

数字化转型背景下英语教师课程领导力现状调查与提升路径研究

黄安琪

绍兴大学外国语学院, 浙江 绍兴

收稿日期: 2026年7月3日; 录用日期: 2026年8月20日; 发布日期: 2026年8月31日

摘要

教育数字化转型推动了课程形态、教学方式与教师角色的深刻变革, 也对英语教师课程领导力提出了新的要求。基于数字化转型背景下教师课程领导力内涵的重新审视, 本研究构建了课程领导认知、课程领导认同和课程领导实践三个分析维度, 采用问卷调查法, 对80名一线英语教师的课程领导力现状进行了实证分析。结果表明: (1) 教师课程领导力呈现“认知领先、认同居中、实践滞后”的结构性特征, 实践维度得分最低且个体差异最大; (2) 三维度间均显著正相关, 认知与认同相关性最强, 认知、认同向实践的传导效力较弱; (3) 教龄对实践维度影响显著, 10年以上教龄教师实践得分显著高于5年以下教师, 任教学段则无显著影响; (4) 教师课程领导力的提升需教师个体、学校组织、政策制度三方协同, 重点强化数字素养、完善支持环境、健全分层培训评价机制。本研究拓展了教师课程领导力的分析框架, 为英语教师专业发展提供实证参考。

关键词

数字化转型, 课程领导力, 英语教师, 教师专业发展

A Study on the Current Status and Pathways for Enhancing English Teachers' Curriculum Leadership in the Context of Digital Transformation

Anqi Huang

School of Foreign Languages, Shaoxing University, Shaoxing Zhejiang

Received: July 3, 2026; accepted: August 20, 2026; published: August 31, 2026

Abstract

The digital transformation of education has driven profound changes in curriculum formats, teaching methods, and the roles of teachers, and has also placed new demands on English teachers' curriculum leadership. Based on a re-examination of the connotations of teachers' curriculum leadership in the context of digital transformation, this study constructed three analytical dimensions—curriculum leadership cognition, curriculum leadership identification, and curriculum leadership practice—and employed a questionnaire survey method to conduct an empirical analysis of the current state of curriculum leadership among 80 frontline English teachers. The results indicate that: (1) Teachers' curriculum leadership exhibits a structural pattern characterized by “cognitive leadership leading, identity in the middle, and practice lagging behind” with the practice dimension scoring the lowest and showing the greatest individual variation; (2) There are significant positive correlations among all three dimensions, with the strongest correlation between cognition and identity; however, the effectiveness of cognition and identity in influencing practice is relatively weak; (3) Teaching experience significantly influences the practice dimension; teachers with 10 or more years of experience scored significantly higher on the practice dimension than those with less than 5 years of experience, while the grade level taught had no significant effect; (4) Enhancing teachers' curriculum leadership requires collaboration among individual teachers, school organizations, and policy institutions, with a focus on strengthening digital literacy, improving the support environment, and establishing a tiered training and evaluation mechanism. This study expands the analytical framework for teachers' curriculum leadership and provides an empirical reference for the professional development of English teachers.

Keywords

Digital Transformation, Curriculum Leadership, English Teachers, Teacher Professional Development

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. 引言

数字化转型的加速步伐正在重塑全球组织和教育机构的格局，也带来了课程形态的变化，线上线下的混合教学模式以及人工智能赋能的课堂教学越发普遍。而教师作为推动教育发展与数字化战略的第一资源，其角色的转变已成为教育数字化转型的关键环节[1]。因为要深入推进课程改革，就需要教师由课程执行者转变为课程参与者、课程领导者，具备课程领导力。教师课程领导力的内容主要是指教师对课程和课堂教学的认知和领导[2]。唯有发展和提高教师的课程领导力，才能推进课程改革，促进学生发展。

与此同时，数字化赋能的教育转型也为教师的课程领导力提出了新的要求和挑战。2025年4月，教育部等部门发布《关于推进教育数字化的意见》，其中提到要深化人工智能助推教师队伍建设行动，将数字素养融入教师教育课程体系[3]。建立轮训制度，提高教育管理干部、学校管理者数字素养。在此背景下，教师课程领导力不仅局限于对课程和教学的认知和领导，教师需要具备良好的数字素养，了解如何利用技术赋能实践中的课程领导力。因而，面对教育数字化转型，教师课程领导力该如何转变、面临哪些困境、如何有效推进等问题亟待关注[4]。本研究旨在了解数字化转型背景下教师课程领导力的内涵重构以及现状和未来的提升路径，帮助回应数字赋能下的课程改革新要求。

