

# 教师培养课程对全日制教育硕士专业知识发展的贡献\*

——以 D 大学英语教育硕士为例

刘丽艳<sup>1</sup>, 秦春生<sup>2</sup>

(1.东北师范大学 外国语学院,吉林 长春 130024;2.东北师范大学 研究生院,吉林 长春 130024)

〔摘 要〕 本文以 D 大学为个案,运用问卷调查法和文本分析法,对全日制英语教育硕士专业知识的发展状况进行了跟踪研究,着重分析了全日制英语教育硕士专业知识各基本成分与各类教师培养课程之间的关联。研究发现:全日制英语教育硕士专业知识整体发展较好,但各成分呈现不同程度的发展水平;不同类型教师培养课程对于英语教育硕士专业知识发展的贡献程度不同,教育实践课程对英语学科教学知识发展贡献最大,学科素养课程对英语学科知识发展有较高贡献,学科教学课程对课程知识积累有促进作用,教育理论课程对教育理论知识没有起到应然的促进作用;并据此得到一些有助于教师培养项目持续改进的结论。

〔关 键 词〕 全日制教育硕士;教师专业知识;教师培养课程;职前教师

〔中图分类号〕 G650 〔文献标识码〕 A 〔文章编号〕 1002-8064(2021)01-0046-08

## 一、问题的提出

世纪之交以来,我国研究生教育的重心正由“规模增长”向“质量提升”转变。<sup>[1]</sup>2010 年以来,全日制教育硕士培养院校已达 160 余所,年均招生已突破 2 万人,为基础教育输送了数以万计的教师。然而,全日制教育硕士的培养质量远未达到培养造就党和人民满意的教师队伍的时代要求,全日制教育硕士无论在培养过程中的专业表现、就业的竞争力及工作后教学效果等方面,都与卓越教师培养目标存在差距。提高全日制教育硕士培养质量,探究其专业素质养成与培养方案中课程设计之间的关联就显得十分必要。纵观教育硕士研究文献,学者们围绕教育硕士培养模式、课程体系、实践教学、导师队伍等宏观方针政策的讨论较多,对教育硕士培养这一“黑箱”中实际发生了什么以及教育硕士未来从教所需的专业知识、能力和品性与具体培养环节之间的关系,却讨论甚少。<sup>[2][3][4][5]</sup>目前,无论是全日制教育硕

士培养质量调查中的学生评价、教师资格考试成绩,还是教育硕士水平评估、专项评估中专家意见或现场考察,都不足以反映教育硕士培养项目对教师专业素质提升的效果。因此,有学者从效能期待的视角出发,尝试借助教师对自身从教准备度的主观感觉来反观教师培养的成效。<sup>[6][7][8]</sup>基于效能预期的视角研究教师从教准备度,不但能在一定程度上反映教师教育项目的效果,而且还能甄别出具体的教师培养课程对于教师从教准备度的贡献度,并为教师教育项目的改进提供经验证据。<sup>[9][10]</sup>

专业知识是我国中小学教师专业标准的主要内容之一,近 30 年的素质教育实践表明,发展专业知识是教师提升自身专业素质的重要途径。舒尔曼(Shulman)在进行教师教学推理研究时,提出了专业化教师所拥有的专业知识基础的概念性、分析性框架,这个框架包括 7 类知识。<sup>[11]</sup>舒尔曼的教师知识分类框架更加具体和规范,具有可测量性,它更加关

\*〔基金项目〕国家社会科学基金教育学一般课题“全日制教育硕士学科教学知识(PCK)发展过程与机制的跟踪研究”(项目编号:BIA170165)。

〔收稿日期〕2020-07-11

〔作者简介〕刘丽艳(1971-),女,吉林乾安人,东北师范大学外国语学院教授,博士,主要从事教师教育研究;秦春生(1972-),男,吉林蛟河人,东北师范大学研究生院副研究员,博士,主要从事研究生教育研究。

注教师应该知道什么,能做什么,以及教师知识来源于什么。帕克(Park)将教师效能感概念融入专业知识中,并发现教师效能感对专业知识的理解和实施均具有正向的中介作用。<sup>[12]</sup>范良火以美国芝加哥地区的中学数学教师为例,研究了职前教育经验,特别是教师教育课程对教师教学知识的贡献。<sup>[13]</sup>这些研究让通过探究专业知识与教师培养课程之间的复杂关联,表征教育硕士的培养成效成为可能。

