

附件目录

成果名称：基于岗位胜任力标准的中小学新教师实践情境培训模式

成果完成人：邸磊、胡春梅、冯启磊、张琨、陈晓芳、李春艳、钟

亚妮、李涛、洪祎君、张丽芳、胡红宇、于晓龙

成果完成单位：北京教育学院



一、成果总结

二、成果支撑材料目录

1. 北京市中小学新任教师岗位胜任力培训标准
2. 北京市中小学新教师规范化培训指导意见京教人（（2022）9号）
3. 《站稳讲台：新教师教学能力修炼丛书》李春艳等主编，北京师范大学出版社 2024 年 8 月出版
4. 钟亚妮.新任教师专业发展:教师学习的视角.教师发展研究，2017.
5. 曹杰,钟亚妮. 中小学新教师的教学效能感及其影响因素探析. 教师发展研究，2021.
6. 钟亚妮, 曹杰, 张泽宇.中小学新任教师专业学习的现状及优化路径——基于北京市 3150 名教师的数据分析. 北京教育学院学报，2023.
7. 胡春梅,邸磊.以公开课为关键事件：探索促进新教师专业成长的有效路径[J].中小学管理,2022,(06):41-44
8. 邸磊,李爱霞.中小学新任教师专业能力现状及提升路径——基于北京市 4526 位教师的数据分析[J].北京教育学院学报,2023,37(06):50-56
9. 学员获奖证书学员荣誉证书.
10. 学员职称证书

基于岗位胜任力标准的中小学新教师实践情境
培训模式
成果支撑材料目录

1. 北京市中小学新任教师岗位胜任力培训标准.....1

2. 北京市中小学新教师规范化培训指导意见京教人（（2022）9号）.....30

3. 《站稳讲台：新教师教学能力修炼丛书》李春艳等主编，北京师范大学出版社 2024 年 8 月出版.....50

4. 钟亚妮.新任教师专业发展:教师学习的视角. 教师发展研究，2017.52

5. 曹杰,钟亚妮. 中小学新教师的教学效能感及其影响因素探析. 教师发展研究，2021.....58

6. 钟亚妮, 曹杰, 张泽宇.中小学新任教师专业学习的现状及优化路径——基于北京市 3150 名教师的数据分析. 北京教育学院学报，2023.65

7. 胡春梅,邸磊.以公开课为关键事件：探索促进新教师专业成长的有效路径[J].中小学管理,2022,(06):41-44.....73

8. 邸磊,李爱霞.中小学新任教师专业能力现状及提升路径——基于北京市 4526 位教师的数据分析[J].北京教育学院学报,2023,37(06):50-56.....77

9. 学员获奖证书.....84

10. 学员荣誉证书.....86

11. 学员职称证书.....87

北京市中小学新教师岗位胜任力培训标准（试行）

首都教育全面开启建设高质量教育体系和高水平教育现代化的新阶段，为了落实立德树人根本任务，深化北京市中小学教师培训改革，提升教师队伍整体素质能力，建设一支践行“四有”好老师标准、当好“四个引路人”的高素质专业化创新型教师队伍，依据《北京市中小学新教师规范化培训指导意见》，特研制《北京市中小学新教师岗位胜任力培训标准》（以下简称“《胜任力培训标准》”）。本《胜任力培训标准》从师德修养、学科教学、学生指导、班级管理、专业发展等五个维度建立完善的培训标准体系，进一步规范和指导各区对任教三年以内的新教师开展培训。

《胜任力培训标准》基于新教师教育教学工作任务及实践需要，明确“思想政治、师德与教育法规、教学基本功与教学实践、学生学习与身心发展、班级管理与班主任工作、教育与生涯发展”等五项培训课程模块，分层设计培训课程，提升教师培训的针对性和实效性。《胜任力培训标准》是各区组织开展中小学新教师培训工作的重要参考，是各级教师培训机构、教研机构以及中小学校设置新教师培训课程、开发和选择培训课程资源的基本依据，也是新教师规划个人专业发展和自主选择培训课程的基本遵循。

《胜任力培训标准》由培训理念、培训目标、培训课程、培训流程和培训评价五个部分组成。

第一部分 培训理念

《胜任力培训标准》秉承师德为先、能力为重、学生为本、实践导向、分层分类的理念，对照教师教学能力标准，制订面向

新教师三年教育教学实践工作的培训目标，设置有针对性的培训课程，确保“按需施训”。

（一）师德为先

将社会主义核心价值观和教师职业道德规范融入教师培训课程，注重教师职业理想、敬业精神和奉献精神教育，引导教师将立德树人根本任务落实到教书育人的全过程，热心从教、依法执教、为人师表、关爱学生、团结协作，增强人格魅力、学识魅力和职业魅力，做学生锤炼品格、学习知识、创新思维、奉献祖国的引路人。

（二）能力为重

提高教师教学实践能力和专业水平，特别是提升教师的专业综合素养，是新教师培训的重点内容。要通过系统、分层、有针对性的培训，促进教师加深专业理解、解决实际问题、提升自身经验，全面提升教师教学实践能力。

（三）学生为本

新教师培训的根本目的是为了学生的发展，培训效果的最终落点也是学生的发展。教师培训要以学生的全面发展及核心素养培育来设计培训课程，通过不断提升教师专业素养，更好地帮助学生形成核心素养。

（四）实践导向

设计新教师培训课程要重视实践取向。教师培训课程设计要依据教师所做事情、所从事的工作，划分教师的素养和能力，强调实践性和综合性，从而服务于教师的教学工作实践。

（五）分层分类

新教师培训应以新教师入职的阶段特征为基础，以发展水平为依据，根据新教师教龄递进式设计不同层次的培训课程，增强培训内容的针对性和系统性。培训内容按师范类和非师范类加以区分，非师范类毕业生加入新教师队伍的比例日益突出，需要在入职之初帮助他们补齐教育学和心理学方面的知识。在通识培训的基础上，为夯实新教师的学科教学能力，也应分学科开展培训。

第二部分 培训目标

培训目标的确定依据新教师岗位胜任力指标，指明新任教师培训“到哪里去”。新教师岗位胜任力指标（附件1）按5个维度，择取10个“核心能力项”，列举30条具体的能力指标。

（一）新教师第一阶段培训目标

北京市中小学新任教师第一阶段或在入职第一一年要努力成长为投身首都教育事业，具有基本师德践行能力、基础教学实践能力、初阶课堂管理育人能力、初步专业发展能力的基本合格教师。

培训目标：

1. 通过教育法规、思想政治等课程学习与师德践行，新教师理解立德树人根本任务的内涵，树立“为党育人、为国育才”的职业理想与职业使命感、责任感与专业认同，具有依法执教意识，掌握教师职业道德规范的基本要求，培育教育情怀。

2. 通过对学生学习与身心发展的理论与实践学习，新教师学会把握学生身心发展的基本规律。

3. 通过教学基本功学习与教学实践，新教师掌握应知应会的基本技能，初步适应教学工作，能够站稳讲台。

4. 通过班主任工作与班级管理基本方法的学习、典型案例剖析和德育经验分享，新教师提升课堂管理育人能力。

5. 通过学习教育研究理论方法及制定生涯发展规划，新教师提升教育教学反思能力，促进教育教学行为改进；树立终身学习意识，激活发展潜能。

6. 通过学习教育理论与教师教育相关知识，非师范专业毕业新教师完善教育专业知识结构，增进专业认同（针对非师范专业毕业教师设置的必修课程）。

（二）教师第二阶段培训目标

北京市中小学新教师胜任力培训的第二阶段（第二年和第三

年），培训主要采用实践取向的校本研修方式，帮助教师在实践情境中进一步增强专业认同与师德修养、课堂教学实践能力、班级管理能力和助力学生发展的能力与自身专业发展能力，在优质教育资源与环境浸润中持续提升新教师专业素养。

北京市中小学新任教师第二年要努力成长为倾心首都教育事业，具有良好师德践行能力、扎实教学实践能力、娴熟班级管理育人能力、坚实专业发展能力的合格教师。

北京市中小学新任教师第三年要努力成长为热爱首都教育事业，具有优良师德践行能力、熟练教学实践能力、综合管理育人能力、专业发展能力的熟练教师。

培训目标：

1. 增强思想政治素质与师德修养。落实立德树人根本任务，开发学科育人的教学案例，提炼学科育人的策略。

2. 理解发展学生核心素养的目标。理解所教学科（课程）核心素养的内容及其内涵，理解课程内容、教学方法与培养核心素养的关系，教学目标的表述能够体现学科课程所培养的学生基本价值观、必备品格和关键能力。

3. 不断形成胜任学科教学工作的能力。理解任教学科课标的基本内容，能正确使用教材，使用多种分析方法掌握真实学情，撰写规范的学科教学设计方案，夯实基本教学方法和教学技能，熟练地进行课堂教学。

4. 不断形成胜任班级管理工作的能力。关注学生身心发展特点和规律，掌握班级管理的基本知识和技能，熟练地开展班级管理工作，在班级管理日记中阐述分析解决学生教育和班级管理实践中的问题的过程。

5. 基本形成自主专业发展能力。学习制定教师职业生涯发展规划，初步掌握教育教学反思的基本方法和策略，撰写教学反思日志，观摩学习学科教学研究的基本方法。

第三部分 培训课程

依据《北京市中小学新教师规范化培训指导意见》，培训课程设置遵循新教师成长规律，聚焦新教师专业发展核心素养和教育教学基本能力，突出实操性、实用性和实效性。北京市中小学新教师规范化培训时间为三年，由区教师培训机构、教师任职学校及教师培训实践基地共同完成，开展三年递进式培训课程（详见附件2）。

表1 新教师培训课程结构图

培训维度	第一年	第二年	第三年
思想政治、师德与教育法规	思想政治 师德与教育法规	师德践行	师德践行
教学基本功与教学实践	教学基本功 教学实践	学科教学策略 校本教学实践	学科教学策略 校本教学实践
学生学习与身心发展	学生学习与身心发展	学生学习指导	学生学习指导
班级管理与班主任工作	班级管理 班主任工作	班级管理 班主任工作	班级管理 班主任工作
教育研究与生涯发展	观课说课、教学反思 生涯发展规划	教学反思 案例撰写	小微课题研究 课例研究
	教育理论与教师教育 (非师范专业)		

第一年集中开展入职通识教育课程培训（120学时），内容以提升教学基本功为重点，注重教育理论与学科教学专业实践相结合。针对新教师专业背景，课程设置分为思想政治、师德与教育法规、教学基本功与教学实践、学生学习与身心发展、班级管理与班主任工作、教育研究与生涯发展等五个模块。非师范专业毕业教师增加“教育理论与教师教育”课程，完善教师教育专业知识结构。

第二年和第三年的培训主要采用实践取向的校本研修方式，持续强化第一年通识课程在教育教学实践中的理解和应用。充分发挥区培训机构的组织指导、追踪评价作用，指导学校形成新教师规范化培训体系，利用本校、教育集团、学区，以及区域和培训实践基地等各方优质资源，结合校本研修年度学分认定要求明确相应学时，探索新教师规范化培训的创新途径和方式，在优质教育资源与环境浸润中提升师德践行能力和学科教学、班级管理、教学研究等专业素养。

市级教师培训机构主要根据新教师需求开发通识类培训课程资源。各区教师培训机构要根据《胜任力培训标准》确定的培训目标，围绕培训主题和专题内容，为教师选择或开发适切的课程资源。根据教师各项教学能力表现水平，为其提供教学课件、讲课提纲、任务设计等系统化的培训课程资源，为教师专业学习和持续发展提供有效支持。充分发挥教学能力诊断的功能，基于各培训目标对应的不同教学能力表现水平，研究、开发与使用培训课程资源。新教师任职学校整合线上线下资源，注重参训教师培训成果总结和提炼，发掘整理培训过程中的生成性成果，加强教师之间、培训师资团队与教师之间的分享交流。

各区教师培训机构要依据《胜任力培训标准》，对接教师培训主题及专题设置需要，组建结构优化的高水平培训师资团队，试行首席专家制。培训团队应由培训经验丰富的高校教师、教研员和一线优秀教师组成，其中外请专家原则上不少于 30%，一线优秀教师、教研员原则上不少于 50%。首席专家应由具备丰富培训经验，以及一定的数据处理与分析、能力诊断与归因、培训设计与实施能力的专家或一线名优骨干教师担任。要加强培训师资团队建设和培训，设置专门的培训者或培训专家研修项目，不断提升师资团队的理论研究、课程建设、资源开发和组织管理的整体水平。

第四部分 培训流程

新教师规范化培训应按计划、分阶段、递进式实施，其主要流程为：

1. 需求诊断。通过问卷调查、实地访谈、课堂诊断等形式，围绕学习经历、知能结构、职业理解、教学常规、班级管理、教学反思、家校沟通等内容，进行岗位适应能力诊断，形成诊断报告，为制定培训方案和课程设置提供事实依据。

2. 研制方案。研究制定满足相应水平层次新教师发展需求的培训方案。系统设计新教师培训课程内容，合理确定新教师培训

方式，注重教师培训的系统设计和前后衔接，实行学分制管理，建立教师成长数据库，过程性记录教师参训学习质量，提升信息化管理水平，对教师基本情况、培训档案、训后跟踪评价等数据进行动态维护，促进新教师教学能力不断提升与持续发展。

3. 集中研修。第一年入职教育（120 学时）以集中研修通识课程为主，区校协同，组建班级/学习共同体，参照附件 2 完成《北京市中小学新教师规范化培训指导意见》所要求的课程内容的学习。研修方式主要为专题讲座、案例分享、体验探究、听课观摩、同伴合作等，要求新教师完成学习笔记、教学设计、教学日志、职业规划等学习任务。

4. 岗位实践。岗位实践贯穿于三年胜任力培训全程，由新教师所在学校和区级培训机构共同组织实施，主要采取师徒结对、同伴互助、案例研究、自我反思、学科工作坊研修等方式，组织新教师开展专题研讨、名优课堂观摩、学习心得交流等活动，重点关注新教师课堂教学表现、班级管理实践、教学反思与问题探究意识等方面的分析、诊断和培养，将指导教师的“传、帮、带”、同伴的“陪、助、促”和学员的“学、练、思”贯穿始终，要求新教师完成课堂观摩记录、教学设计、教学反思、公开课报告等关键学习任务，帮助新教师在教育理解、教学能力和教育管理能力等方面获得提升，引导新教师将培训所学自觉转化为教学行为，尽快适应教师岗位需求。

5. 跟踪指导。跟踪指导由所在学校和指导教师协同实施。对新教师岗位适应、自主研修和个人成长情况进行综合诊断，通过总结提炼、成果展示、自我反思、对比改进等方式完成关键学习任务，帮助新教师明确发展方向，结合新教师岗位实际，对新教师专业成长进行个性化、针对性跟踪指导，促进新教师持续发展。

第五部分 培训评价

要围绕培训目标按照培训教学、教师学习和培训评价一致性原则，采用定性评价与定量评价、即时评价与后续评价、阶段性评价与整体评价、自评与他评相结合等多元评价方式，对培训效

果进行全面地评价，以评促教、以评促学，切实提高培训效果评价的系统性和科学性。基于结果的，计划、监控、评价……根据标准做前后测

过程指标和结果指标的框架，体现自主性

考核评价坚持过程性考核与终结性评价相结合的原则，采取量化评价与定性考核相结合的方法，分类实施。

1. 对任职学校考评。区教委组织实施对新教师任职学校的考评，采用新教师访谈、问卷调查、实地考察、资料抽检、绩效考核等方式，将学校领导重视程度、指导团队建设、培训组织实施、新教师工作学习环境及满意度等方面纳入年度教师培训工作的考核。

2. 对培训工作考核。培训机构负责新教师规范化培训工作的考核评价。完成第一阶段培训，对新教师进行考核，经考核合格为新教师颁发《新教师第一阶段培训结业证书》；完成第二阶段培训，对新教师任职学校及培训实践基地进行考核，经考核合格为新教师颁发《新教师第二阶段培训结业证书》。区教师培训机构要根据本区实际制定新教师任职学校及实践基地考核评价实施办法。

区教师培训机构要设计评价工具，从培训设计、培训内容、培训方式、培训师资、培训资源、培训组织等，设计“培训满意度评价表”，对教师的现场表现、培训成果、教学实践改进等方面的实际效果进行科学评价。培训效果评价要关注教师的教学知识与技能提升、教学认识与观念转变和教学行为转化。采用多种形式对教师训后的发展情况进行跟踪回访，对教师的教学改进和变化效果进行评价，并组织专家进一步指导改进。

4. 对新教师个人考评。教师任职学校组织实施对新教师个人考评，立足新教师工作实际，对新教师的思想政治素质、师德表现、教书育人能力等方面进行考核。

要注重对新教师学习的过程性评价。各区和教师任职学校依据区情要求新教师在入职1-3年内，在分年度完成各培训维度课程学习的同时，对应完成一定数量的教学设计、教学反思、教学

观摩日记、公开课报告、班级管理日记、职业发展规划、研修总结等关键任务。本标准提供主要关键任务模板（附件3）及相应内容性和表现性评价反馈标准范例（附件4），各级培训机构与培训者可结合实际情况，借鉴和转化使用。

《胜任力培训标准》体现市级教育行政部门对新教师培训的导向和要求，强化培训工作的专业性，大力提升培训的针对性和实效性。各区教委、教师培训机构、中小学校要按照《胜任力培训标准》要求，组织实施市级示范、区级、校级教师培训项目，指导新任教师制定符合个人实际的专业发展规划，不断提升教师教育教学能力，促进新任教师专业成长和终身发展。

附件 1 新教师岗位胜任力指标

胜任力维度	核心能力	能力指标
思想政治、师德与价值观	恪守师德规范	树立“为党育人、为国育才”的职业理想，理解立德树人根本任务的内涵。
		理解教师职业道德规范的基本要求，树立依法执教的观念。
		了解市情、区情、校情，初步认同教师工作的价值。
	拥有教育情怀	尊重爱护学生，保护学生的人身安全和学习自主性。
		树立爱岗敬业精神，富有爱心、责任心，工作细心、耐心。
		仪表整洁，语言规范健康，举止文明礼貌，符合教师礼仪要求和教育教学场景要求。
教学基本功与教学实践、	掌握专业知识	掌握教育理论的基本知识，掌握学科的基础知识、基本理论、体系结构与思想方法。
		了解所教学科发展的历史、现状和趋势，了解所教学科与其他学科的联系了解学科教学知识与策略。
		熟练使用 1~2 种信息化教学设备、软件、平台及其他新技术的常用操作，了解其对教育教学的支持作用。
	学会教学设计	了解课程标准内容与要求，理解教材的体系结构，准确把握教学内容，理解本课（单元）在教材中的地位以及与其他课（单元）的关系。
		掌握分析学生学习需求的基本方法，能根据学生已有的知识水平分析教学内容与学生已有知识经验的联系，预判学生学习的疑难处。
		能根据课程标准和学情分析确定恰当的学习目标和学习重点，设计学习活动，选择适当的学习资源和教学方法，合理安排教学过程和环节，科学设计评价内容与方式，形成教案与学案。
	实施课程教学	具备钢笔字、粉笔字与相关学科实验操作等教学基本功。
		掌握导入、讲解、提问、演示、板书、结束等课堂教学基本技能操作要领与应用策略。
		能够创设教学情境，尝试建立学习内容与生活经验之间的联系，激发学习兴趣，引导学生参与学习活动。
		基本掌握教学组织与课堂管理的形式和策略，能够准确无误地呈现和表达教学内容，把握教学时间和教学节奏，引导学生的主动学习和探究学习，达成学习目标。
		能够依据学科特点、学生认知特征和个体差异，指导学生开展自主、合作、探究式学习。
		知道不同类型的信息技术资源在为学生提供学习机会和学习体验方面的作用，教学中合理选择与整合信息技术资源。
		树立促进学生学习的评价理念，初步掌握试题命制的方法与技术。合理布置课后作业，能够在教学实践中结合作业反馈等实施过程评价，合理选取和运用评价工具，评价学习活动和学习成果。

		能够利用技术工具收集学生学习反馈，形成基于学生学习情况诊断、反思和改进教学的意识。
学生学习与身心发展	呵护学生成长	关注学生心理健康，了解学生身体、情感发展的特性和差异性，初步掌握一般心理辅导方法。
		指导学生发展，评价综合素质，利用技术手段收集学生成长过程的关键信息，建立学生成长电子档案。
班级管理 与育德体验	学会班级管理	了解教师的班级管理职责，知道班级日常管理的项目、任务、流程和标准。
		了解校园安全、应急管理规定，掌握面临特殊事件发生时保护学生的基本方法。
	开展综合育人	掌握课程育人方法和策略，将知识学习、能力发展与品德养成相结合。
		掌握课外活动组织技能，能组织适合学生的课外活动。
教育研究与生涯发展	奠基专业成长	关注学校文化育人内涵，组织主题教育和社团活动。
		理解教师发展阶段特点，能够制定教师职业发展规划。
	注重交流合作	掌握教学反思方法策略，撰写反思日志促进教学研究。
		基本具备沟通交流能力，与学生、同事、家长有效沟通。
		理解学习共同体的作用，能够团队合作并参与小组互助。
合计		
5 个维度	10 个核心能力	30 条能力指标

附件 2 新教师培训课程

第一年至第三年培训课程的基本内容，列表如下：

培训维度	课程模块	研修主题	第一年		第二年		第三年	
			理论课程 (学时)	实践课程 (学时)	理论课程 (学时)	实践课程 (学时)	理论课程 (学时)	实践课程 (学时)
第一年：思想政治、 师德与教育法规 (20学时)	思想政治	习近平新时代中国特色社会主义思想、习近平关于教育重要论述	4					
		社会主义核心价值观	2					
		“五史”教育	4					
		学科育德途径与方法	2					
		师德师风、教师职业行为准则	4					
第一年：教学基本 功与教学实践（40 学时）	教学基本功	教育法律法规	4					
		教学设计、板书设计、作业设计、教学组织 and 实施、教学反思、学科活动与实践活 动设计等	4	8				
		教学技能：“三字一话”基本功、信息技 术教学应用、微格教学等		8				
		课程：核心素养与课程方案（素养导向的 单元教学、项目学习、教学评一体化）、 课程标准与教材分析等	4	4				
		教学：学情分析方法、教学设计策略、课 堂教学技能、课堂管理技能、教学评价反 馈、听课评课要领等	4	8				
第二年和第三年： 教学策略与教学实 践（各64学时）	教学策略与 教学实践	学科教学：课标解读，学科（课程）核心 素养，不同板块内容的教学特点，教学设 计技能提升，课堂教学技能提升，教学评 价技能提升，实现教学评一体化			20		20	

