

小学综合实践活动教师的课程实施： 结构、水平与类型^{*}

李小红¹ 姜晓慧² 李玉娇³

(1. 北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心, 北京 100875; 2. 广东交通职业技术学院, 广州 510650; 3. 北京师范大学教育学部, 北京 100875)

摘 要:研究采用实证的方法,考查了小学综合实践活动教师课程实施的结构、水平与类型。结果发现,小学综合实践活动教师的课程实施具有相对稳定的结构,包括课程理解、课程执行、课程评估和课程分享四个维度。实施水平整体上处于“精致化实施”水平,在七级水平中处于第五级。专职与兼职教师、不同骨干和职称等级的教师、不同教龄的教师,以及不同任教的连续性和完整性的教师,在课程实施水平上均存在较为显著的差异。聚类分析结果表明,小学综合实践活动教师的课程实施表现为四种类型:分享合作型、积极调整型、平稳实施型和机械执行型,尤以平稳实施型为最。

关键词:综合实践活动;教师;课程实施;小学

一、问题的提出

2017年10月,教育部正式颁布《中小学综合实践活动课程指导纲要》(以下简称《指导纲要》),标志着综合实践活动课程迈入了一个全新的发展阶段(黄琼,2018)。《指导纲要》是我国第一个有关综合实践活动课程的指导性文件,它不仅再次对综合实践活动的必修课程属性进行强调,还将课程开设的起始年级由小学三年级调整为小学一年级。其印发体现了国家层面对综合实践活动的高度重视,同时也引发了教育理论和实践工作者对该课程的广泛关注。综合实践活动是从学生的真实生活和发展需要出发,从生活情境中发现问题,转化为活动主题,通过探究、服务、制作、体验等方式,培养学生综合素质的跨学科实践性课程(中华人民共和国教育部,2017),其开设对于学生知识视野的拓宽、创造性思维的培养、实践能力和问题解决能力的提升(宋时春,田慧生,2015),均具有独特价值。综合实践活动所具备的跨学科、实践性、开放性和生成性等特点对任课教师的课程意识(李莎,李芒,2004)、跨学科知识整合能力(李宝敏,2016)、课程开发与实施能力(李芒,2002)等提出了更高的要求。综合实践活动课程自2001年开设至今已有十八年,也已经基本进入常态化实施阶段(郑向荣,2009),但现实当中仍有很多教师对综合实践活动课程性质和理念的理解存在偏差、课程目标设置带有“知识本位”的烙印(李莎,李芒,2004),课程内容研发不能真正从学生的需求出发,对课程的生成性和开放性把握有欠缺,最终未能达到有效提升学生问题解决能力的目的。

基于这样的时代背景和教师课程实施的现状,本研究以北京市为例,采用实证方法,聚焦小学综合实践活动教师的课程实施状况,对下列问题进行探讨:(1)如何评估小学综合实践活动教师的课程实施水平?(2)北京市小学综合实践活动教师的课程实施水平如何?不同教师间是否存在显著差异?(3)

^{*} 基金项目:广东省教育厅委托项目“广东省大数据环境下学生学业水平影响因素专项研究”(0835-180Z33609041)。

小学综合实践活动教师的课程实施表现出几种类型？分别有何特点？

二、文献综述

自 20 世纪 70 年代以来，“教师课程实施”问题不断受到国内外研究者和研究机构的关注。经梳理，在教师课程实施程度和水平的测评方面具有较大影响的模型主要有以下几个。

（一）课程使用水平模型（LoU）

1970 年到 1986 年，美国学者吉纳·霍尔（Gene Hall）和霍德（Hord）提出“关心为本的采纳模型”（Concerns Based Adoption Model，简称 CBAM）以测量教师的课程实施程度（Hall&Loucks, 1977）。“课程使用水平”测评工具（Level of Use，简称 LoU）便是该模型的诊断工具之一，它通过对教师个体进行测量，以确定个体的合集描述总体，以知识、获取信息、分享、评估、计划、观点陈述和执行状况等七个要素为观测点，通过分支访谈的方式将教师的课程实施从低到高分分为未实施、定向、准备、机械使用、常规化、精致化、整合和创新八个水平。

（二）整合架构模型（L-CREB）

2009 年，整合架构模型（L-CREB）（夏雪梅，2009）由我国研究者夏雪梅等提出，其中 L（Learning）是确定评价标准，C（Cognition）是教师的认知维度，R（Reflection）是教师的反省维度，E（Emotion）是教师的情意维度，B（Behavior）是教师的行为维度。L-CREB 测评模型以学生的学习为评判标准，综合考察教师的课程实施行为，主要从目标设计、内容处理、教学策略、学习方式、评价策略和资源运用等六个方面进行测查，并构建教师课程实施的六个等级水平，包括未实施、符号化、机械使用、常规化、精致使用和专业领导（夏雪梅，沈学珺，2012）。

（三）课程实施调查模型（SEC）

21 世纪初，美国威斯康辛州教育研究中心安德鲁·波特（Andrew Porter）和约翰·史密森（John Smithson）等人与州首席教育官员理事会（Council of Chief State School Officers, CCSSO）合作研制了“课程实施调查”工具（Survey of Enacted Curriculum，简称“SEC”）。该工具将学科的学业评价作为考察教师课程实施水平的重要参照，旨在大样本收集中小学课程实施的相关数据，尤其是其中的核心环节——课堂教学，并据此报告中小学课堂教学的总体状况。“SEC”调查模型主要包括两部分，一是教学内容与课程标准的一致性分析，二是课堂教学实践（刘学智，马云鹏，2007）。

