

职前教师专业身份认同的 理论发展与研究展望

谢淑海,熊梅

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

摘要:教师专业身份认同与自我概念紧密关联。教师专业身份认同贯穿教师整个职业生涯,从进入教师教育之前到进入教师教育,且在其整个职业生涯中不断演进。但是,教师教育始终是职前教师专业身份发展的关键时期,因此,将来的研究应该侧重于教师教育促进和发展职前教师专业身份的策略的研究。

关键词:专业身份;自我概念;教师教育;职前教师

中图分类号:G650 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2014)06-0010-08

一、问题提出

现今,“专业身份”已成为众多研究领域关注的热点问题,也是教育研究中有效的分析、解释工具^[1],更是研究教师专业发展的一个重要视角^[2],它为教师理解“如何成为教师,如何做一名教师,如何看待他们的工作以及他们的社会地位”提供了参考框架^[3]。它是保证教师对工作的承诺、坚守专业规范的重要内容^[4],也是影响教师的自我效能、动机、工作满意度和效率的关键要素^[5]。不仅如此,教师专业身份认同还在一定程度上决定了教师的留职意向,以及他们是否或如何寻求专业发展机会^[4]。所以,职前教师^①专业身份问题已然成为教师教育研究者关注的焦点,职前教师专业身份及其建构也成为了教师教育的目标^[6]。职前教师明确“如何认识自己”和“自己是谁”将有利于提高其自我效能、工作满意度和入职率,职前教师对其工作胜任力和专业身份的判断对其积极的工作表现至关重要^[4],也是师范生赋予职前培养过程意义的根源和学习的动力,更是衡量师范生培养质量的重要因素^[7]。

教育改革不仅使得教师已有的专业身份受到挑战,而且也改变了教师自己和他人的期待,从而改变了教师惯常的专业身份,因此,教师专业身份亟待重构。而根据时空条件和范式,教师专业身份的重建可明显分为职前和在职教育两个阶段。其中,师范教育是教师职前教育的主要途径,师范类高校的院系也是师范生专业社会化的重要场所^[2]。然而,师范类高校对师范生教师专业身份的形塑并不尽如人意。我国6所部属师范大学首届免费师范生就业意向调研报告显示,仅31.9%的学生选择从教,仅2%的学生愿意去农村。由此可以看出,首届免费师范生不仅总体上从教意愿不强,而且愿意支援乡村教育的人数所占比例亦非常低。这与免费师范生政策鼓励年轻学生从事教育行业、支援贫困落后地区教育事业、促进教育公平的初衷相去甚远^[8]。为此,研究教师教育机构如何塑造职前教师的专业身份、如何检验和加强职前教师的专业身份认同就显得尤为必要和重要。

① 为了术语使用的一致性和便于理解,本文所使用的“职前教师”与“student teacher”、“pre-service teacher”和“师范生”同意。

收稿日期:2014-07-26

作者简介:谢淑海,东北师范大学教育学部博士研究生,伊犁师范学院教育科学系副教授。

熊梅,教育学博士,东北师范大学教育学部教授,博士生导师。

基金项目:教育部人文社会科学项目新疆项目“新疆免费师范生教师专业身份认同现状与建构策略研究”(13XJJC880004),项目负责人:谢淑海。

二、研究设计与方法

由于职前教师身份转换的内在复杂性,试图找到一种发展教师专业身份的有效方法必将面临巨大挑战。正如布里茨曼(Britzman)所言:“职前教师已经形构了真实的、必要的和想象的教师身份,而一旦进入实践场域,职前教师经过与他者的不断对话和与情境的互动,使其更多地关注教学自我,于是职前教师所扮演的教师角色大多是预先设定好的,因此,职前教师几乎将所有的时间都花在了协商和建构设定好的教师身份之上,甚至有可能失去职前教育所形塑的专业身份和专业自我。”^[9]由此可以看出,职前教师在身份转换过程中会面临许多挑战。例如:如何在“教学是什么”和“应该是什么”的概念转换中协商其专业身份、如何在与他者身份的关联中建构教师专业身份及如何才能拥有身份发展的主动权等。基于此,我们以“学生教师身份”以及“教师身份与教师教育”为主题,以2005—2013年为文献出版时间区域,在美国教育资源信息中心(ERIC)中搜索到西方相关文献27篇,由于国内已有学者^①对西方文献中关于职前教师专业身份的构成、影响因素、研究方法等内容进行了具体分析,本文将主要探索和分析这些文献中关于教师教育形构教师专业身份的内容,厘清研究者对教师专业身份的界定和如何形成对专业身份的认识,最后总结文献中的关键内容,以图对未来研究有所裨益。

