

# 建构式师徒教师学习模式的个案研究： 基于一项质性研究的分析

薄艳玲<sup>1</sup>，裴 淼<sup>2</sup>

(1. 肇庆学院教师教育学院，广东肇庆 526061; 2. 教育部普通高校人文社会科学重点研究基地  
北京师范大学教师教育研究中心，北京 100875)

[摘要] 以北京市W区H小学一对师徒为个案，通过深度访谈和资料分析描述了当前教师教育变革理念下我国本土师徒教师学习新态势。研究发现，师徒教师学习呈现出建构式学习模式的总体特征，具体表现在多重性师徒关系图谱、全景式的师徒学习阈限、连续性的师徒学习过程以及支持性的师徒学习环境。

[关键词] 教师；哲学运思；自主成长

[中图分类号] G625.1 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905 (2016) 01-0089-07

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.20160122.011

## Constructivist-oriented Mentoring: Qualitative Analysis on Teacher Learning

BO Yan-ling<sup>1</sup>, PEI Miao<sup>2</sup>

(1. College of Teacher Education, Zhaoqing University, Zhaqing, Guangdong, 526061, China;  
2. Center for Teacher Education Research, BNU, Key Research Institute of Humanities and  
Social Science in Universities, Beijing, 100875, China)

**Abstract:** With the conception evolvement of teacher education transform, mentoring about how teachers learn presents new situations. This paper present one case with the empirical research-oriented method, sampled by H Primary Shool W District in Beijing, collecting data by in-depth interviews. The research reveals that mentoring teacher learning presents the general characteristics of constructivist-oriented learning model, specifically in the multiplicity of the mentoring relationship map, comprehensive mentoring learning approach, the continuity of the learning process of mentoring and supportive learning environment for mentoring. The results of this study has an important significance for the teachers training and cultivation.

**Key Words:** mentoring in China; constructivist-oriented mentoring learning; Kolb's learning Cycle; learning environments

上世纪90年代以后，教师教育理念发生了重大变革，实现着从教师继续教育到教师专业发展再到教师学习的转向。<sup>[1]</sup>教师学习逐渐成为教师教育研究中的主导性概念，师徒制作为教师学习的一种主要模式在教师教育理念变革下从最初作为中小学新教师入职培训的主要方式，发展成为促进教师专

业发展及建设学习型组织学校的主要途径。<sup>[2]</sup>国外研究表明，师徒制已经开始向“学习者中心”范式转换，学习的过程是为自己学习负责的自我导向，评价也转向为“过程导向”，鼓励评判性反思。<sup>[3]</sup>那么，在中国，长期存在着经验教师帮助新教师的传统，在有些学校，建立了正规的师徒制

[收稿日期] 2015-06-01

[基金项目] 广东省高等教育教学改革项目（粤高教函[2015]173号/201012MS181）阶段性成果

[作者简介] 薄艳玲（1979-），女，山东邹城人，肇庆学院副教授，主要研究方向为教师教育、课程与教学论。

度。新形势下,我国本土师徒教师学习呈现出怎样的特征?师徒制下新手教师如何在经验教师的指导下实现怎样的学习?以上问题成为本研究的重点。

## 一、师徒制教师学习模式的新范式:建构式

自 20 世纪 80 年代以来,师徒制教师学习模式日益受到学术界关注,师徒教师学习的内涵得到了深入的探讨,国内外研究者相继提出了“单方传帮带”、“二元合作发展”<sup>[4]</sup>“多元异质学习”<sup>[5]</sup>等观点。不难看出,师徒制教师学习的内涵是在教师教育理念的不断变革下实现发展,由最初单方强调师傅对徒弟成长的“传”“帮”“带”作用和方式发展到主张师徒双方通过合作促进彼此专业发展,但新手教师仍处于被动接受式学习的状态。也有研究者从教师学习视角审视具体情境中的师徒制,赋予师徒制新的内涵,Villani 则指出,最好把师徒指导描述为两个或多个个体之间双向合作的学习过程,互相承诺和投入对建立和维持成功的师徒关系是必要的。<sup>[6]</sup>

