

以校本研修为主线的县域教师 培训模式研究

汪文华¹, 沈伟²

(1. 无为市教师进修学校, 安徽 芜湖 238300;

2. 南陵县家发中学, 安徽 芜湖 242400)

[摘要] 校本研修是中小学教师专业发展的根基。县域教师培训以校本研修为主线, 就是让四级四类培训都指向校本研修, 将其置于主导位置, 作为主要统领, 具有靶向性、整体性、实践性和自主性; 要坚持以教师培训需求为起点, 通过“两阶段一互证”和“三步法”精准识别教师真实的培训需求。实施以校本研修为主线的县域教师培训, 县级要建好一所机构、新设一个部门, 片区要建强一批中心、打造一支团队, 校级要建立一项机制、实现一种转变。

[关键词] 教师培训; 校本研修; 培训模式

[中图分类号] G451.2

[文献标识码] A

DOI:10.3969/j.issn.1005-1058.2020.05.008

为建立教师专业发展支持体系, 以引领教师专业进步, 学校要“引进优质培训资源, 定期开展专题培训, 促进教研、科研与培训有机结合, 发挥校本研修基础作用”^[1]。校本研修是教师专业发展支持体系的根脚, 是引领教师专业进步的根本或起点所在。校本研修是我国中小学教师专业生活的特色与常态, 是中小学教师专业成长的主要途径^[2], 评论者将其比喻为秉承中华民族“知行合一”认识论的血脉, 号召西方教师教育工作者应该好好研学其中的精髓^[3]。校本研修是一种常态的教师培训行为, 它是根植于日常教学实践、贯穿于教学活动全过程的校本培训活动。没有校本研修这个常态培训, 教师专业发展就缺少根基^[4]。

虽然教师专业发展的途径有多种, 分为正式学习和非正式学习, 或者他组织培训和自组织培训, 以及自主学习, 抑或集中培训、网络研修、送培送教、校本研修、自主研修等多种方式, 但是校本研修在教师专业发展中的基础作用却不应该被其他

途径方式所取代。因为国际教师教育学倡导教师教育应遵循三大定律——越是扎根教师的内在需求越是有效, 越是扎根教师的鲜活经验越是有效, 越是扎根教师的实践反思越是有效^[5]。教师的内在需求、鲜活经验和实践反思, 是与教育教学行动不可分离的, 只有校本研修才能够将它们“扎根”, 而其他方式都存在着学用分离的缺陷, 即便自主研修也往往出现重学轻用的问题。

随着基础教育课程改革的不断深入, 中小学校出现了许多突破传统的教研组活动的新形式。钟启泉指出: “因为有了这些变革, 开始出现一种呼声: 摒弃自上而下的‘教师培训’, 要求以‘校本研修为主线’的自下而上的‘教师研修’。”^[6]陈向明等认为, 广大教师的工作场所在学校里, 在课堂上, 这是他们专业生活的常态。他们有自己的专业诉求, 必须有适宜的学校文化和学习共同体才能得到发展。教师专业发展和学习要走向“校本”。^[7]因此, 县域教师培训如果要真正指向教师专业发展, 而不是仅

[基金项目] 安徽省教育科学研究项目2019年度立项课题“安徽省中小学教师培训学分银行制度建设研究”(项目编号: JK19129); 安徽省教育信息技术研究2018年度立项课题“基于智慧平台的校际协同教研的行动研究”(项目编号: AH2018051)。

