

西北农村小规模学校教师专业发展困境与突破路径

牟冬莲

兰州文理学院，甘肃兰州，中国

【摘要】本研究选取甘肃省六县为典型样本，运用问卷调查法对721位教师开展调查，研究西北不同民族地区农村小规模学校教师专业发展困境。研究发现：当前教师专业发展主要面临三方面难题：教师对新课标和学生发展知识的掌握存在明显短板，区域间发展失衡现象突出；信息化教学工具应用与教学设计能力滞后，不同教龄和职称群体之间差异显著；现有培训内容与教师实际需求脱节，培训实效性欠佳，教师对实践导向的培训需求尤为强烈。针对上述困境，提出多项举措，以期破解乡村教师专业发展难题，为乡村教师队伍建设注入新活力，助力乡村教育振兴。

【关键词】西北农村；小规模学校；教师专业发展；现实困境；突破路径

【基金项目】甘肃省教育厅高校教师创新基金项目（编号：2026A-246）

1. 引言

自2001年新一轮学校布局调整政策实施以来，义务教育学校布局调整导致大量乡村学校被撤并，城镇大班额与乡村学校空壳化现象同时并存。据统计，2001—2021年，我国乡村小学从416198所减少至81547所，减幅达80.4%。与此同时，伴随新型城镇化进程推进和人口大规模流动，大量农村学校规模不断减小，逐步演变为农村小规模学校。2021年，我国有农村小规模学校72905所，占农村小学总数的47.2%，农村小规模学校成为乡村教育的重要组成部分[1]。

农村小规模学校又称乡村小规模学校，主要指学生数不足100人的村小学和教学点。农村小规模学校被视为教育体系的“神经末梢”，也是教育脱贫攻坚的“最后一公里”，而乡村教师，便是教育脱贫攻坚“最后一公里”的忠实坚守者[2]。在2020年7月，教育部等六部门发布的《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》中，也明确指出乡村教师是发展更加公平更有质量乡村教育的基础支撑，是推进乡村振兴、建设现代化强国、实现中华民族伟大复兴的重要力量，必须把乡村教师队伍建设摆在优先发展的战略地位[3]。具体到我国西北地区，由于经济发展水平不高，且民族众多，地理位置较广，受客观因素影响，在未来很长时间内，乡村小规模学校将长期存在并对乡村基础教育有着举足轻重的影响。

因此，如何针对西北农村地区的特殊性，破解乡村教师专业发展困境，创造乡村

教师发展机遇，推进乡村教师队伍持续优化，成为振兴乡村教育、实现乡村振兴研究的重要课题。本研究选取甘肃六县为典型样本，运用问卷调查法对721位教师开展调查，深度洞察西北不同民族地区农村小规模学校教师专业发展困境，并提从有针对性的破解路径。

2. 调查方法

2.1 调查对象

本次调查采用主观抽样在甘肃省各区县中选择较有代表性的县区共6个，涉及汉族、藏族、回族等多个民族聚居区。在每个县区通过事先和当地教育局沟通，了解较为典型的小规模学校情况并选择6-10所小规模学校及幼儿园教师，在各学校内随机选择调查对象，通过短信发放在线调查问卷开展调查。共发放在线调查问卷780份，问卷回收748份，其中有效问卷721份。

本次调查首先对调查对象所在县区、性别、教龄、任教学段、职称等基本信息进行了了解。首先，本次调查对象除了选部（占9.71%）人数较少外，其余各区县人数分布基本均衡（占比在17%—27%之间）；参加调查的女性教师（约占61%）多于男性，这和基础教育教师女性居多的基本情况吻合；从教龄看，本次调查涵盖了从新入职教师到20年以上教龄的中坚力量（占比在15%—26%之间）。进一步可见：调查对象任教学段包括了幼儿园、小学及初中等各基础教育学段（占比在20%—36%之间），而职称分布上来看，除个别正高级教师外，从三级教师到

副高级教师均有较为均衡的分布（占比在17%—36%之间）。

2.2 调查工具

本次调查采用项目组自编问卷，调查内容除调查对象基本信息（如区县、性别、教龄、任教年级、职称等）外，主要调查了教师专业知识（包括课改、新课标、新教材理解与把握，学生身心发展特点）、专业能力（包括教材分析、备课、教学过程、新课程实施、听评课、教研活动等方面）、培训支持（包括培训现状与需求）等方面发展现状。

