

课程改革对教师观念与教学行为的影响探析

——基于甘肃省普通高中研究性学习实施现状的调查研究

胡红杏, 陈琳

(西北师范大学 教育学院, 甘肃 兰州 730030)

[摘要] 课程改革能否取得效果, 取决于教师能否对新课程的理念有深刻的认识, 更重要的是教师能否把新课程的理念和目标转化为教师最终的教学行为。对甘肃省普通高中研究性学习课程实施现状的调查研究表明: 一方面, 随着课程改革的逐步推进, 多数教师通过课程培训和自主探索实现了教育观念的转向; 另一方面, 教育改革的复杂性及其教师的现实处境, 使多数教师的教学行为与新课程的要求有一定距离。教师自身的变革动力是推动教师教学行为改善的内在因素, 而课程实践问题的解决, 为教师教学行为改善提供了外部条件。课程管理者需不断提升对于课程改革的认识, 帮助教师解决课程实践问题, 使教师真正成为课程变革的动力, 促使教师积极主动地改善教学行为, 推动课程改革的深入发展。

[关键词] 课程改革; 研究性学习; 教育观念; 教学行为; 学习方式

[中图分类号] G 632.3; G 635

[文献标识码] A

[文章编号] 1674-5779(2015)04-0071-07

DOI:10.13749/j.cnki.cn62-1202/g4.2015.04.014

我国当前的课程改革强调学习方式的变革, 研究性学习在基础教育阶段的设置, 有助于改变学生以单纯接受教师传授知识为主的学习方式, 更有利于培养学生的创新精神和实践能力。从2003年4月, 国家教育部颁布《普通高中课程方案(实验)》, 规定“研究性学习”是每个学生的必修课开始, 研究性学习已经走过了十多年的实施历程。为了解研究性学习实施的效果, 我们对甘肃省普通高中研究性学习指导教师的教育观念、教学行为以及研究性学习课程实施中存在的问题进行了调查研究。研究表明, 一方面, 课程改革对于变革教师的教育理念、改善教师的教学行为、变革学生的学习方式起到了有效的作用; 另一方面, 教育改革的复杂性使教师的教学行为呈现出多元和复杂的特征, 多数研究性学习指导教师的教学行为与新课程的要求有一定距离, 教师先进的教育观念如何转变为积极的的教学行为, 是当前基础教育课程改革中亟待解决的问题。

一、自上而下的课程改革推进模式: 有效实现教师教育观念的转向

研究性学习主要以获取关于探究学习的直接经验, 发展创新精神和实践能力为直接目的, 以个性健全和发展为根本, 特别注重学生的实践和体验。基于对研究性学习课程特点的认识, 我们从课程价值、课程目标、课程内容、课程实施以及课程评价等五个方面, 对甘肃省普通高中研究性学习指导教师的课程观, 分别从不同的维度和水平进行调查和分析, 以描述教师课程观的总体特征。研究表明, 研究性学习指导教师整体所持课程观与新课程所倡导的理念基本吻合。多数教师能够认同研究性学习旨在变革学习方式, 促进学生个性发展的价值取向; 认为通过开展研究性学习, 可以使学生体验研究的过程, 增加综合应用知识的机会, 开阔学生的思维; 通过引导学生关注社会现实问题, 增强学生分析社会问题的能力, 并在活动中, 激发生命感,

[收稿日期] 2015-06-10

[基金项目] 2013年度教育部人文社会科学研究规划基金项目“西部农村普通高中研究性学习课程实施难点与改进研究——以甘肃省为例”(13YJA880027); 西北师范大学青年教师科研能力提升计划项目资助(SKQNGG12010)

[作者简介] 胡红杏(1969—), 女, 甘肃通渭人, 西北师范大学副教授, 教育学博士, 主要从事化学课程与教学论研究

价值感。在课程内容方面，多数教师认同以学生的经验和学生感兴趣的社会、自然、自我问题作为课程内容选择的主导取向。多数教师具有调适与创生并举的课程实施观，不认同单向灌输式的教学方式，而更倾向于互动发展的教学观念，能够将学生的学习看成是自主建构知识的过程，体现出教师作为学生学习和发展的“促进者”的角色意识。在课程评价方面，多数教师持有发展性的课程评价理念，充分认同过程取向和主体取向并举的课程评价观。教师普遍对这些现代课程观念的认同，反应了课程改革在更新教师教育观念方面取得的良好效果，为课程改革的顺利推进奠定了良好的基础。

