→工作激情;(2)变革型领导→组织满意度→工作激情;(3)变革型领导→工作支持→组织满意度→工作激情。因此,乡村中小学可通过加强乡村校长变革型领导行为、构建乡村教师工作支持体系、多渠道提升乡村教师的组织满意度尤其是薪酬满意度,激发、维持和提升乡村教师的工作激情。

关键词:工作激情;乡村教师;变革型领导;驱动机制

中图分类号:G625.1 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2022)05-0064-09

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目“乡村教师工作激情的驱动机制研究”(18YJC880108),项目负责人:杨振芳;玉林师范学院2018年教师教育能力发展专项课题立项项目“高校教师工作激情的驱动机制研究”(18JSJYB05),项目负责人:杨振芳。

作者简介:杨振芳,厦门大学教育研究院博士生,玉林师范学院教育科学学院副教授。

工作激情不仅是影响教师教学质量的重要因素^[1],也是预防教师职业倦怠的有效途径^[2],同时还是影响教师职业成功的关键要素之一^[3]。但在具体的管理实践中,学校管理者发现乡村教师的工作激情并不会持续呈现,教师也不会必然产生工作激情。有调查发现,仅有16.72%的乡村教师具有高水平的工作激情^[4]。如何有效激发与保持乡村教师的工作激情,成为乡村学校管理者面临的巨大挑战之一。

来自组织行为学领域的研究表明,组织的领导模式是员工工作激情的重要影响因素之一。例如,变革型领导^[5]、真我型领导^[6]等均被验证对员工的工作激情有显著的正向影响。变革型领导不仅是西方近40年来领导理论研究中的热点与焦点,也是国内近20年来领导理论研究的热点与焦点。近年来,变革型领导也

受到了教育研究者的广泛关注。已有研究表明,变革型领导对教师的工作态度与行为均有显著的预测作用。例如,已有研究发现,中小学校长变革型领导不仅对教师的工作重塑^[7]、工作满意度^[8]、工作投入^[9]等具有显著的促进作用,而且能降低教师的职业倦怠感^[10]。工作支持是社会支持的一种,其对教师的心理幸福感^[11]和企业员工的敬业度^[12]、工作旺盛感(thriving at work)^[13]等均有显著的正向影响。组织满意度是个体对所在组织及其工作进行评价后产生的态度倾向,其对教师的工作绩效^[14]和幸福感^[15]等均有显著预测作用。此外,还有研究发现,个体感知到的组织支持在变革型领导与工作满意度间起中介作用^[16]。但变革型领导能否有效激发与维持乡村教师的工作激情、变革型领导通过何种机制驱动乡

村教师的工作激情等问题,目前尚未得到学者们的足够关注。因此,本研究拟探究变革型领导驱动乡村教师工作激情的效应与机制,并检验工作支持与组织满意度在变革型领导驱动乡村教师工作激情过程中的中介作用,以期为激发与维持乡村教师工作激情、提升乡村教育质量提供参考依据。

一、文献回顾与研究假设

(一)变革型领导与工作激情的关系假设

变革型领导是一种尤为重视通过愿景、个性化关怀、鼓励性激励等对追随者进行激励的领导模式^[17]。根据马斯洛的需求层次理论,领导者的个性化关怀有助于满足员工爱与归属的需要,鼓励性激励有助于满足员工的尊重需要,愿景激励有助于满足员工的自我实现需要。高层次心理需要的满足往往会促使个体朝着积极的方向发展^[18]。当学校管理者的变革型领导行为让乡村教师感受到学校文化的感召力、体验到来自领导的关怀与尊重时,那么随着高层次心理需求得到满足,乡村教师就可能产生积极的工作态度与行为。此外,从社会认知理论的角度看,变革型领导行为有助于乡村教师对自身工作与组织形成积极的评价,从而可能会使他们产生工作激情。同时,来自管理学领域的实证研究结果也验证了变革型领导对员工激情的正向作用。例如,一项以韩国珠宝企业员工为对象的研究发现,变革型领导的智力激励、个性化关怀和领导魅力均对员工的工作激情有显著的正向影响^[19];以我国企业员工为对象的研究结果也表明,变革型领导不仅对员工的工作激情有直接的积极影响,还能通过工作意义与工作自主性的中介作用,进一步对工作激情产生积极影响^[20]。基于以上分析,本研究提出假设1:变革型领导对乡村教师的工作激情具有显著正向影响。

(二)工作支持与组织满意度及其组合的中介效应假设

1. 工作支持在变革型领导与工作激情间的中介作用

工作支持是社会支持的一种,指“个体在

工作情景中获得的能够使个体感受到被尊重、被理解和被关注的信息”,具体表现为“个体在工作岗位或工作情景中得到的关注与帮助”^[21]。从工作支持的概念及变革型领导的结构内容看,变革型领导的促进合作、个性化关怀、鼓励性激励等可能有助于提升员工感知到的工作支持水平。已有的实证研究发现,组织支持感不仅在变革型领导影响员工敬业度的过程中起部分中介作用^[22],在变革型领导影响员工离职倾向^[23]、中层领导的组织绩效与工作满意度^[16]等的过程中也有部分中介作用。组织支持是工作支持的重要组成部分之一,因此,本研究推论,工作支持也可能在变革型领导与乡村教师工作激情的关系间起中介作用。

2. 组织满意度在变革型领导与工作激情间的中介作用

组织满意度是个体对所在组织的工作环境、薪酬待遇、人际关系、工作氛围、领导方式等进行评价后的情感反应、情绪体验和态度。赫兹伯格(Frederick Herzberg)的双因素理论认为,员工是否产生满意感是由激励因素所决定的,此外,赫兹伯格通过大量案例研究发现,工作富有成就感、工作具有挑战性、工作成绩获得认可、被赋予更大责任以及良好的职业发展等,均有助于提升员工的满意度^[24]。可见,那些能够满足员工高层次需要的因素是员工满意度产生的关键因素,而注重满足追随者的高层次心理需要正是变革型领导的主要特征之一^[17]。已有的实证研究发现,变革型领导不仅能直接预测员工的满意度^[25],还能通过效能感、心理授权、信任和工作特征等的中介作用进一步提升员工的满意度^[26]。此外,研究还发现工作满意度在变革型领导与员工留职意愿的关系间起完全中介作用^[27]。因此,本研究推论,组织满意度也可能在变革型领导与乡村教师工作激情的关系间起中介作用。

基于以上分析及理论与实践方面的思考,本研究提出如下假设:假设2——工作支持在变革型领导与乡村教师的工作激情之间起着显著的中介作用;假设3——组织满意度在变革型领导与乡村教师工作激情之间起着显著

的中介作用;假设4——“工作支持→组织满意度”组合在变革型领导与乡村教师工作激情之间起着显著链式中介作用。

(三)变革型领导、工作支持、组织满意度与工作激情间的关系整合

社会学习理论中的交互决定论认为,行为、个体因素与环境因素实际上是相互联结、相互作用的,环境是决定行为的潜在因素,人和环境交互决定行为,环境、人和行为的相互关系与作用是一种交互决定的过程^[28]。Zigarmi等人基于该理论构建了员工的工作激情模型。该模型认为,员工的工作激情是环境因素(组织特征、工作特征)与个体特征(认知、情感、意图)交互作用的结果,并且,工作激情产

生后,其作为个体的一种幸福状态在交互作用中,会催生各种组织角色行为和工作角色行为;员工对组织状况与工作的评价是工作激情形成的核心,当评价能给员工带来持久的、积极的、有意义的情感体验时,其工作激情也就产生了^[29]。本研究基于交互决定理论与Zigarmi等提出的工作激情概念模型,构建乡村教师工作激情的“环境因素认知评价—积极情绪情感/态度/行为意图—工作激情”分析框架,并在此分析框架下,将变革型领导、工作支持、组织满意度与工作激情4个变量进行整合,同时根据理论假设构建了本研究的假设模型(具体见图1)。

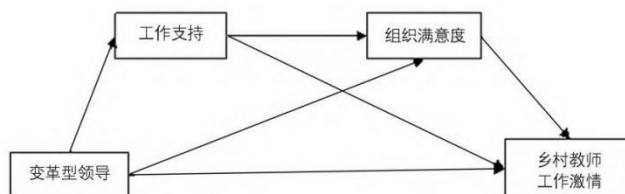


图1 研究假设关系路径图

二、研究设计

(一)数量来源

采用整群抽样法,选取广西35所乡村小学和10所乡村初中共计1289名教师作为被试。其中,男性教师446人,占比34.6%,女性教师843人,占比65.4%;班主任教师733人,占比56.9%,非班主任教师556人,占比43.1%;小学教师698人,占比54.2%,初中教师591人,占比45.8%;教龄在5年及以下的有569人,占比44.1%,6~15年的有131人,占比10.2%,15年以上的有589人,占比45.7%;大学专科及以下学历的有469人,占比36.4%,大学本科及以上学历的有820人,占比63.6%。

(二)研究工具

采用中小学教师工作激情量表、变革型领导量表、工作支持量表与组织满意度量表进行问卷调查。全部量表采用李克特7点计分法进行计分。

对于乡村教师工作激情的测量采用的是

本课题组编制的“中小学教师工作激情量表”。该量表由本课题组根据中小学教师工作激情的核心定义,以态度的三分理论为基础,依据量表开发程序编制而成。量表由职业信念、正向工作角色行为、职业幸福感3个维度构成,共计17个测量条目。验证性因素分析结果表明,模型的拟合指标为: $\chi^2/df=2.303$, $GFI=0.964$, $RMSEA=0.045$, $CFI=0.989$, $TLI=0.983$,量表的Cronbach's α 系数为0.951。对于变革型领导的测量采用的是李超平和时勘编制的“变革型领导量表”。该量表由愿景激励、德行垂范、领导魅力和个性化关怀4个维度构成,共计26个测量条目^[30]。本研究中,该量表的Cronbach's α 系数为0.989。对该量表进行验证性因素分析,模型的拟合指数如下: $\chi^2/df=3.229$, $GFI=0.954$, $RMSEA=0.042$, $CFI=0.991$, $TLI=0.988$ 。工作支持的测量采用的是刘柳和张月娟编制的“中学教师工作支持量表”^[21]。该量表由工作对象支持、领导支持、同事与朋友支持及家人支持4个因子构成,

共计 20 个测量条目。本研究中,该量表的 Cronbach's α 系数为 0.842。对该量表进行验证性因素分析,模型的拟合指数如下: $\chi^2/df=3.56$, $GFI=0.967$, $RMSEA=0.045$, $CFI=0.987$, $TLI=0.981$ 。组织满意度的测量采用的是本课题组自编的“组织满意度量表”。该量表为单维度量表,共计 10 个测量条目,主要是让乡村教师对学校的工作环境、工作条件、生活条件、薪酬福利、同事关系、领导、学生和家長等的满意度进行主观评价。验证性因素分析结果表明,模型的拟合指标为: $\chi^2/df=2.731$, $GFI=0.991$, $RMSEA=0.037$, $CFI=0.996$, $TLI=0.992$ 。本研究中,该量表的

Cronbach's α 系数为 0.929。

三、变革型领导、工作支持、组织满意度与工作激情间关系的实证分析结果

(一)各变量间的描述统计与相关分析

各变量间的描述统计与相关分析结果见表 1 所示。从表 1 可知,所调查的乡教师群体在工作激情、变革型领导、工作支持与组织满意度量表上的自评得分的平均值均高于量表的中值 4。同时,工作激情、变革型领导、工作支持、组织满意度两两间均具有显著相关性。变量间的显著相关满足了中介作用检验的前提。

表 1 各变量间的描述性统计与相关分析($n=1\ 289$)

	工作激情	变革型领导	工作支持	组织满意度
工作激情	1			
变革型领导	0.572**	1		
工作支持	0.824**	0.644**	1	
组织满意度	0.656**	0.749**	0.704**	1
平均值	5.788	5.246	5.620	4.937
标准差	1.053	1.417	1.127	1.203

注: **表示 0.01 水平(双侧)上显著相关。

(二)工作支持与组织满意度在变革型领导与工作激情间的中介作用检验

以变革型领导为自变量,工作支持与组织满意度为中介变量,工作激情为因变量,采用

SPSS 的宏程序 PROCESS 对工作支持与组织满意度及其组合的中介效应进行检验。回归分析结果整理见表 2 与图 2 所示,中介效应分析结果整理见表 3 所示。

表 2 中介模型中变量关系的回归分析

自变量	工作支持		组织满意度		工作激情	
	β 值	t 值	β 值	t 值	β 值	t 值
性别	0.036	0.759	-0.026	-0.692	-0.008	-0.232
是否班主任	-0.026	-0.594	-0.013	-0.369	-0.010	-0.331
任教学段	-0.050	-0.908	-0.086	-1.975*	-0.020	-0.506
学校类型	-0.043	-0.902	0.051	1.353	-0.008	-0.238
学历	0.143	5.740***	0.031	1.566	0.131	7.240***
教龄	-0.074	-1.558	-0.117	-3.103**	-0.088	-2.541*
变革型领导	0.611	28.092***	0.498	22.881***	-0.005	-0.199
工作支持			0.365	16.589***	0.695	31.425***
组织满意度					0.132	5.165***
R^2	0.437		0.651		0.710	
F 值	141.775***		298.957***		347.381***	

注: *表示 0.05 水平上显著, **表示 0.01 水平上显著, ***表示 0.001 水平上显著。

回归分析结果表明(见表 2 与图 2):在不加入工作支持与组织满意度的影响前,变革型领导对工作激情有显著正向影响[$R^2=0.392$, $F(7, 1281)=118.138$, $\beta=0.515$, $p<0.001$]。在加入工作支持与组织满意度的影响后,变革

型领导对乡村教师工作激情的直接影响不再显著, β 值从原来的 0.515 降为 -0.005, 说明变革型领导对乡村教师工作激情的影响主要通过中介作用来实现; 变革型领导显著正向预测乡村教师的工作支持($\beta=0.611$, $p<0.001$)和

组织满意度($\beta=0.498, p<0.001$);工作支持显著正向预测乡村教师的工作激情($\beta=0.695, p<0.001$)和组织满意度($\beta=0.365, p<0.001$),组织满意度也显著正向预测乡村教师的工作激情($\beta=0.132, p<0.001$)。

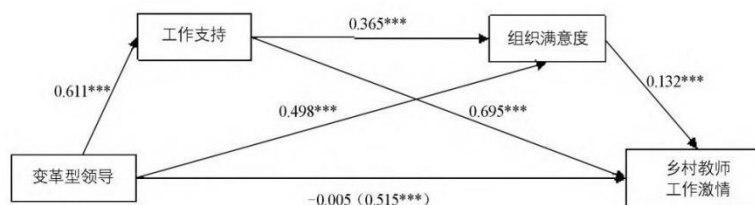


图2 研究假设检验关系路径图(标准化系数)

中介效应结果表明(见表3):工作支持在变革型领导影响乡村教师工作激情中的中介效应显著,通过变革型领导→工作支持→工作激情这一途径产生的中介效应为0.425;组织满意在变革型领导影响乡村教师工作激情中的中介效应也显著,通过变革型领导→组织满意度→工作激情这一途径产生的中介效应为0.066;工作支持与组织满意度的链式中介作用也显著,通过变革型领导→工作支持→组织满意度→工作激情这一途径产生的中介效应为

0.029。3条中介路径的Bootstrap 95%置信区间均不包含0值,表明这3个间接效应均达到显著水平。但加入工作支持与组织满意度这两个中介变量后,变革型领导对工作激情的直接效应则不显著,这说明工作支持与组织满意度在变革型领导影响乡村教师工作激情的过程中起完全中介作用。此外,加入中介变量后,变革型领导直接效应的回归系数 β 变为负值,这说明可能存在调节作用但本研究没有考虑到。

表3 中介效应检验总体情况(标准化解)

效应类别	效应值	标准误	95%置信区间
间接总效应	0.520	0.030	[0.464,0.581]
直接效应	-0.005	0.024	[-0.051,0.042]
总效应	0.515	0.023	[0.471,0.559]
特定间接效应			
工作支持	0.425	0.026	[0.378,0.480]
组织满意度	0.066	0.016	[0.036,0.099]
工作支持→组织满意度	0.029	0.008	[0.016,0.046]

注:若95%置信区间包含“0”,则效应不显著。

四、讨论与启示

(一)讨论

1. 变革型领导对乡村教师工作激情的影响

本研究发现,变革型领导对乡村教师的工作激情的总体效应显著,这说明变革型领导行为有助于激发与维持乡村教师的工作激情,假设1得到验证。但本研究同时也发现,变革型领导对乡村教师工作激情的直接效应不显著,这说明变革型领导对乡村教师工作激情的影响主要是通过中介变量来实现的,这一结果与已有研究基本一致。Robertson和Barling的研究发现,变革型领导能显著预测下属的和谐

工作激情(harmonious passion)^[31];陈亮与张小林以我国企业员工为样本进行的研究则发现,变革型领导对员工的和谐工作激情与强迫工作激情均有显著预测作用^[5];杨可可的研究则发现,变革型领导对企业员工的工作激情既有直接的显著影响,也能通过工作自主性与工作意义的中介作用而进一步发挥作用^[20]。本研究认为,变革型领导对乡村教师工作激情的正向影响可以基于认知评价理论与信号传递理论得到解释。Zigarmi等基于认知评价理论提出了工作激情概念模型。该模型认为,员工会在与组织环境(如领导、同事、工作特征等)的互动中,对所在的组织与自己所从事的工作

进行评价,伴随评价会产生积极或是消极的情绪情感,进而员工工作幸福感的积极或消极感觉也会得到发展,在这基础上,还会产生积极或消极的工作意图。如果评价带来的是积极的情绪情感,那就能发展出积极的工作幸福感和积极的工作参与意图,工作激情也因此而形成^[29]。变革型领导注重员工关怀和员工高层次需要的满足,显然,这种领导有助于乡村教师产生积极的评价,从而为其带来积极的工作意图与工作幸福感。此外,根据信号传递理论的观点^[32],领导行为实际上向下属传递着领导者的道德、价值观和情感以及对下属的期待。变革型领导注重引导员工对组织目标的重要性和价值产生积极认知,同时注重激励员工为实现集体利益和目标而超越自身利益。因此,这种领导有助于乡村教师强化对乡村教育教学工作的重要性 and 价值的认知,从而能提升乡村教师的工作激情。此外,本研究发现,在加入中介变量后,变革型领导对于乡村教师工作激情的直接效应的回归系数变为负数,这可能是在变革型领导影响工作激情的过程中存在调节效应,但本研究却没有关注到所致。例如,杨可可的研究发现,权力距离在变革型领导与工作自主性、工作意义间起反向调节作用^[20];王桢和陈乐妮等的研究发现,情绪智力会调节正向情感在变革型领导与工作投入间的中介作用^[33];郑晓明和赵海霞等的研究也发现,基于员工发展导向的组织文化感知会调节变革型领导与工作满意度、工作绩效间的关系^[34]。

2. 工作支持对乡村教师工作激情的影响

本研究发现,工作支持对乡村教师的工作激情有显著的正向影响,并且在变革型领导与工作激情的关系间发挥着显著的中介作用,是乡村教师工作激情的强预测源。自我决定理论的观点认为,如果外部环境因素能让个体觉得自身的自主需要、胜任需要以及关系需要得到满足,那就能增强行为的内部动机^[35]。Vallelrand 在对工作激情的形成机制进行探讨时指出,激情的产生源于从事激情活动的外部动机转化为内部动机^[36]。显然,工作支持是一种积极的环境因素,不仅有助于满足乡村教师的关系需要,也能满足他们的胜任需要,从而能为乡村教师产生内部工作动机提供环境条件。

此外,从认知评价理论的观点看,来自同事、领导、家人、朋友、家长等的支持也能让乡村教师对自身工作产生积极的认知评价,从而激发其工作激情^[37]。Liu 和 Chen 等的一项以金属公司与银行团队成员为对象的实证研究发现,成员感知到的组织支持与团队支持均有助于促进员工和谐工作激情的产生^[38];Slemp 等的研究则发现,领导的工作支持能显著正向预测下属的和谐工作激情^[39]。可见,本研究结果也与已有研究结果一致。

3. 组织满意度对乡村教师工作激情的影响

本研究发现,组织满意度对乡村教师的工作激情有显著的正向影响,并且在变革型领导与工作激情的关系间发挥着显著的中介作用。Zigarmi 和 Nimon 等对企业员工工作激情的关键潜在结构(认知、情感、行为)进行检验分析发现,情感是工作激情形成的核心^[40]。组织满意度是乡村教师对任教学校的环境、领导、管理方式、同事、工作条件、工作氛围、薪酬待遇、学生、教学工作本身等的主观评价结果。满意度高,意味着任教学校及其工作能够满足乡村教师的需要,能够让他们产生愉悦感。显然,这种愉悦感有助于促进乡村教师的工作信念、积极工作态度与行为意向,进而使其产生工作激情。例如,王刚和郭慧等对全科医生工作激情的影响因素进行研究时发现,全科医生的工作性质满意度与工作收入满意度均对工作激情有显著的正向影响作用^[41];俞佳俊和尹志华等对参与国培计划的初中体育教师进行调查发现,这些体育教师的职业满意度、自我满意度、学生满意度、收入福利满意度、学校环境及领导满意度均对他们的工作激情有重要影响^[42]。可见,本研究结果也与已有研究结果基本一致。

4. 工作支持与组织满意度及其组合在变革型领导与工作激情间的中介效应

本研究发现,工作支持与组织满意度均在变革型领导影响乡村教师工作激情的过程中起中介作用,并且“工作支持→组织满意度”也在变革型领导影响乡村教师工作激情的过程中起链式中介作用。在具体的中介效应中,工作支持的中介效应最大,其次是组织满意度的中介效应,最后是“工作支持→组织满意度”的

链式中介效应。有关变革型领导如何发挥有效性的相关研究表明,中介作用机制是变革型领导发挥有效性的一个重要机制。例如,有研究发现,变革型领导通过组织社会资本与工作投入的链式中介作用对饭店员工的顾客导向行为产生积极作用^[43]。本研究结果进一步验证与丰富了变革型领导影响员工工作态度的中介作用模型。此外,本研究结果也与已有研究结果基本一致。例如,黄俊和吴隆增等的研究表明,变革型领导不仅有助于提升下属的工作绩效,还能通过下属感知到的组织支持的中介作用进一步提升下属的工作满意度^[16];Akar和Ustuner的研究发现,教师感知到的变革型领导行为不仅对组织支持有显著的正向影响,还能通过组织支持的中介作用进一步影响教师的工作生活质量^[44]。工作支持与组织满意度及其组合的中介效应也验证了Zigarmi等提出的工作激情概念模型的合理性。即:工作激情是环境因素与个体因素相互作用的结果,当环境因素,如领导风格、工作支持、工作特征等在个体特征进行互动时,如果能让个体对组织与工作产生积极的评价,那个体就会产生工作幸福感和积极的工作行为意图,进而激发工作激情。工作激情的概念模型也说明环境因素对个体工作激情产生影响所遵循的路径是“环境因素认知评价—积极情绪情感/态度/行为意图—工作激情”,也即环境因素对个体工作激情的形成需要借助中介作用机制。

(二) 启示

本研究发现,变革型领导、工作支持、组织满意度均对乡村教师的工作激情有显著的正向影响,因此,乡村学校管理者在管理过程中,可从以下几个方面着力,进一步激发、维持和提升乡村教师的工作激情。

1. 加强乡村校长的变革型领导行为

研究发现,变革型领导对乡村教师的工作激情有显著的正向预测力,而变革型领导本质上是一种注重愿景与目标激励、道德影响与关系导向的领导方式。因此,可通过实施愿景领导、践行道德领导、构建关系领导来激发和提升乡村教师的工作激情。在实施愿景领导方面,一方面,乡村校长要明确学校的发展愿景,做好战略规划,尽力使学校发展的愿景、规划

和目标与教师个人的发展相联系,并将学校的发展愿景、规划与目标明确、清晰地传递给乡村教师,努力取得教师们的理解、支持与认同,从而使学校的发展愿景、规划与目标成为教师发展的动力;另一方面,乡村校长要引导和帮助乡村教师做好职业发展规划,做乡村教师专业发展的引路人和支持者,使乡村教师感知到职业发展有目标、有奔头。在践行道德领导方面,一方面,乡村校长要努力提升自身的道德素养,不断提高和增强个人的道德水平与魅力,成为学校的道德楷模,从而潜移默化地影响学校的教师与学生;另一方面,要坚持“立德树人”,始终贯彻“以德治校”的管理理念,强化乡村教师奉献乡村教育事业的职业信念。在构建关系领导方面,乡村校长在管理过程中要坚持“以人为本”理念,真切地关心乡村教师的专业发展,关心乡村教师的生活,切实为乡村教师排忧解难。

2. 构建乡村教师工作支持体系,强化组织支持力度

本研究发现,工作支持对乡村教师的工作激情与组织满意度均有显著的正向影响,并且工作支持还在变革型领导影响乡村教师工作激情的过程中起中介作用。可见,工作支持是乡村教师工作激情产生与维持的重要变量。因此,乡村校长要为乡村教师的发展构建相应的支持体系,营造支持性工作环境,在业务、生活、物质、情感和心理健康等方面为教师提供有力支持。一是加强对乡村教师的工作支持,积极营造支持性工作环境。例如,为教师的教学、班级管理等工作提供必要的设备、场所和制度保障,及时协助教师解决工作中的问题;为新手教师配备工作导师、设置荣誉导师等,帮助新手教师尽快适应教学与生活,提升他们的教学效能感。二是关注乡村教师的情感需求,给予乡村教师更多的尊重与关怀,营造团结友好的校园氛围。例如,建立教研室工作支持制度,鼓励同事间相互帮助、相互支持。三是完善家校共育平台,构建家校共育共同体,促进家长对乡村教师工作的支持。例如,设置“家长热线网络平台”“家长成长学院”、开发线上线下家长课程、设置家校共育公众号等,帮助乡村教师更好地与家长尤其是留守儿童的

家长进行沟通与交流,促进家长对乡村教师教育教学工作的支持。

3. 多渠道提升乡村教师的组织满意度尤其是薪酬满意度

本研究发现,组织满意度对乡村教师工作激情有显著的正向作用。同时,本研究也发现乡村教师对学校的满意度较低,尤其是薪酬福利、学校工作条件及生活条件的满意度较低。由于各种原因,我国乡村学校的工作环境、工作条件、生活条件、薪酬福利、生源质量、家校合作难度等,相较于城市学校存在较大差距。因此,要想更好地激发与维持乡村教师的工作激情,需要通过多种渠道、多种途径提升乡村教师的满意度。一是继续加大对乡村中小学的财力与物力投入,努力改善乡村教师的工作环境及工作和生活条件,切实提高乡村教师的薪酬福利水平,尤其是要落实乡村教师补贴政策,保证乡村教师工资水平不低于当地公务员。二是为青年教师提供针对乡村教育特点的职业培训。本研究发现,除了薪酬满意度低之外,乡村教师对学生的满意度较低。同时实地调研也发现,不少青年教师反映他们对乡村学生的心理、学情、教学规律把握不准,对进行有效的家校合作也感到有难度。因此,可以通过在入职培训、专业发展培训中增加针对乡村教育特性的培训内容,建立校内、校际间的帮扶制度,鼓励经验丰富的优秀教师积极指导青年教师等方式,提升乡村教师的学生满意度和家校合作满意度。三是努力营造民主和谐的校园氛围。有研究发现,学校氛围能显著正向影响乡村教师的满意度^[45]。因此,乡村校长要积极发挥关键作用,通过构建共享的价值规范体系、协商式的管理方式,组织丰富的教职工业余活动等,营造良好的学校氛围。

参考文献:

- [1] 克里斯托夫·戴,陈彦旭.保持激情:成就优秀教师[J].教育研究,2009(3):60-64,80.
- [2] 李力,封玫.工作激情与职业倦怠:工作满意度与冲突的中介效应[J].江西社会科学,2017(12):222-227.
- [3] YUKHYMENKO-LESCROART M A,SHARMA G. The relationship between faculty members' passion for work and well-being[J]. Journal of Happiness Studies,2019,20(3):863-881.

- [4] 杨振芳.乡村中小学教师工作激情、创新自我效能感与教学创新行为的关系研究[J].基础教育研究,2020(7):20-25.
- [5] 陈亮,张小林.变革领导力对员工变革支持行为的影响研究——工作激情的中介作用[J].世界科技研究与发展,2014(1):53-58,69.
- [6] 秦伟平,赵曙明.真我型领导与员工创造力——基于工作激情的中介作用[J].软科学,2015(5):82-86.
- [7] 李境欣.变革型领导对教师工作重塑的影响——基于领导成员交换理论和工作要求-资源理论[D].西安:陕西师范大学,2019.
- [8] 李东娇.农村初中校长变革型领导、教师组织承诺和教师工作满意度的关系研究[D].苏州:苏州大学,2010.
- [9] 毛晋平,周卓钊,吴逸飞.变革型领导、真诚型领导与中小学教师工作投入关系的比较研究[J].教师教育研究,2017(2):48-54.
- [10] 田瑾,毛亚庆,熊华夏.变革型领导对教师职业倦怠的影响:社会情感能力和幸福感的链式中介作用[J].心理发展与教育,2021(05):743-751.
- [11] 王秀希,王冰,秦仕彬,等.工作支持与高校教师心理幸福感的关系研究[J].石家庄学院学报,2009(6):107-110.
- [12] 刘追,闫舒迪,姜海云.电子领导力对员工敬业度的影响——组织支持感的中介作用[J].软科学,2018(7):65-69.
- [13] 陶厚永,韩玲玲,章娟.何以达到工作旺盛?工作支持与家庭支持的增益作用[J].中国人力资源开发,2019(3):117-132.
- [14] 李冲,张丽,苏永建.薪酬结构、工作满意度与高校教师工作绩效关系的实证研究[J].复旦教育论坛,2016(5):89-95.
- [15] 沈学珺.关于教师工作满意度对学生幸福感的影响的实证研究——基于PISA2015数据的分析[J].2019(3):20-27.
- [16] 黄俊,吴隆增,朱磊.CEO变革型领导行为对中层管理者工作绩效和工作满意度的影响:组织支持知觉和价值观的作用[J].心理科学,2012(6):1445-1452.
- [17] 孙宏,李翌.变革型领导力:西方理论与中国实践[J].领导科学,2019(8):60-63.
- [18] 亚伯拉罕·马斯洛.动机与人格[M].3版.许金声,等译.北京:中国人民大学出版社,2012:7.
- [19] KIM C J. Effect of transformational leadership on passion, innovative behavior and organizational citizenship behavior[J]. Journal of the Korea Contents Association, 2014,14(11):871-882.
- [20] 杨可可.变革型领导对员工工作激情的影响研究[D].马鞍山:安徽工业大学,2019.
- [21] 刘柳,张月娟.中学教师工作支持量表的初步编制[J].教师教育研究,2008(1):46-49.
- [22] 孙甫丽.变革型领导、组织支持感与员工敬业度关系研究[J].品牌,2015(8):293-294.
- [23] 王蓓,罗时龙.变革型领导、组织支持感和员工离职倾向研究[J].北方经贸,2011(7):122-124.
- [24] 弗雷德里克·赫茨伯格,伯纳德·莫斯纳,巴巴拉·斯奈德曼.赫茨伯格的双因素理论[M].2版.张湛,译.北京:中国人民大学出版社,2016:6.
- [25] BAYRAM H,DINÇ M S. Role of transformational leadership on employee's job satisfaction: the case of private universities in Bosnia and Herzegovina[J]. European Re-

- searcher, 2015, (4): 270-281.
- [26] 刘朝,夏妮. 变革型领导与工作满意度相关关系的中介变量研究[J]. 财经理论与实践, 2012(1): 91-94.
- [27] 孙迎娣,许红华,张萍. 煤炭企业变革型领导与员工留职意愿的关系研究:工作满意度的中介作用[J]. 中国煤炭, 2018(2): 17-21, 58.
- [28] 阿尔伯特·班杜拉. 社会学习理论[M]. 陈欣银,李伯黍,译. 北京:中国人民大学出版社, 2015: 168-174.
- [29] ZIGARMI D, NIMON K, HOUSON D, et al. Beyond engagement: toward a framework and operational definition for employee work passion[J]. Human Resource Development Review, 2009, 8(3): 300-326.
- [30] 李超平,时勘. 变革型领导的结构与测量[J]. 心理学报, 2005(6): 803-811.
- [31] ROBERTSON J L, BARLING J. Greening organizations through leaders' influence on employees' pro-environmental behaviors[J]. Journal of Organizational Behavior 2013, 34(2): 176-194.
- [32] SPENCE M. Signaling in retrospect and the informational structure of markets[J]. American Economic Review, 2002, 92(3): 434-459.
- [33] 王桢,陈乐妮,李旭培. 变革型领导与工作投入:基于情感视角的调节中介模型[J]. 管理评论, 2015(9): 120-129, 212.
- [34] 郑晓明,赵海霞,王蕾. 变革型领导与下属工作使命感:基于员工发展导向的组织文化感知的调节作用[J]. 河南大学学报(社会科学版), 2017, 57(6): 131-140.
- [35] 张剑,张建兵,李跃,等. 促进工作动机的有效路径:自我决定理论的观点[J]. 心理科学进展, 2010(5): 752-759.
- [36] VALLERAND R J. On passion for life activities: the dualistic model of passion[J]. Advances in Experimental Social Psychology, 2010, 42(10): 97-193.
- [37] HO V T, ASTAKHOVA M N. The passion bug: How and when do leaders inspire work passion? [J]. Journal of Organizational Behavior, 2020, 41(5): 424-444.
- [38] LIU D, CHEN X P, YAO X. From autonomy to creativity: a multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion[J]. Journal of Applied Psychology, 2011, 96(2): 294-309.
- [39] SLEMP G R, ZHAO Y, HOU H, et al. Job crafting, leader autonomy support, and passion for work: testing a model in Australia and China[J]. Motivation and Emotion, 2021, 45(1): 60-74.
- [40] ZIGARMI D, NIMON K, HOUSON D, et al. A preliminary field test of an employee work passion model[J]. Human Resource Development Quarterly, 2011, 22(2): 195-221.
- [41] 王刚,郭慧,杨天谢,等. 黑龙江省全科医生工作激情实证研究[J]. 医学与社会, 2017(2): 56-59.
- [42] 俞佳俊,尹志华,汪晓赞. 初中体育骨干教师工作满意度相关问题的调查研究[J]. 体育科研, 2014(4): 100-103.
- [43] MOSTAFA A M S. Transformational leadership and restaurant employees customer-oriented behaviours: the mediating role of organizational social capital and work engagement[J]. International Journal of Contemporary Hospitality Management, 2019, 31(3): 1166-1182.
- [44] AKAR H, ÜSTÜNER M. The relationships between perceptions of teachers' transformational leadership, organizational justice, organizational support and quality of work life[J]. International Journal of Research in Education and Science, 2019, 5(1): 309-322.
- [45] 毋改霞. 贫困地区乡村学校氛围对教师创新精神的影响:工作满意度的中介作用[J]. 基础教育, 2021(3): 30-38.

Influencing Factors and Mechanism of Rural Teachers' Work Passion

YANG Zhenfang^{1,2}

(1. Institute of Education, Xiamen University, Xiamen 361001, China;
2. College of Educational Science, Yulin Normal University, Yulin 537000, China)

Abstract: Based on the interactive decision theory and the conceptual model of work passion, this study constructs an analytical framework of "cognitive evaluation of environmental factors-positive emotion/ attitude/ behavior intention-work passion" inspired by rural teachers' work passion, and takes 1289 rural teachers as samples to explore the effect and mechanism of transformational leadership on Rural Teachers' work passion. The results show that transformational leadership has a significant positive impact on Rural Teachers' job support perception, organizational satisfaction, and job passion, while job support and organizational satisfaction also have a significant positive impact on job passion. The influence of transformational leadership on Rural Teachers' work passion can be through three paths: (1) transformational leadership → job support → work passion; (2) transformational leadership → organizational satisfaction → work passion; (3) transformational leadership → job support → organizational satisfaction → work passion. Based on this, rural schools can stimulate and maintain the work passion of rural teachers by improving the transformational leadership behavior of rural principals, constructing the work support system of rural teachers, and improving the organizational satisfaction of rural teachers through multiple channels, especially the salary satisfaction of rural teachers.

Key words: work passion; rural teachers; transformational leadership; driving mechanism

责任编辑 邓香蓉

乡村中小学教师工作激情、创新自我效能感与教学创新行为的关系研究

杨振芳

【摘要】为探究乡村中小学教师的工作激情、创新自我效能感与教学创新行为的关系，选取广西壮族自治区329名乡村中小学教师进行问卷调查，结果发现：一是乡村中小学教师在工作激情、创新自我效能感与教学创新行为上的自评得分较低，均有待进一步提升；二是乡村中小学教师的工作激情、创新自我效能感与教学创新行为之间均存在显著正相关，和谐激情能显著正向预测教学创新行为及其因子教学方法创新、评价方式创新、教学理念创新、更新教学内容、营造创新型教学氛围、因材施教，强迫激情仅能显著正向预测教学理念创新，且负向预测因材施教，和谐激情与强迫激情均可正向预测创新自我效能感；三是创新自我效能感在工作激情与教学创新行为之间起部分中介作用。

【关键词】工作激情 创新自我效能感 教学创新 乡村教师

【中图分类号】G451

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275(2020)07-20-06

在知识经济时代，创新就是生产力，国家发展需要创新人才，创新教育是我国国民教育的重要任务之一，也是近年来教育研究的热点之一。创新人才的培养，教师是关键。教师是教学活动的主导者，不少研究表明，教师的创新意识与教学创新行为是学生创新能力培养的重要影响因素。因此，探究教师教学创新行为的前因变量，激发教师的教学创新行为便成为了教师教育与组织行为学领域关注的重要议题。但文献研究发现，目前学者对于教学创新行为的研究更多关注的是高等学校教师以及城市学校教师的教学创新行为的影响因素，而关于乡村中小学教师的教学创新行为却关注不足。根据教育部发展规划司发布的教育数据可知，在义务教育阶段，农村学生占总体学生的比例超过60%，乡村教师占总体教师的比例超过65%。要提高我国创新教育的质量，提高创新人才培养的质量，乡村中小学教师的教学创新行为是一个应该受到重视的议题。

已有的研究表明，教学创新行为的影响因素有很多，既有各种各样的外部环境因素，又有个体的内部因素。外部环境因素包括教学文化、学校组织创新气氛、学校领导风格、学校创新支持、职业压力、团队互动氛围等。而个体的内部因素则包括创新效能感、工作动机和心境、创新能力、职业成就动机等。有关研究指出，与外部环境因素相比，个体的内部因素对教师教学创新行为的影响更重要。但已有的研究较多是探究动机对教学创新的影响及作用机制，对于其他个体因素的影响效应及作用机制探究不足。来自组织行为学领域的相关研究发现，工作激情与创新自我效能感是创新行为的重要前因变量。因此，本研究拟基于激情的二元结构理论与自我效能感理论，探究工作激情与创新自我效能感对乡村中小学教师教学创新行为的影响效应及作用机制，以期为激发乡村中小学教师的教学创新行为提供可参考的建议。

杨振芳/玉林师范学院教育科学学院，讲师，博士研究生，从事教师心理与管理、学生心理与发展研究（玉林 537000）

【基金项目】教育部人文社会科学研究青年基金项目“乡村教师工作激情的驱动机制研究”（18YJC880108）；广西教育科学“十三五”规划2017年度课题“农村小学全科教师职业适应的追踪研究”（2017B103）

一、理论基础与研究假设

(一) 工作激情与教学创新行为

工作激情是个体很喜欢从事自己当前的工作,认为自己的工作很有意义,愿意为其投入时间、精力等的一种心理状态。^[1]教学创新行为是教学创新的外在表现,是创新行为在教学领域的具体体现。虽然目前关于教师工作激情对其教学创新行为的影响还甚少学者关注,但是从自我决定理论、积极情绪扩展与建设理论以及来自组织行为学领域的相关研究结果可以推论工作激情与教学创新行为的关系。根据自我决定理论的观点,工作激情可看成是组织活动内化为个体自主性后产出的一种心理状态,而从动机的角度看,自主性是创新行为产生的重要前提,因而对教育教学充满激情,显然有利于激发教师的创造潜能。根据积极情绪扩展与建设理论的观点,积极情感能够通过“情感储存库”来拓展个体的行为空间,工作激情无疑是一种积极的情绪状态,这种积极的情绪状态正是创新行为所需要的。另外,来自组织行为学的不少研究发现,工作激情是员工创造力与创新绩效的重要预测变量。例如杨仕元等的研究发现,不管是和谐激情还是强迫激情,以及这两类激情的交互作用均能显著正向预测员工的创造力;^[2]此外,苏勇和雷霆的研究也得到类似的结果。^[3]基于上述分析,本研究提出假设一:乡村中小学教师的工作激情对其教学创新行为具有正向的显著影响。

(二) 创新自我效能感与教学创新行为

自我效能感是个体发挥能动性的基础,相信“我能”是“我做”的重要前提条件,因而自我效能感理论常被用来解释行为的产生。创新自我效能感是自我效能感的一种分化,是个体对自身能否成功从事创新活动的一种自我评价。来自管理学领域的相关研究结果表明,创新自我效能感是个体创新行为的重要预测变量。例如张志强和吕爽的一项关于创客创新行为影响因素的研究发现,创新自我效能感对创客的创新行为具有显著的正向预测作用;^[4]李杰义和来碧波的一项基于长三角地区制造企业创新行为的研究也得到了同样的结论;^[5]张璇和冀巨海的一项关于新生代科技员工主动创新行为的实证研究也得到了同样的结果。^[6]同样,来自教育学领域的相关研究也发现,创新自我效能感对教师的教学创新行为有显著的预测作用。例如张侨通过对401名高等学校教师的教学创新行为进行研究发现,高等学校教师的创新自我效能感不仅对其教学创新行为有直接的正向影响效益,而且

在教学创新能力与教学创新行为的关系间起中介作用。^[7]基于以上分析,本研究提出假设二:乡村中小学教师的创新自我效能感对其教学创新行为具有正向的显著影响。

(三) 工作激情与创新自我效能感

创新自我效能感是自我效能感理论在创新领域中的具体运用,其本质上是个体关于自身在创新领域的一种“信心”和“信念”,是个体对自己在创新过程中的一种自我评价。心理学领域的相关研究结果表明,个体对自身的评价往往会受到情绪的影响。通常而言,处于积极的情绪状态时,个体对自身各个方面产生更高的评价。具有工作激情的员工会对工作具有一种强烈的积极倾向,让员工沉浸在一种兴奋的、充满精力的积极状态中。显然,在这种状态下,个体对自身创新能力信心的评价就会相应提升。另外,对工作满怀激情的个体往往愿意为工作付出更多的精力、进行更多的学习,从而利于个体获取更多知识和工作技能,这也为创新自我效能感的产生提供了基础。而来自组织行为学领域的相关研究结果表明,工作激情是创新自我效能感的重要预测变量。例如,汪国银等人的一项关于长江三角洲企业员工创造力影响因素的研究就发现,员工的工作激情能显著正向预测其创新自我效能感。^[8]基于以上分析,本研究提出假设三:乡村中小学教师的工作激情对其创新自我效能感具有正向的显著影响。

(四) 创新自我效能感在工作激情与教学创新行为间的中介作用

工作激情使个体处于一种高度积极的情绪状态下,积极情绪有助于个体创造性潜能发挥的结论已成为一般性论断,因此教师对教育教学工作满怀激情而产生的强烈积极情绪无疑会对他们的教学工作创新起到积极的推动作用,从而激发教学创新行为。此外,伴随工作激情而来的积极情绪还有助于个体产生更加积极的自我认知,使得个体在面临创新活动时产生更多的自我效能感,进而做出创新行为。从这个角度看,工作激情不仅能直接推动教师的教学创新行为的产生,而且还能通过提高创新自我效能感进一步激发教师的教学创新行为。此外,有研究发现,工作激情能通过动机通道和情感通道作用于认知机制,进而影响个体的创造性绩效;^[9]还有研究发现,创新自我效能感在工作激情影响员工创造力的过程中起部分中介作用。^[10]基于以上分析,本研究提出假设四:创新自我效能感在工作激情影响教学创新行为的过程中起中介作用。

二、研究方法

(一) 研究样本

采用方便抽样的方法,在广西壮族自治区玉林市和柳州市各选取2所乡村小学、2所乡村初中和1所乡镇高中进行问卷调查,发放问卷的形式主要是通过现场发放和问卷星发放,共发放了400份调查问卷,收回问卷380份,剔除相互矛盾和不完整的问卷,共获得329份有效问卷,问卷的有效率为86.58%。

(二) 研究工具

1. 工作激情量表

采用Vallerand等人合作开发的包含19个测量条目的问卷。^[11]该问卷包含两个部分,第一部分有5个条目测量教师激情程度,第二部分由和谐激情与强迫激情两个因子共14个条目构成。计分方式采用likert 5点量表评分法,得分越高说明该教师的工作激情越高。本研究量表的Cronbach's α 系数为0.794,和谐激情维度的Cronbach's α 系数为0.659,强迫激情维度的Cronbach's α 系数为0.734。

2. 创新自我效能感量表

采用Carmeli和Schaubroeck开发编制,马岩翻译的《创新自我效能感量表》。^[12]该量表只有创新效能自我评价一个维度,题目共有8道。计分方式采用likert 5点量表评分法,得分越高说明该教师的创新自我效能感就越高。本研究量表的Cronbach's α 系数为0.802。

3. 教学创新行为量表

采用李漠川结合张景焕和初玉霞等人编制修订的《小学教师创造性教学行为评价量表》。^[13]该问卷共有30个项目,分为6个维度,即教学方法创新、评价方式创新、教学理念创新、更新教学内容、营造创新型教学氛围、因材施教。计分方式采用likert 5点量表评分法,得分越高说明教师在该项目上表现越好,越能体现出教师创新教学行为水平。本研究量表的Cronbach's α 系数为0.938,各维度的Cronbach's α 系数依次为0.857、0.798、0.676、0.789、0.638、0.754。

三、结果与分析

(一) 各变量的描述统计与相关分析

各变量的描述统计结果和相关分析结果整理如表1所示。从表1可知,所调查的乡村中小学教师群体在工作激情、创新自我效能感和教学创新行为量表上的自评得分均高于临界值3。若从高标准的角度(5点计分,均分 ≥ 4)来审视乡村教师工作激情、创新自我效

能感和教学创新行为的得分情况,进一步的统计发现,有16.72%的教师自评有较高的工作激情,有20.97%的教师自评有较高的创新自我效能感,有44.07%的教师自评在自身的教学工作中有较多的教学创新行为。相关分析结果表明,工作激情及其因子与创新自我效能感间存在显著正相关($p < 0.01$),相关系数在0.45~0.61之间;工作激情与教学创新行为及其因子(营造创新型教学氛围因子除外)间存在显著正相关($p < 0.01$),相关系数在0.26~0.44之间;和谐激情与教学创新行为及其因子间存在显著正相关($p < 0.01$),相关系数在0.25~0.60之间;强迫激情则只与教学创新行为及其教学方法创新、评价方式创新与教学理念创新这三个因子间存在显著正相关($p < 0.05$),相关系数在0.12~0.24之间;创新自我效能感与教学创新行为及其因子间存在显著正相关($p < 0.01$),相关系数在0.17~0.41之间。

表1 各变量的描述统计与相关分析(N=329)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.工作激情	1										
2.和谐激情	0.69**	1									
3.强迫激情	0.82**	0.20**	1								
4.创新自我效能感	0.61**	0.49**	0.45**	1							
5.教学创新行为	0.42**	0.60**	0.12*	0.40**	1						
6.教学方法创新	0.44**	0.57**	0.17**	0.39**	0.96**	1					
7.评价方式创新	0.34**	0.45**	0.11*	0.35**	0.84**	0.80**	1				
8.教学理念创新	0.43**	0.47**	0.24**	0.41**	0.79**	0.73**	0.66**	1			
9.更新教学内容	0.38**	0.59**	0.08	0.34**	0.89**	0.81**	0.70**	0.60**	1		
10.营造创新型教学氛围	0.11	0.25**	-0.04	0.17**	0.52**	0.41**	0.32**	0.54**	0.40**	1	
11.因材施教	0.26**	0.53**	-0.04	0.27**	0.86**	0.80**	0.66**	0.53**	0.78**	0.30**	1
M	3.8	4.11	3.17	3.60	3.92	3.94	3.88	4.04	3.93	3.50	3.86
SD	0.16	0.37	0.60	0.41	0.35	0.41	0.43	0.36	0.42	0.46	0.48

注:* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 以下同。

(二) 工作激情与创新自我效能感对教学创新行为的回归分析

采用多元逐步回归分析技术探究工作激情的两个因子及创新自我效能感能否预测乡村中小学教师的教学创新行为及其因子,分析结果整理如表2所示。从表2可知,工作激情的两个因子中仅有和谐激情因子能正向预测乡村中小学教师的教学创新行为,和谐激情可有效解释教学创新行为35.70%的变量;创新自我效能感也能正向预测乡村中小学教师的教学创新行为,其可解释教学创新行为15.90%的变量。以教学创新行为的6个因子为因变量进行进一步分析发现,和谐激情对教学创新行为的6个因子:教学方法创新、评价方式创新、教学理念创新、更新教学内容、营造创新型教学氛围、因材施教均有显著的正向预测作用,

和谐激情可解释这6个因子的变异性依次为33.00%、20.30%、22.50%、34.20%、6.10%、27.90%；强迫激情仅对教学创新行为的教学理念创新和因材施教这两个因子有显著的预测力，其中，强迫激情能显著正向预测教学理念创新，其可解释教学理念创新2.20%的变异性；强迫激情能显著负向预测因材施教，其可解释因材施教2.20%的变异性。

表2 工作激情、创新自我效能感对教学创新行为的回归分析

因变量	自变量	R	R ²	ΔR ²	F值	β	t值
教学创新行为	和谐激情	0.597	0.357	0.357	181.546***	0.597	13.474***
	创新自我效能感	0.399	0.159	0.159	61.867***	0.399	7.866***
教学方法创新	和谐激情	0.574	0.330	0.330	160.775***	0.574	12.680***
	创新自我效能感	0.392	0.154	0.154	59.399***	0.392	7.707***
评价方式创新	和谐激情	0.450	0.203	0.203	83.189***	0.450	9.121***
	创新自我效能感	0.347	0.120	0.120	44.677***	0.347	6.684***
教学理念创新	和谐激情	0.474	0.225	0.225	94.791***	0.444	9.049***
	强迫激情	0.497	0.247	0.022	53.516***	0.153	3.117**
更新教学内容	和谐激情	0.474	0.225	0.225	94.791***	0.444	9.049***
	创新自我效能感	0.410	0.168	0.168	66.170***	0.410	8.135***
营造创新型教学氛围	和谐激情	0.585	0.342	0.342	170.053***	0.585	13.040
	创新自我效能感	0.343	0.117	0.117	43.501***	0.343	6.596***
因材施教	和谐激情	0.246	0.061	0.061	21.147***	0.246	4.599***
	创新自我效能感	0.174	0.030	0.030	10.201**	0.174	3.194**
	和谐激情	0.528	0.279	0.279	126.404***	0.558	11.804***
	强迫激情	0.548	0.301	0.022	70.027***	-0.150	-3.182**
	和谐激情	0.528	0.279	0.279	126.404***	0.558	11.804***
	创新自我效能感	0.273	0.075	0.075	26.352***	0.273	5.133***

(三) 工作激情对创新自我效能感的回归分析

采用多元逐步回归分析技术探究工作激情的两个因子能否预测乡村中小学教师的创新自我效能感，分析结果整理如表3所示。从表3可知，工作激情的两个因子均能显著正向预测乡村中小学教师的创新自我效能感，这两个因素共可解释创新自我效能感36.80%的变异性，其中和谐激情可解释创新自我效能感23.80%的变异性，强迫激情可解释创新自我效能感13.00%的变异性。

表3 工作激情对创新自我效能感的回归分析

因变量	自变量	R	R ²	ΔR ²	F值	β	t值
创新自我效能感	和谐激情	0.488	0.238	0.238	102.126***	0.451	9.230***
	强迫激情	0.606	0.368	0.130	94.763***	0.376	8.175***

(四) 创新自我效能感在工作激情与教学创新行为间的中介作用分析

本研究根据温忠麟等人介绍的三步中介效应分析法进行中介作用检验^[14]，检验的结果整理如表4所示。

由表4可知，创新自我效能感在工作激情与教学创新行为之间的中介效应显著，且教师的创新自我效能感在工作激情与教学创新行为之间起部分中介作用，中介效应占总效应的百分比为 $ab/c=0.613 \times 0.229/0.418=33.58\%$ 。

表4 创新自我效能感(M)在工作激情(X)与教学创新行为(Y)间的中介效应检验

	标准化回归方程	回归系数检验
第一步	$Y=0.418X$	$SE=0.074$, $t=8.319***$
第二步	$M=0.613X$	$SE=0.020$, $t=14.025***$
第三步	$Y=0.229M$	$SE=0.160$, $t=7.866***$
	$+0.278X$	$SE=0.092$, $t=4.452***$

注：X：工作激情，M：创新自我效能感，Y：教学创新行为，SE：标准误差，第一步： $Y=cX+SE$ ；第二步： $M=aX+SE$ ；第三步： $Y=c'X+bM+SE$

四、讨论与分析

(一) 乡村中小学教师在各变量上的得分分析

本研究发现，如果从高要求高标准的角度来审视乡村中小学教师队伍建设的情况，本研究所调查的乡村教师在工作激情、创新自我效能感与教学创新行为上的得分均不太令人满意，均有待进一步提升。事实上，近年来的一些研究已经直接或间接地印证了本研究之所得。例如，有调查发现农村中小学教师存在较严重的生理疲惫^[15]，黔东南民族地区中多数农村小学教师存在情绪衰竭现象^[16]，约20.00%的农村教师正在经历着较严重的职业倦怠困扰；^[17]曲蓓的一项调研发现陕西农村中小学教师的自我效能感为中等水平，还有待进一步提升；^[18]蔡永红和龚婧的一项研究则发现河北、山西两省中学教师教学创新行为的均值仅为4.04。^[19]

(二) 乡村中小学教师工作激情、创新自我效能感与教学创新行为的关系分析

1. 工作激情与乡村中小学教师教学创新行为的关系

本研究发现，工作激情能显著正向预测乡村中小学教师的教学创新行为，但不同类型的工作激情的预测力存在很大差异，和谐激情对教学创新行为及其因子教学方法创新、评价方式创新、教学理念创新、更新教学内容、营造创新型教学氛围、因材施教均有显著正向预测作用，但强迫激情仅对教学创新行为的教学理念创新和因材施教两个因子有预测作用，且对因材施教起负向预测作用。汪国银等人的一项研究发现，工作激情对员工的创造力有显著的正向预测作用^[20]，苏勇和雷霆的一项研究则发现工作激情在悖论式领导

与员工创造力间起部分中介作用；^[21] 杨仕元等人的研究则发现和谐激情与强迫激情都对员工的创造力有显著的正向影响，但和谐激情对创造力的预测力大于强迫激情的预测力。^[22] 而西方学者在探讨员工工作激情的作用机制时则发现，和谐激情对员工的适应性工作行为或绩效均有显著的正向预测作用，而强迫激情则与员工的注意力显著负相关，对员工的工作绩效没有显著的预测力。^[23] 这些结果都支持了本研究的发现。

2. 工作激情与乡村中小学教师创新自我效能感的关系

本研究发现工作激情能显著预测乡村中小学教师的创新自我效能感，但不同类型的工作激情的预测力存在差异，和谐激情可解释创新自我效能感23.80%的变异量，而强迫激情仅能解释创新自我效能感13.00%的变异量。汪国银等人基于自我认知视角进行研究发现工作激情能显著正向预测企业员工的创新自我效能感；^[24] 蒋昀洁等人的一项以某制造企业部分员工为样本的研究发现，员工的核心自我评价与其和谐激情间存在显著的正相关。^[25] 这些研究直接或间接地支持了本研究的发现。

3. 创新自我效能感能显著预测乡村中小学教师的教学创新行为

本研究发现乡村中小学教师的创新自我效能感与教学创新行为间显著正相关，且创新自我效能感可解释教学创新行为15.90%的变异量。此外，创新自我效能感对教学创新行为的6个因子（教学方法创新、评价方式创新、教学理念创新、更新教学内容、营造创新型教学氛围、因材施教）也均有显著的预测力。古永司和刘晓花的研究发现中学教师的创新自我效能感与其教学创新行为显著正相关；^[26] 张侨的研究则发现高校教师的创新自我效能感能正向预测教学创新行为；^[27] 张志强和吕爽则研究发现创客的创新自我效能感对创新行为有显著的预测力。^[28] 这些结果都支持了本研究的发现。

4. 创新自我效能感在工作激情影响教师教学创新行为的过程中起部分中介作用

本研究发现，乡村中小学教师的工作激情不仅能够对教学创新行为有直接的预测作用，而且能够通过提升乡村中小学教师的创新自我效能感进一步激发教学创新行为，也就是说教师的创新自我效能感在工作激情与教学创新行为之间起部分中介作用，中介效应占总效应的百分比为33.58%。宋亚辉等人的研究发现工作激情对个体创造绩效的影响需要通过个体的动机、情感及认知投入来实现；^[29] 汪国银等人的研究则表明

企业员工的工作激情要引发创新行为需要通过创新自我效能感来实现。^[30] 这些结果都支持了本研究的发现。

（三）实践启示

基于上述的结论与分析可知，乡村中小学教师的激情，尤其是和谐工作激情对创新自我效能感与教学创新行为有显著的正向影响，但乡村教师的工作激情水平还有待进一步提升。因此，乡村中小学的管理者可重点激发教师的和谐工作激情，从而促进教师创新自我效能感及教学创新行为的产生。Zigami等人构建的员工工作激情概念模型认为员工对自身工作及所处组织状况的评价是工作激情的来源，当评价能够给员工带来积极的、有意义的、持久的体验、感觉时工作激情就会随之产生。^[31] 因此，学校管理者可以通过改善乡村学校的教学环境与条件，提高福利待遇，给予乡村教师更多的人文关怀、增加培训的机会等来促使乡村教师对学校产生更多的积极评价，从而引发工作的激情。此外，Vallerand等人提出的激情二元模型认为，当个体所从事某项活动的外部动机能够转化为自身的身份认同时，个体对该活动的激情就随之产生。^[32] 因此，学校管理者还可以通过构建乡村教师专业发展的支持系统来增加乡村教师的职业认同、内化其从事乡村教师这一职业的外部动机，从而激发其工作的激情。

【参考文献】

- [1] 张剑，宋亚辉，叶岚，等. 工作激情研究：理论及实证 [J]. 心理科学进展，2014(8).
- [2][22] 杨仕元，卿涛，岳龙华. 从工作激情到员工创造力：一致性匹配与互补性匹配的联合调节作用 [J]. 现代财经：天津财经大学学报，2018(8).
- [3][21] 苏勇，雷霆. 悖论式领导对员工创造力的影响：基于工作激情的中介作用 [J]. 技术经济，2018(9).
- [4][28] 张志强，吕爽. 创新自我效能感与创新行为的关系研究——创新支持的调节作用 [J]. 技术经济与管理研究，2019(4).
- [5] 李杰义，宋碧波. 整体薪酬感知与创新自我效能感对员工创新行为的影响——基于长三角地区制造企业的实证研究 [J]. 华东经济管理，2018(12).
- [6] 张璇，冀巨海. 新生代科技员工的自我发展诉求对主动创新行为的影响——基于自我效能感和组织认同的中介作用 [J]. 数学的实践与认识，2018(1).
- [7][27] 张侨. 高校教师教学创新能力对教学创新行为的影响——基于创新自我效能感的部分中介作用分析 [J]. 技术经济与管理研究，2017(5).
- [8][10][20][24][30] 汪国银，张文静，陈刚，等.

“我是”、“我能”、“我愿”——工作激情对员工创造力的影响路径研究[J]. 中国人力资源开发, 2016(22).

[9][29] 宋亚辉, 何莉, 巩振兴, 等. 工作激情影响员工创造性绩效的中介机制[J]. 浙江大学学报: 理学版, 2015(6).

[11][32] Vallerand RJ, Blanchard C, Mageau GA, et al. Les Passions de L'ame: On Obsessive and Harmonious Passion. [J]. Journal of Personality & Social Psychology, 2003(4).

[12] 马岩. IT企业员工创新自我效能感、内在动机与创新行为之间的关系研究[D]. 大连: 东北财经大学, 2014.

[13] 李漠川. 论辽西地区小学教师教学创新行为[D]. 锦州: 渤海大学, 2014.

[14] 温忠麟, 张雷, 侯杰泰, 等. 中介效应检验程序及其应用[J]. 心理学报, 2004(5).

[15] 苏红. 生理疲乏: 影响农村中小学教师职业发展——对近千名农村中小学教师职业倦怠情况的整体调研[J]. 中小学管理, 2013(1).

[16] 邵忠祥, 凌琳, 范涌峰. 民族地区农村小学教师职业倦怠现状及对策研究——基于贵州省黔东南民族地区的调查[J]. 教师教育论坛, 2018(4).

[17] 陈富, 张荣华. 职业倦怠在农村教师中分布状况

的监测、识别与评估[J]. 现代中小学教育, 2016(2).

[18] 曲菁. 农村中小学教师教学成就目标与自我效能感研究[J]. 陕西学前师范学院学报, 2015(6).

[19] 蔡永红, 龚婧. 学校创新支持与教师教学创新的关系——基本心理需要满足的中介作用[J]. 教育学报, 2019(2).

[23] Lavigne GL, Forest J, & Crevier-Braud L. Passion at Work and Burnout: A two-study Test of The Mediating Role of Flow Experiences [J]. European Journal of Work and Organizational Psychology, 2012(4).

[25] 蒋昀洁, 黄庆, 张绿漪, 等. 自信的员工更有创造力吗——和谐型激情与团队成员交换关系的交互作用[J]. 科技进步与对策, 2018(8).

[26] 古永司, 刘晓花. 学校组织创新气氛、教师教学效能感与教师教学创新的关系研究[J]. 教育理论与实践, 2012(30).

[31] Zigarmi D, Nimon K, Houson D, et al. Beyond Engagement: Toward A Framework and Operational Definition for Employee Work Passion [J]. Human Resource Development Review, 2009(3).

(责任编辑 白杨)

(上接第17页) 类型的父母教养方式对儿童的社会技能和情绪反应的习得有不同影响, 并进而发展出儿童不同的社会交往行为;^[9]而家长看电视玩手机的时间过长, 也会导致儿童语言发展迟缓^[10], 而要形成科学健康的家庭教育, 提高家长素养、教会家长如何教育孩子十分重要。学校可以建立家长学校, 教家长发现的眼光, 教家长沟通的习惯, 教家长诊断的方法。

将“和”作为校园文化建设的目标追求, 内外兼修, 创新理念, 建构制度, 踏实践行, 就一定能建设一个新时代美好和合的新校园。

【参考文献】

[1] 扈敏. 社会主义核心价值观之“和谐”中华传统文化溯源研究[J]. 延安职业技术学院学报, 2019(2).

[2] 唐勇, 曾宇辉. 论社会主义核心价值观中的“和谐”[J]. 韶关学院学报, 2015(5).

[3] 江华玲. 人类命运共同体意识培养的几点思考[J]. 中学历史教学, 2019(7).

[4] 王道俊, 郭文安. 教育学[M]. 北京: 人民教育出版社, 2016.

[5] 王树. 教育学——行动与体验[M]. 北京: 高等教育出版社, 2013.

[6] 李雪钦. “人工智能+教育”不可滥用[N]. 人民日报海外版, 2019-12-02(8).

[7] [苏] 瓦·阿·苏霍姆林斯基. 给教师的建议[M]. 北京: 教育科学出版社, 1984.

[8] 国家卫生健康委员会. 中国青少年健康教育核心信息及释义(2018版)[EB/OL]. (2018-09-26)[2019-11-28]. http://www.jyb.cn/zcg/xwy/wzxw/201809/t20180926_.html.

[9] 韩静, 夏锡梅. 父母教养方式与共情影响儿童攻击性行为[N]. 中国社会科学报, 2019-09-16(6).

[10] 王烨捷. 会“读心术”的家长会影响孩子语言发育[N]. 中国青年报, 2019-06-21(3).

