教育实习支持何以提升师范生的教师承诺？

——基于西北地区 5 所师范院校的调查

王晓芳[1]，蔡　芬[2]，汪　霞[1]
（1. 南京大学教育研究院，江苏南京　210023；2. 北京大学教育学院，北京　100871）

［摘要］ 教师承诺作为教师职业素质的重要组成部分，能够驱动个体选择从事并充分投入教师工作，而教育实习是提高师范生教师承诺的关键举措。为改善我国欠发达地区的师资供给、促进基础教育优质均衡发展，实习支教成为师范生教育实习的一种重要形式。本研究关注如何有效提升实习支教师范生的教师承诺。基于混合方法研究设计，对 610 名师范生的问卷数据和 45 名师范生访谈文本进行分析发现：教育实习支持对实习支教师范生的教师承诺有显著的正向预测作用，专业发展能动性在影响路径中发挥部分中介效应，师范生的教师承诺在实习支教场域下出现了类型分化。据此建议切实加强实习支教中的教学指导、情感交流和物质保障，激发实习支教师范生的专业发展能动性。

［关键词］ 教育实习支持；教师承诺；专业发展能动性；实习支教；师范生
［中图分类号］ G655　　**［文献标识码］** A　　**［文章编号］** 1672－5905（2024）04－0063－09
DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2024.04.002

How Does Educational Internship Support Enhance Teacher Commitment Among Normal Students?

——Based on a Survey of 5 Normal Universities in the Northwest China

WANG Xiaofang[1], CAI Fen[2], WANG Xia[1]
(*1. School of Education, Nanjing University, Nanjing, Jiangsu, 210023, China*;
2. Graduate School of Education, Peking University, Beijing, 100871, China)

Abstract: Teacher commitment, as an important component of teachers' professional quality, can drive individuals to choose and fully engage in teaching work, and educational internship is a key measure to cultivate normal students' teacher commitment. In order to improve the supply of teachers in underdeveloped areas of China and promote the balanced development of quality basic education, Dinggang internship has become an important form of educational internships for normal students. This study focuses on how to effectively improve the teacher commitment of student teachers in Dinggang internship. Based on a mixed-method research design, an analysis of questionnaire data from 610 normal students from five normal universities in the northwest and interview texts from 45 normal students revealed that: Educational internship support has a significant positive predictive effect on the teacher commitment of normal students participating in Dinggang internship, and professional development agency plays a partial mediating effect in the influence path. The teacher commitment of normal

［收稿日期］ 2023－11－04
［基金项目］ 新疆维吾尔自治区教育厅“一带一路”专项研究基地伊犁师范大学“一带一路”发展研究院开放课题重点项目（YDYL2022ZD007）
［作者简介］ 王晓芳，南京大学教育研究院博士研究生，伊犁师范大学“一带一路”发展研究院副教授，主要研究方向为教师教育、大学课程与教学。通信作者：蔡芬，北京大学教育学院博士后，助理研究员，主要研究方向为研究生教育、教师教育；E-mail: fencai91@ gmail. com。

中国知网 https://www.cnki.net

students has differentiated under the field of Dinggang internship. Based on this, it is recommended to strengthen teaching guidance, emotional communication, and material security in Dinggang internship, and stimulate the professional development agency of normal students participating in Dinggang internship.

Keywords: educational internship support, teacher commitment, professional development agency, Dinggang internship, normal students

一、研究背景

师范院校是高素质教师培养的“工作母机”，师范大学教师教育高质量发展不仅关乎院校的办学质量，而且直接影响基础教育的师资水平。[1] 教师承诺作为教师职业素质的重要组成部分，是驱动个体选择从事并充分投入教师工作的内在动力源。然而，当前我国师范生的教师承诺并不乐观，部分师范生未把从教作为第一职业选择。[2] 有研究发现，约 30% 的师范生对教师职业缺乏认同感。[3] 教育实习是培养师范生教学承诺的有效举措，为师范生提供了从教的基本经验，从而促进其加强对教师职业的认识与承诺。[4]

