

■ 学前教师专业发展



幼儿教师职后培训研究综述与启示

程秀兰, 王 柳

(陕西师范大学教育学院, 陕西西安 710062)

摘 要:在终身学习理念引领下,幼儿教师职后不断进行学习和提高的外在要求不断增多,内在需要也日益强烈,各种层次和各式各样类型的培训不断涌现,国内外学界对这个方面的关注和研究也日益增多。综述主要通过对中国知网及外网对近十年国内外有关幼儿教师职后培训方面的内容进行梳理和研究,介绍了幼儿教师职后培训的模式、培训内容、培训需求、培训评价体系及存在问题,并对此展开评价。

关键词: 幼儿教师; 职后培训; 专业成长

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2018)05-0069-05

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2018.05.015

Review on Researches on Post-service Education of Preschool Teachers and the Enlightenment

CHENG Xiu-lan, WANG Liu

(Education College, Shaanxi Normal University, Xi'an 71006, China)

Abstract: Under the guidance of the concept of lifelong learning, the external demands of in-service kindergarten teachers' continuous learning are increasing, and the inner needs are becoming more and more intensive, so various types of training are becoming popular, and the concerns and researches of this point are also growing. This paper mainly summarizes the training model, the training content, the training demand, the training evaluation system and the problem of the kindergarten teachers' in-service training of the domestic and international researches and studies on in-service kindergarten teacher training in nearly ten years on CNKI.

Key words: kindergarten teacher; in-service training; professional development

近年来,许多国家都把加强幼儿教师职后培训看作是幼儿教育发展与提高的基石,在职后培训上投入大量资金和精力,培训的规模、质量、层次都有大幅度提高,对幼教事业的发展具有极高的推动作用。随着幼儿教师培训热潮的兴起,国内外学者陆续对此展开讨论,近年来并取得了一系列较大进展。本文通过对这些研究的回顾,进一步梳理已有研究

成果,以期理顺幼儿教师专业成长与职后培训的关系,根据我国教育资源的特殊性,得出有利于我国幼儿园教师职后培训的对策。

一、有关培训类型与模式的研究

关于幼儿教师职后培训我国主要的培训模式有参与式培训、园本培训、基于学习共同体的培训、影

收稿日期:2017-10-19;修回日期:2017-10-24

基金项目:全国教育科学规划教育部重点课题(DKA140211)

作者简介:程秀兰,女,河南夏邑人,陕西师范大学教育学院教授,博士,硕士生导师,主要研究方向:教师教育,儿童心理发展与教育,儿童家庭教育;王柳,女,河南济源人,陕西师范大学教育学院硕士研究生。

子培训等。刘羽提出参与式培训逐渐成为幼儿教师培训的主要形式,首先,它要求培训者和学习者共同承担学习任务,共同承担责任,强调的是学而不是教;其次它主张以行动促进理念的转变,采用小组研讨、案例分析、课例研究的方法,强调培训活动以教师为中心。^[1]张思雁认为园本培训模式最利于幼儿教师职后成长。园本培训通过园本教研、师徒结对、专题培训、分层培训、分类培训的方式对幼儿教师进行培训。^[2]张运卉和张丽在《学习共同体:教师培训模式的理论与实践》中针对我国部分教师培训中无法突显教师参与的主动性和创新精神的问题,提出建立学习共同体的培训模式。就教师培训而言,学习共同体就是在教师培训中渗透学习共同体的理念,以学校为基础组建的旨在促进教师间互相学习、共同实践、共同成长的学习型组织。^[3]汪文华认为“影子教师培训”是有效提高教师职后培训的方式之一。“影子教师培训”是“影子学员”在参与“带教导师”的工作中,通过观摩名师课堂,在导师手把手的教学中提高教学能力的一种培训方式。“影子教师培训”,为幼儿教师开启了一扇以科研促教学之窗。影子学员通过参与“带教导师”的科研课题,在具体承担调查、访谈或实验的研究任务中,在形成论文和调查报告的过程中,逐步让影子教师熟悉了科学研究的过程并提升了科学论文的写作能力^[4]。

发达国家幼儿教师职后培训的类型和模式丰富多样。在美国,幼儿教师职后培训自20世纪80年代以来倍受重视,培训的模式主要有观察与评价模式、探究培训模式等。观察与评价模式在美国幼儿教师在职培训中占据重要地位,该模式是通过幼儿园园长、资深同行的现场督导和专项评价,为幼儿教师自身能力发展提供指导和评价。探究培训模式主要是同类型幼儿教师依托相关活动进行,针对保教过程中的实际问题展开研究,以上培训模式在美国幼儿教师在职培训中经常采纳^[5]。

