

网络学习社区对英语教师自主发展影响的实验研究¹

陈则航 钱小芳

北京师范大学

© 2011 中国外语教育(2), 21-30 页

提 要: 网络学习因其灵活性和无限的资源逐渐成为中学教师学历教育和自身发展的首选方式之一。研究表明,网络虚拟社区中社区成员间的交流与互动对教师自主发展具有非常大的推动作用。那么,影响网络学习社区形成的因素有哪些?网络学习社区是否可以有效促进英语教师的自主发展?本研究通过观察12位初中英语教师在教学法课程网络学习社区的表现并跟踪两位教师的发展过程,记录其学习过程中遇到的困惑和采用的学习方式,探索影响网络学习社区形成的因素及网络学习社区对教师自主性的影响。

关键词: 网络学习社区;教师自主性;教师发展

1. 引言

作为一种新的教育形式,网络教育正因其丰富的资源、广泛的受众和新颖的学习形式成为重要的教育手段之一。网络教育具有灵活性(不受时空限制)(Triggs & John 2004; Hartnell-Young 2005, 2006)、共享性(教育资源共享)、个性化(用户可以选择适合自身特点的学习条件)、交互性(用户之间可以实现同步或不同步的交流)、开放性等特点(蒋福良 2007; 彭亚青 2007),它有效地促进了教育的社会化并推动了终身学习体系的形成。

信息技术的飞速发展也推动着教育的改革,而教育改革成败的关键在于教师。提高师资队伍水平、推动教师的专业化发展可以说是各国教育改革的重要任务之一。网络教育的发展也引发了

传统教师培训模式的变革。网络教育更新、更快的特点使教师可以紧跟教学研究的最新研究步伐,了解最新研究成果,这对于教师更新知识并尽快将研究成果转化为教学成果有十分重要的意义。网络化教师远程研修如雨后春笋般出现在世界各地。目前国内外对网络化教师培训都做了不少有益的尝试和研究,比如,英国政府每年拨出1.6亿英镑用于新教师培训,2100万英镑用于在职教师的培训,不少大学也已经采用网络培训的方式对在职教师进行培训(杨永博 2001)。美国早在20世纪90年代就已经开展利用网络进行教师培训的实践(邴冬梅、洪兴科 2004):包括Standford Research Institute International的TAPPED IN计划、研究学习论坛(Inquiry Learning Forum)及“21世纪教师”网络服务等在内的网络教师培训为10万教师提供各种课程

¹ 本文属于2009教育部人文社会科学青年项目“英语公费师范生网络学习社区的建立及其对学生教师身份认同感和教研意识形成的影响”(项目号:09YJC740004)的成果。

和学习服务,并为他们提供各种资源以及经验交流的平台,目的就是推动教师之间的相互学习和交流,推动教师发展。我国则已经形成了几个诸如“中小学教师网”、“远程师资培训中心”、“全国信息技术及应用远程培训教育工程(IT & AT)”等比较有影响的教师远程培训机构(温海龙 2008),各种国家级、省市级的远程教师培训为广大一线教师提供了自我发展的平台。

研究表明,网络虚拟社区中社区成员间的交流与互动对教师的专业发展具有非常好的推动作用(Barnett 2002; Fusco, Gehlbach & Schlager 2000; Vonderwell & Turner 2005)。基于网络的教师培训固然有许多优势,但是国内外研究表明它也存在不少问题。例如,韩国政府在网络教师培训方面作了很多尝试,1997年还建立了网络教师培训中心为中学教师提供11门课程。但是Jung(2001)对680名学员的调查表明,建立有效的辅导员及评价机制是网络教育成败的关键所在。江苏电大的案例(Zhang & Hung 2007)也表明,网络教师培训的关键在于辅导员,而且线上和线下的培训需要相互配合。以上两个研究还指出,目前网络教师培训的材料以文本为主,缺少互动,没有很好地利用网络技术的优势。教师的成长很大程度上还依赖于网络社区的形成及社区成员之间的交流(Mayes & de Freitas n.d.),互动式学习材料也会对教师的学习动机和学习兴趣起到很大的推动作用。北京外国语大学网络教育学院的教师培训项目对受训教师进行的调查(王彤、杨柳、叶明 2004)表明,他们希望能有更多的机会与其他受训教师进行交流和互动。再有,如何把教师的课堂教学和网络培训内容相结合也是培训者需要思考的问题。网络学习是否可以促进教师的自主发展?它在实践中又会遇到哪些问题?本文将通过对英语教学法网络课程的实验研究,探讨网络学习社区对英语教师自主发展的影响。

