

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2021.02.019

基于实践能力导向的教育硕士分类培养研究

——以小学教育专业为例

夏永庚, 崔佳丽

(湖南科技大学 教育学院, 湖南 湘潭 411201)

摘要:专业学位研究生的培养主要是以实践能力为导向。就教育硕士而言,其实践能力结构包括教学能力、管理能力、教育研究能力、课程开发与设计能力和心理健康教育能力五个方面。从“是否有学校教学工作经历”和“是否师范专业本科毕业”两个维度,可以将教育硕士研究生分为“有经历师范生”“无经历师范生”“有经历非师范”和“无经历非师范”四类,他们对硕士阶段的理论课程学习和实践教学皆表现出不同的反馈与诉求,需要从理论课程和实践环节的设计上做出区分以进行分类培养。

关键词:教育硕士;实践能力;分类培养;课程设置;小学教育硕士

中图分类号:G643.8

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2021)02-0121-10

2020年7月29日,全国研究生教育工作会议在北京召开,孙春兰副总理指出:“要深入学习贯彻习近平总书记关于研究生教育的重要指示精神,全面贯彻党的教育方针,落实立德树人根本任务,以提升研究生教育质量为核心,深化改革创新,推动内涵发展。优化学科专业布局,注重分类培养、开放合作,培养具有研究和创新能力的高层次人才。”^[1]从多年的教育硕士培养实践来看,生源的专业背景、实践经历不一样,导致在实践能力的发展方面存在参差不齐的问题。本文在阐述教育硕士实践能力结构的基础上,结合对教育硕士的调查分析,提出针对不同类别生源进行分类培养的理论课程结构和实践教学环节设计。

1 教育硕士实践能力的结构

“教育硕士研究生教育必须走一条有别于学术性学位的发展之路”^[2],必须以实践能力的培养为导向,这个在2009年《教育部关于做好全日制硕士专业学位研究生培养工作的若干意见》中

就表述得非常明确:“专业学位研究生的培养目标是掌握某一专业(或职业)领域坚实的基础理论和宽广的专业知识、具有较强的解决实际问题的能力,能够承担专业技术或管理工作、具有良好的职业素养的高层次应用型专门人才。”^[3]所以,专业学位研究生教育的培养目标是“临床专家型”中小学教师。其素质特征表现为:“具有良好的学识修养和扎实的专业基础,具有较强的教育实践能力,能胜任相关学科的教学工作;教育学、心理学理论基础厚实,具有较强的教育问题意识和教育研究能力;能在现代教育理论指导下合理运用所学理论和方法,熟练使用现代教育技术解决教育教学中的实际问题,创造性地开展教育教学工作;具有浓厚的中小学教育志趣和关爱学生的教育情怀,能以教育者的‘慧眼’和‘心智’引领学生全面而富有个性化地发展。”^[4]结合国家关于教育硕士培养的相关要求和教师实践能力结构的分析,笔者认为教育硕士实践能力的结构应该

收稿日期:2020-09-18

基金项目:湖南省2018年学位与研究生教育教学改革研究项目(JG2018B101)

作者简介:夏永庚(1977-),男,湖南湘潭人,副教授,博士,主要从事课程与教学论研究。

包括如下几个方面。

1.1 教学实践能力

教育硕士是培养面向学校教育一线的临床专家型教师,也就是能够在实践教学一线起到带头、引领、示范作用,并且能够锐意改革、探索创新的专家型教师。而课堂教学实践能力无疑是专家型教师的核心表征之一。所以,教育硕士的培养也应该抓住这个关键能力,并且要比本科阶段的教师培养有更高的要求 and 标准。主要表现在:(1)有更新而成熟的教育教学理念。对“什么是真正的教育”有更深入的理解和认知,对国家和社会需要教育培养什么样的人才才有深刻的理解和敏锐的把握,并且能够主动体现在自己的教育教学工作当中。(2)有更加娴熟的教学技能。相比较本科阶段的教师培养而言,硕士阶段的教师要表现出更好的语言表达、更直接而明确的语言引导与激励、更优秀的板书设计和书写、更良好的外在形象和精神气质。(3)有更加专业化的教学设计。教学设计是体现教师专业化水平的重要指标。所谓专业化的教学设计,指教师能够从某种特定的教学理念出发,依据学生的认知规律和已有知识基础,根据知识自身的发展逻辑线索,对整个教学过程进行目标明确、内容衔接、过程清晰、结构完整的设计。(4)有更加自信的师生互动和课堂交流。能够及时关注到课堂当中每一个学生的学习状态,能够与尽可能多的学生进行互动交流,能够机智地处理和应对教学过程中的突发事件和意外的生成性事件,教学反馈积极且形式多样。(5)有更加敏锐而强烈的反思意识,能够根据自己的教学实施过程,敏锐地发现其中的问题与不足,并能够及时改进和完善自己后续的教学。

