

目录

第一章 导论	1
1.1 研究背景	1
1.2 研究目的与内容	2
1.3 研究意义	2
1.4 相关概念界定	3
1.4.1 生态学理论	3
1.4.2 教师信念	5
第二章 生态学理论视角下的教师教育研究与外语教师信念研究	6
2.1 生态学理论视角下的教师教育研究	6
2.1.1 研究现状	6
2.1.2 研究趋势	8
2.2 外语教师信念研究	9
2.2.1 教师信念内容研究	10
2.2.2 教师信念与教学行为关系研究	11
2.2.3 教师信念影响因素研究	13
2.2.4 教师信念与教师专业发展研究	15
2.2.5 教师信念研究趋势	16
2.3 本章小结	17
第三章 生态学理论视角下中国中小学英语教师信念发展研究设计	18
3.1 研究问题	18
3.2 研究方法	18
3.2.1 研究参与者	19

3.2.2	研究者与研究参与者之间的关系	20
3.2.3	研究工具	21
3.2.4	研究步骤	23
3.2.5	数据的收集、整理与分析	25
3.2.6	研究的伦理性与可信度	33
3.3	本章小结	35

第四章 中国中小学英语教师在与生态系统的互动中的信念发展特点 37

4.1	中小学英语教师在与现行教育体制构建的大系统的互动中教师信念发展特点	37
4.1.1	小学英语教师信念发展特点	38
4.1.2	初中英语教师信念发展特点	43
4.1.3	高中英语教师信念发展特点	49
4.1.4	中小学英语教师在与现行教育体制构建的大系统的互动中教师信念发展总体情况	58
4.2	中小学英语教师在与专家团队构建的外系统的互动中教师信念发展特点	59
4.2.1	小学英语教师信念发展特点	60
4.2.2	初中英语教师信念发展特点	69
4.2.3	高中英语教师信念发展特点	76
4.2.4	中小学英语教师在与专家团队构建的外系统的互动中教师信念发展总体情况	86
4.3	中小学英语教师在与校内教研组构建的中间系统的互动中教师信念发展特点	88
4.3.1	小学英语教师信念发展特点	89
4.3.2	初中英语教师信念发展特点	93
4.3.3	高中英语教师信念发展特点	98
4.3.4	中小学英语教师在与校内教研组构建的中间系统的互动中教师信念发展总体情况	101

4.4	中小学英语教师在与课堂构建的微系统的互动中教师信念发展特点	102
4.4.1	小学英语教师信念发展特点	103
4.4.2	初中英语教师信念发展特点	110
4.4.3	高中英语教师信念发展特点	118
4.4.4	中小学英语教师在与课堂构建的微系统的互动中教师信念发展总体情况	125
4.5	中小学英语教师的教师信念在各生态系统中的发展特点	126
4.6	中小学英语教师在与生态系统的互动中其信念的组间差异性分析	129
4.7	中小学英语教师在与现行教育体制构建的大系统的互动中其信念的组间差异性分析	132
4.8	中小学英语教师在与专家团队构建的外系统的互动中其信念的组间差异性分析	134
4.9	中小学英语教师在与校内教研组构建的中间系统的互动中其信念的组间差异性分析	135
4.10	中小学英语教师在与课堂构建的微系统的互动中其信念的组间差异性分析	138
4.11	小结	141
第五章	中国中小学英语教师在与生态系统的互动中的信念发展特点	143
5.1	中小学英语教师在与生态系统的积极互动中的信念发展轨迹及一般规律	143
5.2	中小学英语教师信念影响因素分析	145
第六章	结论	147
6.1	研究发现	147
6.2	研究创新和贡献	152
6.3	研究启示	152
6.4	研究局限性	153

参考文献	154
附录 1 个案研究参与者同意书	161
附录 2 生态学理论视角下中国中小学英语教师信念发展研究调查问卷	162
附录 3 深度访谈提纲	165
附录 4 深度访谈样本	167
附录 5 课堂观察转写样本	170
附录 6 教师反思日志样本	179
后记	183

图目

图 1.1	生态系统理论框架	4
图 1.2	中国中小学英语教师生态系统框架	5
图 4.1	各类教师在与现行教育体制构建的大系统的互动中的教师信念发展情况	38
图 4.2	小学英语教师在与现行教育体制构建的大系统的互动中教师信念节点覆盖率示意图	42
图 4.3	初中英语教师在与现行教育体制构建的大系统的互动中教师信念节点覆盖率示意图	49
图 4.4	高中英语教师在与现行教育体制构建的大系统的互动中教师信念节点覆盖率示意图	57
图 4.5	各类教师在与专家团队构建的外系统的互动中教师信念发展情况	60
图 4.6	小学英语教师在与专家团队构建的外系统的互动中教师信念节点覆盖率示意图	68
图 4.7	初中英语教师在与专家团队构建的外系统的互动中教师信念节点覆盖率示意图	76
图 4.8	高中英语教师在与专家团队构建的外系统的互动中教师信念节点覆盖率示意图	86
图 4.9	各类教师在与校内教研组构建的中间系统的互动中教师信念发展情况	89
图 4.10	小学英语教师在与校内教研组构建的中间系统的互动中教师信念节点覆盖率示意图	92
图 4.11	初中英语教师在与校内教研组构建的中间系统的互动中教师信念节点覆盖率示意图	97

第一章 导 论

本书是教育部人文社会科学研究一般项目“生态学理论视角下中国中小学英语教师信念发展研究”（批准号：17YJC740076）的主要成果。该项目于2017年7月立项，历时3年。本章将首先介绍本研究的研究背景；随后阐述研究目的、研究内容和研究意义，并对“生态学理论”和“教师信念”两个核心概念进行界定。