2. 教师自主发展

教师自主发展是指“教师具有自我发展的意

识和动力,自觉承担专业发展的主要责任,通过不断地学习、实践、反思、探索,使自己的教育教学能力不断提高,并不断向更高层次的方向发展”(桂建生 2003: 47)。具有自主发展意识的教师对教学具有高度的责任心,对自己的教学过程会不断反思和分析(Little 1995)。McGrath(2000)则指出教师的自主性不仅体现在对自己的教学有责任心,还体现在对自己的专业发展有自主性,教师成为研究者,成为反思型的实践者,自觉地不断接受新知识,增长专业能力。在这个过程中,教师的自主意识和自主能力非常重要。自主意识主要包括“自主发展的需要意识,对自己过去专业发展过程意识,对自己现在专业发展状态和水平的意识,对自己未来专业发展的规划意识”(桂建生 2003: 48)。而自主能力则包括“教学能力、研究能力、反思能力等,其中教学反思能力是一种较高层次的能力,它具有实践性、反思性和超越性等基本特征”(桂建生 2003: 49)。根据以上这些研究,我们可以将教师自主发展的表现归纳为以下3个方面:

1) 教师有自主发展的意识与愿望

教师首先要有不断学习、接受新知识、增长专业能力的愿望,才有可能对自己的现状进行反思,成为主动的学习者。

2) 教师了解自主发展的途径

教师自主发展的途径是通过不断的学习、实践、反思、总结提升、再实践、再反思等循环往复的过程,提高自己的教育教学能力。教师对此要有所了解并以积极的姿态迎接各种挑战。

3) 教师要具备批判意识和能力

无论是在学习新知识还是在实践反思中,教师都要有批判意识和能力。对新鲜事物要批判性地接受,甚至对权威或专家也要批判性地看待,对自己的教学也要能客观评价。这样才能避免盲目效仿他人、听从他人,才能根据自身特点对自己未来的专业发展进行科学的规划。

教师自主发展更强调教师的主观能动性。许多研究表明,教师个体的发展大多会经历这样几个阶段(傅道春 2001; 徐碧美 2003):

1) “生存”阶段。在这个阶段,教师刚刚走

上工作岗位，他们非常关注自己的课堂表现，缺乏自信，希望学生接受自己，同时又感觉自己缺乏足够的专业知识和教学技能。

2) “稳定”阶段。这个阶段的教师由关注自我生存转向关注教学，希望自己能更好地完成教学任务。他们会尝试不同的教法并不断创新以获得更高的评价。这个阶段的教师开始关注新的研究成果，乐于与同行交流经验和体会，参与各种培训活动。

3) “自我提高”阶段。这个阶段的教师不再受外部评价或职业升迁的牵制，而是有意识地谋求最大限度的自我发展。他们更加关注教学的实效和学生的发展。他们积极吸纳新的教育思想和观念，追求卓越。

这三个阶段并不是线性的，由于个人经历、社会环境、单位环境等的影响，教师的发展可能受很多因素的制约。问题的出现可能会导致教师对自己的教学能力产生怀疑，丧失自信，而成功的体验则能促进教师保持较高的工作热情。那么，如何帮助教师尽快发展到自我提高阶段，并保持这种谋求自我发展的热情呢？建立网络学习社区，让教师积极主动地参与到网络学习社区的各项活动中应该是方法之一。网络缩短了人与人之间的距离，让社区里的成员能够通过讨论、资源分享等活动互通有无、互相学习（Wenger 1998）。此外，网络社区中的教师来自不同地区、不同学校，他们之间没有竞争，因此，他们可以比较放松，也愿意更多地进行自我剖析。好的网络社区有助于教师反思意识的形成和自主发展。

3. 网络学习社区

英语中表示网络学习社区的词有 virtual learning community, online learning community 以及 network learning community 等，虽然叫法不一，但都是指在网络环境下形成的一种虚拟的学习社区。关于它的定义有以下几种：

1) 网络学习社区是指人们聚集在网络的一个空间里相互交流，相互联系，慢慢地相互了解。（Boetcher, Duggan & White 2002）

2) 网络学习社区使人们排除时间和空间的障碍，带着共同的目的走到一起。他们通过电子邮件、论坛和视频会议等各种网络交流工具进行交流。这就意味着即便是工作繁忙的人也可以选择适合自己的时间和地点与同行进行沟通与交流（Lewis & Allan 2005）。

3) 网络学习社区建立在网络和通信技术之上，借助网络和通信工具，由各种不同类型的个体通过教、学、研究形成一个团体并创建一个能够培育和鼓励学习者的虚拟空间。学习者把从社区中获取知识、增进理解和提高技能作为目的，使这里形成一个交互的自治区域。网络学习社区有一定的社区行为准则，社区的每个成员都有共同的利益，每一个人都有参与创建和维护社区的权力和责任，他们在社区内通过共享信息、资源和彼此的思想、观点、创意、劳动、经历来促进自身的学习和发展（齐剑鹏 2008）。

