

摘 要

“三维目标”是新一轮基础教育课程改革出台的课程标准中关于课程目标即“知识与技能、过程与方法、情感态度和价值观”的简称。“三维目标”是针对传统课程目标过分注重知识与技能的培养,对学生学习的过程与方法以及学生在情感态度和价值观等方面要求的相对缺失而提出的。本研究通过与两位一线小学农村教师建立行动研究团队,合作开展行动研究的方式,试图解决研究伙伴提出的“三维目标”在小学语文教学中设计与实施的困惑,力求探索出一条“三维目标”在教学中有有效实施的途径,并且通过尝试参与做行动研究的过程体验,促进一线教师的专业反思和自我成长。

本文共有六个部分组成。在研究的缘起中,介绍了“中欧甘肃基础教育项目”对本研究的支持和推动作用。在问题的提出中,描述了对研究伙伴寻找的过程,交代了问题产生的由来以及问题确定的过程。在研究的过程和方法中,研究者对本研究所遵循的研究模式和研究方法做了简单且必要的陈述,力图使研究如何得以展开的方式得以清晰化。在相关文献综述部分,行动研究小组的成员通过对国内外相关研究的梳理,吸取了已有研究成果对本研究的贡献,同时也说明了本研究试图需要弥补的内容。“三维目标”设计与实施的行动历程是本文的重点部分。在研究的历程中,研究者们以课堂教学知识观、过程观和价值观的重建作为解决问题的理论基础,以“三维目标”设计与实施的具体展开过程为论文写作的线索。研究者通过前期的知识准备和调研分析,在了解“三维目标”实施问题目前存在的表现形式的基础上,提出了行动研究的可行性策略,即以合作伙伴的课堂教学为研究对象,通过课前设计、课上实施和课后反思的研究阶段划分,帮助一线合作伙伴进行三维课程目标向课堂教学目标的设计转化,解决研究之初研究伙伴提出的教学困惑。研究遵循着提出问题、分析问题、制定研究策略、实践尝试应用研究策略以及反馈和评价的研究思路,在历时一年多的合作研究中,研究者们发现:“三维目标”设计与实施的核心是目标结构的有效整合。研究者进一步厘清了“三维目标”设计与实施的原则,并尝试对实施“三维目标”后的课堂教学进行效果检测与评价。通过行动研究的研究设计,我们在一定程度上解决了研究伙伴提出的教学困惑,改善了研究伙伴的教学生活,一定程度上促进了合作伙伴的专业发展。

关键词: 三维目标 设计与实施 行动研究

Abstract

“The three dimension goals” is the abbreviated form of the objectives of “knowledge and skill, process and methods, feeling attitude and value” of the curriculum standards presented in the new curriculum reform. It deals with stressing excessively in cultivating knowledge and skill but ignoring process and method, feeling attitude and value of student’s achievement in traditional curriculum objectives. In this study, the researcher took cooperative study way to do action research by organizing an action research team with two primary school teachers. We try to solve the problem raised by action research partners, which is how to design and implement the three dimension goals in primary Chinese teaching and to explore an effective approach to design and implement the three dimension goals in teaching. Furthermore we want to promote the partners’ professional self-reflection and growth by experiencing how to do action research.

There are six parts in this thesis. The first part is an introduction, which introduces the EU-China Gansu Basic Education Project is how to support and promote this study. The second part is put forward the problem. It describes the process to look for my action research partners and why the problem comes and how to confirm it. The third part is about the basic thoughts and method for my study. Its purpose is to clarify how to do the action research of us. The next part is induces the relevant domestic and international researches which contributes to our research and inspects some problem in them. The action research journey is the important part of my thesis. In this part, the researchers make the conception rebuilding of knowledge, process and value in class teaching as the theoretical foundation. The process of designing and implementing the three dimension goals is the clue of writing the thesis. The researchers present the practicability strategies of action research after the knowledge preparation and the survey of presentation on the problem. We regard the

class teaching of two partners as the research target. We also divide the research stage into three parts as designing before the class, implementing in the class and reflecting after the class. We hope to help the partners transfer curriculum goals to teaching goals in order to solve their puzzle. The study tracks the idea which is putting forward problem and analyzing problem and making strategies and practicing strategies and assessment. During the cooperative study for one year, we find that the core of designing and implementing the three dimension goals is conformity of the goals structure. The researchers explicate the principals on how to designing and implementing the three dimension goals likewise. We also try to make assessment and check to the teaching after implementing the three dimension goals. By this study designing, we solve the problem of the action research partners at some extent and improve their teaching lives to promote their professional development.

Keyword: the three dimension goals design and implement
action research

独创性声明

本人声明所呈交的论文是我个人在导师指导下进行的研究工作及取得的研究成果。尽我所知，除了文中特别加以标注和致谢的地方外，论文中不包括其他人已经发表或撰写过的研究成果，也不包含为获得西北师范大学或其他教育机构的学位或证书而使用过的材料。与我一同工作的同志对本研究所做的任何贡献均已在论文中作了明确的说明并表示了谢意。

签名： 刘梅梅 日期： 2006.5.18

关于论文使用授权的说明

本人完全了解西北师范大学有关保留、使用学位论文的规定，即：学校有权保留送交论文的复印件，允许论文被查阅和借阅；学校可以公布论文的全部或部分内容，可以采用影印、缩印或其他复制手段保存论文。

（保密的论文在解密后应遵守此规定）

签名： 刘梅梅 导师签名： 李增新 日期： 2006.5.18

一、研究的缘起

“中欧甘肃基础教育项目”是旨在帮助甘肃省在贫困地区实施九年义务教育的双边合作项目。项目覆盖甘肃中东部 41 个国家级贫困县，支持实施教育改革，提高教师的素质与工作效率，改进教师的教学态度和行为，提高儿童学习的主动性和教与学的质量。“教师学习资源中心”作为项目创立的适合农村中小学校继续教育的学习型组织，为农村教师的专业成长提供了一个有效的获取资源的平台，现已建成 686 个教师学习资源中心。教师学习资源中心以“经验、信息是教师专业发展的共有资源，交流、合作是教师共同成长的有效途径”为基本理念，其主要功能是通过配置一套基本的计算机网络学习系统、卫星电视教育系统、电化教育系统和部分音像资料及图书资料，为学校以及学区所辖的所有学校教师提供相互学习、交流及合作的场所。资源中心的基本活动包括计算机培训、新课程培训、校本培训、教学研究、送教下乡、学生学习活动等等。同时，教师学习资源中心起着发挥辐射该学区所辖学校的作用，并设有技术支持人员和学习支持人员。

“中欧甘肃基础教育项目”教师学习资源中心的建立，为更多的农村教师改善课堂教学提供了学习的途径。2004 年 9 月，“中欧甘肃基础教育项目”中的研究课题——“教师学习资源中心如何促进农村教师专业发展”委托西北师范大学来开展研究。本课题的研究目的是：通过行动研究的方式，促进大学研究者和一线教师在自身变革课堂教学能力上的变化，同时探索农村教师专业发展的途径、经验和方法，并且产生出利用资源中心使教师受益的文字成果。

研究者们试图以五个项目试点县（秦安县、静宁县、会宁县、天祝县和通渭县）的五个乡级教师学习资源中心为个案，通过行动研究的方式，借助资源中心提供的平台，在解决农村一线教师教育教学问题和困惑的同时，提高一线教师解决自身教育教学问题的能力，提升自身的研究素质。研究以西北师范大学课程与教学论专业的研究生与一线教师组成行动研究小组的形式开展，其中研究生一名，一线合作教师两名，一线的合作教师分别来自教师学习资源中心所在学校和其辐射的村学。我有幸参与的是秦安项目县的研究课题。课题从 2004 年 11 月开始，历时一年多。

二、问题的提出

（一）研究伙伴的寻找

教育行动研究的一个重要特征就是研究者对研究的问题要具有强烈的解决和研究愿望，而不同于传统的完成教育行政部门“指派”的任务。在这种愿望的支配下，教师参与研究的心态就会成为自觉自愿的，而不是被迫的。因此我们在选择研究伙伴时，也是本着这样的原则，即研究伙伴必须是非常愿意参与行动研究，同时对自己的教育教学生活有着强烈的改进愿望。研究之初，寻找研究伙伴成为行动研究的重要环节。2004年10月，我们开始了研究伙伴的寻找历程。寻找的过程是大学里的研究生在行动研究指导专家的带领下，前往五个教师学习资源中心进行考察学习。寻访的目的是一方面使我们这些长期在象牙塔里学习的研究生对农村的一线教学状况有个直观的体验，另一方面是对教师学习资源中心这个研究现场有个初步的了解。在寻访的过程中，我们通过听课和与一线老师座谈的形式，寻找我们的研究伙伴。在秦安县，我找到了我的研究伙伴——秦安县西川中心小学的F老师和吴川小学的L老师。

西川中心小学位于秦安县城边缘，共有教师21人，其中语文教师10人。西川乡教师学习资源中心就设在这里。F老师1999年毕业于天水师范学校，现在担任的学科是五年级二班的语文课兼美术课。她曾参加过学校组织的校本培训、县级的WTO培训、小学教法培训和天水市举办的新课程、新教材的培训，并且来兰州听过观摩课，是“教师学习资源中心”的培训教师。同事们都说F老师是学校里很喜欢新事物、新观念的老师，她对行动研究表现出了浓厚的兴趣。另一位研究伙伴——L老师工作在西川学区的一所距离县城10公里的村学——吴川小学。她是1998年毕业于天水市第二师范学校，已经有了六年的工作经历。L老师曾在天津市举办的“全国农村远程教育应用多媒体教学大赛”中获得二等奖，现在从事的是新课程二年级的语文教学工作，并担任学校的副校长一职。L老师看上去年轻并富有朝气，对研究活动的开展充满期望。在谈到自己的教学情况时，她说，自去年担任新课程的教学以来，对她的影响最大，但许多新的教学方法和教学理念自己感到比较难把握也很困惑，尤其是参加了县里组织的新课程培训时，对新课标中提到的“三维目标”这个问题很感兴趣，但没有更加深入的了解和学习的机会。

（二）问题的提出

任何研究都是从问题的发现开始的，因此提出问题是研究的第一步，没有问题就不会有研究的冲动，没有研究的冲动就不会有研究的行动，也就不会有问题的真正解决。^①在“教师学习资源中心如何促进农村教师专业发展”这样一个主题下，如何展开相关具体、实际问题的研究，成为我们秦安研究小组面临的一个首要问题，因为行动研究必须围绕具体的实践问题来展开，以解决问题为终结。2004年11月14日至15日，经过充分的研究准备，F老师和L老师来到了西北师范大学，进行为期两天的研究培训。

我作为大学里教育专业的学习者，与一线教师在教育教学的理论和实践上有着各自的优势，我们在研究小组当中承担着各自不同的角色，但共同的目的是解决来自一线教师教学实际中的困惑和问题。在课题培训一开始，课题指导专家^②建议一线的老师找出自己教学中感到困惑、困难和一直困扰着自己的问题，遵循着这样的思路，我和我的研究伙伴们展开了热烈的研讨。研讨是采用参与式培训的形式进行的，由于L老师和F老师都是小学语文教师，相似的学科背景使她们很快有了共同语言，两位老师共列出11个具体的问题，问题如下：

表 2-1 研讨会上老师们的困惑

序号	问题内容
1	如何提高小学二年级学生掌握运用标点符号的能力？
2	如何保证新课程教学中“双基”教育的贯彻？
3	如何促进后进生的转化？
4	新课程、新教材，语文学科内容设置使教师无法驾驭侧重点，基本知识的教学找不到切入口和“抓手”，怎么办？
5	如何理解“用教材教”和“教教材”？
6	除了课本，如何培养小学生语文素养和作文水平？
7	在参与式教学中，“差生”不爱发言，该如何解决？
8	家长不让学习较好的学生当学习班干部，怎么办？
9	每一节教学都应该用“三维目标”去套用评价吗？
10	资源中心培训次数少，培训面窄，满足不了教师需求，资源中心作用发挥不到位，培训无新意，培训者有待提高。
11	如何调动学生“思维”的“动”？

^① 郑金洲. 行动研究指导[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004: 48.

^② 中方专家是西北师范大学的李瑾瑜教授，欧方专家是欧盟项目专家——英国诺丁汉大学的罗宾逊教授。

显然，这些困惑都是老师们在日常教学中不断累积的问题。在这些问题中，有些是老师们无能为力解决的，有些是通过老师自身的努力和改变可以解决的，而有一些是需要老师们借助外来的帮助通过合作方式才能解决的。由于我们的行动研究是共同合作、共同发展的模式，并且针对一个具体的问题展开，因此我们需要选择可以通过合作的方式来解决的问题。

由一个具体的教学实践问题转化成可以进行研究的课题，其中需要一定的技术因素，如必要的研究变量是不能缺少的，同时还需要一定的教育教学理论作为研究的依据。在问题进一步选择的过程中，我们将这 11 个问题进行逐级筛选。筛选的原则是充分考虑在学校特殊环境中问题的重要性程度，考虑研究者驾驭课题的现实性，考虑课题的可操作性以及对于村小老师和乡小老师的共同的价值和意义。在讨论后我们发现，其中第 1、第 5、第 6、第 7、第 11 个问题属于的语文学科教学当中的具体问题，可以由教师通过自己的教学探索不断改进；第 2、第 10 个问题所涉及的范围比较大，有的是与教育体制相关的问题，对于我们行动研究的开展不够适切；第 3、第 8 个问题属于班级管理方面的问题，在这方面，F 老师和 L 老师表现出兴趣点的不一致。

经过一番慎重而艰难的选择，我们剔除了上述的 9 个问题，保留了第 4 个和第 9 个问题。接下来的工作就是对这两个问题进行深入的讨论和比较，保留最终问题的原则有两方面，一是实践性，即这个问题是迫切需要解决的，同时问题的解决必须对改善教学有帮助，二是可行性，即行动研究的开展需要具备一定的知识条件和兴趣驱动，这个问题应该是让所有的研究成员都感兴趣的问题，同时，这个问题的解决除了对自己有好处，应该对其他的老师也都能产生积极的影响。最终，在两位合作伙伴都认同和接受的前提下，我们排除了第 4 个问题，保留了第 9 个问题作为行动研究要解决的问题。

我们保留这个问题主要有以下几个方面的考虑。首先，一线老师认为新课程改革提出的“三维目标”最让她们感兴趣，尤其是参加县里组织的新课程培训时，了解到新课标中提到的“三维目标”这个问题，但却没有更加深入的了解和学习的机会。同时，这也是她们教学中最不容易操作和实施的问题，然而在这方面却又缺乏外界的帮助。其次，我作为教育专业的学习者，对“三维目标”的知识背景也有所了解。“三维目标”是新一轮基础教育课程改革出台的课程标准中提出的关于课程目标即“知识与技能、过程与方法、情感态度和价值观”的简称。《基础教育课程改革纲要（试行）》（以下简称《纲要》）指出：“国家课程标准是

教材编写、教学、评估和考试命题的依据，是国家管理和评价课程的基础。应体现国家对不同阶段的学生在知识与技能、过程与方法、情感态度价值观等方面的基本要求。”“三维目标”的提出是针对传统课程目标过分注重知识与技能的培养，对学生学习的过程与方法以及学生在情感态度和价值观等方面的要求相对缺失而提出的。“三维目标”作为新课程改革提出的一个重要的课程理念，打破了过去知识本位，忽视对学生学习过程的体验的引导，缺乏对学生情感态度和价值观培养的弊端，对于学生整体素质的提升具有重要的意义。“三维目标”在小学语文课程标准中的提出，与语文课程的地位和性质是分不开的。语文是最重要的交际工具，是人类文化的重要组成部分。工具性与人文性的统一，是语文课程的基本特点。语文课应致力于学生语文素养的形成与发展，语文素养是学生学好其他课程的基础，也是学生全面发展和终身发展的基础，语文课程的多重功能与奠基作用，决定了它在九年义务教育阶段的重要地位。全日制义务教育语文课程标准在“课程标准的设计思路”中指出：“课程目标根据知识与技能、过程与方法、情感态度和价值观三个维度设计。三个方面相互渗透，融为一体，注重语文素养的整体提高。各个学段相互联系，螺旋上升，最终全面达成总目标。”然而，从很多来自课程改革中的一线教师的反馈来看，这些新的教学理念往往被“模糊”、“笼统”、“无法操作”等词语批判，进而在教学中遭到下意识的排斥。由于其中的“过程与方法”、“情感态度和价值观”属于隐性目标，不像“知识与技能”那样好把握，甚至被一些老师当作“软任务”而不予重视。由于我对“三维目标”这个问题也非常感兴趣，并且对相关研究有一定的了解，在理论上也进行过一定的思考，因此对这个问题的保留非常赞同。

确定了问题的基本方向后，我们发现问题本身的表述并不精确，还不具备作为课题研究的要求，尤其是变量的不精确。“每一节教学都应该用‘三维目标’去套用评价吗？”，这个问题的提出，主要是因为一线的两位老师对“三维目标”本身认识不清，不清楚它的基本内涵和三者间的关系，也不清楚在具体的教学中该如何操作，以为它只是新课程的评价标准而已。在课题专家的指导下，我们用概念图的形式对问题进行了分析，使得课题组的成员对这个问题达成基本的认识，以此进一步明晰问题。通过对问题的逐级深化，我们发现“三维目标”的问题主要是其设计和实施的问题，结合研究伙伴的学科背景，最终我们将问题确定为“三维目标”在小学语文教学中如何进行有效的设计与实施。

（三）研究范围的确定

行动研究团体建立之后，我们不断的讨论和反思，认为对三维课程目标的研究以设计和实施为研究主要方向比较合适。研究以 F 老师和 L 老师的课堂教学为研究对象，以两位老师所教的语文学科为研究范围。通过对两位老师在实施“三维目标”教学前后的课堂效果对比，以及学生的变化，启发教师对“三维目标”的认同以及课堂教学的目标导向意识，探索新课程倡导的“三维”课程目标模式设计与实施的途径，帮助一线教师解决实际教学困惑。

三、研究的过程与方法

(一) 行动研究的过程

行动研究从2004年11月份正式启动,到2005年底研究结束,历时一年多时间。研究期间,受时间和空间的限制,研究小组的合作采取的是大学里的研究者每月定期前往研究现场与合作伙伴开展研究的形式,持续时间一般为3—5天。在研究现场的日子里,我和一线的研究伙伴共同备课、听课,分析课堂教学中“三维目标”设计和实施存在的问题,制定行动的计划,寻找问题解决的突破口。离开研究现场的时间,我们行动研究也不是处于“停工”的状态,而是合作伙伴在依据共同协商制定的研究计划的基础上,在课堂教学中不断地落实计划,尝试解决问题,并不断发现新问题、反馈问题,以此使得研究问题的解决和改善呈现出一个不断循环和螺旋上升的趋势。

本研究是大学研究者和一线农村教师合作开展的行动研究,我们一直遵循着“在研究中行动,在行动中研究”的研究思路。研究中,我们始终遵循行动研究的原则:即在自然情景下,通过观察和互动,自下而上建立解释性理论的精神不变,始终以解决问题为导向,牢记“行动、观察、反省与诠释、再行动的循环历程是教育行动研究的核心概念”^①。从行动研究法的尊重多元,重视反思这一特点出发,研究者和合作伙伴一起对“三维目标”的有效设计与实施问题做实践的探究。通过提出问题,解决问题的行动、观察、修正、再行动的循环过程来激发教师的专业反思,从而为实践的有效改变提供解决的方法。本研究的研究过程思路体现了李瑾瑜教授提出的行动研究过程模式。见图3-1所示:

^① 陈惠帮. 教育行动研究[M]. 台湾:台湾师大书苑有限公司发行,1998:132.

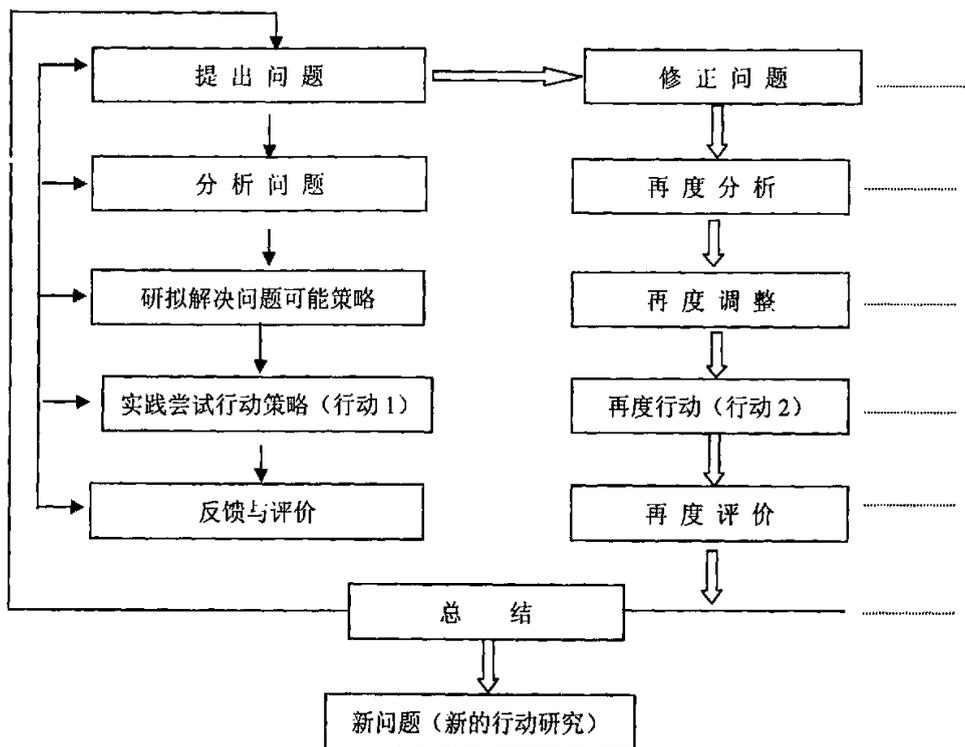


图 3-1 教师行动研究过程示意图

资料来源：全国十二所重点师范大学合编《教育学基础》，北京：教育科学出版社，2002年版，304。

（二）研究方法的使用

在本研究中，研究者们对研究方法做了必要的陈述与反省，之所以这样做是因为行动研究注重研究过程的陈述，而且研究方法是研究者的思想得以具体化和实践化的途径。

1. 课堂观察法

观察法是行动研究中一种非常重要的收集资料的方法。研究中的观察要求达到准确、全面、具体、开放及具有反思性等标准，从本质上讲，观察不仅是感官的简单参与，而且也是大脑思维过程的反映。正如爱因斯坦所说：“你能不能观察到你眼前的现象，取决于你运用什么样的理论，理论决定着你到底能观察到什么。”^①课堂教学是教学的主要途径，也是“三维目标”实施的主要场所。课堂参与性观察是本研究收集资料的主要手段。通过参与性观察，大学研究者不仅可以对一线合作伙伴的教学有全面的感知，而且能深入到对方文化的内部，了解他们对自己行为和内心世界的意义和解释。在研究初期，我主要是通过课堂素描对课

^① 转引自陈向明著，质的研究方法与社会科学研究[M]。北京：教育科学出版社，2000：227。

堂教学的过程进行简单记录，课后及时加以尽量客观、细致的补充。研究中后期，研究者们采用课堂录像的方法，在课后对课例进行分析，并结合研究者自己开发的课堂观察表进行记录。共收集有效课例 24 课时。

2. 访谈法

通过深度访谈能够了解“局中人”对问题的主观看法，把握能够揭示“局中人”行为方式的“典型话语”，以此方式可以获得第一手资料。根据研究目的、研究对象和研究者的特点，在本研究中，我们采用的访谈法主要是对合作伙伴的访谈、对学校“守门员”的访谈、对其他教师的访谈以及学生的访谈。研究者尽量通过访谈来对研究信息和数据进行多角度的相互补充，相互印证，从而提高研究的效度。对教师的访谈分为非正式访谈和正式访谈。非正式访谈主要在与合作伙伴和教师们的日常交流中进行。正式访谈分为单独访谈和集体访谈。教师集体访谈共进行了 4 次，学生集体访谈 2 次，校长访谈 1 次。（提纲后附）

3. 问卷调查法

问卷调查法在本研究中的运用主要体现在研究初期采用问卷调查法对学区语文教师所做的基线调查，以及研究后期对学生的问卷调查。其目的是为了了解周围教师对这一研究主题的看法与理解，发现老师们对语文学科中渗透到的方法与情感教育的认识，以及老师们对资源中心新课程材料中关于目标实施材料的运用情况，了解学生在课题实施后的变化。问卷由我和 L 老师以及 F 老师合作开发，前期教师调查问卷在西川学区的语文教师中共发放问卷 100 份，回收有效问卷 98 份。其中参与问卷调查的男性教师 43 人，女性教师 55 人。研究后期，我们对 L 老师班级的学生进行后测调查，共 51 人参加了问卷调查，所发放的问卷全部有效回收。问卷统计采用文本计量的方法。（问卷后附）