由于课程的实施过程不是一个简单地遵循课程方案去做的过程，而是一个再创造的过程，因此，研究性学习的实施能否真正取得效果，一方面取决于教师能否对研究性学习的课程价值和目标有深刻的认识，另一方面更重要的是教师能否把新课程的理念和目标转化为教师最终的教学行为。课程改革呼唤教师教学行为从控制型向生成型转变，生成型的教学行为“秉持生成性思维方式，将教学的生成与预设统一起来，强调教学既是师生生活的建构过程，也是课程创生的过程，更是师生自我价值实现的过程”。^[1]在研究性学习课程实施中，教师的生成型教学行为，主要体现在具体的指导过程中，重视学生学习方式的变革，将有意义的接受式学习与自主、参与、合作、探究等多元的学习方式结合起来，引导学生不断地去发现问题和解决问题。“只有教师的教学行为向生成型转变，学生的学习方式才会向生成型转变，学生的创新能力才会得到更好的提升”。^[2]对研究性学习指导教师教学行为的调查表明，多数教师的教学行为并没有反映其所持有的教育观念。新课程倡导要通过启发诱导，引导学生进行探究，自我建构知识，在此过程中改善学习方法、增强体验、发展能力，这种理念在现实中实现的难度很大。从教师对课程目标的凸显、课程内容的选择、教学方法的变革以及课程评价的策略等方面显示出，一些教师能在开展研究性学习的过程中，重视学生学习方式的转变和学习方法的指导，引导学生主动探究，促进学生的个性发展。但多数教师虽然认为课程改革的理念是先进的、是符合时代发展趋势的，但在真正的教学实践中，由于缺乏必要的课程支持条件，或囿于守旧求稳的教学思

维，很多教师宁愿固守自己熟悉的一套做法，不敢冒险，害怕积极开展研究性学习会影响学生的其它学科成绩，影响升学率，不能给自己带来更好的教学业绩，因此，多数教师在课程实践中并没有积极主动地践行新课程的理念，教学行为呈现出控制型的特征，^[3]与新课程所倡导的民主生成型的教学行为还有一定距离。

对教师观念和教学行为的调查结果说明，在基础教育课程改革过程中，多数教师能认同“引领和帮助每个学生健全发展和可持续发展”的课程理念，但教学行为与新课程的要求有一定的距离。由于我国课程改革的推进基本上是采取自上而下的“中心——周边”模式，改革决策透过行政手段上传下达，这种模式强调“国家或地区等上层机构要创设条件使学校管理者与教师充分认识改革的价值，并提供相应的教师培训，具有很强的技术性”。^[4]为加大课程改革的力度，政府或教育管理部门组织了不同层次的教师培训。这些培训通过向广大教师灌输新课程改革所倡导的教育理念，如对课程标准的解读以及关于教学方式变革和学习方式指导等方面的技能，为教师提供了参与课程改革最基本的知识基础和理念上的更新可能，使教师的专业发展强烈地受到政策的影响，提高了教师参与课程改革的信心和能力。可见，在“中心——周边”课程改革模式推进下采取的课程培训方式，可以使教师面对教育改革的挑战，在较短的时间内对课程改革的意义和实质产生更高的认同感，教育观念自觉不自觉地发生变化。然而，先进的教育理念并不必然产生积极的教学行为。当教师进入实践情境时常常会遇到各种各样的问题和困惑，教师通过培训和自学所习得的理论在帮助教师解决这些问题和困惑时可能面临诸多的困境，致使一些教师在实践中所使用的理论与其所持有的教育观念并不吻合，由此导致消极的教学行为，在课程改革中成为观望者或失败者。同时，在调查中我们也看到，另有一些教师，能全身心投入课程改革的实践，通过不断总结和反思实践中的问题，学习和践行新的理念，以积极的教学行为参与课程改革，不但促进了教师个人专业的发展，同时也使其获得真正的变革动力，成为引领课程改革的人。那么这些教师面对实践中的问题，是怎样获得变革动力，以积极的教学行为引领课程改革实践的呢？

