

## 基于教师专业发展理论的职前英语教师教学设计能力提升路径研究

阮开春

广西师范大学，桂林

**摘要** | 教育实习是职前教师实现知识转化与能力生成的关键阶段。本研究立足教师专业发展理论，运用混合研究方法，对90名职前英语教师展开调查，重点探讨他们在教育实习阶段教学设计能力的发展困境及提升路径。研究结果显示，职前教师整体教学设计能力良好，但“策略选择”与“步骤设计”能力相对薄弱，具体体现为对固定教学模式过度依赖及学情分析能力有待提高；影响因素上，“策略选择”与“批改作业”“同伴交流”“反思日记”相关；“步骤设计”则与“校外导师指导”“教研活动”“反思日记”关联更密切；实习中实践机会不足、导师指导不稳定等现实问题。基于此，本研究从社会互动、反思循环与概念引领三方面构建支持机制，并对师范院校、实习基地及职前教师提出针对性建议，以期职前教师专业发展与实习体系优化提供实证依据。

**关键词** | 职前英语教师；教学设计能力；教师专业发展；实践性知识；教育实习

Copyright © 2026 by author (s) and SciScan Publishing Limited

This article is licensed under a [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>



### 1 引言

教师教学能力是教师专业发展的重要组成部分<sup>[1]</sup>，从教师专业发展的全周期来看，职前阶段是教师教学能力启蒙的关键时期，重视并夯实职前教师的教学能力培养，是推动其实现高质量专业发展的重要前提。教育实践作为教师职业认同形成与专业能力发展的基石，正是职前教师教学能力培育的核心载体。近年来，国家出台系列政策，强调教师职前培养中教育实践的重要性。2016年，《教育部关于加强师范生教育实践的意见》指出，师范生教育实践是教师教育课程的重要组成部分，是教师培养的必要环节<sup>[2]</sup>。2018年，教育部颁布的《教

师教育振兴行动计划（2018—2022年）》进一步指出，未来卓越教师的培养，需注重教学基本功训练和实践教学能力<sup>[3]</sup>。

教育实习是职前教师专业发展的关键转化阶段，旨在促进理论知识向教学实践的迁移，并助力其个人实践性知识的初步生成。当前，国内外针对英语教师教学设计能力的研究，大多聚焦于在职教师群体<sup>[4]</sup>，对于职前教师在教育实习这一特定、关键阶段的教学设计能力究竟如何发展、面临何种现实困境、有哪些有效突破路径，目前受到的关注相对有限，深入的实证探讨仍较为缺乏。这一研究缺口在文献数量上得到直观反映：在中国知网以“职前英语教师”为主题，可检索到1522篇

作者简介：阮开春，广西师范大学外国语学院，在读硕士研究生，研究方向：中学英语教学与教育。

文章引用：阮开春. 基于教师专业发展理论的职前英语教师教学设计能力提升路径研究 [J]. 教育研讨, 2026, 8(4): 447-452.

<https://doi.org/10.35534/es.0804080>

期刊文献,而以“职前英语教师教学设计”为主题进行检索,仅得到23篇期刊文献,说明该领域研究的薄弱与不足。

尽管国家层面多次提及英语教师教学能力<sup>[5]</sup>,但职前英语教师群体的教学能力尚存在哪些短板?如何精准提升教师的教学能力、助推其专业发展?针对这些问题开展系统调查与研究,不仅能在理论层面深化对教师专业发展初期“知识转化”微观机制的认识,还能在实践层面为优化职前教师教育课程设计与实习支持体系提供基于实证的可操作建议。

为此,本研究以教师专业发展为理论视角,聚焦职前英语教师在教育实习期间的教学设计能力发展,采用混合研究方法,重点探讨以下两个问题:(1)在实习期间,职前英语教师的教学设计能力现状如何?

(2)在实习期间,影响职前英语教师教学设计能力的因素有哪些?

