

反馈促进新教师教学反思能力发展的行动研究

罗晓杰, 牟金江

(浙江师范大学外国语学院, 浙江金华 321004)

[摘要] 本文作者采用个案研究方法, 在“师徒制”和“校本教研”体制下实施了一项旨在促进新教师教学反思能力发展的行动研究。为期两年的研究发现: 反思方法指导有助于提高新教师教学反思能力; 基于“师傅”或同伴的反馈的新教师教学反思较独立反思更有广度和深度; 与简单的自我反思相比, “反馈+反思”、“反思+反馈”、“反思+反馈+再反思”和“对比反思”等教学反思模式更能有效提高新教师的教学反思能力。

[关键词] 新教师; 教师反思能力; 教学反思; 同伴反馈

[中图分类号] G652 [文献标识码] A [文章编号] 1672-5905(2016)01-0096-07

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.20160122.010

Action Research on Improving Novice Teachers' Competence of Teaching Reflection with the Help of the Feedback Information

LUO Xiao-jie, MOU Jin-jiang

(College of Foreign Languages, Zhejiang Normal University Jinhua, Zhejiang, 321004, China)

Abstract: Based on a case study of promoting a novice teachers' competence of teaching reflection which was carried out under the system of apprenticeships and school-based teaching research, the author reached the following conclusions after a two-year action research: the guidance of the methods of teaching reflection helps to improve novice teachers' reflection competence; feedback-based teaching reflection is superior to self-reflection in both depth and breath; teaching reflection models as “feedback + reflection”, “reflection + feedback”, “reflection + feedback + re-reflection”, and “contrast reflection” are more effective for novice teachers comparing with the simple self-reflection.

Key Words: novice teachers; competence of teaching reflection; teaching reflection; peer feedback

引言

新教师专业成长问题是教师教育研究领域的重要课题, 拥有多种学科视角和多元研究方法。国外相关研究表明, 新教师专业成长是新教师专业化的渐进过程, 是新教师的教学行为不断完善, 教学反思能力不断提高, 教学效能感不断增强的“一个职业学习的过程”。^[1]可见, 教学反思能力的提高是新教师专业成长的重要标志。

普遍认为, 教学反思能力在教师能力结构中居于核心地位, 是较难发展的教师能力之一。而对于

教学行为尚未完善和教学监控能力尚未形成的新教师而言, 其教学反思能力的发展更是难上加难。近年来, 有研究者构建了“以撰写典型案例为反思方式, 以反馈评价为指导方式”^[2]的新教师培养模式, 也有研究者探索在“师徒制”体制下, “以实践反思为价值取向, 师徒反馈结合同伴反馈”^[3]促进新教师专业成长的途径。虽然, 上述两项研究把师徒反馈和教学反思同时作为促进新教师专业成长的有效途径, 但并未深入探究二者之间的相互关系, 也未就基于同伴反馈发展新教师反思能力的方法途径展开深入研究。这正是本研究的重点关注所在。

