北京大学
中国教育财政科学研究所

简　　报

怀仁怀朴　唯真唯实

2012 年第 9 期（总第 73 期）　　2012 年 12 月 18 日

我国义务教育阶段教师培训现状调查报告*

陈向明　王志明[1]

一、研究背景、内容与过程

教育大计，教师为本。有好的教师，才有好的教育。教师培训是教师专业发展的重要环节。1978 年至今，我国的教师培训经历了补偿性培训、探索性继续教育、普及性继续教育和国家级培训四个阶段，教师培训制度和体系日益完善。2008 年以来，中央财政加大了对教师培训的投入，对中西部省份边远地区教师培训的倾斜力度加大，国家级教师培训计划全面开展。各省市根据地区经济、文化、教育发展的实际状况探索了各具特色的教师培训模式。与此同时，教师培训

* 本文为北京大学中国教育财政科学研究所资助课题“我国义务教育阶段教师培训机制研究”成果的一部分。该课题负责人为北京大学教育学院陈向明教授，课题组成员包括：陈向明、王志明、吴筱萌、张霜、徐月、江涛、王硕、李霞、宋改敏、张雨强、龙文佳、王红艳、薛海平、张玉荣、郭楠、马佳。

[1] 作者简介：陈向明，北京大学教育学院教授；王志明，北京大学中国教育财政科学研究所博士后。

制度和实践中的各种矛盾和问题也浮现出来，如培训的效果与评估、农村教师的培训以及培训者培训等。

为了更加准确、深入地了解当前我国教师培训制度和实际运作情况，探究义务教育阶段教师培训制度体系的一般状况和关键问题，了解培训体系各个部分及其相互之间的整合方式，发现培训体系中影响体系运作效果的关键性问题，“我国义务教育阶段教师培训机制研究”课题组于 2010 年 4 月至 2011 年 9 月在全国 11 个省市开展了调研。调查的主要内容包括：义务教育教师培训需求与培训效果，教师培训的内容、方式与方法，培训者专业发展状况，培训的监测和评估机制，以及我国义务教育阶段教师培训的财政保障机制五个大的方面。在调研过程中，课题组共回收教师问卷 9197 份，培训者问卷 298 份，访谈三百余人，进入各类培训课堂及中小学课堂进行了参与式观察，并收集了大量实物及政策文本。调研工具包括：两种问卷（教师和培训者），五类访谈提纲（教师、培训者、培训管理者、政策制定者、校长），两类观察表（教师培训观察表、网络培训观察表）。

二、调研主要发现

我国义务教育阶段教师培训机制既包括制度层面的整合机制，也包括实践层面的运行机制。前者指整个培训体系各个部分的关系和互动方式，比如培训主管部门、培训实施者和培训学员之间的关系。后者指培训活动具体开展的方式，比如课程的设置方式、效果的评价模式等。义务教育阶段教师培训实施现状实质上是培训制度体系在实践中的展开。在这个体系中，培训层级、内容及形式如图 1 所示。这一体系基本符合大部分省份的教师培训现状。

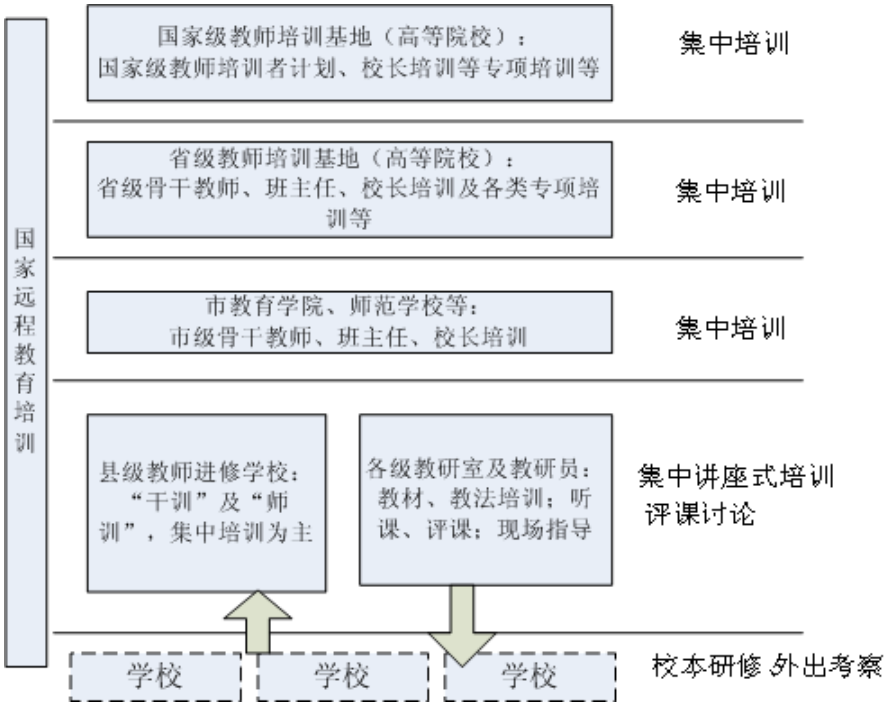


图 1　教师培训体系概图

下面从培训机构、培训形式、培训内容、培训学员、培训经费、培训者、培训的质量监测与评估等几个方面呈现我国义务教育阶段教师培训实施现状。

（一）培训机构

如图 1 所示，各省中小学教师培训体系中的培训方主要包括：各级教研员和所属教研室、教师进修学校、省市级教育学院为代表的大、中专教育培训机构、省级师范学院或师范大学为代表的高等教育机构。此外，还有全国范围的国家远程教育培训网络，中西部省市还包括“国培计划”所指定的培训单位。

