

中小学教师十年培训状况的调查与分析

胡卫平^{1,2},李海荣³,武宝军¹

(1陕西师范大学 教师专业能力发展中心,陕西 西安 710062)

2陕西师范大学 教育学院,陕西 西安 710062

3山西师范大学 教育科学研究院,山西 临汾 041004)

摘要:利用问卷、档案查阅与访谈等方法,对 33 个县 1997—2006 年十年间的教师培训规模、培训经费、培训内容、培训方式、培训师资与培训效果进行了调查与分析,结果表明:教师培训规模逐渐扩大,但农村教师参加高层次培训的机会仍然不多;教师培训经费逐年增加,但经费投入还没有达到政策规定的标准;培训内容缺乏科学性、系统性与有效性;培训方式不利于熟手教师向专家型教师转变。建议加大培训经费投入,加强对教师培训的研究,将教师专业发展的最新研究成果引入教师培训,系统构建培训内容,创新培训方式,培养一批有水平的培训者,从而有效促进教师的专业发展。

关键词:教师培训;教师专业发展;调查与分析

中图分类号: G451 **文献标识码:** A **文章编号:** 1674-2087(2011)01-0084-06

收稿日期: 2010-10-06

基金项目:教育部新世纪优秀人才支持计划(NCET-10-0535);国家教育教育 985 优势学科创新平台建设项目(GJ9850104)

作者简介:胡卫平,男,山西霍州人,国家教师教育创新平台:陕西师范大学教师专业能力发展中心主任,教授,博士生导师,主要从事创造力、教师教育和科学教育研究;李海荣,男,山东临邑人,山西师范大学教务处实践教学副科长,教育学硕士,主要从事教师教育研究;武宝军,男,山西阳泉人,国家教师教育创新平台:陕西师范大学教师专业能力发展中心科员,实习研究员,教育学硕士,主要从事创造力和教师教育研究。

教师素质是影响教育质量的重要因素,教师培训是提高在职教师素质的重要手段。近年来,教师培训得到各级教育行政部门和学校的高度重视,总结培训的成绩和问题,对于提高培训的质量,具有重要意义。调查采取分层整群抽样的方法,从某省抽取 33 个样本县,每个县的 9 所小学、3 所初中、1 所高中。调查问卷分教育局长问卷、校长问卷与教师问卷。教育局长问卷与校长问卷的内容主要有培训规模、培训内容、培训经费、培训中存在的问题及培训效果的评价等;教师问卷包括教育观念、教学能力、科研能力、教育心理知识、教师工作满意度、教师心理健康等。共有 33 名教育局长、396 名

校长和 3352 名教师参与了调查。调查结束后,采用 excel 与 spss13.0 对数据进行了统计处理,调查结果分析如下。

一、培训规模

保证一定的培训规模是提高教师队伍整体素质的重要条件。教育部 1999 年发布了《中小学继续教育规定》,提出“中小学教师继续教育原则上每五年为一个培训周期”,^[1]并于 1999 年和 2004 年先后启动了两轮教师全员培训工程。调查以参加培训的教师占教师总数的比例为衡量教师培训规模的指标,按照培训级别与组织主体将培训分为

国家级、省级、市级、县级、校级五种类别。考虑到教师重复参加培训的问题,对县级以上培训,按较

高级别只统计一次,对校级培训单独统计。结果见表 1。

表 1 各级培训参训教师占教师总数的比例(单位:%)

培训级别	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
国家级培训	0.24	0.24	0.25	0.32	0.24	0.27	0.48	0.6	0.64	0.64
省级培训	1.41	1.68	2.09	2.57	2.44	2.38	3.11	3.39	3.93	4.15
市级培训	8.35	6.05	5.93	6.41	6.45	7.74	9.15	11.33	12.05	13.94
县级培训	69.47	69.7	71.77	68.13	70.5	74.9	74.68	72.46	68.85	68.2
县级以上培训合计	79.47	77.67	80.04	77.43	79.63	85.29	87.42	87.78	85.47	86.93
校本培训	81.55	81.71	81.87	82.73	83.26	84.13	85.4	87.87	87.95	88.7