[作者简介] 汪文华, 高级讲师, 研究方向: 教师培训、校长培训、基础教育; 沈伟, 高级教师, 研究方向: 教学研究方式、教师培训、校长培训、数学教育。

仅为了完成上级下派的任务或达到教育行政部门的培训学时规定,就应该形成校本研修常态化,就需要采用以校本研修为主线的模式。

一、以校本研修为主线的内涵及其特点

(一)以校本研修为主线的内涵

县域教师培训以校本研修为主线模式与传统意义下的教师培训有哪些不同,是首先需要回答的问题。由国家级培训、省级培训、市级培训、县级培训和校本研修构成的五级教师培训体系,前四级培训是由教育行政部门发起并推动的,主要采用集中培训、网络研修和送培进校、送教下乡等方式,由于培训实施的主体是专业培训机构,培训机构层次越高离中小学校就越远,“存在着针对性不强、内容泛化、方式单一、质量监控薄弱等突出问题”^[8]。主要由县级教师培训机构实施五年一周期的教师全员培训,“不同程度地存在的重项目设计、轻整体规划,重统一培训、轻教师选学,重短期学习、轻持续提升,重学时认定、轻结果应用等问题”^[9]。因此,需要沉底重心,前移阵地,实现“主线”转换,即以校本研修为主线,而不是以集中培训和网络研修等为主线。

所谓“主线”,指的是占主导地位或主要统领事物发展的线条。县域教师培训以校本研修为主线,也就是将校本研修置于主导位置,以校本研修为主要统领,重构县域教师培训的框架结构(参见图1)。

以校本研修为主线的县域教师培训,不论是四级(国家级培训、省级培训、市级培训和县级培训),还是四类(集中培训、网络研修、送培送教和其他方式),都指向校本研修。所谓“指向校本研修”,一是指四级四类的“培训内容针对教育教学实际需要”^[10];二是指通过校本研修来巩固、应用和提升四级四类的培训成果。县域教师培训围绕校本研修这条主线,包括三个方面的含义:

1.通过校本研修发现教师真实的培训需求。为了做到“培训内容针对教育教学实际需要”,实施精准培训,其前提是培训需求的精准。教师培训需求是来自学校、扎根于实践的;教师真实的培训需求,主要是在校本研修活动中被激发出来、激活起来的。因为校本研修激发、激活的培训需求是“自身的”“在场的”“实践的”“全息的”,而四类培训却难以全部做到:或实践性缺失、或主体性缺乏、或体验性缺少,难以激活教师的内在需求、鲜活经验和实践反思。

2.围绕真实的培训需求统筹县域培训目标。校本研修和四类培训都必须真正指向教师专业发展。当前县域教师培训的实施主体自行其是,许多机构通过训前需求调研确定培训目标,然后设置培训课程及内容。这种做法割裂了县域教师培训的整体性,内容重复或难以深入。因此需要进行县域统筹,明晰校本研修和四类培训各自的主攻方向,相辅相成:集中培训重引领与补偿,网络研修重引导与支持,送培送教和其他方式重示范与指导,校本研修重巩固与应用以及提升。

3.根据目标整合县域教师培训实施与评价。国家大力推行的混合式培训,目前还难以切实做到网络研修与现场实践相结合,线上学习与线下研修相结合。如校本研修与网络研修的整合,仍是貌合神离:形式“合”、内容“离”、目标“散”,网上与网下分离、研修与实践“两张皮”问题依然突出。因此,县域教师培训围绕校本研修这条主线可以解决这个问题:根据统筹后的县域培训目标,由县级教师发展机构整体规划和统一计划、整合实施和分类评价,各方着力自己的主攻方向且协同他方。

(二)以校本研修为主线的特点

以校本研修为主线的县域教师培训主要具有以下特点:

