

■ 学前教育理论

## 幼儿教师视角下的有效园本教研特征

### ——基于扎根理论的个案研究

杨佳<sup>1,2</sup>

(1.福建幼儿师范高等专科学校,福建福州 350001;2.台湾台南大学教育学院,台湾台南 70005)

**摘要:**本研究为个案研究,基于扎根理论研究法,通过访谈12位来自福建省城市与农村的不同教龄的幼儿园园长与教师,探知他们认为有效促进其专业发展的园本教研应具备的核心特征。通过三级编码,67个初始编码,17个子范畴与6个核心范畴被发现,其中,幼儿教师视角下的有效园本教研的核心特征包括:建立共同愿景;支持与共享的领导;实践经验的梳理、分享、学习与运用;强调外部知识的移转;以问题为导向的反思型教研以及提供持续运作的支持。研究发现,园本教研中教与学的权力关系已开始转变;在运用外部知识中矛盾重重;重视结构性支持,忽视关系支持等园本教研现状。最后,研究者提出了针对性的建议。

**关键词:**幼儿教师;园本教研;核心特征

中图分类号:G61

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2020)09-0049-09

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.09.008

## Features of Effective Kindergarten-based Teaching and Research from the Perspective of Preschool Teachers — A Case Study based on Grounded Theory ’

YANG Jia

(1.Fujian Preschool Education College, Fuzhou, 350001, China;

2.Educational College, National University of Tainan, Taiwan 70005, China)

**Abstract:** Twelve preschool teachers were interviewed to explore core features of kindergarten-based teaching research. Nvivo 12 Plus was used for qualitative analysis based on grounded theory. Through three levels of coding, 67 initial codes, 17 subcategories and 6 core categories, six core features were found, including setting up common vision, supportive and sharing leadership, transferring of external knowledge, problem-oriented reflective learning, supportive conditions, and organizing, sharing, learning, applying of practical experience. These are consistent with former researches except transferring of external knowledge. Particularly, power relationship of teaching and learning in kindergarten-based teaching and research has begun to change. Furthermore, preschool teachers attach much importance to structural support than relation support. They also feel difficult while applying external knowledge.

**Keywords:** Preschool Teachers, Kindergarten-based Teaching Research, Core Features

### 一、问题的提出

“园本教研”是以幼儿园为本,关注教师教学质量提升和教师实践技能提高的教研方式<sup>[1]</sup>。园本教研是目

前幼儿园教师专业提升的主要路径,其有效性对促进幼儿园教师专业发展有着重要影响<sup>[2]</sup>。目前,由于无专家引领、行政任务多于自发任务、教师缺乏研究能力等原因导致园本教研出现流于形式、与教学现实分离、教

收稿日期:2020-06-16;修回日期:2020-07-06

作者简介:杨佳,女,福建福州人,福建幼儿师范高等专科学校讲师,台湾台南大学教育学院博士研究生,主要研究方向:学前教育教师专业发展,学前儿童语言教育。

师参与积极性低、主体参与性不强等问题<sup>[2-5]</sup>。为了提升教研有效性,不少学者提出提升有效性的园本教研特征,包括打破至上而下的科层体制、改变教师被动参与的权威化管理、加强外部专家支持、提升园本教研组织与实施效率、加强合作文化建立、强调教师实践反思与问题分析能力的培养等<sup>[4-10]</sup>。但大多数学者是从个人经验入手,提出可能会提升教师学习质量的园本教研特征,但很少从幼儿教师已经历过的成功经验中,以实证研究的方式,挖掘那些已被证实有效的园本教研特征。本研究运用扎根理论,旨在从省级示范性幼儿园教师所经历的对个人专业发展有帮助的园本教研经历的述说中,分析出能有效提升园本教研质量的核心特征。

## 二、研究设计

### (一)研究对象

本研究采用个案研究法,受访者来自福建省的两所省级示范性幼儿园。省级示范性幼儿园是经过有关部门评审的代表本省最高专业水平的幼儿园,此类幼儿园的教研质量较好,教师的教研意识、教研能力、教研动机等也更强,这将有助于呈现有效幼儿园园本教研的特征。两所园分别取自城市与乡镇,每园的园长、副园长、保教主任、不同教龄教师被选择为研究对象,各抽取六位教师,总计十二位。每位教师受访时间不少于1.5个小时,为保护受访者隐私,本研究对象均以代码表示。代码共三位,第一位英文代表幼儿园所在地市,J代表城市,P代表乡镇;第二位英文代表教师职务,Y代表园长,Z代表保教主任,N代表年段长,J代表普遍教师,其中园长与保教主任为脱离教学岗的管理者,年段长和教师从事一线教学工作;第三位数字代表同类教师序列。

