

高校外语教师专题研修班的成效与挑战 ——基于教师反思日志的分析¹

段长城 常小玲

外语教学与研究出版社

© 2020 外语教育研究前沿 (原名《中国外语教育》) (2), 73-81 页

提 要: 大型短期专题教师研修班是在职高校外语教师进修的常见途径之一, 但其培训效果还缺乏实证研究。本研究从研修班组织者的视角出发, 通过对某期专题研修班207位高校外语教师的395份反思日志进行质性分析, 考查研修班设计理念的实践应用和培训效果。研究发现, 虽然研修班的学习内容与学习方式都取得了显著效果, 但在促进教师学习内容应用与推动学习共同体持续发展等方面存在较大挑战。本研究针对研修班设计提出了优化建议, 以期为新形势下高校外语教师教育项目改革与创新提供启示。

关键词: 外语教师; 教师研修班; 教师教育; 反思日志

[中图分类号] H09

[文献标识码] A

[文章编号] 2096-6105(2020)02-0073-09

1. 引言

自20世纪初起, 一些高校、科研机构和出版机构开始举办大型短期专题教师研修班。由北京外国语大学中国外语与教育研究中心和外语教学与研究出版社共同举办的“高校外语学科中青年骨干教师系列研修班”(简称“骨干研修班”)是其中的典型代表。骨干研修班在理念与实践上具有鲜明特色, 主要针对高校外语教师应有的能力结构, 选择与外语教师教学与科研密切相关的研修主题, 设计围绕主题的观念、知识、技能等学习内容, 采用体现“合作—互动—体验”核心理念的学习方式(文秋芳、常小玲 2012)。自2006年7月至2019年底, 骨干研修班已举办202期, 约4万人次高校外语教师参加, 参班教师普遍反馈良好。骨干研修班的模式已经实施了14年, 而社会环境与外语教育形势在不断发展变化, 也对教师教育提出了新的需求, 因此骨干研修班需要与时俱进、持续创新。为深入研究骨干研修班的成效与面临的挑战, 进一步优化研修班的学习内

容与学习方式, 笔者从研修班组织者的视角出发, 通过对参班教师的反思日志进行质性分析, 考察研修班设计理念的实践应用及培训效果, 并在此基础上提出进一步优化的建议。

2. 文献综述

20世纪初以来, 我国高校外语教师教育项目主要存在以下问题: 教师专业能力参差不齐, 在职教育需求不一; 教师群体庞大, 学校每年能够提供脱产进修学习的人数极其有限; 传统的“灌输式”培训方法效果不理想; 教师教育实践存在重知识、技能而轻教育理念、情感态度与身份认同等问题(Cheung 2011; 周燕 2005)。

针对传统教师教育项目中的问题, 骨干研修班基于早期实践与文献政策研究, 对研修班理念进行了系统设计(文秋芳、常小玲 2012)。骨干研修班理念体系(见图1)基于认知理论与社会文化理论两种视角, 并将两者创造性地结合: 认知理论主要用于指导学习内容的设计, 每期内容包含

¹ 衷心感谢文秋芳教授在本文修改过程中给予的指导和建议。

与主题相关的观念、知识与技能等,通过反思与重构两种个人学习机制促进所学内容的加工、内化与迁移;社会文化理论主要用于指导学习方式的设计,以“合作—互动—体验”为核心理念,通过大班讲座、大班研讨、小组研讨、个人演示、个人反思等多种形式,促进教师的合作交流、互动分享与实践体验,推动主讲专家团队与学员团队之间的协同共建,实现研修班团队共同提高。

