

# 中國某市小學教師對教師教育課程的評估

譚繼鏞

廈門理工學院

王婷婷

廈門大學教育研究院

## 摘要

本文探討小學教師如何看待職前教師教育培訓的效果。研究採用 Darling-Hammond (2006a) 開發的「教師職前培訓準備」問卷形式，調查了中國東南沿海某市 285 名小學教師。調查結果顯示：(1) 小學教師認為其在大學所接受的教師教育課程對其現在的教學影響比較顯著；(2) 相比於畢業三年以上的，畢業三年及以內的小學教師更認為在大學所接受的教師教育課程對其教學有幫助；(3) 師範生比非師範生更認同在大學所接受的教師教育課程對其教學有幫助。

## 關鍵詞

中國學校教師，教師教育課程，教師準備

## 一、引言

任何教育體系的成功都取決於教師的能力 (Evertson & Emmer, 2012; Hoy & Miskel, 2012)。Rothstein (1990) 和 Aypay (2009) 認為教師專業能力特點可以分為

四個方面：

- 1、學科知識：教師在各自專業領域和課程的知識。
- 2、教學能力：規劃、課程準備、教學方法的使用、溝通技巧、課堂管理、與學生發展健康的關係、學生的發展和學習情況評價的記錄。
- 3、學生輔導服務：教師幫助學生培養健康平衡的人格。
- 4、個人和職業特點：有效的時間管理，與其他教師建立專業的關係以及專業發展的需求。

幾位學者（Aypay, 2009; Abbott-Chapman, Hughes, & Williamson, 2001）認為：教師培訓機構的任務是培養合格的教師，這是最基本的也是最重要的任務。

那麼如何培養合格的教師，什麼樣的教師培訓課程才能稱為有效培養教師的課程呢？在教師教育實踐中，任何培訓課程都需要接受評估，評判培訓工作的好壞。迄今為止，國內還沒有一套系統具有效的方法來評估現有的教師教育課程，沒有研究資料作為教師教育發展和改革的依據，本研究將通過實地調查，評估小學教師在大學所接受的教師教育課程對其當前教學的影響。希望借實地調查資料，能發展出一套與基礎教育對接的教師教育課程體系。

## 二、研究背景

### （一）國外對以研究資料支撐的教師培訓課程的強調

國外一些學者（Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002; Harris & Sass, 2007）對教師培訓是否會對教師的職業生涯產生影響以及如何產生影響兩方面進行了研究，促成了世界範圍內的教師培訓計畫的改革（Aypay, 2009）。

國外教師發展的最大特點是：用資料支援教師培訓政策和課程內容，就是通過對中小學實地考察來驗證培訓方向和課程，這不但使現有的教師培訓任務有的放矢，同時有利於加強教師培訓機構與當地學校的合作，從而幫助教師培訓跳出象牙

塔，幫助學校解決其本身在行政、教學和課程編排上的問題，最終使學生學習能力得以受益提高。

在西方國家，現代教育政策的制定也必須以研究資料為基礎，每一次的教育宣導都會重新評估師資水準。2001年，美國總統布希簽署了「帶好每一個兒童」法案（no child left behind），要求21世紀初美國的中小學生能夠達到他們應有的語文閱讀水準和數學計算能力，在這個法案中，美國教育部要求學校和老師對學生的成績負完全責任（accountability），學生每年要參加水準考試，學生的成績好壞是政府資助力度的依據。例如，一個社區裡，如果學生在水準考試中的通過率高，那麼從政府那裡得到的經費就多。在同一時期，教育部要求那些被授權教師培訓的大學機構，要重新評估他們的教師培訓課程、重新核定崗前培訓和在職教師的資格水準，並要求他們通過當地州政府舉辦的教師資格考試，這種機制使很多大學教師培訓機構制定出系統的評估方法，及時收集資料，努力使他們的培訓課程達到教育部的要求，從而得到教育部和州政府的經費資助。與此同時，進行崗前培訓和在職教師培訓，教育部希望他們的培訓內容均有資料支援（evidence base），如傳授一些有資料支援的教學方法。聯邦政府教育部也支持大學老師去中小學做嚴謹的實地調研，調查探究教學方法的有效性。2009年美國總統奧巴馬政府斥資43.5億美元，成立「角逐卓越基金」（Race to the Top Fund），目的是鼓勵教學改革，其中最重要的一點是要求每個學區和學校負責提升學生的學習成效。如果他們能夠提供資料證明學生學習水準有明顯的進步，聯邦政府將增加對他們的教育撥款。因此，利用資料來指導學生的學習，利用資料來評估學區、學校的教育成效，就成了美國地方政府和學校普遍使用的方法。