2. 文献综述

2.1. 从课程领导力到教师课程领导力

“领导力”这一概念最早于 1821 年出现在西方文献中,但直到 1989 年本尼斯(Bennis)才开展了首个针对领导力的系统性研究[5]。此后,学者们从不同角度对领导力进行了界定,罗斯特(Rost, 1993)在 587 篇文献中统计出 221 种定义[6]。通过梳理已有文献可以发现,学界对领导力的概念化主要集中在关系、过程与能力三个维度。从关系维度看,罗斯特(Rost, 1993)认为,领导力本质上是领导者与追随者之间基于影响与合作而形成的一种关系[6]。从过程维度看,另一些学者则将领导力视为一个相互影响、相互依存、彼此作用的动态过程,领导者正是通过这一过程说服他人、共同实现既定目标[7]-[9]。从能力维度看,本尼斯(Bennis, 1989)提出,领导力是一种将愿景转化为现实的能力,愿景由此构成领导力的核心要素[5]。

“课程领导力”这一概念最早于 1952 年提出,20 世纪 70 年代在美国开展了相关研究。然而,中国对课程领导力的研究直到 2002 年才开始。汪菊(2004)对课程领导的发展脉络进行梳理后指出,课程领导的内涵主要由共同体、愿景、合作和变革组成[10]。尹后庆(2010)将课程领导力定义为规划和实施课程的能力[11]。王淑芬(2017)通过在江苏省的田野研究提出了课程领导的核心要素为共同体、愿景、课程问题和引领行为[12]。课程领导力是教育领域中从领导力理论发展而来的概念。大多数学者认为其本质在于“影响”,主要体现在课程质量、学生和教师身上。它有助于教师实现课程改革的目标[13],并提升学生的学习质量[14]。

教师课程领导力的主体是教师本身。学者们已经认识到学校的领导权不完全集中于校长或者说管理者,每一位教师都有权参与领导的过程,为学校和课程的发展愿景做出贡献。这一概念主要从三个角度来界定:课程实践、学生群体和教师群体。首先,大多数学者认为,教师的课程领导力是一种体现在课程实践中的能力,即在课程开发、课程实施和课程评估中的综合应用能力[15][16]。王淑芬(2020)也提出教师课程领导力的主要内容为课程和课堂教学的认知和领导[2]。其次,部分学者认为教师的课程领导力是体现在学生群体中的一种综合影响力。黄云峰和朱德全(2015)指出,教师能够引导学生相互合作[17],这有助于提高学生的学习质量[14][18]。少数学者认为,教师的课程领导力可体现在教师群体中。陆燕萍(2011)将其视为教师平等交流、合作与共同进步的综合能力[15]。

2.2. 数字化转型背景下的教师课程领导力

在新的数字化转型背景下,面向素养发展的教师课程领导力需要在内容形态、活动形态和时空形态层面发生范式变革[19],融入数据化、智能化、个性化和泛在化的数字化特征[20],以适应数智时代的教师专业发展标准。同时,在教师主导的课程实践中,知识的呈现方式将突破线性结构的局限,转而借助社会关系情境这一载体,以网络化的组织形式帮助学习者理解内容、发展思维;课程活动的开展将依托技术赋能的境脉、工具、资源与支架,更加强调具身交互与情境耦合;而课程本身的时空体验也将变得更加灵活、更具适应性。

具体而言,数字化转型对教师课程领导力提出了新的能力要求,主要体现在以下几个层面。其一,在内容形态层面,教师需要具备整合与重构数字化课程资源的能力。随着知识生产方式的变革,课程内容不再是固定的、单向传递的文本,而是嵌入在数据、网络与情境之中的动态生成物。教师课程领导力因而需要拓展出“数据素养”这一新维度,即教师能够基于学习分析数据洞察学生的认知特征与学习需求,并据此对课程内容进行动态调整与个性化重组[21]。这要求教师超越传统的经验判断,转而借助数据证据支持课程决策,从而实现课程内容供给与学生个体差异之间的精准匹配。其二,在活动形态层面,教师需要具备设计与实施技术赋能学习活动的的能力。数字化转型背景下,虚拟现实、人工智能、物联网

