

“双师教学”模式下乡村教师能动性 与教学专长的关系研究

李葆萍, 仁青草, 桑国元, 赵瞳瞳

(北京师范大学 教育学部, 北京 100875)

[摘要] “双师教学”是以优质远程教师为引导,促进乡村在地教师教学能力提升的教师专业发展模式。为了解参与“双师教学”的乡村在地教师工作现状和专业发展的基本路径,研究研发了“双师教学”能动性问卷和教学专长问卷。对771名教师调研发现:“双师教学”能动性对教师教学专长发展有积极影响;乡村教师仅履行“双师教学”的课堂辅助职责,而缺乏教学效能感,会对其教学专长的发展产生负面影响;“双师教学”能动性对处于职业发展不同阶段的乡村教师的教学专长发展影响路径存在较显著的差异。研究建议“双师教学”不能将乡村教师固化为边缘参与者,切断其专业发展的路径,并应针对不同职业发展阶段的乡村教师进行精细化、差异化的设计和管理。

[关键词] 双师教学; 教学能动性; 教学专长; 乡村教师专业发展

[中图分类号] G434

[文献标志码] A

[作者简介] 李葆萍(1976—),女,陕西安康人。副教授,博士,主要从事智慧学习空间设计和评估、创新教学模式以及教师智慧教学素养的研究。E-mail:libp@bnu.edu.cn。桑国元为通讯作者,E-mail:guoyuan.sang@bnu.edu.cn。

一、研究背景

乡村教师的专业发展对于国家巩固拓展脱贫攻坚成果,实现城乡共同发展具有举足轻重的作用。在《教师教育振兴行动计划(2018—2022年)》以及《乡村教师支持计划(2015—2020年)》中都强调要加强乡村教师专业发展支持服务体系建设和改进教师培训方式,加强培训的针对性和有效性。计划表明,立足于乡村教育和乡村教师自身的实际问题来确定乡村教师专业发展的内容,寻找发展的路径,才可能使得乡村教师专业发展能够取得实效。

教学专长是教师专业发展的核心内容,是教师专业发展在教学实践层面的具体体现,是教师对实际教育教学问题的处理和解决^[1]。当前,我国乡村教师专业发展的最大的短板表现在很多教师难以组织、实施高质量的课堂教学活动,因此研究乡村教师的专业发展问题,应当立足于解决课堂教学实践问题,即乡村教

师的教学专长发展。受乡村地区经济、社会、文化、人口以及自然环境等诸多因素的制约,乡村教师在其教学实践中缺少专家的引领和指导,缺乏亲自参与和体验新理念课堂的机会^[2],导致乡村教师教学专长发展空间有限,教学水平提升效果不佳。

随着互联网技术支持下的教育供给方式的创新,给破解乡村教师教学专长发展带来了新的途径。以“专递课堂”“名师课堂”和“名校网络课堂”为代表的“三个课堂”便是以优质教师和优质教学资源走网的方式,把乡村薄弱学校、教学点与中心校或城市学校联通起来,通过“双师教学”的形式完成薄弱学校开足开齐国家课程的教学任务,并引入优质师资带动乡村教师专业发展^[3]。

所谓“双师教学”是指以连接两地学校(班级)为主要形式,多需要远程教师和在地教师同时协同开展教学活动。如雷励华等设计的农村教学点的同步互动课堂教学^[4],王继新基于县域内搭建的在地化教学共

同体等^[5],都是以中心校教师担任课程主讲教师,负责课堂教学活动,在地教师作为辅助,承担课堂的组织、管理与协调等工作。

实践证明,“双师教学”模式确实有效解决了农村地区开足开齐国家课程的问题,在农村学校普遍缺少骨干教师背景下,给乡村教师提供了优秀教师的课堂示范,推动了农村教师的专业发展^[6]。然而也有调研显示“双师教学”对部分农村中小学教师的教学主体意识产生了负面影响^[7]。由于乡村教师在课堂中不承担核心教学任务,因此不愿意“耽误”或“搁浅”其已有工作而花费“额外”的时间来研究和学习,缺乏参与“双师教学”的动力和意愿,能动性明显不足,阻碍了教师教学专长的发展^[6]。因此,刻画“双师教学”模式中乡村教师的教学工作现状,探索乡村教师能动性和教学专长之间的相互关系具有重要的现实意义。