在日本,幼儿教师职后培训形式灵活,根据不同教龄阶段的特点、地区的不同情况,开展自主培训和共同进修、脱产培训和半脱产培训、面授和函授等多种方式,以期提高不同教龄教师的素质和能力,改变了以往研修中使用广泛空洞的内容来培训所有人的做法^[6]。在培训方式上,主要与大学研究生院合作,由大学研究生院派遣培训讲师编订研修教材通过讲座等方式实施专业性研修。此外,园本培训在日本

幼儿园也开展得有声有色,主要是形式多样的教研活动,目前已经成为幼儿教师职后培训的主要形式。

德国分类组织幼儿园园长、幼儿教师和保育员的培训,根据情况选择脱产或不脱产的形式,短则半天、一天,长则十天半月,受训者根据自身需要在培训机构多个培训主题中“点菜式”参与培训^[7]。韩国幼儿教师需要接受不同程度的岗位培训,包括为教师晋升而设的资格培训,用以扩展教师在教育理论和实践方面的整体知识的一般培训,为新教师尽快熟悉本职工作的调整培训,为在岗教师更好地完成本职工作的提高培训等。^[8]

加拿大对幼儿教师职后培训的方式给予更多关注,在培训模式上存在空间和时间上的多种可选性。从培训时间跨度看,幼儿教师可以选择在园外进行半日至一个月以内的短期培训,也可以选择到高等院校或其他教育机构进行一个月至一年的中长期培训。在学习形式上,有脱产培训和非脱产培训,还有面授或远程教育等形式。培训活动分为专题指导讲座、实际教学讨论会等类型。除此之外,加拿大卑诗省政府为支持幼儿教师参与职后培训项目提供了一系列的经费支持,提高教师主动参与职后培训的积极性。^[9]

二、有关职后培训内容的研究

我国在幼儿教师培训内容方面的研究中,具有代表性的是刘厚琴、张莎所写的《幼儿教师继续教育课程内容的研究》,该研究提出幼儿教师继续教育课程内容构建的基本思路首先是构建科学的培训内容,依据幼儿教育发展的特点把培训内容分为背景性课程、知识性课程、实践性课程及综合性课程四个板块。其次应设置多元的课程内容,针对幼儿教育改革和发展实际,从不同地区、不同层次教师培训的实际需要出发,既要选择富有区域特色的培训内容,又使培训内容的安排遵循认识发展规律,形成科学的递进系列,通过“螺旋上升、逐步细化、多次回归”,使每个参训者都能得到最适合、最优化的发展。^[10]

徐群提出在培训内容的选择上应注重结构的均衡性、综合性和选择性。首先,课程结构要均衡,即通修课程与学科课程、理论课程与技能课程等应保持恰当、合理的比重。其次,应加强学科的综合性和综合性,注重结合教育教学实际和教师的教学和生活经验,强调综合与实践并重。最后,课程设置应注意选择

性。反映在幼儿教师继续教育过程中,就应注重受训对象的来源,以灵活地适应当地经济与社会发展的现实需要,开设出具有显著特色性的课程以满足幼儿教师继续教育和教育教学的需要,并促进每位受训者在各自不同个性层面上的全面发展。^[11]张文娟在《送培下乡:有效提升农村幼儿教师培训质量》提出在培训内容上,应倾向于最新教育观念和教育教学技巧,园本科研和最新科研理论四方面的内容。^[12]

发达国家幼儿教师的培训内容也各有特色。日本强调培训内容要与时俱进,要立足于“幼儿教师现有专业能力的不足、并根据时代和社会的需要选择培训内容”。日本要求幼儿教师除了理解幼儿心理、活动且具有综合指导、具体的保育及实践能力外,特别强调与社区及家长的沟通能力,教师作为集体一员的协调性,具有对特别幼儿的教育照顾能力,能够有效推进小学和保育所之间的衔接,能充分发挥园长的管理职能和领导权。日本根据幼儿教师专业能力之不足,强调培训内容随时代和社会需要而更新,积极开展有针对性的培训。^[6]