三、文献回顾和理论视点

(一)自我概念和专业身份认同

在当前职前教师专业身份认同研究中,专业身份认同与自我概念还相互交织在一起,大多数的研究聚焦于通过自我概念去理解专业身份认同。但自我概念和专业身份认同是两个不同的概念,有着不同的含义。“自我概念”被定义为“我们对我们所觉察的属性的个人理解,即我们是一个社会的、物质的和认知的人,是我们怎样思考和感觉我们自己,因此它包括意识、自尊、价值和自信等多元自我。”^[10]自我概念也就成为了一个非常流行的表达术语,常常被研究者用来指向我们内部世界,包括自我定义和自我意识等^[11]。在过去30到40年的研究文献中,自我概念既是描述性的,又是评判性的,并且已经成为了研究身份认同强有力的理论基础^[12]。一些研究者还经常使用自尊、自我价值和自信来替换自我概念,但是,自尊是一个评价自我的情感化概念。

专业身份认同还经常关联到职业、专业和职业角色^[13]。一个人的专业身份是他整个身份的重要组成部分,被他的社会定位、社会交往和他的经验理解所强化^[14]。专业身份认同是一种自我感,它可以追溯到工作中所扮演的角色,因此,埃里克森的心理认同理论和霍兰德的个性职业匹配理论也影响着专业身份的研究。同时,角色获得的早期经验对个体的职业选择也具有非常重要的作用。

专业身份认同是个体建构自我意义的核心内容,并且会持续终身。因为专业身份认同是在个体与情境相互作用中不断建构和重建的,受到多种关系和因素的影响。尽管这些关系会影响专业身份认同,但个人还需投入更多的精力去建构和重构,也就是要体现个人的能动性。不仅如此,因为经济及机会、职业地位等社会因素对专业身份的影响,教师专业身份也并不总是个人身份中最突出的身份^[15]。

到目前为止,专业身份认同和留职率两者之间的关系已经被用来评估职前教师的专业性。然而,这类研究的逻辑是,合理的专业身份认同会导致积极的个人意象和专业意象。如果这种重要的关系成立,那么另一个问题就会随即提出,即失调的专业身份认同会导致工作不满、没有激情和消极对待,也就是许多研究者所提到的身份认同危机的危害问题。但是,根据现有研究可以发现,专业身份认同与教师发展和留职率相关,主要是因为低自尊与低留职率相关。于是研究者继续把职业选择、工作满意度、积极的教师意象、留职率等作为教师身份认同的主要表现,或者把消极的职业认知、父母问题、贫乏的自我概念或成就感与离职率相联系。这主要是因为职业选择和承诺是身份认同的核心特征,人们判断某种职业适合或不适合,取决于他们的职业观念与自我概念的吻合度^[16]。

^① 张倩,职前教师的专业身份建构——基于西方关于职前教师专业身份的实证研究的报告[J].福建师范大学学报:哲学社会科学版,2012(2):148-154.

(二)能动性是职前教师建构教师专业身份的前提

能动行为与自我效能以及自我概念的心理建构是相互联系的,因此,职前教师专业身份的形塑与建构都需要能动性的发挥,强调职前教师专业身份认同实质上就是体现能动行为。

职前教师作为独特的个体,有自己的生命体验、专业哲学和价值追求,是其专业身份建构的积极参与者。不管这种参与行动是消极的还是积极的,其教师专业身份认同总是属人性的,正是教师专业身份的属人性,使得同一情境对不同的教师有不同的意义,从而使其身份建构呈现诸多差异。正如迪洛布夫(Dillabough)所言,教师受制于社会,但也是教育变革中反思的、能动的主体,主体性与能动性是教师专业身份的重要组成部分^[17]。职前教师认为自己是谁、应该成为什么样子,各有自己的思考^[18]。尽管不同时期会有不同的规范、角色论述,以界定“专业教师”的内涵,但是职前教师可以依据自己对教育的理想与期望、对教师专业工作内容的再界定,不断探索自己的专业身份定位^[19]。戴维斯(Davies)等人基于教师叙事视角的研究表明,将教师专业身份建构理解为一种叙事的过程,本身就是视教师为能动的主体,将教师专业身份的建构视为动态变化的活动^[20]。在此意义上,专业身份形成的过程,同时是教师个人实践知识形成的过程,也是发挥个体能动性的过程^[21]。

