

■ 学前教师专业发展

“以学习者为中心”理念引领下非学前教育专业教师 专业补偿培训的实践探索

——以湖南民族职业学院为例

汤阳, 李洋

(湖南民族职业学院学前教育学院, 湖南岳阳 414000)

摘要:非学前教育专业教师专业补偿培训是国培3.0阶段针对非学前教育专业背景的幼儿园教师群体推出的新项目。文章以湖南民族职业学院承办的专业补偿项目为对象,对项目践行“以学习者为中心”理念的实施过程进行分析归纳,并提出了严把学员筛选关、建设以“微课”为主的移动学习资源库和引入移动直播技术拓展跟岗实践基地资源三条改进建议,为后期专业补偿培训项目的有效开展提供参考。

关键词:非学前教育专业教师专业补偿;幼师国培项目;以学习者为中心;实践探索

中图分类号:G615

文献标识码:A

文章编号:2095-770X(2020)05-0096-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2020.05.016

Practical Exploration of Professional Compensation Training Program for Teachers of Non-preschool Major under the Guidance of "Learner-centered" Concept

TANG Yang, LI Yang

(School of Preschool Education, Hunan Vocational College for Nationalities, Yueyang 414000, China)

Abstract: Professional compensation training for non-preschool major teachers is a new project launched in "National Teacher Training Plan" 3.0 version, for kindergarten teachers who have a non-preschool education background. By studying its professional compensation training program in Hunan Vocational College for Nationalities, this article analyzes and summarizes the "learner-centered" concept implementation of this project. And it puts forward three improvement suggestions: more strict screening of learners, construction of "micro-classes" as a major part of mobile library of learning resource, and introduction of mobile live broadcast technology to expand follow-up internship resources to practice. By having these suggestions this paper hopes to provide reference for the effective development of professional compensation training programs in the future.

Key words: professional compensation training program for non-preschool major teachers, National Training Program of Kindergarten Teachers, learner-centered concept, practical exploration

一、问题缘起——从“幼儿园转岗教师培训”到“非学前教育专业教师专业补偿培训”

2011年9月5日,为了贯彻落实《国务院关于当前

发展学前教育的若干意见》^[1]精神,教育部财政部下发《教育部财政部关于实施幼儿教师国家级培训计划的通知》^[2],正式启动了“幼儿教师国家级培训计划”(后文中简称“幼师国培计划”)。2011—2019这九年

收稿日期:2020-02-16;修回日期:2020-03-04

基金项目:湖南省哲学社会科学基金项目(18YBJ17)

作者简介:汤阳,女,湖南岳阳人,湖南民族职业学院学前教育学院讲师,主要研究方向:学前教师教育;李洋,女,湖南岳阳人,湖南民族职业学院学前教育学院教授,主要研究方向:高职教育和学前教育管理。

来,教育部财政部为了有效推进幼师国培计划的改革实施工作,陆续下发了一系列政策文件,不断对培训项目的类别、对象、内容和方式等进行调整。2018年11月7日,《中共中央国务院关于学前教育深化改革规范发展的若干意见》发布,明确提出对“非学前教育专业教师进行全员补偿培训”^[3]。随后,2019年中小学幼儿园教师国培计划发布^[4],幼师国培项目单独列项,制定专门的实施方案,方案中列出八类培训项目,首次提出面向幼儿园非学前教育专业背景教师的“非学前教育专业教师专业补偿培训”,替代了以往的“幼儿园转岗教师培训”。

