

# 新疆民族地区乡村中小学教师核心素养的实证研究：结构、差异与本土化建构

赵敏<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>昌吉学院教育科学学院, 新疆 昌吉

<sup>2</sup>陕西师范大学教育学部, 陕西 西安

收稿日期: 2026年4月23日; 录用日期: 2026年5月22日; 发布日期: 2026年5月28日

## 摘要

教师核心素养是决定民族地区教育质量与均衡发展的关键内因。本研究以新疆五地州3919名乡村中小学教师为对象, 采用问卷调查与深度访谈相结合的混合研究方法, 系统探究其核心素养的结构样态、群体差异及影响因素。研究发现: 教师核心素养总体处于中等偏上水平, 但呈现“品性 > 能力 > 知识”的非均衡结构; 地域性知识、跨文化沟通能力与教研创新能力构成素养体系的突出短板; 性别、教龄、学科背景、编制身份与职称等级等因素对素养水平具有显著影响。基于上述发现, 研究从“文化回应性教学知识体系”“跨文化协同实践共同体”“赋能型制度支持网络”三个层面, 建构了适应新疆乡村教育情境的教师核心素养发展模型, 为民族地区教师专业发展的理论深化与实践改进提供依据。

## 关键词

教师核心素养, 乡村教师, 民族地区, 跨文化能力, 实证研究

# An Empirical Study on the Core Competencies of Rural Primary and Secondary School Teachers in Ethnic Areas of Xinjiang: Structure, Variations, and Localized Construction

Min Zhao<sup>1,2</sup>

<sup>1</sup>School of Educational Sciences, Changji University, Changji Xinjiang

<sup>2</sup>Faculty of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an Shaanxi

## Abstract

Teachers' core competencies are a key internal determinant of educational quality and balanced development in ethnic minority regions. This study employed a mixed-methods approach, combining a questionnaire survey with in-depth interviews, to systematically investigate the structural characteristics, group variations, and influencing factors of core competencies among 3919 rural primary and secondary school teachers across five prefectures in Xinjiang. The findings reveal that the overall level of teachers' core competencies is above average, yet exhibits an imbalanced structure characterized by "character > ability > knowledge". Localized knowledge, cross-cultural communication skills, and teaching-research innovation capacity constitute the most prominent weaknesses within the competency framework. Factors such as gender, teaching experience, academic background, employment status (in terms of being on the official staff roll), and professional title rank have significant impacts on the level of competencies. Based on these findings, the study constructs a developmental model of teachers' core competencies tailored to the rural educational context of Xinjiang, encompassing three dimensions: a culturally responsive pedagogical knowledge system, cross-cultural collaborative practice communities, and an empowering institutional support network. This model provides a foundation for both theoretical advancement and practical improvement in teacher professional development in ethnic minority regions.

## Keywords

Teachers' Core Competencies, Rural Teachers, Ethnic Regions, Intercultural Competence, Empirical Research

Copyright © 2026 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. 问题提出：理论模型的适切性危机与民族教育实践的结构性诉求

在“乡村振兴”与“教育优质均衡”双重国家战略的背景下，民族地区乡村教师队伍的专业化建设已成为关涉教育公平与社会稳定的核心议题。既有研究普遍认同，教师核心素养是一个融合了知识、能力与价值认同的复杂构念[1]。然而，相关讨论多集中于普适性框架的引介与演绎，对民族文化、地域生态与特定教育情境的深层特殊性缺乏足够观照[2]。新疆作为多民族、多语言、多文化交汇的典型区域，其乡村教师不仅是知识的传授者，更是文化理解的桥梁、社区情感的联结者与社会稳定的维护者。因此，系统探查该群体核心素养的真实样态、内在结构与生成机制，兼具理论补白与现实紧迫性。

鉴于此，本研究聚焦新疆民族地区乡村中小学教师，致力于通过实证研究突破以下核心问题：

第一，素养结构的现实图景问题：该群体核心素养的整体水平如何？其知识、能力、品性三维度呈现怎样的结构关系，是否存在显著的不均衡或薄弱环节？第二，影响机制的差异识别问题：哪些个体因素与情境变量对其素养发展具有显著影响？是否存在跨群体、跨情境的差异性特征及其背后的作用逻辑？第三，发展路径的在地建构问题：如何基于实证发现，构建既符合国家教师专业标准总体要求，又深度契合边疆民族地区教育生态与文化语境的教师素养发展支持体系？通过对上述问题的实证检验与理论阐释，本研究旨在推动教师核心素养研究从“通用模型移植”向“情境化建构生成”的范式转型。

## 2. 文献述评与分析框架：从普遍性框架到情境性建构

### 2.1. 教师核心素养的理论演进与多维界定

教师核心素养研究发轫于全球“核心素养”教育思潮。国际经济合作与发展组织(OECD)、欧盟等机构多从“知识、技能、态度/价值观”整合的视角建构分析框架[3]。国内研究经历了从“素质”到“素养”的概念深化,并日益聚焦于教师角色的独特性。例如,林崇德强调学生发展核心素养对教师能力的反向规定性[1];褚宏启则突出教师“关键能力”的适应性与发展性[4]。近年来,研究视野进一步拓展至情感、伦理、文化认同等维度,呈现出鲜明的“全人”取向[5]。然而,现有概念体系大多基于主流文化教育语境构建,未能充分吸纳民族地区教师所必需的“文化身份自觉”“地域归属认同”“政治使命担当”等核心维度。

