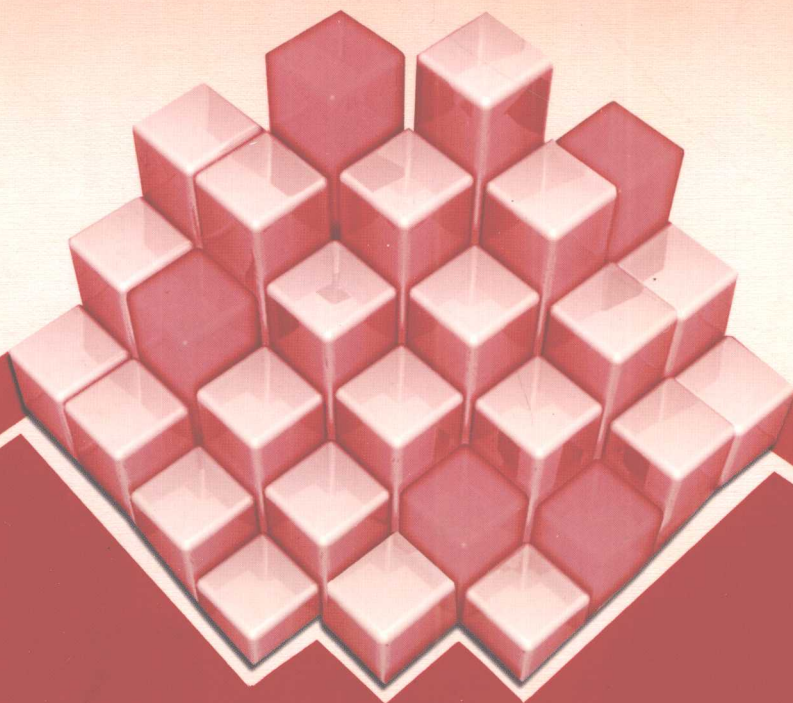


新课程教学智能与教师培训教材

XIAO BEN JIAO YAN SHI SHI YU
JIAO SHI ZHUAN YE FA ZHAN

校本教研实施 与教师专业发展

贾腊生 主编



国家行政学院出版社

新课程教学智能与教师培训教材

校本教研实施与教师专业发展

主 编 贾腊生

副主编 周振铎

国家行政学院出版社

图书在版编目 (CIP) 数据

校本教研实施与教师专业发展/贾腊生主编. —北京:
国家行政学院出版社, 2005
ISBN 7-80140-392-4

I. 校... II. 贾... III. 中小学—教学研究
IV. G632.0

中国版本图书馆 CIP 数据核字 (2005) 第 050922 号

书 名 校本教研实施与教师专业发展
作 者 贾腊生 主编
责任编辑 李锦慧
出版发行 国家行政学院出版社
(北京海淀区长春桥路 6 号 100089)
经 销 新华书店
印 刷 北京市通县华龙印刷厂
版 次 2005 年 6 月北京第 1 版
印 次 2005 年 6 月北京第 1 次印刷
开 本 787 毫米×1092 毫米 16 开
印 张 11.25
字 数 200 千字
书 号 ISBN 7-80140-392-4/G·23
定 价 16.50 元

序 言

随着教育改革与发展的推进，特别是第八次基础教育课程改革的全面实施，校本教研和教师专业化已成为了学校发展、教师成长的必然要求。国家本着以人为本的基本理念，在以《纲要》（《基础教育课程改革纲要（试行）》，教育部文件，教基〔2001〕17号）、“课程方案”和“课程标准”等形式体现国家意志的前提下，将课程改革作为一个项目，交由地方、学校和教师去研究、实施，如地方课程、校本课程的开发，课程资源的利用，评价方法的探索，乃至各门课程的教学实施等都预留很大的空间交由地方、学校和教师去研究实施。这一方面有利于发挥地方、学校、教师的积极作用，提高课程改革的针对性、实效性，给学校和教师带来了前所未有的发展机遇，同时另一方面也给地方、学校和教师带来了挑战。如何抓住机遇，迎接挑战，这就要求学校认真开展校本教研，要求每一个教师积极参与校本教研，在校本教研中提高自身的专业水平。

