

# 对网络校本研修整合培训中三个基本问题的思考

## ——基于“国培计划”培训项目的实践反思

徐敬建

(永城市教师进修学校,河南永城 476600)

**[摘要]**通过对“国培计划”网络研修与校本研修整合培训项目的考察与思考,分析梳理了关于教师网络研修与校本研修整合培训的三个基本问题。网络校本研修整合培训是在信息化背景下对“互联网+教师教育”的一种新“探索”,它不是网络远程与校本研修两种培训模式的简单相加,而是根据教师实际需求,立足课堂,以活动为载体,有效利用“互联网+”来整合学校日常教研活动,使“教研”与“培训”、“线上”与“线下”融为一体,实现区域课程资源共建共享,促使教师不断反思和实践,从而促进学生发展和学校发展。

**[关键词]** 互联网+;网络研修;校本研修;整合;反思

**[中图分类号]** G451.2

**[文献标志码]** A

**[文章编号]** 1002-1477(2019)09-0052-05

### 一、“国培计划”培训模式演变

自改革开放以来,我国中小学教师的培训目标大致经历传授知识、提高学历、提升技能、专业发展、继续教育等阶段;培训内容主要包含专业知识、专业能力和专业行为等方面;培训方式主要有短期集中、远程培训、校本研修以及远程+集中等方式;培训主体主要由省市县教育行政部门组织实施。2010年教育部、财政部开始实施“国培计划”项目,这是一次涉及全国上千万教师的全学科、全学段的全员培训。仔细推敲2010—2018年教育部所颁布的有关“国培计划”文件,可以发现一些培训模式和概念的演变细节:在培训模式上,单一的“集中脱产培训”和单一的“远程培训”被“集中+远程培训”、工作坊研修(通过变革远程培训模式,推进网络研修社区建设)、混合研修(将网络研修与校本研修相结合)所替代。在概念的表述上,一些培训项目的设计由“教师培训”逐渐为“教师研修”所替代,“培训者研修”逐渐为“团队研修”所替代。从“集中培训”“远程培训”到“工作坊研修”“网络研修与校本研修整合”,模式的创新和概念的变化中实际隐含着理念的日益明晰:一是在以互联网+、人工智能、大数据分析等为标志的教育现代化背景下,单一的培训模式难以避免陷入自身局限性的困扰,网络与校本研修的结合,打破了长期以来远程培训的质量不高和校本培训引领性不足的困扰,具有较强的可行性、实用性和持续性。二是研修实际上统合了“教研”和“培训”两个方面的功能,网络研修与校本研修整合培训模式更加注重“研修”而非“培训”,即以学员在“自发”“自愿”的状态下,通过专家引领和同伴互助,促使学员自我修炼、自我反思,从而实现自我提升、自我发展。

2016—2018年,笔者连续三年担任由H省组织的“国培计划”——网络研修与校本研修整合培训项目辅导教师,这期间又承担了Y市信息技术应用能力提升工程的组织管理工作,借此学习和实践的机会,充分利用培训时间,深入实际,同培训教师进行了广泛交流。所有反馈信息汇集梳理后,关于教师网络研修与校本研修整合培训的三个基本问题凸显出来:什么是网络研修与校本研修整合培训?为什么

**[收稿日期]** 2019-04-03

**[作者简介]** 徐敬建(1972—),男,河南永城人,硕士,高级讲师。

要两者进行整合？如何有效实施整合培训？

## 二、网络研修与校本研修整合培训中的三个基本问题简析

### 1. 网络研修与校本研修整合培训的内涵

关于研修,百度词条上解释为学习、钻研、磨炼、修为,是动态过程与静态结果的组合,是通过研究而达到道德、涵养、造诣素质方面的一种状态。《辞源》上说:研:学习、遵循;著作、撰写。修:磨、碾;研究、探讨。针对学校教育工作而言,校本研修是指基于学校、为了学校、发展学校的研修,是教师专业成长最基本、最有效的形式。网络研修主要指借助网络,不受时空和人员限制,为广大一线教师提供技术先进、理念新颖、内容丰富、实用便捷的优秀课程资源而开展的教师培训工作新方式。

在“教育信息化促进教育现代化”的进程中,网络研修与校本研修整合培训逐渐成为提升中小学校教师教育、教学能力的新模式,也是“互联网+”在教师教育中的具体体现。这种研修模式是以网络为主要载体,通过建设网络研修社区,利用网络所提供的工具支持、资源支持、专家指导和大数据分析等,集教研、科研、培训为一体,内容可供不同层次教师自主选择,形式不受空间、时间限制,以多样化和互动性为主要特征,旨在调动教师的“内生动力”,以改变教师的学习行为、提高综合素质和促进学校发展为目的的一种灵活多变、可持续发展的校本研修方式。

