

高等师范院校学科教学论教师 管理模式调查研究

胡倩,洪早清

(华中师范大学 教师教育学院,湖北 武汉 430079)

摘要:教师教育事业的发展离不开教师教育者这一核心人才资源的支撑,但学科教学论教师作为主要的教师教育者群体,在越来越综合化的高等师范院校中面临着身份认同模糊、归属感缺乏、学术地位低及考核评价制度不适应等多重职业危机。首先,本研究提出包含组织(职责厘清、明确归属、队伍聘任)、动力(教学支持、科研支持、交流支持)与评价(内容评价、效果评价、过程评价)3个维度9个要素的学科教学论教师“立方体”管理模式;其次,通过“学科教学论教师管理模式量表”(包含岗位设置、队伍聘任、专业支持、工作评价和晋升发展5个分量表)的因素分析(主成分提取和最大差异法旋转)对管理模式进行了验证;最后,对各高等师范院校的教师教育管理方提出了学科教学论教师管理模式实施的路径建议:拟定发展规划、明确组织基础、加强支持力度、改进考核评价、关注管理生态。

关键词:学科教学论;教师教育者;管理模式;专业发展

中图分类号:G652 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2017)04-0093-09

一、问题缘起

学科教学论(或称“学科教育学”)是结合一般教学理论与学科教学实践的桥梁,是教师教育学术性与师范性的集中体现。学科教学论曾被称为“学科教学法”或“学科教材教法”,是高等师范院校(以下简称“高师院校”)非教育专业的一门专业必修课^[1]。早在19世纪末20世纪初师范教育萌芽期,学科教学论已经作为教育科学的重要组成部分,并成为高师院校的核心学科^[2]。本文研究对象——学科教学论教师,即为当前担任高师院校学科教学论课程的专职或兼职教师。研究发现:当前各高师院校中学科教学论教师面临着专业边缘化、学术地位低、考核指标不合理、专业发展困难、缺少职业认同与归属感等职业生存危机^[3-5]。在一项关于24所高师院校327位学科教学论教师的调查研究中发现,学科教学论教师当前管理归属为^①:77.67%学院管理,5.19%共同管理和17.12%专门管理;其所认可的管理归属则为:37.92%共同管理,27.52%专门管理,27.52%学院管理,4.28%维持现状。70.85%的学科教学论教师认为所在院校“口头上有些或没有”“专门针对教师教

^① 数据来源于教育部教师工作司委托课题“高校教师教育类教师队伍建设研究”(20141211)。

收稿日期:2017-04-11

作者简介:胡倩,华中师范大学教师教育学院硕士研究生。

洪早清,历史学博士,华中师范大学教师教育学院教授,硕士研究生导师。

育类课程教师的建设规划和管理激励措施”；41.89%的学科教学论教师认为“职业生涯中得到的学术交流和培训深造机会”“很少或没有”；86.23%的学科教学论教师认为“所在院校对教师教育类教师队伍的业务考核和职称评聘与其他教师的区别”“没有或仅有一点”。学科教学论教师职业发展与所处制度环境不相适应，这不仅有助于学科教学论教师组织承诺的形成与专业发展，更有损于教师教育质量。学科教学论教师管理模式研究既是对现实问题的回应，也是对教师教育管理理论的探索。

二、管理模式理论假设

(一) 模式建立

实现学科教学论教师专业成长、水平提升与队伍发展 3 个方面目标的高度与水平依赖于组织、动力与评价是否同时达到最大化发展(见图 1)。此时 G 点(管理目标)距原点最远,实现了其可以到达的最高点,是学科教学论教师所属高师院校实现教师教育资源最优整合与配置的管理模式。

