

高校新教师岗前集中培训 效果的评价与影响因素研究

朱炎军

(上海对外经贸大学, 上海 201620)

摘要: 借助柯氏培训评价理论, 建立一个包含满意度、获得感和适切性等三个维度的高校新教师岗前集中培训效果的评价量表。通过对参加 2013 - 2018 年上海市市属高校新教师岗前培训教师的调查, 获得了高校新教师岗前集中培训的评价结果, 并对影响评价结果的影响因素进行分析。结果显示, 高校新教师岗前培训获得教师认可; 助教经历、参训年度和学科不同的教师对培训评价呈现显著性差异。采用多元回归分析影响因素发现, 助教经历、参训年度、培训内容、培训专家、重点专业、共同体支持、教学压力、科研压力对培训效果存在显著性影响。研究建议, 要采用统一标准实施培训和做好培训评价, 为教师在培训前提供助教经历、足够的教学共同体支持和教学成长空间。

关键词: 高校; 新教师; 岗前培训; 评价

中图分类号: G6451

文献标志码: A

文章编号: 1003 - 2614(2023) 01 - 0091 - 06

DOI: 10.19903/j.cnki.cn23-1074/g.2023.01.019

随着高校教师专业发展研究不断深入以及实践领域不断探索, 如何发展高校新教师的教育教学能力成为一项重要议题。为了提升高校新教师的教育教学能力, 开展岗前培训、发展教育教学技能和基本规范, 成为众多策略中的一种选择。由于高校新教师岗前培训尚处于探索阶段, 国家层面未有统一的制度安排和政策设计, 因此各地和各高校的做法不一, 成效迥异。就此来看, 对现有的岗前培训进行深度研究, 尤其是对培训进行科学合理的评价, 是不断形成可行经验和制度性框架的前提性条件。本研究旨在对上海地区的高校新教师岗前培训项目进行调查研究, 为提升培训项目的有效性提供经验性解读。

一、文献回顾

西方大学自 20 世纪 60 年代开始关注教师培训, 但是国家或政府层面的行动直到 20 世纪 90 年代才开始出现, 且在 20 世纪末越来越普遍。在高校教师培训走向制度化之后, 面临的另外一个重要问题就是如何评价培训的成效。在早期的研究中, 学界较多地借用了管理学中关于培训评价的理论和方法, 其中最受青睐的是柯克帕特里克 (Kirkpatrick) 的培训评估四级模型, 成为众多高校教师培训效果评价研究的理论工具。此后, 古斯基 (Guskey T. R)^[1]、查尔莫斯 (Denise Chalmers) 和加德勒 (Di Gardiner)^[2] 在柯氏理论的基础上分别设计了评价教师培训的五维和多维模型。随着评价研究

不断深化, 在柯氏的评价框架之外, 一些学者借用高等教育研究领域的教学评价工具方法对高校教师培训开展评估, 如丽萨 (Lissa Postareff) 等人采用教学调查问卷 (ATI), 对赫尔辛基大学的高校教师教学法培训成效进行了评价^[3]。马丁 (Martin Coffey) 和吉布斯 (Graham Gibbs) 借用美国教学质量问卷 (SEQ) 对英国高校教师培训效果的评价^[4]。由于运用单个教学评价工具开测量教师培训缺乏全面性和针对性, 导致评价效果的可信性被质疑, 因此, 特里 (Terry Derting) 等人综合了 BK、ATI、SE 等 8 种问卷量表, 在进行综合修订后, 设计了工科教师培训项目的评价工具, 并对美国高校 STEAM 教师发展项目开展评估^[5]。

在林林总总的研究中, 针对高校新教师培训评价的研究相对不多。侯定凯采用准实验的方法, 从教学规范执行能力、逻辑表达能力、教学书运用能力和教学方法运用能力等方面对高校新教师的岗前培训效果开展了评价研究^[6]。杜鹃和王颖在对北京理工大学新入职教师培训的评价主要从培训工作的总体满意度、培训主题与教师需求的吻合度、培训专家和内容的满意度等三个维度展开^[7]。在实施评价研究的过程中, 绕不过的便是影响培训效果的影响因素。高校新教师能否在培训中达成理想的效果以及在返岗后能够运用所学, 往往受到多重要素的干扰。丽萨等人在调查中发现, 影响高校教师教学培训的要素包括教师个人发展的压力及其需求, 以及培训中的知识结构与实践需求的匹配程