### 2. 网络研修与校本研修整合培训的意义

自“十二五”以来,全国各地各级教育主管部门都在努力打造“国培、省培、市培、县培、校培”五级联动体系,以提升教师特别是乡村教师整体素质。“国培”为各级各类培训起到了良好的示范和引领作用,取得良好的培训效果。尽管校本研修是教师专业成长的主阵地,是促进教师专业发展及自身能力提升的有效途径,但以往开展的校本研修活动多呈现零散状态,局限于单个学校,研修范围相对封闭,区域整体推进校本研修的深度和广度有待提升,且存在教育理念更新缓慢、专家引领不足、过程监管困难、校本资源没有共建共享等问题。可以说“校培”是五级联动体系中最为薄弱的环节,是教师培训中的一片“洼地”。

近年来,网络环境为中小学教师培训提供了新模式,这种培训通过搭建教师间广泛沟通与交流的平台,为参训教师提供了理想的学习环境、丰富的学习资源和优良的培训师资队伍,突破了时空限制,有效解决了工学矛盾,克服了传统教师培训方式中的一些缺陷和不足,有效推动了中小学教师继续教育工作的开展<sup>[1]</sup>。网络平台支持下的远程培训在理论上的确具有如此诸多优势,但是实践中未必如此。笔者作为亲历一些远程项目始末的管理者,也刻意对这些参训学员的状态进行观察和思考。在不断反思和持续观察中发现,当远程培训面对中小学教师培训的实时时,在培训效果上,远程培训遭遇了与集中培训相同的评价:针对性不足,实效性不强。笔者看到一项全国性的调研中,教师们对“收获最小的培训模式”的数据如下:远程培训(25.4%),集中培训(23.0%),个人自学(18.2%),校本培训(17.1%),脱产进修(8.1%),校本与集中培训结合(4.0%),校本集中远程相结合(3.2%)<sup>[2]</sup>。从数据占比上看,“校本集中远程相结合”的比例只占3.2%,得到比较高的认同,其次是“校本与集中培训结合”占比为4.0%,而“远程培训”的比例为25.4%,被四成以上教师认为收获最小。调研发现,造成远程培训低效率的原因主要是:参训教师认识不到位、动力不足;教育技术能力欠缺,适应能力不强;主体意识不强,人灌变机灌,学习监控有限;网络平台考核评价机制缺失,作业、交流流于形式;辅导教师责任心不强,跟进指导形同虚设;对媒体资源的利用不足,培训要求无法完成;学习设施设备配备不足,网络条件有待提高。以上问题的存在,制约和影响中小学教师远程培训工作的实施及效果。由此可见,“校本”和“网络”的关系非常明晰,单纯的校本研修或单纯的网络研修作用都是有限的,需要两者结合,且以“校本”为主体。当前,教师教育的发展已进入“互联网+”时代,在教育信息化的大背景下,教师培训已逐步进入常态化研修阶段。为适应新趋势,必须运用新的思维模式和技术手段来应对教师培训形式的变革。在教师成长规律的指引下,依据教师实际需求和内在动力,切入问题的关键,探索如何把先进的教育理念转化为教师的教育行为,避免单一的培训模式陷入自身局限的困扰,通过对网络校本研修进行整合就是一种非常有效的教师学习方式。

### 3. 网络研修与校本研修整合培训的策略

教育部于2013年开始启动网络研修与校本研修整合培训项目,通过重构校本研修的运行机制和组织实施,以增强针对性,提高实效性。根据笔者参与实施该项目的经验和体会,要对网络研修与校本研修进行有效整合,应具体做到以下六方面:

(1)落实保障机制——“双线”并行,分级管理,协同推进。保障机制是网络校本研修有效开展的前提,根据现实情况我们采取“‘双线’并行,分级管理,协同推进”的运行保障机制。“双线并行”指教育行政主管部门与县级教师培训机构、专家指导团队、乡(校)级教研团队的行政与业务的双线支持;“分级管理”指市级管理员、乡(校)级管理员、教师工作坊坊主三级联动机制。首先,从行政线上看,教育行政主管部门的领导和学区(中心校)、学校的校长必须高度重视,并落实担当起“第一责任人”责任,这是实施网络校本研修保障机制最基本的前提条件。其次,从业务线上看,要依靠县级教师培训机构、中心校和中小学校的教研管理团队职能权威发挥。业务管理主体来自三个层面:一是市级管理人员(县级教师培训机构专职管理团队、专家指导团队)——“网下”“网上”并重;二是乡(校)级管理员(业务校长、教研组长、乡校级教研团队)——侧重“网下”,协助“网上”;三是教师工作坊坊主、教研组长——侧重“网上”,参与“网下”。“双线”并行,分级管理,协同推进项目实施。通过行政线大力支持、提供有效保障,业务线群策群力、协同推进,形成合力,带动全市网络校本研修的开展,形成网络支持下的校本研修良性运行机制,提升学校校本研修质量才能成为现实。

(2)做好技术支撑——搭建平台,优化资源,及时跟踪。技术支撑是网络校本研修的基础保障,搭建远程网络平台是研修能够有效进行的依托,建设虚拟学习社区和学科研修工作坊是制约网络校本研修成效的关键所在。搭建平台一定程度上并不是难点,关键是前期要做好教师培训需求调研,确定学习资源,组建学习共同体。网络校本研修包括“线上”研修和“线下”活动两个环节,彼此相互联系,却环境不同。“线上”研修发生在基于县域的、学习社区的、学科工作坊的虚拟环境下,主要依靠学科指导专家和工作坊坊主来进行管理和推动;而“线下”校本研修多发生在本校、校际和学区的真实环境下,主要通过以校为本来落实。“线上”和“线下”统一设计,互为补充,这样既能克服小范围内专家引领不足的问题,又能更好地发挥基层学校的自主性,也为开展校本活动留出创新空间。提供优质培训资源是一线教师的强烈要求。关于课程资源,一方面网上提供的课程资源是珍贵的,另一方面地方优秀教师的培训课程也是不可缺少的,实践中,我们把网上和地方优秀教师的课程资源同时纳入培训内容。通过网络研修与校本研修培训项目,依托网络研修平台,建立“地方资源库”,为教师能力提升提供了丰富的“营养源泉”。做好研修各环节的跟踪指导,持续发挥网络研修项目效益。我们以参训学员为纽带促进校本与网络两个平台的对接,着力开展三个方面的活动:一是课程平台持续开放,培训结束后为学员免费延长学习时间,保证学员学习的连续性;二是视需要增加新资源,不断拓展学研领域;三是学员的实践成果在平台展示推广,与更多的教师共享。

(3)关注活动主体——科学设计,合理建坊,明确责任。活动主体是网络校本研修有效实施的参与者和关键人。在各活动主体研修活动中,我们依托远程网络研修与校本研修整合培训平台,构建了“教育行政部门(师训科)项目办—教师培训机构(进修学校)执行办—乡镇中心校/局属学校(研修社区)—工作坊—研修教师”的层级管理模式。教体局局长、主管师训副局长、相关科室科长、进修学校校长、远程教育网主管领导共同组成项目实施领导小组;各校校长是本项目校本研修活动的第一负责人;工作坊是本项目校本研修的主要活动单位,坊主是活动的主要负责人;一线研修教师是本项目研修活动的实施者,在个人研修工作室中实现自我管理、自我评价。在网络校本研修实施过程中活动主体主要是专家指导教师、校级管理员、工作坊主、研修教师四类人员。在组织实施项目之前,需要摸清研修教师现状,包括地域分布、学科类别和年龄特点,科学合理划分片区和学科工作坊,聘请学科指导专家,有效遴选工作坊坊主,然后组建工作坊形成片区学习共同体。其中,专家和坊主学会提供服务——认真聆听、担任引导、平等讨论、激发思考<sup>[3]</sup>。以永城为例,我们在2019年1—2月启动网络校本研修项目之前,把全市初中教师按地域和学科分为11个片区、58个学科工作坊(学习共同体),遴选58名坊主,聘请17名学科指导专家和60名校级管理员,并明确各自职责,激发了各活动主体参与活动的内驱力,确保了研修活动的有效实施。