(责任编辑 白杨)

(6) 乡村中小学教师教学效能感、职业认同与工作激情的关系研究

2021年第1期
(总第337期)

教育探索
EDUCATION EXPLORATION

No.1, 2021
Serial No.337

乡村中小学教师教学效能感、职业认同 与工作激情的关系研究

杨振芳^{1,2} 卢斯梅¹ 罗珍华³

(1.玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000; 2.厦门大学 教育研究院, 福建 厦门 361001;

3.合山市河里镇中心小学, 广西 来宾 546500)

摘 要:探究乡村中小教师的教学效能感、职业认同与工作激情的关系,有利于提升教师工作激情。通过问卷调查分析发现:乡村中小学教师在教学效能感、职业认同与工作激情上的自评得分较低,有待进一步提升;乡村小学教师的工作激情得分高于乡村初中教师,乡镇学校教师的职业认同与工作激情的得分均优于村小学校教师;乡村中小学教师的教学效能、职业认同与工作激情之间均存在显著正相关,个人教学效能感与角色价值观、职业行为倾向、职业价值观与职业归属感均可正向预测工作激情;职业认同在教学效能感与工作激情之间起部分中介作用。

关键词:教学效能感;职业认同;工作激情;乡村中小学教师

中图分类号:G443 **文献标志码:**A **文章编号:**1002-0845(2021)01-0071-05

目前,较少有研究者关注教师工作激情的影响因素与产生机制,尤其是乡村中小学教师工作激情的影响因素与产生机制。因此,本研究着力探究乡村中小学教师的教学效能感与职业认同对工作激情的影响效应与作用机制,以期为提高乡村中小学教师的工作激情提供参考。

一、相关文献研究

1.乡村中小学教师教学效能感与工作激情的关系

当个体认为自己有能力完成某一行为时,就会愿意作出具有自我效能感的行为,并在遇到挫折时也能用更加积极的情感去对待。对乡村中小学

教师而言,教学效能感是自我效能感在教师教学方面的具体体现,当教师自信有能力做好教学工作时,其对教学活动的倾向也会更强,并更愿意为之投入时间和精力。有研究发现:个体对行为的激情与其自尊水平密切相关,个体的显性自尊水平与和谐型激情显著正相关,而隐性自尊水平与强迫型激情显著正相关^[1];个体的自尊与自我效能感间存在显著正相关^[2];个体的可控性感知对和谐激情的产生具有积极作用^[3];青少年的自我效能感与其自我控制感间存在显著正相关^[4]。

2.乡村中小学教师职业认同与工作激情的关系

关于激情产生的相关研究发现,激情的产生会受到活动选择、活动评价和从事活动的外部动机的内化这三个过程的影响。其中,个体将从事某活动的外部动机内化为自身身份认同的过程是激情产生的根源;如果个体认为所从事的活动特别重要或特别有意义,则个体对该活动产生的激情就多;如果活动是自主选择的,则有助于促进激情的产生^[5]。“教师职业认同,是教师对自己职业和内化了的职业角色的积极认知、情感体验和行为

收稿日期:2019-11-27

基金项目:教育部人文社会科学研究青年基金项目(18YJC880108);广西教育科学“十三五”规划2017年度课题(2017B103);广西高校中青年教师基础能力提升项目(KY2016YB351)

作者简介:杨振芳(1987-),女,广西玉林人,讲师,博士研究生,从事教师心理研究;卢斯梅(1985-),女,广西玉林人,讲师,从事教育心理学研究;罗珍华(1995-),女,广西玉林人,从事教师心理研究。

倾向的综合体,是教师个体的一种与职业有关的积极态度”^[6]。高水平的职业认同意味着教师对自身职业价值的高度评价、对职业情感的深深依恋、对职业活动的积极主动参与。

3. 职业认同的中介作用

已有研究发现,教学效能感有助于提升教师的职业认同。例如,一项以免费师范生为被试的研究发现,免费师范生的教学效能感对职业认同有显著的正向预测作用^[7]。而工作激情来源的核心是个体对自身工作与组织状况的评价,当个体认为自己所从事的工作或所在的组织能给自己带来持久的、充满积极情感的、有意义的体验时,工作激情就随之产生了^[8]。从这个角度看,教师对自己是否有能力从事教学活动的评价影响着其工作激情的产生,通过提升自己对教师的职业认同,会进一步激发工作激情。

根据以上相关文献,本研究提出三个假设:假设之一“乡村中小学教师的教学效能感能够正向预测其工作激情”;假设之二“乡村中小学教师的职业认同能够正向预测其工作激情”;假设之三“职业认同在乡村中小学教师的教学效能感与工作激情之间起中介作用”。

二、研究方法

1. 研究对象

采用方便抽样的方法,在广西来宾、钦州、百色、玉林和南宁的部分农村学校中选取中小学教师参与问卷调查。共发放问卷400份,回收有效问卷330份,问卷有效率为82.5%。样本情况如下:男教师124人(37.6%),女教师206人(62.4%);教龄在3年及以下的教师86人(26.1%),教龄为4—6年的教师135人(40.9%),教龄在6年以上的教师109人(33.0%);小学教师157人(47.6%),初中教师173人(52.4%);班主任教师92人(27.9%),非班主任教师238人(72.1%);在编教师248人(75.2%),非在编教师82人(24.8%);乡镇学校教师245人(74.2%),村小学校教师85人(25.8%)。

2. 研究工具

采用俞国良等人编制的教学效能感量表^[9]对教学效能感进行测量,该量表由个人教学效能感与一般教学效能感两个维度构成,共有27个测量条目。本研究中教学效能感量表的Cronbach's α 系数为0.877,一般教学效能感与个人教学效能感

维度的Cronbach's α 系数分别为0.907、0.778。采用魏淑华编制的教师职业认同量表^[10]对职业认同进行测量,该量表共有4个维度,分别是角色价值观、职业价值观、职业行为倾向和职业归属感,共由18个测量条目构成。本研究中职业认同量表的Cronbach's α 系数为0.917,角色价值观、职业行为倾向、职业价值观、职业归属感维度的Cronbach's α 系数分别为0.884、0.710、0.621和0.759。采用Vallerand等人编制的工作激情量表^[11]对工作激情进行测量,该量表由和谐激情和强迫激情两个维度构成,量表采用5点计分的方式计分。本研究中工作激情量表的Cronbach's α 系数为0.923,和谐激情与强迫激情的Cronbach's α 系数分别为0.866与0.854。

三、结果与分析

1. 各变量的描述统计与相关分析

各变量的描述统计结果和相关分析结果整理如表1所示。

表1 各变量的描述统计与相关分析(N=330)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1.一般教学效能感	1										
2.个人教学效能感	0.43**	1									
3.教学效能感	0.86**	0.83**	1								
4.角色价值观	0.17**	0.31**	0.28**	1							
5.职业行为倾向	0.15**	0.29**	0.26**	0.72**	1						
6.职业价值观	0.22**	0.40**	0.36**	0.52**	0.65**	1					
7.职业归属感	0.05	0.23**	0.16**	0.80**	0.68**	0.40**	1				
8.职业认同	0.17**	0.35**	0.31**	0.94**	0.88**	0.69**	0.86**	1			
9.和谐激情	0.11**	0.39**	0.29**	0.70**	0.64**	0.53**	0.62**	0.74**	1		
10.强迫激情	0.02	0.21**	0.11	0.64**	0.54**	0.38**	0.58**	0.65**	0.73**	1	
11.工作激情	0.07	0.36**	0.25**	0.74**	0.65**	0.52**	0.66**	0.77**	0.92**	0.92**	1
M	3.32	4.04	3.77	3.61	3.80	3.95	3.49	3.72	3.77	3.50	3.68
SD	1.02	0.55	0.61	0.83	0.67	0.42	0.88	0.61	0.69	0.75	0.81

注:* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, 以下同。

从表1可知,所调查的乡村中小学教师群体在职业认同和工作激情量表上的自评得分略高于临界值3。若从高标准的角度(5点计分,均分 ≥ 4)来审视乡村教师在职业认同与工作激情的得分情况,进一步统计发现,有40.9%的教师自评对教师职业有较高的职业认同感,有33.6%的教师自评有较高的工作激情。教学效能感量表中的个人教学效能感和教学效能感的自评得分略高于临界值3.5,但一般教学效能感的自评得分略低于临界值3.5,若从高标准的角度(6点计分,均分 ≥ 4.5)来审视乡村教师在教学效能感量表上的得分情况,进

一步统计发现,仅有13.6%的教师自评有较高的教学效能感。相关分析结果表明,教学效能感及其因子个人教学效能感与职业认同及其四因子间存在显著正相关($p < 0.01$),教学效能感与工作激情及和谐激情因子间存在显著正相关($p < 0.01$),个人教学效能感因子与工作激情及其二因子间存在显著正相关($p < 0.01$),一般教学效能感与职业认同及其角色价值观、职业行为倾向和职业价值观等三个因子以及工作激情的和谐激情因子间存在显著正相关($p < 0.01$),职业认同及其四因子与工作激情及其二因子间存在显著正相关($p < 0.01$),具体相关系数见表1所示。

2.各变量在人口学变量上的差异比较

T检验发现,乡村小学教师的和谐激情与强迫激情的得分显著高于乡村初中教师的得分($p < 0.05$);乡村小学教师的工作激情得分显著高于乡村初中教师的得分($p < 0.01$);乡镇学校教师的角色价值观、职业行为倾向、职业认同与强迫激情的得分显著高于村小学校教师的得分($p < 0.05$);乡镇学校教师的个人教学效能感、和谐激情和工作激情显著高于村小学校教师的得分($p < 0.01$)。

3.教学效能感、职业认同对工作激情的回归分析

采用逐步回归分析技术探究教学效能感的两个因子和职业认同的四个因子能否预测乡村中小学教师的工作激情,分析结果整理如表2所示。

表2 教学效能感、职业认同对乡村中小学教师工作激情的回归分析

因变量	自变量	R	R ²	ΔR ²	F值	β	t值
工作激情	个人教学效能感	0.363	0.132	0.132	49.723***	0.363	7.051***
	1.角色价值观	0.736	0.542	0.542	388.537***	0.443	6.741***
	2.职业行为倾向	0.757	0.572	0.030	218.882***	0.137	2.299*
	3.职业价值观	0.763	0.582	0.010	151.552***	0.149	3.176**
	4.职业归属感	0.768	0.590	0.007	116.702***	0.148	2.379*
和谐激情	个人教学效能感	0.385	0.148	0.148	56.921***	0.385	7.545***
	1.角色价值观	0.701	0.491	0.491	316.441***	0.480	8.876***
	2.职业行为倾向	0.727	0.529	0.038	183.743***	0.197	3.302**
	3.职业价值观	0.737	0.543	0.014	129.294***	0.155	3.183**
强迫激情	个人教学效能感	0.213	0.046	0.046	15.641***	0.273	4.608***
	一般教学效能感	0.248	0.061	0.016	10.709***	-0.140	-2.358*
	1.角色价值观	0.637	0.406	0.406	224.253***	0.418	5.507
	2.职业行为倾向	0.648	0.420	0.014	118.271***	0.134	2.152*
	3.职业归属感	0.654	0.428	0.008	81.190***	0.153	2.121*

从表2可知,教学效能感的两个因子中仅有个人教学效能感因子能正向预测乡村中小学教师的工作激情,个人教学效能感共可有效解释工作激情13.2%的变异量;职业认同的四个因子均能正向预测乡村中小学教师的工作激情,四个预测变量

共可有效解释工作激情59.0%的变异量,其中最具有解释力的首先是角色价值观,其次是职业行为倾向,再次是职业价值观,最后是职业归属感。以工作激情的两个因子和谐激情与强迫激情为因变量进行进一步分析发现,个人教学效能感能正向预测乡村中小学教师的和谐激情,其能解释和谐激情14.8%的变异量;角色价值观、职业行为倾向和职业价值观也均能正向预测和谐激情,这三个因素共可解释和谐激情54.35%的变异量,其中最具有预测力的是角色价值观,其次是职业行为倾向,最后是职业价值观;个人教学效能感和一般教学效能感对强迫激情有显著预测力,这两个因子共可解释强迫激情6.1%的变异量,但个人教学效能感对强迫激情产生正向预测力,而一般教学效能感对强迫激情产生的却是负向预测力;角色价值观、职业行为倾向和职业归属感均能显著正向预测强迫激情,这三个因子共可解释强迫激情42.8%的变异量,其中最具有预测力的是角色价值观,其次是职业行为倾向,最后是职业归属感。

4.职业认同的中介作用分析

本研究根据温忠麟等人介绍的三步中介效应分析法进行中介作用检验,结果如表3所示。

表3 教师职业认同(M)在教学效能感(X)与工作激情(Y)间的中介效应检验

	标准化回归方程	回归系数检验
第一步	$Y=0.377X$	$SE=0.025, t=7.365***$
第二步	$M=0.299X$	$SE=0.023, t=5.665***$
第三步	$Y=0.742M+0.155X$	$SE=0.017, t=4.485***$ $SE=0.039, t=2.1454***$

注X:教学效能感,M:教师职业认同,Y:工作激情,SE:标准误差;第一步: $Y=cX+SE$,第二步: $M=aX+SE$,第三步: $Y=c'X+bM+SE$ 。

由表3可知,教师职业认同在教学效能感与工作激情之间的中介效应显著,而且教师职业认同在教学效能感与工作激情之间起部分中介作用,中介效应占总效应的百分比为 $ab/c = 0.299 \times 0.742 / 0.377 = 58.8\%$ 。

四、讨论

1.乡村中小学教师在各变量上的得分分析

本研究发现,如果从高标准、高要求的角度来审视乡村中小学教师队伍建设的情况,本研究所调查的乡村教师在教学效能感、职业认同与工作激情上的得分均不太令人满意,均有待进一步提升。事实上,近年来的一些研究已经直接或间接

地印证了本研究之所得。例如,有研究发现河南省农村教师的个人教学效能感、一般教学效能感均有待进一步提升^{[12][10]};一项以沈阳乡村教师为调查对象的研究发现,农村教师的职业认同较低^[13];一项关于山西省某县农村教师职业倦怠情况的调查发现,约20%的农村教师正在承受着中等程度上职业倦怠的困扰,50%的农村教师情绪衰竭现象较为严重^[14]。在本次研究中,所调查的乡村中小学教师的教学效能感、职业认同和工作激情的得分均不尽如人意,这样的情况显然不利于乡村中小学教师队伍质量的提高,更无法保障农村义务教育的质量。

2.各变量在人口学上的差异分析

本研究发现,男女教师间不存在显著差异,班主任教师与非班主任教师间的教学效能感也不存在显著差异,这与李佳佳和李瑛的研究结果^{[12][10]}不一致。不一致的原因:一是样本误差所致,本研究中班主任教师与非班主任教师的比例为3:7,可能会导致一定的误差;二是教学效能感评价的重点是教学,不是班级管理,班主任教师和非班主任教师的教学效能感不存在差异。本研究还发现,乡村中小学教师的教学效能感在是否在编、所教学段以及学校类型方面均不存在显著差异,但乡镇学校教师的个人教学效能感显著高于村小教师的个人教学效能感。这可能是不管教什么学段、不管是否在编、不管是在乡镇学校还是村小学校,教师对自身教学能力的信心均来自教师单纯的自我评价,该评价并未建立在与其他教师对比评价的基础上,并且教师对自我的总体评价都偏低;此外,还可能是由于在人事安排的时候,乡镇学校教师的准入标准高于村小学校教师的准入标准,并且乡镇学校教师在入职后得到的培训机会比村小学校教师的更多,所以乡镇学校教师的个人教学效能感显著高于村小学校教师的个人教学效能感。

本研究发现,在性别方面,乡村中小学教师职业认同没有显著的差异,这与魏淑华^[10]的研究结果不一致。可能的原因:一是被试样本的限制,本研究只以乡村中小学教师为研究对象,男女比例不平衡,有可能会造成一定影响;二是随着时代的发展与进步,人们的思想不再保守,当今的时代提倡的是男女平等,男性与女性的职业价值观间的差异也随之越来越小。在学校类型上,乡

镇学校教师的职业认同水平显著高于村小学校教师的职业认同水平。这可能是因为:一是相对于村小学校,乡镇学校的学校环境、教学条件以及生活环境都更好一些,因而相对于村小学校教师,乡镇学校教师的职业认同感更高;二是相对而言,在当今社会,乡镇学校教师比村小学校教师有更高的社会地位,获得的职业发展的机会也相应更多,从而更有利于塑造教师的职业认同。此外,本研究还发现,乡村中小学教师是否在当班主任、是否在编以及所教学段这些方面不存在显著的差异,这可能是由于抽样误差所致,因为在本研究中,班主任教师与非班主任教师、在编教师与非在编教师的比例相差较大;而在本次抽样调查中,乡村中小学教师的比例虽然大致相同,但不管是乡村初中教师还是乡村小学教师,他们的职业认同水平差别不大。

本研究发现,乡村小学教师的工作激情、强迫激情与和谐激情均显著高于乡村初中教师。这可能是因为相对于小学教师,初中教师有更大的升学压力;另外,相对于小学阶段,初中阶段的学生处于青春期,并且大部分的乡村初中都是寄宿制,所以初中教师的工作压力和工作负荷都更大,从而工作激情更容易被损耗。此外,乡镇学校教师的工作激情、强迫激情与和谐激情也均显著高于村小学校教师。可能的原因是:乡镇学校的办学条件、教学氛围、校园环境、生活环境以及获得的专业发展机会等都好于村小学校;相对而言,村小学校教师年龄均比较大,工作激情随着年龄的增长损耗较大。

3.教学效能感、职业认同与乡村中小学教师工作激情的关系分析

本研究发现,教学效能感、职业认同与工作激情之间存在显著正相关关系,而且个人教学效能感、角色价值观、职业行为倾向、职业价值观与职业归属感均能显著正向预测乡村中小学教师的工作激情。此结果进一步证实了教学效能感、职业认同感在乡村中小学教师队伍建设以及振兴乡村教育中的重要意义。教学效能感对工作激情的预测作用可以依据员工工作激情概念模型进行解释。Zigami和Nimon等人构建的员工工作激情概念模型认为,员工对自身工作及所处组织状况的评价是工作激情的来源,当评价能够给员工带来积极的、有意义的、持久的体验与感觉时,工作激

情就会随之产生^[6]。教学效能感是教师对自身教学能力的一种自我评价,教学效能感高意味着教师对自身的教学工作有较高的自信心,从而对自身的教育工作产生更加积极的认知、更加积极的评价,积极的评价使乡村中小学教师产生工作幸福感,进而促使工作激情的产生。职业认同对工作激情的预测作用则可以依据激情的二元模型进行解释。Vallerand 等人提出的激情二元模型认为,当个体所从事某项活动的外部动机能够转化为自身的身份认同时,个体对该活动的激情就随之产生。也就是说,从事工作的外部动机的内化是工作激情的来源。而职业认同是教师对自己职业和内化了的职业角色的积极认知、情感体验和行为倾向的综合体。可见,职业认同是乡村中小学教师工作激情产生的源泉。

此外,本研究还发现,职业认同在教学效能感与乡村中小学教师的工作激情的关系之间起部分中介作用,这一结果说明教师的教学效能感除了能够对工作激情产生直接的影响,还可以通过提升教师的职业认同感进一步激发教师的工作激情。也就是说,教师对自己能够较好地从事教育教学工作的信心不仅能够成为其工作激情的来源,还有助于使教师将从事乡村中小学教师这一职业的外部动机转化为自身的身份认同,进而产生更多的工作激情。此结果阐释了教学效能感影响教师工作激情的作用机制。基于上述研究结果,本研究认为,在推进乡村中小学教师队伍建设时,一方面要重点提升教师的教学效能感,比如通过职后培训、教研组合作帮扶、教学比赛等途径提升乡村中小学教师的教学效能感,尤其是教师的个人教学效能感;另一方面,则要注重乡村中小学教师职业认同感的培养,比如通过思想政治教育、尊师重教文化宣传、专业发展培训、领导关怀等途径提升乡村中小学教师的职业认同感。同时,乡村中小学教师也需要通过不断学习、自我反思、职业认知重塑等途径来提升自身的教学效能感与职业认同感,从而使自己在教育工作中保持饱满的激情。

参考文献:

- [1]Marc-André K Lafrenière, Jocelyn J Bélanger, Constantine Sedikides, et al. Self-esteem and passion for activities[J].*Personality and Individual*

Differences, 2011(4):541-544.

- [2]廖海萍,燕晓彬,张华.政治技能与自我效能感对职业适应能力的影响——自尊的中介作用[J].*心理科学*,2019(1):144-149.
- [3]Collewaert V, Anseel F, Crommelinck M, et al. When Passion Fades:Disentangling the Temporal Dynamics of Entrepreneurial Passion for Founding[J].*Journal of Management Studies*, 2016 (6): 966-995.
- [4]曹杏田,张丽华.青少年情绪调节自我效能感和自我控制在自尊与攻击性的关系中的链式中介作用[J].*中国心理卫生杂志*,2018(7):574-579.
- [5]张剑,等.工作激情研究:理论及实证[J].*心理科学进展*,2014(8):1269-1281.
- [6]魏淑华,宋广文,张大均.我国中小学教师职业认同的结构与量表[J].*教师教育研究*,2013(1): 55-60.
- [7]张晓辉,赵宏玉.教师支持对免费师范生教学效能感和教师职业认同的影响[J].*中国特殊教育*, 2016(5):75-82.
- [8]Zigarmi D, Nimon K, Houson D, et al.Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion[J].*Human Resource Development Review*,2015(3):300-326.
- [9]俞国良,辛涛,申继亮.教师教学效能感:结构与影响因素的研究[J].*心理学报*,1995(2):159-166.
- [10]魏淑华.教师职业认同研究[D].重庆:西南大学,2008.
- [11]Vallerand R J, Céline M Blanchard, Geneviève A Mageall, et al. Les passions de l'ame:on obsessive and harmonious passion.[J].*Journal of Personality and Social Psychology*,2003(4):756.
- [12]李佳佳,李瑛.农村教师教学效能感现状与学校组织氛围的关系[J].*中国健康心理学杂志*, 2014(7).
- [13]于兰兰,吴志华.农村教师职业认同现状调查及分析——以辽宁省为例[J].*教育导刊*,2011 (5):31-34.
- [14]陈富,张荣华.职业倦怠在农村教师中分布状况的监测、识别与评估[J].*现代中小学教育*, 2016(2):87-92.

[责任编辑:程 佳]

工作支持对乡村中小学教师工作激情的影响 ——一个多重中介模型的检验

杨振芳 李 萍

(玉林师范学院教育科学学院 广西玉林 537000)

[摘 要] 文章以1289名农村中小学教师为样本,从自我决定理论视角,探究工作支持对农村中小学教师工作激情的作用机制。结果发现:工作支持对农村中小学教师的工作激情、职业效能感、组织满意度与职业归属感均有显著正向影响;职业效能感、组织满意度、职业归属感分别在工作支持与工作激情间起部分中介作用;“职业效能感→组织满意度”与“职业效能感→职业归属感”均在工作支持与工作激情间起链式中介作用。基于此,文章提出构建工作支持体系、改善工作环境与条件、完善培训体系、强化职业价值观教育的研究建议。

[关键词] 工作激情 工作支持 乡村中小学教师 中介模型

一、问题提出

农村教育是我国教育现代化的薄弱环节与短板所在,发展农村教育是乡村振兴的重要内容。要发展农村教育,教师是关键突破点。教师的知识、技能、素质与工作状态均是影响农村教育质量的关键因素。近年来,由于国家对农村教育的大力投入,农村中小学的教学环境得到了不少改善,乡村教师的待遇也得到了一定的提高,但教师职业倦怠仍是困扰农村教师队伍建设的一大难题。农村教

师是职业倦怠的易发群体之一,从整体上看,农村教师的职业倦怠情况不容乐观。^[1]一直以来,工作激情被认为是预防职业倦怠产生的有效手段之一。^[2]此外,工作激情还被认为是教师职业的生命^[3],是教学的关键^[4],是影响教师职业成功、职业使命感、留职意愿等的重要因素^[5],还是教师提升对学生良好认知的影响因子之一^[6]。可见,工作激情对教师教育教学工作的重要性毋庸置疑,保证与提高教师的工作激情尤为重要。但教师的工作激情并非与生俱来、必然存在,而是需要一定环境条件的滋养。什么样的环境因素有助于农村中小学教师工作激

基金项目: 本文是教育部人文社会科学研究2018年度青年基金项目“乡村教师工作激情的驱动机制研究”(项目编号:18YJC880108)、玉林师范学院2018年教师教育能力发展专项课题立项项目“高校教师工作激情的驱动机制研究”(项目编号:18JSJYB05)的研究成果之一。

作者简介: 杨振芳,玉林师范学院教育科学学院副教授,厦门大学教育研究院博士研究生,主要从事农村教育和教师心理研究。

李萍,玉林师范学院教育科学学院讲师,主要从事农村教育和数学教学研究。

情的产生与维持?瓦勒朗(Vallerand)等人基于自我决定理论的观点认为,个体外部动机的内化是激情产生的根源,但外部动机的内化需要一定外部环境条件的支持,支持的条件要满足个体的基本心理需要:自主需要、胜任需要与关系需要。^[7]因此,本研究拟基于自我决定理论的分析框架,探究工作支持对农村中小学教师工作激情的影响机制,分析职业效能感、组织满意度与职业归属感在工作支持影响农村中小学教师工作激情过程中的中介路径,以期农村中小学教师工作激情的激发与维持提供参考依据。

二、文献回顾与研究假设

(一) 自我决定理论

自我决定理论是美国心理学家德西(Deci)和瑞安(Ryan)等人提出的关于人类自主决定行为的动机理论,该理论关注人们解释内部或外部刺激输入的方式以及这些刺激方式与人们基本心理需要之间的关系。^[8]具体而言,该理论认为个体自主决定行为的产生是外部环境因素与个体自身因素相互作用的结果,其中满足个体的基本心理需要是个体产生行为动机与幸福感等体验的关键因素,而人们的基本心理需要则由自主性、能力胜任与关系这三种需要构成。如果这三种基本心理需要均得到满足,那么个体的行为动机将增强,个体的积极态度、积极行为倾向及实际行为、体验到的积极情绪情感等都会增多;但如果这三种基本心理需要中的任何一种需要没有得到满足,那么个体的动机与幸福感等就会减弱。个体的基本心理需要是否得到满足与外部环境因素以及个体对外部环境因素的认知评价密切相关。外部环境能满足个体的自主性、能力胜任与关系这三种需要时,不仅会引发与增强个体的内部动机,还能使外部动机整合为内部动机,即当个体认为外部环境因素能让其知觉到控制感、胜任感、安全感与归属感时,个体的内部动机就会增强,进而产生积极的态度与行为。^[9]

激情的主要研究者瓦勒朗及其同事基于自我决定理论对激情的形成机理进行了探讨。他们认为,激情的产生是活动选择、活动评价与从事活动

的外部动机转向内部动机这三个过程相互影响的结果。其中,从事活动的外部动机转向内部动机的内化是激情产生的根源^[7],也就是说,从事工作的内部动机是工作激情的源泉。而根据自我决定理论的观点,不管是个体内部动机的产生与增强,还是外部动机向内部动机的转化,其关键都是个体的自主性、能力胜任与关系需要是否得到满足。在工作场域中,工作支持是“个体在工作情景中获得的能够使个体感受到被尊重、被理解和被关注的信息”,具体表现为个体在工作岗位或工作情景中得到的关注与帮助。^[10]因此,我们认为,工作支持作为一种重要的工作资源,极可能为农村教师从事农村教育教学工作的外部动机内化为内部动机提供必要的滋养,进而激发工作激情。

(二) 工作支持

工作支持是社会支持的一种。学者们认为,基于不同的分析视角,工作支持所包含的内容会有所不同。例如,哈里森(Harrison)等人认为工作支持包括工具性支持与情感性支持,其中工具性支持包含提供信息、资源、方法指导等,情感性支持则包括表达想法的自由、友谊和鼓励等。^[11]Tang和Siu等则认为工作支持不仅包括主管、同事与组织的情感性支持,如关心、协助、鼓励、肯定等,也包括主管、同事与组织所提供的工作信息、工作资源、工作指导等非情感性支持。^[12]我国学者刘柳等则从工作支持来源的角度对中小学教师知觉到的工作支持进行了探究,认为中小学教师工作支持有三大来源:来自组织的支持(包括领导支持与同事支持)、来自亲友的支持(包括家人支持与朋友支持)、来自工作对象的支持(包括家长支持与学生支持)。基于此,刘柳等将中小学教师的工作支持划分为情感支持与工具性支持两类。^[10]关于工作支持影响效应的研究则发现,工作支持对员工的敬业度、工作嵌入和工作旺盛等均具有正向影响^{[13][14][15]},而对职业倦怠和反工作行为则具有负向影响^{[16][17]}。

(三) 工作激情

激情是生活中经常提起的词汇,工作激情则是激情概念在工作场所领域的具体化。近年来,工作激情是工作激励研究领域的一个新选题。对于工作激情的界定,学者尚未形成一致看法,但总体而言,主要有

两种观点:心理状态论与工作态度论。心理状态论主要是将工作激情定义为组织成员在自身工作中体验到的、一种伴随积极情绪、强烈倾向、意义感的心理状态,在这种状态中成员愿意为工作投入时间和精力。例如,瓦勒朗等将工作激情定义为个体对自己所从事工作的强烈倾向或意愿,其表现为个体对自己所从事工作的喜欢甚至热爱,并将自己所从事的工作看成是自我认同的一个核心身份特征。^[7]工作态度论则认为工作激情是员工对组织与自身工作重复评价后所产生的一种积极工作态度。例如,Ho等将工作激情定义为个体认为自己所从事的工作具有重要意义,以及伴随这种意义感所产生的、对工作的强烈喜爱之情与愉悦感的工作态度。^[18]总的来说,不管是心理状态论还是工作态度论,学者们都一致认为,工作激情的概念包含对工作的认知、情感与行为意愿这三个成分。目前,对于工作激情的研究,学者们主要集中于探究其来源、影响与作用机制。对于工作激情的来源,瓦勒朗等人基于自我决定理论,认为个体对所从事工作的外部动机的内化是激情产生的来源。^[7]齐加米(Zigarmi)和尼蒙(Nimon)等则基于社会认知理论,认为员工工作激情的最初形成源于员工对所在组织的状况与从事工作的积极评价。^[19]关于工作激情影响效应的研究结果则表明,工作激情能带来适应性的工作行为与心理结果,如更多的建言行为、创造力、助人行为,更低的职业倦怠等^{[20][21][22][23]}。

(四) 工作支持与工作激情的关系假设

虽然目前直接探究工作支持与工作激情关系的研究很少,但我们可以从一些相关研究推论二者的关系。自我决定理论阐述了外部动机在环境因素与个体因素的相互作用下转化为内部动机的过程与路径。该理论认为,如果外部环境因素让个体觉得自己的行为活动受到他人的控制,不能自主决定,或环境因素让个体产生无力感、疏离感,那么这些环境因素就会削弱个体行为的内部动机,反之则会增强行为的内部动机。^[24]Liu和Chen以金属公司与银行团队成员为对象的实证研究发现,成员感知到的组织支持与团队支持都有助于促进员工和谐工作激情的产生。^[25]杨仕元和卿涛等研究则发现,强迫激情对员工感知到的主管支持与创造力间的关系具有正向调节作用;和谐激情与强迫激情能联

合正向调节主管支持与员工创造力间的关系以及组织创新支持与员工创造力间的关系。^[26]陶厚永和韩玲玲等的研究发现,工作支持与家庭支持均能正向预测员工工作旺盛感的产生,而工作旺盛感被认为是一种“个体在工作时感受到活力与学习的积极心理状态”。^[15]基于以上论述,本研究提出假设1:工作支持对农村中小学教师的工作激情具有显著正向影响。

(五) 职业效能感、组织满意度与职业归属感及其组合的中介效应假设

工作支持作为一种外部环境因素,从其概念内涵以及自我决定理论的观点推论,工作支持对工作激情的影响可能是通过满足个体的基本心理需要来实现的,也就是说,工作支持对工作激情的影响很可能是通过中介作用来实现的。根据自我决定理论的观点,能力胜任需要、自主需要与关系需要是三种普适性的基本心理需要,当外部环境能够支持、满足这三种基本需要时,个体的内部动机就会增强。工作激情作为一种具有自我驱动特质的积极工作态度,其形成与维持取决于个体对所处组织状况与工作本身的内在心理认知,最终决定外生的情景因素与个体因素的相互作用。工作支持是重要的外生变量;职业效能感与职业归属感则与个体的能力胜任需要、关系需要密切相关,是重要的个体因素;组织满意度则是个体对所处组织形成的内在心理认知的反映。因此,本研究拟基于自我决定理论探究职业效能感、组织满意度与职业归属感在工作支持影响工作激情中的作用机制。

虽然目前鲜有研究直接系统地探究职业效能感、组织满意度、职业归属感在工作支持影响工作激情过程中的作用机制,但我们可以从一些研究成果中推论它们的关系。职业效能感是个体对自身能否胜任某种职业所进行的一种推测与判断。已有的实证研究结果表明,效能感是影响个体工作行为与情绪情感的重要因素。例如,闫淑敏和步兴辉的研究验证了员工的自我效能感对其工作幸福感的正向预测作用^[27],而工作幸福感是工作激情的重要内容之一。郭中献和沙丽艳等人的研究则发现临床护理教师的教学效能感显著正向影响其工作投入^[28],而愿意为工作投入时间与经历则是工作激情的具体表现之一。邵广禄

和李建州等人的一项针对餐饮业员工的实证研究则发现,餐饮业员工的自我效能感不仅对工作满意度有显著的正向影响,还能通过工作满意度对其他工作态度,如组织承诺、离职倾向等产生间接影响^[29]。滕修攀的一项针对民警的研究发现,工作效能感不仅在组织支持与工作满意度的关系间起部分中介作用,还在工作自主性与工作满意度的关系间起完全中介作用^[30]。王晓玲等人的研究则发现,中小学的教学效能感与职业归属感显著正相关,教学效能感越高,职业归属感就会越高。^[31]基于以上分析及理论与实践方面的思考,本研究提出如下假设:

假设2:职业效能感在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著的中介作用。

假设3:组织满意度在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著的中介作用。

假设4:职业归属感在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著的中介作用。

假设5:“职业效能感→组织满意度”组合在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著链式中介作用。

假设6:“职业效能感→职业归属感”组合在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著链式中介作用。

假设7:“组织满意度→职业归属感”组合在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著链式中介作用。

假设8:“职业效能感→组织满意度→职业归属感”组合在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著链式中介作用。

研究假设关系路径图,如图1所示。

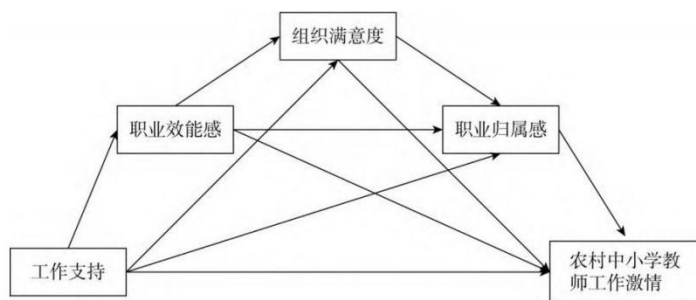


图1 研究假设关系路径图

三、研究设计

(一) 研究对象

我们借助问卷星平台发放网络版问卷,最终回收有效问卷1289份。样本具体情况如下:男教师446人,女教师843人;班主任教师733人,非班主任教师556人;小学教师698人,中学教师591人;教龄在5年及以下的教师有569人,6—15年的有131人,15年以上的有589人;大学专科及以下学历的教师有469人,大学本科及以上学历的有820人。

(二) 研究工具

我们采用中小学教师工作激情量表、工作支持量表、职业效能感量表、组织满意度量表与职业归

属感量表进行问卷调查。全部量表均采用李克特七点计分法计分。

1. 工作激情量表

本研究根据中小学教师工作激情的核心定义,以态度的三成分理论为基础,编制了《中小学教师工作激情量表》。所编制的《中小学教师工作激情量表》由职业认同感、正向工作角色行为、工作幸福感三个维度构成,共计17个测量条目。探索性因素分析(采用直接斜交转轴法)结果表明,该量表的累计方差解释量为76.242%,因子负荷量在0.744—0.926之间。验证性因素分析结果表明,职业认同感因子观测变量的因素负荷量在0.694—0.920之间,组合信度为0.9382,AVE值为0.7182;正向工作角色行为因子观测变量的因素负荷量在0.657—

0.900之间,组合信度为0.9205,AVE值为0.6612;工作幸福感因子观测变量的因素负荷量在0.764—0.890之间,组合信度为0.9075,AVE值为0.6631。信度分析结果发现,该量表的Cronbach's α系数为0.957,三个分维度的Cronbach's α系数为0.942、0.922、0.923,这说明该量表信度理想。

2. 工作支持量表

我们采用刘柳等编制的《中学教师工作支持量表》进行测量。^[10]该量表由工作对象支持、领导支持、同事与朋友支持及家人支持四个维度构成,共计20个测量条目。信度分析发现,本研究该量表的Cronbach's α系数为0.963,四个分维度的Cronbach's α系数为0.896、0.942、0.927、0.918,这说明该量表信度理想。

3. 职业效能感量表

我们采用李笑樱和闫寒冰编制的教师职业认同感中的教师职业效能感分维度量表对农村中小学教师的职业效能感进行测量。^[32]该分量为单维结构,共计4个测量条目。信度分析发现,本研究该量表的Cronbach's α系数为0.890,这说明该量表信度理想。

4. 职业归属感量表

我们采用李笑樱等编制的教师职业认同感中的教师职业归属感分维度量表对农村中小学教师的职业效能感进行测量。^[32]该分量为单维结构,共计5个测量条目。信度分析发现,本研究该量表的Cronbach's α系数为0.887,这说明该量表信度理想。

5. 组织满意度量表

我们采用本课题组自编的《组织满意度量表》,该量表为单维度量表,共计10个测量条目,主要是让教师对学校的领导、环境、工作条件、生活条件、同事关系、薪酬福利、学生和家等等的满意度进行评价。探索性因素分析结果表明,该量表的累计方差解释量为61.287%,因子负荷量在0.715—0.820之间。验证性因素分析结果表明,该量表观测变量的因素负荷量在0.626—0.779之间,组合信度为0.9166,AVE值为0.5246。信度分析发现,本研究该量表的Cronbach's α系数为0.938,这说明该量表信度理想。

四、研究结果

(一) 共同方法偏差检验

我们采用Harman单因素法进行共同方法偏差检验,分析结果表明,特征值大于1的因子共有7个,且第一个因子解释的变异量为16.81%,小于临界值40%。因此,本研究数据不存在严重的共同方法偏差。

(二) 描述统计与相关分析

各变量间的描述统计与相关分析结果如表1所示。从表1可知,工作激情、工作支持、职业效能感、组织满意度与职业归属感两两间均显著相关,变量间的显著相关满足了中介作用检验的前提。

表1 各变量间的描述性统计与相关分析(N=1289)

	工作激情	工作支持	职业效能感	组织满意度	职业归属感
工作激情	1				
工作支持	0.824**	1			
职业效能感	0.833**	0.765**	1		
组织满意度	0.656**	0.704**	0.518**	1	
职业归属感	0.791**	0.766**	0.801**	0.539**	1
M±SD	98.40±17.91	106.79±21.41	24.08±4.18	49.37±12.02	30.24±5.30

注:**表示0.01水平(双侧)上显著相关。

(三) 假设检验

以工作支持为自变量,职业效能感、组织满意度和职业归属感为中介变量,工作激情为因变量,

采用Hayes的PROCESS程序(Model Number=6; Bootstrap=5000)对职业效能感、组织满意度和职业归属感及其组合的中介效应进行检验。结果表明:

农村中小学教师感知到的工作支持对其工作激情有显著的正向影响($\beta=0.6522$, 95% C.I.=(0.6260, 0.6784), $SE=0.0134$, $t=48.8492$, $p<0.001$)。工作支持对职业效能感有显著正向影响($\beta=0.1384$, 95% C.I.=(0.1316, 0.1452), $SE=0.0035$, $t=39.9654$, $p<0.001$)；工作支持对组织满意度有显著正向影响($\beta=0.4143$, 95% C.I.=(0.3805, 0.4481), $SE=0.0172$, $t=24.0412$, $p<0.001$)；工作支持对职业归属感有显著正向影响($\beta=0.0862$, 95% C.I.=(0.0721, 0.1002), $SE=0.0072$, $t=12.0379$, $p<0.001$)。职业效能感对组织满意度有显著的负向影响($\beta=-0.2470$, 95% C.I.=(-0.4290, -0.0651), $SE=0.0927$, $t=-2.6639$, $p<0.01$)；职业效能感对职业归属感有显著的正向影响($\beta=0.6666$, 95% C.I.=(0.6037, 0.7295), $SE=0.0321$, $t=20.7876$, $p<0.001$)；职业效能感对工作激情有显著正向影响($\beta=1.6692$, 95% C.I.=(1.4703, 1.8680), $SE=0.1014$, $t=16.4676$, $p<0.001$)。组织满意度对工作激情有显著正向影响($\beta=0.2318$, 95% C.I.=(0.1801, 0.2835), $SE=0.0264$, $t=8.7976$, $p<0.001$)；组织满意度对职业归属感的影响不显著($\beta=0.0100$, 95% C.I.=(-0.0089, 0.0289), $SE=0.0096$, $t=1.0344$, $p=0.3011$)。职业归属感对工作激情有显著正向影响($\beta=0.5911$, 95% C.I.=(0.4412, 0.7410), $SE=0.0764$, $t=7.7359$, $p<0.001$)。

在加入中介变量职业效能感、组织满意度和职业归属感后,工作支持对工作激情依然有显著的正向影响($\beta=0.2253$, 95% C.I.=(0.1848, 0.2658), $SE=0.0206$, $t=10.9123$, $p<0.001$)。中介效应检验结果表明:职业效能感、组织满意度与职业归属感的总

体中介效应显著($\beta=0.4269$, Boot $SE=0.0255$, 95% Boot C.I.=(0.3741, 0.4736))。其中,职业效能感在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著的中介作用($\beta=0.2311$, Boot $SE=0.0202$, 95% Boot C.I.=(0.1931, 0.2691))；组织满意度在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著的中介作用($\beta=0.0960$, Boot $SE=0.0139$, 95% Boot C.I.=(0.0702, 0.1238))；职业归属感在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著的中介作用($\beta=0.0509$, Boot $SE=0.0111$, 95% Boot C.I.=(0.0321, 0.0760))；“职业效能感→组织满意度”组合在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著链式中介作用($\beta=-0.0079$, Boot $SE=0.0033$, 95% Boot C.I.=(-0.0154, -0.0019))；“职业效能感→职业归属感”组合在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间起着显著链式中介作用($\beta=0.0545$, Boot $SE=0.0105$, 95% Boot C.I.=(0.0342, 0.0759))；“组织满意度→职业归属感”组合在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间的链式中介作用不显著($\beta=0.0024$, Boot $SE=0.0028$, 95% Boot C.I.=(-0.0027, 0.0089))；“职业效能感→组织满意度→职业归属感”组合在农村中小学教师感知到的工作支持与工作激情之间的链式中介作用也不显著($\beta=-0.0002$, Boot $SE=0.0003$, 95% Boot C.I.=(-0.0011, 0.0002))。中介效应检验总体情况如表2所示。

综上所述,在本研究中,除了假设7与假设8没有得到支持外,其他假设均得到了支持。研究假设检验关系路径图(非标准化系数)如图2所示。

表2 中介效应检验总体情况

效应类别	效应值	标准误	95%置信区间	
			Lower	Upper
间接总效应	0.4269	0.0255	0.3741	0.4736
直接效应	0.2253	0.0206	0.1848	0.2658
总效应	0.6522	0.0134	0.6260	0.6784
特定间接效应				
职业效能感	0.2311	0.0202	0.1931	0.2691

(续表)

效应类别	效应值	标准误	95% 置信区间	
			Lower	Upper
组织满意度	0.0960	0.0139	0.0702	0.1238
职业归属感	0.0509	0.0111	0.0321	0.0760
职业效能感→组织满意度	-0.0079	0.0033	-0.0154	-0.0019
职业效能感→职业归属感	0.0545	0.0105	0.0342	0.0759
组织满意度→职业归属感	0.0024	0.0028	-0.0027	0.0089
职业效能感→组织满意度→职业归属感	-0.0002	0.0003	-0.0011	0.0002

注:若95%置信区间包含“0”,则效应不显著。

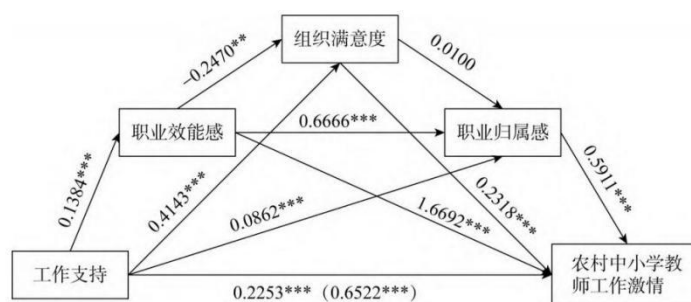


图2 研究假设检验关系路径图(非标准化系数)

五、讨论与建议

(一) 讨论

1. 工作支持对工作激情的直接效应

本研究发现,农村中小学教师感知到的工作支持对其工作激情有显著正向影响,这一结果与已有研究结果相似。王钢和范勇等人的研究结果发现,幼儿教师感知到的组织支持不仅对职业认同与职业幸福感有直接的正向预测作用,还能通过职业认同进一步促进幼儿教师职业幸福感的产生。^[33]曾练平和何明远等的研究则发现,农村教师感知到的社会支持不仅对工作投入有显著的积极影响,还能通过工作家庭平衡进一步促进工作投入。^[34]在本研究中,工作激情是一个由职业认同感、工作幸福感与正向工作角色行为三个因子构成的概念,可见,本研究结果进一步支持了已有的研究结果。此外,这

一研究结果也可以基于自我决定理论进行解释。来自领导、同事、家人、朋友、学生和家长的**工作支持对农村中小学教师而言无疑是一种良性的外部环境因素,这种环境能够满足农村中小学教师能力胜任、关系的需要,益于促进农村中小学教师工作动机的内化,进而激发其工作激情。

2. 职业效能感、组织满意度与职业归属感及其组合的中介效应

本研究发现,职业效能感、组织满意度与职业归属感均在工作支持影响农村中小学教师工作激情的过程中起着中介作用,并且,“职业效能感→职业归属感”与“职业效能感→组织满意度”也在这个过程中发挥显著的链式中介作用,这些结果也与已有研究结果相似。张晓辉和赵宏玉的研究发现,实习教师感知到的工作支持不仅对职业承诺有直接影响,还能通过职业效能感、职业认同以及“职业效能感→职业认同”的链式中介作用进一步影响职业

承诺^[35]；陈秋珠和许宽的研究则发现，自我效能感在社会支持影响幼儿教师工作投入的过程中起中介作用。^[36]此外，自我决定理论认为个体行为动机的产生是外部环境因素与个体自身因素相互作用的结果，当外部环境能满足个体的三大基本需要时不仅会引发个体的内部动机，也能使外部动机向内部动机转化。本研究的中介效应结果表明，工作支持不仅能直接激发农村中小学教师工作激情的产生，还能通过满足农村中小学教师的能力胜任需要（职业效能感）与关系需要（职业归属感）以及通过改变农村中小学教师对组织的认知（组织满意度），进一步激发与维持他们的工作激情。

（二）建议

1. 构建工作支持体系，满足农村中小学教师的基本心理需要

本研究发现，工作支持对农村中小学教师的工作激情、职业效能感与职业归属感均有显著的正向预测作用。可见，工作支持是农村中小学教师积极工作态度产生与维持及专业能力发展的重要外部因素。因此，农村中小学应为教师的发展构建相应的支持体系。例如，为新手教师配备工作导师、鼓励同事间相互帮助、相互支持、设置教研室工作支持制度、设置荣誉导师等，积极营造支持性的工作环境。

2. 改善工作环境与条件，提升农村中小学教师的组织满意度

本研究发现，农村中小学教师的组织满意度对其工作激情也有显著的正向预测作用，但“职业效能感→组织满意度”组合在工作支持与工作激情间起负向链式中介作用，即该组合在工作支持与工作激情的关系间起着遮掩效应。这说明组织满意度的提升对激发与维持农村中小学教师的工作激情至关重要。一般而言，个体工作能力越强，其对组织的领导方式、薪酬福利、工作条件、工作环境等的心理期待与要求就会越高，当个体认为组织所提供的工作环境、薪酬福利等与自身期待之间有较大差距时，其对组织的满意度就会降低。由于各种原因，我国农村中小学的工作环境、工作条件、薪酬福利等与城市学校还存在较大的差距。因此，要想更好地激发与维持农村中小学教师的工作激情，就需

要继续加大对农村中小学的投入，努力改善其工作环境、工作与生活条件，进一步提高农村中小学教师的薪酬福利等。

3. 完善培训体系，提升农村中小学教师的职业效能感

本研究发现，职业效能感对农村中小学教师的工作激情、职业归属感均有显著的正向预测作用。可见，职业效能感是影响农村中小学教师积极工作态度与情感的重要内部因素。因此，着眼于农村中小学教师职业效能感的培养是关键。农村中小学应继续完善其教师培训体系，根据教师个体发展情况与需求，开展有针对性、富有实效的教师教育培训活动，并为教师自我效能感的提升提供人力、物力、财力等方面的支持。此外，我们还可以根据教师自身知识能力特点，合理配置农村中小学教师的岗位，让教师在本职岗位上获得成就感，进而增加其职业效能感。

4. 强化职业价值观教育，提高农村中小学教师的职业归属感

本研究发现，职业归属感对农村中小学教师的工作激情有显著的正向预测作用，并且职业归属感在工作支持与工作激情之间也发挥着显著的中介作用。可见，职业归属感也是影响农村中小学教师工作激情的重要内部因素。要提升农村中小学教师的职业归属感，一方面，农村教师在入职前职后要有意地通过各种途径加深对农村教育工作的了解，认识农村教育工作的价值、重要性与迫切性，进而增进对乡村教师职业的归属感；另一方面，学校可以通过加强思想教育、价值观教育等方式，为农村教师职业归属感的提升提供文化氛围。

参考文献：

- [1] 王振宇.我国乡村教师职业倦怠研究的10年:回顾与展望[J].现代教育科学,2019(11).
- [2] Lavigne, Geneviève L., Forest J., Crevier-Braud L. Passion at Work and Burnout: A Two-study Test of the Mediating Role of flow Experiences[J]. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2012, 21(4).
- [3] 张建杰.激情:教师职业的生命[J].当代教育科学, 2003(11).
- [4] 克里斯托夫·戴,陈彦旭.保持激情:成就优秀教师[J].教育

研究,2009,30(3)。

[5] Yukhymenko-Lescroart M A, Sharma G. The Relationship Between Faculty Members' Passion for Work and Well-Being[J]. *Journal of Happiness Studies*, 2019, 20.

[6] Carboneau, Noémie, Vallerand R J, Fernet C, et al. The role of passion for teaching in intrapersonal and interpersonal outcomes [J]. *Journal of Educational Psychology*, 2008, 100(4).

[7] Vallerand, R. J., Houffort, N. Passion at work: Toward a new conceptualization. In D. Skarlicki, S. Gilliland, & D. Steiner (Eds.), *Research in social issues in management*, 2003 (3). Greenwich: CT: Information Age Publishing Inc.

[8] Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness [M]. New York: Guilford Press, 2017.

[9] Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-determination theory and the role of basic psychological needs in personality and the organization of behavior[J]. *Handbook of Personality: Theory and Research*, 2008, 3.

[10] 刘柳,张月娟.中学教师工作支持量表的初步编制[J].教师教育研究,2008(1)。

[11] Harrisson, M., Loiselle, C. G., Duquette, A., Semenik, S. E. Hardiness, work support and psychological distress among nursing assistants and registered nurses in Quebec [J]. *Journal of Advanced Nursing*, 2010, 38(6).

[12] Tang, S. W., Siu, O. L., Cheung, F. A study of work - family enrichment among Chinese employees: The mediating role between work support and job satisfaction[J]. *Applied Psychology*, 2014, 63(1)。

[13] 刘追,同舒迪,姜海云.电子领导力对员工敬业度的影响——组织支持感的中介作用[J].软科学,2018,32(7)。

[14] 赵波,徐昶.江苏快递企业员工组织支持感、工作嵌入与工作绩效的相关性研究[J].江苏社会科学,2015(3)。

[15] 陶厚永,韩玲玲,章娟.何以达到工作旺盛?工作支持与家庭支持的增益作用[J].中国人力资源开发,2019,36(3)。

[16] 徐智华,刘军,朱彩弟.组织支持感对职业倦怠的影响:心理资本的中介作用[J].现代管理科学,2017(7)。

[17] 葛筱.组织支持感对新生代员工反生产行为的影响研究[D].南京邮电大学,2019。

[18] Ho, V. T., Wong, S. S., Lee, C. H. A tale of passion: Linking job passion and cognitive engagement to employee work performance [J]. *Journal of Management Studies*, 2011, 48.

[19] Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., et al. Beyond Engagement: Toward a Framework and Operational Definition for Employee Work Passion [J]. *Human resource development review*, 2009, 8(3)。

[20] 许黎明,赵曙明,张敏.二元工作激情中介作用下的辱虐管

理对员工建言行为影响研究[J].管理学报,2018,15(10)。

[21] 汪国银,张文静,陈刚,刘芳.“我是”“我能”“我愿”——工作激情对员工创造力的影响路径研究[J].中国人力资源开发,2016(22)。

[22] 张军成,凌文铨.时间领导对员工助人行为的影响:工作激情和主动型人格的作用[J].心理科学,2016,39(4)。

[23] 李力,封玫.工作激情与职业倦怠:工作满意度与冲突的中介效应[J].江西社会科学,2017,37(12)。

[24] Deci E L, Ryan R M. The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior [J]. *Psychological Inquiry*, 2000, 11(4)。

[25] Liu, D., Chen, X. P., Yao, X. From autonomy to creativity: A multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion [J]. *Journal of Applied Psychology*, 2011, 96 (2)。

[26] 杨仕元,卿涛,岳龙华.从支持感到员工创造力——二元工作激情的联合调节作用[J].科技进步与对策,2018,35(04)。

[27] 闫淑敏,步兴辉.员工自我效能感与主观幸福感的系研究——工作—家庭增益的中介作用[J].经济与管理评论,2015,31(4)。

[28] 郭中献,沙丽艳,刘洋,廖婧,刘珩.临床护理教师教学效能感对心理资本与工作投入的中介效应分析[J].护理学杂志,2016,31(17)。

[29] 邵广禄,李建州,刘建华.一般自我效能感对离职倾向的影响——以餐饮业员工为例[J].旅游学刊,2009,24(11)。

[30] 滕修攀.组织支持、自主性与民警心理健康服务者工作满意度的关系:工作效能感的中介作用[J].心理技术与应用,2015(10)。

[31] 王晓玲,田静敏,梁晋,陈洪震.中小学教师教学效能感、职业归属感、职业倦怠现状及关系的研究[C].增强心理学服务社会的意识和功能——中国心理学会成立90周年纪念大会暨第十四届全国心理学学术会议论文摘要集,2011。

[32] 李笑樱,闫寒冰.教师职业认同感的模型建构及量表编制[J].教师教育研究,2018,30(2)。

[33] 王钢,范勇,黄旭,刘力强,王德林.幼儿教师政府支持、组织支持和胜任力对职业幸福感的影响:职业认同的中介作用[J].心理与行为研究,2018,16(6)。

[34] 曾练平,何明远,潘运,赵守盈.工作家庭平衡双构面视角下社会支持对农村教师工作投入的影响:一个多重中介模型[J].心理与行为研究,2018,16(4)。

[35] 张晓辉,赵宏玉.实习教师支持对师范生职业效能、职业认同及职业承诺的作用[J].教师教育研究,2018,30(3)。

[36] 陈秋珠,许宽.幼儿教师社会支持对工作投入的影响:自我效能感的中介效应[J].海南师范大学学报(社会科学版),2020,33(3)。

The Influence of Work Support on Rural Primary and Secondary School Teachers' Work Passion

— Test of a Multiple Intermediary Model

YANG Zhenfang LI Ping

(College of Educational Science, Yulin Normal University, GuangXi YuLin 537000, China)

Abstract: This study uses 1290 rural primary and secondary school teachers as a sample, and explores the mechanism of work support for rural primary and secondary school teachers' work passion from the perspective of self-determination theory. The results show that: work support has a significant positive impact on rural primary and secondary school teachers' work passion, professional efficacy, organizational satisfaction, and professional belonging; professional efficacy, organizational satisfaction and professional belonging all play a partial intermediary role in the relationship between work support and work passion. "Professional efficacy → organizational satisfaction" and "professional efficacy → professional belonging" all play a chain intermediary role in the relationship between work support and work passion. Based on this, this paper puts forward research suggestions on building a work support system, improving the working environment and conditions, perfecting the training system and strengthening the education of professional values.

Key words: Work Passion, Work Support, Rural Teachers of Primary and Secondary School, Intermediary Model

(责任编辑:李玮)

(上接第12页)

Research on Sustainability Assessment in Deep Learning of High School Art Subject

HU Zhifan

(College of Education, Shanghai Normal University, Shanghai 200234, China)

Abstract: Sustainability assessment is an evaluation method proposed in the process of advocating deep learning. This article mainly discusses that when sustainability assessment is adopted in the deep learning of high school art subjects, it should be based on key competence and academic achievement quality standards; should be consistent with learning objectives and learning content; various evaluation methods should be used throughout the unit learning. In a word, sustainability assessment should not only be aimed at the students' mastery of art knowledge and skills, but also at the development level of the key competence of art subjects reflected when students apply the learned art knowledge and skills to solve problems in contexts.

Key words: High School Art Subject, Deep Learning, Sustainability Assessment

(责任编辑:李玮)

(8) 线上混合型教学模式在全科师范生技能训练中实施的现状调查

线上混合型教学模式在全科师范生技能训练中实施的现状调查

——以玉林师范学院为例

李萍 袁梦 颜靖

课题项目: 2018 年度玉林师范学院高等教育本科教学改革工程项目“教育信息化视域下混合式教学在技能实训中的探索与实践”(2018XJJG34); 玉林师范学院大学生创新创业训练计划项目“线上混合型教学模式在全科师范生技能训练中实施的现状调查——以玉林师范学院为例”(202010606194)。

摘要: “线上混合型教学模式”是一种基于网络环境,学生综合运用各种学习软件进行线上理论学习,结合线下技能训练的教学模式。本研究采用问卷调查的方法,对全科师范生在线上混合型教学模式下进行技能训练的现状进行研究。研究发现,在线上混合型教学模式下,全科师范生的教学技能得到显著提升。本研究归纳全科师范生对于线上混合型教学模式的评价,并且就教师如何合理安排和运用线上混合型教学模式提出一些意见和建议。

关键词: 线上教学; 混合式教学; 全科师范生; 技能训练

作者简介: 李萍(1980—),女,广西玉林市,讲师,硕士研究生,主要研究方向为课程与教学论、教师教育,玉林师范学院教育科学学院;袁梦(1997—),女,本科在读,玉林师范学院教育科学学院;颜靖(1999—),女,本科在读,玉林师范学院教育科学学院。

一、引言

教师职业的特点是技能性,而技能只有通过反复训练才能日臻完善和熟练。信息技术迅速发展的当下,技能训练的方式也随之更新。2019 年,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《加快推进教育现代化实施方案(2018—2022 年)》明确指出:“促进信息技术与教育教学深度融合”、“构建‘互联网+教育’支撑服务平台”,为新时代教育改革发展提供了背景,混合型教学逐渐引起重视。新冠肺炎疫情爆发期间,线上混合型教学模式成为教学的主要手段,面对科技的不断发展和进步,教师应如何对全科师范生运用线上混合型教学模式?这对学生又有怎样的影响呢?下面我们将对这些问题进行研究,并对教师如何在教学中更好运用线上混合型教学模式提供建议。

研究发现,在线上混合型教学模式下,全科师范生的教学技能得到提升,知识面拓宽,学习效率、表达能力提高,积累网上学习的经验;但同时也存在学生自控力差,师生缺乏面对面交流,任务繁重,教师无法及时了解学生的反馈,缺乏集体学习氛围等问题。另外,家庭环境因素、网络因素、时间因素等也使线上混合型教学模式面临诸多挑战。

综上,线上混合型教学模式在本次疫情中表现不俗,但

同时也存在不足之处:一是线上教学师生任务均繁重,二是线上学习学生自控力有限易分心,三是缺乏面对面交流,教师无法及时得到学生的反馈。

二、研究方法

(一) 问卷调查法

借鉴已有的相关问卷修订“线上混合型教学模式在全科师范生技能训练中实施的现状调查”,针对玉林师范学院的全科师范生。在线上混合型教学模式下的技能训练情况设计问题,包括全科师范生的情感态度、技能训练效果、点评形式以及学生对线上技能训练的建议等。采用方便抽样法对广西玉林师范学院疫情期间施行线上混合型教学模式的 3 个全科免费师范生班级学生进行问卷调查。共计发放 145 份,收回 129 份,回收率 88.97%;有效问卷 129 份,有效率为 100%。

(二) 访谈法

在所调查的几个班级中随机抽取几名学生进行访谈,访谈内容基于问卷所提问题,并且更为具体和深入,从而进一步研究线上混合型教学模式对全科师范生技能训练的影响。

三、调查结果分析

(一) 学生重视技能训练,但线上教学师生任务繁重

调查发现,在线上混合型教学模式,全科师范生重视技能训练,课前预习、试讲准备充分,在完成作业方面态度认真,上课时准备的学习工具(手机、电脑等)能使其充分参与进课堂技能学习中。

在技能训练方面,平均每周花费1~3小时进行技能训练的全科师范生占60.47%,平均每周花费3小时及以上的全科师范生占39.53%,可见学生重视技能训练;在课前预习方面,有95.35%的学生会进行课前预习,其中在上课前知道具体要学习的内容的学生占30.23%,基本了解的学生占65.12%;在试讲准备方面,能够根据老师给出的课题认真备课并做出充分的准备来进行试讲的全科师范生占79.07%。在作业完成度方面,能认真且提前完成老师所布置的课后技能训练的作业的学生占49.61%,基本按时完成的学生占48.06%。

在调查中,部分学生反映“线上学习任务重,作业多”的问题,并提出“优化教学内容,讲解粗略得当”的建议。与传统的备课相比,进行线上教学将更加考验教师的线上教学资源运用能力,这大大增加了教师的任务量。而一堂优质的线上课程除了时间安排详略得当,教学资源利用到位等,还应该是吸引学生注意力的。这样,学生学起来轻松,教师教学任务也将顺利完成。

(二) 在线课堂学习内容丰富,但学生自控力有限易分心

在调查中全科师范生表示,线上混合型教学模式的教学手段、内容、学习途径更加丰富,学生的展示机会多,容易激发个人学习兴趣、发散思维并且不受地域限制。

调查显示:有82.95%的全科师范生基本能够利用大学慕课上的理论课知识来进行技能训练;有94.57%的全科师范生基本能够利用在大学慕课MOOC、学习通等平台上所学习的理论知识联系实际,解决技能训练中产生的问题;有82.95%的全科师范生表示,已在课上进行过技能训练展示,并且老师的点评面面俱到,对其技能训练受益很大;对于在课堂上进行技能展示或从其他同学的技能训练中对照自己所发现的不足,42.64%的全科师范生会先进行自我总结,然后会私下去找老师来解决问题,48.06%的全科师范生选择自己寻找相关资料来完善自我,弥补不足。在点评、自我反省等方面,全科师范生表示能从中吸取不少的经验教训,收获颇多。

同时,调查发现,教师在线上指导教学技能训练的过程中,部分学生自控能力弱,容易被外界事物所干扰,导致学生做无用功。在前面我们知道,全科师范生线上学习课前准备充分,如果在教师讲授环节内容枯燥无法引起学生学习动力,那么周围环境中的任何一个动静都会使学生分心。因此,教师应引起重视,关注教学内容的同时关注学生。

(三) 学生对于线上混合型教学模式评价不一

调查显示,有43.41%的全科师范生表示这一模式很灵活方便,能够提高教学效率,促进教学技能的提升,可以大力开展;而53.49%的全科师范生表示一般,有时候会受到客观因素的影响,不能正常进行教学,需要加以改进。

学生更喜欢线上混合型教学模式的原因,一是课前通过在大慕课MOOC、学习通等平台上进行理论学习丰富了学习途径,可以对学习内容有一定的理解,带着问题上课,学习效率得到提高;二是在课中展示机会更多,理论与实践结合,有利于其技能的掌握;三是线上混合型教学模式不受空间地域限制,拓展了学习的时间与空间,学生表示学习时间更加自由,解决学习上的问题方式多种多样。

学生更喜欢传统学习方式的原因,一是线上学习教师布置任务繁重,教学时间分配不当,占用课余时间;二是在网络环境下,干扰学习的因素太多,如:家庭环境因素、网络因素等,学生自控力差,容易开小差;三是当独立学习时,学生缺乏回答问题的热情和积极性,导致学生无法及时找出问题并解决,教师教学任务质量不高。

导致上述问题最主要的原因是师生缺乏面对面交流,教师无法及时了解学生学习状态的反馈。据调查显示,“对于教师布置的理论学习部分(包括观看教学视频或阅读电子教材等),遇到不理解的知识,您是否会及时解决?”有62.79%的学生选择偶尔甚至不会。由此可见,缺乏面对面交流,无论是学生学习还是教师教学都会受到影响。另外,在问到学生“在课上有无进行过技能训练展示?老师是否会根据您的优缺点来进行点评?”时,其中有13.18%的学生表示“已进行展示,但是老师的点评没有点到关键的地方,没什么感受。”线上展示不同于现实,师生容易忽略甚至重新定义某些细节,这会干扰教师因势利导,导致学生答非所问。解决这一不足,将大大增益于线上混合型教学模式。

除此之外,通过本次调查我们发现该模式还存在以下不足:网上理论学习资源的质量和符合度有待提高;教师对于网络平台技能操作不熟,学习平台受各种不确定因素影响较大;在线教学对于学生的监督、互动的力度不高;学习任务布置不够合理等。

四、线上混合型教学实施建议

(一) 合理安排学习任务

在线上混合型教学模式中,少数全科师范生反馈,线上混合型教学模式下进行师范生技能训练时,当任务较重,作业多,课程内容过多时,他们会难以理解老师在课堂中教学的内容。所以,教师要合理布置学习任务给学生。分配任务过多,学生则会产生抵触的情绪,而分配的任务过少,则对于学生而言,起不到检验学习效果的作用。因而,教师结合学生学情,合理分配学习任务是必不可少的。一是选择合适的时机,发布适量任务给学生,防止发布任务过早,学生遗忘学习任务,发布过晚,学生来不及完成任务;二是明确学习任务的内容,学习任务的确,有利于学生步骤清晰地地完成学习任务,提高学习效率,达到学习效果。

(二) 提高学生自主学习能力

在线上混合型教学模式中,全科师范生重视师范生技能训练,认真完成作业,但仍有少部分全科师范生表示在线上

学习时,自控力差,注意力易分散,易开小差,从而导致学习效率不高。所以,相比传统面授教学,在线教学部分需要更强的自制力与判断力,学生需要合理安排学习时间,制定妥善的学习计划,加强对学习时间的管理,可以制定任务完成进程表、同伴之间的相互督促完成学习任务^[1]。同时,教师应明确认知线上教学不等于传统教学的直接复制,线上教学注重学生的自主学习能力,教师应重新对课程内容进行规划,对适合学生自学的逻辑思路清晰的教学内容进行筛选,并对于这部分内容的教学重新进行编排、修订,制作好教学文件,在线上课堂分配学生自学任务前给出准备好相应的测试题(如:选择题、判断题等),在线上课堂中适时让学生在固定时间中自学,并于自学结束后师生核对测试题答案,从中教师可了解学生自学的学习效果,在课堂上查漏补缺,提高线上教学效果。

(三) 引导学生将理论与实践相结合

全科师范生在线上教学平台进行理论知识的学习与师范生技能的实践是相辅相成的,二者密不可分,缺一不可。特别是当全科师范生在进行师范生技能训练时,他们在实践过程中会不断发现新的需要进行自我改进的问题,这正是不断重复记忆、吸收理论知识的过程。在线上学习的理论知识丰富多样,面对着庞大的知识量,部分全科师范生在进行训练实践时茫然无措。所以教师要面向全体学生,关注到每一位学生身上,适当的有针对性的对全科师范生在技能训练中出现的理论问题进行理论方面的指导,引导全科师范生运用理论知识对技能训练的过程及结果进行思考、分析和总结,从而才能最大限度地提高他们师范生技能训练的效果。

(四) 熟练操作教学平台

如今,通过在大学慕课 MOOC、雨课堂、学习通等平台上进行线上混合教学模式,取得了不俗的成绩。但,线上混合教学模式实施过程中有值得推行的地方,也有值得改进的地方。线上混合教学模式的实施,关键不仅在于教师教学流程的设计的好坏,而且还在于教学过程中,教师对于教学平台的熟练操作与否。因而,教师要熟悉要使用的教学平台的功能。

在线上混合教学模式中,必不可少的在教学过程中应用到信息技术,需要教师对计算机、多媒体设备等有更加熟悉的操作和了解。电脑设备使用是否熟练以及平台界面的操作是否流畅,都会影响学生的体验感,直接关系到教学实效^[2]。对此,教师需要熟练地使用教学平台的教学功能。一是根据课程时间安排或者管理需要利用平台签到功能,平台实时反馈学生按时上课情况。二是在教学平台的视频观看中,对学生视频观看数据进行分析,实时了解学生的学习情况。三是利用平台作业、测验功能,该环节测试所用题目类型建议采用选择题和判断题等客观题的形式,内容可以与视频观看环节的题目雷同^[3]。对学生学习进行阶段性检测,教师则易于

掌握学生学情,针对性的对学生学习情况制定教学方案,以确保教学实效。四是线上直播前,制定好备用方案。使用腾讯会议、QQ、学习通等平台进行线上直播前,教师需提前通知学生安装并注册好在课上所需要用到的直播软件、课上参与方式、上课时间,以便学生能提前做好上课准备。而且教师还需要制定好备用方案,提前预设直播过程中可能出现的突发状况,如:网络信号不佳、教学设备出现故障、程序启动异常、直播时无声音以及画面等。当直播过程中出现以上状况时,提前制定好以下备用方案,就发挥了莫大的作用。首先,提前备好备用电脑,安装好直播所需要的软件、课程课件;其次,当宽带网络信号不佳,甚至断网时,可尝试利用手机开启移动热点来连接网络。

(五) 建立学生学习的管理监督机制

此次调查的对象是全科师范生,他们已经具备一定的自我管理、自我监督能力。但部分全科师范生表示,在线上混合教学模式下进行技能训练学习时,面对手机、电脑等电子设备的诱惑,没有教师实时监督课堂学习、了解听课状态,因而自我控制能力差,听课状态不集中。所以,在线上混合教学模式的教学实施过程中,教师要加强对监督和监控,对学习者的学习进度和学习质量给予足够的关注,引导学习者掌握正确的学习方法^[4]。教师在学生方面要建立管理监督机制。一是针对学生拖延完成作业的情况,可利用教学平台信息推送的功能,定时发布作业截止提醒通知,督促学生完成作业;二是针对学生不按时到课情况,可利用教学平台课前签到功能,督促学生按时参与上课;三是针对答疑解惑方面,根据教学平台的特点,利用教学平台的讨论功能,组织学生互相将学习疑惑发布在平台上,学生同伴之间互相在平台上答疑,教师定期解答,可有效的帮助学生解决问题;四是针对学生上课易开小差、分散注意力的情况,教师可借助拥有面对面视频会议功能的教学平台进行线上教学,如腾讯会议、钉钉等平台,师生面对面上课,教师可实时了解学生的学习情况,及时调整课堂氛围,对课堂进行管理监督。五是定期从教学平台系统中收集学生的大数据,系统分析学生学习情况,及时调整课程计划,为课堂教学管理提供评价反思材料。

参考文献

- [1] 秦楠.“互联网+”背景下混合式教学模式建构研究[D]. 山东师范大学,2017.
- [2] 李春梅.提升基于MOOC的混合式教学实效的困境与对策[J]. 学周刊,2020(12).
- [3] 李仕,吴子朝,曹伟娟,王毅刚.高校大规模班级混合式教学模式探索[J]. 大学教育,2020(04):38-40.
- [4] 邓雪清.基于混合式学习的师范生教学技能训练模式研究[D]. 湖南师范大学,2016.

