

高校教师培训实效性欠缺的原因分析及路径选择

○ 陈 莉

[摘要] 高校教师专业发展水平在高等教育改革和发展中发挥着重要作用,是决定高等教育质量的关键因素。教师培训作为一种常规的教师专业发展方式,是提升高校教师专业发展水平的重要途径与保障。然而,高校教师培训实效性的欠缺对教师专业发展水平的提升带来了挑战。文章试图通过探析教师培训实效性欠缺的根源,探索提升教师培训实效性的可行路径。

[关键词] 高校教师,教师培训,专业发展

[作者简介] 陈莉(1978-),女,山东师范大学博士研究生,山东师范大学教育学院讲师,研究方向:学前教育基本理论。(山东济南 250014)

[课题来源] 山东省社会科学规划项目“幼儿园教师职前全科综合培养模式探究”(课题编号:11CJYJ18)。

教师专业发展水平是影响高校竞争力的核心因素,在某种程度上决定着高等教育的质量与高等教育改革的进程。教师培训是促进高校教师专业水平发展的有效途径之一,那么,教师培训能在多大程度上促进教师专业水平获得何种程度的发展便是事关教师培训价值的焦点问题。简言之,衡量培训质量的重要指标是教师培训的实效性。然而,当前高校教师培训的实效性并不尽如人意,培训实效性的欠缺是制约教师培训质量提高的关键因素。有研究者在调查中所发现,教师们认为自己业务水平提高的主要原因依次为“个人自修”、“从事科研”、“教学相长”,参加培训则被排在靠后的位置。这充分说明了高校教师对“培训”的认可度不高。为了促使教师培训能够发挥其应有的功能,使之充分满足教师学习提高的要求,就必须对教师培训实效性缺乏的原因进行深入分析,提出提升培训实效性的有效路径,以切实提高教师培训的实效。

一、教师培训实效性欠缺的原因分析

(一)保障力度有限:教师培训的制度环境不够理想

1.相关法律法规不够完善。目前我国还没有一部专门的继续教育法,只在《教育法》《教师法》

《高等学校教师培训工作规程》等法律法规中对高校教师继续教育进行了较为笼统的规定。《教育法》要求通过考核、奖励、培养和培训,提高教师素质,加强教师队伍建设。《教师法》规定参加进修或者其他方式的培训是教师的权利。《高等学校教师培训工作规程》对培训的组织与职责、培训的主要形式、培训的保障和有关待遇进行了相对详细的说明。由于法律法规体系不够完善,导致培训的实效性缺乏必要的法律保障。如虽然由教育部教师工作司对负责各级各类学校的师资队伍建设和对教师教育、教师管理工作进行宏观指导,但下级的某些教育行政部门却对教师培训工作不重视,不能完全贯彻上级精神,从而影响培训的实效性。可见,由于法律法规的缺失而使教师培训工作缺乏权威性和规范性,进而造成培训实效性的欠缺。

2.培训供给不足。肇始于20世纪末的高校扩招,使得高等教育规模迅速发展,高校数量大幅增长(见图1)、在校大学生总人数急剧增加(见图2)。尽管2012年教育部颁布的《关于全面提高高等教育质量的若干意见》中明确要求“稳定规模,保持公办普通高校本科招生规模相对稳定”^[1]但已经超常规发展的高等教育规模不可能短期内随之缩小。教育部发布的《2014年全国教育事业发

计公报》显示,全国各类高等教育在学总规模达到3559万人,高等教育毛入学率达到37.5%。^[2]

高等教育规模迅速扩大直接导致了培训供给不足。由于缺乏相应的经费制度保障措施,有限的教师培训经费有时会被挪为他用。有研究发现,“有59.4%的高校把‘经费短缺’列为教师培训工作中遇到的居第一位的困难。”^[3]如新增高校为了维持自身发展,在建校初期将大量经费投入基础设施建设,教师培训经费往往因此受到挤占;同时,随着学生规模的不断扩大,教师数量严重不足,为形成一支与学生数量相匹配的师资队伍,高校必须新增大量教师,不断引进高层次人才,亦需占用大量的师资建设经费。师资培训经费不足直接影响了培训基地的建设与教师培训队伍的配

备,“有28%的进修教师反映‘指导教师的水平比预想的要差’”。^[4]教师培训的制度环境不理想显然是制约教师培训实效性提升的重要因素。

(二)培训模式科学性不足:教师培训的路径不够畅通

培训模式是一个系统概念,主要由培训理念、培训目标、培训内容、培训形式以及培训评价体系等要素构成。培训实效要经由适宜的培训模式来达成,若培训模式缺乏科学性,势必造成培训的路径受阻,进而影响培训的实效性。