等新兴技术为课程活动创设了更加丰富的境脉与工具支持，教师课程领导力也因此需要涵盖对新技术的理解、选择与整合应用能力[22]。教师不再仅仅是课程活动的组织者，更是技术赋能学习环境的设计者，需要在真实情境与虚拟情境之间搭建桥梁，促进学生的具身认知与深度参与。其三，在时空形态层面，教师需要具备打破传统课堂边界、统筹线上线下融合课程的能力。泛在化的技术环境使得学习可以发生在任意时间与地点，课程的时空结构也由此从“固定课堂”转向“弹性时空”[23]。这对教师课程领导力提出了新的挑战：教师需要具备在多元时空场景中保持课程连贯性与教学一致性的统筹协调能力，同时兼顾学生自主学习节奏的差异性。

然而，已有研究多聚焦于数字化转型对教育系统、学校组织或课程政策层面的宏观影响，而对教师个体在数字化转型情境下课程领导力的构成要素、现状和发展路径，仍缺乏系统性的实证探讨。这为本研究聚焦数字化转型背景下英语教师课程领导力的现状与提升路径，提供了重要的研究空间与现实意义。

3. 研究设计

3.1. 研究对象

本研究是对数字化转型背景下一线英语教师课程领导力的现状调查，选取了各地的英语教师参与问卷调查。问卷采用线上的方式发放，发放问卷 86 份，回收有效问卷 80 份。调查对象的基本信息如表 1 所示。参与问卷的英语老师分别任教于小学、初中和高中，任教于初中的占比最高，达 38%。在教龄方面，教龄 3 年以下的占比最高。样本涵盖任教于不同学段以及不同教龄的英语教师，具有一定的代表性。

Table 1. Basic information on investigators
表 1. 调查人员基本信息

名称	选项	频数	百分比
任教学段	小学	21	26.25%
	初中	38	47.50%
	高中	21	26.25%
教龄	3 年以下	45	56.25%
	3~5 年	22	27.50%
	5~10 年	3	3.75%
	10 年以上	10	12.50%

3.2. 研究问题

教师课程领导力是教师专业能力发展的重要组成部分。教育的数字化转型为教师角色转变提出了新的要求，同时也重构了教师课程领导力的内涵。提升英语教师课程领导力是促进课程改革和培养学生核心素养的重要途径。因此，本研究试图回答以下问题：(1) 教育数字化转型背景下英语教师课程领导力的现状如何？各维度间有什么关系？(2) 如何提升英语教师的课程领导力？

3.3. 问卷的编制

本研究在梳理教师课程领导力的内涵的基础上，结合数字化转型背景，对教师课程领导力的内涵结构进行界定。参考《核心素养视域下的中小学教师课程领导力研究》[24]和《数字化转型背景下教师课程领导力发展影响机制研究》[25]等文献中对教师课程领导力结构的构建，本研究将课程领导力分为课程领

导认知、课程领导认同和课程领导实践，结合英语学科的特点以及数字化转型的背景，对维度进行情境化转化和题项设计。

本问卷主要分为两个部分，第一部分为教师的基本信息，包括老师的任教学段和教龄。第二部分是调查英语教师课程领导力的现状，分为 3 个维度，共计 15 道题，包括教师课程领导认知力、教师课程领导认同力和教师课程领导实践力。分别是教师课程领导认知指教师如何理解数字化转型背景下的课程、技术与自身角色；教师课程领导认同体现教师是否愿意、是否认可自己在数字化课程中的领导者身份；教师课程领导实践关注教师在真实教学与教研中是否真的在“做课程领导”。这部分每个题目采用里克特(Likert)五点量表计分法，非常同意(5 分)，同意(4 分)，一般(3 分)，不同意(2 分)，非常不同意(1 分)，所有的题目均为正项题，题目得分越高，则表示英语教师课程领导力越好，反之亦然，具体见表 2。

