

基于库伯学习圈理论的 教师培训师培训课程设计

程明喜

(吉林省教育学院,吉林 长春 130022)

[摘要] 课程设计是教师培训师培训的核心任务,其本质是学习活动设计。基于对库伯体验式学习圈理论内涵和特征的认识,基于教师培训师之培训教学者角色的胜任需求,以工作为导向,围绕培训教学方法与技术提升主题,从课程理念、培训主题、目标定位、课程结构与实施模式等方面入手,构建了参与式的教师培训师学习课程。

[关键词] 教师培训师;教师培训;学习圈;课程设计

[中图分类号] G451.2 [文献标识码] A DOI:10.3969/j.issn.1005-1058.2020.02.001

随着我国中小学教师培训专业化进程的推进,特别是“国培计划”师训工程推展中凸显的培训实效不彰等问题的困扰,近年来,“谁来培训教师”成为业界聚焦的关键问题之一。2011年,《教育部关于大力加强中小学教师培训工作的意见》中提出:“加强教师培训师队伍建设,建立教师培训项目专家库,遴选高水平专家和一线优秀教师组成培训团队”,发出了打造教师培训师团队,提升教师培训质量的“官方声音”。与此同时,有研究者借鉴国内外企业培训师理念,率先进行了教师培训师(the Trainer of Teachers' Training,简称TTT)的理论研究与实践探索。文献研究发现,目前我国中小学教师培训师研究与实践刚刚起步。在中国知网检索“教师培训师”,发现2009—2019年,“教师培训师”中英文文献不足30篇。就笔者目力所及,研究者多在企业培训师启示下做迁移性研究,研究域主要集中在以下几个基础性问题:一是关于教师培训师队伍建设的必要性分析;二是关于教师培训师专业角色和职责的阐述;三是关于教师培训师专业素质或胜任力的结构研究;四是关于教师培训师专业标准建设的研究。以上的基础性研究,奠定了我国教师培

训师研究与实践的基础。但是,从全国范围来看,教师培训师培训课程研究是“冷域”,少部分学者的研究有所涉猎,但基于教师培训师角色差异进行系列培训主题的课程设计与开发尚为处女地;以合宜的培训与学习理论作支撑进行培训师课程设计尚大有可为,且非常必要。

本文基于对库伯体验式学习圈理论内涵和特征的认识,基于教师培训师之培训讲师角色的工作需求,以工作为导向,围绕培训教学方法与技术提升主题,构建了参与式的教师培训师学习课程。

一、培训对象需求分析

(一)自然情况

通过调研分析,从100名培训对象年龄、学历(学位)、从事培训工作年限和岗位角色来看,发现培训对象整体呈现出年龄偏大、学历较高、培训经历丰富等现状。

1.年龄偏大。培训对象主要由三部分组成,其中来自高师院校32人,平均年龄48.5岁;来自省、市、县(区)教师培训机构48人,平均年龄47.5岁;来自中小学幼儿园名优特级20人,平均年龄45.5岁。总体上来看,35至39岁8人;40至44岁16人;45至49岁40

[基金项目] 吉林省2017年度基础教育教研重点课题“改革开放以来我国中小学教师培训课程价值取向的研究”(课题编号:JL-SJY2017Z036)。

[作者简介] 程明喜,博士研究生,副教授,研究方向:中小学教师培训。

人;50岁以上(含50岁)34人。

2.学历较高。本科学历100%,其中,硕士学位32人,博士学位13人。

3.培训经历丰富。从事教师培训工作年限10年以上的41人,占41%;从事教师培训工作年限3年以上10年以下的36人,占36%。从岗位角色来看,均属多元角色,集培训教学者、培训管理者和培训研究者于一身,总体上来看,在培训教学者身份上高度一致。独立承担5次以上教师培训项目规划和方案设计的有9人,只占9%;而承担5次以上培训讲课任务的有86人,占86%;其中,承担20次以上培训讲课任务的有42人,占42%。

