

分类号:
学 号: 20232101050

密 级:
单位代码: 10759

石河子大学

硕 士 学 位 论 文



班级内幼儿教师合作机制形成的个案研究

| | |
|-------------|------------------|
| 学 位 申 请 人 | 邢淑汶 |
| 指 导 教 师 | 方建华 教授 薛杨子 园长 |
| 申 请 学 位 类 别 | 专业硕士 |
| 专 业 名 称 | 教育 |
| 研 究 领 域 | 学前教育 |
| 所 在 学 院 | 师范学院 |

中国·新疆·石河子
2026年5月

分类号：
学号：20232101050

密级：
单位代码：10759

石河子大学

硕士学位论文



班级内幼儿教师合作机制形成的个案研究

| | |
|--------|------------------|
| 学位申请人 | 邢淑汶 |
| 指导教师 | 方建华 教授 薛杨子 园长 |
| 申请学位类别 | 专业硕士 |
| 专业名称 | 教育 |
| 研究领域 | 学前教育 |
| 所在学院 | 师范学院 |

中国·新疆·石河子

2026年5月

**A Case Study on the Formation of Cooperative Mechanism of
Preschool Teachers in Class**

A Dissertation Submitted to

Shihezi University

In Partial Fulfillment of the Requirements

for the Degree of

Master of Education

By

Xing Shu-wen

preschool education

Dissertation Supervisor: Prof. Fang Jian-hua

May, 2026

石河子大学学位论文独创性声明及使用授权声明

学位论文独创性声明

本人所提交的学位论文是在我导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。据我所知，除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确的说明并表示谢意。

研究生签名：

邢淑汝

时间：2026 年 5 月 21 日

使用授权声明

本人完全了解石河子大学有关保留、使用学位论文的规定，学校有权保留学位论文并向国家主管部门或指定机构送交论文的电子版和纸质版。有权将学位论文在学校图书馆保存并允许被查阅。有权自行或许可他人将学位论文编入有关数据库提供检索服务。有权将学位论文的标题和摘要汇编出版。保密的学位论文在解密后适用本规定。

研究生签名：

邢淑汝

时间：2026 年 5 月 21 日

导师签名：

李军

时间：2026 年 5 月 21 日

摘要

从近年来出台的教育政策趋势中，我国逐步重视教师队伍建设、教师专业发展。新时代背景下为了建设高素质专业化的教师队伍，教师合作意义非凡，以及幼儿教师合作备受关注。但截至目前，幼儿教师合作机制研究尚不充分。怎样的合作机制有利于教师开展良好的合作呢？基于此，本研究以 S 园大一班教师为个案，运用个案研究法，有针对性地对班级内幼儿教师合作机制形成进行全面系统的调查，通过观察法、访谈法和文本分析法等收集资料，并结合使用了情境分析法与类属分析法对资料进行分析与归纳，试图探究 S 园大一班班级内幼儿教师合作机制形成。

本研究将班级内幼儿教师合作机制界定为：是幼儿园中独立班级内的三位教师，主班、配班和保育老师，为了达到共同确定的目标，以自愿平等的方式，开辟可供教师畅通联合行动的沟通路径，并在合作中获得满足的内心情感体验，在空间观察过程中，一旦聚焦问题，立即协调各要素作出反应的行动路径。研究发现，班级内幼儿教师合作机制由三部分构成：合作通道，涵盖了主班领导风格、主辅参与态度、主辅平等协商、主辅沟通规划和沟通融洽；合作情感，包括理解认可、理念同频、信任依赖和亦师亦友；合作响应，涉及空间观察、方案探讨、协调互补、非言语默契和协作执行。