二、文献综述

(一)“双师教学”模式下乡村教师的教学能动性研究

教学能动性是指教师为改变自身的发展境遇及所处的发展环境,积极主动地作出选择和努力^[8],主要表现在调节教学活动、建构教师个体身份和组织文化等层面,教师对于行动的反思性调控能力是教师教学能动性的核心要素^[9]。教育政策或教育改革的成功实施在很大程度上取决于参与其中的教师的能动性^[10],但能动性对于教师自身行动调节方向具有双向性,当教师面对与其自身信念冲突的教学改革时,可能会利用自己较高的能动性来抵制教育创新^[11]。因此,当期待“双师教学”能更好促进乡村教师发展时,研究乡村教师的“双师教学”能动性表现和发展规律是非常有必要的。

桑国元等认为,教师的能动性包含:(1)教学效能,即教师教学知识和技能的掌握以及对自我教学效果的认识与评价;(2)角色责任,教师作为不同角色个体应承担的责任;(3)专业认同,教师在从事专业性工作中逐渐形成的对自身及工作价值的肯定程度;(4)自主调整,教师在不同情境下灵活解决问题的表现,反映教师在教育教学过程中的反思、调整与创新水平;(5)决策参与,教师在学校制度建设、课程选择、课堂教学等专业性领域参与决策和管理的程度^[10]。

教师的能动性是和情境密切相关的。结合“双师教学”结构特征,参考桑国元等构建的5维度教师能动性,本研究认为,“双师教学”能动性主要体现在教师对于“双师教学”的教学价值认同,在地教师对于远

程教师教学意图的协同程度也即角色责任的履行,以及教师的教学效能感以及课堂自主调整等四个维度。

(二)乡村教师的教学专长发展

教学专长是教师基于个体知识、专业经验、对实践的反思和在反思基础上的创新活动而形成的有效解决教育教学问题的所有个人特征的总和^[12]。从知识层面看,教学专长既包括内隐知识也包括公共知识中的个人部分。当前的研究倾向于将教学专长看作嵌入教师知行互动过程中参与者的批判建构及个人的知识形态,而不是以文字为载体的、旁观者的、权威型的、普遍的知识,因而教学专长的形成不是简单的知识累计和“照章办事”的过程,而是教师进入某种教学情境,结合自身的经验和视域,参与、思考、探索教学活动的过程^[13]。

教师教学专长的获得和提升需要借助于对有经验教师的观察和模仿,并在可控条件下的反复练习^[12]。因而有研究将新手教师习得教学专长看作从教育学的“边缘人”向“中心人”的转化和发展的过程^[14]。在这个身份转变中当教师感受到自己有自主选择行动的自由,在与环境的互动过程中感受到其行动带来了能力成长或者信心增加,以及和他人之间的紧密的联系与归属感时,教师主体能动性被激发出来,进而带来教学专长的提升^[15]。

“双师教学”的结构天然地搭建了一个在地乡村教师基于真实教学场景向远端优秀教师观摩学习的环境。乡村教师从对“双师教学”合法的边缘性参与到居于中心主体地位的转变,可看作是教师本人的专业发展的证据,这个转变路径也可以看作是乡村教师获得教学专长的路径。

由于教学专长不是一种权威、普遍性的知识,因此考察特定群体的教学专长必须考虑该群体本身所处的教学境脉。近十数年来,我国陆续通过如“特岗计划”等吸引大学生进入乡村学校。教师补充渠道的拓宽使农村小规模学校教师群体年龄结构逐渐由单一老龄化转向年轻化和老龄化并存的状态^[16]。处于不同的职业发展阶段的教师,具有不同的工作价值观、职业认同、流动倾向以及不同的教学专长的发展需求^[17]。“双师教学”如何精细化调整其教学模式,以满足不同职业阶段的教师专业发展需求,成为当前亟待回答的现实问题。

基于上述研究目的和研究问题,本研究分别在江西省遂川县和云南省玉龙县面向乡村小学教师开展调研,了解乡村教师参与“双师教学”的能动性及其教学专长的发展现状,探索相互作用的路径。本研究试

图回答如下问题:

(1)“双师教学”中教师能动性各个要素是否都会对教师的教学专长发展具有显著的影响?

(2)履行职责和教学效能感是否作为一个重要的调节因素,促进乡村教师接纳“双师教学”并提升其教学专长?

(3)“双师教学”能动性对教学专长发展的影响方式上,不同教学经历的乡村教师群体间是否存在显著差异?

