

教师校本培训项目制

JiaoShi XiaoBen PeiXun XiangMuZhi

朱跃跃 刘堤仿 徐建华 等著



中国书籍文库
China Books Library

汇集优秀原创学术论著
推动科研成果转化交流

教师校本培训项目制

JiaoShi XiaoBen PeiXun XiangMuZhi

朱跃跃 刘堤仿 徐建华 等著



中国书籍出版社
China Book Press

图书在版编目(CIP)数据

教师校本培训项目制/朱跃跃,刘堤仿,徐建华等著.

北京:中国书籍出版社,2012.9

ISBN 978-7-5068-3139-0

I. ①教… II. ①朱… ②刘… ③徐… III. ①中小学
—师资培训 IV. ①G635.12

中国版本图书馆CIP数据核字(2012)第211530号

责任编辑/王文军

责任印制/孙马飞 张智勇

封面设计/中联学林

出版发行/中国书籍出版社

地 址:北京市丰台区三路居路97号(邮编:100073)

电 话:(010)52257143(总编室) (010)52257153(发行部)

电子邮箱:chinabp@vip.sina.com

经 销/全国新华书店

印 刷/三河市华东印刷有限公司

开 本/710毫米×1000毫米 1/16

印 张/27.5

字 数/495千字

版 次/2013年1月第1版 2013年1月第1次印刷

书 号/ISBN 978-7-5068-3139-0

定 价/68.00元

序

校本培训作为一种舶来品,上世纪末,伴随着我国跨世纪园丁工程的实施而扎下根来,经过十多年的发展,已经成为中小学教师专业发展的必由之路。校本培训在中国,探索行动在湖北,成功经验在浙江,浙江模式在杭州,典型案例在余杭,这是中小学教师培训研究者的共识。

浙江校本培训模式说到底就是校本培训项目制,校本培训项目制源于国家实验区对校本培训的定位,是优先发展性学校教师培训的实践模式;着眼于发达地区教师教育的行动策略,是立足于内滋动力的自主行动策略;也走向开放的教师专业化发展道路,促成教师专业结构的健全,践行教师专业的发展途径。实施校本培训项目制既突出基层学校的自主性,又发挥培训机构的主导性。基层学校和培训机构是一个上下联动、各扬其长、互为依存的共同体。这一共同体的形成是建立在“立项运作、全程管理、项目支持和考核评估”这四个维度的合力作用。通过四个系统的协调运行,推进校本培训的开展,促进中小学按项目计划实施校本培训,体现校本培训的针对性,落实校本培训的实效性。

校本培训余杭模式是在杭州校本培训项目制的基础上,建构并组织运作一套科学体系。这个体系是由组织系统、操作系统、支持系统、运行系统、评估系统等五大系统构成,是具有典型的中国特色的中小学教师培训的管理体制,也是国外校本培训不可能有的模式,它的代表性在我国经济社会发达地区堪称典范。校本培训项目制的成功还在于它创造了比较深厚的理论体系,使教师群体互动场理论、教师职业智慧体验理论、教师专业成长能力与素质理论、教师培训教研一体化理论等新思想在实践中加以体现。

校本培训项目制创建初期,50多位杭州市培训机构教师培训工作者齐聚杭州师大,分享了全国中小学教师继续教育区域性实验区的成果与经验,研读了教师校本培训学理论与学说,这些人后来成为本地实施并推广校本培训工作的骨干和中坚力量,本书的两位主创者就是其中之一。他们的校本培训实践研究就长期受到教师教育界的关注,2005年底,在余杭召开的杭州市中小学教师校本培训研讨会,杭州校本培训余杭模式第一次引起浙江省教师培训机构领导和专家的好评。此后,浙江省的中小学教师校本培训研究成果一直独领风骚,刘

堤仿教授在首届全国教师教育论坛和全国第二届中小学教师校本培训学术会议发表的报告《实施校本培训项目制构建教师专业发展平台》，就产生过强烈的反响。几年之间，先后来自全国十多个省市自治区的教师培训工作者来到浙江杭州，学习研究校本培训余杭模式。

