

doi:10.13582/j.cnki.1674-5884.2024.03.023

基于扎根理论的教师改变影响因素研究

肖美艳,许冬梅

(广东省外语艺术职业学院 学前教育学院,广东 广州 510521)

摘要:运用扎根理论,以广州市某中学为例,通过对样本学校的教师进行系列访谈,在中观和微观层面建立了一个以教师领导、教师改变、教师学习、身份认同和教学改进为核心类属变量的分析架构。研究发现,管理体制、教师领导、教学研究、教师学习、教学改进、教学工作、身份认同和学校改进等因素综合影响着教师改变的发生,教师改变是这八因素之间经过历时性与共时性交互作用的结果,也是一场融体制变革、观念更新和实践创新于一体的创新行动。

关键词:教师改变;教师领导;身份认同;教师学习

中图分类号:G451

文献标志码:A

文章编号:1674-5884(2024)03-0141-09

1 问题的提出

教师改变理论是20世纪90年代在国外逐步兴起的一种教师教育理论。综观教师改变研究的相关文献,发现本土化的教师改变理论和实践探索比较缺失。国外关于教师改变的理论研究为成功实施学校变革提供了行动指南,同时为促进教师改变的发生提供了可能方法,对我国教育改革中的教师改变研究具有很好的参考价值。

1.1 过程论:教师改变路径模型的探讨

班杜拉(Bandura)的行为改变理论模型假定行为的改变和信念相关,认为成功实践作为改变的主要工具,正在取代具有重要意义的经验^[1]。

实质上,成功实践能营造一种驱动改变的自我效能感。班杜拉还讨论了认知过程在行为改变中的重要性,即信念影响行为改变的效能。古斯基(Guskey)开发了一个和专业发展效能相关的改变模型,认为教师改变是一个规范一再教育的过程,教师专业发展与教师实践、信念和态度的改变存在着一种线性关系^[2]。由图1可见,该模型和班杜拉的改变理论存在着紧密联系。有关研究试图阐明教师信念和行为改变的过程,发现教师试验的成功会导致教学实践的永久改变,从而推断教师改变是伴随着新的教学实践的成功实施而发生的,同时证实了古斯基的研究。

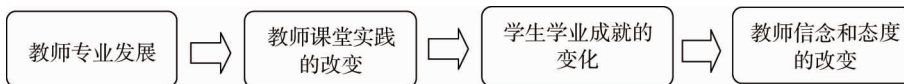


图1 教师改变过程模型(Guskey 1986)

伍德伯里(Woodbury)和盖斯·纽瑟姆(Gess-Newsome)提出了一个较为复杂的教师改变模型,即以教师为中心的系统变革模式。该模式“认识到教师背景、思维和课堂实践之间相互作用,与工

作环境一起对教师改变产生关键影响”^[3]。该模型认为教师与专业环境之间的复杂关系决定了教师改变的意愿、步伐和改变的最终实现。查理德断定信念的改变优先于教学实践的改变^[4],这显

收稿日期:2023-11-08

基金项目:广东省教育科学“十三五”规划高校哲学社会科学专项研究项目(2019GXJK185);广东省外语艺术职业学院教学改革课题(2023JG37)

作者简介:肖美艳(1976—),女,湖南邵阳人,讲师,博士,主要从事教师领导力与教师教育研究。

然与班杜拉和古斯基的观点相反。在班杜拉的理论基础上,彭宁顿(Pennington)开发了一个教师改变周期模型^[5]。他认为教师通常通过一个变化周期来应对变革,期间他们的关注焦点随着时间而发生变化,表现为从程序层面到人际关系层面,最后到概念层面发展的一般路径。

1.2 阶段论:一种宏观线性思维的改变方式

麦考密克(McCormick)和斯克林肖(Scrimshaw)认为教师改变经历了三个阶段:效能、拓展和改变^[6]。在第一个阶段,教师渴望获得一种更有效的方法来做目前的事情;在第二个阶段,教师通过拓展达到一种超越有效工作的成就水平;在第三个阶段,教师改变,这将对教师的教育观和教学法产生很大影响。布里奇斯(Bridges)与米切尔(Mitchell,)把教师改变分为三个独立的阶段:第一个阶段为“忍痛割爱期”(The Period of Saying Goodbye),教师要挑战、质疑自己熟悉的专业实践模式和教学理念,即使这种专业实践模式曾经得到肯定并帮助他们取得了好成绩,但是为了适应新的教育改革,教师必须勇于走出固有的心态及模式。第二个阶段为“冲击适应期”(The Period of Shifting into Neutral),即教师进入一个“中间域”(Neutral Zone)和中间状态(In-betweenState),在这一区域和状态中充满各种不确定性和困惑,教师会感觉到很无助,希望摆脱这种状态。摆脱意味着改变:一种可能是尝试新的专业实践;一种可能是抵制改变,回到原点。因此,这一阶段的教师改变离不开学校内部支持系统和专家的引领。第三个阶段为“专业再生期”(The Period of Moving Forward),即教师具备了新的专业素质和行为特征,步入一个崭新的境界^[7]。普罗恰斯卡(Prochaska)和迪克莱门特(DiClemente)的教师个体改变模型明确了促进和维持个体改变的必要因素,在促进教学改变方面能起到一个大框架的作用^[8]。根据这一模型,个体改变的发生呈现为一种连续统(图2)^[9]。