二、教师自身的变革动力： 教师教学行为改善的内在因素

教师改变从教育观念到教学行为需要一个过程。影响教师观念转变为教学行为的关键因素，即是教师自身的变革动力。富兰认为变革的动力就是“对变革的本质和变革的过程具有自觉的认识，那些善于变革的人对于变革的部分不可预测和变化无常的特点颇具慧眼，而且他们明确地关注找寻想法和能力，以应对和影响走向某种理想目标模式过程中的更多的方面。而且一旦开始行程，他们容易发现新的目标”。^[5]对具有不同教育经历和实践体验的教师，构成其变革动力的要素不同，而卓越的教师在“秉持教育理想、理论引领实践、学习反思能力”方面，往往有更深入的和更突出的成绩。

首先，从学生发展的角度认识教育的价值，是提升教师变革动力的根本。对于不同实践经验的教师，他们对课程改革的回应深刻地受到自己独特的教育背景的影响，有些教师对教育价值和教师的工作能够从学生发展的角度，秉持“使各种背景的学生一生发生变化”^[5]的教育理想来认识和思考。教师意识到职业的责任感时，才会细心体察专业实践中的得失，在复杂的实践情境中分辨自己的教学行为与学生发展的关系，反思引起自己行为的实际观念，并在与教师所持有理念的比较中，根据自己行为的意义来判断是改变还是坚持所持有的理念。这种通过对自己教学行为背后所承载的实际观念和自己所信奉和持有的教育愿景和目标的比较，能够帮助教师不断辨析教育实践中各种现象之间所存在的不合理之处，使原来教育问题或现象所涉及的本质，如教育的理想、价值等更清楚地呈现出来，从而产生改善教学行为的行动，进而为达成教师“使学生的一生发生变化”的教育目标而产生积极的作用。正如富兰所言，“教师从事的是一种最合乎自然规律的具有目标和远见的职业”，^[5]教师的目标和见解就在于通过从更广泛的意义上理解课程改革和自身发展以及学生发展的关系，从而赋予教师的工作以意义，促使教师更深入主动地参与课程改革。

其次，教师对理论的学习和内化，是提升教师变革动力的核心。教师改变是多因素互动的结果，是缓慢的渐进过程，在这个过程中，持续的专家与教师互动的理论引领是帮助教师全面更新理念，促

使教学行为转变的必由之路。由于教育行政部门对教师进行的课程培训，在很大程度上不是基于教师经验的“纵向”生长，而是通过教育理论的“横向”移植，试图使教师的理念发生根本性的转变，进而使行为也发生相应的变化。然而，由于教师的实践情境是复杂和动态的，使得理论的运用过程并不容易，导致一些教师行为上的守旧和滞后。可见，课程专家的理论引领，需通过与教师的实践情境进行持续互动，以使教师能够结合实践问题在更深层次上理解理论，并通过对课程实践的不断分析和探索，对理论赋予意义，以发现、分析和解决教育情境中的问题。当教师对教育理论和教育实践的关系有深切的体会和了解以后，其通过课程培训或自学所习得的新课程理念才会转化为教师在课程实践中所遵从和使用的理论，进而教师的教学行为才会发生有意义的改变。因此，教师对理论的学习和内化，是提升教师变革动力的核心。

