

# 民族地区双语教师专业自我发展探究<sup>\*</sup>

□付东明,陈得军

[摘要] 从“教师专业自我”出发,通过调查分析,从教师自我认识、教师自我体验、教师自我控制三方面描述民族地区双语教师专业自我发展现状。分析了民族地区双语教师专业自我发展问题,探讨了影响双语教师专业自我发展的因素,提出了提升双语教师专业自我发展的策略和路径。

[关键词] 民族地区;双语教师;专业自我发展

[中图分类号] G75 [文献标识码] A [文章编号] 1673-8179(2014)04-0084-06

## Exploration on the Self Improvement on the Specialty of Bilingual Teachers in Ethnic Minority Areas

FU Dong-ming, CHEN De-jun

(Xinjiang Normal University, Urumqi 830054, China)

**Abstract:** To begin with teachers' self in terms of their specialty, this paper described the status quo of the self improvement on the specialty of bilingual teachers in ethnic minority areas from the three perspectives of teachers' self-awareness, self-experience and self-control, analyzed the problems and factors affecting the self improvement of these teachers and finally put forward some strategies and measures to tackle such problems.

**Key Words:** ethnic minority areas; bilingual teachers; self improvement on the specialty

### 一、引言

关于教师专业自我发展问题,以往的研究者首先对教师专业自我发展的作用进行了充分论述,从教师个体发展来看,教师专业自我发展是教师专业发展的路径,主要体现为教师的自我完善和发展。教师对教师角色的定位和追求是教师专业发展的主要动力。“教师专业自我就是教师在教学生活中创造并体现符合自己志趣、能力与个性特征的教育教学生活方式以及个体自身在职业生活中形成的知识、观念、价值体系与教学风格的综合。”<sup>[1](P126~129)]</sup>具体包括专业自我认识、自我体验和自我控制。“教师个体对自我所从事教学工作的感受、

接纳和肯定的心理倾向,将显著地影响到教师的教学行为和教学工作效果。”<sup>[2](P66~70)]</sup>

那么如何提高教师专业自我发展,便成为学者研究的重点。有学者提出,教师专业自我发展的动力是专业精神,协商学习、互助合作是教师专业成长的途径,主体反思是教师专业自主发展的根本;<sup>[3]</sup>还有学者指出,自我意识是教师专业自我发展的基础、自我规划是教师专业自我发展的关键、自我反思是教师专业自我发展的有效方法、成就动机是教师专业自我发展的根本动力;<sup>[4]</sup>此外,部分学者通过实际调查分析了英语教师的专业自我发展情况及其提高途径。<sup>[5]</sup>通过反思以往研究发现,从研究方法来看,

\* 基金项目:新疆维吾尔自治区重点学科(课程与教学论)重点项目(项目编号:12XSQZ0310);新疆维吾尔自治区重点文科基地项目(XJEDU040412B06; XJEDU040413C04)。

对于教师专业发展的研究多数是从理论到理论的思辨式分析,提升了教师专业自我发展的理论基础。而实践调查分析较少,缺乏对于实践的指导;从研究对象来看,以往研究多是以母语为汉语的单语教师或者母语为汉语的英汉教师为研究对象,以母语为民族地区语言的双语教师为研究对象的分析不多。在新疆双语教师快速推进的时期,如何提高教师的专业素质,为双语教育推进提供优质的师资是当前双语教育的关键问题。

根据 2011 年新疆维吾尔自治区分地、州、市中小学双语教学模式情况统计,新疆双语教师数量达到 79 740 人,其中民族地区双语教师 67 360 人,占双语教师总量的 84.5%。民族地区双语教师是推进新疆双语教育的主要力量,民族地区双语教师的专业自我发展程度是双语教育质量好坏的晴雨表。本文从“教师专业自我”出发,力图通过对新疆民族地区双语教师的专业自我发展现状进行描述,探讨新疆双语教学中教师专业自我发展问题,分析原因,提出建议。