《校本教研实施与教师专业发展》是为满足广大中小学校和中小学教师开展校本教研之需而写作，其立意鲜明、结构严谨、文笔流畅、突出实践，且具有如下特点：

一是时代性。校本教研、教师专业化发展，于上个世纪60年代开始即盛行于欧美等国。随着我国教育改革与发展的深入，于上个世纪末，我国开始重视并实施教师队伍专业化建设。随着本世纪初新课改的实施，校本教研成为了热门话题，很多学校进行了卓有成效的探索。现在大家都已形成如下共识：教师开展校本教研是学校实施新课程必不可少的重要手段；教师参与校本教研是教师专业发展的重要途径。

二是操作性。该书以学校如何实施校本教研，教师如何实现自身的专业发展为核心组织材料，立足于学校和教师，这是操作性之一；操作性之二是在阐述理论时配以大量实例，并在第四章和第七章从校本教研实践和一个学校如何促进教师专业发展的层面上提供实例，应该说既有利于学校和一线教师理解理论，又能通过案例给以启示。

三是材料的丰富性。全书介绍了国内外大量的校本教研、教师专业发展的情况和实例。在这这两个主题尚处于研究、探索阶段的今天是有必要的。从观念层面上，这体现了编者的一种开放、研究的胸怀，把情况介绍给中小学校和一线教师，让他们在实践中继续研究。从实践层面上，这有利于中小学校和教师全面了解历史和现状，并给她们以启示，指导他们的实践。



校本教研、教师专业发展，应该说是两个相对独立又密切联系的体系。从联系的角度看，主体都是教师，都要立足学校，以校为本，学校发展离不开校本教研的开展，离不开教师的专业发展；教师的专业发展要求教师成为研究者，而教师成为研究者的主要途径是开展校本教研。或者说，校本教研为广大中小学教师的专业发展提供了展翅高飞的平台和条件，而广大中小学教师专业水准的提升对于推进全面实施素质教育和基础教育的改革与发展将具有不可估量的作用。该书取名为“校本教研实施与教师专业发展”，我想意在于此。该书的出版，对于指导学校开展校本教研，指导教师通过校本教研促进自身的专业发展，具有较强的现实意义。

周仕豪

2005年5月于长沙



目 录

第一章 校本教研概述	(1)
一、“校本教研”的产生	(1)
二、校本教研的内涵	(7)
三、校本教研的意义	(10)
四、校本教研的主体和对象	(15)
五、校本教研的原则	(19)
第二章 校本教研的形式	(22)
一、课题研究	(22)
二、案例研究	(36)
三、叙事研究	(44)
第三章 校本教研的开展	(56)
一、校本教研的组织	(56)
二、校本教研的指导	(59)
三、校本教研的管理	(67)
第四章 校本教研实践	(71)
一、学校发展研究	(71)
二、教学研究	(79)
三、德育研究	(86)
第五章 教师职业专业化	(96)
一、专业与专业化的含义	(96)
二、教师专业化	(99)
三、教师发展专业阶段	(111)
四、教师的专业素质	(114)
第六章 教师的专业成长	(123)
一、教师专业成长规划	(124)
二、教师专业成长的过程	(127)



三、教师专业成长实施策略	(138)
第七章 教师的校本发展	(141)
一、学校教师文化建设	(141)
二、校本培训的开展	(146)
三、教师在学校中成长(实例)	(162)
参考文献	(172)
后 记	(173)

第一章

校本教研概述

世纪之交,我国基础教育理论工作者、广大教师和校长关注校本、走向校本,以“为了学校,在学校中,基于学校”为主体意识的校本教学研究活动开始成为教育教学研究与实践的新领域。目前,“以校为本的教育教学研究”(简称校本教研)已成了教育领域中频繁使用的一个术语。在推行新课程的过程中,“以校为本的教育教学研究”已经越来越多地发挥作用。对“以校为本的教育教学研究”的探讨与思考是当前教育界一个重要的研究课题。

