

大中小学体育教师教研共同体的理论要义、现实需求与模式构建

刘光同, 贾俊杰, 刘献国
(河南师范大学 体育学院, 河南 新乡 453007)

摘 要: 加强教师教学研究, 引领教学实践革新, 是建设高质量教育的迫切要求, 也是实现体育强国的必由之路。通过分析大中小学体育教师教研共同体的核心要义与现实需求, 以专业学习共同体理论和共生理论为基点, 提出“纵向共建贯通、横向共享协同、生态共生赋能”三位一体教研共同体模式。纵向维度: 通过主体协作、目标衔接与效能评估, 建立大中小学体育教学目标整合与常态化教研联动机制, 促进高校理论引领与中小学体育实践创新的互嵌共生。横向维度: 依托核心驱动、动态联盟与技术赋能, 构建跨区域体育教育资源共享平台, 缩小城乡教育差距。生态维度: 以问题驱动、研学一体与反馈迭代为核心, 形成“实践—评价—改进—研究—再实践”的闭环系统, 推动体育教研成果向教学实践转化。

关 键 词: 学校体育; 体育教师; 教研共同体; 专业学习共同体理论; 共生理论

中图分类号: G807 **文献标志码:** A **文章编号:** 1006-7116(2025)05-0097-07

Theoretical essentials, actual demands and model construction for teaching and research community of physical education teachers across universities, secondary and primary schools

LIU Guangtong, JIA Junjie, LIU Xianguo

(College of Physical Education, Henan Normal University, Xinxiang 453007, China)

Abstract: Enhancing teachers' teaching research and leading the innovation of teaching practices will be an urgent requirement for building high-quality education, and also an essential pathway to realizing a leading sporting nation. By analyzing the core essentials and actual demands of a teaching and research community for physical education teachers spanning universities, secondary and primary schools, and grounded in professional learning community theory and symbiosis theory, this paper proposes a tripartite teaching and research community model characterized by “vertical co-construction and articulation, horizontal sharing and collaboration, and ecological symbiosis and empowerment.” Vertical dimension: through subject collaboration, goal articulation, and efficacy evaluation, this dimension establishes integrated physical education teaching objectives across educational levels and a normalized teaching-research linkage mechanism, which fosters the “inter-embedded symbiosis” of theoretical guidance from higher education institutions and practical innovation within secondary and primary school physical education. Horizontal dimension: relying on core drivers, dynamic alliance, and technological empowerment, this dimension constructs a cross-regional platform for sharing physical education resources, which aims to narrow the urban-rural education gap. Ecological dimension: centered on problem-driven, integrating research with learning, and iterative feedback, this dimension forms a closed-loop system of “practice-evaluation-improvement-research-re-practice”, which drives the translation of physical education teaching-research outcomes into teaching practices.

Keywords: school physical education; physical education teachers; teaching and research community; professional learning community theory; symbiosis theory

收稿日期: 2025-02-17

基金项目: 河南省教师教育课程改革研究项目重点课题(2023-JSJYZD-007)。

作者简介: 刘光同(1982-), 男, 教授, 博士, 博士生导师, 研究方向: 体育教学训练理论与方法。E-mail:liuguangtong8@163.com

教研是我国教育的宝藏^[1],是促进教师专业发展的有效途径,也是深化课程改革、落实立德树人、提升学校品质的重要载体。教研活动作为中国特色教师教育体系的核心要素,在推动大中小学课程改革与教学质量提升中具有独特的价值导向与实践意义。教育部相继印发的《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》《基础教育课程教学改革深化行动方案》,明确要求各地因地制宜创新教研方式,建立常态化区域和校本教研机制。教研共同体是在实践活动中体现教研整体关联、动态涌现、交互融通和多元共生的专业学习共同体^[2]。教师作为教研共同体的参与者、行动者,应加强自身的理论与实践,这不仅是实施特色教研模式的根本,也是落实立德树人任务的基础。当前,体育校本教研活动已如火如荼的进行,然而随着“大中小体育课程一体化”的提出,如何加强不同学段体育教研主体的衔接,已成为当前亟需解决的现实问题。基于此,本研究全面阐述大中小学体育教师教研共同体的核心要义与现实需求,旨在构建大中小学体育教师教研共同体,形成具有我国特色的体育教研发展模式,为体育课程改革与实施提供坚实的保障。

