

关于中小学教师职后培训研究的回顾和述评

高祎梓

苏州大学教育学院, 江苏 苏州

收稿日期: 2025年2月11日; 录用日期: 2025年3月14日; 发布日期: 2025年3月28日

摘要

中小学教师培训研究涉及教师培训政策、模式、需求、目标及问题等多个方面。学者们对教师培训政策进行了多角度阐述, 梳理了政策的发展历程, 但指出研究缺乏跨学科视角的整合及实施效果探讨。在培训模式上, 随着终身教育理念的推动, 正经历从单一向多元化的变革, 但仍存在理论与实践脱节等问题, 需进一步优化。教师培训需求研究全面覆盖内容、方式及对象, 强调个性化、差异化及时代性, 但实际操作中应用不广, 理论与实践结合不足。关于培训目标的研究关注其确立依据、内容及优化策略, 但实施过程中存在类型单一、层次不明等问题。此外, 中小学教师培训还面临组织形式化、内容单一、缺乏实效性和针对性等多重挑战。未来, 中小学教师培训研究需继续保持广泛性和深入性, 以培养更多高素质、专业化的教师。

关键词

中小学教师, 职后培训, 教师培训

A Review and Commentary on Research Regarding In-Service Training for Primary and Secondary School Teachers

Yizi Gao

School of Education, Soochow University, Suzhou Jiangsu

Received: Feb. 11th, 2025; accepted: Mar. 14th, 2025; published: Mar. 28th, 2025

Abstract

Research on primary and secondary school teacher training encompasses various aspects, including training policies, models, needs, objectives, and challenges. Scholars have provided multi-faceted interpretations of teacher training policies, outlining their developmental trajectory, yet they note

a lack of interdisciplinary integration and insufficient exploration of implementation effectiveness. Driven by the concept of lifelong education, training models are transitioning from singular to diversified approaches, though issues such as the disconnection between theory and practice persist, necessitating further optimization. Studies on teacher training need to comprehensively address content, methods, and target groups, emphasizing personalization, differentiation, and contemporary relevance, yet their practical application remains limited, and the integration of theory and practice is inadequate. Research on training objectives focuses on their formulation basis, content, and optimization strategies, but challenges such as uniformity in types and unclear hierarchies are evident in implementation. Additionally, primary and secondary school teacher training faces multiple challenges, including formalistic organization, monotonous content, and a lack of effectiveness and specificity. Moving forward, research in this field must maintain its breadth and depth to cultivate a greater number of highly qualified and professional teachers.

Keywords

Primary and Secondary School Teachers, In-Service Training, Teacher Training

Copyright © 2025 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

中小学教师职后培训作为教师专业发展的重要途径，其政策演进与实践创新始终与教育改革进程紧密交织。伴随全球教育范式的转型，教师角色从“知识传授者”向“学习引导者”“创新促进者”的转变，对教师职后培训提出了更高要求。然而，当前我国教师培训体系仍面临多重挑战：政策执行效能不足导致“最后一公里”梗阻，培训模式同质化难以满足教师差异化需求，理论与实践应用呈现“双轨并行”的割裂状态。在此背景下，系统梳理教师职后培训研究脉络，不仅关乎教师个体专业成长，更是破解教育质量提升瓶颈、实现教育现代化目标的关键命题。

我国中小学教师培训体系的演进历程，清晰地展现了教师继续教育从初步探索到系统化发展的历史轨迹。1977 年教育部发布《关于加强中小学在职教师培训工作的意见》，“教师培训”概念首次被明确提出，标志着教师继续教育正式纳入国家教育发展规划的轨道。这一开创性举措为后续教师培训体系建设奠定了制度基础。此后数十年间，得益于政策的有力支持与实际行动的持续推动，我国中小学教师队伍的整体素质与专业能力实现了质的飞跃。进入 1990 年代末期，随着教师队伍数量趋于稳定，教育界的焦点逐渐转向深化教师素质建设。1999 年，国务院发布的《面向 21 世纪的教育振兴计划》及随后教育部制定的《中小学教师继续教育规定》，不仅确立了“中小学教师继续教育工程”的重要地位，还全面拉开了教师持续学习与专业成长的帷幕。这一系列举措促使教师培训研究在教育理论领域内占据了一席之地，成为推动教育改革与发展的重要力量。

