

文章编号:1003-6121(2023)03-0038-12

乡村初任教师扎根本土现实路径研究

吴传刚^a,潘俊燕^b,张文萍^c,赵金春^c

(牡丹江师范学院 a.教育发展研究中心 b.教育科学学院 c.继续教育学院,黑龙江 牡丹江 157011)

[摘要] 乡村教师是推动乡村教育可持续发展的中坚力量,担负着培养乡村社会精英的重任。为研究乡村初任教师扎根本土的现实路径,对乡村初任教师扎根本土现状进行调研。研究发现,乡村初任教师普遍存在职业适应能力不足、乡土扎根意愿淡薄、自我价值感偏低、缺乏乡土文化认同、自我定位迷茫等问题。因此,为更好地促进乡村初任教师扎根本土,需要从体制机制完善、政策制定、待遇提升以及师德建设四个层面进行优化,以期实现乡村初任教师扎根本土的现实目标。

[关键词] 乡村初任教师;扎根本土;路径研究

DOI:10.13815/j.cnki.jmtc(pss).2023.03.002

[中图分类号] G451

[文献标志码] A

乡村振兴战略离不开乡村教育的振兴,而乡村教育的振兴则离不开乡村教师的扎根本土发展。^{[1][1]}长期以来,我国的城乡发展不平衡,乡村教育问题更是受到热议,乡村教师“引不来”“留不住”“教不好”等问题凸显,因此,要明晰教师扎根本土发展的价值,让乡村教师回归乡土,促进乡村教育事业的发展。

一、乡村振兴背景下乡村初任教师扎根本土的价值

(一)有利于建立教师与乡土文化

的内在联系

从理论上讲,乡土文化的特点是“以人为本”“以人为境”。从实践上看,乡土文化是培养人与自然和谐相处、人与社会和谐相处的重要基础力量。乡土文化是不断变化、不断创新产生的一种精神状态和文化现象。它们是通过不断实践而形成的科学的观念、态度和价值体系,亦或者可以说是人类长期实践经验和智慧积累而成的。广大的乡村初任教师应以这样一种文化精神为指导,为学生提

[收稿日期] 2023-01-06

[作者简介] 吴传刚(1974-),男,黑龙江牡丹江人,副教授,教育学博士,硕士研究生导师,主要从事教师教育、乡村教育研究;潘俊燕(1996-),女,江西赣州人,教育管理专业2022级硕士研究生,主要从事教育管理、乡村教育研究;张文萍(1982-),女,安徽利辛人,副研究员,文学硕士,主要从事教师培训、民族教育研究;赵金春(1971-),男,黑龙江牡丹江人,工程师,理学硕士,主要从事教育技术、教师培训研究。

[基金项目] 黑龙江省高等教育教学改革研究重点委托项目(SJGZ20210070);黑龙江省教育厅省属高校科研项目(1451ZD011;1452CXY002;1451TD025);中国教育学会教育科研规划课题(202123002101B)

供丰富多彩、生动鲜活而富有生命力和创造力的学习环境和教育资源;借助乡土文化培养学生热爱祖国、爱岗敬业、关爱集体的意识;引导学生从传统文化中汲取精华,促进我国社会主义现代化教育事业的发展。

(二)有利于激发乡村教育活力,促进教育公平

乡村教育是国家和民族的希望所在,是实现教育公平的关键环节,也是实现中华民族伟大复兴的重要力量。乡村初任教师扎根本土,能够帮助他们不断提升自己,提高自身素质,激发农村的办学活力。乡村初任教师扎根本土,一方面,能够吸引更多有理想、有抱负的优秀教师投身于乡村教育事业,发挥学校优良传统,健全“传帮带”机制,在一线承担教育教学工作,在教师群体中形成良好的职业尊荣感和成就感;另一方面,学校为农村教师创造更好的就业环境,使他们能够安心地从事教学工作,努力在教育一线做出贡献。

(三)有利于提高乡村初任教师的专业素养

教师专业素养是指教师专业能力中的基本要素,是对个人专业发展有重要影响的价值观念、思维方式、行为方式以及知识和经验观念等。从发展的角度来看,教师职业适应性的形成分为三个阶段:起步期、发展期、稳定期。乡村初任教师扎根本土,使得教师们在起步期具备更好地适应农村教育环境的能力,能够在各种环境中完成自我调整,以适应