1 大中小学体育教师教研共同体的核心要义

1.1 “共同体”与“一体化”区别与联系

德国社会学家滕尼斯^[3]在 1887 年发表的《共同体与社会》一书中采用经典二分法的结构,将共同体(communitas)从社会概念中分离出来,用“共同体”一词描述那些基于情感、血缘、地缘或共同价值观形成的有机联合体。随后,“共同体”始终以“共同、关系、整体”为核心要义被各个领域专家学者赋予不同层面的价值内涵^[4]。目前,“共同体”尚未形成统一概念,多表述为成员基于共同身份、价值观或利益等联系在一起,形成的一种紧密关系,共同维护和分享彼此资源、经验的社会组织形式,强调成员间具有自发的认同感和归属感。“一体化”(integration)常出现在政治学、社会学、教育学等学科领域,用于描述不同领域或不同个体之间的整合与统一。其含义为“多个原本相互独立的事物或个体融合成一个整体,逐步形成紧密联系、相互配合、相互促进的状态”^[5]。从表述来看,“共同体”和“一体化”的内涵有不同之处。首先,从主体层面来看,共同体具有相似共同特征,由相互关联、相互依存人群所组成的群体;一体化更侧重于为了实现某种目标而采取的融合行动。其次,从本质属性来看,共同体强调成员间的关系,如合作、信任、共同身份认同;一体化注重过程,即如何使不同部分更加紧密地结合。最后,从发展阶段来看,共同体通常是

一体化的基础,各成员之间建立初步合作框架,一体化是共同体的深化方式,涉及更深层次融合。虽然两者之间在理论内涵上存在差异,但两者均以“合作与共享”为底层逻辑,“共同体”突出成员归属感与认同感凝聚共识,“一体化”依托规则协调实现共赢,最终目标指向成员间的良性互动与共同发展。同时,因动态互动形成共生关系,两者之间相互依存、相互促进,共同构成人类社会从“松散联结”到“深度协同”的演进路径。

1.2 教研共同体的内涵与外延

一直以来,教育共同体通常划分为专业学习共同体和专业实践共同体,国内学者借鉴以上两者优势,在新课改背景下提出了极具中国特色的教研共同体概念^[6]。目前学界尚未对“教研共同体”达成一致,但是多指向以教师为主体,以共同愿景、共同目标为导向,以同质促进、异质互补为原则,致力于相互学习和协同研究的联合教研组织^[7]。与传统教研组相比,教研共同体主张从“强制设立”转向“自愿组织”,“任务导向”转向“成长导向”,“等级管理”转向“平等协作”。教研共同体强调以提高教学质量为核心目标,鼓励教育工作者勇于创新,通过持续互动实现教师专业共生,共同围绕真实教学问题展开实践研究,推动教学质量改进,最终更好地促进学生全面发展^[8]。当教师从“被动参与者”转为“主动建构者”时,教研共同体的组织形态以及实践模式也逐渐向多样化发展。目前,我国教研共同体的组织形式包括:(1)学校内不同专业教师组成的学科教研组。通过积极开展校本教研活动,不断优化教育教学工作,为学生打造活力课堂。(2)由本土优秀骨干教师引领的区域名师工作室。发挥名师专业引领作用,对一线教师指导教学实践与研究,助力区域内的教研发展^[9]。(3)以现代信息技术在线平台为依托建设的虚拟教研室。打破时间与空间限制,由跨区域、跨学校、跨学科的教师群体,联合开展教学研究 with 改革实践,积极推进新型基层教学组织建设。

1.3 大中小学体育教师教研共同体的核心内涵

大中小体育教师教研共同体是以大中小学体育教师为主体,以教学与研究为载体,以打破学段壁垒、整合教育资源、提高教学质量为目的的协作组织。作为体育教师专业发展的支撑平台,其核心目标是构建纵向贯通、横向协同的体育教育体系,提高体育教师教研水平,促进学生体育学科核心素养发展。从体育学科整体发展和课程衔接方面来看,大中小学体育教师教研共同体的模式构建,能够帮助跨学段教学目标的纵向整合以及课程内容的整体设计,最终实现系统性衔接。樊三明等^[10]提出“应积极组建大中小学体育教研共同体,开展跨学段的教研活动”。通过打破体育