1.2 管理实践能力

针对教育硕士管理实践能力的培养主要包括两个方面:班级管理能力和学校管理能力。(1)班级管理主要是为一个班学生的成长和发展创造良好的条件,主要包括选拔和培养班干部、创造良好的班级文化、转化后进生、研究与评价学生、统筹开展德育活动等。相比较而言,硕士层次的教师在班级管理的过程中应该有更人本的理念、更民主的态度、更欣赏的眼光和更积极的激励,能够懂得如何走进每个学生的心灵世界,营造一种自由、开放、民主的学习和成长环境。(2)学校管理包括两个层次:一个是学校中层管理,例如教务、

学工等部门;另一个是学校校级管理,主要是(副)校长层次。不管是哪个层次,都需要管理者具有开阔的视野、全局的眼光和统筹调度的能力。作为校级管理者而言,开阔的视野显得尤其重要,不仅要知道自己的学校是怎么管理和发展的,还要知道别的国家(地区)学校的办学理念和管理模式。“它山之石,可以攻玉。”别人的理念和经验,往往可以给我们自己的改革和探索带来很多的启示和借鉴。当然,借鉴并不是完全照搬,需要批判性的借鉴和本土化的探索。

1.3 教育研究实践能力

硕士层次的教师培养一定要强化教育研究实践能力的培养,这是一个区别于本科教师培养的重要指标。在全国研究生教育工作会议上,孙春兰副总理更是强调,要“把研究作为衡量研究生素质的基本指标,培养具有研究和创新能力的高层次人才”^[1]。而且,专业硕士学位的设置,本来就有实践层面的问题由实践专家去解决之意,也就是培养具有硕士学位、能够研究和解决实践层面问题的专家型教师,通过他们的努力去解决实践层面的问题,提升整体的教学质量,改革或探索新的教学模式。就硕士层次的教师培养而言,教育研究能力主要包括研究问题的发现与凝练、界定能力,研究方案的设计能力,教育研究信息和资料的搜集、分析能力,数据的统计与分析能力,研究报告与论文的撰写能力等,要能够实实在在地围绕某个问题进行一个完整的研究进程。

1.4 课程开发与设计能力

从目前的教育发展趋势来看,学校教师层面的课程开发包括线下课程开发和线上课程开发两个方面。线下课程开发主要包括国家课程的二次开发和校本课程开发,线上课程开发主要包括在线课程的开发和线上线下混合课程设计。

线下课程的开发,首先指的是教师对国家课程的二次开发,即教师需要根据学校资源的情况、学生学习的特点、自身的教学经验和特长等,对国家课程进行二次重组、删减、补充、统整等,以便于更好地开展教学,培养学生的核心素养,也就是当前所倡导的“大概念教学”或“项目化学习”,有利于学生形成完整的系统化知识结构。线下课程开发的另一个重要方面是指校本课程开发以及学校层次的综合实践活动设计、德育专题活动的开展、劳动的设计与组织等。这些既需要学校进行整体

的规划和设计,同时也需要教师具有相应的课程开发与设计能力作为支撑。

线上课程的开发,首先指的是在线课程的开发与设计,所有的教学资源、教学过程、作业的批改与反馈、测试等都是通过网络平台进行。这种在线课程的开发与教学目前所占比例尚不多,但不排除是未来发展的一个重要走向。就目前而言,线上线下混合课程的设计与教学是一种主要的形式,也就是某些资源在线上、教学在线下进行;也可能是部分环节在线上、部分环节在线下。这就要求教师具有较强的教育信息化甚至智能化的能力,能够充分利用新媒体、新技术进行线上课程资源的开发与设计,能够娴熟地进行线上教学,与学生进行有效交流,监督学生的线上学习进程,批改学生的作业并进行有效反馈等。教育的信息化、智能化发展已经成为当今的重要趋势,如何将信息化、智能化的技术和手段融入课程教学已成为当今每个教师的重要挑战,这个其实已在2020年新冠肺炎疫情期间表现出来。作为硕士层次的教师培养,线上课程的开发与设计能力理应在范畴之中。

1.5 学生心理健康教育能力

当今时代,人们的生活环境越来越复杂,生活方式也越来越多元。由此带来家庭结构、经济条件等方面的多元化和学生生活环境的复杂化,并给很多学生带来众多的不良影响。于是,处于亚健康心理状态的学生越来越多,情绪内向、消极、暴力倾向或行为、沉迷网络、学习焦虑、亲子关系紧张、欺凌或被欺凌等问题屡见不鲜。而这些却是每个一线教育工作者时时刻刻都可能面对的真实而鲜活的教育问题。所以,作为硕士层次的教师,还要能敏锐地识别学生个体身上可能存在或已经存在的亚健康心理状态以及相应的行为,要能够根据所学的心理健康方面的知识和技能,与学生个体进行及时的沟通和交流,通过各种可能的方式或措施,有效缓解学生已经存在的某些心理方面的不良情绪或行为,对其进行积极的转化;要能够采取相应的措施,通过多种方式,积极而有效地预防学生可能出现的某些心理方面的问题或行为。