社会发展要求。在发展期,教师由于其本身是社会资源的管理者、教育者以及家庭资源的提供者而具有较强的适应能力,能够充分发挥自身开发课程资源、乡土资源的能力,提升自身专业素养。

二、问题的提出

随着我国乡村振兴战略的推进,乡村教育事业也迎来了前所未有的发展机遇^{[2]64}。乡村振兴战略的实施,需要大量高素质的人才作为支撑,更是需要一大批扎根本土、有乡村情怀和专业发展意愿的乡村初任教师发挥其示范作用,引导更多优秀青年教师走向乡村。因此,促进乡村教师扎根本土,提升乡村教育质量刻不容缓。^{[3]4}那么,不同教龄的乡村初任教师在扎根本土的情况上是否存在显著差异?乡村初任教师扎根本土的困境有哪些?乡村初任教师扎根本土的现实路径究竟是怎样的?基于以上问题,通过对乡村初任教师的调研数据探究乡村初任教师扎根本土的现实路径。

三、研究设计

(一)研究目的

乡村初任教师扎根本土是实现教育公平的关键,对促进乡村教育发展具有重要意义。本课题以乡村教师扎根本土为出发点和落脚点,从理论和相关实践经验出发,提出相应策略。通过问卷调查与访谈的形式展开实践调查,分析存在的问题,提出可行性建议。

(二)研究对象和方法

选取江西省、黑龙江省、内蒙古自治区等地义务教育阶段的乡村初任教师为

研究对象。

主要采用问卷调查法和访谈法。问卷调查内容包括乡村初任教师的基本信息、职业适应、价值认同、工作投入、乡土情怀、自我发展等方面^{[4]7},辅之以访谈法,对乡村教师进行访谈调查,获得相关信息,整理分析。

四、研究过程

(一)问卷编制

本研究采取自编问卷,编制的问卷共包含两个部分。第一部分内容:教师的基本信息,包括性别、教龄、学历、任教学校等10个问题。^{[5]12}第二部分内容:乡村初任教师扎根本土的现状,选取了职业适应、价值认同、工作投入、乡土情怀、自我发展这五个具有代表性的因子,共15道题。问卷采用李克特5点量表法对被试进行量化计分,得分越高,说明教师扎根本土的意愿越强烈。本次调查共发放320份问卷,回收有效问卷310份,回收率为96.88%。为保证调查结果的科学性和可靠性,采用SPSS22.0对调查结果进行信度与效度分析,结果显示,问卷具有较好的信度与效度。^{[6]60}

(二)调查对象基本信息

表1的样本基本信息显示:从男女比例来看,乡村男教师的比重仅为29.4%,女教师占比为70.6%;从学历情况来看,本科生占比为61.9%,大专及以下学历占30.3%,研究生及以上仅占7.7%,调查对象大多在本科学历,能满足中小学教学需要;从教师身份来看,代课教师占比

50.6%,特岗教师占比16.8%,本校在编教师占比32.6%,由此可见,乡村教师是一个重要的群体,但在师资队伍建设上仍存在一些问题。从专业背景来看,师范生占比为60.0%,非师范生占比为40.0%;从任教的学校来看,在小学任教的教师占61.3%,在初级中学任教的教师占38.7%。

表1 样本基本情况

类别		人数	占比/%
性别	男	91	29.4
	女	219	70.6
教龄	1年	43	13.9
	2年	131	42.3
	3年	96	31.0
	4年	23	7.4
	5年	17	5.5
最后学历	大专及以下	94	30.3
	本科	192	61.9
	研究生及以上	24	7.7
教师身份	本校在编教师	101	32.6
	代课教师	157	50.6
	特岗计划教师	52	16.8
专业背景	师范生	186	60.0
	非师范生	124	40.0
任教学校	小学	190	61.3
	初级中学	120	38.7

(三)问卷信度分析

从表2可以看出,职业适应、价值认同、工作投入、乡土情怀、自我发展等五个维度的 α 系数均大于0.7,且量表整体的内部一致性 α 系数是0.870,意味着量表整体的信度较好。

表2 克隆巴赫α系数表						
	职业 适应	价值 认同	工作 投入	乡土 情怀	自我 发展	总量表
α系数	0.810	0.810	0.789	0.784	0.723	0.870

(四)问卷效度分析

表3 KMO和Bartlett的检验		
KMO 取样适切性量数	0.850	
Bartlett 的球形度 检验	近似卡方	1 900.383
	df	105
	Sig.	0.000