收稿日期: 2021 - 12 - 02

作者简介: 朱炎军, 上海对外经贸大学发展规划处副研究员, 教育学博士, 主要从事高校教师专业发展研究。

度^[8]。弗朗索瓦斯坦(Francois J Cilliers)和尼克林(Nicoline Herman)在研究时发现教师的学术归属感和忠诚度、严格的学科边界与组织制度成为阻碍教师教学发展的主要障碍^[9]。此外,戴维斯(Ana-Inés Renta-Davids)等人在研究中突出了培训中的内容组织、评价制度导向、个人发展压力要素影响^[10]。帕特里夏(Patricia L. Hardré)以返岗教学实践为中介变量对教学培训开展了评价,教学实践这一中介变量主要包括教学设计知识和技能的满足度、教学感知能力、教学共同体、学生主动学习性、班级规模等^[11]。姜茜和韩锡斌认为,高校教师信息化培训有效性体现为培训学习过程中的教师特征和培训干预因素、教学应用过程中的学校环境与学习结果因素^[12]。从中外学者的研究来看,教师的个人特征要素、培训的组织安排、教学实践境遇、组织制度安排成为共性影响要素。

从上述文献看,高校教师培训已经成为高校提升教师教育教学能力的重要手段,相关的研究也越来越丰富,但是针对高校新教师培训的研究则相对较少。不可否认的是,高校教师培训理论的丰富程度为新教师培训的评价研究提供了充分的理论支持,尤其是柯氏关于培训评价模型以及众多学者对于培训效果影响因素研究,不失为一种有效的评价工具。据此,本研究借助柯氏的评价模型,结合影响培训效果的个人特征、组织安排、教学实践境遇、组织制度安排等因素,编制了高校新教师岗前培训的调查问卷,并结合问卷调查收集的数据,对上海市属高校新教师岗前培训开展了评价研究。

二、研究方法数据来源

(一) 研究思路

本文以柯氏四层次模型为基准,认为高校新教师岗前培训评价可以从反应层、学习层、行为层、结果层等四个维度展开。反应层指的是教师对岗前培训的组织和管理的满意度;学习层主要评价教师在岗前培训过程中在理念、技能和知识层面的获得;行为层,即入岗实践,评价教师在进入岗位后,培训所学所得是否切合教学实践所需以及对个人教学成长的影响;结果层的评价来自学校管理者,主要是在实施岗前培训后,学校教学质量的改进。我们将这四个维度分别称为满意度、获得感、适切性和绩效度,通过对四个维度的得分情况来评价培训的成效。由于本研究是从教师视角出发来评价培训的效果,因此未对绩效度层次设立单独的评价指标。本研究只从反应层、行为层、结果层等三个层次出发,评价高校新教师岗前培训组织管理的满意度、知识与技能的获得感、返岗后知识与技能相对于教学实践的适切性。

为了进一步探究培训效果的干扰情况,本研究在评价的基础上开展影响因素分析,主要借鉴已有研究经验,将个人特征、组织安排、教学实践、学术压力假设为影响培训的因

素。在已有文献的基础上,结合本研究的实际情况,我们的影响因素量表设计思路如下:一是人口背景特征主要包含个人就职的性别、培训时间、学校类型、助教经历、个人需求。基本假说是男女教师在培训的感受上有显著性区别;早期培训尚处于摸索阶段,因此培训效果低于后期培训“双一流”高校的生源质量高,教师的教学难度就越大,也就更加重视培训;有助教经历的教师能更好地借助培训解决个人的教学不足;个人需求高的教师更加重视培训,效果也就越好。二是培训组织安排主要参考戴维斯等人设计的教师培训组织因素量表,包含教师对培训的组织服务、培训者能力、内容模块、评价方式等四个方面的满意情况^[13]。研究假设,组织服务好、培训者的能力高、内容模块合理、评价方式科学的培训效果越好。三是教学实践条件主要是指教师在教学实践过程中面对的实践群体情况,主要参考的是特里等人设计的影响STEM教师培训效果的教学实践模型,选取其中的所在专业的竞争力水平、教学共同体支持、学生主动学习情况等三个指标要素^[14]。研究假设,教师在面对省部级以上中重点专业、教学共同体支持度高、学生主动学习能力强的环境中,会更好地运用培训所学,培训的效果也就越好。四是学术压力主要是考察教师教学与科研面临的压力对培训效果的影响,参考戴维斯等人的研究框架,选取教学压力、科研压力两个指标要素^[15]。研究假设,教师在教学压力大的时候,会更加积极地运用培训所学知识和能力,提高教学水平,培训效果就越好;教师的科研压力越大,越忽视培训所学知识和技能,培训效果也就越差。