（四）教师实施课程标准模型

2018 年，崔允漷等学者立足我国课程标准的特点，开发出了一套教师实施课程标准的测量工具（崔允漷，周文叶，董泽华，张静，2018）。该团队在对教师课程实施理论进行梳理的基础上，探寻教师实施课程标准的学理依据，借鉴国际教师课程实施状况调查的测评工具并运用访谈法和德尔菲法，编制出了一套教师实施课程标准的调查问卷。该问卷包含理解与动机、行动与策略、结果与反思三个维度，是我国首个对教师实施课程标准的水平进行测量的研究工具。

上述四个测评工具多数针对的是整个教师群体，其中 SEC 模型和教师实施课程标准模型均从教师的课程实施状况与课程标准的一致性角度出发进行工具研制，然而这似乎很难应用于综合实践活动课程，因为这门课程具有极强的开放性和生成性特点，更重要的是它没有国家统一的课程标准可作为这类工具研发的基础。LoU 课程实施水平工具和 L-CREB 模型不以忠实于课程标准为核心（史丽晶，2016），关注教师的课程调适，这与综合实践活动课程要求教师依据学校特色和学生特点自主设计、开发、实施和调整课程的本质是一致的，其中 LoU 工具提供了清晰的实施水平层级及类别观测点，结构完整且具有普适性，是目前为止在测评教师课程实施水平方面被使用最多的框架（史丽晶，马云鹏，2016），然而它们均通过访谈来获取数据资料，因此样本数量比较有限。另外，笔者还发现已有测评工具很少从学科内在特征出发对教师的课程实施水平进行精准评估和分析，且仅涉及数学（马云鹏，2000）、科学（蒋永贵，2014）和体育（常德胜，2014）等学科的教师，综合实践活动教师群体的课程实施

水平测评模型尚未被深入探讨和研究。综上所述,本研究选择以 LoU 课程实施水平工具为原型,着眼于综合实践活动课程的独特性,对小学综合实践活动教师的课程实施水平进行测评和分析。

三、研究设计

(一)测评工具的开发

1. 测评指标的研制

综合对比分析各个教师课程实施水平测评模型的特点,本研究最终确定借鉴“课程使用水平”(LoU)测评工具,参照该工具原始框架中的知识、获取信息、分享、评估、计划、观点陈述和执行状况等七个要素及具体内涵构建本研究的《小学综合实践活动教师课程实施水平量表》(简称“教师课程实施水平量表”)指标体系。在指标研发的过程中,本研究充分考虑了综合实践活动的课程特性和北京市的实际情况,在对上述七个要素的内涵和在综合实践活动课程中的实际应用状况进行深度剖析的基础上,将其中的“知识和获取信息”要素合并为“课程理解”指标;将其中的“计划”融合进“执行状况”维度的课前准备阶段,整合出“课程执行”指标;将其中的“观点陈述”与“分享”要素整合为“课程分享”指标。最后,本研究提出了包涵课程理解、课程执行、课程评估和课程分享四个维度的小学综合实践活动教师课程实施水平测评的指标体系。

2. 七点选项的设计

本研究采用 Likert 七点量表设计选项,从非常不符合到非常符合,考察现阶段小学综合实践活动教师的课程实施水平。需要说明的是,量表中七点等级选项的设计还融合了 LoU 测评工具的纵向水平,将 LoU 工具中的“定向和准备”整合为“准备实施”。《教师课程实施水平量表》中七点选项对应教师课程实施的七个水平,其具体内涵如下表所示。

表1 教师课程实施水平的名称及内涵

序号	水平名称	具体内涵
水平1	不实施	教师几乎或者根本不了解综合实践活动课程,也没有真正实施该课程,甚至根本没有做任何参与实施该课程的准备
水平2	准备实施	教师已经或正准备开始获取实施课程相关的资料,且对课程的价值取向以及课程对教师和学生要求做了一定的了解和准备
水平3	机械化实施	教师将大量的精力放在短期、日常的课程开展上,几乎不花时间去反思,基本上处于表面化实施的状态,另外,他们在实施课程的过程中所做的调整更多的是为了自身而非学生的需要
水平4	常规化实施	教师的课程实施较为稳定,但几乎不对课程进行任何调整,很少准备或思考如何提高课程的实施效果
水平5	精致化实施	教师不断调整课程的实施状况,希望能够在自己力所能及的范围内帮助学生在该课程中取得最好的学习效果
水平6	整合化实施	教师能够将自己的努力和周围同事的相关活动结合起来,争取共同促进学生的学习
水平7	创新化实施	教师努力尝试对课程进行重大调整,或者采取其他的方式来实施课程,希望能够对学生产生更大的影响,同时会关注该领域的最新研究动态,为自己和整个课程探索新的发展目标

(二)数据的收集

本研究综合考虑教师的个人特征、任教综合实践活动的情况以及学校位置等多重因素,以北京市10余个区县的小学综合实践活动教师为样本进行了调查。其中与教师任教综合实践活动情况相关的人口学变量共三个:第一,任教综合实践活动时间,简称“综实教龄”;第二,任教的连续性,即教师在任教综合实践活动期间是否有过间断;第三,任教的完整性,即教师是否完整地任教过“一轮”(3-6年级)综合实践活动。本研究的调查问卷分两阶段进行发放,第一阶段由北京市教研员辅助项目组发放,

回收 214 份有效问卷,第二阶段由北京市各区县教研员辅助项目组发放,回收 313 份有效问卷,合计回收有效问卷 527 份,有效率为 95.13% (问卷发放总数为 554 份)。被试构成情况如表 2 所示,具有较强的代表性。