## 二、研究对象与方法

### (一)研究对象

新疆师范大学作为承担新疆维吾尔自治区中小学双语教师培训计划的主要院校,培训的科目涵盖基础教育阶段各个学科,参加培训的双语教师来源广泛,具有一定的代表性。因此,研究对象选取 2012、2013 年在新疆师范大学参加自治区中小学双语教师培训的民族地区双语教师。

### (二)研究方法

1. 调查法。调查工具采取自编问卷《新疆民族地区双语教师专业自我发展现状调查问卷》,问卷包括两个部分,第一部分内容涉及:(1)专业自我认识;(2)专业自我体验;(3)专业自我控制。共计 28 道题。第二部分内容涉及影响专业自我发展的因素,共计 10 道题。问卷总计 38 道题。把参加培训的双语教师分为 5 部分,再把这 5 部分的样本分别编号,采用随机抽样的方法,选择 15 个班级。共发放问卷 680 份,回收问卷 640 份,其中有效问卷 580 份。调查对象基本情况见表 1。

2. 访谈与观察法。在 15 个班级中随机抽取 5 个班级访谈对象,每个班级抽取 5 位参训课程教师,对共计 75 名参训教师进行访谈。在 75 位教师中随机选择 10 名教师,跟踪其教学实习,进行课堂观察。观察主要围绕教师实习时在课堂教学中的教学行为。

表 1 调查对象基本情况统计表

| 变量               | 项目       | 人数  | 百分比/% |
|------------------|----------|-----|-------|
| 性别               | 男        | 216 | 37.2  |
|                  | 女        | 364 | 62.8  |
| 教龄               | 0~5 年    | 174 | 30.0  |
|                  | 6~10 年   | 197 | 34.0  |
|                  | 11~15 年  | 145 | 25.0  |
|                  | 15 年以上   | 64  | 11.0  |
| 学历               | 中师及以下    | 64  | 11.0  |
|                  | 大专       | 337 | 58.1  |
|                  | 本科及以上    | 179 | 30.9  |
| 地区分布             | 南疆       | 327 | 56.4  |
|                  | 北疆       | 253 | 43.6  |
| 汉语水平<br>(HSK 成绩) | 无 HSK 成绩 | 52  | 9.0   |
|                  | 初级       | 207 | 35.7  |
|                  | 中级       | 215 | 37.0  |
|                  | 高级       | 106 | 18.3  |
| 学校类别             | 地级市      | 62  | 10.7  |
|                  | 县级市      | 160 | 27.6  |
|                  | 乡镇       | 138 | 23.8  |

## 三、民族地区双语教师专业自我发展现状

### (一)专业自我认识

专业自我认识是主体的我对客体我的认识,从教师的角度来说,主要体现在教师对自己的职业认同、对自己工作表现的认识,对专业发展前景的认识。<sup>[2](P66~70)]</sup>

表 2 教师专业自我认识情况统计表

| 分类   | 题目                       | 完全赞同  | 比较赞同  | 一般    | 不太赞同  | 完全不赞同 |
|------|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 职业认同 | 我很喜欢从事教师工作               | 60.4% | 16%   | 20%   | 4.4%  | 0     |
|      | 我很适合双语教师的工作              | 53.5% | 23.7% | 17.8% | 3.2%  | 1.8%  |
|      | 我希望改变自己的工作               | 23%   | 27%   | 9%    | 29.5% | 11.5% |
| 工作表现 | 我了解所教学生的个性特点             | 33%   | 35.9% | 23%   | 5.5%  | 1.7%  |
|      | 我可以意识到现有的课程材料中不符合学生实际的地方 | 28%   | 40.2% | 18.7% | 7.1%  | 6.1%  |
|      | 遇到工作问题和教学困惑,我会积极想办法解决    | 49.2% | 31.2% | 13%   | 5%    | 1.6%  |
| 发展前景 | 我很满意自己的专业发展              | 14.2% | 10.4% | 11.2% | 31.4% | 32.5% |
|      | 我经常利用各种渠道学习,如讲座、远程课堂、网络等 | 5.4%  | 32.6% | 24.0% | 34.3% | 3.7%  |
|      | 我自己的专业发展目标和规划很明确         | 4.6%  | 28.3% | 34.2% | 29.4% | 3.5%  |

