

西北地区中小学教师课程取向调查研究

王娟

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730070)

[摘要] 教师课程取向是指教师对课程的认识与理解, 包括教师对课程理念、学科课程目标、课程内容、教学方法以及课程评价等问题的认识和理解。西北地区中小学教师认同度最高的是认知过程取向和人文主义取向, 认同度较低的是学术理性取向和社会重建取向。城市初中教师与其他类型学校教师表现出显著的城乡差异或学段差异; 英语教师在认知主义和人文主义上的得分显著地低于语文教师。西北地区中小学教师课程取向表现出综合的特征; 西北地区中小学教师观念层面的课程取向与新课程理念完全一致。

[关键词] 西北地区; 中小学; 教师课程取向

[中图分类号] G 423

[文献标识码] A

[文章编号] 1001-9162(2015)04-0094-06

新一轮基础教育课程改革实施以来, 普通教师对课程的理解逐渐成为人们关注的重点。教师如何理解课程, 如何实施及评价课程, 以及教师的课程取向与其教育教学之间存在着怎样的关系, 对这些问题的研究, 将帮助我们更好地理解教育教学实践。尤其是在新课程改革背景下, 中小学教师具有怎样的课程取向, 他们的课程观念与新课程理念之间是什么关系, 这也可在一定程度上反映新课改实施的状况。

一、教师课程取向的概念

课程取向是人们对课程的总的看法和认识, 由于人们的哲学思想、价值观、方法论、文化背景以及对个体的心理发展等方面问题认识上的差异, 导致对课程的不同看法, 从而形成了课程取向^[1]。

课程取向是关于学校应该做什么以及学生应该怎么学的一些不同的信念。课程取向因为个人的背景、经验、文化以及学校的政治主张不同而表现出不同的特点。不同的课程取向反映了不同的学校目标, 以及教和学应该如何发生的不同信念, 因此, 课程取向是我们的价值观、态度以及观念的产物^[2]。

课程取向, 亦称为课程设计的意识形态、构想、价值取向或观点。课程设计者的课程取向是一

组信念 (beliefs), 影响课程目标、内容、教学法和评估的设计^[3]。

米勒 (Miller) 认为, 在课程取向中有两个问题最重要, 一是学校应该教什么, 另外是学生应该怎么学, 这两个问题都反映了“学校希望培养什么样的人”, 在学校培养目标的统领下, 校长和教师才能决定教什么和怎么教, 教师的教学必然影响学生的学习, 体现于学生怎么学和学习的结果。因此, 课程取向是人们的教育观念在课程领域的反映与表现, 具体体现在课程目标的确定、课程内容的选择、内容的组织方式、教学方法的选取以及课程评价等方面。

教师课程取向主要指教师对课程的认识与理解, 包括教师对课程理念、学科课程目标、课程内容、教学方法以及课程评价等问题的认识和理解。不同于理论研究者对课程的理解与设计, 教师的角色决定其主要是在实践层面实施课程, 教师对课程的理解与设计终将表现在教育教学工作中。

教师课程取向有不同的分类方式, 其中最著名的分类框架是艾斯纳 (Eisner) 和瓦纳斯 (Vallance) 关于课程取向的研究, 他们将课程取向分为五类: 学术理性主义 (academic rationalism)、认知过程 (cognitive processes)、社

[收稿日期] 2015-04-28

[基金项目] 全国教育科学“十二五”规划教育部项目“西北地区县域中小学教师流动问题研究”(EFA110336); 西北师范大学青年教师科研能力提升计划骨干项目“西北地区中小学教师课程取向研究”

[作者简介] 王娟 (1972—), 女, 甘肃灵台人, 教育学博士, 西北师范大学副教授, 主要从事课程与教学论研究

会重建 (social reconstruction)、自我实现 (self-actualization) 和技术取向 (technology)^[4]。麦克尼尔 (McNeil) 和米勒 (Miller) 将自我实现取向发展为人文主义取向。每一类课程取向都分别包括了课程意图、课程内容、课程组织、教学法和课程评价五个方面。

学术理性取向主张学校课程的主要功能是通过最有价值的学科的教学使个体获得知识, 学科结构是课程内容组织的基础, 在教学法的选择方面, 较倾向于以教师为中心对学生进行讲授, 强调学生对课程内容的获得和知识结构的掌握。