4. 实物分析法

本研究中另外一个主要的收集数据的方法是实物分析。因为实物通常是在自然情景下生产出来的产品，可以提供有关研究对象言行的背景知识，可以扩大我们的意识范围，增加多种研究手段和分析视角。收集实物总的原则是必须获得当事人的同意。无论是官方正式的记录文件（如资源中心的材料），还是个人非正式的资料（如合作伙伴的研究日记）都要取得同意才行。实物一般包括与研究问题有关的文字、图片、影像资料、物品等。本研究的实物主要有：研究中后期通过对合作教师反思日记的分析，了解研究进展和教师观念的转变，发现存在的问题；研究中，对学生的课堂合作学习形成的作品进行分析，了解学生的变化；课堂录像资料；照片等。

四、相关文献综述

已有关于“三维目标”问题的研究是我们开展行动研究的有力基石，也是帮助我们在研究中提出问题解决思路的主要借鉴途径。对这些材料的学习，为我们的研究开展带来许多启示，我和研究伙伴们主要通过查找书籍、杂志和专业文献对已有研究进行了梳理。

（一）概念阐释

“三维目标”是新的课程目标中“知识与技能、过程与方法、情感态度和价值观”的简称，可分别从结果性目标、过程性目标、体验性目标三个角度界定。

1. 结果性目标：关于知识、技能和能力概念的界定和区分，国内外学者意见基本一致。知识是对客观事物性质经验的概括。技能是指对知识和动作掌握的熟练程度，技能的学习可分为模仿、学会、熟练几个不同发展，按性质分，技能可以分为隐性的智力技能和显性的动作技能。能力是指个人完成某种活动所必须的个性心理特征。能力是获得知识和技能的前提，知识和技能是形成能力的基础。

2. 过程性目标：把“过程与方法”作为一个目标维度提出来，是为了突出“知识与技能”这一结果性目标产生、发展和形成的过程，是为了强调如何指导学生学会学习、学会发展和学会创新，是本次基础教育课程改革的一个创新性标志。“过程与方法”在课程目标的结构体系中是基础性的动态支持系统，当某个学习活动开始时，主体调用需要的知识技能，依据一定的情感态度价值观为取向，采取特定的方法与策略，在活动目标、自我兴趣与需要的驱动下，建构起具有一定效能的活动过程。

3. 体验性目标：情感，是人对所经历过的事实的心理体验。态度则是人内在体验的外在流露。价值观就是对价值的看法。“情感态度与价值观”是人对亲身经历过的事实的体验性认识及其由此产生的态度行为习惯，是对互动教学中心理因素的功能性要求。因为情感态度与价值观不仅有着密切的内在联系，而且都有一种共同功能，就是对师生互动教学过程与方法的优劣有极其重要的影响和制约作用，对知识与能力结果性目标的达成有巨大的调控作用。

（二）国内研究状况

《纲要》中提出：“国家课程标准是教材编写、教学、评估和考试命题的依据，是国家管理和评价课程的基础。应体现国家对不同阶段的学生在知识与技能、过程与方法、情感态度价值观等方面的基本要求。”全日制义务教育语文课程标

准在“课程标准的设计思路”中指出：“课程目标根据知识与技能、过程与方法、情感态度和价值观三个维度设计。三个方面相互渗透，融为一体，注重语文素养的整体提高。各个学段相互联系，螺旋上升，最终全面达成总目标。”

在实践领域中，已有研究从“三维目标”语义分析的角度对其进行界定，或从“三维”的内涵关系对其进行表述，可分为以下几种：知识与技能，是每个学科课程都要设定的预期教学目标，是通过一定时间的教学，学生学习行为要达成要实现的结果。过程与方法，指在教师指导下，学生获取新知的周期性多元互动的基本程序和具体做法，又叫做程序性目标。情感态度与价值观，是人对自己亲身经历过的事实的体验性认识及其由此产生的态度行为习惯，是对互动教学中心理因素的功能性要求。[王义堂等，2003]能力的问题，情感、态度、价值观的问题，都是依附于知识发生、发展过程之中的，是在探索知识的过程中得以形成和发展的。[程淑华等，2002（7）]情感与态度是认知的根本；过程与方法是认知的枝干；知识与技能是认知的花朵。[王常青、任淑艳，2004（6）]“知识与技能”是“过程与方法”、“情感态度与价值观”的基础。如果没有一定的知识与技能，学生将不会规范地去设计学习程序、不会有效地选择适合自己的最佳学习方法、学习策略。如果没有知识与技能做基础，情感态度与价值观这一体验性目标就不会提升体验的层次水平，其促进优化作用也就难以得到有效发挥；“过程与方法”是实现“知识与技能”目标的载体，是滋长生成体验性目标的土壤。没有“过程与方法”，学科素养的生成，就失去了凭借和依托。“情感态度与价值观”是体验性目标，它对所采取实施的“过程与方法”，对于“知识与技能”结果性目标的逐步整合与达成，起着极其重要的促进与优化作用。[王义堂等，2003]等。

也有学者从目标实施的角度，对三维目标的实施原则和策略进行考察，如：要研究与上位目标的关系，把握教学目标的适切性；要处理好知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观的关系，确定目标的重点；要分析具体的学生、内容与可得到的资源，挖掘内容或资源对学生发展的意义与价值；要清楚预设目标与生成目标的关系，把握教学效益的底线。[崔允漷，2004（13-14）]正确把握三维目标的内在联系；教学要适合学生的思维水平和认识基础；教师要适时激发学生的学习兴趣和学习动力；必须处理好建构知识与培养能力的关系；采用对话互动式的教学形式；教师课堂点拨要及时。[张淑显，2004（3）]加强目标意识，准确理解课程目标内涵，搞好教学目标定位和设计；致力教学行为的转变，提高

教师专业素养和教学技能；掌握现代教学手段，实现信息技术与学科教学的整合。[刘秋萍，2003（10）]重视隐性知识的教学；重视知识形成过程的教学。[吕美荣，2004（11）]等。

也有学者从三维目标与素质教育的关系以及与人的发展的角度进行剖析。如：三维目标集中体现了新课程的基本理念，集中体现了素质教育在学科课程中培养的基本途径，集中体现了学生全面和谐发展，个性发展和终身发展的客观规律。[王义堂等，2003]三维目标体现了学科学习价值的终极实现和关注生命发展的教育诉求；新课程目标对过程和方法，情感、态度、价值观的强调，突出了以学生发展为本的思想，更有利于学生的全面发展，是教育领域里一场深层次的革命。追求知识与技能、过程和方法、情感态度和价值观协调统一是教育本质的真正回归，无疑会产生深远的影响。[李华，2004（3）]义务教育课程标准明确地把课程目标分为知识与技能、过程与方法、情感态度和价值观三个方面，打破了过去知识本位，忽视对学生情感态度与价值观培养的弊端，提升了情感态度与价值观在课程目标中的地位，对于学生整体素养的提升具有十分重要的意义。[李长吉，2004（7）]等。

还有学者通过对现已颁布的18个义务教育学科课程标准进行内容分析，对目标规定部分或相关内容进行分析和比较，重点是对三维目标中“过程与方法”、“情感态度与价值观”的分析，划分指标体系所涉及的维度及具体项目。[李长吉，2004（7）；李长吉，2005（6）]

反思我国“三维目标”问题研究的现状，主要有以下几个方面的特点和问题：对“三维目标”问题的研究主要集中在“三维目标”的内涵及关系的表述，“三维目标”实施的原则和策略的考察以及实施“三维目标”意义的阐释。研究者多是从课程标准中对于目标的表述进行个人的解读或是从教学经验中对具体课例进行总结、提升。现有研究中也存在着一些需要研究者们进一步去探讨和弥补的问题，主要表现在：“三维目标”基本理论研究薄弱，“三维目标”作为新课程改革提出的一个重要概念，对于目标所涉及的基本维度之间的逻辑关系有待明晰；“三维目标”在不同学科中的呈现缺乏一个相对详尽的内容体系；“三维目标”实践研究缺乏系统性；“三维目标”在实践中的研究大都停留在对课程目标实施经验的描述上，课程目标与教学目标关系不清，致使教师对目标的实施与达成缺乏观测的标准；“三维目标”在课堂教学中的整合缺乏有一定时间跨度的系统的研究；研究方法单一，目前研究大都采用宏观描述、经验分析与评论的方法，少

有定量研究，更缺乏个案研究等质性的研究。

这些已有的研究成果对于本研究的开展具有一定的借鉴意义。如追求有效教学，必须要关注“三维目标”，它是素质教育落实到具体课堂教学的重要体现。对“三维目标”关系的研究为我们行动研究的开展理清和明晰概念也有所帮助和启示。另外，关注“三维目标”同以往“双基”教育中提出的教学目标的区别，也使我们教学目标理念的变革以及新的课程改革的理念有了更加深入的了解。研究小组在对现有研究资料梳理的基础上，希望在以上某些方面能够有所创新。

（三）国外研究状况

国外的研究主要选取的是布卢姆的研究进行分析。美国芝加哥大学的著名的教育心理学教授布卢姆（B. S. Bloom）等人是世界上最早将分类学的理论运用于教学领域的。教学目标作为教学过程的第一步，在布卢姆提出教学目标行为化之后，爱博利斯曾认为是20世纪70年代之后对教育影响最重要的策略。布卢姆等人认为，有效的教学开始于准确知道希望达到的目标，教学目标分类，就是把各项具体教学目标按从简单到复杂、从低级到高级连续递增的分类排列组合，使之成为可观察、可测量的系列化目标系统。在这个系统中，教学目标分为认知领域、情感领域、动作技能领域，每个领域又分为若干亚领域。布卢姆等人认为教育目标是指：明确阐述希望通过教育过程使学生得以变化的方式，即学生改变其思维、感情和行动的方式。[布卢姆等，1986]而分类学所依据的结构和原理是以关于人的学习与思维的本质的预先假定为基础的，这些预先假定分为六类，即①学习与行为之间的关系；②不同性质的学习类别的存在；③学习的层次性和累计性；④高级技能与能力的泛化能力；⑤初学者的学习与有经验者的学习的差异。[L·W·安德森、L·A·索斯尼克，1998]在《教育目标分类学，第一分册：认知领域》中，布卢姆等人尝试着用三种方式来界说教育目标的类或亚类，第一种是用言语描述界说各类和亚类；第二种界说是通过分类学的每一个亚类所包含的教育目标一览表来说明；第三种界说是想通过对那些被认为是合适的试题和问题的例证，使读者明确适合于每一类别的行为。在本册中，布卢姆等从知识、领会、运用、分析、综合、评价6个大类14个亚类对认知领域的目标进行了次序排列，对所涉及的包括有关知识的回忆或再认，以及理智能力和技能的形成等领域进行了详细的描述。在《教育目标分类学，第二分册：情感领域》中，D·R·克拉斯沃尔等人将情感领域按照接受、反应、价值评价、组织、由价值或价值复合体形成的性格化分成5个大类和13个亚类，描述了情感领域的性质，阐述了如何

编制、评价各个层次上的情感目标，并对情感行为如何形成、何时以及怎样对他们加以修正，以及作为实施目标的学校对此如何作为等问题进行了探讨。同时，编者还探讨了三个不同领域教育目标的关系。在《教育目标分类学，第三分册：动作技能领域》中，安妮塔·哈罗（Anita J. Harrow）和伊丽莎白·辛普森（Elizabeth J. Simpson）接过了布卢姆等人手中的接力棒，分别从不同角度来陈述动作技能领域的教育目标。前者主要从学前教育的视角分类，而后者则是从职业技术教育的视点进行探讨。他们认为学前教育和职业技术教育更多的关注学习者的动作技能的发展，通过对这些领域的目标进行连续体性质的描述，使广大教育工作者可以有可能辨别出动作技能领域所特有的行为，并为他们提供一个关于编制有序课程、利用恰当的教学策略和选择适切的测量技术的行动指南。在其广泛的运用过程中，广大的教育工作者对以从分类学的角度对教育过程的结果所做的目标假设做出了各种不同的反应，其中最主要的反应之一就是“从关注教师行为转变为关注学生从这些行为中学到的东西”。这种转变的结果就是有必要从学生外显的行为中对其预定的学习结果做出界定。同时，来自对目标分类学的批评的声音也是此起彼伏，有的学者审视了为验证教育目标分类学理论而进行的哲学意义上的研究，如“中立性”、“累积层次结构”，也有学者从分类学层次结构的实证性调查和心理学以及逻辑学的角度进行透视。不过，正如目标分类学的编者所希望的那样，它能够成为研究教育目标的一个启发性框架，与分类学相关的扩展研究也得到了广泛的开展，从某种角度看，这些扩展研究也成为教育研究者将分类学内化的证据。

在这些分类中，他们是按照外显行为的复杂程度或水平分类。因此，学生要想达到较高程度的目标，必须看他们是否达到该行为水平以下的各种较低行为水平。布卢姆等人的教学目标分类的最主要特点就是以外显行为作为统一基点，通过对外显活动的描述，显示出内隐心理活动的相应水平，并且以行为的复杂程度作为划分教学目标类别的依据，使各类目标之间具有明显的层次性。这样，就为课程编制、教学设计及评价提供了一个详细的目标参照体系，特别是对那些可以量化或可以客观加以描述和评价的知识、技能的教学具有十分重要的价值。布卢姆等人的教学目标分类系统主要关注的是内容性目标和体验性目标的分类，对过程性目标的分类几乎未做涉及。《教育目标分类学》的问世使得教育教学目标从分类学的角度构建了一个内在的具有启发性意义的逻辑结构框架，通过发现一个目标在结构中所处的位置，人们可以对所包含的行为达到更好的认识，并获知该

行为与其他行为间的关系。[L·W·安德森、L·A·索斯尼克, 1998]这种框架体系也是通过运用教育目标对教育过程的目的进行分类的尝试,其所依据的逻辑即是,所有教育目标在以行为方式陈述时,都能从学生的行为中找到其对应点,由此,行为就可以观察和加以描述,从而所描述的事物也就可以分类了。

布卢姆教育目标分类学的体系,实际上主要是对课程和教学领域的目标分类,但是他们试图表明一种目标分类界定的具有一般意义的方法论的系统化,对于实施“三维目标”的教学仍旧有着重要的启发意义,它的行为目标陈述方式和它对于学生学习的分类层次的界定是其主要可以借鉴的精华。长期以来,我国的教学工作者在对教育目标进行表述时,往往采用笼而统之的做法,并且多是从教师的角度对学生的学习结果做出预设,这些预期的目标主要是以认知领域的目标为主,学生知识数量的获得是教学的主要目的。新课程提出从三个维度设计课程的总目标和阶段目标,在教学中改变了以往单一的线性的目标模式,发展并充实了学生的学习分类层次,从多个角度重新定义学生的发展标准,并以可测量的行为目标观测学生的学习结果,这些做法都离不开教育目标分类学的贡献。同时,布卢姆等人的目标分类体系对于教学过程和教学方法的描述却相对较少,不过德布洛克(DeBlock)在布卢姆分类学的基础上编制了描述教育目标的三维模式。[L·W·安德森、L·A·索斯尼克, 1998]一是方法分类序列,二是内容,三是所学内容的承接。但其级类过于烦琐,不易操作。这些与分类学相关的研究成果,也为本研究提供了思考的理论依据。

五、“三维目标”设计与实施的行动历程

（一）研究现场的进入

做好了行动前必要的准备后，2004年11月底，研究者们开始尝试进入研究现场——秦安县西川中心小学和吴川小学。进入学校之前，我向学校领导说明了研究目的和初步的研究计划。两所学校的校长也表示希望通过这种合作的形式为学校的教学工作带来改善，并希望更多广大的教师能够认识和参与这样的研究形式，把我们的研究成果在学校甚至是学区得到推广。这符合行动研究伦理道德规范中的公平回报的原则，当然这也是研究者最大的心愿。

正如我在自己第一次的研究日记中所写：西川小学门前的路修理的好多了，让我的心情顿时也晴朗了许多，尽管外面阴着天，可是李扬校长的热情接待让我对于昨天张局长的答复心里平和了许多。（张局长是县教育局副局长，也是县项目办的负责人，我在刚到县城的时候请求过他在交通方面的协助，但是他拒绝了我的请求。李校长是西川小学的“守门员”，他是对被研究者群体内对被抽样的人具有权威的人，他可以决定这些人是否参加研究。^①）我怀着忐忑不安的心情在西川小学度过了研究的第一天，我担心我们的研究会给她们本来忙碌的工作增加负担，但是李校长和研究伙伴的热情打消了我的担心和疑虑。学校里的其他教师也对我们的研究充满期待，这无形中增强了我们的研究信心。我想我能给他们做的就是通过我们的合作研究，为合作伙伴的教学尽微薄之力，使她们真正参与到研究中来，而不是“人一走，茶就凉”。

在第一次的现场合作中，我和研究伙伴们结合行动研究的过程模式图和我们研究的具体问题，对如何有效设计和实施“三维目标”这个问题进行了研究历程的规划。见图 5-1：

^① 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 151.

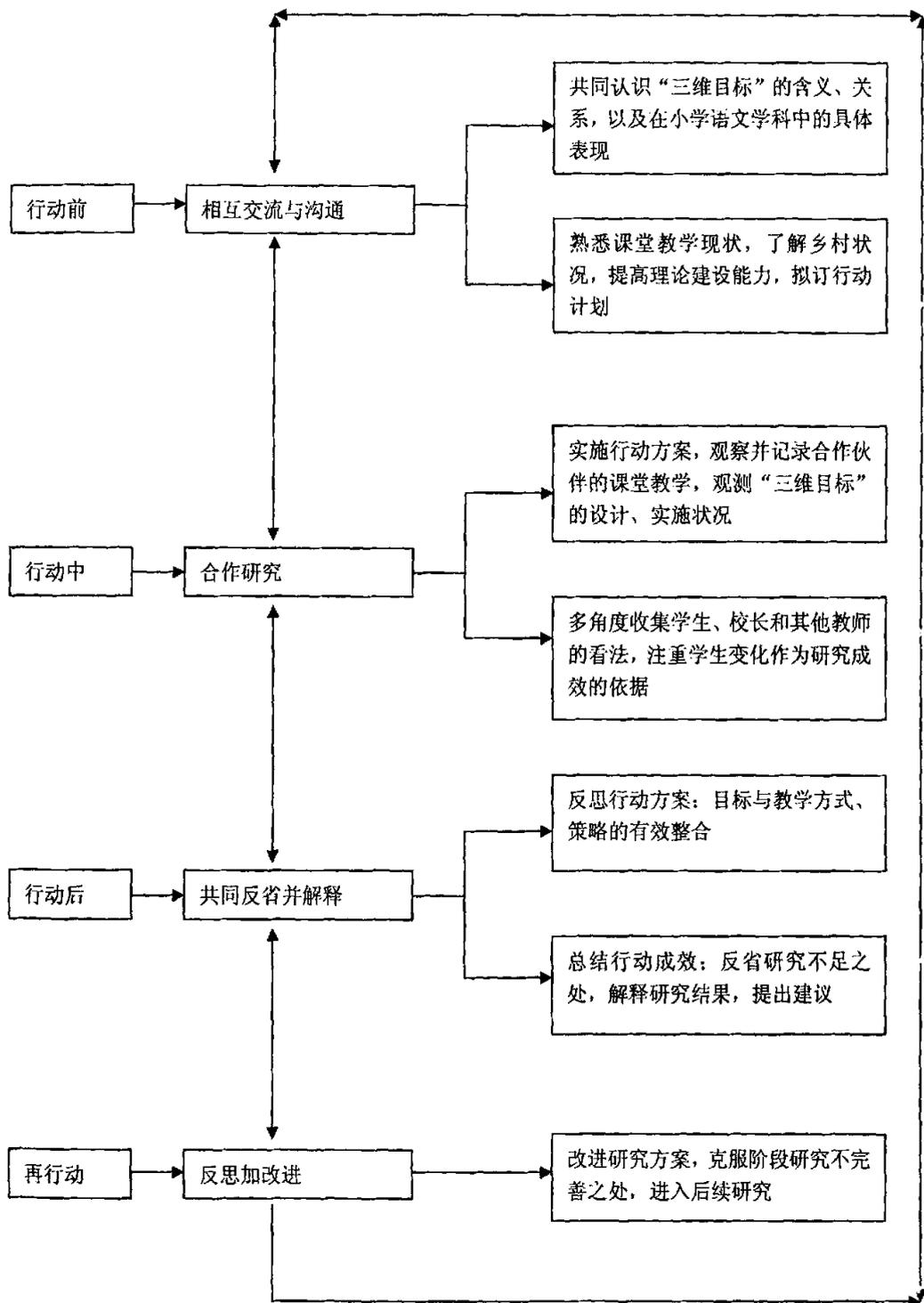


图 5-1 行动研究的动态历程图

（二）行动前的知识准备

研究促进学习是我们开展行动研究的一个显著特点，行动前的知识准备是研究得以顺利进行的必要条件。“三维目标”的提出使课程目标从线性的“双基”走向立体的“三维”，其演变必然会有一定的理论背景，课堂教学观的重建是呼唤课程目标变革的重要原因，对这些相关背景知识的学习对研究者来说是非常必要的。对于研究中涉及到的两个重要变量“三维目标”和“行动研究”如果没有清晰的和可操作的认识，也可能阻碍行动研究的历程，因为我们本身也是行动研究的学习者。同时，对小学语文学科中关于“三维目标”体系的阐释，也是研究得以开始的突破口。为了降低研究者的焦虑，提高并建设研究者自身的能力，在研究的初期，我和F老师、L老师一起商议，对这些涉及新课程理念的知识进行了学习。对于这些知识的掌握，我们主要通过三种形式进行，第一种是集体性的行动研究培训活动，这里主要是以课题专家组织的参与式培训为主。第二种是合作小组的“聊天”，代替传统的生硬式的讨论，便于在友好轻松的气氛中理解知识，而不增加彼此的心理负担。第三种就是通过我对这些材料的整理，以合作伙伴能够理解的材料形式呈现，使她们能够在短期内学会运用这些基本的研究资料，以便所有研究者能够在认识层面上尽快达成一致。

1. 课堂教学观的重建

教学作为学校环境系统中的主要功能，对个体发展的影响有着至关重要的作用，而基础教育阶段作为个人成长的基础性奠基工程，对个体的发展更是起着极端重要的影响。在积极倡导素质教育的今天，面对信息化、知识经济和学习化社会的挑战，如何培养适应21世纪社会的人才，成为新时期基础教育面临的主要任务，而解决这一任务的一个可以探讨的视角就是从发展的角度构建基础教育课程以发展为本的目标和模式，形成利于促进学生发展的良好的教学理念和教学环境。传统的课程目标是以培养学生的“双基”即基本知识和基本技能为主的，而以学生的发展为本的课程目标则是以多维度、立体性为其特征，从学生终身发展的角度构建。研究者们认为，要构建促进学生全面发展的课程目标，就必须重新认识课堂教学的知识观、过程观和价值观。

（1）重建课堂教学知识观

课堂教学知识观是对课堂教学中知识要素的基本看法和基本观念。知识是教育的重要内容和载体，是教育目的得以实现的基础，不同时代的知识观会深刻影响着这一时代学校教育的课程形态、教学特点与学习方式。20世纪60年代开始，

特别是 90 年代以来，国家与社会的发展模式、哲学与心理学的研究以及教育观念本身都发生了重要的转变。伴随着新的知识增长方式的转变，尤其是建构主义心理学对个体知识增长的心理机制的阐释，关注知识的价值负载功能和文化传承功能的新的后现代主义知识观走上历史舞台。较之客观主义知识观把知识看作目标、一个明确的问题或目标、一个真理，新知识观把知识看作行动或过程，看作个体在出于各种目的而试图理解所生活的社会或自然环境的过程中的认知建构或创造的过程。这一过程具有与传统知识观相对的三个特征：文化性、情景性和价值性。在这三个属性当中，文化性取代了传统知识观中的客观性特征地位，成为新知识观的基本属性。文化性是指知识的性质不可避免地受到所处的文化传统和文化模式的制约，与一定文化体系中的价值观念、生活方式、语言符号乃至人生信仰都不可分割。基于此，人类知识的客观性是需要质疑的，所有知识都应接受批判性的检验。同时，每个时代的人们都应该对前人获得的种种知识进行新的审视、修正或抛弃，并发展适合自己这个时代需要的新知识。^①新知识观认为知识作为一种行动，是主体求知的过程，即知识就是“探索知识”，在这个行动过程中，个体没有脱离知识，个体内在于知识的存在并与知识共同构成一个世界。同时，知识在被个体认知时，个体的兴趣、情感、信仰、态度等个性化的非智力因素也发挥了重要的作用，知识获得的过程也就具有了相应的价值。

新知识观对课堂教学的启示是，课堂教学应从学生终身发展的意义上重新构建。首先，课程知识不只是具有普适性的简单规则和既定理论，学生生活及其个人知识、直接经验亦成为课程内容的有机构成。其次，教学亦不再是教师面对知识的独白过程，而是师生在对话中共同参与知识创生的过程。在这一过程中，教师与学生都摆脱了被知识奴役的处境，面对课程知识获得了某种尊严和言说的权利。再次，学习作为构建新知识的活动，将成为学生不断质疑、不断探索、不断表达个人见解的历程。^②在由传统知识观向新知识观转变的历程中，隐含知识的力量得到突显，“缄默的知识”比“显性的知识”更加应当引起教育者的重视，即“知道怎样做”比“知道是什么”更加重要，知识与能力统一在教学内容和教学过程中。

新课程提出课程目标设计的第一个维度就是知识与技能，我们认为这里所指的“知识与技能”，不仅是要求学生掌握既定的教科书提供的知识，更应当是教师个人的知识和学生的个人知识以及师生互动产生的知识共同组成的知识体，在

^① 钟启泉. 研究性学习的理论基础[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 46.