1. 教师参与各级各类培训的频次

调研数据表明，过去两年中，教师参与各级各类培训的频次人均为 6.9 次。如图 2 所示，其中参加国家级培训、省级（直辖市）培训、地区或县级培训、中心学区或乡镇级培训、校级培训的频次均值呈逐渐增加的趋势。这表明：培训层级的中心在逐渐下沉，校级培训已成为目前教师培训中比例最大的层次，而参加商业团体或非政府组织培训的人均次数最低。

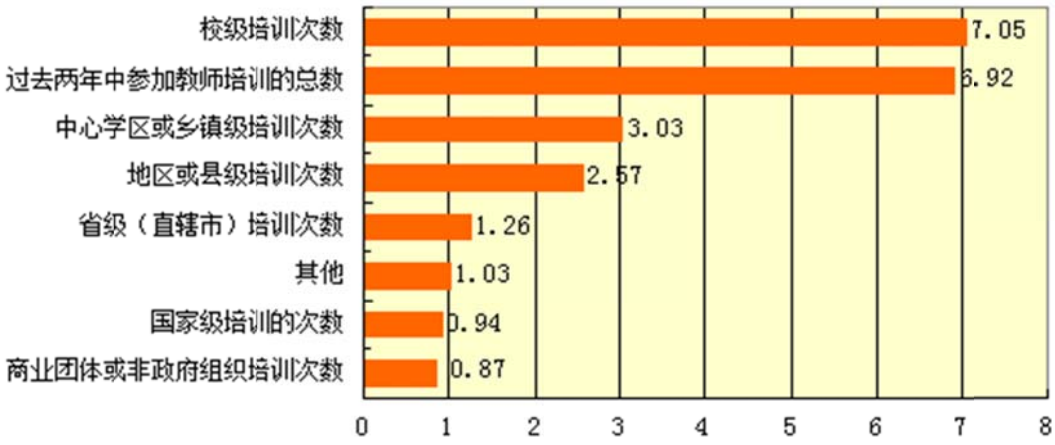


图 2 被调查者近两年参加各类培训平均次数统计

2. 教师对各培训机构培训效果的看法

如图 3 所示，被调查者所参加的培训，最主要由县教师进修学校和地市级教师进修学院承担；其次是省级师范大学或学院、省级教师进修学院，两者的比例分别为 17.9%和 14.8%。其他机构所承担的教师培训较少，比例均在 10%以下。比较教师对各机构培训效果的看法（见图 4），可以看到，较高比例的被调查者认为省级师范大学或学院、省级教师进修学院承担的培训效果较好，其次是综合性高校、地市级教师进修学院和县教师进修学校。

