

教育教学管理行动中的 理论及应用

*Jiaoyu Jiaoxue Guanli Xingdongzhongde
Lilun Ji Yingyong*

张思明 著



湖南人民出版社

教育教学管理行动中的 理论及应用

*Jiaoyu Jiaoxue Guanli Xingdongzhongde
Lilun Ji Yingyong*

张思明 著



湖南人民出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

教育教学管理行动中的理论及应用 / 张思明著.

长沙: 湖南人民出版社, 2010. 9

ISBN 978 - 7 - 5438 - 6643 - 0

I. 教… II. 张… III. 中小学 - 教育心理学

IV. G44

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2010) 第 120658 号

教育教学管理行动中的理论及应用

张思明 著

出版人: 李建国

责任编辑: 杜小念

装帧设计: 陈新 + 杨发凯

出版、发行: 湖南人民出版社

网 址: <http://www.hnppp.com>

地 址: 长沙市营盘东路 3 号

邮 编: 410005

经 销: 湖南省新华书店

印 刷: 长沙市富洲印务有限责任公司

印 次: 2010 年 9 月第 1 版第 1 次印刷

开 本: 710 × 1000 1 / 16

印 张: 15.5

字 数: 240000

书 号: ISBN 978 - 7 - 5438 - 6643 - 0

定 价: 28.00 元

营销电话: 0731 - 82226732

(如发现印装质量问题请与承印厂调换)

前 言

迪尔登在《教育领域中的理论与实践》中曾指出：“教育理论是一种独特努力的产物，这种努力是要去获得教育实践的理智而深沉的理解；这种理解涉及方方面面，既有课程的，也有制度的；既有经验的，也有评价的。教育需要理论。”

教育理论有层次之分。有些理论着重以当前现实为对象，研究解释解决现实中的问题，实践性功能突出，谓之操作层面的实践性理论。有些理论着重以未来为对象，以深层的不可测的理念、精神为对象，研究未来的教育和教育的未来，旨在理解和完美人生与世界，这可视为观念形态层次的纯理论知识。并非所有教育理论能像教学论那样与实践密切联系，有些理论不一定能解决具体实际问题，但能影响人们的观念，能丰富思想的宝库。直接面向现实的理论主要是其操作层面，它能解决现实中的许多具体的特定问题，能成为教育科学的主要源泉之一的教育实践必须以先进的教育理念作指导，将教育理论转化为教育生产力。

也正因为如此，有人断言：没有理论指导的实践是盲目的实践，没有科学理论指导的盲目实践是危险的实践。

随着教育实践的发展，教育理论也在不断丰富和发展。有时，教育理论的超前发展甚至会令教育实践者无所适从。基础教育新课程改革开始以来，新名词、新概念不断涌现，对传统的教育教学理论提出了极大的挑战。

从本质上来讲，教育理论与教育实践并不是矛盾的。对教育理论不跟风，不盲从，依据学校本身的特点选择适合自身发展的道路，是我们必须坚持的基本原则，将教育理论合理内化、坚守教育信念，不动摇，吸取传统教育的合理内核，将理论转化为教育生产

力，是每一位教育工作者的必备品质。

本书拟从两个维度来介绍教育理论与实践的研究。

一是理论部分。选取了与中小学教师密切相关的教师心理、课堂管理与群体心理、中学生心理健康教育等要素加以研究，力求反映教育理论特别是教育心理学的研究成果。

二是实践部分。大体分为三个部分：一是学生心理辅导、心理辅导活动课设计；二是教育心理学理论在教育教学中的运用及教师工作压力管理；三是教师研究素养及课程意识提升等方面的内容。

本书有三个方面的特点：

一是科学性。注重运用经典的、权威的教育理论研究来阐明原理与观点，重视科学研究的事实的阐述论证作用，以利于读者掌握基本的教育理论。

二是创新性。力图不受理论条条框框的限制，不求面面俱到，依据作者自身研究的能力，对于选取的研究内容从体系的构思、材料的组织、分析问题角度的选择、观点的提炼等方面进行大胆的创新。

三是实用性。将理论与实践相结合，用教育理论解决教育教学中的实际问题，是当前我国教育理论研究的迫切要求，也是笔者在参与和组织教师培训过程中遇到的难题。本书在保证能较充分地反映学科研究状况的前提下，注重与实际应用接轨，使读者在学习掌握知识的同时知道如何运用。