Table 2. Survey structure and distribution

表 2. 问卷构成及分布

问卷构成	测量维度	题量
第一部分	基本信息(任教学段、教龄)	2
第二部分	课程领导认知力	5
	课程领导认同力	5
	课程领导实践力	5

4. 实证结果分析

4.1. 信度与效度检验

在进行数据统计与分析之前，本研究首先进行了问卷的信度检验，以确保问卷的可靠性和效度，具体见表 3。信度检验通常采用 Cronbach’s α 系数，数值 >0.7 即为信度良好。本研究所修改的问卷经信度检验后，课程领导认知和课程领导实践维度的 Alpha 系数均超过 0.7，整体问卷的信度达到 0.827，认同维度的 Cronbach’s α 为 0.656，处于可接受水平，考虑到题项数量较少且概念具有一定复杂性，本研究仍予以保留。综上所述，该份问卷符合信度标准要求，适用于后续的分析。

Table 3. The three dimensions of the questionnaire and overall reliability

表 3. 问卷三个维度和全卷信度

维度	课程领导认知	课程领导认同	课程领导实践	全卷
Cronbach’s α 系数	0.712	0.656	0.879	0.827

Table 4. Survey questionnaire: KMO and Bartlett test

表 4. 调查问卷 KMO 和 Bartlett 检验

KMO 取样适切性量数		0.773
巴特利特球形度检验	近似卡方	431.260
	自由度	105
	显著性	0.000

效度是指测量工具准确检测其意图测量事物的程度，效度越高，意味着结果越能真实地反映所测量

的对象。在进行结构效度分析之前，使用 KMO 和巴特利特球形度检验来评估量表中各题项的相关性。在项目分析中，量表的巴特利特球形度显著性小于 0.05，KMO 值为 0.773 大于 0.6，说明这份问卷具备结构效度，具体见表 4。

4.2. 描述性统计分析

描述统计结果显示，英语教师课程领导认知为 4.29 (SD = 0.49)，课程领导认同为 4.04 (SD = 0.49)，课程领导实践为 3.57 (SD = 0.86)，具体如表 5。观察平均数据，可以得出：课程领导认知 > 课程领导认同 > 课程领导实践。整体而言，教师在课程领导理念与身份认同层面处于较高水平，但实践维度相对偏低，且离散程度较大，表明教师在课程领导行为层面存在明显个体差异。该结果呈现出英语教师在课程领导力方面“理念领先、实践滞后”的结构特征。

Table 5. Descriptive analysis of leadership in English teacher education programs
表 5. 英语教师课程领导力描述性分析

	个案数	最小值	最大值	平均值	标准差
认知维度	80	2.40	5.00	4.2875	0.48766
认同维度	80	1.40	5.00	4.0350	0.48863
实践维度	80	1.80	5.00	3.5675	0.85710

4.3. 相关性分析

相关分析结果显示，教师课程领导认知与课程领导认同之间呈显著正相关($r = 0.518, p < 0.001$)，表明认知水平越高，教师对课程领导角色的认同程度越强。课程领导认同与实践之间亦呈显著正相关($r = 0.266, p < 0.05$)，课程领导认知与实践之间也存在显著正相关($r = 0.258, p < 0.05$)，具体见表 6。整体来看，三维度之间均呈显著正相关关系，其中认知与认同的相关性最为显著，认知与实践的相关性最弱，说明教师对课程领导力的理解是其形成身份认同的重要基础，而认同进一步促进其在教学实践中的课程领导行为。

Table 6. Correlation analysis of various dimensions of leadership in English teacher education programs
表 6. 英语教师课程领导力各维度相关性分析

	认知维度	认同维度	实践维度
认知维度	1	0.518**	0.258*
认同维度	0.518**	1	0.266*
实践维度	0.258*	0.266*	1

注：**.在 0.01 级别(双尾)，相关性显著；*.在 0.05 级别(双尾)，相关性显著。

4.4. 教龄与任教学段的差异分析

为进一步探究教师课程领导力实践维度个体间存在差异较大的原因，本研究以教龄和任教学段为分组变量，对课程领导力三维度进行单因素方差分析。结果显示，认知维度($F = 1.830, p = 0.149$)和认同维度($F = 0.247, p = 0.863$)在不同教龄组间均无显著差异，而实践维度存在显著差异($F = 3.676, p = 0.016$)，具体见表 7~9。

Table 7. Descriptive statistics on the dimensions of curriculum leadership practices among English teachers with different years of teaching experience**表 7.** 不同教龄英语教师课程领导实践维度描述统计