从调查数据来看,76.4%的教师认为自己喜欢双语教师工作,50%的教师希望改变自己的职业;80.4%的教师会积极去解决工作中遇到的问题;68.2%的教师不能够很好地理解教材和课程标准;38%的教师经常通过各种渠道学习;32.9%的教师没有清晰的专业发展目标和规划,缺乏学习动力;63.9%的老师对自己的专业发展不满意(表 2)。访谈发现,他们普遍反映找不到合理解决问题的方法,

认为教材太难,进度要求太快,在课堂教学中使用的教学方法比较单一。他们还认为自己承担的教学工作量太大,没有时间和精力投入专业学习,很少反思教学。

调查的数据反映出双语教师在“教师专业自我”认识上的双重倾向。教师能够认同双语教师职业,但是缺乏从业的坚定信念。表现出对自己工作表现和发展前景的不认同,没有清晰的专业发展目标和规划。双语教师对职业的认同仅停留在双语教师职业是一份体面的工作,能够获得一份不错收入的层面,不能将职业认同定位在教学和自身发展上。这种“错位”的职业认同意识,致使教师对专业自我发展和学生缺乏认真负责的态度,并没有真正把教学当做自己的职业,缺乏进取和自我提高的动力。

## (二)专业自我体验

自我体验是伴随着自我认识而产生的内心体验,是自我认识在情感上的表现,即主我对客我所持有的态度,主要包括自尊感、自我价值感和成就动机。<sup>[2](P66~70)</sup>

表3 教师专业自我体验情况统计表

| 分类    | 题目                     | 完全赞同  | 比较赞同  | 一般    | 不太赞同  | 完全不赞同 |
|-------|------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 自我尊重  | 我常常因为自己是双语教师而感到自豪      | 43.6% | 25.7% | 22.9% | 5.3%  | 2.5%  |
|       | 我的专业水平可以胜任双语教师的职业要求    | 4.3%  | 5.8%  | 22.8% | 31.3% | 35.7% |
| 自我价值感 | 我的课学生们都很喜欢             | 41.8% | 38.8% | 12.1% | 3.9%  | 3.4%  |
|       | 我经常与家长沟通学生的学习问题        | 45.0% | 29.9% | 19.0% | 4.7%  | 1.4%  |
|       | 我经常与校外教师或教育专家保持联系并寻求帮助 | 20.5% | 21.0% | 36.4% | 15.3% | 6.8%  |
|       | 我可以与同事友好相处、开心合作        | 63.0% | 23.2% | 13%   | 0     | 0.8%  |
| 成就动机  | 我喜欢承担有困难的任务            | 2.8%  | 3.6%  | 13.0% | 38.8% | 41.9% |
|       | 我希望不要分配给我有困难的工作        | 43.3% | 26.6% | 22.0% | 5.1%  | 3.0%  |
|       | 在目前的大环境中要取得成功很困难       | 24.5% | 31.2% | 26.3% | 10.9% | 7.1%  |
|       | 我认为坚持理想和达到目标是比较容易的事情   | 6.6%  | 21.8% | 29.1% | 23.0% | 19.5% |

此项调查数据显示,69.3%的教师会以自己是双语教师而感到自豪;67.0%的教师觉得自身专业知识不能满足教学需求,多数情况下上课感觉到很吃力,语言课教师在课堂教学中会经常出现知识性错误;80.6%的教师有较高的自我价值感;80.7%的教师对有困难的工作很排斥,69.9%的教师不愿意承担有困难的工作。

调查结果反映出双语教师出现了不对等的专业自我体验。他们拥有高强度的职业自豪感,由于缺乏专业知识而拥有较低强度的成就动机。在低成就动机的促使下,老师在课堂上会用大量的时间来讲

解自己熟悉的内容,选择性地回避自己不会或者不理解的知识。比如,在一堂语文课上,老师的主要目标是认字、识字,而关于课文的理解便一带而过。让学生大量抄写课文和生字词成为教师主要的教学方法。语文教学的工具性和人文性无从体现。