当然，限于本人的研究水平有限，兼之研究角度的限制，本书的不足和错误是在所难免的，祈望广大专家学者、读者朋友不吝给予批评指正。

本书可作为中小教师和各类教育行政管理人员的学习用书，也可作为各级教师培训和研修班的教材。

作 者

2010年8月

CONTENTS 目录

第一单元 教师心理 |||||

- 第一节 教师的角色特征 / 2
- 第二节 教师的专业品质 / 7
- 第三节 师生互动 / 14
- 第四节 教师的成长和培养 / 19
- 第五节 教师职业倦怠 / 26

第二单元 课堂管理与群体心理 |||||

- 第一节 课堂管理概述 / 32
- 第二节 课堂群体的管理 / 36
- 第三节 课堂纪律的管理 / 43

第三单元 中学生心理健康教育 |||||

- 第一节 心理健康概述 / 50
- 第二节 心理评估 / 63
- 第三节 心理辅导 / 66

第四单元 学生心理辅导|||||||

专题一 学生团体与个别心理辅导 / 72

专题二 学生心理热点问题与引导 / 98

专题三 开发学校教育资源 促进学生心理发展 / 114

第五单元 心理辅导活动课|||||||

专题一 心理辅导活动课的教学策略 / 134

专题二 学生心理健康教育活动课设计 / 143

第六单元 教育心理学理论应用|||||||

专题一 教育心理效应及其在教育教学中的运用 / 168

专题二 多元智能与班级管理 / 183

专题三 教师工作压力源与心理健康 / 191

第七单元 教师研究素养及课程意识提升|||||||

专题一 校本教研制度建设的理论视野与实践建议 / 200

专题二 校本课程开发的理念与操作流程 / 217

主要参考文献 / 239

后 记 / 241

第一单元

教师心理

教师、教师教育和教师专业化日益成为人们关注的焦点。教育心理学研究教与学的双边活动，既包括学生学习的规律，也包括教师如何根据学生的学习规律而进行的教学规律。教师的心理品质和专业素质直接影响教师与学生的互动和教学效果。教师心理是教育心理学的重要组成部分，主要研究包括教师的角色、教师的专业品质、教师和学生之间的相互影响、教师的成长和培养，以及教师的压力与职业倦怠。

教师是人类灵魂的工程师。教师在其职业化成长的过程中，要经历新手—熟手—专家型教师的过程。如何能够发展成为受人尊重的教师？必须研究教师的角色特征、教师的专业品质，以及学生与教师的互动等多面的因素。

第一节 教师的角色特征

教学是科学，也是一门艺术。“师者，所以传道、授业、解惑也”；“教师是人类灵魂的工程师、教书匠、蜡烛、园丁、人梯、铺路石”。不同的时期，人们对教师的角色期待不一样。教师要胜任教育教学工作，必须转变传统的角色，以适应专业化发展的需要。

一、教师的角色

在传统教学中，教师的角色是单一的，在教学中处于中心地位，直接以文化权威的身份出现，在知识、技能和道德等方面具有不可动摇的权威性，师生之间是授受关系。现代教育的发展，教师的角色发生了巨大变化。具体来说，教师在教学中扮演着以下的重要角色。

（一）设计者

教师作为设计者，他要回答这样三个问题：我们要到哪里去（教学目标是什么）？怎样才能到那里去（选择什么样的教学策略和教学方法）？怎样知道是否已经达到了目的地（选择什么测验手段）？教师针对这些问题分析教学情境，进行教学设计。这一角色是传统的教师角色就具有的。教师在教学设计中，要更多的考虑学生因素，教师承担着系统地、科学地向学生传递文化知识、指导学生学会学习、培养学生能力、发展学生智力的任务，即教师应充当知识的传播者角色。这是教师职业的中心角色。教师的这一角色主要是通过教学活动来实现的。在教学过程中，教师应根据教育教学规律、学生身心发展特点来发动、组织与评定学习活动，调动学生学习的积极性，使学生掌握好科学文化知识，发展多方面的能力。事实上，学生也确实喜欢那些具有精通教学业务、兴趣广泛、知识渊博、语言明了等特征的教师。