1.3 成因论:教师改变发生的原因探析

国内研究者主要从内外两种作用力的影响来界定教师改变。所谓“教师改变”是指在课程实施中,为了使教师专业水平得到提升进而达到提高教师课程实施能力的目的,变革的决策者与促进者对教师改变的条件、维度、过程、模式及评价

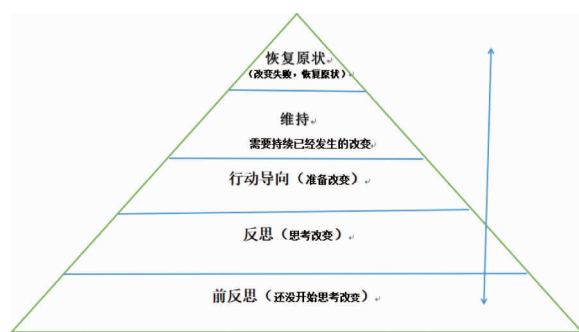


图2 普罗恰斯卡(Prochaska)和迪克莱门特(DiClemente)的改变阶段

等方面施加一定影响的过程^[10],强调教师改变主要是受外在强制性因素影响的过程。改变并不是作用于教师身上的事物,教师在改变中不该处于被动地位,相反,改变是一种隐含教师学习的复杂过程,教师在日常的教学实践以及参与教师专业发展活动的过程中,透过反思实现自己的专业成长,成为主动的学习者^[11]。靳玉乐、尹弘飏认为,教师改变泛指教师在课程改革或日常专业实践中发生的各种变化,包括教师外显的行为变化和内隐的心理变化,并指出教师改变是教师适应变革的重要核心环节,认为教师改变是教师主体内化的行为^[12]。这类研究更多的是运用思辨研究方法,关于教师改变的影响因素多从心理学角度出发,重点分析教师及其内心的状态或动机。然而,如果只考虑这个心理学角度,就会形成一种观念,任何学校变革成功的关键都在于激励组织中的个体成员,而相应地,领导者的首要任务就成了鼓舞士气。基于这样的观念,无论何时,当个体不作出改变时,很容易将原因归咎于人格特质不合适,即把个人当成问题的根源。王陆运用大数据视角来认识教师改变的发展规律,认为教师改变经历了由静态到动态的发展过程^[13]。

综上所述,关于教师改变形成了三种具有代表性的理论,即“教师改变,观念先行”“教师改变,行为先试”和“改变无先后,互依且互惠”。可见教师改变研究从过程论、宏观线性的变化转向了关注复杂变化^[14]。相比“教师改变,观念先行”模式,“教师改变,行为先试”模式充分关注教师主体性和能动性的发挥,但该模式将教师改变看作个体专业发展成长的过程,忽视了专业学习共同体的作用。从事教师发展的研究者都明白,教师专业发展和教师改变之间的复杂关系并不是

上述简单模型能清晰阐明的。本研究认为教师改变指教师在认同和内化组织变革愿景和价值观的过程中,通过意义协商,学习、反思、调适与实践,在教育信念、教育思想、教师学习、教学工作和学校改进等方面发生的促进全人发展变化的复杂过程。而“改变无先后,互依且互惠”模式认为教师的实践性知识是教师改变的重要源泉,实践性知识的获得离不开情境学习,以学校作为专业学习共同体,重视此情景中的教师反思性学习与实践,为本研究提供了新的视角。