最后，教师所持续进行的教学深度反思，是提升教师变革动力的条件。要达到教育理论更好地作为实践精神引导和激励教师的课程实践，教师需对自己的教学行为进行持续不断的深入反思。教师的工作，在多数人眼里，就是日复一日，年复一年单调的重复，新增的绩效责任和要求所有学生达到所期望的学业成就的压力，常常使教师的工作成为疲于奔命的应战，教师在繁累的工作中往往没有时间或不习惯对实践进行质疑，去细心观察教学实践中的问题，思考自己或别人的行为背后所存在的依据，这些依据就是看待教育和学习的一些假设。在多数人看来，这些假设往往是理所当然因而无需辩驳的，而“善于反思的教师则能够不断地检验实践中这些‘理所当然’的假设，他知道自己为什么要做所做的事情，知道为什么要思考所思考的事情”，^[6]从而以检讨的开放的心态真诚地面对实践中的问题，借鉴和吸纳他人的观点，以调节和改善自己的行为，最终达成所期望的结果。通常具有变革动力的教师所进行的教学反思具有两个突出的特点，一方面，他们的教学反思是一种指向课程目标等价值型命题，触及教育价值观的深度反思。存在主义哲学家海德格尔（M. Heidegger）把人类的思考分为功利性思考和沉思性思考。功利性思考通常根据专业技能，去考量各种情境因素，以获得经济有效的有助于解决问题并达成特定目标的途径和

策略。沉思性思考并不认为人的行为由什么外在的目标来驱动，而是以存在的本质、意义为主体，如关于人的本质，良好社会的理想等，认为人作为观察与思考客观世界的理性者，关键在于体现积极参与世界的主体。^[7]显然，教师反思的意义应体现在能够超越外在功利性目标的束缚，回归到人的主体上来，反思的目的不在追求我应该如何做才能达到外在于我的目标，而在于沉思教育的理想是什么。另一方面，具有变革动力的教师所进行的教学反思，是具有真正的专业自主性的深度反思。按照恩驰勒（K. Zeichner）关于教师专业发展的理论，课程改革需要教师的反思学习超越行为主义和传统、技艺取向，而以个人和探究取向为主导，反思内容不是让教师囿于既定的社会结构和文化环境，去刻意关注那些特殊的和可观察的教学技能、班级管理等技术性的问题，而是能够超越技能，通过个人主导学习的内容和方式，从看似理所当然的日常教学实践中提出问题，以更细致地检验他们行动的理由和结果。^[8]教师所持续进行的教学深度反思，使教师从传统规训中“正确的做事情”的教学行为转向“做正确的事情”，^[9]使自己拥有了真正的专业自主性。

由此可见，教师如果能从学生发展的角度认识教育的价值，秉持“使各种背景的学生的一生发生变化”的教育愿景；通过积极的课程实践对理论赋予意义；并对自己的教学行为进行持续不断的反思探究，在这样的课程实践中，他对课程改革的理解就会逐渐深入。教师由此获得真正的变革动力，从而通过积极主动地参与课程改革，不断更新教育理念，进而改善教学行为。

三、课程实践问题的解决： 教师教学行为改善的外部条件

教师先进的教育观念是否会转变为积极的教学行为，与教师的现实处境和遇到问题的解决程度有关。研究性学习的价值取向和实施特点要求指导教师以相互调适和缔造的取向来实施课程，因此，教师在教学实践中往往会遇到各种各样不可避免的问题和困难，这些问题中充满矛盾、冲突和异议。由于教师的发展植根于所生活和工作的环境，如社会环境、学校领导、教学文化、学习时间、课程资源等，同时教师的知识背景、实践经验和课程实施能

力都有一定的差异，因此，不同的教师在教学实践中遇到的问题和解决的程度各有不同。教师遇到的困惑和问题如果不能及时有效的解决，将会持续不断地削减教师的变革动力，从而影响课程改革的深入推进。

