

# 实习师范生学业水平成绩与自我效能感的影响效应研究

杨晨涵

(杭州师范大学, 浙江省杭州市, 311121; 13967710226@163.com)

**摘要:** 本研究聚焦实习师范生群体, 旨在探究其学业水平成绩与实习期间自我效能感之间的影响效应。研究采用分层抽样法, 选取304名涵盖学前、小学、初中及高中四个学段的实习师范生为样本, 运用改编自一般自我效能感量表(GSES)的工具进行测量。研究结果表明, 高学业水平成绩未能有效转化为实习场域中应对复杂教学情境的高效能感, 反而在关键实践能力维度呈现抑制效应, 揭示了师范生培养中理论知识向实践智慧转化的隔阂, 并反映出当前实习支持体系对不同学段实践压力适配不足的问题。基于此, 研究从学校、教师及学生三层面提出了提升职前教师自我效能感的对策建议。

**关键词:** 师范生; 实习; 自我效能感; 学业水平成绩

## 引言

师范生是教师队伍建设与可持续发展的重要后备力量, 具有独特的身份双重性。与一般大学生相比, 他们大部分都是具有明确职业定向的职前教师, 毕业后将从事基础教学工作; 而与在职教师相比, 他们又是缺乏真实教学经验的大学生, 有待系统性教师教育培训后成长为合格的教育工作者 [1]。要想完成从“学生”向“教师”身份转化, 教育实习是必不可少的核心环节。美国学者格罗斯曼 (Grossman, P) 指出教师教育课程中要以实践为核心, 发展教师的知识、技能与专业认同 [2]。作为连接教育理论与教学实践的桥梁, 教育实习不仅是师范专业的必修课程, 更是师范生加深对教师职业的认识与体验、转化理论知识为实践智慧、促进其教师职业发展的重要手段。国家层面也高度重视教育实习的价值。《教师教育课程标准 (试行)》明确将“教育实习”列为师范课程体系的重要组成部分, 中共中央国务院印发的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》也特别强调“以实践为导向优化教师教育课程体系, 师范生教育实践不少于半年”。

师范生实习质量的核心在于师范生能否有效实现理论知识转化, 凝聚教学实践智慧。教师知识体系包含外显的、具有公共性的理论知识, 以及内隐的、根植于个人经验的实践性知识。师范生通过理论课程获得必要的教育理论知识和教育教学技能, 为其生成实践智慧奠定重要基础。而掌握如何“将理论知识和实践技能合理地运用到复杂多变的教育教学情境之中并能有效地解决教育教学实践中复杂多变的实际问题” [3] 的关键能力与实践智慧则成为师范生实习实践的目标定位。在此背景下, 学业水平成绩作为师范生理论知识掌握程度的重要量化指标, 其与教育实习成效的关系值得深入探究。

实习成效则将实习师范生自我效能感作为重要的心理表征。班杜拉提出的“自我效能感”是指人们对自我实现特定领域行为目标所需要的能力的信念, 即当面对某一具体活动任务时, 是否相信自己以及有多大程度相信自己具备足够能力去完成该项任务 [4]。同时, 他认为自我效能感需在特定领域内进行研究, 不存在一般自我效能感。因此, 在教育领域提出了教学效能感的概念。教学效能感可分为一般教学效能感与个人教学效能感。前者是指教师对影响学生发展的教育的认知及判断, 如对教与学之间的关系、教育对学生发展的作用等问题的一般看法; 后者是指教师认为自身具有完成教学活动的教学行为的主观认识、判断与评价。(杨苏圆, 柳军, 2019) 二者共同体现了师范生实习成效的质量与水平。