“不对称”的专业自我体验,导致了课堂教学的程式化,教师更看重形式而非内涵,学生程式化地学,教师程式化地教。双语教育的课程目标被降低,双语教学的效果在这样的课堂教学中被“稀释”。

## (三)教师专业自我控制

自我控制是指个体对自身的心理与行为的主动掌握,调整自己的动机与行为,以达到所预定的模式或者目标的自我实现过程,包括对教学准备的控制、教学过程的控制和自我反思。<sup>[2]</sup>

表4 教师专业自我控制情况统计表

| 分类     | 题目                       | 完全赞同  | 比较赞同  | 一般    | 不太赞同  | 完全不赞同 |
|--------|--------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 教学准备控制 | 我一直都很认真地备课               | 65.8% | 22.3% | 8.8%  | 1.0%  | 2.1%  |
|        | 我很清楚学生的学习兴趣和现有发展水平       | 21.1% | 22.1% | 18.3% | 24.7% | 13.8% |
| 教学过程控制 | 在教学过程中,我会根据学生的实际反映转变教学方法 | 4.8%  | 18.7% | 13.2% | 49.4% | 13.9% |
|        | 我会打断学生的提问,以保证教学过程的完整性    | 39.4% | 32.3% | 11.6% | 9.7%  | 7.0%  |
|        | 我的心情不好会影响教学效果            | 28.4% | 16.8% | 20.0% | 20.6% | 14.2% |
|        | 实际教学效果总是达不到我设想的教学效果      | 19.2% | 30.0% | 24.6% | 12.7% | 13.5% |
| 自我反思   | 我能对课堂教学进行自主反思            | 9.8%  | 12.3% | 8.1%  | 35.4% | 34.4% |
|        | 由于工作繁重,我很好反思教学过程         | 10.8% | 13.9% | 18.3% | 43.5% | 13.5% |
|        | 我很少写教学日志                 | 20.8% | 17.7% | 17.3% | 21.4% | 22.8% |

从调查数据来看,教师的教学准备控制处于“空洞、简单”的高强度,88.1%的教师认为课前会备课;23.5%的教师认为有较好的教学过程控制,能够根据学生的课堂表现来改变教学方法;71.7%的教师不允许学生在课堂上提问,不允许打断教学。对于学生提出的问题,教师采取回避的方式;仅有22.1%的教师会对教学中出现的问题主动进行反思,57.0%的教师认为由于工作繁忙,而不会去想学生提出的问题和自身的教学问题。访谈也发现,教师在备课过程中过于简单和肤浅,备课的重点不是难点,而是巩固教师自己会的和理解的内容。至于那些教师不太理解的问题,即使是学生提问了,也得不到教师答复,有时得到的是错误的答复。有些教师甚至害怕学生随意问问题,因为担心会出现自己无法解答的问题。学生提的问题没有得到教师足够的重视,究其原因在于教师缺乏反思的意识和能力。这部分教师不会主动去查漏补缺,弥补自身知识的

不足。

“错位”的自我认识(职业认同)、“不对称”的自我体验和“低效”的自我控制,致使教师的专业自我发展停滞,无法适应双语教育快速发展的要求。

#### 四、影响民族地区双语教师专业自我发展的原因

##### (一)“错位”的职业认同,影响教师专业自我发展

教师职业认同是教师本人对从事的教师职业的认同程度。积极的教师职业认同自我感知有助于他们处理教育的变化,是制度变革和教育变革的基础,克服对恶劣工作环境的不满态度,强烈的职业认同会阻碍教师的离职倾向,即使他们工作的团体受到相当大的批判。<sup>[6]</sup>

通过调查发现,教师存在“错位”的职业认同,有一半的教师希望改变自己的职业。表面看,这部分教师喜欢双语教师职业,但是,如果有更好的机会他们愿意随时放弃双语教师职业。访谈中也发现,影响教师专业自我发展的主观因素是教师厌倦双语教师工作,缺乏工作热情,认为工作压力大,得不到社会的认可。教师的自身专业水平不能够胜任当前教师职业要求,也是产生“错位”职业认同的原因之一,在一定程度上也影响了双语教师专业自我发展。

