

“开端计划” 学前教师专业化发展的策略及启示

成慧琳

温州大学教育学院, 浙江 温州

收稿日期: 2025年10月29日; 录用日期: 2025年11月27日; 发布日期: 2025年12月5日

摘要

“开端计划”作为美国贫困家庭幼儿的补偿教育项目,为切实保障教育服务质量,20世纪80年代,其通过规范资质准入、提供系统化培训、立法保障专项经费等措施,有力推进学前教师专业化发展。这些做法将为我国学前教师专业化发展提供有益经验。

关键词

美国, “开端计划”, 学前教师, 专业化

Strategies and Implications for the Professional Development of Preschool Teachers in the “Head Start” Program

Huilin Cheng

College of Education, Wenzhou University, Wenzhou Zhejiang

Received: October 29, 2025; accepted: November 27, 2025; published: December 5, 2025

Abstract

As a compensatory education program for children from poor families in the United States, the “Head Start” Program has, since the 1980s, effectively promoted the professional development of preschool teachers by standardizing qualification access, providing systematic training, and ensuring dedicated funds through legislation. These practices will offer valuable experience for the professional

development of preschool teachers in China.

Keywords

The United States, “Head Start” Program, Preschool Teacher, Professionalization

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

“开端计划”作为针对贫困家庭的补偿教育项目，其核心目标是通过早期干预缩小贫困儿童与其他儿童的发展差距，学前教师发展正是实现这一目标的关键支撑。该计划不仅为贫困家庭幼儿提供教育服务，更将教师专业能力建设纳入项目体系，通过培训、资源支持等方式提升教师的教育教学水平，确保补偿教育的质量。进入 20 世纪 80 年代，美国社会对教育质量的需求进一步提升，将教师的专业化发展视为影响教育成效的核心要素，这一转变推动了“开端计划”中的教师发展项目走向系统化、规范化。当前，在我国大力推进学前教育事业发展，积极推动学前教师专业发展的背景下，对“开端计划”促进学前教师专业化发展中采取的举措与实践经验进行系统梳理和分析，能为我国学前教育改革与发展提供有益参考和启示。

2. “开端计划”学前教师专业化发展的背景

(一) “结果公平”诉求与高质量教育价值验证

“开端计划”自 1965 年启动后，虽通过联邦资源倾斜与机构扩张快速实现了贫困家庭儿童“教育机会公平”，让大量贫困儿童获得学前教育入学机会，但到 80 年代，社会发现“机会公平”并未转化为“结果公平”，有研究发现贫困儿童在入学准备能力、认知发展水平等关键领域与中产阶级儿童的差距仍显著，部分儿童进入小学后仍难以跟上进度，其“补偿性教育”价值受到质疑，而这一差距的关键成因之一，是不同地区“开端计划”机构教师水平的巨大分化。这种“质量不均”违背项目初衷，社会舆论因此呼吁通过教师专业化实现“质量层面的公平”；与此同时，公众对教育质量的担忧也进一步强化了教师专业化的必要性，1983 年《国家处在危险之中：教育改革势在必行》报告指出美国中小学教育在课程、成绩、教师素养等方面的严重问题，引发全国教育质量焦虑，且这种焦虑迅速蔓延至学前教育领域，公众意识到学前教育作为“基础工程”的重要性，若此阶段基础不牢，后续教育质量提升将成空谈。在此背景下，1984 年高瞻教育研究基金会公布“佩里学前学校方案”，该方案追踪 123 名贫困儿童至 27 岁，发现接受优质学前教育的儿童学业、就业表现更优，政府投资收益达 6 倍，印证了高质量学前教育价值，而优质教育依赖专业教师，进一步凸显“开端计划”教师专业化的紧迫性^[1]。这一结论让公众清晰认识到“教师专业化”与“开端计划质量”的直接关联，使其成为回应质量担忧、保障项目使命的核心举措。

(二) 联邦法案规制与全国教育改革协同

联邦政府的直接推动与全国教育改革运动的影响共同为教师专业化提供支撑。美国联邦政府通过修订“开端计划”相关法案，率先从制度上明确教师学历门槛，将“副学士学位”确立为教师入职的最低标准，同时通过政策导向逐步推动在职教师攻读学前教育相关领域的学士学位，以此系统性提升教师的专业知识储备与学历层次。为保障这一目标落地，联邦政府进一步通过专项资金倾斜构建支持体系，一方

面设立专项经费为教师提供覆盖教学技能、儿童发展理论等内容的在职培训，另一方面直接发放学历提升补贴，减轻教师深造的经济压力，将资金支持与教师专业化发展目标深度绑定，确保政策要求转化为实际的教师能力提升。