为缩小城乡师资资源差距、切实履行社会服务使命、促进教育公平，我国不少师范院校建立了顶岗实习支教（简称“实习支教”）制度，[5] 师范生参与实习支教不仅有利于缓解资源薄弱中小学的师资紧缺问题，改善当地师资队伍结构，还可以加强师范生的教育实习训练。[6] 实习支教能够引导师范生在基层教学中体会我国基础教育发展的迫切需要，感受当地孩子对优质师资的深切渴望，进而强化自身的从教信仰和教师承诺。因此，实习支教制度被认为是师范生职业理想塑造的“特训营”。[5] 2007 年，《教育部关于大力推进师范生实习支教工作的意见》印发后，[7] 部分地方师范院校开始尝试引导师范生深入教育资源薄弱的中小学开展支教。2016 年，《教育部关于加强师范生教育实践的意见》则进一步强调，师范院校应积极鼓励师范生深入农村中小学等地区开展实习支教和置换培训。[8] 经过十余年的探索实践，实习支教对师范人才的培养发挥了积极作用。研究发现，参加过实习支教的师范生在沟通合作、乐观、坚韧性和责任感等方面有显著提高。[9] 为进一步发挥教育实习的人才培养功能，院校应当提供充分的教育实习支持，但已有研究对实习支教情境中教育实习支持与师范生教师承诺的关系还缺乏深入探讨。据此，本研究通过一项混合方法设计，实证分析各类教育实习支持对师范生教师承诺的影响作用及其机制，以期为提升我国师范生教师承诺提供实践启示。

二、文献回顾与分析框架

（一）文献回顾

1. 实习支教师范生的教师承诺

承诺通常被理解为个体对某物或某人产生心理上的认同或依恋，是一种对其有益的与他人建立的联系或做出的努力。[10] “教师承诺”这一概念有助于理解教师为何会对学生的学习和生活福祉努力付出。[11] 费尔斯通（Firestone）认为教师承诺主要包括教师对学校组织承诺、对教师职业承诺、对学生承诺。[12] 拉扎克（Razak）在其基础上增加了教师对教学的承诺。[13] 路易斯（Louis）则认为教师承诺应指代教师对学校承诺、对学术目标承诺、对学生承诺、对知识体系承诺。[14] 从教师承诺的内涵来看，学者都将“对学生承诺”作为定义教师承诺的共同要素，强调教师对学生福祉和发展的关注。[15] 基于本研究对象是具有实习支教经历的师范生，因此教师承诺是指师范生在实习支教中对教学、所教学生、教师职业等相关教学因素所富有的热情与心理依恋程度，是驱动师范生在教学实践中付诸努力和最终选择从事教师职业的内在动机，主要包括对学生的承诺、对教学的承诺、对教师职业的承诺。

2. 教师承诺与教育实习支持的关系

针对师范生群体，相关研究发现师范生的教师承诺会受到性别[16]、自我效能[17]、职业认同[18]等诸多个体因素的影响。学校因素如地理位置过于偏远、规模过于庞大，可能会降低其教师承诺水平。[19-20] 在各类培养环境因素中，教育实习相比教师教育课程更能提高师范生的动机和教师承诺。[21] 此外，教育实习阶段指导教师的交流与反馈，对师范生的承诺具有显著的正向预测作用。[4] 作为教育实习过程中的重要他人，实习同伴的反馈有助于促进同伴之间的反思与协作，进而影响实习教师的职

中国知网 https://www.cnki.net

业发展。[22] 综上，本研究将教育实习支持理解为师范生在实习支教过程中所获得的能够帮助个体有效应对压力和促进专业发展的工作资源，包括教学指导、情感交流、物质保障三类支持。具体而言，教学指导指师范生获得的来自中小学指导教师（简称“指导教师”）、大学带队教师（简称“带队教师”）、实习同伴等重要他人给予的与教学相关的知识和技能支持；情感交流指师范生获得的来自重要他人的鼓励、信任、关怀等情感支持；物质保障指师范生获得的来自大学或实习学校提供的外部财力帮助、物质资源支持。

3. 教师承诺与教师专业发展能动性的关系

在实习支教实践中，师范生可能会肩负较为重要的教师工作职责，拥有更大的专业发展能动性。因此，在探讨教育实习支持对教师承诺的影响时，不应忽略师范生能动性因素的作用。相关研究发现，工作挑战和工作资源对教师专业发展能动性有显著的促进作用。[23] 教师专业发展能动性是教师构建其学习环境的能力。[24] 当教师感知自己能够更好地发挥能动性时，会倾向于把教学当作一种职业而非一份工作，从而对自己的职业身份塑造和专业发展带来积极的影响。[25] 教学实践是师范生发展能动性的关键情境，师范生需要有意识地将教师教育者、同伴等作为学习教学的重要资源。故本研究将专业发展能动性视为师范生作为行为主体，在实习学校环境中主动做出积极反应和主动获取资源的一种心理特性，包括专业发展个人能动性和专业发展环境能动性。

