

■ 学前教育专业发展

视频工作坊中研训者支持行为及其对幼儿园新教师观察立场的影响

许冰灵¹, 赵雪¹, 王建榕²

(1. 福建幼儿师范高等专科学校, 福建福州 350007; 2. 福建省福州市鼓楼区教师进修学校, 福建福州 350025)

摘要:笔者以幼儿园新教师视频工作坊中围绕23个视频开展的研讨为样本,采用混合研究的范式,探索视频工作坊中研训者支持行为及其对新教师观察立场的影响。研究发现:新教师在视频讨论中主要表现出低水平观察立场,较少主动运用证据解释幼儿行为,更难以将幼儿行为同教与学的一般性原理相联系;研训者需要反复通过“保持探究立场”类别的支持行为引发新教师高水平观察立场;其中,“明晰信息”“引导详细阐释”“引导思考讨论”能够显著影响视频工作坊中新教师的低水平观察立场,“关注证据”“鼓励发言”则能够显著影响高水平观察立场;开放的共同体文化、充分互动的同伴关系有助于激发新教师的高水平观察立场。在研究发现的基础上,笔者构建了新教师视频工作坊“5R”模型,通过话语赋权和理论赋能,不断推动新教师在开展反思性实践和实践性反思的循环中实现知能重构,提升观察能力,发展实践性知识和智慧。

关键词:视频工作坊;支持行为;幼儿园新教师;观察

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)08-0085-12

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.08.011

The Supportive Behavior of Trainers in the Video Workshop and Its Influence on the Observation Position of New Kindergarten Teachers

XU Bing-ling¹, ZHAO Xue¹, WANG Jian-rong²

(1. Fujian Preschool Education College, Fuzhou 350007, China;

2. The Teachers Training School of Fuzhou Gulou District, Fuzhou 350025, China)

Abstract: The author takes the discussions conducted around 23 videos in the video workshop for new kindergarten teachers as a sample, and uses the mixed research approach to explore the supportive behavior of trainers in the video workshop and its influence on the observation position of new teachers. The findings are as follows: new teachers mainly show low-level observational stances in video discussions, and seldom use evidence to explain children's behaviors, and it is more difficult for them to connect children's behaviors with general principles of teaching and learning; trainers need to repeatedly trigger the new teacher's high-level observational position through supporting behaviors in the "sustaining an inquiry stance"; among them, "Make Clear", "Pressing" and "Lifting Up" can significantly affect novice teachers' low-level observational position while "Pointing to Evidence" and "Distributing Participation" can significantly affect high-level observational position; the open community culture and fully interactive peer relationship can help to inspire high-level observational position of new teachers. Based on the findings, this study constructs a "5R" model for novice teachers' video workshop, namely, Record, Report, Re-notice, Renew and Reflection, so as to support novice teachers to improve their observational level in the cycle of reflective practice and practical reflection based on discourse empowerment and theoretical empowerment.

Key words: video workshop; supportive behavior; novice teachers; observational level

收稿日期: 2021-05-14; 修回日期: 2021-06-11

基金项目: 福建省教育科学“十三五”规划重点课题(FJJKCGZ19-093)

作者简介: 许冰灵, 女, 福建福清人, 福建幼儿师范高等专科学校教师教育发展学院副教授, 主要研究方向: 幼儿园教师专业发展, 幼儿园游戏。

2010年,《国务院关于当前发展学前教育的若干意见》明确要求,各省(区、市)以县为单位编制实施学前教育三年行动计划,包括扩大学前教育资源、增加幼儿园教师编制、加强幼儿园教师培养等^[1]。在多渠道补充师资政策的推动下,2010~2019年间,福建省幼儿园专任教师数从38900人增长到97910人,年均新增教师近6000人^[2]。在“广覆盖、保基本”背景下,如何支持广大新入职幼儿园教师发展观察能力,成为推进学前教育课程改革和提高保教质量需要解决的问题。

有关教师专业发展阶段的研究表明,“洞察力”(insight)是专家教师不同于新手教师的重要特征之一^[3]。对复杂的教学情境中重要事件和非重要事件的觉知及觉知能力是新手教师与专家型教师的重要区别^[4]。因为“专家比新手有意识”^[5]^[87],能够更敏锐地捕捉课堂和互动的特点,并能将对学生已有的了解和现有信息相联系,生成关于儿童学习与发展的假设^[6];而新手教师更倾向描述行为,且深度和准确性都不如专家教师^[7]。近二十年来,以美国西北大学Sherin及其团队为代表的有关教师专业观察视角的研究为发展新教师观察能力提供了借鉴。该团队自2001年起以视频为载体开展视频俱乐部,让教师在一段时间里持续参与,共同观看儿童学习视频,讨论、分析学生的想法,从而提升教师专业观察视角,促进教师专业成长。在持续多年的研究中,该团队从视频工作坊任务设计、教师视频拍摄的特点、视频俱乐部中新教师观察内容和观察立场的发展、学习共同体建设、研训者支持行为、视频俱乐部对教师专业视角的影响等角度探索了视频俱乐部的具体运行机制。这些研究指出,教师观察是一项专业能力,该能力可以通过录制、选择、讨论视频得以增强,并能在教育实践场景中迁移运用。Suoperfine等学者沿用Sherin提出的研训者支持行为框架,探索了视频工作坊中研训者支持行为与新教师观察之间的关系,发现新教师很少主动进行高水平观察,研训者引导新教师解释其推理或详细阐述观点的策略最能引发高水平观察立场,当高水平观察立场出现后,鼓励发言有助于维持该立场^[8]。

有关视频俱乐部的研究表明,视频可以成为

发展教师观察能力的有价值的工具。视频“让人无需身临其境也能够进入现场”^[9]^[1-27],从而为教师观察解读学生行为并反思教育策略提供共享的情境背景。鉴于幼儿园新教师观察目的不明确、观察记录较主观的现状^[10],视频相较观察记录而言,能够最大程度地保留保教活动现场的丰富性和复杂性,并能减轻新教师撰写观察记录的负担。因此,笔者尝试在幼儿园新教师观察能力提升培训中引入视频俱乐部的研训形式,并进一步探究运行过程中研训者支持行为、新教师观察水平及二者的相互关系,以期基于我国幼儿园新教师知能发展现状建构本土化的视频工作坊模型。

