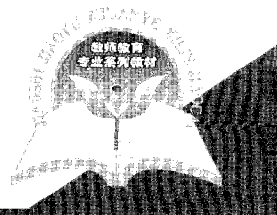


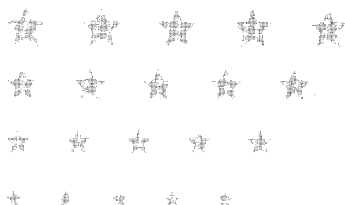
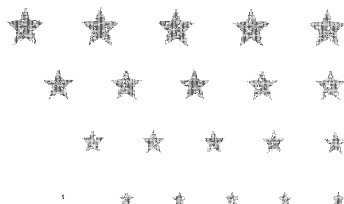
教师教育专业系列教材

教育科学



研究方法

李丽芳 主编



河北人民出版社

《教师教育专业系列教材》领导小组

组 长 靳宝栓

副组长 韩清林

成 员 张战英 智 学 苏国安

徐建慧 史玉新 胡秀丽

序 言

21 世纪,我国社会的政治、经济、文化、科技与教育正在全方位地转型,在原有历史背景下发展起来的我国师范教育面临着严峻的挑战。虽然在过去的半个世纪的时间里,师范教育为我国的基础教育提供了庞大而稳定的师资队伍,为我国社会与教育的发展奠定了重要基础,但历史发展到今天,伴随着知识经济的扑面而来与教育国际化的发展趋势,面对着 WTO 的严峻挑战,我国基础教育对教师的要求已由数量上的扩张转向质量上的提高,带有强烈计划经济色彩的,以终结性、封闭性、垄断性为特征的我国师范教育已远远跟不上世界发展的潮流,取而代之的将是终身教育思想与教师专业发展理论为依据的教师教育。教师教育的理念将教师一生的成长与发展视为一个持续发展的过程,并以教育的专业化、一体化、开放性、终身性为自己的重要特征。

在新的世纪里,我国教师教育如何突破传统的思维定式,构建既符合我国国情又能融入世界潮流的教师教育体制,将成为我国教师教育发展的关键。而构建新的教师教育体制最终要落实在课程改革上。纵观中外教育的历史,也无不把教师教育课程改革放在突出的位置。近年来,世界许多国家特别是一些发达国家,他们无论是反思本国教育的弊端,还是对教育发展提出新的目标和要求,往往都是从改革教师教育课程入手。通过改革教师教育课程,调整人才培养目标,改变人才培养模式,提高人才培养质量。教师教育课程改革是整个教师教育的核心和主导,它集中体现着时代教育思想和教育的价值观。

新的基础教育课程改革突出课程的整体性和综合性,这就要求我们的教师教育课程改革要审时度势,调整专业设置,建立全新的课程体系。在保证一般文化课和学科专业课程占主体的同时,加强教育学科课程、教育技能课程、教育实践课程和教育专业课程的比重,以使未来教师具有扎实的基础知识和专业化水平,精通现代教

育技术，增强他们的适应能力。

在教师教育的改革中，教材改革起着举足轻重的作用。教材是新的教师教育理念的集中体现，是新的课程体系的载体。因此，为了将我省的教师教育改革推向新的高潮，为了提高从教者的专业素质，特别是教育专业素质，我们组织编写了这套教师教育专业系列教材。

该套教材共16本。教材涉及教育哲学、教育史、教育经济学、教育社会学、教育管理心理学、教育心理学等方面。

该套教材有以下三个特点：

1. 内容新颖。能够反映本专业最新的有价值的研究成果，这些成果既有宏观的教育学、心理学理论，也有微观的实验研究。

2. 重点突出。突出教育学、心理学经典的有代表性的研究，而不是面面俱到。这样可以使读者在有限的时间里，把握教育学、心理学的主要内容。

3. 理论与实际相结合。一是心理学的理论与教育学的理论相结合，它不是单纯的学习心理学，也不是单纯的教育学，而是二者的有机结合；二是心理学的理论与基础教育改革相结合，达到心理学为基础教育服务的目的；三是心理学理论与教学方法相结合，突出心理学理论向教学方法的转化，而重在方法。

总之，这套教材既体现了心理学的理论基础，又突出了它的实用性和可操作性，能在理论和实践中架起一道桥梁，消除中小学教师和学生以及其他爱好者把理论运用于实践时遇到的迷惘和困惑。