认知过程取向强调学校的课程与教学应促进学生认知过程的发展, 教导他们学习如何学习, 提供给学生精炼各种心智官能 (intellectual faculties) 的机会^[5] (P109)。课程内容以发展学生的能力为重; 对课程内容的组织以让学生掌握认知技能为先, 然后才是知识的掌握; 教学法则倾向于选择学生中心和教师中心相结合的方式; 强调学生的思维能力和解决问题的能力。

社会重建取向强调学校教育在社会改造中的作用, 重点强调发展及提高学生的批判意识, 使他们觉察社会的不公平事情, 因此, 课程内容较多涉及具有争议性的课题, 以社会的需要和问题作为组织课程内容的中心, 主张让学生参与社会事务, 了解和批判各种社会问题, 并付诸实践, 以尽个人责任, 形成美满社会, 因此, 在教学法方面主要倾向于选择活动教学法、合作教学法、探究式教学法等能够引起学生参与、思考并进行实践的方法。

人文主义取向的课程目标在于让学习者获得全面的满意的经验, 以有效地促进学习者的成长与发展, 最终实现自我价值。学习者的成长与发展应当是全面的, 包括认知、社会、生理、情绪等层面。课程内容倾向于整合不同领域的综合内容, 采取“学习单元”的组织形态, 而不是学科的逻辑架构。

“科技发展取向认为课程的作用在于寻找有效的手段, 用以实现一系列事先规定好的目的”^[6] (P61), 而促使学习者达成学习目标的重点在于, 如何利用技术的手段来设计一系列学习的流程。学习过程中, 学习者会被告知明确的学习目标, 提供适当的学习训练, 最后采用一系列的学习评价方式来提供给学习者反馈, 以评估学习者是否可以继续下一阶段的学习, 当然这种学习的过程也间接地培养了学习者运用媒体的意识和技术。

五种课程取向各自的侧重点不同。中外学者的

研究都表明, 在实际的教育过程中, 教师的课程取向是多元的、综合的, 不是唯一的, 即教师在课程实施中会表现出比较明显的某种课程取向, 但并不排斥其他的课程取向。

二、研究方法

本研究采用问卷调查法, 主要是对教师在学术理性、认知过程、社会重建、人文主义和科技发展五种课程取向上的倾向性作出判断。问卷选取香港学者张善培发展出的教师课程取向研究自编问卷为调查工具, 该问卷有英文版和中文繁体字版本, 本研究结合这两种版本对其进行修改及预调查, 使得问卷的表述更准确, 也更容易为被试所理解。

问卷共包含 30 个题项, 分别从课程意图、课程内容、课程组织、教学方法和课程评价五个方面对认知取向、社会取向、学术取向、科技取向和人文取向进行了描述。问卷采用李克特 8 点计分方式, “1”分代表“极不同意”, “8”分代表“极同意”, 分值越高表明教师同意的程度也越高。

本研究在甘肃省 35 所中小学发放问卷, 共发放教师课程取向问卷 940 份, 回收 898 份, 回收率为 95.5%, 有效问卷 835 份, 有效率为 93%。有效问卷中, 男教师 266 人 (31.9%), 女教师 567 人 (68.1%); 初中教师 353 人 (42.3%), 小学教师 482 人 (57.7%); 城市学校教师 532 人 (63.7%), 农村学校教师 303 人 (36.3%)。参与问卷调查教师的任教学科分别为语文、数学、英语, 其中农村小学兼任语文、数学、英语三科中任意两科的教师总人数为 34 人, 占样本总数的 4.1%; 其余三科教师人数分别为 331 人 (39.7%)、303 人 (36.4%) 和 165 人 (19.8%)。

本研究采用 SPSS13.0 对数据进行分析。

三、研究结果

(一) 西北地区中小学教师课程取向的整体水平

西北地区中小学教师课程取向的整体水平, 主要从两方面来看, 一是在认知过程、科技发展、学术理性、社会重建和人文主义五种课程取向类型上, 教师的认同状况; 二是具体到课程意图、课程内容、课程组织、教学法以及课程评价五个内容, 教师具有怎样的倾向性。

1. 按照五种教师课程取向的类型进行分析

将问卷中的 30 个题项按照五种教师课程取向进行分类, 然后分别计算出教师在每种课程取向上

的平均分和标准差，根据平均分的高低，来判断西北地区中小学教师总体上是否认同这些课程取向，同时也了解教师在观念上更认同哪些课程取向。首先分别求出样本中每一位教师在五种课程取向上的平均得分，然后对这些数据进行描述统计，统计结果见表 1。