一、“校本教研”的产生

校本(school-based)早在上世纪60~70年代就盛行于欧美等西方国家,它是伴随着“教师即研究者”运动兴起的。当时人们越来越多地认识到,没有学校参与特别是教师参与的教育研究,是无法使教育研究成果很好地在教育实际中加以运用的。“校本”的积极倡导者斯腾豪斯谈到:“如果没有得到教师这一方面对研究成果的检验,那么就很难看到如何能够改进教学,或如何能够满足课程规划。如果教学要得到重大的改进,就必须形成一种可以使教师接受的,并有助于教学的研究传统。”这种研究传统后来逐渐演化成直指学校问题,将学校实践活动与研究活动密切结合在一起,大力倡导学校教师参与研究的校本研究。

(一) 国外校本研究简况

国外校本教研的开展源自教育教学改革、校本课程开发和提高教师专业水平等诸多方面,有其各自的背景和特色。

1. 美国的校本研究简介

20世纪初以来,美国地方学区利用“以儿童为中心的课程”、“进步教育运动”、“课程改革运动”等契机,一直非常强调学校参与课程开发的活动。20世纪70年代中期以

来, 各级各类学校掀起了“学校完善运动”和“学校有效运动”, 学校进一步积极参与校本课程的开发活动。教育文献也连篇累牍地介绍了各种课程大纲的讨论方案以及有关如何倡导和实施校本课程的个案研究报告。各专业协会也积极推动开发校本课程的进程。

美国学区之间、州际之间的教育状况差异甚大, 各州对校本课程采取了不同的政策。一些州教育部门对校本课程始终持保守态度, 并采取了相应的对策, 如明文规定课程设置、毕业标准、教材要求、年级划分、测试计划。与此同时, 一些州政府还利用公布教科书的备选清单、制定测试计划等, 加强对校本课程的控制。尽管如此, 教师作为课程的实际实施者, 他们仍然可以获得调整或改编课程的诸多机会。

在近二十年中, 美国一些学者对美国的校本课程开展了若干次重大的评估活动, 他们分别指出:

“最成功的课程项目的特点就是, 要求学校教师根据广泛的教育思想, 设计出最适合教师教学风格和教学技能的校本课程。”

“校本课程使教师掌握了新的教学技能, 并且提高了教师的主人翁意识。”

“当州政府的课程方针转化为学校的课程政策时, 学校课程改革就会获得成功。”

“在校本课程的开发过程中, 教师或教师小组完全能够把上级的改革方针与教师的积极参与融为一体。”

“校本课程能否获得成功, 学校校长的作用是至关重要的。”

美国的“卡内基报告”制定了教师专业的严格标准, 提高了对教师学术水平和学历要求。美国据此一再改革师范教育制度, 州教育部门经常组织讲座和科研活动; 不少学校对终身教师提供学术假期, 鼓励教师参加进修活动。

美国以学校和现场为基地, 通过“临床实践”与“现场实践”的训练, 培养教育“临床专家”。提高教师教育理论水平和在教育、教学工作中进行分析、诊断、假设以及处理问题的能力, 使教师成为教育工作的“学者”、“革新者”、“交往者”、“决策者”。这种以培养能力为本的教师教育计划, 在 70 年代, 在美国联邦政府的资助下开始在美国全国推行。1975 年, 采用这种以能力为本的教师教育计划的师训机构已多达 228 所(占 52%)。由于采取了从源头上下手的策略。美国教师研究能力普遍增强。

2. 英国的校本研究简介

英国教师校本培训计划不仅关注教师的教育教学实践能力的发展, 而且也注重教师专业研究的发展。英国著名教育专家埃利奥特 (J. Elliott) 认为教师职业的特征决定了教师本身应是一个研究者。“教师是课堂的负责人, 而从行为主义者的角度来看, 课堂

正好是检验教育理论的理想实验室。”

埃利奥特早在 20 世纪 70 年代末期，就建立起了一个课堂行动研究网络（action initiates reflection）。他认为，教师可以在教学实践过程中进行有关教育理论的研究，使研究与行动合二为一。教师专业化运动的进展使埃利奥特的“以行促思”模式广受中小学校培训计划的欢迎，教师行动研究能力的发展也成为校本培训计划中一项重要的内容。教师针对问题，自己思考解决问题的办法，在确定策略后再审慎地投入实践并观察和评价实际效果。

