

# 通过有效教学反思模式促进 专业发展现状的调查分析

刘悦淼 王倩

(东北师范大学, 长春 130024; 西安邮电大学, 西安 710121)

**摘要:**通过对5所高校的160名大学英语教师进行问卷调查及数据分析,本文发现,虽然部分大学英语教师通过有效教学反思模式促进专业的提升,并取得很好的成绩,但整体效果不乐观,特别是在“教师工作坊”方面。同时大学英语教师选择教学反思模式促进专业发展的动力及理由大多与职称评定关联,这造成职称评定前后的阶段性差异。主要原因在于动力来自外部,而非自发的、持久的。另一方面,学历较低、教龄较短的大学英语教师在选择有效教学反思模式促进专业发展的各个维度得分都相对较低。优秀大学英语教师和普通大学英语教师相比,在选择有效教学反思模式促进专业发展的各个维度得分都较高,说明有效的教学反思模式对教学质量和自身的专业技能有帮助。

**关键词:**教学反思; 专业发展; 大学英语教师

中图分类号: H319.3

文献标识码: A

文章编号: 1000-0100(2017)05-0075-5

DOI 编码: 10.16263/j.cnki.23-1071/h.2017.05.013

## An Analysis of Promoting the Professional Development Through Effective Teaching Reflection Model

Liu Yue-miao Wang Qian

(Northeast Normal University, Changchun 130024, China; Xi'an University of Posts & Telecommunications, Xi'an 710121, China)

Through the survey of 5 provincial colleges and 160 college English teachers' questionnaire, the data shows that although some College English teachers are better than others in using teaching reflection model for the promotion of professional development, but the overall result is not optimistic, especially in the “teachers' workshop”. At the same time, the motivation for college English teachers to choose teaching reflection patterns to promote the professional development is mostly related to professional evaluation. This makes a difference in frequent application of reflection on the teaching model before and after the professional evaluation. But once the title or level is determined, the motivation decreases. This application drive is from outside rather than inside. And the possibilities that College English teachers with low academic qualifications choose effective teaching reflection model to promote professional development are relatively low. On the contrary, those with good academic background have higher possibilities to select effective teaching reflection model in every dimension. It shows that effective teaching reflection model is helpful for improving teaching quality and teachers' professional skills.

**Key words:** teaching reflection; professional development; College English teachers

### 1 引言

有效教学反思模式是指教师在实际教学中,通过对自身教学行为和表现的回顾、评价等方式,进行自我考察、思考,总结出教学过程中的优点和缺点,并针对优缺点集中反思,整理出后续的解决计划和措施,这种不断的总结、反思促进教学技能的提高,并促进专业自我发展及成熟(文晓晓 温

锡炜 2014: 67)。这种模式不是个体化、单一化的,须建立在教学理论和实践相互影响、相互贯穿基础之上,是教师提高教学能力的一种重要方式。孔子提出的“学而不思则罔,思而不学则殆”,与有效教学反思模式有相似之处,苏格拉底提出的“没有反思的生活,是不值得过的生活”也说明反思对人的重要性。教师的成长和自我发展是通过自身

不断的总结经验教训,并不断的反思在教学实践中的行为,形成适合自己的教学模式的过程(罗晓杰 牟金江 2016: 99)。在这个过程中,国内外学者对经验和反思这两个关键因素进行描述,将总结经验和问题处理提到同一高度,说明教师的反思与专业发展之间的关系。教师的有效教学反思模式的研究,最终目的是教师有一种提升自我专业素质和职业能力的最优方式,教师能够不断超越和突破自己,向更高的层次发展和努力(胡瑞波 2016: 138)。本研究通过实证的方法——对目前大学英语教师通过有效教学反思模式促进专业发展现状的调查分析,为大学英语教师提供切实可行的有效教学反思模式,实现专业的提高和发展。

## 2 研究方式

### 2.1 研究对象

本次调查的对象为5所高校的英语教师,采用随机的方式选出160人,每人发放一份调查问卷。共计回收160份,其中有效问卷142份,无效问卷18份。回收率为100%,有效问卷回收率为88.75%,有效研究对象的具体情况如表1所示。