教师彼此孤立且封闭的现象,促使高校体育教师的理论资源与中小学体育教师的实践经验进行互补,并围绕学生体质健康等真实问题为研究起点,彼此之间相互依托、学习和引领,共同建立一种常态化合作学习与研究机制。大中小学体育教师教研共同体的构建不仅能提高体育教师教学能力水平,也改变学校对体育教研“重技能、轻研究”等错误观念,有利于进一步加强各学校体育教研组建设,提高整体教学质量。在大中小学体育教师教研共同体中,各教研主体间相互协同,高校教师充当理论引领,中小学教师进行实践创新,以达到同频共振之效。

2 大中小学体育教师教研共同体的现实需求

2.1 政策改革持续赋能,教研需彰显特色价值

近年来国家出台多类政策文件,旨在加快推动学校体育高质量发展,为构建大中小学体育教师教研共同体提供政策导向与实践动力。2019年11月教育部发布《关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见》,提出教研工作是基础教育质量的重要保障,对加强完善教研工作体系,深化教研工作改革等内容进行详细要求^[1]。2020年10月中共中央办公厅、国务院办公厅印发《关于全面加强和改进新时代学校体育工作的意见》,强调探索适合不同学段学生的教学内容、方法和竞赛方式,实现大中小学体育教育有效衔接^[2]。2025年1月中共中央、国务院印发《教育强国建设规划纲要(2024—2035年)》,指出健全教师教育和高校教师发展支持服务体系,到2027年教育强国建设取得阶段性成效,到2035年建成教育强国^[3]。之后,教育部印发《关于加强新时代中小学体育教师队伍建设若干举措的通知》,提出优化地方、高校、中小学协同育人机制,鼓励高校教师为中小学体育活动开展提供动力支持,不断优化新时代高素质专业化体育教师队伍建设^[4]。从教育教研、学段衔接再到体育教师专业发展建设,政策内容逐渐聚焦化和详细化,为教研共同体构建奠定基础。大学作为理论学习高地,理应发挥体育理论知识体系作用。中小学作为教学实践场域,需彰显体育教学育人体系价值。

2.2 学段教学割裂明显,课程体系缺乏协同治理

跨学段体育教研不仅能够帮助学生适应各教育阶段,避免学习断层,同时通过跨学段交流,帮助体育教师更加系统地把握学生动作发展规律,提升教学水平。在体育课程内容选择上,应根据各学段进行整体规划,使大中小学体育课程衔接为一体,更好发挥体育课程的育人功能^[5]。从理论上来说,小学阶段体育课程内容以游戏为主,多采用游戏情境教学形式,更

趋向趣味性,发展学生体育兴趣;中学开始注重规范化技能教学,初中时期学生开始学习简单的技战术知识,掌握基本运动项目,为中考体育做准备;高中阶段学生开始集中提高一两项运动技能水平,进行单个运动项目学习;大学侧重于学生竞技能力提升和自主学习。然而,仍存在“学了12年的体育,一项运动技能没有掌握”现象。显然这与各学段重复性练习有关。此外,学生在体育学习上缺乏连贯性和系统性,难以形成完整的体育教育体系,且学段间的教育评价体系各自独立,评价维度的割裂进一步加剧学生认知的碎片化。从各学段体育教师教学侧重点来看,高校体育教师偏重于理论知识学习,针对基础体育的教研较为薄弱;中小学体育教师更侧重于教学实践,但传统教学方法过于注重技能传授,易忽略学生兴趣和个性化需求。因此,亟需构建大中小学体育教研共同体模式,使各个学段教学与研究能够深度衔接,教师专业得以发展的同时,学生学科核心素养得以提升。

2.3 教育资源分配不均,专业能力结构失衡

高素质教师队伍是建设体育强国的关键之匙。近年来关于教师队伍建设的政策相继出台,彰显了党和国家对高素质专业化教师人才培养的重视和要求。高质量体育教研促使体育教师从单一传授知识和技能转变为促进学生形成学科核心素养和全面发展^[6]。各地方积极开展措施贯彻落实教研相关政策,在一定程度上提升了体育教师的专业发展水平,但由于实施力度有待加强,并受时间和空间限制,特别是农村体育教师依旧停留在“基础技能培训”层面,缺乏新型创新教学能力培养。城乡区域体育教师之间教育资源、教研能力仍存在较大差距。此外,体育教师个体来源的多样性与工作年限长短不同,使教师个体知识结构等方面存在差异。比如已形成一套惯有教学逻辑的老教师,对新教师的创新型授课模式容易产生质疑,使得教师之间难以进行知识共享,不同体育教师之间教研能力水平参差不齐^[7]。将中小学体育教师与高校体育教师专业发展能力进行对比,可以发现中小学体育教师重心偏向于实际教学任务,研究能力相对薄弱,缺乏教学理论研究。相反,高校体育教师科研压力较大,过于注重理论而易脱离教学实际。任务侧重点的不同间接导致大中小学教师专业能力结构失衡。体育教师的专业发展关系着学校体育发展以及学生体育学科核心素养的形成。大中小学体育教师教研共同体的构建,势必会打破学段资源壁垒,推动体育教师队伍高质量发展。

