

教师核心心理素养量表的编制与验证

——基于学生评价视角

于海艳¹, 徐文明^{2,3}

(1. 梅州市艺术学校, 广东 梅州 514010; 2. 嘉应学院 心理咨询中心, 广东 梅州 514015;

3. 嘉应学院 中小学教师发展中心, 广东 梅州 514015)

摘要:为有效评估中学教师的核心心理素养,在关键事件访谈和开放式调查的基础上,编制了“中学教师核心心理素养初始量表”,继而以中学生为研究对象,分别进行项目分析、探索性因素分析和验证性因素分析,最终形成正式量表。研究结果显示,中学教师的核心心理素养由给予自主、发展天赋和增强归属感三个因子构成。信效度分析表明,所编制的量表符合心理测量学的要求。因此,该量表是一个从学生视角评价教师核心心理素养的有效工具,能为深入开展教师专业化评估提供有益启示。

关键词:教师核心素养;心理素养;学生评价;量表;信度;效度

中图分类号:G635.1 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2020)06-0030-11

一、引言

当今,“核心素养”是国内外基础教育研究的热点话题,业已成为全球范围内教育政策、教育实践、教育研究的重要议题之一,并引领课程改革、教学变革、教师专业发展、教学质量评价等关键教育活动。2014年,教育部印发《关于全面深化课程改革 落实立德树人根本任务的意见》(以下简称《意见》),明确了我国学生核心素养体系的构成。然而,在培养学生核心素养的过程中,教师又应该具备什么样的核心心理品质呢?对此,我国心理学家林崇德先生把教师在教学工作中展现出来的、对教学效果有决定性作用的、足以影响学生身心发展水平的心理品质,称之为“教师心理素质”或者“教师心理素养”^[1]。从已有研究来看,对于教师心理素养的构成,学者们的观点不一,其涉及的内容非常繁杂,其中最为经典的当属 Hopkins 等人提出的职业承诺、关心学生、出众的教学技能、多元化教学模式、团队合作以及自我反省能力等六大素养^[2]。那什么又是教师最为核心的心理素养呢?对此,目前学界尚缺乏深度的理论分析和相应的评价工具。故而,进行教师核心心理素养的评估和结构分析,特别是编制一套教师的核心心理素养量表,对有效促进教师专业发展具有重要的理论意义和实践价值。

教师的核心心理素养应该是教师核心素养中重要的组成部分。虽然“核心素养”这个概念提出时间不长,但还是在短时间内引起了国内外教育组织的高度重视。很多组织对教师核心素养的概

收稿日期:2020-02-01

作者简介:于海艳,心理学硕士,梅州市艺术学校讲师。

徐文明,心理学博士,嘉应学院心理咨询中心、中小学教师发展中心副教授。

基金项目:嘉应学院中小学教师发展中心课题“基于学生心理需求的中小学教师核心素养建构与评价”(2018071014),项目负责人:徐文明;广东省教育规划课题“青少年情绪问题的早期风险因素与社会支持研究”(2018GXJK176),项目负责人:徐文明。

念、教育理念、心理结构、测量手段、培养策略等进行了归纳,也有相关组织提出了自己的理论,并在理论指导下开展了系统的研究工作。概括而言,教师核心素养的概念是在教师的核心素养、关键能力、基本技能等基础上融合发展而来的。目前主要存在三类观点。第一种观点认为,核心素养是一定的知识、技能和态度经验的集合体。如:经合组织(OECD)将“素养”定义为“在一定情景中,调动心理社会资源满足复杂需要的能力”^[3];赵垣可认为,教师核心素养是推动和保障教师科学有效地开展教育教学活动的、综合的专业能力素养^[4];舒尔曼强调,教师知识结构才是教师核心素养中最为关键的部分^[5]。第二种观点认为,核心素养是在相关工作中知识、技能、能力与个体特质相互作用的结果,属于个体潜在的能力。例如,欧盟在教育研究报告中指出,教师核心素养是基于个人教育实践所形成的知识、经验、价值观、倾向等发展而来的综合能力^[6]。因此,作为一种潜在的能力,教师的核心素养是无法被直接观察和测量的,只能通过教师的外在表现进行推测。第三种观点认为,核心素养是一种终身学习的价值理念。如:联合国教科文组织(UNESCO)基于全民终身学习的理念,提出了学会改变、学会共处、学会认知、学会做事和学会成为你自己的教育五大支柱^[7];曾文茜认为,把终身学习和反思能力作为核心素养的支撑内核,可与其他基础素养如信息素养、创新素养一道组成核心素养群^[8]。随着研究的深入,核心素养的概念开始趋于整合,即认为核心素养是知识、技能、态度、个人特征和价值观念的集合体。然而,教师核心素养却常常被作为学生核心素养的引申概念提出,即学生应具备什么样的核心素养,教师就应该具备对应的核心素养。这显然是不合理的。最为关键的问题是,研究者在构建教师核心素养体系时,只重视专业知识、技能与能力等知识体系内容,而对于教师在教育和教学中表现出来的、直接影响学生身心发展以及教育教学效果的、比较稳定的各种心理素养,则缺乏应有的关注。随着心理教育越来越受到重视,教师的核心素养不应只涉及专业知识领域,还应包含与个体相关的社会文化因素、认知心理、个性特征等素养,即心理素养。为此,本研究立足于学生评价视角,通过心理测量学的方法建构中学教师的核心心理素养。以学生为评价视角建构教师的核心心理素养体系,可以凸显两个特色:一是能够强调教师的根本任务在于培养“全面发展的人”,也能够真正体现“学生身心发展特点是教育出发点”的理念^[9];二是能够弥补传统教师核心素养体系的不足,有利于构建学生心理培育与知识发展相结合的新型教师核心素养体系^[10]。