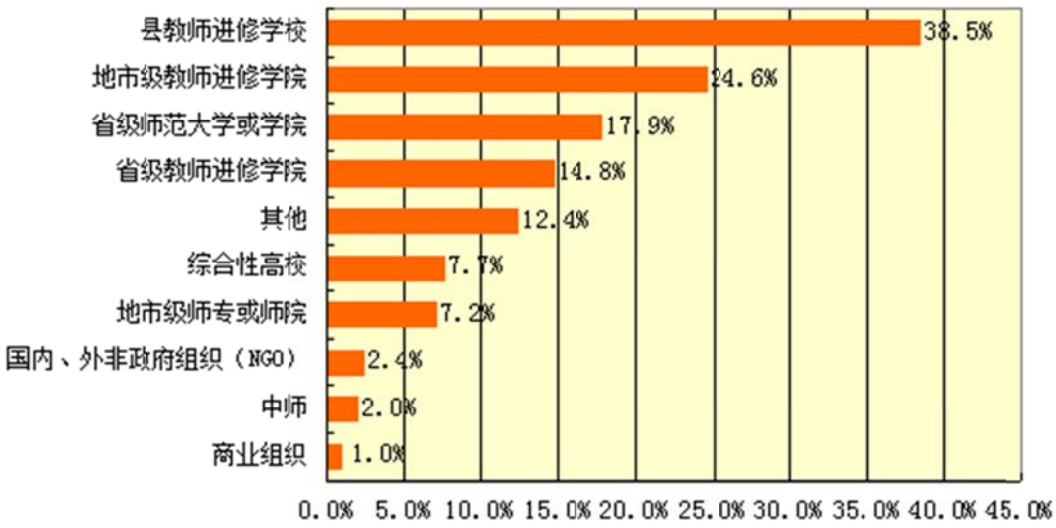


图 3 被调查者所参加培训的承担机构

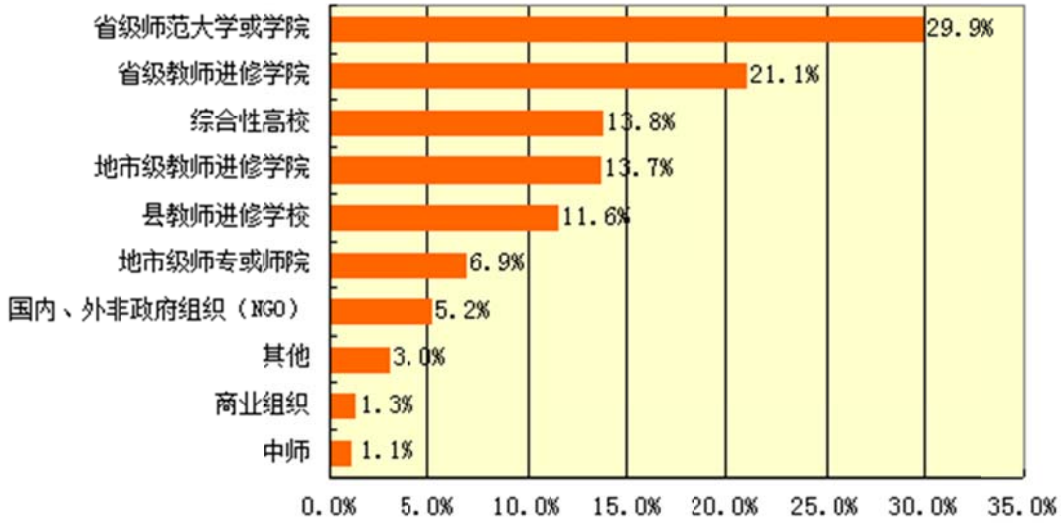


图 4 被调查者认为各类机构培训效果较好的比例分配

此外，问卷对参训者是否有机会选择培训机构或培训者进行了调查，85.7%的参训者认为自己没有机会选择培训机构或培训者。

（二）培训形式及内容

在培训形式上，目前的教师培训可以分为集中和非集中两大类。从国家级培训到区县教师进修学校组织的各级继续教育，主要以讲座等集中学习为主。根据学习时间长短还可分为寒暑假集中、周末节假日集中、短期在岗集中、脱岗集中、顶岗实习等不同方式。非集中式教师学习主要体现在教研员与教师之间的听课、评课，学校层面组织的集体备课、公开课研讨、校外考察等校本研修活动。在大规模国家教师培训专项经费出现之前，非集中式专业研讨是教师培训的主要方式，教研员听评课和学校内部的教研活动也构成了教师专业发展的主要支持平台。但近几年随着专项培训经费的增加，介入教师专业发展的培训机构日趋多元化。在大多数省份，更为常见的培训方式则是成本效益更为显著的集中讲座式学习。除了远程培训项目之外，目前国家级和省级组织的教师培训绝大部分采用假期（主要是暑假）集中培训的方式。

教师培训整体分为“干训”和“师训”两部分。干训包括：校长培训、骨干教师培训、中层干部培训等；师训按照教师年龄分为：新教师、中青年教师和老教师培训。包含校长培训在内的省级“干训”一般由省级教育学院组织和承担。而本研究只考察“师训”部分，其具体内容包括：学科教学、教师教学技能、学

生发展与学生管理、班主任工作、教师专业发展等。这类培训由教育学院、师范学院及其他国家及省级指定的有培训资质的地方院校共同承担。一般而言，省级培训项目在规划时就已由省教育厅规定了培训的主要内容和目的。因此，承接项目的培训方需要在省教育厅提供的大框架内结合自身资源，设计具体的培训内容。

