

# 教育硕士研究能力发展的机制分析与策略探究

曹文静

西南大学教师教育学院，重庆

收稿日期：2025年11月7日；录用日期：2025年12月10日；发布日期：2025年12月22日

## 摘要

在教育现代化背景下，教师研究能力已成为创新型教师培养的重要标志。教育硕士作为未来教师的重要来源，其研究能力发展具有关键意义。然而，当前教育硕士研究能力培养仍面临定位不明、时间受限与主体认知不足等困境。基于Lewin场论视角，文章从主体、学校与社会三个场域出发，构建教育硕士研究能力发展的场域机制模型，揭示三重场域间的动态作用关系与平衡特征。研究认为，教育硕士研究能力的发展取决于三方场域矢量方向的统一与动态平衡。为此，文章提出发展策略：一是通过构建社会、学校与个体三方共识明确研究能力定位；二是推动三场域资源供给与协同，强化驱动力、弱化阻力，形成持续发展的动力机制。该研究旨在为教育硕士研究能力培养的系统优化与政策改进提供理论依据与实践启示。

## 关键词

教育硕士，研究能力，场论，教师教育

## Mechanism Analysis and Strategic Exploration of Research Competence Development in Professional Master of Education Programs

Wenjing Cao

College of Teacher Education, Southwest University, Chongqing

Received: November 7, 2025; accepted: December 10, 2025; published: December 22, 2025

## Abstract

In the context of educational modernization, teachers' research competence has become a key

indicator of cultivating innovative educators. As a major source of future teachers, the development of research competence among Master of Education (M.Ed.) students is of vital importance. However, current training practices still face challenges such as unclear positioning, limited time, and insufficient individual awareness. Drawing on Lewin's field theory, this study constructs a tri-field mechanism model encompassing the individual, school, and societal domains, to reveal the dynamic interactions and equilibrium among these fields in shaping M.Ed. students' research competence. The findings suggest that the development of research competence depends on the alignment and balance of forces across the three fields. Accordingly, two strategies are proposed: first, building a shared understanding among society, schools, and individuals to clarify the orientation of research competence; and second, promoting coordination and resource integration across fields to strengthen driving forces and reduce resistance. This study provides theoretical and practical insights for optimizing the cultivation mechanism of research competence in M.Ed. programs.

## Keywords

Professional Master of Education, Research Competence, Field Theory, Teacher Education

Copyright © 2025 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. 引言

《中国教育现代化 2035》提出“建设高素质专业化创新型教师队伍”，其中“创新型教师”已成为我国现代教师队伍建设的重要特征。从学术界对“创新型教师”内涵的阐释来看，普遍强调的是教师的问题探究能力与反思能力，这与教师的研究能力可谓是比肩并起。国家层面的多项政策如《大力推进教师教育课程改革的意见》《中小学教师专业标准(试行)》《关于加强新时代教育科学研究工作的意见》等均展示出对教师研究能力发展的强调。关于如何培养教师的研究能力也成为教师教育的研究热点。

从实际层面来看，研究型教师的培养推进仍面临诸多挑战。例如，“教书匠”观念根深蒂固，科研意识与科研思维训练相对薄弱，职后发展平台有限及外部支持不足等因素，均对教师科研能力的发展构成阻碍[1]。对比职后发展的重重阻碍，教师职前培养阶段的重要性愈发突出。作为本科教育后以“培养面向基础教育教学和管理工作需要的高层次人才”为目标的高层次学位教育，研究能力的培养是教育硕士培养过程的应有之义。然而，当前教育硕士的研究能力的培养机制尚不够清晰，发展路径缺乏系统化设计。基于此，本研究围绕教育硕士研究能力培养的机制与策略展开探究，旨在厘清其核心机制，提出相应优化策略，以促进教育硕士研究能力的有效提升，助力未来教师的专业成长。