1.1 研究背景

教师信念研究一直是教师专业发展研究中的重要话题。源于20世纪70年代中叶的教师信念研究，在经历了初始阶段（20世纪70年代）、发展阶段（20世纪80-90年代）和巩固阶段（20世纪90年代后）后，逐渐从普通教师的教育与发展研究拓展到外语教育研究领域（郑新民，2004；郑新民、蒋群英，2005；窦岩，2015），并取得了相当丰硕的成果。

2018年初《普通高中英语课程标准（2017年版）》正式颁布，标志着我国英语课程改革进入了一个新的时期。中小学英语教师作为课程改革的执行者，其信念的转变对于课程改革具有决定性的影响和作用，正如郑新民和蒋群英（2005）所言，从某种意义上来说，教师信念研究是确保改革成功的关键所在。因此，在我国英语课程改革的大背景下，探究中小学英语教师的信念发展问题至关重要。

生态学作为当今快速发展的一门学科，在自然科学和人文社会科学领域广泛应用。近些年来，教育研究尤其是语言教学研究形成了生态学转向（彭剑娥，2015）。“生态学视角不仅将交互作为研究的首要原则，而且将人境互动与发展放到更完整、更复杂的动态环境系统中去考察，努力还原人与其环境复杂关系的生态本质”（顾佩娅等，2016：100）。由

于教师信念与教师所处环境密切相关，外语教师的成长扎根于生活环境，他们与各个生态系统进行着复杂的交互作用。采用生态学理论，能够获取更深入、更科学的研究成果（彭剑娥，2015），因此，从生态学理论的视角来探究我国中小学英语教师的信念发展具有其适切性。

1.2 研究目的与内容

本研究旨在从生态学理论的视角，探究中小学英语教师信念的发展轨迹，描述生态系统中教师作为“全人”“社会化的人”的个体能动作用，以全面呈现教师信念发展的生态总貌。研究内容包括中小学英语教师在各个生态系统的互动过程中其教师信念的特征以及发展变化特点。

1.3 研究意义

探究生态学理论视角下的中小学英语教师信念发展，具有重要的理论价值和实际应用价值。

首先，运用生态学的理论和思维方式探究我国英语教师信念发展，可以从跨学科的研究视角弥补教育学视角研究方法的不足，拓展我国外语教师教育领域的研究视角，丰富我国外语教师教育领域的研究成果。“在教育领域中，尤其在高等教育领域中，问题的解决，其功夫不在教育之内，而在教育之外。甚至可以这样认为：教育研究只是提出问题，而解决问题要靠跨学科研究”（王伟廉，1999：22）。通过多维的研究视角，跨学科研究能够解决复杂的现实问题。生态学是一门具有普适作用的方法论学科。通过强调个体与环境的交互作用，生态学理论可以拓宽社会科学研究的视角。同时，“外语教师的成长扎根于生活环境，他们与各个生态环境进行着复杂的交互作用。采用生态学理论，能够获得更深入、科学的研究成果”（徐浩，2016：264）。

其次，探究英语教师信念发展、描述英语教师信念发展轨迹可以为我国外语教师专业发展提供重要启示。Kagan（1992：142）指出，“教师信念是教师专业成长最好的测量器”。教师专业发展是提高教育质量的关键所在。教师信念是教师专业发展中的核心组成部分，对教师专业发展

具有深远的影响。因此,关注教师信念发展、揭示英语教师信念发展的一般规律,对于促进教师专业发展、提升教师专业素养、提高教育质量具有重要意义。

最后,探究英语教师信念发展对于助推我国外语课程改革的顺利进行具有重要实践价值。Nunan(2003)指出,如果教师的信念与课程改革所坚持的理念不相符,那么自上而下的教育改革则无法取得预期效果。在当前教育国际化和大数据时代背景下,我国外语教学领域正在经历一场深刻的改革与创新。这场改革对教学目标、课程设置、教学模式、课程评价、师资培训等诸多方面提出了更高的要求。作为课堂教学的组织者、决策者和实施者,教师在多大程度上接受并贯彻教学改革倡导的新理念对教学改革具有决定性影响和作用(项茂英等,2016)。在教学改革工程这个大转盘上,没有教师的观念变革、积极参与和实际行动,一切改革将很难取得较好的成绩(夏纪梅,2000)。关注教师在与其生态系统交互中的信念发展,对于顺利实施我国外语课程改革的理念具有重要意义。

1.4 相关概念界定

1.4.1 生态学理论

“生态学”(ecology)一词源于希腊文,由“oikos”和“logos”两个词根组成,前者意为“房屋”或“居住地”,后者为“论述”“研究”之意。究其本意,生态学是“研究住所的学问”(宋改敏、陈向明,2009:51),是“研究有机体或有机群体与其周围环境的关系的科学”(Hawley,1950:3)。Bronfenbrenner(1993)所提出的生态学理论对教师教育研究具有重要的指导意义。Bronfenbrenner将生态环境看作一组同心的、嵌套的系统,根据与个体的密切程度由中心往外,依次为微系统(microsystem)、中间系统(mesosystem)、外系统(exosystem)和大系统(macrosystem)(如图1.1所示)。

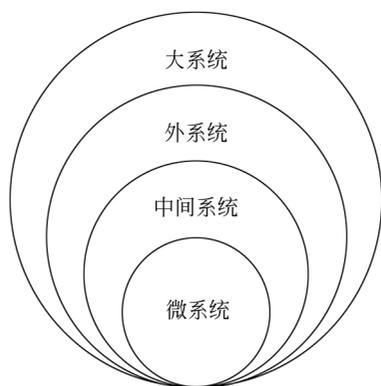


图 1.1 生态系统理论框架 (Bronfenbrenner, 1993)

