

## 师范教育如何影响教师职业认同\*

——基于师范生学习收获的视角

朱守信 曹如军

**摘要:** 职业认同是师范教育的重要培养目标,也是教师专业发展的核心基础,然而师范教育如何影响教师职业认同的形成仍未得到有效回答。学习收获作为衡量师范教育成效的坐标,能够帮助我们更好阐明师范教育对教师职业认同的相对贡献度和作用机制。本研究通过对江苏省2180名师范生的问卷调查和统计分析,发现师范生的知识收获和能力收获并不直接影响其教师职业认同,理念价值收获对教师职业认同能够产生直接影响。师范生的职业效能不仅直接影响其教师职业认同,还在学习收获对职业认同的影响中起到中介作用。师范生学习收获对教师职业认同的影响在性别和地域上差异不明显,但是在就读年级上存在明显差异,其中能力收获对职业认同的影响随着年级升高逐步增大,理念价值收获的影响随着年级升高逐步减小。师范生培养高校应强化师范生专业理念和价值教育,依托实训实践教学提高师范生职业效能,遵循职业认同发展规律合理安排师范生学习进程。

**关键词:** 教师职业认同; 师范教育; 学习收获; 师范生

## 一、引言

教师职业认同是个体对教师职业“认可”与“接受”的心理状态<sup>[1]</sup>,职业认同培养是师范教育的重要目标,也是教师专业发展的基础。教师通过职业认同建立起自我发展与职业发展的目标一致性,从而将教师职业确定为自我身份的组成部分。由于教师是一项高度自我涉入的职业<sup>[2]</sup>,教师只有从内心认同其所从事的职业,才能够全身心地投入到教育教学工作并且长期坚持下去,因此职业认同一直是教师教育领域的关注焦点。相关研究表明,教师职业认同是教育变革和制度更新的基础,对教师的从教动机、工作效率、自我完善和工作满意度等均有正向影响。<sup>[3]</sup>具有高职业认同的教师能够与职业建立更为积极的行为态度联系,克服教育工作条件的

不利影响,并且显著降低教师的职业倦怠和离职意向。<sup>[4]</sup>从职业成熟度的角度来看,端正的从教态度和良好的职业认同是教师职业成熟的基本特征<sup>[5]</sup>,决定了教师职业生​​涯的方向和品质。

师范教育是我国职前教师教育的主体,肩负着为国家培养未来教师的重要职责。《教师教育振兴行动计划(2018-2022年)》明确提出“着力培育师范生的教师职业认同和社会责任感”。虽然师范教育被公认为教师职业认同形成的重要阶段,但是师范教育到底在多大程度上影响了或者说促进了教师职业认同的形成,师范教育的哪些方面对教师职业认同起到积极作用,其中的作用机制是什么,这些作用机制又存在哪些不同,上述问题仍没有得到深入回答和系统阐述。正如教师教育领域著名学者达琳-哈蒙德(Darling-Hammond)指出,职前教师培养

收稿日期:2024-03-25

作者简介:朱守信,淮阴师范学院教育科学学院副教授、教师教育学院副院长,管理学博士,硕士生导师;曹如军,淮阴师范学院教育科学学院院长,教授,教育学博士,硕士生导师。(淮安/223300)

\*本文系2023年度江苏省高等教育教改研究重点课题“专业认证背景下高校师范专业质量评价体系创新与实践”(编号:2023JSJG168)阶段性成果。

实际发生了什么作用依然是一个“黑箱”，对教师各方面发展到底产生什么影响仍缺乏讨论。<sup>[6]</sup>学习收获是体现师范教育成效的衡量坐标，“高等教育的质量首先是学生发展质量，即学生在整个学习过程所学的东西，包括所知、所能做的及其态度”<sup>[7]</sup>。从学习收获的视角出发，不仅能够反映师范教育的专业培养效果，还能够进一步阐明师范教育与教师职业认同形成之间的内在联系。因此，本文立足师范生学习收获，力图澄清不同类型学习收获对教师职业认同的相对贡献度，探求师范生学习收获对教师职业认同的影响机制，为完善师范生职业认同培养提供实证依据。

## 二、文献梳理与研究假设

### (一) 理论基础

职业认同也被称为职业同一性，不仅反映出个体对职业的认知态度和心理稳定性，还体现了个体职业化的社会程度。Holland 等认为职业认同是个体关于职业预期、属性、兴趣目标等方面的稳定认识，以及对职业工作的接受认可过程。<sup>[8]</sup>教师职业认同是教师对于自己是谁以及如何看待自身教师角色的思考<sup>[9]</sup>，表明了从业者对教师职业的心理接纳和肯定评价，进而在认识、情感和行为上展现出与教师职业要求相一致<sup>[10]</sup>。Korthagen 在其著名的教师素养“洋葱模型”中就把职业认同置于核心层，用以表明职业认同在教师专业结构中的重要地位，并指出教师教育不能仅仅着眼表层教师行为能力，还必须关注深层教师职业认同的培养。<sup>[11]</sup>

