



地理教学技能 与三板设计

徐健 著



科学出版社

地理教学技能与三板设计

徐 健 著

泰山学院学术著作出版基金资助

科 学 出 版 社

北 京

内 容 简 介

本书从人才培养和教学的需要出发,在充分了解学生从业能力的基础上,结合作者二十多年的教学经验编写而成。本书详细阐述了地理课堂教学实施过程中教师应该掌握的基本技能。全书分上下两篇,共十二章。上篇包括地理课堂教学准备技能、实施技能、评价技能、地理作业与试卷设计技能、教学研究技能等内容;下篇包括地理板图板画制作、各种地理教学示意图的绘制以及地理板书设计与训练等内容,最后展示了部分学生的优秀习作,以供学生参考学习。

本书既可以作为高等师范院校地理科学专业必修课程和中学地理教师进行培训的教材使用,也可以作为地理教育硕士以及其他热爱地理教育教学人员自修之用。

图书在版编目(CIP)数据

地理教学技能与三板设计 / 徐健著. —北京: 科学出版社, 2014. 5

ISBN 978-7-03-040478-7

I. ①地… II. ①徐… III. ①中学地理课—教学研究 IV. ①G633. 552

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2014) 第 081543 号

责任编辑: 文 杨 / 责任校对: 鲁 素

责任印制: 阎 磊 / 封面设计: 迷底书装

科 学 出 版 社 出 版

北京东黄城根北街16号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

北京市文林印务有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2014年5月第 一 版 开本: 787×1092 1/16

2014年5月第一次印刷 印张: 18

字数: 472 000

定价: 46.00 元

(如有印装质量问题, 我社负责调换)

作者简介

徐健，山东省泰安市人。现为泰山学院旅游学院副教授，硕士研究生导师，主要从事人文地理教学与研究工作。一贯扎实的工作作风和严谨的治学态度，得到了师生的一致好评。

出版专著1部，参编高校教材1部，主编中学地理教学辅导教材3部；主持国家级、省部级教学科研课题多项；在《世界地理研究》、《中国成人教育》、《中学地理教学参考》、《地理教学》、《地理教育》等期刊发表论文30余篇；先后获得山东省文化厅优秀艺术成果二等奖多项、泰山学院中青年教师讲课比赛一等奖一项，泰山学院优秀教学成果一等奖一项、二等奖多项；获得中国教育学会地理教学委员会综合学术年会优秀论文一等奖；获得山东省教育学会年度优秀教学成果二等奖；获得山东省高等学校首届微课教学比赛二等奖；曾多次指导学生参加泰山学院师范类应届毕业生课堂教学技能比赛，在历次比赛中均获一等奖。主讲的两门课程“中国地理”和“地理教学论”分别获得2007年山东省精品课程、2011年泰山学院校级精品课程。

序 言

教师是一种专门化的职业，他有自己的理想追求、理论指导，有自觉的职业规范和成熟的技能技巧，是一种专业性较强的艺术性工作。作为地理教师，既要重视教育教学理论的学习，又要重视教学技能的培养，应以地理基础教育改革需求为导向，不断提高自己的课堂驾驭能力、自主学习能力、教学研究能力和创新能力。

从古希腊的思想家、哲学家苏格拉底（Socrates，公元前469—前399）的“产婆术”，柏拉图（Plato）的《理想国》，到中国古代的大教育家、思想家、政治家孔子的启发式教学，再到目前的素质教育，无一例外地在探讨教和学的问题。可以说，教师教学技能的培养、教学方法的选择、教学效率的提高、健全人格的塑造等，自古以来都是谈论和研究的热点。

20世纪60年代，世界各国面对教师极为短缺的情况，都采取了各种应急措施以满足教师“量”的急需，到了20世纪80年代中期以后，形势发生了新的变化，师范教育面临着多方面压力，亟须提高教师的教学质量。中国也不例外，教师队伍建设也由发展数量向提高质量转变。在这种转变过程中，无论是在职前培养还是职后培训，都迫切需要教师不断更新教育理念，提高将知识转化为智慧、将理论转化为方法的能力，提高将学科教学知识（pedagogical content knowledge, PCK）和现代信息技术有机整合的能力，提倡创新教学，尽可能地实现从“工匠型教师”向“专家型教师”转变，沿着教学理论与课堂实践相结合的途径，借助自我反思、合作探究的动力，冲破“应试教育”的束缚，创造出崭新的、独具特色的“素质教育”下的地理课堂文化。

