

2011, Spring, v13, n2.

Professional Development Needs and Interests of Early Childhood Education Trainers

幼儿教育培训师的专业发展需求与兴趣

Teresa A. Byington

University of Nevada, Reno

Michelle T. Tannock

University of Nevada, Las Vegas

摘要

本研究通过一项网上的调查问卷，对幼儿教育培训师的专业发展需求进行了评价，并比较了新手与富有经验的培训师之间的不同。研究还调查了培训师经常使用的教学技术和教学资源。调查结果为本州西南地区的幼儿教育培训师培训标准的制定提供了信息和指导。回答问卷的人员主要是具有本科及本科以上学历的白人女性。结果发现，幼儿教育培训师最感兴趣的内容是成人学习的原则，教学技术，在幼儿教育实践中应用相关的最新研究，以及设计和呈现有效培训。研究参与者表示他们最倾向于每次 2-3 小时的网上培训模式。培训者在培训的过程中最经常使用的形式是发放材料、讲座、小组或大组活动。幼儿教育培训师对参与圆桌讨论，并每月定期收到有关培训内容的邮件较有兴趣。该研究结果表明，加强培训师专业发展的质和量，幼儿教育事业将会从中受益。

引言

对幼儿保教人员实施培训和教育所产生的影响方面已经有大量的研究 (Doherty, Forer, Lero, Goelman, & LaGrange, 2006; Fukkink & Lont, 2007; Ghazvini & Mullis 2002)。但是，对于幼儿教育培训师的专业发展和需求的研究却很有限。

也许我们可以认为，那些即将成为幼儿教育培训师的人已经具备了必须的教育和经验来从事对幼儿保教人员进行教学和培训的工作。有些州已经颁布了幼儿教育培训师资格标准，但是州与州之间的标准有所不同（National Child Care Information and Technical Assistance Center, 2010）。例如在乔治亚州，一级培训师需要具备幼儿教育专业本科学历，3年的幼儿教学经验，60小时对成人学习的培训经验以及修完40小时的培训师课程（National Child Care Information and Technical Assistance Center, 2010）。相比之下，新墨西哥州则要求培训师具有幼儿教育专科及以上学历，至少2年的幼儿教育经验，在过去3年中至少做过20小时的成人培训工作（New Mexico Children Youth and Families Department, n.d.）。

幼教培训师面对不同的幼儿保教人员，他们获得不同的教育文凭、接受过不同的培训和具有不同的经验。这些教育工作者又接着需要培养来自不同种族、文化和社会经济背景，具有不同的语言和能力的儿童（Buysse, Winton, & Rous, 2009）。因此，传授有效的专业发展的技能、水平和学习方式值得进一步的考察。

成人学习

深入的理解成人如何学习能有助于培训师安排教育活动，符合学习者的需求（Merriam, 2008）。成人学习不仅仅是一个认知的过程，更会受到生活经验和自我导向的影响（Collins, 2004; Lawler, 2003）。根据科林斯（2004）的研究，成人在参与设计和培训时使用以下四个原则，培训会更加有效。

1. 当新知识建立在原有知识和经验的基础上，成人的学习达到最优化。成人的教师发现，当帮助成人学习者将过去的经验和新知识建立联系时，能够取得教学上更大的成功（Collins, 2004）。
2. 如果成人是积极的参与者，并把自己看做是学习过程的合作者，成人将会有更多的学习动力。
3. 成人学习者更关心真实的教学实践，并在解决问题的背景下将新知识应用于目前的/个人的情境中。当他们发现培训符合个人的需求，成人就开始参与学习过程，并将这些信息整合和运用到当前的情境中（Karagiorgi, Kalogirou, Theodosiou, Theophanous, & Kendeou, 2008; Lawler, 2003）。

4. 旨在提高成人自尊心和专业发展培训的设计能使成人从中受益。一个相互尊敬，安全和舒适的学习环境能促进最优化学习（Collins, 2004; Lawler, 2003）。使用成人学习的原则可以提高专业发展的水平。

专业发展

尽管有关幼儿教育培训师专业发展需求的研究还很少，但是很多研究已经考察了培训对幼儿教育专业人员队伍的影响。一些研究已经发现，幼儿保教人员的专业发展会对儿童产生积极的作用（Powell, Diamond, Burchinal, & Koehler, 2010; Saracho & Spodek, 2007; Yoon, Duncan, Lee, Scarloss, & Shapley, 2007）。福肯克和龙特 (Fukkink, & Lont, 2007) 对幼儿保教人员的培训方面的文献进行了元分析，关注的问题是：“培训有用吗？”作者分析了 1980-2005 年间同行评审过的发表论文，结果认为对师生互动的专业化培训对幼儿保教人员产生了非常显著的积极效果。元分析的结果还表明，幼儿保教人员的教育和培训比年龄、工作经验和心智健康等因素具有更好的预测性。