从“幼儿园转岗教师培训”到“非学前教育专业教师专业补偿培训”,培训项目更替的背后,体现的是国家对新时期幼儿园教师队伍建设现状更为精准的把握,分层分类定向推进幼儿园教师专业发展的政策导向,以及精准施培,提高培训针对性和实效性的目标要求。党的十八大以来,我国学前教育事业迅猛发展,普惠性学前教育资源迅速增加,然而,优质师资短缺仍然是当下制衡学前教育事业进一步发展的瓶颈所在。优质师资增长的速度不仅远远跟不上学前教育资源普及的速度,并且在城乡之间、区域之间的分布也极为不均衡,广大中西部地区农村幼儿园的教师数量严重不足,质量也普遍偏低,职前有过学前教育专业学习背景,能够获得大专及以上学历的教师少之又少。近几年从中小学转行的转岗教师在一定程度上缓解了幼儿园教师数量不足的问题,但调查显示,转岗教师职业适应情况一般,对幼教职业的理解与认识不足,专业知识较为匮乏,职业技能适应一般^[5]。“非学前教育专业教师专业补偿培训项目”的设置即是为了解决农村幼儿园转岗教师和其他在职教师缺乏学前教育专业学习背景、不能及时适应保教工作的突出问题,培训对象除转岗教师外,还纳入了其他非学前教育专业背景的新入职教师,以及在岗数年,但缺少学前教育专业背景、专业基础薄弱的“老”教师。非学前教育专业教师专业补偿培训作为国培3.0时代新推出的培训项目,要求施培团队准确把握培训对象的培训需求、学习特点和实际问题,以学习者为中心,科学设计培训内容和方式,精准施培,着重提高培训的实效性。湖南民族职业学院承办的非学前教育专业教师专业补偿培训,即是在“以学习者为中心”理念引领下所做的一次实践探索。

二、以学习者为中心的非学前教育专业教师专业补偿培训的实践探索

“以学习者为中心”是当代教育研究常提到的理

念,也时常出现在教育政策文本和教育实践者的话语体系中^[6]。这种理念将学习者视为具有能动性的主体,将学习者的全面发展、个性化发展作为确立教育目标的重要考量,关注从学习者的具体特征和需求出发设计学习过程和教学方式,支持学习者有效学习。当代建构主义思想将学习看作是学习者主动建构知识的活动,将学习者看作是积极的活动者、探索者和知识建构者,可以说是以学习者为中心理念的主要体现^[7]。

研究者指出,当前教师专业发展应该从被动培训走向主动学习,而建立一个以学习者为中心的教师培训体系是实现教师从被动接受培训转向主动学习的重要途径^[8]。“以学习者为中心”的理念应用于教师培训中,意味着培训应唤醒每一位学员学习的主动性和积极性,培训者应准确了解学员的具体特征和需求,在此基础上确立培训的目标和内容,并根据教育与学习的规律组织培训活动,采取参与式、体验式、学做合一的培训方式,让学员在实践和互动中主动建构知识,有效改变教育行为,全面提升职业素养。为了践行“以学习者为中心”的理念,更好地支持幼儿园教师的自主学习和可持续发展,湖南民族职业学院在实施湖南省幼儿教师国家级培训计划(2019)中“非学前教育专业教师专业补偿培训”子项目时,主要从以下几方面进行了实践探索:

(一)把握需求,重视差异,促进学习者富有个性化的全面发展

“以学习者为中心”意味着培训者应将学员的需求作为培训的首要出发点,将学员的发展作为确立培训目标的重要考量。通过多种方式的训前调研,深入了解参训学员的学习特点与需求,在此基础上调整培训目标和内容,是把握学习者个体差异,尊重学习者主体地位,促进学习者有效发展的首要环节。

本次培训前,湖南民族职业学院培训团队通过电话和网络两种途径开展了访谈、问卷调查、资料收集三种形式的调研,调研围绕四方面内容进行:一是学员的个人基本情况(姓名、性别、年龄、教龄、岗位、人行缘由等);二是学员所在园所的教育教学情况(幼儿园类型及所在区域、园本教研情况等);三是学员的学习基础(学历、在职进修经历、信息技术水平等);四是学员的学习需求(对培训内容、培训方式和培训教师的期待等)。调研发现:(1)学员中女性占绝大多数;从年龄结构来看,35岁及以上的学员约占总人数的60%,35~45年龄段的学员居多,但教龄超过10年的学员只占38%左右,教龄与年龄不成正比;从岗位分布来看,位于教师岗的学员约占总人数的53%,担任