## （二）國內教師教育課程評估相關研究

隨著教師教育改革的不斷深化，近年來國內學校雖然在課程設置和內容選取上做了較大的調整和改革，但是，我國現行的教師教育課程與發達國家相比仍然存在一定的差距。特別是國內目前還沒有一套系統具有效的方法來評估現有的教師教育課程，導致沒有研究資料作為教師教育發展和改革的依據，這更會拉大與發達國家的距離。

關於對我國教師教育課程的研究，代表性觀點有：滕明蘭（2004）認為我國現行的教師教育「課程結構比例不合理、課程類型單一、課程內容殘缺陳舊、教育實踐機會短缺、實踐環節鬆散、低效」；杜靜（2007）認為課程問題是「基礎課程相對薄弱、教育類課程比例偏低、實踐課程明顯不足、學科課程有待精化等」；《教師教育課程標準》專家組、鐘啟泉、崔允潔、胡惠閔、汪賢澤（2008）的研究發現當前教師教育課程滿意度偏低，被調查者判斷教師教育課程對教師專業素養的形成價值不大，教師教育課程存在的突出問題是：理念陳舊、結構失衡、功能低效。

以上關於我國教師教育課程的研究只是籠統的說明課程的問題所在以及簡單評估課程滿意度，關於具體課程內容評估的實證研究幾乎沒有。因此，本研究引進國外成熟的教師教育課程評估工具，為我國教師教育課程的改進提供資料支撐。

### **（三）我國及東南沿海地區的教師教育課程結構**

目前我國高師院校教師教育課程結構包括：（1）為學生學習綜合性文化知識而開設的公共基礎課程；（2）為從事專門學科教學的專業知識而開設的學科專業課程；（3）為從事教師職業所必需的教育理論與技能而開設的教育專業課程。（艾述華，2010）。童順平和李建輝（2013）以福建省為例調查發現儘管福建省內各校教師教育課程具體設置並不完全相同，但從課程類型上看，均可分為通識教育課程、學科專業教育課程、教師專業教育課程、實踐課程（實踐性教學）四大類，大致代表了東南沿海地區師範生主要的教師教育課程結構。

相比較，非師範生的課程一般包括通識教育課程、學科專業教育課程、實踐課程及其他。也就是說，比起師範生，非師範生缺少教師專業教育課程和實踐性教學課程。對於想從事教師行業的非師範生，他們需要自己去自學這方面課程，或者到社會上參加相關培訓。

### **（四）教學準備性與教學效果的聯繫**

教師接受的培訓類型多種多樣，要獲取這方面的詳細資料很難，而更難的是將教師培訓與其所教的學生的成績聯繫起來（Harris & Sass, 2007）。某些國家（如美國）要求在可測量資料基礎上對教師培訓課程以及其是否有助於學生的學習進行評

估。對於畢業生在教師培訓機構中的培訓表現，美國的高等教育法還提供了評估的法律依據（Darling-Hammond, 2006b）。

在全世界範圍內，致力於教師效能評估的研究數量一直在不斷增加（Aypay, 2009）。已有研究發現教師的教學效能感與某些能影響學生學習的行為有關，例如教師嘗試新的教學技術的意願（Allinder, 1994; Subban, 2006）、教師對學生的態度（Dembo & Gibson, 1985; Geake & Gross, 2008; Gibson & Dembo, 1984）、教師試圖解決學習問題的毅力（Gibson & Dembo, 1984; Soodak & Podell, 1996）、教師教學積極性/教學熱情（Guskey, 1984, 2002; Tschannen-Moran, Woolfolk-Hoy, & Hoy, 1998）以及教學承諾（Coladarci, 1992; Ware & Kitsantas, 2007）等。國內研究也發現教學效能水準不同的教師會採取不同的教學行為和教學方式，從而產生不同的教學效果，學生相應的會有不同的自我效能感，出現學習動機和學習成績的差異（李素真，2008；李志鴻、任旭明、林琳、時勘，2008）。因此，教師教學效能感不僅直接影響教師自己的行為，而且也對學生的學業產生影響。

另外有研究發現教師效能感與其對自己準備性的察覺相關（Raudenbush, Rowen, & Cheong, 1992; Tschannen-Moran & Hoy, 2007）、教師對自己準備性的覺察與其教學有效性相關（Darling-Hammond, 2006a, 2006b; Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002; Wenglinsky, 2000）。