同期全国教育改革运动也形成协同效应：改革以“标准化”、“专业化”为核心，覆盖基础教育到高等教育，学前教育被纳入框架，“开端计划”作为联邦主导项目需紧跟方向，教师专业化成为对接改革的关键。且高校教师教育体系同步调整，学前教育专业强化核心课程、增加实践环节，既为“开端计划”输送专业人才，也提供在职培训资源，为教师专业化筑牢人才与资源基础，双重政策力量共同推动“开端计划”教师队伍向专业方向发展。

（三）教育理论革新与教师队伍短板矛盾

20 世纪 80 年代美国“开端计划”的教育背景中，学前教育理论的推动与教师队伍现状的不足形成鲜明对比，共同驱动教师专业化发展。20 世纪 70~80 年代儿童发展领域理论研究进入高峰期，皮亚杰“认知发展阶段理论”指出 3~6 岁儿童需通过实物操作、游戏获取知识，维果茨基“最近发展区”理论强调教师需提供“支架式”指导，这些理论颠覆了“学前教育等于简单看护”的认知，明确学前教育是需专业方法的系统性活动，且进一步界定教师需掌握儿童发展心理学、课程设计等核心知识体系，如依据理论设计教学活动，直接推动“开端计划”将教师专业化纳入重点；但彼时“开端计划”教师队伍存在显著不足，调查表明，当时许多幼儿教师只有高中毕业程度，或只取得儿童发展副教师证书，或只取得二年制专科毕业的副学士学位[2]。薪资水平更是短板，1988 年一项调查显示，近一半教师年薪少于 10,000 美元，有学士学位的教师起始年薪平均仅 12,074 美元，仅为同等公立学校教师的 63%，“开端计划”代理机构也坦言现行福利待遇无优势吸引学士学位毕业生([3], p. 285)。再加上培训缺失、员工流失等问题，使得提升教师专业化成为这个时期的鲜明主题。而推动教师专业化既能提升教师能力与认同感以减少流动，又能借专业标准建立储备库填补空缺，满足理论对专业的要求，改善队伍现状。

3. “开端计划”学前教师专业化发展的措施

80 年代以来，美国联邦政府为提高学前教育的整体质量，对包括学前教师在内的教师队伍建设，采取一系列积极的措施，规范资质标准与准入机制、促进学前教师在职培训、立法保障教育经费，以期促进学前教师整体质量的提高。

（一）规范资质标准与准入机制

美国“开端计划”对教师的资历做出了比较详细的规定，以保障项目运行的专业性与教育服务的有效性。在学历要求方面，根据规定到 2003 年 9 月 30 日之前全国至少半数的教育工作者满足以下岗位标准：1) 申请者须拥有幼儿教育或相关学科的本科学历及以上学位，并在学前教育领域完成核心课程学习，同时具有面向学前阶段儿童的教学实践经验；2) “开端计划”中的教学协调员包括课程专家等角色，需具备协助教师在课程执行过程中应对儿童群体及个体需求的能力。该职位同样要求申请者具有本科或以上学历，且专业背景为儿童教育相关方向；3) 教学助理在中心基础项目中应获得儿童发展协会(Child Development Associate, CDA)认证，并参与可取得副学士或学士学位的教育项目，在两年内完成儿童发展助理的全部课程要求；4) 指导教师在“开端计划”中承担课堂活动的观察与评估职责，同时为“开端计划”项目工作人员及志愿者提供在职指导与专业培训，确保教师队伍的专业水平，实现教育服务质量的持续优化[4]。通过这一多层次、规范化的准入体系，“开端计划”从人力资源层面保障了教育服务质量的稳定性与优质性。

在证书体系方面，为提升学前教育服务的专业水平，美国儿童发展协作委员会建立了一套以能力为本位的培养与认证机制，即儿童发展助理证书项目(CDA)。该计划旨在通过对婴幼儿保育工作者及家庭访