一、研究方法

(一)研究设计

笔者借鉴Sherin团队的研究思路,事先设计结构化的幼儿游戏活动视频拍摄和研讨任务,以新教师自己拍摄的幼儿游戏活动视频为载体,定期组织开展视频工作坊交流与研讨,每次持续2~3个小时。视频工作坊中,首先由2~4位教师分别播放其根据任务主题拍摄的幼儿游戏活动视频,视频时长5分钟左右,接着分享自己对幼儿的观察。随后,研训者鼓励新教师通过互动讨论对视频中幼儿的学习与发展开展观察分析。由于笔者希望了解新教师观察的现状与特点,故研讨任务没有明确要求新教师讨论时需要运用证据;另外,为方便话语互动数据收集,研讨互动主要在团体层面进行,较少安排分组研讨。研讨结束后研训者通过小讲座梳理幼儿学习与发展路径或观察框架。为期一年的活动中(受疫情影响工作坊休坊半年,故实际活动时间跨度为一年半)共计围绕23个幼儿游戏活动视频开展了7次工作坊研讨,主题涉及角色游戏中的社会认知、建构游戏中的问题解决、游戏中的数学思考三个方面。

研究团队对7次视频工作坊中围绕23个视频开展的研讨进行全程录像和文字转录。围绕研究问题,重点分析转录的两类数据:1)研训者的支持行为;2)新教师对幼儿的观察。为进行分析,研究者根据视频工作坊研训者新问题的提出或结束、话题的转换将讨论切分为若干个话论。每个话论可以由一问一答构成,也可能是一系列

问答互动或研训者单独的小结。每个视频讨论的话论数量各不相同,从5个到31个不等。接着,研究者借鉴 Van Es E A 提出的视频工作坊支持行为编码框架^[11]和 Suoperfine 等改编的教师观察立场编码框架^[8],采用内容分析法,通过 Nvivo12 plus 分别对研训者支持行为和教师观察行为进行编码。编码由2位高校研究者进行,两人先分别独立对第一次视频工作坊活动的转录资料进行编码,编码的一致性程度为81%,对不一致的地方进一步开展讨论交流,直至形成共识。随后二人分工完成其余6次视频工作坊转录资料的编码工作。将质性数据转化为量化数据后,通过 SPSS 26 对量化数据进行分析。

(二)研究样本

参与视频工作坊的新教师来自 F 市 G 区 8 所公办幼儿园,教龄均在 0-3 年之间,既得到园所支持,也兼顾个人意愿,从而保障共同体的稳定性。

视频工作坊的研训者团队由高校培训者、G 区教师进修学校幼教教研员、幼儿园一线保教专家构成。其中,F1 作为主要研训者全程参加每次的工作坊,另由 1-2 位研训者配合其共同主持各次的视频工作坊研讨。

(三)研究工具

1. 研训者支持行为编码工具

对视频工作坊研训者支持行为的编码借鉴 Van Es E A 提出的视频工作坊支持行为编码框

架。Van Es E A 基于对 18 次视频工作坊活动的转录和分析,构建了视频工作坊研训者的支持行为框架^[11]。该框架包含定向视频分析任务、保持探究立场、保持聚焦视频、支持合作等 4 个行为类别,15 个支持行为。笔者对该编码框架进行了调整修订。一是与 Van Es E A 等研究中视频由研训者播放和介绍不同,本研究设计中,视频工作坊研讨的每个视频都由拍摄视频的教师进行介绍,随后再开展团体研讨,故删除了“视频分析任务定向”下的“情境化”子项目。二是在原框架中,“关注证据”主要指研训者运用证据对视频中的教与学进行解释,笔者在本研究中将上述行为纳入到“提供解释”中,而将“关注证据”界定为当新教师提出观点时,研训者请其运用视频中的细节进行解释,故将该支持行为类别由“保持聚焦视频”移至“保持探究立场”。三是拓展了“引导思考讨论”的定义,原框架中该编码指研训者捕捉新教师提出的重要观点并引导深入讨论,本研究中深入讨论的观点也有可能是研训者抛出的。四是可能源于文化差异, Van Es E A 等的研究案例中,坊员间的公开问答互动较丰富,而本研究团体讨论中,新教师多选择和同伴窃窃私语的交流方式,较少公开互动,故删除了“支持小组合作”中“不介入”子项目。最终本研究形成的支持行为编码框架及其定义见表 1。

表 1 研训者支持行为的编码框架(修订)

类别	支持行为	定义	范例
视频分析 任务定向 保持探究 立场	任务发动	给出提示/命令,引发参与者的思考	你们看到幼儿在建构中遇到了哪些问题?
	明晰信息	明晰游戏背景信息;确保所有人都听到发言、看到视频	这是第几次游戏? /你是说用柱子吗?
	关注幼儿 行为	提出幼儿某类有意义的行为,引导参与者进行关注和讨论	孩子一开始的行为是怎样的? 后来的行为又是怎样的?
	引导思考 讨论	通过“是什么”“为什么”“怎么样”的方式提出值得深入讨论或拓展讨论的重要观点	引发这两个孩子游戏冲突的根本原因是什么呢?
	引导详细 阐释	推动参与者详细解释自己的推理或详细阐述自己的观点	你说的“并排数”是什么意思呢?
	提供解释	从探讨的角度,提供有关事件、互动、儿童学习与发展方面的分析与解释	小班的孩子还是在试误中探索,他对材料和建构方法的选择,可能一开始目的性不是特别强
	质疑反驳	提出不同看法、观点,或质疑参与者的观点	按群数数吗? 会不会太难?
	回音	通过重申或回音确保形成共同理解	这位教师观察到,当冲突发生时,孩子们怎样运用策略解决这些问题
	关注证据	针对参与者提出的观点,要求其用视频中的证据进行解释、推理	你说红色衣服的女孩忽略了对店铺的职责,从哪里可以看出来呢?