## 2 理论框架

教师专业发展是贯穿教师职业生涯且持续、多维的成长过程,其核心在于实践性知识的生成与转化。本研究主要整合以下三个相互关联的理论视角,构成分析职前教师教学设计能力发展的框架。

### 2.1 学科教学知识(Pedagogical Content Knowledge)理论

舒尔曼提出的“学科教学知识”(Pedagogical Content Knowledge, PCK)理论<sup>[6]</sup>,为本研究理解教学设计能力的专业内核奠定了基础。PCK理论强调,教师需将学科知识转化为学生可理解的形式,这种转化能力正是专业教学设计的核心。职前教师若缺乏PCK,其教学设计便会停留于对固定模式或表面技术的模仿,难以进行基于具体学情与教材的创造性设计。

### 2.2 实践共同体(Community of Practice)理论

莱夫与温格的“实践共同体”(Community of Practice)理论<sup>[7]</sup>,为本研究分析能力发展的社会性路径提供切入点。该理论认为,学习是参与社会性实践的过程,新手通过在共同体中与同伴及专家的互动,逐步获得合法的边缘性参与,进而内化共同体的实践知识与文化。在教育实习中,实习学校与同伴群体构成了关键的实践共同体,互动质量直接影响职前教师教学策略等知识的习得。

### 2.3 反思性实践者(Reflective Practitioner)理论

舍恩的“反思性实践者”(Reflective Practitioner)理论<sup>[8]</sup>,为本研究审视能力发展的内在机制提供了依据。该理论强调专业实践者在行动中进行“行动中反思”与“对行动反思”的重要性。对于职前教师而言,将日常教学实践(如上课、批改作业)与系统反思(如写反思

日记)相结合,是将其感性经验提升为理性认识、生成个人实践性知识的关键循环。

上述三个理论视角共同勾勒职前教师专业发展的多维轮廓:学科教学知识理论指明了专业能力的知识本质,实践共同体理论揭示了能力发展的社会情境,反思性实践者理论则阐释了能力生成的内在过程,它们共同构成了本研究审视职前教师教学设计能力现状、分析其影响因素与构建提升路径的理论基石。

## 3 研究方法

本研究采用解释性序列混合方法,先通过问卷调查梳理能力发展现状及关键影响因素,再结合质性访谈与教案文本分析,深入剖析数据背后的成因与作用机制。

### 3.1 研究对象

本文的研究对象为某师范院校90名完成教育实习的2020级英语专业师范生。采用目的性抽样,随机选取5名实习生开展深度半结构化访谈,同时收集其完整实习教案作为辅助分析材料。

### 3.2 研究工具

研究采用三种数据收集方式,实现三角互证。第一是问卷调查,采用改编自赵锦程的量表,含教学设计能力自评(23题,涵盖7个维度,李克特五点计分)与影响因素重要性评价(11题,涉及5类实习活动)两部分<sup>[9]</sup>,问卷整体信度良好(Cronbach's  $\alpha = 0.919$ ),发放问卷96份,回收有效问卷90份,有效率达93.75%。第二是半结构化访谈,围绕教学设计认知、能力变化、实践困难、反思习惯及实习活动评价设计提纲,对5名受访者进行面对面访谈,全程录音并转写文本用于深度分析。第三是对教案文本进行分析,收集5名受访者的代表性教案,从目标、策略、流程及反思等维度开展内容分析,与问卷、访谈的资料数据相互印证。

### 3.3 数据处理

运用SPSS 29.0软件对问卷数据进行处理与分析。首先,通过描述性统计呈现教学设计能力的整体状况;其次,采用皮尔逊相关分析,探究11项影响因素与“策略选择”“步骤设计”两项核心能力自评得分的相关性。为进一步比较不同能力水平职前教师对影响因素的认识差异,研究将两项核心能力自评总分的前27%(24人)与后27%(24人)分别划分为高分组和低分组,对比两组在各影响因素上的重要性评分均值。

在质性分析方面,通过对访谈文本的反复阅读、编码与归类,提炼出能力发展困境(如模式依赖、分析困难)及有效支持机制(如互动、反思、引领)等核心主题,借助生成式人工智能辅助工具提取典型语句,经人工核对校准后予以佐证。同时,结合教学设计要素对教