表 2 样本的构成情况

背景变量	选项	人数	百分比 (%)
教师性别	男	119	22.6
	女	408	77.4
专兼职情况	专任教师	227	43.1
	兼职教师	300	56.9
教师职称	未评职称	26	4.9
	二级教师	167	31.7
	一级教师	258	49.0
	高级教师	76	14.4
骨干等级	未获得过	264	50.1
	校级骨干/学科带头人	96	18.2
	区级骨干/学科带头人	142	26.9
	市级骨干/学科带头人	25	4.8
综实教龄	0-5 年	346	65.7
	6-10 年	109	20.7
	11-15 年	44	8.3
	16 年及以上	28	5.3
任教的连续性	连续任教	297	56.4
	间断任教	230	43.6
任教的完整性	完整任教一轮	198	37.6
	未完整任教一轮	329	62.4
学校位置	城区	214	40.6
	城乡结合部	96	18.2
	农村	217	41.2

(三)数据的处理

笔者使用 SPSS22.0 和 Amos24.0 对有效问卷进行数据管理与统计分析。值得说明的是,本研究主要以均值计算的方法将被试得分与七个课程实施水平相对应,在计算过程中保留两位小数并取中数划分水平区间,例如当均值在 1.51~2.50(包括端点)之间时,教师的课程实施水平对应为“准备实施”即水平 2。

四、研究结果

(一)小学综合实践活动教师课程实施的因素结构

1. 项目分析

按照被试所得的总分进行高低排序,独立样本 T 检验结果表明高分组和低分组在所有题项上的得分均存在显著差异($10.42 \leq t \leq 19.06, p < 0.01$)。随后计算每个题项与总分之间的相关系数,结果显示所有项目与总分均呈现显著性相关($0.76 \leq r \leq 0.92, p < 0.01$)。根据上述项目分析结果,各题项均被带入因素分析过程中。

2. 探索性因素分析

本研究利用第一阶段回收的 214 份有效样本数据进行探索性因素分析,KMO 抽样适当性参数 0.968,Barlett 球形检验统计量 $\chi^2 = 14414.641, p < 0.001$,说明数据适合进行探索性因素分析。采用主成分分析法提取因子,结果显示特征值大于 1 的因子有 4 个,之后,经极大方差旋转法得到因子载荷矩

阵,进一步剔除负荷量低(小于 0.30)的项目。在此过程中,量表的碎石图因子载荷及公因子解释率都逐渐向更优质的因素结构方向变化,最终《教师课程实施水平量表》共剩余 16 个项目,且仍集中于 4 个因子上,各项目因子载荷均大于 0.5,四个因子的方差累积解释率为 89.39%,见表 3。

表 3 教师课程实施水平量表的探索性因素分析结果

因素名称	对应项目	因子载荷	解释率
F1 课程 理解	我搜集并获取了小学综合实践活动相关的文件规定及理论研究成果信息	0.808	20.33%
	我搜集并获取了关于如何有效实施小学综合实践活动课程的相关信息	0.642	
	我理解了综合实践活动课程的基本理念、特征和实施要求	0.761	
	我理解了师生在综合实践活动中的角色和任务	0.639	
F2 课程 执行	我注重引导学生调动多学科的知识储备去发现、分析和解决问题	0.657	22.30%
	我让学生在活动中亲身经历发现和解决问题的过程,体验和感受学习与生活之间的联系,发展实践和创新能力	0.746	
	我能够及时捕捉活动中的各类动态生成性问题,会依据学生在活动中认识和体验的不断丰富和深化,随时调整课程	0.818	
	我能够面向学生的整个生活世界开展活动,打破学科界限,拓展活动时空和内容,鼓励学生在家庭、学校、社区等成长环境中进行跨领域、跨学科学习	0.763	
F3 课程 评估	我对自己是否为学生提供了良好的学习情境和活动进行了评估	0.772	22.84%
	我对自己是否及时启迪、点拨、引导和激励学生进行了评估	0.789	
	我对自己是否较好地指导学生选择合理的成果呈现方式进行了评估	0.688	
	实施综合实践活动后,我评估了自身的变化和发展	0.765	
F4 课程 分享	我与他人分享过综合实践活动课程计划,如主题、周、课时计划等	0.764	23.92%
	我与他人分享(讨论)过如何开发或设计综合实践活动课程	0.783	
	我与他人分享(讨论)过如何更好、更有效地实施综合实践活动课程	0.780	
	我与他人分享(讨论)过如何做好综合实践活动课的评价	0.724	
累积解释率			89.39%

上表中各因素的内涵如下:因子 1 主要反映了教师通过获取综合实践活动课程相关的理论和实践成果的信息,对综合实践活动的课程理念、基本特征、实施要求以及师生角色任务的认知和理解,故命名为“课程理解”,该因子对综合实践活动教师课程实施水平的解释率为 20.33%;因子 2 主要包含了教师在指导学生进行自主选题、跨领域跨学科学习、亲历实践探究过程以及依据活动中的生成性信息做出课程调整等方面的行为表现,故命名为“课程执行”,其解释率为 22.30%;因子 3 主要揭示了教师在实施综合实践活动的过程中,对自身实施该课程的能力、指导学生的能力及自身的变化和发展等方面所做出的反思和自我评价,故命名为“课程评估”,其解释率为 22.84%;因子 4 主要涵盖了教师将自己在课程计划、开发、实施及评价等方面的做法与思考与他人(多为同事)进行分享与讨论的情况,故命名为“课程分享”,其解释率为 23.92%。从各项目的因子负荷及因素解释率来看,《教师课程实施水平量表》具有较好的因素结构。

3. 验证性因素分析

为验证《教师课程实施水平量表》四维度因素结构的合理性,本研究用第二阶段回收的 313 个有效样本数据进行验证性因素分析,结果显示该量表的指标值 NFI,RFI,IFI,TLI,CFI 都在 0.9 以上,CMIN/DF<3,RMSEA 小于 0.08(见表 4)。说明该量表的模型拟合度较好,有较好的结构效度,验证性因素分析的路径见图 1。