(9) 第三部门参与农村教师培训供给的困境及破解

第41卷 (2021年)
第29期 第32-34页

教育理论与实践
Theory and Practice of Education

Vol. 41 (2021)
No. 29 P32-P34

第三部门参与农村教师培训供给的困境及破解^{*}

■曾柏森

摘 要:第三部门参与农村教师培训供给具有重要意义。当前,第三部门参与农村教师培训供给面临法律保障制度缺乏、资质认证体制限制、第三部门自身发展缺陷和社会慈善文化发展滞后等困境。对此,亟需改善农村教师培训供给的法律制度环境,构建科学合理的第三部门内部治理结构,建立农村教师培训供给的回报机制,从而提高第三部门参与农村教师培训供给的有效性。

关键词:农村教师;培训;培训供给;第三部门

中图分类号:G451.2

文献标识码:A

文章编号:1004-633X(2021)29-0032-03

培训是加强农村教师队伍建设,促进乡村教师专业发展的重要举措。《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》指出,“改善教师培养供给,建立健全乡村教师成长发展的支持服务体系,高质量开展乡村教师全员培训”。可见,高质量的培训与有效的培训供给紧密相关。一直以来,我国农村教师培训供给由“政府供给”和“市场供给”构成,但随着经济社会的不断发展,第三部门开始参与农村教师培训供给。凭借着独特的优势,第三部门参与农村教师培训供给的重要性不断显现,终而形成“第三部门供给”。因此,正视第三部门参与农村教师培训供给的意义和价值,分析其面临的现实困境并采取有效措施加以解决,对加快推进教师培养供给侧改革和提升教师培训供给质量具有重大意义。

一、第三部门参与农村教师培训供给的意蕴解读

20世纪80年代,随着“公民社会”(Civil Society)理论研究的深入,西方学者提出,独立于政府与企业之外存在的组织统称为“第三部门”(The Third Sector)。相对西方而言,我国对第三部门的真正理解在21世纪初才逐渐确立,特指介于政府部门与营利性部门之间,依靠会员缴纳的会费、民间捐款或政府救济拨款等非

营利性收入,从事前两者无力、无法或无意作为的社会公益事业,以实现服务社会公众、促进社会稳定与发展为宗旨的社会公共部门,又可以称为“独立部门”“非营利部门”“志愿部门”和“利他部门”,其特征是组织性、民间性、非营利性、自治性和志愿性^[1]。

第三部门参与农村教师培训供给具有内在理论基础。就公共产品理论而言,农村教师培训的最终目的在于提高农村中小学教育教学质量,使社会、学校及个人都从中受益,从而实现乡村教育振兴,故农村教师培训具有显著的“溢出效应”。同时,农村教师培训还不足以面向全体农村教师,具有一定的“拥挤性”,进而导致部分农村教师培训项目只能通过引入行政指令或价格竞争等手段实现“排他性”。基于此,农村教师培训属于“准公共产品”。对于“准公共产品”的供给,原则上由政府和市场负责,但随着时代的进步,公民社会不断发展成熟,越来越多的第三部门参与到“准公共产品”的供给,成为政府和市场之外的另一供给主体。结合上述第三部门的界定和农村教师培训的“准公共产品”属性,参与农村教师培训供给的第三部门是指介于政府和市场之间,为弥补政府和市场在农村教师培训供给中的不足,不以营利为目的,志愿参与到农村教师培训供给的各类社会团体、基金会、民办非企业单位,具有志愿

^{*} 本文系全国教育科学“十三五”规划2016年度教育部青年专项课题“农村教师培训的社会支持系统研究”(课题编号:EAA160386)的研究成果。

作者简介:曾柏森(1986-),男,广西南宁人,玉林师范学院教育科学学院副教授,西南大学教育学部博士研究生,主要从事教师教育研究。

性、自治性、公益性和互益性等特点。

二、第三部门参与农村教师培训供给的现实困境

(一)相适应法律保障制度的缺乏

据最新统计,2000年后我国参与农村教师培训供给的第三部门数量呈井喷式发展,截至目前已达3602家^[2]。然而,我国尚无专门针对第三部门管理的完整法律文本,更多是以管理条例的方式颁布。法律保障制度的缺位直接导致参与农村教师培训供给的第三部门“发育不良”,主要表现在:一是目标定位不明确。第三部门仅立足于“公益性”和“志愿性”,有不少第三部门采用巡回培训“游而不击”的供给方式,没有稳定的培训供给对象和供给地域,从而导致志愿行为缺乏长期规划。二是自身身份不明确。第三部门仅将农村教师培训供给视为其服务领域之一。据调查,参与农村教师培训供给的第三部门有近四分之一无正式身份,超过40%身份不明,因而未能处理好参与农村教师培训和其他公益服务的关系^[3]。三是自主性和公平性缺失。部分第三部门具有深厚的官方背景,这极易造成借用外在关系侵占培训资源、同类组织合法权益得不到保障、培训资源重复浪费等现象,有失其特有的独立性与公平性^[3]。四是准入和退出“度量失衡”。现行的各类管理法律法规多突出强调共性,要求第三部门遵守法律制度,未能结合农村教师培训的特殊性进行说明,第三部门“可为”“何为”“不为”,即“为何准入/退出”“如何准入/退出”“何时准入/退出”难以判定。

(二)教师培训资质认证制度的限制

资质认证是指由认证机构证明某一产品、服务、管理体系符合相关技术规范的要求或者标准的合格评定活动。从政府或市场的角度来看,政府代表着公共权力直接进行培训供给,市场则是通过购买政府服务进行培训供给,这两者可以迅速根据国家要求设定培训内容、时长和考核方式等。同时,它们可以以颁发国家认可的学分证书为手段,承诺学分证书在职称评定和工作调动等方面具有优势,激发和维持农村教师参加培训的动机。相对而言,第三部门因自身性质的限制,更多只是针对农村教师在实际教学中遇到的问题提供各类培训,培训时间和考核方式灵活,农村教师参训的动力主要依赖于教师自我专业发展意识。可以说,第三部门长期游离于教师培训资质认证制度之外,现行的认证制度很难从内容维度、成效维度、时空维度及动力维度对其进行系统的认证管理,且自身的性质也很难完全符合现行的认证制度要求,这在很大程度上

限制了第三部门农村教师培训供给的有效性。

(三)第三部门自身发展的缺陷

第三部门虽然在农村教师培训供给上有其优势,但也有不足,主要表现在:一是志愿人员队伍不稳定。志愿人员多是来源于退休教师、大中专学生及各类专业人员,他们以志愿的方式为农村教师提供培训服务,一旦出现自身或外在的原因,就很容易造成志愿人员的流失。这说明第三部门缺乏固定的人才吸收渠道,即在确保志愿人员队伍的稳定性上还存在困难。二是管理和监督机制不健全。部分第三部门在参与农村教育培训供给中,其管理受到传统行政权力的影响,存在一定的官僚化倾向,且第三部门的志愿性导致其监督机制较为松散,极易造成以权谋私、黑箱操作等现象,影响了第三部门的形象。第三,教师培训服务视野狭隘。因第三部门资金、人员和享用资源方面具有一定的局限性,所以不能如政府或市场那般通盘考虑农村教师专业发展需求,而是多面向农村教师所急需的教学技能,所提供的培训缺乏一定的前瞻性和持久性,对农村教师培训仅仅起到“治标不治本”的作用。

(四)社会慈善文化发展的滞后

第三部门与政府、市场不同,它们主要通过宣传其主张来提高社会对其的认可度,从而获得一定的培训资源,最终进行再分配,其过程本质上是慈善行为。因此,第三部门的志愿性和公益性的重要前提是社会的慈善。然而,当前我国慈善文化发展较为滞后,极大地制约着第三部门在农村教师培训供给中的作用。在慈善观念上,据调查,我国超过半数以上的被调查者误认为慈善事业属于政府的救济行为;大部分公民对慈善事业以及慈善机构不了解,甚至从未听说过^[4]。在慈善行为上,个人参与捐款捐物大多处于被动捐赠状态,即主要是响应工作单位、学校、居住街道号召而捐赠,人均捐款一度仅为0.92元,不足人均GDP的0.02%;有99%的企业从未参加过捐赠,且企业捐赠往往表现出突发性和短期性,没有形成规范化、制度化的运作机制,更谈不上形成企业慈善文化^[5]。社会慈善文化发展的滞后,使社会、企业和个人普遍认为,农村教师培训是政府行为,其供给主体理应是政府,第三部门作用甚小,进而动摇第三部门参与供给的爱心、责任心、信仰等价值体系,影响其培训资金筹措、技术支持和人力资源支持等。

三、破解第三部门参与农村教师培训供给困境的路径

(一)改善农村教师培训供给的法律环境

良好的法律环境是第三部门参与农村教师培训供

给的外部保障,而当前涉及第三部门的相关法律法规大多处于起步阶段,未能结合第三部门的特殊性质进行法律解释。可从三个方面进行突破:一是理顺政府与第三部门的关系,确保其参与农村教师培训供给的合法性。随着第三部门的发展壮大,政府在农村教师培训供给方面的部分职能可以适当移交第三部门,而这种移交不是简单移交,而是反映着整个社会治理结构与观念的根本转变,因此,通过完善相关法律法规,探索第三部门与政府良性互动的方式,做到“政府掌舵,第三部门实施”,为第三部门参与农村教师培训供给提供“可为”的法理依据。二是保障第三部门的合法权益,完善第三部门参与农村教师培训供给的相关法律法规,处理好第三部门的权责关系。对此,首先,明确规定第三部门的权利、义务,制定有效的规章制度,便于行政部门依法行政,规范政府对第三部门的干涉行为。其次,建立第三部门参与农村教师培训供给的资格审批制度。从法律上明确各类第三部门参与农村教师培训供给的条件和标准,并且具有实际的可操作性,建立由政府、社会以及第三部门组织自身综合构成的多重评估和监督体制,规范第三部门参与农村教师培训供给的行为。三是完善教师培训资质的认证,提高第三部门参与农村教师培训供给的法律地位。第三部门因承担了政府在农村教师培训上的部分职能,在法律允许的基础上,可以通过政府授权的方式颁发具有一定效力的学分证书,提升第三部门的声誉和效力。

(二)构建科学合理的第三部门内部治理结构

构建科学合理的内部治理结构,既是第三部门管理工作走向成熟的标志,也是其参与农村教师培训供给的基本前提。结合农村教师培训的实际情况,第三部门内部治理结构必须涉及治理理念、内部组织和运行机制三大要素。具体而言,“治理理念”是第三部门治理的价值导向和实现治理目的的最终体现,它须呈现第三部门参与农村教师培训供给的思想,即以志愿性、公益性的方式提供培训服务,促进农村教师专业发展,提高农村教育质量和促进乡村教育振兴。“内部组织”就是要打破第三部门在参与农村教师培训供给中可能存在的家长独裁式的管理方式,约束权力的滥用,以设置理事会的方式实行专业化管理,对培训规划的制定、组织、议事规则等做出民主决策。“运行机制”属于机构运行的具体方式,第三部门的运行机制须涵盖人事管理、财务管理、事务管理,其中“人事管理”旨在完善志愿人员招募渠道,并确保人员队伍的稳定性,从培训团队层面保证农村教师培训“有源”。“财务

管理”是指规范农村教师培训资金的使用,加强财务审核和监督,提高社会认可度,从而扩大资金来源渠道,确保农村教师培训“有资”。“事务管理”是指提供农村教师培训过程的具体事务的自我管理和监督,规范第三部门及其人员的行为,提高第三部门公信力,确保农村教师培训“有规”。总而言之,构建科学合理的第三部门内部治理结构,可以帮助第三部门对培训供给的风险和问题做一定的前瞻性评估,并能在出现问题时迅速自我矫正。

(三)建立农村教师培训供给的回报机制

从实践而言,第三部门及其所属的志愿人员参与其中都希望或多或少能获得诸如社会认可等为代表的回报^[6];从政府角度而言,亦希望通过激励措施使第三部门能够更好地承担农村教师培训的部分职能,实现政府的简政放权。基于此,建立农村教师培训供给的回报机制有其必要之处,它将有助于提高第三部门和志愿人员的积极性,提高第三部门的社会形象,并能减轻政府在农村教师培训供给上的压力。同时,要建立农村教师培训供给的回报机制:一是建立培训效率评估体系。该评估体系是评价第三部门是否获得回报的衡量标准,它直接面向培训资源的最终使用去向,即培训资源是否真正让农村教师受益,经由政府和第三部门及时向社会公布培训资源的使用情况和效率评估结果,接受社会监督。二是完善第三部门的表彰和奖励制度。根据培训效率评估的结果,在法律允许的范围内,充分地利用精神褒奖和利益补偿来回报第三部门参与农村教师培训供给的行为。

参考文献:

- [1]何增科.公民社会与第三部门[M].北京:社会文献出版社,2000.3.
- [2]曹长德.论“国培计划”的改进与完善[J].中国高教研究,2013,(10):60-62.
- [3]中山大学中国公益慈善研究院.中国民间公益组织基础数据库数据分析报告[R].广州:中山大学中国公益慈善研究院,2014.1.
- [4]朱彬彬.我国第三部门在公共产品供给中的实现机制与路径研究[D].南京:南京师范大学,2008.15-17.
- [5]陈东利,邵龙宝.当下中国慈善文化困境与原因探析[J].兰州学刊,2011,(11):49-52+109.
- [6]林志扬.道德倾向与慈善捐赠行为关系实证研究[J].外国经济与管理,2014,(6):15-23.

作者单位:玉林师范学院教育科学学院,广西 玉林 邮编 537000

3.全科教师培养的模式研究

(1) 论职前教师教育 U—S 模式的有效实施

DOI:10.13980/j.cnki.xdjyxx.gjyj.2015.01.016

第 1 期
2015 年 1 月

现代教育科学·高教研究
Modern Education Science: Higher Education Research Edition

No. 1
Jan. 2015

论职前教师教育 U—S 模式的有效实施

陈庆文

(玉林师范学院, 广西 玉林 537000)

[摘要] 针对传统职前教师教育的不足, 根据高校与中小学教育变革的需要, 结合当代世界教师教育改革的实际, 职前教师教育需实施 U—S 模式, 培养职前教师的实践能力。为保证 U—S 模式的有效实施, 必须以“一体化”的思维建立 U—S 共同发展的合作关系、优化实践教学基地、深化课程体系改革、建立新型师资队伍、完善教育能力评价结构, 同时处理好个人经验和专业理论、技能发展和专业发展、高校职能与中小学职能这三种关系。

[关键词] 职前教师教育 U—S 模式 一体化 教师专业发展

[中图分类号] G645 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1005—5843 (2015) 01—0065—05

大学与中小学合作 (University — School Joint) (下称“U—S 模式”) 培养职前教师早在 19 世纪末就已出现, 但直到 20 世纪 80 年代该模式才得到人们的关注。当前, 我国教师教育改革正不断深化, 教师角色开始从职业型向专业型教师转变, 这对职前教师教育提出了新的要求, U—S 模式因此受到重视。本文从培养专业型教师的视角, 深入探讨职前教师教育 U—S 模式, 以期为我国当下职前教师教育的改革提供一些参考。

一、U—S 模式实施的必然性

(一) 传统职前教师教育模式的困境

改革开放以来, 我国高等师范教育得到了蓬勃发展, 建立了完善的职前教师教育体系。然而, 纵观我国职前教师教育模式, 大体遵循“理论先行、实践跟后”的原则, 具体表现为, 职前教师先是完成理论学习, 再以此为基础展开一、两个月不等的教育实习, 提高教学技能。仔细分析传统职前教师教育模式不难发现, 其陷入了理论和实践不能兼得

的尴尬境地。首先, 职前教师对专业理论的抵制。职前教师培养过程虽然中途设有部分教育见习, 但整体上还是以理论学习为主。以理论学习为主的专业学习因缺乏实践性在一定程度上造成专业学习缺乏吸引力, 导致职前教师对其重要性认识不足, 不愿学习专业理论知识。其次, 专业发展定位为技能熟练型。职前教师在教育实习期间, 近乎脱离师范教育的理论知识, 更多是向经验丰富的教师学习, 或通过实习中的自我体验提高教学技能。此类技能训练方式因脱离教育学的理论知识, 不利于个人的教育行动研究, 职前教师走上工作岗位后仅能充当教学工具, 成为技能熟练的教书匠, 难以实现专业发展。与此同时, 2011 年我国制定的《教师教育课程标准》提出, 实践取向是教师教育课程的价值取向, 要求教师强化实践意识, 成为反思型的实践者, 在研究自身经验和改进教育教学行为的过程中实现专业发展, 创新教育教学模式, 形成个人的教学风格和实践智慧。在此基础上, 最新颁布实施的《中学教师专业标准》和《小学教师专业标准》, 进

[收稿日期] 2014—10—13

[基金项目] 广西教育科学“十二五”规划广西教育科学重点研究基地重大课题“广西新建地方本科院校教师教育一体化人才培养模式创新研究”(2012JD211)。

[作者简介] 陈庆文 (1978—), 男, 广西博白人, 玉林师范学院教育科学院副院长、副教授; 研究方向: 教师教育。

— 65 —

一步细化了国家对教师专业发展的新要求,明确规定教师“以能力为重,将理论和实践相结合,突出实践能力……坚持实践、反思、再实践、再反思,不断提高专业能力”^[1]。由此可见,传统的职前教师教育模式正与当前我国教师教育改革方向相背离。

鉴于此,培养专业型教师必须改革传统的职前教师教育模式。具体而言,必须加强职前教师教育理论与实践的整合,以“实践之中的理论”(theory into practice)指导职前教师教育,使职前教师不仅积极吸纳理论知识、具备较高的教学技能,还能掌握行动研究的方法,反对教学实践是经验的“摹写”,应成为反思型的实践者,形成个人的教育智慧。

(二) 高校与中小学教育变革的需要

职前教师培养大学化是当今世界教师教育改革的趋势之一。当前,我国职前教师教育形成以师范院校为主体、非师范院校为补充的培养体系,职前教师培养大学化已经显现。职前教师培养大学化,它要求大学承担职前教师培养任务的同时,突出中小学的作用,其本质诉求是大学与中小学的合作。这说明,大学化的前教师教育需要得到中小学的支持,为职前教师实践能力的培养提供更广阔的平台。然而,长期以来我国职前教师教育模式忽视中小学的作用,中小学未能充分参与大学化的职前教师教育,以致高校与中小学间的联系很少,故高校的教育变革势在必行。就中小学而言,中小学的改革离不开高校的支持。实践证明,一个组织经历一段时间后,往往会陷入自我迷恋的泥潭而固守传统,各方面能力也随之“萎缩”^[2]。中小学作为一种特殊的组织,经历一段时间后其能力也会“萎缩”,在新课改背景下中小学因这种“萎缩”而不得不面对生存的压力,因此,亟需高校的支持。此外,中小学教师在教学工作中形成的教学观念并非完全符合专业要求,且因无精力学习而造成理论知识的匮乏,故解决此问题也亟需高校的支持。这就要求高校派出一定数量的理论教师和职前教师经常到中小学提供智力支持,高校教师直接为中小学教师补充理论知识,而职前教师在实践能力培养期间,与中小学教师探讨教学问题时或多或少都会运用到教育理论,无意识中也为中小学教师提供理论学习的机会。

职前教师教育大学化这一变革说明,职前教师教育不能再采用关门办学的传统方式,需要合理

引入中小学师资,使职前教师教育将理论与实践紧密结合起来。综合观之,大学化背景下职前教师教育应该与中小学进行长期而全方位的合作,使职前教师能在学习中实践、实践中学习;使中小学教师理论得到提升,中小学教育改革走向深入。

(三) 高校与中小学合作培养职前教师已成国际趋势

自20世纪80年代教师教育从职业化走向专业化以来,西方国家教师教育改革最突出特点是加强高校与中小学的“一体化”联系。美国最先成立了教师教育“专业发展学校”(PDS),“专业发展学校”的本质特征是合作,核心是高校与中小学的合作,它是高校与中小学伙伴关系的衍化与发展,弥补了高等院校只有理论而缺少实践,中小学校有实践却少理论提升的缺陷^[3]。英国于20世纪90年代成立“伙伴学校”,强调大学与中小学的伙伴关系,突出中小学在教师教育中的作用,关注理论和实践的联系,实行重负荷的教学训练,使实践课程在伙伴学校实施的时间长达32周^[4]。澳大利亚2000年颁布的《教师教育审查》提出,巩固大学与中小学的伙伴合作关系,并着力改革教师教育体系^[5]。由此,澳大利亚对本国原有的教师教育体系进行了改革,将职前教师教育60%的课程安排在中小学进行,有14所大学的教育院系与130多所中小学结成了教师教育的伙伴关系,部分学校将理论学习与教育实践融合为一体^[6]。

国外教师教育的大学与中小学一体化合作说明,大学与中小学合作式培养职前教师已成为燎原之势,而且这种合作是基于平等的伙伴式合作,高校与中小学校之间并无等级之分。一体化的伙伴合作方式有效地弥合了教育理论与教育实践的罅隙,并能在这种合作的大框架内推动诸如课程、师资队伍建设等方面的改革,避免以往职前教师教育改革缺少参照的弊端,使改革更全面、具体、深入。

二、一体化:U-S模式有效实施的策略

(一) 合作一体化:建立高校与中小学共同发展的合作关系

高校与中小学建立共同发展的合作关系是U-S模式有效实施的基础。为此,高校需与中小学签订合作协议,以制度化的形式确定合作关系。但是,这种合作关系一定要避免出现以往仅仅是在中小学师资培训和职前教师实习上的单向度合作的弊端,要开展全方位的平等合作,旨在谋求共同发

展,而非协同发展。共同发展合作关系的建立,高校与中小学之间的合作理念与目标包括五方面的内容,即共同的合作愿景、共同的利益诉求、健全的组织和运行规则、平等的权利与义务、全面的合作领域^[7]。根据这五方面的内容,共同发展合作关系需要高校与中小学校达成发展共识、目标共识、责任共识、互惠共识,保证合作的大方向不能随意改变,进而展开其他方面的合作。共同发展合作关系的建立,使高校与中小学能在同一平台上提出各自的价值诉求,并为之进行自我更新、自觉调整自身与对方的关系,共同为合作目标的实现而努力。

(二) 研训一体化:打造聚焦职前教师实践能力的平台

高校与中小学合作打造聚焦教学实践能力平台,促进研训一体化是U-S模式有效实施的重要保障。概言之,研训一体化是最直接的训练模式,主要是锤炼教师的课堂教学技艺。教学实践平台的打造,不仅将实践基地视为提供职前教师专业训练的平台,还有助于职前教师在真实教学情境下发展批判思维和反思能力,并促进专业成长。具体而言,实现研训一体化,首先要将“以研促训”置于首位,中小学教师与职前教师一道在小学课堂研究教师专业素养的某一重点,把研究融入教学、教研、学习、培训的全过程,突出“实”字。其次,将“以课代训”做为促进职前教师专业能力提升的助推器。这要求中小学教师与职前教师以“怎样上好一节课”做为研训的主线,把研训融入备课、上课、说课、评课的全过程,其成果的呈现方式是“课例”,也包括“说课稿”、“教学叙事”、“教学实录与反思”以及教研论文等^[8]。最后,将“以学为训”做为研训的重要补充。实践平台除提供实训之外,还要根据高校和中小学实际购置专业期刊、书籍,职前教师教学后留下的困惑必须转向此类学习,根据自身需要从专业知识中寻找解决问题的方法,把自己学到的理论知识与教学实践相结合,并结合教学实际写出阅读体会,从而达到提升教学水平、形成个人教育智慧的目的。

(三) 课程一体化:突出实践性课程的重要作用

课程一体化是U-S模式有效实施的关键。所谓课程一体化,是指将中小学具体实际引入教师教育课程中,课程以崇尚实践能力为中心,以创新能力为目标,以实践能力为切入点,提升职前教师教育质量。总体上看,突出实践性课程要做好三个方面的工作:第一,设置以实践理论为指导的理论课

程。传统学术理性取向职前教师教育课程强调从学术理性的逻辑出发,以抽象的理论和概念为核心,按照具体的学科来架构教师教育课程,很少或者几乎不考虑教育实践的需求与逻辑^[9]。这种课程对教育实践的需求考虑较少,因而应从实践角度出发,运用“实践之中的理论”修订理论课程,避免空洞的教育理论,突出实践功能,构建实践取向的课程体系。第二,适度开发校本课程。综观我国各高校职前教师教育课程体系可知,反映本地区教育实际的课程较少,尤其是地方院校,形成了向重点大学看齐的依附性课程构建模式。由于职前教师教育实践的空间范围大多以高校附近地区为主,适度开发校本课程,有助于提高职前教师对学校所属地区的认识、对当地文化的认同度,也为教育实践做好铺垫。第三,理论学习与教育实践相结合。一方面,高校需改变教育实习的时间和方式,将教育实习贯穿于4学年的整个职前教育,如大一至大三学年各实习1个月,大四学年可实施1学期实习制或顶岗实习制;另一方面,教育实习不能间断理论学习,高校教师在固定时间内集中讲授理论知识,为教育实践补充理论知识,帮助职前教师实现“坚持实践、反思、再实践、再反思”的专业发展。

(四) 师资一体化:建设理论与实践共融的新型教师队伍

建立新型教师队伍是U-S模式有效实施的核心。传统的职前教师教育模式,高校教师普遍拘泥于习惯性理论授课,在这种情况下,职前教师只是被动的接受者,难以建立适合自身特点的综合性知识结构。基于此,建立一支新型的教师队伍显得尤为重要。新型的教师队伍应是一个开放包容的队伍,既要有理论精深的大学教师,又要积极吸纳具有很强实践能力的中小学教师,可称为理论导师和实践导师,从理论和实践两个维度为职前教师理论和技能的综合发展提供支持。为此,高校和中小学之间要成立专门的协调机构,实现职前教师教育的“双导师制”。“双导师制”从不同侧重点为职前教师教育服务。在理论上,定期安排高校理论教师进驻中小学,使高校教师能够接触真实的教学情境,一来可以为参加教育实践的职前教师提供正确的教育理论,二来可以从实践的角度为在高校接受理论学习的职前教师提供经得起实践考验的理论知识。在实践上,定期安排中小学优秀教师进驻高校,一来可以为职前教师提供教学指导,培养职前教师的教育热情,二来可以为职前教师设置逼真的中小学

教学情境,培养职前教师教学能力。

(五) 评价一体化:推动评价主体、内容及方式的多元化

U-S 模式旨在培养具有较强实践能力的专业型教师,该模式评价的立足点必须是实践能力。为促进教师专业发展,对实践能力的评价不能局限于学科知识、教学能力等某一方面,

应根据实践能力的差异性、丰富性和跨学科性等特点,实现评价多元化。(1) 评价主体的多元化。克服传统评价以教师或权威机构为主体的片面性,实施由教师或权威机构、职前教师、中小學生形成的三位一体的主体评价制度。其中,教师或权威机构的评价侧重于考察职前教师的学科知识、实践知识等,属于专业基础的考察;自评则是要求职前教师进行有效反思,自我剖析专业知识、专业能力的掌握程度;学生评价则是从接受方的角度对职前教师综合能力进行客观评价,突出实践性和职前教育的效果。(2) 评价内容的多元化。应按照国家最新颁布的《教师专业标准》,结合实践能力特点,评价内容强调将实践能力所涉及的学科知识、能力与个人的沟通能力、完成任务能力、组织协调能力结合起来,既重视学科知识、专业能力,还要重视非智力因素(如素养)。(3) 评价方式的多元化。基于实践能力形成的长期性和差异性特征,评价方式应以促进个人教育智慧的生成为取向。概而言之,以形成性评价为主,根据一定标准诊断职前教师实践能力是否符合要求,引导职前教师阶段性提高实践能力,在此基础上对职前教师的现场教学进行总结性评价,促使职前教师自觉地将各阶段实践能力统合起来,实现实践能力由量变到质变的升华,促进实践智慧的生成。

三、有效实施 U-S 模式需处理好三种关系

(一) 个人经验与专业理论

简言之,专业型教师是反思型的实践者。U-S 模式将反思视为职前教师实践能力提高的途径之一,但这并不能说明职前教师只要反思便可以获得专业发展,其主要原因是职前教师的个人经验具有一定的局限性。在 U-S 模式中,不论是理论知识的学习还是具体的教育实践,职前教师本人要内化外在的知识都会根据自身经验进行个人建构,找到个人经验与外在理论知识的契合点,生成个人理论。但是,由于个人经验多处于感性层面,一旦外在的理论知识过于抽象,致使个人经验一时难以适

应,就容易使个人反思流于形式,不能完整地形成个人理论,反倒不利于专业发展。处理好个人经验与理论知识的关系,需从两个层面着手:(1) 通过理论知识的学习促进职前教师进行有效的反思。这要求职前教师以个人经验为基础进行理论知识学习,借助理论知识导引个人经验,使职前教师的个人反思能以科学的理论知识作指导,形成科学合理的个人理论体系。(2) 通过教育实践验证个人理论体系。基于个人经验形成的理论知识体系是理想化的个人理论体系,在具体的教育实践中难免出现实践与个人理论不适应的情况,这就需要职前教师进行自我调整,探究个人理论体系与具体教育实践的契合度,协调好实践和理论的关系,进而形成符合教学实际的个人理论体系。

(二) 技能发展与专业发展

促进教师专业发展,培养教师实践能力,是 U-S 模式实施的重要目标。毫无疑问,教学技能的发展是专业发展的重要组成部分,但必须明确以实践能力为核心的专业发展并不意味着只追求技能的娴熟,还包括教师的理想、信念以及态度等一系列隐性因素。若处理不好技能发展与专业发展的关系,U-S 模式最终还会回归到传统的职前教师教育模式。所以,U-S 模式要求加大实践课程比重,将教育实践贯穿于所有学年,做到“理论中有实践”、“实践中有理论”,使职前教师有更多的机会接触真实教学情境,结合理论知识对教学实践进行有效反思,将技能发展与非智力因素发展视为专业发展的重要组成部分。并且,以“实践之中的理论”作为职前教师理论知识学习的重点,不仅突出知识学习的实践性,还要通过实践性的知识培养职前教师的教育热情,使专业知识和个人心向达到统一,进而实现自主的专业发展。

(三) 高校职能与中小学职能

高校与中小学合作是 U-S 模式的基本标志,打破了传统的以高校为主导、中小学为辅助的职前教师教育模式,实施了大学与中小学合作培养的新形式。这说明,中小学正在分担高校培养职前教师的责任,扩大了中小学的职能。然而,中小学最根本的任务是承担基础教育,将职前教师的培养责任分担给中小学,使中小学职能超出了其原有范围。由于中小学校本身的工作特点,很难胜任以高等教育为代表的职前教师培养工作,甚至会干扰中小学的正常教学秩序。同时,职前教师参与中小学课堂教学,由于缺少教育教学经验和实践技能,使实际

教学效果差强人意,对中小學生知識的增長和個性的形成不可避免地產生一些影響。相比之下,將職前教師的培養責任分擔給中小學,高校的職能也隨之縮小。而且,高校文化強調學術理性,中小學文化強調實踐技能,這兩種文化間的衝突,容易引起職前教師認知的失衡。因此,實施 U—S 模式要重視高校與中小學職能的協調,保持高校文化與中小學文化之間的“張力”,加強高校與中小學校的銜接與合作,形成職前教師教育共同體,建立職前教師教育各個階段既有側重又有內在聯系的教師教育體系。

參考文獻:

- [1] 教育部關於印發《幼兒園教師專業標準(試行)》《小學教師專業標準(試行)》和《中學教師專業標準(試行)》的通知 [EB/OL]. http://www.gov.cn/jw/gk/2012-09/14/content_2224534.htm, 2013-01-24.
- [2] Harry G. Judge. Teacher education and the university [J]. *European Journal of Teacher Education*, 1991,

(3): 257-268.

- [3] 陳瑩. 美國專業發展學校中教育實習的探析 [D]. 長春: 東北師範大學碩士論文, 2012.
- [4] 徐娟. 英國教師伙伴學校的發展、特點及啟示 [J]. *世界教育信息*, 2007, (3): 25.
- [5] Bev Yardley, Graeme Lock. University—school partnerships: schools' perspectives during the early stages of development [J]. *Australian Journal of Teacher Education*, 2004, (2): 1-10.
- [6] 楊茂慶. 澳大利亞教師職前培養的教育實習經驗與啟示 [J]. *廣西師範大學學報(哲學社會科學版)*, 2012, (4): 114-117.
- [7] 滕明蘭. 從“協同合伙”走向“共同發展” [J]. *教育理論與實踐*, 2008, (9): 13.
- [8] 試論學校教研一體化新體制的構建與運行 [EB/OL]. http://www.pep.com.cn/pdysh/jszx/jszx/jx-skyts/201008/t20100824_719502.htm, 2013-01-23.
- [9] 彭壽清. 實踐取向的職前教師教育課程建構 [J]. *課程·教材·教法*, 2012, (7): 107.

On the Effective Implementation of the U—S Mode in Pre—service Teacher Education

CHEN Qingwen

(College of Educational Science, Yulin Normal College, Yulin 537000, China)

Abstract: For the deficiencies of the traditional pre—service teacher education and the need of reform in higher education and in primary and secondary education, and combining with the reality of contemporary teacher education reform, pre—service teacher education needs to implement the U—S mode to cultivate the pre—service teachers' practical ability. To ensure the effective implementation of the U—S mode, integration thinking must be taken to build U—S "joint development" partnerships, optimize the practical teaching base, deepen the curriculum reform, establish the new—style teacher team and complete the evaluation structure of educational abilities. At the same time, it needs to properly handle three relations which are the personal experience and professional theory, the skill development and professional development, the function of primary and secondary schools and the function of colleges and universities.

Key words: pre—service teacher education; U—S Mode; integration; teachers' professional development

(責任編輯: 趙淑梅)

(2) 广西农村小学全科免费师范生培养模式实践

大学教育

2018 年 10 月

University Education

October, 2018

广西农村小学全科免费师范生培养模式实践

钟雪锋 黄立和 庞伟 谭伟红 管泽龙

(玉林师范学院教育科学学院, 广西 玉林 537000)

[摘要]项目组在分析广西农村小学教育现状的基础上,提出推行广西农村小学全科免费师范生培养模式。本文以玉林师范学院为例,分析了广西全科免费师范生培养的三大特色,指出培养“下得去、留得住、有作为”人才是农村小学全科免费师范生人才培养的目标。

[关键词]全科免费师范生;农村小学;童心;五年制

[中图分类号] G43 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 2095-3437(2018)10-0204-03

从2013年起,广西实施了农村小学全科教师定向培养计划,按照“从县(市、区)招生、回县(市、区)就业”的原则,实行分片区委托培养,由玉林师范学院等7所院校进行全科培养、免费教育。广西壮族自治区财政厅按照每生每年1万元的标准拨付培养经费,学生毕业后在乡镇(不含县级政府所在镇)及以下小学或教学点,从事小学教育6年以上。

一、广西农村小学全科免费师范生培养模式产生的背景

(一)广西农村教育的现状

广西是一个农业大省,农村户籍人口3841万,占全区人口总数的69.6%;农村常住人口2569万,占比52.9%^[1]。农村教育,特别是农村基础教育的条件与水平,是衡量广西教育发展的重要指标,也是能否实现义务教育均衡发展的一环。

从师生比看,广西农村小学教师总数已趋于饱和,2011年广西农村师生比就已达到了1:19.32,高于广西壮族自治区教育厅制定的1:21的标准教职工与学生比^[2],但师资结构却严重失衡,主要表现在如下两个方面:

第一,学科结构极不均衡。其中语文、数学两科教师占有所有农村小学教师的比例高达94.7%,而外语、音乐、美术、体育、科学、综合实践、品德与社会等科目专任教师总和仅占5.3%,缺口达66000多人。

第二,年龄结构极不均衡。在广西农村小学,师资老龄化是一大突出的问题。在大学生毕业生自主择业与教师队伍流动常态化的双重影响下,“爷爷奶奶教小学,叔叔阿姨教初中,哥哥姐姐教高中”的现象极为普遍。在农村小学,特别是偏远的村小学及教学点,师资老龄化已是普遍现象。蒋梅芳^[3]对13所广西农村小学进行调查后发现,教师的平均年龄在45岁以上,46~50岁左右的教师占绝大多数,越是偏远地区的小学,教师老龄

化越严重。郑容林^[3]的调查结果则显示,广西农村小学师资年龄结构与城市名校相比,呈两头大,中间小的哑铃状结构,即30~40岁这一骨干年龄段的教师比例远小于城市名校。原因是虽然近年大批新招聘的年轻教师大多分配到农村小学执教,但这部分教师在农村小学积累一定的经验后,有一部分通过公务员考试等途径离开了教师岗位,还有一部分则通过各种途径调往县城或城市小学。

与学科结构、年龄结构失衡同时存在的是,农村小学教师整体教学能力偏低,几十年一成不变的教育技能、教育理念不能很好地适应社会经济发展对基础教育的需求,大批教师缺少主动要求提升的积极性,甚至出现了明显的职业倦怠。

(二)现行主流教师教育培养模式与广西农村师资现状的矛盾

我国现行的教师教育培养体系形成于20世纪中期,原则上中师培养小学教师,专科培养初中教师,本科培养高中教师。21世纪初,为提高小学教师学历,逐渐停止了中师招生,师范院校的层次结构由三级师范(高师本科、高师专科、中等师范)逐步过渡到两级师范(高师本科、高师专科),到目前甚至逐渐转变为一级师范(高师本科)为主;此外,高师课程体系则一直沿袭通识教育、专业教育和教师教育三部分组成。事实证明,目前这种主流的教师教育培养体系与广西农村小学对师资的需求存在较大偏差。

首先,课程体系的设置,造成培养出来的准教师普遍存在知识体系结构单一的缺陷。在课程体系的三部分中,通识教育课程一般包括政治理论、英语、体育、计算机基础等课程;专业教育课程为师范生毕业后所从事的学科教学需掌握的专业知识而设,主要为学科理论知识;教师教育课程是师范教育与非师专业教育的标志性区别,通常包括教育学、心理学、教学法、教育实习四个

[收稿时间] 2018-04-21

[基金项目] 玉林师范学院校级2016年校级科研项目(2016YZKY16)。

[作者简介] 钟雪锋(1976-),女,广西陆川人,本科,讲师,主要研究方向:全科师范生教育。

部分。而这种“学科专业课程+教师专业课程”的培养模式,却与广西农村小学语文和数学师资充足,其他科目师资紧缺的现状相矛盾。这种困局,唯“语数外通吃、音体美全扛”的全科师范教育能破。现行的教师教育培养模式,显然使得毕业生的专业知识过于单一。如我校小学教育专业,通识课程、专业课程、实践课程的学分比例分别为26.1%、41.3%、32.6%。其中专业课程中,几乎都是与语文、数学学科相关的内容,如现代汉语、数学史、小学语文文本解读、小学数学教学论等,而外语、音乐、美术、体育、科学、综合实践、品德与社会等紧缺科目师资相关的内容则占比极少。汉语言文学、应用数学等师范专业的专业课程口径则更窄,如应用数学专业的专业课程,集中在复变函数、微分几何、概率论与数理统计等高等数学课程,以及少量的如数学教育方法研究、初等数学研究等中等数学教学类课程。

其次,这种模式培养出来的毕业生,还存在着实践能力不强的弱点。因为按惯例,教育实习集中在一个学期完成,此举尽管可以简化教学管理,但同时也让学生缺少一个“实践—总结—再实践—再总结”的不断提高过程。除非顶岗实习,实际上学生实习期间亲自上讲台授课的机会并不多,特别是在所谓的好学校,校长、老师、家长都不会同意把一班的学生完全交给实习生,以免影响教学质量。当毕业生带着实践不足、实践能力不强的弱点直接进入农村小学任教,在周围无优秀教师指导与学习的氛围中成长,对绝大部分毕业生而言,其专业能力的发展会受到很大的局限,进而抑制农村小学教学水平整体提高。

再次,出于对更高薪资待遇和更优越生活条件的追求,师范毕业生,特别是高学历优秀师范毕业生更倾向于到城市就业。丁宏美等^[5]的调查显示:学历越高,年龄越低的农村小学教师对工作的满意度越低。现状是大部分优秀师范毕业生毕业后直接进入了城市中小学就业;而在农村特别是村级小学就业的毕业生,很大一部分把乡村教师工作作为考取公务员或城市学校教师的一个跳板,这导致了教师资源城乡分配极大的不平衡。据调查^[6],全国部属六所师范大学的免费师范生仅有2%左右的学生毕业后愿意选择在农村工作。优秀师范毕业生不考虑到农村小学任教,在农村小学任教的青年教师不满意、不安心工作,那么农村小学师资青黄不接、师资水平不升反降在所难免。

最后,现行培养模式,不利于师范生“准教师形象”的养成教育。“准教师形象”是师范生对自己未来职业的一种认识、预期和塑造,既包括师范生的未来角色形象,还包括师范生的未来人格形象。随着高校扩招和收费制度普遍化,师范生的学费也逐渐攀升,师范教育收费制与就业环境多元化的结果是师范生就业方向具有很大的不确定性,学生对自身定位模糊不清,极少有师范生从进校开始就把自己的职业定位为一名农村小学教师,因而无法在大学四年的学习过程中潜心形成与提升“像教师”这一重要的师范生素养,更勿谈形成自己的教

育教学风格了。特别是随着社会的发展和科技的进步,对未来基础教育工作者的形象与基本素质提出了更高的要求,师范生需要专心在政治思想素质、科学素质、管理素质、人格素质、身心素质等各方面进行塑造与提升,这样才能适应将来社会对教师特别是农村小学教师职业的要求,成为一名合格乃至优秀的基础教育工作者。目前的师范生培养模式显然无法保证给学生提供一个良好的“准教师形象”的养成环境。

(三)以全科教师为师资主体的包班制是小学教育的趋势

在多数实行小班化教学的国家 and 地区,教师包班制是一种普遍化的教学组织形式^[7]。随着经济、社会和教育的发展,沿海发达城市和地区也有越来越多的学校与国际接轨,采取了小班化和教师包班制的教学组织形式。如从2014年秋季起,深圳市的小学便在多处试点低年级“包班制”的教学模式。这种“包班制”教学模式是由一位或两位教师全面承担整个班级的教学任务。数学和美术学生同时学,学音乐的时候也可以认识汉字。与经济发达地区两三名教师包下整个班级所有课程,以达到让教师能更加充分的去了解孩子、培养孩子,并解决“分科制”局限性,促进孩子全面的发展的目的不同,从很早之前,我国一些地处偏远、师资紧缺的农村、乡镇小学就开始实行“包班制”,但这种因师资紧缺不得已而为之的“包班制”,基本是由一位教师全面承担所在班级所有课程、所有事务。

受城镇化和计划生育的影响,尤其是城镇化的进程使得越来越多的留守儿童能够更加容易地进入城市就读,因此留在乡村的学生人数正在逐步减少,特别是一些较为偏远的小规模学校,每班十几人甚至整个教学点一二十人的现象会成为一种常态;随着国家对撤点并校政策的调整,一些偏远地区的小规模学校和教学点得以保存或恢复,在这种历史潮流中存在的农村小学,更容易天然地形成小班化^[8]。在这种得天独厚的小班化背景下,由全科教师实行“包班制”,不但是一种需要,更是一种必要,既能解决广西农村小学师资结构不平衡的问题,又可达促进孩子全面发展的目的,即在不大增加或不增加师资的前提下,让学生接受到较为正规的阅读、写作、数学、科学、体育、音乐、美术等全科教育,从而实现教育均衡。

二、广西农村小学全科免费师范生培养模式特色分析

(一)免费师范生与全科师范生的有机融合

广西经济发展较为落后,农村地区基础教育投入不足,教师待遇普遍不高,同时存在着大量的农村贫困家庭。全科免费师范生教育秉承“从农村中来,回农村中去”的原则,集中解决了面向农村小学的全科师范生生源、农村小学师资、农村孩子就业的三大问题。实行免费师范生制度(还发放生活费),不但为贫困生上大学难这一全国性的难题提供了一条解决途径,极大地减轻了贫困家庭供养大学生的经济压力,还能吸引一部分优质

生源报考,献身农村基础教育事业。以我校为例,以初中毕业生为招生对象的五年制免费师范生,中考成绩均在本地示范性高中录取分数线以上,从而使生源质量得到了有效的保证。与学生签订就业协议,既保证了农村小学全科师资这类订单式人才队伍的稳定性,又能有效缓解农村学子就业资源不丰富带给他们的就业迷茫感,使其安心学业,全心锤炼自己的各项教师技能,塑造“准教师形象”,为农村小学优秀师资培养工作保驾护航。免费师范生与全科师范生制度的有机融合,为玉林师范学院落实培养“下得去、留得住、有作为”的农村小学全科教师人才提供了有力保障。

(二)五年制与三年制的有效结合

20世纪以来,以招收优秀初中毕业生的中师教育为我国乡村中小学培养了数百万基础教育工作者,其中很大一部分成为农村基础教育的中坚力量。21世纪以来,为提高教师学历,中等师范学校基本被全部取消,师范教育全部以高中毕业生为招生对象,执行通识课程+专业课程+教师教育课程的培养体系。令人遗憾的是,中师培养的一些优势与特色也随之消失。例如中师教育的全科性这一优点在高等师范学生的培养中并没有得到有效吸收;此外,相比于高中毕业生,较低年龄的初中毕业生更具“童心”,而童心,恰恰是小学教师极其重要的职业性格。

五年制全科师范生以初中毕业生为招生对象,实行五年制教育,毕业生获得大专学历。这一措施,很好地解决了提高教师学历与具备“童心”素养之间的矛盾。把自然之“童心”培养成教师性格之“童心”的前提条件,是被培养者首先具备自然之“童心”。这批通过笔试、面试筛选,具备“童心”的初中毕业生,在五年的高等师范全科教育过程中,通过音乐基础、美术基础、体育与健康教育、形体舞蹈、声乐基础、钢琴基础、小学教育心理学、儿童文学、儿童舞蹈与创编等课程的全科学习与实践,以及“准教师形象”的塑造,逐渐生成作为自己职业性格特质的“童心”,同时拥有契合现阶段农村小学师资要求的较高全日制学历,以及全科教师技能。

此外,招收同样经过笔试、面试筛选,具备“童心”的高中毕业生,经过三年全科师范教育,获得专科学历的全科免费师范生教育,被作为五年制全科师范教育的有益补充而存在。

三年制与五年制的有效结合,可以在充分综合中师教育与高师教育优点的基础上,兼顾吸收有志于从事农村小学教育的初中毕业生与高中毕业生进行全科教师培养,为广西农村地区基础教育的提高夯实人才基础。

(三)人才培养体系特色分析

全科师范教育是培养“语数外通吃、音体美全扛”的具备从事小学教育、教研和管理能力的农村小学全科型教师。与普通师范教育培养体系强调专业性相比,全科性、小学教育导向是其特色。

以五年制全科师范教育的课程体系为例,虽然依旧由通识教育、专业教育和教师教育三大模块构成,但其内部结构与内涵却和普通师范课程体系截然不同。专业教育模块划分为三个次级模块,每个次级模块均涵盖了小学阶段各个科目的内容。第一个次级模块为专业基础课程模块,包括了语文、数学、英语、物理、化学、生物、地理、音乐、美术、体育。第二个次级模块为专业核心课程模块,除小学语文、数学、英语、科学、艺术、体育、综合实践、品德等各科的教学论外,还包括课标解读、写作基础、解题方法、形体舞蹈、声乐基础、钢琴基础等课程。第三个次级模块为专业方向课程模块,包括中外文学经典导读、识字与拼音教学、儿童文学等课程构成的小学语文方向,小学数学教学技能训练、数学文化等课程构成的小学数学方向,儿童舞蹈与创编、合唱与指挥等课程构成的综合素养方向,这三大方向共有26门课程可供学生选修。教师教育模块则包括小学教育学、班主任工作、三笔字、普通话训练、说课技能训练、学校管理艺术等17门课程供学生选修。最低237个学分(其中实践教学占31.6%),五年时间的全科师范课程的学习与实践,足以将一名初中毕业生打磨成一位“来之能教、教之则优”的合格农村小学全科教师。

总之,目前广西采取的农村小学全科免费师范生培养模式综合考虑了生源、培养、就业等实际情况,切实符合现阶段农村基础教育对人才需求的现状,充分吸取了中师教育与高师教育的优点。毕业生情况反馈信息表明,绝大部分毕业生达到了“下得去、留得住、有作为”的人才要求。

[参考文献]

- [1] <https://sanwen8.cn/p/1a7yvP6.html>[DB/OL].
- [2] 莫运佳.广西农村小学全科教师定向培养的策略研究[J].广西师范学院学报(哲学社会科学版),2013(3):105-108.
- [3] 蒋梅芳.广西百色农村小学青年教师生存状态研究[D].重庆:西南大学,2013.
- [4] 郑容林.广西农村小学教师资源配置的公共政策研究[D].南宁:广西大学,2016.
- [5] 丁宏美,崔晓芬.农村小学教师工作满意度的现状与对策[J].保健医学研究与实践,2010(1):50-51.
- [6] 付卫东,曹青林.高校师范类学生就业需求与师范生免费教育政策调整——基于全国6所部属师范大学和30所地方院校的调查[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2013(6):182-188.
- [7] 吴小庆.我国多科型小学教师课程方案研究[D].金华:浙江师范大学,2012.
- [8] 丁庆.乡村教师支持计划背景下乡村小学包班制的发展路径探讨[J].教学与管理,2016(18):53-55.

[责任编辑:钟 岚]

(3) 全科型免费师范生的人才培养模式改革微探

全科型免费师范生的人才培养模式改革微探

广西省玉林师范学院教育科学学院 李霞

摘要: 随着我国经济的不断发展进步,教育行业也随之得到了有效的发展,而国家相应采用了一定的措施促进教育的发展进步,其中,国家为了充分体现尊重重道原则而采取了一项重要的措施——即师范全科生免费的政策,充分体现了国家对于教育事业,特别是对教师教育的重视程度。在此基础上,许多高校也对人才的培养模式不断优化,将教师教育课程体系不断改善,对师范生的培养方式作出了进一步的改进,达到了提高学生综合素质的目的,有利于人才的培养。

关键词: 全科生; 师范生; 小学; 教师

师范全科生免费的人才培养模式是学校以先进的培养理念为基础,适应政策的要求,符合教师教育发展的趋势,对培养目标进行有效的设定,并应用科学有效的培养方案,加之有效的质量管理手段免费培养在线师范生。但是,目前一些学校在免费师范生的培养模式以及改革方面,还存在一定的缺陷,例如公平以及效益、质量方面存在问题。从长远来看,对于免费师范生的培养模式应该更加系统性、人本性以及协同性。

一、培养方式的分析

1. 针对培养年限的规定

在本科院校的4年制教育中,实施“3+1”的教学模式,也就是将学科专业教育与教师教育较为独立的课程模式相结合,在学习的前3年中主要针对学科专业教育,在第4年的上半年实施教育实践,在下半年学习教师教育专业知识,同时,开始撰写毕业论文。

2. 课程体系的设定

将每一课程依据通识教育、学科基础、学科专业、教师专业、综合实践课程以及自主创新学习等模块,进行划分管理。与此同时,还需具体将通识教育课程详细地划分为必修课以及选修课,必修课包括马克思主义基本原理、毛泽东思想概论、中国近现代史纲要、体育、大学语文、大学外语等。

3. 对于质量的管理

(1) 对招生模式进行改革。在实施招生中,应充分发挥师范生免费的优势,实施提前录取,再对于师范专业的学生进行择优录取。

(2) 实施双导师原则。将学校原本的教师资源与中小学较为优秀的教师资源相结合,组建优秀的导师队伍,对免费师范生在学习、实习以及科研方面进行指导。

(3) 加强实践教学措施。许多学校为了达到使教学环节更为完善的目的,分别在省市的重点中学中开设了教学实习基地,利用此种方式,使学生充分认识中学教师的教学工作,并加强探索以及实践,更好地完成实践教学。

二、免费师范全科生人才培养模式的指导思想

免费师范全科生教育的实施,是党和国家教育方针政策的具体表现,在一定程度上使素质教育理念得到巩固,并且培养了大批较为优秀的人才,加快了师范教育的改革力度,尤其是符合基础教育发展以及课程改革的要求。现阶段,高校基本都实施学分制,在此背景下,应将通识教育作为基础,对师范专业人才的培养模式进行重新设定,从而使师范教育课程体系以及教学资源得到进一步的优化,使教学内容得到进一步的改革,为综合性人才的培养提供保障。

三、分析免费师范全科生培养模式的结果

1. 优势

(1) 培养目标的设定使教师的特色形象得到有效的展示。培养目标的设定,都很大程度地反映了师范生免费政策的目标方向,也就是基础教育中的优秀师资力量。与此同时,培养目标也在一定程度上反映了教师应具备的素质。对于培养计划中的教师,应具备适教、善教以及乐教的能力,使教师职业的形象有效地展示出来。

(2) 进一步优化课程结构。在编排课程方面,与以往相比,教师教育课程的比例有所增加,使课程结构得到了进一步的优化,并在一定程度上使学生的职业素养得以提高。应用顶岗实习支教方案,使顶岗实习支教学生的专业思想教育水平得到了一定的提高,与此同时,也使其独立工作的能力以及科研能力、组织协调能力都得到强化。

2. 劣势

(1) 培养目标定位不够准确。培养目标决定了培养模式,是整个培训环节中不可或缺的重要部分,而使农村的基础教育得到发展进步才是师范生免费政策的根本目的。而部分高校虽然将培养目标设定在对基础教育人才的培养上,但是却没有充分体现出需对农村基础教育进行服务的目标,农村特色化不强。

(2) 课程比例失重。以某高校为基准,单纯对其免费师范生课程的设置进行研究发现,专业教育课程和教师教育课程的比例严重失调,据相关数据调查分析得出,专业教育课程的学分占比较大,约占全部课程总学分的43.8%~56.7%之间,而教师教育课程的学分,只占全部课程总学分的15.6%~23.3%。

四、对于现阶段发展形势的思考

1. 适当调整培养目标,充分发挥“趋农”本色

针对现阶段高校的培养目标,需要作出进一步改革,加强对创新型人才以及“趋农”特色基础教育人才、具有较大发展潜力的人才进行培养。

2. 积极优化课程结构

(1) 相应地增加涉农方面的课程。因免费师范生未来的首选就业地区就是农村,所以学生在校学习期间,就应该对农村进行了解,为以后的工作打下基础。这就需要在免费师范生的课程设置上,相应地增加涉农方面的课程,只有对农村进行透彻的了解,才能够对农村地区更加关注,进而更加关心,使免费师范生对农村地区打下一定的感情基础。

(下转第259页)

及其开发对黄石工业的影响);大气环境(黄石大气污染现状、污染物来源及治理对策)。

人文地理:人口、民族(黄石人口增长模式、主要人口问题及解决对策,民族构成);城市(城市空间结构及城市化进程,黄石城市化进程对其地理环境的影响);农业(农业地域类型、作物及发展农业的区位因素);工业(工业类型、工业园分布及其形成的区位因素,主导产业,产业升级与转型等);交通(黄石市主要交通运输方式及其布局与变化);地域文化(黄石的民俗文化、矿冶文化、“非遗”名录等);名胜、特产(黄石的名山、名水以及当地的特产)。

五、乡土地理课程资源开发与利用的建议

乡土地理课程资源的开发与利用不仅是地理专家和教师的任务,也需要社会各界的共同努力,现分别从政府、学校、教师和学生这四个方面提出建议。

政府:建立课程资源与教材共享的网站以及乡土地理课程资源库;改革考核制度,提高乡土地理在考试中的分值比重;鼓励地理教师挖掘本地地区的乡土课程资源,成立资源开发小组,组织编写本地地区的乡土地理教材;组织建立本地地区的乡土地理教学实践基地,为本地区各中小学以及高校提供课外实践学习平台。

学校:组织教师开展教学研究和乡土地理实践活动;改革教师评价考核制度,设立乡土地理教学奖励机制,将乡土地理教学纳入地理教师的评价考核体系;请相关专家学者开展讲座,组织地理教师开展假期培训学习活动;组织地理教师集体备课,集思广益,相互借鉴,共同提高。

教师:积极响应政府和学校的号召,参与乡土地理教学实践研讨活动和教师培训活动;提高自身的乡土地理教学能力,开展乡土地理教学活动,组织学生参加学习乡土地理的课外实践活动,在课外活动中渗透乡土地理教学;转变教学方式,运用案例教学的方式开展对本地区乡土地理的教学。

学生:在深化教材学习的基础上,关注周边生活,联系实际,深化对家乡的认识;善于运用课本中的地理知识认识身边的地理环境;将身边的地理环境中所发现的问题制作成案例,在课堂上与老师和同学共同探讨与学习。

参考文献:

- [1] 汪际.中学乡土地理教学资源开发的思考——以贵州省为例[J].中学地理教学参考,2017(2):38.
- [2] 中华人民共和国教育部.义务教育地理课程标准(2011年版)[M].北京:北京师范大学出版社,2011.
- [3] 教育部制定.全日制普通高中地理课程标准[M].人民教育出版社,2011.
- [4] 付贺梅、王立红.乡土地理新课程教学是进行素质教育的重要渠道[J].成都教育学院学报,2004(11):87-88.
- [5] 张丹.武汉市乡土地理课程资源开发与应用研究[D].华中师范大学,2015:2.
- [6] 张华龙.梅州市高中乡土地理课程资源开发利用调查研究[D].广西师范大学,2015:33-35.
- [7] 张海.义务教育乡土地理教材开发策略——以《甘肃地理》为实践案例[J].中学地理教学参考,2016(7):33.

作者简介:童炎(1992—),女,湖北监利人,硕士研究生,研究方向:地理课程与教学论。

(上接第257页)

(2)适当加设教育学课程,使课程内容更加丰富多彩。现阶段的高校中,教师教育课和学科专业课之间设置的比例较为失衡,对于教师教育类的课程涉及较少,若想使培养出的教师具有较高专业水平,就应该在原有的基础上,适时地增设教育类课程。

3. 优化顶岗实习支教制度

(1)在对免费师范生进行培养时,应针对师范生的岗前培训、岗上指导以及岗后总结方面加强培训指导,从根源上提升师范生的素质质量,从而使顶岗实习支教制度取得更佳的成效。

(2)在顶岗支教实习中,可以应用高校指导教师与中学任课教师相结合的双导师制,使学生在得到多重的指导,促进学习的进步,并对自己严格要求,使师范生的教学技能以及创造能力得到重点培训。

(3)在应用顶岗支教实习制度之后,教师需要对师范生进行指导,使其了解并掌握最为基本的教育科研方法,并具备对事实材料进行分析归纳以及总结的能力,从中得出经验教训,更好地对知识进行研究探索。

结语

我国的免费师范生全的培养制度是于2007年开始实施,这也是我国教育行业中的一重大改革,经过多年的发展取得了一定的成就,应用较为全面且具有特色的培养模式,培养了大批的优秀教师,为我国的偏远农村的教育事业做出了一定的贡献。在此基础上,还需加大免费师范生全的培养力度,努力培养出一批热爱教育事业的出色教师。

参考文献:

- [1] 汤洁.高师音乐院校免费师范生的培养模式研究[J].音乐天地,2012.9
- [2] 肖呈生,刘民.农村医学人才“订单式”培养模式与免费师范生培养模式的比较研究——以教育部属六所师范院校和江西省赣南医学院为例[J].改革与开放,2009.10
- [3] 刘重斌,张红,卢东民,蒋培余,沈志坤,马文学.高等院校实施农村订单定向免费医学教育人才培养模式改革的思考[J].湖州师范学院学报,2014.06

本文系2016年度广西高等教育本科教学改革工程立项项目《基于“高师院校—小学”联动的全科型小学教育专业实践教学模式的改革与实践》(项目编号:20016JCB344)研究成果之一。

作者简介:李霞(1968—),女,壮族,广西武宣人,数学教育硕士,玉林师范学院教育科学学院教师,研究方向:课程与教学论。

(4) 基于 MS-EEPO 理念下免费师范全科生的培养方式探究

2015 年 7 月
第 29 期

教育教学论坛
EDUCATION TEACHING FORUM

Jul.2015
NO.29

基于MS-EEPO理念下免费师范全科生的培养方式探究

李霞

(玉林师范学院 初等教育学院,广西 玉林 537000)

摘要:免费师范生政策是提高我国师资力量,提升我国国民素质的重要政策。MS-EEPO(孟氏-有效教育)是一个集“备课方式、学习方式、课型方式、评价方式、管理方式”于一体的教育教学方式,本文重点探讨基于MS-EEPO理念下免费师范全科生的培养方式,并提出若干建议与思考,以供业内人士借鉴参考。

关键词:EEPO;有效教育;全科生;培养方式

中图分类号:G642.0

文献标志码:A

文章编号:1674-9324(2015)29-0082-02

一、免费师范全科生与MS-EEPO概述

(一)免费师范全科生的相关背景概要

免费师范生指2007年5月由国务院办公厅下发的《关于教育部直属师范大学师范生免费教育实施办法(试行)的通知》中定义的师范生。免费师范生自进入师范类院校起,所有费用由政策提供,毕业后,按政策指导去规定地区进行教学。在大学生就业市场竞争越来越激烈的今天,定向分配的免费师范生保证了就业与职业发展。但免费师范生政策从出台开始就引起了各界的争议,在经济发展越来越快的今天,大学生的就业观与择业观也发生了巨大变化。免费师范生的培养模式雷同于计划体制下的大学生培养方式,定向分配是否导致学生学习动力不足,如何让这些师范生安心学习,并用所学服务社会,成为当下的关注重点。

(二)MS-EEPO的含义

MS-EEPO(孟氏-有效教育)是云南师范大学孟照彬教授创建的一种新型教育教学模式。其中文全称是MS-EEPO操作系统。EEPO的英文全称是Effective Education in Participatory Organization,其含义是教育效率与过程优化。MS-EEPO又称第六种教学方式,它主要包含三大教育体系:MS-思想体系、MS-理论体系、MS-操作体系。在这三大教育体系中,对教学具有直接指导意义的就是操作体系,MS-EEPO操作系统包括了教师教学课型方式、学生学习方式以及教学评价方式。MS教育体系因其有很强的可操作性而为很多教师特别是年轻的教师所接受。总的来说,MS-EEPO将西方的个性、创造性和东方的知识性有机地结合起来,即是对教育教学方式的一次有效完善。

二、影响免费师范全科生学习的因素分析

(一)心理因素

免费师范全科生的免费教育意味着学生只要入学时选择了这一专业,就等于搭上了“免学费与包分配”的双向快车。这种心理上的安全感让学生产生了惰性,不论学得怎么样,最终都可以分配工作,这直接拉低了学习动力,同时也加剧了学生在学习上的惰性。一些免费师范全科生认为自己未来将在农村从事教育工作,对于自身的职业责任感降低,认为自己的人生奋斗与否已无太多意义。更为重要的心理因素在于,学生认为自己努力学习两年或五年,将来也无法得到同等的经济回报与社会认同,所以缺少主动学习的动力。

(二)政策因素

因考虑到政策上不得享受脱产报考研究生待遇,所以对自身要求较高的学生也丧失了学习动力。免费全科生都是从内心深处认定支援农村教育事业才会选择这条道路,但也有相当部分学生认为服务年限过长,会影响到自身事业发展。当然,定向分配的免费师范生受制于政策因素,在毕业后几年里自身婚嫁问题也受到制约,几种因素综合作用,学生会持被动学习态度。当然,还有一部分学生选择免费全科生道路是考虑到家庭经济困难,而经济落后地区待遇也相对较低,政策中要求学生回原籍任教达六年之久的规定,也让这部分学生丧失了学习兴趣。

三、用MS-EEPO理念优化免费师范全科生的培养方式

(一)用MS-EEPO理念进行课堂教学改革

对免费师范全科生而言,教学过程中应改变被动

基金项目:1.2014年度广西基础教育学校教学改革试点项目专项课题《基于MS-EEPO框架下全科小学教师培养新模式的研究与实践》(课题编号:204ZJJ031)研究成果之一;2.2014年度玉林师范学院“MS-EEPO有效教育”教学改革立项项目《基于“MS-EEPO有效教育”框架下小学教育专业建设的理论与实践》(项目编号:14EEPO07)研究成果之一

作者简介:李霞(1968-),女,壮族,广西来宾人,硕士,副研究馆员,教学法教研室主任,研究方向:数学教育与素质教育。

教学法,而让学生成为学习主体。这意味着教学要从“坐着听课”变成“站着讲课”,重视教学实践。教学是一门互动的艺术,而MS-EEPO的核心思想理念是“优化课程教学,提高教学效率”,所以它是众多课程教学改革中最实用、最易操作、最有效的课程改革方式。一方面,EEPO强调教育的有效性,追求教学效益;另一方面,要求教师有效组织团队活动、小组活动,以此来增加学生之间的互动、参与程度以及人力资源的充分利用。学生切实参与到小组、团队活动中,积极思考、勇于实践,并在参与中发挥能动性,获得组员帮助,在互动中产生教学效益,而当学生的学习实现“互动、主动、能动”这一状态时,学生的学习以及教师的教学才真正起了作用。

(二) 用MS-EEPO理念进行免费师范生的课型方式改革

要进行课堂教学改革,首先要进行课型方式改革。传统的课型方式是以教师为中心,其主要借鉴前苏联教育家凯洛夫的五环节课堂教学模式,即复习旧课—进行新课—学生练习—课堂小结—布置作业。而MS-EEPO(孟氏—有效教育)是对传统教学方式的创新,强调课堂教学中学生之间、师生之间的互动性以及互动的有效性;强调尊重学生的个性,培养学生的团队协作精神;强调课堂教学中教师的宏观调控功能;强调充分利用课堂资源,使教学效果得到最大化。MS-EEPO的课型方式主要有三种:要素组合方式、平台互动方式、哲学方式和二元方式。其中最常用的是前面两种方式。所谓要素组合方式是指将听、看、讲、想、做、动、静等各要素进行互动交换的一种教学方式。所谓平台互动方式是指课堂教学要抓住关键目标要素“知识、能力、信息、创造和品格”,然后围绕这一核心构建多向的教学平台,通过小组或团队互动,主动积极地进行功能性、结构性、系统性强化学习方式。

(三) 用MS-EEPO理念进行免费师范生的学习方式指导

基于MS-EEPO的学习方式主要有两种:分组讨论与小组合作。小组合作学习是MS-EEPO课堂教学应用最多的组织形式,有人把它称为MS-EEPO教学方式的“灵魂”,它是一种以合作学习小组为基本形式,让学生充分利用空间和人力资源,在互相倾听、互相关注的氛围中,为了完成共同任务,有明确的责任分工的合作互助学习,通过小组合作学习,可以不断培养学生的合作精神和竞争意识,提高学习的有效性。因此,在教学指导方面,高校可以利用自身的教学资源,发展一定数量的志愿者对免费全本科生进行指导,如请具有一定教学经验的学长来指导教学等。再把免费师范全本科生根据教学年级进行划分,如低年级免费师范全本科生重点由志愿者进行板书教学、教学体态与教学有效性提升方面的指导。通过这样的方式可有效提升免费本科生的眼界与教学体验,进而在不同风格的授课老师与志愿者指导间寻找到最适合自身的教学方式,结合传帮带模式提升免费师范本科生的教学能力与

教学技巧。

(四) 用MS-EEPO评价理念进行激励约束与科学调整

不断优化外部环境的同时,也要从内部进行激励与相应的约束。没有竞争就没有约束,没有危机感就没有忧患意识,要构建优秀的免费师范全科生队伍,就要从激励与约束两方面进行管理。MS-EEPO评价理念是动态的、发展的,一方面,作为校方,对成绩优异的免费全科生要进行体现梯级性的奖励,在非义务性奖学金与评优评先方面进行倾斜。而表现很差、学习主动性极其弱的学生应进入淘汰程序,并要求其补交国家所出的培养费用。同时,考虑到师范生的自身兴趣爱好,可以酌情对第一学年内的免费师范全科生进行专业调整,对那些在教学实践中表现落后,不适合参加教学工作的学生可考虑调出本专业。而在师范全科生就业方面,即使是定向分配,也可据学生实际情况进行科学调整,为学生提供双向选择的机会,也让用人单位拥有选择权。此种情况下,学生在校表现与成绩也会成为用人单位的考察重点。

(五) 用MS-EEPO管理理念进行创新管理

免费师范本科生的培养不同于其他专业的高校学生,教学技能培养不仅需要高校的政策支持,更需要免费本科生的自主性训练。用MS-EEPO管理理念进行创新化的管理必不可少,MS-EEPO强调学生的参与性与实践性,让学生主体参与教学,通过实践让学生潜在的创造性得到最大限度的发挥。学生自主学习可通过个人形式开展,也可以是小组配合方式。开展教学自评,教学互评,一个当老师,众人当学生,模拟教学情景。小组的训练则可随机分配知识点,各小组间共同编写一套教案,并进行演练,小组所有人根据同一教案进行教学,互相交流各自不足,进而达到提升教学能力的目标。

四、结束语

综上所述,对免费师范全科生来说,由于其管理的特殊性,要想提高学生的综合素质,实践证明,运用MS-EEPO理念进行培养,能高效培养出大批合格的教师。所以根据免费师范生的实际情况,结合学生的心理特点进行政策与教学上的管理,才能真正提高免费师范本科生的培养效果。在这个过程中,应把管理与教学视为一个动态的过程,正视问题的存在,从社会与学校及学生自身几方面来找原因,最终达到提高学生自主学习能力,培养出师德高尚、综合素质过硬的免费师范全科生。

参考文献:

- [1]孟照彬MS-EEPO新基本功[M].昆明:云南人民出版社,2007.
- [2]滕贞贞.免费师范生从教心理探究及案例分析[J].社会心理学,2011,(02).
- [3]赵世禄.浅谈EEPO新课堂与传统课堂的差异——有效教育学习心得[J].课程教材教学研究(教育研究版),2013,(1).
- [4]郑继兵,方园.免费师范生培养模式现状及改革研究[J].当代教育理论与实践,2014,(12).

(5) 基于 MS — EEPO 理念下全科免费师范生评价方式探讨

第 28 卷第 22 期 总第 164 期
2015 年 11 月(下)

湖北函授大学学报
Journal of HUBEI Correspondence University

Vol. 28. NO. 22(Gen. NO. 164)
Nov. (last half) 2015

基于 MS — EEPO 理念下全科免费师范生评价方式探讨

李霞

(玉林师范学院初等教育学院, 广西玉林 537000)

[摘要] 本文透过免费师范全科生的基本特点, 探讨了基于 MS — EEPO 理念下全科免费师范生的考核评价改革: 技能专业知识考核方式、通过竞技方式、课堂教学评价方式等, 使全科免费师范生的专业技能和综合素质得到全面提高, 为将来的教学工作提供强大的支持。

[关键词] 免费师范; 全科生; EEPO; 有效教育; 考核评价

[中图分类号] G640 **[文献标识码]** A

doi: 10. 3969/j. issn. 1671-5918. 2015. 22. 003

[文章编号] 1671-5918(2015) 22-0005-02

[本刊网址] <http://www.hbxb.net>

我国教育事业的飞速发展, 促使我国的教育制度和教育质量不断完善提高。2007 年国务院决定在教育部直属师范大学实行免费师范全科生教育培养, 这是中央为促进教育发展教育公平采取的一项重大政策措施。让人们清楚的认识, 免费师范全科生的教学技能是学生未来成为优秀教师所应具备的职业技能和素养, 更是成为我国高素质专业化师资队伍主力军的关键。

一、免费师范全科生的基本特点

免费师范全科生的基本特点主要表现在两个方面。一方面, 免费师范全科生在学校学习期间免除学费、住宿费、补助一定的生活费, 在这方面国家划拨了大量资金, 为其提供强大的支持和后盾。另一方面, 学生在入学前应与学校和生源所在地省级教育行政部门签订协议, 毕业后必须到农村小学任教六年以上; 国家鼓励免费师范毕业生长期从教、终身从教。这样可以促进农村教育事业的积极发展, 促进教育公平, 缩短和东部发达地区教育之间的教育差距。

二、基于 MS — EEPO 理念下免费师范全科生的培养措施

由于免费师范全科生不管是在学习方面, 还是在生活方面, 对免费师范政策的理解和教师职业的认同具有阶段性, 因此, 我们应该采取针对性的培养措施, 在大学期间的不同阶段, 开展各种与教师职业类型相关的活动, 解决不同阶段的教育的核心问题。例如, 对于两年制的免费师范生来说, 在大一学期, 重点转变学生观念, 正确认识师范生身份和教师职业, 解决他们学习动力不足的问题; 在大二学期, 重点发展学生的教学实践能力, 多方位体验小学教师角色, 为以后的教学工作奠定基础。

基于 MS — EEPO 理念下的免费师范全科生的培养过程, 是一个有计划、有规律、有阶段性的一个科学培养过程。在每个年级设立不同的专业课程, 由浅入深、由易入难逐步让学生去掌握那些稍显晦涩的理论知识; 在课内课外开设不同的教育内容, 开展不同的教育形式, 积极开展教学实践活动, 走进中小学校去接触那些学生, 验证自己所学到的科学理论教育知识; 学校应该不断总结经验和规律, 逐步形成一套科学规范的理论培养体系, 使每一届免费师范系全科生都能得到很好的培养, 使每一个免费师范系全科生都能得到全面的提升和发展, 为国家

培养越来越多的高素质农村教育工作者, 为实现“科教兴国”和“中国梦”提供强大的教育保证。

三、基于 MS — EEPO 理念下全科免费师范生的考核评价改革

基于 MS — EEPO 理念下免费师范全科生的考核评价主要从以下两个方面进行, 一是通过专业技能知识进行考核, 二是通过竞技方式完善考核。

(一) 技能专业知识考核

对于免费师范系全科生而言, 专业知识的掌握程度尤为重要。对与心理学、教育学、普通话、体育、音乐、这些主要科目更要加以重视, 尤其在心理学方面和教育学方面, 应充分掌握并完善运用到实践中。只要掌握了扎实的技能专业知识, 才能根据教育规律科学地去开展教育教学工作, 为国家培养合格的栋梁之才。例如, 有些农村边远山区的老教师在长期的教学实践中积累了大量实践经验, 也能顺利开展教学工作, 但是这些具体的教学经验是杂乱无序的, 不能形成一定的理论体系, 往往这些经验的积累走了大量的弯路, 甚至会给一些学生造成一定的身心伤害。

而技能专业知识, 尤其是教育学和心理学, 是科学工作者经过了大量实验总结出来的科学规律, 可以帮助免费师范系全科生站在理论的制高点, 少走弯路, 更好地走好自己的教师生涯之路。另外普通话也是一项很重要的技能, 有很多偏远地区的教师, 尤其是少数民族地区的教师, 普通话基础很薄弱, 甚至不会普通话, 这样会给学生造成错误的引导, 因为学生的模仿能力非常强, 在语言方面的模仿尤其严重, 所以免费师范系全科生在普通话方面一定要训练好, 形成标准的普通话发音。

(二) 通过竞技方式完善考核

在免费师范全科生的技能考核中, 除去传统的专业成绩和辅修专业成绩外, 可在竞赛中设立相应科目, 按照科目的重要程度给予不同分数, 按照分值程度设定专属奖项。在评定过程中, 也可依据学生互评和教师评价两种方式结合。互评的内容应包括政治表现、品格修养、学习态度、集体观念、自律意识、艰苦奋斗精神等方面结合考核、打分。在现有基础上还应涉入社会实践分数评定, 设为优、良、合格、不合格的这种标准评定模式, 并依据学生的个人表现情况给予相应分数。竞赛是一种很

收稿日期: 2015-08-23

基金项目: 本文系 2014 年度广西基础教育学校教学改革试点项目专项课题“基于 MS — EEPO 框架下全科小学教师培养新模式的研究与实践”研究成果之一(项目编号: 204ZJ031); 2014 年度玉林师范学院“MS — EEPO 有效教育”教学改革立项项目“基于“MS — EEPO 有效教育”框架下小学教育专业建设的理论与实践”研究成果之一(项目编号: 14EEPO07)。

作者简介: 李霞(1968—), 女, 广西来宾人, 玉林师范学院初等教育学院教学法教研室主任, 研究方向: 数学教育与信息素质教育。

重要的技能考核方式,尤其是在设置一些物质奖励和荣誉奖励的前提下,更能激发免费师范系全科生的学习积极性,让他们奋勇争先、不甘落后,提升自己的综合业务素质,尽力做最好的自己。

(三) 基于 MS-EEPO 理念下的课堂教学评价方式

MS-EEPO 有效教育强调学生的参与性与实践性,让学生主体参与教学的全过程,通过实践让学生潜在的“创造性”得到最大限度的发挥。基于 MS-EEPO 理念下的课堂教学评价方式主要有 5 种:经典性评价、单要素评价、过程性评价、学科性评价、项目性评价。

根据免费全科师范生的特点,下面重点探讨课堂教学评价方式之经典性评价。经典性评价有六个重要指标“三性三动”。“三性”即知识性、个性、创造性“三动”即互动、主动、能动。

(1) 知识性。知识性是指教学目标是什么?重难点是什么?怎样落实教学目标和重点?怎样突破难点(怎么教的知识)?如何评价一节课的知识点是否落实到位,看三个方面:一是关键知识点(重点难点)的确定是否准确?练习题的设计是否有梯度?是否充分利用了人力资源?二是能否运用有效的教育手段促使强化次数达到基本量或理想量?关键的知识是否已经落实?通常情况下,强化次数不是越多越好,

(2) 个性。个性包括两个方面:一是是指有较稳定优势的学生个性是否得到关注、表现或张扬?学生的思维活动是否具有个性化?二是教师的个性是否得到发挥?教师对教学素材能否进行个性化的处理?