### (二)研究方法

本研究主要采用扎根理论方法。扎根理论是对质性资料进行有系统但不失弹性的收集与分析,以此建构出

扎根于资料上的理论<sup>[1]</sup>。本研究收集资料的方法为个别访谈法。研究者以事先准备好的一组访谈大纲为访谈的基础,请受访者个别就亲身参与的感觉收获最大的园内学习社群为例,分享参与经历、感受、收获、改变、建议等。

## 三、研究数据分析

本研究根据扎根理论的编码方法,进行了本土编码、初始编码、聚焦编码和主轴编码。

### (一)本土编码

本土编码(in vivo codes)是受访者的一些独特的词语,它标记了受访者群体所特有的意义或经验,为研究提供了有用的分析出发点<sup>[12]</sup>。本研究中较具代表性的本土编码为“园本教研”,支撑其概念建构的关键原始语句如下:

我觉得应该是想让我们老师能够学习到更多的专业知识(PN2)。

它的目的可能是为了提高老师的教学质量,然后解决在教学活动中发生的一些问题,但是,我觉得最主要的应该帮助大家反思(JJ1)。

让老师们能够更加主动地学习起来(PN2)。

我想最终我们园本教研就是让大家能够自动的喜欢做,然后不断的去钻研,去提升自己(PY2)。

肯定是要提高老师的专业素养,除了专业标准,对我们幼儿园来说,朝着这种自我反思的方向,反思自己的日常行为,反思自己的日常教学(PZ1)。

我们的教研一定要是能够服务于老师自身专业成长的(PY2)。

### (二)初始编码

本研究采用逐行编码,将访谈稿中与园本教研相关的明显信息、默会假设、隐晦的行为或意义等进行编码。并且,在编码过程中,进行“持续比较法”,将数据进行比对,选择或拟定更贴近数据的编码语言。经

表1 初始编码示例

原始语句	初始编码
从园本教研中,我了解到了应该怎样去推进活动,应该怎样去观察孩子。慢慢地,我发现,通过园本教研,我自己的活动丰富起来了,然后我也更懂得怎么去观察孩子(JJ1)。	观察幼儿
我们的园本教研很有目的性,为了让中小班的老师了解谈话的核心经验,我们会收集一些案例让老师一起来分享,或者一起去分析(JY2)。	基于案例的分享与研讨
我们每次都会重点去聚焦解决骨干老师在学期初提出来关于主题教学的问题(JY2)。	聚焦问题解决
我们会去调整教研内容,在整个组织形式上,以不同的回应方式去满足不同层级的老师的需要(JY1)。	关注教师需求
现在的园本教研中,园长会更多倾听老师们的声音,然后把发问的权利还给老师(JN1)。	倾听者
比如说,关于大班辩论活动,我们会坐下来一起研讨,从怎么选一个辩题开始,讨论什么样的辩题符合幼儿的生活经验,辩题定完之后再来想,怎么样收集理由?怎么样去展开活动?(JJ2)。	同伴交流