目前国内学界对于实习师范生自我效能感的研究较丰富, 但研究视角较为集中, 主要集中在自我效能感作为中介因素对职业认同 (吕立杰, 刘新, 等, 2016)、职业期待 (史晓荣, 何香香, 2022)、实习满意度 (洪秀敏, 张晗等, 2021) 等之间关系的影响研究。已有研究指出, 实习满意度、职业认同感等变量之间存在显著的正相关性, 而自我效能感在其中扮演了重要的中介角色 [5]。高自我效能感对实习师范生具有正向作用, 对其职业认同、职业选择和职业发展具有重要影响。因此, 自我效能感对师范生的教学行为和教学效果具有显著影响 [6]。高自我效能感的师范生更倾向于采用积极的教学策略, 能够更好地应对教学中的挑战, 并在面对困难时保持较高的坚持性和努力程度, 是职前教师胜任教学岗位的重要依据之一。

而对于师范生的学业成就影响研究多侧重从学习投入（胡琦忠，王璐瑶，2021）、职业认同（张燕，赵宏玉，等，2011）、学习动机（贾挚，陶磊，等，2012）等方面进行研究，较少关注到师范生学业成就对师范生实习期间的自我效能感的影响作用。如张燕、赵宏玉等（2011）指出，免费师范生的教师职业认同与学习动机及学业成就之间存在显著关系，但并未深入探讨学业成就如何通过自我效能感影响实习期间的心理状态。已有研究表明，平均绩点排名（GPA）作为一项综合指标，将不同的师范生在不同课程中的理论知识学习成效纳入统一评价体系，最终以单一数值呈现 [7]。这种整合方式使得GPA能够在一定程度上有效反映实习师范生对课程理论知识的总体掌握情况。基于其简明直观的优势，GPA一定程度能被用于评估实习师范生在进入实践环节前的理论储备水平，展现出实习师范生的学业水平成绩。

已有研究为理解实习师范生自我效能感的影响机制提供了重要参考，但仍需进一步拓展研究视角，深入探讨学业成就水平对师范生实习期间的自我效能感对进一步研究师范生的职业认同发展具有重要意义，也为师范生的培养提供科学依据和实践指导。

作为影响师范生教学水平与完成身份转化的重要因素 [8]，教育实习不仅对职前教师培养成效具有重要作用，并深刻影响了基础教育的可持续发展与高质量发展。因此，深入研究师范生实习期间学业成就与自我效能感之间的影响效应，有益于深化对教师专业成长初期关键影响因素的理解，对推进教育改革实习、落实专业培养目标、强化身份转化与理论应用具备直接的现实意义，为构建更有效的“理论-实践”转化路径、落实“卓越教师培养” [9]目标提供科学参考。

基于此，本研究旨在通过304名实习师范生为样本，通过量化分析其学业水平成绩与自我效能感之间的关系，从而对我国现阶段师范生理论掌握转化实践是否存在隔阂进行研究，对其中“理论”向“实践”转化时可能出现的问题进行归纳整理并提出相关建议，并提出研究问题如下：

1. 不同学业水平成绩的师范生实习期间自我效能感是否存在群体差异
2. 不同教育阶段的师范生实习期间自我效能感、教学效能感的评估与学业水平成绩之间关系是否存在相关性
3. 实习期间师范生自我效能感的评估与学业水平成绩的关系是否有显著影响

## 1. 研究方法

### 1.1. 研究对象

本研究采用分层抽样法，以参与教育实习的普通高校师范生为研究对象，以平均绩点（GPA）排名为学业水平成绩依据。男性137人，女性167人，男女比例约1: 1。依据学业水平成绩将样本划分为三组：学业成就高组（GPA排名前20%）（26.64%，81人）、学业成就一般组（GPA排名前50%）（51.97%，158人）、学业成就低组（GPA排名后50%）（21.38%，65人），有效样本总量304份。样本覆盖学前教育（21.71%，66人）、小学教育（28.62%，87人）初级中学教育（25.99%，79人）、高级中学教育（23.68%，372人）四个实习学段，基本涵盖当前师范生实习不同类型的学段。

### 1.2. 研究工具

实习师范生自我效能感量表以Schwarzer（1993）提出的一般自我效能感量表（GSES）为底本进行改编，包含基础信息与12个条目，采用四点Likert式等级计分，分别为“完全不符合”“不太符合”“比较符合”“非常符合”。本研究为方便各个维度之间进行比较，对各维度均采用维度内平均分计算的方式进行，且以2.5分作为中等水平的标准。经检验，显示量表信效度良好（ $\alpha=0.953$ ， $KMO=0.970$ ），表明收集数据可用于进一步研究分析。