Darling-Hammond 的研究考察的就是教師對其準備性的覺察，而不是直接測量其教學效果。雖然這些資料不能直接用於考察教師的教學效果，但卻可以用於探究教師對其準備性的自我覺察和其教學能力感之間的關係。教師對其準備性的覺察已被發現是一種和教師效能有關的變數。Darling-Hammond 的研究發現，教師對自己總體上的準備性的評估與他們能否對學生學習產生有效影響的感覺顯著相關。感覺準備良好的教師顯然更相信他們能處理好課堂問題、教好所有學生、並對學生的生活有所影響。而感覺沒準備好的教師明顯更不確定該如何對部分學生進行教學，轉而認為學生同伴及家庭環境比老師更能影響學生的學習。

綜合已有研究可推論：教師對自己準備性的覺察影響其教學效能感，教學效能感影響其教學行為，後者進一步影響教學效果。可見，教師對自己準備性的覺察與其教學效果相關。

本研究主要測的也是教師對自己準備性的覺察，確切來說測的是教師認為大學教師教育課程對自己教學準備的影響度，以此評估大學教師教育課程的培訓效果。

### 三、研究方法

#### (一) 研究對象

本研究採用方便抽樣調查方法，以中國東南沿海一經濟特區當前任教小學教師為對象，根據所能接觸到的對象發放紙質或電子版問卷。共發放 330 份問卷，回收 297 份，有效問卷 285 份。具體對象特點見下表一。

表一 研究對象特點

組別		人數 (百分比)	組別		人數 (百分比)
是否師範生	是	173 (60.7%)	性別	男	35 (12.3%)
	否	94 (33.0%)		女	249 (87.4%)
現任教學校所在地	城市	142 (49.8%)	畢業年數	三年及以內	92 (32.3%)
	農村	140 (48.4%)		三年以上	187 (65.6%)
年齡 (歲)	20~29	158 (53.2%)			
	30~39	92 (30.6%)			
	40~49	28 (9.4%)			

#### (二) 研究工具

本研究所採用的問卷源自於美國斯坦福大學教育研究院給美國加利福尼亞州教育署評估大學教師培訓課程時所使用的測量工具，即 Darling-Hammond (2006a) 開發的「教師職前培訓準備」量表。

原量表整體的克倫巴赫  $\alpha$  內部一致性係數是 0.96，量表各維度係數分別是因素一 (0.92)、因素二 (0.89)、因素三 (0.81)、因素四 (0.87) 和因素五 (0.75) (Aypay, 2009)。

本研究首先翻譯原量表，然後邀請了五個從事師範教育的大學教師對量表進行修訂，原量表共有 29 道題，修改後去掉與中國背景不符的「英語語言學習者」以及「在學校中承擔領導者的責任」兩題，最後設定為 27 道題。

27 道題分為五個因素，問題皆以「你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你……」形式呈現，回答採用五點計分形式。具体如下表。

表二 因素內涵及包含題目

因素	因素內涵	因素包含題目
因素一	課程與教學方案設計（組織好給學生學習的主要課程內容，準備好教學方案，為全體學生設計學習體驗）	包含 1、5、6、7、8、9、11、14、19 共 9 道題
因素二	支持學生多樣性（鼓勵並支持所有類型的學生學習）	包含題 2、10、15、17、18、20 共 6 道題
因素三	用評估法來指導教學和學生的學習（評估學生知識）	包含 21、22、23、24 共 4 道題
因素四	營造一種多產的課堂環境（創造並控制對學生學習有幫助的環境）	包含 3、4、12、16、26 共 5 道題
因素五	專業上的發展（以一名職業教育者的身份發展）	包含 13、25、27 共 3 道題

## 四、結果與分析

### （一）五因素總體得分情況

從五個因素平均得分來看，從高到低依次是因素五（ $M=3.25$ ）、因素二（ $M=3.22$ ）、因素一（ $M=3.15$ ）、因素四（ $M=3.146$ ）、因素三（ $M=3.09$ ）。也就是說總的來看，被試認為大學教師教育課程對於自己當前在「專業上的發展」、「支持學生多樣性」兩方面上產生的影響相對較大，而在「用評估法來指導教學和學生學習」方面所起的作用相對較小。

## (二) 各小題總體得分情況

從各小題平均分來看，92.6% 的題目平均得分都超過 3.00，所有題目得分都超過 2.90，由此可見被試認為在大學所接受的教師教育課程對其現在的教學影響還是比較積極的。

尤其是「你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地運用多媒體進行教學？」一題平均得分相對較高 (M=3.49)，是唯一一題分數達到 3.40 以上的。原因可能是「運用多媒體」是程式性知識，練習過後不容易遺忘，因此如果教師以前在大學課程中學會運用多媒體，再次在教學中應用到時會覺得當時的練習起到很大作用。