英国在学校每年或每学期的每周都有固定的时间安排用于教师培训活动，让教师可以参与校本培训课程、各种专题讨论会、座谈、与校外来访专业人士的交流。有一些学校定期举行“教师会”，其中有大学或教师中心的教师、地方教育当局代表等校外专业人士参加，讨论教师教学中的有关问题。大学或教师中心还通常每学期组织一至两次不同学校校本培训活动的交流，地点一般是在某一所中学或当地的教师中心。可以说，在英国教师校本培训是中央及地方教育当局一项固定的长期工作。

英国 20 世纪 90 年代初期英国教师教育改革最突出的特征是开拓“以学校为基地”办教师教育的新途径。实践结果表明，“以学校为基地”的培训模式，虽然从管理的角度看更加复杂化了，但从办学效益上看更趋于科学合理，更符合教师职前培养和教师在职进修的规律，有利于养成教师操作技能和实际工作本领的好方式。随着“以学校为基地”改革的出现，大学、教育学院与中小学关系发生的变化在英国称为“伙伴关系”，这完全是从培养教师的需要出发的，目的明确，方向正确。

3. 日本的校本研究简介

日语中用“研修”来代替“进修”及“培训”。所谓“研修”就是“研究”与“修养”的意思。为了更好地担负教师的教育职责，教师不但要加深对青少年的了解，深入研究教育内容，探讨教育教学方法，努力提高自己的教育教学水平。而且必须完善自我人格，提高自身素质，以承担促进青少年人格形成的重要职责。

对教师的研修，日本教育法《教育公务员特例法》（1949 年 1 月颁布，后经过多次修订）第 19 条第 1 款规定，“研修是教师的义务，作为教育公务员，为了履行其职责，必须不断地努力进修，主管单位要制定进修计划，为教育公务员提供进修机会”。

该法还对教育行政部门对于教师研修的职责、义务等作了明确规定。例如：必须保证提供教师的研修机会；要制订教师研修规划，确定教师研修的奖励方法，提供教师研修必要的设施等。根据《教育职员许可法实施规则》的规定，教师在职教育可通过“认定讲习”、“在职教育讲座”、“学位考试”、“函授教育”等方式进行。日本政府机关也采

取了一些措施以提高教师的科研素质，这些措施归纳起来有四项：

(1) 改革师范教育，加强教育科学及研究学分比例，提高教师学历。1978年成立的“教育研究大学”，吸收连续教龄5年以上的中小学教师，提高其教育理论水平和教学能力。

(2) 鼓励教师研修。每年在职教师中被选派到教育研究生院攻读研究生学位课程的有三、四千人，到大学所属专业研究所进修并参加科研工作的教师也有一千多人。

(3) 实行优秀教师休假制度。休假期间，优秀教师可集中精力研修或著书。

(4) 为教师提供进行科研的场所。

日本教育科研机构遍及全国。许多中小学教师是这些研究团体的骨干。国立教育研究中心是中央举办的，还聘请中小学教师参加所里研究。

4. 俄罗斯的校本研究简介

俄罗斯自苏联解体前就采取了一系列改革措施，包括加强师范学院的科学研究，注重培养师范生及在职教师的科学思维与科研能力等。

前苏联教育专家认为，一个真正的教师应该是能够把教育影响的艺术与教学能力和谐地结合起来的人，是有学问有修养全面发展的人。

为了培养具有科研工作知识和技能的教师，前苏联在中学开设教育科学选修课，改革招生制度，力图把有教育科研兴趣的中学生招进师范大学。并调整师范教育课程，加大教育课程的比重，培养未来教师的科研素质。

俄罗斯师范教育的目标是教师要能研究并分析日趋复杂的教育情境，诊断解决问题的途径；会利用美学、教育学、心理生理学知识进行工作并能在未来的教育领域进行经验—实验的以及科学研究的工作。

