

小学教师课程领导力提升对策研究

——以成都东部新区周家学校为例

伍雅丽, 黄盈

成都大学师范学院, 四川 成都

收稿日期: 2024年3月7日; 录用日期: 2024年4月5日; 发布日期: 2024年4月12日

摘要

小学教师课程领导力的提升是基础教育改革不断深化的应然需求, 也是教育高质量发展的必然要求。小学教师要适应新时代教育改革和发展的需要, 就要着力提升自身的课程领导力。提升教师的课程领导力是学校课程改革的核心, 一方面可以促进教师的专业发展, 深入推进新课程改革, 另一方面有利于提升学生的学业质量和学业成就水平。然而, 由于经验不足, 特别是国内教师课程领导力理论准备不充分, 我国小学教师课程领导的实践受到了阻碍与制约。笔者结合成都市东部新区周家学校的实践, 结合文献, 得出一些关于中小学教师课程领导力提升的思考, 提出一些对策, 供有相同问题的教师交流探讨。

关键词

领导力, 小学教师, 教师课程领导力

Research on the Strategies for Improving Curriculum Leadership of Primary School Teachers

—Taking Zhoujia School in Chengdu Eastern New Area as an Example

Yali Wu, Ying Huang

College of Teachers, Chengdu University, Chengdu Sichuan

Received: Mar. 7th, 2024; accepted: Apr. 5th, 2024; published: Apr. 12th, 2024

Abstract

The improvement of curriculum leadership of primary school teachers is a natural requirement

文章引用: 伍雅丽, 黄盈. 小学教师课程领导力提升对策研究[J]. 教育进展, 2024, 14(4): 265-273.

DOI: 10.12677/ae.2024.144509

for the deepening reform of basic education, and it is also an inevitable requirement for the high-quality development of education. In order to meet the needs of educational reform and development in the new era, primary school teachers should focus on improving their curriculum leadership. Improving teachers' curriculum leadership is the core of school curriculum reform, which can promote teachers' professional development and further promote the new curriculum reform; on the other hand, it is conducive to improving students' academic quality and academic achievement. However, due to the lack of experience, especially the insufficient theoretical preparation of teachers' curriculum leadership in China, the practice of teachers' curriculum leadership in primary schools in China has been hindered and restricted. Based on the practice of Zhoujia School in the Eastern New Area of Chengdu and the literature, the author draws some thoughts on the improvement of curriculum leadership of primary and secondary school teachers, and puts forward some countermeasures for teachers with the same problems to exchange and discuss.

Keywords

Leadership, Primary School Teacher, Curriculum Leadership of Teacher

Copyright © 2024 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. 研究背景

1.1. 顺应教育改革发展潮流

20 世纪 80 年代以后, 国外课程领导理论发展迅速, 随着课程领导理论研究的不断深入, 课程领导的实践领域也应运而[1]。继学校、校长课程领导研究之后, 教师课程领导、教师课程领导力成为热点研究问题, 顺应了世界教育改革发展的潮流。

1.2. 教师课程领导力的研究日益重要

2010 年, 教育部颁布了《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010~2020)》, 为教师参与课程领导提供了良好平台[2]。新课程改革实施以来, 取得了一定的经验、成果, 教师也获得了相应的课程领导权。但是作为普通教师, 如何正确认识、开发、实施、评价课程领导仍是一个亟需面对和解决的新问题。我国教师课程领导力的理论、实践研究仍处在初探阶段, 在基础教育改革的风口浪尖, 开展小学教师课程领导力的研究显得日益重要。

1.3. 小学教师课程领导力的困境呼吁

从已有研究来看, 专门针对小学教师课程领导力的研究还远远不够, 且尚未很好地细化出来。诸多原因导致真正处于课程运作一线的小学教师不愿意或没有足够的 ability、时间、精力去挖掘和培养自身的课程领导力。但教师是课改的实践者, 面对小学教师课程领导力的实践困境, 提升小学教师课程领导意识, 培养课程领导能力, 走出课程领导困境, 促进专业发展, 尤显迫切。

2. 关于教师课程领导的国内外研究

2.1. 国外关于教师课程领导的研究

1) 关于教师课程领导的发展研究

在西方, 课程领导经过长期的积淀与发展, 已经形成比较成熟的理论。目前只有美国、英国、加拿大、澳大利亚等国的课程领导研究较为广泛和深入。其中美国、英国、澳大利亚更侧重于校长课程领导的培养, 近年来开始将目光转向教师课程领导发展, 加拿大则是校长和教师互相支持和合作共同进行课程领导培养。

