



## 摘 要

教学效能感作为教师素质构成的一个重要方面，强调的是教师如何认识自己的教育能力以及自己能否在教育上取得成功的信念。它影响着教师工作动机的产生及其强度，影响着教师的工作积极性和努力程度，影响着教育目标的设定、任务情景的选择以及面对困难时的坚持度，最终将影响教师自身的教育行为和教育效果等。因此，深入开展教师教学效能感的研究，将有助于了解教师自我发展的内部机制，促进教师专业化发展，同时也将有助于学生的发展和教育质量的提升。

本论文分为三个部分：第一部分概述教学效能感的理论来源、涵义及意义。

第二部分运用俞国良等人（1995年）编制的《教学效能感量表》和自编的访谈提纲对夷陵区中学教师教学效能感现状进行调查，并对调查结果进行原因探讨和统计分析，得出以下结论：夷陵区中学教师教学效能感总体水平为中等偏上；不同性别、学历、地区的中学教师教学效能感没有显著性的差异；中学教师的教学效能感随教龄增加而上升，不同教龄的中学教师的个人教学效能感差异极为显著；中学教师的教学效能感随职称的提高而上升，不同职称的中学教师的个人教学效能感和一般教学效能感均差异显著；中学不同年级教师的个人教学效能感差异显著，且高中教师的教学效能感均高于初中教师的教学效能感，毕业班教师的教学效能感显著高于不带毕业班教师的教学效能感；中学不同科目教师的一般教学效能感差异显著，其教学效能感的高低顺序为：语数外组、物化生组、政史地组、音体美组；担任行政职务的中学教师的一般教学效能感、个人教学效能感及总教学效能感均高于不担任行政职务的中学教师。

第三部分探索提高中学教师教学效能感的实践策略。包括反思教学关键事件、形成积极归因风格、追寻行为的同一性等自我提升策略和积极关注教师、改革教师评价方式等外部支持策略。

**关键词：**中学教师；教学效能感



## Abstract

As the important aspect of teacher quality, Teachers' teaching-efficacy sense emphasize that teachers how to understand their capabilities and the belief lies in their ability to succeed in education. At the same time, Teachers' teaching-efficacy sense has a deep influence on teachers' work motivation of the production and its intensity, work enthusiasm and the extent of efforts, setting of educational goal, selection of the task situation and degree of adherence to the face of difficulties, and eventually affect teachers' education behavior and education effect .Therefore, The research about teachers' teaching-efficacy sense will contribute to understand the internal mechanisms of teachers' self-development, and then improve teachers' professional development. Simultaneously, it also will help students develop and enhance the quality of education.

This thesis is made up of three parts: Part one introduce the theoretical source ,meaning and significance of teaching-efficacy sense.

Using teacher efficacy scale and interview outline. Part two investigate the status of Yiling District middle school teachers' teaching-efficacy sense , explore the reasons. and statistical analyze the results. Finally draw the following conclusions: The overall level of Yiling District middle school teachers' teaching-efficacy sense is at above-average level; There is no significant differences in middle school teachers' teaching-efficacy sense between gender, educational degree and school district; The level of Yiling District middle school teachers' teaching-efficacy sense rises with teaching years gradually. The middle school teachers' personal teaching efficacy sense has significant differences in teaching year; The level of Yiling District middle school teachers' teaching-efficacy sense rises with teachers' professional titles gradually. The personal teaching efficacy sense and the general teaching efficacy sense of the middle school teachers have significant differences in teachers' professional titles; The personal teaching efficacy sense of Yiling District middle school teachers has significant differences in the grades they are teaching. The senior middle school teachers' teaching-efficacy sense is higher than that of the junior middle school teachers. The teaching-efficacy sense of the teachers who are teaching graduating class is higher than that of the teachers who aren't teaching graduating class; The general teaching efficacy sense of Yiling District middle school



teachers has significant differences in the subjects they are teaching. The order from a higher level to a lower one is: the group of Chinese, English and mathematics, the group of physics, chemistry and biology, the group of politics, history and geography, the group of music, sports and art; The teaching-efficacy sense of the middle teachers who are in administrative positions is higher than that of the teachers who aren't in administrative positions.

Part three explore the strategy of improving middle school teachers' teaching – efficacy sense. Including teachers' internal construction and external supporting. Such as rethinking the key events of teaching, developing a positive attribution style, pursuing the identity of behavior and paying attention to teachers energetically, reforming the teachers' evaluation method.

**Key words:** middle school teachers; teaching-efficacy sense



## 引 言

### （一）问题的提出

当前，在知识经济时代，国际竞争充分体现在科技竞争中，而科技竞争的关键在于人才的培养，所以一系列“人才强国”、“创新型人才”、“人力资源强国”的口号应运而生。而人才的培养只能依靠教育，因此各国也为了在国际的大舞台上拥有自己的一席之地，纷纷把目标投入到教育领域中，发展教育已经成为各国的社会发展战略，如今众多国家对教育的重视也达到了前所未有的高度。一言以蔽之，世界各国的竞争是人才的竞争，而人才的竞争就是教育的竞争。同时教师在现代的教育中扮演着至关重要的角色，是培养社会新人、延续人类社会发展、传递人类文化遗产、提高国民素质的关键力量。在全球新一轮的基础教育改革中，世界各国对教师的从业能力和基本素质也提出了新的要求，要求教师不仅是在专业技能，知识机构等方面的发展，同时也需要发展教师的心理素质，促进教师的专业化发展，以保证教育改革的顺利进行。在教师的心理素质中，教师对自身教学能力的主观判断，即教师的教学效能感，对教师的教学行为，教学效果产生重要的影响，继而对学生的学习成绩以及学生的心理产生极大的作用。许多研究表明，教师的教学效能感影响了学生的自我概念、抱负、学业学习等，教学效能高的教师相信自己也相信学生，同时把对学生的这种信任通过教学活动体现出来，学生获得教师暗示或是处于这种信心满满的环境中，也会在学业中采取乐观的态度。因此，教师的教学效能感在整个教学活动中有着十分重要的作用。

本文选取基础教育中的中学教师作为研究对象，旨在调查宜昌市夷陵区中学教师教学效能感的现状，并对调查结果进行统计分析，得出相应结果，对于影响教师效能感的原因进行反思，从而提出合理化的建议。这对宜昌市夷陵区的教育发展具有积极意义，也为该区的教师教育提供参考意见。所以本文具有一定的实践价值。同时本文的研究也可以作为教育心理学和教师专业发展的一个理论补充。



## (二) 相关研究综述

### 1. 国外研究现状

教师教学效能感来源于班杜拉 (bandura) 的自我效能理论, 他第一次在《自我效能: 行为变化的综合理论》(Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change) 中, 将自我效能定义为“个人对自己在特定情景中, 是否有能力去完成某个行为的期望”, 并建构了自我效能的四个主要信息来源, 即亲身经验、替代经验、言语说服和情绪唤起。所有特定的影响因素, 根据其具体不同的形式, 都可以通过这些效能信息来源中的一个或多个发挥作用。

纵观国外近 30 多年的研究, 发现其研究集中在教师教学效能感的定义、影响因素和主要功能上面。

#### (1) 教学效能感的定义研究

Ashton (1985) 最初认为教学效能感是教师对学生学习行为产生有效作用的信念。<sup>①</sup>

Dembo&Gibson (1985) 将教学效能感定义为“教师相信他们有能力影响学生的学习的程度, 它是由两个维度构成, 即一般教学效能感和个人教学效能感。”<sup>②</sup>

Hoover, Basslerhe&Brissie (1987) 认为教师教学效能感是教师的一种主观能力信念, 即教师的专业知识水平和教学能力能够影响学生健康成长的信念。<sup>③</sup>

Woolfolk等人 (1990) 把教学效能感界定为教师对学校教育力量的认识、学生学业成败的责任理解、一般的教育哲学理念以及教师对学生的影响程度等多方面的信念。<sup>④</sup>

Hall (1992) 将教师教学效能感界定为教师对自己是否有效地影响学生成长的能力的主观信念。<sup>⑤</sup>

Tschannen-Moran等人 (1998) 认为教师的教学效能感是指教师对其成功地完成某个具体的教学任务所需主导整个行动过程的能力信念。<sup>⑥</sup>

<sup>①</sup> Ashton,P.T.Motivation and the teachers' sense of efficacy[J]. Research on motivation in education,1985,2(145).

<sup>②</sup> Dembo,M.H.&Gibson,S.Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement[J].Elementary School Journal,1985,86(2).

<sup>③</sup> 俞国良, 罗晓路. 教师教学效能感及其相关因素的研究[J]. 北京师范在学学报(人文社会科学版), 2001, 1: 72-78.

<sup>④</sup> Woolfolk,A.E.et al.Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students[J].Teaching and Teacher Education,1990,6(2).

<sup>⑤</sup> 吴国来, 王国启. 自我效能感和教学效能感综述[J]. 保定师范专科学校学报, 2002, 12(3): 74-77.

<sup>⑥</sup> Tschannen-Moran,M.et al.Teacher efficacy:its meaning and measure.Review of Educational Research, 1998, 68(223).



## (2) 教学效能感的影响因素研究

大量研究表明,教师教学效能感与学术成就和教师行为(Allinder, 1994; Ashton&Webb, 1986; Gibson&Dembon, 1984; Woolfolk&Hoy, 1993); 学生的认知能力(Greene, Anderson&Loewen, 1988; Midgley, Feldlaufer&Eccles, 1989); 教师集体合作方向的指导(Morrison, Walker, Wakefield&Solderg, 1994); 父母参与(Hoover, Bassler&Brissie, 1987; Parkay, Vlegnik&Proller, 1986); 教育革新(Allinder, 1994; Berman, 1997; Guskey, 1988; Rose&Medway, 1981); 学生的学习成绩(Gibson, 1984; Anderson, Greene&Loewen, 1988); 学生的学习动机(Newmann, 1989; Midgley, Feldlaufer&Eccles, 1989); 教师的教育欲望(Bandura, 1977); 教师能力的评价(Woolfolk, 1990); 课堂管理策略(Ashton&Webb, 1986); 教师在改革创新环境下的积极能动性(Smylie, 1988); 教师效力(Gibson&Dembon, 1984; Woolfolk&Hoy, 1990); 教师压力(Prakay, et al, 1988); 教学经验(Fives&Buehl, 2009; Wolters&Daugherty, 2007); 教师专业领域, 性别(Fives&Looney, 2008); 教师集体效能(Bandura, 1997; Rossetal, 1996; Fives&Looney, 2008); 教师的教学责任感(Coladarci, 1992); 学校的制度建设, 校长的影响力, 学校的人文关怀, 教学设备的支持, 学校士气, 学术氛围(Siwatu, 2007; Ashton, 1986); 教师对自己课前准备的主观意识(Hammond, et al, 2002); 教学任务, 学校特色, 指导者的性格(Paul, et al, 2008)有显著的关系。

## (3) 教学效能感的功能研究

Ashton&Webb (1986)、Ashton (1982) 和 Ross (1998) 证实了: 教师教学效能感影响教师的教学计划、决定及行动。

Ashton (1985) 从不同教学效能感的教师的教学管理着手, 认为教学效能感高的教师对待教学活动更加认真负责, 也更倾向于采取比较民主的管理策略。<sup>①</sup>

Karadag& Baloglu (2009) 的研究发现教师教学效能感对教师处理压力的方式, 对待教师职业的态度有预测作用。<sup>②</sup>

Woolfolk (1990) 年考察了教学效能感对教师管理方式、控制学生程度和学生动机之间的关系。结果发现, 教学效能感强的教师, 对学生控制越趋向人性化, 学生的主观能动性将被极大地激发, 进而教学效果将明显好转。<sup>③</sup>

<sup>①</sup> Ashton, P.T. Motivation and the teachers' sense of efficacy[J]. Research on motivation in education, 1985, 2(145).

<sup>②</sup> Karadag, E.& Baloglu, N. Path Analysis of How Prospective Teachers' Sense of Efficacy Affects Their Styles of Coping with Stress, Student Control Orientations and Attitudes toward Teaching Profession[J]. New Educational Review, 2009, 18(2).

<sup>③</sup> Woolfolk, A.E. et al. Teachers' Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students[J]. Teaching and Teacher Education, 1990, 6(2).



## 2. 国内研究现状

我国的教师教学效能感研究起步较晚，有介绍国外的研究成果，也有针对我国本土的实证研究，概括起来，国内的研究主要体现在教师教学效能感的特点、影响因素、作用、相关性分析、提高途径以及量表的制定上。

### (1) 教学效能感特点的研究

吴国来(2000)通过比较农村、县城、城市中学教师的一般教学效能感，发现县城中学教师的一般教学效能感最高，农村中学教师的一般教学效能感最低；考察不同科目的中学教师的个人教学效能感，发现语数外教师的个人教学效能感显著高于其他各科教师的个人教学效能感；通过比较男女教师的教学效能感，发现中学男教师的教学效能感高于女教师。<sup>①</sup>

靳媛(2009)以大学教师为研究对象，得出大学教师教学效能感、个人教学效能感和一般教学效能感均呈曲折上升的发展趋势。<sup>②</sup>

吴国来等人(2003)和俞国良等人(1995)均认为中学教师的教学效能感与教师教龄之间存在一定的关系，进一步分析得出教师的一般教学效能感随教龄的增加而降低，个人教学效能感随教龄的增加而上升。<sup>③</sup>

罗晓路(2000)考察专家型和新手型教师的教学效能感特点，发现专家型教师的个人教学效能感显著高于新手型教师。<sup>④</sup>

江宇(2001)比较了体育教师和非体育教师的教学效能感，发现体育教师的个人教学效能感普遍高于非体育类教师，而非体育类教师的一般教育效能感则明显高于体育教师。<sup>⑤</sup>

赵福萁和李媛(2002)通过分析教师的内外向性格与教师教学效能感的关系，发现教师越外向，其教学效能感和个人效能感均越高，反之亦然，而教师的内外向性格特点与与教师一般效能感的关系不显著。<sup>⑥</sup>

### (2) 教师教学效能感影响因素的研究

龙君伟和曹科岩(2006)在教师教学效能感与组织公民行为的关系研究中，认为教师对学校组织的认同感越强，责任意识就越强烈，他们也就表现出越高的教

<sup>①</sup> 吴国来. 中学教师教学效能感影响因素的研究[D]. 河北大学硕士论文, 2000:18.

<sup>②</sup> 靳媛. 高校教师教学效能感及影响因素的研究[J]. 社科纵横, 2009, 25(2):188-189.

<sup>③</sup> 吴国来, 白学军, 沈德立. 中学教师教学效能感影响因素的研究[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2003, 4(4):16-20.

<sup>④</sup> 罗晓路. 专家—新手型教师教学效能感和教学监控能力研究[J]. 心理科学, 2000, 23(6):741-742.

<sup>⑤</sup> 江宇. 体育教师与非体育教师教学效能感比较研究[J]. 广州体育学院学报, 2001, 21(4):47-49.

<sup>⑥</sup> 赵福萁, 李媛. 中学教师教学效能感与心理健康水平的相关研究[J]. 心理科学, 2002, 25(6):738-739.