微系统是个体活动和参与人际交往的直接环境，对个体的发展产生最直接的影响。例如，外语教师所工作的课堂、学校、家庭就是其个体发展重要的微系统。中间系统指“发展中个体积极参与的两个或多个情景之间的联系和进程” (Bronfenbrenner, 1993: 22)，亦即个体的微系统之间的交互作用关系。例如，一名外语教师授课的课堂、家庭以及所在的教研组等之间的连接就构成了中间系统。外系统指“两个或多个情景之间的联系和进程，其中起码有一个情景不包含发展中个体，但是其中的事件对他在所居住的当下环境中的进程具有间接影响” (Bronfenbrenner, 1993: 24)。例如，高校外语教师所构成的专家团队对于中小学外语教师来说就是一个外系统。大系统指“微系统、中间系统和外系统所共有的，反映某一文化、亚文化及其他更大社会结构的总体模式，特别指总体模式所涵盖的激活发展的信念系统、资源、危险、生活方式、机会结构、生活道路选择、社会更替模式” (Bronfenbrenner, 1993: 25)。例如，我国现有的社会意义及教育体制就构成了教师所在的大系统。

本研究根据 Bronfenbrenner (1993) 所提出的生态系统理论框架，将我国中小学英语教师所处的生态系统归纳为如下图 1.2 所示。

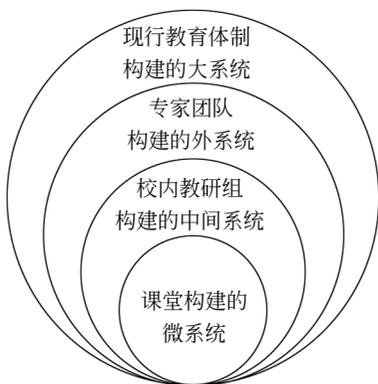


图 1.2 中国中小学英语教师生态系统框架

从图 1.2 可以看出，中国中小学英语教师生态系统包括现行教育体制构建的大系统、专家团队构建的外系统、校内教研组构建的中间系统和课堂构建的微系统四个层面。本研究将基于此生态系统框架，探究中国中小学英语教师信念的发展。

1.4.2 教师信念

随着 20 世纪 90 年代以来我国对外语教学改革的高度重视，外语教师教育也成为重要的研究领域。在“社会文化转向”（Johnson, 2006）理论的影响下，外语教师教育研究从早期的关注教师知识、教学能力等转向以‘全人’视角、关注教师的信念、情感、职业诉求等专业发展研究”（彭剑娥，2015：37）。Borg（2003）提出，教师信念（teacher beliefs）是教师在教育教学领域自认为可以确信的看发，通常包括教师对课堂教学、语言、语言学习、学习者、教师角色、课程改革、教师专业化等问题的看发。基于 Borg（2003）对教师信念的界定，本研究中的中小学英语教师信念主要指教师对于英语课程设计、教学方法、评估方式、教学资源 and 师生角色等不同维度的信念。

第二章 生态学理论视角下的教师教育研究与外语教师信念研究

本章将分别从生态学理论视角下的教师教育研究和外语教师信念研究两大方面概述支撑本研究的相关理论和文献，其中包括对这两个方面的研究现状以及研究趋势的整体阐述。

2.1 生态学理论视角下的教师教育研究

2.1.1 研究现状

生态学理论因其强调个体与环境的交互作用，近些年来，在教师教育研究中日益受到关注，特别是教师发展的生态研究日渐成为焦点。宋改敏和陈向明（2009）总结了教师专业成长研究的三种观点，即理智取向、实践—反思型取向和生态学取向。其中，生态学取向是将教师“置于成长的时空构架中去看待教师的专业成长”（宋改敏、陈向明，2009：51）。生态取向的教师专业化发展超越了理智取向、实践—反思取向中主要关注教师本身的局限，转而关注教师专业的背景、专业图景中各因素的关系，强调团队的合作与和谐，而在更大的视野下看待教师的专业发展问题（王建军，2004）。朱伟和王跃平（2012）进而提出生态取向的教师专业发展途径：以名家领航为导向，以教研组为基地，以名师工作室为依托，以高校引领为特点。

生态学理论视角下的教师教育研究处于起始阶段，重要的实证研究成果不多，仍有待进一步丰富。徐浩（2016）将此类实证研究主要归为两类：（1）研究设计与生态学理论相符，研究个体与环境的交互作用对教师的信念、情感、教学目标制定等方面的影响（如 Gao & Xu, 2014；

Zhang & Liu, 2014); (2) 明确指出采用生态学理论, 并以具体的理论框架阐释研究结果 (如 Cross & Hong, 2012; Hwang, 2014; 宋改敏, 2011)。此外, 徐浩 (2016) 认为, 朱旭东 (2011) 在回顾西方 20 世纪 70 年代以来的教师信念研究中提到部分研究的共性是“把教师信念置于教师所在的即时社会环境中 (课堂、学校、家庭、国家、社会等)”“关注教师信念产生的文化、社会、国家等大环境和课堂中的具体教学环境”, 这些研究虽然不一定有“生态理论”的标签, 但都可以归为生态文化理论框架之下。

同时, 生态学理论也受到国内外语教师教育研究的重视。但是, 目前很多文献着眼于理论研究, 重要的实证成果不多 (徐浩, 2016), 如戴炜栋和王雪梅 (2011) 提出, 在信息化环境下, 外语教师的专业发展应该包含信息与通信技术素养、网络教育叙事研究能力、网络元评价能力, 并参照 Bronfenbrenner (1993) 的生态系统框架, 提出了外语教师专业发展的网络生态环境系统, 为研究外语教师专业发展做出了理论贡献。周颖 (2012) 的研究旨在了解网络教育生态系统中英语教师的生态位, 该研究以北京一所网络教育学院 206 名在读学生为研究对象, 采用问卷调查、访谈、师生之间的 MSN 语聊等数据收集方式, 发现在网络教育生态系统中, 英语教师拥有不可或缺的地位, 承担着师友、朋友、导师及专家的角色, 发挥着学业指导和心理疏导的作用。