园长的学员约占 33%,其余学员位于所在单位的其他行政岗(如教学副院长、保教主任等);从入行缘由来看,“喜欢与孩子相处”和“工作稳定,有寒暑假”是学员选择幼师行业的主要缘由;(2)学员所在单位主要位于区、县级地区,来自民办幼儿园的学员约占总人数的 42%,与来自公办园的学员人数接近,值得注意的是,约有 17%的学员并非在幼儿园工作,而是来自中小学,在中小学担任教师或是行政人员;就学员所在园所而言,公办园相对于民办园办学更为规范,多数公办园开展了常规的园本教研和教师培训,打造了本园的特色课程;(3)拥有大专及以上学历的学员约占 75%,学员整体学历层次较高,但多数学员所学专业与幼儿园教育相距甚远;大部分学员习惯于利用手机进行移动化办公和学习;绝大多数学员都有过在职研修经历,不少学员基于以往经历提出了对本次培训的具体建议;(4)在培训内容上,学员对“教育活动的设计与实施”“游戏活动的支持与引导”与“艺术类技能的提高”需求最高;在培训方式上,学员期望采用的培训方式主要有“观摩评课”“教研讨”“专家讲座”与“师徒结对”;在培训教师方面,学员倾向于教学经验丰富、教学案例贴近工作实际,且能够与学员互动交流、指导学员实操的教师。

根据调研结果,培训团队将项目第一年度(2019 年)集中培训的主题确定为“夯实基础,补偿基础知识”,构建了“补偿专业基础知识、提高科学保教能力、树立职业认同与专业信念”的三维培训目标体系,在确立知识和能力目标的同时,明确情感态度目标,促进学员全面和谐发展。培训课程模块均围绕培训目标设置,“教育活动的设计与实施”“游戏活动的支持与引导”被列为“幼儿教育基础知识”模块中的核心专题课程,并被确立为跟岗实践的核心主题,部分艺术类技能课程被列为“幼儿园领域教育”模块中的拓展专题课程,服务于学员的个性需求。针对学员实际教学能力不强,渴望在一线名师的引领下观摩、研讨和实操的现状与需求,本次培训坚持“实践取向”,采取“教学观摩”“教研讨”“同课异构”等学做合一的培训方式,强化理论学习与跟岗实践之间的联系,并精

心选择了多位经验丰富、案例鲜活的一线园长和名师进行理论和实践引领,以学员的实际问题切入,着重现实案例剖析,启发学员反思,让学员在参与和体验中习得解决问题的知识和技能,树立职业认同感和职业理想。针对学员依赖手机进行移动化学习与办公的特点,培训团队以互联网为依托,利用 QQ、微信等手机软件,搭建跟踪服务平台,帮助学员开展线上研修、交流探讨、成果分享等活动。针对学员年龄、岗位、专业背景分布差异明显的特点,培训团队按“组间同质,组内异质”的原则协助学员组建共同体,引导学员在合作探究的过程中相互交流、碰撞和建构,实现“视域融合”。总之,培训团队在扎实调研的基础上关注、把握与尊重了参训学员的个体差异和培训需求,在设计和实施培训方案时进行了有针对性的调整与指导,从而帮助不同层次、不同特点的学员获得富有个性的全面发展。

(二)问题导向,任务驱动,在真实教育情境中实现学习者的知识迁移

“以学习者为中心”同时也意味着“以学为中心”,切实提高学习者学习的有效性,使学习效果化为学习者知识结构优化和行为改变,是这一理念的核心要义。非学前教育专业教师专业补偿培训,着重补偿的是学员的专业基础知识,以及运用知识科学开展保教活动的的能力,在本次培训中践行“以学习者为中心”的理念,意味着培训者需要采取有效措施补充和优化学员的知识结构,使学员能够学以致用,将知识迁移到教育实践中。

建构主义认识论强调知识是个体与环境在相互作用的过程中建构的,情境理论进一步提出知识产生于真实情境中,只有在应用中才可以被理解和发展^[9]。这些理论给教师培训带来的启示是:培训者应创设真实或高度仿真的问题情境,提供贴合实际的研修任务,让学习者在与情境和其他个体的交互中主动建构知识,实现知识的迁移。本次培训在前期调研的基础上筛选出学员普遍存在、亟需解决的基本问题,以问题为导向,创设真实或高度仿真的问题情境,设计研修任务,引导学员在问题情境中合作完成任务,达成培训目标。具体实施流程如图 1 所示:

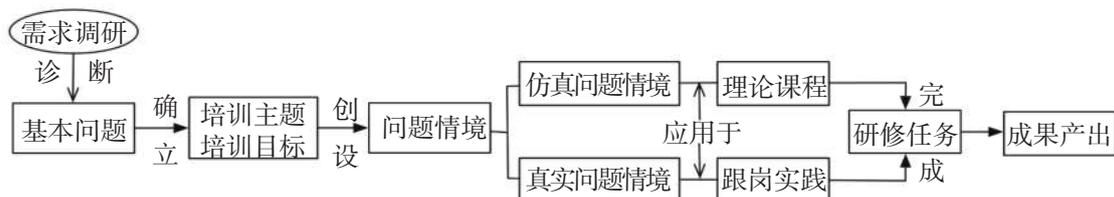


图 1 问题导向、任务驱动的培训项目实施流程

1. 问题诊断

基于前期调研结果,参考《幼儿园教师专业标准》和《2019年幼儿园教师园长培训实施指南》,相较于符合社会期待和要求的合格幼师,学员普遍存在且亟需解决的教学实践基本问题具体确立为五个:①建立职业认同,树立职业理想;②合理安排一日生活,科学开展保育工作;③计划与实施适宜幼儿发展的教育活动;④挖掘游戏资源,支持与引导幼儿的游戏活动;⑤创设与利用班级环境,组织开展区域活动,引发和支持幼儿的自主活动。这五个问题指向的是学前教育最基础、最核心的专业理念、知识和能力,第一年度(2019年)集中培训的主题——“夯实基础,补偿基础

知识”,以及三维培训目标——“补偿专业基础知识、提高科学保教能力、树立职业认同与专业信念”,即是对这些专业基础问题的聚焦。

2. 问题情境创设

围绕学员的五大基本问题,培训团队从两条线入手,创设问题情境,一是在跟岗实践环节,在幼儿园的协助之下,创设融入幼儿园一日活动的真实问题情境;二是在集中授课环节,通过教育案例、教学录像、模拟实训等手段,在各模块理论课程中创设仿真问题情境,使学员的整个学习处在有实际意义的问题情境中,为知识的建构和迁移提供了能为空间。本次培训中问题情境创设的具体思路如表1所示:

表1 问题情境创设的具体思路

问题情境类别	物理环境及其特点	指向问题	学员学习活动	学员学习方式
真实问题情境	岳阳市A幼儿园:班级规模较小,一日生活流程安排科学,卫生保育工作非常细致	①合理安排一日生活,科学开展保育工作; ②建立职业认同,树立职业理想	微分享 一日活动观摩 专题教研	实地观摩 小组研讨 体验学习
	岳阳市B幼儿园:园长教育理念先进,教师教学基本功扎实,园内经常开展教师基本功竞赛和集体教学活动竞赛,园本教研经验丰富	①计划与实施适宜幼儿发展的幼儿园教育活动(集体教学活动); ②建立职业认同,树立职业理想	教学活动观摩 教学活动研讨 同课异构 课例打磨	实地观摩 名师示范 小组研讨 课例研修 体验学习
	岳阳市C幼儿园:户外活动场地大,混龄体育活动形式多样,内容丰富,教师富有指导及教研经验	①计划与实施适宜幼儿发展的幼儿园教育活动(户外混龄体育活动); ②建立职业认同,树立职业理想	体育活动观摩 体育活动评析 专题教研	实地观摩 名师示范 小组研讨 体验学习
	华容县A幼儿园:班级区域活动丰富,强调基于区域的幼儿自主学习	①创设与利用班级环境,组织开展区域活动,引发和支持幼儿的自主活动; ②建立职业认同,树立职业理想	区域环境观察 记录 区域活动观摩 专题教研	实地观摩 名师示范 小组研讨 体验学习
	汨罗市A幼儿园:因地制宜,开展专题教研,挖掘乡村游戏资源,组织开展丰富多样的游戏活动	①挖掘游戏资源,支持与引导幼儿的游戏活动; ②建立职业认同,树立职业理想	游戏活动观摩 游戏活动评析 案例研讨 游戏活动方案 研磨	实地观摩 名师示范 小组研讨 体验学习
	多功能智慧教室 婴幼儿保育实训室 幼儿园情境模拟实训室 奥尔夫音乐教育实训室	①建立职业认同,树立职业理想;②合理安排一日生活,科学开展保育工作;③计划与实施适宜幼儿发展的教育活动;④挖掘游戏资源,支持与引导幼儿的游戏活动; ⑤创设与利用班级环境,组织开展区域活动,引发和支持幼儿的自主活动。	理论学习 案例研讨 模拟实训	专家引领 小组研讨 动手实操