研究进一步解释了班级内幼儿教师合作机制：从整体来看，是由合作通道-合作情感-合作响应共同构建的相互作用、循环往复的动态系统。反映出班级内幼儿教师合作机制的内部关系。从双回路来看，回路一（A1→A3）是幼儿教师合作机制形成是以合作通道为开端，驱动合作情感运转，推动合作响应的行动路径得以形成，继而通过合作响应完善优化合作通道。回路二（B1→B3）是合作响应反向加固合作情感，合作情感影响合作通道，合作通道及时调整合作响应。最终由增强反馈回路和平衡反馈回路的双路径，构成“通道奠基—情感驱动—响应执行”的双重循环连通的班级内幼儿教师合作机制。

关键词：班级内幼儿教师；合作机制；个案研究

Abstract

From the trends of educational policies issued in recent years, it is found that China has gradually increased its emphasis on the construction of the teaching staff and the professional development of teachers. In the new era, in order to build a high-quality and professional teaching staff, teacher collaboration is of great significance, and the collaboration among preschool teachers has received much attention. However, as of now, research on the collaboration mechanism among preschool teachers is still insufficient. What kind of collaboration mechanism is conducive to teachers' good collaboration? Based on this, this study takes the teachers of the first grade class in S kindergarten as a case, comprehensively uses case study, and conducts a comprehensive and systematic investigation of the formation of the collaboration mechanism among preschool teachers in the class.

Data is collected through observation, interviews, and text analysis, and the data is analyzed and summarized by using situational analysis and category analysis methods, aiming to explore the formation of the collaboration mechanism among preschool teachers in the first grade class of S kindergarten.

This study defines the collaboration mechanism among preschool teachers in the class as: the three teachers in an independent class in a kindergarten, namely the main teacher, the assistant teacher, and the nursery teacher, voluntarily and equally establish a communication path that enables smooth joint actions to achieve a common goal, and gain a satisfying emotional experience in the process of collaboration. In the process of spatial observation, once a problem is identified, an action path is immediately established to coordinate the response of each element. The research finds that the collaboration mechanism among preschool teachers in the class consists of three parts: the collaboration channel, which includes the leadership style of the main teacher, the participation attitude of the main and assistant teachers, equal consultation between the main and assistant teachers, communication planning, and harmonious communication; the collaboration emotion, which includes understanding and recognition, the same frequency of ideas, trust and dependence, and being both teacher and friend; the collaboration response, which involves spatial observation, plan discussion, complementary coordination, non-verbal tacit understanding, and collaborative execution.

The study further elucidates the formation of collaborative mechanisms among preschool teachers within classrooms: on a macro level, it is a dynamic system characterized by reciprocal interactions and iterative cycles, constructed through collaborative channels, collaborative emotions, and collaborative responses. This framework reveals the intrinsic relationships within the collaborative mechanism model among classroom-based preschool teachers. From a dual-loop perspective, Loop 1 (A

1→A3) illustrates that the formation of preschool teachers' collaborative mechanisms begins with collaborative channels, which initiate the operation of collaborative emotions, thereby facilitating the formation of action pathways for collaborative responses. Subsequently, these responses optimize and refine the collaborative channels. Loop 2 (B1→B3) represents the reverse reinforcement of collaborative emotions by collaborative responses, wherein collaborative emotions influence collaborative channels, and collaborative channels promptly adjust collaborative responses. Ultimately, through the dual pathways of reinforcing feedback loops and balancing feedback loops, a dual-cycle interconnected collaborative mechanism among classroom-based preschool teachers is established, characterized by "channel initiation—emotional drive—response execution."

