

促进教学反思实践： 校长的策略与启示

王 麒¹, 杜丰宁²

(1. 旧金山大学 教育学院, 美国 加州 旧金山 94117; 2. 美国外语教学学会, 美国 加州 蒙特雷 93940)

摘 要:教学反思是教师积累教学经验和提高教学质量的必要活动。为了有效地提高教学质量及推行教学改革,校长应将教师教学反思活动有效地融入学校的职业培训项目中。通过系统地介绍教学反思活动的理论背景,包括约翰·杜威的经验学习理论、大卫·库伯的学习周期理论,以及唐纳德·舍恩的专业实践理论,深入地探讨校长在教学反思中起到的作用,以及影响校长促进和支持教学反思进而影响反思活动成效的因素,包括校长的个人素养、专业技能、领导能力以及学校的文化和氛围等。又通过对个人、小组以及学校等不同层面的教学反思,建设性地提出了学校管理层如何采取一系列具体措施来支持和推动教学反思的施行。

关键词:教学反思; 师资培训; 校长; 管理; 策略

中图分类号:G633.41 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2016)05-0075-08

教师质量是影响学生成绩最重要的因素^[1-2]。在一篇关于学校、教师以及学生因素的研究中发现,教师因素对学生成绩的影响占到了13.3%,而其他学校因素(例如领导能力和课程)只占了7.0%。该研究得出的结论认为,提高学生成绩最直接和最有效的方法在于为课堂教师提供有效的培训^[3]。同样,在对美国50个州中小学教师质量和学生成绩进行相关性分析的基础上,斯坦福大学学者琳达·达林哈蒙德提出,教师培训和资格认证是影响学生阅读和数学成绩的最重要的因素^[4]。

为了提高教师教学质量,美国和欧洲许多师范学院的教师教育项目以及职前教师的教学实习都包含了教学反思活动,希望能够通过提高教师的反思能力来促进教学。我国中小学教师近年来也开始对教学反思与课堂效果之间的关系进行研究^[5-6]。教学反思,具体地说,是指教师“对已经发生或正在发生的教育、教学活动以及这些活动背后的理论、假设,进行积极、持续、周密、深入、自我调节性的思考,进而发现所遇到的教育、教学问题,并积极寻求多种方法来解决问题的过程”^[7]。教学反思是教学活动中必不可少的一部分然而在实践中,教师和校长经常被日常事务性工作所湮没,导致他们很少有时间去反思和学习。一项对64所中学骨干教师教学反思的调查显示,只有30%的教师经常进行教学反思,70%的教师还没有习惯将反思作为日常工作的一部分^[8]。作为教学领导者,校长引领着学校和全体教师及学生的发展^[9]。教学领导力是校长影响身边的师生实施教学改革、实现学校教学愿景、促进学生发展的能力,是校长领导力的核心^[10]。然而,在对中小学校长教学领导力现状的调查研究^[11]中发现,学校校长往往缺乏促进和支持教学反思的相关人际、文化和管理的知识,从而导致教学反思在日常教学实践中的缺失。基于教学反思对学校、学生的积极影响,更好地了解教学反思的背景、过程及学校校长该如何引领和促进教学反思显得十分必要。现有的关于教学反思的研究主要集中于讨论教学反思的步骤和作用,而对于学校校长在教学反思中的

作用的探讨少有涉及。文章旨在全面阐述反思实践的理论基础和反思实践在师资培训中的核心作用,并在此基础上为学校校长在师资培训中支持和促进教学反思提出一系列可行的策略。

一、反思实践的理论基础

有关教学反思的研究已经发展了几十年,许多哲学家、研究学者和教育家都对教学反思做过相关的研究,其中关于教师反思实践的最有影响力的有 3 个理论框架:

(一)约翰·杜威:经验学习理论

约翰·杜威是美国哲学家、心理学家和教育家,他的思想在教育和社会改革方面颇具影响力。杜威指出,经验是个体与环境之间的一种相互作用,当学习和实践经验相结合,特别是在实践中解决问题的时候,学习才是最有效的。因此,学习是一个持续累积的过程,前期的学习为更深入的实践和理解奠定了基础。对于反思,杜威的定义是“对于想法和知识进行积极、持续、仔细的思考,探索其论据之合理性,以及述论之一致性”^[12]。

根据杜威的理论,反思并不等同于对事物的随意思考,反思的过程类似于一个严谨、系统的科学探讨过程。首先,反思从一次失败的教学经历中开始,当教师的教学对学生不起作用时,教师可能会感到挫败,同时开始对自己的教学活动充满疑问。反思活动会从回忆与这个学生相关的教学经历开始。教师会针对无效的教学方式提出几个假想,并通过比较这些假设找出其共性。在对所有可能的假设进行深入分析的基础上得出结论,然后采取行动来改进教学。这一系统有目的反思过程不仅有助于找出帮助弱势学生的方法,而且能让教师学习到新的知识,促进其专业的成长,并且这种新的经验和知识又将反哺于下一轮的教学反思实践。

杜威认为,个人态度和性格在反思过程中发挥着重要的作用。这些态度包括:(1)同理心;(2)开放的态度;(3)好奇心;(4)自我意识;(5)跨文化的沟通技能;(6)耐心;(7)承担风险的能力;(8)积极寻求反馈和不同的观点。杜威探索了经验、反思、学习之间的相互关系以及个体的中介作用,为今后的反思实践奠定了早期的理论基础^[13]。

(二)大卫·库伯:学习周期理论

大卫·库伯是美国哲学家和教育理论家,在他的经验学习理论中,有关“学习周期”的理论是其核心的组成部分。他的学习周期分 4 个阶段,即真实体验、反思性观察、抽象化和新实践。这 4 个阶段解释了经验如何通过反思转化成概念,然后通过概念转化为对新的实践的指导^[14]。

1. 第一阶段真实体验

“真实”指学习者在学习中所感受到的直接和实际的体验。

2. 第二阶段反思性观察

即对学习中的真实体验进行观察和回顾。

3. 第三阶段抽象化

学习者将他们所了解的理论、个人观点与反思性观察的内容相结合,从而形成对这一具体经验的理解。

4. 新实践阶段

学习者将新建立的理论运用于实践,开始学习的另一个周期。

在杜威研究的基础之上,库伯强调具体经验是学习的基础,同时也强调经验和学习可以形成有力的互补。库伯理论对当今成人教育和高等教育仍然有重要影响。

(三)唐纳德·舍恩:专业实践理论

唐纳德·舍恩是 20 世纪美国的一位思想家,对反思性专业学习的理论和实践做出了重大贡献。针对专业学习中理论和实践之间的差距,舍恩提出了解释学习者实际行动的两种理论——应用理论和名义理论^[15]。应用理论指的是隐含在实践者的所作所为中的那些理论,而名义理论是我

们用来向他人描述我们所作所为的理论。简而言之,名义理论代表了人们想要做的,而应用理论表示人们实际做的。舍恩认为,如果教育者加强自身的学识和学习,他们应该有机会反思自身应用理论与名义理论之间的差距。

舍恩研究了知识在学习过程中逐渐形成的过程,并强调反思在理解专业学习者行为中的关键作用。1983年,舍恩定义了常被实践者使用的两种类型的反思^[16]:一种是行动中反思,实践者随时随地都在进行思考,例如,当在教学中遇到问题时,教师通常直接根据他们的直觉和过去的经验来处理问题;另一种是行动后反思,即在某次具体的经验之后,实践者分析自己的行为并反思行为的原因和结果。大多数师资培训项目都主要是行动后反思,这些项目往往注重引导和帮助实践者对以往的行为进行回顾和分析。