加兹维尼和穆利斯 (Ghazvini, Mullis, 2002) 发现，在幼儿保教机构，预测高质量的保教和敏感的师生互动最好的指标是：（1）幼儿保教人员的专业培训；（2）更高的师生比；（3）课堂中有计划的活动，以及（4）较低的压力。经过正式和非正式幼儿教育培训的保教人员在师生互动的敏感性评定上得分较高。即使在修正了保教人员的经验以及师生比和班级类型的差异因素后，与参加低水平培训的教师相比，这些保教人员提供的保教质量水平更高（Burchinal, Cryer, Clifford, & Howes, 2002）。

专业化的幼儿教育培训（Doherty et al., 2006; Ghazvini & Mullis, 2002），非正式的培训（Burchinal et al., 2002），以及持续的培训（Norris, 2001）都与高质量的保教密切相关。培训人员已经展示了在婴幼儿班级中能提高保教的质量（Campbell & Milbourne, 2005）的结果。接受过更加全面和综合教育的幼儿教师的课堂质量更高，学生成绩也更好（Bowman, Donovan, & Burns, 2000; Saracho & Spodek, 2007）。教师的专业发展在他们如何教育幼儿中起到重要的作用（Bowman et al., 2000）。专业发展可以提高教师的知识和技能，进而提高教师的能力和儿童

的成绩(Pianta, Mashburn, Downer, Hamre, & Justice, 2008; Yoon et al., 2007)。教师的经验、学历或者资格，以及有关学科内容和教育理论的课程都有助于形成积极的教育结果 (Rice, 2003)。

但是，专业发展所付出的努力并不一定能提高教师的技能和水平，进而提高儿童的学习 (Karagiorgi et al., 2008)。赫特布莱恩和凡尼莫尔(Helterbran & Fennimore, 2004) 认为，教师有时认为专业发展与他们所教学生的需求是不相关的，无效的或没有联系。专业发展在内容和形式上具有多样性。在有些案例中，一个州或者一个组织的培训注重教师培训的时间长短或者学分多少，而并非将培训与教师具体相关的需求联系在一起 (Sheridan, Edwards, Marvin, & Knoche, 2009)。培训经常是由传统的培训师实施或主导的学习 (如短期的工作坊)，这些形式的效果比较有限，或者没有进一步的有关学习效果的追踪 (Karagiorgi et al., 2008)。这些因素可能降低培训的有效性。

目前推荐一种经过改善的专业发展的方式，它包括共同分享计划，共同实施和评价培训 (Helterbran & Fennimore, 2004; Buysse et al., 2009)。根据全美幼教协会 (NAEYC, 1993) 的要求，为了有效促进儿童和家庭的积极效果，专业发展必须符合保教人员的经验、背景以及保教人员的角色，因为他们具有不同的资历，经验和工作职位。有着较好前景的专业发展实践包括：有培训的具体内容，符合教学目标并具有可持续性 (Buysse et al., 2009)。当培训内容比较综合和互有联系时，专业发展会更加有效 (Landry, Anthony, Swank, & Monseque-Bailey, 2009)。有目的的专业发展和持续的支持可以带来教师的知识和实践的有意义的改变 (Ackerman, 2007; National Professional Development Center on Inclusion, 2008; Sheridan et al., 2009)。当参与者感到自己拥有自我发展的权利并创建循环的持续性学习时，培训最为有效 (Helterbran & Fennimore, 2004)。

研究目的

幼儿保教人员的专业发展有可能提高儿童的学习结果。因此，确定相关有意义的培训的基本组成部分必不可少。幼儿教育培训师培训幼儿保教人员时，研究他们的专业发展需求和兴趣也许能深入探究有效教学的必备知识、技能和水平。

本研究的目的是评定内华达州所有的幼儿教育培训师的专业发展的需求和兴趣，并且考察新手和有经验的培训师在需求和兴趣上是否有差异。对培训师通常使用的教学技术和资源也进行了考察。内华达州注册咨询委员会（培训师和培训批准机构）认为，幼儿教育培训师需要达到事先设定的教育背景和专业经验的要求。研究人员与内华达州培训注册办公室合作进行了一个全州的网上调研来了解该州幼儿教育培训师的现状。这一结果能用来指导幼儿教育培训师标准的制定。