该套教材的阅读对象是高等师范学校的学生、中小学和幼儿园教师以及其他教育学和心理学爱好者。

韩清林

2004年7月10日

目 录

校本与校本研究 (代序)	(1)
第一章 教育科学研究概论	(1)
第一节 教育科学研究的概念、价值与特性	(1)
一、什么是教育科学研究	(1)
二、教育科学研究的价值	(2)
三、教育科学研究的特点	(6)
第二节 教育科学研究的对象、类型与任务	(8)
一、教育科学研究的对象	(8)
二、教育科学研究的类型	(9)
三、教育科学研究的任务	(12)
第三节 教育科学研究的发展过程	(12)
一、西方教育科学研究的发展过程	(12)
二、我国教育科学研究的发展过程	(22)
第四节 教育科学研究道德	(25)
一、教育科学研究道德的含义及作用	(25)
二、我国当前教育科学研究道德建设的基本内容	(27)
第二章 研究课题的选择与设计	(31)
第一节 课题的选择	(31)
一、课题的来源和分类	(32)
二、选题的基本原则	(34)
第二节 课题的界定和论证	(38)
一、课题的界定	(38)
二、课题的论证	(41)
附录: 课题论证示例	(42)
三、论证中需要注意的问题	(47)
第三节 制定实施方案和开题报告	(48)

一、制定实施方案	(48)
二、拟定开题报告	(50)
第三章 教育文献法	(52)
第一节 教育文献法概述	(52)
一、文献法的意义和作用	(52)
二、教育文献的等次划分	(56)
三、教育文献的主要分布	(57)
第二节 文献研究的基本程序	(59)
一、拟定研究计划	(59)
二、收集文献资料	(60)
三、文献内容的次级分类	(64)
四、撰写研究报告	(65)
第三节 文献分析方法	(65)
一、非结构式定性分析方法	(65)
二、结构式定量分析方法	(71)
附录：教育类核心期刊目录	(75)
第四章 教育实验法	(83)
第一节 教育实验法概述	(83)
一、教育实验的概念及特点	(83)
二、教育实验的种类	(87)
第二节 教育实验设计	(88)
一、真实验设计	(89)
二、准实验设计	(92)
第三节 教育实验的效度与控制	(97)
一、教育实验的效度	(97)
二、教育实验的控制	(105)
第四节 教育实验的实施	(108)
一、实验前的准备工作	(108)
二、实验方案的实施阶段	(108)
三、实验资料的搜集和整理分析	(109)
附录：实验研究示例：小学语文课堂教学效率	
的实验研究	(110)

第五章 教育观察法	(116)
第一节 教育观察法概述	(116)
一、教育观察法的含义	(116)
二、教育观察法的基本特点与要求	(117)
三、教育观察法的种类	(119)
第二节 教育观察的途径和方法	(120)
一、教育观察的途径	(120)
二、教育观察的方法	(121)
第三节 教育观察法的实施	(125)
一、教育观察法的实施步骤	(125)
二、教育观察中应注意的问题	(130)
附录：典型观察技术及记录方法	(131)
第六章 教育调查法	(140)
第一节 教育调查法概述	(140)
一、教育调查法的意义和种类	(140)
二、实施教育调查法的要求	(143)
三、教育调查法的实施过程	(143)
第二节 访谈法	(146)
一、访谈法的类型与特点	(146)
二、访谈法的程序与技术	(150)
三、影响访谈效果的因素	(156)
第三节 问卷法	(158)
一、问卷法的特点	(158)
二、问卷设计技术	(159)
三、问卷的实施	(170)
附录：以罗西对“民主课堂”的研究为例 看如何设计调查问卷	(171)
第七章 教育比较法	(174)
第一节 教育比较法概述	(174)
一、教育比较法的含义	(174)
二、教育比较法的特点	(175)
三、运用教育比较法的基本原则	(177)

