

文章编号: 2095-1663(2016)01-0044-07

全日制教育硕士不同培养模式教学质量的差异分析

杜燕锋^a, 卢勃^b

(华南师范大学 a. 教育科学学院; b. 研究生处, 广东 广州 510631)

摘要: 基于对广东省开展教育硕士综合改革试点工作的两所高校全日制教育硕士的调查数据, 分析不同培养模式下全日制教育硕士的基本特征及其差异。研究发现: 协同培养、非协同培养两种培养模式的学生, 在课程设置、师资队伍、自身学习状况、教学环境等方面均存在着显著差异。这种差异在一定程度上反映了不同培养模式在教学质量上的差异。提高全日制教育硕士教学质量, 一方面要承认不同培养模式全日制教育硕士在教学质量上的差异, 理解并尊重这种差异; 另一方面要进一步完善培养模式, 提高其教学质量。

关键词: 全日制教育硕士; 协同培养; 非协同培养; 教学质量

中图分类号: G643

文献标识码: A

研究生培养模式发展至今, 主要有三种: “师徒式”“专业式”“协作式”。然而, 随着我国协同创新计划的提出, 要求大力推动协同创新, 充分发挥高等教育作为科技第一生产力和人才第一资源重要结合点在国家发展中的独特作用。高校作为培养创新人才和创新知识的主要场所, 正肩负起协同创新的时代重任, 越来越多的高校通过建立联合培养基地、协同创新中心等形式, 以协同培养的方式培养研究生。而以培养教师为目标的全日制教育硕士专业学位, 更是积极创新协同培养模式, 不断加强与地方政府、中小学合作的力度, 在 U-S 模式(高校—中小学)协同培养的基础上, 发展了 U-G-S 模式(高校—政府—中小学)或 G-U-S 模式(政府—高校—中小学)^[1] 协同培养教育硕士, 并与其他非协同模式一起成为培养全日制教育硕士的主要模式。探讨全日制教育硕士不同培养模式教学质量的差异, 进一步完善培

养模式、提高其教学质量具有非常重要的现实意义。

一、相关概念的认识

(一) 培养模式

在我国, “培养模式”一词于 1994 年在《高等教育面向 21 世纪教学内容和课程体系改革计划》中首次提出, 此后相关研究层出不穷。从概念上看, 目前学术界主要有三种观点, 一是马黎^[2] 和李艳梅^[3] 等人的方式论, 认为培养模式是指教育者和培养机构为实现人才培养目标而采取的方式方法; 二是路萍^[4] 和李硕豪^[5] 等人的要素论, 即从影响人才培养质量的核心要素出发, 认为培养模式是培养目标紧密相连的要素系统或优化组合; 三是结构过程论, 认为培养模式是为实现人才培养目标“结构范畴和过程范畴的统一”^[6], 是培养过程“静态内容”和“动态

收稿日期: 2015-10-25

作者简介: 杜燕锋(1987-), 女, 河南汝州人, 华南师范大学教育科学学院 2014 级博士研究生。

卢勃(1972-), 男, 广东湛江人, 华南师范大学研究生处副处长, 研究员, 博士。

基金项目: 2012 年广东省学位与研究生教育改革项目“教育硕士专业学位综合改革教学质量保障体系研究”(项目编号: 12JGXM-ZD07); 广东省哲学社会科学“十二五”规划 2012 年度学科共建项目“教育硕士专业学位综合改革教学质量保障体系研究”(项目编号: GDKXJY08)

内容”的统一^[7]。培养模式主要有三类,一类是学者李胜兵在其著作《研究生教育模式的嬗变》中概括出的三种主要研究生教育模式,即学徒式、专业式、协作式;第二类则是基于三重螺旋模型而形成的产学研合作教育;第三类是肖艳^[8]、黄正夫^[9]等基于协同创新而提出的协同式培养。本文认为培养模式是指在某种教育思想理念指导下,按照某种目标规格要求,通过教学专业课程体系,采取相对稳定的范式,规范有序地培养人才的方式方法。这里讨论的培养模式主要侧重于协同培养以及非协同培养模式。

