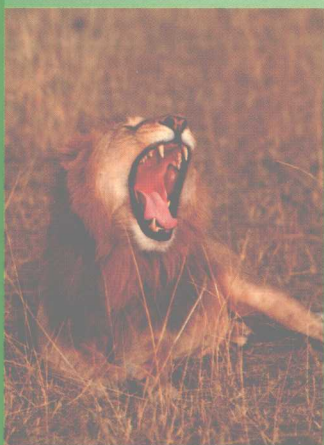


聚焦新课程系列丛书



新课程典型案例研究与评析

初中生物



冯莉 编著
王永胜

XINKECHENG
DIANXING ANLI
YANJIU YU PINGXI
CHUZHONG SHENGWU

东北师范大学出版社

新课程典型案例研究与评析

初中生物

——国家新课程实验推广纪实

冯莉 王永胜 著

东北师范大学出版社
长春

图书在版编目 (CIP) 数据

新课程典型案例研究与评析·初中生物/冯莉, 王永胜编著.
长春: 东北师范大学出版社, 2004.3
ISBN 7 - 5602 - 3648 - 0

I. 新... II. ①冯... ②王... III. 生物课—教案(教育)—初中 IV.G633

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2004) 第 016207 号

☐责任编辑: 沙铁成 ☐责任校对: 吴永彤
☐封面设计: 李冰彬 ☐责任印制: 张允豪

东北师范大学出版社出版发行
长春市人民大街 5268 号 (130024)
电话: 0431—5687213
传真: 0431—5691969

网址: <http://www.nenup.com>

电子函件: SDCBS@MAIL.JL.CN

东北师范大学出版社激光照排中心制版

吉林省吉育印业有限公司印装

长春市经济技术开发区深圳街 15 号 (130033)

2004 年 3 月第 1 版 2004 年 3 月第 1 次印装

幅面尺寸: 148 mm × 210 mm 印张: 7.625 字数: 204 千

印数: 0 001—5 000 册

定价: 10.00 元

如发现印装质量问题, 影响阅读, 可直接与承印厂联系调换

前言

全球性教育改革浪潮把教师专业发展提高到一个重要地位，而因知识经济时代的到来引发的教育历史性的变革更呼唤教师的专业发展。在教师专业发展的道路上，教师的主体地位、专业精神和研究意识得到了时代的推崇，即教师不再是单纯的教育任务的执行者，而是教育任务的思想者、研究者、实践者和创新者。“教师专业化发展”正逐步成为我国教师教育的一个方向，也是新课程走向成功的一个重要保证。

围绕教师的专业发展，教师行动研究和教师反思研究日益成为教师专业成长的重要渠道和有效方法。《新课程典型案例研究与评析·初中生物》一书以新的课程理念和生物科学教育思想指导，总结了近年来（特别是新一轮基础教育课程改革实验过程中）我国部分省市实验研究的成果，精选了部分比较典型的生物课堂教学的案例，并对这些案例进行了细致的剖析，从而向读者展示了实施生物新课程课堂教学的一些有参考价值的研究成果。

应当说明的是，这些案例都是从新课程实验中的课堂上选取出来的。作者采用教育叙事的研究方法，描述了生物课堂教学中发生的充满鲜活生命力的教学故事，反映了教师对生物科学教育的新的理解，折射出教师的教育理念和教育机智。本书突出了生物教师作为课程实施的主体在教育实践和教育研究方面应当具有的教育理论和研究意识，引领生物教师树立行动研究的教育理念，帮助他们尽快适应新课程的要求，实现课程实践者与研究者角色的统一。

本书分为理论篇和实践篇两部分。理论篇阐述了案例研究在教师专业发展道路上的重要意义，对科学教育背景下生物教师应有的教学

理念和教学意识进行了梳理。该部分力求简明概括，意在引领。实践篇则以课堂教学案例为切入点，通过案例赏析，分享执教教师的教学机智和教学实践艺术，通过设计意图和案例评析，剖析教师的教育理念和教育智慧。全书力求用平实的语言和通俗的叙事文体突出典型性、情境性、过程性与反思性。