续表 1

保持聚焦 视频	重新聚焦	转变话题或使研讨重新聚焦于视频分析任务	这个是讲材料的制作,我们先来关注女孩如何理解6的分解组成。/现在我们来看下一个视频
	联结观点	联结讨论中提出的各种观点	这位教师觉得红衣服女孩相对比较明确她的职责,劝架也是为了维持店铺的顺利运营,而刚才那位教师恰恰相反
支持合作	鼓励发言	根据讨论的情况邀请参与者分享不同的观点	请这位教师来说说,你观察到孩子的作品是什么样的?/还有没有其他教师有不同的发现?
	给予肯定	肯定并支持参与者的贡献	对,这也是另一种可能的原因

2. 教师观察行为编码工具

对视频工作坊研讨中新教师观察行为的编码借鉴 Suoperfine 等改编的教师观察立场编码框架^[8]。

Van Es E A 从视频工作坊中教师观察内容和观察立场的维度出发,建构了教师观察行为编码框架,包含“基线-混杂的观察-聚焦的观察-拓展的观察”4个层次,其中“观察立场”是指新教师如何进行观察^[11]。Suoperfine 等从观察立场的维度对该框架进行了修订。一是增加了无观察的层次,同时将基线层次改为有限

的观察;二是根据教师在讨论中是否运用证据进行解释,将所有5个层次划分为低水平观察立场和高水平观察立场,并在0-5之间进行编码。其中,无观察、有限的观察、混杂的观察属于低水平观察立场,聚焦的观察、拓展的观察属于高水平观察立场^{[12]165-180}。本研究中,主要关注研训者支持行为对教师观察立场的影响,故沿用 Suoperfine 等改编的编码框架(见表2),同时根据视频观察主题,重新描述各层次观察的定义。

表2 教师观察立场的编码框架

观察立场	编码	定义	范例
低水平	0-无观察	未描述视频中幼儿的行为	因为地上有地标,所以我都让孩子们跟着地标走,要跟我走一遍
	1-有限的观察	仅笼统描述或评价视频中幼儿的行为,但未对其进行解释	第1次量桌脚,用木块比了一下;第2次用笔做记号;第3次用手指头量
	2-混杂的观察	描述、解释了视频中幼儿的行为,但缺少支持其解释或推理的具体证据	这个孩子她可能就是想独立完成她想做的,而且目的性很强,她要用这张桌子布置一个餐厅用餐的情境
高水平	3-聚焦的观察	描述、解释了视频中幼儿的行为,并提供解释或推理的证据,但未能将其与视频中的其他事件或更拓展的教与学的原则相联系	他们对钱这一块的经验还不是很丰富,因为我们日常生活中的钱是5元、10元、50元的,他们这边还有一些单的数字,比如说13,12,可见这方面的经验还是比较少的
	4-拓展的观察	描述、解释视频中幼儿的行为并提供证据,能在不同行为间建立联系,并提出“如果……就”的教学设想	孩子搭建的时候,只关注到红绿灯,灯立不起来的时候才想到要搭灯柱。可能他之前未关注过灯柱的构造,所以一直倒。如果进一步丰富他关于红绿灯构造的经验,他是有可能解决稳定性问题的

二、研究结果与分析

(一)研训者支持行为和新教师观察立场的基本情况

1. 研训者各类支持行为的比例

7次视频工作坊活动中,研训者一共进行了

801次支持,各类支持行为频次并不均匀(详见图1)。其中,研训者最常用的支持行为是提供解释(156次),其次依次是引导思考讨论(112次)、鼓励发言(109次)、回音(85次)、引导关注幼儿行为(83次)、明晰信息(71次)和引导详细阐释(59次)。由于任务发动、重新聚焦主要是在每次研

讨开始、研讨视频转变的时候进行,故次数最少(7次、21次)。

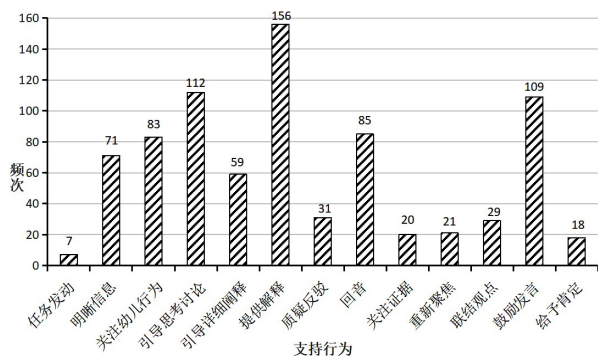


图1 研训者各支持行为频次

笔者进一步比较了F1和F2两位研训者不同支持行为的比例,发现既有共性的特点,又呈现出各自的研讨风格(见图2)。例如,在研讨中,二人“提供解释”的行为比例都较高,“关注幼儿行为”“引导详细阐释”“质疑反驳”“回音”“联结观点”的行为比例较为接近。但相对而言,F1在研讨互动中更多地“引导思考讨论”“鼓励发言”,推动更多教师参与研讨;而F2更多与分享视频的教师一对一互动,提出和“明晰信息”有关的问题,引导新教师进行“详细阐释”。

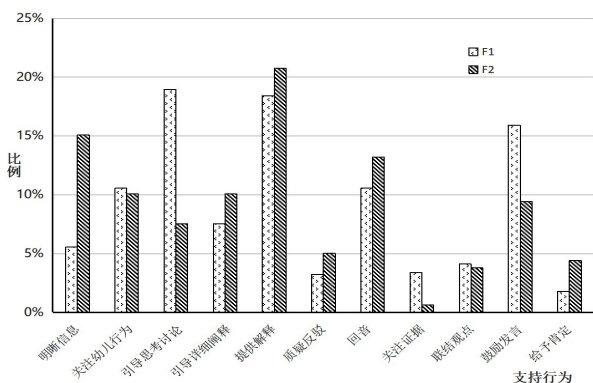


图2 不同研训者各支持行为比例

2. 研训者运用单一支持行为和同时使用多种支持行为的频次

在讨论中,有时候单个话论中研训者的回应同时包含了多种支持行为。

F:那叫做什么?叫做首尾相连,对吧?测量要首尾相连。(提供解释)那么大家看到这个男孩是怎么测量的,他能做到吗?(关注幼儿行为)

笔者在本研究中对7次视频工作坊中研训者运用单一支持行为和同时使用多种支持行为的话论进行了统计(见图3)。数据表明,尽

管研训者在各个话论中主要采用单一支持行为,但也经常同时采用多种支持行为,平均占比达46%。

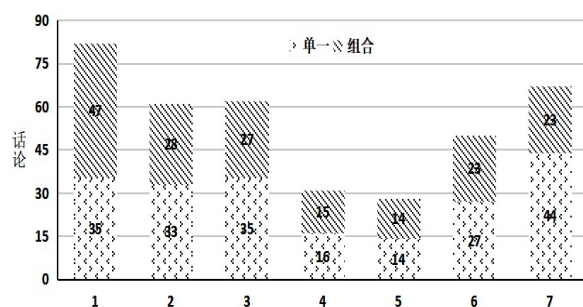


图3 研训者运用支持行为的方式

3. 新教师不同水平观察立场的比例

新教师在观察中主要采取低水平观察立场,从“有限的观察”到“拓展的观察”,比例逐渐下降,其中高水平观察立场仅占24%(见表3)。这与Suoperfine等研究中新教师在讨论中高水平观察立场仅占22%的发现基本一致,表明新教师在观察中经常只是进行笼统的描述或解释,而很少能够主动运用证据加以论证。

