

不同民族文化背景下师生课堂互动的比较研究*

——以西北地区部分汉族、藏族、回族、维吾尔族课堂教学状况为例

王 鉴 张 海 李子建 尹弘飏 张忠华

[摘 要] 对西北地区部分汉族、藏族、回族、维吾尔族师生课堂互动的调查发现,不同民族文化影响下的师生互动行为存在较明显的差异,师生课堂互动各有特点。学生视角中的师生互动、课堂环境、学习动机方面,各民族均有明显差异,表明课堂教学中确实存在民族心理与行为特点方面的影响因素;教师视角中的师生互动、教师效能、专业承诺、专业发展方面,各民族均有明显差异,表明不同民族文化背景下的教师课堂互动的理念与方法各不相同。民族地区课堂教学中强调现代教学的共性较多,关注文化差异性较少,这是导致民族地区课堂教学质量不高的一个重要原因。民族地区课堂教学的改革要充分考虑各民族文化的特色、师生的心理与行为方式特点,并以此作为提升其教学质量的一大基础。

[关键词] 民族地区;民族文化;师生课堂互动;文化差异

[作者简介] 王鉴,教育部人文社会科学重点研究基地西北师范大学西北少数民族教育发展研究中心主任、教授、博士生导师(兰州 730070);张海,西北师范大学教育学院讲师、博士(兰州 730070);李子建,香港教育学院副校长、教授、博士生导师;尹弘飏,香港中文大学教育学院副教授、博士;张忠华,香港教育学院博士后研究人员

不同的自然生态与环境决定了人类不同的生活方式与文化类型,不同的文化类型决定了各民族不同的心理特征与行为方式。这种因文化差异而造成的心理特征与行为方式的不同也会表现在学校的课堂教学中。尊重不同的文化,承认相对差异,是当前国际多元文化教育的重要理念,也是我国推进教育公平的重要思想。长期以来,在我国民族地区,课堂教学中更多地强调了现代教学的共性而关注民族文化与心理的差异性不够,这是影响民族地区教学质量的一个重要因素。研究不同文化背景下课堂教学的差异及师生课堂互动的特点,对于改进民族地区课堂教学的方式、提升课堂教学质量有十分重要的现实意义。

一、研究对象与工具

(一)研究对象

西北地区是一个多民族、多文化的地区。本研究选择西北地区部分汉族、藏族、回族、维吾尔族聚居区学校的师生为样本。样本选择采用“目标式抽样”和“分层抽样”方法,先考虑具有一定文化特征的样本,再分别选择高中、初中各一所,随机抽取七、八、十、十一年级各2~3个班的学生。汉族样本来自甘肃省兰州市榆中县,有学生556人、教师105人;藏族样本来自甘肃省甘南藏族自治州,有学生344人、教师25人;回族样本

* 本文系2010年度教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“西北多民族地区课程与教学问题研究”(项目批准号:10JJD880013)和西北师范大学“知识与科技创新工程”创新团队项目“西北民族地区教育优先发展政策研究”的阶段性研究成果。

来自甘肃省临夏回族自治州,有学生434人、教师38人;维吾尔族样本来自新疆维吾尔自治区的阿克苏地区,有学生526人(维吾尔族占99.4%)、教师57人。调查教师学科为汉语、民族语文(藏语文或维语文)和数学三科。

(二)研究工具

研究以 Wubbles 等开发的师生互动问卷(QTI)为主,了解师生互动的现状,辅以其他国际上应用较多的问卷了解其影响因素。回族师生使用汉语问卷,维吾尔族师生采用翻译后的维吾尔语问卷,藏族师生因能较好地使用汉语,也采用汉语问卷。

1. 学生问卷组成

(1)师生互动问卷(QTI学生版)。其共48个测题,六点式likert量表,由辛自强等人翻译修订。^[1]其分析框架分为影响力(服从—支配)和亲密性(对抗—合作)两个方面,包括领导、帮助、理解、学生自主、犹豫、不满、惩戒、严格八个维度。量表的Cronbach's α 系数为0.76,各维度的Cronbach's α 系数分别为0.64、0.72、0.78、0.45、0.53、0.77、0.51、0.58。验证性因子分析(CFA)拟合指数为: $\chi^2=6\ 476.21$, $df=1\ 052$, NNFI(TLI)=0.93, RFI=0.92, IFI=0.93, CFI=0.93, RMSEA=0.059。

