

■ 学前教育管理

# “支持-服务”理念下幼儿教师培训运作模式探索 ——以东莞市市级培训为例

汪涛

(东莞市中小学教师发展中心,广东东莞 523000)

**摘要:** 幼儿园教师参与职后培训是提升自身专业水平的重要途径之一。基于“支持-服务”理念的幼儿园教师培训运作模式是把支持幼儿园教师提升专业能力,为幼儿园保教质量提高服务的理念贯穿到培训项目运作过程中,通过培训项目的纵横规划,树立双平台互通培训意识,创新多种培训形式,营造健康的培训文化,让多方人员参与到培训中,让培训主体之间进行多元交互,从而提升培训效果,优化未来培训项目。

**关键词:** 幼儿教师培训;培训项目;运作模式

中图分类号: G617

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)02-0126-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.02.016

## An Exploration on the Operation Mode of Preschool Teacher Training under the Concept of “Support-Service” — Take Dongguan Municipal Training as an Example

WANG Tao

(Dongguan Primary and Secondary School Teacher Development Center, Dongguan 523000, China)

**Abstract:** After-service training is one of the important ways to improve kindergarten teachers' professional level. “Support & Serve” mold means to support the professional development of kindergarten teachers and to improve the quality of kindergarten education during the operation of the training program. It features training program plans covering all positions and levels, online and offline interaction, abundant training forms and creating a healthy training culture, which can attract more people to be involved in training and allow more people to interact. Finally, the training effect can be improved and future training programs can be optimized.

**Key words:** training of kindergarten teachers; training programs; operation mode

学前教育作为国民教育体系的重要组成部分,是终身教育的开端。学前教育质量对整个教育体系具有重要影响,而提升学前教育质量关键在于提高教师队伍的专业水平。正如南京师范大学虞永平教授提到,当前我国学前教育发展需要建设专业化的师资队伍,不断提高广大教师的专业素养,由于

“底子薄,欠账多”,东莞市幼儿园教师队伍的专业水平距离社会的期望还有较大差距。近几年,东莞市加大对幼儿园教师的培训力度,“十三五”以来市级培训接近约15万人次,其中面授培训每年约4000人次。东莞市中小学教师发展中心作为全市唯一一所承担幼儿教师市级培训的中心,一直面临着培

收稿日期:2020-12-24;修回日期:2021-01-06

基金项目:东莞市市级课题(2016GH416)

作者简介:汪涛,男,安徽太湖人,东莞市中小学教师发展中心讲师,主要研究方向:幼儿园管理,幼儿心理,家庭教育,幼儿园教师职后培训等。

训项目和参训人数多、培训需求和形式要求多样等现状。2016年,幼儿教师培训项目研究组对中心所有的幼儿教师培训项目进行深入研究,以一线幼儿园教师基本现状为基点,形成了基于“支持-服务”理念下幼儿教师培训运作模式。该模式通过科学构建幼儿教师培训项目,探索培训内容筛选机制,创新培训形式,优化培训制度制定和督评方式支持多主体进行交互,进而支持幼儿园教师提升专业能力,最终为东莞市幼儿园保教质量提高而服务。