学效能感。<sup>①</sup>

盛建森(2005)认为教师的职前专业教育、学校管理以及教师的职后培训为其教学效能感的发展奠定了基础,同时,工作环境、教务安排和业绩评价也对教师教学效能感的发展有着显著的影响。<sup>②</sup>

辛涛(1996)认为学校因素(学校制度的完整性、学校提供的发展空间、学校的支持系统、学校的风气建设、教师的人际关系)对教师教学效能感有着重要的影响。<sup>③</sup>

李宁等人(2005)发现在新课程改革的背景下,教师教学效能感的形成受多方面的影响,既有教师个体内部因素的影响,如学历程度、文化素养、教龄等,也有教师外部环境的影响,如外界的教育观念、升学率的压力、学校软硬件设施、教育评价体系的设置等方面。<sup>④</sup>

李夏妍和张敏强(2008)在新课程改革的背景下,对350名广州市中学教师进行问卷调查,发现教师的性别、年龄、学历、任教科目、职称、薪资以及心理学特征中的教师工作压力和职业自尊均对教师教学效能感产生重要的作用。<sup>⑤</sup>

李小超(2009)在其硕士论文中,通过分析武汉市高中化学教师的教学效能感,认为化学教师的职业态度对其教学效能感有显著的影响。<sup>⑥</sup>

刘茂艳(2001)通过调查分析,得出教学条件、学校风气和师生关系影响教师的一般教学效能感;工作提供的发展空间、教师人际关系和师生关系影响教师的个人教学效能感;教师的价值观和归因风格对教师教学效能感也有显著影响。<sup>⑦</sup>

### (3) 教师教学效能感作用的研究

刘在花(2006)分析了特殊学校教师教学效能感与教师职业枯竭的关系,认为特殊学校教师教学效能感的高低能够预测教师职业枯竭的程度。<sup>⑧</sup>

刘晓明(2004)通过分析教学效能感与教师职业倦怠的关系,发现教师的教学效能感越低,其情绪衰竭的程度也将越严重。<sup>⑨</sup>同时,徐富明和申继亮(2003)经过分析也认为教学效能感与教师面对压力时选择的应对方式存在显著的关系,高教学效能感的教师面对职业压力倾向于采取较为乐观的应对方式,积极主动地释放压

<sup>①</sup> 龙君伟,曹科岩.教师组织公民行为与教学效能感的关系研究[J].心理科学,2006,29(4):874-877.

<sup>②</sup> 盛建森.中小学教师教学效能感发展的影响因素分析[J].心理论坛,2005,4:56-58.

<sup>③</sup> 辛涛.论教师的教学效能感[J].应用心理学,1996,2(2):42-48.

<sup>④</sup> 李宁,张贤蓉,刘奕秋.新课程改革中教师教学效能感的实证研究[J].赣南师范学院学报,2005,1:18-21.

<sup>⑤</sup> 李夏妍,张敏强.新课程背景下中学教师教学效能感相关因素研究[J].教师教育研究,2008,20(1):41-45.

<sup>⑥</sup> 李小超.高中化学教师教学效能感研究[D].华中师范大学硕士学位论文,2009:38.

<sup>⑦</sup> 刘茂艳.中小学教师效能感及其影响因素的调查研究[D].贵州师范大学硕士学位论文,2001:22.

<sup>⑧</sup> 刘在花.特殊学校教师教学效能感特点及与职业枯竭的关系[J].中国特殊教育,2006,9:22-24.

<sup>⑨</sup> 刘晓明.职业压力、教学效能感与中小学教师职业倦怠的关系[J].心理发展与教育,2004,2:56-61.



力,相反,低教学效能感的教师,在面对职业压力时可能会采取较为消极的处理方式。<sup>①</sup>

屈卫国(1999)在教学效能感与教学效果的关系探讨中,发现教师个人教学效能感在其教学活动中具有重要的作用:决定教师对教学活动难易程度的理解;决定教师对待教学困难的态度;决定新的教学行为的获得;影响教学时的情绪反应。<sup>②</sup>

李红(2001)也表明教学效能感影响教师教学工作的积极性与坚持性、教师的思维方式以及情绪反应模式。<sup>③</sup>

赵景欣等人(2005)表明教学效能感不同的教师对于失败的学生的态度也不一样,高教学效能感的教师给予学生更多的鼓励,另外,教师的教学效能感不同,其归因方式也不同,高教学效能的教师预期学生的学习越困难,其将来越容易失败,低教学效能的教师预期学生的能力越低,在将来越容易失败。<sup>④</sup>

教学效能感对教师的幸福感(陈美荣,曾晓青,2008)、教师的教学问题意识和诊断能力(曾拓,2008)、教师自我反思能力(王大涛,2009)、教师的认同感(孙玉霞,2009)、教师工作的满意度(李夏妍,张敏强,2008)均具有显著的预测作用。

#### (4) 教学效能感相关性的研究

王玲凤(2006)通过分析中小学教师教学效能感和抑郁程度的关系时,发现两者间呈显著的负相关,即教学效能感越高,抑郁程度越低,反之亦然。<sup>⑤</sup>

赵福萁和李媛(2002)用教师效能感问卷对贵阳市319名中学教师进行调查,发现中学教师的教学效能感与教师心理调控能力存在显著的正相关,即高教学效能的教师,其心理调控能力亦越强。<sup>⑥</sup>

赵福萁和黄希庭(2002)认为教学效能感与教师自我概念间存在紧密的联系。在自我概念的各因素中,除了伦理自我和自我批评两因子与教学效能感不相关外,其他因素均与教学效能感极为相关,即除了自我概念中的伦理自我和自我批评,教师自我概念中的其他因子表现的越乐观,其教学效能感就越高。<sup>⑦</sup>

俞国良和罗晓路(2000)表明教师的教学效能感与教学监控能力、教学行为、教学策略之间存在显著的相关,即教学效能感高的教师,充分相信教育的力量,相

<sup>①</sup> 徐富明,申继亮.教师的职业压力应对策略与教学效能感的关系研究[J].心理科学,2003,26(4):745-746.

<sup>②</sup> 屈卫国.教师教学效能感与教学效果的关系[J].教育科学,1999,4:42-44.

<sup>③</sup> 李红.试论教师的教学效能感[J].北京成人教育,2001,1:41-42.

<sup>④</sup> 赵景欣,张娜,耿文侠,申继亮.小学教师教学效能感与其归因反应模式的关系[J].教育学报,2005,1(4):71-77.

<sup>⑤</sup> 王玲凤.中小学教师教学效能感和抑郁状况的相关性分析[J].中国学校卫生,2006,27(11):985-986.

<sup>⑥</sup> 赵福萁,李媛.中学教师教学效能感与心理健康水平的相关研究[J].心理科学,2002,25(6):738-739.

<sup>⑦</sup> 赵福萁,黄希庭.中学教师教学效能感的特点及其与自我概念的相关研究[J].心理科学,2002,25(4):472-473.



信教育能够改变学生，且相信自己也有足够的能力教好学生，从而表现为努力提高自身的教学监控能力，同时，教学监控能力较强的教师，相信自己的教学能力，相信自己能够影响学生，因而其教学效能感也较高。<sup>①</sup>

孙凤舞（2008）认为初中教师的教学智慧和教学效能感间存在密切的联系。即具有教学智慧的教师，将会主动控制课堂，产生较积极的教学行为，其教学效能感增强，另外，教学效能感的增强将进一步促使教师在教学实践中采取教学智慧。<sup>②</sup>

司海燕（2009）采用问卷对河北省的778名中学教师进行了调查，发现中学的组织气氛与教师教学效能感存在显著的正相关。<sup>③</sup>

王芳（2004）发现教师教学效能感与学生学习目标间成显著的正相关。即教学效能感较高的教师对学生的学习能力持肯定乐观态度，把学生学习目标（学生知识的增加、能力的提高）作为教学目标，并从学生的成长中体验教学成就感。<sup>④</sup>

#### （5）提高教师教学效能感策略的研究

谢捷琼（2006）提出以教育叙事的方式增加新手型教师的教学效能感。<sup>⑤</sup>

李锐等人（2003）认为教师可以从以下方面提高教学效能感：体验成功的教学、积极的言语鼓励、榜样的示范作用、提高自身元认知能力、形成积极的归因、建设良好的师生关系。<sup>⑥</sup>

辛涛（1996）认为教师教学效能感的优化应该以教师的角色改变为目的，以认知行为矫正技术为手段，采用团体归因训练方法，为教师创设观察学习的环境。<sup>⑦</sup>

屈卫国（1999）认为教师教学效能感的提升关键在于教师个人的努力，如形成良好的个人意识、完善自身的人格、充实其学科知识、努力追求成功。<sup>⑧</sup>

盛建森（2005）和李小璐（2009）均认为应该从教师个人、学校管理和教师教育三方面提高教师的教学效能感。

#### （6）教师教学效能感量表制定的研究

国内的教学效能感量表中，使用最广泛，并得到公认的是俞国良等人（1995）根据Gibson的《教师教学效能量表》和Ashton的《个人教学效能量表》，编制的符合我国实情的教学效能感量表。同时我们许多学者根据该量表，编制了针对各个学科的

<sup>①</sup> 俞国良，罗晓路. 教师教学效能感及其相关因素研究[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版), 2000, 1: 72-78.

<sup>②</sup> 孙凤舞. 教师教学智慧与教学效能感的相关性研究[D]. 西南大学, 2008:34.

<sup>③</sup> 司海燕. 中学组织气氛、教师教学效能感与工作投入的关系研究[D]. 河北师范大学, 2009:20.

<sup>④</sup> 王芳. 中学教师教学效能感与成就目标的研究[D]. 南京师范大学, 2004:11.

<sup>⑤</sup> 谢捷琼. 以教育叙事优化新手型教师的教学效能感[J]. 理论与实践, 2006, 9:15-18.

<sup>⑥</sup> 李锐, 蒋礼, 向会文. 试论教师的教学效能感与教师素质[J]. 现代教育科学, 2003, 4:62-65.

<sup>⑦</sup> 辛涛. 论教师的教学效能感[J]. 应用心理学, 1996, 2(2):42-48.

<sup>⑧</sup> 屈卫国. 教师教学效能感与教学效果的关系[J]. 教育科学, 1999, 4:42-44.



教学效能感量表,如马勇占(2005)在对152名体育教师的问卷调查中,建构了由课堂教学管理、教材呈现清晰度、师生互动过程和教学策略与技巧应用4个维度构成的体育教师教学效能感量表。李欣悦(2008)研制了中学数学教师教学效能感量表。

纵观国内外教师教学效能感的研究成果,发现已有研究主要集中在教师教学效能感的定义、影响因素、形成、作用、提高途径及量表的制定上。并且形成了一定规模的研究团体,成绩斐然。但是我们也看到已有研究也存在一些主要问题:①对教师教学效能感的定义存在争议,缺乏统一的核心概念,这会严重阻碍研究工作的开展。同时教师教学效能感和其他相关概念的区别不甚明了,如教师教学效能感与教师教育信念、自我概念、自信容易混为一谈,从而影响着教学效能感构成要素的把握。②国外制定了大量的教学效能感量表,但是国内比较正规和权威的量表,是1995年俞国良等人编制的《教学效能感量表》,该量表具有较高的信度和效度。同时我国许多学者参考该量表,编制了针对各个学科的教学效能感量表,突出了学科特点,但是这些量表没有形成一定的体系,其效度和信度也值得进一步商榷。③对教师集体效能感的研究较少,尤其是教师作为一个群体而言,为了提高集体效能感,教师是如何组织和协调其教学活动,其教学活动又得到怎样的引导,教师的对集体力量的信念是如何产生变化的等,这些问题都没有进行系统全面的研究。

### (三) 研究意义

教学效能感作为一种教师对教育和自身教育能力的信念体系,其影响领域深远,它不仅影响教师对教育工作的积极性和持久性,还与教师的教学行为、学生的学习成绩以及教师自身的职业幸福感紧密联系。本文以三元交互作用理论、自我效能理论、主体教育理论以及教师自主发展理论为理论依据,对宜昌市夷陵区中学教师教学效能感进行实证研究,调查该区中学教师教学效能感的现状,并着力分析中学教师教学效能感差异的具体表现及原因,探索提高中学教师教学效能感的实践战略,以促进该区中学教师综合素质的全面发展。这可以为夷陵区教育主管部门加深对教师内在情感体验的认识、制定科学合理的教师培训、管理与评价方案、建构教师发展的自我内在机制等提供指导意见,同时也为丰富教师主体性发展内涵、促进高素质教师形成提供理论依据。



## （四）研究方法

### 1. 文献研究法

本论文的研究从文献研究入手并贯穿于整个研究过程，在确定以夷陵区中学教师教学效能感为研究主题后，笔者在期刊网和校图书馆内查找了大量国内外有关自我效能感、教师心理发展和教师教学效能感的研究成果，并对这些研究结果进行了系统的整理和分析，形成了一定规模的资料信息，为本研究提供了坚实的理论基础。

### 2. 调查研究法

#### （1）问卷调查

在本论文中，采用了国内比较权威的俞国良等人（1995年）编制的《教学效能感量表》对夷陵区中学教师教学效能感现状进行调查研究，试图通过此种方法来了解中学教师教学效能感的现状，分析中学教师教学效能感差异的具体表现及原因。

#### （2）访谈调查

教师的职业生涯是一个不断发展变化的过程，为了了解教师在自然情景下的状态，本论文计划访谈夷陵区六位中学教师，该六位教师的基本个人资料各有不同。试图通过访谈，进入教师的内心世界，了解他们的心理活动、思想观念和情绪反应。



## 一、教师教学效能感概述

### (一) 教学效能感的理论来源

#### 1. 三元交互作用理论

在班杜拉社会认知观出现之前,许多理论家就人的行为原因的定位进行了激烈的讨论。这些争论点在本质上都坚持“单向决定论”,环境决定论的倡导者认为人的行为是由外部环境控制的,其中最具代表性的是斯金纳和华生的行为主义理论,人格决定论的拥护者倾向于从个体的内在心理特征寻找人的行为的原因,如弗洛伊德的本能论。其后由于“单向决定论”不能看到各因素间的相互作用,“单方面的相互作用论”应运而生,该理论承认人和环境相互影响,相互决定,但是人和环境两个因素对行为是单向产生作用,即人和环境轮流作用于行为活动,而行为自身并不能影响人的心理过程和外部环境,这种观点把行为放在一个被动的地位,有着自身的局限性。

班杜拉在总结了前人经验的基础上,提出了三元交互作用理论,把个体的内部因素、外在环境和行为三个因素间看成是相互独立、相互影响又相互决定的关系。个体内部因素与外部环境的相互作用表现在:人可以选择环境,改造环境,同时环境也可以培养一个人的性格,发展一个人的认知能力,改变一个人的感情期待。主体因素与个人行为的相互影响表现在:个人怎么想,就会选择怎么行动,一个人对行为的提前感知,支配着行为的进展,反过来,行为的结果又影响主体的情绪反应。环境与行为的相互决定表现在:人通过行为改造和创造环境,同时环境条件又限制了行为的产生。在三者的相互决定系统中,三者的影响模式以及力量并非固定不变的,在不同的个体、情景和活动中,三者的交互影响力是不同的。三者也并非同时相互作用的,一个因素对另一因素产生影响后,总是需要一定时间实现另一因素对原因素的影响。

#### 2. 自我效能理论

班杜拉在 1977 年发表的论文《自我效能:关于行为变化的综合理论》(Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change)中,首次提出了自我效能这一概念;继而在 1986 年出版的《思想与行为的社会基础——社会认知理论》



(Social foundations of thought and action: A social cognitive theory)这一宏大著作中,专门用了一章的篇幅全面地叙述了自我效能机制,进一步完善了该理论;其后他在1997年出版的《自我效能:控制的实施》(Self-efficacy: Exercise of control)这一自我效能专著中,系统地探讨了自我效能的本质、结构、起源及作用机制。在班杜拉看来,自我效能是个体对控制影响其生活事件的各种能力的知觉或信念(Bandura,1989),是个体在开始行动前对自己是否具有完成任务所具有的能力的主观判断,这种主观知觉与信念是建立在个体对自我技能、知识、能力的认识与判断基础之上,是个体以自我为客观认识对象进行的评价,它是个体所获得的知识与技能能否转变成随后行为的中间因素,是个体的一种生成能力,由此可见,自我效能与个体本身所真正具有的能力没有直接的因果关系,只与个体对所拥有的能力能干什么的判断有关,“能力的充分发挥,既需要技能,也需要有效运用技能自我效能信念。”<sup>①</sup>

自我效能的感知有别于个体对行动后结果的预期,由于许多人尽管相信某个行为的实施会产生特定的结果,但是他们却不相信自己有实施该行为的能力,这样他们也不会产生具体的行动,所以对效能预期与结果预期进行辨析是有必要的。自我效能知觉是一个人对自己执行任务的能力的判断,结果的期待是个体对自己的行为能产生某种结果的期望,从概念上,我们可知效能期待是个体与行为间的关系,结果期待是行为与结果间的关系,它们处于个体参加社会实践活动中的不同环节。另外效能期待与结果期待间也存在关联,结果预期有时在很大程度上依赖于个体对行为效能的判断,比如那些认为自己能够很好地控制课堂的教师,就会想象教学秩序良好,学生愉快学习的结果,同时这两者间的关系密切性也建立在一定的条件下,在行为与结果的关系越紧密,建立的联系越牢固中,人们对结果的期待才主要依赖于自我的效能信念,例如,教师认为教学业绩与职称评定的关系越密切,教学业绩好的教师越倾向于认为自己能获得职称评定,但若教学业绩与职称评定没有直接的联系,职称评定还受到领导的喜好,人际关系等因素时,教师尽管认为自己业绩好,也未必能认为自己能得到荣誉。

自从自我效能感概念提出以后,许多心理学家都在思考个体在不同情景下完成不同行为的自我效能信念是从何而来的,作为自我效能感理论的创始人班杜拉认为,人们是通过四种不同的信息源来获得关于自我能力的信息:

(1) 个体自身的成败经验。个体成败经验又称直接信息来源,是个体通过自己亲身经历的行为所获得的关于自身能力的认识,来自实践的经验是个体获取自我效

<sup>①</sup> [美]班杜拉著,林颖等译.思想和行动的社会基础——社会认知论[M].上海:华东师范大学出版社,2001:135.



