

“体验式参与”学习对教师培训效果的提升 ——基于江苏省高职新教师培训项目的跟踪研究

聂伟进

(江苏省高等职业教育教师培训中心,江苏 常州 213001)

摘要:传统岗前培训和校本培训不能较好解决高职新教师教学适应性问题。江苏省高职新教师培训项目以教师知识结构和体验学习理论为理论基础,开展“体验式参与”高职新教师培训模式改革,取得良好效果。该培训模式的主要特点是模块化培训课程、真实性培训环境和体验式培训方式。培训模式的改革过程主要是设置模块化培训课程、选择体验式培训方式和开展体验式培训考核等。根据连续6年的跟踪调查,运用柯氏培训评估模型分析培训效果,认为该培训模式改革基本实现了高职新教师“站稳高职讲台”的培训目标。

关键词:体验式学习;高职新教师培训;培训效果

中图分类号:G715

文章编号:2096-6725(2023)06-0034-07

文献标志码:A

DOI:10.15903/j.cnki.jniit.2023.06.005

一、引言

《中国职业教育发展报告(2012—2022年)》提到:从2012年到2022年,我国实施职业院校教师素质提高计划,中央财政累计投入53亿元,带动省级财政投入43亿元,超过110万名职业学校教师参加国家级和省级培训。职业院校教师素质提高计划开展的教师培训,主要聚焦职业教育教师入职和职后发展阶段。通过建立国家示范引领、省级统筹实施、校本特色研修的培训体系,开展中期和短期的各类教师培训项目,提升职业院校教师教育教学能力和职业实践能力。

英国学者詹姆斯·波特(James Porter)曾将教师发展分为职前培养、入职培训和职后培训三个部分。近年来,国外学者尤其重视教师入职培训阶段,他们认为“一个教师头几年的教学实践对

他今后40多年的教学生涯的教学态度有重要影响,而且决定他能否在教学领域持续教下去”^[1]。一直以来,我国高职新教师入职培训主要有岗前培训和校本培训两种形式。岗前培训一般由各省教育行政部门组织,基本要求是:对新入职高职教师进行集中培训,主要学习高等教育法规、高等教育学、高等教育心理学和高校教师职业道德修养等课程。由于岗前培训与教师资格认定考试紧密关联、培训课程设计重理论学习、培训考核以闭卷考试为主等情况,导致岗前培训功利性突显,提升新教师适应高职院校教育教学的功能性减弱^[2]。校本培训主要由高职院校自行组织,是满足学校教育教学整体规划和教师个体工作需求的校内培训活动。在具体实践中,校本培训主要学习校情校史、校本管理制度和高等职业教育理论,培训实效性不强。

基金项目:深圳职业技术学院2022年校级质量工程教育教学研究重大项目“新时代我国职业技术师范教育的政策演进和实现路径研究”(编号:7022310059);教育部专项课题“新一代信息技术支持下的东西部职业教育协同发展平台建设与创新机制研究”(编号:TX20200502)。

作者简介:聂伟进(1979—),男,安徽安庆人,江苏省高等职业教育教师培训中心主任,江苏理工学院研究员,厦门大学教育研究院博士研究生,研究方向:职业教育、教师培训。

江苏省从2016年开始在职业院校教师素质提高计划中设置高职新教师岗前综合能力提升培训项目,试图解决高职新教师“上好第一课”“站稳高职讲台”的问题。笔者作为项目管理者,参与三轮培训模式改革,构建了“体验式参与”高职新教师培训模式,并进行了培训教学实践。在持续对培训项目和参训学员进行6年跟踪的基础上,形成对该培训模式改革的观察和思考。