^② 钟启泉. 研究性学习的理论基础[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003: 47.

这一知识体中,学生能力的发展蕴涵在课程内容的实施过程当中,而非独立训练和强化的结果,学生的意会知识、信息知识和能力知识都能得到相应的发展。知识观的变革深刻影响了新课程下课堂知识的结构的变化。如图 5-2:

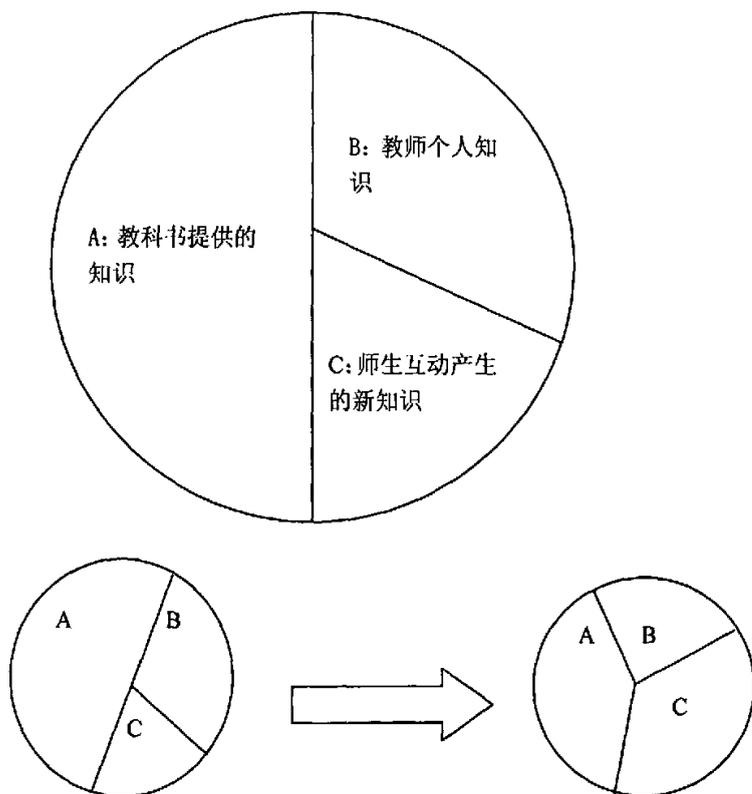


图 5-2 课堂中课程授受知识的类型变化^①

在新课程中,教师将更多的采取“非结构”、“开放式”的控制方式,强调学生对教科书内容的记忆与内化的比例将减弱,而注重学生创新品质的 B 类和 C 类知识的比重得到上升,这种体现新知识观的课堂知识授受结构将为学生带来一种具有生成性和可持续发展功能的作用和价值。

(2) 重建课堂教学过程观

课堂教学过程观是对课堂教学的过程的基本认识和所持的基本看法。教学过程作为一种学校为实现教育目标而进行的人为活动,是由被策划者认识了的人类需要所造就的,对教学过程的研究就是对有效实现这些需要的活动构建和合理性

^① 钟启泉等编. 为了中华民族的复兴,为了每位学生的发展. 上海:华东师范大学出版社,2001:426-427.

的认识。^①教学理论界和实践界对教学过程的认识各持己见，以致理论界曾出现传统教学论与现代教学论的激烈争辩^②。传统教学过程论主要以夸美纽斯和赫尔巴特的传统教学理论所构建的操作性教学为基础。现代教学过程论所主张的注重对学生的学习和发展的关注，主要从杜威的以儿童为中心的、以经验的重组和活动教学为本质特点开始的，延续到当代，主要集中在后现代主义教学理论流派对教学过程的解释和重构上。

课堂教学过程认识论的变迁与课程和教学理念的演进有着密切的关系。在夸美纽斯时代，他第一次提出了将课程和教学从古希腊目的论的存在领域独立出来，并赋予其工具性功能，为教学的合理性寻找到其方法依据，由此，“工具-方法”形态的课程和教学理念出现，夸美纽斯试图通过对方法的诉求来构建课堂生活的秩序问题和效果问题。这种理念的出现与近代对理论与实践关系问题认识的变化以及培根工具主义思想的影响有着密切关系，在教学上，使得关注的重点由内容转向方法。^③夸美纽斯“目的-工具”形态的教学理念对教学过程的关注使得教学活动越来越精致和具有可操作性，但也同时使教师的教脱离了学生的学，教学过程在工具主义的支配下走向封闭和僵化，课堂过程的开放性和生成性得不到合理的实现。而以杜威为代表的现代教学理论流派，对教学过程的论述更多的从关注教育与生活的关系进行阐述的。杜威的“教育即生活”、“教育即生长”和“学校即社会”的著名观点正是体现了教育教学世界作为儿童生活世界的一部分的教学过程观，教学过程是儿童不断体验和生成经验的过程，“教育过程在它自身以外无目的，它就是它自己的目的；教育过程是一个不断改组、不断改造和不断转化的过程”^④。这种观念也有力的反驳了斯宾塞所提出的知识的“生活准备说”观点。

随着后现代主义教学观的兴起，传统的知识观、学习观和师生关系受到了不同程度的批判和解构，“他们否定科学知识的绝对权威性和客观真理性，揭示其意识形态的隐蔽和不可规避的主观性；他们反对以记忆、强化为中心的行为主义学习理论和只关注认知、智力因素的学习理论，主张把学生的学习过程看作是学生向学习文本批判、质疑和重新发现的过程，是学生整个身心投入学习活动，去经历和体验知识形成的过程，也是身心多方面需要的实现和发展、过程；他们反对严格控制式的师生关系和模式化的教学过程观，提倡师生平等式的对话，并主

^① 叶澜. 重建课堂教学过程观[J]. 教育研究, 2002, (10).

^② 同上.

^③ 卜玉华. 西方传统课程核心理念形态的变迁及其方法论反思[J]. 教育理论与实践, 2001, (3).

^④ 杜威. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001: 58.

张在具体情境中通过实践与对话动态推进教学过程。”^①

后现代教学过程观更多体现了从儿童发展的角度构建课堂教学过程,对我们实施新课程从过程与方法的维度设计课堂教学目标有着重要的启发意义。在我国,理论界对教学过程认识主要是从认识和交往两个方面进行的,但在具体的教学实践层面中,课堂教学的过程观也主要是从教师“教”的层面阐释的,文化知识与儿童丰富的经验世界的联系很少被教学工作者所重视,教学被简单地规定为传递人类社会所积累的系统的文化知识和形成学习知识的技能和技巧,因此,教学过程也就简化为教师讲授、学生以记忆和练习为主的被动接受过程。重建课堂教学过程观,就是要重视对课堂教学的过程与方法的研究,树立新的课堂教学过程理念,重新定位教学过程的任 务,在过程与方法的结合中探寻课堂教学的理想模式,使学生努力学会不断地,从不同方面丰富自己的经验世界,形成多向互动、动态生成,学生参与的教学过程模式,进而实现由“知识课堂”向“生命课堂”的转变。^②

(3) 重建课堂教学价值观

课堂教学价值观是指教师对课堂教学的价值选择和价值取向所持的基本态度和基本看法。教育活动不可能回避价值问题,而教学活动作为教育活动的主要形式,不同的课堂教学价值观,必然影响教师在教学中教学活动的开展和教学目标的实现。价值作为满足主体需要程度的描述,在教学中,其两个基本要素就是教学主体和教学知识,在教学作为课程实施的认识上,课程结构价值取向的变迁一直是影响课堂教学价值取向的重要因素。在课程结构发展的历史上,活动性知识、观察性知识和符号性知识是形成课程逻辑结构的重要基础,同时,智力结构、社会结构和活动结构也是影响课程结构的重要因素。^③按照活动性知识、观察性知识和符号性知识对课程结构影响程度的不同,所体现的价值观也相应有所侧重。强调活动知识的课程在价值取向上密切关注学生的需要和兴趣,强调学生的个别发展和主体建构;强调符号性知识的课程,在价值取向上重视学科的分化和学生理性能力的培养;强调观察性知识的课程,在价值取向上注重课程的社会性功能,关注个人与社会的生存与发展问题。

不同的课程价值取向在具体的教学实施过程中也就形成了不同的课堂教学价值观,重视学科课程的课堂教学更加强调知识传递的逻辑性和体系化,而忽视

^① 叶澜. 重建课堂教学过程观[J]. 教育研究, 2002, (10).

^② 王鉴. 课堂重构: 从“知识课堂”到“生命课堂”[J]. 教育理论与实践, 2003, (1).

^③ 刘旭东. 现代课程的价值取向研究[M]. 甘肃: 甘肃教育出版社, 2002: 51-69.

了学生的实际需要和社会价值因素；活动课程在教学中重视主客体的交互作用，即学生经验的形成，强调经验“不仅包括经验的实在，而且包括经验的过程和经验的主体”^①，在重视了儿童的主体地位的同时也弱化了课程本身的教育价值；以观察性知识为基础的问题中心课程，在教学的价值取向上关注问题的解决过程，重视教学的情境性，教学的过程性目标受到重视，但选择适切的学习领域是它先天的困难所在。

课堂教学价值观的核心问题是教学在育人中的价值，以及为培养怎样的人服务的问题，其价值选择最主要的表现形式就是对教学目标的选择上。从有了课堂教学的第一天起，知识传授首先成为课堂教学的第一目标。古希腊博雅教育课程核心思想就是通过知识追求永恒的生活，那时的课堂教学目标还仅仅停留在知识传授的维度上。随着时代的不断前进，知识开始不断的增长，当传授无限知识遇到困难时，如何更好更有效地传递知识成为课堂教学的困惑，因此教授获取知识的方法比教授知识本身显得更为重要。当夸美纽斯时代将课堂教学从单一的知识传授向知识与方法相结合时，课堂教学的目标开始走向二维，其经典话语就是“把一切事物教给一切人的全部艺术”，不过夸美纽斯所提倡的方法仍旧是一种工具主义的方法，即方法是为知识获取服务的工具，知识还是被看成是课堂教学中的最终目的，方法与过程不过是手段而已，方法作为教学目标要素的本身意义还未被认识。进入20世纪50、60年代，随着世界教育改革高潮的不断迭起，人们愈来愈发现，知识与方法仍然不能解决教育的终极目的即培养人的发展，此时，情感态度与价值观的因素开始走进课堂，从而形成了课堂教学的三维立体的结构目标模式。^②此时的终身教育、学习化社会、学会学习、学会生存等教育发展新动向赋予了教育的双重任务，“一方面，教育应大量和有效地传授越来越多、不断发展并与认识发展水平相适应的知识和技能，因为这是造就未来人才的基础。同时，教育还应找到并标出判断事物的标准，使人们不会让自己被充斥公共和私人场所、多少称得上是瞬息万变的大量信息搞得晕头转向，使人们不脱离个人和集体发展的方向。可以这么说，教育既应提供一个复杂的、不断变动的世界地图，又应提供有助于在这个世界上航行的指南针。”^③

当前，在我国，“知识传递”仍旧是大部分教师对课堂教学价值的选择，尽管新课程改革明确提出了从三个维度设计课程目标，但是这种教学价值观还没有

^① 刘旭东. 现代课程的价值取向研究[M]. 甘肃: 甘肃教育出版社, 2002: 55.

^② 此部分受王鉴老师上课启示.

^③ 联合国教科文组织教育丛书. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996, 75.

被广大的教师很好的接受内化,教师谈论的抽象的价值观与教师在课堂实践中的行为表现还是“两张皮”,教师的内在观念对教学目标的制定和教学行为的定向表现在传统课堂价值观与新课堂价值观的夹缝中。课堂作为课程改革实施的一线阵地,如何帮助教师确立新的课堂教学价值观关系到新课程改革的成功与否,以培养能在当代社会中实现主动、健康发展的一代新人为目标的新的课堂教学价值观是课堂重建的重要目标,也是实现回归促进人的发展的教育根本目的的重要途径。

对课堂教学知识观、过程观和价值观变化的梳理和学习,使得我和研究伙伴对于教学目标由“双基”到“三维”的变化有了理性的认识,对课堂教学观念的历史演变有了清晰的把握,为行动研究的问题解决寻找到了理论依据

2. 小学语文课程的“三维目标”体系

课程标准是课程实施的依据,在对《语文课程标准》的学习中,我们重点对课程目标进行了讨论。《语文课程标准》中的目标体系是由十条总目标和四部分阶段目标组成。十条总目标涵盖了语文素养的所有方面,第一条至第五条大体是围绕情感态度价值观与过程方法几个方面提出目标,其中也涉及知识与能力的问题,如第一条提出爱国主义情感、社会主义道德品质、人生态度等方面的发展目标,这些目标多带有过程性、发展性和导向性,它们作为语文素养的一部分,实现的途径与方法就是渗透和潜移默化,体现工具性与人文性的统一。第六条至第十条大体围绕语文知识和能力几方面提出发展的目标,同时也涉及情感态度价值观与过程、方法。在这十条总目标中,三个维度的要求不是泾渭分明的,而是交融在一起的,有时很难说清楚是哪一方面的目标。每个阶段目标则是根据儿童心理和语言发展的不同阶段的特点和要求安排的,从“识字与写字”、“阅读”、“写作”、“口语交际”四个方面提出目标,同时还提出“综合性学习”的要求,每项目标之间都保持一定的梯度,循序渐进。课程目标根据知识和能力、过程和方法、情感态度和价值观三个维度设计。目标体系,条块分明而又相互协调,目标明确而又具有弹性。三个维度相互渗透融为一体,具有很强的整体性和立体感。见图5-3:

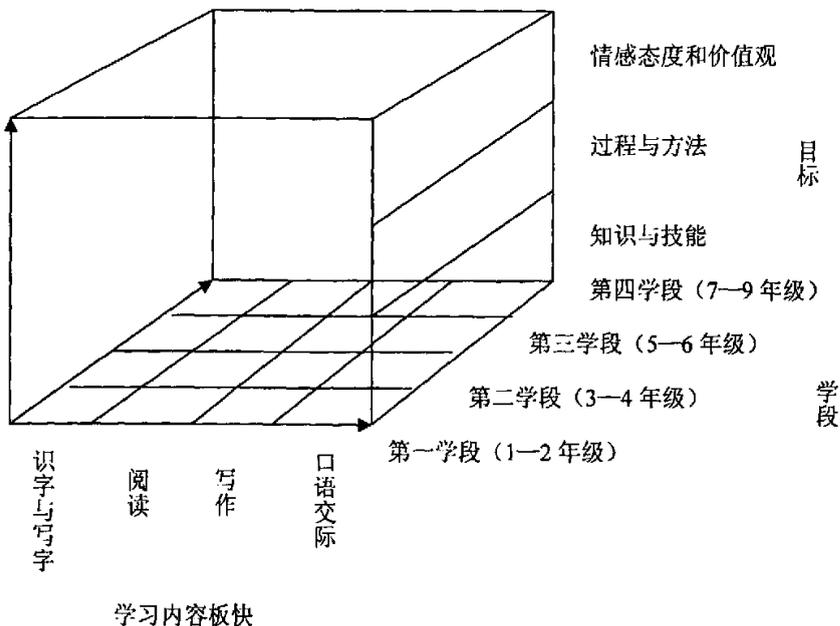


图 5-3 小学语文课程目标体系

新的语文课程目标体系力求通过五个板块的设计，以综合化为教学开展的主要方向，增强目标之间的协调性，同时以现代意识统整目标，使各块目标都能适应时代发展的需求。在对待知识与能力的关系问题上，新的目标体系注重了二者的联系，强调运用语文知识的能力养成，知识与能力整合有利于知识的理解、掌握和运用，避免了知识、能力脱节的现状，并且知识与技能的获取是依据一定的方法，通过一定的过程来实现的。这些描述性的目标重视了学习主体的实践和体验，力求改变只重结果，不重过程的现象。

对语文课程标准内容的学习，使得研究者们对研究的开展有了一个比较清晰的研究边界意识，明确了自身需要做什么。在此基础上，我们检索了近年来相关的一些文章，通过阅读学习这些论文，大家对“三维目标”这个问题有了初步的认识。F 老师在她的研究日记中写到：

由最初不知道“三维目标”具体指什么，到认识“三维目标”就是指知识和技能，过程和方法，情感、态度和价值观，我开始逐步有意识地在资源中心查阅书籍、资料，上网浏览教育教学信息。但资源中心找到的关于“三维目标”与行动研究的资料很少，于是研究伙伴刘老师为我找来了许多教育

期刊上关于“三维目标”与行动研究的资料,从而使自己明白了语文课程的“三维目标”是人的全面和谐发展要求的使然,三维目标是和谐统一的整体,因此,我们要正确的理解语文课程“三维目标”的丰富内涵及其内在联系,要有效的去实施完整的语文目标体系,要通过语文课堂结构的整体优化来完成。

3. 教师如何做行动研究

教师行动研究是一种实践性很强的,旨在改进教师工作、提升教师工作状态的研究取向。教师本人即研究者,外来人员可以为教师提供必要的支持,在研究中行动,在行动中研究。研究的对象是教师自身的教育教学活动,通过发现问题,采取对策,达到改进工作以及提高教师自身批判反思能力的目的。检验这种研究效果的标准是:教师的观念和行为是否有所改进,教师的教育教学质量是否有所提高。参与、改进、系统、公开是教师行动研究的基本特征。通过“研究”和“行动”这一双重活动,参与者将研究的发现直接作用于教育教学实践。行动研究的理论意义在于:通过研究来指导人们立身处世的生活实践。反思理性是行动研究的基本理论基础,他表达的是实践者的“实践理论”,这些理论的发展导致产生行动的意念,然后产生相应的行动。

本研究采用的是一种大学研究者与一线教师平等、合作、共同解决问题、共同发展的反思性的行动研究模式,研究是以实践的行动研究为主要研究取向,并力图走向批判的理性层面,引导教师在日常实践中发现、总结、提升并推广教师个人独特的、身体化的、很多时候无法言说的“知识”和“个人理论”,通过对“三维目标”在语文课堂教学中的实施这一问题的解决,改变教师自己已有的行为规范、价值观和情感感受以及影响教师专业发展的其他外在因素,促进教师的专业发展。在这样一个合作团队中,真正的研究主体是一线的两位教师,她们在研究小组中承担的责任是与我一起协商、讨论问题,形成行动的方案,并且将行动的方案付诸于实践,通过自己亲自的“做”来落实方案,同时,要注重收集和积累研究过程中的材料,以研究日记和反思日记的形式记录自己在研究过程中的体会、收获和感悟;而作为大学合作者的我,主要是为两位老师在具体的研究过程中提供一些可行的指导,这种指导既包括理论上的帮助,以理论的先行带动老师们观念的转变,也包括在研究过程的设计中进行及时有效的规范,同时,在研究过程中,对研究资料进行综合处理分析。通过如何开展行动研究的集中培训和学习如何做行动研究的书籍和文章,来自教学一线的研究伙伴逐渐消除了对“研

究”的恐惧，并且逐步理解了行动研究的内涵和模式。正如L老师在研究日记中写到的：

2004年11月14日我有幸参加了中欧甘肃基础教育项目行动研究活动，初次接触“行动研究”一词，感到陌生而且是那么的遥远，“研究”是专家们的事，我们一线教师怎能参加到课题研究中呢？经过李教授和罗宾逊对我们的解释，让我对“行动研究”有了新的认识：其实我们在生活中一直都在“做”行动研究。

F老师也写到：

初识“行动研究”是在李瑾瑜老师的《论教师的教育研究》一文。其实，在第一次读完此文时，我最大的感触便是：教师职业专业化的途径便是研究，而“教师即研究者”也成为了教育界乃至全社会普遍认同的理念和努力追求的目标。而教师的教育研究是为了教育教学的研究，通过教育教学的研究，在教育教学中研究。即就是行动研究是从实践中来再到实践中去，是在实践过程中的研究，它强调有教师在实践情景中进行研究，并将结果在同一情景中来应用。这样进行理解之后，我感觉“研究”再也不是那么遥不可及了，似乎它就是我們日常所做的工作。只不过，将我们习以为常的教育教学现象，进行了有目的的实践，并且将这一教育过程进行反思。教育行动研究中的反思是教师对自己的教学行为过程的再认识，它使教师对自己的专业生活及相关活动有更深入的理解。反思实践也使教师的活动具有较强的探究成分，在反思批判中教师能不断的发现问题、解决问题，改善教育行为与教育效果，同时反思先前的经验知识、技能、观念并评价自己的教育行为，这样可以激起教师对未来专业发展的创新意识，可以使教师不断超越过去，产生发展个人专业的潜能。因此，我明白了经验+反思=教师的成长。

对相关知识的学习和了解，为行动研究的开展提供了必要的条件，也增强了所有研究者的信心。但是我们对目前农村课堂教学在实施“三维目标”方面的现状还不清楚，对我们具体的研究思路还是感到很模糊。因此，合作小组制定下一步的行动计划就是在西川学区进行调研，希望通过调研活动为行动研究的开展提供一些启示。

（三）前期调研与问题分析

前期调研的目的是为了进一步了解“三维目标”设计与实施这个问题目前

在农村教学中的存在和表现状况，并进一步分析存在这些问题的原因，从而帮助我们寻找解决问题的可能性对策。

前期调研我们主要从两个方面进行。一是通过问卷和座谈的形式，了解西川学区语文教师在学习“三维目标”方面的困难和存在的问题，另一方面就是走进合作伙伴真实的课堂教学中，从“旁观者”的角度观察一线老师们在课堂教学中存在却并未被她们自身意识到的问题，来寻找行动的切入点。

1. 问题现状调查

研究之初，为了了解“三维目标”设计与实施的普遍状况和实际表现，以进一步确定课堂教学的变革策略。我们分别在西川小学和吴川小学组织了两个座谈会。座谈会是在轻松友好的气氛中进行的，座谈内容主要是围绕着老师们对教学目标的认识、对“三维目标”的理解、老师们课堂中的作为等问题展开的。西川小学共有教师21人，有5位教师参加了座谈会，教师的热情不是很高。在吴川小学，整个学校虽然只有10名教师，却有6位教师参加了座谈，并且老师们的热情都十分高，这使我感觉到在相对闭塞的村学，老师们交流学习信息的愿望更加强烈。

在座谈中，我们发现两所学校的老师们对教学目标的理解还是停留在过去教学大纲的要求水平上。如西川小学的伏老师认为：“教学目标就是一节课所要达到的目的，在小学阶段主要是教学大纲规定的识字、造句等，学生在作文和口头表达能力方面的要求就是表述清楚就行。”吴川小学的安老师也认为：“教学目标就是这一课的内容，也包括生活中的一些小常识。”在对“三维目标”的认识方面，多数老师表现出了解不多，在课堂上实施不利的问题。如吴川学校的王老师说到：“我现在教的是一年级的新课程，不太好带，学生对知识的掌握比较困难，我觉得课堂上知识的传授最重要。”蔺老师也谈到：“我对‘三维目标’还比较了解，课堂上也尝试着去实施过，但是不知道该如何设计这些目标，只是根据自己的感觉走，但是还是觉得知识和技能是最重要的。”看来不光是我的研究伙伴存在着教学上的困惑，多数的农村一线教师对新课程提出的“三维目标”还都是处于“知之不多、用之不利”的状况。

由于座谈的范围比较小，为我们解决问题策略的制定所能提供的帮助有限，L老师和F老师提议，在学区的语文教师中间做一份问卷调查，更能了解目前的乡村教学现状。为了进一步论证研究选题的意义和可行性，为行动研究下一步要具体解决的问题寻找切入点，经过近一个月的反复修改，小组合作开发的教师问

卷终于发放到了西川学区语文教师的手中。问卷的发放得到了西川乡学区教委的支持，协助课题组发放到 11 所学校。根据学区语文学科教师的数量，我们共发放 100 份问卷，一周后回收有效问卷 98 份。在回收问卷的老师中，其中男性教师 43 人，女性教师 55 人，教师年龄主要集中在 20 到 45 岁之间。

问卷问题的设计全部采用封闭式的问题，主要围绕着老师们对于新课程提出的“三维目标”的认识以及相关问题的展开。问卷回收之后，由于数量不是很大，我们对问卷的统计采用了文本计量的方法，统计结果如下。见表 5—1：