能感的最重要，最基本的途径，因为只有亲身的经历才是说服自己最有力的证据。一般而言，在自我效能感稳定建立之前，个体多次感受成功能提高自我效能感，而反复的失败会降低自我效能感。但是个体一旦在某一领域建立了较高的自我效能后，偶尔遭遇失败也不会对自我效能感产生显著的影响，此时的个体倾向于从任务的难度、外部条件的局限性、努力程度的不够等多方面来解释行动的失败，而不把失败看做自身能力的不足。因此，成败经验对个体效能知觉的影响取决于个体对各种情景和个人因素的解释和权衡。<sup>①</sup>深受如个体的成败归因、先前的知识结构、行为的具体情景等因素的制约。

(2) 替代性经验。替代性经验又称间接信息来源，是个体通过观察他人行为表现所获得的自我效能信息。通常而言，当一个人观察他人的行为取得成功，就会认为自己也一定会成功，从而提高了对自我能力的评估，增加了自我效能，但是事实上，他人的成败经验对自我效能信念的影响是有条件的，当被观察者与观察者具有一定的相似性，包括能力的相识、任务的相似、外在环境的相似等，个体才会将观察对象的行为过程加入到自身的认知结构中，并表现为对对象行为信息的持续关注，依此来判断自己能否获得成功。同时观察者对观察对象的行为信息的归因、观察对象示范的方式、观察者自身的关注点等也影响替代性经验对观察者自我效能的作用，例如，观察者将观察对象的失败看作是行为策略未充分运用，那么观察者可能相信自己有合适的行为策略，相信自己能出色地完成任务，增强了自我效能感。

(3) 言语说服。周围人一句赞美的话或是一个肯定的眼神都可以使个体持续不断地努力，满怀信心地投入到某一特定任务中，这就是言语说服的巨大效应。言语说服就是指社会或他人用有声或无声的言语使个体相信自己有能力胜任某项任务，这里的语言既可以是简单的口头话语，也可以是肢体语言或榜样效能的示范。言语说服有效性的实现取决于三个方面，一是个体对说服者的信赖程度，这种信赖以个体对说服者可信性和专业性的知觉为中介，当说服者是个体的重要他人或是被个体认为有丰富的知识基础、有娴熟的技能、有较高的社会声誉的榜样，个体就比较容易接受他们的评价信息。二是说服者言语信息的真实性，只有当说服者了解活动性质和个体成就，才会对个体进行客观真诚的评价，个体才会将这种评价信息纳入到意识范围内，相反，如果说服者进行不切实际或敷衍迎合的能力判断，个体一定会对此十分反感，即使个体按照说服者夸大的自我效能信念行事，不久也会发现自己能力不足，之后便会降低自我效能感，同时说服者的权威性也淡然无存。三是个体自身的性格，每个个体对周围人信息的接受程度不同，有些个体仅仅相信自己先前

<sup>①</sup> 郭本禹, 姜飞月. 自我效能理论及其应用[M]. 上海: 上海教育出版社, 2008: 45.



固有的能力判断，对他人的言语说服难以纳入到自我意识范畴中，这样他人的言语说服也不可能对个体的自我效能产生影响。

(4) 生理和情感状态。个体在评价自身能力时，一定程度上会依赖于生理特征和情感状态所传递的身体信息。<sup>①</sup>当个体生理上表现为高度紧张和极度疲劳时，个体倾向于将这种生理提示理解为自我能力降低的前兆。生理和情绪状态对判断个人效能的影响，主要是以个体对生理状态的注意偏向和解释为中介，在个体实施某一社会活动中，如果持续关注于生理暗示的内在原因，并把该种情绪体验与先前的失败经历联系在一起，个体就会对此时的心理反应进行消极的解释，认为自己没有能力处理接下来的任务。

在个体效能信念形成的过程中，这四种信息源均为个体提供重要的效能信息，但是不同的效能信息并不是单独地发挥作用，人们时刻需要对多方面的能力信息进行权衡和整合，所以个体效能信念是人们认知加工和综合思维的产物。那么这些效能信念又是如何对我们的生活产生作用呢？于是班杜拉从四个方面探讨了效能信念调节人类活动的过程。

(1) 认知过程。一个人的认知过程将会影响他对行为结果的预测，从而影响行为目标的界定，行为策略的实施以及行为过程的控制。所以，个体的行为受到认知模式的支配，同时效能信念能影响个体的认知过程，于是自我效能信念将会通过认知过程的改变来调节个体行为。效能信念强的个体，将采取积极的归因方式，想象自我成功的场景，相信自己能很好地控制环境。

(2) 动机过程。动机过程大多是由个体认知思维产生的，人们通过对自我能力的知觉，想象行为的结果，产生不同的动机模式，激发行为过程，最后形成关于自我的深刻认识，同时这种自我意识也会促使个体对自我能力的主观判断，这便是动机过程与效能评价的双向作用。许多心理学家是从因果归因、结果预期与认知性目标三个方面对动机调节模式进行的研究。

(3) 选择过程。个体在面临对环境或行为过程进行选择时，效能信念往往起着重要的作用。一般而言，个体总是以对自我能力的感知作为参考物，从而选择自认为最合适的行为方式和外界环境，高自我效能感的个体，愿意选择具有挑战性的任务，并认为周围环境能被自己控制，进而选择了不一样的人生。于是个体在通过对自我能力的评估中进行的選擇过程，将会改变一个人的人生轨迹。

(4) 情绪反应。前面提到情绪反应会影响个体的效能信念，同时个体的效能信念也会引起不同的心理状态，进而影响个体的知识过程，从而支配个体的行为活动。

<sup>①</sup> [美]班杜拉, 缪小春等译. 自我效能: 控制的实施[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003: 223.



通常，效能信念不同的个体，在对行为活动的解释、认知以及处理问题的态度上也大不同，因此，高效能信念的个体，认为自己可以控制环境，即使面对不利的环境，也抱以乐观的态度，从而产生强烈的促使个体能力发展的应激反应，其后个体将会采取积极的肯定自我的行为。

最后需要重点指出的是，许多国外心理学家在关于自我效能的研究中，自我效能也就是指自我效能感，这两个概念之间并没有实质性的差别，经常可以通用。因此在本论文的上述部分，笔者对这两个概念也不加以具体的区分。

### 3. 主体教育理论

班杜拉认为，自我在人类动因中有着重要的作用，人的主体性因素参与、介入到人的心理活动中，并对人的行为表现的因果关系进行解释，这些都体现了人的能动性和意向性。班杜拉将人的能动性能力分成五个组成部分，即符号表征能力、替代学习能力、深谋远虑能力、自我反思能力和自我调节能力。这五种能力是人作为类的存在物的直接体现，人们充分地发挥自我能动性，控制着自我行为，影响着周围的环境，并对主体的心理状态、情感及自我概念产生作用，其中自我能动性的主体性因素来源丰富，如情感、生理、思维、意识、认知、意志等，这些主体内部概念都以一种无形的方式参与到主体的社会活动中，告诉主体该做什么，怎么做以及预示行为后的结果。这里需要特别注意的是，对主体能动性的理解，不仅强调个体的认知、情感等内部因素发挥主体作用，而且强调个体的自我信念能对自身的思想、行动、知觉和意识进行调控，人的自我信念影响着人的思维、情感，并产生自我激励作用，进而反映在个体行为的选择及坚持程度上。

### 4. 教师自主发展理论

在新时期，由于教师角色的转型、教育观念的变革以及“以人为本”理念的不断深入，许多教师教育理论研究者提出了教师自主发展理念。该理念立足于教师在人生追求与个人价值实现上的自我超越式发展，关注于教师的生存方式，强调教师自觉主动地构建自我发展模式，确定发展目标，挖掘最合适的发展策略和途径，不断地探索、学习、行动、反思，从而发挥教师的最大潜能，实现教师人生的最大价值，促使教师教育教学能力的不断提高。

对教师自主发展理念的认识，关键是对自主这一概念的理解，自主是相对于被动而言，强调主体的发展需求是自愿的、内在的、自我发起的、自觉产生的。建立在该意义上的教师自主发展也体现在三个方面，即外在自主、内在自主、超越自我。



①所谓外在自主是指教师不受外在环境控制，能够摆脱外在环境对自我的约束，不受牵绊地，独立自由地发展，同时教师的自主发展也建立在对外部环境的依赖上，教师的自主发展也需要外部资源的支持，由此可见，自主发展的教师把外在环境当作前进的驱动力，而并不是前进的阻力。其内在自我是指教师能自觉地意识到自主发展的必要性，具体表现在教师能够主动为自己专业发展拟定详细的规划，并积极地参与到教育改革中，有意识地开展教育研究，把教育理论与具体的教学场景相结合，不断地完善自己的教育观念。超越自我意味着教师不断地挖掘内在潜力，不断地突破自我的极限，这不仅是教师作为人的存在物的人生价值的追求，也是教师作为特殊职业的专业承诺和职业情操。

## （二）教学效能感的涵义

### 1. 教学效能

按照《辞海》的解释，“效”是指“效果，功用”，“能”是指“能力、才能、技能、能够、善于”。②《现代汉语词典》对“效能”的释义是“事物所蕴藏的有利的作用”。③于是，对效能的理解需要从作用和能力这两个方面着手。一方面是某一事物所产生的有利作用，另一面是该事物产生有利作用的能力。

“教学”是“教师传授和学生学习的共同活动”。④从定义上，可以看出教学是一种活动过程，并且该过程的主要参与者是教师和学生。那么，对于“教学效能”而言，应该是指教学活动的有利作用以及产生这种作用的能力，即包括教师传授的功用及教师能力的发挥，也包括学生学习的效用及学习能力的发挥。因此，教学效能是指教学活动在教师行之有效地完成教学任务和学生卓有成效地达到教育目的的过程中所表现的积极作用以及产生该作用的能力。在本文中，主要探讨教师的教学效能，所以此时的教学主体便是教师，于是教师教学效能的界定也应该从教师教学的有效性和教学能力的发挥入手。

因为教师的教学效能（teacher effectiveness）来源于西方，在汉语语境中，我们也常将“teacher effectiveness”译为“教师效能”、“教师有效性”，所以教师效能、教师教学效能、教师有效性三个概念可以通用。另外教育学概念中的教师教学效能不

① 姜勇,洪秀敏,庞丽娟.教师自主发展及其内在机制[M].北京:北京师范大学出版社,2009:167.

② 辞海.上海:上海辞书出版社,1989:3848.

③ 中国社会科学院语言研究所词典编辑室.现代汉语词典[M].北京:商务印书馆出版,2005:2355.

④ 同②



同于心理学概念中的教师教学效能,在心理学上,教师教学效能就是教师教学效能感(teacher efficacy),而在教育学上,教师教学效能是指教师教学成效和个人教学能力的综合表现,它既反映在教师完成教学任务、实现教育目标的程度上,又体现在教师个人专业知识、教学能力、基本素养、教学信念及教学风格等方面。

## 2. 教学效能感

教学效能强调的是教师的教学成效和个人的教学能力,那么教学效能感就是教师对自己教学作用和教学能力的知觉,即教师对自己是否有能力作用于教学,并有效地完成教学任务的主观判断和知觉。“教学效能感”这一概念最早出现在1976年,Armor和Berman等人在一项关于教师教育效果评估的研究问卷中,增加了两个对教师教学能力判断的题目,研究者并依此提出教学效能感这一概念,指出教学效能感是教师对自己能够影响学生学业的能力信念。从此以后引起了研究者对教学效能感的大探讨。

Dembo和Gibson(1985)将教师教学效能感界定为“教师认为他们有能力影响学生学习的程度”,并认为它由一般教学效能感(GTE)和教师个人教学效能感(PTE)两个维度构成。<sup>①</sup>这两个维度的提出是Dembo和Gibson将班杜拉的自我效能感理论运用于教师教学效能感的具体体现,其中自我效能感中的结果预期表现为一个人对某一活动行为产生具体结果的预测,过渡到教师教学效能感上,即教师相信教育能够摆脱一切消极的外在环境对学生的束缚,有效地促进学生的发展,这便是一般教学效能感。自我效能感中的效能预期体现了一个人对自己完成一定活动的 ability 认识和评价,反映在教学效能感上,即教师对自己能够积极地改变学生的能力判断,对自我教学技能技巧的自信程度,这就是教师个人教学效能感的一般理解。目前我国学者在对教学效能感的研究中也是基本上采取了Dembo和Gibson的观点,将教师的教学效能感分成一般教学效能感和个人教学效能感两个部分,如我国学者俞国良(1995)曾主编过教师教学效能感量表,该量表也包括一般教学效能感与个人教学效能感两方面。

在本文关于国内外的研究评述中,我们可以看到不同的研究者均对教学效能感的内涵进行了阐述,虽然在语义表达上不尽相同,但总体思路,都是建立在教师对自己能否完成教育教学任务的认识的基础上。概括起来,在研究教师教学效能感时,需要把握它的以下几个特点:第一,教学效能感并非教师个体的真实能力,而是教师对各种关乎教学成败的信息来源加以判断、权衡、整合和组织,并有效地运用到

<sup>①</sup> Dembo,M.H.&Gibson,S.Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement. Elementary School Journal,1985,86(2).