(3) 创造性。创造性包括三个方面:学生把别人没有说过的话说了;教师把别人没有做过的事做了;教师或学生把别人没有组合过的组合了。

(4) 主动。主动性包括四个方面:一是主动权是否交给了学生?二是在哪个环节或哪个操作点把主动权交给学生?三是交给学生的结果怎么样?四是学生的主体地位能否得到了体现?

(5) 互动。互动性包括两个方面:一是师生互动、生生互动和人机互动;二是小组合作过程中的互动。动静转化情况确定有两个根据:各学科实际和每课的教学内容;全科免费师范生的实际情况。一般情况下,不宜大动,一节课的小动控制在 4-6 次之间为宜,小组合作是 MS-EEPO 教学方式的灵魂,其评价包括六大指标:关注、关照、倾听、亲和力、资源利用(人力、物力、时间)。

(6) 能动。能动性主要看是否激发了学生的学习兴趣,特别是要注意做到在保持全体同学学习积极的基础上,对个别在某方面有爱好、有特长的学生进行个别的鼓励,使其产生探究动机,并且持续关注学习内容,产生能动效应,以至有利于产生“一八效应”、“二八效应”甚至“三八效应”。

综上所述,对于经典性评价来说,一堂课的评价标准可分为四个等级:一般、中等、良好、优秀。具体来说,达到以上六个指标中的其中 1-2 个指标,就可评价为一般;达到了 3 个指标就可评价为中等;达到 4 个指标就可以评定为良好;达到 5-6 个指标可认定为优秀。

四、结束语

综上所述,全科免费师范生教育政策的出台,有利于推动中西部地区教育事业的发展。然而,如何进一步完善评价体制,使之更清晰、明确;如何进一步完善优化政策实施评价机制,使之更加有序、高效;如何进一步落实全科免费师范生的专业培养目标,力求做到评价的公平、公正,这些仍需我们不断努力。

参考文献:

- [1] 田枫,黄泰安.免费师范生《数学教学论》课程教学的探索与实践[J].当代教师教育,2013(1):85-88.
- [2] 吴雄健.初中起点六年制免费师范生数学教学有效性探析[J].湖南第一师范学院学报,2014(1):24-26.
- [3] 潘秀梅,郑彤,张珉.面向免费师范生的结构化学课程教学改革探索[J].长春师范学院学报(自然科学版),2014(2).
- [4] 曹海宾,殷保祥,邵建新,刘云虎,张子英.综合性大学师范类学生学习倦怠现状研究[J].兵团教育学院学报,2009(5).
- [5] 魏巍.专科层次师范生就业现状与对策分析——基于四川师范类专科生的调查[J].阿坝师范高等专科学校学报,2014(1).

Discussion on the Evaluation Method of Normal University Students of the Whole Family Free based on the Concept of MS-EEPO

LI Xia

(Elementary School of Education, Yulin Normal University, Yulin Guangxi 537000, China)

Abstract: This paper through the basic characteristics of the full physician of free normal, discusses the based on MS-EEPO under the concept of free normal students' Evaluation Reform: professional knowledge and skills assessment methods, through the competitive pattern, classroom teaching evaluation, of free normal students' professional skills and improvement of comprehensive quality for the future teaching provided strong support.

Key words: free normal; full students; EEPO; effective education; test and evaluation

(责任编辑:桂杉杉)

(6) 顶岗实习：地方师范院校实践教学改革新探 ——以玉林师范学院为例

第 35 卷 第 3 期

玉林师范学院学报(哲学社会科学)

Vol.35 No.3

2014 年

JOURNAL OF YULIN NORMAL UNIVERSITY

(Philosophy & Social Science)

顶岗实习：地方师范院校实践教学 改革新探

——以玉林师范学院为例

□唐彰新¹, 杨超有²

(1、玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000; 2、玉林师范学院 院长办公室,
广西 玉林 537000)

【摘要】顶岗实习是新时期探讨实践教学改革过程中所形成的一种新的教育实习方式。为了能全面认识顶岗实习并进一步做好这项工作,我们有必要厘清顶岗实习的内涵;了解顶岗实习的发展历程及所取得的基本经验;懂得顶岗实习实施的理论依据——马克思主义实践理论、后现代主义理论及教师教育一体化理论;然后,就玉林师范学院在实施顶岗实习过程中所存在的主要问题,从教师教育课程改革、经费保障、规章制度和组织机构建设、实习指导与交流四方面提出解决办法。

【关键词】顶岗实习;地方师范院校;实践教学改革;策略

【中图分类号】G642.0/G648.4 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1004-4671(2014)03-0126-05

DOI:10.13792/j.cnki.cn45-1300/z.2014.03.027

教
育
学

常

言道:百年大计,教育为本;教育大计,教师为本。教育对提高国民素质、实现社会公平、促进均衡发展、建设社会主义新农村、全面实现小康社会奋斗目标、构建社会主义和谐社会具有决定性意义。为此,2010年颁布的《国家中长期教育改革和规划纲要》(2010—2020年)在第十七章中指出,要把农村教师作为重点,提升中小学师资的整体素质;不断创新农村教师的补充方式,吸纳更多优秀人才当教师;加强教师培训制度,实行每五年一轮的教师全员培训;进一步完善教师教育改革,创新人才培养模式,凸出实践教学环节,强化教师教育教学技能训练。而玉林师范学院(以下简称“学院”),作为桂东南唯一一所本科院校,承担着为广西泛北湾经济发展特别是为拥有近一千万人口的玉林和贵港二市的社会发展以及近八万的农村中小学教师培训服务的

重任。因此,探讨如何结合本地区需要,促进学院实践教学改革具有重要的意义。而顶岗实习就是一种有益尝试。

一、顶岗实习的内涵厘定

所谓顶岗实习,就是指师范院校高年级师范生在实习前,经过严格的筛选和岗前培训,在学校的组织和带领下,用三个月至半年左右的时间,顶替农村中小学校某个教师岗位,承担相关的教育、教学及管理等工作全部活动的活动。其具体形式大致有三种:

(一) 就业顶岗实习

如原三明师专就采用了这种把顶岗实习与就业前试用相结合的一种形式。这有利于实习师范生将来就业,也就是说,在师范生完成顶岗实习后,经学校考核选拔,对优秀者予以录用。

【收稿日期】2013-12-01

【基金项目】广西教育科学“十一五”规划委托重点课题“广西高师院校高年级师范生实习支教(顶岗实习)制度研究与实践”(编号:2006(委)4)成果之一。

【作者简介】唐彰新(1975—),男,玉林师范学院副教授,华中师范大学教育学院博士,主要研究方向:教育基本理论。

126

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

(二) 支教顶岗实习

如河北师范大学就采用这种把顶岗实习与师资匮乏的农村边远学校相结合的一种形式。这主要有利于实习师范生凭借自身的理论素养和教育技术优势来加强农村师资, 提高农村基础教育水平。

(三) 置换顶岗实习

如云南师范大学就采用了这种把顶岗实习与农村中小学教师培训相结合的一种共赢形式。即师范院校将师范生分配到顶岗实习学校任教, 同时又承担该学校被顶岗教师的职后培训。这既有利于提高实习生对教育教学业务的适应性和熟悉度, 也有利于教师直接享有高水平的对口培训。当然这三种实习形式也可能是重叠的。

二、顶岗实习的发展历程

顶岗实习是师范院校在反思传统集中实习方式, 积极探索适应新时期实践教学改革过程中所形成的一种新方式。较早实施顶岗实习的可算是原吉林四平师范学院, 该校于1975年就派遣数学系的师生一同前往农村中学进行顶岗实习; 云南师范大学于1988年又开展了“顶岗置换”的实践教学改革。此后, 很多师范学院也开始尝试顶岗实习的做法, 如当时的信阳师范学院、晋中师专、忻州师范学院等。2000年, 原西南师范大学张诗亚教授向教育部提交了《高师教育实习“改制”与农村师资“更新”一体化工程建设方案》, 至此, 以实施“小松树”计划为开端的西南师范大学顶岗实习, 在教育部的帮助下获得稳步推进。此后, 河北师范大学、江西师范大学等一批院校对顶岗实习又做了进一步有益探索, 成效显著。2007年7月, 《教育部关于大力推进师范生实习支教工作的意见》出台, 对有关实习工作做了全面的部署, 这标志着顶岗实习在全国范围获得推广。目前, 顶岗实习不但成了2007年以来我国六所部属师范院校招收免费师范生教育实习的主要方式, 也成了众多师范院校教育实习的基本方式之一。

在这一大背景下, 我们玉林师范学院也于2008年首次实行了顶岗实习方式。即派遣69名高年级师范生在广西贵港、玉林两市及天等县的农村中学进行2个月左右的顶岗实习。经过这五年的发展, 我校的顶岗实习获得了巨大发展, 取得了巨大的成效。

三、顶岗实习实施的理论依据

顶岗实习何以能成为众多师范院校采用的新实习方式? 其依据何在? 笔者主要结合以下三种理论来予以分析。

(一) 马克思主义实践理论

马克思主义实践理论认为, 实践是人的最根本存在方式, 是人得以存在的最终依据。人类应该从实践的高度来理解、关照和认识人与世界, 揭示人与世界的联系。并在此基础上, 通过积极的革命实践, 使现实的世界革命化; 通过在实践中塑造和展现人的本质, 完成人类的终极理想。所以马克思指出: “人的本质并不是单个人所固有的抽象物。在其现实性上, 它是一切社会关系的总和”^[1]; 列宁也指出: “必须把人的全部实践作为真理的标准”^[2]; 毛泽东还强调指出: “只有人们的社会实践, 才是人们对于外界认识的真理性的标准”^[3]。总之, 社会发展史无非就是人类本性在实践过程中不断改变而已。将复杂、生成性的社会关系的本质理解为社会实践活动, 这不仅是马克思社会关系思想的鲜明特色, 也是马克思实践哲学的根本要求。

而顶岗实习作为一种独特的实践教学方式是值得肯定的。因为这种方式能保证实习师范生在较长的时间内, 运用所学的理论知识全身心地投入到具体的教育教学及管理实践中, 并针对在顶岗实习中存在的问题, 返校后通过进一步学习加以解决。这种循环反复的认知过程完全符合“实践—认识—再实践—再认识”的辩证唯物主义认识论和知行统一观。

(二) 后现代主义理论

后现代主义是在二十世纪六十年代左右产生于西方发达国家的文化思潮。后现代主义主要流派有激进的后现代主义, 如以法国哲学家德里达为代表的后结构主义、以美国哲学家罗蒂为代表的新实用主义和以德国哲学家伽达默尔为代表的新解释学。另外, 还有以美国哲学家格里芬为代表的建设性的后现代主义。尽管后现代主义有不同的派别, 但总体上凸显了以下四个主题^[4]: 1、后现代主义反对中心化、总体化、普遍化的方案, 强调多样性、差异性、局域性、独特性和复杂性。2、后现代主义反对封闭的结构、固定的意义和僵化的秩序, 强调偶然性、非确定性、游戏和混沌等。3、后现代主义反对天真的反映论和无中介的客观性和真理, 坚持反本质主义、视角主义、相对主义和新解释学。

4、后现代主义强调打破不同学科内部与学科间的界限,注重知识的融通。后现代主义为我们开创了一种新的理论空间,提供了一种独特的思维视角。

顶岗实习是以质问和怀疑传统集中实习的弊端而被提出来的。顶岗实习能让实习师范生在不同的地域、对不同的学生、采用不同的方式进行自主教学,都有可能取得良好的效果。这就打破了传统所谓的“教有法”的普遍规律观、中心观而追求“教无定法”的个性化教学;打破了教学过程模式化、僵持化而强调教学的动态性、丰富性;打破了课程知识的逻辑性、既定性而强调课程知识的实践性、开放性、理解性;打破了传统学科独断的、分离的态势而追求多学科知识的整体化、综合化等等。

(三)教师教育一体化理论

自二十世纪七十年代以来,教师教育一体化在美国、法国等西方国家兴起,并获得全世界的普遍认可和推进。在这种背景下,我国也对教师教育一体化进行了不懈地探讨,并于二十世纪九十年代中期实施了师范院校与培训院校合并,取得了显著成效。教师教育一体化是以终身教育思想、师资培训阶段论以及教师专业化理论为指导,对教师的职前、入职和在职培训进行全面规划和设计,建立起各阶段相互衔接和贯通,又各有侧重和特点的教师教育体系。其意义在于,它打破了原来职前培养、入职教育、职后培训各自为政的分离情形,实现了学历教育与非学历教育一体化;它构建了师范院校与中小学战略合作伙伴关系,实现了教师教育教学研究与师范生教育实习一体化;它架起了基础教育各阶段相互连接的桥梁,实现了中小学教师和幼儿教师教育一体化。因此,进一步推进教师教育一体化是建立教师终身学习体系和教师专业化的必然诉求。

而顶岗实习特别是置换顶岗实习就是构建教师职前培养、入职教育和职后培训一体化教师教育体系的纽带和突破口,如果按照《国家中长期教育改革和发展规划纲要》所提出的每五年一轮回教师全员培训来实施,这必将为未来师范院校进行顶岗实习提供巨大的生存和发展空间。

四、顶岗实习实施策略构建

2009年,玉林师范学院院长谢尚果曾在“推进质量工程强化教学管理不断提高教学质量”——第四次教学工作暨科研工作会议上的讲话中提出,学

院目前还主要坚持以集中实习为主,并继续认真探索顶岗实习等经验,根据就业的趋向,多安排学生到初中、小学学校进行实习,打造学院“培养义务教育优质师资”的品牌。可见,顶岗实习作为一种新的实习方式将扮演越来越重要的角色。但是,对顶岗实习的研究、探索和实施时间还很短,因此,分析顶岗实习所面临的路障,找到解决问题的办法,将为学院实现实践教学改革创新突破奠定坚实的基础。

通过调查访谈,笔者认为,目前学院在顶岗实习过程中还主要存在以下问题:如教师教育课程设置欠合理;教学技能基本功欠扎实;顶岗实习经费投入欠充足;顶岗实习规章制度和组织建设欠完善;指导教师与实习师范生对话与交流欠充分等。那么,如何解决呢?

(一)改革教师教育课程结构,培养优质师资——搞好顶岗实习的关键

常言道,“以质量求生存,以效益求发展”。师范生教育教学及管理水平的高低直接决定着实习的成效和自身的受欢迎程度。因此,学院依据“培养义务教育阶段的优质师资,面向基层、具有创新精神的高素质应用型人才”的培养目标定位,从2008年至2011年,每年都人才培养方案进行改革,取得了很大成效。但是随着教师教育进一步改革以及顶岗实习进一步推进,教师教育课程设置体系改革还是显得力度不够。即师范专业依然没有打破以学科知识教学为中心的状况,各类课程比例有待进一步调整,教育专业知识有待进一步加强,实习时间有待进一步延长等。以我校二级学院教育科学学院2011级小学教育专业培养方案为例,该方案要求学生毕业前必须修满173学分,其中公共必修课46.5学分(如思想政治理论和英语、体育、军事、就业指导课程)、教师资格课13学分(如教育学、心理学、课程与教学论、师范生综合教学技能)、通识课15学分(如计算机、艺术、科普、大学生健康教育等)、专业课98.5学分(如小学教育心理学、现代汉语、高等数学等)、实践教学学分16.5学分(如实习、见习、社会调查等)。很明显,公共必修课占总学分26.88%;教师资格课占总学分7.51%、通识课占总学分8.67%、专业课程占总学分56.94%、实践教学占总学分15.4%。我校其他各二级学院本科师范专业总体情况与之相差不大。那么如何进一步修订和完善呢?笔者认为:1、继

续压缩专业课比例,使其占总学时40%左右,其中学科专业必修课时占80%左右,选修课时占20%左右。2、进一步提升通识课比例,使其占总学时20%左右。其中必修课占85%左右,选修课占15%左右;3、加大教育学科课比例,使其占总学时20%左右,其中必修课占60%左右,技能选修课占40%左右。4、再度延长教育实践课时间,使其占总学时20%左右。^[5]特别是延长教育实习时间,使之与顶岗实习时间大致相配。

(二) 多渠道筹措经费——搞好顶岗实习的基础

常言道,“经济基础决定上层建筑”。充足的经费是顺利开展顶岗实习工作的根本保证。如从2008年至2010年,教育科学学院在“国培计划”“自治区师资培训专项顶岗实习项目”“中英西南基础教育顶岗实习项目”三个项目的经费支持下,在其他各部门大力协助下,较好地完成了顶岗实习任务。那么,未来要想进一步做大、做强顶岗实习工作,又当如何筹集充足的经费予以保障呢?笔者认为,学院可以采取以下策略:1、以“国培计划”(中西部农村骨干教师培训项目顶岗实习项目)、“区培项目”(省级骨干教师培训)、“玉林市21世纪园丁工程”(市级骨干教师培训)等为依托和经费来源,设法把这些项目与顶岗实习有机地结合起来。就“国培计划”而言,玉林师范学院学院是广西仅有的三所能实施“国培计划”的单位之一。而“国培计划”的实施又有一定的经费配套。因此,这能较好地解决师范生顶岗实习以及聘请区内外专家为被顶岗教师进行培训的经费问题,但无法解决被顶岗教师自身的培训开支;2、充分利用广西教育未来五至十年发展政策,积极参与各项教育改革与发展工作。2011年颁布的一系列文件如:《广西国民经济和社会发展规划“十二五”规划纲要》、《广西中长期教育改革和发展规划纲要》(2010—2020年)、《玉林市国民经济和社会发展规划“十二五”规划纲要》、《贵港市国民经济和社会发展规划第十二个五年规划纲要》等,都不同程度地强调要加大教育投入,促进城乡教育均衡发展,构建继续教育终身教育体系等。因此,学院应做好相应的部署,做好先前铺垫,争取获得更多项目和经费支持。3、与当地教育行政管理部门、学校、实习基地进一步加强沟通和联系,以便统一认识和行动,筹集专项经费,为顶岗实习提供长期地、全方

位地支持。因为要想让被顶岗的教师积极主动地参与长时间的培训,没有各种保障特别是经费保障是无法做到的。

(三) 加强规章制度和组织机构建设——搞好顶岗实习的保证

常言道,“没有规矩不成方圆”。为使实践教学管理有章可循,走上科学化、规范化的可持续发展道路,学院以教务处牵头,先后制定和完善了《玉林师范学院实践教学改革实施意见》《玉林师范学院实践教学实施办法》《玉林师范学院实践教学基地管理办法(试行)》《玉林师范学院教育实习实施办法》《关于实习经费开支标准的规定》等等。可见,学院制定的有关实践教学规章制度非常完善。但是,我们发现,虽然学院近二年也积累了很多有关顶岗实习的经验,但目前还没有形成任何专门针对顶岗实习的文本。毕竟,教育实习与顶岗实习无论是在时间安排上、服务范围上、承担任务上还是在管理体制上、组织形式上都有很大差别,应给予区别对待。因此,需要尽快制定和落实《顶岗实习师范生选拔和管理办法》《顶岗实习指导教师选拔和管理办法》《顶岗实习经费保障和使用管理办法》《顶岗实习质量保障措施》《顶岗实习效果评定标准》等规章制度,使顶岗实习做到“有法可依”。另外,建议向河北师范大学学习,除了学院已组建的以学校领导为负责人的“国培计划”领导小组外,还应该组建专门的顶岗实习工作领导小组和机构。^[6]以便形成学院、政府、教育行政部门以及顶岗实习学校四方联动的管理制度,这样更有利于协调各方面关系,确保顶岗实习各项工作顺利、协调实施。

(四) 强化实习指导教师与师范生对话与交流——提高顶岗实习质量的根本

在传统的教育实习特别是集中实习条件下,学院已形成了师范生集中实习,教师带队指导、管理,学院领导巡视检查的一贯做法,颇得了社会广泛肯定。但是,集中实习的学校相对集中,而且所实习的学校大多是条件较好的城镇中小学,我们的教师和学生都基本满意,这便于实习指导教师对师范生进行集中管理和指导,也便于领导进行监督和检查。但是由于顶岗实习基本上是面向农村中小学校的,实习也相对分散。这就导致由于学院指导教师配额不足而无法对他们进行及时地指导和帮助,而顶岗实习学校教师又限于自身的理论水平感觉指导

实习学生力不从心。因此,笔者认为,可以通过以下二种途径来加以解决:1、实行“三导师制”。即学院派有理论优势的实习教师对师范生进行理论指导,派二级学院辅导员对师范生进行思想、政治、道德、生活等指导;顶岗实习所在学校派有经验的教师对师范生进行教学指导。这里还存在一个问题,即目前学院所配备的实习理论指导教师多数是年轻教师,他们虽然有激情、有精力,但经验欠佳,而且配备数量也不够,甚至还存在实习指导流于形式的情形。因此,建议实行有经验的教师甚至高职称的教师就近多所学校轮流包干指导。当然,这一定要有相应的经费保障,以便提高指导教师的积极性、主动性。2、建立顶岗实习指导、学习和交流的专门网站及平台。也就是说,像玉林师范学

院建立红叶网专门对大学生进行思想政治教育一样来建设顶岗实习专门网站。其理由是:当代大学生基本上都懂得使用网络和多媒体,而且“十一五”期间,广西农村乡镇中心校以上的中小学基本实现了互联网接入。建立这样的网站和交流平台意义在于:(1)学院可以把历届师范生顶岗实习心得体会、优秀教案、优秀课件、微格教学录像等资料挂在网上,供实习师范生随时学习与交流。(2)可以化解实习指导教师人手不够的现状,能达成实习指导教师与师范生之间、师范生与师范生之间就顶岗实习所遇到的问题展开多向度的即时对话与交流。(3)学院也可以随时发布与实习相关的文件、通知等信息来加强对实习生的组织领导和管

Substituted Post Teaching Practice: a New Exploration of Practice Teaching Reform for Local Normal Universities

TANG Zhang-xin¹, YANG Chao-you²

(1.Department of Education, Yulin Normal University, Yulin, Guangxi 537000; 2.President's Office, Yulin Normal University, Yulin, Guangxi 537000)

Abstract: Substituted post teaching practice is a new kind of educational practice mode which appears in the process of discussing practice teaching reform in the new period. In order to comprehensively understand the substituted post teaching practice and do the work well, we think, it is necessary for us to clarify the connotation of substituted post teaching practice, understand its process of development and the experience gained and its theoretical basis. In view of the problems in the implement of the substituted post teaching practice of Yulin Normal University, we put forward measures to solve these problems from four aspects as following: curriculum reform of teacher education, fund guarantee, construction of rules and organization, as well as guidance and communication.

key words: substituted post teaching practice; local normal universities; practice teaching reform; strategy

【参考文献】

- [1] 余源培, 吴晓明编. 马克思主义哲学经典文本导读: 上卷[M]. 北京: 高等教育出版社, 2004: 141.
- [2] 列宁选集. 第4卷[M]. 北京: 人民出版社, 1960: 475.
- [3] 毛泽东选集(第1卷)[M]. 北京: 人民出版社, 1951: 273.
- [4] 郑乐平. 超越现代主义和后现代主义[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 6.
- [5] 参见刘捷. 专业化: 挑战21世纪的教师[M]. 北京: 教育科学出版社, 2005: 314-316.
- [6] 张爱华、宋萍、刘兆丰. 高师院校人才培养模式探索——河北师范大学“3.5+0.5”顶岗实习支教模式研究[J], 教育研究, 2009: (11).

【责任编辑 潘琰佩】

(7) 小学全科教师培养的制约因素及其破解路径

第35卷 第2期
2020年6月

邢台学院学报
JOURNAL OF XINGTAI UNIVERSITY

Vol. 35, No.2
Jun. 2020

小学全科教师培养的制约因素及其破解路径

林 双

(玉林师范学院教育科学学院, 广西玉林 537000)

摘 要: 小学全科教师培养有利于促进学生全面发展的实现、减轻学生学业负担、推动教育公平。当前制约小学全科教师培养的主要因素有公费定向培养政策下学生报考观念趋向功利化,对全科教师培养中“全科”的理解不清,招生对象层次偏低,培养目标不明,“下不去、教不好、留不住”的问题突出。因此,小学全科教师培养要转变小学全科师范生功利倾向的报考价值观念,正确理解全科教师培养中“全科”的基本内涵,优化小学全科师范生招生对象,准确定位培养目标,通过政策引导实现小学全科教师“下得去、教得好、留得住”。

关键词: 小学全科教师; 教师培养模式; 制约因素

中图分类号: G625

文献标志码: A

文章编号: 1672-4658(2020)02-0072-06

为了获得更好的教学效果,西方发达国家最先提出并实施全科教师培养,依据学生的身心发展规律与社会经济发展状况来培养教师的跨学科教学能力。在我国全科教师培养起步较晚,是在农、牧地区师资队伍短缺的背景下提出的。我国农村、牧区等地区小学师资力量不足、教师队伍结构不合理、教师素质整体偏低、学校课程开设不齐全等现象突出^[1]。在这种农校小学教育现状下,国家出台一系列相关政策文件,以此来解决农村教育发展问题,培养小学全科教师是重要的政策之一。如,2012年教育部提出“采用定向委托培养等特殊招生方式,为农村学校培养‘下得去、留得住、干得好’的高素质教师,扩大小学全科教师培养规模”。2014年国家提出“‘重点探索小学全科教师培养模式’是我国未来小学教师教育发展的新方向”。2015年提出“拓展乡村教师补充渠道,采用多种方式定向培养‘一专多能’的乡村教师”。自农村小学全科教师培养提出以来,虽然国家一直从政策层面进行大力提倡并

实施,但只有部分省市实施本科层次公费定向农村小学全科教师培养,对理论上的认识还不够全面、深入,再加上实践中的培养时间较短,当前仍处于摸索阶段。因此,深入研究农村小学全科教师培养是有必要的,也是非常重要的。

一、全科教师培养的现实基础

(一) 全科教师与农村学校自然小班化的双向选择

在计划生育政策、人们思想观念及城镇化进程发展的影响下,我国农村地区人口数量剧减,相应地学龄人口数量也在减少,再加上很多家长将孩子送入城镇学校以及农村教师流失现象严重,结果导致大量“麻雀学校”在农村地区出现。这样农村学校学生流动大、教师流失严重、课程开设不全,严重影响了农村教育的发展。针对农村学校教师资源短缺、学生规模小、小班化的状况,当前最优的选择就是培养小学全科教师、实施全科教育。全科教师能够有效解决当前我国农村教育中出现的新问题,为农村学校自然小班化提供

[收稿日期] 2020-02-26

[基金项目] 2018年度广西高校中青年骨干教师基础能力提升项目:生命视域下广西农村教师闲暇生活的调查研究——以桂东南为例.项目编号:2018KY0464; 2017年度区级高等教育本科教学改革工程项目:基于“翻转课堂”背景下的小学语文教学模式探究.项目编号:2017JGB360; 2018年度玉林师范学院教师能力发展研究专项课题立项项目:基于混合式学习的师范生教学技能性训练模式建构研究.项目编号:18JSJYB09.

[作者简介] 林 双(1985-)男,汉族,辽宁昌图人,硕士,玉林师范学院,讲师,研究方向:课程与教学、小学教育。

方法与手段: 农村学校自然小班化为全科教师培养提供了生存的土壤, 为村小和教学点引入全科教师, 有利于学生就近入学^[2]。

(二) 国家政策对小学全科教师培养的大力支持

2012年教育部颁发的《关于大力推进农村义务教育教师队伍建设的意见》指出, 农村学校情况特殊, 应采用定向委托培养等方式开展农村小学教师的培养与招生工作, 重视小学全科的开设, 设置音体美等紧缺学科, 扩大全科教师、英语教师的培养。这一文件首次从国家政策层面具体阐述小学教师培养新模式, 至此我国小学教师培养目标由分科转向全科。2014年教育部颁发的《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》再次指出, 小学教师的培养要根据小学教育的具体发展情况向全科教师方向发展。2015年国办发〔2015〕43号《乡村教师支持计划(2015—2020年)》指出, 要培养“一专多能”的乡村教师。要求新型培养模式下培养的全科教师, 既要具备扎实的理论知识与较强教学能力, 还要热爱教育事业, 愿意扎根农村, 这样他们才能担任农村小学的教育教学任务, 为农村小学教育做贡献。

(三) 小学全科教师培养理论与实践结合的积淀

当前在我国, 虽然小学全科教师培养还是一个新领域, 尚处于实践摸索阶段, 但却已经形成了一些有效的教师培养模式。如在国家政策的倡导与地方师范院校的大力支持下, 2006年湖南省实施全科教师培养, 由省内优秀示范学校牵头, 探索出“3+2”式教师培养模式, 为乡镇小学定向培养一批全科教师。2015年河南省各地启动地方公费师范生培养工作, 省内各高等院校的小学英语专业承担小学全科师范生的培养, 即为农村小学培养一批拥有扎实专业知识、雄厚教学能力, 具备问题研究意识与教学管理能力, 且愿意留守乡村、能够胜任多门学科教学任务、对教育事业充满激情的全科教师。自2013年起, 重庆、广西、江苏等地区也开始在全省范围内实施农村小学全科教师定向培养工作。

二、小学全科教师培养的价值意义

小学全科教师培养是我国为解决农村地区学校教师结构性短缺问题, 而从国家政策层面提出的一项战略决策, 具有重要的现实意义。具体来说, 有利于促进学生全面发展的实现, 有助于学生学业负担的减轻, 有益于教育公平的推动, 从而有利于促进我国城乡义务教育均衡发展。

(一) 有利于促进学生全面发展的实现

小学生的生活世界是一个不可分割的整体, 具有完整性与统一性的特征。田振华指出, 小学阶段进行的割裂评价与分科教学, 对小学生身心的整体发展是不利的^[3]。所以, 在小学阶段实行全科教师有利于促进学生的整体进步与全面发展。小学阶段的教育明显地呈现出综合性、启蒙性与基础性的特点, 所以小学教育专业涉及更宽的知识面, 具备更强的综合性与基础性, 这就要求充分渗透与整合相关学科。小学生通常用整体性、综合性的方式来认识世界。从小学生的认知发展特点来看, 他们更需要全科教师。从一些小学的实践经验来看, 全科教师有助于避免小学教育过早学科化, 让学生对现实生活与世界有更多的认识与体验, 更有利于促进学生的全面发展。如清华附小实施的小学全科教师制度, 副校长王玲湘指出, 在全科教师制度中, 班主任工作及教学质量责任分别由两位教师共同来承担。这既减轻了教师的工作量, 也能让教师关注到班里的每一位学生, 从而更好地促进每位学生的发展^[4]。

(二) 有助于学生学业负担的减轻

虽然经过多年的教育改革, 小学可以全面直升初中, 但很多小学为了能够在教学中取得更好的成绩, 让学生在升入初中时进入到更好的学校, 仍然在使用重复的、机械式的学习训练方式, 以此在考试中让学生取得更高的分数。通过深入调研发现, 很多小学的各任课教师为了在期末考试中获得更高的升学率和取得更高的全班平均分, 在将近期末的两三周时间内对学生进行反复的训练和考试, 让学生在不同学科的相似内容上花费了大量不必要的时间。这在很大程度上加重了学

生的学业负担。而“全科教师”理念注重各学科之间的融合、渗透与沟通,强调学科的整合。将各学科之间相似的内容进行整合,能够减少学生无效的大量重复练习,这有助于减轻学生过重的学业负担。另外,“全科教师”能够有效打通各学科间的通道,优化学生学习内容,杜绝不同学科教师之间“隔行如隔山”的隔阂,减少学生学习教材的时间。这样学生将会有更多的时间来拓展思维、开阔视野,加深对所学内容的认知和理解^[5]。

(三) 有益于教育公平的推动

长期以来,我国在政治、经济、制度等多种因素的影响下,城乡之间存在很大的差距,尤其在教育发展领域的教育公平问题突出。其中,师资分配不均在教育公平问题中很明显,具体表现为农村学校与城市学校的教师配置存在很大差异。总体来说,农村学校教师资源短缺,优质教师严重不足。甚至在一些比较偏远的农村地区,存在诸多“微型学校”,由一名教师承担学校所有的教学与管理工作,且这些学校的教师存在年龄较高、综合素质较低、知识结构陈旧落后等问题。从整体来看,农村学校教师数量不足,年龄、学历、学科结构分布不合理现象突出,教师队伍令人担忧。另外,即使是城市学校,也存在不同地区间教师资源配置不均的现象。一般来说,全科教师整体素质较高,各方面相对优秀,与单科教师相比,他们更有能力来承担学校的教育教学工作。所以,培养小学全科教师,有利于缓解农村地区教师资源短缺、优化教育资源配置、解决师资力量不足等,从而推动教育公平。

三、制约小学全科教师培养的主要因素

小学全科教师的培养有利于提升农村学校教育质量,促进城乡教育均衡发展。但当前仍有诸多因素制约着小学全科教师的培养,主要体现为公费定向培养政策下学生报考观念趋向功利化,大多学生是为了毕业后有一份可靠稳定的工作;对全科教师培养中“全科”的理解不清;小学全科师范生招生对象层次偏低,培养目标不明;农

村小学全科教师“下不去、教不好、留不住”的问题突出。

(一) 公费定向培养政策下学生报考观念趋向功利化

自 2013 年起,我国一些省市为了能够从根本上解决农村小缺问题,采用定向培养、公费培养和全科培养的教师招聘政策,开始通过招收普通高考报考学生,为农村学校定向培养本科层次的小学全科教师。在政府与学校的大力倡导与支持下,该政策的实施取得了较好的效果,但与此同时也暴露出了其存在的弊端。调研发现,很多学生与家长在报考时表现出明显的功利倾向。很多学生选择报考定向农村小学全科教师是因为毕业后可以稳定、可靠的带编制到定向的区县从事小学教育工作,而这一报考动因违背了国家政策目标的初衷,影响到了学校人才培养的质量。因为学生报考专业的动机决定了其学习该专业内容的内在动力,报考动机越强说明学生对该专业及毕业后从事该职业的情感与意识越浓烈。但经调研发现,很多学生报考定向培养小学全科教师的动机是毕业后有一份可靠、稳定的工作。这样,公费定向培养的小学全科师范生缺乏内在的学习动力,政府、学校与学生的价值追求不同,导致学生的功利报考取向与国家公费定向培养发展战略之间存在博弈,从而影响学校人才培养的质量^[6]。

(二) 对全科教师培养中“全科”的理解不清

对小学全科教师“一专多能”培养目标内涵进行理解,首先要分清分科教育与全科教育的关系。分科教育是一种对单纯知识与孤立客观事实的积累,是采用单一学科知识体系为基础来组织课堂教学的一种教学模式,让儿童去适应学科,各学科内部相关内容的纵深发展,而各学科之间相互独立。但儿童的生活是一个统一的整体,进入学校后,其整体的生活世界被各种各样的学科进行肢解和割裂,儿童在学校所学的东西在社会中无法使用,导致儿童在生活世界中不能形成自己的独立的思维,不利于学生作为“全人”的整

体发展。全科教育是对各学科知识进行统整的教育,跨学科是基本基础,全科教师就是把多种学科知识进行综合,将关于世界与生活的完整知识传授给学生,培养儿童认识世界的方法与思维方式,让其更好的理解生活世界,是学科适应儿童。全科教育通过对学科的统整,打破了各学科专业之间的壁垒,重视学科知识的整合与生成,促使学生在综合跨学科知识素养的基础上构建自己独特的知识体系,适应儿童身心发展的特点。所以,“一专多能”是具备综合知识与能力的全科型专业人才。但高校在培养的过程中因各种因素导致与小学全科教师培养的实际不相适应的情况。

(三) 小学全科师范生招生对象层次偏低,培养目标不明确

从目前国内的情况来看,小学全科教师培养起点偏低。首先,招生对象层次较低。当前很多学校培养的农村小学全科师范生大多是通过定向招收的初中起点或高中起点的专科生。20世纪在中等师范生与大专师范生培养模式的影响下,省级教育行政部门采用具有专科学历的农校小学全科教师培养模式,其招录对象是各县最优秀的初中毕业生。但近些年招录的农村小学全科师范生中,初中毕业优秀学生与高中毕业成绩超过二本线的学生都很少,甚至还出现语数外成绩不及格的情况。这些专科毕业生单从学历来看,有资格从事农村小学教学工作,但从整体素质来看,尽管素有“全科”的称号,但却很难提高农村教育的质量。其次,培养目标不明。培养农村小学全科教师的高校在“招什么、为谁招、怎样招”等方面比较清楚,但在应该培养出怎样的农村小学全科教师方面就比较模糊。有些学校依据研究型学生的要求培养,有些学校在遵照传统师范专业学生的要求培养,有些学校完全根据全科教师的要求培养。这样很多学校将农校小学全科教师的培养目标与农村教育的实际需求联系起来,其针对性不强。

(四) 农村小学全科教师“下不去、教不好、留不住”的问题突出

首先,农村教师“下不去”。当前的教师培养

与教师补充渠道之间没有形成良好的衔接,报考乡村小学教师的人数在逐年减少,较难为农村学校招到合格的教师。而新来的教师也很难派到师资需求紧迫、条件艰苦的教学点和村小。因补充的教师不足,现有的农村教师不得不担负较重的教育教学工作量。这让很多毕业生对农村小学产生畏惧,进一步加大了农村小学教师补充的困难。其次,农村教师“教不好”。一方面,一些被勉强派到农村小学的年轻教师对农村学校的工作环境与工作待遇等不满意,随时都在为转行或进城做准备,工作态度不认真;另一方面,农村小学的小班化特性导致教师必须实行复式教学或包班制,既是所有学科的任课教师又是班主任,既是全班学生学习的辅导者又是整个班级的组织者与管理者,单一学科的教师很难满足农村学校的这种现实需求。再次,农村教师“留不住”。在人们思想观念改变与城镇化发展等的影响下,被分派到教学点或村小的教师很难长期留在农村安心从事教育教学工作,流失现象严重^[7]。

四、破解小学全科教师培养制约因素的主要路径

小学全科教师培养受诸多因素制约,需要我们在实践中探索出主要的破解路径。一是转变小学全科师范生功利倾向的报考价值观念,正确认识国家定向培养政策目标;二是正确理解全科教师培养中“全科”的基本内涵,合理开展小学全科教师培养;三是优化小学全科师范生招生对象,准确定位培养目标;四是通过政策引导解决小学全科教师“下不去、教不好、留不住”的问题。

(一) 转变小学全科师范生功利倾向的报考价值观念

小学全科教师作为一种职业,既要体现教师作为个体在社会职业中的谋生功能,也要体现教师作为教师在特殊职业中需要超越奉献的事业性。一方面,小学全科教师作为一个自然人,所从事的职业需要有一定的职业收入,来为教师个体的发展提供物质基础。另一方面,小学全科教师作为一种特殊的职业,需要具备超脱的奉献精神,

个体必须服从集体,到偏远艰苦的农村地区工作。而在经济发展失衡、城乡对立、分配机制不公等因素的影响下,农村学校的教师在专业发展、物质生活及精神生活等多方面与城市学校的教师存在较大差异。这就需要尊重农村小学全科教师的职业,提升他们的工资待遇、社会地位、职业尊严和晋升发展空间,从根源上转变师范生功利倾向的价值观。首先,国家要从政策方面进行倾斜和扶持,拓展农村小学全科教师的职业发展空间,从根本上提升他们的社会地位。其次,农村小学全科教师自己要树立正确的就业观念,努力提高自身的专业素养,做一名合格的农村教师,从而实现自我价值的追求。

(二) 正确理解全科教师培养中“全科”的基本内涵

在培养农村小学全科教师时,要以“全科”知识为导向,农村小规模学校为定位。按照“面向农村、服务小学”的办学理念与培养定位,不断创新农村小学全科教师培养模式,解决农村小学师资队伍结构性短缺问题。农村小学全科教师的培养目标是培养能够同时担任数学、语文及其他部分科目教学的“双科多能”型教师。“双科”是指能够同时担任数学与语文两门学科,“多能”是依据全科师范生自身实际情况和地方院校特点及当地社会经济发展的需要,注重音、体、美、计等方面的训练。“双科”是农村小学全科教师培养的基本底线,“多能”是需要加强的重点。因为农村小学全科教师自身所具备的特长与广泛的兴趣在潜移默化中影响着农村学生的发展,从而在无形中提升农村小学生的综合素养。除此之外,还要培养小学全科教师的“关键能力”,教师的“关键能力”是其态度、知识与技能的结合,是个体胜任力的核心所在,对农村小学全科教师来说,“关键能力”是其能够在农村小规模学校长期任教的关键^[8]。

(三) 优化小学全科师范生招生对象,准确定位培养目标

首先,优化招生对象。农村教师在提升农村

学校教育质量和促进城乡义务教育均衡发展等方面起着重要作用,高校既要注重农村小学全科教师的职前培养,还要重视其培养对象的来源,即严把培养对象招录关。农村学校缺乏优秀的全科教师。因此,高校在招录农村小学全科师范生的过程中要优先选拔各方面表现优异、学习成绩突出、有意愿为农村基础教育服务的优秀初高中毕业生,全面考虑考生的音体美计特长和语数外分数。所以,高校在招生的过程中可以采用中、高考前加试的方式来考查考生的音体美计特长,招录符合条件的农村小学全科师范生,在语数外方面要求每门至少达到及格线,招生过程依据一定的程序进行择优录取。其次,准确定位培养目标,即明确农村小学需要怎样的师资。这就需要准确把握农村小学全科教师的特性,正确理解“全面”的基本内涵。这里的全科并不代表培养的教师要通吃对语数外、音体美计,因为招录的全科师范生之间存在很大的差异,高校很难将其培养成这样的全科教师。因此,要根据招录学生的具体情况,结合农村学校的实际情形,培养目标为能教三门以上课程的全科教师。

(四) 通过政策引导实现小学全科教师“下得去、教得好、留得住”

首先,国家要加强农村小学全科师资培养和定向招生的政策导向,强化相关政策引导,促使学生充分深入了解定向招生政策的价值取向。当前各省市的定向招生与就业政策主要是为了解决农村学校教师结构性短缺问题,鼓励优秀师资资源向农村学校流动,满足农村基础教育发展的需要,从而促进教育公平的实现。对定向培养的师范生来说,要让他们认识到自己在未来农村教育发展中发挥的重要作用以及自身未来发展的高期待。对高校来说,要充分认识到国家对未来农村基本教育发展的战略需要,深化农村全科教师培养理念,不断改革人才培养模式,努力为农村学校培养所需要高质量的全科教师。其次,有针对性的选拔招生。根据相关政策与招生程序有针对性的优先选拔那些热爱教育事业、高度认可定向

培养政策、愿意到农村地区从教的考生,从源头上确保培养对象的质量,即确保农校小学全科师范生的生源质量,提升人才培养的针对性和有效性,从而实现小学全科教师“下得去、教得好、留得住”^[9]。

参考文献:

- [1] 邱芳婷.农村小学全科教师的素质结构探析[J].当代教育与文化,2017(9):61-65.
- [2] 黄云峰.小学全科教师内涵意蕴、价值意义及培养路径[J].中小学教师培训,2017(1):75-78.
- [3] 田振华.全人教育理论视阈下小学全科教师的培养研究[J].天津师范大学学报(基础教育版),2018(4):7-12.
- [4] 孙颖.美国小学全科教师现状及存在价值探究[J].比较教育研究,2017(2):99-104.
- [5] 江净帆.小学全科教师的价值诉求与能力特征[J].中国教育学刊,2016(4):80-84.
- [6] 马文超.论高校培养农村小学全科教师模式的优化[J].教育评论,2017(1):119-122.
- [7] 庞丽娟,金志峰,等.全科教师本土化定向培养——乡村小学教师补充的现实路径探析[J].教师教育研究,2017(11):41-46.
- [8] 余小红.以全科教师培养突破农村小规模学校“超编缺岗”困境[J].教育发展研究,2017(12):72-78.
- [9] 张松祥.小学全科教师的价值辨析、实施阻抗与突破策略[J].教育理论与实践,2016(9):23-26.
- (责任编辑:马雪玉)
- (上接第67页)
- [7] 杨维.大学生践行社会主义核心价值观路径探析——以中华优秀传统文化传承为视角[J].中国劳动关系学院学报,2016(4):117-121.
- [8] 杨晨曦.大学生中华优秀传统文化认同的培育机制研究[D].喀什:喀什大学,2018:64.
- [9] 童竟.以传统节日文化教育活动提高大学生文化自信[J].九江职业技术学院学报,2019(1):66-67.
- [10] 鲍颖建.论中华优秀传统文化与高校师范生养成教育的融合[J].河南科技学院学报,2018(4):56-59.
- (责任编辑:马晓红)

小学教育专业创新人才培养模式的优化与探索

范文卿

(玉林师范学院教育科学学院 广西 玉林 537000)

【摘要】小学教育阶段素质教育活动的有效实施,在很大程度上依赖于教师的综合素质,尤其是小学创新型教师队伍的建设,将会对教育质量和学生的学习方式产生非常重要的影响。对此,本文将对小学教育专业创新人才培养模式的优化措施进行探索,旨在进一步提高小学教育专业创新性人才的培养质量。

【关键词】小学教育专业 创新人才 培养模式

【基金项目】玉林师范学院教育教学改革工程专项项目《小学教育专业创新人才培养的研究与实践》,项目编号:2011ZXJG25。

【中图分类号】G64

【文献标识码】A

【文章编号】2095-3089(2014)10-0236-02

小学教师作为基础教育传授主体,不仅要有深厚的教育专业素质、更加广阔的教育视野,还需要掌握基本的教育规律,具备相应的创新意识,这样才能充分激发小学生的学习潜力和创造性。所以,小学创新性教师的培养任务是相当艰巨的。但是,由于收到种种传统因素的影响,目前我国小学教育专业人才的培养模式还存在很多的弊端,没有充分做好发展创新教育、培养创新人才的准备。因此,关于小学教育专业创新人才培养模式的研究具有十分重要的现实意义。

一、树立开放性、创新性的人才培养理念

小学教育专业创新人才的培养,必须首先实现人才培养观念上的转变,打破传统过于封闭的教育观念,增强人才培养的开放性、创新性,要让小学教育专业人才具备相应的交流合作意识。然而,目前的很多高校在培养小学教育专业人才时,并没有树立开放性的教育理念,不太重视同国外高等院校的合作与交流,这在很大程度上制约了小学教育专业创新人才的培养力度。因此,高校在小学教育专业人才的培养上,要积极转变传统的、落后于时代发展要求的教育观念,重视校级合作和国际交流,确立开放性、创新性的人才培养目标及质量标准,从而培养出更多能够适应当代小学教育发展要求的高素质人才。为此,小学教育专业成为玉林师范学院“卓越人才培养计划”的首批试点专业,在实施过程中,以教师教育新理念“学生为本、师德为先、能力为重、终身学习”为指导,突出“重基础、强实践、能创新”的教师教育特色,通过与优质小学开展校校合作,创新小学教育专业人才培养模式,目标是培养学生成为理念先进、业务精湛、创新能力强的小学卓越教师,成为积极推动基础教育改革与发展的中坚力量。

二、强化学科基础建设

小学教育专业高素质人才的培养,需要健全完善的学科体系作支撑,这是决定人才培养质量的关键因素。学科体系的建设,一方面要满足小学教育专业教学的基本需要,另一方面要承担一定的教学科研任务,而小学教育专业又需要多个专业的支撑,如心理学、教育学、文学、史学、理学、音乐、美术等,这一特点就决定了小学教育专业创新性人才的培养,离不开学科基础的有效建设。因此,玉林师范学院在小学教育学科体系建设过程中,要坚持多科学、综合性、厚基础的原则,然后再突出初等教育学、教育心理学以及小学各学科课程等学科,结合社会需求和学生的个性化特点发展学生的个性化素质和创新能力。同时,在学科建设中,要正确处理好“基础”与“专业”之间的关系,在教育教学中做到知识、能力和素质培养上的均衡。知识是基础,所以学科体系建设要满足基本科学文化知识、基础知识和专业知识的教学需求;而能力与素质是创新人才培养的重要内容,所以学科体系建设还要满足思想道德素质、文化素质、业务素质、身心素质、创新意识等方面的教学需求。总之,小学教育专业学科体系的建设,需要正确确立知识、能力的素质结构,拓宽专业教学领域,建立完善、科学的课程体系,重视人文教育,进而提高学生的从师能力和社会适应能力。

三、坚持职前培养与小学教育发展的适应

随着小学教育改革的不断深入,对现阶段小学教育专业人才的培养提出了很多新要求、新任务,所以小学教育专业人才的职前培养需要积极与小学教育的发展相适应,要把高校周边地区的小学作为教育教学的重要基地,通过更多的小学教育实践来促进小学教育专业人才职前培养与现代小学教育发展的积极适应,增强小学教育专业学生对自身教育职业的理性认知,从实实在在的教育现场中获取更多的职业感悟。因此,玉林师范学院作为地方本科师范院校非常重视同社会、小学之间的沟通与协调,同更多的学校建立起合作伙伴关系,积极创建校外教育教学实践基地,现有玉东小学、实验一小、实验二小等多所小学成为小学教育专业的教育实践基地,真正突破传统的以教师为中心的人才培养思路,重视学生创新能力和教学科研精神的培养。学校积极建设教师教育发展中心,构建校内教育教学实践平台,建设先进设备与技术的教学实训室、教师能力提升实训室、教师教育行为观察室、微格教室等,为学生的职前实训提供了充分的保障,这将有助于小学教育专业教学与小学教育实践的协调与适应,增强小学教育专业创新人才培养的专业性、针对性。

四、重视实践性教学环节

对于小学教育专业创新人才而言,其毕业后进行小学就业的可能性比较大,所以在教育活动中要明确人才培养的目标与方向,需要格外注意实践性教学环节,这是强化学生职业素质培养的重要途径,也是提高学生实践创新能力的重要基础和前提。为此,玉林师范学院教育科学学院在小学教育专业人才培养上做了积极的探索。首先,增加实践类课程的比例,如小学教育文科方向,开设了识字教学、朗读教学专题、小学文本解读、教师口语训练等实践性较强的课程,大大提高了实践课程的比例,还要求学生积极进行专业实践课程的拓展训练,如课前五分钟实训、微型课试讲、有效教育模式演练等,为学生实践能力的提升积极探索丰富多样有效的形式。其次,根据小学教育的实际需要调整专业教学计划,高度重视学生的见习和实习,小学教育教研室自编教育见习手册,从大一一起就每个学期安排学生去见习,培养学生对小学教师职业的情感和倾向性,在见习过程中积累丰富的感性认识,做好教育见习的记录、总结和反思,这样更有利于学生对专业理论的学习。实习的时间延长至三个月,充分的保证了学生的实践要求。另外,在一些班级中探索双导师制,给学生在校园内外安排了指导老师,尤其是校外的实践导师负责指导学生在校园基地的教育实践,在见习和实习教学环节对学生的实践过程进行动态化的监督与管理,及时发现学生在教育专业素质上的缺陷,做到及时的查漏补缺,让学生在教学实践中不断强化自身的从师职业技能和职业道德,培养学生在教育工作岗位上的责任感和使命感,让学生在毕业后能够第一时间适应工作岗位。

五、建立健全再教育机制

小学教育专业在校教育以及专业课程学习的结束,并不代表着小学教育专业学生学习生涯的结束。小学教师在进入职业岗位之后,会在教育实践中面对许多新的问题和困惑,需

(9) 定向师范生职业价值观与职业生涯规划的关系研究

2021年10月
第41期

教育教学论坛
EDUCATION AND TEACHING FORUM

Oct. 2021
No.41

定向师范生职业价值观与职业生涯规划的关系研究

陈朝新¹, 陈一铭¹, 靳 颖², 严 静¹

(1. 玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000; 2. 南宁市明秀东路小学, 广西 南宁 530012)

摘 要 为了更好地探讨地方定向师范生职业价值观现状及其与职业生涯规划的关系, 通过对广西某地方高校804名初中起五年制定向师范生进行问卷调查。结果显示:(1)五年制定向师范生职业价值观各维度与职业生涯规划各维度之间均呈显著正相关;(2)职业价值观对职业生涯规划具有显著的正向预测作用。建议通过完善的教育途径和方式, 培养定向师范生正确的职业价值观, 这对于定向师范生学会积极规划职业生涯, 明确自身教育责任的担当与使命, 促进其成长成才, 具有十分重要的现实意义。

关键词 职业价值观; 职业生涯规划; 定向师范生; 五年制

基金项目 2017年度广西教育科学重点研究基地重大课题“教育自觉对‘90后’免费师范生职业价值观形成的影响研究”(2017JGJ208)

作者简介 陈朝新(1964—), 女, 广西玉林人, 硕士, 玉林师范学院教育科学学院教授, 主要从事教育基本理论、教师教育研究。

中图分类号 G650 **文献标识码** A **文章编号** 1674-9324(2021)41-0030-06 **收稿日期** 2021-04-10

职业价值观是内心尺度, 是一种信念, 反映了个体的内在需求及偏好, 引导着个体对待工作的态度倾向、行为准则和目标追求^[1]。职业生涯规划是指个人根据自身的主观因素与客观环境的分析, 确立职业生涯发展目标, 选择实现这一目标的职业, 有针对性地制定工作、培训和教育计划, 采取必要的行动的过程^[2]。我国学者从不同方面和视角, 对高校学生职业价值观、职业生涯规划进行了探索。比如, 有学者指出“90后”大学生职业价值观整体及声望地位因素与求职行为整体及各维度均显著正相关^[3]。有的研究发现, 大学生专业承诺、职业成熟度与职业生涯规划呈显著正相关, 职业生涯规划在专业承诺和职业成熟度之间起部分中介作用^[4]。有的学者研究认为, 免费师范生存在职业规划主动性弱、学习动力不足等问题^[5]。免费师范生对职业生涯规划还比较模糊等^[6]。但关注地方定向师范生职业价值观与职业生涯规划相关性研究较少。

地方定向师范生, 也称“免费师范生”“公费师范生”或“小学全科生”。这里主要是指受地方政府定向培养政策影响, 定向招生、定向就业(毕业后

按协议到乡村小学做全科教师)的师范生。本文以五年制专科层次定向师范生为研究对象。这些五年制定向师范生入校时, 大多是十五六岁年龄, 思想和心理还不成熟, 处于人生观、价值观形成的重要时期, 在就业无压力的情况下, 他们对于乡村教师职业有什么看法? 他们的职业价值观如何? 有无职业生涯规划? 对此, 探究定向师范生职业价值观与职业生涯规划的关系, 对于指导他们正确看待定向就业, 培养正确的职业价值观, 提高职业生涯规划能力, 具有现实意义。

一、研究对象与工具

(一) 研究对象

选取广西某地方高校2014级—2017级五年制专科层次的定向师范生为研究对象, 采取随机抽样方式, 共发放并回收问卷1000份, 回收率达到100%, 有效问卷804份, 有效率为80.4%。其中男生130人(注: 由于男生人数较少, 本研究选取五年制定向生中所有男生为研究对象, 共回收有效问卷130份), 女生674人; 2014级132人, 2015级209人, 2016级226人, 2017级237人; 城区生源42人, 乡镇生源148人, 农村生源614人。独生子女85人, 非

独生子女719人。

(二) 研究工具

1. 职业价值观量表。本研究工具采用于海波^[2]等人编制的《高师生职业价值观问卷》进行问卷调查。问卷包括人际关系(12、13、15、16、19、26);贡献(2、5、11、20、27、29);自我发展(1、9、23、25、30);物质生活(3、6、8、17、22、28);威望(10、14、18、24、31、32);家族(4、7、21、33)六个维度,采用五级计分(“非常重要”计5分,“比较重要”计4分,“一般重要”计3分,“不太重要”计2分,“难以确定”计1分)。“非常重要”计5分,“比较重要”计4分,“一般重要”计3分,“不太重要”计2分,“难以确定”计1分。考虑定向师范生与高师生学习经历与职业规划不同,为谨慎起见,对300名定向师范生采取每年按人数比例抽查方式进行了问卷调查,总问卷的信度系数为0.896,说明该量表信度较理想,在正式施测的职业价值观问卷总信度系数为0.893。

2. 职业生涯规划量表。本研究工具采用王开富^[3]自编的《免费师范生职业生涯规划问卷》进行

问卷调查。问卷包括职业生涯规划意识(1、2、3、4、5);职业生涯规划知识掌握(6、7、8、9、10、11);自我认识(12、13、14、15、16、17);环境认识(18、19、20、21、33、36);职业生涯规划目标(22、23、24、25、26、27、34、35);职业生涯规划实施(28、29、30、31、32)六个维度,采用五级计分(“1”为“非常不符合”,“2”为“比较不符合”,“3”为“基本符合”,“4”为“比较符合”,“5”为“非常符合”),本次正式施测的职业价值观问卷总信度系数为0.897。

3. 数据分析方法。本研究主要采用SPSS17.0软件处理数据,运用相关分析、回归分析统计方法进行分析。

二、研究结果

(一) 定向师范生职业价值观与职业生涯规划的相关分析

为了了解定向师范生职业价值观与职业生涯规划之间的关系,对职业价值观各维度和职业生涯规划进行相关分析,结果见表1。

表1 职业生涯规划及各维度与职业价值观之间的相关分析

	人际关系	贡献	自我发展	物质生活	威望	家族	职业价值观总分
职业意识	.386***	.452***	.250***	.001	.134***	.075	.282***
职业知识掌握	.156***	.187***	.127***	.024	.135***	.075	.160***
自我认识	.281***	.354***	.264***	-.008	.108***	.078	.229***
环境意识	.211***	.274***	.256***	.065	.154***	.134***	.234***
职业目标	.197***	.326***	.111***	-.178***	-.106***	-.061	.040***
职业实施	.185***	.224***	.206***	.021	.132***	.108***	.188***
职业生涯规划总分	.323***	.415***	.280***	-.016	.130***	.095	.261***

注:*** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$ 。

由表可知:五年制定向师范生职业价值观总体与职业生涯规划总体相关系数为0.261 ($p < 0.01$),这表明职业价值观总体与职业生涯规划总体呈显著正相关;人际关系与职业生涯规划的职业意识、职业生涯规划知识的掌握、自我认识、环境意识、职业生涯规划目标、职业生涯规划实施及其职业生涯规划总体相关系数分别为0.386($p < 0.01$)、0.156($p < 0.01$)、0.281($p < 0.01$)、0.211($p < 0.01$)、0.197($p < 0.01$)、0.185($p < 0.01$)、0.323($p < 0.01$);贡献与职业生涯规划的职业意识、职业生涯规划知识的掌握、自我认识、

环境意识、职业生涯规划目标、职业生涯规划实施及其职业生涯规划总体相关系数分别为0.452($p < 0.01$)、0.187($p < 0.01$)、0.354($p < 0.01$)、0.274($p < 0.01$)、0.326($p < 0.01$)、0.224($p < 0.01$)、0.415($p < 0.01$)、0.632($p < 0.01$);自我发展与职业生涯规划的职业意识、职业生涯规划知识的掌握、自我认识、环境意识、职业生涯规划目标、职业生涯规划实施及其职业生涯规划总体相关系数分别为0.250($p < 0.01$)、0.127($p < 0.01$)、0.264($p < 0.01$)、0.256($p < 0.01$)、0.111($p < 0.01$)、0.206($p < 0.01$)、0.280($p < 0.01$)、0.718($p < 0.01$),这表

明职业价值观的人际关系因素、贡献因素、自我发展因素与职业生涯规划的职业生规划意识、职业生涯规划知识的掌握、自我认识、环境意识、职业生涯规划目标、职业生涯规划实施及其职业生涯规划总体均呈显著正相关。

职业价值观的物质生活因素与职业生涯规划的职业生涯规划目标因素呈显著负相关,相关系数为 $-0.178(p<0.01)$,物质生活与职业生涯规划意识、职业生涯规划知识的掌握、自我认识、环境意识职业生涯规划实施及其职业生涯规划总体均不存在相关。

职业价值观的威望因素与职业生涯规划的职业生涯规划意识、职业生涯规划知识的掌握、自我认识、环境意识、职业生涯规划实施及其职业生涯规划总体均呈显著正相关,相关系数分别为0.134 ($p<0.01$), 0.135 ($p<0.01$), 0.108 ($p<0.01$), 0.154 ($p<0.01$), 0.132 ($p<0.01$), 0.130 ($p<0.01$), 与职

职业生涯规划目标因素呈显著负相关, 相关系数为 $-0.106(p < 0.01)$ 。

职业价值观念总体及家族因素与职业生涯规划的职业生涯规划意识、职业生涯规划知识的掌握、自我认识、环境意识、职业生涯规划实施及其职业生涯规划总体均呈正相关,相关系数为 $0.075(p<0.05)$ 、 $0.075(p<0.05)$ 、 $0.078(p<0.05)$ 、 $0.134(p<0.01)$ 、 $0.108(p<0.01)$ 、 $0.095(p<0.01)$;与职业生涯规划目标相关系数为 $-0.061(p>0.05)$,这表明家族与职业生涯规划目标相关性不显著。

(二)定向师范生职业价值观与职业生涯规划 的回归分析

为了进一步研究职业价值观各维度与职业生涯规划之间的关系,本研究以定向师范生职业价值观各个维度为预测变量,以职业生涯规划总分为因变量作逐步回归分析,其结果如表2所示。

表2 职业价值观与职业生涯规划分逐步多元回归分析摘要

因变量	模型	R	R方	△R方	F值	净F值	B	回归系数(β)
贡献		.415 [*]	.172	.171	166.503 ^{***}	166.503 ^{***}	0.291	0.313
职业生涯规划	物质生活	.425 [*]	.180	.178	88.087 ^{***}	8.180 [*]	-0.102	-0.144
	人际关系	.438 [*]	.192	.189	63.341 ^{***}	11.534 ^{***}	0.111	0.120
	自我发展	.445 [*]	.198	.194	49.304 ^{***}	6.003 [*]	0.081	0.098

注:***在0.001水平上显著;**在0.01水平上显著,*在0.05水平上显著。

结果显示,职业价值观的贡献、物质生活、人际关系、自我发展进入了回归方程,四个因子共解释19.8%的因子变量,回归效果显著($p < 0.001$)。而以职业价值观各维度为自变量,职业生涯规划各维度为因变量,进行多元逐步回归分析,结果如表3所示。

从表3可知:在职业生涯规划意识维度上,贡献($\beta=0.338>0$)、威望($\beta=0.216>0$)对五年制定向师范生职业生涯规划的职业生规划意识具有显著的正向预测作用,物质生活($\beta=-0.132$)对职业生涯规划意识具有显著的反向预测作用,三个维度一共可解释职业生涯规划意识23.3%的变量。其中贡献对职业生涯规划意识的预测作用相对较高,为20.3%;人际关系与物质生活的解释变

异量分别为0.5%和0.6%。

在职业生涯规划知识的掌握维度上, 贡献 ($\beta = 0.158 > 0$)、人际关系 ($\beta = 0.156 > 0$) 对职业生涯规划知识掌握具有显著的正向预测作用, 物质生活 ($\beta = -0.107$) 对职业生涯规划意识具有显著的反向预测作用, 三个维度一共可解释职业生涯规划意识 4.5% 的变异性。其中贡献对职业生涯规划意识的预测作用相对较高, 为 3.4%; 人际关系与物质生活的解释变异性分别为 1.6% 和 1.4%。

在自我认识维度上,贡献($\beta=0.250>0$)、自我发展($\beta=0.120>0$)、人际关系($\beta=0.100>0$)对职业生涯规划中的自我认识具有显著的正向预测作用,物质生活对自我认识具有显著的反向预测

表3 职业价值观与职业生涯规划多元回归分析摘要

模型	R	R方	△R方	F值	净F值	B	回归系数(β)
职业生涯规划意识							
1.贡献	.452	.204	.203	205.537***	205.537***	0.441	0.338
2.人际关系	.470	.221	.016	113.300***	16.889***	0.282	0.216
3.物质生活	.486	.236	.014	82.392***	16.259***	-0.132	-0.132
职业生涯规划知识掌握							
1.贡献	.187	.035	.034	29.200***	29.200***	0.232	0.158
2.威望	.204	.042	.005	17.424***	5.484***	0.179	0.156
3.物质生活	.219	.048	.006	13.492***	5.434***	-0.120	-0.107
自我认识							
1.贡献	.354	.125	.124	114.994***	114.994***	0.367	0.250
2.自我发展	.366	.134	.008	61.843***	7.728***	0.158	0.120
3.物质生活	.380	.144	.109	44.910***	9.700***	-0.141	-0.126
4.人际关系	.386	.149	.004	35.055***	4.843***	0.148	0.100
环境意识							
1.贡献	.274	.075	.074	65.240***	65.240***	0.251	0.193
2.自我发展	.304	.092	.016	40.820***	15.242***	0.180	0.154
1.贡献	.326	.106	.105	95.585***	95.585***	0.306	0.329
职业生涯规划目标							
2.物质生活	.405	.164	.057	78.789***	55.497***	-0.129	-0.181
3.威望	.414	.171	.006	55.184***	6.828***	-0.107	-0.148
4.人际关系	.423	.179	.007	43.453***	7.016***	0.111	0.119
职业生涯规划实施							
1.贡献	.224	.050	.049	42.177***	42.177***	0.224	0.159
2.自我发展	.246	.061	.009	25.902***	9.196***	0.154	0.122

注:***在0.001水平上显著,**在0.01水平上显著,*在0.05水平上显著。

作用($\beta = -0.126$),四个维度一共可解释职业生涯规划意识14.5%的变异性。其中贡献、自我发展、物质生活与人际关系可解释的变异性分别为12.4%、0.8%、1.09%、0.4%。

在环境意识维度上,贡献($\beta = 0.338 > 0$)、自我发展($\beta = 0.216 > 0$)对职业生涯规划的环境意识具有显著的正向预测作用,两个维度一共可解释职业生涯规划意识9%的变异性,其中贡献与自我发展的解释变异性分别为7.4%和0.16%。

在职业生涯规划目标维度上,贡献($\beta = 0.329 > 0$)、人际关系($\beta = 0.119 > 0$)对职业生涯规划中的职业生涯规划目标具有显著的正向预测作用,物质生活($\beta = -0.181$)、威望($\beta = -0.148$)对职业生涯规划目标具有显著的反向预测作用,四个维度一共可解释职业生涯规划意识17.5%的变异性。其中贡献对职业生涯规划目标的预测作用相对较高,为10.5%;物质生活、威望与人际关系的解释变异性分别为5.7%、0.6%和0.7%。

在职业生涯规划实施维度上,贡献($\beta = 0.$

159 > 0)、自我发展($\beta = 0.122 > 0$)对职业生涯规划的职业生规划实施具有显著的正向预测作用,两个维度一共可解释职业生涯规划实施5.8%的变异性,其中贡献与自我发展的解释变异性分别为4.9%和0.9%。

三、结论与讨论

(一)职业价值观与职业生涯规划的相关分析

研究结果显示:职业价值观总体与人际关系、贡献、自我发展这三个因素,与职业生涯规划总体及六个分维度之间均存在显著正相关;职业价值观的威望维度与职业生涯规划中的职业生涯规划意识、职业生涯规划知识掌握、自我认识、环境意识、职业生涯规划实施五个分维度均呈显著正相关,与职业生涯规划目标维度呈显著负相关,这与海波的研究结果相一致;职业价值观的物质生活因素与职业生涯规划的职业生规划目标呈显著正相关;职业价值观的家族维度与职业生涯规划中的职业生涯规划意识、职业生涯规划知识掌握、自我认识、环境意识、职业生涯规划实施五个

分维度均呈显著正相关。本研究结果与万秀萍、杨敏研究结果相似,发现职业价值观对职业生涯规划有显著相关。

人际关系、贡献、自我发展三个因素,与职业生涯规划总体及六个分维度之间均存在显著正相关;这表明重视自身人际关系、自我发展和有贡献精神的定向生对自己的职业生涯规划有更明确的规划。物质生活和威望这两个维度分别和职业生涯规划中的意识、自我认识及职业生涯规划目标方面存在负性相关,这表明只有不重视威望和物质生活的定向生,才对自己的职业生涯规划的目标、规划意识更有把握,自我意识更强,同时也反映了当今教师的社会地位并不高,教师的福利待遇等方面不够优厚等问题。根据马斯洛需要层次理论,物质生活的需要是自我实现的前提和保障。要让定向师范生坚定职业信念,做有志乡村小学全科教师,需要切实提高他们待遇水平,只有保证教师的物质生活质量,教师才能真正成为令人羡慕的职业。

(二)职业价值观与职业生涯规划的回归分析

通过回归分析可知:五年制定向师范生的职业价值观对职业生涯规划具有一定的预测作用。回归分析发现职业价值观中的“贡献”“物质生活”“人际关系”“自我发展”与“职业生涯规划”之间存在显著的线性关系,它们共解释职业生涯规划19.4%的变异量。

以职业生涯规划的五维度进行回归分析,在职业生涯规划意识上,贡献、威望对它有显著预测作用;在职业生涯规划知识的掌握上,贡献、人际关系、物质生活对其有显著预测作用;在自我认识上,贡献、自我发展、人际关系与物质生活对其有显著预测作用;在职业生涯规划实施与环境意识上,贡献、自我发展对其有显著预测作用;在职业生涯规划目标上,贡献、人际关系、物质生活与威望对其有显著预测作用。本研究结果与万秀萍等研究结果相似。发现职业价值观对职业生涯规划有显著相关并对其有显著预测作用,说明随着职业价值观主动意识增强,职业生涯规划意识就越

强,对职业生涯规划能力的提高具有促进作用。

在职业价值观对职业生涯规划预测中,贡献这一维度最为突出。表明定向师范生的职业价值观是有信仰有精神追求的,这也符合我国对教师无私奉献、勇于担当的要求。因此,为了强化定向师范生正确的职业价值观,高校应注重通过课堂教学、专题讲座、榜样示范和教育实习等途径对其进行职业指导,并把社会主义核心价值观融入教育全过程;注重对乡村教师相关政策的解读,加深理解乡村教师之于乡村教育、乡村振兴的意义,培养他们的教育使命感,真正成为“下得去、留得住、教得好”有作为的乡村小学全科教师;也要注重引导定向师范生树立自我规划意识,主动探索、制定职业目标,规划学习目标。此外,在职业价值观对职业生涯规划预测中,人际关系和自我发展维度较为明显。说明定向师范生对于未来同事关系的重视,希望工作时和谐、愉快的人际环境,才能更好地实现自身的专业成长,对自己职业生涯规划有更清晰的规划;五年制定向师范生经过前两年职高的学习与适应,步入专科学习时身心发展、思想表现已较之前成熟,对未来已经有了自己的思考,独立责任意识逐渐增强,这也使得家庭因素对于他们的影响程度逐渐减弱。这也说明职业生涯规划随着人的教育经历、成长和职业体验而不断完善自己的职业抱负。

本研究有其地域局限性。后续可进一步比较三年制、四年制、五年制的定向师范生,在职业价值观与职业生涯规划方面有无表现出显著的差异,找出他们存在的内在关联性。同时希望后续研究者注重量表的研究和开发,制定出更切合的测量表,更好地了解定向师范生的现状,及时调整教育策略,为社会培养更多优秀的师资人才。

参考文献

- [1] 黄征来,黄希庭.中国企业R & D人员工作价值观结构实证研究[J].科学学,2012(3):434-440+336.
- [2] 杜映梅.职业生涯规划[M].北京:对外经济贸易大学出版社,2005:138.
- [3] 王盼.90后大学生职业价值观与求职行为关系研究[D].