为了更好界定教师职业认同，已有研究对教师职业认同做出了不同结构和维度划分，并开发出相应量表进行统计测量。Beijaard 等认为教师职业认同可以分为学科认同、教学认同、教育认同三个方面，这一划分在西方国家获得良好的效度检验和广泛应用。<sup>[12]</sup>Lamote 和 Engels 则进一步将准教师的职业认同分为教学承诺、专业导向、任务导向和自我效能四个方面。<sup>[13]</sup>与之对应，国内学者提出了由职业价值观、角色价值观、职业归属感、职业行为倾向四个因子构成的教师职业认同框架<sup>[14]</sup>，把师范生的教师职业认同分为内在价值认同、外在价值认同、意志行为认同三个维度<sup>[15]</sup>。就师范生教师职业认同的影响因素而言，相当一部分研究指出个人、家庭、学校以及社会是影响师范生职业认同的主要原因，尤其是教育实习能够有效提升师范生的职业认

同。<sup>[16]</sup>在学习者个人方面，师范生就读专业和入学动机对其教师职业认同存在显著影响<sup>[17]</sup>，而教育政策、重要他人和社会价值观念则是影响师范生教师职业认同的外部因素<sup>[18]</sup>。

师范教育作为教师职业认同发展的第一阶段，是帮助职前教师理解教师职业内涵和确定职业目标的关键时期，奠定了教师职业生涯发展的基础，必定对师范生的教师职业认同产生或多或少影响。<sup>[19]</sup>师范生作为大学生的主要任务是学习，师范生的教师职业认同是通过师范教育各种专业学习活动逐步发展建构起来的。<sup>[20]</sup>Zeichner 等在探讨教师社会化问题时便指出，职前教师教育经历是影响教师职业认同的重要因素。<sup>[21]</sup>师范生认为自己起码会成为合格的教师，一个重要原因就是在大期间习得了系统扎实的知识能力，这成为师范生身份认同的专业基础<sup>[22]</sup>，因此我们有理由推断师范教育对教师职业认同能够产生正向影响。但是已有研究大多笼统地谈论师范教育与教师职业认同关系，仅指出师范教育对于教师职业认同的重要性，并没有详细揭示师范教育如何具体影响教师职业认同。

事实上，师范教育作为一种专业教育类别并不直接和抽象地对教师职业认同产生作用。师范教育之所以能够对职业认同产生影响，主要是师范生在接受师范教育期间所取得的学习收获发挥了作用。学习收获是学生完成一定阶段培养计划和课程学习后，在知识理解、实际技能和态度价值等方面表现出的成长和进步程度。<sup>[23]</sup>师范教育的质量和效果内含在师范生学习收获上，学习收获既是师范教育过程和结果的综合体现，也是衡量师范教育培养目标达成度的重要依据。通过评价学习收获可以找出学生学习和教师教学等各个教育环节中的问题并加以改善，以达到促进学生发展和保障教育质量的目的。<sup>[24]</sup>由于师范教育本身是一个整体性概念，并不能转化为具体的测量变量，且师范教育培养目标是多元的，涉及到知识、能力、信念等多个方面培养内容。因此要想准确把握师范教育如何影响教师职业认同，就必须深入到学习收获层面，尤其是探讨师范生的不同学习收获对其教师职业认同会产生哪些不同影响，才能更好检验师范教育对教师职业认同的影响机制及其作用大小。

### (二) 研究假设

#### 1. 学习收获的不同影响

作为表征学生学习产出和效果的概念，学习收

获包含了不同的内涵维度，大都是在布鲁姆教育目标分类法的基础上对学习收获做出划分，如 Pace 把学习收获分为自我认知、通识教育、智力提升、理解科学四个维度。<sup>[25]</sup>美国高等教育认证委员会（Council for Higher Education Accreditation）指出学习收获应当界定为学生在接受高等教育过程中（或作为这段经历的结果）所获得的知识、技能和能力增长。<sup>[26]</sup>教育部颁发的《小学教师专业标准（试行）》《中学教师专业标准（试行）》将教师的专业素质结构分为“专业理念与师德”“专业知识”和“专业能力”三个维度，国内学者也大多从知识收获、能力收获、价值收获三个方面来探讨大学生学习收获。<sup>[27]</sup>可见国内外学者基本上认可学习收获包涵知识、能力以及价值观等方面，并且在学习评价实践和专业标准中也体现出这一结构。故本研究采用国内外对学习收获的基本划分方式，将其分为知识收获、能力收获、理念价值收获三个方面。根据上述分析，我们认为师范生接受师范教育过程中的不同学习收获会对其教师职业认同产生不同程度的影响，并提出如下假设：

H1 师范生知识收获对其教师职业认同具有显著影响；

H2 师范生能力收获对其教师职业认同具有显著影响；

H3 师范生理念价值收获对其教师职业认同具有显著影响。

## 2. 职业效能的中介作用

职业效能属于自我效能的一部分，Hackett 和 Betz 把班杜拉自我效能理论应用到职业心理研究，认为职业效能是个体对从事某种特定职业所需能力的自我判断，反映了个体达成职业行为目标的知觉系统。<sup>[28]</sup>职前学习收获是师范生职业效能的重要来源，研究表明对职前教师而言，职业效能与学习经历密切相关，其产生于教师教育过程并且影响到教师职业生涯发展。<sup>[29]</sup>已有研究认为职业效能对于职业认同具有较大影响，如 Settlage 等发现教师的职业效能感能够显著预测其职业认同。<sup>[30]</sup>对学前教育专业实习生的研究也显示师范生自我效能感越强，其职业认同感也越强。<sup>[31]</sup>据此，我们推测师范生职业效能在学习收获对其教师职业认同的影响中起到中介作用，并提出如下假设：