教龄	N	M	SD	95%CI
3 年以下	45	3.49	0.86	[3.24, 3.75]
3~5 年	22	3.34	0.80	[2.98, 3.69]
5~10 年	3	3.87	0.92	[1.57, 6.16]
10 年以上	10	4.32	0.60	[3.89, 4.75]
总计	80	3.57	0.86	[3.38, 3.76]

Table 8. Test of homogeneity of variances for the leadership practice dimension in English teachers' curriculum programs**表 8.** 英语教师课程领导实践维度方差齐性检验

检验方式	Levene 统计量	自由度 1	自由度 2	显著性
基于平均值	0.682	3	76	0.566
基于中位数	0.781	3	76	0.508
基于中位数并调整自由度	0.781	3	59.14	0.509
基于减除后平均值	0.659	3	76	0.580

注：方差齐性检验结果显示，四种计算方式的显著性均大于 0.05，说明满足方差齐性假设，可采用标准单因素方差分析。

Table 9. One-way ANOVA of the dimensions of curriculum leadership practices among English teachers with different years of teaching experience**表 9.** 不同教龄英语教师课程领导实践维度单因素方差分析

差异来源	平方和	自由度	均方	F	显著性
组间	7.354	3	2.451	3.676	0.016
组内	50.682	76	0.667		
总计	58.035	79			

为了进一步确定显著差异存在于哪些教龄组之间，本研究采用 Tukey HSD 法进行事后多重比较，结果见表 10。结果显示，教龄 10 年以上的教师在实践维度上的得分显著高于教龄 3 年以下(均值差 = 0.827, $p = 0.025$)和 3~5 年(均值差 = 0.984, $p = 0.012$)的教师，其余各组间差异均不显著。这一结果也表明课程领导实践能力的形成可能更依赖教学经验和教学实践的长期积累，而并非仅仅靠认知层面的理念更新和获取就能有所提升。

Table 10. Post-hoc multiple comparisons (Tukey HSD) of dimensions of course leadership practices among English teachers with different years of teaching experience**表 10.** 不同教龄英语教师课程领导实践维度事后多重比较(Tukey HSD)

教龄(I)	教龄(J)	均值差(I-J)	显著性
3 年以下	3~5 年	-0.157	0.881
3 年以下	5~10 年	0.373	0.869
3 年以下	10 年以上	0.827*	0.025

续表

3~5 年	5~10 年	0.530	0.718
3~5 年	10 年以上	0.984*	0.012
5~10 年	10 年以上	0.453	0.834

注：* $p < 0.05$ 。

此外，本研究也检验了不同任教学段教师在课程领导力三维度上的差异，结果见表 11。结果显示，认知($F = 0.933, p = 0.398$)、认同($F = 0.466, p = 0.630$)、实践($F = 1.659, p = 0.197$)三个维度在不同任教学段之间均无显著差异，说明课程领导力的个体差异主要与教龄相关，而非任教学段。

Table 11. One-way analysis of variance on the dimensions of curriculum leadership among English teachers in different educational levels

表 11. 不同任教学段英语教师课程领导力各维度单因素方差分析

维度	F	显著性
认知维度	0.933	0.398
认同维度	0.466	0.630
实践维度	1.659	0.197

5. 讨论与提升路径

5.1. 结果讨论

本研究通过描述性统计、相关分析和方差分析，揭示了数字化转型背景下英语教师课程领导力发展的结构性特征。描述统计结果显示，课程领导认知维度均值最高($M = 4.29, SD = 0.49$)，认同维度次之($M = 4.04, SD = 0.49$)，实践维度最低($M = 3.57, SD = 0.86$)，呈现出“认知领先、实践滞后”的特征。这表明教师在观念层面已基本认可数字化转型对课程领导的新要求，但这种理念上的领先并未同步转化为教学实践的行动，与本尼斯(Bennis, 1989)“领导力是将愿景转化为现实的能力”[5]这一经典观点形成呼应。愿景本身并不等同于领导力，只有当理念真正落地为行为，领导力才得以完整实现。教师在实践维度上的离散程度明显高于认知与认同维度，说明不同教师在“能否将理念转化为行动”这一方面上存在较大的个体差异，这种差异可能源于教师个人特质、学校组织支持与外部制度环境等多重因素的共同作用。

