



教师专业发展的 自我心理研究

高湘萍 朱 敏 徐欣颖 ● 著



苏州大学出版社
Soochow University Press

教师专业发展的 自我心理研究

高湘萍 朱 敏 徐欣颖 著



苏州大学出版社
Soochow University Press

图书在版编目(CIP)数据

教师专业发展的自我心理研究 / 高湘萍, 朱敏, 徐
欣颖著. —苏州: 苏州大学出版社, 2016. 4
ISBN 978-7-5672-1689-1

I. ①教… II. ①高…②朱…③徐… III. ①教师心
理学 IV. ①G443

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2016)第 054960 号

- | | |
|------|--------------------------------------|
| 书 名 | 教师专业发展的自我心理研究 |
| 著 者 | 高湘萍 朱 敏 徐欣颖 |
| 责任编辑 | 董 炎 |
| 出版发行 | 苏州大学出版社
(苏州市十梓街 1 号 215006) |
| 印 刷 | 苏州工业园区美柯乐制版印务有限责任公司 |
| 开 本 | 700 mm×1 000 mm 1/16 |
| 印 张 | 10 |
| 字 数 | 180 千 |
| 版 次 | 2016 年 4 月第 1 版
2016 年 4 月第 1 次印刷 |
| 书 号 | ISBN 978-7-5672-1689-1 |
| 定 价 | 28.00 元 |

苏州大学版图书若有印装错误, 本社负责调换
苏州大学出版社营销部 电话: 0512-65225020
苏州大学出版社网址 <http://www.sudapress.com>

前 言

1966年,联合国教科文组织和国际劳工组织发布《关于教师地位的建议》,第一次明确提出了教师专业化主张。1980年,世界教育年报以“教师的专业发展”为主题,指出教师专业化的两个目标:一,教师是社会上职业层序以至社会分层中的一个阶层,专业化的目标在于争取专业的地位与权利以及力求集体向上流动;二,教师是在教室内教导学生及提供教学服务的工作者,他们同时必须以提高教学水平及扩展个人知识及技能为发展方向。

自20世纪80年代提出教师专业发展概念以来,经过30多年的理论研究和实践探索,教师专业发展已成为世界许多国家教育研究共同关注的主题,是当今教师教育改革的主流课题。它既涉及政府的教师管理,也涉及学校的教师队伍建设;既是学术界研究的热点,又是教学实践的对象。

2012年,世界经济合作组织(OECD)发布报告《为21世纪培育教师 提高学校领导力:来自世界的经验》,指出21世纪的学生必须掌握四个方面的技能:思维方式(创造性、批判性思维,问题解决、决策和学习能力);工作方式(沟通和合作能力);工作工具(信息技术和信息处理能力);生活技能(公民、生活和职业,以及个人和社会责任)。教师必须将21世纪的生存技能更有效地教给学生,使他们成为终身学习者,掌握无定式的复杂思维方式和工作方式,这些能力都是计算机无法轻易替代的。重要的是,要让学生具备这些能力,老师就要提高自己(顾明远)。

教师职业承担的社会责任和教师专业发展的目标,决定了教师专业发展独特的前提条件:教师精神、教师知识、教师能力(朱旭东),决定了教师必须在专业发展进程中,不断挑战自我、改变自我,逐步完成专业认同,发展并形成教师特质。

在教师专业发展领域,教师的自我心理日渐受到关注。学者们逐渐意识到,教师发展的问题在于其发展的内容、途径、动力和思维方式仍然以知识技能、专家引领、外在规约和对象性意识为主导,缺乏以教师自我发展为核心的认识、价值逻辑和根本路径。教师专业发展的内在动力必然是教师自我的发

展(李方安),自主动力是教师专业发展的心理本源。

本书基于教师专业发展的理论,考察伴随教师专业发展过程其职前、职后胜任力水平的变化。

本书理论基础的另一个重要方面是教师的自我心理及其测量。本书基于大数据的思路和方法,采用一系列与教师专业发展相关的自我心理测量量表,包括自尊、自我评价、自我接纳、自我和谐、自我监控、自我意识、自我概念等,对232名师范生以及271名在职教师的自我心理特点进行探测。通过因素分析,对职前、职后教师的自我心理特征进行整合,并在此基础上,以教师胜任力为目标指标,以整合的教师自我心理成分为预测变量,建立教师胜任力的多元回归模型,构建了促进教师专业发展的自我心理的理论结构模型。另一方面,以教师专业发展所处的阶段为基础,构建了促进教师专业发展的自我心理的经验结构模型,开发了教师专业发展的自我心理结构图谱。

