

高校新教师培训的调查分析与建议

——以某“985工程”高校为例

邢磊 邱意弘 刘卫宇

摘要：新教师培训是奠定教师教学职业生涯基础的关键一步。自各高校开始开展新教师培训以来，培训内容更加丰富，培训形式也更加多样。通过对某“985工程”高校2013～2019年已受训且开始教学职业生涯的新教师进行问卷调查发现：新教师对有深入参与机会的培训形式认可度更高；对入职培训从内容到形式的需求均呈现多元化；对时间灵活的、退出门槛低的、自我掌控制度高的教学发展服务形式更偏好。根据调查分析，建议搭建立体化的新教师教学发展服务体系；在培训内容和形式上提供更加包容、多元的选择；从培训设计上，优先满足愿意接受帮助提高教学的新教师。

关键词：高校新教师培训；参与式；问卷调查；教师培训方案

新教师培训是奠定教师教学职业生涯胜任能力最为关键的一步。从1985年开始，新教师岗前培训的内容主要围绕高等教育学、高等教育心理学、高等教育法规概论、高等学校教师职业道德修养等方面进行，在实际培训中大都采用短期内集中培训方式，采用课堂教学为主的传统讲授方式^[1]。随着近年来国内高校越来越多的建立教学发展机构并承担新教师培训工作，新教师培训开始更多借鉴国外一些成熟的做法，在培训内容、培训形式等方面都经历着较大的调整和快速更迭发展。

在培训内容方面，随着教师能力标准观的兴起和发展，新教师培训在传播科学教学知识，推广优秀教学经验之外，增加了提升教学胜任能力的部分，更多纳入了对教师能力标准的考虑。在培训形式方面，由单一讲座方式向多元化培训形式发展。多元化有两个层次，一是培训活动不局限于学年初的集中培训，还可以在更长的时间跨度里包含“工作坊、社交活动、

在线手册资源、学习社区及导师制等”多种培训活动的新教师研修计划^[2]。二是在培训方法上不局限于讲座，而是强调培训过程中的学员参与，使得“学习不再是一个被动接受的过程，而是一个自主、合作、探究的过程”^[3]。这种参与式的培训方式“迅速发展成为目前在世界范围内被广泛采用的一种典型的教师培训模式。”^[4]

对于新教师培训的评价，在过去全国性的高校教师岗前培训中，教师感受不是关注的重点，随着高校成立自己的教学发展机构，开展新教师培训，评价开始重点关注教师的感受和满意度。“对教师培训效果的评价大多是采用定性评估，比如，培训结束通过问卷调查教师的感受或组织教师进行座谈，询问学习情况。”^[5]

本研究考察的国内某“985工程”高校的新教师教学培训为期两天，包含“大学教学基础”工作坊、优秀教师经验分享讲座、了解学生讲座、教学相声剧及微格教学模块，以期达到传播先进教学理念和经验，并让新教师有体验、有实践、

邢磊，北京大学教育学院博士研究生，上海交通大学教学发展中心助理研究员；邱意弘，上海交通大学教学发展中心副教授；刘卫宇，上海交通大学教学发展中心助理研究员。

有反思。本研究致力于从受训教师角度,收集对现有新教师培训方案的意见和建议,以便能更好地服务于新教师群体。

一、研究设计与实施

1. 研究问题

本研究希望通过收集的数据主要回答两个问题:①新手期教师对教学发展的需求是什么?②已受训教师对新教师培训有什么看法?希望能在对这些问题讨论的基础上,把握新入职教师教学培训进一步改进的方向。

2. 调查问卷设计与实施

A、B两套调查问卷均为研究者自主编写,基于柯氏评估模型。柯氏评估模型包含四个层次的评估,从低到高依次为反应、学习、行为、结果^[6]。反应层评估包括满意度(认可度)、相关度及投入度;学习层评估包括收获的知识、技能、转变的态度及自信心;行为层评估为受训者在工作中使用学到的知识转化技能的情况;结果层评估是由培训而达到的目标结果的程度。

A问卷面向刚接受完培训的新教师,侧重反应层的评估,题项涉及对培训内容、培训形式的认可度、相关度,并收集对培训的建议。满意度的题项用李克特(Likert)5级选项(1~5分打分,5分为完全同意,4分为基本同意,3分为说不清楚,2分为不太同意,1分为不同意),相关度的题项用李克特3级选项(3分为帮助很大,2分为有些帮助,1分为说不清),建议题为主观题。