## 2. 教育硕士研究能力发展的路径困境

教育硕士研究能力的培养遵循起点定位 - 过程发展 - 结果呈现的基本逻辑。通常以培养目标为导向，以课程教学和资源供给为支撑，促进研究认知建构与能力提升。然而，现有研究表明其研究能力发展未达预期水平。一方面，教育硕士自身及其导师对其研究能力的培养满意度普遍较低[2]；另一方面，对教育硕士学位论文质量的评估结果显示，该群体在学术研究中存在诸多问题，其科研水平整体偏弱[3]。因此，面对这一培养现状，有必要回溯现有发展路径，深入探寻教育硕士研究能力培养的劣势所在。

### 2.1. 发展起点：教育硕士研究能力定位不明

在教育硕士学位设立之初，由于缺乏可借鉴的成功经验和准备，多院校的教育硕士和教育学硕士的

培养基本上是“两块牌子，一套人马”。教育硕士的培养方式大量借鉴学术型研究生的培养模式，使得其培养目标与教育学硕士趋同，呈现出较强的学术研究导向[4]。虽然《专业学位研究生教育发展方案(2020~2025)》要求教育硕士体现“产教融合、学术性与职业性统一”，但现实中的培养调整多停留在课程比例层面，过于强调“学术-实践”权衡，而未明确研究能力的“质”的定位。实际上，将教育硕士培养问题仅归结为学术性与职业性占比的失衡，是对其培养目标的过度简化。当前的调整措施在限制教育硕士研究能力培养占比时，往往默认其学术能力与教育学硕士的研究能力等同，从而忽视了两者在培养目标、能力导向及学术实践上的本质区别。教育硕士的研究能力应当服务于其职业发展需求，其研究能力具有区别于教育学硕士的特殊属性。而缺乏科学定位，就会使得研究能力培养易陷入方向模糊与价值偏移。

## 2.2. 发展过程：客观条件约束难以突破

随着教育硕士培养导向的调整，其职业性取向增强，但学术性发展空间被压缩，研究能力的培养难以达到预期。其中，培养时间的限制是关键制约因素。研究指出，专业硕士培养在两年制学制下存在课程负担重、学习时间紧、研究能力难以在短时间内有效培养等问题[5]。教育硕士的培养同样如此。根据规定的培养方案，教育硕士需修读6门学位基础课程、5门专业必修课程以及3门专业选修课程，课程内容涵盖多个专业发展方向；此外，还需兼顾完成一学期的实践教学。且多数培养院校普遍采用“一年课程学习+一年实习论文”的培养模式，学生还要兼顾实习与就业任务，缺乏独立思考和系统研究训练的时间。而研究能力的培养依赖于理论积累、深度思考与方法训练[6]，这些过程均需时间沉淀。面对培养时间不足的客观条件限制，教育硕士的研究能力培养也是巧妇难为无米之炊。

## 2.3. 发展结果：教育硕士主观认知供能不足

Hoyle在阐述教师专业精神模型时，提出了“受限专业人员”与“扩展专业人员”的概念。前者依赖经验教学，后者以研究促进教学改进[7]。当前教育硕士的发展现状更趋向于“受限专业人员”模式，未能表现出对研究能力的高度关注。其原因在于：一方面，职前教师课程仍体现“受限职业主义”，在课程学习中还未能长线塑造教师的研究人员立场；另一方面，职前教师的职业认知与信念受“学徒观察期”影响，倾向于模仿传统教师的教学模式。而观之在岗教师，普遍科研能力不足，甚至部分教师将学术研究视为与教师职业发展相对立的活动。在岗教师对研究的低重视度，使得教育硕士在学徒观察期形成的职业认知环境难以为其树立积极的研究意识。

此外，教育硕士在研究理解方面的偏差也是限制其研究能力发展的关键因素。相关研究表明，教育硕士对研究的理解存在偏差，未能认识研究的知识生产价值[8]，普遍将其视为艰难任务，与职业发展关联度低，进而产生研究焦虑与消极态度。缺乏教学研究和教学改革的激情与勇气也已成为其研究能力提升的主要障碍[2]。

