

# 学生教师见习期间教师信念的变化—— 一项关于全日制英语教育硕士的个案研究<sup>1</sup>

翟健岚 徐浩

首都师范大学 北京外国语大学

© 2011 中国外语教育(4), 21-33 页

**提 要:** 本个案研究考察某师范大学两名 2009 级全日制英语教育硕士见习期间教师信念的变化。基于前人研究的发现, 通过对访谈资料和研究对象反思日记的分析, 生成了英语教师信念的六个维度, 即对职业的信念、对教师品质的信念、对英语的信念、对英语学习的信念、对英语教学的信念和对师生关系的信念; 研究还发现教师信念各维度上的五类变化, 即变革、从无到有、加强、减弱和无变化。学生教师教师信念的改变是其原有信念各个维度与外部世界相互博弈的结果, 而对这个博弈的结果作出“判决”的是学生教师自己的反思。

**关键词:** 教师信念; 学生教师; 教育见习; 全日制教育硕士; 个案研究

## 1. 引言

信念比知识更能影响个体完成任务、解决问题的方式, 能更好地预见教师的课堂行为 (Williams & Burden 2000)。正确而合理的教师信念是教师有效教学的重要保证。教师作为教学活动的引领者和管理者, 拥有什么样的教育信念将对他采取何种方式进行教学和管理产生巨大影响 (赵昌木 2004)。

关于“教师信念”的定义, 学界一直莫衷一是。Kagan (1992) 把教师信念定义为一种特殊的具有煽动性的个体知识。Potter和Freeman (1986) 认为教师对学生和教学历程的信念是一种教学取向。除了此类较为整体的解释外, 还有学者将教师信念进行了解构: Calderhead (1996) 把教师信念归纳为关于学习者和学习、关于教

学、关于学科、关于学习怎样教学以及关于自我和教师角色的信念五个相互关联的领域; Williams和Burden (2000) 则认为教师信念含有关于学生、关于学习和教师对自己的信念。Richards和Lockhart (2000) 和刘桦 (2004) 还给出了语言教师的教师信念维度。他们认为, 语言教师还应该有关于自己所教语言的信念。

现有研究对教师信念的关注多围绕“教师信念与教学实践是否一致”这一问题, 如Johnson (2006), Richards、Tung和Ng (1992), 夏纪梅 (2002) 完成的实证研究以及姜美玲 (2005), 楼荷英和寮菲 (2005), 杨鲁新 (2010) 和张培欣 (2008) 发表的质性研究。上述研究中, 研究对象都是经验教师, 对学生教师、新手教师的关注还比较少。另外, 对于教师信念变化的研究也并不多见, 而教师信念的变化同样是教师信念研究

<sup>1</sup> 本文初稿曾在 2010 华东师范大学外语教学高层论坛上宣读。

的一项重要课题(徐浩 2009)。

Meyerson (1977) 设计了职前方法课程来影响教师关于数学和数学教学的知识观。该研究发现,影响教师信念变革的主要因素是怀疑。怀疑一般会刺激导致混乱和制造对立的问题情境。“怀疑与权威的关系,重新检视个人的信念”是推动信念从一个阶段走向下一阶段的基本动力。Strike和Posner(1992)认为,在新、旧观念冲突时,教师根据以下四个条件对原有信念进行转变:(1)对现有信念的不满;(2)新信念的可理解性(intelligibility);(3)新信念的合理性(plausibility);(4)新信念的有效性(fruitfulness)。由此可见,若新、旧观念形成了对立,造成了冲突,教师信念就有可能发生变化。而对于参加教育见习的学生教师来说,见习场域中的所见所闻所感都可能引起新、旧观念的冲突,进而引起信念的变化。

“教育见习(educational probation)”在《教育大辞典》上的定义为“师范院校的教学环节之一,即学生在教师指导下对中小学和幼儿园的教育、教学及学生生活各方面工作及其设施进行观察和分析,一般不参加实际工作……目的是丰富学生的感性认识,加深学生对理论的理解,启发学生热爱教育工作的思想感情,培养学生观察和分析能力”(顾明远 1990:27)。在教师作为实践者和反思者越来越被业界所接受的情况下,笔者认为,教育见习应该具有通过实践以及对实践经验的反思来发展教师信念的内涵。在教育见习中,若学生教师所接触的新观念与他们的旧观念形成冲突和对立,将极有可能引起他们教师信念的变化。而这种变化不是线性的,或许也不完全取决于见习时间的长短。有时,触发因素可能只是一个事件甚至一句话。

因此,本研究通过一项个案研究来考察全日制英语教育硕士的见习过程,并试图回答以下问题:

- (1) 学生教师的教师信念具有哪些维度?
- (2) 学生教师在见习期间教师信念是否发生了变化?
- (3) 如果是,是什么样的变化?造成变化的

原因又是什么?

## 2. 研究方法

### 2.1 研究范式

个案研究较适用于探索性研究。全日制教育硕士作为中国研究生的一个新兴群体,各类研究还未全面展开。因此,本研究采用个案研究的研究范式,“以开放的态度,在没有研究假设的情况下全面地收集信息”(Merriam 1998),如时间跨度较长的研究对象的内心活动及其变化等。

### 2.2 研究对象

本研究的研究对象来自N师范大学2009级全日制教育硕士英语学科教学专业的在读研究生。依据N师范大学的安排,2010年3月,28名该专业的研究生被分配到了11所见习学校。研究者之一也是其中的一名研究生,即与研究对象为同学关系,因此,我们没有选择与该研究者在同一见习学校或接受同一见习指导教师指导的同学作为研究对象。

依据自愿的原则,我们从28名参加见习的全日制英语教育硕士中选出了两位学生教师作为研究对象。A老师,女,22岁,2009年本科毕业于北方某理工类大学化学工程专业后继续攻读N师范大学全日制英语教育硕士,见习之前没有任何教育经验。B老师,女,28岁,2004年本科毕业于北方某文科类大学英语教育专业后在家乡的高中担任英语老师,2009年考取N师范大学全日制教育硕士专业,在见习之前已有5年教龄。她们都明确表示自愿参加这项研究。但她们只知道本研究是为了考察全日制英语教育硕士见习前后的变化,并不知道本研究的关注点是教师信念。