调查显示，总体来说，教师在研究性课程实施中遇到的问题，主要集中在课程支持条件、课程管理、课程资源、课程评价、课程培训与研讨等方面。第一，在课程支持方面，整个社会力量对学校开展研究性学习的支持程度总体上不高。究其原因，一方面，我国基础教育长期以来关门办学，与社会隔绝，使得学校内部在争取社会力量支持方面少有作为；另一方面，一些课程学者缺乏在基础教育实践中发展理论，指导实践的精神，对基础教育课程改革的专业支持比较有限。第二，在课程管理方面，教育管理部门和学校领导的支持力度还需加强。教育管理部门对于研究性学习课程虽然有布置、有培训，但往往缺乏实质性的检查和落实，研究性学习课程评价也未有效纳入学校的教育评价体系，致使这门课程在许多学校的开展有名无实，没有取得实质性的成效。第三，在课程资源的开发和利用方面，教师不能充分利用社会或社区的人力资源和自然资源、教育资源及物力资源等开展活动，教师开发和利用课程资源的能力比较欠缺。一些教师不能有效地指导学生整合和分析信息，使学生的很多课题研究成为网络资料的堆砌，学生利用网络信息整合分析资料的能力难以提升。第四，在课程评价方面，教师们普遍认为过程评价和主体评价缺乏客观的标准和依据，由于难以操作而基本流于形式。多数教师主要采取“成果展示法”这种终结性评价方式，评价方式较单一。教育管理部门和学校的教师评价制度的不够健全，使许多教师固守传统的教育评价思维模式，在课程实施中难以突破和创新，导致实践中评价功能的紊乱。第五，在指导教师的交流与培训方面存在着一定的问题。就教师交流而言，教师之间很少就课程改革和研究性学习课程实施问题进行积极而持续的思想交流和探讨，一些学校在如何有效地开展跨学科的校本教研活动和组织指导教师集体备课及研讨等方面缺乏富有成效的实践探索，教师文化呈现出孤立保守和技术取向的特征，不利于综合性和开放性的研究性学习活动的有效开展；就教师培训而言，教育管理部门组织

的一些培训，一方面，培训内容过于注重前沿性、理论性及深度，往往远离教师的课程实践和知识经验背景，缺乏针对性和操作性，对教师的指导能力训练比较欠缺。另一方面，培训形式较单一，体现和发挥教师的主体性不够，没有通过多样化的培训形式，赋予教师更多主动参与、体验和创新的权力，从而弱化了课程培训对增强课程实施能力、改善教学行为的功效。

通过分析课程实施中的主要问题及成因，能帮助我们探析影响教师观念向教学行为转化的主要因素。在这些众多因素中，学校课程领导和管理的作用是非常关键的。在调查中，我们发现在同样的办学环境下，在很多学校的研究性学习课程几乎处于停滞状态的情况下，有些学校却能够一直坚持不懈地开展，并形成了自己的特色，取得了较好的成绩。这些学校的课程领导和管理者对于课程改革、教师专业发展、以及教学质量全面提高所体现的有效的课程领导作用，对帮助教师解决课程实践问题起到重要的支持作用，为教师成为真正变革动力提供了保证。学校不是一般的组织，而是学习的社区和道德领导的中心，是以价值观、情操及信念为中心组成的学习共同体。在学习共同体内，有一套共同的规范，以及处事的方法，共同为学生的福祉奋斗。学校的课程领导是基于道德权威的领导，道德权威是因共享专业及学习共同体的价值观、理念、理想而感到负有义务和责任的权威，是课程领导的基础。课程领导以道德权威为基础，首要的是澄清学校课程哲学。学校要落实国家与地方课程、开发校本课程、实施综合实践活动课程，必先澄清学校的课程哲学观，即探讨与人的发展有关的深层问题，例如教育真善美为何？引领课程改革的愿景是什么？课程实践是基于怎样的道德承诺？师生在课程发展中的处境如何？^[10]可见，基于道德权威的课程领导首先是价值思想的引导，一所学校以何为重，以何为轻，以何为主，以何为次，这些价值判断直接决定了学校的发展方向。有些学校的课程改革体现的是功利性的价值取向，没有以学生发展为本，只重视形式的变革，而没有真正在价值思想上发生变革，这样的课改很可能是低效的甚至是无效的。蒋梦麟先生说，“教育的真谛在于培植真心、培育爱心、培养美感、牵引灵魂”，^[11]这也就是学校课程领导的价值思想所在。学校的课程领导应以

这样的价值思想确定学校的价值观和教育目的，让学校所有的成员了解学校教育的使命，明确学校教育的目的，以价值观为动力，推动学校改进和发展。以追求“培植真心、培育爱心、培养美感、牵引灵魂”的教育真谛引领的教育价值观，对引导教师理解课程改革和学生发展的关系，反思自己行为的意义，具有重要的作用。因此，持有先进的价值思想的课程管理者，通过引领学校的价值观，不仅使教师的教育理念得到更新，更重要的是实现教师教学行为的积极转变，促使学校课程改革真正走向深入。