(二)协同培养与非协同培养的认识

1. 协同培养内涵分析

协同培养是一种人才培养方式,由多个主体,通过一定的载体,为了共同的培养目标,突破专业、学科封闭边界,通过一系列的教育教学或实践活动等,促进培养资源和要素的有效汇聚。在对人才进行培养的过程中,充分释放各要素的活力,实现教学与科研的资源整合以及高校与不同培养主体之间的深度合作,以提升全日制教育硕士的综合素质与创新能力。它是一种主要以协同理论为理论基础,以协同创新、协同发展为指导理念,以培养创新人才、提高研究生教育质量、引领社会经济发展为目的,以课程教学与基地实践交互融合为主要的学习内容,由高校、协同培养单位为主体,双方形成共赢、互利的互动关系,在同一新系统中进行组织重构,共同育人的培养模式。^[8]其核心内涵是全程协同培养,即在整个研究生培养过程中,高校和协同培养单位通过双方系统及其元素的相互协调、合作合力培养人才。^[8]它与协作式中政府、高校、企业之间的“无序的、暂时的、利益独享的”合作不同,协同培养更加强调在同一新系统中的有“序”合作,这种合作是长期的、互动的、共赢的,其合作形式更加密切,或是形成体制上的合并,或是形成联合组织。^[10]

2. 非协同培养的认识

非协同培养模式并不是某一种特定的培养模式,主要是强调非协同、非合作、非协作的培养人才方式,是为区别于本研究中的协同培养模式而使用的。研究中非协同培养模式主要是指在全日制教育硕士培养过程中采用的师徒式、专业式等较为传统的人才培养模式。

为探讨不同培养模式对全日制教育硕士教学质量的影响,本文根据对广东省开展教育硕士综合改

革试点工作的两所高校(华南师范大学、广州大学)全日制教育硕士的调查数据,基于协同培养与非协同培养层面,研究全日制教育硕士教学质量认同情况;以影响教学质量的各维度为切入点,比较分析不同培养模式下全日制教育硕士教学质量的差异情况。

二、研究设计

(一)研究样本及量表设计

本研究采用的数据来自2014年面向广东省两所教育试点改革高校全日制教育硕士的调查。该次调查采用的问卷是依据研究目的,在文献分析的基础上,选取与影响全日制教育硕士教学质量相关的一些主要因素,即教师队伍、课程教学、学生学习、教学环境等维度来制定的,共包括两部分,第一部分是个人基本情况;第二部分是量表题项,主要采用的是李克特量表的5点计分法将“完全不同意”记为1,“比较不同意”记为2,“一般同意”记为3,“比较同意”记为4,“完全同意”记为5,并在数据处理时以均值3和均值4为分界点,将教学质量的水平划分为三个层次(低:均值 ≤ 3 ;中: $3 < \text{均值} \leq 4$;高:均值 > 4)。两校中参与调查的全日制教育硕士人数有221人(见表1),回收问卷204份,回收率为92.3%。问卷回收后,采用统计软件SPSS16.0英文版进行数据处理。

表1 全日制教育硕士的基本情况分布

人口统计学变量		人数	所占比例(%)
性别	男	31	15.2
	女	173	84.8
培养类型	非协同培养	104	51.0
	协同培养	100	49.0
合计		204	100%

(二)全日制教育硕士教学质量维度测量

在该调查问卷中,用于测量教学质量认同的题目有22道。为了探索影响全日制教育硕士教学质量维度的结构效度,本研究运用探索性因素分析方法(采用主成份分析方法抽取因子,并进行最大正交旋转)对该部分题目进行了分析,具体如下:

1. KMO和Bartlett检验

判断数据是否适合进行因素分析,需要进行KMO和Bartlett检验。一般认为,KMO值在0.5

至 1 间适合做因素分析,KMO 值愈大时(愈接近 1 时)表示变量间的共同因素越多,变量间的净相关系数愈低,愈适合进行因素分析。根据学者 Kaiser 的观点,如果 KMO 值小于 0.5 时,较不宜进行因素分析,进行因素分析的普通准则至少在 0.6 以上。此处的 KMO 值为 0.876,指标统计量大于 0.8,呈现的性质为“良好的”标准,表示变量间具有共同因素存在,变量适合进行因素分析。此外,Bartlett 球形检验的卡方统计量为 1697(自由度为 231),其显著性为 0.00,说明原始变量间有共同因素存在,适合使用因子分析方法。