为提升杭州中小学教师校本培训实践成果，浙江省多次将校本培训研究列入省社科规划项目和教师教育重点课题。杭州师范大学在创建浙江省教师教育重点建设基地的过程中，不失时机地把校本培训浙江模式的研究纳入其中的实验研究项目，使校本培训项目制的研究更上一个台阶，给进一步总结推广校本培训的研究成果带来新的机遇和挑战，预示着校本培训的研究正式进入高校学术殿堂。笔者坚信，在不久的将来，校本培训研究不仅是中小学教师关注的问题，而且是大学学科建设中领域中的一个重点方向。

全国中小学教师校本培训研究中心主任

潘海燕

目 录

CONTENTS

教师校本培训项目制(上)	1
I. 组织系统	/ 3
II. 操作系统	/ 23
III. 支持系统	/ 52
IV. 运行系统	/ 78
V. 评估系统	/ 149
教师校本培训项目制(下)	183
I. 专业引领自主选向	/ 185
II. 制度建设有效保障	/ 226
III. 研训一体构建模式	/ 237
IV. 分层推进有序展开	/ 275
V. 资源共享高效互动	/ 299
VI. 项目管理促进运行	/ 306
VII. 科学考核加强规范	/ 340
VIII. 科研驱动提升品质	/ 354

IX. 总结分析形成经验	/ 375
X. 反思提炼创新理念	/ 397
XI. 培训达标专业成长	/ 413
参考文献	426
后 记	427

| 教师校本培训项目制（上） |

I. 组织系统

一、校本培训项目制的产生

校本培训是以任职学校为基础,自主确定培训目标、培训内容,立足于本职、本岗、本校的教育实践活动所开展的促进教师在综合素质方面全面提高的培训活动。在作为中小学教师继续教育的一个有机组成部分,校本培训引起了越来越多的关注。

国家跨世纪园丁工程把中小学教师校本培训由区域性实验逐步推向全面实施,已经形成适合我国不同地区、不同类型学校情况的教师继续教育理念、模式与策略,许多成功的案例表明,我国的师资培训正在由粗放型向集约型、封闭式向开放式转轨。这时,校本培训成为最有效、最经济的教师学习方式。当然,随着教师校本培训的深入和发展,也伴随着种种不和谐的音符,如对教师培训定位不准,概念上以偏概全,关注形式,忽视内涵,培训者素质和技能欠佳,受训者积极性不高,凡此种种,都影响着教师校本培训的健康发展。

在中小学教师校本培训实施过程中,各地实验研究单位创建了许多校本培训模式,这些模式充分体现了开放、灵活、实用、创新的特点,特别是校本培训组织模式的创立,从宏观上为校本培训的健康发展起到了导向作用,其中具有典型性的就是以余杭区为代表的杭州市“校本培训项目制”培训模式。该培训模式有效规避校本培训过程中的教师教育风险,克服教师校本培训管理壁垒,打破封闭的培训形式,营造教师继续教育和谐、高效的氛围,打造出优先发展性教师专业成长的平台。

校本培训项目制以校本培训学理论为指导,教师专业成长为目标,以行动研究为载体,以行动教育为形式,形成教师群体互动场理论、教师职业智慧体验理论、教师专业成长能力与素质理论、教师培训研训一体化理论等一系列理论。

1. 教师群体互动场理论

基于教师的群体结构与专业发展的动态现状,在设计教师成长时应充分考虑以问题解决为中心,以行动研究为载体。在研究进程中,把全体教师作为研究对象,实行全员参与研究,坚持由学校管理者、教师乃至学生及其家长共同研究,坚持为全体教师的专业成长而研究,坚持对教师专业发展过程的研究,坚持在教师专业化发展中研究。在项目培训研究的共同体中,教师是核心,课题组成员是支撑点,学校是教师专业生成的内应场,社会是教师发展的外援场,教师在研究中互动,专业在互动中发展。