3. 任务驱动与成果产出

“任务驱动”强调基于幼儿园教育教学实践,围绕学员存在的教学实践问题设计具体可行的研修任务,以任务为主线引导学员在真实或仿真的问题情境中通过自主探索和合作互助开展一系列学习活动,完成既定的任务,并以一定的成果形式展示出来,在此过

程中帮助学员优化知识结构、整合原有经验,使学习成果转化为学员自身行为的改变与提升。根据培训目标和学员存在的问题,本次培训为学员制定的任务清单如表2所示:

(三)多维互动,合作探究,构建具有主人翁感的学习共同体

表 2 学员任务清单

任务清单	任务要求	成果产出形式
1 幼儿园保育技能系列微视频制作	通过绘制思维导图的方式梳理婴幼儿营养配餐、常用护理技术和急救术等保育技能的相关知识点,并录制微视频来应用和演示这几种技能	微视频
2 幼儿园领域教育活动微课制作	在健康、语言、社会、科学、艺术五大领域中选取一个领域,制定该领域的一个教育活动方案并实施,录制活动实施的视频并剪辑制作成微课	微课
3 幼儿园游戏活动方案研制	根据所在幼儿园的实际条件,挖掘相关游戏资源,研制 1~2 个适宜本园幼儿的游戏活动方案	游戏活动方案
4 幼儿园环境创设与区角布置方案研制	重新布置和设计所在园所的班级环境与区角,详细制定班级环境创设和区角布置的可行方案	班级环境创设方案
5 个人行动计划制定	基于培训学习经验与体会,制定一份返岗后的行动计划,列出返岗后最想应用的培训内容或培训细节,并制定较为具体可行的行动路线,说明如何将所学内容应用于所在园所的教育实践中,可以做哪些创新	行动计划

情境学习理论认为,学习是通过学习者与共同体内其他成员的相互对话、彼此互动而发生于真实的实践活动之中的^[9]。一些学者由此提出了“实践共同体”的概念,实践共同体是建立在实践活动基础上的学习体,共同的愿景、合作的实践和交流的机制是建构实践共同体的三个关键要素^[10]。学习者基于具体的实践活动和共同的事业追求,与共同体内其他成员在分析和解决问题的合作过程中建构知识。不同学习者在合作时产生的认知冲突,能促使个体改变固有的视角,尝试从他人的立场看问题,从而帮助个体提高理解他人视角的能力,积极改组已有的认知结构。同时,实践中的平等对话、相互协助和共同体验也进一步提升了共同体中个体的学习热情和主体意识,使所有学习者产生一种主人翁感,愿意积极主动地承担学习的责任。这种学习者主体意识的激发与“以学习者为中心”的理念不谋而合。

将“实践共同体”应用于教育领域,应用较多的是“学习共同体”“虚拟学习共同体”等概念^[11]。本次培训应用了“学习共同体”的概念,通过创设宽容、关爱的氛围,建立线上线下一体畅通的内部沟通渠道,提供与幼儿园教育教学实践密切相关的研修任务等手段,引领学员构建包括参训学员、培训团队与授课专家团队在内的学习共同体,变单向知识传递为学习共同体内不同主体之间的交流互动与合作探究,以充分调动学习者的主体性,贯彻“以学习者为中心”的理念(见图2)。

首先,按“组间同质,组内异质”的原则,将70名专业背景与特长不同的学员组成7个研修小组(10人一组),以融入不同问题情境中的研修任务为主线,通过微分享、同课异构、课例打磨、专题教研、案例研讨、模拟实训等学习活动,创造研修小组之间合作学习与探究的机会,强化学员对于共同目标的理解与追求,增强学员之间的交流,让学员成为实践活动的参与者与