当今我国处于教育大变革时代,对教师的角色和职责都提出了新的要求,教师不仅需要终身学习,同时还要积极投身于教育教学改革、学校改进和教育现代化进程中,以适应新时代教师发展的需要。教师发展是教师专业化发展的核心影响因素和动力源泉,涉及教师学习与教师改变。作为教育变革的促进者,在现行的教师专业化过程中,教师的参与和改变必不可少,然而事实上存在发展模式程序化,忽视了教育实践的情境性和不确定性,淡化了教师的自主性和独特性^[15]。因此,将教师改变置于一定的教学改革情景下,重视专业学习共同体中教师身份认同对改变的影响,探索教师改变的影响因素及其交互效应,具有很强的理论意义与现实意义。

2 研究设计

2.1 研究问题

教师改变是一个集复杂性和系统性于一体的

研究主题。在具体教改项目中教师改变究竟是如何发生的?在学校改进、教育变革和社会发展过程中,是什么驱使教师参加变革案,是哪些因素促进教师改变实践的发生?这些因素之间是否存在交互效应?

2.2 研究方法 with 样本选择

2.2.1 扎根理论方法

扎根理论方法是一套逻辑一致的、发现理论的资料收集和分析程序^[16]。研究通过深度访谈,探究和描述教师在教学改革实施中的经历,利用 NVIVO 11.0 对访谈获得的资料进行分析,提炼出 9 个故事线索,运用编码技术将资料掰开、概念化,除人口统计学特征外,采用开放性编码提炼出反馈机制、教师思维、管理方式、政策环境等概念,然后进行主轴编码,形成管理体制、教师改变、教师领导、教学研究、教师学习、教学改进、教学工作、身份认同和学校改进 9 个范畴,系统地将这些范畴与其他支援类属相联系,验证这些关系,并充实那些需要进一步细化和发展的类属。主要步骤:围绕中心现象进行描述性叙述(讲故事);故事的概念化,即核心类属形成故事线;在所有被整合的中心现象(其他类属)中寻找核心类属;在三级编码(选择编码)过程中关联类属,形成理论,并通过对话发展理论。在扎根理论方法的运用过程中,对话是该方法应用的核心技术,在资料分析的过程中不断进行资料对话和理论对话,既实现理论饱和又通过理论对话进行理论拓展。其主要范式模型(Paradigm Model)如图 3 所示。

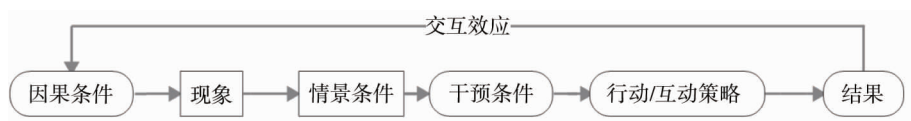


图3 扎根理论的范式模型

2.2.2 样本选择

为了更好地理解学校变革对教师态度、信念和行为的影响,从所选个案中获取尽可能多的信息,使得本研究能够在相互信任和合作的关系中进行,以保证资料的可靠性。本研究采用案例研

究的方法。研究选取广州市 XX 区某镇级中学作为样本,对教师们进行了系列访谈。学校近年来狠抓教学管理,改善课堂教学生态,以构建“353 智慧课堂”^①为抓手,推动教师专业发展,推进课堂教学创新发展,重塑以“教学质量为核心”的教

^①“353 智慧课堂”中的“353”,是指课堂教学要追求“3 实 5 度 3 目标”。第一个“3”是指“3 实”,即扎实、充实、真实,讲的是教学设计价值追求;“5”是指“5 度”,即清晰度、参与度、包容度、精细度、创新度,讲的是课堂教学的呈现特质;最后一个“3”是指“3 目标”,即伦理课堂、思维课堂、高效课堂,讲的是课堂教学的目标追求。

学文化,提高课堂教学质量。在本研究中,受访教师都是同一所中学的工作人员。在研究期间,他们都经历了“跑班”实践变化和“353智慧课堂”教学改革的影响。

3 研究过程与发现

围绕“教师改变是如何发生及其交互效应怎样”这一主要问题,试图回答“教师改变的影响因素有哪些”“教师改变是如何发生的”“教师改变带来了哪些效应”等问题,制定了访谈提纲。

表1 访谈提纲与目的

序号	访谈问题	目的
1	学校提出了怎样的改进计划	了解变革背景下学校改进情况
2	教师是如何参与学校改进与变革的	发现教师改变的影响要素
3	学校改进与变革的阶段性成效如何	发现教师改变的效应
4	学校改进是如何发生在教师身上的	了解教师改变过程的情境性因素
5	教师日常教学过程是什么样的	观察教师改变在日常生活中的实践情况
6	学校改进过程中教师有怎样的感受	关注教师效能感、职业获得感和生活质量