目前,国内有关职前教师专业知识的实证研究,主要集中在本科职前教师专业知识状况调查研究和对教师知识来源及影响因素的调查研究,且主要是单一培养阶段的测量、调查或评价研究,缺少对职前教师专业知识发展的跟踪研究,对职前教师在不同培养阶段教师专业知识发展与培养课程的关联性关注不够。本研究坚持实证研究立场,旨在通过测查不同培养阶段教育硕士专业知识发展变化,探究教师培养课程对全日制教育硕士专业知识的贡献度,

并为教育硕士培养项目的持续改进提供经验证据。

二、研究设计与实施

本研究采用个案研究方法,选取 D 大学为个案考察对象,D 大学是教育部直属师范大学,是教育硕士专业学位首批招生单位之一。D 大学于 2013 年启动了全日制教育硕士培养综合改革,在培养模式、课程体系、实践模式、培养机制等方面都进行了全面系统的变革。课程体系方面的改革包括:一是新设了学科素养课,增加了学科教学课的比例;二是以中学教育教学实践活动与问题为导向,组织和设计课程内容;三是将教育实践作为一门课程来设计、实施和管理。根据 D 大学 2016 版全日制教育硕士培养方案,学科教学(英语)方向的教育硕士学制为两年,课程学习主要集中在第一学年,须修满 38 学分才能毕业。其中教师培养课程 32 学分,包括:教育理论课 8 学分、学科素养课 6 学分、学科教学课 8 学分、教育实践课 10 学分。<sup>[14][15]</sup>(见表 1)

表 1 D 大学全日制英语教育硕士教师培养课程设置

课程类型	课程名称	开设阶段	学分	知识发展关联
教育理论课 4 门 8 学分	教育原理	第一学期	2	教育理论知识 课程知识
	课程与教学论	第二学期	2	
	教育科学研究方法	第一学期	2	
	心理发展与教育	第一学期	2	
学科素养课 3 门 6 学分	语言学视域下的中学英语教学	第一学期	2	学科知识
	文学视域下的中学英语教学	第二学期	2	
	英语学术论文写作	第二学期	2	
	英语课程与教材研究	第二学期	2	
学科教学课 4 门 8 学分	英语教学设计与实施	第二学期	2	课程知识
	英语教学模式与方法	第一学期	2	
	外语学习心理	第二学期	2	
	教学综合训练 I	第一学期	1	
教育实践课 5 门 10 学分	基础教育实践 I	第一学期	2	学科教学知识 课程知识
	教学综合训练 II	第二学期	1	
	基础教育实践 II	第二学期	2	
	应用教育实践	第三学期	4	

本研究主要采用问卷调查法和文本分析法。如此选择的主要依据:第一,问卷调查能够获得教育硕士在各培养阶段专业知识的发展状况以及在教师专业知识各基本成分上的差异情况。第二,相对于访

谈、观察等人为方式而言,文本资料的真实性和可信度更高。文本能够收集到研究对象的学习经历及学习表现,有助于揭示教师专业知识发展与教师培养课程的实施之间的复杂关联。同时,文本可以“提供

一些新的概念、隐喻、想象和联想”，可以开阔研究者的视野，增加新的分析视角，可以与问卷数据进行相互验证，有助于保证研究的内部效度。

(一) 问卷调查

1. 调查对象

本研究以 D 大学 2016 级 39 名全日制英语教育硕士(以下简称“英语教育硕士”)为研究对象。分三个阶段向这些英语教育硕士发放调查问卷，分别是学生入学(2016 年 9 月)，第一个学期结束(2017 年 1 月)，第二个学期结束(2017 年 7 月)。每次发放

39 份，回收试卷 39 份，有效试卷 39 份，有效率 100%。

2. 问卷的编制

《职前英语教师知识水平调查问卷》的编制，以马云鹏提出的教师专业知识分类为理论框架，将教师专业知识分为教育理论知识、课程知识、学科知识和学科教学知识。<sup>[16][17]</sup> 问卷包含六个部分：第一部分为指导语；第二部分为个人信息；第三部分为教育理论知识测试题；第四部分为课程知识测试题；第五部分为英语学科知识测试题；第六部分为英语学科教学知识测试题。问卷结构及样题分布情况详见表 2。