中学阶段是学生心理发展日益成熟的时期,也是学生知识的爆发期。中学教师是否具备良好的核心心理素养,是关乎学生心理能否正常发展的关键条件之一。因此,探究当今中学教师核心心理素养的评价体系,进而协调学生知识发展与心理发展之间的矛盾,就显得非常重要。

二、基于学生心理需要的教师核心心理素养建构逻辑

以往教师核心素养的研究鲜有提及心理素养方面的内容。如:桑国元等人提出的教师三大类型核心素养,包括师德与理念素养、知识能力素养、综合素养,其中综合素养仅包含人文素养、信息素养、研究素养、自主发展素养4个子类素养^[11];王光明等人通过文本分析、问卷调查和专家调研,把道德修养、教育精神、文化修养作为教师核心素养^[12];罗小兰把教师心理素质的结构要素分为文化心理素质、社会心理素质、专业心理素质以及人格心理素质^[13],但这种分类也只是在知识素养中加入“心理”二字而已,并没有针对性地建构教师的核心心理素养,并且研究缺乏实证的数据支撑。

教师核心心理素养是教师在与学生互动过程中满足学生心理发展需要的关键心理品质。本研究主要探索从学生心理需要的角度构建教师的核心心理素养体系。关于“需要”,马斯洛提出的需要层次理论是经典理论之一。马斯洛认为,人类具有一些先天需要,其中,越是低级的需要就越基本,越与动物相似;越是高级的需要就越为人类所特有,而且这些需要都是按照先后顺序出现的,即当一个人满足了较低的需要之后,才能出现较高级的需要。因此,需要具有层次性^[14]。更为关键的是,优势需要的满足与否是人类的自我动机、个性整合、个人幸福以及心理发展能否正常的关

键^[15]。马斯洛的需要层次理论强调优势需要的关键性作用,却忽视了自我在其中的重要作用。现代心理学对于心理根源问题的认识和探究都强调自我的认知功能^[16]。20世纪80年代,美国心理学家Dec和Ryan等人提出了自我决定理论(Self-determination Theory)^[17],基本心理需要是自我决定理论中最核心、最基础的组成部分。该理论认为,个体心理发展最基本的需要包括自主感、胜任感和归属感。以上三种动机需要决定了个体心理发展的高度。因此,自我决定理论在本质上是一种关于自我决定行为的动机过程理论。所谓“自主感”,是人们在特定环境中对选择和决策有掌控力和决断力的感觉;“胜任感”是个体能够有效并熟练完成某种活动,以体现自己能力的感觉;“归属感”则是在特定的环境下,需要他人或被他人需要的感觉。人是一个积极的、发展的有机体,且具有先天的心理成长和发展的倾向。正如植物的生长需要阳光、水和养料,人的健康成长一样以基本需要满足为前提。人在满足基本心理需要后,会使人格得到健全发展,心理得以健康成长并获得幸福感。同时,满足基本心理需要也是促使外部动机向内部动机转化的前提^[14]。当个体的基本心理需求得不到满足时,便会产生一种缺失感,并打破平衡状态,进而启动不同形式的防御机制。这些防御机制会影响自身对于自主、能力、关系需求的渴望程度,并可能停止维护和增进人际关系,不再进行社会活动,最终没有足够的精力获得事业上的成功和成就感。

综上,第一,心理需要是推动心理发展的原动力,因为每个人都有获得自主发展的权利,也有追求心理满足的强大动机,心理需求的满足会影响其心理发展;第二,教师核心心理素养是教师素质发展水平及其价值规范的内在体现,其中学生的心理需要是重要的参考指标;第三,如果没有基本心理需求的满足,学生就难以保证最基本的身心健康、人格健全和幸福感,也没有源于内在的动机驱使其成为一个具备核心素养的个体。因此,教师的主要工作就是通过满足学生的基本心理需要来促使其追求自我实现。基于以上三方面的分析,本研究从学生基本心理需求的角度出发,构建教师的核心心理素养。

三、中学教师核心心理素养学生评价量表编制路径

(一)选取问卷对象

初始施测被试:选取广东省1所高中和1所初中的共计500名学生作为试测样本。共收回问卷480份,其中有效问卷473份,有效率98.54%。具体人口学变量分布为:高中组222人(占比为46.93%),初中组251人(占比为53.07%);男生157人(占比为33.19%),女生316人(占比为66.81%)。