B问卷面向接受培训后一年左右的新教师,侧重学习层和行为层的评估。此时大多数人已进行实际教学操作,参加培训时的一些模糊感受已经在教学实践中得到加强或淡忘,对于培训有效性的看法也更多基于教学实践而非一时感受。因此,题项涉及对培训内容的印象、擅长及欠缺的教学技能、教学意愿、参加教学发展活动的情况,并再次收集对培训的建议。印象深刻的培训内容为排序题,选3项排序。除

建议题为主观题外,其他为选择题。

在2013~2019期间开展了调查,A问卷为纸质问卷,在当年培训结束时发放,总共发放644份,回收有效问卷521份,回收率80.9%。B问卷为网络问卷,向上一年参加过培训的教师通过邮箱发送链接,总共发放628份,回收有效问卷191份,回收率30.4%。

3. 数据分析

以算术平均分析了客观题的数据,以文本分析对主观题进行了分析。

二、研究结果与讨论

填答者分布在27个院系,B问卷填答者中81.7%的新教师承担课程教学,每学期课时数在32课时(2学分)以上的占34.6%。

1. 培训的满意度及相关度

培训刚结束时,新教师们对整个教学培训的总体满意度、组织效率、满足需求及帮助教学方面满意度都很高,在Likert 5分量表上均超过了4.50。新教师们认为帮助最大的是微格教学实践环节,在Likert 3分量表上达到了2.87,其次是大学教学基础工作坊,为2.80。

2. 实践后的反思

当一年后对新教师进行追踪调查时,调查结果显示:为参训教师提供更多亲身参与机会的培训和环节给教师们留下的印象更深刻(详见表1)。词频率最高的是微格教学,共75次,其次是大学教学基础工作坊,共52次。这个结果与刚培训结束后的调查结果一致。微格教学是教师实践从大学教学基础工作坊学到的理念和知识,并且能获得同伴反馈;同时通过给同伴反馈,强化习得的知识。大学教学基础工作坊让参训教师一直处于“先行后知”的实践-反思状态,获得经验后再进行反思升华。这两种培训活动都不属于典型的面对面培训形式,也因为脱离传统知识传授的限制而为参与

性的大幅提升提供了可能。另一方面,亲身参与的活动和环节对教师的帮助更大。对于受益大的主题选项,新教师们认为帮助最大的环节是微格教学,其次是工作坊,都高于讲座式的培训活动。作为更多采用参与式方法的面授培训环节,工作坊为参训教师提供了更多互动以及练习的机会,这成了参训教师留下更深刻印象并获得更多学习收获的保证。从而也进一步佐证了培训方法变革所具有的合理性和必要性。

表 1 词频分析

一级编码	二级编码	二级编码词频	一级编码词频
微格教学	微格	64	75
	试讲	4	
	模拟授课	5	
	上课演练	2	
教学工作坊	教学工作坊	7	52
	体验式培训	40	
	大学教学	1	
	互动式教学	4	
教学经验	教学经验	13	22
	讲座	8	
	师德教育	1	
教学相声	相声	10	10
了解学生	了解学生	4	5
	学生问卷	1	

3. 欠缺及不缺的教学技能

填答者在回答“目前最欠缺的教学能力”这一问题时,排在第一的是“学习科学”,达39.8%,排在第二的是“主动学习策略”,为35.1%,其他选项的选择比例分别是“评价学习效果”(34.0%)、“教学设计”(24.6%)、“教育技术”(24.6%)、“教学设计”(24.6%)、“讲授法”(8.9%)、“其他”(6.8%)等。

而在回答“目前最不欠缺的教学能力”这一问题时,排在第一的是“讲授法”,达52.9%,排在第二的是“教学设计”,为39.8%,其他选项的选择比例分别是“教育技术”(28.3%)、“学习科学”(26.7%)、“评价学习效果”(20.9%)、“主动学习策略”(15.7%)、“其他”(1.0%)等。

由于81.7%的B问卷填答教师已经开展实

际教学工作,所以对教学相关话题的“当前”需求可能反映了教师早期从教实践中的真实情况和所面临的挑战,比如:“讲授法”被认为最不欠缺,原因可能是因为新教师已经在实践中磨炼出了让自己觉得“不欠缺”的讲授技巧;而对“学习科学”“主动学习策略”的需求可以解释为教师基本度过了只关注自身“完成教学”的最初紧张阶段,开始将注意力从“教”慢慢向学生的“学”转移,当发现一些并不令人满意的课堂学习现象时,对提升教学效果的基本原理及有效方法产生了需求。

4. 偏好的教学发展形式

填答问卷的教师在被问及“你认为获得帮助最好的形式”问题时,42.5%的填答教师选择“获得丰富的教学相关资源(方法、案例等)”,选择第二多的是“参加日常培训活动(工作坊、午餐会等)”(29.6%),其他的选项还有“申请个性化的咨询服务”(17.2%)、“参加研修班,集中学习充电”(10.2%)等。