由表3可知,经过数据分析之后所得出的KMO度量值为0.850,这一数值大于0.7。Bartlett的球形度检验近似卡方值为1 900.383,自由度为105,并且达到0.000显著水平。^{[7]45}由此可知,经过问卷

调查和数据分析所得到的量表的数据适合进行因子分析。

由表4的数据可知,在提取5个因子后进行主成分分析,结果显示,该指标的累积方差贡献为72.139%,表明量表数据的提取效果比较理想。

根据表5的旋转成份矩阵分析可以发现,维度1“职业适应”包含Q11~Q14等4个题项,因为其因子荷载平均值均大于0.6;维度2“价值认同”包含Q21~Q23等3个题项;维度3“工作投入”包含Q15~Q17等3个题目;维度4“乡土情怀”包含Q18~Q20等3个题目;维度5“自我发展”包含Q24和Q25两个题目。

表4 解释的总方差									
成份	初始特征值			提取平方和载入			旋转平方和载入		
	合计	方差的 百分比/%	累积百分 比/%	合计	方差的百 分比/%	累积百 分比/%	合计	方差的百分 比/%	累积百分 比/%
1	5.423	36.153	36.153	5.423	36.153	36.153	2.385	15.901	15.901
2	1.743	11.62	47.773	1.743	11.62	47.773	2.316	15.440	31.341
3	1.505	10.033	57.805	1.505	10.033	57.805	2.239	14.926	46.267
4	1.221	8.137	65.943	1.221	8.137	65.943	2.188	14.587	60.854
5	0.930	6.197	72.139	0.930	6.197	72.139	1.693	11.285	72.139
6	0.637	4.245	76.384						
7	0.537	3.58	79.963						
8	0.496	3.308	83.272						
9	0.451	3.005	86.276						
10	0.419	2.792	89.069						
11	0.374	2.494	91.562						
12	0.357	2.377	93.939						
13	0.34	2.264	96.203						
14	0.296	1.97	98.174						
15	0.274	1.826	100						

表5 旋转成份矩阵a

	成份1	成份2	成份3	成份4	成份5
Q11	0.872				
Q12	0.758				
Q13	0.621				
Q14	0.615				
Q15			0.839		
Q16			0.809		
Q17			0.773		
Q18				0.837	
Q19				0.831	
Q20				0.769	
Q21		0.835			
Q22		0.769			
Q23		0.762			
Q24					0.855
Q25					0.753

五、调查结果数据分析

(一)性别差异分析

不同性别教师扎根本土的情况具有显著性差异。从总体问卷来看,农村女教师较男老师更愿意扎根乡土。在职业适应、乡土情怀维度上具有显著差异。自我发展维度得分明显低于其他维度,说明乡村初任教师的自我发展意识整体较低。具体情况见表6

(二)专业背景差异分析

无论是师范生和非师范生背景的乡村教师在扎根本土的情况上没有显著的差异。师范生职业适应能力优于非师范

表6 不同性别乡村初任教师扎根本土的T检验

	总体问卷	职业适应	价值认同	工作投入	乡土情怀	自我发展
男(N=91)	29.02±8.27	8.45±3.16	5.38±2.10	5.35±2.21	5.56±2.31	4.27±1.80
女(N=219)	31.82±8.94	9.5±3.42	5.95±2.49	5.95±2.57	6.17±2.47	4.24±1.65
T值	-2.566*	-2.511*	-1.918	-1.959	-2.084*	0.155
sig	0.011	0.013	0.056	0.051	0.043	0.877

注: * $P<0.05$, ** $P<0.01$, *** $P<0.001$

生。同时,他们对于乡村的情感也有一定的差异,师范生对于乡村的情感较比非师范生更深。这可能是因为师范专业的特殊性,他们更能感受到乡村教育中所存在的困难,能够更好地适应学校工作和环境。具体情况见表7

(三)教龄差异分析

表8显示,不同教龄的乡村初任教师在扎根本土的情况上具有显著性差异,分别体现在职业适应、价值认同以及自我发展维度,表现为教龄越短的教师,其职业适应能力越差,乡土情怀越低,自我发展意识也不够。说明大部分乡村初任

教师扎根本土的意愿淡薄,其扎根本土的情况并不乐观。

六、乡村初任教师扎根本土的困境与问题分析

(一)部分教师群体怠惰,乡土扎根意愿淡薄

随着我国城镇化发展的深入,乡村教师容易出现功利主义的倾向,表现为:一部分教师不适应农村生活 and 环境,但也没有更好的工作机会,因此没有放弃乡村教师的岗位,教学上表现懈怠,不能很好地开发乡土教材,不能融入乡土文化。由于我国青年教师在职前教育中存

