

北京联合大学学术著作出版基金资助  
北京市教委大学英语应用能力测试口试（TEP）专题项目资助

# 高校英语教师 专业发展研究

谢职安 等 / 著



知识产权出版社

全国百佳图书出版单位

北京联合大学学术著作出版资助项目  
北京市教委大学英语应用能力测试口语 (TEP) 专题项目资助

# 高校英语教师 专业发展研究

谢职安 等 / 著



知识产权出版社

全国百佳图书出版单位

### 图书在版编目 (CIP) 数据

高校英语教师专业发展研究/谢职安等著. —北京: 知识产权出版社, 2014. 7  
ISBN 978-7-5130-2936-0

I. ①高… II. ①谢… III. ①英语—教学研究—高等学校 IV. ①H319.3

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 198708 号

### 内容提要

本书是探讨大学英语教师的专业发展现状及影响因素, 包括行动研究在内的教师专业实践反思、教师认知及团队共同体发展, 以及教师的信息素养。每章均有对目前相关领域学术界文献的综述, 以期能够帮助读者了解高校英语教师发展的研究概貌及发展方向。

责任编辑: 殷亚敏

责任出版: 孙婷婷



## 高校英语教师专业发展研究

谢职安 等著

出版发行: 知识产权出版社有限责任公司

网 址: <http://www.ipph.cn>

社 址: 北京市海淀区马甸南村1号

邮 编: 100088

责编电话: 010-82000860 转 8126

责编邮箱: [cathyin\\_80@163.com](mailto:cathyin_80@163.com)

发行电话: 010-82000860 转 8101/8102

发行传真: 010-82000893/82005070/82000270

印 刷: 北京中献拓方科技发展有限公司

经 销: 各大网上书店、新华书店及相关专业书店

开 本: 787mm × 1092mm 1/16

印 张: 15.5

版 次: 2014年7月第1版

印 次: 2014年7月第1次印刷

字 数: 280千字

定 价: 45.00元

ISBN 978-7-5130-2936-0

出版权专有 侵权必究

如有印装质量问题, 本社负责调换。

**本书作者：** 谢职安 何 芳 王 玮  
夏文红 叶秀娟 马亚星

# 前 言

始于 20 世纪 60 年代的教育改革使教师在教育教学中的作用变得愈发突出。目前, 随着社会对教育重要性认识的深入, 教师的专业发展受到国内外学者的广泛关注和研究。教师的专业发展是教师以个人成长为根本, 以专业成熟为目标, 以教师的知识、技能、信念、态度、情感等其他专业素质提高为内容, 是一个终身的、个体专业发展的动态过程。

2007 年教育部在《大学英语课程要求》中特别指出: 教师素质是提高教学质量的关键, 也是大学英语课程建设与发展的关键。作为高等学府的教育者, 高校英语教师承担着大学英语教学、科学研究及社会服务三大使命。在如今英语教学环境复杂化、教学模式多元化的趋势下, 大学英语教师如何提高自身的专业素质、实现自身的专业发展, 这就需要广大英语教师及相关研究者积极探索、发现、归纳和总结, 从实践上升到理论, 再由理论来指导实践。

在此社会大背景下, 本书的作者们非常有幸参加了为期两年的(2011 年 3 月至 2013 年 1 月)由北京外国语大学中国外语教育研究中心文秋芳教授主持的北京市高校英语教师跨校团队行动研究活动项目。在文教授带领下, 通过团队的学习、交流与分享, 以及教师个人的文献阅读、课堂录像、总结反思活动, 我们的教学、科研、反思和合作等能力均得到了显著提高, 成为教师专业发展研究的直接受益者。

在顺利完成文教授的项目后, 我们的团队凝聚力增强, 团队成员的科研意愿不减, 对于教师专业发展的研究热情更是空前高涨。本书便是继文教授跨校团队项目后, 我们北京联合大学团队的教师专业发展研究成果之一。