近半的教师选择“获取教学资源”作为最主要的获取教学帮助的途径,另外超过四分之一的教师也更倾向于“日常培训活动”,累计超填答教师70%。这两类教学发展服务的形式都是以时间分散、时长短小、话题碎片化、参与灵活为特征的业务类型;而具有相反特征的“参加集中研修班”获选比例只有10.2%。原因提示:一是绝大多数教师更倾向于采用时间灵活的、退出门槛低的、自我掌控度高的教学发展服务;二是教师对教学发展服务形式的需求是多元的,单一的服务形式可能都不足以满足所有教师的需求。值得探讨的是,同样具有灵活性和个性化特征的“咨询服务”(17.2%)并未获得老师的普遍偏好。而在国外高校教学发展服务体系里,咨询是很主要的服务类型(比如:密西根大学教学中心2014全年的咨询服务人次达到2254次^[7])。这可能是因为两个方面的原因:一个是国内对“咨询”还比较陌生,教师不知道这种服务究竟提供什么样的体验,也不知道是否会有帮助;另一个是“咨询”可能容易跟“评估”“诊断”等让教师敬而远之

的概念混为一体，从而会引起教师的顾虑，担心接受服务被别人贴上“教学不好”的标签。

三、结论

通过以上对调查数据的分析和探讨，我们可以得出以下两个结论。

1. 参与度高的培训形式更受新教师肯定

尽管“内容”与“形式”之间究竟谁决定谁在哲学范畴里的争议由来已久^[8]，尽管大学教学传统的观点认为“大学讲堂的内容严格地限制着形式”，忌讳“以‘形’伤‘神’”^[9]。但从已受训新教师对培训的反馈数据来看，参与度高的培训形式给新教师留下更深的印象，同时也更获认可。特别是微格教学作为一种让参训教师“做中学”的培训形式得到了超过半数的受训教师的肯定。工作坊作为一种与传统讲座相对的培训形式，其更优的培训效果也得到了一定程度的证实。

2. 新教师对教学能力提升的需求是多元化的

从调查数据中，还可以解读出一个普遍现象：新教师各方面的需求都呈现多元化。无论是对培训主题的兴趣还是对培训组织方式的倾向，无论是对培训的时长还是培训开始的时机，完全没有一致的意见。以教师都印象深刻的“大学教学基础”工作坊为例，有教师说，“可进一步重点介绍教育理论和规律化”“除了西方理论还可以介绍中国教育哲学”，也有人提出，“理论部分有些多，不太清楚该如何把学到的教学理念转化到教学实践中去”“应更贴近教学实际需求，如在教学计划和微课程序上，而非理论的介绍上过于繁复”。这种多元化的取向一方面和参训教师差异有很大关系，不同的入职时间、不同的岗位和职业发展方向使得参训教师对新教师培训的期望各不相同。另一方面，不同院系的政策、环境以及专业、课程的特性也一定程度决定了不同教师需求上的差异，在调查开放题中就有教师提到希望“分学院请有经验的前辈介绍一些本学院的情况”，也有提出“可以将专业相近的老师集中在一起，同

时邀请一两个相关专业老教师当顾问”，以此增进同一个学院新进教师之间的交流。

四、建议

1. 搭建立体化的新教师教学发展服务体系

从教学评估的视角来说，了解受训教师对培训的“印象”和反应只是一个方面，限于本研究的局限我们没有更多数据来回答其他一些也很值得探讨的问题，比如：“受训教师从培训中实际学会了些什么？”“在1~2年的教学新手期中又到底做得怎么样？”等等。不论从哪个方面探讨新教师培训的效果，明确培训的目标都应该是最核心、首要的前提。为什么要向新入职的教师提供新教师教学培训？因为希望新教师能够获得充分的准备来顺利度过教学新手期。如果认可这个目标，那么就可以尝试从调查的结果中反思目标达成的状态。比如：52.9%的填答教师认为自己不缺“传统讲授技巧”，虽然从统计上说这已是所有教学技能中获选比例最高的一项，但是依然还有近10%的填答教师并没有完全的自信能驾驭这种最传统、常用的教学方式。这是否一定程度上说明，一部分的新教师在培训后的1~2年教学新手期中仍处于独自探索的状态并且最终未收获足够自信？也许他们凭借自身努力“生存”了下来，但不意味着他们的初期教学实践称得上“顺利”，也无法说明新教师们经历了一个好的教学发展过程，更不意味着面向新教师人群的教学发展服务体系已经充分完备。在调查的开放题中多次有教师提到，希望“增加教师之间的交流互动环节”，也有“组织后续活动”的诉求。这些都是新教师教学培训进一步巩固培训效果可以考虑的改进维度，是搭建更立体化的新教师教学发展服务体系可以拓展的方向。