三、研究过程

(一)研究工具

本研究的调查问卷包含两部分。第一部分为人口学信息和教学经历信息,包括教师的性别、年龄、教龄、学历等。第二部分是“双师教学”能动性和教学专长问卷,共计20题,均采用李克特7级计分量表,依序记1~7分,分值越高,符合程度越高。“双师教学”能动性问卷改编自桑国元等研制的教师教学能动性问卷,教学专长问卷主要借鉴蔡永红等人的相关研究。

(二)研究样本

本次调查共收回问卷808份,最终确定有效问卷771份,问卷有效率为95.4%。采用SPSS26.0进行描述性统计和差异分析,AMOS26.0进行结构验证性因素分析、作用路径检验以及多群组分析。教师基本信息见表1。

表1 教师基本信息(N=771)

特征	分组	地区(人数及占比)		总计
		云南(N=638)	江西(N=133)	
性别	男	295(46.2%)	23(17.3%)	318(41.2%)
	女	343(53.8%)	110(82.7%)	453(58.8%)
年龄	30岁以下	43(6.7%)	101(75.9%)	144(18.7%)
	30~39岁	248(38.9%)	25(18.8%)	273(35.4%)
	40~49岁	236(37.0%)	5(3.8%)	241(31.3%)
	50岁及以上	111(17.4%)	2(1.5%)	113(14.7%)
教龄	5年及以下	40(6.3%)	90(67.7%)	130(16.9%)
	6~15年	131(20.5%)	33(24.8%)	164(21.3%)
	16~20年	168(26.3%)	3(2.3%)	171(22.2%)
	20年以上	299(46.9%)	7(5.3%)	306(39.7%)
第一学历	中专/高中	399(62.5%)	7(5.3%)	406(52.7%)
	大专	166(26.0%)	92(69.2%)	258(33.5%)
	本科及以上	73(11.4%)	34(25.6%)	107(13.9%)
最后学历	中专/高中	37(5.8%)	1(0.8%)	38(4.9%)
	大专	231(36.2%)	41(30.8%)	272(35.3%)
	本科及以上	370(58.0%)	91(68.4%)	461(59.8%)

通过样本总体的分布可以看出,两地女教师比例较高。遂川县75.9%教师年龄在30岁以下,玉龙县46%的教师年龄在40岁以上,呈现出年轻化和老龄化并存的状态。教师教龄分布也存在类似的特征。玉龙县62.5%的教师取得大专以下的第一学历,遂川县94.8%的教师取得大专(69.2%)及以上的第一学历,经过学历提升最终95.1%的教师拥有大专及以上学历。

(三)信效度检验

对“双师教学”能动性和教学专长问卷进行探索性因子分析。KMO and Bartlett 检验中KMO值为0.930, sig值处于0.000显著水平,表明问卷适合作因子分析。经最大似然法提取因子,并按照正等量最大法进行因子旋转,在删除具有交叉载荷的题目之后,选择因素载荷大于0.5的题项,最终本研究提取包括教学效能、履行职责、教学认同、教学专长4个因素的13道题项,累计解释量为84.6%,结果见表2。问卷整体 α 系数为0.89,各因素 α 系数依次为0.91、0.85、0.89、0.94,

四、研究结果

(一)“双师教学”中乡村教师能动性和教学专长现状

表2 “双师教学”能动性和教学专长问卷题项及其平均值和标准差(N=771)

维度及题项	平均分	标准差
教学效能	4.58	1.50
双师教学引发我反思自己的教学	5.09	1.69
借助于双师教学我可以形成自己的教学案例未来独立开展高质量教学	4.73	1.73
采用双师教学我觉得失去了对课堂的主导性	3.92	2.00
履行职责	4.49	1.77
采用双师教学我及时批改学生的作业并反馈给远程教师	4.24	1.97
采用双师教学我支持在线教师远程备课	4.49	1.95
我与远程教师共同承担学生学习的责任和义务	4.75	1.87
教学认同	4.41	1.73
我经常采用空中课堂学习模式,进行同步教学	4.23	1.96
我经常采用播放资源光盘的方式辅助教师课堂讲授	4.20	1.99
我经常采用网络环境下的双师同步互动教学	4.79	1.77
教学专长	5.54	1.31
我能够选择适合本班学生使用的教学材料和工具	5.53	1.42
我能够选择和决定课堂上讲授的内容和知识	5.49	1.45
我能根据学生的实际情况确定自己的教学目标和计划	5.54	1.45
我可以选择我上课的教学方法和策略	5.61	1.39