师徒教师学习内涵的不断突破直接影响到师徒教师学习研究的主要内容,国内外师徒教师学习研究的内容主要集中于师徒关系、师徒学习内容、学习途径及师徒学习效应等。然而,不同类型师徒关系、师徒关系中的各变量又直接影响着新手教师的学习内容和学习途径,最终决定着学习的效应,从而形成不同的师徒制教师学习模式。Cochran-Smith 和 Paris 提出知识传递式和转换式师徒学习模式;在知识传递式模式下,师傅认为师徒之间是一种结构化等级关系,他们的身份是专家教师,在这种学习环境下,新手教师的现状是被社会化到学校的盛行文化之中;而知识转换式模式下,师徒则是在一个结构不均称合作性的关系中,相互交换观点、生成新知识。<sup>[7]</sup>Feiman-Nemser 指出在教育性师徒学习的模式下,师傅在师徒交往中不仅关注着新教师长远的专业发展,还能在听取新手教师学习需求的前提下培养其在实践中、从实践中学习的能力,为新教师在服务于学生学习的过程中进行有意义的学习创造机会和条件,同时提供指引。<sup>[8]</sup>Dirk Richter 等人在分析以上师徒学习模式的基础上,指出其背后的学习理论基础,提出了传递式和建构式师徒学习模式:基于行为主义学习理论的传递式师徒学习其

实是一种单向的学习过程,学习者处于消极被动的学习状态;而知识转换式和教育性师徒学习则反映了建构式学习理论的特点,学习是发生在共同体中学习者通过参与真实任务,链接已有知识和经验,建构新知识和经验,此类师徒学习模式因此被定义为建构式师徒学习模式。<sup>[9]</sup>

针对不同类型师徒学习模式的研究发现:是师徒指导质量而不是频率影响到师徒学习效应,建构式师徒学习提高了教师效能感、教学热情以及工作满意度,而传递式师徒学习较少地影响到教师在这些方面的专业发展。<sup>[10]</sup>

以往研究虽然关注到师徒制对于新教师效能感、教学承诺、幸福感、教学技能等方面的提升作用,但缺乏对师徒学习交往过程的动态考察。相比于国外丰富的师徒制教师学习研究成果,国内研究中则呈现质性研究不足的现状。我国实践领域内的师徒关系、学习过程、师徒知识观、学习观以及师徒学习环境已经表现出完全不同于传统师徒学习的特征,且师徒个性特征及师徒关系使得师徒制呈现个性化、差异性、本土性的特征,与质性研究方法非常适切。故本研究以北京市 H 小学为个案,采取典型抽样的策略,选取数学学科组一对已经建立师徒关系三年多的师傅 S 老师和徒弟 W 老师为研究对象,两者均为女性。S 老师,教龄 21 年,2009 年调入 H 小学,X 区骨干教师,校内校外都带徒弟十年以上;W 老师,2010 年由国内某师范大学四年级下学期进入 H 小学实习,通过学校安排与 S 老师建立师徒关系,毕业后经过试讲,直接留在该小学任教至今。

研究运用访谈法,发现我国本土的师徒学习在师徒关系、学习过程及学习环节等方面呈现出建构式师徒学习的特征,具体体现在师徒关系的多重性、师徒学习阈限的全景式、学习过程的连续性以及学习环境支持性和挑战性的对立统一。

## 二、建构式师徒学习的关系图谱:多重性

当前国内外对师徒关系的研究中,师徒关系功能是研究的重要领域之一。不同的师徒关系功能取决于师傅和徒弟个性以及师徒关系特性,而师徒关系构建则在研究中很少得到研究者的关注。研究者从职业生涯、角色模范和社会心理三维讨论了师徒关系中徒弟的受益,从社会福利、心理满足、社会

网络、专业发展维度讨论师傅的受益，当然师徒关系带给组织和社会合作文化形成、促进社会公平等价值。从我们访谈的内容可以看出，在中国家国文化背景下，师徒关系中除了具备专业关系、伙伴关系，更重要的是家人关系。

### （一）专业关系

教师专业发展中专业知识、专业技能、专业情感态度是核心内容，师徒结对的旨意在于促进教师专业发展。在师徒互动中，我们可以看出 S 老师在课堂观察、学生管理、与家长交往、备课及课堂教学实施、赛课等方面给予 W 老师的专业支持和帮助，而 W 老师的观课、课后交流讨论同时促进 S 老师反思教学、转变研究方向。在专业关系中师徒承担着支持、帮助、促进的职责，在专业实践方面，师傅的实践性知识对于促进徒弟的学习起着重要的作用，因此，访谈中，W 老师回应中出现频率很高的词是“支持我”“帮助我”“提醒我”等，如 W 老师说到：