围绕上述(表1)访谈提纲,研究者对在学校变革中扮演管理、教学等多元角色的教师进行系列深度访谈,梳理出被访教师9个生命叙事故事,全方位呈现教师日常实践行为表现,如图4所示。

被访教师多为学校骨干教师,参与学校改进的监督、决策、管理、执行与沟通等各个环节的工作。通过受访教师的生命叙事进行扎根理论资料分析。

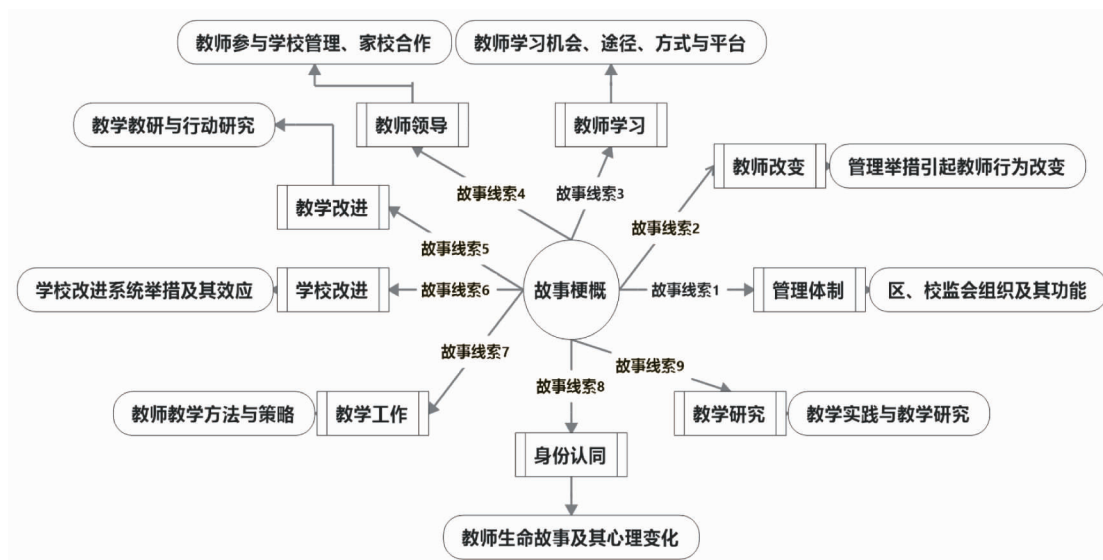


图4 被访教师全方位生命叙事梗概

3.1 一级编码:开放编码

对系列访谈文本进行初步整理,围绕9个故事线索,运用质性分析工具 NVIVO 11.0 分析发现,在一级开放编码结果中(表2),除人口特征外,主要涉及管理体制、教师改变、教师领导、教学研究、教师学习、教学改进、教学工作、身份认同和学校改进9个范畴,资料覆盖率为74.99%,这说

明访谈文本利用率较高,充分挖掘了文本信息。

3.2 二级编码:主轴编码

按照扎根理论的范式模型,通过开放性编码得到9个范畴。除教师改变以外的8个类属概念间关系的构建,是访谈资料和文本资料之间关系的核心。研究接着分别以每个类属概念为轴心来寻找各范畴之间的关联。

表2 一级开放编码结果

名称	参考点	覆盖率	名称	参考点	覆盖率	名称	参考点	覆盖率
管理体制	23	5.88%	教师学习	20	7.42%	教学工作	19	5.48%
反馈机制	1		参与主体	2		班级情况	2	
管理方式	2		集中学习	1		教师理念	1	
教育行政部门	1		继续教育	3		教学班级	1	
领导	5		教师培训	2		教学方法	4	
学校监管部门	8		教师学习态度	1		教学技术	1	
政策环境	6		教学实践	3		教学科目	1	
教师改变	9	5.88%	教研过程	1	教学内容	2	1.25%	
创新能力	1		教研课题	2	教学效果	2		
改变对象	1		开放交流	1	学生差异	5		
积极性改变	3		学习方式	1	人口特征	0		
家校合作	1		学校改进过程	3	履历	4		
教师思维	1		教学改进	28	年龄	1		
教学方法	1		教师教学效能感	3	学历	1		
教学经验	1	教学改进背景	2	身份认同	4	1.15%		
教师领导	15	教学改进范围	1	职业认知	1			
参与管理	3	教学改进方式	3	自我评价	1			
工作成效	1	教学改进阶段	1	自我认知	1			
工作角色	5	11.03%	教学改进理念	1	自我实现	1	22.31%	
家校合作	6		教学改进目标	1	学校改进	36		
教学研究	10		教学改进效果	2	改进参与主体	9		
层次	2		教学改进新问题	4	改进成效	11		
成果	2		教学改进影响	1	改进措施	5		
内容	2		教学改进原因	1	改进的投入	1		
问题	2		教学改进主体	8	改进动力	5		
效果	2			改进理念	3			
				改进历史	1			
				改进态度	1			