一些学者探讨了生态学视角下英语教师的角色定位。例如, 刘彬 (2018) 认为, 要用生态视角来对英语教师的生态角色进行定义, 这样才能够创造出具有民主、和谐的英语课堂生态系统, 并展现出“人与环境”之间的教育生态学基本思想, 从而能够让外语教学实现可持续化的发展。他提出, 英语教师是生态课堂的设计者、教学过程的组织管理者、生态关系的协调者、开放式生态系统的引路者、学生的综合评价者、教育实践的反思者。徐利 (2019) 提出, 在新教育生态视域下, 英语教师应成为教学环境的创造者、生态关系的协调者。

也有一些学者从生态学的角度探讨了外语教师专业发展的特征, 并提出了教师专业发展的的问题以及解决策略。例如, 段慧茹 (2018) 从教育生态学的角度探讨了高校外语教师专业发展的四大生态特征, 即生命性与持续性、有机性与平衡性、整体性与系统性、动态性与关联性, 并

依据该生态特征分析了教师专业发展的生态因子,阐述了高校外语教师专业发展生态环境的构建问题。李文俊(2015)提出,英语教师的专业发展生态系统就是教师之间各种信息和能量交换的系统,是一个有生命的系统,有着生态系统同样的特点,即整体性、关联性和平衡性;但是也有一些生态系统不具备的特点,即组织性、创新性和学习性等。英语教师的生态系统中比较重要的特点就是学习性和创造性。王凯(2018)从教育生态学的视角出发,提出现阶段大学英语教师专业发展遇到的问题,即教育生态环境不平衡、教学目标不够明确、知识体系不够完善以及学习水平停滞不前。李晓兰(2018)提出,中学英语教师专业发展的内部环境与外部环境在一定程度上存在着生态失衡现象,如对教师的评价单一化、教师培训与教师发展需求不平衡等。王思豫(2019)提出,教师专业发展的生态环境由内部生态环境和外部生态环境组成。其中,内部生态环境主要包括高校英语教师专业的教育体系、知识结构、终身学习能力等因素,这些因素与教师专业发展息息相关,影响着教师专业发展的内部生态环境。她认为,高校英语教师专业发展存在的主要问题有大学英语教师专业发展不尽合理、高校英语教师专业生态系统中生态因子限制主导因子发展,具体解决策略包括以科学发展观为指导,促进高校英语教师专业的生态化发展,构建高校英语教师专业能力发展的支持性生态环境以及树立以学生为中心的教学思想。

从已有研究来看,在生态学理论视角下的教师教育研究领域中,罕有学者从生态学视角探究英语教师信念问题,因此,有关生态学理论视角下英语教师信念问题仍有待进一步深入探究。

2.1.2 研究趋势

外语教师本身是发展着的个体,是沿着明确的专业技术道路不断发展的个体。他们在职业生涯中,需要在外语知识、学科专业知识、教学能力等方面不断提升,在课堂、学校、学术圈等各个环境中与同事、同行等交流互动。从生态系统的角度探究外语教师专业成长的环境,能够展示更全面的教师发展图景,因此,生态学理论视角在我国外语教师教育研究领域具有适切性,并且生态学视角对外语教师教育研究具有高屋建瓴的理论意义(徐浩,2016)。

生态学理论强调个体与环境的互联性、互依性和互动性 (Kramsch & Steffensen, 2008), 同时既关注环境中的个体, 又强调发展中的个体, 因此从研究趋势来看, 生态学理论视角下的外语教师教育研究应更加注重从整体观来规划研究设计, 在研究设计上考虑过程、个人、情景和时间要素, 同时注重采用历时研究方法来研究教师与生态系统互动中的成长轨迹。本研究试图从生态学理论的视角, 基于 Bronfenbrenner (1993) 的生态系统理论框架, 采用历时研究方法来探究中小学英语教师信念的发展轨迹, 以其丰富的生态学理论视角下外语教师教育研究成果, 更深入、全面地描述我国外语教师的信念发展, 最终为促进外语教师的专业发展做出应有的贡献。

2.2 外语教师信念研究

自 20 世纪 80 年代以来, 受教育研究领域重要研究成果的影响, 国外学者开始从事外语或二语教师信念的相关研究。项茂英等 (2016) 基于对六种应用语言学期刊的统计分析, 回顾并总结了 1990 至 2014 年国外语言教师信念的相关研究, 她们的研究发现, 语言教师信念研究主要围绕教师信念内容、教师信念与教学行为相关性、教师信念影响因素、教师信念与教师专业发展等四个方面展开。解冰等 (2018) 对我国英语教师信念研究进行了回顾与评述, 归纳出国内英语教师信念研究的六个研究热点, 即影响英语教师信念的因素、教师信念与教学行为的关系、英语教师信念与专业发展、职前教师与在职教师信念对比、中学英语教师语法教学信念、大学英语教师自主学习信念。其中, 前三个领域与项茂英等 (2016) 综述的国外语言教师信念研究趋势相一致, 而后三个领域分别反映出我国师范生群体数量庞大、中学英语教师重视语法知识讲授和大学课程改革强调自主学习的社会现实。本研究将结合项茂英等 (2016) 和解冰等 (2018) 的研究成果, 从教师信念内容、教师信念与教学行为的关系、教师信念影响因素以及教师信念与教师专业发展等四个方面进行阐述。