表 4 教师课程实施水平模型的拟合度指数

CMIN/DF	NFI	RFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
2.833	0.962	0.953	0.975	0.969	0.975	0.077

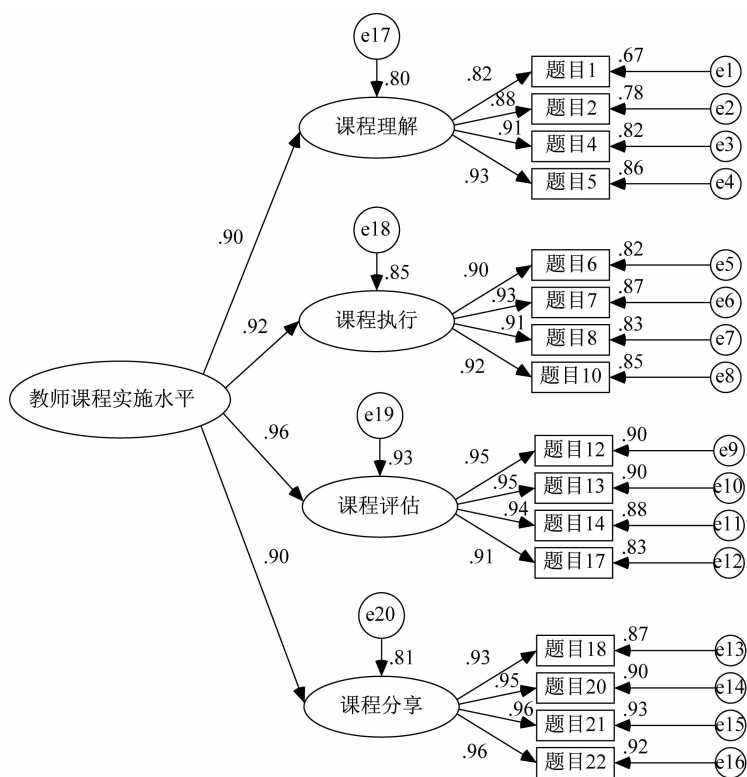


图1 教师课程实施水平量表的验证性因素分析路径

4. 信度分析

信度分析结果发现,课程理解、课程执行、课程评估和课程分享四个分维度的内部一致性系数分别为 0.937、0.964、0.964、0.937,总量表的内部一致性系数为 0.978。四个分维度的分半信度系数分别为 0.933、0.937、0.963、0.973。各分维度与总分的相关系数分别为 0.917、0.915、0.938、0.932 ($p < 0.01$)。可见,《教师课程实施水平量表》的可靠性较高。

(二) 小学综合实践活动教师课程实施的水平

1. 小学综合实践活动教师课程实施水平的描述性分析

描述性统计结果显示,北京市小学综合实践活动教师的课程实施水平的总得分均值为 5.50,约处于“精致化实施”水平,这说明教师能够不断地对课程实施工作进行调整,并希望能够尽自己的努力帮助学生在课程中收获更多。教师课程实施四个分维度的平均分由高到低分别为:课程执行、课程理解、课程分享和课程评估(见表 5),可见小学综合实践活动教师的课程实施存在“偏重课程执行,忽视课程评估”的现象。

表5 小学综合实践活动教师课程实施水平的描述性统计

问卷维度	题目数量	标准差(SD)	均值(M)
分维度1:课程理解	4	1.11	5.54
分维度2:课程执行	4	1.07	5.57
分维度3:课程评估	4	1.12	5.42
分维度4:课程分享	4	1.25	5.46
课程实施总水平	16	1.06	5.50

2. 小学综合实践活动教师课程实施水平的差异性分析

本研究通过差异分析发现,小学综合实践活动教师课程实施水平在教师性别和学校所在位置等变量上差异并不显著,而在专兼职、骨干等级、职称等级、综合教龄、任教连续性和任教完整性等方面存在较为显著的差异(见表6)。

