

结对帮扶推动边境地区教师专业化发展路径的实践研究

黄旭升

南宁市江南小学, 广西 南宁 530031

DOI:10.61369/ETI.2025080025

摘 要 : 本研究以边境地区教师专业化发展为核心, 立足教育公平视角, 探索结对帮扶的实践路径与成效。研究发现, 政策协同、资源输入、文化适配及主体协同是推动教师专业成长的关键要素。结对帮扶通过“需求导向—精准赋能”模式, 显著提升边境教师教学能力与科研素养, 同时促进优质教育资源跨区域共享。

关 键 词 : 结对帮扶; 边境地区; 教师专业化发展; 教育公平; 政策协同

Practical Research on the Path of Promoting the Professional Development of Teachers in Border Areas through Paired Assistance

Huang Xusheng

Nanning Jiangnan Primary School, Nanning, Guangxi 530031

Abstract : This study takes the professional development of teachers in border areas as its core and, from the perspective of educational equity, explores the practical paths and achievements of paired assistance. Research has found that policy coordination, resource input, cultural adaptation and subject coordination are the key elements promoting teachers' professional growth. Through the "demand-oriented – precise empowerment" model, the paired assistance has significantly enhanced the teaching capabilities and research literacy of border teachers, while promoting the cross-regional sharing of high-quality educational resources.

Keywords : paired assistance; border areas; professional development of teachers; educational equity; policy coordination

引言

近年来, 随着教育公平理念的深入和国家对边境地区教育重视程度的提升, 结对帮扶工作不断推进, 呈现出制度化、多样化、深层次化的发展趋势, 从简单的物资援助逐渐向教学指导、师资培养、课程共建等多领域拓展。边境地区由于地理位置特殊, 经济发展水平相对滞后, 教育资源分配不均衡, 教育发展面临着诸多挑战。在教育硬件设施方面, 部分边境地区学校校舍陈旧、教学设备匮乏, 信息化教学手段应用不足, 难以满足现代教育教学的需求。软件资源上, 优质师资短缺问题突出, 教师队伍结构不合理, 学科教师失衡现象较为常见, 一些关键学科如英语、音体美等专业教师缺口较大, 且教师整体素质参差不齐, 教学方法和理念相对传统, 难以适应新时代教育教学改革的要求。教师专业化发展是提升边境地区教育质量的关键所在, 但目前却陷入困境。一方面, 培训机会有限, 由于边境地区地理位置偏远, 交通不便, 教师参与校外培训的成本较高, 包括时间、精力和经济成本, 导致很多教师无法及时获取先进的教育教学理念和方法, 知识更新缓慢。另一方面, 区域内教师交流与合作不足, 缺乏有效的专业发展平台, 教师之间难以形成相互学习、共同进步的良好氛围, 专业成长缺乏动力和外部支持。在此背景下, 结对帮扶应运而生并逐渐成为一项重要举措。它通过整合区域内外优质教育资源, 建立校际、师际之间的帮扶关系, 以强带弱, 旨在改善边境地区教育资源不足的现状, 促进教师专业成长^[1]。

一、边境地区教师专业化发展现状与问题分析

(一) 边境地区教师队伍现状调查

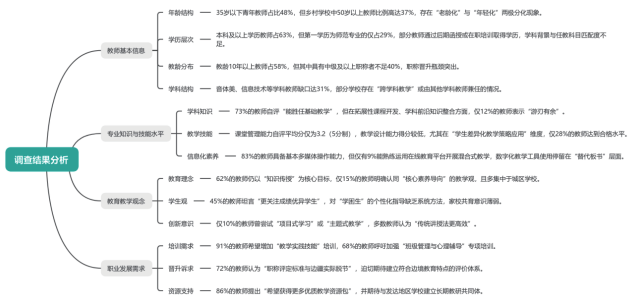
为全面掌握边境地区教师队伍的专业发展状况, 本研究采用混合研究方法, 通过结构化问卷调研、半结构化深度访谈和课堂