过初始编码,本研究共拟出 67 个初始编码,现列出具有代表性的原始语句和初始编码(见表 1)。

### (三)聚焦编码

研究者将初始编码中意义相似或相近的编码进行合并,使用概念性词汇或直接使用某个编码词汇进

行命名,实现范畴化。经过聚焦编码,本研究共得出 17 个子范畴(见表 2)。

### (四)主轴编码

主轴编码是要围绕主轴,以“条件、行动与互动、结果”为组件,建立范畴与子范畴的关系,最终回答“何时、

表 2 聚集编码示例

原始语句	初始编码	子范畴
我们为骨干教师建立了发展的指标,根据指标,就会知道骨干教师的发展路径(JY2)。	教师发展规划	以教师专业发展为中心
我们幼儿园的教师会不断反思自己的日常行为,比如,我的眼里是不是有孩子? 我是不是与孩子进行平等的对话? 是不是真正地把自主权交给孩子? 这种自我反思是目前我们幼儿园非常关注的一块(PY2)。	关注教师自我反思	
园本教研的目的就是为了提高老师的教学质量,然后解决一些在教学活动中发生的问题(PY1)。	关注教师教学质量	
因为我们没有和老师们说那些高大上的理论,而是告诉老师怎么做,包括把自己的实践经验跟老师分享(JN1)。	分享实践经验	梳理与分享实践经验
老师都会把这一学期他们的快乐小镇的整个活动做成案例包,这个案例包里包括了他整个实践的过程性资料。老师就发现,我在这分享的过程中,我的整个活动过程会被你(领导)看到,会被大家看到(JJ2)。	基于案例的分享与研讨	
所以大家就把我们在做环境创设的经验梳理出来(JZ1)。	梳理已有经验	
我会从别人的观点中发现我有原来没有关注到的信息,这让我觉得园本教研对我来讲,很有收获(PZ1)。	同伴间的相互学习	
我们在开展园本教研的过程当中,会关注“你班上遇到什么样的问题”,我们就是针对这些问题展开研讨和推进(PN2)。	解决个性化的问题	解决实践的问题
其实集体分享出来后,你就会归出几个比较大的问题,就是比较多班级都共同存在的问题,然后拿出来在园本教研活动时进行讨论,大家一起解决(JN2)。	解决共性的问题	
通过日常的观察,以及之后的访谈,我就会知道老师是在什么地方不懂,我就有针对性的给予帮助了(PN1)。	观察者	组织者角色定位
我们幼儿园的副园长,他自己身体不太好,但是,他非常热爱幼教事业,常常以身作则,从他的身上也看到了榜样的力量(PJ1)。	精神榜样	
大概保教主任又花了 30 到 40 分钟的时间,把国画的一些欣赏以及表现,以及国画的一些基本的技能技巧等等用一个微讲座的方式,帮所有的老师都梳理一遍(JN1)。	理论传递者	
在做康定斯基的圆之舞的时候,因为那个内容我自己不了解,所以,我就会在教研时具体再问她(保教主任),讲完细节以后,我再去思考,再去实践,再去发现问题再调整,反正遇上问题,我就找她(JJ1)。	指导者	
教师会主动去看书,会去观察,会去总结,会去梳理,整个的专业成长也得到了进步(PY1)。	教师由被动学习转为主动学习	活动组织的转变
之前我们的园本教研可能就是一言堂,或者是我和副园长两个在讲,现在我们有请老师们自己来主持,来表达,这一个模式上的改变(JY1)。	由园部为主导转向以教师为主体	
我觉得注重的不应该是最后孩子呈现出来的作品结果,而是在当中孩子学会了什么? 还有老师用什么办法去引导(JJ2)。	由追求结果转化关注教师思考的过程	

何地、何种原因、谁、做了什么、结果为何”等问题<sup>[11]</sup>。研究者尝试从初始编码中寻找所有受访者共同关注的重要意义,并将与之有关的“条件、行动与互动、结果”进行重组,最终得出6个核心范畴,主要包括:1.建立共同愿景;2.支持与共享的领导;3.实践经验的梳理、分

享、学习与运用;4.外部知识的移转;5.以问题为导向的反思型教研;6.提供持续运作的支持(见表3)。

### (五)研究信效度考验

本研究为质性研究,研究的信度主要来自于对编码者编码技术的信度考验。为了确保编码的信度,

表3 核心范畴及其构成

初始编码	子范畴	核心范畴
教师发展规划、关注教师自我反思、关注教师教学质量、解决教师实际问题、引领教师专业成长、关注教师需求	以教师专业发展为中心	建立共同愿景
依据幼儿情况,调整活动计划;基于幼儿表现,思考解决问题的办法;观察幼儿;分析幼儿行为;以幼儿表现为评价教学的依据;	以幼儿发展为中心	
教师由被动学习转为主动学习;由园部为主导转向以教师为主体;由追求结果转化关注教师思考的过程;	活动组织的转变	支持与共享的领导
倾听者、鼓励者、精神榜样、观察者、支持者、参与者、引导者、理论传递者	组织者角色定位	
公开观摩活动、一课多研、针对观摩活动的研讨、师带徒	观摩与研讨 师带徒	实践经验的梳理、 分享、学习与运用
行动在先、实践与随机讨论交互进行、集中研讨与实践交互、在实践中学习	实践与讨论的交互进行	
分享实践经验、基于案例的分享与研讨、梳理已有经验、同伴间的相互学习、同伴交流	梳理与分享实践经验	
书籍学习、教师外出培训与参访、专家资源、园内资深教师导读、讲座	专业学习方式	外部知识的移转
专业新理念、基础理论、园本课程、非专业知识	专业学习内容	
聚焦问题解决	以实际问题为目标	以问题为导向的 反思型教研
解决个性化的问题、解决共性的问题、解决近期的问题、互相帮助解决问题,了解教师工作需求、了解教师生活需求	解决实践问题 关注教师需求	
教师运用同伴经验、将教研成果运用于实践、教师将读书收获运用于实践	实践中运用教研成果	
能细致剖析个人问题、能解决近期问题、能解决实践问题	教师能聚集与解决问题	
改变教研地点、购置资源、规划教师发展、合理分配任务、绩效激励、监督检查、经费保障、时间保障、外请专家	结构性支持	提供持续运行的支持
园长权力下放、倾听者、鼓励者、精神榜样、观察者、支持者、参与者、引导者、理论传递者	关系性支持	