（二）信息源

教师作为信息源有两层含义：一是指教师按自己设计的方案主动向学

提供一定的信息，这一过程更多受老师的控制，在这种职能上以往的教师与现在的教师并没有多大差别；二是学生在对一定的问题情境进行探索时，可能会在已知条件与目标之间进行探索的过程中感到缺乏必要的信息，从而主动向教师寻求一定的信息，这一过程中学生具有更大的主动权。随着人们对学习者在教学过程中地位的日益重视，教师的这种作用在现在的教学中相对来说越来越突出。现在，信息传播的途径日益丰富，电视、书刊的大量传播，特别是随着计算机的发展，大容量百科全书光盘、计算机信息网络等开始在教学中的应用，学生可以从更广的途径获得信息。在这种背景下，教师不再是学生唯一的，甚至最主要的信息源。这时教师作为信息源最主要的方面不是将所有的信息都装在头脑中，而是掌握获得信息的线索，知道该以何种方式以及到哪里去寻找信息，从而可以为学生提供支持和帮助。

（三）指导者和促进者

教师应该是学生学习的指导者和促进者，而不仅仅是知识的传授者。任何时候教师的指导和促进作用都是不能否定的。必要的讲解和指点，特别是对低年级学生而言，是永远不可缺少的。所谓促进者是指教师要从过去作为单纯灌输者的角色中解放出来，促进以学习能力为中心的学生整个个性的和谐、健康发展。传统的课堂教学往往是教师的独白，学生被动地接受教师灌输的书本知识，而忽视了情感、态度、价值观等的发展。随着信息社会的飞速发展，学生获取知识的途径多元化，教师不再是学生的唯一知识源。教师不能简单地把知识传授作为自己的主要任务和目的，而应成为学生学习的激发者、辅导者、各种能力和积极个性的培养者，把教学的重心放在如何育人和促进学生“学习”上，帮助学生构建自己的知识体系。

（四）组织和管理者

尽管不同教师对课堂控制的程度不同，但维持一定的教学秩序是进行教学的前提。教师要激发学生的学习动机，进行班级管理，组织课堂教学，处理教学中的偶发事件等；要组织学生参加体育锻炼，准备考试；要记录学生的表现，并与家长和其他教师进行交流。罗森塞恩（Rosenshine, 1977）的研究表明，小学教师每天只有 20% ~ 30% 的时间在与学生进行言语交流，而其他大部分时间都花在了管理活动上。特别是随着人们对合作学习和交互性

学习的重视，教师作为组织者和管理者角色更为突出。他要组织学习小组，引导和指挥学生进行讨论与合作活动，使学习得以深入，通过组织好的群体活动来促进个体的发展。

（五）平等中的首席

传统的课堂理念下，教师的角色是课堂活动的监控者，是教学活动中的绝对权威。学生学习什么，怎样学习，学到何种程度，都由教师决定。这无形中塑造了教师的主体地位，而难以实现学生的主体地位。要实现教学过程中师生交往、共同发展的有效互动，教师需要从居高临下的权威转向“平等中的首席”。在这个学习共同体中，教学成为师生个性化的创造过程，从而使学生得到充分的发展。

教师可以做学生的同伴，共同促进学生的学习。一方面，教师与学生之间建立友好融洽的关系有利于增强教育的力量。教师要善于观察和理解学生，研究学生，了解他们的需要、学习特点和个性特征，了解他们学习的过程，理解他们在学习中犯各种错误的原因，从而在教学中与学生很好地配合和合作。另一方面，教师有时甚至要以平等的身份和学生进行讨论或合作，作为学习的同伴与学生共同进行意义的理解建构，共同解决问题。由于教师有更丰富的经验和更高的能力，因而在这种交往中，教师作为成熟水平较高的社会成员，学生通过与他们的交往，可以促进学生的“最近发展区”向现实发展的转化。

（六）反思者与研究者

在教学过程中，教学反思分为教学前、教学中、教学后三个阶段。教学反思被认为是教师专业发展和自我成长的核心因素。教师要不断对自己的教学进行反思和评价，提高对自己的教学活动的自我觉察，发现和分析其中存在的问题，提出改进的方案。教师对教学的自觉的反思过程，就是教师以一定的元认知知识为基础，对自己的教学活动进行认知监控的过程。另外教师之间可以相互进行观察分析，并讨论交流，帮助对方发现问题，共同提高教学水平。此外，教师还可以寻求专家小组的支持，通过专家的专业引领提高专业素质。