(三)职前教师建构教师专业身份的路径

从进入教师教育开始,学生就面对着新的学习方式。新的学习方式不仅包括获得知识的方式,也包括一种新的生活方式。就获得知识而言,学生既要学习理论知识,也要注重实践知识的获得;而在生活方式方面,职前教师需要将教师的意义感、价值观与教师角色相联系,这为其获取知识以及生活提供了一个参照框架。因此,在教师教育阶段,发展专业身份与获取知识都很重要。而在现有研究文献中,专业身份的建构与重构被定义为一个过程,它开始于教师教育之前并持续教师整个职业生涯。

1. 早期的专业身份形构路径

教师专业身份是通过社会化而获得的,其建构是一个复杂的过程。并且,它开始于教师教育之前,学生会带着已有的关于教师和教师职业的价值观和信念进入到教师教育。一些纵向研究已经强调了学生进入教师教育时的最初的价值观,如有些学生已经具有对教师的“低收入”、“压力大”和“社会地位低”等负面的认知观念,这会影响其专业身份的建构。有研究者指出,合理意向的缺乏与学生早期的这些观念有关,它会导致身份的解构^[22]。为此,职前教师所获得的教育水平对改变其过去的观念是至关重要的,这表明教师教育对职前教师专业身份的建构是非常关键的,因为通过教师教育,学生变成了“专业人士”,具备了从事教师职业的资格和能力。

职前教师个人的价值观可能会与专业教育所倡导的价值观相冲突。早期的研究和教师教育机构都倾向于职前教师摒弃个人的价值观,尽可能地尊重权威和适应专业教育所倡导的新的价值观。而最近的一些研究表明,注重个体的自我理解和职前教师自己的身份认同更有利于专业身份的形成^[23]。

2. 教师教育课程与教师教育者对职前教师身份的形构

职前教师在整个受教育的过程中都在不断地建构和解构其身份,且与教师教育者、专业价值、知识、专业能力以及专业实践等有关。因为,教师教育者塑造的行为模式和专业态度会一直影响职前教师的专业身份认同,职前教师先前具有的专业知识和新获得的知识也会帮助职前教师不断解构和重构教师专业身份。而在职前教师社会化过程中,由于自我的期望不能得到满足,可能会产生一些消极情绪,从而影响师范生专业身份的形塑。有研究表明,不同教育背景下的职前教师在建构专业身份方面也表现出巨大差异。这是因为,职前教师建构教师专业身份不仅受到教师教育的影响,还与其个人主观因素有关。有研究探讨了自我发展、道德发展、人际发展、认知发展和动机发展等主观因素对教师专业身份建构的影响^[24]。贝贾德还认为,以前所受的教育、生活经历等都是影响教师专业身份建构的主观因素^[25]。戴伊等人则认为,影响职前教师专业身份建构的主观因素包括其价值观、信念和思想意识等^[26]。教师教育者对职前教师建构教师身份也具有重要影响。因为通过教师教育者的教育和形塑的角色模式,职前教师学习到专业话语、规范和教学理论与实践知识,这可以使职前教师表达自我指向、展示个人潜质,激发其想要成为教师的愿望^[27]。

3. 教育实践(实习)对职前教师专业身份的形构

教育实践(实习)经历对教师形成最初的专业自我意象是非常关键的,而且实习经历是他们决定是否选择教师职业的关键因素^[28]。

但教育实践对职前教师来说也是非常困难的,因为他们在实践中也许会被边缘化,甚至会感到理论与实践脱节、自我价值感丧失等。尤为重要的是,在实习期的归属感成了一个尤为突出的问题。因为,缺少归属感,职前教师就不能完全参与到复杂的教育实践情境中形构其专业身份。

