

# PBL 模式在幼儿园园本教研中的实践探索

陈旖琳

广西壮族自治区卫生健康委员会幼儿园

**摘要：**园本教研是提升幼儿园教育质量的重要途径，但当前普遍存在形式化、被动参与、与教学实践脱节等问题。PBL（问题导向学习）模式以真实问题为驱动，强调合作探究与反思性实践，为园本教研改革提供了新思路。本文基于一所幼儿园的两年实践，分析PBL模式在园本教研中的实施过程、关键策略与主要成效。研究发现，PBL模式能够有效激发教师的研究意识，促进教研与教学的深度融合，但同时也面临时间安排、问题筛选等现实挑战。

**关键词：**PBL 模式；园本教研；问题导向；教师专业发展

**【DOI】** 10.12252/j.issn.2096-6261.2026.01.020

## 引言

园本教研是幼儿园教师专业成长的核心阵地。以园为本的教学研究，其初衷是让教研活动真正服务于教学实践，解决教师在日常工作中遇到的真问题。然而，现实并不乐观。在很多幼儿园，园本教研变成了任务布置会、经验介绍会，甚至是资料整理会。教师被动参加，教研内容与实际教学脱节，活动结束后一切照旧<sup>[1]</sup>。

这种困境并非个例。有研究者认为，园本教研流于形式的根源在于缺乏有效驱动机制，教师未能真正深度参与教研过程，致使园本教研丧失内生生命力<sup>[2]</sup>。PBL（Problem-Based Learning）模式，即问题导向学习，或许能提供一条出路。该模式以真实问题为起点，引导学习者在解决问题过程中主动建构知识、发展能力。如果将这一思路引入园本教研，能否让教研活动从“走过场”变成“真研究”？

本文以一所省级示范幼儿园为实践基地，在过去两年中尝试将PBL模式融入园本教研。通过观察、访谈和案例分析，试图回答以下问题：PBL模式在幼儿园园本教研中如何实施？遇到了哪些困难？取得了什么效果？这些问题的探讨，希望能为同类幼儿园提供参考。

## 一、园本教研的困境与PBL模式的契合点

园本教研的概念并不新鲜。早在2000年代初，随着基础教育课程改革的推进，园本教研就被视为促进教师专业发展的重要途径。其核心主张是：研究的问题来自园所自身，研究的主体是一线教师，研究的目的是改进实践。这个理念很好，但落地困难。

在实践中，园本教研最常见的形态是“集体备课”和“听课评课”。集体备课往往是几位教师坐在一起，按照教材或教案轮流说说自己打算怎么上，最后统一下进度和要求。听课评课则更热闹——公开课之后，大家轮流发言，说几条优点，再提一两点建议，然后散会。这样的活动不能说没有价值，但离“研究”二字还有相当距离。

问题出在哪里？表面上看是形式单一、缺乏深度，根本原因则在于缺少一个能将教师真正卷入其中的驱动机制。教师参加教研，更多是完成任务而非解决问题。教研的问题往往是管理者定的，与教师日常教学中的困惑没有直接关联。没有真实的问题，就没有探究的动力。

PBL模式本质上是以问题为核心来推动整个学习过程。这个模式最早是在医学教育里用的，后来慢慢推广到了各个学段。它的基本逻辑是：让学习者面对一个真实、复杂，而且没有标准答案的问题，通过小组合作，自己去查资料、分析原因、想方案、验证效果，在这个过程中把知识和技能学到手<sup>[3]</sup>。把这个逻辑搬到园本教研里，意思就是教研活动得从一个真实的教学问题出发，老师们围绕这个问题一起合作探究，最后弄出改进方案并真的去试试。

这两者的契合点较为明显。园本教研需要真实的问题，PBL刚好能提供问题来源和筛选的办法。园本教研需要老师主动参与，PBL里的小组合作和角色分工也能调动起参与感。园本教研还要求成果能落地，PBL本身就看重方案能不能行得通以及验证这一步。可以说，PBL模式给园本教研提供了一套从“走形式”到“真落地”的操作路子。

## 二、PBL模式在园本教研中的实施过程

过去两年，我们幼儿园试着在园本教研里引进了PBL模式。这个过程说实话没那么顺，经历了从试点到推广、从照着做到慢慢内化好几个阶段。下面是一个比较完整的PBL教研周期，一般需要四到六周。

### 第一阶段：问题筛选与立项

以前教研的问题基本都是业务园长或者教研组长定的，定了再告诉老师去弄。但PBL模式要求问题得从老师那儿来。每学期刚开始，教研组会跟所有老师征集教学中碰到的困惑和难题。方式也很简单：每人写一个自己最想解决的问题，不规定格式，也不用给答案。

收上来的问题啥样都有。有的问“午睡时老有孩子

不睡咋整”，有的问“区域活动里怎么观察孩子”，还有的问“家长总让多教写字，怎么回应”。这些问题看着挺碎，但正好是老师真实遇到的难处。

教研组对这些问题进行分类和筛选。筛选标准有三：问题是否具有普遍性（多个教师遇到类似情况），问题是否具有探究空间（不是简单的是非题），问题是否能在短期内进行实践改进。最终选出一个或两个问题作为当期 PBL 教研的主题。例如，上学期选定的问题是“如何提高小班幼儿在建构区的合作行为”。