## 3. 教育硕士研究能力发展的机制分析

近年来，越来越多的研究表明，教师在职前或在职教育中参与和进行研究对于提升其专业发展具有重要意义。因为研究可以让教师熟悉课堂上有效的方法及其原因，促进他们对教学实践的反思，并增强他们的工作中开展和应用研究的能力[9]-[16]。研究能力对教师专业实践的深度影响影响可以想见。而教育硕士作为教师的预备役，研究能力自然也是其专业发展的必要支持。但现有研究多从教育硕士参与的研究项目出发，单从教育硕士的研究经历来探究其研究能力的发展路径，未免显得过于表层化。那么如何从教育硕士本身出发，更深层次的挖掘其研究能力的发展机制呢？勒温的场域理论为此提供了思路。

社会学家 Kurt Lewin 在继承格式塔理论整体性思想的基础上提出“场论”，强调个体行为必须放在人与环境的整体关系中理解。其核心观点是：一个人的行为发生的领域是一组错综复杂的象征性互动和力量构成的空间，根据空间中不同力量之间的相互作用，可以加强或改变他们的行为[17]。因此，确定人在生活空间中的位置是理解行为的首要先决条件，而对空间中各力量场的识别则构成行为变革的基础。在此理论框架下，场域分析为个体行为的变化提供了系统视角。

### 3.1. 个体生活空间的场域分析

Lewin 认为，人类行为的稳定性源于生活空间内驱动力与约束力的动态平衡，行为是个体与环境相互作用的函数： $B=f(P, E)=f(LS)(P \text{ 人}, E \text{ 环境}, B \text{ 行为}, LS \text{ 生活空间})$  [18]。生活空间由个体、环境以及二者的相互关系构成，决定了个体行为的生成路径。基于场论的认知视角，角色可以被更广泛地定义为个体在特定领域中连续可变位置的主观对应物[19]。因此，教育硕士的身份角色可概括为自我、学生与公民，对应其三个活动场域：主体认知场域、学校场域与社会场域。三者相互作用，共同构建其个体生活空间，并作为研究能力养成与提升的特定场域，以其合力形塑其研究能力的发展路径。

主体场域作为个体能力发展的第一现场，是个体研究能力养成的核心基础。行为主义认为，学习源于对外部刺激的接收与感知，而这种认知领域的初始反应正是学习的开端。因此，主体场域成为个体在知识与技能习得过程中形成研究能力的关键起点。而其对研究能力发展所起的核心基础作用既体现在个体意识的内部建构，又与外部经验的整合密切相关。基于马扎诺认知目标分类学，教育硕士的能力提升依赖自我系统、元认知系统、认知系统与知识系统的协同作用[20]。这四大系统均以主体场域为依托，构成了师范生能力发展的递进历程，其中研究能力的生成与发展亦涵盖其中。同时，Steven (2007)指出，师范生在学徒观察期通过反思和重构自身教育经验，能将消极经验转化为教育理解的契机，从而深化研究能力的发展[21]。这一过程也是对其研究能力的进一步深化。

学校场域与主体场域交错重叠，通过文化浸润、课程引导与同伴牵引共同构建教育硕士研究能力发展的关键生态系统。在学生身份的限定下，课程学习与校园活动构成了教育硕士日常生活的核心要素，学校成为其第一接触环境。从空间维度来看，教育硕士的主体场域嵌入于学校场域之中，二者在物理层面具有实体重合关系。从抽象层面而言，场的构建强调可感知性，学校场域不仅指涉客观存在的教育环境结构，还涵盖个体感知到的学校环境作用力要素，学校场域中教育硕士的感知节点存在于文化浸润、课程引导、同伴牵引。高校校园文化的本质在于“化人” [22]，其育人理念深刻影响教师教育范式与研究导向。如芬兰基于研究的教师教育模式正体现了文化范式对研究型教师培养的推动作用。而教育理念在实际中的投射显影于学校课程之上。Hilde 在本科生研究模型的理论基础上对教师教育课程进行设计调整，进而达成了以课程改良实现学生反思能力及研究技能提升的实证验证[23]。因此，课程引导作为学校场域的核心结构之一，通过知识建构、实践训练和科研参与促使师范生在研究素养上实现阶梯式提升。学习的发生依赖于社会互动，学校作为社会互动最集中的场所，通过师生、生生交往促发教育活动。在学校的社会环境中，同伴群体通过共同目标建构、资源共享与榜样效应，进一步强化个体的研究动能。因此，教育硕士所感知的学校场域与其主体场域交织互动，以系统模式与之形成动态耦合的共生关系。