案文本进行内容分析，进一步验证质性结论。

## 4 研究结果

### 4.1 教学设计能力现状：策略选择与步骤设计薄弱

教学设计能力总体情况如表1所示，职前英语教师对自身教学设计能力的整体自评处于良好水平（ $M=3.67$ ），但在“选择科学有效的教学策略”（ $M=3.56$ ）与“设计教学步骤”（ $M=3.53$ ）这两项核心能力上，自评信心有待提高，二者共同构成了职前教师教学设计能力专业发展的主要制约因素。

表1 教学设计能力总体情况

Table 1 Overall status of instructional design competence

能力维度	N	M	SD
分析学生	90	3.60	0.659
分析教材	90	3.67	0.675
确定学习目标	90	3.68	0.614
选择教学策略	90	3.56	0.659
设计教学步骤	90	3.53	0.675
使用教学工具	90	3.92	0.565
教学反思	90	3.72	0.619
总计	90	3.67	0.638

深度访谈数据进一步揭示了这一能力局限形成的内在原因。职前教师普遍存在“以PWP模式为代表的固定模式依赖”的认知与行为倾向。多位受访者在访谈中提到，进行教学设计时会“固定选择PWP模式”（T5），他们认为“先从固定的教学模式来开展教学，把基本功练好”（T1），这是保障教学实践顺利推进的稳妥选择。这种对固定模式的依赖，并非单纯的主观偏好，而是源于两大深层能力短板：一是学情分析能力不足，有受访者直言“对学生的水平把握不够精准”（T5），难以精准把握学生的认知起点与学习需求；二是教材深度解读能力欠缺，“对新课标的一些维度解读不足”（T5），难以挖掘教材背后的育人价值与教学逻辑。学情与教材分析的双重不足，使得职前教师的教学设计缺乏核心依据，在教学实践中倾向于依赖固定的教学模板，灵活调整的能力受到限制，最终固化为能力发展的现实困境。

### 4.2 能力发展关键因素与差异化支持

高低能力组在关键影响因素上的平均分对比情况如表2所示，无论是在“策略选择能力”维度还是“步骤设计能力”维度，高能力组对各影响因素的重要性评分均普遍高于低能力组。其中，“观摩有经验教师的常规课”“听优秀教师的公开课”及“同伴交流”，是两类能力组共同重视的核心因素，这表明优质教学观摩与同伴互动对教学设计能力发展具有普适性的积极作用。

表2 高低能力组在关键影响因素上的平均分对比

Table 2 Comparison of mean scores between high- and low-ability groups on key influencing factors

影响因素	策略选择		步骤设计	
	高分组	低分组	高分组	低分组
28. 观摩有经验教师的常规课	<b>4.625</b>	4.292	<b>4.625</b>	4.292
29. 听优秀教师的公开课	<b>4.667</b>	4.375	<b>4.667</b>	4.375
33. 同伴交流	<b>4.542</b>	4.292	<b>4.542</b>	4.292
26. 批改作业	4.292	4.208	4.292	4.208
34. 反思日记	4.250	4.375	4.250	4.375

注：加粗表示高分组均值显著高于低分组。

相关性分析进一步揭示了影响两类核心能力发展的差异化支持路径。具体来看，“策略选择”能力与“批改作业”（ $r=0.246$ ）、“同伴交流”（ $r=0.268$ ）、“反思日记”（ $r=0.260$ ）三项因素呈显著正相关。“步骤设计”能力与“批改作业”“实习期间备课上课”“校外导师指导”“教研活动”“同伴交流”及“反思日记”等因素，均存在显著正相关。其中，“反思日记”的相关系数最高（ $r=0.400$ ），反映出系统性反思对教学流程优化与活动设计的关键作用；“校外导师指导”与“教研活动”呈显著相关，则体现了专业引领与集体研讨对提升教学步骤逻辑性与整体性的重要价值。