本研究由两位研究者分别对文件进行编码,再通过NVivo 12 Plus的Kappa一致性检验,所有文件的编码一致性均超过0.6,根据Kappa一致性的要求,0.61-0.8为高度一致性,0.81-1为超高一致性<sup>[13]</sup>。

此外,为了确保研究效度,所有的访谈纪录整理稿都返给受访者确认内容的真实与准确性,均已得到受访者效度检验。

## 四、研究发现与讨论

经过三层编码,受访者为我们勾勒出了园本教研

的概念,以及其核心特征,下面对园本教研概念与每个核心特征进行具体讨论。

### (一)园本教研意涵

从本土编码中,我们可以看出,受访者认为的园本教研是以提升教师专业素养为目的,通过解决教学活动中的问题,以提高教师的教学质量。在这过程中,提升教师学习的主观能动性基于反思的学习成为大家认为的关键。关于园本教研意涵的讨论很多,如,朱家雄从园本教师的操作层面对园本教研“为什么搞”“搞什么”“如何搞”作了论述,提出,

园本教师是教师通过说课、师幼成长档案、观课、教学笔记等方式进行个人实践的不断反思,以解决实践问题的过程<sup>[14]</sup>;刘占兰强调教师个人、教师集体与专业研究人员三者的关系,从教师个人反思、教师集体互助到研究人员的专业引领被认为是园本教研的三种基本力量<sup>[15]</sup>;赵振国从文化的角度提出,园本教研是一种“对话文化”,是教师与课程、自身、同伴、幼儿、研究人员间的对话,在对话中实现精神的交流和意义的分享<sup>[16]</sup>。与这些学者的研究相似,本研究中的受访者们也很强调以实践问题为导向,且关注个人实践后的反思;但有所不同的是,本研究中的受访者更关注通过园本教研激发教师自我学习与发展的主观能动性,旨在通过园本教研引发教师对专业的热爱,以此激发个人不断去钻研与提升。

## (二)园本教研核心特征

### 1. 建立共同愿景

“以幼儿发展为中心”与“以教师专业发展为中心”是访谈中发现的所有教师的共识。研究者通过主轴编码,从受访者对园本教研目标的理解、园本教研开展时个人的分享、学习、实践运用,以及园本教研成效与缺失等描述中都寻找到这两个共识。

#### (1)以幼儿发展为中心

四位园长在访谈中都明确指出园本教研的最终目标就是要促进幼儿的发展。她们不仅能直接点出“促进幼儿发展”这一核心目标,还能将其概念化、具体化,可见并不是一时想起,而是经过较长时间的思考与凝练。对于教师而言,有条理、有组织地陈述园本教研的目标有一定困难,但是,从教师们园本教研开展过程中的行为可以看出,园本教研研讨的内容来自教师日常对幼儿的观察与思考,研讨过程围绕幼儿的行为与反应,研讨之后,教师也会运用研讨成果去改善与幼儿的互动质量。在这个研讨与实践的循环中,幼儿自始至终都是教师关注的焦点。由此可见,大家是认同“以幼儿发展为中心”这一目标。同时,如JJ3教师所言:“我觉得只去观察孩子,去记录,每次在快乐小镇当中,他的过程,他玩得开不开心,或者是他在其中的话跟材料发生了什么样的关系,跟同伴之间,跟作品之间有什么样的联系,就会发现这个快乐小镇(园本课程)更有意义。”当幼儿发展成为了教研的核心目标,教师会因此看到教学与教研的价值,也

提升了教师的职业价值感。

#### (2)以教师专业发展为核心

能直接指出“以教师专业发展为园本教研核心目标”的受访者有9位,对教师专业发展的诠释主要包括:提升教师教育理念与技能、鼓励教师能主动学习、学会反思性学习、提升教师理论运用到实践的能力、教师能有效规划个人专业发展、培养幼儿教师职业认同感等。通过主轴分析,12位受访者在论述园本教研行为、成效、缺失时都主要围绕着自己的专业发展展开。从参与园本教研的行为来看,通过实践经验的梳理、分享、学习与运用;基于问题的反思和他人知识经验移转是教师获得专业发展的主要路径;从成效来看,教师乐于参与专业提升活动、能运用所学于实践、能聚焦解决个人实践问题、专业知识与能力有提升、能主动学习、会反思、教学方案被优化、会梳理与总结个人实践经验、在实践中会关注个人教学过程等是受访者感受到的园本教研带来的成效。