[收稿日期] 2015-06-01

[作者简介] 罗晓杰(1966-), 女, 黑龙江延寿人, 浙江师范大学教授, 教育学博士, 主要研究方向为教师专业发展、英语课程与教学论。

一、教学反思与教师间同伴反馈

(一) 教学反思的类型与方法

“教学反思是指教师为了实现有效教学，在教师教学反思倾向的支持下，对已经发生或正在发生的教学活动，以及这些教学活动背后的理论、假设进行积极、持续、周密、深入、自我调节性的思考”^[4]的过程，是教师对自己的教学行为以及教学效果进行审视、分析和反省的过程。国内外学者从不同的视角将教学反思划分为不同类别。美国马萨诸塞技术大学的舍恩教授（Donald Schon）提出了“行动中反思”和“行动后反思”两个概念，认为“行动中反思就是个体有意识地或潜意识地、不断地对与以往经验不符合的、未曾预料的问题情境的重新建构。行动后反思是个体对已经发生的行为的回顾性思考，其中也包括对行动中反思的结果与过程的思考”。^[5]舍恩教授强调，行动中反思会使个体对自身所处的独特的教学情境产生更深理解。布鲁巴赫（J. W. Brubacher）等人将反思性教学实践划分为“为实践（教学）反思”、“实践（教学）中反思”和“对实践（教学）的反思”^[6]三类。“为教学反思”发生在教学前，“教学中反思”是指反思发生在教学的过程中，而“对教学的反思”发生在教学之后。吕洪波借鉴布鲁巴赫的研究成果，按照教学进程把教学反思划分为“教学前反思”、“教学中反思”和“教学后反思”，并对三者进行了明确的区分。“教学前的反思具有前瞻性，能使教学成为一种自觉的实践，并有效地提高教师的教学预测和分析能力。教学中的反思，即及时、自动地在行动过程中反思，这种反思具有监控性，能使教学高质高效地进行，并有助于提高教师的教学调控和应变能力。教学后的反思具有批判性，能使教学经验理论化，并有助于提高教师的教学总结能力和评价能力”。^[7]多数国内研究者认为，教学反思主要是对课堂教学过程和教学效果的反思。

常用的反思方法是日志反思法，具体包括随笔式反思日志、案例式反思日志和主题式反思日志。随笔式反思日志不拘形式，也没有问题框架，教师可以随时记录自己的所思和所感。案例式反思的问题框架为：发生了什么事情？为什么发生？采取何种策略解决？效果如何？主题式反思日志一般包含“教师对某一主题的较长时间的思考和实践，可能

会包含教师教育观念的变化、教育教学实践能力的提升”。^[8]

(二) 教师间同伴反馈的内涵与类型

反馈（Feedback）“泛指（消息、信息等）返回”。^[9]心理学认为，反馈是指“人们对自身行为信息的获得和了解，并进而帮助个体不断调整自己的行为，以改善和提高自己的行为效果……”^[10]人力资源管理学将反馈定义为“对人的行为及行为结果的客观评价”，^[11]“告诉他人你对他们表现的看法，其中包括对个人行为的评论以及行为对他人所造成的影响”。^[12]教师间的同伴反馈是反馈在教学领域的具体应用，它不同于师生间的反馈，也不同于生生间的同伴反馈，它以教师课堂教学行为及其有效性为反馈内容，是教师同伴间关于教学行为及其有效性的信息交流。教师间同伴反馈能够帮助教师认识到自己的教学行为是否达到规范、是否有效、如何改进。

依据反馈方式，可以将教师间的同伴反馈划分为认可式教学反馈和矫正式教学反馈两种类型。认可式教学反馈是对教师出色完成教育教学工作的一种肯定；矫正式教学反馈是针对教师的工作表现、教学技能和教学行为等提出的反馈意见，旨在改变教师低效或无效的教学行为、帮助教师提高工作效率的意见或建议。两种反馈方式在强化教师有效教学行为和矫正其低效或无效教学行为中起着不同的作用，是促进教师专业成长的有效途径。

二、反馈促进 X 教师教学反思能力发展的行动研究

(一) 研究设计

本研究选择一名新手型高中英语教师（X 教师）作为研究对象。X 教师所在学校是省级重点高中，该校有着较为完善的“师徒制”和“校本教研”体制，“师徒制”运行良好，备课组教研活动开展得有声有色。在备课组长的支持下，本研究实施了一项反馈促进 X 教师教学反思能力的行动研究。该研究历时两年，其研究假设是：来自“师傅”和同伴的反馈能够促进 X 教师教学反思能力的发展。本研究首先制定了反馈促进 X 教师教学反思能力的行动研究方案，计划在两年内完成对 X 教师教学反思能力的培养。采用课堂观察、反馈会议、访谈和问卷测查等方式收集数据，采用文本分析法和简单量化相结合的方法分析数据和评估效果。

(二) 研究过程

本研究的实施过程共分三个阶段: 任务驱动的反思方法训练, 反馈驱动的反思能力培养和内部驱动的教学反思实践。具体目标和措施如下:

1. 第一阶段: 任务驱动的反思方法训练

第一阶段行动研究始于X教师入职后的第二学期, 时间持续一个学期。在对X教师的反思能力进行前测时发现, X教师对教学反思了解甚少。根据X教师的实际反思能力, 研究者对其进行了反思方法指导。除了为其提供案例式反思日志的基本问题框架, 还给出了常用课后反思日志的基本问题框架(本节课教学目标达成情况如何? 成功之处是什么? 为什么? 不足之处是什么? 为什么? 再教设计怎么做?) 和侧重目标达成的反思日志的基本问题框架(教学目标的达成情况怎样? 各种教学行为的有效性如何? 教学程序、教学策略、教学内容等与预设相比有何不同? 为什么?) 两种教学反思的问题框架, 供X教师参考使用, 为了培养X教师良好的反思习惯和形成一定的反思意识, 本研究要求X教师按照上述问题框架撰写反思日志, 每单元撰写阅读课的教学反思, 把发现的问题、成功的举措、收获的感悟和理性的思考记录下来, 对具有共性的问题进行分析, 将反思日志上交给“师傅”。

2. 第二阶段: 反馈驱动的反思能力培养

第二阶段行动研究始于X教师入职后第三学期和第四学期, 持续时间为一学年。经过第一阶段的教学反思方法训练和教学反思意识提升, X教师基本能够发现教学中存在的问题, 并能有意识地思考问题产生的原因。但其教学反思归因能力尚未形成, 多数情况下还找不到问题产生的真正根源。鉴于此, 研究者采取了两项措施: 措施一是指导反思归因方法, 要求X教师将备课环节的预设和课堂教学实施一并纳入反思范畴, 并为其提供反思的问题框架“你在教学之前的计划或期望是什么? 实际的教学情境又是如何? 两者之间是否存在差距? 为什么存在差距? 对你以后的教学有什么启示作用?”^[13] 措施二是要求X教师的“师傅”或同伴在公开课或汇报课后进行反馈, 强化反馈环节的问题归因。为了不增加X教师及其师傅和同伴的工作负担, 研究者建议X教师继续延续每单元阅读课后独立撰写反思日志的习惯, 只在公开课课后主动寻求“师傅”或同伴反馈, 探讨教学中存在的问题并进

行归因分析, 研讨改进教学的有效策略。

3. 第三阶段: 内部驱动的教学反思实践

第三阶段行动研究始于X教师入职后第五学期。经过两年教学工作的磨砺, X教师的课堂教学行为已经达到规范要求, 其教材分析、学情分析、重难点确定、教学目标构建和教学活动设计能力得到了长足的发展。在接受反馈、主动寻求反馈和基于反馈的反思过程中, X教师的反思能力也不断提高。鉴于此, 研究者建议X教师强化自我反思能力。主要采取以下三项措施: (1) 要求X教师在一节课结束后立即反思, 马上调整教学设计, 在第二节课上加以改进, 然后对比两节课在教学设计和教学效果上的差异, 并对产生差异的原因进行分析; (2) 要求X教师对自己两年前后同一教学内容的教学设计和教学效果进行对比反思, 反思教学设计与实施效果的差异及其原因, 借助教学录像, 看两节课的教学有何差异, 在对比中发现自身教学行为有哪些进步, 还存在哪些问题, 进行自我强化或自我矫正; (3) 要求X教师把自己的课与他人的课进行对比, 对比不同的教学设计和教学行为产生的教学效果及其背后的原因, 取长补短。

(三) 研究数据采集与分析

本研究采用多种方法采集数据。本研究征得研究对象X教师及其“师傅”和同伴的同意, 对X教师每单元阅读课和其它课型公开课进行教学录像, 录音记录师徒一对一反馈面谈和公开课后备课组反馈会议。使用录音录像设备, 可以多次放听和观看, 有效避免了教学信息和反馈信息遗漏, 有利于研究者对数据进行客观处理。为了确保数据的全面和准确, 研究者还收集了X教师的教学反思日志、说课稿和教学课例等个人教学资料, 辅以课堂观察、问卷调查、文本分析等方法进行了量化和质性分析。不同来源的数据相互引证, 当事人核准数据, 有利于实现三角互证, 提高了研究的信度。

(四) 行动研究效果评估

行动研究开始和结束时, 研究者选用国外教学反思能力问卷, 对X教师的教学反思能力进行了测量。该测量工具共分30个测试题目, 每一题目的选项均为: 总是这样(4分), 经常这样(3分), 有时这样(2分) 极少这样(1分)。本项测试“满分为120分, 75分以下, 表明教学反思能力一般; 75-104分, 教学反思能力较强; 104分以上,