(4)聚焦核心内容——需求导向,问题中心,有效活动。有了良好的运行保障机制,明确了各活动主体的职责,加上现代信息技术和优质教学资源的支持,下一步就是如何开展研修活动(线上、线下)的问题。网络研修主要是借助远程平台,根据教师的校本研修需求,统一区域学科研修资源和学习进度,逐步完善校本研修模式,丰富校本研修形式,使区域内教师开展“同步研修”成为可能。校本研修必须落在“本”的内涵发展上,以体现“异步研修”的具体化。通过网络与校本研修整合,在具体一个工作坊、一所学校、一名教师的研修上,将会呈现既满足所在学习共同体的要求,又满足教师个性发展需求,使“同步研修”与“异步研修”获得高度和深度的一致性。在具体实施过程中,我们采取的方法是将集中面授、网络研修、校本研修有机结合,聚焦问题,开展分阶段、递进式的主题课例研修。阶段设计如下:第一阶段(准备阶段—集中培训);第二阶段(网络研修+校本研修);第三阶段(总结提升+考核评估)。以上三个阶段中,第一阶段最为关键,只有把准备工作做扎实,才能为后续各项研修活动的有效开展奠定基础,我们设计的集中培训主要是:项目管理者集中培训(1天);市级专家指导团队集中培训(3天);坊主第一次集中培训(3天);坊主第二次集中培训(2天);坊主第三次集中培训(1天);坊员集中培训(1天)。每次培训坚持需求导向、问题中心,结合实施方案,合理设计研修活动。通过集中培训使研修教师明确研什么、怎么研的问题;通过网络学习使不同区域的教师共享共建了学科教学资源;通过线下活动使每位研修教师都有实践机会,避免空洞地说教,使每位教师实现“做中成长”。

(5)抓住关键因素——课例主线,赢在课堂,生成资源。我国教育学者顾冷沅指出“教师的水平只有在课堂的拼搏中才能成长。”东京大学的佐藤学认为:“一所学校要有发展,要有改进,教师要敞开教室的大门,相互评论,连环跟进,除此之外,别无他法!”<sup>[4]</sup>因此,课堂是校本研修的源头活水,网络校本研修也不例外。理论学习、公开课或示范课教学以及试卷分析研究是传统意义下学校教研活动的主要方式。理论学习主要是让教师进行听读教研专著和教研文章,或邀请专家做讲座;公开课或观摩课教学的主要方式是人人上课,大家听课评课议课;试卷分析研究主要针对毕业班而言,侧重研讨考纲,进行猜题命题。这些方式往往被指责为成效低、效果差、流于形式,究其根源在于以训代研、就课论课、以考定教,不能切中教师需求,激发不了教师学习的内驱力,也就难以发挥他们的主动性。那么,作为一种分享式的研究方式——课例研究,目的是通过研究化解教学难题、改进教学行为、提高教学质量。通过开展课例研究,运用教师的原理知识,丰富教师的案例知识,反思改进课堂教学,提升自身的实践智慧<sup>[5]</sup>。教师学习的场所应该主要在学校里、课堂上,而且学习的内容需要与他们在日常教学中遇到的困境密切相关<sup>[6]</sup>。基于此,网络校本研修的主题抓手就是针对某一节课以“三备两上一反思(总结)”模式开展课例研修。通过借助协同备课工具、观课量表等,围绕“教学设计—课堂实践—观课议课—课后反思”,致力于改进课堂教学效果,并在工作坊、研修小组的跟进中不断修改与完善,进一步解决教师在课堂教学实践过程中的重难点问题,促进教师专业成长。在这一过程中,课例研修需要教师个体和同伴经历“课前设计—课中实践—课堂观察—课后反思”等行为跟进环节。同时,要及时提炼每个环节中生成的优质资源,包括教学设计、教学课件、教学素材、教学课例等,形成书面材料,以便进行总结和推广。

(6)强化任务产出——研训整合,优化质效,促进发展。网络校本研修活动不是沿袭传统意义下单一的教研活动,而是基于“线上”和“线下”互动、“教研”和“培训”的整合,发挥各自作用,形成优势互补。这种整合既能够促进教师对教育理论的学习理解,也能够促使教育理念的转变和教育行为的跟进,更重要的是通过一系列活动设计,杜绝“线上”与“线下”、“教研”与“培训”“两张皮”所导致的教师负担沉重、疲于应付的现象。实践中,研训整合需要用“主题活动”来架起“线上”与“线下”、“教研”与“培训”之间的桥梁,以此来统整研修,关注焦点,突出重点,突破难点,优化质效,促进发展。那么,在开展“主题活动”时,一定要结合教学实际,把握住研修活动的主题性、活动性和综合性的统一。即网络校本研修一要紧扣当前中小学教师培训的主题或学习主题;二要关注课堂实践,而不是单纯地在网上、网下学习理论;三要做到“做学思写研”多种方式相结合,即实践与行动、学习与交流、反思与体验、提炼与提升、钻研与探究等各环节往复循环、环环相扣,缺一不可。