表3 视频工作坊中新教师观察立场的分布

观察的立场		频次	比例	总计
低水平	无观察	65	14%	352 (76%)
	有限的观察	148	32%	
	混杂的观察	139	30%	
高水平	聚焦的观察	72	15%	115 (24%)
	拓展的观察	43	9%	

(二)研训者支持行为对新教师观察立场的影响

1. 不同观察立场的影响因素研究

鉴于新教师观察立场的频次为离散变量,故先对各观察立场的频次进行单样本k-s检验(见表4)。结果表明,无观察、有限的观察、混杂的观察、聚焦的观察、拓展的观察、低水平观察立场、高水平观察立场的频次分布均通过泊松分布检验,故运用泊松回归分析探索各类支持行为对新教师观察立场的影响。表5显示了泊松回归分析的结果,各自变量回归模型对因变量的解释程度在10%-20%左右。鉴于已有研究表明,影响教师观察能力的主要因素是其自身的知识结构、信念和经验^[13],支持行为所起到的鹰架作用已经不容小觑了。

表4 各观察立场频次单样本k-s 检验 (n=23)

	无观察	有限的观察	混杂的观察	聚焦的观察	拓展的观察	高水平观察立场	低水平观察立场
泊松参数 平均值	2.91	6.43	5.96	3.13	1.83	4.96	15.26
柯尔莫戈洛夫-斯米诺夫 Z	0.857	0.56	0.898	0.581	0.896	0.993	0.749
渐近显著性(双尾)	0.454	0.912	0.395	0.889	0.399	0.277	0.63

表5 泊松回归分析结果汇总 (n=23)

因变量	自变量	回归系数	标准误	z 值	p 值	OR 值	OR 值95% CI	McFadden R 方
低水平的观察	明晰信息	0.065	0.017	3.703	0.000	1.067	1.031 ~ 1.104	0.218
	引导思考讨论	0.059	0.016	3.78	0.000	1.061	1.029 ~ 1.094	
	引导详细阐释	0.136	0.032	4.227	0.000	1.146	1.076 ~ 1.220	
有限的观察	明晰信息	0.083	0.024	3.455	0.001	1.087	1.037 ~ 1.139	0.134
	引导详细阐释	0.128	0.048	2.679	0.007	1.136	1.035 ~ 1.248	
混杂的观察	引导思考讨论	0.08	0.022	3.663	0.000	1.083	1.038 ~ 1.130	0.099
高水平的观察	引导关注证据	0.166	0.06	2.754	0.006	1.181	1.049 ~ 1.330	0.211
	鼓励发言	0.095	0.033	2.878	0.004	1.099	1.031 ~ 1.173	
聚焦的观察	关注证据	0.28	0.067	4.166	0.000	1.323	1.160 ~ 1.510	0.157
拓展的观察	鼓励发言	0.156	0.048	3.229	0.001	1.168	1.063 ~ 1.284	0.101

(1) 低水平观察立场的影响因素

将低水平观察立场的频次作为因变量,将明晰信息、引导思考讨论、引导详细阐释的频次作为自变量,进行泊松回归分析。结果表明,三者均会对低水平观察立场的频次产生极其显著的正向影响关系,且能解释其21.8%的变化原因。明晰信息、引导思考讨论、引导详细阐释每增加一个单位时,低水平观察立场的增幅分别是1.067倍、1.061倍、1.146倍。

1) 无观察

对新教师“无观察”的泊松回归分析未发现对其产生显著影响的支持行为,但通过审视话论可以发现,新教师分享自己拍摄的视频时,经常只关注该视频中所直观呈现的幼儿活动,很少有意识地、完整地介绍游戏的前期推进、环境创设和材料投放等活动背景信息,以为研讨提供类似原编码框架中由研训者进行的“情境化”支持。该现象表明,新教师缺少将对幼儿的已有了解与观察现场相联系,有针对性地捕捉观察重点,形成对幼儿行为完整理解的意识;也表明,新教师在实践中可能较少对幼儿进行连续跟踪观察。由于新教师缺少持续跟踪的观察分析视角,当新教师分享结束,研训者经常需要通过“明晰信息”来获取更多幼儿活动背景信息,以便坊员能更加全面、客观地进行观察和分析,此时新教师的回

应经常表现为无观察。

F: 这次活动中孩子可以自由选择不同的建构材料吗?(明晰信息)

T: 对,有不同的,我只是拍了这个角度。(无观察)

2) 有限的观察

对“有限的观察”进行泊松回归分析,结果表明,“明晰信息”和“引导详细阐释”两种支持行为均能极其显著地正向影响“有限的观察”(p<0.01),且“明晰信息”“引导详细阐释”每增加一个单位时,“有限的观察”增幅分别是1.087倍、1.136倍。该发现与Suoperfine等研究中关于在单个策略中,“引导详细阐释”(32%)能够最有效地引发高水平观察立场的发现相矛盾。这一方面可能和数据分析的方式有关,Suoperfine等的研究结论主要基于数据的描述性分析,而本研究采用的是回归分析。另一方面,也可能和概念的范畴有关,Suoperfine等界定的“引导详细阐释”既涉及了对观点“是什么”的完整性解释,也包含了对观点“为什么”的合法性解释,后者包含了本研究单列的“引导关注证据”的支持行为。此外,这可能也和研究样本的知能结构差异有关。“引导详细阐释”是一种引导元思考型的支持行为,当研训者“引导详细阐释”时,期待新教师能够对自己所提观点的思维过程进行描述或解释,但可能由于新

教师的笼统评价很少经过细致的思维加工,也未能有意识地关注幼儿活动的细节和过程,所以常常无法采用高水平观察立场进行阐释,需要研训者降维分解问题,在“循循善诱”地引导下才能逐步形成对幼儿活动聚焦、完整的观察。

F:蔡老师,你觉得男孩数得怎么样?(鼓励发言)

T:挺好的。(有限的观察)

F:为什么你觉得他数得挺好的?(引导详细阐述)

T:挺顺利的。(有限的观察)

F:他是怎么数数的?(关注幼儿行为)

T:点数。(有限的观察)

F:他是怎么点数的呢?(关注幼儿行为)

T:从下往上。(有限的观察)

F:当出现左右的时候,他又是怎么数的?(关注幼儿行为)