另外,消极的指导关系和动态复杂的环境是职前教师产生压力的两个最为重要的因素,也是影响其专业身份发展的重要因素,它们常常使职前教师感到准备不足,产生不胜任感。因此,指导教师在整个实习中起着关键的作用。有研究表明,以职前教师学习为中心的指导关系和支持性的环境能够帮助职前教师管理和减少压力,有助于培养其积极的专业情感和专业意象,并且能够建立起支持学生发展的环境(如实践共同体模式),从而产生积极的学习效果^[29]。

4. 教师专业身份和实践转换

“成为教师”内在地包含着身份的建构,而这实际上是职前教师身份的历时性转换(transformation)。换言之,职前教师从一名接受职前教育的学生到一名学校老师,必然要经历一个身份的转变(shift)^[30]。纽曼(Newman)指出,从学生到教师的转换历程,对教师专业身份认同的形成关系重大。从学生到教师的角色转换过程中,新的角色尚未确立,旧有的角色、行事(routines)和假设也不再有效,其角色定位就处于摇摆之中。因此,虽然这种转换是在职前教师的预期之中,但仍会使其经历迷失方向与重新找寻方向的自然历程,这正是成长途径中的重要转折点^[31]。由此可以看出,在从学生到教师的转换中,专业身份认同是一个关键问题,这可能影响其动机和自我效能以及职业认知。于是,职前教师希望通过教师教育使其建构起教师专业身份,建立自信并能胜任教师工作。然而在现实中,这些期望往往不能得到满足。尽管期望与经验的失调部分是因为教育和实践的情境差异,但教师教育机构还是因此遭到多方批评。因此,尽管研究者都认为教师教育是职前教师专业身份形构的关键时期,但还需要通过进一步的研究以找到一些具体的形构策略,缩小学生认同和新的教师身份认同之间的差距。

5. 职前教师在变化的情境中形塑教师专业身份

有学者对经验型教师的研究表明,当他们的期望和工作经验失调时,则会重新建构自己的专业身份^[32]。因此,专业身份认同并不是静态的,而是在整个职业生涯中持续发展和不断建构的。另外,专业身份认同暗含着个人和情境^[33],因为情境在重塑教师对教学的理解、促进或阻碍教师的学习和发展、重建教师专业身份中起着至关重要的作用^[27]。情境是由特定的教学环境、文化、组织领导和课堂交往构成的,会对专业身份认同产生影响,不同的情境可能会导致教师身份的变化。反过来,教师所具有的身份,常常也能展示不同情境中教师的不同侧面^[34]。学校环境、学生的人口学特征、大学和学校管理者等因素都会影响职前教师的身份形成。一些研究文献表明,教学科目也会影响身份认同,很多教师甚至将学科身份视为其首要的身份^[35],因为学科可能具有特别的教學文化。斯科力博尔(Scribner)将影响教师身份认同的情境划分为三种:由学生和学科构成的课堂为核心情境;核心情境之外的校内因素为中间情境,如多重角色之间的张力、学科组和校长等领导;学区和国家则是外围情境^[36]。这些不同的情境既体现在不同的场域中,也同时蕴含了不同性质的关系和互动模式,于是,这些情境可能会导致教师的身份冲突。因此,为了教师在情境中形塑身份而提供一个什么样的情境成了研究者之间争论的焦点,教师教育也在为发挥情境对身份建构的积极作用而努力。

6. 职前教师在反思中形塑教师专业身份

反思是形成自我感和理解自我定位的重要手段,因此,在考虑职前教师发展时,反思对其自我定位和自我概念的建构是非常重要的。换言之,反思是形成其专业身份的重要条件。

反思在教师发展中的作用已经被广泛认可,并被认为是有效教学的核心。科瑟根等人提出的指向身份和使命的核心反思是自我需要达到的最高境界。因此,当我们思考职前教师身份发展时,必须把反思作为核心要素^[37]。

除此之外,反思不仅可以回溯思想和实践,也具有预测未来的价值和效用。它可以促使教师展望未来

来的实践和思维方式,从而促进教师身份的建构和发展^[38]。同时,它也为考虑教师身份的形成提供了一种新的方式,有利于建构期待的专业身份,也有利于发挥“理想自我”在建构教师专业身份中的重要作用。卢腾博格(Luttenberg)等人对职前教师的反思进行了深入的研究,将其分为务实的(pragmatic)、伦理的(ethical)和道德(moral)的反思,每一种反思在反思的性质(深度)和反思的内容(广度)方面有所不同。除此之外,反思是开放的还是封闭的,取决于它与反思自我之间是分离的还是联接的。伦理维度的反思可以促进职前教师反思“什么是好的”价值观,这会触及职前教师的自我理解、身份和生活方式^[39]。然而,有研究者指出,与现代背景下的持续运动、变革、不确定性相比,这种反思性实践是静态的,需要重新定义。因此,尽管反思仍然被认为是职前教师和在任教师探索身份认同的有效方式,但也需要重新思考形构教师身份的新的有效反思方式^[40]。