(2)课堂环境问卷。其采用李子建等开发的HKCES问卷,^[2]该量表共28题,分为协作性、秩序与学生参与、教师参与、教师支持四个维度。量表的Cronbach's α 系数为0.88,各维度的Cronbach's α 系数分别为0.54、0.59、0.84、0.70。CFA的拟合指数为: $\chi^2=2\ 099.97$, $df=293$, NNFI(TLI)=0.95, RFI=0.94, IFI=0.95, CFI=0.95, RMSEA=0.06。

(3)学习动机与策略问卷。宾特里奇最早编制了MSLQ问卷,李子建等修订后提出了中文版的MSLQ—CV。^[3]该量表共50题,分为自我效能、内在价值、外在价值、考试焦虑、策略应用、同伴学习六个维度。量表的Cronbach's α 系数为0.91,各维度的Cronbach's α 系数分别为0.73、0.75、0.61、0.74、0.86、0.74。CFA的拟合指数为: $\chi^2=5\ 917.83$, $df=1\ 160$, NNFI(TLI)=0.95, RFI=0.94, IFI=0.95, CFI=0.95, RMSEA=0.054。

2. 教师问卷组成

(1)师生互动问卷(QTI教师版)。其将学生版的题目主语改为我,其余相同。问卷的Cronbach's α 系数为0.775,各维度的Cronbach's α 系数分别为0.659、0.705、0.703、0.458、0.54、0.712、0.473、0.613。CFA的拟合指数为: $\chi^2/df=2.01$, NNFI(TLI)=0.96, RFI=0.92, IFI=0.99, CFI=0.99, RMSEA=0.067。

(2)教师效能问卷。采用Megan Tschannen-Morana和Anita Woolfolk Hoy提出的OSTES问卷(24题版)。^[4]其分为教学策略效能、课堂管理策略、学生参与策略三个维度。问卷的Cronbach's α 系数为0.928,各维度的Cronbach's α 系数分别为0.839、0.825、0.846。CFA的拟合指数为: $\chi^2/df=3.45$, NNFI(TLI)=0.93, RFI=0.90, IFI=0.94, CFI=0.94, RMSEA=0.10。

(3)教师专业承诺问卷。其采用Park构建的Teacher Commitment问卷,^[5]分为教师对学校组织、对教学专业、对所教学生的承诺三个维度,共有11道测题,第5题与同维度其他测题相关系数很弱,故予以删除。调整后量表的Cronbach's α 系数为0.853,各维度的Cronbach's α 系数分别为0.842、0.667、0.788。由于该量表的两个维度只有3道测题,那么这个信度系数尚可接受。CFA的拟合指数为: $\chi^2/df=2.82$, NNFI(TLI)=0.94, RFI=0.91, IFI=0.95, CFI=0.95, RMSEA=0.089。

(4)教师专业发展问卷。其采用Veen等人开发的问卷的第一部分,^[6]共18道题。问卷分教学目标和教育目标两部分。前者为“学生学习导向(学习型教学,以学生为本的教学)”和“知识传授导向(知识传授型教学,以教师为本的教学)”分维度。后者为“道德导向(为了学生的道德发展)”和“资格导向(为了学生的成就与学业资格)”分维度。问卷的Cronbach's α 系数为0.883,各维度的Cronbach's α 系数分别为0.845、0.617、0.819、0.736。CFA的拟合指数为: $\chi^2/df=2.63$, NNFI(TLI)=0.93, RFI=0.90, IFI=0.95, CFI=0.95, RMSEA=0.085。

二、研究结果分析

(一)学生问卷分析

1. 学生视角中的师生互动

各民族学生知觉到的师生互动情况见表1。

从表1可以发现,各民族学生知觉到的教师

表1 学生知觉到的师生互动特征比较

		领导(DC)	帮助(CD)	理解(CS)	学生自主(SC)	犹豫(SO)	不满(OS)	惩戒(OD)	严格(DO)	影响力(DS)	亲密性(CO)
回族	M	27.52	27.1	28.78	20.53	16.11	14.67	18.47	25.45	15.83	23.39
	SD	5.07	5.93	5.77	4.71	4.68	6.79	5.53	5.11	10.78	20.27
藏族	M	28	26.62	29.74	19.64	16.45	14.14	17.97	24.62	15.47	24.8
	SD	3.63	4.17	3.86	4.44	4.65	5.91	4.69	4.63	9.32	13.99
维吾尔族	M	26.55	25.04	26.53	18.2	16.22	13.25	18.85	22.95	15.43	20.02
	SD	5.75	6.46	6.22	4.86	4.27	5.89	3.96	5.55	11.8	16.87
汉族	M	27.67	27.39	29.66	19.03	11.99	12.92	15.28	24.15	19.17	30.55
	SD	4.42	5.17	4.82	4.43	3.7	5.33	4.34	4.81	8.67	15.95

