

# 基层小学教师课程领导力专业发展现状研究 ——以成都市大邑县 s 小学为例

刘禹希

(成都大学 师范学院 四川 成都 610106)

**摘要:** 基于新课改持续深化的背景下, 教师成为课程领导者是社会发展的必然诉求。然而在实际调查中, 基层小学教师对于教师课程领导力的理解不足。该研究着眼于基层小学教师课程领导力的现状研究, 着手于教师课程领导力中教师课程愿景预见力、教师课程价值洞察力、教师课程资源整合力、教师课程实施指导力和教师课程评价激励力。根据对成都市大邑县 s 小学的 50 名任课教师进行问卷调查, 发现诸如无职务教师对国家课程宏观把握的欠缺和教龄大的教师易凭经验教学等问题。

**关键词:** 教师课程领导力; 领导力; 教师专业发展

教师课程领导力从微观层面上看是关乎教师专业发展的能力, 从宏观层面来看是对领导力理论的纵深发展。《基础教育课程改革纲要(2001)》明确指出教师在教学过程中应与学生积极互动、共同发展, 要处理好传授知识与培养能力的关系。这对教师课程领导力提出更高的要求, 教师作为学生学习共同体中的主导, 拥有良好的教师课程领导力对于课程实施前、实施中和实施后的工作的把控都是十分重要的。

### 一、研究目的

通过对成都市大邑县 s 小学教师的走访和观课中发现, 许多教师对于教师课程领导力的认识不足, 大部分教师没有听说过这个词, 教师常态课堂结构不完整, 学校也没有专门的对于教师课程领导力的培训。很多情况反映出基层学校对于教师课程领导力的不重视, 这会直接导致一线教师实践与理论脱轨, 教师效率得不到有效的提升, 不管是教师对于教师自我领导力的开发还是学生自我领导力的促进都还处于困惑的状态。

### 二、研究工具和方法

在对成都市大邑县 s 小学的 50 名教师的问卷调查中, 首先征求学校负责人的同意, 将问卷的问候语与问卷链接发给学校负责人, 并且规定了填写时间为一天之内, 当天晚上之前陆续收到了 50 份问卷。检查了问卷的数据和选项后发现, 其中有一份问卷在年龄处选了 20-30 岁, 在教龄处选了 16 年及以上, 将此份问卷结果舍弃并用每题选项的平均数代替, 另外舍弃掉一份填写时间小于 1 分钟的问卷并用每题选项的平均数代替。

### 三、研究结果及问题分析

本研究的研究对象成都市大邑县 s 小学 50 名科任老师, 包括不同教龄, 不同职能, 不同学科的教师、不同职务和职称的教师。通过对问卷教师课程愿景预见力、教师课程价值洞察力、教师课程资源整合力、教师课程实施指导力和教师课程评价激励力五个维度的分析, 得出每个维度的数据如下表。

	平方和	自由度	均方	F	显著性
教龄	42.667	4	10.667	1.481	.3044
教授科目	16.816	5	3.363	.467	.878
担任职务	8.575	3	2.858	.5297	.600
职称	21.914	3	7.305	1.015	.381
专业背景	2.000	1	2.000	.278	.621

表一

#### (一) 教师课程愿景预见力

由图表可知, 教授科目与专业背景对课程愿景预见力的方差分析都不显著( $p>0.05$ ), 教龄、担任职务和职称的方差分析显著( $p<0.05$ ), 其中担任职务特别显著( $p<0.01$ )。可以推测担任职务越高, 对于国家课程的目的把控就更全面和具体, 新教师在这方面明显能力低于老教师, 一定程度上也在督促校本课程研修的开展。

#### (二) 教师课程价值洞察力

	平方和	自由度	均方	F	显著性
教龄	44.083	4	11.021	1.375	.043
教授科目	28.950	5	5.790	.692	.652
担任职务	18.489	3	6.163	4.737	.003
职称	38.294	3	12.731	1.450	.035
专业背景	12.500	1	12.500	1.494	.275