二、问题的提出

(一)发现问题和确定研究课题

高职新教师教学适应性不足是普遍存在的问题。在江苏高职新教师岗前综合能力提升培训项目的前期调研过程中,高职院校教学管理者和教师管理者反映,高职新教师的教育教学能力不能较好地胜任高职课堂教学,现有的岗前培训和校本培训也没有很好地解决高职新教师“上好第一课”的问题。原因主要有:第一,高职院校新教师的主要来源是从“校门到校门”或“企业到校门”。“校门到校门”指普通大学硕博士研究生毕业进入高职院校任教,“企业到校门”指企业工程技术人员到高职院校任教。这些高职新教师大部分没有接受过师范专业训练,教学基本功偏弱。第二,高职新教师不能较好融入高等职业教育的独特“场域”。高等职业教育与普通高等教育属于不同教育类型,高职新教师在原来就学的普通高等教育“旧场域”中,形成教学模式的“旧惯习”。到高职任教后,具体职业实践场域的改变,导致“旧惯习”在“新场域”的应用、检验与反思过程中出现功能失效和排异^[3]。第三,现有岗前培训和校本培训以理论学习和课堂讲授为主,教师参与度不高,获得感不强,没有很好解决高职新教师教学适应性不足的问题。基于此,笔者将提升高职新教师教学适应性作为研究对象,探讨高职新教师培训模式和培训内容改革。

现有文献认为,当前我国高职新教师培训的问题表现在如下几个方面:一是培训内容“重理论、轻实践”,针对性不强,传统培训形式占主导,方法与内容默契度低,培训师资与内容匹配度低^[4-5];二是普遍存在“企业缺位”、区域不均衡

和培训效能低问题^[6];三是培训没有帮助教师有效解决教学实践问题,知识与技能迁移效果需要提高^[7]。主要原因为:一是培训者和新教师在职业认知上存在理解差异^[8];二是缺乏有效的教师培训评价指标体系^[9]。主要解决思路有:一是强化“参与体验”,提供训后跟踪指导^[10];二是通过行动教育推动教师培训的范式革新^[11]。从实践效果来看,上海市从2013年启动市属本科高校新教师集中性岗前培训,每期跨度3个月,在培训内容和方式上做出了探索,取得较好效果^[12]。综上所述,要提升高职新教师培训质量,需要进行包括培训内容、培训形式、培训师资、培训评价等在内的培训模式改革。

(二)“体验式参与”培训项目改革的理论基础

1. 教师知识结构

美国斯坦福大学舒尔曼(Lee S. Shulman)认为,教学需要一种知识基础,这种知识基础来自教育研究、学科学术研究、教育教材和有经验教师的实践智慧等多种不同来源。教师知识基础至少应该包括七个方面,即:内容知识;一般教学法知识;课程知识;学科教学法知识;有关学习者及其特征的知识;教育情景知识;有关教育目的、目标、价值的知识^[13]。舒尔曼关于教师知识的理论为博耶(Ernest L. Boyer)在《学术水平反思》中提出的“教学学术”提供了理论基础。同时,舒尔曼将教师知识基础分成七个方面的思路,较为符合人类认知的规律,为我们对高职教师知识结构的认识和改造进行模块化分解提供了思路。

2. 体验学习理论

体验学习理论建立在经验主义哲学基础之上,它既区别于理性主义学习理论,又区别于行为主义学习理论。理性主义学习理论把学习看作是抽象符号的习得、加工与回忆,行为主义学习理论把学习看成是简单刺激—反应联结的强化,体验学习理论则把学习看作是结合了体验(experience)、感知(perception)、认知(cognition)与行为(behavior)四个方面整合统一的过程^[14]。牛津大学哈恩(Kurt Hahn)博士首先将体验学习作为一种独立的学习方式进行开发。美国体验

学习专家库伯(David A. Kolb)在20世纪60年代专注研究体验学习理论,80年代出版体验学习的专著《体验学习》。其实,从杜威的“做中学”,勒温的实验室培训法和培训小组,到皮亚杰的认知发展论,这些都是体验学习的理论渊源。库伯总结了体验学习的特征,主要包括以体验为基础、个体与环境之间连续不断交互作用、创造知识的学习过程等六个方面。关于体验学习如何发生,勒温通过体验学习模式(图1)展示了一个完整的体验学习过程:从学习者获得具体经验开始,继而学习者开始观察和反思,然后对这些资料进行加工分析,形成概念和结论,再将分析结论反馈给学习者,继续为他们的实践所用。当然,正如勒温所说,这四个步骤不是一个简单的循环,而是一个螺旋上升的发展过程。