社会场域对主体场域与学校场域具有母体影响，其动态作用体现了场论“当代性”原则——行为应基于对当前情境的整体理解。首先，社会生态系统理论强调强调个体的发展必须置于具体的社会情境中加以理解。个体既是生物性的存在，也是社会性、心理性与文化性的综合体，其成长与行为发展受到不同层次社会生态系统的交互作用。因此，社会场域不仅包含主体场域，更以其文化、制度、组织等极具当代性特征的要素影响个体发展。例如，社会舆论中对教师工具价值的强调降低教育硕士的职业发展追求。其次，教育作为社会的子系统，始终与社会环境保持动态联系。正如陶行知先生所言，“生活即教



育，社会即学校”，二者之间的亲密互动关系要求学校在社会发展的需求与价值取向不断调整自身功能，社会发展的当代性对学校场域作用显然。最后，教师职业的社会角色与文化基调亦决定教育硕士的培养方向与职业认同，从而影响教育硕士研究能力发展。例如，国家层面的教育改革政策强调教师的科研能力建设，推动高校调整课程体系与培养模式，以提升师范生的学术素养与研究能力。在社会场域与主体场域、社会场域之间的涵盖关系下，社会场域以多层次、多维度的方式塑造教育硕士的研究能力发展进程。

### 3.2. 场域矢量三角形的方向统一与动态平衡

场本身可被视为由多个具有方向、强度、作用点的矢量力组成的系统。根据场论观点，任何个体都受到相互作用力的影响进而达到动态平衡状态。在主体、学校、社会三重场域交叠下，教育硕士研究能力的稳定状态由三重矢量作用形成“矢量三角形”模型，各矢量相互作用并制约，随力场变化动态调整。对于教育硕士而言，研究能力的发展是一个由初始状态向目标状态迁移的过程，核心在于个体与目标之间引拒值(Valence)的变化，通过重构驱动力与约束力的张力推动能力变革。在这一动态转化中，方向性与动态性是决定变革有效性的两个关键因素。

首先，统一场域矢量方向。依据场论视角，个体行为的变化依赖于生活空间内的场域合力[24]，只有当各场域的矢量趋于有序，形成协调一致的合力，才能有效推动个体向预设目标发展。因此，教育硕士研究能力的培养需要主体、学校与社会场域在目标层面达成共识，具体而言，应围绕教育硕士是否需要研究能力、需要何种研究能力、研究能力应发展至何种程度三方面建立统一认知。在社会场域中，教育硕士作为未来教师，其能力发展受社会专业要求影响。国家层面的政策导向、舆论层面的社会评价以及教师群体层面的职业认同，共同构成了对教师专业角色的现实期待，同时也囊括着对教育硕士研究能力必要性和能力强度的隐性要求。在学校场域中，传统观念下，高校形成了人才培养的“引领者”和“权威者”的默认思维逻辑，高校对教育硕士的研究能力定位存在高度的话语决定权。但随着教师教育的专业化进程，研究与教学实践的融合逐步强化，结合教育硕士学术化培养倾向调整的背景，学校对于教育硕士研究能力质的定位也出现指向变化。在主体场域中，根据自我决定理论，个体的自主性与自我效能感是影响目标设定重要变量。教育硕士的学术认同、自我效能感共同作用于个体对自我研究能力发展的性质及深度定位。只有当以上三个层面的目标指向一致时，才能实现三个场域矢量有序化，形成合力推动教育硕士研究能力发展。

