

教师教育研究

第三辑

宁夏师范学院教师教育研究中心·编

JIAOSHI

JIAOYU

YANJIU

DISANJI



宁夏师范学院学人文库·第七辑



黄河出版传媒集团
阳光出版社



宁夏师范学院学人文库·第七辑

教师教育研究

第三辑

JIAOSHI JIAOYU YANJIU DISANJI

宁夏师范学院教师教育研究中心·编



黄河出版传媒集团
阳光出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教师教育研究. 第三辑 / 宁夏师范学院教师教育研究中心编. -- 银川: 阳光出版社, 2019.10
ISBN 978-7-5525-5059-7

I. ①教… II. ①宁… III. ①师资培养-文集 IV.
①G451.2-53

中国版本图书馆CIP数据核字(2019)第228993号

教师教育研究. 第三辑

宁夏师范学院教师教育研究中心 编

责任编辑 靳红慧 李雨桐

封面设计 晨 皓

责任印制 岳建宁



黄河出版传媒集团
阳光出版社 出版发行

出版人 薛文斌

地 址 宁夏银川市北京东路139号出版大厦 (750001)

网 址 <http://www.ygchbs.com>

网上书店 <http://shop129132959.taobao.com>

电子信箱 yangguangchubanshe@163.com

邮购电话 0951-5014139

经 销 全国新华书店

印刷装订 宁夏凤鸣彩印广告有限公司

印刷委托书号 (宁) 0014910

开 本 720mm×980mm 1/16

印 张 15

字 数 240千字

版 次 2019年10月第1版

印 次 2019年10月第1次印刷

书 号 ISBN 978-7-5525-5059-7

定 价 46.00元

版权所有 翻印必究

序

2018年9月,教育部在《关于实施卓越教师培养计划2.0的意见》中提出,“经过五年左右努力,办好一批高水平、有特色的教师教育院校和师范专业,以师范生为中心的教育教学新形态基本形成。到2035年,师范生的综合素质、专业化水平和创新能力显著提升,为培养造就数以百万计的骨干教师、数以十万计的卓越教师、数以万计的教育家型教师奠定坚实基础。”卓越教师培养计划的实施,对高等师范院校提出了巨大的挑战。教师教育是教育事业的工作母机,有高质量的教师教育,才有高水平的教师队伍。高等师范院校的教师,不仅仅是大学教师,还是教师教育者。教师教育者肩负着职前教师培养者、教育教学研究者和基础教育实践者等多重角色。教师教育者的专业水平决定着师范院校的办学水平和人才培养质量。

宁夏师范学院是宁夏唯一一所师范类本科院校。学校为服务地方基础教育做出了很多努力,为宁夏及周边地区累计培养各类人才近40000人,被胡启立先生誉为“六盘山下人才基地,宁南山区教师摇篮”。2011年,学校为了进一步凝聚力量,凸显办学特色,成立了教师教育研究中心。八年来,教师教育研究中心以服务地方基础教育为己任,深入基础教育学校,走进中小学课堂开展实地调研工作,为提高地方师范院校人才培养质量苦心钻研,为地方师范院校和基础教育的深度融合搭建桥梁。我们在实践中积累经验,在行动中提高水平,在反思中形成论文。2013年,教师教育研究中心从老师们公开发表的论文中,选取一部分编辑出版《教师教育

研究(第一辑)》,2016年,编辑出版《教师教育研究(第二辑)》。今年,我们出版了《教师教育研究(第三辑)》。这些研究成果,不仅是老师们教学智慧和教学艺术的集中体现,更是作为一名教师教育者义不容辞的责任与担当。