表 1 西北地区中小学教师课程取向的总体水平

课程取向	最小值	最大值	平均分	标准差
认知过程	1.50	8.00	6.61	1.05862
人文主义	1.50	8.00	6.49	1.04121
科技发展	1.83	8.00	6.34	1.09200
学术理性	2.00	8.00	6.00	1.14925
社会重建	1.50	8.00	5.97	1.20962

表 1 的数据显示，教师关于五种课程取向的平均得分在 5.97 至 6.61 之间，表明教师对五种课程取向都是认同的，其中教师最认同的是认知过程取向，平均分为 6.61，其次分别为人文主义取向、科技发展取向、学术理性取向和社会重建取向，平均得分分别为 6.49、6.34、6.00 和 5.97。教师认同度最高的是认知过程取向，但也不排斥其他课程取向。这与其他学者（张善培，靳玉乐，S. B. Jenkins）的研究结果一致。

2. 按照 30 个题项进行分析

分别对 30 个题项的描述统计结果进行排序，得分最高的 5 项和最低的 5 项的具体内容见表 2。

表 2 30 个题项的平均得分结果排序（前 5 项和后 5 项）

题项	平均分	标准差
T 1 教学过程中，让学生有机会思考问题是最关键的。	7.08	1.494
T 22 学生在一个充满了爱和情感支持的学习环境中，才能学得最好。	6.96	1.397
T 9 课程的基本目标应是培养学生学习各种事物的认知技能，如记忆、假设、问题解决、分析、综合等。	6.85	1.400
T 3 除学业成绩外，学生的个人发展，例如自信心、动机、兴趣和自我意识等也是教学评价的重点。	6.80	1.460
T 28 课程设计应当首先确定学生的学习目标。	6.72	1.432
T 5 课程应让学生理解社会现实问题并为促进社会改革而采取行动。	5.77	1.820
T 30 学校课程的首要任务是让学生获得人类各种重要的文化遗产。	5.77	1.889
T 24 课程内容应集中分析社会现实问题，如环境、能源、民族团结和犯罪等。	5.71	1.815
T 29 学校课程最重要的目标是培养学生批判地分析社会现实问题的能力。	5.64	1.844
T 10 中小学最重要的课程内容是学科知识。	5.48	1.892

在 30 个题项中，教师最同意的是认知过程取

向的教学法，“教学过程中，最重要的是给学生思考问题的机会”，平均得分为 7.08；其次，人文主义取向对学生情感、兴趣的关注也是教师们认可程度比较高的；最不同意的是学术理性取向的课程内容，“中小学生学习最重要的课程内容是学科知识”，平均得分为 5.48，教师认同度比较低的主要还集中在课程与社会发展相关的题项。

表 2 的数据表明，在教学方法方面，教师最同意的是通过让学生思考问题来获得认知能力的发展，在课堂上激发学生进行思考是最重要的；而在课程内容方面，教师最不认同完全以学科知识为重点内容。对学生的学习与社会现实问题、社会变革之间的关系，教师的认同度也较低。

3. 按照教师课程取向的内容进行分析

按照课程意图、课程内容、课程组织、教学方法和课程评价五个维度对 30 个题项的描述统计结果进行分析，最高分和最低分的数据结果见表 3。

表 3 教师课程取向的五个维度统计表
(最高分和最低分)

五个维度	题号	平均分	标准差
课程意图	T9	6.85	1.400
	T29	5.64	1.844
课程内容	T27	6.46	1.558
	T10	5.48	1.892
课程组织	T19	6.28	1.582
	T14	5.86	1.802
教学方法	T1	7.08	1.494
	T22	6.96	1.397
	T17	6.26	1.684
	T26	6.16	1.600
课程评价	T3	6.80	1.460
	T20	6.07	1.661

结果显示，在课程意图方面，教师认同度最高的是第 9 题，认知过程取向的课程目标。可以看出，教师最认同的课程目标是培养学生认知能力的目标。

在课程内容方面，教师认同度最高的是认知过程取向的课程内容，第 27 题“求知的方法是中小学课程中最重要的内容”，平均分为 6.46。教师最不赞同学科知识是中小学最重要的课程内容，课程内容的选择应有利于发展学生探究的能力，内容的选择应当以学生的学习目标为依据。