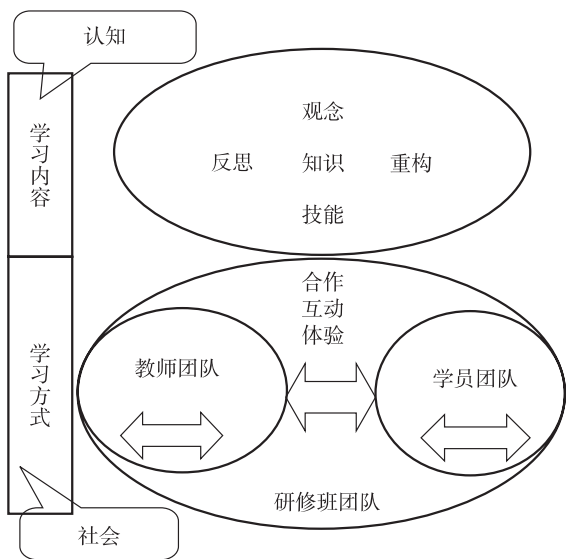


图1 骨干研修班理念体系(文秋芳、常小玲 2012)

骨干研修班举办14年来,尽管参与人数众多、教师反响积极,但针对研修班效果的研究仍很有限。周燕、张洁(2012)作为教师教育者,通过对某期骨干研修班参班教师的问卷调查,分析了教师学习者的认知方式和需求,发现组内成员讨论使教师受益最多。杨红英(2012)作为教师学习者,在参加“大学英语教师团队建设与互动发展”研修班后,结合自身的实践对学习内容和学习方式进行了反思,对自己的团队建设进行了重新规划,明确了组建和运行原则,团队在研修班结束半年间取得了显著的发展。上述研究对了解研修班反馈及后续影响很有帮助,但其更侧重教师学习者的认知倾向、需求与发展变化,而非研修班本身设计理念的落地与成效。

在研究方法上,现有对培训效果的研究多采用调查问卷和访谈的方法,个别研究辅以课堂

观察和学生作业分析等,只有少数研究用到反思日志分析的方法(如Abednia 2012; Lee 2010; Yan & He 2011; 王蕾等 2010; 杨鲁新、付晓帆 2014)。反思是教师学习的重要方式,能够使教师处于一种有意努力的状态(Farrell 2013)。教师自身以及同行之间的反思有助于教师发现、交流和分析存在的问题,并找到共同解决问题的途径,从而促进教师的认识论转变(Joglar & Rojas 2019)。在文秋芳(2020)总结的熟手教师专业发展框架中,自我反思与自我意识、自我决心、自我目标、自我行动等要素在教师发展的每个阶段都起着关键作用。反思是骨干研修班理念体系的重要组成部分,是教师对知识技能进行深层加工的一种途径,也是教师对研修班学习与学习方式的即时反馈与评价,有助于研修班设计者与组织者了解研修班的实际成效和面临的问题。

基于现有研究空白以及对骨干研修班设计改进的实践意义,笔者从研修班组织者的视角出发,对某期专题研修班教师的反思日志进行质性分析,并尝试回答以下研究问题:

- 1) 专题研修班所设计的学习内容和学习方式取得了哪些成效?
- 2) 专题研修班面临哪些问题与挑战?

3. 研究设计

3.1 研究对象

本研究以2018年7月25日至26日举办的“外语教学中的思辨能力培养”研修班(简称“思辨班”)为研究对象。选择本期研修班的原因是其属于骨干研修班中最普遍的“教学方法类”主题,且参加人数多、教师来源广。思辨班为期两天,主讲专家包括北京外国语大学孙有中、金利民、张虹以及青岛大学孙旻。共有207位来自全国不同高校的外语教师参加。课程安排严格依据骨干研修班理念体系设计,充分体现了理论与实践相结合、教学与研究相结合的特点(见表1)。