H4 师范生职业效能对其教师职业认同具有显著影响；

H5 师范生学习收获通过职业效能的中介作用影响其教师职业认同。

## 3. 性别、地域和年级的影响差异

职业认同整体上归属于职业价值观念，相关研究表明当代大学生职业价值观念倾向于个人取向和理想取向，存在性别、年级、学科和家庭所在地的差异。<sup>[32]</sup>学生的个体特征能够影响大学生的教育收获和学习成果，是不可忽视的调节变量。有研究指出，青年教师职业认同在性别、区域、年龄、学历等多方面存在差别。<sup>[33]</sup>针对免费师范生职业认同的调查显示，师范生在生源地、性别、年级等人口学变量上有明显不同。<sup>[34]</sup>因此，我们需要进一步探究师范教育对教师职业认同的影响机制是否会因师范生性别、地域和年级的差异而有所不同，故提出如下假设：

H6 师范生性别在师范教育对教师职业认同的影响机制中具有显著差异；

H7 师范生地域在师范教育对教师职业认同的影响机制中具有显著差异；

H8 师范生年级在师范教育对教师职业认同的影响机制中具有显著差异。

## 三、研究设计

### （一）研究对象

本次调查选取江苏省五所师范生培养高校的本科生，采用线上与线下混合的方式收集问卷数据。调研共发放问卷 2335 份，剔除填写不完整和不认真作答问卷，获得有效问卷 2180 份。总体样本分布情况如下：男生 414 人（19%），女生 1766 人（81%）；年级分别为大一 617 人（28.3%），大二 716 人（32.8%），大三 597 人（27.4%），大四 250 人（11.5%）；所在师范学段为学前教育 144 人（6.6%），小学教育 728 人（33.4%），中学教育 1308 人（60%）；家庭所在地为乡村的 1113 人（占 51.1%），县城及县级市 706 人（占 32.4%），地级城市 227 人（10.4%），省会城市及直辖市 134 人（6.1%）。

### （二）研究工具

本研究对职业认同采用赵宏玉等人编制的师范生教师职业认同量表，该量表将教师职业认同分为内在价值认同、外在价值认同、意志行为认同三个维度，在教师职业认同研究中被国内学者大量使用。<sup>[35]</sup>职业效能采用 Rigotti 等编制的职业自我效能量表，来衡量个体对完成职业任务所需能力的自我

评判。题项主要涉及是否信赖自己的职业能力,能否解决工作问题,是否感觉自己对工作做好了准备等内容,经过多地区反复测试具有较好信效度。<sup>[36]</sup>学习收获采用王丽所编制的本科生学习收获量表,该量表基于中国大学生学情调查(NSSE-China)对大学生学习收获的自我报告问卷,将学习收获分为知识收获、能力收获和价值观收获三个方面。<sup>[37]</sup>本研究结合师范生学习特征对问卷题项的具体表述进行适当调整,如将掌握了深厚的专业知识变为掌握了深厚的教育教学知识,将明确自己未来的发展规划变为对教师职业有明确的发展规划。

需要说明的是,通常评价学生学习收获或者学习效果有两种途径,一是看学生客观成绩,二是看学生主观自我评价。虽然采用自我报告的方式只能获得近似的结果,没有客观成绩或智力测验那样精准,但是相关研究表明自评可以基本反映学习情况,与客观测验不存在显著性差异。<sup>[38]</sup>此外,从操作性的角度来看,采用学生自我报告的方式更容易获取不同院校数据,便于展开大样本调查分析。综合考虑,本研究采用学生主观自评问卷的方式收集数据,问卷统一采用Likert五点量表对上述变量各题项进行测度。

### (三) 数据处理

本研究采用SPSS24.0对问卷进行信效度检验,对测量变量做出描述性统计分析和相关分析,研究中知识收获、能力收获、理念价值收获、职业效能、内在价值认同、意志行为认同、外在价值认同七个变量的Cronbach's  $\alpha$  值分别为0.863、0.864、0.869、0.849、0.850、0.852、0.809,符合指标要求。使用Harman单因素法检验是否存在共同方法偏差,因子

分析显示特征值大于1的因子共有6个,首因子解释变异量为31.72%,小于临界值40%,表明本研究共同方法偏差不显著。然后运用Mplus7.0构建结构方程模型,对假设模型各项拟合指数进行检验,同时对模型做验证性因子分析和路径分析,再对研究假设中提出的影响效应做出检验,探索师范生学习收获、职业效能与其教师职业认同的作用机制。

## 四、实证结果分析

### (一) 描述性统计结果和变量间的相关

由表1可知,被调研师范生的知识收获、能力收获、理念价值收获、职业效能、内在价值认同、意志行为认同、外在价值认同七个变量之间均具有显著正相关,各测量变量之间存在正相关是回归分析和中介效应检验的基础。具体到各变量来说,师范生的知识收获分值为3.96( $\pm 0.74$ ),能力收获的分值为3.88( $\pm 0.73$ ),理念价值收获的分值为4.02( $\pm 0.73$ ),职业效能的分值为4.02( $\pm 0.74$ ),内在价值认同的分值为4.00( $\pm 0.76$ ),意志行为认同的分值为3.96( $\pm 0.74$ ),外在价值认同的分值为3.89( $\pm 0.74$ )。

### (二) 模型检验和路径分析

本研究假设师范生的知识收获、能力收获、理念价值收获会影响其教师职业认同,职业效能在知识收获、能力收获、理念价值收获对教师职业认同的影响中起到中介作用。由于所有测量变量均为潜变量,所以需要通过结构方程模型来对路径系数和中介效应进行检验。本研究采用极大似然法对所构建结构方程模型的各项拟合指标进行估计,得到拟合参数分别为RMSEA = 0.082, CFI = 0.951, TLI =