（二）理论基础与分析框架

阿尔伯特·班杜拉（Albert Bandura）提出的三元交互决定理论认为，环境因素、个体因素、个体行为三者之间发生交互作用，[26] 不再局限于从单一视角来解释个人行为发生的机制。据此，本研究将三元交互理论作为提出本研究框架的关键依据。此外，工作要求—资源模型（Job demands-resources）将工作特征划分为工作需求和工作资源两类，将工作过程划分为能量损耗和动机激发两种路径。[27] 据此，本研究将该理论的动机激发过程作为探究教育实习支持如何影响教师承诺的理论基础，同时参考能量损耗过程阐述教育实习支持不足对教师承诺的消极作用。

综上，本研究构建了如图 1 所示的分析框架，试图回答教育实习支持如何影响教师承诺。具体而言，本研究将基于定量数据检验在实习支教的情境中，三类教育实习支持对师范生教师承诺的预测作用，以及教师专业发展能动性在教育实习支持与教师承诺关系中发挥的中介效应。在此基础上，通过质性研究分析教育实习支持对教师承诺的作用机制以及教师承诺的类型化特征。

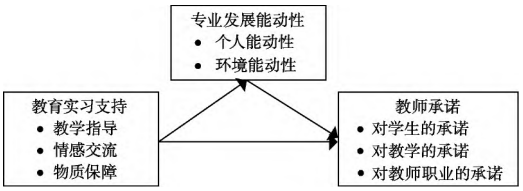


图 1　分析框架

三、研究设计

为深入分析教育实习支持对教师承诺的影响程度和探索其影响机制，本研究采取了混合研究方法中的探索性序列设计和聚敛式设计。[28] 具体而言，本研究基于前期访谈资料编码结果及学者观点编制调查问卷和搜集数据，同步进行深度访谈调查来搜集质性资料，最后对两类数据资料进行整合分析以回答研究问题。

本研究基于访谈结果及前人调查工具，编制了师范生实习支教经历调查问卷，主要包括“师范生教师承诺”“教育实习支持”“专业发展能动性”三个量表以及师范生个人与支教背景信息等。量表题项均使用从“很不符合”（1 分）到“非常符合”（5 分）五级计分。本研究通过网络调查平台“问卷星”向新疆、青海、甘肃三个地区的五所开展实习支教的师范院校（新疆师范大学、伊犁师范大学、喀什大学、西北师范大学、青海师范大学）发放问卷。试测阶段回收 209 份有效问卷。正式施测阶段回收 610 份有效问卷，样本分布见表 1。

基于试测数据进行探索性因子分析，本研究得到“教育实习支持”量表中的“教学指导”“情感交流”“物质保障”三个因子，“师范生教师承诺”量表中的“对学生的承诺”“对教学的承诺”“对教师职业的承诺”三个因子，“专业发展能动性”量表中的“个人能动性”“环境能动性”两个因子。基于正式调查数据进行验证性因子分析，表 2 的检验结果显示各量表的结构效度和信度良好。

中国知网 https://www.cnki.net

表 1 正式问卷调查样本分布（N = 610）

学生背景		人数	比例（%）	学生背景		人数	比例（%）
性别	男	125	20. 5	副班主任兼任	是	415	68. 0
	女	485	79. 5		否	195	32. 0
民族	汉族	322	52. 8	专业一致	是	485	79. 5
	少数民族	288	47. 2		否	125	20. 5
支教地点	市区	96	15. 7	班级少数民数学生比例	≤20%	56	9. 2
	县城	198	32. 5		>20% 且≤50%	116	19. 0
	乡镇	171	28. 0		>50% 且≤75%	107	17. 5
	农村	145	23. 8		>75%	331	54. 3
支教时长	≤8 周	23	3. 8	教学科目数量	1 门	290	47. 6
	>8 周且 <13 周	166	27. 2		2 – 3 门	263	43. 1
	≥13 周	421	69. 0		≥4 门	57	9. 3
指导教师配备	是	562	92. 1				
	否	48	7. 9				