表1 有效调查对象基本情况统计表(N=142)

| 项目 | 分类    | 人数  | 比例  |
|----|-------|-----|-----|
| 等级 | 优秀教师  | 34  | 24% |
|    | 普通教师  | 108 | 76% |
| 职称 | 助教    | 35  | 25% |
|    | 讲师    | 83  | 58% |
|    | 副教授   | 15  | 11% |
|    | 教授    | 9   | 6%  |
| 教龄 | ≤3年   | 31  | 22% |
|    | 4-6年  | 46  | 32% |
|    | 7-14年 | 39  | 28% |
|    | ≥15年  | 26  | 18% |
| 学历 | 本科    | 19  | 13% |
|    | 硕士    | 75  | 53% |
|    | 博士    | 48  | 34% |

(注:优秀教师是在校级及以上的评选或竞赛中获得“优秀教师”称号的教师)

### 2.2 研究内容

本次研究的内容包括目前大学英语教师采取哪些教学反思,是否有效;不同的影响因素,如教

龄、职称、学历等对大学英语教师采取的有效教学反思模式是否存在影响;如何采取有效的教学反思促进专业的提升(Luo 2015: 35)。这些数据通过调查问卷辅以访谈的形式收集,并使用SPSS 23对有效的调查问卷数据进行汇总和分析。

### 2.3 调查问卷

调查问卷的设计理论依据为行动反思研究理论(陈元骊 郭遂红 2016: 64),并根据语言教师教育和发展的11种学习策略(Farrell 2007: 123)和中国高校英语教师反思量表等,设计出“有效教学反思模式促进专业发展现状调查问卷”。为便于统计分析,问卷采取选择题的方式给出5个选项,参考Likert 5分等级量表(Chen, Ze 2015: 75),分为“一定不会”“不会”“不确定”“会”“一定会”,分别对应1-5分。在问卷的设计上,采取初步设计后,邀请部分专家评议、组内讨论及问卷小范围测试评估等方式对问卷进行完善和修订。最终问卷的内部一致性系数为0.893,一致性信度为0.93,这表明该问卷具有较好的科学性。

## 3 调查结果及分析

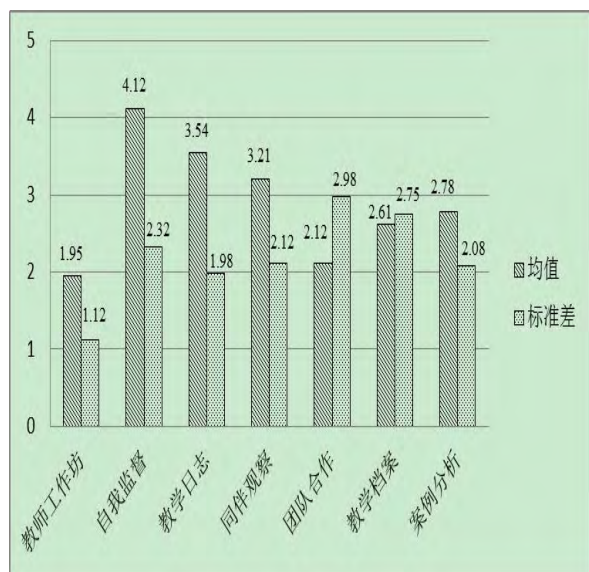
### 3.1 调查数据的总体情况

通过对142份有效问卷的收集及分析,获得相关的数据,其中能够自觉利用反思模式以提高专业发展的大学英语教师仅占约50%,说明大学英语教师的自觉性、积极性并不高。但由于高校都存在强制性的教师间听课、各类教学竞赛及职称评定等活动,因此绝大多数的大学英语教师还会采取反思模式以提高自我的专业水平。其中71%的大学英语教师会采取多种反思模式,其目的大部分为提高自己的教学质量,能够更好地为学生教授课程,70%的大学教师认为反思模式对专业发展有促进作用,23%的大学教师并不确定反思模式对专业发展有促进作用。72%的大学教师会优先选择最佳的反思模式,而能够寻找并完善适合于自己反思模式的大学教师为63%,会根据具体情况及时调整自己的反思模式的大学教师占52%,关注教师有效反思模式理论研究的大学教师仅占20%。