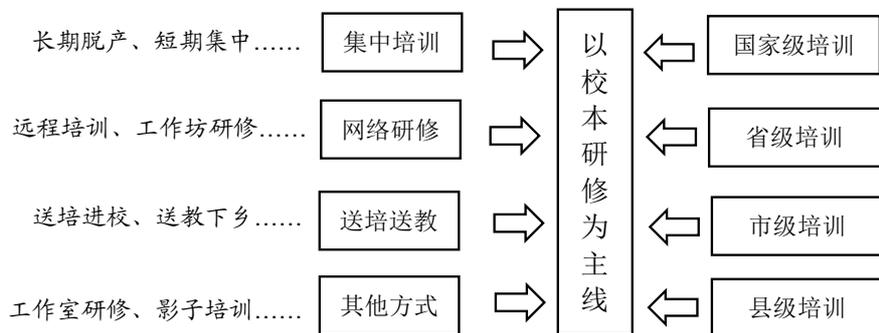


图1 以校本研修为主线的县域教师培训框架结构

1. 靶向性。有专家对154所西部农村小学跟踪研究发现,目前的教师培训基本没有提高学生的学业表现^[11]。内涵丰富的校本研修的核心精神是,学校是教师教学研究与专业成长的基地,教师是教育教学研究的主体,研修的最终指向是教师和学生的共同成长^[12]。教师队伍的高素质专业化,堪为四有“好老师”,堪当学生的四个“引路人”,落实立德树人根本任务,培养德、智、体、美、劳全面发展的社会主义建设者和接班人。以校本研修为主线的县域教师培训理应靶向“提高学生的学业表现”,并以能够实现这个目的为旨归。

2. 整体性。由于教师培训的实施主体不同,相互之间也缺乏足够的沟通,使得当下的四级四类教师培训各行其是,质量上良莠不齐。十三届全国政协副主席、九三学社中央常务副主席邵鸿在首届“中国西部教育发展论坛”上的演讲中指出:“‘国培’‘省培’计划培训覆盖面有限,培训针对性不强,外地教学经验在西部难以复制,效果不够理想。不少县市缺少教师发展中心、教师培训机构或者力量薄弱,难以有效开展和指导教师培训。”^[13]因此,迫切需要对四级四类教师培训进行变革,以校本研修为主线来进行统整,形成校本研修出题、四级四类培训解题的整体格局。

3. 实践性。为进一步增强教师培训实效,邵鸿副主席建议:完善“国培”“省培”计划,培训方式由“走出去”的短期集中培训转变为“请进来”的中长期实地指导为主,提高培训的指导性和针对性。全面推动校际交流与合作,建立城镇名师与乡村教师结对帮扶长效机制,开展“浸入式”的教学示范,推动教学指导对口帮扶由点到面逐步深入。^[14]不论是“请进来”的实地指导,还是“浸入式”的教学示范,无疑都是以校本研修为主线,围绕教育教学实践展开的:基于教师工作、聚焦问题解决和行为改进、促进教师自主专业发展^[15]。

4. 自主性。通过校本研修来巩固、应用和提升四级四类的培训成果,需要充分发挥学校及教师的自主性。钟启泉认为,要摒弃旧式的培训(传统的指令式培训),让每一个教师享有研修的自主权,“教师的专业成长别无他路,唯有扎根自律性与创造性的教师研修,才是引领教师从‘教书匠’走向‘反思性实践家’成长的康庄大道”^[16]。教师研修的自律性与创造性,其实质就是校本研修文化的精髓所在。以校本研修为主线的县域教师培训也应该秉持这个原则,且做到两个不离不弃:一是不离不

弃教育教学实际需要;二是不离不弃中小学教师的自主性。后者所激发的内生发展动力、不断自我超越至关重要。

二、以校本研修为主线的起点及其识别

在县域教师培训中,要建立校本研修的主导位置或主要统领,其核心在于“加强教师培训需求诊断,优化培训内容”“培训内容针对教育教学实际需要”^[17]。那么,以校本研修为主线的县域教师培训就需要坚持以教师培训需求为起点,用适合的方式精准识别教师的真实需求并整合于“主线”之中。

(一)何谓教师培训需求

教师培训需求是学习需求的一种。学习需求是指学习者目前的状况与所期望达到的状况之间的差距。教师培训需求指的是教师现有的知识、能力状况与要求之间的差距,有实然需求和应然需求之分。对于中小学教师来说,“应然”主要包括教师所在岗位的国家专业标准、教育主管部门对教师培训的目标要求,“实然”主要包括本校改革发展对教师素质能力的要求、教师专业发展的个性化需要^[18]。