表6 课程实施水平在不同特征的教师群体间的差异

教师特征		N	课程理解		课程执行		课程评估		课程分享		课程实施总水平	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
性别	男	119	5.62	1.01	5.57	1	5.44	1.03	5.51	1.22	5.54	0.99
	女	408	5.52	1.14	5.57	1.09	5.41	1.15	5.44	1.26	5.49	1.07
	T		0.16		0.16		0.21		0.54		0.46	
	P		0.987		0.987		0.836		0.587		0.649	
学校位置	城区	214	5.64	1.06	5.64	0.95	5.45	1.08	5.5	1.27	5.53	1.00
	城乡结合部	96	5.53	1.11	5.56	1.1	5.38	1.12	5.46	1.26	5.51	1.06
	农村	217	5.5	1.14	5.55	1.09	5.41	1.16	5.41	1.22	5.47	1.09
	F		0.56		0.26		0.14		0.24		0.15	
	P		0.570		0.768		0.872		0.788		0.862	
工作性质	专职	227	5.79	1.04	5.68	1.16	5.62	0.98	5.75	0.97	5.71	0.96
	兼职	300	5.38	1.13	5.31	1.28	5.29	1.19	5.45	1.11	5.35	1.10
	T		4.20***		3.29**		3.49**		3.50**		3.93***	
	P		0.000		0.001		0.001		0.001		0.000	
骨干等级	未评	264	5.35	1.21	5.44	1.12	5.32	1.11	5.29	1.3	5.35	1.10
	校级	96	5.6	0.93	5.64	1.02	5.46	1.21	5.49	1.16	5.55	0.99
	区级	142	5.75	1.01	5.7	1.02	5.52	1.13	5.63	1.2	5.65	1.03
	市级	25	6.14	0.77	5.94	0.76	5.66	0.76	6.16	0.9	5.98	0.73
	F		3.09***		1.47*		5.32		7.08**		4.55**	
	P		0.000		0.027		0.223		0.001		0.004	
职称等级	未评	26	4.74	1.399	4.952	1.428	4.779	1.306	4.789	1.266	4.815	1.259
	二级	167	5.474	1.111	5.367	1.299	5.443	1.062	5.58	1.009	5.466	1.032
	一级	258	5.555	1.093	5.455	1.235	5.411	1.171	5.576	1.09	5.499	1.072
	高级	76	5.945	0.87	5.875	0.979	5.64	0.894	5.813	0.905	5.818	0.833
	F		8.01***		5.99**		3.79*		4.33**		5.92**	
	P		0.000		0.001		0.010		0.005		0.001	
综合教龄(年)	0-5	346	5.359	1.146	5.273	1.3	5.312	1.161	5.441	1.136	5.346	1.104
	6-10	109	5.821	0.945	5.737	1.083	5.576	1.081	5.759	0.923	5.723	0.922
	11-15	44	5.966	0.936	5.972	0.981	5.716	0.867	5.841	0.851	5.874	0.849
	16+	28	6.01	1.031	5.817	1.099	5.673	0.972	5.99	0.698	5.873	0.870
	F		9.61***		5.274**		3.3*		7.887***		7.271***	
	P		0.000		0.001		0.020		0.000		0.000	
任教的连续性	是	297	5.712	0.999	5.625	1.211	5.523	1.042	5.707	0.974	5.642	0.967
	否	230	5.331	1.203	5.252	1.264	5.293	1.202	5.401	1.151	5.319	1.133
	T		3.90***		3.25**		2.32*		3.45**		3.47**	
	P		0.000		0.001		0.021		0.001		0.001	
任教的完整性	是	198	5.841	0.974	5.723	1.111	5.659	1.027	5.785	0.978	5.752	0.953
	否	329	5.374	1.148	5.31	1.295	5.288	1.151	5.45	1.097	5.356	1.085
	T		4.93***		3.60***		3.81***		3.85***		4.35***	
	P		0.000		0.000		0.000		0.000		0.000	

备注: *表示 p<0.05 **表示 p<0.01 ***表示 p<0.001

上表具体差异情况表现如下：1. 男性小学综合实践活动教师的课程实施水平略高于女性教师，但差异不显著。2. 城区小学综合实践活动教师的课程实施水平略高于城乡结合部和农村的教师，但差异不显著。3. 专职综合实践活动教师在课程实施总水平和四个分维度上均显著高于兼职教师，这与笔者在观察和访谈中发现的现象具有一致性，也为其他学者在研究中谈到的“应重视小学综合实践活动专职教师的培养和设置”提供了数据支撑（郑向荣，2009）。4. 小学综合实践活动教师的课程实施总水平及四个分维度在不同等级的骨干教师群体中存在显著差异，教师的骨干等级越高，其综合实践活动课程的实施水平也越高。5. 小学综合实践活动教师的课程实施水平在总维度及各分维度上大致呈现出随着教师职称的提升而逐渐升高的趋势，在课程实施总水平上，未评职称的教师课程实施水平非常显著地低于高级、一级和二级职称的教师，同时高级职称教师的课程实施水平显著高于一级、二级和未评职称的教师。6. 不同“综实教龄”教师的课程实施水平存在显著差异，其中，“0-5年”综实教龄的教师课程实施总水平和四个分维度显著低于其他“综实教龄”段的教师。7. 连续性任教的综合实践活动教师在课程实施总水平和四个分维度上均显著高于间断任教的教师，这种现象与我们的访谈结果一致，同时也印证了已有研究对于综合实践活动课程教师队伍稳定性不足的批判（李芒，2002）。8. 由于学校在课程安排以及师资统筹等方面的考虑，有 62.4% 的教师没有完整任教过“一轮”综合实践活动课程。独立样本 T 检验显示，完整任教过“一轮”的教师在课程实施的总水平和各子维度上的得分均显著高于未完整任教“一轮”的教师，这是因为教师长期固定任教某年级的综合实践活动课程会影响教师对该课程纵向脉络的把握，最终不利于教师课程实施水平的发展。

（三）小学综合实践活动教师课程实施的类型

在以往教师课程实施相关的研究中，研究者通常将教师作为一个整体，通过问题维度划分加上各维度均值比较的方式来描述教师的课程实施情况。笔者对这种分析方法仍存在一些疑惑，“平均的”教师课程实施状况是否真正代表了大多数教师的课程实施水平？教师课程实施水平是否存在不同类型？为了解决上述疑问，笔者以教师课程实施水平四个维度为分析变量，以每位教师在课程理解、课程执行、课程评估和课程分享四个维度的均值为基本数据，对全部有效样本（N = 527）进行快速聚类分析，结果发现小学综合实践活动教师的课程实施表现出四种类型（见表 7 和图 2）。

表 7 四种类型的小学综合实践活动教师课程实施水平的得分表现

类型	分享合作型教师	积极调整型教师	平稳实施型教师	机械执行型教师
课程理解	6.26	5.31	4.15	2.84
课程执行	6.28	5.26	4.17	3.34
课程评估	6.17	5.13	3.90	2.92
课程分享	6.29	5.12	3.85	2.59
课程实施总水平	6.25	5.20	4.02	2.92
所占比例	28.2%	11.2%	54.3%	6.3%