表7 不同专业背景的乡村初任教师扎根本土的T检验

	总体问卷	职业适应	价值认同	工作投入	乡土情怀	自我发展
师范生	31.35±8.89	9.27±3.43	5.96±2.5	5.84±2.41	6.08±2.41	4.19±1.72
非师范生	30.48±8.74	9.07±3.30	5.52±2.2	5.68±2.59	5.86±2.48	4.34±1.65
T值	0.853	0.501	1.584	0.579	0.77	-0.74
sig	0.394	0.616	0.114	0.563	0.442	0.460

表8 不同教龄乡村初任教师扎根本土方差检验分析

	总体问卷	职业适应	价值认同	工作投入	乡土情怀	自我发展
1年	28.58±8.08	8.91±3.55	5.35±1.97	5.56±1.56	5.05±1.56	3.53±1.45
2年	31.47±8.54	8.99±3.29	5.63±2.47	6.44±2.53	6.44±2.53	4.36±1.57
3年	30.27±8.19	8.92±3.24	5.64±1.88	5.90±2.61	5.90±2.61	4.32±1.63
4年	35.61±12.57	10.70±3.72	7.65±3.24	5.48±1.83	5.48±1.83	5.39±2.46
5年	31.35±8.57	10.94±3.11	6.00±3.12	6.24±2.63	6.24±2.63	3.29±1.05
F值	2.697*	2.700*	4.050*	1.74	3.120*	6.524***
sig	0.031	0.031	0.003	0.142	0.015	0.000
LSD	1年<2年<3年<4年<5年				1年<2年<3年<4年<5年	

注：*P<0.05,**P<0.01,***P<0.001

在着“城市取向”的倾向,其所接受的教育文化以及文化价值观也大多适用于城市文化的教育模式^{[8]87},这也导致乡村初任教师对农村社会环境、生活缺乏一定的了解和认识,从而使得他们容易产生心理上的无助感,扎根乡村的意愿也不强烈。表9的调查显示,有46.1%的乡村教师认为不太适应当前的乡村生活,28.4%完全不适应;由表10可知,有41.6%的教师不太适应乡村学校的工作环境,15.2%的教师表示完全不适应乡村学校的工作环境。从访谈结果来看,乡村初任教师对于所从事的工作有较强的职业倦怠感。这一方面是由于初任教师在校园环境、学校文化与学校管理等方面缺乏经验和技能,另一方面则体现出他们自身对于乡土文化缺乏了解,无

法很快融入乡村生活。

表9 我已经适应现在的乡村生活

项目	人数	比例/%
完全不同意	88	28.4
不太同意	143	46.1
不确定	40	12.9
基本同意	29	9.4
完全同意	10	3.2

表10 我能适应乡村学校的工作环境

项目	人数	比例/%
完全不同意	47	15.2
不太同意	129	41.6
不确定	84	27.1
基本同意	34	11.0
完全同意	16	5.2

（二）自我价值感偏低，教师流动性较大

自我价值感是一种基于个人对自己的价值判断而获得的自我肯定和接纳的

心理趋向。^{[9]25}教师自我价值感越高,在工作中表现得越主动、自信、乐观,反之就会产生消极、悲观的情绪。教师具备良好的自我价值感是促进乡村教育发展的重要前提条件。^{[10]12}教师的身心健康才能有足够的动力投入到乡村教育事业上,能够研究和了解学生,融入到乡土文化中去。乡村教师的根本任务是立德树人,推动学生的全面、可持续发展。但现实条件下,无论是从社会、学校、家长和自身的利益考虑,抑或是为了让农村学生能够更好地获得更好的教育,他们都不得不向“分数”与“升学”妥协。大部分农村教师在初来乍到的时候,都是抱着“甘于奉献”“教书育人”的初衷^{[11]54},然而,由于农村学生基础薄弱、家长观念偏差、学校升学目标等现实原因,使得农村教师的自身价值意识普遍较低,甚至出现教育教学上“水土不服”的情况。在访谈中,某位在村小任教的乡村女教师提到:“我才在乡村任教一年,但也深深感受到村小的教育相对于城区学校的巨大区别,最大的区别不是在师资方面,而是在家长的教育观念上,农村孩子大部分是爷爷奶奶管着,所以孩子的学习任务不能在家按质按量完成,这是与城区学校最大的区别。还有就是村小生源很少,而且在逐渐减少。”