结合目前我国高校英语教师专业发展的研究趋势、文教授跨校教师合作团队中的研究重点以及我们团队成员的研究兴趣点等因素, 本书内容共分为如下四个章节: 大学英语教师的专业发展现状及影响因素、包括行动研究在内的教

师专业实践反思、教师认知及团队共同体发展以及教师的信息素养。每一章节均有对目前相关领域学术界文献的综述，属于基于文献的研究，以期能够帮助读者了解高校英语教师发展的研究现状及研究概貌。

本书撰写团队为北京联合大学英语教师，具体分工如下：谢职安负责全书选题、总体设计、审阅并校对稿件、全书质量把关，同时撰写第一章和第二章的一部分，共计约5万字；何芳负责审阅并校对稿件，并撰写第三章和第四章的一部分，共计约5万字；王玮撰写第一章的一部分，共计约5万字；夏文红撰写第二章的一部分，共计约5万字；叶秀娟撰写第三章的一部分，共计约5万字；马亚星撰写第四章的一部分，共计约3万字。

本书的撰写和出版得到了北京联合大学学术著作出版基金资助和北京市教委大学英语应用能力测试口试（TEP）专题项目的支持，在此一并表示衷心感谢！

在撰写过程中每位成员都付出了很大的努力，但由于作者们的水平和能力有限，书中疏漏和不妥之处在所难免，敬请广大读者和专家学者对书中存在的问题给予批评指正。

谢职安  
2014年春

# 目 录

<b>第一章 我国高校英语教师专业发展现状及影响因素</b> .....	1
一、教师专业发展的相关研究 .....	1
二、高校英语教师专业发展研究 .....	13
三、影响英语教师专业发展的因素 .....	29
四、本章小结 .....	45
<b>第二章 教师专业实践反思</b> .....	58
一、教师专业实践反思的内涵及特点 .....	58
二、教师专业实践反思的模式及维度 .....	71
三、教师专业实践反思的过程及分类 .....	84
四、教师专业实践反思的方法 .....	89
五、教师专业实践反思中的行动研究 .....	104
六、本章小结 .....	120
<b>第三章 信息素养与高校英语教师发展</b> .....	128
一、基本概念 .....	128
二、国外教师信息素养发展概述 .....	138
三、我国高校英语教师信息素养的发展 .....	148
四、如何提升高校英语教师的信息素养 .....	159
五、本章小结 .....	172
<b>第四章 教师认知与教师共同体</b> .....	183
一、教师认知 .....	183
二、教师共同体 .....	205
三、本章小结 .....	223

# 第一章 我国高校英语教师专业发展 现状及影响因素

## 一、教师专业发展的相关研究

作为学校存在和发展的基础，教师素质和教学水平不仅影响着学校各方面的发展，也决定着学生综合素质和社会的未来。从20世纪60年代以来，研究教师专业发展已成为整个教育系统中最活跃的领域之一。如今，随着教育事业改革的不断深化和现代社会对人才素质与能力培养新构想和要求的提出，教师专业发展已成为目前国际视野下教学改革的重要趋势之一，在理论基础的建构、研究取向的多元化和实践经验的积累等方面都取得了长足的发展。

### （一）教师专业发展的历史背景及研究意义

教师的专业发展，一般是指岗前及在职教师为了提高自身的业务水平和素养，实现专业的可持续性成长，在教学实践中通过研究、探索和反思而进行的持续性的才智、经验和心态的提高和终身性的学习活动，是教师从教育基本理念与责任、教育知识与技巧、教育实践与体验等诸方面的提高。

#### 1. 教师专业发展的历史背景

关于教师的专业发展，国际劳工组织和联合国教科文组织于1966年在巴黎举行的《关于教师地位的建议》会议中，提出了应当把教师职业作为专门职业来看待的观点，会议极大地关注了教师应享有的权利及所发挥作用，提出了教师在促进教育发展中不可缺少的作用，确立了教师职业的专业性质，对以后各国确认和提高教师地位以及开展教师培训工作产生了深远的影响。而《世界教育年鉴》分布于1963年和1980年提出了“教育与教师培训”和“教