表 5-1 教师问卷结果统计表

问题	选项	人数	%
1. 您了解语文学科“教学目标”的主要内容吗?	了解	92	93.9
	不了解	5	5.1
2. 教学目标就是完成教学任务吗?	是	26	26.5
	不是	70	71.4
3. 你了解新课程提出的“三维目标”吗?	非常了解	9	9.2
	了解一些	85	86.7
	不了解	3	3.1
4. 你是通过什么途径知道新课程的“三维目标”的?	学校领导	10	10.2
	同事	7	7.1
	教师培训	79	80.6
	学习资源中心	38	38.8
	书籍	28	28.6
	其它	8	8.2
5. 你认为语文课程目标应该包括哪些方面的内容?	知识	89	90.8
	技能	96	98.0
	情感	83	84.7
	态度	69	70.4
	价值观	67	7.1
	方法	63	64.3
	过程	52	53.1
	创新能力	72	73.5
	其它	11	11.2
6. 你在备课时制定明确的教学目标吗?	总是	22	22.4
	经常	58	59.2
	有时	13	13.3
	偶尔	5	5.1
	从不	0	0

7. 您在课堂教学中能实现预定的教学目标吗?	总能	8	8.2
	经常能	24	24.5
	有时能	59	60.2
	偶尔能	7	7.1
	不能	0	0
8. 您课后是否对教学目标达成的情况进行反思?	经常	65	66.3
	偶尔	29	29.6
	没想过这个问题	4	4.1
	没有时间	1	1.0
9. 课堂教学过程中您主要关心的内容有什么?	知识的传授	79	80.6
	情感态度价值观培养	76	77.6
	学生学习的过程	48	49.0
	学生学习方法的获得	77	78.6
	课堂纪律的维持	25	25.5
	其他	7	7.1
10. 您经常去“教师学习资源中心”吗?	经常	39	39.8
	偶尔	57	58.2
	从未去过	1	1.0
11. 您去“教师学习资源中心”主要做些什么?	参加培训	74	75.5
	观看教学光盘	42	42.9
	查找所需的书籍	23	23.5
	学习新课改的理论	54	55.1
	上网收发邮件	1	1.0
	通过网络寻找有效的教学和学习资源	32	32.7
	其他	9	9.2
12. 您觉得“教师学习资源中心”对您帮助大吗?	很大	54	55.1
	一般	39	39.2
	无关紧要	5	5.1

从教师问卷的回收统计结果看，我们发现西川学区的其他老师对“三维目标”了解不是很全面，对具体的文本表述不够清楚。在实际的教学实践中，对于知识和技能强调的比重还是最高的，并没有将过程与方法、情感态度和价值观作为一个教学目标来对待，而只是伴随着知识与技能教学产生的“副产品”。对设计后的教学目标在课堂教学中的实现程度也不是十分令人满意。他们目前关于新课程目标的了解很大程度上来源于新课程实施后的教师培训，对资源中心的利用情况也不是很好，多数老师只是偶而前往。

2. 合作伙伴的教学现状

了解到学区的基本状况后，我最关心的就是：我的研究伙伴在课堂中又是如何做的呢？带着这个问题，我第一次走进了两位老师的课堂里。

西川小学的F老师带的是五年级二班的语文，五年级还没有进入新课程，使用的还是修订后的旧教材。这节课的内容是分析课文《鹿与狼的故事》，这是一篇阅读课文。在上课之前，F老师对我说：“你今天是第一次来听我的课，我想给你呈现的是我最真实的课堂状态，是一堂不加刻意准备的课，你今天看到的课堂就是我平时的课堂。”听了F老师这番话，我略微惊讶了一下，同时又感到很高兴，我很欣赏她的“勇气”，她愿意别人来到她的课堂上，对她的教学提出各种各样的问题，而不做任何刻意的准备，这对于一个农村教师是很难得的。F老师这节课的主要任务是让同学们理解课文所阐释的道理，即自然界生物链的关系，在上课的过程中F老师也在尝试着用新课程所倡导的一些教学方式的教学，组织学生进行合作式的学习，在合作中理解生物链的关系问题。下课之后，我问了F老师一个问题，她在上这节课之前预期要达到的目标是什么？L老师说，“我这节课主要是让学生了解课文的基本内容以及课文给我们的启示，并且能联系实际生活找出各种关系。”从与F老师的交流中以及课堂的观察来看，F老师对教学目标的理解决仍然停留在知识与技能的传授。（2004年12月1日上午9：50—10：30，西川小学五年级二班）

吴川小学的L老师在上课之前，看上去有些紧张。看得出，L老师很在意我来听课，对这节课进行了充分的准备，不过这也可以说明L老师心目中认同的一堂比较完美的课的标准是什么。L老师教的是二年级的新课程，这节课是学习课文《清澈的湖水》。围绕教学目标的考察，L老师的教学虽然已经有意识地体现“三维目标”，但对“三维目标”的理解还存在偏差，目标的三个方面还是分离的。（2004年12月2日下午2：10—2：50，吴川小学二年级）

3. 问题分析与改进策略

通过对课堂的观察以及与老师们的座谈交流和问卷分析,结合研究伙伴的经历和感受,我们对前期调研情况进行了分析。我们发现目前存在这样一种现状的原因主要有以下几个方面。

从客观上看,教师学习机会少,对新课程倡导的新的课程目标理念认识不深。我的合作伙伴 F 老师告诉我们,资源中心自建成以来,几乎每周都要接待各种名目繁多的参观和检查,老师们每天除了要完成教学任务外,都要参加接待的准备工作,根本无暇学习;其次,农村教师面对的班额大,教学任务量大,每天都在忙于大量作业的批改工作。加之农村教师兼具教师和农民的双重身份,提高自身教育教学能力的动力不足。

从主观上看,教师自身的继续学习不够,改变课堂的能力不强。多数老师对新课程倡导的教育教学理念的理解和运用能力还比较欠缺,尤其是对“三维目标”的认识还存在误区,还没有将“过程与方法”、“情感态度和价值观”作为课程目标很好的实施,知识传递仍然是教学的主要目标取向。L 老师也提到,困惑的主要表现就是在上课前不会设计“三维”的教学目标,在上课的时候又不知道如何去实施,一节课结束了,又没办法知道教学的效果。因此,在教学中总是不自觉的“穿新鞋,走老路”。

从课程标准对“三维目标”本身的陈述看,缺少明晰的可操作性的指导。“三维目标”尽管在提法上富有新意,在内涵上也丰富了对学生素养的规定,但是在实际操作中,却没有为教师提供如何有效设计和实施的具体指导,这对缺少学习机会且信息渠道相对闭塞的乡村教师来说,无形中增加了教学的难度,进而形成教学过程中的盲点。

通过对西川学区语文教师问卷调查的分析和对合作伙伴课堂教学的初步感受,为我们寻找具体的解决办法提供了一些可能性的帮助。F 老师和 L 老师都希望在“三维目标”的设计、实施、检测和评价四个方面能够有所改进,而我则认为这些方面恰好体现了课堂教学的三个组成部分:备课、上课、课后反思。因此,针对合作伙伴的实际问题,我们共同讨论制定了下一步的研究计划。首要的工作就是改变合作伙伴的教学目标观念,以新的“三维”目标模式来代替原来的课堂教学目标模式;其次,对“三维目标”在设计、实施、检测、评价等方面分别展开相应的探讨和研究。

(四) 研究计划与策略的实施

在确定了我们的合作关系和研究范围，做好了认知层面的准备之后，关键的问题是再次理清研究思路，确定合作研究的模式和策略。此时，我的合作伙伴们都感到特别的兴奋，似乎我们的行动研究在经过了大量的“准备”，此时终于开始了“真正”的解决问题的实质阶段。我理解这是伙伴们改善课堂教学的急切心情。经过反复的协商和讨论，我们初步确立了以下的运作模式：在研究的程序上，我们遵循着“理解、改进和发展”为宗旨的研究目的，以“问题提出——计划——行动——反思——修订计划”为研究的展开思路，在具体的研究策略上，采取课前设计、课上实施和课后反思为计划执行的具体步骤。

1. 备课：“三维目标”的分解与设计

从“三维”的角度来确定新的课堂教学目标模式，不能仅仅局限在上课的环节，而是应该将课堂教学的概念从上课扩展到也包括课前的备课和课后的反思。对研究的开展，首先从备课这一环节着手，因为只有在课前对目标进行很好的设计，在上课时才能使教师有的放矢。那么我的合作老师们以前的备课情况又是什么样呢？我感到好奇，这也是研究中不能忽略的一个环节，而备课最客观的“证据”就是老师们的教案。当我表达了我希望看看她们以前教案的想法后，她们都表现出难为情的样子。F老师对我说（难为情的）：“刘老师，你就别看了吧，我们那都是从教学参考书上抄来的，而且每个学期都是重复一本教案的。”在我的“强烈”要求下，F老师还是拿出了她的教案。在《桂林山水》这一课，F老师这样陈述第一课时的“教学目标”。

教学目的：

1. 掌握生字词，通读课文。
2. 学习课文第十四自然段。
3. 初步理解桂林山水的特点。
4. 朗读课文。

从她的教案中，我和L老师发现，她是用“教学目的”来描述教学目标的，这本身就混淆了教学目的和教学目标的概念。在这四项具体的条目中，F老师更像是描述一节课中教师要完成的任务，而且“任务”性质也比较单一，仅从识字和朗读的角度做出了说明，但是在何种程度上达到目标也不明确。我发现F老师的字迹也很潦草，这也反映了合作老师在教学目标制定上可能还存在着应付的心理。发现这些问题之后，小组讨论认为行动的策略应从以下几个方面进行：在备课阶段，一是教师要清晰课程目标、教学目的和教学目标之间的关系；二是结合

语文学科特点，从三个维度分解目标、设计目标和陈述目标。

(1) 目标分解

新课程提出的“三维目标”是以课程目标的形式呈现的，要想使“三维目标”落实到具体的课堂教学上，必须明确课程目标与教学目标的关系，并对课程目标进行逐级分解。课程是指学校教育内容，目标含有“目的”和“标准”的意思，课程目标是指按照国家教育方针，根据学生身心发展状况，在一定时期内，通过完成规定的教育任务所设的教育内容而使达到学生所要达到的培养目标，它是国家教育目的和教育目标在教育过程中的具体体现，是课程编制、课程实施和课程评价的准则和指南。^①而教学目标应该以班级授课为基础，以学科单元教学或课时教学甚至某一教育实践活动为基本单位，根据学习内容的不同、学习任务的性质以及本班学生的状况甚至学生个体的特点等具体情况来确定。它应该更具体化、个性化、多样化，更具灵活性，因而更加符合教育教学单位的实际状况，从而直接对教师的教和学生的学起指导作用。^②在课程目标和教学目标之间还存在着一个中间变量就是课程学科目标，也就是以学科为单位的课程目标，但是它并不能对教学起到直接的指导作用。见图 5-4：

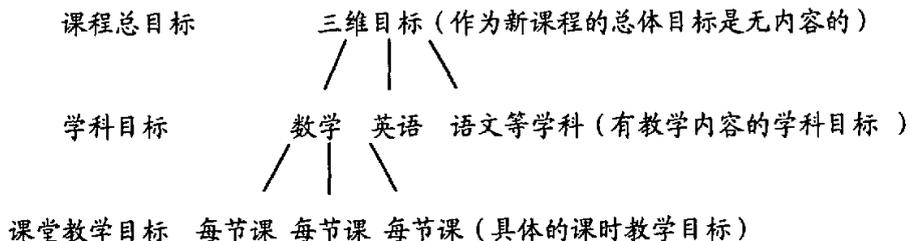


图 5-4：“三维目标”层次关系

因此教师在备课阶段要做的首要工作就是依据课程总目标，结合自己所教学科，进行课程目标的分解，最终形成结合学生特点和班级授课特点、可操作的行为目标。我们分解目标的依据就是对课程标准涉及到的显性目标进行归类，对隐性的目标使其明确化。由于 F 老师和 L 老师都是语文学科教师，所以我们的分解工作只针对语文课程标准中的适合她们所教学段的目标。见表 5-2：

^① 高孝传等编. 课程目标研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001, 8.

^② 高孝传等编. 课程目标研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001, 9-10.

表 5-2 目标分解程序表

	L 老师（二年级语文）		F 老师（五年级语文）	
解读课标	学段目标	1-2 年级	学段目标	5-6 年级
	识字与写字	6 项	识字与写字	3 项
	阅读	10 项	阅读	11 项
	写话	3 项	习作	7 项
	口语交际	6 项	口语交际	6 项
	综合性学习	3 项	综合性学习	4 项
小组审议研讨	将各内容项目分解、汇总，按照三个维度分类			
目标汇总	结果性目标	11 项	结果性目标	15 项
	过程性目标	10 项	过程性目标	12 项
	体验性目标	9 项	体验性目标	7 项
目标排序	将与单元教学内容关系密切的目标进行排序，排序依据是目标操作性和目标实现的难易程度。			

通过这样的目标分解程序，合作伙伴们感到对课标中学段目标的理解较以前明晰多了，对于如何利用课标指导教学目标的设计也产生了兴趣。她们还独立完成了下一学段的目标分解工作，以便下一学期使用。同时，在目标分解之后，合作伙伴还结合近期教学单元的内容，做了更为具体详细的目标分解和排序工作，使研究的初步成果运用到了即将开始的教学中，充分体现了行动研究的改进功能。正如 L 老师在课下聊天时对我说的，以前拿着《语文课程标准》，我也不太清楚该怎样去用“课标”，经常是翻开看看，却从来没去研究过。今天经过这样的目标分解程序，让我对“课标”的价值重新认识了，它的确是我们进行教学设计的重要依据呀！F 老师也在研究日记中详细记录了我们的工作过程，她感慨的说：教学中处处都充满着可进行思考和研究的机会，教师做研究其实就是要做个有心人。对“课标”的解读让我第一次觉得，只要挖掘我们的智慧，“三维目标”的设计还是可以有据可循的。

为了使分解后的目标更具可操作性，在 4 月份的现场合作中，我给老师们带去国内学者对课程标准所做的文本分析。通过对这些材料的学习，L 老师提议在语文学科中可以做出更详细的“三维”目标内容体系，这样在教学设计时，更具有直观性和可操作性。对她的建议，我和 F 老师也认为可行，这样的内容体系

会让研究者们对“三维”的外延更加明确。L老师和F老师牺牲了周末休息时间，我们用了一天的时间，在西川小学的资源中心，通过反复的协商和推敲，归纳出了语文学科的“三维”目标内容体系。归纳的标准是对语文课程标准中的课程总目标和阶段目标进行关键词统计分析，以利于在目标表述上做到规范、严密。归纳的过程采用分工制，我主要负责表格的制作和录入，F老师和L老师主要是负责关键词的梳理。我想通过她们的主动寻找也是她们一次很好的学习和再认识“三维目标”的机会。归纳结果见表5-3，表5-4，表5-5：

表5-3 结果性目标内容体系

维度	关键词项目
知识	识字 写字 阅读 写话 习作
技能	运用语文 口语交际 使用语文工具 开展语文活动

表5-4 过程性目标内容体系

维度	关键词项目
把握方法	运用具体的方法 形成自己的方法 获取和反思方法 认识方法的价值 运用语文工具
交流合作	表达自己 交流与合作的方法 与他人交流 与他人合作
参与探究	进行探究活动 进行探究性学习 学会探究的方法 了解探究活动的意义与过程 知道探究涉及的活动
经历过程	体验的过程 观察的过程 感知的过程 描述的过程 创造的过程 猜想的过程 理解的过程 审美的过程 想象的过程
把握信息	搜集、处理利用信息的能力 利用学习资源
处理问题	在学习过程中发现问题 解决问题的能力 提问题的意识与能力 在日常生活发现问题 解决问题的策略 解决问题的意识
拟定计划	探究计划 学习计划 实践活动计划
评价反思	评价与反思的能力 评价与反思的意识

表5-5 体验性目标内容体系

维度	关键词项目
乐群合作	合作 人际沟通 交流与分享 友善 集体主义 尊重他人 社会交往
热爱祖国	祖国 民族 社会主义 文化传统 祖国的命运 人民 祖国的自然风光与文化特色

好奇求知	生活 新的经验 自然界 世界
自信独立	自信心 独立见解 自己的学习策略与方法 自我管理
关切社会	社会问题 家乡与周围的人 人类的命运 社会责任感 社会进步
尊重多元	不同的文化和传统 尊重多元文化
主动进取	积极参与 创新 主动请教 扩展和利用学习资源 探究
健康高雅	审美情趣 高尚的情操 健康的生活态度 健全的人格 文化品位 生活情趣
珍爱自然	热爱大自然 与大自然和谐相处
严谨求实	实事求是 勤于思考
热情乐观	乐观向上的人生态度 活动的乐趣 对美好事物的挚爱之情 身心和谐与愉悦

内容体系的分类,使合作伙伴们都感到“三维目标”内容体系更加具体了,使得教学目标设计的可操作性又提高了一步,她们对接下来的目标设计和陈述工作都充满了信心。

(2) 目标设计与陈述

在目标设计和陈述的环节上,关键是要体现其可操作性,而可操作性的一个重要表现就是描述目标的行为动词。新的课程标准在课程目标的陈述上采用的是行为目标的陈述方式。以行为目标的方式进行陈述,必然涉及到行为主体的问题。由于课程目标的检验是评价学生的学习结果有没有达到,而不是评价教师有没有完成某一项工作,因此,课程目标的陈述必须从学生的角度出发。陈述行为结果的典型特征是目标行为的主体必须是学生,而不能以教师为目标的行为主体。以前的教学大纲的陈述方式则不然,多采用的是“使学生……”、“提高学生……”、“培养学生……”等不规范的方式,这种陈述方式意味着行为的主体是教师而不是学生。在目标陈述使用的行为动词上,新的课程标准更加具体明确,具有可操作性。以往的教学大纲在陈述教学要求时多采用的是一些比较笼统、模糊的术语,如“提高……”、“灵活运用……”、“培养学生……的精神、态度”等,这样的表述缺乏质和量的规定性,在实际教学中很难把握和操作,而新的课程标准在内容标准的陈述中明确了成就标准的具体要求,使得行为标准的可操作性增强,教师和学生在学习过程中的盲目性大大降低。

与研究伙伴经过多次探讨后,在目标陈述的问题上我们达成以下基本认识:第一,必须是学生主体发生的变化,尽管有时“学生”二字没有出现,但也必须是隐含着的;第二,要确切描述学生“做什么”的不同水平,明确地表述教学后

学生应达到何种结果；第三，结果产生的条件与程度要尽可能清晰。教学目标在叙写时要把握住四项基本要素，即行为主体、行为动词、行为条件和表现程度。例如 L 老师的一节识字课教学目标的表述是这样的：

在指认和书写中，学生 能迅速无误地 读出和写出 10 个生字

条件 对象 程度 行为

为了进一步明确行为动词使用的规范，克服以往老师们在叙写教学目标用词含糊的问题，我和老师们一起查阅大量资料，借助资源中心提供的学习材料，我们对语文学科可能涉及的行为动词进行了归类。我们发现，语文学科陈述教学目标，常见的行为动词主要有以下分类。见表 5-6：

表 5-6 语文学科目标陈述常见行为动词

学习水平	常见行为动词分类	语文学科学例
知识	1. 了解 2. 理解 3. 应用	会写、读准、认识、学习、学会、把握、了解、写下、熟记 理解、展示、扩展、使用、分析、区分、判断、获得、表现、扩大、拓展 评价、掌握、运用、懂得、联系上下文
技能	1. 技能 2. 独立操作 3. 迁移	讲述、表述、阅读、复述、诵读、写出 倾听、观察、朗读、推想、揣摩、想象 转述、选择、扩写、续写 改写、发现、借助、捕捉、提取、收集、修改
过程与方法	感受	感受、尝试、体会、参加、发表意见、提出问题、讨论积累、体验、策划、交流、制定计划、收藏、分享、合作、探讨、沟通、组织
情感态度与价值观	1. 反应 2. 领悟	喜欢、有……的愿望、体会、乐于、敢于、抵制、有兴趣、欣赏、感受、愿意、体味、尊重、理解别人、辨别是非、品位、关心 养成、领悟

这是L老师利用行为动词分类表设计的一节教学目标——《回声》^①：

知识与技能：1. 认识6个生字，会写8个字。

2. 正确、流利、有感情的朗读课文，读出欢快、奇怪、亲切的语气。

3. 初步了解回声形成的原因。

过程与方法：多种形式朗读，增强学生的语言感悟，加深对文章的理解。

情感态度与价值观：体会语文课学习的乐趣

（3）教学目标设计的变化

在明确了教学目标设计的基本要素后，研究伙伴们希望我能和他们一起备课，共同设计“三维目标”，《葡萄沟》^②就是我和L老师共同设计的一节课。我把共同备课的经历记录在了我的研究日记中。

这次到吴川小学来，一个主要的任务就是要和L老师一起用“三维目标”的要求设计一节课。我们选取了《葡萄沟》这节课进行设计。上课的前一天晚上，我们用了近三个小时的时间一起备课。L老师对《葡萄沟》这篇课文的内容进行了详细的分析后，她先粗略的提取了一些目标。我建议她先将提取的目标进行一下分类，她接受了我的建议，从知识和技能、过程和方法、情感态度价值观三个维度对这些目标进行了分类。分好类后下一步就是要规范目标的文本表述。我拿出小组成员一起开发的“目标内容体系表”和“目标陈述行为动词表”，我们开始对每个项目的仔细分析和筛选，这时L老师似乎意识到先前设计的问题，主动将教学目标进行了修正和规范。修改后，L老师征求我的意见，我认为在语言上还需要规范，于是从目标表述的可操作性方面又提出了我的看法，即注意目标陈述的四个基本条件。在反复的修订中，《葡萄沟》的教学目标设计产生了，L老师和我都感到非常兴奋，因为这不是照搬教学参考书的，也不是常年反复使用的教学设计，而是真正新课程意义下教师自主研究的成果。

L老师也将这次难忘的共同备课的经历记录在了自己的研究日记中：

有了在目标表述方面的具体指导，我便尝试运用于实践。2005年4月4日，刘老师第四次来到泰安，我上的是讲读课文《葡萄沟》，在目标设计方面，我尽量做到更具体，如将以前的“会写”表述为“学生能够准确书写”，这样就能准确地反映出这一目标设计的实际价值。

^① 人教版小学语文第四册课文。

^② 人教版小学语文第四册课文。

离开秦安的日子，我总是挂念着老师们的课堂。因为两位合作老师有时还表现出过分依赖“权威”的心理，总是等待着我来告诉她们做什么、如何做，在研究中的角色的定位似乎是“被研究者”，会不会出现“我在行动研究在，我走行动研究停”的情况呢？半个月后我再次来到两位研究伙伴的学校。在翻看她们的教案时，我发现合作老师的教学设计上都出现了新的变化，“三维目标”跃然纸上，教案的规范性较以前有了很大的改善，看来我的担心似乎“多余”了。

2. 上课：“三维目标”的落实与检测

备课是为课堂教学做准备的过程，上课则是教学目标不断兑现、达成的过程，也是课堂教学目标设计的目的所在。在行动研究开展的初期，我担心在课堂观察时因为缺少经验而遗漏重要信息，所以在课堂观察时采用了录像的办法（征求合作伙伴同意后），以尽量减少有效信息的丢失。课后与两位老师一起观看教学录像，不断的发现问题、解决问题。

经过多次的课堂录像之后，我们对F老师的两节课例进行了详细地分析和研究。为了寻找到一种合适的课堂教学分析方法，同时又不会脱离我们的研究问题的需要，我向研究伙伴介绍了一种课堂研究方法——弗兰德斯课堂语言互动行为分析模型。弗兰德斯互动分析是把课堂行为分为教师语言、学生语言和沉寂或混乱三大类，通过统计三类行为在课堂行为中所占比例，来表现课堂的构成结构。课堂教学中的语言不仅是信息传递的维度，同时也可以表现为知识的意义建构和发言者的个性情感态度和价值观的表现以及发言者同他人的人际关系。课堂语言互动的特征在一定程度上也能够表现教学目标实现的程度，因为“三维目标”的实施不是单纯的自我完成的过程，它不能脱离具体的教学方式和教学策略，它必须整个课堂教学中展开和实现。因此，师生在课堂教学中的沟通与互动的程度也能够反映出目标实现的程度。

研究伙伴对这种研究课堂教学的方法都感到非常新奇，在我介绍了这种分析方法后。F老师问我，课堂当中的沉寂和混乱代表的一定是无效的教学吗？如果让孩子们去自己探究学习时，那么这种表面的“混乱”恰恰不是最有意义的吗？F老师的质疑让我感到“震惊”，看来我的合作伙伴已经能够对研究方法的使用和研究问题本身进行反思了。在征求了L老师的意见后，我们借鉴并改造了这种方法，通过教师语言、学生有效语言、小组合作学习以及学生朗读、游戏、讨论等参与性学习这四个项目，希望从师生互动的角度观测教师在参与行动研究之后，对教学目标实施的理解的变化以及课堂结构和教师教学风格的变化，并分析

其中可能的原因。

(1) F 老师的教学课例分析

研究之初,我使用 DV 机对 F 老师的《詹天佑》^①这节课进行录像,并在课后一起对 F 老师的课堂结构尝试进行了分析(后附数据记录表和分析矩阵表)。分析结果如下(见表 5-7):