四、研究结论与研究展望

(一)研究结论

迄今为止,如何形构教师专业身份,尤其是教师教育期间的学习怎样作用于教师专业身份的建构,我们依然没有得到实证研究所支持的答案^[41]。但是,关于专业身份的性质和影响因素以及课程和教师教育者怎样帮助学生形构教师专业身份等方面的研究已经彰显出巨大的价值。尽管专业身份和自我概念间的冲突依然存在,在现有研究中,二者之间的不同还没有被清晰地阐明,但已有研究已经开始尝试通过自我概念去理解教师专业身份认同。在职前教师专业身份建构路径方面,能动性的发挥是其建构专业身份的前提,专业身份形成与建构路径首先源于进入教师教育之前的价值和信念,这些价值和信念可能真实反映或不能反映真实的专业身份;其次是通过教师教育和教育实习,职前教师进一步去适应共享的价值和专业属性,这可能增强其专业身份认同,但也可能挑战其专业身份;第三,指导教师和教师教育者也会对职前教师专业身份的形成起到积极或消极的影响,实践中的角色模型也有助于职前教师专业身份的形成;第四,实践转换是对职前教师专业身份形成的又一挑战;第五,由于技术的变革、角色的变化和社会期望的变化,教师身份的建构与重塑会延伸到教师整个职业生涯。

(二)研究展望与启示

本论文呈现了职前教师专业身份建构的理论研究进展,专业身份已经成为了一个重要的研究方向或领域。通过以上评述,我们可以了解到在职前教师专业身份研究领域,我们“知道什么”和“不知道什么”。尽管研究已经证实身份改变是“成为教师”的一个重要部分,不少研究者也都强调教师教育对职前教师专业身份形成的关键作用^[42],对发展教师专业身份的路径或轨迹也已经有了一些阐释,但都是一些片段式或横向的研究,历时性的纵向研究甚少。虽然有部分历时性研究呈现了教师在不同时期的价值观念,但还没有针对不同时期的教师身份建构展开研究。因此,应该加强对职前教师怎样发展专业身份、教师教育如何支持和促进其发展的策略以及教师教育机构形构职前教师专业身份的教育方式的研究。一旦职前教师身份建构与教师教育之间的关系被建立,关键的驱动力也将被确立,研究者也就能够操纵这些驱动力去支持职前教师发展可持续的积极的专业身份。因此,根据以上对现有研究成果的梳理与分析,我们可以得出如下三点启示:

1. 职前教师的专业身份建构需要指向其内部世界

职前教师从小就通过实际的课堂互动和与教师的交往体验到了“教师是什么”、“教师做什么”,然后“扮演教师”实践这些信念^[43]。各级各类教师为职前教师专业身份提供了一个积极或消极的参考框架^[27],但这并不意味着职前教师身份建构已经完成,相反,他们需要继续建构专业身份,且持续整个职业生涯。正如加拿大魁北克教育局一份关于当地实习教师的研究报告所指出的那样,大部分职前教师认为,从大学的课程学习到实习入职,身份的转变并非理所当然,而是一个未曾预料的巨大挑战^[44],并且大多数学生还面临着“转换的震撼”。因此,我们“应该尽可能地了解影响教师思维、思考的一些变量或因素,并将其融合进教师教育课程设计之中”^[45]。只有这样,教师教育才能超越传统的“教师需要知道什么”(what)和“教师应该如何做”(how)以及偶尔提及的“为什么而教”(why)的问题,开始追问“谁”(who)的问题,从而指向职前教师内部世界,激发其选择和从事教师职业的内在动力,使其体验教师职