表1 各变量间的相关系数和描述统计结果

	A	B	C	D	E	F	G
A. 知识收获	1						
B. 能力收获	0.859**	1					
C. 理念价值收获	0.843**	0.855**	1				
D. 职业效能	0.700**	0.708**	0.737**	1			
E. 内在价值认同	0.699**	0.705**	0.763**	0.767**	1		
F. 意志行为认同	0.670**	0.686**	0.732**	0.787**	0.882**	1	
G. 外在价值认同	0.587**	0.591**	0.613**	0.743**	0.663**	0.703**	1
均值(M)	3.96	3.88	4.02	4.02	4.00	3.96	3.89
标准差(SD)	0.74	0.73	0.73	0.74	0.76	0.74	0.74

0.943, SRMR=0.038, 根据拟合度常用标准<sup>[39]</sup>, 可以认为该模型的整体适配情况较好。

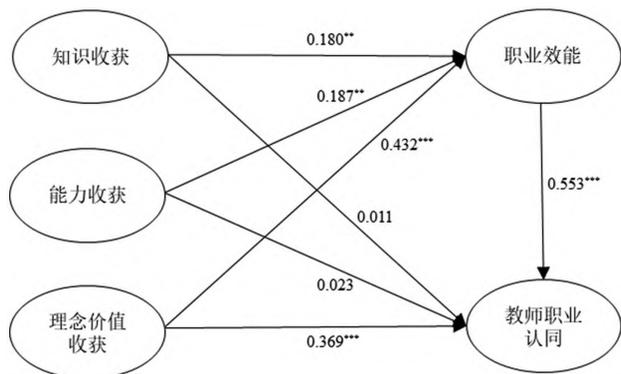


图1 师范生学习收获对教师职业认同的影响路径

我们首先对模型中包含的各条作用路径系数进行显著性检验, 然后在此基础上再进行中介效应检验。如图1所示, 知识收获正向影响师范生的职业效能 ( $\beta=0.180, P<0.01$ ), 能力收获正向影响师范生的职业效能 ( $\beta=0.187, P<0.01$ ), 理念价值收获显著正向影响师范生的职业效能 ( $\beta=0.432, P<0.001$ ); 职业效能显著正向影响职业认同 ( $\beta=0.553, P<0.001$ ), 师范生的理念价值收获显著直接影响其教师职业认同 ( $\beta=0.369, P<0.001$ ), 但是知识收获对师范生的教师职业认同并没有产生直接显著影响 ( $\beta=0.011, P>0.05$ ), 能力收获对师范生的教师职业认同也没有产生直接显著影响 ( $\beta=0.023, P>0.05$ )。其中,  $\beta$  为标准化路径系数, 因此假设 H3、H4 得到验证, 假设 H1 和 H2 未得到验证。

(三) 中介效应的显著性检验

在整体模型适切的基础上, 为检验职业效能

对教师职业认同的影响中是否起到中介作用, 我们对中介机制的间接效应、总间接效应和总效应进行分解。本研究采用 Bootstrap 方法检验, 重复随机抽取 1000 个 Bootstrap 样本, 设置 95% 置信区间, 各效应的点估计值、Z 值和置信区间见表 2。(1) 知识收获通过职业效能对师范生的教师职业认同产生正向作用, 中介效应值为 0.097, 95% 置信区间为 [0.048, 0.149], 不包含 0, 达到显著水平。(2) 能力收获通过职业效能对师范生的教师职业认同产生正向影响, 中介效应值为 0.101, 95% 置信区间为 [0.049, 0.162], 不包含 0, 达到显著水平。(3) 理念价值收获通过职业效能对师范生的教师职业认同产生正向影响, 中介效应值为 0.238, 95% 的置信区间为 [0.180, 0.299], 不包含 0, 达到显著水平。(4) 总中介效应值为 0.435, 95% 置信区间为 [0.383, 0.494], 不包含 0, 达到显著水平。同时, 知识收获、能力收获到教师职业认同直接效应的 95% 置信区间分别为 [-0.069, 0.088] 和 [-0.065, 0.116], 置信区间均包含 0, 没有达到显著。理念价值收获到职业认同的直接效应值为 0.368, 95% 置信区间 [0.274, 0.450], 不包含 0, 达到显著水平。因此师范生的知识收获、能力收获通过职业效能影响教师职业认同的路径是完全中介, 理念价值收获通过职业效能影响教师职业认同的中介路径是部分中介, 假设 H5 得到检验。

(四) 中介效应的差异检验

1. 中介效应的性别差异分析

为检验师范生性别在多重中介路径中是否存在显著差异, 本研究使用 Bootstrap 计算不同性别情况

表2 中介模型效应分解

路径和效应	估计值	系数乘积项		Bootstrap 法 (1000 次) 95% 置信区间					
		标准误	Z 值	偏差校正			百分位数		
				下限	上限	P 值	下限	上限	P 值
A1→B→C	0.097	0.026	3.660	0.048	0.149	0.000	0.048	0.149	0.000
A2→B→C	0.101	0.029	3.493	0.049	0.162	0.000	0.044	0.158	0.000
A3→B→C	0.238	0.029	8.158	0.180	0.299	0.000	0.180	0.298	0.000
A1→C	0.010	0.039	0.265	-0.069	0.088	0.791	-0.067	0.089	0.791
A2→C	0.022	0.046	0.482	-0.065	0.116	0.629	-0.068	0.111	0.629
A3→C	0.368	0.044	8.407	0.274	0.450	0.000	0.279	0.452	0.000
总中介效应	0.435	0.027	15.985	0.383	0.494	0.000	0.380	0.491	0.000
总效应	0.836	0.022	38.346	0.792	0.877	0.000	0.794	0.878	0.000

