

机构英语教师课程意识现状与应对策略

黄雯婷¹, 杜 忆²

¹佛山大学人文学院, 广东 佛山

²成都市石室联合中学(西区), 四川 成都

收稿日期: 2026年6月25日; 录用日期: 2026年7月22日; 发布日期: 2026年7月29日

摘 要

近年来, 国家高度重视高素质专业化教师队伍建设。新课标重点强调英语课程要落实立德树人根本任务和培养学生的核心素养。英语教师作为教书育人的主要实施者, 肩负着提高英语课堂教学质量和促进新一轮基础教育课程改革的重要责任, 因此必须转变传统的知识传授者角色而成为课程的建设者和开发者。教培机构作为学校教育的补充, 其英语教师的课程意识既与机构的教育生态息息相关, 又影响课改理念的全面落地。英语教师课程意识的觉醒也可以进一步提升教师专业素养、促进自身专业成长和提升机构整体教学质量。目前国内研究者主要关注公立学校教师的课程意识, 而对于面临机构业绩与立德树人双重困境的机构英语教师的课程意识缺乏相关的研究, 本研究将英语教师的课程意识聚焦于教培机构这一场景, 通过分析机构的管理制度、市场压力以及企业文化, 进一步丰富英语教师课程意识在非正规教育的情境应用, 帮助校外机构英语教师提升专业素养并提供行动指南。本论文采用问卷调查法, 以64名机构英语教师作为研究对象, 结合初步的问卷调查与作者长期的参与式观察以及机构特定的管理组织与生存情境, 旨在探究机构英语教师的课程意识现状与问题并提出相应的解决措施, 为同类教育机构改善教育生态, 提升英语教师课程意识与促进教师专业发展提供参考与借鉴。

关键词

机构英语教师, 课程意识现状, 应对策略

Curriculum Awareness among English Teachers in Training Institutions: Current Situation and Coping Strategies

Wenting Huang¹, Yi Du²

¹School of Humanities, Foshan University, Foshan Guangdong

²Chengdu Shishi Union Middle School (West Campus), Chengdu Sichuan

Received: June 25, 2026; accepted: July 22, 2026; published: July 29, 2026

Abstract

In recent years, the state has attached great importance to building a high-quality, professional teaching workforce. The new curriculum standards emphasize that English courses must fulfill the fundamental task of fostering virtue through education and cultivating students' core competencies. As the primary implementers of teaching and character building, English teachers bear the significant responsibility of enhancing classroom teaching quality and advancing the new round of basic education curriculum reform; consequently, they must shift from the traditional role of knowledge transmitters to that of curriculum builders and developers. As a supplement to school education, the curriculum awareness of English teachers in private training institutions is closely linked to the institution's educational ecosystem and influences the comprehensive implementation of curriculum reform concepts. Raising this awareness can further enhance teachers' professional competence, foster their professional growth, and improve the institution's overall teaching quality. While domestic research has primarily focused on the curriculum awareness of public school teachers, there is a lack of studies regarding English teachers in private training institutions, who face the dual challenge of balancing institutional performance targets with the fundamental mission of fostering virtue. This study focuses on the curriculum awareness of English teachers within the context of private training institutions. By analyzing institutional management systems, market pressures, and corporate culture, it expands the application of curriculum awareness concepts to the non-formal education sector, aiming to help teachers enhance their professional competence and providing actionable guidelines. Employing a questionnaire survey involving 64 English teachers from private training institutions, this study integrates survey data with the author's long-term participatory observation and an analysis of the institutions' specific management structures and operational environments. It aims to investigate the current state and issues surrounding these teachers' curriculum awareness, propose corresponding solutions, and offer a reference for similar educational institutions seeking to improve their educational ecosystems, enhance teacher curriculum awareness, and promote professional development.

Keywords

English Teachers in Training Institutions, Current Situation of Curriculum Awareness, Coping Strategies

Copyright © 2026 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 介绍

由于国家对教师队伍建设越来越重视,建设高素质的教师队伍对教培机构同样重要。新课标的深入推进要求英语教师明确立德树人目标和培养学生核心素养。教培机构严格把控教师上课的质量可以提高其品牌影响力和获取更多的商业回报。而英语教师作为机构的主要课程施教者,在提高课堂教学质量和提升自身专业素养方面肩负着重要的责任。英语教师自身的教育理念和课程意识会影响课程的实施从而影响课堂的教学质量。因此,促使教师课程意识的觉醒从长远来看关乎机构的发展与新课程理念的全面推进。本论文将以 64 名教培机构英语老师作为研究对象,结合机构特有的组织管理与生存情境,尝试分析当前教培机构英语教师课程意识的现状与问题,提出对应的解决措施。以下部分将介绍研究背景、研究目的和研究意义、研究问题和论文的框架。