从表 7 和图 2 可以看出，四种类型的小学综合实践活动教师在课程实施的四个维度上呈现出如下特点：

第一种类型的教师占比为 28.2%。这种类型的教师在课程实施的四个维度得分均很高，其中课程分享方面的得分最高，各分维度均值在 6.17~6.29 之间。总得分均值（6.25）对应为“整合化实施”水平。他们正在或已经尝试与其他教师合作实施综合实践活动以提高学生的学习和体验效果，且十分注重与同事分享工作中的问题与经验，被命名为“分享合作型教师”。

第二种类型的教师占比为 11.2%。这种类型的教师在课程实施的四个维度上的得分比较相近，课程分享和课程评估维度的得分略低，各分维度均值在 5.12~5.31 之间。总得分均值（5.20）对应为“精致化实施”水平。他们正在尝试通过各方面的信息搜集和学习，不断调整和优化课程，但不够重视课程分享与评估，被命名为“积极调整型教师”。

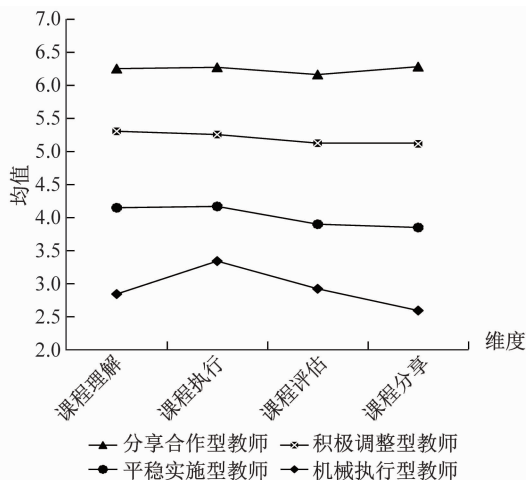


图 2 小学综合实践活动教师课程实施水平的四种类型

第三种类型的教师占比为 54.3%。这种类型的教师在课程实施四个分维度的得分均值在 3.85 ~ 4.17 之间,总得分均值为 4.02,对应“常规化实施”水平,他们已将综合实践活动课程的实施和开展常规化、稳定化,但几乎不去思考如何提高课程的实施效果,也不对课程进行任何调整,被命名为“平稳实施型教师”。

第四种类型的教师占比为 6.3%。这种类型的教师在课程实施四个维度上的得分差异最大,除课程执行维度外,其他三个分维度得分均较低,均值在 2.59 ~ 3.34 之间。总得分均值(2.92)对应为“机械化实施”水平。他们将大量的精力放在短期、日常的课程开展上,几乎不会花时间去反思和分享,对课程的理解也很不到位,在实施课程过程中所做的调整更多的是为了自身需求而非学生,被命名为“机械执行型教师”。

总体来看,每一种类型的教师在课程实施水平的四个维度上均表现出相对平衡的发展特点,即要么教师在课程实施水平的四个方面表现都较高,要么表现得都相对较低。(见图 2)而且表现出课程执行相对较高、课程分享和课程评估相对较低的发展特点。单因素方差分析显示,四种类型的教师在课程实施水平上存在非常显著的差异。课程实施水平比较低的两类教师分别为“平稳实施型教师”和“机械执行型教师”,合计占比超过 60%,这一点需要给予重视和关注。

(四) 研究发现小结

1. 小学综合实践活动教师的课程实施是一个多维度的结构,包括课程理解、课程执行、课程评估和课程分享四个要素,该因素结构能够较好地解释小学综合实践活动教师的课程实施水平。
2. 北京市小学综合实践活动教师的课程实施整体上约处于“精致化实施”水平,在七级水平中处于第五级。并且不同职称等级、骨干等级、综合实教龄的小学综合实践活动教师在课程实施水平上存在较为显著的差异。另外,小学综合实践活动教师的课程实施水平还受到专兼职、任教连续性和任教完整性等因素的影响。
3. 小学综合实践活动教师的课程实施表现出分享合作型、积极调整型、平稳实施型和机械执行型四种类型。

五、讨论与建议

(一) 小学综合实践活动教师课程实施的结构表现出多维性,应着眼于课程理解、课程执行、课程评估和课程分享等维度全面提升教师的课程实施水平

因素分析结果显示,小学综合实践活动教师的课程实施水平可以从课程理解、课程执行、课程评估

和课程分享四个方面进行测量和评判。

课程理解是指教师通过多种途径的信息获取达成对综合实践活动课程的性质、理念及特点等的正确理解,它是综合实践活动课程有效实施的前提和基础。学校、教学研究与教学管理部门应为小学综合实践活动教师提供更多参与式培训和案例式培训的机会(冯新瑞,2013),帮助教师精准理解综合实践活动课程的核心特点、独特价值和有效实施方式等,进而使这种理解真正在课堂上落地生根。

课程执行是综合实践活动课程实施的关键行为。教师应充分考虑和践行综合实践活动的课程特性,尊重学生兴趣和需求,面向学生的整个生活世界开展活动,打破学科界限,拓展活动时空和内容,让学生在活动中亲身经历发现和解决问题的过程,体验和感受学习与生活之间的联系,发展实践和创新能力。

课程评估是教师对综合实践活动课程实施的有效性和科学性所进行的自我检查和反思,有利于在实施过程中及时发现问题并进行相应调整。课程评估要素的存在与已有研究所提出的综合实践活动需要反思型教师的观点相呼应。因此,应鼓励小学综合实践活动教师学会在不同阶段进行课程评估,从而不断反思和改进课程的实施(李莎,李芒,2004)。

课程分享是教师与同事沟通并建立教学共同体的主渠道。通过课程分享可以将所有教师的智慧进行整合,发挥团队协同指导的合力,从而有效促进学生开展综合化的学习并且推动其个性化的发展(王廷波,熊梅,2010)。它决定了教师能否以开放的心态分享自己的认识和做法并且向他人学习优秀经验,去粗取精,主动调整或创新化实施课程。