2 教育硕士分类培养的实践依据

教育硕士的培养,一个基本的定位就是培养具有优良实践能力的高层次应用型专门人才。为了了解实践能力导向的教育硕士培养情况,研究者以小学教育专业学生为样本,通过自编问卷,在全国11所具有小学教育硕士专业学位点的高校,以网络的形式进行问卷发放和调查,要求小学教育专业硕士二年级或已经毕业的学生填写。参与本次调查的高校主要包括东北师范大学、华南师范大学、天津师范大学、陕西师范大学、上海师范大学、湖南师范大学、湖北师范大学、湖南科技大学、南通大学、扬州大学、宁波大学^①。根据样本学生入学前“是否有学校教学工作经历”“是否是师范专业本科”两个维度,统计的基本情况如表1所示。

表1 调查样本统计表

生源类别	人数	百分比	生源类别	人数	百分比
师范专业本科	146	74.11	有经历师范生	47	23.86
非师范专业本科	51	25.89	无经历师范生	99	50.25
总计	197	100.00	有经历非师范	12	6.09
有教学工作经历	59	29.95	无经历非师范	39	19.80
无教学工作经历	138	70.05	总计	197	100.00
总计	197	100.00			

从表1可知,197名学生中,本科阶段就读于师范专业的有146人,占74.11%,就读于非师范专业的51人,占25.89%;入学前有学校教学工作经历的59人,占比29.95%,没有学校教学工作经历的138人,占70.05%。从两个维度综合分析来看,有学校教学工作经历的师范生(简称“有经历师范生”)47人,占23.86%;没有学校教学工作经历的师范生(简称“无经历师范生”)99人,占比50.25%;有学校教学工作经历的非师范生(简称“有经历非师范”)12人,占6.09%;没有学校教学工作经历的非师范生(简称“无经历非师范”)39人,占19.80%。从调查的统计数据来看,不同类别学生对研究生阶段的理论课程和实践课程的评价和诉求都表现出一些不同。

2.1 不同类别学生对理论课程的学习反馈和诉求不同

2.1.1 关于课程难易程度的判断不一致

关于课程难度的调查,认为“部分课程有难

^①在本次问卷发放的过程中得到了曾文婕、李洪修、李祖祥、朱文辉、张俊列、韦冬余、姚佩英、王中男、李新、付光槐等学者的帮助,在此一并致谢!

度”的占比分别是:有经历非师范 91.67%、有经历师范生 91.49%、无经历非师范 82.05%、无经历师范生 80.81%。从这个比例来看,有学校教学工作经历的往届生的比例明显高于应届生的比例,其中应届师范生对课程难度的认同度最低,这与他们良好的学习基础有关系;而往届生,因为有一段或较长时间的学校教学工作过程,到学校学习时,有一个适应的过程,所以感觉课程难度相对比较大。

2.1.2 对现有理论课程结构的设计是否完善的评价不一致

从图1的数据显示来看,“有经历师范生”“无经历师范生”“无经历非师范”三类学生的满意比例高于不满意比例,而“有经历非师范”的学生则是“不满意”高于“满意”。而且整体来看,四类学生对现有理论课程结构设计持肯定态度的比例并不高,只有一半左右。

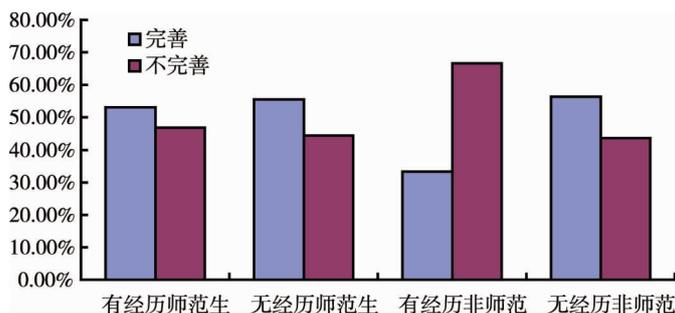


图1 小学教育硕士对理论课程结构设计的认同度统计

2.1.3 对现有理论课程的学习提升理论素养、反思意识和能力的效果评判不一

从表2呈现的数据来看,认为“非常有效”和“比较有效”两项的结果统计中,“有经历师范生”的认同度最高(78.73%),其次是“无经历师范生”(77.78%),再次是“有经历非师范”(75%),

最后是“无经历非师范”(71.79%)。整体来看,师范生对教育理论课程的认同度要高于非师范生,理解和内化程度也比较高。同时也反映出,大多数理论课程的教学效果还是获得了学生的认同与肯定。