《教师教育研究(第三辑)》共收录论文28篇,与第一辑和第二辑不同,第三辑收录的论文基本上都是核心论文,这是让人值得欣慰的事情。本专辑论文分为教育管理研究、教师专业发展研究、基础教育研究、高等教育研究四个部分。论文针对教育教学实践中存在的问题,借鉴了国内外相关研究成果,从不同视角探讨了地方师范院校教师教育者角色建构、身份认同、专业发展等问题;探讨了全科教师培养、农村小规模学校发展等基础教育课程改革中的热点问题;从教育管理的视角探讨了教师考核制度、名师工作室等对教师专业发展的影响等,这些研究反映了区域教师教育研究最新的学术思想和观点,丰富和发展了地方高师院校的办学理论,对促进地方师范院校与基础教育的深度融合具有重要意义,对提高地方师范院校服务基础教育的能力具有推动作用。

由于时间仓促,加之篇幅有限,还有许多老师的众多优秀论文未能收录,实为遗憾!在教师教育研究中心八年的发展历程中,得到了丁钢、郝文武、李瑾瑜、王鉴等知名学者的关心和支持,在此表示衷心的感谢!

宁夏师范学院教师教育研究中心

2018年11月20日



目 录



教育管理研究

教师考核制度中的“教师参与”缺失与建构 / 马振彪 / 3

校园欺凌行为状况调查及干预策略研究 / 李芳霞 / 13

高校学生社团的本质及其教育价值 / 景浩荣 / 23

社团活动的三种形态及其对学生发展的影响 / 景浩荣 / 29

影响农村教学点发展的政策执行偏离及其消解 / 朱许强 / 36

名师工作室与教师团队的发展 / 薛正斌 / 45



教师专业发展研究

师范院校中教师教育者角色构成及其建构路径 / 郝福生 / 57

地方师范院校教师教育者角色缺失及改善 / 郝福生 / 68

教师教育者身份认同的困境与出路

——基于 2000—2017 年 SSCI 核心文献的分析 / 崔藏金 / 79

校长课程领导实然校态反思与应然角色回归 / 马振彪 / 94

我国民族地区多元文化背景下的教师能力标准建构 / 薛正斌 / 103



基础教育研究

从人性视角来审视乡村小学全科教师的培养问题 / 郝福生 / 117

“课例研究”如何促进英语教师反思水平发展 / 崔藏金 / 128

农村小学全科教师的素质结构探析 / 邱芳婷 / 143

中学优秀物理教师首要教学特质研究 / 郝福生 / 153

农村教学点发展的制度困境与出路 / 朱许强 / 164

互联网时代师生关系的“审美镜像”变迁及重建 / 刘桂文 / 173

小学语文教学中传统文化教育路径探析 / 刘月香 / 182

基础教育资源区域共建共享评价机制研究 / 张晓梅 / 188

农村小规模学校研究十年:热点及发展趋势分析 / 朱许强 / 198



高等教育研究

从高等教育发展过程看其供给侧改革价值取向 / 吴向文 / 213

地方师范院校应用转型发展的内涵与路径 / 郝福生 / 223



教育管理研究

教师考核制度中的“教师参与”缺失与建构

马振彪

(宁夏师范学院 教育科学学院 宁夏固原 756000)

摘要:当前的教师考核制度不同程度地存在教师主体参与缺失、个性参与缺失以及主动参与缺失的现象。建构教师考核制度中的“教师参与”应从以下几个方面着手:建构主体参与,体现教师的主人翁意识;建构个性参与,关注教师的个性特点;建构主动参与,改善教师的工作状态。教师考核制度中的“教师参与”必然会促成教师的幸福体验和快乐成长。

关键词:教师参与;教师考核制度;主体参与;个性参与

发展性教师评价以推动教师的专业发展为目的,主张面向未来,面向对象的发展,把教育的目的、过程和结果同教师的发展联系起来,关注教师的有效参与。在评价模式上,发展性教师评价重视教师发展,突出教师作为评价主体民主参与评价,教师的个体差异性得到充分重视。由于发展性教师评价强调以人为本以及对教师人格的尊重,因此,能充分调动教师工作的积极性和主动参与的热情,当教师的潜在动力得到挖掘,创造能力就会提升,教育评价的价值就会最大限度地得以实现。当然,教师考核制度中存在着教师参与缺失现象,建构教师考核制度中的教师参与具有重要意义。