### 2.3 见习学校和见习指导教师

依照学校的安排,A老师与B老师被分配到了M中学,见习指导教师为M中学的L老师。

研究者从M中学的网站了解到:M中学作为高中示范校,师资力量较强,且拥有完善的硬件设施。每年100%的毕业生考入大学,超过95%

的毕业生考入第一批重点大学，1/6左右的学生考入清华大学、北京大学。

依据对A老师和B老师的访谈，我们得知，M中学的L老师是一位三十余岁的女老师，已有十年教龄。她在M中学教高二两个班级的英语课：一个是年级里最好的文科实验班，另一个理科实验班则是年级里四个理科实验班之一。L老师对她们的到来十分热情，乐于帮助她们解决见习当中的问题。在教学上，L老师有一些自己独特的教学方法，并且敢于运用。A老师和B老师都认为L老师是一位“很有想法”的老师。

两位研究对象对M中学以及L老师都很满意。从2010年4月7日至2010年6月23日，除法定节假日及特殊情况外，A老师与B老师每周三都结伴去M中学见习，一共7次，每次的见习时间为一天。除了观摩L老师和其他英语老师上课，帮助L老师批改作业、试卷外，两位研究对象还参加了两次M中学所在城区区教委组织的英语教研活动。

## 2.4 资料收集

本研究的资料来源主要有两个<sup>1</sup>：访谈和研究对象的反思日记。其中，访谈资料用于建构研究对象教师信念的各个维度以及观察其变化；而反思日记资料和访谈资料则一同被用于研究教师信念各维度变化的原因，且可以互证。

在研究对象见习期间，研究者对她们进行了三轮单独访谈。其中，对A老师的三轮访谈时间分别在2010年4月8日（46分53秒，访谈时长，下同）、6月3日（19分10秒）与7月5日（26分28秒）；对B老师的访谈时间为4月9日（48分46秒）、6月4日（20分20秒）与7月6日（25分34秒）。对访谈进行了录音，并得到了两位老师的允许。

第一轮访谈为半结构式访谈。基于教师信念方面的研究文献（Calderhead 1996; Richards & Lockhart 2000; Williams & Burden 2000; 刘桦 2004, 等等），研究者的访谈提纲包括了关于教师信念的五项一级指标：（1）英语学科本身；（2）和学生之

间的关系；（3）学科之外，比如思想道德；（4）老师其他方面的能力；（5）教学。研究者在第一次访谈后建构了教师信念所包含的维度，与以上所述的五项一级指标并不完全相同（详见“3. 结果与讨论”部分）。此后的两次访谈都依据这些维度进行，但研究对象并不知道这些维度。每次访谈结束后，研究者都将录音文件誊写成为电子文档，方便今后的资料分析。

此外，研究者请研究对象在每次见习后撰写反思日记，记录当次见习中对自己触动最大的地方、自己的反思和想法。研究者向他们明确了反思日记不要求字数的多少，但是要求真实。A老师与B老师每次见习之后都及时通过电子邮件给研究者发来了反思日记。

## 2.5 资料分析

第一次访谈结束后，研究者将两位老师的访谈誊写稿输入NVivo 8软件。在第一轮访谈提纲中一级指标的基础上，按照生成扎根理论的原则（陈向明 2001），对资料进行了一级编码（开放式登录）、二级编码（关联式登录）和三级编码（核心式登录）。编码的过程也是研究者熟悉资料和分析资料的过程。研究者最终以三级编码为基础，建构了两位老师教师信念所包含的维度。与第一轮访谈提纲中一级指标相比，二者并不完全相同。研究者在所建构的维度中有了新的发现。此部分将在下面的“结果与讨论”中详细呈现。使用Nvivo 8软件编码生成的树节点详见附件1。

后面两轮访谈结束后，转录稿亦被输入NVivo 8软件进行编码分析。编码系统即为基于第一次访谈资料所生成的分类系统。通过两次资料编码和分析，我们可以看出A老师和B老师的教师信念在这些维度上的变化。

研究者在资料分析中一直努力与研究对象达成共情。同时，也一直在告诫自己：要保持清醒的头脑，与资料保持一定的距离，不能带进自己的感情色彩。

1 研究对象在见习阶段并未获得走上讲台教学的机会，因此，本研究没有通过观察的方法搜集资料。

### 3. 结果与讨论

#### 3.1 学生教师教师信念的维度

研究者通过分析两位老师的第一轮访谈，建构了研究对象教师信念具有的六个维度<sup>1</sup>。

1) 对职业的信念，即对教师这个职业及其所带来的满足、压力等的看法和态度，以及是否愿意从事这个职业。

2) 对教师品质的信念，即对教师品质的看法，如教师品质在教师发展以及教育实践中的地位。

3) 对英语的信念，即对英语的看法，或者说，英语在研究对象眼中是什么。

4) 对英语学习的信念，即对怎样能有效地学习英语、提高英语成绩的想法或建议。

5) 对英语教学的信念，包括(1)“教什么”和(2)“怎么教”，即自己坚信的正确而合理的英语教学理念和方法。

6) 对师生关系的信念，包括(1)了解学生、(2)爱学生、(3)帮助学生、(4)批评学生和(5)管理学生，即在和学生交往中遇到上述情况时自己认为正确和合理的处理方法、策略以及信奉的原则。

这与第一轮访谈前依据文献(Calderhead 1996; Richards & Lockhart 2000; Williams & Burden 2000; 刘桦 2004; 等等)分析所拟出的访谈提纲中的一级指标有所不同。首先，“教学”与“和学生之间的关系”这两项一级指标在“对教学的信念”和“对师生关系的信念”中被细化，更为具体；其次，发现了“对英语学习的信念”这一在一级指标中未曾提及的维度；第三，“对英语的信念”与一级指标中有关“英语学科本身”的内涵也不完全一致。

此六个维度划分的着眼点在于一个学生教师进行见习时所面对和思考的有关教学的各方面。另外，此六个维度并没有层级关系，但是相互联系。比如，对英语学习的信念就会影响对英语教