我国从2002年进行教育改革，已历经12年的时间，在全面推进地理教育改革的大背景下，作为改革最重要媒介的教师的培养越来越凸显其重要性，地理教师教育专业化已经成为我国地理教育新的发展趋势。然而目前作为地理教师发展准备阶段的“职前教育”仍然存在诸多问题，尤其是地理教师职前所学的学科内容知识（content knowledge, CK）与教学知识（pedagogical knowledge, PK）总是处于分离状态，有相当一部分年轻教师拥有丰富的专业知识却不知如何应用于教学实践中，往往是教学工作很认真，但难以激起学生的学习兴趣，教学效率不高。这些问题在新建地方本科院校中更为突出，主要表现为培养理念不科学、教学内容不协调、实践体系不完整、人才评价标准与培养目标不符，所培养的教师往往教学理念落后，自主学习、继续学习能力不足，研究能力欠缺，实践能力弱，课堂教学驾驭能力差，教师所学的学科知识无从施展，从而阻碍了其在职期间教学能力的有效提高，缺乏职业发展持久力。普遍存在的问题是学生毕业到工作岗位后，用人单位需要进行“二次加工”后方可上岗，耽误了正常的教学工作的进行。

教书育人是提高国民素质的一项伟大工程，需要一代又一代优秀人才付出艰苦的创造性的劳动。新课改虽然给教师提供了一个很好的发展平台，但是要想使课堂教学真正成为高效的课堂，既不能一蹴而就，也不能只靠幻想，而是需要广大一线地理教师以教育事业为重、

以教师职业为先、以地理专业为基础，永葆教师职业的热情。教师只有经过长期不懈地努力和执著地追求，才能使课堂教学充满活力，焕发勃勃生机。

《国家中长期教育改革和发展规划纲要（2010—2020）》中强调：国家的发展取决于教育，而教育质量的提高关键在于课堂教学。那么如何让培养专门人才的高校课堂教学发挥其应有的效率，真正成为教师传授知识、学生提高技能的有效载体，是每所学校、每位教师应该思考的问题。

作为一名教师，如果上不好课，纵有一千个优点，也掩盖不了这一个弱点，可见课堂教学能力对于一名教师的专业发展是多么重要。徐健老师撰写的《地理教学技能与三板设计》一书，从地理师范生毕业后走上讲台的工作需要出发，结合地理教师职前与职后教学情况，在新的教育理念指导下，借助先进的教育教学方法，立足于当前中学地理教学的实际，以中学地理课堂教学的主要过程为线索，以地理新课标为依据，围绕课堂教学实施前的准备技能、教学过程的实施技能、课堂教学后的反思与评价、教研论文的撰写技能、教改项目的申请技能、课后作业与试卷的设计技能以及地理教师独特的三板技能等方面展开论述，系统分析了地理教师的基本教学技能、实施目标、实施要求和训练要点，为学生专业发展提供了一个良好的训练平台。

该书有如下突出特点：一是作者结合自己多年来的教学经验，从教师的教与学生的学入手，注重教育教学理论与地理课堂教学实践技能的结合，说服力强；二是采用案例与图解相结合的方式，从“实战”出发，深入剖析，图文并茂，便于读者的理解与思考，实用性强；三是突出学生的主体地位，善于发现学生的闪光点并及时鼓励学生（书中选取学生案例和学生习作欣赏就是对学生成绩的肯定与鼓励），从学生中树立典范，能大大促进学生积极主动学习，示范性强。

该书既可以作为高等师范院校地理科学专业必修课程和中学地理教师进行培训的教材，也可以作为地理专业硕士以及其他热爱地理教育教学人员自修之用。

段玉山

2013年12月10日于华东师范大学

目 录

序言

上篇 地理课堂教学技能

第一章 地理课堂教学技能概述	2
第一节 课堂教学技能的分类	2
第二节 地理教师应具备的基本素质	13
参考文献	19
第二章 地理课堂教学准备技能	21
第一节 语言技能	21
第二节 教材分析技能	28
第三节 教学方法选择技能	35
第四节 媒体运用技能	48
第五节 教学设计技能	57
第六节 教案的编写技能	67
参考文献	78
第三章 地理课堂教学实施技能	79
第一节 导入技能	79
第二节 讲解技能	84
第三节 提问技能	90
第四节 演示技能	98
第五节 结课技能	103
第六节 教学组织技能	107
参考文献	111
第四章 地理课堂教学评价技能	112
第一节 反思技能	112
第二节 教学评价技能	117
参考文献	122
第五章 地理作业与试卷设计技能	124
第一节 作业设计技能	124
第二节 试卷设计技能	132
参考文献	145