相关分析进一步显示，课程领导认知与认同之间的相关性最强($r = 0.518, p < 0.001$)，认同与实践($r = 0.266, p < 0.05$)、认知与实践($r = 0.258, p < 0.05$)的相关性相对较弱且相近，说明认知向实践的传导效力在逐级衰减。这一结果与屈曼祺等(2025)基于结构方程模型的实证发现基本一致：课程领导认知和认同对课程领导实践均有显著正向影响，但认同在“技术环境 - 实践”这一路径中起完全中介作用，教师即便具备较高的课程领导认知，若缺乏与之匹配的身份认同与外部支持，也难以将认知直接转化为稳定的实践行为。Rost (1993)指出，领导力本质上是领导者与追随者之间基于影响与合作而形成的关系[6]，这提示课程领导力的实践从来不是教师单方面的行为，而是嵌入在具体的学校组织与制度情境之中的。因此，教师课程领导力“理念领先、实践滞后”的结构性矛盾，需要从教师个人、学校组织与政策制度三个层面协同发力才能得到根本化解。

值得注意的是，方差分析结果显示，课程领导实践维度的个体差异主要来源于教龄而非任教学段(认知 $F = 0.933$ 、认同 $F = 0.466$ 、实践 $F = 1.659$ ， p 值均不显著)，说明无论小学、初中还是高中教师，其课

程领导实践行为的发展轨迹具有相似的困境,问题的关键不在“教什么学段”,而在“教了多久”。事后检验(表 10)进一步表明,教龄 10 年以上教师的实践得分($M = 4.32$)显著高于 3 年以下($M = 3.49$, 均值差 $= 0.827$, $p = 0.025$)和 3~5 年($M = 3.34$, 均值差 $= 0.984$, $p = 0.012$)教师。这提示课程领导实践能力的习得存在较强的经验依赖性,可能与教龄增长带来的教学自主权扩大、课堂话语权提升以及实践性知识积累有关,而非仅靠短期培训中的理念灌输即可弥合。

5.2. 教师个人特征层面：缩小认知和实践的转化落差

在数据分析中,英语教师课程领导认知与实践之间相关性最弱这一结果说明,教师理解课程领导并不必然转化为实践课程领导。屈曼祺等(2025)的研究也证实,数字素养和技术接受度对教师课程领导认知与认同有显著正向影响,但对实践的直接作用相对有限[25],实践行为更多依赖认知与认同的中介传导,仅停留在理念普及层面的培训难以直接撬动教师的行为改变。教师应首先依据《教师数字素养》标准[26]持续提升数字化意识与数据分析、工具应用能力,使课程理念能够转化为具体的教学设计与资源整合行动[20]。另一方面,课程领导实践并非一蹴而就,教师可从力所能及的小规模课程创新做起,例如在单元教学中尝试技术赋能的活动设计,在反复的小步试错中积累自我效能感,逐步扩大课程领导行为的范围与深度。值得注意的是,本研究的差异分析结果显示,教龄 10 年以上教师的课程领导实践显著优于教龄较短的教师,说明课程领导实践能力的形成具有经验依赖性。这提示青年教师(尤其是教龄 5 年以下)在课程领导认知已基本具备的情况下,更需要通过结构化的支持将理念转化为行动,例如与资深教师结对开展“以老带新”式的课程共研,在观摩、协作和及时反馈中弥补经验不足带来的实践滞后。