1.培训理念亟待更新,培训目标亟需调整。首先,培训理念制约着培训的行动和效果。由于我国高校教师的培训工作并未被纳入终身教育体系中,无法体现终身教育理念对教师培训的现实要

求,教师培训促进教师专业发展的这一固有职能被忽略了。以此种培训理念为导向的教师培训侧重的是培训的规模,追求的是培训的效益,非常强调计划、效率,忽略培训的过程和质量。其次,培训目标是培训理念的具体体现,受培训理念的影响,教师培训的目标定位往往比较空泛,缺乏可操作性,使得培训方向不明确,在一定程度上忽视了教师的实际需求,忽略了培训实质上应服务于受训教师这一活生生的、多元化的培训对象这一事实,导致教师的个性化需要无法得到满足,影响到教师参与培训的积极性,从而降低了培训的实效性。

2.培训内容缺少整体规划,培训方式过于单一。培训内容是实现培训目标的载体,培训

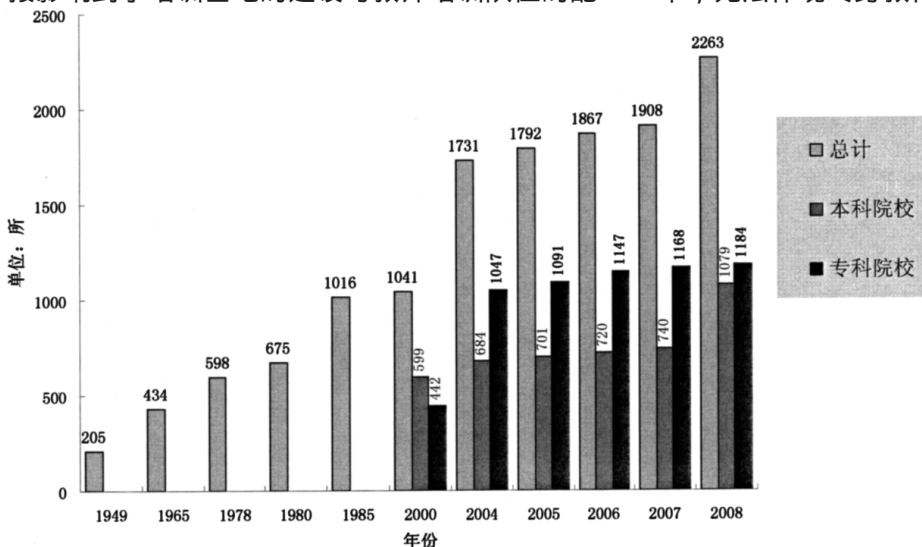


图1 1949-2008年中国普通高等学校数量变化趋势图

资料来源 <http://wenku.baidu.com/view/210302ed102de2bd96058832.html?from=rec>

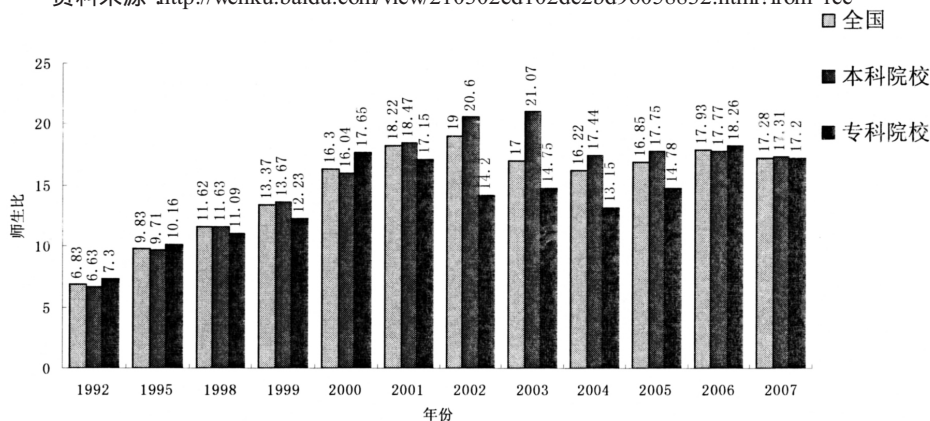


图2 1992—2007年中国普通高校师生比变化趋势图

资料来源 <http://wenku.baidu.com/view/210302ed102de2bd96058832.html?from=rec>

目标定位模糊,造成教师培训课程缺少整体规划,培训内容出现了片面性和同质化现象。其中,片面性主要表现为培训内容侧重科研能力、专业知识的训练,忽视教学能力、职业道德的养成,注重理论层面提升,忽视实践能力的培养。培训内容的同质化则主要表现在采用相似的课程方案培训专业背景、专业能力均不相同的教师,忽视培训内容的丰富性,无法满足教师的个性化需求,培训的实效性因此而受到较大影响。教师培训内容的性质在很大程度上决定了培训的方式,一般采取集中授课或讲座形式,培训方法倾向采用讲授法,在较为短期的培训过程中进行大量的理论讲授,受训者学习强度很大。此外,培训方式没有针对受训教师的特点及特定的岗位进行相应的理论和技能培训,致使该种类型的培训方式远远不能满足教师的专业发展需要。无疑,人数众多、集中授课、方式单一、时间仓促的培训方式不利于培训实效性的实现。

3. 培训质量评价流于形式。评价是培训过程中的重要环节,对培训过程起着监督和导向作用。以泰勒为代表的传统评价理论认为,“……评价是一种确定行为发生实际变化的程度的过程。”^[5] 不过随着评价理论的发展,其内涵不断得以丰富,如有学者就认为,“教育评价是一种对优缺点或价值的评价,或者是一种既有描述又有判断的活动,其着重点在判断教育活动、教育过程和教育结果所产生的效益,看其是否具有价值。”