本书实践篇的编写体例包含以下几个部分：

“案例赏析”部分以叙述性加议论性的语言简要描述一节课的教学实况，侧重课堂上发生的重要“事件”或“情节”，突出教师的教学策略和学生主动学习的活动内容和形式，突出学生的主体意识和个性思维，同时展现教师的教学风格和教育机智。该部分捕捉课堂上的主要问题，显示出新型的师生关系。叙述上力求平实优美，思路清晰，重点突出。

“设计意图”部分以表格或文字的形式阐述了教师的教学理念和设计意图，重点放在教师对课程标准的理解，对课程内涵的挖掘和利用，对学生学习情况的分析，对教学重点难点的分析及采取的教学对策，对课堂教学过程的整体安排及其意图等，力求做到突出教育理论的指导和教学流程的建构。

“教师小传”部分以简短的文字介绍执教教师的自然状况和主要经历以及教学案例的背景，力求简练、客观，突出教师的个性和风格。

“案例评析”部分以文字的形式评析本节课的设计意图、教学特色、教学风格的科学性和合理性，重点分析教学故事背后蕴含的生物科学教育的教学理念，评析教师以新课程理念为指导，在发挥学生的主体地位、改变学生的学习方式、培养学生的科学探究能力等方面尝试探索出的教学策略。力求使评价理念新，角度新，起点高，画龙点睛，突出特色，同时分析客观，在理论上适当提升。

综观全书，展示在读者面前的不仅仅是一种教育理论的抽象分析，也不仅仅是对课堂教学的实况记录，而是采撷课堂教学中来自于师生互动生成的典型的、鲜活的、生动的案例，进行夹叙夹议的描

述,从中透视出新课程带给教师和学生的情感体验和生命活力。从教研员专业引领角度,重点分析教师的教学设计理念、课堂教学的实施策略、教师的反思意识的形成以及教师角色和教学行为的转变,突出教研员在新课程标准实施中引领生物教师进行科学教育的研究思路。通过这种以“故事”为切入点的“案例研究”,将关于教师专业化研究的宏观叙事与立足于生物教学的微观诠释加以有机整合,在教育理论与教育实践的结合上起到专业引领作用,为教师指出“行动研究”的可行路径。本书为生物教师的专业发展提供了一个个鲜活而典型的“行动研究”、“反思研究”的教学范例。

本书共采撷了优秀生物教师在各种教学研究活动中展示的教学案例40余个。各个案例选题的角度不同,捕捉的问题各异,表述的风格多样,解决的策略迥异。每个案例都展现出教师独到的教学设计、独特的教学风格、独具的个性色彩、独有的教学魅力。同时,从不同角度诠释了生物新课程倡导的教育理念,体现了生物教师作为反思者对生物科学教育价值的理性思考,展现了生物教师作为研究者对生物科学教育教学策略的研究成果,记录了生物教师作为课程实践者探索与研究的过程,描绘出生物教师作为生命科学教育者在专业发展道路上的成长轨迹。

由于新课程的实施还处于实验探索阶段,对教师来说,“叙事研究”的撰写风格有待继续摸索;对教研员来说,“专业引领”的教研方式也需大胆实践。由于诸多因素所限,本书的缺憾和不足在所难免,恳请全国的同行不吝赐教。