表 2 KMO 与 Bartlett 检验

KMO 取样适切性量数	0.876
Bartlett 球形检验 近似卡方分布	1697
自由度	231
显著性	000

2. 转轴分析

转轴使得因素负荷量易于解释。为了更清晰地了解问卷的结构,保证区分度,根据每一个变量在每个公共因素上的最大负荷量来挑选变量,并删除在两个或两个以上公共因素上的负荷量同时大于 0.30,并且数值非常接近的变量,剔除以后重新进行因素分析,直到达到对剩下的变量再次进行因素分析时无需删除的状态。

根据探索性因素分析方法,删掉在主因素上负荷量大于 0.30,并且数值相近的变量“实践基地重视教学质量”,以及“所在高校有完善的教学质量保障体系”“联合培养基地对于协同培养教学质量很有帮助”。对剩余的 19 个变量进行第二次因子分析,结果如表 3。

根据表 3 的旋转成份矩阵 a3,对影响“全日制教育硕士教学质量”主因素的识别,提取 4 个主因素,每个变量在各公共因素上的最大负荷量都大于 0.5,因此,具有很好的区分度。

3. 主因素的分析

从表 3 可见,影响全日制教育硕士教学质量的主要因素有 4 个,因此教学质量维度可以用这 4 个因素加以测量:因素 1 包含的题目主要涉及了全日制教育硕士教学过程中的课程目标、课程内容、课程结构等,可称之为“课程设置”;因素 2 包含的题目主要涉及了教学过程中全日制教育硕士自身的学习态度、学习效果等,可称之为“学生学习状况”;因素 3

表 3 旋转成分矩阵

	成分			
	1	2	3	4
课程目标与要求清楚	0.776			
课程设置结构合理	0.724			
课程设置的实用性强	0.709			
课程考核内容和方式合理	0.624			
教育实习对您日后的工作有帮助		0.815		
您的学习积极性很高		0.786		
您具有良好的学习动机		0.740		
您的学习成绩很不错		0.738		
您掌握专业学习的有效方法		0.723		
教育实习,提高了您的教学技能		0.705		
您能有效地利用学习资源		0.622		
教师的教学内容丰富			0.801	
教师的教学方法先进			0.731	
教师的教学态度很好			0.585	
教师具有较高的知识水平			0.552	
您所在的高校有良好的教学实践、实验条件				0.819
您所在的高校提供丰富的学习资源				0.816
您所在的高校学习和科研氛围浓厚				0.608
实习基地提供丰富的学习资源				0.590

提取法:主成分
旋转法:具有 Kaiser 标准化的正交旋转法。
a. 旋转在 7 次迭代后收敛。

包含的题目涉及了教学中教师教学态度、知识水平、教学方法等情况,可称之为“师资队伍”;因素 4 包含的题目涉及了学校的教学环境、实习基地的教学环境等情况,将其称之为“教学环境”。信度分析(&系数)的结果表明,全日制教育硕士教学质量 4 个因素的 &系数介于 0.732—0.877 之间(见表 4),大于 Peterson 所建议的 0.7 标准判断,说明本研究的测量工具具有较高的内部一致性,可靠性高。

表 4 教学质量维度因素分析及信度分析结果

因素	题目数	题目示例	特征值	解释的方差%	α 系数
课程设置	4	课程设置针对性和实用性强	8.312	43.746	0.877
学生学习	7	学习态度、实习效果	1.830	9.631	0.849
师资队伍	4	教师的知识水平较高	1.409	7.418	0.732
教学环境	4	科研氛围、实践基地	1.188	6.251	0.732