表3 不同教龄段教师群体在能动性和教学专长的差异分析(N=771)

维度	教龄段	M	SD	F	Sig.	η^2	事后比较
教学效能	5年及以下	5.35	1.42	16.18	0.000***	0.060	1>2, 1>3, 1>4
	6~15年	4.49	1.50				
	16~20年	4.23	1.41				
	20年以上	4.50	1.47				
履行职责	5年及以下	5.47	1.56	18.72	0.000***	0.068	1>2, 1>3, 1>4
	6~15年	4.42	1.76				
	16~20年	4.06	1.65				
	20年以上	4.36	1.77				
教学认同	5年及以下	5.36	1.57	17.86	0.000***	0.065	1>2, 1>3, 1>4
	6~15年	4.27	1.76				
	16~20年	4.03	1.65				
	20年以上	4.29	1.69				
教学专长	5年及以下	5.89	1.07	4.37	0.005**	0.017	1>2, 1>3, 1>4
	6~15年	5.44	1.31				
	16~20年	5.38	1.41				
	20年以上	5.54	1.31				

注:*表示 $p<0.05$,**表示 $p<0.01$,***表示 $p<0.001$,下同。多重比较中1代表5年及以下,2代表6~15年,3代表16~20年,4代表20年以上。

教师能动性和教学专长调研结果见表2。教师教学效能维度得分为4.58,乡村教师教学效能感并不强;履行职责维度得分为4.49,表明两地教师的工作协同方面还有提升空间。以作业批改为例,作为一项重要的常规性教学活动,在地教师在本环节上责任履

表4 教师学历单因素方差分析结果(N=771)

维度	学历	第一学历					最后学历				
		M	SD	F	Sig.	η^2	M	SD	F	Sig.	η^2
教学效能	中专	4.35	1.40	11.17	0.000***	0.028	4.92	1.45	1.09	0.338	0.003
	大专	4.89	1.52				4.58	1.49			
	本科及以上	4.72	1.64				4.55	1.50			
履行职责	中专	4.19	1.71	13.62	0.001**	0.034	4.89	1.77	1.18	0.307	0.003
	大专	4.89	1.71				4.43	1.81			
	本科及以上	4.68	1.91				4.50	1.74			
教学认同	中专	4.13	1.62	12.12	0.000***	0.031	4.67	1.67	0.45	0.636	0.001
	大专	4.79	1.77				4.39	1.77			
	本科及以上	4.51	1.89				4.39	1.72			
教学专长	中专	5.47	1.35	1.15	0.317	0.003	5.97	1.07	2.33	0.098	0.006
	大专	5.62	1.24				5.48	1.33			
	本科及以上	5.61	1.30				5.54	1.31			

行的程度对教学质量有重要的影响,然而“双师教学中我及时批改学生的作业并反馈给远程教师”题项得分为4.24,处于最低水平。教学认同维度得分4.41,其中以资源传输为主的光盘教学模式得分4.20和空中课堂模式得分4.23远低于网络资源备课模式得分4.79。教学专长维度得分5.54,处于中等水平。

将样本教师的教龄分为5年及以下(N=130),6~15年(N=164),16~20年(N=171)和20年以上(N=306)四类,进行了教龄的单因素方差分析及事后比较,结果见表3。5年及以下教龄段的教师群体在教学能动性和教学专长两方面平均分都显著高于其他教龄段的教师。16~20年教龄段的教师群体,在教学能动性和教学专长两方面的平均分都是最低。

教师的第一学历以及最后学历单因素方差分析及事后比较结果见表4。取得不同第一学历的教师群体在教学能动性各个维度上存在显著差异,在教学专长上则不存在显著差异。取得不同最后学历的教师群体在教学能动性和教学专长上均不存在显著差异。第一学历为中专的教师群体各维度得分最低,而第一学历为大专的教师群体各维度得分最高,结果表明教师从业时的受教育水平与其未来的教学能动性水平显著相关。

(二)“双师教学”能动性与教师教学专长发展的关系

“双师教学”能动性和教学专长之间的相关性分析结果见表5。“双师教学”能动性的各维度与教学专长之间均存在显著正相关。教学认同、履行职责、教学效能三者之间也具有较强的相关性。