2.3 数据统计分析

本次调查过程中，通过问卷星发放在线调查问卷，对回收后的数据质量和有效性进行筛选后，采用 SPSS27.0 进行数据统计与分析。

3. 专业发展现状调查结果

本部分主要从专业知识、专业能力及培训支持等方面对调查对象专业发展现状进行了分析。

3.1 专业知识

本研究调查了教师认为自己在教学中欠缺的知识，发现：四大类知识的欠缺情况表现比较均衡，其中选择人数最多的为对“课改、新课标、新教材理解与把握的知识”（71.43%），以及“学生身心发展特点”（59.74%）方面的知识。同时，“教学与学生评价”以及“任教学科专业与前沿知识”方面的知识也有接近 50% 的选择比例。

通过卡方检验进一步了解不同性别、教龄、任教年级、职称、学科及所在县区的调查对象在教育教学中欠缺的知识有无差异，结果发现不同县区的调查对象在选项“学生身心发展特点”上呈现显著性差异（ $p < 0.001$ ），具体表现为来自积石山、康乐和迭部的调查对象认为自己在“学生身心发展特点”方面欠缺的知识更多。根据上述各县相关数据可见，各自少数民族人数均在 60% 以上，主要包括回族、藏族、保安族、东乡族、撒拉族等，其中迭部县藏族人数高达 90% 以上，而积石山则是包括回族、保安族、东乡族、撒拉族等多个民族的自治县。

3.2 专业能力

本次调查主要通过教育教学各环节中遇到的问题，对教师专业能力发展现状进行了分析。结果如下：

首先从教学能力方面进行了解，发现欠

缺最多的为“多媒体信息网络的应用能力”（54.86%）、“分析处理教学内容的的能力”（52.22%）以及“教研（科研）论文写作能力”（48.47%），三项均有超过或接近半数的选择比例。通过卡方检验进一步了解不同性别、教龄、任教年级、职称、学科及所在县区的调查对象在教育教学中欠缺的能力方面有无差异，结果发现：不同教龄的教师在选项“多媒体信息网络的应用能力”和“课堂教学中的组织与监控能力”两项中均有显著差异（ $p < 0.001$ ），具体表现为：教龄越长认为自己欠缺“多媒体信息网络的应用能力”的人越多；而相反，教龄越长，认为自己欠缺“课堂教学中的组织与监控能力”的人越少。

进一步，分别从教材分析、备课、教学过程、新课程实施、听评课、教研活动方面对教育教学各环节中遇到的问题进行了分析。具体如下：

3.2.1 教材分析

对教材分析中遇到的问题进行了调查，发现调查对象在教材分析中遇到的主要问题选择最多的是“很难将分析到的重难点有效体现在自己的教学设计上”（65.56%）。通过卡方检验进一步了解不同教龄、任教年级、职称及所在县区的调查对象在教材分析方面有无差异，结果发现：不同职称教师在该选项有显著差异（ $p < 0.001$ ），具体表现为职称越低，认为自己“很难将分析到的重难点有效体现在自己的教学设计上”的人越多。

3.2.2 备课情况

了解调查对象在备课过程中的主要面临的困难，发现选择最多的为“应用教学策略”（28.89%），此外，分别有超过接近 20% 的调查对象选择了“陈述教学目标”和“实施教学评价”。同时，通过卡方检验，未发现不同教龄、任教年级、职称及所在县区的调查对象在课堂教学方面的差异，为不同类型调查对象所表现出来的共性问题。

3.2.3 课堂教学

对课堂教学中遇到的问题进行了调查，发现在课堂教学环节，调查对象遇到的问题在各选项均有较多分布，表现最明显的为：“学生主动性太差、难以调动学习积极性”（65.83%）。分析可见，课堂教学中的问题主要表现在学生学习积极性不足，学习效果不尽人意。同时，通过卡方检验，未发现不同教龄、任教年级、职称及所在县区的调查