在课程组织方面，教师认同度最高的是人文主义取向的课程组织，如第 19 题平均分为 6.28；教师认同度最低的是社会重建取向的课程组织，如第 14 题平均分为 5.86。

在教学方法方面，教师认同度最高的依次是认知过程取向和人文主义取向的教学方法，如第1题和第22题平均分分别为7.08和6.96；教师认同度最低的依次是学术理性取向和社会重建取向的教学方法，第26题“课程应要求教师传授给学生最好、最重要的学科内容”和第17题“允许学生分析、调查并评估真实的社会问题，学生才能学得最好”，平均分分别为6.16和6.26。教师最认同的教学方法是为学生创造一个充满爱和情感支持的学习环境，同时在教学过程中应注重激发学生进行思考和探究，以提高学生的思维能力；教师最不赞同给学生传授学科知识的教学方法，也不太认同让学生进行调查分析等活动是教师教学的主要方法。

在课程评价方面，教师认同度最高的是人文主义取向的课程评价，第3题“除学业成绩外，学生的个人发展，例如自信心、动机、兴趣和自我意识等也是教学评价的重点”，平均分为6.80；得分最低的是第20题“重要的是评价学生获得基础知识的程度”，平均分为6.07。教师最赞同的课程评价

理念是学生个人的全面发展和学生的学业成绩都应当是教学评价的重要内容，同时学生认知能力的发展以及实践探究能力也很重要；教师最反对以学生掌握基础知识的程度为课程评价的唯一依据。

(二) 不同学校类型教师的课程取向分析

本研究在学校类型上共分为城市初中、农村初中、城市小学和农村小学四种类型。对这四种类型学校教师的课程取向进行单因素方差分析发现，城市初中、城市小学和农村小学教师的课程取向与前面分析的整体教师课程取向完全一致，即教师对五种课程取向的认同度从高到低分别是认知过程取向、人文主义取向、科技发展取向、学术理性取向和社会重建取向。农村初中教师对五种课程取向的认同度略有差异，平均得分从高到低分别是认知过程取向6.75、人文主义取向6.59、科技发展取向6.46、社会重建取向6.24和学术理性取向6.05，学术理性取向的得分最低，而不像其他类型学校教师的课程取向，都是社会重建取向的得分最低。具体数据见表4。

表4 不同类型学校教师课程取向整体差异分析表

取向	城市初中 a 平均分/标准差	农村初中 b 平均分/标准差	城市小学 c 平均分/标准差	农村小学 d 平均分/标准差	F 值	显著水平	事后多重比较
认知	6.44/1.16	6.75/0.81	6.63/1.04	6.70/1.01	3.246	0.021*	a<b*, a<c*, a<d*
科技	6.20/1.14	6.46/0.87	6.34/1.14	6.42/1.04	2.110	0.098	a<b*, a<d*
社会	5.89/1.27	6.24/1.08	5.97/1.13	5.91/1.26	2.210	0.086	a<b*, b>d*
学术	5.95/1.22	6.05/1.06	6.02/1.12	5.99/1.12	0.226	0.878	
人文	6.29/1.15	6.59/0.88	6.52/1.03	6.63/0.94	4.606	0.003**	a<b*, a<c*, a<d**

注：* p<0.05, ** p<0.01, *** p<0.001, 下同

总体来看，四种类型学校教师在认知过程取向和人文主义取向上存在显著差异，P值分别为0.021和0.003；进一步对数据进行事后多重比较分析，发现在认知过程取向上，城市初中教师的得分最低，为6.44，农村初中、城市小学和农村小学教师的得分分别为6.75、6.63和6.7，且城市初中与其他三种类型学校之间均存在显著差异；在科技发展取向上，城市初中教师的得分最低，为6.2，农村初中、城市小学和农村小学教师的得分分别为6.46、6.34和6.42，且城市初中与农村初中和农村小学存在显著差异；在社会重建取向上，城市初中教师的得分最低，为5.89，农村初中、城市小学和农村小学教师的得分分别为6.24、5.97和5.91，且城市初中与农村初中存在显著差异，农村初中与农村小学之间存在显著差异；在学术理性取向上，仍然是城市初中的得分最低，为5.95，农村初中、城市小学和农村小学教师的得分