			教学反思:结合正在教学的内容,指导教师进行教学反思示范与指导					8	8		
			校本实践:学员完成2节的学科教学实践,开展2节不同内容的班级管理实践,师傅在学员实践过程中进行指导和评价					28	28		28
学生学习与身心发展 (第一年20学时; 第二年和第三年各4学时)	学生学习		4	4	4						
	身心发展		4		4						4
	班级管理		4		6		4				
	班主任工作经历				5						
教育研究与生涯发展 (第一年25学时; 第二年和第三年各8学时)	教育研究		4		8		4		4		
	生涯发展		3		4				2		4
	教育理论		2		4				2		
	教师教育										
教育理论与教师教育(非师范)			根据专业标准制定1-3年职业发展规划								
			教育政策法规、教育(心理)学基础理论、教育哲学、传统教育文化继承与发展等					非师范专业毕业新教师课程必修(20学时)			
			课程与教学论、学科教学知识与教学法、课堂组织与管理、教师职业语言与基本礼仪、沟通合作等					非师范专业毕业新教师课程必修(20学时)			

附件 3 关键任务作品模板：

关键任务 1 教学设计

北京市中小学新任教师教学设计模板

学习主题					
学科		年级		时长	40 或 45 分钟
背景分析	分析课标、教材、学情、教学重难点 (注意：内容要精炼，突出重点，控制字数，不要长篇大论)				
学习目标					
问题框架	核心问题及问题链				
方法策略	针对学习内容特点和学情，突破教学重难点的方法策略				
教学活动设计					
课前学习活动	活动目标	学习要求			
		如无课前学习设计，可删去课前学习活动。			
	支撑材料	仅说明支撑材料名称、格式及用途，具体材料以附件提交。 如无支撑材料，可删去。			
课堂教学活动	活动目标	步 骤			
	支撑材料	仅说明支撑材料名称、格式及用途，具体材料以附件提交。 体育学科主要列出场地、器材以及支撑材料。 如无支撑材料，此项可删去。			
	板书设计	合理使用板贴，要以板书为主， 体育舞蹈学科不包括板书设计。			
	评价设计	关注学生的实际获得，学习目标达成情况的过程性评价			
课后作业（活动）	活动目标	作业（活动）要求			
	支撑材料	仅说明支撑材料名称、格式及用途，具体材料以附件提交。 如无支撑材料，可删去。			

关键任务 2 教学策略与实施反思表

课程名称			
学科		年级	
1. 对教学目标设置的反思			
说明：对课标、教材中涉及的教学目标的把握			
2. 对教学过程中落实课程教学目标的描述及反思			
说明：教学过程中预设与生成的教学目标的描述及反思			
3. 课程教学目标的效果及其教学改进			
说明：重点分析与思政课程同向同行自然、有效的衔接			

注：此模板可另附纸，字数不超过 1000 字。

关键任务 3 公开课

1. 公开课教学设计模板

展示主题					
学科		年级		时长	40 分钟
背景分析	主题内容、课标要求、学情等分析（注意：内容要精炼，突出重点，控制字数）				
学习目标					
问题框架					
教学过程	活动目标	活动步骤			
	活动支撑材料	仅说明支撑材料名称、格式及用途，具体材料以附件提交。如无支撑材料，可删去。			

听评课笔记模板 1

日期		学校		年级班级	
授课老师		课型		授课题目	
上课过程记录					
请记录下本节课各环节的主要内容和起始时间。					
关键事件记录			分析与建议		
请记录下你感兴趣的教师与学生活动。			请写出你的即时思考。		
观课反思					
从这节课中你学到了哪些新的知识（或技能、理念）？					
你打算如何将这些新的知识（或技能、理念）应用到自己的教学中？					
这次观课引发了你的哪些困惑？					

关键任务 5 教师职业生涯规划模板

主标题

——副标题

前言

一、明确职业认知

（一）分析环境

1. 机遇

2. 挑战

（二）认识自我

1. 优势

2. 不足

二、确定发展目标

（一）远期

（二）中期

（三）近期

三、制定行动策略

第一种思路：设计进程，选择策略（每个阶段干什么、怎么干）；

第二种思路：明确策略，设计进程（怎么干，每个阶段干什么）。

附件（可选）

各类具体规划

附件 3 关键任务评价反馈标准

1. 教学设计、课堂实录及课后反思内容评价标准

项目	维度	要素描述	分值
教学设计 (40分)	背景分析	1. 深度分析教材, 准确把握学习内容的实质内涵及蕴含的学科核心素养要素。 2. 学情分析具体、明确, 有理有据。 3. 课程标准分析与课程内容及学情结合紧密, 有自己的思考。	6分
	学习目标	1. 目标定位准确、有层次。 2. 目标描述具体、可操作、可检测。	4分
	问题框架	1. 问题框架体现了教学思路及学习层次。 2. “核心问题”和“问题链”逻辑结构清晰、符合学生认知规律。	4分
	方法策略	1. 突破教学重点、难点的策略和方法明确、有效。 2. 引导学生学习的策略和方法符合学生的认知规律和特点。	2分
	教学过程	1. 整体学习活动密切相关, 目标明确, 活动之间逻辑结构清晰、完整, 符合学生的认知规律和特点。 2. 教学活动设计引导学生主动学习, 体现教师主导, 学生主体。 3. 支撑材料有效支持教与学, 呈现方式有利于学生学习, 应充分利用信息技术。 4. 板书设计合理, 呈现了教学重难点, 逻辑结构清晰, 体现了抽象概况性。(体育、舞蹈学科不要求板书设计)	20分
	评价设计	评价设计关注学生实际获得, 能有效评估、检测学习目标的达成情况, 具有可操作性。	4分
课堂实录 (50分)	导入结束	1. 导入过程营造了良好的学习氛围; 与学习目标密切相关, 有效激发了学生学习动机。	10分

分)	2. 结束时间把握恰当；结束环节有效地强化、巩固和拓展了学生的学习。	
讲解 提问	1. 讲解目标明确，方法符合知识内容的特点和学生的认知规律；讲解深入浅出，能与学生生活、已有知识或其它学科知识相联系。 2. 讲解过程中能与板书、肢体语言及信息技术等有效配合，强化重难点；能有效地和学生进行思维沟通，有明确的结论。 3. 提问时机恰当，激发学生的学习兴趣；提问分布合理，不同层次的学生都有机会回答问题。 4. 提问问题明确，有等待时间；恰当地追问，与学生形成对话，鼓励学生发现问题，提出问题，有效引导和促进学生思维发展。	20 分
媒体 演示 示范	1. 板书板画美观、笔顺正确，布局合理，体现了板书的生成性、示范性。 2. 媒体选择、出示时机恰当，演示规范、熟练，与知识点结合紧密；所有学生能清晰看到媒体及教师的演示、示范，指导学生进行有效的观察。 音（舞蹈）体、美（书法）学科要求： 1. 板书板画美观、笔顺正确，布局合理，体现了板书的生成性、示范性。 （体育、舞蹈不做此项要求） 2. 媒体选择、出示时机恰当，演示及专业技能示范规范、熟练，与知识点结合紧密；所有学生能清晰看到媒体及教师的演示、示范，指导学生进行有效的观察。 3. 体育学科运动场地及器材的布置实用、美观、安全，数量适宜，使用合理。	10 分

	语言沟通	1. 教学语言发音准确、清晰，音量适中，张弛有度；术语准确，语言简洁，用词、句式丰富，能够吸引学生，无科学性错误。 2. 适时与学生进行沟通，沟通目标明确、沟通手段恰当、有效。	5 分
	观察变化	1. 具有观察意识，能及时捕捉学生认知、情绪、态度等方面信息，正确判断学生需求。 2. 适时调整教学策略，变换教学方式，确保良好的课堂气氛。	5 分
课后反思 (10 分)	发现问题	基于目标达成情况，准确发现教学中出现的问题。	4 分
	分析问题	能对产生问题的原因进行有效分析。	4 分
	解决问题	针对产生的问题能设计解决问题的策略方法。	2 分

2. 教学设计表现性评价标准

指标 (要素)	水平 1 (不合格)	水平 2 (合格)	水平 3 (良好)	水平 4 (优秀)
教材分析	没有分析教材，没有把握学习内容的实质内涵及蕴含的学科核心素养要素，没有将教材内容与学生能力进行关联。	浅显分析教材，能提取学习内容的内涵及蕴含的学科核心素养要素，没有将教材内容与学生能力进行关联。	充分分析教材，准确把握学习内容的实质内涵及蕴含的学科核心素养要素，将教材内容与学生能力进行关联。	深度分析教材，准确把握学习内容的实质内涵及蕴含的学科核心素养要素，将教材内容与学生能力密切关联。
学情分析	仅能够基于个人经验或感知泛在分析学情，从学生的学习兴趣、学习特点、英语基础等层面做概括性、普遍性分析，缺乏对具体学习主题学生的已有知识技	基本能够基于课堂观察、作业反馈等分析学情，能够比较清晰阐释在学习主题内容上学生的已有知识、技能、经验以及可能	能够基于课堂观察、作业反馈、问卷调查等实证数据分析学情，比较准确具体阐释学生对学习主题的已有知识、	完全能够基于课堂观察、作业反馈、问卷调查等实证数据分析学情，清晰准确具体阐释学生对学习

	能、可能问题以及教学措施的针对性分析。	困难, 但缺乏具体可行性解决措施。	技能或经验, 以及可能存在的困难, 并提出相应解决措施。	主题的已有知识、技能或经验, 以及可能存在的困难, 并提出合理解决措施。
教学目标	将教师作为教学目标的描述主体, 目标描述不具体, 目标描述不准确, 不具备可操作性, 目标达成情况不可检测	将学生作为教学目标描述的主体, 目标描述较具体, 目标描述较准确, 具有一定的操作性, 目标达成情况部分可检测	将学生作为教学目标描述的主体, 目标描述具体、准确, 可操作性, 目标达成情况可检测	将学生作为教学目标描述的主体, 目标描述十分具体、准确, 可操作性, 目标达成情况可检测
活动设计	活动设计没有以教学目标为依据, 层次不清, 逻辑混乱。	能够根据教学目标的要求, 在不同的学习阶段设计相应的学习活动。	能够根据教学目标的要求, 在不同的学习阶段设计相应的学习活动, 并且活动设计能够体现课标要求。	能够根据教学目标的要求, 在不同的学习阶段设计相应的学习活动, 并且活动设计能够体现课标要求, 有层次、有创新。
评价设计	授课过程中没有或很少有评价环节, 也没有总结性评价。	有评价的意识, 会有简单的语言进行过程性评价反馈。	能使用恰当的语言、合适的评价工具对学生进行有效的过程性评价反馈和总结性评价。	能使用恰当的语言、合适的评价工具从不同维度对学生进行有效的多样化过程性和总结性评价。

3. 教学反思表现性评价标准

指标	水平 1	水平 2	水平 3	水平 4
----	------	------	------	------

(要素)	(不合格)	(合格)	(良好)	(优秀)
标题	无标题	写清哪节课的教学反思	根据反思的内容, 提出标题	根据反思的重点选择切合主题的标题
发现问题	不能发现教学中存在的主要问题	能发现教学中存在的主要问题	能基于教学目标, 明确提出教学中存在的问题	能基于教学目标, 明确的提出教学中存在的问题, 且描述简洁清晰
分析问题	未对课堂教学中的主要问题进行分析	能对课堂教学中的主要问题进行分析	能清晰准确地分析课堂教学中的问题	能清晰准确地分析课堂教学中的问题, 并从多角度分析问题形成的原因
解决问题	不能真正解决问题	能够解决所发现的问题	能够结合相关理论或理念, 较好地解决发现的问题	能够结合相关理论或理念, 较好地解决问题, 并针对问题原因提出明确的解决策略

4. 公开课表现性评价标准

指标 (要素)	水平 1(不合格)	水平 2 (合格)	水平 3(良好)	水平 4 (优秀)
1. 整体设计	整体设计不合理, 与教学内容和教学对象不符合。	整体设计与教学内容相符, 结构合理。	整体设计凸显学科特点, 教学结构紧凑, 环节清晰。	能合理处理和使用教材, 突显学科特点, 容量适当, 结构合理, 衔接紧凑。教学活动多样, 活动设计有意义有梯度, 设计意图明确合理。教法设计选择恰当, 体现师生互动。
2. 教学目标	目标不清晰, 不聚焦, 不符合课标及教材要求。	教学目标符合课标要求。	教学目标具体、明确, 符合课标及教材要求。	能根据所教学生实际情况设定符合课标要求的教学目标。目标设定可检测。

3. 教学重点、难点	没有教学重难点设计	有教学重难点设计	教学重难点确定比较准确、合理。	教学重难点掌握准确、合理，可检测。
4. 教学过程	教学环节不科学，没有重难点突破方法，教学活动设计不符合学生认知规律。	教学环节清晰，活动设计合理。重难点突破明显。	教学环节紧凑，时间把握准确。教学重难点突破有方法，教学活动设计符合学生特点。课堂互动生成自然和谐。	教学主线清晰，突出重点，突破难点。教学方法适宜、学习方式得当。 教学活动与过程符合学生的认知规律和知识形成规律。活动设计面向全体学生，能够提升不同层次学生能力。 多媒体手段应用恰当有效，切合教学需要。板书设计重点突出，便于学生课后复习巩固。 各教学环节时间分配科学。作业布置适度、适量、有层次。
5. 教学方法	教学方法单一，不灵活。	教学方法具有针对性，能启发学生。	教学方法具有启发性，能激发学生的学习兴趣，调动学生的学习积极性。	教学方法充分激发学生的学习兴趣，学生的学习积极性高，有特色。
6. 教学评价	授课过程无评价或者评价不恰当。	过程性评价贯穿整个课堂，评价及时到位。	评价恰到好处，充分调动学生学习热情，产生良好的教学效果。	在教学中准确、多样、有效地运用评价语言。 有效实施评价活动，恰当使用适合本学段的评价工具。
7. 教学效果	教学目标未达成。	教学目标达成率低。	完成课时计划，达到预期	达成教学目标，所有学生能够

			知识、能力和技能目标。	在原有水平上有所提升。
8. 教学特色	没有教学特色。	有一定教学特色，能体现课程思政与信息技术融合的精神。	教学特色明显，课程思政与信息技术融合效果明显。	教学特色突出，课程思政与信息技术融合效果显著。
9. 教师素质	教态、仪表、语言等不符合教师身份要求。	教态、仪容仪表、语言等符合教师身份。	教态自然，仪容仪表端庄，语言简单易懂。	教态亲切大方，有感染力，善于迅速与学生建立和谐关系。 演示操作熟练； 板书图示工整规范。 善于驾驭课堂教学，对突发情况能予以迅速、果断的处理。

5. 教学观摩（记录）的表现性评价标准

指标（要素）	水平 1(不合格)	水平 2（合格）	水平 3（良好）	水平 4（优秀）
1. 授课基本信息（如，授课教师姓名、授课时间、课型、班级、学生数量等）	没有记录基本信息	记录过于简单，信息小于 50%	记录基本完整，信息达 80% 以上	记录完整、准确
2. 上课环节时间	没有记录任何时间	只记录开始和结束时间	记录大的环节时间，如导入、新授、练习、结束	记录环节时间准确、细致，有研究价值
3. 教师的活动（如提问、理答等）	记录简单，不准确，如只记录：教师提问，并没有提问内容	只记录大的环节和一两个问题	记录大的环节，有 60% 的提问，记录提问的具体内容	记录准确，有条理，符合上课过程
4. 学生活	只有少量记录，	记录学生活动	记录学生活动	记录学生活动

动	如学生口答, 学生合作	形式和简单内容	形式、内容和少量具体的语言	形式、内容, 细节, 尤其是学生的闪光点和精彩表现
5. 及时反思	没有及时反思	只记录 3 条以下反思	能及时反思, 条目在 5 条及以上	能结合上课内容、教师、学生活动及时反思, 反思有价值
6. 板书设计	只记录上课题目	板书记录内容简单	能够完成上课教师板书的 80%	能够完整记录教师上课的板书设计
7. 整体评价	整体评价过于简单, 只有“很好、有启发”等记录	整体评价较为笼统, 只有优点	评价较为客观, 有简单的优缺点评价	评价客观有优缺点和改进建议评价, 符合课标要求

6. 公开课报告的表现性评价标准

指标 (要素)	水平 1 (不合格)	水平 2 (合格)	水平 3 (良好)	水平 4 (优秀)
主题	从标题或报告正文中看不出明确的主题与公开课后要反思解决的核心问题 (或得到的重要收获)。	从标题中能够看到较为明确的含有主题的关键词, 报告正文能够围绕主题展开。	从标题中能看到清晰明确的主题, 报告正文各部分均能围绕主题展开论述反思, 对主题形成了较为完整清晰的回应。	从标题中能看到清晰明确的主题, 报告正文小标题 (分论点) 及具体行文均能紧密围绕主题展开论述反思, 对主题形成了全面、清晰、准确的回应。
结构	报告整体没有结构, 没有分段或分段明显缺乏基本的逻辑依据。在标题、描述教学现场、发掘核心问题和分析问题、总结收获与分析问题、总结收获与	报告涵盖了标题、描述教学现场、发掘核心问题和分析问题、总结收获与改进策略等核心要素, 并总体上有较明显的、符合	报告完整包含了标题、描述教学现场、发掘核心问题和分析问题、总结收获与改进策略等核心要素, 层次清晰, 段落划分	报告完整包含了标题、描述教学现场、发掘核心问题和分析问题、总结收获与改进策略等核心要素, 各要素内部的描述

	改进策略等要素上有明显的缺失。	一定逻辑的段落划分。	符合逻辑。结构安排有侧重,较为有利于清晰地揭示主题。	和论证结构清晰。段落之间和段落内部的层次清楚,符合逻辑。结构安排合理,很好地揭示了主题。
表达	报告文字表述过于简单,或浅白粗陋、混乱无序,无法通过阅读文字获得执教者对公开课的进一步实践理解和反思收获。	报告文字表述较为具体,对公开课的设计实施有较为详细的记录,能够表达对核心问题的基本分析,并得出相关实践理解和反思收获的基本结论。	报告文字表述具体流畅,能够详实记录公开课的设计实施情况,并能用准确的语言表达自己的实践理解和反思收获,且有一定的深度。	报告文字表述具体流畅、精准详实,能够全面且清晰地描述公开课的设计实施过程,并能围绕主题综合、深入、有层次地分析自己的实践理解与反思收获。

7. 职业生涯规划的表现性评价标准

指标(要素)	水平1(不合格)	水平2(合格)	水平3(良好)	水平4(优秀)
主题 (鲜明、适当)	从标题或规划正文中看不出明确的价值追求、个人的努力方向。没有主标题。	从标题或规划正文中能基本看出个人的价值追求、努力方向。有主标题。	从标题或规划正文中能比较清晰看出个人的价值追求、努力方向。主标题清晰、适当。	从标题或规划正文中能特点清晰看出个人的价值追求、努力方向。主标题清晰、适当,具有感召力。
目标 (可行、可测)	远期目标、中期目标和近期目标不清晰,不可行、不可测。	远期目标、中期目标和近期目标基本清晰,基本可行、基本可测。	远期目标、中期目标和近期目标清晰,可行、可测。	远期目标、中期目标和近期目标清晰,可行、可测,具有推动力。
结构 (周全、周密)	要素不齐全,结构不合理;确定的目标不符合自身的发展状况,也没	要素基本齐全,结构基本合理;目标的确定能够基于自身发展状况,也基本符合	要素比较齐全,结构比较合理;目标确定既基于自身发展状况,也符合时代	要素齐全,结构合理;目标确定既基于自身发展状况,也符合时代和组织的需要,体现出

	有顾及到时代和组织的需要，不能体现出自身的价值追求；实现途径和措施不能有效地实现目标；出前后要素之间缺乏内在逻辑性	时代和组织的需要，能够基本体现出自身的价值追求。实现途径和措施能够较有效地实现目标。出前后要素之间比较自洽，具有一定的内在逻辑性	和组织的需要，体现出自身的价值追求。实现途径和措施能有效地实现目标，体现出前后要素之间自洽，富有内在逻辑性	自身的价值追求。实现途径和措施能有效地实现目标，体现出前后要素之间自洽，富有内在逻辑性。
表达 (精准、精练)	规划文本表述文不对题、词不达意；或过于简单，亦或繁杂无序。不能通过表述反映也本人的价值追求、发展目标和发展路径或措施。	规划文本表述能够基本做到文对题、词达意；能够说明基本本人的价值追求、发展目标和发展路径或措施。	规划文本表述能够做到文对题、词达意；能够比较清楚地说明本人的价值追求、发展目标和发展路径或措施。语言比较精练，观点比较明确。	规划文本表述能够做到文对题、词达意；能够非常清楚地说明本人的价值追求、发展目标和发展路径或措施。语言精练，观点明确，文字优美。

北京市教育委员会文件

京教人〔2022〕9号

北京市教育委员会关于印发 《北京市中小学新教师规范化培训指导意见》 《北京市幼儿园新入职教师规范化培训 指导意见》的通知

各区教委，燕山教委、经开区社会事业局，有关直属单位：

为进一步加强北京市中小学幼儿园新教师培训制度化、规范化建设，切实做好北京市中小学幼儿园新教师规范化培训，现将《北京市中小学新教师规范化培训指导意见》《北京市幼儿园新入职教师规范化培训指导意见》印发给你们，请认真贯彻执行。

- 附件：1. 北京市中小学新教师规范化培训指导意见
2. 北京市幼儿园新入职教师规范化培训指导意见



(此件公开发布)

附件 1

北京市中小学新教师规范化培训指导意见

根据《中共北京市委教育工作委员会、北京市教育委员会关于印发〈“十四五”时期北京市中小学干部教师培训工作方案〉的通知》（京教工〔2021〕72号）及教育部教师工作司《新教师入职培训指南》有关要求，为切实做好北京市中小学新教师规范化培训，特制定本指导意见。

一、培训对象

北京市中小学新教师规范化培训对象为任教三年以内的小学教师。

二、目标任务

全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，遵循教师成长发展规律，以提升教师思想政治素质、师德师风水平和教育教学能力为重点，筑基提质、补短扶弱、做优建强、全面提高教师培训质量。新教师通过三年递进式规范化培训，自觉遵守职业规范，掌握教育教学理论和学科教学方法，形成教学基本能力，扣好职业生涯“第一粒扣子”，提升新教师教书育人能力。