为了促进自我心理理论研究在支持教师专业发展实践中的应用,本书通过案例的方式详释自我心理结构图谱的运用方法,开发了教师自我认知测评方案及相应的9个问卷包。最后,针对处于不同专业发展阶段的教师自我心理结构的薄弱环节,遵循个体自我心理发展规律,结合教师培训工作实际需求,形成从评估到培训再到成长的系统化教师自我心理发展培训方案。

这是国内第一次系统地把自我心理研究的理论、方法运用于教师教育的实证研究探索,也是第一本系统阐述教师专业发展的深层心理机制的研究专著,提供了丰富的职前师范生、初任教师、有经验教师、绩优教师自我心理测评调查数据。为了增强可读性,我们在文本论述的同时,采用了大量图、表,直观显示教师专业发展的自我心理机制特点。本书适合教师教育理论和实践工作者以及关注自身发展提高的各级各类教师阅读、参考。

研究生王媛承担了第一章书稿的撰写,李超承担了第二章书稿的撰写。研究生朱长征、钱浩悦、严玲悦、胡蝶、董荣参与了研究工作。上海师范大学教育学院蔡冬青老师、陆曙毅老师以及来校参加职后培训的中小学老师、师范生为研究做出了贡献,在此表示感谢。

高湘萍

于上海师范大学

2016年2月

目 录

Contents

第一章 教师的专业发展与自我 / 1

- 一、教师专业发展的内涵 / 1
- 二、教师专业发展的进程 / 1
- 三、教师胜任力 / 5
- 四、自我与教师专业发展 / 7
- 五、小结 / 13

第二章 自我的心理测评研究 / 18

- 一、引言 / 18
- 二、自我的心理测评研究内容 / 18
- 三、自我的心理测评研究意义 / 36

第三章 教师专业发展的自我心理结构理论模型研究 / 46

- 一、引言 / 46
- 二、方法 / 48
- 三、结果 / 53
- 四、讨论 / 59
- 五、小结 / 62

第四章 教师专业发展的自我心理结构经验模型研究 / 65

- 一、引言 / 65
- 二、方法 / 65
- 三、结果与分析 / 66

四、讨论/80

五、小结/89

附录 4-1 教师胜任力及子胜任特征的事后比较结果/92

附录 4-2 以类别为自变量的单因素方差结果/95

附录 4-3 不同类别之间的事后比较结果/96

第五章 教师专业发展的自我心理结构图谱/110

一、引言/110

二、方法/110

三、教师专业发展的自我心理结构图谱/111

四、自我心理结构图谱的个案分析/113

五、小结/117

第六章 基于教师专业发展的自我心理结构测评方案/118

一、测评目的和功能/118

二、教师专业发展自我心理结构的动力模型/118

三、适用对象/120

四、测评量表的构成/120

五、结果分析/121

附录 6-1 教师专业发展的自我心理结构测评问卷/124

附录 6-2 教师胜任力问卷/133

第七章 教师专业发展自我拓展培训方案研究/135

一、引言/135

二、自我认知与教师专业发展的关系/135

三、教师专业自我拓展培训概览/137

四、培训内容总览/138

五、教师专业发展自我拓展培训方案/141

六、小结/152

附录 7-1 小组成员自我参与评估表/154

第一章 教师的专业发展与自我

“教师专业发展”从提出至今,经过 50 多年的理论研究和实践探索,已发展成为世界许多国家教育研究共同关注的主题,是当今教师教育改革的主流课题。它既涉及国家的教师队伍管理,也涉及学校的教师队伍建设;既是学术界研究的热点,又是教学的实践对象。本章主要内容是探讨教师职前期、初任期和胜任期等不同阶段的专业发展特点,教师专业发展的重要反映——教师胜任力及其测量,以及自我在教师专业发展中所起的重要作用。