对象在课堂教学方面的差异，为不同类型调查对象所表现出来的共性问题。

3.2.4 新课程实施

对新课程实施中遇到的问题进行了调查，发现调查对象在新课程实施过程的五个方面，表现最明显的问题在“课程资源整合与开发方面”（65.42%），而“教学行为转变”和“教学设计”两个方面均有超过40%的选择比例。分析可见，调查对象在新课程实施方面，还是面临了比较多的困难。同时，通过卡方检验，了解不同教龄、任教年级、职称及所在县区的调查对象在新课程实施方面的差异，发现不同教龄教师在“课程资源整合与开发”选项上有显著差异（ $p < 0.01$ ），具体为教龄越长，认为自己在“课程资源整合与开发”方面面临困难的比例越高。

3.2.5 听评课

对听评课中遇到的问题进行了调查，发现在听评课方面，主要遇到的问题表现在：“评课中只能看到某个环节的问题，无法整体把握”以及“不知道如何有效评课”，均占61.67%，可见，调查对象在听评课环节，对如何评课亦有比较明显的需求。同时，通过卡方检验，未发现不同教龄、任教年级、职称及所在县区的调查对象在课堂教学方面的差异，为不同类型调查对象所表现出来的共性问题。

3.2.6 教研活动

了解对教研活动内容的需求，发现选择最多的为“教育研究方法”（55.83%）。同时，通过卡方检验，了解不同教龄、任教年级、职称及所在县区的调查对象在教研活动方面的差异，发现不同职称教师在“教育研究方法”选项上有显著差异（ $p < 0.01$ ），具体为：职称越低认为自己在“教育研究方法”方面面临困难的比例越高，并且从二级教师开始，选择该选项的认识超过50%。

3.3 培训支持

3.3.1 参与培训现状及问题

首先，对调查对象参与培训的次数、形式和存在的问题进行了分析。从参加培训的次数来看，约有三分之一的调查对象参加培训的次数达到6次以上，另有约三分之一的调查对象参加培训的次数在3-5次之间；其次，参与培训的类型多样，包括线下集中校本研修（37.17%），线上线下混合式校本研修（35.86%），网络支持下的校本研修（26.97），且几种类型较为均衡。

在此基础上，了解当前培训中主要存在的问题，发现调查对象认为存在最主要的问题为“培训时间不符合教师教学实际”，其次是“培训方式单一、枯燥”。分析可知，在调查对象所参与的培训中，存在时间安排不当、内容不精准以及方法单一等方面的问题。

进一步通过卡方检验，了解不同教龄、任教年级、职称及所在县区的调查对象在教师培训方面的差异，发现不同教龄教师在“培训内容缺乏吸引力”以及“工作太忙没时间”两个选项上均有显著差异（ $p < 0.01$ ），具体表现为：年龄越大，认为“培训内容缺乏吸引力”和“工作太忙没时间”的比例越大。

3.3.2 培训需求

对培训需求分别从内容、师资、考评方式、学习形式等方面进行了调查，发现：

首先，在培训内容上，调查对象选择最多的为课程教学案例（61.26%），此外，学生身心健康发展、班级课堂管理（选择人数均超过20%）以及信息技术知识及应用、教育教学理论三个选项的选择人数也较多，（均超过或接近40%）。

其次，从培训师资来看，调查对象最喜欢的是经验丰富的教学一线骨干教师（44.72%），亦有较多选择教科研人员（17.34%）。

进一步了解调查对象对培训考评方式的想法，发现调查对象认为最有效的考评方式为根据培训课程完成相应作业（22.08%）以及建立基于培训课堂表现的即时档案（20.00%）。

3.4 欠缺知识与能力的相关分析

采用卡方检验，对调查对象欠缺的各类知识和能力之间的关联进行分析。结果发现：

表 1.任教学科专业与前沿知识与各项专业能力的关系

题目	名称	任教学科专业与前沿知识		总计	χ^2	p
		否	是			
分析处理教学内容、整合课程教材的能力	否	178	166	344	9.270	0.002**
	是	152	224	376		
设计教学模式、实施教学方案的能力	否	235	241	476	7.076	0.008**
	是	95	149	244		