1.1. 研究背景

近年来,校外培训机构对英语教师的需求日益加大。虽然教培机构经历过国家“双减”政策的打击,但是近两年来由于国家放宽对校外培训机构的管理,在此背景下校外培训机构又开始繁荣起来。但是根据《校外培训机构从业人员管理办法(试行)》文件精神,学科类教师必须取得相应学科和学段的教师资格证[1]。对校外培训机构来说,有必要进一步提升这批合格教师教育教学水平和专业素养。《义务教育英语课程标准(2022年版)》¹明确了立德树人和培养学生核心素养的育人蓝图,教学实施倡导英语学习活动观和“教-学-评”一体化。这一理念不仅是对公立学校英语教师的强制要求,更为整个教育生态系统中的英语教师确立了专业的“标尺”与政治站位高度。然而,机构英语教师受教培市场机制和家长对显性成绩焦虑的影响,在实施教学中往往在国家宏观育人理念和微观应试提分中面临困境。机构英语老师承担着日常的教育教学工作,在推动教师队伍整体素质提高和提升课堂教学质量方面具有重要作用。课程意识不仅影响课程内容的设置和实施,而且也会影响课程内容相关的教学方法和教学评价等,课堂教学的相关要素都需要立足课程[2]。教师自身课程意识的提升有利于进一步提升自己的课堂教学质量,从而提升机构的教育生态和自身的专业成长。

1.2. 研究目的和意义

本研究旨在探讨机构英语教师课程意识的现状,并重点挖掘机构的市场压力、管理制度与组织文化等因素如何塑造英语教师的课程意识,从而有针对性地提出可操作的解决措施,为校外机构优化教学管理和促进英语教师的专业成长提供具体的、情境化的、可操作的实践路径。本研究将课程意识置于高度市场化的教培机构中进行审视,有助于深化对特定情境下教师专业能动性的理解,为课程意识研究在不同的教育情境中的应用提供微观层面的补充。在实践层面,机构的情境因素通过泰勒目标模式识别教师在目标、资源、过程以及评价维度面临的真实困境,本研究能够引导机构英语教师在应试压力与育人导向之间寻找平衡点;同时,本研究也能够为机构管理者改革教育研究制度与教师考核体系提供决策参考,从而改善机构的教育生态。

1.3. 研究问题

本论文以64名机构英语教师为例,结合泰勒目标模式分析机构英语教师课程意识的现状,结合机构的市场压力、管理制度与组织文化等因素对塑造英语教师课程意识的影响,从而有针对性地提出可操作的解决措施。本论文拟解决以下问题:

- 1) 基于泰勒目标模式,机构英语教师的课程意识现状与问题是什么?
- 2) 机构的市场压力、管理制度与组织文化如何塑造英语教师的课程意识?
- 3) 基于泰勒目标模式,如何为机构英语教师提供相应的解决措施?

1.4. 论文的框架

本论文分为七个部分。第一部分介绍,讨论研究背景、研究目的与意义以及研究问题。第二部分文献综述,将系统介绍国内和国外关于课程意识的研究现状。第三部分理论框架,结合泰勒目标模式的四个步骤提出本论文对于课程意识的界定。第四部分数据分析与结果,运用泰勒目标模式并结合定性分析与定量分析探讨机构英语教师关于课程意识的现状与存在的问题,深挖机构的市场压力、管理制度与组织文化等因素对机构英语教师课程意识的塑造。第五部分应对策略,针对本研究中现存的问题提出相应的解决措施。第六部分讨论,围绕研究发现的议题展开深入讨论。第七部分结论,本论文将总结研

¹<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A26/s8001/202204/W020220420582349487953.pdf>

究结论。第八部分指出本研究的局限性。

2. 文献综述

课程意识是针对课程领域的一种意识,是课程实施的首要因素[3],是联结课程理论与教学实践的重要媒介,直接影响课堂教学的质量和教学改革的质量。国内对课程意识的研究虽然起步较晚,但是随着课程意识的出现,国内外的学者对此愈加关注并且相关的研究也逐渐开展起来,课程意识呈现快速发展和系统深化的态势。许多学者针对课程意识在教育领域做过很多相关的研究,致力于在本土语境下对课程意识进行概念建构、理论阐释与实践探索,形成了多元解读路径。以下我将介绍国内外有关课程意识的相关研究,为后续的论文分析奠定基础。

2.1. 相关国外研究

国外对于课程意识的研究呈现出清晰的发展轨迹。早期学者侧重探讨课程意识的“静态认知”,主要聚焦于课程政策、术语、要素及评估标准的理解[4]。随着研究的进一步深入,国际语言教学标准或国家课程框架明确融入教师教育课程,帮助教师理解课程理念与教学标准之间的转化路径[5]。接着研究的视角逐渐转向教师在具体情境中的意义建构与反思性实践[6]。同时学者也关注隐形课程层面、揭示学校与师生互动传递的价值、行为与规范[7]。此外,随着研究的不断深入,学者引入存在主义哲学视角,倡导通过无判断的观察、倾听与对话培养全意识的教师,为课程意识注入了心灵哲学的深度[8]。