### 一、项目规划:纵横覆盖、多层设置

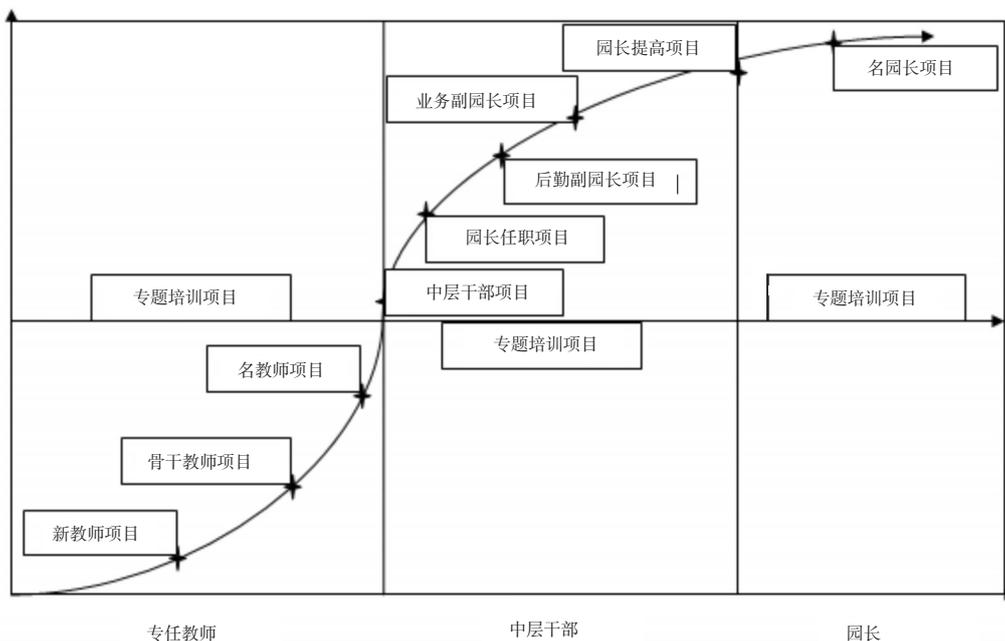


图1 幼儿园教师培训项目设计图

根据专任教师、中层干部和园长三个不同岗位设计了层次培训和专题培训:专任教师分为新教师——骨干教师——名教师等培训项目;中层干部划分为中层干部——园长任职——业务或后勤副园长——园长提高培训项目,园长岗位划分园长任职——园长提高——名园长培训项目。从2016年-2019年,教师培训中心共实施不同岗位不同层次培训项目16个,涵盖了专任教师到园长的不同层次,实施专题培训35个,涵盖了家园合作、融合教育、一日生活安排、《3-6岁儿童学习与发展指南》解读、信息技术等专题。

### 二、搭建平台:多方参与、多元交互

对培训质量和效果影响最大的是培训内容的设计和培训形式的选择。在以往开展的培训项目中,过于“迎合”参训者或过于“理论化”的培

2017年广东省教育厅出台的《广东省教师队伍建设“十三五”规划》提出:要按照学前教育教师“全科型”的要求,实施分层次、分类别培养。2014年《东莞市第二期学前教育三年行动计划(2014-2016年)》中提出:发挥东莞市中小学教师发展中心的作用,加强对幼儿园各类人员进行分层次、分岗位、分专项技能的培训,打造一支高素质的学前教育人才队伍。根据省、市要求,研究组对东莞市市级培训进行了三年纵横规划,搭建了三年培训项目模型(见图1)。

训内容,都难以支撑教师专业发展。研究组打破思维定势,建立多方参与的培训内容筛选系统,打造多元交互培训平台,提升培训效果。

#### (一)多方参与,建立培训内容筛选系统

简单地对参训教师进行问卷调查,得到的结果往往片面,因为受训者在很多情况下不知道自己需要的是什么<sup>[1]67</sup>,问卷调查的结果往往无法支撑培训内容的设计。我国学者林崇德、申继亮认为教师的知识结构应该包括本体性知识、条件性知识和实践性知识。研究专家闵兰斌认为:“虽然大多数幼儿园教师对培训课程的完成度较为满意,但都希望培训课程能帮助他们更好地“解决实际问题”<sup>[2]</sup>。不同专家和一线教师对培训内容有着不同的要求,为让不同专家和一线教师的要求都能体现到培训需求调研中,研究组基于1961年麦克吉和泰耶尔

提出的培训需求分析 OTP 模式<sup>[3]</sup>,设计了培训内容筛选系统(见图2),目的就是通—整套流程,整合专家、一线教师以及相关幼儿园的意见,以支撑培训内容的设计。