(三)非教学性工作负担较重,相关工作人员缺失

近年来,随着信息化发展,人们的生活越来越便捷,乡村学校的非教学性工作也变得日益普遍。调查发现,乡村初

任教师承担着大量非教学性工作,主要包括:第一,教学设备的维护、行政管理等;第二,后勤工作方面的工作,比如为学生提供营养餐、午休纪律管理、放学安全陪护、打扫卫生等;第三,参加一些社会实践活动以及外出学习等。由于教学工作和非教学工作的繁重,许多乡村初任教师难以抽出时间照顾家庭,这也导致他们扎根本土难。比如,一位乡村初任教师在访谈中反映自己每天都会有大量的非教学性工作要做,甚至有的时候不得不在下班后加班去完成。此外,长期以来,中小学教师配置存在“缺编”的现象。

(四)责任意识不够,缺乏乡土文化认同

乡村初任教师大多把乡村作为自己的“第二故乡”,对自己生活在乡村感到十分孤独与落寞,与村庄产生距离。他们“离乡背井”思想严重,乡村教师群体中也有不少人对自己身边的生存条件感到不满意。

农村教育发展十分重视与村庄的关系。乡村文化指具有重要传承价值的乡村人文历史与民俗文化,是一个民族最深厚的情感和思想基础。对于乡村初任教师来说,乡村文化具有十分重要的意义。笔者在访谈中了解到,乡村学校与村庄存在一些矛盾和问题:如教学条件差,教学质量不高;师资力量不足;学生学习积极性不高等,这对乡村初任教师融入本土有很大的影响。乡村学校因基础设施相对薄弱,许多乡村教师只能把

自己所学融入到新农村建设中去,不仅没有很好地改变师资结构不合理的问题,而且也不能充分调动其教育教学热情。

表11的调查显示,有51.0%的乡村教师完全不熟悉乡村教育以及乡村建设的相关文件,35.2%不太熟悉,仅有4.5%的乡村教师比较熟悉乡村教育以及乡村建设的相关文件;表12显示,54.8%的教师不太熟悉当地的历史,仅有7.1%的乡村教师比较熟悉当地的历史、文化以及习俗。一些乡村教师由于生活圈子比较小,与当地村民交流起来比较困难,在乡村学校中很难受到学生和家长的欢迎。加之,乡村教师对乡村历史文化资源缺乏应有的合理运用,不仅不能为学生提供丰富多彩的学习环境,反而由于没有更多的精力去挖掘整理这些文化资源,导致教学能力下降,影响学生的创新能力^{[12]87}。

表11 我熟悉乡村教育、乡村建设的相关政策文件

项目	人数	比例/%
完全不同意	158	51.0
不太同意	109	35.2
不确定	23	7.4
基本同意	14	4.5
完全同意	6	1.9

表12 我熟悉当地历史、文化以及习俗

项目	人数	比例/%
完全不同意	84	27.1
不太同意	170	54.8
不确定	26	8.4
基本同意	22	7.1
完全同意	8	2.6

(五)角色冲突问题严重,教师自我定位迷茫

角色冲突是指个体在扮演不同角色时,由于无法在实现多重角色期待的情况下产生的矛盾心理。^{[13]4}乡村教师在扎根本土的过程中,往往会遇到多重角色期待的冲突,这是乡村教师扎根本土面临的最大问题。最常见的角色冲突表现为:职业角色和生活角色的冲突,教师付出与经济地位不匹配引发的角色冲突,高职业期待与低社会地位反差引发的角色冲突。

乡村初任教师大多数是在“离农教育”的背景下长大的,他们所习得的知识与能力与乡村的环境格格不入,他们大多习惯于“用城市的标准来衡量农村”,不能很好地融入本地文化中,甚至是对本地文化存在误解^{[14]42},因此,他们大多无法完全认同乡村文化和生活的乡村环境。教师作为一个专门的职业,社会对其也自然会有较高的期待。^{[15]196}一方面,乡村初任教师的工作角色要求教师投入超常的精力,无私奉献出自己的宝贵时间,不仅要搞好教育教学工作,还要积极投入到乡村文化宣传、乡村文化建设之中。在教育实践中也要积极融入本土文化,合理开发课程资源。另一方面,社会成员和家庭成员要求教师承担相应责任。第二,教师付出与经济地位不匹配问题在乡村学校尤为明显,大多数乡村初任教师教学任务繁重,时常还需要处理教育行政方面等工作。从表13可知,29.4%的乡村教师每周平均授课在21-