1. 调查者所接触的培训类型以及认可情况

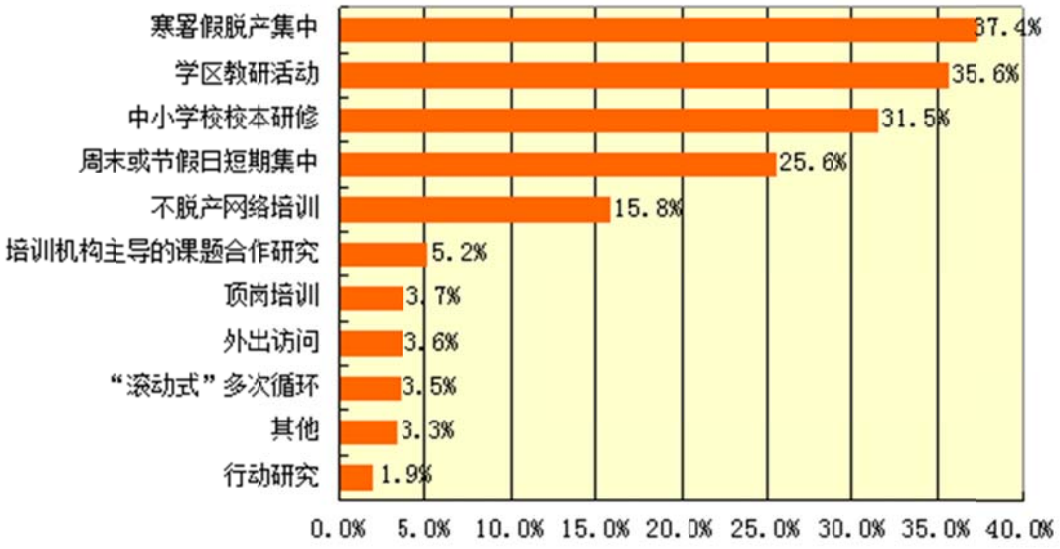


图 5 被调查者接触最多的培训类型

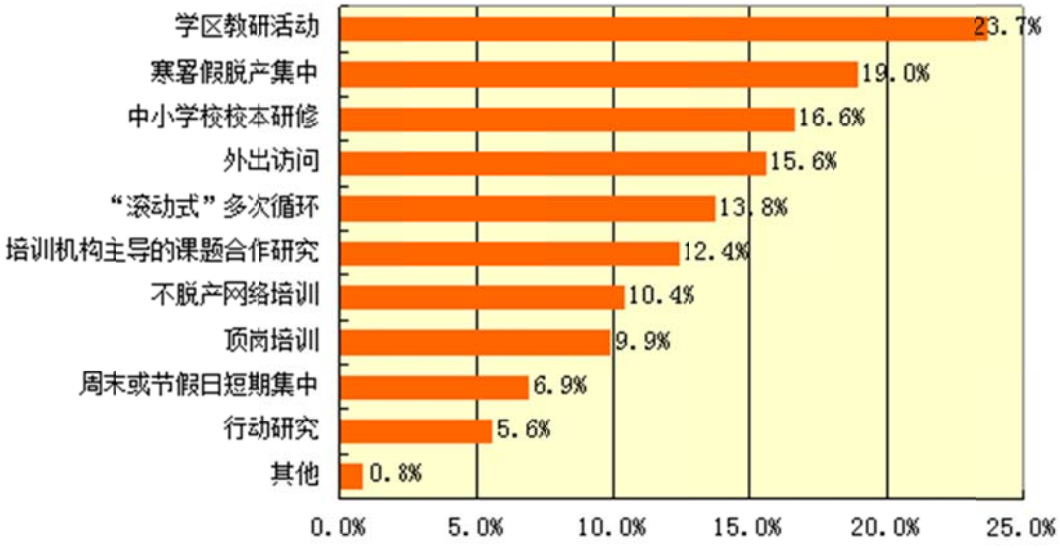


图 6 被调查者对培训类型有效性的认可情况

如图 5 所示，较高比例的被调查者认为，自己接触最多的培训类型是寒暑假

脱产集中、学区教研活动、中小学校校本研修、周末或节假日短期集中。而较高比例的被调查者认为能够为自己的工作提供有效支持的培训类型是学区教研活动，其次是寒暑假脱产集中、中小学校校本研究、外出访问（见图 6）。被调查者对其它培训类型的有效性认可程度不高，比例均在 15%以下。

2. 教师所接受的培训内容及希望得到培训的内容

问卷对教师目前所接受的培训内容做了调查，并与他们希望得到的培训内容进行了比较，如表 1 所示。较高比例的被调查者认为自己接受最多的培训内容是教育教学理论、学科教学、教学方法及策略、班主任工作和学校及课堂教学管理。而较高比例的被调查者希望自己从培训中学到的内容列前三位的是：教学方法及策略、学生发展及心理健康、学科教学，这与目前受到的培训有一定差别。不同地区的教师对培训内容的诉求基本一致。

表 1 不同地区教师所接受的培训内容及希望得到培训的内容比较

	接受最多的培训内容				希望接受的培训内容			
	东部	中部	西部	合计	东部	中部	西部	合计
教育教学理论	**51.2%**	**66.8%**	**56.0%**	**55.5%**	**12.2%**	**9.7%**	**12.1%**	**12.0%**
学校及课堂教学管理	34.9%	27.7%	30.5%	31.5%	19.8%	17.5%	21.4%	20.7%
班主任工作	35.9%	19.1%	31.8%	31.9%	16.4%	11.5%	15.9%	15.7%
学科教学	57.9%	37.0%	36.5%	42.5%	**33.6%**	28.6%	26.4%	28.6%
教学方法及策略	31.5%	40.0%	34.2%	33.9%	**36.2%**	33.7%	36.1%	35.9%
学生发展及心理健康	**12.9%**	**10.1%**	**15.5%**	**14.3%**	**31.8%**	**31.8%**	**31.7%**	**31.7%**
现代教育技术	14.1%	18.4%	23.6%	20.6%	22.9%	28.2%	24.5%	24.4%
教育研究方法	10.9%	8.9%	11.8%	11.3%	20.8%	20.3%	20.2%	20.4%
教育法律、法规及政策	4.9%	7.6%	10.7%	8.9%	6.3%	7.5%	6.9%	6.8%
思想政治教育及德育	4.3%	5.6%	7.8%	6.7%	2.9%	7.1%	4.5%	4.3%

3. 校本研修的内容

目前，校本研修已经成为教师培训及专业发展中最重要的环节之一，问卷对其内容进行了调查。如表 2 所示，较高比例的被调查者所在学校开展的校本研修活动的内容以教学观摩及研讨、集体备课为主要形式。

表 2 各地区校本研修内容的比较

校本研修内容	东部	中部	西部	合计
专家讲座	48.6%	**11.1%**	17.9%	25.9%
专题研讨	46.9%	**26.7%**	34.2%	37.1%
集体备课	82.3%	**65.5%**	66.2%	**70.6%**
教学观摩及研讨	73.9%	**60.0%**	73.6%	**72.6%**
与研究机构合作开展课题	15.1%	**6.0%**	8.8%	10.3%
自主课题研究	34.0%	**25.4%**	34.2%	33.4%

从分地区数据可以看出，在东部地区，校本研修的各类内容在比例上均高于中部和西部地区，这表明校本研修在东部地区开展的更为丰富和广泛。在调研中也发现，在中西部地区，尤其是农村地区，校本研修活动的开展面临一些实际的困难，如缺乏专家引领，教师自主研究的动力不足，等等。值得注意的是，中部地区在校本研修各内容开展比例上最低。

（三）培训学员

从培训学员的来源和选拔过程来看，国家级和省级项目的学员名单最终由省教育厅直接提供。其确定过程是一个由省、市、县三级由上至下分配名额，再由下至上推荐、选拔的过程。培训学员大多数来自各级重点中小学和部分完中。从大部分省份的数据来看，乡镇以下学校的教师参与省级培训的机会比较有限。而县级组织的培训原则上为教师全员培训。

1. 学历补偿教育效果明显

调研考察了被调查者的最初学历与现在学历的分布状况，其中接近 38%的被调查者最初的学历是中师或中专，比例最高；比例略低一点的是大专，约为 36.6%；最初学历为本科及以上的比例为 22.4%。约三分之二的被调查者目前拥有本科及以上学历，比例最高；目前仍然是大专学历的比例为 28.5%；学历为中师或中专、高中的比例不到 5%。由此可见，近年针对中小学教师的学历补偿教育产生了明显的效果。