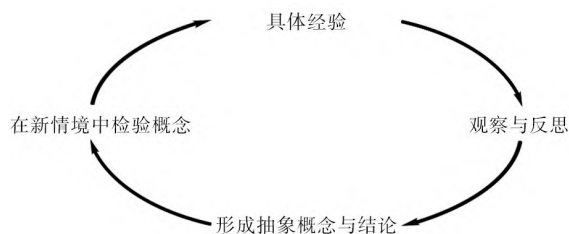


图1 勒温的体验学习模式

三、“体验式参与”培训项目改革的研究过程

江苏高职新教师培训项目以舒尔曼的教师知识理论和库伯的体验学习理论为基础,充分借鉴国内外教师培训的典型经验,开展培训项目改革,试图探索“体验式参与”培训模式。

(一)“体验式参与”培训模式主要特点

我们对江苏省高职院校进行充分调研,收集高职院校管理者和教师对高职新教师培训项目的建议。同时,对文献进行梳理和研究,在结合高职新教师岗前培训和校本培训的基础上,形成江苏省高职新教师岗前综合能力提升培训项目的设计方案。经过三轮修订和实践,基本形成了高职新教师“体验式参与”培训模式。该模式具有以下三个特点。

1. 培训内容整合:模块化课程

舒尔曼关于教师的知识结构理论同样适合高职教师。高职教育兼具高等性和职业性,高

职教师知能结构同样具有两种特性。我们认为,高职教师知识和能力结构包括四个方面,即专业性知能、教育性知能、实践性知能和研究性知能。专业性知能是高职教师任教的专业知识和能力,主要对应舒尔曼所指的课程知识。教育性知能是高职教师从事高职教育教学的知识和能力,对应舒尔曼教师知识分类中的一般教学法知识、学科教学法知识、有关学习者及其特征的知识等。实践性知能是职业教育“双师型”教师所需要的独特的知识和能力,即指导学生动手实践的知能。研究性知能主要是高职教师开展学科研究和教育教学研究需要的知识和能力。根据前期培训需求调研,我们根据“课程模块、教学单元和教学主题”三级架构,设计了高职新教师模块化的培训课程,包含一级课程模块、二级教学单元和三级教学主题。

2. 培训场域构建:真实性环境

培训场域是指为了让高职新教师理解和运用培训内容而设计安排的场所和空间。一个好的培训场域不仅能吸引参训教师,还能引发参训老师思考和推动培训成果转化。高职新教师绝大部分为普通高校硕博士毕业生,对高职教育场域较为陌生,对高职教育教学缺乏了解。基于此,我们把培训场域设置在真实的教育环境中,并将高职新教师培训分为三个阶段:教师教育理论与实践培训阶段、教学团队跟岗研修阶段和企业顶岗研修阶段。第一个阶段主要进行职业教育理论和高职教学理论的学习,培训地点设在江苏省内具有师范背景的本科院校;第二阶段主要进行高职教育教学的跟岗学习,培训地点为江苏省高职院校,跟岗对象为高职院校国家级教学创新团队负责人和成员;第三阶段主要学习高职实践教学,培训地点为江苏省级或国家级产教融合型企业。

3. 培训方式选择:体验式学习

无论是现有文献还是实地调研,都显示理论讲授在高职新教师培训中效果不佳。学习成效金字塔理论认为,用耳朵听讲授和用眼睛阅读远远低于体验式学习所获得的“平均学习保持率”,体验式学习更合适成人培训。江苏省高