24课时,27.1%的教师17-20课时,可见教师工作压力之大,教学任务之重。^[16]¹⁷因为乡村教师地位不如城市教师,乡村教师的整体幸福感不高,时常感到自我定位迷茫。第三,高职业期待与低社会地位的反差问题。教师的职业期待较高,导致教师个人压力过大,乡村初任教师的初心也是希望能引领新农村先进文化建设,提高乡村的思想道德教育。然而,随着我国经济社会的迅速发展,越来越多乡村人自主创业或外出打工,其收入远高于乡村教师,导致乡村教师群体出现了职业期望过高而现实却很难达到理想状态的现象。

表13 乡村初任教师每周平均授课课时

项目	人数	比例/%
4课时及以下	12	3.9
5-8课时	4	1.3
9-12课时	8	2.6
13-16课时	44	14.2
17-20课时	84	27.1
21-24课时	91	29.4
25-28课时	38	12.3
29-32课时	19	6.1
33-36课时	8	2.6
36课时以上	2	0.6

(六)乡村教师社会地位较低,身份边缘化

传统乡村教育与乡村社会息息相关,乡村教师除了教书育人,也肩负着文化的职责。乡村教师是乡村少有的知识阶层,其自身的发展因环境和地理位置因素的制约也显得被动,很难形成自我认同。^[17]¹⁴乡村教师是一个边缘群体,处于被社会忽视的地位,乡村学校往往地

理位置偏远,工作环境较差,与城市学校脱离,专业学习资源占有不足。他们缺乏很多社会资源和社会支持,很难有机会接受到专业培训和来自学校的激励。由于乡村社会条件的限制,他们外出深造的机会也很少,乡村学校的组织管理措施也有很多不当和不合理之处,没有更多的同行交流指导,大多都是初任教师,他们的职业发展也受到较大阻力。^[18]²⁻³从文化层面上看,教师的很多实际需求没有得到满足,如经济收入、生活条件、教学环境等。从精神层面上看,他们所获得的社会支持较少。从心理层面上看,他们的自我效能感和自我实现的认同也比较低。

在现阶段,由于政策、观念和环境的改变,许多偏远地区的学校、教学资源与教育环境方面出现了较大的困难,致使一些初任教师对乡村教育失去了热情和耐心。国家政策导向也导致乡村教育出现了“空心化”现象,使乡村教育也遭到一定的损害,间接地影响了乡村教师自身价值感的实现。因此,应从体制上、机制上解决乡村教师问题,使乡村振兴战略得以顺利实施。^[19]³⁰乡村教师被边缘化的主要原因在于乡村教育体系中缺少具有凝聚力的力量,乡村初任教师地位低下的根本原因在于缺乏吸引优秀人才从教的制度机制安排,因而难以吸引优秀人才参与到乡村教师队伍建设中来。基于中国乡村教育困境,要实现“强乡村”建设,必须要解决好农村教师在内外整个乡村教育体系和治理体系中存在的问

题。只有构建起完善且能够保障农村学生成长发展环境的体制机制,才能构建出良好和谐健康的乡村教育生态环境。

七、乡村初任教师扎根本土的现实路径

(一)构建乡土文化认同机制,增强乡土文化认同感

文化认同是社会认同的基础,乡村初任教师的文化认同程度越高,对新环境的适应能力也越强。教师的成长需要有良好的文化氛围,这主要表现在教师的价值观、教学理念、治学态度和合作意识等方面。首先,教师可以汲取乡村文化作为教学资源,提高乡村学校的思想政治文化底蕴,增强乡村学校文化特色,传播乡土文化的价值,引导大众了解乡土文化现状、乡土文化知识,促进教师自身对乡村文化的认同,提升其扎根本土的意愿。其次,建立职业激励机制,促进乡村教师文化转型,提高教师的身份认同。乡村教师是农村文化发展和传承的主要推动者,乡村教师对乡土文化的认同感直接影响教师与班级良好的人际关系及师生之间的关系。一方面,乡村教师应该努力发挥自己在教育教学管理中的主导作用,积极参与学校管理,帮助教育活动解决实际问题;另一方面乡村学生也应成为教师管理活动中的重要组成部分,促进其积极参与学校管理。最后,将乡土文化融入教育生活。习近平总书记强调,“历史和文化是我们民族的血液,是我们最宝贵的精神财富”,“这是一种伟大的文化遗产,也是一种伟大的精