研究方法

为了给本州所有幼儿教育培训师一个参与的机会，并在短时间内可以获得大量的问卷回复，本研究选择使用了网上问卷的形式。问卷设计旨在收集参与者的个人基本信息和他们对专业发展的需求和兴趣。

问卷内容

问卷共有 31 个题目。个人基本信息包括参与者的性别、年龄、种族、目前的职位、工作单位、教育背景，以及从事幼儿教育的时间。问题包括从事培训师的时间，实施培训的次数，培训过的人数，培训使用的资源，以及和内华达州八项核心知识领域（见表 1）有关的培训主题的种类。使用核心知识内容把专业发展分成更宽泛的类型。每一个核心知识领域进一步分成教育幼儿的核心技能（全美幼儿保教信息和技术援助中心，2009）。

内华达州核心知识领域（CKA）	
核心知识领域	平均核心知识领域等级 从 1（最经常呈现的） 到 8（最少呈现的）
环境和课程	2.59
积极互动和指导	3.20
人类成长和发展	3.81
观察和评价	3.98
健康、营养和安全	4.32

家庭和社区关系	4.47
领导力和专业发展	5.26
管理和监管	6.01

问卷结果显示了培训中使用的资源和信息的种类。培训师呈现出 16 种不同的教学技术，包括讲座，小组活动，和调动气氛的活动。问卷要求参与者评定自己在培训中使用各种技术的频次（如：从不，偶尔，一般，经常，或者一直）。

问卷还要求参与者在 15 个陈述问题（例如，为成人设计和呈现有效的培训，创造积极的参与式情感氛围）中选择自己的兴趣水平（低，一般，或者高）。其中一个陈述是有关培训师是否接受过任何有关成人培训的指导，以及是否愿意在以后接受这方面的培训。培训师支持自己的专业发展的方式（如参加会议，完成大学课程，与最新的研究保持同步）。研究还要求参与者选择最喜欢的专业发展的方式（如网络培训，培训会议）。

问卷发放

问卷发送给内华达州培训注册数据系统中的 277 名幼儿教育培训师。内华达州幼儿教育培训的执照只颁发给那些已经完成本系统所要求的培训时间的人。邮件用于通知所有的培训师即将可以完成网上的问卷。问卷由 SurveyMonkey 网站设计,使用的是迪尔曼（2000）设计的在线问卷方法（邮件通知，邮件问卷，邮件跟踪）。两封邮件发送给参与者，一封是感谢他们的参与，另一封是发送给那些还没有完成问卷的人，再次邀请他们参加。

邮件告知可能的参与者，问卷的结果只会以汇总数据的形式呈现，他们所有的个人信息将会保密。同时，参与问卷遵循自愿的原则，提交问卷将表示参与者同意参加本研究。

研究结果

问卷结果将从以下 5 个方面呈现：（1）参与者特点；（2）培训频次和培训主要内容；（3）培训技术和资源；（4）培训者的专业发展；以及（5）培训成人学

生。研究还对新手培训师（少于三年经验的）和有经验的培训师（10年以上的）之间的不同进行了描述。

参与者的特征

227 人中有 166 人做了问卷（回收率为 60%）。电子问卷的平均回收率为 34%（Shih & Fan, 2008）。参与者中主要是女性（97%），白人（83%），具有本科学历及以上（74%）。在所持有的学历中，61%是幼儿教育专业，25%的参与者获得了儿童发展协会（CDA）资格，72%的参与者具有 10 年以上的幼教工作经验。培训师目前的雇主和职位分为是：占百分比最高的工作（28%）是私营幼教机构，当前的职位有行政管理人员、主任和主任助理（42%）。27%的培训师具有 10 年以上的幼儿教育工作经验，36%在 4-10 年之间，27%在 1-3 年，10%在 1 年以下。毫不意外，新手培训师比有经验的培训师的年龄要小（见表 2）。

表 2
参与者个人基本信息

基本信息	Percentage of Respondents
性别	
女	97%
男	3%
种族	
白人	83%
非洲后裔	8%
西班牙后裔	4%
亚洲、太平洋岛国居民	2%
印第安后裔	1%
其他	2%
年龄	
50 +	30%
40 - 49	30%
30 - 39	28%
18 - 29	12%
教育	
博士学位	1%