一、教师专业发展的内涵

教师专业发展的研究于 20 世纪 60 年代始于美国,70—80 年代兴盛于欧美,其目标是在科学研究和教学实践中不断提高自己的专业素养,明确自己的专业理想,从而形成专业自我(王玲,2015)。教师专业发展的特征包括角色转变特征、专业提升特征和自我提升特征。首先,随着教师专业发展的研究从技术趋向转变为探索合作趋向,教师在专业发展过程中的角色也由被动的知识灌输者转变为主动的教学实践者(周均,2010)。其次,教师专业发展强调的是个体内在专业特性的提升,是指教师个人的专业知识、专业技能、专业价值观等方面逐步提升,逐步符合教师专业人员标准的过程(宋广文,魏淑华,2005)。最后,陆伟和葆乐新(2014)认为,教师专业发展是教师通过不断学习和接受各种培训、教育,将其职业化转向专业化的过程,应是教师不断自我提升的过程。综上,教师专业发展是教师的专业知识、专业能力以及专业价值观等方面的提升,而不只是积累专业知识和熟练掌握技能;教师专业发展既是教师成长的结果,也是教师成长的过程,这一过程具有长期性、连续性、阶段性,并且贯穿教师的整个职业生涯。教师专业发展需要教师通过自身努力,凭借自身的智慧和经验,在专业实践中不断学习与探索,逐步达到专业人员的要求。

二、教师专业发展的进程

一直以来,有很多学者对教师专业发展进行研究,取得了丰硕的成果。

研究表明教师专业需要经历一系列的发展阶段,王秋绒(1991)把教师专业发展分为师范生阶段、实习教师阶段和合格教师阶段;饶见维(1996)将教师专业发展分为职前师资培育阶段、初任教师导入阶段和胜任教师精进阶段(殷凤,2014;李壮成,2013)。教师专业发展的不同阶段,不仅表现在教师教学行为或技能上的区别,还表现在教师思维方式或行为方式上的区别。对教师发展阶段的研究也已经成为教师专业发展研究的一个重要主题。本章将从职前期、初任期和胜任期三个阶段讨论教师专业发展进程。

(一) 职前期教师专业发展

职前阶段主要指师范生阶段,该阶段是师范生准备好做一名教师并在专业上有所发展的起点。以下几个要素对职前教师专业发展有重要影响。

1. 教育信念

教育信念是教育工作者基于对所从事的教育事业的深刻认识而构建起来的认知体系,它包括对教育事业的社会意义、社会价值的认识;发自内心的对教育事业的投入、参与和贡献的愿望;在前进道路中克服困难和挫折的决心以及高度自觉的行动(方兴武,2008)。师范生最好的发展目标是成为专家型教师,他们处于教师职前时期的教育信念,直接影响其未来的专业道路发展。

陈向明(2003)指出,教育信念是存在于教师心中的价值观念,会无意识地影响教师的行为,因此,教师的教育行为通常是其教育信念的外显表现。教师的教育信念体现了教师对教育事业的追求,同时也是支配教师教学行为的驱动力。教育信念在教师专业结构中位于较高层次,它统领着教师专业结构的其他方面(叶澜,白益民等,2013)。还有研究者认为教育信念是教师成长的支撑性的品质(朱小蔓,2000)。由此看来,教育信念在教师专业发展中有重要的地位,并影响着教师专业发展的前进道路。

2. 反思能力

进入21世纪后,新的形势要求教师不仅要有教学专业知识、能力、技巧,更重要的是具有反思意识,即内省自己的教学行为和理念,对自身的教学活动、目标、效果进行及时的审视和调整,从而获得持续的专业发展(陈俭贤,2011)。另外,反思能力要求教师敢于质疑和否定长期以来的假设,打破陈旧思维和行动的框架,将反思的结果运用在教育实践中,反思为教师提供了挖掘自身潜能的机会,是教师专业发展的内在要求(陈颖,2004)。大量对教师专业发展的研究证明,反思是教师专业发展的重要基础,是教学发展过程中不可或缺的关键环节。未经过反思的经验是狭隘的,其只能形成浅显的知