### 2.2. 民族地区教师素养的特殊性与研究进路

民族教育研究指出,身处多元文化场域的教师,除需掌握学科教学知识等通用素养外,还必须具备“文化回应性”、“跨文化沟通能力”及深厚的“地方性知识”[2]。这些特殊素养是教师有效衔接国家课程与地方文化、促进各族学生学业成功与文化认同的关键。然而,现有探讨仍以理论思辨与个案描述为主,缺乏大样本实证数据的系统检验,更少见对素养内部结构关系、影响因素及其作用路径的量化揭示。这种缺失导致相关政策制定与培训设计往往陷入“大水漫灌”,精准性与实效性不足。

### 2.3. 本研究分析框架：整合“普遍”与“特殊”的三维模型

基于文献梳理与新疆教育实况,本研究构建“知识-能力-品性”三维分析框架,并在各维度中融入民族地区特殊性:知识维度:在“本体性知识”(学科内容)、“条件性知识”(教育学、心理学)基础上,增设“地域性知识”(新疆历史、文化、地理、民族政策)。能力维度:涵盖“教育教学”“教研创新”“沟通合作”“学习反思”四项通用能力,并特别纳入“跨文化能力”(多元文化整合、双语教学意识)。品性维度:包括“职业道德”“思想政治素养”两项基本品性,以及“边疆教育情怀”与“乡土情怀”两项情境化品性。该框架旨在打通教师专业发展的国家标准与地方诉求,为实证测量提供理论依据。

## 3. 研究设计与方法

### 3.1. 研究对象与抽样

本研究于2023年9月至11月,采用分层整群抽样方法,选取新疆阿克苏、喀什、和田、塔城、阿勒泰五个地州(均属乡村学校比例高、多民族聚居地区)的中小学教师为调查对象。共发放问卷4050份,回收有效问卷3919份,有效回收率96.8%。样本覆盖各学段、学科、教龄与职称段,具有良好代表性。为深化量化发现,本研究通过分层抽样,依据最大差异化原则,累计访谈30人。样本涵盖语言类教师、非在编教师、低职称教师、高职称教师及多民族聚居区学校管理者等关键群体,尤其聚焦量化数据中呈现的异常点,如“语言类教师地域性知识薄弱”“非在编教师专业发展困境”等问题,进行了有针对性的深度追问。访谈资料经转录后,借助NVivo软件开展主题分析,遵循开放编码、主轴编码与选择编码的规范流程,力求质性解释的系统性与说服力。

### 3.2. 研究工具与测量

研究工具在刘超与刘璐娟(2023)[6]编制的《兵团中小学教师核心素养问卷》基础上修订而成。修订遵循以下步骤:1)结合文献与专家意见,增补“地域性知识”“跨文化能力”“乡土情怀”子维度及相应题项;2)进行小范围预调查,检验题目表述的清晰度与文化适切性;3)开展信效度检验。正式问卷共

36 题,采用 Likert5 点计分。验证性因素分析表明,三维度结构模型拟合良好( $\chi^2/df=4.12$ ,RMSEA=0.06,CFI=0.94,TLI=0.93)。总量表 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.978,各维度  $\alpha$  系数介于 0.933~0.977 之间,信度甚佳。

### 3.3. 数据分析策略

采用 SPSS26.0 和 Mplus8.3 进行数据分析。首先,通过描述性统计呈现核心素养的整体水平;其次,运用独立样本 t 检验、单因素方差分析(ANOVA)考察不同人口学变量下的群体差异;最后,借助访谈资料对差异成因及深层困境进行质性阐释,实现数据三角互证。

## 4. 实证结果与分析

### 4.1. 样本基本情况

本研究采用问卷调查与深度访谈相结合的混合研究方法,对新疆民族地区乡村中小学教师核心素养进行系统考察。

#### 4.1.1. 问卷调查对象

本研究在新疆维吾尔自治区的阿克苏地区、喀什地区、和田地区、塔城地区、阿勒泰地区五个地州,对中小学教师进行匿名问卷调查。共发放问卷 4300 份,回收 4050 份,回收率 94.2%;经整理剔除无效问卷 131 份,有效问卷 3919 份,有效率为 96.8%。样本分布情况如表 1 所示。从样本构成来看,女性教师占比 72.62%,30~39 岁教师占比 48.56%,教龄 6~10 年占比 30.39%,语文学科教师占比 32.41%,在编教师占比 81.17%,大学本科学历占比 73.13%,师范类专业对口占比 65.32%,初级和中级职称合计占比 78.54%。样本覆盖各学段、学科、教龄与职称段,具有良好代表性。

#### 4.1.2. 访谈对象

为深入探究量化数据背后所反映的问题,特别是针对量化分析中出现的异常点(如语文学科、英语学科教师得分偏低,非在编教师面临困境等),本研究在问卷调查基础上,采用目的性抽样方式,选取了 30 名中小学教师进行深度访谈。在 30 名受访教师中,性别分布为男性 12 人、女性 18 人;年龄范围 24 至 52 岁,教龄从 1 年至 29 年不等。学历以本科为主(28 人),另有硕士 2 人、专科 1 人。学科覆盖语文、数学、英语、体育、美术、道德与法治、音乐、信息技术、科学、心理健康教育等 10 个领域。教师类型包括在编教师(18 人)、特岗教师(11 人)及其他类型(1 人)。其中,语文学科教师共 5 人(含特岗 1 人),英语学科教师共 4 人(含特岗 2 人),非在编教师(特岗及其他)总计 12 人。这一样本结构为后续分析特定群体(如语数英学科教师、非在编教师)的困境提供了访谈依据。

## 4.2. 教师核心素养的整体水平与结构特征

### 4.2.1. 教师核心素养的总体水平:品性坚实,能力与知识滞后

Table 1. Overall score distribution of the questionnaire (N = 3919)

表 1. 问卷总体得分情况表(N = 3919)