T:左-右-左-右往上数。(有限的观察)

3) 混杂的观察

对“混杂的观察”的泊松回归分析表明,“引导思考讨论”对其有极其显著的正向影响($p<0.01$),且每增加一个单位,“混杂的观察”增幅为1.083倍。例如,在以下这段研讨中,研训者试图引导新教师发现小班幼儿的表征建构具有概括性的特点,但新教师仍然倾向从表象层面如经验的来源、对作品或行为的描述角度进行观察,难以将理论与幼儿的行为相联系进行分析。

F:你觉得这个孩子对于桌子的认识和表征是什么样的?(引发思考讨论)

T:就是方方正正的4个脚,可能他的一个固定思维就是脚一定是这样,但其实我们可以观察,不一定桌子都是只有4个脚,它可以中间一个脚的。这可能是他的经验,老师要丰富他的经验。(混杂的观察)

F:那为什么孩子在老师介入前没有搭桌脚?你是怎么理解他一开始没有搭桌脚呢?(引发思考讨论)

T:其实平铺它也是一个桌子。(有限的观察)

(2) 高水平观察立场的影响因素

对高水平观察立场的泊松回归分析表明,研训者引导关注证据、鼓励发言的支持行为能对其产生极其显著的正向影响关系,且能解释其21.1%的变化原因。引导关注证据、鼓励发言每增加一个单位时,高水平观察立场的增幅分别是1.181倍、1.099倍。

1) 聚焦的观察

尽管研训者在任务中没有明确要求新教师要运用证据进行观察解释,但有时候,当新教师提出缺乏证据支持的观点时,研训者会适时建议其提供证据,例如问“你是怎么看出来的”。泊松回归分析表明,“关注证据”能极其显著增加新教师“聚焦的观察”,且能解释其15.7%的变化原因。该支持行为每增加一个单位,“聚焦的观察”增幅1.323倍。但进一步的分析发现,只有20%的该行为直接引发了高水平观察立场。很可能相较“引导详细阐述”,“关注证据”提出了更加为直接、具体的观察要求,能有效唤醒新教师在观察和讨论中对于证据的关注,从而在后继研讨中更有意识地运用证据对幼儿行为进行解释。

2) 拓展的观察

对“拓展的观察”进行泊松回归分析,发现“鼓励发言”能对其产生极其显著的正向影响关系,且能解释其10.1%的变化原因。该支持行为每增加一个单位时,“拓展的观察”增幅1.168倍。很可能宽松的研讨氛围有助于新教师互相激荡智慧,触达最近发展区。为此,笔者进一步考察了每个视频研讨的参与人数与“鼓励发言”“拓展的观察”的关系,发现研讨参与人数和“鼓励发言”之间存在极其显著的正相关关系($r=0.544$, $p=0.007$);同时泊松回归分析表明,研讨参与人数对“拓展的观察”有极其显著的正向影响($p<0.01$),能够解释其17.8%的变化原因,且参与人数每增加一个单位,“拓展的观察”增幅1.429倍(见表6)。

表6 参与人数对拓展的观察立场影响的泊松回归分析结果($n=23$)

项	回归系数	标准误	z 值	p 值	OR 值	OR 值95% CI	McFadden R 方
参与人数	0.357	0.093	3.827	0.000	1.429	1.190 ~ 1.715	0.178
截距	-1.968	0.742	-2.652	0.008	0.14	0.033 ~ 0.598	

2. 引发和维持高水平观察立场的支持行为序列

哪些支持行为直接引发和维持了高水平观察立场? 笔者进一步的统计分析表明(见表7), “明晰信息”是唯一未直接引发高水平观察立场的支持行为, 只有6%的“关注幼儿行为”的支持行为引发了高水平观察立场。由于“任务发动”和“重新聚焦”主要用于每一个视频讨论的发动阶段, 要求视频的提供者对自己拍摄的视频进行整体介绍和分析, 从数据可见, 仅有一半左右的新教师能够自发采取高水平观察立场对自己的

拍摄内容进行观察分析。此外, 72%的“给予肯定”和38%的“引导思考讨论”的支持行为直接引发了高水平观察立场, 其余支持行为的直接引发比例均在20%左右。这与之前的回归分析发现并不一致, 很可能对观察立场有显著影响的支持行为是通过某些交互作用, 而非直接引发的方式发生作用。为此, 进一步对行为序列进行审视, 以期了解高水平观察立场需要哪些支持行为序列进行引发和维持。

表7 引发和维持高水平观察立场的支持行为

类别	支持行为	支持行为数量	引发高水平观察立场			维持高水平观察立场	
			单一行为	组合行为	占支持行为比例	次数	占引发的高水平观察立场比例
视频分析定向	任务发动	7	3	0	43%	0	0%
保持探究立场	明晰信息	71	0	0	0%	0	0%
	关注幼儿行为	83	4	1	6%	0	0%
	引导思考讨论	112	11	31	38%	16	38%
	引导详细阐释	59	7	4	19%	6	55%
	提供解释	156	5	26	20%	10	32%
	质疑反驳	29	1	3	14%	2	50%
	回音	85	3	18	25%	11	52%
	关注证据	20	2	2	20%	1	25%
保持聚焦视频	重新聚焦	21	11	1	57%	1	8%
	联结观点	29	1	5	21%	1	17%
支持小组合作	鼓励发言	109	7	15	20%	14	64%
	给予肯定	18	5	8	72%	2	15%

(1) 引发高水平观察立场的支持行为序列

在所有视频工作坊中, 新教师分享完自己的拍摄和观察进入团体讨论时, 第一个出现的全部是低水平观察立场, 随着话论推进和研讨的深入, 才逐步出现高水平观察立场。但高水平观察立场难以长期持续, 需要反复引发, 其最少需要1个话论引发, 最多需要15个话论引发, 64%的高水平观察立场是在1-4个话论内引发的。图4以第一次视频工作坊为例, 呈现了新教师观察立场变化的时间序列(当话论中包含多个问答时, 以新教师在该话论中最高水平的回应作为这一轮的观察立场)。由图4可见, 视频1的话论中, 新教师在介绍自己拍摄的幼儿游戏视频时采用了聚焦的立场, 但当结束

介绍进入集体讨论时, 最先出现了低水平观察立场, 直到第6个话论才出现讨论中的第一次高水平观察立场, 而后又退回低水平观察立场。后继3个视频在刚开始进入讨论时, 也经常先出现数轮低水平观察立场。在讨论的后期, 高水平观察立场逐渐增多。