表2 小学教育硕士对理论课程学习效果的评价反馈

学生类别	评价反馈	百分比	类别	评价反馈	百分比
有经历师范生	非常有效	21.28	无经历师范生	非常有效	33.33
	比较有效	57.44		比较有效	41.67
	一般	21.28		一般	25.00
无经历师范生	非常有效	17.17	无经历非师范	非常有效	15.38
	比较有效	60.61		比较有效	56.41
	一般	22.22		一般	28.21

2.1.4 对“还可以增加哪些理论课程”的诉求不一

根据图2可知,整体来看,四类学生中,增加课程意向最大的都是“教学方法提升类”,特别是“无经历非师范”背景学生对这类课程的意愿超过了84%,占比最高。其次是教材研究类,“有经历师范生”达到70%的比例,说明有工作经历的研究生已经意识到教材研究对教学工作开展的重要性。就四个不同类别的课程而言,对研究方法类课程诉求最高的是“有经历非师范”背景学生、

对教材研究类课程诉求最高的是“有经历师范生”、对教学方法类课程诉求最高的是“无经历非师范”背景学生、对国际比较类课程的诉求最高的是“无经历师范生”。

整体而言,往届生与应届生相比,认为理论课程的难度相对比较高;四类学生中,有一半左右的学生认为理论课程结构的设计是比较合理的,但“有经历非师范”背景学生中的2/3认为课程结构设计不合理;师范专业背景的学生对理论课程的认同度和接受度比非师范专业背景的学生稍

高,“无经历非师范”学生对理论课程的认同和接受度最低;大多数教育硕士的学习都聚焦于教学

方法的提升,说明实践导向、技能导向的求学需求是普遍存在的。

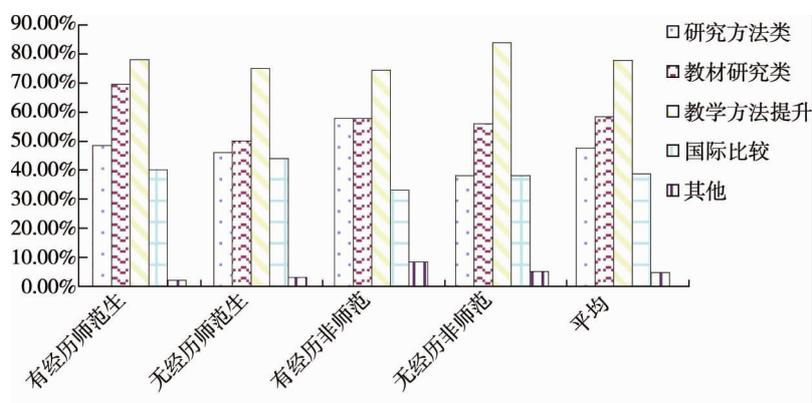


图 2 不同类别学生希望增加的理论课程类别意愿统计

2.2 不同类别的学生对实践教学的评价及诉求不同

2.2.1 对见习的评价及诉求不同

关于“通过见习你的哪些能力得到了提升”,从表 3 的统计数据可知,整体而言,选择课堂教学的有 80.71%、选择班级管理的有 65.48%、选择学校管理的有 21.32%、选择没有提升的有 7.10%、

选择其他的有 5.58%。相比较而言,有学校教学工作经历的学生,在班级管理和学校管理方面获得的提升效果明显要高于没有工作经历的应届学生;在课堂教学方面,没有工作经历的非师范生获得的提升效果最明显。以上数据说明不同类别的学生在见习过程中获得的能力提升程度是有区别的。

表 3 不同类别学生对哪些能力得到提升的评价反馈

单位:%

能力	有经历师范生	无经历师范生	有经历非师范	无经历非师范	整体
课堂教学	80.85	79.80	75.00	84.62	80.71
班级管理	72.34	65.66	75.00	53.85	65.48
学校管理	29.79	19.19	25.00	15.38	21.32
没有提升	4.26	9.09	8.33	5.13	7.10

关于“现有的见习内容和时间长度对培养实践能力的效果如何”,大部分学生都觉得对实践能力的培养产生了效果,但整体的认同度并不是很高。从表 4 的统计数据可知,四类学生中,前两项数据之和与后三项数据之和的对比情况分别是 65.96 : 34.04, 52.52 : 47.48, 66.67 : 33.33, 64.10 : 35.90。也就是说,只有 2/3 的学生认为比较好,其中“无经历师范

生”的满意度最低,只有一半多一点。而从他们对期望的见习时间长度的选择来看,有学校教学工作经历的选择 2~4 周的较多,而没有学校教学工作经历的则倾向于 5~8 周甚至更长。关于见习的内容,有提出“多听课”“多与老师进行交流”“想要参加教研的旁听机会”“可以自己选择多种类型的学校”等。