2. 城乡教师受训机会差异明显

通过对城市小学和农村小学教师参加培训的次数进行比较（表 3），可以看

到：城市学校教师参与的各类培训次数均大于农村学校教师。

表 3 过去两年中参加教师培训次数的城乡教师比较

	有效样本量	均值（次）	标准差（次）	有效样本量	均值（次）	标准差（次）
	城市学校教师			农村学校教师		
过去两年中参加教师培训的总数	4276	**6.59**	18.04	4556	**4.89**	8.33
国家级培训的次数	4276	0.18	0.51	4556	0.13	0.43
省（直辖市）培训次数	4276	0.43	1.00	4556	0.30	0.63
地区或县级培训次数	4276	1.76	5.38	4556	1.18	1.60
中心学区或乡镇级培训次数	4276	0.50	2.66	4556	0.88	2.34
校级培训次数	4276	**3.64**	14.86	4556	2.32	6.30
商业团体或非政府组织培训次数	4276	0.06	0.60	4556	0.05	0.35
其他	4276	0.02	0.29	4556	0.02	0.23

将城乡学校教师参加培训的承担机构进行比较（如表 4），发现农村学校教师的培训近一半集中在县教师进修学校。另外，农村教师在中师参加培训的比例也稍高于城市学校教师。至于参与地市级以上培训的机会，农村学校教师也明显少于城市学校教师。

表 4 城乡学校教师所参加培训的承担机构分布

参加的培训主要由以下机构承担	城市学校教师	农村学校教师
县教师进修学校	**30.61%**	**45.76%**
地市级教师进修学院	27.97%	21.69%
省级师范大学或学院	18.22%	17.34%
省级教师进修学院	15.62%	14.03%
综合性高校	7.74%	7.55%
地市级师专或师院	6.15%	8.45%
国内、外非政府组织（NGO）	2.67%	2.24%
中师	**1.75%**	**2.11%**
商业组织	1.31%	0.90%
其他	14.45%	10.84%

此外，针对受训机会问题，98.1%的被调查者对“针对农村、少数民族地区以及特殊教育教师，建立稳定的福利性培训机制”表示同意，而 98.3%的被调查者对“建立公开透明的学员选派制度，保证教师全员参与培训”表示同意。

（四）培训经费

各省市培训经费的来源差异较大。东部省份大多根据自身情况，在教育经费中划拨出一定的比例作为教师培训的经费来源，而中西部省份的大部分省级以上培训项目的经费都来自中央财政的专项经费。各省根据每年所得经费、教育部培训内容要求及本地需要，统一安排省级专项培训。

问卷调查了教师们最近参加的一次培训的费用分担状况。结果表明，学费、伙食费、住宿费是参训教师负担最多的三项支出，因缺课需支付的代课费最少。另外，教师在培训经济支出上的负担情况的调查数据表明，近45%的被调查者认为培训的经济支出负担过重，达到了一个较高的比例。若分省份来看，教师在经济负担上存在较大的差异，中西部省份的被调查者认为经济支出负担过重的比例明显高于东部省份。这与我国地区经济发展、教师收入以及各地培训政策存在差异有关。

对于培训的经费投入，92.3%的被调查者对“应该将培训经费以培训券的方式发到每个教师手中，由教师自行选择培训的内容、时间和机构”表示同意。

关于教师培训经费的问题，将在下一期简报“我国义务教育阶段教师培训的财政问题研究”中做更详尽的介绍与讨论。

（五）培训者

培训者的来源正趋向多元化，但不同级别和类型的培训中，培训者的构成有很大差异。除了教育专业的专家学者之外，越来越多的培训方尝试让一些优秀中小学老师参与进来。但是，目前培训者主体仍是培训单位的本校教师。他们培训的领域包括：教育教学理论、学校管理、教师教学技能、教育技术、学科教学、学生心理健康、教育研究方法、教师专业发展等。

一般而言，在培训前，培训组织方会向培训者提供需求调查的结果，说明学员情况和培训目的，最终由培训者设计具体的培训内容。对本校教师，校方会组织与教师培训相关的学习和培训活动。另外，培训组织方也通过与进修学校、相关中小学建立合作关系，邀请相关人员参加培训和学习活动。但是，培训组织方在具体培训过程中并没有有意识地引导不同培训者之间就培训内容、培训方式进

行合作和讨论。

问卷针对培训者的资质做了调查，其中，97.4%的被调查者赞同“培训者必须有丰富的中小学教学经验，能充分了解学员的实践需求”，97.4%的被调查者对“建立教师培训者认证制度，规范培训者队伍”表示同意。

（六）培训的质量监控和评估

目前，培训的质量监控和评估环节成为培训方比较重视的一环，虽然各地在实施和效果上会有所不同。培训方评估的侧重点包括：培训的内容和方法的科学性和实效性。很多培训项目都设计了教师反馈机制，利用问卷、电话抽查等方式征集教师对培训效果的评价。一些国家级和省级培训项目甚至派专人全程观察、评价培训的设计、管理和实施过程。教育部组织的“国培”项目也提出了培训结束后追踪培训效果三个月的方案。这一方案使各省对教师培训的质量监控和评估环节更为重视。