正式施测被试:在广东省4所高中和4所初中进行正式施测,共发放问卷1600份,收回问卷1564份,其中有效问卷1532份,有效率97.95%。人口学变量分布为:(1)初中722人(占比为47.13%),其中初一394人(占比为25.72%),初二192人(占比为12.53%),初三136人(占比为8.88%),高中810人(占比为52.87%),其中高一366人(占比为23.89%),高二444人(占比为28.98%);(2)男生482人(占比为31.46%),女生1050人(占比为68.54%);(3)来自农村的学生454人(占比为29.63%);来自乡镇的学生778人(占比为50.78%);来自城市的学生398人(占比为25.98%);(4)成绩中等偏上者328人(占比为21.41%),中等者780人(占比为50.91%),中等偏下者424人(占比为27.68%)。

(二)确定研究工具

第一效标关联问卷为师生关系问卷。采用屈志勇编制的师生关系问卷^[18]。问卷包括亲密性、支持性、满意度和冲突性4个因子,前3个因子是正向师生关系,最后一个因子是负向师生关系。问卷共23个题项,5点计分。本研究中,正向师生关系的Cronbach's α 系数为0.892,负向师生关系的Cronbach's α 系数为0.862。

第二校标关联问卷为学校满意度问卷。采用张兴贵编制的青少年学生生活满意度量表^[19]。

该量表主要反映青少年对学校学习和生活的满意程度,包括友谊、家庭、学业、自由、学校和环境 6 个满意度因子。本研究选取其中学校和学业两个满意度因子,共 12 个题项,7 点计分。本研究中的 Cronbach's α 系数为 0.850。

第三个校标关联问卷为行为表现问卷。采用由 Goodman 于 1997 年编制的一般长难处问题问卷(SDQ)^[20]。该问卷主要用来筛查 4~16 岁儿童和青少年的心理和行为问题,包括教师版、父母版和学生自评版。问卷测量包括 4 个困难分量表(情绪症状、行为问题、多动-注意缺陷、同伴关系问题)和一个长处分量表(亲社会行为),共 25 个题项,3 点计分。本研究采用学生自评版问卷,其中困难分量表的 Cronbach's α 系数为 0.757,长处分量表的 Cronbach's α 系数为 0.747。

(三)编制初始量表

综合分析国内外对核心素养的定义、建构框架、测评方法和培养途径,结合基本心理需要理论,构建教师的核心心理素养。本研究主要采用了以下 4 种方法:

(1)根据“关键能力(key competencies)”“核心素养”“教师核心素养”等关键词,对国内外文献进行检索。国际上关于核心素养的研究从 20 世纪末开始兴起,主要由具有代表性的权威组织实施,如经合组织(OECD),其核心素养研究结果强调科学素养、数学素养和阅读素养等内容。国内研究主要是在 2014 年《意见》提出“核心素养”之后,围绕不同学段和不同学科内容展开,如提出高中教师应具备生涯发展规划能力,美术教师应具备审美能力和创造能力等。针对这些研究中涉及教师核心心理素养的内容进行编码和汇总,共形成 58 个教师核心心理素养项目。

(2)通过访谈的方式,对 13 名初中教师、7 名高中教师和 5 名高校教育专家进行访谈。访谈对象的教龄均在 3 年以上,年龄跨度为 28~51 岁。访谈内容主要是作为一名优秀教师必须具备哪些素养,并描述自工作以来,自己最成功的教育案例及其原因以及教育上的遗憾。研究者对其中有关教师核心心理素养的关键词进行编码,共形成 63 个教师核心心理素养项目。

(3)通过开放式问卷调查的方式对两所高中和两所初中的学生进行调查,了解在学生眼中教师应具备哪些核心心理素养。对调查结果按主题词出现的频率进行分析,将出现最多的词条进行适当概括和归纳后形成描述教师行为的条目,并通过同类行为合并整理出 47 个教师核心心理素养项目。

(4)对来自 1 所高中的 9 名学生和 1 所初中的 11 名学生采用“关键事件技术”(critical incident technique)^[7]的方法,要求他们描述近半年到 1 年来,在与教师的接触过程中,认为教师最成功的 3 件事和最失败的 2 件事,并分享当时的经过。对访谈结果进行主题分析,收集教师行为条目,通过对内容进行编码和归类,共形成 78 个教师核心心理素养项目。

首先,两名心理学博士研究生和两名一线教师对以上 246 个核心心理素养项目进行合并归类,最终确定 55 个项目。然后,两位具有心理学硕士研究生学历的教师对 55 个项目编写了对应的题项。最后,要求学生评价“你最尊敬的教师”符合素养项目的程度,并进行五级评分。量表采用 5 点计分,从“1”到“5”代表“完全不符合”“基本不符合”“不确定”“基本符合”和“完全符合”。