视员等一线教育辅助人员的专业能力进行客观评估与官方认证,从而推动早期教育从业者的专业化建设。申请者取得 CDA 证书,须满足以下基本条件:1)应具有高中毕业或同等学历,且申请时年龄不低于 18 周岁;2)申请者需在提出申请前的五年内,累计完成不少于 480 小时的面向学龄前儿童的实际服务工作;3)接受总时长不低于 120 小时的儿童保育与教育系统培训[5]。CDA 认证围绕六大核心能力领域设定培养与评估目标,具体包括:建立安全健康的学习环境、促进儿童的身体和智力发展、支持儿童的社会性与情感发展,并提供积极的引导。只有在上述各方面均达到规定标准的申请者,方可最终获得 CDA 资格认证。2007 年政府改革对教师任职资格的要求则进一步推进,提出到 2008 年所有“开端计划”的新入职教师必须持有学士学位,但把年限放宽到 2012 年,并要求所有助理教师在 2010 年前必须获得儿童发展联合会的认证资格[6]。2024 年《开端计划项目执行标准》对教师资质分类进行了进一步细化,针对学前中心教师、教学协调员等核心岗位细化标准,规定学前中心教师要求不少于 50%持儿童发展或幼儿教育相关学士学位,并为助理老师提供包括 CDA、州级证书、两年内攻读相关学历的多重认证标准[7]。

(二) 促进学前教师在职培训

美国充分认识到学前师资培训与专业发展对于提升幼教队伍整体水平及推动学前教育事业可持续发展具有关键意义。为此,“开端计划”构建起一套相对成熟的教师培训体系,为项目培育了数量充足的合格教师,有效保障了项目发展的持续发展。

承担“开端计划”中心教师培训工作的机构类型丰富,社区学院、私立培训机构或是“开端计划”自身开设的培训课程都能够为学前教师提供在职培训;这些机构的培训内容虽各有侧重,但都强调理论和实践的结合、重视内容的实效性,确保培训成果能直接适配教学场景。如“开端计划”中心主导的“基于实践的指导(Practice-Based Coaching)”项目,通过课堂观察、示范教学、问题诊断等个性化指导策略,确保教师教学实践的精准落地,进而对幼儿发展与家庭支持产生积极效能,全方位支撑教师专业能力的持续优化[8]。2002 年“开端计划”夏季教师教育项目(Head Start's Summer Teacher Education Program, STEP),面向全体教师开展高强度早期师资培训,围绕如何促进语音意识、安排课堂、营造丰富多彩的学习环境等专题展开培训,明确规定所有参训人员需通过系统学习与考核,最终获得早期识字专家资格,以此确保教师掌握幼儿早期识字教育的专业技能[9]。除专项培训项目外,“开端计划”还为在职教师提供以工作为中心的实践指导。例如在“开端计划”中经常会把新教师与有丰富经验的教师一起组合搭班,这样新入职的教师就有机会观察和询问不懂事宜;“开端计划”中心的教师们还经常聚在一起互相讨论和学习[10]。2024 年“开端计划”进一步完善执行标准,在延续原有培训体系优势的基础上,明确要求所有教育工作者每年需完成不少于 15 小时的专业发展培训,内容涵盖课程实施、家庭合作、特殊需求儿童支持等研究导向型模块,同时强化协调式教练策略,通过评估教师优势与需求提供针对性指导[7]。

(三) 立法保障专项经费

“开端计划”自实施以来,依托立法和相关部门制定统一标准,构建起逐步完善的师资培训财政支持体系,且在资金规模、监管力度上呈现显著的递进优化特征。1990 年“开端计划”的修正案《开端计划扩展和质量提高法案》规定“1991 年度开端计划全部财政拨款的 10%和以后所有新增拨款的 25%都要设为质量促进基金,计划中规定 50%用于提高教师的工资和津贴”([3], p. 285),为师资稳定性与培训参与度奠定基础。1998 年联邦政府将质量专项基金从 1994 年每年新增拨款的 25%,提高至 1999 年财政年度剩余资金的 60%([3], p. 292)。明确将质量专项资金的 50%重点投入教师培训、5%~10%用于培训体系搭建与技术支援,实现资金投向与教师专业发展需求的精准对接。2007 年《开端计划法案》则形成更系统的资金监管机制,要求每年专项经费中 50%划定为培训与技术援助资金,保障教师年均不少于 15 小时专业培训,同时通过代理机构专项申请制度(需说明参训人数、培训类型、遴选标准等)强化资金使用的规范性与透明度,助力教师通过学历提升、CDA 证书,进而提升自身的专业素养与教学能力。

4. 对我国学前教师专业化发展的启示

促进学前教师专业化发展是我国目前加强学前教师队伍建设的-一个重要方面,结合美国联邦政府促进幼儿教师专业发展方面积累的宝贵经验,我国政府应该从以下几个方面积极促进幼儿教师的专业发展:

(一) 逐步提高学前教师资质

目前,我国当前对幼儿教师的资质要求较低、学前资格考试偏重专业知识,未匹配学前教育领域特性[11]。学前教育需要教师掌握幼儿发展心理学、游戏化教学设计、幼儿行为干预等领域专属知识与实操技能,但当前学前教师资格考试未充分体现这一专业性,对幼儿活动设计、突发情况应对等实操能力的考察占比低、深度不足。美国政府在幼儿教师资格认定方面制定了更为严苛的标准:申请人需完成规定的专业课程学习与实践训练(并取得相应学位),且必须通过资格考试,方可获得临时资格证书。该资格考试包含三个组成部分,分别为基本技能、教学基本原理及学前教育专业知识,其中基本技能测试进一步细分为阅读能力、数学运算与书面写作三个维度。在取得临时资格证书后,申请人还需完成规定时长的实习工作,满足这一条件才能获得正式的幼儿教师资格证书。

基于美国联邦政府在幼儿教师资格管理中的实践经验,我国政府可从三方面采取措施,以提升幼儿教师准入质量、推动幼儿教师专业化发展,进而促进学前教育整体质量的提升:一是优化资格考试内容与形式,重构考试体系,增加学前领域专属知识及实操能力考察占比,增设活动设计、突发情况应对等实操题型,并将考试分为基础能力、教学原理、专业实操三大模块,确保精准筛选专业人才;二是建立分级资格认证制度,以教师履职所需的理论知识、实操技能与职业素养为核心导向,学与用的动态匹配,聚焦教育教学核心能力的培养与检验,避免理论与实践脱节。首先要求申请人完成专业课程学习、实践经历并通过基础考核获取临时证书,再经1学年幼儿园实习及综合评估,最后通过专业实操考核获得正式证书,保障准入人员兼具理论与实践能力;三是抬高准入基础门槛,同时建立考试难度动态调整机制,避免突击备考通过的情况,吸引优秀人才,推动学前教师精英化选拔,提升职业社会认可度。

(二) 健全学前教师培训体制

学前教师继续教育是提高幼儿教师素质,促进学前教师专业发展的重要途径。

当前我国“国培计划”作为国家层面推进教师专业发展的关键举措,多年来在规模覆盖和资源供给上取得了突出成效[12]。但教师专业发展仍面临效能瓶颈,需要进一步优化培训模式,实现从“量”到“质”的跨越[13]。具体而言存在以下几个方面的问题:其一,培训供给与教师实际培训需求之间存在错位与脱节现象,难以精准匹配教师的发展诉求;其二,培训内容与教育教学实践存在脱节问题,相关数据显示,43.7%的教师反馈培训内容侧重理论知识传授而轻视实践能力培养,另有32.5%的教师指出培训形式较为单一,多以专家讲授为主要方式,未能充分调动教师的主观能动性[14];其三,培训体系缺乏足够的系统性与连贯性[15],教师专业成长受限。

美国“开端计划”通过构建多元化、实践导向的在职培训体系,为学前教师专业发展提供了有效支撑:在培训主体上,整合社区学院、私立培训机构及项目资源;在培训内容上,注重理论与实践结合,注重教学场景适配性;在培训形式上,以多样的同伴互助模式为基础,辅以专项培训与实践指导。基于这一经验,我国政府可从四方面加强学前教师的培训培养:一是建立幼儿教师在职培训财政投入体制,明确各级政府的主体责任,结合培训需求精准投放,确保幼儿教师继续教育资金投入的稳定性;二是针对不同学段、不同学科教师制定分层分类的培训标准,例如将教师参与实践导向培训的时长、完成教学案例开发的质量等指标纳入考核体系,并与教师资格定期注册、职称晋升直接挂钩,提高教师培训质量;三是通过培训前中后的有效连接,重构教师培训内容体系。首先,在培训前通过问卷调研、访谈等方式梳理不同教师的发展痛点,为新手教师设计“班级管理、教学设计”等基础课程,为骨干教师定制“课题

研究、跨学科教学”等进阶课程,精准匹配需求,避免“一刀切”式培训。其次,在培训中强化实践导向,将培训课时的半数用于实践教学环节,例如组织教师进入优质学校跟岗学习、开展教学难题会诊、开发校本课程案例等,推动“学用结合”。最后,注重完善教师培训评估体系,将“过程性评估”与“结果性评估”相结合,不仅关注教师的培训参与率,更要通过课堂观察、教学成果展示等方式评估培训对教学质量的实际影响,形成“需求诊断-内容设计-实施评估-反馈改进”的闭环,推动我国教师培训实现高质量发展。