2.2. 相关国内研究

国内学者对于课程意识的界定呈现跨学科交叉的特点,主要聚焦哲学、心理学和两者融合的视角,进一步丰富了课程意识的内涵。哲学角度的课程意识界定侧重课程意识的本质、价值及教师的角色自觉,将课程意识界定为一种系统化的“基本认识与反映”,涵盖了从课程本质、目标、内容到评价的全过程认知[9]。学者则进一步突出了课程意识的自觉能动性,明确了教师的双重角色-不仅是课程的设计者和实施者,也是重要的课程资源。教师首先是教育者,其次是学科教师,从而将课程意识提升到育人的哲学高度,关注其在促进学生整体发展中的根本作用[10]。随着研究的进一步拓展,学界将视角聚焦于课程意识在个体心理层面的表现与发展阶段,开创性地将课程意识定义为对课程意义的敏感性和自觉性程度,并提出了课程意识存在“睡眠状态”“迷失状态”和“觉醒状态”三种不同发展水平[11]。这一视角促使研究从静态的概念分析转向动态的心理过程考察,强调了课程意识的发展性,并为教学改革中区分课程意识与教学意识提供了清晰的分析框架。然而,随着研究的进一步深入,有些学者结合哲学和心理学两种视角分别对课程意识进行界定,提出课程意识是基本认识及自觉程度的统一,通过探讨教师课程意识迷失的原因,促进课程意识从认知转向实践[12]。在课程意识的结构维度上,学者在辨析已有定义的基础上,结合泰勒目标模式将课程意识分为目标、资源、过程、评价四个维度[13]。之后,学者在其著作中进一步系统论述了该思维框架,指出教师意识缺失表现为“漠视教学目标、弱化课程资源、轻视教学过程、偏重量化评价”。上述学者确立的思维结构为本研究提供了直接的理论分析框架。

基于上述理论的奠基,国内课程意识不断发展演变。有学者开始批判传统教学中教师作为“教书匠”“被动执行者”角色,提倡教师是研究者、开发者和决策者,强调课程意识是教师重建角色、生成专业判断能力与决策能力的心理基础[14]。近年来,对课程意识的研究呈现出明显的学科化。学者们开始深入具体学科,探讨特定学科的教师课程意识现状、问题与对策。学界结合课标,分析了影响高中英语教师课程意识的影响因素及培养策略[15]。有学者通过实证研究探讨了高中英语教师课程意识与教学行为的具体联系[16],这些研究标志着课程意识理论开始转向学科的教学实践。

纵观国内外研究脉络,学界对教师课程意识的研究已经形成了从概念辨析到具体学科实践的完整路

径。现有关于教师课程意识的讨论集中于公立学校体系下的指令性课程实施, 其背景具有较强的稳定性和公益性。此外, 大部分都是关于机构英语教师的身份认同感与职业倦怠等方面的研究, 很少关于机构英语教师课程意识的相关研究, 并且很多研究都集中于对英语教师的质性研究, 偏重理论分析, 例如分析影响课程意识的因素并给出相应的措施, 鲜少关于机构英语教师课程意识的定性和定量研究。教培机构处于高度市场化, 同行高度竞争的特殊情境, 在此背景下, 英语教师面临着商业目标和教育目标的双重挤压, 其课程意识的生成必然受到企业压力和教育育人目标的影响。然而, 笔者通过文献调查发现国内外结合泰勒目标模式对机构英语教师课程意识现状的相关研究不足。首先, 本论文将结合泰勒目标模式的四个阶段分析机构英语教师课程意识的现状和问题, 那就是学校应该试图达到什么教育目标? 提供什么教育经验最有可能达到这些目标? 怎样有效组织这些经验? 我们如何确定这些目标正在得以实现? 其次, 在分析的过程中, 本文将针对其现状及问题并提出相应的解决措施。接着, 进行本论文的讨论。最后, 本论文将会得出结论并指出该研究的局限性。

3. 理论框架

泰勒目标模式提出的四个基本问题, 被认为是制定任何课程和教育教学计划都必须回答的问题, 而这个原理也可以迁移到本论文中分析机构英语教师课程意识的现状及问题当中。这个部分将详细介绍泰勒目标模式的四个步骤, 为接下来分析相应的对策提供依据。

3.1. 介绍理论

美国著名教育家拉夫尔·泰勒在 1949 年出版的经典著作《课程与教学的基本原理》中系统阐述了泰勒目标模式, 通常被称为“泰勒目标原理”, 是现代课程理论发展的里程碑。该原理包括四个步骤——目标, 经验, 组织, 评价, 构成了一个线性、理性的课程开发循环[17]。该模式的核心思想是课程的开发与教学的有效性应建立在对目标的清晰界定与系统追求之上。本论文基于泰勒目标模式旨在分析机构英语教师课程意识的现状与问题并提出相应的改进措施。

3.2. 泰勒目标模式的四个步骤

泰勒目标模式被认为是制定任何课程和教学计划都必须回答的问题。基于上述泰勒原理, 有学者已从理论上构建了目标、资源、过程、评价四维度的课程意识分析框架[13]。本研究沿用该维度划分, 但将其置于教培机构的特殊情境下, 结合机构市场压力与管理制度, 重新界定各维度的具体内涵与观测指标。根据古德莱德的课程观, 课程分为理想的课程、正式的课程、领悟的课程、运作的课程和经验的课程[18]。英语教师是把抽象的正式课程转化为经验的课程的关键人物, 不仅受到自身对课程领悟的程度和在教学实践中各方面因素的影响, 还受到他本身课程意识因素的影响[19]。根据泰勒目标模式, 我认为英语教师的课程意识, 是指教师在认同国家教育目的的基础上, 在教学设计中制定具体的教学目标以优化设计英语课程内容, 同时善于挖掘课前、课中、课后的课程资源, 并且在课堂教学过程中能反思教学目标的合理性, 根据教学情境的变化巧妙运用灵活多样的教学方法与手段, 捕捉并利用课堂即时生成的有价值的课程资源实施教学, 同时观察实施过程的教育意义, 并在教学过程中始终贯穿“教-学-评”一体化。因此, 我们把泰勒目标模式应用于课程意识中, 主要分为目标意识、资源意识、过程意识和评价意识四个方面。