(二)培训需求分析

1.应然需求

基于教师培训师之培训教学者角色与胜任力等研究成果把握,从培训教学改进视角,确定培训应然需求。第一,理念更新:把握“引导学习者学习”这一培训本质,引介现代学习理论重树培训理念。第二,经验重构:由“培训者中心”转向学习者中心,设计课程,实施培训教学。第三,行为改进:突破惯常做法,用“新理念、新方法、新技术”创建“新课程、新教学、新环境”。

2.实然需求

通过调研分析,从培训内容、培训方式、培训专家团队三方面把握培训对象实然需求。

(1)培训内容。希望培训中提供的课程内容中排在前四位的是:第一,关于培训师专业发展研究方面的课程,占37%;第二,关于教师培训理论与政策方面的课程,占30%;第三,关于教师培训课程设计方面的课程,占29%;第四,关于教师培训方法与技术方面的课程,占27%。

(2)培训方式。希望培训中采取的培训方式排在前四位的是:第一,参与体验式培训,占51%;第二,技术实操式培训,占42%;第三,主题讨论式培训,占38%;第四,案例教学式培训,占28%。

(3)培训专家。在最受欢迎的培训专家中位于前四位的是:第一,培训业界知名教师培训师,占60%;第二,高师院校培训研究与实践专家,占51%;第三,国内培训师研究与实践专家,占44%;第四,企业培训师,占40%。

二、培训目标定位与主题阐释

(一)培训目标定位

定位培训对象的培养目标,并基于长远培养目

标定位本次培训目标:一是建立角色认知,开始以培训教学者、培训管理者和培训研究者身份,以一名省级教师培训师的标准,在职业道德、专业知识和专业能力等方面来要求自己;二是了解参训教师,立足现实,放眼未来,建构清晰理想教师形象;三是透视培训现实,梳理培训问题,形成问题改进策略,为业界提供专业化建议;四是掌握方法技术,改造培训教学,推进培训转型,建立师训新业态;五是树立团队形象,学习、研究、担当,共建吉林教师培训“东北军”。

从“短线”上看,通过学习,获得培训方法、技术和信息通道,解决培训实践问题,重构培训经验,建立学习型团队;从“长线”上看,建立自主学习发展框架,完善专业能力结构,提升自主学习力,建立终身学习意识。

(二)培训主题阐释

整体设计培训师培养计划,系列培训主题包括培训教学方法与技术培训、教师培训课程设计与实施培训。本次培训主题是“培训教学方法与技术培训”。

1.相关研究的支撑

有学者提出教师培训师胜任力模型,包括培训教学胜任力、培训管理胜任力和培训研究胜任力^[1]。三种胜任力共同组成了教师培训师基本专业能力,为了提高教师培训师培训教学专项能力,包括课堂组织能力、语言表达能力、媒体运用能力、师生互动能力、课堂应变能力、文本解读能力,本项目培训主题聚焦在培训方法与技术上。

2.相关政策的支持

2013年,教育部印发《关于深化中小学教师培训模式改革 全面提升培训质量的指导意见》,针对“国培计划”实施过程中存在的“针对性不强、内容泛化、方式单一、质量监控薄弱等突出问题”,提出“转变培训方式,提升教师参训实效……针对教师学习特点,强化基于教学现场、走进真实课堂的培训环节。通过现场诊断和案例教学解决实际问题,采取跟岗培训和情境体验改进教学行为,利用行动研究和反思实践提升教育经验,确保培训实效。改革传统讲授方式,强化学员互动参与,增强培训吸引力、感染力。”在教育信息化背景下,教师培训面临着培训方法与技术的升级,2018年,“国培计划”通知文件中提出“改革创新培训方式,增强教师培训实效性”,具体提出“探索基于手机、掌上电脑等

移动终端的培训新业态,促进教师常态化学习”。从培训教学者这一基本角色胜任力来看,教师培训师掌握培训教学方法与技术,是提高培训教学艺术、增强教师培训吸引力、提高培训实效的必然选择。

