

Nirvana Rebirth: The transformation journey of elementary school Chinese language teachers from traditional teaching to PBL teaching

Ni Wang¹ Liang Gao² Xueqin Wang²

1. School of Teacher Education, Baotou Normal University, Baotou, Inner Mongolia, 014030, China

2. Baotou Qingshan District Free Road No.3 Primary School, Baotou, Inner Mongolia, 014030, China

Abstract

This study applies Clarke and Hollingsworth's (2002) Interconnected Model of Teacher Professional Growth to examine the process of instructional transformation among six primary school Chinese language teachers over a semester. The research focuses on professional development centered on Project-Based Learning (PBL) as a pedagogical innovation in four domains: enhancing teachers' content knowledge and confidence in using PBL in the personal domain, providing sustained mentorship in the external domain, offering ample opportunities for designing and enacting PBL lessons in the domain of practice, and facilitating teachers' recognition of positive student learning outcomes in the domain of consequence. Through classroom observations, pre-and post-training questionnaires, and interviews, the study identified three key factors driving teachers' transition from traditional teaching to PBL: mentor guidance, hands-on practice with PBL, and witnessing students achieve high-quality learning outcomes. This study also found a significant improvement in teachers' confidence in PBL's instructional effectiveness and in using PBL after the training. Overall, this research provides valuable insights for guiding teachers' professional development in innovative teaching methodologies and facilitating instructional reforms.

Keywords

project-based learning; PBL; teacher change model

破茧成蝶：小学语文老师从传统教学到 PBL 教学的蜕变之路

王妮¹ 高亮² 王雪琴²

1. 包头师范学院教师教育学院，中国·内蒙古 包头 014030

2. 包头青山区自由路第三小学，中国·内蒙古 包头 014030

摘要

本研究通过应用 Clarke 和 Hollingsworth (2002) 的教师改变模型，选取六位小学语文老师为研究对象，进行为期一个学期的项目式学习 (PBL) 的教学方法改革的培训：在个人层面增加老师的知识和提高老师使用 PBL 的信心，在外界层面提供长时间陪伴式的辅导，在练习层面提供 PBL 设计和实施的充足练习，在结果层面引导老师看到积极的学生学习成果。通过课堂观察、培训前后的问卷调查和访谈，本研究发现促使老师从传统教学蜕变为 PBL 教学最关键的因素是导师的辅导，其次是练习使用 PBL，再次是看到学生形成较高质量的学习成果；培训后教师对 PBL 教学效果和使用 PBL 的信心大增。本研究对指导教师创新教学方法上的专业发展和实施教学变革有积极的借鉴意义。

关键词

项目式学习；PBL；教师改变模型

【基金项目】包头教育家精神专项课题“面向核心素养的小学教师‘项目式学习’教学能力提升路径研究”的阶段研究成果（项目编号：BTJYJ2025B005）。

【作者简介】王妮（1982-），女，汉，内蒙古鄂尔多斯人，博士，讲师。从事包括项目式学习在内的创新教学方法、项目式学习的教师培训有效性、教育技术的应用研究等。

1 引言

本研究在 2024 年秋季学期遴选六位四年级语文教师开展了为期四个月的项目式学习 (project-based learning, 简称为 PBL) 的专项培训。研究以 Clarke 和 Hollingsworth (2002) 提出的教师改变模型为理论基石，从个人层面、外界层面、实践层面和结果层面四个维度为教师转变提供了系统的理论指导，为培训方案的设计与实施奠定了理论基础。