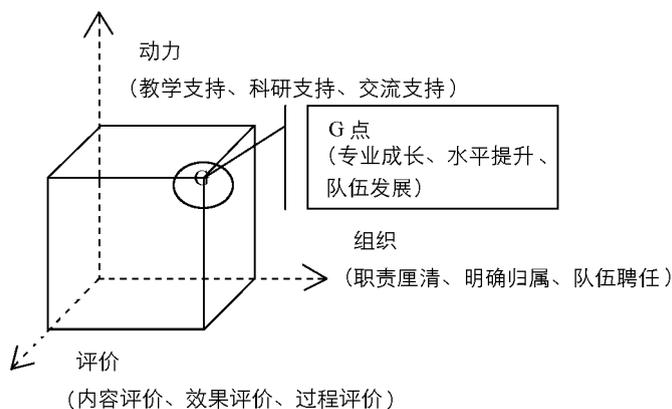


图 1 理想的学科教学论教师管理模式

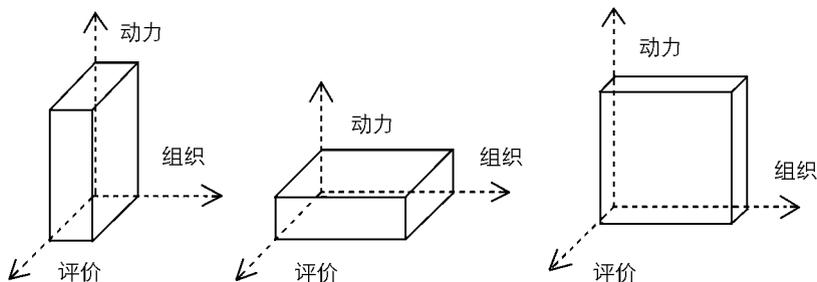


图 2 组织缺乏:无长度

图 3 动力不足:无高度

图 4 评价不良:无厚度

建立理想的学科教学论教师管理模式。其理想之处在于弥补了组织缺乏(图 2)、动力不足(图 3)以及评价不良(图 4)的学科教学论教师管理制度缺陷,实现了组织、动力与评价 3 个维度的平衡,到达了现有条件下管理目标(G 点)的最高点。统计发现,A、B、C 3 类高师院校(211、非 211 省属重点和一般高师学院)在学科教学论教师的针对性管理、区别性考核、在职交流学习以及参与中小学一线实践 4 个方面的差异分析极有统计学意义($p=0.000$)。A 类高师院校依靠综合实力的优势在队伍建设的各方面都显著优于 B 类和 C 类高师院校。但当前绝大多数 A 类高师院校的学科教学论教师管理归属在学院,不但缺少能够凝聚学科教学论教师的专业发展共同体,而且针对学科教学论教师专业发展的支持与评价制度尚未明确建立。

(二)模式说明

1. 组织基础

学科教学论教师管理的组织基础即管理归属。当前我国高师院校学科教学论教师管理归属主要有4种情况:专门学院、教育学院、学科学院、共同管理。归属的分散和专业发展制度的缺乏造成了学科教学论教师身份尴尬、相互隔离、各行其是的后果。由此产生了回归教育学学科体系、教师教育二级学科、由专业学院(教育/教师教育学院)承担师范生培养任务的理论或实践主张^[6-7]。笔者认为,教师教育学科制度的建设还依赖于管理制度支持下的学科教学论教师专业发展水平,而组织是学科教学论教师管理模式的基础,学科教学论教师管理模式的组织基础应包含职责厘清、明确归属与队伍聘任。(1)职责厘清,立足本校教师教育任务与目标,厘清学科教学论教师职业特征与工作要求。(2)明确归属,明确学科教学论专业的教育学类学科特征,学科教学论教师与学科专业教师存在工作重心差异,有必要建立学科教学论教师专业发展共同体。(3)队伍聘任,在教龄、年龄、学历、职称、专(兼)职等方面的学科教学论教师队伍结构优化。