师专业发展”的两大主题，表现了对教师发展问题的极大关注。

1996年，第45届国际教育大会在日内瓦召开，以“加强在变化着的世界中的教师的作用之教育”为主题，强调了教师在社会变迁过程中的作用，并对促进教师专业发展提出了相关建议。这届大会作为教师教育发展的一个国际里程碑，促使更多的学者对该领域进行更深入的探索。

在随后的1998年，在北京师范大学召开的“面向21世纪师范教育国际研讨会”明确指出：“当前师范教育改革的核心是教师专业化问题”。同年，联合国教科文组织也提出“具有活力的教师发展政策是高等教育机构发展的关键”（明轩，1999）。至此，教师专业发展已成为国际教师发展的趋势，日趋成为教育教学研究领域备受关注的焦点和当代教育的主题内容之一。

## 2. 教师专业发展的意义

日前，教师的专业发展已成为全球教师教育改革的重要趋势，亦是当下教育改革实践提出的一个具有重大理论意义的课题。在教师专业化发展的进程中，教师在教育教学实践中的主体地位得到确认，工作得到肯定，教师发展的意义才得以展现。

### （1）教师专业发展是课程改革的需要

近年来的课程改革对教师提出更高的要求和挑战，教师所面临的新课程环境发生了巨大的变化，就其本质看表现为课程环境从确定性向不确定性变化。这种变化具体可从课程的氛围变量、场景变量与过程变量的变化中得以展示：课程的氛围变量有师生观念与师生关系营造；场景变量具体包括时间、空间、材料等课程要素；过程变量是从动态的角度把握课程要素，具体包括教学模式和评价方式（吴卫东，2005）。课程改革给予了教师更重的责任和义务，要求教师承担更大专业自主权。因此，从课程改革对教师专业发展的需要角度出发，注重教师的专业发展过程和规律已成为社会的共识。

### （2）教师专业发展是自身发展的需要

一直以来，教师被认为是一种无私的职业，教师被比作蜡烛，燃烧自己，照亮别人。然而，通过自我牺牲所获得的职业满足感在某种程度上恰恰成为教师对教学有效性追求的障碍，同时，这也不利于更新教育观念和创新教学方法上。随着“以人为本”的思想在教育中的渗透，教育界对教师职业价值的认识开始发生改变：“以人为本”之“人”不仅是指学生，还包括老师。教师这一职业不应该成为悲壮的红烛，而应该成为一项终身发展并能够实现教师人生

价值的辉煌专业。教师的专业活动应该是持续性的、发展性的。作为与成长中、发展中的学生打交道的一个特殊的职业，作为教育者的教师更应是终身学习的良好表率。因此，教师在教育过程中也有理由、有必要、也更有条件寻求自身的发展。

总之，在一个终身学习型社会中，学校教育不是教育的终结，而只是终身教育体系中的重要部分。教师的教育和专业发展也不仅局限于学校教育阶段，而且要随着社会要求、课程改革等变化而不断更新知识结构。因此，教师专业发展是自身发展的需要。

## (二) 国内外教师专业发展状况

自 20 世纪 60 年代起，教育改革浪潮的兴起使教师在教育、教学中的作用显得愈发重要，教师教育和专业发展引起了国内外的广泛关注，而这种研究潮流和趋势更是极大地促进了有关教师发展的新理论和新制度的产生。教师的专业发展是以教师以个人成长为本，以专业成熟为目标，以教师的知识、技能、信念、态度、情意等其他专业素质提高为内容，是一个终身的、教师个体专业发展的动态过程。

### 1. 国外教师专业发展状况

教师专业发展的提出，最初源自教师群体试图寻求提升自身社会地位的举措，后逐渐发展演变成一项国际化的提高教师专业素质和能力的运动具体。教师专业发展和研究的认识论理论基础见表 1-1：