运用初始量表($n = 473$)进行项目分析,删除项目鉴别度低和题总相关小的项目,形成原始版的教师核心心理素养量表。然后,进行正式测验,主要采用方便抽样的方式获得 1 532 份样本,其中一半样本(样本 A)作为探索性因素分析,另外一半样本(样本 B)作为验证性因素分析。在正式施测过程中加入的师生关系、学校满意度问卷和长难处问卷作为校标效度。采用 SPSS23.0 和 Mplus8.4 软件对数据进行分析。

四、研究结果与分析

(一)项目分析

项目分析主要在于检验个别项目的適切性和可靠程度,一般采用项目鉴别度分析法和题总相

关分析法。前者是将样本总分从高到低排列,前 27%为高分组(总分 ≥ 134),后 27%为低分组(总分 ≤ 112)。后者是对项目与总分进行相关分析,其结果为:(1)所有项目在高低分组上差异显著($p < 0.001$);(2)根据校正题项与总分的相关程度,删除 7 项小于 0.30 的题项(A11, A36, A42, A44, A46, A48, A54),删除在各个因子上负荷都小于 0.40 的 4 个题项(A3, A6, A15, A27)和在两个因子上负荷大于 0.40 的 4 个题项(A5, A8, A10, A21)以及无法归类的 6 个题项(A4, A20, A25, A28, A29, A32)。删除后,将余下的 34 个项目重新进行排序编码,形成正式量表。结果显示,各项目与总分的相关度在 0.320~0.785 之间,每个项目都具有良好的鉴别力。结果详见表 1。

表 1 题总相关 r 和独立样本 t 检验结果

项目	r	t	项目	r	t
B1	0.483**	11.778***	B18	0.630**	16.320***
B2	0.553**	15.195***	B19	0.572**	17.670***
B3	0.648**	17.278***	B20	0.641**	19.045***
B4	0.567**	15.048***	B21	0.639**	17.431***
B5	0.481**	13.726***	B22	0.642**	17.668***
B6	0.472**	12.304***	B23	0.719**	20.236***
B7	0.582**	14.958***	B24	0.740**	23.027***
B8	0.537**	13.456***	B25	0.736**	22.494***
B9	0.438**	10.693***	B26	0.704**	19.905***
B10	0.320*	6.750***	B27	0.740**	21.573***
B11	0.394**	9.393***	B28	0.545**	13.460***
B12	0.619**	18.825***	B29	0.755**	22.063***
B13	0.632**	17.540***	B30	0.721**	19.682***
B14	0.532**	13.831***	B31	0.785**	23.506***
B15	0.490**	13.191***	B32	0.486**	9.802***
B16	0.493**	12.927***	B33	0.727**	21.881***
B17	0.671**	17.746***	B34	0.696**	20.220***

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$,下同。

(二)探索性因素分析

采用样本 A($n = 766$)的数据对 34 个项目进行探索性因素分析。适应性检验结果显示, $KMO = 0.962$, Bartlett 球形检验值为 13 165.488, 显著性水平小于 0.001, 说明适合进行探索性因素分析。采用主成分分析法进行初步分析, 结合特征值和碎石图抽取因子。考虑到因子间可能存在相关性, 采用最优斜交转轴法进行旋转。根据特征根大于 1、碎石图的陡坡检验、解释总方差比率和因素分析各常用衡量系数标准, 对以下项目进行删除:(1)B1、B5、B12、B22 项目在各因子上的负荷均低于 0.40;(2)B10、B11、B15 项目所对应的因子特征根虽然大于 1, 但包含的项目数少于 3 个;(3)B9 同时在两个因子上的负荷大于 0.30。随后对剩余的 26 个项目重新排序后再次进行因素分析。结果显示, 所有因子的特征根均大于 1, 最优斜交转轴法进行旋转后各因子负荷均大于 0.40, 包括 3 个因子。由此, 我们对这 3 个因子进行了命名:

因子 1: 给予自主。该因子包括 12 个项目, 主要涉及教师能够给予学生自我掌控感和决策感, 具体而言, 能够积极促使学生具备独立意识、独立判断问题的能力以及自主解决问题的能力等。

因子 2: 发展天赋。该因子包括 8 个项目, 主要涉及教师对于学生创新潜力、创新意识以及学生对新知识、新观念、新事物、新信息接纳能力的肯定。

因子 3: 增强归属感。该因子共有 6 个项目, 主要涉及教师能够促使学生对所属群体产生归属感, 包括被他人接纳和被他人理解。

以上 3 个因子的贡献解释率分别为 44.490%、7.773%、5.732%, 一共能解释总变异的 57.995%; 每个题项的共同性在 0.350~0.734 之间, 各个题项在因子上的载荷在 0.400~0.881 之