教师培训需求所包含的组织需求和教师需求都存在显性需求(组织和教师以及意识到的并希望培训能够帮助其解决的需求)和隐性需求(组织和教师尚未意识到但实际上客观存在的需求)。李树培等指出:“从培训专业化角度来看,显性需求和隐性需求是培训机构和培训者都需要解决的问题;真正有效、成功的培训就在于能够使这些隐性需求逐渐在培训过程中显露并转化为显性需求。”^[19]

(二)何来教师培训需求

培训需求既不单纯是教师“感受到的接受某种培训的主观愿望(是Wants而不是Needs)”,也不能简单地“将培训需求等同于绩效差距”,因为基于教师的主观愿望来确定需求可能失之主观,教师自我报告的需求未必都是真正有意义的培训需求;简单地从绩效差距识别培训需求又可能失之笼统,分析者需要对绩效差距形成的原因进行深入分析。^[20]有专家建议,分析教师培训需求可以将绩效分析模式和“组织—任务—人员分析”模式(OTP模式)相结合,并通过多种方式进行三角互证,厘清培训可以帮助教师解决的问题,挖掘并引领其隐性需求,为教师提供更有针对性和实效性的培训^[21]。

对于县域教师培训来说,教师培训需求分析是一项复杂而困难的工作,难免存在着缺失、有误、不充分、不到位等问题,容易使得获取的并不是教师的真实培训需求。笔者在实践中参照“绩效分析模

式示意图”和OTP模式,依据教师培训的实践经验,形成县域教师培训需求分析操作流程(参见图2)。

县域教师培训需求分析操作流程包括“两阶段一互证”。第一阶段,组建调研团队走入学校、走近教师、走进课堂,从学生学业表现(特别是课堂行为)入手,通过现场观察和资料分析把脉教师履行专业职责情况,进而诊断和评判教师素质能力方面存在的弱项和短板。第二阶段,深入学校及校内研修组织(教研组、备课组等)的教育教学研修活动,识别当前的实然状态及形成原因;依据岗位标准(特别是教师专业标准和课程标准),结合区域及学校的制度和要求,形成下一步将进行的教师分析要素及重点;从教师实际(履职情况和素质能力的弱项和短板)出发,研判哪些教师应该接受培训及接受何种培训。在这两个阶段,三角互证一直贯穿始终,也就是对每个阶段的每个环节通过多条渠道、多方来源获得的信息和数据,从多个角度,采用多种方式进行整合,开展对教师培训需求的客观评判与深入分析,发现显性培训需求,挖掘并引领教师的隐性培训需求。

(三)精准识别以校本研修为主线的培训需求

培训需求是培训有效实施的起点与指向,但教师的真实培训需求并不易获取,因为教师的需求是动态变化的,而且差异巨大^[21]。面对教师多样化、个体差异显著的培训需求,如何精准识别以校本研修为主线的培训需求,是县级教师发展机构需要解决好的难题。县域教师培训的调研团队,可以采用“三步法”进行培训需求的精准识别。

第一步,运用信息技术手段对调研获取的信息和数据进行数字化处理。通过量化分析找出实践中最迫切需要解决的问题、教师绩效表现最差的领域或教师最迫切的培训需求,将有限的培训资源用在最需要的地方^[23];找出那些必须通过校本研修和四类培训才能解决的真实的教师培训需求(显性需求和隐性需求),那些属于教师通过自组织研修及

个人自主研修能够解决的个性化专业发展的需求,以及那些不需要通过培训就能够解决的所谓培训需求,并将后两者反馈给学校和教师本人且提供建议和意见。

第二步,重点识别通过校本研修能够满足的以校为单位的教师培训需求。专家团队发挥专业判断作用,分学段、分学校、分学科(领域)进行分类梳理,为学校制订校本研修规划,有针对性地设计校本研修项目、开发校本研修课程,提供“重巩固与应用以及提升”的校本研修需求。首先,专家团队需要帮助学校分清两种情况:一是学校自己特定的(其他学校不一定存在或不是重点的)且能够通过校内培训解决的需求;二是县域绝大多数学校共同存在的且需要四类培训协同解决的需求。其次,专家团队还需要对中小学校提供的校本研修规划、项目、计划和校本研修课程等进行审核评价,以确保校本研修针对需求、满足需求,能够着力解决教师日常教育教学问题,促进教师专业发展。