教学反思能力很强”。^[14]

行动研究开始时，X 教师反思能力测试结果为 50 分，这表明 X 教师当时的教学反思能力很弱。

行动研究结束时，X 教师反思能力测试结果为 81 分，这表明 X 教师的教学反思能力已达到较强水平，具体分项测试结果见表 1。

表 1 X 教师反思能力发展的自我评估数据

当我遇到问题时:	行动研究前	行动研究后
1. 我能够鉴别问题情境。	1	3
2. 我根据学生的需要分析问题。	2	3
3. 我会为自己的决策寻找支持性（或反对性）的证据。	2	3
4. 我在伦理的背景下分析问题。	1	3
5. 我能有条理地解决问题。	2	3
6. 我凭直觉做出判断。	3	2
7. 我会创造性地理解问题情境。	1	2
8. 我的做法因人而异。	1	2
9. 我对固定的常规最放心。	1	2
10. 我坚持一些观点（比如，所有学生都能够学习）。	1	2
11. 我对学生的需要积极做出回应。	1	2
12. 我常常评价各种教学方法的目标与行动。	2	3
13. 我思维灵活。	3	3
14. 我爱提问。	3	3
15. 我欢迎同事评价我的做法。	3	2
当我进行教学计划、实施、评价时:		
16. 我常常运用创新性的观点。	2	3
17. 我关注的焦点是教学目标。	1	3
18. 我认为不存在最好的教学方法。	4	4
19. 我拥有一名好教师所需的技能。	2	3
20. 我拥有一名好教师所需的知识。	2	3
21. 我会自觉地调整教学以适应学生的需要。	1	3
22. 我能够充分地完成任务。	2	3
23. 我理解概念、基本事实、步骤以及技能。	2	3
24. 我理解那些被公认不错的教学实践的社会意义。	1	2
25. 我设定长期目标。	1	2
26. 我对自己的行动进行自我监控。	1	3
27. 我评价自己教学的有效性。	1	3
28. 学生实现了我的教学目标。	1	3
29. 我有规律地写日志。	1	2
30. 我参与行动研究。	1	3
总得分	50 分	81 分

为了清楚地描述 X 教师的教学反思能力,研究者建议 X 教师按照教师反思能力测试问题框架和自己的选项,对其行动研究前后教学反思能力测试结果做出如下解读:

两年前,我对教学反思能力相当薄弱。当教学中遇到问题时,我基本不能独立鉴别问题情境,不能创造性地理解问题情境。在分析问题时,我主要凭直觉做出判断,缺少在伦理背景下分析问题的意识。有时我会为自己的教学决策寻找支持性(或反对性)的证据,但一般不能根据学情分析问题。在解决问题时,我还缺少常规意识,尚未形成稳定的教学观念。虽然,我能有条理地解决教学中的问题,但我很少因人而异。有时,我会评价各种教学方法的目标与行动,但较少对学生的需要积极做出回应。目前,我对教学问题的反思能力有了很大提高。当教学中遇到问题时,我通常能独立鉴别问题情境,基本能够创造性地理解问题情境。在分析问题时,我有时也会凭直觉做出判断,但经常会在伦理的背景下分析问题,为自己的决策寻找支持性(或反对性)的证据,能根据学生的需要分析问题。在解决问题时,我基本能有条理地尝试解决各种教学问题,也会评价各种教学方法的目标与行动,有时还能做到因人而异,对学生的需要做出积极的回应。

两年前,在对教学进行计划、实施和评价方面,我的反思能力也比较薄弱。当时我认为我已经具备一名好教师的知识和技能,能够理解相关概念、基本事实和步骤以及跟教学密切相关的基本技能,能够完成教学任务,但我很少自觉调整教学以适应学生的需要。我认为不存在最好的教学方法,有时会尝试运用创新性的观点,但我极少对自己的行动进行自我监控,也很少评价自己教学的有效性。我较少关注教学目标的落实,也很少考察学生是否实现了我设定的教学目标。目前,我已能够有意识地调整教学以适应学生的需要,完成教学任务。我还会尝试运用创新性的观点,但不同的是,我已经有意地对自己的教学行为及其有效性进行监控,关注教学目标的落实,考察学生是否实现了我设定的教学目标。