由表 1 可知,2001 年之前,参加县级以上培训的教师占教师总数的比例稳定在 78% 左右,2002 年后,随着新课程的实施,参县级以上培训的教师占总教师的比例上升并稳定在 85% 以上,参加校本培训的教师占教师总数的比例从 1997 年的 81.55% 上升到 2006 年的 88.7%。培训规模在发展趋势上呈现出三个特点:一是参训教师比例逐年升高,培训规模趋于稳定;二是高层次培训渐趋增多,市级以上教育行政部门承担了越来越多的培训责任;三是校本培训普遍受到重视。培训中存在的一个突出问题是,培训机会不均等。我国县镇和农村教师占教师总数的 82.7%^[2],但参加国家级培训的比例只有 1.5%,低于市级学校教师的 3.5%;参加省级培训的比例为 6.55%,低于市级学校教师的 9.5%;参加市级培训的比例为 17.5%,低于市级学校教师的 42.14%。访谈中,校长与教师都谈到高层次培训的匮乏与优秀教师的流失导致学校没有骨干教师,缺乏良好的教师专业发展氛围,教师队伍整体质量始终停留在较低水平上。教师工作满意度地调查发现:乡镇农村学校与县级学校教师对培训机会与发展机会的满意度均低于市级教师,且存在显著差异($p < 0.05$)。

随着我国教育事业的发展,当今对教育公平的关注的从量的公平转到质的公平。公众对优质教育资源的需求从物质资源逐渐转移到人力资源。其中高素质教师是优质人力资源的核心,缩小区域、城乡间教师素质差距是当前我国促进教育公平的重要途径。^[3]因此,建议加大农村中小学教师的培训力度,提高其参加市级以上培训的比例。

二、培训经费

经费投入是教师培训顺利实施的基本保障。对样本县平均年培训经费的统计结果表明:从

1997 年——2006 年,培训总经费从 12.8 万元增加到 37.1 万元,人均年培训经费从 28.3 元增加到 109.7 元。

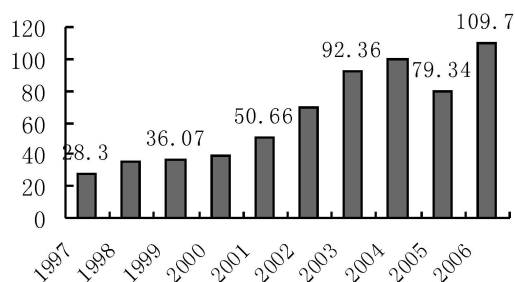


图 1 人均年培训经费变化情况(万元)

从经费投入的绝对值上看,培训经费逐年增加,但如果考虑到经济发展带来的国民收入与教育事业公用经费的增长以及培训成本的提高,教师培训经费并没有实质性的增加。按照目前工资年收入 2 万元,培训费用为工资的 2.5% 计算,人均年培训经费应当为 500 元,对教师培训经费的投入远未达标。从全国来看,教师培训经费存在的主要问题有:第一,经费投入普遍不足,59.3% 的校长反映目前没有稳定的教师培训经费来源;第二,个人负担过重,65.7% 的教师反映个人承担了半数以上的培训费用;^[2]第三,乡村学校教师培训经费更少。^[4]我国《中小学继续教育规定》中明确指出:中小学教师继续教育经费“以政府财政拨款为主,多渠道筹措,在地方教育事业费中专项列支”。^[1]然而,调查发现,大多数县并没有按照政策要求将教师培训经费单列支出。在农村税费改革和实行“一费制”后,农村教师培训更缺乏固定的经费来源。

培训经费的不足严重影响了教师培训的积极性,尤其制约着农村和教师队伍整体素质的提高。建议国家和地方要充分认识到教师培训的重要性,加大经费投入;县级教育行政部门将教育培训经费

单项列支,保证教师培训有稳定的经费来源;省级教育行政部门要加强对教育培训经费的监管。办学主体要拓宽经费筹措渠道,广泛利用社会资源,引导鼓励企业和个人捐资支持教师教育。

三、培训内容

教师培训的作用就在于促进教师完善知识结

构,提高专业能力,成长为成熟的专业人员。培训能否达到预期目的,首先在于培训内容的选择。在教育局问卷和校长问卷中要求列出近十年教师培训的内容及培训时数,在实地调查过程中查阅了市县教育行政部门的档案文件,综合两方面的调查结果得出教师培训内容。结果如表 2 所示:

表 2 1997—2006 年教师培训的主要内容(单位:%)

培训内容	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	总计
学生评价							1.5	4.2		18.0	2.4
心理健康							14.9	4.2		14.1	3.3
教育科研					28.4	2.4					3.1
教育理论	13.0	15.4	33.3	6.1		23.8	20.9	4.2	18.0	15.4	15.0
学科知识	13.0	11.5	4.2		6.3	21.4	25.4	35.8	40.0	24.4	19.2
管理能力	8.7	11.5					3.0		2.0	2.6	2.8
基本功	26.1	26.9	16.7	15.2	15.6	19.1	14.9	14.6	2.0		15.1
教学能力	8.7	7.7	20.8	30.3	21.9	2.4	1.5	2.1	2.0	2.6	10.0
信息技术	8.7	7.7	12.5	24.2	25.0	23.8	14.9	16.7	14.0	9.0	15.7
教学模式	13.0	7.7	8.3	3.0		7.1	3.0	6.3	4.0	12.8	6.4
师德	8.7	11.5	4.2	21.2	3.1	0.0	0.0	2.1	18.0	1.3	7.0

从表 2 可以看出,近十年教师培训内容中,重视学科知识、教育理论、基本功、信息技术的培训,但对学生评价、心理健康、教育科研、管理能力、教学模式、师德等的培训较少。

作为一项专门化的职业,教师必备的知识至少应包括本体性知识(学科知识或课程知识)、条件性知识(教育心理学知识或教学法知识)与实践性知识(情境知识)。^[5]本体性知识是教学活动的实体部分,条件性知识对本体性知识的传授起到理论支撑作用,^[6]实践知识是教师真正使用并对教师的工作起到实质性指导作用的知识。目前教师职前教育对教师的本体性知识关注较多,而对条件性知识的教学略显不足。我们对新教师教育心理知识掌握程度的调查表明,教师的条件性知识掌握程度较差(答对率不足 60%)。对教师职后培训内容的调查发现,条件性知识已经受到了关注,但大多停留在宏观层次的“教育理论知识”层面,对微观层面的“学生如何学习”、“教师如何教学”等实施课堂教学必备的条件性知识关注很少。教师职前教育与职后培训对教师条件性知识的漠视制约了教师自身教学专长的发展。

教师要开展有效的教学,除了要具备全面的知

识外,还需具备相应的能力。当代教师至少应具备良好的教育能力、顺利实施课堂教学的能力、一定的教学监控能力与自我发展的能力。^[7]从教师培训内容的调查不难发现,目前针对教师能力的培训内容主要围绕课堂教学进行构建,教育能力、教学监控能力与自我发展的能力。课堂教学能力是教师必备的一项基本能力,最能体现教师教学工作的专业性特点,但教师要胜任教育教学工作,仅仅具备这项能力还远远不够。一名初中一年级的学生的心里话发人深省:“老师根本不知道我们心里想什么,怎么教育我们?”育人是教师的首要职责,每一位教师都应具备全面了解学生、正确评价学生、对学生进行道德教育与心理健康教育、有效转化学习不良学生等各项教育能力。而现实中,学科教师往往认为自己的职责仅限于学科教学,教育学生更多的是班主任的事情,因此对自身的教育能力关注不够。随着素质教育的不断推进,教师角色已由传统的“教书匠”、“工程师”逐步向“专业人”、“研究者”转变,是否具有较强的自我发展能力是能否实现角色转变的关键因素。自我发展能力主要应包括学习能力与教育研究能力。随着基础教育课程改革的不断深入,教育研究能力已经进入了教师培训的

视野,但往往停留在“知识”层面,仅仅是从理论上告诉教师“应当怎么做研究”,而很少引导教师去做真正的研究。在教师的能力结构中,教学监控能力“是其最高级的成分,它不仅是教学活动的控制执行者,而且是教师教学能力发展的内在机制”,“是区分新教师和专家教师的一项重要指标”。^[8]教学监控能力已经引起中小学校的普遍重视,调查中发现大多数学校都要求教师完成一定数量的“教学反思”或“教后记”,但在教师培训中,几乎没有对“教学监控能力”的专门培训。教师往往不知道“为什么要进行反思”,更不知道“该反思什么”。