(二) 我国校本教研开发的背景

在中国，长期以来一直是国家统一设置课程。所有中小学基本上沿用—个课程计划、—套课程标准、—套教材，课程开发极度僵化，缺乏灵活性和多样性。对此，不少有识之士批评有加。20世纪80年代末到20世纪90年代，随着我国社会政治生活的民主化与经济体制的多元化发展，对于我国这样一个教育人口众多和地区差异显著的泱泱大国，国家课程开发主体的代表性显得异常狭窄，学校课程多样化和个性化呼声日益强烈，加大地方和学校课程决策的自主权，成为大势所趋。

1. 教育教学科研发展的实践孕育校本教研

我国传统的教学研究制度主要是以课程实施的忠实取向为生成背景的。在过去相当长—段时间内，这种教研制度对提高教师教学专业水平和中小学课程建设与管理能力产

生了积极的作用。20 世纪 90 年代初期, 素质教育兴起, 各地各级教育科研主管部门对中小学教育科研立项实行了专门管理, 促使以教书育人、以教学为中心的学校转向关注“科研兴校”, 很多学校成立了教育科学研究室或安排了专职人员负责教育科研工作。学校的教育教学研究工作从组织上得到了落实, 许多有志教育科学研究的教师投入了科研活动, 成为学校教育科学研究的骨干。学校的教育科学研究风气初步形成。

不过, 各级各类学校承担的课题多数是高校、科研机构的研究课题的子课题, 多数是为他人的, 为其他机构的, 不是为学校自身的。研究学校自身发展特色、解决学校自身问题的课题罕见。而且从选题上看, 主要是凭中小学教师个人的兴趣和爱好, 从高校、科研机构的现有课题中选择子课题, 研究范围窄, 分布不合理、于本校发展实际联系不紧密。学校里还有一类课题, 即“基础教育规划课题”从理论上讲, 教育科研主管机构确认立项的课题都要承担公众责任, 回答公众社会教育提出的问题。不过, 这些课题更多时候, 研究的是共性的问题。当然也有可能恰好是本校自身教育教学要解决的问题, 但是没有必然性。对于特定学校来说, 不是专门为本校实施的、以本校的需求作为第一动机的选题。这就使学校的研究很难同学校自身的利益、自身的需求相吻合。这样的研究, 缺乏全体教师的共同参与, 不利于教师整体素质的提高, 也难于形成全校性的科研气氛、科研热情。有一些课题属于为科研而科研, 在结题之后, 缺乏后续研究和宣传、推广, 经常是科研课题的结题也意味着研究活动的结束。虽然如此, 我们仍然说, 近二十年的教育教学研究实践孕育了校本教研。这是因为: 20 世纪 80 年代以来的课题研究, 形成了一批中小学教育科研的骨干队伍; 打下了教育科研的理论和方法基础; 涌现了一大批教育科研成果。推动了教育科研事业的发展。

在新一轮基础教育课程改革中, 随着课程实施由忠实取向转变为相互调适取向, 课程实施的取向受到了人们的广泛关注。随着新课程改革的进一步深入, 需要建立与之相适应的教研制度。要求把学校的需求当作科学研究的第一需求。教师不仅教书, 教人, 更要从事教学研究, 从事解决“本校教育教学实践问题”的研究, 通过这些研究促进教师的专业发展, 促进学生的发展, 促进学校的发展。

2. 素质教育理念的普及和深入呼唤校本教研

1999 年 6 月, 《中共中央、国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》指出, 实施素质教育就是全面贯彻党的教育方针, 以提高国民素质为根本宗旨, 以培养学生的创新精神和实践能力为重点, 造就“有理想、有道德、有文化、有纪律”的, 德智体美全面发展的社会主义事业建设者和接班人。全面推进素质教育带来新教育理念的引入和普及, 包括以人为本的教育理念、个性发展的思想、创新教育思想、主体教育理论