德国幼儿教师培训追求实用,常常根据学前教育相关热点问题设立主题,通过专家解读和幼儿教师相互交流,推动保教实践能力提升,如不同文化背景幼儿的教育等比较棘手的问题。幼儿园园长培训围绕的主题往往是管理工作中经常遇到的问题,如家长对幼儿园工作的满意度调查、幼儿园发展方案编制、幼儿园的办园质量自测、幼儿教师管理等。与其他国家不同的是,计算机应用能力培训、艺术技能培训等在德国幼儿教师的培训计划中鲜有所见^[7]。而在德国幼儿园工作,家长沟通、社区巡讲、教师之间的协作、保教过程中的耐心、灵活性等比计算机与艺术技能重要得多,也自然成为培训重点。

韩国的幼儿教师职后培训内容也非常丰富,且与实际紧密结合,除了“幼儿教育基本理论及技能、学前教育的发展等相关内容,还包括了人文礼仪、信息化社会、经济动态等多方面内容”,可谓包罗万象。而且幼儿教师可以按照“幼儿教师资格等级的不同(如一级二级教师,正副园长)选取不一样的培训内容与培训方式,”^[13]并安排资格等级较低的幼儿教师观摩等级较高的幼儿教师职后培训课程。

美国则充分调动各种教育资源为幼儿教师提供多元的培训内容与培训手段,如针对具体教育实践

的导师制、按需设置主题的小组制及在社区学院或本科大学修满相关课程从而授予更高学位以满足个人专业继续发展需要等的内容与形式^[13],从而可以满足处于专业发展不同阶段的幼儿教师对于专业成长的不同需求,激发其对于更高层次专业素养的成长动力。

三、有关培训质量评价体系的研究

我国大多数省市建立了较为完整的幼儿园教师培训评价的体系。例如,重庆市建立了重庆市教委直属机构——重庆市教育评估院对幼儿教师培训实施情况进行评价。其评价细则中明确指出应注重诊断性评估、形成性评估和总结性评估的综合应用,构建一套立体化的评估体系,对幼教国培项目实施的成效进行多维度的评估。对于脱产进行集中培训的幼儿园骨干教师,要考核其在本幼儿园和本地区发挥的引领示范效力与辐射效力。河南省教育厅在对幼教国培的评价方面,除了重视考核学员对食宿安置等生活满意度的评价外,更注重对其项目实施成效的评价。对学员的学习评价,除了重视其出勤考核外,更侧重于采取说课、试教、实作、展演、论坛等多种形式,从职业态度、专业理念以及教学技能等方面对其进行实训评价^[14]。

美国采用“标准化”评估体系保障学前教育师资培训质量,并积极采用第三方组织所开发的质量评价标准,如职前培训评价强调幼儿教师的实践表现,采用了“全美幼儿教育协会”开发的“幼儿教育职业准备标准”,分优秀、熟练、发展、基础四种等级。美国多样化的学前教育机构与多层次幼儿职业从业者的需求呈现出多元化的特点,其不同阶段培训与不同层次培训的标准化评估体系紧密结合,为培训机构确定培训目标、选择具体的内容提供了依据,为培训的实施也提供了参考,使每一阶段的培训质量要求都有章可循,操作性与实用性非常强。美国幼儿教师在职培训力求优秀,其评价细则采用“全美专业教学标准委员会”开发的“优秀学前教育教师标准”。^[5]评价实施中,以保教行为为核心,专业知识、专业态度、专业能力评价相互衔接。所有的评价多采取表现性评价方式,关注受训教师实际教学效果,切实保障了美国幼儿教师培训的质量。

德国幼儿教师培训注重政府性评价,培训条件、内容与效果成为主要内容,评价标准主要看是否与

保教实际相适应、培训结果是否转化为教学成果,由政府性研究机构实施,保障培训切实提高幼儿教师的专业能力。^[7]

四、有关我国幼教职后培训存在问题的研究

魏永刚和庞丽娟指出由于受经济文化等诸多因素的影响,我国东部地区与西部地区对幼儿教师的职后培训存在偏颇性和“一刀切”的现象。^[14]在具体培训中,将不同类别、不同层次的参训教师制定统一的培养目标,采用目标一刀切模式,而不管教师的起点是否不同,所有教师都按一种理念、一种要求和一种方式去培训,不能区别对待,在培训中将短培班的目标与中、长期班的培训目标混用,骨干教师与转岗教师等的培训目标互相套用,培训目标缺乏针对性、层次性。^[15]王怡指出当前县域幼儿教师培训工作中工学矛盾突出、补偿性学习需求强烈、专业支持服务较弱、外部专业力量介入不足是普遍存在的难题。县域幼儿教师培训困境的症结在于:对学前教育正确理念的漠视与偏失、基层研修队伍的匮乏与失衡、培训软硬件资源的不足与浪费以及基层培训体制的刚性与僵化^[16]。