进入 21 世纪，我国教师培训体系迎来跨越式发展。2008 年，国家前瞻性地规划了“国培计划”蓝图；2010 年，“中小学教学国家级培训计划”（简称“国培计划”）在全国范围内正式实施，标志着我国教师培训体系迈入系统化、专业化发展阶段。2011 年教育部颁布了《关于大力加强中小学教师队伍培训工作的意见》，进一步明确以“国培计划”为引领，全面推进教师培训工作[1]。教育部等八部门于 2022 年印发《新时代基础教育强师计划》，强调深化精准培训改革，优化培训内容，打造高水平课程资源，创新线上线下混合式研修模式，提高中小学教师的信息技术应用能力和科学素养[2]。

通过系统梳理教师培训政策的发展脉络,可以清晰地看到我国在教师队伍建设方面的持续努力和创新。这些政策演进不仅反映了国家对教师专业发展的高度重视,也体现了教育治理能力的不断提升。深入理解这一发展历程,对于把握教师培训研究的现状与趋势、推动教育理论与实践探索的深度融合具有重要的指导意义。同时,这一回顾也凸显了中小学教师职后培训在促进教师专业成长、提升教学质量以及推动教育现代化进程中的核心价值。

2. 中小学教师职后培训研究的回顾

2.1. 关于教师培训政策研究的回顾

教师培训政策是保障教师培训工作顺利进行的硬件,对此方面的研究主要集中在教师培训政策的内涵、发展阶段,发展趋势等方面。

在教师培训政策的内涵上,史俊龙认为教师培训政策可以定义为国家(政府)、执政党及其他政治团体在特定时期为实现中小学教师培训的目标和任务而采取的政治行动或所规定的行为准则,它是一系列策略、法令、措施、办法、方法、条例等的总称[3]。谭贞指出所谓教师培训政策,是指党和国家为提高教师的素质,对教师培训所制定的行为准则[4]。郝娜认为,教师培训政策是指国家教育部,人力部等相关部门颁发的,为实现一定历史时期下教师培训目标和任务所规定的行动依据和准则[5]。邓甜提出,中小学教师培训政策专指由我国教育管理部门制定的,使我国中小学教师能够适应基础教育课程改革的发展和要求而组织的专业化培训活动,政策执行的主体是高校和相关教育培训机构,其目标群体是广大的中小学教师,目的是提升中小学教师的教学能力和教学水平,积极与基础教育课程改革相适应[6]。

在教育政策发展阶段的划分上,学界基于不同视角提出了多维分析框架。从历史演进视角看,温寒江以重大历史事件为节点,把建国以来师资培训工作分为三个阶段[7]。从制度变迁视角,王全乐聚焦政策规范化进程,提出两阶段论:建国后至改革开放前的正规化阶段和改革开放至今的规范化与法制化阶段[8]。还有学者从培训的内容和任务角度分析阶段划分,李新宇根据培训核心任务的变化,提出的四阶段划分,第一阶段(1979~1983)为教材教法培训阶段;第二阶段(1983~1990)为学历补偿教育阶段,针对未达标教师的资格认证;第三阶段(1990~1998)为学历提升与非学历教育并行阶段,主要目的在于学历达标和能力拓展;第四阶段(1999 到今天)为素质全面提升阶段,此阶段主要目的转向师德建设、教育理念更新与终身学习能力的培养[9]。另外,还有从政策目标视角出发,如郭飞君等人将改革开放三十年以来的教师培训政策分为三个时期:全面恢复教师培训工作时期(1977~1985);教师培训的补偿教育时期(1985~1998);教师综合素质提高时期(1999 年以来) [10]。赵丽在以上基础上进一步细化政策目标,提出四阶段即文化水平提高与合格教学培训时期(1949~1976);学历达标与教学胜任培训时期(1977-1990 年);继续教育转轨与新课程培训时期(1991~2009 年);骨干教师培训与中西部农村教师培训并重及国家级培训时期(2010~2022 年) [11]。