表 4 不同类别学生对见习效果的整体评价

单位:%

	有经历师范生	无经历师范生	有经历非师范	无经历非师范
非常好	21.28	13.13	41.67	20.51
比较好	44.68	39.39	25.00	43.59
一般	29.79	40.40	25.00	30.77
比较差	4.25	4.04	8.33	5.13
非常差	0	3.04	0	0

2.2.2 对实习瓶颈问题的感受和相应的诉求不同

关于学生“在实习过程中遇到的最大瓶颈问题”,从表5的统计数据可知,有经历师范生、无经历师范生和有经历非师范生都是选择的“将理论应用于实践”,有经历的非师范生同时还选择了“专业能力的再提升”;而无经历非师范生则选择了“班级管理”。5个选项总的数据分别是

17.26%,26.90%,20.81%,31.98%,3.05%。也就是说有将近1/3的学生认为将“理论应用于实践”是自己碰到的最大瓶颈问题,这也反映出研究生开始有良好的反思意识和将理论与实践结合起来的良好倾向。其次是班级管理和专业能力再提升,再其次是教学设计与实施,说明大多数研究生经过大学阶段的实习或工作时期的锻炼,对于基本的教学设计和实施来讲,不是大的问题。

表5 不同类别学生实习过程中的瓶颈问题统计

单位:%

问题	有经历师范生	无经历师范生	有经历非师范	无经历非师范	整体
教学设计实施	10.64	19.19	16.67	20.51	17.26
班级管理	25.53	27.27	16.67	30.77	26.90
专业能力提升	21.28	16.16	33.33	28.21	20.81
理论应用实践	38.30	34.34	33.33	17.95	31.98
其他	4.25	3.04	0	2.56	3.05

针对这些问题,各类学生表现出的实习诉求是不同的,其中最主要的就是对“理想的实习时间长度”诉求不同。从调查数据来看,“无经历师范生”“有经历非师范”以及“无经历非师范”三类学生选择最多的“十二周”,比例分别是37.37%,41.67%,35.9%。而“有经历师范生”则选择“八周”的最多,占34.04%,而选择“十二周”的只有27.66%。可见,没有教学工作经历的学生及非师范生都倾向于更长的实习时间。

2.2.3 对研习的评价及诉求不同

在参与本次调查的197名学生中,有126名学生反馈实习结束之后有在实习指导教师或导师的组织下进行研习,占比63.96%;有71人反馈没有教育研习环节,占比36.04%。从参与了教育研习的学生反馈情况来看,教育研习的形式包括研讨教学设计过程中的问题、研讨自己和小组同学教学录像、学习优秀教学录像、研讨管理过程中的问题等。但不同类别的学生对研习效果的评价并不一致,其中“有经历师范生”的满意度为71.88%、“无经历师范生”的满意度为63%、“有经历非师范”的满意度为83.33%、“无经历非师范”的满意度为69.56%。整体来看,有工作经历的学生对研习满意度要高于没有工作经历的。关于研习的诉求,就研习的主题及形式,各类学生之间共同点比较多,但也有些许的不同。例如:有学校教学工作经历的学生希望讨论本科阶段的实习与研究生阶段实习的区别;研习的时间可以进一步拉

长,分散在实习期间和结束之后。没有学校教学工作经历的学生希望可以进一步磨课;在教学设计和教学技能方面获得更多来自一线专家的指导;还希望可以开展不同类别学生之间的同课异构等。

3 教育硕士分类培养的课程设置:以小学教育专业为例

教育硕士层次主要是“培养掌握现代教育理论、具有较强的教育教学实践和研究能力的高素质中小学教师”,其基本要求是“职业性与学术性的统一”^[5],既要有较强的实践能力,又要有较强的研究能力,能够创造性地开展教育教学工作,解决实践中的问题。因此,教育硕士培养的定位是“高素质教师”“优秀教师”“卓越教师”。本文以小学教育专业为例,探讨分类培养的课程设置要求。

3.1 小学教育专业的独特性

小学教育是基础教育中的基础,小学教师的教育教学工作对全体学生的成长和发展尤其具有重要的作用和意义。培养卓越小学教师,既需要考虑教师专业成长的共同性,又需要关注小学教师培养的独特性。

3.1.1 更加强调学生对儿童心理与认知发展特点的掌握

小学生正是处在身心快速成长和发展时期,个体的差异性、不成熟性等特征非常明显。在这

种情况下,教师如何有效地开展教育教学、如何有效地识别学生学习过程中的优势与不足、如何有效地疏导和帮助学生度过学习过程中的困境,都需要建立在对小学阶段学生的认知和心理发展特点有充分认知的基础之上,否则就有可能在工作中出现疏忽或不足。