3 大中小学体育教师教研共同体模式构建

大中小学体育教师教研共同体是以深度协作为基

础,实现理论引领和实践创新的互补。基于此,从纵向共建贯通、横向共享协同、生态共生赋能三重维度出发,构建大中小学体育教师教研共同体模式(见图 1)。

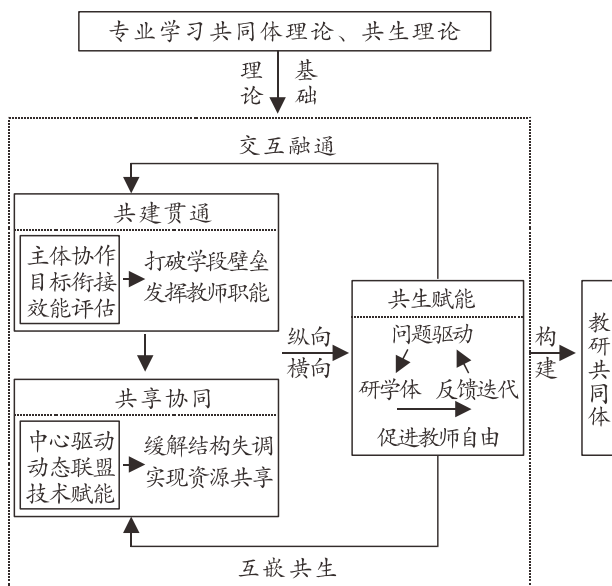


图 1 大中小学体育教师教研共同体模式

3.1 纵向共建贯通机制

专业学习共同体理论(PLC)是通过围绕教师发展和学生学习这一目标开展的持续性活动。通过共建大中小学体育教师共同体主体协作-目标衔接-效能评估三维联动体系,能够打破学段壁垒,发挥教师职能,实现系统化整合体育教育资源与最优化配置。

1)主体协作:大中小学体育教师深度合作。

20 世纪 90 年代以来,在当时社会文化观影响下,教师在与他人合作互动中,实现持续性学习,成为发展教师专业能力的一个关键特征^[18]。1998 年杜福尔^[19]等将“学习型组织”引入教育领域,并提出 PLC 的核心要素:共享目标、协作团队、关注学习、集体研究和持续改进。与传统共同体理论相比,PLC 理论更强调目标导向,鼓励成员开展系统性实践研究。杜福尔等提出的“四问框架”(希望学生学习什么?如何知道学生是否学过?如何应对学习困难的学生?如何应对已经知道的学生?)成为 PLC 理论教学实践的具体操作指南。大中小学体育教师教研共同体的主体是各学段体育教师,构成关键在于主体间联系。由于大中小学体育教师工作环境、教学要求以及受教育者年龄不同,各主体在思想以及心理层面上也各有差异^[20]。各主体之间虽有一定联系,但缺少深度交流和合作,这也是造成学段间割裂感的原因之一。通过主体间协同合作,建立以高校体育教师理论引领、中小学体育教

师参与的协同体系,促进各学段间沟通交流,推动大中小学体育教师资源、思想、理论、方法等多维度联系,进而使高校体育教师从“理论导向”转向“实践导向”,中小学教师从“被动接受”转向“主动参与”,增强教研共同体凝聚力和教研效率。