表 2 问卷调查工具的信效度检验

变量	测量指标	题项示例	CFA 适配度	CR	AVE	Cronbach'α
教师承诺	对学生的承诺 3 题	我对学生的学习成绩负有责任	RMSEA = 0. 023 AGFI = 0. 978 GFI = 0. 987 NFI = 0. 986 CFI = 0. 997 PGFI = 0. 574	0. 793	0. 561	0. 889
	对教学的承诺 4 题	我愿意通过不断学习提升教学技能		0. 843	0. 574	
	对教师职业的承诺 3 题	我愿意经历教师职业中的起起伏伏		0. 876	0. 703	
教育实习支持	教学指导 3 题	指导教师经常给我做教学示范	RMSEA = 0. 040 AGFI = 0. 972 GFI = 0. 982 NFI = 0. 980 CFI = 0. 994 PGFI = 0. 610	0. 867	0. 685	0. 819
	情感交流 4 题	我经常感受到同伴在我情绪低落时给予的陪伴		0. 826	0. 545	
	物质保障 4 题	学校提供的补助能够满足我的经济需求		0. 858	0. 602	
专业发展能动性	个人能动性 4 题	我坚持遇到某些难教的学生时多反思自己	RMSEA = 0. 062 AGFI = 0. 957 GFI = 0. 980 NFI = 0. 981 CFI = 0. 987 PGFI = 0. 455	0. 886	0. 661	0. 861
	环境能动性 3 题	我主动与指导教师探讨并尝试开展教学活动		0. 855	0. 663	

在质性研究方面，本研究首先基于“目的性抽样”对前期 28 名已完成实习支教的师范生进行了预访谈，旨在了解师范生在支教过程中遇到的教学问题、生活困难等基本情况，以及这些体验对其教学承诺可能产生的影响及中间机制，从而为编制问卷和明晰变量关系提供依据。其后，本研究再基于“异质性抽样”原则对 17 名（编号为 S1 – S17）即将完成实习支教的师范生进行深度访谈，访谈问题如“实习支教过程中，您与指导教师、带队教师和实习同伴主要交流哪些方面的内容”“支撑你完成实习工作的动力是什么？”“您觉得哪些重要事件/人物对您教师职业选择产生影响？”等，旨在

中国知网 https://www.cnki.net

进一步解释定量结果和分析教师承诺形成机制。两次访谈均征得受访者同意且平均访谈时长约为 40 分钟。

四、研究结果

(一) 教育实习支持、教师承诺、专业发展能动性的现状

由图 2 可知，教育实习支持三项指标均值在 3.503 ~ 3.668 之间。其中，教学指导和情感交流得分较高，物质保障得分较低。教师承诺三项指标均值在 3.677 ~ 3.740 之间。其中，对学生承诺和对教学承诺的得分较高，对教师职业承诺得分较低。专业发展能动性两项指标中，个人能动性低于环境能动性。其中，教师承诺在个体特征和支教特征上存在显著性差异。少数民族师范生在对学生承诺 ($T = -3.761^{***}$)、对教学承诺 ($T = 2.399^{*}$)、对教师职业承诺 ($T = 3.557^{***}$) 得分均显著高于汉族学生。支教时长大于 8 周且小于 13 周的师范生在对教学承诺 ($F = 5.687^{**}$)、对教师职业承诺 ($F = 4.056^{*}$) 得分要显著高于支教时常为 8 周及以下、13 周及以上的师范生。