另外，得分相對較低的有「你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你更好地和學生家長合作，以求更好地瞭解學生，幫助他們的學業？」(M=2.91) 以及「你在大學接受的教師教育課程是否能更好的幫助你合理解釋學生、家長或同事對教學計畫的疑問？」(M=2.90) 兩題。這兩道題的內容都包含了和學生家長的合作，可見被試認為大學教師教育課程在促進家校合作方面有所欠缺。

## (三) 五因素差異性檢驗

通過對五因素的性別、城鄉、師範生與否的 T 檢驗與畢業年份的 ANOVA 檢驗，結果發現男女小學教師、城市與農村小學教師在五個因素上都沒有顯著性差異。但不同畢業年份在每個因素上都有顯著性差異，而師範生與非師範生在因素一、二、五上則有顯著性差異。

### 1、不同畢業年份差異性檢驗

Darling-Hammond 等人研究了關於教師職前培訓對教師準備的影響，他們認為從事教學三年以內的教師受到原來培訓課程的影響比較深，因為教師的表現以及觀念會受到其職業發展的影響，而且從事教學的時間越長受到職業發展的影響越深，因此他們的研究對象限定為從事教學三年以內的新教師 (Darling-Hammond, Chung, & Frelow, 2002)。

本研究以此為依據將教師根據畢業年份分為畢業三年及以下、畢業三年以上（雖然這不等於教齡，但也有一定參照意義）兩組進行 T 檢驗，結果發現這兩組在五個因素上都有很顯著的差異性，其中因素一、二、四、五差異非常顯著（ $P \leq 0.001$ ）。具體特點見下表三。

表三 不同畢業年份差異性檢驗

	已畢業時間	人數	均值	標準差	T 值	P 值
因素一	三年及以內	90	3.33	0.58	3.24	0.001***
	三年以上	187	3.06	0.60		
因素二	三年及以內	91	3.41	0.63	3.24	0.001***
	三年以上	184	3.12	0.82		
因素三	三年及以內	90	3.29	0.72	3.21	0.002**
	三年以上	184	2.97	0.89		
因素四	三年及以內	90	3.37	0.65	3.32	0.001***
	三年以上	186	3.05	0.80		
因素五	三年及以內	90	3.62	0.81	5.04	0.000***
	三年以上	183	3.07	0.85		

進一步分析可知畢業三年及以內的教師在每一個因素上的均值都比畢業三年以上的教師的得分高，可見大學所接受課程培訓對教師在「課程與教學方案設計」、「支持學生多樣性」、「用評估法來指導教學和學生的學習」、「營造一種多產的課堂環境」、「專業上的發展」這些方面的影響會因畢業時間長短而不同。

對於以上結果，原因可能是：畢業時間短的學生一方面對原來大學的課程知識記憶仍較清晰，另一方面本身教學經驗還不夠，因此教學受原來大學課程的影響會較深；而畢業三年以上的教師，其長期教學經驗的積累以及畢業後所接受的其他培訓可能帶給自己教學更大的影響。基於此，若要評估大學教師教育課程的效果，以畢業三年及三年以內的畢業生為評估對象為最佳。但是也有可能是近年來的教師教育課程設置較之以往有所改善，使得近三年來畢業的學生受益更大。

## 2、師範生與非師範生的差異性檢驗

由於師範生與非師範生所接受的大學課程培訓差別比較大，師範生所接受的課程會更明確教授教學相關技能。因此，本文將對師範生與非師範生做個比較。

首先，從五因素平均得分來看，師範生與非師範生在因素三、四上沒有顯著差異 ( $P>0.05$ )，而因素一、二、五有顯著性差異 ( $P\leq 0.05$ )，從均值上看可知在有顯著性差異的三個因素上師範生平均得分都比非師範生高，因素一師範生平均得分為 3.22，非師範生為 3.01；因素二師範生平均得分為 3.31，非師範生為 3.05；因素五師範生平均得分為 3.33，非師範生為 3.09。

也就是說，師範生比非師範生更認為在大學所接受的課程培訓對於他們現在的「課程與教學方案設計」、「支援學生多樣性」、「專業上的發展」上有幫助。

表四 師範生與非師範生五因素差異性檢驗

	本科是否是師範生	人數	均值	標準差	T 值	P 值
因素一	是	173	3.22	.75	2.163	.031*
	否	94	3.01	.75		
因素二	是	173	3.31	.76	2.563	.011*
	否	94	3.05	.80		
因素三	是	172	3.15	.85	1.421	.157
	否	94	2.99	.89		
因素四	是	173	3.20	.75	1.725	.086
	否	94	3.03	.82		
因素五	是	173	3.33	.86	2.099	.037*
	否	94	3.09	.93		
總分	是	164	86.70	19.23	1.589	.113
	否	89	82.57	20.56		