选定问题后，教师自愿组成研究小组，每组三到五人。小组推选一名组长，负责协调进度。教研组长担任 facilitator（促进者）角色，不直接给答案，而是通过提问引导教师思考。

#### 第二阶段：问题分析与资料收集

小组首先对问题进行拆解。以“建构区合作行为”为例，教师提出了一系列子问题：什么是合作行为？小班幼儿的合作能力发展水平如何？当前建构区里幼儿的表现是什么样的？哪些因素影响了合作？

带着这些问题，教师开始收集资料。资料包括两类：一类是文献资料，教师查阅《3-6岁儿童发展指南》、相关论文或书籍；另一类是现场资料，教师轮流在建构区观察记录，用手机拍摄幼儿活动视频，记录合作行为发生的频次和情境。

这个阶段大约持续一周。每周的教研时间（通常两小时），小组集中分享各自找到的资料和观察发现。一位教师在分享时说：“通过三天的观察，发现合作行为只有在积木不够用的时候才会出现，平时大家各搭各的。”另一位教师补充：“通过尝试发现，如果先搭一个半成品，然后向孩子求助，就会有孩子过来。”

这些分享本身就在推动问题的解决。教研组长的作用是在这个过程中追问：“你们说的‘合作’具体指什么？是一起搬运积木，还是商量搭什么，还是分工？”通过追问，教师对“合作”这个概念的理解逐渐清晰。

#### 第三阶段：方案设计与实施

基于前期的分析和讨论，各小组开始提出具体的改进方案。方案必须具体、可操作，不能停留在一般性建议层面。例如，针对建构区长期存在的合作问题，一个小组提出的方案包括三个细节：一是调整建构区的空间布局，适当缩小活动面积，从而迫使幼儿在有限空间内自然靠近、增加互动机会；二是投放需要两人配合才能完成的搭建任务卡，如“一起搭一座桥”或“轮流加高塔楼”，从任务设计上引导合作；三是教师使用特定的语言支架，例如“你们俩一起试试看”“你拿积木，你来固定，好不好？”等，帮助幼儿在互动中学习协商与分工。

方案不是纸上谈兵。接下来两周，教师们各自班

级实际实施这些策略，同时继续观察和记录幼儿的反应与变化。教研组还专门安排了一次“现场观摩”——所有小组成员集中到一个班级，实地观看建构区的活动过程，然后当场展开讨论。

观摩中发生了一个小插曲。一位教师注意到，她班上的两个孩子为了争一块弧形积木吵了起来，谁也不让谁。按照之前制定的方案，她应当引导他们商量解决办法，比如轮流使用或寻找替代材料。然而，当时她一着急，本能地走过去直接把积木拿走了。事后反思时，这位教师坦言：“我知道应该让他们商量，但一着急就忘了。”这个细节立刻成为教研讨论的焦点——大家由此意识到，教师的即时反应需要反复练习，仅仅有方案和理论指导是不够的，必须在真实情境中不断打磨自己的教育行为。

#### 第四阶段：反思与成果固化

实施结束后，小组把所有的观察记录、视频片段和反思笔记都拢到一起。每个小组要回答俩问题：方案管用吗？为啥管用或者为啥不管用？

回答这两个问题时，教师必须拿证据说话。有个小组展示了前后两周的对比数据：实施前，建构区里合作行为平均每15分钟只有0.8次；实施后涨到了2.3次。他们还发现，合作的质量也在变——从刚开始“各玩各的，偶尔搭把手”，慢慢变成“一起商量搭啥”。

当然，也有不行的地方。另一个小组试了用“任务卡”来促进合作，结果小班孩子根本看不懂任务卡是啥意思，反而更挫败了。这小组的结论是：任务卡不适合小班，可能得换成更直观的图卡或者实物示范。

教研组把各小组的成果整理成一本材料，包括问题分析报告、实施方案、观察工具、反思记录等。这些材料放进园本资源库，供其他老师参考。更关键的是，老师下次教研时可以接着之前的成果提出新问题——比如“合作行为出来后，怎么维持和加深？”——这样就形成了一个持续研究的圈儿。

### 三、关键策略与经验反思

两年的实践并不是一直很顺利。有几个策略被验证较为有效，同时也有一些教训值得反复琢磨。

（一）问题筛选要在“教师想做的”和“园所重点”之间寻求平衡

全让教师提问题，问题容易太散，或者跟幼儿园整体方向偏了。全让管理者定问题，那又回到传统教研的老路。折中的办法是：管理者先给个大方向（比如“这学期聚焦区域活动里的师幼互动”），教师在这个范围里再提具体问题。这样既能照顾到教师的参与感，也能让教研和园所重点对上号。