不少学者对培训政策发展趋势进行了研究。徐今雅提出教师政策体制的转变从“双轨”向“一体”转变;从“校外”向“校本”转变;从“封闭”向“开放”转变[12]。有学者从教师培训政策的价值观念和取向角度分析,蒋媛媛认为教师培训政策从重视知识转向重视能力;从关注教师培训义务转向关注教师培训权利;从培训单一化转向培训多样化;培训权利逐步下放;由教师培训与教师培养二元化逐步转向教师教育一体化[13]。单志艳也指出,从上世纪 80 年代到现在,中小学教师培训政策的价值取向发生了明显的变化,从关注“社会价值”走向关注“人的价值”,从注重效率走向注重公平;从注重社会外在需求走向关注教师内在需求;从注重知识培训走向注重能力和素养的提升[14]。卢维兰指出,从改革开放以来,教师培训政策展现出“从重视教师数量到重视教师质量;从重视部分教师发展到重视教师全员发展;从重视职前教育到重视职前、职后一体化”的趋势[15]。李瑾瑜认为教师培训政策总体上展现出由零

散到系统，由片面到全面，由浅层到深入，由经验到专业，由规定要求到标准建立而不断发展和进步的演进过程[16]。

2.2. 关于教师培训模式研究的回顾

在终身教育思潮的引领下，未来的教师培训由粗放型转向精致化，教师培训模式向多样化方向发展。中小学教师培训模式开始逐步突破传统模式，有开放式的教师培训模式、全案例式教师培训模式、教师远程研究模式、“改进实践、专题深化、训研一体、联片研修”的教师培训新模式，“世界咖啡”汇谈模式等。

在各学者的研究中，校本培训被认为是提升教师专业化水平的重要途径。有学者在校本培训基础上，构建了具有中国特色的教师校本培训模式，并且为教学理论框架打下了良好的基础[17]。

针对传统的教师培训中单一角色形态和单一交流方式，崔伟提出了以角色转换为核心的“全动型”教师培训模式，其全面发动、全体行动、全员互动、全程跟动四大板块和定向、定员、定时、定式、定评的“五定”环节，使教师培训更具针对性，更富情趣性，更有实效性[18]。面对更为复杂问题的小组调查讨论，吴民祥提出了一种探究式培训模式，教师可通过探究式教学更加周中教学过程中的交流-互动，有助于形成和谐的教学人际关系和提升课堂活力[19]。曲中林认为，院校培训和教师现实生活逐渐分离，应该建立一种行走中的教师培训组织，他提出了“巡陪团”参与培训模式，更加符合中小学教师的实际需求[20]。在传统培训模式基础上的创新方面，曾海结合教育生态学理论、成人教育理论、建构主义理论、学习金字塔理论，从区域教师混合式培训形式、区域综合公共服务平台、组织与管理机制、学习支持服务体系四个方面构建区域中小学教师混合式培训模式[21]。

针对现有教师培训存在的不足和教师专业发展实际，参照国际教师专业发展的趋势，重庆市提出“理论研修、影子研修、反思研修、实践研修”的“四阶段”教师培训模式[22]。王道福等人提出了中小学教师培训“知识-能力-实践-体验”模式，通过整合教师培训资源，针对教师专业发展需求，以及教学实践存在的主要问题，确定培训主题，围绕主题从知识、能力、实践和体验四个维度设计培训课程，并组织实施培训任务，是一种基于问题、突出学术、注重实践的教师培训新模式，将有效提升参训者的教育理论水平和教学实践能力，增强“国培计划”中小学教师培训工作的针对性和实效性[23]。

随着科技的发展，信息技术是教师培训内容不可忽视的一部分。胡秋萍和桑国元提出了一种基于“互联网和自主学习”的区域教师培训模式，建设依托网络平台和区域教育资源的课程资源库，构建融合虚拟与现实的教师自主学习生态体系，加强基于教师学习者学习反馈的系统改进[24]。

2.3. 关于教师培训需求研究的回顾

教师培训需求至关重要，它不仅是教师培训项目设计的核心要素，决定了培训主题的设定，还深刻影响着培训成效。教师培训需求的研究焦点广泛，主要聚焦于培训内容的针对性与实效性、培训方式的创新性与适应性，以及培训需求研究对象的多样性和细分化。