- 北京:北京大学,2017:45.
- [4] 刘艳艳.小学全科师范生专业承诺对职业成熟度的影响:职业生涯规划中介作用[J].中小学心理健康教育,2017(14):4-8.
- [5] 李友其.免费师范生教师职业生涯规划教育研究[D].西安:陕西师范大学,2010:6.
- [6] 赵峰,阳泽,刘春燕.免费师范生职业生涯规划现状分析及建议[J].四川教育学院学报,2010(12):12-15.
- [7] 于海波.高师生职业价值观研究[D].重庆:西南师范大学,2001:9.
- [8] 王开富.免费师范生职业生涯规划的研究[D].重庆:西南大学,2010:25.

Research on the Relationship between the Occupational Values and the Career Planning of Directional Employed Normal Students

CHEN Chao-xin¹, CHEN Yi-ming¹, JIN Cong², YAN Jing¹

(1. College of Education Science, Yulin Normal University, Yulin, Guangxi 537000, China;
2. Mingxiu Road Primary School of Nanning, Nanning, Guangxi 530012, China)

Abstract: In order to explore the relationship between the occupational values and the career planning of directional employed normal students in Guangxi, a questionnaire survey was conducted among 804 directional employed normal students in a five-year college in Guangxi. The results show that: 1. The occupational values and their various dimensions of five-year directional employed normal students are significantly correlated with their career planning and their various dimensions; 2. The career values have a significant positive predictive effect on career planning. It is suggested to cultivate the correct occupational values of directional employed normal students through better educational ways and methods, which is of great significance for directional employed normal students to positively plan their career, clarify their educational responsibility and mission, and promote their growth and success.

Key words: occupational values; career planning; directional employed normal students; five-year

4.全科教师培养的课程研究

(1) 论地方师范院校教育类课程的综合改革

2014年5月
第13卷第3期

湖南师范大学教育科学学报
Journal of Educational Science of Hunan Normal University

Vol.13 No.3
May, 2014

论地方师范院校教育类课程的综合改革

陈朝新

(玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000)

摘要: 地方师范院校必须根据当前基础教育课程改革的实际要求和《教师教育课程标准》的要求进行课程改革,这是革除现存课程体系及其教学弊端的必由之路。当前,地方师范院校的教育类课程存在诸如定位不准、结构不合理、内容陈旧且脱离实际、教学方式方法单调刻板等问题。为了更好地发挥培养教师摇篮的作用,培育出合格的高素质专业化的教师,地方师范院校应当对现存教育类课程作出全面改革,优化课程结构、精选课程内容、优化教学方法、加强教育实践。

关键词: 师范院校;教育类课程;课程改革

中图分类号: G640.0

文献标识码: A

文章编号: 1671-6124(2014)03-0118-04

地方师范院校作为传统的师资培养机构,承担着为基础教育输送合格师资的重任。作为师范院校主干课程的教育类课程(又叫教育专业课程)是师范生的专业课程,是师范生获得走向教师岗位必备能力和素养的重要性课程。教育类课程一般包括:教育基本理论、教育教学方法与技能、教育实践等课程^[1]。本文尝试对现存的教育类课程设置进行反思,并试图提出一套改革建议,以增强教育类课程的实用性,更好地适应《教师教育课程标准(试行)》所提出的具体要求,为社会培养更好的教师。

一、地方师范院校教育类课程改革的必要性

首先,地方师范院校教育类课程改革,是基础教育改革发展的迫切要求。当前,我国师范教育和中小学教师队伍建设都面临着严重的挑战。2001年开始的基础教育课程改革,对教师提出了一系列新要求,这也给师范院校的教学改革提出了前所未有的挑战。因此,作为培养未来教师摇篮的师范院校就必须适应基础教育课程改革的要求,开展全方位、多层次的课程与教育教学改革。

其次,地方师范院校教育类课程改革,是《教师教育课程标准》的政策要求。毫无疑问,地方师范院校在课程设置方面应该符合教育部的有关文件要求,并对照这些要求进行课程改革。当前的主要任务是按照《教师教育课程标准(试行)》进行相关改革。一定要坚持“实践取向”的基本理念和“具有研究教育实践的经历与体验”的课程目标,优化课程结构,加强实践锻炼和实践研究课程。

其三,地方师范院校教育类课程改革,是革除现存课程体系的弊端和教育教学上的不足的现实要求。在地方师范院校中,为师范生开设的教育类课程不尽如人意,没有在培养师范生的师范素质方面发挥应有的作用。有论者指出,根据对新毕业的师范生的调查,有相当数量的毕业生在教书育人的工作岗位上并没有很好地运用学过的教育理论知识,有的甚至觉得在学校所学的没有用或者说用不上^[2]。另外有部分中小学校长对新毕业师范生也存在看法,认为他们教学基本功较弱,不太会设计课堂教学,讲课随意性大,课堂管理一团糟。由此看出,如今的师范毕业生与非师范毕业生相比并没有明显的优势。深究其原因,主要是教育类课程不能适应教师教育

收稿日期: 2013-09-22

基金项目: 广西教育科学重点研究基地重大课题[2012JD211]

作者简介: 陈朝新(1964-),女,广西玉林人,玉林师范学院教育科学学院副教授。

论地方师范院校教育类课程的综合改革

陈朝新

(玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000)

摘 要: 地方师范院校必须根据当前基础教育课程改革的实际要求和《教师教育课程标准》的要求进行课程改革,这是革除现存课程体系及其教学弊端的必由之路。当前,地方师范院校的教育类课程存在诸如定位不准、结构不合理、内容陈旧且脱离实际、教学方式方法单调刻板等问题。为了更好地发挥培养教师摇篮的作用,培育出合格的高素质专业化的教师,地方师范院校应当对现存教育类课程作出全面改革,优化课程结构、精选课程内容、优化教学方法、加强教育实践。

关键词: 师范院校;教育类课程;课程改革

中图分类号: G640.0

文献标识码: A

文章编号: 1671-6124(2014)03-0118-04

地方师范院校作为传统的师资培养机构,承担着为基础教育输送合格师资的重任。作为师范院校主干课程的教育类课程(又叫教育专业课程)是师范生的专业课程,是师范生获得走向教师岗位必备能力和素养的重要性课程。教育类课程一般包括:教育基本理论、教育教学方法与技能、教育实践等课程^[1]。本文尝试对现存的教育类课程设置进行反思,并试图提出一套改革建议,以增强教育类课程的实用性,更好地适应《教师教育课程标准(试行)》所提出的具体要求,为社会培养更好的教师。

一、地方师范院校教育类课程改革的必要性

首先,地方师范院校教育类课程改革,是基础教育改革发展的迫切要求。当前,我国师范教育和中小学教师队伍建设都面临着严重的挑战。2001年开始的基础教育课程改革,对教师提出了一系列新要求,这也给师范院校的教学改革提出了前所未有的挑战。因此,作为培养未来教师摇篮的师范院校就必须适应基础教育课程改革的要求,开展全方位、多层次的课程与教育教学改革。

其次,地方师范院校教育类课程改革,是《教师教育课程标准》的政策要求。毫无疑问,地方师范院校在课程设置方面应该符合教育部的有关文件要求,并对照这些要求进行课程改革。当前的主要任务是按照《教师教育课程标准(试行)》进行相关改革。一定要坚持“实践取向”的基本理念和“具有研究教育实践的经历与体验”的课程目标,优化课程结构,加强实践锻炼和实践研究课程。

其三,地方师范院校教育类课程改革,是革除现存课程体系的弊端和教育教学上的不足的现实要求。在地方师范院校中,为师范生开设的教育类课程不尽如人意,没有在培养师范生的师范素质方面发挥应有的作用。有论者指出,根据对新毕业的师范生的调查,有相当数量的毕业生在教书育人的工作岗位上并没有很好地运用学过的教育理论知识,有的甚至觉得在学校所学的没有用或者说用不上^[2]。另外有部分中小学校长对新毕业师范生也存在看法,认为他们教学基本功较弱,不太会设计课堂教学,讲课随意性大,课堂管理一团糟。由此看出,如今的师范毕业生与非师范毕业生相比并没有明显的优势。深究其原因,主要是教育类课程不能适应教师教育

收稿日期: 2013-09-22

基金项目: 广西教育科学重点研究基地重大课题[2012JD211]

作者简介: 陈朝新(1964-),女,广西玉林人,玉林师范学院教育科学学院副教授。

内容现代化的要求。现存教育类课程体系不能很好地体现“师范性”特点,理论教学不到位,教育技能训练不扎实,忽视师范生综合能力的培养,从而导致师范生的知识体系不完善,学校适应能力差,发展后劲不足,面对这么多的问题,我们不能不思考教育类课程的改革。

二、地方师范院校教育类课程存在的问题

造成教育类课程不尽如人意状况的原因是多方面的。多年来,在高等教育大众化的背景下,地方师范院校也在升格中得到不断发展,有的甚至在向综合化转型,因而办学目标、学科专业、培养模式和课程体系都出现了综合化的趋势。在综合化进程中,教师教育在其发展过程中遭遇到教师教育资源被分占、教师教育学术性渐弱、培养模式和课程结构不合理等问题。其中,教育类课程的结构、内容和教学方面存在的问题特别突出。

1. 定位上,“非专业”“学术弱”削弱了教育类课程的学科地位

课程的定位直接影响人们对它的重视程度。一直以来,师范院校都会为师范生开设教育类课程,作为师范生的公共必修课。然而这是各专业师范生的公修课,而不是师范生的“专业课”。它们“与公共外语、体育、计算机、哲学等课程一起,同处于一个层次”^[1]。这种“非专业”、“学术弱”的定位,极大地削弱了教育类课程的重要性和学科地位。结果,本应该是塑造师范专业特色和师范生教书育人本领的课程,却被视为“非专业”、“学术弱”的次要课程,直接影响了师生对它们的投入程度:许多师范生平时很少用功学习,只是在课程考试前突击背诵;许多教师对课程教学的主观要求很低,缺乏教学积极性,致使教育类课程的教学效果很不理想。

2. 结构上,课时比例低,科目单一,无法满足学生的知识更新需求

长期以来,地方师范院校教育类课程结构极不合理,不仅在教学计划中所占课时比例偏少,而且教育类课程本身门类少且单一。地方师范院校课程主要由学科专业课程、教育专业课程和通识课程三个模块构成。而其中教育专业课程的学分占总学分的15%左右,课时数不到总课时的10%,教育类课程地位偏低。尽管有专家学者不断呼吁要把学术性和师范性结合起来,用教育类课程武装师范生,但现实中的教育类课程所占比重仍然偏小,不利于师范性的培养。传统的教育学、心理学、学科教学法等师范教

育的“老三门”课程仍然是现在师范类院校的主打课程,科目单一。虽然有的院校也开设了一些新的相关的选修课程,但选修课不仅数量有限,而且随意性较大,在师范生选修的自觉性不强的情况下,他们所接受的教育类课程的教育就相当有限了。这种状况满足不了培养新型合格教师的要求。

3. 内容上,过于强调结构性、科学性,脱离了师范生和基础教育改革的实际

教育类课程内容普遍重视用科学概念描述教育实际,过于强调结构性、科学性,“宏大叙事的教育学话语掩盖了教育起源于生活世界的事实,鲜活的教育世界尚未真正进入高师公共教育学的课堂”^[3]。由于许多教师自身对这些理论知识不能进行合理的阐释,也不能用其对教育现实问题加以观察和分析,结果,枯燥无趣的理论知识很难吸引师范生的兴趣,极大地削弱了师范生学习的动力。

与此同时,由于教育类教材内容的更新速度慢,而且许多教育类课程任课教师主动吸纳新知的能力有限,缺乏对当前教育改革、教育实际情况的了解,所以教育研究的最新理论成果难以进入课堂教学之中,致使教育类课程内容僵化、陈旧,脱离了我国教育改革的现状,不能对当今中国教育实践领域的各种新做法、新经验进行及时总结,缺乏时代性、针对性、操作性、创新性和实践性。这样培养出的师范生在实际遇到问题时并不能根据所学内容解决问题,对教育类课程产生了很多负面评价。

4. 教学上,教学内容陈旧、教学方式呆板,难以激发学生的学习兴趣

一项针对某师范院校346名师范类本科生的调查发现,有69.8%的师范生认为老师基本没有课堂实践活动的安排;有67.9%的师范生认为课堂教学中师生互动次数较少,课堂教学中教师一言堂的情况较为普遍;有47.6%的师范生认为老师上课内容较为陈旧,很少涉及新课程改革方面的内容;有46.3%的师范生觉得老师上课教学方法呆板^[4]。

显然,在教育类课程教学中,以传授系统知识为主的讲授法盛行,教学方式机械刻板,趣味性差,师范生被动接受,缺乏学习的自觉性和积极性,教学实效性差。一些教育类教师对当前基础教育新课程改革关心了解甚少,仅仅习惯于传递和灌输教育类教科书上的知识,没有把中小学课堂里发生的生动实践结合进自己的教学之中,不能对它们加以分析、研究和指导,因循守旧,这样教育出来的师范生走上教学实践岗位后根本无法适应现实需要。

5. 实践上,分散实习、指导不足,影响了教育实习的实效与质量

《教师教育课程标准》要求“师范生到中小学或幼儿园教育实践不少于一个学期”,但是在整个教育类课程结构中,仍然偏重教育理论知识的传授,轻视实践技能的习得和养成。有些师范院校教育实习时间虽然已延长至一个学期,但是,实习指导老师没有及时跟进,实习指导落不到实处。实习管理的松散使得教育实习常常陷入一种盲目的试误(无指导的自我摸索)或师徒式的经验传承(完全按照中小学指导教师的要求来做)之中,教育实习指导不足,影响着教育实习的实效与质量。

由于一些中小学对师范毕业生实习的认识存在偏差,联系实习学校越来越困难,许多师范院校选择了“分散实习”的方式。分散实习问题很多,诸如一些学校把实习生当做“助教”,仅仅让实习的师范生从事作业批改工作;一些学校仅仅允许实习生听听课或象征性地上几节课,使得师范生获得的教学机会非常有限,使教育实习失去了其应有的意义^[5]。

三、地方师范院校教育类课程改革的途径

在《教师教育课程标准(试行)》实施背景下,地方师范院校必须对教育类课程的诸多问题作出及时反应,重新审视和确立教育类课程的专业地位,强调其作为师范院校的主干课程和标志课程的必要性。在全体师生观念更新的基础上,对教育类课程的问题作出如下改革建议。

1. 整体优化教育类课程结构

为贯彻落实2011年10月教育部发行的《教师教育课程标准(试行)》,培养高素质教师队伍,地方师范院校必须顺应时代和社会发展的新趋势,建设一套适应基础教育发展需要的教师培养课程体系。

调整和优化教师教育课程结构,构建教师教育课程新体系,突出师范教育的师范性和学术性,要彻底改变过去教师教育的“老三门”课程结构,改变课时少、课程结构不合理、教学内容陈旧的问题,矫正师范生对这些课程的轻视心理。第一种思路是在课程体系,确定理论课与实践课、必修课与选修课的比例,在一门课程中,确定课堂讲授与实践操作的比例^[6]。第二种思路是建立教育类课程新模块,包括理论模块、技能模块、实践模块。“理论模块”由教育原理、教育教学改革、教育心理、教育科学研究等课程构成;“技能模块”由教育技术、学科教学方法、教学基本功训练等课程构成;“实践模块”由教育见习

和教育实习活动构成^[7]。第三种思路是重新构建包含3个方面的课程体系,即教师专业知识课程、教师专业技能课程和教师专业实践能力课程。此外还可开设教育工程类课程。许多师范大学已在修订的教学计划中体现了这一课程思路^[8]。

在建立课程结构的同时,要合理配置教育类课程学分。规定学分是确保课程教学的必要条件。教育类课程究竟应占总课程的多少比重?这一问题一直没有一致的回答。1950年《北京师范大学暂行规程》规定教育类课程的课时比例为30%;1954年《师范学院暂行教学计划》规定占22%~25%;1963年以后教育类课程比例大幅度下降,规定心理学、教育学、中学各科教材教法占总课时比例的5%~9%;1981年调整为5%,这个比例沿用到现在,基本没有多大变化^[9]。新近颁布的《教师教育课程标准(试行)》规定了教师教育类课程最低总学分。根据实践研究,教师教育学分控制在总学分的15%~18%比较合理。

2. 精选教育类课程内容

随着教师教育的发展,各国普遍认识到,现代教师必须充分学习与掌握他们未来工作相关的教育学科的理论与实践技能,现代教师必须既是学者又是教育专家,两者缺一不可。因此,对地方师范院校而言,要将学科前沿知识、教育改革和教育研究最新成果及时整合到教学内容中,特别应及时吸收儿童研究、学习科学、心理科学、信息技术的新成果;将优秀中小学教学案例作为教育类课程的重要内容;加强信息技术课程建设,提升师范生信息素养和利用信息技术促进教学的能力^[10]。

3. 优化教育类课程理论的教学

在许多师范院校里,教育类课程的教学常常是以讲授法为主,以向师范生灌输教育知识为目的,教学形式机械单一,很难激起师范生的学习热情,无法造就合格的教师,不能适应时代对基础教育教师的要求。这种教学经常遭到师范生的质疑。因此,我们要对教育类课程的教学进行彻底的改革。

首先,要掌握和运用各种教学技能。教师要不断提高自己的教学技能,用高超的教学技能影响师范生,使师范生学习和掌握基本的教学技能。其次,要优化使用多种教学方式。要鼓励教师进行新的教学方法改革尝试,在教育类课程中运用“案例分析法”“角色扮演法”“探究学习法”“讨论法”等多种教学方式。此外,要求任课教师能独立制作课件、运用计算机多媒体技术进行教学,让师范生进行实践体验,在体验中激发思维和行动,进而实现理论性知识的同化、内化和活化,真正掌握有效的教学方式。再次,要

实现教学质量。要深化教师教育改革,提高教育类课程教学质量,就必须通过建立质量管理体系来控制与改进教师教育质量。为此有论者建议,地方师范院校要组建“教学质量管理体系办公室”,负责学校教学质量管理体系的建设与维护工作,负责教师教学评鉴、师范生发展状况评鉴工作^[11]。这是确保教育类课程教学质量的可行思路之一,值得借鉴。

4. 加强实践性课程

在进行教育类课程改革中,要加强实践类课程的实施与管理,从而确保师范生获得一定的教育实践能力。针对实践类课程的各种缺陷,当前改革的重点是按照《教师教育课程标准》,加强实践性课程设计和落实,提高教育实践质量。

首先要保证并合理安排教育实践的时数。师范生教育实践能力的培养需要树立一种新的“教育实践观”,即“全程全景”式教育实践,使师范生的教育实践贯穿于师范教育全程,让师范生进行观察性、参与性、研究性教育实践。可以肯定的是,这种“全程全景”的实践有利于提高师范生的教育实践能力。按照师范生对教育实践的介入程度、介入范围和介入方式,教育实践课程也可以分为整体感知型(感受)教育实践、局部探究型(感受)教育实践、局部模拟型(操作)教育实践、整体投入型(操作)教育实践^[12]。其次,要加强实践指导队伍的建设。实践指导教师包括师范院校的指导教师和实习学校的指导教师。师范院校要重视实践指导教师的队伍建设,提高他们的实践指导能力,通过多种途径让指导者掌握国内外先进的教学方法,同时要敢于打破传统,吸纳实践在教学第一线的专家和优秀教师、特级教师充实到实践指导教师队伍,成为师范生的事业导师。其三,要加强实习基地建设。教育实习基地是师范生“临床”教学的基地,是师范生必须经历的实战场所。师范生的教育实践往往会给实习学校带来各种额外的负担

和问题,这使许多学校不愿接受师范生的实习。特别是那些优质学校常常拒绝师范生的实习。这就需要师范院校做更多的工作,同时也要让实习学校得到相应的回报,比如让他们有更多的机会获得师范院校的教育资源。总之,如何使一线学校成为师范生的实习学校,需要师范院校的努力,需要一线学校的合作,需要遵循合作共赢的和宏观开放的原则,争取让一些优质学校成为自己师范生实践实习的长期基地。

参考文献:

- [1]杨朝霞.论师范院校公共教育学课程的改革[J].教育理论与实践,2006,(5):40-42.
- [2]辛继湘.制约课程改革的文化语境分析[J].湖南师范大学教育科学学报,2013,(5):59-63.
- [3]朱晓宏.经验、体验与公共教育学——现象学视野中的高师公共教育学教学改革[J].教师教育研究,2007,(6):43-46.
- [4]吴枝兵,郑思亭.高等院校“公共教育学”课程教学现状调查[J].淮北师范大学学报(哲社版),2012,(3):177-179.
- [5]罗文丽.地方师范院校公共教育学课程改革的思考[J].才智,2012,(1):37-38.
- [6]王道俊,王坤庆.面向21世纪师范院校公共教育学课程体系与教学改革探索[J].课程·教材·教法,2001,(7):56-59.
- [7]贺祖斌.地方师范院校教师教育在转型中的困惑和对策[J].教师教育研究,2009,(5):61-69.
- [8]陶琳,李玲.地方师范院校教育类课程改革的思考[J].玉溪师范学院学报,2002,(5):75-77.
- [9]胡卫平,胡耀岗.中国教师教育与师范院校课程改革[J].山西师范大学学报(社科版),2004,(7):127-131.
- [10]肖少北,赖秀龙.构建现代教育类课程体系,全面提高教师培养质量[J].教育发展研究,2012,(10):7-11.
- [11]何玉海.地方师范院校教师教育改革研究[J].中国教育科学,2013,(1):57-59.
- [12]吴剑峰.研究性教育实践课程的构建——基于《教师教育课程标准(试行)》的思考[J].教育发展研究,2012,(6):49-53.

The Comprehensive Reform of the Educational Curriculum of Local Teachers' College

CHEN Chao-xin

(College of Educational Science, Yulin Normal University, Yulin, Guangxi 537000, China)

Abstract: The curriculum of local teachers' college must be reformed in accordance with the actual requirement of the current reform of basic educational curriculum and the requirement of "The Curriculum Standards of Teacher Education", which is the only way. Now there are lots of problems in the educational curriculum of local teachers' college, such as the inaccurate positioning, the irrational structure, the unrealistic and outdated contents, the monotonous teaching methods and so on. In order to better play the role of cultivating professional qualified teachers, the local teachers' college must conduct a comprehensive reform of educational curriculum, optimize the structure of curriculum, carefully select contents, improve teaching methods and strengthen educational practice.

Key words: teaches' college; educational curriculum; curriculum reform

(2) 乡村小学美育课程运作困境及其应对策略

教育观察
JIAOYU GUANCHÁ

2022年3月
第11卷第8期

乡村小学美育课程运作困境及其应对策略

方建霞

(玉林师范学院教育科学学院, 广西玉林, 537000)

[摘要] 美育课程是培养学生审美素养的重要媒介,在培养学生的审美能力、促进学生的智力发育、增强学生的创造精神、拓宽学生的艺术视野、完善学生的品性修养等方面发挥着重要作用。乡村小学美育课程面临课程资源匮乏、师资力量薄弱、学生基础较差、校本化程度较低的运作困境。要想应对上述运作困境,乡村小学可采取深入挖掘美育课程资源、多方协同培育美育师资队伍、构建合适的美育教学模式、打造美育校本课程体系等策略。

[关键词] 乡村小学;美育课程;课程资源;师资队伍;校本化课程

[中图分类号] G623

[文献标志码] A

[文章编号] 2095-3712(2022)08-0118-03

DOI: 10.16070/j.cnki.cn45-1388/g4s.2022.08.023

一、引言

美育课程可以帮助学生认识美、爱好美和创造美,对培养全面发展的人才具有重要作用。《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》指出,加强美育,培养学生良好的审美情趣和人文素养;促进德育、智育、体育、美育有机融合,提高学生综合素质,使学生成为德、智、体、美全面发展的社会主义建设者和接班人。^[1]乡村小学是基础教育的重要力量,美育课程在其中发挥着重要作用。然而,当前乡村小学美育课程的运作现状并不乐观,存在课程资源匮乏、师资力量薄弱、学生基础较差、本土化程度较低等困境。本文将分析这些困境的表现与原因,以期从中寻找相关应对策略。

二、运作困境

在乡村小学开设美育课程可以帮助学生获得美的体验、增强探寻美的能力。然而,美育课程在乡村小学属于边缘课程,没有受到应有的重视,一些学校甚至没有开设美育课程,阻碍了美育课程的效能发挥,不利于素质教育的开展。本文从课程资源、师资力量、学生素质、课程校本化程度四方面分析乡村小学美育课程运作困境。

(一) 课程资源匮乏

乡村小学具有独特的乡土文化优势,但受现实、历史、主观和客观等多重因素的影响,乡村小学未能将美育课程和乡土文化有效结合起来,没有深入挖掘乡土文化的内在精神表现,没有将当地的乡风民俗和地区特色融入美育课程,也没有将乡土特色变

为乡村美育特色。这导致乡村小学美育课程资源主要由校内艺体类课程资源组成,如音乐、体育、美术课等。然而,音乐、体育、美术在乡村小学属于副科,课时量较少,且时常面临被主科教师占用的问题。这一现状减弱了美育课程的效能,也阻碍了乡村美育课程的长远发展。

(二) 师资力量薄弱

教师的教育水平与审美能力直接影响着美育课程的推进。然而,工资、生活条件、发展潜力、上升空间等客观因素导致乡村小学较难吸引和留住优秀教师。目前,部分乡村小学的美育教师主要由其他科目教师兼任,或由特岗教师进行短期教学,教师数量和教学质量都难以保证。

(三) 学生基础较差

受农村大环境影响,乡村小学学生及其父母对美育课程缺乏深入了解,对学业的关注重点多放在主科上,家庭教育缺乏对美育兴趣、美育知识、美育技能等方面的培养。这一问题导致学生学习美育课程的基础较差,学习效果不佳。

(四) 校本化程度较低

美育课程校本化是指在科学评估学生需求的前提下,充分利用校内外课程资源,开发丰富多样且适用性强的美育课程,将美育课程与学校实际紧密结合起来,形成一种蛛网式相交形态。^[2]目前,乡村小学的美育课程受制于教学设备、学校经费、师资力量等因素,无法进行系统化校本课程体系建设,大多由美育教师参照课程标准自主制订课程规划,导致美育课程校本化程度较低。

[收稿日期] 2021-09-04

[作者简介] 方建霞,玉林师范学院教育科学学院。

• 118 •

(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

三、应对策略

(一) 深入挖掘课程资源

1. 开发校园美育课程资源

学校作为乡村小学美育课程的主要实施阵地,拥有丰富的美育资源,主要包括校园环境、校园活动两部分。校园美育资源具有独特的校园魅力和深刻蕴含,乡村小学应予以正确挖掘和利用。

校园环境是指校园中的花草树木、室外景色、建筑特色等自然和建筑环境,这些都可作为美育教学中的创作素材,如作为美术写生的教学素材、音乐教学的背景等。乡村小学可以将美育课堂的教学地点由教室转至校园各处,安排学生进行以“美丽校园”为主题的绘画、作文等;也可以将美育思想融入教学实践,进行“校园环境设计”“发现多彩校园”类的综合实践活动,让学生在获得审美体验的同时,加深对校园的了解。

校园活动是指具有校园特色的一系列的活动,如校运会、美术展览、升旗仪式等活动。这些活动是一种室外美育课堂。例如,乡村小学可以引导学生从校运会中欣赏力量美,从美术展览中感受静态风景的魅力,从升旗仪式中感受配色美。又如,乡村小学可以组织剪纸、陶艺等特色活动,让学生在活动中获得审美体验。

2. 开发乡土文化美育资源

乡村孕育着独特的乡土文化,这种文化反映了一代代农民的文化意识,也反映了民族特色和本土文化精神,更是一种地方性的课程资源,如陶瓷、剪纸、风筝、雕刻、年画、民歌、地方戏曲等具有乡土文化可以增设为美育课程。地方性是指课程资源立足本土,有着与学生生活、艺术活动直接关联的情感和形态。^[3]乡村小学美育课程定位于乡村小学,应与地方特色乡土文化资源紧密结合,对乡土资源进行有目的、有策略的开发利用。例如,乡村中往往存在着古庙宇、古民居、古祠堂等传统人文景观,或有以红色遗址为主体的革命纪念地。这些地方建筑具有历史的美感,能够培养学生的历史观,激发学生的爱国情感,启迪学生的崇高理想,更是一种独特的美育资源。乡村小学可以开展乡间课堂,组织学生参观古庙宇、古民居、古祠堂等传统人文景观,通过校外美育课程体验的形式,让学生重新认识散落在生活中的文化,并从美育角度深入理解这些文化背后的美学观念,使司空见惯的事物呈现出新的光彩。又如,考虑到学生的学习特点和美育课程的学习目标,乡村小学可以邀请当地民间艺术家入校开展特色课堂,实现艺术熏陶的教育目的。需要注意的是,乡村

课程美育资源的表现形式应不受拘泥,可以先在课堂上培养学生的审美情操,再引导学生主动探索乡土的美,形成从理论到实践的科学教学过程。

3. 善用互联网与信息资源

移动互联网的迅猛发展带来了信息的大爆炸,涌现了海量的美育资源。伴随着新的生活方式的出现及文化流行样式的改变,生活空间与美育空间呈现出交叉发展、相互交融的趋势。部分乡村小学缺乏开展美育课程的基础设备,没有舞蹈室、绘画室、音乐室等专门的美育教室,也没有画架、钢琴、曲谱等美育教具。互联网与信息资源可以在一定程度上解决上述问题,以及乡村小学美育教师匮乏的问题。

乡村小学可以充分利用互联网与信息资源收集美育素材,也可以利用网络开展翻转课堂,以此丰富课程资源和授课方式,广域化传播美育知识;也可以引导美育课程教师借助网络资源开展自主学习,不断提高自身的美育理念、美育知识和美育技能,并在教学中以多样化、趣味性、便利性的教学方式提升学生的美育素养;还可以利用直播授课功能合理利用课程资源,如联系外地教师进行直播授课,在一定程度上改善美育教师匮乏的困境。

(二) 多方协同培育美育师资队伍

1. 加强教师队伍调整培育

以陇南师专“美育浸润”支教服务陇南市农村中小学实践探索为参考^[4],针对乡村小学美育师资匮乏这一问题,乡村小学可开展美育教师培育计划,即依据班级数量和教学任务,在全校筛选一些具有美育教学经验或具有艺术特长的教师,再请专业的美育教师对他们进行美育相关课程的培训,并设立审核标准,达标的教师才可专职从事美育课程教学工作,才能享受美育教师优惠补贴。而无法达到考核标准的教师可选择继续教授原本课程,也可选择再次培训,掌握教授美育课程的技能,提高自身美育素养。

2. 多途径补充师资

构建完善的美育师资队伍,不仅需要学校内部教师的调整,还需要广泛吸纳校外的师资力量。乡村小学可以与当地高职院校建立人才引进合作机制,将学习艺术类课程的高职毕业生作为人才引进的美育教师的后备力量;也可以将懂得美育知识或掌握美育技能的民间艺人作为美育教师的补充,聘请他们入校为教师和学生讲解传统艺术技巧。

3. 提高教师待遇

生活条件和薪资待遇是美育教师求职的主要衡量标准,提高乡村小学美育教师待遇是吸引和留住

美育人才的重要举措。政府相关部门可以在交通补助、住房和医疗保障、教学津贴、人员编制、职称晋升等方面给予乡村小学美育教师适当的政策倾斜,解决乡村小学交通不便、住房和医疗条件较差、晋升困难等问题,从而有效吸引和留住优秀美育教师。此外,政府相关部门应为乡村小学在职和兼职美育教师提供美育专业培训,以此提高乡村小学美育教师的教学素养。

(三) 构建合适的教学模式

1. 做好基础教学

乡村小学与城市小学在美育基础方面存在差异,因此,不能直接照搬城市小学美育课程内容。乡村小学学生的美育基础较差,针对这一现状,乡村小学美育课程应以基础性教学为主,并制订符合学生学情的评价标准。

2. 因材施教

所有学科的教学都应基于学生的知识基础和理解能力展开,并根据学生学情的变化采取灵活适宜的教学方法,而非照本宣科。例如,对于理解能力较差的学生,教师要细心讲解,耐心教学;对于艺术基础较好的学生,教师可以适当拓展教学内容,并提高教学要求。此外,乡村小学美育课程的开展还应考虑学生的家庭情况,选择的教学用具尽量不要给学生的家庭造成经济负担。

3. 注重家校合作

家庭文化也是重要的美育资源,好的家庭教育能起到事半功倍的教学效果。例如,教师可以先在课堂上讲解有关家庭文化的知识,然后给学生布置相关的课后作业,让学生回家自主探索家中的文化现象,或让家中长辈讲述地方奇闻逸事,之后在下节课上讲述自己了解的家庭文化,并以小组形式展开讨论、加深理解。

(四) 打造校本课程体系

1. 开发校本课程教材

校本课程需要具备体现地方特色与课程特色的教材。在创编美育课程教材时,乡村小学要充分考虑到学生的心理特点和认知能力,对美育课程教材进行改编,善用贴切的语言使教材生动形象、有趣有

理;同时,要依据学生的理解能力,将乡土文化中的美育资源与教材进行整合,编写成符合乡村小学实际情况且具有地方特色的教材。在自主开发美育校本课程教材的同时,乡村小学也可以借鉴国内外优秀的美育校本课程教材,参考其开发标准和着手方向,但要注意从自身实际入手,避免“假大空”地开发教材。

2. 建立校本课程联动机制

乡村小学要建立校本课程联动机制,要将美育校本课程的教学计划在年级、班级之间形成整体规划,在教师、学生、家庭、学校之间形成有机联系,以方便学校全面及时地了解学生和家的需求,从而改进和完善课程建设。这也有利于构建多层次、系统化的乡村美育校本课程体系,促进美育校本课程的高效实施。

四、结语

乡村教育是学界关注的重要话题,乡村小学美育课程的运作也需要得到应有的关注。对乡村小学美育课程的运作困境,我们需要从客观的角度仔细分析构建乡村美育课程体系的重要性、可能性、必要性,找出切实可行的应对策略,从而全面提升乡村小学美育课程的效能。本文从深入挖掘美育课程资源、多方协同培育美育师资队伍、构建合适的美育教学模式、打造美育校本课程体系四个方面提出了建议,以期提高乡村小学美育课程的运作效能,为乡村美育课程体系的构建提供帮助。

参考文献:

- [1] 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[N].人民日报,2010-07-30(13).
- [2] 解自忠.“澄心立美”课程的校本化实践探索[J].江苏教育,2020(50):36-37.
- [3] 李荣华.艺术唤醒乡土——构建乡村美育课程的新思考[J].美术教育研究,2021(10):156-157.
- [4] 达洁昀.地方师范院校“美育浸润”支教服务有效策略研究——以陇南师专“美育援教”项目为例[J].林区教学,2020(9):100-103.

(3) 师范院校“教育设计”课程的开创——基于卓越教师培养的思考

教育学术月刊 2022年第1期

EDUCATION RESEARCH MONTHLY

师范院校“教育设计”课程的开创 ——基于卓越教师培养的思考

■陈一铭 祁占勇

摘要:北大清华学生入职国内知名中小学校,给传统师范大学培养的师范生带来了严峻的挑战。师范生是否面临着“难就业”成为当下热点话题,这也使传统师范院校在人才培养、课程设置、专业优化等方面面临着全新的挑战,这些挑战与师范教育办学目标定位比较模糊、课程结构不尽合理、教育类课程内容陈旧等不无关系。师范教育的未来发展不仅需要进一步明晰办学定位、凸显师范院校教师教育特色,更重要的是要通过“教育设计”课程来开拓师范教育发展的新局面。

关键词:师范教育;新挑战;卓越教师;教育设计课程

基金项目:广西教育科学重点研究基地重大课题“教育自觉对90后免费师范生职业价值观形成的影响研究”(编号:2017JD208)。

中图分类号:G65 **文献标志码:**A **文章编号:**1674-2311(2022)1-0098-08

作者简介:陈一铭,男,广西师范大学教育学部博士生,玉林师范学院教育科学学院讲师(广西桂林 541004);祁占勇,男,陕西师范大学教育科学学院教授,博士生导师(陕西西安 710062)。

DOI:10.16477/j.cnki.issn1674-2311.2022.01.013

一、师范院校面临的挑战

20世纪初,清政府开始了“废科举、兴学堂”等一系列新政,中国传统高等教育随之转型,新式学校教育开始走上独立发展的道路^[1]。自1902年京师大学堂创办师范馆以来,我国的师范教育走过了百余年的峥嵘岁月,新中国的师范教育发展至今已历经70个春秋。师范教育为我国教育事业的发展提供了源源不断的师资,为我国教育事业的发展做出了巨大贡献,堪称教育事业真正的“工作母机”。20世纪90年代以来,师范教育的发展遇到了一些波折,教师来源的多元化与教师教育的现代

化等“新趋势”对当代师范教育提出了诸多挑战:中等师范学校的改制与废止、师范专科学校的升格与学科设置的多元化打破了原有的三级师范教育体制;师范大学和学院的综合化发展使得教师教育方面的专业课程相对弱化了。不可否认的是,无论怎样变化,师范院校仍然是一个现实的存在,它继续在各级各类教师培养中担负着重要角色。

20世纪90年代以来,师范教育面临的社会环境和所面向的基础教育均发生了许多重大变化。特别是新课程改革带来了基础教育理念的巨大变化,基础教育一线对师范教育尤其是教师专业发展提出了新的要求。与此同时,教育技术现代化要求日益渗透到中小学教育之中,对中小学教师同样提

出了技术适应与理念更新的要求。“一方面,教师的科学文化知识和专业素养需要进一步提高。教师除了要了解有关学科的基础知识和经典理论外,对该学科的前沿知识也需要有一定的了解。另一方面,教育科学的发展、教育理论和教育观念的不断更新,特别是教育改革在世界范围的不断深化,要求我们在教师培养过程中投入更多的时间进行教育专业素质的养成和提高。然而,我国师范教育体系并没有很好地适应这一系列的新变化。”^[2]可以说,基础教育的各种变革一直在对中小学教师及其培养机构提出更高要求和挑战。

同时,教师教育的综合化发展形成了综合院校与师范院校共同参与教师培养的格局,这使得师范院校毕业生在教师行业中进一步面临综合院校的竞争。师范教育的“产品”——师范生在实践中已不再具有独特的魅力,师范生已经不能完全吸引省市重点中学的眼球,代之而起的是清华、北大等一流大学毕业的硕士、博士们。据有关报道发现,人大附中、南外高中、深圳中学、学军教育集团等全国知名中学的教师招聘中,除了个别来自其他国内外名校之外,清一色的北大清华研究生几乎垄断了各重点高中的教师招聘。

北大清华学生(以下简称“北清学生”)入职国内重点中学教师行业,这对中学教育师资队伍建设的而言是有利的,为教师来源的多样化,特别是对优质师源的挖掘开启了一道崭新的大门。另一方面,它有力地增强了中学教师这一职业的吸引力,尤其是重点中学、国内知名中学教师职位的吸引力。与其他行业相比,重点中学及其教师的多种优势得到了彰显:一是教师职业具有较高的稳定性、专业性,且社会地位较高,受人尊敬;二是重点中学的学校环境好,历史底蕴深厚,文化氛围良好,利于教师职业成长;三是重点中学生源质量好、竞争力强,教学更容易出成绩;四是重点中学的教师工资高,科研经费足,待遇优厚;五是重点中学的科研资源丰富,科研平台高,利于教师专业发展;六是重点中学“藏”有很多名师,通过老教师的帮扶,利于新教师的学习与成长。总之,重点中学具有改变教师职业“平坦性”^[3](即缺乏晋升和加工资的机会)的许多优越性,改变了许多人对教师职业的认识。

在这场千军万马过独木桥的竞争中,北清毕业

生的优势明显,而传统的师范生已经“风光不再”。无形之中,北清学生在教师招聘市场上对传统师范院校的师范生们构成了一种新的强有力的挑战。就实质而言,这种挑战反映了基础教育一线,尤其是重点中学对“卓越教师”^[4]的渴求,同时也是对师范院校在“卓越教师特质”^[5]培养方面提出的严峻挑战,当前师范院校的卓越教师培育必须回应这一现实问题。

(一)师范生专业品质忽视实践性知识培养

北清学生入职中学教师行业,近年来已经呈现出不断扩大的趋势,且有不少硕士、博士甚至博士后加入到了中学教师队伍。国内顶尖一流大学的高学历毕业生由于其较高的学术涵养和个人素质,他们通过中学教师招聘的概率大大超越了传统师范大学的师范生,部分差距几乎可以用“碾压”一词来形容。

与北清学生相比,师范院校毕业生知识结构“特长”较难明确判断。不过,师范院校普遍提供了几门“师范特色课”,比如教育学、心理学和学科教学法等教育类课程。这些课程知识或多或少包括了教师专业化运动以来的研究成果,比如美国卡内基促进教学基金会主席舒尔曼(L. S. Shulman)提出的教学所需要的七类教师基础知识(knowledge base),包括学科知识、一般教学法知识、学科教学知识、学生知识、教育环境的知识、有关教育宗旨、目的等知识^[4]。师范院校的教育类课程所提供的知识更接近美国学者格罗斯曼(P. L. Grossman)提出的教师知识四种类型(一般性教学法知识;学科知识;学科教学法知识和背景知识)^[5]。长期以来,这些教育类课程正是各师范院校完成自己的培养责任的重要依凭。

那么,北清学生的教育知识如何呢?对于北清学生而言,他们或许没有接受过系统的教育知识,至少在北大清华的课程表中没有体现,教育知识看起来似乎是北清学生的短板。然而,从理论上分析,一般教学法知识和学科教学法知识更多的也是来源于实践的,是对教育教学实际知识的概括总结和提升,是教育教学实践的系统化概念化的知识。既然如此,教育知识也不过是教育教学实践的一种反映或摹写。北清学生虽然没有系统地学习这种知识,但是对于这种知识反映的实践形式却并

不陌生,甚至可以说是熟稔于心。他们在中小学、大学的校园里和课堂上见识过太多教师们的教育教学活动,在接受教师教育教学的同时,也对其教学方法、教学理论耳濡目染。何况这些北清学生一定都受教于了不起的老师,否则怎么可能成就他们的北大清华梦呢?美国著名教育学者杰克逊的研究表明,许多人的教学在很大程度上是对其过去老师的模仿而已^[6]。从这个角度看,北清学生实际上在教育知识包括一般教学法知识方面能够找到很好的源头,只要他们经过一番回忆反思,就不难将他们隐性的教育知识显现出来。而且他们的这些隐性知识往往都是比较丰富的,甚至还附带着一些鲜活生动的案例。

至于教育情境知识,在中国的教育学、心理学和学科教学法的著作中几乎难以找到它的影子。其实,它是一个人对教育情境的认识和反映,考验着一个人的教育智慧,是一个人的智商、情商和实践能力的综合产物。这种知识多为隐性知识。不过可以肯定的是,优秀教师的教育情境知识往往更为丰富,也更为典型有效。北清学生虽然没有系统学习什么显性化的教育情境知识,但是师范大学的学生也没有什么优势。反倒是北清学生在学生时代遭遇到的教育情境可能较多地得到了精心的设计,收获的知识 and 启迪也许是更为丰富的。总之,从教师专业知识的角度看,北清学生的竞争力是有知识基础的,这些容易让他们赢得重点中学的青睐。

问题是,师范院校的特色课程是否真正养成了师范生的卓越教师特质?在专业品质方面,师范生是否具备深厚、扎实的专业基础知识和广博的学科知识?在知识的传授上是否能够做到灵活、简单、清楚、易懂?是否具有良好的教学组织和实施能力?在选择、组织、使用教学内容、教学资源、教学技能、教学策略方面是否精准、娴熟、有效?是否会考虑到每个学生的具体情况,相应地修改其做法,做到因材施教?是否能够进行科学、高效、多样的监督、评价和反馈?^[7]那些担纲师范特色的课程、教学和教师们是否有勇气和能力帮助师范生获得卓越教师的这些“专业品质”?看来,这些对师范院校来说并非易事,在很大程度上构成了严峻的挑战。

(二)师范生“个人品质”培养缺乏系统性考察

不仅是师范院校在师范生专业品质培养方面受到了严峻挑战,而且在师范生个人品质培养方面也受到了严峻的挑战。师范生是否养成了卓越的“个人品质”?即是否具有敏锐的实践反思能力、良好的人际沟通能力、热情积极的态度?^[8]这些值得进一步观察。

师范生虽然可能成为卓越教师,但毕竟与卓越教师还有相当大的距离。因此,许多师范生走上教学岗位之后似乎难以成为人们想象的那种教育者。这固然与他们的工作环境以及教师专业成长的复杂性有关,但是部分师范生既没有做教师的意愿和潜质,也没有受到严格的教育训练,没有养成卓越教师的人格特质则是主要原因。如果审察一下师范生的来源问题,看看我国的大学招生制度,就不难发现分数的砝码远远大于学生意愿的分量。不少学生仅仅是因为考分的缘故而被动“选择”了教师专业,从一开始他们就缺乏做教师的意愿,或做教师的意愿不甚强烈,所以他们要考研,要“改变自己的命运”。然而,具有讽刺意味的是,没有做教师的意愿,结果却偏偏做了教师。因此,这种入有没有教师情怀,热不热爱教育事业,关不关心学生?是积极从教还是消极应付?这都是不确定的。

好老师往往都共同拥有一些个性特征,这不是几年师范教育能够培养的。比如一个人的热心、爱心、细心、宽容心、同理心、开朗、风趣、幽默,等等。而这些素养并没有在师范院校招生时得到过任何考量,当然也不容易显现。因此,师范院校招录的师范生将来是否适合做教师,是否具有成为优秀教师的潜质,这也是不确定的。这也说明师范生在通往卓越教师的道路上并没有什么先天的优势。

不过,能够确定的是,任何一个教师的课堂教学行为实际上会受到多种因素的影响,师范教育只是众多影响因素之一。按照马克思·韦伯的看法,人类的行为除了出于理性的之外,也可能是出于传统的、情感的。他在《经济与社会》一书中通过分析人类的行为动机而把人类的社会行为划分为四种类型:(1)目的合乎理性型行为,即为了取得行动的最大成效而合理地选择行动手段以达到特定目标的行为;(2)价值合乎理性型行为,即出于对一个特定举止的(如伦理的、美学的、宗教的)固有价值的

纯粹信仰,而不管是否取得成就的行为;(3)情感型行为,即出于现时的情绪,尤其是感情的行为;(4)传统型行为,即出于约定俗成的习惯的行为。^[10]实际上,教师的课堂教学行为同样也可以划分为四种类型,即目的一手段合理性行为、价值合理性行为、情感型行为和传统型行为。这就意味着师范毕业生的课堂教学行为同样会受到个人情感和某些传统的制约。教学虽然是需要且具有情感负载的行为,但是这些情感倘若消极和负面性的,就需要理性的反思和制约;传统习俗也一样,其功能也有正负之别,负面的传统习俗就要加以制约。因此,加强师范生的实践反思能力、良好的人际沟通能力、热情积极的态度培养就显得十分必要。

问题是,长期以来师范院校在教师“个人品质”方面用心较少,用力不够。如果说师范院校开设了一些教育类的必修课,教授了一些教育知识,培养了一些“专业品质”,那么,其在师范生的“个人品质”方面则乏善可陈,也没有相应的课程、教材与专门教师担纲。似乎这些与师范教育无关,似乎这些只有待于师范生的个人觉悟和修炼。所以,培养卓越教师的“个人品质”的客观需要与师范院校的实践传统之间形成了巨大的落差,无疑对师范院校构成了巨大的挑战。

概言之,从卓越教师的根本性概念上,一个师德高尚、专业基础扎实、教育教学能力和自我发展能力突出的高素质专业化教师必然要重视专业品质和个人品质的考察,教师是一个极具经验性的职业,教师也是一个极具德性和良知的职业,这就要求师范院校在师范生招生和培养过程必须重视实践性和缄默性知识,将教师职业所需要的个人品质纳入教师职前教育的师德师风建设中。

二、师范院校的卓越教师培养何以乏力

师范院校包括重点师范大学究竟怎么了?为何它失去了重点中学的青睐?人们很容易提出这样的问题。就实质而言,这个问题触及到了师范大学或师范专业与综合性大学或非师范专业的比较优势问题。新时期的教师不仅需要具有本学科、本专业的教学工作的技能和素质,还需要具有跨学科、跨专业的知识,要能够更新教育观念和知识结

构,掌握各种新型教学方法^[11]。正是因为师范大学或师范专业的比较优势不显,师范教育为未来教师所做的准备相当不足,所以师范生成成为卓越老师的概率就不容乐观,其遭遇教师市场和顶尖大学毕业生的挑战就是必然的。

当然,要深入分析师范大学或师范专业面临的各种困境,除了要追溯到前面所说的招生问题和学生的意愿和潜能问题上,还有必要回溯到它的办学定位和课程设置上,从办学目标到课程结构,再到教育学课程教学质量,师范教育本身的特色正在流失,围绕师范教育实习实训实践教学、教学法课程设置等师范传统的丢失,师范院校的去师范化趋势愈发明显,就更遑论师范院校卓越教师的培养,它需要更具师范特色和教师专业发展的整个培养体系,从师范生招生到师范生毕业考察一套完整的师范教育机制。

(一)办学目标定位去师范化明显

对师范院校办学目标的定位和评价,目前没有统一的标准。师范院校作为我国高等院校中的重要组成部分,应当在充分评定自身条件和水平的基础上进行系统分析,制定出有利于本校发展的中长期发展规划。通俗来讲,就是师范院校综合分析自身的实力和短板之后,在整个高等教育系统中为自己找到一个合适的位置。需要强调的是,师范院校为社会输送各级各类学校的师资应当是其首要目标,这亦是各级师范类院校的社会责任和使命所在。现实中,各级各类师范院校在改革发展进程中,弱化师范引领作用,想要通过变更大学名称、减少师范类专业、降低师范生招生比例等方式向“综合型大学”进军,以达到“去师范化”的目的。部分相同地区师范院校的办学目标定位更是“雷同”,均想要成为“立足当地,服务本省,面向全国的综合性高校”。比如在河南省,南阳师范学院把本校的办学目标定位为创新和科研能力都比较强,特色鲜明、综合水平较强的综合性大学;商丘师范学院、安阳师范学院等把办学目标都定位为综合性教学型大学。虽有“师范”院校之名,但发展方向却想要向综合性大学迈进,可以说,综合化已经成为多数师范类院校的“共同追求”。

目前我国培养教师的高等院校包括130余所仍保留“师范”二字的高等师范院校^[12],以及一些含有

师范类专业的综合性院校,可以统称为“师范类院校”。问题是,不同师范类院校之间往往缺乏有效沟通,实际办学中竞争关系多于合作关系,缺乏相互借鉴相互促进的风气。虽然很多师范类院校都将发展教师教育列入自身办学目标的特色定位中,同时也都想通过向综合型高校改革进军从而提高原有教师教育的学术水平,进而解决整个院校的发展问题。但实际上,师范类院校向综合院校进军,不仅没有解决好原有的发展问题,同时还使得师范类院校在评价改革中由于过于凸显学术性研究成果,忽略了原有的教师教育根基和师范性的锻造,致使教育教学质量下降,无法有效满足各地对优秀教育人才的需求。

(二)课程结构失调且内容陈旧

课程是人才培养的核心要素,教师教育课程是卓越教师培养的关键。从理论上讲,包括教育学、心理学和学科教学法在内的教育类课程应该是师范专业的特色担当,是培养和彰显师范生教育教学能力的看家本领的专业课程,也是其区别于非师范类院校的主要课程。然而,在实践中,教育类课程长期处于弱势地位。一项包括华东师范大学、华中师范大学等重点师范大学在内的27所师范院校课程调查发现:“学科专业课程的学分数与比例普遍较高,最高的甚至达到65.9%,最低为38.7%;而教育类课程的学分数与比例相对较低,基本为20~30个学分,占课程总学分数的10%~30%。可见,随着高等师范院校综合化发展趋势的加强,通识教育课程、学科专业课程压缩了教育类课程的空间。”^[13]近来的研究也同样表明,教育类课程存在诸如“地位弱化、课时比例偏低、课程结构不合理”^[14]等问题。

在教育部颁布《关于大力推进教师教育课程改革的意见》和《教师教育课程标准(试行)》(2011年)之后,各级教师教育机构都程度不同地进行了各种课程改革。然而师范院校教育类课程内容陈旧,多年来都没有太大变化,不能满足未来教师实际教学需要。比如课堂管理、教学管理、学生管理、心理辅导、教育研究等内容都没有纳入课程之中,而且与中小学教育实际相结合的实践性课程相当缺乏。这就是教育类课程内容窄化现象。有论者指出,“当前,师范院校‘教育学’课程存在以教学型目标

代替全部,以学校教育替代全部教育,以基础教育替代全部过程,以正常儿童教育替代全纳教育,以课堂教学替代全部途径,以理论传授替代全部方式等窄化问题。”^[15]其实,诸如此类的问题早在20年前就有学者做了分析,只是问题至今改进太少:“以师范院校开设的公共教育课为例,一门普通教育学,一门普通心理学,从改革开放之初一直开到今天,近二十年没有大的变化。基础教育的需求在变,教育学科的研究在变。而这两门课在很多师范院校里稳稳地沉淀在课程改革的最底层,从内容到教学模式没有突破性的变化。学生不爱听,教师不爱讲。今天,这样的课程已不能提升学生从教的素质,已不能适应基础教育改革的需求,这些因素大大影响了我们师范生的市场竞争力和专业优势。”^[16]

(三)教育类课程教学质量欠佳

教育类课程不仅所占总课程比例偏低和门类偏少、内容陈旧,而且还存在“教学方法单一、教学效果不佳”^[17]、“教学内容整合不足、知识教学明显、教学反思意识欠缺、教学方式单一、实践教学偏少以及教学互动质量欠佳”^[18]等诸多问题。因此有论者指出,“在地方师院‘水课’普遍的情况下,其毕业生的声望日薄西山”^[19]。

在很多师范院校,教育类课程被当作师范生的公修课看待,很多主讲教师觉得这门课对于其教育学或心理学专业职称晋级帮助有限,所以其重视程度和有效性就难以令人满意。从操作的角度看,这种课程与高校中的其他文科课程的教学大都以教师讲授为主,有的甚至不过是照本宣科,课程结业考试也大同小异,什么名词解释、简答和论述而已。其实,没有教师讲授的自学大概也能取得同样的效果。

对于师范院校而言,学科教学法本应是一门非常具有特色的课程,对于中小学教师的学科教学素养的塑造具有十分重要的意义。师范教育必须开设这门课程,一定是有它的道理的。甚至,可以说这门课程恰恰是教育类课程的重心和灵魂,是培养师范生的专长和看家本领的课程,应该教给师范生一套套“拿手好戏”,但“理想很丰满,现实很骨感”。在实践中,教学法课程常常沦为了极不受待见的一门课。担纲这门课程的教师不少是从中学抽调上来的,研究实力相对较弱,不仅表现在理论

成果数量和质量上,也表现在实践问题的探索 and 解决能力上。大概这也是这门课程的教师之所以在很多教育学院(系)难以进入专业核心,甚至长期被边缘化的原因。

在学生方面,对于教育类课程的学习也存在多种问题,“师范生对教育类课程的重视和投入程度明显低于学科专业类课程”^[20]。一些学生在学习过程中也不重视系统掌握知识,更多的是以背诵、识记为主的备考学习,满足于“考试合格”,过关即可。至于“教育实习”环节,更存在走过场的现象。因此,这样的课程培养出教育教学能手和卓越教师的概率自然不会很高。

三、教育设计课程的开创

面临更加复杂的教师劳动力市场竞争,师范院校尤其是卓越教师的培养必须重申师范特色与传统,重视师范生的专业品质实践性知识培养和个人品质师德师风建设,师范院校和师范生的培养应当进行深刻反思和不断变革。师范教育未来发展的关键,是能够开创一门真正的新课程。师范院校要依靠这门新课程,探寻卓越教师的培养真经,培养出具备一些“秘门绝活”的卓越教师。

我们认为,这门新课程可以统称为“教育设计课程”。“教育设计课程”首先是一门跨学科课程,它将突破传统的教育学、心理学、学科教学法的课程架构,融合教育学、心理学、管理学等多个学科的知识体系,充分吸收教育研究的最新成果,改革教学方式,培养学生的教育理想信念和教育教学能力。其次,“教育设计课程”是一门活动课程、综合课程,而非单纯的学科课程,它容纳有丰富的实践性教师知识,经验性和实操性程度较高,因此教授这门课程的教师多为教育教学一线的骨干教师,他们以自己丰富的教学经验提供直接可供借鉴的课堂教学、班级管理和学生管理等方面知识。再次,“教育设计课程”是一门开放性课程,它推动师范生坚持从实践中总结可供参考的有效经验,它重视通过课堂志和课堂视频图像研究解构课堂教学,抓取和挖掘课堂中的良性因子,推动“教育设计课程”不断更新知识体系。我们可以从课程目标、课程内容、课程教法 and 学法、课程评价等方面去理解这门“教育设计课程”。

设计课程”。

(一)课程的目标定位:以培养德才兼备的卓越教师为核心

既然是独具特色的教师设计课程,其课程培养目标在遵循原本定位的同时,应当有更高水平的要求和期待。教师设计课程是学校为了实现卓越教师培养目标而选择的教育内容的总和。教育设计课程的设置应当更具实践性、有效性和丰富性,任何一个教学内容都需要在教育设计课程的大框架下进行合理的选择安排。课程目标是“课程本身要实现的具體要求,它期望一定阶段的学生在品德、智力、体质、素养等方面所应达到的发展程度”^[21]。因而,在新时代教育现代化的进程中,课程设置一定要遵循人的全面发展理论,以《中共中央 国务院全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》对教师师德师风的要求为核心,“把师范生教学思想的形成、教育理念的树立和职业技能素质的培养融于专业课程之中”^[22],让师范院校的每一位学生都能够通过形式多样、内容多元的课程挖掘出自身的潜力,以期未来走向教师岗位后,能够成为“课程、教学、评估等教育教学活动的设计师”^[23],能够将专业发展和情感态度完美结合起来,真正成为一个理解教育、专心教育、热爱教育、有教育情怀的教师;真正成为一个懂得教育、专长教育、研究教育、有教育创新能力的教师。

(二)课程的基本内容:以遵从学生发展为要旨

教育设计课程,必须突破教育类课程内容窄化的局面,科学合理地选择未来教师所必需的教育基础知识。有的论者提出,教育学课程要通过内容重构走向新生:教学型、教研型和教管型并举,回归全能型目标的教育学课程;家庭及社会教育与学校教育并举,回归体现全空间的教育学;反映终身教育、网络教育的要求,回归体现全人生的教育学;将课外及校外活动与课堂教学并进,设计反映全景的教育学,等等^[24]。这种突破教育类课程内容窄化问题的思路值得借鉴。

首先需要掌握的就是教育设计课程的基础知识。这种基础知识包括传统的一些教育类课程知识,比如教育学基础、心理学基础、课程与教学论、青少年心理健康、班级管理理论、人际沟通理论、教育研究方法、学科教学法、学科教材与教学案例分

析等教材知识及其最新研究成果。由于教育设计课程所涉及的具体内容繁多,这就需要对相关知识加以选择、整合和重构,由教师团队在几个学期共同完成这门课程的基础内容的教授任务。

其次,师范生要想成为一名卓越教师,就必须要有自己的教育理想和信念。师范院校要创造机会让学生充分表达和讨论自己的教育目的与教育理想,要让学生真正爱上教育,真正成为一个有教育情怀的教师。同时,要增加师范生与优秀教师之间的学习与沟通,将优秀教师、优秀校友成长成才的典型事迹与在校师范生分享,通过学习优秀教师传记和案例分析,研究优秀教师的特质,帮助师范生树立终身从教的信念,为成为卓越教师而努力。

再次,师范院校要通过课程学习、实践活动、教育观摩和实习等具体方式,将学生完全融入师范院校深厚的教师教育文化中去,挖掘师范生的潜能,培养其对教师教育的兴趣,修炼其教师人格,练就过硬从教本领。同时,要特别加强对师范生的教育实践能力培养,通过多种教学模拟实践,包括课堂教学设计、教案设计、学生管理设计等多种模拟设计,以及现场教育教学实践,提升其人格品质和专业品质,培养其卓越的教学能力,为真正成为卓越教师打下坚实的基础。

最后,要大力提升师范生的教育研究水平,特别是在本科高年级以及教育硕士阶段,不断训练师范生的教育研究方法,树立“教研相长”的理念,并通过教育实习指导锻炼其研究能力,提升教育研究论文的写作能力,鼓励其拿起手中的笔,写好自己的教育感悟、教育认识与教育故事。

(三)课程的教与学:以遵循实践导向为根本

师范院校教育设计课程的实施,主要集中在教师的“教”和学生的“学”中,无论是教师想要教好教育设计课程,还是学生要学好这一课程,都需要深入领会到教育设计课程的内核和培养目标,把握教育设计课程的内容。这样教师才能够结合自身教学经验将这门课教的深入,学生也能够在教师的带领下领会到教育设计课程对师范生的具体要求。

教育设计课程的实施要求遵循实践导向,注重师范生的“教学基本功和教学技能训练”^[24]。为此,师范院校要思考与中小学校建立合作关系。曾任美国师范院校联合会主席(1980-1990)的教育家古

德莱德说过:“大学若想培养出更好的教师,就必须将模范中小学作为实践的场所。”^[25]的确,师范院校应该与中小学校建立合作共赢的伙伴关系。综观西方教师教育改革的成功案例,都是将教学理论与教学实践完美结合起来,如美国的“教师专业发展学校”和英国的“伙伴关系学校”,都是让学生在大学学习理论的同时,能够根据教学需要随时深入到基础教育一线,走进课堂,观摩和体验教学,把理论学习和实践应用相结合,以检验其学习成果。通过这种实践,不仅学生可以在大学和基础教育一线学习领悟,教师也可以针对学生实践反馈的结果进一步调整后续教学计划、教学进度,以促进教育设计课程的实施和发展的良性循环。

(四)课程的评价:以发展性评价为要领

课程评价是以一定的方法、途径对课程计划、活动以及结果等有关问题的价值或特点作出判断的过程^[26]。教育设计课程既然是一门全新的课程,是一门发展和奠定师范院校学生学习成效的课程,在评价这门课程时就不能用传统的眼光和方式看待这门特色课程,而应该用发展的眼光去评价。评价课程不仅要评价课程本身,更重要的是站在学生和教师的角度去评判,课程不但要促进学生的发展,更要促进教师的进步。对于学生而言,教育设计课程需要帮他们增长知识、提高技能,尤其是要发展师范生的实践能力、反思能力和研究能力,建立全面的情感、态度和价值观,让这门专属师范生的课程能够真正彰显其价值,成就其特色;对于教师而言,教育设计课程的教学是具有挑战性的,是对教师前期知识结构的重构与整合,也是教师专业知识和专业理念的重塑和进步。用发展的眼光评价课程也意味着要对评价内容、评价手段和评价主体做出相应的改变,唯分数论的评价对于教育设计课程是没有实质性意义的,毕竟师范院校的学生是变化的,师范生在向卓越教师发展的道路上将面临太多的变数,这就需要我们不断更新教育设计课程的内容体系,将这一课程变为独具特色的专业发展课程,不断充实和更新内容,根据评价结果取其精华,合理重建,为未来教师核心素养的发展和卓越教师理想的形成奠定坚实基础。

注释

①2014年《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》中,将

师德高尚、专业基础扎实、教育教学能力和自我发展能力突出的高素质专业化教师看做是卓越教师。

②卓越教师特质包括专业品质和个人品质两个方面。引自张雅静.卓越教师培养的内涵、特质及其国际经验[J].中国高等教育评估,2017,(4):29-36.

参考文献

- [1]刘海峰,史静寰.高等教育史[M].北京:高等教育出版社,2010:120-121.
- [2]项贤明.当前我国基础教育教师队伍建设中的若干问题探析[J].中国教育科学,2017,(5):17-20.
- [3][25]李朝阳.古德莱德的师范教育改革设想探析[J].比较教育研究,2008,(11):73-76.
- [4]Shulman, L.S.Knowledge and Teaching:Foundations of the New Reform[J]. Harvard Educational Review, 1987,57(1):1-22.
- [5]Grossman, P. L. Teachers knowledge [A]. T. Husen & T. N. Poslethwaite (Ed.). The International Encyclopedia of Education[C]. New York: Pergmon, 1994:56.
- [6]Jackson, P.W.The Practice of Teaching[M]. Teachers College Press, 1986:15-19.
- [7][8]张雅静.卓越教师培养的内涵、特质及其国际经验[J].中国高等教育评估,2017,(4):29-36.
- [9]马克思·韦伯.经济与社会(上卷).林荣远译.北京:商务印书馆,1997:56.
- [10]程光旭,陈鹏,杨聚鹏.以教师教育为主要特色的综合性研究型大学建设策略研究[J].当代教师教育,2015,(4):1-6.
- [11][2020]软科中国大学排名[EB/OL]. <https://baijiahao.baidu.com/s?id=1666726815545257811&wfr=spider&for=pc>, 2020-05-15.

[12][19]丁钢等.中国高等师范院校师范培养状况调查与政策分析报告[J].教育研究,2014,(11):95-106.

[13]武立民等.地方师范院校教育类课程改革:问题与路径[J].邢台学院学报,2018,(2):150-153.

[14][23]唐智松,高娅妮.“教育学”课程的窄化与重构[J].课程.教材.教法,2017,(9):103-107.

[15]柳海民.新世纪中国师范教育改革与发展构想[J].东北师大学报(哲社版),2000,(2):7-12.

[16]苏文兰.地方师范院校教师教育课程改革的走向与实践[J].肇庆学院学报,2018,(1):82-85.

[17]覃洁莹.基于学生视角的地方高师院校教师教育课程教学现状调查[J].教育观察,2019,(31):61-63.

[18]姜继为.优化地方普通师范院校课程设置的几点建议[J].中国教师,2019,(12):18-21.

[20]钟启泉著.课程与教学概论[M].上海:华东师范大学出版社,2008:56.

[21]侯晋川,梁永平.高等师范教育改革的基本思路[J].山西师大学报(社科版),2003,(1):5-10.

[22](美)格兰特·威金,杰伊·麦克泰格.追求理解的教学设计(第二版)[M].上海:华东师范大学出版社,2017:13.

[24]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[EB/OL].(2018-01-31)[2019-08-10].<http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content-5262659.htm>.

[26]《教育学原理》编写组.教育学原理[M].北京:高等教育出版社,2019,(1):241.

责任编辑:杨春风

The Creation of “Educational Design” Curriculum in Normal Colleges —Reflections Based on the Cultivation of Outstanding Teachers

Chen Yiming and Qi Zhanyong

Abstract: The entry of students from Beijing University and Tsinghua University into well-known primary and secondary schools in China has brought severe challenges to normal students trained by traditional normal universities. Whether normal students are facing “difficult employment” has become a hot topic at present, which also makes traditional normal universities face new challenges in talent training, curriculum and specialty optimization. These challenges are relevant to the vague orientation of the school running objectives of normal education, the unreasonable curriculum structure and the outdated content of educational courses. The future development of normal education needs not only the further clarifying of the orientation of running a school and the highlighting of the characteristics of teacher education in normal colleges, but also the opening up of a new situation in the development of normal education through educational design courses.

Keywords: normal education; new challenges; outstanding teachers; educational design curriculum

5.全科教师的能力培养研究

(1) 论师范生实践能力的培养

DOI:10.13792/j.cnki.cn45-1300/z.2012.04.028

第33卷 第4期

玉林师范学院学报(哲学社会科学)

Vol.33 No.4

2012年

JOURNAL OF YULIN NORMAL UNIVERSITY (Philosophy & Social Science)

论师范生实践能力的培养

□陈庆文

(玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000)

【摘要】实践能力是师范生的核心素质,我国师范教育有史以来就重视师范生实践能力的培养。师范生实践能力的重要性主要是由其工作对象的特殊性、教师成长的复杂性及基础教育发展的需要决定的。当前,我国师范教育在实践能力培养显得薄弱,主要是人才培养方案设计不够科学,课程设置与教学形式实践性不强,管理体制不完善等原因所致。如何提高师范生实践能力?我们认为除了创新人才培养方案外,还要推进课程教学一体化,培育浓郁的校园文化。

【关键词】师范生;实践能力;培养

【中图分类号】G652 **【文献标识码】**A **【文章编号】**1004-4671(2012)04-0127-05

近

年来,国家频繁出台相关文件,明确我国高等教育改革与发展的方向。比较有代表性的如《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020年)》、《关于全面提高高等教育质量的若干意见》等,在《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中就明确指出“坚持稳定规模、优化结构、强化特色、注重创新,走以质量提升为核心的内涵式发展道路。”这或许意味着,我国高等教育由“扩招时代”走向“质量提升时代”。如何提升质量?在诸多的文件中都提到人才培养模式改革的问题,而其中一个重要的环节就是实践能力的提升。师范专业(本科,下同)是实践性很强的专业,实践能力特别重要。最近出台的《教师教育课程标准》就把“实践取向”作为三大基本理念之一;除此之外,教育部新出台的《教师专业标准》(试行)(征求意见稿)也十分强调教师的实践能力。我们认为,历史再次把师范生实践能力的培养推到改革的前沿。

一、师范生实践能力培养的历史回顾

中国的教育有着悠久而又辉煌的历史,在教育

发展的进程中形成了较为成熟的教师观,如《学记》和《师说》。但严格的师资培训活动及相关组织出现较晚。清朝末年“废科举,兴学校”,需要培养大批的教师,我国的师范教育正是在这样的社会背景下催生的。1896年梁启超撰文《论师范》指出聘用“外人”担任教师是不宜的,他认为“师范学校立,而群学之基悉定”,强调“欲革旧习,兴智学,必以立师范学堂为第一义。”^①这也许是我国议论师范教育的发端。同年,盛宣怀奏请在上海筹设南洋公学。1897年,先办师范院(即师范学堂),又仿日本师范学校附设小学校,称之为“外院”,派师范院生兼任教习,且学且诲。这是我国师范教育的起点。^②

1902年京师大学堂的师范馆是我国高等师范教育的开端。师范馆于当年10月与仕学馆一起开始招生考试,并明确设置“教育学”课程,含中外教育史、教育理论、教授法、教育法令、教育制度、学校管理法、学校卫生、学堂参观(即教育见习)、教授实事实习(或称实事实授业,即教育实习)。在1904年的《奏定学堂章程》中还把师范学堂分为“初级”和“优级”两个阶段,另设实习教员讲习

教育学

【收稿日期】2012-04-11

【基金项目】2011年度新世纪广西高等教育教学改革工程重大项目“面向义务教育师范生教学技能培养机制创新与实践”(桂教高教[2011]24号),课题负责人:谢尚果。

【作者简介】陈庆文(1978~),男,广西博白人,玉林师范学院教育科学学院副院长、副教授,教育学硕士,主要研究方向:课程与教学论、高等教育管理。

所,并在课程体系中对课程作了详细的规定。不管是梁启超的《论师范》还是南洋公学师范院的课程设计以及《奏定学堂章程》的相关条款,都明显都强调了师范生实践能力的培养。

新中国成立以后,我国师范教育体系逐步建立,但是受政治影响较大,课程体系科学性不够。直至改革开放后,我国的师范教育才得到健康而快速发展。80年代初,教育部印发了中师和幼师的教学计划草案,并组织编制教学大纲和相应教材,不管是教学大纲或是教材或是学校的教育教学实践都非常重视师范生职业技能的培养,注重加强教师基本功训练。^③在1989年颁布的《三年制中等师范学校教学方案(试行)》中明确规定教育实践包括参观小学、教育调查、教育见习和教育实习。教育实践的安排要尽可能与教育专业课、文化课的教学进度和各种社会实践活动结合,并贯穿于三年教学活动的始终。教育实践的时间为十周左右。其中一年级二周,二年级二周,三年级六周。

1995年国家教委颁布了《高等师范专科教育二、三年制教学方案》,《教学方案》在教师职业能力培养中,尤其强调了教育理论课和教师职业技能训练的地位和作用。把教育理论课和教师职业技能训练从传统的“公共课”中独立出来,同时重视自学能力和指导初中学生开展课外活动能力的培养,把教师能力培养由隐性化为显性。^④1995年,国家教委颁发《普通高等师范学校本科专业目录(征求意见稿)》,在原来的专业名称后面一律加上“教育”二字,特别强调对教师素质的培养和教师能力的训练。^⑤

二、师范生实践能力的重要性

从我国师范教育的发展过程来看,尽管各时期的改革重点不同,但师范生实践能力的培养是师范教育的重要环节。近年来,我国完成了由“三级师范体制”向“二级师范体制”的转轨,在我国高等教育稳定规模,发展内涵的背景下,我国的师范教育重新把实践能力提到前所未有的高度。那么,师范生实践能力为何如此重要?