2.2.1 教师信念内容研究

在教师信念内容研究方面,教师信念内容涵盖与语言教学相关的各个方面,包括教师对语言教学、语言学习、教师角色、教学方法等的理解、看法以及教师知识等问题。项茂英等(2016)在回顾国外语言教师信念内容的相关研究时提出,把语言教学视为一个整体,探讨教师对之理解与看法的研究最多,而与“教”密切相关的语言学习信念也是研究重心之一。就具体教学法和教学内容而言,交际语言教学和语法教学信念研究数量较多,任务型教学和写作教学信念研究有所涉及,阅读、听说等其他语言技能教学的信念研究未有出现。近年来,研究者开始关注教师信念与情感关系以及教师对学习自主、教师自主等问题的看法和理解。另外两个成果较为集中的领域是教师对自我身份、角色的认识或者好教师的标准,和教师教学法知识、个人实践知识等的探讨。

总体而言,教师对“教”和“学”的看法是研究的重点,例如,Brown(2009)通过问卷调查对比教师和学生对外语教学的看法,Orafi和Borg(2009)侧重考察教师对交际教学法的看法以及交际教学法的课堂实施情况,而Busch(2010)重点考察职前教师语言学习信念。周恬(2014)通过问卷调查的方法调查了高校英语专业教师对教学、学习和学生这三方面所持信念的现状。研究发现,高校英语教师的教学信念已不是传统意义上单一的以教师为中心,而是正在向以学生为中心过渡。这种既非教师中心又非学生中心的教学信念体现了现在大学英语专业教师的挣扎。这些研究从不同角度探究教师对语言教学或语言学习的理解,能为优化课程设计、提高教学效果、有效实施课程改革等提供借鉴与参考。

国内一些学者(夏纪梅,2002;刘熠、许宏晨,2018;郑新民、蒋群英,2005;战菊,2010等)也将研究重点集中在描述教师信念内容和特征方面。例如,战菊(2010)通过深度访谈获取语料,并且采用拉波夫评议分析模式,分析了9位大学英语教师的叙事,探讨了大学英语教师的信念及其对教学的影响,研究发现,教师的信念并非一成不变。有些教师的信念处于动态的变化过程之中,会经常感到困惑。但是也有一些教师的信念则是多年不变。刘熠和许宏晨(2018)采用混合方法,调查了我

国高校英语教师对于学习者自主学习的信念,包括教师对于自主学习能力的定义、培养学生自主学习能力的课堂教学方法、教师作用、以及文化、心理、年龄因素对自主学习影响的相关信念。研究发现,学习者自主学习的教学理念得到了高校英语教师的一致认可,教师对于自主学习能力的定义理解也较为清晰,但在具体实践中如何提高学习者自主学习能力则较为模糊,文化、心理及传统教育模式等因素影响着教师对于这一教学理念的有效实施。于子帧(2019)采用访谈、课堂观察以及书面资料收集等研究方式对高校优秀青年大学英语教师信念及其特点进行了一项个案研究。研究发现,在英语语言观方面,教师们均对语言认知能力观表示认可。除此之外,有的教师还比较认可语言工具观、语言天赋能力观或语言意义功能观。在英语教学观方面,教师们在教学目标、教学内容、教学重点、教学方法、教学工具和学生学习评定信念方面基本趋于一致,但在教学目标和教学内容设定的依据、文化知识内容讲解涉及到的国家和教学方法、把握教学重点的方法、教学工具的种类以及学生学习评定的具体内容方面还是有一定的差别。在英语学习观方面,教师们在学习困难信念、英语学习方法和英语学习动机信念方面基本趋于一致。但在英语学习天赋信念、英语学习本质和特点信念、造成学生英语学习困难的原因、英语学习的具体方法以及调动学生英语学习动机的具体方式的信念方面,还是有一定的差别。在师生角色观当中,教师们都认为在大学英语课堂中教师主要扮演着指导者的角色。除此之外,有的教师还认为在大学英语教学中,教师还主要扮演着帮助者、启发者、主导者、学生学习质量的控制者或精神导师的角色。在教师个体专业发展观方面,教师们会通过学习和教学科研的方式来促进自身专业的发展。除此之外,有的教师还会通过教学反思、教学实践或参与书籍和教材的编写来提高自身专业的发展。

2.2.2 教师信念与教学行为关系研究

国内外学者对教师信念与教学行为二者之间一致与否的问题目前仍没有给出统一的答案,因此,该问题也一直是教师信念研究领域的热点之一。一些学者认为,教师信念与教师的教学行为比较一致,例如 Burns(1992)支持信念与课堂教学相一致的说法,他认为信念指导着教师的思

想和行为。Farrell 和 Kun (2007) 发现, 教师的教学基本反映了他们的教学信念。国内学者杨鲁新 (2010) 采用历时定性个案的研究方法, 对北京某重点大学三位英语写作教师进行了一学年的跟踪调查, 探讨其写作教学信念与实践。通过分析课堂观察、访谈、教案等多种数据, 发现三名教师的教学信念与其实践保持一致。也有一些学者发现, 教师信念与教师的教学行为具有部分一致性。例如, 高强和秦俊红 (2010) 采用问卷调查与个案研究相结合的研究设计, 探究了我国 396 名大学英语教师语法教学信念与课堂教学实践的关系, 其研究发现, 大学英语教师的语法教学信念与课堂教学实践之间具有部分的一致性。李雪 (2016) 的研究发现, 大学英语教师的阅读教学信念与课堂教学实践具有一定的一致性, 他们的教学信念可以指导其教学实践, 在课堂决策、教学方法、活动设计等方面都能体现出他们的教学信念, 并且通过课堂实践, 他们也会对自己的教学信念不断进行补充、修改和完善, 两者相互影响。陈红和郭春宁 (2009) 以江苏省一所教育部大学英语教学改革示范点院校的大学英语教师作为受试对象, 从教学方法、教学材料、教师角色、英语课堂与网络自主学习环境以及教学评价五个方面对其在 Blended Learning 模式下所持有的教学信念做了调查, 研究发现, 自大学英语教学改革实施七年来, 大学英语教师的教学信念与教改所倡导的信念基本一致, 但也存在不贴切的现象。