学的信念。

与Calderhead (1996)、Williams和Burden (2000)对教师信念维度的划分相比，本研究没有学生教师关于学习者或者关于学生的信念。我们分析认为，这可能是由两个原因造成的。首先，研究对象在见习阶段还未能真正走上讲台并以一个老师的身份接触学生，因此对学习者的信念并不清晰。在第三轮访谈中，A老师就坦承自己目前还是一个学生：

……我就觉得自己一直没准备好，还是学生。老师让我站在前面做自我介绍的时候，我就觉得还是学姐那种感觉。并没有感觉自己也是老师了。没有。而且，见到学校的这些老师，我也还是以学生的心态去给老师打招呼……

B老师也在第三轮访中谈了自己对见习的看法：

……还应该，比如说有机会让我们站一下讲台的话还是比较好的。真真正正去体验一下还是比较好的。虽然说以前我站过，但是没在这站过啊……真真正正，就是认认真真地上一堂课。从你开始备课什么，全部的这个过程。如果能多练习一下这个的话，我觉得会更好吧……

第二，研究对象作为见习教师，在见习过程中，她们可能更关注的是见习指导教师如何上课。指导教师“教什么”和“怎么教”对她们具有示范意义。在她们看来，这些才是作为一名见习教师应该努力学习的。这在她们的访谈和反思日记中都有体现：

……[我，研究者注]对学校课堂也不了解，然后我就想通过见习嘛多了解一些，就是说从她[指L老师，研究者注]那学习一些教学经验吧……(A老师，第一轮)

<sup>1</sup> 但由于后两次访谈资料的分析也完全基于这些维度，故后面的举例不限于第一次的访谈资料，而是选取最具典型性的资料。

B老师的反思日记，也几乎都是对老师课堂教学的点评：

……老师们设计的这个练习，我感觉挺好的。是在学完一个单元后，整合了课文中的重点在一篇文章中，让学生去翻译，尽可能地用到课文中学到的词组、句型结构等。这对学生巩固所学的知识非常有帮助，而且还能锻炼他们灵活运用知识……（B老师，5月19日）

……主要是讲练习，通过分析学生做的练习题，总结了学生的错误，着重分析了反义疑问句，这种方式我感觉还是挺好的，能够让学生印象深刻……（B老师，6月23日）

对教学的关注使她们在见习过程中的注意力未在学习者上，这也是本研究中未能发现研究对象关于学习者的信念这个维度的另一个原因。

### 3.2 学生教师见习期间教师信念的变化

研究对象A老师与B老师的教师信念在见习期间的变化可以分为如下五类：(1) 变革，指经过见习后，研究对象在某一维度上建立新的教师信念而抛弃旧的教师信念；(2) 从无到有，指研究对象在见习之初某一维度上的教师信念是空白或模糊的，但随着见习的进行，在这一维度上产生了信念；(3) 加强，指研究对象的信念朝某一方向加强或发生趋稳的变化；(4) 减弱，指研究对象的信念朝某一方向减弱或发生动摇的变化；(5) 无变化，指研究对象的信念在见习前后未发生大的改变，基本稳定。下面分别举例说明这五类变化。

需要说明的是，对于每一类变化，研究者都只选取了一位研究对象进行讨论。原因有二：首先，本研究的重点在于探讨研究对象教育见习期间教师信念的变化，而无意于对两位研究对象的变化进行比较。第二，某些变化不具有共性，并不是两位研究对象在见习期间都产生了相同的变化。详见3.2.6的表格中的说明。

#### 3.2.1 变革——A老师关于批评学生的信念

在第一轮访谈中，当研究者请A老师说一个

她印象最深刻的英语老师时，A老师不假思索地提到了她读高二时的英语老师。她说：

……我高二的英语老师最喜欢……因为英语成绩好，他对我也好。但是他特别严，他不表现出来他对你好，反而对你特别严格……

而且，她也认同这位英语老师的批评方式：

……他会表扬一下这个优点。然后他就会很快说你的缺点，把你的缺点给你批评……

她认为，这种“欲抑先扬”的方式之所以好，是因为它“让你自己内疚”。如果自己成为了一名老师，她坦言：

……我现在感觉，要是我当老师，我肯定是跟同学关系，就是特别好的那种。因为我自己肯定严不起来……

她认为她的性格决定了她肯定不可能严厉地批评学生。

而在第二轮访谈中，她明显改变了自己的观点，因为在见习期间，她还兼职做了一名小学生的家教。在当家教的过程中，除了辅导学生完成作业外，她也会注意学生的反馈。比如，她问学生是否怕她，学生说，不怕。A老师还进一步追问：“如果我到你们学校去当老师，你怕我吗？”学生的答案还是否定的。

这引发了A老师对“批评学生”的反思，在第二轮访谈中，A老师坦言，如果自己不严厉，并不利于教学：

……像学生犯了错误或者什么的，如果我不严厉的话，学生可能就不怕，就一而再再而三地继续犯……比如说，学生特别懒惰……

而且，见习期间的A老师第一次清楚地提到了“教师的身份”：

这种批评你就得以老师的身份，就是相当于“发威”了吧……其实就是批评他学习上的态度吧……

为了达到教学的目的，为了确立自己“教师的身份”，A老师明白，自己只是想着和学生做朋友的想法是行不通的。

学生的“不怕”让A老师怀疑自己原来“不严厉批评学生”的想法是否合适，是否利于教学。新、旧观念出现冲突。依据Strike和Posner(1992)提出的信念转换的四个条件，当A老师对原有信念不满时，她接受了新的信念。她认为，如果今后教一个班级，该严的时候严不起来，可能不利于教学。于是，她认为严厉的批评在某些时候还是需要的。

在第三轮访谈中，A老师谈到了一个案例，那就是L老师组织的一次英语辩论会。因为没有多少学生愿意站起来发言，结果L老师说了一些严厉的话，有些刺耳。之后，虽然有学生发言，但是很不情愿：