第六章 地理课堂教学研究技能	146
第一节 说课技能	146
第二节 教研论文写作技能	150
第三节 教学研究课题申请技能	154
参考文献	161

下篇 地理三板设计技能与训练

第七章 地理三板技能概述	164
参考文献	175
第八章 政区轮廓图与地理统计示意图	176
第一节 政区轮廓示意图	176
第二节 地理统计示意图	181
参考文献	189
第九章 气候温度带、河流分布示意图	190
第一节 气候温度带示意图	190
第二节 河流海岸分布示意图	208
参考文献	217
第十章 地理剖面示意图	218
第一节 地质剖面示意图	218
第二节 地形地貌剖面示意图	225
参考文献	237
第十一章 天体运动、自然景观示意图	238
第一节 天体运动示意图	238
第二节 自然地理景观示意图	248
参考文献	262
第十二章 地理板书设计与学生习作	263
第一节 地理板书设计	263
第二节 学生习作欣赏	271
参考文献	275
后记	276

上 篇

地理课堂教学技能

第一章 地理课堂教学技能概述

第一节 课堂教学技能的分类

因为高等师范院校肩负着培养中学教师的重任，所以培养出来的学生除必须具备良好的政治道德素质、文化科学素质、智力素质和教育理论素质外，还必须具备良好的从事中学教师职业技能的技能，包括“三字一话”（粉笔字、毛笔字、钢笔字、普通话）、现代信息技术的应用、教育教学新理论等（刘敬瑞，2007）。

知识是静态的，认识是动态的，学科教学认识是教师对教学法、学科内容、学习特征和学习情境等四个构成因素的综合理解，是一个动态发展的过程。在这个过程中，教师依据他们的分析、判断，为学科中的特定内容创造教学策略，帮助学生在既定的情境中构建最有效的理解。所以说，课堂上教师是影响学生学习最重要的因素，学生知识的掌握、思维的转换和能力的培养，都离不开教师的引导和启发。

一、教学及其基本观点

（一）教学含义

相信大家“教学”这个词都不陌生。很小的时候，听大人问一个在学校工作的人员：你是干什么工作的？那个工作人员回答说教学的。虽然那时不怎么明白什么是教学，但知道学校老师的工作就是教学。那究竟何为教学呢？

我们先从汉语中的“教”与“学”两汉字的起源来看，商代甲骨文中“教”、“学”两个字都已出现，并且有多种写法，“教”字有“𠄎、𠄏、𠄐”等，“学”字有“𠄑、𠄒、𠄓、𠄔、𠄕、𠄖、𠄗、𠄘、𠄙、𠄚、𠄛、𠄜、𠄝、𠄞、𠄟、𠄠、𠄡、𠄢、𠄣、𠄤、𠄥、𠄦、𠄧、𠄨、𠄩、𠄪、𠄫、𠄬、𠄭、𠄮、𠄯、𠄰、𠄱、𠄲、𠄳、𠄴、𠄵、𠄶、𠄷、𠄸、𠄹、𠄺、𠄻、𠄼、𠄽、𠄾、𠄿”等，从甲骨文上看，教与学显然具有同源性，是对同一类社会活动的支撑总称。进一步分析其结构，不难发现，几乎在每一个“教”字里，都是首先包含了一个写法与意义最简单的“学”字，这说明“教”字来源于“学”字，“教”比“学”字又有了新的涵义（对于甲骨文里“教”字“𠄎”还有一种解释：“𠄎”指被教育者，“𠄏”指手持棍棒的教育者）。《学记》中引用它作为“教学相长”的经典依据，指出“学然后知不足，教然后知困。知不足，然后能自反也；知困，然后能自强也。故曰：教学相长也”。这里所说的教学其词义只是一种教者先学后教、教中又学的单方向活动，教学即学习，并不是现代意义上的教学。确切地说，在古代个别教学组织形式下，教与学不分，以学代教，教学即学习，是指通过教人而学，以提高自己的。这是我国“教学”一词最早的语义。