表1 思辨班课程安排

第一天			第二天		
学习内容	学习时长	学习方式	学习内容	学习时长	学习方式
课程介绍	30 分钟	大班研讨	总结与反馈	30 分钟	大班研讨
理解思辨能力	2 小时	大班讲座	大班展示与点评	3 小时	含个人演示 2.5 小时、大班研讨 0.5 小时
教学观摩与研讨	1.5 小时	大班研讨	思辨能力测评	1 小时	大班讲座
分组说课与评选	1.5 小时	小组研讨	思辨行动研究	1 小时	大班讲座
小组集体备课	1.5 小时	小组研讨	—	—	—
问答与交流	20 分钟	大班研讨	问答与交流	30 分钟	大班研讨
撰写反思日志	15 分钟	个人反思	撰写反思日志	15 分钟	个人反思

在学习内容上，思辨班覆盖观念、知识与技能三个层次，先从培养思辨能力的理念入手，再讲解和示范与思辨能力相关的理论和知识，以及与思辨能力教学、评价与研究相关的方法和技能等。例如，“理解思辨能力”板块包含两部分：第一部分阐释什么是思辨能力和如何培养思辨能力；第二部分以英语口语教学为例，讲解思辨能力培养的设计原则和具体应用。在此基础上通过教学观摩帮助教师将知识转化为技能，促进知识与技能的融合，再通过小组研讨，促进知识与技能的迁移。

在学习方式上，思辨班秉承“合作—互动—体验”的核心理念，包括大班讲座(时长约占28.9%)、大班研讨(时长约占27.7%)、小组研讨(时长约占21.7%)、个人演示与反思(时长约占21.7%)。第一天进行小组集体备课，第二天各组代表在大班展示，专家予以点评。这些活动为主讲专家和教师创造了彼此合作互动的空间，也为教师提供了深入参与和体验的机会。

3.2 数据收集

反思日志是参班教师进行个人反思的重要方

式。思辨班在第一天课程介绍中就说明每天课程结束前教师有15分钟撰写反思日志。反思日志需要包含三部分内容：收获、问题与建议，要写在专用纸张上，中英文皆可，不少于300字(词)，要求“认真、坦诚、充分”。主讲专家和研修班组织者会仔细阅读所有参班教师的反思日志，了解教师的学习情况与研修班的组织效果，并在第二天上午进行反馈。同时，为促进教师间的互动分享，所有反思日志还会被贴在专用日志板上，供教师们在第二天课间阅读和交流。

笔者收集了思辨班207位参班教师的反思日志，共395份，第一天207份，第二天188份，约11.85万字。因研修班第二天结束前有教师为赶车提前离开，第二天的日志数量略少于第一天。考虑到本研究不针对个人进行前后对比分析，因此保留了两天的全部反思日志。笔者通过邮件向参班教师说明本研究目的以及对反思日志的分析和匿名引用，并征得其同意。表2是撰写反思日志的教师基本信息。可以看出，参班教师处在职业发展的不同阶段，多数人具有一定的教学经验，职称以讲师居多。

表2 撰写反思日志的教师基本信息

人数	来源学校	来源省份	性别构成			职称构成					
			女	男	不详	助教	讲师	副教授	教授	研究生	不详 ¹
207	135	32	159	37	11	25	100	54	1	2	25

3.3 数据分析

笔者对反思日志的作者进行编号，然后仔细

阅读了395份反思日志，按内容要点分条电子化，将表达一个完整意思的连续语句作为一条反思，

1 不详原因包括：1) 有些教师的报名信息填写不完整；2) 少数反思日志未写编号，无法与教师信息对应。

共整理出1,009条反思,包括“收获”747条,“问题与建议”262条。在本研究中,总体上将教师汇报的收获视为研修班取得的成效,将问题与建议视为研修班面临的挑战。

之后,笔者依据骨干研修班理念体系,采用自上而下和自下而上相结合的编码方式,对1,009条反思进行分类标注(见表3)。“成效”部分因集中

知识、技能)和学习方式的三个维度(合作、互动、体验)作为主题编码;“挑战”部分因教师提出的问题与建议更为发散,特别是针对研修班后续学习方式的建议,因此仅在学习内容方面使用了理念体系中的三个维度,在学习方式方面则进行了新的分类。在完成编码后,再对各级编码进行梳理和确认,并选择典型日志文本。