^[6] 可见,一个能够发挥效力的评价体系既包含预期目标实现程度的考量,亦包括对培训过程和培训结果之效益的评价。对照上述观点,我们发现目前教师培训评价存在着重考核形式,忽视考核目的,重结果性评价,忽视过程性评价,忽视培训结束后的质量跟踪和信息反馈等问题,即培训质量评价流于形式。尽管目前的培训评价中采用了现场座谈、现场发放问卷、网上匿名问卷调查等诸多形式,但各种评价形式的考核指标往往缺乏操作性,无法提供定量的证据。如很多问卷调查往往只针对培训内容而设计问题,且仅列出“满意”、“基本满意”、“不满意”等较为模糊的选项,使得接受培训的教师难以对培训情况进行深入且有针对性的评价,培训的实效性因而无法得到切实的评定。

(三) 培训的功利性过强:教师培训的固有能力被异化

教师培训中的功利化导致培训偏离其固有的育人功能,从而指向外部可见的社会功能、经济功能,造成对“人”这一核心要素的“放逐”,衡量培训实效性的根基因此而丧失。

1. 高校支持培训的功利性:达成教学评估指标。教师培训对提高教师专业素养和高校竞争力至关重要。教师培训是一项长期的,具有战略意义的任务。然而,高校并未充分认识到教师培训的意义,对于培训的支持带有明显的功利性色彩,即将教师培训视为完成高校各项评估任务的需要,而不是满足教师专业发展的需求。近年来,多所高校出台政策鼓励教师在职攻读学位,正是由于师资队伍学历比例是高等学校本科教学评估的重要指标。由此导致的后果有二:使得学历培训受到高度重视而非学历性的培训被忽视,受训者以青年教师和需要晋升职称的教师为主,无法实现全员培训;导致以参训人数和批次被作为主要评价指标,教师实际发展状况被忽视,出现了教师培训重规模和效益,忽视培训质量等问题。以上两种后果均极大地影响了培训的实效性。

2. 教师参与培训的功利性:适应高校生存法则。首先,当前高校教师评价的内容以科研成果为核心,科研成果是职称评审、岗位聘任的重要参考指标。为了适应高校的此种生存环境,教师更倾向于选择对科研能力提升有利的培训方式,以利于增加晋升的“砝码”,与教育教学有关、与职业道德修养相关的培训内容则无法激起教师的学习动力。其次,高校教师培训评价主要以参训教师是否得到学分和证书为考核依据,学习者对培训内容的实际认可程度如何,所学内容对今后的工作有无指导和借鉴作用等均不在考核之列。于是,在培训中便出现了有的参训教师“只签到、不参训”等消极应付培训的现象。最后,教师培训的提供方往往利用教师的功利心态提高其参与培训的积极性,将培训与教师的职称晋升、福利待遇等直接挂钩,有意增强培训与晋级、福利的关系,进一步强化了教师参与培训动机的功利性,很多教师仅仅将培训视为个人经历的必要“点缀”,使得教师参加培训带有强烈的功利化色彩,而远离了教师专业发展的本位。无疑,出于功利性动机的培训势必造成教师只关注“是否参加了培训”而不关心“从培训中获得了什么”,这极大地制约了培训实效性