教师领导、管理体制和学校改进属于政策和制度认知范畴,其中管理体制和学校改进属于情景条件类属变量,教师领导为干预条件类属变量;身份认同属于教师发展认知范畴,属于行动策略类属变量;教师改变为结果类属变量;教学研究、教师学习、教学改进和教学工作属于教师职业认知范畴,为因果条件类属变量,同时又与教师改变结果类属变量具有内在的交互效应(见表3)。教师围绕教师教学工作这一核心,开展教学研究、教学改进和教师学习等活动,进而实现教师改变。上述类属变量的产生都是以教师生命故事线索为分析基础的。如受访者A表示,作为校务监督委员会的委员,班主任和家校合作等工作提高了教师(受访者)参与度和责任意识,也提高了自我效能感,从而坚持做好教师这份事业。学校下达的

任务,A都会提前做好,这方面A觉得“自己还是挺稳稳当当做好的”。科研方面,被访谈教师B参加了区里面的一些课题。教学方面,受访教师C认为“慢”学生,对英语学习缺乏兴趣,积极性也较低,所以,上课要活泼有趣一点,需要适当引入一些视频等。

表3 主轴编码结果

主轴编码	编码
政策和制度范畴情景条件	管理体制
	学校改进
政策和制度资源干预条件	教师领导
教师发展认知范畴行动策略	身份认同
	教师学习
职业认知范畴因果条件	教学改进
	教学工作
	教学研究

3.3 三级编码:形成类属关系

围绕教师改变这一核心类属变量,根据扎根理论范式模型形成的内在类属关系发现,教师改变受到宏观层面、中观层面、微观层面因素的影响。宏观层面社会环境指的是在产业转型与创新驱动的新时代背景下,教育改革进入新阶段,产生的变革压力要求教师改变。中观层面是指学校的政策、制度、氛围等产生外在驱动力带来的教师改变。中观层面形成了三层关系:第一层关系是在学校改进和特定的管理体制这些外在驱动力下,同时催生了教师改变效应;第二层关系是在追求卓越的学校改进过程中,教师领导效能的实现提升了变革成功的概率,激发了教师改变的发生;第三层关系是学校的变革文化和专业学习共同体是构成教师改变的组织情景。微观层面是指人才

成长的需要带来的教师改变。微观层面形成了三层关系:第一层关系指的是教师身份认同是教师学习和教学工作开展的内在动力机制;第二层关系指的是教师学习作为教师改变的直接策略,所产生的教师改变效应是教学改进和教学研究,同时教学改进和教学研究作为教师改变的间接策略促进教学工作,形成了教师改变的另一直接策略;第三层关系是直接或间接的教师改变策略促进了教师改变的发生,同时教师改变的发生也带来了教师改变的效应,从而形成教师改变与教学研究、教学改进和教学工作等要素间的交互效应。可见教师改变是一场融体制变革、观念更新和实践创新于一体的创新行动。围绕教师改变形成的关系明晰了各要素之间的内在关系,形成教师改变的影响因素模型,如图5所示。