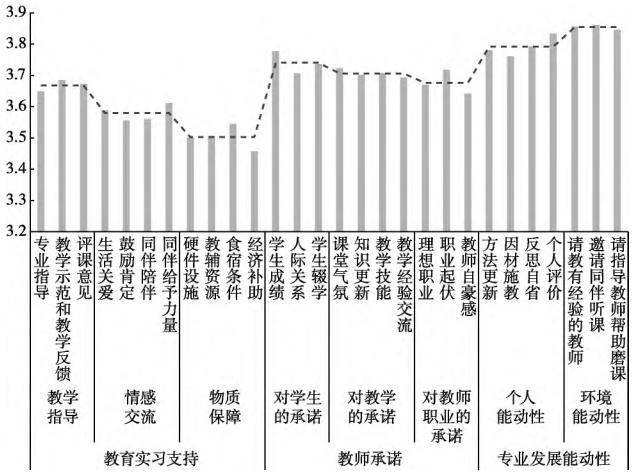


图 2　实习支持、教师承诺与专业发展能动性的状况

注：虚线为各维度的均值线。

(二) 教育实习支持对教师承诺的影响与中介效应检验

由表 3 可知，教育实习支持、教师承诺、专业发展能动性之间存在显著的正相关关系 ($p < 0.01$)。进一步地，本研究将师范生的性别、民族、学科、指导教师分配、副班主任兼职等个体与支教特征作为控制变量，进一步检验教育实习支持对教师承诺的预测作用以及专业发展能动性的中介效应。表 4结果显示，教育实习支持、专业发展能动性对教师承诺各维度均产生显著影响。将专业发展能动性纳入回归模型后，从 R^2 变化来看，专业发展能动性增加了教育实习支持对师范生教师承诺的解释力。

表 3　各变量的均值、标准差及相关系数

序号	变量	均值	标准差	1	2	3	4	5	6	7	8
1	对学生的承诺	3.740	1.084	1							
2	对教学的承诺	3.706	1.060	0.477**	1						
3	对教师职业的承诺	3.677	1.300	0.536**	0.578**	1					
4	教学指导	3.668	1.125	0.389**	0.401**	0.461**	1				
5	情感交流	3.579	1.017	0.364**	0.364**	0.364**	0.283**	1			
6	物质保障	3.503	0.940	0.359**	0.359**	0.359**	0.218**	0.254**	1		
7	个人能动性	3.792	1.120	0.448**	0.526**	0.577**	0.319**	0.364**	0.394**	1	
8	环境能动性	3.854	1.108	0.476**	0.493**	0.540**	0.341**	0.394**	0.358**	0.426**	1

注： $^{**}p < 0.01$，**下同**。

表 4　教育实习支持对教师承诺的回归分析

变量	对学生的承诺		对教学的承诺		对教师职业的承诺	
	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5	模型 6
控制变量	Yes					
教学指导	0.249***	0.167***	0.226***	0.140***	0.306***	0.217***
情感交流	0.202***	0.102**	0.263***	0.159***	0.274***	0.166***

中国知网 https://www.cnki.net

续表 4

变量	对学生的承诺		对教学的承诺		对教师职业的承诺	
	模型 1	模型 2	模型 3	模型 4	模型 5	模型 6
物质保障	0.211***	0.100*	0.279***	0.158***	0.346***	0.222***
个人能动性		0.207***		0.262***		0.259***
环境能动性		0.228***		0.199***		0.220***
R^2 值	0.298	0.378	0.366	0.458	0.467	0.564
调整后 R^2 值	0.281	0.361	0.351	0.443	0.454	0.552
F 值	18.001	22.530	24.574	31.266	37.173	47.923
Sig.	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000

注：* $p<0.05$，*** $p<0.001$。

研究采用 Bootstrap 法重复抽样 5000 次分别计算 95% 的置信区间。表 5 显示，专业发展能动性中介效应的 Bootstrap 95% 置信区间都不包括 0，表明专业发展能动性是教育实习支持影响教师承诺的中介变量。总的中介效应值为 0.414，占总效应（0.484）的 85.5%。

表 5 总效应、直接效应及中介效应分解表

效应	效应值	Boot 标准误	Boot CI 下限	Boot CI 上限	相对效应值
总效应	0.484	0.036	0.413	0.554	
直接效应	0.070	0.028	0.016	0.127	14.50%
中介效应	0.414	0.031	0.355	0.477	85.50%

访谈结果也佐证了上述定量研究发现，如受访者 S12 在谈及实习经历时回忆道“指导教师教我处理师生关系、撰写教案，听课后总是给我提出宝贵的教学意见。带队教师会耐心地解决我们遇到的教学问题和生活中的困难。实习同伴则像家人一样给我温暖。这样的环境让我学会了主动交流与求助，在教学上也逐渐得心应手起来。”良好的实习环境能够帮助实习教师更好地适应情境学习，且能够调动其能动性，实现“透过实践去学习”的目标。

（三）教育实习支持的影响机制与教师承诺的类型化特征

结合对访谈资料的深入分析，本研究发现不同水平的教育实习支持、专业发展能动性的实习支教师范生表现出差异化的教师承诺特征，主要体现为“热情投入型”“消极怠工型”“调整适应型”“内外交困型”四种类型（见图 3）。其中，热情投入型承诺最为稳定，表现在对学生、对教学、对教师职业上的全部热情倾注。其他类型则存在某一或几个方面上的承诺危机，表现在对学生和教学上的力不从心、对教师职业选择的犹豫或抗拒上。