两年前,我很少思考和设定长期的教学目标,很少尝试理解那些被公认不错的教学实践的社会意义,没有写教学日志,也没有参与行动研究。现

在,我学会了思考和设定长期的教学目标,尝试理解那些被公认不错的教学实践的社会意义。我已基本养成了写教学日志的习惯,也参与了行动研究。

三、研究发现

(一) 基于反馈的新教师教学反思更有广度和深度

为了评估“师傅”或同伴反馈在提高新教师教学反思能力发展中的作用,研究者在行动研究的三个阶段分别选取一篇 X 教师的独立教学反思文本和一篇基于“师傅”或同伴反馈的教学反思文本。加上行动研究前测和后测各一篇独立的教学反思文本和基于反馈的教学反思文本,合成了由五篇独立教学反思和由五篇基于反馈的教学反思组成的两个教学反思文本。依据有效教学相关理论,研究者在 X 教师教学反思文本中选取了与教学目标达成和教学问题反思归因相关的词汇进行了词频统计,具体差异见表 2:

表 2 X 教师独立教学反思和基于反馈的教学反思词频分析对比

词频词	独立反思文本 (词频数)	基于反馈的反思文本 (词频数)
重点及近义词	11	22
突出重点及近义词	28	42
难点及近义词	11	20
突破难点及近义词	25	37
目标达成及近义词	54	57
问题回顾及近义词	15	29
反思归因及近义词	28	70

(注: 1. 重点及重点突出的近义词: 关注点, 重点, 重心, 重要, 侧重点; 关注, 突出。2. 难点及难点突破的近义词: 难点, 难度, 困难; 设计, 预设, 降低, 引导, 铺垫, 突破, 深层, 表层, 层次, 层层推进。3. 问题回顾的近义词: 问题(去掉教学设计中的问题和学生提出的问题), 不足, 遗憾, 失误, 失败, 败笔, 错误, 可惜; 发现, 找到, 觉得, 错误理解。4. 目标达成的近义词: 目标, 目的, 结果, 效果, 效率, 效益; 有效, 旨在, 可行; 落实, 达成, 达到, 实现, 解决, 完成, 掌握。5. 反思归因的词汇: 原因, 因素; 由于, 因为, 为什么, 为了, 一是, 二是; 分析, 思考, 认为, 知道, 不知道, 模糊, 不清楚, 清楚。)

为了能够更加清楚地说明 X 教师独立教学反思与基于反馈的教学反思之间的差异,研究者分别将二者的重点突出和难点突破、目标达成、问题反思和反思归因进行了差异分析,具体见图 1 和图 2。

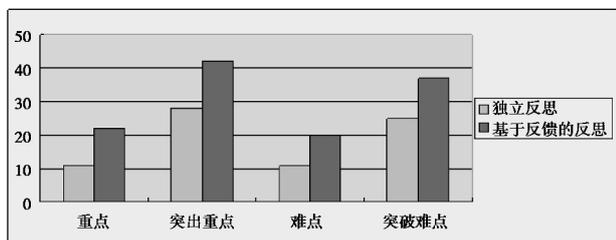


图1 两种类型教学反思文本词频分布差异分析:
重点突出与难点突破

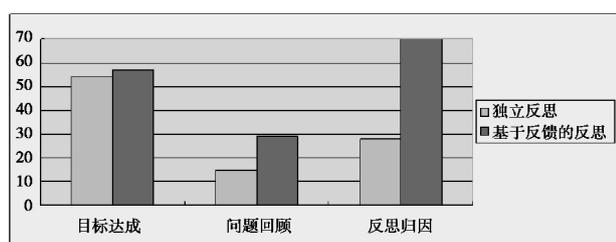


图2 两种类型教学反思文本词频分布差异分析:
目标达成、问题回顾和反思归因

从上面两个图型可以明显看出,除了目标达成差异较小外,其它六项指标均有显著差异。这表明:获得“师傅”或同伴的反馈后,X教师对重点难点、教学问题及其原因等的教学反思内容更多更广。图2显示,反思归因项差异最为显著,这说明X教师在基于反馈的教学反思中更多进行反思归因,反思内容更加深刻。