硕士学历	37%
本科学历	36%
专科学历	14%
高中毕业	12%
CDA (儿童发展协会)认证	
是	25%
不是	75%
目前职位	
主任，主任助理或行政管理人员	42%
高等教育培训人员、咨询人员	22%
教师/主班教师	13%
幼儿教育机构咨询和推荐或申请培训许可证专业人士	9%
家庭或有一定规模的家庭保育	2%
其他（如早期开端计划负责人，早期阅读指导教师）	11%
工作单位	
私营幼教中心	28%
州政府机构	15%
自主创业	14%
早期开端计划	9%
高等教育	7%
资源与推荐	6%
公立学校	6%
其他	11%

培训频率和主要内容

所有内华达州的幼儿教师的培训必须得到内华达州培训注册机构的批准，这样才能取得幼儿教育培训所需的资格证。60%的培训师一年的培训教师的次数少于12次，65%的参与者提供了免费培训，55%的自我报告培训向大众开放。一般来说，州立机构都是提供免费培训。培训的主要内容是环境和课程的核心知识领域，积极互动和指导，以及人类成长和发展（见上面的表1）。

教学技术和资源

幼儿教育培训师列举出16种经常使用的培训成人的教学技术（如幻灯片，发材料，小组活动）。在回答培训中使用这些教学技术的频次时，回答的等级为：

从不，偶尔，一般，经常，一直。表 3 呈现出每种技术的类别以及培训师们经常使用的教学技术百分比。例如，86%的培训师选择一般，经常或者一直使用材料发放的方式；73%使用讲课的方式进行培训，以及 72%的培训师使用小组活动。参与者还提出其它的教学技术，包括网站，实地考察或者每月阅读和讨论书目和文章。结果显示有经验的培训师比新手使用的教学技术的种类更多。

表 3
教学技术

技术	使用频次的百分比（多于 50% 的次数）
发材料	86%
讲课	73%
小组活动	72%
大组活动	69%
游戏或学习站	60%
动手操作或制定-实施项目	60%
调动气氛	59%
幻灯片	53%
问卷/评价	52%
角色扮演	49%
视频、DVD	37%
音乐或律动	32%
卡片	26%
个人反思或写日志	19%
写作	17%
投影	
其它（如网络研讨会，实地考察）	14%
研讨小组	7%

大多数培训师表示他们使用以下的资源来发展培训：培训师开发的材料（82%），研究和期刊文章（69%），州政府机构开发的资源材料（45%），事先准备的商业性培训（31%），以及合作性拓宽或高等教育课程（22%）。有经验的培训师（91%）比新手（76%）更多地使用了自我报告材料。

为培训师设置的专业发展

问卷还调查了参与者喜欢的幼教专业发展的培训方式。结果表明参与者最喜欢的方式是每次 2-3 小时的在线培训，而有经验的培训师对此的兴趣比新手低一些。其次喜欢的是学术年会之前的培训活动或者是内华达州组织的幼儿教育年会的培训。最不喜欢的是 2-3 天的培训研讨会。

参与者认为对自己的专业发展有帮助的培训是：当地幼儿教育培训（73%），州政府组织的培训（52%），国家组织的（50%）幼儿教育培训，以及完成大学幼教课程（39%）。此外，培训师们还列举了其他有助于专业发展的方式，如阅读同行审阅的期刊，讨论在线培训课程，在专业年会上作报告和参加领导力培训。

问卷还呈现了 15 个可能与成人培训有关的话题。这些话题主要是建立在在内华达州培训师标准研讨会的想法之上，以及各种幼教杂志上关于设计有效培训经常使用的主题。原来的 25 个话题缩减为最终的 15 个专题。题目要求参与者选择他们喜欢的程度：很高，一般，很低。研究结果显示最喜欢的 3 个话题是：（1）应用幼儿教育领域中最新的研究；（2）理解成人学习的原则和学习方式；以及（3）教学技术（如学习站，角色扮演，游戏，讨论）。表 4 列举了所有的题目喜欢程度。

参与者还列举了其它两点——资格证的培训要求和培训成人如何有效的使用行为管理技能。与有经验的培训师相比，新手培训师更倾向于如何创设积极的物理环境和使用视听觉的材料。

表 4
幼儿教育培训师感兴趣的培训内容

话题	兴趣很高	兴趣一般	兴趣很低
应用幼儿教育的最新研究	58%	35%	7%
理解成人学习的原则	55%	34%	11%
教学技术	52%	39%	9%
设计和呈现有效培训	51%	35%	14%
创设积极的情感氛围	46%	37%	17%
应用儿童发展的理论	44%	42%	14%
提高呈现的技能	42%	32%	26%