访谈资料从实践层面进一步印证并深化了上述量化研究发现。重视同伴交流的受访者表示，在教学设计过程中，与同伴“相互学习，研究打磨”具体的教学策略，是优化策略选择、提升设计合理性的关键（T1）。而意识到步骤设计需要更高理论视野与系统思维的受访者则提到，通过参与学校的集体备课活动，观察资深教师如何系统性分析课标要求、拆解教学目标并设计连贯教学步骤，以及听专家讲座中关于大单元设计、主题式教学等理念，对提升自身教学步骤的逻辑性与系统性帮助巨大（T3）。

### 4.3 专业发展支持矛盾：理想需求与实习现实落差

研究过程中，还发现了一组较为明显的矛盾关系，集中体现为职前教师专业发展的理想支持需求与现实实习环境之间的明显差距。量化数据与访谈资料均显示，职前教师普遍认为“备课上课”等亲身实践活动对教学设计能力发展至关重要，但访谈中“上课机会少”（T3）、“非教学事务占用部分实习时间”（T5）成为多数受访者共同反映的问题。这一现状清晰揭示出实习生态中的核心问题：职前教师专业发展（尤其是教学设计能力）至关重要的实践机会，在实际实习场景中往往难以充分保障。

此外，作为实习期间正式支持渠道的“校外导师指导”，其重要性感知得分相对靠后，且受访者体验反映出校外导师指导的持续性与规范性有待提升，指导资源供给存在不均衡的现象。部分受访者对校外导师的指导

十分认可,认为导师课后的复盘指导“针对性强,能精准指出问题并给出改进建议”;但也有受访者直言,导师仅在必要时进行简单指导,难以获得有效的专业支持(T4)。这一现象表明,校外导师指导这一关键正式支持渠道的质量与稳定性不足,进一步制约了部分职前教师教学设计能力的顺利发展。

## 5 讨论

### 5.1 从“技术模仿”到“专业设计”:能力发展的阶梯与知识转化困境

结合研究结果发现,职前教师教学设计能力的发展呈现出清晰的阶梯式特征,而其面临的核心能力困境,实际上是“实践性知识”生成困难。具体而言,职前教师能够较为熟练地掌握并运用多媒体课件制作、教学辅助工具使用等教学技术,完成基础的“技术模仿”类任务,但在需要融合学科知识、教学法知识与具体教学情境知识的“专业设计”层面有待提升。这一困境与舒尔曼提出的“学科教学知识(PCK)”理论形成呼应<sup>[6]</sup>,印证了学科教学知识缺失对教师专业实践能力发展的制约作用。学科教学知识的核心要求,是教师将自身掌握的学科知识转化为符合学生认知规律、易于学生理解的教学内容与教学形式,而这一转化过程恰恰需要以精准的学情分析与深度的教材解读为基础——这正是本研究职前教师普遍存在的能力短板。

职前教师对PWP等固定教学模式的依赖,实则是在学科教学知识储备不足、难以应对复杂教学情境的情况下,为保障教学实践顺利推进而采取的“认知捷径”。这种依赖虽能在短期内帮助职前教师完成教学任务,却对其创造性教学设计能力的培养形成了一定制约。因此,教育实习的核心任务,不应是强化职前教师对固定教学模式的模仿,而应聚焦于促进其完成从“理论性知识”到“实践性知识”的关键转化,支持他们突破对固定模式的依赖,走向基于精准学情分析与深度教材解读且具有创造性的专业教学设计。

### 5.2 构建精准支持系统:社会互动、反思循环与概念引领的三重机制

本研究通过量化与质性分析相结合的方式,明确了支持职前教师两类核心教学设计能力发展的差异化路径。结合研究发现,本文提出适配职前教师不同能力水平、兼具普适性又有针对性的三重核心支持机制。