观察三者结合的方式开展调查。调查对象覆盖我国云南、新疆、内蒙古等5个边境县的32所中小学教师, 涵盖城乡结合部、牧区学校及边境口岸学校, 兼顾不同学科、教龄和职称的教师群体, 最终回收有效问卷1120份, 访谈对象86人。问卷内容围绕教师基本信息、专业能力自评、职业满意度等维度设计, 采用李克特五

基金项目: 广西教育科学“十四五”规划2023年度课题“双减背景下的家校共育策略研究”(2023C434)。

作者简介: 黄旭升(1974.10—), 男, 壮族, 广西宁明人, 本科, 正高, 研究方向: 小学初中语文教学及德育。

级量表；访谈提纲聚焦教师职业发展痛点、对帮扶政策的认知及需求；课堂观察则重点记录教学策略、师生互动模式等。从2022年9月至12月，联合当地教育局进行分层抽样，通过线上平台发放问卷，线下组建调研团队深入偏远学校实地访谈并录制课堂教学视频，确保数据来源的广泛性和代表性。调查结果（见下图）



（二）边境地区教师专业化发展存在的问题

边境教师普遍缺乏参与学术会议、学科教研的机会，43%的教师近3年未接受过学科新课标专题培训，导致教学内容与学科前沿脱节。通过课堂观察显示，67%的教师未能有效落实“以学生为主体”的教学设计，小组合作流于形式，探究式学习环节缺失。此外，教学评价能力薄弱，83%的教师依赖“考试分数”作为唯一评价依据，忽视过程性评估。尽管多数教师掌握基础信息技术操作，但仅12%能利用大数据分析学情，数字化工具多用于“课件展示”，尚未实现“精准教学”或“个性化学习路径设计”。通过访谈发现，48%的教师认为“填鸭式教学效率高”，尤其老教师群体中普遍存在“不敢改、不愿试”的心态。例如，某乡村小学教师仍采用“满堂灌”模式教授语文课文，忽视学生朗读体验与文本细读。在课堂观察中，76%的课堂时间由教师主导，学生提问、讨论环节平均不足5分钟，且多集中于“简单问答”，缺乏深度思辨^[2]。仅15%的教师尝试过“跨学科教学”或“议题式教学”，多数教师受限于“教材至上”思维，缺乏课程二次开发能力。此外，边境教师年均参与校外培训次数仅为1.2次，远低于全国平均水平（2.8次），且培训内容与实际需求错位，63%的教师认为培训“理论过多，实操不足”。83%的学校未建立常态化教研机制，教师科研能力薄弱，仅9%的教师主持过校级以上课题，教育研究停留于“经验总结”层面。

（三）影响边境地区教师专业化发展的因素

边境地区多位于国家边疆或偏远地带，地理区位优势显著。以云南、新疆等典型边境区域为例，山区占比高、交通网络稀疏，导致教育资源输送成本高昂。此外，经济发展滞后直接制约教育投入，2022年数据显示，边境地区生均教育经费仅为东部发达地区的40%-60%，教师津贴补贴标准长期未随物价上涨调整，导致“留不住优师、引不进新人”的恶性循环^[3]。经济落后还衍生出“教育无用论”等观念，部分家长更关注孩子务农或务工技能，弱化了教育的社会支持基础^[4]。尽管国家出台《乡村振兴重点帮扶县教育人才“组团式”帮扶计划》等专项政策，但基层执行存在“一刀切”问题。此外，边境地区往往汇聚多民族、多宗教文化，教师面临“文化解码”压力^[5]。以西藏扎囊县为例，78%

的教师需同时承担汉语与藏语教学任务，但仅有12%接受过系统的双语教育理论培训，课堂中常出现“语言转换生硬”“文化敏感度不足”等问题^[6]。民族文化课程开发能力薄弱，83%的教师表示缺乏民族音乐、手工艺等校本课程设计经验，难以将本土文化资源转化为教学优势。边境地区家长受教育水平普遍偏低（某样本县初中生家长大专以上学历者不足5%），62%的家长将教育责任完全推给学校，导致教师需额外承担学生心理辅导、习惯培养等职责。社会认同感弱化也加剧了职业倦怠，调查显示，仅9%的受访教师认为“教师在本地社会地位较高”，薪酬对比农牧民收入优势不明显，进一步削弱职业吸引力。