2)目标衔接:核心素养引领教研走深走实。

构建大中小学教师教研共同体,必须精准把握各学段教师的共性和个性,强化群体逻辑和共同体意识。横向层面,教研目标应精准反映各教育阶段特点及教师专业成长需求,构建基于“基础能力—拓展能力—创新能力”的递进模型,在小学阶段重点培养教师教学游戏化的能力,初中阶段强调跨学科主题教学设计,高中阶段提升专项运动教学深度与专业性,大学阶段侧重教学研究与理论创新。纵向层面,教研目标应围绕促进学段联动,促使一体化体育教育体系形成。整体层面,教研活动必须突破传统模式,将核心素养培育作为目标设计的逻辑起点,形成整合性的教研框架。应构建“素养导向—目标转化—行为落实”的教研共同体目标达成机制,围绕运动技能结构化教学、健康行为养成路径、体育品德渗透策略等维度进行整合,确立“提升情境化运动技能指导能力”“探索体育精神浸润模式”等具体教研目标。共同体目标设定是共同愿景的表现,教研共同体成员要围绕目标,根据自身实际情况,制定个人成长规划^[21]。通过共同体目标和个人规划,有利于形成以共同体负责人为中心的网络连接型教研共同体,从而达到共同体效能最优化。

3)效能评估:多元评估检验教研活动实效。

科学评价和持续改进机制,是评估教研共同体运行成效和运行动力的重要保障^[22]。建立科学合理评价机制,对保证大中小学体育教师教研共同体的持续发展 and 优化完善有重要作用。科学检验大中小学体育教师教研共同体建设质量,需要构建多维度的评价模型。在教师专业发展层面,可从教学能力和教学质量两条路径进行评估。对于教学能力考察,要包括课堂讲解、动作示范、活动设计等多个维度,借助专家评审和学情反馈相结合的办法来综合评定;在创新素养方面,要着重分析教师在课程重构、教法革新等能力,可以设立激励机制鼓励教师开发特色课程方案,对优秀成果给予表彰并推广。对于教学质量的考察,要兼顾显性成效和隐性发展,学生学业表现要依靠体质监测、运动技能考核等量化指标来追踪评价,同时运用课堂观察记录、学生访谈等方式,深入考察运动兴趣培养、团队协作意识等的素质提升效果。总之,评估共同体协同效能应聚焦资源流转、科研协作与专业对话这三大支柱,除了统计资源共享频次外,还应分析典型教

学案例的应用转化效果,科研项目应从立项到成果转化进行全流程跟踪,重点考察其创新价值和实践应用潜力,并及时建立教师协作电子档案,记录日常交流内容作为考评参考。

3.2 横向共享协同机制

共享教育资源能够有效缓解城乡资源鸿沟、区域资源失衡以及教师结构失调等问题,通过建立核心-边缘模型,在实现教育资源集约化的同时,形成以中心驱动—动态联盟—技术赋能的教研共同体横向协同网络。

1)中心驱动:核心边缘模型驱动教研发展。

体育教师教研共同体不能局限于传统备课与研讨模式,应着力构建系统化资源整合机制。核心-边缘模型由1991年经济学家保罗·克鲁格曼(Paul Krugman)提出,能够促进不同区域由互不关联、独立发展变成交互融通、平衡发展。核心-边缘模型基于网络内节点的连线强度,能区分出网络结构的核心区和边缘区^[23],与当前体育教师教研共同体的实践形态有着高度契合。该模型将群体划分为核心区域与边缘区域,核心区域集中优质教育资源和关键行动者,边缘区域分布着依附性比较强的普通成员。

基于核心-边缘模型构建教研共同体模式如图2所示,核心区为中心学校或高校,A、B、C为成员学校,采用帮扶制度,通过虚拟数字平台由核心学校主动分配资源(技术、环境、信息、课程等),各成员学校间通过教研共同体或教研联盟间接协作,进行经验分享、互动与反馈。同时,通过系统性输出各学段、各区域学校优质教学资源,组建区域教研联盟,并发挥资源集聚优势,形成引领优势和集成创新的协同效能。核心-边缘模型为体育教师教研共同体提供实践形态,既要肯定核心区域发展的引领作用,同时也要避免结构思维固化。通过教研联盟和技术赋能来实现动态平衡,才能推动体育教师专业发展的良性循环。