表3 教师反思分类数据分析编码示例

主题分类	主题编码	简要描述	典型文本示例(成效)	典型文本示例(挑战)
学习内容	观念	与外语教学中思辨能力培养相关的理念	“(理解了)外语学习的目标不仅是语言学习……”	“思辨能力是否不适用于语言能力教学?”
学习内容	知识	与思辨能力概念及维度相关的理论和知识	“通过今天的学习,我理清了思辨能力的内涵及其构成”	“元思辨、自我调节能力等概念有待进一步理解”
学习内容	技能	与思辨能力教学、评价与研究相关的方法和技能	“更加明确了外语课堂教学中培养学生思辨能力的方法”	“如何提高三本院校或高职学生的思辨能力?”
学习方式	合作	教师与其他成员形成协作的共同体	“大家在一起共同协作时,顿时产生一种有那么多人致力于英语教育事业的幸福感”	“建议开设系列课程,会更能提高”(学习机会)
学习方式	互动	教师与其他成员之间的分享与交流	“上午听了10位老师的真实课堂,更深刻地理解了思辨课堂教学设计的含义”	“希望回去后能有团队一起建设”(学习团队)
学习方式	体验	教师个人实践与反思	“成长总是痛苦的,需要有勇气走出舒适区”	“希望研修班提供参考书目和在线课程”(学习资源)

4. 研究发现

4.1 研修班的成效

通过对教师反思日志数据的分析,能够看出研修班设计的学习内容与学习方式都对教师产生了积极的影响。教师不但在观念、知识与技能方面有所提升,而且通过不同形式的学习活动加深了体验,增强了信念,明确了将所学内容转化为行动的方向。

以下笔者将通过教师在学习内容与学习方式两方面的收获汇报研修班的成效。需要说明的是,尽管学习内容和学习方式分开呈现更便于读者阅读,但实际上在骨干研修班设计中,认知理论与社会文化理论两种视角是融为一体的(文秋芳、

常小玲 2012),学习内容与学习方式交织在一起,相互作用、密不可分。

4.1.1 教师从学习内容中的收获

反思日志中与学习内容相关的收获共676条。其中既有对相关观念、知识与技能的回顾与梳理,也有对观念转变与知识技能应用进行的更深入思考。教师在反思中使用了“全新”“一扇门”“新的窗户”“颠覆”等词汇来描述自己的学习感受。

如以下反思所示,教师认为在学习思辨能力相关知识后,对思辨的概念及理论有了更系统的了解,也更新了自身已有的知识体系:

- 系统地了解了思辨概念及理论,思辨技能测试方法,对我本人的思辨能力都有极大

的提升。(C23)

- 我认识到了思辨能力的培养中，分析、比较、推理、检测、评价等技能更重要，而不仅仅是创新。(B30)

同时，通过思辨教学方法与研究方法展示，以及分组备课等实践活动，教师也对如何在外语课堂教学中培养学生的思辨能力、如何开展思辨研究有了更明确的认识。例如：

- 通过今天的学习，我理清了思辨能力的内涵及其教学活动设计原则，并通过观摩杨老师的课例，更加明确了外语课堂教学中培养学生思辨能力的方法。(F17)
- 思辨研究和行动研究概念和方法为我打开了新世界的大门。(B23)

在此基础上，教师结合自身实际，对平时教学中的问题进行了批判性思考，对如何提升自身的教学与研究实践水平提出了创造性方案。例如：

- 反思自己教学中课堂沉默的原因……没有关键词汇做基础，没有给予思考时间，问题太浅显，对我的教学行为有了新的认知。(D5)
- 今后将针对不同的课程，不同的班级，设计有差异的教学活动。(J24)
- 行动研究是一种有效的研究方法，对整个行动研究的过程有了明确了解，渴望九月将其用于我的教学实践中。(B26)