有学者通过对农村幼儿教师培训进行研究，结果显示部分教师参加培训的需求来源于“跟上现在的教育形式、开拓自己的视野、自身专业成长的需求”[25]。张虹等人通过对重庆市农村小学教师的培训需求进行调查研究，提出农村小学教师渴望的前三种培训内容分别是“教学方法和技能”“学科专业知识的更新”“新课程改革教育理念”[26]。韩素兰等学者指出，教师培训需求包括教师专业理念与师德方面的学习需求、专业知识方面的学习需求、教学案例方面的学习需求以及专业能力方面的学习需求[27]。随着数字化赋能课程的展开，对教师数字化教学能力要求越来越高，有学者提出要将教师教学的数字化转型纳入教师培训内容之中，利用好智慧教育云平台、叙事融合教学空间、数字教育资源等，使得新一轮

教师培训走向精准化成为可能[28]。当前,有学者提出针对中小学班主任的培训,需要走“个性化”道路,从“定好调子”到“照好镜子”再到“开出方子”,为教师设计阶梯性的培训课程体系,供培训机构和教师根据不同的能力水平自主选择[29]。

当前中小学教师对培训方式的需求逐渐向多样化发展,更加注重自身在培训过程中的参与性和实践性。教育部《关于大力加强中小学教师培训工作的意见》(教师〔2011〕1号)强调需改进培训方式,完善教学组织,推行小班化及案例、探究、情景等多元化教学法,并鼓励教师自主选择课程与培训方案,以提升培训的个性化、吸引力与实效性[30]。有学者指出,农村中小学教师所推崇的教师培训方式有“教学观摩、案例分析、专题讲座与观摩课结合、专家讲座和研讨交流”[25]。有学者对于幼儿园教师培训需求进行调查分析,发现教师更偏向于“外出观摩、到其他园轮岗学习、集中授课、专家送教下乡、参加传帮带活动等培训[31]。不少学者都认为观摩学习是教师最喜欢且最有效的培训方式[32]-[34]。

已有研究发现不同发展阶段的中小学教师培训课程主题的需求上都不尽相同[35]。不同学科的教师对课程专业知识的培训方式有着不同的需求,职称不同在培训模式以及培训评价方式的需求上有一定差异[36]。不同年龄段教师在培训内容、培训专家、培训方式方法等方面有共同的需求,但也存在差异。对专业能力的培训需求随着年龄的增长而下降,对专业理念和专业知识的需求随着年龄的增长而增长[37]。

2.4. 关于教师培训目标研究的回顾

培训目标是整个培训活动的核心指引和最终归宿。培训活动本身在培训目标的引领下,不仅获得了明确的方向指引,确保了各项培训内容与策略的有效性和针对性,还通过一系列规范化的要求,为培训过程树立了标准,提升了培训的专业性和系统性。同时,培训目标还具备动态调整的功能,能够根据实际情况灵活应对。此外,培训目标还以其前瞻性和挑战性,激发了培训者和参与者的内在动力,促进了他们的积极参与和主动学习,从而实现了培训活动的全面激励作用。教师培训目标就是教师培训活动所要达到的目的和预期成果[38]。

教师培训目标的研究主要聚焦于深入探讨教师培训目标的确立依据、具体目标内容,确立过程中存在的问题以及相关优化策略,以期为提升教师培训的有效性和针对性提供有力支持。

在确立依据的探讨上,学者们基于不同理论视角提出了多维框架。钟祖荣从控制论与唯物论出发,强调目标制定应兼顾理想值与实际值的差距,并在“需要与可能”之间寻求平衡[39]。连玉生从系统论视角提出,目标确立需统筹教师个体发展需求与社会发展需要,兼顾内部与外部依据[40]。随着“互联网+”时代的到来,杜志强进一步指出,教师培训目标应突破传统技能提升的局限,注重教师个性化发展与现代信息技术的深度融合[41]。

在目标内容设计方面,呈现出单一向多元、从静态向动态的转型趋势。钟祖荣指出教学培训目标需要具有一定的弹性和灵活性,可以从专业态度、知识学习、能力发展三方面进行策略安排[39]。还有学者倡导中小学骨干教师培训应该以培训反思型教师为目标[42]。有学者从教师角度提出,在培训实践中,结合教师的实际需求,教师培训应该达到通过培训培养教师的思维能力,促使教师的内在发生变化,帮助他们反思自己的教育教学观念和行为,从而提升教育教学实践的能力,不能把培训落实现成教育教学知识的搬运和分配[43]。有学者提出,在中小学骨干教师培训目标上应该突出三个方面的内容:提高教师的思想政治素质和职业道德观念,引导其树立正确的价值追求;强化现代教育观念,掌握现代教育理论,追求教育教学的科学性和艺术性;完善受训教师的知识结构,提高综合能力。