体验者。同时,在参与式的学习活动中,转变只由授课专家单向讲授和与学员简单互动的教法,广泛采用支架式、抛锚式等教学方式,授课专家以“支持者”和“引导者”的角色,为研修小组设计研修任务和学习环境,搭建多种形式的“脚手架”支持研修小组的自主探究,引导学员在行动、互动和反思中合作建构实践性知识,激发学员成为积极主动的自我学习者,使学员真正成为学习的主体。

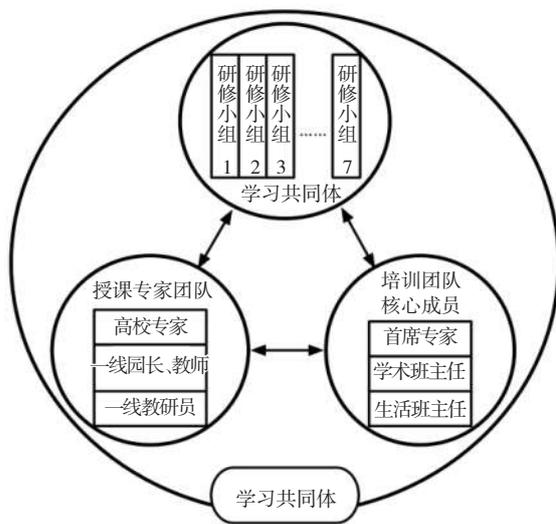


图 2 学习共同体的构建

其次,应用信息技术手段搭建学习交流平台(以QQ群、微信群和问卷星软件为主),建立线上线下一体畅通的内部沟通渠道与畅所欲言、及时沟通、平等对话的交流机制,在培训团队、授课专家和学员之间架构沟通的桥梁。学员在授课专家的引导下,针对实践中的典型案例进行研讨,学员的经验体会可以共享,不同想法可以相互交锋,碰撞出思想的火花,产生的困惑与问题可以及时反馈给授课专家,获得及时的指导和有针对性的解答。学员也可以随时与培训团

队沟通和协商对培训的期待和意见,培训团队将之作为培训方案制定与调整的重要参考。这种多维、多层次的互动研讨有利于摆脱以培训者为中心的单向传递形式,促进学员主体性的发挥。

再次,在学习共同体内创设一种宽容、关爱的氛围,在学员、授课专家和培训团队之间建立良好的情感关系,注重人性化的管理,满足学员的情感需求。人本主义学习理论认为,学习是一个认知与情感相结合的精神世界的活动,没有情感参与的学习是无效的学习^[11]。因此,培训团队和授课专家在促进学员认知发展的同时,也应重视学员的情感变化与态度倾向,积极鼓励其与共同体内其他成员进行多种形式的互动交流,使他们在培训中更多地感受人与人之间的关爱和帮助,体会团体的温暖。本次培训中,授课专家结合培训目标和学员的培训需求,充分挖掘培训课程资源中的情感因素,选取贴近学员工作实际的案例,制作生动直观的课件,设计动手动脑的实操项目,分享自己专业成长道路和人生感悟,以调动学员的感官参与,引发学员的共鸣,营造活泼愉悦的学习氛围。除了与学员研讨专业问题,授课专家也留出时间倾听学员的心声,为学员在工作和生活中遇到的困难提供建议,协助学员制定专业成长规划。培训团队除了组织丰富的学习活动以外,也积极开展多种形式的团建活动,提供学员和培训团队之间面对面互动的机会,加强彼此的情感联结,在关注学员的学习之余,也关心学员的生活问题,努力为学员提供高质量的后勤服务,保障学员食宿无忧、出行安全。营造宽容、关爱的氛围,能让学员在学习过程中保持良好的心境,强化学员学习的内部动机,激发学员的主人翁意识和对培训的责任感,从而造就主体性强的学习者。