尽管杜威、库伯和舍恩的三种学习理论之间存在差异,但这三种理论对于师资培训都有一些共同的启示:(1)这些理论都把反思作为学习的重要阶段,都强调反思是学习中不可或缺的一部分;(2)三种理论都认为,反思活动包括提出假设、进行分析,以及批判性地审视自身的行为和观点;(3)反思与环境密切关联,在反思实践的设计和執行中,必须考虑环境因素的影响。

综上所述,教学反思活动要求教师关注学生学习与自身的持续学习,能够理解知识形成的过程,能够努力增强思考能力,把新的知识付诸实践,并最终培养出自我、他人与环境的意识^[17]。

二、反思实践与师资培训

师资培训是教师个人成长和不断学习的重要任务,同时也是提高学校水平和进行教育改革的重要环节。任何师资培训计划的最终目标都是知识的两部分转换,即帮助教师获得新的知识或技能来改变教学实践,同时这些改变反过来又促进学生对所学内容的熟练掌握。师资培训可以通过多种模式展开,包括由专家讲授的研讨会、同行间课程的相互交流指导,以及由教师开展的行动研究。

在许多国家的学校中,研讨会是师资培训广受欢迎的模式。例如:在美国,每个学年超过90%的中小学教师会参加教学研讨会。由专家讲授的传统研讨会,虽然有助于更新知识,但由于教师将所学到的知识和技能运用到课堂教学时缺乏有效的支持,同时传统研讨会模式没有兼顾到教师的个人需求,因而这样的研讨会对于教学改革的作用十分有限^[18]。有效的师资培训模式不仅应该具有合作性、持续性,而且应建立在课堂教学的基础上^[19]。

近年来,反思实践已逐渐被教师广泛接受和推广,并成为许多有效的师资培训项目的重要组成部分^[20]。对学习者来说,反思实践是“提高所有专业能力的基石”^[21]。从学校的角度看,反思性实践是不断提高教学质量的有力工具,有助于帮助学生获取更好的学习成绩。教师反思实践的益处颇多,一方面可以促进经验丰富的教育工作者不断学习,联系理论与实践,建立多重视角;另一方面也使教师对自己的教学风格有更深层次的理解,并最终提高教学质量与学校水平^[17]。成人学习理论认为,当教师把生活和教学中的经验运用于学习时,他们的学习是最有效的。学校应该相信教师可成为自主的学习者并对自己的学习负责^[22]。教师反思的目的是促进教师自主地学习与教学相关的知识,意识到自身教学的问题并改进课堂教学^[23]。

综上,教师反思作为教学实践的重要环节,应被纳入师资培训的重要组成部分。根据成人学习理论可知,反思性师资培训项目的设计原则应包括:(1)必须建立在实践的基础之上;(2)必须给教师提供审视自己基本价值观和教学观念的机会,以实现教学和学习更深入的理解;(3)应该为教师提供比较、对比和连接新旧观点的机会。

三、影响教学反思实践的校长因素

师资培训活动包括知识技能的更新、教学反思和同事间的合作。在具体教学实践中,教师用于

反思的时间远少于用于知识技能更新的时间^[29],这不仅因为教学反思需要教师的持续努力和时间投入,同时也需要学校校长的支持和配套的学校文化与体系建设。校长作为学校里最具有正当权力和影响力的人,对学校教学反思的成效起到极其重要的作用。校长必须了解其影响、促进和支持反思实践的因素,比如校长的素质、技能和态度以及宏观的学校组织因素等,进而采取有效措施促进学校的教学反思活动。