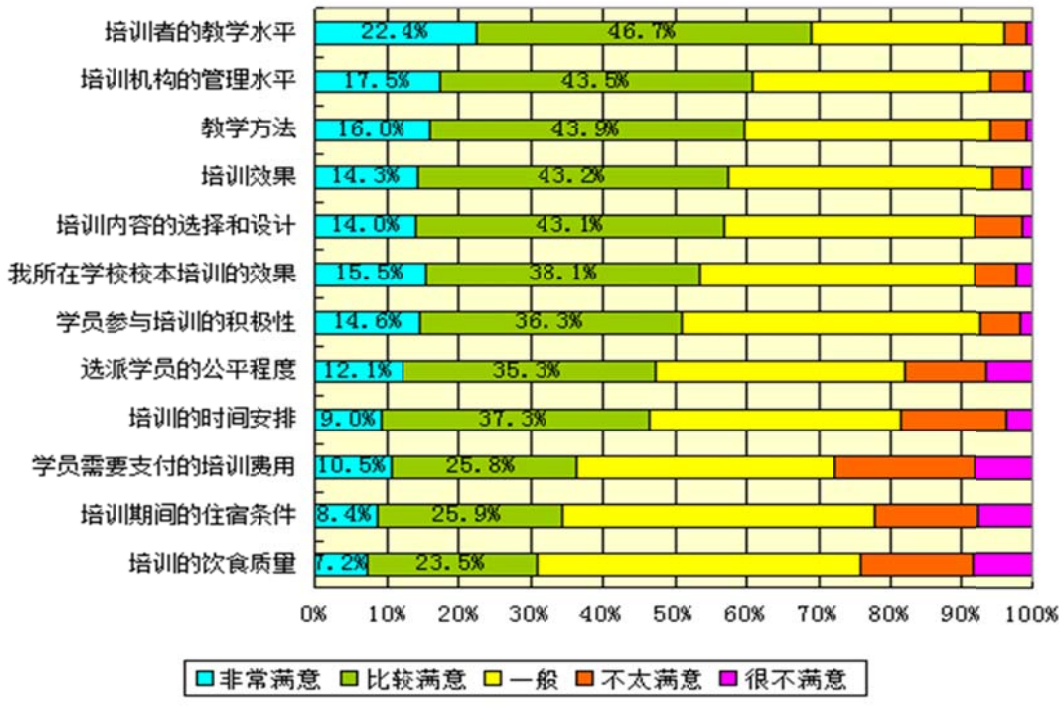


图 7 被调查者对教师培训各方面的整体评价

为了了解教师对培训的整体评价，问卷设计了关于培训过程及效果的评价，对培训过程的评价调查了参训者对培训中各个环节的看法，如图 7 所示。对培训

各环节的评价中，参与调查教师“很不满意”的环节分别是：选派学员的公平程度、培训时间安排、费用负担、食宿。

问卷采用观点式的问题，让教师对远程培训做出判断。虽然92.6%的被调查者对“远程培训是一种有潜力的学习方式，如恰当使用可取得很好的效果”表示同意，但是却有81.4%的被调查者对“目前远程培训的效果很难保证”表示同意。

对于培训的监测和评估机制，90.1%的被调查者对“引入第三方评估机构，对教师培训的过程和质量进行监测和评估”表示同意。

三、讨论

参照上述调研数据，我们发现教师培训实践中出现的一些问题与目前我国教师培训体系中正在发生的变革之间有密切的关联。因此，有必要在较为宏观的层面，针对教师培训所处的大环境，对其中几个关键性的问题进行讨论。

（一）教师培训体系的整合

教师培养和培训的一体化趋势是教师发展的国际化趋势之一。1996 年，联合国教科文组织在《教育——财富蕴藏其中》一书中提出“打破职前、在职教育各自为政、互相割裂的局面，通盘考虑教师的专业发展，保证教师一生都能受到连贯的、一致的教育”。同年，以教师问题为主题的第 45 届世界教育大会指出，教师的职前培养和在职培训应该是一个整体，应该一体化。随后，教师教育一体化逐渐成为国际性的教育潮流。2001 年，我国教育部领导在“全国进一步推进中小学教师继续教育工程暨继续教育实验区成果交流会议”上明确提出“加强教师教育培养和培训的衔接，实现教师教育的一体化。”“要对教师职前培养、入职培训和职后研修进行全程规划和总体设计，在各个方面相互沟通，有机衔接。”2002 年，在《关于“十五”期间教师教育改革与发展的意见》中，明确界定了“教师教育”的内涵：“教师教育是在终身教育思想指导下，按照教师专业发展的不同阶段，对教师职前培养、入职教育和在职培训的统称。”由此，教师培训和教师培养的衔接成为必然之势，教师教育一体化的观念日益增强。

在这样的背景之下，我国原有教师培训机构的格局也同样发生了变化，侧重于教师学历补偿而设立的三级机构：县级教师进修学校—地市级教育学院—省级

教育学院，部分已被改制、合并。其中县级进修学校从 2002 年开始与其职能相似的机构如教研部门、电教部门进行合并，重组为教师学习与资源中心。原有的 900 多所县级教师进修学校中，目前有 60%左右的学校已经进行了整合，其职能也由学历补偿机构转变成为对中小学教师培训、管理、支持校本研修的管理部门。大批地级市教育学院被当地师范院校或普通高校合并或更名。截至 2010 年底，原有的 30 所省级教育学院，除了保留独立省级教育学院 13 所，其余 17 所分别被改制或合并。同时，更多的机构进入培训系统，如综合性高校、师范大学或学院、商业组织、NGO（非政府组织）等。

承担培训的机构一方面呈现多元化，但同时也呈现出一种无序化状态。大部分省份原有的培训体系已经瓦解，但新的培训格局却尚未完全形成。这种局面与教师教育改革有关，改革打破了旧有格局，但是新的体制与配套机制没有建立，培训主体正处于中间转型期，需要进一步实质性的整合。