1. 引领新教师坚定职业理想与信念，强化为党育人、为国育才的职业使命，增进职业领悟，规范职业行为，修炼职业形象。

2. 指导新教师掌握学生学习及基本教学规律，学会课程教材分析、学情分析、教学设计、课堂管理和教学评价。

3. 指导新教师掌握学生身心发展规律，提升班级管理能力，提高与学生、家长沟通水平，营造良好育人氛围。

4. 帮助新教师形成教学研究意识，熟悉观课议课、教学反思、案例研究等教学研究方法和途径，掌握信息技术基础应用技能。

5. 探索标准化、体系化、制度化的新教师规范化培训机制，形成新教师学习与专业发展创新模式，汇聚优质资源，促进培训提质增效。

三、课程设置

按照教师专业标准，培训的课程设置遵循新教师成长规律，依据教师培训课程指导标准，遵循师德为先、分类施训、实践取向、知行合一的原则，聚焦新教师专业发展核心素养和教育教学基本能力，突出实操性、实用性和实效性。北京市中小学新教师规范化培训时间为三年，由区教师培训机构、教师任职学校及教师培训实践基地共同完成。三年递进式培训课程主要分为两个阶段：

第一阶段：第一年集中开展入职通识教育课程培训（120学时），内容以教育教学基本功为重点，注重教育理论与学科专业实践相结合。针对新教师专业背景，课程设置分为思想政治、师德与教育法规、教学基本功与教学实践、学生学习与身

心发展、班级管理与班主任工作、教育与生涯发展等五个模块（详见附件）。非师范专业毕业教师增加“教育理论与教师教育”课程，完善教师教育专业知识结构。

第二阶段：第二年和第三年的培训主要采用实践取向的校本研修方式，持续强化第一阶段通识课程在教育教学实践中的理解、应用。充分发挥区培训机构的组织指导、追踪评价作用，指导学校形成新教师规范化培训体系，利用本校/教育集团/学区，以及区域和培训实践基地等各方优质资源，探索新教师规范化培训的创新途径、方式，在优质教育资源与环境浸润中提升新教师专业素养。

四、培训流程

新教师规范化培训应按照有计划、分阶段、递进式实施，其主要流程：

1. 需求诊断。采取问卷调查、实地访谈、课堂诊断等形式，围绕学习经历、知识结构、职业理解、教学常规、班级管理、教学反思、家校沟通等内容，进行岗位适应能力诊断，形成诊断报告，为制定培训方案和课程设置提供事实依据。

2. 集中研修。第一年入职教育（120学时）以集中研修为主，区校协同，组建班级/学习共同体，完成《北京市中小学新教师规范化培训课程内容指南》（详见附件）所要求课程内容的学习。

3. 岗位实践。岗位实践贯穿于三年规范化培训全程，由新

教师所在学校和区培训机构共同组织实施，主要采取师徒结对、同伴互助、案例研究、自我反思、学科工作坊研修等方式，组织新教师开展专题研讨、名优课堂观摩、学习心得交流等活动，重点关注新教师课堂教学表现、班级管理实践、教学反思与问题探究意识等方面的分析、诊断和培养，将指导教师的“传、帮、带”、同伴的“陪、助、促”和学员的“学、练、思”贯穿始终，引导新教师将培训所学自觉转化为教学行为，尽快适应教师岗位需求。

4. 跟踪指导。跟踪指导由所在学校和指导教师协同实施。对新教师岗位适应和个人成长情况进行综合诊断，通过总结提炼、成果展示、自我反思、对比改进等方式，帮助新教师明确发展方向，结合新教师岗位实际，对新教师专业成长进行个性化、针对性跟踪指导，促进新教师持续发展。

五、考核评价

考核评价坚持过程性与终结性评价相结合的原则，采取定量与定性评价相结合的方法，分类实施。

区教委组织实施对新教师任职学校的考评，将学校领导重视程度、指导团队建设、培训组织实施、新教师工作学习环境及满意度等方面纳入年度教师培训工作的考核。

区教师培训机构负责新教师规范化培训工作的考核评价。完成第一阶段培训，对新教师进行考核，经考核合格为新教师颁发《新教师第一阶段培训结业证书》；完成第二阶段培训，

对新教师任职学校及培训实践基地进行考核，经考核合格为新教师颁发《新教师第二阶段培训结业证书》。区教师培训机构要根据本区实际制定新教师任职学校及实践基地考核评价实施办法。

教师任职学校组织实施对新教师个人考评，立足新教师工作实际，对新教师的思想政治素养、师德表现、教书育人能力等方面进行考核。

六、职责分工

按照“市级统筹、区域组织、多方参与、自主发展”的思路，组织实施新教师规范化培训。

市教委统筹新教师规范化培训工作，负责制定全市新教师规范化培训政策制度。北京市教师发展中心负责新教师规范化培训的监督指导，组织协调，收集、提炼和推广区级培训的典型经验和优秀成果。各区教委要根据区域新教师队伍实际，成立本区规范化培训工作领导小组，负责区域内规范化培训的计划编制、学校评估与新教师管理等工作，足额保证规范化培训经费。

区教师培训机构，负责制定规范化培训年度计划和实施方案，加强对本区培训指导。组织实施新教师第一阶段培训，设置课程内容，创新教师学习方式，加强培训指导团队建设；健全培训管理制度和激励机制，发掘、培育、推广典型经验和优秀成果，构建新教师学习与发展支持服务体系。

新教师所在学校要认真履行培训主体责任，为新教师选派帮扶导师，建立新教师培训管理制度；支持新教师专业学习，提供必要的学习条件和时间保障，做实在岗实践及跟岗学习的过程监管和考核评估；做好培训工作总结和成果展示，提炼培训生成性资源和成果。

新教师要进行自我诊断，找准自身短板，明确学习目标任务，制定个人培训计划和专业发展规划；自觉参加培训，将培训学习与教育教学实践紧密结合，提升岗位适应能力；认真总结反思，提炼生成代表性成果，积极参加成果展示活动，促进自我持续发展。

附件：北京市中小学新教师规范化培训课程内容指南

附件

北京市中小学新教师规范化培训课程内容指南

北京市中小学新教师规范化培训时间为三年。三年递进式培训课程主要分为两个阶段：第一阶段（第一年）入职教育以集中通识/公共课程为主，第二阶段（第二年、第三年）以在岗实践和跟岗学习为主，强化通识课程在实践中的理解与应用。

第一阶段（第一年）入职教育根据国家《中学教师专业标准（试行）》和《小学教师专业标准（试行）》，基于新教师师范类和非师范类专业背景，课程设置分为思想政治、师德与教育法规、教学基本功与教学实践、学生学习与身心发展、班级管理与班主任工作、教育研究与生涯发展等五个模块。非师范类增加“教育理论与教师教育”模块。

中小学新教师规范化培训课程内容具体如下：

一、思想政治、师德与教育法规（20 学时）

思想政治类研修内容主要包括习近平新时代中国特色社会主义思想，习近平关于教育重要论述，社会主义核心价值观、“四史”教育、学科育德途径与方法等。

师德、教育法规研修内容主要围绕《中华人民共和国教育法》《中华人民共和国义务教育法》《中华人民共和国教师法》《中华人民共和国未成年人保护法》《中华人民共和国家庭教育促进法》《新时代北京市中小学教师职业行为十项准则》《北京市中小学教师师德考核办法》《北京市中小学教师违反职业道德行为处理办法》等法律法规，以及基础教育改革等方面的重要政策，开展法律法规及师德师风学习，进行师德失范警示

教育，领悟师德楷模风范，帮助新教师增强职业使命感，坚守育人法律底线。

二、教学基本功与教学实践（40 学时）

教学基本功课程主要包括：教学设计、板书设计、作业设计、学科活动与实践活动设计、“三字一话”基本功、信息技术教学应用、微格教学等应知应会的基本技能。

教学实践类课程主要包括核心素养与课程方案、课程标准与教材分析、学情分析方法、教学设计策略、课堂教学与管理技能、教学评价反馈、听课评课要领等基础内容，增强教学实践能力，助力新教师站稳讲台。

三、学生学习与身心发展（20 学时）

主要包括学习理论、发展心理学、教育心理学、脑科学、品德与心理健康教育、学生个体差异与个性化指导、学生生涯规划、人际沟通与合作等内容，全面把握学生身心发展规律，提升教师对学生理想、心理、学习、生活及生涯规划的指导水平。

四、班级管理与班主任工作（15 学时）

主要包括班级管理技能和班主任工作职责，掌握班级文化建设、主题班会和班（团、队）活动设计、班级生活建设、综合素质评价等方法；认识家校社协同育人重要作用，掌握家校社协同育人方式方法；掌握校园安全和突发事件处理方法。

五、教育与生涯发展（25 学时）

主要包括教育教学研究基本方法，教研活动基本形式，观课说课基本技能、教育教学反思与案例撰写、微课题研究、教研成果提炼萃取，提高教育教学反思能力，促进教育教学行为改进；明确生涯发展规划，激活新教师发展潜能。

六、教育理论与教师教育（非师范专业毕业教师必修课程） （40 学时）

主要包括教育政策法规、教育（心理）学基础理论、教育哲学、课程与教学论、学科教学知识与教学法、课堂组织与管理、传统教育文化继承与发展、教师职业语言与基本礼仪、沟通合作等内容，补齐新教师入职短板。

附件 2

北京市幼儿园新入职教师规范化培训 指导意见

根据《中共北京市委教育工委、北京市教育委员会关于印发〈“十四五”时期北京市中小学干部教师培训工作方案〉的通知》（京教工〔2021〕72号）及教育部教师工作司《幼儿园新入职教师规范化培训实施指南》有关要求，为切实做好北京市幼儿园新入职教师规范化培训，特制定本指导意见。

一、培训对象与要求

北京市幼儿园新入职教师规范化培训对象为入职一年以内的教师。

幼儿园新入职教师在任职第一年内，须完成不少于 120 学时的新入职教师培训。

二、目标任务

全面贯彻党的教育方针，落实立德树人根本任务，遵循教师成长发展规律，以提升教师思想政治素质、师德师风水平和教育教学能力为重点，筑基提质、补短扶弱、做优建强、全面提高教师培训质量。新入职教师通过规范化培训，自觉遵守职业规范，树立新教师正确的幼儿观、教育观，形成教学基本能力，扣好职业生涯“第一粒扣子”，提升新入职教师教书育人能力。

1. 引领新教师坚定职业理想与信念，强化为党育人、为国

育才的职业使命，增进职业领悟，规范职业行为，修炼职业形象。

2. 指导新教师掌握基本教学规律和组织开展幼儿园班级活动的基本方法；学会观察幼儿、理解幼儿及教育幼儿。

3. 指导新教师掌握幼儿身心发展规律和与幼儿、家长沟通方法技巧，提升班级管理能力，营造良好育人氛围。

4. 帮助新教师学习保教工作的基本要求，学会科学的教学设计、撰写教学笔记、教学案例，有效组织开展幼儿园一日生活活动；熟悉教学环节、教学方法、教学反思、教学研究方法和途径，掌握信息技术基础应用技能。

5. 探索标准化、体系化、制度化的新教师规范化培训机制，形成新教师学习与专业发展创新模式，汇聚优质资源，促进培训提质增效。

三、课程设置

按照幼儿园教师专业标准，培训课程设置遵循新教师成长规律、教师培训课程指导标准，遵循师德为先、实践取向、知行合一的原则，聚焦新教师专业发展核心素养和教育教学基本能力，突出实操性、实用性和实效性。由区教师培训机构、教师任职幼儿园及教师培训实践基地共同完成。

幼儿园新入职教师课程以保教基本功为重点，注重教育理论与实践相结合。针对新教师专业背景，课程设置分为思想政治、师德与职业规范、幼儿发展、幼儿保育与教育、专业发展4个模块（详见附件）。非师范专业毕业教师增加“教育理论与教师教育”课程，完善教师教育专业知识结构。

四、培训流程

新入职教师规范化培训应按照有计划、分阶段、递进式实

施，其主要流程：

1. 需求诊断。采取问卷调查、实地访谈、教学诊断等形式，围绕学习经历、知识结构、职业理解、保教常规、班级管理、教学反思、家园沟通等内容，进行岗位适应能力诊断，形成诊断报告，为制定培训方案和课程设置提供事实依据。

2. 集中研修。培训以集中研修为主，区园协同，组建班级/学习共同体，完成《北京市幼儿园新入职教师规范化培训课程设置》（详见附件）所要求课程内容的学习。

3. 岗位实践。岗位实践贯穿于培训全程，由新教师所在幼儿园和区培训机构共同组织实施，主要采取师徒结对、同伴互助、案例研究、自我反思、工作坊研修等方式，组织新入职教师开展专题研讨、教学观摩、学习心得交流等活动，重点关注新入职教师教学表现、班级管理实践、教学反思与问题探究意识等方面的分析、诊断和培养，将指导教师的“传、帮、带”、同伴的“陪、助、促”和学员的“学、练、思”贯穿始终，引导新教师将培训所学自觉转化为教学行为，尽快适应教师岗位需求。

4. 跟踪指导。跟踪指导由所在幼儿园和指导教师协同实施。对新教师岗位适应和个人成长情况进行综合诊断，通过总结提炼、成果展示、自我反思、对比改进等方式，帮助新入职教师明确发展方向，结合新教师岗位实际，对新教师专业成长进行个性化、针对性跟踪指导，促进新教师持续发展。

五、考核评价

考核评价坚持过程性与终结性评价相结合的原则，采取定量与定性评价相结合的方法，分类实施。

区教委组织实施对新教师任职幼儿园的考评，将幼儿园领

导重视程度、指导团队建设、培训组织实施、新入职教师工作学习环境及满意度等方面纳入年度教师培训工作的考核。

区教师培训机构负责新入职教师规范化培训工作的考核评价，培训结束后，经考核合格为新入职教师颁发《新入职教师培训结业证书》。

教师任职幼儿园组织实施对新入职教师个人考评，立足新入职教师工作实际，对新入职教师的思想政治素养、师德表现、教书育人能力等方面进行考核。

六、职责分工

按照“市级统筹、区域组织、多方参与、自主发展”的思路，组织实施新入职教师规范化培训。

市教委统筹新教师规范化培训工作，负责制定全市新教师规范化培训政策制度。北京市教师发展中心负责新教师规范化培训的监督指导，组织协调，收集、提炼和推广区级培训的典型经验和优秀成果。各区教委要根据区域新教师队伍实际，成立本区规范化培训工作领导小组，负责区域内规范化培训的计划编制、幼儿园评估与新入职教师管理等工作，足额保证规范化培训经费。

区教师培训机构，负责制定规范化培训年度计划和实施方案，加强对本区培训指导。组织实施新入职教师培训，设置课程内容，创新教师学习方式，加强培训指导团队建设；健全培训管理制度和激励机制，发掘、培育、推广典型经验和优秀成果，构建新入职教师学习与发展支持服务体系。

新入职教师所在幼儿园要认真履行培训主体责任，为新入职教师选派帮扶导师，建立新入职教师培训管理制度；支持新入职教师专业学习，提供必要的学习条件和时间保障，做实在

岗实践及跟岗学习的过程监管和考核评估；做好培训工作总结和成果展示，提炼培训生成性资源和成果。

新入职教师要进行自我诊断，找准自身短板，明确学习目标任务，制定个人培训计划和专业发展规划；自觉参加培训，将培训学习与教育教学实践紧密结合，提升岗位适应能力；认真总结反思，提炼生成个人代表性成果，积极参加成果展示活动，促进自我持续发展。

附件：北京市幼儿园新入职教师规范化培训课程内容指南

附件

北京市幼儿园新入职教师规范化培训 课程内容指南

课程模块	课程名称	内容要点	学时
思想政治、 师德与职业 规范	思想政治	1. 习近平新时代中国特色社会主义思想 2. 习近平关于教育的重要论述 3. 社会主义核心价值观 4. “四史”教育 5. 教育形势与政策	20
	师德与职业 规范	1. 师德修养 2. 《新时代北京市幼儿园教师职业行为十项准则》《北京市幼儿园教师师德考核办法》《北京市幼儿园教师违反职业道德行为处理办法》 3. 幼儿园教师专业标准 4. 教育法律法规	
幼儿发展	幼儿心理	1. 了解不同年龄段儿童心理发展特点 2. 了解儿童身体、气质、性格、智力发展的个体差异 3. 了解儿童典型的学习行为表现，能进行观察和记录 4. 了解儿童不同的问题行为，并能进行识别和矫正	20
	幼儿发展评价与激励	1. 理解发展路径 2. 用好评价方法 3. 善用赏识与激励	
保育与教育	保教入门	认识幼儿园	60
	幼儿一日生活指导规范	1. 幼儿一日生活蕴含的教育价值及对幼儿发展的重要性	

		2.幼儿一日生活的构成 3.幼儿一日生活的常规要求和指导要点	
	幼儿园环境创设	1.幼儿园环境创设概述 2.幼儿园室内外空间的创设 3.幼儿园主题墙饰的创设 4.幼儿园区域活动环境创设	
	幼儿教育教学活动设计与指导	1.幼儿教育活动设计概述 2.幼儿教育活动设计与实施 3.中外著名的幼儿园活动方案设计原理解读及借鉴运用	
	游戏设计与指导	1.游戏的基本理论 2.幼儿园以游戏为基本活动的原理和教学模式 3.不同类型的游戏活动的组织与指导 4.绘本游戏的设计与指导	
	幼儿综合艺术教育	1.综合艺术教育活动设计方案 2.综合艺术实践活动观摩研讨 3.综合艺术素养提升	
	幼儿园班级管理	1.从认识自我到自我领导、自我管理 2.同伴互助 3.家园合作策略 4.师幼班级公约的形成 5.班级管理品质的提升	
专业发展	园本教研	1.保教实践中的“幼儿研究与支持” 2.教师在保教实践中的如何进行“幼儿研究与支持” 3.形成“以园为本”的教研共同体	20
	生涯规划	1.了解幼儿园教师的生涯发展 2.制定生涯发展规划	
	持续学习	1.理解终身学习的价值 2.学习中华优秀传统文化 3.掌握线上和线下学习的技能	

	反思改进	1.反思学习的价值 2.反思学习的方法	
合计	120		
非师范专业的新入职教师增加 40 学时的教育理论			
教育理论	学前教育学	1.学前教育的一般原理 2.幼儿园教育的任务、原则 3.学前教育的内容和方法 4.幼儿教师专业发展规律 5.学前家庭教育的要求和内容	40
	儿童发展心理学	1.幼儿认知与语言发展 2.幼儿情绪与人格发展 3.幼儿个性与社会性发展 4.幼儿发展中的常见问题	

北京市教育委员会办公室

2022 年 7 月 7 日印发

3:10

4G 43

×

...

速览！2024年度中国教育新闻网“影响教师的100本书”公布

原创 中国教育新闻网 中国教育新闻网

2025年01月04日 12:26 北京 41人



点击上方“中国教育新闻网”关注我们



中国教育...

175个朋友关注

+关注



301



3199



197



写留言



43.《让学生爱上你的教学》，凌宗伟著，
华东师范大学出版社2023年12月出版

44.《课程·教材·教法论文精选——教师教育
育卷》，刘立德主编，人民教育出版社
2023年10月出版

45.《课堂高手是怎样炼成的——一位特级
教师的教学观察与思考》，李志欣著，华东
师范大学出版社2024年1月出版

46.“站稳讲台：新手教师教学能力修炼”丛
书，李春艳等主编，北京师范大学出版社
2024年8月出版

47.《初中STEM精品课程资源课例》，王
素丛书主编，王殿军主编，机械工业出版社
2024年2月出版

48.《提升阅读力的教与学——赵镜中先生
语文教学论集》，赵镜中著，现代教育出版
社2024年3月出版

49.《图画书的阅读与教学》，刘颖著，王
红、徐冬梅总主编，华东师范大学出版社



中国教育... +关注



9



73



7



写留言

DOI:10.19618/j.cnki.issn2096-319x.2017.04.010

新任教师专业发展:教师学习的视角

钟亚妮

(北京教育学院 基础教育人才研究院, 北京 100120)

摘 要:新任教师面临个人心理、教学工作和学校组织环境等方面困境。新任教师若要尽快适应角色转换,得到学生、家长、学校的认可与接纳,一个重要途径就是促进其专业上的快速成长与发展。为此,需要从制度层面进行有组织有系统的培训、人际层面的协作对话、个体层面的多种学习方式等,以提升新任教师的专业知识、专业技能、专业理解和职业道德。

关键词:新任教师;教师专业发展;教师学习

中图分类号:G451.2

文献标识码:A

文章编号:2096-319X(2017)04-0056-06

教师站在教育改革的最前线,肩负着教育改革的重责大任。教师专业发展持续的教育改革和学校改进的关键因素。^[1]教师教育与教师专业发展涉及职前培养、资格认定与入职教育、在职阶段的持续发展这一生涯发展的全过程。其中,任职的前几年,是新任教师初入新环境或熟悉新角色的适应阶段,也是他们在现实教育系统中的社会化时期,其角色需不断调适,通过多种方式实现专业上的成长和发展,才能顺利地胜任其职位,得到学生、家长与学校的认可与接纳。因此,如何根据生涯发展的需要来培养和提升新任教师的专业素养,是教师培训与专业发展政策制定者与培训者需要深入研究的课题。

在教师专业发展领域,研究者对教师学习予以高度关注。Day和Sachs认为:“终身学习已经成为每位教师的必需”^[2];Fullan和Easton等研究者提出,要用“教师学习”一词来代替“教师专业发展”,并要从注重教师个体学习转向通过学习社群来促进教师学习^[3-4];Scribner认为“教师怎样经验自己的学习成为教师专业发展的一个重要维度”^[5];而Kelchtermans认为教师专业发展是一个学习过程,专业发展就意味着教师学习。^[6]

对于处于职业生涯发展早期的新任教师来

说,为什么要进行学习、到底应该学习什么内容、怎样学习才能更加高效,是政策制定者与培训实践者着重关注的问题。

一、新任教师专业发展的意义

研究者认为,教师在职业生涯中经历入职、稳定、面临新挑战和新问题、专业高原期、最后阶段这五个阶段。^[2]从教师生涯发展中的年龄论或阶段论来界定,新任教师一般是指取得正式合格教师身份后,任教年限为三年以下的教师。新任教师阶段是决定教师日后专业发展方向与质量的关键期。因此,为新任教师的专业发展提供各类学习机会,显得尤为必要。

(一) 新任教师面临的现实困境

研究发现,新任教师在初入职场时会面临“实践震撼”(praxis shock)^[7]。新任教师在学校面临的困难情境包括教学资源不足、困难的任务分派、不清楚的期望、心理上的落差、“现实震撼”(reality shock)。^[8]综合诸多研究者的观点可以发现,新任教师面临的主要困境涉及个人心理、教学工作和学校组织环境等方面。