2. 动力条件

学科教学论教师扮演着多样的职业角色——教学者、研究者、教师教育者、守门人、课程资源的开发者与评价者、学习者与反思实践者^[8-9]。随着高师院校的综合化变革,教师教育逐渐失去师范教育时代的主导优势,学科教学论也存在着学科化、经验化、专业化程度低^[10],学术成果缺乏实证检验并且理论性不足^[11],队伍整体状态不佳等历史问题^[12]。笔者认为,应从教学支持、科研支持与交流支持3个方面为学科教学论教师提供强化职业认同与组织归属感、协调多重职业角色、实现持续专业发展的动力条件。教学支持,即学科教学课程管理与教学条件的支持,鉴于教师教育者身份特征,还应在考核指标中体现师范生教学能力培养的重要性;科研支持,即解决学科教学论教师职业困境的关键,科研项目、科研机会、科研经费、科研激发与创新引领等是提升学科教学论学术性的重要因素;交流支持,即中小学一线教育教学实践的参与、与其他学科教学论教师的合作交流、与中小学在职教师的沟通研讨、教师教育的学术交流等在更新职业理念、拓宽学术视野方面的支持。

3. 评价过程

教师管理的评价过程决定了教师专业发展方向,体现了教师职业价值取向。当前高师院校教师评价以教学岗、科研岗与教学科研岗的岗位分类管理与量化指标评价为主要内容^[13-14]。由于学科教学论教师作为高师院校教师教育者的职业特殊性,笔者认为,有必要从内容评价、过程评价和效果评价3个维度完善学科教学论教师评价过程。(1)在内容评价方面,学科教学论教师评价指标与实际工作内容有一定差异,如:参与中小学指导、研究、实践等工作内容无考核指标涉及,教学、科研、师范生培养的3类指标权重有待完善。(2)由于与学科专业教师的评价制度毫无二致,学科教学论教师“教学”“教教”和“示教”的教师教育者角色以及参与中小学实践的工作过程在评价指标与评价程序中被忽视^[15]。(3)高师院校教师工作的效果评价主要体现在工资收入、职称晋升以及身份认同3个方面,而职称晋升劣势与身份认同模糊正是当前阻碍学科教学论教师队伍发展的问题所在。

三、管理模式实证调查

基于对学科教学论教师队伍的调查研究和相关文献分析,现编制了:岗位设置(10项)、队伍聘任(10项)、专业支持(10项)、工作评价(10项)和晋升发展(10项)5个类别共50项的“学科教学论教师管理模式量表”。量表使用5点计分法,1分、2分、3分、4分、5分分别代表“非常不同意”“不

同意”“不确定”“同意”“非常同意”。经过 17 位教师教育专家和学科教学论教师考量后对每个类别的题项进行修改或删除,最终确定:岗位设置(8 项)、队伍聘任(6 项)、专业支持(8 项)、工作评价(6 项)和晋升发展(7 项)共 35 项的“学科教学论教师管理模式量表”。

通过方便抽样抽取样本,共发放问卷 82 份,回收 82 份。覆盖全国 25 省,包含 14 个学科,涉及 211 高师院校、非 211 省属重点以及一般高师院校。

(一)基本情况和专业发展统计(见表 1、表 2)

表 1 基本情况统计 %

变量分层		占比	变量分层		占比
教 龄 (年)	小于等于 5	8.54	年 龄 (岁)	小于等于 35	13.41
	5~10	17.07		35~45	46.34
	10~15	17.07		45~55	36.59
	15 以上	57.32		55 以上	3.66
岗 位 类 别	教学	42.68	研 究 方 向	学科	3.66
	科研	3.66		学科教学	56.10
	教学科研岗偏教学	43.90		兼而有之偏学科	25.61
	教学科研岗偏科研	9.76		兼而有之偏学科教学	14.63

82 个调查对象中:(1)学位,学士占 13.41%,硕士占 37.80%,博士占 48.78%;(2)职称,讲师占 26.83%,副教授占 53.66%,教授占 19.51%;(3)课时,每学期课时量 30~50 的学科教学论教师占 3.66%,50~80 占 15.85%,80 课时以上占 80.49%;(4)科研,平均一年参与中小学工作少于 3 个工作日的占 30.49%,3~5 个工作日的占 15.85%,5~8 个工作日的占 13.41%,9 个及以上工作日的占 40.24%;(5)教学任务,每学期在学科教学论课程中给师范生授课的人数总量少于 50 人的占 25.61%,50~100 人的占 31.71%,100~150 人的占 24.39%,150 人以上的占 18.29%。