教学行为中的能力。这里的教学信息不仅是教师个体的教学能力和技巧，还有一切与完成教学任务有关的信息源的综合，所以说教学效能感是一种个体生成性的能力，它是教师对各种信息进行自我反思和评价的结果，是在反思之后对自己是否能够有效地执行教学行为以达到特定教学目标的评估，这与教师所具有的真实教学能力无关。第二，从教学效能感的发展特点来看，教学效能感并非个体的一种稳定的心理品质，它是具有特殊情境性的，即在不同的环境、不同的任务条件或不同的心境下，其教学效能的知觉也会不一样，所以，教学效能感不是教师的一个整体特质，而是与教师特定的教学活动相联系的有区别的知觉。在教师教学效能感的测量上，对特定教学任务的效能知觉也是最准确的，但是当许多不同的教学活动由相似的亚技能支配时，教学效能知觉就会产生同类迁移，这时教学效能知觉就具有了一定范围上的普遍性。这种在特殊情景下产生的一般性也会处于不断地发展变化之中，只是变化的幅度较小而已，我们也将教学效能感的这种缓慢变化过程看作是教师的一个动态发展评价指标，而不将其理解为教师的个性特征。第三，教学效能感的形成和作用过程是教师个体的认知加工过程。各种与评价教师实施教学行为有关的信息，都不能直接对教学知觉产生作用，只有经过教师的认知加工过程才能得以实现。教学效能感是教师通过对各种胜任教学任务的能力信息进行比较、判断和组织而形成的。同时，教学效能感也不能直接对教学行为产生作用，必须依赖于认知加工的中介作用，教学效能信念通过影响教师的选择过程、思维过程及自我调节过程等，进而影响教学目标的设定、教学程序的设计、教学策略的选择及教学结果的反馈等。第四、教学效能感具有个体差异性，教学效能感是教师个体内在信念。由于每位教师的教育观念、个体特征、人生经历及教学环境等的不同，造就了教师不同的教学感受，形成了不同的教学效能信念。

通过以上对教学效能感的认识，在本文中，笔者将教学效能感定义为：教师在教学活动中对其影响学生发展的能力的主观判断和信念。这种判断能力表明了教师对自我教学胜任能力的自信程度。

### 3. 教学效能感与相关概念的辨析

#### (1) 教学效能感与教师自我概念

作为教师个体的动因性元素，教师的自我概念也能对教学行为起一定的预测作用。在《教育大辞典》中，对“自我概念”（self-concept）的解释是：个体在社会交往过程中，经不断自我反省形成的关于自己作为生理、社会、精神和存在着的



人的观念, 由各种态度、信念、价值观、体验及自我评价组成。<sup>①</sup>另外“教师自我概念”(self-concept of teacher)的释义是: 教师对教书育人的综合认识, 包括对自己角色较稳定的观念, 对所传授知识的认识, 对学生本性以及如何学习的识别等内容。<sup>②</sup>通过文献查阅, 发现许多研究者对自我概念的来源、定义、结构、测量及作用机制等进行了大量的分析, 而对具体的特定领域的教师的自我概念研究较少。在对教师自我概念的分析时, 我们也可以借鉴自我概念的相关理论, 并把这些理论运用到教师具体的教育教学情境中。于是通俗地理解, 教师自我概念是与教学有关的复合性的观点, 是教师对自己教学能力、性格、兴趣等多方面的感知、态度、情感的混合体, 代表了教师关于自己教学功能的信念和自我情感的综合体, 而教学效能感是教师对自己教学胜任能力的知觉。所以不难看出, 这两者是一个上下位关系, 即教师自我概念是教学效能感的上位概念, 教师自我概念中的自我评价对象里不仅含有教学胜任能力, 还有教学价值、个体特征、情感体验等多方面内容。同时两者的侧重点不一样, 教师自我概念要回答的问题是“我是谁”“教学是什么”, 而教学效能感则是“我能否完成教学任务”。因此, 教师自我概念是教师对自己的综合认识, 是一种教学价值观, 而教学效能感是一种胜任能力的判断认知。当然, 我们也不否认这两者间的联系, 当一位教师具有较高的教学自我概念时, 常常也能体验到积极的自我价值, 也就相信自己有能力实践一定的教学活动, 具有较高的教学效能感。

## (2) 教学效能感与教学自信

对于教师的教学自信, 目前在国内外没有一个统一的概念。参照对自信的认识, 我们将教师教学自信理解为: 教师对教学活动的积极肯定, 是教师对自身教学能力、教育价值等作出肯定、正向认知的一种稳定的性格特征。由此可见, 教学自信和教学效能感一样, 都是建立在教师对自身完成教学所需要的各种能力的评价和判断的基础之上的, 是教师的一种具有复杂结构的内在心理反应的产物, 均对教师的教学行为, 教学效果及教师的个体成长产生重要的作用。但是两者之间也存在细微的差别: 第一, 教学自信一旦形成, 往往成为教师的一种较稳定的人格特性, 它将贯穿于教师的各个教育领域, 一般不具有特殊情景性, 而教学效能感倾向于与具体教学环境联系在一起; 第二, 教学自信是教师对自己完成教学任务的信心, 它虽然建立在主观判断与评价的基础上, 但不是主观判断与评价本身, 它实际上属于性格特征中个体对自己的态度范畴, 而教学效能感是教师对自己完成任务能力的主观评价,

<sup>①</sup> 顾明远. 教育大辞典[M]. 上海: 上海教育出版社, 1998: 337.

<sup>②</sup> 顾明远. 教育大辞典[M]. 上海: 上海教育出版社, 1998: 338.



具有认知性；第三，教学自信主要反映了教师对自我的信念，表现为教师相信自己能完成教学任务，而教学效能感强调教师在对整个教学活动的考察之下，既相信自己，又相信学生能顺利地实施教学活动；第四，从词性上来说，教学自信为褒义词，教学效能感为中性词，具体表现在教学自信一般与正向的评价、感受、情绪联系在一起，而教学效能感却是双向的，不同的教学效能感与不同的评价、感受、情绪联系在一起，它可能是正向的，也可能是负向的，即可能是高教学效能感，也可能是低教学效能感。

### （三）教学效能感的意义

#### 1. 教学效能感是教学活动有效性的必要保证

国内外研究表明，教师对教学活动胜任能力的主观评估，会在一定程度上影响教师对教学任务的选择、参与教学工作的积极性、教学过程中面临困难时的坚持性以及教学质量和教学效果。总之，教学效能感贯穿于教学活动的整个过程（教学行为取向、教学行为过程、教学行为结果），是教学活动有效开展的重要保证。

教师通常对自身的胜任能力、教学活动难易程度以及周围的教学环境加以衡量，假如感觉自己能够有效地驾驭整个活动过程，就会产生较高的教学效能感，进而表现在教学活动取向上，将会设定较高的行为目标，选择较难的教学任务，产生较强的教学动机。同时，表现在教学行为过程中，将会对教学工作抱以极高的热情，对教学活动投入更多的精力，总是信心十足，即使面对困难也是乐观应对，积极主动地寻找解决问题的方法，敏感地察觉教学行为是否恰当，不断地反思，并有效地运用教学监控能力不断地控制和调节教学行为，选择适宜的教学策略，使之更好地适应学生的发展需要。最终，教学效能感将影响教学效果，影响教学质量以及学生的学习成绩，教学效能感高的教师一般会激起学生强烈的求知欲和挖掘学生的兴趣点，以促使学生主动地投入到学习中，达到满意的教学效果。因此，教学效能感是教学取向、教学过程、教学结果的重要影响因素，是保证整个教学活动有效性的关键力量。

#### 2. 教学效能感是教师主体性发展的内在驱动力

教学效能感作为教师的一种内在的心理感受和情感体验，对教师的自我发展有着极其重要的作用，是促进教师主体性发展的内在驱动力。相关研究表明，教学效能感高的教师具有较强的教学责任感，喜欢教师职业，一般会有较高的专业承诺，



从而具有较高的职业理想,自发地参与教学活动改革创新,自觉地提升教师自我的人生价值,追求最大的人生幸福。

教师主体性发展是教师教育的核心内容,是目前教师发展的重要目标。它从教师发展的内在本质入手,强调教师个人发展中的自主性、内在性、过程性及可持续性等。教学效能感突出教师的自觉意识,积极主动地判断自我的教学胜任能力,获得较高教学效能感的教师自觉地制定教学计划以及自我发展目标,同时教学效能感还表现教师的反思意识,高教学效能感的教师主动地参与教学活动,尝试不同的教学方法,并不断地反思教学实践,继而根据实际教学问题进行调整和改进。另外教学效能感还体现了教师的不断超越自我的意识,教学效能感高的教师相信自己能够处理一切教育问题,追求更高水平的教学任务,不满于当前的自我发展现状,不断地超越自我,积极主动地实现自我的人格价值,同时教师的自我超越也是教师主体性发展的重要特征,因此,教师的教学效能感是促进教师主体性发展的重要推动力。

### 3. 教学效能感是教师身心健康的重要源泉

教师的教学效能感具有非常重要的健康功能,特别是当教师在教学活动中面临困难或压力等情景时,教学效能感的高低将直接影响教师的身体健康状态。教师教学效能感作为心理学意义上的一种主观知觉,是通过影响体内生化过程而介入到应激源与免疫系统之间,从而影响教师的身体健康。班杜拉进行了一系列的生化实验,发现自我效能感不仅能够影响自主神经系统的唤醒水平,而且还影响到儿茶酚胺的分泌水平和内源性鸦片肽的释放水平,这些生化物质作为神经递质,均参与到免疫系统的调节过程中。<sup>①</sup>所以,当教师表现为较高的教学效能感时,机体就不会释放这些生化物质,从而免疫系统将会保持正常的水平,而当教师的教学效能感不足时,生化物质的大量分泌,将会破坏机体的免疫系统,降低个体的免疫功能,严重地影响了教师的身体健康。同时教学效能感也制约着教师的心理健康水平,班杜拉研究发现,自我效能感与个体焦虑唤起、抑郁等情感状态有关,教学效能感较强的教师善于想象美好的情景,并认为自己可以有效地控制周围的环境,不会感到焦虑和不安,即使面对压力也能很好地调节自己。而那些教学效能感不高的教师认为周围的环境是不可控的,自己的能力也不足,并不断地夸大教学过程的困难程度,整天忧心忡忡,从而易于产生悲观情绪,并时常感觉到痛苦,更严重的是教师将会对教学失去信心,产生忧郁和焦虑情绪,从而导致教师精神衰竭和人格解体。由此可见,保持较高的教学效能感是维持教师生理和心理健康不可缺少的重要因素。

<sup>①</sup> 庞丽娟,洪秀敏. 教师自我效能感:教师自我发展的重要内在动力机制[J]. 教师教育研究, 2005, 17(4): 43-46.



## 二、中学教师教学效能感的现状调查

为了深入了解当前中学教师教学效能感的状态,挖掘中学教师教学效能感差异的具体表现及原因,从而提高中学教师教学效能感的探寻之路提供现实依据,本文对宜昌市夷陵区中学教师教学效能感的现状进行了实证调查研究。

### (一) 调查工具

#### 1. 问卷调查

本问卷参照了国内比较权威的俞国良等人(1995年)编制的《教学效能感量表》,该量表由一般教学效能感和个人教学效能感两个维度构成,共27个题目,其中1-10题主要测试教师的一般教学效能感,11-27题主要测试教师的个人教学效能感。本问卷中,一般教学效能感分量表、个人教学效能感分量表及总量表的Cronbach Alpha系数依次为0.74、0.84、0.77,另外,这三个量表的分半信度分别是0.85、0.86、0.84。上述数据表明该量表具有较高的内部一致性,其可靠程度也较高,因此,可以作为教师教学效能感的测量工具。

#### 2. 访谈调查

本研究主要根据自编中学教师效能感访谈提纲,对中学教师进行访谈,以期进一步了解夷陵区中学教师教学效能感现状。先将访谈提纲列表如下:

#### 中学教师教学效能感的访谈提纲

1、你喜爱教师这份职业吗?能具体谈一谈吗?
2、你认为什么是影响学生成绩的最大因素?
3、在课堂上,你认为你扮演了什么样的角色?
4、你是如何评价自己的教学成绩的?
5、你觉得现在中学生的最大特点是什么?
6、你认为你的知识储备能跟得上学生发展的步伐?



## (二) 调查对象

### 1. 问卷调查对象

本次问卷调查的总体是宜昌市夷陵区的所有中学教师,该区共有普通高中3所,普通初中16所,九年一贯制学校2所。本研究选择了该区的4所中学,其中包括一所高中学校,一所城区初中、一所乡镇初中及一所九年一贯制学校,共189名教师为研究对象。下表为被试的主要特征。

被试特征表

个体特征		人数	百分比 (%)
性别	男	90	47.6
	女	99	52.4
教龄	0-5年	72	38.1
	6-10年	33	17.5
	11-15年	36	19.0
	16-20年	18	9.5
	20年以上	30	15.9
职称	中教高级	36	19.1
	中教一级	57	30.1
	中教二级	48	25.4
	无职称	48	25.4
学历	研究生	9	4.8
	本科	180	95.2
年级	高中毕业班	41	21.7
	高中一、二年级	80	42.3
	初中毕业班	20	10.6
	初中一、二年级	48	25.4
科目	语文、数学、外语	127	67.2
	物理、化学、生物	22	11.6
	政治、历史、地理	26	13.7
	音乐、体育、美术	14	7.5
地区	乡镇	68	40.0



	城区	121	60.0
是否担任行政职务	是	45	23.9
	否	144	76.1

## 2. 访谈对象

本研究采取分层目的性取样，按照研究目的，抽取能够为本研究提供最佳信息量的研究对象，并从被访谈者的性别、教龄、学历、职称、所在学校类型等维度兼顾样本的代表性，最终选取了6名访谈对象，其基本情况如下表。

访谈对象的个人资料表

教师	性别	教龄	职称	学历	年级	科目	地区	行政职务
龚老师	女	3	中二	本科	九年级	物理	乡镇	无
李老师	男	18	中一	本科	八年级	历史	城区	教务主任
柳老师	男	13	中高	本科	高三	语文	城区	无
郑老师	女	2	无	本科	八年级	英语	乡镇	无
覃老师	女	2	无	研究生	高二	数学	城区	无
沈老师	男	15	中一	本科	七年级	生物	乡镇	副校长

## (三) 调查程序

### 1. 发放问卷及个别访谈

本人作为研究者，首先与样本学校取得电话联系，约定恰当的时间，然后奔赴各个学校，亲自发放调查问卷，当面向调查对象解释调查意义、填写方法以及特别注意事项，并当时回收问卷，使得问卷的回收率达到100%。

本研究采取电话访谈、网上在线访谈以及直接面对面访谈。当面对面访谈时，为了漏掉有效信息，本人用录音笔对访谈内容进行了全程录音。

### 2. 数据收集

对实际回收的200份调查问卷，进行仔细的筛选，除去无效问卷，得到有效问卷189份，并对这189份有效问卷进行编码，便于数据分析处理。

在访谈结束后，本人立即对文字记录和录音记录进行了“原汁原味”的整理。



### 3. 数据处理

数据收集工作完成之后，将全部有效数据输入 SPSS13.0 统计软件，并利用该软件进行数据处理和分析。

## （四）数据分析

### 1. 问卷调查数据分析

#### （1）中学教师教学效能感的总体状况

通过对数据进行分析统计，中学教师教学效能感的总体得分情况，见表1.1。在得分为0~6分的范围中，得分越高，表明教学效能感越强。从表1.1可以发现，中学教师的一般教学效能感的均值为4.09，个人教学效能感的均值为4.88。由此可见，夷陵区中学教师的教学效能感处于中等偏上的水平，同时个人教学效能感略高于一般教学效能感。究其原因，可能是由于目前我国处于高速的发展时期，教育也被放在了前所未有的发展地位，同时教育的新形势，也对教师教育和教师队伍建设提出了迫切要求。宜昌市夷陵区作为现代化特色城区，也积极顺应发展新趋势，大力推行教育改革，特别是围绕教师知识与观念、教育智慧、教育实践能力、专业承诺、自主发展等方面开展教师教育和教师培训工作，以促进教师专业发展，这些教师教育工作帮助教师体验到了事业的成功和个人教育价值，增强了专业认同感，产生了极大的教育激情，于是教师的教学效能感就在这种意识作用下不断地增强。对于个人教学效能感稍高于一般教学效能感，即教师对自我教学的自信程度高于教师对教育的自信程度，这可能是因为教师通过不断地学习，不断地自我更新，意识到了只有自己才是自身职业生涯的主人，也只有自己才能够被掌握，而面对日新月异的社会变迁，各种信息来源更加丰富，学生受到的影响源也各式各样，教育对学生的影响似乎变得微乎其微，从而使许多教师觉得自己能较有效地控制教学，但是难以通过教育影响学生。

表1.1 中学教师教学效能感的总体情况

	N	极小值	极大值	均值	标准差	方差
一般教学效能感	189	1.90	5.80	4.0889	.86343	.746
个人教学效能感	189	3.41	6.00	4.8805	.57373	.329



## (2) 不同性别中学教师的教学效能感状况

考察中学不同性别教师的教学效能感状况,见表 2.1,从该表可以发现男教师的一般教学效能感的平均值为 3.92,女教师的一般教学效能感的平均值为 4.24,由此可见,夷陵区男教师的一般教学效能感略低于女教师的一般教学效能感。同时男教师的个人教学效能感的均值为 5.03,女教师的个人教学效能感的均值为 4.75,男教师的个人教学效能感略高于女教师的个人教学效能感,另外男教师和女教师的总教学效能感大致相当。