其次，這三個有顯著性差異的因素裡具體是什麼導致的差異呢？對此我們又對三個因素下的各小題做了 T 檢驗，並列出有顯著性差異的題目，結果如下表。

表五 師範生與非師範生具體有差異題目

所屬因素	具體題目	師範生	人數	均值	標準差	T 值	P 值
因素一	你在大學接受的教師教育課程是否能使你以學生更容易接受的方式教授本學科的概念、知識以及技能？	是	173	3.34	1.00	2.013	.045*
		否	94	3.07	1.04		
	你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你從學習規律、學科基本知識、課程大綱及學生發展等方面來設計教學計畫？	是	173	3.43	.95	3.681	.000***
		否	94	2.98	.99		
因素二	你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你瞭解不同學生學習（方式、程度）的個別差異？	是	173	3.17	1.01	2.006	.046*
		否	94	2.91	1.00		
	你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你注重從多種不同文化的角度來教學生？	是	173	3.49	1.02	3.186	.002**
		否	93	3.06	1.04		
	你在大學接受的教師教育課程是否使你能在教學過程中更注重鼓勵學生從多角度理解、質疑、解釋問題（辯證地看問題，理解問題，思考問題）？	是	172	3.45	.97	2.534	.012**
		否	93	3.12	1.07		
因素五	你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地運用多媒體進行教學？	是	173	3.68	1.14	3.275	.001***
	否	94	3.20	1.15			

因素一中師範生與非師範生得分有顯著差異的是「你在大學接受的教師教育課程是否能使你以學生更容易接受的方式教授本學科的概念、知識以及技能？」(M<sub>師範生</sub>=3.34, M<sub>非師範生</sub>=3.07, P≤0.05) 以及「你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你從學習規律、學科基本知識、課程大綱及學生發展等方面來設計教學計畫？」(M<sub>師範生</sub>=3.43, M<sub>非師範生</sub>=2.98, P≤0.001) 兩題。師範生比非師範生更認為在大學接受的教師教育課程有助於自己以學生更容易接受的方式教授本學科的概念、知識以及技能，也更能幫助自己從學習規律、學科基本知識、課程大綱及學生發展等方面來設計教學計畫。

因素二中得分有顯著差異的是「你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你瞭解不同學生學習（方式、程度）的個別差異？」(M<sub>師範生</sub>=3.17, M<sub>非師範生</sub>=2.91, P≤0.05)、「你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你注重從多種不同文化的角度來教學生？」(M<sub>師範生</sub>=3.49, M<sub>非師範生</sub>=3.06, P≤0.01)、「你在大學接受的教師教育課程是否使你能在教學過程中更注重鼓勵學生從多角度理解、質疑和解釋問題（辯證地看問題，理解問題，思考問題）？」(M<sub>師範生</sub>=3.45, M<sub>非師範生</sub>=3.12, P≤0.01) 三題。師範生比非師範生更認為在大學接受的教師教育課程能幫助其瞭解不同學生學習的個別差異、能幫助其注重從多種不同文化的角度來教學生、能使其在教學過程中注重鼓勵學生從多角度理解、質疑、解釋問題。

因素五中有顯著差異的是「你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地運用多媒體進行教學？」一題 (M<sub>師範生</sub>=3.68, M<sub>非師範生</sub>=3.20, P≤0.001)，師範生得分顯著高於非師範生得分，可見師範生比非師範生更認為大學教師教育課程有助於自己更好地運用多媒體進行教學。

由以上可知師範生在大學所接受的教師教育課程比起一般的大學課程來說更能促進新教師的教學。

## 五、調查結果小結

(一) 總的來看，小學教師認為其在大學所接受的教師教育課程對其現在的教學影響比較積極。影響度從高到低依次是「專業上的發展」、「支持學生多樣性」、

「課程與教學方案設計」、「營造一多產的課堂環境」、「用評估法來指導教學和學生學習」。

(二) 小學教師認為在大學接受的教師教育課程對其更好地運用多媒體進行教學所起的作用相對其他方面更大，而在促進家校合作方面則有所欠缺。

(三) 比起畢業三年以上的，畢業三年及以內的小學教師更加認為其在大學所接受的教師教育課程對其在「課程與教學方案設計」、「支持學生多樣性」、「用評估法來指導教學和學生的學習」、「營造一種多產的課堂環境」、「專業上的發展」這些方面有影響。