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

首先,“任教学科专业与前沿知识”与“分析处理教学内容、整合课程教材的能力”以及“设计教学模式、实施教学方案的能力”有显著相关,具体表现为认为自己欠缺“任教学科专业与前沿知识”的教师在“分析处理教学内容、整合课程教材”以及“设计教学模式、实施教学方案”两个方面亦有明显的不足,如表1。

其次,“对课改、新课标、新教材理解与把握的知识”与“教育科研和论文写作能力以及设计教学模式、实施教学方案的能力”有显著相关,具体表现为:认为自己欠缺“对课改、新课标、新教材理解与把握的知识”的调查对象在“教育科研和论文写作能力”以及“设计教学模式、实施教学方案”两个方面亦有明显不足,如表2。

表2.任教学科专业与前沿知识与各项专业能力的关系

题目	名称	对课改、新课标、新教材理解与把握的知识		总计	χ^2	p
		否	是			
教育科研和论文写作能力	否	131	240	371	8.154	0.004**
	是	89	260	349		
设计教学模式、实施教学方案的能力	否	157	319	476	3.901	0.048*
	是	63	181	244		
人际交往与师生沟通能力	否	174	435	609	7.329	0.007**
	是	46	65	111		

*p<0.05, **p<0.01

第三,“学生身心发展特点方面的知识”与“教育科研和论文写作能力”、“课堂教学过程的组织与监控能力”、“人际交往与师生沟通能力”三个方面有显著相关,具体表现为,认为自己在“学生身心发展特点方面的知识”有欠缺的老师在“教育科研和论文写作能力”、“课堂教学过程的组织与监控能力”、“人际交往与师生沟通能力”三个方面均有明显不足,详见表3。

最后,“教学与学生评价方面的知识”与“课堂教学过程的组织与监控能力”、“设计教学模式、实施教学方案的能力”两个方面有显著相关。具体表现为:认为自己在“教学与学生评价方面的知识”有欠缺的老师在“课堂教学过程的组织与监控能力”、“设计教学模式、实施教学方案的能力”两个方面均有明显不足,详见表4。

表3.学生身心发展特点方面的知识各项专业能力的关系

题目	名称	学生身心发展特点方面的知识		总计	χ^2	p
		否	是			
教育科研和论文写作能力	否	157	214	371	11.068	0.001**
	是	106	243	349		
课堂教学过程的组织与监控能力	否	196	278	474	13.916	0.000**
	是	67	179	246		
人际交往与师生沟通能力	否	232	377	609	4.186	0.041*
	是	31	80	111		

*p<0.05, **p<0.01

表4.教学与学生评价方面的知识各项专业能力的关系

题目	名称	教学与学生评价方面的知识		总计	χ^2	p
		否	是			
课堂教学过程的组织与监控能力	否	257	217	474	15.776	0.000**
	是	95	151	246		
设计教学模式、实施教学方案的能力	否	246	230	476	4.381	0.036*
	是	106	138	244		

*p<0.05, **p<0.01

4.总结与建议

针对调查结果,对甘肃省农村地区小规模学校教师专业发展所面临的困境及突破路径总结如下:

4.1 调查对象专业发展现实困境分析

4.1.1 专业知识:新课标理解与学生发展知识缺口显著,区域差异突出

农村小规模学校教师在专业知识上普遍存在“新课程改革适应性不足”与“学生发展认知薄弱”两大短板。超七成教师认为自身缺乏新课标、新教材的理解相关知识,接近六成的教师欠缺“学生身心发展特点”知识。积石山、康乐、迭部等民族地区教师在学生发展知识上的需求尤为突出(p<0.001),折射出民族地区学生管理方面的特殊需求。尽管知识短板分布均衡,但新课改与学生发展问题亟待优先干预。

分析其原因可见:第一,新课标理解的深度不足。安晓敏等人在农村小规模学校教

师专业发展调查研究中,指出小规模学校教师普遍存在实践性知识缺乏的问题,具体包括教育情境知识、课程知识以及教学实践的支撑性知识[4],而本研究中,新课标、新教材理解相关知识亦属于课程知识层面。