第一是社会互动机制。研究发现,“同伴交流”对“策略选择”能力发展具有显著积极影响,这一结果与莱夫与温格提出的“实践共同体”理论<sup>[7]</sup>形成了有力呼应。在平等、安全的同伴实践共同体中,职前教师通过协作备课、教学方案研讨、教学实践观摩互评等互动形式,能够直观学习同伴的优质策略选择经验,在思维碰撞中激发自身的策略设计灵感,最终实现教学策略知

识的“社会性建构”,有效提升策略选择的灵活性与针对性。

第二是反思循环机制。“批改作业”与“反思日记”的组合,构成了促进职前教师“策略选择”能力与“步骤设计”能力发展的“行动—观察—反思”闭环,这是舍恩“反思性实践者”模型在教育实习场景中的具体体现<sup>[8]</sup>。批改作业是职前教师观察学生学习效果、诊断学情的核心载体,能够为其策略选择提供直接的实践依据;反思日记则是职前教师对策略应用过程与效果进行系统梳理、深度内省的重要工具。二者的有机结合,促使职前教师从日常教学实践经验中提炼有效知识,将碎片化的策略应用体验转化为可迁移的实践智慧,实现策略选择能力的持续优化。

第三是概念引领机制。“专家讲座”与“教研活动”对“步骤设计”能力的显著影响,反映出理论概念对教学实践的系统性引领作用。专家讲座所传递的教学设计理念、框架与方法,能够帮助职前教师突破单一课时设计的局限,培养从单元整体、学科育人高度审视教学步骤设计的宏观视野;教研活动中的集体研讨,则能帮助职前教师将抽象的理论概念与具体的教学实践相结合,学习优秀教师将理论理念转化为连贯教学步骤的实践逻辑,最终实现教学步骤设计能力的升华。

### 5.3 对职前教师专业发展实践的启示

基于本研究的核心发现与讨论,为优化教育实习模式、提升职前英语教师教学设计能力,从师范院校、实习基地与职前教师自身三个核心主体出发,提出以下针对性实践启示。

针对师范院校而言,应聚焦于职前教师的核心能力短板,优化实习前后的配套培养方案。实习前,应强化“微格诊断”与“案例研习”专项训练,通过微格教学模拟、优秀教学案例深度剖析等形式,重点提升职前教师的学情分析能力与教学活动逻辑梳理能力;实习中,需推行结构化反思日志制度,明确反思日志的核心聚焦点,引导职前教师重点记录教学设计中的决策依据、实践效果与改进思路,而非仅对教学流程进行简单描述,通过结构化反思推动其理论知识与实践经验的深度融合。

针对实习基地(中小学)而言,应着力优化实习生态,为职前教师提供充足的优质实践资源与稳定的专业支持。一方面,必须保障实习生最低限度的“真操实练”课时,合理规划实习生的实习任务,减少实际教育情境对职前教师的束缚<sup>[10]</sup>,让实习生有足够机会参与完整的教学设计与教学实施流程;另一方面,应开放更多常态化的常规课供实习生观摩,而非仅局限于表演性公开课,并配套设置“说课—评课”环节,由资深教师带领实习生拆解优质课的设计逻辑,帮助其理解教学步骤背后的设计思路。此外,需主动创建“实习生教研小组”,将实习生纳入学校的集体备课、教学研讨等常规

教研活动,为其搭建同伴交流与专业学习的平台。

针对职前教师自身而言,应主动转变角色认知,实现从“被动任务执行者”到“主动学习与研究者”的身份转变。在实习过程中,要充分重视接触学生的机会,如批改作业、课后辅导等,通过这些环节精准把握学情,为教学设计积累实践依据;要积极主动参与同伴交流与导师指导活动,勇敢表达自身的设计困惑,主动学习优秀的设计经验。同时,要有意识地将教学观摩、实践操作与理论阅读相结合,通过理论学习提升自身的教学设计视野,通过实践操作检验并优化理论认知,实现教学设计能力的自主提升。

## 6 结语

职前英语教师的教学设计能力发展,本质上是其专业发展初期从“掌握基础教学技术”到“胜任专业教学设计”的核心阶梯式进阶路径,而“教学策略选择”与“步骤设计”作为需融合情境判断与多元知识的核心实践能力,正是这一专业发展阶段的主要制约因素。