表 1-1 教师专业发展和研究的理论基础

所处年代	理论基础	理论观点	对教师发展的关注点
20 世纪 70 年代以前	行为主义 认识论	教学是可视的、可模仿的课堂行为及程式	对教师行为的研究
20 世纪 80 年代左右	认知主义	教师发展过程是内在的、复杂的信息处理加工过程	对教师知识的关注
20 世纪 90 年代前后	哲学解释学 和生态学	教学过程是教师基于自身知识背景以及所处的环境对教学所进行的个体性色彩极强的理解认知过程	教师的实践性知识
20 世纪 90 年代以后	建构主义	教师成长是在外部环境和有效的人际互动的基础上，自我主动建构知识并实现专业发展的过程	教师的反思教学、教师决策、成长途径

美国是较早重视教师教育与专业发展的国家之一，探索教师教育和发展的相关改革也首先在美国拉开序幕。1969年美国学者傅乐（Fuller）编制的《教师关注问卷》，研究教师所关注的事物在其职业发展过程中的更迭，提出了在成为教师过程中教师关注的阶段发展模式：教学前关注、早期生存关注、教学情景关注、关注学生。这成为理论研究教师发展的开始，也使得教师发展作为一个蓬勃的研究领域，引起了世界各国教育界的关注。

之后，众多学者采取多种方法对教师发展进行了多角度的研究，提出了各种教师发展阶段理论。其中影响较大的有卡茨的阶段理论、伯顿的教师生涯循环发展理论以及费斯勒的教师生涯循环论。尽管这些理论存在着差异，但也有些共同特点：第一，均是以年龄这一要素作为主要参数和常模来划分教师专业发展的不同阶段，突出了按时间序列进行教师职业发展研究的思路。第二，在对教师发展共性研究的基础上，承认教师的个体差异，对此提出对更多的、结合教师当前的需要和兴趣的个别化培训。最后，教师的整个发展历程虽有高潮也有低谷，研究者将其认为是一个动态且漫长的逐步完善过程。

美国的教师发展主要围绕着个人发展（采取整体计划，提高教师人际交往能力，维护健康，进行职业规划）、专业发展（促进个人成长，获得或提高与专业工作相关的知识、技能与意识）、教学发展（学习材料的准备、教学模式与课程计划的更新）和组织发展（集中于营造有效的组织氛围，促使教师采用新的教学实践）等四个方面展开（NEC，1992）。

在相关理论研究的同时，1976年美国教师教育大学联合会报告曾预言：教学能够并将自我实现为专业。1980年《时代周刊》刊登的一篇题为《救命！教师不会教！》（“Help! Teacher can't teach!”）的文章，开启了美国以提高教师素质、促进教师专业发展为核心的教育改革进程。在随后1983年发表的《国运危急：教育改革势在必行》文件中，国家教育部指出教育质量与教师质量之间的关系问题是直接制约教育质量的关键，将关注点从对教育质量逐渐转向了教师质量。

卡耐基教育促进会于1986年专论了将教学作为职业的话题，建议成立一个专门开发职业标准的全国优秀教师委员会，对符合高标准的教师给予认证。在发表的《国家为培养21世纪的教师做准备》报告中，重点强调教师质量对提高教育质量的作用：“成功的关键在于确立教师职业以应对重任。”复兴小

组 1989 年也发表了《新世界的教师》等文章。而所引发的影响最为巨大、对教师专业发展产生最为持久影响的则是霍姆斯小组发表的《明天的教师》(1986)、《明日之学校》(1990) 以及《明日之教育学院》(1995) 等系列报告(叶澜等, 2001)。报告从知识论角度探讨教师发展已成为当前教师专业化研究的重要方向, 指出了要重视教师发展的知识基础, 明确地提出了教学专业化的概念, 提倡建立教师的专业地位, 培养教师达到专业化的标准, 以教师的专业化来实现教学的专业化。其本质可概括为教育质量的高低依赖高素质的教师, 对教师教育必须进行重大的改革。美国教师专业化发展运动对国际社会、特别是西方社会的教育产生了很大的影响, 不少国家已将教师的专业发展纳入到政策的视野之中。