除了知识技能方面，研修班对什么是思辨能力、为什么要培养思辨能力以及如何培养思辨能力的系统阐述也使教师的教学观念发生了转变。他们受思辨能力内涵以及教学方法的启发，对外语教学的目的与意义进行了深入思考，这可以从以下反思中看出：

- 教学不只是知识的传授，把思辨融入语言教学，教学可以是一场师生共同参与的精神之旅。(C31)

- 让我重新思考了教育。教学的目的为何？……外语学习的目标不仅是语言学习，更重要的是跨文化理解能力，与世界沟通的能力，以及通过外语接受学科教育，提高思辨能力，最终实现人生的成长。(G27)

教师从学习内容中的收获说明，遵循认知理论设计的课程内容对教师提供了系统学习知识并将知识转化为技能的机会，促进了教师的认知发展，在一定程度上改变了教师原有的教学观念。这些收获也印证了自我反思有助于推动观念的改变和知识技能的应用(文秋芳、常小玲 2012)，研修班的反思学习机制对教师理念、知识及技能的融合与迁移起到了重要作用。

4.1.2 教师从学习方式中的收获

反思日志中与学习方式相关的收获共 135 条(含与学习内容重合的条目)。教师在反思中表达了从“合作—互动—体验”中获得的启发与提升，以及身处学习共同体所受到的鼓舞与激励。教师使用“优秀同行”“志同道合”“榜样”“照亮”“幸福感”等词汇来形容自己在研修班共同体中的感受与变化。

在研修期间，从小组研讨与备课，到各组大班展示和专家点评，这一系列充分体现合作、互动与体验的活动使参班教师们印象深刻。一位教师在反思日志中写道：“课堂上讨论的意义超过我的想象。”与专家及同行的合作交流带给教师的首先是观念、知识与技能方面的提升，包括思辨教学方法、课堂组织方法、教学观摩方法等。例如：

- 上午听了10位老师的真实课堂(教学展示)，更深刻地理解了思辨课堂教学设计的含义和TERRIFIC模型为指导的思辨课堂教学设计理念。(D12)
- 同行展示、点评使我颇受启发，包括不同课型课堂设计、课堂掌控、PPT制作、教学目标的呈现等。(D10)

这说明社会文化理论视角下的个体与群体互动为教师提供了更丰富的输入，搭建了有效的脚

手架，促进了学习的发生。除此之外，教师还收获了精神上的满足与情感上的激励。例如：

- 同行之间的互相交流、现场观摩课、集体备课、头脑风暴，在让我感到大脑有些疲惫的同时也感受到了一种充实，这是在日常教学中体会不到的。(B16)
- 大家在一起共同协作时，顿时产生一种有那么多人致力于英语教育事业的幸福感。(D17)

密切的合作与互动使教师与专家和同行有了更多接触和更深了解，也使他们找到了未来发展的动力与参照的“榜样”。例如：

- 我想我是被专家，被同行，甚至被自己学习的热情及认真打动了。也看到自己还存在很大差距，越是优秀的人越努力，自己应奋起直追。(D17)
- 这样的学习集体使我感到自己在教学和科研的瓶颈期被拉了一把，生活和工作更有动力。(F5)

与此同时，教师在研讨、展示、交流、反思等活动中的深入体验也对其能力和态度产生了重要影响。如以下反思所示，有教师分享了自己代表小组做大班展示的难忘体验，也有教师对个人反思的意义进行了“反思”：

- 我要感谢我的组员们给我这样一个机会，同时也感谢自己给自己这样一个机会，成长总是痛苦的，需要有勇气走出舒适区，接受暴风雨的洗礼，才能收获蜕变。(C29)
- 通过这样的反思找到思想的碰撞与共鸣，没有反思就没有成长，思辨能力的培养不仅是对学生，更是对老师。(G22)