### 1.3. 数据分析

数据收集通过匿名电子问卷进行。剔除答题时长小于15秒、选项全一致或逻辑矛盾的无效问卷。数据处理使用SPSS 27.0软件。

## 2. 研究结果与分析

### 2.1. 不同学业水平成绩的师范生自我效能感群体差异分析

采用单因素方差分析（ANOVA）检验不同学业水平成绩（基于GPA专业排名分组）的实习师范生自我效能感各条目上的差异性。分析结果表明，学业水平层次对“在实习期间，如果我尽力去做的话，我总是能够解决学生的问题”、“在实习期间，即使学生反对我，我仍有办法取得我所要的教学目标”等10个条目上

的自我效能感得分均未表现出统计学显著性 ( $p > 0.05$ ) 然而, 学业水平层次在“在实习期间, 以我的才智, 我定能应付意料之外的教学情况”(即“应对突发教学情况”)与“在实习期间, 有麻烦的时候, 我通常能想到一些应付的办法”(即“教学问题解决”)两个条目上存在显著差异 ( $p < 0.05$ )。

利用单因素方差分析 (ANOVA) 去研究不同学业水平 (GPA 专业排名) 的实习师范生自我效能感的差异性。研究发现, 不同学业水平层次对于“在实习期间, 如果我尽力去做的话, 我总是能够解决学生的问题”“在实习期间, 即使学生反对我, 我仍有办法取得我所要的教学目标”等10项不会表现出显著性 ( $p > 0.05$ ), 表明不同学业水平组别在这些条目上的自我效能感感知趋于一致, 不存在显著组间差异。但是不同学业水平层次对于“在实习期间, 以我的才智, 我定能应付意料之外的教学情况”(“应对突发教学情况”)与“在实习期间, 有麻烦的时候, 我通常能想到一些应付的办法”(“教学问题解决”) 2项呈现出显著 ( $p < 0.05$ ), 呈现出差异性。据表1所示, 学业水平层次对于“应对突发教学情况”呈现出0.01水平显著性 ( $F=5.905, p=0.003$ )。经过事后比较 (Post hoc comparisons), 高学业水平组在此条目上的得分显著高于低学业水平组; 中等学业水平组得分亦显著高于低学业水平组。学业水平层次对“教学问题解决”的自我效能感影响则达到0.05水平显著性 ( $F=3.077, p=0.048$ ), 事后比较表明高学业水平组在此条目上的得分显著高于低学业水平组。

表1 不同学业水平成绩的师范生自我效能感差异分析方差分析结果

	目前学业水平 (GPA 专业排名): (平均值±标准差)			F	p
	学业水平层次高 (GPA 排名位于年级前20%) (n=81)	学业水平层次中等 (GPA 排名位于年级前50%) (n=158)	学业水平层次低 (GPA 排名位于年级后50%) (n=65)		
在实习期间, 以我的才智, 我定能应付意料之外的教学情况	3.30±0.83	3.19±0.88	2.82±0.95	5.905	0.003**
在实习期间, 有麻烦的时候, 我通常能想到一些应付的办法	3.31±0.70	3.13±0.82	2.97±0.97	3.077	0.048*

\*  $p < 0.05$  \*\*  $p < 0.01$

综上, 不同学业水平的实习师范生在特定维度的自我效能感上存在显著的群体差异, 表现为高学业水平组在“应对突发教学情况”和“教学问题解决”上的自我效能感显著高于低学业水平组。

## 2.2. 不同教育阶段的师范生实习期间自我效能感的评估与学业水平成绩相关性分析

基于方差分析结果, 选取存在显著组间差异的两个条目 (“应对突发教学情况”与“教学问题解决”), 分别与学业水平层次 (GPA 专业排名) 及实习教育阶段进行皮尔逊 (Pearson) 相关性分析 (见表2、表3)。