结合学前班标准	40%	39%	21%
融合、特殊教育	39%	44%	17%
解决麻烦：打扰，行为	39%	34%	27%
积极互动和开放活动	39%	34%	25%
包含核心知识领域	38%	46%	16%
使用视听教材	32%	43%	25%
创设需求评价	29%	48%	23%
创设积极的物理环境	26%	45%	29%

此外，参与者还回答了自己的学习动机的问题。排前三的答案是：（1）有关当前需求或关系问题的信息（92%）；（2）个人进步或者成就感（90%）；以及（3）帮助别人的愿望（87%）。

教授成人学习者

近一半（49%）的培训师表示他们已经参与过如何教授成人学习者的教学或者接受过相关的培训。有经验的培训师（71%）在这个比例上比新手培训师（31%）要高。82%的参与者表示在未来有兴趣参加成人学习原则的培训。

培训师们强调他们关注当今的幼教领域问题和趋势的主要途径是：使用幼儿教育相关网站（87%），阅读如《早期儿童》这样的发表刊物（78%），幼儿教育的书籍（67%），以及研究期刊（56%）。新手培训师更经常使用网站，而有经验的培训师则更多地阅读发表的文章。89%的培训师愿意接受每月的有关培训方面的邮件，73%的人表示愿意参加每季度一次的网络会谈和分享观点。有经验的培训师则更倾向于前者。

讨论

问卷的结果表明，我们应该给幼儿教育培训师提供更多的专业发展的支持和帮助。培训师具有专业知识，能胜任工作，并做一个有效的指导者非常有必要。这要求他们掌握培训技能，并保持与最新的研究、概念以及幼儿教育领域的应用紧密的联系（Georgia Early Care and Education Professional Development System, 2010）。根据调查结果，大部分的培训材料是由培训师自己设计，这也让我们考

虑这些培训是否与目前的研究紧密联系。在内华达州，培训师呈交一份培训大纲，由内华达州培训注册部门审阅。如果培训大纲的内容与儿童发展相适宜，培训就会得到批准。事实上，该部门并没有去真正观察这些培训过程。

幼儿教育培训师表示，当他们设计专业发展培训时，他们使用研究和期刊文章作为材料来源。但是，我们认为有能力的培训师需要拥有的不仅仅只是某一个领域的知识和经验（Georgia Early Care and Education Professional Development System, 2010）。理解成人学习的原则对幼儿教育培训师是否有效也非常必要，它能使培训师在遵循这些原则的基础上提供专业发展培训，同时对于参与者的技能和能力也说也是必要的。

超过一半的培训师表示，他们在过去的 2 年里已经参与国家或者州政府组织的会议，但是我们并不知道他们是否从会议中获得知识并应用到培训设计中。这种培训是否以当前的研究为基础，这还需要政府机构（例如州政府儿童顾问委员会）引起注意。很明显，为了给幼儿保教人员传授最新的和最有效的教育实践知识，培训师必须不断更新他们的技能和知识基础。我们很欣慰地看到，幼儿教育培训师很喜欢使用最新的幼儿教育研究成果，理解成人学习的原则，以及设计和呈现有效的培训。

为了培训自己的员工，幼儿教育机构的主任常常担任幼儿教育培训师的角色。本研究中 42% 的参与者的身份表明了他们是当前幼儿教育机构的行政管理人员，主任或者主任助理。尽管机构主任培训自己的员工既方便又经济，但是他们培训的广度和深度或培训的有效性还需要做进一步的评估。

大多数的幼儿教育培训师每月接受少于一次的培训。只有 16% 的培训师一个月有 2 次或者以上的培训。这些幼儿教育培训师主要在州政府机构工作，并从事幼儿教育培训的设计和实施。

92% 幼儿教育培训师能够获得有关当前需求或者感兴趣的信息，并激发自己去学习。他们还表示，在感受到个人成就和进步的同时会产生极大的继续学习的动机。这意味着这些培训师不仅仅是信息的接受者，他们也必须感到自己是学习过程中的积极的参与者。

问卷参与者认为培训的核心知识领域（例如，管理和行政，领导力和专业发展，家庭和社区的关系）在专业发展培训中很少使用（见表 1）。内华达州幼儿教育办公室随后组织了幼儿教育培训组织的会议，有策略地规划未来培训的重点内容，以及确保在新的培训设计中所有的核心知识领域的内容都放进去。

在完成培训的过程中，参与者报告他们使用了多种教学技术，最经常使用的是发放材料和授课。这个结论表明，尤其是对新手培训师而言，在教学技能方面需要提供一些额外的培训。总的来说，参与者对设计和呈现有效培训的兴趣很高，表明幼儿教育培训师愿意提高和发展自身的教学技能。