第一,在个人心理方面,因为教师需要担任全职的工作,没有足够的时间和能力来处理班级偶

收稿日期:2017-09-10

作者简介:钟亚妮(1976—),女,湖南常德人,北京教育学院基础教育人才研究院副研究员,哲学博士,主要从事教师教育政策、教师学习与专业发展研究。E-mail: yanizhong@163.com

发事件,进而产生焦虑、自我怀疑、迷惑、慌张、无助的心理状态。另外,新任教师对教学工作有过高的期待,当面临困境时,会产生对工作的不满、失去信心、筋疲力尽,甚至觉得职前所修的学科内容太过理论化、不切实际,无法适应教学工作。

第二,在教学工作方面,主要面临课程教学与学生管理等问题。例如,不知如何备课与有效准备教学材料、教育教学方法不足,学生的学习兴趣不高、班级管理等问题。

第三,在学校组织环境方面,新任教师担心学校文化氛围的适应以及与其他教师、行政人员、家长、学生之间的人际关系,面临人际沟通的问题。若学校较少协助新任教师明确工作责任与工作期望,新任教师不知如何与学生、家长、同事、领导相处等,他们会感觉较为孤立,难以适应新环境,并且愈来愈缺乏信心。

基于此,如何帮助新任教师解决进入职场遇到的困境,有针对性地设计有助于新任教师专业发展的课程与活动,避免这些课程与活动流于形式、又不增加教师负担,是教师教育政策制定者、培训者以及学校面临的一项重要课题。

(二) 新任教师专业发展的目的与意义

新任教师专业发展活动组织实施的主要目的,可从新任教师个体和学校组织两方面来探讨。

首先,对于新任教师个体来说,通过参与专业发展活动,旨在:(1)提高专业知识与能力。新任教师实际的教育教学能力往往与被期待的教师专业标准及规范有所差距。为了弥补或拉近其间的差距,新任教师需要通过学习以承担相应的工作任务、提升专业技能与教学效能感,促进自我发展。(2)增进对教育工作的理解和对教师工作的专业认同。(3)提升教师工作适应能力。新任教师在在工作中难免会遇到瓶颈、困难,通过参与专业发展活动,教师在学习中学会调适心理,提高对工作的适应程度。(4)提升人际沟通能力。在学校中拥有良好的人际关系及沟通技巧,能够让新任教师在工作上获得支持与协助。

其次,从学校组织层面来说,通过专业发展活动,除了可以提高教师的观念、知识、技能,亦可将学校的办学理念、文化精神等传达给新任教师,以此得到其认同与支持。新任教师亦可将其本身工作上的问题及对学校发展的意见,通过各类活动

来反映给学校组织。新任教师与学校在此过程中,可建立良好的双向沟通的渠道,使学校与教师之间能有更好的互动与沟通,增进彼此之间的了解与合作,以圆满达成学校组织的目标。

二、新任教师专业发展的内容

新任教师专业发展是指任教年限在三年(含)以下的新任教师,通过教育行政部门与培训机构,学校实施的有计划、系统性的培训课程与教师个体的实践学习,逐步熟悉教育教学工作,提升自身的教育教学知识与能力,改善教学态度与行为等,以符合学校教育与发展目标和个人生涯发展需求。在教师专业学习领域,首先需要关注和确定的是教师需要学习什么。^[9]

(一) 新任教师专业标准及专业学习需求

新任教师专业发展活动的设置,需要首先确定教师知识、技能与行为改变的标准,教师通过参与专业发展活动,应比未学习之前有更好的表现。

当前,已有不少国家制定了新任教师的专业标准。如美国州际新任教师评价与支持联合会(INTASC)对新任教师的专业知识、职业道德倾向、表现等方面做了要求,十项新任教师核心标准分别为:学科知识、学生学习、多元化学习者、教学策略、学习环境创设、沟通、教学计划、评价、反思和专业发展,以及协作、职业道德和关系。^[10]

澳大利亚的新任教师专业标准分为专业知识、专业实践与专业参与三个维度,包含七条标准:(1)了解学生及其如何学习。(2)了解所授科目知识内容及如何开展教学。(3)计划并开展有效的教与学。(4)创建并维持相互支持且安全的学习环境。(5)评价、反馈并报告学生学习情况。(6)参与专业学习。(7)与同事、家长/监护人及社区展开专业合作。^[11]

苏格兰教师协会(GTC Scotland, The General Teaching Council for Scotland)于2012年审定了新任教师标准,主要由专业价值与承诺、专业知识与理解、专业技能与能力三个维度组成:(1)专业价值与承诺,包括社会公正、诚信、信任与尊重及专业承诺三项指标。(2)专业知识与理解,包括课程、教育体系与专业职责、教学理论与实践三项指标。(3)专业技能与能力,包括教与学、课堂组织与管理、学生评价和专业反思与交流三项

指标。^[12]

研究者亦提出,新任教师的专业素养(professional competence)可分为五个维度:设计教学、与他人合作、对教学专业的道德投入、了解学生的多元需求并帮助其为未来做准备、教师自身的专业学习。基于芬兰、英国、葡萄牙和比利时四国比较研究,研究者认为,新任教师的专业学习需求因受个人经历、教育背景等因素的影响而不尽相同。^[13]

根据新任教师从事教育职业必须达到的基本要求和标准,培训者对于设计专业发展活动的内容就明确了清晰的目标,以符合新任教师的需求和教育教学的实际。

(二) 新任教师学习的内容

在设计新任教师专业发展活动的内容时,需要评价新任教师实际的工作能力与态度等,并与教师专业标准做比较,以分析出哪些知识技能是教师所不足的,之后再设计相应的课程内容。

关于教师学习的内容,有研究者提出,教师学习应主要集中于学科内容或一般教学法;具体教学实践,如特定课程资料或指定教学策略;学生学习目标的理解;学生学习的方式等。^[14] Darling-Hammond 指出,教师需要了解学习的内容包括学科、儿童和青少年发展的知识,关于学习、课程资源和技术的知识,了解协作,分析与反思实践,评估教学影响,改进教学。^[15]

根据新任教师专业标准及专业学习需求,新任教师培训与专业发展的内容可大致归纳为专业知识、专业技能、专业理解与师德等三方面。

第一,新任教师需学习的专业知识,主要包含学科知识与教学内容知识、课程理解与教材把握、课程设计、学生学习、学生发展与评价、生涯规划、所处情境的社会因素、教育改革或理论等方面。

第二,新任教师需学习的专业技能,主要涉及班级管理、课堂教学设计与教学实施、教学评价、研究与反思、教学资源运用、信息技术使用等方面。此外,新任教师亦需要提升人际交往等方面的能力,培养良好的学习与做人处事态度,知道如何有效地与同事协作,与学生、与家长、与行政人员之间进行有效的人际沟通,进而胜任教育教学工作。

第三,在专业理解与师德方面,新任教师需提

升师德修养、道德规范、专业态度与专业认同,通过学习和理解,体悟到教师与教育的价值与精神之所在,对教学专业有更多的认同感,对教育工作更加投入、热爱、敬业与高度负责。此方面的学习,对其持续专业成长的影响更为深远。

三、新任教师专业发展的方式

关于学习的社会文化理论(sociocultural theory)从社会文化制度、人际和个体三个相互交织的层面对学习进行了分析。^[16] 新任教师专业发展的方式可大致从制度、人际和个体三个层面分析。

(一) 制度层面有组织的、有系统的新任教师培训

在制度层面,不同国家和地区设计了不同的培训或导入方案,提供正式课程,对新任教师进行系统培训和专业支持。

如美国加州政府自1992年开始即实施“新任教师支持与评价方案”(Beginning Teacher Support and Assessment Program, BTSA),通过为期两年的形成性评价,支持任教两年以下的新任教师。各地区一般由大学与学区共同实施该方案,主要包含需求评估与支持协助两个部分。需求评估方面,通过个人导入计划(Individual Induction Plan)的实施评价了解新任教师的需求。而个人导入计划包含表现本位的调查与测量,如自我评价量表、教师关注量表、教师档案以及班级课堂观察等四种技能。支持协助方面,主要由辅导教师对新任教师通过各种不同方式对其进行协助。^[17]

(二) 人际层面的教师协作

人际层面的学习方式为指导式参与,关注人们之间的相互交往。指导式参与是一种个体之间的过程。^[16] 新任教师在人际层面的学习,主要通过指导或辅导等方式进行,教师们在协作对话中找到教学问题的实践解决方式。

美国加州“新任教师支持与评价方案”在支持协作方面亦有系统设计,由指导教师或辅导教师通过对新任教师教学观察、共同合作教学等方式支持教学,举办同侪支持与协助的研习会,让新任教师共同分享与讨论教学经验与面临的困难,以帮助其尽快了解学区人事、资源与各种工作程序。^[17]

美国乔治亚州实施的教学导师方案(Georgia Teacher Education and Mentoring Program, TEAM)主要为新任教师提供同侪教练式的支持与指导,由教学辅导教师对新任教师进行辅导、支持与协助。该州规定,每位教学辅导教师每学年至少要对新任教师进行15小时的支持与辅导,其服务方式可以是一对一或一对三的指导,通过研讨会、课堂观察、提供反馈信息等方式进行辅导。该方案中的教学辅导教师,其基本资格必须是任职三年以上的有经验的教师,且须参加两个阶段约50小时的培训,培训的重点在于课堂观察、教学评价与反馈等方面的技能。完成两个阶段的培训后,专业标准委员会即认证其为教师支持专家(Teacher Support Specialist, TSS)并颁发教学证书,由各校遴选为教学导师,在协助新任教师时,可获250美元的额外津贴。^[18]

人际层面的教师协作,主要通过讲故事,给予帮助,分享关于改革的理念与教学问题、学生发展等观念,协作备课与共同实施教学等方面实现。^[19]教师们在协作团队中共同探讨学生功课,就某一特定学科范围进行思考。这种集体协作活动促使教师倾听不同学生的学习诉求,更密切关注、检讨自身实践,重新构想工作的可能性。各类指导为新任教师的成长指明教育、文化和社会价值的方向,在共同参与教育教学活动及相互交流与沟通中,新任教师的教育教学实践能力得以不断提升。

(三) 教师个体学习

教师个体层面的学习方式参与领会,关注个体参与活动过程中形成的意义及所经历的改变过程。^[16]教师的个体学习主要包含三种类型:(1)阅读:教师通过阅读学科文献、专业杂志、教学手册、报纸等加深和拓宽专业知识。(2)开展教学探究:教师对学生学习、备课、教学方法、课程设计与考试评价等方面进行实践探索并解决专业问题,这是一种强有力的学习活动。(3)反思:教师对从指导教师那里获得的关于教学设计、教育理念、学生学习等方面的建议、点子和方法,通过反思与领会等过程逐渐内化,并以自己的方式在课堂上使用。^[19]教师的个体学习发生于个体及教师之间,发生于个体参与活动的积极改变之中。在个体学习和探究过程中,教师有了更多的学习

收获。

简言之,基于关于学习的社会文化理论,新任教师的专业学习发生在个体、人际和制度三个层面,此三个层面对新任教师的发展具有独特的价值与意义。新任教师提升专业知识与技能,经历了一个个体层面的改变、转化与发展的过程。为了提升专业素养,新任教师需要参与人际层面的教师协作,即通过辅导教师的指导获得新的专业能力并逐渐改善实践。通过制度层面的系统培训,新任教师的学习成效亦在社会文化制度层面有所呈现,通过积极参与实践,能够逐渐增进对教育的道德规范、作为教师的自我、专业态度与专业认同等方面的理解与认同。

四、对我国新任教师专业发展的建议

教师素质的高低直接关系教育的成败。随着我国教师教育改革的推行,日益增多的非师范专业生及具有不同专业背景的社会人士进入教师队伍行列,教师队伍的整体素质有待提升。为帮助新任教师解决职场遇到的困境,系统规划和设计完善的新任教师专业发展活动,以提升其专业素养与专业能力,是当前教育政策制定者与培训机构、学校的重要任务之一。

(一) 制度层面:系统设计新任教师培训项目

根据我国现行政策,新任教师培训应不少于120学时,但并未对培训内容做出明确要求。在具体实施过程中,培训机构需要结合新任教师专业标准以及新任教师的专业学习需求,系统地设计新任教师培训项目。培训项目的方案设计,需包含新任教师专业发展的目标、内容与课程、评估等方面。

基于新任教师专业标准,有效的新任教师培训内容与课程设置,除了需要加深和拓展学科内容与教学知识、提升专业技能等工具层面的学习之外,更需要引导新任教师对教育的道德目标进行深入思考,以提升其专业认同感,增强教师对专业及道德信念的持续投入。基于新任教师的学习需求,可着重在以下八个方面提升新任教师的专业素养:学生的全面支持、教师作为研究者、课堂与教室之外的工作、教师专业认同、新的学习环境、课堂教学、与学生和家长的互动、社会工作。^[13]

(二) 人际层面: 加强对新任教师的实践指导与情境学习

由有经验的资深教师对新任教师进行指导, 是新任教师培训与专业发展不可或缺的重要环节。区级培训机构及学校需要遴选具有较高专业素养的指导教师对新任教师加强实践指导, 明确指导教师的角色与责任, 并注重加强情境学习, 以产生足够的有影响力的学习经验, 帮助新任教师改善课堂实践。

教师学习是不断参与教学实践的过程。基于学习的社会文化理论包含情境学习和情境认知的观点, 需要关注情境学习的重要性, 并可将社会文化理论的原则应用于设计教师专业发展的情境。^[5] 教师们在自己的课堂中共同教学, 将自己课堂中的问题和实例带入团队讨论中, 对教学计划与安排、课堂录像、学生功课案例等方面进行研讨, 都可以将教师的课堂带入专业发展的情境。

在人际层面, 教师之间的协作尤为重要。教育反馈、新的理念在很大程度上来自于与他人的对话和交往。教师团队在一起探询与改进实践时, 通过协作交往, 可以建立和维持交往沟通规范和相互信任。强有力的专业社群能够促进教师学习。^[20]

(三) 教师个体层面: 激发教师的自主学习意识

在新任教师专业发展系统中, 教师个体层面的学习是教师成长的关键与核心。从个体层面来看, 专业发展活动能够帮助教师增进知识、提升对学生思维的理解并改变教学实践。^[20] 从学习理论来看, 个体层面的学习尤其强调作为能动者的教师个体积极主动的改变。培训者提供了系统课程, 指导教师则为教师提供新的指导意见, 这些外在的资源使新任教师拥有改变的潜力。只有当作为能动者的新任教师通过知识内化的过程, 真正掌握并使用新的知识与教学策略之后, 才能增进对专业知识理解, 进而有效改善实践。因此, 若要提升新任教师培训质量, 除了需建立相应的制度外, 更重要的是要激发教师的专业自主和学习意识。这里强调教师的学习意愿, 并不是完全等待教师自觉, 而是可以通过与指导教师和其他教师之间的协作、对话等方式, 促进新任教师的反省自觉与成长。

简言之, 新任教师专业发展活动的设计, 可以从制度、人际及教师个体三个层面进行系统设计与考量。制度层面, 需要为新任教师提供充足的政策支持、时间支持和智力支持, 完善培训的内容与课程设置, 为新任教师创设长期系统的情境学习机会。人际层面, 需要为新任教师配备高素质的专业指导教师, 将课堂教学实践与新任教师的成长紧密联系, 在教育教学的实践情境中开展对话、交流和协作, 帮助其提升专业知识与技能, 并积极回应教育的道德伦理要求。个体层面, 新任教师需要激发自己作为能动者的专业自主与学习意识, 逐渐内化和领悟新的学习与教学方法, 增强专业信念和专业认同。通过学校组织及政策等方面的支持、与指导教师的平等交流与对话, 以及自身主动学习等三个层面的有机结合, 新任教师才会逐渐应对执教生涯中面临的不可预知的状况、问题与挑战, 逐步完善课堂教学, 在专业成长中找到教育教学的价值与意义。

参考文献:

- [1] Fullan M, Hargreaves A. *Teacher development and educational change* [M]. London; New York: Falmer Press, 1992.
- [2] Day C, Sachs J. Professionalism, performativity and empowerment: discourses in the politics, policies and purposes of continuing professional development [M] // Day C, Sachs J (Eds.). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press, 2004: 3-32.
- [3] Fullan M. Change the terms for teacher learning [J]. *National Staff Development Council*, 2007, 28(3): 35-36.
- [4] Easton L B. From professional development to professional learning [J]. *Phi Delta Kappan*, 2008, 89(10): 755-761.
- [5] Scribner J P. Teacher learning in context: The special case of rural high school teachers [J]. *Education Policy Analysis Archives*, 2003: 11(13): N/A.
- [6] Kelchtermans G. CPD for professional renewal: moving beyond knowledge for practice [C] // Day C, Sachs J (Eds.). *International handbook on the continuing professional development of teachers*. Maidenhead: Open University Press, 2004: 217-237.
- [7] Ballantyne J. Documenting praxis shock in early-career Australian music teachers: The impact of pre-service

- teacher education [J]. *International Journal of Music Education*, 2007, 25(3): 181 - 191.
- [8] Glickman C D, Gordon S P, Ross - Gordon J M. *Supervision and Instructional Leadership: A Developmental Approach*: 5th [M]. Boston: Allyn and Bacon, 2001.
- [9] Ingvarson L. Building a learning profession [EB/OL]. (2002) [2017 - 08 - 12]. www.acer.edu.au.
- [10] Henson K. Making the Most of INTASC Standards [J]. *State Journal*, 2009(18): 34 - 40.
- [11] Australian Institute for Teaching and School Leadership. Australian Professional Standards for Teachers [EB/OL]. [2017 - 07 - 14]. <https://www.aitsl.edu.au/teach/standards>.
- [12] The General Teaching Council for Scotland. Professional Standards [EB/OL]. (2012) [2017 - 07 - 14]. <http://www.gtcs.org.uk/professional-standards/professional-standards.aspx>.
- [13] Harju, Vilhelmiina, Niemi, Hannele. Newly qualified teachers' needs of support for professional competences in four European countries: Finland, the United Kingdom, Portugal, and Belgium [J]. *C. E. P. S Journal*, 2016, 6(3): 77 - 100.
- [14] Garet M S, Porter A C, Desimone L. What makes professional development effective—Result from a national sample of teachers [J]. *American Educational Research Journal*, 2001, 38(4): 915 - 45.
- [15] Darling - Hammond L. Teacher learning that supports student learning [J]. *Educational Leadership*, 1998, 55(5): 6 - 11.
- [16] Rogoff B. Observing sociocultural activity on three planes: Participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship [C]// Wertsch J V, del Rio P, Alvarez A (Eds.). *Sociocultural studies of mind*. New York: Cambridge University Press, 1995: 139 - 164.
- [17] Sacramento Consortium. Beginning teacher support and assessment [EB/OL]. (2003 - 01 - 16) [2017 - 07 - 14]. <http://sac-cok12.ca.us/btsa/btsa.htm>.
- [18] Georgia Department of Education. Georgia mentor teacher program [EB/OL]. (2004 - 02 - 18) [2017 - 07 - 14]. http://www.doe.k12.ga.us/budget/arp/mentor_hint.html.
- [19] Kwakman K. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2003, 19(2): 149 - 170.
- [20] Borko H. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain [J]. *Educational Researcher*, 2004, 33(8): 3 - 15.

(责任编辑:田 军)

Novice Teachers' Professional Development: From the Perspective of Teacher Learning

ZHONG Ya-ni

(Research Institute of Basic Education Professionals, Beijing Institute of Education, Beijing 100120, China)

Abstract: The problems that novice teachers often facing are individual psychology, teaching environment and school organization environment. If novice teachers want to adapt themselves to the role transition as soon as possible, and to be accepted by students, parents and schools, what they must do is to rapidly develop their professional competences. Therefore, what they need is to be trained organizationally and systematically, to have collaborative dialogues among colleagues, and to learn in various ways individually. Only in this way, can novice teachers improve their professional knowledge, professional skills, professional understanding and professional ethics.