表 5-7 课堂结构分析表

项目 \ 类别	时 间		比 率	
	计算方法	时间(分钟)	计算方法	比率
教师语言	1~7 列次数*3 秒/次	18.5	1~7 列次数/ 总次数	47.44%
学生有效语言	8~9 列次数*3 秒/次	8.75	8~9 列次数/ 总次数	22.44%
小组合作学习	10 列次数 *3 秒/次	11.75	第 10 列次数/ 总次数	30.13%
学生朗读、游戏、讨论 等参与性学习	8~10 列次数 *3 秒/次	20.5	8~10 列次数 /总次数	52.56%

F 老师这节课讲的是小学五年级的一篇课文《詹天佑》。从表 5-7 可以看出,整个课堂教师的讲授内容将近一半,占到了教学时间的 47.44%,教师讲授所占的课堂教学时间比例比较高。同时由于新课程改革的实施,尽管农村小学五年级的教材使用的是课程改革之前的旧版本,但对教学方法和教学过程的要求已经渗透了新课程提出的基本理念,所以 F 老师已经尝试采用一些新的教学方式,如小组合作学习。学生互助学习、讨论的时间累计以及主动参与各种学习活动的的时间达到 20.5 分钟,占整个课堂的 52.56%。但由于教师对合作学习的引导和组织缺乏一定的经验和认识,其中比较大的一部分时间学生处于混乱的状态,即教学的无效时间过长。

由于是小学高年級的课堂教学,教师接纳感受情况的比例非常小,教师直接批评学生的情况也不多,学生自发地主动发言的时间很少,仅有 3.85%。这一方面说明教师驾驭课堂的能力还是比较弱;另一方面反映出学生的主动性没有被充分的调动起,同时由于学生无效学习时间比例增大,说明教师对课堂教学的调控能力有待进一步提高。

^① 人教版小学语文第十册课文。

在表现教师倾向或风格方面,弗兰德斯互动分析把教师的语言分为直接和间接两类,直接和间接是就教师对教学的控制而言的。教师在课堂上使用这两类语言的频次不同,表现着教师课堂教学的不同倾向和风格。F老师的课例分析如下:

表 5-8 教师对课堂的控制类别分析表

项目 \ 类别	间接影响 (1-4 列次数)	直接影响 (5-7 列次数)	间接影响与直接影 响比率
次数	175	195	——
比率	——	——	89.74%

从表 5-8 可以看出,教师对学生的间接影响与直接影响的比率小于 1,说明 F 老师的教学更倾向于对课堂和学生做直接的控制。

其次,编码 1、2、3 表达的是期望、鼓励和赞同,是教师对学生的积极强化影响,而编码 6、7 是指令、批评,强制学生接受、服从,属于消极的强化。所以,矩阵中 1-3 列与 6-7 列次数的比,反映教师课堂教学语言在注重对学生的积极强化或消极强化方面的不同倾向和风格。F 老师的这节课表现如下:

表 5-9 教师对学生的强化类别分析表

项目 \ 类别	积极强化 (1-3 列次数)	消极强化 (6-7 列次数)	积极强化与消极强 化的比率
次数	64	70	——
比率	——	——	91.43%

从表 5-9 可知,教师对学生的积极强化与消极强化之比率小于 1,说明这节课中教师的消极强化占主导。

经过课前对教学目标进行重新分解和设计之后,我们再次选取了两个月后的一节语文课的课堂录像,进行课堂教学效果的对比。这是 F 老师上的讲解课文《世纪宝鼎》。^①这节课的统计工作分析是 F 老师自己独立完成的,分析仍旧按照弗兰德斯的互动分析方法,得出如下数据:

^① 人教版小学语文第十册课文。

表 5-10 课堂结构分析表

项目 \ 类别	时 间		比 率	
	计算方法	时间(分钟)	计算方法	比率
教师语言	1~7 列次数*3 秒/次	21.45	1~7 列次数/总 次数	49.88%
学生有效语言	8~9 列次数*3 秒/次	8.05	8~9 列次数/总 次数	18.72%
课堂小组合作	10 列次数 *3 秒/次	13.5	第 10 列次数/ 总次数	31.40%
学生朗读、游戏、讨论 等参与性学习	8~10 列次数*3 秒/次	21.55	8~10 列次数/ 总次数	50.12%

从课堂结构的统计比例看,本节课课堂小组合作的时间较上一节课多出 1.75 分钟,占到整节课的 31.40%。从教师的课堂教学方式来看,教师对学生的探究、自主合作学习更加重视,学生的朗读、讨论等参与式学习时间较上次有所增加,但在整个课堂教学时间上的比例有所下降。这说明课堂的无效教学时间下降。从教师的角度看,教师的讲授成分在课堂教学中的比例仍旧没有下降,相反却有上升的趋势,而学生主动发言的时间比例出现下降的趋势。

在教师倾向或风格方面,见表 5-11:

表 5-11: 教师对课堂的控制类别分析表

项目 \ 类别	间接影响 (1-4 列次数)	直接影响 (5-7 列次数)	间接影响与直接影 响比率
次数	74	355	——
比率	——	——	20.85%

在这节课中,教师对学生的直接影响远远高于教师对学生的间接影响,说明教师的风格仍是倾向于对学生的直接控制。

教师强化类型见表 5-12:

表 5-12 教师对学生的强化类别分析表

项目 \ 类别	积极强化 (1-3 列次数)	消极强化 (6-7 列次数)	积极强化与消极强 化的比率
次数	27	45	——
比率	——	——	60%

在这节课中，教师对学生的消极情感的强化比例多于对学生的积极情感强化，说明教师的消极强化仍占主导。

由于我和研究伙伴都是首次尝试用这种方法分析课堂，所以操作起来非常的吃力，我们希望通过两天的辛勤工作能有巨大的“发现”。但是结果却没有像我们想象的那么“明显”，F老师的课堂控制程度和教学风格变化不大，学生学习方式在参与和主动探究的方面虽然有所突出，但幅度也不是很大。F老师感觉有些“失望”，她说做了这么多的工作，但是效果却不明显，难道是在“三维目标”的教学设计上走的路不对吗？我想这可能是一个发现我们行动研究中问题的一个重要机会。那么原因又在哪里？于是我们利用一个下午的时间在学习资源中心，对结果进行了详细的分析，我们发现从“三维”的角度设计的教学目标实施效果不明显的原因可能如下：

首先，F老师已经能够重视教学中“过程与方法”目标的实现。在与一线教师开展行动研究的过程中，我们对过程性目标在课堂教学中实施应该采取的策略定义为，可以让学生采取群体探究学习、自主学习、主题性活动学习、交流研讨学习等具体学习策略。教师在经过这些方法策略的干预后，在课堂教学中已经有意地去尝试其中的一些做法，对过程与方法这一目标已经有了初步的理解和实施能力，因此，通过两节课的课堂结构对比，学生的自主探究和参与学习成分有所增加，无效教学时间比例下降，学生学习的情境参与成分增加。

其次，教师对目标实现主体的认识仍旧存在误区。新课程改革提出的“三维目标”，目标表述上的一大变化就是强调目标实现的行为主体由教师转向学生，充分体现学生的主体性。行动研究开展之后，在与F老师的交流中，她已经能够认识到目标实现的主体问题，但在课堂教学实践中，教师的讲授仍旧占有很大的比例，教师对课堂的控制仍旧倾向于直接控制，可见，在具体的目标实施过程中，教师的理论与实践还是存在偏差和误区。

再次，教师对积极体验性目标的忽视。体验性目标可以分为积极的情感体验和消极的情感体验，教师在两节课中消极的情感强化比例较大，其原因就是教师过分重视对学生的“引导”，这种“引导”带来的是直接性的控制加重，从而导致对学生的消极情感强化增强。忽视对学生的积极情感体验的引导，将会削弱对结果性目标和过程性目标的优化调控作用。

综合来看，在行动研究的开始阶段，合作教师对易操作的目标，即知识与技能目标和过程与方法目标比较容易认同和实现，对高一级的情感目标在课堂教学

中比较难达成。教师在采用“三维目标”进行教学时，对于“三维目标”的关系的理解比较机械，三个目标还是处于相对分离的状态，对于目标的整合及其相互制约与优化的关系理解不清。因此，教师在教学过程中，在试图避免教学失控的现象出现时，力求达成多维的教学目标时，却出现了效能抵消的现象，这是行动研究开展初期非常值得反思的问题。由于研究者分析的课例是在课题开展的初期，同时受弗兰德斯互动分析模型的局限，得出的结论可能并不十分准确，但从其他角度的印证，也的确显示了问题的存在，这些问题的出现也为研究进一步解决问题提供了良好的思路。

（2）改进策略

在研究的过程中，我们一直遵循着行动、改进计划、再行动的研究思路。在行动研究中期研讨会召开之后^①，我和研究伙伴听取了课题专家的意见，并对前一阶段的研究进行了反思。我们发现在前期的研究中，课题小组成员主要是从“三维目标”是什么，“三维目标”如何设计的角度开展研究的。合作教师的新课程目标意识增强了，但是对于“三维目标”在设计好之后如何进行有效的实施去达成先前的目标，却缺乏一个有效的实施框架，这也是F老师课堂效果变化不明显的其中一个原因。反思其中具体的原因，我们认为主要是在目标实施的过程中忽视了对教学活动的设计，以及与具体的教学方式和策略相结合，对知识与技能、过程与方法 and 情感态度价值观相应的教学所依据的基本原则缺乏必要的探讨和思考，在教学程序、具体实施步骤设计时没有充分考虑到哪些程序是体现或完成哪些预定目标的，忽略了教学实施步骤与目标设计的对应关系，因此出现了目标设计与实施“两张皮”的特征。F老师和L老师也认为，在“三维目标”的教学设计上，能够感受到自己的变化，可是走进课堂却不能很好的操作这些目标，“如何操作”成了她们口中出现频率最高的词语。

在课题组专家的指导和通过研究者集体的反思下，我们共同制定了下一步的行动方向：一是在上课的环节继续寻找客观的“证据”，通过量表记录教师在上课过程中对三个维度的教学目标陈述的行为动词出现的频率，观测教学目标的达成度，同时重视教学策略对目标实现的协同作用。我们开发了课堂观察表（后附），我和研究伙伴分别从不同的角度对课堂教学分片段观察。二是我建议合作伙伴在每节课结束之前，留出五分钟的时间检测学生的目标达成情况。她们采纳了我的建议，并开发了检测目标的几个小问题。这些问题分别针对本节课学生应该掌握

^① 中期研讨会是所有参与中欧甘肃基础教育行动研究课题组成员在静宁县共同参加的会议，时间是2005年5月13日至14日。

的知识、学生情感体验、学习方法等方面提出的，以让学生能理解、简单明了的问题形式，在回顾教学环节的同时，检测目标实施的达成度。问题设计如下：

1. 同学们，这节课你都学会了什么知识？
2. 你是怎样学会的？
3. 这节课你感到快乐吗？为什么呢？
4. 你喜欢今天的学习内容吗？
5. 你学会了哪些学习方法？它对今后的学习有用吗？

这是L老师的一节口语交际课《夸夸你的同学》^①。L老师一直感觉口语交际是她教学中的最“头疼”的，每次效果都不是很好。在备课时，我建议她采用让学生自己当“小老师”的形式，让同学们互相评价其他同学的口语表达情况，教师只要起到组织引导的作用。L老师采纳了我的建议，在接近下课的五分钟内，她对学生的学习进行了检测。下面是L老师检测的结果：

1. 同学们，这节课你都学会了什么知识？

学生：①我们学会了如何进行口语交际。

②学会了要学习别人的优点。

③要学习别人的长处

2. 你是怎样学会的？

学生：①我们是四个小朋友一起讨论，然后推选一个同学到讲台上说出我们小组讨论的结果。

②我们像做“丢手绢”的游戏一样，轻轻的走到要夸奖的同学背后，说出他（她）的优点。（学生笑）

3. 这节课你感到快乐吗？为什么呢？

学生：①我们非常快乐！（齐声说）

②我非常高兴，因为听到其他同学说我的优点了！（掩嘴笑）

4. 你喜欢今天的学习内容吗？

学生：①喜欢，因为好多小朋友都夸奖爱帮助别人的同学，我知道了同学之间要互相帮助。

②我知道了别人的长处。

5. 你学会了哪些学习方法？它对今后的学习有用吗？

学生：①我学会了去观察别人，因为我以前不善于观察，所以说不出别人

^① 人教版小学语文第五册课文。

的小朋友长处。

②我觉得和别的同学一起讨论，知道的东西更多了，大家一起想的办法比自己想的多。

在课后的反思交流中，L老师拿出了她的课堂观察记录，她这样谈了自己的感受：以前一上口语交际课，我就头疼，针对一个话题，孩子们经常是无话可说。我觉得自己最大的教学失误就是一直忽略了口语交际能力和方法的培养，忽视引导学生观察，孩子们如果没有良好的观察习惯，他们经常就会说话时没有主题。今天这节《夸夸你的同学》，上课前我利用昨天发生的同学打架事件导入教学内容，让同学们从团结友爱的目的出发，来发现别的小朋友的优点。在上课的过程中，我“放弃”自己的角色，让孩子们去观察、去回忆其他同学的优点。在这节课中，“讲述”、“倾听”、“合作”、“参与”、“组织”是我在观察表上记录的主要词汇。

经过这样的尝试后，两位老师对于这样的方式表示可认同和可行，她们通过对课堂的观察，对于不同维度的教学目标的实现有了初步的操作能力，对相应目标行为动词的执行和传达较为熟练。在反复的教学实践中，我们进一步发现“三维目标”的实施必须以一定的教学方式为载体，在不同的目标层面可以采用不同的教学策略和多样化的教学，这样有利于目标的有效操作和评价。正如F老师在研究日记中写到：

有了“三维目标”的意识之后，我翻阅了那本《关注课堂，走进课改》（这是课题组配备给每位行动研究者的学习资料），尽管在里头看到了许多有关教学的文章，也在资源中心查阅书籍、资料，上网浏览教育教学信息，但所获很少，我依然不知道行动研究该怎样去做。“三维目标”到底怎样应用于教学，只是凭着意识努力的渗透“过程与方法”，“情感、态度和价值观”，到底做得对不对？是不是这样的？急切的等待刘老师来指导，这也就是刘老师所说的我们过分依赖“权威”的心理。这一次，我们三人通过讨论与交流，我明白了“三维目标”是课程总目标，它要想落实在具体的课堂教学中，必须经由学科目标然后分解为每一节课的具体目标，它要想落实又必须把“三维目标”作为一个整体的概念，它包括备课，课堂教学和课后反思三个环节，而非只靠课堂教学单纯来完成，这就要求教师必须对三个环节都要加以考虑。明白了这些，接下来该怎么做呢？“三维目标”在潜意识里指导着我的教学，在上每课时，我便有意识去渗透“三维目标”，以“三维目标”来衡量自己

的每一节课。例如：在教学《凡卡》这篇课文时，我让学生在读熟课文后，将凡卡所受的苦，一一列举出来，并且让学生写出自己的生活与凡卡不一样的地方，再让他们反复的去读所写的内容，等学生体会到了这种明显的差别之后，我就顺势提出问题：凡卡为什么会有如此不幸的生活？我们又为什么又有如此的生活？跟凡卡相比，你觉得你生活的怎么样？此时，学生踊跃举手，各抒己见。生甲：凡卡太苦了，他吃不饱，穿不暖，没地方睡，我妈妈让我吃好，穿好，并且我们能上学，跟他相比我觉得自己幸福多了。生乙：凡卡生活的那个时代不好，我们现在生活得很好，我觉得我们的国家还是好！学生还有许多的想法我不能一一列举，我感觉这是我通过“引导写，提问说，后总结”，这样下来我就更加注重在教学中关注“过程与方法”，“情感、态度与价值观”的目标。

为了从多方面反馈研究的效果，在六月份的合作研究中，我们还组织了两所学校的其他教师对合作老师的教学进行听课和评课的活动。L老师和F老师也分别到对方的学校一起参加。我想以“同行”的视角看合作老师课堂教学的变化，应该是最真实也是最具说服力的。在听课后的研讨会上，老师们对F老师和L老师的教学都进行了中肯的评价。评课时，我们打破了传统的“开会”模式，即“一人台上说，多人台下听”的格局。在西川小学，我和合作伙伴把资源中心的桌椅摆放成圆桌，老师们围坐在圆桌的四周，这样无形中拉近了大家的距离。在西川小学的座谈中，F老师谈了自己的教学设计：这是一节复习课，以前上复习课时，我采用的基本是“题海战术”，从未考虑过教学设计的问题。行动研究开展以来，我知道了任何类型的课都需要教师的精心设计，我的这节课是从“三维目标”角度去设计的，这个目标就是在知识和技能方面“学生在小组合作探究学习中学会把字句、被字句、陈述句之间的转换”，在过程与方法上“通过教师的教、学生的学达到师生之间的有效互动”，在情感态度和价值观方面“教师引导学生联系生活实际，了解句式转换的意义，增强对句式转换学习的兴趣。”教学准备的材料就是一张卡纸，课时是一课时。接下来老师们分别谈了自己的看法，尤其对F老师参加行动研究后的课堂教学的变化感到欣喜，并鼓励老师们继续开展研究，同时也希望自己能加入行动研究的队伍里。西川小学的老师谈到：

A教师：我以前听过F老师的课，她现在的教学比以前处理的好多了，调动学生积极性的能力提高了很多，课堂教学围绕目标，有的放矢。

L教师：F老师参加课题以后，每天都在看资料学习，写教学日记比以前勤

快多了。教师搞科研。受益的是教师，但最终还是为了学生学的更好，提高教学目标和效果。

C老师：F老师从兰州参加培训回来后，对我的影响很大，我也了解了“三维目标”。她参加课题以后，更加注重学生的情感教育。

Z老师：行动研究的方式非常好，它可以提高教师的素质，以教学为根本的研究也能帮助学生的学习，是一件相得益彰的事情。”

学生的发展是一切教学实验的最终目的，在行动研究开展过程中，学生的变化作为研究不断推进的依据和动力是我们一直遵循的原则，学生的学业成就的提高和改善也是我们不断调整研究计划的根据。“三维目标”落实的观测应注意从学生的角度进行量化的和质性的考察，加强目标观测的多角度验证，保证目标落实的方向性和准确性。在行动研究实施的过程中，我们一直对吴川小学L老师班级中一名叫吴琛的孩子特别的关注。

吴琛是L老师班上的一名学生，他是一名留级生，学习成绩在班级的后面，平时不太爱发言，总是一副害怕和自卑的表情。开展行动研究以来，如何使学生转变学习态度、激发学生的学习兴趣，成了我们在解决形成学生良好的“情感态度与价值观”方面的一个重要问题。通过对吴琛的观察，L老师发现，吴琛的主要问题是学习的信心不足，缺乏学习兴趣。如何激发吴琛的学习兴趣呢？L老师决定首先从树立吴琛的自信心开始。L老师在自己的研究日记中写道：

上课，我时时用眼神去注视他，告诉他：“老师在关心你，你没有被老师遗忘。”上课多提问他，在我与同学的鼓励下，他敢读课文了，但声音很小，没关系，慢慢来。“后进生”的转化需要的是耐心，其次是方法。我每节课都会提问他，让他有更多的展示机会，增加他的自信心，只要他有点滴的进步，我总会及时发现并给予表扬。有一次吴琛回答完问题后，全班同学不约而同地鼓起掌来，这使我感到莫大的欣慰，吴琛也露出了少有的笑容。吴琛在自己的日记中写到：我觉得我的进步很大，我能把课文背下去了，字也认下了，我觉得我变化很大。我对学习的兴趣也越来越浓了。同学眼里的吴琛也进步了许多：吴琛的变化很大！以前他上课时不爱发言，他现在也爱发言了，他上课时大胆地把手举起来回答问题；他也爱和同学们玩了；他也爱读课文了；又过了一个“六一”儿童节，我们希望他能认真完成作业。期中考试吴琛全部考及格了，这是从未有过的成绩，真替他感到高兴！

通过对吴琛这个学生的追踪，使L老师对课堂“三维目标”的设计和实施进

行不断的调整和改进,尤其是对于学生情感态度和价值观方面的引导,在方法上逐步摸索出一套适合于自己学生特点和教学需求的目标设计和达成模式。

3. 课后:教学效果的反思

对教学的反思是一个现代教师应具备的一项教学能力,可以说教师做行动研究,在某种程度上就是教师进行自我反思的过程。反思在我们的研究中也是重要的组成部分。在课后的反思环节中,研究小组的所有成员都是通过撰写反思日记的形式来记录研究的问题和感受,反思日记也成为我们寻找问题切入点的重要依据。反思在我们的合作研究中不是简单的回头看教学,也不是对自己教学的完全批判,它是让老师们重新发现教育教学的意义,重新构建教育教学生活的必要组成部分。研究初期,研究伙伴的反思日记主要针对“三维目标”来写作,围绕三个问题进行,即“我做了什么?”、“我为什么这么做?”、“如果重新做,我该怎么办?”我希望让老师们以一种非常平实的语言,描述自己参与行动研究后,内心真实的感受和体会。通过这样一种方式,两位合作教师都把自己参与行动研究过程中的点滴体会和感受记录了下来,对于“三维目标”设计与实施的收获和困惑以及问题解决的历程都有了一个清晰的印记。下面是L老师研究日记的一部分摘录:

“三维目标”好像就是知识和技能,过程和方法,情感、态度和价值观,其他我就说不上。(2004年11月14日)使用“三维目标”进行教学,我发现不知道重点和难点了,新教师用书中没规定重点和难点。三维目标和原来教学中提到的重点和难点是什么关系?以前我对教学目标中“过程与方法”的理解只是一个概念上的认识,我现在认为这是一个教学目标,应在教学中渗透给学生。(2004年12月28日)我这节课(《我不是最弱小的》)的教学目标是这样设计的:学会十四个生字,默读课文,这是“知识与技能”;“过程与方法”就是通过默读课文大致了解课文内容;“情感、态度和价值观”就是学生能够明白题目所体现的意义,通过情感的体验实现价值观,做坚强、勇敢的孩子。(2005年3月16日)我觉得用“三维目标”进行设计的这节课,教学任务的完成还是比较顺利的,预设的教学目标也基本实现了,留了五分钟进行目标的观测的做法我觉得很好。(2005年4月5日)我对“三维目标”的了解是从新课程培训开始的,我很想了解清楚,但是没有人给我具体的指导,所以那次去兰州开会我就很想把这个问题搞清楚,我就说了一下,没想到还变成了我们研究的课题。现在研究进展的越来越深入,我对这

个问题的认识也越来越清楚了，我认为“三维目标”的确应该成为我们每一节课的导向，真的是这样。以前我们进行教学目标设计时，只是把教案上的抄过来。但是我们现在设计一节课的时候，都是在有意识地用一些标准的术语进行目标描述，去表述它，虽然我们还在摸索阶段，不一定做得完美，但是我还是认真地去做。在目标实施的时候，我觉得更注重了学生自主、合作这方面的内容，有意识地每节课都去渗透。（2005年4月22日）

研究的中后期，在课后的反思环节上，我认为应使老师们进一步明确教学反思的目的性和手段性。因此，我拓展了前期在教学反思方面给老师们提出的建议，即“这节课我做了什么？”具体到“备课时遇到什么困难？是否调整了教材？为什么这样调整？课堂上我做了些什么？在课堂教学中是否发生了预料之外的问题？是否及时处理这些问题，并利用这些问题作为教学资源？”；“我为什么这样做？”具体到包括“我这样做的原因和我这样做的内心感受”；“下次该如何改进？”具体到“我比较满意的地方和困惑？改善的策略？”我想通过这样一种反思日记的形式来了解和展现老师潜在的教育知识和教学理念，让老师们在反思中认识自己。事实上，反思日记的形式也的确给研究者们提供了一个发现问题和审视问题的平台。2005年4月，L老师在参加秦安县教育局安排的一次“中欧项目新课程跟踪培训”送教下乡活动，利用三个双休日去六个乡镇讲示范课。要求是新课程、电教课。在这次活动中，L老师的同一节示范课，在不同的学校共上了七次（其中我参加两次）。活动结束后，L老师针对三维教学目标的设计和实施，谈了很多。我建议她把这次难得的教学经历记录在研究日记中，以下是L老师在自己的反思日记中记录的体会和感受：

在二年级语文课中，我思来想去，利用一天的时间准备资料编写教案，根据本单元的教学重点，便确定为第十二课《北京亮起来了》，第二课时的教学目标是这样确立的：

1. 知识与技能：正确流利，有感情地朗读课文，能把自豪、骄傲、惊讶的语气读出来，会写“雄伟”、“辉煌”两个词语，并且能理解词语意思，会造句，背诵自己喜欢的部分。2. 过程与方法：通过默读，观看光盘图片，感受北京的夜色美。让学生在口头表达，理解并运用本课的四字词语，通过朗读，把这组课文的爱祖国，爱北京的这一情感体现出来。3. 情感、态度与价值观。激发热爱祖国首都的感情，对北京有种向往，对语文学科优美的意境与词语有所感悟，增强对学语文、用语文的信心。