(一)自身丰富的反思经验

注重教师教学反思是一个有效率的教学领导的最重要特征之一。教学反思是一个复杂的、多层次的活动,没有组织支持的情况下教师根本无法进行有效的反思。面对繁忙的日程安排和各种急需处理的事务,校长必须投入时间和努力来支持教师的反思实践活动,因为这直接关系到教学和学习的核心使命。校长自身应该具有丰富的反思经验,从而能够为教师的教学活动提供具体的指导、评估和反馈。校长既要熟悉教学反思的过程,愿意为反思活动提供资源,又要深入了解有利于教学反思的个人、团队与学校的各种因素,还要能对反思的结果提供有价值的反馈意见。同时,考虑到教学反思开展的难度,当教师遭受挫折或尝试新的教法时校长应多一些耐心和灵活性。再者,与教师交谈来促进反思也是校长教学领导的主要任务之一^[20]。将教师反思置于校长日常工作的中心可以使校长对学校教学、教师学习和学校文化的各个方面都发挥出最大的影响。只有校长持续而有力的投入才能培养起持久而有益的教学反思活动。

总之,校长不应将反思实践视为一个孤立的改革举措,而应将其看作一个宏观的、关系到教学行政方方面面的课题。教学反思连接着师资培训、提高学校实力、构建师资培训社区、开展行动研究以及提高学生成绩等各方面工作的开展。

(二)有利于教学反思的个人素养

校长应具备一些有利于教学反思的个人素养,其中最关键的是对新的思维方法与意愿保持开放的态度,同时能够应对由变革带来的不确定性。进行反思意味着脱离被广泛接受的学校规范而建立一种新的做事方式,这会对教师造成潜在的不适。因此,校长必须表现出一种开放的、勇于试验的积极变革精神,从而奠定学校教学反思的氛围。此外,校长应是一位鼓舞人心和充满激情的变革推动者,这样才能激励和促进教师的职业发展。与此同时,校长还要对教师在教学反思中的问题和挫折表现出关怀、理解和宽容的态度。必要时校长应该对有问题的反思小组进行果断干预,特别是当教学团队偏离了提高教学质量的任务方向的时候。

(三)随机应变的能力

校长必须具有引导、支持从个人到组织的教学反思任务的随机应变的能力,校长领导风格应与其所从事任务的性质相适应,同时也与其领导的个人或团队成熟度相适应^[30]。在促进个人、团队和学校层面的反思时,校长应该适时调整和改变领导方式来支持不同层面的教学反思。例如:在个人层面的教学反思中,校长通常扮演配角,局限于提供相应的教学资源 and “框架结构”;在学校层面的反思,校长就必须在塑造学校文化和组织结构中发挥主导作用。

(四)对教师的成熟度和技能作出精确判断的能力

此外,校长应具备对教师的成熟度和技能作出精确判断的能力,以便对特定团队的教师进行特定指导和管理。当教师在反思中相对缺乏经验时,校长应该更多采取“监督”的措施。具体而言,校长可以专注于个人反思,积极帮助教师进行日志撰写,选择课堂教学的重点,建立时间表,并提供鼓励和给予适当压力。相反,如果大多数教师有反思经验时,校长应更多采取“授权”的态度。校长可以更多地关注团队与学校的反思,这对教学和学习有着更大的影响。除了积极监督,校长应赋予教师自主权,让他们决定反思的过程、步骤和尝试新的想法。

(五)基本的支持反思的领导知识和技能

虽然校长的个人性格和特点可能影响到他们对待教学反思的做法,但是校长必须有支持反思

的一些基本的领导知识和技能。在实践中,许多校长缺少在课程领导和课程发展方面的专业知识和人际交往的技能,这导致他们在教师对改革有抵触情绪时很难发挥课程领导的作用^[31]。当与各种成熟度的教师沟通时,校长需要有针对不同的教师调整沟通和指导的方式。在教学反思计划的制订过程中,校长也必须有能力去评估学校的人事、资源和组织部门的情况。

四、促进教学反思实践的管理策略

教师反思本质上是一个个性化的过程。研究显示,当学校提供有力的支持体系时,教师往往可完成较高水平的教学反思^[24]。教师反思实践活动主要体现在个体、团队与学校 3 个层面上。除了促进教师个人反思之外,校长在促进团队和学校反思实践中也能发挥重要的作用。同时,反思实践的成功取决于各种因素的相互作用,这些因素包括时间、资源、领导能力、人际关系和学校氛围。