神力量。”乡土文化源远流长,它具有广泛的群众基础和巨大的民族潜力。^{[20]42}学校应以乡土文化活动为载体,加大课程实施力度,把人文课程和综合课程有机结合起来,将乡土文化教育融入到整个学校教育活动中来,结合乡村振兴战略,充分发挥乡村教师在乡土文化教学中的引领作用,加深乡土文化认同感。

(二)加强和完善乡村教师相关政策制度,缩小城乡教育差距

二十大报告指出,要加快乡村教师队伍建设,全面提高教育质量,必须坚持质量第一、数量服从质量的原则,加强乡村教师专业化发展,深化城乡教育一体化改革,促进城乡教育均衡发展。^{[21]3}

首先,明确乡村教师身份地位,加强对乡村教师的关注和扶持力度。习近平总书记强调,“要提高乡村教师待遇,真正把广大乡村教师的冷暖放在心上,把尊师重教落到实处。”为此,应尽快制定相关教师保障政策法规和标准规范,推动更多优秀师资流向农村地区一线学校,切实保障乡村教师权益。其次,工欲善其事,必先利其器。要从教师队伍建设发展的全局出发,在充分调研基础上制定统一的农村教师专业标准。坚持把立德树人作为根本任务,把办好人民满意的教育作为根本目标,将农村教育作为提升能力优化结构的重要途径,健全中小学班主任和支教制度,为农村教育培养一批能够扎根农村、服务农村的骨干教师和合格的班主任。最后,在构建教师参与乡村生活保障机制的基础上,

加强对农村教师的全面认识、共情和认同,在培训、职称评聘、表彰奖励等方面给予乡村教师更多的支持,让他们能够安得下心、稳得住、有发展、教得好。^{[22]60}建立乡村教师荣誉体系,通过社会基金,对长期在农村工作的优秀教师给予一定的激励。

(三)改善乡村教师待遇,提升乡村教师职业吸引力

教师是乡村教育的主要推动者,是乡村教育质量提升的关键。提高乡村教师待遇,不仅需要广大乡村教师自身的努力,更需要良好的社会环境,需要方方面面的大力支持。^{[23]14}一是加大乡村教师支持力度。针对乡村教师支持计划实施过程中出现的人才短缺问题,建立健全对乡村教师生活补助及绩效工资的动态调整机制,确保按需发放,增强乡村教师的乡土安全感。二是加大乡村教师支持力度,实施面向乡村教师的专项培训及名师培养工程,探索实施“名师+”工程,让乡村教育名师引领乡村教师不断成长;三是加强教育信息化建设,提升教育信息化水平,为乡村教育高质量发展提供技术支撑。四是加强乡村教师队伍建设,激发教师队伍活力。加强教师队伍建设,激励教师热爱教育事业,才能更好地把优质师资资源吸引到乡村学校中来,才能促进乡村教育质量提升。党和政府对教育的高度重视是教师工作的根本保证。加强乡村教师队伍建设必须要加大力度改革乡村教师队伍机制,激发乡村教师职业活力,应结合地方实际制

定具体举措保障乡村教师权益,不断加强农村教师专业发展。^{[24]7}

(四)加强师德建设,形成专业发展的长效机制

首先,应明确师德建设目标,强化师德建设队伍专业化建设,完善师德建设激励机制,积极营造“尊师重教”社会氛围^{[25]93-94}。其次,要强化师德建设结果运用,树立良好榜样,以榜样力量来提升教师道德素养,加强教师情感养成机制,乡村教师自身需要强化自己作为乡村教育的坚守者的责任意识,一定要有“德高为师,身正为范”的高尚师德,把师德作为立人之本,担负起教育学生、服务乡村的责任,唯有如此,才能从乡村教师的乡土情感上促使教师自觉形成扎根本土成长的意愿。第三,要深化师德建设监督体系建设,形成全社会共同监督的良好氛围。第四,各级教育行政部门和学校要加强队伍建设和科学管理工作,建立有效激励机制。师德建设是一项系统工程,必须完善师德建设评价机制,发挥师德考核评价的导向作用、激励作用和约束作用;完善教师工资收入分配机制,使乡村教师的收入与其家庭收入、学生人数、教学成绩等相适应。

【参考文献】

- [1]马晓媛.提升乡村教师职业吸引力的创新激励机制构建[D].石家庄:河北师范大学,2018.
- [2]钱凯旋.苏北地区乡村振兴实践中的政府职能研究[D].西安:陕西师范大学,2019.
- [3]贾树哲,白书强,陈辉.县域教育优质均衡发展机制建设:助推乡村振兴——访阳信县教体局党委书记、局长郑景华[J].现代教育,2019(06):4-6.