在目标实施过程中,研究揭示了诸多问题与挑战。邓见兰指出目前存在的问题有培养类型单一,层次区分不明;学术性不够,示范性缺乏;知识结构失衡,从教能力不足;忽视专业道德与心理健康教育[44]。吴红斌等人指出,由于各地具体情况千差万别,教育发展水平极其不平衡,除了少数经济文化发达

地区外,我国中小学教师和省级以下骨干教师培训的目标基本上属于达标型,对长远的发展还缺乏有效的规划,即使制定了规划也无法真正贯彻执行[45]。王全乐和韩素兰指出,当前培训课程开发中存在的问题在于课程开发者缺乏目标意识、对目标定位不准、培训目标和培训课程之间缺乏逻辑关系、其同时缺乏依据培训目标开发培训课程的实施策略[46]。

针对上述问题,学者们提出了系列优化策略。邓见兰等人给出了实现教师教育目标的几点建议:以人为本,分层培养;夯实知识基础,拓展理论视野;更新教育观念,鼓励终身学习;加大实习力度,突出实践能力;关注师德,培养职业责任感;同时加强心理健康教育[44]。有学者提议要在教师培训实践中落实人本化目标,健全教师培训的管理制度,增强灵活性、充实更新教师培训内容,体现针对性、采取灵活多样的教学方法,突出参与性[47]。

2.5. 关于教师培训问题研究的回顾

中小学教师的培训已经持续了几十年之久,这一历程中不可避免地遇到各种各样的问题与挑战。众多学者针对这些培训问题进行了深入细致的研究,并取得了丰硕的成果与见解。学者们通过广泛调研与深入分析,揭示了培训组织形式化、内容单一、缺乏实效性 etc 等共性问题,并提出了相应的改进建议。

首先,培训组织形式化与参与动机功利化问题突出。宋桂芬以葫芦岛市连山区中小学教师职后培训为调查对象,得出当前中小学教师职后培训存在许多问题:如培训组织形式化,参训人员被动化,参训目的功利化,培训模式单一化,培训内容缺乏实效性,培训效果低效化,培训时间矛盾化等[48]。吴琼和张养进一步指出当前中小学培训工作存在培训项目缺乏整体规划、参训教师选拔随意、学员水平参差不齐、校本培训效果不佳、后续跟踪服务缺失等问题[49]。郑珍珍等学者在对中小学教师培训现状的调查中发现,培训主体和参训主体的培训动机存在错位现象[50],培训机构注重完成指标,而教师则更关注实际教学问题的解决。这种动机错位不仅削弱了培训的实效性,也影响了教师的参与积极性。

其次,培训内容与教师需求脱节,缺乏针对性与时代性。徐威指出当前小学教师在职培训存在问题,如教师培训观念出现偏差、培训过于形式化、在职培训内容与教师实际需求不符,导致教师在实际教学中难以应用所学知识[51]。张二庆等人通过调研发现,培训内容缺乏针对性,未能充分考虑不同学科、不同发展阶段教师的差异化需求[52]。此外,随着教育数字化转型的推进,教师对信息技术应用能力的需求日益增长,但现有培训内容在这一领域的覆盖仍显不足。井祥贵从人类学视角指出,培训内容往往忽视农村教师的实际需求,脱离农村教育情境,导致培训效果不佳[53]。

再次,培训方式单一、创新不足,难以满足教师多样化需求。郑珍珍等(2017)发现,现有培训多采用“一言堂”式讲座,缺乏互动性与实践性,教师参与度低[50]。容中逵(2014)通过对浙江、河北、四川三省的调研指出,农村教师更倾向于参与教学观摩、案例分析等实践性强的培训方式,但现有培训模式仍以集中授课为主,难以满足教师的实际需求[32]。此外,信息技术在培训中的应用虽有所增加,但在农村地区,由于资源匮乏与技术支持不足,线上培训的普及率与效果仍不理想。