2. 教师职业智慧体验理论

教师职业具有独特的职业要求和职业条件,教师的职业化是教师成为专业人员并在教学中逐步成熟的发展过程,教师的职业化需要专门的培养制度和管理制度。教师专业具有自身的核心特质和衍生特质,我国学者认为,教师专业化有学科专业化和职业专业化两个方面,对学科知识由一般懂得到透彻再到出神入化,职业化是由体验经验到体验科学再到体验文化。教师是在教育行动中成长,在项目培训中升华,其专业发展要关注实践智慧的动态发展过程,关注明确知识与社会知识之间的互动关系,关注教育教学知识和领域专门化知识。笔者认为,我国中小学教师正在迅速地接受由教书匠向教育专家转型的新的教师专业发展理念。在重大的变革过程中,教师只有对自己的职业角色认识有了根本转变,才能担当起他所肩负的时代重任。

3. 教师专业成长能力与素质理论

教师专业化发展理论认为,教师职业正在完成由技术熟练者模式向反思性实践者模式转变,继而发展成研究探索者模式。判断教师专业化程度的标准主要是看教师具有的教师专业的核心特质、衍生特质及其专业成长能力。教师校本培训项目关注专业成长能力的养成,要求教师根据专业成长指标系列的构成要素进行,这些要素概括起来主要包括职责、素质、效能三大部分。职责部分主要是指教师应当承担的责任、完成的任务及其达到的目标和标准;素质部分主要是指教师应当努力履行的各种职责、完成各项任务,最终具备学校整体工作目标所应具备的思想品格、专业知识、业务能力、文化知识水平以及心理品质等;效能部分主要包括工作效果诊断标准和育人效率诊断标准两类指标体系。这三大要素是相互联系、相互作用、相互制约的,其中教师

素质标准体现了从一个合格教师向优秀教师发展过程中不同时期、不同阶段的基本素质要求,而教师素质对于创新教学的开展及教学方案的选取和确定起决定性作用;教师职责标准,反映了在创新教学活动中不同时期、不同环节的职能和责任要求,对促进教师采取有效措施培养人才的职责有着优化的作用;教师工作效能标准,反映了教师按照学校指挥系统、执行系统、反馈系统、监督保证系统运转效果和效率的要求,对专业化发展效果有着极其重要的作用。

4. 教师培训研训一体化理论

现代教师教育理论认为,教师的专业化发展主要靠教师的校本培训来完成,教师校本培训场理论的建立为教师专业化发展创造了有效的途径,其中的研训一体化模式被课题组所运用,把课题研究、教学研究、生活研究与教师专业成长结合起来作为本次研究项目的宗旨,成为教师专业化发展中校本培训的重要模式构建的理论依据,并得以在实验与推广过程中发扬光大。“研训一体化模式”把教师的教学实践作为培训的基点,克服培训与研究时的功利思想;注重教师群体成长的内需,避免培训项目选题上的盲从;注重培训课题的创新,力戒培训与研究过程的虚化;注重操作上的实效,剔除培训研究评价中的浮华,注重评价标准系统与评价结果的发展应用。

余杭区独创“校本培训项目制”培训模式是在对上述背景的分析、理论体系的建立和本区域中小学现有的校本培训现状的调研后做出的选择。尤其是对中小学来说,一直将工作的重心放在面向学生的教育和教学工作上,从未涉足或者很少涉足面向教师开展培训工作,缺乏经验,缺少机制,没有形成以校为本的培训方法和资源。针对这样的实际,培训机构首先要考虑的是采用一种“简单、可行”的推动方法,使中小学的培训运行起来,只有各校的校本培训工作全面展开了,就可以在实践中研究,在研究中提高,在提高中深入。于是就选择了类似于“工程项目”方式的校本培训,也就是具有余杭特色的“校本培训项目制”。培训机构在推进校本培训项目制的同时,为今后的发展做好了规划和部署。提出了“四个一远景规划”、“十六字总体思路”和“五结合运行策略”,为构建校本培训“余杭模式”定制了框架与机制,为推进校本培训工作打好了必要的基础。

四个一远景规划

推一把:区教育局出政策、教师进修学校出措施、各中小学积极参与,合力推动全区校本培训工作开展。2004年启动伊始,全区所有中小学幼儿园的校本

培训工作全部到位。

扶一阵:全校区校本培训是以“项目”方式开展的,各个学校都是以一个培训主题为项目单位,确定一位项目主持人(相当于项目经理)负责,教师进修学校为每个项目配备一位辅导员(相当于项目监理)对该项目进行管理和指导。针对“整体性、一次性”推进校本培训工作的状况下,这种方式是有其合理性,也是适当的。培训机构加强对项目的管理,每个项目配备辅导员等这些措施其目的是指导和帮助学校开展工作,增强学校自主实施校本培训的意识、组织、方法、管理、考核等一系列操作能力,是在做“扶一把”的工作。目的是为“理想”中的校本培训夯实路基,因而“扶一阵”是非常必要的。