师傅除了在教学上帮助我支持我，还会保护我。她了解我有的时候可能会比较倔，平常我会遇到特别棘手的事，或者说让我听头疼的事，她会顾忌我的面子，会用另外一种方式，比如说突然间我会发现师傅也遇到和我一个很相似的事，我会看她如何解决，我再去用这种办法解决我的事。（20131108W<sup>①</sup>）

另外，W 老师还提到印象最深的一件事反映出 S 老师对教育教学工作的热忱，师傅兢兢业业的精神给了她最大的激励，说明师傅专业态度和情感为 S 教师的成长传递着正能量，促进徒弟理解组织文化以及社会化的成长。<sup>[11]</sup>

### （二）伙伴关系

Johnson 和 Birkeland 在研究中指出，虽然在中小学教学中有集中的师生互动，但老师的工作基本上处于与同事相隔离的状态，这种状况使得新手教师很难在学校获得一席之地，犹如被丢入大海，任其沉浮。<sup>[12]</sup>甚至有研究者攻击教学工作，将其称之为“蚕食同类新生者”的职业。<sup>[13]</sup>然而，在 H 小学正相反，作为新手教师的 W 老师感受到的是周围的人，少到正式师徒两人，多至年级教研室四五人再到整个数学组、甚至整个学校，每个人都可以

是自己的师傅，学校中强调的是团队合作的精神和意识。在这种学校文化中，新手教师接受到的是支持、鼓励、合作、共赢，师徒间结成的是共同成长的关系。

### （三）家人关系

由于中国深受儒家传统思想的影响，师徒关系之间的情感效应并没有过多分离。以关系为主导的中国文化特征（如“一日为师终生为父”）尽管在师徒关系中有所弱化，但并没有消除。中国人的家国观念，促使师徒关系延伸为家族关系或者亲人关系的一部分。<sup>[14]</sup>在访谈中，S 老师提到：

我们俩从 2010 年 3 月份，W 来我校实习我们开始建立了师徒关系，一直到现在五年的时间我们一直工作在一起。慢慢的我们沟通的越来越多，不仅仅局限在工作上，慢慢扩展到生活当中，生活的细节当中，家庭当中，都会沟通，就像亲人一样，就像我的妹妹一样。我们俩非常幸福，在这个过程中我觉得我们俩已经不再是师徒关系了，更像亲人，像家里人一样，比如我们生活当中，工作当中有什么困难，或者遇到一些挫折、麻烦的时候，我们可能都不需要再说什么，就变成了一种很默契的行为，我们都在互相帮助，无论在工作上和生活上。（20131108S）

S 老师和 W 老师交往的三年多的时间里，两人一起工作、学习、一起逛街，交往从最初的工作领域逐渐延伸至生活领域，两者关系也由最初师徒关系发展至无话不谈，亲密无间的姐妹关系，已经由原来的工作关系发展出亲情、友情。这时师徒两人在改善教学、同事关系、师生关系的同时获得了更多的自信，发展了支持同事发展、学校改善以及促进学生发展的责任心，同时又扩展各自的社会网络，提高幸福感。

## 三、建构式师徒学习的阈限：全景式

如果师徒学习涉及多个领域、多个主题或范围，师徒效应就会好，高亲密性、高人际感知、低水平冲突以及更高关系补充会带来师傅和徒弟更高频率、更广范围和更大强度的师徒关系质量。<sup>[15]</sup>会带来更高的隐性知识共享，<sup>[16]</sup>从而影响他们的职业成功。

① 20131108W 系访谈资料编码，20131108 表示访谈日期是 2013 年 11 月 8 日，W 表示是徒弟王老师，S 表示是师傅史老师。

观课、议课的形式虽然是教师学习的重要形式,但是这种方式下,教师看不到授课教师课堂之外的准备工作,观察不到一节课之外教师对学生发展的长期培养理念和行动。师徒制下,新手教师对师傅进行课前、课中、课后的全景式学习,体验甚至参与到师傅在课堂内外的教育理念如何和教育教学实践相互关联和互为作用,对于理解教育教学理论并运用于实践有着重要的意义。

比如,在讲大数的时候……,孩子之所以能够在课堂上去有这种争论,肯定不是一节课,有的孩子甚至连上课发言他都不敢了,肯定是这个老师在平时的教学当中给了孩子一些宽松的讲话的权利,让学生在这种宽松的氛围自主发表他的见解,慢慢形成了一种习惯,我想这不是一节课的功夫,更多是老师对孩子的长期培养。我想像我们学校这种一年师徒关系的培养,更多应该是让新教师看到老教师在这一节课之外长期对学生的培养。(20131108S)