四、课程管理者的动力支持： 教师成为真正变革动力的保证

研究发现，不同的学校和教师在研究性学习课程实施中所呈现出的解决问题的意识和能力有很大的差异，有效的课程领导即主要体现在能够从学校和教师的实际出发，深入分析问题产生的可能原因，通过一些有的放矢的实质性的工作，帮助教师及时有效的解决课程实施中遇到的困惑和问题，促使教师逐渐生成新的见解和策略，进而改善教学行为，增强教师参与课程改革的动力，这些学校和教师在积极主动寻求问题解决方面的探索，启迪我们思考有助于增强教师变革动力，改善教师教学行为的途径和策略。^[3]

第一，建构具有共同的价值观和教育理想的学校文化，为教师教学行为的改善提供价值思想的引导。良好的学校文化是教师践行新课程理念，进行教育创新和教学行为转变的基础条件。培植良好的学校文化，关键是把学校建成以价值观、情操及信念为中心的学习共同体，让学校所有的成员了解学校教育的使命，明确学校教育的目的，以价值观为动力，推动学校的课程改革真正走向深入。具有共同的价值观和教育理想的学校文化为教师的教育观念更新和教学行为改善提供价值思想的引导。

第二，建立动态互惠的院校合作伙伴关系，为课程改革提供理论引领和专业支持。大学和中小学的交流和合作关系对推动课程改革的顺利进行是必不可少的。对遵循调适和缔造取向实施的研究性学习课程，来自大学主要是师范院校的理论引领和方法引导，对有效的课程实施尤为重要。通过建立动态互惠的院校合作伙伴关系，大学将社会发展的新

信息、教育发展的新理念带给中小学,使中小学教师获得新的思想、新的知识和新的视角,教师通过教育理论学习和参与教育应用研究,养成分析和反思的习惯和能力,因而在课程实践中逐渐开阔知识视野、了解理论前沿、掌握指导方法,不断超越个人的经验。

第三,构建基于人格和谐发展的课程评价体系,以促进学生的成长。从体现研究性学习课程价值出发,以人格和谐发展为核心理念,通过确立灵活动态的评价内容和科学合理的评价标准构建发展性课程评价体系,将为研究性学习课程的有效实施提供充分的保障。在对学生的表现进行评价时,评价者需对自身的评价理念进行持续不断的反思,充分考虑学生的感受和体会,从每个学生所关注的问题、兴趣和焦点出发,高度重视学生的自评和互评,使评价的激励和导向功能真正体现出来,这是研究性学习课程评价追求学生人格和谐发展的价值取向对实践的合理诉求。

第四,以多样化的教师专业发展为基础,重建合作开放的教师专业文化。教师文化体现了教师群体的价值观和思想规范。开放合作的专业文化是以教师的发展为基础,以教师自主和自愿为前提的自然合作文化。重建合作开放的教师专业文化需以多样化的教师专业发展为基础,发挥教师个人主义文化中的教师自主判断和自我抉择的积极因素;培育教师群体共有的信念以及建立持续有效的动力机制等,保证教师参与课程改革的积极性、主动性和持久性。

第五,以教师专业发展理论为指导改进教师培训模式,提升教师的课程实施能力。有效能的教师培训离不开教师的积极态度、丰富的体验、主动的认知投入以及实践知识的形成与表达。从教育培训者来说,需加强教师培训的实效性,重视对教师指导能力,尤其是开发和利用课程资源的意识和能力

的培训,使教师认识到如果没有可以利用的较为便利的社会资源条件,那么从实际出发,基于教师和学生自身的生活环境,开发和利用本土课程资源,通过对身边社会和自身生活的感悟和体验,也会增强学生对社会和自身的认识。从学校来说,可以根据自身发展和教育实践的需求探索适宜于本校教师发展的培训方式和策略,加强与教师培训机构的合作,共同探究解决教学改革中的问题,帮助教师既提升理论素养,又解决实践问题。