……我观察了一下学生，大家就是不好意思。他们就那样互相看看，没有人站起来。然后站起来说了，就多了几个人站起来。再后来就又没有……

在A老师看来，L老师的批评方式并没有起到效果，反而引起了学生的反感：

……不能很正面地批评……要用激励的话……用激将法……我觉得在这种情况下你再批评的话，学生就更不乐意站起来了……

更让A老师感到不安的是，L老师平时的严厉甚至影响了和学生本该融洽和谐的关系。L老师因病请了三天假，虽然期间学生给她发了短信，表达了关心。但是当第三天L老师抱病坚持来上课的时候，学生比较冷漠的表现让L老师很失望：

……(L老师，研究者注)就跟他们说，hello，我回来了。他们班学生就这样抬头看了她一眼，然后就低头做作业了。她是很失望……

一味地严厉，让A老师开始“警觉”。既不能盲目地和学生打成一片，又要保持“教师的身

份”，她需要在二者之间寻求一个平衡点。

A老师虽然没有从L老师这个不成功的案例中获得正面经验，但是她进行了反思。“有效性(fruitfulness)”是Strike和Posner(1992)提出的信念转换的四个条件之一。L老师过激的批评并没有收到良好的效果。这让A老师明白，批评学生需要讲究策略和技巧。

A老师在“批评学生”上信念的变化可以归结为：从见习之初的“严厉不起来”到见习中“该严厉就得严厉”，再到见习末时，她认为“严厉之外还应注意方法”。

A老师在批评学生方面的教师信念实际上经历了两次变革。第一次变革的诱因是自己的家教经历。虽然这并不是教育见习的一部分，但是她带着由此刚刚建立起来的“该严厉就得严厉”的观念进入见习现场的时候，又遭遇了第二个诱因。一节不成功的英语辩论课让她产生了更新观念。她知道，严厉之外，批评还应该讲究策略。

### 3.2.2 从无到有——A老师关于管理学生的信念

在“管理学生”方面，第一轮访谈中，A老师只是提到了“要有管理的能力”。那这样的能力是什么呢？A老师也说不清楚。这可能是因为她见习之初没有对这方面进行更多的思考。

在第二轮访谈中，A老师则提到了应该“特别平等”。这样的感受来自于她见习中所观察到的一些事。在这次访谈中她就提到了一件关于学生背书的事：

……他们之间就相当于一直在negotiate那种。“老师，我今天还不会背。”或者说怎么着怎么着，或者就是很开玩笑的那种。比如说：“老师，我有别的‘免死金牌’。”老师就说：“什么‘免死金牌’？”“因为我参加物理竞赛了，所以我没背课文。”就这种，他们这种师生关系比我以前好多了……

而A老师当年上学的时候是怎样的呢？她说：

……我觉得我以前上学的话，去办公室去给老师背课文。觉得自己，嗯，背完了就

没事了。然后，老师就是老师……

哪怕是A老师在第一轮访谈中提到的她最喜欢的自己读书时高二的英语老师，在学业上也是不允许她“讨价还价”的：

……我同桌他那个英语的语音特别好……但他不爱学习。然后老师就说他太懒。他就会把这个缺点批得特别严重，不准他偷懒……

背书这件事让A老师开始反思，与自己学生时代的经历进行对比，这实际上是她新、旧观念之间冲突的反映。A老师坦言：“他们这种师生关系比我以前好多了。”显然，对于M中学这位老师与同学平等的相处方式，她认为在“合理性 (plausibility)”和“有效性 (fruitfulness)”方面都优于之前她的老师管理学生的方式。因而，她接受了新的信念。

在第三轮访谈中，A老师提到了L老师的学生对她的看法：

……她当班主任真的挺负责的。生着病啊都到学校。但是学生就有时候跟她提，她太严肃了，让她多笑笑……

在A老师看来，L老师的严肃并没有在学生那获得太积极的印象和效果。和学生打交道，需要用“软”一些的方式。

第三轮访谈结束后，A老师的教育见习就告一段落了，她告诉研究者，她已经在家乡联系好了一个私立学校，暑假期间会在那给高中生上课，也就是说，她将真正走上讲台。研究者对她作为一名新老师面对一个新的班级时会有什么想法很感兴趣：

……

研究者：你现在是见习完了来看这个事。如果你是班主任，你来经营一个班级，你觉得你应该怎么做？或者说什么是最重要的？

A老师：什么是最重要的？不能看学生看得太紧。给他们空间呗。

……

在第三轮访谈中，A老师还提到老师管理学生时要“像朋友似的”：

……不能看学生看得太紧，给他们空间呗……我觉得那老师，要是学生每天都在提心吊胆的，觉得老师一会儿趴窗户上了，盯着了，忒恐怖了……和学生要像朋友似的……

显然，这种“朋友似的”管理方式的出发点还是师生平等。只不过，经过见习，在平等的基础上，A老师有了更多的诉求。

因此，在管理学生上，A老师信念的变化其实是一个从无到有的过程：从见习之初的毫无概念到见习中知道管理学生要“师生平等”，而到见习末，她明白，除了“平等”之外，老师还要“给学生更多的空间”。

A老师在这点上的变化，与她的见习学习有密切的联系。见习学习让她对管理学生有了更多的反思，这也就成为了A老师关于管理学生的信念。学生教师在见习这样的教学实践中是一个学习者，对于教学实践的某一环节，之前空白的经验可能让他们对此毫无想法。但是，当进入见习场所，通过观察教学实践（如上文提及的A老师在见习学校看见学生和老师就背诵课文“讨价还价”一事），他们会获得经验，产生反思，由此生成信念。

### 3.2.3 加强——A老师关于“教什么”的信念

对于“教什么”的信念。在第一轮访谈中，A老师认为：

……老师应该教给学生好的英语学习的习惯……好的英语学习的方法……教会学生怎么去学英语……[老师，研究者注]不能只顾眼前利益，要教对学生今后有用的东西……

A老师的这些想法都是她“自己反思出来的”。因而，在问及“老师应该教给学生什么”的时候，她便说到了自己的英语学习经验。而一个好老师，就应该把这些她认为正确的方法教给