注:M为均值,SD为标准差。

都呈现亲密性较强、影响力较弱的特点。各民族教师均表现出领导、帮助、理解和严格特征相对更突出的特点,各民族学生知觉到的师生互动总体特征以合作—支配为主。(见图1)

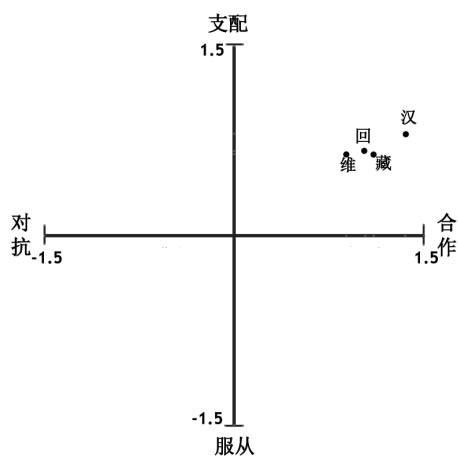


图1 各民族学生知觉到的师生互动坐标图

学生知觉到的各民族教师的互动行为在以下几个方面存在明显差异:在亲密性维度,汉族教师的亲密性最高,藏族和回族教师次之,维吾尔族教师较低,这说明汉族学生对教师在课堂中的互动认同程度较高;在影响力维度,汉族教师明显较高,而其他各族教师基本相近。根据方差同质性检验结果,对学生自主采用 Scheffe 法,其他采用 Games-Howell 法进行多重比较。在帮助维度,维吾尔族教师极显著低于回族教师、藏族教师和汉族教师($p<0.001$);在犹豫维度,汉族教师极显著低于回族教师、藏族教师和维吾尔族教师($p<0.001$);在惩戒维度,汉族教师极显著低于回族教

师、藏族教师和维吾尔族教师($p<0.001$);在影响力维度,汉族教师极显著高于回族教师、藏族教师和维吾尔族教师($p<0.001$);在亲密性维度,汉族教师极显著高于回族教师、藏族教师和维吾尔族教师($p<0.001$);汉族教师在理解维度极显著高于维吾尔族教师($p<0.001$),在领导、严格维度非常显著高于维吾尔族教师($p<0.01$),在教师自主维度显著高于维吾尔族教师($p<0.05$)。

少数民族之间比较,在以下几个方面各自呈现出相应的特点:回族教师在理解、学生自主和严格维度极显著高于维吾尔族教师($p<0.001$),在不满维度非常显著高于维吾尔族教师($p<0.01$),在领导和亲密性维度显著高于维吾尔族教师($p<0.05$);藏族教师在领导、理解、学生自主、严格和亲密性维度均极显著高于维吾尔族教师($p<0.001$),在惩戒维度显著低于维吾尔族教师($p<0.05$),在理解维度显著高于回族教师($p<0.05$)。

2. 课堂环境特征

各民族学生在各维度课堂环境情况见表2。

表2 课堂环境特征

民族		协作性	秩序与学生参与	教师参与	教师支持	课堂环境总分
回族	M	16.08	26.01	38.09	27	111.07
	SD	2.57	3.53	5.32	4.96	14.94
藏族	M	16.62	26.15	38.16	28.43	114.17
	SD	2.36	3.59	4.59	3.56	11.84
维吾尔族	M	14.27	25.88	35.71	25.04	102.53
	SD	2.48	3.41	6.76	3.94	13.42
汉族	M	16.41	25.35	38.51	27.31	113.54
	SD	2.33	2.77	4.48	4.29	12.07