三、调查结果与分析

在结合主因素分析、调查问卷、访谈等内容的基础上,本部分从课程设置、学生学习、师资队伍、教学环境四个维度方面进行统计分析,进一步探讨不同培养模式下全日制教育硕士教学质量之间的差异,具体分析情况如下:

(一)不同培养模式下全日制教育硕士课程设置的差异分析

课程是影响全日制教育硕士教学质量的重要因

素,对课程的调查分析则主要从课程目标、课程内容、课程结构、课程考核等方面进行的。

从整体上看,全日制教育硕士对课程设置的认同处于中等水平,平均值为 3.33。从不同的培养类型看(见表 5),在课程内容的实用性、课程结构的合理性、课程考核合理性方面,协同培养的学生得分均高于非协同培养的学生。其中,协同培养学生在“课程结构合理性”的均值比非协同培养学生的均值高出 0.27,分值差距较大,说明协同培养学生的课程有较多实践课,与理论课的设置比较合理,因而使其对课程设置结构认同度较高。

表 5 不同培养模式下课程认同的差异分析

题目	协同培养			非协同培养			F	显著性
	均值	标准差	水平	均值	标准差	水平		
课程目标清晰性	3.24	0.838	中	3.35	0.764	中	0.644	0.343
课程内容实用性	3.35	0.729	中	3.21	0.869	中	0.907	0.045
课程结构合理性	3.27	0.765	中	3.00	0.748	中	3.789	0.050
课程考核合理性	3.58	0.821	中	3.51	0.808	中	0.219	0.064

根据单因素方差分析的结果可知,在课程目标方面,非协同培养全日制教育硕士的得分比协同培养全日制教育硕士得分略高出 0.11,显著性概率 sig 值为 0.343,大于 0.05,说明不同培养模式在课程目标上没有显著差异。在课程考核方面,协同培养全日制教育硕士得分略高于非协同培养全日制教育硕士得分,但两者之间没有显著差异(p 值大于 0.05)。在课程结构合理性和课程内容实用性方面,协同培养全日制教育硕士的得分分别比非协同培养全日制教育硕士高出 0.14 和 0.27,显著性概率 sig 值分别为 0.050 和 0.045,均小于 0.05,说明不同培养模式全日制教育硕士在这两方面的得分存在显著差异。

(二)不同培养模式下全日制教育硕士学习状况的差异分析

学生是教学过程的主要参与者,也是影响教学质量的主要因素,其学习动机、学习积极性、学习方法及其对学习资源的利用等直接影响着他的学习行

为,进而也会影响其学习效果。

表 6 全日制教育硕士学生自身学习状况认同的分析

题目	均值	标准差	水平
您有良好的学习动机	3.65	0.838	中
您的学习积极性很高	3.45	0.810	中
您掌握了专业学习的有效方法	3.11	0.735	中
您能有效地利用学习资源	3.21	0.690	中

从整体上看,全日制教育硕士在自身学习状况认同的均值是 3.47,处于中等水平。各题目间得分差距较大,且不同被试对同一道题目的得分差距较大,意见比较不一致。其中,得分最高的两个题目是“教育实习对日后的就业帮助很大”(3.86 分)和“通过教育实习您的教学技能得到了提升”(3.77 分),可见全日制教育硕士对教育实习作用的认同度高,以及他们对教育实习的重视程度。得分最低的题目是“您掌握了专业学习的有效方法”(3.11 分)和“您

能有效地利用学习资源”(3.21分)。说明了全日制教育硕士对学习方法的掌握和学习资源的利用认同度较低,而其他的几个题目“学习动机、学习的积极性、学习成绩”等均处于中等水平。

表 6 不同培养模式下全日制教育硕士学习状况认同的分析

题目	协同式培养			非协同式培养			F	显著性
	均值	标准差	水平	均值	标准差	水平		
您有良好的学习动机	3.77	0.973	中	3.57	0.736	中	3.655	0.050
您的学习积极性很高	3.56	0.920	中	3.38	0.730	中	0.167	0.029
您掌握了专业学习的有效方法	3.06	0.810	中	3.14	0.687	中	1.594	0.684
您能有效地利用学习资源	3.28	0.660	中	3.20	0.704	中	0.525	0.470
您的学习成绩很不错	3.25	0.812	中	3.24	0.709	中	2.138	0.146
教育实习提升了您的教学技能	3.79	0.898	中	3.75	0.802	中	0.066	0.045
教育实习对您日后工作有帮助	3.89	1.071	中	3.91	0.851	中	4.163	0.043