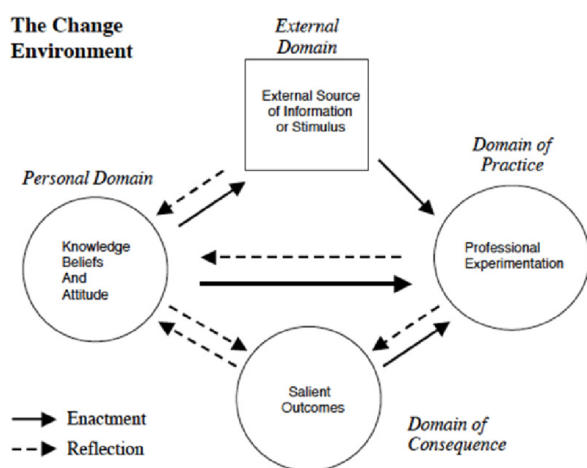


图 1: Clarke 和 Hollingsworth (2002) 教师改变环境模型

本研究把个人层面影响老师改变的因素聚焦为老师对 PBL 的信念, 外面层面影响老师改变的因素聚焦为校外培训和 PBL 导师辅导两个因素, 练习层面影响老师改变的因素聚焦为老师练习使用 PBL, 结果层面影响老师改变的因素聚焦为老师看到学生形成较高质量的学习成果。

2 教师在四个层面的转变

本研究把个人层面影响老师改变的因素聚焦为老师对 PBL 的信念, 外面层面影响老师改变的因素聚焦为校外培训和 PBL 导师辅导两个因素, 练习层面影响老师改变的因素聚焦为老师练习使用 PBL, 结果层面影响老师改变的因素聚焦为老师看到学生形成较高质量的学习成果。

2.1 个人层面

2.1.1 在知识维度的转变

通过访谈, 研究者得知培训前教师群体虽听闻过 PBL, 却仅停留在模糊认知阶段。伴随培训推进, 尤其在 PBL 设计培训结束后, 老师表示他们逐步明晰 PBL 设计的基本架构与内部结构, 从混沌走向有序, 开始构建起对 PBL 设计层面的初步知识体系。步入 PBL 实施中期, 教师们在实践中发现, PBL 实施所需知识与传统教学在部分基础内容上存在共性, 如课堂管理的基本规则、知识讲解的基础技巧等。不过, PBL 独特的项目规划、问题导向等特色也逐步凸显。直至项目圆满完成, 老师们初步全面掌握设计和实施 PBL 的知识体系。

2.1.2 在信念维度的转变

问卷调查要求老师对比培训前后, 对 PBL 教学效果的信念和对自己使用 PBL 教学的信心从 1 分到 5 分打分, 两项分数比培训前都有大幅度普遍提高。

培训前, 老师们的担心集中在不确定 PBL 是否可以聚焦教学目标达成考试要求和 PBL 是否适合班级人数多的情况。培训后, 老师们一致表示看到了学生在课堂中的参与度更高、学习任务完成更高效。六位老师对 PBL 教学效果的信心从培训前平均 2.2 分增长到培训后的平均 4.3 分, 换算

成百分比, 信心涨幅为 43.3%。

培训前, 老师们对使用 PBL 不自信的地方在于没有实践经验无从下手。培训后, 老师们表示对 PBL 的流程有了清晰的认识, 但是有时候还受传统教学惯性行为的影响, 不由抢了学生自主学习的机会。六位老师对使用 PBL 教学的信心从培训前的平均 1.3 分增长到培训后的平均 3.6 分, 换算成百分比, 信心涨幅为 56.7%。图 2 呈现了培训前后六位老师对 PBL 教学效果的信念变化和使用 PBL 教学的信心的变化。

