

# 深度学习视域下乡村教师学习力提升的策略研究

田宝艳 金佳琦 潘怡彤

宁夏师范大学教育学部 宁夏 固原 756099

**【摘要】**：在当前教育数字化与乡村振兴战略深度融合的背景下，乡村教师学习力发展呈现出不同的趋势。然而乡村教师在发展过程中仍面临以下问题：学习观念存在偏差，内驱力不足；学习内容与实际需求脱节，转化机制缺失；学习方式单一，互动与反思环节薄弱；评价方式单一，支持体系不完善。基于此问题，提出对策建议：重构学习理念，激发内生动力、优化学习内容，强化实践联结、创新学习方式，促进深度互动、完善支持体系，构建学习生态。以期构建具有中国特色的乡村教师学习力发展理论，提升乡村教师专业发展水平。

**【关键词】**：深度学习；乡村教师；学习力；对策

DOI:10.12417/2982-3803.25.05.017

在全面推进乡村振兴战略与加快教育现代化建设的时代背景下，乡村教师队伍建设已成为影响国家教育均衡发展乡村振兴成效的关键因素。随着数字技术的快速迭代与教育改革的持续深化，教师角色正经历从“知识传授者”向“学习引导者”的重大转变。然而，当前乡村教师学习力的发展仍面临诸多挑战，部分教师存在学习动力不足、学习方式单一、学习转化困难等问题，这种状况严重制约了其专业发展水平与教育教学质量的提升。深度学习理论为破解这一困境提供了重要的理论视角。该理论强调学习者通过批判性思考、知识整合与迁移应用，实现从表层认知向深层理解的跨越。<sup>[1]</sup>将其引入教师教育领域，有助于重新审视乡村教师学习力的本质特征与发展路径。

## 1 深度学习与乡村教师学习力的理论基础

### 1.1 深度学习的理论内涵与特征

深度学习是对学习科学的重要发展，其本质是触及心灵的高投入性学习、通向实践的高转化性学习和导向创新的高创造性学习。它强调与真实世界的联结，要求学习者在面对新情境、新挑战时，能够灵活调动已有知识，批判性地建构新知识，并有效解决复杂问题。深度学习的理论内涵经历了一个逐步丰富和发展的过程。加拿大学者 Claxton 认为，深度学习是学习者全身心投入的过程，不仅是思维，更是情感、意志、动机、精神乃至身体等全方位的投入。<sup>[2]</sup>这种全方位投入的特性与教师专业发展的要求高度契合。

在特征方面，深度学习呈现出多维度特点。首先，它强调批判性理解，要求学习者不满足于表面知识，而要深入探究知

识的内在逻辑。<sup>[3]</sup>其次，注重信息整合，能打破学科和知识点壁垒，促进概念间的互联互通，形成网状知识结构。第三，强调迁移应用，能够将所学知识灵活运用新的情境。第四，主张社会协作互动，通过学习共同体进行深度对话、协作与反思，并且学习者拥有学习自主权，是积极的意义建构者和问题解决者。这些特征对教师学习具有重要启示，提示教师的专业学习应当超越简单的技能训练，走向深度的专业理解与实践创新。

### 1.2 乡村教师学习力的构成维度

教师学习力是一个多层次、多维度的概念体系。从构成要素看，皇甫倩等通过实证研究构建了包含四个维度 11 个要素的教师学习力测评模型。<sup>[4]</sup>该模型将教师学习力划分为基础力、接纳力、探究力和转化力四个维度，较为全面地揭示了教师学习力的内在结构。在乡村教育语境下，教师学习力还具有其特殊性。乡村教师学习力需要特别关注“在地化”特征，即乡村教师需要具备将普遍教育理论与乡村教育实践相结合的能力。<sup>[5]</sup>这种能力要求教师既要有理论素养，又要具备实践智慧，能够在特定的乡村教育场景中创造性地开展教学活动。

基于上述内容本研究认为乡村教师新学习力包括以下五种能力：其一知识更新力，主动追踪教育前沿动态，吸纳学科新知识、新理论，并对其保持批判性审视的能力；其二教学反思力，基于教学实践，进行持续、系统、批判性的回顾与剖析，从而优化教学决策与行为的能力，包括“行动中反思”和“对行动反思”；其三协作学习力，在校本教研、区域研修、网络社群等学习共同体中，开放自我，与同伴、专家进行有效对话、经验共享、协同攻关的能力；其四技术应用力，识别、选择、

作者信息：田宝艳（1999—），女，山东临沂人，硕士研究生，研究方向是农村教育和教师教育。

潘怡彤（1998—），女，山西阳泉人，硕士研究生，研究方向是教师发展。

金佳琦（2001—），女，河北石家庄人，硕士研究生，研究方向基础教育。

运用现代信息技术（尤其是数字教育资源、AI工具等）赋能教学设计、实施、评价与个人终身学习的能力。其五乡土实践力，将普遍性教育理论与乡村特定文化、环境、生情相结合，开发和利用乡土课程资源，创造性解决本土化教学问题的能力。