### 3.2 有效的教学反思模式促进专业发展的总体情况

大学英语教师在教学反思模式的选择上呈现多样化,但整体上表现不足,在利用有效的教学反思模式促进专业发展上,均值只有2.90。这与许多大学英语教师并非师范专业毕业有关,这些教师未接受过系统的教育理论和反思理论教育。为更好

地对对比选择不同教学反思模式的情况,本文采取柱状图的形式进行展示。具体的有效教学反思模式的均值及标准差详见图<sub>1</sub>。关于采用的有效教学反思模式,选用最多的为自我监督( $M = 4.12$ ),其次为教学日志( $M = 3.54$ )和同伴观察( $M = 3.21$ ),再次是案例分析、教学档案、团队合作,选择教师工作坊( $M = 1.95$ )的大学英语教师最少。结合访谈的内容发现,大多数大学英语教师认为自我监督是最有效、最简单的教学反思模式,很多自己的问题可以通过自我监督和反思准确找到问题存在的根源,从而进行解决,同时能够保护自尊。而教学日志则倾向于用自己的力量来解决这类问题,大多数的大学英语教师表示在遇到问题时虽然会及时解决,但有计划的记录教学日志还是有困难,有的情况是在记录一段时间后由于种种原因放弃,有的情况是偶尔记录一些自己认为有价值的经验或教训,因此利用教学日志进行反思的方式不多见。同伴观察以工作年限较短的大学英语教师为对象,他们倾向于模仿自己的老师或者观察优秀教师、资历较深的教师,从而提高自己的教学质量和水平。而团队合作选择较少的原因与目前的教学任务及模式有关,大学英语教师没有过多的时间组建或参与教学团队,更不用说在团队中与大家分享教学的经验及教训;而由于顾忌自己在学校中的地位和颜面,大部分大学英语教师也不太愿意在团队中分享自己的心得和存在的问题。选择教师工作坊最少的主要原因是很多大学英语教师并不知道有这样一个组织,而且有些高校甚至并未成立。



图<sub>1</sub> 大学英语教师利用有效教学反思模式促进专业自我发展现状 (N = 142)

### 3.3 不同因素对大学英语教师选择的影响

#### 3.3.1 教龄的影响

不同教龄的大学英语教师在有效教学反思模式的选择上,除了教师工作坊外,其他模式均存在显著的差异。调查数据统计详见表<sub>2</sub>。教龄 < 3年的大学英语教师主要采取同伴观察和自我监督的反思模式,而在其他的维度明显区别于其他教龄的大学英语教师。大学英语教师在4-6年教龄的阶段,是通过有效教学反思模式促进专业发展的黄金阶段,这与教师在该阶段的状态有关,一方面经过几年的工作,积累到一定的经验,另一方面面临着职称评定、技能考核等诸多压力和动力,因此会积极的采取各种方法提高自身的教学质量和水平。对于处在7-14年、≥15年阶段的大学英语教师而言,各种有效教学反思模式的选择均开始下降,这与该阶段大学英语教师工作内容较为固定,职称相对稳定,教学模式相对固化有一定关系。

表<sub>2</sub> 不同教龄大学英语教师的反思模式维度差异统计 (N = 142)

| 反思模式  | 教龄  | ≤3年  | 4-6年 | 7-14年 | ≥15年 | p        |
|-------|-----|------|------|-------|------|----------|
| 教师工作坊 | 均值  | 1.96 | 1.95 | 2.03  | 1.83 | 0.1513   |
|       | 标准差 | 1.14 | 1.25 | 1.01  | 1.05 |          |
| 自我监督  | 均值  | 4.38 | 4.86 | 3.57  | 3.32 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.43 | 2.65 | 1.82  | 2.34 |          |
| 教学日志  | 均值  | 4.32 | 3.82 | 2.89  | 3.07 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.29 | 1.67 | 1.98  | 2.15 |          |
| 同伴观察  | 均值  | 4.52 | 3.86 | 2.32  | 1.86 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.21 | 1.92 | 2.34  | 2.02 |          |
| 团队合作  | 均值  | 2.93 | 2.32 | 1.84  | 1.24 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 3.54 | 3.12 | 2.76  | 2.39 |          |
| 教学档案  | 均值  | 2.53 | 3.59 | 2.08  | 1.78 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.72 | 2.56 | 2.93  | 2.84 |          |
| 案例分析  | 均值  | 2.83 | 3.26 | 2.68  | 2.02 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.43 | 2.13 | 1.94  | 1.77 |          |