第三步,按照四类培训各自的主攻方向分解针对培训需求的培训课程框架。专家团队按照“集中培训重引领与补偿、网络研修重引导与支持、送培送教和其他方式重示范与指导”的定位,首先,需要通过多次研讨,根据县域绝大多数学校共同存在的且需要四类培训协同解决的需求,确定课程方案的整体思路,梳理课程的目标定位,明晰关键问题,形成课程框架,以及各类培训的课程内容建设的重点和要点等。其次,组织四类培训服务提供方(专业教师培训机构)的专家、县级教师发展机构的研训员、中小学校长、一线教师等参加的研讨会,对课程框架体系进行反复的修改论证。最后,四类培训服务的提供方认领各自的培训任务,进行课程内容建设等。

三、实施以校本研修为主线的县域教师培训

以校本研修为主线的县域教师培训包括校本研修与四类培训,由于四类培训的实施主体(培训

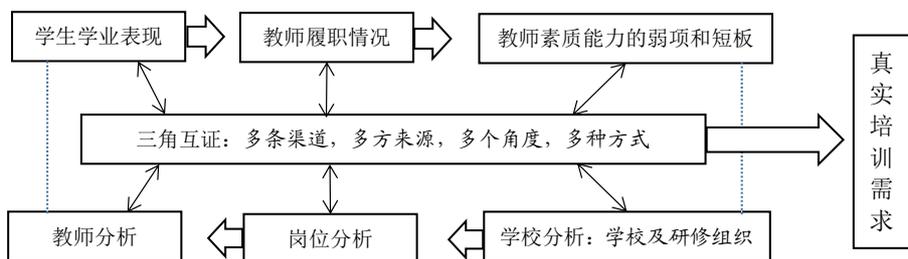


图2 县域教师培训需求分析操作流程图

服务提供方)可能不同,就需要县级教师发展机构发挥中心作用,协同中小学校和不同的培训服务提供方,实现县域教师培训组织、实施、管理多方的联动。这是传统意义下的县域教师培训所未曾遇到的挑战。其中,建立“县一片一校”三级运行机制,切实落实县级统筹管理和规划服务责任、片区沟通协调和管理指导责任、学校成果考核和校本评价责任,以保障培训有效实施。

(一)县级层面

以校本研修为主线的县域教师培训涉及多个组织,有县级教育行政部门及其教师培训管理机构、县级教师发展机构、片区教师研修中心、中小学校及校内研修组织,以及四类培训服务提供方等。其中,县级教师发展机构是联通各方的枢纽,也是开展县域教师培训的中坚。在县域教师培训的组织方面,为落实“以校本研修为主线”,需要建好自身,特别是发挥好内部一个“新部门”的作用。

1. 建好一所机构:县级教师发展机构。开展以校本研修为主线的县域教师培训是县级教师发展机构的基本功能和重点任务。新时代,为强化县级教师发展机构在促进教师终身学习和专业发展方面的作用,县(市、区)要“建立健全地方教师发展机构和专业培训者队伍,依托现有资源,结合各地实际,逐步推进县级教师发展机构建设与改革,实现培训、教研、电教、科研部门有机整合”^[24];要依据国家制定的县级教师发展中心建设标准,“整合教师培训机构、教研室、教科所(室)、电教馆的职能和资源,按照精简、统一、效能原则建设研训一体的市县教师发展机构,更好地为区域教师专业发展服务”^[25]。如果没有这样的县级教师发展机构,就难以建立县域教师专业发展支持服务体系,以校本研修为主线的县域教师培训肯定是无法有效开展的。