对各民族学生在各个维度的课堂环境得分进行单因素方差分析发现,各民族学生在总分和各个维度上均存在非常显著的差异($p<0.01$)。根据方差同质性检验结果,对协作性采用Scheffe法,其他采用Games-Howell法进行多重比较。其结果显示,藏族学生在教师支持维度极显著高于回族、维吾尔族和汉族学生($p<0.001$),在协作性、课堂环境总分维度极显著高于维吾尔族学生($p<0.001$);维吾尔族学生在教师参与维度极显著低于回族、藏族和汉族学生($p<0.001$);回族学生在协作性、教师支持和课堂环境总分维度均极显著高于维吾尔族学生($p<0.001$),在课堂环境总分维度非常显著低于藏族学生($p<0.01$),在协作性维度显著低于藏族学生($p<0.05$);汉族学生在协作性、教师支持和课堂环境总分维度均极显著高于维吾尔族学生($p<0.001$),在课堂环境总分维度显著高于回族学生($p<0.05$),在秩序和学生参与维度非常显著低于回族和藏族学生($p<0.01$)、显著低于维吾尔族学生($p<0.05$)。

3. 学习动机特征

各民族学生在各维度学习动机情况见表3。

单因素方差分析发现,各民族学生在总分及各个维度均存在显著以上程度的差异($p<0.05$)。根据各维度方差同质性检验结果,对自我效能、外在价值、策略应用采用Scheffe法,其他采用Games-Howell法进行多重比较。分析结果显示,

表3 学习动机特征

民族		自我效能	内在价值	外在价值	考试焦虑	策略应用	同伴学习	学习动机总分
回族	M	24.8	34.41	15.14	13.13	70.17	26.32	183.97
	SD	4.01	5.02	3.02	3.6	10.23	4.72	22.21
藏族	M	24.77	35.2	15.22	13.14	69.75	26.88	184.97
	SD	3.75	4.34	2.86	3.2	9.42	4.21	19.76
维吾尔族	M	26.62	35.29	15.65	12.61	73.3	26.88	190.35
	SD	4.3	5.47	2.77	3.57	10.9	4.38	24.52
汉族	M	22.53	34.98	14.29	10.99	69.18	25.78	177.75
	SD	4.05	4.23	2.84	3.63	9.6	4.03	19.45

汉族学生在外在价值和考试焦虑维度极显著高于回族、藏族和维吾尔族学生($p<0.001$);维吾尔族学生在策略应用维度极显著高于回族、藏族和汉族学生($p<0.001$),在学习动机总分维度极显著高于回族和汉族学生($p<0.001$)、非常显著高于藏族学生($p<0.01$),在自我效能维度极显著高于回族、藏族和汉族学生($p<0.001$),在内在价值维度显著高于回族学生($p<0.05$),在同伴学习维度极显著高于汉族学生($p<0.001$);回族学生在自我效能和学习动机总分维度极显著高于汉族学生($p<0.001$);藏族学生在自我效能和学习动机总分维度极显著高于汉族学生($p<0.001$),在同伴学习维度非常显著高于汉族学生($p<0.01$)。

4. 师生互动与课堂环境、学习动机间的关系

师生互动与课堂环境、学习动机间的关系情况见表4。

表4 师生互动与课堂环境总分、学习动机总分之间的关系

	汉族		藏族		维吾尔族		回族	
	学习动机	课堂环境	学习动机	课堂环境	学习动机	课堂环境	学习动机	课堂环境
领导(DC)	0.079	0.311**	0.331**	0.430**	0.377**	0.595**	0.339**	0.468**
帮助(CD)	0.148**	0.353**	0.267**	0.391**	0.279**	0.549**	0.304**	0.545**
理解(CS)	0.140**	0.349**	0.334**	0.498**	0.333**	0.592**	0.333**	0.536**
学生自主(SC)	0.067	0.113**	0.198**	0.014	0.06	0.078	0.121*	0.147**
犹豫(SO)	0.08	-0.106*	-0.006	-0.283**	-0.029	-0.165**	-0.122*	-0.244**
不满(OS)	-0.162**	-0.311**	-0.154**	-0.468**	-0.244**	-0.394**	-0.221**	-0.392**
惩戒(OD)	-0.071	-0.176**	-0.053	-0.173**	0.028	-0.017	-0.215**	-0.334**
严格(DO)	0.01	0.133**	0.219**	0.093	0.204**	0.340**	0.272**	0.299**
影响力	0.008	0.248**	0.154**	0.388**	0.285**	0.508**	0.272**	0.405**
亲密性	0.158**	0.381**	0.264**	0.537**	0.316**	0.583**	0.319**	0.542**