(三) 持续提高教师待遇水平

良好的待遇保障是建设高质量教师队伍不可或缺的基本前提。高质量教师队伍建设要做到专业性与价值性的统一,价值性就体现在对教师职业价值属性的认可以及提供相应的待遇保障上[16]。目前,我国学前教育教师待遇保障水平偏低,普惠性民办园受运营成本与财政补助投向限制,难以承担与公办园同等的教师薪酬福利,导致“同工同酬”的政策要求难以落地。尽管“十四五”学前教育提升计划明确要求保障同工同酬并监管民办园待遇,但地方执行存在偏差,民办园执行率偏低,农村地区教师还面临通勤等额外成本压力。美国政府将幼儿教师的工资待遇与社会权益编进教育法中,以立法的形式予以保障,取得了显著的成绩[17]。借鉴美国“开端计划”的经验,可从法律保障、财政支持、待遇分级与职业发展三方面优化教师待遇水平。在法律与财政层面,依托我国《学前教育法》进一步细化教师待遇的法律条款,将公办园教师工资全面纳入财政保障范围,对普惠性民办园给予定向经费补助并明确资金需优先用于教师薪酬,同时建立跨层级的经费直达机制,确保财政投入精准落地。在待遇分级与激励方面,可以按学历、资质进行差异化定薪,建立与教师学历、职称、专业证书及工作年限挂钩的薪酬体系,同时结合区域生活成本制定最低工资标准,增设乡村教师专项津贴、绩效奖励基金等补充待遇,逐步解决公办园非编教师与在编教师“同工不同酬”及民办园教师待遇偏低的问题。在职业发展支撑上,需延续“开端计划”重视师资培养的思路,将幼儿园教师职称评聘与中小学教师置于同等地位,完善独立的职级晋升体系,同时扩大定向培养规模、加强在职教师专业培训,并吸纳家长等力量参与保教辅助工作,减轻教师负担,通过待遇保障与职业成长通道的双重建设,提升教师职业吸引力与队伍稳定性。

参考文献

- [1] Berrueta-Clement, J.R., Schweinhart, L.J., Barnett, W.S., Epstein, A.S. and Weikart, D.P. (1984) *Changed Lives: The Effects of the Perry Preschool Program on Youths through Age 19*. The High/Scope Press.
- [2] 张宇. 近三十年来美国联邦促进幼儿教师专业化的策略及启示[J]. 外国教育研究, 2012, 39(5): 36-42.
- [3] Zigler, E. and Styfco, S.J. (2004) *The Head Start Debates*. Paul H. Brookes Publishing Co Inc.
- [4] (2015) Public Law 110-134-DEC. 12, 2007.
<https://www.govinfo.gov/content/pkg/PLAW-110publ134/pdf/PLAW-110publ134.pdf>
- [5] 李晓红. 美国“先行计划”初探[D]: [硕士学位论文]. 重庆: 西南大学, 2006.
- [6] (2011) Head Start in the News. <https://nhsa.org/>
- [7] U.S. Department of Health and Human Services (2024) *Head Start Program Performance Standards and Other Regulations*. Head Start Bureau, 70-73.
- [8] 蒋衡. 良好的开端, 聪明地成长——布什政府的早期幼儿教育改革动议[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2002(2): 117-119.
- [9] George W. Bush White House Archives (2002) *Good Start, Grow Smart: The Bush Administration's Early Childhood Initiative*. <https://georgewbush-whitehouse.archives.gov/infocus/earlychildhood/sect5.html>
- [10] 段晓娅, 蔡迎旗. 美国开端计划中的教师培训及其启示[J]. 长春教育学院学报, 2013, 29(12): 1-2, 4.
- [11] 张有龙, 杨晓萍. 幼儿园教师资格准入的政策问题及建议[J]. 幼儿教育, 2018(15): 13-15, 33.
- [12] 黄浩. 要继续做好这件“大好事”[N]. 中国教师报, 2024-09-04(002).
- [13] 刘来兵, 李神英, 邓滢源. 教师专业发展如何提质增效: 三重赋能模型与实践路向[J]. 中国教育学报, 2025(9):

17-24.

- [14] 翁伟斌. 教师培训走向何方——对教师培训的审视[J]. 上海师范大学学报(哲学社会科学版), 2020, 49(3): 73-82.
- [15] 郝建江, 郭炯. 新兴技术赋能教师专业发展: 诉求、挑战与路径[J]. 开放教育研究, 2023, 29(1): 46-52.
- [16] 赵明仁. 中国式现代化背景下高质量中小学教师队伍建设的内涵与路径[J]. 民族教育研究, 2024, 35(4): 56-64.
- [17] 袁静. 美国幼儿教师专业发展政策研究[D]: [硕士学位论文]. 福州: 福建师范大学, 2013.