为了进一步了解中学不同性别教师的教学效能感是否存在显著差异,对夷陵区中学教师的教学效能感做独立样本 t 检验,见表 2.2。由此表可知检验结果,不同性别中学教师的一般教学效能感的 F 值为 0.004,显著水平为 0.953 ( $P>0.05$ ),可以认定男女不同性别总体方差齐性,可以进行 t 检验。其 t 值为 -1.495,显著水平为 0.140 ( $P>0.05$ ),故不同性别中学教师的一般教学效能感不存在显著差异。同时,不同性别中学教师的个人教学效能感的 F 值为 0.001,显著水平为 0.982 ( $P>0.05$ ),可以认定男女不同性别总体方差齐性,可以进行 t 检验。其 t 值为 2.012,显著水平为 0.049 ( $P<0.05$ ),故不同性别中学教师的个人教学效能感存在差异,但差异不显著,可以说明男教师的个人教学效能感稍高于女教师的个人教学效能感。

综上所述:不同性别的夷陵区中学教师的一般教学效能感不存在显著差异;不同性别中学教师的个人教学效能感存在差异,但差异不显著;男教师和女教师的总教学效能感大致相当。

分析产生上述结果的原因,笔者认为可能是由于在传统教育观念中,男人必须被培养成顶天立地的男子汉,必须对整个家庭乃至整个社会负责,这就决定了男人不得不努力工作,在事业上有所成就。于是,男教师为了满足自己的成功欲,就要不断地学习,不断地探索,丰富的教学经历也就自然而然地产生了较高的教学自信,另外男女性格上的差异也可能是其中原因之一。



表 2.1 不同性别的中学教师教学效能感的分组统计量

	性别	N	均值	标准差	均值的标准误
一般教学效能感	男	90	3.9200	.86359	.15767
	女	99	4.2424	.84706	.14746
个人教学效能感	男	90	5.0294	.58001	.10590
	女	99	4.7451	.54146	.09426
总教学效能感	男	90	4.4747	.59831	.10924
	女	99	4.4938	.58180	.10128

表2.2 不同性别的中学教师教学效能感的独立样本t检验

		方差方程的 Levene 检验		均值方程的 t 检验					差分的 95% 置信 区间	
		F	Sig.	t	df	Sig.(双 侧)	均值差值	标准误 差值	下限	上限
一般教学效能 感	假设方差 相等	.004	.953	-1.495	187	.140	-.32242	.21567	-.75369	.10884
	假设方差 不相等			-1.494	60.187	.141	-.32242	.21588	-.75421	.10937
个人教学效能 感	假设方差 相等	.001	.982	2.012	187	.049*	.28431	.14130	.00177	.56686
	假设方差 不相等			2.005	59.378	.049	.28431	.14177	.00067	.56795

\*: P<0.05

### (3) 不同教龄中学教师的教学效能感状况

在本文中,将夷陵区中学教师的教龄分成五组:0~5年、6~10年、11~15年、16~20年、20年以上,并对不同组别的中学教师教学效能感进行单因素方差分析,结果如表3.1。通过表3.1,可以发现:夷陵区不同教龄的中学教师的一般教学效能感的F值为0.188,显著性水平为0.944,远远大于0.05,这说明不同教龄的中学教师的一般教



学效能感没有显著性差异；夷陵区不同教龄的中学教师的个人教学效能感的F值为10.650，显著性水平为0.000，小于0.01，这说明不同教龄的中学教师的个人教学效能感在0.01显著性水平上差异显著；夷陵区不同教龄的中学教师的总体教学效能感的F值为2.181，显著性水平为0.082，大于0.05，这说明不同教龄的中学教师的总体教学效能感不存在显著性差异。

为了分析夷陵区中学教师的教学效能感随教龄增加的变化情况，特制作图3.1，结果显示：个人教学效能感的得分随着教龄的增加不断上升；一般教学效能感在整体上呈现上升趋势，但是刚入职的教师一般教学效能感较高，之后会有所下降，到工作10年左右达到低谷，而后一直上升；总体教学效能感也随着教龄的增加不断加强；个人教学效能感的得分高于总体教学效能感得分，总体教学效能感的得分又高于一般教学效能感得分。

中学教师的总体教学效能感随着教龄的增加呈现上升的趋势，这一结果不难理解，这主要是由于刚入职的青年教师缺乏实际的教学经验，教学监测能力和课堂管理能力不足，面对复杂多变的教学情景，常常不知所措，多次失败的教学经历会让他们对自己的教学胜任能力产生怀疑，然而随着年龄和教龄的增长，其人格特征逐渐完善，教学经验不断丰富，教学行为日趋稳定，教学风格逐渐形成，从而表现为能够熟练地处理教学中的各种困难和问题，有效地管理课堂，教学信心不断地加强，其教学效能感就表现为上升的趋势。对于中学教师一般教学效能感随着教龄的增加呈现先下降后上升，在10年教龄左右到达最低谷的形势，可能是因为刚走上工作岗位的青年教师所受的师范教育，一般坚信“教育决定论”，认为教育对学生的发展起着不可替代的作用，一定能够改变学生，影响学生的身心发展，对教育持一种较为客观的看法，但随着从教时间的增加，诸多的教育实际问题与教师先前的教育观念产生了冲击，于是教师对教育理论中教育一定能够增进学生的知识和技能，影响学生的思想品德等观念发生了变化，教育信念也发生了动摇，认为教育并不是万能的，学生的发展也并不是仅仅受到教育的影响，教师也不是促进学生个性化和社会化的主导因素，于是在10年教龄左右，教师的一般教学效能感到达最低点，随后由于教师的教育理想逐渐趋于现实，在教育实践中也变得比较理智，能够接受教育不是促进学生发展的唯一动力，心态由悲观转为较为平和。根据卡茨的教师发展阶段论，他将教师的发展分为四个阶段：求生阶段、巩固阶段、更新阶段、成熟阶段，拥有10年教龄的教师处于刚由更新阶段进入成熟阶段的时期，此时的教师逐渐地适应、习惯、胜任教师的角色，教学经验也较为丰富，有能力来探讨一些比较抽象、深入的问题，长期的教育工作也使之成为一名资深教师，对教育的热情又被重新点



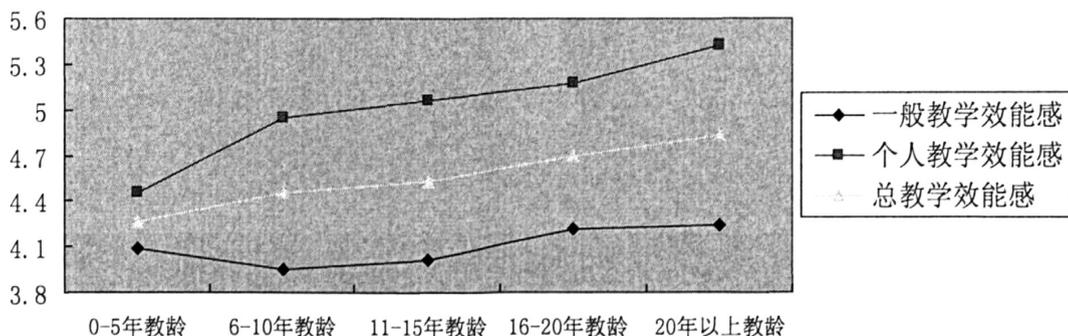
燃，着重关注自我专业发展，对教育的信念随着成功的教学经历和技巧又再一次加强，一般教学效能感表现为上升趋势。

表3.1 不同教龄的中学教师教学效能感的单因素方差分析表

		平方和	Df	均方	F	显著性
一般教学效能感	组间	.591	4	.148	.188	.944
	组内	45.631	184	.787		
	总数	46.222	188			
个人教学效能感	组间	8.642	4	2.160	10.650	.000**
	组内	11.766	184	.203		
	总数	20.408	188			
总教学效能感	组间	2.775	4	.694	2.181	.082
	组内	18.444	184	.318		
	总数	21.219	188			

\*\*：P<0.01

图3.1 夷陵区中学教师教学效能感随教龄变化趋势图



#### (4) 不同学历中学教师的教学效能感状况

由于目前夷陵区中学教师基本实现本科化，刚入职的年轻教师全部都是本科以上学历，另外一些专科学历或是专科以下学历的老教师也通过在职学习，获得了本科学历，因此本文考察中学教师教学效能感的学历差异时，仅仅分析了本科和研究生两个学历层次。结果如表 4.1，此表显示不同学历中学教师的一般教学效能感之间不存在差异 ( $t=0.774, p>0.05$ )，不同学历中学教师的个人教学效能感之间也不存在差异 ( $t=-0.537, p>0.05$ )，即夷陵区中学教师的学历程度对其教学效能感不产



生影响。这可能是因为教师的学历程度与教师的教学能力之间并无直接联系，学历仅仅反应的是教师所接受的教育理论知识的程度，而把宏大的教育理论性知识运用到生动鲜明的具体教学实践中，需要教师根据教育对象和教学内容的变化，设计出最佳的教学方案，并且能在实施过程中，根据学生的反馈信息，实时地调整教学速度、难度、教师心态，使教与学达到动态平衡，表现为一种较好的教学机智，这与教师的学历无关，因此学历高低程度并不能影响教师的职业幸福感，即使高学历的教师也可能不会获得成功的体验和产生较高的教育信念。

表4.1 不同学历的中学教师教学效能感的独立样本t检验

		方差方程的		均值方程的 t 检验						
		Levene 检验		t 检验						
									差分的 95% 置信区间	
		F	Sig.	t	df	Sig.(双 侧)	均值差 值	标准误差 值	下限	上限
一般教学效能感	假设方差 相等	3.658	.060	.774	187	.442	.39667	.51247	-.62809	1.42142
	假设方差 不相等			2.757	12.949	.016	.39667	.14386	.08576	.70758
个人教学效能感	假设方差 相等	.347	.543	-.537	187	.593	-.18333	.34139	-.86598	.49931
	假设方差 不相等			-.612	2.274	.596	-.18333	.29966	-1.33452	.96785

### (5) 不同职称中学教师的教学效能感状况

为了研究夷陵区中学教师教学效能感的职称差异情况，本文根据夷陵区中学教师职称的不同分为四组：中教高级、中教一级、中教二级、无职称，并对这四组不同职称的中学教师的教学效能感进行单因素方差分析。结果如表5.1，该表显示夷陵区不同职称中学教师的一般教学效能感存在显著性差异 ( $F=9.988, P<0.01$ )；不同职称中学教师的一般教学效能感存在显著性差异 ( $F=6.527, P<0.01$ )；不同职称中学教师的一般教学效能感存在显著性差异 ( $F=9.089, P<0.01$ )，即教师职称是影响夷陵区中学教师教学效能感的重要因素之一。为了研究夷陵区中学教师的教学效能感随职称改变的变化情况，特制作图5.1，此图显示夷陵区中学教师的一般教学效能



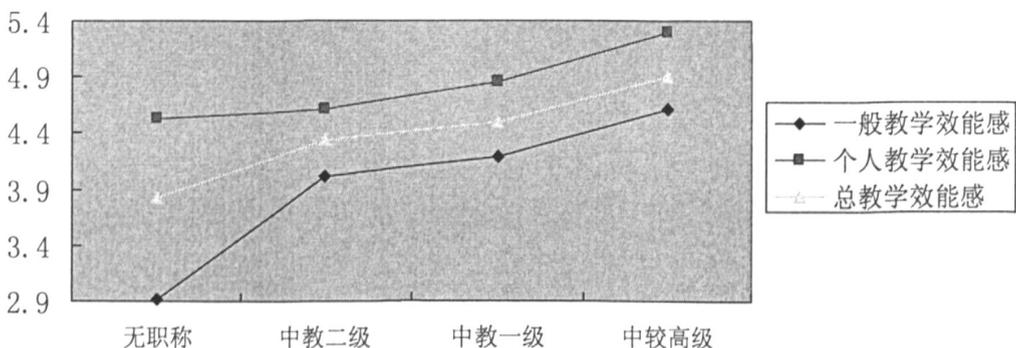
感、个人教学效能感及总教学效能感均随着教师职称的提高而上升。分析产生上述结果的原因，笔者认为主要是教师职称反映了教师的学识水平、教学业绩、工作能力及实践经验，一般能够被评上较高职称的教师都会拥有十分丰富的教学经验，具有本学科系统、扎实的理论基础，熟练掌握相关教学原则和教学方法，具有较强的教学科研能力，能够及时地把握本学科发展动态，同时能够积极投身于教育改革，注重实施素质教育，培养学生创新和实践能力，教学效果好，教育质量高，成功的教学经历和幸福的教育体验，能够使较高职称的教师产生较高的教学效能感。

表5.1 不同职称的中学教师教学效能感的单因素方差分析表

		平方和	df	均方	F	显著性
一般教学效能感	组间	15.568	3	5.189	9.988	.000**
	组内	30.654	185	.520		
	总数	46.222	188			
个人教学效能感	组间	5.085	3	1.695	6.527	.001**
	组内	15.323	185	.260		
	总数	20.408	188			
总教学效能感	组间	6.707	3	2.236	9.089	.000**
	组内	14.512	185	.246		
	总数	21.219	188			

\*\*：P<0.01

图5.1 夷陵区中学教师效能感随职称变化趋势图





### (6) 不同年级中学教师的教学效能感状况

为了考察夷陵区初高中教师教学效能感的差异情况以及是否带毕业班的中学教师教学效能感的差异情况,本文根据夷陵区中学教师所在年级的不同分为四组:高中毕业班、高中一二年级、初中毕业班、初中一二年级,并对这四组不同年级组的中学教师的教学效能感进行单因素方差分析。结果如表 6.1,结果显示夷陵区不同年级组的中学教师的一般教学效能感无显著差异( $F=2.340, P>0.05$ );夷陵区不同年级组的中学教师的个人教学效能感存在显著性差异( $F=4.322, P<0.01$ );夷陵区不同年级组的中学教师的总教学效能感存在显著性差异( $F=4.617, P<0.01$ )。另外,为了了解夷陵区中学教师的教学效能感随年级改变的变化情况,制作图 6.1,此图显示夷陵区高中教师的教学效能感均高于初中教师的教学效能感,且毕业班教师的教学效能感高于不带毕业班教师的教学效能感。

从年级组的角度分析,发现高中教师的教学效能感显著高于初中教师的教学效能感,其原因可能是初高中教师所面对的教育对象不同,初中学生一般 12—15 岁,处于人生一个独一无二的躁动阶段,这一时期的个体情绪极不稳定,心理发展极不成熟,叛逆性强,容易受同伴价值和行为的影响,同伴成为其重要的社会支持来源,于是初中教师明显地感受到了自己对学生的影响力不能够与同伴竞争,因而对自己改变学生的信心严重不足。而高中学生一般生理发育趋于稳定,心理也较为成熟,其休息娱乐时间少,主要任务是不断地学习,师生的共同目标就是升学,所以高中教师能够从师生配合默契、学生在教师的帮助下攻破一个个难关、学生考上了名牌大学等中感受到自己的辛勤付出是值得的,因此也确信自己能够改变学生。另外初高中教师的待遇差别和压力状况也是导致初高中教师教学效能感差异的原因之一。从是否带毕业班的角度比较,带毕业班教师的教学效能感高于不带毕业班教师的教学效能感,其原因一是毕业班的学生为了升学,往往更加努力,对于遇到的生活和学习上的困难倾向于请教教师,这将会使教师感受到自己对于学生来说显得非常重要;二是一般带毕业班的教师都是比较优秀的教师,自身本来就具有较高的教学效能感;三是学校一切管理中心都是围绕毕业班,给予毕业班的教师和学习以特殊的待遇,同时为了激起毕业班教师的教学热情,学校对表现突出的教师给予物质和精神上的奖励;四是毕业班的学生家长更加关注学生的成绩,尊重教师并积极与教师沟通,这使教师产生一种较高的职业幸福感。