一、反思：教师考核制度中“教师参与”缺失

随着新课程改革的不断推进,发展性教师评价理念深入人心,成为学校和谐管理的重要组成部分。许多学校都对传统的教师评价制度进行了必要的调整和改进,并取得了有益的经验,但在具体的实践中还存在一些问题,如教师考核制度中教师主体参与缺失、教师考核制度的考核动机重在学校制度规范化而非教师关怀、教师考核制度中的教师只是被动参与等。在学校管理中,改进和完善发展性教师评价制度将成为学校教师管理创新的突破口和提高和谐管理效能的新的生长点。

(一)教师考核制度中的教师主体参与缺失

教师主体参与缺失是指在教师考核制度中,教师并非作为主体参与,而是作为客体被考核。教师考核制度中的教师主体参与缺失主要体现在教师考核制度不是源于教师发展的内源性认可,而是一种自上而下的任务考核,教师只是被动的接受者与执行者,并不是发自内心认可的积极主动的支持者。从学校层面看,目前,很多学校的教师考核制度设计主要是领导思路,重在管好教师,让教师按“规矩”办事,而较少关注教师的生存状态和发展需求,导致教师的主体参与热情被挫伤;从教师工作层面看,很多学校的教师考核制度不关注教师的工作环境和工作状态,只关注教师的工作结果和学校的教育目标,把教师当做一个群体而非个体来考核,挫伤了教师的主体参与热情;从教师生活层面看,教师的生活没有在考核制度中受到关注,考核制度中的教师只是教师而不是一个活生生的人,教师的主体参与无法真正体现。以教师的教研活动为例,当前,我国学校实行校长负责制,学校领导负责发起学校的管理活动,并且组织教师进行教育教学研究,即使有外部专家的研究支持,也是基于学校层面,其目的基本是为了学校而研究,为了学校而提供支持。一些教师承担的研究任务自上而下由学校分配,而非自身教学的实际需要,也非自己的学科专业发展需要。因此,在一些教师看来,学校安排的课题研究只是学校课题研究而非自己的课题研究,这自然会影响教师的参与热情和研究动力,研究的效果和过程也就不会尽如人意。因此,教师的考核制度从教研层面看教

师主体参与是缺失的。

(二)教师考核制度中的教师个性参与缺失

在一些学校的管理体制中,管理工作的主导价值取向为效率主义和功利主义,学校制度建设的价值取向自然如此。当“定量”“标准化”及“程序”引入学校管理体制时,一方面,学校管理崇尚“科学性”,即运用理性逻辑管理学校。过于理智的管理消解了学校的人性化管理特色,将“人”的工作泛化为科学。从教师考核制度层面看,学校将教师管理中制度主体与教师客体的相互依存关系变成了主体对客体的约束甚至控制,制度的人文关怀缺失,教师作为“人”的特点在制度科学化中被消解。另一方面,学校管理崇尚“效率化”,并且错误地认为强化行政控制是提高效率的有效手段,于是就出现了诸如“为了进一步严肃工作纪律,提高教师的教学水平和教研水平,特制定如下考核制度”等人性化缺失的表达,这种表达的背后是“效率论”和“行政管制”的价值逻辑,其表达只是一种“教师该做什么”和“不该做什么”的行政规定,考核制度指向的是培养“符合学校规定”的教师而非符合教学规律的个性化教师^[1]。这样的考核制度就像压在教师身上的一块大石头,不仅控制了其教学工作,其生活空间和精神自由也一定程度上受到了抑制。学校管理工作中的教师个性化缺失导致难以实现管理成效的最大化。