三、反思与改进

(一) 严把筛选关,做好新项目的宣传动员工作

训前调研结果显示,约有17%的学员并非在幼儿园工作,而是来自中小学,在中小学担任教师或是行政人员。通过与这些学员进行个别访谈,得知他们报名的原因是误以为“非学前教育专业教师专业补偿培训”是一个类似于“育婴师岗前培训”的培训项目——能够帮助所有非学前教育专业毕业的教师(包括中小学教师)在短期内系统学习一些实用的幼儿教育知识。一些学员直白地说他们报名参加这个培训项目就是为了“学点专业的幼教知识回去教育自己的子女/孙子(女)”。这些学员报名前从未接触过此类项目,因为这是湖南省新开设的国培项目,他们也没

有认真阅读报名网站上该项目的介绍,故而产生了上述误解,但却能顺利通过省国培办的参培教师资格审核,获得国培参培名额。由于不在幼儿园教师岗位,没有相关工作经验和实际工作需求,这部分学员在整个培训过程中学习积极性相对较低,主体意识欠缺,研修任务完成度不高,也难以将研修任务的成果应用到返岗实践中,从而造成了学习者与培训项目的分离。

在培训中践行“以学习者为中心”的理念,前提是学员须符合参训人员遴选条件,学员需求与培训项目设立的宗旨基本一致,在此情况下,“学习者”才有可能也有必要成为“中心”。因而,对于“非学前教育专业教师专业补偿培训”这样新设的国培项目,承办院校应主动联系省国培办,就培训对象、培训内容、培训形式和考核评价等进行协商,确保双方深入理解新项目设立的目的与任务,以及报名参训的条件。省国培办一方面应运用多种方式,充分了解本省非学前教育专业教师的分布情况,面向这类教师做好新项目的宣传动员工作,按需分配名额;另一方面应牵头建立培训对象遴选制度,严格进行参培人员资格审核。承办院校在训前也应再次审核参训学员信息,及时与市州、项目县教育局(体)局联系,要求更换不符合遴选条件的学员。

(二) 建设以“微课”为主的移动学习资源库,助力学员个性化学习

综合“非学前教育专业教师专业补偿培训”项目设立的目的和任务,以及70位参训学员的实际工作需求与问题,本次培训的主题确立为“夯实基础,补偿基础知识”,着重为学员补偿学前教育的专业基础知识,学员通过参与基于不同问题情境设计的学习活动,在合作完成研修任务的同时获取实践性知识,以及运用知识开展幼儿园教育教学实践活动的能力。这种问题导向、任务驱动的培训方式有利于学员习得与教育情境相关的实践性知识,提高应用知识解决实际问题的能力,但不利于学员系统掌握基于学科逻辑构建的体系化的学前教育专业知识。此外,学员的知识基础、能力倾向和教学水平也存在着较大的个体差异性,这种差异性决定了不同学员从培训中最终获得的知识数量和知识类别不一致。

为了更好地满足学员个性化学习需求,促进学习者富有个性的全面发展和可持续发展,建设与培训课程紧密结合的数字化移动学习资源库以支持学员自主学习,不失为一种可行路径。当前,微课——以短小精悍的微型流媒体教学视频为主要载体,针对某个知识点或教学环节而精心设计开发的一种情景化、趣味性、可视化的数字化学习资源包^[12]——已经成为

教育信息化趋势下数字化学习资源建设的热点,这种内容简短而完整,将学科知识碎片化的新型课程资源能够让学员在训中和训后根据自身的需求和时间安排自主选择、高效学习,帮助学员巩固和延展专业知识,也符合学员在线学习、移动学习的倾向,适宜作为资源库建设的主体。微课的建设应依托学习共同体,由培训团队协调授课专家和学员,适当引入技术指导人员,借助于移动设备和“蓝墨云课堂”“课堂派”等APP,从培训课程的主题和系列知识点出发,在已有相关微课资源的基础上,建设课程化、专题化的微课。授课专家可以通过示范引领的方式组织学员建设微课,也可以和学员围绕同一课程平行开发“问题异构”式的同质教学视频;微课的建设应贯穿训前、训中和训后,随着培训的开展不断丰富和完善;微课的内容不仅包括知识点讲解,还应有示范操作/演示,以及重难点释疑等部分,以配合培训课程起到不同的作用。