林媛媛和张克明在《贫困地区幼儿教师培训状况与发展建议》中表明中西部贫困地区幼儿教师职后培训质量堪忧。多数参训教师认为培训(特别是专家讲座式的培训活动)都“与实际工作联系不大”,理论性过强而且培训内容较多针对发达地区幼教水平而定未能考虑贫困地区幼儿教师的实际困难。相比发达地区,贫困地区幼儿教师面临着如“师幼比例严重失衡”、“当地家长教育观念落后”、“教师自身的专业素质和综合素质较差”及“低工资、低保障、高负担”等现实的困难,致使其所接受的理论知识在当地“无用武之地”,教师心有余而力不足。^[17]

左瑞红和李岩通过调查分析指出在培训中存在公办园、民办园教师分布失衡;培训学员混杂;培训前缺乏科学的培训需求分析,培训内容脱离幼儿园实际,缺乏实用性;培训团队资源失调,培训绩效评价形式化等问题^[18]。程志龙指出在“应试教育”以及高考的影响下,教育行政部门更多地关注中小学教师培训,而忽略了幼儿教师的继续教育,因此幼儿教师的后继培养力度不够。师资水平后继培养力度不够还表现在特级教师数量不足、骨干教师少这

个方面^[19]。林娜通过对幼儿教师培训状况的调查发现培训中教师对互联网培训模式的认识与理解不足,自我监控能力弱,存在重专业知识、轻通识教育等现象^[20]。

五、国内外幼儿教师职后培训的启示与借鉴

与美国和日本的幼儿教师职后培训相比,我国幼儿教师职后培训还存在一些亟须解决的问题。从培训方式来看,存在重理论学习,轻实践操作的倾向,理论讲授多,实践操作少;讲座报告多,交流互动少;集体授课多,个别教学少;理念传播多,直面实际问题少;专家讲授多,情景模拟现场考察等情景性、参与性培训少;从培训内容来看,不同层次、不同对象的培训方案设计缺乏针对性,考虑培训对象的需求不足,考虑农村幼儿教师的实际情况不足,一些培训机构的国家培训和省级培训内容重复,缺失递进性、连贯性和系统性,“因人设课”的现象依然存在;从培训的时间看,强制集中培训多,参训者自主选择少;从培训质量评估看,存在缺乏完整科学的评估体系,重结果评估,轻过程评估等问题;从培训效果来看,存在注重表面成效,忽视教师专业内涵发展,培训绩效评估不客观、培训跟踪指导机制不完善等情况。

参照美国、日本及其他发达国家的做法,根据我国的实际情况,我们提出幼儿教师职后培训应形成“国家级培训—省级培训—市区培训—县乡培训——园所培训”的多级培训网络,将网络培训和现场培训有机结合起来,让各个岗位的幼教人员都能得到培训,具体的对策与建议是:

(一)理论联系实际,创新培训方式

发达国家的培训类型和方式丰富多样值得借鉴,我国的幼儿教师培训可以以学前教育热点问题为中心,以幼儿教育案例为载体,不仅有讲授示范观摩,还有小组研讨交流、集体归纳总结以及实地观摩学习和丰富多彩的娱乐活动,在真实的现场教育环境中,细致观察专家教师的日常教学行为和教科研行为,并充分发挥受训教师自身的主动性,把看、听、问、议、思等自主学习行为整合为一体,在新旧教育经验与知识之间建立联系,促进新的教育知识经验的生长。网络学习以其适应学习者个性化学习需要,有助于实现交互式学习,不受时空学习人数限制