树一批:培训机构在对各校本培训项目管理的同时,还有一项很重要的使命,那就是培植一批校本培训的基地学校,发掘一批可为其他学校共享的培训课程。经过几年的努力,培训机构发掘和培育了一批“校本培训基地学校”,对于基地学校将逐步实行完全意义上的“自主培训”。同时,在全区范围内建立一大批源于学校、为了教师、有理论、有实践、受欢迎的优质培训课程,开列课程菜单,为各校开展校本培训时选用,起到资源共享的作用。

带一片:在培训机构的指导帮助下,经过若干年的努力,使基地学校积累比较成熟的培训经验、比较完整的培训课程、比较丰富的培训资源,和较健全的培训制度。把基地学校的校本培训工作做得更实更强,成为区域性的校本培训资源中心。在此基础上,建立以基地学校为龙头的区域性校本培训联盟,以点带面,使优质资源的作用最大化,基地学校的作用辐射化,带动整个区域内各联盟成员的校本培训工作。

十六字总体思路

在远景规划的框架下,在教师教育专家和教育行政领导的指导下,制订了校本培训工作的十六字总体思路,即“强化过程、注重实效、科学管理、整体推进”。

强化过程:每所学校确定一个培训项目,每个项目有一份详细的培训计划,每份培训计划有每学期具体课程表,每次培训由主持人负责按计划开展培训,部分培训时间有辅导员参与,主持人和辅导员有详细的培训实录记载。

注重实效:学校针对发展需要和教师专业成长的需要,确定培训主题,制订培训计划。学校依据计划开展理论学习、研讨和科研,教研组围绕培训专题开展课堂教学,组织研讨与交流,教师为个人发展选择自学自研专题。

科学管理:培训机构科学管理,组建主持人、辅导员、学区组长、指导中心的四级管理机构。整个培训过程由一个培训计划、三本手册(《教师手册》、《主持人手册》、《辅导员手册》)、一套八卷档案材料组成培训的物化载体管理;培训

进程中通过调研会、现场会、考核评估进行质量管理。

整体推进:全区所有学校每校一个校本培训项目,一般要求全员参训。

五结合运行策略

(1)整体推进与动态管理相结合:每校一个项目,每个项目为期一年,全区整体推进。主持人负责实施、辅导员全程指导、评估组考核验收三维动态管理;

(2)项目实施与滚动递进相结合:一方面,学校教师发展中远期规划与项目目标协调递进。另一方面,现行封闭的项目制推进逐步向开放的学校自主式校本培训递进;

(3)行政驱动与学术研究相结合:一方面通过政策文件、经费保障、建章立制等行政手段驱动。另一方面通过编印培训专辑、培训现场研讨、调查研究、培训科研等形式开展校本培训的学术研究;

(4)行动研究与理论探究相结合:举办多形式的校本培训管理专题培训班,边实践——边学习——边研究——边总结——边推广,通过调研会、现场会等形式交流研讨,使培训工作化,工作学习化,实践研究化;

(5)按校施训与共享资源相结合:在各校实施培训的基础上,通过各种渠道交流共享各校的经验;通过开发与评选优秀培训课程,构建校本培训资源库;成立校本培训专家指导组、讲师团,提供智力资源。

二、校本培训项目制的界定

1. 校本培训项目制的本土化界定

校本培训项目制是在区教育局和教师进修学校的规划和指导下,以学校每年确定一个有主题的培训项目为载体(平台),以学校校长为项目负责人、学校教科室主任为主持人,以项目计划为执行依据,并整合培训机构、教科研部门与中小学资源的教师在职培训活动。