这节课我一共讲了七次，通过七次不同的课，我结合自己的课题研究，我有很多体会和感受。

体会一：“三维目标”的实施要有灵活性

4月2日，我去秦安县中山乡中心小学进行示范讲课，与学生没有沟通一句话，下车后，就到教室开始上课。上课时才发现，这班学生根本连词语都不认识，不会朗读课文，不积极发言，我们师生根本就在两个层面。一堂课40分钟，我按部就班地上课了，但学生学到了什么呢？这节课“三维目标”的达成度怎样呢？我便想，为何我不能按学生实际降低“三维目标”的标准，完全可以变第二课时为第一课时，这样学生会学有所得，而不会感到老师的上课云雾齐来，空穴来风。

体会二：学生需求是制定课堂教学目标的主要依据

4月3日，我去秦安县魏店乡中心小学讲示范课，这节课的焦点便在学生的更新分组上。12课主要介绍了北京的四个旅游景点，在教学时，要让学生按自己的意愿选择景点去旅游。这下，教室可热闹了。有的组七八人，有的一、两个人，人数不均。但只有这样才能尊重学生的选择。教学场面似乎有些失控，学生有站着的，有两个人挤一条凳子的，总之改变了以前固定的教学形式，学生变得比较随意，但我想只要学生的思维和老师是连在一起的，学生在课堂中获得了发展，形式真的很重要吗？

体会三：“三维目标”的实施不能忽视课堂效率的问题

4月5日，与我合作的西北师大的刘老师来录我的这节课，这一次我是在自己的班级，自认为效果不错，但问题还是存在的，忘了板书课题，到学习生字的环节，已经下课了。毫无疑问，压堂了，这就存在着一个课堂效率的问题，我为何要把生字放在最后进行单独学习呢？完全可以穿插在对课文的理解中，这样会省时，经过三次的锻炼，发现了三维目标中的新问题。

体会四：“三维目标”的实现是预设性目标和生成性目标的统一

带着新的尝试，4月9日我来到莲花乡中心小学，这班学生也没有预习课文，我便调整上课节奏，侧重在了词的认读与课文的朗读方面，贯穿了对学生良好学习习惯的培养。语文学习的答案不可能是唯一的，但在这节课上，为了达到我所固定的答案而对学生的答案置之不理，忽视了目标的预设性和生成性的统一。

体会五：教学目标的实现要关注全体学生的发展

4月10日，我来到五营乡中心小学，这节课我上的异常轻松，课堂环节自然流畅，但问题就在于，新课程倡导张扬学生个性，给学生多的展示机会，我一节课中只有小组朗读，看来，我对学生这种个性化的教育认识还不到位。

体会六：课堂中学生的“动”重在“思维的动”

4月23日，千户乡中心小学，这节课学生没有在课堂上出现什么非常愉悦、兴奋的表情与动作，但效果不错，可以说是这次活动最成功的一次课吧！这节课表面很平常，但在课堂上可以看出学生的变化，他们由不敢举手到踊跃举手发言，他们的思维一直在动，一直都在变化。有的老师说，新课程要耐得住沉默，这种沉默不是学生思维的沉默，是相对于表面上课堂的花哨而言。

体会七：情感目标的实现在于教师的正确引导

4月24日，于秦安县兴国三小讲课。或许是去县城上课吧，总显得非常紧张，以至这节课问题很多。其中，在情感目标上，我产生了偏差，误导了很多学生。“北京与我们秦安县城，哪个美？”这句话的目的是要让学生说出北京美，但我却没有想到“人文性的教育”，在理解欣赏北京美的同时，不能否认我们的县城也有自己的特点、自己的美，教师不能限制学生的思维，不能非让学生按自己的设计去回答，应允许有多种不同的，甚至大相径庭的答案出现。而且在实现情感态度和价值观的目标时，教师的正确引导非常重要。

从合作伙伴L老师的七次特别而又难得的经历中，我们对新课程背景下，就教学目标的实施问题共同总结了几个方面的认识。

第一，教学目标是教师设计教学、实施教学、评价教学和领导管理教学的基本依据，任何预设性的教学目标对教师的教学只能是指导和建议性的。在教学目标的落实过程中，应结合学校、地区和教师个人以及学生的实际情况，给教师一定的再创造和阐发的空间。允许教师个人或集体结合本地区、本校的实际情况，结合课程、教材与学生实际设计教学目标。如城市地区的学校和农村地区的学校，汉族学校与少数民族学校的学生对“知识与技能”、“过程与方法”和“情感态度价值观”都会有不同的理解，在具体的学科教学中应适当的进行删、减、增、补，以利于不同文化背景的学生的接受和适应。

第二，教学目标对教学过程进行定向和调节时，离不开一定的价值选择，在其实现过程中，教师的学生观会起到一定的影响。以往我们都是把知识的传授和学生掌握知识当作教学的主要目标，一切教学活动都是围绕着知识展开的。这

种知识中心的教学目标价值选择使得教师在教学过程中一味追求知识的传递和接受,教师内隐的教育观念中一方面是对知识信念的极度崇拜,另一方面是对学生自身价值的漠视,学生生动、活泼、主体的价值被容器的价值所代替,这种教学目标取向所产生的直接反应是,教学的重点是知识而不是学生,进而导致许多课堂教学目标变成机械的训练,对学生的要求也是端坐静听,而不是从学生的自我合作、探究的学习目的出发。在教学中,学生的发展才是教学努力的唯一方向和最终归宿。

第三,衡量教学目标是否合理,主要是看教学目标是否能够发挥应有的功能。教学目标的导向功能,是通过影响人的注意而实现的,有了明确的目标,人在活动中就会把注意集中在与目标有关的事情上,尽量排除无关刺激的干扰,使教学中的师生活动有明确的共同指向,从而有效避免传统教学的盲目性。实践证明,教学活动的效果与教学目标的定向功能有着十分密切的关系,教学目标定向正确,即可取得好的教学效果;教学目标定向错误,则只能取得负面教学效果。目标的导向功能制约着教学方向,有助于预期教学结果的达成,同时也可促进教学效率的提高。

L老师在研究日记的结尾处写到:以这次跟踪培训为契机,我接触到了许多一线教师,让我看到“三维目标”在课堂中实施的现实情况:1、没有“三维目标”的设计意识;2、有“三维目标”的书面表述,但只是摆设而已;3、在课堂实施过程中有意识去渗透“三维目标”,可三者间是分离的;4、不注重目标的检测。这使我想到新课程如不用新理念去教学,那我们的课改从何谈起?“设计——实施——反思”这是一节课不可缺少的具体环节。我们用“世上没有相同的两片树叶”来形容世界的多彩,其实,这句话同样也可以形容课堂教学,因为课堂教学是千变万化,不可预测的。教师要随时去捕捉教学中的闪光点,知识的生成点,去展开教学。即使我们有目标设计在手,也不能丢弃课堂生命的风景线。

通过写研究反思日记的形式,无论是一线教师还是作为大学里的合作研究者的我,都在不断反思着自己观念的变化,审视着我们对问题的解决,在点滴的印记中,追溯着行动的历程。

(五) 研究的迂回

行动研究是时间与空间上不断推进的过程,到2005年的7月份,行动研究已经开展了一个完整的学期。学期结束时,小组成员共同总结了一个学期的研究成果。以课前设计、课上实施和课后反思作为行动研究开展的基本策略和模式,

是我们在“三维目标”设计和实施问题上取得的初步成果。在反复的设计、实施和反思这样不断的循环中，合作伙伴在一定程度上解决了研究初期提出的问题。同时，我们还反思了研究中需要进一步解决的问题，并把它作为在新学期里继续行动的目标。交流中，L老师和F老师认为主要存在的问题是：对“三维目标”在教案设计的准确表述指标上，以及课堂观测的手段上和目标的整合融会方面，她们认为还有一定的问题和困难，整体化的目标意识有待提高。同时，“三维目标”与新课程提出的教学方式以及学生的学习方式、教学方法以及课堂评价方式该如何在教学中保持一致。

经过暑期的休息调整，我在与研究伙伴取得联系后，再次来到合作伙伴的学校（2005年9月份）。这时，我发现L老师的积极性突然下降了，对研究中的资料也不愿意拿出来共享。她的变化是突然的，却给我带来了长时间的思考。经过与她的反复交流和从F老师的侧面了解，我们发现L老师的变化是源于对自身研究者角色的认识再次出现误解。她认为似乎行动研究的目的只是大学里的研究者自身研究需要，自己只是一个研究“对象”或者说是一个“助手”，而不是真正的研究者，所以对行动研究产生了怀疑。并且自己由于参与行动研究后，在学校的工作中感到压力也比较大，因此失去了研究的热情。在我的进一步追问下，我发现老师们对研究报告迟迟未出版感到有些失望，对自己没有显性的研究成果感到不满，她认为这是我们大学里的研究者不能提供给她的最直接的帮助。但是对课堂教学中需要解决的问题还是有继续合作的愿望，她感到很矛盾。

面对这样的变化，我最初也感到不知如何处理。在经过与研究指导老师的讨论和协商后，我们认为帮助老师们重新找回研究信心和热情的办法一是要重视合作伙伴的态度变化，充分考虑和尊重到她们自身参与行动研究的“实惠”心理，尽量给老师提供可行的帮助，满足她们的从研究中得到“实惠”的心理。二是要随时调整合作关系，当合作教师的需求发生变化时，合作关系遭到破坏时，问题的解决遇到搁浅时，我作为大学里的研究者应适时的改变研究的节奏。三是主要通过问题的解决来激发合作老师继续开展研究的热情。

（六）问题的深化与行动调整

与合作伙伴尤其L老师耐心沟通，经过研究短暂的迂回之后，我们的行动研究又得以继续。在10月份的合作中，我们针对上个学期末提出的问题，展开了新一轮的研究和行动。

在后续的研究中我们力求在前期形成的行动模式和策略的基础上，进一步

改进我们的合作关系，对于“三维目标”的设计与实施这个问题的解决也有了较为深入的认识。

1. 教学目标设计的新主张

L老师在课前设计上认为，教学目标的陈述除了要注意的基本要素外，还要关注在陈述时体现知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观的“三维一体”。因此在目标陈述上，就存在分条编写和整体编写的区别。她在研究开始时主张分条编写，即按照知识与技能、过程与方法和情感态度价值观三个方面分别叙写，她认为这样的目标设计可以使教师在教学中感到思路清晰，具体明确。研究后期L老师主动提出在目标陈述时，采用融合一体的方式更好，她的理由是经过参与行动研究，已经在意识里树立起了“三维”的意识，如果融合一体去陈述，则更能体现“三维一体”的效果，进而在每一节课的教学中，不断形成学生的综合语文素质。

为了便于比较，我们拿出了上个学期的教案，在《揠苗助长》^④这篇寓言中，她是这样设计教学目标的：

1. 知识和技能：正确认读和书写四个生字，并能够组词造句。

2. 过程与方法：能在默读的基础上，大概了解寓言故事的内容，自己悟出寓言的寓意。

3. 情感态度和价值观：学生对寓言故事中主人公的态度做出正确的价值判断，懂得做事不可急于求成的道理。

她提出也可以融合在一起设计这节课的目标，转化成下面的形式：

教学目标：

学生在默读的基础上，了解寓言故事的内容，学会四个生字并能准确认读和书写。在情景角色扮演中，领悟寓言的寓意，懂得做事不可急于求成的道理，形成正确的价值判断。

比较后我们发现，两种教学目标的设计方案在内容上虽然基本一样，但是在设计方式上由逐条编写发展为融合设计，无论是在知识和技能、过程与方法还是情感态度价值观方面都没有缺失，同时在形式上也体现了“三维一体”的课程理念，使教师在实际的备课过程中更利于把握目标设计的综合化原则。

2. 课堂教学的新突破

新的教学设计让我们对“三维目标”在课堂上的实施充满了信心。在前一时

^④ 人教版小学语文第四册课文。

期的研究中,我们利用课堂观察表和实施“五分钟”检测法,使老师们对“三维目标”的实施和检测有了初步的测量措施。随着研究的推进,研究者们已不再满足于前期的研究成果。我们发现,如何确立“三维目标”与新课程提出的教学方式、学生的学习方式、教学方法以及课堂评价方式有效整合,已经成为研究走向深入的必须。认识到这一点后,为了便于分析,我们将三个维度的目标的特点重新进行了学习和分析。

结果性目标的特点是具有动态递升性。^①有些知识目标、技能目标可能一节课或一个单元就可以实现,而有的知识与技能的目标则可能要经过一个学期甚至几个学年才能够真正的实现,因此在实现结果性目标的过程中,可以从学懂、学会、会学三个台阶目标进行。在研究的过程中,我们建议老师们在教学过程中针对不同性质的结果性知识,结合具体的教学内容的项目维度和行为动词,分层次地设定结果性目标,确立不同的教学方式和教学策略,老师们对这一做法比较认同,一定程度上解决了她们在研究过程中提出的目标实施缺少操作模式的问题,目标设计与实施“两张皮”的问题。

过程与方法相辅相成的关系整体,方法是保证学生学习过程展开的要素,而方法又具有特定的过程性特征。某一教学方法和学习方法之所以有效果,是特定主体、在特定过程中所采取的特定做法提炼概括的结果,忽视特定过程的相关程序,即使是十分成熟的教学方法,也未必取得良好的教学效果。因此,只有过程、方法与学习者三方和谐互动才能取得理想的教学效果。程序性目标可以从三个方面进行阐述。第一是客观性过程与方法,即关于知识的形成过程、事件的发生过程、事物的变化过程,其目的是让学生在经历和体验客观过程的同时领会其中包含的方法论思想和具体方法。主要通过教师讲明知识的逻辑与源由来表现。第二是主体性的过程与方法,即学生主体通过经历、体会、感受主观内化了的的过程以及把握事物的方法,目的是使学生获得“个人化的知识”、“活的知识”。主要是通过师生、生生之间的探究、合作与发现学习实现。第三是规定性的内容与与方法,即规定学生必须掌握的具体而明确的过程与方法。如课标中对学生制定计划、写作方案的能力和水平的规定。过程性目标一般经过“学中做-做中学-反思调控”三个学习活动过程来构建一个完整的周期性活动过程,分别培养的是学生的基础性学习能力、发展性学习能力和创新性的学习能力。即学会、会学和反思相结合的反馈与优化调控的过程,知识与技能、情感态度和价值观就是在这样的

^① 王义堂等编著,《新课程理念与教学策略[M]》,北京:中国言实出版社,2003:14.

循环学习过程中达成目标的。

体验性目标具有潜在性、反刍性和后摄调控性的特点。体验性目标结构实现主要由反应、体验、领悟三个要素组成。认同反应的教学目标是用良好的学习心态投入课堂学习之中，促进调节多元互动的态度和行为，以保证“学懂”任务的完成；体验的教学目标是对亲身经历的过程、行为、收获进行优化加工，在感性向理性的过渡中形成价值倾向；领悟的教学目标是将体验转化为理性概括，将理性认识内化为个性品格。

通过对“三维目标”特点的重新认识，L老师和F老师都感到较之以前的理解更加深入了。在教学中的，可操作性、可测量性和对教学过程的有效指导性成为衡量“三维目标”与其他教学因素整合的标准。老师们也对新课程提倡的参与式学习、合作学习等新的学生学习方式大胆的在课堂上进行尝试，在教学过程中更加注重学生的自主探究和生成体验，使“三维目标”的理念真正落实到具体的教学环节中。

在《孔子拜师》^①一课上，我记录了其中的一个片段：

前后两排的学生组成一个讨论小组，L老师让其中的一个孩子当记录员。学生们积极寻找问题（L老师告诉学生问题越多越好）。学生们都很投入，惟恐自己小组找到的问题不够多，“输”给别的小组。他们有的从座位上站起来，有的“偷看”别的小组找到了多少问题，“为什么”的喊声多次出现在教室里。孩子们互相提问，记录员迅速将这些问题记录下来。L老师在教室里“巡视”着，她有时故意将一些小组寻找到的问题数告诉别的小组，这样这些小组的孩子们就会感到很“着急”，他们不断的自我提问、互相提问，不断思考着一个又一个提出的问题的。当L老师宣布还有两分钟的讨论时间后，学生们开始集中精神整理自己小组的问题，梳理自己的“成果”，收获的喜悦溢于言表。记录员们将各组的问题一一交到L老师的手中。

在这节课上，L老师让学生通过合作学习的方式从课文中找出各种问题，让学生充分体验问题探究的过程，使得教学目标的设计在学习过程中得到充分实现。

3. 课后反思的新思路

在研究后期，研究者的反思除了延续原有的方式外，我们结合研究过程中对“三维目标”实施中注重三维融合的特点，将教学目标的设计与教学环节的推

^① 人教版小学语文第五册课文。

进结合在一起考察目标的达成度。这一时期对目标实施的反思，合作伙伴们能够不单就目标而论目标，开始从目标作为教学的切入点，对课堂教学的整体进行认识，反思教学目标实施中，教学方法、教学方式、教学手段等因素与目标实施的协同作用。“三维目标”已经成为她们理解教学、反思教学的一个新的视角。

在11月份的合作中，我的合作伙伴F老师被邀请参加县教育局组织的县级学习资源中心和乡级资源中心骨干教师送教下乡活动。活动结束后，F老师在反思日记中记录了她参加活动的感悟和收获：

我在小组内担任的工作是上一节信息技术与课程整合的示范课。我所选的是义务教育人教修订版第七册第34课《太阳》。第一次课是在庆阳地区的环县车道乡教师学习资源中心上的。为什么会在环县呢？是因为我参加了西北师范大学组织的关于“信息技术与课程整合和教学设计”的送教下乡活动。我是以现身说法的角色出现在这一小组中的。因为我们学校是中欧项目试点县，他们早在2004年3月份就在我们学校作过这样的培训，而且效果很好。当然，我是一线教师，现身说法就是指上一节信息技术与课程整合的课。一路上，我根据需要确定了《太阳》这一课，并且在心中构思设计了这节课。

初到环县，我们所了解的信息是车道乡的老师已经在乡上等待培训一天了，而且这个乡到离县城有100多公里的砂石路。了解这些之后，我对我的构思提出了质疑，面对如此封闭的地方，孩子们能接受我所带去的课程资源吗？他们能接受我设计的上课方式吗？他们愿意跟我这个陌生的老师配合吗？带着这些猜想，我定出了这一课的“教学目标”：1. 学生能够知道太阳有多热、多远、多大，并且学习一些说明方法。学生了解与我们人类的密切关系。学生能够联系实际，谈谈对“没有太阳就没有我们这个美丽可爱的世界”这句话的理解。2. 学生通过媒体的播放，与小组的合作探究，达成知识和技能目标。学生通过教师的引导和对课文内容的理解，产生保护环境，热爱大自然的情感。3. 通过对课文的学习，学生意识到保护环境，热爱大自然的重要性。

为什么将教学目标作为首要的工作呢？因为我想在这里强调一下教学目标在课堂教学中的功能：（1）指导作用。教学目标对教学内容的选取、教学方式方法的选择以及教学手段的运用具有指导作用。教学目标确定之后，只有那些对教学目标实现有意义的内容、方式、方法、手段才是应该

选取的，与教学目标实现关系不大的或没有关系的都应该抛弃，只有这样才能突出重点，抓住关键，优化教学过程，提高教学效益。（2）规范作用。教学目标对教师的行为，以及学生的学习行为有规范作用。课堂教学是由一系列的活动组成的。新课程的实施，使学生参与活动并发表自己见解的机会越来越多，学生活动的时间和空间越来越大。课堂气氛活跃是课堂教学的突出特点之一。在这种情况下，学生的学习行为极易脱离教学目标，教师极易受不当学习行为的干扰，使自己的教学行为偏离教学目标，预定的教学任务很难完成，这时，教学目标对教学行为的规范作用就显得十分突出。（3）沟通作用。教学目标在沟通教师、学生、学生家长之间起桥梁和纽带作用。为什么这么说呢？从课堂教学的角度看，无论是学生、学生家长还是教师，都希望通过教学活动达到预期的学习结果，这样，教学目标为他们之间的沟通与交流提供了共同的语气，教学目标就成了联系这几方面的桥梁和纽带。（4）评价作用。教学目标为学生学习结果的评价提供了依据。衡量教师教学任务是不是完成的标准是什么？不是看教师在课堂上讲了多少，也不是看教师对教科书中的内容是不是一字不漏都说了一遍，更不能只看课堂上学生是不是“活跃”。衡量教师教学任务是否完成的标准只有一个，就是看，教学目标是不是达到。例如，本节语文课的目标是学生能够知道太阳有多热、多大、多远，并且学习一些说明方法，那么你就要在教学结束时进行检测，看你的目标是否达到。

在和 F 老师的交流中，她进一步结合参加活动的信息技术整合课的特点，对在信息技术课上实施“三维目标”提出了自己的看法：

信息技术整合课主要三个方面突出的特点，一是在教学设计时，强调对学习者的分析、学习内容的把握、对教学内容的设计，在教学过程中选用适当的媒体，教学策略以问题为中心，强调情境教学的运用。二是注重教师和学生的关系。三是强调信息技术与课程的整合。而“三维目标”的教学理念在信息技术课上更容易实现，更能突出学生学习过程的重要和学习体验的获取，适当的教学媒体的应用，使学生的学习过程更加具有直观的特点，对激发学生的学习兴趣和情感体验更加有效。

这一阶段的课后反思中，老师们对课堂教学的认识已经从感性的反观逐步走向理性的思考，反思日记的撰写也出现明显的个人化的特征，研究者的色彩更加明显。合作伙伴们对“三维目标”设计与实施的问题，已经具有独立解决的意

识和能力,对问题的解决关注的深度也出现了新的变化。在老师们的研究反思中,合作伙伴已经强调目标设计与实施的有效性问题,而不仅是关注目标设计与实施的技术性层面。老师们对于“三维目标”与课堂教学的其他要素,尤其是对教学方法和教学手段与教学目标的关系的关注,已经明显的渗透到研究反思当中,并且在课堂教学中进行独立的尝试。

4. 学生发生的新变化

行动研究开展后期,两位合作伙伴的课堂教学和学生都发生了较大的变化。通过对两位老师的课堂进行录像后的分析以及对学生的问卷调查(后附),研究者都认为从“三维目标”进行教学设计后的课堂里,学生的合作学习和探究学习的意识和能力都得到了增强,学生在知识和技能的掌握方面,方法更加多样化,对语文学科的学习态度和价值取向更加端正。下面是研究结束时,我们对L老师班级学生所做的问卷调查结果。见表5-13:

表5-13 学生问卷调查结果

问题	未做到	%	做到	%
1. 开学时,你喜欢上语文课吗?	11	21.6	40	78.4
2. 现在,你喜欢上语文课吗?	2	3.9	49	96.1
3. 你能借助汉语拼音识字、读课外书吗?	8	15.7	43	84.3
4. 看到字就想认,常常从电视、说明书、书报杂志等上认字,觉得认字很有趣。	21	41.2	30	58.8
5. 写字姿势端正,书写规范、端正、整洁、喜欢写字。	11	21.6	40	78.4
6. 天天朗读课文,并读的正确、流利、有感情。	25	49.0	26	51.0
7. 经常读课外书、看报或收看少儿节目。	26	51.0	25	49.0
8. 语文课上,积极参与学习活动,能提出问题,并与同学讨论问题。	18	35.3	30	58.8
9. 学会了倾听,学会了评价同学。	23	45.1	28	54.9
10. 喜欢收集图片,文字资料,做卡片,办小报。	39	76.5	12	23.5
11. 语文老师经常表扬我,并请我当小老师。	38	74.5	13	25.5
12. 乐意参加小组合作学习。	8	15.7	43	84.3

从封闭性问题结果的分析来看,我们发现,学生对语文学科的喜欢程度提高了17.7个百分点,学生识字兴趣程度较高,技能习惯良好,学习方法和学习积极性较高,对于合作学习认同度较高。但是,从调查结果中还可以看出学生拓

展学习的可用资源比较短缺，另外学生动手实践的机会相对较少，这也引起了L老师的注意，也是在今后的教学中应引起注意的。

在开放性问题中，孩子们的回答主要有以下几个方面。

①给语文老师提点建议。

学生一：语文老师您能不能让我读一读书报杂志呢？我想您一定会吧！

学生二：老师你不要把练习册上的题一道一道地说。因为有的同学把题都没填完，你说了他根本就不管，所以你等我们写完了再说。

学生三：我希望L老师以后把字写得非常漂亮！

②请描述一下你理想中的语文课，好吗？

学生四：我们上课的时候都想让电视和我们一起上课（指使用教学光盘），那就更好了，这样我们就可以和电视上的小朋友一起学习了，还有我们最爱的是四个小朋友讨论学习。

学生五：我理想中的语文课是在写字的时候能够写的美观好看，还有在回答问题的时候我能够勇敢地回答问题。

学生六：我理想的语文课是，我想以后写一篇课文。

学生七：我理想的语文课是课文很精彩，每课都有生字和词语，词语生字很简单，这就是我理想中的语文课。

学生八：我想每一篇课文都变成读起来很开心、很有趣的。

③你最想通过语文课在哪些方面获得进步？

学生九：我想在阅读方面和写字方面获得进步。

学生十：四个人一起讨论问题，并请我当小老师，在这些方面活动进步。

学生十一：我最想在语文课外的读书方面获得进步。

学生十二：常常读报纸、看杂志、问家长、问老师、听广播，才能获得进步。

从孩子们的回答中，我们发现孩子们对自主性学习的要求较高，对语文课学习的趣味性更加向往，更加希望获得拓展语文学习的多种渠道。这些信息的获得为老师今后的教学寻找到了改进的方向。