识,如果教师不对经验进行深入思考而只是满足于即时的经验获得,那么他的职业发展将大大受限(姜美玲,2006)。反思是促进教师自我教育的一种方式,反思可以对自己的教学行为进行深入认识,使实践性知识的数量、质量和指导性等方面都提升到较高水平。B. Torf 曾说过:“那些专家型教师的头脑绝不是一块缺乏教育知识的‘白板’,他们先前的教育信念、期望、知识结构对课程中所学知识的理解、评价及运用产生深远影响。”(转引自:许建美,2001)因而,职前教师除了要具备反思能力外,还十分需要通过反思来审视自己的教育观念。如果不进行反思和批判,活在当下也无异于活在过去的牢笼里,我们总会认为事情的是与非、对与错都应由专家说了算。那么我们只能永远从他人那里明白做事的意义,这样的教学时时刻刻都是在实现别人的思想(金美福,2005)。由此可见,反思能力对职前教师具有重要意义。

3. 发展极

发展极(development poles)的概念由法国经济学家 Perroux 提出。其核心是在一个国家或地区的经济增长中,某些有创新能力的企业、行业在一些地区聚集,并在该地区优先得到发展,形成具有规模经济效益的、资本与技术高度集中的、自身迅速增长的“发展极”,它能对附近地区产生强大的辐射作用,从而带动相邻地区的经济发展(马一博,2009)。

马一博(2009)将教师专业发展与经济学中发展极的理论联系在一起,认为在教师专业发展的历程中,师范生需要挖掘自身某一方面的优势作为发展极,如自学能力、优秀的语言表达能力、朗读等,把这些优势发散到自己的教学实践和教学观念之中,形成自己独特的教学风格。可见,发展极并非涵盖所有方面,而是首先表现在与个性特点相契合的方面,然后通过不同的渠道向教学的其他方面扩散,并对师范生的专业发展产生重要的影响。因此,师范生应根据其自身特点寻找并发展自身的闪光点,将这一优点作为发展极,不断促进其他能力的提升。

综上,教育信念作为教师专业发展的精神支持,反思能力作为教师专业发展的助推器,发展极作为教师专业发展的切入点,三个要素相互联系,共同推进职前教师专业发展的进程。

(二) 初任期教师专业发展

师范毕业并非意味着教师教育的结束。职前的学习只要求习得学科知识、教育学知识和完成实习训练,并没有考虑到师范生需要足够的时间,用来发展他们独立执行初期教学任务所必需的技能和经验(Bond, Smith, Baker & Hattie, 2000)。

初任教师是指已完成了所有职前教育训练课程,包括学生阶段的教学实习,获得相应证书,并任职于某个学校。他们与那些有经验的教师在教学方面负有同样的责任(Utley,Basile & Rhodes,2003)。初任教师阶段是教师专业发展进程中的关键环节,他们刚刚开始适应工作节奏和工作内容,有的仍然处在探索从学生到教师的角色转变以及生活形态转变的过程中。因此,初任教师的专业发展对学生的学业成绩以及对所在学校的发展都至关重要。新手教师如要满足专业成长的需求,当务之急是要解决实践性知识的匮乏和角色认知的模糊等问题(陈斐,2012)。

1. 实践性知识

实践性知识是教师运用自身的体验、感受等,将自身的生活经验与个体意义融合,生成运用于教学实践中的知识(林崇德,申继亮,辛涛,1996);同时它还包括教师在课堂上处理困境的知识,它能够体现教师个人特征和智慧,能够集中反映课堂教学的互动性和复杂性(叶澜,2001)。在教学工作中,教师经常能感到课堂教学实践与学校学习的理论相去甚远,此前所形成的教育认知、专业知识和专业能力不足以应对课堂教学实践。而实践性知识的掌握要求教师在具体的教学情境中,在运用理论性知识时融入个人的理解,逐渐积累和丰富,从而形成个人的实用知识。对初任教师而言,丰富自己的实践性知识能够帮助其更加自如地与学生沟通交流,更加变通地理解和运用理论性知识,并且能更好地在陌生的教育教学工作环境中发挥自身优势,从而促进个人在之后教学中的专业发展。