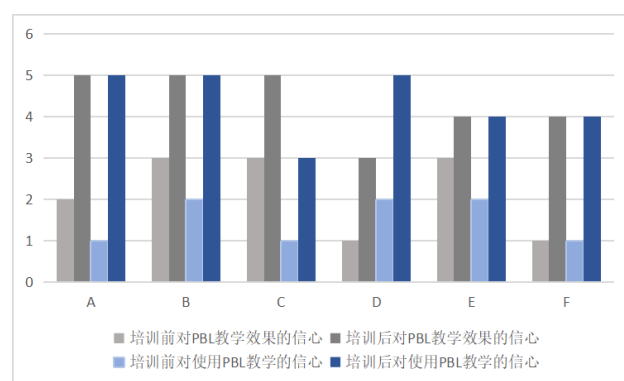


图 2: 六位老师在培训前后的信心改变

2.2 外界层面

外界层面从校外培训和校内导师辅导两方面入手。在校外培训方面, 六位老师中的两位代表随同本研究团队各自参加了一次不同的全国 PBL 学术会议。老师 A 表示在会议中没有看到 PBL 的案例, 没有收获。老师 B 表示所参与的会议有小学生亲自展示的丰富案例, 对了解 PBL 有帮助。在校内导师方面, 第一作者作为 PBL 导师对老师们进行密切的练习辅导 (参见下个标题: 练习层面)。

2.3 练习层面

在练习层面, PBL 导师为六位老师提供了 PBL 设计的练习培训和 PBL 实施的练习培训。全过程包括共五次九小时的 PBL 设计和十次 25 个小时的 PBL 实施。设计培训在线上和学校会议室进行, 实施培训在老师课堂进行。

2.3.1 PBL 设计的练习

在系列 PBL 设计的练习培训中, 导师依次带领全校教师、语文组及骨干教师逐步深化对项目化学习的理解与实践。第一次培训介绍了 PBL 的基本逻辑、特点及设计要素, 老师们尝试以课本目录重组大单元并提出驱动问题。第二次聚焦语文组, 练习单元目标与项目里程碑的编写, 理解反向设计理念。第三次起, 四年级语文组作为改革先锋参与线上设计, 围绕“历史传说故事”开展项目, 优化驱动问题与终极产品, 突出“以学生为中心”。第四次培训引导教师分解驱动问题并设计每个分问题下的探究活动。第五次完成学案终稿, 明确教学流程与学习证据收集方式。整个培训过程中, 教师逐步掌握了 PBL 设计思维与实践路径。

PBL 设计培训后, 调查问卷中提问老师对 PBL 设计最

大的感悟是什么。老师 A 总结：“以终为始，找准目标，以目标作为设计的依据，没有花架子，直指结果。”老师 B 的回答是：“我的教学理念由教师的‘教’向学生的‘学’去转变，很多环节我愿意让学生去独立完成。”，老师 C：“我现在更注重学生个人的产出，课堂上让学生学得更加主动。”老师 D：“我体会到了放手把课堂还给学生，尊重孩子们的个体差异，让每个孩子都成为参与者。”老师 E：“孩子们动的多、思考的多，学有所获。”老师 F：“PBL 把学习的主动权交给学生，让学生乐学，乐于探究，PBL 可以培养学生主动积极学习的品质，解放老师，解放学生。”从六位老师的收获反思来看，老师 A 的反思最能体现 PBL 设计的核心思维——以终为始，说明这位老师领悟到了 PBL 设计的精髓。其他老师回答的共性是体会到了 PBL 以“以学生为中心”和注重“学生产出”的两大特点，说明老师对 PBL 有了比较深刻的认识。

2.3.2 PBL 实施的练习

PBL 实施在老师课堂上进行，六位老师除了年级组长之外轮流讲课，一节课 40 分钟。课后的导师指导时间大概是一个半小时。项目实施按五大里程碑有顺序进行：（1）启动项目、（2）持续探究、（3）创作产品、（4）评价修改、（5）公众展示。按照老师接收进度，启动项目磨课两次，持续探究磨课五次，其他里程碑各一次，共十次磨课。