三、课程设计与实施

(一)课程理念

1.库伯学习圈理论:观点及启示

1984年,大卫·库伯(David Kolb)在他的著作《体验学习:体验—学习发展的源泉》一书中提出“体验学习”概念,并建构了体验式学习圈理论(Experiential Learning)。他认为,体验式学习过程是由四个适应性学习阶段构成的环形结构,包括具体经验、反思性观察、抽象概念化、主动实践。库伯的基本观点^[1]是:

第一,任何学习过程都应遵循“学习圈”。学习的起点或知识的获取首先是来自人们的经验(experience);有了“经验”,学习的下一步逻辑过程便是对已获经验进行“反思”(reflection),即把“有限的经验”进行归类、条理化;然后,对反思的结果从理论上进行系统化和理论化,这个过程便进入了学习的第三阶段——“理论化”(theorization);学习圈的最后一个阶段是“行动”阶段(action),它是对已获知识的应用和巩固阶段,检验学习者是否真正“学以致用”,或是否达到学习的效果。这一观点为教师培训课程设计带来的启示是:教师学习应该唤醒学习者的经验,经历“经验—反思—理论—行动”闭合的学习圈,简言之,教师学习应该是一个完整的过程。

第二,学习圈理论强调重视每一个学习者的“学习风格”差异。库伯学习圈理论认为,人的学习风格存在差异,其风格主要包括行动学习者(Accommodator)、反思型学习者(Diverger)、应用型学习者(Converger)、理论性学习者(Assimilator)。库伯认为,不同学习风格间有一定的互补性。这一观点为培训课程设计带来的启示是:教师培训师,由于年龄、性别、受教育程度和工作经历不同,使得其各有专长和不足,其学习风格也存在差异,教师培训课程设计要针对差异需求和学习风格的不同,有针对性地选择课程内容与学习方式,变差异为资源,促进优势互补。

第三,集体学习比个体学习的效率高。库伯学习圈理论推崇团队的、开放式的学习,倡导学习者之间的合作交流,重视学习者的相互启发、分享知识。反对集体学习样态下的个体化学习,强调在任务聚

合下,学习者形成学习共同体,个体间相互协作,完成任务、解决问题,在这一过程中,促进经验分享、能力提升。这一观点对培训课程设计与实施带来的启示是:让主题学习促进学习共同体的形成,关注课程对团队学习的积极引导,基于团队学习成效进行课程学习评价,采用任务驱动、主题研讨、学术沙龙、团队学习汇报等培训方式。

2.学习性质:工作导向与问题导向

教师培训师学习不是专业知识与能力的系统学习与提升,而是工作导向和问题导向,为了解决教师培训中存在的问题,满足教师培训需求,提高教师培训中的针对性与实效性,而产生专业化学习的需要。从一般意义上说,教师学习的上位指向是观念更新,下位指向是问题解决,在更新观念、解决问题的过程中,提高职业道德、专业知识和专业能力,逐步实现教师培训师专业素质结构的完善。

3.学习逻辑:先行后知,知行合一

“先行后知,知行合一”正是库伯学习圈理论下的学习逻辑,即“先经验,后概念,再实践”,强调做中学。课程设计中把握学习者学习经历的四个阶段,形成闭合的学习圈。

第一阶段:经验唤醒,梳理旧经验。通过情景回忆(行动中),审查自己过去和现在是如何培训的?运用什么方法?培训什么内容?清晰再现培训经历与经验。

第二阶段:经验反思,建立新认知。通过对经验的梳理、归类,找到成败及其原因;明确专业补偿目标与内容。

第三阶段:专业补偿,形成新理论。注入新理念、新知识,在与原经验融合后,形成新理论。

第四阶段:实践应用,检验新理论。将教师培训的新理念、新模式、新技术、新方法付诸培训实践,在行动中形成新的经验。

(二)课程设计模式

培训课程设计是建立在建构主义和经验主义认识论基础上的,具体课程按照现代主义课程观的代表“泰勒的目标课程模式”来建构,兼吸收小威廉姆·E.多尔后现代课程观中的“4R”思想。