二、结对帮扶推动边境地区教师专业化发展的路径与策略

（一）建立健全结对帮扶机制，实施“双向激励”政策

国家及地方政府需针对边境地区教育特殊性，出台专项政策文件，明确结对帮扶的目标、责任主体与实施周期。同时，建立“东西部协作+省内对口支援”双重政策框架，引导发达地区优质教育资源向边境地区倾斜，形成“省—市—县—校”四级联动的政策保障网络。中央财政可通过“边境地区教育振兴计划”加大转移支付力度，确保帮扶经费专款专用。地方政府需配套建立“帮扶成效—资金分配”动态调整机制，对帮扶效果显著的地区给予追加奖励，避免“平均主义”导致的资源浪费。省级教育行政部门成立“边境教师发展结对帮扶专班”，统筹协调省内优质高校、示范高中与边境学校结对关系，避免“随意结对”导致的资源错配。例如，建立“1所师范院校+3所省级示范校+N所边境薄弱校”的“1+3+N”帮扶矩阵，通过签订三方协议明确权利义务。同时，依托“全国教师发展联盟”搭建跨区域协作平台，推动东部名校与边境学校建立“云端资源库”，实现远程教研常态化^[7]。帮扶双方需共同制定三年行动计划，明确阶段目标与任务清单。此外，建立“季度督导—年度考核”制度，由第三方机构对帮扶成效进行客观评估，结果纳入双方学校绩效考核指标。从“教师发展”“学校改进”“学生受益”三个维度设计考核指标。例如，教师层面关注教学能力提升率、课题参与数、信息化工具使用熟练度；学校层面考察资源平台建设量、课程共建数量、教学质量监测进步值；学生层面则以学业成绩增长率、综合素质展演参与率为核心。评价方式采用“自我评估+同行评议+第三方监测”相结合，确保客观公正。对帮扶主体（优质学校及教师），可优先授予“教育扶贫先进集体”称号，并在教师评优评先、职称晋升中给予政策倾斜；对受援教师，设立“边境教师成长之星”奖项，表彰在教学创新、课题研究等领域表现突出者，同时将帮扶成果与绩效工资挂钩^[8]。此外，探索“帮扶成效兑换资源”机制，例如受援学校可用教学质量提升数据兑换更多培训名额或设备支持。

（二）优化结对帮扶内容与方式，促进教育资源共享与利用

通过“问卷调查+深度访谈+课堂观察”三维调研，建立边境教师专业发展档案。例如，针对教龄5年内的新教师，重点开展

“教学常规规范化”培训；对10年以上骨干教师，则提供“课程领导力提升”研修。同时，关注特殊群体需求，如为双语教师定制“国家通用语言文字+民族语言”融合教学工作坊，为乡村小规模学校教师设计“复式教学技能”专项训练。依托省级教育资源平台，开发涵盖“教学设计”“班级管理”“心理辅导”等模块的模块化课程资源库，允许受援教师按需“点单”。组织边境教师分批赴帮扶学校开展为期1—3个月的“影子培训”，全程参与备课、上课、教研活动，并承担“模拟主讲”任务^[9]。同时，推行“双向跟岗”机制，鼓励帮扶学校教师到边境学校开展“同课异构”活动，实地解决“水土不服”问题。帮扶团队深入边境课堂，运用“LICC课堂观察量表”（学生学习、教师教学、课程性质、课堂文化）进行精准诊断。例如，针对某乡村教师“小组合作流于形式”的问题，导师通过“目标—任务—规则—评价”四维度提出改进建议，并跟踪指导其完成“二次授课”。此外，建立“问题课例库”，将典型教学问题制作成案例资源，供全体教师学习借鉴。整合国家智慧教育平台、省级名师工作室资源及受援校本土化素材，构建“基础资源—特色资源—生成性资源”三级共享库。同时，为解决网络覆盖不足问题，定期推送“离线资源包”，支持教师通过U盘、硬盘等载体获取资源。要求受援教师每学期至少使用共享资源开展8次教学实践，并提交“资源适配度—教学改进建议”反馈报告。帮扶团队根据报告优化资源内容，形成“需求驱动—动态更新”的良性循环。