冯 莉

2003年7月于哈尔滨

目 录

前 言 /1

理论篇 /1

课堂教学案例研究的意义/1

走向生物科学教育/15

实践篇 /29

案例1 尝试探究学习, 认知生命真谛/29

案例2 小动物的“大智慧”/34

案例3 让快乐走进课堂/39

案例4 回归自然, 共建家园/43

案例5 多姿多彩的细胞世界/48

案例6 生命的呼唤, 理性的思考/52

案例7 “触摸”菌落, 感悟自然/56

案例8 从梦开始的地方, 把一切还给自然/61

案例9 讴歌绿色, 呼唤绿色/66

案例10 世纪瘟疫——艾滋病/71

案例11 生命的载体, 浓缩的世界/76

案例12 给学生一片蓝天, 让思维与鸟儿一起飞翔/81

案例13 千万别小瞧——小小的“我”/85

案例14 探究蘑菇中的科学, 品味生活中的“蘑菇”/90

案例15 体验科学探究, 收获成功快乐/94

案例16 我们也当了一回科学家/99

案例17 我爱我家/104

案例18 人类的朋友——东北虎/108

- 案例 19 “速度”在这里起飞……/113
- 案例 20 和外硬内软的我交“朋友”吧/118
- 案例 21 关爱健康，享受生活/122
- 案例 22 开阔你的视野吧/127
- 案例 23 丰富多彩的昆虫世界/132
- 案例 24 谁是“今日之星”/137
- 案例 25 探究飞行，放飞梦想/143
- 案例 26 植物的“血液”——水/148
- 案例 27 重拾童真，回归自然/153
- 案例 28 血液，生命的源泉/159
- 案例 29 聆听鲜花的语言，探索自然的奥秘/164
- 案例 30 探究鸟儿飞翔的奥秘/168
- 案例 31 踏上网络快车，共同关注环保/173
- 案例 32 走进蚂蚁世界/178
- 案例 33 行动的基础，思维的摇篮/183
- 案例 34 连接阳光与生命的纽带/188
- 案例 35 探究蒸腾奥秘，走进生态乐园/193
- 案例 36 背着房子看世界/198
- 案例 37 探索生命进化历程，找寻人类起源奥秘/203
- 案例 38 借助网络优势，感受生命价值/208
- 案例 39 让每一颗金子闪闪发光/213
- 案例 40 让思维在比较学习中跳跃、腾飞/218
- 案例 41 又上生物课了/223
- 案例 42 关爱生命，珍视健康/228
- 案例 43 家乡鱼儿知多少/233

理论篇

课堂教学案例研究的意义

一、案例是教师专业成长的阶梯

新课程在教育思想上最终需要实现的核心转变，根植于对学生精神生命主动性发展的认识，因此，教育者必须创设一种能够充分尊重、完全适合学生自身发展和创造的教育氛围与情境。要实现这一转变的关键，首先涉及对教师职业性质的重新定位和认识。作为专业人员，教师与其他专业（如律师、医师等）具有同等的学术地位。应把教师群体从以往无专业特征的“知识传授者”的角色定位，提高到具有一定专业性质的学术层级上来，进而改善教师的社会形象与地位，获得“专业工作者”应有的尊严和地位，同时赋予教师更高的历史责任感和使命感。教师工作职能的深刻变化极大地提高了教师劳动的复杂程度和创造性质。教师的专业成长，体现了教育和教育科学研究的人文性质和人文关怀，即着眼于人的发展，其中既有学生的发展，也有教师的发展。没有教师的发展，没有教师专业上的成长，教师的历史使命便无法完成。

教师角色的特征是随着社会的变化而变化的。过去对教师的职业价值，人们大都习惯于从义务的角度去认定和规范。从教师对社会贡献的层面上，把教师比作红烛、春蚕、园丁，如用“春蚕到死丝方尽，蜡炬成灰泪始干”来比喻教师对教育事业的执著。的确，教师好比蜡烛，照亮了别人，燃烧了自己；教师好比春蚕，索取的是树叶，奉献的是蚕丝。这种说法让人感到了教师职业的一种悲壮色彩，似乎

教师的劳动只是单纯地为学生成长而付出。教师的劳动过程只是在不断耗费自己,没有了自我价值的实现,更缺少自身发展和专业提高的过程。从教师的专业自主性来看,人们较少思考或研究教师在职业工作中应该享有的权利,尤其是作为专业人员的权利。

今天,人类已经进入新世纪,创新精神和实践能力已经成为一个民族不断强大的必要因素。作为教育事业和人类精神生命的重要创造者,教师自身的创造意识和创造能力及对学生创造性的培养,也以前所未有的鲜明方式凸现出来。重新认定教师职业的价值已成为历史的必然。教师发展的中心是教师的专业成长。这种专业成长是一个终身学习的过程,是一个不断解决问题的过程,是一个教师的职业理想、职业道德、职业情感和社会责任感不断成熟、不断提升、不断创新的过程。教师的研究是一个真正的学习过程,而学习的过程永远是社会过程,应当把社会性的终身学习作为教师研究活动的中心。中小学和大学应为教师的终身学习提供必要的条件,成为对中小学教师来说开放的学习社会,这是教师专业化发展的重要途径。21 世纪的教师在劳动过程中不仅仅是付出和奉献,而且必将与学生共同成长和发展,共同体验成功的喜悦和体现自身的生命价值。