1.泰勒目标模式。采用经典的“泰勒目标模式”进行为期七天的培训课程设计。具体体现在课程设计四问:第一,我们应该追求哪些培训目标?第二,我们要提供哪些经验才能达到这些目标?第三,这些经验如何有效地加以组织?第四,我们如何确定

这些目标已经实现?^[3]

2.后现代课程观。后现代课程观代表小威廉姆·E.多尔提出了“4R”思想,认为课程应该具有四性,即丰富性(rich)、回归性(recursive)、关联性(relational)、严密性(rigorous)^[4]。用课程专家多尔在《后现代课程观》中的观点来表达课程建构思路:从课程建构本身来说,它应该是有逻辑结构的,但实施中又不能拘泥于课程逻辑。从学习者学习的过程与结果来说,有逻辑结构的课程不应该是封闭的,应该是超越给定的信息,导向学习者自我、导向团队交流,最终达到自反思、自组织的。

泰勒目标模式为培训课程建构提供了线性逻辑:“目标—经验—组织—评价”;后现代课程观为培训课程建构提供了非线性逻辑,基本观点是丰富的课程内容、多样的培训方式,促进团队学习交流,促进学习者反思与行为改进。泰勒“四问”围绕既定的培训目标,为课程设计提供了基本的、规范的逻辑;后现代课程观则强调目标的动态生成、内容的丰富、关联以及为学习者提供更多选择性。此二者从课程建构角度为课程设计提供支撑,而库伯学习圈理论则从学习者学习的视角,为课程设计提供了学习机制解读。

(三)课程结构与实施模式

- 1.课程模块、专题与实施模式(参见表1)
- 2.课程结构特征

(1)必修课与选修课相结合。必修课指向全员基本学习目标达成;选修课满足不同学习风格与学

习需求的学习者。

(2)参与式培训、专题讲座与自主研修相结合。课程内容比例为9:2:5,参与式培训主要有世界咖啡、培训沙龙、六顶思考帽、翻转式培训体验、信息技术实操、团队建设体验和微培训等形式。“主题学习”模块主要采取专题讲座形式,在有限时间内传递更多培训信息。关于教师培训师相关研究、培训政策与理论、培训模式方法与技术等专业知识模块课程,通过向学习者提供课程资源二维码,为学习者自主研修、知识补偿提供支持。

3.主线课程与辅线课程相结合。由“通识模块”与“专业能力”模块组成主线课程,围绕培训主题和学习目标,形成培训课程主体。为了增强培训内容的丰富性、选择性,满足学习者个性化学习需求,由课前十分钟“微培训”与“拓展课程资源”推送组成了辅线课程,其中,微培训包括:培训管理信息化小工具,如思维导图;培训教学信息化小工具,如“二维码”的生成、图片与音视频编辑软件、动感相册、“快闪”“乐秀”、手机在培训中的使用等;培训教学小方法,如“餐桌布”“ORID”焦点呈现法等。

4.增强专题间的联系,创造“全程学习”。库伯学习圈理论特别强调学习过程的完整性、不同阶段学习的目的性。本项目课程设计充分考虑了学习者学习的逻辑,努力体现主题下多专题学习的内在连续性。如“教师培训问题与策略”主题下,延时性设计了三个专题,包括专题一“世界咖啡——教师培训问题梳理与归因分析”;专题二“技术实操——问