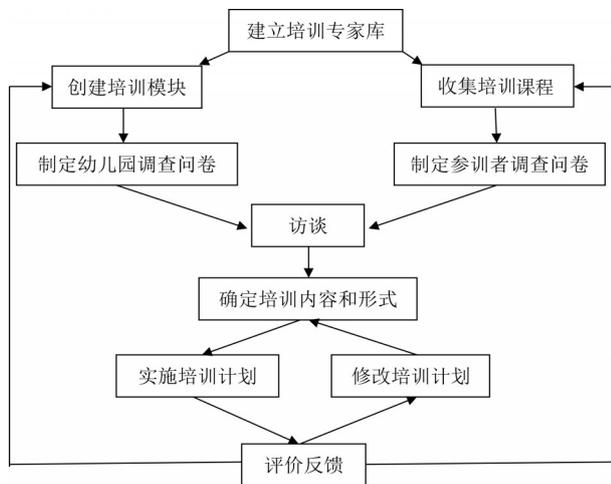


图2 培训内容筛选系统

### 1. 建立专家库,预设培训模块,收集培训课程

培训需求分析参与的主体主要来自于教育行政部门、学校管理者、培训者、学员本人和外界专家<sup>[1]</sup>。为保证教育行政部门以及专家的意见能够融入培训中,培训机构与相关主体之间要深度合作,整合各方资源构建强有力的教师专业成长支持体系,为提高教师培训质量奠定体制基础<sup>[4]</sup>。研究组首先在全国范围内收集学前教育方面的专家,建立专家资源库。专家资源库涵盖了国家、省市级高校园长、教师培训中心;市、镇级教研室或教师发展中心;官方协会或社会培训机构。例如教育部园长培训中心(东北师范大学)、华东师范大学教师培训中心、四川师范大学教师培训中心,国家教育行政学院教师培训中心、深圳市教师发展中心、广州市越秀区教研室、肇庆市蓝天远程教育中心、中国成人教育协会教师教育委员会、成都人文培训学校、广东教育学会等。除机构专家团队外,研究组还联系上海、浙江安吉、成都、重庆等一些名园长和名师。这些培训机构以及名园名师都具有丰富培训实践经验,培训资源充足,有利于研究组组建培训模块,预设培训课程。目前研究组已经根据专任教师、中层干部、园长三个岗位不同层次分别设立了12-15个培训模块,每个模块收集了1-5个培训课程,并在不断地更新中,初步建立起了专家资源库、培训模块和培训课程库。

### 2. 根据预设模块和课程进行问卷调查

为征询幼儿园和参训学员两类人员意见,研究组根据预设培训模块设计《幼儿园教师培训需求问卷(幼儿园)》,根据培训课程设计《幼儿园教师培训需求问卷(参训者)》两类问卷。调查对象除了本次参训的教师和送培的幼儿园,还会扩展到同类型的幼儿园和同岗位同层次教师,以大数据统计的方式进行问卷调查。在2018年后勤园长培训项目中,研究组设计了《幼儿园后勤副院长培训需求问卷(园长)》和《幼儿园后勤副院长培训需求问卷(幼儿园后勤副院长)》两类问卷,通过问卷星发放问卷共计156份,其中幼儿园园长问卷63份,参训教师问卷93份。分析园长问卷发现“9特色类”“6引领团队类”和“7管理类”三大模块得分较高,均在4.45以上。分析参训教师问卷发现,得分在4.6以上有28门课程,和园长问卷相一致的主要是模块9、模块7,不一致体现在园长问卷中“团队合作,即引领教师职业规划和成长”。在参训教师问卷中并未体现出较高的需求,反而是“职场幸福感”受到了关注。

### 3. 针对式访谈

针对式访谈是培训内容和形式确定的最后一步,意义非常重大。针对式访谈主要体现在访谈内容有针对性和访谈对象有针对性。访谈内容一定是围绕着问卷分析的结果进行访谈,支撑培训内容最终的确定。访谈对象一方面是填写问卷且确定是参加此次培训的参训教师,另一方面是送培幼儿园所在镇街的专家、行政管理者,教研员或名园长、名教师、教学能手等。

继续以2018年幼儿园后勤副院长培训项目为例,根据问卷,研究组制定了访谈提纲:(1)您知道国内哪些地方或哪所幼儿园后勤保教方面已经做出特色?(2)您想了解幼儿园后勤哪些方面的精细化管理?(3)为什么专家和幼儿园更注重您引领教师职业规划和成长,而参训教师问卷反馈却是更加注重职业幸福感,您会选择其中哪个进行培训?根据三个问题,分别访谈了23位参训教师,并把最后的矛盾性问题咨询了4个镇街的幼教行政管理人员和6个镇街的教研员,最终将本次培训设计成八天三大模块:分别是后勤管理特色幼儿园的跟岗观摩(食育教育)、幼儿园后勤精细化管理技巧以及实地操作(厨房管理、保