职新教师岗前综合能力提升培训项目大部分课程采取体验式学习方式。参训新教师跟随国家级教学创新团队听课、磨课和讲课,进入国家级产教融合型企业顶岗锻炼,在企业生产实践中学习高职实践教学技能;同时,培训项目在教师教育理论培训模块也开设了体验式课程。体验式学习结束后,参训教师在专家的指导下及时对体验过程进行反馈反思,进而指导教育教学行动。关于考核评价,培训项目也采取体验式参与的教学竞赛活动。参训学员在具体经验中观察与反思,将形成的概念与结论带入新的实践中去检验,形成体验式学习的循环。

(二)“体验式参与”培训模式实施过程

“体验式参与”培训模式改革从2016年开始,培训方案经过三轮修订基本定型。2016年的第一轮培训方案主要开展教师教育理论与实践培训,培训时间为两周(80学时);2018年的第二轮培训方案增加教学团队跟岗研修内容,培训时间增加到四周(160学时);2020年的第三轮培训方案再增加企业顶岗研修内容,培训时间增加到六周(240学时)。从2016年至2022年,每年组织一期共350名高职新教师分5个班级参加培训。新教师来自江苏省90所高职院校,任教专业基本涵盖了高职教育19个专业大类。

“体验式参与”培训模式改革目的是提升培训项目效果,让高职新教师能够快速适应高职教学,“站稳高职讲台”。项目实施注重培训需求调研,从高职新教师现实基础和成人学习特点出发,设计培训课程,构建培训场域,选择培训方式,实施培训评价。经过长期探索,最终形成以“体验式参与”为特色的培训项目。我们主要采取三大举措改革培训模式。

1. 设置模块化培训课程

项目按照“课程模块、教学单元、教学主题”三级架构设置集中培训课程。一级课程模块有3个,即“职教理论”“职教教学”和“职教研究”;二级教学单元有16个,如“职业教育改革现状”“人才培养方案和课程标准”“现代教育信息技术”“高职研究能力和方法”等;三级教学主题有45个,如“高职人才培养方案与课标解读”“行动

导向教学设计”“高职课堂教学组织与管理”等。所有培训课程均征求高职教育专家、高职管理者和参训新教师建议,并经过实践检验。按照一级课程模块来设计教学单元和教学主题。在三个不同培训阶段,一级课程模块相同,教学单元和教学主题则各有侧重。比如在“教师教育理论与实践”阶段,“职教理论”课程模块的教学单元和教学主题占比较大;在“教学团队跟岗研修”阶段,会对“职教教学”模块中的“教学设计”“课程开发”等教学单元有所偏重。配合模块化课程授课需求,项目引入教学团队授课方式,重要教学主题则由教学名师团队授课。

2. 选择体验式培训方式

学习理论认为,促进学习者参与的教学方法主要有基于问题的学习和协作体验式学习。高职新教师岗前综合能力提升培训项目以“体验式参与”为主要特色,在三个培训阶段的课程中主要采用体验式培训方式。即使是在第一阶段注重教师教育理论的培训过程中,也开设“学员生涯体验交流会”“师德故事报告会”“课题申报案例点评会”等体验式培训课程,并研制相应课程标准。比如在教师职业道德培训主题中,“师德故事报告会”的体验式培训包括三个步骤:第一步,参训前要求每个新教师采访身边的“最美师德故事”;第二步,参训新教师分小组讲述并选出小组最感人的“最美师德故事”;第三步,每个小组将最感人的“最美师德故事”在全班讲述,评选出班级最感人“最美师德故事”,使参训教师在参与体验中认知师德、感受师德。

3. 开展体验式培训考核

目前教师培训评价考核主要为参训教师的即时性满意度考核和教育行政部门的项目绩效考核。高职新教师岗前综合能力提升培训项目改变传统培训评价方式,以“启航杯”江苏省高职院校新教师教学竞赛全面考核学员培训效果。竞赛共开展小组赛、基地赛、省级赛三个层级的选拔。参训教师全部参加小组赛,可以单独参赛,也可以团队形式参赛,小组赛前2名进入基地赛,基地赛前4名进入省级赛。在参与教学竞赛过程中,参训教师从备课、观摩、演练到