课程改革依赖于教师的所思所为,正如有些学者所言,“在课程实施中,是教师而不是课程学者、学科专家或包括校长在内的教育行政人员具有保证变革成效的最终权威。”^[12]然而,教师的“最终权威”如果没有课程学者、学科专家和包括校长在内的教育行政人员,以及教育管理部门提供必要的课程支持条件,那么这种“权威”实际上就是把课程实施的责任和压力全部推向教师,处于课程实施前沿的教师所面对的困难和问题将永远无法超越,课程改革的有名无实也就是必然的结果。因此,包括校长在内的课程管理者需不断提升对于课程改革的认识,对教育的道德力量进行深层思考,以对教师的课程实践提供持久有效的动力支持。当课程改革的参与者为解决实践问题形成合力,共同致力于学生的发展时,处于课程实施中心的教师,对课程变革和自己专业发展就会增强新的理解,从而提升教师自身的专业自主性,真正成为课程变革的动力。正如富兰所言,教育变革的意义“同时具有道德和智力的维度,对学生的一生做出改变需要更新、奉献和热情,同时也需要知道如何做。”^[13]更新观念、投入热情,积极主动的参与课程改革,通过持续的反思和探索获得变革的动力,进而改善教学行为,在这个过程中,有效的课程改革,将使“学生的一生做出改变”的“教育变革新意义”得以浮出水面。

[参考文献]

- [1] 龚孟伟,李如密.试论当代教学文化的形态与功能[J].课程·教材·教法,2011,(4).
- [2] 肖正德.教师教学行为转变的文化学思考[J].课程·教材·教法,2011,(4).
- [3] 胡红杏.教师教学行为的现状分析与变革路径——以研究性学习指导教师为例[J].当代教育与文化,2014,(2).

- [4] 尹弘飏,李子建.课程变革理论与实践[M].台北:高等教育文化事业有限公司,2008:25.
- [5] Michael Fullan.变革的力量——透视教育改革[M].中央教育科学研究所,加拿大多伦多国际学院组织翻译.北京:教育科学出版社,2004:18—20.
- [6] Brookfield, S. D. Becoming a critically reflective

- teacher [M]. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1995: 22—26.
- [7] 陈惠邦. 教育行动研究 [M]. 台湾: 师大书苑, 1998: 180—181.
- [8] Zeichner, K. M. Alternative paradigms of teacher education [J]. Journal of Teacher Education, 1983, (3).
- [9] 赵明仁. 教学反思与教师专业发展——新课程改革中的案例研究 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2009: 63.
- [10] 郑东辉, 施莉. 课程领导理念探微 [J]. 教师教育研究, 2003, (3).
- [11] 程红兵. 价值思想引领: 校长课程领导的首要任务 [J]. 教育发展研究, 2009, (4).
- [12] 尹弘飏, 李子建. 课程变革理论与实践 [M]. 台北: 高等教育文化事业有限公司, 2008: 57.
- [13] Michael Fullan. 教育变革的新意义 [M]. 武云斐, 译. 上海: 华东师范大学出版社, 2010: 16.

The Influence of the Curriculum Reform on Teachers' Teaching Belief and Teaching Behavior

—Based on an Investigation into the Current Status of the Project-based Learning
in Senior High Schools in Gansu Province

HU Hong-xing, CHEN Lin

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

[Abstract] Whether the Curriculum Reform can achieve the expected effect depends on teachers' accurate understanding of the teaching concepts accocated in the new curriculum, and more importantly on teachers' conversion of the teaching concepts and teaching objectives of the new curriculum into their teaching behaviors. A study on the present situation of the project-based learning in rural senior high schools of Gansu Province shows that, on the one hand, after some training and self study, most teachers have changed their educational ideas with the deepening of the school curriculum reform; on the other hand, there is still a gap between the teachers' teaching practice and the requirment of the new curriculum due to the complexity of the reform and the constraints of realities. Teachers' desire to change is the inner drive for improving their teaching behaviors, while solving the practical problems in curriculum reform can provide external conditions for improving teachers' teaching behavior. The curriculum administrators in schools should enhance their own understanding of curriculum reform and help teachers with practical problems so that teachers will become the real force of the reform and autonomously pursue the change in their teaching behavior to further the curriculum reform.

[Key words] curriculum reform; inquiry-based learning; educational ideas; teaching behavior; learning style

(责任编辑 王鉴/校对 王明娣)