（二）农村教师培训不足

不论是近几年出台的“国培”计划，还是各省组织的农村教师专项培训，仅从教师培训的经费分配和政策指导上，已能够看出各级教育管理部门对农村教师专业发展的倾斜和重视。但是，由于农村教师人数众多，农村教育本身具有高度的复杂性，针对农村教师的专业支持体系还远远不能满足农村教育体系的需要。现阶段义务教育阶段农村教师培训呈现如下特点和问题。

1. 以专项培训为主，农村教师专业发展仍缺乏稳定的政策支持。调研发现，在培训学员的选拔等方面，很多培训明确提出向农村学校和教师倾斜的要求，部分省市更是以专款专项的方式连续开展农村教师的培训。然而，由于农村教师以专项培训为主，尚未建立常规化、连续性的培训机制，农村教师培训缺乏稳定的经费来源和政策支持。

2. 专项培训以骨干教师为主，全员培训难以保证质量和稳定性。除少数远程研修项目外，目前各级各类教师培训仍很难实现全员培训。而依托网络平台开展的远程培训，虽然能够有效地拉近农村教师与优质教育资源的时空距离，扩大了农村教师参与专业研讨的可能性，但由于网络学习对供电系统、电脑、网络、学员计算机操作水平等软硬件条件的现实需要，实际上有相当一部分农村教师难以

深入参与网络学习，学习效果并不理想。

3.培训的内容、方式及培训者知识结构脱离农村教育的实际。农村教师在参与各种专业活动时，常常被定位为“文化弱势者”，需要学习和借鉴城市各级各类学校的先进理论和优秀经验。农村社会的独特问题语境、农村学校以及教师正在发生的变化、遭遇的困境、面临的挑战等问题通常很难找到发声途径，也难以在培训过程中形成学员与培训者、培训材料之间的深入对话。

4.农村教师培训的参与方多元化，但彼此之间缺乏交流和资源整合。目前各省市的教师培训多采取委托给少数资质单位的方式。各单位在设计和组织教师培训时，难以充分了解并借鉴相关培训项目的经验，难以避免不同培训项目之间内容的重叠。长远来看，这种做法将可能影响教师培训的学习效果，损害教师参与培训的积极性，而且影响了农村教师专业发展的连续性和可持续性。

（三）县级教师培训体系的危机

由于县级教师进修学校被划归为教育行政部门，没有纳入义务教育体系，近几年义务教育教师工资改革、教师培训经费改革都没有涵盖到教师进修学校。特别是新课程改革之后，进修学校教师需要大量培训各级教师，但自身却没有得到充分、有效的培训，他们的工作有效性和积极性受到很大影响。

县级教师进修学校目前面临的问题包括：（1）工作性质行政化，使其在经费管理、业务交流和施训者专业发展等方面都受到很大的限制;(2)培训形式单一，仍然以集中讲授式为主（这一点可能受到经费、施训者专业能力、教育管理部门规划思路等多方面的影响）；对培训过程和结果的评估、监管力度不足、形式老化;（3）县及以下级别的教师培训者缺乏常规、有效的专业培训支持，业务能力很难满足一线教师实践和课程改革的需求;（4）缺乏能够与教师实践需求相结合的教师培训教材，基层培训者需要做大量的需求调查和培训内容转换、材料设计的工作，制约了培训的效率和效果。

（四）国际教师培训项目的启示

在实地调研过程中，课题组发现，除了政府主导和部分学校自主开展的教师培训外，特别值得一提的是国际组织在其间发挥的作用。

首先，强有力的资金支撑是国际教师培训项目顺利进行的基础。以甘肃省为例，如在英国国际发展部（DFID）和中国政府合作的两期长达十年的“中英甘肃项目”中（1999—2009），英国国际发展部共投入约2065万英镑（约合人民币两亿七千五百万）的资金。又如，中国政府与欧洲欧盟委员会合作开展的“中欧甘肃基础教育项目”（2001年9月至2005年8月），总投资高达1700万欧元（约合人民币15800万）。而且，这些资金都是无偿的捐赠款，不需要受益方返还。

国际教师培训项目除了充足的资金投入之外，还强调各利益相关者的协调配合和支持。这些项目采取了“小政府、大社会”的思路，在操作时努力渗透到教育环节中的每一个群体，积极动员他们的力量，并激发出他们各自的主人翁意识，共同参与到项目的设计、实施和评估活动中。为保障培训效果的发挥和巩固，国际项目同时展开针对中小学教师、教研人员、督导人员、校长、教育行政人员等各类不同身份类型的教育工作者的培训，共同营造学习、创新、变革的氛围，使培训效果落到实处。在项目流程的每个环节上都注重教师培训工作的系统性、整体性、连贯性：制定严谨的干预性方案，建立了完善的硬件、软件配套设施和支持系统；在项目设计中对系统化的重视，使各个部门之间相互嵌套，深入干预现有结构，才使得培训有了质的提升，且形成长效机制，因此也更具有推广和借鉴意义。

四、政策建议

基于以上调研发现及对关键性问题的讨论，课题组有以下建议：

（一）建立有序、开放的义务教育教师培训组织体系

1. 明确义务教育教师培训各参与主体的责、权、利，理顺各个培训机构之间的关系。当前我国义务教育教师培训体系正处于转型时期，一方面，受教育形势和部门利益的激励，各种行为主体积极参与教师培训，逐步形成了立体化的培训网络。另一方面，各主体行为及主体之间的关系尚未规范化、制度化。一个培训实施主体可能有多个主管部门，而许多培训项目又处于无人监管的状态，这在一定程度上造成了混乱。建议通过制定制度和政策的方式理顺培训体系中的层级关系，规范各个主体的行为，力争做到责权利统一。同时，充分重视各个培训机构