(四) 師範生比非師範生更認為在大學所接受的教師教育課程對於他們現在的「課程與教學方案設計」、「支援學生多樣性」、「專業上的發展」上有幫助。

## 六、討論與建議

### (一) 加強對非師範生教師的正規培訓

本研究結果發現，總體上師範生在大學所接受的教師教育課程的影響比非師範生更大，原因之一是非師範生在大學裡面沒有教育專業課程及教學實踐環節。

Darling-Hammond 等人的研究表明，接受過教師教育課程的教師比沒有接受過這方面培訓的教師在大多數教學方面感覺準備性更好 (Darling-Hammond, Chung & Frelow, 2002)。並且，至始至終在同一機構接受正式培訓的老師比那些前後受過不同機構培訓的教師的準備情緒更好，而後者又比那些職前受培訓少、只參加了替代課程的教師們的準備情緒好。

對於在大學裡面沒有教育專業課程及教學實踐環節的非師範生來說，他們必須通過自學或者社會培訓的方式提高自己這方面能力，這樣的方式不如大學的課程來的系統，學習效果欠佳。因此如何加強對非師範生教師這方面的正規培訓，關係到他們今後的教學效果。

## （二）加強教師的在職進修

當前，在我國的素質教育、新課程改革和重視教師專業成長的背景下，加強中小學教師的在職培訓對提高教師的整體素質和基礎教育品質具有重大的意義。然而，由於中小學教師接受在職教育的主觀意願不強和各種客觀條件的限制，我國的教師在職培訓存在著諸多問題。對此，可以借鑒國外相關做法。比如許多國家都採取多種措施激勵教師進修，通常做法是把進修取得證書與加薪晉級緊密聯結起來。如美國教師通過進修獲得學分證明、研究證明以至學位後，即可領取相應的工資，並可作為教師今後換證或考核升遷的依據；又如日本教師待遇豐厚，通過進修，如取得高一級任教許可證，即可提薪（吳名，2001）。

## （三）促進家校合作

蘇聯教育家蘇霍姆林斯基說過「最完備的社會教育是學校教育與家庭教育的結合。」家庭因素對學生成長所產生的影響，已然成為學校教育不容忽視的力量（朱清，2012）。研究指出「家長的參與和學生的學業成績及學校的教育品質之間有著密切的聯繫」（王維，2009）。

在美國，聯邦政府和各州政府在鼓勵和推進家長參與教育方面都做了大量的工作，其家校合作的發展經歷了從不重視、引起關注、加強研究、完善立法、逐步規範的過程。《2000年的目標：美國教育法案》和新修訂的《初中等教育法案》都強調了家長參與教育的重要性，將家長參與放到了優先的地位（王維，2009）。

然而在我國，家長作為學校教育的有力合作者的身份尚未得到很好的認識和利用，在孩子的學習當中家長更多的只是被動地服從和配合學校。學生家長參與學校教育的形式主要包括兩種：一是傳統的「家長會」，二是近年來興起的「家長學校」，這兩種形式能給到學生的支持實際上是很少的（王維，2009）。與美國相對比，我國在「家長參與」方面顯然做得不足，從本文調查結果來看，大學教師教育課程在這方面強調的少是一個重要原因。為了使「家長參與」進一步發揮其效果，促進學生的學業的提升，高校在教師教育課程設置中應該增加關於家校合作的內容，提高教師與學生家長合作的意願。

#### (四) 加強高校與小學的合作

高校與小學的合作關係可以創造一個相互信任、互惠互利、共用資源的環境 (Bullough Jr., Draper, Smith, & Birrell, 2004; Calabrese, 2006)。在這樣的環境下，可以深入小學，瞭解小學教育教學的實然困境，一是對剛畢業的小學教師進行訪談瞭解他們在大學所學的哪些東西有用，哪些方面需要加強等；二是訪談小學校長對剛畢業教師的評價，探討哪些方面做得好，哪些方面有待改進。通過這些途徑瞭解了小學教師有待加強的地方，再回到大學課堂探討教學困境的解決辦法，進一步完善教師教育課程，以培養出更優秀的教師。另外加強高校與小學和合作還有助於師範生的見習、實習與理論知識學習相結合。

#### (五) 用數據支持教師培訓政策和課程內容

國外教師發展最大特點是用數據支持教師培訓政策和課程內容。相對比，我國在教師教育評估方面的實證研究並不多，缺乏數據支撐。為了使我國教師教育課程改革往更好的方向發展，應該借鑒國外在評估教師教育成果方面所採用的方法，進一步完善國內的評估方法。此外，對於高校教師教育課程的編排設計改進，還可以參照其他教師教育學院的做法，例如香港和臺灣地區的大學。