直到19世纪末20世纪初，由于光绪皇帝宣布废除科举制度，兴办新式学校，当时学校数量猛增，临时召集来的教师，没有受过培训，那时的教师只让学生背诵而不讲解，后来受捷克的大教育家夸美纽斯17世纪创立班级授课制的影响，对教师提出客观要求，加上19世

纪德国教育家赫尔巴特的“五段式教学法”的流行，人们开始探讨“怎样教”的问题，自然对教师的“教”也就重视起来，于是“教学”的语义演变为“教授”。

后来我国的人民教育家陶行知先生对当时的学校教育极为不满，他指出“教的法子必须依据学的法子，先生（教师）的责任不在教，而在教学，教学生学”。因此他极力主张把“教授”改为“教学”并将南京高等师范学校全部课程中的“教授法”改为“教学法”，这样“教学”演变为“教学生学”，这种语义的确定显然受美国教育哲学家杜威（陶行知先生的美国老师）“以学生为中心”的教育思想的影响。

新中国成立后，我们在全面学习前苏联教育家凯洛夫主编的《教育学》时，了解到他们对教学的定义是：“教学过程一方面包括教师的活动（教），同时也包括学生的活动（学）。从哲学层面来看，教学是包含师生两个方面的矛盾运动的统一过程。教和学是同一过程的两个方面，彼此不可分割地联系着。”于是就接受了这样一种定义：教学是教师教和学生学的统一活动（崔允漷，2009）。

我国当代教育家顾明远说：教学是以课程内容为中介的师生双方教和学的共同活动。教学活动既要重视教师的教，又强调对学生的全面培养。

（二）教学的基本观点

1. 关于西方英语国家教学的基本观点

在英语中涉及教学所对应的单词有 teach（教、教导）、learn（学、学会）和 instruct（教导），它们表达的意思可以通用。teach 和 learn 都是同一词派生出来的，teach 和 instruct 稍有分歧，teach 多与教师的行为相联系，作为一种活动；instruct 多与教学情景有关，作为一种过程。具体来说，learn 还有“教”必须保证“学”的意思。如“I will learn your typewriting.”这句话多少暗含着：如果我教你的话，你将会知道如何打字。美国教育家史密斯对 teaching 的涵义作了整理，并归为描述式定义、成功式定义、意向式定义、规范式定义和科学式定义 5 种。

1) 描述式定义

描述式定义即传统意义上的教学。认为教学是传授知识或技能（teaching is imparting knowledge or skill）。“教学”的意思就是通过语言、符号、实物等向学生说明所教的内容，以引导学生学习。

2) 成功式定义

成功式定义即将教学作为成功（teaching as success）。它表明教必须包含学的思想，即学生学习教师所教的东西应有一定的成效。依据这一观点，教学可定义为 X 学习 Y 所教的内容的一种活动，如果 X 没有学会，则 Y 没有教成功。美国教育哲学家杜威曾把教与学形象地比喻为：教与学犹如卖与买，既然没有人买，也就无所谓卖。当没有人学会时，也就无所谓教。

3) 意向式定义

意向式定义即教学作为一种意向式活动，其目的在于诱导学生学习，教师的行为表现是受他们的意向所控制，而他们的意向是以教师自身的信念体系和思维方式为基础。这种观点强调的是教师如何在一个特定环境中想方设法使学生学会某事。这种观点指出教学并不能保证教师一定取得成功，但是教学要求教师积极参与这项活动，而且注意这项活动的进展，发

现问题的症结，努力改变学生的行为，以帮助学生形成学习行为。所以教学是一项以目标为指向的有意识的活动。

4) 规范式定义

规范式定义即将教学作为规范性 (normative behavior) 行为。教学是一项教师依照学生的心智 (mind)、理性 (reason) 和判断 (judgement)，遵循某些道德准则，友善对待学生的问题以及为学生理解做出探索的活动。表明教学的活动符合特定的道德条件，也就是说，只有符合一定的道德规范的一系列教学活动才是教学。而恐吓、生理威胁和说谎则完全不是教学，因为说谎必然有夸大、失真，缺乏事实依据，其目的在于骗人、恐吓与生理威胁，伤害了受教育者的身心，是一种反教育的行为，更谈不上是教学。