（三）提升帮扶主体与对象的积极性和能力，建立帮扶双方的合作共赢关系

制定帮扶教师遴选标准，要求具备“中级及以上职称”“5年

以上教龄”“县级以上教学竞赛获奖经历”等条件，并优先选派有农村任教经历或民族地区情怀的教师。组织帮扶教师参加“边境教育专题研修”，内容涵盖“边疆历史文化”“民族教育政策”“差异教学策略”等模块^[10]。同时，建立“导师传帮带”制度，由资深援边教师为新选派者提供全程指导。通过“帮扶成果展”“成长故事分享会”等活动，展示边境教师在结对中的收获与变化，激发其内生动力。将帮扶成效与教师切身利益关联，例如，规定参与结对活动的教师在职称评定中可抵扣继续教育学时，并在“县级教学能手”“骨干教师”评选中予以优先考虑。同时，设立“帮扶成果奖”，对成功应用共享资源提升教学质量的教师给予物质奖励，如优先提供外出学习名额或教学设备支持。帮扶双方基于各自资源优势协商合作方向，例如，边境学校可为帮扶校提供“民族文化实践基地”，助力其开发特色校本课程；帮扶校则为边境学校开放“名师工作室”“虚拟仿真实验室”等资源^[11]。通过“资源互换—联合研发—成果共享”机制，实现从“输血”到“造血”的转变。组织双方教师开展“家庭走访”“节日联谊”活动，增进彼此认同感。例如，帮扶教师定期参与受援校的“家访周”活动，深入了解学生家庭背景及社区文化；受援教师则可到帮扶校体验“智慧校园文化节”，感受教育现代化魅力。通过“人与人”的深度交互，推动“帮扶关系”升华为“伙伴关系”。

边境地区教师专业化发展是实现教育公平与国家边疆战略安全的关键环节。未来研究需以“精准施策”为核心，以“文化自觉”为根基，以“数字赋能”为突破口，持续完善结对帮扶的生态体系，为筑牢边疆教育防线、培育“下得去、留得住、教得好”的教师队伍提供持久动力^[12]。

参考文献

- [1] 杜育红著. 教育发展不平衡研究 [M]. 北京师范大学出版社. 2000
- [2] 万怡. 乡村中青年教师流动的场域、惯习、资本作用机制研究 [J]. 教育与经济, 2021(03): 88-96.
- [3] 徐龙, 唐一山. 乡村教师研究文献述评: 概览、缺憾与完善 [J]. 教育与经济, 2020(03): 58-66.
- [4] 王国明. 教育现代化与农村教师来源研究 [M]. 人民出版社. 2018.
- [5] 庞丽娟. 边疆治理视域下创新完善我国边境地区教师队伍建设政策制度 [J]. 教育研究, 2025(03): 8-13.
- [6] 赵家红, 任娟. 西藏教育强边的现实意义与实现路径 [J]. 西藏民族大学学报 (哲学社会科学版), 2021(06): 142-146.
- [7] 付永伦, 何政生. 以品质教育铸就边境地区教育高质量发展 [J]. 中国民族教育, 2024(21): 68-70.
- [8] 陈超, 林欣. 精准帮扶贫困地区职业学校的路径研究与实践——以帮扶洪江市职业中专学校为例 [J]. 邵阳学院学报 (社会科学版), 2019(06): 62-68.
- [9] 侯建军. 湖南职业院校结对扶贫实践探索——以湖南汽车工程职业学院为例 [J]. 现代商贸工业, 2019(32): 34-35.
- [10] 刘子云, 梁艺珍. 成边教育: 边疆民族地区国家安全教育的话语、时代转向与路径选择 [J]. 民族教育研究, 2024(05): 73-82.
- [11] 徐巧云, 康翠萍, 孟立军. 乡村振兴背景下边疆民族教育现代化的发展路径 [J]. 新疆大学学报 (哲学社会科学版), 2023(03): 77-83.
- [12] 刘丽群. 乡村教师如何“下得去”和“留得住”: 美国经验与中国启示 [J]. 教师教育研究, 2019(01): 120-127.