5.3. 学校组织环境层面：强化组织文化与技术支持

认同对实践的推动作用略强于认知这一结果说明,身份认同是撬动教师实际参与课程领导行为的关键杠杆,教师对自我的身份认同来自于在工作中能够参与教学改革实践和教学决策,参与实现学校共同的愿景。分布式领导理论也指出,学校中的领导权并不集中于单一的“领导者”身上,而是分布在包括教师在内的多个组织成员之中,领导实践产生于领导者、追随者与具体情境的互动之中[27]。据此,学校管理者应有意识地打破“校长独揽课程决策”的传统治理模式,通过建立教师课程领导共同体、赋予教师在课程开发中的实质性决策权,让教师在真实的合作情境中确认并强化自身作为课程领导者的身份[12]。与此同时,学校应加大数字技术资源投入,建设智慧课堂教学环境,为教师提供智能教研工具与数字资源平台等基础设施支持[28],降低教师将课程理念转化为教学实践的操作门槛。具体而言,学校可将教龄 10 年以上实践维度突出的教师作为校本课程领导力建设的“种子教师”,建立结构化的师徒结对机制,由高教龄教师牵头组建实践共同体,通过常态化的观课-议课-重构循环,帮助教龄 3~5 年教师突破“认知已具备、行动难落地”的瓶颈。同时在教研安排、课时统筹等方面为青年教师预留试错空间,允许其开展小范围课程创新尝试。由此通过常态化的集体教研,个别教师的探索经验能够在群体中扩散,形成“以点带面”的组织学习效应,从而缩小实践维度上教师之间的个体差异。

5.4. 政策制度层面：完善培训与评价激励机制

教师课程领导实践维度不仅均值最低,标准差也最大,这种个体差异很大程度上受制于外部制度供给的不均衡。2025 年,教育部等九部门印发的《关于加快推进教育数字化的意见》明确提出,要深化人工智能助推教师队伍建设行动,将数字素养融入教师教育课程体系,并建立轮训制度以提升教师数字素养[3];教育部办公厅进一步印发《关于组织实施数字化赋能教师发展行动的通知》[28],提出通过完善教师数字素养标准体系、推进培训全覆盖、开展常态化测评等举措,构建系统化的教师数字素养提升路径。就培训体系而言,建议摒弃“一刀切”的统一培训模式,转而依据教龄分层设计差异化的培训方案。针

对教龄 5 年以下、实践得分明显偏低的教师群体，应设计融合数字工具的、基于项目的、长周期(如一学期)的行动研究式培训，要求学员在培训周期内完成至少一轮“技术赋能课程设计 - 课堂实施 - 反思迭代”的完整实践任务，并将实践成果(如课例、教学反思、学生学习数据分析报告)作为培训考核的核心依据。针对教龄 10 年以上的教师，则可转向经验分享类的培训，通过组织其参与课程领导案例的整理与分享，将其隐性实践经验转化为可推广的校本资源。此外，评价激励机制也应体现教龄分层导向，例如在职称评审、骨干教师评选中，为处于实践“高原期”的中生代教师(教龄 3~5 年)设置专门的课程领导实践成果认定通道，避免评价标准单一化导致的激励缺位。

6. 结论与未来展望

在教育数字化转型的今天，教师课程领导力的内涵也迎来了新的发展，这一发展不仅要求教师从过去教学领导实践的旁观者变成参与者，更要求教师要具备良好的信息技术素养，了解如何用数字化赋能课程领导认知、认同和实践。本研究系统探讨了数字化背景下教师课程领导力发生了哪些层面的变革以及目前英语教师的课程领导力现状。基于现状，研究的最后从教师个体层面、学校组织层面和政策机制层面提出了提升路径。研究发现，数字化转型背景下教师课程领导力的内涵已拓展至内容、活动与时空三个层面的范式变革；英语教师课程领导力整体呈现“认知领先、实践滞后”的结构特征，认知与认同关联较强，但二者向实践的传导效力有限；教师课程领导力的提升是一项系统工程，需要个体、组织与制度三方协同联动。本研究将课程领导力的分析视角拓展至认知、认同、实践三个可操作维度，也为学校和教育行政部门提供了分层次的实践参考。

同时，本研究也存在一定局限，样本量较小且采用线上便利抽样，代表性有限，数据依赖教师自我报告，可能存在偏差且调查对象仅限于英语教师，结论的学科推广性有待验证。同时本研究仅基于量化数据对“认知领先、实践滞后”的现象进行了描述性分析，尚未能从质性层面深入揭示不同教龄教师课程领导实践差异背后的具体成因与个体困境。未来的研究可考虑扩大样本、采用纵向追踪设计考察三维度的动态影响关系，并结合访谈等质性方法深入挖掘实践滞后的具体成因，同时可将研究拓展至其他学科教师群体，了解不同学科背景下教师的课程领导力差异。