学校课程领导是一个西方的舶来语, 起源于美国。早在 20 世纪 70 年代, 学校课程领导在一些零星的文献上出现。80 年代, 美国兴起学校效能运动, 学者们提出学校课程领导, 提醒学校领导者关注这个本来就属于他们的任务, 以引起重视, 是校长中心的课程领导。本世纪初, 研究发现, 优质学校对课堂和学生学业表现的促进不仅表现在校长一职, 而且表现在教师和相关人员上, 此时转向了交互型课程领导。

英国是一个很注重学校自主的国家, 主要侧重于校长课程领导力, 后面也推进开展了教师课程领导力改进项目。学校的课程基本上是学校自主决定的, 很多课程就是由学校自己设计完成的, 不少学校甚至连教科书都没有, 使用的是校长把关注教师自己编写的讲义。英国教育界尤其重视中小学校长课程意识和课程领导力的培养, 制定了“校长的国家标准”方案, 来培养有经验的教师。开展了“青年领导者”项目和“教师领导力与学校改进”项目。

澳大利亚的学校实施的是校本管理或自我管理, 拥有高度的自主和自治权。澳大利亚虽然有全国课程体系, 但各州的教育基准区别比较大, 各州教育成绩与质量的差异重大。2006 年, 澳大利亚中学校长协会(ASPA)组织的“中学校长领导力培训”研讨会, 总结出了学校发展的五种领导力, 分别是: 教育领导力、文化和智慧领导力、组织领导力和管理、课程和教学领导力、政治和社区领导力。麦克夫森等人于昆士兰州的调查研究发现: 澳大利亚在教师课程领导方面已经进入一种良性认知, 即教师确切地认为, 自己在课堂层面和自身层面对课程领导负有重要责任, 体现了校长放权让教师充分实施课程领导的认知成果。

在加拿大, 校长和教师互相支持和合作共同进行课程领导。教师中的优秀教师有着很大程度上参与课程领导, 校长在关键和重要事情的处理上发挥着重要作用。加拿大课程领导具有如下特点: 课程的一国多纲, 注重选修课程的设置, 给学生灵活支配的学时, 大力发展科学课程。

2) 关于课程领导的理论与实践研究

一方面, 国外研究取得了一系列成就。1952 年哈里·帕素首次提出“课程领导”概念后, 格拉索恩提出了“分享式课程领导”、布鲁贝克提出“创造性课程领导观”、亨德逊和霍索恩提出“转型的课程领导观”和于利迈基“批判型课程领导”等一系列的课程领导理论得到了发展。课程领导理论在发展和丰富的同时, 课程实践模式也在逐步发展和深入。比如: 美国的 CLI (Curriculum Leadership Institute) 模式, 英国的学科课程领导模式, 加拿大的 DIME (Development, Implementation, Maintenance, Evaluation) 模式和澳大利亚的促进有效教学的课程领导模式。另一方面, 课程领导领域仍然有很多问题值得关注。如不同区域领导力模式的构建、课程领导力建构的向度、教师的课程领导力、中层领导的课程领导力等还需要去研究。

2.2. 国内关于教师课程领导的研究

1) 关于教师课程领导内涵的研究

郑东辉(2007)认为, 教师课程领导内涵主要包括两个方面: 一方面是教师在班级层面的课程领导, 另一方面是教师在学校层面的课程领导。在班级方面的课程领导, 主要体现在课程运作过程中, 包括制定学年、学期课程目标, 开展课程教学, 进行课程评价。在学校层面, 主要是同侪教师之间的交流、合作与经验的分享。

宋艳梅(2010)认为所谓教师课程领导力, 是教师足以为学校课程相关事务提供建设性意见的能力[3]。许锋华、陈俊源(2021)基于核心素养这一目标指向提出: 教师课程领导力是教师以发展学生核心素养为目

标, 引领和指导学生、同事与家长等课程主体共同建构与落实课程愿景的能力[4]。

综上所述, 教师课程是课程改革的应有内涵, 国家为教师提供参与课程领导的土壤, 教师课程领导包括学校和班级两个方面; 要给教师增能赋权; 教师对课程的决策是教师课程领导的重要内容。