健康管理)、幼儿园后勤副园长的职业发展(职业认知、职业情感),并把职业认知和职业情感更新到了中层培训的模块中,收集了相关的课程。

(二)多元交互激发幼师学习内驱力

教师主体性是教师在培训活动的各种关系中所表现出来的主动、主导、积极能动的性质,其

特征主要表现为自主性、能动性和创造性<sup>[5]</sup>。多元交互主要指的是通过设计多样的培训形式和创设健康的培训文化,提高培训过程中人与人、人与事、人与物之间的交互频次和交互质量,激发参训教师的主体性和自主性,从而有利于培训内容的内化(见图3)。

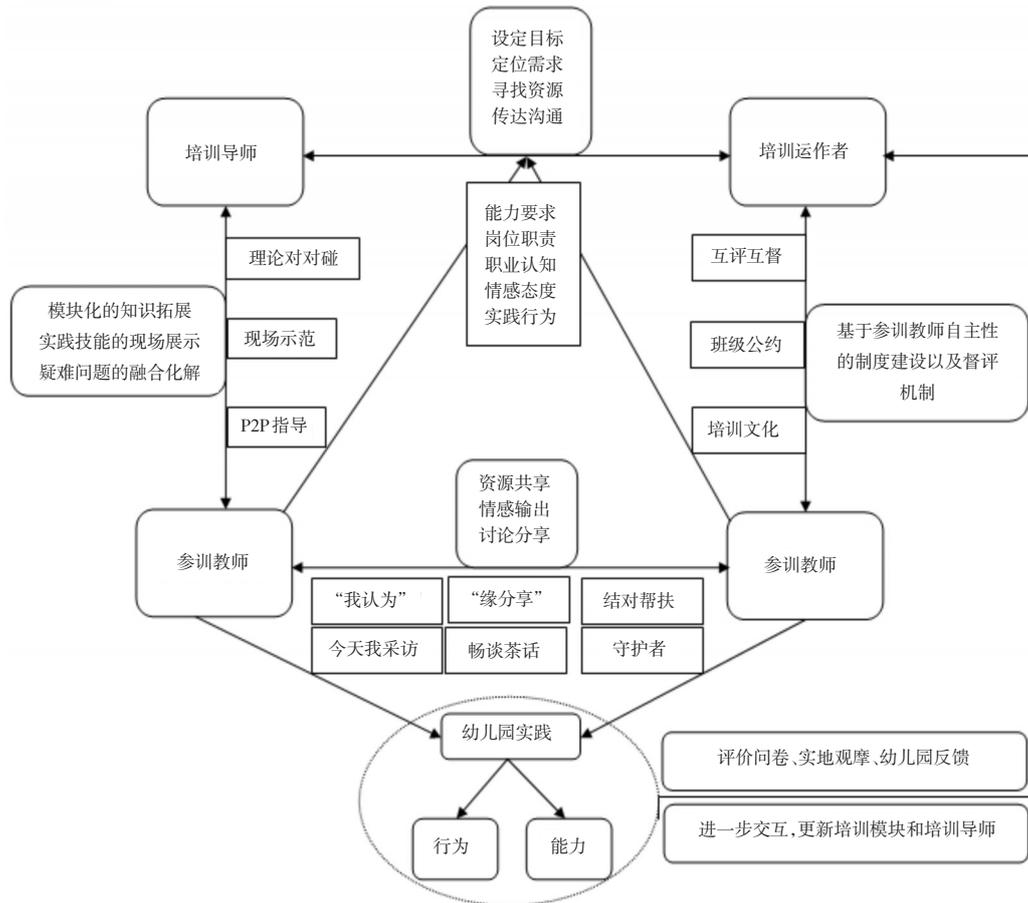


图3 多元交互

1. 培训导师和参训教师之间交互

培训导师的邀请得益于培训专家库的建立。在每个培训项目中,为了保证培训效果,研究组综合分析发现按照3:7的比例来邀请培训导师最为理想,其中3成为高校或研究院所的专家,这些专家给予的是高阶知识的拓展,往往是未来发展方向的引领以及介绍国家政策导向等方面,另外7成以一线教师或教研员为主。为提高培训导师和参训教师之间的交互沟通,研究组设计了“P2P指导”“现场示范”“理论对对碰”等培训形式。“P2P指导”主要指在培训过程中,把培训导师和3-5位参训教师结对形成学习小组,培训导师进入到参训教师的幼儿园,实地进行个性化跟踪指导。为了把这种个性化跟踪指导落到实处,每个学习小