4. 数据分析和结果

本研究将通过泰勒目标模式——目标、资源、过程、评价四维课程意识分析框架, 结合定性分析和定量分析, 分析当前机构英语教师课程意识的现状及其出现的问题。

4.1. 定性分析

在目标意识维度上, 当前由于大部分机构英语教师的资质水平参差不齐, 教学能力良莠不齐, 大部分机构英语教师对于教学目标不够重视, 部分老师很少独立撰写教案, 长期使用相同的教学目标模板或者直接使用教辅资料中的现成教学目标。很多老师在写教案时仍沿用旧的三维目标, 没有更新新课标要求的核心素养目标, 也没有分析教材和学情来制定相应的教学目标。也有一些英语教师不能够以终为始来设置教学目标, 在教学过程中没有根据实际教学状况灵活调整教学目标。有些老师甚至没有研读过《义务教育国家课程标准(2022 版)》, 他们只是为了考试而教, 忽视了教学目标和立德树人。有些教师并将预设的目标等同于课程目标, 忽视教学目标本身需要根据实际教学情境进行反思和不断调整[13]。

在资源意识维度上, 很多机构英语教师课程资源意识薄弱, 对课程资源的理解过于狭隘。有些英语老师把课程资源理解为教科书、教辅资料等, 缺乏对教材的深度加工。他们也没有深刻意识到自身不仅是一种重要的课程资源, 更是课程资源开发的重要创造者。此外, 他们在上课过程中不能利用教学中师生互动即时生成的课程资源, 忽视了课程资源意识。

在过程意识维度上, 绝大多数的机构英语教师都是以自己的教学经验为基础, 侧重于自己应该教些什么内容。有些教龄年轻的老师, 甚至不知道怎么教。有些机构英语教师在教学过程中比较关注学生的语言知识与技能的获得而忽视上课师生互动交往的过程, 并且在上课的过程中由于赶进度讲得太快, 或者采用填鸭式的教学面面俱到地讲解所有的教学内容, 导致学生没有思考和质疑的时间。此外, 很多情况下机构英语教师没能把形成性评价融入教学过程中及时进行教学调整, 这是过程意识缺失的表现。

在评价意识维度上, 由于培训机构开设的目的大部分是帮助众多学生提高学习成绩为主, 所以它们在教学上不能突破应试教育这个关卡。大部分机构英语老师都是比较注重传统的教学模式, 忽视课前的诊断性评价、课中的形成性评价和课后的终结性评价, 他们主要通过题海战术充实课堂, 提高学生的学习成绩, 导致评价意识的缺失。

4.2. 定量分析

(1) 样本概述与样本描述

本研究所采用的调查问卷在题项设计上主要改编自学者钟情《高中英语教师课程意识与教学行为的关系调查研究》[16]这篇论文中的问卷, 并依据本研究关注的机构英语教师情境进行了修订。本研究共回收有效样本 64 份, 男性样本 14 人、女性 50 人; 本科及以上学历共 62 人, 占 96.9%, 其中研究生学历 13 人; 教龄 5 年以下的老师共 43 人, 占 67.2%。

(2) 问卷信度分析

本论文通过问卷调查法, 对机构 64 名英语教师进行问卷调查探究机构英语教师课程意识现状及问题, 进一步探讨机构的市场压力、管理制度与组织文化如何塑造英语教师的课程意识, 基于泰勒目标模式, 如何为机构英语教师提供相应的解决措施。本研究采用 Cronbach's α 系数检验问卷内部一致性, 采用 SPSS 26.0 对问卷项目进行分析, 删除过程意识维度中题项后, 总量表的 Cronbach's α 系数为 0.935, 整体信度极佳。各维度 Cronbach's α 系数分别为: 目标意识 0.883, 资源意识 0.752, 过程意识 0.708, 评价意识 0.859, 均达到可接受水平($\alpha > 0.70$)。详见表 1。

(3) 机构英语教师课程意识现状

① 描述性统计

本研究对 64 名机构英语教师的课程意识各维度得分进行描述性统计, 结果如表 2 所示。总均值为 3.86, 处于中等偏上水平。各维度均值从高到低依次为: 目标意识($M = 4.10$, $SD = 0.86$)、资源意识($M =$

3.93, SD = 0.86)、过程意识(M = 3.77, SD = 1.24)、评价意识(M = 3.82, SD = 1.13)。其中机构英语教师的过程意识的标准差最大，该结果显示教师间在该维度上存在较大差异。

Table 1. Reliability coefficients for the questionnaire dimensions (N = 64)
表 1. 问卷各维度信度系数(N = 64)