表 2 专业发展情况统计 %

学术成果(近 3 年)		外出交流学习情况(近 3 年)	
核心期刊论文	59.76	市内交流学习	15.85
校内科研项目	42.50	省内交流学习	34.15
省科研项目	46.25	省外交流学习	87.80
部科研项目	8.75	国外交流学习	21.95
独立或合著专著	35.00		

(二)“学科教学论教师管理模式量表”分析

使用 SPSS17.0 进行分析,量表总信度(基于标准化项的克隆巴赫系数 α)为 0.917。KMO 统计值为 0.744,Bartlett 球形检验分析极有统计学意义($p=0.000$),表示适合进行因素分析。通过主成分分析和最大差异法删除 MSA 小于 0.5(四舍五入后)的 A_3 和 B_5 项后,保留 33 项进行第 2 次因素分析。此时 KMO 统计值为 0.766,Bartlett 球形检验分析极有统计学意义($p=0.000$),但 B_1 项单独构成第 9 个主成分的题项,与设计不符,故删除后进行第 3 次因素分析。此时 KMO 统计值为 0.776,Bartlett 球形检验分析极有统计学意义($p=0.000$),在主成分命名中发现 B_4 项和 E_1 项构成第 9 个主成分时内容相差较远,故删除后进行第 4 次因素分析。此时 KMO 统计值为 0.797,Bartlett 球形检验分析极有统计学意义($p=0.000$),MSA 最低为 0.483,因素负荷量最低为 0.572,共萃取 8 个主成分,旋转后特征值分别为:4.632、2.950、2.799、2.623、2.233、2.000、1.930、1.786,共解释 69.847%的原始变异量(见表 3、表 4)。

表 3 主成分提取

%

成分	解释的总方差								
	初始特征值			提取平方和载入			旋转平方和载入		
	合计	方差	累积	合计	方差	累积	合计	方差	累积
1	10.094	33.647	33.647	10.094	33.647	33.647	4.632	15.441	15.441
2	2.134	7.114	40.762	2.134	7.114	40.762	2.950	9.835	25.276
3	1.873	6.244	47.006	1.873	6.244	47.006	2.799	9.331	34.607
4	1.618	5.392	52.398	1.618	5.392	52.398	2.623	8.743	43.350
5	1.573	5.242	57.640	1.573	5.242	57.640	2.233	7.445	50.795
6	1.382	4.608	62.248	1.382	4.608	62.248	2.000	6.667	57.462
7	1.238	4.126	66.374	1.238	4.126	66.374	1.930	6.433	63.895
8	1.042	3.472	69.846	1.042	3.472	69.846	1.786	5.952	69.847
...						
30	0.071	0.235	100.000						

注:提取方法:主成分分析。

表 4 主成分旋转

成分	1	2	3	4	5	6	7	8
C ₇	0.742							
C ₅	0.716							
C ₂	0.704							
C ₄	0.656							
C ₈	0.654							
C ₆	0.640							
D ₆	0.627							
E ₃	0.422							
A ₈		0.804						
A ₇		0.717						
E ₂		0.515						
A ₆		0.464						
C ₁		0.444						
D ₁			0.775					
D ₂			0.738					
D ₅				0.804				
E ₄				0.654				
D ₃				0.618				
D ₄				0.389				
C ₃					0.710			
A ₄					0.664			
A ₂						0.761		
E ₅						0.714		
E ₆						0.529		
E ₇						0.472		
B ₃							0.751	
B ₆							0.722	
A ₅								0.711
B ₂								0.696
A ₁								0.473

注:1. 提取方法:主成分分析法

2. 旋转法:具有 Kaiser 标准化的正交旋转法

3. 旋转在 14 次迭代后收敛

分别将表 4 所示的 8 个主成分命名为:专业支持、职责厘清、内容评价、效果评价、专业提升、过

程评价、队伍聘任、明确归属。8个成分内部一致性信度分别为:0.895、0.809、0.769、0.758、0.511、0.714、0.574、0.585。其中,第5个主成分内部信度虽在因素层面比较普通,但可通过增删题项进行修正,不影响其所代表的成分及总量表。量表总信度为0.922,非常理想。