此外,教师管理中效率主义和功利性太强也会导致“全景敞视主义”的产生。“全景敞视主义”由福柯提出,强调管理的体系化与纪律的系统化,让控制管理全方位、无死角地呈现,福柯的这种“全景敞视主义”影响了不少学校,即便很多学校并不知道这一理论,但其所实行的管理制度却与此如出一辙。例如,一些学校为了管控教师上课或检测教师的上课采用随机听课制度,并写入教师考核制度,但“随堂听课常搞突然袭击,无视教师的存在,连最起码的礼貌都不讲,连招呼都不打,便以检查为由、以听课为名,堂而皇之、名正言顺地随意进出教室”^[2]。这种管理体制明显地将教师视为被监控的对象,有意无意地制造了教师和管理者之间的隔阂,降低了教师的工作自由度和成就感,逼迫教师收敛个性,变成学校统一规制的教师。

(三) 教师考核制度中的教师主动参与缺失

管理应该是互为主体、互为方向的,但是,目前,一些学校关于教师管理的体制呈自上而下的单向性特点,“上”控制支配“下”,“下”服从“上”,管理呈线性延伸,变成了控制。在这种管理体制下,教师丧失了民主参与权。虽然有的学校提倡民主参与,但也只是让教师在划定的框框内民主而不涉及整体制度的民主,其本质依然是单向管理。这种管理模式导致教师的呼声和要求得不到关注,教师的愿景得不到实现甚至被侵犯,教师只是或只能被管理、被控制,使教师失去主体参与的激情,削弱了教师的主体参与意识,更为严重的后果是,教师会经过长时间的磨蚀,逐渐适应这种管理,主动性参与的意识丧失了,其主动参与自然就缺失了。这种用“时间换取制度合理”的做法在学校管理中并不少见,体现在教师“主动参与”层面就是教师只关注制度中某一条款的合理与不合理而不关注整个制度背后的逻辑是否合理,教师只关注是否符合个人利益而不关注是否符合整体教师利益,更有甚者,教师根本不关注学校的任何制度,导致“校长个人或学校少数领导对于学校的改革和发展握有说一不二的权力,学校重要事务均由学校主要领导拍板定夺”。这样的主动参与其实是“伪主动参与”。教师考核制度中的教师主动参与缺失使制度成为限制教师的工具,从而丧失了其应有的价值。

此外,教师考核制度中教师主动参与的缺失还会导致教师对学校管理不感兴趣,缺失了对学校制度和学校管理的监督,就会出现教师在管理制度中丧失话语权而在监督中不愿意使用话语权的现象,从而导致学校的教育理想、学校的教育追求无法有效达成。

二、建构:教师考核制度中“教师参与”的实现

(一) 建构主体参与,体现教师的主人翁意识

教师考核制度主要用于考核教师,教师不仅是被考核的主体,更应是参与考核的主体。在考核制度中建构教师的主体参与,需要确立教师的主体地位,保护教师的参与热情。

确立教师的主体地位,首先,在考核制度设计之初,就需要充分考虑教师的应然需求和实然表现,在充分征求教师意见的基础上形成教师考核制度的建构思路,如可以发放调查问卷了解教师的现实需求和发展需求,可以通过走访教师了解教师的现实境况等,在此基础上形成教师考核制度的设计思路。在考核制度形成过程中,不论是制度的文字表述还是制度的考核指向,都需要有教师的参与,如初稿形成后,可开教师代表大会进行充分讨论,明确制度中存在指向不明、指向偏差以及表达不准确等问题,然后形成修改稿。只有被多数教师充分理解并认可后,才能最终形成教师考核制度,在对教师进行考核的过程中,更应该体现教师的主体参与。首先,考核小组的成员构成中,普通教师应该占有相应的比例,学校领导应以普通教师的身份参与考核。其次,被考核的教师应根据考核制度做好自评,对自己的考核结果有一个简单的预判,当考核的最终结果与自己的预判悬殊太大时,应该允许教师对考核提出质疑或对考核制度提出建议,考核领导小组应慎重对待教师的质疑并认真答复,学校应将教师的建议记录并作为考核制度修订的依据。再次,考核结束后,学校应该将教师的考核结果和教师的考核意见提请教师代表大会复核,最后表决形成考核结果。另外,关注教师主体参与的教师考核制度还要建立监督制度,监督小组的成员组成应该是教师代表。