间。结果详见表 2。

表 2 教师核心心理素质学生评价量表的因子载荷

项目	因素载荷			共同性
	因子 1	因子 2	因子 3	
B14	0.857			0.390
B20	0.856			0.620
B10	0.855			0.465
B24	0.825			0.641
B8	0.820			0.509
B6	0.807			0.682
B16	0.805			0.639
B18	0.791			0.646
B22	0.748			0.555
B4	0.741			0.702
B2	0.734			0.635
B12	0.633			0.371
B23		0.857		0.505
B25		0.751		0.719
B19		0.741		0.409
B21		0.656		0.662
B15		0.652		0.349
B13		0.632		0.734
B17		0.609		0.606
B26		0.574		0.734
B7			0.881	0.563
B11			0.831	0.633
B5			0.659	0.599
B9			0.634	0.624
B1			0.493	0.598
B3			0.400	0.491
旋转后特征值	10.587	8.504	6.147	
贡献解释率	44.490%	7.773%	5.732%	57.995%

(三)验证性因素分析

选用样本 B(n=766)数据进行验证性因素分析。首先,采用 Mplus8.4 对三因素模型(M0)进行验证性因素分析。在 Mplus8.4 中,通过在 output 命令中加入 MODINDICES 语句获得 MI 值和预期参数变化值。修正指数显示,项目 22 与项目 24 的修正指数大于 166,这说明两个项目之间存在高相关性,即两个项目有可能测量的是同一种教师核心心理素质。为了项目的简洁性,考虑删除项目 24。最后剩余 25 个项目。修改模型(M1)拟合指数结果发现,拟合度指标均达到要求。模型拟合指数见表 3。因素负荷和标准化解路径见图 1 所示。

表 3 各模型拟合指数

模型	χ^2	df	χ^2/df	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
原模型(M0):三因素	1 358.192	296	4.588	0.905	0.895	0.068	0.046
修改模型(M1):三因素	1 126.554	272	4.142	0.918	0.909	0.064	0.046
模型(M2):单因素	2 525.639	275	9.184	0.802	0.784	0.099	0.071
模型(M3):两因素	1 853.150	274	6.763	0.848	0.833	0.087	0.065
模型(M4):两因素	1 480.281	274	5.402	0.884	0.873	0.076	0.052
模型(M5):两因素	1 725.078	274	6.296	0.860	0.847	0.083	0.064

其次,建立 4 个竞争模型。将竞争模型与三因素模型进行分析对比,比较出最优模型。其中,

竞争模型 1:将 3 个因素合成一个整体因子,即单因素模型(M2);竞争模型 2:将因子 1 与因子 2 合并,与因子 3 形成一个二因子模型(M3);竞争模型 3:将因子 2 和因子 3 合并,与因子 1 形成一个新的二因子模型(M4);竞争模型 4:将因素模型 3 和因子 1 合并,与因子 2 形成一个新的二因子模型(M5)。最终各模型的拟合指数见表 3。从表 3 可以发现,相比于其他竞争模型,三因素模型(M1)具有较好的拟合度。因此,量表具有较好的结构效度。

