

■ 学前教育研究前沿

“校一地一园”合作视域下学前教育专业人才培养模式的创新 ——以泉州幼儿师范高等专科学校为例

刘文开

(泉州幼儿师范高等专科学校, 福建泉州 362000)

摘要: 创新特色鲜明的人才培养模式是推进专业内涵建设的一项重要内容,也是实现职业精神与技术技能高度融合培养目标的有效途径。文中结合学校实际,从人才培养目标定位、课程体系重构、全程实践教学模式构建、多元评价模式建立和人才培养机制创新等方面提出了创新学前教育专业人才培养模式的具体对策。

关键词: 学前教育专业;人才培养模式;创新

中图分类号: G619.21

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2017)01-0051-04

PDF 获取: <http://sxxqsfxxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2017.01.012

The Innovation of Talent Training Mode for Preschool Education Majors Based on the Cooperation among College, Region and Kindergarten —Take Quanzhou Preschool Education College as an Example

LIU Wen-kai

(Quanzhou Preschool Education College, Quanzhou, Fujian 362000, China)

Abstract: Innovating a distinctive talent training mode is essential to the establishment of a major with profound connotation. It is also an effective way to realize a fine integration of professional spirit and technical skills. Based on reality, the paper proposes detailed strategies for innovating the talent training mode for preschool education majors from the following aspects: targeting a talent training goal, restructuring a curricular system, establishing an all-through practice oriented teaching mode and a multi-evaluation system, and innovating the talent training mechanism.

Key words: preschool education major; talent training mode; innovation

随着《幼儿教师专业标准(试行)》(以下简称《专业标准》)、《教师教育课程标准(试行)》(以下简称《课程标准》)等的颁布实施以及三年行动计划的持续推进,学前教育得到了前所未有的重视和发展。《国务院关于加快发展现代职业教育的决定》明确指出:坚持校企合作、工学结合,强化教学、学习、实训

相融合的教育教学活动^[1],《教育部关于深化职业教育教学改革全面提高人才培养质量的若干意见》把“产教融合、校企合作”、“工学结合、知行合一”作为新时期全面深化教学改革提高人才培养质量的基本原则,这对幼儿师范高等专科学校的专业建设和人才培养提出了新的更高的要求。因此,从学校实际

收稿日期:2016-09-01;修回日期:2016-09-30

基金项目:福建省教育厅中青年教师教育科研项目(JAS15012)

作者简介:刘文开,男,福建永春人,泉州幼儿师范高等专科学校教授,研究方向:教育与教学管理。

出发,创新具有自身特色的“校—地—园”深度合作的学前教育专业人才培养模式,对于提升人才培养质量,促进区域学前教育事业的发展具有重要的现实意义。

一、确立突出幼儿教师教育特点的人才培养目标

人才培养模式是指在一定的现代教育思想和教育理论指导下,围绕专业人才培养目标和所面向岗位(群)的任职要求,以相对稳定的课程体系、管理制度和评估方式,实施人才培养过程的总和。其中,人才培养目标的定位是人才培养模式的首要问题,也是核心问题。在此过程中,需要通过开展专业调研在研究专业品质,确定具体、明确、突出专业指向性的培养目标,才能保证人才培养的专业性。幼儿教师需要具有良好的职业道德,掌握系统的专业知识和专业技能。为此,学前教育专业人才培养目标的定位,应以适应学前教育发展实践的要求为出发点,既要考虑理论知识的掌握,又要注重专业技能的提升,更要强调专业情感与职业道德的培养,使其与幼儿教师岗位所需的专业理念、专业知识和专业能力相契合。然而现实中仍有不少院校在“理论”和“技能”关系的处理上仍存在着明显的偏颇,有的院校过于强调理论知识的学习,忽视了专业技能的培养,导致毕业生的教育教学实践能力不足;有的院校过于聚焦弹、跳、唱、画、讲等艺术技能的获得,导致毕业生对教育教学理论的认识肤浅,科学人文素养欠缺,不能实现可持续发展。为此,我校根据区域学前教育发展实际和幼儿教师专业化培养要求,联合地方教育主管部门与合作幼儿园开展专业调研,明确用人单位对幼儿教师的知识、能力和素养要求的基础上,重新设计了突出幼儿教师教育特点的人才培养目标,即培养面向幼儿园、托儿所和其他学前教育机构,能在幼儿教育一线从事幼儿保教与管理等工作,熟悉现代幼儿教育思想与方法,掌握从事幼儿保教与管理工作的文化知识与专业知识,具备幼儿教师的“说、写、玩、教、弹、唱、跳、画”等专业技能,具有良好的职业道德、创新创业意识和反思精神,德、智、体、美全面发展的技术技能人才。以上人才培养目标的确立,主要是基于以下两个方面的原因:一是突出实践性的要求,即根据《专业标准》基本理念中“突出保教实践能力”的要求,重点培养幼儿教师必备的环境的创设与利用、一日生活的组织与保育、游戏活动的支持与引导、教育活动的计划与实施、对幼儿的激励与评价等7个领域的教育教学实践能力;二是注重反思性的要求,即根据《课程标准》基本理念中“教师是反思性实践者”的要求,以“校中园”、“园中校”的校内外实训实习基地为依托,通过“实践——反思——再实践——再反思”的良性循环