其次，维持场域动态平衡。在教育硕士研究能力发展中，各场域矢量既有正效价(驱动力)，也有负效价(阻力)，二者相互制衡，决定能力发展进程与方向。其中，驱动力包括压力与拉力：压力源自外部，如学校毕业论文考核要求；拉力源于内在，如高校出于自身教育质量提升的目的，自发推动高质量教育硕士的培养；教育硕士个体对学术研究的兴趣与认同，也能促使其主动提升研究能力。只有驱动力大于阻力，矢量方向才会改变，推动能力发展与培养模式变革。然而，阻力的存在往往会减缓甚至抑制变革的进程。在社会场域，社会对教育硕士的选拔、培养和就业已形成较为稳固的制度框架，包括招生制度、质量保障体系以及教师资格认定等。这一制度矩阵相互交织，形成较强的路径依赖。依据历史制度主义理论，退出或调整既定制度体系通常伴随着高昂的成本，且可能导致回归原有路径的锁定效应[25]。因此，在投入产出效益的考量下，社会更倾向于维持既有制度逻辑，而不愿主动推动变革，进一步强化了群体层面的制度惯性。在组织层面，尽管高校在政策上被赋予一定的自主权，但在长期的政府主导模式影响下，大多数高校仍旧沿用惯有的路径轨迹[26]。在趋利避害的组织文化作用下，高校往往倾向于维护现有利益结构，对教育硕士培养模式的创新探索动力不足。因此，高校在推进研究能力培养改革时同样面临显著阻力。鉴于驱动力与阻力之间的动态平衡特性，完全消除阻力并不现实。因此，要推动教育硕士研

究能力培养的变革,需要在系统内部增强驱动力,使压力与拉力之和超过阻力,从而促使组织由原始平衡状态向理想平衡状态迈进。

## 4. 教育硕士研究能力发展策略

### 4.1. 一个方向: 构建三方场域共识

各场域对变革必要性的共识不仅奠定行动力基础,也决定变革有效性。教育通过学校人才培养满足社会需求,形成供需平衡链,学校与社会分别处于供需两端,教育硕士个体为关键联结点,连接并协调二者。因此,从社会场域的供给诉求、学校场域的培养定位以及个体场域的身份认同出发,构建三方共识是推动教育硕士研究能力培养变革的必然路径。

首先,提升社会场域对教师研究价值的认同,激发对教育硕士研究能力的现实诉求。一方面,社会场域应激励教师进行教学研究。通过教研团队建设、科研展示平台、指导机构及优化评价体系,为教师提供研究资源与激励,打破教师仅为“科研技工”的固有认知,推动教师研究文化形成,提升社会对教师研究角色的价值认同度。另一方面,建立政策支持机制,鼓励实践型研究成果转化。政府和教育主管部门可制定激励政策,如设立“教育硕士实践研究成果奖”“应用研究专项基金”等,鼓励学生在研究基础上形成可推广的教学改进方案、课程设计、教育评估工具等,推动研究成果向教育实践的有效转化。此外,在教师招聘体系中,应将研究能力纳入核心评价指标,并在招聘过程中对具备实践研究成果的候选人给予优先考虑,以提高社会对教育硕士研究能力的认可度。

其次,解蔽学校场域对教育硕士研究能力的定位迷思,重塑对教育硕士研究能力的目标追求。一方面,规避研究能力只为理论学术服务的窄化思维,优化课程体系以加强应用研究导向。根据博耶对学术的分类定义,其中应用的学术是专业学术能力的题中之义[27]。教育硕士的研究能力应该指向的是应用的学术、教学的学术,才能符合其专业属性及职业导向。因此,课程设计应强化对应用研究、教学研究的培养,确保研究能力的培养目标与其未来职业发展路径相契合。另一方面,建立多方询证机制,平衡高校话语高度决定权。教育硕士研究能力的培养目标不应仅由高校单方面设定,而应充分整合社会需求、学校导向与学生诉求。高校更应发挥桥梁作用,搭建高效的沟通与反馈机制,促进各方意见的充分表达与均衡采纳。