具体来看，教育实习支持环境优良、能动性较强的师范生易形成“热情投入型”承诺。如 S1 提到，“我会根据学情灵活调整教学策略，积极寻求可及教学资源，在指导教师、带队教师和实习同伴的大力支持下，动力更满、后劲更足。”能动性较弱的师范生则可能形成“消极怠工型”承诺，但在持续的教育支持推动下，该类承诺积极转变的机率更高。S3 曾一度陷入自我否定状态中：“我在真实情境下还是会露怯，比较抗拒教学。好在指导教师一直在不断地指点我，带我参与各项教研活动，使我逐渐认识到自己的问题并尝试改变自己。”

当身处较差教育实习支持环境，能动性较强的师范生可能形成“调整适应型”承诺。正如 S5 提到的，“课前我总会做大量准备，但实际应用时总是出现各种问题，遇到问题只能靠自己一直不断地摸索。”由于持续处于能量侵蚀环境中，该类承诺消极转变的概率更高。同时，能动性较弱的师范生极易产生“内外交困型”承诺。S7 因两次违反实

中国知网 https://www.cnki.net

习守则而受到通报批评，她认为“学校全封闭式管理让人压抑，指导教师忙于各项工作，无暇管我。一周的课能应付下来已实属不易，实在没有精力顾及教学效果”。

上述特征反映出当师范生个体认知和环境处于和谐状态时，倾向于将教师教育者、同伴等作为提升个人教学能力的重要资源。从类型学角度看，已有研究也尝试对师范生进行了群体划分。以职业认同为标准，将师范生分为热爱型、兴趣型、功利型、回避型;[29] 以从教意愿为标准，将师范生分为热情承诺型、承诺妥协型、犹豫不决型、拒绝承诺型。[30] 本研究与已有研究分类不同的是，结合定量研究和质性研究中教育实习支持和专业发展能动性的作用，呈现出了师范生教师承诺的静态特征。

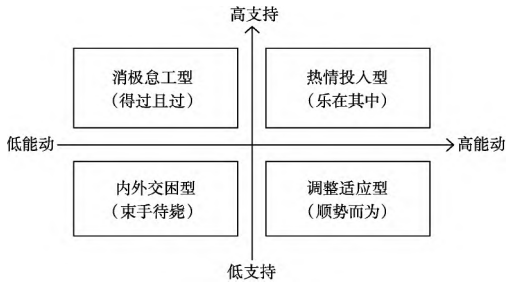


图3　教学实践场域下师范生教师承诺类型

五、结论与启示

（一）结论与讨论

本文主要有三点研究发现：第一，实习支教师范生的教师承诺整体水平相对较高。其中，师范生对教师职业的承诺略低于对学生与对教学的承诺。第二，教育实习支持能够有效提升师范生的教师承诺水平，专业发展能动性在上述路径中发挥着重要的中介作用。第三，实习支教师范生的教师承诺状态呈现出明显的群体差异与类型分化特征。其中，部分师范生在教师职业选择上表现出犹豫不决，存在一定的教师承诺危机。

教育实习支持对教师承诺的影响结果表明，感知到高质量实习支持的师范生，更加愿意将精力和热情投入在学生、教学工作上，越容易体会到教师职业带来的价值感。这与已有研究结果相吻合，即实习教师若处于轻松的、参与度高的、帮助性的指导环境中，其实习经历对其影响会更加富有成效。[31] 充足的物质支持、完善的专业支持和多元的情感支持能够进一步增强师范生的职业认同感。[32] 本研究还发现，教育实习支持可以通过影响师范生专业发展能动性间接作用于教师承诺。有学者也指出，学生教师的专业发展能动性本质上是一种社会建构的关系能力，社会支持、平等、积极的氛围和对学习环境质量的认可对促进能动性的发挥具有重要作用。[33]

此外，本研究发现在实习支教过程中，师范生对教师职业的承诺低于对学生和教学的承诺。这反映出部分具有教师潜质的师范生虽能够在支教过程中对学生的学习、成长和教学花费心力，但其毕业后从教的意愿相对不足。奥尔德弗（Alderfer）提出的生存—相互关系—成长需要理论（Existence Needs-Relatedness Needs-Growth Needs Theory）[34] 为解释这个结果提供了参考。即师范生的从教意愿受到教师职业薪酬待遇和工作负担、个人发展及家庭期待等诸多因素的影响，但实习支教中较低水平的物质保障也容易导致师范生产生对教师职业处境的悲观认知，从而阻碍其形成对未来从事教师职业的承诺。