表 2 《职前英语教师知识水平调查问卷》结构及样题分布情况

测试维度	题型	题量	样题
教育理论知识	单项选择题	9	学生掌握知识的关键环节是( )。 A.感知 B.理解 C.运用 D.记忆
课程知识	单项选择题	11	新课程提出了三维目标，分别是“知识与技能”、“过程与方法”和( )。 A.思想品德 B.创新精神 C.实践能力 D.情感、态度、价值观
学科知识	单项选择题	50	—Have you finished reading Jane Eyre? —No, I _____ my homework all day yesterday. A.was doing B.would do C.had done D.do
学科教学知识	案例分析题	3	If a student says, “The film is interested.” How will you deal with the student’s mistake?

试卷总体难度系数为 0.63，三类题型难度系数在 0.6—0.75 之间，区分度系数在 0.2 以上，选择题的内在一致性系数为 0.635，表明测试题的信效度是可以接受的。

3. 施测与评分

本研究采取集中施测，利用课堂当场限时完成。三次测查均使用同一调查问卷，但调整了部分测试题项的顺序。评分标准由 D 大学教育学部教育专业大学教师、外国语学院英语课程与教学论专业大学教师、高中英语特级教师共同制定，选择题由研究生完成评分，案例分析题及教学设计题由大学教师完成评分。对于不一致的评分采用第三方仲裁方式，试题评分一致性程度保持在 95% 以上。

4. 数据统计与分析

对英语教育硕士专业知识做描述性统计分析，主要参考平均分、通过率等指标。用独立样本 T 检验来检验英语教育硕士各类知识的差异性，用单因素方差分析检验不同阶段英语教育硕士各类知识的发展变化。

(二) 文本分析

本研究收集的有关个案文本主要包括公共文件——D 大学英语教育硕士培养方案、D 大学外国语学院课程计划和课程表；个人文件——研究对象入学成绩、在读期间课程成绩单、课程作业、反思日志。文本数据处理时，研究者对 D 大学英语教育硕士的课程计划、教学方案、成绩单等文本进行概念、主题抽取，最后使用软件 Nvivo 11.0 完成资料编码，运用类属分析和情境分析相结合的方法对编码后的文本进行了处理。

文本分析时一方面通过研究对象的课程成绩与作业等个人文本数据与其教师专业知识测查数据的并置比较，进一步增加研究的信度；另一方面通过不同培养阶段研究对象的修读课程数量、课程类别等数据与教师专业知识整体及各知识成分测查结果的类比，分析英语教育硕士培养课程与其专业知识间的关联。

三、研究结果与分析

(一) 英语专业知识水平整体状况

从三次测试结果的总体情况来看，英语教育硕

士的英语专业知识掌握情况较好,三次测查的总体 平均分都超过 65 分,通过率都超过 65%。(见表 3)

表 3 英语教育硕士英语专业知识测查得分的总体情况

	教育理论知识 ETK( 9 分)		课程知识 KOC(11 分)		学科知识 SMK( 65 分)		学科教学知识 PCK (15 分)		总分 FINAL(100 分)	
	平均分	通过率	平均分	通过率	平均分	通过率	平均分	通过率	平均分	通过率
第一次	6.72	75%	7.62	69%	45.10	69%	8.24	55%	67.68	68%
第二次	6.82	76%	7.85	71%	46.59	72%	9.60	64%	70.86	71%
第三次	6.64	74%	7.82	71%	48.23	74%	11.54	77%	74.23	74%

注:此表由研究者根据 D 大学外国语学院全日制教育硕士课程计划整理形成,所列课程均为必修课,并不能代表 D 大学全日制教育硕士课程计划的全貌。表中教师培养课程与专业知识发展的关联是根据全国教育专业学位教学指导委员会制定的《教育硕士专业学位基本要求》中,教育硕士专业素养发展与培养课程之间的对应关系进行建构,基本能代表培养课程对专业知识发展的“应然”要求