现代教师必须树立终身学习的观念,树立以人为本、创新为重的教育价值观。“问渠哪得清如许,为有源头活水来”;“今天不生活在未来,明天将生活在过去”。教师不应该只作为知识的传递者,而应该变“主宰”为“主导”,尊重学生,教学民主;应该变重“知”轻“能”为“知”、“能”并重,让学生学会生存;应该变经验型为科研型,依靠科研提高教育教学质量;应该变单纯“责任”为丰富的“情感”,把更多的“情”和“爱”注入教育事业。更重要的是,教师应该在重建和反思自己职业意识和职业行为的基础上,努力成为自觉创造教师职业生命的主体。一个现代教师不应拿昨天的经验来禁锢自己,而要用明天的标准来规范自己的行为。唯有如此,教师才能不仅仅只是“蜡烛”,不仅仅只是“园丁”,不仅仅只拥有“一桶水”,而应该是一条奔涌不息的河流。教师也不再只是知识的传承者,而是和

学生一道，在教育活动中创造丰富多彩的世界。只有充分认识到教师职业的本质是创造人的精神生命，才能唤起教师职业的活力。教师在滋润受教育者心田的同时，自身的价值也会得到升华。由此，教师的职业就成为一种使他人和自己都会变得更加美好的职业。

在现实的中国教育领域中，涌现出一批锐意进取、成绩卓著的教育实践者。他们的教育教学思想、模式、策略和方法具有极高的理论内涵，他们的成长过程表现出自我反思的价值和意义，展现了其深厚的理论素养和实践智慧。案例研究是采用叙事手法，分析在真实教学情境下，面对不确定的、复杂多变的教学情境，教师所作的决策判断、采取的教育策略和显现的教育机智。从案例中，你会感到教师在他精心设计的每一节课中得到了生命创造的满足；体会到与学生共同成长的欢悦；感受到学生对自己智慧与人格的挑战；意识到教师职业不仅仅是付出，同时也是自己的生命价值和意义的体现和延伸。教师生活的每一天，在创造人类文明的同时，也创造着自己丰富多彩的生命。通过对典型的剖析，并作为样板指引，使典型具有教育性，为教师提供了一个个活生生的教育教学思想和方法的范例。善于学习的教师习惯于以开放的姿态吸纳别人的经验，能够把他人的成功因素吸收到自我经验中，由此获得理论与实践的升华。学校既是学生学习的场所，也是教师的发展场所。教师专业化发展，就是要在学校教育过程中，使教师和学生都获得成功。教师讲授的每一节课都搭建了教师成长的一个阶梯，构成了教师生命过程的一个链环，记录了教师成长的一段历程，由此串成了教师发展的人生轨迹。可以说，课堂教学是教师施展个人才华魅力，体现人生价值的直接舞台。教师积累每一个案例，研究每一个问题，就是在自己的成功路途上搭建一个个台阶，由此通向教育事业成功的彼岸和理想的境界。

二、案例是教师行动研究的源泉

教师作为专业者直接发出“教师即研究者”的呼声，由此将改变教育研究为专业研究者所把持的局面，为解决教育研究中教育理论与教育实践脱节的问题找到了一条有效的途径，促使教育研究观念发生

根本性的变革,“行动研究法”应运而生。

教师的工作是否具有研究的性质,关键在于如何理解教育和如何理解研究。如果仅仅从知识的传递角度出发去理解教育,教师只能是一个教书匠的角色;如果从每名学生的生存、成长出发,教师的工作总是在实现着文化的融合、精神的建构,永远具有研究和创造的性质。当我们把研究看作教育实践中的一种态度、方式,体现着教育的根本意义,那么,教师就是教育研究的主体,他们的研究意识、主体意识是教师专业化发展的重要支撑,教师的教育实践内在地包含着研究的内容。