表2 Pearson相关-标准格式

	在实习期间，以我的才智，我定能应付意料之外的教学情况	在实习期间，有麻烦的时候，我通常能想到一些应付的办法
学业水平层次	-0.179**	-0.142*
实习教育阶段	-0.074	-0.132*

表3 Pearson相关-三角线格式

	在实习期间，以我的才智，我定能应付意料之外的教学情况	在实习期间，有麻烦的时候，我通常能想到一些应付的办法	学业水平层次（GPA专业排名）	实习教育阶段
在实习期间，以我的才智，我定能应付意料之外的教学情况	1			
在实习期间，有麻烦的时候，我通常能想到一些应付的办法	0.645**	1		
学业水平层次（GPA专业排名）	-0.179**	-0.142*	1	
实习教育阶段	-0.074	-0.132*	-0.003	1

\* p&lt;0.05 \*\* p&lt;0.01

研究发现，“应对突发教学情况”与学业水平层次之间存在显著负相关关系（ $r = -0.179, p < 0.01$ ），即学业水平排名越高，其在此条目上的自我效能感评分反而越低。然而，“应对突发教学情况”与实习教育学段之间未发现显著相关关系（ $r = -0.074, p = 0.198$ ）。“教学问题解决”与学业水平层次之间存在显著负相关关系（ $r = -0.142, p < 0.05$ ），表明学业水平排名越高，其在此条目上的自我效能感评分越低。同时，“教学问题解决”与实习教育学段之间亦存在显著负相关关系（ $r = -0.132, p < 0.05$ ），意味着随着实习教育学段升高（如从学前到高中），师范生在此条目上的自我效能感评分呈现下降趋势。

综上，不同教育阶段实习师范生的自我效能感评估与其学业水平成绩呈现显著的负相关性，且随着学业水平层次的提高或实习教育学段的升高，其自我效能感在特定维度上有降低的趋势。

### 2.3. 实习期间师范生自我效能感的评估与学业水平成绩的关系显著强弱分析

为进一步探究学业水平层次对上述两个关键自我效能感条目的预测作用，分别以“教学问题解决”和“应对突发教学情况”为因变量，以学业水平层次（GPA专业排名）为自变量进行线性回归分析（见表4）。

表4 线性回归分析结果 (n=304)

	非标准化系数		标准化系数	t	p	共线性诊断	
	B	标准误	Beta			VIF	容忍度
常数	3.476	0.141	-	24.573	0.000**	-	-
学业水平层次（GPA专业排名）	-0.170	0.068	-0.142	-2.484	0.014*	1.000	1.000
R <sup>2</sup>				0.020			
调整R <sup>2</sup>				0.017			
F				F(1,302)=6.171,p=0.014			
D-W值				1.968			

备注：因变量=“在实习期间，有麻烦的时候，我通常能想到一些应付的办法”

\*p&lt;0.05\*\*p&lt;0.01

结果表明，以“教学问题解决”为因变量的回归模型具有统计学意义 ( $F(1,302) = 6.171, p = 0.014$ )。从上表可以看出，模型公式为：“教学问题解决” =  $3.476 - 0.170 \times$  学业水平层次，模型R方值为0.020，意味着学业水平层次可以解释“教学问题解决”的2.0%变化原因。学业水平层次对“教学问题解决”具有显著的负向预测作用 ( $\beta = -0.170, t = -2.484, p = 0.014$ )，即学业水平排名每提高一个单位（如排名更靠前），其“教学问题解决”自我效能感评分预计降低0.170个单位。

表5 线性回归分析结果 (n=304)

	非标准化系数	标准化系数	t	p	共线性诊断
	B	标准误	Beta		VIF 容忍度
常数	3.591	0.152	-	23.672	0.000** -
学业水平层次 (GPA专业排名)	-0.233	0.073	-0.179	-3.170	0.002** 1.000
R <sup>2</sup>			0.032		
调整R <sup>2</sup>			0.029		
F			F (1,302)=10.051, p=0.002		
D-W值			1.889		