参与本研究的幼儿教育培训师对接受进一步的专业发展有很大的兴趣。很多人报告说自己已经参加了在线培训课程，使用网站支持自己的专业发展。大多数的参与者表达了接受额外的在线培训的愿望，这与其他研究的结果一致，把电脑技术作为一种有效的幼儿教育专业发展工具。教师学习效果通过电子邮件（Hemmeter, Synder, Kinder, & Artman, 2011）、在线课程（Landry et al., 2009）和在线咨询（Pianta et al., 2008）的方式反馈已经取得了积极的效果。幼儿教育培训师使用这种技术发展自己的专业水平还需要进一步的研究。

这个问卷的结果能够在幼儿教育培训师感兴趣的专业发展的类型方面提供一些建议。结果还显示出我们必须考虑新手培训师和有经验的培训师不同的需求和兴趣。同时，幼儿教育培训师显然可以从了解成人学习原则中受益匪浅，以及其它的兴趣如应用幼儿教育最新的研究，使用不同的教学技术，设计和呈现更有效的成人学习者培训。

研究的不足之处

研究结果的分析 and 阐述存在诸多的局限性。首先，数据收集仅仅局限于内华达州的幼儿教育培训师，导致研究结果的推广面较小。使用自我报告的问卷调查限制了研究的深度。培训师所表达的兴趣可能没有完全反映出他们的培训的具体需求，这也需要使用其他方法加以弥补。另外，参与者对培训话题的某些需求和兴趣也许并不能解释为他们愿意参加相关的培训，如参加培训的地点和时间等因

素也会影响他们是否参加培训。但是，这个研究还是提供了某一特殊群体的幼儿教育培训师的专业发展需求和兴趣。

建议

本研究的问卷调查给内华达州目前幼儿教育培训师的提供了实况信息。以下是基于本研究的结论而提出的相关建议：

- 1.应该扩大幼儿教育培训师的专业发展机会，包括本研究发现的培训师们最喜欢的培训话题如成人学习原则。
- 2.应该建立幼儿教育培训师标准，保证培训师掌握关键领域的知识，并符合培训幼儿教育专业的资格。
- 3.创设和实施全州范围内的评估和质量保证体系，有效的评价培训经验对幼儿教育专业发展的作用和效果。

专业发展机会

为了提高专业发展的有效性，幼儿教育培训师需要学习如何实施以学习者为中心的教学。我们建议可以从本问卷结果表明的参与者最喜欢的内容开始，如如何应用幼儿教育最新的研究，以及如何更好地理解成人学习原则。培训师参与终身学习和对目前实践和信念的反思，反过来可以提高他们的教学水平(Gill, Kostiw, & Stone, 2010)。有效培训能够激励学习者实施适宜性教学实践，同时在面对来自不同背景的成人教学时能进行更加有效的互动。

幼儿教育培训师的标准

本研究的结论还可以给内华达州提供一些建议，以及其它州可能也在使用这些方式提高幼儿教育专业的发展。在内华达州，培训标准工作组负责幼儿教育培训师的发展标准和要求的制定。发展和实施培训师标准的合理性有两点：首先，统一的标准可以促进培训师的高质量的培训。其次，标准可以指导幼儿教育专业在选择培训师和培训他们的专业发展时有据可循。

本文建议培训标准工作组还可以使用以下四个步骤。第一，参考别的州使用的幼儿教育培训师的标准。第二，建立在本研究和参考其它州的基础上，发展本州的幼儿教育培训标准。第三，分阶段实施内华达州的培训师标准。最后，评估这个新标准的实施是否有效。如果理想的话，统一的国家幼儿教育标准最终将确立并支持整个美国实施更高质量的幼儿教育专业发展。

创设与实施评价和质量保证体系

培训质量的评价在培训批准体系中占到重要的组成部分。创设一个有力的评价过程和质量保证体系至关重要。质量保证体系决定着这个系统是否符合设立的标准和结果（National Child Care Information and Technical Assistance Center, 2009）。一个质量保证体系应该包含如参与者评价，定期观察和培训师追踪，以及参与网上培训师的问卷调查等组成部分，因为本研究表明培训师正在尽力寻求教学的有效性和标准。内华达州注册体系也许能给这些培训师提供信息。参与培训的评估者应该观察幼儿教育培训师，收集培训参与者的反馈，以提高专业发展的质量。