(二) 新教师的教学反思模式

为了更好更快地促进新教师教学反思能力的发展,使“师傅”或同伴反馈在新教师专业成长过程中充分发挥促进作用,在行动研究实施过程中,除了独立的日志型教学反思外,X教师采用了其它教学反思形式,具体可以归纳为“反馈+反思”、“反思+反馈”、“反思+反馈+再反思”和对比反思四种模式。

1. “反馈+反思”模式

“反馈+反思”模式是指在接受“师傅”或同伴的反馈后新教师进行教学反思,撰写反思日志。采用该种反思模式,是因为见习期的新教师还缺乏独立反思能力,很难发现自己的教学问题,也很难

找出产生问题的真正根源。“师傅”或同伴提供反馈后撰写反思日志,会保证新教师发现更多的问题和进行正确的反思归因,提高了新教师反思的广度和深度。

2. “反思+反馈”模式

“反思+反馈”模式包括反馈主导和反思主导两种类型。反馈主导的“反思+反馈”模式是新教师在“师傅”或同伴的要求下进行的反思,在“师傅”或同伴给予反馈前,新教师先对自己的课堂教学进行口头反思,然后再由“师傅”或同伴针对其它未纳入新教师自我反思的问题进行反馈,陈述现象、分析原因和提出改进意见。反思主导的“反思+反馈”模式指新教师上交反思日志后,对教学中的失误或不解现象主动求教“师傅”或同伴。该模式是新教师主动寻求反馈,以求解教学问题产生的根源和求教问题解决的策略。二者的区别在于前者是在“师傅”或同伴要求下,新教师进行教学反思,是外部驱动的“反思+反馈”模式,而后者是新教师先行反思后主动寻求“师傅”或同伴反馈的内部驱动的“反思+反馈”模式。研究发现,当新教师学会了反思方法,具备了一定的反思意识,内部驱动的“反思+反馈”模式会逐渐增加。

3. “反思+反馈+再反思”模式

“反思+反馈+再反思”模式属于内部驱动的反思模式,是指新教师在自我反思、接受(或主动寻求)“师傅”或同伴的反馈后,基于反馈对自己教学中存在的问题及其根源,以及问题解决策略做出了第二次反思。“反思+反馈+再反思”模式是新教师反思的理想模式,该模式中的“再反思”也是新教师进行再教设计的过程,是培养新教师教学能力和教学反思能力的有效途径。

4. 对比反思模式

对比反思模式是新教师在基本形成教学反思能力后采用的内部驱动教学反思模式。第一种对比反思是对比相同教学内容在不同班级的教学效果,反思两节课在教学设计(第二节课教学设计根据对第一节教学效果反思后有所调整)和教学效果上的差异,并进行归因分析。第二种对比反思是同一课教学的跨年度教学反思,借助教学录像,分析两节课的教学设计和教学效果有何差异并进行原因分析,在对比中发现自身教学行为有哪些进步,还存在哪

些问题,进行自我强化或自我矫正。第三种对比反思是把自己和同伴的同一课教学设计和教学效果进行对比,对比不同的教学设计和教学行为产生的教学效果及其背后的原因,取长补短。对比反思模式与基于反馈的反思有所不同,反思过程没有了反馈环节,或者说只有自我反馈环节,更能代表新教师的反思水平。

对比上述四种新教师教学反思模式发现,前三种反思模式均属于基于反馈的反思,第四种对比反思属于独立的教学反思范畴(有研究者称之为自我反馈)。研究者发现,从基于反馈的反思到对比反思,独立反思的成分逐渐增加,“师傅”或同伴的反馈在新教师的反思中的作用逐渐减少,新教师教学反思能力不断提高,教学反思能力逐渐形成。