等在中国广为传播，新教育理念的传播，意味着学校教育必须倡导多样性和开放性、重视差异性，凸现个性，尊重学校和学生的个体特色。

长期以来，学校作为一个办学个体，注重了学校属性一致性，而忽视了各自学校特点的差异性；强调了办学的统一性，而忽视了办学的特色和学生的个性。尽管如此，不同学校毕业的学生，仍然存在很大的差异。任何一所学校，它的历史、校风、学风、传统、内外环境、教师、学生及发展定位与其他学校必定存在差异。而正是这些差异性构成了学校的特色，各种特色的整合又塑造了各自学校的形象。可以说，学生的主体性、个性发展与学校的主体性、办学特色密切相关、互为前提。也就是说，没有人本，就没有校本，没有学校的主体性或“校本”就没有学生的主体性或“生本”，反过来，学校的主体性或“校本”同样也是不存在的。因此，落实素质教育理念，学校必须基于自己学校的现实，寻找自身的办学路子和办学特色，进行校本研究，探索自身发展之路。

3. 教育体制改革的深化造就校本教研

计划经济时代，学校的所有计划、行动都是由上级主管部门框定好了，学校只需循规蹈矩，照章办事。改革开放以来，这种僵化的模式开始松动。1985年，《中共中央关于教育管理体制改革的决定》颁行，中小学校推行校长负责制，实行聘任制、岗位责任制和按劳分配制。1986年我国中小学的教材制度由国定制改为审定制，开始实行编、审分开，提倡“一纲多本”。有条件的单位和个人都可以编写教材，编写出来的教材经全国中小学教材审定委员会审查通过的，可供全国选用；经地方（省、自治区、直辖市）审查通过的，可供地方选用。从此，单一的中央集权课程计划开始向中央、外围课程计划相结合的方向发展。1996年原国家教委颁发《全日制普通高级中学课程计划（试验）》，明确规定：学校应该“合理设置本学校的任选课和活动课”，这一部分占周总课时的20%~25%。1999年，第三次全国教育工作会议召开，最能体现国家教育意志的课程进入改革轨道，传统的国家课程分为国家课程、地方课程和学校课程三类，其中由学校自主设置的课程即校本课程在中学阶段占到课程总量的16%，小学阶段也有7%。教育管理体制的不断深化改革使学校办学自主权日益扩大，学校对办学特色、课程设置、教学研究、师资招聘等有了更多的自主权，校本意识在逐渐增强。校本课程的设置和教育管理体制的不断深化改革，造就了相应的教学研究体制——校长为第一责任人的校本教研。

4. 教师专业发展的需要催生校本教研

世界进入知识经济时代以来，人们普遍认为教育不仅仅是人生的一个阶段，而应该贯穿于人的一生。教师更是如此，但传统的教师培训则基本照搬职前教育的做法，把灌

输知识（理论性知识）作为第一任务。越来越多的人怀疑这种培训的实效性，而越来越关注与实践密切结合的校本培训、校本教研的价值。改变现有培训模式的强烈欲望促发了对新培训模式的积极探索，校本培训、校本教研由此呼之欲出。人们不但思考哪种培训的效益更高，而且还进一步考虑，如何建立一个适应终生教育的社会组织。学校既是教师的工作岗位，又是教师实现终生教育的基本场所。不能把眼光总盯在外出学习，应当积极提倡学校即研究中心、教室即研究室、教师即研究者。要充分利用本地资源，充分发挥学校教师集体的智慧，提高培训的质量和效益，实现培训资源共享；要加强教师与教师、学校与学校之间的沟通与合作，并形成长期有效的机制。只有这样，才能使学校具备研究的职能和能力，形成自我发展、自我提升、自我创新的内在机制，成为真正意义上的学习型组织。所谓学习型组织，就是充分发挥每个员工的创造能力，努力形成一种弥漫于群体与组织中的学习气氛，凭借着学习和个体价值的实现，组织绩效可以大幅度提高。把学校构成一个学习型的组织，这是学校现代化的一个重要标志。因此，有人提出，要把学校建设成一个学习型组织。我国基础教育课程改革，广大中小学教师都要接受新课程的洗礼，新课程既是对教师的挑战，也为教师的专业发展提供平台。围绕新课程的全员培训势在必行，这将我国广大教师的专业发展问题提到了前所未有的高度，教师的培训、学习显得比以往任何时候都更加重要。校本培训与校本教研正是在这样一个环境中快速发展起来的。