注: A1=知识收获; A2=能力收获; A3=理念价值收获; B=职业效能; C=职业认同

下的中介效应,分析结果见表3。可以看出A1→B→C的中介路径中,师范生性别差异的估计值为0.017,95%置信区间包含0,未达显著性水平( $P>0.05$ ),说明A1→B→C路径在“男生”和“女生”间没有显著性差异。在A2→B→C的中介路径中,性别差异的估计值为-0.037,95%置信区间包含0,未达显著性水平( $P>0.05$ ),说明A2→B→C路径在“男生”和“女生”间也没有显著性差异。在A3→B→C的中介路径中,性别差异的估计值为0.121,95%置信区间包含0,未达显著性水平( $P>0.05$ ),说明A3→B→C路径在“男生”和“女生”间也没有显著性差异,假设H6未通过检验。

### 2. 中介效应的生源地差异分析

为检验师范生地域在多重中介路径中是否存在显著差异,继续使用Bootstrap计算不同生源地情况下的中介效应,分析结果见表4。在A1→B→C的中介路径中,师范生地域差异的估计值为-0.013,95%置信区间包含0,未达显著性水平( $P>0.05$ ),说明A1→B→C路径在“乡村”和“城市”间没有显著性差异。在A2→B→C的中介路径中,地域差异的估计值为0.058,95%置信区间包含0,未达显著性水平( $P>0.05$ ),说明A2→B→C路径在“乡

村”和“城市”间也没有显著性差异。在A3→B→C的中介路径中,地域差异的估计值为-0.060,95%置信区间包含0,未达显著性水平( $P>0.05$ ),说明A3→B→C路径在“乡村”和“城市”间也没有显著性差异,假设H7未通过检验。

### 3. 中介效应的年级差异分析

为检验年级在多重中介路径中是否存在显著差异,研究使用Bootstrap计算低年级和高年级的中介效应,分析结果见表5。可以看出A1→B→C的年级差异分析中Bootstrap置信区间包含0,未达显著性水平( $P>0.05$ ),说明A1→B→C路径在“低年级”和“高年级”间没有显著性差异。A2→B→C的年级差异分析中Bootstrap置信区间不包含0,达到显著性水平( $P<0.01$ ),说明A2→B→C路径在“低年级”和“高年级”间存在显著性差异。具体来看,低年级A2→B→C路径系数乘积为 $0.037 * 0.507 = 0.0188$ ,高年级A2→B→C路径系数乘积为 $0.440 * 0.636 = 0.2798$ ,表明能力收获对高年级师范生职业认同的预测系数要高于低年级师范生。A3→B→C的年级差异分析中Bootstrap置信区间不包含0,同样达到显著性水平( $P<0.05$ ),说明A3→B→C路径在“低年级”和“高年级”间存在显著

表3 中介效应的性别差异分析

影响路径	估计值	标准误	P 值	Bootstrap 法 (1000 次) 95% 置信区间偏差校正	
				下限	上限
A1→B→C	0.017	0.083	0.836	-0.154	0.172
A2→B→C	-0.037	0.094	0.697	-0.204	0.166
A3→B→C	0.121	0.087	0.163	-0.020	0.334

表4 中介效应的地域差异分析

影响路径	估计值	标准误	P 值	Bootstrap 法 (1000 次) 95% 置信区间偏差校正	
				下限	上限
A1→B→C	-0.013	0.054	0.815	-0.122	0.093
A2→B→C	0.058	0.057	0.309	-0.054	0.167
A3→B→C	-0.060	0.061	0.323	-0.183	0.056

表5 中介效应的年级差异分析

影响路径	估计值	标准误	P 值	Bootstrap 法 (1000 次) 95% 置信区间偏差校正	
				下限	上限
A1→B→C	-0.010	0.056	0.859	-0.123	0.100
A2→B→C	-0.259	0.063	0.000	-0.401	-0.149
A3→B→C	0.128	0.057	0.026	0.018	0.245

注: A1=知识收获; A2=能力收获; A3=理念价值收获; B=职业效能; C=职业认同。

性差异。具体来看,低年级 A3→B→C 路径系数乘积为  $0.550 * 0.507 = 0.2789$ ,高年级 A3→B→C 路径系数乘积为  $0.237 * 0.636 = 0.1507$ ,表明理念价值收获对低年级师范生职业认同的预测系数要高于高年级师范生,假设 H8 整体上通过检验。

## 五、讨论与建议

### (一) 研究结论

本文从师范生学习收获视角出发,考察师范教育不同方面对师范生教师职业认同的影响程度及其作用机制,通过实证分析得出以下主要结论:第一,师范生的知识收获和能力收获并不直接影响其教师职业认同,理念价值收获对其教师职业认同产生直接影响。第二,师范生的职业效能不仅直接影响其教师职业认同,还在知识收获、能力收获、理念价值收获对教师职业认同的影响中起到显著中介作用。第三,师范生学习收获对教师职业认同的影响在性别和地域上差异不明显,但是在就读年级上存在明显差异。随着年级升高,能力收获对教师职业认同的影响逐步增大,理念价值收获对教师职业认同的影响逐步减小。本研究结果有助于深入认识师范教育的作用价值,明确师范教育对教师职业认同的影响方面及路径,进而有针对性地改进师范生培养过程。