备注：因变量=“在实习期间，有麻烦的时候，我通常能想到一些应付的办法”

\* $p < 0.05$  \*\* $p < 0.01$

以“应对突发教学情况”为因变量的回归模型同样具有统计学意义 ( $F(1,302) = 10.051, p = 0.002$ )。据表5所示，模型公式为：“应对突发教学情况” =  $3.591 - 0.233 \times$  学业水平层次，模型R方值为0.032，意味着学业水平层次可以解释“应对突发教学情况”的3.2%变化原因。学业水平层次的回归系数值为-0.233 ( $t = -3.170, p = 0.002 < 0.01$ )，意味着学业水平层次会对“应对突发教学情况”产生显著的负向影响关系，即学业水平排名每提高一个单位，其“应对突发教学情况”自我效能感评分预计降低0.233个单位。

因此，线性回归分析结果进一步确认了学业水平层次对实习师范生“应对突发教学情况”和“教学问题解决”自我效能感存在显著的负向影响关系。

### 3. 结论与建议

本研究通过对304名实习师范生的追踪分析，发现师范生教育仍存在亟待解决的矛盾：高学业水平成绩并未转化为实习场域中的高效能感，反而在关键实践能力维度呈现显著负相关 ( $\beta = -0.233, p < 0.01$ )。高学业水平层次组在“应对突发教学情况” ( $F = 5.905, p = 0.003$ ) 和“教学问题解决” ( $F = 3.077, p = 0.048$ ) 两项自我效能感上显著低于中低成绩组，折射出课程体系对复杂情境应对能力培养的缺失；中学段实习师范生自我效能感与学业成绩负相关性更强 ( $r = -0.132, p < 0.05$ )，反映出有实习支持体系未能适配不同学段实践压力的差异性需求。总体而言，实习师范生作为职前教师经过实习阶段，在一般教学效能感方面没有显著差异性，而在个人教学效能感方面受到学业成绩的影响，呈现出显著负相关性。同时研究发现教育学段提高所带来的教学难度提升，也对其个人教学效能感产生一定的负面影响。因此，我国现阶段师范生理论掌握转化实践存在隔阂，高学业水平组并未因其出色的理论知识掌握能力而展现出高自我效能感，反而产生了负面作用，折射出现阶段师范生培养制度中存在理论知识转化困难、实习制度反馈不完善、评价标准单一等问题。基于此，本研究旨在提出关于提升职前教师个人教学效能感的对策与建议：

#### 3.1. 学校层面：构建系统化培养体系，强化实践与理论融合

一方面，优化教师教育课程设置与实施，强化“实践取向”目标。学校要明确教师教育培养课程的目标、内容定位、教学方式等，通过教学大纲修订、目标解读手册等形式传递给师生，明确师德、专业知识、专业能力等课程重点，提升教师教育课程实施效果 [10]。同时，以“实践需求”为核心调整课程内容，注重理论知识与实践应用场景相结合，提升课程实用性与实践性，强化职前教师的教学问题解决能力与临场反应能力。另一方面，需改革教育实习与见习模式，完善多元评价体系建设。采用“短学期见习+集中实习”结合模式，增加实习时间与实践接触时段，可通过“每学年安排实习”使得师范生逐步适应教学实践；建立标准化实习内容，要求实习教师践行与参与专任教师全部工作内容，在真实教学情况下切身体验与锻炼能力；[11]注重过程性评价与终结性评价融合，收录课堂参与、作业完成、实习反思等过程性材料，结合期末笔试、教学技能展示进行综合评价，使得职前教师精准认知教学能力欠缺处并加以强化。