以后的研究还需要考察专业发展的数量、强度、内容和质量与教师和儿童发展结果之间的关系。此外，要能确定一个好的培训师和有效的培训教学的特征。未来研究还有一个问题是关于幼儿教育培训师的背景和教育是否会影响培训的有效性。其它还可以研究的内容包括，在使用不同的教学技术和成人学习原则时，影响幼儿教育培训有效性的相关因素。此外，有关学习者不同的文化背景也是研究未来研究方向之一。

小结

幼儿教育专业人士的专业发展已经表现出对幼儿的积极作用（Bowman et al., 2000; Saracho & Spodek, 2007）。但是，很少有研究关注幼儿教育培训师的背景和教育是否与培训的有效性存在相关。本研究中的结论表明，幼儿教育培训师愿意接受成人学习原则方面的专业发展培训，以及使用教学技术和最新的幼儿教育

研究。内华达大学合作拓展小组与本州培训标准研究小组正在探究有关在线培训模式的发展的合作，以满足培训师的需求。

本研究使用的问卷调查的方法，可以在其他的情境下用来考察培训师们是否为幼儿教育工作者提供了高质量的学习经验。此外，提高培训师专业发展的质量将有助于幼儿教育专业的发展。培训师们可以将教学实践转化到幼儿的教育环境设置中，鼓励教师在课堂中实施高质量的教学方式。幼儿教师的专业发展是提高幼儿教育计划的关键因素。教育者可以通过高质量的培训获得知识、技能和水平。

培训师应该提供持续的和多样化的专业发展机会，满足幼儿教师的需求和兴趣。扩大幼儿教育培训师的专业发展机会，发展幼儿教育培训师的标准，以及创设评估和质量保证体系将会提高幼儿教育专业的培训质量。

参考文献

Ackerman, Debra J. (2007). "The learning never stops": Lessons from military child development centers for teacher professional development policy. *Early Childhood Research & Practice*, 9(1). Retrieved September 20, 2011, from <http://ecrp.uiuc.edu/v9n1/ackerman.html>

Bowman, Barbara T.; Donovan, M. Suzanne; & Burns, M. Susan. (Eds.). (2000). *Eager to learn: Educating our preschoolers*. Washington, DC: National Academy Press. Retrieved September 20, 2011, from <http://www.nap.edu/openbook.php?isbn=0309068363>

Burchinal, Margaret; Cryer, Debby; Clifford, Richard M.; & Howes, Carollee. (2002). Caregiver training and classroom quality in child care centers. *Applied Developmental Science*, 6(1), 2-11.

Buysse, Virginia; Winton, Pamela J.; & Rous, Beth. (2009). Reaching consensus on a definition of professional development for the early childhood field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28(4), 235-243.

Campbell, Philippa H., & Milbourne, Suzanne A. (2005). Improving the quality of infant-toddler care through professional development. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25(1), 3-14.

Collins, Jannette. (2004). Education techniques for lifelong learning: Principles of adult learning. *RadioGraphics*, 24(5), 1483-1489.

Dillman, Don A. (2000). *Mail and Internet surveys: The tailored design method*. New York: Wiley.

Doherty, Gillian; Forer, Barry; Lero, Donna S.; Goelman, Hillel; & LaGrange, Annette. (2006). Predictors of quality in family child care. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(3), 296-312.

Fukkink, Ruben G., & Lont, Anna. (2007). Does training matter? A meta-analysis and review of caregiver training studies. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(3), 294-311.

Georgia Early Care and Education Professional Development System. (2010). *Georgia trainer designation matrix*. Retrieved September 20, 2011, from <https://www.training.decal.ga.gov/bfts/resources.do?action=view&id=34>

Ghazvini, Alisa, & Mullis, Ronald L. (2002). Center-based care for young children: Examining predictors of quality. *Journal of Genetic Psychology*, 163(1), 112-125.

Gill, Janet; Kostiw, Nellie; & Stone, Sandra. (2010). Coaching teachers in effective instruction: A Victorian perspective. *Literacy Learning: The Middle Years*, 18(2), 49-53.

Helterbran, Valeri R., & Fennimore, Beatrice S. (2004). Collaborative early childhood professional development: Building from a base of teacher investigation. *Early Childhood Education Journal*, 31(4), 267-271.

Hemmeter, Mary Louise; Snyder, Patricia; Kinder, Kiersten; & Artman, Kathleen. (2011). Impact of performance feedback delivered via electronic mail on preschool teachers' use of descriptive praise. *Early Childhood Research Quarterly*, 26(1), 96-109.

Karagiorgi, Yiasemina; Kalogirou, Chrystalla; Theodosiou, Valentina; Theophanous, Maria; & Kendeou, Panagiota. (2008). Underpinnings of adult learning in formal teacher professional development in Cyprus. *Journal of In-Service Education*, 34(2), 125-146.