总之,每个因素都是教师实施综合实践活动课程的过程中不可或缺的组成部分,因此要想提高课程实施的水平必须从这四个方面入手,避免出现“重执行,轻其他”的问题。

(二)小学综合实践活动教师课程实施水平的差异性显著,应培养、吸引和选择更加专业并且优秀的教师任教综合实践活动课程

综合实践活动教师的素质是制约该课程有效推进的关键(刘玲,2014),近二十年的发展过程中综合实践活动教师队伍经历了一个从无到有和不断健全的过程,但仍然存在教师素质无法适应课程要求(冯新瑞,田慧生,2015)、专职教师匮乏以及教师队伍稳定性不足(冯新瑞,王薇,2009)等问题。前文提到,小学综合实践活动教师的课程实施水平在多个不同的教师群体间存在显著差异,基于此,提出应培养、吸引和选择更加专业并且优秀的教师任教综合实践活动课程。

1. 构建小学综合实践活动的专职教师队伍

专职教师队伍建设是有序、有效实施综合实践活动的主要基础,要培养更多的教师成为小学综合实践活动的专职教师。早在2004年就有研究者指出“综合实践活动课程专职教师的设置是一个不容回避的问题”(丁静,2004),本研究通过独立样本T检验发现专职教师的综合实践活动课程实施水平显著高于兼职教师。基于此,学校首先应认识到专职教师对小学综合实践活动课程的重要意义,然后应当从实际出发,在充分调研和分析教师的课程开发、实施推进及课程领导等方面的能力及其个人意愿的基础上,培养和安排能够胜任小学综合实践活动课程的专职教师。此外,学校和各级教育行政部门还要为专职教师搭建起专业发展的桥梁,通过建立新型的职后培训体系、打造更多便捷的教师分享交流平台等,多管齐下,真正帮助教师厘清综合实践活动课程的理念要求,掌握更多开展和评估该课程的方法策略,促成综合实践活动专职教师课程实施能力和水平的提升,从而以点带面推动小学综合实践活动教师队伍的整体发展。最后,还应关注教师的行为约束和利益保障问题。学校层面需要建立健全各项规章制度,使之在业务和人事管理方面对专职综合实践活动教师做出约束和保障。结合已有研究中的观点,建议每所学校至少确定1-2名专职的综合实践活动教师,作为该课程团队的核心成员或领导者,承担起制定本校综合实践活动课程方案、统筹协调和组织开展综合实践活动等各项工作。

2. 扩充小学综合实践活动的兼职教师队伍

仅靠专职教师团队的力量远远不能撑起整个学校综合实践活动课程的实施(丁静,2004),因此在

确定了专职教师之后,还需要从综合实践活动的跨学科性、开放性、生成性和综合性等特性出发,充分挖掘和发挥各个学科的任课教师的资源优势,优化和组合出一个完备的综合实践活动教师队伍。那么如何选择小学综合实践活动课程的兼职教师呢?有研究者曾指出,拥有丰富的教学经验和课题研究经历的教师能够更好地胜任综合实践活动课程的教学和指导工作(冯新瑞,王薇,2009),本研究通过方差分析和事后检验发现了与之相似的研究结果,职称或者骨干等级越高的综合实践活动教师在课程实施过程中会有显著的优势。因此在综合实践活动课程研发的过程中充分发挥骨干教师和职称等级较高的教师群体之合力,以求提升整个综合实践活动教师队伍的素质,使之在深入钻研学生特点和学校实际的基础上,研发出更多高质量的综合实践活动课程。基于上述分析,本研究认为国家、地方和学校层面应从专业发展及绩效评估等方面出发制定相应政策,吸引优秀的、经验丰富的骨干和职称等级较高的教师加入综合实践活动教师团队,优化综合实践活动课程的教师队伍结构。

3. 稳定和优化小学综合实践活动教师队伍

已有研究指出,小学综合实践活动教师队伍的流动性极强(冯新瑞,王薇,2009),每年都有不少教师加入或者脱离这一队伍。本研究也发现小学综合实践活动教师中未能连续任教的教师比例接近50%,而且差异分析结果表明连续任教的综合实践活动教师的课程实施水平显著高于间断任教的教师,同时教师的课程实施水平基本随着教师综合教龄的增长而提升。因此,学校应在条件允许的情况下,尽量降低综合实践活动教师队伍的流动性,让更多的教师能够连续任教综合实践活动,让更多的兼职教师成为学校综合实践活动教师团队的固定成员。此外,本研究还发现未能完整任教3-6年级(一轮)的小学综合实践活动教师占教师总数的62.4%,而且完整任教的教师在综合实践活动课程实施的总水平和四个分维度上均显著高于未完整任教的教师。因此,学校应在教师资源配置的过程中考虑这一因素,让更多的综合实践活动教师体验完整任教的过程,亲身体会如何针对不同年龄段的学生去开发和实施课程,这不但能够快速提升教师对综合实践活动课程的整体把握能力,还可助力学校构建起不同年级间相互衔接的综合实践活动课程体系。