(三)结果说明

管理模式的每个维度分别对应10个观察项(见表5)。与理论模式假设相比,实证调查题项数量较多,更加全面地描述了每个维度的各个管理要素。在动力维度,实证调查结果方面对理论假设进行了有效修正:(1)统计分析印证了教学和科研的不可再分性;(2)指出了统一的组织作为管理归属是动力支持的重要内容;(3)同时将专业提升与基本的专业支持作为发展动力区别开来。需要说明的是,这些观察项对于每个管理要素及模式维度的描述不是唯一的。

表5 因素维度划分

维度	要素	观察项
组织	职责厘清	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学科教学论教师需要阶段性扎根中小学从事学科教学研究 2. 学科教学论教师对师范生的培养必须紧跟中小学发展需求 3. 学科教学论教师必须跟随指导师范生实习全过程 4. 学科教学论教师的晋升需要增加对师范生培养贡献的权重 5. 学科教学论教师需要“定期到中小学学习、研究”的支持
	明确归属	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学科教学论教师的学术应以“学科教学”而非“学科”为主 2. 学科教学论教师以全面培养师范生的教学能力为工作核心 3. 学科教师是否可担任学科教学论教师主要在于研究方向
动力	队伍聘任	<ol style="list-style-type: none"> 1. 应注重聘任中小学教师担任学科教学论专、兼职教师 2. 当前学科教学论教师队伍急需更多青年教师的加入
	交流支持	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学科教学论教师需要“到其他师范院校交流学习”的支持 2. 学科教学论教师有必要参加一些中小学教育方面的研讨会
	学术支持	<ol style="list-style-type: none"> 3. 学科教学论教师需要“学科教学相关研究项目”的支持
	专业支持	<ol style="list-style-type: none"> 4. 对于归属各学科学院的学科教学论教师,需要联合成“发展共同体”促进专业发展 5. 专门的教师教育学院是学科教学论教师最佳的组织平台
	组织支持	<ol style="list-style-type: none"> 6. “教师教育者专业标准”将有助于学科教学论教师发展 7. 对各项工作进行细节化、网络公开化帮助教师考核的客观 8. 各学科的学科教学论教师需要相应的职称晋升指标
	专业提升	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学科教学论教师的科研工作任务量因学科实际应有所不同 2. 学科教学论教师需要在“教育信息技术”方面更深入地培训
评价	过程评价	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学科教学论教师的教学是以学术为支撑的 2. 学术科研是学科教学论教师持续化专业发展的坚定支撑 3. 提升师范生培养能力伴随学科教学论教师职业发展始终 4. 学科教学论教师在职业生涯中要更多注重自主地专业发展
	内容评价	<ol style="list-style-type: none"> 1. 应提高教学在学科教学论教师考核中的权重 2. 学科教学论教师考核中科研权重应该小于其他高校教师
	效果评价	<ol style="list-style-type: none"> 1. 学科教学论教师在中小学的指导、学习工作也应纳入考核 2. 学科教学论教师科研绩效考核可实行“以三年为一周期” 3. 学科教学论教师考核评价结果应该与工资收入直接挂钩 4. 等级工资可成为职称之外学科教学论教师的晋升目标

四、管理模式实施建议

(一) 拟定发展规划

在当前高师院校多学科制度下,教师教育特色的保持与发展理应从人才资本的发展着手,而发展规划之于发展管理更应放在首位。一方面,从外部环境角度来看,高师院校的金字塔结构是确立教师教育人才发展重点的有效参照;另一方面,从学校内部的角度来看,学科教学论教师是主要和核心的教师教育者,需要战略性管理策略改善当前学科教学论教师的职业环境。专业发展依赖于组织平台、动力支持及评价制度,作为高校教师教育者,学科教学论教师需要针对性与区别性兼具的发展制度。同时,正如上述理想的学科教学论教师管理模式,3个维度同时达到最大化发展是最大化实现管理目标的根本条件。因此,各高师院校需要通过明确学科教学论教师管理归属、改进考核评价制度、针对性地注入发展动力,就如何最大化实现学科教学论教师专业成长、水平提升与队伍发展拟定具体可行的计划。