(注: \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ )

### 3.32 职称的影响

不同职称的大学英语教师在选择有效教学反思模式促进专业发展的各维度上,除了教师工作坊外,其他的均具有显著差异。其中讲师在各个维度的表现均较为积极,尤其是自我监督、教学日志和同伴观察的反思模式的选择上,这与讲师已经工作一定的年限,具备一定的工作经验,而且需要不断提高专业水平及教学质量,以期获得更高的职称和荣誉有一定关系。助教主要采用教学日志、同伴观察和自我监督的反思模式,但各个维度均比讲师要低。副教授相比讲师,在各个维度的选择上存在下降趋势,教授则更低。这与教授、副教授的工作年限长,已经形成自己的授课风格和固有模式,且工作内容和工作量变化较多,没有充足的时间选择更多、更好的教学反思模式等因素有关。具体数据详见表<sub>3</sub>。

表<sub>3</sub> 不同职称大学英语教师的反思模式维度差异统计(N = 142)

| 反思模式  | 职称  | 助教   | 讲师   | 副教授  | 教授   | p        |
|-------|-----|------|------|------|------|----------|
| 教师工作坊 | 均值  | 2.01 | 2.05 | 1.95 | 1.83 | 0.1942   |
|       | 标准差 | 1.34 | 1.14 | 1.21 | 1.32 |          |
| 自我监督  | 均值  | 3.86 | 4.54 | 3.75 | 3.52 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.09 | 2.31 | 2.15 | 2.22 |          |
| 教学日志  | 均值  | 4.21 | 4.38 | 2.47 | 2.84 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.22 | 1.39 | 1.24 | 1.83 |          |
| 同伴观察  | 均值  | 4.18 | 4.35 | 3.42 | 2.34 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 1.23 | 1.82 | 2.43 | 2.53 |          |
| 团队合作  | 均值  | 2.64 | 2.19 | 1.59 | 1.71 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.21 | 2.43 | 1.89 | 1.68 |          |
| 教学档案  | 均值  | 2.64 | 3.39 | 2.13 | 1.96 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 1.76 | 1.54 | 1.75 | 1.45 |          |
| 案例分析  | 均值  | 2.86 | 3.21 | 2.45 | 2.14 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.32 | 2.35 | 2.14 | 1.46 |          |

(注: \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ )

### 3.33 学历的影响

通过对不同学历的大学英语教师进行相关的

调查发现,除了教师工作坊外,在选择有效教学反思模式的其他维度上均存在显著差异。在各个反思模式的选择上,整体表现出学历越高,选择有效反思模式的可能性越大。本科学历的教师在各个有效教学反思模式的选择上均不如硕士和博士学历的教师,具体数据详见表<sub>4</sub>。

表<sub>4</sub> 不同学历大学英语教师的反思模式维度差异统计(N = 142)

| 反思模式  | 学历  | 本科   | 硕士   | 博士   | p        |
|-------|-----|------|------|------|----------|
| 教师工作坊 | 均值  | 1.93 | 2.05 | 1.81 | 0.1021   |
|       | 标准差 | 1.01 | 1.13 | 1.25 |          |
| 自我监督  | 均值  | 3.83 | 3.92 | 4.55 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.23 | 2.12 | 1.93 |          |
| 教学日志  | 均值  | 2.56 | 3.32 | 4.22 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.14 | 1.84 | 1.76 |          |
| 同伴观察  | 均值  | 3.01 | 3.14 | 3.56 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.17 | 2.15 | 1.89 |          |
| 团队合作  | 均值  | 1.78 | 2.63 | 1.57 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 2.76 | 3.14 | 2.83 |          |
| 教学档案  | 均值  | 1.89 | 2.46 | 3.12 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 3.15 | 2.89 | 2.41 |          |
| 案例分析  | 均值  | 1.58 | 2.67 | 3.43 | 0.000*** |
|       | 标准差 | 1.78 | 2.18 | 2.05 |          |