(一)支持教师个人反思的策略

了解并改善自己的教学质量必须从反思自己的经历开始。尽管在实践中有各种各样的具体情况,在反思过程中教师个体反思实践基本遵循 4 个步骤:(1)经验的详细描述,例如教师做了什么,教师的行为有什么影响;(2)事件的分析与解释,例如提出“我为什么这么做”“是否还有其他潜在因素影响了我的行为”等问题;(3)整体意义与应用,例如反思“我从这些学到了什么”“这将如何改变我的将来的想法”;(4)对实践的启示,例如决定“如果这样的情况再次发生,我将如何做出不同的反应”。

学校管理层可以通过创造一系列有利条件来促进个人反思实践。在学校繁忙的日常安排中,教师需要大量的时间来钻研教学活动并提取新的知识。校长可以为教师提供必要的、最好是连续的时间段,从而使教师可以进行复杂的、反复的反思过程。具体来说,校长可以聘请代课教师代课,使得其他教师能有时间进行反思;校长也可以把教师花在反思上的时间作为师资培训的一部分。另外,校长还应该为教师提供反思所需的后勤保障,例如为教师提供摄像机和会议室以供教师们观摩教学和开展讨论。

同时,校长可以为教学反思活动提供具体的框架和方案。比如,校长可以为教师提供可供反思的问题和自我评估表,帮助他们从单纯的事件描述过渡到更高层次的批判性分析。再如,在教学反思的具体执行上,还可以通过教学日志、教师间的对话交流和建立教学档案等方式发起教学反思实践^[25]。撰写教学日志可以鼓励教师描述教学中发生的事件、厘清个人信仰和观点并思考不同的解决方案。此外,把日志模板传给教师,如有必要可进一步为教师提供有建设性的反馈意见。另外,学校校长可以任命有经验的、并精于自我反思的教师作为导师,定期组织教师间的对话交流,给教师们提供意见和建议。校长也可以为教师建立教学档案,在档案中,教师需要阐明自己的教学理念、教学目标和自身教学的优势与劣势。

(二)支持教师团队反思的策略

反思不仅是个体的,学校里的团队,例如以年级为单位的团队或以科目为基础的团队,也为教师提供了一个集体反思的理想场所。团队反思可以帮助教师从各个角度获取反馈信息,并且在共享的过程中实现实践知识的内化^[26]。当反思实践的过程由个人转移到团队时,由于多方位的人际互动以及团队内部互动等原因,其风险和挑战也成倍增加。相比于个人反思,校长在团队反思的设计和规划中必须发挥更强大和更积极的作用,特别是促进团队内积极有效的人际互动。

第一,校长可以帮助教师理解成功团队的发展阶段,例如,塔克曼提出了团队发展的 4 个阶段,即:形成、攻坚、规范和执行阶段^[27]。校长应该把团队的最初冲突看作团队发展过程中一个正常的和不可分割的部分,而不是作为一个不利的和不正常的现象,并不惜一切代价去避免。此外,校长需要对每个团队的特定发展阶段进行正确判断,并据此为团队发展中的问题对症下药。例如:如果一个团体的攻坚阶段时间过长,校长可以提供更多的干预;相反,在执行阶段,校长可以授予团队更多自主权。

第二,校长可以根据团队发展过程的具体情况,制订相关规范,这对团队反思实践的成功至关重要。在建立一个反思实践的团队时,校长必须慎重考虑团队规模、人员构成和团队成员的角色。具体而言,一个最佳的团队规模应该是4到6个人;团队成员在年龄、经验与所教科目之间需要有所平衡;校长应该清楚地界定团队成员的角色。例如:一团队需要一个主持人来协调会议,需要一个记录员来记录会议讨论内容和行动计划内容,需要一个观察员来监控团队进程并提供反馈意见。虽然现有的团队(例如年级组)可以是团队反思的一个载体,但校长可以创建新的跨越传统年级与科目的团队,并为新的团队提供一个全新的交换意见和想法的场所。除此之外,校长应让教师完全自愿地参与团队反思,从而减少团队中破坏性和违反职业道德的行为。