维度	最小值	最大值	平均值	标准差
知识	1	5	4.08	0.66
能力	1	5	4.12	0.65
品性	1	5	4.54	0.63
总分	39	179	153.01	20.95

由表 1 可知, 新疆民族地区乡村中小学教师核心素养总分均值为 153.01 (SD = 20.95), 整体处于中等偏上水平。三维度中, 品性维度得分最高(M = 4.54), 能力维度次之(M = 4.12), 知识维度相对最低(M = 4.08), 呈现“品性 > 能力 > 知识”的非均衡结构。

这一结构特征在访谈中得到了双向印证。一方面, 教师普遍表现出坚定的职业信念与教育情怀。T01 (特岗教师)表示: “我愿意为学生的成长贡献自己的力量。” T04 (特岗教师)则谈到“学生让我感受到教育的乐趣与成就感”。这些陈述与品性维度的高分相呼应。另一方面, 当被问及对“教师核心素养”的理解时, 大多数教师首先提及的是专业知识和教学能力, 对品性维度的认知相对隐性。T02 (在编教师)认为“除专业知识外, 教育教学能力也是非常必要的”; T07 (语文教师)坦言: “平时主要关注怎么把课上好, 对于文化回应教学、课程开发这些, 确实想得不多。”这种认知上的“能力优先”倾向, 与量化数据中“知识、能力维度得分相对较低”形成内在一致——教师虽在实践中践行品性, 但其自我认知仍聚焦于显性能力, 品性的高得分更多体现为一种“默会实践”。

#### 4.2.2. 知识维度：本体性知识扎实，地域性知识薄弱

Table 2. Statistical table of scores in the knowledge dimension (N = 3919)

表 2. 知识维度得分情况统计表(N = 3919)

二级指标	三级指标	最小值	最大值	平均值	标准差
本体性知识	学科基本知识	1	5	4.05	0.92
	学科课程知识	1	5	4.17	0.83
	学科教学知识	1	5	4.19	0.81
条件性知识	教育学知识	1	5	4.06	0.81
	学生学习知识	1	5	4.11	0.79
	文化敏感性知识	1	5	4.09	0.81
	学生素养知识	1	5	4.06	0.80
地域性知识	新疆地域性自然知识	1	5	4.05	0.81
	新疆地域性人文知识	1	5	3.99	0.81

知识维度内部, 本体性知识得分最高(M = 4.14), 条件性知识次之(M = 4.08), 地域性知识最低(M = 4.02)。具体指标中, “学科教学知识”(M = 4.19)和“学科课程知识”(M = 4.17)表现较好, 而“新疆地域性人文知识”(M = 3.99)成为整个知识体系的薄弱环节。知识维度得分情况如表 2 所示。访谈进一步揭示, 教师对新疆地域性知识了解不深。T08 (英语教师)坦言“对新疆的历史文化了解不多, 课堂上想结合本地文化举例, 自己也说不清楚”, T19 (英语教师)补充“很少有机会系统学习这些地域性知识”。这种匮乏使教师难以将本土文化转化为课程资源, 导致教学悬浮于学生生活世界之上。

#### 4.2.3. 能力维度：学习反思突出，教研创新与沟通合作不足

能力维度中, 学习反思能力得分最高(M = 4.24), 跨文化能力次之(M = 4.18), 教育教学能力居中(M = 4.11), 沟通合作能力(M = 4.07)与教研创新能力(M = 4.06)相对较低。如表 3 所示的具体指标中, “课程开发”得分最低(M = 3.76), “协同合作”次之(M = 3.97)。访谈显示, 教师普遍缺乏课程开发意识。T12 (数学教师)认为“课程开发是教研员和专家的事”, T16 (心理健康教育教师)反映“缺乏课程资源和指导”。在沟通合作方面, T02 指出“如果不是学校组织的教研课, 教师之间很少有交流”, T07 感叹“大家各教各的, 特别是不同学科之间, 几乎没有交集”。这种“高反思 - 低创新/合作”的结构, 深刻反映

了教师专业发展的核心矛盾：个体反思自觉较强，但集体协同能力明显不足。

**Table 3.** Statistical table of scores in the ability dimension (N = 3919)

**表 3.** 能力维度得分情况统计表(N = 3919)

二级指标	三级指标	最小值	最大值	平均值	标准差
教育教学能力	课程开发	1	5	3.76	0.94
	教学设计	1	5	4.07	0.79
	教学实施	1	5	4.11	0.77
	教学管理	1	5	4.21	0.76
	教学评价	1	5	4.21	0.76
	信息化教学	1	5	4.24	0.75
	文化回应教学	1	5	4.15	0.76
教研创新能力	教研能力	1	5	4.11	0.79
	创新能力	1	5	4.06	0.82
沟通合作能力	沟通交流	1	5	4.17	0.82
	协同合作	1	5	3.97	0.88
学习反思能力	学习能力	1	5	4.22	0.77
	反思能力	1	5	4.25	0.76
跨文化能力	多元文化适应能力	1	5	4.16	0.77
	多元文化整合能力	1	5	4.19	0.77

#### 4.2.4. 品性维度：思想政治素养突出，乡土情怀深厚

如表 4 所示，品性维度整体水平较高，思想政治素养得分最高(M = 4.59)，乡土情怀(M = 4.56)和边疆教育情怀(M = 4.49)次之，道德素养相对最低(M = 4.45)。访谈印证了教师对乡村教育的深厚情感。T01 表示“愿意为学生的成长贡献力量”，T04 谈到“学生让我感受到教育的乐趣”，T05 分享“在乡村实习时被学生的刻苦感动，愿意用所学帮助孩子们”。这些材料与量化数据高度吻合，反映了教师对乡村教育的认同感与使命感。