(一) 活动对象的特殊性

“教育是培养人的社会活动”,这句话不仅指出了教育职业的对象,而且蕴含了教育活动对象的特殊性。医生的工作对象也是人,但是它直接指向的是人的疾病,而教师职业的对象是活生生的人,

是正在成长中的儿童,他们具有主观能动性和个体差异性。^⑥教师从来教育教学不需要借助任何特殊的工具,而是运用知识、智慧和人格魅力去影响儿童,促进儿童的成长。“教育既是一门科学,也是一门艺术”,表明作为教师仅仅有知识是不够的,更重要的是如何去“教”的问题,也就是实践能力的问题。试想如果一位教师的实践能力不强,而导致“错教”、“乱教”,那么教师不仅没能起到言传身教的作用,而且会带来负面影响,甚至这种影响长期存在。

(二) 教师成长的复杂性

教师的成长是一个复杂的过程,从时间上来讲,有人把教师的成长分为:职前教育阶段、引导阶段、能力建立阶段、热心和成长阶段、生涯挫折阶段、稳定和停滞阶段、生涯低落阶段和生涯退出阶段;从知识的构建来讲,有人把他分成理论知识、技术性知识和实践性知识。师范生属于教师成长的职前教育阶段,相对教师生涯而言,它是短暂的,然后从教师知识的构建而言,它是重要的。有人认为,师范生的自身实践活动是教师发展成长的基本动力。因为,在教育实践中包含了教师的内在需求与条件、外部影响与条件,也包含着发展主体的能动认识与选择,教育实践是内、外因作用于教师发展的聚焦点,也是推动教师发展成长的直接与现实的力量。^⑦

(三) 基础教育发展的需要

当今社会是快速发展的社会,如全球化、信息化。社会快速发展的同时,给教育带来巨大影响,因为人除了其生理特征外,还有社会特征。如果教育改革跟不上社会发展速度,那么其收效是甚微的,甚至适得其反。正是在社会快速发展的背景下,我们国家进行了基础教育课程改革。在社会快速发展的背景下进行的基础教育课程改革对教师的素质要求更高,教师必须有较强的应变能力。而这些能力是在实践中不断养成的。

三、当前师范生实践能力培养存在的问题

据教育部公布的数据,1998年我国普通高等学校为1022所,普通本专科在校生为340万,专任教师40万;2010年普通高等学校则为2336所,普通本专科在校生2232万,专任教师134万。^⑧这组数据是惊人的。之所以说惊人,一是增长速度如此之快;

二是在这样快速增长的同时,培养质量是否有问题?这是大家所关注的,也是客观存在的。高等师范院校亦如此。实践能力的培养是师范教育的重要环节,然而在高等教育大众化的背景下,这一环节出现了许多问题。

(一) 培养方案的设计不够科学

如前所述,我国在八九十年代曾出台过许多文件,规范师范专业的教学计划(中师、大专),这些文件虽然已经失效,但其设计理念、内容对我们今天的工作仍有参考价值。对于高等师范院校培养方案的设计,国家没有统一的规定,给予学校充分的自主权,但是放权的同时,也出现了一些问题。如有些学校的师范专业把学科课程与教学论列为选修课程;有些学校实习时间定为6周,而且学校为了省事全部采取自主实习的方式;有些学校理论课与实践课严重失衡等。

出现这些问题,跟学校的办学理念及定位有很大关系。不可否认,我国许多高等院校的办学理念还不够明确,特别是新建地方本科院校。有学者在对某师范学院做个案研究时发现,对办学理念学院领导和教师分歧很大,有人主张把学院办成多科性综合大学,有人坚持师范特色,最终争执不下,把学院办学理念定为:“以邓小平理论和‘三个代表’重要思想为指导,坚持科学发展观……以本科教育为主,积极发展研究生教育,努力拓展继续教育,……建设成为多科性、综合化、富有教师教育特色的师范大学”^[9]。很难想象这样的办学理念能指导实际工作,出现混乱现象也不为怪了。

(二) 课程设置与教学形式实践性不强

课程与教学是人才培养的微观层面,也是具体层面,对人才培养质量的影响最直接。

1. 课程设置。许多新建地方本科师范院校照抄照搬老牌师范大学的课程设计,这样一来,新建地方本科师范院校培养出来的学生,既达不到老牌师范大学的“学术性”,也没有形成自己应有的“应用型”特点。此外,实践课程设计缺乏理论根据,缺乏层次性,缺乏关联性,实践课程的整体功效得不到发挥。

2. 教学内容。在我国“三级师范教育”体制改革之前,还有许多“大中专”教材,这些教材很好地体现了学校的培养目标,应用性很强。而今,随着高职院校的发展,他们也形成了许多应用性很强的教材,唯独在高等师范教育领域应用型教材少

见。以师范专业基础课《教育学》为例,到目前为止,国内教育学版本几百种,但绝大部分偏向学术型,很难找出一本应用性较强的教育学教材。

3. 教学方式。2010高校专任教师数是1998年的3倍多。在新增的教师队伍中大部分是从高校毕业的博士、硕士。他们是高等学校发展的生力军,但不可否认的是,这些“学术型”研究生往往以讲授型的理论教学方法为主,可想而知,这样的课堂实践性是够的。比如,有些年青教师毕业后连中小学都没去过,然后就教授教学法课程,这明显是欠妥的。

(三) 管理机制不完善

如果说课程设计是师范生培养的蓝图,教学是师范生培养的耕犁,那么两者之间还必须有一套完善的管理机制,否则再好的蓝图也无法实现。

如前所述,1989年颁布的《三年制中等师范学校教学方案(试行)》中指出“教育实践的安排要尽可能与教育专业课、文化课的教学进度和各种社会实践活动结合”。在很多高等师范院校都开设了教育见习课程,但学生到底见习什么,没有根据,没有指导,教育见习走马观花。再如,对于很多实践性课程(如学科课程与教学论),没有实践课时和学分,教师满堂讲。又如教育实习,许多高校除了实习时间短之外,还存在管理不善问题,往往出现几十位同专业的实习生同时到一所中学实习的现象,这样一来,教育实习就流于形式了。

除了教育见习、教育实习等这些显性课程之外,课外活动对师范生实践能力的培养也很重要,如三笔字练习、普通话练习、说课、讲课比赛等。师范生的良好的实践能力不是一蹴而就,也不能仅仅依靠课程,更多依靠师范生的日常练习,因而管理机制也显得尤其重要了。

四、提高师范生的实践能力

我国高等教育的迅猛发展,给人才培养带来巨大挑战。高等学校人数的增加,不仅是一个量变的问题,也是一个质变的过程。尤其是师范生实践能力的培养,必须从人才培养机制、课程设置、教学改革乃至校园文化的培育等方面着手,进行整体改革。

(一) 创新人才培养机制

机制原指机器的构造和工作原理。现已广泛应用于自然现象和社会现象,指其内部组织和运行变

化的规律。培养机制即是指培养时探索其内部组织和运行变化的规律,遵循相应的规律和采用相关的手段,以实现特定的目标。据此,我们认为人才培养机制的创新必须从办学理念、培养方案及管理体制三个方面着手。

1. 明确办学理念。高等学校的职能主要有三,即培养人才、科学研究和社会服务。不同类型的学校其侧重点是不同的。我国师范教育从在校生数来讲,主要集中在新建地方本科院校。潘懋元先生认为,这类高校的特点是以培养应用型人才为主;以培养本科生为主;以教学为主。^②如广西的某师范学院升本仅有十年,他们就把学院的办学理念定位为:培养“下得去、留得住、有作用”的义务教育师资。我们认为这个办学定位是科学的。

2. 创新人才培养模式。尽管各院校的人才培养模式迥异,但师范生的成长历程是相同的。在人才培养过程中,我们应当坚持具有适度的理论基础,较宽的专业适应性,着重于培养学生将理论知识转化为实践的创新能力。也就是说在人才培养实践中我们要着重处理好理论与实践两者的关系。一方面我们要做好人才培养模式整体设计,包括目标选择和表述、课程的编制、教学的评价等;另一方面我们要保证人才培养模式有效运行,即教育教学活动层面。在师范生的培养过程中,还必须以“实践”为载体,培养师范生的实践能力。如高职高专院校把设备投到工厂,把教室搬到工厂,把教师派到工厂,突出了人才培养的实践性,师范教育应该借鉴其成功经验,大胆创新人才培养模式。

3. 健全管理体制。师范生实践能力的培养属于教学研究领域,或者说属于教学工作,它不容易出学术成果。因此,我们还需要通过健全各种管理制度来保证师范生实践能力培养环节的实施。如教师队伍的建设,许多学校采取了多种措施,如以优厚的待遇引进人才;制订教师培养、进修计划;改革教师评聘制度等等。但是从根本上、长远上来说,更重要的是构建一种能够促进大学教师自我发展的管理机制,从大学教师职业的特殊性出发,着重教师主体性的发挥,重视教师的自主性、个性化发展,激励教师自我实现,使之达到学校预定的目标。^③

(二) 课程教学一体化

从学术上而言,课程与教学是属于同一个活动的不同两个方面。但是在实际工作中,许多人把课

程与课程、课程与教学割裂开来。师范生实践能力的培养必须重视课程与教学的整体性,发挥各门课程应有的功效。

1. 课程的整体性。如果说按层级来分,师范生实践课程大致可以分为:教育实习、教育见习、课堂教学的实践性内容、日常技能训练等。在这些课程中,明显教育实习是属于最高层级,属于核心课程,其他课程都应在这门课程做准备。而其他课程之间又是联系的,如教育见习和课程学习可以也应该结合进行。在人才培养过程中我们必须重视这一点,发挥实践课程的群性价值。

2. 大中小学一体化。我们都知道,教师的培养和培训都离不开高等师范院校;同时,高等师范院校培养、培训教师又离不开中小学。但是,如何把这两者结合起来,发挥他们各自在教师培养中的作用,是普遍存在的问题。早在上个世纪90年代,英国就强调师范教育机构必须建立服务教师培训的中小学基地学校,两者的关系应是合作的伙伴关系。这种模式完全改变了长期以来“以大学为本”的教师教育模式,使中小学与大学培养机构之间建立了一种平等的“伙伴式”关系。教师的专业成长需要理论的武装,也需要真实的实践体验。大学是教师的理论学习场所,中小学是教师的实践基地。

3. 培养导师一体化。最近教育部出台的“卓越人才教育培养计划”,对师范生实践能力的培养具有重要启发意义。在师范生的培养中我们也可以采取理论导师+实践导师的模式。理论导师由高校教师担任,负责完成集中授课期间的理论教学与指导任务。实践导师由实践学校具有高级职称的优秀中小学、幼儿教师担任,负责学习者实践基地研习期间的专业引领和实践指导。这样将使师范生的实践能力得到大大提高。

(三) 培育校园文化

师范院校是以培养教师为目标的。校园文化对师范生思维观念、心理素质、行为方式及价值取向等都产生着深刻的影响。校园文化对师范生的影响不仅仅是三年、四年,而将是终身的。校园文化对师范生实践能力的形成也具有十分重要的作用。如有些学校在教学区设立教师技能展示走廊。各年级以行政班为单位根据教学进度情况每天定量进行展示粉笔字、钢笔字、毛笔字及简笔画、素描等。这一做法既为营造良好的校园文化环境奠定厚实的文化感,而且涉及面广、学生参与多,又具有随时交

流机会。又如一些学校举办的教学技能比赛,先以大赛,涵盖内容丰富,参与人员广泛,并形成规章制度,每年举办。

Cultivating Normal Education Students' Practical Abilities

XIE Shang-guo CHEN Qing-wen

(College of Education Science, Yulin Normal University Yulin, Guangxi 537000; Dept. of Education Yulin Normal University Yulin, Guangxi 537000)

Abstract: Practical abilities are the core quality for normal education students. In China, practical abilities have been paid close attention to for a long time. The importance of the practical abilities is decided by the particularity of their working objects, the complexity of teachers' growing and the developing demand for basic education. Recently, the reasons why we are weak at cultivating practical abilities in normal education are, the cultivating plan isn't scientific enough, the curricula and teaching type is not practical enough, and the management mechanism is not sound enough. How can we enhance the practical abilities of them? We should creatively revise talents cultivating plan, carry out the integration of curriculum and instruction, and nurture rich campus culture.

Key words: normal education students; practical ability; cultivating

注:

- ① 梁启超:论师范,见《饮冰室文集》之一[M].中华书局,1989:35-37.
- ② 瞿葆奎:中国教育百年(上)[J].教育研究,1998,(12):3-12.
- ③ 刘英杰:中国教育大事典(1949-1990)上[M].浙江教育出版社,1993:827.
- ④ 陈仁远:培养跨世纪初中教师的蓝图一谈“高等师范专科教育二、三年制教学方案”的基本特点[J].昆明师专学报(哲学社会科学),1995,(4):1-6.
- ⑤ 刘英杰:中国教育大事典(1949-1990)上[M].浙江教育出版社,1993:827.
- ⑥ 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.
- ⑦ 赵昌木:论教师成长[J].高等师范教育研究,2002,(3):11-15.
- ⑧ 教育部门户网站: <http://www.moe.edu.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/s6200/list.html>
- ⑨ 郑振铎:本科教学水平评估政策目标偏离及其原因探究—以某省属师范学院的评估工作为例[J].高校教育管理,2010,(3):15-21.
- ⑩ 潘懋元:我看应用型本科院校定位问题[J].教育发展研究,2007,(8):34-36.
- ⑪ 潘懋元,董立平:关于高等学校分类、定位、特色发展的探讨[J].教育研究,2009,(2):33-38.

【参考文献】

- [1] 马啸风.中国师范教育史(1897-2000)[M].首都师范大学出版社,2003.
- [2] 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] 瞿葆奎.中国教育百年(上)[J].教育研究,1998,(12).
- [4] 赵昌木.论教师成长[J].高等师范教育研究,2002,(3).
- [5] 陈庆文.新建地方本科院校如何走出依附发展的困境[J].现代教育科学,2011,(4).

【责任编辑 谢明俊】

(2) 广西农村小学全科教师教学实践能力培养探析

高教
教育 职教实务·培训与就业

GVANG JSIHGYAUUYUZ

广西农村小学全科教师教学实践能力培养探析

□桂林师范高等专科学校 梁 奈 唐彰新

【摘 要】阐述广西农村小学全科教师教学实践中存在的问题,分析广西农村小学全科教师教学实践能力较差的原因,提出广西农村小学全科教师教学实践能力培养的对策建议。

【关键词】广西 农村 小学 全科教师 教学实践能力 培养

【中图分类号】G **【文献标识码】**A

【文章编号】0450-9889(2016)04C-0172-02

教育部2012年在《关于大力推进农村义务教育教师队伍建设的意见》中指出,为农村学校定向培养补充“下得去、留得住、干得好”的高素质教师;采取定向委托培养等特殊招生方式,扩大双语、音乐、体育、美术等紧缺薄弱学科和小学全科教师培养规模。“全科教师”是指“语数外通吃,音体美全扛”的老师。2013年,广西教育厅、财政厅、人社厅、机构编制委员会办公室联合印发了《广西农村小学全科教师定向培养计划》。根据这一文件,2013年到2017年,广西将培养5000名左右农村小学全科教师。2015年,部分全科教师走上了工作岗位,而他们在教学实践中也面临了种种问题。本文拟对走上工作岗位的全科教师所面临的问题进行分析,以期广西农村小学全科教师教学实践能力培养提出有效的建议。

一、广西农村小学全科教师教学实践中存在的问题

根据对已从教的全科教师的问卷调查,全科教师在教学中主要存在如下问题:

(一)缺乏教学经验,难以调动学生学习的积极性

全科教师刚走上工作岗位不久,教

学经验较为缺乏,加之学生基础普遍较差,因此,全科教师的课程教学总体上不怎么顺利,学生学起来感觉比较吃力,难以调动起学习积极性,这就导致出现学习上和课堂纪律上的一些问题。例如,低年级的汉语拼音知识,高年级的字、词、句、段讲解,作文的布置、批改、讲评,都存在较多的问题。此外,学生上语文课不认真听课,睡觉、开小差、大声说话等状况较为严重,课堂纪律较差,成绩提高较慢,对升学考试科目如语文、数学等缺乏必要的重视。

(二)班级管理困难

班级是一个集体,这个集体由不相同的个体组成,有的是五六十人的大集体,有的是二三十人的小集体,无论是大集体还是小集体,每天班里多多少少总会有一些事情要处理,最平常的班级安全日记是必须写的,除此之外还有很多其他的事情,可见全科教师的班级管理工作十分烦琐。根据课题组的问卷反馈,90%的全科教师需包班教学,也就是说这个班所有的课都是由一个老师任教,包括语文、数学、英语、体育、音乐、美术、品德与社会,一整周的课都是包班老师自己上。小学生属于好动年龄阶段,注意力集中时间较短,课堂纪律难以管理,还有意外情况等均需要教师处理。在处理一些学生问题时,部分教师由于管理经验不足,有时还会适得其反,甚至学生与教师对着干,使这些新老师时常处于左右为难状态。

二、广西农村小学全科教师教学实践能力较差的原因

(一)全科教师培养时间短

《广西农村小学全科教师定向培养

计划》规定高中生起点读两年大专,初中生起点读五年,其中三年高中知识两年大专知识。2015年是全科教师第一批走上工作岗位的第一年,他们均为高中起点的读两年的大专生,虽然他们在校两年中的课排得较满,但他们在校的时间比较短,学到的知识也许还没消化或真正领悟便要到工作岗位上了。每一种专业技能的掌握都是需要一定的时间的,而每种技能的学习都包括理论部分与技能部分,一般的学习步骤都是先学习理论,再运用到实践中进行技能训练,全科教师的培养要在短短两年中学习好理论与技能,达到真正想要的教得好的目标是有一定难度的。并且问卷调查发现,全科教师培养学校把相当一部分时间花在理论课上,比较注重理论的教学,技能培养欠缺。

(二)学科基础知识不牢固

一个学习语文、数学或英语专业出来的专业教师,刚刚从事专业的教学工作尚有一定的难度,相对而言,全科教师的主科教学则更为困难。全科教师的培养注重小学各科知识的培养,两年时间,课程包括语文、数学、英语、音乐、体育、美术,虽然学校的学科培养侧重语文、数学、英语的培养,但全的同时不可避免地是对专业性的妥协性忽略。实际上,语文、数学、英语等主科教学都是较难把握的科目,如语文是一门注重积累与基础的学科,虽然学生对语文的接触较多,但总会有缺失,也并不都是基础牢固的,在基础知识培养方面,不可疏忽大意。如果对语文、数学、英语等学科没有进行深入的了解与学习,上课便会因知识的欠缺不知如何进行深入讲解,更难以让学生接受。

172

广西教育 2016.4

(三) 班级管理技能培养欠缺

根据问卷调查发现,全科教师的培养侧重理论学习,技能培养次之,班级管理因实践不多导致管理技能更为欠缺。班级管理技能方面的培训主要以班主任工作为主,课堂管理几乎不涉及。培养时对课堂管理不侧重有其历史原因,一方面因为历来师范生培训对这块涉及不多,另一方面是思维定式,或者认为学生根据上学观察到的经验,会获得老师上课的经验;或者觉得实践了自然会懂。虽说实践是最好的学习,但理论上总要略知一二,在真正的班级管理中才不会不知所措。一个班集体便是一个小集体,一个老师也不仅仅是一个只会教各科知识的老师,他还是这个小集体的管理者,他既要让这个班集体和谐融合,更要让这个集体的所有成员在学习和工作中有成绩、有进步。

(四) 课堂授课技巧能力有待提高

年轻代表着活力,小孩子更是童趣无比,活力加上童趣应该是个活跃的班集体。可是,全科教师从教经验不足,上课过于注重模式化的知识讲解,没有迎合小孩子的兴趣;为了建立威信有时过于严肃,使小孩子无法感受到老师的亲和力,产生差距感。如:低年级的语文课,特别是一年级的课缺乏生动有趣的教学方法,上一年级的孩子很多都是刚刚开始接触汉语拼音知识,教起来需要很大的耐心。从心理学上讲,这些年纪的孩子注意力集中时间较短,如果不注意教学方法,教学模式过于模板化,学生很难快而准地记忆所学内容,由此就会对语文学习产生厌恶感。高年级的语文,开始进入更深层次的学习文章内容,注重对字、词、句、段的理解,全科教师由于学科知识欠缺,对文章把握不透,讲解不够生动有趣,学生难以理解,导致学生不爱听、不爱学,课堂纪律差,而教师为了教学只能将课堂时间更多地使用在管纪律上,如此恶性循环,课堂纪律与教学质量更无法提高。

三、广西农村小学全科教师教学实践能力培养对策建议

(一) 增加培养时间

时间能让知识得以消化,时间能让

教师技能更娴熟。学习知识并不是每天排满各科知识,学生便掌握了这些知识,预留点时间,哪怕他们没有刻意去回忆、去记忆这些知识,他们也会慢慢理解。技能的娴熟需要反复练习,而反复练习是需要时间的,但理论知识培养所占时间太多,教师技能便无法达到娴熟的程度。高中起点的两年专科制的全科教师可以改为高中起点四年本科制的全科教师,初中起点的五年制可以相应缩短高中理论课程时间,从而增加大专学习技能时间。这样可以提高全科教师的整体素质,也更有利于广西农村小学教学质量的提高。

(二) 注重语文、数学、英语等学科基础的培养

大多数学生在学了英语后便忘了该怎么念汉语拼音,直到自己要成为传授者,才重新拾回这些知识,并且多数都是只“知其然”而不“知其所以然”,没有深入了解这个字母的由来等,因此教学刻板成了必然。深入了解汉语精髓有助于有趣地教学生记忆与理解。所以,在培养的时候多鼓励学生在学习时探其究竟,同时不能忽略这些知识的考核。字、词、句、段的讲解要有针对性。而多以故事的形式讲解会更吸引学生的兴趣。

(三) 加强班级管理技能培养

班级管理技能属于实践性的学习内容,可以从模仿开始,以创新进步,创出自己的管理方式。学校可以请已经毕业的学生回校开座谈会,内容主要是班级管理方面的,如介绍自己的管理经验,交流教学管理想法等。强制性地让学生看班级管理类的书,并要求交笔记与心得体会。多安排班级管理方面的情景模拟训练,实践是提高实践能力的最好方法。

(四) 学会有趣教学

兴趣是最好的老师,如果老师上课有趣,学生会觉得这是一门有趣的学科,就会喜欢学,便会不断进步。故事、游戏、歌曲等一切孩子喜欢的都可以成为教学手段。无论是技能培训中还是平时,教师都应鼓励学生多收集小学各科知识,特别是语文的学习、记忆小窍门,如故事类的、歌曲类的、游戏类的,以方

便以后教学使用。还可以请有经验的老师来开讲座,讲如何有趣地教小学生,并模仿这些有经验老师的上课方法。

四、结语

广西属于一个经济欠发达的地区,虽然物产丰富,但各方面发展仍较为欠缺,特别是农村的小学教育,与其他地方相比差距仍较大。近年来,师范类毕业生已经不再有分配,就业全凭自己实力与兴趣所好,大多数毕业生不再愿意回到自己的小村庄工作生活,都向往发展好的城市,这导致农村小学教师资源的短缺。为了提升广西农村地区教育水平,全科教师的培养不可缺少。但在全科教师数量提升的同时,质量也要不断提升。加强对广西农村小学全科教师的教学实践能力的培养,提高农村全科教师的教学水平,有利于改善教学资源短缺问题和学科结构不合理问题,有利于提高广西的整体教学质量。

【参考文献】

- [1] 关于大力推进农村义务教育教师队伍建设的意见[EB/OL]. (2012-12-14) [2013-11-30]. http://info.jyb.cn/jyzck/201212/t20121214_521459.html
- [2] 宋潇潇.广西今年起定向培养农村小学全科教师[EB/OL]. (2013-06-04) [2013-11-30]. <http://www.gxedu.gov.cn/Item/2090.aspx>

【基金项目】广西高等教育教学改革工程2014年立项项目“‘全科老师’培养模式下学生艺术素养提升的创新研究”(2014JGA031);新世纪广西高等教育教学改革工程2010年立项项目“高职高专公共艺术课程体系的研究与实践”(2010JGB141)

【作者简介】梁 柰(1976—),广西陆川人,桂林师范高等专科学校讲师,硕士,研究方向:音乐教育;唐影新(1975—),玉林师范学院教授,博士,研究方向:教育理论。

(责编 王 一)

(3) 广西农村小学全科师范生艺术教育实践路径的思考

课程教育研究

Course Education Research

2017年第50期

教师·学生

的专业基础知识为基础,并将其转换为问题解决能力。

2.通用能力

通用能力是适用于任何专业的学习,而且能够在不同情境中转移的能力^[4]。通用能力是不同专业大学生在工作中应具备的通用能力,包括沟通能力、社交能力、团队合作能力、创新能力、学习能力。通用能力较强的大学生能胜任不同的工作,能取得较好的职业发展和职业成就。

3.个人特质

个人特质是指大学生经过长期学校教育和家庭教育所具备的独特的个性特质的综合。个人特质包括抗压能力、抗挫折能力、进取心、情绪管理能力、责任感和敬业精神。个人特质是大学生就业核心竞争力的重要条件,也是用人单位较为看重的能力。

4.职业能力

职业能力是大学生就业及职业发展的能力,包括就业信息的获取能力、职业竞争能力、职业规划能力。大学生进入社会,要进行社会角色的转变和职业角色的适应。因此,良好的职业能力是大学生拥有成功职业生涯的重要保障。职业能力较强的大学生能自觉的制定职业目标,适时的进行职业规划,善于把握职业机会,获得职业发展的成功。

三、大学生就业能力的培养

1.学校层面

高校要更新教育教学理念,突出办学特色,培养社会需求的人才。首先,要以培养市场需求的复合型、应用型的多元化人才为目标。其次,突出实践教学的地位,多方位给学生提供实习和实训的机会,培养学生的实践操作能力。因此,高校应以专业课程的学习为基础,突出专业实践的重要性,同时增加技能型课程。再次,将学生就业能力的培养渗透到教学的各个环节,做到全员、全过程、全方位提升大学生的就业能力。最后,对大学生进行系统全面的职业教育,包括职业生涯规划、职业目标的

制定和调整、职业发展的探索等。

2.社会层面

大学生就业是一个社会性问题,需要社会的支持与参与。首先政府要加强制定相关的支持政策,建立健全大学生实习、就业的各项服务体系,为大学生就业提供政策和制度的保障。其次,政府作为第三方的桥梁作用,应为高校和企事业单位的合作搭建平台。对接收大学生实习的用人单位给予政策的倾斜和支持,加强用人单位对人才培养的责任意识和参与性。再次,政府和企事业单位对大学生创业给予扶持,为大学生创业提供社会资源和良好的环境,搭建大学生创业创新服务平台,以创业带动就业。

3.个人层面

就业能力是大学生进行职业选择的核心条件,大学生就业能力的自我提升是一个长期的自我学习、自我发展和自我探索的过程。首先,要在科学理性的自我分析基础上,结合自己的职业兴趣,做好职业生涯规划。先确定自己的职业目标,并进行职业的阶段性发展规划。其次,了解职位需求特点,针对性地强化学科知识的学习。同时,主动利用社会资源加强实践能力,利用社会实践进行工作经历与经验的积累。再次,加强综合能力的培养是关键。大学生要利用校内外各种实践机会接触社会,增加社会阅历,提升个人综合能力。

参考文献:

- [1]欧阳万如.大学生就业质量与就业能力关系分析[J].林区教学,2015,10.
- [2]柯羽.就业能力对就业质量的影响[J].当代青年研究,2010:71-75.
- [3]李颖.大学生就业能力对就业质量的影响[J].高教探索,2005(2):91-95.
- [4]张敏等.创新转型背景下大学生就业能力及影响因素分析[J].科技视界,2015,7:29.

广西农村小学全科师范生艺术教育实践路径的思考

严耀燕

(玉林师范学院教育科学学院 广西 玉林 537000)

【摘要】近年来,农村小学全科师范生备受关注,他们是农村基础教育的基础,承载着农村小学教育均衡发展的重任和希望。艺术教育在农村小学全科师范生培养中不可缺少的部分,对于立德树人也具有独特而重要的作用。然而,艺术实践是检验艺术教育成果的最终方式。因此,探索农村小学全科师范生艺术教育实践路径,对培养一支具有艺术实践能力的小学全科教师队伍具有现实指导意义。

【关键词】全科师范生 艺术教育 艺术实践

【基金项目】玉林师范学院教师教育能力发展研究专项课题《广西农村小学全科教师艺术教育的实践研究》阶段性研究成果,批准号:15JSYYB14。

【中图分类号】G65

【文献标识码】A

【文章编号】2095-3089(2017)50-0165-02

广西农村小学全科师范生的培养目的是要打造一支“下得去、留得住、教得好”、“数语外通吃、音体美全扛”能胜任小学各门课程教学任务的全科型农村小学教师队伍。因此,广西农村小学全科师范生艺术教育的培养应该向着艺术实践的方向出发,结合培养院校的地方艺术特色和学生实际情况进行有针对性的拓展,形成良好的艺术实践模式,保障艺术教育的长期发展。

一、广西农村小学全科师范生的艺术教育现状

目前,我区承担农村小学全科师范生培养任务的院校共有9所,就各院校的培养方案来看,均设置了比较齐全的艺术教育课程,有《简笔画》、《三笔字》、《形体舞蹈》、《声乐》、《钢琴基础》、《音乐基础》、《美术基础》、《儿童舞蹈与创编》、《儿童歌曲弹唱》、《合唱与指挥》、《手工制作》等相关课程。两年制和五年制全科师范生由于培养时间不同,艺术课程设置的侧重点也不同。两年制全科师范生培养时间短、学业重,而艺术教育课程是需要花费长时间练习才初见效果的特殊课程,在课程设置上侧重于艺术理论知识。五年制全科师范生培养时间较长,艺术实践方面的课程则有明显增加。

二、艺术实践在全科师范生艺术教育中的重要性

(一)艺术的价值要通过艺术实践来体现。艺术不只是陈列

在博物馆的艺术品,或停留在作家笔下的文字,或挂在墙上的雕塑,而是一种动态的、变化的、充满生命力的形式,这样的形式只有通过艺术实践才能实现。

(二)艺术教育是艺术实践的过程。艺术专业的学习和训练本身就是艺术实践,如舞蹈、声乐、绘画、表演等课程是实践性很强的课程,舞蹈排练、声乐练声、绘画练习、演员的形体台词练习等都是艺术实践的过程。

(三)艺术实践是艺术教育的升华。艺术教育并不是让学生躲在琴房里、画室里苦练钢琴和绘画,而是教育学生把知识和技能与自己的实际教学、社会实践与生活实践相结合,从艺术实践中感受艺术教育的真知,升华艺术教育的内涵。

(四)艺术实践教学是小学教学的需要。农村小学全科师范生的教学对象是小学阶段的学龄儿童,基于小学生心理特征、学习能力、理解能力、接受能力的实际情况,针对小学生这一群体,在艺术教育上更适合运用实践性教学,这就要求师范生要有较强的艺术实践能力和丰富的实践经验。

三、艺术实践路径分析

(一)创新艺术实践学分,完善实践制度。通过实施艺术实践学分制,完善相应的管理制度,依法依规对艺术实践环节进行学分考核。学生参加校内、校外组织的第二课堂艺术实践活

·165·

动,如学术竞赛、技能比赛、艺术表演、文艺下乡、书画展览等,对获奖的学生应给予相应的学分。以创新艺术实践学分促进艺术实践能力的提高,拓宽艺术教育的改革发展。

(二)依托学生艺术社团,搭建实践平台。高校艺术社团种类繁多,如艺术团、文工团、合唱团、书画社、街舞社、戏剧社等,其组织开展的社团活动丰富有趣,学生参与度高,为提高师范生艺术实践能力搭建了广阔的舞台。全科师范生不仅可以在社团活动的实践平台上发挥自己的艺术特长,还可以与其他同学交流互动、切磋技艺,既提高了艺术实践能力,也培养了高尚的道德情操和高雅的审美情趣。

(三)形成协同育人合力,建立实践基地。充分整合社会资源,调动地方企业各部门的力量,采用“学校+企业”、“学校+社区”、“大学+小学”等多种形式,建立大学生社会实践基地。开展文艺下乡、义务支教、结对共建等实践活动,不仅让学生在社会实践发挥艺术特长、提高艺术实践能力,还能让学生深入一线、了解基层,长见识、长才干。

(四)营造校园文化环境,感受艺术熏陶。全科师范生的艺术实践能力和艺术修养的提高不仅来自第一课堂的艺术教育,更得益于校园文化环境的艺术熏陶。丰富多彩的校园文化活动

让大学校园充满了艺术气息,如文艺晚会、歌手大赛、书画大赛、舞蹈比赛、书画作品展等学生喜闻乐见的校园文化活动,以潜移默化的形式引导广大学生参与艺术实践,实现校园文化建设与第二课堂艺术实践活动相互促进的目标。

(五)推进师范生实习支教社会实践项目。实习和支教是全科师范生步入社会、了解基层、走上教师岗位最重要的实践环节,定期组织师范生赴艺术师资缺乏的农村小学进行实习、支教、实践,既巩固了所学理论知识和专业技能,对将要奔赴农村小学进行执教的全科师范生也是很好的铺垫和过度,对艺术实践能力的提高也有极大的帮助。

四、结语

艺术教育重在艺术实践。全科师范生的培养要遵循艺术教育的普遍规律,要始终把实践能力的培养贯穿到教学的各个环节,积极探索艺术实践的新路径、新方法,为培养一支具有较强艺术实践能力、能适应农村艺术教育发展新要求的小学全科教师队伍而努力。

作者简介:

严耀燕,女,1985年6月出生,硕士研究生,讲师,玉林师范学院教育科学学院团委书记。

《弟子规》对高校贫困生资助工作的启示

陈伟伯

(西安科技大学 陕西 西安 710600)

【摘要】自2007年以来,从国家、社会到高校,都不断加大对贫困生的资助力度,高校辅导员把资助工作当作自己工作的重要组成部分,但大多将工作重心放在资助的公正公平上,而忽视或轻视了在高校资助工作中的大学生思想政治教育问题,文章通过引用《弟子规》,提出在高校资助工作中怎样加强大学生思想政治教育的几点建议。

【关键词】弟子规 资助工作 思想政治教育

【课题项目】西安科技大学培育项目“新形势下普通高校学业困难群体帮扶机制探究”。

【中图分类号】G64

【文献标识码】A

【文章编号】2095-3089(2017)50-0166-02

一、高校资助工作中存在的思想问题列举

(一)诚信问题

高校资助工作中贫困生的认定条件和各类奖助学金的评定标准存在很大弹性,是对大学生诚信的一种考验。由于助学贷款没有任何抵押,有的学生在高校办理助学贷款,工作后不能按时还款,在有损个人诚信的同时也给学校的资助工作带来一定困难。

(二)保护受助学生的自尊问题

有的贫困生同学性格内向、自尊心强,为了自己的面子不愿申请资助。也有的同学一边争取学校和国家的资助,一边为了面子进行高消费。有的学校资助过程中毫不顾忌申请资助学生的尊严,要求学生上台演讲,使受资助学生有一种乞讨的感觉,使其自尊心受到伤害。有的家庭好的学生对家庭贫困的学生存在歧视心理。

(三)公正、公平问题

正是因为资助工作存在着一定程度的不确定性,有些辅导员在贫困生认定和奖助学金评定过程中规则和流程不够科学,不够规范、不够阳光,使得有些受到资助的学生因为受助额度、申请了但没有受到资助的同学感到不公平。

(四)部分受资助学生的依赖心理,对自己没有更高的要求

由于国家奖助学金的资助金额远高于学校奖助学金的金额,使得有些学生的追求产生了偏移。个别学生把拿一次国家励志奖学金当作自己奋斗目标,甚至有些同学,拿到奖学金后不是努力学习,而是得过且过,没有了生活压力,也失掉了前进的动力。

(五)部分学生感恩意识淡薄

有的学生拿到助学金或励志奖学金后,认为这是自己奋斗的结果把它当作奖励。有的大学生认为国家的钱不拿白不拿,拿了也白拿,没有回报国家和社会的意识,甚至不愿意参加志愿服务,更不要讲将来走向工作岗位后能帮助别人,报效国家。

二、《弟子规》对做好高校资助工作中思想政治教育的启示

(一)《弟子规》提醒我们在高校资助工作中首先要加强大

学生诚信教育

《弟子规》中指出“凡出言,信为先”,意思是说:说话一定要讲信用,欺诈骗不实是行不通的;“有心非,名为恶”明知是错却为了一己私利为之,那就是罪恶。由于资助工作中,我们要在开展资助之前教育学生要实事求是,不要利欲熏心,自己不贫困还要与贫困生去争名额,争当为贫困生,除了增大学校资助工作的工作量外,也可能导致一些真正贫困的同学失去了受资助的机会,浪费了国家的钱财,辜负了党和国家实施资助的初心,那自己就成罪恶了。

(二)《弟子规》提醒我们在高校资助工作中要加强成才观教育

《弟子规》中讲:“唯德学,唯才艺,不如人,当自砺”,告诉我们:当道德、才能落后于他人时,不自高自大,也不自暴自弃,圣贤的境界虽高,只要循序渐进按部就班也是可达到的。有些贫困生放大了自己的不足,因自己家庭贫困而感到事事不如人,产生了自卑心理进而发展为自暴自弃。在思想政治教育中我们要常鼓励他们,要自立自强,不以恶小而为之,不以善小而不为,循序渐进。

(三)《弟子规》提醒我们在高校资助工作中要加强正确的价值观教育

《弟子规》中讲,吃饭穿衣要依照自己的身份和家庭经济情况,不能为了自己虚荣心,而过于讲究,衣服和饮食不如他人时,不要担心被别人看不起或因此感到郁闷。这要求我们要在思想政治教育中提倡节俭,反对铺张浪费,以正确的心态对待自己当前的物质资源状况。告诫我们在财物往来上,应当分辨清楚。多予少取,教育学生要有利他心,要有奉献精神。

(四)《弟子规》提醒我们在高校资助工作中要加强“平等”的价值观教育

《弟子规》要求我们做到“泛爱众”,要做到仁者爱人,不管是不是贫困生作为教师要一视同仁,在资助工作中我们要教育学生要有爱人之心,关爱家庭经济困难的学生,做到公正公平。教育学生干部在组织活动时照顾到家庭经济困难学生的经济情况,开展资助工作和义务劳动时要照顾到家庭经济困难学

(4) 农村小学全科师范生艺术教育的策略——以玉林师范学院为例

教学创新·文体综合

GUANGXI SHIYANGYU

农村小学全科师范生艺术教育的策略

——以玉林师范学院为例

□玉林师范学院 严耀燕

【摘要】以玉林师范学院为例,从全科型需求出发,分析农村小学全科师范生艺术教育现状,提出农村小学全科师范生艺术教育的培养策略。

【关键词】农村小学 全科师范生 艺术教育 策略

【中图分类号】G **【文献标识码】**A

【文章编号】0450-9889 (2016) 09C-0158-03

农村小学全科师范生的培养是广西深化教育领域综合改革和创新教育培养机制的重要举措,艺术教育作为美育的核心,对立德树人具有重要作用,是全科师范生培养中不可或缺的部分。本文以玉林师范学院为例,以艺术教育为切入点,从全科型需求出发,分析农村小学全科师范生艺术教育现状,并提出小学全科师范生艺术教育的培养策略。

一、广西农村小学全科教师相关概述

(一) 培养背景。党的十八大报告提出“深化教育领域综合改革”的总体要求,明确了教育改革的攻坚方向和重点举措。为响应“深化教育领域综合改革”的文件精神,广西教育厅、财政厅、人力资源和社会保障厅、机构编制委员会办公室联合出台了《关于实施农村小学全科教师定向培养计划通知》,旨在培养“下得去、留得住、教得好”、“数语外通吃、音体美全扛”、能胜任小学各门课程教学任务的全科型农村小学教师。进一步优化农村教师队伍建设,解决广西农村教师队伍整体素质相对偏低、农村教育质量整体水平不高、农村小学教师学科结构不合理等问题,让农村孩子也能受

到公平教育,促进广西农村小学教育事业的健康发展。

(二) 概念界定。广西农村小学全科教师的概念要从两个方面去理解:一是全科型,二是定向性。

首先,全科型培养。《教育部关于实施卓越教师培养计划的意见》明确指出:“要针对小学教育的实际需求,重点探索小学全科教师培养模式,培养一批热爱小学教育事业、知识广博、能力全面、能够胜任小学多学科教育教学需要的卓越小学教师。”顾名思义,小学全科教师就是能够胜任语文、数学、英语、音乐、美术、体育等小学课程的教师,俗称“语数外通吃,音体美全扛”。

其次,定向性招生和就业。广西农村小学全科教师实行分片区委托培养,定向招生两类对象:一是初中毕业生,实行“3+2”的培养模式,即“3年中专+2年大专”的五年制免费师范生;二是高中毕业生,学制为2年,即两年制免费师范生。定向就业就是“从哪来,回哪去”,指根据入学前签订的教育服务协议,毕业后按照有关规定,回协议县农村小学或教学点服务6年以上。

二、艺术教育在小学全科师范生培养中的意义

(一) 全科型培养的需要。《教育部关于推进学校艺术教育发展的若干意见》明确提出:“普通高校要面向全体学生开设公共艺术课程,要多渠道解决艺术师资短缺问题,重点补充农村、边远、贫困和民族地区镇学校的艺术教师。”可见,艺术教育的普及要面向普通高校全体学生,其中也包括小学全科师范生。

全科型培养是全科师范生的显著特征,艺术教育课程是全科师范生培养中的必要和重要课程,在农村学校普遍缺乏艺术教师的时代,一个具有艺术修养和艺术才能的全科教师对农村小学的艺术教育无疑将发挥着巨大影响和作用。因此,艺术教育是全科型培养的需要。

(二) 对立德树人具有重要作用。长期以来,学校把德、智、体、美作为人类教育的四个方面,美育作为学校教育的重要部分,在培养人的全面发展方面是不可替代的。立业先立德,为艺先为人。艺术教育作为美育的核心内容,具有陶冶道德情操、提高审美能力、激发创新意识、促进学生健康成长和全面发展具有重要影响。

随着时代的快速发展,人们物质生活和精神生活的日益提高,在艺术教育获得了巨大发展并引起了前所未有的关注的情况下,依然存在发展不平衡问题,城乡艺术教育发展存在明显差异,农村学校尤其缺乏基本的艺术教育。要全面落实立德树人的根本任务,充分发挥对立德树人具有重要作用,未来的农村小学全科教师任重道远。

三、小学全科师范生艺术教育现状分析

(一) 学生艺术基础薄弱。小学全科免费师范生多来自贫困农村或边远小镇,经济相对落后,家庭条件普遍贫困。为了能上学并享受国家免费教育政策以及协议就业政策,大部分农村家庭会选择让子女报考全科免费师范生。基于农村家庭条件差,农村学校艺术教育师资缺乏,无法平等享受艺术教育等原因,

158

广西教育 2016.9

农村学生基本没有接受过艺术教育。学生没有见过乐器,没有学过乐器,唱歌五音不全,不会跳舞、画画的现象已是常态。因此,招生进校的全科师范生艺术基础薄弱,为后期全科师范生的培养增加了一定的困难。

(二) 艺术课程参差不齐。广西农村小学全科教师定向培养分为两年制和五年制,通过对玉林师范学院全科师范生专业人才培养方案的调查发现,两年制与五年制全科师范生在开设课程、开课时间、应修学分方面参差不齐。

前者要在两年时间内完成小学全科的所有课程,时间短、学业重,而艺术课程是需要花费长时间练习才初见效果的特殊课程,在艺术课程设置上只有小学音乐基础、小学美术基础等基础课程,缺乏舞蹈、声乐、钢琴、绘画、书法等艺术实践课程。后者随着培养时间的相对宽裕在原有课程安排的基础上加入了舞蹈、琴法、书法、简笔画等艺术实践课程。究其原因,前者经历了高中三年的生活,年龄偏大,学习音乐、舞蹈、书画、绘画等艺术课程相对困难,可塑性较差;后者刚好处在高中年龄阶段,学习能力强、培养时间长,可塑性较强,更有利于全科师范生的艺术特长培养。

另外,五年制的艺术课程如声乐、钢琴都是大班上课,在一个50多学生的大班里集体上钢琴课或声乐课,在学生多、课时少的情况下,教师无法兼顾每个学生的具体情况展开有针对性指导,教学效果不佳,这样的课程设置也欠缺合理性。

(三) 艺术第二课堂缺乏专业指导。第二课堂是第一课堂的延伸,对巩固课堂知识、促进理论与实践的结合,增强艺术实践能力、提高专业技能起着推波助澜的作用。大学校园文化生活精彩纷呈,艺术第二课堂呈现百花齐放、百家争鸣的形势,如迎新晚会、元旦晚会、校园歌手大赛、书画大赛、舞蹈大赛、朗诵比赛等艺术活动丰富多彩。其中还有不少与艺术相关的学生社团,如艺术团、文工团、合唱团、书画社、街舞社、戏剧社等,为提高学生艺术素养提供了广阔的舞台。但无论是艺术第二课堂还是艺术社团开

展的相关活动,均缺乏专业教师的参与和指导,更多的是学生自发组织、自愿参与、自导自演的活动,没有得到重视,收效甚微。

(四) 艺术实践活动参与度不高。校园艺术实践活动是为了丰富校园文化生活而开展,学生均是根据自己的兴趣爱好自愿参加,学校不做强制要求。然而,在各类艺术实践活动中普遍存在学生参与度不高、不具普遍性的现象,能参加、愿意参加的都是文艺积极分子,经常活跃在各类艺术活动中。这些文艺积极分子毕竟是少数,大部分学生由于缺乏兴趣爱好或才艺有限等原因都没有机会参与,只能充当看客,这对师范生艺术实践能力的提高起不到推动作用。

四、对农村小学全科师范开展艺术教育的策略

(一) 严控艺术招生。农村小学全科师范生的培养实行分片区、定向招生,招生对象为高中毕业生和初中毕业生,除了达到要求的中考和高考分数线外,还要参加面试,内容包括仪态形体、语言表达、特长展示、粉笔字书写等方面。针对全科师范生艺术基础薄弱的现象,为确保全科师范生艺术教育培养工作的顺利开展,招生过程中要严格选拔具有声乐、器乐、舞蹈、戏剧、书法、绘画等艺术特长以及具有相应艺术考级资格证书的考生,尽可能在生源上提高全科师范生的艺术基础,为下一步全科师范生艺术特长的训练和培养奠定基础。

(二) 优化课程设置。课程设置是教学计划的核心部分,是实现培养目标的核心环节,既要符合教学规律、学生身心发展和未来就业需要,又要体现现代教育的新技术和新成果,使学生形成合理的知识、能力和素质结构。

广西农村小学全科教师定向培养计划是2013年出台的新政策,在艺术教育课程设置上仍存在一定问题,需要进一步优化。如在两年制全科师范生的培养方案中,艺术类课程只有小学音乐基础、小学美术基础等基础课程,缺乏钢琴、舞蹈、声乐、书法等技能实践课程。基于农村小学基础教育的实际需求,以及小学生接受知识的能力和心里发展特点,

农村小学艺术教育倾向于实践性教学而非理论性教学,应用实践能力往往是最重要而又最缺乏的。因此,在具体的课程设置中要适当增加能够培养艺术实践能力的课程,培养适应现代农村基础教育发展实际需要的全科教师。

(三) 强化实践导向。玉林师范学院在全科师范生艺术教育人才培养的目标是“琴棋书画舞,技能求精湛”,要做到技能精湛,强化实践导向是关键。小学阶段的儿童学习能力、理解能力、接受能力都有限,针对小学生这一群体,在艺术教学上多采用实践式教学,这就要求教师要有较强的艺术实践能力和丰富的实践经验。

实践是认识的基础,实践是检验真理的唯一标准。通过对全科师范生见习和实习的意见反馈,以及对往届全科教师目前教学工作的情况调查发现,实践能力在实际教学中极其重要,很大程度上是体现和检验一个教师是否优秀的标准。因此,突出培养全科师范生的艺术实践能力,强化实践导向,以“教育实践能力”为核心来培养未来农村小学全科教师将是基础教育的现实需求。

(四) 加大设施投入。完善的艺术设施是艺术教育工作得以顺利开展的物质保障。玉林师范学院作为具有教师教育特色的师范性本科院校,在艺术教学设施上有钢琴室、舞蹈室、声音室、画室等艺术实训教室,但针对小学全科师范生艺术教育的设施存在严重不足。如钢琴课的教学乐器是电钢琴而非钢琴,两种不同的乐器在触键以及音响效果上存在差别,而且只有1个钢琴室,白天都用于安排钢琴课,学生根本没有练习的场地。舞蹈教室狭小,一个50多人的大班上舞蹈课,学生齐齐排开所剩空间极小,不利于开展舞蹈动作。声乐教室就是一个普通教室加一台钢琴,没有隔音墙和镜子,学生无法看到自己唱歌时的表情和嘴型,不利于面部表情的及时纠正。面对近1300多的全科师范生,加大资金投入、完善艺术教育设施刻不容缓。

(五) 实施协同育人。协同育人是深化教育领域综合改革发展、创新高校人才培养机制的要求。学校(下转第169页)

第四,利用家庭经济困难学生资助档案做好学生的爱国教育、感恩诚信等思想工作。做好受资助学生的感恩与诚信教育工作,是高校德育工作中的一个重要环节。而建立资助档案并加以有效利用,是做好学生德育工作的基础和主要依据。应善于利用资助档案中的各种感恩诚信教育典型,如在每年的“资助政策宣传月活动”中开展的多种形式的资助政策宣传及感恩教育活动中产生的优秀征文、优秀演讲视频、主题微电影等资源,或挖掘学生在资助申请的典型励志个例。在落实资助的各项工作中进行主题或穿插性的宣传和教,点拨、唤起学生的爱国及感恩诚信之心。

第五,利用资助档案配合做好学生心理健康教育。不少高校贫困生因为家庭经济困难而感觉压力大,面对周围家境好的同学,或多或少存在自卑心理,由于家庭经济困难导致的敏感多疑,出现不爱与人交往甚至自我封闭的现象。家庭经济困难学生逐渐成为高校学生中最容易发生心理问题的群体之一。针对这部分学生,高校资助管理中心应积

极配合学校心理老师做好学生心理健康教育工作,及时提供相关档案信息及资料,通过查阅贫困档案较全面地了解学生的家庭情况及受助情况后,学校心理老师可掌握主动权,有针对性地与学生进行谈心、开导,给予家庭经济困难学生更多的鼓励,帮他们树立信心,在学生出现问题的萌芽阶段及时解决学生的心理问题。同时,学校心理咨询中心需结合每年开展的心理普查活动得出的结论,积极配合资助管理中心完善学生资助档案的内容,促进学校家庭经济困难学生乃至全校学生的心理健康工作。

第六,利用资助档案配合做好学生就业工作。可体现在结合资助档案中的基础数据及各类受助名单,如贫困生数据库提取的在校建档立卡贫困户子女名单、低保家庭子女名单等信息材料,生源国家信用助学贷款名单,国家奖、助学金获得者名单材料,配合学校招生就业部门做好每年对应届毕业生的就业帮扶工作。如2015年起,广西将在校期间已获得国家助学贷款广西区内普通高等教育全日制毕业年度毕业生纳入求职创业

补贴范围。此外,可结合学校实际,对当年毕业的家庭经济困难学生优秀毕业生采取就业补贴等各种形式的资助,以更有效地落实学校一级奖补专项经费的资助,从而配合做好学校学生就业工作。

【参考文献】

- [1] 广西家庭经济困难学生政策汇编[G].广西学生资助管理办公室,2016
- [2] 臧运莹,王磊.高校贫困生档案的建立与管理[J].兰台世界,2009(18)
- [3] 郭理想.关于高校家庭经济困难学生认定问题的再思考[J].科技信息,2010(26)
- [4] 程娅.建立与完善高校经济困难学生档案的思考[J].浙江纺织服装职业技术学院学报,2009(1)

【作者简介】黄伟红(1981—),女,广西建设职业技术学院学生资助干事,档案系列馆员,研究方向:档案管理。

(责编 黎原)

(上接第159页)教育打基础,社会实践长才干。社会教育作为学校教育的补充,在人才协同培养方面扮演者重要的角色。必须充分整合社会资源,启动“学校+社会”的校地合作模式,与企业、事业单位建立社会实践基地,长期开展行之有效的社会实践活动,如文艺下乡、义务支教、结对共建等活动,不仅让学生在社会实践发挥艺术特长、提高实践能力,还能让学生在社会实践长见识、长才干。

另外,建立“大学+小学”联动培养机制,一是外聘小学一线艺术骨干教师到校进行授课,结合当前小学艺术课程的实际教学现身授课,使艺术课堂更接地气。让学生零距离接触小学艺术教师,为将来更好地走上工作岗位做好铺垫。二是形成“大手拉小手”的共建模式,大学生与小学生共同开展文艺娱乐活动,搭建互动交流平台,了解当前小学

生的学习状态及生理、心理特点,将有助于未来教师角色的转变。

综上,农村小学全科师范生作为未来农村基础教育事业的骨干力量,承载着农村儿童接受全面教育的梦想和希望。在艺术教育严重缺乏的农村学校,他们肩负着打开“艺术之门”的重任。在成为那样一位老师之前,他们要做的就是脚踏实地的学好艺术教育的各门课程,想法设法提高艺术技能和实践能力,为广西的农村艺术教育事业挥洒青春。

【参考文献】

- [1] 贺江波.基于全科型需求的小学教育师范生艺术素质培养策略[J].新课程(下),2014(8)
- [2] 莫运佳.广西农村小学全科教师定向培养的策略研究[J].广西师范学院学报,2013(7)

[3] 陈威.“实践取向”小学教育专业课程设置研究[D].长春:东北师范大学,2013

[4] 朱苏华.高校公共艺术教育课程建设与实施构想[J].江苏高教,2012(3)

[5] 万丽君.走向公平——中国农村学校艺术教育的调查与行动研究[D].长春:东北师范大学,2011

[6] 黄俊官.论农村小学全科教师的培养[J].教育评论,2014(7)

【基金项目】玉林师范学院教师教育能力发展研究专项课题“广西农村小学全科教师艺术教育的实践研究”阶段性研究成果(15)JSYYB14

【作者简介】严耀燕(1985—),女,硕士,玉林师范学院教育科学学院讲师。

(责编 王一)

(5) 农村小学全科教师五年制定向师范生教学反思能力的培养

素质拓展 2019年11月

DOI: 10.16681/j.cnki.wcqe.201921049

农村小学全科教师五年制定向师范生 教学反思能力的培养

谭伟冰

(玉林师范学院教育科学学院, 广西 玉林, 537000)

摘要: 文章首先分析了农村小学全科教师五年制定向师范生教学反思现状, 然后提出了农村小学全科教师五年制定向师范生教学反思能力的培养策略, 包括重视职前教学反思培养、实现教育实习教学反思多元化的指导模式。

关键词: 农村小学; 全科教师; 五年制定向师范生; 教学反思能力

中图分类号: G455

文献标志码: A

文章编号: 2095-6401(2019)21-0083-02

为完善全科教师应用型人才培养方案, 经过半年时间的系统调查和走访, 笔者发现全科教师五年制定向师范生教学反思能力培养存在不少的问题。因此, 实现农村小学全科教师五年制定向师范生教学反思能力的培养, 是一个非常值得探讨的问题。

一、农村小学全科教师五年制定向师范生教学反思现状

(一) 教学反思理论不足, 欠缺主动性

教学反思是以自己的教学行为作为主要思考对象, 对每个教学环节做出判断, 并对由此可能产生的后果进行积极主动、有意识地控制、反馈、调节的一种内部思维活动, 是以促进学生和自身发展为目的的行为^[1]。通过问卷征询全科教师五年制定向师范生, 笔者发现大部分人片面地认为教学反思只是对教学上失误的反省, 导致教学反思流于形式。同样, 在调查过程中, 笔者发现有关全科教师五年制定向师范生教学反思的理论书籍很少。教师在进行教学反思时, 不能只针对眼前的教学实践进行反思, 同时需要具备相对应的理论素养, 在理论与实践相结合下产生的教学反思会对教学活动产生更加实用的价值^[2]。

除此之外, 全科教师五年制定向师范生教学反思缺乏主动性, 没有在脑海里形成教学反思的常态化。比如, 他们很少主动邀请优秀的老教师听自己的课, 造成实习过程成为一个单纯的自我独立、自我进行反思的过程。

(二) 教学反思内容较浅, 缺乏深度

针对教学反思内容的调查, 笔者发现全科教师五年制定向师范生更多表现的是对教学效果的反思, 如对学生课堂参与度的反思、对学生知识掌握程度的反思、对课堂调控能力的反思, 但对学生思维发展的反思和对教学目标是否达成的反思、教学理念的反思, 并没有投入太多的精力。在实习期间的教学反思也只是为了应付任务安排进行简单的教学反思, 缺乏深度的思考。

(三) 教学反思方法单一, 缺少策略

统计结果显示, 大部分全科教师五年制定向师范生教学反思的方法主要通过两种方式: 一是与就近的同事交流讨论, 二是利用教学案例、课题研究的方法进行教学反思。极少数全科教师五年制定向师范生通过书写教学反思日

记、记录问题进行教学反思, 或者在学生作业、试卷中发现问题后进行相关教学反思, 以及通过学生或家长的反馈归纳问题, 进行教学反思分析。

在教学反思记录方面, 常规的模式应该分为三步骤进行, 一是优点, 二是缺点, 三是意见。对于反思中的不足, 很多的全科教师五年制定向师范生只是简单地记录, 一笔带过, 并没有详细剖析, 致使启发性不高。这样的教学反思方法过于片面, 趋于形式化。

二、农村小学全科教师五年制定向师范生教学反思能力的培养策略

(一) 重视职前教学反思培养

1. 加强教学反思理论学习。扎实的教育理论基础能够为师范生教学实践提供理论指导, 从而更好地把握教学中遇到的问题^[3]。为了丰富全科教师五年制定向师范生的教学反思理论知识, 高师院校除了在教育教师课程方面加大教学反思理论知识的传授之外, 也要在全科教师五年制定向师范生学习期间开设一些讲座。讲座可以是高校的专家教授主讲, 这种讲座有利于拓宽全科教师五年制定向师范生的专业视野, 使其更新观念; 也可以邀请一线名师入校主讲, 这类讲座由一线教师现身说法, 非常有说服力。

21 世纪处于信息技术高速发展的时代, 从书中学到的知识具有局限性, 为此, 高师院校还应当通过第二课堂等多种形式引导全科教师五年制定向师范生学会充分利用网络资源的共享性, 与时俱进, 拓宽渠道, 寻求资源, 从而帮助自己丰富知识, 打开反思的新思路, 再经过自身的推敲和琢磨, 形成自己的教育机制, 提升自身的知识素养。

2. 建构教学反思能力。重视职前全科教师五年制定向师范生教学反思能力的培养, 高师院校还要从可操作性下手。在低年级, 由于开设的大部分是专业课, 且大多数全科教师五年制定向师范生对教师的角色定位很弱, 不会主动为自己今后的教师专业发展做准备。根据这种情况, 高师院校在低年级可要求全科教师五年制定向师范生写学习日志, 学习日记可以是随想、周记、月记或学期总结, 是对自己学习和生活状况的记录, 内容要凸显学习方法的对比和改进、学习过程的反思。在中年级, 全科教师五年制定向师范生已经

作者简介: 谭伟冰(1983—), 女, 汉族, 广西兴业人, 讲师, 硕士。

注: 本文系玉林师范学院乡村教师发展研究专项研究立项项目“乡村小学教师发展研究——基于乡村教师支持计划背景下全科教师教学课堂案例探析”(编号: 2017XCJS07)。

2019年11月

开始接触一定的教育教师课程,这一阶段,高师院校可要求学生在短期的教育见习体验中,结合教学设计对更详细的教学活动过程中的每个环节进行反思,如教学目标反思、教学板书设计的反思、教学调控反思等。

(二)实现教育实习教学反思多元化的指导模式

1.开展教学反思实践训练。实习指导教师要合理支配高年级全科教师五年制定向师范生为期一年的实习教学任务,激发其教学反思动力。在教育实习中,主要还是常规课堂的教学。围绕这个主题,指导教师要明确全科教师五年制定向师范生的教学反思应做到三点,即课前反思、课中反思、课后反思。每次的教学反思无疑是为下节课的教学实施做准备,通过前节课的反思,全科教师五年制定向师范生可以更加明确学生的需求,在了解学生和教材这一环节中减少花费的时间,这样备课环节上难度减小了,同时避免了犯同样的错误,做重复性的工作,新授课的教学更加容易设计。

2.开拓教学反思路径。教学反思从来就不是一种个人单独行动的活动,新课程理念下所倡导的教学反思是面向专家、同行、学生等不同主体的开放性活动^[4]。由此,推进合作互助,为全科教师五年制定向师范生提供一个更加有利的发展渠道,可以使反思活动起到事半功倍的效果。其中合作互助关系,主要表现为以下三个方面。第一,同学之间的合作互助。指导教师可以根据实际情况成立实习小组,每组大约2~4人,组成一个小的合作学习小组。每个人遇到的教学问题各不相同,这时组员可以互相分享沟通、共同合作交流进行教学反思,寻找原因,找寻策略,这样学生不但在互助中积累教学经验还节省了教学反思时间。另外,教师要求同

伴之间互相听对方所讲的课,做好听课记录,课后互相评课,在交流中,不断摩擦和磨合,从而提升彼此的教学反思能力。第二,新手与经验教师间的合作互助。教师在面对新手教师遇到的问题时,他们可以分享宝贵的经验。因此,在教学反思中,教师要引导全科教师五年制定向师范生面对教学上的疑惑时,要学会向老教师请教,在交流中碰撞出思维的火花,向更好的方向发展。第三,师生间的合作互助。教学活动的顺利进行需要师生的共同努力。学生对课堂的反馈,是对课堂反映的最直接体现,可以更加清晰地突出问题的本质,有利于教学反思更好地进行。指导教师要引导全科教师五年制定向师范生在课后多征询学生听课效果,从中记录学生的疑惑,反思其中存在的原因,根据实际情况,不断调整自己的教学设计,促进教学各部分环节更加贴切学生的内在需要。

三、结语

具备反思能力已成为新时代合格全科教师不可缺少的重要条件。全科教师五年制定向师范生是今天的受教者,又是明天的施教者,因此重视反思型全科教师培养向职前教师教育渗透乃至前迁是大势所趋。

参考文献:

- [1] 杨鹏.西部农村小学教师教学反思的现状调查及对策研究[D].兰州:西北师范大学,2008.
- [2] 李婧,李朝辉,孙静波.小学教师教学反思的影响因素分析[J].南昌教育学院学报,2017(6):115-117.
- [3] 龙丽丽.小学教师反思现状、问题策略研究:以贵阳市花溪区S小学为例[D].贵阳:贵州师范大学,2016.
- [4] 文茜.长沙市麓区六所小学教师教学反思调查研究[D].长沙:湖南师范大学,2014.

(上接第76页)

研学教育实践基地。出行前,我校对东南花都研学实践教育进行精心设计和准备,从研学目的地的教育资源中寻找与课本知识、学生生活的衔接点,把衔接点作为知识点,围绕知识点引导学生用多种方式查找资料,储备知识,形成学习任务单,从而确保研学旅行活动既有“研”又有“学”。教师在活动前设计了闽南及台湾文化课程、生态及农业科普课程、社会实践课程,通过系统了解备课,引导学生在活动前对每个基地场馆进行问题设置,让学生带着问题进场馆,使整个东南花都成了课堂。

在东南花都闽南及台湾文化馆,学生带着这样的问题进行探究:“我没经历过的闽台风俗有哪些?使我感触颇深的闽南风俗有什么?最喜欢的台湾人物是谁?为什么?关于家乡——闽南、台湾,我想说……”学生从历史学、考古学、人类学、民俗学、社会学等多学科角度出发,覆盖了区域民系、经济民生、民间技艺、宗教信仰、风尚民俗、侨居海外、地灵人杰和研究成果等多个主题,通过实物、文献和图片等形式,认识了闽南文化的精髓,踏上了充满闽南特色的文化之旅。在农耕实践区、篝火区、土灶野炊区等多项实践场所中,多样化的设施条件和教学内容带给学生多元化的生活实践体验。通过厨艺大比拼环节,小组成员分工合作,利用现有的

食材和农家柴火灶做出美味,亲自动手烹饪这个季节的美味;通过搭配手中的油盐酱醋,体验动手实践的乐趣。一系列活动激发了学生参与的主动性,培养其自主发现问题和解决问题的能力,发扬了主人翁精神,形成了自主探究意识和合作精神。

我校研学实践教育基地之旅初步形成了“行+学+研”三位一体的研学体系,训练学生面对不同环境条件和突发状况时的逻辑思维和应变能力,完善了我校以校内实践活动课程带动其他多彩实践课程的综合实践课程体系,是我校“绿色洋坪 知行合一”特色发展之路的有效补充。

总之,研学实践教育为学生提供了真实的场景,真正的生活。研学旅程中的学生总是在观察、整理、讨论、研究。研学旅行让学校变得更加有吸引力,使学生的学习、探究兴趣更加浓厚,有效地落实了立德树人的教育目标,让学校成为学生的领路人,为实现他们的梦想砥砺前行。

参考文献:

- [1] 梁姝,徐绍永.行走在路上的“课堂”:研学旅行策略初探[J].教书育人,2018(8):18-21.
- [2] 戴小琴,刘洪林,董媛.保障游学之路,安全研学之旅[D].重庆:重庆第二师范学院,2018.
- [3] 王晓燕.研学旅行:新时代落实立德树人的重要途径[J].教育家,2017(43):28.