六 研究结果与反思

（一）问题研究的结果

在整个研究过程中，我最大的感受就是合作伙伴教学观念和教学行为的变化。在她们的研究日记和研究的心得体会交流中，都谈到了设计和实施三维目标的感受，其中共同的一点就是：研究者从课程目标的角度对新课程有了更深入的理解和认识。第一次参加行动研究培训时，研究小组接受的是参与式的培训形式，当时L老师提出“每一节教学都要用‘三维目标’去套用评价吗？”可见，当时的L老师对“三维目标”的认识是一套评价标准。随着行动研究的逐渐深入，老师们对“三维目标”的内涵、层次、实施、观测都有了新的理解和把握，对“三维目标”与教学总体构想关系，教学目标的体现形式和程度，不同目标的相互关系与相互作用，设计“三维目标”的核心要素和原则都有了一定的认识和运用能力，以下是研究中的一些发现。

1. “三维目标”设计的可操作性增强

在历时一年多的行动研究中，研究者们通过对“三维目标”设计与实施问题的关注和探索，一定程度上解决了研究初一线合作伙伴提出的教学困惑。研究之初，一线的教师提出对“三维目标”的设计与实施难以把握，教学中缺乏可操作性。研究者通过课前设计目标、课上实施目标和观测目标、课后反思目标的研究设计，在反复的教学实践尝试中，逐渐形成了一套适合于合作伙伴教学的研究方法和模式。在“三维目标”的设计环节上，研究者们通过对语文学科课程标准的分析，对课程目标进行分解，并通过目标设计和陈述，形成了适合于课堂教学可操作的教学目标。在教学目标的设计和陈述上，一线的研究者也能够掌握“三维目标”设计的基本要素。目标陈述是“三维目标”设计和实施中的重要环节，可操作性是目标陈述的重要原则。在实践中，合作伙伴一直重复的问题就是目标的操作性问题，解决目标的可操作性问题也是研究者不断探究的重点。本研究中，我们对目标的陈述主要采用行为目标的方式，行为目标是以规定的行为期望为目标，其优点就是具体、明确，便于操作和评价。强调目标的可操作性，利于教师在实际的教学中开展对课程目标问题的研究，也利于教师对自己教学的观察和检测，也是使教师对研究产生兴趣和信心的重要方面。同时，合作伙伴对目标制定的适切性问题也进行了探讨。“三维目标”是针对学生设计的，因此，在目标达成的难易程度上，教师必须考虑其适切性的问题。难度过高，学生难以完成，

会影响课堂的教学效率；难度过低，又发挥不了促进学生发展的功能。因此，教师在制定目标时，应充分考虑学生的实际情况，结合课程标准的要求，把握目标的难易尺度。在“三维目标”的设计环节上，合作老师也充分考虑到了目标结构的完整性。新课程倡导“三维目标”就是要改变以前课程目标结构单一、缺失的问题，增加了过程与方法、情感态度和价值观维度的目标就是为了进一步完善目标结构的合理性。因此，在设计和实施“三维目标”时，要注意从三个维度着手，保证结构的完整和合理性。

2. “三维目标”的实施应与具体的课堂变革方式和教学内容相结合

在“三维目标”的课堂实施环节，一线教师能够从教学目标对课堂教学的整体意义角度出发，在研究中逐渐认识到从“三维”走向“一体”的意义，重视教学目标与教学程序、教学内容、教学策略的有机融合。“三维目标”的实施是一个由课程理念具体到目标结构再进一步具体到目标的操作的过程，因此，新的课程目标的实施不是孤立进行的，必须与新课程所倡导的具体的课堂变革方式以及学科内容结合起来。新课程倡导变革传统的课堂教学方式，强调学生的参与探究和自主合作，“三维目标”在设计时应该将目标与相对应的恰当的学习方式相结合，如在自主学习和合作学习活动中，既可培养学生的探究合作的能力，同时也利于学生正确学习观念的养成。课程目标落实到具体的教学活动中时，经常会旁落于课堂教学之外，成为教案上的“摆设”，也就是失去了本身的操作目的，在研究中，我们的合作伙伴也经常提出，目标设计之后不知如何操作的问题，究其原因，就是我们忽略了目标与教学活动设计的衔接，使得目标总是游离在教学活动之外。因此，有学者提出“三维目标”采用的教学策略是“体悟教学”^①，体悟教学的具体内容：一是注重个体内在自主发展的态势，强调学生发展是教学活动的最终目标，二是学生的自主性是体悟教学的先决条件，三是注重个体经验的整合，四是强调实践活动在学生发展中价值。其原理就是强调了目标与策略的结合。另外，课程目标在设计上，不能忽略具体学科内容的特点。在我们的研究中，由于我的两位合作伙伴都是教语文的老师，因此我们就选择了以语文学科为研究的领域。在研究中我们发现，受语文学科自身人文性和工具性学科特点的影响，在教学中，对技能的熟练掌握和对学科所赋予的人文精神的理解往往是“三维目标”设计和实施时的重点，那么在其他学科中，不同维度之间的比例可能会有所不同。

^① 张华龙. 课程目标的一体化与体悟教学[J]. 课程·教材·教法, 2004, (4).

3. “三维目标”实施检测手段的多样化

在目标检测环节上,老师们能够从可操作性的角度对目标达成进行关注,从教学过程本身和学生的角度分别作为目标检测的方面,关注目标的达成度已经渗透到每一节课堂教学中。在本研究中,我们通过设计课堂观察表,采取课堂外来观察者和教师分片段观察以及对教学进行录像的方法,既是作为对“三维目标”实施的观测,同时也是作为评价的一种手段,通过对学生在课堂中状态反应的观察,来检测和评价目标实施的效果。同时,学生在每节课的学习收获和学习感受也是我们观察的一个主要方面,我们通过每节课预留3—5分钟的时间,向学生做一份小问卷,请学生做答,了解学生即时的学习感受。通过这种方法,我们获得了大量的信息和数据,对“三维目标”的设计与实施起到了及时反馈、及时调整的作用。在课后的教学反思环节中,随着研究的推进,合作老师们从研究开始时注重反思“三维目标”的设计与实施的情况,逐步上升到关注整体的教学。在借助“三维目标”这一问题的研究,对新课程提出的新的教学理念有了更加深入的理解。

4. 生成与整合是实现“三维目标”一体化的有效途径

“三维目标”的提法增加了课程目标的内容,但它们并不是三个截然分离、互不相关的目标,它们在引领课程走向时是从整体的角度发挥其功能的,在实践中,实现课程目标的一个有效的途径就是生成与整合。

从教学目标的概念上看,一直以来,教学目标被当成是教学的预期结果。诚然,预设性的教学目标对于教学过程的开展有一定的定向作用,但过分强调教学目标的预设性也会僵化教学过程本身,忽略了教学过程中生成的有价值的成分。传统的课堂教学目标侧重于陈述学生在完成一项或者多项活动后应该获得的知识 and 技能,即对预期学习结果加以规定,但这种预期的结果性目标只适合于掌握知识、技能等低认知水平的活动,而不适用于一些具有动态性和创造性的高认知水平的活动,同时也不适用于非智力和非理性教学目标的实现。预期的结果性目标会导致教材本位,而使学生丧失了学习过程的主体性,同时这种预设性的教学目标使得教学目标被固定化,这也就限制了多样化的学习结果的出现。追求唯一答案是结果性目标的最大弊端,由此而带来的是学生个性和差异性的丧失。因此,在课堂上应允许多样答案的出现,使预设性目标与生成性目标有机统一。

“三维目标”在实际的教学中是有一定的层次关系的。知识与技能是课程目标体系中最基本的目标,过程与方法是为知识的学习来服务的,其中“过程”既

包括教学动态展开的过程,也包括知识的逻辑展开过程,“方法”的运用是教师引导学生利用方法参与学习的需要,而情感态度和价值观更应关注的是学生对学科知识本身的情感、态度和价值观。因此,所谓的“三维”都是围绕学生的整体发展提出的,是为了促进学生的有效学习而提出的,这三者是统一的,能够相互促进、转化,是在总目标引领下的三维一体,如果分而教之的话,势必割裂三者之间的有机联系,只有作为整体下的“三维”才会真正发挥其作用。在实现“三维目标”整合的过程中,学生主体的探究和体验可以作为“三维一体”的纽带。课堂中的探究和体验活动重视学生主体建构的价值和意义,使学生在对知识进行主动探究的过程中,利于形成正确的情感态度和价值观,从而促进个体的全面健康的发展。

5. “三维目标”的精心设计是有效实施的重要前提

“三维目标”作为新课程提出的重要理念,在课堂教学中能够有效的实施需要老师们在课前进行精心的教学设计。只有经过充分的目标分解、目标选择和目标陈述的过程,教师才能更好的领悟和内化教学目标对教学过程的指导意义,依据教学目标充分挖掘可利用的教学资源,从多个维度深入开发教材中的课程资源,选择恰当的教学方式和教学策略,使备课真正发挥其作用,有方向可依据,而不仅仅是“背课”。也只有课前的精心设计,在课堂教学中,教学目标才不会旁落于课堂教学之外,在实施和检测的环节中,教师就可以做到有的放矢,在实践中真正的落实下去,使学生在每一节课中都能多维度的获得进步。

(二)“三维目标”设计与实施的建议

1. 重建教师的课程目标意识是实施“三维目标”的前提

实施素质教育的核心是课程改革,而课程改革的关键和首要问题又是对课程目标的研究。有学者认为,目前我国课程改革中对课程目标的研究主要存在以下问题:课程目标没有被放到课程改革的轴心位置,只把课程目标当作课程工作者的研究对象,忽视课程目标对教育教学的指导和调控功能;课程目标定位不清楚,概念混淆。^①在实践中,教师在教学中很少关注课程目标的问题,而只是对教学目标有所了解,在备课和上课时,教学目标又被教学任务或教学要求所取代,在教学过程中,设计好的目标与教学活动表现出严重的脱节。如教师在教学中,片面追求对知识的强硬灌输,忽视对学生情感体验目标的培养;过分强调训练在教学中作用,对训练的方法、内容和顺序却研究不够,致使训练带有很强的随意性;

^① 高孝传等. 课程目标研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001: 1.

课堂片面追求形式的翻新,缺乏对教材的深度挖掘和领悟;教师备课时缺乏对教学目标的充分设计;教学结束后,教师缺乏对教学目标的检测和反思意识,任务完成即是教学的终结,等等。因此,在倡导新的“三维”教学目标时,要有效的设计与实施“三维目标”,首要的环节就是要使教师头脑中树立起清晰的目标意识,明确课程目标的作用和功能,了解课程目标的来源等。教师的课程目标意识增强,在进行教学设计时,教师才能做到有的放矢,用观念促进行动,使教学活动的开展有了正确的方向指引,也为学生的学习和发展树立了实施和评价的框架。

2. 建立学科性质的“三维目标”分类体系

“三维目标”的提出丰富了课程目标的内容,在原有的课程体系中已存在知识和技能目标的基础上,增加“过程与方法”、“情感态度和价值观”作为明确的课程目标,丰富了学生素养的完整性要求,体现了学生发展中智力因素与非智力因素和谐并进的新需求。本研究是以小学语文学科课程为具体的研究范围,在研究的过程中,研究者发现在语文课程标准中并没有把“过程与方法”、“情感态度和价值观”目标以明确而独立的形式列出。没有明确而独立的形式,这会使得教师无法从一些课程标准中直接看到这两个维度目标及其要求,而教师的时间、精力、工作性质又使得很少有人能够对这两种维度目标进行深刻的洞察和条分缕析的把握,由此导致落实上的缺憾。课程目标采用怎样的文本形式,应该说是没有一个固定的答案,但是基本的原则是要利于教师的解读、运用和创生。现行的课程标准中,有些教学目标隐含在内容标准中,有些是隐含在课程总目标中,有的目标是用下位概念包含上位概念,这些呈现方式上的问题使得教师无法从课程标准中寻找到的教学目标及其教学要求,形式上的不足导致的直接结果是目标落实上的遗憾。新增加的目标维度在具体的学科中只有做到不含糊,不缺失,不消解,这样才能够完整表达新课程改革的实质意蕴,才能够被实践工作者所重视和贯彻,也才能够进一步确证“三维目标”应有的地位。因此,我们认为应建立以学科分类为特征的学科性质的“三维目标”分类体系,这个体系能够展示相对详尽的目标内容,并且在条目的逻辑性和层次性上比较清晰,利于教师的实际理解和操作。在实际教育活动中,学校、教师也可根据学生特点、教学资源等具体情况确定更为详尽可行的内容体系以及“三维”之间的比例。

3. 行动研究可以成为农村教师专业发展的有效途径

L老师和F老师是行动研究中的主体,作为自己课堂教学的设计者和实施者,

从课题开始到现在,逐渐发生着变化:从教学的实施者逐渐转变为课堂的研究者。刚开始她们对研究的认识是非常“神圣”的,总是等着我来分配“任务”。随着研究的不断推进,一线的老师开始不断提出自己对课题的看法以及实施建议,行动研究者的主体性不断确立。研究开展以来,研究者受课题研究的需要,积极学习相关的理论知识,对“三维目标”和“行动研究”在理论上不断提升认识能力,在实践中检测应用能力,教师的课堂教学策略实施能力和研究能力有所增强,教师成为研究者的意识不断提高。L老师曾对我说过,开展行动研究的这段时间是她工作以后成长最快的一段时间,无论是在业务上还是在个人的素养方面,都是提高最快的。F老师也认为开展课题研究之后,她的改变课堂教学的意识在不断增强,对继续学习的需求也越来越强。她们也初步掌握了研究课堂教学的一些科研方法,通过反思和行动提高自身的素质,在教学中不断发现问题、找出问题的症结并尝试解决问题,逐步学会把实践中的收获和体会上升到理论,用理论来阐释以及把理论如何转化为实践等都有了深刻的认识,农村教师专业发展正在她们的身上发生和进行着。

本研究是大学里的研究者与农村一线教师合作开展的行动研究,通过研究的开展,我们发现,行动研究在促进农村教师专业发展方面有着积极的推动作用。在研究之初,两位合作伙伴对行动研究的性质和意义认识不是很清楚,对自身研究主体的角色定位不明,总是强调大学研究者的指导作用而忽略自己的主体位置,依赖“权威”心理严重。随着研究的深入,两位老师对自身的角色认识逐渐发生了转变,对行动研究以解决实践问题为目的的研究性质也有了新的理解。在解决问题的过程中逐渐善于提出和把握不断涌现的新问题,教师的问题意识不断增强,教师的研究者角色得以确立。在研究的过程中,我将合作伙伴们的成长界定为三个时期:“教书匠”式的教师、“研究型”教师和“专家型”教师。课题开始之前,她们都没有任何的研究经历,对于新课程提出的一些新的理念,缺乏理论的指导和支持,教学工作中也缺少可以交流的合作者与帮助者,她们的日常生活基本是重复着教材上的内容,因此这一阶段我称其为“教书匠”式的教师。介入行动研究之后,她们通过对“三维目标”这一问题的研究和解决,对这一新的教学理念有了比较深入的理解,形成了一定的实施框架。在此期间,她们多次参加行动研究的课题的研讨会,对行动研究兴趣浓厚。其中,L老师在2005年4月,参加由县教育局举办的新课程追踪培训送教下乡活动,作为主讲教师,她用自己参加课题研究的所学知识和研究经历与所在村学的老师们进行说课、评课的

教学研讨活动，“研究型”教师的角色正在她们身上悄悄的发生转变。研究的中后期，我将她们的变化定义为“专家型”教师。在这期间，她们对课题的认识有了质的转变，提出应该以“三维目标”为基点，深化对教学问题的探讨，借助目标模式的变化，从而构建一种新型的课堂模式，对理论学习的需求更加强烈。并且她们分别受邀参加当地教育部门组织的教研活动，成为地区教学改革的“小专家”。研究接近尾声的时候，合作伙伴们在一次研讨会上，对如何做行动研究还提出了一些自己的看法，如：

1. 行动研究一定是知、行、思循环往复的过程。
2. 行动研究者要有研究热情和不断探索学习的精神。
3. 研究课题既要具有吸引力，又要有可行性，要与实际相结合，具有前瞻性。
4. 要注意随时收集资料，着手捕捉一些细微的但有价值的信息。
5. 要不断地提高和充实自己的理论知识，这样就不会在行动研究中缺乏理论的引领。
6. 合作是进行行动研究的有效方式之一，合作的对象可以是同事也可以是师生、教师或者领导等。

行动研究的开展使得一线教师走上了教学研究的道路，在改善教学实践的同时，教师的专业化程度也不断得到发展，尤其是面临着缺少学习资源的农村教师，参与行动研究是一项可行的研究方式。

（三）行动研究的再反思

1. 对行动结果的反思

行动研究开展以来，反思一直像一个路灯在不断指引着我们的研究方向，我们在反思如何进行“三维目标”的设计与实施的同时，也在不断反思如何做行动研究。通过研究的开展，我们认为我们所做的行动研究基本遵循了行动研究的主要特征即研究的参与性、研究的改进性、研究的公开性、研究的系统性。“参与”即教师参与行动研究，教师成为研究者。在我们的课题开展中，一线教师与大学研究者合作参与了整个研究的全过程，在计划—行动—观察—评价的每一个阶段都有两位教师的的声音。行动研究尽管采用的是校外研究者与教师之间合作的方式展开，但教师的参与性成为课题研究的一个重要特点。“改进”作为行动研究的另一重要特征，不仅意味着改进教学实践，更意味着改变教师对实践的理解，也包括改变教师的内隐理论或个人化理论，使教师专业生活方式发生变化。在本研究中，教师的教学实践在一定程度上得到了改进，老师们对目标在教学中的地位 and 作用有了新的认识和认同，对“三维目标”的倡导和实施有了新的理解；教学

反思日记的叙写使得教师的教育教学知识得以改变，新的教学理念被认可和接受；教师成为研究者的理念改变了两位农村教师的生活方式，她们分别成为各自所在学校具有先进教学理念和教学知识的教师。行动研究的开展应坚持公开的原则，我们通过在学组织其他老师参与座谈的形式，通过在学区进行问卷调查的形式，通过与其他研究团队的交流，通过L老师讲公开课的活动使我们的研究活动一直保持着“公开性”的特点。这种“公开性”为我们的研究接受来自各方面的批评和指导打开了一扇窗户，使改进成为一种可能，另一方面它也为我们的研究成果的传播提供可能。本研究是以行动研究的模式开展，但并不是一般的随意性的问题解决和经验总结，在以系统方式解决教学目标的问题时，我们最初计划的主题不断地被修正、调整，在研究的过程中，我们也在使用必要的科学方法来规范我们的研究，如我们使用了问卷调查的方法来验证选题的意义和可行性。

2. 对行动过程的反思

(1) 研究的效度检验反思

质的研究效度的处理贯穿于研究的各个层面和环节，效度检验是一个不断循序渐进的过程。在研究中，我们本着研究必须为教学服务的宗旨，不断的行动——反思——再行动，利用“相关检验法”，通过信息的及时反馈交流和收集丰富的原始资料等多种渠道获得研究的信息，提高研究的效度。

“相关检验法”就是将同一结论用不同的方法，在不同的情景和时间里，对样本中不同的人进行检验，目的是通过尽可能多渠道对已经建立的结论进行检验，以求获得结论的最大真实度。^①在质的研究中，典型的进行相关检验的方式就是结合访谈与观察两种方法。对课程目标的设计与实施仅靠研究者的观察是不够的，因此，我们通过与学生的谈话，与合作伙伴的以及她们各自所在学校的老师们尤其是与校长的交流与反馈，力求从多个侧面收集信息，丰富和修正研究结论，从而做到研究的成效真实、客观。收集的原始资料主要包括：合作伙伴的上课录像以及原始教案和研究干预后的对比教案；与研究伙伴及其他教师交流、探讨的影音资料；学生的作品；问卷和研究日记等。但另一方面，由于我们所获得的信息主要是通过当场笔录或录音、事后补记和研究反思等方式获得，因此，所得的研究信息难免会有疏漏之处，对研究的效度有一定的影响。加之所有的研究者都是首次参与行动研究，在一定意义上，我们是在行动中学习如何做行动研究，因此对资料的运用和解释上，也会存在一定的不足。

^① 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000: 151.

（2）研究的伦理道德问题反思

教育科学研究的伦理道德问题是一个不可回避的问题，尤其是在行动研究这种研究方式中，更是需要研究者们加以重视。在本研究开始之前，研究者本着自愿不隐蔽和公平回报的原则，首先取得研究学校和合作伙伴的同意，顺利的进入研究现场。在研究中，研究者努力尊重和理解研究伙伴的工作、生活以及在合作中提出的要求，在对其他教师和学生访谈时，我们都会访谈之前向被访者说明我们会对他们的姓名和身份保密，访谈只是为研究所用，不会对他们的安全和利益造成损害，有时我们也会对参与研究合作的学生和老师赠送小礼物作为耽误其时间的一种补偿。在与研究伙伴的合作问题上，我们坚持的是平等的原则，大学研究者与一线教师的关系是双向互动的学习和合作的关系。正如研究伙伴感慨的说：“行动研究是‘行动有目标、研究有指导’的一次研究体验。”研究伙伴的热情和配合是我们推动研究的巨大动力。

由于研究的时间跨度近一年多，对研究合作伙伴的正常生活、工作还是产生了一定的影响，所以在研究的后期，我的一位研究伙伴感到心力上比较疲乏。同时对研究结果的产出问题上，也出现了一定的意见分歧。L老师认为参与行动研究的经历确实给她的教学工作起到了很大的促进作用，在一定程度上解决了她的教学困惑，使得她不断向研究型的教师角色转变。但是对于她个人期望的一些结果，如可以尽快将研究成果公开发表的问题，感到不是十分满意。同时，她认为由外来研究者和一线老师组成的行动研究小组，尽管在理论支持方面会有一些便利，但由于受各自所学知识和成长背景的限制，对一些问题的理解和解决方式上还是存在一定的信息不对等的问题，因此，她认为更好的开展行动研究的方式是与自己周围的老师合作，这样彼此的沟通可能会更加有力，信息也会更加客观。

对于这种心理，作为一名大学里的研究者，我十分理解，也尊重合作伙伴的愿望和要求，同时研究伙伴的想法也使我对行动研究的开展有了新的认识：首先，研究中的合作只能是相对的和一定时空内的合作。由于研究者之间的生活背景和经历的不同，外来研究者与一线教师只能是在合作关系和人格上力求平等，而在对学习资源的控制上，却存在着天然的不对等。另外，受时空的限制，研究者之间合作的连续性和经常性也受到一定的限制，导致研究中的合作出现问题。其次，在研究的需求上，应重视和理解合作伙伴的“实惠”心理，既要重视合作伙伴对研究方法的需求，同时也不能忽视他们对研究产出的需求。每一位参与研究的人都会带有各自的目的性，一线的教师既是希望通过研究带来教学效果的改善，同

时也需要一些显形的成果作为改善和提高自身地位和价值的一种资本,如研究报告的出版、科研成果的发表等,因此,当研究者的需求发生变化时,原先建立的合作关系可能出现问题,那么在此基础上就需要进行新的调整,寻找合作中的新的平衡点,使合作伙伴随时都能看到研究中的变化,满足他们的需求。第三,对研究资料的占有问题应努力做到资源共享。在研究之初,我们对小组成员研究任务的划分是大学里的研究者主要是对研究资料和数据的综合处理,因此,在研究的过程中可能就会存在“资源独享”的现象,由此而给合作伙伴造成自己是研究对象而不是研究者的误解,自身缺乏对研究数据的知情,这是行动研究中非常值得注意的问题。最后,在研究中,人际关系的处理也是需要一定技巧的。研究中,我们发现,合作者之间的关系不是简单的人际磨合的问题,人际关系处理的技巧应引起未来的行动研究者的重视,要使合作伙伴在被理解中不失尊严,在被关注中不失研究主体的价值。

结束语

“三维目标”作为新课程改革提出的重要的课程理念，打破了过去知识本位、忽视对学生学习过程的体验的引导、缺乏对学生情感态度和价值观培养的弊端，对于学生整体素质的提升具有重要的意义。然而，从来自课程改革的实践终端的教师反馈来看，这些新的教学理念往往被“模糊”、“笼统”、“无法操作”等词语批判，进而在教学中遭到下意识的排斥。难道新课程提出的“三维目标”真的不能进行有效的设计和实施吗？难道它只是一个“乌托邦”吗？带着这样的疑问和老师们对教学变革的渴望，我们展开了“三维目标”在小学语文课堂教学中的设计与实施的行动研究。在试图解决研究伙伴的教学问题的同时，也能探索出一条“三维目标”实施的可行途径，为佐证新课程教学理念做一点事情。

研究发现，“三维目标”设计与实施的灵魂是目标的整合，研究者进一步厘清了“三维目标”设计与实施的原则，并尝试如何进行评价。通过行动研究的研究设计，我们在一定程度上解决了研究伙伴提出的教学困惑，改善了研究伙伴的教学生活，一定程度上促进了合作伙伴的专业发展。但由于研究者自身的能力和学识所限，在研究过程中常有捉襟见肘之感，惟有继续学习以弥补之。