3.1.2 更加强调学生班级管理能力的培养及学习兴趣的保护和激发

正因为小学阶段学生的身心处在快速的发展之中,没有定型,一方面表现出“活跃性”,另一方面则同样表现出“顽童性”,这是小学教师在班级管理过程中最头疼的。如何有效保护学生的积极性和活跃性,同时又能在规范和制度的约束下引导学生去掉身上的顽性,是需要教师进行有效甄别和灵活把握的。同样,小学生的好奇心比较重,这是激发他们学习兴趣的良好契机。如何保护好这些好奇心,并在此基础上有效识别和激发他们的学习兴趣,而不被自身不当的反馈及评价消磨掉,是每一个小学教师需要具备的教学智慧。

3.1.3 更加强调学生多元化教学设计能力的培养

正因为小学生个性特征的多元性和活跃性,小学教师的课堂教学要能够适应这些特征,所以在课堂教学方式上要更加多样和多元,要通过多样的手段、多元化的设备、多元性的情境来吸引学

生的注意力,强化学生的感官认知和激发思维投入。所以,整体而言,小学专业教师培养要更加强调多元化的教学设计能力。

根据对不同类别学生不同的诉求及实践能力结构的分析,确定小学教育专业教育硕士分类培养的总原则是“扬长补短”,即让本来已有的教育教学工作经验得到进一步的充分展示和增长,让某些不足的方面尽量得到补足和发展。下面主要阐述和分析培养学生不同类别实践能力的支撑性专业课程和实践环节,学制按三年设计。

3.2 理论课程结构的设计

“对教育硕士而言,专业课程的内容具有更加明确的指向性和针对性,课程的内容直接与中小学的教学内容和教学任务对接。专业课程的学习既突出对学习者的专业知识体系的构建,又注重对单一专业领域的深度拓展。”^[6]就理论课程的教学而言,虽然不直接指向或体现实践能力的培养,但对于实践能力的形成和发展具有重要的支撑作用。没有理论指导的实践是盲目的实践,理论知识、理论素养在实践的过程中起着潜移默化的指导作用。根据国家教育硕士培养方案的要求和实践能力的结构,本研究设计了5个支持性课程模块,而不同类别学生的理论课程结构设计也不同,具体如表6所示。

表6 不同类别学生理论课程结构设计

实践能力	类别			
	有经历师范生	无经历师范生	有经历非师范	无经历非师范
教学实践能力	课程标准与教材研究、 教学设计与教学方法 A、教学理念与模式国际比较	课程标准与教材研究、 教学设计与教学方法 B、教学理念与模式国际比较	课程标准与教材研究、 教学设计与教学方法 A、教学理念与模式国际比较	课程标准与教材研究、 教学设计与教学方法 B、教学理念与模式国际比较
管理实践能力	班级管理实务与案例分析 A、学校管理与发展 国际比较	班级管理实务与案例分析 A、学校管理与发展 国际比较	班级管理实务与案例分析 A、学校管理与发展 国际比较	班级管理实务与案例分析 B、学校管理与发展 国际比较
教育研究实践能力	教育哲学、教育研究方法 A	教育哲学、教育研究方法 A	教育学原理、教育研究方法 B、中外教育思想史	教育学原理、教育研究方法 B、中外教育思想史
课程开发与设计实践能力	课程开发与设计、信息技术与课程整合、在线课程开发与设计	课程开发与设计、信息技术与课程整合、在线课程开发与设计	课程开发与设计、信息技术与课程整合、在线课程开发与设计	课程开发与设计、信息技术与课程整合、在线课程开发与设计
小学生心理健康教育实践能力	小学生心理与认知发展、小学生心理健康教育实务	小学生心理与认知发展、小学生心理健康教育实务	小学生心理与认知发展、小学生心理健康教育实务	小学生心理与认知发展、小学生心理健康教育实务

3.2.1 教学实践能力模块

教学实践能力模块主要包括“课程标准与教材研究”“教学设计与教学方法”“教学理念与模式国际比较”三门课程。(1)“课程标准与教材研究”主要介绍小学阶段主要学科的课程标准及相应的教材设计等内容。(2)“教学设计与教学方法”主要介绍教学设计的基本模式和几种代表性的教学方法,考虑到部分是已经有工作经验且教学技能相对比较成熟的学生,所以本课程分A、B两个层次:A为高级班,面向有教学工作经历的学生;B为基础班,面向没有教学工作经历的学生。(3)“教学理念与模式国际比较”主要介绍世界其他国家和地区的一些代表性的教学理念和模式,以开阔学生视野,为教学改革与创新提供新的思路 and 方向。

3.2.2 管理实践能力模块

管理实践能力模块主要包括“班级管理实务与案例分析”“学校管理与发展国际比较”两门课程。考虑到不同类别学生的背景不同,有工作经历的学生大多有班级管理的工作经历、师范专业背景的学生有班级管理基本理论的学习及实习的经历,所以,有工作经历的师范生、无工作经历的师范生和有工作经历的非师范生三类学生上“班级管理实务与案例分析A”的高级课程,没有工作经历的非师范生上基础课程。“学校管理与发展国际比较”课程主要为开阔学生的视野服务,立足于长远发展。