**Table 4.** Statistical table of scores in the character dimension (N = 3919)

**表 4.** 品性维度得分情况统计表(N = 3919)

二级指标	题项	最小值	最大值	平均值	标准差
道德素养	社会公德	1	5	4.44	0.74
	职业道德	1	5	4.44	0.74
	个人品德	1	5	4.48	0.72
边疆教育情怀	从教情怀	1	5	4.47	0.73
	仁爱之心	1	5	4.52	0.70
思想政治素养	法治意识	1	5	4.52	0.70
	新疆格局	1	5	4.61	0.67
	政治方向	1	5	4.61	0.68

续表

	政治意识	1	5	4.60	0.68
	政治信仰	1	5	4.61	0.68
乡土情怀	环境认同与热爱	1	5	4.58	0.69
	责任与使命感	1	5	4.55	0.72

### 4.3. 教师核心素养的群体差异及其深层原因

为探究不同背景教师核心素养的差异，研究进行了系列组间比较检验。

#### 4.3.1. 性别差异

表 5 独立样本 t 检验结果显示，女教师在能力维度( $t = -2.607, p < 0.01$ )与品性维度( $t = -2.564, p < 0.05$ )上的得分均显著高于男教师。

结合访谈资料分析，这一差异可能源于多重因素。一方面，社会性别角色期待使女教师在情感关怀、师生沟通及班级精细化管理上通常投入更多。另一方面，乡村教育场域中，男性教师的职业认同可能面临更为复杂的社会期待。T06 (男，高级教师，教龄 26 年)谈及自己的职业感受时表示：“男性在乡村当老师，有时候会被周围人质疑‘没出息’，家里人也希望我能有更好的发展。”这种社会期待的压力，可能在一定程度上影响了男性教师的职业情感投入与专业发展动力。

**Table 5.** Analysis of gender differences in various dimensions (N = 3919)

**表 5.** 各维度在性别上的差异分析(N = 3919)

维度	性别	N	M ± SD	t	p
知识	男	1073	4.06 ± 0.68	-1.51	0.131
	女	2846	4.09 ± 0.66		
能力	男	1073	4.08 ± 0.67	-2.61	0.009**
	女	2846	4.14 ± 0.65		
品性	男	1073	4.49 ± 0.64	-2.56	0.010*
	女	2846	4.55 ± 0.62		

注：\* $p < 0.05$ 、\*\* $p < 0.01$ 。

#### 4.3.2. 教龄差异：经验积累的“关键期”效应

表 6 单因素方差分析显示，不同教龄教师在核心素养总分及各维度上均存在极其显著的差异( $F = 7.008 \sim 7.810, p < 0.001$ )。事后检验表明，11~20 年教龄组在知识、能力、品性维度上均显著优于 3 年以下及 3~5 年教龄组( $p < 0.05$ )，呈现出明显的“经验优势”。

访谈揭示了这一差异的形成机制。T05 (教龄 11 年)回顾：“教了十年书，慢慢摸索出了门道，特别是怎么跟不同民族家长打交道、怎么把当地文化融入教学。”这种“时间积累”具体化为三个层面：地域文化熟悉度(T08)、课堂掌控力(T02)、社区关系建立(T04)。相比之下，新手教师的困境更为具体。T11 (教龄 1 年)坦言“对这边情况完全不熟悉”，T01 (教龄 2 年)补充“培训讲的理论很好，但到了课堂上怎么用本地例子让学生理解，还是得自己慢慢试”。这种“理论 - 实践”转化的艰难，解释了新手教师在条件性知识、地域性知识、跨文化能力等维度上的显著落后。

**Table 6.** Analysis of differences in teachers' core literacy by teaching age (N = 3919)  
**表 6.** 教师核心素养在教龄上的差异分析(N = 3919)

维度	教龄	N	M ± SD	F	p	事后比较
知识	3 年以下	343	4.04 ± 0.67	7.008	0.000***	1 < 4; 1* < 5; 2 < 3; 2** < 4,5; 2 < 6; 3* < 4
	3~5 年(含)	912	4.00 ± 0.63			
	6~10 年(含)	1191	4.08 ± 0.65			
	11~20 年(含)	888	4.15 ± 0.68			
	21~30 年(含)	473	4.16 ± 0.70			
	31 年及以上	112	4.15 ± 0.68			
能力	3 年以下	343	4.08 ± 0.64	7.810	0.000***	1 < 4; 1 < 5; 2 < 3; 2 < 4; 3** < 4
	3~5 年(含)	912	4.04 ± 0.62			
	6~10 年(含)	1191	4.11 ± 0.64			
	11~20 年(含)	888	4.22 ± 0.66			
	21~30 年(含)	473	4.17 ± 0.71			
	31 年及以上	112	4.14 ± 0.71			
品性	3 年以下	343	4.42 ± 0.64	3.499	0.004**	1 < 2; 1 < 3; 1 < 4
	3~5 年(含)	912	4.52 ± 0.59			
	6~10 年(含)	1191	4.55 ± 0.63			
	11~20 年(含)	888	4.58 ± 0.62			
	21~30 年(含)	473	4.54 ± 0.67			
	31 年及以上	112	4.46 ± 0.69			

注: \*p < 0.05、\*\*p < 0.01、\*\*\*p < 0.001; 3 年以下 = 1, 3~5 年(含) = 2, 6~10 年(含) = 3, 11~20 年(含) = 4, 21~30 年(含) = 5, 31 年及以上 = 6。