(6) 面向农村小学的全科师范生英语学科教学能力的培养

素质拓展 2020年2月

DOI: 10.16681/j.cnki.wcqe.202003033

面向农村小学的全科师范生英语学科 教学能力的培养

钟雪锋¹, 钟哲峰^{2*}, 谭伟红¹, 管泽龙¹

(1 玉林师范学院教育科学学院, 广西 玉林, 537000, 2 广西陆川县马坡镇第二初级中学, 广西 玉林, 537712)

摘要: 为了培养全科师范生的综合能力, 使其能够胜任农村小学英语教学, 文章以玉林师范学院全科师范生培养为例, 从语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识五个方面归纳了面向农村小学的全科师范生英语学科教学能力的培养策略。

关键词: 农村小学; 全科师范生; 英语学科教学能力

中图分类号: G645

文献标志码: A

文章编号: 2095-6401(2020)03-0067-03

随着我国在人民生活、商贸、科学研究、科技文化交流等各领域与世界全面接轨, 英语作为一门世界通用语言, 日益显示出其作为一种交流工具的重要性, 从小学起全面培养学生的英语能力成为一种必然趋势。与此同时, 农村小学英语教师的数量缺乏, 即将从事全科教师工作的师范生, 必须具备英语学科教学技能, 才能弥补农村小学英语教师少的这一短板。2001年, 教育部颁布了《小学英语课程教学基本要求(试行)》, 在全国范围内推行以小学三年级为起点的英语课程教学, 并设定小学毕业生英语需达到二级的教学要求^[1]。2011年, 教育部又颁布了《义务教育英语课程标准》, 从语言技能、语言知识、情感态度、学习策略和文化意识五个方面对各级英语(包括二级)提出了详细的目标和要求^[2]。为师者, 欲给学生一杯水, 自己就要有一桶水。因此, 在全科师范生(未来的农村小学全科教师)的培养过程中, 对应英语二级的目标要求, 学校和教师要开展相关的教学活动, 培养全科师范生在这五个方面的能力, 使其能够胜任农村小学英语教学。本文以玉林师范学院(以下简称“我校”)全科师范生教育为例, 从人才培养方案、教学实施等角度分析目前全科师范生英语学科教学与二级目标要求之间的契合情况, 从而提升面向农村小学的全科师范生英语学科教学能力。

一、语言技能

语言技能包括听、说、读、写四个方面, 其中听和读为理解技能, 说和写则为表达技能。《义务教育英语课程标准》二级对“听”的要求为: 借助图片, 听懂内容或小故事, 并做出适当的反应。对“说”的要求为: 能用简单的英语互致问候和表达, 能交换简单的个人信息, 学会15首左右英语儿歌。对“读”的要求为: 会认读所学词语, 能在图片的帮助下读懂小故事。对“写”的要求为: 能正确书写字母和所学单词, 能模仿范例写词句。此外, 对“玩演”和“视听”也有简单的要求。

在全科师范生的培养中, 要使被培养的全科师范生能达到小学英语教学所必需的听、说、读、写综合能力要求, 首

先, 学校需要通过开设与这些能力相对应的英语课程, 再通过具体教学和实践, 加强对以上能力的培养。我校在培养学生听、说、读、写四个方面教学能力方面, 开设有英语视听、英语语音与口语训练、英语歌曲与表演、基础英语等课程。从课程设置可以看出, 能满足对全科师范生的听、说、读、写四种能力的培养。同时, 考虑到全科师范生语音和口语不准确、不扎实、不熟练的缺点, 针对性地设置了英语语音与口语训练课程, 由学校外国语学院的专业教师对学生进行语言和口语训练, 目的是在专业教师的指导下进行大量的“说”英语的练习, 实现在未来的英语教学中, 以较为流利、准确的口语带学生“说”英语。针对未来小学英语教学的特点, 我校还开设了英语歌曲与表演课程, 训练全科师范生多样的英语教学技能。英语视听课程和基础英语课程的设置, 将对全科师范生的听、读、写能力进行全面的培养。

在全科师范生这四项能力培养的侧重点问题上, 基于二级目标对英语难度、广度及深度较低的要求, 必须给处于模仿阶段的小学生一个良好的英语启蒙, 确立了“降低难度和丰度, 强调准确和规范”的培养原则。因此, 尽管基础英语、英语视听两门课程与英语(师范)专业本科的课程名称相同, 但所选的教材各异, 决定了内容的难度和广度的不同。此外, 学校没有设定达到英语四级要求, 而是要求学生将主要精力放置在听、说、读、写的准确性和规范性的训练上。只有如此, 对于大多数来自农村或小城镇, 受方言的影响及中学英语学习条件所限, 大部分自身缺乏良好的口语能力和规范书写能力与意识, 且面向农村小学的全科师范生来说, 才能纠正其不良习惯, 在熟练的基础上强化学生口语的准确性和书写的规范性, 以适应未来更高的农村小学英语教学要求。

二、语言知识

语言知识包括语音、词汇、语法和语言形式等。语言知识是语言运用能力的重要组成部分, 是发展语言技能的重

作者简介: 钟雪锋(1976—), 女, 汉族, 广西陆川人, 讲师。研究方向: 全科师范生教育。

注: 本文系玉林师范学院2016年校级科研项目(编号: 2016YZKY16)。

要基础。

《义务教育英语课程标准》对英语二级“语音”的要求为正确读出 26 个英文字母,了解简单的拼读规律,以及重音、重读、连续、节奏、停顿、语调等,其中正确拼读是英语学习的重点。对于广大全科师范生来说,在未来的教学生涯中,要传授给学生正确拼读的方法,自身就需要具有扎实的基本功,其中最基础的是音标要过关。但很多学生在中学时期学习英语发音时不规范,特别是一些汉语拼音中没有与之对应项的辅音,如 /j/ 和 /ʒ/, /θ/ 和 /ð/, /tʃ/ 和 /dʒ/, /l/ 和 /ɫ/ 等相互之间往往分不清,容易混淆。还有 /j/ 和 /ʒ/ 这对清浊相对的辅音, /j/ 是清辅音,发出的音类似于要求别人安静下来时发出的音,但有些学生受到方言的影响,发成汉语拼音的“xi”(西)或“sh”(诗); /ʒ/ 是浊辅音,发音时方法与清辅音 /j/ 类似,但很多人在发音时不注意声带的震动,用清辅音 /j/ 代替浊辅音 /ʒ/, 甚至还有学生会使用汉语中的“日”代替这个音。这些发音时的细微区别,需要进行专门的训练纠正,才能在拼读音标及单词时做到准确无误。我校开设英语语音与口语训练课程,安排专业的、经验丰富的教师对全科师范生进行纠音训练,以使发音能力得到有效的提高。

英语二级对“词汇”的要求为:知道单词由字母构成,知道要根据音、义、形来学习单词,学习 600~700 个单词、50 个左右习惯用语,并能初步运用 400 个左右单词进行表达。在全科师范生的培养过程中,首先,学校和教师要让学生认识到,由于英语是中国的非官方语言,他们在今后的教学中会经常遇到学生不能将音、义、形结合起来学习英语的情况。一种常见的现象是采用汉字标记单词的读音进行记忆,如“yes”标出“爷死”,“student”标出“屎丢顿”,“animal”标出“安你摸”等。长此下去,学生的英语学习会越来越吃力,严重的还会导致学生对英语学习产生抵触情绪。其次,在认识到要根据音、义、形来学习单词重要性的基础上,让全科师范生进行大量的实践训练,使其掌握单词音、义、形的基本规律。如 animal 这个单词的“义”是动物,单词可拆分为三个部分:“a”“ni”和“mal”,读音分别是[æ][ni]和[ml],学习中生可根据读音进行单词拼写,也可反过来根据拼写进行读音。经过四个学期的基础英语课程学习,可以让全科师范生进行充分的单词音、义、形的综合练习,并在学习过程中总结一些简单的规律,以便在将来的英语教学中教授学生正确的词汇学习方法。

英语二级对“语法”的要求为:要在具体的语境中理解并运用名词复数形式和所有格、代词、包括一般现在时在内的四种时态、相应的介词、简单句子的基本形式,此外,还能理解和运用问候、介绍、告别等功能语言的表达形式,以及个人情况、学校与日常生活等话题语言的表达形式。面对这些语法知识,与英语专业的学生相比,全科师范生因英语

科目学时量较少,以及学科重点的分散性,其掌握的全面性和准确性必然与英语专业的学生差距较大,当二者不可兼顾时,全科师范生应采取将准确性放在首要位置的策略,内容可规定在略高于英语二级的要求即可。如时态的学习,重点关注一般现在时、现在进行时、一般过去时与一般将来时四种英语二级需要掌握的时态。四学期基础英语课程的开设,便能使该策略得到较好的落实。

三、情感态度

情感态度指学习兴趣、动机、自信、意志、合作精神,以及祖国意识和国际视野。《义务教育英语课程标准》对英语二级情感态度要求学生能体会到英语学习的乐趣,乐于感知并积极使用英语,敢于开口,积极参加各种活动并能与同学积极合作与配合,遇到困难敢于求助,乐于接触国外文化,增强爱国意识。

在培养未来农村小学生英语学习引路人的全科师范生中,首先,要让其明白,对于农村学生而言,从小基本未接触过英语,对新鲜事物的好奇心是他们投入英语学习的最大兴趣来源,而学习英语中所获得的乐趣、成就感、表扬则是其持续保持英语学习兴趣的根本动力^[9]。其次,训练全科师范生具有在未来教学中保持小学生英语学习兴趣的技能。通过儿童发展与教育心理学、小学课堂教学艺术、小学英语教学设计及实施等课程的学习与实践,全科师范生将全面接受小学英语教学技能的培训,为掌握如何设计并组织好生动活泼的小学英语课堂教学打好重要的基础,使其在以后的工作中,在准确地掌握好基本英语语言知识、语言技能的基础上,能够从语言学习规律出发,依据儿童的心理特征,安排生动、有趣的课堂教学与课后练习,让学生积极参与、乐于感知、勇于开口。最后,还需培训全科师范生通过设计小组学习、游戏、任务完成等教学形式,有意识地训练、鼓励学生的合作精神,并通过视频、文字、图片,让其接触外国文化,增强爱国意识的方法与技巧,使其在将来培养学生积极、乐观、勇敢性格的过程中起到积极有效的作用,成为名副其实的全科教师。

四、学习策略

学习策略指学生为了有效地学习和使用英语而采取的各种行动和步骤及指导这些行动和步骤的信念,包括认知策略、调控策略、交际策略和资源策略等。英语二级要求学生制定出简单的英语学习计划,在学习中集中注意力,在课堂交流中注意倾听、积极思考,在词语与相应事物之间建立联想,主动复习和归纳,积极与他人合作完成学习任务,敢于向教师、同学请教,能从课外读物、生活、媒体中获取英语知识,能使用简单的英语工具书。

培养全科师范生掌握如何帮助、引导学生建立并执行英语学习策略这一核心教学能力是全科师范生培养的重中之重,但因其较复杂的培训过程及难以量化的考核,却常常

被忽略,而这一能力,却往往成为其日后工作教学能力高低
的决定性因素。

首先,需要让他们认识到小学学生,特别是农村小学学
生的认知能力有限,无法独立形成自己的英语学习策略,所
以全科师范生需要掌握在将来的工作中如何帮助学生制
定适合不同个体的英语学习策略。儿童发展与教育心理学
课程和小学儿童心理学课程的开设,能帮助全科师范生全
面地了解小学生的年龄特点、认知水平及在学习过程中的
心理活动;小学英语课标解读与教材分析课程则在理论与
实践方面均可以促进全科师范生更好地掌握小学英语教
学内容、学习条件及教学任务。综合这两方面的学习内
容,全科师范生就能初步掌握如何协助小学生建立自己的
英语学习策略。

其次,因为小学生自制力及执行力的欠缺,注定其中的
绝大多数学生在日常学习中无法有效地使用适合自己的学
习策略,所以培养全科师范生掌握如何在将来英语课程
实施中帮助学生把握学习方向,并且采用科学的途径提高
学生学习效率,使其形成自主学习的能力,这是培养学生
达到学习策略要求的另一方面。小学英语教学设计、小学
课程与教学论等课程的设置,可以使全科师范生在理论
与实践两方面接受专业培训与指导,帮助学生有效地揭示
内隐学习策略;建立良好的师生关系,营造轻松愉悦的课
堂氛围,可以提高学生课堂参与度,采用多样化的教学方
法,则可以提升学生的学习热情和能力^[4];教会学生如何
阅读与使用工具书,最终帮助学生形成有效使用学习策
略的能力。

最后,通过小学教育学、教师职业基础知识学习指导
等课程的学习,使全科师范生学习掌握如何通过观察学
生在学习过程中的表现,分析学生作业、小组交流、问卷
调查、自评等反馈方法,及时反馈学生学习策略的形成、
使用情况,并做出相应的调整、优化,进而具备及时了解
学生学习策略的适宜性及对学习策略的执行力度,并根
据实际情况进行分析、调整的能力。

五、文化意识

文化是指英语国家的历史地理、风土人情、传统习
俗、生活方式、行为规范、文学艺术、价值观念等。《义
务教育英语课程标准》对英语二级的要求为:知道主要
英语国家的首都和国旗,了解主要英语国家的重要标志
物和节假日,知道英语国家典型的食品和饮料名称、主
要的文体活动,知道英语简单的称谓语、问候语、告别
语、赞扬、请求、道歉等,能初步注意到中外文化的不同。

在全科师范生的培养过程中,需要抓住两种能力进
行文化意识教学能力的培训。第一,在认知文化意识内
涵的前提下,分析当前小学英语教学中文化意识教育缺
失的能力;第二,通过设计教学环节,将文化意识教育融
入日常教学的能力。

传统英语教学很容易让学生走进单一掌握语言技能
的死胡同,而忽略了英语教学中学生文化意识的培养。因
此,需要让全科师范生认识到掌握文化意识内涵的必要
性,以及在目前小学英语教学环节中,存在哪些文化意
识教育的不足。这需要全科师范生对《义务教育英语课
程标准》的相关内容仔细阅读,并通过小学英语课标解
读与教材分析课程了解现有教材存在哪些有关文化意
识教育的内容,还需补充哪些内容,然后在教育见习中
将认识与当前的实际教学进行融合,深化学生认知。

此外,通过中外文学经典导读、中外教育名著导读、
外国文学课程的教学,可以在一定程度上帮助全科师范
生了解英语国家的文化,并在未来的教学中结合小学
生的学习特点,拓展学生能够接受的课外知识,在潜
移默化中培养学生的文化意识。如利用学生喜欢的诸
如圣诞节之类的西方节日,结合节日带领学生追本溯
源,挖掘节日的文化背景;带领学生欣赏一些西方国家
的影视作品,让学生在欣赏的过程中,感受西方国家的
生活习惯特点,感受中西方文化背景下人们生活特点
的不同;在教学活动时,教师要有意识地将中西文化的
不同之处进行对比,引导学生了解英语文化,同时感
受中华优秀传统文化精神,帮助学生树立传承和弘扬中
华传统文化的意识^[5]。当然,对该方面知识更全面、更
深入的了解及将之熟练地运用到日后的教学实践中,还
需全科师范生自己在课外进行相关知识的补充及不断
地摸索。

六、结语

作为未来农村小学全科教师的师范生,其英语学科
的教学能力决定着其是否能够胜任教师工作。学校要
认清培养全科师范生英语学科教学能力的必要性,把
握准《义务教育英语课程标准》对教师教学能力的各
项要求,然后从实际出发,优化训练方案,才能有效培
养全科师范生良好的专业素养和英语学科教学能力。
以我校全科师范生的课程设置为例,学校教育基本上
能够满足《义务教育英语课程标准》中语言技能、语
言知识、情感态度、学习策略与文化意识五个方面
对小学英语教师各项素质与技能的要求。但是,学校
教育只是为全科师范生的各项素质与技能打下一个
基础,更深入地理解、掌握与应用还需要他们在以后
的教学实践中持续不断地学习、领悟与总结,只有这
样,才能有效提高农村小学全科教师的英语从教能力。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 小学英语课程教学基本要求(试行)[EB/OL]. (2001-01-20)[2019-12-20]. <https://wenku.baidu.com/view/cb5ff6e4250c844769eac009581b61d97f19bc23.html>.
 - [2] 中华人民共和国教育部. 义务教育英语课程标准[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2011.
 - [3] 刘春久,高桂芳. 小学英语教育现状与思考[J]. 教育探索, 2009(5): 58-59.
 - [4] 苗淼. 小学六年级学生英语学习策略研究[D]. 喀什:喀什大学, 2019.
 - [5] 朱剑平. 培养文化意识 发展英语核心素养[J]. 名师在线, 2019(4): 20-21.
- 通讯作者: 钟哲锋(E-mail: 1413578074@qq.com)。

(7) 农村小学艺术教育的困境及建议

义务教育

· 前沿视角 · 教育观察

GVANG JSIH GYALIVLIZ

农村小学艺术教育的困境及建议

□玉林师范学院教育科学学院 尹琴琴

【摘要】本文从社会因素、学校因素、家庭因素、个人因素四个方面,分析农村小学艺术教育存在的困境及原因,论述实施农村小学生艺术教育的建议,提出制订相应的农村艺术教育政策,结合各方力量投入人力、物力资源,加强农村艺术教育理念的宣传等,促进农村小学艺术教育的均衡发展。

【关键词】农村小学生 艺术教育 现状 建议

【中图分类号】G **【文献标识码】**A

【文章编号】0450-9889(2020)03A-0014-03

近年来,随着全面发展的教育理念的推广,艺术教育逐渐成为不少城市小学生的必修科目,家长为孩子报读相关的辅导机构课程,学校开展相应的艺术教育课程,社会艺术团体演出,相关部门设置艺术机构展示厅等,都为学生提供和营造了浓厚的艺术氛围。在均衡教育发展理念的背景下,反观我国农村小学生群体,大部分农村小学生没有接触和获得艺术教育的机会。农村小学艺术教育的缺失,与国家教育政策、学校办学条件、家庭经济状况等都有很大的联系。如果农村小学艺术教育持续处于缺失状况,农村教育与城镇教育的差距将会更大,同时不利于农村学生的全面发展。本文就从社会因素、学校因素、家庭因素、个人因素等角度,分析农村小学艺术教育存在的困境及其原因,并提出规范化的解决建议,为农村小学艺术教育的普及提供借鉴。

一、关于农村小学艺术教育的现状

(一)艺术学习氛围相对淡薄

艺术学习氛围是指学生所处的环境里,有从事艺术或具有艺术气息的人或事物。农村环境大致包含农村社会环境、农村学校环境、农村家庭环境三大类。在农村社会环境中,人们每天都在从事农活,喂养牲畜等活动;人们在少数婚庆和生日庆典上,观看艺术表演活动。在农村学校环境里,学校校园文化建设大多关于爱国主义教育、文化科学知识、名人名言的内容,教师在教学过程中涉及艺术类内容时,通常泛泛而谈、一笔带过,学校少有实质性的艺术课程建设。在农村家庭环境中,大多数父母外出打工,爷爷奶奶边干农活,边照顾孩子。学生回家做完作业就帮忙干农活,偶尔有机会如看电视接触一些艺术信息,由此可以看出,农村小学生所处的环境中艺术学习氛围相对淡薄。

(二)艺术修养整体不高

艺术修养是指人们在艺术创作和艺术欣赏过程中,不断学

习、提高,达到一定的能力和水平。农村群体大多以年长的农民、年幼的孩子为主,加上乡村教师、乡村医生等少部分知识分子组成。大多数农村群体都忙于自己的本职工作,农民种植庄稼、教师教书(专指教学科学文化知识)、医生看病、村干部处理村集体事务。他们在闲暇之余接触艺术学习机会较少,其艺术修养整体上并不高,由此无法对农村小学生产生潜移默化的艺术影响。

(三)艺术教育硬件软件缺乏

一方面农村小学严重缺乏艺术类教师资源。农村小学艺术课情况大致分为以下三类:艺术课被主科教师占用,用以学习主科文化知识;^[1]主科教师兼任艺术教师教学艺术课;艺术课变成学生的自习课或体育课。另一方面,农村小学缺乏艺术教育设施建设。音乐课上无基本的伴奏乐器,绘画课无画板、画笔、画室,书法课无书法室,也无其他艺术教育所需设施与器材等,种种问题并不鲜见。

(四)网络视频占用艺术学习时间

电视、手机上的网络资源占用农村小学生学习之外的大部分时间。学生在日常放学、周末、寒暑假的这段时间里,除了帮父母干农活、做家庭作业,几乎都在看电视。随着智能手机和网络的普及,部分农村小学生接触网络,大部分时间也被网络视频占用。尽管他们能从电视和手机上获取一定的有用信息,但更多的时间却是被一些其他娱乐性、无用的信息剥夺;当然,其中不乏对艺术比较感兴趣的学生,通过观看一些艺术方面的视频来模仿学习。但由于没有实际的练习机会和专业的指导,他们感到自学十分困难,更多的是沉迷于其他网络信息,甚至影响学习成绩。

二、原因分析

(一)艺术学习氛围相对淡薄的原因

一方面艺术教育尚未普及。大部分农村群体缺乏接收外界先进艺术教育信息的有效途径。他们在农村群体生活的环境中,从未或很少接触过关于从事艺术方面的人或事物。另一方面,农村地处偏远、经济不发达。人们生产、生活的重心仍然处于提高自身的收入水平和改善生活状况,农村群体没有多余的时间建立乡村文化艺术团,组织或参加艺术活动等。

(二)艺术修养整体不高的原因

农村群体缺乏接触艺术知识的机会。农村群体年龄大、文化水平低,大多数时间以干农活为主,他们在成长和生活经验

14

广西教育 2020.3

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. <http://www.cnki.net>

中,没有了解艺术信息的途径,缺乏接触艺术的机会。另外,有极少部分农村知识分子(如乡村医生、乡村干部等),由于忙于本职工作,没有多余的时间了解艺术。还有农村学校教育工作者,他们普遍执教语文、数学等主科内容,其中一部分接触过艺术或受过艺术教育,但由于没有具备系统的艺术学习经历,未达到艺术修养所需的能力和水平。

(三)艺术教育硬件软件缺乏的原因

首先,艺术教育理念尚未在农村小学教育领域得到重视。农村教育工作者在执行相关部门制定的教育方针政策时,由于受应试教育的影响,更多地考虑科学文化知识的教育,忽略艺术教育。而一些农村学校仅对科学知识文化教育进行资金投入,建设其配套相关的教育设备,引进主科教师,对于艺术教育的投入甚少。其次,相关部门对农村小学艺术教师培养计划落实到位,不能保证农村艺术教师的来源。农村地处偏远,居住条件与城市相比差距较大,农村艺术教师待遇与城市艺术教师相差较大,导致农村艺术类教师的流失。

(四)网络视频占用艺术学习时间的原

一方面,学生空余时间较多。学生在日常放学、周末、寒暑假的这段时间,除去帮父母干农活、做家庭作业外,还剩下大量闲暇时间。由于空闲时间没有什么事情干,他们就会把时间花费在看电视或网络视频上。另一方面,电视节目和网络视频具有连续性、趣味性,容易吸引学生观看,让学生感觉轻松、无压力,导致看电视、视频的时间越来越长。

三、农村小学艺术教育的建议

随着全面发展教育理念和均衡教育资源理念的逐步完善,从该层面来看,农村小学生智力教育与城市小学生的差距逐渐缩短,但在艺术教育方面还是存在很大的差距。农村小学生在艺术方面的认知、心理、情感发展受到极大的阻碍,他们缺乏艺术教育的问题越来越严重。为帮助农村学生体会艺术的魅力,获得艺术学习的机会,健全全面发展的理念,针对突破农村小学艺术教育发展的困境,笔者提出以下几点建议。

(一)制订、落实农村艺术教育政策

1. 配足艺术类师资力量

艺术教师指从事艺术教育相关活动的教师。配足师资力量要从以下几点出发:从艺术教师的来源着手,要确保艺术教师来源充足,相关部门要给艺术类高校、综合性高校、师范类高校等下达培养农村艺术类师范生的任务目标;从留住艺术教师着手,适当提高农村艺术教师的工资待遇,改善其生活质量水平;从提升艺术教育质量入手,邀请名师举办相关艺术类培训课程,让农村艺术教师外出观摩精品艺术教学、学习先进的艺术教育理念、回校交流研讨并开展创造性的教学实践;成立艺术教育监督委员会,定期对农村小学的艺术教育状况进行考查等。

2. 完善艺术教育课程

艺术教育课程是指对艺术类课程的选择和安排。完善艺术教育课程的安排,需要农村小学除了有计划地开设基本的音乐、舞蹈、书法、绘画等课程,还应根据本校学生的个性需要、地方文化特色,设置一至两个艺术教育特色科目。例如少数民族地区

可以设置民族舞蹈教学、编织工艺教学、陶瓷工艺教学等。要将当地艺术文化与学校教育紧密联系起来,建设地方特色艺术教育科目,将地方特色工艺传承和发扬下去。最后,学校在学生中开展艺术教育科目调查,依据调查结果及本学校实际,在保证基础教育的前提下,设置多项特色艺术教育科目教学。

3. 配齐艺术教育设施

完善艺术教育场地的修建,例如琴房、唱歌室、绘画室、舞蹈室等修建。购置配套的艺术教学使用设备,例如钢琴、竖笛、画板等艺术教学设施。另外,相关部门要对艺术教学制订补贴政策,用于补贴农村小学购买相关艺术学习用品。

(二)结合各力量对艺术教育投入人力、物力

1. 学校引入艺术教育资源

农村小学可以向社会艺术机构引入艺术教育资源,聘请辅导机构中的艺术类教师、专业艺术团教师等来校进行教学,依照相关规定给予劳动报酬,为农村小学引入艺术教育资源。

2. 有效利用各界支教活动

支教活动指由机构或个人组织的涉及教育性质的帮扶活动。农村小学要抓住大学生暑期支教活动、社会爱心组织支教活动等机会。另外,校方可以与支教组织进行协商,尽量争取艺术类支教大学生、艺术类社会爱心组织或团体,来农村小学进行支教,使学生获得系统的艺术教育课程学习机会。

(三)组织学生参加相关艺术机构活动

学校可以组织学生到市县级艺术馆、艺术展览厅、音乐厅等地进行参观,开拓学生的艺术视野,让他们置身于经典的艺术展品中,亲身感受艺术家创作灵感的神奇和艺术品制作技术的精湛,使其对艺术产生良好的体验,审美艺术得到提升,为进一步开展艺术教育打下基础。

(四)假期组织学生参加艺术旅游

农村小学可以为学生制订、组织假期艺术旅游路线,让学生在参观不同地区、不同文化艺术的同时,都有所体验、有所感悟,让其形成对艺术的不同认知和理解,领悟艺术来源于生活、高于生活的特征,看到艺术的精神价值和实用价值,丰富他们对艺术教育的认识,真正使其完成全面发展中“美”的发展。

(五)加强农村小学艺术教育理念的宣传

学校要对农村学生的家长或监护人进行艺术教育理念宣讲。相关部门的文艺工作人员、农村小学的教师们,要走进乡村、走访农村家庭,对学生监护人开展艺术教育理念的宣讲活动。通过宣讲活动让农村学生的监护人了解艺术教育的重要作用,培养学生的兴趣爱好或特长,有利于学生的全面发展。同时,艺术教育也要给予学生更多表现自我的机会,增强学生的自信心、锻炼学生与他人学习交流的能力。艺术教育也可以融入日常生活中,为我们带来美的体验和感受,使空闲时间变得丰富多彩,提高学生对美的认识。农村学生监护人意识到艺术教育的重要性,就会从内心深处支持孩子进行艺术学习。

(六)结合本土文化建设乡村文艺场所

相关部门要建立乡村文艺场所,或将已建设的乡村文艺所工作落实到位。文艺场所要落实文艺活动的

(下转第18页)

解并感悟文本中的人、事和物的情感及价值观,从而塑造学生健全的人格。

例如外研版英语八年级下册 Module 6 Hobbies Unit 2 语篇“David’s hobbies”。本课为第六模块的第二单元,语篇主要讲述了一名外国学生戴维的爱好。语篇是先总体介绍爱好对个人的益处,然后按照时间的顺序介绍戴维是如何开始写作并以此作为个人的爱好,以及他从爱好中收获了很多益处,最后以他对自己未来的设想结束语篇,是典型的从一般到个体的写作方式。教学对象是八年级的学生,从话题层面,“兴趣爱好”这一话题对学生来说是很熟悉的,学生对于自己爱好什么、为什么爱,多少都有自己的概念和见解,但大部分学生只是拥有一项兴趣爱好,缺乏深入思考:自己从这个爱好中获得了什么?如何让自己的兴趣爱好帮助自己成人成才?因此,教师在教学中可以紧紧围绕文本的四个问题来帮助学生理解文章结构,弄清段落之间的逻辑关系和文章核心思想,这四个问题是:What advantages can hobbies bring to young people? What hobbies does David have? When did David become a successful writer? Will David’s new books be successful? 这四个问题紧紧围绕着“hobby”这个话题,讨论爱好的意义,这是教师落实情感目标的好时机,千万不要错过,把学科学习与学科育人结合起来。

教师深入引导,让学生积极参与讨论,使得学生明白爱好的培养对于青少年的健康成长有着重要的意义。爱好有助于学生建立自信,有助于学生认识自己、接纳自己,进而培养学生健康的心理和健全的人格。学生也会在爱好的驱动下,寻找兴趣知音,结交更多志趣相投的朋友,相互帮助,从而感受人生的乐趣。

只有在深入解读文本的基础上设计教学活动,才有可能有效引导学生运用知识与技能,领悟隐藏在字里行间的深层含意,将语言学习与意义研究有机结合,提高阅读的有效性^[5]。在初

中阅读课教学设计中,笔者深刻地体会到只有在单元背景下解读文本,提升文本的广度;从多个维度研读文本,增强文本的厚度;教学中渗透文化意识,挖掘文本的深度;剖析出教材中蕴含的育人价值,感悟文本中的人、事和物的情感及价值观,触摸文本的温度,才能引导学生在深挖细品中解码内化,深化思维,提高学生感知语言、理解语言、体验语言和运用语言的能力,从而提升学生的语言素养,促进学生综合语言运用能力的发展。

【参考文献】

- [1]何玲,黎加厚.促进学生深度学习[J].计算机教与学,2005(5)
- [2]安富海.促进深度学习的课堂教学策略研究[J].课程·教材·教法,2014(11)
- [3]葛炳芳.英语阅读教学的综合视野:理论与实践[M].杭州:浙江大学出版社,2015
- [4]蒋京丽.优化英语阅读教学设计,培养学生学科核心素养[J].英语学习,2018(3)
- [5]张秋会,王蔷.浅析文本解读的五个角度[J].中小学外语教学(中学篇),2016(11)

注:本文系广西教育科学“十三五”规划2019年B类重点课题“基于区域教研组的英语深度学习的课堂教学研究”(课题编号:2019B223)的阶段性研究成果。

作者简介:李蔓(1975—),女,广东罗定人,高级教师,教育硕士,柳州市鱼峰区教研室副主任,全国中小学英语教师教学能手,广西中小学英语教学工作先进个人。研究方向:英语教学研究。

(责编 刘小媛)

(上接第15页) 安排与开展,要使乡村小学生能够接触到来自文艺场所的文化和艺术方面的信息。另外,文艺场所要结合本地文化特色进行建设^[2],邀请当地文化艺术类的传承人或有兴趣的农民加入,建设群众性、特色性的乡村文化场所,营造良好的乡村文化艺术氛围,提高乡村人民的文化艺术修养,打造乡村特色文化艺术品牌,为乡村小学生艺术教育建设做铺垫。

(七)学生艺术教育成果乡村汇报展演

农村小学要积极举办艺术教育阶段性成果汇报展演,让人们看到学生接受艺术教育的成长变化,为自己的孩子取得的成果感到自豪与骄傲,从而改变“学艺术无用”的观念,认识到农村孩子也能学好艺术,增强其对艺术教育的信心,为后续阶段支持孩子的艺术教育打下坚实的基础。

(八)对艺术教育成果进行网络视频分享

农村小学要对本校艺术教育优秀成果进行拍摄并制作成小视频,上传至校园网站,将优秀成果展现在大众面前,让更多的人认可、支持学校开展艺术教育。另外,在平台上,也可以和其他优秀的艺术教育团体相互交流探讨,使农村小学生能够得

到更好的艺术教育和更专业的指导,帮助学生的艺术发展实现最大化。学校要依靠这些实践经验为基础点,开发创造新的艺术形式,实现农村艺术教育的进一步发展。

农村小学艺术教育状况有了一定的改观,为了更好地适应教学改革,学校、相关部门需共同努力,为农村小学艺术教育创设好的局面,促进学生核心素养的全面提升。

【参考文献】

- [1]金球.农村留守儿童学校教育与艺术教育现状分析与对策建议[J].教育现代化,2019(6)
- [2]杨春.贵州农村留守儿童艺术教育扶贫的意义与对策[J].艺术评鉴,2019(4)

作者简介:尹琴琴(1997—),女,四川广安人,大学本科,研究方向:教务管理。

(责编 杨 春)

农村小学运用翻转课堂：意义、困境与应对策略

王慧

(玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林)

摘 要: 翻转课堂模式打通时空界限, 让农村孩子感受与大城市一样精彩的世界。农村小学运用翻转课堂有助于落实小学生的课堂主体地位, 让学生成为知识获取过程中的“主动探索者”, 有助于提高农村小学教师的教学效率, 促进农村小学家校沟通。但翻转课堂在农村小学的实施面临诸多困境, 包括软硬件资源匮乏, 教师能力参差不齐, 学生自主协作意识不强, 家长辅助支持力度不够等。破解翻转课堂在农村小学实施困境的应对策略是加大配套资金投入, 提升教师学科与信息技术融合能力, 激发学生兴趣与主动探究欲望, 引导家长理解支持翻转学习模式。

关键词: 翻转课堂; 困境; 应对策略

本文引用格式: 王慧. 农村小学运用翻转课堂: 意义、困境与应对策略 [J]. 教育现代化, 2019, 6(85): 338-339, 346.

翻转课堂是以信息技术环境和数字化资源为依托, 教师根据特定教学主题创建教学视频, 学生在课前利用自主学习平台进行学习, 课堂上师生通过相互讨论、共同协作来完成学习的一种新型教学模式。翻转课堂这一概念的提出, 最早可以追溯到 20 世纪 90 年代, 哈佛大学的物理学教授埃里克·马祖儿创立同伴教学法。旨在解决某些学生在课堂上无法解决的问题, 而在课后来完成。课后自学, 课堂上采取提问-思考-回答的模式进行学习, 开启了翻转课堂教学的序幕。以学生为中心的理念越来越被认可和实践。研究者们开始探究在班级中采取翻转式教学的教学模式。直至 2011 年, 萨尔曼·罕将他的可汗学院推广到全世界, 并将翻转课堂这一概念融入到更多的课堂教学中^[1]。与传统的课堂教学模式不同的是, 在翻转课堂的教学模式下, 学生在课前通过自主学习、反馈交流完成知识的传递和问题的呈现, 在课堂上, 教师走入学生中间答疑解惑, 让学生自己去发现和创造知识, 从而达到更好的教育效果。

一 农村小学运用翻转课堂的意义

(一) 有助于落实农村小学生的课堂主体地位

在翻转课堂教学模式下, 教师提供丰富的学习资源和学习手段, 学生在任务的引领下进行学习, 通过互联网获得丰富、有意义的亲身体验, 在主动获取知识的过程中形成习惯, 成为教学活动过程中的主角, 这样一来, 也就重塑了师生角色。在传统的课堂教学中, 教师作为知识的传授者在课堂中处于主体地位。而学生在课堂中则长期处于知识的被动接受者, 缺少主动性。因此激发学生的学习兴趣, 让学生成为学习的主人翁显得尤为重要。翻转课堂的实施使师生角色出现翻转, 课前,

翻转课堂将传统课堂中教师对知识“教”的过程拿到课前, 由学生在家通过教学平台观看教学视频来进行自主学习, 在自主学习的过程中积极思考并提出有价值的问题。教师在整个教学过程中充当了指导者而非单向传输者, 学生成为课堂教学的主角。翻转课堂让学生真正成为课堂的主人翁, “以学生为中心”, 通过调动学生自主学习的热情与积极性, 去挖掘学生的潜力, 使每个学生都能够参与到课堂教学中来, 成为知识的主动建构者。

(二) 有助于培养农村小学生的自主学习能力

采取翻转课堂这种新型的教学模式, 从一方面来说, 能够在农村小学教学过程中创造交融的学习环境, 加深学生学习的情感体验, 创造一种自然纯真的师生互动生态。这样的学习过程不仅能够充分利用课堂教学时间, 有效发挥学生的主体地位, 更能提升学生的多种能力, 实现真正的素质教育。另一方面, 翻转课堂这种高效的传递知识的方式变学生的被动学习为主动参与, 学生的课堂专注度更高, 这种“先学后讲”的教学模式对于提高学生的自主学习能力, 培养学生的独立思考能力有着很大作用^[4]。

(三) 有助于提高农村小学教师的教学效率

在传统课堂教学模式下, 教师通常会在课前布置学习任务, 此时的预习是盲目的、无指导的。教师无法及时了解学生对知识的理解和掌握情况。在翻转课堂教学模式下, 学生通过在课前自主观看教学视频进行学习, 遇到问题可以暂停、重看或与同伴讨论, 实在解决不了的问题可以通过在线学习平台反馈给老师。教师则根据学生疑问, 有针对性地解决其在学习上存在的问题。此外, 在具体实践中, 教师会根据学生真实发现并反馈的问题, 适当的采取一定的教学手段进行教学活动

基金项目: 广西 2019 年度高等教育教学改革工程项目: 建设高水平应用型本科教育背景下师生协同教学模式的构建与实践, 项目编号 2019JGB318。

作者简介: 王慧, 女, 玉林师范学院教育科学学院。

338 投稿邮箱: chinajyxdh@163.com

(C)1994-2023 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

[4]。课堂中学生的教与学更具有针对性,互动性更强,学习氛围更浓烈,更活跃。这极大地弥补了传统课堂教学的不足,提升了课堂时间的价值,提高了教师教学的效率。

(四) 有助于促进农村小学家校沟通

在传统的教学模式中,家校之间的联系不够紧密,且主要通过家长会、电话联系、家访等来实现,家长在学生教育中的作用没有充分发挥,家校沟通存在一定的局限性。而在翻转课堂教学模式下,学生在课下利用教学资源自主学习,家长可以更清晰地感受到学生的学习强度和学习氛围。这样一来,家长能够及时反馈学生在学习中的问题,家校之间的联系也随之增多,从而共同促进学生全面均衡发展。

二 农村小学运用翻转课堂的困境

农村小学因为地理原因限制,交通不便,学生难以全面了解外界信息。通过翻转课堂模式,可以打通时空界限,让孩子感受与大城市一样精彩的世界。但翻转课堂在农村小学的实施面临诸多困境,阻碍了这一现代教学模式的运用与推广。

(一) 软硬件资源匮乏

翻转课堂教学的实施要求学校提供软硬件设施、家庭提供平板电脑、手机等电子设备。在日常教学活动中,学校提供全面的信息化教学环境,这不仅包括软件设施、还包括硬件设置。由于农村学校和家庭这些软硬件设施的缺乏,很多教学不能顺利实施和开展。

(二) 教师能力参差不齐

在现阶段,农村小学教师缺乏制作视频的技术,也缺乏整合教学内容的能力。同时老师要花费更多的时间去制作视频,并准备课堂上生成的内容,对教师素质要求提高。另外由于老师技术上与设备上的缺乏,很多微课视频是流传着使用,没有考虑到学生的学情,忽视了课堂的生成,存在重技术轻设计的状况。^[2]同时,教师受到传统教学模式的影响,没有真正转变教学观念,将课堂交给学生。

(三) 学生自主协作意识不强

翻转课堂教学模式中注重的是对学生自主学习能力的培养,农村小学生缺乏自主学习能力,如果这个时候教师没有进行个性化教学,就会使学生出现学习怠慢、应付式学习,缺乏主动探究的意识。另外翻转课堂教学主要通过观看微课视频实现,对于自控能力较差的学生,在学习时间会利用网络进行游戏、聊天等活动,应付式的观看视频,缺乏协作学习的意识。

(四) 家长辅助支持力度不够

在小学阶段,学生年龄较小,自律性处于较差的阶段,而家长作为学生的监护人,有义务在学校之外的时间对学生的进行学习监督,配合学校完成翻转课堂教学模式的实施。但是在实际情况下,很多农村学校家长没有意识到自己的责任问题,认为学生的学习是学校

家长帮助的情况下,不能真正完成知识的学习过程。翻转课堂的实施受到限制。

三 农村小学实施翻转课堂的应对策略

(一) 加大配套资金投入

在世界范围内,教育在越来越受到重视。“百年大计,教育为先,我国对教育的资金投入也越来越多。而翻转课堂的实施需要更多的资金投入,科技让教育更美好,政府应该加大对农村学校网络基础设施和各类教学设备的投入,让农村小学翻转课堂的真正实施不再是纸上谈兵。同时,教师作为教育过程中的关键角色,任何教学的成功与否都与教师的教育理念、教学素养有着莫大的联系,教师的教学水平很大程度地影响着学生的学习效果^[3]。对于农村小学教师,学校应加大培养力度,提升农村小学教师师资水平,以求达到翻转课堂的要求。

(二) 提升教师学科与信息技术融合能力

翻转课堂在诞生之初便携带着信息技术的印记。而教师作为课堂的引导者和促进者,应该紧跟时代潮流,与时俱进,开拓创新,牢牢掌握现代信息技术,精心准备与教学主题密切相关的学习资源,调动小学生的学习积极性。例如利用微课进行教学,教师立足于学生的年龄特征,围绕课本重难点录制微课视频,让学生带着问题观看微课视频,让学习真正成为自己的事,在自学中提出问题,提高学习效率,培养敢于质疑的能力。另外一节课的高效进行必须运用科学的教学方法。科学高效的学习方法会让学习效果事半功倍。作为小学教师,要不断提高学科知识能力,在翻转课堂教学模式背景下,针对不同的学习者采用个性化方案进行解决,同时根据学生现有的知识水平以及教学要求的内容,制定学生学习的重难点和学习方向,^[3]运用科学的教学方法,解决学生存在的问题,传授给学生真正的知识。

(三) 激发学生兴趣与主动探究欲望

兴趣是最好的老师,小学阶段的学生大多处于6-12岁,相比于简单的知识传递,他们更喜欢有趣的学习形式。也就是说,在课前,教师应制作短小精悍并能激发学生兴趣的微课,为学生提供自主学习的资源,在课中,教师应组织丰富的教学活动,来开展翻转课堂教学。教师讲课时间减少了,就可以有更多的时间来组织有趣的活动。当教师面对面的时间被丰富的教学活动充分利用,学生在课堂中不断提出新的观点,教师作为身边的朋友提供及时的帮助,给予面对面的针对性辅导。学生与课堂之间的距离缩小了,在课上就会更积极的表现自己,产生更强烈的好奇心、更高的追求以及学习的动力、学习的积极性。长此以往,学生既学到了知识,又养成了自主学习的能力,提高了自主学习效率。在翻转课堂教学中,教师应全面、充分考虑课程的各个环节让学生易于学习,使其更能贴近学生的实际学情,优化教学效果。学生也从被动学习变为主动探究、合作学习,从“要我学”变成“我要学”,能够主动提出疑问,达到知识的深化和能力的提升^[6]。

(下转第346页)

教育现代化·2019年10月第85期

339

表3 结业生未通过课程分析

	课程	未通过人数(此项按人数统计)	未通过课程门次(此项按课程门次统计,如果一个学生高数A、B都未通过,则统计2)	只因此项未通过而结业的人数(此项指学生紧紧因为前面的课程未通过而暂时取得结业证书的人数)
公共课未通过情况	高等数学	3	3	1
	线性代数	1	1	0
	概率论与数理统计	2	2	1
	大学物理	8	9	1
	电工电子学	1	1	0
	工程制图	0	0	0
	工程力学	6	6	0
	计算机文化基础 / 计算机基础 I	0	0	0
	计算机技术基础 / 计算机基础 II	4	4	1
	思想道德修养与法律基础	0	0	0
	新疆历史与民族宗教理论政策教程 / 习近平新时代中国特色社会主义思想	0	0	0
	中国近现代史纲要	1	1	0
	马克思主义基本原理	1	1	0
	毛泽东思想和中国特色社会主义理论体系概论	2	2	0
	形式与政策(A/B/C/D)	2	2	0
	大学英语(A/B/C/D)	1	4	0
	基础英语(A/B/C/D)	0	0	0
	零起点英语(A/B/C/D)	1	1	1
	体育(A/B/C/D)	1	1	0
	专业课未通过情况	16	29	1
	任选课未通过情况	9	1	1
	创新学分未通过情况	11	0	0
	实习实践类课程未通过情况	3	8	0

参考文献

- [1] 李盾.大学生结业的数据规律及解决方案—以北京理工大学珠海学院为例[J].统计与管理,2017(6):30-32.
- [2] 吴同祥.新建本科院校提高人才培养质量的探思—基于C校

- 本科毕业率与学士学位授予率的数据分析[J].三明学院学报,2016(33):1-6.
- [3] 管伟明,张紫昭,等.新疆民语言学生采矿工程专业教学方法探讨[J].教育教学论坛,2016(13):200-201.

(上接第339页)

(四) 引导家长理解支持翻转学习模式

学校管理者要注重把翻转课堂教学模式应用到实际课堂中去,当前农村家长对于翻转课堂理解不够深入,存在狭隘性。学校管理者和教师应积极宣传翻转课堂优势,通过召开家长会或其他社交平台,向家长们传递翻转课堂的先进教学理念,促进农村学校家长对翻转课堂的充分理解以及翻转课堂优势对学生全面发展的作用,倡导家长积极主动的参与到翻转课堂实际运用中来。翻转课堂只有取得家长的认识与支持,家长及时督促学生完成学习任务,才能保障学生自主学习的效果,促进知识的吸收与内化,同时提高学生自主学习的能力,家校合作更好的贯彻落实翻转课堂的各个环节^[5]。学校可以通过家长会将优秀的实施案例给家长看,让家长明确翻转课堂的必要性。另外家长在家中可以营造良好的学习氛围,保证学生在学生时间内不受打扰,以使翻转

课堂的实施效果达到最好。

参考文献

- [1] 王婵,刘明东.国内小学英语翻转课堂研究综述[J].湖南第一师范学院学报,2018,18(02):18-22.
- [2] 杜萍,蒋维西.小学实施翻转课堂的适切性探析[J].重庆师范大学学报(社会科学版),2018(06):95-103.
- [3] 王秀芹.小学英语翻转课堂教学模式及其有效策略[J].英语广场,2019(01):149-150.
- [4] 杨雪芳,常超.翻转课堂教学模式的应用研究[J].林区教学,2017(04):12-13.
- [5] 陈怀宏.运用翻转课堂优化小学数学课堂教学[J].数学教学通讯,2019(01):81-82.
- [6] 王丽娜.翻转课堂教学模式中教师和学生行为转变[J].教学与管理,2015(18):97-99.

乡村小学职业启蒙教育的内涵、价值及实践路径

金秋润 陈庆文 欧阳修俊*

【摘要】职业启蒙教育是在基础教育阶段实施的,以培养学生职业观念、职业意识为目的,以职业体验活动为教学方式的教育活动。我国乡村小学职业启蒙教育的发展虽然仍处于探索阶段,但是具备一定的实践基础和理论可行性。乡村小学是促进教育公平的重要基石,职业启蒙教育对学生的全面发展具有深刻影响。文章归纳总结出职业启蒙教育的内涵和价值,从家庭、学校、社会三个维度提出我国乡村小学实施职业启蒙教育的实践路径,有利于提高人们对职业启蒙教育的认识,进而为学生未来职业选择奠定基础。

【关键词】职业启蒙教育 乡村小学 实践路径

【中图分类号】G40

【文献标识码】A

【文章编号】1002-3275 (2023) 05-06-05

“21 世纪,职业的灵活性、人口流动性、技术快速变化以及劳动力市场的不可预测性使青年人从事一个以上的职业已经成为常态,今天的学生需要更为有效的完善的职业教育体系来帮助他们从学校生活成功过渡到职场生涯。”^[1]

2021 年,中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于推动现代职业教育高质量发展的意见》,要求“加强各学段普通教育与职业教育渗透融通,在普通中小学实施职业启蒙教育,培养掌握技能的兴趣爱好和职业生涯规划的意识能力”。可见,在基础教育阶段开展职业启蒙教育至关重要。乡村小学具有重要的教育和引导价值,通过在学生发展的关键期培养他们的职业意识、职业兴趣,让他们明白自己的优势,能根据自己的喜好、特长和性格大致规划就业方向,对其未来发展具有积极意义。这也是有效阻断贫困代际、促进教育公平、保证教育质量、巩固脱贫攻坚成果、实现乡村振兴的重要路径。但目前,我国整体的职业教育水平不高,职业启蒙

教育也相对不受重视。因此,分析职业启蒙教育的内涵和价值,总结我国已有教育经验,归纳出适用于我国乡村小学职业启蒙教育的办法,对我国职业启蒙教育与乡村社会的发展具有积极意义。

一、职业启蒙教育的内涵阐释

职业启蒙教育是促进学生终身发展的重要教育活动,探究职业启蒙教育的内涵,必须先厘清其组成要素。“职业”与“启蒙”是职业启蒙教育的两个关键要素,从“职业”的角度来看,职业启蒙教育的内涵是在基础教育阶段开展的以促使学生树立职业意识为目的、以注重学生职业体验活动为方式的教育;而从“启蒙”的角度来看,职业启蒙教育则更突出教育开展的时段性和教育目的的初级性。从这两个维度归纳职业启蒙教育的内涵,是一个全新的理解角度。

(一) 职业:职业启蒙教育的目标旨归

职业启蒙教育的出发点和落脚点都在教育对象

金秋润 / 广西师范大学教育学部,从事教育管理研究(桂林 541004);陈庆文 / 玉林师范学院教育科学学院,教授,从事课程与教学论研究(玉林 537099);欧阳修俊 / 广西师范大学教育学部,副教授,从事课程与教学论研究(桂林 541004);*通信作者:826869998@qq.com

【基金项目】2020 年度教育部人文社会科学研究一般项目“农村小学全科教师胜任力研究”(20XJAJ880001)

战,推进乡村振兴战略稳固落实。可见,乡村小学在新时代发挥着关键作用,开展乡村小学职业启蒙教育研究,对促进高质量教育体系的构建和加快教育现代化发展具有重要意义。通过实施职业启蒙教育,乡村小学生能更加清楚未来就业方向,避免在求学、求职之路上陷入误区,更能培养其以为自己家乡做贡献、投身乡村建设为荣的价值观念。乡村小学职业启蒙教育以多种实践活动为载体,引领乡村小学生获得初步的职业体验、形成正确的职业认知、树立正确的劳动意识、发扬积极向上的劳动精神等,势必成为职业生涯教育关键。职业启蒙教育对职业意识的树立具有基础性作用,能为未来高质量就业奠定坚实的基础,对乡村振兴战略的落实同样具有重要作用。

(二) 乡村小学职业启蒙教育是完善职业教育体系的关键环节

新修订的《中华人民共和国职业教育法》中,将原法的“国家根据不同地区的经济发展水平和教育普及程度,实施以初中后为重点的不同阶段的教育分流”改为“在义务教育后的不同阶段因地制宜、统筹推进职业教育与普通教育协调发展”。职业启蒙教育作为职业教育的基础阶段,作用之一便是从根本上培养学生正确的职业观念。此外,我国的高等教育以培养具有扎实理论知识和较强实践能力的知识型人才为目标,但对高级技能型人才的培养不够重视,实践型人才数量远低于理论型人才,因此也引发了大学生就业难现象。很多大学生缺乏扎实的专业功底,职业认知不够清晰,对工作难度和薪资水平预期不准确,导致很多学生“高不成低不就”。因此,职业启蒙教育应当发挥其引导学生形成对职业的正确认识的作用,让学生认清目前社会就业形势,探索个人职业发展道路,拒绝做眼高手低的“高级待业者”。培养学生乐于从基层工作做起、在生产和服务的第一线积累经验的态度,教会学生正确评价自己,转变就业观念。此外,职业启蒙教育的实施有利于完善现代职业教育体系,职业启蒙教育与普通教育都是为人民群众服务的事业,在推动经济发展中发挥着不可替代的重要作用。

(三) 乡村小学职业启蒙教育是促进学生全面发展的现实需要

我国的职业教育聚焦于职业技术学院和高等学校,

在基础教育阶段鲜少涉及,一些学生职业认知缺失,不了解社会职业类型与就业基本技能。对于初中或高中毕业就要决定专业、职业的学生来说,这种决定是陌生且盲目的。教育部教育发展研究中心做了一项针对初三学生的调研,结果显示只有11.4%的城市学生和7.1%的县镇学生认为自己可以从容就业。教育部的另一项调查显示,七成以上的高三毕业生对高考志愿中的专业“并不太了解”,从而造成八成以上的大学生对自己就读的专业不满意。这些数据说明我国学生在选择专业上的盲目性,原因之一正是在基础教育阶段缺乏职业启蒙教育。学生群体在小学时期没有对自身的兴趣爱好产生清晰认知、对未来没有明确规划、对自己想从事的行业没有基本了解,以致在面临专业选择时不具备决策能力。而父母多是对自身所从事的职业比较熟悉,对其他行业缺乏了解,无法给予孩子帮助。特别是乡村家庭的孩子,他们在高考填报志愿时通常会询问家里上过大学的亲戚的意见,但这种情况下选择的专业不一定符合孩子的兴趣爱好以及职业规划。即便这些孩子在亲戚帮助下选择了“适合就业”的专业,但经过一段时间的学习,如果发现该专业不符合自己的爱好和性格,也会陷入焦虑迷茫的状态,不仅会对学生的个人发展造成不利影响,而且也浪费了教育资源。职业启蒙教育可以帮助学生不断认识自己,在不同的职业体验中感受职业的差异,逐步培养学生的职业兴趣,让学生找到自己的职业目标并根据个人需求获取知识。帮助学生根据兴趣爱好和个人的能力选择最适合的专业,他们进入职场之后也会对自己的工作产生深刻的归属感,对学生的终身发展和全面发展具有十分重要的意义。

三、乡村小学职业启蒙教育的实践路径

为了推动乡村小学职业启蒙教育的发展,要更加注重拓宽职业启蒙教育场域,形成“家庭—学校—社会”协同发力的新格局,与其他社会组织协同推进职业启蒙教育的实施,构建乡村小学职业启蒙教育的实践路径。

(一) 乡村家庭之为:职业意识与职业体验的双向支持

第一,家长要引导孩子树立职业意识。中国家庭十分重视教育,但对于孩子未来的专业选择和职业目标,往往到孩子高三毕业、大学毕业才开始考虑。一

些家长把考上大学当作孩子学习的最重要目标,至于选什么专业、毕业之后做什么,家长们很少会提前规划。在这种以考大学为重要目标的前提下,很多孩子都觉得是为了父母而学习,会以一种缺乏驱动力的无意识学习状态被教师和家长推着走。有学者指出职业指导有三大环节,分别是自我认识、教育与职业的关系、职业规划。让小学生进行自我认知、职业启蒙、职业规划,能为学生未来专业选择和职业规划奠定良好的基础。家长应从幼儿时期就对学生兴趣的培养和尝试,使幼儿形成对事情的专注度。同时,由于家长们“一切包办”的观念根深蒂固,父母总是倾向于替孩子做出职业选择,忽视孩子内心的真实想法,这非常不利于孩子职业生涯规划能力的发展。因此,父母应该以一种更民主的方式进行职业启蒙教育,经常与孩子沟通交流,了解孩子的内心需求和真实想法,及时给予帮助。

第二,家长要陪伴孩子参与职业体验。家长要重视在家庭中进行职业体验的重要性。首先,家长要善于总结自己的生活经验,了解各行各业对人才的需求,从而根据孩子的实际情况和兴趣爱好及时为其提供可选择的职业信息。父母要主动、积极学习专业育儿知识,不断提高育儿素养与能力,并把个人经验与科学方式结合起来。家长可以利用互联网学习家庭职业启蒙教育知识,参与乡村政府组织的公益科普活动,家长委员会和社区服务站也是与其他家长沟通交流的重要平台。其次,要鼓励孩子观察、体验不同的职业生活,在实践中获取对职业知识的了解。父母可以在家庭中模拟社会情景设定多种工作模式,职业类型可以根据孩子的年龄、劳动能力、劳动性质以及劳动回报方式而定。例如通过家庭家务劳动培养孩子的责任心和公共意识、通过家庭有偿劳动使孩子明白付出能够得到回报的社会规则等。利用这个方法让孩子在家庭中劳动,能够让孩子认识到各类职业的特点,并学会为自己的工作承担责任,同时更能尊重家庭中其他成员的劳动成果。父母要正确理解职业启蒙的教育意义,遵循劳动的育人价值,维护孩子的劳动热情。

(二) 乡村学校之为: 课程开发与师资建设的双重保障

第一,要开发职业启蒙教育课程。学校课程的设置是职业启蒙教育实施的关键,乡村小学的职业启蒙

教育多以职业体验活动为主,学校可以利用乡村特有的自然资源研发职业启蒙教育的活动课程,在不同学科中渗透职业启蒙教育教学。首先,要设置独立的职业启蒙教育课程。根据不同年龄段学生的特点设置选修课和必修课,根据学生的兴趣、需求规划活动地点和活动方式。可以扩大活动课程的地点范围,探索课堂之外的职业知识,开拓学生的眼界。教师可以通过情境创设引导学生发现自己与社会的关系,促使学生初步探索自己的兴趣所在,提高自我认知能力。其次,要在学科课程中渗透职业启蒙教育。乡村小学教学资源有限,通过学科渗透的模式进行职业启蒙教育将更加有效,尤其是将职业启蒙教育与劳动课程相结合。《义务教育劳动课程标准(2022年版)》中明确了劳动课程要培养的四个核心素养:劳动观念、劳动能力、劳动习惯和品质、劳动精神。其中劳动观念表现为:“学生能尊重劳动,尊重普通劳动者,了解不同职业劳动者的辛苦与快乐,理解‘三百六十行,行行出状元’的道理。”由此可见,劳动课程的教学理念与职业启蒙教育的目的具有一致性,劳动课程可以帮助学生认识自我、发挥个人长处,培养学生的问题意识和决策能力,形成正确的职业观念、劳动观念。劳动课程的设置为职业启蒙教育的渗透提供了契机,为职业启蒙教育的开展提供了可能性。

第二,要培养提供职业启蒙教育师资。首先,要提升教师的职业启蒙素养。乡村小学职业启蒙教师资源短缺,这就需要各任课教师不断增强职业启蒙教育的意识。乡村小学可以通过增加相关的课题研究,加强小学职业启蒙教研活动,以此加强与专业职业院校的沟通交流,获得理论和技术的支持。乡村小学可以联合地方企业和地方院校对教师团队进行职后培训,定期邀请企业管理人员和职业院校的教师到学校进行小学职业启蒙教育知识的讲解,对教师进行职业教育相关的强化训练。让每一学科的教师都具备职业启蒙教育的能力和意识,让职业启蒙能力成为教师必备的教学技能,通过各项专业的教学培训活动,打造高素质的乡村小学职业启蒙教师团队。其次,要扩充职业启蒙教师队伍。“在可选择的对象较少的情况下,可以选择相关近似专业来拓宽人才招聘范围;通过网络招聘等多种途径扩大应聘者来源;建立国外相关资质的认证清单,明确人才选用依据。”^[5]此外,乡村小学可以邀请当地的乡村企业家和乡村致富带头人为学生开

展讲座,从职业技能要求、工作内容、薪资待遇等方面对各种工种进行介绍,让学生了解不同职业的信息。同时,乡村小学可以联系学生家长来为学生开展讲座,家长虽然不是专业的讲师,但是不同家长也有不同的职业经验和专业技能可以分享。一个班级的学生,他们父母涵盖的职业工种相对较为丰富,可以为学生提供经验也就更多。学校的教师也是演讲的可靠人选,对于想当教师的学生来说,任课教师的亲身经历可以为他们提供非常有价值的参考。

(三) 乡村社会之为:多维宣传与场域创设的双元助力

第一,“线上+线下”宣传相结合,提升乡村社会对职业启蒙教育的关注。职业启蒙教育为社会培养、输送人才,是连接学校和社会的纽带,社会应该肩负起助力职业启蒙教育的责任,不论是在宣传职业启蒙教育的内涵和价值方面,还是在帮助学校引进师资力量方面,都应该予以支援。社会各界要加强对职业启蒙教育的关注和支持,并积极参与其中。乡村政府要加强对地方小学职业启蒙教育的宣传,例如在线上可以通过当地政府的官方微信公众号宣传职业启蒙教育的发展过程,通过官方视频号传播职业启蒙教育的案例;线下可以通过乡村政府广播站定时播报职业启蒙教育新闻,可以在乡村社区开启流动职业启蒙教育宣传点,使社会各界人士明白职业启蒙教育的重要性,进而参与其中。乡村政府既要关注学生的需求,也要充分利用家长资源,鼓励家长参与到宣传活动中,为家长普及职业启蒙教育的方式方法,帮助家长更好地在家庭中实施职业启蒙教育。乡村政府要鼓励教师、专家学者关注和宣传职业启蒙教育,让信息流动起来,使越来越多的人关注这个领域。

第二,“校内+校外”场域相联系,丰富学生实践途径。乡村政府可以帮助学校开展一系列的“职业日”活动,加强政府与学校、企业的合作。乡村企业可以与学校建立合作关系,每周固定一个时间段开放工厂、车间,使学生进行“职业日”体验活动。乡村政府可以邀请不同行业的乡村企业家与学生、学生家长进行

交流,传授职业发展所必备的技能以及每个行业成功和失败的案例,让学生深入了解各行各业并产生兴趣。乡村政府可以有针对性地组织学生到乡村工厂、乡村超市、乡村医院等地进行参观考察。小学高年级的学生可以参与一至两周的体验工作,以获得更为真实的职业体验。教师或工厂负责人要在学生进行参观时辅以适当的说明,避免学生获取有误差的专业信息。当地乡村政府可以为学校学生提供各类实习体验的机会,帮助学生为以后的就业奠定基础。通过这种实习体验,学生能够更加了解个人能力与职业之间的关系、职业和学业之间的关系、职业规划的重要性,能够通过实践发现问题、探究问题。

传统观念中,考大学、选专业、再到择业是高中毕业才应该思考的问题。家长所理解的素质教育除了学校的主课,就仅限于钢琴、美术、武术、书法这类艺术课程。然而,学生对自我和对社会的认知、对知识与事业之间关系的领悟与践行、对服务于社会和谋生的本领、与他人和睦相处的技巧等,只有在经过长时间的磨练之后才能逐渐成熟,这些素质决定着一个人能否顺利适应未来社会生活的各种挑战。成功的职业启蒙教育是经过科学理性的设计,凭借父母与子女的努力,借助社会、学校与教师等多方力量,使学生对未来充满信心。此外,职业启蒙教育还将普通教育与职业技术教育以及学校与社会联系起来,帮助小学生更好地了解自己,更好地进行个人职业规划。■

【参考文献】

- [1] 李沙沙.乡村小学职业启蒙教育的现状与策略研究[D].长沙:湖南师范大学,2019:1.
- [2] 欧阳河.试论职业教育的概念和内涵[J].教育与职业,2003(1):26.
- [3] 陈仁,杨兆山.论教育启蒙思维:内涵、表征及实践转化[J].当代教育与文化,2014,6(6):8.
- [4] 张志增.实施乡村振兴战略与改革发展农村职业教育[J].中国职业技术教育,2017(34):122.
- [5] 同[1]58.

实践导向下师范生教学技能训练的问题与改进策略探析

□陈一铭, 陈朝新, 张人崧

(玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000)

[摘要] 教学技能是师范生从教必备的专业素质之一, 教学技能训练是把师范生培养成合格教师的环节。针对当前师范生教学技能训练存在的师范生教学技能训练不系统不全面、指导师范生教学技能训练的师资不足、教学技能训练评价不规范、技能训练硬件设施结构性失衡、师范生自主训练不强等问题, 本文建议以实践为导向, 建立开放立体式技能实训课程群, 创新教学方法与训练方式, 实行“U-S”技能训练双导师制, 改善训练的硬件设施条件, 提高师范生自主训练意识, 革新与优化师范生教学技能训练模式。

[关键词] 实践导向; 师范生; 教学技能; 训练

[中图分类号] G642

[文献标识码] A

[文章编号] 1004-4671 (2018) 04-0152-05

DOI:10.13792/j.cnki.cn45-1300/z.2018.04.029

教

学技能是指师范生在学习了一定的教学知识学习后经过反复练习或由模仿而形成的初级教学技能, 是由一系列的单项技能共同构成的综合技能。教学技能的形成一般需要经过认知定向阶段—模仿阶段—练习阶段—巩固阶段这几个阶段, 其中, 模仿、练习与巩固阶段, 是提高教学技能的主要途径和关键。教学技能训练一直以来备受重视, 20世纪90年代, 原国家教委就明确提出“教学工作技能是高等师范学校学生的教师职业技能的重要组成部分, 是师范生提高从任教素质的必修内容”, 并就各项教学技能提出了具体的训练内容与建议。2017年在教育部印发的《义务教育学校管理标准》再一次提出了“加强教师教育技能和教学基本功训练”。2018年, 国务院重申了“以实践为导向优化教师教育课程体系, 强化‘钢笔字、毛笔字、粉笔字和普通话’等教学基本功和教学技能训练, 师范生教育实践不少于半年。”总之, 教学技能是师范生未来从教必备的专业素质, 是教师专业化

的核心内容, 是培养师范生成为合格师资的关键一环。国内学者早已提出了在师范生教学技能培养建立“准教师诱导训练模式和教学法案例引导训练模式”^[1]、“全程教学基本技能训练模式”^[2], 师生通过“学习—实践—再学习—再实践”的过程来提高教学的“临床经验”。然而目前师范生教学技能的训练效果不甚理想, 而通过反思师范生教学技能训练的现状, 有助于促进系统性、规范性、针对性以及有效性的提高, 并最终实现增强师范生综合素质, 以达到适应基础教育深化改革发展的目的。

一、师范生教学技能训练存在的问题

在师范院校在不断升格转型的背景下, 教育类课程反而被边缘化, 教师教育资源被分占, 教学技能训练课程被弱化等因素影响着教学技能训练的实效性, 进而导致作为师范生核心竞争力的教学技能与非师范专业的学生相比优势不明显。其中的问题主要有:

[收稿日期] 2018-03-16

[基金项目] 2017年度玉林师范学院高等教育本科教学改革工程立项项目(2017XCJS06); 2017年度教师教育能力发展研究专项(17JSYYB13); 2016年度广西高等教育本科教学改革工程立项项目(2016JGB344)。

[作者简介] 陈一铭(1990-), 男, 广西玉林人, 硕士, 研究方向: 民族高等教育学。

(一) 教学技能训练不系统

教学活动是极为复杂而富有创造性的活动, 教学技能往往是以综合的形式体现在个体身上, 具有鲜明的复合性、整体性。但是从当前一些师范院校课程设置的比重来看, 实践课程和技能训练课程偏少。从课堂教学看, 重讲授、少训练; 重理论、少实践。一项针对某师范院校师范生的调查发现, 69.8% 的师范生认为老师无课堂实践活动的安排; 67.9% 的师范生认为课堂教学中师生互动次数较少, 课堂教学中教师一言堂的情况较为普遍^[3]。显然, 教师往往只能注重课堂上的讲授, 师范生缺乏课堂训练指导, 师范生通常在期末课程考核和在实习前的技能考核时才临阵磨枪突击应付。训练内容上, 重单项技能而轻综合训练, 只重视常规教学技能训练, 而忽视教学过程前的设计技能, 忽视课堂教学中的管理技能、沟通技能、组织技能和教学过程后的辅导技能、反思技能、评价技能等训练, 缺乏全面连贯的训练。训练方法僵化刻板, 缺乏灵活性。这种支离破碎、不完整的技能训练体系无法激起师范生训练兴趣与自觉性, 从而影响师范生教学技能水平提高。

(二) 指导教学技能训练的师资不足

据了解, 某师范院校小学教育专业试讲指导教师的安排, 一般 8-10 名师范生能够分配 1 名指导教师, 但在日常的教学技能课程训练过程中, 受师资少、学生多、场地有限等因素制约, 一般采用大班组织形式进行技能训练, 毋庸置疑, 教学技能训练的质量无法得到保证。此外, 某些指导教师教学与指导水平备受质疑。调查发现, 师范生对高校教师的教学技能水平认可度不高, 甚至认为许多高校教师的教学技能水平还不如中小学一线教师, 致使他们有一种缺乏技能指导型教师的感慨^[4]。为了应对指导教师的师资不足的问题, 师范院校聘任中小学名师为兼职教师, 形成高校与中小学教师共同指导师范生的机制, 实行双导师制。即使如此, 进行教学技能训练指导的老师专业构成较为复杂, 本身具备的教学技能往往有“偏科”的倾向, 依然存在着师范院校内部的指导教师知识能力与师范生教学技能培训的要

求不均衡、校外教师的指导与师范生教学技能培养的需要不均衡等矛盾。两大导师群体内部和之间缺乏切磋交流学习, 并且这些指导教师缺乏相应培训, 各自为政^[5], 难以形成合力, 师范生的教学技能训练受到较大制约。

(三) 教学技能训练评价不规范

当前, 师范院校在师范生教学技能训练过程中缺乏必要而有效的评价机制, 出现评价标准不规范、考核不严明的现象, 表现在: 评价内容片面, 侧重外显行为, 忽略内涵; 侧重结果性的评价忽略过程性的评价; 学业评价重量化评价形式而轻内容的问题, 进而忽视了师范生作为认知主体的作用, 难以对师范生专业发展中探索和创新的能力形成支撑, 挫伤师范生持久的训练积极性^[6]。同时, 评价体系也存在评价范围狭窄、评价方法单一、评价随意性大、缺乏灵活性等问题, 更为重要的是评价缺乏科学统一的标准, 教学技能的训练效果反馈的有效性大为减弱, 师范生培养质量难以保证。

(四) 教学技能训练硬件设施结构性失衡

教育部印发的《义务教育学校管理标准》提出“提高教师信息技术和现代教育装备应用能力, 强化实验教学, 促进现代科技与教育教学的深度融合。”在此背景下, 某师范院校成立了教师教育实训中心, 引进了多媒体教室、微格教室、教学观察室等较先进的教学设施, 为师范生进行教学技能训练提供了有效的训练平台与途径。但是, 近年来随着五年制和两年制的免费定向师范生大量入学, 造成部分师范院校学生多设施少的局面, 生均技能硬件设施数量极少, 难以满足技能训练的需要。微格教学是当前有效培养师范生的一种途径, 但由于微格教学实验室的稀缺, 造成师范生不学习微格教学的相关理论就进行训练的情况, 大部分师范生把微格教学和基础教学混为一谈, 将其当作基础课教学中一种特殊的教学方式, 即准备好教案, 然后到讲台上短暂地照本宣科后观看录像, 再进行流于形式的评价, 丧失了微格教学的实践性和即时性作用。另一方面, 由于学生的增加, 导致对应硬件设备损坏率提高, 为应对

教师的教学技能水平与师范生教学技能形成和提升有正相关的影响。但是,一些高校教师对不断深入发展的基础教育新课程改革知之甚少,依旧照本宣科理论知识,未把现实课堂里发生的鲜活实例融入教学之中^[7]。针对高师课堂教学脱离基础教育的问题,当前改革的重点是根据《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》所提出的“实施教师教育振兴行动计划,推进地方政府、高等学校、中小学“三位一体”协同育人”的要求,形成高校与中小学教师共同指导师范生的机制,实行“U-S”技能训练双导师制。基于此,高师院校应采取有力措施,引进与吸纳基础教育基层的教学名师充实到实践指导教师队伍,成为师范生的事业导师。这些优秀的导师的教育任务各有侧重,各有所长,优势互补,形成合力,共同完成教师培养任务。具体做法:一是高校教师用自己高超的教学技能示范师范生,使师范生体验掌握基本的教学技能,同时鼓励高校指导教师主动关注我国的教学改革现状,对当前基础教育课程改革的实践领域的各种新做法、新经验进行总结概括,并在教学教法中的大胆创新与实践,在教学实践中体现新的教学理念。二是师范院校要重视指导教师的队伍建设,通过多种途径让大中小学优秀指导教师了解和掌握国内外先进的教学理念和教学方法,提高他们的有效训练指导能力,从而提高教学技能指导的成效。

(四) 改善训练的硬件设施条件

教师应当提高自身信息技术应用水平,革新教学观念,优化教学方法,提高教学成效,同时鼓励学生掌握运用信息技术手段,积极利用信息技术分析解决问题,形成自主学习的风气。为响应国家和信息社会快速发展的要求,师范院校应提供必要的教学媒体,让师范生能够熟悉和熟练操作现代教学媒体,提高信息素养。师范院校应将教学技能作为师范院校毕业生领先于其他普通综合类院校毕业生的优势所在。将教学技能训练作为师范院校持续发展的特色与长项,加大教学技能训练设施的经费支持。在拥有足够的多媒体教室的前提下,对于多媒体教室的使用权限,学

校应适当放宽申请条件,增加师范生使用和练习的机会,为师范生的教学技能训练提供有效的场地保障。微格教学和教学观察室对于提高师范生教学技能有很大的促进作用,但资源相对不足。因此,学校应加大资金投入力度,多建一些技能训练室、实验室,同时引进相关的设备管理专业人才,专门负责硬件设备的维护和保存,提高设备的使用率和使用设备。根据师范生的实际情况进行适当安排,确保每名师范生均有机会得到实践与体验。师范专业可以开设微格教学的选修课,先理论奠基,后操作体验,以理论指导操作,以操作践行理论。同时根据社会的需要不断注入新内容,每次训练后教师要进行适当的评价和反馈,确保微格训练的有效性,学校应当向师范生提供必要的训练设施,确保师范生自主训练有充足的资源保障。

(五) 强化师范生自主训练与反思意识

师范生自主训练与反思意识是提高师范生教学技能水平的可行之路,是师范生教师专业发展内在动力。师范生教学技能形成与发展不是教师能“教会”的,而是师范生自主训练、自己学会的。那么,在以课程计划内教育类课程学习与训练为依托下,开展有目的、有计划、有步骤的课外自主训练,强化其反思意识显得尤为重要。首先,强化师范生的主体意识,使其意识到提高教学技能的重要性与紧迫性,做好自我发展的规划,激发自身发展主动发展的内在动力。在技能训练目标方面,以健全和完善教师专业素质结构为目的,而应当以单纯的技能训练为目标,在师范生自我技能训练中渗透时代特点和人文关怀,着力培养师范生的社会责任感、创新实践能力,树立爱岗敬业、为人师表的信念。其次,改变以往被动应付局面,培养师范生的自主意识。师范生自主发展意识越强,自我发展责任感越强,在训练中越能表现出自我完善的自觉性。在训练过程中,考虑不同师范生的兴趣与爱好,师范生可以对训练内容做出自主选择、自我反思。同时,以训练方法以启发引导为主,使训练过程变成师范生探究、反思提高的过程,让师范生在实践中体验发展,在体验中领悟与行动。另外,在

班级营造教学技能训练良好氛围。师范生个人可针对自身的不足和需要改进之处,有计划的反复开展训练活动与反思;也可自行组织小团体或小组进行训练。由学习委员或班长分组,各组选好负责人,组内商量好训练的内容、目标等,小组成员进行互相评价和指导,必要时寻求教师的帮助,这时教师就应用针对性、个别化、个性化对师范生进行有效的指导训练。

三、小结

总之,师范生的技能靠“训”获得,是在实

践中得到发展和提高。因此,师范院校在实践导向的机制下,重视和加强对师范生平时训练的监督和指导,结合现代教育技术进行教学训练,开展多样化的技能竞赛活动。同时,坚持以学生为本,建立实践训基地,强化见习、实习、研习一体化,增强师范生自我训练意识,将师范生的教学技能训练纳入制度化和常规化程序,让技能训练贯穿于师范生整个学习过程,将其培养成符合基础教育改革发展需要的高素质专业化创新型的优秀教师。

【参考文献】

- [1] 胡灵敏.关于教师教育问题的研究——“教师技能训练的途径与方法”研究报告[J].黑龙江高教研究, 2002 (3): 55-58.
- [2] 黄臻晓.新课程背景下师范生教学基本技能的培养[J].教育探索, 2007 (1): 76-77
- [3] 吴枝兵, 郑思亭.高等院校“公共教育学”课程教学现状调查[J].淮北师范大学学报(哲社版), 2012, 33 (3): 177-179.
- [4] 叶忠.地方高师院校师范生教学技能培养现状研究——以四川三所高师院校为例[D].成都: 四川师范大学, 2014: 20.
- [5] 余桥.我国师范生教学技能训练存在的问题与对策[J].教育与职业, 2015 (8): 101-103.
- [6] 李尧英, 刘波林, 郭文东.《标准》导向下高师教师专业技能培养的研究与实践[J].现代教育科学, 2009 (5): 151-153.
- [7] 陈朝新.论地方师范院校教育类课程的综合改革[J].湖南师范大学教育科学学报, 2014, 13 (3): 181-121.