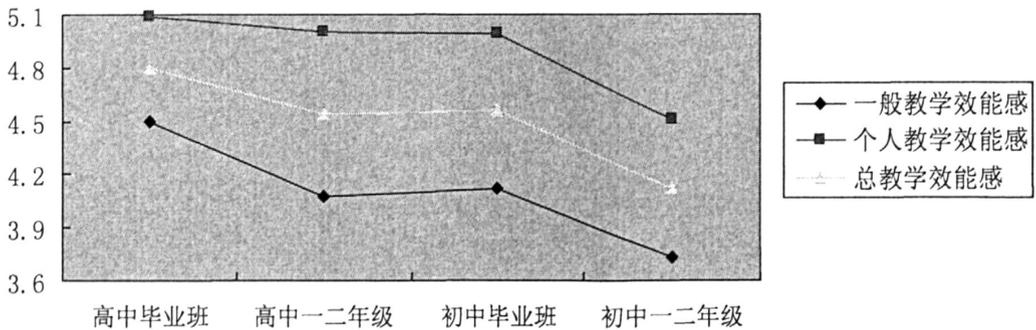


表 6.1 不同年级的中学教师教学效能感的单因素方差分析表

		平方和	df	均方	F	显著性
一般教学效能感	组间	4.915	3	1.638	2.340	.083
	组内	41.307	185	.700		
	总数	46.222	188			
个人教学效能感	组间	3.677	3	1.226	4.322	.008**
	组内	16.731	185	.284		
	总数	20.408	188			
总教学效能感	组间	4.034	3	1.345	4.617	.006**
	组内	17.184	185	.291		
	总数	21.219	188			

\*\*：P<0.01

图6.1 夷陵区中学教师教学效能感随年级变化趋势图



### (7) 不同科目中学教师的教学效能感状况

为了考察夷陵区不同任教科目的中学教师的教学效能感差异情况，本文根据任教学科的不同将该地区的中学教师分为四组：语文、数学、外语组；物理、化学、生物组；政治、历史、地理组；音乐、体育、美术及其他组，并对这四组不同学科中学教师的教学效能感进行单因素方差分析，结果见表 7.1，结果显示夷陵区四组不同学科的中学教师的一般教学效能感存在显著差异 ( $F=3.089, P<0.05$ )；夷陵区四组不同学科的中学教师的个人教学效能感无显著差异 ( $F=1.671, P>0.05$ )；夷陵区四组不同学科的中学教师的总教学效能感存在显著差异 ( $F=3.849, P<0.05$ )。即夷陵区中学教师的任教科目是其教学效能感产生变化的关键因素之一。为了了解夷



陵区中学教师教学效能感随任教科目改变的变化情况，制作图 7.1，结果显示夷陵区中学教师教学效能感的高低顺序为：语数外组、物化生组、政史地组、音体美组。这可能与人们对学科的传统观点有关，一般来说，语数外组、物化生及政史地组被习惯于称为主科，音体美及其他学科被称为副科，主科在课时分配比例上较大，在升学考试中所占分值也较高，所以这些课程设置形式无形之中造成了家长、学校及社会对主科的重视，学生也为了升学考试或获得社会的认同，努力学习主科，教师的辛勤付出能够在学生身上得到证实，而在目前的应试教育体系中，音体美及其他科目一般不纳入升学考试范围，老师也不会下苦功夫来教学生，另外一般认为音体美的学习大多依赖于天赋，教师的影响力很小。对于语数外组中学教师的教学效能感高于物化生、政史地组，这应该是语数外组在中考或高考中所占分值高于其他两组，另外对于物化生组的教学效能感高于政史地组，原因之一可能是社会对物化生的重视程度高于政史地，在重理轻文的社会氛围下，人们普遍认为选择学习理科，意味着就业前景好、工资待遇高、社会功效大。原因之二可能是这两者的学科性质不同，物化生偏重于观察实验和逻辑推理，只要教师讲解透彻，学生一般能够掌握，而政史地强调体验、理解、移情，关心价值和事实，受学生的主观情感和人生经验的影响，所以教师一般不容易把握，即使教师能够有声有色地描绘事实，但是不经过学生自己的构建过程，也难以内化为学生自己的知识，所以政史地组的教师感觉比较难以改变学生。

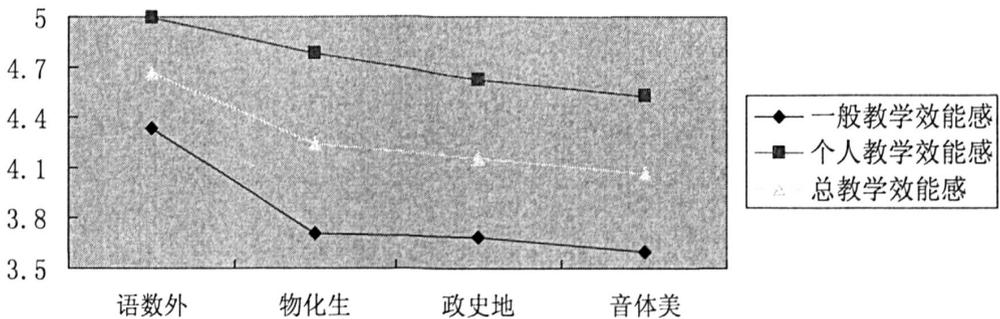
表7.1 不同科目的中学教师教学效能感的单因素方差分析表

		平方和	df	均方	F	显著性
一般教学效能感	组间	6.274	3	2.091	3.089	.034*
	组内	39.948	185	.677		
	总数	46.222	188			
个人教学效能感	组间	1.598	3	.533	1.671	.183
	组内	18.810	185	.319		
	总数	20.408	188			
总教学效能感	组间	3.473	3	1.158	3.849	.014*
	组内	17.746	185	.301		
	总数	21.219	188			

\*:  $P < 0.05$



图7.1 夷陵区中学教师教学效能感随科目变化趋势图



### (8) 不同地区中学教师的教学效能感状况

为了比较夷陵区不同地区中学教师的教学效能感情况, 本文将该地区的中学教师分为两组: 乡镇、城区, 通过统计分析, 结果如表 8.1, 结果显示夷陵区乡镇中学教师的一般教学效能感 ( $A=4.2875$ ) 稍高于城区中学教师的一般教学效能感 ( $A=4.0213$ ); 夷陵区城区中学教师的个人教学效能感 ( $A=5.0288$ ) 高于乡镇中学教师的个人教学效能感 ( $A=4.4449$ ); 夷陵区城区中学教师的总教学效能感 ( $A=4.5250$ ) 稍高于乡镇中学教师的总教学效能感 ( $A=4.3662$ )。为了进一步考察不同地区中学教师的教学效能感是否存在显著差异, 故对夷陵区不同地区中学教师的教学效能感做独立样本  $t$  检验, 结果见表 8.2, 由此表可知不同地区中学教师的个人教学效能感间存在显著性差异 ( $P<0.01$ ), 而不同地区中学教师的一般教学效能感及总教学效能感均无显著性差异。

探讨夷陵区城区中学教师的一般教学效能感稍低于乡镇中学教师的一般教学效能感的原因, 笔者认为可能是城区信息开放、业余生活丰富, 学生接受的信息来源较为广泛, 教师一般认为学生较多地受家庭教育, 社会氛围及同伴的影响, 而乡镇信息闭塞、文化生活单调, 学生容易接受教师的思想, 教师也相信学生的发展主要取决于自己的教育能力。另外, 城区的教师一般为较优秀的毕业生, 对自我的期望较高, 一旦现实和期望之间产生矛盾, 就会影响教师对自身的客观评价和职业信念, 失去工作激情, 认为学生的发展完全不能受制于自己。对于夷陵区城区中学教师的个人教学效能感高于乡镇中学教师的个人教学效能感, 这可能是城区学校在办学设施、教学设备、工作条件、福利待遇等客观条件上比较优越, 教师表现为愿意为了学生的进步付出努力, 同时现代化的教学设施也能够为教学带来一定的便利和乐趣, 成功的教学案例使教师相信自己一定能够成功, 其二, 城区的学校一般有较严格、规范的教师上岗和考核制度, 所以教师比较珍惜自己的工作, 为了不被淘汰, 积极参加教师职后培训和向资深教师请教学习, 不断地充实和完善自己, 积极尝试



新的教学方法, 勇敢面对教学过程中的各种挑战, 从而能够保持较高的教学效能感。

表8.1 不同地区中学教师教学效能感的分组统计量

	地区	N	均值	标准差	均值的标准误
一般教学效能感	乡镇	68	4.2875	.71822	.17955
	城区	121	4.0213	.90456	.13194
个人教学效能感	乡镇	68	4.4449	.44591	.11148
	地区	121	5.0288	.53883	.07860
总教学效能感	乡镇	68	4.3662	.45403	.11351
	城区	121	4.5250	.62250	.09080

表8.2 不同地区中学教师教学效能感的独立样本t检验

		方差方程的 Levene 检验		均值方程的 t 检验						
									差分的 95% 置信区 间	
		F	Sig.	t	df	Sig.(双 侧)	均值差 值	标准误 差值	下限	上限
一般教学效能 感	假设方差 相等	.951	.333	1.066	187	.290	.26622	.24964	-.23296	.76541
	假设方差 不相等			1.195	32.485	.241	.26622	.22282	-.18738	.71983
个人教学效能 感	假设方差 相等	.599	.444	-3.898	187	.000**	-.58393	.14979	-.88347	-.28440
	假设方差 不相等			-4.281	31.112	.000	-.58393	.13640	-.86208	-.30579
总教学效能感	假设方差 相等	1.726	.194	-.937	187	.352	-.15885	.16949	-.49778	.18007
	假设方差 不相等			-1.093	35.588	.282	-.15885	.14536	-.45377	-.13606

\*\*：P<0.01



(9) 是否担任行政职务的中学教师的教学效能感状况

考察夷陵区是否担任行政职务的中学教师的教学效能感差异情况，结果如表 9.1，该表显示夷陵区担任行政职务的中学教师的一般教学效能感、个人教学效能感及总教学效能感均高于不担任行政职务的中学教师。为了进一步了解是否担任行政职务与教师的教学效能感间有无显著关系，对夷陵区中学教师的教学效能感做独立样本 t 检验，结果如表 9.2，有此表可知，夷陵区担任行政职务中学教师与不担任行政职务中学教师的个人教学效能感间存在显著差异 ( $t=2.808, P<0.01$ )；夷陵区担任行政职务中学教师与不担任行政职务中学教师的一般教学效能感间有显著差异 ( $t=2.198, P<0.05$ )；夷陵区担任行政职务中学教师与不担任行政职务中学教师的总教学效能感间有显著差异 ( $t=3.07, P<0.01$ )。

究其原因，这可能是担任行政职务的教师一般是比较优秀，教学经验丰富，有较高教龄的教师，他们具有系统扎实的教育基础知识和学科专业知识，对教材和教学大纲有较为深入的研究，能够积极主动地观察学生的心理、情感、行为及其个性差异，反思教学方法，是教育改革和教育研究中最活跃的带头人。因此，他们一般对自己教学能力的认识较为积极，成功教学的体验较多，教学效能感也较高。另外，学校给予了具有行政职务的教师相对优惠的待遇，以及社会和家长也给予了具有行政职务的教师相对多的关注和敬仰，这也可能是导致担任行政职务的中学教师教学效能感偏高的原因之一。

表9.1 是否担任行政职务的中学教师教学效能感的分组统计量

	行政职务	N	均值	标准差	均值的标准误
个人教学效能感	担任行政职务	45	5.1972	.54031	.13104
	不担任行政职务	144	4.7634	.54572	.08046
一般教学效能感	担任行政职务	45	4.4706	.88301	.21416
	不担任行政职务	144	3.9478	.82131	.12110
总教学效能感	担任行政职务	45	4.8339	.58177	.14110
	不担任行政职务	144	4.3556	.53674	.079144



表9.2 是否担任行政职务的中学教师教学效能感的独立样本t检验

		方差方程的 Levene 检验		均值方程的 t 检验						
									差分的 95% 置信区间	
		F	Sig.	t	df	Sig.(双侧)	均值差值	标准误差值	下限	上限
个人教学效能感	假设方差相等	.014	.907	2.808	187	.007**	.43380	.15449	.12488	.74273
	假设方差不相等			2.821	28.879	.009	.43380	.15377	.11924	.74836
一般教学效能感	假设方差相等	.289	.593	2.198	187	.032*	.52276	.23784	.04718	.99834
	假设方差不相等			2.125	26.889	.043	.52276	.24603	.01786	1.02766
总教学效能感	假设方差相等	.525	.472	3.070	187	.003**	.47828	.15580	.16674	7.8982
	假设方差不相等			2.956	26.710	.006	.47828	.16178	.14618	.81039

\*: P<0.05

\*\*： P<0.01

## 2. 访谈资料分析

在进行了问卷分析统计之后，为了深入了解夷陵区中学教师教学效能感的发展状况，于是对该区的六位教师进行了访谈，现将访谈结果进行统计与分析。

对于问题一，所有教师都表示喜欢教师这份职业，但是喜欢的原因各不相同，主要有以下几个方面：职业稳定、教师受人尊重、享受和学生在一起的感觉、有自主发展的空间。在教师各种热衷于教学的理由下，教师必然是幸福的，也必定是有所作为，选择合适的行动方式，精心设计行动方案，勤奋努力地完成任务，积极追求职业成功和成就，以至于进一步维护自己喜欢教师这份职业的理由，殊不知在教师整个追求作为的过程中，教师自身也在不断地提升，丰富了自己，发展了自己，得到了满足，实现了自我价值，从而也相信自己能够在教学实践活动中，发挥自己



的智慧和力量，获得一种造福于学生和社会的精神满足。另外对于问题三，大部分教师表示在教学中，教师扮演了学生学习和发展的引导者、组织者及促进者的角色，主动地、批判地和合作地介入到教育决策、实施、评价等过程中，关注于学生思维能力的培养，相信自己能较好地引导学生，能够在与学生交往互动中，分享学生的情感体验及自身努力的成果。该访谈结果也印证了问卷统计中得出的夷陵区中学教师具有较高的教学效能感。

对于问题二，李老师和柳老师认为教师是影响学生成绩的最大因素，龚老师和郑老师认为教师以外的因素（学生、家长）是影响学生成绩的最大因素，覃老师和沈老师则认为影响学生成绩的因素是多方面的，这些因素共同作用于学生，无最大因素和最小因素之别。李老师和柳老师具有相对高的职称和教龄，教学经验丰富，能自觉地探索和研究教学结构、教学方法的最优化，追求最佳的教学效果，力争促进每个学生的发展。由于该两位教师能有效地把握课堂，在不同的教学环境中能自由发挥，所以才认为自己对学生发展的影响最大。而龚老师和郑老师刚参加工作不久，教学阅历较浅，独立工作能力较弱，没有形成独特稳定的教学风格，所以并不能调动学生在教学过程中的积极主动性，失败的教学经历使他们相信教师并不能影响学生。该访谈结果印证了问卷统计中得出的夷陵区不同职称中学教师的教学效能感存在显著差异，职称越高，教学效能感越高。

对于问题四，李老师认为如果自己教学成功，一定是自己的教学能力发挥好，如果教学失败，一定是自己的努力不够或是外界的教学环境不利。龚老师、柳老师和郑老师认为如果教学成功，可能是教学任务比较简单、学生能较好地配合教学，如果教学失败，可能是自己不能够胜任这份任务或是身体情绪状态不佳。沈老师和柳老师认为教学成功与否，原因是多方面的。李老师是一位教务主任，教学成功时，更多地知觉到自身的能力，倾向于从能力判断入手，表现为相信自己较高的胜任能力能导致教学上的成功，教学失败时，更多地归结于自己努力程度不够，虽说会感觉内疚和惭愧，但是仍寄希望于下次努力，会产生成功期望。龚老师、柳老师和郑老师均没有任何职务，在教学成功时，倾向于从教学外部找原因，认为一旦没有外部环境的支持，教学一定不能有效地完成任务，所以即使成功了，他们也不能获得成功的喜悦，而在教学失败时，比较敏感，会引起较大的内心冲突，也许是先前多次的失败经历和在与他人比较中感觉自己明显不如他人，所以认为自己难以驾驭教学。该访谈结果印证了问卷统计中得出的夷陵区是否担任行政职务的中学教师的教学效能感间存在显著差异，具有行政职务中学教师的教学效能感高于无行政职务中学教师的教学效能感。