从本研究来看,幼儿教师虽然不能将共同愿景加以概念化,但在整个园本教研运作过程中,这两个核心目标自始至终贯穿其中。

#### 2. 支持与共享的领导

支持与共享的领导是指学校领导层分享权力、权威和决策制定,并积极培养教师的领导能力<sup>[17]</sup>。在这个概念中,强调两个基本的要素:一是教师分享了领导的权力;二是教师被培养为园本教研的领导者。本研究中,有9位教师明显感受到领导模式的转变,主要包括从以园部为主导转向以教师为主体;由追求结果转化为关注教师思考的过程;引导教师由被动学习转向主动学习。从2位受访园的园长对教研权力转变上的想法与做法中,我们可以看出,两个园长呈现出三个转变:一是领导者理念的转变,由原来的一言堂转为让教师来主持;二是领导者行为上的转变,不再否定教师的想法,请教师来表达;三是培养教师运用权力的能力,提升教师主体地位。从副园长、保教主任等教研组织者的访谈中发现,组织者主要扮演以下多元的角色及功能:观察者(能在实践中发现教师实践的困难与问题,以及能在教研活动过程中了解每位教师的参与状态)、沟通者(能带领教师围绕主题展开讨论、能借助提问引发教师深度思考)、专业引领者

(能帮教师梳理与总结研讨经验、能为教师提供有助于实践的专业知识与技能、能运用实践案例帮教师厘清理论知识)、指导者(能协助教师解决实践中的问题、能引发教师去反省与解决自己的教学实践问题)、协同者(多位组织者共同商讨研讨主题)、精神领袖(能以自己的学习状态感染同伴)、倾听与鼓励者(在活动中,能更多去倾听教师的分享与交流、时常鼓励教师分享的知识的价值)。这些能从教师角色切入,关注教师学习与成长的历程,由带领转向了支持,让教师成为了教研的主体。

但是,研究者也发现,虽然园长们有较强的放权意愿,但管理者为组织者,教师为学习者的对立关系还是比较明显的存在。教师仍是以学习者自居,有较强的依赖性;而组织者也很自然地承担指导任务,一教一学的角色定位让权力的不平等或是翻转很难真正出现。Hipp和Huffman认为教研中权力的翻转需要依靠教师自身领导力的提升<sup>[12]</sup>。但本研究中没有看到园领导关于鼓励教师成为教研组织者,培养教师教研领导力的相关支持。

### 3. 实践经验的梳理、分享、学习与运用

基于教师教学实践经验的个人梳理、集体分享、互动学习与实践运用是本研究资料中覆盖率最高的议题。Nvivo12中所显示的覆盖率是指被编码的原文字数占总原文字数的比例<sup>[18]</sup>。所占比例较高,说明受访者花越多时间来讨论此议题,由此推论该议题是较受教师关注的议题。从资料中,我们可以看到,教师们的研讨内容基本都是来源于实践,而且,大部分老师都会先梳理个人实践经验,再通过观摩活动、案例呈现等方式,在集体中分享,之后,同伴间会进行相互交流与学习,最后,再将同伴的建议付诸于行动。这样的分享流程会以循环的方式持续运作,推进教师专业发展。分享个人实践经验、集体学习、对最佳实践和当前现实的集体探究、持续改进、边做边学、通过协作循环不断改进实践等园本教研特征被众多学者证实在教研运作过程中扮演重要角色<sup>[19-20]</sup>。本研究也呼应了这一结果,同时,值得一提的是,从研究中我们发现,中国教师很注重个人经验的梳理,多位教师都强调了研讨前先与配班教师共同交流、梳理,以PPT方式在集体面前呈现现阶段的实践成果,或是不断地研磨课,最后才在集体面前呈现,这些个人的经验

梳理过程并未在文献中被特别强调,却在本研究中突显出来,12位教师对其都有较多谈论,也都表明,个人经验梳理的过程对教师专业发展也起到了很好的促进作用。

### 4. 重视外部知识的移转

从知识管理的角度来看,知识传递分为知识分享与知识移转,前者通过是同伴间的自由交流与经验分享,后者则属于有目的、有特定对象和较正式地由组织来主导知识的移转<sup>[21]</sup>。从概念来看,前者互动性强、自由度高,但有可能知识较随意与随机;而后者控制性强、自由度低,但可能知识的完整性与科学性会更高。在大部分园本教研中,研究者一般没有明确将知识分享与知识移转区分来谈,但在本研究中,研究者发现,两所幼儿园都有大量的知识移转活动,且大部分教师都认同知识移转的重要性。研究发现,被移转的知识主要是外部知识,移转的方式主要有书籍学习、教师外出培训与参访、专家资源引入,以及园内资深教师导读、讲座等;移转的知识内容主要包括专业新理念、基础理论、园本课程、非专业知识等。教师们认为,只要外部知识能与实践经验相结合,不是空谈理论,大家还是喜欢接受知识移转,这会提升知识获得的效率与正确性,不用耗费大量时间在实践经验中摸索。此外,知识的转移必须与教师的实践相结合,只有与实践相结合的理论才能被教师认同,且有加以实践的可能。