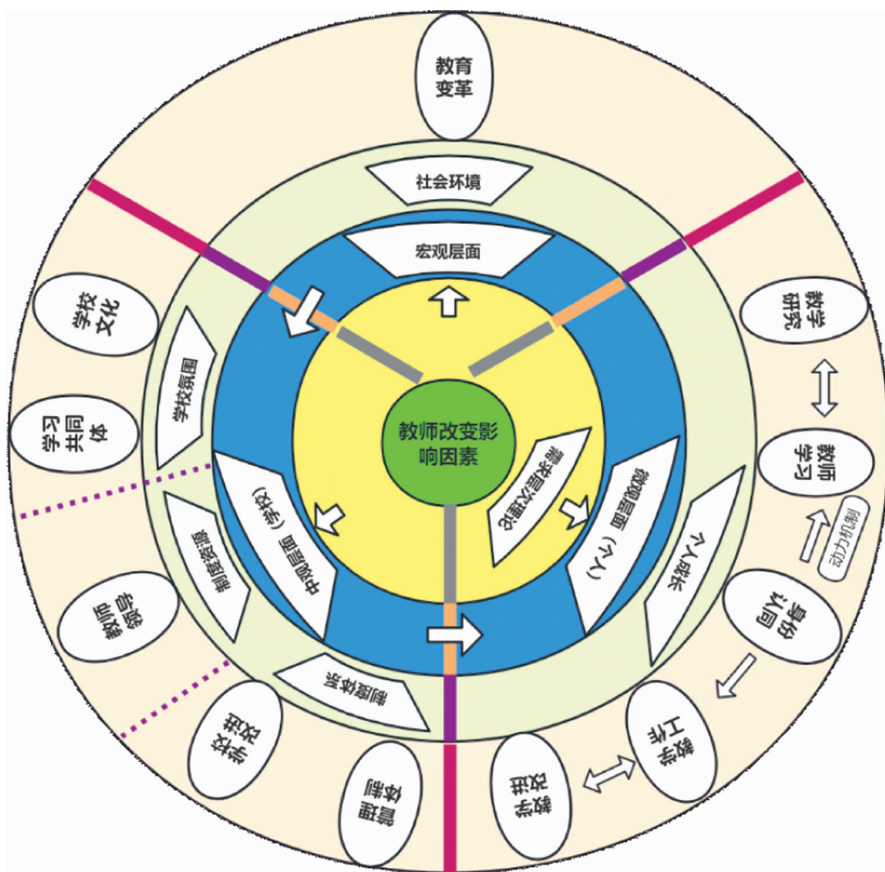


图5 教师改变影响因素模型

4 研究结论与讨论

4.1 研究结论

4.1.1 管理体制是学校改进实施的情景条件

管理体制的调整与变革,势必引起或带动学

校改进的发生,这是一种自上而下的改进路径。与此同时,管理体制也会给教师带来一定的影响。管理体制涉及“压力”和“支持”。“压力”指采取措施对教学变革进行干预,如制定变革目标、监控

变革进程。访谈中,教师提到学校通过制订教学质量责任体系以明确教学改革目标和责任,在改进进程中,学校改变传统的自由管理,转向纪律管理,施行考勤刷脸、刷指纹制度。“支持”则是指对教师“能力建设”的投入。访谈中教师提到学校建立教师专业发展评价制度,通过加强教师培训,为教师提供形式多元的、聚焦于教学改进的专业学习机会,促进教师专业发展,为教师改变提供支持。为了更好地促进教师改变,需要突出强调教师的能力建设,用能力建设替代问责制引领,有益于提高教师学习变革知识、技能的积极性,促进变革(改变)能力的发展。教育管理体制和学校管理措施的合理、规范、持续及深入开展是教师改变的必要条件。

4.1.2 教师领导是教学变革和教师改变发生的干预条件

教师领导是指教师无论是否具有职位或被任命,都以专业权威和影响力为基础,在学校中引领教师同僚的专业成长并促进学生发展、实现学校改进愿景的过程。教师在课堂教学中采取新的教学方法时往往面临着一些困境,如在学生的学业成就、全面发展和身心健康之间如何去兼顾、保持平衡?而这都需要教师在教学过程中进行自主决策。这种困惑会给教师改变带来一定的压力。教师领导与教师对变革的参与度、决策、学习动机和身份认同呈正相关^[17],教师领导更愿意在教学中作出新的尝试和创新。教师领导能有效处理其情绪,通过自身专业能力和专业权威的提高而获得教学、教育、教改、教研等专业领域的示范、引领作用以及专业话语权,引领变革,并获得自我满足感,从而提升自我认同感。访谈中,有教师提到,作为校务监督委员会的委员,班主任和家校合作等工作提高了他的(受访者)参与度和责任意识,也提高了自我效能感,激励着自己坚持做好教师这份事业。尤其是在家校合作方面,通过与家长保持积极的沟通,及时传达学生的不良学业、行为习惯等方面的信息,并及时提醒家长做好家庭教育与监督工作,避免由于学校教育与家长教育脱节所导致的严重问题的发生。

实行教师领导,改变了教师交往的对象和交往频率,增加了教师从同僚身上学习新知识的机

会。过去行政管理占主导地位的管理模式下,教师更多的是呈现“单干”的工作形式,知识的流动单纯地从教师吸收和学习开始,再输出到学生的线性方式。教师领导使得教师之间的互动增强,发挥了教学科研能力突出的教师同僚的领导和示范作用。教师领导的实行,弯曲了过去的线性知识流动路径,提高了知识流动的速度,简化了信息获取的程序,减少了信息流动过程中的噪音和信息丢失,确保了信息的真实性,并不断驱动教师之间形成社会关系网络,教师可以获得多方面的知识补给,这促使教师不断地去变革原有的学习方式,实现教师改变。