2. 角色认知

1935年,美国社会心理学家 Mead 最早把“角色认知”这个概念引入社会心理学,称为“社会角色”,其指的是个人在特定的社会环境中相应的社会身份和社会地位,个体按照一定的社会期望,运用一定的社会权利,履行相应的社会职责的行为(徐厚升,2011)。社会角色用于分析个体在不同情境中应有的不同行为方式。初任教师角色认知的过程,是在学校中逐步了解自己的社会职业角色,学习角色转换,以表现适宜角色行为的过程。初任教师面对陌生的教学环境,在学生面前需要建立受学生喜爱的老师角色,在同事面前需要建立和谐的同事角色,在家长面前需要建立有教学能力的教师角色。但是,角色认知的模糊会给教师的人际交往和角色建立带来困扰,多数职后教师面对烦琐的工作和事务,往往很难把握主观需求和客观现实之间的平衡点,因此难以正确地建立个人角色。

实践性知识的匮乏和角色认知的模糊,是新手教师专业发展过程中遭遇

的主要阻碍,往往会影响他们的职业倾向、职业理想和职业稳定。

(三) 胜任期教师专业发展

胜任期指教师在教学教育的各方面都达到专家型水平,一般来说,专家型教师即资深教师,具有如下四个条件:一是工作年限在十五年以上,熟悉教学流程;二是获得了高级职称,或被评为特级教师和教授级教师;三是在学校成为学科中坚力量,起骨干带头作用,成为学科教学不可或缺的教师;四是在领域内成为有一定影响力的名师(肖林元,2013)。

教师的专业成长是个艰辛而漫长的过程,从适应到熟练,从常规操作到自由创造,每个阶段的飞跃都以教师专业素养的提高为基础。资深教师的共同特点是:在某领域有专长,具有敏锐的洞察力和卓越的创造力,能迅速抓住事物的显著特征,有效解决问题(蒋菊,2012)。

与职前教师和初任教师相比,资深教师具有以下优势:第一,记忆和思维能力,他们掌握更多特定领域中的知识技能和技巧;第二,善于构建深层知识结构,他们对问题的深层结构更敏感,从而遇到问题时能更好地从本质解决问题;第三,更善于设计教学来达到教学目标,多年积累的丰富经验使他们能够根据不同情境设计教学,及时调整教学方案以便实现最终的教学目标。

通过对职前期、初任期和胜任期不同阶段的讨论,我们发现每个阶段有不同的发展任务和发展目标。职前期教师需要树立自身的教育信念,培养自身的反思能力并找到自身的核心优势,并应用在未来整个教学过程中。初任教师在碰到实践性知识匮乏和角色认知模糊等问题时,应该积极地参与各项活动,多与其他教师合作,采纳他人正确的建议,尽快获得自我的发展。而要成为资深教师,首先,需要从所教的学科内容和所教课程的教学方法中不断学习;其次,需要进行“元思维”,使日常教学完成自动化;再次,需要培养敏锐的观察能力和解决问题的能力,并要学会重新界定问题,使问题变得容易(郑毅,盛群力,2010);最后,需要心理层面的发展,并配合教学的方法和技能,早日获得自身的提升和完善。综上,教师专业发展是一个逐步上升的过程,教师在每个阶段都应有意识地反思自己的不足,培养自己的能力,以便获得全面的专业发展和提升。

三、教师胜任力

对“胜任力”问题的研究是当代心理学、教育学、人力资源管理等领域热点之一。McClelland(1973)在《美国心理学家》杂志上发表《测量胜任特征而非智力》一文,第一次提出“胜任力”概念。他认为:胜任力是能够将某一

工作中表现优异者与表现平平者区分开来的个人潜在的、深层次的特征,它可以是动机、特质、态度或价值观、某领域的知识、认知或行为技能——任何可以被可靠测量并能够有效区分优秀绩效和一般绩效的个体特征。随着教育改革的深入,胜任力也被引入到教育领域中。