这一方面说明英语教育硕士生源质量较高,其专业知识在本科阶段有一定积累和增长;另一方面也说明,随着学习进程的推进,全日制教育硕士的专业知识水平呈现上升趋势(总分、平均分和通过率都逐次提高)。与入学时相比,英语教育硕士的各知识成分都有所增长,其中学科教学知识的增长最为明显,从第一次测查的平均分 8.24 分(及格分 9 分,属于不及格)到第三次测查的平均分 11.54 分,通过率由 55%提高到 77%。(见图 1)

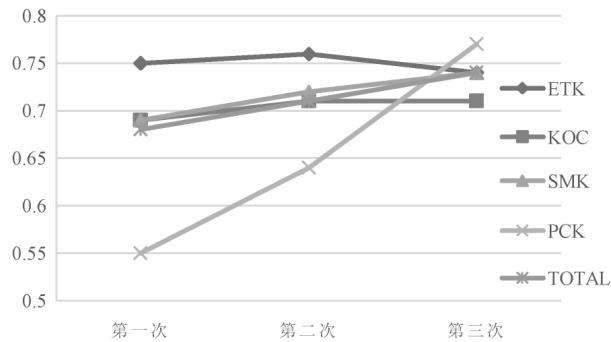


图 1 英语教育硕士教师专业知识三次测查的得分通过率

综上所述,研究者得出一些初步结论:第一,入学时,英语教育硕士在英语专业知识方面都有一定的积累。因此,68%的教育硕士能够在测查中综合运用专业知识,顺利通过测试。第二,全日制教育硕士的专业知识与入学时相比所增长和提高,说明一年的课程学习对英语教育硕士专业知识的发展起到了积累和促进作用。

(二)各知识成分发展状况及原因分析

1.全日制教育硕士学科教学知识呈现递进式增长,教育实践类课程对学科教学知识发展具有高贡献度  
学科教学知识的测试是 2 道案例分析题和 1 道

教学设计题,共计 15 分。考查的主要内容及题型分布:课堂组织与管理(案例分析题,6 分);具体教学评价(案例分析题,6 分);具体学习困难(教学设计题,3 分)。三次测查数据见表 4。三次测查的平均分和通过率排序:第三次>第二次>第一次。单因素方差分析结果表明,三次测查的学科教学知识得分间均呈现显著差异 $[F(2,27)=18.68, p=0.014$ ;均值差=1.36,  $p=0.014$ ;均值差=3.29,  $p=0.000$ ;均值差=1.94,  $p=0.001]$ 。这表明随着教育硕士培养进程的推进,学生的学科教学知识水平呈现了递进式的增长与变化。(见表 4)

表 4 英语教育硕士学科教学知识测查得分情况

阶段	通过率	平均分	标准差	F 值	p 值
第一次	55%	8.24	2.53	18.68	0.014*
第二次	64%	9.60	2.23		
第三次	77%	11.54	2.40		

注: \*  $p<0.05$

教育实践能够统合“教师学习经验之总体”<sup>[18]</sup>,教育实践通常被认为比教师教育项目中的其他课程更重要<sup>[19]</sup>。按照舒尔曼教学推理模型,教学实践是影响学科教学知识发展的关键因素。<sup>[20]</sup>研究对象中 37%的学生为非师范毕业生,即使本科为师范专业的学生,因其要备考,大部分都没有进行教育实习,所以第一次测查中学科教学知识的得分最低。按照 D 大学英语教育硕士的培养方案,第一学期和第二学期各开设了 2 门 3 学分的教育实践课程,这种采用“3+2”贯通式(每周 3 天在大学,2 天在中学)的理论与实践相融合的基础教育实践课程保证了对学科教学知识增长的高贡献度。因此,第二次和第三次

调查的学科教学知识的得分都远远高于第一次调查。第二学期的基础教育实践课的考核要求是在中学上一节优质课,要求高于第一学期上的一节规范课,而且要求在说课、磨课和授课环节更注重如何在学科理解、课程理解和学生理解的基础上,经过内化、转化和外化的教学行为过程,把学科知识、教学知识转化为学生易于理解的教学内容。学生非常认同教育实践课的效果:“教育实践各个阶段的任务很明确,我知道每个阶段要做什么,而且每个阶段的内容不是割裂的。大学和中学教师的指导和反馈,让我能够把理论与实践结合起来。我觉得我的教学能力有了很大提高。”这种“叠加融合、层级递进”的教育实践课程为教育硕士学科教学知识的生成建构了良好的职业环境,促使他们学科教学知识的得分在第三次调查中有了极大的提升,也确保了学科教学知识相关课程对教育硕士学科教学知识发展的高贡献度。