第二节 教育比较法的运用	(178)
一、教育比较法的类型	(178)
二、运用教育比较法的基本程序	(184)
三、运用教育比较法的基本要求	(186)
第八章 教育行动研究	(188)
第一节 行动研究概述	(188)
一、行动研究的缘起	(188)
二、行动研究的概念及特点	(190)
三、行动研究的意义	(198)
第二节 教育行动研究法的实施	(199)
一、行动研究的实施原则	(199)
二、行动研究的步骤	(200)
附录(一): 发现问题和提出问题示例	(201)
附录(二): 行动研究的设计和尝试设计行动 研究	(203)
附录(三): 行动研究者可能遇到的情境及在 这些情境中收集数据的方法	(210)
三、应注意的问题	(212)
附录(四): 行动研究示例——关于 “民主课堂的研究”	(214)
第九章 个案研究法	(223)
第一节 个案研究法概述	(223)
一、个案研究法的概念	(223)
二、个案研究法的特点	(225)
三、个案研究法的意义	(226)
四、个案研究法的类型	(227)
第二节 个案研究法的运用	(229)
一、发现问题, 确定课题	(229)
二、采用多种方式进行研究, 获取资料	(229)
三、整理分析资料	(232)
四、形成报告, 提出改进建议	(234)
五、个案研究应注意的问题	(236)

附录：个案研究示例：归因训练的个案研究	(237)
第十章 教育科学研究成果的表述与撰写	(242)
第一节 教育科学研究成果表述的意义	(242)
一、教育科学研究成果表述的意义	(242)
二、教育科学研究成果表述的基本原则	(245)
第二节 教育论文的撰写	(246)
一、论文题目	(246)
二、论文摘要	(247)
三、引言	(247)
四、本论	(249)
五、结论	(251)
六、引文注释与参考文献	(251)
第三节 教育研究报告的撰写	(253)
一、题目	(254)
二、导言	(254)
三、研究方法	(254)
四、正文	(255)
五、附录	(257)
第四节 教育综述的撰写	(257)
一、教育综述的含义与特点	(257)
二、教育综述的类型	(258)
三、教育综述写作的基本要求	(260)
主要参考文献	(261)
后记	(263)

校本与校本研究（代序）^①

郑金洲

就学校教育研究而言，更多体现的应该是校本研究的样式，也就是将注意的焦点集中在学校自身的资源与发展上。如果学校的教育研究离开了学校自身，并没有从学校出发，也没有依此改进学校的工作，也就失去了研究的意义与价值。

一、校本的意蕴

“校本”是什么？颇难给它一个明晰的界定，其英文是 school-base，大意为“以学校为本”、“以学校为基础”。按我们的理解，它有三方面的含义：一是为了学校，二是在学校中，三是基于学校。

为了学校，意指要以改进学校实践、解决学校所面临的问题为指向。“改进”是其主要特征，它既指要解决学校存在的种种问题，也指要进一步提升学校的办学水平及教育教学质量。“校本”关注的不是宏观层面的一般问题，而是学校管理者及教师们日常遇到和亟待解决的实践问题，所以它不会囿于某一学科的主张或某一种理论识见，而会主动吸纳和利用各种有利于解决学校实际问题并提高学校质量的经验、知识、方法、技术和理论；它不会囿于一般的笼统的决策和解决问题的模式，而会在这种决策和模式的基础上具体分析学校的实际，探寻出解决具体问题的具体对策。它把解决具体问题放在第一位，并不等于无助于也不关心宏观决策和一般理论，它只是更强调从具体、特殊到一般和普遍，更强调已有的决策

^① 征得郑金洲教授的同意，特将他在《学校教育研究方法》一书中的导论作为本书的序，以期引起读者对校本研究的关注。《学校教育研究方法》郑金洲等著，教育科学出版社2003年1月版，第1~15页。

和理论体现在从抽象到具体的过程中，更强调已有的决策和理论都必须受学校实践的检验、修正、补充甚至是证伪。

在学校中，意指要树立这样一种观念，即学校自身的问题，要由学校中人来解决，要经由学校校长、教师的共同探讨、分析来解决，所形成的解决问题的诸种方案要在学校中加以有效实施。真正对学校问题有发言权的，是校长、教师，“局外人”——那些专业研究人员、社区的行政领导以及上级部门的领导等，很难对学校的实际问题有真切的体会和全面的把握。校长和教师在学校生活中，有行动的目的、责任，能够体察实践活动、背景以及有关现象的种种变化，能够通过实践检验理论、方案、计划的有效性和现实性，他们对学校实际问题有其他人难以替代也是不能替代的作用。他们积极、系统的反思，对学校各种方案、环境、行动等的深刻理解和洞察，是学校不断提升水平的关键。