20 世纪 80 年代以来, 英国政府与教师教育研究机构在教师专业培训和方面开展了大量的工作。1983 年英国政府颁布了《关于教学质量的白皮书》(*White Paper of Teaching Quality*); 1989 年成立了教师教育认证委员会 (Council for Accreditation of Teacher Education)。自 20 世纪 90 年代起, 英国政府推出了新教师校本培训计划: 以学校为中心培训初任教师, 允许学校为师范生颁发合格教师证书。1995 年教师培训机构 (Teacher Training Agency) 从提高教学质量的角度对教师教育教学能力进行培训, 并于 1997 年制定了教师培训课程和新的教师资格认证标准; 同年, 英国教育与科学部 (Department of Education and Science) 也通过对过去十几年的教师教育发展情况的总结和现状分析, 制定出一系列相应的教师教育发展培训政策, 至此英国的教师培训与资格认证逐渐规范化。

日本于 1971 年在中央教育审议会通过的《关于今后学校教育的综合扩充与调整的基本措施》提到: “教师职业本来就需要极高的专门性”, 强调应当确认并加强教师的专业化。1997 年日本教员养成审议会发布的第一次报告再次强化了对教师职业专业性的认识。

总之, 欧美以及一些发达国家在经历了“教师专业化内涵、专业发展阶段及专业发展策略等研究阶段(卢乃桂、陈峥, 2007)”后, 近年来逐渐将教师专业发展提升到国际竞争的高度, 更加重视教师专业化的标准、教师从事教育研究和创新的能力、对学生学习活动的诊断与解决能力、重视提高教师所教学科的研究、将研究成果转换成课程知识的能力以及有效的德育能力等领域的研究。

## 2. 国内教师专业发展状况

在我国，“教师”的角色在几千年的传统社会里被经典地概括为“传道、授业、解惑”，而明确提出教师专业发展问题并对此加以介绍和研究则是开始于20世纪90年代。北京师范大学林崇德、申继亮等人最早在国外对认知心理学研究的基础上，通过实验研究，探明了教师知识、教师观念、教师监控能力等形成过程与结构，并形成了教师素质结构理论，为教师专业发展的研究提供了心理学基础。此后，华东师范大学叶澜及其学生从教育学、伦理学角度对教师专业发展进行了研究，探索从教育学角度构建教师专业化的理论框架（肖丽萍，2002）。

除理论探索外，教师专业发展有关的各种法律和规章制度也在逐步完善和落实。1994年1月正式实施的《中华人民共和国教师法》明确规定“教师是履行教育教学职责的专业人员”，这是我国教育史上第一次以法律形式明确了教师的专业地位，体现了教师的生存和发展的需要，也是首次从社会分工角度来看教师这一专门职业的专业性要求。

随后1995年颁布的《教师资格条例》和2000年的《〈教师资格条例〉实施办法》标志着我国正式开始对教育教学工作人员实施法定的职业资格制度，为提高教师素质、建设高质量的教师队伍、实现教师的专业化发展提供了有利的条件。2000年由劳动部和人事部主持，我国首部职业分类的权威性文献《中华人民共和国职业分类大典》把教师定义为“从事各级各类教育教学工作的专业人员”，从属于八大职业分类中的“专业技术人员”一类。自2001年4月起，我国全面实施教师资格认定工作进入实际操作阶段。这些条例法规和其他相关政策的相继出台，标志着我国教师的职业专业性认识和实践正在不断深化。

教师专业发展的观念在我国经历了培训—教育—专业发展—教师发展的转变过程。从对教师专业发展的研究侧重来看，20世纪后期到21世纪初期，关于教师发展的研究主要集中在对教师专业化的认识、教师素质结构、教师角色及职业特征、学科教师专业素质等方面。而随后的21世纪以来的十多年则主要集中在对教师专业化发展的内涵、教师的专业知识、专业化标准、专业化发展的阶段与途径等方面的探索。