过程,引导学生主动建构教育知识、发展实践能力、培养反思精神、创新教学模式,提升专业能力和职业素养。

二、重构与专业标准要求相适应的课程体系

在幼儿教师的培养中,课程是教育的载体,是其培养目标的具体化,课程体系影响和决定着学生的素质结构和水平^[2]。《专业标准》对幼儿教师的培养规格从专业理念与师德、专业知识和专业能力3个维度、14个领域提出了具体的要求,引导着幼儿教师和幼儿教师教育向专业化、规范化的方向发展。然而,通过召开专业建设指导委员会、课程设置实践专家访谈会和开展毕业生跟踪调查,发现原有的课程体系中存在着以下问题:一是分科课程居多,缺乏综合课程。即在课程体系构建中,课程开设几乎以分科的形式进行,这虽然有利于学生对某一学科领域知识的认识,但不符合幼儿园保教活动需要对不同学科的内容进行互相渗透和整合的要求,也不利于学生进行思维的迁移与创造;二是必修课程过多,选修课程太少。例如,开设的选修课程少,选修课时仅占总学时的10%左右,而且选修课过于注重学科专业课程的纵深发展,无法实现通过选修课丰富学生知识结构、开阔学生视野的目的;三是课程内容不完整,具体表现在对师德教育、幼儿园安全教育和生命教育的重视不够,导致学生的师德水平不高,幼儿园安全法规、安全教育的知识和技能比较欠缺。因此,重构与专业标准要求相适应的学前教育专业课程体系成为必然要求。

(一)整合课程资源,创设综合教学情境

课程结构是指课程各部分的组织和配合,即探讨课程各组成部分如何有机地联系在一起的问题^[3]。针对原有课程结构存在的问题,我们以“校—地—园”深度合作为基础,重构了由公共必修课、专业必修课(含专业平台课程、教育技能课程和艺术技能课程)、专业素养限选课和任意选修课等四个部分组成的新的课程结构,既注重学生专业基础理论知识的学习,又注重学生教育技能和艺术技能的培养。与此同时,根据幼儿教师要掌握幼儿身心发展的特点和规律、熟悉各个领域的教育内容,在幼儿园教育活动的设计与实施中要体现趣味性、生活化和综合性的要求,一方面,根据幼儿教师的工作内容对具有内在逻辑或价值关系的课程资源进行序化整合,以消除各类知识之间的界限,促进学生形成关于幼儿教育的整体观念和思维;另一方面,注重创设综合教学情境,以培养学生运用知识综合解决实际问题能力。例如,在学习《幼儿园教育活动设计与实施》过程中,要求学生根据教育内容、教育手段和教育过程三个方面的综合,以及主题活动、一日活动、个别活

动三个层次的综合,设计教学活动方案,并到“校中园”的实训基地中实际操作,发现不足,及时改进,在“学中做、做中学”中全面提升保教实践能力。此外,在大学一、二年级每学期设置了1周的教育综合实践;大学三年级上学期设置了6周的教育综合实践,下学期安排18周的顶岗实习,教育综合实践学时达到总学时的32%,并实行“校一园”双导师考核制。通过教育综合实践学生不仅获得了直接经验,而且通过参与教学、观摩示范课、“同课异构”点评、观察和分析儿童个性化行为等活动,真正做到专业技能在教学现场中形成。

(二) 开设系列化选修课程,促进学生个性化发展

要培养高素质的幼儿教师,不仅要加强学生专业知识的学习,更要注重拓宽学生的知识面,丰富学生的知识与能力结构。为此,我们从学生兴趣和能力倾向存在差异性的实际出发,开设了幼教科研、幼托机构运营与管理、艺术教育和公共选修等四个系列20门课程供学生选修,开设的选修课程学分占计划总学分的比例达到27.8%,选修课程的种类显著增加,学分比例明显提高,为学生的潜能开发与个体化发展提供了肥沃土壤。