撰写研究论文并不是研究的终点，应该说来自教学中的行动研究永远都不会停止，更多的问题不断在涌现。行动研究它是一种过程的经历，没有过程的结果是虚妄的，有了过程，自然就会有结果。在与两位研究伙伴的合作中，我们体验着点点滴滴的变化，感受着课堂中教学的不不断革新以及孩子们在学习中所获取的快乐，感悟着教学世界的万千多变，也坚定着我们解决问题的信念和决心。我的一位合作老伙伴曾说过这样一句话：“教学是一门永远都有缺憾的艺术。”也正是这种缺憾才不断鞭策着我们去开展教学研究，研究本身也是最好的学习过程。在研究中，我们不断地进行着学习和思考，我们也在不断转变我们的态度和价值观，在行动中研究，在研究中不断成长。

参考文献

著作类:

1. [美]A·J·哈罗, E·J·辛普森. 教育目标分类学(第三分册)[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1989.
2. [美]B·S·布卢姆. 教育目标分类学(第一分册)[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1986.
3. 陈向明. 在行动中学做质的研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.
4. 陈瑶. 课堂观察指导[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002.
5. [美]D·R·克拉斯沃尔, B·S·布卢姆. 教育目标分类学(第二分册)[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1989.
6. 单丁著. 课程流派研究[M]. 山东: 山东教育出版社, 1998.
7. 杜威. 民主主义与教育[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
8. 戴本博主编. 外国教育史[M]. 北京: 人民教育出版社, 1990.
9. 高孝传等编. 课程目标研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
10. 郭本禹. 当代心理学的新进展[M]. 山东: 山东教育出版社, 2003.
11. 黄忠敬著. 知识·权力·控制[M]. 上海: 复旦大学出版社, 2003.
12. 黄书光等著. 中国基础教育改革的文化使命[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
13. [美]加里·鲍里奇. 有效教学方法[M]. 江苏: 江苏教育出版社, 2002.
14. [美]Joanne M. Arhar Mary Louise Holly Wendy C. Kasten 著, 黄宇等译. 教师行动研究[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2002.
15. 李秉德、李定仁主编. 教学论[M]. 北京: 人民教育出版社, 1991.
16. 李定仁、徐继存主编. 教学论研究二十年[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
17. 李定仁、徐继存主编. 课程论研究二十年[M]. 北京: 人民教育出版社, 2004.
18. 刘良华著. 校本行动研究[M]. 四川: 四川教育出版社, 2002.
19. 刘旭东著. 现代课程的价值取向研究[M]. 甘肃: 甘肃教育出版社, 2002.
20. 联合国教科文组织报告. 教育——财富蕴藏其中[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.
21. 联合国教科文组织报告. 学会生存——教育世界的今天和明天[M]. 北京:

- 教育科学出版社, 1996.
22. [美]L·W·安德森, L·A·索斯尼克. 布卢姆教育目标分类学 40 年回顾[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 1998.
 23. 李志厚等主编. 学习论与新课程学习理念研究[M]. 广东: 广东教育出版社, 2004.
 24. 秦训刚等编. 全日制义务教育语文课程标准教师读本[M]. 武汉: 华中师范大学出版社, 2002.
 25. [美]Thomas L. Good Jere E. Brophy 著, 陶志琼等译. 透视课堂[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2002.
 26. 施良方著. 课程理论: 课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996.
 27. 石中英著. 知识转型与教育改革[M]. 北京: 教育科学出版社, 2001.
 28. 王策三著. 教学论稿[M]. 北京: 人民教育出版社, 1985.
 29. [美]威廉 F. 派纳等. 理解课程[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003.
 30. 王义堂等编. 新课程理念与教学策略[M]. 北京: 中国言实出版社, 2003.
 31. 吴康宁著. 课堂教学社会学[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 1999.
 32. 熊开明编. 小学语文新课程教学法[M]. 北京: 首都师范大学出版社, 2004.
 33. [美]小威廉姆 E. 多尔著, 王红宇译. 后现代课程观[M]. 北京: 教育科学出版社, 2000.
 34. 杨颖等著. 新课程理念与小学语文课堂教学实施[M]. 北京: 首都师范大学出版社, 2003.
 35. 叶澜主编. “新基础教育”发展性研究报告集[M]. 北京: 中国轻工业出版社, 2004.
 36. 中华人民共和国教育部. 全日制义务教育语文课程标准[M]. 北京: 人民教育出版社, 2001.
 37. 郑慧琦等编. 教师成为研究者[M]. 上海: 上海教育出版社, 2004.
 38. 郑金洲. 行动研究指导[M]. 北京: 教育科学出版社, 2004.
 39. 钟启泉. 研究性学习的理论基础[M]. 上海: 上海教育出版社, 2003.
 40. 钟启泉. 为了中华民族的复兴, 为了每位学生的发展[M]. 上海: 华东师范大学出版社, 2001.
 41. [日]佐藤学著, 钟启泉译. 课程与教师[M]. 北京: 教育科学出版社,

2003.

42. 全国十二所重点师范大学合编. 教育学基础[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002.

文章类:

1. 白月桥. 课程标准实验稿课程目标订定的探讨[J]. 课程·教材·教法, 2004, (9).
2. 卜玉华. 西方传统课程核心理念形态的变迁及其方法论反思[J]. 教育理论与实践, 2001, (3).
3. 陈桂生. “课程目标”问对[J]. 河北师范大学学报, 2003, (3).
4. 崔允漭. 教学目标——不该被遗忘的教学起点[J]. 人民教育, 2004, 13—14.
5. 崔允漭. 国家课程标准与框架解读[J]. 全球教育展望, 2001, (8).
6. 程淑华等. 课堂教学如何实现三维目标[J]. 人民教育, 2002, (7).
7. 何晓波. “三维目标”: 开放性、动态性与内聚性[J]. 语文教育研究, 2003, (8).
8. 靳玉乐. 国外基础教育课程目标的特点及其启示[J]. 外国教育研究, 2000, (8).
9. 靳淑敏. 基础教育课程目标的生成来源及现状反思[J]. 教育探索, 2003, (7).
10. 李长吉. 我们需要什么样的过程与方法[J]. 新课程研究, 2005, (6).
11. 李长吉. 我们需要什么样的情感态度与价值观[J]. 新课程研究, 2004, (7).
12. 李华. 新课程三维目标的思考[J]. 湖北教育学院学报, 2004, (5).
13. 李瑾瑜. 论教师的教育研究[J]. 沈阳教育学院学报, 2002, (3).
14. 刘秋萍. 新课程三维目标在课堂教学中整合的思考[J]. 教育导刊, 2003, (10).
15. 刘启迪. 课程目标: 构成、研制与实现[J]. 课程·教材·教法, 2004, (8).
16. 刘丽群. 从结果到过程——论知识观的转变与我国新课程目标的建立[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2004, (7).

17. 吕美荣. 浅谈“三维目标”的落实策略[J]. 江苏教育, 2004, (11).
18. 孙晓天. 追求三维目标的成功融合[J]. 人民教育, 2004, (5).
19. 王永. 教学目标如何体现以学生发展为本[J]. 人民教育, 2004, 13—14.
20. 王鉴. 课堂重构: 从“知识课堂”到“生命课堂”[J]. 教育理论与实践, 2003, (1).
21. 王牧华, 靳玉乐. 课程目标研究的生态主义解读[J]. 河北师范大学学报, 2003, (5).
22. 王常青, 任淑艳. 课堂教学如何实现三维目标[J]. 黑龙江教育, 2004, (6).
23. 邢秀茶, 陈心巧. 论“三维一体”课程标准的落实与教学目标的具体表述[J]. 石家庄学院学报 2005, (1).
24. 叶澜. 重建课堂教学过程观[J]. 教育研究, 2002, (10).
25. 叶澜. 重建课堂教学价值观[J]. 北京: 教育研究, 2002, (5).
26. 叶澜. 让课堂焕发出生命活力[J]. 教育研究, 1997, (9).
27. 张洪高. “知识与技能、过程与方法、情感态度与价值观”的整合[J]. 教育评论, 2005, (3).
28. 张华龙. 课程目标的一体化与体悟教学[J]. 课程·教材·教法, 2004, (4).
29. 张康桥. 语文课堂中三维目标的达成与策略[J]. 河北教育, 2004, (23).
30. 张淑显, 论三维教学目标的实施策略[J]. 当代教育科学, 2004, (3).

外文类:

1. Benjamin S. Bloom, “Testing Cognitive Ability and Achievement,” in *Handbook of Research on Teaching*, edited by Nathaniel L. Gage (Chicago: Rand McNally, 1963).

2. James H. Block and Robert B. Burns, “Mastery Learning,” in *Review of Research in Education*, vol. 4, edited by Lee S. Shulman (Itasca, IL: Peacock, 1976).

3. Peter W. Hill, “Testing Hierarchy in Educational Taxonomies: A Theoretical and Empirical Investigation,” *Evaluation in Education* 8 (1984).

4. Richard L. Poole, “Characteristics of the Taxonomy of Educational Objective: Cognitive Domain,” *Psychology in the Schools* 8 (1971).

5. George M. Seddon, "The Properties of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives for the Cognitive Domain," *Review of Educational Research* 48, No. 2 (1978) .

附录一：学区小学语文教师问卷调查表

姓名（填写与否任选）_____ 学校_____ 日期_____

“三维目标”在小学语文课堂教学的设计与实施

本问卷是与课堂教学研究相关的一部分。该研究旨在为提高课堂教学效果提供参考和引导，所有的回答都将严格保密，学校和教师的名字绝不会向外透露。

您的回答对我们来说非常重要。请您尽可能真实的回答所有的问题。问题可以选择一种或一种以上答案，选择时请在选项前的方框内划“√”。作为一种表达感谢的方式，我们将在准备好之后，寄一份研究的简要报告给愿意收到该材料的参与者。请在下面选择“是”与“否”。

您是否愿意收到一份本研究的简要报告？ 是 否

非常真诚地感谢您的合作！

一、 您的背景资料

1. 性别 男 女

2. 年龄 <20 (20≥30) (31≥40) (41≥50) (51≥60) ≥61

3. 教育背景

学历状况 主修专业 所教学科

中专（中师） _____

大专 _____

本科 _____

其他 _____

4. 教龄 <3 (3≥5) (6≥8) (9≥15) (16≥30)
 ≥31

二、 问题部分（选择“其他”项的，请在该项下列出您的看法）

1. 您了解语文学科教学目标的主要内容吗？

了解 不了解

2. 教学目标就是完成教学任务吗？

是 不是

3. 你了解新课程提出的“三维目标”吗？

非常了解 了解一些 不了解

4. 你是通过什么途径知道新课程的“三维”课程目标的?
 学校领导 同事 教师培训 学习资源中心 书籍 其它
5. 你认为语文课程目标应该包括哪些方面的内容?
 知识 技能 情感 态度 价值观 方法 过程 创新能力 其它
6. 你在教案中制定明确的教学目标吗?
 总是 经常 有时 偶尔 从不
7. 您在课堂教学中能实现预定的教学目标吗?
 总能 经常能 有时能 偶尔能 不能
8. 您课后是否对教学目标达成的情况进行反思?
 经常 偶尔 没想过这个问题 没有时间
9. 课堂教学过程中您主要关心的内容有?
 知识的传授 情感态度价值观的培养 学生学习的过程 学生学习方法的获得 课堂纪律的维持 其他
10. 您经常去“教师学习资源中心”吗?
 经常 偶尔 从未去过
11. 您去“教师学习资源中心”主要做些什么?
 参加培训 观看教学光盘 查找所需的书籍 学习新课改的理论 上网收发邮件 通过网络寻找有效的教学和学习资源 其他
12. 您觉得“教师学习资源中心”对您帮助大吗?
 很大 一般 无关紧要

感谢您的参与!

附录二:访谈提纲

教师集体访谈提纲(一)

- a) 您认为什么是教学目标?
- b) 目前课程标准中以文本形式呈现的教学目标有哪些?
- c) 您知道新课改提出的“三维目标”吗?您如何理解“三维目标”?
- d) 您在课堂教学中是怎样实施教学目标的?

教师集体访谈提纲(二)

1. 请从目标设计和实施以及目标达成的角度对 L/F 老师的这节课进行评析?
2. 清谈谈您是如何看待 L/F 老师参与行动研究的?
3. 清谈谈 L/F 老师这半年来教学中有什么变化?
4. 您目前课堂中最大的困惑是什么?

校长访谈提纲

1. 作为校长,您认为 L 老师/F 老师半年来在课堂教学中有什么变化?
2. 您认为“三维目标”在教学中进行设计和实施的意义是什么?
3. 您对本校教师参与课题研究的看法?
4. 请谈谈您对我们研究开展的一些意见和建议。

学生集体访谈提纲

1. L/F 老师这个学期上课时有什么变化?
2. 你最喜欢 L/F 老师采用什么样的方式上课?
3. 这学期哪一节语文课给你留下的印象最深刻?为什么?
4. 你想给自己的老师在上课方面提些什么意见和建议?
5. 请对 L/F 老师今天上午的课评价一下?

附录三：“三维目标”实施课堂观察表

班级： 时间： 人数： 授课教师：

	课题：	学生反应			
	教学目标	教师自我观察		研究者观察	
知识与技能		行为动词	举例	行为动词	举例
过程与方法		方法策略	举例	方法策略	举例
情感态度和价值观		行为动词	举例	行为动词	举例

附录五：学生问卷调查

亲爱的孩子们，一个学期快结束了，快回头看看，下面内容，哪些做到了请打“√”，没做到的打“○”，再数数自己得了多少“√”。

- 1、开学时，你喜欢上语文课吗？（ ）
- 2、现在，你喜欢上语文课吗？（ ）
- 3、你能借助汉语拼音识字、读课外书吗？（ ）
- 4、看到字就想认，常常从电视、说明书、书报杂志等上认字，觉得认字很有趣。（ ）
- 5、写字姿势端正，书写规范、端正、整洁、喜欢写字。（ ）
- 6、天天朗读课文，并读的正确、流利、有感情。（ ）
- 7、经常读课外书、看报或收看少儿节目。（ ）
- 8、语文课上，积极参与学习活动，能提出问题，并与同学讨论问题。（ ）
- 9、学会了倾听，学会了评价同学。（ ）
- 10、喜欢收集图片，文字资料，做卡片，办小报。（ ）
- 11、语文老师经常表扬我，并请我当小老师。（ ）
- 12、乐意参加小组合作学习。（ ）
- 13、给语文老师提点建议吧

14、请描述一下你理想中的语文课，好吗？

15、你最想通过语文课在哪些方面获得进步。

附录六：弗兰德互动分析范畴（编码系统）

弗兰德互动分析范畴（编码系统）

分类	编码		内容
教师的发言	间接影响	1	包容
		2	赞赏和鼓励
		3	认同和采纳学生的意见
		4	提问
	直接影响	5	讲授
		6	指示
		7	批评与权威的维护
学生的发言		8	学生的发言（应答）
		9	学生的发言（主导）
沉寂与混乱		10	无有效的发言

资料来源：[日]佐藤学著，钟启泉译课。《课程与教师》[M]。北京：教育科学出版社，2003，340。

注：弗兰德互动分析方法是把课堂教学中的语言互动行为分为教师的发言、学生的发言和沉寂或混乱三类共10种情况，分别用编码1-10表示。观察课堂教学时，运用10个分析范畴，每隔3秒记录一次教学中师生的发言行为，借助矩阵表示其数据，分领域作出分析，对教学的特征进行定量的、客观的分析。

附录七：弗兰德互动分析数据记录表和矩阵表

弗兰德互动分析数据记录表(1)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	5	5	4	8	4	8	4	8	8	8	4	8	2	4	6	0	4	4	4	8
2	2	8	2	8	2	0	5	5	5	5	8	5	5	8	5	5	4	0	2	5
3	4	5	5	5	5	5	4	8	8	0	5	5	5	4	8	2	6	6	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6	5	5	5
5	5	4	4	3	8	3	5	5	5	5	5	5	4	2	8	2	5	5	5	5
6	5	5	5	0	5	5	5	0	5	5	0	0	6	8	2	5	5	0	5	5
7	5	6	6	5	6	6	5	5	4	6	6	6	6	6	6	6	0	6	6	6
8	6	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	8	6	8	6	0	4	4	4	4	4
14	6	4	6	6	0	6	0	6	6	0	6	6	0	0	0	0	0	0	0	6
15	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5
16	4	8	5	4	8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	8	4	8
17	5	5	5	5	6	5	5	8	8	8	8	8	2	8	2	4	4	8	8	8
18	2	8	8	8	2	4	8	8	8	2	8	8	2	6	8	8	8	2	6	6
19	0	4	8	8	8	8	8	8	8	8	6	8	8	8	4	8	2	4	8	2
20	1	1	4	4	8	4	4	4	4	8	8	5	5	8	4	8	5	5	5	5
21	4	8	8	5	5	5	5	0	5	0	5	5	5	5	5	4	4	8	8	8
22	5	5	0	8	8	8	3	3	8	8	8	3	4	8	8	8	3	3	4	8
23	4	8	3	8	4	8	3	0	3	3	3	3	3	0	0	0	3	3	4	0
24	6	8	4	0	8	4	8	8	8	3	3	0	4	4	8	5	5	5	3	4
25	6	0	0	9	9	9	9	9	9	2	9	9	4	8	2	3	8	4	8	6
26	9	9	9	9	9	9	9	9	9	2	9	9	9	9	6	9	9	9	9	9
27	4	8	5	5	5	5	4	8	5	6	0	5	5	4	8	2	4	0	8	8
28	4	4	4	0	4	6	6	4	4	4	8	9	9	2	9	2	2	4	8	9
29	4	8	4	8	0	2	0	2	4	2	6	5	5	4	8	2	4	4	8	8
30	8	8	8	8	5	5	5	4	8	4	8	8	8	8	8	8	1	4	8	8
31	2	5	5	4	8	4	2	5	5	5	4	5	4	8	4	8	6	6	6	0
32	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
33	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
34	6	6	6	0	0	0	6	6	6	6	6	6	0	0	0	0	6	6	0	0
35	0	4	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	4	5	5	4	4	8	2	2
36	4	2	4	4	4	4	4	8	8	8	2	2	2	4	4	4	8	8	8	8
37	8	8	8	4	4	4	0	4	4	8	7	7	7	7	7	6	6	6	8	8
38	8	8	8	8	2	2	4	4	0	4	8	8	8	8	8	8	8	6	2	5
39	4	8	8	8	8	8	2	5	5	5	5	5	5	5	5	9	9	5	5	5

40	5																				
----	---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

注：为方便登录，用“0”代表编码“10”，下同。

弗兰德斯互动分析矩阵表（1）

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	合计
1	1	1	0	0	0	0	0	1	0	0	3
2	0	5	0	6	0	1	0	21	3	3	39
3	0	1	8	1	1	0	0	9	0	2	22
4	2	12	4	35	22	2	0	20	3	10	110
5	0	7	1	3	86	5	0	11	1	9	123
6	0	4	0	6	4	31	1	6	1	11	64
7	0	0	0	0	0	0	4	1	0	0	5
8	0	6	4	52	4	6	0	72	0	3	147
9	0	3	0	0	1	2	0	2	22	1	31
10	0	2	3	8	7	18	0	2	0	196	236
合计	3	41	20	111	125	65	5	145	30	235	780

弗兰德斯互动分析数据记录表（2）

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
1	4	8	8	4	8	4	4	4	4	8	8	8	8	8	8	2	4	5	5	9
2	9	4	8	8	8	8	2	2	2	4	0	0	8	8	8	8	8	8	8	6
3	0	0	0	9	6	8	8	2	8	8	2	8	5	5	5	5	5	5	5	5
4	5	5	5	5	4	8	8	4	0	4	8	8	8	8	2	2	4	5	4	4
5	8	5	5	4	8	8	8	8	2	2	2	2	5	5	5	5	5	5	5	5
6	5	5	4	9	9	9	9	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	9
7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	8
8	5	5	7	7	7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
9	5	5	5	6	6	0	0	0	0	6	0	0	6	0	6	6	6	0	0	0
10	0	0	0	6	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0
11	0	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	5	5	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	6	6	6	5	5	5	5	5	5	5	4	4	4	8	2
16	5	5	6	5	0	4	8	5	5	9	5	9	9	5	9	5	5	5	5	5
17	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
18	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
19	5	5	9	9	5	5	5	5	5	6	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
20	8	8	8	8	5	5	5	8	8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5
21	5	5	8	8	8	8	8	8	4	8	8	2	2	0	5	5	5	5	5	5
22	5	5	5	5	5	5	5	5	5	6	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	5	0	0	4	0	4	4	0	0	6

24	8	8	8	2	5	5	5	6	8	8	8	8	8	8	2	2	2	5	5	5
25	5	5	4	4	8	2	8	8	8	8	0	0	5	5	5	5	5	5	5	5
26	5	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	4	4	4	5	5	5
27	0	5	0	0	0	6	6	5	5	5	0	0	0	0	6	6	6	5	5	0
28	0	4	8	8	8	8	8	8	5	8	4	0	0	0	4	8	8	8	8	2
29	8	6	4	0	0	2	4	8	8	8	7	8	8	2	2	8	2	5	5	5
30	5	5	5	5	4	8	5	4	8	5	4	8	5	5	5	4	8	5	5	5
31	0	0	5	4	8	8	8	8	2	0	4	8	0	2	5	5	5	5	5	5
32	5	5	5	4	8	5	5	5	4	8	5	5	5	5	5	5	5	4	8	5
33	5	5	5	5	4	8	8	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	4	8
34	5	5	6	5	5	5	5	5	5	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0
35	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
36	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
37	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
38	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
39	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6
40	0	6	5	9	9	9	6	9	9	6	6	0	0	0	6	0	0	0	0	0
41	0	0	5	5	5	5	9	0	7	5	5	5	5	5	5	5	5	5	0	6
42	7	7	6	8	8	8	0	0	0	0	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
43	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
44	8																			

弗兰德斯互动分析矩阵表 (2)

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	合计
1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2	0	10	0	0	0	0	0	16	0	2	28
3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	4	0	10	17	1	0	5	1	8	46
5	0	6	0	3	261	8	2	16	4	8	308
6	0	0	0	0	9	11	1	2	3	11	37
7	0	0	0	0	1	1	3	1	0	1	7
8	0	5	0	27	3	5	1	100	0	2	143
9	0	0	0	1	7	1	0	0	9	1	19
10	0	2	0	6	12	11	0	3	1	237	272
合计	0	27	0	47	310	38	7	143	18	270	860

附录八：行动研究中的部分图片资料



大学研究者与一线教师合作



资源共享



L 老师与学生一起观看教学录像



情境体验，理解知识



快乐的课堂



教学研讨

后记

在论文写作行将完成之际，三年的研究生学习生活也将暂告一段落，心中充满了忐忑与不安，也弥漫着留恋与不舍。

感谢西北师范大学给了我继续学业的机会。为了求学的梦想，我随爱人远赴西北，每每徜徉在百年学府的校园中，我的内心都充满了感激之情，是母校以宽厚的胸怀接纳了我，给了我得以延续梦想的机会。

感谢恩师李瑾瑜教授，在我求学期间，给予我无私的关怀与帮助。老师学识渊博，性情纯真，待人宽厚。投师门下，一次次聆听老师春风化雨般的教诲，感受老师独特的学术风格，常让我流连其中而自愧不才。论文撰写期间，无论是从选题、开展研究直至成文，都倾注了老师的心血与汗水。论文几易其稿，让我更加体会到老师的良苦用心和严谨的治学态度。在此，师恩难言谢，学生惟有继续努力以不负老师的期望。

老师徐继存先生，引领我走进学术的殿堂，尽管师生交往短暂，但老师雄厚的学术底蕴和敏锐的问题意识，令我受益匪浅。求学期间，西北师大教育学院的李定仁老师、万明钢老师、王嘉毅老师、王鉴老师、许洁英老师、杨中枢老师等诸位老师都曾给予我教导和关怀，在此致以诚挚的谢意。

独学无友则孤陋寡闻，同窗之谊终身难忘。同学杨文娟、杨晓奇、杨甲睿、张燕、康颖卿、王雪梅、秦淑敏、杜文军，无论是学业上还是生活上，都曾给我帮助和鼓励。同门师兄（姐）、师弟（妹）在学习和论文写作过程中也多有帮助，再此一并表示诚挚的感谢。好友国志丹、朱明明，学习之余常与我一起交流生活体验，回味年少往事，在此祝他们一生幸福。

感谢我的研究伙伴与我一起走过的艰辛而又快乐的研究之路，她们的热情参与合作是我们完成研究的重要动力。感谢欧盟项目专家罗宾逊教授在研究过程中耐心的指导，使我们的行动研究过程得以不断的修正和完善。

感谢我的双方父母，他们的支持是我求学路上的坚强后盾，他们的健康也是让我能够回报他们的唯一祈盼。

感谢我的爱人陈云奔先生，在经历了风雨之后选择与我携手共度人生，为我生活的伴侣，事业的知己。愿执子之手，与子偕老！

刘梅梅

2005年5月