**表示显著性水平 $p<0.01$, *表示显著性水平 $p<0.05$ 。

对师生互动、课堂环境和学习动机进行相关分析表明, QTI 的各维度和课堂环境问卷

(HKCES)、学习动机与策略问卷(MSLQ—CV)的大部分维度之间显著相关。其比较突出的特征

是:(1)教师的亲密性与各民族学生的课堂环境呈显著的正相关;(2)教师的帮助、理解与各民族学生的课堂环境、学习动机均呈显著正相关;(3)教师的不满行为与各民族学生的课堂环境、学习动

机呈显著负相关。

(二)教师问卷分析

1. 教师对师生互动行为的自评

教师认为的师生互动情况见表5。

表5 教师自觉到的师生互动特征比较

民族		领导(DC)	帮助(CD)	理解(CS)	学生自主(SC)	犹豫(SO)	不满(OS)	惩戒(OD)	严格(DO)	影响力(DS)	亲密性(CO)
回族	M	30.32	29.26	31.5	26.68	18.74	18.08	21.13	27.97	23.74	12.15
	SD	3.11	3.34	2.61	3.77	6.11	5.58	3.47	4	12.51	10.26
藏族	M	28	26.08	30.2	23.6	19.72	15.64	18.16	26.44	22.75	9.62
	SD	3.79	4.74	3.39	4.8	5.03	5.34	5.24	3.59	13.5	9.31
维吾尔族	M	29.04	27.67	30.84	23.49	20.26	13.74	18.77	28.86	25.21	13.72
	SD	4.72	4.81	4.4	4.16	3.81	4.95	3.28	4.52	10.95	9.01
汉族	M	29.07	29.03	31.07	24.93	16.84	15.36	16.93	26.92	29.49	12.9
	SD	3.47	4.43	3.48	4.05	4.58	5.62	4.63	3.91	15.33	8.2

从表5可以发现,各民族教师的影响力较强,而亲密性较弱。比较总分均值可见,汉族教师的影响力很高,维吾尔族教师次之,回族和藏族教师接近;在亲密性维度,藏族教师较低,而其他各民族教师基本相近。回族教师自觉到的学生自主行为非常显著高于维吾尔族教师($p<0.01$),显著高于藏族教师($p<0.05$);回族教师的惩戒行为极显著高于汉族教师($p<0.001$),非常显著高于维吾尔族教师($p<0.01$);回族教师的不满行为非常显著高于维吾尔族教师($p<0.01$);维吾尔族教师的犹豫行为极显著高于汉族教师($p<0.001$),严格和惩戒行为显著高于汉族教师($p<0.05$);汉族教师的帮助行为显著高于藏族教师($p<0.05$)。

各民族教师自觉到的互动坐标图表明,少数民族之间距离较接近,与汉族距离较远。(见图2)

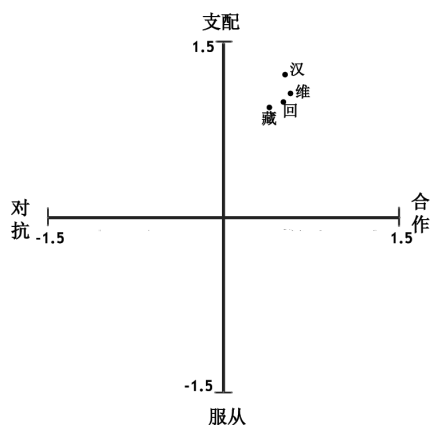


图2 各民族教师自觉到的师生互动坐标图

2. 教师效能比较

各民族教师在教学策略、课堂管理、学生参与方面的效能见表6。

表6 各民族教师效能比较

民族		教学策略	课堂管理	学生参与	总分
回族	M	30.53	31.55	26.97	89.05
	SD	4.46	5.18	5.44	13.38
藏族	M	28.12	30.08	25.48	83.68
	SD	4.4	4.24	5.18	11.57
维吾尔族	M	27.61	29.39	26.77	83.77
	SD	5.83	5.58	5.48	15.39
汉族	M	29.82	31.07	29.47	90.36
	SD	4.04	3.95	3.97	11

对各民族教师效能进行单因素方差分析发现,各民族教师在教学策略、学生参与、教师效能总分维度存在非常显著差异($p<0.01$)。方差同质性检验均显著($p<0.05$),故采用Games-Howell法进行多重比较。分析结果显示,回族教师的教学策略显著高于维吾尔族教师($p<0.05$);汉族教师的学生参与非常显著高于藏族和维吾尔族教师($p<0.01$);汉族教师的教师效能总分显著高于维吾尔族教师($p<0.05$)。