传统的教师只是教书匠，而现在的教师则同时要成为教学和学习的研究

者。在教学中,教师总是不断地作出各种决策:我该如何导入这节课?如何把这些深奥的道理讲得明白易懂?该怎样吸引那个调皮的学生?等等。教学与学习的基本原理是对一般规律的概括,没有哪一种理论能告诉我们在某一特定条件下该怎样做,而教学中的决策又要考虑到这些特定的背景条件。教师必须对自己的教学进行研究,成为一个科学研究者,从而能够以一定的理论为基础,灵活地解决教学中的各种实际问题。如果教师的教育教学没有一定的理论作为指导,没有以研究为依托进行深化和提高,就容易陷在固守旧经验、照搬老方法的窠臼里不能自拔。

(七) 终身学习者

在科学技术飞速发展的社会,人们必须不断学习、终身学习才能适应社会的变革。终身学习、终身教育、学习型社会等理念的提出,对人类的教育思想、教育观念形成了巨大的冲击,传统的教师固守本领域、本学科的观念已经不适应社会的需要。

教师是学生学习能力的培养者,以往的教师教、学生学将逐渐让位于师生互教互学。这对教学而言意味着人人参与、平等对话、合作建构;对教师而言,意味着上课不仅是传授知识,而且是与学生相互理解、相互启发、教学相长,上课不是单向的付出,而是生命活动、专业成长和自我实现。随着学生获取知识、信息渠道的多样化,教师作为学生唯一知识源的地位已彻底动摇。教师需要重新定位,以学习来促发展,改变自己的生存状态。

二、教师的特征

许多研究者通过制作量表和问卷,对教师的角色特征进行了研究。研究者(Reilly, 1983)对大学生进行了调查,发现最好的教师与最差的教师在以下15项特征上有重要差别(表1-1)。

雷安斯(Ryans, 1960)的教师特征表也得到很多研究者的支持。雷安斯让观察者在一个课堂中观察50分钟,然后让他们按照一个将行为分为25个方面的表来给教师评分。最后确定了教师的三种基本行为类型:①温和的、融合的和理解的,还是冷淡的、利己的(自我中心的)和约束的;②负责的、有条理的、系统的,还是推脱的、无计划的、潦草马虎的;③激励性的、富于想象力的,还是迟钝呆板的、墨守成规的。

表 1-1 好教师与差教师的品质

最好的教师	最坏的教师
严肃认真	不喜欢教学
耐心	消极
灵活	刻板
好的素养	喜怒无常、易变、过敏
关怀、助人	过度地批判
高期望	冷淡、不受个人情感的影响
对学生很友好	对学生不友好
公正、诚实	不公平
一致	缺乏素养
把学生看成许多个人	教学中形成“坏的感情”，如内疚、怕、嫉妒、不满
热情、喜欢教学	呆板、厌烦
理解	分心的习惯
关于组织	惩罚性的
幽默感	对学生缺乏信任（不信任学生）
在学科上知识渊博	在学科上无知

雷安斯（Ryans，1960）的教师特征也得到很多研究者的支持。雷安斯让观察者在一个课堂中观察 50 分钟，然后让他们按照一个将行为分为 25 个方面的表来给教师评分。最后确定了教师的三种基本行为类型：①温和的、融合的和理解的，还是冷淡的、利己的（自我中心的）和约束的；②负责的、有条理的、系统的，还是推脱的、无计划的、潦草马虎的；③激励性的、富于想象力的，还是迟钝呆板的、墨守成规的。

塔奇曼（Tuchman，1985）设计了一种教师特征测试，问卷包括 28 个截然相反的项目，要求被试在 5 个连续水平上选择一个最接近自己行为的选项。他的理论假设是：