### (二) 研究结果讨论

首先,本研究表明师范生学习收获对其教师职业认同有着显著促进作用,师范生三种学习收获或直接作用或通过中介效应来影响职业认同。也就是说师范教育本身对教师职业认同能够起到积极的建构作用,反映出接受师范教育对于教师全方位成长的价值意义。但同时需要注意,师范教育的三种学习收获对教师职业认同的作用机制又存在差异。师范生的知识收获和能力收获只能间接作用于职业认同,而理念价值收获既可以间接作用又能够直接影响职业认同,并且其间接作用值更为显著。这表明,无论是直接还是间接影响,师范生理念价值收获对教师职业认同的影响效力都要大于知识和能力收获。已有针对师范生从教准备度的实证研究指出,职前教师在“专业理念与师德”维度的从教准备度得分要显著高于“专业知识”和“专业能力”维度。<sup>[40]</sup>宋萑等对师范生教育质量的调查分析也显示,专业理念对于增进师范生从教意愿有显著正向影响,而专业知识和专业能力的作用则不显著。<sup>[41]</sup>其主要原

因在于,教师职业认同究其本质属于一种情感归属和价值认定,而师范教育中的理念价值部分学习内容主要是为了培养教师良好的专业情意,与教师职业认同有着更强关联性,因此对其产生更多直接影响。Astin 认为学习收获主要涵盖认知和情感两方面<sup>[42]</sup>,知识和能力内容作为认知收获虽然并不直接针对师范生思想情感,但是师范生在教育教学知识与能力的学习提高过程中,会逐步增加对教师职业的体认和自信,因而可以通过间接中介效应影响教师职业认同。

其次,师范生职业效能不仅对其教师职业认同产生直接影响,还在师范教育学习收获对职业认同的影响中起到中介作用。可见职业效能是影响教师职业认同的一个重要变量,单纯的学习收获不一定直接带来职业认同的提升,师范教育对教师职业认同的影响离不开职业效能作用的发挥。美国学者 Ajzen 提出了用来解释人类行为的计划行为理论模型,将影响个体行为的因素归结为行为态度、主观规范和感知行为控制三大要素。<sup>[43]</sup>其中,感知行为控制指对自己是否具备足够技能和资源来完成行为任务的自我评判,在职业发展领域的体现就是个体职业效能。职业效能是个体对能否胜任某一职业所持有的信念,师范生在接受师范教育过程中不仅获得直观明显的知识、能力增长,其职业效能感也会伴随专业学习不断提高。根据社会认知职业理论,职业效能感会影响职业决策目标与行为,在学习经验对职业结果预期的影响中起到中介作用<sup>[44]</sup>,而教师职业认同恰恰是师范生职业预期的重要组成。正因如此,Rots 等提出的教师职业选择模型把职业效能作为影响教师职业承诺和职业选择的核心要素<sup>[45]</sup>,其进一步表明师范生实际获得的教育教学知识和能力固然重要,但是师范生自我感知到的职业效能同样不可或缺。

再次,师范生学习收获对教师职业认同的作用机制在不同性别和地域间差异不显著,在低年级和高年级之间差异明显。本研究发现随着年级提高,师范生的能力收获对教师职业认同的影响变大,但是理念价值收获对教师职业认同的影响却变小。这说明低年级师范生的情感可塑性更强,是理念与价值观培养的关键期,对于刚入学的师范生要帮助其尽快树立良好的教师专业理念和价值取向。随着年级的升高,能力发展对师范生职业认同的形成愈发重要,需要适时加深对师范生专业能力方面的学习

训练。关于中小学教师职后发展的元分析认为,教师的性别差异和地区差异对教师职业认同具有中等效应影响。<sup>[46]</sup>然而,本研究结果却表明相对于职后教师而言,职前教师的性别和地域在学习收获对职业认同的影响中并没有显著差异。这在另一个角度意味着职前教师与职后教师的职业认同影响机制可能存在不同,职前教师职业认同主要受到师范教育培养过程的作用,而职后教师则明显受到工作角色和环境条件的影响。此外,已有关于政策满意度和从教动机对教师职业认同的研究指出,师范生在性别、生源地和年级上的中介模型不存在显著差异。<sup>[47]</sup>本研究在性别地域上与该结论一致,但是在年级上却结果不同,其原因在于所设定的前因变量不同,由于本研究是从师范生学习收获的角度出发,因而作为学习进程的就读年级表现出较为明显的差异性。

### (三) 实践建议

#### 1. 完善培养过程, 强化师范生专业理念和价值教育

通常认为培养知识和能力是师范教育的重要任务和目标,但是对于教师职业认同而言,师范生的理念价值收获要超过知识能力收获的影响。因此在师范教育中要积极融入专业理念和职业价值教育,帮助师范生树立正确的教育观、学生观和教师观,了解师范专业特征、教学专长、专业发展方式等,增强师范生职业使命感和责任意识。理念价值教育往往需要潜移默化的学习浸染才能产生良好效果,教学过程中应减少直接地说教灌输,更多采用真情实例和现身说法的方式。一方面让一线优秀教师参与师范教育,用真实的教学事例和工作经历来丰富理念价值教育的内容形式,师范生通过与一线教师面对面学习交流,体会一线教师身上所内含的奉献精神与理想信念。另一方面还应当让师范生积极走进中小学校园和教师生活,开展寻访“最美乡村教师”“我身边的优秀教师”等活动,拉近师范生与教师职业的心理距离,感受教师职业的崇高价值,增强对教师职业的身份认同。