低成本高质量为特点,使教育资源共享变为现实,从而为培养高质量的幼儿教育师资提供坚实的保障。

(二)依据实际需要,改革培训内容

培训内容能满足受训者需求是国外幼儿教师职后培训的突出特点,我国幼儿教师职后培训内容要从单纯的学科知识、教育理论学习向实用性多样性全面化综合化发展;根据不同层次、不同水平教师的具体需求提供合理的培训课程,避免培训内容单一重复,杜绝因人设课的现象发生,要突出岗位特点,园长、教研组长、班主任、保育员、后勤人员以及保健医生等各岗位培训内容要有针对性,同时还要充分考虑城市与农村教师之间的需求差异,尊重农村幼儿教师的实际需要和现实水平,使不同层次和水平教师的需求都能得到满足,达到提升教师专业内涵发展的目的。

(三)营造培训氛围,构建园内学习型组织

园内培训是能最大限度满足更多数教师需求的一种培训形式,培训内容针对性强、时间灵活,教师与专家、教师与教师之间容易处于对话交流的良性互动状态。建议构建园内学习型组织,加强培训的目的性和针对性,使培训由单向灌输向双向对话转变,促进教师由外在受训者向内在学习者、自我反思研究者转化,让教师真正成为学习研讨的主体,变被动为主动。

(四)构建幼儿教师培训评价体系,完善考核管理机制

需要完善和建立第三方评估机制,努力研发国家性和地方性评价标准体系。各承训机构在培训工作开展之前,要通过广泛深入的调研了解教师的培训需求和心理预期,制定切实可行有针对性的培训计划;及时收集培训过程中的各种信息,调整培训内容方式和进程;在培训结束后,做好培训的跟踪调研工作,实行过程性动态评估,将诊断性评估、形成性评估和总结性评估综合运用,对培训效果进行定量和定性分析,促进幼儿教师培训工作制度化规范化,从而全面提升幼师培训的实效性。

[参考文献]

[1] 刘羽.关于新时期幼儿教师在职培训方式的思考[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2009(4):155—156.
[2] 张思雁.幼儿教师继续教育方式的研究[J].高等函授学报(哲学社会科学版),2008(11):19—22.

[3] 张运卉,张丽.学习共同体:教师培训模式的理论与实践[J].中小学教师培训,2007(7):15—16.
[4] 汪文华.带课、带研、带学、带资,促进“影子教师”培训有效实施——以2010年“国培计划”安徽省置换脱产研修项目为例[J].中小学教师培训,2011(3):8—10.
[5] 王晓岚,丁邦平.美国学前教育师资培养的方式、特点及其启示[J].高等函授学报(哲学社会科学版),2012(4):49—54.
[6] 徐丽玲.发达国家幼儿教师培训特点与启示——以美、英、日、韩等国为例[J].佳木斯教育学院学报,2012(11):11—13.
[7] 步社民.德国幼教师资的培养培训[J].早期教育,2004(7):20—21.
[8] 王冰.韩国当代幼儿教育概述[EB/OL].http://www.cnsece.com.
[9] 黄媛媛.加拿大幼儿教师队伍建设研究——以卑诗省为例[D].重庆:西南大学,2014.
[10] 刘厚琴,张莎.幼儿教师继续教育课程内容的研究[J].高等函授学报(哲学社会科学版),2009(1):25—28.
[11] 徐群.关于幼儿教师继续教育课程建设的思考[J].江苏教育学院学报(社会科学版),2004(9):53—55.
[12] 张文娟.送培下乡:有效提升农村幼儿教师培训质量[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2014(2):105—107.
[13] 程翔宇,徐东,秦弋.国外幼儿教师职后培训对我国的启示——基于专业成长力视角[J].高等继续教育学报,2014(3):46—49.
[14] 魏永刚,庞丽娟.“幼儿教师国家级培训计划”实施的若干问题[J].教育评论,2013(2):45—47.
[15] 敖春美.西部民族地区农村幼儿教师专业发展现状、问题及对策——以宁夏农村幼儿教师为例[J].延安职业技术学院学报,2011(4):40—42.
[16] 王怡.县域幼儿教师培训的困境及对策分析[J].陕西学前师范学院学报,2017(1):116—119.
[17] 林媛媛,张克明.贫困地区幼儿教师培训状况与发展建议[J].学前教育研究,2012(1):28—32.
[18] 左瑞红,李岩.“国培计划”短期集中培训项目实施的问题与建议[J].继续教育研究,2013(10):73—76.
[19] 程志龙.我国幼儿教育面临的问题、成因和对策[J].学术界,2014(5):207—217.
[20] 林娜.“互联网+”背景下农村幼儿园教师培训状况调查研究——以泉州市为例[J].陕西学前师范学院学报,2017(8):144—148.