实施的校本培训项目制既突出基层学校的自主性,又发挥培训机构的主导性。基层学校和培训机构是一个上下联动、各扬其长、互为依存的共同体。这一共同体的形成是建立在“立项运作、全程管理、项目支持和考核评估”这四个维度的合力作用。通过四个系统的协调运行,推进校本培训的开展,促进各校按项目计划实施校本培训,体现校本培训的针对性,落实校本培训的实效性。

四大系统构建了校本培训“项目制”运行的总体框架。四大系统并不是相互

隔离独自运作的,而是相溶协调,形成共同体。只是在不同的时期、不同的场合表现出不同系统的特征,因而是一个完整的有机体。实践证明,这四大系统的设计有其合理性、内存逻辑性、指向一致性,是完善“项目制”校本培训重要保障。

2. 校本培训项目制源于国家实验区对校本培训的定位

随着国家级课程改革实验的深入开展,广大教师渴求课改理念和专业理论的实践化,在行动中提升专业能力。同样,教师教育事业的改革与发展,培训机构渴望培训功能的拓展与延伸,进一步提高教师培训的针对性和实效性。在这样的背景下,杭州市教育局出台了2004年1号文件《关于进一步推进中学教师开放式培训的意见》和余杭区教育局召开2004年教师队伍建设工作会议,为推进校本培训工作创设了良好的政策环境。经过近半年的精心策划和筹备,于2004年10月,首次启动了余杭区整体性项目制校本培训工作。在各基层学校和领导的高度重视与积极行动中,具有余杭特色的校本培训工作在余杭大地扎扎实实地践行了多年,取得了阶段性成果,达到了预期的目标。余杭区所实行的“项目制”校本培训得到了同行和专家的认同,被称为“校本培训余杭模式”。2005年底,杭州市在余杭召开的校本培训暨经验交流会上,杭州市教育局向全市正式推介余杭校本培训的实践成果,浙江省的《教育信息报》曾两度作专题报道,浙江省中小学教师培训中心确立了《校本培训余杭模式的实践与研究》为省师训干训科研重点研究课题,并被批准为浙江省教师教育重点基地建设项目。

“余杭模式”是杭州市独创的校本培训项目制实验与研究的典型案例,课题组在专家的指导下,以教师科学发展观为导向,用行动研究和经验总结的方法,进行了深入研究与探索,使校本培训余杭模式的科学体系逐步完善,学术与经验的影响扩大,已经初显活力。追根溯源,我们认为有两点值得借鉴,一是有科学的评价理念,二是有先进的运行机制,这两条是我国教师校本培训从萌芽到发展方兴未艾的不竭动力。余杭模式的外置导向监控机制的健全,内滋自主行动策略的形成,足以从理论与教师发展科学连成体系,为区域性的教师群体的健康成长开辟了有效途径。

3. 校本培训项目制是优先发展性学校教师培训的实践模式

校本培训项目是以中小学教师任职学校为单位组织申报和实施,校长是项目的主要负责人,教育局委托中小学教师培训机构负责项目审批,并对项目实施检查和评估。在实施过程中,以教师的岗位实践活动为阵地,以行动研究为载体,坚持教师自学、专家引领、实践反思、成果积累等过程的在职实践。

校本培训项目的设计是以优先发展型学校为基地,打造教师培训精品工程,培养特色教师和名师,构建学习型社会及和谐校园文化,实现教师优先发展带动学校跨越式发展。项目突现“课题目标——专项研究——实践创新——专业发展”的操作模式,其中最典型最具有代表性的是学校教师培训的区域性协调发展的“余杭模式”和学校教师群体专业成长的“德天实验模式”,前者是以培训机构项目制管理为特征的校本培训创新实践模式,后者是以教师专业成长为目的学校教师研训一体化群体行动模式,两种模式都是基于发达地区或者名校的优先发展型学校校本培训理论与实践的产物。