(二) 数据与方法

研究选取参加上海市市属高校新教师岗前培训的教师为研究对象。2013年,上海市启动了市属高校青年教师岗前培训,所有市属高校引进的新教师必须经过为期三个月的集中培训,并且考核合格后才能进入教学岗位。截至2019年有两千多名青年教师参与了培训。本研究主要采用问卷调查的方法,通过线上和线下相结合的方式,对2013-2018年参加过青年教师岗前培训的教师以及学校管理者进行调查,共回收问卷532份,有效问卷510份,受调查者的基本情况见表1。

本文运用统计软件SPSS22.0,对高校新教师岗前集中培训的效果及其影响因素进行分析。基于教师视角对高校新教师岗前培训的效果开展评价,并对影响培训效果的因素开展分析。

第一步,在测量高校新教师岗前培训效果时,主要评价教师对培训的组织与服务的满意度,包括对培训管理、培训内容、培训专家等三个方面的评价;评价培训中的获得感,包括教学知识、教学技能、教学态度等三个方面;评价教师返岗后对培训所学与实践是否适切,体现在教学理念、教学胜任力、教学发展规划等三个方面。满意度、获得感、适切性等三

个量表的评分采用李克特五点式计分。依据三个量表的得分情况评价培训效果。

第二步,对影响培训效果的因素进行回归分析。培训效果为因变量,选取个人特征、培训组织安排、教学实践、学术环境为自变量。定距变量采用李克特五分式计分,指标值即为得分值,个人特征中的变量为虚拟变量。

表1 高校新教师岗前培训成效调查样本的基本信息

主题	分类	数量	占比
培训时间(年)	2013	45	8.8%
	2014	48	9.4%
	2015	59	11.6%
	2016	102	20.0%
	2017	120	23.5%
	2018	136	26.7%
职称	初级	38	7.5%
	中级	226	44.3%
	副高	220	43.1%
	正高	26	5.1%
学科	人文社科	207	40.6%
	自然科学	268	52.5%
	艺体	35	6.9%
性别	男	232	45.5%
	女	278	54.5%
学校类型	“双一流”	129	25.3%
	一般本科	381	74.7%
留学背景	有	141	27.6%
	无	369	72.4%

三、高校新教师岗前培训的效果评价

(一) 信效度检验

通过采用内部一致性系数(Cronbach's α 系数)作为各个因素的信度指标,结果显示:总量表内部一致性信度为0.897,满意度的内部一致性信度为0.885,获得感的内部一致性信度为0.860,实践性的内部一致性信度为0.724,表明该问卷有很好的信度指标。在效度检验方面,通过因子分析检验,KMO 检验值为0.752,巴特利特(Bartlett)检验值为334.675, $P=0.000(<0.001)$;利用相关分析结果显示,指标与总问卷之间均在0.001的水平上呈显著性相关,且各个指标之间两两相关,说明问卷的信效度良好。高校新教师岗前培训指标的相关系数见表2。

表2 高校新教师岗前培训指标的相关系数

	满意度	获得感	适切性	总问卷
满意度	1			
获得感	0.854**	1		
适切性	0.784**	0.846**	1	
总问卷	0.689**	0.690**	0.687**	1

表4 不同群体的得分及其显著性差异

名称	分类	满意度		获得感		适切性	
		M	F/T	M	F/T	M	F/T
性别	男	4.13	-1.32	4.21	0.15	4.08	0.93
	女	4.28		4.26		4.12	