Key words: Preschool teachers in the class; Collaboration mechanism; Case study

目录

| | |
|-----------------------------|----|
| 摘要..... | I |
| Abstract..... | II |
| 第1章 绪论..... | 1 |
| 1.1 研究背景..... | 1 |
| 1.1.1 教师合作对教师专业发展有重要影响..... | 1 |
| 1.1.2.幼儿教师合作机制的研究尚不充分..... | 2 |
| 1.1.3.基于研究者的经历..... | 3 |
| 1.2 研究意义..... | 3 |
| 1.2.1 理论意义..... | 3 |
| 1.2.2 实践意义..... | 4 |
| 1.3 理论基础..... | 4 |
| 1.3.1 团体动力学..... | 4 |
| 1.3.2 情感事件理论..... | 6 |
| 1.3.3 活动理论..... | 6 |
| 1.4 概念界定..... | 8 |
| 1.4.1 机制..... | 8 |
| 1.4.2 合作机制..... | 8 |
| 1.4.3 班级内幼儿教师合作机制..... | 9 |
| 1.5 文献综述..... | 9 |
| 1.5.2 教师合作机制的相关研究..... | 10 |
| 1.5.1 合作机制的相关研究..... | 9 |
| 1.5.3 幼儿教师合作机制的相关研究..... | 15 |
| 1.5.4 已有研究述评..... | 18 |
| 第2章 研究设计..... | 20 |
| 2.1 研究对象..... | 20 |
| 2.2 研究方法..... | 21 |
| 2.3.1 观察法..... | 22 |
| 2.3.2 文本分析法..... | 23 |
| 2.3.3 访谈法..... | 24 |

| | |
|----------------------------------|----|
| 2.3 资料的分析方法 | 24 |
| 2.3.1 资料编号与标注体系说明 | 24 |
| 2.3.2 资料归类与分析过程 | 25 |
| 2.4 研究信度与研究伦理 | 27 |
| 第3章 合作通道“架”桥：开辟交往畅通的沟通路径 | 29 |
| 3.1 合作通道机制的要素构成与内在关系 | 29 |
| 3.1.1 合作通道机制的要素构成 | 29 |
| 3.1.2 合作通道机制的内在关系 | 30 |
| 3.2 合作通道机制阐释 | 32 |
| 3.2.1 “宽严相济”的主班领导风格 | 32 |
| 3.2.2 “自发积极”的主辅参与态度 | 35 |
| 3.2.3 “藏”在事务性通报中的主辅平等协商 | 37 |
| 3.2.4 班级成员共同营造的沟通融洽 | 41 |
| 3.2.5 主班引领下的主辅沟通规划 | 43 |
| 第4章 合作情感“铺”路：获得满足的内心情感体验 | 47 |
| 4.1 合作情感机制的要素构成与内在关系 | 47 |
| 4.1.1 合作情感机制的要素构成 | 47 |
| 4.1.2 合作情感机制的内在关系 | 48 |
| 4.2 合作情感机制阐释 | 50 |
| 4.2.1 情感积聚的理解认可 | 50 |
| 4.2.2 一致性特征的理念同频 | 53 |
| 4.2.3 桥梁纽带作用的信任依赖 | 56 |
| 4.2.4 “亦师亦友” | 58 |
| 第5章 合作响应“通”车：以解决问题为目的的行动路径 | 62 |
| 5.1 合作响应机制的要素构成与内在关系 | 62 |
| 5.1.1 合作响应机制的要素构成 | 62 |
| 5.1.2 合作响应机制的内在关系 | 63 |
| 5.2 合作响应机制阐释 | 66 |
| 5.2.1 教师站位分布空间观察 | 66 |
| 5.2.2 问题解决的方案探讨 | 67 |
| 5.2.3 非言语默契 | 68 |
| 5.2.4 “佐料”作用的协调互补 | 70 |
| 5.2.5 团结高效的协作执行 | 72 |
| 第6章 班级内幼儿教师合作机制 | 75 |