4. 校本培训项目制着眼于发达地区教师教育的行动策略

教师继续教育是沿海发达地区部分大中城市及北京、天津等大城市在 20 世纪 80 年代中期首先提出并开始进行实践、探索的。十多年来、积累了一些经验,对教师队伍的建设和师范教育制度的改革作出了积极的贡献。根据第五次全国师范教育会议的精神,进入 21 世纪,我国师资培训工作将要转入面向全体教师的继续教育。发达地区随着教育改革的深入发展,在新世纪里对师资队伍的建设提出了更高的要求。八、九十年代教师继续教育的成功经验不足以解决新世纪产生的一系列新的矛盾和问题,即使已有的成功经验也还存在着一些已经暴露或尚未暴露的矛盾和问题。这一切都需要本着实事求是的精神,以科学的态度加以探讨和研究。校本培训项目制针对教师继续教育存在矛盾和问题,着眼于发达地区教师教育的行动策略。

问题解决特别是教师专业发展中短期问题的解决是校本培训的出发点,以整合培训院校资源、教育教学研究机构资源与中小学自身的资源,共同完成教师的校内培训与研究,使大学与中小学共建教师专业发展学校的理念得以贯彻。在专家的指导下,完成项目设计(方案制定),培训机构下派管理员(培训机构的每位教师管理若干所学校),学校建立培训档案,进行中、终期评估(自我评估和教育局组织评估),核定学时后兑现培训经费。这一系统突出四个方面的优势。一是突出政策资源的优势,为校本培训的深入开展提供有力的保障。尤其是经费的保障、继续教育先进单位的评选,为学校重视校本培训起到促进作用。二是突出培训师资的优势,教师教育重心下移到基层学校后,培训教师仍然可以发挥其作为。三是突出培训资源的优势,发挥进修学校、教研室、教科所、基层学校的资源共享、优势互补的作用。四是突出现场指导的优势,通过辅导员深入学校,参与校本培训活动,及时地进行有针对性的现场指导。

5. 校本培训项目制是立足于内滋动力的自主行动策略

校本培训项目制的评价理念是教师群体专业自主发展,评价实践是内滋激励与外置导向,以自我内滋激励为主,辅以外部评价。

群体专业成长是专业自主发展的集体行动,应当具备一定的策略,使其行动研究有的放矢。在研发自主发展校本培训项目时,构制了如下行动策略,以给全体参与者自我内滋激励。

自估专业素质。在实施专业发展行动研究之前,首先对自己的专业素质基础进行评估,评估内容主要有教师文化素养、知识与技能、情智(情感、态度与价值趋向)等。专业素质不能完全按照教师专业化的标准去评估,评价标准只能来源于实践,这就需要教师根据自己过去的工作经验、所处环境即工作的学校和社会对的要求来对原有素质做出相应评价。博陆中学的培训项目就是以现代信息技术与学科教学整合为基础,通过视频案例研究来实现教师素质的评价。

自定行动目标。在素质评估基础上,制定自己的行动目标,目标应当有阶段性,即近期目标、中期目标和远期目标,应当考虑目标的动态性与相关性,预见目标的发展、三种目标的关联,教师自身的发展目标与学校发展的关系相映衬,目标在行动中调整的预设等。专业发展行动研究是教师走研训一体化道路的实践。我们借鉴国家级中小学教师校本培训实验“三型十环”模式,把“目标”作为教师专业化发展的重要一环。余杭高级中学每个教师在接受校本培训之前都有自我素质分析,自我培训目标及自我达标措施制定。

自报行动项目。如果说教师群体专业自主发展是以行动研究为载体,那么,自主发展项目就是实现专业发展的平台。现在可供选择的项目类型有教师校本培训项目、教育科研项目、教学改革项目等,教师专业化发展完全可以通过这些项目来实现。当然,这些项目中,校本培训是基础工程,是专业发展最有活力和最有效的途径,现在区域性的校本培训项目是以年度为单位组织实施的,教师自报项目应当与其同步,并且直接在校内完成全过程。像黄湖中学及乔司中学等校的部分数学教师进行课堂教学诊断,与所在学校申报的校本培训项目相呼应,较好地处理了个体与群体的关系。

自设行动方案。自设行动方案大到教师五年自主专业发展规划,小到教师日常班务工作,教师专业发展行动方案不同于教师的教学计划,它侧重于行动研究,遵循行动研究的特点和规律。有些行动方案在申报行动项目时已经设置,但更多的是即时性的,特别是基于问题解决的行动研究。即使事先定好的方案也应在行动中不断调整。行动方案可以是外显的,即文本的,也可以是内