第三,校长在支持团队反思时应行使决断权。一方面,校长需要后退一步,给予团队空间以促进教师的自主性反思;另一方面,校长应该监测团队反思的进展情况,并采取适当的行动来确保团队反思的有效进行。校长必须创造一个安全的、相互信任的团队学习环境,因为在审视个人、团队和学校的教学实践时教师都可能会感到不适。

新反思团队建立的初始阶段,校长可以给新团队做一个简介,向教师介绍团队反思的基本步骤和规定。在介绍的过程中,校长可以鼓励该团队确定一个与他们的教学实践有直接关联的反思重点。校长还可以帮助该团队提出一个议程,详述反思的时间、活动,反馈所期望的结果。除此之外,校长要与教师就反思的基本规定进行沟通,包括每个人公开、诚实地发表意见,平等参与讨论,互相尊重对方意见并通过协商做出共同的决策。必要时,校长应该进行干预,确保反思的重点放在对教学的批判性审视上,并确保教师从不同角度审视他们的教学活动。校长还应鼓励团队提出一个可行的行动计划并应用于教学之中。

(三)支持全校性反思实践的策略

近年来,组织学习作为一种提高学校办学成效的强有力工具得到越来越多学校的认可。组织学习是一个集体共同创造、维护,并在组织内传递知识的过程^[28]。全校性的反思实践有利于集合各方面的经验,对教学创新有着积极的作用。学校层面上的反思不仅仅是个人和团队反思的总和,而是一个复杂的和多面的过程,其成功取决于每个学校独特的文化体系。学校校长拥有政策制定权,掌控着教学资源,并影响着学校的文化氛围,因此,在倡导和维持学校反思实践中可以发挥直接的作用。

1. 校长要仔细权衡学校的师资力量、资源和学生情况,并与其他学校领导合作,为学校反思确定适当的形式

如果大多数的教师有丰富的反思经验,并且教师之间具有很高的信任度,那么校长可以围绕一个感兴趣的话题建立专业的学习社区(例如,教学中如何使用电脑技术)。在专业学习社区中,老师们可以分享和反思他们的教学经验,并且以一种持续合作的方式坚持下去。如果大多数教师的反思经验有限,校长可以考虑建立一种适度的校际教学反思活动,比如在学校范围内组织读书俱乐部和教学方法分享论坛。除此之外,校长还必须为学校反思提供会议室、时间和设备资源。

2. 管理层必须参与学校文化的建设,参与教师的日常反思和师资培训

由于对教学的批判性审视和不同意见的交流是反思的重要部分,教师之间高度互信是学校反思实践中必不可少的条件。鉴于建设一种学校反思的文化是一个缓慢而慎重的过程,校长必须采取一系列的行动来塑造这种学校文化。具体而言,校长应该检视学校现有文化,并明确有哪些方面需要加强,同时努力为学校构建共同的蓝图,并向教师强调教学反思的重要性,在学校活动和交流中对教师的成就给予表扬,鼓励教师向整个学校分享他们的经验。特别重要的是,校长自身也应该参与到学校的反思实践活动中。

3. 校长必须正视教师的抱怨以及学校反思可能带来的问题

对于处于教育变革中的教师来说,他们将关注变革对他们个人的影响以及他们是否有能力去

实施变革。因此,校长应该向教师保证反思实践是每一位教师都拥有的技能,并且是有所回报的。为了减轻学校反思可能带来的不确定性,校长可与其他领导人合作,营造一个公开讨论、相互尊重和思想开放的学校环境。例如,他们可以鼓励教师形成教学反思小组,这样教师们就可以与他们信任的人一起工作。