最后,增强教育硕士主体场域的研究认同,综合社会与学校的双重作用。一方面,教育硕士需保持身份认知的动态调整,在不同场域的交互作用下不断更新对自身教师身份的理解。在空间视域下,师范生的专业身份认同来源于自我身份、职业身份与理想身份的协调统一[28]。因此,教育硕士应在学校培养与社会需求的双重作用下,持续完善教师身份认知,充分理解教师专业身份与学术身份的关联性,从而增强对研究能力的认同感。另一方面,应发展自身的研究兴趣,以增强研究文化的沉浸体验。个体可通过参与教育研究论坛、学术交流会议等活动,提高与导师及同伴的学术互动能力,培养研究兴趣,避免文化抵制,从而促进研究认同的内化与深化。

### 4.2. 三个场域: 推动三场域资源供给与协同

首先,优化资源配置以巩固教育硕士研究能力发展的变革动力。资源包括配置性资源与权威性资源。具体而言,优化配置性资源包括补充财力资源:国家、学校及院系应设立专项经费,以支持教育硕士研究能力发展,特别是在利益相关者询证、学术支持体系建设等领域的经费需求;补充人力资源:为教育硕士培养组建一支相对独立且专业化的师资队伍,以更有针对性地促进其应用型研究能力的发展。另一方面,完善权威性资源包括构建科学合理的研究能力培养评价体系:在课程考核中增加研究能力相关指标,结合过程性评价与成果性评价,推动研究能力的培养由短期训练向长期积累转变;强化导师指导作

用：不仅要激发双导师制的活力，促进双边导师对研究能力发展的重视与支持，还应将导师制度延伸至本科阶段，提前开展导师指导模式。

其次，以研究开展为纽带促进资源协同，推动变革持续进行。教育硕士具有实习要求，需以实习教师身份进入实习学校，这也是主体场域、学校场域与社会场域紧密联系的关键时期。一方面，需坚持引导学生开展行动研究。正如勒温所言：“没有行动就没有研究，没有研究就没有行动”，行动研究是变革的实质形式。教育硕士通过在各学习阶段的实习中开展行动研究，能够体验“全沉浸式培养模式”，将科研活动嵌入真实的工作环境之中，利用实践的真实性优势推动其研究能力的全面发展。另一方面，建立多层次的研究实践平台，与中小学开展协同教研。基于实习阶段的机会，可建立如校企合作基地、地方教育实践基地等多层次的研究实践平台，设立“实践问题导向”的专项研究基金，这不仅能完善学术资源共享机制，提升研究资料的可及性，还能加强学校场域与社会场域的资源协同，进一步推动教育硕士研究能力发展变革的持续进行。