### 3.2. 教师层面：提升教学指导能力，推动反思性实践

强化案例教学与实践导向，在日常理论课程中增设“中小学真实教学问题案例库”，引导师范生分析并设计解决方案；配置适用于师范生学习的视频资源、教学反思性资源，破除“网络上大量资源基本针对在职教师，而对毫无教学经验的师范生实习帮助不大”[12]等困境；增加微格教学、模拟授课等实践环节课时，在日常实践学习中提升教学技能。此外，教师应带领师范生定期参与基础教育实践，如每学期至少参与2次中小学教研活动，参与联合备课、听课、评课等实地教学研究活动中，将一线教学动态融入课程，避免“理论脱离实践”。在教学情境中，反思是获得实践性知识不可或缺的方法，专业化教师应该是反思实践者[12]。因此，教师还应引导师范生建立反思性指导机制，形成“实践-反思-改进”闭环，通过要求师范生记录实习日志，定期组织小组反思会，通过同伴互评、教师点评深化认知，提升教学技能与教学水平，引导师范生养成反思习惯；此外，应定期组织指导教师培训，组织高校与中小学教师联合教研，共同开发实习案例、设计指导方案，保障师范生实习质量与效率。

### 3.3. 学生层面：增强主动投入意识，提升职业素养

师范生需从“被动接受”转向“主动参与”，通过明确目标、积极实践、深化反思提升实习效果。一方面，明确课程价值与职业关联，强化课前课后投入。主动了解《教师教育课程标准》等政策文件，认识教师教育课程对职业发展的意义；结合职业规划，针对性投入学习与实践训练：课前通过教材预习、在线教学案例资源梳理疑问；课后通过复习总结、文献查阅深化理解，弥补“课前课后投入低”的短板。另一方面，积极参与实践与互动，主动寻求反馈与指导。在实习中以参照新加坡V<sup>3</sup>SK框架要求自我，重点培养三项核心素养：一是“以学生为中心”的价值观，如关注特殊需求学生，尊重学生的个体差异；二是教学技能，如差异化教学、课堂调控等；三是学科知识应用能力，如将教材内容转化为生动的教学活动等。每周对自身的达成度进行自我评估与自我反思，明确改进方向，全面提升教学能力水平提升[13]。充分利用数字化平台资源，观摩优质课例并模仿改编，定期与高校教师、实习学校指导教师沟通教学困惑，主动向指导教师请教“教学设计、学生互动”等教学实践问题。

## 参考文献

- [1] 张晓辉, 闫邱意淳, 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(6): 52.
- [2] GROSSMAN P, MCDONALD M. Back to the Future: Directions for Research in Teaching and Teacher Education [J]. American Educational research Journal, 2008, 45(1): 184-205.
- [3] 陈时见, 刘凤妮. 师范生教育实习的目标定位与实践路径 [J]. 教师教育研究, 2022(2): 18.
- [4] BANDURA A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change [J]. Psychological Review, 1977, 84(2): 191-215.
- [5] SEDAT K. Prospective Teachers' Professional Self-Efficacy Beliefs In Terms Of Their Perceived Autonomy Support And Attitudes Towards The Teaching Profession: A Mixed Methods Study [J]. Educational Sciences-Theory & Practice, 2017, 17(5): 1847-1871.
- [6] 于晶汝, 李连实, 李永明. 教师专业发展与职业道德 [M]. 上海: 上海交通大学出版社, 2024: 18.
- [7] 程巧. 平均学分绩点对学生学业影响机理研究 [J]. 军事高等教育研究, 2024(4): 63.
- [8] 姚云, 李福华, 张继华. 我国师范生教育实习改革的路径思考 [J]. 教育研究, 2012(2): 103.
- [9] 教育部. 教育部关于实施卓越教师培养计划的意见 [Z]. 2014.
- [10] 任惠凤. 师范生的教师教育课程认同, 学习投入度及学业成就的关系研究 [D]. 山西师范大学, 2018: 90.
- [11] 刘文. 基于教师专业发展的教育实习变革——《教师教育课程标准》中实践课程的实施构想 [J]. 江苏教育学院学报(社会科学版), 2013(7): 15.
- [12] 姚云, 李福华, 张继华. 我国师范生教育实习改革的路径思考 [J]. 教育研究, 2012(2): 104.
- [13] 王健, 孟丹祺. 指向实践智慧生成的师范生教育见习机制改革思考——来自新加坡V<sup>3</sup>SK框架的启示 [J]. 教师教育研究, 2023(2).