●一个有创造力的教师应该是富有想象力的、经验丰富的和新型的，而一个缺乏创造力的教师则是循规蹈矩的、严厉的和谨慎的；

●一个有活力的教师应该是开朗的、精力充沛的和外向的，而一个缺乏活力的教师则是消极的、退缩的和缺乏主见的；

●一个有组织力的教师是果断的、足智多谋的和有控制力的，而一个缺乏组织力的教师是反复无常的、怪僻的和浮躁的；

●一个热心的教师是友善的、和蔼可亲的和有耐心的，而一个冷漠的教师则是不友好的、不亲切的和缺少耐心的。

总之，当今社会的科学发展促进了教育方式、方法和观念的改变，对教师角色提出了新的要求。教师在教学过程中促进学生发展的同时，也要促进自身角色的转变。

第二节 教师的专业品质

1896年，克拉茨（Kratz）采用问卷调查的方法对优秀教师的品质进行了研究，随后大量有关教师品质的研究相继出现。林本先生（1975）在《现代的理想教师》一书中收录了30多个20世纪50年代以前有关教师品质研究的个案。郑燕祥（1986）在《教育的功能与效能》一书中收录和提到的有关研究也有20多个。有人（Engelhart, etal）通过调查而列举了教学成功教师的多达46项的品质。由于研究者的视角、研究方法各有不同，所得出的教师专业品质结构也有所差异（表1-2）。

表1-2 有关教师品质结构的不同观点

研究者	教师品质结构
叶澜	①专业理念；②知识结构；③能力结构
艾伦	①学科知识；②行为技能；③人格技能
林瑞钦	①所教学科的知识；②教育专业知识；③教育专业精神
饶见维	①教师通用知能；②学科知能；③教育专业知识；④教育专业精神
姚志章	①认知系统；②情意系统；③操作系统
唐松林	①认知结构；②专业精神；③教育能力

资料来源：教育部师范教育司编．教师专业化的理论与实践．北京：人民教育出版社，2001

教师的专业知识结构是教师职业的核心部分，也是教师专业品质中研究最早的一个领域。不同的学者从不同角度对教师知识结构进行了分类。比如：舒尔曼（Shulman, 1986）将教师知识分为：学科内容知识；一般教学法知识；课程知识；学科教学法知识；有关学生的知识；有关教育情境的知识；其他课程的知识。申继亮和辛涛（1999）将教师知识分为本体性知识、实践性知识和条件性知识。

一般说来，一个好的教师除了具有丰富的学科专业知识以外，应当有较高的情感投入；理解教与学的规律；具有较高的教学应变能力；具有良好的个性品质。

一、教师的基本信念系统

教师对所采用的理论往往深深地接受，深信其有效性，它们成为某种信念而直接调节着教学活动。

（一）教师的基本教育信念

教师对教学和学习以及学生等都有一定的理解，不管其经验有多少，水平有多高，他在教学中的各种决策总是以他对教学和学习的基础的，只是有时是有意地，有时是无意地。比如，一个教师从学生已有的经验导入一堂新课，在一单元的教学之后引导学生总结本单元的内容，画出框架图，这实际上是以这样的假设为基础的：联系和结构有助于学生理解、掌握和运用知识。一个小学教师让学生反复地抄写生字，那是出于他的假设：重复有助于记忆。这里介绍教师的四种基本信念。

1. 教学效能感

教学效能感（teaching efficacy）是指教师对于自己影响学生的学习活动和学习结果的能力的一种主观判断（Ashton & Webb, 1986; Gibson & Dembo, 1984）。教学效能感这一概念在理论上来源于班杜拉（Bandura）的自我效能（self-efficacy）的概念。根据班杜拉的理论，有人（Aslilton 等, 1982）提出，教师的教学效能感包括一般教育效能感和个人教学效能感两个成分。一般教育效能感是指教师对教与学的关系，对教育在学生发展中的作用等问题的一般看法与判断；而个人教学效能感是指教师对自己的教学效果的认识和评价。研究表明（Armor et al, 1976; Berman et al 1977），教师的教学效能感对学生

的学习成绩有很大的预测力。目前，教学效能感日益引起教育心理学界的关注。

2. 教师控制点

教师控制点 (locus of control) 是指教师将学生的好或坏的学业表现归为外部或内部原因的倾向。有的教师倾向于外归因，即将原因归为外部因素，如学生的能力、客观条件限制等，他们往往感到学生的成绩更多取决于环境的因素，自己无法控制和把握；而有些教师则倾向于内归因，将原因归为自身因素，他们往往对学生的成功和失败更有责任感。教师的控制点对其教学活动以及学生的成绩也有显著的影响。一般说来，倾向于做内归因的教师会更主动地调整自己的教学行为，积极地影响学生的学习活动，在结果上也更可能促进学生的发展；而倾向于做外归因的教师则更可能怨天尤人，听之任之，在结果上也更消极。