(注: \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ )

## 4 研究结论与对策

### 4.1 结论

通过调查分析可看出,虽然部分群体的大学英语教师在有效教学反思模式促进专业发展中表现得较其他群体相对良好,但整体看来不容乐观,特别是在“教师工作坊”方面。同时大学英语教师选择教学反思模式促进专业发展的动力及理由大多与职称评定有关,在评职称前的阶段,对教学反思模式促进专业发展较为积极,一旦职称或等级确定后,则整体热度有所下降。其主要原因在于,这种动力是外在的,不是内在的、持久的。学历较低、教龄较短的大学英语教师在选择有效教

学反思模式促进专业发展的各维度得分都相对较低。优秀大学英语教师和普通大学英语教师相差无几,在选择有效教学反思模式促进专业发展的各个维度得分都较高,说明通过有效的教学反思模式能够对教学质量和水平及自身的专业技能有所帮助。

#### 4.2 对策

在学校层面,学校应该建立相对完善的教师技能培养体系和制度,组建教师工作坊、团队合作小组等组织,帮助大学英语教师获得更多的有效的教学反思模式,以促进专业发展。如由优秀的、资历较深的大学英语教师牵头组建互助小组,或者多组织相互听课的互动,让更多的大学英语教师,尤其是教龄较短的、学历较低的教师能够接触更多有效的教学反思模式。同时须调整大学英语教师的授课课时,给予教师更多的学习、反思和提高的时间。也可以多组织校级的各类评比竞赛和经验分享活动,并制定一定的激励措施,形成良性竞争和互动互学的氛围,使得大学英语教师能放下面子,相互学习、相互帮助。

从个人层面出发,大学英语教师应该充分意识到有效教学反思模式对促进专业发展的益处,并付诸行动。首先从思想上,需要树立正确的价值观,“十年树木、百年树人”,作为教师队伍的一员须将教育事业作为自己终身奋斗的目标,将不断提高教学质量和水平作为毕生的追求。其次须关注有效教学反思模式促进专业发展的相关理论研究和方案,不断丰富有效教学反思模式,逐渐形成适合自己的、具有良好效果的有效教学反思模

式。再次须放下心里包袱,放下所谓的“面子”,加强团队合作,相互学习,对于自己不懂或者失误的地方,多向同事、前辈请教,不断地丰富自己的专业知识。最后须坚持不懈地运用有效的教学反思模式。在调查和访谈中,发现许多大学英语教师在选有效教学反思模式一段时间后,或者放弃,或者时断时续,这样会导致效果大打折扣,因此大学英语教师在选定有效教学反思模式后须坚持不懈,通过学习教学的反思理论,不断充实自己的实践经验,实现自己实践知识与理论知识的融合和贯通,从而逐渐成长为研究性的、高素质的学术型教师。

#### 参考文献

- 陈元骊 郭遂红. 网络环境下大学英语教师教学反思问题研究[J]. 广东海洋大学学报, 2016(2).
- 胡瑞波. 教师专业发展的新思考: 基于学习型组织理论的视角[J]. 中国成人教育, 2016(23).
- 罗晓杰 牟金江. 反馈促进新教师教学反思能力发展的行动研究[J]. 教师教育研究, 2016(1).
- 马贵俊. 如何构建高校学前教育专业的实践教学体系[J]. 山东社会科学, 2016(1).
- 文晓晓 温锡炜. 反思视角下高校教师专业化发展的路径选择[J]. 继续教育研究, 2014(4).
- Chen, Q.-A., Ze, L.-C. The Current Situation and the Reflections on the Fund Development of Chongqing Equity Investment [J]. *Child Abuse & Neglect*, 2015(1).
- Farrell, T. *Reflective Language Teaching from Research to Practice* [M]. London: Continuum, 2007.

定稿日期: 2017-07-02

【责任编辑 孙颖】