表 5 “双师教学”能动性 and 教学专长的相关分析(N=771)

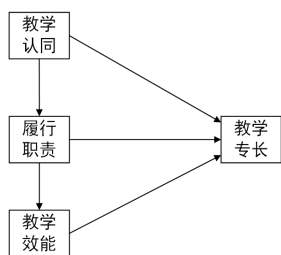
变量	教学效能	履行职责	教学认同	教学专长
教学效能	1			
履行职责	0.842**	1		
教学认同	0.778**	0.827**	1	
教学专长	0.562**	0.527**	0.513**	1

参考前期相关研究结论,本研究认为乡村教师以“合法的边缘性参与者”的身份进入“双师教学”模式后,要实现个人的发展必须满足内外两个条件。第一,乡村教师必须遵循“双师教学”模式中为其分配的角色规则,获得远端教师的认可和接纳,才有机会继续在团队中发展,逐渐进入核心位置;第二,乡村教师必须在履行角色职责的过程中,感受到自身教学能力和知识的增长,产生较高的自我效能感,才有可能持续使用“双师教学”模式。基于此,构建本研究的理论假设模型,见图 1(a)。

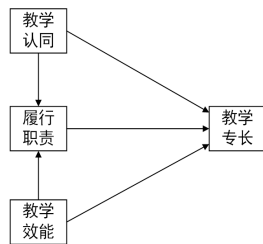
与此同时,洪松舟等指出建立起远端和在地教师利益共同体,激发在地教师的收获感和成就感,使其愿意承担课堂的组织、管理与协调等辅助性工作,以促进其专业发展^[18]。因此本研究构建了竞争模型 I,见图 1(b),用于检验教师教学认同及教学效能是否可通过履行职责进一步影响到教学专长的发展。蔡永红等指出教师自我效能感能够更直接正向预测教师教学专长,其他因素可通过自我效能感进一步影响教师教学专长的发展^[15]。因此本研究构建了竞争模型 II,见图 1(c),用于检验教师教学认同和履行职责是否可通过教学效能进一步影响到教学专长的发展。三个模型及其适配性参数结果,见表 6。

表 6 教学能动性与教学专长关系模型及其适配性参数结果

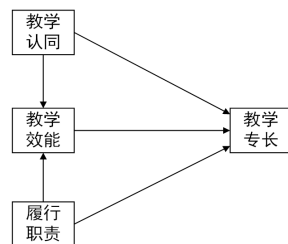
模型	χ^2	df	χ^2/df	CFI	TLI	SRMR
假设模型	599.726	60	9.995	0.944	0.927	0.057
竞争模型 I	1223.990	60	20.400	0.878	0.842	0.281
竞争模型 II	1410.361	60	23.506	0.859	0.817	0.255



(a) 假设模型



(b) 竞争模型 I



(c) 竞争模型 II

图 1 本研究的理论假设模型

结果可见,假设模型的各项拟合指数,CFI=0.944>0.90,TLI=0.927>0.90,SRMR=0.057<0.08,均达到良好要求,且优于其他两个竞争模型。最终结果见图 2。关系模型中,履行职责显著负向影响教师的教学专长,教学认同和教学效能均显著正向影响教师的教学专长。教学认同通过履行职责负向影响教师的教学专长($\beta_{\text{认同-职责-专长}}=0.91* -0.57=-0.519$),履行职责通过教学效能正向影响教师的教学专长($\beta_{\text{职责-效能-专长}}=0.88*0.98=0.862$)。结果表明,履行职责和教学效能是影响教学能动性对教学专长发挥正向或者负向影响的重要调节因素。

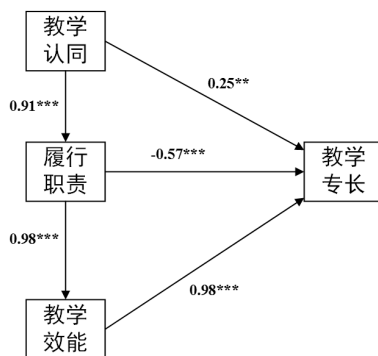


图 2 “双师教学”模式下乡村教师能动性与教学专长关系模型

(三) 基于教师教龄的多群组分析

研究选择用教龄为主要因素开展多群组结构模型分析方法,从而探索教学经历是否会对模型中相应的路径关系产生显著的影响。根据教龄长度将教师分为 4 组,组 1 教师教龄在 5 年及以下,组 2 教师教龄在 6~15 年,组 3 教师教龄在 16~20 年,组 4 教师教龄在 20 年以上。若成对群组间的路径系数的参数差异决断值的绝对值大于 1.96,则表示群组间的路径系数差异显著。本研究比较了四组教龄的教师在能动性对教师教学专长发展影响机制中各路径系数,具体见表 7。