(一) 教师胜任力的定义及其测量工具

Watts(1982)认为教师胜任力是指成功的教学实践所必需的教育教学方面的知识和技能;也有人认为,把教师作为一个职业区别于其他职业的那些特征即教师胜任力(Moss,1971);Olson和Wyett(2000)认为教师胜任力指教师的人格特质、知识和在各种教学背景下所需要的教学技巧和教学态度的综合。它属于教师的个体特征,是教师从事成功教学的必要条件,也是教师教育机构的主要培养目标(李玉华,林崇德,2008)。

综合以往文献,我们发现与教师胜任力相关的研究中,研究方法或采用调查法、测量法等分析优秀教师的素质,或者通过历史经验法对教师素质进行归纳,或者对不同人群所认为的理想教师应具备的素质进行调查。但是上述方法搜集到的数据主要都是理论性的资料,对教师胜任力的行为研究较少,且这类研究的数量也是有限的。

徐建平(2004)关于教师胜任力模型与测评研究运用行为事件访谈法(behavioral event interview, BEI)和心理测量技术,质性研究与量化研究相结合,在国内率先从胜任力测评角度对教师胜任力进行了严格的实证性研究。其编制的《教师胜任力测验》,在很大程度上能够帮助人们剖析出高效能优秀教师取得成功的胜任力特质,以及合格教师应该达到的基本胜任品质。

(二) 教师专业发展与教师胜任力的关系

教师专业发展指在教师的整个职业生涯中,通过专业训练,获得专业知识、技能,表现出专业素养,且逐步提高个人教学素质,最终成为一个良好的教育工作者的专业成长过程。教师在不同成长发展阶段,由于知识、技能、经验、阅历的不同,其胜任力也会不断提高或发展(叶荷轩,赵姗,苗元江,2010)。近年来越来越多的研究集中于探讨个人特质对教师专业发展过程的影响,而教师胜任力恰恰属于教师的个体特征之一,有大量研究支持通过培养教师胜任力来促进教师专业发展(曹中秋,2013;张雷,2009)。教师专业发展与胜任力的关系表现为:第一,教师胜任力发展是教师专业化发展的基础。只有具备专业知识、专业技能的教师才有专业发展的可能;只有具有专业态度、专业价值观的教师才能在教学中反思、认识和提高。第二,教师胜任力发展能够推动教师专业化发展。教师胜任力模型能够对教师的知识、技能和专

业价值观做出公平的测量,区分出优秀绩效和一般绩效教师,从而对一般绩效教师进行培训。另外,教师自身也会针对性地加倍努力和提高,从而自觉地促进教师专业发展(叶荷轩,赵姗,苗元江,2010;赵辉,2012)。

因此,在整个教师专业发展进程中,教师胜任力应是全程关注的一个重要问题。李玉华和林崇德(2008)指出,在教师职业生涯发展的不同阶段,比如入职初期的适应阶段、职业生涯的成熟期、职业衰落期等,教师胜任力有不同的表现形式。也就是说,胜任力是衡量教师专业发展状况的指标,应该针对特定的发展阶段的教师群体进行取样建模。这样一来,基于科学的胜任力评估,就能对不同成长阶段的教师进行有针对性的专业发展指导,从而使教师合理定位自己专业发展目标,处理发展中面对的具体问题,真正获得专业发展。

四、自我与教师专业发展

自我是人类心理活动的重要结构成分,是人与环境交互作用的主体,也是我们组织加工环境信息的参照。我们在自我认知、自身动机、需要的基础上选择加工环境信息,调控自身行为。了解自我心理活动的规律有助于我们了解自我、了解自身生命的价值和意义。对于教师,更有必要了解——自我是职业活动重要的内部动因,即教师的教育教学活动是否能够取得成功、是否能够促进学生的成长、是否能够在职业活动中获得成就感,无不取决于一个教师拥有怎样的自我。因此,以下将从自我的视角探讨教师的专业发展,讨论自我心理特征的十个方面,即自我意识、自我效能感、自我建构、自尊、自我调控、自我和谐、自我概念、自我接纳、自我监控和核心自我评价对教师专业发展的影响。