在项目启动阶段，老师 A 未能清晰介绍项目背景，终极产品显得突兀，未提出驱动问题，小组公约也未解释清楚。随后老师 B 在其基础上改进，有效连接前知识与当前项目，清晰提出驱动问题及三个分问题，并提前按特长分组，大幅提升课堂效率，项目顺利启动。持续探究阶段共磨课五次：前几次中，老师 C 讲解过多、学生参与度低；老师 D 尝试“放手”，增加小组活动但仍主导较多；老师 E 进一步放手但仍有提升空间。到第四次，老师 A 实现显著转变，课堂以学生为主，形成真正的 PBL 教学，并深受触动；到第五次，老师 B 在前面老师磨课基础上成功表现出 PBL 教学的典范。后续磨课中教师主导性逐渐减弱，但仍需在总结归纳与追问深挖方面加强。

PBL 实施后，调查问卷中提问老师对 PBL 实施最大的感悟是什么。老师 A 总结：“老师放手、放心，让学生去说、去做，老师把握方向给与指导。学生自主性高了，结果好了，原本的‘担心’也就变成‘放心’了。”老师 D：“学案设计好后，教师实施起来会非常轻松，课堂上少了一板一眼的单一模式，抛弃了过去填鸭式教学。”老师 A 和 D 的反馈强调了从“填鸭式教学”转变为“放心和放手”的 PBL 教学，这是一个质的变化。老师 B 回答：“PBL 课堂创设了小组合作探究，学生的合作能力和探究能力大幅度提高。通过我教学方式的转变，我惊喜地发现学生学得如此快乐和轻松！”她高度肯定学生在 PBL 教学模式下的积极表现和投入状态，尤其在合作和探究能力上的提升。老师 C、D 和

F 表达了自己还需要在 PBL 上不断精进，需要真正放手学生，发现自己“一不小心又回到了传统教学对课堂的控制”。从六位老师对 PBL 实施的收获反思来看，老师 A、B 和 D 的蜕变较大，这和他们对自己蜕变程度的打分是一致的。问卷要求老师对自己从传统教学到 PBL 教学的蜕变程度从 1 分到 5 分打分，老师 A、B 和 D 的自评分数都为 4 分，其他老师均为 3 分。

2.4 结果层面

本研究的结果层面聚焦在学生的学习效果，由课堂观察和学生作品质量来评定。

PBL 实施初期，学生在启动项目后就表现出很高的积极性，学生比传统课堂的参与度更高，小组讨论很热烈。实施中期，学生抢先制作产品并组间相互暗自较劲。实施后期，每个小组选择的英雄都不一样体现了个体差异。更有趣的是，所有的小组都选择了课本外的英雄人物。这说明了学生不满足于课本知识，积极拓展知识，也体现了 PBL 赋予学生话语权选择他们喜欢的历史人物。学生不仅拓宽了知识，而且在诸多软技能和核心素养上也得到了较大提升。从学生作品质量上看，学生不仅达成了教学目标，而且超越了教学目标。项目过程中，学生认真按照小组公约推进小组工作，发展了合作能力；学生按照各样的自荐形式叙述故事和亲手制作道具，提高了创新能力。总之，从结果层面看，比起传统教学，学生的学习成果多元而多产。

3 讨论和结论

调查问卷提问老师哪些因素帮助他们实现从传统教学到 PBL 教学的蜕变，对四个层面下的五个因素进行多选：

（1）个人对 PBL 的信念，（2）校外培训，（3）PBL 导师的辅导，（4）练习使用 PBL，（5）看到学生形成较高质量的学习成果，并在选中的因素之间从最重要到最不重要排序。所有老师都选的因素是第三、第四和第五个因素，有四位老师都选第一个因素，只有两位老师选了校外培训。按排名的重要顺序，五个因素中从最重要到最不重要的排名为：

（1）PBL 导师的辅导，平均排名为第 1.8 位，（2）看到学生形成较高质量的学习成果，平均排名为第 2.2 位，（3）练习使用 PBL，平均排名为第 2.7 位，（4）个人对 PBL 的信念，平均排名为第 3 位，（5）校外培训，平均排名为第 5 位。六位老师的选项和排名见表 1。