行动研究把实践者的行动和专业人员的研究结合在一起,形成实践者在实践中以解决实践中的问题、改善自己的实践为取向的研究方式。有人认为,行动研究即行动者用科学的方法对自己的行动所进行的研究。持这类观点的人强调用测量、统计等科学的方法来验证假设,用科学的方法来解决课堂上的实际问题。还有人认为,行动研究即行动者为解决自己实践中的问题而进行的研究。他们关心的不仅仅是统计数据,还重视教师和学生的日记、磁带、照片等所有对以后的回忆和评价有帮助的材料,将行动研究看成由教师或其他实际工作者针对实际问题进行研究的一种方法。更有人认为,行动研究即行动者对自己的实践进行批判性的思考。不管如何定义,行动研究的意义是显而易见的,那就是:首先,行动研究以提高行动质量、改进实际工作为首要目标。“改进”是行动研究的主要功能,它既能解决教育实践中产生的问题,也能提高教师的教育教学质量和研究水平。第二,行动研究强调研究过程与行动过程的结合,注重研究者与行动者的合作:中小学教师可以从研究专家那里获得必要的研究技能,改变对教育教学的职业感情;研究专家既可从真实的教育情景中获得第一手教学改革素材,又可以通过合作使自己的理论研究成果更容易为中小学教师接受,较快地应用于教育改革实践。第三,行动研究要求行动者参与研究,对自己从事的实际工作进行反思。总之,行动研究要求实际工作者积极反思,参与研究,将行动与研究融为一体。教师作为研

究人员参与研究是完全可能的，因为教师即实践者，在课堂教学这一“教学行动”中，有行动目的、责任，能够体察实践活动背景以及有关现象的种种变化，能够检验理论、方案、计划的可行性、有效性和现实性。这是专业研究人员难以做到的。

行动研究既然是针对教育实际情境而进行的研究，是从实际中来又到实际中去的，因而它是适用于那些教育实际问题（而不是理论问题）的研究，以及中小规模的（而不是宏观的）实际研究。一个教育实际工作者要能胜任行动研究，应具备研究的知识和能力；应秉承客观正确的研究态度；能充分运用各种资源（图书、期刊、仪器、设备等）。在这一前提下，还需要凭借自己的经验及观察力，捕捉实际中出现的问题，并对主要问题予以确认：教育教学情景中发生了什么问题？从什么意义上讲有问题？与自己的期望或价值有什么冲突？这些问题对你、对班级、对学生的重要性如何？这些问题不解决不行吗？哪一个问题将成为解决的突破口？确认了问题，还需要考虑行动研究者主体自身的制约因素及行动环境内外的制约因素：你的工作能力如何？就这一课题实施行动的理论基础是否具备？所处的实际情境中，有哪些人力、物力方面的限制？可能受到社会环境中的哪些人的影响？可以找什么人咨询或商讨？对教学中出现的具体问题进行有效研究及实施对策的总结和分析的具体过程，就是教师的“行动研究”。

实践证明，任何教师在教学活动中既有成功的体验，也有失败的教训。无论是经验还是教训，对教师来说都是财富，关键在于是否认真总结，并进行分析研究。教学个案研究具有微观性、个体性和行动性的特点：它并不使用特定的假设，也无需验证某种因果关系，研究过程不受限制。教师可以从自己的教学实践出发，将理论与实践探索紧密联系在一起。同一学科，几位教师可以同备一堂课，同上一堂课，同评一堂课，围绕教学方法、教学策略、教学环节、学生活动等多方面的问题进行比较研究。实践证明，这种研究方法特别为广大一线教师所接受。案例研究就是要深入浅出，返璞归真，坚持深入学校实际，研究实际问题，脚踏实地做学问。由此，教师可以通过横向

比较研究对不同教师在讲授同一内容时采用的不同教法进行比较研究。执教教师可以通过比较,不断完善自己的教学方案,调整教学策略,逐步摸索出最佳的教学方法。也可以通过纵向比较研究对同一执教教师多次讲授同一内容时使用的不同教法进行比较研究。为了追求教学的完美境界,教师会采用不同的教法多次试教同一内容,经过反复比较,选择出最佳方案。