(一) 自我意识

自我意识是人认识自我以及自我与客观世界的关系,并通过自身改造,以达到个人实现或完善的过程;自我意识是一个主动调节自身的过程;自我意识还必须建立在自我分化的基础上,只有当自我分化出作为主体的自我和作为客体的自我以后,自我才能成为意识的对象,并在意识水平上产生对自我的认识和调节(桑标,程渊,1994)。自我意识的定义把自我认识与自我调节相结合,从实践主体的角度充分体现了人对自身发展的能动性,使自己拥有完整的个性,因而自我意识是自我结构的基础。

在整个教师专业发展的过程中,较高的自我意识对教学工作起着重要的作用。第一,因为自我意识是人认识自我和客观世界关系的条件,高自我意

识教师充分了解自己,认识到自己的教学优势,保持并发展这一优势,同时也能更好地了解学生;第二,自我意识包括对自身的调整与改造,教师在教学中要时常察觉自身的不足,不断进行教学实践,在实践中反思,在反思中发展,在发展中创新,最终达到个人实现和完善。相反,低自我意识教师较少关注自己,很少花时间研究自己的想法和情感,也较少内省(乔纳森·布朗,2004)。因此,他们在教学中容易止步不前甚至故步自封,急于追求更好的发展。

(二) 自我效能感

自我效能感是指个体在实施某一行行动之前对自己能够在什么程度上完成该行动所具有的一种信念、判断或把握的感受能力,它包括结果预期(outcome expectation)和效能预期(efficacy expectation)两种成分。结果预期是指个体对自己的行为可能导致的结果的预测,效能预期是指个体对自己的行动能力的主观判断(Bandura,1997)。可见,自我效能感是个体对自身能力的一种主观判断。一般情况下,人们在推测到某一活动的好结果或者判断自己有能力完成一件事才会尽力去做这一活动。如果相信自己没有能力得到某种预期结果,那么将不会尝试该事件(高申春,2000)。自我效能感还影响一个人的行为动机,低自我效能感的人倾向于选择较容易的任务,遇到困难时容易放弃,时常怀疑自己的能力,还会设想失败带来的后果,这会导致过度的心理压力和不良的情绪反应,影响问题的解决,易造成不良结果,而不良的结果又进一步降低自己的效能感,从而形成恶性循环;高自我效能感的人则相反,在解决问题的过程中能逐步提高自我效能感,形成良性循环(杨翠娥,2011)。

对于教师而言,他们的自我效能感的形成会影响他们的工作态度、教学行为和身心健康。高自我效能感的教师对待工作更加积极,感觉自己有能力完成教学目标和任务,在教学中碰到困难和挫折时,会及时调整心态和教学策略,以便不偏离教学轨道;低自我效能感的教师也许在遇到困难时容易气馁,怀疑自己解决问题的能力,教学活动按部就班,畏于发展和创新。因此,提高教师的自我效能感有重要的意义。

(三) 自我建构

Markus 和 Kitayama(1991)从个体自我和他人关系的角度理解自我的认知结构,称为“自我建构”(self-construal)。其理论的出发点是,不同文化中,人们在看待自我与他人的关系视角上有所不同:西方人强调自我与他人的差异,而东方人强调自我与他人的联系。Markus 和 Kitayama 由此区分了两种

不同的自我建构类型：在西方个人主义文化中具有典型性的独立型自我建构(independent self-construal)和在东方集体主义文化中具有典型性的依存型自我建构(interdependent self-construal)。Markus 和 Kitayama 认为独立型自我建构的个体注重自身独特性,追求个人的独立自主,与之联系自我表征多涉及个人特质、能力和偏好,这种自我认识的一个核心要点是,每个人都是自主、独立的个体。依存型自我建构的个体对自我的定义主要以自己与他人的关系,以自己在团体中的地位和身份为基础。依存型自我最基本的目标是维持人际联系,渴望获得良好的人际关系。而这一目标能否实现在很大程度上依赖于情境(刘艳,邹泓,2007;刘艳,2011)。Singelis(1994)的研究认为,独立型自我建构和依存型自我建构是两个相互独立、相关不显著的维度。它们可以同时存在于个体身上,并根据情境的不同展现出来。