结果显示,共有 3 组路径存在显著差异。分别是:(1)6~15 年教龄段的教师群体与 16~20 年教龄段的教师群体在履行职责对教学专长的影响路径上;(2)

6~15年教龄段教师群体与小于5年教龄段的教师群体在教学认同对教学专长的影响路径上;(3)6~15年教龄段教师群体与16~20年教龄段的教师群体在教学认同对教学专长的影响路径上。

表7 不同教龄段教师群体路径系数
差异决断值成对比较

路 径	组间路径系数的差异决断值					
	1:2	1:3	1:4	2:3	2:4	3:4
教学认同→履行职责	-0.84	-0.41	-0.38	0.35	0.54	0.11
履行职责→教学效能	-0.97	-0.65	-1.02	0.15	0.14	-0.05
教学效能→教学专长	0.12	1.27	0.13	1.55	0.03	-1.43
履行职责→教学专长	1.93	-0.93	0.87	-2.49	-1.38	1.69
教学认同→教学专长	-2.48	0.32	-1.43	2.05	1.41	-1.32

五、研究讨论

研究发现,“双师教学”能动性各个要素对乡村教师教学专长发展的作用强度、作用的方向具有显著差异。如果要求乡村教师只是单纯地履行其配合远端教师完成教学任务的职责,这类能动性水平越高,其对于教师的专业发展则越是不利。可见乡村教师“双师教学”能动性与其教学专长发展之间的关系相对复杂,因而需要充分考虑参与“双师教学”教师的具体工作情境及其专业发展需求,才能更好地使“双师教学”在乡村教师专业发展中发挥政策预期的作用。

(一)“双师教学”模式中两地教师的角色定位的固化问题

“双师教学”模式为乡村教师提供了合法参与到优秀教师的教学设计、教学实施、教学决策、教学反思等各类教学活动之中的机会,在地教师在真实的课堂教学情境中,通过近距离的观摩、仿效以及直接的研讨等方式来实现教学知识、技能和教学智慧的提升。有关教师获得教学专长途径的研究中也指出,首先是参与,接着从边缘性参与走向中心性才能实现教学专长逐渐增加的目标^[4]。因此“双师教学”模式下,教师履行教学职责是促进教师发展必需的前提条件。然而如果“双师教学”模式设计中,两地教师之间的角色关系始终固化为“主讲”与“助教”,在地教师缺乏从合法的边缘性参与向中心转移的途径和制度保障时,其教学专长形成的路径便被切断了。这种固化的关系导致那些越是坚守“助教”角色的教师群体,越是长久地停留在“边缘性”参与的状态,反而越无法实现专业发展和提升。

固化的角色分工除了切断教学专长发展的路径外,在地乡村教师的效能感也因为承担配合者的角色

而明显降低^[9]。对教学任务、情境的分析和对个人教学能力的评估是教师效能感的重要来源^[20]。若在地教师长期被排除在核心教学业务和决策之外,无法从履行角色职责中获得教学效能感,其往往难以有动力和意愿借助于“双师教学”模式进行个人的专业发展。这也是模型中,履行职责对教学专长直接效应为负向(-0.57),但若借助于教学效能的调整会转变为正向的可能解释($0.88 \times 0.98 = 0.86$)。

(二)不同专业发展阶段教师“双师教学”能动性对教学专长的影响机制

多群组分析结果表明,教龄不同的教师在“双师教学”模式中发展路径有较显著的差异。尽管履行配合者的角色对于各个群体教师而言对其教学专长的发展都带来了负面的影响,然而其给6~15年教龄的教师群体带来的影响却显著低于16~20年教龄的教师群体。考虑到乡村教师专业发展条件严重滞后于城市地区,因此将6~15年教龄的教师群体看作胜任型教师。这类教师群体,一方面已经熟练掌握了现有的教学知识和技能,另一方面其职业生涯还未触及天花板,有较强烈突破当前教学方式的内在动力,借助“双师教学”模式,远端教师的教学不仅可供其观摩,更可以供其评判和反思,从而降低了单纯履行职责所带来的负面影响。对于16~20年教龄乡村教师群体而言,正值职业发展的顶峰,属于学校最有权威的骨干教师群体,课堂配合者的角色对其自尊心和专业自主权都是极大的挑战,进一步放大了对教学专长提升带来的负面效应。