维度	题项数	克隆巴赫系数	信度评价
目标意识	7	0.883	良好
资源意识	7	0.752	可接受
过程意识	12	0.708	可接受
评价意识	18	0.859	良好
总量表	44	0.935	极佳

Table 2. Descriptive statistics for curriculum awareness across dimensions (N = 64)
表 2. 各维度课程意识描述统计(N = 64)

维度	最小值	最大值	均值(M)	标准差(SD)
目标意识	1.86	5.00	4.10	0.86
资源意识	1.29	5.00	3.93	1.00
过程意识	1.00	5.00	3.77	1.24
评价意识	1.17	5.00	3.82	1.13
总量表	1.82	4.80	3.86	0.45

② 与理论中值的差异检验(单样本检验)

以理论中值为 3 分为检验值，本研究对各维度进行单样本 t 检验。结果如表 3 所示，所有维度的均值均显著高于 3 分(p < 0.001)。效应量(Cohen’s d)介于 0.62 至 1.27，均为中到大效应，表明机构英语教师的课程意识显著高于中等水平。

Table 3. Results of one-sample tests for each dimension against the theoretical midpoint (3 points)
表 3. 各维度与理论中值(3 分)的单样本检验结果

维度	M	SD	t	df	p	Cohen’s d
目标意识	4.10	0.86	10.20	63	<0.001	1.27
资源意识	3.93	1.00	7.42	63	<0.001	0.93
过程意识	3.77	1.24	4.97	63	<0.001	0.62
评价意识	3.82	1.13	5.83	63	<0.001	0.73

③ 各维度间的差异比较(配对样本 t 检验)

为了进一步揭示课程意识的内在结构，本研究对四个维度进行两两比较的配对样本 t 检验。配对样本 t 检验揭示，目标意识显著高于过程和评价意识，呈现“强目标、弱过程评价”的结构失衡，如表 4 所示。

(4) 机构情境因素对课程意识的塑造机制

本研究通过问卷数据、开放性问题反馈以及笔者两年多的机构参与式观察，从三个维度分析机构情境因素对课程意识的具体影响。

Table 4. Results of paired-sample t-tests for differences between dimensions (N = 64)
表 4. 各维度间差异的配对样本 t 检验结果(N = 64)

配对比较	均值差	t	p	Cohen's d
目标意识 - 评价意识	0.27	7.21	<0.001	0.90
目标意识 - 过程意识	0.32	8.46	<0.001	1.05
资源意识 - 过程意识	0.15	4.13	<0.001	0.52
评价意识 - 过程意识	0.04	1.32	0.192	0.16

注：效应量 Cohen's d: 0.20 小效应, 0.50 中等效应, 0.80 大效应。

① 机构市场压力对教师过程意识的挤压

问卷数据显示, 过程意识维度中题项 29(“我有时为了赶‘进度’牺牲过学生思考和质疑的时间”)平均分为 3.64, 如图 1 所示, 选择“基本赞同”和“完全赞同”的教师合计占 62.5%, 如表 5 所示。配对样本 t 检验进一步表明, 过程意识显著低于目标意识(均值差 0.32, $p < 0.001$)。开放性问题中, 多位教师直言时间压力。一位教师写道:“在教学设计方面有自己的局限性, 教学目标与教学时间限制有些冲突”(序号 33)如图 2 所示; 另一位教师坦言“课时不够”(序号 14)如图 3 所示; 还有教师表示“教学各种任务重, 不论老师怎么提升, 学生不听, 身心疲惫”(序号 26)如图 4 所示。笔者在参与式观察中发现, 机构普遍将“续报率”和“家长满意度”作为教师绩效考核的重要指标, 家长对短期提分的期望迫使教师优先保证“按时完成规定的教学内容”。久而久之, 过程意识被异化为“进度执行意识”, 课堂灵活性被牺牲。



Figure 1. Distribution of teachers' agreement with the statement “rushing through the curriculum sacrifices students' time for reflection” (Q29)

图 1. 教师对“赶进度牺牲学生思考时间”的认同度分布(Q29)

序号	提交答卷时间	答案文本
32	5月26日 15:57	无
33	6月8日 15:58	在教学设计方面有自己的局限性, 教学目标与教学时间限制有些冲突, 课后反馈中不衔接, 需要提升自身教学技能和课后反馈的持续提升

Figure 2. Teacher feedback regarding the limitations of the instructional design (Serial No. 33)

图 2. 教师关于教学设计局限性的反馈(序号 33)

14	5月25日 09:11	课时不够
----	-------------	------

Figure 3. Teacher feedback regarding insufficient class time (Item No. 14)
图 3. 教师关于课时不够的反馈(序号 14)

26	5月25日 17:20	教学等各种任务重，不论老师怎么提升，学生不听。身心疲惫
----	-------------	-----------------------------

Figure 4. Teacher feedback regarding heavy teaching workloads (Item No. 26)
图 4. 教师关于教学任务繁重的反馈(序号 26)