##### (二)学科知识和学科教学知识不足,影响教师专业自我发展

从学科教学取向来说,教师的知识包括学科知识、学科教学法知识、文化知识与个人实践知识。其中学科知识是教师知识结构的核心,是有效课堂教学工作的基础。“教师的学科知识不仅能够影响到教师对教学内容选择、对教学过程的安排,同时也影响到教师对教学方法的选择。”<sup>[7]</sup>调查中发现,教师缺乏关于教学方法、教学目标和课程设计的知识,不能够根据课程的变化对教学目标和教学进程做出调整。教师的双语学科知识欠缺,尤其是双语及语言学科教学法知识欠缺。学科教学知识是指教师所独有的实践教学知识,是教师通过反思自身教学经验,结合教学实践总结出来的具有自身灵魂的专业教学知识,直接影响着课堂教学的有效性。双语教师的学科教学知识不能满足教学方法的多样化的需求,使教师产生畏难心理,直接导致缺乏专业自我发展的动力。

##### (三)缺乏专业规划,影响教师专业自我发展

自我专业发展规划就是教师为自己的专业发展设计的发展计划,直接影响教师对自身教学行为和教学效果的反思进程。教师从入职到成熟,经历了

三个阶段:一是“生存关注”阶段,在初入社会生存成本的压力下,双语教师希望通过个人努力,提升专业自我发展,有了强烈的危机意识,生怕被边缘化,因此开始关注教学技能、课堂管理技能和人际沟通交流技能,努力使自己成为某个文化圈的一员。二是“任务关注”阶段,当自身教学技能和教育教学知识逐渐丰富,有了一定的教学能力和自信心,逐渐成为某个文化圈的一员时,希望通过自己的努力,不断提高教学能力和技巧,开始更加关注教学行为本身和教学成果的产出,有了对于教学成就感的追求。这个阶段的老师开始探讨“我如何才能更好地教学”。三是“自我更新关注”阶段,随着教学知识日臻完善,教学技能日趋娴熟,教师开始追求自我成就,以谋求自我专业的最大发展,教学不再拘泥于一般性的教学环节,开始有了自己的创新性教学方法;不再拘泥于学生某一方面的提升,而是更多地关注学生整体性的发展和提高;更加自身职业规划。<sup>[1]</sup>由此可见,教师发展的每个阶段,都有不同的任务,都需要教师对自身专业发展进行专业规划,以谋求不断的提升;反之,缺乏相应的专业规划意识和规划能力会导致教师被动发展。而双语教师有许多缺乏专业规划,专业发展能力不足。

##### (四)自我反思能力缺乏,影响教师专业自我发展

教师的反思能力是指教师在教学过程中,把自身教学行为、教学活动和教学效果作为反思的对象,持续地进行积极、主动的计划、检查、评价、反馈、控制和调节的能力,<sup>[8](P55~60)</sup>是教师专业能力和专业自我发展的核心因素。经过反思,人们便可以在过去的“临床性经验”的基础上努力寻找问题解决的方案和手段。调查发现,多数教师缺乏反思意识和反思能力,不会对教学中出现的问题主动进行反思。这种情况主要表现为:教师缺乏“自我反思”的知识和认识;出现习惯性的遗忘反思,加之工作任务繁重,教师也疲于反思;学校对于教师的教师专业自我反思缺乏必要的指导和支持。由于自我反思能力缺乏,在“低效”的自我控制下,这部分教师失去了主动提升自身专业水平的意识。

##### (五)职后培训存在缺失,影响教师专业自我发展

目前,民族地区双语教师成长过程中,缺少专业自我发展引导和培训。对于如何规划自身发展,通过什么途径进行专业发展,教师们都很模糊,他们希望得到有针对性的辅导。目前,新疆维吾尔自治区教育厅及各级教育部门实施了多种双语教师培训项目,采取了集中培训、校本培训和实践观摩相结合的方式,培训形式多样化。培训内容主要包括专业基