2.全日制教育硕士学科知识有所增长,学科素养课程对学科知识发展有较高贡献度

学科知识考查的主要内容及题型分布:词汇识别与语法结构部分(选择题,30分);词汇搭配与语法运用部分(完形填空题,30分);特定主题的语言综合运用(选择题,5分)。三次调查的平均分和通过率排序:第三次>第二次>第一次。单因素方差分析的结果表明,学生在三次调查学科知识的得分上没有呈现显著的差异 $[F(2,27)=2.76, p=0.266]$ 。事后检验分析发现,第一次调查得分的平均分与第二次和第三次调查得分的平均分存在显著差异(均值差=3.13,  $p=0.021$ ),说明入学后学生的学科知识水平有所增长。(见表5)

表5 英语教育硕士学科知识调查得分情况

阶段	通过率	平均分	标准差	F 值	p 值
第一次	69%	45.10	1.370		
第二次	72%	46.59	1.489	2.76	0.266
第三次	74%	48.23	1.498		

入学后的调查结果表明,学生在本科阶段积累了一定的学科知识,这与本科生更重视学科知识有关。<sup>[21]</sup>第二次调查结果表明,第一学期开设的学科素养课程对英语教育硕士学科知识增长有明显的促进作用。质性研究发现,学科素养课程深化了学生对学科的理解。学生在反思日志中写道:“语言视域

下和文化视域下的中学英语教学课程,让我收获很大……对知识的掌握更系统了,会把语言文化学习与中学教学联系起来。”可见,学科素养课程不仅帮助学生掌握了英语学科的知识体系、发展脉络和思想方法,还让学生初步建构起英语学科与中学英语教学间的知识关联。第三次调查时,学生们用一年的时间系统学习了教师培养课程中的所有学科素养课程,这些课程又促进了他们学科知识的增长;同时,教育实践课又让学生们充分认识到现有的学科知识是支撑教师教学的基础性要素,提高了学生们学习学科知识的积极性。如果教学是需要帮助学生理解,那么理解所教学科的教学内容就是教学的核心要求,所有关于教师需要何种知识的讨论都承认学科知识对于教师教学的重要性。<sup>[22]</sup>这些因素,使学科素养课程在教育硕士的整个培养过程对学科知识的发展保持着较高贡献度。

3.全日制教育硕士课程知识的发展保持稳定,学科教学课程对课程知识的积累有促进作用

课程知识三次调查得分及差异情况见表6。三次调查英语教育硕士课程知识得分的平均分都超过了及格线6.60分,三次调查的平均分和通过率排序:第三次≈第二次>第一次。单因素方差分析结果表明,三次调查中课程知识得分没有呈现显著的差异 $[F(2,27)=0.30, p=0.48]$ ,说明教育硕士的课程知识得分保持基本稳定。

表6 英语教育硕士课程知识调查得分情况

阶段	通过率	平均分	标准差	F 值	p 值
第一次	69%	7.62	1.33		
第二次	71%	7.85	1.63	0.30	0.48
第三次	71%	7.82	1.34		

课程知识主要是指对中学课程标准的理解和对教材的把握,学生们在备考时,已经积累了一定程度的课程知识<sup>[39]</sup>名英语教育硕士入学考试时,《英语课程与教学论》的平均分为105分(满分150分),通过率为100%,最高分129分,最低分100分],所以第一次调查中学生课程知识的得分尚可(平均分为7.62分,通过率为69%)。按照D大学英语教育硕士的课程计划,与中学英语课程标准和教材知识相关的课程主要集中在学科教学模块的《英语课程与教材研究》《英语教学设计》《英语教学模式与方法》这3门课程,贯穿于第一学年。质性分析表明,学生