的提升。

3.培训机构组织培训的功利性:追逐经济效益。培训机构往往基于现有的培训资源和培训能力提供培训服务,不愿投入过多精力开发培训课程、打造师资队伍、关注培训质量。究其原因,是由于组织培训就要付出相应的成本,培训组织者必定基于成本效益分析而提供培训服务,其动力大小来自培训经济效益的高低。这本无可厚非,然而一旦以经济效益为重,培训质量就被置于次要地位。因培训机构减少成本投入而产生的场地不足、图书资源短缺、师资配备薄弱等问题在很大程度上影响了培训的质量,导致了培训的实效性不足。

二、提升教师培训实效性的路径选择

(一)构建以质量为核心的教师培训保障体系

1.做好培训需求分析。一方面,当前高校教师面临诸多挑战,尤其是知识更新的周期不断缩短使得教师必须不断学习,部分教师需要接受学历补偿教育,毕业于非师范类专业的教师因未接受过系统的教育理论学习和教育技能训练,非常需要接受富有针对性的在职培训,完善自己的知识体系。从这个意义上讲,高校教师所从事的职业活动的性质决定其必须不断更新与丰富自己的专业知识,促进专业知识与专业技能的持续提升,实现“专业化”发展。换言之,参加培训是教师职业的内在要求,是教师实现自身专业成长的重要途径。另一方面,高校为了谋求自身发展,提升学校竞争力,亦必须致力于打造高素质的教师队伍,这是教师培训的外在要求。显然,内在和外在两方面的要求决定了教师培训需求包括量和质两个维度,既要覆盖整个高校教师群体,又要切实提升教师的专业素养。如果教师培训能够建立在对教师需求充分调研的基础上,实现按需施训,在扩大受益群体的同时,根据教师的不同需求提供有针对性的培训内容,使培训与教师的教学、科研工作产生有效链接,促使教师边学、边思考、边改进,就有可能提升培训的实效性。

2.建立培训成本分担机制。随着高等教育规模的迅速扩大,单纯依靠国家财政拨款显然不能满足高校教师培训资金的运转,建立新的培训成本分担机制势在必行。一般而言,培训的受益者有教师、高校和政府三者,教师通过培训能使自己更易获得晋升的机会,而高层次人才资源同时是

高校竞争的资本、国家实力的体现。因此,教师、高校、政府均应作为培训成本的承担者,不过,各自分担的成本比例应根据培训的性质和内容以及各主体受益程度的不同而有所区别。同时,中央和地方政府应设立高校教师培训专项经费,还可利用社会资源筹集培训资金。培训成本分担机制一旦建立,且有其他资金来源为补充,教师培训基地建设不足、培训师资队伍配备薄弱等问题将有机会得到改善,进而使培训的实效性获得有效保障。

3.建立完善的法律法规体系。为满足教师的培训需求并推进成本分担机制的顺利运行,就必须以有力的法规作为保障。但是,目前教师培训所依据的法律法规还不够完善,培训委托方、提供方以及受训方的责任尚不明晰,教师培训的法律保障力度较弱。因此,亟需有关部门对先前出台的相关法律法规进行修订和完善,在此基础上拟定并颁布关于高等学校继续教育的专门法律法规,明确政府与高校责任的同时,规定教师具有参与培训的义务,使高校教师培训工作真正有法可依。

(二)建立并完善以人为本的教师培训模式

1.匡正培训的理念,明确培训的目标。教师培训应以终身教育理念为导向,将教师视为处于发展中的人,注重培训的完整性和持续性,使教师获得持续发展并不断完善自我,不断提高高校师资队伍的整体素质。同时,只有积极调整教师培训的目标,使其明确具体且具有可操作性,让教师既明确学习的方向又具有实现目标的信心,才会有利于教师的专业成长,进而通过成长了的教师提升教学质量,达成以培训促发展的根本目的。

2.拓展培训的形式,提高培训的针对性。培训形式的多样化是实现培训实效性的基础和保障。由于高校教师具有较强的自主学习能力,在培训中除了充分利用已有的培训形式外,参与式培训、网络培训与校本培训也应作为重要的培训形式。其中,参与式培训能够有效调动教师的参与度,通过同行间的对话实现视域融合,促进专业发展;网络培训能在一定程度上缩小地区间培训资源、培训水平的差距,实现培训资源配置的优化;校本培训则具有较强的针对性,能根据本校教师的具体情况展开多种形式的培训。可见,通过运用多样化的培训形式,有助于提高培训的针对性,从而保障培训的实效性。