2. 在培训内容和形式上提供更多包容、多元的选择

新教师对培训的内容、形式以及组织方式等方面的倾向性上都呈现多元化。这种现象究

其原因既有新教师的个体经历的差异，也有外部的环境影响因素。应对的方法可以有两个方面：一是尽量将不同需求的教师加以分层，将岗位需求类似的教师分在同一个班级，针对不同岗位和职业发展倾向的新教师人群，可以提供不同的培训方案和相应的培训证书；二是把新教师培训变得更包容多元，无论是培训内容还是形式，尽可能让参训新教师有更多选择。比如：可以借鉴密西根大学做法^[10]，在培训中用分会场的形式同时提供不同主题供教师选择参加。也可以依托培训教材及学习管理系统提供丰富的自主学习拓展资源。

3. 优先满足“愿意接受帮助提高教学的新教师”

还有一个可以讨论的是调查问卷的填答率。从研究的角度，30.4%的问卷填答率可能会导致研究发现以及数据解释有所偏差。尽管在本研究的范围之内可能很难得到真正的答案，但我们仍需要去探讨填答率背后可能的原因。会不会是那些认为新教师培训作用大或对培训满意度高的教师更多地参与了问卷填答？会不会是那些在培训后的1~2年更积极参与教学发展中心活动的教师因为与中心进一步建立了良好的互动关系而更愿意填答？还是说，只是因为没有时间或者正巧出差没有条件导致有些教师没有参与调查？事实上，从调查数据本身我们很难看到充分的证据支撑或否定任何一个假设。但如果我们从另一个实践的角度来看，也许这种偏差并不那么重要。因为教学发展实践遵循的一个很基本的逻辑应该是：尊重和满足教师的真实需求。即教师产生“需求”，教学发展中心收集并针对性的定制“服务”来帮助满足需求，再通过收集教师使用服务的“反馈”进一步完善服务，这是一个可以不断螺旋演进的行动循环。那些愿意积极按照这个逻辑与教学发展体系良性互动的教师，是教学中心更应该优先重视的对象，提出的需求也理当优先考虑加以满足，这是教学发展工作开展的有效抓手。从这个角度来说，研究可以不拘泥于是否准确回答了“全校新教师人群对新教师培训的

反应”这个问题，因为“如何服务好愿意接受帮助提高教学的新教师”可能更有实践意义。

注释：

①典型的“新教师培训”内容既包括福利、政策等入职须知，也包括教学、科研等职业技能。本文仅考察新教师培训中的教学培训部分，所以如无特别说明“新教师培训”即指“新教师教学培训”。

参考文献：

[1] 周金虎. 高校新任教师培训的现实困境与路径选择[J]. 国家教育行政学院学报, 2012(07): 27-31.

[2] Ellis, D., Ortquist-Abrens, L.. Practical Suggestions for Programs and Activities[M]//Gillespie, K., Robertson, D., A Guide to Faculty Development. 2nd Ed.. San Francisco: Jossey-Bass, 2010: 121-122.

[3] 陈向明. 在参与中学习——参与式方法培训指南[M]. 北京: 教育科学出版社, 2003: 8.

[4] 曾琦. 参与式教师培训的理念及实践价值[J]. 全球教育展望, 2005(07): 18-20.

[5] 曾琦, 杜蕾. 参与式教师培训效果的评价研究[J]. 教师教育研究, 2007(04): 51-54.

[6] Kirkpatrick, D. Great Ideas Revisited: Revisiting Kirkpatrick's four-level-model[J]. Training & Development, 1996(1): 54-57.

[7] 密西根大学 Center for Research on Learning and Teaching. 2013-2014 Annual Report[R]. 美国: 密西根大学 Center for Research on Learning and Teaching, 2014.

[8] 潘志新. “内容与形式”关系考辨[J]. 前沿, 2011(11): 61-65.

[9] 曹永国, 陆思东. 大学讲堂: 内容还是形式[J]. 现代大学教育, 2006(04): 13-15.

[10] 密西根大学 Center for Research on Learning and Teaching. New Faculty Orientation[OL]. <http://www.crlt.umich.edu/programs/orientationschedule>, 2015-06-11.

[基金项目：全国教育科学“十三五”规划2018年度教育部重点课题“循证的高校教师教学核心素养框架研究”，编号：DIA180403]

[责任编辑：周晓燕]