三、案例是教师反思实践的摇篮

教师完成整个教学任务,实现教育目标,需要以科学的理性态度和方法对教育教学的本质加以深刻的理解,并在此基础上建立起观念理性和相应技术理性的结构体系,教师在教育教学活动中又有其情景(境)性特点。他们要面对许多可预测和不可预测的各种随机性、偶然性变化,这些变化和情况是具体的、确切的,并且是不能回避的现实,要求教师必须作出某种判断和选择。这自然要求教师必须对自己已有的行为和习惯进行重新审视和考察,筛选并保存好的行为习惯,淘汰和改造坏的行为习惯。反思,一般是指行为主体立足于自我以外的批判地考察自己的行为及其情景的能力。教师的反思是指教师在教育教学实践中,以自我行为表现及其行为依据的“异位”解析和修正,进而不断提高自身教育教学效能和素养的过程。其主要特征如下:一是实践性,是指教师教学效能的提高是在其具体的实践操作中;二是针对性,是指教师对自我“现行的”行为观念的解剖分析;三是反省性,是指教师对于自身实践方式和情境,立足于自我以外的多视角、多层次的思考,是教师自觉意识和能力的体现;四是时效性,是指对当前存在的非理性行为、观念的及时觉察、纠偏、矫正和完善,意在缩短教师成长的周期;五是过程性,一方面指具体的反思是一个过程,要经过意识期、思索期和修正期,另一方面是指教师的整个职业成长要经过长期不懈的自我修炼,才能成为一个专家型教师。

教师的反思范围和内容直接地和简化地分为教师的理念层面和行为层面两个领域,其中理念在实践中得以体现。教师已有的一些观念(知识)深深地根植于他的经验、习惯、先例、意见中。教师行为模

式的形成与确立常常受一定“先在”观念（或知识）的导向性支配和影响，他们也很容易把自己的实践想象成习惯性的、自我显露的或不可避免的。教师的观念和行为一旦形成某种结构或体系，就很难改变，因为观念是一种主体性、个人化的认识和信念，是人的第二天性。因此，教师的反思只有当理论和实践能够以一种统一的方式被教师自我看成有问题的时候才有可能。反思来自自我意识的觉醒，而自我意识的觉醒产生于在旧有理念导向下的实践的困惑和迷茫。反思，作为自我认识和实践，产生于“问题”、“无知境界”，只有以自我实践中所暴露的问题为基础和前提，反思才有效。实践已反复证明：纯粹着眼于教师某些行为的改良，由于不能触及灵魂（实为观念或知识）深处而不能奏效，结果往往是“涛声依旧”、“江山依然”。因为一个人难以改变某种习惯、个性或者活动方式，不愿反思自己的教学能力及其实践的合理性，不怀疑自己的教育观和教学观出了问题，于是，个别较有成绩的老师会以有经验自居，在“孤芳自赏”中表现出观念上的僵滞和实践合理性的降低，逐渐丧失了已有的发展潜力，中止了前进的脚步。

教师发展与研究态度和研究能力是一个人创造力的集中显现，是一个人主体性的能动体现。随着时代的发展，教师职能的深刻变化，没有反思的教学，缺少研究的教育已经不能满足未来的要求了。同样，离开实践的研究也无法回应时代的挑战。反思是教师的教育理念、教学素质、道德意识的直接体现。教师是否有意识地检讨自己的言行，反思自己在教学过程中是否表现了适当的谦恭、足够的勇气、公正的品质、豁达的胸怀、丰富的情愫以及敏锐的判断力和丰富的想象力，对待学生是否有耐心、爱心、亲切感和幽默感等，无不体现出教师的教育教学观、师生观、知识观、评价观，也表现了教师的责任意识和人格品质。有很多优秀教师的“教后感”包含着对这些问题的深刻思考，表明了他们在“教后”对“教中”反思修正的执著情怀和热切愿望。在他们的成长过程中，其言行中的不良表现会渐渐消失。当然，随着教师经验的逐步积累和丰富，教师在教育教学过程中会随