赛课,有辅导老师全程支持指导,也有同伴互相支持帮助。在省级赛中,未入选的参训教师在现场或者通过网络视频直播观摩教学竞赛,听取国家级名师和省级名师评委的赛事点评。所有参训教师都在参与体验中提升教育教学能力,达到以赛促练、以赛促评、以赛促培的效果。

(三)“体验式参与”培训模式实施效果

美国学者唐纳德·L.柯克帕特里克(Donald L. Kirkpatrick)提出的柯氏培训评价模型是成人培训领域广泛应用的评估工具。该模型的核心框架包括培训评价的四个层次:反应层、学习层、行为层和结果层。反应层是学员对培训项目的反应,包括培训参与度和满意度等;学习层是学员在知识、技能和态度方面的变化;行为层是学员将培训所学运用到工作中;结果层是培训项目对学员所在组织的影响^[15]。

本文调取2020—2021年(第三轮培训方案改革后)700名参训高职新教师调研材料,分析高职新教师岗前综合能力提升培训项目的效果。调研材料主要有三个方面:一是对700名参训教师的调查问卷,通过问卷星的形式,在新教师参训结束后发放填写;二是参训教师提交的个人培训总结材料;三是高职管理者和参训教师的访谈资料。本文借鉴柯氏培训评价模型,对参训教师的反应层、学习层和行为层三个方面的培训效果进行分析。

1. 反应层:参训教师满意度高,培训项目为高职新教师创造良好职业生涯起点

一般情况下,参训教师的学习反应与学习效果存在正相关。对培训项目反应好,更有可能引起参训教师教学行为的改变和培训成果的转化。我们在调研中发现,高职新教师岗前综合能力提升培训项目参训教师的参与度较高,具体表现在:参训教师的出勤率高,基本保持在98%左右;师生互动频繁,以“体验式参与”的方式,培训教师指导参训教师完成培训任务;培训作业完成度高,完成质量好。问卷结果显示,参训教师对培训项目的满意度分别为:“非常满意”占比75.2%，“满意”占比21.1%，“基本满意”占比3.7%，满意率高达96.3%。在培训项目最满意的选项调研中排名前

三位的是:培训方式,占比84.9%;培训课程,占比80.2%;培训师资,占比79.3%。2020年参训教师B认为:“新教师培训项目中采取的老师手把手教我们的培训形式,我觉得特别适合我们这些以前对高职教育不了解的高职新兵。我们通过老师们的实践教学演练,可以在课后就进行模仿练习,提交作业后,能得到专家老师的点评,对我帮助非常大。”总体而言,参训教师普遍认为培训项目为高职新教师职业发展创造了良好的起点。

2. 学习层:参训教师获得感强,培训项目为高职新教师学习高职教学知识和能力奠定基础

高职新教师大多为普通高校的硕博士毕业生,他们熟悉高职教育的高等性,但对高职教育的职业性缺少认识。问卷结果显示,高职教师最需要提升的知识和技能排在前三名的分别是:专业实践知识和技能,占比81.74%;高职教学知识和技能,占比61.8%;专业理论知识,占比53.2%。高职新教师岗前综合能力提升培训项目重点设计这三个方面的培训课程,使参训教师以“体验式参与”方式进行学习。2020年参训X老师表示:“作为一名刚进入高职校门不久的老师,虽然具备了一些专业知识技能,但是如何组织教学,如何最大程度地提高教学效果,还缺乏正确的理论指导。经过新教师岗前培训课程的学习,以前一些认识模糊的问题,此刻搞清楚了,从前的一些情感体验,如今也找到了理论支持,更为重要的是,我深深体会到,教育确实是一门艺术,一门大学问,值得我用一生的精力去钻研。”2021年参训M老师认为:“培训项目帮助我们高职院校新入职老师提升教育教学能力和职业岗位技能,深入了解高职教育发展理念和高职教学特点,充分了解先进的教育教学理念,提高教学组织、数字化资源开发、信息技术应用等实践能力,为今后我们成为出色的高职教师奠定基础。”通过访谈调研和查阅参训教师培训总结可知,高职新教师实现了教学知识和能力的提升。