基金项目

绍兴大学研究生校级课题(项目编号 Y20250507)。

参考文献

- [1] 王浩, 刘慧, 宁晨, 等. 教育数字化转型与教师数字素养培养的耦合研究[J]. 教学与管理, 2025(3): 6-11.
- [2] 王淑芬. 教师课程领导力研究框架探析[J]. 社会科学战线, 2020(11): 274-280.
- [3] 教育部等九部门关于加快推进教育数字化的意见[EB/OL]. https://www.moe.gov.cn/srcsite/A01/s7048/202504/t20250416_1187476.html, 2025-04-16.
- [4] 罗儒国, 吴青. 面向教育数字化的教师角色转变: 逻辑理路、现实阻滞与推进策略[J]. 湖北社会科学, 2025(3): 130-137.
- [5] Bennis, W.G. (1989) *On Becoming a Leader*. Addison-Wesley.
- [6] Rost, J.C. (1993) *Leadership for the Twenty-First Century*. Praeger.
- [7] Gardner, J.W. (1993) *On Leadership*. Free Press.
- [8] Matusak, L.R. (2007) *Finding Your Voice: Learning to Lead... Anywhere You Want to Make a Difference*. Jossey-Bass.
- [9] Okoko, J.M., Scott, S. and Scott, D.E. (2015) Perceptions of School Leaders in Nairobi about Their Leadership Preparation and Development. *International Journal of Leadership in Education*, 18, 279-304. <https://doi.org/10.1080/13603124.2013.877160>

-
- [10] 汪菊. 课程领导研究: 一种综合的观点[D]: [硕士学位论文]. 上海: 华东师范大学, 2004.
 - [11] 尹后庆. 加强课程领导: 现实的挑战与应对的策略[J]. 上海教育科研, 2010(3): 16-19.
 - [12] 王淑芬. 学校课程领导发展的个案研究——以江苏省锡山高级中学为例[M]. 北京: 教育科学出版社, 2017.
 - [13] 刘力. 课程改革的成败在于教师的情绪实践和课程领导力[J]. 教学月刊小学版(综合), 2013(3): 3-5.
 - [14] Glatthorn, A.A., Jailall, J.M. and Jailall, J.K. (2016) *The Principal as Curriculum Leader: Shaping What Is Taught and Tested*. 4th Edition, Corwin Press.
 - [15] 陆燕萍. 基于课程文化建设, 提升教师课程领导力[J]. 江苏教育研究, 2011(34): 56-58.
 - [16] 张琼, 傅岩. 教师课程领导力的发展表征探析[J]. 江苏师范大学学报(教育科学版), 2013, 4(S1): 25-28.
 - [17] 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(4): 1-3.
 - [18] 杨跃. 教师的课程领导力: 源泉、要素及其培育[J]. 当代教师教育, 2017, 10(1): 67-72.
 - [19] 安桂清. 课堂形态分析及其重构: 范式转换的视角[J]. 教育发展研究, 2023, 43(4): 48-55.
 - [20] 邢西深, 胡佳怡, 管佳. 新时代的基础教育数字化: 发展动因、基本特征和实践进路[J]. 中国电化教育, 2022(12): 107-113.
 - [21] 任友群, 冯仰存, 等. 融合创新, 智能引领, 迎接教育信息化新时代[J]. 中国电化教育, 2018(1): 7-14.
 - [22] 顾小清, 易玉何. 从教育生态视角审视技术使能的教育创新[J]. 中国电化教育, 2019(11): 17-23+59.
 - [23] 顾小清, 蔡慧英. 预见人工智能的未来及其教育影响——以社会性科幻为载体的思想实验[J]. 教育研究, 2021, 42(5): 137-147.
 - [24] 许锋华. 核心素养视域下的中小学教师课程领导力研究[M]. 北京: 教育科学出版社, 2023.
 - [25] 屈曼祺, 李宝敏, 宫玲玲. 数字化转型背景下教师课程领导力发展影响机制研究[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2025, 43(7): 96-107.
 - [26] 中华人民共和国教育部. JY/T 0646-2022 教师数字素养[S]. 2022.
<http://www.moe.gov.cn/srcsite/A16/s3342/202302/W020230214594527529113.pdf>
 - [27] Spillane, J.P. (2006) *Distributed Leadership*. Jossey-Bass.
 - [28] 教育部办公厅关于组织实施数字化赋能教师发展行动的通知[EB/OL].
https://www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202507/content_7030854.htm, 2025-07-02.