同时,研究还发现,教师们比较“迷信”外部专家,外部专家在提供新理论、新经验上确实有助于园本教研专业的发展,但外部专家不是万能的,且外部专家因为不了解本园的实际问题,给的建议往往是宽泛而不聚焦的。两位受访园园长都多次提及对专家指导的渴望。作为当地学科带头人,PY1其实有很多机会能与专家交流,她一方面不认同专家对她幼儿园研究方向的指导,且也觉得专家给的建议很广泛;另一方面却还在不停地想寻找到“能给出更具体建议”的专家。这样的矛盾也同样出现在PZ1老师,她一方面质疑不同专家的对立性观点;一方面还渴望更多的专家指导机会。通过资料分析,本研究认为教师们并未认清外部专家的价值所在,所以,当对外部专家的期待与外部专家实际的贡献间有落差时,教师们陷入了矛盾之中。其实,能与本园实际需求相挂勾

的议题,促使教师们互相学习与经验交换,才是更好地解决办法。

#### 5. 以问题为导向的反思型教研

反思被认为是教师专业发展的基石,它是确认教学问题,改变教学策略、解决教学问题,从而提高教学质量的路径<sup>[22]</sup>。反思型参与与互动、反思性对话、反省性专业探究是园本教研学者非常关注的议题。本研究也发现,教师实践中的问题是指引园本教研开始、推进与结束的关键。组织者基于发现与收集到的教师的共性与个性问题拟定园本教研主题,过程中围绕问题展开讨论,努力聚焦与解决问题,最后,将研讨出来的问题应对策略运用于实践当中,直到问题解决。同时,教师在整个实践过程中,不断地围绕问题做个人的反思、集体的反思,并将反思的结果运用于问题解决。

#### 6. 提供持续运作的支持

Hord指出,教师教研中的支持性的条件应包括(1)结构性因素:提供了物质需求——时间、地点、小区工作、资源和政策等,以支持合作;(2)关系因素:支持小区里的人与人之间的发展、开放、实话实说,并注重人与人之间的尊重和关心<sup>[15]</sup>。本研究发现,幼儿园在园本教研运作上的支持主要体现在结构性因素上,包括确定园本教研的目标定位、建立绩效激励与成效监督机制、分权管理、协助规划教师专业发展方向与路径、经费保障、地点保障、外聘行业专家与辅助资源购置等。

相比于结构性因素,访谈者对于关系因素的关注较少,关系因素的支持者主要是园本教研的组织者,其中谈论到组织者在园本教研运作过程中应扮演观察者、沟通者、专业引领者等角色,确实也为小区里的人与人之间的发展、开放、实话实说提供一定的支持。但是,如果要回应关怀、尊重、包容、信任的组织人员关系可能还有一定的距离<sup>[23-24]</sup>。Stoll等人认为,深层次的尊重要求学校所有利益群体(包括校长、教师、学校职工、家长、小区等)都要相互尊重,他们也都能作为有价值的参与者深度参与学校工作,以合适的方式处理不同意见<sup>[19]</sup>。从这个角色来看,本研究中的园本教研所涉及的人员主要还是教师与领导者,只有一位教师提及在班级教研中会鼓励保育员参与,学校的其它成员都没有在园本教研中出现。Bolam等人

认为,园本教研的支持者应包括与教学直接相关的所有教职员工,甚至清洁员、门卫等<sup>[23]</sup>。深层次的尊重不仅仅是多方利益群体的卷入,还要相互间体现深度地参与、意见的协调与统一。

同时,关于包容和关怀强调大家会欣赏差异,将不同看作是学校的核心价值。多元的教学风格和知识背景被强调和鼓励,学生被鼓励彰显个性、发挥个人潜能。学校接纳各类学生,包括行为偏差、多动儿,以及其它身心疾病儿童;此外,每一位教师都应扮演积极的角色榜样,相信每一个时刻都是教育与学习的时刻<sup>[24]</sup>。这要求在园本教研开展过程中,每个成员都有平等的发言机会,允许不一样的声音出现。研究发现,新教师其实不是没有想法,只是在老教师或是经验丰富的教师面前,他们只能把自己定位在学习者、倾听者角色。在传统教研中,我们常常会觉得新老教师在一起学习,会起到很好的经验传承的作用,但从研究发现来看,老教师(或经验丰富的教师)会抢夺大量的发言机会,新教师的声音将永远被埋没,新教师的学习热情可能也会因此受到影响,也就无法实现真正的包容、尊重与关怀的关系。