时对自己的教学实施有效的调控,这正是专家型教师成长的途径和标志。对于青年教师来说,仅仅学习前人的教学范例,从优秀课例中吸收营养是不够的,在学习他人成功经验的基础上,以自己的课堂教学实践为研究对象,反观自己的教学,找出存在的问题和解决问题的办法。没有教师主体反思意识的觉醒和自我实践能力的增强,就难以提高教师的专业水准。只有通过研究教学案例,激发教师的自我提高意识,调动教师积极地自我反思与实践,以主体身份投入其中,教师的教育教学观念、教育教学行为和能力才会有本质性的提高,才能造就专家型教师,最终步入师生融为一体,共享成长幸福的教学理想境界。

四、案例是展现教师风格的舞台

在各种艺术领域中,有着鲜明艺术风格的作品才真正具有较高的审美价值。教学既然是一门艺术,因而也就如同艺术创作一样,需要用心追求独特的风格。独具风格的教学才具有艺术的魅力。有学者认为,所谓教学风格,是教师在长期教学实践中逐步形成的、富有成效的一贯的教学观点、教学技巧和教学作风的独特结合和表现,是教学工作个性化的稳定状态的标志。教学风格是教学个性化的集中表现,是教学艺术境界的升华。形成独特的教学风格,是一个教师的教学进入成熟、臻于完美境界的标志;而教学风格的多样化,则反映了一个时代教学艺术的繁荣。教学风格是教学过程中体现的教师个人特点的风度和格调,是教师教学思想、教学艺术的综合表现。教学风格的实质是教师创造教学的个性。“风格即人”,研究教学风格就是研究具有丰富个性的人,研究创造了“艺术中的艺术”的人。

教学风格的特征表现在整体性:教学风格是教师的外部表现(教学方法、教学技巧、教学语言、教学情态)和内部因素(教学思想、教学观念、教学品质)相互渗透、相互作用所产生的综合特征。教学风格不只是经验积累,不只是技艺组合,也不只是灵感再现,而是一个教师的教学思想与教学艺术的和谐统一,是教师的人格要素与教学身心合一的和谐统一,是教学中各种教学艺术手段的综合运用与

教学效果的和谐统一。独特性：独特性表现在许多方面，如独特的教学语言、教学方法、教学风度和教学机智等，实际上也就是教学艺术的个性化。表现为有人以形象思维见长，其教学生动形象，耐人寻味；有人善“导”，巧于设疑；有人重“情”，声情并茂等。外显性：教学风格同时也是教师的人格、情感的外在表现。当教师的教育思想、观念、人格、情感融入教师的教学语言、教学方法等外在操作行为的时候，才能成为教学风格的有机组成部分。稳定性：教学风格取决于教师的个性。教学风格形成的重要标志之一是教师的教学艺术特点的相对稳定。这是因为，一切成熟的东西都有其相对稳定的因素。这些相对稳定的因素是构成教学风格“主调”的音符，但不是固定不变的，教学风格具有稳定性与动态性相统一的特点。丰富性：如果说教学风格的独特性主要决定于教师的个性特点，那么，生活的多姿多彩以及教材内容的丰富性则决定了教学风格的丰富性，如活泼型、严谨型、优美型、朴实型、细腻型、旷达型等。

教师的教学风格不是一朝一夕偶然、轻易形成的，而是教师富有独创性的较长时期劳动的结果，凝聚着教师的美学理想和教学艺术实践的匠心。但是，教学风格也有一个产生和形成的过程，有一个发展和变化的过程，并不是凝固的或静态的。教师从开始教学，到逐渐成熟，最后形成独特的教学风格，是一个艰苦而长期的教学艺术实践过程。从整体上看，教学风格形成的要素主要包括认知水平、思维品质、个性与人格特征的人格要素、学识要素、技艺要素和气质要素等。除此之外，教师的思想品德、情感、意志等心理因素以及对教学艺术的追求，教学中的创造精神等都对教学风格的形成产生不同程度的影响。在教学风格形成的过程中，教师的主观能动性是形成教学风格最为活跃的积极因素，它带动和影响形成教学风格的诸多因素。教师追求教学风格必须做到：对自己所教的专业充满激情；有清醒的自我认识；形成一个良好的心理定势；有“乐教”的积极精神，把教学当作一种艺术性的事业；掌握教育教学的基本规律，刻苦锻炼教学基本功；要注意扬长避短，发挥个人优势；要“定向”发展，有意识