的3门课程学业成绩较好,教学满意度高(39名英语教育硕士4门课程的通过率为100%,最高分93分,最低分76分,课程满意度均在90%以上),查阅学生们的反思日志也发现,学生在参加基础教育实践接受双导师指导的过程中,会将从学科教学课程中学到的内容在教育实践中进行转化。学生们表示:“教师的指导和反馈,让我能够把教法课程中学到的知识转化到教案和教学设计中。”马云鹏在职前教师专业知识调查研究中也发现,学科教学课程和教育实践课是职前教师课程知识比较重要的来源。<sup>[23]</sup>学生们在长达一年的时间内通过理论学习与教育实践相结合的方式重新建构课程知识以解释经验,并能够在实践中为自己建立起更为和谐的教学观念。这种变化规律符合建构主义的知识建构观,即“学习者并不是把知识从外界搬到记忆中,而是以已有的经验为基础,通过与外界的相互作用来建构新的理解”<sup>[24]</sup>。这种知识的建构过程,增强了学科教学课程对学生课程知识积累的持续作用。

4.全日制教育硕士教育理论知识稳中有降,教育理论课程没有对教育理论知识的发展起到应有的促进作用

教育理论知识三次测查得分及差异情况见表7。三次测查英语教育硕士得分的平均分都超过了及格线5.4分,三次测查的平均分和通过率排序:第二次>第一次>第三次。单因素方差分析结果表明,三次测查英语教育硕士的教育理论知识的得分没有显著差异 $[F(2,27)=0.23, p=0.702]$ ,说明教育硕士教育理论知识的得分稳中有降。

表7 英语教育硕士教育理论知识测查得分情况

阶段	通过率	平均分	标准差	F 值	p 值
第一次	75%	6.72	1.17	0.23	0.702
第二次	76%	6.82	1.17		
第三次	74%	6.64	1.20		

研究对象考研时要考《教育学综合》,大部分学生都花费一年左右的时间通读了相关教材,他们已经积累了相当程度的教育理论知识[39名英语教育硕士入学考试时,《教育综合》的平均分为114.5分(满分150分),通过率为100%,最高分134分,最低分107分],所以第一次测查中学生教育理论知识的得分尚可(平均分为6.72分,通过率为75%)。根据D大学英语教育硕士的培养进度,3门教育理论课程

均在第一学期开设,学生们第一学期教育理论课程的学习成绩较好(39名英语教育硕士第一学期教育理论课程的通过率均为100%,最高分97分,最低分76分),所以第二次测查中学生教育理论知识的得分有所提高。第三次测查中教育理论知识的得分最低(平均分为6.64分,通过率为74%),甚至低于学生入学时教育理论知识得分。这说明教育理论课程对英语教育硕士教育理论知识的增长只起到了即时促进作用,似乎没有发挥应有的贡献。

范良火研究发现,近70%的教师认为一般教育课程没有什么用,教育实习要比学科教育课程重要得多,而后者又比一般教育学课程重要<sup>[25]</sup>,马云鹏老师在教师专业知识测查研究中也发现,职前教师们认为教育类课是教育理论知识最不重要的来源<sup>[26]</sup>。可见,教师普遍不认同教育理论课程是发展教师专业知识的重要途径。一般来说,发展学生的教育理论知识是教育理论课程的应有之义。尽管D大学已经基于基础教育教学中的实际问题对教育理论课程内容进行了重构,实行研讨式小班教学,并将教育理论课程与教育实践一体化设置,但正如麦克迪尔米德所说,一个人有关教学和学习的信念,原本已经相互交织在一起,很难通过一门课程加以改变。本研究结果也表明,相对于课程知识,教师教育者对教育理论知识与教育实践的整合,职前教师通过教育实践重构教育理论知识以解释自身经验都是极其困难的。

#### 四、结论和启示

研究结果表明,英语教育硕士专业知识表现出较高的发展水平,不同类型的教师培养课程对于英语教育硕士专业知识发展的贡献度是不同的。这在很大程度上反映了D大学全日制教育硕士课程改革的实然状态,参与改革的英语教育硕士具备了较好的教师专业知识基础,为未来成长为卓越教师奠定了坚实基础。

(一)本硕一体化将成为卓越教师培养模式的发展取向

经过一年的课程学习,有超过70%的教育硕士通过了英语专业知识测查,说明他们在英语专业知识方面做好了职业准备,能够以现有的知识基础开展中学英语教学工作,承担基本的英语教学任务。教育硕士在“学科教学知识”和“学科知识”方面的积累要好于“课程知识”和“教育理论知识”,这与全日