也有一些学者发现, 教师信念与教师的教学行为存在脱节的现象。例如, Lee (2009), Phipps 和 Borg (2009) 的研究表明, 教师的教学行为与他们的教学信念存在脱节现象。国内学者楼荷英和寮菲 (2005) 的研究也发现, 由于受诸多因素影响, 大学英语教师教学信念与课堂教学行为存在脱节的现象。高强和刘琳 (2013) 通过对我国 325 名大学英语教师的问卷调查与其中 4 名教师的个案研究, 探讨了大学英语教师的听力教学信念及其与教学实践的关系, 研究结果表明, 大学英语教师充分肯定听力教学在大学英语教学中的重要地位, 认为听力教学应兼顾听力语篇的宏观背景与微观细节, 但在教学实践中他们并不能完全践行自己的教学信念, 两者之间时有脱节现象发生。黄敏和 Bond (2018) 采用问卷调查、课堂观察和访谈的方法, 对 32 名大学英语教师进行了信念和行为的双向考察, 研究结果表明, 大学英语教师对学生自主学习的信念和

其教学行为之间存在脱节的现象。

还有一些学者发现,教师信念与教师的教学行为基本不一致,并且教师信念与教师的教学行为具有显著差异性。例如,陈冰冰和陈坚林(2008)对33位大学英语教师的教师信念进行了问卷调查,其研究发现,大学英语教师的信念和实际课堂教学现状并不相符,先进的信念并没有真正地在教学实践中落实下去。周兵红(2018)的研究发现,高中英语教师教学信念与教学行为呈现出显著差异。窦岩(2015)的研究表明,我国的大学外语教师的教师信念可以明确地归纳为五类。在这五类教师信念中,其信念强度大多存在明显差异。如果按其信念强度,五类外语教师信念可依次排列为:教师角色观、外语教学与评估观、课程设置观、外语学习观和语言观。在具体教学过程中,属于外语教学与评估观的大多数外语教师信念难以实施。其中,最难以实施的信念是教师不应该使用同一标准来评价所有学生。覃成强(2007)发现,教师的教学信念和课堂教学实践之间呈现出不一致的关系。王亚男(2016)的研究表明,高中英语教师语法教学信念与语法教学行为的关系不一致,其信念高于行为。此外,李艳(2011)和潘婷(2017)的研究发现,高中英语教师的语法教学信念与其教学行为既有一致性,也存在不一致的情况。

教师信念与教学行为的关系研究本身具有其复杂性,其主要原因是教师教育研究情景复杂、难以控制,变量具有不可操纵性(张莲,2008)。基于已有研究,解冰等(2018)认为,关于教师信念与教学行为的关系这一领域的研究往往聚焦在 what(差异是什么)和 how(差异有多大)的层面,即关注教师的认知层面,而对 why(导致差异的原因)的分析往往局限在研究启示或者结语当中,缺乏从社会文化角度的解读与系统分析。

2.2.3 教师信念影响因素研究

在教师信念影响因素方面,Barcelos 和 Kalaja(2011)认为,教师信念是一个复杂、依赖情境的、动态的系统,它的形成和发展受到诸多因素的交互影响。由于信念成因的不确定性及其研究方法的复杂性,教师信念影响因素这一领域的产出相对较少(项茂英等,2016)。

Borg(2003)认为,语言教师信念的影响因素主要包括4个:教师作

为学习者的经历 (schooling)、专业课程培训 (professional coursework)、教学实践 (classroom practice) 和外部环境 (contextual factors)。其中, 探究外部环境的很多研究 (如 Orafi & Borg, 2009; Zhang & Liu, 2014 等) 表明, 教师的教学信念和教学行为受各种外部环境因素的影响和制约。这些外部环境因素包括教育政策、考试制度、教育文化等宏观环境因素, 还包括学校文化、学生特点和期望、教师工作量、同事关系、教学资源、教师工作考核指标等微观环境因素。此外, 张凤娟和刘永兵 (2011) 的研究显示, 外语教师信念受到外部环境因素和教师个人因素的共同影响, 外部环境因素包括考试和学校文化等, 教师个人因素包括教师专业发展观和学历等, 其中对教师信念影响最大的因素是教师专业发展观。龙美如和解冰 (2019) 开展了中学专家型英语教师信念的个案研究, 提出影响中学专家型英语教师信念的因素从来源上可以分为内部因素和外部因素, 其中外部因素包括海外学习经历的触动、学校文化、学生水平的助推和院校合作等。朱虹萍 (2013) 的研究发现, 教师自我效能感、教师经验、学生表现以及同事等与高中新入职英语教师信念呈显著正相关, 工作压力与高中新入职英语教师信念呈显著负相关, 并且学生表现和教师自我效能感对高中新入职英语教师信念具有较强的预测性。崔淑婷 (2014) 提出, 职前英语教师的教育经历中任课教师的个人魅力、教学方式、风格等因素对其早期信念的形成具有重要影响。江淑燕 (2014) 和储娟 (2015) 的研究均发现, 教育实习影响英语职前教师的教学信念发展, 而且这种发展在个体间存在一定的差异。此外, 自上而下的国家和当地的课程改革 (荆莉, 2013) 和教师教育培训项目如“国培计划”等 (熊紫薇, 2015; 张庆宗等, 2015; 朱玲佳等, 2015) 都是助推教师信念发展的外部因素。