正是这种一节课之外新手教师通过对师傅的日常生活和工作进行观察、全方位互动交往学习,增强了师徒关系,带来了更多的教育教学知识共享。同时,不仅丰富了新手教师对于教育教学实践的感知,更是让其进入到师傅日常生活领域全面认知教师这一职业,在师傅这样优秀教师的榜样示范下,促进新手教师发展职业认同,形成良好职业情感。

#### 四、建构式师徒学习的过程: 连续性

校内师徒制下的教师学习不是片段性的学习或者“碎片式”的学习,而是连续地循环,并且是螺旋上升的循环,涉及到教学的各个环节: 观课、思课、议课、备课和上课。

校内师徒制,师徒接触的多,交流面更广,学生、教材、教法,全部工作都有交流,在一个办公室里,交流方便,备课,包括备学生、备教材等、观课、议课、做科研全部都是在一起,这种师徒相互的学习,是连续性的学习,而不像校外师徒或者一般同事之间听一节课就走人了,那样的学习只是碎片式的,不能了解一节课的来龙去脉。(20140704S)

校内师徒制学习贯穿了师徒工作的始末,师徒在原有经验的基础上通过观课这一环节的教学反思观察到议课中经验的概念化,实践性知识得以显性化,理论性知识得到提升,并在新一轮的备课中通

过主动实验得以运用,最后又回到具体课堂教学情境中获得新的感知和认识。

##### (一) 观课: 反思性观察促进理论与实践的对话

最初跟着师傅学习的过程中,我就发现,在大学学习了很多理论,但跟实践结合起来,感觉根本就不着边,或者那些东西我在课堂上根本就找不到。于是,我就特别留心观察师傅在课堂上重难点如何讲的,如何有针对性地辅导学生学习的,如何管理课堂的。(20131108W)

新手教师的观课不仅是听课,而是带着大学时期学习到的理论知识以及课堂教学初体验中的冲突和困惑反思性地观察师傅的课堂教学,其中会有很多的思考促进着理论与实践的对话。相关研究表明: 课堂观察是师傅工作中最有价值的任务之一。<sup>[17]</sup>观察前的会议中制定统一的观察目标,观察后的会议是在一个敏感的、没有威胁的方式下开展,为师徒之间关于徒弟教学可感知到的优点和缺点综合分析及教学行为影响的讨论及思想的发展提供真正的机会,帮助徒弟克服任何的问题和弱点。<sup>[18]</sup>

师傅对于观课的指导显得尤为重要,保证了有效学习在师徒间发生,促进新手教师已有理论和体验与真实课堂的对话。新手教师理论基础比较扎实,如果一头扎入实践中,理论就会越来越远,只有运用所学理论甚至不断补充理论来认识、解释、改善实践,才能深入认识表象,深刻解释教育教学问题,找到解决问题的最佳路径。

##### (二) 议课: 抽象概括的过程中实践性知识的生成

由于新手教师关注点放在教材教法上,不能针对学生心理和学习特征解决课堂紧急事件,因此总感觉课堂管理上有些不知所措;而作为专家型教师的师傅,她的关注重点经历了从教材教法到学生学习,最后发展到关注学生发展,由学生发展出发备课、处理课堂教学环节和紧急事件,必然会在完成预设教学任务的基础上,生成多而鲜活的知识。师傅的教学实践蕴含着丰富的教育教学智慧,对于解决新手教师课堂预设与实施差距的问题起到“四两拨千斤”的效应。

作为新入职的教师可以把您自己处理某一环节的想法,跟师傅去交流,师傅再把自己的处理意见拿出来说一说,两个处理方式一比较,马上就会觉得,师傅说不定觉得您的方式更新颖,其实在交流

互助的过程当中两个人都是相互的提升。(20131108S)

在议课的过程中师傅和徒弟通过交流互动,思想相互碰撞,这也是理论与实践相互解释验证的过程,使得师傅充满智慧的实践性知识显性化,促进了新手教师实践性知识的习得。实践性知识决定和指引着教师在实践中的行动,实践性与个性化是其本质属性,情境性、默会性、整体性、生成性都是实践性知识的衍生性特征。<sup>[19]</sup>由此,通过师徒之间议课这一深度交流的方式,实践性知识的共享得以实现。