四、结论与讨论

(一)“师傅”或同伴反馈有助于提高新教师的教学反思能力

“师傅”或同伴的反馈有助于提高新教师的教学反思能力。这在本研究中得到了充分的印证。研究发现,新教师与经验教师在教学反思上最大的区别就是内部驱动和外部驱动。基于“师傅”或同伴的反馈的教学反思对于新教师而言,更具建设性和建构性。因为,新教师在入职初期很难发现自己教学中存在的问题,很难独立完成对教学问题的正确归因,而“师傅”或同伴的反馈则能帮助新教师及时发现问题、正确归因和合理解决教学问题。正如X教师所说,新教师的专业成长,尤其是教学反思能力的提高,得益于“师傅”和同伴的反馈。用他自己的话说“两年前,我在备课时很少考虑学生的基础,很少为不同层次的学生设计不同的问题和提出差异性的要求。基本没有余力根据课堂实际调控自己的教和学生的学。由于缺乏教学经验,很难准确判断教学目标是否真的达成,更谈不上正确的反思归因。有了“师傅”和同伴的反馈,我的反思意识不断增强,教学反思能力也逐渐形成,教学监控能力也逐渐提高了”。

(二)反思方法指导有助于提高新教师教学反思能力

反思方法指导在X教师反思能力培养和发展过程中发挥着重要作用。和许多新教师一样,在行动研究实施前,X教师几乎没有教学反思意识,甚至

不会教学反思。在行动研究实施的过程中,研究者为X教师提供了反思的问题框架,在具体操作层面上为X教师提供了反思方法指导,并要求其按照问题框架撰写教学反思。当发现X教师反思归因能力欠缺后,研究者要求X教师从教师的教和学生的学两个方面反思自己的教学行为、学生的学习行为、学生的学习效果,反思教学中存在的问题及其背后的原因。上述反思方法的指导,为X教师教学反思能力的提高奠定了基础。目前,X教师已具备反思性教学意识,进入反思性教学习惯和能力的形成和发展阶段。用X教师自己的话说就是“我会主动进行阶段反思,会综合考虑各种情景,具体细致地分析自己在较长一段时间内的变化,从纵向的角度反思自己的成长情况。我的教学反思已由关注教学行为到关注学习效果。由看清自己的教学问题到看清教学问题背后的原因,对教师的教和学生的学有了更加深入的理解,对课堂教学的规律性有了一定的把握。学习了反思方法,通过写反思日志和撰写课例,我的教学反思能力越来越强了”。可以说,随着行动研究的不断推进,X教师的教学反思意识逐渐增强,反思习惯基本养成,这与反思方法的学习和训练是分不开的。

结语

毋庸置疑,教学反思指向问题解决和行动改善,本质上是一种问题解决过程,即:从发现问题到探究原因,再到提出解决问题的方案和行动跟进。由于新教师缺少教学经验,对问题本质的认识往往表面化,对原因的分析不够全面和深入。如果没有“师傅”或同伴的反馈,新教师很难及时发现问题和进行正确的问题归因,行动跟进也很难有效地解决问题。

基于反馈的新教师教学反思能力培养,有利于最大限度地发掘和利用经验教师资源,充分发挥经验教师在新教师校本培训中的作用。因为“师傅”或同伴的反馈能够帮助新教师发现教学中存在的问题,引导新教师分析导致问题产生的真正原因,帮助新教师制定改进教学行为的行动方案。“师傅”或同伴的反馈可以弥补新教师教学经验欠缺和自我反思能力的不足。但值得注意的是,“师傅”或同伴的反馈发挥作用建立在新教师的积极主和能动的

(下转第74页)