3. 行为层:参训教师教学规范好,培训项目基本实现了“站稳高职讲台”的目标

从“知道”到“做到”是教师培训的最后一公里,培训的转化是培训评价的重点。只有将培

训中所学到的理论知识和实践技能运用到实际教学工作中,培训才能取得实效。高职新教师岗前综合能力提升培训项目的“体验式参与”方式强调“做中学”,突出“岗位实践中学习”和“教学竞赛中学习”。这些实操训练的模式比单纯理论授课的方式更容易转化和迁移。通过针对高职院校教师管理者的“高职院校在培训结束后教师成果转化满意度”调研结果可知,新教师项目“非常满意”占比35.3%，“满意”占比57.2%，而其他类型高职教师省培项目“非常满意”占比19.6%，“满意”占比53.7%。某高职院校教务处长W非常肯定新教师培训效果：“因为指标限制，我们学校去年有4位老师参加新教师培训。在学校开展教学质量督查的时候，我们发现这4位老师跟其他没有参加新教师培训项目的老师，有明显的教学行为的差异。具体表现在教学督导的教学评价打分上，4位参加培训的老师平均得分在85分左右，没有参加培训的老师平均得分在70分左右。差距是非常明显的。”某高职院校二级学院院长L认为：“参加过新教师培训项目的老师，对高职课堂的教学规范性，对所任课程设计的知识和组织行动能力，都做得非常不错，他们对高职教学中的实践教学知识和能力也把握得不错。”“站稳高职讲台”是高职新教师培训的主要目标。从调研结果看，经过3个月的分阶段集中培训，“体验式参与”高职新教师培训模式改革基本达到目标。

四、“体验式参与”培训项目改革反思

(一)教师培训是高职教师专业发展的重要途径,教师培训的专业化发展是提升培训效果的前提

我国高职教师大多没有经过系统的职前培养,教师发展主要途径是国家级和省级教师培训、校本研修和教师自主反思实践。教育部实施的职业院校教师素质提高计划虽取得一定成效,但培训项目实施还存在问题,培训效果还有待优化。其主要原因是没有将高职教师培训朝着专业化的方向发展,在思想上对高职教师培训认识不足,对高职教师培训活动研究不足。

专业化的高职教师培训应该充分考虑到高等职业教育的类型属性,而不是简单参照普通教育教师培训;应该充分调研高职教师培训需求,而不是从项目设计者职能出发;应该认真研究成人学习的特点,而不是采取灌输式讲座的方式。“体验式参与”高职新教师培训模式改革考虑了高职教师培训的各种要素,依据相关理论在培训内容、培训形式、培训评价等方面做出了一些探索实践,得到一定程度的认可。

(二)教师培训的利益相关者诉求不同,需要协调各方利益达成高职新教师培训项目目标的最大共识

利益相关者理论认为,任何一个组织的发展都离不开各利益相关者的投入或参与,组织追求的是利益相关者的整体利益,而不仅仅是某些主体的利益。高职教师培训的利益相关者主要有高职教师、高职院校、实训基地、教育行政部门等。具体到高职新教师培训项目,每一个利益相关者追求的目标不尽相同。因此“体验式参与”高职新教师培训模式改革在实施过程中遇到一定阻力。比如,实训基地更多考虑培训项目的经济效益,他们从管理效益角度出发,希望付出较少的行动,获取较大的价值;部分参训教师把培训当成福利,不愿意参与更多培训任务,完成培训课程作业;高职院校则希望选派的新教师能在短期内获得较好的培训成效,提升教学能力水平。所以,权衡各方利益,协调高职新教师培训的利益相关方诉求,是项目改革的关键。