综合几种定义我们可以看出，一个网络学习社区至少应该符合以下特点：

- 社区里的人们有共同的兴趣或学习目标；
- 社区里的成员相互交流、相互影响；
- 社区里的资源共享。

根据这些特点，网络学习社区是非常适合合作学习和自主学习的。在这里，学员们不仅有共享的学习资源，有自由讨论和聊天的地方，更有能对他们的学习和交流提供指导和反馈的辅导员。

4. 实验研究

4.1 研究问题

本研究旨在探讨网络学习社区是否能够促进教师的自主发展。主要通过观察英语教师在网络学习社区的表现，了解他们的行为变化，并通过访谈了解他们的思想变化，实现研究目的。

4.2 实验内容

网络学习社区可以由选同一门课程的学员形成，也可以是独立的学习交流社区。在本实验中，社区的成员为英语教学法网络课程的学员。

该课程相当于教师在职攻读本科学位课程的水平。该课程包括四个单元的内容：国家英语课程标准，语言知识（语法、词汇、语音）的教学，语言技能（听、说、读、写）的教学以及课堂管理。每个单元预计学员学习时间为4周，每周16个小时。在本次实验中，由一线教师对第一单元和第二单元语言知识教学中的语法教学进行了为期5周的实验：前4周学员各自学习了课程中的内容，第5周完成一个小组项目。课程是基于用英语编写的Moodle¹平台。

网络课程的设计直接影响到教师自主发展的程度，因此在设计阶段就要考虑如何帮助教师尽快形成网络社区意识以及如何推动教师的自主发展。本次实验所用的学习材料既对学员参与讨论有直接的规定，也设计了要求学员观课、做课、交流的任务，而且每次任务都带有思考问题促进学员思考，课程辅导员也对学员的学习过程给予了极大的支持。

4.3 网络学习社区中的交流方式

在本次实验中教师学员主要可以通过三种方式与社区其他教师学员进行交流。第一种是展示区，主要为学员提供展示的场所，把自己或小组的作品贴在这里与大家分享，但无法发表评论。第二种是论坛，为学员与学员、学员与辅导员之间的异步交流提供场所，讨论多围绕学员在课程内所学的内容或所做的活动展开，一般由辅导员提出讨论题目，也可以由学员发起讨论。第三种是聊天室，为学员提供实时交流的空间，在这里

大家可以随意聊天。

一般的网络社区完全靠网友自发发帖或参与讨论，有惰性的人参与得就比较少。因此，在本实验中，除了对聊天室的使用没有硬性规定外，对展示区和论坛的使用都有具体要求。课程对学员的要求是，在某些内容学习完毕之后，他们必须到论坛或展示区里去发表看法或展示自己的作品等，而聊天室是开放性的，由学员自己决定是否参与。当然，课程鼓励学员与他人进行思想交流，把好的做法、好的经验拿来共享，建议他们充分利用课程中为他们提供的这三种交流方式。

4.4 研究对象

12名中学英语教师自愿参加本次实验，其中11名为女教师，1名为男教师。其中3年以上教龄的有11人（详见表1）。所有教师均坚持到实验结束，没有一个中途退出。他们在电脑使用的熟练程度上有较大区别（数据由问卷获得）。有些人每天都使用电脑，属于技术比较好的用户，而有些则在日常生活中很少使用电脑，在实验第一次的见面及培训会上，有些教师甚至还要学习什么是双击鼠标、怎样新建文件夹、如何保存文件、如何使用Word文档以及如何使用USB接口和U盘等等。他们当中有4位可以称为熟练使用者，5位属于中等水平，3位几乎不会使用电脑。有8位教师几乎从未有过网上聊天的体验，而几乎所有的人都很少或从未使用过网上论坛。网上学习对于他们大多数人来说更是全新的体验。本文中实验教师的名字均为化名。

表1 实验教师基本情况

学校类型	初中
性别	女：11人 男：1人
教龄	6年以上：8人 3—5年：3人 1—2年：1人
是否参与过面授式教师培训	是：7人 否：5人
是否参加过基于网络的教师培训	否：12人

¹ 关于 Moodle 的信息可以在 <http://moodle.com/> 网站中查到。

5. 研究方法

本研究主要采用质性研究方法揭示教师在网络社区中自主发展意识的形成以及自主发展能力的获得。通过访谈、观察、网络平台及辅导员日记等形式，全程记录了教师的学习过程。

本文的第一作者熟悉课程内容，成为课程的辅导员。这也给她提供了与学员“亲密”接触的机会，使她能够获得研究对象的信任，愿意将自己的真实想法和感受与她分享。由于本次学习并无成绩，辅导员不对学员的学习表现作任何评价，而研究对象也被告知实验目的之一是为了给课程设计人员提供依据，以便对学习材料进行改进。因此，本研究所获得的数据应该是客观的。