### (三) 思课:理论与实践的融合

新教师在H小学工作的第一年享受着特殊的待遇,学校为了缓解其由学生到教师身份的不适应,一方面安排优秀经验型的教师做师傅,另一方面为了保证充足的学习时间,不安排新教师担任教学工作,或仅安排一个班级。这样才能保证新教师既有师傅的专业指导,又有实践的机会,但仅仅这些是不够的,更重要的是在观课、议课后的个人反思,这才是新手教师成长的关键一环。师徒制不仅为教师反思课堂教学提供有利条件,还是其反思的重要途径。

教师反思在教师学习的发生中起着关键性的作用,梅齐洛曾指出,当先前所学被运用于后来的情境时,或检验、修正已获得的理解时,反思会在这种情况下发生。<sup>[20]</sup>师徒制学习保证了这种反思在师傅和徒弟之中发生,而且,通过观课、议课、思课这些方式将所学知识连接到具体的实践情境之中。访谈中W老师提到:

我刚参加工作的前两年,就感觉好累啊,工作真的很忙,我的重心都在备课上,科研这一块基本是被遗忘的,慢慢会有一些反思,这时候师傅的作用又来了,师傅可能会说,像你们这种新手教师,给你十年的时间,你也不可能在教学方法和能力上超过我,但你从什么角度可以超越这些经验型的老师,那一个是科研的能力。我感觉就是积累了,反复趟教材,我现在是第二遍了,学生变了,我会换一种上法,这样反复对比啊。(20140704W)

通过访谈了解到,校内师徒制下师傅作为专家型教师,能够在指导新手教师实践的基础上,为其指明专业发展方向,科研能力是一名教师专业发展的必备条件,新手教师科研能力的发展最初是跟随师傅做教学研究课题开始的,可以说师傅是新手教

师在实践领域进行学术研究的最初导师。

### (四) 备课和上课:主动实验获得具体经验

备课的过程也是学科教学思想、师徒教育教学理念、教学目标相互融合的过程,通过表达课堂教学行动方案,新手教师在议课基础上对教育教学理论加以意义转换,并将对某个概念或知识获得的抽象理解在现实课堂教学中进行验证,这时又回到课堂教学实施阶段。实施之后就会从师傅那里获得反馈,加之自己的反思和共同的议课,会反哺到下一轮的学习和教育过程之中。而对于观课、议课、思课及备课和上课这一学习圈的考察,课堂观察法及相关数据的分析将会使得师徒学习研究走向完善,由于本研究缺乏相关数据,这也是今后师徒学习过程研究的方向。

刚开始承担课程教学任务时,首先我自己去备课,在讲课之前按照自己的思考备课,一次一次拿给师傅修改,师傅帮提出修改意见后,改完再去上课。但是,在上课的过程之中又会发现,上课的那种状况跟你之前预想的还是存在一定的差距,有时候这个差距甚至很大。可能我最开始预设导入环节用两分钟的时间,结果实施过程可能用了10分钟,或用了更长的时间,这个时候怎样去把握和控制,我觉得对于一个新教师来说特别难。(20131108W)

由此,我们可以看出,新教师的学习发生于理论学习遭遇到实践的困惑,这与我们当前大学的教师教育中实践教育的缺失有关。而课堂教学是新手教师获取具体经验的环节,新手教师在这一过程中体验着来自于教学任务、师生互动和课堂管理的多重冲突和紧张,这成为下一步观课中反思性观察的基础。同时,师傅以其丰富的经验和对学生的全面深入了解为新手教师提供支持、帮助、引导,使得新手教师学习获得良好开端。

因此说,“体验学习不是经由具体体验到主动检验一个循环就结束了,也不是一个单纯的‘平面循环’,而是一个‘螺旋上升的过程’,体验过后的认识或假设需要经由未来的行动检验,且不断地循环往复,一次循环到主动检验又意味着下一次或新的体验的开始。”<sup>[21]</sup>