(三)教师培训效果需要较长时段的观察,培训成果的运用和转化需要立足高职人才培养这个关键因素

上文提到的柯氏培训评价模型包括四个层次,而本文在评价“体验式参与”高职新教师培训模式改革效果时只关注了前三个层次,即反应层、学习层和行为层,缺少对结果层的关注。一方面是因为2020年培训项目方案确定后,参训教师返回工作岗位,尚未有足够时间来检验培训结果;另一方面,由于结果层要充分评价参训教师因培训而改变的行为对高职院校人才培养产生的结果,而人才培养效果的滞后性使结

果层评价的操作性存在较大难度。后期对高职新教师培训效果进行全面评价,还应克服各种困难,坚持长期跟踪调查,深入研究高职新教师培训对高职人才培养结果的影响。

参考文献:

- [1] 许明,黄雪娜.从入职培训看美国新教师的专业成长[J].教育科学,2002(1):51-55.
- [2] 杜娟,庞海苟,高翔.高校青年教师岗前培训实践探索[J].高教发展与评估,2017(2):74-80+110-111.
- [3] 和震,杨成明,谢珍珍.高职院校教师专业发展逻辑结构完整性及其支持环境[J].现代远程教育研究,2018(5):32-38+103.
- [4] 孙露,王亚南,林克松.高职新入职专业教师培训现状、需求及建议[J].职教论坛,2015(14):8-13.
- [5] 聂伟进.高职教师培训项目的转变:从“参照式”到“适合性”——来自江苏省的实证调查[J].职教论坛,2019(10):81-88.
- [6] 孙翠香.我国职教教师培训:现状、问题及改进策略[J].职教论坛,2013(35):4-9.
- [7] 王姣姣.基于培训迁移理论的教师培训有效性分析[J].教育理论与实践,2016(5):25-27.
- [8][10] 于忠海.职业认知逆差视域下的教师入职培训误区、归因及改进[J].教育发展研究,2020(8):65-70.
- [9] 吴军其,赵梦琦,周思慧,等.高校教师培训有效性评价指标体系建构[J].现代教育管理,2020(11):66-72.
- [11] 顾冷沅,王洁.教师在教育行动中成长——以课例为载体的教师教育模式研究[J].全球教育展望,2003(1):44-49.
- [12] 黄健,顾敏,胡啸天.岗前培训能帮助高校新教师“站稳讲台”吗——基于上海高校新教师岗前培训的多个案长时段追踪研究[J].教育发展研究,2022(5):38-46.
- [13] 舒尔曼.实践智慧:论教学、学习与学会教学[M].王艳玲,王凯,屠莉娅,等译.上海:华东师范大学出版社,2014:147-155.
- [14] D. A. 库伯.体验学习:让体验成为学习和发展的源泉[M].王灿明,朱水萍,译.上海:华东师范大学出版社,2008:9-33.
- [15] 聂伟进,汪卫平.基于柯氏模型的高职教师培训评价体系构建[J].教师教育研究,2021(2):31-37.

Improving the Effectiveness of Teacher Training through Experiential Participation Learning

—Tracking Research on the Training Project of New Teachers for Higher Vocational Colleges in Jiangsu Province

NIE Weijin

(Jiangsu Higher Vocational Education Teacher Training Center, Changzhou 213001, China)

Abstract: Traditional pre-job training and school-based training cannot effectively solve the teaching adaptability problem of new vocational teachers. The Jiangsu Province Vocational New Teacher Training Project is based on the teacher's knowledge structure and experiential learning theory, and has carried out a reform of the "experiential participation" vocational college new teacher training model, achieving good results. The main characteristics of this training model are modular training courses, authentic training environments, and experiential training methods. The reform process of training mode mainly involves setting up modular training courses, selecting experiential training methods, and conducting experiential training assessments. Based on six consecutive years of tracking and investigation, using the Koch training evaluation model to analyze the training effectiveness, it is believed that the reform of the training mode has basically achieved the training goal of "standing firmly on the vocational podium" for new vocational college teachers.

Key words: experiential participation learning; training for new vocational teachers; training effectiveness

(责任编辑:代伟)