由此可见，研修班所采用的以“合作—互动—体验”为核心理念的学习方式收到了积极反馈，不但促进了教师观念、知识与技能的理解与

内化，也带动了教师信念与态度的转变。通过与专家和同行的合作交流，以及自身的深入体验，教师产生了强烈的参与感和自我效能感。骨干研修班特有的大班研讨和小组研讨活动使教师形成了关系更紧密的“临时小规模学习共同体”（周燕、张洁 2012），而个人的反思与体验则为教师创造了通过自我总结、自我检查、自我更正获得专业发展的途径。

4.2 研修班面临的挑战

除了在研修中的收获，教师也在反思日志中表达了困惑与期待。此类反思共262条，主要出现在日志中的问题与建议部分，也有少量出现在收获部分，既包含教师对“当下”所学知识和技能的具体问题，也包含他们对“未来”学习内容应用及后续学习方式的疑问与期待。

4.2.1 有关学习内容的问题与建议

尽管教师的观念有所转变，知识技能有所提升，但当涉及将所学内容付诸实践时，仍面临各类实际困难。有些问题反映出教师尚未深入理解思辨能力培养的理念，因此对如何将其应用于语言教学心存疑虑。例如：

- 思辨能力固然重要，但语言能力是英语专业学生的基础能力，因此更为重要。二者如何平衡？(B28)
- 思辨能力培养是体现在预习、课堂、复习等环节，还是专门作为一个环节？(D27)

有些问题则与教师自身的特定教学情境有关，包括思辨教学如何应用于医学人文英语、跨文化交际、英语国家概况等不同课程，以及在面对学生语言基础薄弱、词汇量有限、班级人数过多等情况时该如何应对。例如：

- 课时有限，对于英语水平较差的学生，是学习语言知识，还是培养思辨能力？(A26)
- 担心放开问问题，会被学生问卡壳，怎么办？(A16)

- 面对大班教学中不同程度的学生，如何最大限度地培养与提高他们的思辨、语言能力？（F12）

这些问题的角度虽然不同，但都与情境迁移有关。教师虽然具备了在实践中应用的意识，但缺乏分析和应对新问题的能力。这说明，尽管研修班在学习内容上覆盖了多个层次，在学习方式上推动了观念、知识与技能的转化，但因研修时间有限，教师教学背景多样，难以在短时间内实现观念的深层转变，也难以保证知识技能的有效迁移。

4.2.2 有关学习方式的问题与建议

正因考虑到在实践中可能遇到的困难，教师对研修班的后续支持抱有很大期待，也对能否在所处环境中开展新教学实践有所担忧。他们在日志中提出了对后续学习机会、学习团队与学习资源的建议。例如：

- 教师如何在培训完还能有动力、有学习来源，如何在课堂中将语言教学和思辨能力融合在一起，任重而道远！（D19）
- 希望能观摩实际课堂，并与上课教师交流、解决如何实际操作。（C7）
- 建议研修班后给老师们推送适合的书目或网络开放课程。（C26）

同时，如以下反思所示，教师也认识到开展思辨教学是一项“系统工程”。这说明他们虽然有在教学中实践思辨教学的动力，却也面临来自环境的压力：

- 地方院校领导对思辨教学缺乏了解，如何让领导了解并支持？（G3）
- 思辨教学的开展是一项系统工程，人才培养方案、目标、课程标准、实施计划、考核要求必须相应做出调整，才有成功实施的可能性。（J25）

从以上问题与建议可以看出，如何使学习内

容真正落地，使学习方式持续发挥作用，是骨干研修班这种教师教育模式面临的主要挑战。尽管有关研修班时长、理论与实践结合、研修班后续支持等问题也出现在其他相关研究中（如Yan & He 2011, 2015），但在骨干研修班教师反思中却体现得尤为迫切。一方面是因为受研修班理论与实践结合的启发，教师对未来应用于自身实践有更强烈的意愿，也因此产生相应的困惑；另一方面是研修班所构建的密切合作、互动交流的学习共同体使教师产生了更强烈的归属感，因而对其持续性有所期待或担忧。