基于学校，意指要从学校的实际出发，所组织的各种培训、所展开的各类研究、所设计的各门课程等，都应充分考虑学校的实际，挖掘学校所存在的种种潜力，让学校资源更充分地利用起来，让学校的生命活力释放得更彻底。虽然在学校生活中，也会出现专业研究人员或其他人员参与的情况，但这种参与意图不在于形成一个凌驾于学校教师之上的群体，而是发展成一个共同体，与学校教师一道去解决学校业已存在的问题。换一种表述方式，也就是学校外的人员应服务于解决学校实际问题的需要，他们深入现场，直接参与从计划到评价的实际工作过程，是为了找到解决学校存在问题的路径。校本为研究者和学校实践者共同参与研究和工作的，为研究者和学校实践者的结合提供了一个结合点，或者说一个共同活动的“场地”。

为什么在新的世纪一定要转向“校本”，而不是别的什么呢？

全面地回答这个问题，不是件容易的事情，这里从以下几方面作些粗浅的分析。

第一，理论与实践间的张力促使研究者与实践者共同转向具体的学校实践。

无论是在国内，还是在国外，理论与实践应当呈何关系，一直论争不下，说法不一。这种讨论虽然没有得出什么一致的认识，但

引导着教育工作者的思维方式悄然地发生着变化。既然理论总是抽象的，总是“灰色”的，总是无法全面解决任一具体实践问题，也就是说，抽象的理论与具体的实践之间，总是存在着一定的脱节现象，那么，何不从一定的理论出发，直面具体的学校实践，于一般的理论与丰富的学校实践的结合中去探寻学校发展的方向及理论重新建构的路径呢？可以说，关注校本，既是实践界的渴求，更是理论工作者自觉的转向。

第二，学校在教育中所处的位置使得“校本”逐渐纳入人们的视野。

教育法令的颁定，教育政策的实行，教育方针的贯彻等等，若忽视具体的学校实践，也就成了一纸空文；反过来，只有经由学校这一环节才能践其言，成其行。素质教育何以在某些地区沦落为“只打雷，不下雨”的境地，创新何以在某些学校仅仅属“纸上谈兵”，问题就在于没有在学校尤其是具体的学校形成一套行之有效的做法，忽视了课堂，忽视了教学，忽视了师生关系的调整等，再好的教育主张都只能是外在于学校的。此外，相对于家庭教育、社区教育等而言，学校是教育中的正规的、独特的机构，突出学校在各类教育中的作用，把具体的、特殊的学校实践作为教育的抓手，也是情理之中的事情。

第三，学校的复杂性使校本层面日益凸显出来。

按照以往的思维方式或研究逻辑，常常是先由某种理论作先导，然后在学校实践中贯彻、实施这种理论；或者先进行研究，然后加以开发，再逐渐在学校中应用。然而，无论是教育理论研究者，还是教育实践工作者都注意到这样一个严酷的事实：任何一所学校都是具体的、独特的、不可替代的，它所具有的复杂性是其他学校的经验不能说明的，是理论所不能充分验证、诠释的。在一定程度上，只有深入这所学校具体的生活场景，了解其运作机制，认识其人际关系、规范、制度等，才能找到解决问题的钥匙。也就是说，在这所学校的基础上，发展、形成起来的“个别化理论”，才更为适宜、恰切。

如果说上面提到的三个方面为“校本”的立足提供了必要性的话，那么下列两个方面则为其实施提供了可能性和现实性。

第四，教育中对人的个性的张扬以及对激发人的创新精神的高度关注。

随着知识经济在东方的地平线上渐渐地显现其形貌，为知识经济提供原动力的创新日益引起人们的重视。“创新是一个民族进步的灵魂”，我们国家正在经历着又一场自上而下的思想解放。要创新，就必须关注个性，关注差异性，关注每个学生，这种浓郁的人文主义色彩是为经济所发动的（不同于20世纪80年代中期的文化驱动），是为国家的发展、民族的振兴愿望所驱使的，因而也就更具有了现实意义和实现的可能性。近来，教育领域对创新的大肆渲染、紧锣密鼓地展开的创新教育，使得校本这一高扬个性旗帜的事物有了生存与发展的空间。创新总是与多样性联系在一起的，而多样性又来源于个性，正是由于个性上的差异，才使得世界缤纷多彩，创新才孕育而生。校本突出的不是统一性、一致性，而是基于学校现实而展开的，是针对学校存在的特定问题而进行的。具体到学校来讲，没有校本，就少有或没有创新。