学生。至于“眼前利益”，A老师认为教学不能太过于应试，比如，不能为了考试让学生去死记硬背范例作文。

在第二次访谈中，关于“教什么”，A老师认为：

……[老师，研究者注]应该把你对语言的信念传递给学生……把你的教学信念传达给学生……语法之类特别具体的东西不用抠得太细，我现在就挺喜欢我现在那个老师[指L老师，研究者注]的，她教的这种方法，她课堂不过重地去讲语法……然后呢，到下课的时候就会说，关于这方面的什么，你要去看……你就自己去看……

很显然，A老师这样的想法还是来源于见习的体会，来源于L老师的影响。

在第三轮访谈中，她表现出了对应试的反感：

……没必要像那种题海战术……天天沉在那个题里面……教学生要教给他们学英语的方法……要给他们扩展一些课外的东西……

这是因为下学期L老师所教的两个班都将升入高三。L老师告诉A老师，在高三时，现在L老师自己实行的一些教学方法，比如鼓励学生阅读课外资料等都将停止，因为英语组每年有统一的复习计划。A老师对此并不认可，在这次访谈中她谈到：

……我一直觉得英语学习应该是顺其自然的。如果你前面都准备好的话，到高三没必要搞那种题海战术的……老师应该坚持自己认为对的教学……教学应该从一而终……

可见，见习指导教师对学生教师的影响虽然大，但后者信念的加强不一定都来源于对前者的模仿。Meyerson (1977) 认为，“怀疑与权威的关系，重新检视个人的信念”是推动信念从一个阶段走向下一阶段的基本动力。L老师是A老师的见习指导教师，对于A老师来说，是一个“权威”。但是当她的做法与A老师的教学信念相左

时，A老师会怀疑，“重新检视个人的信念”。A老师选择了坚持自己的想法，于是这一方面的教师信念得到进一步的加强。

A老师对“教什么”的信念的变化可以归纳如下：从见习初知道并相信“教英语就是教方法”这句话，到见习中认为教学要“传递教师的教学信念”，再到见习末继续坚持“教英语就是教方法”。

我们可以看出，在这一点上，A老师的信念表面上是一个回归。与其说是回归，毋宁说A老师在“教什么”上的信念不仅是一直未变，而且还加强了。因为到见习末，她对“教什么”的信念还是“教英语应该教学英语的方法”。至于中间“传递教师的教学信念”这个想法的出现，则是受了L老师的影响。而当L老师所坚持的教学在高考的压力下被迫应变时，A老师除了感叹外，自己则选择了坚持自己认为正确的信念。

### 3.2.4 减弱——B老师关于职业的信念

事实上，在本次见习之前，B老师对教师这个职业的态度就已经经历了一个从不喜欢到喜欢的转变。在第一轮访谈中，B老师告诉研究者：

……我从小到大从来没想到过我会当老师，而且我的性格，按照我的朋友对我的评价，如果我去当老师，肯定会误人子弟……

B老师的朋友说她会“误人子弟”或许是句玩笑话，但是她的性格的确外向活泼，不够细心。她本科就读的是英语教育专业，经过了四年的学习，在毕业的时候，她仍然认为“至少我没有把当老师当作第一选择”。后来，因为要照顾父母，她选择回到了家乡的一所高中任教。在这五年里，她逐渐喜欢上和学生相处的感觉：

……最主要是我比较喜欢和学生之间的那种感觉……那些学生有时候，虽然说就是有时候令你很生气或怎么，但是大多数时间……给我的感觉特别好……

B老师在第一轮访谈中还提到，当她工作一年之后，在上下班的路上都会有学生跟她打招呼，她告诉研究者：



……第一年我也不知道我为什么那么有名气……基本上全年级的学生都认识我……

这让她获得了很大的满足感。虽然她现在已经离开教学一线，但是一提到学生的成长，她还是喜不自禁：

……你看我第一届学生现在已经上大三年了。你难道不觉得很有成就感吗……就是桃李满天下的那种感觉……

五年的教学经历让她喜欢上了这个职业，她坦言：

……我觉得是当了老师之后我才逐渐又喜欢上老师这个职业……

而B老师为什么选择了离开去报考研究生呢？她告诉研究者：

……其实我考研并不是说我不喜欢当老师……我考研的原因……也不只是离开我们学校，就是离开我们那个地方……周围的那个环境，换一个环境……换一种环境。还有，总是想开阔一下视野……

因此，虽然B老师选择报考研究生，但那是为了离开她所在的那个县城以及她任职的那所学校，对于教师这个职业，她仍然十分喜欢。

在第二轮访谈中，当研究者问及B老师在见习了一个多月后最想说的是何时，令人惊讶的是，她毫不犹豫地回答：

……我特别想说的是，我毕业后能不能找到工作？……

B老师的这种担忧首先源于她在M中学听说的一件事。M中学面试了一位在B老师看来十分优秀的“海归”，按B老师的话说，“那个人简历特别棒、特别吸引人”。可是M中学依然没有录用他。研究者前面已经介绍过，M中学作为一所示范中学，各方面条件与其他学校比都有更多的优势，因此，对来应聘的老师更为挑剔。这让B老师感到了巨大的压力。其次，在M中学，B老

师觉得M中学的英语老师的口语都不错，这让她对自己的英语口语、语音语调有些担心，开始不自信。她说：

……感觉这，其实找工作的话，肯定能找着。但是并不是自己比较满意的工作吧！那万一我找的工作还不如我以前的工作好呢？那我该，该多后悔呀！当初是，多么狠心。啪，把工作扔掉的。因为你想啊，我要是不来的话，我今年就可以进，直接是中级教师了。过五年之后我就可以进高级教师了……可是我现在要从头再来……

她认为自己研究生毕业要是再去当老师的话，有些不值得。而且，M中学招聘的严格让她开始怀疑、担心自己是否还能成功应聘成为老师。此外，作为一名外地人，她认为自己“先天”就不如本地人有优势。这些因素，都导致B老师关于职业的信念开始动摇。

在第三轮访谈中，当研究者问及B老师对教师这个职业的看法时，B老师已经明确表示不再坚持一定要从事教师这个职业：

……还好吧，也不一定非要当啦。如果，如果给我一个[机会，研究者注]可能还有……我有可能做出改变，但是好像起码现在我觉得当教师还是挺好的。但是，我觉得，也有可能出现一些变化……