- [7] Shanteau, J. . Competence in experts: The role of task characteristics [J]. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 1992, 53: 252 - 266.
- [8] Herling, R. W. . Operational definitions of expertise and competence [J]. *Advances in Developing Human Resources*, 2000, 2 (1): 8 - 21.
- [9] Germain, M. L. . *Development and preliminary validation of a psychometric measure of expertise: The Generalized Expertise Measure (GEM)* [D]. Florida: Barry University, 2006.
- [10] 叶澜. 新世纪教师专业素养初探 [J]. *教育研究与实验*, 1998, (1): 41 - 46.
- [11] 李方. 新课程对教师专业能力结构的新要求 [J]. *教育研究*, 2010, (3): 68 - 71.
- [12] 李琼, 曾晓东, 杜亮. 北京市中小学教师专业发展: 结构与特点研究 [J]. *教师教育研究*, 2008, (6): 56 - 61.
- [13] Weiss, J. D. , Shanteau, J. . Empirical Assessment of Expertise, *Human Factors* [J]. *The Journal of the Human Factors and Ergonomics Society*, 2003, 45: 104.
- [14] Van der Heijden, B. I. J. M. . The development and psychometric evaluation of a multidimensional measurement instrument of professional expertise, *High Ability Studies*, 2000 (11): 9 - 39.
- [15] Germain, M. L. , Tejada, M. J. . A Preliminary Exploration on the Measurement of Expertise: An Initial Development of a Psychometric Scale. *Human Resource Development Quarterly*. 2012, 23 (2): 203 - 204.
- [16] Palmer, D. J. , Stough, L. M. , Burdinski, Jr. T. K. , & Gonzales, M. . Identifying Teacher Expertise: An Examination of Researchers' Decision Making [J]. *Educational Psychologist*, 2005, 40 (1): 13 - 25.
- [17] Ericsson, K. A. , Krampe, R. Th. , & Tesch - Romer, C. , The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance [J]. *Psychological Review*, 1993, 100: 363 - 406.
- [19] Pandy, M. G. , Petrosino, A. J. , Austin. B. A. . Assessing adaptive expertise in undergraduate biomechanics [J]. *Journal of Engineering Education*, 2004, 93 (3): 211 - 222.
- [20] Chi, M. T. H. . *Theoretical Perspectives, Methodological Approaches, and Trends in the Study of Expertise* [M]. Y. Li & G. Kaiser (eds.) , *Expertise in Mathematics Instruction*. New York: Springer, 2011: 17 - 39.
- [21] 林崇德, 申继亮, 辛涛. 教师素质的构成及其培养途径 [J]. *中国教育学刊*, 1996, (6): 16 - 22.
- [22] Ericsson, K. A. . *The influence of experience and deliberate practice on the development of superior expert performance* [M]. K. A. Ericsson, N. Charness, P. Felto- vich, R. R. Hoffman (eds). *Cambridge Handbook of Expertise and Expert Performance*. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2006: 685 - 706.

(本文责任编辑: 吴 娱)

(上接第102页)

教学反思的基础之上。从任务驱动的教学反思到反馈驱动的教学反思,再到独立的自动化的教学反思,只有新教师主体积极接受“师傅”或同伴的反馈,能动地参与教学反思,才能实现教学行为的改善,实现对自身教学行为和对学生学习行为的有效监控,进而实现个人的专业成长。

[参考文献]

- [1] Britton E. , Paine L. , Pimm D. and Raizen S. . *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning* [M]. West ED Kluwer Academic Publishers, 2003. 3.
- [2] 邹丽红. 在职新手外语教师培养模式之案例研究 [D]. 上海: 华东师范大学硕士学位论文, 2009: 2.
- [3] 杨文颖. “导师制”教师入职教育模式探究 [D]. 西安: 西安外国语大学硕士学位论文, 2011: 1.

- [4] [5] [8] [13] 申继亮. 教学反思与行动研究: 教师发展之路 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006: 72. 64. 88 - 89. 85.
- [6] [7] 吕洪波. 教学反思的方法 [M]. 北京: 教育科学出版社, 2006: 14. 21.
- [9] 辞海编辑委员会. 辞海 [Z]. 上海: 上海辞书出版社, 1989: 300.
- [10] (日) 羽生义正. 学习心理学——教与学的基础 [M]. 周国韬编译. 长春: 吉林教育出版社, 1989: 99 - 100.
- [11] 哈佛商学院出版公司. 反馈的艺术 [M]. 王春颖译. 北京: 商务印书馆, 2010: 11.
- [12] 玛丽埃塔·科普曼斯. 反馈: 掌握给予和接受反馈的艺术 [M]. 思腾中国译. 北京: 气象出版社, 2009: 10.
- [14] 塔格特等. 提高教师反思力 50 策略 [M]. 赵丽译. 北京: 中国轻工业出版社, 2008: 39 - 40.

(本文责任编辑: 吴 娱)