由此可见，在认知理论视角下，对知识进行重构，实现知识与技能的融合与迁移，使之能够应对现实生活中的新挑战，不可能通过研修班一蹴而就，而是需要更长时间不断循环往复的过程；而在社会文化理论视角下，要取得更长期的效果，个体与群体之间需要建立相对稳定的关系，形成有明确阶段性目标与行动计划的学习共同体，并设计更具持久性的学习机制。

5. 讨论与建议

研修班反思是教师对学习内容、学习方式以及自身学习行为和效果的反思，兼有“批判性反思”和“实践性反思”的特点（Joglar & Rojas 2019）。从教师反思日志可以看出，基于骨干研修班理念体系设计和组织的思辨班取得了显著的成效。多层次的学习内容促进了教师在观念、知识与技能上的提升，使教师能够在新理念的引导下，将知识转化为技能，并将技能初步应用于实践。体现“合作—互动—体验”理念的学习方式则加深了教师在认知层面的理解与内化，使教师在与团队合作、向他人学习和自我反思中实现观念的转变以及对知识技能的批判性思考和创造性转化。教师在研修班学习共同体中与其他人和谐相处、共同提高，不仅感受到温暖，获得精神激励与情感满足（Yan & He 2015），也更明确了未来学习的“榜样”和努力的方向。这些都说明，专题研修班作为一种短期强化、主题聚焦的教师教育形式，能够对教师专业发展起到助燃剂和助推

器的作用,是推动教师在某专题领域开展深入教学与研究的关键一步。

与此同时,我们也认识到,要使研修班理念体系在更深层次和更长时间发挥作用,促进教师观念、知识与技能真正落地,实现教师的长期持续发展,研修班仍面临很大挑战。教师专业发展是一个长期过程,将理解与认识转化为态度和行为需要认识论的持续性发展(Joglar & Rojas 2019),两天的研修班只是起点,作用和影响非常有限。为实现更深入、更持久的效果,研修班还需要基于现有理念体系,进一步优化学习与管理机制。基于上述挑战,笔者对研修班的持续改进与创新提出三方面建议。

首先,围绕某一主题策划系列研讨活动,促进研修班学习内容的理解与应用。要使理念付诸实践,需要不断提高教师的专业性与自主性,使其能够在理论指导下制定行动方案(Yan & He 2011)。研修班组织者可从一些体现新理念与新方法的研修主题入手,通过研修班在内的一系列活动深化对主题的挖掘,促进理论与实践融合,提升教师的专业水平与自主创新能力。这包括对研修班开始前、过程中和结束后的活动进行整体设计,以不同方式为教师提供资源保障及理论与实践指导等。以笔者参与组织的“产出导向法”研修班为例,除了为期两天的研修班,教师还可以参与一年一度的学术论坛,加入专业学习共同体,并申报相关的专项课题。

其次,建设线下与线上相结合的学习共同体,使“合作—互动—体验”核心理念产生持续的影响。2018年1月国家颁布的《全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》指出,教师要主动适应新技术变革,教师培养也应创新形态。借助现代信息技术,研修班组织者可针对某一主题创建基于任务的虚拟实践共同体(Riel & Polin 2014),使拥有共同兴趣和目标的教师在研修之后能够继续与专家学习、向同行交流,在反复实践和不断反思中加深理解和提升能力。在这方面,iResearch外语学术科研网组织的“我来读文献”系列活动(王江汉、段长城 2017)和微信活动“外研思辨虚拟教研室”等都是有效的尝试。这些虚拟实践共