综合以上调查与分析,近十年教师培训内容主要有学科知识、教育理论知识与课堂教学能力,有利于促进新手教师向熟手教师转变。存在的主要问题有:第一,培训内容的选择没有借鉴最新研究成果,缺乏科学的理论依据;第二,培训内容不够全面,不利于提高教师的整体素质;第三,培训缺乏系统的规划,内容重复,缺乏创新;第四,培训内容侧重于教师的基本素质,对专家型教师的成长帮助不大;第五,培训内容没有充分考虑到教师已有的工作经验。教师的成长与发展是一个复杂的系统工程,培训内容的构建必须考虑多方面的因素,建议在教师专业发展的理论研究与教师专业发展现状调查的基础上系统构建培训内容,并针对不同发展阶段教师的不同特点,构建不同的培训内容。

四、培训方式

知识可以分为不同的类型,教师应针对不同类型知识的不同特点采取不同的教学方式。因此在教师培训中,应特别重视培训方式的选取。当前国内外较为流行的教师培训方式有校本教师培训、反思型教师培训、参与式教师培训、^[9]案例教学、小组讨论、基于问题的教学(PBL)与行动研究等。每一种培训方式都有各自的优缺点和适用的范围,教师培训实践中往往需要综合使用多种培训方式。调查发现,目前我国中小学教师培训采取的方式主要有师范院校专家讲座(讲授)、优秀教师观摩课交流、校本教研与远程学习等。这些培训方式都不同程度地促进了教师教育观念的转变、学科知识的增长与课堂教学能力的提高,但对专家型教师必备的扎实的条件性知识及在实践中有效运用的能力、教学监控能力、科学研究能力的促进作用并不明显。

访谈中,教师谈到频率较高的一个问题:“这些理论知识确实很好,观念也很先进,但在实际的教

育教学中,如何提高学生的学业成绩?”;部分教师反映:“每年培训的内容和形式都差不多,收获不大”,从而应付了事;对校本培训则普遍反映出“培训缺乏专家的引领,在经验层面上止步不前,对自己的发展帮助不大”。这些问题虽然与当下教育中普遍存在的应试倾向和浓厚的功利化色彩有关,但在一定程度上反映出教师培训中理论与实践脱节、培训针对性差、不注重教师的积极性与自主性等问题。建构主义学习理论认为,学习不单是知识由外到内的传递,更是学习者主动建构自己知识经验的过程。因此,学习者原有知识经验、参与性及自我监控能力尤为重要。

英国的菲利普(Philip Adey)等人在长达三十多年的研究与实践的基础上,形成了“在学校中通过项目实施来促进教师专业发展”的教师培训模式。这种培训模式强调在项目实施与课题研究过程中培训教师,在课堂教学中指导教师,在课程改革过程中促进教师专业发展。^[10]近十五年来,我们在100多所实验学校试行了“专家引领下的校本培训”模式。专家根据各个学校的具体情况,帮助学校制定系统的三年或更长时间的校本培训规划,规划对新手教师、熟手教师和专家型教师提出了不同的要求。专家培训综合应用教育理论培训、课堂教学指导、教学案例分析、教师合作研讨、教育科学研究、行动研究等方式,同时,学校还针对不同的教师采取不同的自主培训。这种模式重视教师自我发展的积极性,重视对教师教学专长现状与教师现实需求的分析,针对不同教师采取不同的发展策略。在培训过程中,专家进行长期的临床指导,一步一步地促进教师教学专长的发展。实践证明这种模式将教育实践与教师专业发展理论有效结合起来,能帮助处于不同发展阶段的教师顺利度过高原期,能促进新手教师向熟手教师转变及熟手教师向专家型教师转变。

五、培训师资

目前我国中小学教师培训的师资构成主要包括高等师范院校的教育理论工作者、教师进修校的教师、教育局教研室的教研员及中学优秀教师。教育理论工作者往往能够站在时代的前沿与学科发展的高度解释现实教育情境中发生的各种教育现象,我们称他们为理论专家。其他三类培训师资主要来源于基础教育一线教师。他们具有丰富的教育教学实践经验,我们称他们为实践专家。理论专