2) 关于教师课程领导角色的研究

郑东辉(2007)认为, 中小学老师成为课程领导者要扮演五种角色: ① 课程意识的主动生成者; ② 课程实施与开发的引领者。③ 学生自主学习与教师专业发展的促进者; ④ 同侪教师的帮助者; ⑤ 学习共同体的营造者。

熊鑫(2011)从社会学视角分析, 认为教师要扮演以下八种角色: ① 课程愿景的追随者; ② 课程意识的主动生成者; ③ 校本课程的开发者; ④ 课程实施的引领者; ⑤ 教师专业发展的促进者; ⑥ 同侪教师的帮助者; ⑦ 学生学习品质改善的指导者; ⑧ 学习共同体的营造者。

不同的学者认为教师课程领导的角色不同, 但是有一点共识是教师在课程领导中扮演着很重要的角色, 并且是学习共同体的营造者。

3) 关于教师课程领导的测量

常宝宁、李录琴(2007)对从小学到高中的, 来自甘肃、宁夏、内蒙古、河南、广东等 5 省的 772 名教师进行了调查, 结果显示, 教师参与学校课程领导的程度普遍较低, 除营造学校文化之外, 教师参与学校课程领导的程度都不到 10%。同时, 有近 70% 的教师认为学校的发展目标是由校长确定。

周敏, 吴岩(2007)运用 Bob Elliott 和 Tania Asplan 的问卷对内地 317 名小学教师的课程领导进行了基本测量。结果表明, 在实施课程领导方面, 小学教师在教学、专业发展、个人发展和学校政策方面具有一定的认知度, 对通过加强教师之间的交流和强化社区关系促进课程领导方面没有认识; 在承担课程领导愿望方面, 小学教师期望教学、专业发展、个人发展和学校政策的促进; 在从事课程领导的信心和和能力方面, 则普遍显示出信心大, 但能力不足的担忧; 在行为方面, 教师们重视个人发展、专业发展和教学改进, 而不太注重利用学校政策、相互交流和吸取社区营养三个内容。

综上所述, 以上学者仅仅是针对教师课程领导的测量, 而对于教师课程领导力的测量, 没有信度效度较高的专门针对中小学教师课程领导力的测量问卷。

3. 关于课程领导力的国内外研究

3.1. 国外关于课程领导力的研究

1) 课程领导力概念与本质的研究综述

布鲁贝克根据自身对课程理念的理解, 提出了自己的创造性的课程领导观念, 指出课程领导者不要过于受制于控制和监督, 并赋予一定的自由权力, 同时也要提高自身的素质。

西方著名的教育管理研究专家萨乔万尼(T. J. Sergiovanni)认为, 课程领导力就是为学校成员提供必要的基本支持与资源, 进而充实教师的课程专业的知识与技能, 发展优质学校教育方案, 促进教师间的交流与观摩, 促使学校形成合作与不断改进的文化, 最后把学校发展成为课程社群, 从而达成卓越教育目标的一种能力。

萨乔万尼认为, 要探究课程领导的本质, 必须要先回答五个方面的问题: 课程领导者; 课程追随者; 课程领导目标; 课程领导的影响力; 课程领导的环境。这五个问题是对课程领导内在要素的追问, 同时也是揭示课程领导本质的基础。事实上, 各种形式的课程领导都是这些要素之间结合的形态。

2) 课程领导力功能与特征的研究综述

格拉索恩在《学校管理者课程领导》中指出, 课程领导力的功能在于使学校的体系及其学校能达成

促进学生学习品质的目标。从这个核心的概念出发,他认为学校的课程应该由多种课程构成,比如显性课程和隐性课程等等,各种课程之间相互影响,在学校中发挥作用。

布拉德利(Bradley)从十个方面讨论了课程领导与其他教育领导职能的不同性和独特性:课程领导的概念成分要多于组织职位的成分;课程领导者的智慧表现在过程中而不是在课程内容中;课程领导者缺乏与操作层面的直接联系;课程领导者的管理行为原则中没有急迫性;在通常情况下,课程领导者是无权力主义;就课程领导者来讲,任务和人际关系紧密相连;课程领导者要有足够的自信,自己在学校课程的成功运行中是重要的;课程领导者要学会两种语言:教育的语言和大众的语言;课程领导者必须拥有渊博的知识和分析资料或数据的能力;课程领导者必须具有反思或思考的能力。