(三) 小学综合实践活动教师的课程实施表现为四种类型,应结合不同类型教师的发展特点和需求设计教师专业发展活动

经快速聚类分析,综合实践活动教师的课程实施表现为四种类型:分享合作型、积极调整型、平稳实施型和机械执行型,而且四种类型的综合实践活动教师在课程实施水平上存在显著差异。基于前文对四种类型教师的特点分析,教育行政部门、课程教学研究部门和学校等主体应在设计小学综合实践活动教师的专业发展活动方案之前准确辨别教师类型,并据此提供有针对性的专业引领和帮助。具体来讲,针对“分享合作型教师”,他们在各个维度的得分情况均较高,学校、课程教学研究和管理部门应通过组织线上和线下等多种形式的课程开发主题培训,帮助该类教师专门学习课程开发与设计,使之有能力做到根据学校特色和学生的需求创新化设计和实施课程。针对“积极调整型教师”,应提升其课程评估和课程分享的意识,引导教师在课程实施的全过程中进行有效反思,并通过分享汲取更多的课程营养,从而能够在课程实施的过程中不断优化课程。针对“平稳实施型教师”,首先应使其认识到自身“重课程执行,轻课程分享”的课程实施特点,之后再通过教师培训及各类教师的交流,帮助该类教师学会如何与同事进行分享合作,最后通过“教师共同体”的力量促进综合实践活动课程的有效开展。针对“机械执行型教师”,应努力引导其认识到综合实践活动课程对于学生及其自身发展的重要价值,通过完善教师激励制度、开展优秀教师经验分享活动以及提高学校对该课程的关注程度等途径,提升“机械执行型教师”的工作积极性,端正其工作态度。

参考文献

- 常德胜.(2014).中学体育教师新课程实施程度评价研究.福州:福建师范大学博士学位论文.
- 崔允漭,周文叶,董泽华,张静.(2018).教师实施课程标准测量工具的研制.华东师范大学学报(教育科学版),(2),1-13+153.

- 丁静. (2004). 综合实践活动课程师资问题研究. *课程·教材·教法*, (8), 75-78.
- 冯新瑞, 王薇. (2009). 我国综合实践活动课程实施现状调研报告. *课程·教材·教法*, (1), 16-21.
- 冯新瑞. (2013). 综合实践活动课程实施效果的调查研究. *教育科学研究*, (1), 54-61.
- 冯新瑞, 田慧生. (2015). 区域推进: 综合实践活动课程有效实施的重要策略. *教育研究*, (11), 69-75.
- 黄琼. (2018). 综合实践活动课程的核心立意与实施策略. *中国教育学刊*, (2), 68-72.
- 蒋永贵. (2014). 合科课程实施: 影响因素及实施建议——对浙江省某市初中科学课程实施的实证研究. *教育研究与实验*, (4), 69-73.
- 李芒. (2002). 论综合实践活动课程与教师的教学能力. *教育研究*, (3), 63-67.
- 李莎, 李芒. (2004). 对我国综合实践活动课程实施现状的反思. *课程·教材·教法*, (9), 11-15.
- 刘学智, 马云鹏. (2007). 美国“SEC”一致性分析范式的诠释与启示——基础教育中评价与课程标准一致性的视角. *比较教育研究*, (5), 64-68.
- 刘玲. (2014). 对综合实践活动教师专业标准的思考与分析. *教育理论与实践*, (5), 30-32.
- 李宝敏. (2016). 核心素养视域下综合实践活动课程实施现状与对策研究. *教育发展研究*, (18), 46-54.
- 马云鹏. (2000). 小学数学课程实施的个案研究. *课程·教材·教法*, (4), 2-10.
- 宋时春, 田慧生. (2015). 问题解决学习: 综合实践活动实施的重要方法. *课程·教材·教法*, (7), 23-28.
- 史丽晶. (2016). 基础教育课程改革目标实施程度研究. 长春: 东北师范大学博士学位论文.
- 史丽晶, 马云鹏. (2016). 课程实施程度检测模型及思考. *东北师大学报(哲学社会科学版)*, (1), 146-150.
- 王廷波, 熊梅. (2010). 综合实践活动协同教学的问题与对策. *课程·教材·教法*, (8), 20-24.
- 夏雪梅. (2009). 教师课程实施程度的评估: 一种整合架构. *教育发展研究*, (22), 19-24.
- 夏雪梅, 沈学琨. (2012). 中小学教师课程实施的程度检测与干预. *教育发展研究*, (8), 37-41.
- 郑向荣. (2009). 综合实践活动课程常态实施的思考. *课程·教材·教法*, (9), 22-26.
- 中华人民共和国教育部. (2017). 中小学综合实践活动课程指导纲要. 取自 http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/201710/t20171017_316616.html.
- Hall, G. E., & Loucks, S. F. (1977). A developmental model for determining whether the treatment is actually implemented. *American Educational Research Journal*, 14(3), 263-276.

(责任编辑 陈振华)

Structure, Level and Types of Curriculum Implementation by Primary School CPA Teachers

Li Xiaohong¹ Jiang Xiaohui² Li Yujiao³

(1. Collaborative Innovation Center of Assessment toward Basic Education Quality, Beijing Normal University, Beijing 100875, China; 2. Guangdong Communication Polytechnic, Guangzhou 510650, China; 3. Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875, China)

Abstract: Using an empirical approach, this study investigated the structure, level and types of curriculum implementation by Comprehensive Practical Activity (CPA) teachers. The results showed that the curriculum implementation by CPA teachers has a stable structure with the four dimensions of curriculum understanding, curriculum execution, curriculum assessment, and curriculum sharing. As a whole, the CPA teachers' curriculum implementation was a refined implementation, which was the fifth of the seven levels. In addition, the study indicated that there were significant differences in the level of curriculum implementation between full-time and part-time CPA teachers, as well as teachers with different professional levels, qualification titles, teaching years, continuity and integrity. Moreover, cluster analysis revealed that the CPA teachers' curriculum implementation could be divided into four types: cooperative sharing, active adjustment, smooth implementation and mechanical execution, among which, smooth implementation is the most common.

Keywords: Comprehensive Practical Activity (CPA); teacher; curriculum implementation; primary school