3. 教师专业承诺比较

各民族教师的专业承诺情况见表7。

对各民族教师专业承诺得分进行单因素方差分析发现,各民族教师在专业承诺总分及各个维度存在显著差异($p<0.05$)。根据方差同质性检验

表7 各民族教师专业承诺比较

民族	学校组织	教学专业	学生	总分	
回族	M	13.82	12.58	18.18	44.58
	SD	3.33	2.5	3.03	7.05
藏族	M	13.2	12.04	18.28	43.52
	SD	2.45	3.27	2.26	6.5
维吾尔族	M	13.28	12.12	19.84	45.25
	SD	3.69	4.16	3.86	10.04
汉族	M	15.91	13.81	19.9	49.62
	SD	1.44	2.5	2.4	4.98

结果,对学生维度用Scheffe法进行多重比较,对其他维度采用Games-Howell法进行分析。分析结果表明,汉族教师对学校组织的承诺极显著高于藏族教师和维吾尔族教师($p<0.001$),非常显著高于回族教师($p<0.01$);汉族教师的专业承诺总分非常显著高于回族和藏族教师($p<0.01$),显著高于维吾尔族教师($p<0.05$);汉族教师对教学专业的承诺显著高于维吾尔族教师($p<0.05$),对学生的承诺显著高于回族教师($p<0.05$)。

4. 教师专业发展比较

各民族教师专业发展情况见表8。

表8 各民族教师专业发展比较

民族	学生学习导向	知识传授导向	道德导向	资格导向	专业发展总分	
回族	M	25.66	6.61	26.95	11.32	70.53
	SD	2.46	1.59	3.71	1.99	6.8
藏族	M	23.84	6.6	25.56	11.08	67.08
	SD	2.58	1.53	3.49	1.85	6.78
维吾尔族	M	25.91	8.37	29.23	12.46	75.96
	SD	2.98	1.16	4.69	2.21	9.73
汉族	M	25.99	6.33	28.15	12.03	72.5
	SD	2.99	1.96	3.54	1.85	7.75

对各民族教师专业发展情况得分进行单因素方差分析发现,各民族教师在教师专业发展总分以及各个维度上存在显著差异($p<0.05$)。根据方差同质性检验结果,对学习导向维度采用Scheffe法进行多重比较,对其他维度采用Games-Howell法进行分析。分析结果表明,维吾尔族教师在教师专业发展的各个维度均优于藏族和回族教师。具体来看,维吾尔族教师在知识传授导向维度极显著高于藏族、汉族和回族教师($p<0.001$);维吾

尔族教师在道德导向维度非常显著高于藏族教师($p<0.01$),显著高于回族教师($p<0.05$);维吾尔族教师在学生学习导向、资格导向维度显著高于藏族教师($p<0.05$)。在教师专业发展方面,汉族教师较之藏族教师拥有显著优势。此外,汉族教师的专业发展总分非常显著高于藏族教师($p<0.01$),在学生学习、道德导向维度显著高于藏族教师($p<0.05$)。

三、结论与讨论

(一)不同民族文化背景下师生互动的特征

1. 汉族的师生互动特征

汉族教师的影响力和亲密性行为相对各少数民族教师更高,犹豫、惩戒行为更少。这种互动特征与汉族教师较高的教师效能和专业承诺水平有关,更与近年来基础教育课程改革中教师的培训与专业自主发展关系密切。

2. 回族和藏族的师生互动特征

无论学生还是教师的评价结果都表明,回族教师和藏族教师的互动行为非常相似。两个民族教师的学生自主、不满、严格等行为均强于维吾尔族和汉族。两个民族比较突出的差别仅是藏族学生得到教师的学习帮助比回族多。调查中也发现,甘肃省甘南藏族自治州和临夏回族自治州经常是一起举办教师培训、教研活动等,许多回族教师在藏族学校任教,两个民族的师生互动中的共性与此相关。

3. 维吾尔族的师生互动特征

维吾尔族教师的领导、帮助、理解、严格行为低于其他民族教师,这与长期以来维吾尔族的学校教育方式有直接关系。研究发现,维吾尔族教师更重视知识的传授和道德教育,倾向于以教师为中心的教學;教师效能较低,学生得到的教师帮助较少。研究还发现,维吾尔族学生的学习动机、自我效能,以及在学习表现出的策略应用能力等较高。