此外,培训后续跟踪与评估机制不完善,影响了培训效果的可持续性。吴琼与张养力(2015)指出,许多培训项目缺乏后续跟踪服务,教师在培训结束后难以将所学知识应用于实际教学[49]。丁俊华与李泽宇(2007)通过对10个省区基层教师培训情况的调查发现,培训评估机制不健全,培训效果难以量化,导致培训质量无法得到有效保障[54]。此外,培训经费短缺、工学矛盾等问题也制约了培训的深入开展,尤其在农村地区,教师参与培训的机会与资源仍然有限。

3. 述评

有关中小学教师培训的研究主要集中在教师培训政策、教师培训模式、教师培训需求、教师培训目

标和教师培训问题等方面取得了丰硕成果。然而,随着教育改革的深入推进,教师培训研究在理论与实践之间仍存在诸多脱节,亟需进一步整合与深化。

不同学者对教师培训政策进行了多角度、多层次的阐述,共同构建了全面深刻的理解框架,强调政策制定主体多元、内容广泛。在发展阶段上,不同学者的分期标准虽然各异,但均体现了我国教师培训政策从“数量补充”到“质量提升”、从“行政主导”到“专业导向”的演进逻辑。然而,现有研究多聚焦政策文本分析,对政策落地过程中的执行偏差、利益相关者行为及区域差异关注不足。例如,中西部农村地区教师培训资源匮乏、政策执行效能低下等问题尚未得到充分解释。未来研究需强化政策执行的动态跟踪,结合实证数据揭示政策变迁的深层机制,尤其应关注政策在基层实践中的适应性调整与创新。

在终身教育理念的推动下,教师培训模式呈现出从单一向多元化、从粗放向精致化的发展趋势,但仍存在理论与实践脱节。校本培训、混合式培训、“四阶段”培训等新模式不断涌现,试图回应教师专业发展的多样化需求。然而,这些模式在实践中的应用效果参差不齐,部分模式过于依赖技术工具,忽视了教师的主体性与情境适应性。此外,信息技术赋能培训的愿景与农村地区资源匮乏的现实矛盾尚未得到有效解决。未来研究需进一步优化培训内容设计,加强个性化支持,探索更具包容性与适应性的培训模式,尤其应关注信息技术与教师培训的深度融合。

当前教师培训需求研究全面覆盖了内容、方式及对象等方面,展现了对个性化、差异化及时代性的追求,强调数字化技能、信息化素养、理论与实践结合及教师情感心理健康的培养。教师偏好体验与实践为主的培训方式,小班化与多元化教学法受欢迎。需求研究细化了教师群体,揭示了多样性及复杂性。然而,尽管提出多种满足个性化需求的培训方案,实际操作中应用不广,且理论与实践结合不足,反馈机制与培训效果研究亦有待加强。

教师培训目标的研究主要关注其确立依据、内容、存在问题及优化策略,以增强培训的有效性和针对性。学者们的研究基于各种理论如控制论、唯物论等,并且教师培训目标趋向于兼顾教师个人发展需求与社会发展需要,并适应“互联网+”时代的新要求,注重个性化、现代化及心理健康教育。然而,实施过程中存在类型单一、层次不明、学术性不足等问题,且地区间差异显著。未来教师培训目标应该着重优化教师培训,建议采取分层培养、拓展知识视野、更新教育观念、强化实践能力及关注师德与心理健康等策略,同时增强培训管理的灵活性和内容的针对性。

中小学教师培训历经数十年,其间遭遇了多方面的挑战与问题。学者们通过广泛调研发现,培训中存在的问题主要集中在组织形式化、内容单一、缺乏实效性和针对性、时间矛盾、激励机制不足、整体规划缺失、选拔随意、校本培训效果不佳、后续跟踪不足、培训者与参训者动机错位、培训方式创新不足、农村教师培训资源匮乏、培训者素质参差不齐、价值取向偏差、经费短缺及工学矛盾等问题。

综上所述,中小学教师职后培训研究在广度与深度上均取得了显著进展,但仍存在理论与实践脱节、政策执行效能不足、需求转化机制缺失等问题。未来研究需进一步加强跨学科整合,强化实证研究与动态跟踪,以构建兼具中国特色与国际视野的教师专业发展体系,助力教育治理能力现代化目标的实现。

参考文献

- [1] 中华人民共和国教育部. 教育部关于大力加强中小学教师培训工作的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/201101/t20110104_146073.html, 2024-07-08.
- [2] 教育部等八部门. 教育部等八部门关于印发《新时代基础教育强师计划》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7034/202204/t20220413_616644.html, 2024-07-08.
- [3] 史俊龙. 我国中小学教师培训政策的演进及趋势分析[D]: [硕士学位论文]. 兰州: 西北师范大学, 2012.
- [4] 谭贞. 促进教师专业发展的政策选择[J]. 教学与管理, 2008(16): 8-11.
- [5] 郝娜. 新世纪我国教师培训政策研究[D]: [硕士学位论文]. 沈阳: 沈阳师范大学, 2016.