5) 科学式定义

科学式定义属于命题组合定义 (definition by coordination of proposition)。随着教育科学的发展，教学的定义不再是一个抽象术语，而是由若干个可辨别的和可操作的、精确而不致产生歧义的一组句子所构成，英国的彼得斯和赫斯特两位教授就认为教学必须符合三个条件：①教师有目的地引起学生的学习意图；②说明适当的学习内容；③选择恰当的认知方式。

一个问题只有让持不同观点的人展开对话、争鸣，才会有意义，一门学科的发展才会有希望。一般认为，判别一种活动是不是教学活动，主要依据有以下三条。

(1) 引起学生学习的意向。教学是指人们必须学习某种东西，这就意味着教学是教师有目的地引起学生的学习。

(2) 说明与解释学生所学的内容。教学活动是学生学习某种特定事物的活动，教师要借助各种手段呈现教学内容，组织安排发现问题的情景，采用各种方式指导学生的活动。

(3) 采用易于学生觉知的方式。即使上述两个条件都符合，人们所做的努力还有可能不是教学。因为这些努力不能证明学生真正学会所学的内容，如：让没有英语知识的学生去阅读一篇英文，让 10 岁的儿童去学气象学、气候学等都不算是教学，教学活动必须用易于学生觉知的方法，也就是适合学生发展水平的方式明释学生所学的内容，教师的工作必须以学生已有的认知状态为根据。

真正的教学活动必须符合以上 3 个逻辑上的必要的条件，才能称为教学活动，否则教师的行为不能称为教学。

2. 前苏联和东欧国家关于教学的基本观点

第一种观点：教学是一种教师和学生相互作用的活动，目的是为了使学生掌握一定的科学知识、技能与技巧。这是前苏联绝大多数教科书的基本观点。这种观点注重两点：①教学是师生共同参与的活动；②教学是以传授知识、技能和技巧为目的的活动。

第二种观点：教学的教育性是教学的重要组成部分。认为教学是教育、教养的统一过程，而不是只包含其中任意一个的过程，教学永远具有教育性，培养学生的世界观、性格、思维和活动是不可分割的。他们认为教学应该是一个在教师指导下，学生获得知识与技能、同时个性得到发展、形成高尚情感的过程。

第三种观点：教学与发展的观点。这种观点的主要代表是赞可夫等以教育心理学理论为依托的教育实验家。他们认为，教学就是指在加速个体心理发展，加速掌握对周围世界已知的规律而精心组织的认识活动，教学就是帮助学生在智、情、意 3 个方面得到发展。

由于历史和文化背景的相似原因,前苏联教育界对教学的阐述往往对东欧一些国家的教学论思想起着导向的作用。例如,20世纪四五十年代,以凯洛夫为代表通过对赫尔巴特教学论的改造,提出应以教师为中心、传授知识为目的的课堂教学思想,这个思想至今仍可在东欧国家的教学论著中找到痕迹。

二、教学技能

对于任何社会活动,大体都可以从“道”、“学”、“技”3个方面进行分析。“道”属于哲学范畴,表现为理念、立场、观点、方法论等;“学”属于科学范畴,表现为对事物的判断、分析、规范确立等;“技”则属于技能范畴,表现为技艺、技巧、能力等。三者紧密相连,有“道”无“学”,“道”则成空洞的理论;有“学”无“道”,“学”、“技”则失去了根基;有“道”、“学”而无“技”,“道”、“学”则无从实现,再美妙的道理与学识也失去了效用。今日之教育教学活动,“道”已充裕,“学”已日渐丰满,唯“技”阙如(李冲锋,2007),所以教师在复杂的教学实践活动中既要学习教育教学的理论,也要重视教学技能的培养。

原国家教育委员会师范司司长金长泽在《教师职业技能训练教程》一书中指出:教师职业技能,是指那些不管教哪门课程的教师,都必须掌握和运用的、从事教育和教学的基本技能和能力。它包括讲普通话和口语表达技能、书写规范汉字和书面表达技能、教学工作技能和班主任工作技能这四个部分。

高等师范院校学生的职业定向是教师,在校期间必须接受严格的教师职业技能训练。提高师范生从师任教的素质,使他们牢固树立献身基础教育事业的专业思想,掌握教育和教学必备的基本技能,培养造就一大批合格的教师是高等师范院校担负的重要任务。