(二) 明确管理归属

明确学科教学论教师管理归属即澄清学科教学或学科教育专业的学术性所在——以教师教育为专业特征与使命。学科教学与学科专业的区别是毋庸置疑的,其教师管理还需以专业发展共同体为平台,逐步建立健全专门、独立的教师教育机构。教学与科研相分离的高师院校中的学科教学论教师职业有以下角色需求:(1)学科教学论教师需要关注基础教育课程、课堂教学及教育实践;(2)以师范生的教学能力培养为教学及科研的核心,指导师范生实习、更新自我、实现可持续专业发展;(3)连接高师院校教师教育专业理论与中小学教育教学实践,遵循从实践到理论再到实践的专业路径。职业角色的厘清是明确管理归属、聘任适合本校教师教育发展的不同类型的学科教学论教师、整体优化队伍结构的前提,而队伍建设也是进一步巩固管理归属的保障。

(三) 强化发展支持

学科教学论教师管理归属要为学科教学论教师提供必需的专业支持。针对当前各高师院校不存在、存在或模糊地针对学科教学论教师队伍发展制度的现状,笔者认为:学科教学论教师管理需要立足人才资本管理理念,建立学科教学论教师专业发展共同体,提供中小学参与、同侪交流、学术研讨和教学科研等方面的专业支持,同时,对其进行教育信息技术相关培训、提升科研任务细化考量专业水平的举措。发展支持既是学科教学论教师专业发展的动力,也是本文管理模式的动力所在。统计分析结果显示:组织支持是学科教学论教师管理模式动力维度的重要内容,可见管理归属确实是学科教学论教师队伍建设的基础。同时,学科教学论教师的发展支持举措应是全面、丰富的,应体现学科教学论或学科教育的专业特征,包括建立专门的教师教育学院和制定教师教育者专业标准等外部制度环境的支持。

(四) 改进考核评价

学科教学论教师评价工作的核心在于考核指标的制订与使用。考核指标是学科教学论教师管理目标的内容体现,是学科教学论教师专业发展的导向,需要以学科教学论教师职业特征为基础、关注实际工作内容、突出教师教育目标引领、发挥考核评价的引导作用。但作为高师院校教师,学

科教学论教师评价工作的学术性导向与专业发展目标是不变的,实证调查结果也证实了这种主张。同时,教师教育者身份是学科教学论教师过程评价所考察的重要内容,即突出学科教学论教师在师范生教学能力培养方面的作用。在效果评价方面,考核周期的设置应顾及学科教育科研成果产出周期,创新评价结果的运用,关注评价结果的正反效应。同时,调查研究发现,评价指标内容及权重的修正是当前学科教学论教师评价制度改进的重点。

(五)关注管理生态

生态观可以理解为天人合一的和谐观,管理生态即管理者、被管理者及管理工具相互作用过程中所衍生出的管理环境。良好的管理生态是各管理要素各得其所并持续成长的管理环境。本文中管理模式的产生与运行将衍生出其特定的管理生态,在模式实施中,应从组织、动力与评价3个维度的协调发展建立管理制度框架,任一维度的落后都将导致整个管理模式产生缺陷(无长度、无宽度和无厚度),从而不能实现管理目标最大化,也会腐蚀整个管理生态。管理模式实施的根本目标是实现学科教学论教师专业成长、水平提升与队伍发展,即学科教学论教师个体的持续专业化和整体的共同发展。强调任一维度的单独发展显然无法同时满足个体和队伍的共同发展,无法实现学科教学论教师当前的基本的专业成长,其长远的综合水平提升也就无从谈起。同时,也将产生与管理者、被管理者和管理工具相违背的管理生态,最终会加深教师能力不济、发展无力、自说自话的职业危机^[16],难解“专家情结”或“怨妇情结”等病态职业情结^[17]。