| | |
|---|----|
| 6.1 班级内幼儿教师合作机制的动态阐释 | 75 |
| 6.2 班级内幼儿教师合作机制形成的动态关系分析 | 77 |
| 6.2.1 增强反馈回路：合作通道驱动循环（回路1） | 78 |
| 6.2.2 平衡反馈回路：合作响应驱动循环（回路2） | 79 |
| 第7章 研究结论与建议 | 80 |
| 7.1 研究结论 | 80 |
| 7.2 教育建议 | 80 |
| 7.2.1 沟通路径：双向建构平等对话机制，鼓励教师参与班级管理 | 81 |
| 7.2.2 情感路径：加强教师间情感联结，推动家人式信任的生态营造 | 82 |
| 7.2.3 行动路径：构建动态分工矩阵，助推问题解决的行动逻辑 | 83 |
| 7.3 研究反思 | 84 |
| 参考文献 | 85 |
| 附录 | 94 |
| 附录 A：《教师合作访谈提纲》 | 94 |
| 附录 B：《幼儿教师合作观察记录表》 | 95 |
| 致谢 | 96 |
| 作者简介 | 97 |
| 导师评阅表 | 98 |

第1章 绪论

1.1 研究背景

1.1.1 教师合作对教师专业发展有重要影响

从近年来出台的教育政策趋势中,我国逐步增加对教师队伍建设、教师专业发展的重视。2019年,中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》,重申“健全以师范院校为主体、高水平非师范院校参与、优质中小学(幼儿园)为实践基地的开放、协同、联动的中国特色教师教育体系”,提出面向教育现代化,“建设高素质专业化创新型教师队伍”的战略任务。^①2022年《新时代基础教育强师计划》中,提及“建立教师教育协同创新平台”,鼓励多方合作,促进教师专业发展。同时,党的二十大报告和2022年颁发《全面推进高质量教师队伍建设》均强调教师是教育的第一资源,提出了新时代培养高素质教师队伍的战略目标。在我国教育领域综合改革不断深化推进中,提及“坚持强教必先强师”,提升教师教书育人能力,逐步增加教师专业发展相关措施的比重。总而言之,教师合作作为促进教师专业发展的重要手段,对教师发展具有重要意义。已有研究表明合作对于教师发展^②、同事关系具有意义,有助于促进教师发展的意愿、提高教师反思能力、参与学校组织学习^③,使教师合作的重要性深入人心。

新时代背景下为了建设高素质专业化的教师队伍,教师合作意义非凡,体现在以下两个方面:

一方面,教师合作有利于拓宽教师专业化视野。赵昌木从师徒教师教育合作模式对教师专业化发展产生影响,新手教师观察、模仿资深教师的教学实践,在具体指导中领会资深教师传达的隐性经验和缄默知识,逐步将缄默知识灵活运用于个人实践。^④使得新手教师的专业化视野在观察、模仿和指导中全方位积累。时长江从自然合作文化氛围对教师专业化发展产生影响,经验丰富的专家型教师愿意分享自身的教学专长,自愿给予其他教师观摩学习,也鼓励新教师参与讨论,共同进步。^⑤专家型教师的分享行为不依靠行政手段的维系,能够容纳不同观点,很大程度上拓宽教师知识和信息交换的途径,给予新手教师专业化视野。

^① 新华社.中共中央、国务院印发《中国教育现代化2035》[EB/OL]. [2019-02-23] (2024-08-02). http://www.gov.cn/xinwen/2019-02/23/content_5367987.html.

^② Hargreaves,A.Beyond Collaboration:Critical Teacher Development in the Post modern Age[J].J.Smyth.Critical Dis-course on Teacher Deveop ment,London.Cassell,1995.149-173.

^③ 饶从满,张贵新.教师合作:教师发展的一个重要路径[J].教师教育研究,2007,(01):12-16.

^④ 赵昌木.创建合作教师文化:师徒教师教育模式的运作与实施[J].教师教育研究,2004(04):46-49+20.

^⑤ 时长江,陈仁涛,罗许成.专业学习共同体与教师合作文化[J].教育发展研究,2007,(22):76-79.