对于问题五，柳老师和覃老师倾向于从积极方面来评价学生，如学生知识面广，思维活跃，批判性较为明显。龚老师、李老师和郑老师主要从消极面来评价学生，如娇生惯养、叛逆性强、难以管教、自制力差。对比两者的个人信息基本资料发现，柳老师和覃老师是高中部的教师，认为高中学生已经进入了成熟阶段，抽象思维已经逐步走向理论性，文化知识比较丰富，在面对繁重的学习任务时，有着比较清晰的认识，愿意为了人生理想努力学习，愿意主动向教师请教，从而表现为教师能够在学生的学习上有所作为。龚老师、李老师和郑老师均为初中部的教师，主要认为学生情绪极不稳定，容易冲动，学习积极性不高，对于教师的说教充耳不闻，教师时常感觉到自己心有余而力不足，在学生身上并不能看见自己的劳动成果，所以教师不相信自己有能力教育引导学生，给予学生积极的影响。该访谈结果印证了问卷统计中得出的夷陵区不同年级中学教师的教学效能感间存在显著差异，高中教师的教学效能感高于初中教师的教学效能感。

对于问题六，柳老师、覃老师和郑老师认为自己的知识储备能与学生的发展同步，对自己的专业知识和教学知识抱以较高的期望，而龚老师和沈老师认为自己有时候难以解答学生各种复杂的问题，感觉到比较沮丧。对比两者的个人信息基本资料发现，柳老师、覃老师和郑老师分别是语数外教师，工作量较大，同时受到更多地外界关注，为了不辜负外界的期望，他们不得不全身心地投入到教育实践中，不断思考，不断阅读，不断写作，并在寒暑假通过脱产进修学习来提高专业化水平，因为有了较多的知识储备，便有了面对学生一连串疑问的勇气。龚老师和沈老师分别是物理生物教师，也许他们本身专业知识比较扎实，只是自己不能意识到，这种知识属于隐性知识，是难以评估、共享和衡量的知识，对教师的成长是非常关键的，如何把教师的内隐知识转化为组织形式认知的外显知识，需要教师更多的教学实践和与他人分享知识的体验，如果外界给予教师更多地关注，增加课时量，教师便会自觉地全面塑造和不断提升自身素质，所以龚老师和沈老师在物理生物的学科背景下，明显感觉到在与语数外的比较中处于劣势地位，不能以积极地眼光看待自己，以至于面对不满足的提问者（学生），感觉自己难以应付。该访谈结果印证了问卷统计中得出的夷陵区不同学科中学教师的教学效能感间存在显著差异，语数外组中学教师的教学效能感高于物化生组中学教师的教学效能感。

## （五）调查结论

通过问卷调查和访谈调查，本论文得出以下结论：



- (1) 夷陵区中学教师教学效能感总体水平为中等偏上。
- (2) 不同性别、学历、地区的中学教师教学效能感没有显著性的差异。
- (3) 中学教师的教学效能感随教龄增加而上升，不同教龄的中学教师的个人教学效能感差异极为显著。
- (4) 中学教师的教学效能感随职称的提高而上升，不同职称的中学教师的个人教学效能感和一般教学效能感均差异显著。
- (5) 中学不同年级教师的个人教学效能感差异显著，且高中教师的教学效能感均高于初中教师的教学效能感，毕业班教师的教学效能感显著高于不带毕业班教师的教学效能感。
- (6) 中学不同科目教师的一般教学效能感差异显著，其教学效能感的高低顺序为：语数外组、物化生组、政史地组、音体美组。
- (7) 担任政职务的中学教师的一般教学效能感、个人教学效能感及总教学效能感均高于不担任行政职务的中学教师。



### 三、提高中学教师教学效能感的策略

通过以上探讨和分析夷陵区中学教师教学效能感的差异状况,我们不难发现,中学教师教学效能感的形成和发展是受诸多因素的影响,既有教师个体内部因素,也有教师外部环境因素。因此,在优化中学教师教学效能感的漫长过程中,需要结合其内外影响因素来确定培养方式。本文针对夷陵区中学教师教学效能感的调查结果,提出以下建议:

#### (一) 自我提升策略

##### 1. 反思教学关键事件,发展教师个人知识

教师的教学效能感受教龄、职称、学科、年级及行政职务等因素的影响,实际上,这些因素的影响仅仅是表面特性,我们需要剖析这些表面现象下的深层原因,对于教师教龄来说,教龄之所以能够影响教师效能感,是因为教龄作为教师一个主要的特征变量,反映出教师的经验背景,体现了教师独特的知识结构、教育技能和教育观念。因此,为了提高教师教学效能感,就非常有必要对教师通过多年的教育实践而形成的理性认识成果给予高度的关注。

在当代,学生思维活跃、视野广阔、勤于思考、勇于质疑、有强烈的求知欲,所以教师为了与学生的发展同步,不得不自主学习,不断地更新自己的知识结构,提高教书育人的能力。作为教师的知识结构,不同的学者对其分类也不尽相同,林崇德、申继亮教授从心理学角度将教师的知识结构分为四个部分:本体性知识、条件性知识、实践性知识和文化知识。<sup>①</sup>本体性知识是指教师的学科知识,这是学科教学的基础性知识。条件性知识是教育专业知识,包括心理学、教育学等知识,是教学的支持性知识。实践性知识是指在教学过程中形成的课堂情境知识及与之有关的知识,通常具有个人特征。文化知识是与专业知识有关的各方面的知识,这类知识能够极大地丰富教师的精神生活。苏联著名教育家苏霍姆林斯基也一再强调教师应该具备专业知识、教育学、心理学知识、一般文化知识。埃尔贝兹(Elbaz,1993)将教师知识分为5类:与自我有关的知识、教学环境的知识、学科知识、课程开发知识和教学知识。尽管不同学者的分类表达不同,但内容大致一样,都会含有四种

<sup>①</sup> 林崇德,申继亮.从教师的知识结构看师范教育的改革[J].高等师范教育研究,1999,6:12-17.



成分：学科知识、情景知识、教育知识、教学知识。但近几年以来，有学者开始对这种分类提出质疑，认为这些知识分类仅仅从外部出发界定，常用于教师教育培训，它与教师的教学实践缺乏紧密的联系，没有考虑到教师知识的形成需要教师在教育现场，获得深刻的教学体验，自主成长。因此，教师的个人知识受到了许多学者的关注，引发了对教师个人知识界定的大讨论，归纳了教师个人知识的重要特征，即教师个人知识是教师所拥有的教学经验、体验和信念的综合体，具有个体性、情境性、对话性。这种知识的个体性体现在教师将个体的主观经验、情感、意志、热情、价值、信念等加入到丰富鲜活的教育现场；其情境性体现在教师面对实践情境能产生合适的判断、选择和思考，准确把握教育契机，得心应手地开展工作；其对话性表现在教师可以通过教学实践形成各自内在观念结构，自由地与他人交流意见，从而促进个体的不断发展。由于教师个人知识是教师亲身参与和实践的，因而也是能够为教师所信服的，并且能够真正地影响教师的观念和行为习惯，作用于教师的教育信念。

在教师的教学经历中，总有一些震撼教师心灵、对教师的成长具有决定性意义的关键事件，这些事件是毫无预见性地闯入教师的生活，打乱了教师日常教学过程的连续性，同时也给教师创造了一些自我抉择的机会。每个教师都不可避免地接触到这些事件，不管事件是积极的还是消极的，都是教师宝贵的经验财富，因为这些关键教育事件展现了教师的教育观、学生观和教师观，同时也是个人教育哲学积淀的转折点。然而教师要将这些独特的、非常规性的教育故事转化为教师个人的知识，需要教师在反思关键事件的实践中不断地进行批判和重构，从而引发一个自我澄清和个人思维不断清晰化的过程，对教师过去已有知识结构的反思，对未来个人知识体系的建构。只有这样，教师才能从关键事件中获得教育感悟，冲破已有知识结构的围墙，形成独特的行为方式，朝着独特的方向发展，也就发展了教师独特的个人知识和个人理论，进一步将促使教师积极主动的发展，维持教育热情，建立高度教育自信。

## 2. 形成积极归因风格，体验教学的成功感

从问卷调查中，可以看出职称是影响中学教师教学效能感的一个重要因素，透过现象看本质，发现教师的职称体现了教师的学识水平，反映了教师从事教学和科研的能力，是教师教学成就的重要标志，所以具有较高职称的教师一般被认为教学方法独特、教学风格稳定、教学业绩突出。同时，由于职称较高教师的业绩突出，所以这些教师更加能够体验到教学的成功感，而这种成功感也会激发教师的教育热



情,增加教师的教育信心。因此,教师要提高自身的教学信念,除了提升自身素质,形成个人知识和个人理论外,还需要有效地预防消极思想的产生,不断地体验教学的成功感。

如前所述,职称较高的教师教学业绩突出,较容易体验成功感,然而对于一些刚入职的年轻教师或教学胜任能力不足的教师,由于不能很好地把握有效的教育方法和学生的学习特点,往往会导致教学效果不佳,并产生教学挫败感,对教学失去信心。对于这种失败的教育经历,一些教师通过积极的归因风格,对个体信息进行正确的认知加工,正确地解释失败的原因,进而能够较容易地将这种失败沮丧感迅速地从头脑中过滤掉,表现为仅仅关注于该经历中能够证明教师能力的部分,以至于教师即使面对失败的教育场景,也能维持较高的教育自信。也许有时候,能够显然地发现教师的教育失败是由教师自身教学监控能力不足,教育智慧不够造成的,但是有些教师为了维护较高的自尊,不愿意承认自己能力不足,这时教师可以对该教育结果进行可控制、不稳定因素的归因,分步骤地分析在教学过程中自己采取的教学方法、运用的教学策略、自身的教育行为、教学任务的难易程度等,这种多方面地积极归因,能够增强教师对自身行为和结果间的认识,从而做到既能清楚地意识到自己对于失败有着不可推卸的责任,自己的教育能力有待提高,同时又认为通过自身的努力,自己的教育能力一定能够有所长进。于是,即使教师确实在教育能力上存在不足,但是经过积极有效的归因,也能够正确地对待能力缺陷,产生改变不理想教育效果的激情,这样仍然能建立较高的教学效能信念。另外,虽然有的教师在实践中产生了良好的教育效果,但是如果教师选择从外在的因素(如目标简单、机遇好、外人的帮助等)进行归因,这样教师就不会保持较高的教育动机,也不会从有效的教育经历中体验到成功的乐趣,自信心也不会得到增强,自然也不能提高自身的教学效能感。所以取得较好教育效果的教师,如果能够把成功教学归因为教学能力强,就会体验到自豪感和成就感,会增强对下次成功的期望,于是变得更加努力,自信心也随之增强。

### 3. 追寻行为的同一性,形成师生主体间性理念

在以上不同年级中学教师的教学效能感分析中,发现毕业班教师的教学效能感显著高于不带毕业班教师的教学效能感。分析其原因,除了外界的关注和投入外,更重要的是毕业班的任务性质不一样,在以应试教育为主的今天,毕业班的首要任务是升学考试,教师和学生都围着中考高考不懈地努力奋斗。因此,毕业班教师的教学效能感偏高的背后深刻原因是师生间有着共同的目标——升学考试,师生都为



了这个目标携手共进，师生之间的接触自然多了，学生也愿意在遇到困难时及时向教师请教，教师也能在与学生的交往中感受到自身对于学生的重要性，从而能感受到自身的重要价值，体验到职业的乐趣。

由上可知，师生间的相互理解，教育目标的同一性，行为表现的一致性，对于教师自信心的培养至关重要。在后期维特根斯坦哲学影响下，行动哲学把行为分为意向性和非意向性，一般说来，教学行为通过表现为意向性行为，教育的每个主体都有参与教育的意愿，那么师生间的相互理解和行为一致性的意向就是教育有效性的关键因素，也就是说教学有效性很大程度上取决于教师和学生在教学行为产生同一性意向，而这个同一性意向并不能单靠客观的外界观察者来把握，因为从观察者的视角来审视教学活动，只能看到简单表面的相同行为，而这种相同的行为并不能等同于行为的同一性，行为的同一性是需要意向、理解及目的上的同一。因此对于行为同一的考察，需要兼顾教师和学生的主观感受，也许有时候在教学过程中，学生为了获得教师的赞许和喜欢，往往表现为附和教师的授课过程，形成较好的课堂氛围和教学结果，但这未必就形成了师生间行为意义上的同一，也并不能说这就是一次成功的教学，虽说师生间有了整齐划一的行动，但是如果这两者中任意一方不遵从自己的内心世界，也不能称作为一次实质意义上的教学行为。

主体间性作为影响教学过程的核心价值观，追寻师生间教学行为实质意义上的同一，所以师生间行为上的同一性，是贯穿于师生主体间性理念之始终，也是师生主体间性理念的重要内容。师生主体间性反对教师和学生任意一方的霸权主义，尊重两者间的平等，不会在主客观师生关系下或是消除教师的主体性来培养学生的主体性，而是在自由平等、合作对话的互动体制下发展主体性。因为学生主体性的发挥，必须建立在教师的指导性、主体性的基础之上，不然教育之根基可能受到质疑，学生的主体性发展也就变成了空中楼阁，同时在教学过程中，教师如果以较高姿态凌驾于学生之上，学生往往处于被接受的地位，难以调动积极性，表现为不愿意主动接近教师，师生关系疏远，教师的主体性也将难以得到发挥，所以师生主体间性提倡师生平等交往、相互理解、积极沟通、相互影响、共同发展，最终促进学生的健康成长和教师的专业发展。形成师生主体间性将会拉近师生之间的距离，增强教师和学生的自信心，在教学过程中，当学生面临学习难题困惑万分时，教师的平等对话和换位思考，将使学生体验到被理解和被尊重的感动，产生情感共鸣，于是在教师面前真实地展现自己，并愿意主动地请教于教师，积极寻找解决问题的策略，从而有利于问题的解决，同时在师生之间良性的互动过程中，教师也能体验到帮助学生的快感和学生进步的自豪感，此时教师的能动性和教学主动性瞬间得到了增强。



## (二) 外部支持策略

### 1. 积极关注教师，寄予良好期望

上述讨论中，得出毕业班教师的教学效能感高于不带毕业班教师的教学效能感、语数外教师的教学效能感高于其他学科教师的教学效能感、担任行政职务教师的教学效能感高于不具有行政职务教师的教学效能感，这些结论的原因分析中，除了教师自身的素质以外，外界的持续关注也是其中一个重要因素，外界通常狭隘地理解为毕业班教师、语数外教师和担任行政职务的教师，都是教学能力较强的教师，所以学生家长、学校领导和和其他社会人常常不经意地传递给这些教师一些信息，如“你的教学能力强”，“我非常放心地把学生交给你”等，也许这些教师本身并不一定很优秀，但是在外界对他们持续不断地信任和肯定中，也逐渐相信自己确实有能力去处理一些比较棘手的问题。

目前在教育领域，“教师期望教育”理念由于能够有效地发挥学生的主体作用，激发学生的潜力，提高学生的学习积极性，所以一些国内外学者对该理念进行了广泛地研究和讨论，并把该理念运用于教育、教学、管理实践过程中。“教师期望教育”强调教师对学生的发展具有重要作用，认为教师对学生的殷切希望会产生意想不到的效果，表现为当教师对学生抱有希望时，会无意识地通过言语、表情、态度与行动方式传递给学生，学生由于受到鼓励，增强了自尊心，从而更加信赖教师，并产生积极的学习动机，给以教师积极的反馈，同时教师由于学生的积极反馈激起了更大的教育热情，并在学生身上寄予了更多的期望和感情，从而促进学生逐渐地向教师合理的期望范围内发展，最终成为教师所期望的人才。在对“教师期望教育”理念解读的过程中，发现教师的期望能对学生的发展起到至关重要的作用，由此，我们可以联想到将教师对学生的期望效应引用到外界对教师的影响中。当外界的学校领导、家长及教育管理部门对每位教师表现为积极的关注，使每位教师感受到存在的价值感，认为自己是必不可少的，同时外界对每个教师表现为积极关注，寄予每个教师以深厚的期望，于是外界会自觉或不自觉地通过与教师交谈的语气、对待教师的态度和给予教师的奖励等方式将这种期望传达给教师，相信每个教师都具有教学智慧，都能有效地运用教学方法与策略，都能够妥善处理教学中遇到的各种问题，都能对学生的发展产生积极作用的，在这种厚重的期望下，教师一般在心理上感受到心情愉悦，精神饱满，在生理上内分泌活动积极，肾上腺分泌加速，血糖含量增加，新陈代谢加快，神经系统兴奋水平提高，进而其积极的生理和心理状态，