#### 4.3.3. 学科差异：语言类教师得分偏低的“结构性悖论”

方差分析显示,不同任教学科教师在知识维度(F = 3.165, p < 0.001)与能力维度(F = 3.374, p < 0.001)上存在显著差异。语文教师在知识、能力维度上显著低于数学、体育、美术教师;英语教师显著低于数学、音乐、体育、美术、道德与法治教师。这一结果呈现出一个“结构性悖论”:本应在跨文化沟通中具备优势的语言类教师,其核心素养得分反而处于低位。

访谈深入揭示了这一悖论的成因。语文教师的困境并非素养水平低,而是学科要求与评价体系的张力。T07 指出“语文不仅要教认字读书,还要培养文化素养、思维能力,这对老师要求太高了”,T17 补充“教学效果难量化,还要面对各种考核压力”,T25 进一步揭示“在民族地区,语文教学还承担推广国家通用语言文字的任务,更增加了难度”。英语教师的困境集中在资源与环境层面。T03 表示“学生课后没有英语环境,老师自身英语水平也在下滑”,T08 反映“培训机会少,且内容不适合乡村实际”,T19 指出“英语教学本身就有跨文化性质,还要兼顾本地多民族文化特点,是双重挑战”。值得注意的是,美术、体育教师得分高,部分原因在于教学压力较小。T09(体育教师)坦言“体育课评价标准明确,教学压力没那么大,有时间琢磨怎么把课上得有意思”。

#### 4.3.4. 编制与职称差异：制度身份影响专业认同

表 7 统计分析表明,在编教师在品性维度上的得分显著高于非在编教师(p < 0.05)。同时,职称与核

心素养水平呈现显著正相关，职称越高的教师，其知识、品性维度表现越好( $p < 0.05$ )。访谈进一步揭示非在编教师的特殊困境。T01 坦言“总感觉自己是个‘临时工’”，T11 反映“待遇和保障差很多”，T20 指出“培训机会优先给在编老师”，T04 补充“教研活动参与度也不一样”，T14 谈道“还要担心三年后的出路，心理压力很大”。这种“制度性边缘”身份，持续损耗其职业热情与发展动力。

**Table 7.** Analysis of differences in teachers' core literacy by teacher type and professional title (N = 3919)

**表 7.** 教师核心素养在教师类型和职称上的差异分析(N = 3919)

维度	教师类型/职称	N	M ± SD	F	p	事后比较
品性	在编教师	3181	4.54 ± 0.62	3.166	0.042*	其他 < 在编
	特岗教师	583	4.52 ± 0.64			
	其他	155	4.42 ± 0.72			
知识	未评级	587	4.03 ± 0.65	3.809	0.010*	未评级 < 中级、高级
	初级	1588	4.08 ± 0.66			
	中级	1490	4.10 ± 0.67			
	高级	254	4.19 ± 0.68			
能力	未评级	587	4.48 ± 0.64	3.060	0.027*	未评级 < 中级、高级
	初级	1588	4.53 ± 0.63			
	中级	1490	4.56 ± 0.62			
	高级	254	4.59 ± 0.64			

注：\* $p < 0.05$ 、\*\* $p < 0.01$ 。

#### 4.4. 教师专业发展的促进因素与阻碍因素

##### 4.4.1. 促进因素：内在动力与外部支持

访谈发现，教师专业发展的促进因素主要包括内在的自我提升意识和外部的专业支持。

在内在动力方面，T01(特岗教师)表示：“经过一段时间的教学，发现有时候学生提出的问题我也不太了解，作为老师，我也更应该提高自己的专业知识。”T04(特岗教师)则提到：“我通常会观摩其他优秀教师的课堂，学习他们的教学方法与经验，这对于我来说是一个快速提高的方法。”T02(语文教师)分享了通过反思提升的经验：“每一届的学生都不太一样，因此对于班级管理的方式方法需要不断地变动，我一般会借助参与培训或者是自我反思来提升这些方面的不足。”

在外部支持方面，T05(语文教师)提到：“学校偶尔会邀请专家来讲座，或者组织我们去参加区里的教研活动，这些对我们开阔眼界、学习新理念很有帮助。”T18(数学教师)也表示：“和同事交流讨论，特别是和有经验的老师请教，能学到很多实用的东西。”

##### 4.4.2. 阻碍因素：资源匮乏、压力过大与观念固化

量化数据显示，教师在“教研创新能力”维度得分较低，访谈揭示了背后的阻碍因素。

在资源匮乏方面，T02(语文教师)指出：“我觉得学校所提供的专业发展资源不能满足教师发展的需求，这在很大程度上会限制我去学习一些新的知识和技能。”T16(心理健康教育教师)也反映：“心理健康教育这门课，很多内容需要根据学生实际情况来设计，但我们缺乏相关的课程资源和指导。”

在工作压力方面，T05(语文教师，教龄 11 年)强调了压力问题：“似乎在别人眼里教师只用给学生上课就行了，但其实要处理的事情又多又繁杂，学生方面、学校方面、家长方面等等，这种压力太大了，

我常常难以腾出足够的时间和精力去深入学习和研究新的教育理念、教学方法。”T02也补充道：“日常教学任务已经很重了，还要应付各种检查、材料，确实没多少时间静下心来学习研究。”

在观念固化方面，T06(数学教师，高级教师)从自身角度反思：“我习惯于使用传统教育观念和教学方法，很少去尝试学习新的教学方法，近段时间，我也发觉了这非常不利于自我提升和发展。”T12(数学教师，高级教师)也承认：“教了快三十年书，很多习惯已经形成了，要改变确实不容易。”这种观念固化与工作压力交织在一起，构成了教师专业发展的结构性障碍。