在针对教师发展的相关研究中，自2005年起，一些专家学者开始逐步奉行本土化原则，展开了对我国的教师专业化研究的批判和反思，关注点从最初

的对教师专业发展概念、标准的探讨转到对教师专业发展的途径与策略以及对目前研究的反思批判等领域。其众多研究成果可大致分为两类：一是以教师专业发展现状和存在问题作为研究对象（陈琴、庞丽娟，2002）。现有研究指出，在我国实现教师专业化发展的过程中，存在某些环节的不恰当、行政干预、形式化、被迫性以及研究的价值取向、研究方法等方面的问题，同时，这也是教师专业发展研究的逐步成熟的标志。二是通过研究综述和述评等途径方面对教师专业发展研究进行反思整理。此外，近些年叙事研究、博客论坛等也逐渐成为教师专业发展研究的新内容和新途径。

综上以美、英、日为代表的国外和我国教师教育和专业发展情况所述，从20世纪60年代至今，在国际和国内的层面上，教师专业地位和专业化发展都获得了不断加强和巩固的政策支持，教师教育改革和发展的建设进程脚步不断加快，对教师职业的认识和实践也在不断拓宽和深化之中。

### （三）国内外外语教师专业发展状况

自20世纪60年代起，教师教育与发展逐渐成为整个教育研究中最具活力的研究领域，在建构理论、拓展思路、探索研究方法等方面都取得了令人欣喜的进展。外语教师教育与发展研究出现于20世纪70年代，但到了90年代才开始形成势头。由于吸取了教育领域相关研究和自身发展的经验与教训，90年代以来的外语教师教育与发展，少走了不少弯路。如今，语言教师教育与发展已成为应用语言学的一个重要组成部分（Davies & Elder, 2005，转引自张莲、吴一安，2007）

#### 1. 国外外语教师教育和专业发展状况

20世纪六七十年代以前，外语教学主要以教学方法的研究为主，直到20世纪80年代末，人们才终于认识到外语教师这一基本被忽略因素。近年来，国外第二语言教师教育经历了一场“悄无声息的革命”（Muchisky & Yates, 2004）。近几年，欧美国家基本上将英语教师的专业发展及研究放在国际化的背景下思考，并不断提高英语教师入职前的教育要求和入职后的专业化程度（彭伟强、叶维权，2006）。

以美国为例：美国外语教育协会（American Council on the Teaching of Foreign Language, ACTFL）从1988年起颁布了全美外语教师专业发展标准的文件《外语教师教育课程指南》，提出外语教师要在知识、技能与实践经验等方面

的专业准备和专业发展。在此基础上,美国外语教育协会于2002年正式颁布了《外语教师培养课程标准》,此标准经权威教师教育认证机构——全美教师教育认证委员会(National Council for Accreditation of Teacher Education)认可,对美国教师教育的课程和应达到的目标作了全方位规划。

在贯穿每一位外语教师职业生涯的职前准备、入职和在职发展三个阶段里,美国的3所著名教师教育质量认证机构——全美教师教育认证委员会(National Council for Accreditation of Teacher Education, NCATE)、州际新教师评价与支持联合体(Interstate New Teacher Assessment and Support Consortium, INTASC)、全美专业教学标准委员会(National Board for Professional Teaching Standards, NBPTS)——下设的外语专业组织都分别开发了相应的标准和质量认证体系,用来检测各阶段教师的水平和资格。教师可以依照标准进行终生学习,并以此促进自己的专业发展。

表 1-2 美国外语教师专业标准体系一览表

标准阶段/ 基本情况	阶段属性	标准种类	机构成立时间	标准对象	标准制订时间
职前阶段	初始阶段	NCATE	1954年	候选教师	2002年
入职阶段	胜任阶段	INTASC	1987年	新进教师	2002年
在职阶段(1)	成熟阶段	NBPTS	1987年	优秀教师	2001年
在职阶段(2)	领导阶段	ABCTE	2001年	杰出教师	进行中

(资料来源: NCATE、INTASC、NBPTS、ABCTE 各自的门户网站)

(孙曼丽、洪明, 2008)