(二) 评价结果与差异

1. 总体评价

从调查数据来看,高校新教师岗前培训的总体均值为4.19。在三个一级指标维度的得分上,获得感得分是最高的,均值达到了4.24,其次为满意度和适切性,均值分别为4.22和4.12。从二级指标的表现看,教学理念指标的均值最高,达到了4.47;相比较而言,均值最低的是专业成长,均值为3.67,差异较为明显(见表3)。

表3 高校新教师岗前培训不同指标的评估值

一级指标	评估均值	二级指标	指标评估值	标准差
满意度	4.22	培训组织	4.13	0.92
		培训内容	4.19	0.91
		培训教师	4.33	0.98
获得感	4.24	专业知识	4.08	0.95
		专业技能	4.20	0.93
		专业态度	4.44	0.55
适切性	4.12	教学理念	4.47	0.76
		授课能力	4.18	0.66
		专业成长	3.67	0.90

2. 群体差异比较

在对不同的群体进行比较研究时发现,不同性别、留学经历和就职学校类型的教师在满意度、获得感、适切性等三个维度上的均值得分并无显著性的差异。具有不同的学科、助教经历、培训年度的教师在满意度、获得感、适切性等三个维度上的均值得分则存在显著性差异(见表4)。

从学科来看,不同学科对培训的适切性评价存在显著性差异,三者的F值为3.572,Sig值为0.042,说明艺术和体育学科教师对培训的适切性评价更好。从助教经历来看,是否具备助教经历在满意度、获得感和适切性上存在比较明显的差异。从满意度评价来看,有助教经历的教师评价均值为4.55,显著高于没有助教经历的3.65;从获得感评价来看,有助教经历的教师评价均值为4.65,显著高于没有助教经历教师的3.79;从适切性评价来看,有助教经历的教师评价均值为4.67,显著高于没有助教经历教师的3.78。从不同培训年度教师的回答来看,早期参加培训的教师在满意度上的评价得分高于近期参训教师的评价分数;相反,近期参加培训的教师在获得感、适切性两个维度的得分高于早期参训教师。在满意度方面,2013-2018年之间的F值为3.995,Sig值为0.006,培训的满意度之间存在显著性差异;在获得感方面,2013-2018年之间的F值为3.069,Sig值为0.008,说明不同培训年度的教师对获得感评价存在显著性差异。

学科	人文社科	4.08	2.286	4.12	1.950	4.03	3.572*
	自然科学	4.31		4.33		4.09	
	艺术体育	4.55		4.51		4.68	
助教经历	有	4.55	7.944***	4.65	6.884***	4.67	8.604**
	无	3.65		3.79		3.78	
留学经历	有	4.19	0.155	4.17	-0.783	4.15	-0.393
	无	4.16		4.29		4.20	
学校类型	“双一流”	3.89	1.351	4.16	0.581	4.07	0.802
	普通	4.20		4.28		4.20	
培训年度	2013 年	4.95	3.995**	3.56	3.069**	4.06	1.762
	2014 年	4.44		4.24		4.02	
	2015 年	4.22		4.15		4.07	
	2016 年	4.21		4.43		4.18	
	2017 年	3.88		4.29		4.36	
	2018 年	3.86		4.76		4.40	

说明: * 表示 $p < 0.05$, ** 表示 $p < 0.01$, *** 表示 $p < 0.001$ 。

四、高校新教师岗前培训的影响因素分析

(一) 变量定义

1. 因变量

本研究以反映高校新教师岗前培训效果的满意度、获得感和适切性等三个维度的得分为因变量,该变量为定距变量。

2. 自变量

研究假定影响高校新教师岗前培训效果的主要因素是个人特征、组织安排、教学实践以及学术压力。被调查者个人特征选取性别、培训时间、学校类型、助教经历、个人需求等五个变量;培训组织安排选取组织服务、培训者能力、内容

模块、评价方式等四个变量;教学实践条件选取专业竞争力、共同体支持、学生学习主动性等三个变量;学术压力选取教学压力、科研压力两个变量(见表5)。

3. 模型设定

本文研究利用多项个人特征、组织安排、教学实践、学术压力等因素变量,对高校新教师岗前培训效果评价进行多元回归分析,模型为:

$$y = \alpha + \beta_1 x_1 + \beta_2 x_2 + \cdots + \beta_n x_n + \varepsilon$$

公式中 y 表示每个被调查者的评价得分, α 为常数项, $\beta_1, \beta_2, \beta_n$ 表示各解释变量的回归系数,反映其对变量影响的方向和程度, ε 为误差项。