3.丰富培训的内容,提升培训的综合性。高校教师应具备相当的专业知识、较为娴熟的教学、科研与社会服务能力,并拥有一定的创新思维与能力,即高校教师必须具备一定的综合素质。而教师的综合素质唯有通过丰富、综合的培训内容加以培养。培训内容丰富性的实现有两种路径:一是基于专业背景、岗位需求的不同设置相应内容,实现理论与实践、科研与教学等相关内容的有机结合,使培训内容实现丰富性的同时又具有横向联系;二是将高校教师的职前培养、入职培训、在职培训的内容进行整合,使不同发展阶段的教师所接受的培训在纵向上相互衔接。通过以上两种路径使培训内容丰富多样且具有有机联系,从而在提高培训效率。

4.完善培训的评价体系,保证培训的科学性。培训评价的根本目的在于通过分析培训项目存在的问题,为今后培训工作的改进提供可靠的依据。美国学者唐纳德·柯克帕特里克(Donald L. Kirkpatrick)提出的“柯式培训评估模型”提出培训评价应包括反应层评估、学习层评估、行为层评估和结果层评估四个不同的层次。^[7]基于此,笔者认为,构建完善的评价体系至少应包括以下三个层次。教师对培训项目的评价,具体包括对培训课程、培训教师、培训手段和方法、培训设备和资料等进行评价;教师的学习效果评价,对学习者的学习内容掌握情况进行考核,考察是否实现了预期的培训目标;对学习者的后续表现的跟踪评价,考察他们能否在实际工作中自觉运用培训中所学的理论知识和实践技能及运用的程度以及对实际工作发挥了积极作用等。此外,应同时辅之以多样化的评价方法,在实施评价时除了面向全体参训学员进行问卷调查,对培训的效果、学习者的满意度进行整体评价以外,还需要选择参加培训的部分教师作为评价样本,通过个案调查的方式对教师参加培训的情况进行有针对性地评价。运用完善的评价体系,发现、调整、改进培训中的问题,推动培训工作的顺利进行,是提升培训实效性的有效方式。

(三)教师培训要以促进教师专业发展为目的

1.淡化教师培训的功利化色彩。首先,应理顺教师培训与高校发展的关系,将教师视为影响高校发展的核心要素,将教师专业发展作为培训的出发点和落脚点;其次,不必将培训与教师的职称

晋升、福利待遇等直接利益紧密挂钩,从根本上弱化培训与教师晋级以及福利的关系,在培训的导向上淡化教师参训动机的功利性;再次,从“育人”角度进行培训的成本效益分析,淡化培训提供方的逐利倾向。事实上,只有淡化教师培训的功利化色彩,使教师培训回归其本位——以教师专业发展为目的,回归其固有的育人功能,才能使培训提供方以培训质量为要务,才能使接受培训的教师主动选择适宜于自身专业发展的培训服务,才能使教师培训工作走上良性发展的道路,教师培训的实效性才有可能被凸显。

2.使培训成为教师专业发展的内在诉求。教师专业发展是教师专业知识和专业技能自我成长的过程,是内在专业结构不断更新、演进和丰富的过程。^[8]基于该观点,我们不难发现,“自我成长”是教师专业发展的突出特征,教师的专业发展需要教师具备发展的主观动力,从而积极主动地抓住每次专业提升的机会,获得持续不断的发展。相应地,要通过教师培训促进教师的专业发展,就必须尊重教师在培训中的主体地位,使培训成为教师发展的“内在诉求”与“内在需要”,进而使教师在培训中的学习由被动转为主动。毋庸置疑,唯有建立在内在动机基础上的自我导向学习,才能取得最好的学习效果,从而在根本上切实保障培训的实效性。

参考文献:

- [1] 教育部关于全面提高高等教育质量的若干意见[DB/OL].http://www.gov.cn/jzwgk/2012-04/20/content_2118168.htm 2012 (4).
- [2] 2014年普通高校新增38所在校生校均近万人[DB/OL].<http://edu.people.com.cn/n/2015/0730/c1006-27386993.html> 2015 (7).
- [3][4] 徐金明,杨瑾,余艳.我国高校教师培训改革发展的前瞻与对策[J].教师教育研究,2004 (7).
- [5] 泰勒著,施良方译.怎样评价学习经验的效用?瞿葆奎主编.教育学文集.教育评价[M].人民教育出版社,1989:301.
- [6] 金一鸣.教育原理[M].高等教育出版社,2002:415.
- [7] 毛乃佳,林凤.基于CIPP模型和柯式模型构建教师培训评估体系[J].北京教育学院学报,2010 (8).
- [8] 叶澜.教师角色与教师发展新探[M].北京:教育科学出版社,2001:209.

责任编辑 赵丽萍