制教育硕士从教准备度在专业知识方面的调查结果类似。<sup>[27]</sup>英语本科师范生在同等难度的英语专业知识测查中专业知识得分的平均分为 57.66 分,通过率为 45.05%<sup>[28]</sup>,教育硕士的专业知识测查结果远好于本科生。这一方面说明,职前英语教师专业知识发展具有一定的进阶性,职前英语教师的专业知识随着教师专业发展呈现规律性变化,培养层次越高,专业知识发展越充分。另一方面也体现了教育硕士对于教师培养目标与理念的高度认同,表明教育硕士培养有着比本科师范生更高的目标要求,相比于本科生,教育硕士对教师专业发展有着更加积极主动的正向态度。优秀教师是优质教育的必需品,我国在《关于实施卓越教师培养计划 2.0 的意见》中提出:“重点探索本科和教育硕士研究生阶段整体设计、分段考核、有机衔接的卓越中学教师培养模式。”本研究显示,本硕贯通培养是未来卓越教师培养模式的发展取向。

(二)教师培养课程设置应注重理论学习与实践反思相结合

研究表明,教育实践课程对英语学科教学知识发展的贡献度最大,学科素养课程对英语学科知识发展也有较高贡献度,而教育理论课程似乎没有对教育理论知识起到应有的促进作用。我们不能就此否认教育理论课程对职前教师培养的独特贡献,D 大学将教育实践贯穿于教育理论课程中进行,旨在帮助教育硕士将理论知识与教学实践结合起来,确保职前教师在“体验—提升—实践—反思”的螺旋上升中实现理论与实践的融合,知识只有在实践中,在经验活动和反省性思维中发挥作用,才能体现它的意义和价值。研究表明,英语教育硕士在教育实践中更容易实现学科素养、学科教学等学科专业理论与教育实践经验的整合,这主要表现在教育实践课程对学科教学知识增长的高贡献度和学科素养课对学科知识增长的较高贡献度上。教育理论课程对教育硕士教育理论知识的增长“阈值”出现在第一学期末,没能像其他课程那样保持对专业知识的持续正向增长。这一方面说明,尽管知识与素养作为预期学习成果的延续,具有一体共生关系,但要完成职前教师从狭义学习教育理论知识的“知识观”到发展自身教育理论素养的“素养观”转变,正是教育理论课程面临的巨大挑战;另一方面也暗示,在教师培养中整合教育理论课程和实践经验是十分复杂

的,教育理论课程与实践课程和专业课程的整合和衔接尚需深入。

(三)融合的教师教育培养模式是教育硕士专业知识发展的有效途径

三次跟踪测查结果表明,英语教育硕士的专业知识水平随着培养进程的不断深入,呈逐步提升的趋势。这种基于教师职业环境,理论与实践全程贯通一体化的培养模式,通识教育与专业教育的融合、教育理论与教育实践的融合、教师培养机构与教育现场的融合的培养环境,共同促进了教育硕士专业知识的发展。这恰恰暗示,一流的教师教育是融合的教师教育,卓越教师培养必须坚持理论与实践的融合,让学生在职业实践体验中深化对大学课程理论学习的理解,更加功能化、结构化的课程设置,以教师职业需求为导向的课程内容,与实践任务有效衔接的课程开设时机,成为促进卓越教师专业知识持续发展的关键。

#### 〔参考文献〕

- [1] 洪大用.扎根中国大地加快建设研究生教育强国[J].学位与研究生教育,2019(3):1-7.
- [2] 张斌贤,李子江,翟东升.我国教育硕士专业学位研究生教育综合改革探索与思考[J].学位与研究生教育,2014(2):1-4.
- [3] 杜志强,董方.谈全日制教育硕士课程内容的选择与组织[J].教育探索,2012(2):32-34.
- [4] 邵光华.全日制教育硕士专业学位研究生实践教学模式研究[J].教师教育研究,2012,24(2):87-91.
- [5] 刘丽艳,秦春生.协同与融合:全日制教育硕士研究生培养中的双导师制研究[J].学位与研究生教育,2016(12):54-58.
- [6] [21] 吴宗劲,饶从满.教师培养课程对职前教师从教准备度的贡献研究——基于效能期待的视角[J].教育学报,2018,14(2):78-88.
- [7] Darling-Hammond L, Chung R, Frelow F. Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach[J]. Journal of Teacher Education, 2002, 53(4): 286-302.
- [8] Kee A N. Feelings of preparedness among Alternatively Certified Teachers: What is the role of program features? [J]. Journal of Teacher Education, 2012, 63(1): 23-38.
- [9] Housego B E J. Student teachers' feelings of preparedness to teach[J]. Canadian Journal of Education, 1990(15): 37-56.
- [10] 黄嘉莉,武佳滢.我国教育实习学生知觉教师专业知能“习得”“运用”与“重要”之研究[J].教育科学研究期刊,2015,60(2):1-32.
- [11] [20] Shulman L. S. Those who understand: Knowledge growth in teaching[J]. Educational Researcher, 1986, 15(2): 4-14.
- [12] Park S. Steve O. J. Revisiting the Conceptualization of Pedagogical Content Knowledge (PCK): PCK as a Conceptual Tool to