（二）时间安排是最大的现实难题

幼儿园教师的工作特别碎，从早忙到晚，基本没有

整块时间做研究。PBL 模式需要集中讨论、现场观摩、资料分析，这些都要花时间。实践里用的办法是：把每周一次的教研时间（原来两小时）重新分一下，前半小时小组里快速同步，中间一小时集中讨论或观摩，后半小时做记录和反思。额外的资料收集和方案实施就塞进日常工作里，不再另找时间。

但就算这样，教师还是觉得累。有位老师在访谈里说：“有时候忙了一天，晚上回家还要看资料、写观察记录，确实累。”这说明 PBL 模式在幼儿园不能照搬学校或医院的节奏，得更灵活、更精简一些。

### （三）促进者的角色特别关键

在 PBL 教研里，教研组长不再是“专家”或“评判者”，而是促进者。促进者主要做的是提问、追问、串联观点、提供资源。比如老师说“我们班孩子就是不爱合作”时，促进者不会直接说“你应该怎么做”，而是问“你说的‘不爱合作’具体是什么表现？有没有例外的时候？”

这个角色转换对很多教研组长来说并不容易。习惯了给答案的人，要忍住不评判、不直接回答，需要刻意练习。实践中，教研组长每次活动前会提前准备一组开放性问题，活动后再回头看看哪些问题有用、哪些问题让大家冷场。经过几个周期的磨合，促进者的提问技巧进步了不少。

### （四）成果固化不能止于文本

每次 PBL 教研都会产生大量文本材料，例如观察记录、反思笔记、方案设计等。这些材料如果不加整理，很快就淹没在文件夹里。但如果只是整理成册存档，也发挥不了太大作用。尝试的做法是：每学期末举办一次“教研成果分享会”，各小组用十分钟时间向全园教师展示自己的研究过程和发现。分享会的形式不限，可以是 PPT、情景剧甚至是一段视频。分享结束后，其他教师现场提问或给出建议。

这个分享会起到了多重作用。对展示小组来说，这是对研究成果的再梳理和公开检验。对听众来说，这是低成本的学习机会——不需要自己重新研究，就能了解其他班级的探索和经验。对幼儿园整体来说，分享会逐渐形成了一种“研究文化”，教师开始习惯用证据说话、用问题驱动行动。

## 四、成效与挑战

经过两年的实践，PBL 模式对园本教研的改善是明显的。首先，教师的参与度显著提高。传统教研中，发言的总是那几位骨干教师；PBL 模式下，每位教师都需要在自己小组中承担责任，沉默者越来越少。其次，教研与教学的距离被拉近。教师研究的问题就是自己每天面对的问题，提出的方案马上可以在班级里尝试，这种“即研即用”的反馈循环让教师感到研究有用。最后，教

师的专业表达能力和证据意识得到锻炼。从最初只会说“我觉得”“我感觉”，到后来能够说“我观察了五次，其中有三次……”，这种变化是可见的。

当然，挑战同样存在。最大的挑战来自时间。PBL 模式比传统教研更耗时，教师在已有工作负荷之上增加了研究任务，长期坚持有难度。其次是评价问题。传统教研的效果可以通过活动次数、签到表、教案数量来衡量，但 PBL 教研的效果很难被量化。幼儿园管理者需要接受这种“不可测量”的成效，这在以结果为导向的评价体系中并不容易。

还有一个值得注意的问题：PBL 模式在不同教师身上的效果差异很大。主动型教师如鱼得水，被动型教师仍然需要外力推动。如何让所有教师都能从中受益，目前还没有完美的答案。

## 结语

回到最初的问题：PBL 模式能否让园本教研从“走过场”变成“真研究”？基于两年的实践，答案是肯定的，但有前提。前提一是教师真正拥有问题选择权，前提二是教研组长完成角色转换，前提三是园所愿意为教研投入时间和资源。

PBL 模式在幼儿园园本教研中的应用，本质上是对教师专业发展理念的一次调整。它要求教育工作者们相信：教师是有能力的研究者，只要给他们真实的问题、适当的方法和充足的支持，他们就能在研究中成长。这个信念并不新鲜，但实践起来比想象中困难。不过，那些在建构区里主动商量搭建方案的孩子，那些在教研会上用数据说话的教师，都在提醒我们：这条路值得继续走下去。

当然，本文结论探索因样本有限，未来研究可以在更多类型的幼儿园中检验 PBL 模式的适用性，也可以探索更轻量化的 PBL 教研流程以减轻教师负担。园本教研的改革不会一蹴而就，但每一次真实的探究，都是向着更好教育迈出的一步。

## 参考文献

- [1] 王嘉琪, 王帅帅. 幼儿园园本教研现状问题分析及对策研究 [J]. 吉林省教育学院学报. 2021, 37(11): 23-27.
  - [2] 董艳, 和静宇. PBL 项目式学习在大学教学中的应用探究 [J]. 现代教育技术. 2019, 29(09): 53-58.
  - [3] 李美蓉. 基于问题的学习 (PBL) 模式在园本教研中的应用 [J]. 教育导刊 (下半月). 2021(02): 58-61.
- 基金项目：本文为南宁市青秀区教育科学“十四五”规划 2024 年专项课题《PBL 模式的幼儿园教研活动的实践研究》2024C056 研究成果。