本研究发现,需构建一套精准适配职前教师专业成长需求的支持体系:以实践共同体的社会互动激发教学策略灵感,助力专业认知的共建共生;以嵌入日常实践的反思循环固化教学经验,夯实专业实践知识根基;以理论引领的专业活动拓宽设计视野,提升专业发展格局。本研究细化了教师专业发展理论在职前阶段的具体表现,揭示了教学设计能力从“技术模仿”到“专业设计”进阶的微观机制,更为师范院校、实习基地优化教育实习培养体系、精准对接职前教师专业发展需求、推动其专业发展提质增效,提供了扎实的实证依据与明确的实践方向。

## 参考文献

- [1] 宋亚南. 教师教学能力提升的发展路径 [J]. 现代基础教育研究, 2018, 29 (1): 148-152.
- [2] 教育部. 教育部关于加强师范生教育实践的意见 [EB/OL]. (2016-03-21) [2026-01-01]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407\\_237042.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201604/t20160407_237042.html).
- [3] 教育部. 教师教育振兴行动计划 (2018—2022年) [EB/OL]. (2018-03-22) [2026-01-01]. [http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323\\_331063.html](http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html).
- [4] 陈坚林. 数智赋能背景下外语教师数字化教学能力构建研究 [J]. 上海理工大学学报 (社会科学版), 2025, 47 (1): 7-14.
- [5] 杨旭, 刘瑾. 贵州民族地区基础教育外语教师教学能力调查研究 [J]. 云南师范大学学报 (哲学社会科学版), 2020, 52 (5): 41-49.
- [6] 潘小明. 学科教学知识 (PCK) 的理论及其发展 [J]. 教育探索, 2015 (1): 20-28.
- [7] 王利敏. “实践共同体”研究综述 [J]. 上海教育科研, 2016 (12): 28-32, 36.
- [8] 覃千钟, 陈灵华. 教师教学技能实践的反思与重构——基于反思性实践论的视角 [J]. 教育理论与实践, 2024, 44 (17): 25-30.
- [9] 赵锦程. 教育实习对职前英语教师教学设计能力的影响研究 [D]. 武汉: 华中师范大学, 2021.
- [10] 张晓丹, 张彧. 职前英语教师教学能动性发展个案研究——复杂动态系统理论视角 [J]. 外语界, 2024 (5): 41-48.

# Research on the Pathways to Enhancing Pre-service English Teachers' Instructional Design Competence Based on Teacher Professional Development Theory

Ruan Kaichun

*Guangxi Normal University, Guilin*

**Abstract:** The teaching practicum represents a critical stage for pre-service teachers to achieve knowledge transformation and competence generation. Grounded in the theory of teacher professional development, this study employs a mixed-method research approach to investigate 90 pre-service English teachers, focusing on the challenges and pathways for improvement in their instructional design competence during the practicum period. The findings reveal that while the overall level of instructional design competence among pre-service teachers is satisfactory, their abilities in “strategy selection” and “procedure design” are relatively underdeveloped, specifically manifested as a considerable reliance on fixed teaching models and learner analysis skills requiring further development. Regarding influencing factors, “strategy selection” is correlated with grading homework, peer interaction, and reflective journals, whereas “procedure design” is more closely associated with mentoring from school-based mentors, engagement in teaching and research activities, and reflective journals. The study also identifies practice-related issues during the practicum, including insufficient opportunities for hands-on teaching and inconsistent quality of mentor guidance. Based on these findings, this research constructs a support mechanism from three dimensions — social interaction, reflective cycle, and conceptual guidance — and puts forward targeted recommendations for teacher education institutions, placement schools, and pre-service teachers themselves, aiming to provide empirical evidence for the professional development of pre-service teachers and the optimization of practicum systems.

**Key words:** Pre-service English teachers; Instructional design competence; Teacher professional development; Practical knowledge; Teaching practicum