N师范大学的全日制教育硕士学制是两年，依据现在毕业生找工作的惯例，在最后一学年的秋季学期就可以着实就业事宜。B老师放弃了教师的工作来到N师范大学读研，就是想毕业后能留在N师范大学所在的这个大城市继续工作。M中学的见习经历让她不自信，开始怀疑自己是否能在这个城市成为一名教师。在她看来想要在这个大城市中生活，拼命去应聘、竞争教师这个职业是不明智的，还不如重新选择一份职业，先站稳脚跟。

B老师对职业的信念的变化事实上是一个减弱的过程，从见习初认为教师这个职业可以带来成就感和满足感，到见习末对教师这个职业的怀

疑，甚至有一点胆怯。

造成B老师对职业的信念逐渐减弱的原因主要来自见习带给她的压力。M中学这所示范校在选聘老师上的严格和挑剔以及M中学老师的优秀让她怀疑自己的实力，失去了信心。B老师将M中学当作了这个城市学校的代表，由此担忧无法在此成为一名教师，因而对职业的信念开始减弱。

### 3.2.5 无变化——B老师关于英语学习的信念

在第一轮访谈中，B老师先是谈到了自己本科时英语学习的经历。她在大一的时候学习英语并不努力，大二才开始用功。她所说的“用功”其实是指大量地做题。她自己也坦言，她看的英文名著之类的并不多，只是花了很多时间做题。这也给她带来回报，她在大二大三的时候都拿到了奖学金，TEM-4和TEM-8也顺利通过，而且都是良好。自己当学生时的英语学习经历也造就了她作为老师时对英语学习的信念，那就是要多做题、多练习。

在第二轮访谈中，B老师坦言，她对英语学习的信念没有改变：

……应该是和传统的方法差不多吧！就比如说，你得多听啊，多读啊之类的……学习外语都这样啊。其实我还是觉得，听啊，多读啊什么。当然，面向考试的话，肯定是多做点题啊之类的这样……还是就是多读点书啊或者是多听录音啊之类的，这方面……

在第三轮访谈中，B老师仍然坚信，要想学好英语，就得“多练”：

……这个多练就包括很多啦。不光是听说读写，都得练啊……

除此之外，B老师还提到，学习英语还需要有兴趣和自信心。对于自信心，她认为是要通过多开口说英语来培养，这其实是“多练”的一个方面。关于兴趣的想法也不是她在见习末才产生的。在4月14日见习后的反思日记中，她谈到了她观摩的M中学一位老师的一堂课：

……最后给学生放了一段和此文章相关

的视频。我感觉这节课总体还不错……另外，个人觉得应该把视频的分享放在课的开始，可以调动学生的学习兴趣，从而更积极地投入到一整节课的学习中……

B老师在观察别的老师上课时就比较注意教学是否引起了学生的兴趣。作为一名有经验的教师，她知道从学生的角度考虑英语学习。

因此，B老师对英语学习的信念在见习期间并没有产生什么变化：从见习初到见习末，她都始终坚信英语学习就应该多加练习。

为什么见习没有引起B老师信念的变化呢？首先，B老师在见习之前已有五年教学经验，五年里教学的成功与失败让B老师对教学的各个方面都已有比较坚定、成熟的信念，一般很难引起改变。而且，在M中学见习的时间里，B老师也未遭遇任何事件能使她产生与原有信念对立和冲突的想法。

### 3.2.6 教师信念变化的总体情况

表1呈现的是两位学生教师在教师信念六个大的维度上的变化。其中，“★”表示变革；“●”表示从无到有；“↗”表示加强；“↘”表示减弱；“—”表示无变化。

表1 教师信念变化的总体情况

维度 \ 研究对象	A 老师	B 老师
(1) 对职业的信念	—	↘
(2) 对教师品质的信念	↗	—
(3) 对英语的信念	★	—
(4) 对英语学习的信念	—	—
(5) 对英语教学的信念	↗	—
① “教什么”	★	—
② “怎么教”	↗	—
(6) 对师生关系的信念	↗	—
① 了解学生	—	—
② 爱学生	—	—
③ 帮助学生	—	—
④ 批评学生	★	—
⑤ 管理学生	●	—

从上表我们可以看出，本研究发现的五类变

化,除“减弱”类型的变化外,其余四类都在A老师教师信念各维度的变化中得到体现。反观B老师,除了对职业的信念呈现减弱的变化趋势外,在教师信念的其他维度上,都没有发生变化。

需要特别说明的是,在表1中,A老师在“对师生关系的信念”下的各个方面均没有加强,但研究者仍将A老师这个维度的变化归结为了加强。研究者认为,虽然A老师在(1)了解学生、(2)爱学生、(3)帮助学生、(4)批评学生以及(5)管理学生这五个方面各自的变化有所不同,但是,我们还是能够看出A老师的教师信念在这一维度上趋于稳定。在(1)了解学生、(2)爱学生、(3)帮助学生方面,A老师见习前后保持不变。在(5)管理学生方面,A老师在第二轮访谈中有了“管理学生要平等”这一想法后到见习末基本未改变(详见3.2.2)。而在(4)批评学生方面,A老师在最后一轮访谈中说到的方法上的选择,实际上仍然是基于“该严厉就得严厉”这个信念的改变(详见3.2.1)。因此,研究者认为,A老师在见习期间,关于师生关系的信念是在逐渐加强的。随着见习的进行,A老师越来越敢于坚持自己在此维度上的教师信念。

### 3.3 教师信念变化的原因

在见习阶段,影响学生教师教师信念的变化因素主要有以下几个方面:

(1) 在见习学校这个场域中学生教师的所见、所闻、所感以及指导教师的影响。

(2) 在见习阶段,见习学校场域之外发生的教育实践活动,比如担任家教。

(3) 学生教师作为一个社会人必须面对的毕业、就业等压力。

学生教师信念的改变是其原有信念各个维度与外部世界相互博弈的结果,而对这个博弈的结果做出“判决”的就是学生教师自己的反思。在教学实践中,当学生教师带着原有信念行动时,若其所体验的外部世界可以用其教师信念的某一维度来解释,学生教师教师信念的这一维度会被坚持和加强。但是,当其所体验的外部世界无法用自己教师信念的某一维度来解释时,学生教师