4. 校长必须培养一群骨干教师,在促进反思实践中发挥领导作用

校长和教师之间共同承担领导责任是提高学校教学反思水平措施的核心组成部分^[17]。校长可以任命具有较高教学反思水平的教师作为学校各个教学反思小组的协调员,并向教师展示反思成果。校长和骨干教师角色之间的区别是:校长可能会在宏观层面上发挥领导作用,如建立反思团队、提供资源和给予认可;而骨干教师可以重点关注微观层面上的反思,如向同事提供直接的帮助、为团队会议设计议程、提供新观点和建立团队成员之间的共识。

5. 掌握关于组织改革的理论可以帮助校长在学校反思的不同阶段确定实施方案

教学反思开始后,当教师遇到障碍时校长应该给予鼓励、支持和帮助。在反思实践期间,当教师的反思陷入僵局时,校长应该稍微施加压力促使教师走向正确的方向。例如,校长可以为教学反思任务设置明确的期限,这样教师们可以及时地完成教学反思计划。

五、结 语

近年来,越来越多的教育者认识到教学反思的重要性。教学反思不仅是师资培训的一个重要组成部分,也是影响学生成绩、学校质量和学校文化的关键因素。相比于被动地参与培训,在反思中教师可以持续性地和同事以合作的方式对教学实践进行批判性思考并学到新的知识。然而,鉴于教学反思需要强大的支持体系,因此,为个人、团队以及学校层面上的教学反思提供必要的支持和创造必要的条件是学校校长义不容辞的责任。

促进不同层次的教学反思是一项复杂的任务,考验着校长的技能、知识、使命感和领导能力。校长必须坚定地致力于教学反思,为反思实践投入宝贵的时间和资源。他们需要根据对教师、团队和学校氛围的正确认识而采取适合的策略,也应具备一定的个人素养和人际交往能力,以建立一个充满信任的、开放的、灵活而积极的教学反思环境。

此外,在学校校长的选拔和培训上,应该把教学反思实践中的表现列入评估校长候选人的标准。校长的岗前和在职培训计划应有效地融入教育管理理论,并为校长提供模拟的工作场景来进行行政管理培训。

参考文献:

- [1] 逯凯萍,樊顺厚. 学生评教成绩与教师教学质量之间的关系研究[J]. 中国科教创新导刊,2012(32):45-46.
- [2] 白金祥,刘淑杰,武文华. 美国中小学教师评价改革实践——以新泽西州为例[J]. 现代中小学教育,2014(6):116-120.
- [3] MARZANO R J. A new era of school reform: Going where the research takes us[J]. Academic Achievement, 2001:43-77.
- [4] DARLING-HAMMOND L. Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence[J]. Educational Policy Analysis Archives, 2000,8(1):1-42.
- [5] 王梅. 注重教学反思,提升课堂教学效果[J]. 新课程学习(下),2012(3):73-74.
- [6] 岳惠民. 反思教学行为,提高课堂效果[J]. 考试周刊,2009(22):74.
- [7] 申继亮,刘加霞. 论教师的教学反思[J]. 华东师范大学学报(教育科学版),2004(3):44-49.
- [8] 邵光华,顾泠沅. 中学教师教学反思现状的调查分析与研究[J]. 教师教育研究,2010,22(2):66-70.
- [9] 褚宏启,刘景. 校长教学领导力的提升——从“大校长”该不该进“小课堂”谈开去[J]. 中小学管理,2010(3):4-6.
- [10] 闫德岭. 谈校长教学领导力的提升[J]. 宁夏教育科研,2011(2):29-30.
- [11] 温倩. 中小学校长教学领导力现状调查与对策研究[D]. 兰州:西北师范大学硕士学位论文,2013:1-7.
- [12] DEWEY J. How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process[J]. Journal of Hellenic Studies,1933(2):223-253.