分别为6.05、6.02和5.99，但四类学校之间在学术理性取向上均不存在显著差异；在人文主义取向上，城市初中的得分最低，为6.29，农村初中、城市小学和农村小学教师的得分分别为6.59、6.52和6.63，且城市初中与其他三类学校之间均存在显著差异，其中城市初中与农村小学存在非常显著的差异。

表4的数据显示，城市初中教师在5种课程取向上的得分均低于其他三类学校，而且除了在学术理性课程取向上，所有类型的学校教师之间不存在显著差异外，其余四种课程取向上，城市初中学校均与其他类型学校表现出显著的城乡差异或者学段差异。

(三) 不同学科教师的课程取向分析

本研究涉及语文、数学、英语三科教师，但农村小学存在一定数量的教师，兼任语数外中的两科。研究样本中，农村小学兼课教师人数一共为

34人,占样本总数的4.1%。鉴于农村小学兼课教师的数量在本研究中较少,因此尝试将这部分教师样本剔除,在剩余的语文、数学、英语三科教师群

体内进行教师课程取向的单因素方差分析。具体结果见表5。

表5 西北地区中小学教师课程取向任教学科差异分析表

取向	语文 a 平均分/标准差	数学 b 平均分/标准差	英语 c 平均分/标准差	F 值	显著水平	事后多重比较
认知	6.65/1.06	6.58/1.10	6.57/1.01	1.138	.338	
科技	6.37/1.13	6.31/1.06	6.25/1.09	1.068	.377	
社会	5.98/1.20	6.01/1.19	5.94/1.23	1.182	.316	
学术	6.02/1.18	6.00/1.10	5.96/1.20	.477	.794	
人文	6.53/1.07	6.47/1.05	6.43/0.99	.729	.602	

结果显示,在语数外三种任教学科教师课程取向的五个类别上,没有表现出显著的学科差异。从各类课程取向的得分情况来看,英语和语文虽然都属于语言类学科,但英语教师的得分在语数外三科

中是最低的。

对30个题项进行分析,在22、23和29题中,三种学科教师表现出一定的差异,具体数据见表6。

表6 西北地区中小学教师课程取向任教学科差异分题项分析表

题号	语文 a 平均分/标准差	数学 b 平均分/标准差	英语 c 平均分/标准差	F 值	显著水平	事后多重比较
T22	7.11/1.301	6.86/1.523	6.78/1.401	3.977	.019*	a>b*, a>c*
T23	6.76/1.399	6.61/1.434	6.48/1.403	2.543	.027*	a>c*
T29	5.52/1.841	5.83/1.865	5.57/1.795	2.457	.086	a<b*

表6的数据显示,第22题,“学生在一个充满了爱和情感支持的学习环境中,才能学得更好”,语文教师与数学教师和英语教师之间存在显著差异,语文教师最认同这一观点;第23题,“评价学生的思维水平和方式以及他们探究知识的能力是最重要的”,语文教师的得分显著地高于英语教师;第29题,“学校课程最重要的目标是培养学生批判地分析社会问题的能力”,语文教师的得分显著地低于数学教师。可以看出,在人文主义和认知过程取向上,语文教师的认同度均较高,尤其是显著地高于英语教师。

教师认同培养学生的公民意识,但对如何培养持不同意见。中小学阶段,教师对发展学生的批判性分析能力以及变革能力的认同度并不高,他们认为,学生在这一阶段仍然以学业、认知发展为主。

在所有的题项中,“中小学最重要的课程内容是学科知识”得分最低,很显然,教师反对学生只学学术方面的知识,但教师也认同,学科知识是高质量学校课程的基础。相反,虽然教师在人文主义取向上的得分整体较高,但“教师应当基于学生的兴趣和需要选择课程内容”的得分较低,因此,学科知识在学校课程中仍然扮演着重要的角色。教师对学生兴趣和需要的关注,似乎只是在学好学科知识的基础上的锦上添花而已,学生的兴趣和需要只是其学习知识过程中的调节机制,而不是促进学生个性化发展、获得良好学习经验的途径。

同样,教师认同度最高的认知过程取向,落实到教学方法上,“课程应首先让学生掌握认知技能(如推理、分析、批判性思维等),然后教师才可教概念性知识”的得分依然偏低,教师在具体的课堂教学中如何发展学生的认知能力,尤其是如何发展学生的思维能力,还有待于进一步研究。