3) 关于影响教师课程领导力发展因素的研究

丹尼尔森(Danielson)认为,教师课程领导力能否有效实现取决于多方面因素,如教师思维推力水平的高低、开发整合课程资源的本领、快速下达处理突发情况决定的能力[5]。哈里斯(Harris)提出,影响教师课程领导力的关键因素有三个:一是教师如何塑造自身的专业角色;二是所处环境,这里特指组织所处环境;三是教师自身的知能[6]。莫勒(Moller)等认为,教师的课程领导经验、课程领导知识以及对课程领导所持的价值观均是影响教师课程领导的因素。

3.2. 国内关于课程领导力的研究

1) 关于教师课程领导力内涵与构成要素的研究

我国大多数学者基于新课改的背景下,从学校课程改革的角度对教师课程领导进行研究。裴娣娜(2012)认为教师课程领导力,是教师基于学校定位和培养目标对课程的开发建设,最终达到全面提高学校教育质量的能力[7]。陈玉琨将课程领导力的基本框架包括的四层含义进行详细说明。一是对课程价值的理解和规划能力;二是发展校本课程的能力;三是判断课程和教学水平;四是推动教师发展的促进力[8]。

陈红(2020年)等指出,教师课程领导力应该包含五种要素:一是对价值的判断;二是对内容进行设计;三是能够整合学科知识;四是组织学科实践探究;五是对学科进行评价与反思活动。杨向红提出,教师课程领导力应由五种能力要素构成:一为认识课程价值的的能力;二为理解课程标准的能力;三为整合与实施课程内容的的能力;四为拓展与开发课程资源的能力;五为评价学科课程的能力。

2) 关于影响教师课程领导力发展因素的研究

宋艳梅指出,影响教师课程领导力发挥的重要因素包括:第一,教师进行课程领导的意识水平低下;第二,教师在专业训练方面缺少有效性;第三,教师自身缺乏进行课程领导的能力;第四,未能形成适于教师进行课程领导的体制。

叶丽萍等指出,阻碍教师课程领导力发挥作用的主要因素有三个:其一是科层制管理的制约;其二是经验思维格式的羁绊;其三是对个人价值的过分追求。王钦等指出,制约教师课程领导力发挥的主要因素包含三个:其一是长期受传统课程管理体制的影响;其二是教师在课程领导意识方面表现得很淡薄;其三是教师在课程领导能力方面表现出明显的力不从心。

3) 关于教师课程领导力现状与困境的研究

杨玉东指出,教师课程领导力的现状主要表现为两方面:一方面,教师的课程领导意识尚且不足,而且课程领导角色定位不准确;另一方面;二是教育行政部门对发展教师的课程领导力态度谨慎,从反面强化了教师的课程执行者这一角色。

赵垣可指出,教师课程领导力从四方面呈现出实践困境:第一,教师欠缺进行课程领导应有的主体意识;第二,学校缺少建设领导力文化的氛围;第三,教师缺乏支持系统来保障课程领导;第四,教师仍遵循旧有的课程观念进行教学等。赵月等指出,教师课程领导力存在三方面困境:第一,教师在课程

领导过程中表现出过于淡漠的意识; 第二, 教师在课程专业知识方面欠缺严重, 且课程领导的能力也不足; 第三, 学校管理体制落后制约课程领导权落实。

4. 成都东部新区周家学校教师课程领导力现实困境与归因

4.1. 成都东部新区周家学校简介

成都东部新区周家学校位于风景秀美的龙泉山中段东麓。学校始建于清光绪二十年(1894 年), 原名义学管, 初为“蒙学教育”, 为贫寒子弟提供免费教育。

学校至今已有 100 年办学历史。2019 年, 学校完成标准化建设, 标化占地面积 34778.4 平方米, 在校学生 1387 人(小学 858 人, 初中 529 人), 在岗教师 98 人(高级教师 20 人, 中级教师 49 人, 初级教师 27 人), 学校遵循“以爱筑家, 幸福栖居”的办学理念, 打造“家园式”的学校, 共建“家天下”课程, 严格按照《义务教育课程方案》(2022 年版)和《四川省义务教育课程计划表(2022 年版)》制定学校实施方案, 部分课程特色化开展, 因地制宜。