实验过程中的数据收集方式有以下几种：

(1) 小组访谈：实验过程中共组织过两次小组访谈，分别在中期和结束时进行，主要是探究教师的背景信息、学习体验、感受、自身思想的

变化、对课程的评价及其网络学习技能的变化。

(2) 观察及汇报：两名有代表性的教师被选为个案，他们在教龄和电脑使用熟练程度等方面存在差异，她们每周被观察一次，并向研究者及时汇报自己在学习过程中的想法与困惑。

(3) 网络行为记录：每位教师在内容学习、布告栏、论坛、聊天室中的点击次数及所发表的帖子等等都有记录。

(4) 辅导员日记：用以记录发生的重要事件、学员的讨论及自己的反思。

6. 研究发现与讨论

6.1 网络社区的形成

在实验的5周时间里，教师学员在展示区和论坛共发帖234条，平均每天约9条。聊天室有24次聊天，每次聊天人数2人到10人不等。学员的网页点击量从647次到2,430次不等，平均每人1,412次。

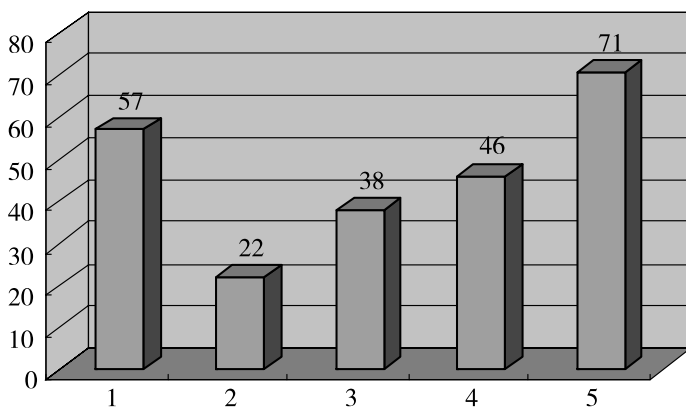


图1 发帖总数

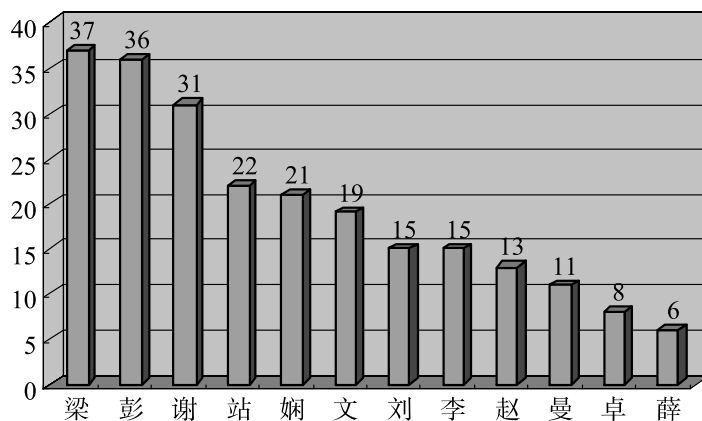


图2 个人发帖数

就发帖而言,从图1可以看出,第1周发帖量比较多,第2周发帖量有所回落,但从第3周开始逐渐递增,这显示网络社区逐渐成熟。

从图2来看,个体差异比较明显,发帖最多的达35条以上,而最少的只有6条。

从图1、图2我们可以看到,网络社区的形成需要一定的时间。从访谈中笔者得知,第1周发帖量比较多的原因是由于大家感到比较新鲜,对网络平台进行了试用。之后,热情有所消退,再加上参加实验的教师白天在学校有繁重的教学任务,她们大多数人只有在晚上才能到网络社区来跟大家交流学习经验并完成学习任务。后来由于学习材料的趣味性和实用性,加上辅导员的组织,该网络社区才变得越来越吸引人,老师们也才越来越多地到社区里来交流和互动。从访谈结果中笔者还发现,除了受电脑运用水平的影响以外,老师自身的语言水平(要求用英文发帖)、对职业的态度、学术水平、所教学生的水平甚至家庭状况都影响了老师们的参与程度。有的老师觉得自身语言水平不够,只愿意浏览别人的讨论,自己很少参与;有的老师则对自己的能力没有信心,觉得自己没有什么观点或者认为自己的观点没有价值所以很少参与讨论;还有的老师认为自己所教学生的水平差,没有什么好的方法可以跟大家分享,所以选择学习他人而很少发言。虽然有种种原因,但是通过对帖子内容的分析,我们可以看到,起初老师们的发言内容更多的是关于技术咨询、课程要求等,但在后3周,他们开始主动提问、相互讨论,对自身教学的反思和自主发展意识逐渐增强。下面两位学员社区意识的转变非常具有代表性。