业的幸福感,进而保证职前教师的职业承诺。因为,“当指向内部世界的认识和运算直接关注个体自身的发展问题时,即个体能对自身的发展作出主动思考、批判、选择目标、策划过程和准备付诸实施的时候,人才具有了主动把握自己人生和命运的个体发展意识和能力,这是人所具有的最重要的可能,是人不同于任何生命体的最重要的‘自我产生和自我再生’的能力,也是作为个体的人实现生命价值、获取幸福人生的内在保证”^[46]。否则,仅凭我国教师培育制度的契约形式或者是劳动力市场自然选择的作用来保证职前教师的职业承诺^[47],效果可想而知。

2. 职前教师的专业身份建构需要不断协商

职前教师描述得最多的就是对他们影响最为深远的曾经的教师,这些教师也是他们最想成为的教师原型,为此,他们表现出对教学的热诚,并积极地去建构类似的教师身份^[48]。然而,一旦期待的角色都融入专业身份之中,它将成为学习、反思和整合新知识的“认知框架”^[49]。认知框架会被用于证明自己作为专业人员的砝码和协商教学的参照系。这样,处于发展边界的职前教师的行动会被来自实践共同体的教师所框定,从而使职前教师认可所属群体的存在、话语和行动方式,并成为职前教师的一个社会化过程,这一过程将建立起群体的界限。而职前教师个体想要被共同体完全接受为一个新的成员,就必须呈现出“身份争取”(identity bid),或者表现出与其价值一致的行动和建立起与共同体一致的信念^[50]。因此,职前教师就像一个演员,他们第一次教学就加入到了演员的阵容并来回穿梭于一系列复杂角色之中,他们个人的信念被不同角色的人所冲击,包括学生、家庭成员、同事和领导。被专业群体接受或认可也就成为了职前教师建构专业身份的必要条件^[51]。不仅如此,职前教师还需要将其所建构的专业身份与专业群体和个人的期望相适应,也需要在大学所形塑的身份和实践中专家所形塑的身份之间协商^[52]。所以,职前教师必须不断表现出群体所期望的行为和价值观,直到他们被接纳为正式成员,这个过程是持续的,作为社会交往和参与的形式是不断变化的,需要反复协商自己的身份^[53]。

3. 职前教师的专业身份建构需要发挥其能动性

职前教师作为独特的个体,有自己的生命体验、专业哲学和价值追求,是其专业身份建构的积极参与者,无论这种参与行动是消极的还是积极的。正如周淑卿所指出的那样,“身份认同并非朝圣式地符合客观标准,而是旅行式的——经由与所处社会关系中的人互动、磋商,而建构自己作为专业教师的内涵。所以教师应在生活故事中反思其行动的意义,并参与对于专业的论述,方才有助于建构其专业身份认同”^[18]。由此,教师的专业身份是个体与情境的交互中建构的,需要个体能动性的发挥。个体能动性是指人们超越或塑造其环境的能力,具体到职前教师专业身份的建构,职前教师的能动性则意味着在结构框架内,积极主动地、有目的地引导其塑造自己的身份,充分彰显个体在建构专业身份过程中的主体性。因为教师自身对专业身份的认识从根本上决定了教师做什么^[54],因此,贝贾德等人认为,专业身份的建构也多着眼于个人与情境之间的张力,因为结构和能动性是研究教师专业身份比较好的理论基础,身份建构是在结构与能动性张力中完成的^[25]。主体性与能动性也就成为了职前教师专业身份的重要组成部分。

参考文献:

- [1] Gee J P. Identity as an Analytic Lens for Research in Education[G]//Secada W G. Review of Research in Education. Washington, D. C: AERA, 2001: 99-125.
- [2] 卢乃桂, 王夫艳. 当代中国教师教育改革与教师专业身份之重建[J]. 教育研究, 2009(4): 55-60.
- [3] Sachs J. Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher[G]//Denicolo P, Kompf M. Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities. Oxford: Routledge, 2005: 5-21
- [4] Hammerness K, Darling-Hammond L, Bransford J. How teachers learn and develop[G]//Darling-Hammond L, Bransford J. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. San Francisco: Jossey-Bass, 2005: 358-389.
- [5] Day C, Kington A. Identity, well-being and effectiveness: The emotional contexts of teaching[J]. Pedagogy, Culture & Society, 2008, 16(1): 7-23.
- [6] McNally J, Blake A, Corbin B, et al. Finding an identity and meeting a standard: connecting the conflicting in teacher induction[J]. Journal of education policy, 2008, 23(3): 287-298.
- [7] 赵明仁. 先赋认同、结构性认同与建构性认同——“师范生”身份认同探析[J]. 教育研究, 2013(6): 78-85.
- [8] 甘丽华. 调查显示首届免费师范生仅2%愿去农村[N]. 中国青年报, 2011-03-12(3).