## 五、建构式师徒学习的环境:支持性和挑战性对立统一

一个人关于学习和知识的假设将与学习环境的

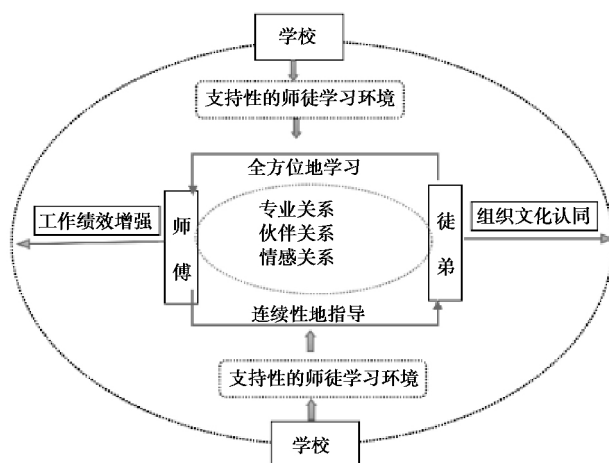
设计和他参与学习环境的方式交互作用。<sup>[22]</sup>而学习环境又反过来影响到学习者的学习效应。我们发现在师徒制学习中新教师的知识论、师傅的学习观以及校长关于学校合作文化氛围的构建为师徒制下新手教师的学习提供了支持。

学习有“获得隐喻”和“参与隐喻”，才能参与与实践促成了学习和理解。在师徒交往过程当中，新手教师积极主动建构的知识观是实现学习的前提。知识是由认知主体积极建构的，建构是通过新旧经验的互动实现的；认知的功能是适应，它应有助于主体对经验世界的组织。<sup>[23]</sup>访谈中 W 老师在学习过程中反思自己已有的理论知识，与现有实践进行对话，与周围环境实现有效互动，获得身份的建构和经验的改变。

研究表明，师傅是师徒学习关键性的因素。新手教师入职面临着由大学文化向中小学校文化的适应问题。在教学过程中，面对着师傅的“经验权威”，只有新教师具备批判的反思性精神，才能对备课、上课有想法、有改进、有进步，最终有利于形成自己的教学风格。因此，师傅在指导徒弟的过程中，是否具有批判的学习观，能否赋权给徒弟，提供给徒弟工作任务的挑战，促进徒弟在自我反思的基础上提升教育教学能力尤为重要，这直接影响到师徒学习模式和效应。在访谈中，S 老师提到：

其实争执可能更多是对教学环境、内容的这种争执，可能在这个过程当中他有他的想法，我有我的想法，我觉得新教师他一定是批判性，带着这种想法去实施，实施过程当中觉得很顺畅，他就一直延续下去了，这个时候老教师也会反思，可能会更好，这样我们才能一起成长。（20131108S）

一种学习环境会给养一种类型的学习、养成一种类型的学习者。建构主义的价值取向、以学习者为中心的开放型学习环境所给养的是建构性的学习，所养成的是自主发展的人。建构式师徒学习模式下，师徒之间没有严格的等级关系，师傅提供新手教师成长和发展的机会，以支持新教师探究方式与之互动，学习者之间是积极的过程，发生在共同体之间。正是 H 小学宽松、合作的教师学习氛围为建构式师徒活动提供了良好的环境支持，为消除师徒之间层级结构化的关系，发展建构式师徒模式提供了安全的心理环境。



建构式师徒教师学习模型

## 六、结语

由于本研究是在初步掌握国内外师徒制教师学习文献的基础上，选取北京市 W 区 H 小学的一对师徒开展的本土性师徒制教师学习的个案研究，在研究中发现中国师徒制教师学习模式存在多样态的现象，且贯穿于教师职业发展周期的全程，如校内新手教师师徒制、校内骨干教师培养师徒制、W 区骨干教师培养中的师徒制、北京市名师工程中的师徒制等，但限于研究者研究精力、时间等条件的限制，只能选取新手教师入职教育中的一对师徒开展研究，其他样态的师徒制在后续研究中值得关注；对于师徒关系的构建上还有待于进一步深入探讨，其中师徒关系各维度对于师徒学习的效应还可以进行相关量化研究，以全面了解各维度与学习效应的相关性；建构式师徒学习模式是个外来概念，尽管本研究尝试运用进行分析，但其适切性究竟如何，还需要进一步深入分析探讨。另外，中国地区经济情况复杂，城乡教育发展尤其不均衡，本研究选取的是北京市 H 小学，是在经济发达、教育占明显优势地区，那么，在我国农村地区、经济较贫困的地区、教育较落后的地区，其新手教师学习状态及师徒制教师学习模式呈现怎样的态势又是一个亟待研究的课题。

### 参考文献

- [1] 裴森，谭士驰，刘静. 教师教育变革的理念演进及其启示 [J]. 教师教育研究，2012，(6)：31-36.