## 参考文献

- [1] 刘雄, 熊丽娟. 中学研究型教师培养策略探析[J]. 中学政治教学参考, 2014(9): 91-93.
- [2] 唐卫民, 彭万英. 全日制教育硕士综合素质现存问题及对策研究——基于全国教育硕士培养院校的抽样调查[J]. 现代教育管理, 2022(6): 73-81.
- [3] 陈勇. 教育硕士的科研能力检视及培养对策研究[J]. 黑龙江高教研究, 2013, 31(12): 4-7.
- [4] 李子江. 我国教育硕士培养的学术化倾向及改革对策[J]. 高等教育研究, 2010, 31(5): 62-66.
- [5] 钟振国, 钟守满. 全日制教育硕士专业学位研究生的培养现状、问题及其对策——以浙江省 H 师范大学为例[J]. 江西师范大学学报(哲学社会科学版), 2015, 48(6): 115-122.
- [6] 肖川, 胡乐乐. 论研究生学术能力的培养[J]. 学位与研究生教育, 2006(9): 1-5.
- [7] Hoyle, E. (2012) Professionalization and Deprofessionalization in Education. In: *World Yearbook of Education* 1980, Routledge, 42-54.
- [8] Moulding, L.R. and Hadley, K.M. (2010) Graduate Students' Understanding of Educational Research in a Master of Education Program. *New Horizons in Education*, **58**, 43-52.
- [9] Admiraal, W., Buijs, M., Claessens, W., Honing, T. and Karkdijk, J. (2016) Linking Theory and Practice: Teacher Research in History and Geography Classrooms. *Educational Action Research*, **25**, 316-331. <https://doi.org/10.1080/09650792.2016.1152904>
- [10] Dobber, M., Akkerman, S.F., Verloop, N. and Vermunt, J.D. (2012) Student Teachers' Collaborative Research: Small-Scale Research Projects during Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, **28**, 609-617. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.009>
- [11] Dunn, M., Harrison, L.J. and Coombe, K. (2008) In Good Hands: Preparing Research-Skilled Graduates for the Early Childhood Profession. *Teaching and Teacher Education*, **24**, 703-714. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2007.09.002>
- [12] Hine, G.S.C. (2013) The Importance of Action Research in Teacher Education Programs. *Issues in Educational Research*, **23**, 151-163.
- [13] van der Linden, W., Bakx, A., Ros, A., Beijgaard, D. and van den Bergh, L. (2015) The Development of Student Teachers' Research Knowledge, Beliefs and Attitude. *Journal of Education for Teaching*, **41**, 4-18. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.992631>
- [14] See, B.H., Gorard, S. and Siddiqui, N. (2015) Teachers' Use of Research Evidence in Practice: A Pilot Study of Feedback to Enhance Learning. *Educational Research*, **58**, 56-72. <https://doi.org/10.1080/00131881.2015.1117798>
- [15] Snoek, M., Bekebrede, J., Hanna, F., Creton, T. and Edzes, H. (2017) The Contribution of Graduation Research to School Development: Graduation Research as a Boundary Practice. *European Journal of Teacher Education*, **40**, 361-378. <https://doi.org/10.1080/02619768.2017.1315400>
- [16] Sozbilir, M. (2007) First Steps in Educational Research: The Views of Turkish Chemistry and Biology Student Teachers. *European Journal of Teacher Education*, **30**, 41-61. <https://doi.org/10.1080/02619760601120072>
- [17] Lewin, K. (1947) Group Decisions and Social Change. In: Newcomb, T.M. and Hartley, E.L., Eds., *Readings in Social Psychology*, Henry Holt, 330-344.

- 
- [18] Lewin, K. (1951) *Field Theory in Social Science*. Harper and Brothers, 239-240.
- [19] Lundberg, G.A. (1939) *Foundations of Sociology*. Macmillan, 312.
- [20] 江淑玲, 林诗慧. 自我觉醒并向内深耕: 专硕师范生专业跨越式成长的内在支持系统运作研究——基于马扎诺认知目标分类学视角[J]. 教师教育研究, 2025, 37(1): 69-76.
- [21] Steven, S. (2007) Power of Practitioners: How Prior Teachers Informed the Teacher Role Identity of Thirty-Five Entry-Level Pre-Service Teacher Candidates. *Educate*, 7, 46-57.
- [22] 侯长林. 高校校园文化的理论研究[J]. 中国高等教育, 2013(23): 23-25.
- [23] Afdal, H.W. and Spernes, K. (2018) Designing and Redesigning Research-Based Teacher Education. *Teaching and Teacher Education*, 74, 215-228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.05.011>
- [24] Lewin, K. (1942) Field Theory and Learning. In: Cartwright, D., Ed., *Field Theory in Social Science: Selected Theoretical Papers by Kurt Lewin*, Social Science Paperbacks, 60-86.
- [25] Pierson, P. (2000) Increasing Returns, Path Dependence, and the Study of Politics. *American Political Science Review*, 94, 251-267. <https://doi.org/10.2307/2586011>
- [26] 闫建璋, 王换芳. 改革开放 40 年我国教师教育政策变迁分析[J]. 教师教育研究, 2018, 30(5): 7-13.
- [27] 马健生, 陈玥. 专业学位教育中学术能力培养的错位问题检视[J]. 教育研究, 2015, 36(7): 40-48.
- [28] 徐兴子. 空间理论视阈: 师范生专业身份认同的三重结构[J]. 教师教育研究, 2024, 36(1): 16-21+41.