1) 梁的故事

梁是论坛中最活跃的分子之一。但是,在实验刚开始时她说:

有时我是想在论坛上多发一些帖子,可是我发现它太花时间了。有时候结束了一天的教学回到家里我会觉得很累,再也不愿去想跟教学有关的事情,所以也就不想跟其他人在论坛里讨论这些事情。我既不想回答他们的

问题,也懒得把自己在工作中遇到的问题发到论坛里。(观察及汇报)

这个时候,当她对所学知识有不同看法的时候,她通常只是想罢了,最多在自己的笔记本里记录一下,但不会去论坛讨论这些问题。她认为自己还没有使用论坛的意识。辅导员了解她的情况之后,不断鼓励她多去论坛。她自己也采取了积极的做法,每当有问题的时候她就告诉自己要把它们贴到论坛里。实验中期她说道:

我想这只是个习惯问题。一旦你把论坛当作与他人交流的好地方,一旦形成这种习惯,那就很自然了。(访谈)

在本次实验接近尾声时,她已经形成了很好的习惯,每次登录课程网站,她做的第一件事就是去论坛看看,因为她特别希望看到别人的新帖子。而且她也习惯一有问题就在论坛里向他人寻求帮助了。她说:

我想这应该是个时间和意识的问题。我越来越关注别人都在谈论什么。论坛对我的学习非常有帮助,因为别人想的问题有些是我忽略了的。(访谈)

梁认为论坛必须要有宽松的环境:

我觉得我们的论坛很宽松,你不用担心自己的帖子里是否有错误,自己的思想是否不够成熟。我在这里一点也没有压力,对于在论坛里的发言我也一点不会紧张,不会担心被人笑话。(观察及汇报)

2) 娴的故事

娴对于网络的知识非常有限,她甚至没有自己的电子邮箱,平时几乎不上网。对于初次接触网络的她来说,异步交流让她很是恼火。实验初期时她感觉:

我们大家上网时间不同,所以总是有时间差。有时候我得等上一天才能看到别人的回帖。等得我很心急。可能我们还是不熟悉这种学习方式吧。(观察及汇报)

即使在实验的中期,她仍然喜欢面对面的交流,她认为只有面对面人们才能更迅速地交流思想。

在论坛上你总是无法与别人直接交流,你发

了一个帖子就只能等别人回帖。(观察及汇报)
但是,她也说道:

现在,当我有问题的时候,我肯定是先在论坛里发个帖子向别人求教,然后才会想其他方法来解决这个问题。(访谈)

实验后期,她非常喜欢使用论坛了,因为:

特别想知道别人有没有给我的帖子回帖。我在这个社区里感到很快快乐。在最后这两周里,这里变得越来越有趣。我们甚至开始讨论在教学中遇到的问题,这真是太好了。

(观察及汇报)

嫻认为:

论坛比最初的时候要好多了。一旦你熟悉了,你就会老想用它。你用得越多,你就对它越感兴趣。我现在一登录就去论坛,而且我有什么想法都会去发帖子。(访谈)

这两位学员的故事是非常典型的,是实验中大部分学员都会经历的过程。建立社区意识不仅需要时间,更需要社区成员们的共同努力。这两位学员并非一开始就自然而然地成为论坛的常客,起初也都有各自的困惑和疑虑,但是可贵的是她们没有放弃,在辅导员的督促下,逼着自己多发帖子,多尝试,她们的努力显然得到了回报。最终,她们都变得特别喜欢这种学习方式,而且通过与其他学员的积极探讨,她们也学到了很多知识。这个网络学习社区已经成为她们生活中重要的一部分。可以想象,社区中的成员一旦把登录社区当作一种习惯,那么他们不但会在这里找寻自己需要的学习材料进行学习,更会在与同行的讨论中找到改善自己教学的方法,而取得的成功又会激发他们更加强烈的发展欲望。

6.2 教师自主发展

本研究表明,此次实验中形成的网络社区对提高教师的自主发展意识和能力有一定的推动作用,但也遇到了一些阻力,表现在如下几个方面:

6.2.1 教师作为网络学习者

对于学习材料的选择,学员有很大的自主性,他们可以根据自己的喜好选择学习内容,也

可以根据自己的水平选择学习内容的顺序,对此,学员感受不一,有的喜欢自由:

我喜欢有选择,这样自由度大,可以先从我感兴趣的开始学。——文

但是,有的觉得选择太多了就无从下手:

我觉得这门课给我们的自由太多、空间太大了。我觉得什么也抓不住,我希望学点实际的、对我教学有用的东西。——站

还有的明确表示自己是被动的学习者,需要外界的压力:

我不是个主动学习的人,如果没有人要求我做,我是不会主动去做的。——刘

我没读那些补充阅读材料,我以为不要求我们读呢。我觉得如果课程的设计者希望我们读,那就得明确任务。——嫻

这些反馈表明,教师作为网络学习者,其自主性还有待慢慢提高。如果不是要求学的内容,如果没有人给他们布置学习任务,不少教师还是不会主动去学习。当然,本实验中也有从被动地学转变为主动地学的案例,他们的转变主要是由于得到了一些提高自己教学能力的启示,这些启示或来自学习材料,或来自辅导员的帮助,或来自同伴的经验分享。

6.2.2 教师作为教学实践者

5周的时间显然太短,不足以让我们看到教师自主发展的清晰轨迹,但是数据分析结果还是能让我们看到一些端倪。参加本实验使老师们更加主动地反思自己的教学,并积极尝试新方法。

我已经录了两节课,我觉得很有意思,(采用新方法后)学生居然真的能在课堂上积极交流了!我还想再录一节,看看是不是能更好!——李

我在学习如何进行语法教学这一单元的时候,总在想我自己的教学。我想把自己的方法总结了然后尝试一下这里介绍的新方法。——嫻

也有的老师对学习材料里所介绍的新方法或新观点有不同意见:

我对用游戏的方式学习英语还是有点担心,

我觉得可能不太适合我的学生。他们在游戏中关注的是语言形式还是游戏内容？他们可能会喜欢玩游戏，但是并不能掌握我想让他们学会的内容。——赵

王教授说我们不应该每天听写单词，但是我觉得不放心，学生也会觉得没什么可学的。……我不知道我是不是能真的放弃这种做法。——李

类似这样的发言体现了批判性思维，是教师自主意识的表现。他们有自己的想法，也主动去与同伴交流、探讨。作为一线的教学实践者，他们从网络社区中获得自我发展的意识、动力和方法。

6.2.3 教师作为独立的思考者

跟踪研究表明，教师们不习惯独立思考，希望“听讲”、“听答案”等。因此，起初有些教师在社区中缺乏信心，总希望从辅导员或专家那里得到指点，认为这样才能学到东西，他们说：

我觉得我们大家都是普通的一线教师，没有能力探讨教学方法问题。——赵

我更希望有专家对我的某节课或其他做法作出评价。这样对我更有帮助，因为他们可以指出我发展的空间。——刘

我们作为教师可能面对的问题都差不多，但谁能告诉我们可操作的解决办法呢？我觉得只有了解中国国情的专家才行，我们自己并没有好的解决办法。——谢

显然，这些教师起初认为只有专家才能为他们找到解决办法，而自己想不出什么好办法，因而讨论也就毫无意义。这样的想法与网络学习社区所倡导的相互学习和自主发展的理念是矛盾的。不过，随着社区的成熟，大家的想法也随之改变。这首先跟课程的要求有关，课程要求学员观看一节课并就这节课展开深入的讨论。大家畅所欲言，在看了专家的点评之后似乎意犹未尽，就这个话题讨论了很长时间，从彼此的评价中逐渐意识到社区给大家提供的环境很轻松，之前的担忧也随之消失了。之后，课程又要求学员们采用新学到的一种方法或游戏上一节课，然后把这节课的过程及自己的反思写成帖子发到论坛里。

大家比照他人的做法，发现彼此间有许多东西可以相互借鉴，交流的欲望就逐渐强烈起来。显然，教师已经开始摆脱“专家”的束缚，成为独立而自信的思考者。

研究发现，其实大多数教师都有自我发展的需求，也希望把自己的教学做得更好，但是，他们在日常工作中没有多少机会与一群志同道合的朋友相互交流，并且他们的这种愿望往往被繁重的教学工作消磨掉，而网络学习社区正是他们发展的平台，在这里，相识的、陌生的朋友带着共同的理想，相互切磋，相互帮助，甚至共享资源，这对教师的发展无疑可以起到不小的推动作用。他们被同行的热情所感染，自我发展的愿望会变得越来越强烈。同时，通过完成学习任务，他们也能知晓自我发展的途径并形成批判性思维，成为独立的、有思想的、有发展追求的教育者。

7. 结论

网络学习社区作为教师发展的平台还只是刚刚起步，虽然每个老师得到的发展不同，但总体而言，它能够有效促进教师自我发展意识的形成，也能够为此提供很好的条件，帮助教师从“生存期”走向“稳定期”，向更高的“自我发展期”（傅道春 2001；徐碧美 2003）推进，并满足他们各个阶段发展的需求。