学校位于农村, 有很多留守儿童与父母离异儿童, 校长和老师“家”文化统领下, 坚持人本化管理, 倡导“鼓舞他人、服务他人、成就他人”为宗旨“家园式”管理模式, 增强师生认同感、归属感。学校重视德育教育, 开展多样劳动教育, 开辟了“劳动基地”, 并发挥学生特长, 培养学生艺体素质, 发展“三爱”教师, 打造一支爱校如家、爱生如子、爱岗敬业的教师队伍。

4.2. 成都东部新区周家学校教师课程领导力现实困境

在实际考察中笔者了解发现一些现实困境, 例如学校课程体系是由上而下的体系, 大框架下课程落实生根存在空白, 教师实际校本课程研发能力较低, 课程开发参与不足, 在因材施教, 因地制宜上还有提升空间, 评价机制单一等困境, 家文化进一步打造, 离不开周家学校教师课程领导力的提升。下图为周家学校“家·天下”课程框架(见图 1)。

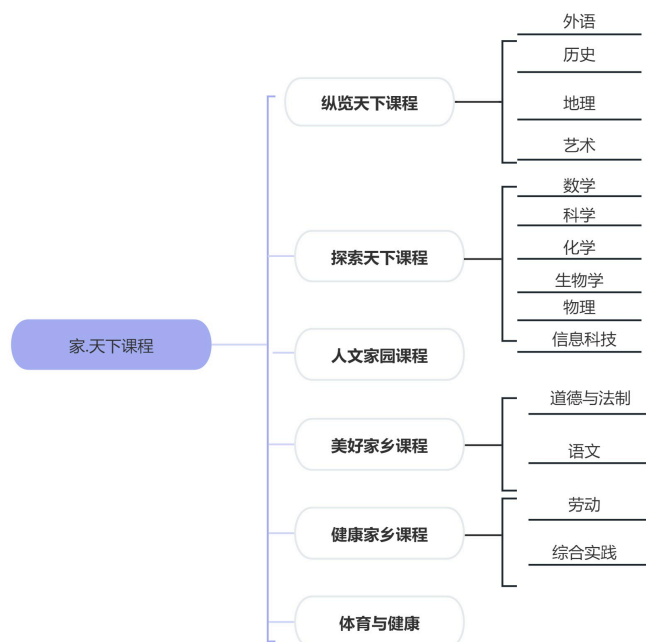


Figure 1. “Home-World” curriculum framework of Zhoujia School
图 1. 周家学校“家·天下”课程框架

4.3. 成都东部新区周家学校教师课程领导力困境归因

1) 教师课程思想力不足

校本教师课程领导实践的主要境域,但教师课程实践却陷入了困境。当前,我国中小学校已进入课程改革的“深水区”。教育部相继发布了普通高中课程方案和语文等学科课程标准(2017年版2020年修订)、义务教育课程方案和课程标准(2022年版),新课程改革的深入推进要求提升教师课程领导力。周家学校在学校层面上,教师没有得到相关的课程领导的赋权,而是多数聚集在了学校管理者的手中,存在学术环境匮乏且支撑教师课程领导力的制度缺乏,周家学校教师课程领导力总体水平有待提升。

教师对课程领导具有一定认识但参与意识不强;缺乏课程意识,不太关心学校课程的发展,工作仅停留在完成学校分配的教学任务上;工作繁重,没有精力参与;信心较大但能力欠缺;总的来说,教师对课程领导意愿度不高、理论知识不夯实、参与度不高。

2) 教师课程设计力不够

周家学校本是一个百年学校,学校的隐性课程设计比如整体建筑没有体现出家文化的历史延续以及风格,走廊、教师等的装饰也比较硬,缺乏家文化的温度与审美。课程设计也过多停留在表面,没有深度挖掘背后的内涵意蕴。

周家学校的课程文化建设上多数聚焦于学校管理者领导上,而对教师课程领导力这一方面并未体现出来。教师在设计课程的过程中必然会涉及到课程资源的选择与组织,而教师良好的课程设计力可以保障其所选课程资源的科学性。教师可以结合现实教学中的多方面因素对教学方案进行合理设计,而大多数教师不能全方位的考虑编制教学方案的各种因素,且没有结合教学实际制定动态化教学方案。课程设计是课程目标付诸实践前的一个必经阶段。教师要基于自己出色的课程设计能力制定出具有可操作性的课程举措,从而给学生带来更多的正面影响,提高课堂教学质量。周家学校的教师在课程举措的可操作性方面表现得不太理想。