[13] DEWEY J. American education past and future[M]. Chicago:University of Chicago Press,1931:78-91.

[14] KOLB D A, FRY R. Towards an applied theory of experiential Learning[M].London: John Wiley,1975:96-127.

[15] ARGYRIS C,SCHÖN D.Theory in practice: Increasing professional effectiveness[M].San Francisco: Jossey-Bass,1974:116-162.

[16] SCHÖN D A. The reflective practitioner: How professionals think in action[M]. New York: Basic Books,1983:248-314.

[17] YORK-BARR J, MONITE J. Sommers, W. Reflective practice to improve schools: An action guide for educators[M].Thousand Oaks, Calif: Corwin Press, 2006.

[18] ATAY D. Teacher research for professional development[J]. ELT journal, 2008,62(2):139-147..

[19] POEKERT P E. Examining the impact of collaborative professional development on teacher practice[J]. Teacher Education Quarterly, 2012,39(4):97.

[20] BLASE J, BLASE J. Effective instructional leadership: Teachers'perspectives on how principals promote teaching and learning in schools[J]. Journal of Educational Administration, 1999,38(2) :130-141.

[21] BRIGHT B. Reflecting on Reflective Practice[J]. Studies in the Education of Adults, 1996, 28(2):162-184.

[22] MERRIAM S. Adult learning: Where have we come from? Where are we headed? [J]. New Directions for adult and continuing education, 1993(57):5-14.

[23] MARCOS J M, SANCHEZ E. Tillema. Promoting teacher reflection: What is said to be done[J]. Journal of Education for Teaching, 2011, .37(1):21-36.

[24] GELFUSO A, DENNIS D V. Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection[J]. Teaching and Teacher Education, 2014(38):1-11.

[25] 高忠明,郭晓琴. 反思性教学——反思(专家)型教师的成长之路[J]. 河北科技师范学院学报(社会科学版),2005(2):76-79.

[26] 宋明钧. 反思:教师专业发展的应有之举[J]. 课程·教材·教法,2006(7):74-78.

[27] TUCKMAN B W. Developmental sequence in small groups[J]. Psychological bulletin, 1995,63(6):384-399.

[28] LEITHWOOD K, AITKEN R. Making schools smarter[M], Thousand Oaks, CA: Corwin.1995:324-361.

[29] DE VRIES S, VAN DE GRIFT W J, JANSEN E P. Teachers' beliefs and continuing professional development [J].Journal of educational administration, 2013, 51(2): 747-760.

[30] HERSEY P, Blanchard K H. Management of organizational behavior: Utilizing human resources (6th ed.) [M]. New Jersey: Prentice Hall,1993:22.

[31] 郑东辉. 简析校长课程领导的角色和任务[J]. 教学月刊:中学版,2006(2):17-20.

Promoting Teaching Reflection: Strategies and Enlightenment for School Principals

WANG Qi¹, DU Fengning²

(1. School of Education, University of San Francisco, California 94117, USA;
2. American Council on the Teaching of Foreign Languages, California 93940, USA)

Abstract:Critical reflection over teaching practice has long been lauded as an indispensable activity for teachers to generate practical knowledge and improve teaching quality. Therefore, school principals must integrate teacher reflection into job-embedded professional development programs. Starting with an overview of three theoretical frameworks on experiential learning—Dewey’s experiential theory, Kolb’s theory on learning cycle, and Schön’s theory on professional practice, this paper tries to systematically introduce the theoretical background of teaching reflection. After discussed myriad factors that could influence principals’ support of teacher reflection, including their personal attributes, skills, and leadership competency as well as creating supportive school culture and norm, this paper presents an in-depth discussion of specific strategies that principals can adopt to facilitate teacher reflection at the individual, group, and school level.

Key words:teaching reflection; professional development; principal; management; strategies

责任编辑 李 航