(二)不同民族文化背景下师生互动的共性

来自学生和教师两方面的评价都表明,各民族教师的互动类型总体上非常相似,均表现为领导、帮助、理解、严格四种行为比较突出,呈现“支配—合作”为主的特征。(见图3)

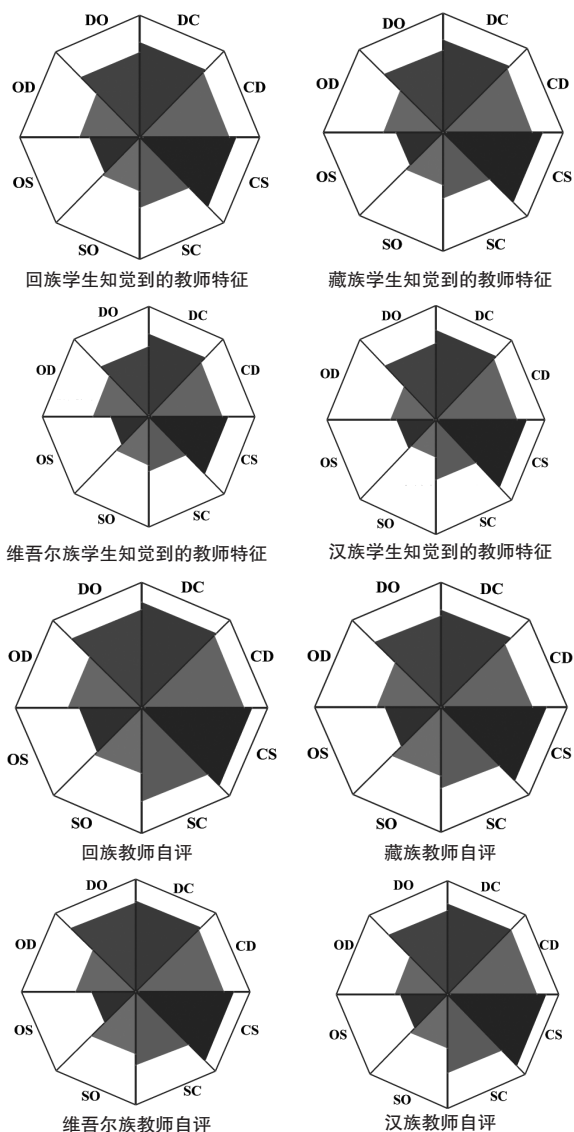


图3 师生互动图

DC:领导;CD:帮助;CS:理解;SC:学生自主;SO:犹豫;OS:不满;OD惩戒;DO:严格

(三)不同民族文化背景下师生互动特征的比较分析

1. 汉族与少数民族教师的师生互动特征比较

汉族学生虽然学习动机低于其他少数民族,但他们的学习活动得到的教师参与较多。汉族教师的互动投入比其他少数民族教师多,犹豫、惩戒行为更少,这种行为特征更有利于汉族学生的学习。这也从侧面反映出,汉族学生的学业优势更多的是教师积极互动的成果,教师的自评也表明汉族教师的教学效能要高于维吾尔族和藏族教师,说明教师对于教学的投入给教师带来了成就动机,这一动机更加促使教师在课堂教学中对学

生积极的投入。来自教师专业承诺的测量结果也表明,汉族教师对教师职业的认同和感情归属明显高于其他少数民族教师。

2. 少数民族的师生互动特征比较

(1)回族和藏族师生互动的差异

回族教师和藏族教师的互动特征很相似,各个量表的行为特征数值都比较接近。其原因可能是所调查地区的藏族文化受到回族文化影响较大。调查的两个样本地区紧邻,距离仅100公里左右,并且两地居民在历史上的贸易和人员往来非常频繁和密切。在所调查的藏族学校,回族教师数虽然不到7%,但都可以用藏语交流,而藏族教师说的汉语普遍带有明显的回族地区口音。对学生的调查也发现,回族和藏族学生的差异较小。

(2)回族和维吾尔族师生互动的差异

回族和维吾尔族是我国西北地区主要的全民信仰伊斯兰教的民族,在长期的历史发展中形成了深受伊斯兰教影响的文化。但研究发现,两个民族的师生互动也存在着差异。回族教师的友好、理解、学生自主、严格行为较维吾尔族教师更突出。从学生评价来看,维吾尔族学生的学习动机强于回族学生,但他们得到的教师参与和教师支持明显少于回族学生。教师的自评表明,维吾尔族教师更重视知识传授,其教学策略明显低于回族教师。这些差异可能是回族文化受到儒家文化影响较多所致。