从支教时长来看，支教时间在大于 8 周且小于 13 周的师范生对教学、对教师职业的承诺要显著高于其他时长的师范生。这说明实习期的延长并不一定能够提供实习教师专业发展的机会。有研究指出，教师在职业生涯的开始和结束时的承诺较低，教师承诺与教学经验可能呈现 U 型关系。[35] 就本研究而言，支教时间不足或过长均不利于形成积极的教师承诺。对“消极怠工型承诺”师范生而言，只有经历足够长时间的教学实践，才能有效激活教育实习支持资源的激励潜能。从工作要求—资源模型来看，工作资源有助于工作目标的达成，减少工作要求及其所带来的生理和心理的消耗，有助于促进个人的成长、学习和发展。[27] 对于“调整适应型承诺”师范生而言，若长时间处于低支持环境，其身心资源即个体能量耗尽后容易出现承诺危机。

（二）对策建议

基于研究发现，本研究提出以下三方面的对策建议。第一，师范类院校应进一步健全师范生实习支教工作规章制度，做好师范生实习支教前的教学

中国知网 https://www.cnki.net

技能培训，使学生具备基本的从教能力和教学管理技能。同时，在实习支教过程中，通过开展生活座谈、微型教学研讨会等活动来给予其鼓励和促进师范生同伴间的共情勉励。第二，师范类院校应遴选德才兼备的优秀带队教师并给予其充分的表彰奖励，鼓励其参与实习支教指导工作。通过建立快捷的信息反馈机制，加强对师范生的全程指导和跟踪管理。对于表现出色的师范生，院校可以通过评选实习师德标兵等活动，营造榜样示范的积极氛围。第三，相关教育部门和高校在完善实习支教制度时，应合理安排支教时长，避免让实习生超负荷教学。改善教育实践中师范生所在学校的基础办公和生活条件，为赴艰苦边远地区的师范生提供充足的经济补助。优化实习支教师生民族匹配，尽可能避免师范生因语言或生活习惯困难等原因而降低其教师承诺。

[参考文献]

[1] 游旭群，靳玉乐，李森，等. 新时代教师教育高质量发展大有作为 [J]. 高校教育管理，2022，16 (5)：1 - 21.

[2] 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，2018，17 (2)：48 - 54.

[3] 戴伟芬，孙冉，徐静. 师范生迈向高质量乡村教师的路径研究 [J]. 教育发展研究，2023，43 (8)：29 - 37.

[4] 张晓辉，赵宏玉. 实习教师支持对师范生职业效能、职业认同及职业承诺的作用 [J]. 教师教育研究，2018，30 (3)：46 - 52.

[5] 李辉. 实习支教：新时代高校师范生职业理想教育的实践契合 [J]. 河北师范大学学报 (教育科学版)，2019，21 (1)：125 - 128.

[6] 管培俊. 积极推进实习支教 提高教师培养质量和农村教育水平 [J]. 人民教育，2006 (Z3)：10 - 12.

[7] 教育部关于大力推进师范生实习支教工作的意见 [EB/OL]. (2007 - 07 - 05) [2023 - 03 - 14]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/200707/t20070705_145953.html.

[8] 教育部关于加强师范生教育实践的意见 [EB/OL]. (2016 - 04 - 07) [2023 - 02 - 20]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.html.

[9] 王静，徐晓飞. 扶贫顶岗实习支教对高师生心理资本影响的调查研究 [J]. 教育理论与实践，2018，38 (18)：38 - 40.

[10] FIRESTONE W A，PENNELL J R. Teacher commitment，working conditions，and differential incentive policies [J]. *Review of Educational Research*，1993，63 (4)：489 - 525.

[11] DAY C，Gu Q. Veteran teachers：Commitment，resilience and quality retention [J]. *Teachers and Teaching*，2009，15 (4)：441 - 457.

[12] FIRESTONE W A，ROSENBLUM S. Building commitment in urban high schools [J]. *Education Evaluation and Policy Analysis*，1988，10 (4)：285 - 299.

[13] RAZAK N A，DARMAWAN I G N，KEEVES P. The influence of culture on teacher commitment [J]. *Social Psychology of Education*，2010，13 (2)：185 - 205.