另一方面,教师合作有助于教师协同发展以构建学习共同体。在协调发展的作用下,和谐的文化氛围得以凝聚,激发教师对集体的认同感和责任感,无意中产生的群体的合力,使得再次成为促进教师协同发展的动力。乔雪峰认为教师合作被视为教育质量提升、学校改进和教师发展的重要途径,是教育政策关注的焦点。^①高清晨认为专业合作能够促进乡村教师同事间的协同发展,共同构建学习共同体,在同事身上获取专业支持,以此改善教学质量,一定程度上降低乡村教师流动,有助于乡村教育发展。^②教师合作在学生成长中也发挥着积极作用。库克(Coke)认为教师通过自身团队合作,为学生树立了合作学习的榜样,受教师“言行一致”的影响,潜移默化地培养学生合作技能。^③

总之,从政策和已有研究中均发现教师合作对教师专业发展起着重要作用,具体表现在良好的合作不仅有助于拓宽教师专业化视野,还有利于教师学习共同体的构建,在此过程中有利于良好的合作氛围形成,稳定师资、为学生树立合作榜样,建立起良性的学生-教师-学校合作循环系统。

1.1.2.幼儿教师合作机制的研究尚不充分

幼儿教师合作备受关注。《幼儿园教师专业标准(试行)》(2016)提出,幼儿教师需要与同事合作交流,分享经验与资源,促进共同发展,此体现出政策层面对幼儿教师合作的重视,幼儿教师合作对于教师专业发展具有重要的意义,通过优势互补,为了完成共同的目标,相互学习、相互促进、共同成长。邱向琴表示良好的配班,有助于班级管理得以有效开展,有利于教师相互学习和促进,共同实现专业发展。^④幼儿教师间的有效合作,有利于和谐的幼儿园文化构建、教师的专业成长和幼儿园教育教学质量的提升。然而实践中,幼儿教师存在合作意识淡薄、合作情感、合作技巧欠缺等问题,严重影响幼儿教师群体专业化发展。

截至目前,幼儿教师合作机制研究尚不充分。当下关于“教师合作机制”、“幼儿教师合作机制”主要集中于团体内部或组织间的讨论,如大学与幼儿园、大-中-小-幼儿园和校企间的合作机制,而对班级内幼儿教师合作机制的讨论则相对较少,也较少将保育员包含在教师合作机制中。然而,《幼儿园工作规程》中指出:“保育员应在教师的指导下,管理幼儿生活,并配合班级教师组织教育活动。”“保教并重”清楚地告诉我们,保育与教育具备同等地位。保育教师不仅肩负着卫生与看护的工作,也具有参与教育教学的责任。基于幼儿园班级内,以“两教一保”的教师合作形式开展班级工作,保

^① 乔雪峰,卢乃桂,黎万红.从教师合作看我国校本教研及其对学习共同体发展的启示[J].教师教育研究,2013,25(06):74-78.

^② 高清晨,孙涛.指向专业发展的乡村教师合作何以实现——基于30位乡村教师的深度访谈研究[J].基础教育,2022,19(03):69-78.

^③ Coke P K. Practicing what we preach: An argument for cooperative learning opportunities for elementary and secondary educators[J]. Education, 2005, 126(2).

^④ 邱向琴.影响幼儿教师配班效果的因素及组织策略[J].学前教育研究,2009,(12):58-60.

育教师需是班内教师合作机制中的组成要素，主班、副班在决策中也应充分听取保育员教师的建议，三位教师应鼎力相助，互相协调配合，维持班级活动有序开展。

因此，研究关注幼儿教师为主体的班级内教师合作机制，对幼儿教师合作机制相关研究进行梳理和思考，将保育教师纳入到班级合作机制构成中，期望在一定程度上推进幼儿教师合作机制的研究。