3) 教师课程执行力不强

教师课程实施的专业支持性也是教师课程实施的专业能力,主要包括对课程任务整体认知的能力,对课程实施标准的理解能力,对校本课程需要的把控能力,对课程实施事务的决策能力以及基本的教学技能等。实际上由于很多教师在课程实施过程中表现出来的专业能力参差不齐,不能完全支撑起课程教学任务,课程实施的整体效果差别较大。在课程领导方面,教师没有团队意识,其领导的力量往往集中在个体的层面,而忽视了群体的合作与交流,比如跨学科之间的交流与共享。教师应该因地制宜,因材施教,周家学校的教师尚未透彻挖掘课程,因此在执行方面也存有上升进步空间。

4) 教师课程评价力薄弱

由于学生的行为具有复杂性,单次评价不能够全面的反映出变化和改进的程度,所以要通过多次课程评价的对比才能确定,并且评价方法要多样。教师采用了多种评价方式去检测课程目标的达成程度,而大多数初中教师的课程评价方式过于单一。教师课程评价目标导向性较为模糊,课程评价要结合现实教学情景,对课堂教学不应进行单一的、显在的、静态的、孤立的评价,而应进行整体性、发展性、动态性和综合性评价。“四个评价”是彼此呼应、相互促进的统一体[9]。教学效果的改进要以课程评价的反馈信息作为依据。周家学校教师对于形成性评价还需提升。

5. 提升教师课程领导力的策略

5.1. 教育行政部门构建强有力的外部保障

一方面教育行政部门可以增加对“新优质”学校的培养经费投入,课程资源的质量乃至数量都是发

挥教师课程领导力的基本保障, 教育行政部门需要划拨必要的专门经费用以保障课程资源的丰富性, 另一方面教育行政部门也可以加强对学校课程领导权的监督管理。2022年4月教育部等八部门印发《新时代基础教育强师计划》中指出, 要聚焦基础教育课程改革的理念、优化培训内容、打造高水平课程资源[10]。提出了新时代课程育人目标, 这就要求教师在正确理解课程价值的基础上重新定位自己在课程实践中的角色, 采取新型课程实施方式, 将理想课程变为现实课程。新课程的师资培训蕴含着时代赋予的新内容和新形式, 教师培训的实践方式也应呈现多样性。

5.2. 学校加强教师课程领导力引领

1) 定期组织开展教师课程领导力培训。根据政策文件要求和目标设定具体的实施方案, 活动要有责任制度, 落实到具体责任人, 牵头人以及责任单元。细化台账, 依法治校, 合理安排好每项活动的周期、时间、具体负责人并落地。组建学习共同体、开展行动研究、教育专题会诊等, 建立相应的组织和制度保障, 不断探究, 深度挖掘家文化的内涵、礼仪、孝道、家训等文化资源, 提升教师与学生的归属感、安全感、幸福感与责任感。

2) 健全教师评价机制。学校应增强教师参与感, 赋予教师一定权力, 提升教师专业自主性, 增强教师的归属感。建立师德师风师能的评价机制, 制定规范与考评方案, 采用赋分制, 开展多元、民主的评价考核。增强学校教师的学风, 教风, 品行端正的教师供给学生积极正向的情绪价值, 教学相长, 在同类学校中提升口碑与榜样作用, 提升教师学生的自豪感, 体现区域荣誉感。

5.3. 教师提升课程领导的自主性

在课程价值上做到从接受到融合到创新, 教师要不断更新课程领导观念, 厘清自身课程领导角色, 促进学生的核心素养发展。周家学校课程的落地离不开教师领导力的提升, 教师应积极自主探究, 以校本研修支撑理论, 不断践行课程研究, 以家为核心, 统摄环境建设、育人理念、课程实施。

在课程设计上增强前瞻性, 从按部就班、全盘接受到因材施教、情感育人。利用各种教学方法和资源, 以激发学生对课程内容的兴趣, 通过创新的教学方式、实践活动、讨论和问题解决等方法来实现课程领导力。课程设计更精细化, 彰显课程的价值需求, 深度教学, 让家文化的理念春风细雨般融于课程中。辨析“学校”与“家庭家”的区别, 打造爱与和谐, 理性与感性互补的课堂。