为了加强对师范学生的教师职业技能的训练和培养,许多高等师范院校都根据国家教育委员会的要求,结合学校实际,通过多种途径,采取有力措施,对师范生进行教师职业技能的训练和培养,并取得了很多宝贵的经验。

(一) 教学技能概念的界定

技能一般是指顺利完成某种任务的一种活动方式或心智活动方式,它不是天生具有的能力,是通过一定的训练而获得的。

1. 教学技能

教学技能是指教师在课堂教学过程中,依据教育教学理论、运用专业知识和教学经验等,使学生掌握学科基础知识、获得基本技能并受到思想教育等所采用的一系列教学行为方式(冯克诚和田晓娜,1997)。它既包括在教学理论基础上,按照一定方式进行反复练习或由于模仿而形成的初级教学技能,也包括在教学理论基础上因多次练习巩固而形成的,达到自动化水平的高级教学技能,即教学技巧。它是教师在教学实践过程中通过练习而形成的稳固、复杂的教学行为系统。

教学技能对外表现为成功地、创造性地完成既定的教学任务,卓有成效地达到教学目的和获得有效的教学方法;对内表现为保证完成教学任务的知识、技巧、心理特征和个性特征的功能体系,是教师的个性、创造性与教学要求的内在统一。

2. 地理教学技能

地理教学技能有广义和狭义之分。狭义的地理教学技能主要指教师在地理课堂教学中运用的教学技能，教师在课堂教学中，运用与地理教学有关的知识与经验，为促进学生学习、实现教学目标而采取的一系列行为方式。广义的地理教学技能包括教师课内的教学技能和课外教学技能（包括地理活动课教学、地理观察、地理调查、地理参观和地理课程资源开发等）。因此，广义的地理教学技能是指地理教师为实现地理教学的“三维目标”（知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观），“有效地将地理教学内容和学习地理的方法传授给学生，并以提高学生地理技能和思维能力为着眼点的教育者应具备的教学本领和技巧的总称”。认识狭义的地理教学技能和广义的地理教学技能之间的联系和区别，对于更好地学习、训练和习得地理教学技能，发挥地理教学技能在地理教学中的作用具有重要意义（李家清，2010）。

（二）教学技能分类

在对教学技能进行分类的时候，对其范围的看法有两种观点：一种是宏观的分类方法，把教学分为不同的课型，在不同的课型上教师采用不同的教学技能；另一种则是微观的分类法，把在各种教学场面中教师的教学行为细分为不同的构成要素，把其中最主要的若干要素抽出来定为不同的教学技能。这种观点正在成为“微格教学”教学技能分类的主流。

微格教学是在教育理论指导下，应用科学的方法论和现代教育技术，培训师范生和在职教师掌握教学技能、提高教学水平的有控制的实习系统，是使师范生为集中解决某一个特定的教学行为或在有控制的条件下进行学习的一种活动。它是把一节复杂的课堂教学分解成比较简单的小型教学，它的目的是培训教师迅速地掌握和改进教学技能、提高教学能力（王凤桐和陈宝玉，2010）。

20世纪90年代初，我国已对教师职业技能训练提出了明确要求（见国家教育委员会教师司[1992]39号文件），并编写了《教师职业技能训练教程》。该书明确指出：教师在教学技能训练方法上“提倡应用现代化手段，采用微格教学的方法，使技能训练更加科学化、规范化”。首都师范大学郭友教授和北京教育学院微格教学课题调研组分别依据教学信息论的原理和“散点透视法”对教学技能进行了分类，但不论哪一种方法，分类项目大体上都是相同的。据北京教育学院微格教学课题调研组利用“任务分析法”和“活动分析法”进行聚类分析，结合目前教学需要，归纳出3类、15项教师的基本技能（表1.1）。

表 1.1 基本教学技能分类

分类	教学技能	教学任务
基本教学技能	语言技能	用准确的语言提供事实、科学论证，交流信息
	提问技能	检查学习、促进思维、获得交流反馈、培养学生能力
	讲解技能	形成概念、掌握原理和规律、传播思想
	演示技能	增强感知、交换信息通道、加强交流
	变化技能	活跃气氛、增强情感、提高教学信息传递效率和减轻疲劳
	板书技能	提纲挈领、突出重点、辅助语言交流