Key words: novice teacher; teacher's professional development; teacher learning

中小学新教师的教学效能感及其影响因素探析

曹杰¹, 钟亚妮²

(1.北京教育学院 教育管理与心理学院, 北京 100011; 2.北京教育学院 教育人才研究中心, 北京 100120)

摘要:以447名入职一年的北京市中小学教师为样本考察新教师的教学效能感现状、差异及其影响因素。结果显示:新教师在班级管理和学生参与方面的效能感相对较低;不同学历新教师之间的教学效能感差异显著;学历与专业背景(师范专业或非师范专业)对新教师的教学效能感有显著交互作用;人际关系和专业发展机会是对新教师教学效能感影响力最大的环境因素;新教师入职培训有效性对新教师的教学效能感有显著正向影响,且影响力不可忽视;不同环境因素对师范专业新教师与非师范专业新教师的影响程度有所不同。为此教育管理部门和学校应为新教师提供学生学习与管理方面的专业学习支持;构建教师专业学习共同体,营造和谐的人际关系,为新教师提供专业发展机会;合理安排教学计划,让新教师有足够的时间和精力用于备课和教学研究;加大对新教师入职培训力度,提高新教师培训有效性。

关键词:中小学教师;教学效能感;教师培训;教师专业发展

中图分类号:G451.2

文献标识码:A

文章编号:2096-319X(2021)03-0118-07

一、问题提出

新教师是教师队伍的新生力量,其专业素质关系到整个教师队伍的长期稳定发展。新教师在工作初期面临着从学生到教师的角色转变,加之经验不足,总会遇到各种来自心理、教学工作以及组织环境的不同挑战与困难。^[1]教学效能感是教师对自身教学能力的一种信念或信心,^[2]是新教师在工作中重要的心理感受,可以反映出个体在面对困难时的坚持与耐力。^[3]新教师的教学效能感越高,越有可能积极面对入职初期遇到的各种困难,主动解决问题,努力取得好的教学效果,进而不断在工作中实现个人的专业成长。

实证研究显示,教师的教学效能感与教师的教学行为、教学质量密切相关,能够影响学生的学习成绩。^[4-6]有研究发现效能感高的教师在课堂上能够集中更多的时间用于教学活动,能为学生创造问题情境,发展学生的高认知思维。^[4]此外,

也有研究发现教学效能感可以影响教师的幸福感,是教师自主发展的内在动力。^[7-8]

教师的教学效能感受多种因素影响,主要包括教师个体因素和外部环境因素。个体因素主要包括教师的性别、学历、教龄、学校背景等。外部环境因素主要包括学校的人际关系、制度安排、专业活动经历等。关于一些个体因素的影响,研究目前尚没有完全一致的结果。比如,俞国良等研究发现性别和学历对教师的教学效能感没有显著影响;^[9]冯丽娜研究发现性别对教师的教学效能感影响显著,而学历的影响并不显著;^[10]而陈纯瑾研究发现性别对教师的教学效能感没有显著影响,而学历的影响显著。^[11]关于外部因素的影响,Tschannen-Moran 和 McMaster 通过实验研究发现职后的专业发展活动对教师的教学效能感有积极影响。^[12]辛涛等研究发现学校风气、师生关系和发展条件对教师的教学效能感有显著影响。^[13]同时,实证研究发现,新手教师和成熟教师的教学效

收稿日期:2021-04-14

基金项目:北京市教育科学“十三五”规划课题“北京市中小幼新教师入职培养研究”(BFEA19037)

作者简介:曹杰(1986—),女,满族,河北承德人,北京教育学院教育管理与心理学院讲师,哲学博士,主要从事教师专业发展、教育管理研究,E-mail:caojie9876@163.com;钟亚妮(1976—),女,湖南常德人,北京教育学院教育人才研究中心副研究员,哲学博士,主要从事教师教育政策、教师学习与专业发展研究。

能感及其影响因素有所不同。相较于成熟教师,新教师更容易受环境因素(如人际关系和教学资源)影响。^[14]由此,本研究选择以新教师作为研究对象,探索他们的教学效能感及其影响因素,为促进其专业成长提供依据。

二、研究设计

(一) 研究对象

以北京市新教师(入职一年)为调查对象,调查样本覆盖北京市16个区共447名中小学教师。其中,男性占17.7%(79人),女性占82.3%(368人);平均年龄27岁;本科学历占49.9%(223人),硕士学历占50.1%(224人);在专业背景上,师范专业占44.5%(199人),非师范专业占55.5%(248人)。

(二) 研究工具与分析方法

本研究的测量工具包括三部分:第一部分是教师的基本信息,包括教师的性别、学历、年龄、专业背景(是否是师范专业)等。第二部分测量的是教师自我感知的教学效能感,使用Tschannen-Moran等人^[15]编制的《教学效能感量表》。这一问卷的优势是充分考虑了教师教学效能感的情境性,涵盖了教师教学活动中的三类情境,包括教学策略、班级管理以及学生参与。OECD在开展国际教学与学习调查(Teaching and Learning International Survey)中也使用了该问卷。该问卷共12个题目,包括三个维度,分别是教学策略效能感(4个题目)、班级管理效能感(4个题目)和学生参与效能感(4个题目)。第三部分测量的是影响教师教学效能感的环境因素,包括学校的人际关系(6个题目)、学校为教师提供的专业发展机会(3个题目)、学校的教学安排(4个题目)、教师感知的新教师入职培训有效性(4个题目)。所有量表均采用Likert 6点计分法。

结果显示,《教学效能感量表》的拟合度良好(RMSEA = 0.072, Chi-square = 193.748, CFI = 0.968)。人际关系、专业发展机会、教学安排、新教师培训有效性的Cronbach's α 系数依次为0.889、0.936、0.915、0.924,显示问卷有较好的信度。进一步地,研究采用多元方差分析方法探索不同新教师之间的教学效能感的差异,之后使用夏普利值分解方法探索环境因素对新教师教学效

能感的影响。

三、研究结果

(一) 新教师的教学效能感现状

研究首先分析了新教师的教学效能感现状,结果如表1所示。可以看出,新教师总体教学效能感的平均值为5.06,处于中偏高水平。具体来看,新教师在教学策略上的效能感最高,平均值为5.12;其次是学生参与效能感,平均值为5.08;最低的是班级管理效能感,平均值是4.99。

表1 新教师教学效能感的基本情况

	M	SD
总体教学效能感	5.06	0.64
教学策略效能感	5.12	0.68
班级管理效能感	4.99	0.71
学生参与效能感	5.08	0.72

注:M表示均值,SD表示标准差,下同

(二) 不同背景新教师教学效能感的差异

研究检验了不同学历以及专业背景的新教师在教学效能感上的差异。由于样本中男性教师较少,本研究不再做性别相关的差异分析。交互作用分析结果显示,学历与专业背景对新教师的教学效能感有显著交互作用(表2)。

1. 学历、专业背景的差异

从表2可以看出,不同学历的新教师之间的教学效能感差异显著。本科学历新教师的总体教学效能感以及三个子维度均显著高于硕士学历新教师($P < 0.01$)。从专业背景看,虽然师范专业新教师的教学效能感以及三个子维度均略高于非师范专业新教师,但差异并不显著($P > 0.1$)。从均值水平来看,无论学历是硕士还是本科,无论专业背景是师范还是非师范,新教师在教学效能感上的表现具有相似性,即三个子维度的效能感从低到高依次是班级管理效能感、学生参与效能感、教学策略效能感。也就是说,新教师普遍在班级管理和学生参与方面的自信心较低。

2. 学历与专业背景的交互作用

研究结果显示,学历和专业背景对新教师总体教学效能感的影响存在显著交互作用($F = 6.53, P < 0.05$)。简单主效应分析结果显示,只

有本科学历非师范专业 ($M = 5.24$) 与硕士学历非师范专业的新教师 ($M = 4.92$) 之间的总体教学效能感差异显著,且前者显著高于后者 ($P <$

0.01),其他差异不显著(表2)。这说明学历主要影响的是非师范专业新教师的总体教学效能感。

表2 不同背景新教师教学效能感的差异分析结果

	教学策略效能感	班级管理效能感	学生参与效能感	总体教学效能感
学历				
本科(223)	5.21(0.64)	5.08(0.71)	5.17(0.69)	5.15(0.63)
硕士(224)	5.02(0.64)	4.90(0.71)	4.99(0.73)	4.97(0.65)
F	8.92***	6.67***	7.18***	8.99***
专业背景				
师范专业(199)	5.13(0.68)	5.00(0.70)	5.11(0.70)	5.08(0.63)
非师范专业(248)	5.11(0.68)	4.98(0.73)	5.06(0.73)	5.05(0.66)
F	0.12	0.06	0.43	0.21
学历 × 师范专业背景				
本科-师范专业(121)	5.15(0.66)	4.98(0.69)	5.11(0.68)	5.08(0.62)
本科-非师范专业(102)	5.28(0.61)	5.19(0.73)	5.25(0.71)	5.24(0.63)
硕士-师范专业(78)	5.09(0.70)	5.03(0.72)	5.11(0.73)	5.07(0.64)
硕士-非师范专业(146)	4.98(0.70)	4.84(0.69)	4.93(0.73)	4.92(0.65)
F	3.17	8.20***	5.48**	6.53**

注: **、*** 分别表示在 0.05、0.01 水平上显著,下同

具体来看,学历和专业背景对新教师的教学策略效能感没有显著交互作用 ($F = 3.17, P > 0.05$),但是对新教师的班级管理效能感 ($F = 8.20, P < 0.01$) 和学生参与效能感 ($F = 5.48, P < 0.05$) 有显著交互作用(表2)。简单主效应分析结果显示,本科非师范专业新教师的班级管理效能感显著高于本科师范专业新教师 ($F = 4.70, P < 0.05$)。这可能是因为班级管理强调教师的沟通能力,非师范专业新教师在没有师范专业知识优势下,更可能在与学生沟通的过程中创新方式或方法。本科非师范专业新教师的班级管理效能感和学生参与效能感显著高于硕士非师范专业新教师的班级管理效能感 ($F = 14.79, P < 0.01$) 和学生参与效能感 ($F = 12.29, P < 0.01$)。这可能是因为班级管理和学生参与需要实践经验的积累,硕士新教师虽然学历高,但是与本科新教师一样缺少实践经验,又容易“眼高手低”,进而降低其效能感。

(三) 影响新教师教学效能感的因素

除了个体特征,环境因素也是影响新教师教

学效能感的重要因素。研究采用夏普利值分解方法来分析教学安排、人际关系、专业发展机会、新教师培训有效性因素等环境因素对新教师教学效能感的影响。考虑到师范专业与非师范专业新教师之间在专业背景上的差异,进一步地对师范专业新教师和非师范专业新教师的教学效能感分别进行了夏普利值分解,以估计解释因素对两个群体新教师的教学效能感的影响。结果如表3所示。

从表3可以看出,在控制了其他变量后,性别和专业背景对新教师的教学效能感没有显著影响。从师范专业新教师和非师范专业新教师两个群体来看,学历对师范专业新教师的教学效能感没有显著影响。但是,学历对非师范专业新教师的教学效能感影响显著。在控制了其他因素后,对于非师范专业新教师,硕士学历新教师的教学效能感显著低于本科学历新教师 ($\beta = -0.287, P < 0.01$)。从环境因素看,学校的教学安排、人际关系、专业发展机

会以及新教师培训有效性均对新教师的教学效能感有显著正向影响。夏普利值分解结果显示:影响新教师教学效能感最主要的因素是人际关系,它贡献了可解释变异的32.05%。也就是说,人际关系越和谐,对新教师教学效

能感的提升越大。其次是专业发展机会,它贡献了可解释变异的28.72%。再次是新教师培训有效性,它对可解释变异的贡献率是19.31%。最后是教学安排,它贡献了可解释变异的15.18%。

表3 新教师教学效能感影响因素的夏普利值分解结果

	全体新教师		师范专业新教师		非师范专业新教师	
	系数 (标准误)	ShapleyR ² /%	系数 (标准误)	ShapleyR ² /%	系数 (标准误)	ShapleyR ² /%
个体因素						
性别:女性	-0.053 (0.064)	0.52	-0.016 (0.096)	0.18	-0.065 (0.083)	0.88
学历:硕士	-0.162*** (0.049)	4.06	0.012 (0.075)	0.02	-0.287*** (0.064)	10.56
专业背景:师范专业	-0.046 (0.049)	0.15				
环境因素						
教学安排	0.054** (0.026)	15.18	0.002 (0.041)	10.50	0.096*** (0.033)	18.10
人际关系	0.280*** (0.068)	32.05	0.184* (0.101)	25.69	0.375*** (0.090)	33.58
专业发展机会	0.061*** (0.014)	28.72	0.093*** (0.021)	41.29	0.032* (0.019)	20.42
新教师培训有效性	0.166*** (0.040)	19.31	0.165** (0.066)	22.32	0.183*** (0.049)	16.47
n	447		199		248	
R ²	0.397		0.359		0.473	

注:*表示在0.1水平上显著

人际关系、专业发展机会、新教师培训有效性对师范专业新教师和非师范专业新教师的教学效能感均有显著的正向影响。教学安排对两个新教师群体的影响略有不同。具体来说,教学安排对师范专业新教师的教学效能感的影响不显著,但是对非师范专业新教师的教学效能感有显著正向影响。夏普利值分解结果显示:对于师范专业新教师来说,影响教学效能感最主要的因素是专业发展机会,它贡献了可解释变异的41.29%;其次是人际关系,它对可解释变异的贡献率是25.69%;再次是新教师培训有效性,它对可解释变异的贡献率是22.32%。对

于非师范专业新教师来说,影响教学效能感最主要的因素是人际关系,它贡献了可解释变异的33.58%;之后依次是专业发展机会、教学安排和新教师培训有效性,它们对可解释变异的贡献率依次是20.42%、18.10%、16.47%。总的来说,专业发展机会和人际关系是影响师范专业和师范专业新教师教学效能感最主要的两个环境因素。有所不同的是,对师范专业新教师的教学效能感影响力最大的因素是专业发展机会,而对非师范专业新教师的教学效能感影响力最大的因素是人际关系。教学安排只对非师范专业新教师的教学效能感有显著正向影

响,且影响力较大。这些反映出了由于专业背景差异,环境因素对师范专业和非师范专业新教师教学效能感影响的不同。

四、讨论与建议

(一) 讨论

1.新教师在班级管理和学生参与方面的效能感相对较低

研究发现,新教师效能感最低的是班级管理,其次是学生参与,相对最高的是教学策略。也就是说,新教师在班级管理和学生参与方面的效能感相对较低。这与以往的研究发现一致。以往研究结果显示新教师面临的困难主要来自于课堂控制和学生兴趣激发,^[16]而课堂控制和学生兴趣激发分别是班级管理和学生参与的重要内容。我们的个案调研也发现,新教师反馈最多的困难就是班级管理和学生参与,比如,不知道怎么应对“不听话”的学生,不知道怎么“让”学生学习。那么,相较于非师范专业新教师,师范专业新教师接受了系统的师范教育,他们之间会不会有所不同呢?结果显示,无论是师范专业新教师还是非师范专业新教师,班级管理效能感都是最低的;其次是学生参与效能感,最高的是教学策略效能感。那么,不同学历的新教师会有所不同吗?结果显示,无论是本科学历还是硕士学历,新教师在三方面的效能感表现从低到高依然是班级管理效能感、学生参与效能感、教学策略效能感。这也从侧面说明不同新教师在入职初期面临的挑战具有相似性,新教师普遍在班级管理和学生参与方面的自信心较低。

2.学历与专业背景对新教师的教学效能感有显著交互作用

研究发现,学历对新教师的教学效能感有显著影响,本科学历新教师的教学效能感显著高于硕士学历新教师。交互作用分析结果显示,专业背景与学历对新教师教学效能感有显著交互作用。进一步分析显示,学历对师范专业新教师的教学效能感影响并不显著。这从侧面说明,系统的师范教育为这些新教师在入职初期适应教学工作、形成教学效能感奠定了基础。而学历对非师范专业新教师的教学效能感影响显著,并且在非师范专业新教师中,本科学历新教师的教学效能

感显著高于硕士学历新教师。这可能是由于硕士学历新教师作为高学历群体,往往对教育抱有更高的期待,尤其是对非师范专业的毕业生来说,他们愿意进入教育领域当教师,更多是对教师职业抱有一定的理想和期待。这种高期待在入职初期遇到困难时,容易产生较大落差感,加之高学历教师容易“眼高手低”,从而降低了其对自身教学能力的信心。

3.学校的教学安排、人际关系、专业发展机会以及新教师培训有效性均对新教师的教学效能感有显著正向影响

研究发现,人际关系和专业发展机会是影响新教师教学效能感最重要的两个环境因素。新教师培训有效性对新教师的教学效能感有显著正向影响,并且影响力不可忽视。此外,不同环境因素对师范专业与非师范专业新教师的教学效能感的影响有所不同。对师范专业新教师影响力最大的环境因素是专业发展机会,而对非师范专业新教师影响程度最大的环境因素是人际关系。教学安排能够显著正向影响非师范专业新教师的教学效能感,且影响力较大。原因可能是,师范专业新教师接受过系统的师范教育,相较于非师范专业新教师,他们对学校教育和学科教学方面有更多的了解与体验。所以,相较于人际关系的影响,学校提供充分的专业成长机会,让他们不断进行教学挑战,对他们教学效能感的影响力更大。而对于非师范专业新教师来说,由于缺乏对学校教育教学工作的了解与体验,在入职初期,学校和谐的人际关系对其教学效能感的影响更大,并且更容易受到学校教学安排的影响。

(二) 建议

1.为新教师提供关于学生学习与管理方面的专业学习支持,着力提升新教师的班级管理效能感和学生参与效能感

研究显示,新教师普遍在班级管理和学生参与方面的效能感较低。班级管理和学生参与既是一种实践,需要新教师在工作中不断学习和积累经验;也是一门科学,需要教师了解学习科学相关的知识,掌握学生学习的规律。只有了解学生是如何学习的,教师才能真正实现从以“教”为中心转变到以学生“学”为中心。事实上,很多国家(如美国、澳大利亚)都将了解学生学习作为新任

教师的专业标准之一。^[1]由此,教师教育机构以及中小学校应该为新教师提供关于学生学习和管理方面的专业学习支持,包括在培训中向新教师普及相关的知识,并在校内日常的教研活动中对新教师进行实践指导。

2.构建教师专业学习共同体,营造和谐的人际关系,为新教师提供专业发展机会

研究显示,人际关系和专业发展机会是影响新教师教学效能感的主要环境因素。这就要求学校应该着力构建教师专业学习共同体,营造和谐的人际关系,为新教师提供专业发展机会。一方面,学校应该积极营造包括同事关系、师生关系和家校关系在内的和谐的人际关系。首先,学校应积极完善管理制度,塑造公平、团结和积极向上的组织风气,鼓励教师之间的良性互动,增进新教师与组织的情感联结。这包括优化传统的“师徒制”制度,加强新教师与师傅之间的良性互动,激发师傅的指导积极性和新教师的学习主动性,避免师徒关系成为制度性的摆设。其次,学校应该引导新教师树立正确的学生观,建立良好师生关系。此外,学校还应该完善家校合作机制,建立学校与家长之间和谐的沟通机制,营造和谐的沟通氛围,帮助新教师应对家校沟通中遇到的困难,建立信心。另一方面,学校应该为新教师提供专业发展机会。学校通过为新教师提供全方位的、多样化的专业发展活动,让新教师有机会观摩成熟教师的成功经验,通过模仿提高教学技能,进而提升教学效能感。更重要的是,学校应该为新教师提供专业发展平台,通过教学展示或竞赛等不同活动形式,让新教师有机会接受教育教学挑战,在此过程中不断提升自己的专业能力。

3.合理安排教学,确保新教师专注教学工作

研究显示,学校的教学安排对新教师的教学效能感有显著正向影响,尤其是对非师范专业新教师。由于缺乏经验,新教师在遇到教育教学问题时,经常需要花费更多时间去应对。这也意味着教学安排是否合理,能否让新教师有足够的精力应对教育教学工作的挑战,就显得尤为重要。因此,学校应该尽可能合理地安排教学计划,确保非教学的行政工作不会干扰到新教师的教学活动,让新教师有足够的时间和精力进行备课和教

学研究。

4.加大对新教师的入职培训力度,提高新教师培训的有效性

研究显示,新教师培训有效性对新教师的教学效能感有显著正向影响,且影响力不可忽视。也即新教师的入职培训越有效,其对新教师教学效能感的影响力就越大。这就要求教育管理部门和学校应该面向新教师开展全面入职培训,建立系统的、持续性的新教师培训机制,加大新教师入职培训力度。同时,应该优化培训设计,注重培训内容中理论与实践联结,采用适应新教师学习特点的培训方式,着力提升新教师入职培训的有效性。

参考文献:

- [1]钟亚妮.新任教师专业发展:教师学习的视角[J].教师发展研究,2017(1):56-61.
- [2]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):72-79.
- [3]高申春.自我效能理论评述[J].心理发展与教育,2000(1):60-63.
- [4]李晔,刘华山.教师效能感及其对教学行为的影响[J].教育研究与实验,2000(1):50-55.
- [5]HOLZBERGER D, PHILIPP A, KUNTER M. How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis [J]. *Journal of Educational Psychology*, 2013(3):774-786.
- [6]MUIJS D, REYNOLDS D. Teachers' Beliefs and Behaviors: What Really Matters? [J]. *Journal of Classroom Interaction*, 2015, 50(1):25-40.
- [7]崔荣宝,郭孝杰,刘亚.中小学教师教学效能感与幸福感的关系[J].中国健康心理学杂志,2018,26(9):1363-1367.
- [8]庞丽娟,洪秀敏.教师自我效能感:教师自主发展的重要内在动力机制[J].教师教育研究,2005,17(4):43-46.
- [9]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.
- [10]冯丽娜.中小学教师效能感现状调查——以北京市四所学校为例[J].课程教育研究,2016(35):169-170.
- [11]陈纯槿.国际比较视域下的教师教学效能感——基于 TALIS 调查数据的实证研究[J].全球教育展望,2017,46(4):11-22.
- [12]TSCHANNEN - MORAN M, MCMASTER P. Sources of

- Self-Efficacy: Four Professional Development Formats and Their Relationship to Self-Efficacy and Implementation of a New Teaching Strategy[J]. *The Elementary School Journal*, 2009, 110(2): 228-245.
- [13] 辛涛, 申继亮, 林崇德. 教师自我效能感与学校因素关系的研究[J]. *教育研究*, 1994(10): 16-20.
- [14] TSCHANNEN-MORAN M, HOY A W. The Differential Antecedents of Self-efficacy Beliefs of Novice and Experienced Teachers[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23(6): 944 - 956.
- [15] TSCHANNEN-MORAN M, HOY A W, HOY W K. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure[J]. *Review of Educational Research*, 1998, 68(2): 202-248.
- [16] 南纪稳. 新任教师的困惑与需要[J]. *教师教育研究*, 2013, 25(2): 62-66.

(责任编辑: 张玉平)

A Probe into the Teaching Efficacy Sense of the Novice Teachers in Primary and Secondary Schools and Its Influencing Factors

CAO Jie¹, ZHONG Ya-ni²

(1. Faculty of Educational Management and Psychology, Beijing Institute of Education, Beijing 100011, China;

2. The Research Center for Human Resources in Education, Beijing Institute of Education, Beijing 100120, China)

Abstract: A sample of 447 teachers who have been employed for one year in primary and secondary schools in Beijing is used to investigate the current situation, differences and influencing factors of the novice teachers' teaching efficacy sense. The results show that the novice teachers' teaching efficacy sense in class management and student participation is relatively low; that there are significant differences in the teaching efficacy sense among novice teachers with different educational backgrounds; that educational background and professional background (normal major or non-normal major) have a significant interaction on the novice teachers' teaching efficacy sense; that the interpersonal relationship and professional development opportunity are the most influential environmental factors on the novice teachers' teaching efficacy sense; that the effectiveness of the novice teacher induction training has a significantly positive influence on the novice teachers' teaching efficacy sense and the influence cannot be ignored; and that different environmental factors have different influences on novice teachers in normal major and novice teachers in non-normal major. To this end, the administrative departments and schools should provide novice teachers with the professional learning support for student learning and management, construct the teachers' professional learning community, create harmonious interpersonal relationships and provide novice teachers with professional development opportunities, rationally arrange teaching plan to let novice teachers have enough time and energy for lesson preparation and teaching research, and make greater efforts in the novice teacher induction training to improve its effectiveness.