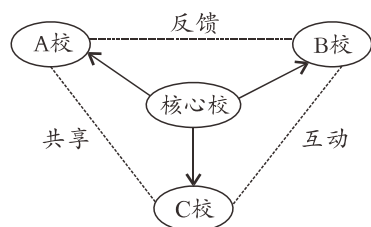


图2 大中小学体育教师教研共同体核心-边缘模型

2)动态联盟:双向协同教研促进教育公平。

教育强国视域下新课标与教师教育等政策的颁布对教师专业发展提出更高要求,由于城乡、校际、区域间教育资源分布不均衡长期制约教育公平,亟需建

立动态教研联盟。动态教研联盟能够促进优质资源流向薄弱学校,打破学段、区域限制,缩小城乡差距与数字鸿沟。各级教研体系应建立指导、反馈关系,在明晰自身职责的基础上互相支持、互相联系,为建设大中小体育教师教研提供支撑^[24]。通过建立“1+N+N”等帮扶模式,由核心学校带动成员学校、强师带动弱师、城市带动农村,在体育教师教研共同体框架下,依托双向选择与组织调配相结合的匹配机制,实现骨干教师与新手教师优势互补提升集体效能的有力途径,师徒结对机制深度契合实践共同体理论精髓^[25]。教研过程中采用多维度评估体系,综合考量教学特长、个人风格及职业发展需求,形成梯度化的专业成长组合。协作双方通过诊断性需求分析,共同制定包含周期性目标、模块化课程和动态调整机制的发展方案。为强化互动效能,突破传统单向传授模式,构建双向赋能协同发展机制,创新性建立双导师轮换制、跨校师徒联盟等协作形态,促进教育智慧的立体化传承。通过定期举办教学成果博览会、成长故事工作坊等特色活动,形成可持续的专业发展生态,有效激活教师群体内生发展动力。

3)技术赋能:数字技术平台革新教研桎梏。

数字技术的深度应用驱动教育体系智能化、动态化与协同化,物联网、大数据等新兴技术为体育行业的变革注入了新动能。资源共享平台的建设是推动众多教研共同体教改项目在区域实践中持续进展的关键方式之一,如华东师范大学体育教育专业虚拟教研室、福建师范大学体育课堂教学改革研究虚拟教研室等建立,真正做到跨区域、整资源、促发展^[26]。虚拟教研室交往空间具有“知识共生”“价值共创”的特征^[27],通过创建虚拟教研数字平台,能够实现城乡资源实时共享。在大中小学体育教师教研共同体实践框架中,各学段体育教师将优秀教学案例、教学视频和创新研究成果上传平台形成多元化知识库,建立严格的资源审核机制,由专家或资深教师评估上传资源的质量保证其科学性和实用性,鼓励教师浏览、借鉴优质资源,并定期组织案例分享会,展示如何将平台资源转化为实际教学成果。

3.3 生态共生赋能机制

共生理论是指不同物种个体为实现生存需要,按照某种相互依存、互利与竞争的方式,并与环境进行物质循环,从而形成共生系统^[28]。在体育教师教研共同体中,共生单元、共生环境和共生关系三者之间密不可分,依赖教师间的自由组合,实现教师教研联盟的自由成长。在“问题驱动—研学一体—反馈迭代”的生态共生赋能机制中,共同体成员互嵌共生。

1)问题驱动:批判性思维贯穿教研全过程。

教研共同体的核心理念是引导教师立足于校本,突破传统教研思维和行为模式的窠臼,以问题驱动作为实践导向,深入探究教研共同体所蕴含的多元共生特征。这个过程需要教师群体以批判性思维审度教育实践,通过系统化研究解决构建教研共同体面临的桎梏。深度教研实践的关键在于问题驱动与理念引领,问题是深度教研“驱动器”,而理念则是深度教研“助推器”,监测则是深度教研“诊断器”^[29]。因此,在教研共同体构建过程中,教师需以解决教学实践问题为抓手,以教师专业发展能力为目标,破解“孤岛效应”和传统封闭式教学样态,构筑交互共生环境,建立协作共生的校本教研组织^[30]。教研共同体以“成员即资源”为内核,其效能取决于教师对资源整合的深度参与。不同层级教师均承载独特资源价值,资源整合可激发教师挖掘潜在教学创新策略与学情洞察力并借助“理论-实践”双向渗透打破层级壁垒。高校体育理论指导基础教育实践,中小学体育教学案例反哺学术研究,跨学段协作中教师可基于专长互补构建合作项目(如中小学提供实证数据,高校优化教学策略)并借助教学观摩形成系统性技能培养与理论拓展的双向学习,通过建立多维度知识网络的同时显著提升资源转化效率,驱动教研共同体向开放协同的创新生态系统演进。