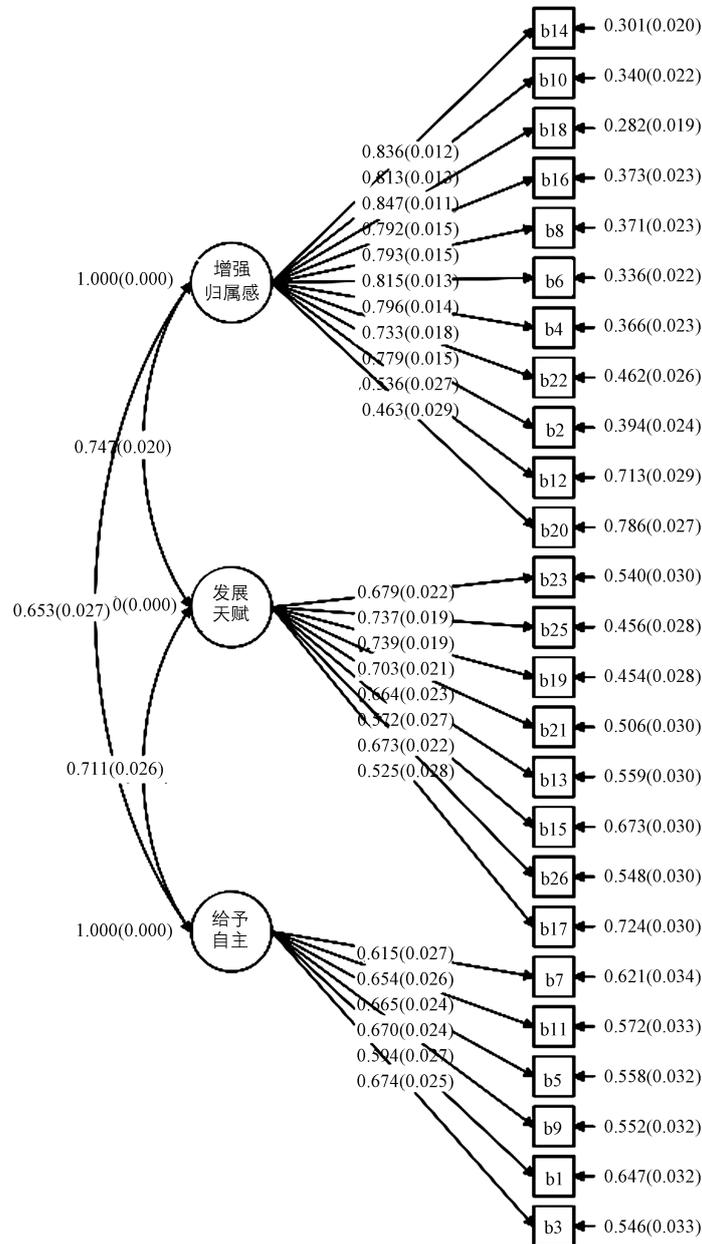


图 1 中学教师核心心理素养学生评价量表的标准化解路径

(四)信度分析

在信度检验中,除了使用 Cronbach's α 系数和分半信度之外,考虑到以上两者可能低估测验信度的问题,因此采用了合成信度的计算方法^[21]。结果详见表 4。检验结果表明,该量表各因子具有一定时间稳定性,量表信度较好。

表 4 基于中学生心理需求的教师核心素养量表的信度系数

	总量表	给予自主	发展天赋	增强归属感
项目数	25	6	8	11
Cronbach's Alpha 系数	0.945	0.812	0.858	0.945
分半信度	0.896	0.710	0.823	0.917
合成信度	\	0.907	0.876	0.950

(五)校标效度分析

根据以往相关研究,教师核心素养与学生发展有着密不可分的关系^[22]。因此,选择师生关系、学校学业满意度和学生行为表现作为校标,以验证教师核心心理素养量表的校标效度。结果表明,教师核心心理素养与师生关系的亲密度、师生关系的支持性、师生关系的满意度、学校满意度、学业满意度以及亲社会行为呈显著正相关,与师生关系的冲突性、情绪问题、品行问题、多动问题、同伴交往问题等呈显著负相关。结果详见表 5。

表 5 基于中学生心理需求的教师核心素养量表的校标关联效度

	总分	给予自主	发展天赋	增强归属感
师生关系				
亲密度	0.633**	0.469**	0.534**	0.605**
支持性	0.690**	0.429**	0.656**	0.663**
满意度	0.623**	0.409**	0.523**	0.633**
冲突性	-0.586**	-0.408**	-0.496**	-0.575**
学校满意度	0.456**	0.392**	0.364**	0.409**
学业满意度	0.183*	0.200**	0.182*	0.117*
行为表现				
情绪症状	-0.127*	-0.138*	-0.102*	-0.097*
品行问题	-0.185*	-0.164*	-0.173*	-0.181*
多动	-0.185*	-0.125*	-0.145*	-0.169*
同伴交往问题	-0.126*	-0.060	-0.150*	-0.111*
亲社会行为	0.310**	0.185*	0.309**	0.297**

(六)量表因子与指标体系

通过项目分析、探索性因素分析和验证性因素分析,本研究最终形成了包含三大因子 25 个项目的“中学教师核心心理素养量表”。其各因子、项目以及评分方式详见表 6。

表 6 中学教师核心心理素养量表的因子、项目以及评分方式

因子	项目	评分方式
给予自主	老师的教学方式会征求同学们的意见	1=完全不符合
	老师在组织活动时听取大家的想法	2=基本不符合
	老师在安排搭档时会让双方都满意	3=不确定
	老师留的课后作业不多,有时间休息	4=基本符合
	老师鼓励我培养学习以外的兴趣	5=完全符合
	老师不会把学习内容弄得很满很紧张	
发展天赋	老师从不吝啬表扬学生	1=完全不符合
	老师会根据学生能力调整提问难度	2=基本不符合
	老师在回答提问时从不指责埋怨	3=不确定
	老师尽量让我做力所能及的事	4=基本符合
	老师会让我的特长得到展现	5=完全符合
	面对我的优秀表现,老师很高兴	
	老师尽量给我展现能力的机会	
老师经常表扬我们的进步		

续表

因子	项目	评分方式
增强归属感	老师被大部分学生所尊敬	1=完全不符合
	老师很有人格魅力	2=基本不符合
	绝大部分学生都很喜欢老师	3=不确定
	老师跟学生的关系都还不错	4=基本符合
	老师总是给人一种和蔼可亲的感觉	5=完全符合
	老师没有跟学生发生过矛盾	
	老师待人是真诚的	
	老师会跟我们交朋友	
	老师对待我们是很有爱心的	
	老师对每个学生都很友好	
	老师总是能心平气和	

五、讨 论

教师核心素养体系的构建是研究者们目前关注的热点问题,但有关核心心理素养的研究却不多^[23]。虽然有研究者从教师专业发展的角度对教师的核心心理素养进行定义,但这些研究并没有考虑学生心理需求在构建教师核心心理素养过程中的重要地位。本研究主要是基于关键事件访谈、文献研究、问卷调查等,在初步建立的55个核心心理素养项目基础上编写量表,然后通过项目分析、探索性因素分析、验证性因素分析,最终获得包括三大因子25个项目的“中学教师核心心理素养学生评价量表”。此外,通过对量表的信效度进行分析发现,该量表各项信效度指标均符合心理测量学标准。因此,该量表是有效的。