五、结 语

教师教育是高等师范院校区别于一般综合高校的根本功能,即使是在高等师范院校综合化变革与教师教育开放化变革趋势中,高师院校的教师教育特色也不应被忽视,并应不断打造、加强。而高师院校的教师教育特色即在于学科教学论的学科建设和发展。本文通过学科教学论教师管理模式假设和学科教学论教师管理要素的调查,证实了促进学科教学论教师专业成长与水平提升的根本在于通过组织明确身份、通过支持提供动力、通过评价引领发展的结论。相较当前已存在的不同的高师院校学科教学论教师管理归属,本研究从解除学科教学论教师身份认同模糊、归属感缺乏、学术状态不佳等职业危机的角度出发,自下而上地假设和验证了旨在促进学科教学论教师专业成长、水平提升和队伍发展的管理模式。希望所提出的学科教学论教师管理模式维度、管理要素及实施建议能够对学科教学论教师管理制度的制定提供有益的参考或借鉴。

参考文献:

- [1] 王克勤,盖立春,马建峰. 高师“学科教学论”课程内容重构之研究[J]. 课程·教材·教法,2008(1):74-77.
- [2] 肖菊梅. 民初高等师范学校教学论学科的建立与发展——以北高师和南高师为中心[J]. 教师教育研究,2016,28(6):115-121.
- [3] 候小兵. 认同与建构:学科教学论教师的专业身份研究[D]. 重庆:西南大学博士学位论文,2013.
- [4] 高成. 学科教学论教师身份认同危机的成因及消解[J]. 教师教育研究,2015,27(1):12-16.
- [5] 余彭娜,罗元辉,孙敏,等. 学科教学论教师从教背景分析与专业化探讨——以贵州黔西南民族师范学院为例[J]. 西南师范大学学报(自然科学版),2010,35(3):274-278.
- [6] 钟秉林. 教师教育转型研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2009.

- [7] 朱旭东,周钧.论我国教师教育学科制度建设——教师教育大学化的必然选择[J].教师教育研究,2007(1):6-11.
- [8] 杜正雄,黄成.学科教学论教师多元角色的合理建构[J].继续教育研究,2014(6):49-51.
- [9] 李芒,李岩.教师教育者五大角色探析[J].教师教育研究,2016,28(4):14-19.
- [10] 陆国志.高师学科教学论中“教学论”的弱化及扭转对策[J].课程·教材·教法,2006(6):77-81.
- [11] 王克勤,马建峰.关于高师院校“学科教学论”发展的若干思考[J].教育研究,2004,25(2):43-47.
- [12] 史晖.“我”将何去何从——高师院校学科教学论教师的生存困境[J].教师教育研究,2009,21(4):18-21.
- [13] 包海芹,王寰安.高校教师管理中“量化评价”的制度分析[J].教育评论,2010(6):53-56.
- [14] 潘文华,肖大伟.高校教师分类管理研究综述[J].黑龙江高教研究,2014(08):84-86.
- [15] 刘鹏.论教师教育者教学能力要素、结构与特征[J].课程·教材·教法,2016(9):95-101.
- [16] 洪早清.教师教育者:从散在到共生[J].教师教育学报,2016,3(5):6-12.
- [17] 方均斌.克服“两种病态情结”,推动学科教学论建设[J].中国教育学刊,2014(12):50-54.

The Research of Management Pattern for Disciplinary Pedagogic Teachers in Higher Normal Colleges or Universities

HU Qian, HONG Zaoqing

(School of Teacher Education, Central China Normal University, Wuhan 430079, China)

Abstract: As a major group of teacher educators, the disciplinary pedagogic teachers face many occupational crisis such as obscure identity, a lack of belonging, low academic status, unfavorable teaching environment and maladjustment in performance evaluation. Therefore, the writer established a three-dimension management model including management, impetus and evaluation. After the factor analysis, the model is verified and revised. Finally, some suggestions on the implementation of the model is put forward, that is drawing up strategic plans, making sure of management foundation, reinforcing development support, improving performance evaluation and paying attention to management ecology.

Key words: disciplinary pedagogic teachers; teacher educators; management model; professional development

责任编辑 李航