那么在高水平观察立场出现之前需要研训者进行哪些支持呢? 哪一类支持行为最可能引发高水平观察立场? 研究者对每个视频研讨中高水平观察立场出现之前研训者所采取的支持行为进行审视, 发现无论研训者是采用单一的还是组合的支持行为, 这些行为几乎都涉及到“保持探究立场”类别的支持行为。图4以“△”标注了每个高水平观察立场出现之前研训者采取了

“保持探究立场”类支持行为的所有话论,可以看到,仅话论18,25,35未使用该类支持行为。据此

推测,“保持探究立场”类的支持行为最有可能为引发高水平观察立场积淀力量。

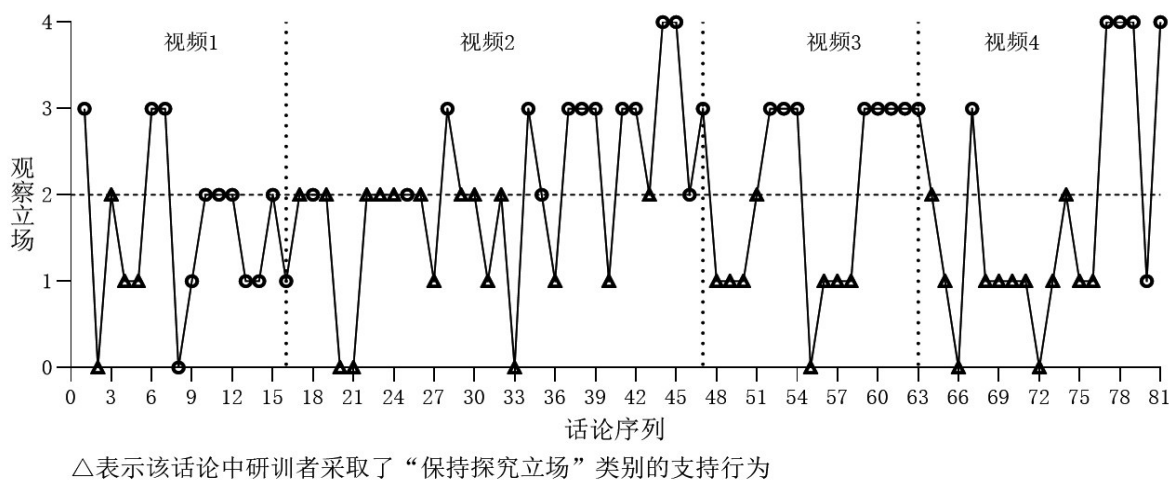


图4 新教师观察立场的时间序列(以第一次工作坊为例)

(2)维持高水平观察立场的支持行为序列

笔者在本研究中将回应中持续出现2次及以上高水平观察立场的现象称为高水平观察立场的维持。这种现象在视频工作坊中共出现19次,每次持续2-7个话论不等。进一步检视该现象中第一次高水平观察立场出现后研训者采用的支持行为(见表7),发现最常用到的是“引导思考讨论”(16次)、“鼓励发言”(14次)、“回音”(11次)和“提供解释”(10次),其中“鼓励发言”和“回音”最能够有效地维持高水平观察立场。这也呼应了Suoperfine等的研究发现。此外,“引导详细阐释”也能够有效促进该水平的维持。很可能,由于在“鼓励发言”“回音”“引导详细阐释”的支持行为中,研训者开放性、不评价的回应方式改变了传统研讨互动的I-R-E结构,为新教师相互倾听和对话创造了空间。她们能够更加认真地倾听、捕捉并学习同伴高水平观察立场中的有证据地解释幼儿行为的观察框架,从而能够以同伴的观察立场为基础和起点,有效超越低水平观察立场。

三、讨论与建议

教学情境中的师生交互作用是人际关系中最复杂最微妙的形态之一^{[14]273}。课堂是饱含高度共鸣和潜在对话互动的空间,个体表现出来的思维质量是由与他人的互动构成的^[15]。在本研究呈现高度互动的视频工作坊中,新教师观察水

平与研训者支持行为及同伴互动之间表现出复杂而微妙的相互联系。

(一)新教师在观察中主要采取低水平观察立场,难以用理论指导实践

视频工作坊中新教师在观察时采取低水平观察立场的占比达76%,表明其在观察中目标不聚焦、经常“视而不见”,只是凭经验笼统地描述、评价或简单解释幼儿行为。由Blömeke等人^[16]提出,Santagata和Yeh^[17]修订的教师能力连续体模型指出,专业知识和信念是教师专业观察视角的基础,教师专业观察视角是将认知倾向转化为教学实践的重要中介,而教学实践不仅是专业知识和信念转化的结果,也可能是专业知识和信念生成、转变的起点。教师能力连续体模型揭示了教师观察能力与专业知识、专业实践的紧密关系。可见,有意识地运用观察理论指导对幼儿行为系统、全面的观察和深入的分析,一方面要求幼儿园教师掌握幼儿学习与发展的基本理论,了解基本的观察方法;另一方面需要其能够在观察理论和观察实践中建立链接。其中,观察理论是观察实践的基础,观察实践有助于优化教师的观察理论。本研究前述案例表明,即使在研训者采用“引导详细阐释”“引导思考讨论”等元思维引导型、思维引导型支持行为进行追问时,新教师仍然无法清晰地表述自己对幼儿活动的观察和分析。可见新教师不仅缺少保教实践经验,更缺少学科教学知识、儿童学习与发展路径等观察理论

的知识,难以支持理论和实践的相互转化。

(二)开放互动的实践共同体有助于激荡新教师的实践智慧

后维果斯基学派认为,实践性知识是问题导向的、情境化的、具身的,在人际互动和人际关系中被参与者共同建构^[18],个体的最近发展区是在与他人的互动中形成的。因此,学习的过程不是知识的“传授”和“获取”,而是“参与”和“拓展”^[19]。本研究中,有关研训者“鼓励发言”的支持行为及研讨参与人数对“拓展的观察”有着极其显著的正向影响的发现进一步验证了后维果斯基学派第二代、第三代“活动理论”有关学习的隐喻。尽管新教师处于专业发展的初始阶段,实践经验尚不够丰富,专业理论欠完善,但她们大部分为本科或大专学历,有着较好的文化基础和积极的吸收性心智,专业发展可塑性高。实践共同体是“追求共同事业,一起从事协商的实践活动,分享共同的理解与信念的个体的集合。”^{[20]98}在开放互动的实践共同体中,一方面,新教师主动分享自己的观察和思考,倾听同伴的观点,有助于其在社群中寻找、肯定、认同自己的声音,建立专业自信;另一方面,新教师个体间的互动、对话、协商,有助于引发其认知冲突,并能在平等、民主、开放的共同体氛围中积极进行同化、调试,建构和拓展对幼儿学习与发展的新理解,激荡实践智慧。