#### 4.5. 教师留任意愿与乡村教育情怀

量化数据显示，教师在“品性”维度得分最高，尤其是“思想政治素养”“乡土情怀”等指标。访谈结果进一步印证了教师对乡村教育的深厚情感。T01(特岗教师)表示：“可能在别人看来在乡村任职很苦、教育环境不好、工资也不高，但我觉得作为一名教师，自己的职责就是传授知识、培养人才，我愿意为学生的成长和发展贡献自己的力量。”T04(特岗教师)则谈到情感联结：“我在这个学校已经工作很久了，也有了比较深厚的情感联系，是学生让我感受到了教育的乐趣和成就感。”T05(语文教师)分享了个人经历：“我以前在乡村学校参与过教育实习，那里的老师较少，因此实习期间我也特别忙。尽管很累很苦，但我很享受与学生在一起的时刻，通过与他们的相处，更被他们刻苦学习的行动所感动，所以我愿意在乡村学校，用自己所学的东西去帮助那些孩子们。”然而，也有教师对能否长期留任表示担忧。T08(英语教师，特岗教师)坦言：“我很喜欢这里的学生，也愿意为乡村教育出力。但如果三年后不能转正，我可能不得不考虑其他选择。”T20(语文教师，特岗教师)也表达了类似的矛盾心理：“想留下来，但也要考虑现实问题，比如待遇、发展空间等。”

### 5. 讨论：从实证发现到理论建构——民族地区教师核心素养发展的深层逻辑

实证发现揭示了新疆乡村教师核心素养的结构特征与群体差异，其背后交织着宏观政策、中观学校生态与微观个体实践间的复杂张力，需从学理层面进行系统阐释，并回应时代新要求。

#### 5.1. “去地域化”知识供给与“文化回应性”教学需求间的张力

研究发现，地域性知识是教师素养体系中最薄弱的环节，且语言类教师在此关键素养上未显优势。这一现象深刻揭示了当前教师发展体系的核心矛盾：标准化、去情境化的培训课程与民族地区多元化、情境化的教育需求严重脱节。依据文化回应性教学理论，教学效能根植于对学习者的文化背景的尊重与联结。当教师缺乏对新疆历史、民族、文化的深度认知时，便难以将本土文化与社会经验转化为课程资源，导致教学悬浮于学生的生活世界之上。语言类教师在这一维度上的“劣势”，恰恰暴露了当前师资培训的“文化盲区”——语言被窄化为工具性技能，而作为文化载体的深层意涵被系统性忽视。因此，素养提升的首要任务是推动教师知识体系从“去情境化的技术理性”向“文化嵌入的实践智慧”转型[7]。在数智时代背景下，这一转型还需与“数智素养”相融合，实现技术赋能下的文化深度教学与创新[8]。

#### 5.2. “个体化”能力发展模式与“跨文化”协同共育的生态失衡

研究发现，教师能力维度呈现“高反思-低创新/合作”的结构特征：学习反思能力突出，而跨文化能力、教研创新能力、沟通合作能力普遍不足。这暴露了“个体化”专业成长模式的根本局限——教师成长路径相对封闭，缺乏在多元文化场域中进行深度对话、合作创生的系统支持。

根据实践共同体理论，复杂能力并非个体孤立习得，而是在共同参与的社会文化实践中生成的[9]。当前教师专业发展过度强调个体反思，却忽视了“协同创生”的生态条件。跨文化能力的养成，需要教师在与不同文化背景的学生、家长、社区成员持续互动中完成；教研创新能力的提升，则依赖于打破学

科壁垒、建立跨学科协作的常态化机制。随着新课标对跨学科主题学习的强调，教师的“跨学科教学胜任力”变得至关重要[10]。这与跨文化能力相辅相成，共同要求将学校重构为教师、学生、家长、社区多元主体持续进行文化对话与知识创生的“学习共同体”。

### 5.3. “制度性身份”的区隔与“专业性认同”建构的交互影响

研究证实，编制、职称等制度性因素对教师的品性素养及部分专业能力具有显著影响。量化数据显示，在编教师在品性维度上显著优于非在编教师( $p < 0.05$ )，职称越高，知识、品性维度表现越好。访谈中，T01(特岗教师)坦言“总感觉自己是个‘临时工’”，T11反映“待遇和保障差很多”，T20指出“培训机会优先给在编老师”。这些发现印证了资源保存理论的要义：稳定的制度身份、清晰的职业发展通道和公平的资源分配，是教师获取心理安全感、保存情感与认知资源的关键。

当教师获得充分的“结构性关怀”与制度认同时，他们更有可能将个人价值与教育事业深度绑定，投入持续的情感劳动并追求专业卓越。反之，“非在编”或低职称教师则容易陷入“制度性边缘”地位，这种身份上的不确定性会持续损耗其职业热情与发展动力，并可能弱化其对乡村学校与社区的专业承诺。因此，提升教师核心素养绝非仅仅依靠师德呼吁或个人奋斗，而必须通过系统性的制度设计，为所有教师提供公平的“发展性身份”与“支持性资源”，将外在的制度保障转化为教师内在的专业认同与持续发展的内生动力。

## 6. 结论与建议：构建“三位一体”的本土化素养发展支持系统

本研究发现，新疆乡村教师核心素养呈现“品性坚实、能力与知识相对滞后”的非均衡结构，地域性知识、跨文化能力与教研创新能力构成素养体系中最突出的短板。这一结构性困境，折射出标准化师资培养模式与民族地区多元文化教育生态之间的深层错位，也受到性别、教龄、学科、编制等多重因素的复杂影响。教师不仅面临普适性知识与技能的挑战，更需应对如何将国家课程有效转化为具有文化温度与地域亲和力的教学实践这一核心难题。为此，必须超越“头痛医头”的局部干预，转向一个系统优化教师成长环境、激发内生动力的“知识-生态-制度”三位一体发展框架。以下从三个维度展开，每个维度均从行政部门、学校、教师个人三个层面提出具体建议，三者相互支撑、层层递进。