## 五、研究结论与建议

### (一)研究结论

#### 1. 园本教研中教与学的权力关系已开始转变

园本教研强调一群人为了共同关注的议题展开分享学习、实践探究等活动。在园本教研中没有阶层性的权力位阶关系。但学校体系本身是有明显的位阶关系,在这中间,权力的影响无处不在。研究中,大部分领导者都意识到放权的重要性,也都尝试从组织者角色、主题内容选定、交流方式改变等路径去改变现存的权力关系;教师们也都表达出对园本教研交流中的平等的渴望、对分层教研的渴望、对自主教研的渴望。因此可见,领导者与教师们权力关系中,一方努力放权,一方努力提升运用权力的能力,权力关系在园本教研中逐步被淡化。但倘若要现实真正的赋权增能,组织者如何在园本教研中隐藏自己的角色,而不是成为园本教研的中心;教师如何能做到自我约束、主动学习、自主反思,此外,还能做到乐于分享与虚心请教等,也需要教师在园本教研参与过程中努力培养。

## 2. 在运用外部知识中矛盾重重

重视外部知识移转是本研究中很重要的一个发现。相比于外国研究,本研究中教师将外部知识的移转做为其专业成长非常重要的路径,但教师又呈现出对外部知识的矛盾心态。主要的矛盾在于:第一,理论与实践间的矛盾。教师们一方面觉得从书中、外部专家口中获得的理论知识很重要,能引导他们前进的方向;但另一方面却又因为其无法直接运用于实践而排斥。在这中间,可以看出幼儿教师在对理论的运用上还有一定的困难,究其原因,可能与幼儿教师自身的理论学习素养不足、反思运用能力不强等因素有关;第二,外部专家要与不要的矛盾。教师们一方面对专家有很高的期待,希望专家像“万能药”解决幼儿园的实践问题;但另一方面对专家所提出来的建议抱有质疑,且认为专家无法解决本园实践问题。在这个过程中,教师们一面否定、一面寻找,在失望与希望中不停切换。却没有思考过,外部专家的价值所在?如何合理运用专家资源?任何专家都不可能是“万能药”,要解决本园实践问题,还是要借助本园教师的集体智慧,充分重视与运用本园教师的集体经验,合理调用专家资源,才能化解矛盾。

## 3. 重视结构性支持,忽视关系支持

为促进园本教研的发展,两所受访园在时间保障、经费保障、地点保障、资源保障、制度保障等方面都提供了较多支持,只是在信息技术支持方面,借由网络扩大园本教研影响、增加与其它园本教研联动等还有待加强。同时,在园本教研关系营造上,存在参与对象窄化、参与者被动参与、参与者间关系不平等等问题。园本教研关系的建立,是园本教研文化建立的核心,也是园本教研可持续发展与壮大的关键所在。如何营造良好的园本教研学习与交流氛围,建立尊重、信任、合作的园本教研文化是幼儿园思考的重点。

## (二)研究建议

### 1. 赋权增能,建立尊重、信任、合作的园本教研文化

园本教研是一个没有权力位阶关系的群体,幼儿园应突破工作场域的位阶关系,打破惯有的领导者思维,淡化组织者权位,相信每一位教师都有其存在的价值,让每一位教师都有成为园本教研中心的可

能。而这样的可能,必须建立在同伴间互相尊重、信任与合作的基础之上。在园本教研运作中,鼓励同伴们相互尊重与信任,形成同伴间愿意分享与乐意接受的学习文化。同时,这样的关系不仅仅只在集体活动中呈现,应延伸到教学过程中的每一刻,并由分享延续至合作,在实践中践行“以幼儿为中心”的共同责任。

### 2. 合理运用知识分享与知识移转方式,重视教师实践经验的价值

知识分享和知识移转都是园本教研中教师获取知识很重要的渠道。如果我们要充分挖掘教师个人的实践经验,要让年轻教师有更多发表个人观点的机会,要让不同层次教师都能从同伴中获取新经验,就要创设更为宽松、自由、自主的互动环境,鼓励教师进行知识分享;如果我们希望获取外部的新理念、掌握幼儿园中已梳理成文的制度、理念、课程、活动方案等则适宜采用知识移转的方式,以便高效传递前人经验。但不论如何,都不可忽视本园教师的实践经验。园本教研成员可以借助外部力量获取更多新知识,但不可迷信专家,不可太过相信权威,应将更多的经历放在激发教师间个人经验的分享与碰撞,并通过园本知识库来储存与利用。