3.2.3 教育研究实践能力模块

教育研究实践能力模块主要包括“教育哲学”(“教育学原理”)、“教育研究方法”两门课程。针对师范专业背景的学生,主要开设“教育哲学”,因为他们有教育学原理的一些基础知识;针对非师范专业的学生,则开设“教育学原理”,让学生对教育学当中的一些基本核心概念和学科逻辑有更进一步的认识;针对师范专业背景的学生,开设“教育研究方法A”,要求学生掌握教育研究的基础性知识,以及量化研究和质性研究的方法;针对非师范专业背景的学生,开设“教育研究方法B”,要求掌握教育研究方法的基础知识和基本方法,并自学量化研究与质性研究的相关内容。此外,针对非师范专业背景学生,特增加“中外教育思想史”课程,拓展和夯实学生的基本理论素养。

3.2.4 课程开发与设计实践能力模块

课程开发与设计实践能力模块主要包括“课程开发与设计”“信息技术与课程整合”“在线课程开发与设计”三门课程。“课程开发与设计”主要培养学生的线下课程开发设计能力;“信息技术与课程整合”“在线课程开发与设计”两门课程既培养学生的信息技术应用能力,也培养学生的在线课程开发与设计能力。

3.2.5 小学生心理健康与教育实践能力模块

心理健康与教育实践能力模块主要包括“小学生心理与认知发展”“小学生心理健康教育实务”两门课程。“小学生心理与认知发展”主要介绍小学阶段学生的心理发展特点及相应的教育要求;“小学生心理健康教育实务”主要针对小学阶段学生一些典型的学习、生活过程中的心理方面的问题,进行案例分析和研讨,提高实际辅导能力。

3.3 实践环节的构成及要求

实践环节包括教学实践环节和科研实践环节。教学实践主要培养学生的职业能力,科研实践主要培养学生的学术能力。

3.3.1 教学实践环节的构成及其要求

从以往研究生的表现来看,有教学工作经历的学生和没有教学工作经历的学生在教学及管理等方面实践能力方面存在明显差异,所以本环节分类培养设计的主要依据是“有无教学工作经历”,在教学基本技能的考核、见习和实习的次数及时间长度上表现出一定的差异。

根据国家要求实践教学时间不少于一个学期的规定以及研究生培养工作的以往经验,教学实践环节设计如下:(1)针对有教学工作经历的研究生。①教学基本技能考核要有更高的标准,要求达到A级水平,即在教学理念、教学设计、教案撰写、教学过程设计与掌控能力等方面表现出比应届生明显的优势。考核的时间在研究生阶段二年级第二学期。②见习2次,分别在二年级第一学期和第二学期进行,每次见习1周,主要进行专题见习,包括学科教学、班级管理、学校管理、教研活动的组织与开展等。③实习1次,时间长度为12周(3个月),安排在三年级第一学期进行;④研习1次,主要是在导师或实习指导教师的组织下,对实习过程中的各种教学设计、教学过程等方面进行研讨,时间长度为2周,安排在三年级第一

学期进行。(2)针对没有教学工作经历的研究生。①教学基本技能考核要求达到B级水平,即初步掌握教学设计的基本要求和技能,具备较好的教案撰写、教学过程设计与掌控能力等。考核的时间在研究生阶段二年级第二学期。②见习3次,分别在一年级的第二学期、二年级的第一学期和二年级的第二学期进行,每次见习1周,主要针对学科教学、班级管理、学校管理、教研活动的组织与开展等进行。③实习2次,分别在二年级的第二学期实习4周(1个月),三年级第一学期再

实习12周(3个月)。通过第一次实习,帮助学生发展较为成熟的教学技能,以便顺利通过教学技能的考核;同时通过这次实习,也可以让学生发现自己的优势和不足,及时扬长补短。④研习1次,与有工作经历的研究生研习形式一样,主要由导师或实习指导教师对学生实习过程中的各种教学设计、教学过程等方面组织研讨,时间长度同样为2周。不同类别学生的实践教学环节设置如表7所示。

表7 不同类别学生实践教学环节设置

类别	环节				总计
	教学技能考核	见习	实习	研习	
有教学工作经历的研究生	A级,二年级第二学期进行,2周	2次,2周;二年级第一和第二学期	1次,12周;三年级第一学期	1次,2周;三年级第一学期	18周
无教学工作经历的研究生	B级,二年级第二学期进行,2周	3次,3周;一年级第二学期和二年级两个学期	2次,16周;二年级二期,4周;三年级一期,12周	1次,2周;三年级第一学期	23周