组不仅要按时通报,分享本小组的学习内容,还需要在班级内公开进行汇报和展示。“现场示范”主要指让参训教师到优秀的名园进行跟岗观摩,培训导师现场进行示范。例如业务副园长培训项目就让所有参训教师现场观摩了解名园的一场教研活动。“理论对对碰”主要是通过网络,由培训导师摘录一些经典理论成果发布到群里,由参训教师答出理论成果的来源,例如是来自于哪本书哪一页或来自于哪位名家哪个著名实验结果,答题次数和答对次数均作为评选优秀学员的依据之一。研究组设计这些培训形式,一方面是为了避免简单理论授课的枯燥,另一方面是为了侧重于实践,让培训导师和参训教师在实践中交互。这些参训形式深受学员的喜欢。参加副园长培训项目的学

员反馈道：“现场教研示范观摩可以深入了解优质名园教研组织过程，特别是教研组长在教研过程中的角色定位，直观地对比让我更深入地反思自己幼儿园的教研活动组织。”

## 2. 培训运作者和参训教师之间交互

培训运作者往往是培训的管理者，其与参训教师之间的交互，往往涉及到管理方面，也就是培训制度的制定、执行以及监督。以往由培训运作者单方面制定培训制度和培训要求，难以发挥参训教师的主动性。正如厦门教育科学院黄龙强老师所说：“大多数教师培训是由教育管理部门主导，一定程度剥夺了参训教师的话语权与自主权，导致教师被动参训。”<sup>[6]</sup>为激发参训教师的主动性，研究组借助网络，让每一位参训教师参与到每个项目的培训制度制定、执行和监督过程中，形成班级公约和互评互督机制，由此每一位参训教师都成为了培训制度的制定者，执行者和监督者。一是培训公约的制定。制定培训公约经历三个步骤，(1)草拟样约；(2)班委组织小组内部进行讨论，提出建议并修改；(3)由全员讨论表决形成定稿，所有步骤均在网络上进行，节省时间。培训公约内容主要涵盖培训前准备、培训中纪律要求、培训后资料提交三大方面。通过讨论投票等方式，确定纪律以及材料上交要求，让参训教师深入参与到这些制度的制定中，让其拥有制定规则和遵守规则双重身份，树立主人翁意识。2018年在重庆举办的中层干部培训项目中，研究组制定的样约交由小组讨论，直至最终定稿，共计修改内容10处，形成约30条公约。二是互评互督制度。互评互督制度树立的是“全员评督，全程评督”的氛围，并制定机制让每一位参训教师都有发言的权利，也有发言的途径，每一位参训教师可以对培训过程中的所有环节进行及时评价，让参训教师获得尊重感，愿意发表意见，愿意分享感受(见图4)。

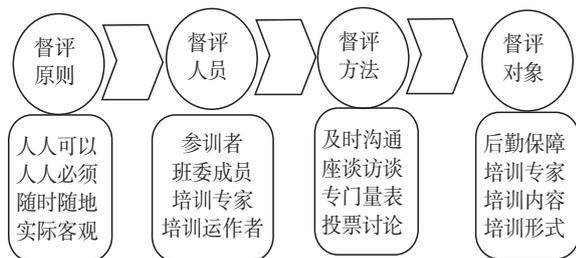


图4 互评互督的原则、人员、方式及对象

在2018年中层培训项目线下培训运行中，通过互评互督的方式，参训教师积极主动参与到培训中来，充分利用现代通讯手段，提出自己的意见和看法，填写电子量表300多份，开展座谈13次，及时解决问题33个，让培训项目流畅运行的同时，也让参训教师感受到了被尊重，激发了他们的主人翁意识。

## 3. 参训教师之间交互

职后培训，参加培训的教师都具有一定的知识基础和工作经验，这种背景让参训教师的学习不仅仅局限在培训导师和参训教师之间，参训教师之间也有着大量的学习资源和相互学习的可能。为了让参训教师之间能够进行多频次、高质量的交互，研究组设计了“我认为”“缘分享”“结对帮扶”“今天我采访”等培训形式，让培训形式更加生动多样。“我认为”栏目设立在每次理论学习或现场观摩之后，通过有序的安排，让3到5位教师用两到三句话围绕着半天或一天的学习观摩内容，谈谈自己的想法，供大家讨论。“缘分享”是参训教师在每天的培训简讯中制作一个栏目，由当天制作简讯的小组在简讯中加入本组每一位成员的观点，让大家阅览。“结对帮扶”更是以建立学习小组的形式，把来自于不同特点的幼儿园参训教师放到一组中，以小组的形式进行相互观摩和点评。“今天我采访”是在每次集中面授的时候，抽签选取一名参训教师在班内进行随机采访，采访的内容不仅仅局限在培训内容上，还可以联系到自己工作的实际。