表1 课程模块与实施

课程模块	实施模式	专 题
“通识引领”模块	“主题学习”工作坊	“课程学习导引”“互联网+教师专业发展新风向” “转型:走向2035的中国教师”
“专业能力”模块	“世界咖啡”工作坊	“培训问题与归因”“培训沙龙:培训问题解决与 方法创新”(系列专题)
	“六顶思考帽”工作坊	“六顶思考帽在培训中的使用”
	“翻转式培训”工作坊	“翻转式培训及其教学结构”
	“团队建设”工作坊	“基于学习共同体建设的破冰活动设计”(同课异 构,平行选修)
	“技术实操”工作坊	UMU—希沃—培训信息化平台(三个专题平行选 修)、“问卷星在培训中的使用”(系列专题)
“专业知识”模块	自修补偿	内容:培训师研究、培训技术与方法、培训政策与理 论(提供二维码)
“微培训”模块	课前微培训	内容:培训小技术、培训小方法、培训小资讯

教师研修课程目标设计的 “三化”策略

何锐钰

(上海徐汇区教育学院 教师专业发展中心, 上海 200232)

[摘要] 研修课程目标是统领课程内容的灵魂,也是研修的价值取向,对于制订研修内容、选择研修方式、评价研修效果等起着决定性的指导作用。针对区、校两个层面教师研修课程目标设计中存在的一些共性问题,提出了目标设计的序列化、具体化和层次化等三方面的策略。

[关键词] 课程目标;课程设计;序列化;具体化;层次化;教师研修;校本研修

[中图分类号] G423 **[文献标识码]** A **DOI:**10.3969/j.issn.1005-1058.2020.02.002

“有效的学习始于准确地知道达到的目标是什么。”^[1]任何一种有意义的学习都离不开目标的引领。对于教师研修课程设计而言,目标设计十分关键。课程目标是“课程设计的方向和指导原则,是预见的教育结果”^[2]。因此,好的研修课程目标不仅可以明确课程设计的方向,帮助研修内容的选择与组织,还可以作为课程实施的依据和课程评价的准则。

相比较教师研修课程的主题、内容与活动而

卷设计与问卷星使用”;专题三“培训沙龙——教师培训问题解决与培训方法技术创新”。再如“教师培训方法——团队建设”主题下,设计了两个专题与多个学习任务,包括专题一“团队建设与任务分工”;专题二“基于学习共同体建设的破冰活动设计”(同课异构、二选一)。除专题外,以团队为单位,承担微培训、经验分享、学习成果汇报等任务,增加团队交流合作的机会。如“问卷设计与问卷星使用”系列,包括专题学习、问卷测试、报告反馈三部分。专题学习内容含问卷编制技术、问卷星平台介绍、问卷星上生成问卷;问卷测试是指在修改形成完善的问卷后,以100名学员为对象,以教师培训师培训需求为主题,进行问卷填写;报告反馈则利

言,目标设计一直以来处于被忽略的状态,要么可有可无、大而无当、形同虚设,要么和研修内容与评价“两张皮”。究其原因,一方面是因为对于课程究竟要把研修对象“带到哪里”很多教师的心中是比较模糊的,另一方面是因为对于教师研修课程的目标设计缺乏关键技术的掌握,很多教师不知道研修课程的目标应该怎么制定,它和学生课程的教学目标究竟有什么不同。

要想设计好一门研修课程目标,其实关涉很多

用微培训,向全体学员反馈问卷报告,该报告对后续该项目课程设计提供重要的数据参考。

此外,培训课程结构还突出体现了个体学习课程与团队研修课程相结合、显性课程与隐性课程相结合、技术方法学习与培训问题解决相结合等特点。▲

参考文献:

- [1] 李更生.基于胜任力及其模型建构的教师培训师学习与培训[J].教育发展研究,2014,33(18):39-44.
- [2] 高文玲,孙利宏.库伯学习圈理论对课堂教学的启示[J].课程教育研究,2016(34):5-6.
- [3][4] 程明喜.基于“旅行”理念下的教师培训课程设计:以吉林省省级骨干教师培训为例[J].中小学教师培训,2017(1):12-16.

[作者简介] 何锐钰,博士,高级教师,研究方向:教师培训课程、校本研修。