- [9] Britzman D. Practice makes practice; A critical study of learning to teach. Albany[M]. New York: State University of New York Press, 2003:18.
- [10] Marsh H W, Scalas L F. Self-concept in learning; Reciprocal effects model between academic self-concept and academic achievement[G]// Peterson P, Baker E, McGaw B. International Encyclopedia of Education . Oxford: Elsevier Science, 2010: 660-667.
- [11] Marsh H W. A multidimensional, hierarchical model of self-concept; an important facet of personality[G]// Boyle G J, Mathews G, Saklofske D H. Handbook of Personality Theory and Assessment . Oxford: Sage, 2008: 447-469.
- [12] Shavelson R J, Hubner J J, Stanton G C. Validation of construct interpretations[J]. Review of Educational Research, 1976(46): 407-441.
- [13] Skorikov V B, Vondracek F W. Occupational identity[G]// Schwartz S J, Luyckx K, Vignoles V L. Handbook of Identity Theory and Research. New York: Springer, 2011: 693-714.
- [14] Sutherland L, Howard S, Markauskaite L. Professional identity creation; Examining the development of preservice teachers' understanding of their work as teachers[J]. Teaching and Teacher Education, 2010, 26(3): 455-465.
- [15] Skorikov V B, Vondracek F W. Occupational identity[G]// Schwartz S J, Luyckx K, Vignoles V L. Handbook of Identity Theory and Research. New York: Springer, 2011: 693-714.
- [16] Kroger J, Marcia J E. The identity statuses: origins, meanings and interpretations[G]// Schwartz S J, Luyckx K, Vignoles. Handbook of Identity Theory and Research. New York: Springer, 2011: 31-53.
- [17] Dillabough J. Gender politics and conceptions of the modern teacher: Women, identity and professionalism[J]. British Journal of Sociology of Education, 1999, 20(3): 373-394.
- [18] 周淑卿. 课程发展与教师专业化[M]. 台北: 高等教育, 2004: 133.
- [19] 周淑卿. 我是课程发展的专业人员? ——教师专业身份认同的分析[J]. 教育资料与研究, 2004(57): 9-16.
- [20] Wetherell M, Taylor S, Yates S J. Discourse theory and practice: A reader[M]. London: Sage, 2001: 261-271.
- [21] Beijaard D, Meijer P, Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity[J]. Teaching and Teacher Education, 2004(20): 107-128.
- [22] Hunt C. Travels with a turtle; Metaphors and the making of a professional identity[J]. Reflective Practice, 2006, 7(3): 315-332.
- [23] Rodgers C, Scott K. The development of the personal self and professional identity in learning to teach[G]// Cochran-Smith M, Feiman-Nemser S, McIntyre D J, et al. Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts. New York: Routledge, 2008: 732-755.
- [24] Burden P. Teacher development[G]// Houston W R, Haberman M, Sikula J. Handbook of research on teacher education. New York: Macmillan, 1990: 311-328.
- [25] Beijaard D, Meijer P, Verloop N, et al. Teachers' perceptions of professional identity : An exploratory study from a personal knowledge perspective[J]. Teaching and Teacher Education, 2000, 16(7): 749-764.
- [26] Day C, Kington A, Stobart G, et al. The personal and professional selves of teachers; Stable and unstable identities[J]. British Educational Research Journal, 2006, 32(4): 601-616.
- [27] Flores M A, Day C. Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study[J]. Teaching and Teacher Education, 2006, 22(2): 219-232.
- [28] Thomas L, Beauchamp C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor[J]. Teaching and Teacher Education, 2011, 27(6): 762-769.
- [29] Battey D, Franke M. Transforming identities; Understanding teachers across professional development and classroom practice[J]. Teacher Education Quarterly, 2008(2): 127-148.
- [30] Thomas L, Beauchamp C. Understanding new teachers' professional identities through metaphor[J]. Teaching and Teacher Education, 2011, 27(6): 762-769.
- [31] Newman C S. Seeds of professional development in pre-service teachers; A study of their dreams and goals[J]. International Journal of Educational Research, 2000, 33(2): 123-217.
- [32] Cady J, Meier S L, Lubinski C A. Developing mathematics teachers; The transition from preservice to experienced teacher[J]. The Journal of Educational Research, 2006(26): 295-305.
- [33] Beijaard D, Meijer P, Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity[J]. Teaching and Teacher Education, 2004(20): 107-128.
- [34] Connelly M, Clandinin J. Shaping a professional identity; Stories of educational practice[M]. London: The Althouse Press, 1999: 120.
- [35] Enyedy N, Goldberg J, Welsh K M. Complex dilemmas of identity and practice[J]. Science Education, 2006, 90(1): 68-93.
- [36] Scribner J P. Teacher learning in context; The special case of rural high school teachers[J]. Education Policy Analysis Archives, 2003, 11(123): 1-2.
- [37] Korthagen F, Vasalos A. Levels in reflection; Core reflection as a means to enhance professional growth[J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2005, 11(1): 47-71.