#### 2. 依托实训实践教学, 提高师范生职业效能

职业效能来自师范生对自我教育教学能力的评价判断,既能够直接影响师范生的教师职业认同,同时又发挥重要中介作用。师范教育要高度重视师范生职业效能的培养,善于将师范生学习收获转化为职业效能。职业效能无法仅凭借书本知识就可以

轻松获得,它是一种需要大量实境锻炼和实地训练才能逐步累积起来的心理资本。真实情境的职业能力训练,既可以形成更为积极的教师职业认知,又能够增加对教师职业行为的感知控制力。师范生获得真实教学体验的途径主要为校内实训和校外实践,因此在师范生培养中要注重校内模拟授课、演说课等实训教学,并尽可能多地给师范生创造深入中小学实践学习的场合条件。培养院校应建立全过程的实训和实践教学体系,将实训实践合理分布在各个学期,同时强化实训实践环节过程管理和效果评估,避免实践实训走过场、流于形式。通过增强实训实践教学改变师范教育“书中学”的主导局面,为师范生创设全方位的“做中学”机会,在分析实践问题和解决实际问题中提高职业效能感。

#### 3. 遵循认同发展规律, 合理安排师范生学习进程

师范专业在安排师范生学习进程时要遵循师范生学习规律和职业认同发展规律,在恰当的学习时段辅之以必要的教育手段,循序渐进展开职前教师培养。师范新生刚进入大学期间,往往会对师范教育和教师职业充满好奇向往,这个时候最容易培养专业理念和价值观念,通过思想引领建立对教师职业的认知基础和情感认同。在低年级阶段让师范生尽快明确发展目标和学习方向,熟知师范专业的内容要求,深刻领会教师职业的价值特征,及早形成正确的职业态度。随着年级升高逐步对师范生开展有效的职业生涯指导,让师范生对教师职业形成整体连续的认识,引导师范生对教师职业生涯做出具体规划。到高年级阶段,要进一步强化专业能力的学习,尤其是课堂教学、班级管理、教学研究等能力的训练,打好扎实的教育教学基本功和学科素养,让师范生更有信心面对教师职业生涯,为教师职业认同奠定牢固的专业基础。

#### 参考文献:

- [1][12] BEIJAARD D, VERLOOP N, VERMUNT J. Teachers' Perceptions of Professional Identity: An Exploratory Study from a Personal Knowledge Perspective [J]. *Teaching & Teacher Education*, 2000, 16(7): 749-764.
- [2] KELCHTERMANS G. Getting the Story, Understanding the Lives: From Career Stories to Teachers' Professional Development [J]. *Teaching and Teacher Education*, 1993, 9(5/6): 443-456.

- [3] DAY C, KINGTON A. Identity, Well-being and Effectiveness: The Emotional Contexts of Teaching [J]. *Pedagogy, Culture & Society*, 2008, 16(1): 7-23.
- [4] HONG J. Pre-service and Beginning Teachers' Professional Identity and Its Relation to Dropping out of the Profession [J]. *Teaching & Teacher Education*, 2010, 26(8): 1530-1543.
- [5] 刘立立, 缴润凯. 高水平教师职业成熟度的师范生发展特点的访谈研究 [J]. *东北师大学报(哲学社会科学版)*, 2013(4): 184-188.
- [6] DARLING-HAMMOND L. Constructing 21st-century Teacher Education [J]. *Journal of Teacher Education*, 2006, 57(3): 300-314.
- [7] 陈玉琨, 代蕊华, 杨晓江, 等. 高等教育质量保障体系概论 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2004: 59.
- [8] HOLLAND J, JOHNSTON J, ASAMA N. The Vocational Identity Scale: A Diagnostic and Treatment Tool [J]. *Journal of Career Assessment*, 1993, 1(1): 1-12.
- [9] THOMAS L, BEAUCHAMP C. Learning to Live Well as Teachers in a Changing World: Insights into Developing a Professional Identity in Teacher Education [J]. *Journal of Educational Thought*, 2007, 4(3): 229-243.
- [10] COHEN J. That's not Treating You as a Professional: Teachers Constructing Complex Professional Identities through Talk [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2008, 14(2): 79-93.
- [11] KORTHAGEN F. In Search of the Essence of a Good Teacher: Towards a More Holistic Approach in Teacher Education [J]. *Teaching & Teacher Education*, 2004, 20(1): 77-97.
- [13] LAMOTE C, Engels N. The Development of Student Teachers' Professional Identity [J]. *European Journal of Teacher Education*, 2010, 33(1): 3-18.
- [14] 魏淑华, 宋广文, 张大均. 我国中小学教师职业认同的结构与量表 [J]. *教师教育研究*, 2013(1): 55-60.
- [15][35] 赵宏玉, 兰彦婷, 张晓辉, 等. 免费师范生教师职业认同量表的编制 [J]. *心理与行为研究*, 2012(2): 143-148.
- [16] 吕立杰, 刘新, 王萍萍. 实习教师自我效能与职业认同的相关性研究 [J]. *高教探索*, 2016(11): 111-116.
- [17] 马红宇, 蔡宇轩, 唐汉瑛, 等. 师范生教师职业认同的内在结构与特点 [J]. *教师教育研究*, 2013(1): 49-54.
- [18] 封子奇, 姜宇, 杜艳婷, 等. 免费师范生教师职业认同及其影响因素研究 [J]. *河北师范大学学报(教育科学版)*, 2010(7): 69-75.
- [19] BEAUCHAMP C, THOMAS L. Understanding Teacher Identity: An Overview of Issues in the Literature and Implications for Teacher Education [J]. *Cambridge Journal of Education*, 2009, 39(2): 175-189.
- [20] IZADINIA M. A Review of Research on Student Teachers' Professional Identity [J]. *British Educational Research Journal*, 2013, 39(4): 694-713.
- [21] ZEICHNER K, Gore J. Teacher Socialization [A]. In Houston, W. ed. *Handbook of Research on Teacher Education* [C]. New York: Macmillan, 1990: 329-348.
- [22] 赵明仁. 先赋认同、结构性认同与建构性认同: “师范生”身份认同探析 [J]. *教育研究*, 2013(6): 78-85.
- [23] KUH G, HU S. Learning Productivity at Research Universities [J]. *The Journal of Higher Education*, 2001, 72(1): 1-28.
- [24] 黄海涛. 美国高校“学生学习成果评估”的特点与启示 [J]. *教育研究*, 2013(4): 138-146.
- [25] PACE R. Measuring the Quality of College Student Experience: An Account of the Development and Use of the College Student Experiences Questionnaire [R]. Los Angeles: Higher Education Research Institute, 1984: 40-41.
- [26] Council for Higher Education Accreditation (CHEA). *Statement of Mutual Responsibilities for Student Learning Outcomes: Accreditation, Institutions and Programs* [R]. Washington, D.C.: CHEA, 2003: 5.
- [27] 杨立军, 韩晓玲. 什么影响了大学生的教育收获?: 基于校内追踪的实证研究 [J]. *复旦教育论坛*, 2014(6): 33-40.
- [28] HACKETT G, BETZ N. A Self-efficacy Approach to the Career Development of Women [J]. *Journal of Vocational Behavior*, 1981, 18(3): 326-339.
- [29] DARLING-HAMMOND L, CHUNG R, FRELOW F. Variation in Teacher Preparation: How Well do Different Pathways Prepare Teachers to Teach? [J].