家与实践专家各有专长,但作为培训者,各自的不足也显而易见。理论专家缺乏基础教育教学的实践经验,往往能够从理论出发,诊断出教育中存在的问题并提出一些建议,但很难提供操作性强的技术与方法。实践专家通常能从教学实际出发,提供具体的技术与方法,但无法站在一定的理论高度对教师的专业发展进行系统指导。培训者自身素质的结构性缺失导致教师培训中普遍存在的低效,制约了教师自身的发展。

在日益重视教师培训的同时,培训者的专业化问题也应引起关注。如果教师培训者不具备专业化的素质,就很难培养出专业化的教师。2007年2月,欧盟出台文件把教师和教师培养者两个层面的专业化发展问题列为欧盟教育发展的20个核心指标之一。^[11]李建忠、刘欢桐等人也有对培训者专业化的论述。^[12]我们认为,教师培训者的培养也是一个系统工程。一方面,高校与中小学校开展密切合作,为培训者的成长搭建平台。另一方面理论专家和实践专家都需要向对方学习。理论专家需要频繁地走进中小学课堂,需要与一线教师平等对话,在实践中构建适合一线教师的理论话语。实践专家可以通过自主学习、攻读硕士学位、开展课题研究等途径提高自己的理论素养与研究能力。

六、培训效果

培训效果是培训工作的生命所在,通过对培训效果进行评估,可以衡量培训目标的达成程度,为以后的培训设计提供依据。根据培训目的和培训进程可以采取不同的评估标准。Kirkpatrick提出了四层次培训效果评估模型,该评估模型分为“反应”、“学习”、“行为”、“结果”四个层次。^[13]研究从“反应”与“结果”两个层面对十年间的培训效果进行了调查。在“反应”方面,设计了教师对培训效果的主观评价、校长对培训效果满意度的主观评价;在“结果”方面,设计了教师专业素质现状调查,具体包括教育观念、知识水平、能力水平、心理健康四个方面。

(一)教师与校长对培训效果的主观评价

问卷要求教师对教育观念的转变与教师能力的提高进行评价。调查结果表明70%以上的教师认为培训对教育观念与具体的专业能力方面都促进了自己的提高。具体而言,教师普遍认为培训对教育观念(78.7%)转变的促进作用大于对专业能力(74.29%)提高的促进作用;在专业能力方面,

教师认为对自己帮助最大的是合作能力(75.7%)与教学能力(75.5%),其次是创新能力(74.75%)与组织管理能力(73.7%),帮助最小的是科研能力(71.8%)。约有22%的教师认为培训对自己没有太大的帮助。

在培训对于提高教师素质的作用方面,校长对教育观念(68.6%)、教学能力(70.6%)与合作能力(67.5%)方面的满意度较高,对组织管理能力(64.4%)、科研能力(56.3%)与创新能力(53.3%)方面的满意度较低。校长对培训效果的主观评价与教师基本一致。

(二)教师素质现状调查结果

Kirkpatrick的四层次培训效果评估模型中的“结果”,包括是否提高了产量,改进了质量,降低了成本,提高了利润等。研究认为教师素质是教师专业发展的成果之一,从教师素质现状可以推断出培训的效果。国外对教师素质的研究主要集中在教师的个性品质、教育观念、知识结构、教学能力等四个方面,^[14]我国学者林崇德、叶澜等对教师素质问题也进行了广泛而深入的研究,对教师素质结构的提法虽不尽相同,但均含有共同的核心部分,即教育观念、知识与专业能力。鉴于现在不容忽视的中小学生心理健康问题,我们认为教师的心理健康也应当作为衡量教师素质的重要指标之一。因此,研究从教育观念、教育心理知识、教学能力、科研素养、心理健康五个方面对教师素质现状进行了调查,发现教师总体上已具备现代教育理念,有一定的教育心理知识与科研素养,有较强的教学能力。主要问题有:第一,新教师与农村教师的教育观念与课堂教学能力较差;第二,教师对教育心理知识整体掌握较差,问卷答对率只有60.21%,其中高中教师最需要学习提高;第三,教师整体上科研理论知识储备少,对教育研究方法的了解不多,77%的教师不进行教育教学研究,教师整体的教育科研素养急需提高;第四,心理健康状况良好的教师只占到50.5%,有轻度或中度心理问题的教师占47.3%,有严重心理问题的教师占2.2%,心理健康问题突出。