影响教师信念的内部因素主要包括教师知识、教师能力、教师人格等 (徐泉, 2011), 教师的学习经历、年龄、教龄、职称和性别显著影响其信念 (丁仁仓, 2014)。但也有研究发现, 这些因素不是构成教师信念差异的显著性因素, 教师的自我效能感是主要内因 (王飞飞, 2009)。龙美如和解冰 (2019) 的研究发现, 影响中学专家型英语教师信念的内部因素包括早期个人经历、教学效能感和自主发展能力。应碧燕和洪明 (2014) 提出, 反思是影响教师信念变化的主要内因之一。

从已有研究来看,教师信念影响因素方面的研究主要聚焦外部和内部两大因素,但相对而言,对内部影响因素的研究不仅数量少、研究不够深入,而且存有争议(解冰等,2018)。并且,目前的研究多为横断面研究,缺乏对教师信念影响因素的历时分析,研究内容多为影响教师信念的具体因素,缺乏从整体对教师信念因素的分析,且研究思路主要是单路径探究影响教师信念的因素,缺乏从双路径探究教师信念与其影响因素的相互关系。

2.2.4 教师信念与教师专业发展研究

教师信念与教师专业发展的研究得到了高度的关注。教师信念已经成为教师教育和发展研究领域的重要课题。越来越多的研究已经证实教师教育对教师信念的影响。例如,Cabaroglu和Roberts(2000)针对为期36周的现代外语教学中级课程对职前教师信念的影响进行了调查研究,结果发现,接受调查的20位语言教师中19位认为培训课程使他们的信念发生了变化,有2位更是反映其教学信念发生了重大改变。Borg(2011)等的研究也发现教师教育会影响教师信念。此外,也有学者探讨了教师信念对教师专业发展的影响。例如,张杰和兰晶(2015)提出,每个大学英语教师都有自己的教师信念,因而,他们自身的教学信念会对他们所教授的科目、教学组织形式、课堂教学等方面有着非常关键的影响。而大学英语教师专业化的教学实践中的心理成长就受到很大影响,进而影响到大学英语教师专业化发展。

我国对教师信念及其专业发展的研究主要是“他者视角”,即学者对其他教师进行个案研究和质化分析。近年来开始有学者从“自我研究”的视角进行剖析,拓展了研究的广度(解冰等,2018)。例如,薛国军(2011)以自我研究、叙事探究和人种志研究为方法论基础,对教师专业发展过程中的教师信念重建进行个案研究,研究结果表明,教师在继续学习和培训过程中,教师的专业发展不仅牵涉到教学技能和教师知识的发展,更重要的是教育理论的学习和教育理论素养的升华;教育理论学习对教师个人教育信念的形成和重塑有很大的影响和重大的意义。

教师信念与教师专业发展相互影响。教师信念是专业发展的结果,而信念的转变本身又是一种较为深层次的教师专业发展(陈艳清,2006)。该领域的研究还有待进一步拓展研究空间。

2.2.5 教师信念研究趋势

孙强等(2016)提出,教师信念的动态系统研究、语言教学具体学科中的教师信念研究以及教师信念与行为的关系研究是国外教师信念研究领域的主要研究主题,对我国研究具有重要的启示意义。我国语言教师信念研究从21世纪初起步,与国外相比研究成果总量偏少。特别是针对教师教育和教师信念关系的研究相对较少,未对教师信念的影响给予足够关注(周燕,2008)。研究对象相对单一,以在职大学英语教师为主,对职前教师或新手教师的信念研究较少。研究方法以问卷调查、课堂观察和访谈为主,其他研究工具运用较少;对教师信念的静态研究较多,动态研究较少(项茂英等,2016)。教师教学经验处于不断积累之中,自我反思能力日益提高,因此,有必要开展基于经验和能力变化发展的教师信念动态研究,跟踪记录教师的成长轨迹。动态研究有助于勾勒出教师职业成长过程中的关键事件,解释教师信念发展的一般规律。

在研究方法方面,项茂英等(2016)的研究发现,语言教师信念研究方法主要体现两个特点:第一,实证研究占据主流地位,基于文献分析的非实证研究仅占少数。第二,在实证研究中,质性方法使用最多,且呈现阶段性稳步增长的趋势;量化方法使用最少,且呈现阶段性减少趋势;混合方法从无到有呈现快速发展趋势。从研究工具来看,研究者采用多种手段收集资料,包括访谈、问卷调查、课堂观察、课堂实录、日志分析、刺激性回顾、实验法等,其中访谈使用最多,问卷调查、课堂观察、日志分析的使用较为突出。有声思维、人种志研究、传记研究等得到初步应用,这说明随着研究的发展,研究者借助更多工具深度聆听教师内心深处的“声音”。这些不同研究工具在资料收集过程中的结合方式及其优势、特点需经更多研究的验证。尽管近年来我国外语教师研究方法呈现多样化特点,但量化研究依旧强劲(张培,2013)。教师信念研究需要捕捉到看不见、摸不着的认知现象的内容、结构和变化过程,因此需要进一步加强运用质性研究方法,丰富资料收集手段,尝试使用内省、有声思维、人种志研究等不同的质性研究工具。

此外,解冰等(2018)从研究理据、研究主题和研究对象等方面对

教师信念研究的未来研究趋势进行了阐述。在研究理据方面,国内英语教师信念研究主要从教师的认知层面展开,而国外语言教师信念研究已经不再局限于认知派的理论框架内。因此,在未来研究中,我们也应走出“认知派”或“社会派”的局限,从研究需要出发,兼容并蓄,这将促进研究视角、方法和内容的多元化;在研究主题方面,应加强对教师信念形成和发展过程的研究,突出学科特色和具体知识技能特点,加大对教师信念和行为差异产生原因及如何促进二者一致性方面的研究;在研究对象方面,今后的研究需更多关注数量庞大的基础教育领域的英语教师群体。此外,针对职前英语教师的信念研究应与师范院校的教师教育类课程建设和教学改革相结合。