续表

分类	教学技能	教学任务
基本教学技能	组织技能	组织教学、引领指导学习、促进交流顺利进行
	强化技能	促进和塑造学生正确的学习行为和态度
	导入技能	引起学生的注意、激发学习动机、明确意图、进入交流
	结束技能	总结归纳、拓展延伸、形成系统、结束交流
综合技能	反思技能	调控教学、改进方法、提高教学效率
	媒体运用技能	运用媒体搜集信息、处理信息, 辅助问题讲解
	探究技能	提出问题、质疑问题、培养探究能力
	创新技能	观念创新、实践创新、应用创新
	观课议课技能	教师方面包括: 教材整合、教学设计、教学方法、教学活动、教学机智、学习监控、教师语言、板书设计、媒体运用、情感投入等 学生方面包括: 学习方式、学习方法、学习状态、思维表现、学习习惯、学习行为、课堂气氛、学习效果等要素

作为地理教师还应具备一定的绘图绘画技能。因为地理学科的特殊性, 很多原理解释、地质的成因、地貌的变化、事物的分布、环境的布局等, 用简单的板图板画表示, 比用语言表达要清楚易懂得多。

纵观这 3 类教学行为, 在教学功能和方式上有某种共性, 都是相对课堂教学任务而言的, 有些教学技能如提问技能, 它是为了启发训练学生思维、提高学习能力, 它遍及课堂的导入、讲解、探究、巩固、结束等环节, 是贯穿于整个教学过程之中的。但不同的教学技能其构成要素也不尽相同, 见表 1.2 所示。

表 1.2 基本教学技能构成要素

教学技能	教学技能结构 (要素)
语言技能	语音、语调、音量、节奏、词汇
提问技能	结构、措词、分配、反馈
讲解技能	探查、例证、流畅、连接、强调、反馈
演示技能	设计、引入、操作、引导、组织
变化技能	教态、语音、语调、音量、节奏、词汇
板书技能	书写、内容布局、美术设计
组织技能	教材内容、学生活动
强化技能	语言、动作、标志、活动安排
导入技能	语言、内容设计、时间分配、与教材内容的结合
结束技能	概括、总结、实践活动、扩展、反馈、评价、监控
探究技能	发现问题、质疑问题、分析总结
反思技能	检查、探究、追因、慎思
媒体运用技能	设计艺术、熟练程度、运用效果、信息容量

观察教师的专业化发展历程, 对于教师的成长来说, 都是从一个新手教师逐渐成长为一

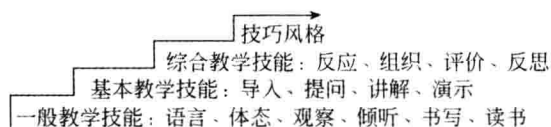


图 1.1 基本教学技能层次分类

(王凤桐和陈宝玉, 2010)

“及格”、“满格”直至“破格”的有力手段。教师的课堂教学技能的掌握是一个从经验上升到教学技艺形成的过程。如图 1.1 所示。

(三) 教学技能的特点

纵观各类教学技能，从其理论说明到模式的具体描述，都体现了教学技能的可见性、可操作性，是可以进行量化的。它们具有可描述性、可观察性和可操作性的特点。教学技能作为一项复杂的职业技能，不仅具有一般职业技能的共同特征，而且还有很强的专业特征。

1. 教学技能的综合性

教学技能是一类教学行为，不是教学片断或教学环节。这“一类有效教学行为”就是指“完成某项具体任务的动作或心智活动方式”，是动作技能、智慧技能和认知策略的综合体现，具有鲜明的综合性，既包括教师教的技能，又包括教师学的技能；是教师语言表达、思维判断、教学组织与管理以及阅读、分析、理解和记忆等多方面能力的综合。

2. 教学技能的内隐性

像教学设计技能、教材处理技能、教学组织技能和教学反思技能等，它们往往表现在对知识、信息的加工和改造上，对它们的认识主要是通过教学活动的变化来推测和判断的。因此，教学技能具有内隐性。教学技能是在内隐的心理活动调控下，通过外显的行为动作来体现，并借助一系列教学活动的变化来实施的。