1.1.3.基于研究者的经历

选题缘于研究者自身实践经历，在与一线幼儿教师交流中逐步确定。研究者在参加学校实习见习期间，曾进入不少实习班级承担相应工作。其中有两段实习经历让我印象深刻：一段是“表面和谐”的教师合作。配班老师是一位经验丰富，但即将退休，出现职业倦怠的老教师，教育理念、处世方式与班级内其他教师存在差异，导致教师间在诸多班级管理事务中意见不合，交流不积极，甚至存在教师权力的隐性博弈。另外，因主班还承担部分行政任务，班内繁重和细碎的保育工作几乎压于保育老师一人，甚至保育老师还会协助主班管理班级。同时身为实习教师的研究者，也曾因班级内教师格格不入的合作关系，感受到班内压抑无措、“斗智斗勇”的氛围，无形中影响了教育热情，那段实习期间的教师合作，留给研究者深刻印象。另一段是深度配合的教师合作。源于一次机缘巧合的见习机会，来到S园大一班。从初发现教师间整体有较高的沟通频率、执行能力，班级内部工作有条不紊的进行，直至为期半月的见习结束后，研究者在日积月累的观察中感受到该班教师合作关系融洽，家长主动配合教师工作，幼儿活泼开朗，班级秩序是园内的模范班级，常受到园内领导的称赞表扬。

因此，怀着对教师合作的好奇和困惑，将其确定为研究方向，最终锁定于班级内幼儿教师合作机制形成这个问题，核心拆解为以下两个问题：班级内幼儿教师合作机制是由那些要素构成的？班级内幼儿教师合作机制是如何相互作用的？

1.2 研究意义

1.2.1 理论意义

第一，自上个世纪八十年代，教师合作逐步受到学界重视，但目前学界主要关注的依旧集中在对教师合作的定义、类型、问题等一般性的理论研究，且研究多关注中学、高中等学科教师合作，专门针对幼儿教师合作的研究相对匮乏。

第二，通过观察和访谈了解班级内幼儿教师合作，对班级内幼儿合作机制的形成进行深入探究，将班级内幼儿教师合作机制的构成要素以及要素间如何相互影响、相互作用上升到理论层面，一定程度上能够推进我国幼儿教师合作理论进一步具体，从而丰富

幼儿教师合作的理论成果。

1.2.2 实践意义

第一, 班级内幼儿教师合作机制的形成对于一线教师具备丰厚的实践价值。一方面, 幼儿教师合作机制的构建能够使得幼儿教师重视合作, 关注合作意义, 提高合作意识, 在合作中促进教师专业发展。另一方面, 通过对班级内幼儿教师合作机制形成的探究, 能够为园所内其他幼儿教师提供合作榜样。让一线教师明确班级内教师合作所具备的合作要素, 为教师提供良好的榜样参考价值, 有助于教师营造和谐、互帮互助的良好工作氛围, 使得幼儿教育教学和保育工作高效顺利开展, 共同构建良好的班级合作。也有助于推动幼儿社会性发展, 为幼儿营造和谐友好的班级氛围, 促进幼儿健康成长。

第二, 班级内幼儿教师合作机制的形成对园所教师管理具有实践价值。S园教师年轻化特征, 本研究通过对班级内幼儿教师合作机制形成的探索, 有助于为园所呈现良好的班级内幼儿教师合作机制, 一定程度上有助于为班级内幼儿教师合作提供实践启发和榜样示范的推广学习意义, 有助于提升园所教育质量和园所整体形象。

1.3 理论基础

1.3.1 团体动力学

团体动力学是一个社会心理学的概念, 发源于20世纪四十年代, 最初由美国心理学家库尔特·勒温在1939年提出, 又称“群体动力学”是西方社会心理发展史上的一个里程碑。基本观点是: 团体被视为一个有机整体, 以整体观念来探寻团体行为和人的社会行为。^①团体动力学作为社会心理学的理论, 理论与实践联系紧密。从个人、团体和外部环境出发, 重点关注影响团体运作的各项因素, 如目标、结构、沟通、领导、凝聚力等^{②③}, 对个体的意识、情感产生影响, 进而影响个体思想和行为, 核心观点如下:

其一, 在团体领导上, 团体动力学指出团体领导方式对个人和团体影响重大。^④领导者是群体的核心, 具备团体的决策权, 能够带领团体成员朝着共同目标出发, 尽可能通过沟通解决团队内部和与外部间发生的矛盾和问题^⑤, 促进个体与团体的互动, 彼此协调关系, 最终实现团体目标。团体领导者扮演多种角色, 是方向和经验的引导者, 协

^① LEWIN K. Resolving social conflicts[M]. New York: Harper & Brother, 1948: 74-75.