从实验中我们看到，网络学习社区中的教师从被动地“要我学”（完成任务）逐渐转变为“我要学”（主动自我反思）。他们通过与同伴和辅导员的交流，内心深处自我发展的意识与愿望得以苏醒或是越发强烈，而社区提供的学习资源及辅导员的指导又能为这种发展提供有效的支撑。社区开放、轻松的环境能促使学员敞开心扉，形成新的社区学习文化氛围。同时辅导员也能够及时了解学员不同的、真实的需求，以便因材施教。在网络学习社区中，来自不同地域、不同能力水平的教师济济一堂，他们可以形成学习共同体、研究共同体，这就使教师成为研究者和反思者成为可能。这种研究和反思的结果又可以

影响他们的课堂,改进教学。因此,网络学习社区能够有力地促进教师的自主发展,并有着只是“蹲图书馆”或者纯粹“单枪匹马”和“摸着石头过河”的发展方式所无法比拟的作用。如何充分发挥它的作用应该成为未来研究的重点。

参考文献

- Boetcher, S., H. Duggan & N. White. 2002 What is a virtual community and why would you ever need one? [OL]. <http://www.fullcirc.com/community/communitywhatwhy.htm> (accessed 01/06/2009).
- Barnett, M. 2002. Issues and trends concerning electronic networking technologies for teacher professional development: A critical review of the literature [R]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, 2002. http://inkido.indiana.edu/mikeb/papers/inprep/electronic_networks.pdf (accessed 03/05/2008).
- Fusco, J., H. Gehlbach & M. S. Schlager. 2000. Assessing the impact of a large-scale online teacher professional development community [A]. Proceedings of the 11th International Conference for the Society for Information Technology and Teacher Education [C]. Chesapeake, VA: AACE. 2178-2183.
- Hartnell-Young, E. 2005. Teachers' new roles in school-based communities of practice [OL]. <http://www.aare.edu.au/04pap/har04257.pdf> (accessed 04/05/2008).
- Hartnell-Young, E. 2006. Teachers' roles and professional learning in communities of practice supported by technology in schools [J]. *Journal of Technology and Teacher Education* 14 (3): 461-480.
- Jung, I. 2001. Issues and challenges of providing online in-service teacher training: Korea's experience [J]. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 2 (1): 1-18.
- Lewis, D. & B. Allan. 2005. *Virtual Learning Communities* [M]. Maidenhead: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Little, D. 1995. Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy [J]. *System* 23 (2):175-182.
- Mayes, T. & S. de Freitas. n.d. JISC e-learning models desk study [OL]. [http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Stage%202%20Learning%20Models%20\(V%201\).pdf](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/Stage%202%20Learning%20Models%20(V%201).pdf) (accessed 20/04/2008).
- McGrath, I. 2000. Teacher autonomy [A]. In B. Sinclair, I. McGrath & T. Lamb (eds.). *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* [C]. Harlow: Longman in association with the British Council. 100-110.
- Triggs, P. & P. John. 2004. From transaction to transformation: Information and communication technology, professional development and the formation of communities of practice [J]. *Journal of Computer Assisted Learning* 20: 426-439.
- Vonderwell, S. & S. Turner. 2005. Active learning and pre-service teachers' experiences in an online course: A case study [J]. *Journal of Technology and Teacher Education* 13: 65-84.
- Wenger, E. 1998. *Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity* [M]. New York: Cambridge University Press.
- Zhang, X. & S. Hung. 2007. Integration of the high-tech and low-tech in distance teacher training in China: An insight from the case of Jiangsu Radio and Television University [J]. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 8 (1): 1-14.
- 郅冬梅、洪兴科, 2004, 美国网络教师培训策略和实践的研究及启示[J], 《现代情报》(8): 185-186。
- 傅道春, 2001, 《教师的成长与发展》[M]。北京: 教育科学出版社。
- 桂建生, 2003, 中小学教师专业发展的必然选择: 自主发展和专业对话[J], 《当代教育论坛》(12): 47-50。
- 蒋福良, 2007, 基于网络的教师培训模式探析[J], 《中小学教师培训》(12): 17-18。
- 彭亚青, 2007, 基于网络的教师培训策略的探索[J], 《中小学教师培训》(4): 18-19。
- 齐剑鹏, 2008, 网络学习社区的理论与实践[OL], <http://www.studa.net/Education/080606/09533853.html> (2009年6月1日读取)。
- 王彤、杨柳、叶明, 2004, 英语专业网络高等教育中基于网络的教师培训——北京外国语大学网络教育学院教师培训实验报告[J], 《外语电化教学》(100): 63-68。
- 温海龙, 2008, 我国中小学教师远程培训现状分析[J], 《法制与社会》: 239-240。
- 徐碧美, 2003, 《追求卓越——教师专业发展案例研究》[M]。北京: 人民教育出版社。