(三)研训者通过追问拓展新教师思考,但鼓励新教师相互交流不够

视频工作坊中,研训者与新教师的互动研讨呈现出典型的I-R-F (initiation-response-feed-back)模式,即研讨中发起提问,鼓励新教师进行回应,并通过提供解释、引导思考讨论、回音等多种方式进行反馈。其中,通过明晰信息、引导关注幼儿行为、引导思考讨论、引导详细阐释、质疑反驳、关注证据等方式进行追问的行为占比达到48%,有助于拓展新教师观察和思考幼儿行为的深度、广度;回音、联结观点、鼓励发言、给予肯定等支持行为的总占比达30%,为新教师创设了宽松、民主的研讨氛围;提供解释的支持行为占比19%,从探讨问题的角度,为新教师提供了有关事件、互动、儿童学习与发展方面分析与解释的方向。尽管如此,整个视频工作坊研讨中仍然是研

训者占主导地位,而支持新教师间相互讨论的行为较少,如“联结观点”的支持行为占比不足4%。研讨中主要由研训者发起提问,新教师进行回应,而很少有新教师主动发起提问,新教师间的相互提问与回应也较少。这种状况一方面与本研究的设计有关,为了能够较为清晰地录制每位新教师发言的音频,研究中没有设计小组研讨的环节。但另一方面,即使是集体研讨,也有可能实现参与者之间的相互提问、质疑、回应,这取决于共同文化的建设和研训者有效的支持策略。因此,在实际的研训活动中,研训者应转变传统教授式的培训理念,认识到自己不仅是更有经验和能力的师长,更是实践共同体中平等的伙伴,将新教师视为积极主动、有能力的学习主体,进一步优化工作坊活动环节的设计,如加入小组讨论的环节。此外,也需要探索通过多种途径形成开放、互动、相互支持与激发的实践共同体文化的有效策略。

(四)研训者有着各不相同的支持风格,鹰架策略的有效性有待提高

有关F1和F2的支持行为对比表明,研训者在视频工作坊研讨中采用的支持行为有个体差异,其对新教师的支持作用也各不相同。其中,F1相对更多采用“引导思考讨论”“关注证据”“鼓励发言”,这些支持行为对新教师“混杂的观察”“聚焦的观察”“拓展的观察”有极其显著的正向影响关系。而F2相对更多采用“明晰信息”“引导详细阐释”的支持行为,这些行为对新教师“有限的观察”有着极其显著的正向影响关系。相较而言,F2的支持行为难以助推新教师有效突破“有限的观察”,抵达其最近发展区。因此,研训者不能仅根据自身的研讨习惯支持新教师观察能力的发展,更需要有意识的鹰架行为。为此,研训者应加强对互动理论的学习,明晰各种支持行为对新教师观察水平可能的影响作用,有意识地运用适宜的鹰架策略支持新教师超越低水平观察立场。在新教师采取有限的和混杂的观察立场时,应有意识地“保持探究立场”,关注证据在讨论中的作用,通过依赖证据的对话讨论,引导新教师聚焦观察视角,形成对幼儿重要活动的细致观察,从而更客观、科学地解读幼儿的学习与发展。一旦新教师达到高

水平观察立场时,应适时后退,给予新教师相互倾听、对话、学习和生长的空间,激荡连锁的高水平观察立场。这一过程中,研训者应关注观察和收集自身研训风格数据,不断反思支持行为的有效性并持续加以改进。

(五)构建新教师视频工作坊“5R”模型,推动持续学习与发展

基于研究发现与思考,笔者在本研究中尝试构建了新教师视频工作坊“5R”模型(见图5),以为设计新教师观察能力提升的研训活动提供参考。

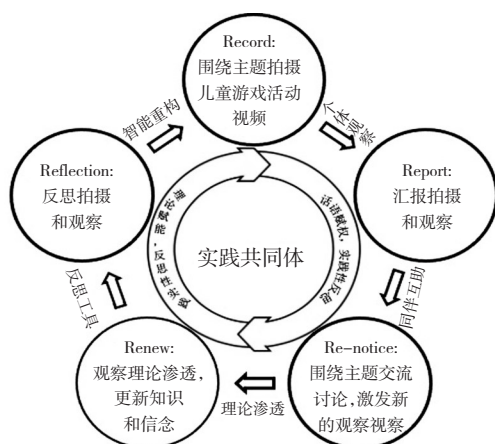


图5 新教师视频工作坊“5R”模型

1. 以视频为工具,建设实践共同体

在视频工作坊的实践共同体中,以新教师围绕观察主题拍摄的视频作为共享的实践参照和工具,以提升幼儿行为观察与支持能力为共同愿景,通过话语赋权,改变传统讲授式培训互动的I-R-E/F结构,搭建多元对话空间,提供反思工具支架,支持新教师在工作坊中开展个体行动、展示、反思和小组研讨、互动、协商,让新教师窃窃私语的交流从“后台”走向“前台”,从不同的视角相互对话、质疑、支持、引发,拓展知识边界,创生新的知能。

此外,最近发展区也不是一形成就能自动发挥作用,需要互动中的参与者主动争取才能达到^{[21]9-62}。为此,新教师在视频工作坊中需要有意图地参与(intent participation)^[22],作为平等、合作的参与者,主动承担促进共同发展的责任,葆有形成共同理解的动机,高效利用资源、共同分享经验,建设开放、坦诚、反思的实践共同体文化,在与同伴积极的对话探讨和观察体验中提升观察与支持幼儿发展的能力。

2. 突破理论与实践的二元对立,发展新教师实践性知识

提升新教师观察能力的研训设计应突破理论与实践二元对立,寻找第三条道路,即发展教师的实践性知识,将教师的本土知识理论化,将理论性概念和方法实践化^[23]。一方面,研训者需要认识到“任何观察都负载了某些理论”“不仅是理论先行、而且是理论伴随和由理论解释”^[24]。如果没有“观察渗透理论”,新教师就仅能描述幼儿活动的表象,欠缺对其背后的学习与发展进行深层次解析的力量。因此,研训设计中需要理论赋能,为新教师观察和解读幼儿学习与发展提供理论和反思工具。另一方面,“观察理论”需要转变为能有效指导新教师观察实践的“使用理论”。有关情境学习理论的研究认为,唯有将学习镶嵌于它所维系的情境之中,才会被赋予真正的意义^[25]。为此,需要引入实践情境,以幼儿活动视频为载体构建相对真实、丰富和复杂的保教活动现场,引导新教师运用“观察理论”对幼儿行为进行聚焦的观察和有理有据的解释,从而实现观察理论和观察实践的相互促进,发展实践性知识。