^② 郑立勇,孔燕.社会团体动力视角下的心理训练研究——以警察职业为例[J].合肥学院学报(综合版),2016,33(03):25-28+75.

^③ 刘晴,刘国栋.团体动力学理论视域下强化高校巡察组建设研究[J].办公室业务,2023,(21):183-185+189.

^④ 韩冬,刘剑瑞.团体动力视域下高校思想政治理论课课堂教学启示[J].教育教学论坛,2022,(13):30-33.

^⑤ 陶容.群体动力学视域下高校行政管理师资队伍队伍建设研究[J].公关世界,2025,(06):85-87.

调者和规范的执行者。^①在团体中提供启发引导、组织协调、沟通激励等多项作用，起到把控团体路径，创设包容尊重的环境，个体能够在安全自由的氛围里交流与合作。^②

其二，在沟通方面，沟通是两人或两个以上的人，互相交换信息，传达意见的一个过程，它是一切互动行为的基础。通过沟通，团队成员才能达成共识、建立互信、协调行动，为团体目标的完成而共谋策略，进而获得劳动力的平均分配。唯有通过沟通，团体才能互动，所以有效的沟通乃成为团体功能正常运作的先决条件。^③为了产生有利的团体动力，必须加强沟通且要保障团队成员之间的沟通为良性的沟通，保证团队成员之间的气氛达到轻松诙谐的状态。

其三，从团体结构来看，每一个团体都有独特属性，也有属于该团体所遵循的行为模式，使得团体成员有所遵循，在团体中的作用和承担的角色有所不同，成员的行为受到成员关系和其所处位置的影响，这些“关系”就构成了团体结构，团体结构的形成也与成员间的信任与互动息息相关。当一个群体在其成员之间的关系安排上获得一种稳定时，它也就拥有了一定的结构。团体结构主要包含团体角色、团体地位、团体人际关系、团体交流网络、团体规范制度以及团体内外环境等范畴。它是团体形成后应该首先予以考虑和建构的。

理论对本研究的启示：

其一，主班作为班级的主要领导者，是团体内部的核心，引导团体内部成员朝着共同目标出发，共同推进班级一日生活流程和家园事务，尽可能通过沟通、协商解决团体内外部发生的矛盾与问题，创设包容尊重的班级内部和谐氛围，能够增强团体凝聚力，也受其吸引。

其二，沟通是班级内教师联络的主要渠道，主班作为领导者，通过沟通协助解决矛盾，成员通过沟通，达成共识，逐步建立信任依赖等情感要素。教师团体在保障班级内一日生活工作顺利开展和家园共育的目标下工作，沟通模式的建立有助于达成目标的基本环节，班级合作中信息流动和整合，推动团体凝聚力形成。

其三，班级内教师具备清晰的目标，所有任务能够按程序进行，团体内成员分工明确、各司其责、成员间有良好的互动、融洽的气氛。^④结构是依靠成员之间的互动和依存关系得以建立而成的，为了提高工作效率而分工，成员在团体内部扮演着不同的角色，在团队初始阶段形成结构的推力，依据团体中个体成员本身的能力和动机不同，扮演着不同的角色，逐步构建相对稳定关系，这种关系就构成了团体结构。

综上，主班作为班级领导者，凭借宽严相济的领导风格引领沟通路径的搭建，使得班级内教师在共同推动一日生活顺利开展的目标中，在主辅平等协商中，做好主辅沟通

^① 潘正德.团体动力学[M].台北：心理，2012：58.