与教师专业发展相联系,教师的“自我建构”是指教师在教育教学实践中对自己已有的教育知识、教育策略、教育技能等进行的主动的、个性化的加工(李显德,李慧燕,2014)。独立型自我建构的教师在进入教学活动时,常带着明显的个性特征,使得教学过程的教学知识具有个人化特质,并且和教师本身的个性有很大的联系;他们在实践中对教育策略的选择也因其个性特质而不同。另外,Kwan,Bond 和 Singelis(1997)的研究发现依存型自我建构可显著预测人际关系的和谐程度,依存型自我建构的教师在进入教学活动时,更容易建立良好的师生关系和同事关系,而良好的人际关系也有助于其教学水平的发挥。

(四) 自尊

自尊是健全人格的重要组成部分,它是一种自我认识和自我评价的心理,表现为承认和重视自我存在的价值,喜欢自我的情绪以及接受自我的意向。不同学者从不同角度对自尊进行了定义。林崇德(1995)认为自尊是自我中最具有评价意义的,是对自己的一种态度体验;还有学者认为自尊是个体对自己的总体的积极态度(黄希庭,尹天子,2012)。总的来说,自尊是最具有情感意义的自我评价(乔纳森·布朗,2004)。教师往往具有一种特殊的自尊意识(翟莉,王守恒,2012)。

教师自尊作为教师人格的一部分,无论是对教师自身人格魅力的凸显还是对教师的专业化发展都有着重要的推进作用。自尊能使教师萌生强烈的自强意识和积极的自强行动,寻求自身的专业发展;自尊还能促使教师重视研究者和教育者的双重角色,推动其在学术领域的追求,有助于实现自身的专业发展;自尊也有助于人际间的合作,是教师获得专业支持和情感支持的

来源,从而进一步实现专业发展(翟莉,王守恒,2012)。

(五) 自我调控

自我调控(self-regulation)是个体根据时间和环境的变化来调整自己目标的内部处理机制,调控意味着个体能自动地使用某种机制来调节和控制自己的认知、情感和行为(王玉莹,2013)。Teresa(1996)把自我调控分为两类:强调“自我”的自我调控和强调“调节”的自我调控。前者强调自我在行为调控中的作用,尤其是个体调控行为的策略,如果个体能够自主选择并有效运用已有的工具、知识、技能和其他资源,就可以认为该个体能够进行自我调控;后者强调设立个人目标和实现目标的行动及策略。

良好的自我调控可以帮助教师设立恰当的教学目标,并通过调整自己的教学方法来实现教学目标;同时还能够帮助教师减少由教学过程中遇到的挫折、困难所带来的沮丧、挫败等消极情绪,使他们更加不畏困难和挑战,调整自己的状态为目标服务。而缺乏自我调控能力的教师,较少依据环境和反馈及时调整自己的教学目标,一旦目标无法实现,他们会有高水平的心理压力,甚至产生更多的负面情绪,如果把这种负面情绪带入课堂,就会产生一种恶性循环的状态。

(六) 自我和谐

人本主义学者 Rogers 认为自我和谐是指自我内部的协调一致以及自我与经验之间的协调,其具体含义表现在两个方面:个体各种自我知觉的协调一致;个体对自我的看法与自身实际表现相一致,包括对能力和情感的自我评价、自我一致性等。如果各种自我知觉之间出现冲突或者个体感受到自我与经验之间存在差距,就会感到内心紧张,呈现“不和谐”的状态(高晗,李爽,孙琪,2015)。

自我和谐程度较高的个体表现为自我与经验的和谐程度高,自我的灵活性较高。自我和谐对教师的专业发展有显著影响,自我和谐程度高的教师对自我的看法与其自身表现相一致,较少产生心理冲突感,心理健康水平更高;在教学工作中他们的知识面更广泛,思维方式更灵活、深刻,因此也能从更多方面来思考自我的问题,善于用知识理论来完善自我,当自我不和谐时他们会想办法寻找能够获得帮助的资源 and 途径。相反,自我和谐程度低的教师,通常表现在自我与经验出现不和谐的状况,容易产生焦虑情绪。他们在教学中更容易刻板化、不灵活,对自己的教学知识、教学技能、教学策略缺少内省,更加“固执”。