(三) 丰富课程内容,突出师德养成与安全健康教育

为了强化学生的师德养成和安全健康教育,我们的主要做法包括:一是设置师德教育课程,拓展师德培养途径。开设《教师职业道德修养》、《学前教育法律法规》课程,并将师德教育与养成融入《学前教育学》、《思想品德与修养》等课程教学内容中,使学生全面系统了解教师职业道德规范,增强对教师职业的认同,激发对教育事业的热爱,培养从教的责任感和敬业精神;二是注重校园文化建设,营造师德意识人文环境。以教师职业道德培养为主旋律,从物质文化、制度文化和精神文化等方面打造“学高为师,德高为范”的校园特色文化,并充分发挥教师在学生师德意识教育中的言传身教作用,以提高学生的师德认知水平,陶冶学生的师德情感;三是开设《幼儿园安全教育》、《幼儿行为管理》等课程,悬挂幼儿安全教育的宣传画,配置幼儿安全知识读本、幼儿安全教育活动方案、幼儿园突发事件处理案例及其他安全教育资源,使学生全面掌握有关幼儿安全教育及安全事故处理的知识和技能;四是将职业道德修养水平、对幼儿的态度与行为规范、安全意识与安全行为等内容纳入教育实践的考核评价内容,促进学生良好品德与行为习惯的养成。

三、构建全程实践的教学模式

《专业标准》以“师德为先,幼儿为本,能力为重,终身学习”为基本理念。其中“能力为重”特别强调

幼儿园教师要将学前教育理论与保教实践相结合,并在实践中通过研究和学习不断提高保教工作的专业化水平。而在传统的教学模式下,以教师为中心,通过讲授、板书及教学媒体的辅助,把教学内容传递或者灌输给学生,学生则处于被动接受的地位。这种模式不仅忽视了学生学习的主动性和创造性,而且在教学活动进程设计中采用的是“先理论后实践”的做法,导致理论学习与教育实践脱节,不利于培养学生的教育教学实践能力。为此,应根据学前教育专业的特点,构建全程实践的教学模式,这一模式在时间上体现为将实践教学贯穿于学生从入学到毕业的全部学习过程,在形式上融入幼儿园教育教学的整个流程,体现在课堂教学、教育见习、教育实习、顶岗实习、第二课堂和课外活动上,使其呈现出“实践内容全程化、实践场所多元化、实践方式多样化、实践导师多个化”的特点,最终实现教育实践时间与教育实践内涵的双全程化。具体如下:一是以提升学生的保教实践能力与反思能力作为教学目标。这决定了它必然以实践教学为主体、以理论教学为支撑、以实践过程为中枢、以职业实践活动为导向、以职业能力训练为载体^[4],以“校中园”、“园中校”实训实习基地为平台。在整个教学过程中,师生双方边教、边学、边做,理论和实践交替进行,直观和抽象交错出现,学生从最初的观摩感知到模拟实践再到教育综合实践,从开始的“学中做”到“做中学”再到教学做一体化,经历着由浅入深、由易到难的完整工作过程;二是构建全程化的教学实践内容体系。以学生未来的职业生涯为切入点,以职业能力培养为主线,构建包括课内实践教学、专业技能培养、校内实践教学和校外综合实践,涵盖师德体验、教学实践、管理实践、教研实践等全方位的教育实践内容体系,让学生在实践中积累经验、情感与智慧。同时,通过开展教师技能竞赛、艺术技能竞赛、课件设计与制作和班级文化环境创设作品展等活动,使理论与实践相结合、课内与课外相结合,促进学生职业能力的持续发展;三是改革教学方法。全程实践教学模式的实施,要求教师在教学进程设计中应突破“先理论后实践”的传统思维定势,根据课程的不同特点和不同的教学内容,选择角色扮演、案例教学、专题研讨、模拟教学和理实一体化教学等不同的教学方法或教学方法组合,实现理中有实,实中有理,促进学生职业能力的提高和职业素养的形成。

四、建立“校一地一园”共同参与的多元评价模式

传统的评价模式,评价主体往往只有教师,评价方法以期末终结性笔试为主,这种以教师关注学生学习结果的评价模式必然导致评价重点偏向于理论知识掌握,既不利于学生职业技能的培养和职业素