[14] LOUIS K S. Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy [J]. *School Effectiveness and School Improvement*，1998，9 (1)：1 - 27.

[15] ALEXANDER K，TYREE JR. Conceptualizing and measuring commitment to high school teaching [J]. *The Journal of Educational Research*，1996，89 (5)：295 - 304.

[16] ROTS I，AELTERMAN A，DEVOS G. Teacher education graduates' choice (not) to enter the teaching profession：Does teacher education matter? [J]. *European Journal of Teacher Education*，2014，37 (3)：279 - 294.

[17] GONZÁLEZ A，CONDE Á，DÍAZ P，et al. Instructors' teaching styles：Relation with competences，self-efficacy，and commitment in pre-service teachers [J]. *Higher Education*，2018，75 (4)：625 - 642.

[18] 张晓辉，闾邱意淳，赵宏玉，等. 教育实习对师范生职业发展的影响：基于典型个案的质性研究 [J]. 教师教育研究，2015，27 (6)：52 - 58.

[19] SU Z. Teaching as a profession and as a career：Minority candidate's perspectives [J]. *Teaching and Teacher Education*，1997，13 (3)：325 - 340.

[20] REYES P. The relationship of autonomy in decision making to commitment to schools and job satisfaction：A comparison between public school teachers and mid-level ad-

中国知网 https://www.cnki.net

ministrators [J]. *Journal of Research and Development in Education*, 1989, 22 (2): 62 – 69.

[21] SINCLAIR C. Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching [J]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 2008, 36 (2): 79 – 104.

[22] WILKINS E A, SHIN E K, AINSWORTH J. The effects of peer feedback practices with elementary education teacher candidates [J]. *Teacher Education Quarterly*, 2009 (2): 79 – 93.

[23] 齐亚静，王晓丽，伍新春. 教师专业发展能动性及影响因素: 基于工作特征的探讨 [J]. 中国临床心理学杂志, 2020, 28 (4): 779 – 782.

[24] NEUMANN A, TEROSKY A L, SCHELL J. Agents of learning: Strategies for assuming agency, for learning, in tenured faculty careers [M]//BRACKEN J A, DEAN D. The balancing act: Gendered perspective in faculty roles and work lives. Sterling, VA: Stylus, 2006: 91 – 120.

[25] PRIESTLEY M, BIESTA G, ROBINSON S. *Teacher agency: An ecological approach* [M]. London and New York: Bloomsbury, 2015: 149.

[26] 阿尔伯特·班杜拉. 思想和行动的社会基础: 社会认知论 [M]. 林颖，王小明，胡谊，等译. 上海: 华东师范大学出版社, 2001: 24 – 25.

[27] DEMEROUTI E, BAKKER A B, NACHREINER F, et al. The job demands-resources model of burnout [J]. *Journal of Applied Psychology*, 2001, 86 (3): 499 – 512.

[28] 约翰. W. 克雷斯威尔. 混合方法研究导论 [M]. 李敏谊，译. 上海: 上海人民出版社, 2015: 7.

[29] 魏彩红，张晓辉，赵宏玉，等. 免费师范生的职业认同类型及其学习动机特点研究 [J]. 教师教育研究, 2013 (3): 66 – 71.

[30] MOSES I, BERRY A, SAAB N, et al. Who wants to become a teacher? Typology of student-teachers' commitment to teaching [J]. *Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy*, 2017, 43 (4): 444 – 457.

[31] TANG S Y F. Challenge and support: The dynamics of student teachers' professional learning in the field experience [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2003, 19 (5): 483 – 498.

[32] 尚伟伟. 社会支持对师范生职业使命感的影响机制研究 [J]. 教师教育研究, 2022, 34 (5): 15 – 22.

[33] SOINI T, PIETARINEN J, TOOM A, et al. What contributes to first-year student teachers' sense of professional agency in the classroom? [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2015, 21 (6): 641 – 659.

[34] 郑全全，俞国良. 人际关系心理学 [M]. 北京: 人民教育出版社, 2011: 50.

[35] DUMAY X, GALAND B. The multilevel impact of transformational leadership on teacher commitment: Cognitive and motivational pathways [J]. *British Educational Research Journal*, 2012, 38 (5): 703 – 729.

(本文责任编辑: 张海燕)

中国知网 https://www.cnki.net