Key words: primary and secondary school novice teacher; teaching efficacy sense; teacher training; teachers' professional development

中小学教师专业学习的现状及优化路径 ——基于北京市3150名教师的数据分析

钟亚妮¹, 曹杰², 张泽宇²

(1.北京教育学院, 北京 100120; 2.北京教育学院 教育管理与心理学院, 北京 100011)

摘要: 新任教师入职适应期是教师专业发展的重要阶段,是决定教师未来专业发展方向与质量的关键期。基于教师专业学习的视角,对北京市3150名中小学新任教师问卷数据进行分析,探讨了新任教师专业学习的内容、方式与组织支持等议题。研究发现,新任教师专业学习的内容以专业技能和专业知识为主,尤为关注如何落实新课改和“双减”政策以促进学生发展。新任教师参与的学习类型及其成长影响最大的学习方式主要为“听课与评课”“师徒结对”及“教研组研讨”;新任教师对聚焦日常实践的学习方式更为重视和期待。在学校制度情境中,学习共同体与组织支持对新任教师成长具有促进作用;新任教师学习的阻碍来自于工作忙碌、时间不足等制约。基于此,应加强新任教师专业学习的培训课程设计;探索优化新任教师专业学习方式;强化学校组织制度支持,加强教师校本研修,完善教师专业学习的支持体系。

关键词: 新任教师;教师专业学习;教师专业发展;学习科学

中图分类号: G451.2

文献标识码: A

文章编号: 1008-228X(2023)01-0040-08

一、文献综述与问题的提出

新任教师一般是指取得合格教师资格之后,教龄为一年至三年左右的教师。新任教师入职阶段是其社会化初始期,也是入职适应期,需要其不断调适自身角色,通过多种方式实现专业成长,如此才能顺利地适任其职位,得到学生、家长与学校的认可与接纳。因此,这是教师专业发展的重要阶段,是决定教师未来专业发展方向与质量的关键期。

有研究者认为,工作三年之内的新任教师能够对教学保持高投入,但需要各方的专业支持。^[1] 因此,在国际领域,英国、澳大利亚等国都非常重视新任教师入职教育。为了给新任教师提供更好的生涯发展方向与专业支持,英国教育部在2019年发布的《教师招聘及留任策略》(Teacher recruitment and retention strategy)中提出

《早期职业生涯架构》(Early Career Framework, ECF),给予新任教师为期两年的专业支持,经过2020年试点之后于2021年9月开始在全国推行。^[2] 2022年9月,澳大利亚教育、技能与培训部发布《下一步:职前教师教育审查报告》(Next Steps: Report of the Quality Initial Teacher Education Review),建议要为新任教师提供高质量的入职培训。^[3] 在我国,1999年教育部发布《中小学教师继续教育规定》,明确规定新任教师培训“为新任教师在试用期内适应教育教学工作需要而设置的培训。培训时间应不少于120学时。”^[4] 为指导新教师入职培训项目实施,提高新教师岗位适应能力,2020年教育部研究制定了《新教师入职培训指南》作为“国培计划”教师培训项目实施指南,提出要“建立新教师入职培训规范化制度”^[5]。2022年7月北京市教育委员会印发《北京市中小学新教师规范化培训指导意

收稿日期:2023-01-13

作者简介:钟亚妮,北京教育学院副研究员,哲学博士,主要从事教师教育政策、教师学习与专业发展研究,E-mail:zhongyn@bjie.ac.cn;

曹杰,北京教育学院教育管理与心理学院讲师,哲学博士,主要从事教师专业发展、教育管理研究;张泽宇,北京教育学院教育管理与心理学院讲师,哲学博士,主要从事教师学习、教育管理研究。

见》(以下简称《指导意见》),以加强北京市中小学新教师培训制度规范化建设。《指导意见》提出将新任教师培训的时间从一年拓展至三年,并明确规定了新教师培训的内容与方式。^[6]

专业学习(professional learning)能够提升教师专业素养、促进学生发展和提升学校效能。^[7]在教师教育研究与实践领域,基于传统培训存在的不足,从“教师专业发展”转向“教师专业学习”已成为学界共识,终身学习已成为教师适应教育改革与促进自身发展的必由之路。^[8]近些年来,从学习科学的视角理解教师学习的研究日益受到关注,关于“人是如何学习的”研究成果被应用于设计有效的教师专业发展活动,以提升教师培训质量。学习科学研究者对教师生涯发展的所有阶段(职前教育、入职教育和持续发展三个阶段)均进行了研究,其中,关于入职教育的研究聚焦于新手教师如何学会教学。^{[9] 732-752}学习科学研究的相关成果为促进新任教师专业学习提供了强有力的理论支撑。

第一,关于教师专业知识的研究明确了教师专业学习的内容结构与类型。研究者认为,有效的教学依赖于整合不同领域丰富的、完整的和灵活的知识。其中,舒尔曼认为教师专业知识包含内容知识、一般教学知识、课程知识、教学内容知识、学习者知识、教育情境知识、教育目的或结果目标知识等七个组成部分;工作知识和个人实践知识等日益被视为专业知识表现的核心。^[10]第二,从学习科学中涌现出的情境视角和社会文化视角为设计有效的教师共同体、优化专业学习方式提供了理论基础。由于学习具有社会性和分布式的属性,因此需要为教师学习提供社会支持。最有效的专业发展能为教师提供在专业学习共同体中协作的机会;有效设计的教师实践共同体能够支持新手逐渐深入参与专业实践。^{[9] 738}第三,社会文化理论从个体、人际和制度三个层面对教师学习进行分析,其中,制度层面的分析强调工作情境对教师专业学习的影响。研究者将环境支持(包括同侪和管理者的支持)、组织限制(如缺乏自主权和其他情境因素)等视为工作环境中影响培训迁移的重要元素。^{[11] 221}概言之,近年来学习科学的相关理论为促进教师专业学习提供了可供借鉴参考的内容结构、维度以及有效的学习方式,

拓展了实践者与研究者对于教师专业学习影响因素的理解,能够有助于实践者切实落实教师培训政策、培养高素质专业化教师。

笔者基于学习科学理论视角,对北京市3150名入职一年的中小学新任教师的专业学习进行调查,重点探讨三个问题:第一,北京市新任教师的专业学习内容现状与学习需求如何?第二,北京市新任教师采用哪些方式进行专业学习?第三,从教师工作情境来看,北京市新任教师所在学校的组织情境对教师专业学习有何影响?在分析上述三个问题的基础上,对改进新任教师培训项目、助力新任教师规范化培训制度建构和促进新任教师成长有效机制构建提出相应的政策建议。

二、研究设计

(一)研究对象

2022年5—6月,对来自北京市16个区及燕山地区的3248位2021年入职的新任教师进行问卷调查,回收有效问卷3150份,有效率为97.0%。参与本次调查的女性教师占比较大(82.7%),男性教师占比较小(17.3%)。从所教学段来看,小学教师居多(59.5%);从最高学历来看,本科和硕士毕业教师的占比分别为43.4%和53.7%;从专业背景情况来看,师范专业毕业的教师占45.4%,非师范专业的教师占54.6%;担任班主任和副班主任的教师占比分别为39.0%和30.5%(表1)。

(二)研究工具及数据统计

本次调查采用北京市新任教师专业发展现状问卷进行调研。研究主要采用网络匿名调查的方式,调研对象根据链接登录线上调研系统填答问卷。调研问卷内容共包括四部分,第一部分是新任教师的基本信息,第二部分是新任教师的教学情况,第三部分是新任教师的专业学习情况,第四部分是新任教师的学习情境。本文主要基于问卷调查的第三部分和第四部分的数据分析进行阐述。在新任教师的专业学习情况部分,调查了新任教师的学习内容(17个题目)、学习需求(14个题目)、学习方式(多选题)。学习情境部分主要调查的内容包含教师学习共同体(16个题目)和组织支持(6个题目)。涉及程度的维度采用

Likert 5 点量表计分法。数据分析采用 SPSS 25.0 统计软件。

表 1 调查对象的基本情况 (n=3150)

变量	选项	占比/%	变量	选项	占比/%
性别	女	82.7	专业背景	师范专业	45.4
	男	17.3		非师范专业	54.6
年龄	24 岁以下	28.7	所教学段	小学	59.5
	25~27 岁	43.7		初中	26.2
	28 岁以上	27.6		高中	14.0
最高学历	专科	0.1		其他(跨学段)	0.3
	本科	43.4	是否为班主任	班主任	39.0
	硕士	53.7		副班主任	30.5
	博士	2.8		不是班主任或副班主任	30.5

三、研究结果与讨论

(一) 中小学新任教师对专业学习内容的认知和需求

1. 对专业学习内容的认知

教师应掌握的专业知识与技能是教师专业性的重要体现,各国政府的教师专业发展政策均将教师专业知识与技能视为教师专业标准的重要维度。调查结果表明,新任教师参与的专业学习内容主要聚焦于教学技能(95.9%的教师选择“同意”)和教育教学知识(95.2%的教师选择“同意”)两方面。其中,在专业教学技能的学习过程中,主要包含语言、沟通、课堂观察、讲解与提问、课堂组织等方面,超过 50%的新任教师认为上述技能的学习对于顺利开展教学实践工作十分重要。在专业知识方面,则以学科知识、学科教学知识、课程知识等为主,94.7%的教师认为培训内容符合“教学工作的需求”,且“平时在教学中经常尝试使用在新教师培训中学到的内容”;93.0%的教师认为,当教学遇到困难时,自己会“有意识地从新教师培训的内容中寻找解决方案”。概言之,新任教师通过学习,在专业知识和技能等方面有所精进,问题解决能力得到提升。

2. 对专业学习内容的需求

调查结果显示,新任教师的学习需求度较高,14 道题目得分均超过 4.2 分,尤其是“新课标、新教材等相关的知识与理解”“差异化教学和个别

化指导”“培养学生适应未来学习工作的跨学科教学能力”“学生行为与班级管理”“学生评估/学习评价”“教学法知识”以及“所教学科的知识与理解”这七个方面的需求得分均超过 4.5 分,且选择“比较需要”或者“非常需要”的教师达到 90%以上(表 2)。

落实新课标、“双减”等重要政策议题及学生发展等方面的内容都是教师“比较需要”及“非常需要”的。这说明,新任教师对新课标、新教材的理解与掌握的信心有待提升,相关专业知识的补充和能力也待提升。此外,部分教师认为如何关照特殊需要儿童、对学生进行个别化指导、家校社协同育人等亦是未来学习要考虑的内容。

不同专业背景的新任教师之间学习需求存在差异(表 3)。非师范毕业的新任教师与师范毕业的新任教师相比,在新课标、新教材等相关知识与理解、所教学科的知识与理解、教学法知识、学生评估/学习评价、差异化教学和个别化指导、培养学生的跨学科能力教学等六个方面都存在显著差异,非师范生表现出更高的学习需求。因此,在实施规范化培训时,需基于非师范生毕业新任教师的特点和需求进行有针对性的课程设计,着重强化专业知识与能力培养等方面的学习内容。

此外,各学段新任教师在学习需求方面也存在显著差异。如表 4 所示,在新课标、新教材等相关知识与理解方面,小学与初中新任教师的学习

需求显著高于高中新任教师。在教学所需的信息技术与在线教学的知识技能方面,以及课程思政的知识与方法方面,小学新任教师的学习需求都显著高于初中和高中新任教师。

表2 中小学新任教师学习需求的描述性统计分析($n=3150$)

学习需求	M	SD	没有需要/%	极少需要/%	一般/%	比较需要/%	非常需要/%
新课标、新教材等相关知识与理解	4.51	0.63	0.1	0.1	3.8	33.3	62.8
学生行为与班级管理	4.53	0.61	0.1	0.2	4.6	35.7	59.3
学生评估/学习评价	4.59	0.58	0.1	0.3	4.2	36.7	58.7
所教学科的知识与理解	4.54	0.60	0.1	0.4	5.6	36.1	57.8
差异化教学和个别化指导	4.37	0.73	0.1	0.2	4.2	36.5	59.0
跨学科教学能力	4.54	0.61	0.1	0.3	4.2	36.3	59.1
家校社协同育人	4.20	0.85	0.1	0.6	7.1	38.7	53.5
教学法知识	4.54	0.60	0.2	0.3	4.6	36.2	58.7
在线教学的知识与技能	4.54	0.60	0.2	1.0	8.0	39.8	51.0
教学所需的信息技术	4.40	0.70	0.2	1.4	9.7	39.0	49.7
人际沟通与合作	4.45	0.66	0.2	1.0	8.3	37.1	53.2
课程思政的知识与方法	4.42	0.71	0.3	0.8	9.5	39.8	49.5
针对特殊需求儿童的教学	4.36	0.79	0.4	2.2	10.3	34.7	52.3
学校管理	4.37	0.72	0.5	2.8	16.5	36.3	43.9

表3 中小学新任教师学习需求与专业背景的相关性

学习需求	师范生($n=1431$)		非师范生($n=1719$)		t	P
	M	SD	M	SD		
新课标、新教材等相关知识与理解	4.55	0.603	4.61	0.554	2.813	0.005**
所教学科的知识与理解	4.48	0.644	4.54	0.621	2.512	0.012*
教学法知识	4.49	0.641	4.57	0.587	3.713	0.000**
学生评估/学习评价	4.50	0.623	4.57	0.579	3.181	0.001**
差异化教学和个别化指导	4.50	0.619	4.57	0.581	3.136	0.002**
跨学科教学能力	4.50	0.623	4.57	0.584	3.116	0.002**

注:* $P<0.05$, ** $P<0.01$ 。下同

表4 中小学新任教师学习需求与学段的相关性

学习需求	小学($n=1873$)		初中($n=825$)		高中($n=442$)		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
新课标、新教材等相关知识与理解	4.60	0.561	4.60	0.597	4.48	0.595	8.737	0.000**
教学所需的信息技术	4.40	0.703	4.35	0.765	4.35	0.765	6.977	0.001**
在线教学知识与技能	4.45	0.661	4.37	0.729	4.29	0.749	10.672	0.000**
课程思政知识与方法	4.45	0.654	4.29	0.772	4.20	0.824	27.422	0.000**

注:对各学段新任教师不同维度的分析涉及样本量为3140,其余10人不在讨论范围。下同

(二) 中小学新任教师专业学习方式

1. 参与的专业学习方式

笔者以多选题的形式请参与调查的教师选择自己参与过的专业学习活动类型。结果显示,新任教师参与的专业学习活动形式主要包括:“听课与评课”(98.2%)、“教研组研讨”(89.7%)以及“师徒结对”(84.3%)这三种活动。超半数新任教师有过个人自学(79.4%)、网络学习(78.4%)、同伴互助(69.7%)、专家引领(60.6%)、上研究课(56.0%)的经历。此外,部分教师还主持或参加过课题研究(47.1%)、名师指导(45.7%)、赛课(37.1%)、外出学习(26.2%)。

2. 对专业学习方式的评价

参与调查的教师表示,在上述学习方式中,对自身专业成长影响较大的为“听课与评课”(77.2%),其次为“师徒结对”(56.6%)和“教研组研讨”(38.3%)。一方面的原因是新任教师迫切需要解决教学活动中遇到的具体困难或问题;另一方面,这亦与学习科学研究强调情境学习及通过建构学习共同体的方式设计教师学习活动的

结果相一致。此外,“专家引领”(27.6%)、“上研究课”(21.0%)、“名师指导”(17.4%)、“个人自学”(13.8%)、“同伴互助”(13.6%)、“赛课”(12.6%)等方式对教师成长也有一定影响。相对而言,教师们认为“网络学习”(9.0%)、“课题研究”(8.0%)和“外出学习”(4.9%)这三种方式的影响相对较小。值得注意的是,超过78%的新任教师参与过网络学习,但仅有9%的新任教师认为网络学习对自身的专业发展影响很大。这说明,教师培训资源数字化与教师学习信息化的改革仍然任重道远。但同时也有教师意识到,接受专家指导与理论学习对于长远的专业发展也具有重要意义。

如表5所示,各学段新任教师对学习方式的评价存在显著差异。所有学段中都有超过半数的新任教师认为“师徒结对”对自身专业学习有重要影响,其中高中新任教师选择“师徒结对”的比例更高。小学新任教师选择“专家引领”和“同伴互助”作为重要学习方式的比例显著高于其他学段。而初中和高中新任教师比小学新任教师更加重视“上研究课”对自身发展的影响。

表5 中小学新任教师学习方式与学段的相关性

教师学习方式	小学(n=1873)		初中(n=825)		高中(n=442)		F	P
	人数	百分比/%	人数	百分比/%	人数	百分比/%		
师徒结对	1023	54.6	467	56.6	288	65.2	16.175	0.000**
专家引领	552	29.5	208	25.2	105	23.8	8.912	0.012*
上研究课	331	17.7	212	25.7	120	27.1	33.390	0.000**
同伴互助	299	16.0	83	10.1	46	10.4	21.492	0.000**

(三) 中小学新任教师专业学习情境

1. 学习共同体

在组织内学习、共同责任、反思性对话和实践经验分享四个维度上,参与调查的新任教师给出了较高评分,平均分在4.4以上,且评分差异较小(表6)。总体而言,教师所在学校的学习氛围较好,能有效促进新任教师专业成长。

2. 组织支持

从调查结果来看,新任教师在学校内获得的组织支持感的总体平均分为4.27。新任教师对所在学校的组织支持普遍呈认可态度。

如表7所示,各学段新任教师对所在学校提供的组织支持的评价存在显著差异:小学新任教师获得的组织支持感显著高于初中和高中新任教师。

表6 中小学新任教师所在学校的学习共同体情况

维度	M	SD
组织内学习	4.44	0.54
共同责任	4.41	0.55
反思性对话	4.42	0.55
实践经验分享	4.49	0.54

表7 中小学新任教师组织支持与学段的相关性

	小学(<i>n</i> =1873)		初中(<i>n</i> =825)		高中(<i>n</i> =442)		<i>F</i>	<i>P</i>
	M	SD	M	SD	M	SD		
组织支持	4.34	0.60	4.18	0.66	4.21	0.60	21.998	0.000**

此外,尽管有88.9%的教师(选择“非常同意”和“比较同意”的比例)对工作感到满意,但依然有8.7%的教师表示“想要换一所学校工作”。问卷中的开放题目邀请教师填写“所需的支持”,其中在时间保障方面,6.67%的新任教师认为“班主任的工作量太过繁重”“希望学校合理安排教师的工作量”,尤其是需要“减少不必要的检查、评估”“让教师有时间参与相应的专业发展活动”等。究其原因,新任教师专业学习的阻碍来自于工作忙碌、学习时间不足、组织结构与文化氛围较弱等方面。关于学校组织影响的数据反映出:学校工作情境的影响、文化氛围、工作时间与负荷、组织制度制约等对新任教师的工作有很大影响,值得后续开展持续研究。

四、研究结论与建议

(一) 研究结论

第一,新任教师专业学习的内容主要聚焦于专业技能(语言、沟通、课堂观察、讲解与提问、课堂组织等)和专业知识(学科知识、学科教学知识和课程知识等)。在新课改和“双减”政策下,新任教师对于“新课标、新教材等相关知识与理解”“差异化教学和个别化指导”“跨学科教学能力”等方面的学习内容需求位居前三位,且非师范专业毕业的新任教师表现出更高的学习需求。从新任教师所教学段来看,小学与初中新任教师对于新课标、新教材的学习需求显著高于高中新任教师,这与2022年义务教育阶段新课标的颁布密切相关。此外,在教学所需的信息技术和在线教学的知识技能方面,小学新任教师的学习需求显著高于初中和高中新任教师。

第二,新任教师参与的学习方式主要类型为“听课与评课”“教研组研讨”以及“师徒结对”;对新任教师成长影响最大的学习方式主要为“听课与评课”“师徒结对”和“教研组研讨”;“专家引领”“上研究课”“名师指导”“个人自学”“同伴互助”“赛课”等方式对教师成长影响次之;“网络

学习”“课题研究”和“外出学习”这三种方式的影响相对较小。新任教师对于“听课与评课”“师徒结对”等聚焦于日常实践的学习方式更为重视和期待。

第三,在学校组织与制度环境中,新任教师专业学习情境总体良好,学习共同体与组织支持对新任教师的成长具有促进作用。与此同时,仍有部分新任教师提出“想要换一所学校工作”。

(二) 建议

1. 基于教育改革要求和教师发展需求优化新任教师专业学习的培训课程设计

新任教师最需要的学习内容,如新课标、差异化教学、学生核心素养与跨学科教学能力,以及学生评估和评价等,均集中体现了国家教育改革的最新方向。此外,班级管理、学科知识与教学法知识等方面的学习需求,与教师在日常教育教学工作中面临的问题息息相关。因此,要针对教育改革要求和教师发展需求,优化新任教师培训课程,如开展《指导意见》规定的规范化培训课程(思想政治、师德与教育法规、教学基本功与教学实践、学生学习与身心发展、班级管理与班主任工作、教育研究与生涯发展等六个模块),且非师范专业毕业新任教师需增加“教育理论与教师教育”模块内容的学习。^[6]同时,要基于不同学段、不同群体对新任教师进行细致分析,以确保培训课程设计在内容方面体现精准性,提高培训成效。

2. 优化新任教师专业学习的培训方式

对新任教师专业发展影响最大的学习方式为“听课与评课”“师徒结对”和“教研组研讨”。这与教师学习从个体转向协作共同体的发展趋势相一致。在国际研究领域,关于教师专业学习的分析维度,除了以个体为分析单元、探究个体教师的课堂实践与专业学习之外,亦同时考量以团队为分析单元,关注教师学习社群对教师学习的作用。^[12]近30年发展起来的学习科学理论强调工作场所中的自主学习、向同事和同伴学习是工作

最常见的学习方法。^{[1] 225}因此,在培训设计与实施过程中,要基于情境视角与社会文化理论,为教师提供促进学习的创新方式和有效策略。如基于成人学习特征,强化协作、实践、反思和行动等学习方式的创设,从关注教师个体转向通过建构专业学习共同体与实践共同体,助力教师在合作解决实践问题中得到发展。基于视频案例与学习分析技术、在线学习社群、人工智能等数字技术的最新进展,为新任教师持续专业学习提供新的路径。^{[9] 752}

3. 强化学校组织制度支持力度,加强教师校本研修,完善教师专业学习的支持体系

国际研究显示,部分新任教师想要“逃离”学校,其原因并不在于学生行为表现不佳,而在于学校组织的制度结构、领导支持与文化氛围等问题。因此,中小学校要建构起良好的社会关系与学习文化,使得新任教师能够体验到支持性的组织氛围,学校能够有效地保持新任教师留任率并提升教师专业素养、促进学校发展。^[13]已有研究也发现,组织因素对新任教师的专业成长具有积极作用。^[14]

一是充分发挥教师的主体性和能动性,强化教师自主学习,通过实践反思、同伴互助、专业引领等方式,助力新任教师在共同体中形成对教育教学的新理解,对教师角色与专业身份形成认同。二是进一步减轻教师工作负担,为教师专业学习提供时间保障与制度支持,通过建构完善的市区校三级协同机制助力新任教师持续专业成长:在制度层面为教师提供政策保障、时间支持和智力支持,完善培训内容课程设置,创设实践情境学习机会;在人际层面为教师配备高素质的专业指导教师,使他们在有效对话、交流和协作中提升专业素养;在个体层面发挥教师作为能动者的专业自主与学习意识,通过内化和领悟增强专业信念和专业认同。^[15]

“十四五”期间,教师培训进入注重内涵发展、全面提质增效的高质量发展阶段,需要基于学习科学、教师专业学习与发展等理论对新任教师进行针对性的专业学习培训,同时要积极回应教育改革与数字化转型的时代要求,持续推进教师培训改革创新,优化培训课程内容,加强优质资源与数字化建设,实施满足新任教师发展需求的精

准化培训,构建促进新任教师专业发展的协同机制与良好生态,帮助新任教师积极应对执教生涯中面临的各种不可预知的问题与挑战,在改进课堂教学中找到教育教学的价值与意义、增进专业身份认同,进而为高质量专业化创新型教师队伍建设奠定坚实基础。

参考文献:

- [1] DAY C, GU Q. Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career [J]. *Oxford Review of Education*, 2007, 33(4): 423-443.
- [2] GOV UK Great Britain. Department for Education. Teacher recruitment and retention strategy [EB/OL]. (2019-01-28) [2022-09-20]. <https://www.gov.uk/government/publications/teacher-recruitment-and-retention-strategy>.
- [3] Australia, Department of Education, Skills and Employment. Next Steps: Report of the Quality Initial Teacher Education Review [EB/OL]. (2022-09-30) [2022-12-20]. <https://www.education.gov.au/quality-initial-teacher-education-review>.
- [4] 中华人民共和国教育部. 中小学教师继续教育规定 [EB/OL]. (1999-09-13) [2022-10-21]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A02/s5911/moe_621/199909/t19990913_180474.html.
- [5] 中华人民共和国教育部. 教育部教师工作司关于印发《教师培训者团队研修指南》等11个文件的通知 [EB/OL]. (2020-03-30) [2022-07-09]. http://www.moe.gov.cn/s78/A10/tongzhi/202003/t20200330_436306.html.
- [6] 北京市教育委员会. 北京市中小学新教师规范化培训指导意见 [EB/OL]. (2022-07-12) [2022-12-20]. http://jw.beijing.gov.cn/xxgk/zfxgkml/zfgkzcwj/zcqtjw/202207/t20220712_2769967.html.
- [7] DARLING-HAMMOND L. Teacher education around the world: what can we learn from international practice? [J]. *European Journal of Teacher Education*, 2017, 40(3): 291-309.
- [8] 钟亚妮. 教师专业学习视域中的高质量教师发展: 基于国际研究的探讨 [J]. *中国教师*, 2022(7): 26-30.
- [9] 巴里·J. 菲什曼, 等. 学习科学视角下的教师学习研究 [M]//R. 基思·索耶. 剑桥学习科学手册. 2版. 徐晓东, 等译. 北京: 教育科学出版社, 2021.
- [10] 彼得·赖曼, 丽娜·马考斯凯特. 专业知识 [M]//弗

- 兰克·费舍尔,辛迪·赫梅洛-西尔弗,苏珊·戈德曼,等.国际学习科学手册.赵建华,尚俊杰,任友群,等译.上海:华东师范大学出版社,2022:67.
- [11] 科拉·巴格利·马雷特,等.人是如何学习的Ⅱ:学习者、境脉与文化[M].裴新宁,等译.上海:华东师范大学出版社,2021.
- [12] 卢乃桂,钟亚妮.国际视野中的教师专业发展[J].比较教育研究,2006(2):71-76.
- [13] GU Q. The challenge to quality retention: why schools matter [J]. *International Encyclopedia of Education*, 2023, 5(4): 539-549.
- [14] 曹杰,钟亚妮.中小学新教师的教学效能感及其影响因素探析[J].教师发展研究,2021,5(3):118-124.
- [15] 钟亚妮.新任教师专业发展:教师学习的视角[J].教师发展研究,2017(4):56-61.