3. 教学技能的多样性

教学技能不同于一般通过简单地重复、模仿就可掌握的手工技能。教学技能包含对教学信息的吸收、消化和反输出的复杂过程，需要教师充分发挥主观能动性，对他人的言传身教细加揣摩，依据教学实践灵活使用、改进乃至创新。另外，教师掌握教学技能的目的是教书育人，这一目的决定了教学技能的运用必然是灵活多样的。任何一项教学技能都不能保证“一法”打天下，任何一节课都需要多种教学技能的配合才能完成教学任务。

4. 教学技能的融合性

教学技能既是个体经验的体现，又是群体经验的结晶。它虽植根于个体经验，但又不是个体经验的简单描述，而是在千百万教师经验的基础上，经过反复筛选和实践检验而形成的高度概括化、系统化的理论系统。正如夸美纽斯（J. A. Comenius）指出的那样，教学技能不是从肤浅的经验中拾来的“互不联系”的“技巧”，而是一种有前提性假设、有演绎、有归纳的理论体系。这种在丰富多彩经验基础上形成，又以简约化的形态呈现的教学技能体系，既源于教学经验，又高于教学经验，是个体经验与群体经验、理论与实践相结合的产

名优秀教师，进而成为学科型专家和教育家。他们的教学行为都经历了“入格”到“及格”再到“满格”直到“破格”的过程。不“入格”就不能“及格”、“满格”，更不能“破格”，现在提倡的微格教学培训教师的职业技能，就是使教师“入格”、

物,反映了多样性与简约性的统一,具有高度的融合性,是教师的一般教学知识(general pedagogical knowledge)、有关学习者及其特征的知识(knowledge of learners and their characteristics)、有关教育情境的知识(knowledge of educational context)和其他课程内容的知识(knowledge of other curriculum)在教学实践中的具体体现。

5. 教学技能的专业性

教学技能具有很强的专业指向性,如数学、语文、物理、地理、美术、舞蹈、体育等,它们各自的教学技能既有相通的一面,也有不能互换和替代的部分。不同的教学内容对某项教学技能的操作是不尽相同的,即便是相同的内容适用于不同的学生所产生的效果也不尽相同。

6. 教学技能的生成性

教学没有预设是盲目的,没有生成则是失败的。教师在真实的教学情境中经过不断的历练和反思而形成的教学技能,是学生学习知识、实现理想的脚手架(scaffold),时刻受到不同的语境、情境和个人因素的影响,所以这个框架需要根据学生对材料的掌握而不断改装它的结构,就是说,“教学实践必须基于学生愿意从事教育活动的假设,根据认知、情感、能力等情况提出很有价值的未来成功的预期,教师在教育过程中注意发现学生积极稳定的言论和行动的结构证据,并给予支持与合作,以期取得预期的成功,并为学生的后续发展提供可能。”所以教师的教学技能具有一定的情境生成性。

教学技能还具有一定的指向性、创造性、丰富性与选择性等特征。

(四) 教学技能作用

教学技能是以教学行为为载体的,是教学思想的集中体现。教师的教学观不同,体现的教学技能也不一样。若以“教”为中心的教学观,则会选择和运用“讲授技能”,这种教学模式往往是“单一的”授受关系,学生的积极性较差;如以“学”为中心的教学观,在技能的选择和运用上,往往具有多样性和丰富性,注意把导入技能、讲授技能、提问技能、承转技能、评价技能、辅导学习技能、组织管理技能、使用媒体技能、结束技能等多种技能结合教学进程,加以选择运用。在这种教学环境下,师生关系成为一种“对话关系”,课堂氛围活跃,能调动学生主动学习的积极性,教学效果往往较好。

教学技能是教师进行有效教学的基础,也是教师进行高效教学的前提,它在教学过程中的主要作用有:①能激发学生的学习兴趣 and 动机,引导学生掌握学科的基础知识、形成技能和发展智力,为学生顺利完成学习任务,达到教学目标的要求创造条件;②是提高教师教学效率和实现教师人生价值的前提、基础;③是衡量教师专业成熟度的重要尺度。

三、教学技能形成的理论基础

近一个时期以来,随着人们研究视野的开阔和思维方式的转换,人们对教学过程的复杂性达成了共识:教学实践是一个系统的整体,教学交往、观念活动和教学制度都以教学生活为基础而展开或服务于教学生活的,从这个意义上说,教师教学技能的形成既有教学理论的指导,又有学习理论做基础,同时受系统论、控制论等的影响。