表 1-3 NCATE 的职前标准及认证

序号	名称	子标准项目
标准 1	语言、语言学、比较	a. 展示语言能力 b. 懂得语言学知识 c. 进行语言比较
标准 2	文化、文学、跨学科的概念	a. 展示文化理解力 b. 理解文化语篇与语境 c. 整合教学原则
标准 3	语言习得理论与教学实践	a. 运用语言习得知识创造良好语言环境 b. 运用多种教学模式满足不同学习者需求 c. 整合教学原则

续表

序号	名称	子标准项目
标准4	外语学习的标准与课程、教学的整合	a. 将外语学习标准纳入课程计划 b. 将外语学习标准纳入语言教学 c. 用外语学习标准与课程目标来评价、选择、设计、调整教学资源
标准5	语言与文化的评价	a. 了解并恰当使用评价模式 b. 对评价结果进行反思 c. 汇报评价结果
标准6	专业化	a. 致力于专业发展 b. 懂得外语学习的价值

(孙曼丽、洪明, 2008)

表 1-4 INTASC 的入职标准及认证

序号	名称	子标准项目
标准1	学科知识	精通目的语及其文化, 培养学生的语言能力与文化理解力
标准2	学生发展	掌握学生学习规律, 使学生获得促进自身发展的学习体验
标准3	学习者的多样性	理解学生在知识、经验、能力等方面的差异, 创造适合不同学习者的学习环境
标准4	教学策略	运用不同的教学策略帮助学生发展能力, 培养批判思维
标准5	学习环境	创造互动、支持性的学习环境, 激发学生的学习动机
标准6	交际	运用有效的言语与非言语交际、多媒体资源, 培养学生多方面能力
标准7	教学规划	规划以目的语文化、标准化课程、学习者情况、学习环境为基础的教学
标准8	评估	运用不同策略监督学生学习, 传授知识与文化, 汇报学生进步
标准9	反思实践与专业发展	成为反思实践者, 寻求专业成长机会
标准10	社区	加强与同事、家长的联系, 支持学生学习与发展

(孙曼丽、洪明, 2008)



表 1-5 NBPTS 的在职标准及认证

序号	名称	子标准项目
标准 1	关于学生的知识	了解学生的发展, 重视学生个体, 积极获取有关学生的知识以培养学生的能力与兴趣
标准 2	公正	公正地对待代表不同种族、不同语言、不同民族的学生, 并为每一个学生设立最高学习目标
标准 3	语言知识	通晓目的语语言, 并为学生设立可达到的、有价值的学习目标
标准 4	文化知识	精通目的语语言及文化, 了解两者的密切联系
标准 5	语言习得知识	熟悉学生学习语言的规律与不同的教学方法, 能根据教学目标制定恰当的教学策略
标准 6	学习的多种途径	积极有效地使学生从事语言与文化的学习, 运用不同的教学策略帮助学生发展能力、拓展知识、增进理解, 激发学生的批判思维与创造思维
标准 7	课程与教学的整合	确保学生语言水平全面、不断地提高, 使其对语言的运用从简单发展到熟练
标准 8	学习环境	创造充满关爱与挑战的课堂学习环境, 学生能在此环境中积极学习, 用目的语进行有意义的交际
标准 9	教学资源	选择、调整、创造、使用恰当的资源满足学生学习语言的需要, 激发学生的批判思维与创造思维
标准 10	评价	运用多种合适课程与学生评价策略, 利用评价结果监督学生的学习, 帮助学生反思自己的进步, 汇报学生的进步, 调整教学方法
标准 11	反思作为专业成长	不断分析与评价教学质量以增强教学的有效性, 促进学生学学习
标准 12	学校、家庭与社区	与其他学科的教师、家长、学校社区成员合作, 为学生的利益服务
标准 13	专业社区	为改进教学内容、深化学科知识、指导其他语言教师的的教学实践作出贡献
标准 14	倡导外语教育	倡导关注所有学生校内外全面、持续的、能为学生提供多种语言学习机会的课程内容

(孙曼丽、洪明, 2008)