3. 形成“实践性反思-反思性实践”循环,推动持续学习与发展

实践性反思由哲学家J D Velleman提出,指在行为进行或结束后,引发的在哲学层面对于意念、自由意志和道德基础的重建^[26]。反思性实践由美国学者Schon首次明确提出,通过“行动中的反思”“对行动的反思”“对行动中反思的反思”,实现个体的持续学习和实践的不断改进^[27]。在视频工作坊实践共同体中,新教师在真实的保教情境中开展观察实践,借助“个体观察”汇报交流将个体内隐的理论自明化,通过“同伴互助”推动个体话语与群体话语的联结,并在冲突、对话中,不断反思自身观察行为的科学性和有效性、支持策略的针对性和适宜性,重塑儿童观、发展观、游戏观、教育观。在此基础上,借由“理论渗透”,帮助新教师进一步系统梳理零散的知识经验,发展专业理解,形成专业话语;运用“反思工具”,支持新教师围绕观察的准备、目标、内容、过程和分析等方面有层次地开展技术性反思、实践性反思、批判性反思,并据此改进下一次的观察实践。通

过话语赋权和理论赋能,借助视频工具、理论工具和反思工具,视频工作坊不断推动新教师开展实践性反思和反思性实践,在持续循环改进中,助力新教师实现知能重构,提升观察能力,发展实践性知识和智慧。

[参考文献]

- [1] 国务院.国务院关于当前发展学前教育的若干意见[EB/OL].
http://www.gov.cn/jzqk/2010-11/24/content_1752377.htm
- [2] 福建统计年鉴委员会.福建统计年鉴.2020 [DB/OL].
<http://tjj.fujian.gov.cn/tongjiniannian/dz2020/index.htm>
2021-2-26.
- [3] Sternberg R J, Horvath J A. A Prototype View of Expert Teaching[J]. Educational Researcher, 1995, 24(6):9-17.
- [4] Berliner D C. Learning about and learning from expert teachers[J]. International Journal of Educational Research, 2001, 35(5): 463-482.
- [5] Mason J. Researching your own practice: The discipline of noticing[M]. New York: Routledge, 2002.
- [6] Huang R & Li Y. What matters most: A comparison of expert and novice teachers' noticing of mathematics classroom events[J]. School Science and Mathematics, 2012, 112(7): 420-432.
- [7] Carter K, Cushing K, Sabers D, et al. Expert-novice differences in perceiving and processing visual classroom information[J]. Journal of Teacher Education, 1988, 39(3): 25-32.
- [8] Alison Castro Suoperfine, Julie Amador, John Bragelman. Facilitating video-based discussion to support prospective teacher noticing. Journal of Mathematical Behavior [J/OL]. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2018-11-02>
- [9] Sherin M G. New perspectives on the role of video in teacher education[G]//In J Brophy (Ed). Advances in research on teaching: Vol. 10: Using video in teacher education. Emerald Group Publishing Limited, 2003.
- [10] 易新.幼儿园区域活动中新教师与熟手教师观察记录的比较研究[D].成都:四川师范大学, 2017.
- [11] Van Es E A, Jessica Tunney L T, Goldsmith N S. A Framework for the Facilitation of Teachers' Analysis of Video[J]. Journal of Teacher Education, 2014, 65(4):340-356.
- [12] Van Es E A. A framework for learning to notice student thinking[G]//In M G Sherin, V Jacobs & R Phillip (Eds). Mathematics teacher noticing: Seeing through teachers' eyes. New York: Routledge, 2011.
- [13] Nicola Meschede, Anja Fiebranz, Kornelia Möller, et al. Teachers' professional vision, pedagogical content knowledge and beliefs: On its relation and differences between pre-service and in-service teachers [J]. Teaching and Teacher Education, 2017, 66: 158-170.
- [14] 陈奎熹.教育社会学[M].台北:三民书局股份有限公司, 1982.
- [15] Lee C D. Is October Brown Chinese? A Cultural Modeling Activity System for, Underachieving Students[J]. American Educational Research Journal, 2016, 38(1):97-141.
- [16] Blömeke S, Gustafsson J E, Shavelson R J. Beyond dichotomies. Competence viewed as a continuum[J]. Zeitschrift für Psychologie, 2015, 223(1):3-13.
- [17] Santagata R, Yeh C. The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence [J]. ZDM Mathematics Education, 2016, 48(1-2):153-165.
- [18] 陈向明.从教师“专业发展”到教师“专业学习”[J].教育发展研究, 2013(8):1-7.
- [19] 吴刚,洪建中.一种新的学习隐喻:拓展性学习的研究——基于“文化-历史”活动理论视角[J].远程教育杂志, 2012(3):23-30.
- [20] Lave J & Wenger E. Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation[M]. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- [21] Erickson F. Going for the zone: The social and cognitive ecology of teacher-student interaction in classroom conversations[G]//In D Hicks (Ed). Discourse, learning, and schooling. Cambridge, MA:Cambridge University Press, 1996.
- [22] Rogoff B, Paradise R, Arauz R M, et al. Firsthand learning through intent participation[J]. Annual Review of Psychology, 2003(54):175-203.
- [23] 魏戈,陈向明.主体性的浮现:教师实践性知识的教育性意义[J].教育学报, 2019(8):72-79.
- [24] 高宏钰,霍力岩.教师专业观察力及其提升策略:“观察渗透理论”的视角[J].当代教育科学, 2020(4):33-37.
- [25] 应方淦,高志敏.情境学习理论视野中的成人学习[J].开放教育研究, 2007, 13(3):10-13.
- [26] 张利.实践性反思与反思性实践——建筑实践国际研讨会 | 天津大学建筑学术周[EB/OL].https://m.sohu.com/a/349068579_167180?ivk_sa=1024320u, 2021-06-10.
- [27] Donald A Schon. The Reflective Practitioner - How Professionals Think in Action[M]. New York: Basic Books, Inc, 1983.

[责任编辑 朱毅然]