(下转第 60 页)

相互学习、交流。目的是在组内自由听课、评课的基础上试图确定每一学科教学模式。操作形式:一是要求教研组每个成员每周听课两次,并针对所听课与自己对此内容的认识进行对比分析,写好对比记录;二是在每周集体备课时,每位成员把上周所写的对比记录进行集体讨论,最终形成共识。具体要求:一是每份上交的对比记录必须有对比(点评或修正),并在差异处说明理由;二是每周集体备课时每个组员都必须汇报和交流,相关人员必须把讨论的结果记录在案。反思的内容包括:学生信息反馈、教师点评、集体讨论、提出整改建议和综合反思与提高。

(4)异课同师反思。异课同师反思指同一教师,分别上两堂课,学校对此连续跟踪与调研。可以选择不同的班级,也可以选择同一班级;可以挑选不同的教学方法,或者是不同的教学内容。反思的内容包括教师自评、学生信息反馈、学生情感检测、教研组点评、学科专家总评,提出建议和整改意见。

(5)特例教学反思。特例教学反思指根据教学实际,分别针对教师队伍中的层次状况,筛选出两类教师,进行教学比对与教学反思:一类是教学效果比较好深受学生欢迎的优秀教师;另一类是教学效果比较差学生反响(或反感)比较强的教师。研究两者的差异及原因,并寻求对策。目的是通过反差性教学反思,让优秀教师帮带后进教师成长与发展,在课堂教学中进行长期的个别指导与辅助;让后进教师能不断学习优秀教师的教学技能与相关素质,取长补短,在不断吸收与消化过程中,明确问题,积极纠正,不断提高。形式有一对一帮教和课题组组团帮教。附加措施有:课中点评、课后自评、小组评析、随笔、信息采集、综合评价、整改意见等。反思的内容包括教师自评、学生信息反馈、学生情感检测、教师自评教研或学校总评、提出整改意见和综合反思与提高等。

教学反思是中小学校自我发展的原动力,是接轨学生核心素养的黏合剂,是培养教师团队精神的驱动器,更是教师走向专业化发展的必经之路。

#### [参考文献]

- [1] 代建军. 教师教育智慧生成的价值辩护[J]. 天津市教科院学报, 2008(4): 29-33.
- [2] 刘金虎. 对“草根教研”的“草根式”审视[J]. 中小学教师培训, 2011(5): 48-50.
- [3] 刘金虎. 教育科研论文的写作与评价[EB/OL]. [2019-01-08]. [https://max.book118.com/html/2018/0522/168049735\\_shtm](https://max.book118.com/html/2018/0522/168049735_shtm).

[责任编辑:陈学涛]

---

(上接第 55 页)

### 三、结语

网络校本研修整合培训是在信息化背景下对“互联网+教师教育”的一种新“探索”,它不是网络远程与校本研修两种培训模式的简单相加,而是根据教师实际需求,立足课堂,以活动为载体,有效利用“互联网+”来整合学校日常教研活动,使“教研”与“培训”、“线上”与“线下”融为一体。这种整合培训模式本身并非是一成不变的,它是因时因地因人而异的。网络校本研修既改变了中小学教师的培训方式,又推动了教师学习模式的转变。在整个研修活动中,通过整合研修教学设计、教学课件、教学课例、示范课、信息技术与学科融合和优秀课程资源等,为一线教师提供了贴近实际的教学案例,优化了培训效益,提升了教学质量,促进了教师的专业成长。

#### [参考文献]

- [1] 徐敬建. 农村中小学教师远程培训的现实困境与对策[J]. 教育论坛, 2013(4): 6-9.
- [2] 汪文华. 网络平台支持下的县域“大校本”研修模式初探[J]. 中小学教师培训, 2010(5): 12-14.
- [3] 孙兴华, 马云鹏. 乡村教师能力素质提升的检视与思考[J]. 教育研究, 2015, 36(5): 105-113.
- [4] 顾冷沅. 沉潜乡村教育二十年[EB/OL]. [2019-04-01]. [http://www.jyb.cn/teaching/jxsd/201001/t20100129\\_338602.html](http://www.jyb.cn/teaching/jxsd/201001/t20100129_338602.html).
- [5] 安桂清. 课例研究主题的确立[J]. 人民教育, 2010(21): 40-43.
- [6] 陈向明, 张玉荣. 教师专业发展和学习为何要走向“校本”[J]. 清华大学教育研究, 2014, 35(1): 36-43.

[责任编辑:陈学涛]