从不同培养模式分析(如表 6 所示),协同培养全日制教育硕士在学习动机、学习积极性、有效利用学习资源、教学技能提升方面得分高于非协同培养学生。根据单因素方差分析的结果可知,在掌握学习方法、学习成绩方面,非协同培养全日制教育硕士的得分略高于协同培养全日制教育硕士,但得分没有显著差异(p 值均大于 0.05)。在学习动机、学习的积极性、教育实习对教学技能提升、教育实习对于工作的影响方面,不同培养类型的显著性概率 sig 值分别为 0.05、0.029、0.045、0.043,均小于 0.05,说明协同培养全日制教育硕士与非协同培养全日制教育硕士对于“学习动机、学习的积极性、教育实习

对教学技能提升、教育实习对于工作的影响”的认同有显著差异。

(三)不同培养模式下全日制教育硕士对师资队伍认同的差异分析

对样本进行调查分析可知,不同培养模式的全日制教育硕士对师资队伍的认同整体上处于中等水平。各题目间得分差距较大,且不同被试对同一题目的得分差距较大,意见比较不一致。其中,得分最高的两道题目是教师的知识水平(3.87)和教师教学态度(3.83),可见全日制教育硕士对导师的知识水平和教师的教学态度认同的程度较高。

表 7 不同培养模式下全日制教育硕士师资队伍状况认同的分析

题目	协同式培养			非协同式培养			F	显著性
	均值	标准差	水平	均值	标准差	水平		
教师具有较高的知识水平	3.93	0.881	中	3.77	0.736	中	0.966	0.033
教师的教学态度很好	3.83	0.975	中	3.83	0.730	中	0.979	0.001
教师的教学方法先进	3.41	0.758	中	3.35	0.687	中	0.718	0.013
教师的教学内容丰富	3.35	0.785	中	3.27	0.704	中	0.929	0.008

根据单因素方差分析的结果可知,不同培养模式的全日制教育硕士在教师知识水平、教学态度、教学方法、教学内容方面的认同状况不同。协同培养全日制教育硕士各题得分均高于非协同培养全日制教育硕士,且与非协同培养之间的显著性概率 sig 值分别为 0.033、0.001、0.013、0.008,均小于 0.05,说明协同培养全日制教育硕士与非协同培养全日制教育硕士对于师资队伍各题的认同存在显著差异。

其中,由表 8 可知,协同培养全日制教育硕士对兼职导师的数量和指导次数较为不满意,得分最低,

“兼职导师的数量”和“兼职导师的指导次数”的平均值分别为 2.18 和 2.26。12.2%的学生认为兼职导师每月指导他们一次,42.9%的学生认为兼职导师每月指导次数在一次以上,36.7%的学生认为兼职导师每两个月指导一次,还有 8.2%的学生认为兼职导师三个月以上才指导一次。(见图 1)。