- Understand Teachers as Professionals[J]. Research in Science Education 2008, 38:261-284.
- [13] [22] [25] 范良火. 教师教学知识发展研究(第二版)[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2013.
- [14] 高夯, 魏民, 李广平, 等. 在职业环境中培养教育硕士生——东北师范大学全日制教育硕士生培养综合改革的实践与思考[J]. 学位与研究生教育, 2018(1): 7-12.
- [15] 刘丽艳, 秦春生. 基于学科教学实践平台的全日制英语教育硕士培养模式研究[J]. 研究生教育研究, 2017(2): 52-56.
- [16] 马云鹏, 赵冬臣, 韩继伟, 等. 中学教师专业知识状况调查研究[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2008(6): 57-64.
- [17] 刘丽艳, 张冠群, 孙慧琦. 有效教学与小学英语教师专业知识发展研究[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2018(3): 171-177.
- [18] [日] 佐藤学. 课程与教师[M]. 钟启泉, 译. 北京: 教育科学出版社, 2003: 13, 22, 23, 25, 26, 274.
- [19] Ingvarson L. Beavis A. Kleinhenz E. Factors affecting the impact of teacher education programs on teacher preparedness: implications for accreditation policy[J]. European Journal of Teacher Education, 2007(4): 351-381.
- [23] [26] 马云鹏, 赵冬臣. 教师专业知识发展研究[M]. 北京: 教育科学出版有限公司, 2020.
- [24] Cuningham D. J. Assessing constructions and constructing assessments: a dialogue[M] // T. M. Duffy, D. H. Jonassen. Constructivism and the technology of instruction: a conversation. Lawrence Erlbaum Associates, Inc, 1992: 35-44.
- [27] 焦海艳, 饶从满. 教师培养课程对全日制教育硕士从教准备度的贡献研究[J]. 学位与研究生教育, 2020(8): 58-65.
- [28] 刘丽艳. 高中英语教师的教师知识水平的调查研究[J]. 中小学英语教学与研究, 2017(3): 19-25.

## Research on the Contribution of Teacher Education Curricula to the Professional Knowledge Development of Full-Time Masters of Education ——A Case Study of Masters of English Education in D University

*Liu Liyan*<sup>1</sup>, *Qin Chunsheng*<sup>2</sup>

(1. School of Foreign Languages, Northeast Normal University, Changchun Jilin 130024, China;

2. Graduate school, Northeast Normal University, Changchun Jilin 130024, China)

**Abstract:** Taking D University as a case study, this paper adopts the method of questionnaire survey and text analysis to track the development of professional knowledge of full-time English M.Ed students, and focuses on analyzing the relationship between each component of professional knowledge of full-time English M.Ed students and various teacher training courses. The study found that the overall development of the professional knowledge of full-time English M.Ed students is relatively good, but each component presents different levels of development. Different types of teacher training courses have different degrees of contribution to the development of the professional knowledge of the Master of English Education. Educational practice courses contribute the most to the development of English subject teaching knowledge, subject literacy courses have a higher contribution to the development of English subject knowledge, subject teaching courses promote the accumulation of curriculum knowledge, and educational theory courses have not promoted educational theoretical knowledge as they should effect. Based on this, suggestions that will help the continuous improvement of teacher training projects are put forward.

**Key words:** full-time master of education; teacher professional knowledge; teacher education curricula; pre-service teacher

[责任编辑: 张文]