(责任编辑:张玉平)

The Current Situation and Optimizing Path of Novice Teachers' Professional Learning in Primary and Secondary Schools: Based on Data of 3150 Teachers in Beijing

ZHONG Yani¹, CAO Jie², ZHANG Zeyu²

(1. *Beijing Institute of Education, Beijing 100120, China;*

2. *Faculty of Educational Management and Psychology, Beijing Institute of Education, Beijing 100011, China*)

Abstract: The entry adaptation period for novice teachers is an important stage of teachers' professional development, and it is a key period that determines the future direction and quality of teachers' professional development. Based on the perspective of teachers' professional learning, this paper analyzes the questionnaire data of 3150 novice teachers in primary and secondary schools in Beijing, and discusses the contents, methods and organizational support of novice teachers' professional learning. The study finds that the content of the novice teachers' professional learning mainly focuses on professional skills and knowledge, especially on how to implement the new curriculum reform and "double reduction" policy to promote student development. The types of learning that novice teachers participate in and the learning methods that have the greatest influence on their growth are mainly "listening and evaluating lessons", "mentoring pair" and "teaching research group discussion"; that novice teachers put more emphasis and expectations on the learning methods that focus on the daily practice; that learning community and organizational support can promote the growth of novice teachers in the context of school systems; and that the obstacles of novice teachers' learning come from the busy work and insufficient time. Based on this, we should strengthen the design of the training curriculum for novice teachers' professional learning, explore and optimize the novice teachers' professional learning methods, strengthen the support of the school organization system, strengthen the school-based research and training for teachers, and improve the support system for teachers' professional learning.

Key words: novice teacher; teacher's professional learning; teacher's professional development; learning sciences

以公开课为关键事件： 探索促进新教师专业成长的有效路径^①

胡春梅 邸 磊(北京教育学院人文与外语教育学院,北京 100120)

摘要 公开课作为新教师专业成长的关键事件,具有促进新教师提升专业能力、增强职业认同的实践意义。新教师需经历一个在关键人物引领下、从教学知识到实践知识自我澄清的过程,通过关键事件的历练实现专业发展。只有实施有效公开课、用好关键人物、重视培养反思能力,公开课才能作为关键事件真正促进新教师专业成长。

关键词 教师专业发展;新教师;公开课;关键事件;关键人物;反思能力

中图分类号 G63

文献标识码 B

文章编号 1002-2384(2022)06-0041-04



(请扫本刊二维码)

新教师入职的第一年,是站稳讲台、完成职业认同的关键时期,此时新教师往往会面临承担各种级别不同要求的公开课的情况。有研究表明,公开课、教学实践中的挫折和冲突等关键事件对优秀教师成长起着重要作用。^[1]有效利用好承担公开课的契机,不仅能够激发新教师的学习动机,还能够培养新教师的研究意识。

但是,笔者针对2020年9月入职的北京市昌平、顺义、大兴、怀柔四个区中学语文学科新教师展开的调查显示,公开课对于新教师的作用并不都是积极的。因此,本文试图从公开课的实践意义、新教师的认知发展以及公开课发挥作用的条件三方面,探讨如何使公开课成为新教师成长的关键事件,以期引导新教师全面认识关键时期的关键事件,助力区域和学校在新教师职后培训中能够更有效地运用关键事件促进新教师实现专业成长。

一、公开课成为新教师关键事件的实践意义

关键事件的概念由英国学者沃克提出,他指出关键事件是“个人生活中的重要事件,教师要围绕该事件作出某种关键性的决策,它促使教师对可能导致教师特定发展方向的某种特定行为做出选择。”^{[2]309}有学者指出,“教师并非能从专业生活经历的时时、事事中都发现对自身专业发展的意义。而只有课堂专业生活的某些特定事件以及特定时期和特定人物,对教师专业发展才会产生重大影响,这就是所谓的‘关键时期’‘关键事件’和‘关键人物’”。^{[2]308}笔者认为,关键事件是发生在不同专业发展阶段的有稳定主题的事件,能够引发具有自我更新意识与自我更新能力的教师进行自我反思,导致教师做出决策和选择,促进教师专业结构的调整与优化。新教师承担的公开课,其目的是提高教学基本技能,学校和教研组都对此非常重视,也会给新教师充足的准备

注释:

^① 本文系北京市教育科学“十三五”规划2019年度优先关注课题“北京市中小幼新教师入职培养研究”(课题编号:BFEA19037)的研究成果。

时间,并且在公开课之后做出评价反馈,因此公开课就可成为新教师的关键事件。基于调研,笔者发现公开课作为助力新教师专业成长的关键事件,主要体现在提升新教师的专业能力和职业认同两方面,下面以语文教师的实践经历为例进行说明。

1. 提升专业能力

公开课可以促使教师反思自己的教学内容,通过理论和实践学习提升教育教学的专业能力。小刘老师是刚入职的高中语文教师,在入职一个月后学校的亮相课中执教鲁迅的小说《祝福》,试讲时30分钟就讲完了,学生对于小刘老师所讲的主要内容早已掌握,对答如流,剩下的10分钟刘老师不知所措,十分尴尬。在与师傅讨论后,她重新做了教学设计,将叙事学的叙事视角与叙事结构等理论引入《祝福》的教学,课时内容整体充盈丰富起来,在正式的公开课时获得了大家的好评。

小朱老师是一名中学语文教师,她在全区的新教师基本功展示中选择执教《课外古诗词诵读》一课,在组织学生活动时出现了冷场。原因是本课包括不同朝代不同作者的四首古诗,风格各异,学生对于老师提出的问题无从答起。在与区教研员的讨论中小朱老师认识到,语文教学不是以学科知识规律而是要以学生认知规律组织课堂教学。教师进行课堂中的学生活动设计时,要注意采取学生能够理解的方式,使学生在过程中提升语文能力。后来小朱老师从学生的认知起点出发,以“托古讽今”的手法将课外古诗词的前两首进行互文阅读教学,取得了不错的效果。

2. 增强职业认同

小冯老师入职后勤奋好学,第一年就报名参加了全市的新教师基本功大赛。刚开始试讲时,课堂氛围非常好。可是指导教师发现,班里有一个男生经常举手想要回答问题,小冯老师总是视而不见,到了后半节课,这位男生非常沮丧,干脆趴在桌子上睡着了并发出响亮的呼噜声。下课后,指导教师就这个问题与小冯老师交流后发现,原来这位男生经常不遵守课堂纪律,上周就因为纪律问题把小冯老师气哭了。指导教师与冯老师交流,引导她认识到:无论什么样的学生都有学习的权利,教师要一视同仁,对待纪律表现不好的学生更要有耐心有方法,不仅要帮助他们改进不足之处,更要关注和鼓励

他们的点滴成长。后来冯老师反馈,在正式讲公开课的时候她邀请这位男生发言,从此以后他上语文课总是认真听讲,而且在其他课上也有很大进步。小冯老师参加公开课的经历,让她重新认识了一名教师的职责,增强了她作为教师的职业认同感。

二、新教师在公开课中的内部加工:一次关键事件的自我澄清过程

对于关键事件,教师必须有一个自我澄清的过程,这样才能获得关键事件对于自身专业发展的意义。有关研究表明,教师经历的关键事件,经过焦点明朗化、作抉择、反思等内部调控过程,从而获得专业结构的形成、改变或强化,这也形成了专业发展的基本循环。^[3]笔者以此为依据,勾勒出新教师在关键事件中的内部加工过程,这是一次在关键人物引领下的自我澄清。

1. 聚焦:关键事件促进教师成长的路径

关键事件是指能强化当事者的原有认知或引起当事者原有认知冲突的事件。^[4]对于新教师而言,更多的是引起他们原有认知的冲突,如对于教学原则认知的冲突,或者是对于教师职业认知的冲突。关键事件所引起的认知冲突,常常表现在课堂教学过程中,新教师可以通过教学效果感受到,指导教师也可以通过课堂观察察觉到。通过对这一冲突的聚焦,随着焦点逐渐明朗化,教师能够识别出教育教学过程中存在的问题,并将自己学到的理论知识与教学实际情境进行连接。找到问题之后,最重要的是教师能够经过分析作抉择。这一过程为新教师提供了在实际教学中可操作的程序性知识。例如:公开课引起了新教师对于教学原则的重新认知,新教师认识到教学的主体是学生而不是教师,聚焦的问题是确定一篇课文的教学内容,学生在学习中遇到的真实问题便是教学的起点。

以新教师执教公开课《卖油翁》为例,小林老师认为,教师应当将课文包含的所有知识讲清楚,可是讲清楚了时间又不够。在与指导教师讨论时,问题得以明确,显然小林这节课的教学内容太多了。确定一节课的教学内容有三个依据:所教文本的原生价值、教学价值以及学生学习的疑惑和困难。这些学理知识小林在大学学习时都在教科书中见过,但是具体到教学实际时,小林希望将《卖油翁》中所有的文学价值都一一道来,但却对

学情有所忽视。通过指导教师的指引,小林找到了“课讲不完”的主要原因是教学内容不合理。经过学情调查,她将“教学内容合理化”这一教学原则嵌入真实的教学情境中,删减了学生已知的教学内容,将学生能够独立完成的学习任务设计为预习作业。她的公开课终于在规定时间内顺利完成。

2. 反思:从教学知识到实践知识的转变

小林的问题具有典型性,是很多新教师面临的共同问题,即如何将大学教科书中的教学知识转化为真实情境下的实践知识。实践知识主要源于真实的教学经历和对教学经历的反思,其在教师成长过程中具有决定性意义。

在2020年北京市昌平、顺义、大兴、怀柔四区新入职的中学语文学科新教师中,师范类毕业生占60%。他们在大学期间专门学习过课程与教学论的相关课程,但是实战经验非常有限,即使是师范生的实习期也仅有2~3个月。通过小林的案例我们可以发现,要实现从教学知识到实践知识的转化,新教师至少要做好以下两点。第一,在真实的教学情境中,以教学任务为导向,整合教学知识。如完成《卖油翁》的备课与教学,需要整合文本解读的知识(关于学科的知识)、课程与教学的知识(关于教学的知识)以及学生心理的知识(关于学生的知识)。第二,将静态的知识转化为可操作的教学方法。这需要新教师了解学生的认知起点,依照学生的认知规律设计结构化的学习过程。新教师掌握的教学知识转化为实践知识的过程,也标志着其从一名大学师范生成长为一名中学语文教师。

三、公开课作为关键事件促进新教师专业成长的条件

在关键时期经历不同事件以及对同一事件的不同认识,都会给新教师的未来职业发展带来不同影响。以公开课作为关键事件,真正促进新教师专业成长,需要满足公开课的有效性、关键人物的引领、教师的自我反思三个条件。

1. 实施有效公开课

无论公开课是什么样的类型,只有反映教育本质与规律的公开课才能对新教师有所裨益。然而在实际教学中,新教师的公开课也出现了异化现象。如学生没有发

生真正的学习过程,只是教师的陪衬;新教师缺乏自己的思考与认识,只是在背别人的教案;组织方只负责安排任务、开展评选,却忽视了新教师准备公开课的蜕变过程,等等。

有研究者提出了有效公开课的内在功能与外在功能,^[5]对于新教师而言,有效公开课的内在功能是公开课作为一节普通课的教学功能,外在功能是公开课作为新教师掌握基本教学技能的展示功能。除此之外,还应当关注公开课在组织管理中的功能,即促进新教师适应工作环境、形成教学交往、融入教研团队的功能。只有确保新教师公开课的内在功能、外在功能以及管理功能,公开课才不会沦为一场作秀和表演,才能成为新教师专业发展的关键事件。

2. 发挥关键人物的引领作用

虽然新教师同样都经历了公开课,但是每个人在其中的感受却有所不同。只有公开课引起了新教师探究和反思的过程,新教师能够通过分析问题和解决问题获得专业发展,公开课才可以称为关键事件。在这一过程中,新教师个人的努力是必须的,但要使公开课成为新教师的关键事件,还有一个重要条件即关键人物。新教师在工作实践中多是通过个人“试误”来应对现实冲击。

“这种‘单干’的形式,可能造成初任教师对教学产生一种‘畸形’的、窄化的理解,并对自己教学的成功与失败作出错误的诠释。”^{[2]294}为了避免新教师出现低效与窄化的“单干”情况,一些学校已经认识到了关键人物的重要性,开始为新教师配备师傅,并对师傅提出了更高要求。只有在师傅的引领下,完成一次从关键事件引起的认知冲突到思维清晰化的反思过程,才能实现新教师专业结构的调整与优化。

3. 培养教学反思能力

新教师在职第一年的发展目标主要是岗位胜任,解决职业生存问题。首先,新教师需要完成教学任务,其核心能力指向教学技能的提升;其次,新教师需要提升职业认同和专业素养,其核心能力指向反思能力的提升。在教师专业发展的道路上,教学技能的提升是阶段性目标,反思能力的提升则是长期目标与关键目标。如有学者指出:“对于初任教师,反思的和技术的的能力都是重要的,这两种类型的能力是不能互相排斥的。”^[6]一方面,教师只有掌握了教学技能才能开展教学,才能

“教·研·写”一体： 教师专业成长的路径优化^①

王学进（江苏省常州市实验小学，江苏 常州 213003）

摘要 “教·研·写”一体化推进，可以优化教师专业成长的路径。转换思维方式是“教·研·写”一体的基本遵循，教师要从工作思维转向研究思维，从事务思维转向设计思维，实现常规工作与研究工作整合推进。聚焦研究主题，在特定场景中及时提炼教学研究成果，有利于教师近距离习得从“教”到“写”的成果形成路径。教研与科研的整体联动、通力合作，则为“教·研·写”一体提供了行动保障。

关键词 教师专业发展；专业写作；研究思维；设计思维

中图分类号 G62

文献标识码 B

文章编号 1002-2384 (2022) 06-0044-03



（请扫本刊二维码）

阻碍教师专业发展的因素有很多，其中有两类尤其值得关注，一是教师疲于应对忙乱的教育教学事务，难以找到事务性工作和专业发展的平衡点；二是赶时髦跟风式参与课题研究，研究方向脱离教学实际，教研与科研剥离。破解这一难题，需要探寻一条事务性工作和专业发展相得益彰、相互映照、彼此成就的途径。笔者认为，将教育教学、教育科研与专业写作有机整合，实现“教·研·写”的一体化，可以优化教师专业成长路径，

形成学校教师专业发展的合力。

一、转换思维方式：“教·研·写”一体的基本遵循

所谓“教·研·写”一体，即教育教学、教育科研、专业写作三位一体，前后贯通，用研究的视角开展教育教学工作，用教育教学实践丰富研究内容，通过专业写作呈现教育教学与教育研究内在融通成果。教师走向“教·研·写”一体，首先要学会转换思维方式。

注释：

① 本文系江苏省教育科学“十四五”规划2021年度重点课题“小学语文‘读写融合·螺旋进阶’教学范式研究”（课题编号：XC-b/2021/29）的阶段性研究成果。

在日常教学实践中进行反思、改进教学；另一方面，教师只有在教学反思中才能认识到教学技能的问题所在，从而激发动机、提升技能。因此，关键事件是培养新教师反思能力的载体，教学反思也将促进关键事件显性化。新教师的反思不是拿着放大镜聚焦关键事件的细节，而是通过对真实情境下问题的分析、探究和解决学习一种思维方式，是一种基于元认知的自我反思。当然，随着教学经验的丰富，不同阶段的关键事件表现为不同的主题，教师反思的主题也会随之改变。

参考文献：

[1] 胡定荣.影响优秀教师成长的因素——对特级教师人生经历的样

本分析[J].教师教育研究, 2006 (4): 65-70.

[2] 叶澜.教师角色与教师发展新探[M].北京: 教育科学出版社, 2001.

[3] 白益民.教师的自我更新: 背景、机制与建议[J].华东师范大学学报(教育科学版), 2002 (4): 28-38.

[4] 苏红.关键事件: 触及教师专业发展的核心[J].教育科学研究, 2011 (11): 67-70.

[5] 何玉海, 蔡宝来.试论有效公开课的基本作用[J].河北师范大学学报(教育科学版), 2013 (10): 15.

[6] 朱旭东.国外教师教育模式的转型研究[J].外国教育研究, 2001 (5): 52-58.