二、校本教研的内涵

“校本”这一概念源自西方教育发达国家，亦有多种表述。校本课程开发（school-based curriculum development），又叫学校中心课程规划（school-focused curriculum planning）或学校中心课程革新（school-centered curriculum innovation），英文缩写为SBCD，由菲吕马克（Furumark）等人在1973年7月于英国召开的教育研究革新中心（CERI）国际讨论会上正式提出，并成为会议讨论的中心议题。之后很快在英美等发达国家中开始受到广泛重视。美国于20世纪90年代提出“School-Based in-Service-Education Model”意即“基于学校的教育服务”，其英文关键词是“School-Based”，其含义一是基于学校，二是在学校中，三是为学校。在英文资料中，“School-based Educational Research”则是指“基于学校的教育研究”，范围涉及以学校为研究对象的所有问题，包括学校教学问题和教育社会问题（如学生健康问题、学生价值观问题、学校暴力问题、教育平等问题等）；我国教育学者翻译过来之后，在不同场合组建了不同名词，如校本行动、校本培训、校本教师教育等等。最近几年，它又被用于颇具我国特



色的中小学教育行为——教学研究领域，于是，又有了“校本教研”的表述。

在我国，结合教育教学研究的实际，校本教研在中文的意义上出现了许多引申。归纳各家的说法，综述于下：

（一）校本教研的含义

概括地说，校本教研，就是为了改进学校的教育教学，提高学校的教育教学质量，从学校的实际出发，依托学校自身的资源优势和特色进行的教育教学研究。在许多教育文献中，“校本教研”又被称为“以校为本的教学研究制度”

有的专家认为，所谓校本教研，是教师为了改进自己的教学，在自己的教室里发现了某个教学问题，并在自己的教学过程中以追踪或汲取他人的经验解决问题。也有人把这称之为“为了教学”、“在教学中”、“通过教学”。

我们认为校本教研兼含有以上两方面的意义。从学校来说，是为了学校、基于学校、在学校中研究解决有关学校发展的问题；从教师来说，是为了教育教学、基于教育教学、在教育教学中研究解决自己遇到的有关问题。

（二）“校本”各部分的关系

校本主要体现在四个方面：校本教研、校本培训、校本课程和校本管理。校本教研是校本的最重要的体现，是整合校本管理、校本培训、校本课程等活动的纽带。四者的关系，可以表述为：校本教研是起点，校本培训是中介，校本课程开发是落脚点，校本管理则贯穿渗透在它们中间，起着组织、协调的作用。基于学校教育教学问题的研究即校本教研是开展校本活动的起点和基础，是整合校本培训、校本管理和校本课程的中心和纽带。没有校本教研，就谈不上校本培训、校本管理和校本课程。

（三）对校本教研的理解

1. 校本教研的目标和指导思想

以校为本的教育教学研究的目标是“改进学校的教育教学，提高学校的教育教学质量，促进师生共同发展。”

以人为本是校本教研的指导思想。离开了人本、生本的校本教研，是一种畸形，一种变质，背离了校本教研的真义。因此，校本教研必须把学生和教师的发展、可持续发展放在首位，而不能以忽略甚至牺牲师生的发展为代价谋求学校的片面发展或效益。

基本理念主要是“学校应该是教学研究的基地；学校校长和教师应该是教学研究的主体；促进师生共同发展是教学研究的直接目的”所涉及三个重要概念，即：“为了学校”、“在学校中”和“基于学校”。校本教研追求的是学校的发展和广大学生、教师的发展

展的和谐统一。因此,认识论意义上的“校本教研”,就是指由单个的学校作为研究的主体,以教学实际问题解决的目标而营造起来的一种教学研究制度。着眼于在真实的学校情景中发现问题,研究问题,解决问题。解决实际问题校本教研的核心。“发现问题—确定问题—研究问题—解决问题”是校本教研的核心链。