## 4. 线上线下交互

线上线下的培训各有优势，如能互补方能形成合力。研究组考虑到目前东莞市线上线下资源的现状，把线上培训定位于资源的共享、先进经验分享以及互动交流，而线下培训亲身互动性更强，但是受到培训时间和经费的限制，所以定位于高阶元认知的拓展，具体体现在对理论知识的反思深入；工作思路上的扩展；技能上的感受以及解决工作问题新的策略获取等方面。例如针对骨干教师培训项目中，教师专业能力模块——教师观察和支持幼儿游戏的培训内容中，研究组在线上发布了教师观察和支持幼儿游戏的案例以及视频，分享经验和观点。线下培训让培训导师和参训教师一起深入到幼儿园，实地观摩

幼儿的游戏,并和大家一起讨论支持的策略。随着东莞市慧教育平台,微课掌上通APP、钉钉网络授课等教学资源的不断丰富,越来越多的纯理论课程以及优质案例和视频将会呈现到网上,让线下和线上互动更加频繁,更加有针对性。

#### 5. 职业情感交互

职后培训除了需要提升教师的专业知识和技能之外,还有情感态度,说教的方式提升教师的职业情感往往无法达到理想的效果。基于参训教师均有一定的知识和经验基础,研究组在不同的项目中设计了“畅谈茶话”“我来说,你来做”“真心话大冒险”“你是我的守护者”等培训形式提升参训教师的情感交流和情感输出,升华其职业情感。例如在骨干教师培训项目中,研究组以“师德是什么、为什么要有师德、师德在我身边吗”为话题,开展了畅谈话吧活动,大家畅所欲言,发表自己对师德的理解以及自己身边的师德事件,在聊天中产生职业共鸣。通过“我来说你来做”“真心话大冒险”“你是我的守护者”等丰富多彩的培训形式,把师德、师风、教态、教风等涉及到情感态度的培训内容蕴含其中,增强了参训教师之间的感情,同时也提高了培训效果。

#### 6. 培训文化的交互

教师培训文化是指作为培训参与主体的培训机构或学校在长期的教师培训实践中共同营造与形成的共知共识,是培训理念、培训行为、培训规范、培训环境与资源等多因素之融合。研究组秉承着自由、开放、好学、发展的培训文化,通过培训项目运作流程、物品配备、师资配备、后勤保障,以及为参训教师尽可能提供良好的培训环境,让培训文化在潜移默化中和参训教师进行交互,让每一位参训教师能够感受得到,能够“触摸”得到。例如设立互评互督,以自由开放的姿态接受每一位参训教师对培训的方方面面评价;在教师培训中心还设立了学员活动中心、健身房、钢琴房、舞蹈房以及多功能汇演厅、图书馆等场地,无条件免费开放给学员。为了更好地支持教师专业成长,在每个项目的运行过程中,研究组鼓励参训教师通过各种方式分享自己的读书心得,相片以及视频,这些分享不仅仅局限于培训内容,还可以涉及到个人的生活、喜好以及工作,形成“我分享,我快乐”的交流氛围,促进大家

共同发展。

### 三、总结与讨论

以“支持-服务”理念创建幼儿教师培训项目运作模式,是基于当下幼儿园专任教师培训需求量大,社会期望高,而培训运作者人数较少,培训项目多,培训专家库和培训资源相对不足的情况下建立的,其主要考虑三方面的问题。

(1)培训内容设计如何能够兼顾到教育行政部门、高校专家、研究者、幼儿园以及一线教师的培训需求。该模式通过提前预设,征询教育行政部门、高校专家以及研究者的意见,然后发放两类问卷征询幼儿园和参训教师的意见,两者结合,最终通过针对式的访谈确定培训内容,让培训内容设计能做到既不是简单的依据一线教师的“口味”,又不会“过于理论化”,偏离教师工作实践。