从表 1 排名看出，老师们一致认可 PBL 导师的重要性。Desimone（2009）和 Darling-Hammond 等学者（2017）强调了持续培训时长的重要性，尽管他们并没有具体说明多少时长算是“持续”。Van Veen 等学者（2011）建议教师可能需要 14 到 80 小时的培训来改变他们的行为。本研究的培训时长共 34 个小时，改变了六位小学语文教师的教学行为，验证了 Van Veen 等学者的理论结论。尤其当老师们把 PBL 导师的辅导在促成他们蜕变因素中列为第一，强有力地证明导师较长时间的陪伴式辅导在促成教师教学蜕变中起着最

关键最有效的作用。

“看到学生形成较高质量的学习成果”在五大蜕变因素中排名第二，这个研究结果跟很多研究结果一致。很多学者发现教师对学生学习成果的看法——无论是积极还是消极——强烈影响他们对教学法的乐观或怀疑态度（e.g., Clark & Hollingsworth, 2002; Zambak et al., 2017）。当老师看到学生有积极的学习成果，老师对教学法产生乐观的态度，从而愿意实施此教学法。因此，PBL 导师在老师遇到挫折

的时候，要引导老师看到学生积极的表现，同时也及时帮助老师解决困难。

“练习使用 PBL”在五大蜕变因素中排名第三，此因素也最大程度地提高了老师对使用 PBL 的信心。有的老师表示“其实 PBL 其实没有那么难，跟着 PBL 导师做一遍就清楚很多了！”老师练习使用 PBL 的过程也正体现了 PBL “做中学、学中做”的精髓。项目结束后，所有老师都表示会继续使用 PBL。其中，一位老师感慨：

表 1 六位老师对影响因素的选择和排名

	个人对 PBL 的信念	校外培训	PBL 导师的辅导	练习使用 PBL	看到学生形成较高质量的学习成果
A			2	3	1
B	4	5	1	3	2
C	4		2	3	1
D	3		1	2	4
E	1	5	4	3	2
F			1	2	3
平均排位	3.0	5.0	1.8	2.6	2.2

“以前备课的时候常常占用周末时间，不免有怨言。以前学生怎么也动不起来，没有积极性。自从这个项目实施以来，学生的学习热情高涨，积极性特别高，项目刚启动他们已经开始编剧本和制作道具了！到今天，有的小组甚至要抢着表演！我们老师真的被鼓舞到了！老师们现在也是积极要求一起备课和磨课，有时候讨论得很晚也不觉疲乏！”

但是，老师们仍存两个顾虑：一是如何一直用 PBL 教学，二是学生是否能应对考试。而且，老师们不确信是否每个单元都可以用 PBL 重构。这样的顾虑跟老师有限的 PBL 经验有关。本研究针对老师的顾虑，未来会把看似不适合 PBL 教学的内容跟看似适合的整合成大单元，后继提供进阶培训。

综上所述，本研究应用 Clarke 和 Hollingsworth（2002）的教师改变模型，成功助力六位老师完成了从传统教学到 PBL 教学的蜕变。希望本研究能鼓励到更多的学校大胆进行创新教学改革，联合校外资源，启用较高水平的导师给予陪伴式的辅导、给老师们提供充分的练习机会并作及时的反

馈，引导老师看到积极的学生学习成果。

参考文献

[1] Clarke, D., & Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. *Teaching and Teacher Education*,18(8), 947–967. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(02\)00053-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(02)00053-7)

[2] Darling-Hammond, L., Hyster, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report>

[3] Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>

[4] Van Veen, K., Zwart, R., & Meirink, J. (2011). What makes teacher professional development effective? A literature review.

[5] Zambak, V. S., Alston, D. M., & Marshall, J. (2017). Convincing Science Teachers for Inquiry-Based Instruction: Guskey’s Staff Development Model Revisited. *Science Educator*, 25(2), 108–116.