2)研学一体:突破教研空间引领自主发展。

进入信息时代,教研空间已然突破时空界限,由传统教育场所,向现实与虚拟共荣共生的三维教研空间变迁^[31]。通过打造研学一体教研模式,加强理论研究与行业智库建设,为韧性培育提供创新理念,引领行业创新。聚焦体育教师核心素养,实施“科研引领、信息融合、三级联动”的教研策略,构建研学一体的教研机制,将研学与实践活动深度融合,实践场景促进知识应用、能力培养和价值观塑造。教师的专业自主权包括教育教学、学术研究和决策参与3个维度,这是教师在遵守教育规律和社会规范的前提下,基于专业素养开展实践活动的核心权利^[32]。但中小学体育教师普遍面临“主体性弱化”困境,教学决策受行政指令挤压造成机械化运作,自主权缺失致使教研积极性下降。共生理论强调不同主体间的协同合作与共生共长,教研共同体通过知识共享、资源互嵌实现教师专业能力发展的重构。教师研学一体能够重构教师专业自主权促进其在教学情境中开展创新实践,是提升教学效能的关键路径,也是教师专业身份认同、职业归属与自我实现的重要机制。这与教研共同体的协作逻辑形成深度呼应,自主性不仅强化教师在协作中的

主体地位,更借助归属感与责任感的提升推动教研活动向纵深发展,为教研共同体注入了动态适应性,达到共荣共生状态,保证协作过程兼具活力与效率。

3)反馈迭代:PDCA模型动态改善教研范式。

“共生”是体育教师教研共同体模式的现实愿景。为响应国家政策,教研共同体共生单元在各域全面合作,共享资源与效益,打造系统性整合共生体系。教研共生体系要立足于教师专业背景、实践场景以及发展诉求的交叉维度,构建“立体交互模式”的反馈系统,形成以问题解决为导向的协作学习网络。同时,构建全程跟踪系统和动态改善机制,以保证评估机制“诊断-反馈-改善-提高”的良好运行状态。过程性改进机制可引入PDCA(plan-do-check-action)循环模型,构建包含教学日志回溯、关键事件剖析、改进效能验证的闭环系统。首先,可通过构建“三维支持体系”,技术上建立预警系统,资源上开发动态资源池,按照教师发展阶段推送个性化学习包,制度上将评价结果与职称评审、绩效分配软性关联并设“持续进步奖”。通过“多元共生+内外联动”机制,教师成长数字画像的动态更新机制,实现对个体发展轨迹的可视化追踪以及教研生态系统的协同进化;其次,建立螺旋式教研提升机制,定期追踪教研实效,将教学问题升级为研究课题,形成“实践-评价-改进-研究-再实践”的螺旋上升模式。以此落实评价结果的有效追踪与改进,不断优化教研共同体组织架构,促进不同学段体育教师间平等交流与合作,共同构建质量评价和反馈迭代的共生纽带,提高教研共同体整体效能。

大中小学体育教师教研共同体构建是新时代背景下教师专业发展与体育课程改革的必然选择。教研体系重构与思维逻辑迭代,标志着体育教研从“传统经验主义”到“循证思维驱动”的转变,不仅能够解决梯度培养机制虚化、教师专业能力结构失衡问题,还能够打破学段教学割裂、增强课程体系协同治理。本研究提出的“纵向共建贯通、横向共享协同、生态共生赋能”三位一体大中小学体育教师教研共同体模式,其实践意义在于优化学段衔接、均衡资源配置以及激发教师共同成长。未来需进一步整合大中小学体育教育资源,探索体育教研共同体长效运行机制,融入“教师-学生”双中心理念,实现学校体育高质量发展。

参考文献:

- [1] 程介明. 教研:中国教育的宝藏[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2021, 39(5): 1-11.
- [2] 赵敏, 蔺海洋. 校本教研共同体建构:从“共存”