## 七、研究局限

本研究採用方便抽樣的方法僅抽取了 285 名被試，樣本代表性有所不足。

## 鳴謝

本研究是福建省教育科學“十一五”規劃重點課題：詢證教育模式與基礎教育的對接 (項目號 FJH10-022)。本研究經費得到張麗英女仕贊助，特此致謝。

## 參考文獻

- 艾述華(2010)。〈我國教師教育課程結構存在的問題及對策〉。《中國電力教育》，2010年04期。
- 杜靜(2007)。〈我國教師教育課程存在的問題與改革路向〉。《教育研究》，2007年09期。
- 李素真(2008)。〈教師教學效能感對學生自我效能感的影響〉。《黑龍江教育學院學報》，2008年03期。
- 李志鴻、任旭明、林琳、時勘(2008)。〈教學效能感與教師工作壓力及工作倦怠的關係〉。《心理科學》，2008年01期。
- 《教師教育課程標準》專家組、鐘啟泉、崔允瀾、胡惠閔、汪賢澤(2008)。〈關於我國教師教育課程現狀的研究〉。《全球教育展望》，2008年09期。
- 滕明蘭(2004)。〈對我國教師教育課程體系改革的構想〉。《教育理論與實踐「學科版」》，2004年10期。
- 童順平、李建輝(2013)。〈教師教育課程結構的現狀、問題及其改進——以福建省為例〉。《中國高等教育評估》，2013年04期。
- 王維(2009)。〈「家長參與教育」的國際經驗及啟示〉。《基礎教育》，2009年03期。
- 吳名(2001)。〈發達國家中小學教師在職進修的特點及其啟示〉。《上海教育》，2001年18期。
- 朱清(2012)〈關於基礎教育中家校合作的文獻綜述〉。《青年文學家》，2012年18期。
- Abbott-Chapman, J., Hughes, P., & Williamson, J. (2001). Teacher's perceptions of classroom competencies over a decade of change. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 29*(2), 171-185.
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education, 17*(2), 86-95.
- Aypay, A. (2009). Teachers' evaluation of their pre-Service teacher training. *Educational Sciences: Theory & Practice, 9*(3), 1113-1123.
- Bullough Jr. R. V., Draper, R. J., Smith, L., & Birrell, J. R. (2004). Moving beyond collusion: Clinical faculty and university/public school partnership. *Teaching and Teacher Education, 20*(5), 505-521.

- Calabrese, R. L. (2006). Building social capital through the use of an appreciate inquiry theoretical perspective in a school and university partnership. *International Journal of Educational Management*, 20(3), 173-182.
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323-337.
- Darling-Hammond, L. (2006a). Assessing teacher education: The usefulness of multiple measures for assessing program outcomes. *Journal of Teacher Education*, 57(2), 120-138.
- Darling-Hammond, L. (2006b). Constructing 21st-Century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300-314.
- Darling-Hammond, L., Chung, R., & Frelow, F. (2002). Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? *Journal of Teacher Education*, 53(4), 286-302.
- Dembo, M. H., & Gibson, S. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *The Elementary School Journal*, 86(2), 173-184.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2012). *Classroom management for elementary teachers* (9th Ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Geake, J. G., & Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52(3), 217-231.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569-582.
- Guskey, T. R. (1984). The influence of change in instructional effectiveness upon the affective characteristics of teachers. *American Education Research Journal*, 21(2), 245-259.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Harris, D. N., & Sass, T. R. (2007). *Teacher training, teacher quality and student achievement*. National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. (2012). *Educational administration: Theory, research and practice* (9th Ed.). Boston, MA: McGraw-Hill.

- Raudenbush, S. W., Rowan, B., & Cheong, Y. F. (1992). Contextual effects on the self-perceived efficacy of high school teachers. *Sociology of Education*, 65(2), 150-167.
- Rothstein, P. (1990). *Educational psychology*. New York: McGraw Hill.
- Soodak, L. C., & Podell, D. M. (1996). Teacher efficacy: Toward the understanding of multi-faceted construct. *Teacher and Teacher Education*, 12(4), 401-411.
- Subban, P. (2006). Differentiated instruction: A research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- Tschannen-Moran, & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk-Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202-248.
- Ware, H., & Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303-310.
- Wenglinsky, H. (2000). *How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.