### 3. 合理利用信息技术手段,扩大园本教研成员范围,获取更广泛的外围支持

园本教研的核心目标就是“促进幼儿发展”,那么,所有与幼儿相关的利益群体都应该参与园本教研之中,园内应包括:园领导者、教师、保育员、保安、厨师等;园外应包括:家长、小区人员等。园本教研主题不能仅限于教师实践中的问题,所有相关群体的共性问题、关注的共同主题、可能的共同行动都可以成为园本教研核心议题。为了真正做到集体责任,幼儿园应充分利用网络信息技术手段,打破园本教研工作时空,让每位涉入成员都有机会借助网络手段,进行成员间的互动,帮助教师获得更广泛的支持。

## [参考文献]

- [1] 俞芳. 信息技术支持下的幼儿教师专业发展研究[D].上海:华东师范大学,2015.
- [2] 卢筱红. 江西省园本教研活动中专业引领的现状与发展对策[J].学前教育研究,2011(9):55-57.

- [3] 罗辉,罗丽丹,张开震. 幼儿园园本教研现状及反思[J]. 教育教学论坛, 2019(1):216-217.
- [4] 张阿赛. 基于教师专业发展的“园本教研”模式的路径构建[J]. 宁夏师范学院学报, 2019, 40(11): 105-112.
- [5] 刘永艳. 团队式园本教研管理运行机制研究——以西安西缆幼儿园为例[J]. 陕西学前师范学院学报, 2019, 35(6): 44-50.
- [6] 王超. 辽宁省园本教研实施现状与满意度调查研究[D]. 沈阳: 沈阳师范大学, 2014.
- [7] 周晓娟. 南京市幼儿园园本教研现状和问题的研究[D]. 南京: 南京师范大学, 2011.
- [8] 曾艳. 基于专业学习的园本教研的内涵及其实施策略[J]. 学前教育研究, 2011(4):64-66.
- [9] 郑志辉, 刘德华. 幼儿园教师“关于幼儿学习的知识”现状与发展对策[J]. 学前教育研究, 2016(8):67-69.
- [10] 赵振国. 从质量话语到意义生成话语的转变——园本教研与传统教研的生态学视角比较[J]. 学前教育研究, 2007(11): 9-12.
- [11] Kathy Charmaz. 建构扎根理论[M]. 颜宁, 黄咏光, 吴欣隆, 译. 台中: 五南出版股份有限公司, 2009.
- [12] Charmaz, K. 建构扎根理论: 质性研究实践指南[M]. 边国明, 译. 重庆: 重庆大学出版社, 2009.
- [13] 唐万, 胡俊, 张晖, 等. Kappa系数: 一种衡量评估者间一致性的常用方法(英文)[J]. 上海精神医学, 2015, 27(1): 62-67.
- [14] 朱家雄. 幼儿园园本教研再议[J]. 教育导刊, 2006(6):4-6.
- [15] 刘占兰. 改善在职幼儿教师培训过程与方式的研究[J]. 幼儿教育(教科版), 2006(1):29-33.
- [16] 赵振国. 从质量话语到意义生成话语的转变——园本教研与传统教研的生态学视角比较[J]. 学前教育研究, 2007(11):9-12.
- [17] Hipp, K. K. & Huffman, J. B.. Demystifying professional learning communities: school leadership at its best. Rowman & Littlefield Education[M]. USA, 2010.
- [18] 刘世闵, 李志伟. 数字化质性研究: Nvivo10之图解与应用[M]. 北京: 高等教育出版社, 2014.
- [19] DuFour R., DuFour R. & Eaker R. Revisiting professional learning communities at work: New insights for improving schools[M]. Bloomington, 2008.
- [20] Hord, S. Professional learning communities: An overview. In S. Hord (ed), Learning together, leading together: Changing schools through professional learning communities[M]. New York: Teachers College Press, 2004.
- [21] 林东清. 知识管理[M]. 台北市: 智胜, 2010.
- [22] Kwakman, K. Factors affecting teachers' participation in professional learning activities[J]. Teaching and Teacher Education, 2003, 19(2):149-170.
- [23] Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A. & Smith, M. Creating and sustaining effective professional learning communities[R]. Research Report 637. London: DfES and University of Bristol, 2005.
- [24] Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M., & Thomas, S. Professional Learning Communities: A Review of the Literature. Journal of Educational Change[J]. 2006, 7(4):221-258.

[责任编辑 张雁影]