(三) 引入移动直播技术,拓展跟岗实践基地资源与实践参与方式

跟岗实践可以让学员深入幼儿园现场直观体验、互动参与和实际操作,是本次培训的关键环节。承接跟岗实践任务的基地幼儿园肩负着提供真实教育情境、优质教育教学活动和优秀实践指导教师的重任,基地园的教育教学水平、基地园内实践指导教师的数量与质量深刻影响着学员的学习成效。

本次培训中,跟岗实践基地资源和培训需求之间存在一定的供需矛盾,溯其根源,在于全国范围内优质幼教资源的紧缺与分布不均,掣肘了培训中跟岗实践环节的实施。本次培训,培训团队在全市范围内精心挑选了五所办学规范、特色鲜明的幼儿园和一批骨干教师作为跟岗实践基地园和实践指导教师,但由于学员人数众多(一班70人),实践指导教师难以在跟岗实践环节中做到一对一师徒式辅导学员,从而影响了学员个性化学习和实践的效果。基地园普遍采取的做法是展示园内某类具有示范意义的教育活动或案例,由园长和几位骨干教师组织观摩、研讨、实操等学习活动。

当前,以手机直播为主要形态的移动互联网直播技术在职业培训领域进行了初步应用,这一技术能较好地克服时空限制调动教育资源,增强教学交互即时性。在培训的跟岗实践环节引入移动直播技术,创设稳定、流畅的直播体验式手机课堂,可以让学员在有限的场地内“零距离”观摩全国优秀幼儿园活动,与一众名师在线即时互动、共同教研,从而缓解幼教资源地域性不足的状况。培训团队可以跨地区联系优秀幼儿园作为培训的远程辅助力量,培训团队、远程辅

助培训的幼儿园和基地园三方协调合作开展跟岗实践。确定跟岗实践的主题后,远程辅助的幼儿园方通过视音频型手机直播平台,如斗鱼、哔哩哔哩^[13]进行活动或案例展示,并开启弹幕评论功能作为直播方和学员交流互动的平台,学员即时发表自己的评论与疑问,直播者即时回应。随之,直播方、基地园团队和学员借助手机直播平台,实现后续的经验分享和专题研讨。在线直播结束后,基地园应进一步应用直播内容,引领学员开展“同课异构”“案例研修”等多种形式的实践活动,学员可以在手机直播平台上回看直播的视频,以巩固和加深学习,或是与直播方在平台的留言板交流探讨在后续实践活动中出现的问题。

[参考文献]

- [1] 国务院关于当前发展学前教育的若干意见,国发[2010]41号.
- [2] 教育部,财政部. 关于实施幼儿教师国家级培训计划的通知,教师[2011]5号.
- [3] 中共中央国务院. 关于学前教育深化改革规范发展的若干意见,中发[2018]39号.
- [4] 教育部办公厅,财政部办公厅. 关于做好2019年中小学幼儿园教师国家级培训计划组织实施工作的通知,教师厅[2019]2号.
- [5] 于燕. 县域幼儿园转岗教师职后培训实践研究[D].西安:陕西师范大学,2018.
- [6] 郑太年. 以学习者为中心的课堂对话:理论框架与案例分析[J]. 开放教育研究,2019,25(4):59-65.
- [7] 高文,徐斌艳,吴刚. 建构主义教育研究[M].北京:教育科学出版社,2008.
- [8] 朱忠明,常宝宁. 学习者中心:中小学教师培训的转型发展[J]. 中国教育学刊,2018(4):76-80.
- [9] 贾义敏,詹春青. 情境学习:一种新的学习范式[J]. 开放教育研究,2011,17(5):29-39.
- [10] 王桐晶. 基于学习共同体教师培训模式的实效性研究[D]. 延吉:延边大学,2018.
- [11] 黄孝山,余惠先,田维斌. 基于人本主义学习理论的教师培训研究——以H大学为例[J]. 中小学教师培训,2017(4):13-17.
- [12] 莫葵凤,郑小军. 国内微课研究现状及趋势分析[J]. 广西职业技术学院学报,2019,12(4):67-77.
- [13] 吴竞,张晨婧仔. 基于手机直播的教师远程培训策略研究[J]. 电脑与电信,2019(3):20-25.

[责任编辑 李亚卓]