原有的教师信念会与外部世界相互博弈,学生教师经过反思,做出判断。若他(她)认为自己原有的信念是合理的、正确的,对自己的教学实践有利,学生教师会坚持或加强自己教师信念的这一维度。反之,学生教师信念的某一维度会发生改变,接受外部世界的影响,生成新的教师信念。另外,若学生教师在行动前,其教师信念的某一维度本就并不清晰甚至是空白的,那么学生教师会直接对其所体验的外部世界进行反思,决定是否用外部世界的经验来填补这一空白维度以及形成新的教师信念。

## 4. 结论与启示

本研究发现,研究对象见习期间的教师信念具有以下五个维度:(1)对职业的信念;(2)对教师品质的信念;(3)对英语的信念;(4)对英语学习的信念;(5)对英语教学的信念,包括①“教什么”和②“怎么教”;(6)对师生关系的信念,包括①了解学生、②爱学生、③帮助学生、④批评学生和⑤管理学生。研究对象教师信念的各个维度在见习期间呈现出(1)变革、(2)从无到有、(3)加强、(4)减弱以及(5)无变化五种趋势。

本研究认为,见习期间,见习学校和学校外的教育实践活动、学生教师面临的生活压力都会对教师信念产生影响。学生教师信念的改变是其原有信念各个维度与外部世界相互博弈的结果,而对这个博弈的结果做出“判决”的就是学生教师自己的反思。学生教师的反思会引起学生教师信念的改变。

本研究在前人研究的基础上,丰富了教师信念包含的维度,也发现了“学生教师”这一特殊群体在见习这一特殊阶段教师信念的变化,并解释了其原因。

在本研究中,在研究对象的教师信念中未发现对学生的信念。在见习阶段,学生教师是否会生成对学生的信念,还需要进一步研究。再者,在能真正走上讲台并获得教师身份的实习阶段,学生教师教师信念的其他维度的变化又是怎么样

的? 教师信念是否会因教育实践的时间和次数的增多而产生变化呢? 此外, 没有教学经验的学生教师(如本研究中的A老师)与有教学经验的学生教师(如本研究中的B老师)在见习、实习阶段教师信念的变化有什么相同与不同之处? 导致这些差异的原因是什么? 这些都是今后研究的方向, 可供学界进一步探讨。

### 参考文献

- Calderhead, J. 1996. Teachers: Beliefs and knowledge [A]. In D. C. Berliner & R. C. Calfee (eds.). *Handbook of Educational Psychology* [C]. New York: Macmillan.
- Johnson, K. E. 2006. *Understanding Language Teaching Reasoning in Action* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Kagan, D. M. 1992. Implications of research on teacher belief [J]. *Educational Psychologist* 27 (4).
- Merriam, S. B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Application in Education* (2nd edition) [M]. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publisher.
- Meyerson, L. N. 1977. Conceptions of Knowledge in Mathematics: Interaction with and Applications to a Teaching Methods Course [D]. Ph.D. Dissertation. Buffalo: State University of New York.
- Poter, A. C. & K. J. Freeman. 1986. Professional orientation: An essential domain for teacher testing [J]. *Journal of Negro Education* 55.
- Richards, J. C. & C. Lockhart. 2000. *Reflective Teaching in Second Language Classrooms* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Richards, J. C., P. Tung & P. Ng. 1992. The culture of the English language teacher: A Hong Kong example [J]. *RELC Journal* 23 (1).
- Strike, K. A. & G. J. Posner. 1992. A revisionist theory of conceptual change [A]. In R. A. Duschl & R. J. Hamilton (eds.). *Philosophy of Science, Cognitive Psychology, and Educational Theory and Practice* [C]. Buffalo: State University of New York Press.
- Williams, M. & R. L. Burden. 2000. *Psychology for Language Teachers* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- 陈向明, 2001, 《教师如何作质的研究》[M]。北京: 教育科学出版社。
- 顾明远(编), 1990, 《教育大辞典》[C]。上海: 上海教育出版社。
- 姜美玲, 2005, 课程改革情景中的教师信念与教学实践——对一位高中语文教师的叙事探究[J], 《教育发展研究》(14)。
- 刘桦, 2004, 论英语教师信念体系[J], 《西南交通大学学报(社会科学版)》(3)。
- 楼荷英、寮菲, 2005, 大学英语教师的教学信念与教学行为的关系——定性与定量的分析研究[J], 《外语教学与研究》(4)。
- 夏纪梅, 2002, 大学英语教师的外语教育观念、知识、能力、科研现状与进修情况调查结果报告[J], 《外语界》(5)。
- 徐浩, 2009, 外语课堂研究的定位与视域——一个教学实践视角[J], 《英语教师》(11)。
- 杨鲁新, 2010, 高校英语专业教师写作教学信念与教学实践——经验教师个案研究[J], 《外语教学理论与实践》(2)。
- 张培欣, 2008, 英语教师写作教学信念教学实践的实证研究[J], 《语文学刊》(11)。
- 赵昌木, 2004, 论教师信念[J], 《当代教育科学》(9)。

### 作者简介

翟健岚(1987—), 首都师范大学教育学院2009级全日制英语教育硕士。主要研究领域: 英语学科教学。电子邮箱: zhaizhai0701@sina.com

徐浩(1983—), 北京外国语大学中国外语教育研究中心专职研究员、博士、讲师。主要研究领域: 二语习得与心理语言学、外语教师研究。电子邮箱: xuhaokent@bfsu.edu.cn