② 管理制度对资源意识的削弱

资源意识维度中，题项 9(“我依赖教材、教参和教辅资料，缺乏对教材进行深度的且有针对性的加工”)平均分为 3.38，如图 5 所示，选择“基本赞同”和“完全赞同”的教师合计占 54.69%，如表 5 所示。机构为了保证教学质量“标准化”和教师岗位的“可替代性”，通常向教师们提供统一的教学 PPT、讲义和教案模板。这种“拿来主义”式的管理制度虽然降低了新手教师的备课门槛，却在客观上消磨了教师主动挖掘、创造课程资源的动力。教师逐渐习惯于“执行”既有教学资源，而非“开发”个性化的教学资源，导致资源意识停留在“使用”层面，未能上升为“创造”层面。开放性问题中，一位教师生动地描述了这一困境：“既要落实教材规定的知识目标，又要兼顾学生的个体差异，还要融入核心素养……三者难以精准适配，容易顾此失彼”(序号 8)如图 6 所示。这种“三难”局面正是标准化管理与差异化教学需求冲突的缩影。



Figure 5. Distribution of teachers’ agreement with the statement “reliance on textbooks and supplementary materials leads to a lack of deep processing” (Q9)
图 5. 教师对“依赖教材教辅缺乏深度加工”的认同度分布(Q9)

8	12月18日 15:13	既要落实教材规定的知识目标（如单词、语法、课文），又要兼顾学生的个体差异（基础分层、兴趣点不同），还要融入核心素养（语言运用、思维品质、跨文化意识），三者难以精准适配，容易顾此失彼。
---	--------------	---

Figure 6. Teacher feedback regarding the conflict between standardized teaching and individual differences (Serial No. 8)
图 6. 教师关于标准化教学与个体差异冲突的反馈(序号 8)

③ 组织文化对评价意识的窄化

评价意识维度中。反向题项 31(“我偏重传统的量化考试”)平均分为 3.50，如图 7 所示，选择“基本赞同”的教师占 57.82%；题项 35(“我经常对学生进行题海战术”)平均分为 3.11，如图 8 所示，选择

“基本赞同”和“完全赞同”的占 40.63%，如表 5 所示。配对样本 t 检验显示，评价意识显著低于目标意识(均值 0.27, $p < 0.001$)。机构内部普遍存在一种“服务文化”：教师被定位为“教育服务提供者”，家长和学生被视为“消费者”。在这种企业氛围下，家长对“可视化提分”的诉求直接转化为教师的教学压力。形成性评价、学生自评、互评等需要长期积累的多元评价方式，因无法快速转化为可向家长展示的“成绩单”而被边缘化。评价意识因此被窄化为“考试与刷题”，背离了泰勒目标模式中评价应服务于目标达成的初衷。开放题中，多位教师提到“家校不配合”(序号 21、62)如图 9、图 10 所示，这折射出教师评价自主权的丧失——家长对“显性提分”的诉求凌驾于专业判断之上。形成性评价因无法快速转化为可展示的“成绩单”而被边缘化。



Figure 7. Distribution of teachers' agreement with the “emphasis on quantitative testing” (Q31)
图 7. 教师对“偏重量化考试”的认同度分布(Q31)



Figure 8. Distribution of teachers' agreement with “frequently employing the strategy of drilling with large numbers of practice problems” (Q35)
图 8. 教师对“经常进行题海战术”的认同度分布(Q35)

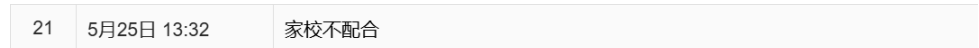


Figure 9. Teacher feedback regarding a lack of home-school cooperation (Serial No. 21)
图 9. 教师关于家校不配合的反馈(序号 21)

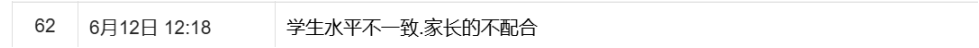


Figure 10. Teacher feedback regarding a lack of home-school cooperation (Serial No. 62)
图 10. 教师关于家校不配合的反馈(序号 62)

综上所述，机构的市场压力、管理制度与组织文化对课程意识的塑造机制可概括为：市场压力挤压过程意识、管理制度削弱资源意识、组织文化窄化评价意识。三种因素交互作用，导致课程意识呈现“高认同、轻实践”的特征，且目标意识与过程、评价意识之间出现结构性失衡，如图 11，表 5 所示。

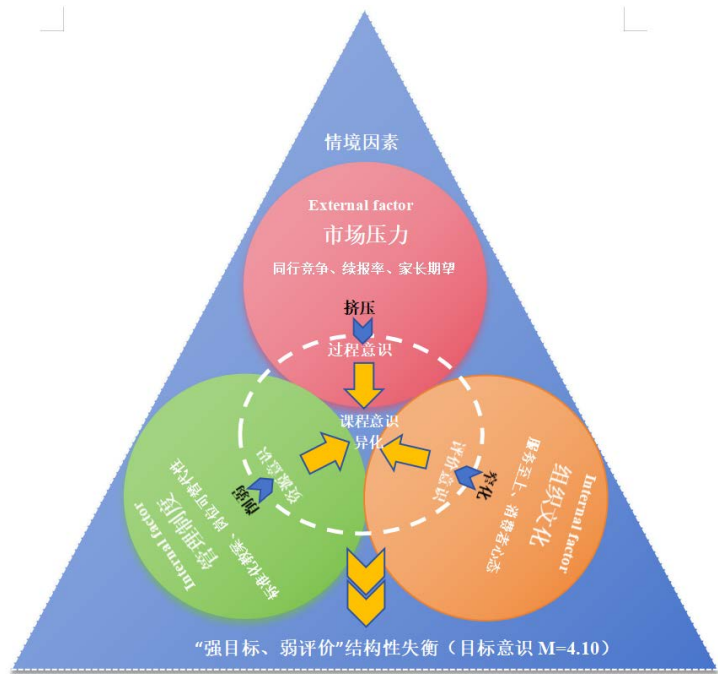


Figure 11. Model of the “triple-squeeze” mechanism affecting the curriculum awareness of English teachers in training institutions