综合以上分析,不难发现培训对教师教育观念、教学能力等基本素质方面的促进作用较大,而对教师的条件性知识、科研能力、创新能力等作为专家型教师必备的素质与教师心理健康状况帮助不大。这与培训内容的不全面、培训方式落后、培训者素质的结构性缺失密切相关。

通过对近十年教师培训的调查与研究,发现教师培训规模已经基本满足了教育的要求,但培训机会不均等;教育经费逐年增加,但仍然很难满足现实的需求;培训内容有效促进了新手教师向熟手教师的转变,但对熟手教师向专家型教师转变的帮助不大;教师培训方式对教师自身的经验与教师主动性积极性关注不够;教师培训者素质不高。建议加大培训经费投入,加强对教师培训的研究,将教师专业发展的最新研究成果引入教师培训,系统构建培训内容,创新培训方式,培养一批有水平的培训者,不断促进教师的发展与教育质量的提高。

[参 考 文 献]

- [1] 中华人民共和国教育部令 第 7 号 [Z]. 中小学教师继续教育规定 [J]. 云南教育, 1999(18): 3- 4
- [2] 国家教育督导团. 国家教育督导报告 2008(摘要) —— 关注义务教育教育 [J]. 教育发展研究, 2009(1): 1- 5
- [3] 赵明仁. 在提高教师素质中推进教育公平 —— “ 中国教师发展论坛 (2007) ” 综述 [J]. 中国教育学报, 2007 (12): 71- 72
- [4] 刘全利. 山东省中小学教师继续教育: 现状、问题及对策 [D]. 曲阜: 山东师范大学, 2006
- [5] Shuhan S. Knowledge and Teaching Foundations of the

- New Reform [J]. Harvard Educational Review, 1987, 57 (1): 1- 22
- [6] 袁克定, 申继亮, 辛涛. 论教师知识结构及其对教师培养的意义 [J]. 中国教育学报, 1998 (3): 55- 58
- [7] 罗树华, 李洪珍. 教师能力概论 [M]. 济南: 山东教育出版社, 2002 22- 23
- [8] 申继亮. 新世纪教师角色重塑 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006 108
- [9] 申继亮. 教师人力资源开发与管理 [M]. 北京: 北京师范大学出版社, 2006 119- 136
- [10] Philip Adey. The Professional Development of Teachers Practice and Theory [J], Kluwer Academic Publishers 2006(6) 155- 173
- [11] 鲍东明, 高靓. 我国教师专业化发展有了啥? 还缺啥? [N]. 中国教育报, 2007- 04- 28(3).
- [12] 刘欢桐. 教师培训中培训者的专业化发展 [J]. 新课程研究, 2009(6): 8- 10
- [13] Kirkpatrick, D. L. Evaluating Training Programs The four Levers [M]. 3rd edition Berrett- Koehler Publisher San Francisco, 2006 67- 86
- [14] 林崇德, 申继亮, 辛涛. 教师素质的构成及其培养途径 [J]. 中国教育学报, 1996(6): 16- 22

[责任编辑 向 宁]

An Investigation and Analysis on Primary and Secondary School Teachers' Training Status in Ten Years

HU Weiping^{1, 2}, LI Hairong³, WU Baojun¹

(1 Center for Teacher Professional Ability Development, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062

2 School of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062

3 Educational Science Research Academy, Shanxi Normal University, Linfen 041004 China)

Abstract By using questionnaire, interview and other file access methods, the scale, funds, contents, methods, trainers and effectiveness of ten years (from 1997- 2006) teacher training in 33 counties were investigated and analyzed. The results showed that although the scale of teacher training was expanded gradually, the opportunities for rural teachers to participate in a high-level training were still limited. Teacher training funds were increased every year, but the funds input had not yet reached the standard which was set by policies and regulations. Training contents lacked scientificity, systematicness and effectiveness. Training methods were not beneficial for the teachers to change from proficient teacher to expert teacher. We suggested that in order to promote the teacher professional development, the funds of teacher training should be increased, the teacher training research strengthened, the latest research results of teacher training introduced in the teacher training practice, training content constructed systematically, training method should be innovated, and a lot of high level trainers should be cultivated.

Key words Teacher training; Teacher professional development; Investigation and Analysis