(3)藏族和维吾尔族师生互动的差异

藏族和维吾尔族都有自己的语言文字和宗教信仰,分别形成了两种风格独特的民族文化。这两种文化情境下的师生互动行为表现出较大的差异,主要是藏族师生互动中的合作及领导、友好、理解、学生自主、严格行为更多。这与藏族的课堂环境较好有直接关系,如藏族学生之间的合作,以及得到的教师帮助更多。但调查也发现,维吾尔族学生的学习动机及策略应用能力更强,维吾尔族教师更重视知识的传授和学生道德的发展。

总体来看,汉族、藏族、回族、维吾尔族师生课堂互动各有特点,这与民族文化有密切关系,但目前民族地区课堂教学中民族文化传统与民族心理特征没有被充分重视,这也是长期以来民族地区课堂教学质量较低的一个重要原因。所以,民族地区课程改革与教师培训的重点除了通识的理念

与方法上的培训外,更要重视民族文化的差异,让教师根据民族地区学生的心理特点与行为方式开展教学,加强与学生的交流和互动,形成民主平等和谐的课程教学文化,并以此作为提升民族地区课堂教学质量的一大基础。

参考文献:

[1] 辛自强,等.教师互动问卷中文版的初步修订及应用[J].心理科学,2000,(4).
[2] Lee, J.C.K., et al. Development of A Classroom Environment Scale in Hong Kong[J]. Educational Research and Evaluation, 2003, (9).

[3] Lee, J.C.K., et al. Using Multidimensional Rasch Analysis to Validate the Chinese Version of the Motivated Strategies for Learning Questionnaire (MSLQ-CV) [J]. European Journal of Psychology of Education, 2010, (25).
[4] Megan Tschannen-Moran, Anita Woolfolk Hoy, Teacher Efficacy: Capturing an Elusive Construct [J]. Teaching and Teacher Education. 2001, (17).
[5] Park, Insim. Teacher Commitment and Its Effects on Student Achievement in American High Schools [J]. Educational Research and Evaluation, 2005, (11).
[6] Veen, V., & Slegers, K. Professional Orientations of Secondary School Teachers Towards Their Work [J]. Teaching and Teacher Education, 2001, (17).

Comparative Study of Teacher-student Interaction under Multi-nationality Cultural Background

——Taking the Classroom Teaching in Han, Tibetan, Hui, and Uighur Regions as Examples

Wang Jian, Zhang Hai, Li Zijian, Yin Hongbiao & Zhang Zhonghua

Abstract: Through the survey of classroom teacher-student interaction of Han, Tibetan, Hui, and Uighur in northwest region of China, it is found out that there are significant differences in teacher-student interaction in various ethnic groups, and the interaction in teacher-student classroom has its own characteristics. From the perspective of students, there are significant differences in various ethnic groups in teacher-student interaction, classroom environment and learning motivation, which indicates that there really exists the factors like national psychology and behavior characteristics in classroom teaching; from the perspective of teachers, there are significant differences in various ethnic groups in teacher-student interaction, teacher effectiveness, professional commitment and professional development, which indicates that there are some differences in the ideas and methods in teacher classroom interaction in different ethnic groups. In classroom teaching in multi-ethnic regions, more common ideas of modern teaching are paid attention to, while less cultural differences are concerned, which is the main reason for the low quality of classroom teaching in minority areas. The reform of classroom teaching in ethnic minority regions should give full consideration to the characteristics of the ethnic culture, the psychological and behavior characteristics northwest minority of both teachers and students, which should be the foundation to promote the quality of classroom teaching.

Key words: ethnic regions, ethnic culture, teacher-student interaction in classroom, cultural differences

Authors: Wang Jian, Director, professor and doctoral supervisor of Research Center for Northwest Minority Ethnic Educational Development, Key Research Base of Humanities Social Sciences of Ministry of Education, Northwest Normal University, ; Zhang Hai, lecturer and Ph. D. of College of Education, Northwest Normal University (Lanzhou 730070); Li Zijian, Vice President, professor and doctoral supervisor of The Hongkong Institute of Education; Yin Hongbiao, associate professor of College of Education, The Chinese University of Hong Kong; Zhang Zhonghua, post-doctoral research member of The Hongkong Institute of Education

[责任编辑:宗秋荣]