第五，教育管理体制上的变化与学校办学自主性的逐步扩大。

铁板一块的、僵化的管理体制下，无所谓“校本”的问题，而惟有“官本”、“国本”，因为学校的任何活动、任何方面都是由上级主管部门所颁布的形形色色的条文框定了的，学校的手脚被严锢地束缚住了，它只是一个循规蹈矩的执行者。当今，学校的办学自主权日益扩大了，一方面表现在出现了不同的学校所有制形式，另一方面表现在学校对课程、师资培训、教学等有了更多的发言权。教育这一“计划经济的最后一座堡垒”，正在逐步地适应着市场经济大潮的冲击，发生着这样或那样的变化。例如，在第三次全国教育工作会议上，提出课程分为国家课程、地方课程和学校课程三类，其中学校课程在中学阶段可以占到课程总量的16%，这实际上给校本课程的实施提供了一个契机，要求学校必须要在课程层面上汇总学校教师与学生等方面的资源进行操作和实施。

凡此种种，都意味着“校本”正悄然地来到每一个教育工作者的身边。

二、校本的体现方式

“校本”主要落实、体现在这样四个方面：校本研究、校本培训、校本课程和校本管理。

校本研究在英美是伴随着“教师即研究者”运动于20世纪60年代前后兴起的，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。这方面的积极倡导者斯滕豪斯（Stenhouse, L.）就谈到：“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讲教学，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。”^①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。

按照欧洲教师教育协会的有关界定，校本培训指的是源于学校发展的需要，由学校发起和规划的，旨在满足学校每个教师工作需要的校内培训活动。它既可以在整个学校的水平上进行，也可以在部分部门或某一科目上进行，同时还可以是两三所学校间相互合作地进行^②。校本培训在20世纪70年代后逐渐受到人们的关注，许多教育管理者 and 教师注意到，由师训机构或某一校外教育行政部门所组织的培训，常常不能符合学校的实际，受训的教师所获得的知识、技能常是外在于学校、外在于课堂的，培训与实际工作脱节；虽然在某些情况下，也允许教师根据自己的兴趣和所教科目选择自己要受训的课程（menu-based curriculum），但是个人在选择时可能会逃避那些需要细心处理的棘手却具有挑战性的问题。另外由于本学校参与培训的其他教师可能没有选择这些课程，教师个人在学校中也就失去了与他人分享经验的可能性，而变得愈发孤立。

① 瞿葆奎主编，叶澜、施良方选编：《教育学文集·教育研究方法》，人民教育出版社1990年版，第16页。

② Nixon, J., *School-focused in-service education: an approach to staff development*, 1989.

校本课程借着第三次全国教育工作会议的东风，已纳入研究者和实践者的视野，对它的分析、评判也构成了20世纪末中国教育的一道亮丽的风景线。诚如一些研究者所讲的，校本课程指的是学校根据自己的教育理念，在对学校学生的需求进行系统评估的基础上，充分利用当地社区和学校的课程资源，通过自行研讨、设计或与专业研究人员或其他力量合作等方式编制出的多样性的、可供学生选择的课程^①。

给学校以管理的自主权，针对学校实际进行管理工作是校本管理的基本主张。它不同于学区管理，不是由学区统一行使管理职权，对所辖学校进行规范性操作。它力主学校要认真分析、甄别自身存在的种种问题，立足于学校实际从事各种管理活动，既不能照搬它校的模式，也不能简单地把学校作为一般政策、规则等的“试验田”或应用场地。管理应植根于本校的土壤，应对本校的问题有一定的决策自主权。

校本的四个方面呈何关系呢？大致说来，校本研究是起点，校本培训是中介，校本课程的开发是落脚点，校本管理则贯穿、渗透在它们之间，起着协调、组织的作用。

无论是培训也好，还是课程开发也好，都源于对学校实际的认识和把握，也源于对学校中存在的现象、矛盾等的深刻洞察，而这种认识、洞察、把握离开校本研究也就成了一句空话，成了无源之水、无本之木。因而，校本研究在校本之中就“当仁不让”地成为起始点了。学校情景中发生了什么问题？从什么意义上讲有问题？这些问题在学校中的重要程度如何？不解决行吗？哪一个问题将成为一系列问题的突破口？有哪些方案可以解决这个问题？哪一个方案是最可行的，也是最有效的？如何实施这一方案？如何评价实施的结果？校本研究中对这一连串问题的解读、探讨，既为校本培训提供了针对性很强的素材，也为校本课程的开发提供了必要的前提和依据。校本培训在校本研究与校本课程的开发中间起着承上启下的作用。一方面校本培训的内容、方法、形式等要借助于校本