### 6.1. 知识维度：构建“在地化”与“时代性”交融的教师学习内容体系

针对教师“地域性知识”最为薄弱的实证发现，其知识更新需实现“向下扎根”与“向前看”的结合——既要深挖本土文化资源，又要对接时代发展需求。

行政部门层面，应由地州教育局牵头，联合高校、教研机构，组织开发《新疆乡村教师地域性知识校本微课程案例集》。案例集以多民族文化交流、乡土资源教学转化、多文化背景下的教学情境应对为核心内容，每学期更新一批典型案例，形成动态资源库。与之配套，将地域性知识学习纳入教师继续教育学时考核，明确每人每年完成不少于12学时的相关培训。此外，还需研发《新疆多元文化理解与教育转化资源指南》，这不是静态的“知识汇编”，而是一个开放式的工具箱——内含本土案例库、跨学科教学模块、常见文化情境应对策略。例如，为语文课提供多民族文学互鉴的读本，为科学课设计基于本地生态的探究项目，让“乡土知识”真正走进课堂。

学校层面，可利用校本研修时间，组织教师围绕上述案例集开展“一校一策”的本土化教学实践。具体而言，每学期至少组织2次“乡土资源进课堂”主题教研活动，要求每位教师每学年至少开发1个融入地域性知识的教学设计案例，并将其纳入年度绩效考核指标。这一举措的意义在于，将地域性知识学习从“软任务”转化为“硬约束”，从“被动接受”转向“主动创生”。

教师个人层面，建议建立“个人地域性知识成长档案”，系统记录其在教学中整合乡土资源的典型案例、学生反馈与教学反思。这份档案不仅是教师年度考核、评优评先的重要佐证材料，更是一份专业成长的“活地图”——让教师在记录与回顾中，将地域性知识学习转化为自觉的专业行为。

上述举措重在“补短板”，但知识更新不能止步于本土化。职后培训模式同样需要改革：在“国培”“区培”计划中，增设“文化回应性教学实践工作坊”，采用“问题诊断-在地案例研讨-教学设计实战-课堂复盘”的循环模式，重点提升教师的本土资源开发、多元课堂管理及公平评估能力。培训考核应与继续教育学分和校本研修绩效深度绑定，推动“所学”向“所用”转化。与此同时，师范教育源头改革亦不可缺位。新疆区内师范院校应将“新疆各民族交往交流交融史”“多语言环境下的教学策略”作为必修模块，强化教育实习的“田野性”——要求师范生完成一份基于真实社区调研的微型课程设计，从职前阶段就埋下文化理解与转化意识的种子。其次，改革教师职后培训模式。在“国培”“区培”计划中，设立“文化回应性教学实践工作坊”，采用“问题诊断-在地案例研讨-教学设计实战-课堂复盘”的循环模式，重点提升教师的本土资源开发、多元课堂管理及公平评估能力。培训考核应与教师继续教育学分和校本研修绩效深度绑定，推动所学向所用转化。

最后，推动师范教育源头改革。新疆区内师范院校应将“新疆各民族交往交流交融史”“多语言环境下的教学策略”作为必修模块，并强化教育实习的“田野性”，要求师范生完成一份基于真实社区调研的微型课程设计，从职前阶段培养其文化理解与转化意识。

## 6.2. 生态维度：营造“跨文化对话”与“协同创新”的校本实践共同体

如果说知识维度的核心是“学什么”，那么生态维度回答的是“在哪儿学、跟谁学”。针对跨文化能力与教研创新能力不足、新手教师尤为困难的现实，必须将学校从“个体作业场”重构为“协同创生场”。

行政部门层面，建议将“跨文化协同教研”纳入学校年度督导评估指标体系，明确权重不低于5%，以此形成刚性导向。同时，设立“跨文化教研实践圈”专项资金，每年度支持10~15个跨校联合教研项目，每个项目资助3万~5万元，用于教研活动开展、专家指导与成果产出。这笔资金的意义不在于“给钱”，而在于“搭桥”——让不同学校、不同学科的教师有机会坐下来共同面对真实问题。

学校层面，需制度化建立“学校-家庭-社区”教育联盟，明确校长为第一责任人。具体而言，每学期至少组织2次“社区文化进校园”主题活动，设立“校园文化顾问”岗位，聘请社区长者、非遗传承人、行业模范等担任，每学期参与教学研讨不少于2次。与此同时，每学年至少设计1个长周期实践项目——如“家乡文化小记者”“社区环境共治调查”——由教师带领学生完成，项目成果纳入学校特色课程建设成果库。这些举措的深层用意，是让学校从文化“孤岛”转变为社区文化网络的活跃节点。创建常态化的“跨文化/跨学科教研实践圈”尤为关键。学校应鼓励教师围绕“如何在我的数学课上融入本地建筑智慧”“如何设计一次促进民族学生深度合作的科学探究”等真实问题，组建小型研究团队，开展持续一学期的课例研究。这种基于真实问题的协作，能有效打破学科壁垒和教师个体的孤立状态——一个人走得快，一群人走得远。

教师个人层面，可鼓励跨学科、跨年级组建“微共同体”，每学期共同完成一项以乡土文化为主题的跨学科教学设计。学校应为“微共同体”提供每学期不少于2次的集体教研时间，并对优秀成果给予每项1000~3000元的奖励，在校内进行展示交流。这样的设计，既尊重了教师作为专业主体的自主性，又通过激励机制引导其走向协作与创新。

此外，必须为新手教师配备“专业-文化”双导师。导师不仅指导教学，更应引导新教师理解社区关系、掌握家校沟通的文化敏感性。这一制度安排的核心逻辑在于：专业适应与文化适应从来不是两件事，而是同一过程的两个侧面——只有“双脚落地”，才能真正站稳讲台。