又可以在一定程度上减轻疲劳，从而使教师产生较高的教育热情和自信心，以积极主动的心态面对教学工作，活动效率也随之提高。因此外界应该积极不断地关注教师，给予每个教师以积极的期望，相信每个教师都是有所发展的，相信每个教师都是有极大的潜能，并把这种期望有意识地传递给教师，激发教师的教育动机和内驱力，提高教师的教育信心，使每个教师都热爱教学，具有教育的热情，并拥有积极乐观的心理品质。

## 2. 改革教师评价方式，建立完善的激励机制

在对教师职称的考察中，发现教师职称对教师教学效能感产生重要作用，教师职称作为对教师教学能力、学术水平、过去的工作成就及职业道德等方面的一种评价和考核，教育部门对教师的评价方式和考核内容直接影响了教师职称的真实性和客观性，只有科学合理的教师评价方式才具有较强的激励作用，有效地激发教师工作的积极性，产生持续的教学动力，提供给教师价值实现的机会，促使教师不断的发展。因此，教师的教育实践和教学业绩是否得到正向的反馈和积极的鼓励，是影响教师教学信念的一个重要因素。

目前在传统教育观的影响下，对学生进行考核时，往往过度看重学生的学业成绩，所以教师评价的主要标准就是学生的学习成绩和升学率，忽视了教师在教学过程中师生互动、实践能力、教育智慧及敬业精神等重要专业素养的评价，所以这种评价方式不能发挥教师评价原有的正确导向和激励功能，使得评价不能满足教师被肯定的需要，教师的努力和进步得不到认可，就容易降低教师的教学效能感。因此，应该通过改善教师评价方式，建立多元化的评价制度，依此来提升教师的教学效能感。因为每位教师都是一个独立的个体，都具有自己独特的个性特征、人格魅力、教学风格、教学策略及教学技能，我们不可用一把尺子去衡量教师，而应该强调参与和互动，实现教师、学校、学生及家长多主体评价方式，在评价内容上，注重教师综合素质的评价，关注各位教师间的差异，从而丰富教师评价信息来源，使每个教师都能在评价信息中找到自己的闪光点，认识到自己的教学水平和教学能力需要改进的方面，找到前进的正确方向。

教师评价在功能上，强调改进和激励，其结果是激励教师追求更高层次的自我实现，所以为了使教师产生更高的自我实现价值和信念，需要建立完善的激励机制，对教师进行有针对性的激励。教师相对于其他专业技术人才是一个特殊的团体，其需要也具有特殊性，因此对教师进行有效地奖励也应该针对教师的具体需要：一是良好的薪酬制度，教师作为一个社会人，教师奖励满足其日常的生活需要是必不可



少的，给予教师货币化或实物化的物质奖励是教师激励机制的基础，没有物质上的支持，教师也不可能安心地工作，那么其他对教师的奖励都显得没有实际意义。二是情感激励，这是相对于物质激励的较高层级，包括社会对教师的尊重、信任和肯定等情感资源，具体表现为提高教师的社会地位，赋予教师更高的权利，尊重教师的教学成果，及时公开表扬教师等，这种精神上的激励满足其自尊的需要，促进教师更大的发展。三是晋升激励，教师的晋升意味着在其专业圈内，获得一定的认可，所以晋升能够有效地满足教师的工作成就感。然而目前的教师晋升制度存在较大的缺陷，挫伤了教师的积极性，因此积极改革教师职称评审制度，激励教师追求至高的教育理想显得尤为重要。四是榜样激励，通过观察那些与自己相似的、具有较大影响力的、教学业绩突出的榜样，将影响教师对其个人教学能力的看法，想象自己也一定能够成功，从而激励教师改进教学方法，朝着成功榜样的模式发展。



## 参考文献

### 一、专著

- [1] [美]班杜拉著, 缪小春等译. 自我效能: 控制的实施[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2003.
- [2] [美]班杜拉著, 林颖等译. 思想和行动的社会基础—社会认知论[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
- [3] [美]班杜拉著, 陈欣银, 李伯黍译. 社会学习理论[M]. 沈阳: 辽宁人民出版社, 1989.
- [4] [美]班杜拉著, 郭占基等译. 社会学习心理学[M]. 长春: 吉林教育出版社, 1988.
- [5] 郭本禹, 姜飞月. 自我效能理论及其应用[M]. 上海: 上海教育出版社, 2008.
- [6] 李进. 教师教育概论[M]. 北京: 北京大学出版社, 2009.
- [7] 申继亮. 新世纪教师角色重塑[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006.
- [8] 林崇德. 教育与发展[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2002.

### 二、论文

- [1] 刘茂艳. 中小学教师教学效能感及其影响因素的调查研究[D]. 贵州师范大学硕士学位论文, 2001.
- [2] 吴国来. 中学教师教学效能感影响因素的研究[D]. 河北大学硕士学位论文, 2000.
- [3] 王芳. 中学教师教学效能感与成就目标的研究[D]. 南京师范大学硕士学位论文, 2004.
- [4] 孙明霞. 中学教师专业承诺与教学效能感的关系研究[D]. 华南师范大学硕士学位论文, 2007.
- [5] 李欣悦. 中学数学教师教学效能感的调查研究[D]. 天津师范大学硕士学位论文, 2008.

### 三、期刊

- [1] 刘在花. 特殊学校教师教学效能感特点及与职业枯竭的关系[J]. 中国特殊教育, 2006, 9: 22-24.
- [2] 谢捷琼. 以教育叙事优化新手型教师的教学效能感[J]. 理论与实践, 2006, 9: 15-18.
- [3] 龙君伟, 曹科岩. 教师组织公民行为与教学效能感的关系研究[J]. 心理科学, 2006, 29(4): 874-877.



- [4] 盛建森. 中小学教师教学效能感发展的影响因素分析[J]. 心理论坛, 2005, 4: 56-58.
- [5] 刘晓明, 职业压力. 教学效能感与中小学教师职业倦怠的关系[J]. 心理发展与教育, 2004, 2: 56-61.
- [6] 徐富明, 申继亮. 教师的职业压力应对策略与教学效能感的关系研究[J]. 心理科学, 2003, 26(4): 745-746.
- [7] 张艳霞. 不同教学效能感水平的教师教学成败归因特点的研究[J]. 山东师范大学学报(人文社会科学版), 2003, 48(6): 98-100.
- [8] 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, 27(2): 159-165.
- [9] 赵福萁, 李媛. 中学教师教学效能感与心理健康水平的相关研究[J]. 心理科学, 2002, 25(6): 738-739.
- [10] 赵福萁, 黄希庭. 中学教师教学效能感的特点及其与自我概念的相关研究[J]. 心理科学, 2002, 25(4): 472-473.
- [11] 屈卫国. 教师教学效能感与教学效果的关系[J]. 教育科学, 1999, 4: 42-44.
- [12] 江宇. 体育教师与非体育教师教学效能感比较研究[J]. 广州体育学院学报, 2001, 21(4): 47-49.
- [13] 罗晓路. 专家—新手型教师教学效能感和教学监控能力研究[J]. 心理科学, 2000, 23(6): 741-742.
- [14] 俞国良, 罗晓路. 教师教学效能感及其相关因素研究[J]. 北京师范大学学报(人文社会科学版), 2000, 1: 72-78.
- [15] 辛涛. 论教师的教学效能感[J]. 应用心理学, 1996, 2(2): 42-48.
- [16] 辛涛, 申继亮, 林崇德. 教师个人教学效能感量表试用常模修订[J]. 心理发展与教育, 1995, 4: 22-26.
- [17] 吴国来, 白学军, 沈德立. 中学教师教学效能感影响因素的研究[J]. 天津师范大学学报(基础教育版), 2003, 4(4): 16-20.
- [18] 马勇占. 体育教师教学效能感量表的建构[J]. 体育科学, 2005, 25(3): 47-51.
- [19] 赵景欣, 张娜, 耿文侠, 申继亮. 小学教师教学效能感与其归因反应模式的关系[J]. 教育学报, 2005, 1(4): 71-77.
- [20] 李志鸿, 任旭明, 林琳, 时勤. 教学效能感与教师工作压力及工作倦怠的关系[J]. 心理科学, 2008, 31(1): 218-221.



- [21] 曾拓. 教师的工作积极性、教学效能感与其教学问题诊断能力关系的研究[J]. 教育研究与实验, 2008, 4:57-60.
- [22] 陈美荣, 曾晓青. 中小学教师教学效能感与主观幸福感的关系研究[J]. 江西教育学院学报(社会科学), 2008, 29(5):116-118.
- [23] 李夏妍, 张敏强. 新课程背景下中学教师教学效能感相关因素研究[J]. 教师教育研究, 2008, 20(1):41-45.
- [24] Gibson,S.& Dembo,M. Teacher efficacy:A construct validation[J]. Journal of Educational Psychology, 1976(12).
- [25] Woolfolk,A.E. et al. Teacher' Sense of Efficacy and Their Beliefs about Managing Students[J]. Teaching and Teacher Education, 1990, 6(2).
- [26] Barfield,V.& Burlingame,M. The Pupil Control Ideology of Teachers in Selected Schools[J]. The Journal of Experimental Education, 1974, 42(4).
- [27] Trentham,L. et al. Teacher Efficacy and Teacher Competency Ratings[J]. Psychology in the schools, 1985(22).
- [28] Moran,M. T, Woolfolk,A.E.& Hoy,W.K. Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct[J]. Teaching and Teacher Education, 2001(17).
- [29] Woolfolk,A.E.& Hoy,W.K. Teachers' Sense of Efficacy and the Organizational Health of Schools[J]. The Elementary School Organizational , 1993, 93(4).
- [30] Wolters,C.A.& Daugherty,S.G. Goal Structures and Teachers' Sense of Efficacy: Their Relation and Association to Teaching Experience and Academic Level[J]. Journal of Educational Psychology, 2007(99).
- [31] Fives,H.& Looney,L. College Instructors' Sense of Teaching and Collective Efficacy[J]. International Journal of Teaching & Learning in Higher Education, 2008, 20(2).
- [32] Karadag,E.& Baloglu,N. Path Analysis of How Prospective Teachers' Sense of Efficacy Affects Their Styles of Coping with Stress, Student Control Orientations and Attitudes toward Teaching Profession[J]. New Educational Review, 2009, 18(2).
- [33] Tschannen-Moran,M. et al. Teacher efficacy: its meaning and measure. Review of Educational Research, 1998, 68(223).
- [34] Ashton,P. T. Motivation and the teachers' sense of efficacy[J]. Research on motivation in education, 1985, 2(145).
- [35] Dembo,M.H.& Gibson,S. Teachers' sense of efficacy: an important factor in school improvement[J]. Elementary School Journal, 1985, 86(2).



## 附录：教师教学效能感量表

尊敬的老师：

您好！首先感谢您能在百忙之中抽出时间配合此项科研调查，该项调查主要是为了了解教师对教学活动及教学现象的一些看法，因此答案无对错之分，请您如实填写即可。您的回答资料仅作为教育科研之用，不会纳入工作业绩考核，请您不要有任何顾虑，尽管放心填写。再次感谢您的支持和配合！

学校（A 乡镇 B 城区） 是否担任行政职务（A 是 B 否）

教龄\_\_\_\_\_ 性别\_\_\_\_\_ 最高学历\_\_\_\_\_

职称\_\_\_\_\_ 所教年级\_\_\_\_\_ 所教科目\_\_\_\_\_

1. 一个班的学生总会有好有差，教师不可能把每个学生都教成好学生。（ ）  
A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成
2. 通常而言，学生变成什么样是先天决定的。（ ）  
A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成
3. 学生变成什么样是家庭和社会决定的，教育很难改变。（ ）  
A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成
4. 教师对学生的影响小于家长的影响。（ ）  
A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成
5. 一个学生能学到什么程度主要与他的家庭状况有关。（ ）  
A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成
6. 如果一个学生在家里就没有规矩，那么他在学校也变不好。（ ）  
A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成
7. 考虑所有因素，教师对学生成绩的影响力是很小的。（ ）  
A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成
8. 即使一个教师再有能力，再有热情，他也很难同时改变许多差生。（ ）  
A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成
9. 好学生你一教他就会，差生再教也没用。（ ）  
A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成
10. 教师虽能提高学生的成绩，但对学生品德的培养没有什么好的办法。（ ）  
A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成



11. 我能根据大纲吃透教材。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
12. 我常不知道怎么写教学计划。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
13. 我总是很认真、很详细的备课。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
14. 我能解决学生在学习中出现的问题。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
15. 课堂上遇到学生捣乱, 我常不知道该怎么处理。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
16. 某个学生完成作业有困难时, 我能根据他的水平调整作业。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
17. 我能很好地驾驭课堂。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
18. 某个学生不注意听讲, 我常没有办法使他集中注意力。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
19. 只要我努力, 我能改变绝大多数学习困难的学生。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
20. 我不知道该怎么与家长取得联系。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
21. 要是我的学生成绩提高了, 那是因为我找到了有效的教学方法。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
22. 对于那些“刺头儿”学生, 我常束手无策, 不知道该怎么帮助他们。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
23. 如果学校让我教一门新课, 我相信自己有能力完成它。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
24. 如果一学生前学后忘, 我知道如何去帮助他。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成
25. 如果班上某学生变得爱捣乱, 我相信自己有能力很快使他改正。( )  
A 完全不赞成, B 基本不赞成, C 有点不赞成, D 有点赞成, E 基本赞成, F 完全赞成



26. 如果学生完不成课堂作业，我能准确地判断是不是作业太难了。（ ）

A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成

27. 我和学生接触很少。（ ）

A 完全不赞成，B 基本不赞成，C 有点不赞成，D 有点赞成，E 基本赞成，F 完全赞成

谢谢合作！祝工作愉快！



## 致 谢

三年的研究生生活即将结束，站在毕业的门槛上，回首往昔，论文从选题、收集、整理、调查、思索、疑惑、写作、修改直到最后的完成过程，我曾迷茫过、沮丧过、失望过，并对自己的能力产生了怀疑，但是我非常庆幸，我能够坚持下来，虽然论文还存在许多不足之处，但是这个艰辛的过程带给了我不一样的感受和别样的精彩。现在值此毕业论文完成之际，我谨向所有关心、爱护、帮助我的人们表示最诚挚的感谢与最美好的祝愿。

首先，我要深深感谢我的导师涂艳国教授，涂老师平易近人、为人谦逊。三年里，涂老师给予我们极大的信任，并让我们充分地发挥自己的才能，自由地探索和发现，但是他并不是放任我们随意探寻，而是严格要求，严格管理。在论文的选题、搜集资料、实证调查和写作阶段，涂老师都倾注了大量的心血和关心，特别是在我的初稿完成以后，涂老师总是在百忙之中抽出时间认真地批改，字斟句酌，提出了许多中肯的修改建议，使我受益匪浅。借此机会，我谨向涂老师致以深深地谢意，并真诚地祝您康乐，如意！

其次，我还要感谢教育学原理所有的老师们，感谢您们在论文开题时，给我的帮助和指导，同时我也感觉我竟是如此地幸福，在这三年里，不仅可以增长知识，还能够领略各位教育专家学者的风采和人格魅力。

同时，我也要感谢教育学原理专业 2009 级全体同学，感谢你们三年里对我的关心、包容和帮助，有了你们的陪伴，我不再孤单，愿我们友谊常在！

最后，我还要感谢我的家人，感谢你们给予我这么一个温馨的大家庭，让我无忧无虑地成长！你们在精神和物质上给予的支持，更是坚定了我追求人生理想的信念。

栾艳

2012 年 5 月于华中师范大学