（编辑 杨晓梦）

中小学教师专业能力现状及提升路径 ——基于北京市4526位教师的数据分析

邱磊¹, 李爱霞²

(1.北京教育学院 人文与外语教育学院, 北京 100120; 2.北京教育学院石景山分院, 北京 100041)

摘要:新任教师专业能力是衡量其专业发展的关键,厘清中小学新任教师专业能力发展现状对规范新教师培训、加强教师队伍建设具有重要意义。对北京市4526位教龄为1~3年的中小学新任教师的调查发现,新任教师的专业能力总体处于良好水平,不同教龄、不同区域、所教与所学专业是否一致会导致新任教师的某些专业能力水平存在差异,所在学校校本研修开展情况、有无指导者指导等外部支持以及是否承担公开课等关键性任务也对新任教师专业能力有重要影响。建议重点提升中小学新任教师的课程教学、教学设计和班级管理能力;针对新任教师教龄、所在校地域、所教与所学专业一致性等影响因素提高培训精准性;为新任教师提供外部支持条件和环境,提升其专业实践能力;为新教师安排公开课等关键性任务,提升其教学专业能力和自主发展能力。

关键词:中小学教师;教师专业能力;教师培训

中图分类号:G451.2

文献标识码:A

文章编号:1008-228X(2023)06-0050-07

一、问题提出

基础教育高质量发展依靠高质量的中小学教师队伍,而高质量新任教师是高质量教师队伍的源头保证。随着教师教育的不断深化,中小学新任教师来源日益多元,其专业能力也参差不齐。中小学新任教师的专业能力是他们在教育教学实践过程中逐渐形成的。教师专业能力更多指向的是专业实践能力,“指向教育教学实践的有效达成,以专业知识为基础,具体化教师的各种专业表现和行动”^[1],是“教师在实践情境中释放主体心智、灵活驾驭自我、实现实践任务的主体性力量集合”^[2]。中小学新任教师专业能力关系到他们能否适应教师职业、胜任教师岗位,是他们胜任教师岗位要求并赖以生存的核心能力。那么,当前中小学新任教师专业能力现状如何?哪些因素影响其专业能力的发展?为帮助中小学新

任教师迈好职业生涯第一步,促进新任教师培训的高质量发展,本研究将从师德践行能力、教学实践能力、综合育人能力、自主发展能力四个维度对北京市中小学新任教师专业能力展开调查,为进一步促进中小学新任教师入职培训的专业化、规范化、精准化提供实证研究支持。

二、研究设计

(一)研究对象

2022年7月,通过问卷星向北京市各区教龄为1~3年的中小学新任教师发放问卷,共回收4889份,其中,有效问卷4526份,问卷有效率为92.6%。研究对象基本情况如表1所示。

从表1可以看出,本次调查对象的性别、教龄、学历、所教与所学专业是否一致、任教学校地域、任教学段等变量均有一定比例,比较符合当前北京市中小学新任教师的分布情况。

收稿日期:2022-11-03

基金项目:北京市教育科学“十三五”规划优先关注课题“北京市中小幼新教师入职培养研究”(BFEA19037)

作者简介:邱磊,北京教育学院人文与外语教育学院院长,副教授,主要从事教师培训、英语教学研究,E-mail:dileibj@yeah.net;

李爱霞,北京教育学院石景山分院教师培训中心主任,中学高级教师,教育学博士,主要从事教师教育研究。

表1 研究对象基本情况

变量		人数	百分比/%	变量		人数	百分比/%
性别	男	766	16.9	是否师范毕业	是	2137	47.2
	女	3760	83.1		否	2389	52.8
教龄	1年	2277	50.3	任教学校地域	城区	2478	54.8
	2年	1269	28.0		郊区城镇	1293	28.6
	3年	980	21.7		郊区乡村	755	16.6
学历	本科	2233	49.3	任教学段	小学	2702	59.7
	硕士	2176	48.1		初中	1244	27.5
	博士	117	2.6		高中	580	12.8
所教与所学专业是否一致	是	3478	76.8	是否为班主任	是	1975	43.6
	否	1048	23.2		否	2551	56.4

(二) 研究工具

本次调研在文献研究基础上,将中小学新任教师的专业能力确定为师德践行能力、教学实践能力、综合育人能力、自主发展能力四个维度。项目组组织高校研究者、新任教师培训者、指导教师和新任教师共18人结合新任教师的实际情况研讨设计调查问卷。问卷内容包括三个部分:第一部分为中小学新任教师基本信息,共15个项目;第二部分为中小学新任教师目前较迫切需要提高的专业能力选择并排序;第三部分为中小学新任教师专业能力自我测评,由一组陈述组成,每个陈述有“非常符合、比较符合、有点符合、有点不符合、不太符合、非常不符合”6种回答,分别记6~1分,共35个项目,其中,师德实践能力为8个项目、教学实践能力为9个项目、综合育人能力为9个项目、自主发展能力为9个项目。经过试测及信效度检验,该问卷可以用于中小学新任教师专业能力的测评。

(三) 数据统计

运用SPSS 22.0统计软件,通过独立样本 t 检验和单因素方差分析进行数据处理。

三、研究结果与分析

(一) 中小学新任教师专业能力的整体水平

调研发现,中小学新任教师专业能力四个维度得分从高到低分别为:师德践行能力(5.51)、综合育人能力(5.27)、自主发展能力(5.21)、教学实践能力(5.17)。从以上数据可以看出,中小

学新任教师专业能力整体水平良好,其中师德践行能力和综合育人能力表现相对较好,自主发展能力和教学实践能力也较好,但尚有一定提升空间。具体来讲,中小学新任教师认为目前较迫切需要提高的能力得分由高到低排序为:实施课程教学(6.83)、学会教学设计(6.36)、学会班级管理(5.64)、评价教学效果(5.2)、掌握专业知识(5.17)、开展综合育人(3.93)、注重专业成长(3.72)、恪守师德规范(2.34)、拥有教育情怀(2.21)、呵护学生成长(1.84)、主动交流合作(1.64)。其中前两项实施课程教学和学会教学设计与教学实践能力密切相关,表明新任教师在入职之初更迫切需要提升的是教学实践能力。

(二) 中小学新任教师专业能力的各变量差异比较

中小学新任教师专业能力同其个体背景、外部环境与支持、关键性任务等因素可能存在较为密切的关联性,因此,本研究主要考察了上述三方面因素对新任教师专业能力的影响。

1. 教师个体背景对新任教师专业能力的影响

本次调查中,我们主要调查了教龄、所教与所学专业是否一致、任教学校地域这三项个体背景对新任教师专业能力的影响。

将中小学新任教师的教龄分为3个组别,分别是1年、2年和3年。由表2可知,新任教师在师德践行能力、教学实践能力和综合育人能力三个方面平均得分均随着教龄增长而增加。不同教龄的新任教师在教学实践能力、综合育人能力方

面表现出极显著差异,在师德践行能力方面表现出显著差异,在自主发展能力方面没有显著差异,表明教龄特征对新任教师教学实践和综合育人能力的影响最大。

表2 中小学新任教师专业能力与教龄的相关性

维度	1年($n=2277$)		2年($n=1269$)		3年($n=980$)		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
师德践行能力	5.49	0.601	5.51	0.596	5.55	0.614	3.276	0.038*
教学实践能力	5.12	0.681	5.20	0.655	5.24	0.693	14.481	0.000***
综合育人能力	5.23	0.664	5.29	0.653	5.34	0.688	10.410	0.000***
自主发展能力	5.21	0.694	5.22	0.752	5.21	0.752	0.034	0.966

注: * $P<0.05$, *** $P<0.001$ 。下同

按照新任教师所教学科与所学专业是否一致分为两个组别。由表3可知,所教与所学专业一致的新任教师比所教与所学专业不一致的新任教师在专业能力四个维度的平均得分都更高一些。

进一步 t 检验结果显示,所教与所学一致的新任教师同所教与所学专业不一致的新任教师在教学实践能力、自主发展能力两方面有显著差异,而在师德践行能力、综合育人能力方面没有显著差异。

表3 中小学新任教师专业能力与所学专业的相关性

维度	所教与所学专业一致($n=3478$)		所教与所学专业不一致($n=1048$)		t	P
	M	SD	M	SD		
师德践行能力	5.51	0.580	5.50	0.676	0.362	0.717
教学实践能力	5.18	0.657	5.12	0.745	2.381	0.017*
综合育人能力	5.27	0.650	5.26	0.724	0.207	0.836
自主发展能力	5.23	0.690	5.15	0.772	3.332	0.001**

注: ** $P<0.01$ 。下同

按新任教师任教学校地域分为城区、郊区城镇和郊区乡村3个组别。由表4可知,在师德践行能力方面,城区新任教师的平均得分高于郊区新任教师,这可能与城区学校要求与教师自身努力密切相关;在自主发展能力方面,城区、郊区城镇、郊区乡村新任教师的平均得分依次下降;在教学实践能力和综合育人能力两个方面,3个组别的平均得分相差无几。不同地域的新任教师在自主发展能力方面表现出极显著差异,表明地域特征对新任教师自主发展能力的影响最大。在师德践行能力方面也表现出显著差异,而在教学实践能力和综合育人能力方面没有显著差异。

2. 外部环境与支持对新任教师专业能力的影响

(1) 外部支持性环境对新任教师专业能力的影响

对于外部支持性环境对新任教师专业能力的

影响,本次调查主要从校本研修课程、教研组支持两个方面进行考察。

按有丰富系统的校本研修课程、没有系统校本研修课程而是随机培训,以及校本研修较少分为3个组别。由表5可知,有丰富系统的校本研修课程一组新任教师的平均得分高于另外两组,没有系统校本研修课程而是随机培训一组新任教师的平均得分高于校本研修较少一组新任教师的平均得分。3个组别在教师专业能力四个维度都表现出极显著差异,表明校本研修课程对新任教师专业能力发展具有较大影响。

按新任教师是否获得过教研组对自己课的针对性指导及指导次数分为4个组别(指导过5次及以上、指导过3~4次、指导过1~2次、没有指导过)。由表6可知,获得指导次数越多的组其教师专业能力的各维度平均得分均越高。4个组别在专业能力四个维度都表现出极显著差异,表明

教研组的支持和指导对新任教师专业能力发展具有较大影响。

表4 中小学新任教师专业能力与任教学校地域的相关性

维度	城区($n=2478$)		郊区城镇($n=1293$)		郊区乡村($n=755$)		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
师德践行能力	5.53	0.577	5.48	0.647	5.48	0.607	3.679	0.025*
教学实践能力	5.18	0.661	5.16	0.715	5.15	0.673	0.536	0.585
综合育人能力	5.28	0.647	5.25	0.709	5.26	0.661	0.511	0.600
自主发展能力	5.24	0.688	5.20	0.737	5.15	0.733	5.360	0.005**

表5 中小学新任教师专业能力与校本研修课程的相关性

维度	有丰富系统的校本研修课程($n=3483$)		没有系统校本研修课程而是随机培训($n=627$)		校本研修课程较少($n=416$)		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD		
师德践行能力	5.55	0.580	5.35	0.630	5.33	0.679	50.494	0.000***
教学实践能力	5.24	0.656	4.93	0.683	4.91	0.713	91.730	0.000***
综合育人能力	5.33	0.649	5.06	0.657	5.03	0.716	76.920	0.000***
自主发展能力	5.32	0.660	4.89	0.737	4.82	0.793	177.794	0.000***

表6 中小学新任教师专业能力与教研组支持的相关性

维度	指导过5次及以上($n=2097$)		指导过3~4次($n=1005$)		指导过1~2次($n=1017$)		没有获得过指导($n=407$)		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
师德践行能力	5.62	0.556	5.44	0.619	5.39	0.612	5.37	0.667	49.648	0.000***
教学实践能力	5.31	0.642	5.10	0.657	5.05	0.679	4.91	0.754	66.167	0.000***
综合育人能力	5.40	0.632	5.20	0.657	5.15	0.665	5.06	0.745	57.272	0.000***
自主发展能力	5.45	0.615	5.15	0.660	4.98	0.707	4.73	0.815	206.773	0.000***

(2) 指导者指导对新任教师专业能力的影响
关于指导者指导对新任教师专业能力的影响,我们主要调查了师傅指导、教研员指导两种情况。

按新教师有无师傅指导分为两个组别(其中有师傅但认为对自己专业成长帮助不大的视为无

师傅)。由表7可知,有师傅指导一组的新任教师专业能力的各维度平均得分较高。进一步 t 检验结果表明,有师傅指导和没有师傅指导的新任教师专业能力维度均表现出极显著差异,表明师傅的指导对新任教师专业能力发展具有较大影响。

表7 中小学新任教师专业能力与师傅指导的相关性

维度	无师傅指导($n=1087$)		有师傅指导($n=3439$)		t	P
	M	SD	M	SD		
师德践行能力	5.40	0.660	5.54	0.580	-6.479	0.000***
教学实践能力	5.02	0.728	5.22	0.655	-8.418	0.000***
综合育人能力	5.15	0.696	5.31	0.654	-6.998	0.000***
自主发展能力	4.85	0.789	5.33	0.643	-17.927	0.000***

按新任教师是否获得过教研员的针对性指导以及指导次数分为4个组别(指导过5次以上、指导过3~4次、指导过1~2次、没有指导过)。由表8可知,获得指导次数越多的组其教

师专业能力的各维度平均得分更高。4个组在专业能力四个维度都表现出极显著差异,表明教研员的指导对新任教师专业能力发展具有较大影响。

表8 中小学新任教师专业能力与教研员指导的相关性

维度	指导过5次及以上 (n=909)		指导过3~4次 (n=837)		指导过1~2次 (n=1744)		没有获得过指导 (n=1036)		F	P
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
师德践行能力	5.63	0.559	5.49	0.610	5.46	0.618	5.48	0.594	18.191	0.000***
教学实践能力	5.36	0.654	5.19	0.658	5.12	0.678	5.06	0.681	37.574	0.000***
综合育人能力	5.44	0.633	5.26	0.667	5.21	0.669	5.20	0.669	27.136	0.000***
自主发展能力	5.48	0.642	5.28	0.658	5.18	0.686	4.98	0.761	88.972	0.000***

3. 关键任务对新任教师专业能力的影响

按照新任教师是否承担过区级以上公开课这样的关键任务将新任教师分为两个组别。由表9可知,上过区级或市级公开课的新任教师专业能力各维度平均得分均较高。进一步t检验结果表明,上过区级以上公开课的和没有上过公开课的

新任教师在教学实践能力、自主发展能力两个维度有极显著差异,在综合育人能力维度有显著差异,在师德践行能力维度没有显著差异。这表明是否上过市区公开课对新任教师的教学实践能力和自主发展能力影响很大,对综合育人能力也有一定影响。

表9 中小学新任教师专业能力与是否上过区级及以上公开课的相关性

维度	没有上过区级及以上公开课(n=3156)		上过区级及以上公开课(n=1370)		t	P
	M	SD	M	SD		
师德践行能力	5.49	0.614	5.53	0.578	-1.938	0.053
教学实践能力	5.14	0.693	5.23	0.639	-4.164	0.000***
综合育人能力	5.25	0.681	5.30	0.636	-2.279	0.023*
自主发展能力	5.15	0.728	5.36	0.644	-10.024	0.000***

四、结论与建议

(一) 通过培训和研修重点提升中小学新任教师的课程教学、教学设计和班级管理能力

北京市中小学新任教师专业能力整体表现良好,师德践行能力和综合育人能力表现相对较好。新任教师认为目前较迫切要提高的能力排在前三位的分别为实施课程教学、学会教学设计、学会班级管理。这与其他研究者的调研结果一致。研究者发现新教师迫切需要解决的两项问题是“如何有效组织课堂教学,实现‘学生为中心’的自主学习;班级的组织与管理(班主任)”^[3]。也有研究者提出“强化解决新教师教学实践问题的学习内容,特别是教学方法、教材解读、学生管理、教学反

思等方面的内容”^[4]。此外,“新教师最大的需求是学习教室管理和促进学生参与教学的策略”^[5]。据此,建议通过培训和重点研修提升新任教师教学设计、课堂教学和班级管理能力。

(二) 针对中小学新任教师教龄、任教学校地域、所教与所学专业一致性等特征提升培训和研修的精准性

教龄、任教学校地域、所教与所学专业是否一致等特征对新任教师专业能力具有一定影响。随着教龄的增长,新任教师在师德践行能力、教学实践能力和综合育人能力三个维度的平均得分也在增加;城区、郊区城镇、郊区乡村新任教师在自主发展能力方面平均得分依次下降;所教与所学专业一致的新任教师比所教与所学专业不一致的新

任教师在专业能力四个维度的平均得分都更高。因此,应针对新任教师开展市、区、校专项培训,使他们“获得在职学习的机会”^[6]。调研发现,教龄为1年的新任教师在师德践行能力、教学实践能力、综合育人能力三个维度上的得分比教龄为2~3年的新任教师得分低并具有显著性差异,“新教师在他们的第一年的服务中则是特别重要的”^[7],“有目的、目标导向的指导可以支持和促进新入职教师学习到更高水平的技能。”^[5]建议重点加强教龄为1年的新任教师在师德践行能力、教学实践能力和综合育人能力维度的组织与专业支持。调研还发现,在师德践行能力、自主发展能力这两个维度上郊区城镇、郊区乡村新任教师比城区新任教师得分低;在教学实践能力、自主发展能力方面所教与所学专业不一致的新任教师比一致的新任教师得分低。这提示我们需要更加重视郊区城镇新任教师师德践行能力、郊区乡村新任教师自主发展能力的提升,以及对于所教与所学专业不一致新任教师在教学实践能力、自主发展能力方面的提升,以提高培训的精准性。

(三) 中小学要为新任教师提供外部支持,在支持与行动中提升新任教师专业实践能力

外部支持性环境、指导者指导对新任教师专业能力具有较大影响。从外部支持性环境来看,面临不同校本研修课程建设状况的新任教师在专业能力四个维度上都表现出极显著差异,获得教研组不同支持程度的新任教师在专业能力四个维度上也表现出极显著差异;从指导者指导来看,有无师傅指导的新任教师在专业能力四个维度上都表现出极显著差异,获得教研员不同指导次数的新任教师在专业能力四个维度上也表现出极显著差异。

1. 加强校本研修、教研组支持,让新任教师在共同体中提升专业能力

调研发现,学校校本研修课程状况、教研组支持等因素对新任教师专业能力具有较大影响。其中“校本研修课程状况对新任教师专业能力具有极显著影响”这一调研结果值得重视。校本研修课程是以校为本、重在解决学校实际教育教学问题的教师专业发展课程,具有较强的针对性、实践性、专业性,对于经验匮乏、教学实践矛盾突出的新任教师而言,这无疑是一条重要的学习路径。

同时,教研组团队文化与支持也至关重要。研究表明,“通过参与经验丰富教师所在研究小组的经历,新手教师逐渐能够接受团队的文化、实践和谈话方式。”^[8]同时,“新手教师也能从加入一个学习共同体中获益。”^[9]因此,建议学校加强校本研修,为新任教师提供一个良好的专业学习氛围,包括:学校组织建立新任教师学习共同体,安排渐进性的专业发展活动;加强校本研修,设计丰富而系统的课程内容;教研组设立专门针对新任教师的指导方案,给予新任教师以教学实践上的指导和支持。

2. 加强师傅和教研员指导,帮助新任教师解决个人实践问题

调研发现,师傅、教研员指导等因素对新任教师专业能力具有较大影响。“新教师的行动中反映出需要成熟教师的引导和支持”^[10];研究者认为,“在各种帮助新教师成长的途径中师徒制是其中最好的途径”,“应赋予教研员新教师培养的任务”^[11]。可见,师傅、教研员等更成熟教师、更高水平教师的支持是引领新任教师专业能力提升的重要途径。建议区级教师培训机构或教研部门统筹安排教研员、学科指导教师对每一位新任教师进行指导和支持,学校为每一位新任教师安排师傅,共同为新任教师提升专业实践能力提供支持。这种指导应该是一对一或者多对一的,是针对新任教师自身实践问题的,旨在帮助新任教师发现、分析与解决个人实践问题,在真实行动、体验、经历中获得专业能力的提升。

(四) 提供关键性任务,在公开课中提升新任教师教学实践能力和自主发展能力

是否承担过区级以上公开课这样的关键任务对新任教师的教学实践能力和自我成长能力具有较大影响,对新任教师的综合育人能力也有一定影响。调研发现,公开课对新任教师教学实践能力和自主发展能力这两个方面具有非常重要的影响。有研究也表明,“新教师有机会参与并完成关键任务对其成长的作用巨大”^[3],新任教师承担公开课任务能激发自身学习动力、获得教学指导和支持。建议区域和学校要为新任教师创造各种展示机会,让他们参与实施关键性任务,如公开课等,使他们能利用更多平台提升教学专业能力和自主发展能力。

参考文献:

- [1] 戚万学,王夫艳.教师专业实践能力:内涵与特征[J].教育研究,2012,33(2):95-102.
- [2] 杨洁.能力本位:当代教师专业标准建设的基石[J].教育研究,2014,35(10):79-85.
- [3] 刘加霞.标准导向下任务驱动的新教师发展机制研究[J].中国教育学刊,2020(10):89-93.
- [4] 周靖毅.新教师的专业发展需求与支持路径探讨[J].教育理论与实践,2018,38(10):42-46.
- [5] KAZIN-BOYCE M. Portraits of Novice Teacher Learning With Mentors in Urban Schools[D]. Kingston: University of Rhode Island, 2014:70-72.
- [6] KANG Y, CHENG X. Teacher learning in the workplace: A study of the relationship between a novice EFL teacher's classroom practices and cognition development [J]. Language Teaching Research, 2014, 18 (2): 169-186.
- [7] 刘明霞,李森.国外新教师入职教育及其对我国的启示[J].教师教育研究,2008,20(3):77-80.
- [8] LAMBSON D. Novice teachers learning through participation in a teacher study group[J]. Teaching and Teacher Education, 2010, 26(8):1660-1668.
- [9] MEYER T. Novice Teacher Learning Communities: An Alternative to One-On-One Mentoring[J]. American Secondary Education, 2002, 31(1):27-42.
- [10] 陈群波.专业发展视角下新教师的知识构成与生成[J].全球教育展望,2016,45(5):112-123.
- [11] 胡艳,周逸先.促进新教师成长的有效途径研究——以4位城市小学新教师为个案[J].教师教育研究,2014,26(6):54-60.

(责任编辑:张玉平)

New Teachers' Professional Competency at Primary and Secondary Schools and Its Promotion Pathway: An Analysis Based on the Survey of 4526 Teachers in Beijing

DI Lei¹, LI Aixia²

(1. Faculty of Humanities and Foreign Language Education, Beijing Institute of Education, Beijing 100120, China;

2. Shijingshan Branch of Beijing Institute of Education, Beijing 100041, China)

Abstract: New teachers' professional competency is the key to judge their professional development. It is of great significance to clarify the current situation of new teachers' professional competency development at primary and secondary schools, so as to standardize the teacher training and strengthen the teaching team building. A survey to 4526 teachers with one to three years of teaching experience in Beijing has shown that this group of teachers are generally accompanied with professional capabilities. However, some divergences are existing given their different teaching years, teaching areas and the correlation between teaching subjects and their majors. Meanwhile, the influential factors also include the school-based research and training, experienced instructors, as well as the experience of teaching open classes. The paper suggests that we should improve new teachers' competency in curriculum teaching, teaching design and class management. It also suggests to provide precise measures for teachers with specific problems, give external support to new teachers, and arrange open classes for them to enhance their teaching capabilities and facilitate their self-improvement.

Key words: new teachers at primary and secondary schools; teachers' professional competency; teacher training



荣誉证书

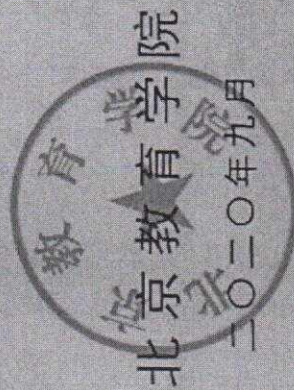


朱旭灿 老师：

在北京市中小学新任教师第四届“启航杯”

教学风采展示活动中获得一等奖。

特颁此证，以资鼓励。





荣誉证书

张思哲老师：

在北京市中小学新任教师第七届“启航杯”教学风采展示活动中获得综合展示一等奖。

特颁此证，以资鼓励。



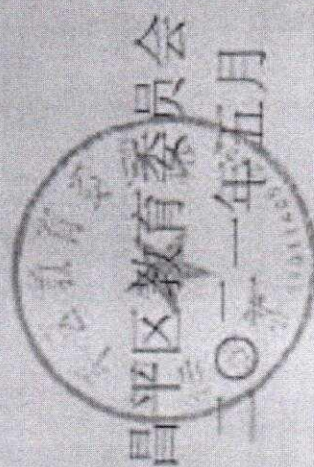
荣誉证书

张誉馨

同志被评为 2021—2023 年度昌平区学科

骨干教师。

特发此证



北京市职称证书

姓名	██████████
证件号码	██████████
性别	女
出生年月	██████████
专业	小学数学
级别	副高级
资格名称	高级教师
申报单位	██████████
证书编号	██████████



经北京市高级职称评审委员会评审，持证人具备高级教师资格。



北京市职称证书

姓名	_____
证件号码	_____
性别	女
出生年月	_____
专业	小学语文
级别	副高级
资格名称	高级教师
申报单位	_____
证书编号	_____



经北京市高级职称评审委员会评审，持证人具备高级教师资格。



北京市职称证书

姓名

██████████

证件号码

性别

女

出生年月

专业

小学数学

级别

副高级

资格名称

高级教师

申报单位

████████████████████

证书编号

██████████



经北京市高级职称评审委员会评审，持证
人具备高级教师资格。