表 8 协同培养下全日制教育硕士对兼职导师认同情况

	平均值	标准差	水平
兼职导师指导次数	2.26	1.153	低
兼职导师的数量	2.18	1.085	低

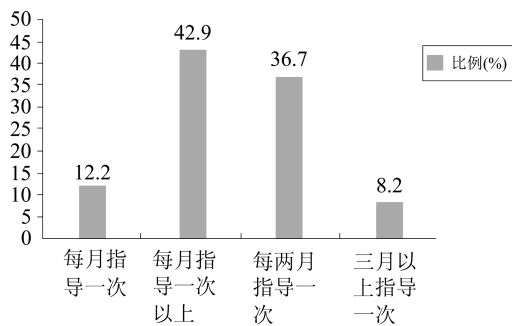


图 1

(四)不同培养模式全日制教育硕士对教学环境认同的差异分析

教学环境是实施教学活动的重要环境,它的好坏直接影响到学生教学质量的高低。据表 9 可知,

表 9 不同培养类型下教学环境认同的分析

题目	协同式培养			非协同式培养			F	显著性
	均值	标准差	水平	均值	标准差	水平		
高校有好的教学实践条件	3.51	0.982	中	3.41	0.969	中	1.826	0.233
您所在的高校提供丰富学习资源	3.46	0.967	中	3.34	0.903	中	0.462	0.498
高校学习和科研氛围浓厚	3.20	0.841	中	3.49	0.887	中	1.313	0.002
实习基地学习资源丰富	3.50	0.968	中	2.49	0.824	低	0.872	0.026

协同培养全日制教育硕士在高校有良好的教学和实验条件、实习基地资源丰富、高校提供丰富的学习资源方面的得分均高于非协同培养全日制教育硕士。非协同培养全日制教育硕士仅在高校学习和科研氛围浓厚的得分高于协同培养全日制教育硕士。

根据单因素方差分析的结果可知,不同培养模式全日制教育硕士在高校有良好的教学和实验条件方面的得分差异不显著,在高校学习和科研氛围浓厚、实践基地学习资源丰富方面,协同培养全日制教育硕士与非协同培养全日制教育硕士存在显著差异,显著性概率 sig 值分别为 0.002、0.026,均小于 0.05。说明协同培养学生有较多的机会去感受到实践基地的教学环境及使用实践基地的教学资源。

四、研究结论与对策建议

(一)研究结论

综合对不同培养类型全日制教育硕士教学质量四个维度的差异分析,得到以下基本结论:

第一,课程设置方面,协同培养全日制教育硕士与非协同培养全日制教育硕士在课程目标和课程考核方面没有显著差异;在课程结构合理性和课程内容实用性方面,协同培养全日制教育硕士显著高于非协同培养学生。非协同培养全日制教育硕士在课程方面认同度要低于协同培养全日制教育硕士。

第二,学生学习状况,协同培养全日制教育硕士与非协同培养全日制教育硕士在学习方法、学习成绩方面没有显著差异;在学习动机、学习的积极性、教育实习对教学技能提升、教育实习对于工作的影响方面存在显著差异。协同培养学生更加关注教育实习对教学技能的提升,其认同度也就较高。

第三,不同培养模式全日制教育硕士在师资队伍认同方面存在显著差异。协同培养全日制教育硕士在教师知识水平、教学态度、教学方法、教学内容方面的得分均高于非协同培养全日制教育硕士。

第四,不同培养模式全日制教育硕士在高校有良好的教学和实验条件方面的得分差异不显著,在

高校学习和科研氛围浓厚、实践基地学习资源丰富方面存在显著差异。

(二)对策建议

总体而言,协同培养全日制教育硕士对教学质量的认同度较高于非协同培养全日制教育硕士的认同度,尤其体现在学习效果、教学实践、教学技能提升、教育实习基地等方面,说明了协同培养对于教学质量有一定的积极影响。为了提升教学质量,强化教育硕士研究生实践能力和创新能力的培养,应从双师型导师队伍、实践课程、实践基地、实践经费投入等方面进一步完善协同培养模式。

1. 建构“双师型”师资队伍结构

建立高校教育硕士导师和校外兼职导师两种类型导师的分工协作机制。加强同中小学之间的协作,引进具有丰富实践经验、又有较高的教育理论素养和较强研究能力的中小学教学专家和管理专家做兼职导师,与高校教育硕士专业导师一起,共同指导教育硕士研究生。同时,要引导学术型导师转为专业学位研究生导师,建立一支独立的、专门的教育硕士研究生教师队伍。也要大力开展兼职导师、实践基地教师的专项培训,提高其指导能力和水平,发挥其在培养过程中独特的作用。

2. 协同构建实践课程

课程是实现培养目标和教学目标的重要载体,

“社会需要和可能培养什么样的人才,是决定课程的因素或影响课程的决定性因素”^[11]。协同培养下的全日制教育硕士,其突出特点就是重视实践能力的培养。因此,高校与中小学共同参与,合理设置课程,强化实践课程的建设,不仅能够提高学生的实践能力,也有利于教学质量的提高。