- [6] 邓甜. 基础教育新课程改革视角下的中小学教师培训政策研究[D]: [硕士学位论文]. 桂林: 广西师范大学, 2019.
- [7] 温寒江. 师资培训概论[M]. 北京: 北京师范大学出版社, 1989.
- [8] 王全乐. 我国中小学教师培训制度的历史研究[J]. 继续教育研究, 2005(5): 65-68.
- [9] 李新宇. 我国中小学教师继续教育的进程和新的使命[J]. 河南教育学院学报(哲学社会科学版), 2001, 20(1): 14-17.
- [10] 郭飞君, 杨清溪. 改革开放以来我国教师培训政策演变的回顾与反思[J]. 教育与职业, 2012(21): 54.
- [11] 赵丽, 钟祖荣. 新中国成立以来中小学教师培训政策: 历史分期、发展特点与完善策略[J]. 中国远程教育, 2023, 43(3): 1-11+35.
- [12] 徐今雅. 论新时期中国教师培训政策体系的构建[J]. 教育探索, 2005(5): 113-114.
- [13] 蒋媛媛. 1978 年以来我国中小学教师培训政策研究——价值观念的变迁及其启示[D]: [硕士学位论文]. 济南: 山东师范大学, 2005.
- [14] 单志艳. 中小学教师培训政策的价值取向变迁——基于 1986 年和 2011 年国家关于中小学教师培训《意见》的文本分析[J]. 教师教育研究, 2013, 25(3): 42-46.
- [15] 卢维兰. 我国中小学教师教育政策三十年之演变[J]. 教学与管理, 2008(28): 3-5.
- [16] 李瑾瑜, 史俊龙. 我国中小学教师培训政策演进及创新趋势[J]. 西北师大学报(社会科学版), 2012, 49(5): 83-89.
- [17] 中小学教师继续教育校本培训研究课题组. 中小学教师校本培训研究报告[J]. 教育研究, 2002(11): 85-90.
- [18] 蔡伟. 建构以角色转换为核心的“全动型”教师培训模式[J]. 课程·教材·教法, 2011, 31(12): 87-92.
- [19] 吴民祥. 探究式培训: 一种高效能的中小学教师培训模式[J]. 教育发展研究, 2004(5): 62-65.
- [20] 曲中林. “巡培团”教师培训模式的构想[J]. 当代教育科学, 2011(5): 29-31.
- [21] 曾海. 区域中小学教师混合式培训模式研究[J]. 中国电化教育, 2017(12): 138-143.
- [22] 李源田, 王正青. “四阶段”教师培训模式设计与实践——以重庆市组织实施“国培计划”为例[J]. 中国教育学刊, 2012(1): 71-75.
- [23] 王道福, 蔡其勇. “国培计划”教师培训“知识-能力-实践-体验”模式建构[J]. 课程·教材·教法, 2013, 33(7): 116-121.
- [24] 胡秋萍, 桑国元. 基于“互联网 + 自主学习”的区域教师培训模式构建[J]. 教育科学研究, 2022(12): 82-87.
- [25] 张云亮, 汪德明, 时莉, 等. 农村幼儿教师培训现状、评价及其需求[J]. 学前教育研究, 2012(1): 33-38.
- [26] 张虹, 刘建银. “国培计划”实施中农村小学教师的培训需求分析——以重庆市农村小学教师培训为例[J]. 教育理论与实践, 2012, 32(11): 30-32.
- [27] 韩素兰, 王全乐. 教师培训需求转化为培训课程的策略研究[J]. 教育理论与实践, 2013, 33(33): 33-35.
- [28] 郭绍青. 教育数字化赋能新课程实施与教师培训转型策略研究[J]. 中国电化教育, 2023(7): 51-60.
- [29] 王廷波, 于伟, 卜庆刚. 定调子·照镜子·开方子: 走向个性化的中小学班主任培训[J]. 中小学管理, 2019(7): 51-53.
- [30] 教育部. 教育部关于大力加强中小学教师培训工作的意见[EB/OL]. http://www.edu.cn/pei_yang_810/20110106/t20110106_567181.shtml, 2020-10-20.
- [31] 蔡迎旗, 郑洁. 幼儿园教师培训需求的实证研究[J]. 教育研究与实验, 2018(1): 66-70.
- [32] 容中逢. “国培”背景下农村教师研训问题研究——基于浙江、河北、四川三省调研情况的分析[J]. 教育发展研究, 2014, 33(12): 7-10.
- [33] 张云亮, 等. 农村幼儿教师培训现状、评价及其需求[J]. 学前教育研究, 2012(1): 33-38.
- [34] 石晓波, 李相禹. 幼儿园教师培训需求现状分析及思考——基于对河南省幼儿教育国培学员的调查[J]. 幼儿教育·教育科学, 2013(6): 36-40.
- [35] 孟繁胜, 曲正伟, 王芳. 不同阶段中小学教师发展需求比较分析[J]. 东北师大学报(哲学社会科学版), 2017(3): 151-156.
- [36] 潘亦宁, 王珊. 中学数学骨干教师专业发展需求调查研究[J]. 四川教育学院学报, 2008(4): 13-15.
- [37] 赖长春. 不同年龄段教师培训需求调查及培训策略研究[J]. 上海教育评估研究, 2018, 7(4): 54-58.
- [38] 卢雄, 涂勋志, 郭平. 教师培训的目标管理及其组织实施[J]. 中国成人教育, 2020(12): 86-88.
- [39] 钟祖荣. 中小学骨干教师培训目标体系探析[J]. 中小学教师培训, 2001(1): 20-23.
- [40] 连玉生. 中小学教师在职培训目标体系建构研究[D]: [硕士学位论文]. 石家庄: 河北师范大学, 2010.