(二)西北地区中小学教师课程取向与新课程理念之间的关系

本研究的结果显示,西北地区中小学教师最赞

四、启示

(一)进一步理解西北地区中小学教师课程取向

总体来看,西北地区中小学教师的课程取向呈现出综合的特征,即不是单一地赞同或者反对某一种课程取向,而是对一类课程取向中的某个方面认同度比较高,而对其他方面认同度比较低。

社会重建取向在五类课程取向中的得分最低,教师最不认同的是社会重建取向中有关批判地分析社会问题、促进社会改革、课程内容应主要以社会现实问题为主的题项,但对学生应具有公民意识和问题解决能力的题项认同度较高。可以看出,虽然

同基础教育应以培养和发展学生的认知能力为主要任务, 学生分析问题和解决问题的能力是最重要的, 同时, 教师也认为, 学生不仅需要发展认知能力, 他们的情绪情感、自信心、兴趣、动机等也都应成为教育教学的主要关注点和评价的标准。

我国自 2001 年启动的基础教育课程改革, 既重视学生获得基础知识和基本技能, 更重视学生作为“人”的发展, 学生完整人格的发展, 终身学习的态度和能力建设以及创新精神和实践能力的展现。西北地区中小学教师所表现出来的课程取向与新一轮基础教育课程改革的理念完全一致, 或者至少说明, 教师在观念层面是认同新课程改革理念的。基础教育课程改革实施至今, 其基本理念已经深入人心, 现在的关键是这种理念在学生身上落实了多少, 学生、教师和学校获得了怎样的发展?

(三) 西北地区中小学教师课程取向与教育教

学实践的关系

教师具有怎样的课程取向, 不仅仅是教师在观念层面对课程、教学的态度, 教师的职业特性决定了教师是通过课堂教学来传递和展示他们的课程与教学态度, 因此, 对教师课程取向的研究, 不应仅停留在教师在观念上的认同, 还应通过对其课堂教学的观察以及课后的访谈, 来理解教师观念层面的课程取向, 在其实践层面是如何表达的, 以及两者之间存在怎样的关系。如教师认同度最高的题项是“教学过程中, 让学生有机会思考问题是最关键的”, 那么教师在教学过程中, 是如何选取和组织教学内容, 又是如何开展教学活动, 以发展学生的思维能力就显得非常重要, 或者教师并没有表现出与其观念相一致的行为, 这是什么因素造成的呢? 通过这些研究, 才能完整地反映教师的课程取向。

[参考文献]

- [1] 马云鹏. 国外关于课程取向的研究及对我们的启示 [J]. 外国教育研究, 1998, (3).
- [2] Miller J P. The Education Spectrum: Orientations to Curriculum [M]. New York: Longman, 1983.
- [3] 张善培. 课程取向的再概念化 [A]. 第六届“两岸三地课程理论研讨会” [C]. 台北: “中华民国教材研究发展学会”编印, 2004.
- [4] 靳玉乐, 罗生全. 中小学教师的课程取向及其特点 [J]. 课程·教材·教法, 2007, (4).
- [5] 黄政杰. 课程设计 [M]. 台北: 台湾东华书局股份有限公司, 1991.
- [6] 李子建, 黄显华. 课程: 范式、取向和设计 [M]. 香港: 香港中文大学出版社, 1996.

An Investigation on Primary and Middle School Teachers' Curriculum Orientation in Northwest China

WANG Juan

(College of Education, Northwest Normal University, Lanzhou, Gansu, 730070, PRC)

[Abstract] Teachers' curriculum orientation refers to teachers' understanding of curriculum, including curriculum concepts, goals of courses, subject contents, teaching methods and evaluation of curriculum, and etc.. Findings from the investigation show that cognitive processes and self-actualization are at the highest level of teachers' identification, and academic rationalism and social reconstruction are at lower level. There are remarkable differences between teachers from middle schools in urban and teachers from other types of schools. English teachers' cognitive processes and self-actualization are significantly lower than Chinese teachers'. Primary and middle school teachers' curriculum orientation in Northwest China is comprehensive. Primary and middle school teachers' espoused curriculum orientation is in accordance with the concepts of the new curriculum.

[Key words] Northwest China; elementary and middle school; teachers' curriculum orientation

(责任编辑 王兆璟/校对 丁一)