适度提高专业选修课和教育实习课的比重,在专业选修课程中,适当加大实践应用性课程和实践应用内容的建设,以满足教育硕士学习的需要。实践课程的开发和建设需要得到实践基地的支持,结合协同培养单位在教学过程中的实践经验,把这些实践知识进行提升,与理论知识连接起来,构建出新的知识体系。^[12]同时,也要增加教育实习课程,保障教育硕士有足够的时间去学习和锻炼教学技能。

3. 重视实践基地建设

实践基地作为协同培养重要的外部教学环境,直接影响到协同培养过程中教育硕士的实践教学质量。因此,要本着多方参与的原则,加强教学实践基地建设。不仅要和学校层面加强与中小学校、教育行政部门等之间的合作,建设一批“教育硕士联合培养基地”,也要发挥导师的作用,促进教育实习基地的建设。同时,还要重视校友会的作用,通过依靠分布在不同地方的校友会力量,为高校提供合适的实践基地^[13]。

4. 增加教育实践的经费投入

充足的经费能够保障教育实践活动的顺利进行。高校在教育实习基地建设、教育教学改革等方面要不断地加大经费的投入力度,不仅要按年度和学生数量向基地学校缴纳实习经费,而且还要为基地提供固定的建设经费。另外,学校也可考虑设立

专项资金账户,为专业单位研究生专业实践和实践基地建设提供一定的经费保障^[13]。

参考文献:

- [1] 李中国. 两种“三位一体”教师教育模式比较研究[J]. 教育研究, 2014(8): 113-117.
- [2] 马黎. 中美研究型博士生培养模式比较研究[J]. 高等教育研究, 1994(1): 69-74.
- [3] 李艳梅, 姜莉. 中美德三国博士生(医学科研型)培养模式比较研究[J]. 学位与研究生教育, 1999(4): 70-74.
- [4] 路萍. 我国硕士研究生培养模式研究[D]. 武汉: 武汉理工大学, 2006.
- [5] 李硕豪, 阎月勤. 高校培养模式刍议[J]. 吉林教育科学, 2000(2): 43.
- [6] 胡玲琳. 我国高校研究生培养模式研究——从单一走向二元模式[D]. 上海: 华东师范大学, 2004: 17.
- [7] 李志义. 谈高水平大学如何构建本科培养模式[J]. 中国高等教育, 2007(15、16): 35.
- [8] 肖艳. 研究生“协同式”培养模式研究——基于“上海研究生联合培养基地”的探索[D]. 上海: 上海交通大学, 2007: 40.
- [9] 黄正夫. 基于协同创新的全日制教育硕士培养模式研究[D]. 重庆: 西南大学, 2014.
- [10] 张永泽, 刘晓光, 董维春. 专业学位研究生基于项目的校企协同培养模式探索[J]. 学位与研究生教育, 2014(6): 8-12.
- [11] 王策三. 教学论稿. 北京: 人民教育出版社, 2005: 198.
- [12] 张乐平, 王应密, 陈小平. 全日制工程硕士研究生培养状况的调查与分析[J]. 学位与研究生教育, 2012(3): 11-17.
- [13] 全国教育专业学位教育指导委员会秘书处. 教育专业学位研究生教育综合改革试点验收工作会议资料汇编[R]. 2013.

Variance Analysis of Teaching Quality in Full-time Master-of-education Programs with Different Forms of Training

DU Yanfeng, LU Bo

(South China Normal University, Guangzhou, Guangdong 510631)

Abstract: An analysis was made on the survey data, basic features and differences of two full-time master-of-education programs with different forms of training in Guangdong province. The study found that collaborative and non-collaborative training differ in curriculum, faculty structure, learning conditions and teaching environment. To a certain extent, these differences reflect the differences in teaching quality. In order to improve teaching quality, the differences should be taken into consideration and further efforts must be made to improve various forms of training.

Keywords: full-time master-of-education program; collaborative training; non-collaborative training; teaching quality