基础知识培训、教学技能培训和汉语语言培训。但是,现有培训缺少教师专业自我发展的培训模块,缺少促使教师将所学知识转化为自我发展内力的策略性知识。在访谈中发现,他们从来没有参加过针对教师专业发展的培训,培训者或培训专家并没有告诉他们如何进行专业发展。通过专业知识、教学方法和语言的培训,他们的汉语水平和汉语授课能力提高了。但是,教师们也觉得缺乏持续发展的动力,并没有学会如何提高专业自我发展能力。

## 五、提升教师专业自我发展的路径选择

(一)建构双语教育文化,提升职业认同,促使双语教师从“局外人”转向“局内人”

从调查结果来看,教师对于双语教师职业的“错位”认同,对于双语教育工作的抱怨和力不从心是影响教师专业自我发展的重要因素。从文化社会学的角度来看,文化赋予了人们一定的生活样式,教会了他们采取什么样的方式和方法生活。生物的人只有在接受了某种社会文化教化后,才会按照社会化的人的方式进行社会活动,按照某种社会文化样式的要求去生活。<sup>[9](P427~434)</sup> 双语教育文化决定了教师的教育方式、教育内容、教育形式和教学观念,并引导教师正确的教育方式,引领教师从教育的“局外人”逐渐理解教育,成为教育的“局内人”。

建构双语教育文化,首先明确双语教育的性质和意义。让双语教师认识到双语教育的意义,不是学习汉语这么简单的事情,双语教育是新疆民族教育的主要组成部分,是民族地区学校教育的主要形式之一,承担着培养民族人才,振兴民族经济和边疆稳定的重任。其次,要明确“双语教育”不等于“汉语教学”,汉语教学是双语教育的一个组成部分,汉语教学没有取代民族教育,而是促进了民族教育质量的提升。双语教育目标有完整的体系。从国家教育目的的角度来说,双语教育追求德智体美劳“全面发展”的建设者和接班人;从课程目标的角度来说,双语教育追求认知领域、情感领域和动作技能领域的三维教学目标;从社会学角度来说,双语教育既要促进新疆民族经济发展和社会稳定,又要促进新疆民族文化的繁荣和发展。第三,建立教学相长的师生共赢文化。从教师的角度来说,双语教育成为教师自我发展的途径。教师在教学过程中不断学习,不断积累,也是自我提升和自我发展的过程。第四,树立教学方法多元化的教育观念。目前,教师在教学中教学方法单一,或者在教学过程中不愿意尝试其他教学方法,出现“一招鲜吃遍天”的现象。

(二)职前培养与职后培训协调发展,丰富专业

知识和学科教学知识,提升教师自我专业发展能力

调查显示,专业知识和学科教学知识是制约双语教师专业自我发展的另一个重要因素。因此,必须通过职前、职后共同努力,深化培训内涵,改善培训方式,丰富专业知识和学科教学知识,以提升教师专业发展能力。

1. 职前培养突出针对性。目前,新疆师范院校开设的民族地区师范类专业注重专业知识的教育,学生语言能力和汉语授课能力的培养不足。培养出来的学生不能适应双语教学的需求,无法按要求承担双语教学任务。因此,职前培养要转变培养理念,调整教学计划,课程设计要体现专业知识、语言能力和汉语授课能力。

2. 职后培训重点在专业知识和教学能力提升。以往的调查表明,现在新疆双语教师培训问题比较突出:首先,教学语言的培训取代了教师专业能力和专业素质的培训,缺乏对于教师专业素质和能力的关注,教师专业能力是个综合体,教学语言仅仅是其中一个方面。抓住了教学语言能力的培训是完全正确的,但是不能放弃专业教学能力和专业知识的提升。具体表现为培训课程设置不够合理。目前,双语教师培训课程设计中,汉语课占总课时量的50%,而专业课却只占18%;其次,是培训考核标准需要提升。双语教师考核难度小,标准低,重视教学语言能力,而忽视教育教学能力,违背了教师培训本身的标准和要求;<sup>[10]</sup>学员对“双语”教学能力的认识不到位,认为具备汉语水平就具有了“双语”教学的能力。因此,职后双语教师培训要改革课程设置,丰富课程内容,增加专业知识和学科知识教学内容,提升教师课堂教学能力。