表5 回归模型中变量的定义与赋值

影响因素	变量解释与赋值
个人特征	性别: 虚拟变量, 男性 = 1, 女性 = 0
	培训时间: 虚拟变量, 2013 为参照组, 相应年份 = 1, 其他 = 0
	学校类型: 虚拟变量, “双一流” = 1, 普通 = 0
	助教经历: 虚拟变量, 有 = 1, 无 = 0
	个人需求: 定距变量, 需要非常低 = 1, 需求低 = 2, 一般 = 3, 需求高 = 4, 需求非常高 = 5
组织安排	组织服务: 定距变量, 非常不满意 = 1, 不满意 = 2, 一般 = 3, 比较满意 = 4, 非常满意 = 5
	培训者能力: 定距变量, 非常不满意 = 1, 不满意 = 2, 一般 = 3, 比较满意 = 4, 非常满意 = 5
	内容模块: 定距变量, 非常不合理 = 1, 不合理 = 2, 一般 = 3, 比较合理 = 4, 非常合理 = 5
	评价方式: 定距变量, 非常不合理 = 1, 不合理 = 2, 一般 = 3, 比较合理 = 4, 非常合理 = 5
教学实践	专业竞争力: 虚拟变量, 省部级及以上重点专业 = 1, 非省部级及以上重点专业 = 0
	共同体支持: 定距变量, 非常低 = 1, 比较低 = 2, 一般 = 3, 比较高 = 4, 非常高 = 5
	学生学习主动性: 定距变量, 非常低 = 1, 比较低 = 2, 一般 = 3, 比较高 = 4, 非常高 = 5
学术压力	教学压力: 定距变量, 非常低 = 1, 比较低 = 2, 一般 = 3, 比较高 = 4, 非常高 = 5
	科研压力: 定距变量, 非常低 = 1, 比较低 = 2, 一般 = 3, 比较高 = 4, 非常高 = 5

(二) 分析结果(见表6)

从满意度的模型结果来看,由于获得感二级指标是由培训管理、培训内容、培训专家、培训评价等组成,因此在实施回归分析的时候,没有将这四个变量纳入自变量,而是从个人特征、教学实践、学术压力等三个方面进行回归分析。回归模型中的 R 方值为 0.716,说明拟合度较高。从结果看,培训年份影响显著,2016 年、2017 年、2018 年的受培训教师的满意度显著低于 2013 年参加培训的教师。相比较而言,这三年参训教师的满意度分别要降低 59.8%、85.1% 和 100.8%。从这一点看,高校新教师培训随着时间的推移,培

训方在培训的组织安排方面的水平逐渐下降。此外,培训教师的需求以及所带学生的学习主动性也对培训的满意度有显著性影响。

从获得感的模型结果来看, R 方值为 0.564,拟合度尚可。从培训时间来看,2014 - 2018 年参训教师的获得感明显高于 2013 年的教师,分别提高了 77.8%、68.8%、102.8%、95.4%、152.2%。从助教经历来看,有助教经历的教师比没有助教经历教师的获得感高出 24.9%,双方存在非常显著的差异,说明助教经历对培训的获得感有显著影响。从培训的组织安排维度中的内容模块和培训专家来看,对获得感有显

著性影响。从教学实践维度来看,教师所在专业是否为重点专业,教师有没有获得教学共同体的支持,对培训的获得感具有显著性影响。

从适切性的模型结果来看,R 方值为 0.726,模型的拟合度较好。从培训时间来看,2017 年、2018 年的教师在适切性上显著高于 2013 年,分别高出了 41.1% 和 50%。从助教经历看,有助教经历的教师比没有助教经历的教师实践性高出

24.9%。从组织安排维度来看,组织服务、内容模块的回归系数值分别为 0.147、0.164,二者对培训的适切性评价存在显著影响。从教学实践维度来看,教学共同体对适切性有显著性影响。从学术压力维度来看,教学压力和科研压力对培训的适切性评价均存在相反的情况,教学压力有显著的正向影响,科研压力有显著的负向影响。