^① 崔允灏：《略论我国基础教育课程政策的改革方向》，《教育发展研究》1990（10）；鲁艳：《校本课程：概念必须正确理解》，《教育发展研究》1999（12）。

研究发展起来；另一方面校本课程如何开发，为何开发，开发什么等要藉着校本培训使广大教师加以掌握。

这三个方面虽然在一定程度上是环环相扣的，但又不能把它们看成单一的线形关系，即从研究到培训再到课程开发，它们之间是多向互动的。不仅是培训中产生、提出的问题有可能成为校本研究的课题，诱发新类型和新形式的研究，而且校本课程的开发，也会促使校本研究不断提升其水平。并且，这三者有时不是分立的，而是彼此协同甚至在同一时间进行的，边研究边培训边开发，边开发边研究，或边培训边研究等，都是可能的。

校本管理对校本研究、校本培训、校本课程来说，是前提和保障。没有校本管理，校本研究就至多局限在校内部分教师，研究的范围、水平，投入的精力、人力、财力等都会受到不同程度的限制；没有校本管理，校本培训就很难成为大家共同协作的活动，不能满足每个教师的工作需要；没有校本管理，校本课程开发也就不能充分利用学校内外的各种资源，更难在学校中将开发的课程加以贯彻、落实。当然，校本研究等的施行，无疑也会极大地推动校本管理的进行。

三、校本研究的含义

对校本研究的含义，很难找到一个为大家所认可的一致说法；但是，作为校本的活动，它理应体现出“校本”所具备的一系列特征。就此而言，校本研究应该是以学校所存在的突出问题和学校发展的实际需要为选题范围，以学校教师作为研究的主要力量，通过一定的研究程序得出研究成果，并且将研究成果直接用于学校实际状况改变的研究活动。

在这当中，有以下几个方面需要加以注意。

第一，能够称之为校本研究的活动，其研究课题应该主要来自于学校实际中所面临的突出问题。在学校建设与发展中，总是面临着形形色色的问题，这些问题有些对学校发展直接起制约作用，有些仅仅是局部范围的，尚未演化成突出矛盾的问题。选择作为校本研究的问题，一般地说是直接与学校改革与发展相关的那些问题。

不仅是从文献资料中寻找出来的与自身学校实际关系不大的问题不能称之为校本研究课题，而且专业研究工作者为了验证自己假设的这类研究问题，也不能称之为校本研究课题。

第二，能够称之为校本研究的活动，其研究的主体应该是学校中的教师。校本是“在学校中”的，既要在校内进行，又要汇总学校内部的各种力量。如果研究是由专业研究者进行的，学校教师扮演的仅仅是“配角”，甚至是研究的旁观者，那么，这种研究虽然也可以得出一定的研究结果，说明一定的问题；但没有能够在解决学校所面临突出的问题的同时，提升教师的研究水平，带动师资建设水平的提高，离以学校为本也就有了不小的距离。

第三，能够称之为校本研究的活动，应该遵循一定的研究程序。校本研究是学校教育研究的一种类型，应该从属于教育研究的一般特征。

从另外一个意义上讲，研究不能停留在口头上，更不能在日常的实践活动和行政决策来替代研究，作为研究就应尽量体现出研究的具体要求。

第四，能够称之为校本研究的活动，研究的结果应直接用于学校实践的改进。与其他研究不同，校本研究切忌为研究而研究，其研究的出发点是学校实践中的困境与问题，研究的落脚点更应直接体现为学校面貌的改变。将研究结果用于学校的发展规划或问题的解决，将研究成果转化为学校活生生的实践，用研究得出的结论规范、指导自己学校的实践活动，这是校本研究题中应有之义。

校本研究的四个方面缺一不可，并且构成为一个相互联系的整体。在学校实践中，虽然也开展一些研究活动，但并不一定是校本研究。将校本研究的权利拱手让给专业研究者，让研究者把自己所在学校作为教育理论的“试验田”的做法，不是校本研究；为研究而研究，将研究成果束之高阁，仅仅为了完成课题所进行的研究，也不是校本研究。明了了这一点，校长在安排自己校内的研究活动时，也就多了一份参照。