图 11. 机构英语教师课程意识的“三重挤压”机制模型

Table 5. Mechanisms by which institutional contextual factors shape curriculum awareness

表 5. 机构情境因素对课程意识的塑造机制

情境因素	核心机制	受影响维度	数据证据	结果表现
市场压力 (续报率、家长期望)	进度优先， 牺牲生成	过程意识	Q29：均分 3.64， 62.5%赞同/完全赞同	过程意识异化为 “进度执行”
管理制度 (标准化教案、PPT)	削弱开发动力， 强化依赖	资源意识	Q9：均分 3.38， 54.7%赞同/完全赞同	资源意识停留于 “使用”层面
组织文化 (教师 = 服务者)	评价窄化为应试提分	评价意识	Q31：均分 3.50，57.8%偏重量化考 试；Q35：均分 3.11，40.6%题海战术	形成性评价被边缘化

5. 解决策略

根据上述出现的目标意识、资源意识、过程意识和评价意识的现状与问题，以下我将围绕这四个维度提出相应的解决措施：

(1) 深化理论培训和加强思想引领。机构要定期开展“课标－教学－评价”一体化工作坊，注重教学案例分析与实操指导。同时，教师要认识到教育强国建设对高素质专业化教师队伍要求以及自己在强师行动与提高课堂教学质量的责任。

(2) 重视课程目标意识。机构英语教师要明确英语学科育人的方向－培养什么人，为谁培养人和怎样

培养人。更新旧的三维课程目标, 树立以培养核心素养为目标的课程意识。同时, 英语教师在设计教学目标时, 可以多从以下问题进行反思: 为什么要教这些内容? 通过学习这些内容, 学生能够收获什么? 设计的核心素养目标是否合理?

(3) 重视课程资源意识。英语教师首先要拓展课程资源并且对已有的课程内容进行二次开发。机构可以建立企业内部的英语教师数字资源共享平台并设置奖励机制, 如课时津贴或者“优秀讲义”“优秀教案”等鼓励教师们上传和分享原创的教学资源。在此平台上, 每位英语教师可以实时共享优秀教学资源。同时鼓励英语教师多关注当下时事热点, 结合当下时事热点的英文阅读文本进行二次开发, 形成具有该机构特色的阅读项目或者项目式学习方案。通过这些管理制度, 使教师从课程资源的“执行者”转变为课程资源的“开发者”。此外, 英语教师可以借助国家智慧教育平台上的课程资源, 借鉴优秀教师提供的教学资源, 优化自身课程资源的不足, 从而更好提升自身课程资源意识。其次, 要注重在课堂上及时生成的课程资源。最后, 可以借助生成式人工智能不断丰富自己的课程资源。

(4) 重视课程过程意识。首先, 英语教师要树立重结论的同时更重过程意识。其次, 在教学过程中英语教师要和学生进行平等交往与互动, 达到教学相长的理想状态。最后, 在教学过程中践行“学思结合、用创为本”的英语学习活动观。教师需要设计由学习理解、应用实践和迁移创新的层层递进的活动, 引导学生在真实情境中运用语言, 提升问题解决能力与创新实践能力, 将语言学习与学生的生活经验、社会实际紧密结合, 设计具有交际意义和认知挑战的任务。

(5) 重视课程评价意识。机构应该改革单一的“应试提分率”的考核标准, 引入多元的课堂表现评价方案, 例如记录学生课堂互动的照片或视频, 建立学生成长记录袋并将其纳入教师的绩效考核, 通过管理制度层面引导教师关注以评促学的功能, 而不是只关注学生的最终成绩。英语教师要巧妙设计“教-学-评”一体化活动, 在教学过程中逐步渗透诊断性评价、形成性评价、终结性评价和反思性评价, 在关注学生学业成绩的同时要促进学生全面发展, 通过教师观察、师生交谈、同伴互评和自我评价等方式实现教-学-评一体化。英语教师们可以从形成性评价的6个方面去评价学生的课堂表现, 如学习行为、学习心理、情感态度、学习策略、参与情况和合作意识等方面, 通过课堂观察、课堂提问、小组讨论、小测、课后作业对学生进行有针对性、有依据的评价。通过课堂及时反馈了解学生的学习需求, 帮助学生建立英语自信心。此外, 英语教师在关注学生的量化评价的同时更要关注学生的质性评价与个性化评价, 通过正向评价激发学生的学习兴趣和学习动机。

6. 讨论

本研究发现机构英语教师目标意识最强、过程与评价意识相对薄弱, 这与公立学校教师课程意识整体偏低的结论不同[9]。这可能源于机构高度市场化的绩效考核机制强化了可量化的目标设定, 但同时也挤压了过程与评价的自主空间。