表 6 高校教师培训效果影响因素的多元回归结果

变量	影响因素	满意度		获得感		适切性	
		B	T	B	F	B	F
个人特征	男	-0.36	-1.871	-0.021	-0.207	-0.007	-0.109
	“双一流”高校	0.038	0.564	-0.107	-0.670	0.003	0.033
	2014 年	-0.361	-1.847	0.778	3.675***	0.046	0.337
	2015 年	-0.330	-1.606	0.688	3.061***	0.098	0.675
	2016 年	-0.598	-2.809**	1.028	4.402***	0.197	1.310
	2017 年	-0.851	-4.317***	0.954	4.380***	0.411	2.927**
	2018 年	-1.008	-4.337***	1.522	5.919***	0.500	3.018**
	有助教经历	0.158	1.215	0.249	1.735*	0.179	1.925*
组织安排	培训需求	0.394	4.915***	-0.025	-0.239	-0.044	-0.648
	组织服务	--	--	0.077	0.915	0.147	2.713**
	内容模块	--	--	0.298	3.944**	0.164	2.801**
	培训专家	--	--	0.212	3.356**	0.006	0.112
教学实践	培训评价	--	--	-0.111	-1.128	-0.024	-0.380
	重点专业	-0.103	-0.708	0.339	2.092*	0.059	0.567
	共同体支持	-0.002	-0.042	0.121	1.865*	0.236	5.672***
学术压力	学生学习主动性	0.397	4.156***	-0.059	-0.533	0.069	0.332
	教学压力	-0.088	-1.399	0.011	0.159	0.176	1.653*
	科研压力	-0.062	-0.894	0.033	0.437	-0.546	-1.101*
R 方		0.716		0.564		0.726	
常数值		2.415		1.380		1.675	
F 值		20.866***		8.043***		16.478***	

说明: * 表示 $p < 0.05$, ** 表示 $p < 0.01$, *** 表示 $p < 0.001$ 。

五、研究结论与启示

(一) 研究结论

1. 在培训的效果方面

其一,上海高校教师对培训的评价得分总体较高,无论是对培训的管理、师资和内容的满意度,还是在培训过程中的知识和技能的获得感,以及返岗实践后对培训所学的运用方面均给予较高的评价。这说明上海市新教师岗前培训基本满足了教师岗位教学胜任的能力发展需求,培训效果良好。其二,不同的群体对培训的评价存在一定的差异,其中,有助教经历的教师明显对培训的评价更高,艺术和体育教师对培训的评价也明显高于其他学科的教师。此外,随着年度的变化,培训评价发生了显著变化,即对培训的组织管理越来越不满意,而对培训的知识和技能获得的评价越来越高。这说明,随着时间推移,培训主办方在培训管理和安排上的投入愈加减少,但是在培训的内容安排和效果保障上愈加完善。

2. 在培训评价的影响因素方面

一是培训的年份时间成为影响培训效果评价的主要因素。2013—2018 年,培训学员对培训的满意度、获得感和适切性均存在显著变化,即对满意度越来越低,获得感和适切

性越来越高。这表明教师对培训的管理安排方面愈加感觉需要改进,但是对培训的内容及其满足岗位需要方面表示越来越肯定。从前者看,在事后的访谈中,部分教师表示严苛的请假制度和住宿管理制度等让教师感到不适。二是有无助教经历显著影响培训效果,并主要体现在对获得感和适切性的影响上。有助教经历的教师,在培训前已经把握了自己教学的缺点和不足,并且对课堂教学实践中需要的知识和技能有了一定的认知。因此,对培训也就更加重视。三是教师在培训的过程中对采用何种评价方式和管理方式并未过度关注;相对而言,他们更加在意培训的内容和专家的水平,这对培训的知识与技能获得以及返岗后的教学实践存在显著的影响。四是教师所在的专业是否为重点专业和教学共同体是否提供了足够的支持,对培训获得及其运用存在影响。其中,当教师所在的专业为本校重点专业时,教师会更加重视培训,在培训中的获得也就越多。当教师在培训时获得足够的教学共同体支持,也就能学到更多的教学知识与技能,同时在返岗后学校给予教学共同体支持,教师也就更好地利用培训所学。五是无论是教学压力过大还是科研压力过大,都会导致培训效果不佳。