## 附录1

树节点（以A老师第一轮访谈为例）：

(1) 对职业的信念：

没有当老师的意愿 / 肯定不当老师 / 干一行爱一行 / 为了英语调的专业 / 渴望当老师

(2) 对教师品质的信念：

最主要的是品行 / 品行对英语教学影响比较大 / 老师品德会对学生产生影响 / 师德 / 认真负责挺重要 / 有自己的原则 / 以身作则

(3) 对英语的信念：

英语很简单 / 基本的读写技能很重要 / 学英语专业很赚钱

(4) 对英语学习的信念：

好习惯对提高英语有很大帮助 / 英语越学越简单 / 越简单就越想学 / 自己要多下功夫 / 自己的功夫要占百分之七十 / 就是要大量做题 / 自己反思出来的

(5) 对英语教学的信念：

① “教什么”：

教你一些学习英语的方法 / 好的英语学习的习惯 / 教会你怎么去学英语 / 把他那个基础打好

② “怎么教”：

教好学生 / 会教书的这个能力 / 不能只顾眼前利益 / 用学生能理解的方式把这个东西教给他

(6) 对师生关系的信念：

① 了解学生：

观察力特别重要 / 理解每一个学生比较重要 / 认识学生的名字 / 认错学生会让学生觉得失望

② 爱学生：

肯定要爱学生啊

③ 帮助学生：

什么问题都可以问我 / 给学生一些帮助 / 我可以帮助他们 / 学习上生活上都行

④ 批评学生：

批评你的缺点 / 让你觉得内疚 / 旁敲侧击

⑤ 管理学生：

老师上课之外管理的东西也很重要 / 管理的能力

## English Abstracts

### **The relationship between lexical competence and the quality of L2 writing—An overview**

BAI Lifang ..... 3

The role of vocabulary in writing can never be overemphasized, but the relation between lexical competence and writing quality remains elusive; researchers' findings diverge from one another and their conclusions sometimes contradict. This study gives an overview of empirical studies in recent 20 years concerning the relationship between lexical proficiency and L2 timed writing, elaborates on the causes for the divergence in conclusion and finally points out the pedagogical implications for L2 writing. Comparison of different studies reveals that the clashing conclusions obtained from various studies are attributed to their differences in the defining of lexical competence, selection of controlling variables, participants' L2 levels and writing tasks. It is concluded that the quality of timed writing is determined by a cluster of internal and external factors: the internal factors include vocabulary competence, strategy, L2 proficiency, L2 reading ability, L1 writing ability, encyclopedic knowledge, etc; the external factors consist of text type, familiarity of topic, writing requirements and conditions, etc. Vocabulary as an indispensable internal element of writing, functions together with many other factors to affect the final product either directly or indirectly. But vocabulary itself can not account for the quality of writing, especially the writing produced by intermediate or advanced learners. Finally it is suggested that in writing pedagogy teachers should attach more importance to the expansion of students' active vocabulary, training of writing strategy and selection of familiar topics for writing tasks so as to promote students' interest in writing.

### **Rhetorical patterns in English argumentative essays by Chinese ESL learners and their pedagogical implications for teaching English writing**

QI Fang ..... 11

Based on the theoretical frameworks of Kobayashi (1984a) and Kirkpatrick (1995), the present study intends to study rhetorical patterns in English argumentative essays by Chinese senior English major students. The results show that: 1) the rhetorical patterns used by the participants included the inductive pattern, the deductive pattern, the quasi-inductive pattern and the non-topic sentence pattern; 2) the participants tended to use more quasi-inductive and non-topic sentence patterns, which resulted in the weakening of clarity and effectiveness of their essays; 3) effective rhetorical construction can facilitate communication. At last, pedagogical implications for teaching English writing are pointed out.

### **Changes in student teachers' teacher beliefs in educational probation: A case study of full-time Master students of English education**

ZHAI Jianlan & XU Hao ..... 21

This case study aimed to investigate the changes in the teacher beliefs of two student teachers in their

educational probation. Both student teachers are full-time Master students of English education in a normal university in China. Based on the framework from previous studies, data analysis of the interviews with the two participants and of their journals revealed six aspects of teacher beliefs: the beliefs about being a teacher, about teachers' qualities, about the English language, about learning English, about teaching English, and about the relationship between teachers and students. In addition, five sorts of changes were identified: belief reformation, generation of new beliefs, belief enhancement, belief weakening, and null belief change. It is the result of the "game" involving their original beliefs in the six aspects and the external influences that leads to the changes of the student teachers' teacher beliefs in educational probation, and the determinant of the result is his/her reflections on his/her teacher beliefs.

## **The teaching of comparative culture based on the content of Advanced English texts**

HUANG Tao..... 34

Based on the content of Advanced English texts, the teaching of Advanced English can incorporate the exploration and interpretation of the rich cultural elements and their manifestations pregnant in the text content, in addition to the teaching of language features. This teaching approach addresses the problems in direct culture input, and students are encouraged to conduct comparative and contrastive studies between such cultural elements and the equivalents in their home culture so as to discover the common features as well as gaps between different cultures. In doing so, cultural input gets a solid basis in content, and students will be guided to digest culture based on concrete content, and will learn to relate text content to real life. Therefore their cultural awareness will be enhanced and they could develop a stronger local sense when dealing with cultural issues.

## **A corpus-based study of high school English classroom questioning discourse**

ZHENG Shaowen & HE Guangkeng ..... 42

The present study, based on the classification of question types put forward by Almeida *et al.* (2008, cited in Almeida 2010b), investigated the current situation of English classroom questioning in high school classroom discourse, analyzed the general features of teacher questioning as well as student questioning, and discussed the communication function and cognitive level of teachers' and students' questions. The results show that: (1) teacher talk takes up more than two thirds in the whole process of classroom interaction, while student talk accounts for less than one third. (2) Teachers tend to ask a lot of Wh-questions, *Do you ...* questions, etc. whereas students seldom ask any questions. (3) Most of the questions posed by teachers and students are content-related, focusing on the topic of the class. Teachers also employ some not-content-related questions to activate classroom atmosphere and stimulate students' participation, while students rarely use this kind of questions. (4) From the cognitive perspective, acquisition questions are frequently asked by teachers, followed by specialization questions and integration questions; students' questions only focus on the acquisition category and neglect the other two categories. Based on the analysis and discussion of the research outcomes, some suggestions for classroom questioning and classroom discourse are provided.