第二,民族及区域差异。研究发现积石山、迭部及康乐等民族地区教师对儿童发展相关知识有更多的需求,这可能源于这些地区的特殊性,这些地区包含了、回族、藏族、东乡族等多个民族,而积石山甚至包括了保安族、撒拉族、东乡族、回族、汉族、土族、藏族、维吾尔族、羌族、蒙古族等10个民族。而这些来自不同的民族文化背景地区的学生在语言、习俗和价值观等方面具有多元性,从而对民族地区教师也有了更高的要求。一方面,基于文化的多元性的要求,教师要了解不同民族文化,以便更好地与学生沟通和引导,避免文化误解。另一方面,由于可能存在的教育资源相对匮乏、经济发展水平不均衡等情况,学生在学习基础、学习动力和视野等方面存在差异,增加了教育教学的难度。此外,一些民族地区地处偏远,使学生在家庭和社会环境方面面临更多复杂性,这也对教师在学生管理和促进学生全面发展方面提出了更高的要求。张欣欣在关于民族地区乡村留守儿童教育困境与对策的研究中也提到民族地区留守儿童沉迷游戏、学习效率低下、家庭教育意识淡薄、家长对子女关爱不足等问题,这也从侧面反应出民族地区儿童教育的特殊性和困难性[5]。同时,翁秀梅在关于民族地区困境儿童生存现状及社会支持的研究中,关于民族地区儿童的短期困境中提到了儿童就学意识差、缺乏汉语交流环境、家庭结构不完整等问题,而长期困境则提到了地区整体教育受阻、生活环境闭塞、消极心理倾向等问题。这一研究结论同样解释了为了什么民族地区小规模学校教师在儿童发展相关知识上的更多需求[6]。

4.1.2 专业能力:信息化应用与教学设计能力双重制约,群体差异显著

教师专业能力呈现“技术弱化”与“实践脱节”特征。超半数教师苦于多媒体技术应用,且教龄越长能力越弱($p<0.001$);同样有半数教师难以分析处理教学内容,且科研写作能力不足。教学环节中,超过60%的低职称教师无法将教材重难点转化为教学设计($p<0.001$),且面临学生积极性低下这一

跨群体共性难题,同样超过60%的高教龄教师在新课程资源开发中受阻($p<0.01$)。能力困境随教龄、职称呈分化趋势,凸显“经验依赖”与“创新乏力”的结构性矛盾。具体分析如下:

第一,教学经验和职称对教师教学能力的正向影响:研究显示教学时间更长、职称更高的老师在教材分析、课堂教学实施、学生管理等方面存在优势,这与范兆雄关于农村小学全科教师专业发展自我评价调查研究中的结论不谋而合,在该研究中,对不同教龄的小规模学校全科教师专业发展自评进行比较,发现教师专业发展自我评价总分和各维度得分都随着教龄增加而递减[7]。

第二,教龄及学习经历对教研及信息化应用能力的负性影响:研究显示,教师信息化应用能力较为薄弱,且年龄越大表现越明显,这一问题也影响了高教龄教师在新课程资源开发方面的问题。曾新等人关于中西部6省12县《乡村教师支持计划》实施情况的调查中同样显示了教师信息技术应用能力偏低这一特点,同时,年龄较大的教师在教研方面的欠缺也更多,这与这部分老师的教育经历有着密切的关系[8]。在教研方面的困境,杨登伟和贾晓梅的研究也都证实了这一点,杨登伟在关于乡村小学教研文化建设研究的研究中提到:乡村小学教研文化面临教研观念滞后、教研体制机制缺失及外部支持体系乏力等诸多现实困境,阻滞了统整性教研文化功能的发挥[9]。贾晓梅则认为,小规模学校教师在教研方面存在教研主体意识匮乏、教师与研究者身份冲突、教师间合作封闭、校本教研形式单一化、内容表浅化、考核功利化等问题[10]。

4.1.3 培训支持:供需错位削弱实效,实践导向需求迫切

调查显示当前农村小规模学校教师参加培训次数较多,且除网络培训外,其他形式的培训也比较丰富,但现有培训因“时间错配”(32.08%)与“形式僵化”(23.19%)导致参与度低,教龄越大者对内容吸引力评价越低($p<0.01$)。教师需求高度聚焦实践支持:61.26%渴望教学案例指导,44.72%倾向一线骨干教师授课,22.08%主张以作业和课堂表现替代传统考核。培训体系与教师需求的割裂,暴露“理论灌输”与“实战赋能”的深层冲突。分析其原因可见:第一,培训内容与需求脱节;第二,实践转化不