(二) 启示

第一,要一以贯之地重视培训,实施统一标准来设计和开展培训以及对培训实施年度评价,保证不因年度和时间的演变而导致重视程度受到影响;第二,培训既要注重内容设计以提高教师的获得感,帮助教师尽快适应岗位,也应该在培训安排上注重人性化,包括在培训时长、培训管理制度、评价制度上设计更加科学和符合教师发展的规律;第三,高校新教师入职后,给予半年或一年的助教经历,使其在这一过程中认识教学实践,带着问题和需要参加培训,这样有助于提高培训的效果;第四,无论是在培训的过程中,还是教师在回归教学实践后,都需要提供足够的教学共同体支持,这包括在培训过程中建立充分的教学研讨和交流机制,培训后建立跟踪机制,以及所在学校发挥教学发展中心和教研室的支持作用和新老帮带的实效作用;第五,做好政府的统筹协调工作,重点在新教师的职业初期的教学和科研任务上作出科学合理的工作量安排,指导高校给予新教师教学学术成长的空间,保证高校新教师培训的效果。

参考文献:

- [1] Guskey, T. R. Professional development and teacher change [J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2002 (3): 381 - 391.
- [2] Denise Chalmers, Di Gardiner. An evaluation framework for identifying the effectiveness and impact of academic teachers development programmers [J]. Teaching and Teacher Education, 2015 (1): 81 - 91.
- [3] [4] Lissa Postareff, etc. The effect of pedagogical training on teaching in higher education [J]. Teaching and Teacher Education, 2007 (5): 557 - 571.
- [4] Martin Coffey, Graham Gibbs. Can Academics Benefit from Training? Some Preliminary Evidence [J]. Teaching in Higher Education, 2000 (3): 385 - 389.
- [5] [4] Terry Derting, Diane Ebert - May, Timothy P Henkel, Jesscia Middlemis Maher. Assessing faculty professional development in STEM higher education: Sustainability of outcomes [J]. Science Advances, 2016 (3): 1 - 10.
- [6] 侯定凯. 教学技能培训的有效性研究——对上海市属高校新入职教师培训项目的调查 [J]. 复旦教育论坛, 2014 (4).
- [7] 杜 鹃, 王 颖. 高校新入职教师培训课程设计及实施效果研究——基于北京理工大学的案例 [J]. 高校教育管理, 2018 (4).
- [8] Francois J Cilliers, Nicoline Herman. Impact of an Education Development Programmer on Teaching Practice of Academics at a Research Intensive University [J]. International Journal for Academic Development, 2010 (3): 253 - 267.
- [9] [3] [5] Ana - Inés Renta - Davids, etc. Organizational and training factors affecting academic teacher training outcomes [J]. Teaching in Higher Education, 2016 (2): 219 - 231.
- [10] Patricia L. Hardré. The Effects of Instructional Training on University Teaching Assistants [J]. Performance Improvement Quarterly, 2008 (4): 23 - 39.
- [11] 姜 简, 韩锡斌. 高校教师信息化教学能力培训迁移的分析框架 [J]. 中国电化教育, 2018 (4).

Study on the Effect and Influencing Factors of Pre - job Training for Novice College Teachers

ZHU Yan - jun

(Shanghai University of International Business and Economics, Shanghai 201620, China)

Abstract: With the help of Kirkpatrick's training evaluation theory, an evaluation scale of pre - job training effect of new teachers in colleges and universities is established, which includes three dimensions: satisfaction, acquisition and appropriateness. Through the investigation of participating teachers, the evaluation results are obtained, and the influencing factors of the evaluation results are analyzed. The results show that the pre - job training has been recognized by teachers, and teachers with different teaching assistant experience, training year and discipline show significant differences in training evaluation. Multiple regression analysis is used to find that teaching assistant experience, training year, training content, training experts, key majors, community support, teaching pressure, and scientific research pressure have a significant impact on the training effect. The research suggests that uniform standards should be used to carry out training and do a good job in training evaluation, and provide teachers with teaching assistant experience, sufficient teaching community support and teaching growth space before training.

Key words: colleges and universities; novice teachers; pre - job training; evaluate