养的形成,也不利于学生良好学习习惯的养成。为此,我们根据学前教育专业的课程特点,建立了“校—地—园”共同参与的多元评价模式。在评价主体上,形成由行业、用人单位、学生与学校教师共同参与的多主体评价;在评价方式上,采取闭卷、开卷、口试、小论文、现场教学、课程教案设计、提交作品、研究报告、专业技能测试等不同组合的多方式评价;在评价标准上,由“校—地”合作的教育主管部门、行业专家与学校教师共同制定;在考核内容上,除考查学生对课程基础知识、基本理论、基本技能的掌握外,还注重考核学生的综合能力;在成绩计算上,根据课程的性质按不同的权重标准设计复合式的成绩评定方法。例如,对于直接面向幼儿园的《幼儿园教育活动设计与实施》、《幼儿园环境布置与教玩具制作》等专业课程,由学校教师和幼儿园教师共同制定考核标准、共同组织考核;对舞蹈创编、幼儿手工、幼儿简笔画等内容的考核采用提交作品与过程性考核相结合的方式。又如,对于教育见习、教育实习和顶岗实习等教育综合实践课程,由行业专家与学校教师共同制定由职业精神和技术技能两大方面 20 个指标组成的评价指标体系,由学校与幼儿园共同制定实习计划,组织开展实习,并在学生自我评价的基础上,由“校—园”双方指导教师分别填写《学生实习考核表(实习单位用)》和《学生实习考核表(校内指导教师用)》,最后按 2:4:4 的比例计算总成绩,形成了“校中园”、“园中校”的实训实习基地作为评价场地,学生、学校指导教师、幼儿园指导教师共同作为评价主体,过程性评价与终结性评价有机结合,学校评价与用人单位评价有机统一的多元评价模式。

五、创新“政行园校”多方合作的人才培养机制

“坚持校企合作、工学结合,强化教学、学习、实训相融合的教育教学活动”是国家层面关于推进人才培养模式创新的明确要求。但在缺乏机制和制度保障的情况下,合作关系只能依靠非制度因素(如校友关系)建立,往往导致合作的稳定性和长期性较差,合作层面比较低,合作关系比较脆弱,合作的效能也未能得到充分发挥。为此,我校在正确认识“校—园”合作中的成效与问题、机遇和困难的基础上,主动对接区域经济社会发展的人才需求,创建了“政行园校”多方合作的人才培养机制,与 14 个县(市、区)教育主管部门签订了校地合作协议,牵头成立了泉州幼教集团,审议通过了《泉州幼教集团章程》,建立了由学校理事会、专业建设指导委员会、专家工作站和教师工作站等四个层面组成的合作平台,构建了“人才共育、过程共管、成果共享、责任共担”的合作运行机制,从而使“校—地—园”合作走向了模式

化、制度化。其中,学校理事会由政府、行业协会、幼教机构和学校组成,为学校改革发展提供咨询指导、政策和资金支持,统筹和协调“校—地—园”深度合作共建,推进职前教育与职后教育衔接等;专业建设指导委员会以学前教育行业的专家、幼儿教育一线的名师为主体组成,负责引领与指导专业建设,将行业需求、社会需求融入人才培养目标、人才培养规格和课程体系设置等方面,实现了成立一个专业建设指导委员会,新增一批兼职教师、一批学生实习基地、一批毕业生就业基地、一批教师实践基地和一批社会服务基地的发展态势;专家工作站建立在校内,通过聘请来自幼教一线、具有一定行业影响力的名师或专家入驻专家工作站,以课程内容与职业标准对接、教学过程与工作过程对接、毕业证书与职业资格证书对接为路径,与学校教师共同开展人才培养方案设计、课程与教材开发、实训基地建设、课程教学与双师素质教师培养等任务;教师工作站建立在校外深度合作的幼儿园,通过选派学校的专业带头人、骨干教师进驻教师工作站,帮助解决幼儿园的教学实际问题、引导幼儿教师专业成长、指导示范幼儿园创建,以及落实学生实习岗位、指导学生教育综合实践等任务。在此基础上,以互利共赢为出发点和落脚点,制定了《学生顶岗实习与幼儿园教师培训交换管理办法》、《学校骨干教师与幼教机构名师互兼互聘管理办法》、《资源共建共享管理办法》等管理制度,推进“校—地—园”合作共建,实现协同发展,形成了“共建核心课程、共建特色教材、共建实训基地、共建教学团队”、“共同分享资源、共同组织教学、共同评价学生、共同促进就业”的“四共建”与“四共同”的人才培养新机制。

总之,“校—地—园”合作是培养高素质幼儿教师的有效途径,是学校与社会、教育与实践相结合的集中体现,它应当贯穿于学前教育专业人才培养模式之中。

【参考文献】

- [1] 国务院. 关于加快发展现代职业教育的决定[R]. 国发[2014]19 号文.
- [2] 王淑宁. 从《幼儿园教师专业标准》视角反思当前高师学前教育专业的课程体系[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版), 2015(8): 126—129.
- [3] 施良方. 课程理论——课程的基础、原理与问题[M]. 北京: 教育科学出版社, 1996: 123.
- [4] 梁周全. 专科层次学前教育专业全程实践教学的模式建构[J]. 学前教育研究, 2011(5): 30—33.

【责任编辑 张雁影】