需要强调的是,“全日制教育硕士研究生的实践教学应具有理论性、研究性、创新性,对实践活动应有分析、研究和反思,是有理论深度的实践,对理论知识的运用与教育教学的操作具有一定的创新性,是在合法地、边缘性地参与实际教育教学活动的过程中增进自己对教育的个性化解释,积累对教育制度与文化的体验,提高教育的行动力,并通过反思获得个性化的教育知识与教育智慧”^[7]。指导教师要有意识地将研习渗透在见习和实习的环节之中,这样更有利于培养学生将理论与实践融会贯通、用理论分析问题和解决问题的能力,而不是简单重复本科阶段“技能型”的教育实践。

3.3.2 科研实践环节的构成及要求

科研实践是培养学生教育研究实践能力的重要环节,学生最后学位论文的质量直接取决于平时的科研实践锻炼。

关于“你希望培养单位或导师以什么方式培养你的科研实践能力”,各类学生的期望基本一致。有学校教学工作经历的师范生,最希望的是“在专业课程教学中加强实践环节”,占比

74.47%;没有学校教学工作经历的师范生,最希望的是“参加导师的科研活动”,占比75.76%;有学校教学工作经历的非师范生,最希望的是“在专业课程教学中加强实践环节”“参加各种学术活动”,占比均为75%;没有学校教学工作经历的非师范生,最希望的是“在专业课程教学中加强实践环节”,占比89.74%。整体来看,比例最高的是“希望在专业课程教学中加强实践环节”,占比76.14%;第二是“希望参与导师的科研活动”,占比68.53%;第三是“希望参加各种学术活动”,占比63.96%;第四是“希望定期举行读书讨论交流”,占比54.31%;第五是“希望自主选择研究课题在导师指导下完成”,占比53.81%;第六是“希望举办或参加论文竞赛”,占比23.35%。这反映出四类不同学生的诉求中,希望在专业课程教学中加强实践环节、参加各种学术活动、参加导师的科研活动的诉求占主导地位,同时也反映出通过多种方式培养学生科研实践能力的必要性。整体而言,培养学生科研实践能力的环节及要求如表8所示。

表8 培养学生科研实践能力的环节及要求设计

环节	要求
教育研究方法课程的教学	强化文献综述撰写、整体研究设计、问卷设计、访谈提纲设计、统计软件的使用等能力
参与导师的课题研究	参与导师课题研究环节中的一项或多项:研究资料的搜集与整理、调查问卷的设计与发放、访谈提纲的设计与实施、数据的统计与分析、调查报告的撰写、小论文的撰写等
参加校内外的学术活动	3年内不少于15次
撰写高质量的小论文	3年内总量不少于5篇;最少在省级刊物上发表1篇
学位论文的撰写	达到教育硕士学位论文的要求,通过查重、盲审和答辩

4 结语

根据教育硕士不同的专业背景和经历进行分类培养,是回应教育硕士不同的诉求、推进研究生培养模式改革、提升研究生培养质量的重要方向,对切实培养“临床专家型教师”具有重要的实践意义,值得不断深入探讨和实践。

参考文献:

- [1] 习近平对研究生教育工作作出重要指示[EB/OL]. (2020-07-29) [2020-08-01]. http://www.gov.cn/xinwen/2020-07/29/content_5531011.htm.
- [2] 彭熠.从学科专家到专业教师[D].长沙:湖南师范大学,2014.

- [3] 教育部关于做好全日制硕士专业学位研究生培养工作的若干意见[EB/OL].(2009-03-19) [2019-07-15]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A22/moe_826/200903/t20090319_82629.html.
- [4] 段作章.“四习一体”:全日制教育硕士实践能力培养模式构想[J].现代教育科学,2013(4):103-107.
- [5] 唐丽芳.小学教育全日制专业学位发展:成就、问题与对策[J].东北师范大学学报(社科版),2018(4):207-211.
- [6] 杨秀莲.美国高校教育硕士培养的实践性特征解析[J].外国教育研究,2016(8):52-65.
- [7] 赵蒙成.全日制教育硕士研究生实践能力培养的问题与策略[J].学位与研究生教育,2013(11):23-29.

Practical Ability-Oriented Classified Cultivation of Master of Education: Taking the Primary Education Major as an Example

XIA Yonggeng, CUI Jiali

(School of Education, Hunan University of Science and Technology, Xiangtan 411201, China)

Abstract: The cultivation of postgraduate with major degree is mainly guided by practical ability. As far as the master of education is concerned, its practical ability structure includes five aspects: teaching ability, management ability, educational research ability, curriculum development and design ability, and mental health education ability. From the two dimensions of “teaching experience in school” and “bachelor degree in normal major”, masters of education can be divided into “normal school students with teaching experience”, “normal school students without teaching experience”, “non-normal school students with teaching experience” and “non-normal school students without teaching experience”. These four types of students have different feedback and demands on theoretical courses and practical teaching in the period of master education. Therefore, it is necessary to make classified cultivation plans in the design of theoretical courses and practical links.

Keywords: master of education; practical ability; classified cultivation; curriculum design; masters of primary education

(责任校对 王小飞)