-
- [41] 杜志强. 走向“互联网 + 个性化”的中小学教师培训[J]. 教育科学研究, 2021(2): 93-96.
- [42] 傅祝余. 培育反思型教师[D]: [硕士学位论文]. 南京: 南京师范大学, 2006.
- [43] 宋辉, 邢秀茶, 崔兰芹. 以教师思维能力培养为目标的教师培训模式探索[J]. 教育理论与实践, 2020, 40(20): 32-34.
- [44] 邓见兰. 对我国教师教育目标若干问题的探讨[D]: [硕士学位论文]. 南昌: 江西师范大学, 2006.
- [45] 吴红斌, 吴伦敦. 中小学骨干教师培训现状及对策探讨[J]. 高等师范教育研究, 2002(4): 48-54.
- [46] 王全乐, 韩素兰. 依据中小学教师培训目标开发培训课程探究[J]. 保定学院学报, 2013, 26(5): 97-100.
- [47] 熊岚, 陈明立. 关于教师培训目标人本化的几点思考[J]. 渝西学院学报(社会科学版), 2003(2): 91-93.
- [48] 宋桂芬. 中小学教师职后培训的问题与对策研究[D]: [硕士学位论文]. 长春: 东北师范大学, 2008.
- [49] 吴琮, 张养力. 中小学教师培训工作中的问题与对策研究[J]. 继续教育研究, 2015(2): 65-66.
- [50] 郑珍珍, 张恩仁. 中小学教师培训: 现状、问题及对策[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2017, 19(2): 120-124.
- [51] 徐威. 小学教师在职培训问题与策略研究[D]: [硕士学位论文]. 长春: 东北师范大学, 2014.
- [52] 张二庆, 王秀红. 我国教师培训中存在的主要问题及其分析——以“国培计划”为例[J]. 湖南师范大学教育科学学报, 2012, 11(4): 36-39.
- [53] 井祥贵. 人类学视角下我国农村中小学教师培训问题探析[J]. 民族教育研究, 2015, 26(4): 77-81.
- [54] 丁俊华, 李泽宇. 我国农村中小学教师培训问题与对策探究[J]. 教育理论与实践, 2007(16): 54-56.