2.3 本章小结

本章分别从研究现状和研究趋势两个方面出发,对生态学理论视角下的教师教育研究和外语教师信念研究进行了综述。其中,外语教师信念研究从教师信念内容、教师信念与教学行为的关系、教师信念影响因素以及教师信念与教师专业发展等具体方面对已有研究进行了阐述。在回顾与评述已有研究的基础上,研究者认为,从生态学理论的视角出发探究我国外语教师的信念发展问题具有其可行性和合理性。本研究将基于国内外学者关于生态学理论研究和教师信念研究的相关成果,从生态学理论的视角出发,采用量性和质性相结合的混合研究方法开展基础教育领域外语教师信念的动态研究,从双路径分析教师信念与其影响因素的相互关系,以此探究教师信念的发展轨迹,解释教师信念发展的一般规律,从而丰富我国外语教师信念研究的成果。

第三章 生态学理论视角下中国中小学英语教师信念发展研究设计

本章将分别从研究问题和研究方法两大方面来详细全面地介绍本研究的研究设计。其中研究方法部分主要包括研究参与者、研究者与研究参与者之间的关系、研究工具、研究步骤、数据的整理与分析方式和研究的伦理性与可信度。

3.1 研究问题

本研究试图从生态学理论的视角，基于 Bronfenbrenner（1993）的生态系统理论框架，探究中小学英语教师信念的发展轨迹。具体研究问题如下：

（1）中小学英语教师在与现行教育体制构建的大系统的互动中，其信念是如何发展的？

（2）中小学英语教师在与专家团队构建的外系统的互动中，其信念是如何发展的？

（3）中小学英语教师在与校内教研组构建的中间系统的互动中，其信念是如何发展的？

（4）中小学英语教师在与课堂构建的微系统的互动中，其信念是如何发展的？

3.2 研究方法

本研究从生态学理论的视角出发，基于 Bronfenbrenner（1993）的生

态系统理论框架,采用混合研究方法,用两年时间收集历时数据,开展纵向追踪研究,探寻中小学英语教师在与生态系统的积极互动中的信念发展轨迹,进而揭示中小学英语教师信念发展的一般规律。

3.2.1 研究参与者

本研究采用随机抽样的原则(陈向明,2000),从全国22个省份采集问卷样本共计2080份(见表3.1)。同时采用方便抽样的原则(陈向明,2000),从北京、山东等地选择小学、初中、高中英语教师各两名作为个案研究参与者(见表3.2)。

表 3.1 研究参与者基本信息

所教学段	教龄	0—5年	6—10年	11年及以上	总计
	小学	41	61	119	221
初中	168	191	1129	1488	
高中	63	62	246	371	
总计	272	314	1494	2080	

表1呈现了问卷数据的研究参与者基本信息。参与问卷调查的2080名中小学英语教师的教龄和所教学段呈现出多样化的特点,从而可以确保研究数据的丰富性和代表性。

表 3.2 个案研究参与者基本信息

姓名(化名)	教龄	所教年级	所在区域
水仙	10	小学六年级	北京市H区
茉莉	12	小学五年级	北京市C区
百合	15	初二年级	北京市F区
牡丹	11	初二年级	北京市S区
玉兰	4	高一年级	山东省Q市
杜鹃	19	高一年级	北京市Y区

表3.2呈现了六名个案研究参与者的基本信息。其中既包括教龄4年的新手教师,也包括教龄10年的骨干教师和教龄19年的专家型教师。

研究者充分考虑了个案研究参与者的教龄、所教学段以及所处生态环境等特点,从而可以收集到丰富而真实的研究数据。

3.2.2 研究者与研究参与者之间的关系

研究者相对研究参与者来说是“局内人”还是“局外人”这一问题一直是质性研究者们讨论的一个热点问题,它在研究关系中占有举足轻重的地位,因而也是讨论最多的一个问题。

陈向明(2000:134)指出,“‘局内人’指的是那些与研究对象同属于一个文化群体的人,他们享有共同的(或者比较类似的)价值观念、生活习惯、行为方式或生活经历,对事物往往有比较一致的看法”。根据这一界定,研究者显然不属于“局内人”的行列。如果将六名研究参与者视为中小学英语教师这一文化群体中的成员的话,那么,研究者与六名研究参与者是不属于同一个文化群体之中的。因此,这使得研究者能以一个“局外人”的身份很清楚地看到研究现象的整体结构和发展脉络。但同时“局外人”的身份又给研究者带来了一些障碍,例如,研究者不熟悉研究参与者所处的具体生态环境,为此,研究者采取不断询问的方式虚心向六名研究参与者请教,努力了解他们所处的具体生态环境以及与不同层次生态系统的互动过程,试图使自己尽可能地融入到他们的“世界”,感同身受地理解他们所处的生态环境以及在与不同层次的生态系统互动的过程中各自所持有的教师信念。

研究者身份的公开与否、研究者与研究参与者之间的亲疏关系以及研究者参与程度等也是研究关系中经常要考虑的维度。在本研究开始之初,研究者就向研究参与者公开了自己作为高校研究者的身份,并在之后与他们签订了研究参与者同意书(见附录1)。

在研究开始之前,我与六名研究参与者均有过接触。因为我与每一位研究参与者都共同参加了一个科研项目,当时我作为高校研究者,负责对她们的教学进行指导。我与六名研究参与者的关系如果按照陈向明(2000:139)对亲疏关系的表述来界定的话,应该是属于“熟悉的”关系。陈向明(2000:139)认为,如果研究者与被研究者之间是“熟人”,研究者会比较容易理解对方。双方可能共同经历过一些生活事件,彼此对对方的个性脾气也有所掌握,因此,在对有关事情进行解释时会有比较