教学认同对教学专长的影响路径则更加凸显了不同职业发展阶段教师群体间存在显著差异的现状。教龄低于5年的教师组在教学认同对教学专长的正向影响系数为0.46,6~15年教龄的教师组为-0.07,16~20年教龄的教师组为0.56。通过“特岗计划”补充进来的年轻教师往往拥有较高的第一学历水平,但学科教学实践知识相对缺乏。本研究调研过程中发现,为了保障农村地区开足开齐国家课程,某些地区音乐、体育、美术等学科教师补充数量较大,而这些学校在语文、数学、科学等学科方面同样存在教师不足的问题,因而调配年轻的副科教师同时承担主科教学任务的现象普遍存在,更加剧了新教师的工学矛盾。具有6~15年教龄段的胜任型教师正致力于寻求对现有教学模式的突破。16~20年教龄段的乡村教师,本身教学知识和技能相对陈旧,同时也进入了教师职业发展的“高原期”,产生了强烈的职业倦怠感。远端教师的加入为新教师掌握基本的学科教学技能,缓解工学矛盾提供了良好的

示范,也为成熟期的老教师更新教学观念提供了良好的样例,然而以资源输入式的课堂结构,显然无法满足胜任型教师学习和实践新型教学模式的需求。

六、研究结论和建议

研究发现“双师教学”模式下乡村教师教学能动性对于其教学专长有显著的影响。受两端教师的角色分工影响,乡村教师单纯地履行配合者角色责任会对其教学专长发展造成负面的影响。只有当乡村教师在履行责任过程中获得教学效能感时,“双师教学”模式将对乡村教师的教学专长提升产生更积极的影响。新手教师、胜任型教师以及成熟骨干教师通过“双师教学”获得自身专业发展的路径存在显著差异。基于研究发现,本研究认为在当前我国乡村教师年轻化和老龄化并存的背景下,借助“双师教学”模式推动乡村教师专业发展需要在以下方面进行适当的调整。

首先,研究发现固化的角色分工是造成“双师教学”模式下乡村教师教学能动性低下,阻碍教师专业发展的主要原因。因此“双师教学”应针对不同的教师群体,采纳更为灵活的角色管理机制。如为新手教师提供导师服务,而对参与教学的成熟教师可承担部分

主讲任务,提升在地乡村教师和教学效能感。

其次,探索建立“双师教学”的双向教学资源和服务输送机制。突破优质学校向乡村薄弱校和教学点的单向资源输入方式,建立起乡村学校面向优质校输出乡村教学资源交流渠道。完善两地教师的协同备课交流机制和平台支持,双师共同基于学生的认知发展水平进行教学设计,发挥在地教师的优势和主体地位。探索两地教师共同承担学生学习绩效的责任和奖励机制,调动双方教师的教学积极性和责任感,建立双主体教师下的“双师教学”模式。

最后,推动“双师教学”模式创新。当前“双师教学”模式本质上依然是以知识传授为主要目标的教学模式,教学模式本身就自动地强化了远程教师在课堂的中心性和权威性^[21]。这种现象既不利于乡村地区学生核心素养的培养,也极大地压缩了乡村教师发挥教学能动性的空间,难以满足乡村地区师生发展的需求。因此,可在一定范围内试点项目式学习、两地学生研讨式学习等教学模式的组织和实施。如远端教师布置学习活动,在地教师承担引导学生讨论、指导学生探究等任务,在支持学生全面发展的同时促进在地教师教学专长的发展。

[参考文献]