Problems and Improvement Strategies of Practice-Oriented Teaching Skills Training For Normal Students

CHEN Yi-ming, CHEN Chao-xin, ZHANG Ren-song

(College of Education Science, Yulin Normal University, Yulin 537000, China)

Abstract: Teaching skill is one of the necessary professional qualities for normal students. In view of the problems existing in the training of normal students' teaching skills at present, such as unsystematic and incomplete training of normal students' teaching skills, insufficient teachers to guide the training of normal students' teaching skills, non-standard evaluation of teaching skills training, structural imbalance of skills training hardware facilities, and weak autonomous training of normal students, this paper suggests to be practice-oriented. Establish open three-dimensional skills training curriculum group, innovate teaching methods and training methods, implement the "U-S" skills training Double Tutorial system, improve the training hardware facilities, enhance the awareness of self-training of normal students, innovate and optimize the teaching skills training mode of normal students.

Key words: practice oriented; normal students; teaching skills; training

【责任编辑 谢文海】

本科小学教育专业实践教学的路径探索

孟 艳^{1,2}

(1. 厦门大学 教育研究院, 福建 厦门 3610051;
2. 玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000)

[摘 要]实践教学是本科小学教育专业人才培养的重要环节,但是目前实践教学在本科小学教育专业教育中仍然是个短板,存在师范性弱化、课堂教学过于封闭及实践教学效果不佳等诸多问题。为了发挥实践教学应有的价值,本科小学教育专业应从人才培养重心下移、突出师范性,改变课堂教学方式,改革教学管理制度等方面增加实践教学的效果。

[关键词]小学教育专业;本科;实践教学

[中图分类号]G642.0 **[文献标识码]**A

随着教师专业发展理念从“理智取向”向“实践取向”的转变,即由以往单纯关注“理论”向关注“实践”转变,我国教师教育改革相对滞后,传统的理智取向仍然支配着我国教师教育模式。这种培养模式与基础教育新课程改革对新型教师的需求极不适应。^[1]随着基础教育新课程改革的需求,强调本科小学教育专业实践教学的价值,尤为重要。但是目前仍存在重理论轻实践,重学术轻技能等问题,并且实践教学效果还不尽人意。因此,应加强实践教学,培养出与新课程改革相适应的小学教师。

一、本科小学教育专业实践教学的内涵及其价值

实践教学主要包括教育见习和实习、课程设计、社会调查、师范生综合教学技能、毕业论文等教学活动。在传统教学体系中,实践教学与课程教学是相对立的,实践教学是附属于课堂教学,是课程教学的延伸和补充。其实,实践教学是与课堂教学紧密联系在一起,并且相

对于课堂教学独立的一系列的教学活动。教育“在本质上是实践的。……教育的意义不可以仅仅在认识领域寻求解决。教育永远面临着发生、发现、践行的问题”。^[2]因此,教师职业作为一种实践性职业,在教师职业素养形成中,实践教学具有不可替代的独特优势。

(一)实践教学是培养学生创新能力、实践能力、综合能力以及科研能力的关键

当前,培养创新人才的呼声越来越高,人们也非常重视实践教学的意义,认为其是培养学生创新意识、素质和能力的有效途径。学校的真实教学情境是学生产生新的思想、观点的源头。同时,学生在实践的过程中,主体性才能充分发挥出来,学生会发现问题或面临许多的不确定性问题,需要创新思维进行分析问题和解决问题;还有些问题需要多学科知识综合才能解决,这就要求学生要用多学科的知识解决问题。学生还要在具体实践教学中善于发现问题,结合自己已经掌握的科研方法,探索问题,培养科研意识,提高科研能力。总之,课堂教学

[收稿日期] 2012-05-21

[基金项目] 广西教师教育资助经费重点项目,项目编号:桂教师范[2010]60号。

[作者简介] 孟 艳(1976-),女,河南永城人,博士研究生,玉林师范学院讲师,主要从事教育理论研究、课程与教学研究。

与实践教学应相得益彰,共同实现本科小学教育专业培养目标。

(二) 实践教学有助于学生获得实践知识,是促进教师专业发展的必要手段

关于教师的知识结构划分不一,一般情况下,教师的知识结构主要指学科知识、条件性知识、实践性知识。实践性知识是教育教学实践过程中,教师个人的体验和感悟。实践性知识通常呈内隐状态,具有隐蔽性、非系统性、缄默性。教师的实践性知识是教师专业发展的主要知识基础,在教师的工作中发挥着不可替代的作用。^[3]作为本科小学教育专业的学生,未来的教师,要把知识有效地传递给学生,离不开策略知识、情境知识等实践性知识。实践性知识支配着教师的思想和行为,体现在教师的教育教学行动中。

(三) 实践教学是理论与实践的桥梁,能有效激发学生的积极性和主动性

学生参加教育见习和实习等实践活动,一方面学生可以把所学的理论知识运用到实践中去。在课堂学习中,学生往往意识不到理论知识的价值,缺乏学习热情和兴趣,导致学生被动接受知识。当学生置身于实践活动中,才能深刻体会知识的重要性,激发其学习理论知识的热情。另一方面通过实践教学,学生也会意识到自身知识和能力存在的不足,学生会有目的、有意识的去锻炼自己的能力和学习知识,从而调动学生学习的积极性和主动性,学生的知识和能力不断得到提升。

(四) 实践教学有助于学生养成教师职业的情感、态度和信念

对于实践教学的价值,我们更多聚焦教师教学技能的提高,而对学生情感、态度和价值观这些非智力因素关注较少。然而,教师职业情感、态度和价值观对教师和学生影响深刻和久远。而良好的职业情感和信念是在教育实践中培养出来的。通过实践教学,可以让学生接触小学教育,了解和熟悉小学教师职业的特点,体验小学教师这个职业,增加对小学教师这个职业认同。从某种意义上说,实践教学在职前教师教育过程中有着不可替代的作用。

二、本科小学教育专业实践教学存在的问题

(一) 人才培养目标定位不清,师范性弱化

本科小学教育专业进入高校以后,面临“大”与“小”关系的处理。目前有许多高校重视高等教育的学术水平,强调理论知识,在一定程度上师范性被弱化和边缘化。一些高师本科小学教育专业培养目标定位在多学科专家,注重理论学习和知识传授,忽视对学生的实践能力的培养。^[4]这就势必造成技能方面不如中等师范学校,在学术方面远远比不上其他高等教育,培养人才面临着尴尬的局面。重视理论性和学术性,轻视学生教育教学实践,一些用人单位仍然经常会产生“高师毕业生为何站不稳三尺讲台”的困惑和感慨。^[5]自从20世纪90年代以来,学术性和师范性在师范学校的发展历程中一直存在争议,两者不断钟摆。虽然大家都承认师范性和学术性对培养未来教师都很重要,但是在实施过程中仍有所偏重。高师本科小学教育专业培养的是小学教师,而把重心放在学术性上,以致有些本科小学教育专业的毕业生不能胜任教学岗位,教学技能和敬业精神等方面都有所欠缺。

(二) 课程教学过于封闭,制约本科小学教育专业人才培养的质量

课程教学过于封闭主要指两个方面:一方面是指课堂教学注重系统理论知识的灌输,学生更多被动的接受知识。由于受到传统教学观的影响,这种教学与学生日常生活实际脱节,造成理论与实践两张皮,使学生不能用所学理论知识解决实际问题。这样不仅导致了理论和实际的脱离,也使学生感觉到学习理论知识作用不大,不能进一步激起学生学习的动机。另一方面重视理论教学而轻视实践教学,学生更多时间被固定在教室内学习理论知识,这种强调封闭式课堂教学,忽视学生能力的培养,学生毕业后不能很好地从事小学教师这个职业,并且封闭的课堂教学还不利于培养学生的创新能力、实践能力和综合素质。

(三) 实践教学内容安排杂乱,缺乏系统性指导

实践教学内容安排应该是在清晰目标指导下,将实践教学内容有机结合的一个系统。但是目前实践教学内容之间杂乱无章,实践教学目标不明确。一般情况下,教育见习安排在大一至大三学年,有三到七天的时间。学生在教育见习时,往往不知道这次见习的目的是什么,

多是走马观花,需要看什么、干什么都浑然不知。教育见习结束后,写一份实习报告即可。指导老师也不对实习过程进行总结,学生有哪些收获、还存在什么问题和困惑都不知道。此外,课程设计和调查也是形同虚设,没有被重视起来。而且教育实习时间较短,只有六到八周,并且集中在大四第七学期或第八学期,没有贯穿整个大学四年,却是在学生刚刚进入教学状态就结束了,学生对教师职业没有深刻的体验。总之,多数高校实践教学没有计划性,每个环节缺乏目标性和系统性,存在盲目性和随意性,导致整个实践教学安排太杂太散,其各个环节不能有机的结合起来。

(四) 实践教学形式主义严重,缺乏有效的运行机制

随着对实践教学认识的加深,人们普遍意识到实践教学对本科小学教育专业至关重要。但是,目前实践教学还不能真正的落到实处,走过场、混学分现象比较严重,导致实践教学效果不佳,阻碍实践教学目标的实现。比如说实践内容和形式单一,实践教学流于形式。主要原因是一方面与课堂教学相比,实践教学顺利的实施还需要必要的条件保障,而课堂教学只需要教师在课堂上讲就可以。实践教学需要教育基地、实习经费,更需要保证学生安全,尤其随着高校扩招,学生规模不断扩大,本来就相对不足的实习基地、实习经费以及指导教师难以满足实践教学的需要。实践教学保障不到位导致实践教学质量得不到有效保证。另一方面实践教学没有形成有效的监督制度。实践教学流于形式的重要原因对其实践效果缺乏考核和评价的环节。如果实践教学缺乏评价或科学的评价方式,那么就很难保证教学的实践性特征。

三、本科小学教育专业实践教学的实施策略

(一) 本科小学教育专业重心下移,突出师范性

本科小学教育专业定位高师,面对小学教育。由于本科小学教育专业过于强调学术性,忽视师范教育的特点,培养的学生在思想上对教师职业不认可,并且在业务能力上也缺乏相应的职业训练,不能很好地胜任教师这个岗位。教师职业是应用性的职业,不是学术性的。教

师只有课上得好,才能受到学生的喜爱和尊重。^[6]因此,本科小学教育专业既要突出高等教育学术性,又要考虑小学教育专业的特殊性。现在世界各国普遍重视实践教学的作用,认为实践教学是提高学生实际教学能力和素养的基本途径。例如:美国的“临床实践型教师教育”的教育实习模式和教师发展学校。英国也延长了教育实习的时间,要求学生最少要有 18 周的时间参与以中小学为基地的教育实习。俄罗斯的高师教育实习贯穿整个学习过程,一至三年级共 256 学时。因此,高师本科小学教育专业重心要下移,重视师范性教育。本科小学教育专业在学术上高于中师,在技能方面要秉承中师的优良传统,只有这样才能培养社会需要的高素质教师。

(二) 打破课堂教学与实践教学的等级关系,促使两者有机结合

长期以来,人们往往过于强调课堂教学的作用,而忽视了实践教学的价值。课堂教学与实践教学是本科小学教育专业人才培养的一个硬币的两个方面,没有孰重孰轻之分,两者都是本科小学教育专业人才培养不可或缺的一部分。首先,消解课堂教学与实践教学对立,突破传统封闭的课堂教学。通过组织课程设计、教育实习和见习、社会调查等实践教学,做到理论教学与实践教学的协调统一、课内实践教学与课外实践教学的协调统一。其次,创造丰富的、形式多样的实践教学,提高实践教学的效果。采用教学技能比赛等喜闻乐见的形式促进学生训练,提高学生教育教学的技能,并且促进学生职业素质的提升,使学生能从被动实习转为积极主动参与实习。再次,在课程教学中渗透实践教学的成分。微格教学和模拟教学也是实施实践教学的有效途径。在课堂教学中,采用案例教学、讨论课等启发式教学方法,与学生实际生活结合起来,激发学生积极思索,培养其独立思考、勇于创新的习惯。

(三) 实践教学贯穿整个大学四年,使其全程化、一体化

本科小学教育专业应延长实践教学的时间,使实践教学内容系统、有序地贯穿大学四年,使学生从认识实习、教育见习、模拟实习到顶岗实习四年不断线,这样可以让学生置身于真实的教育教学情境,感受教育情境的丰富性

和不确定性,真正关注教育教学实践活动中的特定现象和问题,使他们尽快、尽早地进入教师角色并以教师的立场观察和思考教育教学活动的具体问题,从而培养他们的教育实践智慧。新一轮基础教育改革强调要培养具有课程开发能力、教育研究能力、反思能力的研究型教师。我们要把教育研究引入实践教学各个环节,应该把行动研究方法很好地使用到实习过程中,行动研究这种方法重要的特征是基于实践,并且这种方法是我国中小学在职教师使用较为普遍的一种研究方法,因此在实习过程中的思考与所得,将在未来职业生涯中发挥直接作用。

(四) 改革教学管理,增加实践教学的效果

在理念上,实践教学的重要性不断被加强,但是在实施上,实践教学效果仍然是差强人意。为了增加实践教学的效果,必须对教学管理进行改革。首先,提高实践教学在教学评价的比重。在教育教学和培养制度安排上,可以提高实践课程学分,增加对学生实践环节评价权重,从而增加实践教学的效果。其次,教育见习和实习管理由大学、实习学校和地方教育行政部门合作管理。比如英国教师职前培训制度的改革要求实习生了解中小学教育的实际情况,要求师范院校与中小学密切联系。这种合作管理形式是由实习学校、地方教育当局和大学教育学院的代表组成“伙伴关系指导小组”,作为领

导机构,并为师资培训制定培训原则和目的。^[7]最后,实习学校的教师和大学指导教师应更多地参与学生的实习工作。大学指导教师和实习学校的指导教师应相互配合共同指导学生的教育实习和见习。大学指导教师负责组织实习生定期召开研讨会,研讨实习过程中有益的经验 and 存在的问题。实习学校的教师指导学生实习,并让学生在真实的教学情境中得到锻炼,而不是仅仅让学生旁听几节课或帮助老师批改作业。实习生实习结束后由大学与实习学校指导教师分别或联合对学生的实习表现进行鉴定、考核,有利监督学生实习的效果。

[参 考 文 献]

- [1] 倪小敏. 实践取向: 职前教师教育模式的重构[J]. 教师教育研究, 2010, (1).
- [2] 宁虹. 实践意义取向的教师专业发展[J]. 教育研究, 2005, (8).
- [3] 陈向明. 教师实践性知识研究的知识论基础[J]. 教育学报, 2009, (2).
- [4] 刘文. 试论本科小学教育专业实践课程的有效建构[J]. 教育探索, 2009, (2).
- [5] 李益众. 高师毕业生为何站不稳三尺讲台[N]. 中国教育报, 2007-05-21(2).
- [6] 顾明远. 谈谈我国教师教育的改革和走向[J]. 求是, 2008, (7).
- [7] 杨义峰. 发达国家教育实习改革特点综述[J]. 安康师专学报, 2001, (9).

责任编辑: 谷晓红

Path Exploration on Practice Teaching of the Specialty of Primary Education in Higher Normal Schools

MENG Yan^{1,2}

(1. Xiamen University, Xiamen 361005, China; 2. Yulin Normal College, Yulin 537000, China)

Abstract: Practice teaching, an important part for undergraduates majoring in primary education, is still at the starting point. In most cases, the characters of training teachers are not highlighted in class education that is not open enough with less practice programs. In order to help students to benefit from the practice and teaching experience, schools should be fully aware of the main purpose of their training program, and reform the traditional class teaching model with more practice-oriented procedures.

Key words: the primary education major; bachelor degree program; practice teaching

新手教师课堂领导力不足的分析与强化路径*

李健¹ 陈琳琳²

(1. 玉林师范学院教育科学学院、乡村振兴研究院, 广西玉林, 537000;

2. 玉林师范学院教育科学学院, 广西玉林, 537000)

摘要 课堂领导力由课堂前瞻力、课堂感召力、课堂影响力、课堂决断力、课堂控制力等构成。新手教师因领导技能不够突出、学科知识不够渊博、人格魅力不够明显、人文素养不够丰厚和教师惩戒权不足、学校重视程度不够、信息化教学的泛滥、学生自主权逐渐增强等, 容易出现课堂领导力不足的问题。要增强课堂领导力, 需要教师提高领导技能、丰富学科知识、提升人格魅力、提升人文素养, 需要教育管理部门赋予教师合理惩戒权、合理运用信息化教学、明确自主权边界, 学校提供管理技能学习机会。

关键词 新手教师 课堂领导力 课堂

一、教师课堂领导力的概念及构成要素

教师课堂领导力是一种综合性的领导力, 是教师在教育教学过程中依靠其专业权、知识、能力、情感等多种要素, 通过与学生的互动而产生的一种综合性的影响力^[1]。教师课堂领导力的构成要素分为教师课堂前瞻力、教师课堂感召力、教师课堂影响力、教师课堂决断力、教师课堂控制力等^[2]。课堂前瞻力是指教师根据课程目标和学情等制定课时教学目标的能力; 课堂感召力是指教师在课堂中运用多种途径吸引学生注意的能力; 课堂影响力是指教师在课堂中影响学生使之发生改变的能力; 课堂决断力是指教师在课堂各式情境下做出决断的能力; 课堂控制力是指教师在课堂中控制教学活动, 使其沿着既定教学目标前进的能力。

二、新手教师课堂领导力不足的表现

1. 对课堂发展进程缺少前瞻

对课堂发展进程缺少前瞻是指教师缺乏根据课程目标、学生身心发展特点、环境条件等因素围绕课堂发展进程制定教学目标的能力, 或制定的目标无效, 或制定的目标实现困难。教学目标是课堂教学的导向与基础, 所有的教学活动均基于教学目标开展, 无效或实现困难的目标是没有任何意义的。

2. 对课堂气氛营造缺少感召

对课堂气氛营造缺少感召, 表现为教师营造的课堂气氛效果不佳, 不能吸引学生的注意力。课堂

气氛是一种心理状态, 反映了师生在教学时空中情绪和情感的复合感受^[3]。教师对课堂气氛营造缺少感召能力, 学生缺乏对相关学科的兴趣、归属感、认同等等, 该课堂的情绪和情感是消极的, 呈现为偏科、厌学、叛逆、破坏课堂秩序等。

3. 对学生心理情绪缺乏影响

对学生心理情绪缺乏影响是指教师不能影响学生的情绪, 使其发生积极变化。心理情绪虽是无形的, 但仍可通过行为举止、面部表情等外显行为感知。良好的心理情绪有助于学生身心健康发展, 从而更好地使其进步, 达到教育的终极目标。因此, 当学生情绪处于低谷时, 教师的引导是其走出情绪低谷的关键和直接途径。课堂领导力不足的教师无法对学生心理情绪施加影响, 发挥引导作用。

4. 对课堂突发事件缺乏决断

对课堂突发事件缺乏决断是指教师面对课堂突发状况时, 不能及时、有效地做出判断及应对。课堂突发情况是难以完全避免的。课堂领导力不足的教师面对突发事件手足无措, 深知不及时解决的后果却心有余而力不足。课堂突发事件不能有效处理, 于课堂教学不利; 学生欠缺对教师的敬畏与崇拜, 课堂教学很难继续; 于教师不利; 在学生眼中失去威信, 课堂领导力减弱; 于学生不利; 长期接受不良课堂教学影响, 难以成长。

5. 对课堂生成情境缺乏掌控

对课堂生成情境缺乏掌控是指教师不能保证生成效果达到课前制定的教学目标。课堂领导力不

* 该文为 2020 年度教育部人文社会科学项目“农村小学全科教师胜任力研究”(20XJJA880001)的研究成果

足的教师因为实践经验有限或理论知识不足,面对偏离原定教学目标的情境及活动,无法控制教学正常进行,无法在预设基础上选择信息和建构信息。

三、新手教师课堂领导力不足的归因

1.外在因素

(1)教师惩戒权不足

近年来,教师滥用惩戒权、“轻管没用、重罚过火”的现象时有发生,教师、教育管理部门、学校均承受着一定压力。教育管理部门、学校轻率地选择减少教师惩戒权的方式缓解压力,教师惩戒权不足,导致学生缺乏对教师的敬畏。若教师无法有效管理班级,势必影响教师在学生眼中的形象,教师的领导力也会大打折扣。

(2)学校重视程度不够

学校重视程度不够包括主观因素和客观因素。主观因素分为两方面:其一是学校对教师能力成长的重视程度不够,其二是学校没有认识到教师课堂领导力强的优势,在教师能力培养中轻视、忽视课堂领导力。客观因素有教学条件设施落后、教学资源匮乏、资金不足等。就主观来讲,新手教师由于缺乏经验,早期的从教经历将会很大程度上影响其师德师风、职业理念、专业素养等的形成,也会影响其职业生涯,使之丧失提升课堂领导力的意愿。

(3)信息化教学的泛滥

“互联网+”时代,信息化教学是大势所趋,但又是一把双刃剑,信息化教学的广泛运用造成教师过度依赖多媒体。此外,信息化教学的泛滥削弱了教师知识渊博的形象,减弱了学生对教师的敬畏感,若应对不当会危害教师的课堂领导力。

(4)学生自主权逐渐增大

随着社会民主进程的推进,学生自我意识和主体意识在逐渐觉醒,他们越来越关心自我的内在感受与未来发展,拥有了个性化的思想观念及行事准则^[4]。自主权的增大有利于学生人格的建立、个人观点的表达、德智体美劳全方面的成长,间接减轻教师的工作,推动教学的开展。但当学生越来越独立自主,过分坚持己见,自行其是,不再服从教师,甚至违法违规、违背道德时,将会削弱教师作为引导者的价值,弱化教师的课堂领导力。

2.内在因素

(1)教师课堂领导技能不够熟练

课堂领导技能是指教师管理课堂和维持课堂秩序的技巧、能力。先天条件和后天环境的差异均

在一定程度上造成教师领导技能的差异。先天遗传中影响个体成长的因素很多,外在的包括气质、仪表等,内在的包括智力、性格、价值观等,这些都影响教师的领导技能。后天的努力同样影响教师课堂领导技能的成长。部分教师缺少先天的领导技能优势且欠缺足够的专业培训、个人的自我进修,导致其课堂领导技能不够熟练,课堂领导力不足。

(2)教师学科知识不够渊博

作为一名传道、授业、解惑的教育工作者,教师需要掌握充足的学科知识。学生的年龄越低,这种形象越牢固。当教师不能解答学生之疑惑,学生会感受到理想教师与现实教师之间的落差,从而影响学生对教师的评价。教师的权威受到挑战,课堂领导力就易减弱。教师若沉浸在舒适区不求进步,不自主学习,随意应付学校、教育管理部门等安排的培训,学科知识将不进反退,课堂领导力将难以为继。

(3)教师人格魅力不够明显

课堂领导力的形成离不开教师的人格魅力。人格魅力的来源包含性格、气质、能力、道德品质等。人们更为青睐具有独特个人魅力、道德修养高尚以及对自己具有情感亲和力的领导者,并对他们的指导与引导做出积极回应^[5]。如果教师人格魅力足够明显,就能引起学生尊敬、喜爱,就会积极配合教学活动,自然可以促进教师课堂领导力的提升。反之,就容易引发其课堂领导力的下降。

(4)教师人文素养不够丰厚

人文指人文科学,如文学、哲学、历史等,人文素养是教师追求人文科学知识时的能力与精神状态。人文科学知识不同于其他学科知识,专业性与外显性较低,不常作为评判教师的标准,易被教师忽视。人文科学知识储备不同的教师,言行举止也会有差异。知识是发展性事物,但人文素养不够丰厚的教师较少主动丰富知识,而学生则倾向于知识丰厚的教师,因为此类教师有更强的领导力。

四、强化新手教师课堂领导力的路径

1.外在路径

(1)教育管理部门赋予教师合理的惩戒权

若教师具有某些惩罚权,就可对不服从管理的学生施加一定的惩罚措施,出于对这种负面结果的惧怕,学生就会对教师管理做出良性反应^[6]。惩戒权在学校教学活动中是必不可少的,教育管理部门应当深入了解教师的教育惩戒权行使情况,合理赋

权。对错用、乱用惩戒权的教师,及时给予矫正;对合理运用惩戒权的教师充分信任,并相互交流经验。

(2) 学校提供管理技能学习机会

从学校发展的角度,教师队伍质量与学校教育质量呈正相关。学校与教师是相互依存、共同成长的关系,学校通过多种途径鼓励、支持教师提高管理技能。其一,组织优秀教师指导新手教师;其二,适当组织领导技能比赛,激励新手教师;其三,结合学校财政情况,邀请专业的领导力培训团队到校培训新手教师;其四,采取多种激励措施,组织新手教师到其他学校深入学习。

(3) 合理运用信息化教学

信息化资源在未来很长时间里将持续为人类发光发热。社会在不断进步,教师也需要与时俱进,自主适应信息时代,学会拥抱互联网,享受互联网的优势。合理运用信息化教学不可削弱学科本体特征,干扰学生素养形成。教师宜综合信息化教学资源,结合自身需求,融会个人独特的教学风格,使信息手段成为提高教学水平的载体。

(4) 明确自主权边界

合理的学生自主权有助于课堂教学的开展,但自主权要有一定限制、约束。自主权边界的模糊可能导致学生没有最优化利用自主权,或者超越边界不自知。超越边界可能影响教学活动,甚至违反道德准则、法律法规。明确自主权边界,教师要确定哪些阶段、哪些事情可以让学生自己做决定。教师要放宽多余的管制,使学生自主成长,不过于依赖他人;教师要保留合理的管制,让学生的成长有保障基础。此外,学校与教育管理部门也应当明确学生自主权的边界。

2. 内在路径

(1) 提高领导技能

教师无法改变先天遗传的领导技能,却可以通过后天努力来对其进行提高。理论是实践的基础,实践是理论的展现,领导技能需要理论与实践相结合。丰富理论知识的方式有多种:其一,购买相关专业书籍自主学习;其二,虚心请教经验丰富的教师,参加听课、评课等,吸取他人成功经验;其三,专业培训,在经济条件许可的情况下参与专业培训。此外,及时在教学过程中利用不同条件,重复做领导技能实验,记录分析数据,探索形成自己的领导技能与风格。

(2) 丰富学科知识

教师需要充裕的学科知识积淀,否则教育活动将难以进行。教师理应丰富学科知识,这包括两方面:及时复习、更新学科知识。根据不同形式记忆的关系得知:多次重复可将瞬时记忆与短期记忆变成长期记忆、永久记忆。据此,教师也需要及时复习旧知识。知识是主体经验的生成过程和个人意义的建构过程,知识是动态的、变化的、生成的^[7],知识在不断更新,教师需要及时更新个人学科知识库,只有这样才能在课堂上游刃有余,其课堂领导力的提升也才能水到渠成了。

(3) 提升人格魅力

教师的人格魅力集中体现在其人格品质上,优良的人格品质能让教师获得自尊自敬感,全身心投入教育事业,在学生面前呈现光辉高大之形象,深受学生爱戴敬仰^[8]。教师应树立正确的世界观、人生观、价值观,养成善良、坚毅、果断、勤勉等良好品质。关注学生身心健康。

(4) 提升人文素养

人文素养的增长需要长期的积累。学生是国家未来的栋梁,对国家的发展至关重要,建构者的素养决定受教育者的素养。即教师的人文素养潜移默化地影响学生。教师可通过多种途径提升人文素养,如积极参加相关文化活动、结识人文知识丰厚的同伴、交流人文知识学习心得、参观人文知识物件等。此外,培养对人文知识的兴趣,形成渴望获取人文知识的信念,亦能增强丰富人文知识的动机。

参考文献

- [1] 管银花.高中英语教师课堂领导力的提升策略探究——以于都中学为例[D].赣州:赣南师范大学,2017:VI.
 - [2][4][7] 刘海丽.教师课堂领导力弱化现状分析与提升路径研究——以高中物理课堂为例[D].合肥:合肥师范学院,2018:9,29,I.
 - [3] 郭凌婕.教师课堂领导力与课堂气氛关系探讨[J].当代教育论坛:综合研究,2011(09):7-9.
 - [5][6] 严新根.教师课堂领导力及其增强路径[J].教育理论与实践,2010,30(26):28-29.
 - [8] 方旭婷.立德树人视域下教师人格魅力的塑造[J].西部素质教育,2020,6(05):115-116.
- [作者:李健(1980-),男,四川广元人,玉林师范学院教育科学学院,副研究员,玉林师范学院乡村振兴研究院,副院长,博士;陈琳琳(1998-),女,广西北流人,玉林师范学院教育科学学院,学生。]

【责任编辑 白文军】

师范生班主任工作技能的问题、成因与对策探讨

□玉林师范学院教育科学学院 陈一铭 周 燃

□柳州市北雀路第四小学 冯秋玲

【摘 要】本文针对当前高等师范院校师范生在教育实习过程中选拔和培养班干部的能力欠缺、独立开展主题班会与管理班级的能力不强、转化“待优生”的教育方法单一、与家长沟通存在障碍等问题,提出训练和提高师范生班主任工作技能的策略:完善课程设置,增加实践课时比例,创造实践机会;创新教学方法,重视专项训练;树立主体意识和责任意识,提高训练自主性;加强实践指导教师队伍建设,保证训练实效。

【关键词】师范生 班主任工作技能 问题 成因 对策 训练

【中图分类号】G **【文献标识码】**A

【文章编号】0450-9889(2020)35-0106-03

班主任工作技能是班主任在实际的班级教育工作中为完成某项任务所需要的一系列的行为方式,这种行为方式的表现状态直接影响着班级教育活动的效率和各项任务的完成水平。即班主任只有具备良好的素质及技能,才能做好学校教育管理工作。师范生掌握班主任工作技能是成为合格教师的必备条件之一,也是适应当前基础教育改革发展的要求。但是,班主任工作技能不是一朝一夕就能掌握的,它需要经过长期的训练。“班主任工作技能训练是高等师范学校学生的教师职业技能训练的重要组成部分,加强师范生班主任工作技能训练是高等师范学校教育教学工作不可缺少的内容。”近年来,师范院校十分重视师范生教学技能的训练与培养,师范生的课堂教学技能得到大幅度提升,但是在班级管理、与学生相处、学生突发事件处理、与家长沟通等职业技能上,出现不少的缺失。因此,当务之急是加强师范生的班主任工作技能训练。本文分析师范生班主任工作技能存在的问题和缺失的原因,探寻训练和提高师范生班主任工作技能的有效策略。

一、师范生班主任工作技能存在的问题

(一)选拔和培养班干部的能力欠缺。健全班组织、选拔班干部是培养集体的重要方法,也是班主任工作的重要内容。健全班的组织与功能,关键是要做好班干部的选拔与培养工作。不少实习师范生班主任工作技能缺失,在选拔与培养班干部方面没经验缺能力,如果没有原班主任的协助,一般难以顺利开

展选拔与培养班干部工作。例如,有的实习师范生不懂如何从积极分子中物色和选出理想的班干部;有的实习师范生观察不仔细,在没有充分了解学生的情况下,过于仓促建立班干部团队;有的实习师范生没有明确班干部的责任分工,导致班干部职责不清或互相抱怨、推诿,影响班风;有些实习师范生偏爱和保护班干部,导致干群对立和班级不团结等。这些表现都反映出部分师范生在选拔和培养班干部方面的能力有欠缺。

(二)独立开展主题班会的能力不强。主题班会是班级教育活动的形式之一,是班主任根据教育、教学要求和班级学生的实际情况确立主题、围绕主题开展的一种班会活动。笔者对师范生在实习中开展主题班会的情况进行调查,发现大部分师范生是根据学校计划安排主题开展主题班会;部分师范生在实习过程中是在原班主任老师指导下认真准备,开展主题班会;还有部分主题班会课是由原班主任主持开展的,师范生只是协助。调查还发现,部分实习师范生缺乏方法与经验,在开展主题班会过程中,如果没有原班主任在场,面对突发事件,他们往往难以控制场面,导致班会流于形式或草草完成。可见,师范生独立开展主题班会的能力有待提升。

(三)对“待优生”的教育转化方法单一。做好个别教育工作是班主任重要的工作内容与方法。它是班主任根据学生个人的特点、需要以及问题而单独进行的教育,具有针对性,一般包括个别谈话、道德谈话、个别辅导和帮助等。“待优生”,从字面上来理解,“待”有等待之意,即“等待优秀的学生”,思想品德或学习成绩方面有所欠缺。一般班级中都会有一些“待优生”,他们较有个性,在别人眼里比较调皮捣蛋。实习师范生对于“待优生”的教育方法,采用较多的是说服教育、个别谈话。但调查发现,部分实习师范生表示对“待优生”往往“管不住”“管不好”,尤其对于班级中一些“另类”的学生的教育,不懂如何入手做好教育转化工作,有时甚至采用惩罚、讽刺、呵斥等方式,方式单一,简单粗暴,导致教育效果适得其反。

(四)与家长沟通存在障碍。沟通合作不仅是教师的基本技能,也是班主任的一项基本能力。在实习中,师范生要学会与学生家长联系,进行沟通合作。但调查发现,部分实习师范生在家校合作方面存在着一定的沟通障碍。有的师范生从来没有主

动与家长进行沟通,也不会沟通;有的师范生表示,与家长沟通时会不自觉地感到焦虑。另外,由于师范生的身份是准教师,是实习生,家长对实习生有一种不信任感,这更加加剧师范生的焦虑心态,影响师范生继续与家长保持联系与沟通。

对于与家长沟通的结果,师范生认为缺乏反馈。有时师范生根据学生在校的表现向家长反映问题和提出建议,但是没有得到及时积极的反馈。个别农村学生的家长由于各种原因,往往敷衍了事或置之不理。沟通结果不理想,导致师范生的自信心遭受打击,更加不愿意与家长进行沟通。

二、成因分析

(一)师范生缺乏班主任工作技能专项训练。师范生班主任工作技能缺失的根本原因是缺乏科学有效的专项训练。虽然师范院校在公共教育学课程中开设“中小学班主任工作艺术”“班级管理”等教师教育通识课程,但是,实际上仍然存在着重讲授轻操作、重理论轻实践等问题。讲授“班主任工作”或“班级管理”的高校教师,大多缺乏中小学班主任工作的实践经历,难以运用丰富的实践知识、鲜活的真实案例讲述班级管理理论,难以体现班主任工作的应用性、实践性特点。据了解,“班主任工作”“班级管理”课程没有安排实践课时,师范毕业生普遍反映班级管理能力没有专项训练。因此,师范生获得的班主任工作理论知识,没有通过实践的体验与思考,没有内化和转化,缺乏实战演练。

(二)师范生班主任工作技能训练自主性不高。大部分师范生技能训练的时间都是取决于老师什么时候发布训练任务,什么时候进行考核,而真正用于技能训练的时间极少。据了解,大部分师范生的课余时间多用于上网、玩电脑、追剧、考证或者外出兼职,很少自主参加提升职业技能的活动。比如学校开展一些农村小学支教活动,这些活动对于锻炼师范生组织活动、了解学生心理特点等相关的班主任工作技能具有很大的意义,但很多师范生没兴趣参加。技能训练不能单是为了完成任务而进行,师范生应该更多的是为未来职业发展而考量。因此,应提高师范生对班主任工作技能的重视度,并提高训练的自觉性。

(三)实践导师指导班级日常事务管理缺位。教师是引导和帮助学生成长的角色,一般而言,义务教育阶段的新手教师工作包括课堂教学和班级日常事务管理,因此在师范生的实践过程中,课堂教学和班主任两项工作都是需要实习和考核的内容。但不论是师范院校还是实习单位,都更加重视课堂教学能力的培养,而对师范生班级管理能力的培养的意识不强,对班主任工作指导也不够重视。据调查,由于实践导师不在现场,无法得到及时而有针对性的指导,实习师范生在处理班级日常事务过程中,遇到学生冲突等突发情况,常常是一筹莫展、难以下手。有些师范生即使获得实践导师的相关指导,但过于具体而片面,难以形成一种稳定的管理模式。调查发现,对于指导教师的指导效果,25%的师范生认为效果非常符合期待,52.32%的师范生认为效果一般,22.68%的师范生认为效果不符合期待。此外,一些指导老师认为顶岗师范生已经能独立承担班主

任工作,不需要时时跟进指导。然而,现实是师范生在工作时多数是靠单纯的自我摸索,班主任工作技能水平提升不大。

三、训练和提高师范生班主任工作技能的策略

(一)完善课程设置,增加实践课时比例,创造实践机会。首先,师范院校在修订人才培养方案时,应开设有关班主任工作技能等课程,保证讲授与实践的比例为1:2,突出训练的重要性。其次,增加见习、实习等实践课时的比例。一个学期可进行多次见习(实习),让师范生能有更多时间、更多机会走进基础教育第一线,了解当前班主任工作的基本情况。前期安排的见习(实习)中,可让师范生到定点小学进行观摩学习,观摩一线班主任如何开展主题班会、如何教育管理“待优生”、如何进行有效的家校沟通等。中后期的见习(实习)中,给师范生担任班主任的机会,代理一日(一周)班主任,运用所学的理论知识和方法技巧去处理班级日常管理中的一些问题,从而提高班主任工作技能水平。在见习(实习)过程中,也可邀请一些优秀班主任给师范生举办专题讲座,传授班主任工作经验,弥补师范生班主任工作实践经验的不足。

此外,学校还可以通过其他途径为师范生创造班主任技能训练的机会,增加实践时长。例如,许多高校在校内试行“代理班主任”制度,也就是从学生干部中选聘出某一班级的代理班主任,即俗称的“代班”“班助”等。参考这项制度,可让师范生尝试进行班务管理工作,老师从旁指导,使师范生的班主任工作技能在具体工作中得到锻炼。为了让更多师范生也能得到实际工作锻炼,学校还可以引导师范生自主组织课外活动,比如某高校开展别具特色的“四点半课堂”活动,即每周固定的“四点半”时间,师范生自主组织团队到定点小学进行志愿工作。同时,还可安排师范生到实习基地进行班主任工作的体验和实践,引导师范生在体验与实践思考中成长,使理论知识更好地转化为自觉的教育行为。

(二)创新教学方法,重视专项训练。为了提高师范生的班主任工作技能水平,具备热爱学生、热爱班主任工作的心理品质和情怀,使师范生走向工作岗位后能尽快进入班主任角色,根据基础教育实际情况,师范院校可设置班主任工作技能专项训练,如了解学生技能训练、组建班集体技能训练、个别教育转化工作技能训练、开展主题班会技能训练、班级管理技能训练、组织指导班级活动技能训练、家校合作沟通技能训练等。根据教育实际,教师尝试创新各种教学方式,如案例教学法、情景模拟法、班主任技能专项比赛等。其中,“情景模拟训练是各种技能技巧形成的最佳方式”。比如在学习“如何开展主题班会”之后,可让师范生以小组为单位,根据小学的实际情景,模拟开展主题班会,其中主题的选定、主题班会的设计、班会所采用的形式、班会的流程等,师范生需在组内交流讨论并形成一最佳方案进行展示,最后全班互相评价,教师总结评价。

专项训练方式对调动师范生学习的积极性具有重要作用,可以帮助师范生掌握班主任工作技能,有效训练师范生的心理素质。教师可将小学班主任常遇到的问题作为情景设计的来源,每节课为师范生设置1~2个情景进行训练。课后,可让师范

生以组为单位到微格教室,运用情景模拟训练法进行班主任工作能力专项训练。与课堂教学技能训练不同的是,班主任工作技能训练侧重培养师范生的实践能力,因此一次微格课可侧重解决一项工作技能。具体做法:先进行某一情景描述,再提出具体训练要求,然后让师范生依据情景材料并按照规定要求进行训练,并设立切实可行的训练监督与评价机制,保障训练效果。

(三)树立主体意识和责任意识,提高训练自主性。班主任工作技能训练,需要学习主体在实践训练、深度介入过程中主动建构。首先,师范生应树立主体意识,积极主动参与班级管理、课堂管理、班主任工作技能训练,积极参加一些社会实践活动,在实践中实现理论的转化与活化。如参加支教活动、“四点半课堂”活动等,去接触学生并了解当下中小学生的心理、思想与思维特点,这样才能更好地完善自身的班主任工作技能。其次,师范生应树立责任意识,有教书育人的使命感,更自觉地去学习工作技能、锻炼技能、完善技能。从目前来看,大多数师范生毕业后的第一职业选择是教师行业,因此师范生必须认识到班主任工作技能的重要性,技能不是一朝一夕就能形成的,需要不断追求提高与完善。因此,师范生在参加见习、实习或社会活动等实践时,要在活动中积极主动地去思考问题,努力地找出解决问题的方法,善于总结与反思,从而达到锻炼自己、完善自己、提高能力的目的。

(四)加强实践指导教师队伍建设,保证训练实效。首先,师范院校要重视实践指导教师的队伍建设,通过多种途径提高他们的实践指导能力,使其更好地指导师范生实践工作,提高师范生的班主任工作技能水平。其次,师范院校和实习学校的实践导师要明确各自职责。师范院校的指导教师向师范生传授理论知识,指导师范生在校内进行实践训练;实习学校的指导教师指导师范生在实习基地的各种实习活动。再次,为了保证技能训练系统性、实效性,校内外实践指导教师之间应建立良好的沟通机制,定期为师范生举办一些讲座、研讨会和经验交流活动,共同探讨师范生在实训中遇到的问题。这样不仅能对

师范生的技能训练进行有效指导并及时解决问题,还能加强高等教育与基础教育的衔接、大学与中小学联动,促进指导教师双方的共同进步。另外,根据师范生的实际数量合理安排校内外实践导师,尽量使每一位师范生在实训中遇到问题时都能得到及时、有效地指导。最后,举办班主任技能大赛,切实提高师范生的班主任技能。在班主任技能大赛中设置主题班会课设计、情景答辩等环节,引导师范生在比赛中互相切磋、互相观摩,掌握班主任工作技能。

【参考文献】

- [1] 舒亚玲. 师范生班主任工作技能培养的实践研究[J]. 中国校外教育, 2013(8).
- [2] 国家教委师范司. 高等师范学校学生的教师职业技能训练大纲(试行)[Z]. 北京: 国家教委师范司, 1994.
- [3] 龙剑. 高师生班主任工作技能培训之我见[J]. 教育现代化, 2016(26).
- [4] 谢世琦. 浅谈师范生技能教学中班主任技能培养缺失问题[J]. 教育教学论坛, 2018(33).
- [5] 陈朝新. 论地方师范院校教育类课程的综合改革[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2014(3).

【基金项目】广西教育科学“十三五”规划2017年度自筹经费一般课题“广西农村小学免费师范生核心素养培养研究”(2017C408);玉林师范学院2017年教师教育能力发展研究专项课题“实践导向下全程全景式职前教师培养模式研究与实践”(17JSYYB13)

【作者简介】陈一铭(1990—),男,广西玉林人,民族教育学硕士,玉林师范学院教育科学学院讲师,研究方向:民族教育学、高等教育学、教师教育。

(责编 王 一)

(上接第79页)

【参考文献】

- [1] 楼艳. 德育共同体视角下高校思想政治教育协同育人机制研究[J]. 学校党建与思想教育, 2020(6).
- [2] 余婕. 传统茶文化思想对高校思政教育的作用[J]. 食品研究与开发, 2020(5).
- [3] 郝志刚. 以茶文化为例谈传统文化如何与高校思政教育相结合[J]. 福建茶叶, 2020(5).
- [4] 宋晓蕾, 梁宏斌. 爱岗敬业与高校思政教育的融合策略探析[J]. 文化创新比较研究, 2020(5).
- [5] 郭少卿, 郭华东, 李虹. 高职院校职业精神教育现状及对策[J]. 教育与职业, 2019(3).
- [6] 张睿. 传统礼文化融入大学生思想政治教育的方法研究[J]. 学校党建与思想教育, 2019(1).

- [7] 孙静婷, 郭佳. 茶文化与工匠精神的有机结合[J]. 福建茶叶, 2019(5).
- [8] 王联合. 古代茶诗中所蕴含的人文精神及当代价值[J]. 福建茶叶, 2018(6).

【基金项目】2019年广西高校大学生思想政治教育理论与实践研究重点项目“融媒体时代广西高校大学生‘一主三维、四环相扣’‘微思政’模式构建研究”(2019MSZ011);2019年南宁市社会科学研究资助项目“融媒体背景下南宁市高校社会主义核心价值观微传播研究”(南社联发[2019]10号)

【作者简介】梁 勤,女,满族,广西桂林人,研究生学历,桂林理工大学讲师,研究方向:思想政治教育。

(责编 黎 原)



浅析师范生核心就业能力的提升

范文卿

(玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000)

摘要:面对我国当前的就业压力,全面提升高校毕业生核心就业能力已迫在眉睫,师范生也不例外。为此,高校应结合实际情况、引导师范生准确进行自我定位,组织社会调研活动、促进师范生专业技能强化,强化职业道德教育工作、引领师范生职业素养的培育,深入学校进行实地考察、了解就业岗位大环境,从而提高师范生的核心就业能力和就业成功率。

关键词:师范生;核心就业能力;提升路径

中图分类号: G651

文献标识码: A

文章编号: 1672-5646(2020)04-0077-03

当前,我国已进入高等教育大众化发展阶段,高校毕业生数量处于逐年递增的状态,各个专业、各个领域都在面临就业难的问题,师范类高校和师范类专业更是如此,就业竞争压力巨大。为此,高校和师范生本人必须将提高核心就业能力摆在重要位置,而如何提高则需要广大师范类就业指导教师不断深入研究。文章就立足于这一课题展开全面而又深入的探究,希望能够为广大师范生和相关就业指导教师带来一定的启示。

一、提升师范生核心就业能力的现实意义

(一)能够推动师范生专业技能与职业素养的全面培养

从当前师范生核心就业能力的定义来看,专业技能和职业素养作为两项基本能力,高校普遍会将这两个基本能力作为培养的侧重点,进而让师范生在进入就业岗位之前,能够将这两项能力不断完善,成为自身的核心竞争力所在。这显然为师范生专业技能与职业素养的全面培养起到了积极推动作用,这两项能力的提高则意味着师范生向合格教育工作者迈出了坚实的一步。

(二)确保师范生能够与当今时代用人标准相符合

师范类高校或师范类专业在全面提高师范生核心就业能力过程中,重点不仅体现在师范生专

业技能与职业素养两个方面,而是强调自我定位和社会适应能力得到全方位的培养,这样可以帮助师范生更加清楚地认识自己、认识就业岗位的大环境,进而保证师范生在进入工作岗位后,能够符合当今时代用人标准,更好地推动我国教育事业的发展。

二、师范生核心就业能力包含的范围

(一)自我定位

众所周知,找准自身的定位是迈向成功的第一步,就业方面特别是师范生就业也是一样,准确判断自己的综合能力处于怎样的水平,则能够明确今后努力的方向和目标,势必会实现提升自身的核心就业能力。为此,师范生在提升自身核心就业能力时必须将准确地进行自我定位放在第一位。

(二)专业技能

专业技能水平是评价一个人是否能够胜任岗位工作的基本指标之一。专业技能突出说明能够胜任这一岗位工作,反之则不能适应这一岗位,但这并不意味着不能进入岗位,教师行业也是如此。为此,在师范生核心就业能力中,专业技能应该作为师范生增强自身核心就业能力的侧重点之一。

(三)职业素养

职业素养是各行各业评价员工职业水平的核

作者简介: 范文卿(1981-),女,广西柳州人,硕士研究生,讲师,研究方向:教师教育、基础教育、高等教育。
(C)1994-2022 China Academic Journal Electronic Publishing House. All rights reserved. http://www.cnki.net

心指标,教师行业也不例外,是否具备良好的职业素养关系到师范生能否顺利适应并胜任就业岗位。职业素养包括职业道德素质、职业心态、职业生涯规划等多个方面,是师范生核心就业能力中最为重要的组成部分。

(四)社会适应

社会适应指的就是师范生在面对真实的社会压力时,能够有效进行自我调节,做到适应社会大环境的能力。在高校师范生就业期间,是否具备良好的社会适应能力,意味着师范生能否承担教学工作中所产生的压力,如果社会适应能力不强,必然会导致师范生走向工作岗位出现心理崩溃或精神崩溃的情况,而适应能力较强的师范生则可以合理地做出自我调节,从容面对教师工作岗位。因此,这一能力也是师范生核心就业能力中重要的组成部分。

三、全面提升师范生核心就业能力的路径

(一)结合实际情况,引导师范生准确进行自我定位

能够找准自我定位毫无疑问是应对严苛市场就业环境,有效把握就业机会的基本前提条件之一,也是自我核心就业能力的重要组成,对于高校师范生自然也不例外。为此,在提升高校师范生核心就业能力的路径中,师范类高校或师范类专业就业指导工作人员在开展就业指导工作,时必须把这一方面放在首位,要引导学生能够根据自己的实际情况,找准自我定位。

首先,引导师范生客观审视自我,了解自身在就业过程中的优势与劣势。在这一过程中,就业指导人员要针对教师岗位的用人需求作出明确的解答,并从教学能力、指导学生实践能力、组织决策能力、学生管理能力等多个方面入手,让师范生能够在审视自我时有明确的参照标准,并且能够更加客观、准确地找到自身的优势和劣势所在,为师范生进行准确的自我定位打下坚实基础。其次,引导师范生正确作出自我评价,综合考量后作出准确的自我定位。师范生经过就业指导教师的引导之后,已经能够发现自己在就业过程中的优势与劣势,下一步工作就是要结合自身的客观条件,将自己的就业能力进行客观评价。在这期间,就业指导教师的主要工作就是为师范生提供评价标准和评价原则,在学生自我评价后,为学生进行综合考量,让学生明确自己究竟适合哪个阶段的基础教育教学,或者不适合参与教育教学工作,由此促进师范生能够作出准确的自我定位,在未来面临激

烈的就业竞争环境时可以从容应对,及时找到适合自己的就业岗位。

(二)组织社会调研活动,促进师范生专业技能强化

针对高校师范生核心就业能力的培养而言,自我进行精准的定位是至关重要的,但不是唯一条件,师范生还需要认识到就业环境的激烈性和严苛性,只有这样师范生才能确保在专业技能上做到不断强化,面对就业环境所提出的严峻挑战才会更有信心。针对于此,师范类高校或师范类专业必须定期组织开展社会调研活动,用真实的环境说话,以此来刺激师范生主动去增强自身专业技能,让专业技能水平成为自身就业中的巨大优势。

首先,根据学生专业理论课和综合实践课的课程安排,合理制定社会调研活动的时间。众所周知,师范生就业指导工作的开展往往集中在学生临毕业之前的一段时间之内,在这一时间段内师范生面临着完成毕业论文、参加就业实习、开展就业综合实践培训等活动。为此,在时间的安排上非常紧张。针对这一情况,师范生就业指导工作人员必须细致分析学生专业理论课、综合实践课、学生实际情况,来安排社会调研活动的具体时间,确保师范生能够正装满员地参与进来,为其提供提升核心就业能力的机会。其次,明确调研主体,了解服务对象在师范生专业技能上的具体需求。在确定开展社会调研的实践基础上,就业指导工作人员则需要针对调研的对象加以明确,即:中小學生、家長、學校一線教師。因為學生是師範生未來工作崗位直接的工作對象,而家長則是客觀評價的又一主體,一線教師則是最了解學生需求和崗位要求的客體,所以這些調研對象必須高度明確。只有在確立這一調研方向的基礎上,社會調研工作才能順利實施,所取得的調研成果才會更有說服力,也會為促進師範生專業技能強化指明方向,師範生提升自身核心就業能力的動力也由此會更加強勁。

(三)强化职业道德教育工作,引领师范生职业素养的培育

众所周知,在每一位高校大学生应聘就业岗位过程中,职业道德都是用人单位极为重要的考察对象,甚至在进入用人单位之后,还要针对职业道德水平进行更为细致的考核,优胜劣汰。为此,师范类高校或师范类专业在提升师范生核心就业能力的过程中,必须将加强师范生职业道德教育

教师反思能力培养的思考

□巫叶芳

(玉林师范学院 教育科学学院, 广西 玉林 537000)

[摘要] 近年来, 众多研究者开始学习国外的“反思型教学”和“反思型教师”等研究, 学习反思理念, 并要求对教师进行反思能力的培养。我国研究者也从不同角度对反思与反思型教师及反思型教师能力的培养进行了大量的研究, 由此可以看出教师反思能力培养的重要性。本文通过整理国内外有关教师反思能力培养的相关文献, 着重讨论教师反思能力培养的重要性, 探讨影响反思能力的形成的影响因素, 最终提出提高反思能力的有效途径。

[关键词] 教师; 反思能力; 培养

[中图分类号] G610 **[文献标识码]** A **[文章编号]** 1004-4671(2017)04-0144-03

DOI:10.13792/j.cnki.cn45-1300/z.2017.04.029

一、问题提出

《幼儿园教育指导纲要(试行2010年)》中指出教师应该把保护幼儿的生命和促进幼儿的健康放在教育工作的首位位置, 充分肯定了幼儿教师这一职位的重要性, 同时也对幼儿教师有新的要求和期盼。在教育改革的浪潮中, 教育教师队伍质量也受到社会的高度重视, 人们也意识到教师的专业发展的水平对教学质量有重要影响。多种途径加强教师队伍建设, 不断完善教师培养体系, 建立健全教育管理体系和教育评价体系等措施都是为了提升教师专业发展水平。

在传统的教师发展途径中, 更多地注重培训形式或培训内容等, 教师处于被动思考的角度。现阶段, 越来越多的学者开始从教师自身的角度来思考教师专业发展, 引导教师去自我反思、自我提升, 主动地去学习。培养教师的反思能力对教师专业发展、教学质量以及学生的身心发展和我国的教育发展等都有非常重要的作用。

二、教师反思能力培养的重要性

(一) 促进专业发展

提高教师的自我反思能力, 有利于从三个层面来提高自我专业发展: 首先是对过去的自我状态进行反思, 了解自身的专业背景和专业学习经验, 总结自我已有的专业发展水平; 其次是对现在的自我状态进行反思, 正视自己专业发展的基础, 了解现阶段自我的发展水平; 最后是对自己未来的专业发展规划进行反思, 及时调整自己的专业发展趋势, 最终追求自我理想的专业发展。

(二) 增强自我发展意识

叶澜先生通过将自我发展意识按照时间的维度理解为: 对过去的自我发展意识、对现在的自我发展意识和对将来的自我发展意识。在这三个不同阶段的发展中, 幼儿教师需要从三个维度反思自我, 反思过去的自己专业发展状态和教学水平等, 反思现有的教学状态以及反思过去和现在的状态是否会影响将来的发展。所以, 通过反思不同阶段的自

[收稿日期] 2017-07-06

[基金项目] “国培”视角下农村民办幼儿教师专业发展需要的研究(2017YJKY15)。

[作者简介] 巫叶芳(1989~), 女, 汉族, 广西荔浦人, 玉林师范学院教育科学学院助教, 硕士, 主要研究方向: 学前教育学。

我,会让幼儿教师更加了解自己和明确自己的发展前景,从而增强自我的发展意识,不断提升自我。

(三) 提高教育研究能力

“教师的研究能力,首先表现为对自己的教育实践和周围发生的教育现象的反思能力,善于从中发现问题、发现新世界现象的意义,对日常工作保持一份敏感和探索的习惯、不断地改进自己的工作并形成理性的认识。”^[1]教育科学研究需要教师在日常工作中结合自身的教育工作情况和教育对象来开展,对教育问题、教育方法、教育对象进行反思和研究,在进行教育研究的同时也是促进教师自身专业发展。

三、影响反思能力培养的因素

(一) 社会环境的影响

叶澜先生指出:“一种职业是否有尊严与快乐,具有怎样及何种程度的尊严与快乐,一方面与职业本身创造的价值及其劳动性质相关,同时也与社会对这种价值、性质的认同与需求相关,还与从事这一职业群体的职业自我意识,以及他们用自己的事业实践创造出的社会职业形象相关。”^[2]社会对教师的认可程度以及教师得到社会的关注以及相应的回报,都会对教师的工作积极性和自我发展意识、自我反思意识等有重要影响。

(二) 学校环境的影响

赫茨伯格在他的双因素理论中提出:“如果保健因素(属于工作环境和工作的因素)不理想,同时不被工作的人员所接纳,工作人员自然会对工作产生出不满意的情绪,最终影响到工作的积极性”。学校是教师实现职业理想和职业抱负的地方,是教师开展教学工作的场地。学校的教学设备、文化氛围、管理模式以及培养教师方式等都会对教师的反思能力产生影响。激发教师的工作热情,充分发挥自身的能动性,拥有专业自主权,营造一个良好的学习氛围,这些都会对教师的反思能力的培养造成有利的影响。

(三) 教师自我的影响

教师在培养反思能力的发展中,除了受到各方面的外界影响,最终还是会受到自身因素的影响,如教师的工作年龄、男女性别、学位学历、所教学的年级等方面都会对教师的反思能力产生影响。据相关学者研究表明,学位、学历的高低直接影响到

教师的反思能力,研究生学历和本科学历教师的反思能力都要明显地比中专或者大专学历教师强。当然也不能简单地用学历衡量个人的反思能力,因为教师如果能够有意识地对自身的教学、自身的知识反思,在反思中发现问题,然后不断地寻找解决问题的办法,这样也会提高自身的反思能力和教学能力。

四、提高反思能力的有效途径

(一) 对自我的反思

美国著名的教育学教波斯纳在研究教师成长中提出:“经验+反思=成长”。教师可以通过多种方式和渠道来提高自身的教学思想、教学行为和教学态度等,他们的成长过程体现了自我反思的重要性和意义。教师应结合自身的情况特点,从各个角度来反思自己,如:入职前和入职后进行反思自己;课前、课中和课后来反思自己。同时,还可以采取教学日志反思、自我提问质疑和教学行为记录反思等方法。教师只有掌握了一定的反思策略和反思方法,并在职业成长中形成一定的反思习惯,才能提高教师的反思能力。

(二) 对学生的反思

在讲授新知识进行教学以前,教师要了解学生已有的知识经验、学习背景以及学习能力等,充分了解学生的知识和技能基础,同时也要了解学生的学习习惯和学习方式,才能更好地进行教学。在一定的教学经历之后,及时了解学生的学习进展情况,形成对比性教学,才能更好地反思学生的学习成果,反思学生所能接受的学习方式方法,才能确定最适合学生的教学计划,最终拓宽教师的反思层面,帮助老师从不同的角度提高了自我反思能力。

(三) 对教学的反思

教师的反思能力是指教师在教学过程中,把自我作为意识的对象,将教学活动本身作为意识的对象并不断地对自我及教学过程进行积极、主动地计划、检查、评价、反馈、控制和调节的能力^[3]。教师在进行教学前,需要对教学计划、教学目标和教学经验等进行反思;在进行教学中,通过对原有教学的反思和对现有教学的反思,不断地尝试提升和改变,逐渐地形成反思习惯,最终提高反思能力。■

Reflection on the Cultivation of Teachers' Reflective Ability

WU Ye-fang

(School of Educational Science, Yulin Normal University, Yulin, Guangxi 537000)

Abstract: In recent years, more and more researchers are learning about "reflective teaching" and "reflective teachers" abroad, learning reflection idea. They also appeal the cultivation of the reflective ability on teachers. Chinese researchers have also conducted a lot of research on reflection and reflective teachers from different angles. This shows the importance of the cultivation of teachers' reflective ability. In this paper, we review the relevant literature on the cultivation of reflective ability of teachers at home and abroad; the importance of teacher's reflective ability cultivation is discussed. The factors affecting the formation of the reflective ability, and the strategy for improving reflective capacity are proposed.

Key words: teacher; reflection ability; cultivate

【参考文献】

- [1] 叶澜等著. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001. [3] 熊川武著. 反思型教学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1999.
- [2] 叶澜等著. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.

【责任编辑 谢文海】

培养扎根边疆民族地区的乡村小学全科教师

文/陈庆文

广西地处祖国南部边疆,是多民族聚居的民族自治区。由于自然条件和历史因素,广西乡村学校呈现规模小、分布广、布局调整难等特点。据2022年教育部网站公布的统计数据,广西共有小学7948所,教学点9124个,复式教学班635个,教学点和复式班的数量均高居全国第二。近年来,广西高度重视乡村教师队伍建设,在工资待遇、教师周转房建设、职称评聘等方面向乡村教师倾斜。但乡村学校点多面广,客观上导致教师分散,日常教研活动难以组织,还需调整教师的学科结构和年龄结构,提升乡村教师专业发展动力和整体水平。

师德引领:培养“下得去,留得住”的乡村教师

农村小学全科教师定向培养计划是乡村教师队伍建设的有效举措。为培养一批扎根乡村的全能型小学教师,广西从2013年起实施了农村小学全科教师定向计划。玉林师范学院是广西最早承

担农村小学定向教师培养任务的高校之一,十余年来,围绕“下得去,留得住,有作为”的人才培养理念,开展了多方面的积极探索。就玉林师范学院全科教师培养情况来看,一方面,全科教师的生源大部分来自乡村,成长环境使他们对乡村具有较深的认知和特殊的情结,这是他们毕业后回乡任教的情感基础。另一方面,师范院校在培养过程中,不断强化他们成为乡村教师的理想信念和从教能力,形塑他们的职业价值观。

在课程思政中坚定学生的理想信念。坚持立德树人,开展思政课程和课程思政改革,将党的教育方针贯彻落实到全科教师培养全过程。一是将社会主义核心价值观贯穿人才培养各环节,提高师范生的思想政治站位。二是在课程设置和教学改革中积极开展理论与实践教学相结合的教学模式探索,引导师范生深入乡村学校,了解乡村学校,热爱乡村学校;组织师范生到民族地区乡村学校开展实习见习、调研等实

践课程。三是整合高校教师队伍与乡村学校教师队伍,利用双方优质资源共同开发教师教育课程,如通过邀请乡村教师、教研员等参与师范院校校本课程开发、教育科研等方式,扩充教师教育资源。

在能力提升中加强学生的职业认同。以教育家精神为引领,依托“红棉讲坛”“文化玉林讲坛”等平台,邀请地方名家或乡村名师走进大学课堂,让师范生在与榜样教育工作者的交流中提升成为一名乡村小学全科教师的乡土认知和职业认同。具体而言,在课程设置上,要打破传统课程设置过于强调学科本位的局面,将课程内容融会贯通,综合多种学科设置课程模块,以培养学生的综合教学能力,使其有能力适应将来乡村小学“综合性教学”“包班教学”的要求。比如,通过实习生教研制度,组织师范生系统性地学习和研究乡村儿童的特点,深入了解乡村课堂教学的组织情况和乡村学校发展情况等,以此为提升师范生在乡村教师岗位上的胜任力打基础,并且能在一定程度上提升师范生的从教信念。

在社会实践中增强学生的文化体验。在“四点半课堂”“留守儿童关爱行动”“大候鸟·公益帮扶”等大学生社会实践活动中,组织师范生深入乡村学校、留守儿童之家开展知识讲座、文艺汇演、心理辅

导、送教下乡等活动,让全科师范生在实践中体验乡村文化,认同乡村文化,增强运用知识的能力。同时,依托大学生创新创业项目和高校与市、县、乡村校共建的教育联盟,教师、学生可结合研究课题,与乡村中小学直接对接,将理论知识与教学实践相结合,以解决问题为导向,直接将研究成果应用于乡村教育实践。比如,玉林师范学院“红木棉”教育帮扶实践团中,师生利用寒暑假到边境县开展关于边境中小学生学习积极心理品质提升的社会实践活动,包括问卷调查、上门家访、组织心理健康团体辅导活动等,活动结束后形成边境民族地区中小学生学习心理健康报告,既实现了个人成长,又以实际行动为边境教育助力。又如,学校推出“板凳课堂”,组织大学生深入乡村,宣传党的理论、讲民族团结故事、组织儿童开展科学小实验等,让学生在活动中体验乡村文化,掌握在乡村学校工作的技能技巧。

研教并重:培养“教得好”的乡村教师

全科教师的培养具有其独特性,主要表现为其面向乡村场域和全科教学。因此,如何适应乡村环境、如何实现“全”面发展,对于全科教师来说,显得尤为重要。

打造“多主体”师资结构。根据全科教师特点,师范院校在培养过程中要建设“全科教师”“大学教

师”和“乡村教师”双向互融共同体,为培养“全科·全能·全人”的乡村小学教师提供师资基础。一是组建一支全学科结构的师资队伍,培养院校应突破大学学科专业设置的界限,通过机制创新,构建一支全学科的教师队伍。二是打造一支学科融通的师资队伍。全学科不是所有学科叠加,而是“小学教育+”型的学科教师,这就要求学科教师不仅要掌握学科知识,更要掌握小学生的身心特点和“如何教”的方法规律,甚至与其他的学科融会贯通。三是形成校内外“双循环”的师资机制。推动“高校—乡村小学”实质性合作,推行“挂职教师”和“外聘教师”互换制度,高校每年选派教师到乡村小学挂职锻炼,并从乡村小学选聘优秀一线教师担任全科师范生的“外聘指导教师”,从而形成一支具有“内生力”的全科师资队伍。

推行“双场域”课程建设。为了提升乡村全科教师培养的实效,师范院校应推进大学“全科全能”课程学习场和乡村小学“实践课程”平台建设,完善全科知识体系,推动师范生全能发展。一是明确“主攻一科,兼顾全科”的课程设计理念。在充分发挥大学和小学双场域功能基础上,以某个学科知识为主,同时兼顾其他学科的培养方式,实现乡村小学全科教师“一专全科”和“一专全能”的培养目标。二

是构建“向乡村、为乡村、在乡村”的全科教师培养双场域课程体系。例如,针对师范生职业发展,开展乡村教师生涯规划教育课程;为增强师范生职业认知,开展乡村教育热点问题研究;为提升师范生职业能力,建立全科师范生学术工作坊;针对师范生职业技能训练,开设“四点半课堂”,以及为提升师范生综合素养而开设全科教师“网络课程”等。三是形成校内外“双循环”交互机制。探索校内课程体系和校外实践课程融通路径,一方面建立校内理论学习循环体系,即“理论学习(高校教师指导为主)—校内实训(外聘教师指导为主)—再理论学习(针对在实训中遇到的问题进行理论学习)—实践(将理论运用于实践教学中)”;另一方面,建立“见习教师”“实习教师”和“顶岗教师”三级实践制度,对即将到乡村小学任教的全科师范生采取“先见习、再实习、后顶岗”的实践训练路径,形成结构化的实践性课程体系。通过校内学习与校外实践交互,使师范生的“全科”能力得到发展。

形成“交互式”培养机制。为达到“全人”培养目标,师范院校要建立大学与小学“双场互融”以及大学教师、小学教师 and 全科教师“多主体交互”培养和评价机制。一是探索乡村小学全科教师“三个转换”“四个交互”的培育路径,即“高校教师与实

践基地挂职教师”“高校外聘教师与实践基地教师”“高校师范生和实践基地实习生”角色转换;“校内与校外双场域交互”“大学教师、乡村教师与全科教师多主体交互”“理论课程与实践课程交互”“全科知识与全能素养交互”。从而实现校内循环和校外循环的交互关系,解决理论学习与实践操作“两张皮”的问题,形成全科教师一体化人才培养机制。二是探索全科师范生胜任力培养模式。由于全科师范生需能胜任所有科目的教学,其可能遇到在校内课程学习解决不了的问题。这就需要学校通过构建校外实践场域,从提升师范生教学实践能力入手,解决师范生“全科”胜任问题。此外,在培养过程中,学校还可通过层次分析法(AHP)来检验师范生教学能力,通过教学实践能力、教材处理能力、课堂教学能力、教学评价能力等指标来分析全科师范生教学实践能力,从而有针对性地提升其“全能”水平。学校还可建立书评、会评、网评“三方”全过程评价体系,从而促进全科生的“全人”发展。

协同育人:培养“能发展”的乡村教师

随着《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》《关于弘扬教育家精神加强新时代高素质专业化教师队伍建设的意见》

等政策的实施,不断推动教师成为令人羡慕的职业之一。但我们也必须认识到,乡村教师职业的吸引力不仅仅来自物质待遇的提高,还必须在教育教学质量上加以突破,实现乡村学校和城区学校的优质均衡发展,从而让乡村教师获得职业幸福感。

形成高校与农村学校教育资源协同机制。首先,要打破高校与农村中小学合作的壁垒。在与市、县共建教育联盟的基础上,让师范院校与乡村中小学直接对接,建立协调发展机制,推动项目和平台建设。其次,要充分利用乡村学校“试验田”的场域资源。根据全科师范生人才培养的需要,引入乡村中小学优质师资,建立多主体合作、多团队协调的协同创新体系。再次,要通过机制创新,双方投入各自的优势资源,充分释放人才、技术、资本、信息等创新要素的活力,在共同解决人才培养和乡村中小学未来发展的共性问题、难点问题过程中,提升高校人才培养能力和乡村学校发展竞争力。

创新“大学—中小学”合作教研协同机制。为解决边境乡村学校教师队伍散、弱、少等特点,还需依托“教学科研实践基地”,按照不同学科领域、专业背景和课程归属情况组建教学团队,形成以学科专家、一线优秀教师、教研员为核心的师资共同体,充分整合人才培养

理论、实践和个人诉求的关系。另外,大中小学还需长期持续地在教学改革、课题研究、学区制管理、学生发展等方面开展全方位合作,提升边境乡村小学的办学竞争力。

探索“校地融合”教学质量提升模式。乡村教育发展有其实际需求,乡村地区要通过分析影响乡村小学教学质量的各种因素,探索全科教师“顶岗支教”的实践教学路径,着力解决乡村小学师资结构性短缺的问题,为乡村小学教学质量的提高提供人才支撑。例如,争取高校智囊团的支持,鼓励其在教学研讨、课题申报、学区制改革、学生发展等方面为乡村学校发展提供理论指导,提升乡村学校的竞争力。通过大学生第二课堂实践活动的构建,促进乡村小学生的个性发展,也为师范生的实践能力提升提供平台。

定向培养全科教师是教师职前教育改革的创新,也是公费师范生政策优化的体现,有利于从源头上保证乡村教师的质量。与一般师范生相比,全科教师的针对性、区域性、实践性更强,需要培养院校更加紧密地加强与行业合作,打造协同互惠、共同发展的教师教育共同体,解决全科教师专业发展中的“新问题”,真正促进乡村教师队伍建设。

(作者系玉林师范学院教育科学学院院长、教授)

责任编辑:李晨