足。这与曾新[8]等人关于中西部6省12县《乡村教师支持计划》实施情况的调查结果、孙彩霞[3]等人基于浙江省6个地区9个县(市)的调查,以及江宏[11]等人对重庆市乡村教师支持计划实施现状的研究结果均有一致。

4.2 调查对象知识储备与专业能力发展的关联分析

4.2.1 学科知识与教学能力的关联性分析

研究发现,欠缺任教学科前沿知识的教师在教学内容整合、教学设计方面存在不足。一方面,学科知识滞后:农村小规模学校教师常因兼任多学科教学或缺乏持续学习机会,导致学科知识更新滞后,难以把握教材核心逻辑与学科前沿动态[12]。另一方面,教学设计能力欠缺:学科知识欠缺导致教师依赖传统教学模板,缺乏根据学科特点灵活调整教学设计的能力。[13]

4.2.2 课改及新课标的理解与科研能力的关联性分析

研究发现:对课改、新课标理解不足的教师在科研能力与教学设计上表现较差。从如下两个方面分析原因:一方面,理论与实践脱节:新课标强调学生主体性,但教师若缺乏对课改理念的系统理解,难以将理论转化为有效的教学策略;另一方面,科研方法缺失:教研活动流于形式化,缺乏实证研究思维,导致教师无法通过科研反哺教学改进。

4.2.3 学生发展知识与综合能力的关联性分析

研究发现,缺乏学生身心发展知识的教师在课堂管理、科研及师生沟通中表现不足。从下述三个方面进行分析:首先,教学与科研的相互促进能力不足:教师欠缺学生身心发展相关知识,更无法将其作为研究主题开展教改或科研项目,同样也很难利用前沿研究成果促进自己对学生身心发展的认识;其次,学情分析能力薄弱:教师若不了解学生认知规律,易采用“一刀切”教学策略,导致课堂互动低效;最后,心理疏导能力欠缺:农村留守儿童问题突出,教师缺乏心理学知识储备,难以应对复杂师生关系。

4.2.4 评价知识与教学实施的关联性分析

通过数据分析发现,评价知识不足的教师在课堂组织与教学设计中存在问题。主要有如下两个方面的原因:第一,评价工具单一化。过度依赖考试评价,忽视过程性评价,导致教师无法通过多元反馈调整教学;

第二,评价标准模糊:部分教师对“核心素养”评价指标理解不透彻,难以设计匹配的教学活动。而两方面原因均导致教学设计无法满足课程目标达成需求。

4.3 突破路径建议

农村小规模学校教师肩负着农村基础教育的双重重任,然而,从当前教师专业发展的现状来看,在专业知识、专业能力以及培训支持等方面都存在显著问题。为有效提升农村小规模学校教师专业素养,推动农村教育高质量发展,本文从知识补齐、能力提升和培训优化三个维度,提出具有针对性的破解路径。

4.3.1 精准靶向,补齐专业知识短板

(1) 构建区域协同帮扶机制

鉴于偏远地区教师在学生发展知识上的严重欠缺,可借鉴“互联网+教育”模式,建立发达地区与偏远农村地区学校的结对帮扶机制。发达地区学校定期组织线上讲座,邀请专家解读新课标,分享基于学生身心发展特点的教学经验;开展线上教研活动,共同研讨教学案例。同时,可参考《教育公平与质量:中国农村教育发展报告》中的做法[14],派遣骨干教师到偏远地区进行实地指导,通过示范课、工作坊等形式,帮助当地教师深入理解学生发展知识,缩小区域差距。

(2) 开发定制化知识培训课程

根据教师在新课标理解、学生发展知识以及特殊儿童教育知识等方面的缺口,开发专门的线上线下融合课程。线上课程利用碎片化时间,设置系列微讲座、短视频,讲解核心知识;线下课程通过集中培训、研讨交流,深化教师对知识的理解与应用。在课程内容设计上,紧密结合农村小规模学校的教学实际,增强知识的实用性。