- [1] 张韧.教学专长:教师专业发展的一个基本路向[J].青海师范大学学报(哲学社会科学版),2007(4):144-148.
- [2] 黄白.农村教师专业发展:中国教师教育研究新动向[J].教育理论与实践,2008(1):40-44.
- [3] 杨金勇.“三个课堂”县域规模化应用模式与推进机制研究——基于边疆民族山区的实践探索[J].电化教育研究,2021,42(5):26-31.
- [4] 雷励华,左明章.面向农村教学点的同步互动混合课堂教学模式研究[J].电化教育研究,2015,36(11):38-43.
- [5] 王继新,施枫,吴秀圆.“互联网+”教学点:城镇化进程中的义务教育均衡发展实践[J].中国电化教育,2016(1):86-94.
- [6] 邹慧明,贺宇虹.教育精准扶贫背景下的专递课堂:成效、问题及优化[J].课程·教材·教法,2021,41(4):58-65.
- [7] 伊娟.“双师教学”模式下农村中小学教师专业发展探究——以甘肃省临夏回族自治州Z小学为例[J].西部素质教育,2018,4(2):99-101.
- [8] 张娜.教师专业发展能动性量表的研制[J].心理研究,2012,5(3):78-84.
- [9] 石艳.“停课不停学”期间教师能动性的表征与延续[J].教育发展研究,2020,40(8):38-44.
- [10] 桑国元,叶碧欣,黄嘉莉.教师能动性:内涵、维度与测量[J].中国教育政策评论,2019(01):116-133.
- [11] SANNINO A.Teachers' talk of experiencing: conflict, resistance and agency[J].Teaching and teacher education,2010,26(4):838-844.
- [12] 蔡永红,申晓月.教师的教学专长——研究缘起、争议与整合[J].北京师范大学学报(社会科学版),2014(2):15-23.
- [13] 吴朝宁,楚江亭.技能性知识视野中的教学专长研究[J].上海师范大学学报(哲学社会科学版),2021,50(3):94-100.
- [14] 朱宁波,严运锦.新手教师学习机制解析:从“边缘”走向“中心”[J].教育理论与实践,2021,41(19):33-38.
- [15] 蔡永红,申晓月,李燕丽.基本心理需要满足、自我效能感与教师教学专长发展[J].教育研究,2018,39(2):103-111.
- [16] 刘善槐,王爽,武芳.我国农村小规模学校教师队伍建设研究[J].教育研究,2017,38(9):106-115.
- [17] 李恺,罗丹.农村中小学教师流动问题实证考察——基于工作价值观、职业认同与流动倾向间关系的分析[J].中国农村观察,2015(4):83-94.
- [18] 洪松舟,杨俊锋.城乡同步网络课堂的规模化应用研究——基于2019年浙江省“互联网+”帮扶项目的评估分析[J].上海教育科

研, 2020(8):5-9.

- [19] 朱万侠, 黄红涛, 李肖霞. 农村薄弱校教师“同步互动混合课堂”接受度的调查与分析[J]. 电化教育研究, 2018, 39(6):67-74.
 [20] 龙君伟. 国外教师效能感研究 30 年: 回顾和展望[J]. 比较教育研究, 2004(10):6-10.
 [21] 李葆萍. 平板电脑创新中小学教学研究[J]. 中国信息技术教育, 2013(10):64-66.

Research on Relationship between Rural Teachers' Agency and Teaching Expertise under the "Double-teacher Instruction" Mode

LI Baoping, REN Qingcao, SANG Guoyuan, ZHAO Tongtong
 (Faculty of Education, Beijing Normal University, Beijing 100875)

[Abstract] "Double-teacher instruction" is a teacher professional development mode guided by high-quality remote teachers to promote the improvement of local rural teachers' teaching ability. The development of rural teachers requires not only the guidance of external forces, but also the internal motivation of teachers themselves. Therefore, this study aimed to understand the teaching status and way of local rural teachers' professional development within the "double-teacher instruction" mode. Therefore, this study develops the "double-teacher instruction" agency questionnaire and the teaching expertise questionnaire to understand the current situation and the basic path of professional development of local rural teachers who participated in "double-teacher instruction". 771 teachers have participated in the survey. It is found that (1) the "double-teacher instruction" agency has a positive impact on the development of teachers' teaching expertise. (2) The rural teachers only perform the classroom auxiliary duty but lack teaching efficacy, which has a negative impact on the development of their teaching expertise. (3) There are significant differences in the influence mode of "double-teacher instruction" agency on the development of teaching expertise of rural teachers at different professional development stages. The findings indicate that the role of local rural teachers in "double-teacher instruction" mode should be paid attention to, the local rural teachers cannot be solidified as the marginal participants and as a result, their professional development path is cut off. The "double-teacher instruction" mode should be designed and managed in a refined and differentiated way for rural teachers with different teaching experiences, in order to stimulate their teaching agency and promote their professional development.

[Keywords] Double-teacher Instruction; Teaching Agency; Teaching Expertise; Professional Development of Rural Teachers