在课程开发上可以根据班级以及年级的特色, 整合周围社区资源以及学校情况, 增强班本课程开发的决断力度, 并组织教研, 研发属于自己的特色精品课程。激发学生自主学习能力, 鼓励学生主动参与学习, 通过设定学习任务、提供自主学习的机会、指导学生的学习计划等方式来达到。积极尝试和应用新的教学方法和教学工具, 注重培养学生的创造力、合作能力和批判性思维。

在课程设置上注重隐性课程的打造, 打造家文化布置, 空间场景布置更用心的结合孩子与社区资源装饰自己的“家校园”, 传承德行与文化。针对留守儿童家庭孩子特殊关照注意方式方法以及隐私保护, 建立良好的师生关系, 关注学生的个体差异, 尊重学生的发展需求, 与学生建立积极的师生关系, 促进学生的学习动力和学习效果, 关注儿童的心理发展。充分利用留守儿童心理的刚性需求, 转化为特色心灵实践课程, 打造心理教育平台并提供基地, 也可供其他兄弟学校学习实践。

在评估方式上注重多样化, 教师应该使用多样化的评估方式, 例如项目作业、小组合作、口头回答问题等, 以便全面了解学生的学习情况。这样的评估方式不仅可以帮助教师了解学生的学习成果, 还可以给予学生及时的反馈。在评价的过程中提升发展的空间。

在校本教研上不断反思改进, 持续专业发展。教师要不断做好反思实践能力定期对自己的课程设计和教学实施进行反思和评估, 寻找不足之处并加以改进, 为了提升自身的教学能力和领导力, 教师应该

不断进行专业学习和自我反思。通过参加培训、研讨会等活动研究最新的教学理论和实践;与教研组、学科组等教师团队进行交流和合,分享教学经验和教学资源,提升自身教学技能与专业素养,依据课程单元以及难度设置,打磨出精品课;建立学习社区,教师领导力还包括与同事、家长和学校管理层的合作。教师应该与其他教师分享经验,进行教学反思和改进;与家长合作,了解学生的家庭环境和需求;与学校管理层紧密合作,共同制定学校的教育目标与其他教师建立良好的合作关系,共同学习和分享教育教学经验,促进个人和团队的成长。

6. 小结

教师课程领导力的提升有助于教师从不同角度审视自我、激发教师内在发展动力,进一步提高学校教育质量。提升教师课程领导力有助于教师在教学过程中引导学生学习、激发学习兴趣,并与学校和家,保持良好的合作关系的能力。这需要教师具备目标设定、激发学习兴趣、促进自主学习、多样化评估、团队合作和持续专业发展等方面的能力,也需要学校和相关部门的支持与保障。

参考文献

- [1] 张歆柳. 中小学教师课程领导力研究——以云南民族大学 2014 年“国培计划”为例[D]: [硕士学位论文]. 昆明: 云南民族大学, 2015: 4.
- [2] 中国网. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010-2020)年[EB/OL]. https://www.gov.cn/jrzq/2010-07/29/content_1667143.htm, 2024-01-10.
- [3] 宋艳梅. 西部农村地区教师课程领导力提升的困境与出路[J]. 河南社会科学, 2010, 18(3): 143-145.
- [4] 许锋华, 陈俊源. 核心素养视域下的 K-VPI 教师课程领导力: 模型建构与内涵阐释[J]. 南京社会科学, 2021(11): 149-158.
- [5] Danielson, C. (2006) *Teacher Leadership That Strengthens Professional Practice*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, 167.
- [6] Frost, D. and Harris, A. (2003) *Teacher Leadership: Towards a Research Agenda*. *Cambridge Journal of Education*, **33**, 479-498. <https://doi.org/10.1080/0305764032000122078>
- [7] 丁锐, 吕立杰. 深化课程改革背景下学校课程领导力的提升——第二届基础教育课程改革与发展论坛综述[J]. 课程·教材·教法, 2012(12): 102-106.
- [8] 陈玉琨. 课程领导力的基本框架和主要内容[J]. 世界教育信息, 2013(23): 42-46.
- [9] 李铁安. 围绕“四个评价”展开课堂教学评价[N]. 中国教育报, 2020-07-29(05). <http://paper.jyb.cn/zgjyb./images/2020-07/29/05/ZGJYB2020072905.pdf>
- [10] 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]. https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/2022-04/14/content_5685205.htm, 2024-01-27.