3. 培训方式多样化。采取集中培训和校本培训相结合的方式,集中培训过程中要以教师课堂教学中出现的“问题”为中心,结合教学中所缺乏的教学技能、方法和理论,增加课堂教学实践,加强专业知识和教育教学知识的传授。校本培训中建立听课评课制度,教师增加交流学习;利用民汉合校的便利条件,建立教学小组围绕专业知识和课堂教学设计进行专业学习;充分利用好教研组和教研室的作用,借助教研活动,提升教师专业能力。

(三)帮助教师学会反思,提升教师自我控制能力

教学反思是教师专业素质的重要源泉和提升教师专业素质的途径。舍恩认为,优秀实践者并非比别人拥有更多的专业知识,最重要的渠道不是离开职业活动的专门学习,而是在职业实践中不断反思。<sup>[11](P45,66)</sup>

1. 增加教师对“自我反思”的认识,促使教师转

变“遗忘”反思的工作惯性。调查发现 90% 的教师, 不知道什么是自我反思, 不会教学反思或者习惯性“遗忘”反思。对于双语教师来说, 在教师教育系统中增加教师“自我反思能力”训练, 告知双语教师什么是“自我反思”及其对于有效教学和教师专业自我发展作用和意义, 有利于教师转变思路, 形成自我反思的习惯。

2. 提高教师“自我反思”能力。第一, 反思课堂教学, 关注教学实践。对课堂教学中遇到的教与学的实质性问题做出理解和反应。比如, 对学生提出的问题反思, 对自己错误的地方进行反思, 对自己的教学方法进行反思, 对学生的表现进行反思。第二, 写教学反思日记, 总结教学经验, 查漏补缺。“一个教师写一辈子教案不一定成为名师, 如果一个教师写多年的反思就有可能成为名师。”<sup>[12](P231)</sup> 第三, 在交流研讨时进行自我反思。观摩别人的课堂教学时, 多注意向经验丰富的优秀教师学习, 学习他们的课堂模式, 从课堂结构、教学方法、语言表达、板书设计、学生情况、教学效果等各方面进行客观、公正地评价, 从别人的课堂教学中汲取经验。☐

### [参 考 文 献]

- [1] 全国十二所重点师范大学联合编写. 教育学基础[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008.
- [2] 教育部师范教育司. 教师专业化的理论与实践[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
- [3] 潘学君. 论教师专业发展的自主意思[J]. 教育探索, 2006, (1).
- [4] 张典兵. 教师专业自我发展的基本路径[J]. 基础教育研究, 2009, (3).
- [5] 陈小曼, 郑场贵. 论转型时期大学英语教师专业自我发展[J]. 教育学术月刊, 2009, (6).
- [6] 魏淑华, 宋广文, 张大均. 我国中小学教师职业认同的结构与量表[J]. 教师教育研究, 2013, (1).
- [7] 王英. 从专业化发展角度看教师知识结构的合理建构[J]. 教学与管理, 2013, (5).
- [8] 熊川武. 反思性教学[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1991.
- [9] 司马云杰. 文化社会学[M]. 北京: 华夏出版社, 2011.
- [10] 孙明霞. 新疆少数民族“双语”师资培训成效研究——以新疆师范大学为例[J]. 新疆师范大学学报(哲学社会科学版), 2013, (2).
- [11] 舍恩. 培养反映的实践者[M]. 北京: 教育科学出版社, 2008.
- [12] 叶澜, 白益民, 等. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.

收稿日期 2014—05—26

[责任编辑 韦光化]

[责任校对 苏兰清]

[作者简介] 付东明(1968~), 新疆石河子人, 语言学硕士, 新疆师范大学语言学院副教授, 新疆少数民族双语教育研究中心成员。研究方向: 双语教育、少数民族语言文化。陈得军(1981~), 新疆石河子人, 教育学硕士, 新疆师范大学语言学院讲师, 新疆少数民族双语教育研究中心成员。研究方向: 课程与教学论、双语教育。新疆乌鲁木齐, 邮编: 830054。