^② 文碧琪.团体动力学视域下的教师培训策略[J].西部素质教育,2024,10(03):144-149.

^③ 李郁文.团体动力学：群体动力的理论、实务与研究[M].台北：科技图书，2008：127.

^④ 王娜.基于团体动力学理论的远程教育学习小组研究[J].湖北大学成人教育学院学报,2011,29(04):35-36+39.

规划,为教师后期角色分工,构建稳定关系结构奠定基础。

1.3.2 情感事件理论

情感事件理论源于组织行为学,情感事件理论多运用于探讨组织人员在工作中情感和行动之间的关系。该理论的核心观点:通过“事件-情感反应-态度-行为”的关系,来说明工作情境下情感体验的组成、原因和结果。^①在工作环境中发生的情感事件,使得个体获得积极或消极的情感反应,从而影响参与者的工作态度与行为。^②情感事件理论将特定的时间、地点发生的重要事情称为工作事件^③,情感反应是积极或消极的情绪、心境,心境是低强度较低持续长的情感,情绪是高强度持续短的情感,是用来了解工作事件中对于行为产生影响的部分。其中,工作事件会引发个体的情感反应,继而进一步影响个体的态度和行为。情感反应主要通过直接和间接的方式影响员工的行为,通过影响员工工作态度继而影响其行为。个体的特征也会影响到个体的情感反应^④。

近年来,情感事件理论被广泛运用于管理学和组织行为学中。基于该理论视角,探索领导管理方式对于员工态度和行为的影响研究^⑤。领导为员工提供积极的情感支持,促进员工建立自信等积极情感,继而推动员工对于组织的积极行为。领导拒谏致使员工工作获挫,对员工工作满意度和建言行为产生负向影响。^⑥企业针对远程办公模式采取的人力资源弹性实践,强员工工作自主性,提高员工工作积极情绪,使得员工乐于参与角色外的组织公民行为,提高员工自身工作绩效的同时也提升了企业收益。^⑦

综上,依据该理论,班级内幼儿教师一日生活中的合作具体事件,符合情感事件理论对于事件的界定,教师经历合作情感事件后,理解认可使得教师获得积极的情感反应,使得教师获得积极的情感反应,从而触发教师的理念同频和信任依赖的情感态度,最终影响教师参与亦师亦友的行为关系构建。

1.3.3 活动理论

活动理论创立于二十世纪20年代左右,起源于古典哲学思想^⑧,是以马克思主义辩

^① 段锦云,傅强,田晓明,等.情感事件理论的内容、应用及研究展望[J].心理科学进展,2011,19(04):599-607.

^② WEISS H M,CROPANZANO R. Affective events theory : a theoretical discussion of the structure,causes and consequences of affective experiences at work[J] . Research in Organizational Behavior,1996,18(1) :1-74.

^③ 孙利平,陈晨,陈焯焯,等.员工职场偏差行为对其自身的影响:基于情感事件理论的探讨[J].外国经济与管理,2021,43(06):138-152.

^④ 陈云,杜鹏程.情感事件理论视角下自恋型领导对员工敌意的影响研究[J].管理学报,2020,17(03):374-382.

^⑤ 黄亮,徐辉.责任型领导对团队绿色行为的影响及其作用机制——基于情感事件理论[J].广东财经大学学报,2021,36(02):28-38.

^⑥ 吴松,翁清雄,张越.领导拒谏如何影响下属?基于情感事件理论视角[J].管理评论,2023,35(02):216-227.

^⑦ 李刚,夏梦瑶.人力资源弹性实践对员工工作绩效的影响——基于情感事件理论的视角[J].首都经济贸易大学学报,2023,25(03):58-72.

^⑧ 左美云,段睿睿,林琳.智慧养老数据资源治理体系研究:基于活动理论视角[J].西安交通大学学报(社会科学版),2024(3):40-51.