保护教师的参与热情是教师考核制度建构教师主体参与的又一重要方面。首先,关注教师的现实境遇和现实需求。现实境遇是教师在现实生活中所遇到问题的外在显现,包括生活、教学、管理、家庭等方面的问题,现实需求是基于教师现实境遇而产生的生活、工作、学习方面的需求。教师考核制度只有关注教师的生活,关注教师的发展,才能激发教师的参与热情。其次,关注教师的未来发展。通常情况下,教师考核制度思维下的教师是静态的现实中的教师,然而,生活中的教师是动态发展的教师。随着年龄的增长和时代的变化,教师对工作、生活的认识以及思想都会不断变化,考核制度就应该在制度设计和制度实施中关注教师的这些变化,把教师作为动态发展的个体进行考核。因此,在教师考核过程中,既要关注教师的动态发展过程,又要对教师有一个基本的考核认定,只有两者有机结

合,才能形成对教师全面的考核。

(二)建构个性参与,关注教师的个性特点

关注教师的教学个性。不同的教师在教学过程中会有不同的个性表现,有的教师尊重学生的生命主体性,与学生平等对话,能够和学生打成一片;有的教师把自己定位为课堂学习活动的引导者和组织者,致力于创设和谐、民主、宽松的课堂氛围,以调动学生的学习积极性为主要任务,以促成学生的自主探究为教学目标,发挥的是助跑作用;还有的教师注重因材施教,在对学生基本情况充分了解的基础上,针对不同学生提出不同的要求,关注到每个学生的个性需求,课堂教学相对灵活。虽然每个教师的教学个性不同,但都是从不同方面促进学生的发展,教师的个性同时也是教师对教学理解的具体实践以及教师优势发挥的重要表现。教师教学评价对于教师教学个性的关注影响着教师的教学认知以及优势发展。另外,教师考核还需要关注教师在课堂上的教学改变,有的教师在扭转学生学习方式方面转变比较明显,有的教师对于学生的学习状态调整比较有效,从教师在课堂上的转变也能看出教师对于教学的认知和理解,这也需要通过考核来关注。

修订教师教学评价标准考核。原有的教学评价标准往往注重对教师教学内容、教学结构、教学方法以及教学目标的评价,缺乏对教师个性化教学方式的评价。由于在教学过程中,教师的教学个性直接影响着教学的质量和方向,因此,原有的评价标准应增加对教师个性教学方式的评价^[3]。教学评价应相对灵活,既要考虑到教师的教学个性,也要结合教学效果来进行全面评价,可以从评价主体、评价内容等方面对教师教学评价标准进行修订。就评价主体来说,需要由学校领导、教学督导、同行、学生等不同层次的人员共同组成,而教学评价内容也需要从教学内容、教学方法等方面扩展至教学个性、教学观念、教学实效性等方面。

鼓励与表扬并用,在动态评价中促进教师个性发展。在教学过程中,学校应鼓励教师创新教学方式,不断尝试将个性化的元素融入教学,主动参与开发新的教学资源。当教师在创新之路上小有成就时,学校领导应给予表扬支持,而当教师尝试后效果不佳时,学校领导也应给予鼓励。学校

对教师进行表扬和鼓励,肯定教师的成绩,尊重教师的个性发展,可以对教师形成积极的心理暗示,让教师在接受评价中体验到更多成功的喜悦。这两种积极的评价对于教师的乐观情绪形成和教学态度端正都有很好的引导作用,有助于教师个性发展和创造力的进一步提升。