- 走向“共生”[J]. 教育研究, 2016, 37(12): 112-119.
- [3] 斐迪南·滕尼斯. 共同体与社会:纯粹社会学的基本概念[M]. 张巍卓,译. 北京:商务印书馆,2019.
- [4] 马伟华,刀悦. “共同体”理论的发展演进与时代创新——兼议中华民族共同体的内涵建构[J]. 青海民族研究, 2025, 36(1): 64-70.
- [5] 闫守轩,吴明俊. 中小学科学教育一体化:内涵、动因与推进逻辑[J]. 中国教育学刊, 2024(12): 70-76.
- [6] 马鹏云. 教研共同体中的教师行动逻辑研究[D]. 重庆:西南大学,2021.
- [7] 高居二. 论学校教研共同体的构建[J]. 当代教育科学, 2010(12): 54.
- [8] 宋崔,孙明浩. 教师专业学习共同体的内涵、价值及建构路径[J]. 江苏教育研究, 2023(23): 3-8.
- [9] 刘清昆,张红波. 教师领导力视角下区域名师工作室建设的实践研究[J]. 中小学教师培训, 2022(4): 19-24.
- [10] 樊三明,吕慧敏,朱美珍,等. 大中小学体育课程思政一体化建设的学理诠释与策略构思[J]. 体育学刊, 2025, 32(1): 107-114.
- [11] 教育部. 关于加强和改进新时代基础教育教研工作的意见[EB/OL]. (2019-11-25)[2025-01-04]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/201911/t20191128_409950.html
- [12] 中共中央办公厅 国务院办公厅. 关于全面加强和改进新时代学校体育工作的意见[EB/OL]. (2020-10-15)[2025-01-04]. http://www.gov.cn/xinwen/2020-10/15/content_5551609.htm
- [13] 中共中央 国务院. 教育强国建设规划纲要(2024—2035年)[EB/OL]. (2025-01-19)[2025-01-28]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/202501/t20250119_1176193.html
- [14] 教育部. 关于加强新时代中小学体育教师队伍建设若干举措的通知[EB/OL]. (2025-01-20)[2025-01-28]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s3735/202501/t20250124_1176809.html
- [15] 梁立启,栗霞. 中小学体育课程内容衔接的困境及其问题解决[J]. 体育研究与教育, 2020, 35(5): 21-25.
- [16] 季浏,马德浩. 新时代我国学校体育改革与发展[J]. 体育科学, 2019, 39(3): 3-12.
- [17] 刘雨欣,陶玉流,吴相雷,等. 社会资本驱动中小学体育教师知识共享的机理、困境与进路[J]. 成都体育学院学报, 2025, 51(1): 107-114+127.
- [18] 郑鑫,周秀,蒋晨曦. 教研组特征及教研组长如何影响教师教学?——基于专业学习共同体理论的调查[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2024, 61(4): 112-121.
- [19] HODGES C. Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement[J]. Childhood Education, 2003, 80(1): 42.
- [20] 张德安,黄丽辉. 大中小学思政课教师教研共同体建设的生成逻辑与实践路径[J]. 人民教育, 2024(20): 40-43.
- [21] 陶兰月. 构建教师教研共同体的四个基点[J]. 教学与管理, 2020(26): 26-27.
- [22] 王珍珍,赵新华. 跨学科教研共同体运行的协同机理和优化路径——基于ACAP理论视角[J]. 教育学术月刊, 2024(10): 73-83.
- [23] 蔡雅涵,韦倩云,戴晴琴,等. 基于社会网络分析的村镇空间格局优化研究——以湖南省石门县为例[J]. 中国农业资源与区划, 2024, 45(12): 251-264.
- [24] 尚力沛. 中小学高质量体育教研建设的价值、框架及路径[J]. 体育学刊, 2024, 31(3): 110-117.
- [25] 汪明帅,王亚君. 新手教师实践性知识生成机制研究——以“多对多”师徒结对为分析对象[J]. 教育发展研究, 2021, 41(12): 37-44.
- [26] 樊三明,董翠香,李梦欣,等. 高校体育教师课程思政教学能力培育研究[J]. 体育文化导刊, 2025(2): 103-110.
- [27] 杨哲. 虚拟教研室助推教师自主发展:逻辑向路、现实挑战与实践路向[J]. 黑龙江高教研究, 2025, 43(3): 14-19.
- [28] DALES W. Experimental microbial ecology[M]. London: Blackwell Scientific Publication, 1982: 320.
- [29] 王克勤,周敦鸾,范文敏,等. 基于质量监测的区域教研问题与对策[J]. 教育理论与实践, 2024, 44(29): 27-31.
- [30] 张佳,刘智慧. 校长和教研组长何以共同提升校本教研质量——基于H省9238名教师的调查[J]. 教育学报, 2025, 21(1): 87-102.
- [31] 李雪. 数智赋能校本教研的现实困境及其破解[J]. 教学与管理, 2025(10): 20-23.
- [32] 李颖,杜豪,经柏龙. 教师专业自主权的构建:赋权与增能[J]. 中国教育学刊, 2024(11): 80-85.