### 6.3. 制度维度：建立精准激励与系统支持的发展保障体系

知识维度回答“学什么”，生态维度回答“在哪儿学”，制度维度则回答“凭什么能持续学”。针对地域性知识与跨文化能力薄弱、编制职称等因素影响专业动力的现实，必须构建一个能精准识别差异、有效引导实践并系统性赋能的保障体系。

行政部门层面，建议加快出台《新疆乡村教师非在编人员发展与保障实施细则》，用制度消解“身份焦虑”。具体措施包括三方面：一是实现同工同酬，在基本工资、绩效奖励、培训机会、职称评定等方面，由地县财政设立专项经费予以保障；二是设立“非在编教师专业发展专项通道”，在骨干教师评选、名师工作室吸纳中，每年划拨不低于 15% 的名额面向非在编教师；三是对连续三年考核优秀的非在编教师，提供定向入编考试名额，建立“择优转编”的常态化机制。这三项措施层层递进——从“待遇公平”到“发展机会公平”，再到“身份通道畅通”，旨在让非在编教师看到希望、留住人心。与此同时，建立以“文化—实践”为导向的精准评价与激励制度。改革教师专业评价体系，在职称评审、骨干遴选等关键环节，独立设置“文化理解与教育转化实绩”评估维度，采用“过程性证据链”评估法——系统审阅融入本土文化的单元教学实录、校本课程开发成果及多方反馈案例。这一改革的核心用意，是用评价的“指挥棒”引导教师将专业精力投向国家课程的创造性本土转化。资源供给方式也需从“普惠”转向“精准”。建议设立“边疆教师专业发展精准支持基金”，由自治区财政专项列支，同时积极争取援疆资金支持，下设三类靶向计划：“文化适应启航计划”支持新任教师度过关键期；“跨文化课程创新计划”重点资助语言类等学科教师开展深度整合实践；“小微学校支持计划”通过流动资源站、跨校共同体等方式弥补资源鸿沟。三类计划各有侧重，但指向同一个目标——让最需要的教师在最薄弱的环节获得最及时的支持。

学校层面，应落实“非在编教师成长导师制”，由校内骨干教师一对一结对，帮助其制定三年专业发展规划。导师每学期至少开展 2 次听课指导、1 次发展规划复盘，并将指导情况纳入骨干教师年度考核。学校每学期向教育主管部门提交一次非在编教师发展情况报告，作为学校绩效评价的参考依据。这一制度设计的巧妙之处在于，它不仅“帮扶”了非在编教师，也让骨干教师在指导中完成二次成长。

教师个人层面，可鼓励非在编教师与低职称教师主动参与校级及以上教研项目，通过成果积累争取发展资源。与此同时，教育行政部门可探索建立“个人发展积分账户”，将教师参与培训、教研、课程开发、课题研究等行为进行量化积分，积分达到一定标准后，可作为职称晋升、评优评先、入编考核的重要参考。这一机制的实质，是将“发展成果”从抽象的评价指标转化为可积累、可兑换的“专业货币”，让教师对自己的成长路径有更清晰的掌控感。

上述制度设计的最终指向，是构建“权责清晰、运转高效”的区域协同治理网络。推动 U-G-S 合作模式升级为“政—研—校—社”责任共担的治理联盟，通过长期协议明确各方在标准共建、课程共研、师资共训中的权责。联盟应建立基于数据的动态决策机制，定期研判区域教师发展态势，协同调整支持策略，形成可持续的支持生态系统。

### 基金项目

本文系 2024 年自治区高校基本科研业务费科研项目“新疆民族地区乡村中小学教师核心素养的评价及提升路径研究”（项目编号：XJEDU2024J123）阶段性研究成果；2024 年自治区高校本科教学研究和教改项目“新时代新疆民族地区师范院校师范生师德养成教育的实践路径研究”（项目编号：XJGXJGPTA-2024032）的阶段性成果。

### 参考文献

- [1] 林崇德. 构建中国化的学生发展核心素养[J]. 当代教育家, 2017(2): 10-13.

- 
- [2] 蒲雯, 刘妍. 论民族地区教师的跨文化教育使命及其核心素养[J]. 广西师范大学学报(哲学社会科学版), 2017, 53(2): 109-114.
- [3] Gordon, J., Halász, G., Krawczyk, M., Leney, T., Michel, A., Pepper, D., *et al.* (2009) Key Competences in Europe: Opening Doors for Lifelong Learners across the School Curriculum and Teacher Education. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1517804>
- [4] 褚宏启. 核心素养的概念与本质[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2016, 34(1): 1-3.
- [5] 苗学杰. 教师“全人教育”素养: 内涵、价值与构成[J]. 教育科学, 2024, 40(3): 17-23.
- [6] 刘超, 刘璐娟. “兵团中小学教师核心素养量表”的构建研究[J]. 兵团教育学院学报, 2023, 33(5): 12-19.
- [7] 孙二军, 李诗萌. 核心素养视域下中小学英语教师语言能力发展策略[J]. 教学与管理, 2023(30): 45-49.
- [8] 郑欣欣, 刘清堂, 胡庆玲, 等. 新课标视域下中小学教师数智素养模型构建研究[J]. 数字教育, 2025, 11(6): 59-66.
- [9] 刘希娅. 中小学跨学科学习的内涵价值、现实困境与实施策略——谢家湾学校素养导向跨学科学习实践探索[J]. 中国教育学刊, 2023(10): 58-62.
- [10] 王雄. 教师跨学科教学胜任力的培育[J]. 教学与管理, 2025(23): 10-13.