本研究发现,中学教师的核心心理素养包括给予自主、发展天赋和增强归属感3个因子。这些因子与李祚山等人关于中学卓越教师核心素质特征的划分存在差异^[24]。他们从教学绩效的角度把卓越教师的核心心理素养划分为创新能力、自我监控、自我效能感、职业偏好、专业知识、学生导向、成就导向、组织管理、教学策略等九大因子。不难看出,李祚山提出的包括九大因子的核心心理素养体系还是以知识教学为主导的。本研究则从自我决定理论(Self-determination Theory)出发,编制出基于学生评价的中学教师核心心理素养量表。该量表分别从个体发展、人际交往、自我实现3个层面,阐述中学教师在促进学生发展的过程中应该具备什么样的核心心理素养。首先,“给予自主”因子体现了个体发展的视角。自主性是个体健康发展的前提。正如马斯洛所言,对于另一个体的尊重意味着他是一个独立的存在,是一个独立自主的个体^[13]。因此,教师的核心心理素养应该体现在不能随便地利用学生、控制学生或者忽视学生的基本尊严,更不会随意地羞辱学生,而是应给予学生一种最基本的尊重。在具体实践中,教师应积极满足学生自主发展的需要,让学生能时刻感受到来自师长的善意,感受到教师对生命成长的期待,使学生觉得自己在这个世界上是有价值的、有力量的、有能力的、有位置的、有用和必不可少的。相反,如果教师缺乏“给予自主”这一核心心理素养,则可能导致其总是把学生的自尊摆在次要位置,甚至认为学生的自主性无关紧要。而抑制学生自主发展的需要,也会使学生产生自卑、弱小以及无能的感觉,最终阻碍学生的健康发展。其次,“增强归属感”主要体现了学生能感受到良好的师生关系。师生关系是教育的先决条件,没有良好的师生关系,想要有良好的教育几乎不太可能。因此,师生关系有时甚至比教育方法更为重要。凡是具备能够营造出一种宽松、接纳、支持的氛围来让学生理解什么是爱、保护、尊重以及控制的能力,就证明教师具有一定的核心心理素养;反之,一味干扰、控制、压抑或者阻扰,只会滋生病态的师生关系,是缺乏心理素养的一种表现^[25]。人本主义的教育理念非常重视教育者与被

教育者之间的良好关系,认为只有这样才能促进学生的归属感、安全感、自尊乃至自我实现。学生在良好的师生关系中也会感受到彼此尊重、彼此爱戴、相互理解,最终才能激发内在的潜能。因此,教师首先需要具备与不同类型、有着不同需要的学生建立良好关系的能力。其次,教师也需要有足够的热情和较强的同理心,这样才会给予学生足够的尊重、理解和期待。最后,教师需要成为积极促进学生“自我实现”和“自我成长”的关键人物,使学生具备勇气、勇敢、自由、自发性、整合性和自我接受等自我实现的品质。具体而言,教师核心心理素养真正的功能不再只是提高学生的认知能力,帮助学生获得快乐,而在于激发学生心理潜能,让学生体验到更多的自主感、归属感,从而达到发展天赋乃至自我实现的目标。因此,给予自主、发展天赋和增强归属感是教师满足学生心理发展需要的核心心理素养。此外,本研究还发现,教师核心心理素养与师生关系中的冲突性,学生行为表现中的情绪症状、品行问题、多动以及同伴交往问题等存在显著负相关,与师生关系中的亲密性、支持性、满意度,学生行为表现中的亲社会行为,学校满意度和学业满意度等呈显著正相关。这证明教师核心心理素养与学生的行为表现存在紧密的联系^[26]。这也是未来需要重视教师核心心理素养的理论依据。

本研究建构的教师核心心理素养与学生核心素养的思想基础——“人的全面发展”——渊源是一致的。《国家中长期教育改革与发展规划纲要(2010—2020年)》提出,“树立科学的质量观,把促进学生的全面发展、适应社会需要作为衡量教育质量的根本标准”。因此,本研究把“促进学生的全面发展、适应社会需要”这个命题作为构建教师核心心理素养的理论方向是合理的。这意味着从学生评价视角构建教师的核心心理素养应该是未来教师专业化发展的必由之路。总而言之,从学生评价视角构建教师核心心理素养,一方面符合积极心理教育的理念,另一方面也符合国家中长期教育改革与发展规划的任务要求,即促进学生的全面发展、适应社会需要。

参考文献:

- [1] 林崇德. 教育与发展——兼述创新人才的心理学整合研究[M]. 北京:北京师范大学出版社,2013:159.
- [2] HOPKINS D, STERN D. Quality teachers, quality schools: international perspectives and policy implications[J]. *Teaching and Teacher Education*, 1996, 12(5): 501-517.
- [3] OECD. The definition and selection of key competencies (Executive Summary) [EB/OL]. (2005-08-26) [2010-10-29]. <http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>.
- [4] 赵垣可. 以育人为旨归的教师核心素养的内涵及发展策略[J]. *教育探索*, 2017(5): 92-96.
- [5] SHULMAN L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform[J]. *Harvard Educational Review*, 1987, 57(1): 1-23.
- [6] HUTMACHER W. Key competencies in Europe[J]. *European journal of education*, 1997(1): 45-58.
- [7] UNESCO. Toward universal learning: what every child should learn[R/OL]. (2017-10-10) [2019-12-23]. <http://unesdoc.unesco.org/Images/0021/002197/219763e.pdf>. 2017-10-10.
- [8] 曾文茜, 罗生全. 教师核心素养的生成逻辑与价值取向[J]. *教学与管理(中学版)*, 2017(10): 1-4.
- [9] 张义兵. 美国的“21世纪技能”内涵解读——兼析对我国基础教育改革的启示[J]. *比较教育研究*, 2012(5): 86-90.
- [10] 张娜. DeSeCo项目关于核心素养的研究及启示[J]. *教育科学研究*, 2013(10): 39-45.
- [11] 桑国元, 郑立平, 李进成. 21世纪教师的核心素养[M]. 北京:北京师范大学出版社, 2017: 127.
- [12] 王光明, 张楠, 李健, 等. 教师核心素养和能力的结构体系及发展建议[J]. *中国教育学刊*, 2019(3): 81-88.
- [13] 罗小兰. 教师心理素质的理想构建[J]. *教育理论与实践*, 2003(18): 57-59.
- [14] 亚伯拉罕·马斯洛. 动机与人格[M]. 3版. 许金声, 等译. 北京:中国人民大学出版社, 2007: 96, 151, 305.
- [15] DECI E L, RYAN R M. The "what" and "why" of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior[J]. *Psychological Inquiry*, 2000, 11(4): 227-268.
- [16] 徐文明, 韩小琼. 马斯洛幸福思想与建设幸福社会[J]. *嘉应学院学报*, 2016(6): 40-44.
- [17] DECI E L, RYAN R M. Conceptualizations of intrinsic motivation and self-determination[M]// *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Boston, MA: Springer US, 1985: 11-40.
- [18] 屈志勇. 中小学班级环境的特点及其与学生学校适应的关系[D]. 北京:北京师范大学硕士学位论文, 2002.
- [19] 张兴贵, 何立国, 郑雪. 青少年学生生活满意度的结构和量表编制[J]. *心理科学*, 2004(5): 1257-1260.

- [20] GOODMAN R. Psychometric properties of the strengths and difficulties questionnaire[J]. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 2001, 40(11): 1337-1345.
- [21] 杨强, 叶宝娟, 温忠麟. 用 SPSS 软件计算单维测验的合成信度[J]. *中国临床心理学杂志*, 2014(3): 496-498.
- [22] 黄四林, 左璜, 莫雷, 等. 学生发展核心素养研究的国际分析[J]. *中国教育学刊*, 2016(6): 8-14.
- [23] 熊昱可, 许玮玮, 王泉泉, 等. 核心素养研究的基本思路与方法路径[J]. *北京师范大学学报(社会科学版)*, 2018(1): 41-48.
- [24] 李祚山, 方力维, 向琦祺, 等. 中学卓越教师核心素质特征及其生成途径研究[J]. *重庆师范大学学报(社会科学版)*, 2017(5): 57-63.
- [25] 徐文明, 罗嘉文. 两种心理教育价值取向的特征分析与评述[J]. *教育评论*, 2016(12): 90-93.
- [26] 陈旭, 张大均, 程刚, 等. 教师支持与心理素质对中学生学业成绩的影响[J]. *心理发展与教育*, 2018(6): 69-76.

The Formulation and Verification of Teachers' CoreQualities Scalein Psychological Competence ——Based on Students' perspective

YU Haiyan¹, XU Wenming^{2,3}

(1. *Meizhou art school, Meizhou 514010, China*; 2. *Psychological Counseling Center, Jiaying College, Meizhou 514015, China*;
3. *Jiaying Collegeprimary and secondary school teacher development center, Meizhou 514015, China*)

Abstract: In order to effectively evaluate teachers' core psychological qualities, this study adopted critical incident interview and open-ended survey to develop teachers' core psychological quality scale based on evaluation by students. On this basis, we took middle school students as the research subjects, and then carried out item analysis, exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis. The results show that the core psychological qualities have three dimensions: giving autonomy, developing nature and enhancing the sense of belongings. Reliability and validity analysis show that the scale met the requirements of psychometrics. Therefore, the scale is an effective tool to evaluate teachers' psychological quality by students, and it can provide useful enlightenment for further evaluation of teachers' professional development.

Key words: teachers' core quality; psychological literacy; student evaluation; scale; reliability; validity

责任编辑 邓香蓉