2. 校本教研的性质

“校本教研”是一种研究方式,是行动研究,校本教研“从学校的实际出发,依托学校自身的资源优势、特色进行的教育教学研究活动。是一种理论指导下的应用性行动研究,既注重切实解决实际问题,又注重概括、提升并探索规律。”校本教研强调的是研究主体的观念、价值、目的,相信教学本身就是一种研究。研究“学校内教育教学实践过程中的各种实际问题。是新课程推进过程中学校和教师所遇到的种种实际问题”这些问题必须是随着新课程的推进而逐渐生成的,而不是预设的。

3. 校本教研的基本力量

校长则是校本教研的第一责任人,是校本教研的身体力行者,必须真正确立科研兴校的办学念,致力于校本教研的制度化建设,成为校本教研的组织者和领导者。中小学校是校本教研的主阵地。校本教研是在学校层面上展开的,是学校行为,致力于解决学校层面所面临的问题,解决教师所面临的共性问题,是为学校发展服务,同时促进教师个体专业发展。

校本教研的基本力量是“自我反思、同伴互助、专业引领”借助于观察、反思、行动三要素以及它们之间不断的循环来实现自身行为的改善。“自我反思、同伴互助、专业引领”构成了校本教研的三位一体关系,三足鼎立,缺一不可。

中小学教师不能被动等待别人把研究成果送上门来,再不假思索地把这些成果应用到教学实践中去,而应该主动承担起教学研究的责任。中小学教师特别是教师群体要确立研究意识,以研究者的心态置身于教学情境之中,以研究的眼光审视、分析和解决教学实践中的问题,把教学研究、教学实践和在职学习培训融为一体,使之成为一种职业生活方式,促进自身专业发展。“校本教研”是教师反思性的实践和专业成长的过程。从实践论的角度来看,“校本教研”是教师改善自身行为的反思性实践和专业成长的过程。研究和实践合一,在实践中开展研究,把自己的实践行为看作是一个研究的过程,实质是教师反思性的实践;同时教师反思性的实践也促进了教师的专业成长。这是传统型教师与研究型教师的差别。

三、校本教研的意义

“校本教研”进入我国基础教育课程改革的适宜环境，在中小学受到欢迎并迅猛发展起来，这归于“校本教研”具有适应中国教育环境的特征和价值。

（一）校本教研的主要特征

校本教研是以教师为研究主体、以解决发生在学校现场的教学问题为主的一种教研活动方式。校本教研制度，是对校本教研活动的制度化规范。

1. 校本教研从本质上说是行动研究

科学研究一般分为两种形式：理论研究和行动研究。理论研究的目的在于探索新知识、发现新规律、说明新关系。是通过许多现象或大量事实的收集、整理，寻找其中规律性的东西——我们所说的理论。这种研究似乎更多地属于专业研究者的“专利”。行动研究的目的则是解决实际问题，以自身的活动作为研究对象，通过对自身的活动不断地反思，汇总自己的智慧，提升自己的水平。

教师在校本教研中通过教学和研究的的双重活动，教师可以自主经营课堂，把研究成果直接应用于教育教学实践，提高行动效果，丰富自己的教育教学行动策略，进而提高自己的专业水平。教师已不再是单纯知识传授者和被研究对象。不再是别人研究成果的消费者，而是研究成果的探索者和实践者。

教师工作是在学校教室及实验室，不是单纯地收集整理资料，而是从实践需要出发，在教育现场情境中去发现、研究和解决实际问题。教师在教育情境中，处于最有利的研究位置，是问题的第一个遇见者和解决者，拥有最多的研究机会。

教师的研究是在教学活动中进行研究、提高行动质量、增进行动效果，是为了行动而研究。这意味着教师开始主动关注教育的内在价值和意义，关注教育实践活动对学生身心发展所产生的实际效果，反思自己的教育行为，有意识地改善自己的教育行为，为教育活动创设最佳情境。所以整个研究过程都是在行动之中展开的，始终没有脱离教育实践的情境，并以行动质量的提高作为检验行动质量的标准，以求教育行动的改进。教师的校本教研是行动研究。

教师行动研究的基本过程是：在教学实践中发现问题并提出问题——在教育教学中捕捉、筛选、提炼、加工经验和做法——把研究成果作为一笔宝贵的智慧资源，再应用到教育教学实践中去。整个研究过程紧紧贴近教学过程。

行动研究的具体方法有：