教师课程意识迷失源于个体认知与外部环境的冲突[12]。本研究的“三重挤压”机制模型——市场压力、管理制度与组织文化揭示了机构英语教师课程意识迷失的根源, 为后续干预提供了明确锚点。

与学者哈丽红、钟情对公立高中英语教师的研究相比, 机构英语教师面临更刚性的“续报率”约束, 其课程意识的异化程度更深, 但也更容易通过管理制度的调整来改善这一状况。

基于上述讨论, 机构管理者应认识到: 单纯强化目标考核会加剧“目标-评价”脱节; 机构管理者应赋予教师课堂弹性时间, 并引入形成性评价作为绩效考核的一部分。

值得注意的是, 尽管管理制度削弱了教师的创造性资源意识, 但其应用资源意识($M = 3.93$)仍维持在较高水平。这表明机构教师善于“运用”已有资源, 但创生资源的能力不足。未来的教师培训应从“资源使用者”向“资源设计者”转型。

7. 结论

本研究基于泰勒目标模式, 通过定性、定量分析和参与式观察, 得出如下结论:

第一, 机构英语教师的课程意识整体处于中等偏上水平($M = 3.86$), 但呈现“强目标、弱评价”的结构失衡。目标意识最强($M = 4.10$), 过程意识最弱($M = 3.77$), 且过程意识标准差最大($SD = 1.24$), 教师间分化显著。

第二, 市场压力通过“进度优先”逻辑挤压过程意识; 管理制度通过“拿来主义”削弱资源意识; 组织文化通过“服务逻辑”窄化评价意识。

基于上述问题, 本研究提出如下建议: 第一, 加强课标与核心素养培训, 细化目标设计; 第二, 建立机构内数字资源共享平台, 鼓励原创资源开发; 第三, 改革课时考核制度, 预留课堂弹性时间; 第四, 引入课堂表现性评价与形成性评价, 将多元评价纳入教师绩效考核。

8. 局限性

本研究样本量较小($N = 64$), 地域集中于广东、湖南, 结论推广性有限; 此外, 本研究数据主要依赖于教师自我报告, 可能存在社会称许性偏差; 而且本研究没有对机构教师进行深入访谈, 质性证据以参与式观察为主。因此, 未来研究可扩大研究样本范围, 增加课堂观察与访谈, 进一步验证结构效度。

参考文献

- [1] 教育部办公厅 人力资源社会保障部办公厅关于印发《校外培训机构从业人员管理办法(试行)》的通知[EB/OL]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2021-09/15/content_5637320.htm, 2021-09-09.
- [2] 朱卫国. 深化课堂教学改革: 基础教育转型发展的内在动力[J]. 江苏教育研究, 2016(1): 3-8.
- [3] 和学新. 课程意识是课程实施的首要因素[J]. 教育科学研究, 2003(11): 29-31.
- [4] Özkan, H.H. (2016) An Analysis of Teachers' Opinions about Their Knowledge of Curriculum Terms Awareness. *Universal Journal of Educational Research*, 4, 1601-1613. <https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040713>
- [5] Hismanoglu, M. (2013) Does English Language Teacher Education Curriculum Promote CEFR Awareness of Prospective EFL Teachers? *Procedia—Social and Behavioral Sciences*, 93, 938-945. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.09.307>
- [6] Masoumnejad, R. (2024) Reflection-Oriented Curriculum: A Discourse for Developing the Concept of Teacher Awareness' within the Framework of Narrative Inquiry. *Curriculum Research*, 14, 242-247.
- [7] Alsubaie, M.A. (2015) Hidden Curriculum as One of Current Issue of Curriculum. *Journal of Education and Practice*, 6, 125-128.
- [8] Kumar, A. (2011) The Question of Awareness in Curriculum Theory. Master's Thesis, University of British Columbia.
- [9] 郭元祥. 教师的课程意识及其生成[J]. 教育研究, 2003, 24(6): 33-37.
- [10] 肖川. 教师的课程意识[J]. 小学青年教师, 2004(8): 1.
- [11] 吴刚平. 教学改革需要强化课程意识[J]. 人民教育, 2002(11): 44-46.
- [12] 李茂森. 课堂教学中教师课程意识的迷失及其原因分析[J]. 现代教育论丛, 2008(2): 73-77.
- [13] 王长江, 王恩军, 李新乡. 课程意识的涵义、价值与生成[J]. 现代教育论丛, 2007(2): 9-13.
- [14] 许洁英. 课程意识: 新课程中教师发展的生长点[J]. 课程·教材·教法, 2004(10): 78-81.
- [15] 哈丽红. 新课程背景下高中英语教师课程意识的培养[J]. 学苑教育, 2024(27): 88-90.
- [16] 钟情. 高中英语教师课程意识与教学行为的关系调查研究[D]: [硕士学位论文]. 曲阜师范大学, 2024.
- [17] Tyler, R.W. (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. The University of Chicago Press.
- [18] Goodlad, J.I., et al. (1979) *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. McGraw-Hill.
- [19] 沈建民. 教师的课程意识与专业成长[M]. 杭州: 浙江大学出版社, 2009.