4.1.3 教师学习是教学变革和教师改变发生的基本条件

成功的教学变革需要教师在变革实施过程中不断学习,特别是那些变革的先行者,因此构建教师专业学习共同体是非常必要的。为了实现教学变革,我们必须使教师拥有更多的变革知识,而变革知识不只是认同和记忆,因为仅仅了解变革知识是不够的,只有通过行动中的学习、反思并反复实践,我们才能推动变革向前^[18]。一方面,教师学习行为发生才能保障教师获得、理解和认同变革知识,发展变革能力和技能,只有当认知和变革的力量相互关联、相互匹配时,成功的变革才可以更好地发生,教师改变才能实现。另一方面,如果教师在学习和实践过程中与同伴互助以及确立教师领导的新角色结合起来,这就有助于获得各种与变革相关的新能力,成功的教学变革和教师改变可以更容易地发生。有受访教师表示:其实,本人在教书不久就开始有分层教学的想法,大概是2014年产生,2015年就申请了一个课题并获得立项。经过两年的研究与实践,2016年获得研究结果并不断优化分层教学实践过程中遇到的各种问题。针对教学实践中出现的新问题,年级全体教师参与了讨论。当然教师个体的成长,离不开学校“353”教学改进的教研课题及其载体所搞的一系列活动,包括教学比武、课组长大会和教师大会等。通过系列活动,学习到了“353”智慧课堂的精髓。

4.1.4 身份认同是撬动教学变革和教师改变发生的动力机制

身份是在认同和协商的双重过程中形成

的^[19],可见教师身份形成离不开教师专业学习共同体,离不开其中的学习和实践参与。纽曼(Newmann)、金(King)等人确认了学校内部五种变革能力成分,其中就包括建立专业学习型社区^[20]。教师领导理论发展也表明不再强调教师在组织中的角色或参与决策,转而重视教师专业学习社群的概念,建立专业学习社群。教师如果在专业学习社区中获得很高的肯定和认可,就会深得学校教师同侪、学生和管理领导的信任,成为拥有一定组织与安排教学活动的教师领导,这种教师角色、身份的转变,赋予教师进行教学改革的权力和动力,身份认同直接影响着教师的教育理念和教育实践行为。有受访教师表示:我现在回归本我了,做事情比较扎实,比较有耐心,学校下达的任务,我都会提前做好,这方面我觉得我自己还是挺稳稳当当做好的。

4.1.5 教学研究是教师改变发生的间接推动力

实践创新是教师改变发生的重要内容。教师只有学习并参与教学研究和学校改进的实践才会促其改变,这是教师专业化发展的基本逻辑。

知识都存在于文化实践中,参与这种文化实践,是学习的一个认识论原则。教师领导肯定了教师在推动教学研究过程中的话语权。教师作为距离学生最近的人^[21],所触及的教与学的问题是最关乎学生切身利益的,如果教师根据学生的反馈开展教学研究,该教什么和该如何教不再需要通过层层报告,教师群体就能自主参与到这个教学研究过程中来并实施教学研究成果。教师领导有助于教学研究,教学研究构成了教师改变的间接推动力,决定着教学工作和教学变革的成效。受访教师表示:课堂教学实践中实在存在着太多问题,各种各样,切入口也很多。后来和几个英语学科的同事共同开展研究,研究了两年,成果在区里面竟然拿了一个特优,而全区里面可能也就三四个。

4.2 讨论

本研究得出了教师改变的内在理论阐释,即教师改变是教师在实践过程中不断地与内外环境交互进行意义建构,教师改变的发生离不开学校改进的实践过程。教师改变是一场融体制变革、观念更新和实践创新于一体的行动。教师改变彰

显了教师发展的主体性与动态生成性^[22]。主体性体现为教师拥有专业自主关系,教师在教育知识选择和传授环节上的自主权,教师领导则是对这种专业自主性的最大维护。动态性体现为教师在实践过程中与内外环境交互作用。教师在工作场所拥有专业自主关系而不是指令的专业关系时,在这种意义建构过程中就会构建学习文化,形成支持性协同合作专业社群,促进教师学习和教师发展。教师改变发生的专业社群受到学校内外管理体制的影响。管理体制决定着专业实践共同体的形成,影响着教师改变的发生。因此,实施教师领导,积极培育专业实践共同体,是促进教师改变发生的重要策略。实施教师领导,对教师赋权,有助于教师的身份认同和自我效能感提升,促使教师在变革过程中勇于承担学校改进的责任和义务,并培养主人翁感,不断提升其教育教学能力,实现教师改变。教师改变既是目的也是中介,通过教师实践过程发现教师改变的结果,同时,这种改变不仅带来教师专业发展的效应,而且促进全人发展,从而形成良性循环的生命体验过程。