同体为教师提供了持续学习的平台,也有助于满足教师在专业发展中的精神与情感需求(文秋芳、张虹 2017)。

最后,实施智能化的研修班管理模式,为教师提供更具针对性与个性化的支持。教师专业发展是教师自身与所处环境共同作用的结果,其能力、行为与信念态度深受所处环境的影响(Korthagen 2004);同时,处于不同发展阶段、教授不同类型课程的教师在实践中面临的挑战也有很大差异。针对教师的个性化需求,研修班组织者可依托现代技术,完善研修班教师信息收集与分析系统,根据教师学校、教龄、任教课程、专业方向等数据细化分类,将其应用于研修内容的优化,以及后续学习共同体中对教师需求与研讨主题的精准匹配,从而为教师提供更具针对性的案例,推动理论在特定情境中的实践与应用,促进教师的长期持续发展。

参考文献

- Abednia, A. 2012. Teachers' professional identity: Contributions of a critical EFL teacher education course in Iran [J]. *Teaching and Teacher Education* 5: 706-717.
- Cheung, Y. L. 2011. Teacher training for effective writing instruction: Recent trends and future directions [J]. *Procedia—Social and Behavioral Sciences* 15: 531-534.
- Farrell, T. S. C. 2013. *Reflective Practice: Reawakening Your Passion for Teaching* [M]. Beijing: Foreign Language Teaching and Research Press.
- Joglar, C. & S. P. Rojas. 2019. Overcoming obstacles to the formulation and use of questions in the science classroom: Analysis from a teacher reflection workshop [J]. *Research in Science Education* 49: 1125-1139.
- Korthagen, F. A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education [J]. *Teaching and Teacher Education* 20: 77-97.
- Lee, I. 2010. Writing teacher education and teacher learning: Testimonies of four EFL teachers [J]. *Journal of Second Language Writing* 19: 143-157.

- Riel, M. & L. Polin. 2014. Learning communities: Common ground and critical differences in designing technical support [A]. In S. Barab, R. Kling & J. Gray (eds.). *Designing for Virtual Communities in the Service of Learning* [C]. Cambridge: Cambridge University Press. 16-52.
- Yan, C. & C. He. 2011. Enhancing part-time in-service teacher training programmes to facilitate rural teacher development in China [J]. *Prospects* 41: 553-566.
- Yan, C. & C. He. 2015. "Short courses shouldn't be short-lived!" Enhancing longer-term impact of short English as a foreign language INSET initiatives in China [J]. *Professional Development in Education* 41: 759-776.
- 王江汉、段长城, 2017, 在线外语教师学术共同体的构建与实施模式——基于 iResearch 外语学术科研平台的研究[J], 《外语电化教学》(3): 85-91。
- 王蔷、张文华、林周婧, 2010, 高校与基础教育教师合作行动研究的实践探索 [J], 《课程·教材·教法》(12): 87-93。
- 文秋芳, 2020, 熟手型外语教师运用新教学理论的发展阶段与决定因素[J], 《中国外语》(1): 50-59。
- 文秋芳、常小玲, 2012, 为高校外语教师举办大型强化专题研修班的理论与实践 [J], 《外语与外语教学》(1): 1-5。
- 文秋芳、张虹, 2017, 倾听来自高校青年英语教师的心声: 一项质性研究[J], 《外语教学》(1): 67-72。
- 杨红英, 2012, 通过互动团队建设提升教师专业发展——“大学英语教师团队建设与互动发展研修班”心得[J], 《中国外语教育》(2): 64-67。
- 杨鲁新、付晓帆, 2014, 语法教学理念及实践转变——活动理论取径[J], 《外语与外语教学》(1): 60-66。
- 周燕, 2005, 高校英语教师发展需求调查与研究 [J], 《外语教学与研究》(3): 206-210。
- 周燕、张洁, 2012, 外语教师认知方式及需求研究——基于一项暑期研修班的个案调查 [J], 《外语与外语教学》(1): 6-10。

作者简介

段长城, 外语教学与研究出版社编辑。主要研究领域: 教师教育、外语教学。电子邮箱: duancc@fltrp.com

常小玲, 外语教学与研究出版社副编审。主要研究领域: 外语教学、二语写作。电子邮箱: changxl@fltrp.com