## 附錄：教師考察因素問卷

您好！首先感謝您抽出時間參與此次問卷調查。本問卷旨在瞭解大學課程對您畢業後工作的作用。調查結果可能影響未來大學課程改革，望您能積極參與，認真填寫，謝謝！

首先，請您填寫個人資訊。

性 別：男 [ ] 女 [ ]	年 齡：
畢業年份：	專 業：
職 稱：	本科是否是師範生：是 [ ] 否 [ ]
工作單位所在地：城市 [ ] 農村 [ ]	

下面是正式調查。請根據所提供的評分標準在每一個題目後填入相應得分。

1. 幫助非常大，請評為“5”分
2. 幫助大，請評為“4”分
3. 幫助一般，請評為“3”分
4. 幫助不大，請評為“2”分
5. 幾乎沒有幫助，請評為“1”分。

- Q 1. 你在大學接受的教師教育課程是否能使你以學生更容易接受的方式教授本學科的概念、知識以及技能？ [\_\_\_\_]
- Q 2. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你瞭解不同學生學習（方式、程度）的個別差異？ [\_\_\_\_]
- Q 3. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地幫助學生樹立富有挑戰又合適可行的預期目標？ [\_\_\_\_]
- Q 4. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地幫助所有學生達到應有的學業水準？ [\_\_\_\_]
- Q 5. 你在大學接受的教師教育課程是否能使你更好地以學生的閱歷、興趣和能力水準為基礎開展教學活動？ [\_\_\_\_]

- Q 6. 你在大學接受的教師教育課程是否能使你更好地對教師用書包括教材和教參進行有效性和合理性的評估？ [ ]
- Q 7. 你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你更好地開展跨學科的教學活動？ [ ]
- Q 8. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地幫助你選擇可以促進學生主動學習的教學策略？ [ ]
- Q 9. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你把課堂教學和實際生活聯繫起來？ [ ]
- Q 10. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你瞭解學生在社交、情感、生理和認知方面的發展是如何影響他們的學習的？ [ ]
- Q 11. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你合理解釋學生、家長或同事對教學計畫的疑問？ [ ]
- Q 12. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地幫助學生提高自我激勵和自我指引的能力？ [ ]
- Q 13. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地運用多媒體進行教學？ [ ]
- Q 14. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你提高學生的提問和討論技巧？ [ ]
- Q 15. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能在教學過程中既強調學生的團隊合作，同時也要求學生的自主學習？ [ ]
- Q 16. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能用有效的語言和非語言的溝通策略引導學生的學習、表現？ [ ]
- Q 17. 你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你注重從多種不同文化的角度來教學生？ [ ]
- Q 18. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能在教學過程中更注重鼓勵學生從多角度理解、質疑、解釋問題（辨證地看問題，理解問題，思考問題）？ [ ]
- Q 19. 你在大學接受的教師教育課程是否能更好地幫助你從學習規律、學科基本知識、課程大綱及學生發展等方面來設計教學計畫？ [ ]

- Q 20. 你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你更好地瞭解校外環境中的  
哪些因素會影響學生的生活、學習？ [\_\_\_\_]
- Q 21. 你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你更好地和學生家長合  
作，以求更好地瞭解學生，幫助他們的學業？ [\_\_\_\_]
- Q 22. 你在大學接受的教師教育課程是否能幫助你更好地運用多重評價方  
式（如觀察、成長記錄、考試）考核學生？ [\_\_\_\_]
- Q 23. 你在大學接受的教師教育課程是否使能你對學生的學習情況給予積  
極有效的回饋，以更好地指導他們的學習？ [\_\_\_\_]
- Q 24. 你在大學接受的教師教育課程是否能使你更好地幫助學生學會怎麼  
評估自己的學習？ [\_\_\_\_]
- Q 25. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地解決人際衝突？ [\_\_\_\_]
- Q 26. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地讓學生瞭解教學安  
排及目的，同時提供有秩序的學習環境？ [\_\_\_\_]
- Q 27. 你在大學接受的教師教育課程是否使你能更好地和同事共同制定計  
劃、解決問題？ [\_\_\_\_]

**感謝您的參與！**

# ***The evaluation of primary school teachers on teacher education curriculum in a Chinese city***

TAM Kai Yung Brian

*Xiamen University of Technology*

WANG Tingting

*Institute of Education, Xiamen University*

## **Abstract**

This study investigates the view of primary school teachers on their pre-service teacher training. 285 primary school teachers in one south-eastern coastal city in China responded to a survey entitled “Pre-Service Preparation of Teachers to Teaching” which was developed by Darling-Hammond (2006a). Results show that: (1) Teachers who received pre-service training felt more prepared for their job duties. (2) More teachers who graduated from their teacher education programs with less than 3 years rated themselves well prepared by their training than those who graduated with more than 3 years. (3) Teachers who attended teacher education programs felt better prepared than those who did not attend.

## **Keywords**

school teachers in China, teacher education curriculum, teacher preparation,