2. 新设一个部门:教师发展规划服务中心。仅仅建立县级教师发展机构却不进行改革,仍然按照由教导处(教务处、师训部)具体负责县域教师培训工作,极有可能因力量薄弱或用力分散而在推行以校本研修为主线的县域教师培训上难以卓有成效,甚至回到传统意义下的教师培训。因此,为提高培训的专业化水平,县级教师发展机构需要设立教师发展规划服务中心(或者称作教师发展规划服务处/部),履行五项职责:一是培训需求调研;二是培训规划制订;三是培训项目设计;四是校本研修与四类培训的计划方案审核、培训过程监管和培训绩效评估等;五是培训学分审定。传统意义下的校本研

修的需求获取、规划制订、项目设计、计划形成、课程开发等主要是中小学校自己的事情,县级教师发展机构一般只负责审核,这是校本研修流于形式、质量低劣的主要原因之一,因此,教师发展规划中心尤其要突出“主线”、抓牢“主线”,为中小学校提供智力资源的支持服务。

(二)片区层面

以校本研修为主线的县域教师培训的实施,县级教师发展机构是主脑和主导,四类培训的实施主体是培训服务提供方、校本研修的实施主体是中小学校及校内研修组织。在现行教育管理体系中,特别是农村地区学校绝大多数(县教育局直属学校除外)归乡镇中心学校管辖。为推动教师培训工作,中心学校在县级教师发展机构和中小学校之间担负沟通协调角色,具体负责乡镇本级教师培训的管理指导工作。目前,在高等学校、县级教师发展机构、片区研修中心、校本研修四位一体的县域教师专业发展支持服务体系中,片区研修中心是“短板”:有的缺失片区研训中心组织机构,有的片区研修中心组织机构极其薄弱。这也是校本研修流于形式、质量低劣的主要原因之一。为做好县域教师培训特别是“重巩固与应用以及提升”的校本研修,需要建强一批中心、打造一支团队。

1. 建强一批中心:片区研修中心。当下,县域教师培训工作组织管理多采用“双线三级”。“双线”指的是培训的行政管理和业务指导;“三级”指的是县、镇(乡)、中小学校。行政管理线指“县—乡镇(片区)—学校”这条线;业务指导线指“县级教师发展中心—片区研修中心—学校研修组织”这条线。“双线”并行与“三级”联动,可以让县域教师培训形成“三横两纵”的组织管理及培训指导网络。但是,在许多地方,片区研修中心不完善、自主权少、培训专业品质低,迫切 need 加强片区研修中心建设,做到有牌子(功能定位)、有位子(专职人员)、有票子(资金支持)^[26]。所谓的“一批”,指的是县域所有的片区研修中心,都做到“三有”,必须是政府行为,包括人社、财政、教育和编制等方面的政策、制度、经费保障。

2. 打造一支团队:片区指导团队。在片区研修中心“三有”实现的前提下,片区指导团队建设就成为了成就本地教师培训工作的关键所在。片区研修中心的专职人员是这支团队的核心,而落实校本研修和四类培训的沟通协调、管理指导,则离不开一支相对稳定且适度开放的团队:片区内外的专兼

职教研员和名师、名班主任和名校长等,甚至包括县级教师发展机构的和县域外的。片区指导团队履行四个方面的职责:一是参与县级培训需求调研,对县域培训需求调研的结果进行调适、优化和落实性改造;二是参与县级培训的规划制订、项目设计、计划论证、方案审核等;三是跟进四类培训和校本研修,参与以校本研修为主线的县域教师培训的实施过程监管和培训绩效评估等;四是作为县级教师发展机构审定培训学分提供支撑。

(三)校级层面

中小学校为实施主体的校本研修是教师专业发展的根基,以校本研修为主线的县域教师培训应该强化这个根基。对筑牢根基、围绕“主线”来说,除坚持以教师培训需求为起点,并用适合的方式切实发现教师的真实需求并整合于“主线”之中外,还要落实县域建好一个机构、新设一个部门,片区建强一批中心、打造一支团队,更要重视“根基”的担当。那么,担当“根基”,既是以能成事、做好事为前提,又是以产成果、出成效为结果。“事”与“成”的依据在评价,指向教师和学生的共同成长。