- [2] 薄艳玲. 教师教育变革理念下我国师徒制研究进展述评 [J]. 中小学教师培训, 2015, (2): 3-5.
- [3] [5] Zachary, L. J.. *The mentor's guide: Facilitating effective learning relationships* [M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers. 2000.
- [4] Coy, Linda Jean. *A case study of a professional development initiative focused on novice teacher mentoring* [M]. New Mexico State University. 2004.
- [6] Villani, S. *Mentoring programs for new teachers: Models of induction and support* [M]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press. 2002.
- [7] Cochran-Smith, M., & Paris, C. L. *Mentor and mentoring: did Homer have it right. In J. Smyth (Ed), Critical discourses on teacher development* [M]. London, UK: Cassell. 1995: 181-201.
- [8] Feiman-Nemser, S. Helping novices learn to teach: lessons from an exemplary support teacher [J]. *Journal of Teacher Education*, 2001, 52 (1): 17-30.
- [9] [10] D. Richter et al. How different mentoring approaches affect beginning teachers' development in the first years of practice *Teaching and Teacher Education*, 2013 (36): 166-177.
- [11] Jacobi, M. Mentoring and undergraduate academic success: A literature review [J]. *Review of Educational Research*, 1991, 61 (4): 505-532.
- [12] Johnson, S., & Birkeland, S. Pursuing a sense of success: New teachers explain their career decisions [J]. *American Educational Research Journal*, 2003, 40: 581-617.
- [13] Ingall, C. K. Down the up staircase: Tales of teaching in Jewish day schools. New York, NY: Jewish Theological Seminary Press, 2006.
- [14] 冯生尧. 指导教师的支持和新教师的专业发展 [D]. 香港: 香港中文大学, 2002.
- [15] Wanberg C. R., Welsh E. T., Hezlett S. A. *Mentoring Research: A Review and Dynamic Process Model* [M]. //G. R. Ferris, J. J. Martocchio Eds. *Research in Personnel and Human Resources Management*. Oxford, England: Elsevier, 2003.
- [16] 赵雪松, 杜荣, 焦函. 师徒模式下隐性知识共享的障碍及解决方案 [J]. 预测, 2006, 25 (5): 35-39.
- [17] Heilbronn, R., Jones, C., Bubb, S., & Totterdell, M. School-based induction tutors-a challenging role [J]. *School Leadership and Management*, 2002, 22 (4): 371-388.
- [18] Schmidt, M. Mentoring and being mentored: the story of a novice music teacher's success [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2008, 24: 635-648.
- [19] 姜美玲. 论教师实践性知识的本质属性与衍生特征 [J]. 教育理论与实践, 2010, (19): 32-35.
- [20] Mezirow, Jack: Learning to Think Like an Adult: Core Conceptions of Transformation Theory. In Jack Mezirow and Associates (eds): *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress* [M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass. 2002.
- [21] Kolb D A. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development* [M]. New Jersey: Prentice-Hall, 1984.
- [22] 戴维·H. 乔纳森. 学习环境的理论基础 [M]. 郑太年, 任友群译. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 135. 138. 140.
- [23] (美) 莱斯利·P·斯特弗. 教育中的建构主义 [M]. 高文译. 上海: 华东师范大学出版社, 2002: 1-45.
- (本文责任编辑: 吴 娱)

(上接第36页)

- [9] John Cullen, John Fouce. Quality in higher education: from monitoring to management [J]. *Quality Assurance in Education*, 2003, 11 (1): 5-14.
- [10] 康宏, 全斌. 教育评价标准的价值反思——基于规范认识的视角 [J]. 教育探索, 2011, (7): 13-15.
- [11] 张庆强, 刘在洲. 高等教育大众化背景下的教学质量保障问题 [J]. 高等教育研究, 2003, (11).
- [12] 教育部、国家发展改革委、财政部. 关于深化教师教育改革的意见 [Z]. (教育部文件 [2012] 13号), 2012-09-06.
- [13] Michael J. Feuer, Evaluation of teacher preparation program: Purposes, Methods, and Policy Options. National Academy of Education, Washington, DC, 2013 (2013年美国教师教育专业评估: 目标、方法、政策. 美国教育协会 NAE) [EB/OL]. <http://www.naeducation.org/cs.2014-12-10>.
- (本文责任编辑: 江 东)