杨永博, 2001, 英国远程教育印象[J], 《中国电化教育》(6): 53-55。

作者简介

陈则航 (1972—), 北京师范大学外文学院副教

授。主要研究领域: 外语教学、教师教育、网络教育。
电子邮箱: zehangchen@yahoo.com.cn

钱小芳 (1976—), 北京师范大学外文学院讲师。
主要研究领域: 外语教学、社会语言学。电子邮箱:
amandaqxf@sina.com

English Abstracts

Freshman English majors' background in phonetics and their evaluation of a phonetics course

WU Mei 3

With an introduction to English suprasegmental elements, namely, intonation, stress and juncture, this paper reports the results of a questionnaire survey on 127 freshman English majors. The research subjects' background in phonetics was studied, and the segmental or suprasegmental elements and teaching strategies used in a phonetics course that were reported as "helpful" for students' pronunciation learning, were identified. The investigation found that the phonetic training received by the subjects prior to their entering college focused on the segmental phoneme, and the training on suprasegmental elements such as sentence stress was limited, if not dismissed. After taking the phonetics course for a semester in college, the subjects believed that the training on the segmental phoneme and sentence stress was "very helpful", and that the "very helpful" teaching strategies primarily dealt with the suprasegmental elements that facilitated speaking in rhythm and the smooth transition of sounds.

The use of casual connectives in non-English majors' writings: A study based on picture compositions and the WECCL corpus

ZHAO Xia 12

On the basis of the WECCL corpus and picture compositions, this paper investigates the use of causal connectives by non-English majors and finds that the general tendency of the use of causal connectives between the WECCL corpus and picture compositions is consistent. Certain types of connectives are overused and lack variety. Compared with low-score students, high-score students use less high-frequency connectives, but of more variety. Furthermore, the paper confirms the oral style found in students' written discourse, and also such phenomena as the misuse of connectives and the use of lexical cohesion to express the causal relation are noted.

An experimental study on the influence of online learning community on promoting English teachers' autonomy in professional development

CHEN Zehang & QIAN Xiaofang 21

Online learning is becoming one of the first choices of middle school teachers to upgrade their degree or to promote their own professional development because of its flexibility and unlimited resources. Research indicates that the interaction and communication between online learning community members plays an important role in promoting autonomy in teachers' professional development. What factors influence the forming of online learning community? Is online learning community an effective way to promote autonomy in English teachers' professional development? This study intends to explore the answers to these two

questions through observation of 12 junior high English teachers' behavior in an online learning community set up for the English Language Teaching Methodology course and through record of the learning process of two of these teachers.

Teacher feedback in EAP writing classrooms: An integrative pedagogical model

DU Jianying..... 31

In most English writing classrooms, the teacher responses to student writing in the form of written corrective feedback, which is normally linguistically oriented. The student, on the other hand, takes the responsibility for revising in strict accordance with the teacher feedback. The rarely practiced teacher-student dialogue is thus largely reduced. A pedagogical model is proposed in this paper with both the teacher and the student consistently at the centre of teaching as a recursive and interactive process. Rationales behind the model are that teacher feedback as a means of formative assessment is an integral part of instruction, and that for feedback to be informative, both the teacher and the students are to be actively involved. The model was applied to an advanced writing course for English major postgraduate students at a Chinese university. It is suggested that teacher feedback should be conducted in various forms and be aimed at learners' cognitive development. The practice also indicates that effective feedback is closely linked to enhanced learner motivation.

An empirical study of English-French contrastive analysis approach in teaching French past tenses

Lü Yanxia & XU Hongchen 39

This paper discusses the application of the contrastive analysis approach in teaching French to English majors by referring to the errors made in the study of three past tenses in French *l'indicatif* (i.e., *l'imparfait*, *le passé composé* and *le plus-que-parfait*). The results indicate (1) that English majors were in favor of English-French contrastive analysis approach in learning French; (2) that English majors had the same understanding of the correspondence between French and English past tenses; and (3) that English majors made similar errors in learning French past tenses of *l'indicatif*. The major reasons might be (1) that the category of "aspect" is classified differently in the two languages and (2) that there is an overlap in "aspect" in the two languages.

A study on the professional development of foreign language teachers in the undeveloped west of China—A survey on the information literacy of foreign language teachers

GUO Xiaoying 51

Modern information technology may provide quite authentic environment for foreign language teaching. Teachers' information literacy has become the key to the reform of foreign language teaching and to the improvement of foreign language teaching quality. To better understand the information literacy status and demands of foreign language teachers at the tertiary level in the undeveloped west of China, this paper conducted a survey on foreign language teachers of three colleges in western China from the aspects of