- [38] Conway P F. Anticipatory reflection while learning to teach; From a temporally truncated to a temporally distributed model of reflection in teacher education[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2001, 17(1): 89-106.
- [39] Luttenberg J, Bergen T. Teacher reflection; The development of a typology[J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2008, 14(5): 543-566.
- [40] Lesnick A. The mirror in motion; Redefining reflective practice in an undergraduate fieldwork seminar[J]. *Reflective Practice*, 2005, 6(1): 33-48.
- [41] Schepens A, Aelterman A, Vlerick P. Student teachers' professional identity formation; Between being born as a teacher and becoming one[J]. *Educational studies*, 2009, 35(4): 361-378.
- [42] Hong J Y. Pre-service and beginning teachers professional identity and its relation to dropping out of the profession[J]. *Teaching and teacher education*, 2010, 26(8): 1530-1543.
- [43] Olsen B. Introducing teacher identity and this volume[J]. *Teacher education quarterly*, 2008, 35(3): 3-6.
- [44] Thomas L, Beauchamp C. Learning to Live Well as Teachers in a Changing World; Insights into Developing a Professional Identity in Teacher Education. *Journal of Education Thought*, 2007, 41(3): 229-244.
- [45] Mau R Y. Concerns of Student Teachers; Implications for Improving the Practicum[J]. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 1997, 25(1): 53-72.
- [46] 叶澜. 重建课堂教学价值观[J]. *教育研究*, 2002(5): 3-7.
- [47] 张倩. 职前教师的专业身份建构——对职前教师实习经历的实证研究[J]. *教育发展研究*, 2013(Z2): 106-110.
- [48] Cardelle-Elawar M, de Acedo Lizarraga M L. Looking at teacher identity through self regulation[J]. *Psicothema*, 2010, 22(2): 293-298.
- [49] Colbeck C L. Professional identity development theory and doctoral education[J]. *New Directions for Teaching and Learning*, 2008, 11(3): 9-16.
- [50] Cohen J L. Getting recognized; Teachers negotiating professional identities as learners through talk[J]. *Teaching and Teacher Education*, 2010, 26(3): 473-481.
- [51] Maclean R, White S. Video reflection and the formation of teacher identity in a team of pre-service and experienced teachers[J]. *Reflective Practice*, 2007, 8(1): 47-60.
- [52] Ronfeldt M, Grossman P. Becoming a professional; Experimenting with possible selves in professional preparation[J]. *Teacher Education Quarterly*, 2008, 35(3): 41-60.
- [53] Jawitz J. Academic identities and communities of practice in a professional discipline[J]. *Teaching in Higher Education*, 2009, 14(3): 241-251.
- [54] Broadfoot P, Bsborn M, Gilly M, et al. What professional responsibility means to teachers; National contexts and classroom constants[J]. *British Journal of Sociology of Education*, 1988, 9(3): 265-287.

Theoretical Developments and Research Perspective in Professional Identification of the Pre-Service Teachers

XIE Shu-hai¹, XIONG Mei²

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: Teachers' professional identification can be viewed in relation to self-concept. Their professional identities develop throughout their lifetime, including the time before teacher education, years of study and their career. However the period of teacher education is the crucial stage. Ultimately, the research will focus on the strategies of improving their professional identification through teacher education.

Key words: professional identity; self-concept; teacher education; pre-service teachers

责任编辑 邓香蓉