参考文献:

- [1] BANDURA A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change[J]. *Psychological Review*, 1977(2): 191-215.
- [2] GUSKEY T. Staff development and the process of teacher change[J]. *Educational Researcher*, 1986(5): 5-12.
- [3] WOODBURY S, GESS-NEWSOME J. Overcoming the paradox of change without difference: A model of change in the arena of fundamental school reform[J]. *Educational Policy*, 2002(5): 763-782.
- [4] RICHARDSON V, ANDERS P, TIDWELL D, et al. The relationship between teachers' beliefs and practices in reading comprehension instruction[J]. *American Educational Research Journal*, 1991(3): 559-586.
- [5] PENNINGTON M. The teacher change cycle[J]. *TESOL Quarterly*, 1995(4): 705-731.
- [6] MCCORMICK R, SCRIMSHAW P. Information and communications technology, knowledge and pedagogy[J]. *Education, Communications and Information*, 2001(1): 39-57.
- [7] JOHNSTON R. On leading change: A leader to leader

- guide[C]. San Francisco: Jossey Bass, 2002:35.
- [8] PROCHASKA J O, DICLEMENTE C C, NORCROSS J C. In search of how people change[J]. *American Psychologist*, 1992,47:1102-1114.
- [9] QUALTERS D, SHEAHAN T, ISAACS J. An electronic advice column to effect teaching culture change [J]. *Boston, MA: Anker*, 2005(24):201-215.
- [10] 刘义兵,郑志辉.促进教师改变的思维范式转向[J]. *中国教育学刊*,2009(7):59-62.
- [11] HARRISON C. Changing Assessment Practices in Science Classrooms[M]. *Springer Netherlands*, 2013:347-358.
- [12] 靳玉乐,尹弘飏.课程改革中教师的适应性探讨[J]. *全球教育展望*,2008(9):37-42.
- [13] 王陆.从静态到动态:教师改变的大数据演化规律[J]. *上海教育*,2022(12):21-21.
- [14] 杜小双.教师学习与改变研究的复杂理论转向——基于三种教师学习模型的对比分析[J]. *教育学术月刊*,2021(4):82-89.
- [15] 周建军.论生命哲学视域下教师专业化的困境与出路[J]. *广州大学学报(社会科学版)*,2017(11):64-69.
- [16] GLASER B G, STRAUSS A L. The discovery of grounded theory:Strategies for qualitative research[M]. Chicago, IL: Aldine Transaction,1967:2.
- [17] MUIJS D, HARRIS A. Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK[J]. *Teaching & Teacher Education An International Journal of Research & Studies*, 2006(8):961-972.
- [18] 迈克尔·富兰.变革的挑战——学校改进的路径与策略[M]. 叶颖,高耀明,周小晓,译.北京:北京大学出版社,2013:13.
- [19] 埃蒂纳·温格著.实践共同体:学习、意义和身份[M].李茂荣,欧阳忠明,任鑫,等译.南昌:江西人民出版社,2018:42.
- [20] NEWMANN F, KING, YOUNG P. Professional development that address school capacity[J]. *American Educational Research Association*, 2000(4):13-17.
- [21] WITCHER A E. Research reports: Promoting teachers as participants in policy design. [J]. *Kappa Delta Pi Record*, 2001(2):88-90.
- [22] 陈祖鹏.教师改变:教师评价的关键维度与深度诉求[J]. *当代教育科学*,2020(2):25-31.

A Study of the Influencing Factors on Teacher Change Based on the Rooted Theory Approach

XIAO Meiyun, XU Dongmei

(School of Preschool Education, Guangdong Teachers College of Foreign Language and Arts, Guangzhou 510521, China)

Abstract: Using the rooted theory approach, this study conducted a series of interviews with teachers in a sample school in Guangzhou as a case study and developed an analytical structure at the meso-and micro-levels with teacher leadership, teacher change, teacher learning, identity, and instructional improvement as core categorical variables. The eight factors, which are management system, teacher leadership, pedagogical research, teacher learning, instructional improvement, teaching work, identity and school improvement, influenced the occurrence of teacher change comprehensively. Teacher change was the result of the interaction between these eight factors through ephemeral and co-temporal interactions, and an innovative action integrating institutional change, conceptual updating and practical innovation.

Key words: teacher change; teacher leadership; identity; teacher learning

(责任校对 唐尧)