表二

由图表可知, 教授科目与专业背景对课程价值洞察力的方差分析都不显著( $p>0.05$ ), 教龄、担任职务和职称的方差分析显著( $p<0.05$ ), 其中担任职务特别显著( $p<0.01$ )。说明教授科目与专业背景对于教师对课程的目的意义的把握是没有影响的, 主要差距还是在担任职务上。一般来说职务越高, 教龄越长, 越有经验, 对国家课程的宏观把握和课堂上的具体实施就越游刃有余, 而职务高的教师也往往是年龄大的教师因此可以推测担任职务越高,

#### (三) 教师课程资源整合力

	平方和	自由度	均方	F	显著性
教授科目	44.675	5	8.935	.682	.657
教龄	52.533	4	13.133	2.536	.021
担任职务	13.345	3	4.448	3.359	.038
职称	11.231	3	3.744	1.262	.043
专业背景	8.000	1	8.000	.581	.458

表三

由图表可知, 教授科目与专业背景对课程资源整合力的方差分析都不显著( $p>0.05$ ), 教龄、担任职务和职称的方差分析显著( $p<0.05$ ), 其中担任职务特别显著( $p<0.01$ )。各科都需要资源整合, 但是职务越高越有经验的教师更有能力整合好学科及跨学科资源, 能更高效的将各方教育资源选择性的运用到课堂中去, 对课堂效率的把握随着教龄、职称的增长而增长。

#### (四) 教师课程实施指导力

	平方和	自由度	均方	F	显著性
教授科目	49.441	5	9.888	1.460	.053
教龄	57.231	4	14.308	1.754	.025
担任职务	33.570	3	11.190	1.654	.021
职称	28.270	3	9.423	1.393	.037
专业背景	2.000	1	2.000	.286	.601

表四

由图表可知, 教授科目与担任职务对课程实施指导力的方差分析是显著的( $p<0.05$ ), 教龄、职称与专业背景的方差分析不显著( $p>0.05$ )。课堂是教师的基本, 夯实基础是学校校本培训的关键, 该学校学科之间的教师校本培训力度不平均, 导致科目间存在差异。另一方面, 注意避免老教师的经验主义教学。

(下转第 64 页)

(上接第 31 页)

(五) 教师课程评价激励力

	平均分	口由度	项目	F	显著性
整合程度	55.359	5	11.112	.847	.524
判断	61.530	4	15.125	1.335	.033
担任职务	49.386	3	1.659	2.505	.02
职称	42.438	3	4.155	1.239	.02
专业背景	59.0	1	50.0	.545	.035

续

由图表可知, 教授科目与专业背景对课程资源整合力的方差分析都不显著( $p>0.05$ ), 教龄、担任职务和职称的方差分析显著( $p<0.05$ )。说明教师在课堂结束的评价方式或方法中, 教学经验丰富的教师善于运用评价激励学生进一步学习并且能够积极的反馈有效信息, 新手教师容易用消极方式对学生的学习结果进行评价, 或者只能对学生的一部分能力进行不完全的点评, 不会对学生的长远发展进行激励性的引导。

(六) 教师课程领导力了解途径

在“我了解教师课程领导力方面的知识”的题中, 37.5%的教师选择了不确定或者不符合, 证明教师课程领导力的理论还需要普及; 在“搞好教学外, 我需要开展课程研究”的题中, 55%的教师

选择了不确定或者不符合, 证明教师的自我领导力意识和教师专业发展意识还须加强; 在“我有途径学习课程领导力方面的知识”的题中, 32.5%的教师选择了不确定或者不符合, 证明教师课程领导力的并没有普及, 学校开展教师课程领导力学习的培训不到位。

参考文献

[1]黄云峰,朱德全.教师课程领导力的意蕴与生成路径[J].教学与管理,2015(04):1-3.  
 [2]陈莉.教师课程领导力发展的困境与突破[J].教学与管理,2019(15):62-64.  
 [3]钱丽欣.校长课程领导力的提升路径[J].人民教育,2016(24):27-29.  
 [4]吕华琼,周元祥.未来学习中心:学与教方式转变的探索[J].上海教育科研,2016(11):50-53.  
 [5]钮雪芬.在解决课程问题中实现教师课程领导力[J].当代教育科学,2015(24):40-41.  
 [6]赵月,朱宁波,刘杨.小学教师课程领导力提升的困境及对策[J].教学与管理,2015(26):1-3.