关注教案中教师的个性体现。原有教案检查往往注重教师的教学环节设计是否完整、书写是否公正、内容是否详细等,这样的检查是必要的,但是缺乏对教师教学思路的评价,而教学思路才是教师教学的灵魂,也是教师教学智慧的重要表现,更能体现教师的教学个性。因此,在检查教案时,不仅要对原有的项目进行检查,也要考察教师的教学思路是否符合学生的认知规律,是否有助于学生思维的启发,同时还要增加对教师课后记的检查,督促教师在每节课后及时反思,主动弥补不足。例如,学校可以检查教师教案的设计在时间和学生精力方面的匹配是否合理,教学过程中突发事件处理是否得当,是否还有其他更合适的处理方法,教学方法是否发挥了预想的效果,是否调动了学生的学习积极性和学习兴趣,课堂教学效果和预设是否有差距,差距在哪方面,如何调整,等等,通过课后记对教师的课堂教学进行全面审视,促使教师在反思中不断提高课堂教学质量。

(三)建构主动参与,改善教师的工作状态

强化对教师工作表现的考核。过分倚重结果的教师评价可能会导致教师片面追求量化结果,而且结果的取得未必能准确反映教师的能力或贡献(如有的教师完成了多篇论文,但课堂教学、师生关系等方面却存在很多问题),因此,应对这种评价体系进行改进,这已经成为当前教师评价的基本趋势。不少学校尽管在评价体系中设置了许多过程性评价指标,但总体而言,仍然存在过分关注教学成绩和其他一些量化指标的问题,对教师在教学过程中的表现重视不够。实际上,教师从备课与上课,再到批改作业与反馈指导,每一个过程性环节都反映了教师的努力,这些环节应在整个评价体系中占据一定的比重。好的过程通常会导致好的结果,因此,学校应较多地奖励过程中表现好的教师,而不只是奖励结果好的教师。这种考核对教师而言既公平合理,又有很好的导向性,有助于教师积极主动地参与到考核中,充分发挥考核的作用。

加强教师在考核制度制定和实施中的参与度。教师考核制度是用来考核教师工作的,因此,在制度形成过程中、考核实施前后都需要有教师的充分参与。只有教师充分参与到教师考核制度的制定和实施过程中,他们才能真正理解考核制度的目的和意义,才能将制度内化为自身发展的需求,才能真正认可和接受教师考核的结果,从而才能使考核制度真正地发挥引领作用。否则,如果教师不认同评价结果,不明确自己发展中的优势与不足,他们也就很难进行真正的反思与改进。因此,学校要高度重视考核中的教师参与。

建立有效的沟通制度,注重绩效面谈。学校领导对评价结果的解释会影响教师对评价结果公平的判断。因此,学校应建立有效的绩效沟通制度,注重绩效面谈,创造一个学校领导和教师相互沟通的平台,使双方可以平等交流,增加教师对组织的信任感。通过面谈,学校领导可以针对教师的表现和考核结果做出解释和说明,使教师了解自己的工作情况对组织的贡献以及需要改进的方面。同时,教师也可以通过面谈,对自己的表现和考核结果发表意见,真正参与到考核中来。

三、体验:“教师参与”中的教师成长

(一)教师在参与管理中感到自己的重要性

只有从维护教师的利益出发,积极营造尊重知识、尊重人才的良好氛围,才能使教师积极主动地投身于教学的计划安排中去,对于学校的各种考核制度也会心悦诚服地履行^[4]。从建构制度的层面看,在建构一套新的考核制度的过程中,学校可以根据“从哪里来,就到哪里去”的原则,以不记名的问卷测试方式,找出现有考核制度的优势及需要改进的地方,如哪些是精髓需要继续发扬光大的、哪些是必须抛弃删除的、哪些是需要创新注入新生命的等,从而重新修改制定形成文件,并组织教师经常学习,使教师能够吸收消化。在具体实践中,要规范使用新的管理考核制度,促进制度的不断创新,进而持续推进教师教育教学的个性化发展。只有努力重构新的制度,才能让所有的教师都成为管理制度考核体系的制定参与