Landry, Susan H.; Anthony, Jason L.; Swank, Paul R.; & Monseque-Bailey, Pauline. (2009). Effectiveness of comprehensive professional development for teachers of at-risk preschoolers. *Journal of Educational Psychology*, 101(2), 448-465.

Lawler, Patricia A. (2003). Teachers as adult learners: A new perspective. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 98, 15-22.

Merriam, Sharan B. (2008). Adult learning theory for the twenty-first century. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 119, 93-98.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1993). *A conceptual framework for early childhood professional development: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*. Retrieved September 20, 2011, from <http://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSCONF98.PDF>

National Child Care Information and Technical Assistance Center. (2009). Early childhood professional development systems toolkit. Retrieved September 20, 2011, from http://nccic.acf.hhs.gov/pubs/pd_toolkit/index.html Editor's Note: this url is no longer active.

National Child Care Information and Technical Assistance Center. (2010). Professional development system trainer and/or training approval systems. Retrieved September 20, 2011, from http://nccic.acf.hhs.gov/poptopics/ece_trainapsys.html Editor's Note: this url is no longer active.

National Professional Development Center on Inclusion (NPDCI). (2008). *What do we mean by professional development in the early childhood field?* Retrieved September 20, 2011, from <http://community.fpg.unc.edu/resources/articles/NPDCI-ProfessionalDevelopment-03-04-08.pdf/view?searchterm=What+do+we+mean+by+professional+development>

New Mexico Children Youth and Families Department. (n.d.). *Policies and procedures regarding training approval for child care licensing and registration*. Retrieved September 20, 2011, from http://www.newmexicokids.org/content/caregivers_and_educators/resources/docs/CYFD_Policy_and%20Procedures_for_Child_Care_Licensing_Training_Approval.pdf

Norris, Deborah J. (2001). Quality of care offered by providers with differential patterns of workshop participation. *Child & Youth Care Forum*, 30(2), 111-121.

Pianta, Robert C.; Mashburn, Andrew J.; Downer, Jason T.; Hamre, Bridget K.; & Justice, Laura. (2008). Effects of web-mediated professional development resources on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms. *Early Childhood Research Quarterly*, 23(4), 431-451.

Powell, Douglas R.; Diamond, Karen E.; Burchinal, Margaret R.; & Koehler, Matthew J. (2010). Effects of an early literacy professional development intervention on Head Start teachers and children. *Journal of Educational Psychology*, 102(2), 299-312.

Rice, Jennifer King. (2003). *Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes*. Washington, DC: Economic Policy Institute. Retrieved September 20, 2011, from http://www.epi.org/publications/entry/books_teacher_quality_execsum_intro

Saracho, Olivia N., & Spodek, Bernard. (2007). Early childhood teachers' preparation and the quality of program outcomes. *Early Childhood Development and Care*, 177(1), 71-91.

Sheridan, Susan M.; Edwards, Carolyn Pope; Marvin, Christine A.; & Knoche, Lisa L. (2009). Professional development in early childhood programs: Process issues and research needs. *Early Education and Development*, 20(3), 377-401.

Shih, Tse-Hua, & Fan, Xitao. (2008). Comparing response rates from web and mail surveys: A meta analysis. *Field Methods*, 20(3), 249-271.

Yoon, Kwang Suk; Duncan, Teresa; Lee, Silvia Wen-Yu; Scarloss, Beth; & Shapley, Kathy L. (2007, October). *Reviewing the evidence on how teacher professional development affects student achievement* (REL 2007-No. 033). Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Educational Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Retrieved September 20, 2011, from http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf

作者信息

Teresa A. Byington, 内华达大学幼儿教育专业副教授。她的研究方向是幼儿教育专业发展（培训，辅导），幼儿社会情感发展和儿童肥胖预防。

联系方式：

Teresa A. Byington

University of Nevada Cooperative Extension

University of Nevada, Reno

8050 Paradise Road, Suite 100

Las Vegas, NV 89123

Telephone: 702-940-5421

Fax: 702-222-3100

Email: byingtont@unce.unr.edu

Michelle T. Tannock 博士，内华达大学幼儿教育副教授。她的研究方向包括莽撞性游戏，亲社会行为，目的明确的辅导。Tannock 博士已经在国际上发表了她的研究成果，并在国际会议中展示了她的研究。

译者：澳洲纽卡斯尔大学教育学院 刘婷

审校：中国华东师范大学 周欣