3. 对学生的控制

教师要进行有效的课堂教学，必须管理好学生，维持一定的课堂秩序。教师对于控制学生的理解可能有所不同。有的教师可能主张极端的家长制的做法，对学生给以高压控制，采用惩罚措施；只和学生之间形成非个人性的关系，互不信任；与学生之间只是单向交流，即由教师到学生。相反，有的教师则可能倾向于另一极端，极为富有人道主义的倾向，积极地与学生交往、沟通，形成个人间的亲密关系；表现出积极的态度，与学生互相尊重和信赖；形成民主的班级气氛，更多地让学生自我约束、自我决策。实际上，教师一般并不处于哪一极端，而是在两者之间的某一种结合点上。但优秀的教师会趋向于和学生建立民主友好的关系。

4. 与工作压力有关的信念

有人 (Rskridge & Coker, 1985) 研究表明，学校内的压力是很大的。教师压力过大时，将会表现出工作迟缓、旷工、烦躁以及对人缺少关注等。教师职业的众多冲突是引发教师压力与紧张的根源。社会对教师角色期望的不同，教师工作成效的潜在性，教师自身价值观与教学中所传输的价值观的冲突等，都可能引发压力与紧张。但是，压力的产生总是以教师自身特征为中介。教师的自我概念、对于冲突的态度、解决冲突的策略以及他的一般个性

特征都有重要影响。一个教师对自己的角色有明确的概念，那他就会较少受他人期望的影响；一个教师能与他的同事愉快合作，那他便可能少些紧张和压力感。

（二）教师对教学与学习的基本理解

教师要具备一定的教学和学习的理论知识，然而，教师了解了某种理论后，并非就能自动地对教学活动产生影响。研究者（Osterman & Kottkamp, 1993）将教师的理论知识分为两类：一类是所倡导的理论（espoused theories），这种知识教师容易意识到，容易报告出来，它更容易受外界新信息的影响而产生变化，但它并不能对教学行为产生直接的影响；另一类是所采用的理论（theories-in-use），这类知识可直接对教学行为产生重要影响，但却不容易被意识到。而且不容易受新信息的影响而产生变化，而是更多地受文化和习惯的影响。这两类知识之间并非是截然分开的，所倡导的理论可以转化为所采用的理论而对教学活动产生影响（图1-1）。

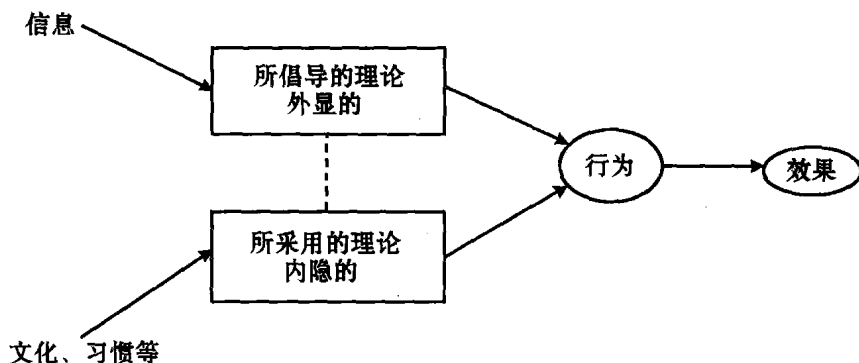


图1-1 教师的两种理论及其关系

资料来源：Osterman F, Kottkamp B. *Reflective practice for educators: Improving schooling through professional development*. Newbury Park, CA: Sage, 1993

区分这两类知识有重大意义。很多的教学改革之所以失败，一个主要的原因往往就是忽略了这两类知识的差别，误认为向教师介绍了新的教学思想便可以自然而然地导致教学行为的革新，却不知教师还在用老一套思想进行教学。比如，一个教师接受了建构主义学习理论的培训，知道了让学生对一