4.3.2 多元赋能,突破专业能力瓶颈

(1) 分层分类开展能力提升培训

针对不同教龄、职称教师的专业能力差异,设计分层分类的培训方案。对于教龄较长但信息化应用能力较弱的教师,开展基础信息技术培训,如多媒体软件的使用、线上教学平台的操作等;对于低职称且教学设计能力不足的教师,组织教学设计专项培训,邀请专家和优秀教师进行案例分析、模拟演练。同时,鼓励教师在教学实践中不断反思、改进,逐步提升专业能力,可参考教师成长阶段理论,为不同阶段教师提供适宜的发展路径[15]。

(2) 搭建教学能力实践平台

建立农村小规模学校教师教学实践基地,为教师提供展示教学成果、交流教学经验的平台。组织教学竞赛、教学观摩等活动,激发教师提升教学能力的积极性。此外,鼓励教师参与课题研究,以科研促教学,提升教师的科研写作能力和教学研究水平。

4.3.3 供需适配,优化培训支持体系

(1) 重塑培训设计理念

以教师需求为导向,打破传统培训“理论灌输”的模式,转向“实战赋能”。增加教学案例分析、现场观摩、模拟教学等实践环节在培训中的比重。培训时间安排充分考虑教师的教学工作,采用分散式、弹性化的培训方式,避免“时间错配”。通过培训需求的精准匹配、培训主题的精准设计、培训模式的精准实施以及培训效果的精准评估,将“精准培训”理念贯穿培训过程,有效促进培训效果[16]。

(2) 创新培训考核方式

摒弃传统单一的考核方式,采用多元化的考核评价体系。以作业和课堂表现替代部分传统考核,更加全面地评估教师在培训中的学习成果和实践能力。同时,建立培训反馈机制,及时收集教师对培训的意见和建议,不断优化培训方案。

参考文献

- [1] 雷万鹏,张子涵.新时代乡村小规模学校发展面临的困境与突破[J].人民教育,2024,(11):25-28.
- [2] 孙俏俏,陈慧青.乡村振兴战略下农村小规模学校教师队伍建设——以武陵山区为例[J].河南科技学院学报,2023,43(10):19-26+62.
- [3] 孙彩霞,周依.农村小规模学校教师专业发展的现状、困境与对策——基于浙江省6个地区9个县(市)的调查[J].教师教育学报,2021,8(04):84-92.
- [4] 安晓敏,殷丽.农村小规模学校教师专业发展调查研究[J].上海教育科研,2017,(07):5-9.
- [5] 张欣欣.民族地区乡村留守儿童教育困境与对策研究[D].广西师范大学,2023.
- [6] 翁秀梅.民族地区困境儿童生存现状及社会支持研究[D].山西师范大学,2023.
- [7] 范兆雄,雷学军.农村小学全科教师专业发展自我评价调查研究[J].当代教育与文化,2021,13(06):74-78.
- [8] 曾新,高臻一.赋权与赋能:乡村振兴背景下农村小规模学校教师队伍建设之路——基于中西部6省12县《乡村教师支持计划》实施情况的调查[J].华中师范大学学报(人文社会科学版),2018,57(01):174-187.
- [9] 杨登伟.乡村小学教研文化建设研究[D].西南大学,2021.
- [10] 贾晓梅.农村小规模学校校本教研共生系统的构建研究[D].云南师范大学,2023.
- [11] 江宏,江楠,李志辉.乡村教师专业发展政策支持困境调查研究——以重庆市乡村教师支持计划实施为例[J].教育理论与实践,2021,41(13):51-54.
- [12] 王佳佳.农村小规模学校教师专业素养研究[D].宁夏大学,2021.
- [13] 郜红晶.乡村小规模学校全科教师专业发展现状及教育管理对策——以陇南市为例[J].甘肃高师学报,2023,28(04):107-112.
- [14] 邬志辉.中国农村教育发展报告2020-2022[M].科学出版社:2024
- [15] 肖起清,肖晓玛,洪清.教师专业发展的理论与实践研究[M].新华出版社:202204.357.
- [16] 陈齐荣,徐永丽,肖茂君.乡村教师培训课程精准设计与实施——以上饶师范学院“国培计划(2021)”小学数学学科送教下乡培训项目为例[J].上饶师范学院学报,2024,44(03):105-113.