1. 建立一项机制:实行成果导向考核。以校本研修为主线的县域教师培训绩效评估,不论是校本研修评估,还是四类培训评估,它们的最终落脚点都在中小学校、在教育教学实践。尽管四类培训的实施主体不是中小学校,但是其培训绩效评估,在“以校本研修为主线”下,不是以培训服务提供方为主,而应该是以中小学校及教师为主。因此,需要为立足应用、靶向“提高学生的学业表现”的以校本研修为主线的县域教师培训模式,建立成果导向、所学为所用的考核机制,显著提升教师的获得感,切实达成教师和学生共同成长的目的。

2. 实现一种转变:突出评价校本组织。以校本研修为主线的县域教师培训评价,最终都落向校本研修。既往的校本研修绩效评估,主要面向教师,而不是学校及校内的教研组、备课组等研修组织,导致组织作用发挥不够,教育部要求的“校长是校本研修的第一责任人”制度难以落地,校内研修组织的组长及成员应付了事。这也是校本研修流于形式、质量低劣的一个原因。重构校本研修评价结构,突出对组织的评价,如将学校学年度校本研修计划占40%、教导处(教科室)每学期校本研修方案和每项活动通知及活动记录占30%、教研组(备课组)校本研修活动过程性材料占20%、教师个人校

本研修成果占10%。这样的结构框架,将学校领导层面挺在前面,将“第一责任人”制度真正落定,以保障研修质量,有效提高教师素质能力的发展程度。▲

参考文献:

- [1] 教育部关于印发《义务教育学校管理标准》的通知[A/OL]. (2017-12-11)[2019-10-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A06/s3321/201712/t20171211_321026.html.
- [2][12] 李树培,魏非. 中小学校本研修的问题、缘由与路径[J]. 教师教育研究,2019,31(2):37-41.
- [3] 顾冷沅. 序言[A]. 张丰. 校本研修的活动策划与制度建设. 上海:华东师范大学出版社,2007.
- [4] 梁红梅,马喜. 生态视域下农村校长的工作压力与应对策略:基于X省百位农村中青年骨干校长的调查[J]. 教育理论与实践,2017(31):24-27.
- [5][6][16] 钟启泉. 教师研修:新格局与新挑战[J]. 教育发展研究,2013,33(12):20-25.
- [7] 陈向明,张玉荣. 教师专业发展和学习为何要走向“校本”[J]. 清华大学教育研究,2014,35(1):36-43.
- [8] 教育部关于深化中小学教师培训模式改革 全面提升培训质量的指导意见[A/OL]. (2013-05-08)[2019-10-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201305/t20130508_151910.html.
- [9] 教育部关于大力推行中小学教师培训学分管理的指导意见[A/OL]. (2016-12-29)[2019-10-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201612/t20161229_293348.html.
- [10][17][25] 教育部等五部门关于印发《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》的通知[A/OL]. (2018-03-23)[2019-10-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201803/t20180323_331063.html.
- [11][13][14] 邵鸿. 进一步推动西部教育发展的建议[EB/OL]. (2019-08-16)[2019-10-10]. http://www.sohu.com/a/334276765_112404.
- [15] 汪文华. 有了校本研修,还要有“师本研修”[EB/OL]. (2016-05-23)[2019-10-10]. http://www.jyb.cn/opinion/pgy-pl/201605/t20160523_660637.html.
- [18] 汪文华. 中小学校本教学研修的操作与管理:规范、重构及改进[J]. 中小学教师培训,2014(10):6-9.
- [19][22] 李树培,魏非. 教师培训需求分析的误区辨析及实践探索[J]. 北京教育学院学报,2018,32(3):18-22.
- [20][21][23] 赵德成,梁永正. 培训需求分析:内涵、模式与推进[J]. 教师教育研究,2010,22(6):9-14.
- [24] 中共中央国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[A/OL]. (2018-01-31)[2019-10-10]. http://www.gov.cn/xinwen/2018-01/31/content_5262659.htm.
- [26] 王四颢,汪文华. 新时代县域教师培训品质提升的思考[J]. 教师教育论坛,2019,32(8):72-74.