之间的组织协调工作。

2.积极引导商业组织、民间非营利组织以及可信赖的国际组织参与我国义务教育教师培训。调研表明，非官方组织在教师培训中所具有的灵活性、多样性和实效性受到了教师和教育管理者的认可，它们的许多经验值得充分吸收。如果能积极引导它们加入义务教育教师培训，将可能增强整个教师培训体系的活力和动力。

（二）着力提升教师培训的质量

调研中发现目前教师培训质量不高，特别是低质量的重复培训，是参训教师动力不足的重要原因之一。因此应该努力从课程、教材、教法、教师等多个环节入手，全面提高教师培训的质量。

1. 课程设置需要统筹安排

由于培训机构的多样化和培训权力的下移，有些机构设置课程比较随意，机构之间也缺乏沟通。这导致教师培训课程的繁杂和重复，造成人力、物力和财力的浪费。可以由中央或省级部门在充分论证的基础上，提出教师培训课程设置的指导意见，引导各培训机构提高课程设置的合理性。

2. 教师培训教材建设亟待加强

调研发现，各个地方和机构使用的培训教材基本处于自发和随意的状态。主要原因是国内可供选择的、成熟的教师培训教材非常少。建议通过政策调动各方面的积极性，编写高质量的教材。同时要建立教材审核制度，保障教材的科学性和适用性。

3. 推进培训者培训

培训者的素质与培训质量息息相关。本次调研发现，几乎所有的培训者都很少有机会接受培训，更不用说高质量的培训。虽然“国培计划”近几年组织了几期培训管理者和培训者的培训，但由于这是一个新鲜事物，很难找到合格的对培训者进行培训的培训者，承担培训者培训的机构能力也十分有限。应努力创造机会为培训者提供更多的培训机会，提高培训者的专业素养和专业能力。同时，注意在教育教学一线和高等院校发现优秀的培训者后备队伍，将他们培养为合格的

培训者。

4. 改进教师培训的方法

教师作为成人，其学习具有独特的需要和特点。本次调研发现，现阶段教师培训中普遍采用的讲授法不能满足教师的需要，针对性比较弱，实效性也比较差。在课程设置中不仅要明确教学内容，还要逐步引导和鼓励培训者采用更适应教师专业发展和课堂教学需要的培训方法。

（三）建立教师培训激励和评估机制

1. 建立教师培训激励机制是保障培训质量的关键环节。调研中，培训主管者、培训者和培训学员普遍反映，参训教师缺乏动力是影响培训质量的最重要因素。一些地区为此进行了积极的探索，比如将培训与教师职称、绩效工资挂钩，取得了一定效果。但在实施这一政策中需注意避免形式化，如果教师利益只与是否参加培训相关，而与培训的实效无关，这可能导致培训成为一种形式。另一方面，需要注意避免因培训压力过重而加剧教师的职业倦怠。

2. 建立科学的教师培训评估体系。调研发现，大部分地区对教师培训的评估均比较重视，但评估方法和过程比较经验化。建议开发更加规范、可行的教师培训评估的标准、方法和工具体系。

（四）高度重视农村教师培训工作

调研发现，农村教师——尤其是中西部农村教师——接受教师培训的机会和质量均落后于城市教师。农村教师培训的质量关系到农村教育的质量，关系到国家教育的均衡化发展。建议在政策上对农村教师培训进一步倾斜，加大人力、物力、财力的投入。

（五）完善教师培训财政保障体系

1. 充分考虑地区差异，继续加大对不发达省份在中小学教师培训上的财政投入。国培计划的支持以及农村义务教育经费保障机制中公用经费的 5%并未能充分缓解不发达省份的农村地区教师培训经费短缺问题，建议可否从以公用经费的

一定比例的做法向以学区或学校为单位（如学校的状况、需培训的师资、学生数等）的实际需求转移。

2.对培训者和培训管理者的培训给予专项支持。全员培训时代所发生的机构变革和培训层次下移的趋势成为必然，财政投入应该对此变革做出反应。应该在提高新的县级及以下培训机构能力建设方面给予支持，比如针对这些整合后机构中培训者及培训管理者的培训给予专项经费的支持。

上期回顾

2012 年第 8 期（总第 72 期）

英格兰高中阶段教育拨款公式简介

摘要：本文是对英国青年学习局 （YPLA）所发布的《2011/2012 拨款指南:费率和公式》的简介。以学生需求为导向的 16－18 岁教育阶段拨款公式旨在反映学生或雇主的需求和选择，并且可以直接影响教育提供方获得的拨款额。相比以前的拨款公式，这种公式更简明易懂和容易操作，设计理念明确而有逻辑，可以对比不同供应方的拨款分配，也考虑到了成功率和相对弱势群体等问题。

本《简报》由北京大学中国教育财政科学研究所主办；旨在反映本所最新的学术科研活动；相关内容仅体现作者本人观点，并不必然代表本所的立场。

简报内容仅供参考，如需转载须事先征得本研究所同意。

本期印发：1800 份

下载网址：http://ciefr.pku.edu.cn

主办单位：北京大学中国教育财政科学研究所　　**电子信箱**：ciefr@pku.edu.cn

责任编辑：毕建宏　　**电　　话**：010-6275-9700

地　　址：北京市海淀区颐和园路 5 号
北京大学教育学院大楼 413 室（100871）　　**传　　真**：010-6275-6183