(2)无论是培训项目的规划,还是培训内容的设计以及多元交互方式的建立,都是希望能够让多元主体参与其中。依托市内外专家,让市内外专家都参与到培训中来,培训一线教师的同时,也能够提升本地专家的培训能力。正如学者朱伶俐所说,要真正全面提升教师的质量,最好的办法是让一线教师拥有“身边的专家”<sup>[7]</sup>。根据调查,东莞市幼儿园教师29岁以下的占比90.04%，“年轻化”“尊重”“张扬”“表达”、“情感丰富”“情绪性迁移性较强”等词汇是90后女性幼儿教师的特点,培训是否符合参训者的特点对于提升培训效果至关重要。尊重参训教师的意见,让参训教师在培训过程中感受到主体地位、激发其主动性,以自由、开放的文化引领教师学习,促进幼儿教师专业发展。

(3)在提升培训运作专业性同时,能够保证培训项目不断优化。影响培训质量好坏的因素很多,大多数学者注重的是培训形式和培训内容,但是培训项目运作者的专业度对培训质量的影响也是极其重要的。培训运作者专业性不仅仅体现在运作此次培训项目,更体现在如何让培训项目逐渐优化,服务于未来的项目。创建并不断更新培训模块和专家资源库,认清培训过程中多元主体的交互,并设计多样的交互方式,既能够不断提高培训项目的质量,又能够不断提升培训运作者的专业性,最终促进培训项目设计和运

作不断的科学化和实用化。

三年来,基于“支持-服务”理念的幼儿教师培训项目运作模式已在东莞市中小学教师发展中心16个幼儿教师培训项目中得到运用,取得了不少的好评。为了对培训效果进行调查,研究组对部分项目的参训教师进行了为期一年的追踪。通过访谈幼儿园管理者和现场观摩等方式对参训教师参训后的工作态度、专业知识以及专业技能等方面进行客观调查发现,96%的送培幼儿园管理者认为本园参训教师在返园后对自身的工作认知、专业知识和工作态度方面均有较大的提高。例如:某中心园长说本园教师参训返园后,工作更加积极了,最重要的是遇到问题后,不再是简单的抱怨,而是积极去面对或者寻求帮助。某民办幼儿园副园长说本园某中层教师参训返园后,指导和引领教师专业发展的能力得到了提高,在教研会议上还能积极主动发言,自我专业认知、对工作领悟能力均得到了提升。

对参训教师返园后情况跟踪调查发现,76%的参训教师获得园级或镇级优秀奖励;还有63%的教师撰写了有较大影响力的论文或教育案例,受到幼儿园或镇街奖励;还有71%的教师在园内、镇街或市内开展过公开课,受到观摩人员的好评。例如参加2018年中层干部培训项目的某老师在培训后撰写的论文获得了广东省教育学会论文评比一等奖;某老师主持的课题获得了广东省创新成果三等奖。在访谈中她们不约而同地

提到2018年参加的中层干部培训项目中幼儿园教育科研如何开展的培训课程给她们启发很大,听完课后,根据导师的指导,她们对自己的论文和课题有了更清晰的认识。参加2019年园长任职资格培训班的某民办园园长在培训后半年多向研究组反馈道:当得知自己要成为园长时,内心非常忐忑,也极度不自信,通过为期一年的培训,自己对园长这个岗位的角色认知和专业知识有了较为清晰的认识,半年来,每当自己在工作中遇到问题时,总会回想一下当时的培训内容,还会咨询一下同班的同学,对自己的帮助极大。

#### [参考文献]

- [1] 余新. 教师培训师专业修炼[M]. 北京:教育科学出版社,2016.
- [2] 刘宾,闵兰斌. 新疆农村幼儿园教师在职培训的特点、问题及对策[J], 学前教育研究,2013(3):70-72.
- [3] Mcgehee W, Thayer P W. Training in business and industry [J]. Industrial & Labor Relations Review, 1961, 15 (4).
- [4] 孙媛. 以六大创新促进教师培训质量提升之管见[J], 陕西学前师范学院学报,2013,29(2):111-113.
- [5] 张天宝. 主体性教育[M]. 北京:教育科学出版社,1999.
- [6] 黄龙强. 教师培训的过程属性及其实现路径[J], 教师教育论坛,2018(12):66-67.
- [7] 朱伶俐,陈鹏.“国培计划”培训模式综述[J], 继续教育研究,2020(6):14-20.

[责任编辑 李亚卓]