- [4]付军明.宁夏生态移民区小学特岗教师专业发展研究[D].银川:宁夏大学,2017:74.
- [5]谢丹.奉节县农村寄宿制中学生活教师管理研究[D].石河子:石河子大学,2015.
- [6]刘凤.中学教师课堂讲授有效性现状与对策研究[D].长沙:湖南大学,2016.
- [7]徐益斌.城市特征视角下农民工落户行为的影响因素研究[D].镇江:江苏大学,2018.
- [8]田爱丽,房才桐.基于场域的乡村教师适应性专业发展取向[J].现代教育管理,2019(04):86-90.
- [9]闫巧,车丽娜.乡村教师自我价值感现状调查研究[J].当代教育科学,2017(06):25-29.
- [10]梁楚颖.农村小学全科教师培养现状研究[D].桂林:广西师范大学,2021.
- [11]唐子超,霍翠芳.坚守与退却:乡村学校教师流动的内涵、困境与出路[J].现代教育科学,2022(04):52-59.
- [12]张艺雯,肖其勇.乡村教师队伍“本土化”专业发展机制的构建研究[J].教育导刊,2020(03):85-90.
- [13]李明慧.社区社会工作者的角色冲突[D].武汉:华中师范大学,2019.
- [14]蔡华健,张相学.乡村初任教师专业发展的困境及其疏解理路[J].教育理论与实践,2021,41(28):41-45.
- [15]汤敏.教师角色冲突浅析[J].企业导报,2012(01):196-197.
- [16]马丽彬.教师专业发展影响因素及相关对策研究[D].石家庄:河北师范大学,2018.
- [17]童健.乡村文化视域下的乡村教师社会地位研究[D].武汉:华中师范大学,2017.
- [18]张娅.教育公益项目社会影响评估研究[D].北京:首都经济贸易大学,2018.
- [19]王元聪.乡村振兴战略的逻辑理据、价值意蕴及推进思路——基于社会主要矛盾转化视角[J].牡丹江师范学院学报:社会科学版,2020(03):28-36.
- [20]邱丽燕.乡土文化资源在思想政治课教学中的运用与价值[J].中学教学参考,2021(25):42-44.
- [21]李婷婷.西部地区乡村小学教师本土化培养机制研究[D].贵阳:贵州财经大学,2018.
- [22]陈水生.乡村初任教师专业成长适应性研究[D].漳州:闽南师范大学,2018.
- [23]童飞.“乡村教师支持计划”实施的成效、问题及对策研究[D].武汉:华中师范大学,2018.
- [24]高学贵.我国农民教育政策发展研究[D].重庆:西南大学,2011.
- [25]刘惠.论教师的师德与人文素质教育[J].牡丹江师范学院学报:哲学社会科学版,2005(01):92-94.
- [责任编辑]王立国

A Study of Realistic Paths for Rural Beginning Teachers to Establish Local Roots

WU Chuangang^a, PAN Junyan^b, ZHANG Wenping^c, ZHAO Jinchun^c

(*a*.Educational Development Research Center,*b*.College of Educational Sciences,*c*.College of Continuing Education ,Mudanjiang Normal University, Mudanjiang, Heilongjiang,157011,China)

Abstract : Rural teachers are the backbone of promoting the sustainable development of rural education , shouldering the important task of training rural social elites. In order to study the realistic path of rural first-time teachers taking root in the local , the current situation of rural first-time teachers taking root in the local is investigated. The study found that rural beginning teachers generally have problems such as insufficient professional adaptability , weak willingness to take root in the countryside , low self-worth , lack of local cultural identity , and confusion in self-positioning. Therefore , in order to better promote the rural beginning teachers to take root in the local area , it is necessary to optimize the four levels of institutional mechanism improvement , policy formulation , treatment improvement and teacher ethics construction , in order to achieve the realistic goal of rural beginning teachers taking root in the local area.

Keywords : rural beginning teachers ; grounded native ; path research