Journal of Teacher Education, 2002, 53(4): 286-302.

[30] SETTLAGE J, SOUTHERLAND S, SMITH L. et al. Constructing a Doubt-Free Teaching Self; Self-Efficacy, Teacher Identity, and Science Instruction within Diverse Settings [J]. Journal of Research in Science Teaching, 2009, 46(1): 102-125.

[31] 张洁. 高职学前教育专业实习生职业自我效能感与职业认同的实证研究[J]. 教育理论与实践, 2019(9): 21-23.

[32] 吴洪富. 大学生职业价值取向的调查研究[J]. 教育研究与实验, 2013(5): 22-28.

[33] 刘要悟, 于慧惠. 我国小城市中学青年教师职业认同现状研究: 来自湖南5个小城市的调查[J]. 大学教育科学, 2008(6): 47-54.

[34] 赵宏玉, 齐婷婷, 张晓辉, 等. 免费师范生的教师职业认同: 结构与特点实证研究[J]. 教师教育研究, 2011(6): 62-66.

[36] RIGOTTI T, SCHYNS B, MOHR G. A Short Version of the Occupational Self-Efficacy Scale: Structural and Construct Validity across Five Countries [J]. Journal of Career Assessment, 2008, 16(2): 238-255.

[37] 王丽. 教师教学能力对本科生学习收获的影响研究[D]. 南昌: 南昌大学, 2021: 28-39.

[38] PIKE G. The Relationship between Self Reports of College Experiences and Achievement Test Scores [J]. Research in Higher Education, 1995, 36(1): 1-21.

[39] 吴明隆. 结构方程模型: AMOS 的操作与应用[M]. 重庆: 重庆大学出版社, 2010: 42-49.

[40] 吴宗劲, 饶从满. 教师培养课程对职前教师从教准备度的贡献研究: 基于效能期待的视角[J]. 教育学报, 2018(2): 78-88.

[41] 宋萑, 王恒, 张倩. 师范生教师教育质量认可度及其对从教意愿的影响研究[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2018(2): 48-54.

[42] ASTIN A. Assessment for Excellence: The Philosophy and Practice of Assessment and Evaluation in Higher Education [M]. Washington D.C.: Rowman & Little Field Publishers, 1993: 28.

[43] AJZEN I. The Theory of Planned Behavior [J]. Organizational Behavior and Human Decision Processes, 1991, 50(2): 179-211.

[44] LENT R, BROWN S, HACKETT G. Toward a Unifying Social Cognitive Theory of Career and Academic Interest, Choice, and Performance [J]. Journal of Vocational Behavior, 1994, 45(1): 79-122.

[45] ROTS I, AELTERMAN A, VLERICK P, et al. Teacher Education, Graduates' Teaching Commitment and Entrance into the Teaching Profession [J]. Teaching and Teacher Education, 2007, 23(5): 543-556.

[46] 李倩, 王传美. 我国中小学教师职业认同研究的元分析[J]. 教育研究与实验, 2018(4): 93-96.

[47] 赵宏玉, 张晓辉. 教育政策对免费师范生从教动机、职业认同的影响[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2015(4): 51-59.

(责任编辑 刘第红)