### 1.3 理论融合的价值意义

将深度学习理论应用于教师学习力研究具有重要的理论价值。首先，这种融合为理解教师学习提供了新的视角。传统教师专业发展理论往往侧重于外部培训，而深度学习视角更关注教师内在的认知建构和能力发展，<sup>[6]</sup>深度学习理论强调创设开放、互动、支持性的学习环境，这启示我们要打破传统培训的时空限制，构建线上线下融合、虚实结合的学习共同体和资源平台，为教师学习力持续发展提供生态化支持。其次，这种融合为优化教师学习模式提供了理论指导。深度学习强调的主动探究、批判反思等要素，正是教师专业学习的核心环节。<sup>[7]</sup>从实践层面看，这种理论融合有助于解决乡村教师专业发展中的现实问题。当前乡村教师培训中存在的“学用脱节”现象，很大程度上是由于忽视了深度学习的规律。<sup>[8]</sup>深度学习所追求的理解、迁移、创新等高阶目标，为乡村教师学习力培养指明了方向，即要培养能应对乡村教育复杂性的“反思性实践者”和“变革能动者”。通过将深度学习理念融入教师学习活动，可以显著提升学习的实效性和转化率。

## 2 深度学习视域下乡村教师学习力的存在问题

### 2.1 学习观念存在偏差，内在驱动力不足

乡村教师学习观念存在明显偏差，直接影响其学习动力的激发。调查显示，超过60%的乡村教师将专业学习简单等同于参加培训、获取学分等外部要求，缺乏对学习价值的深度认同。<sup>[9]</sup>这种观念偏差导致学习活动往往流于形式，难以转化为真正的专业成长。许多教师的学习行为具有明显的被动性特征。乡村教师在学习过程中更倾向于接受现成的知识传授，而非主动探索与建构。这种被动学习状态严重制约了其学习力的发展，也使各种培训活动的实效大打折扣。

### 2.2 学习内容与实际需求脱节，转化机制缺失

乡村教师学习内容的设计存在显著问题。首先是城市化倾向明显，许多培训内容基于城市教育语境设计，与乡村教育的实际需求相去甚远。其次是理论化倾向突出，培训内容往往偏重理论阐述，缺乏与乡村教育实践的结合点。最后，培训设计往往追求“覆盖面”和“完成率”，目标设定模糊空泛，如“提升教学理念”。教师参与学习多为完成行政指令或获取继续教育学时，缺乏源自内在在教学困惑和真实发展需求的、清晰的、个性化的进阶性目标，导致学习动力不足，难以引发深度投入。

这种脱离实际的学习内容将会直接影响学习效果的转化。这些问题的直接后果是教师学习陷入“学用分离”的困境。一是教师在学习中获得的知识技能难以直接应用于乡村教育场景，二是乡村教育中的实际问题又难以找到合适的学习资源支持。<sup>[10]</sup>

### 2.3 学习方式单一，互动与反思环节薄弱

当前乡村教师的学习方式仍以传统的接受式学习为主，缺乏多样化的学习形式。研究表明，这种单一的学习方式难以满足深度学习的要求。<sup>[11]</sup>在培训活动中“专家讲授、教师聆听”的模式仍占主导地位，教师缺乏主动参与和深度互动的机会。尤其是反思环节的缺失，严重制约了学习效果的深化。反思是实现知识内化与转化的关键环节。但现实中，乡村教师普遍缺乏系统的反思训练与指导。许多教师的学习停留在经验积累层面，难以实现从经验到理论的跃升。这种状况直接影响了教师专业学习的深度和质量。

### 2.4 评价方式单一，支持体系不完善

评价往往以出勤率、作业提交量、结业考试分数等简单量化指标为主，是一种“终结性评价”。这种评价方式无法捕捉教师在学习过程中思维方式的转变、合作贡献的深度以及最关键的——学习成果在教学行为和学生发展上的迁移应用效果，无法对深度学习起到有效的引导和激励作用。此外，乡村教师学习的支持体系存在明显短板。适合乡村教师特点的学习资源相对匮乏，数字化学习平台的功能设计与用户体验也有待优化；缺乏针对乡村教师学习的长效机制，培训机会分布不均，后续支持不足。这些支持体系的不足，使得乡村教师学习力的持续发展面临诸多障碍。

## 3 深度学习视域下乡村教师学习力的提升策略

### 3.1 重构学习理念，激发内生动力

要提升乡村教师的学习力，首先需要帮助其建立正确的学习观念。一是深化对学习价值的认识，通过案例分析、榜样示范等方式，帮助教师理解深度学习对专业成长的重要意义；二是树立主体性学习观，强化教师在学习中的主体地位；三是建立终身学习意识，将学习视为专业生活的重要组成部分。此外，在实践层面可以借鉴国际经验，建立科学有效的激励机制。可以参照国外的“继续专业发展”模式，将教师学习与专业晋升相结合。同时，要注重激发教师的内在动机，帮助其认识到学习的内在价值，而不仅仅是外部要求。这种内在动机的激发，是保障学习效果持续性的关键。

### 3.2 优化学习内容，强化实践联结

一要坚持適切性原则，内容选择要紧紧密结合乡村教育实际；二是遵循层次性原则，根据不同教师的发展水平设计差异化内容；三是系统性原则，加强不同内容之间的有机联系。同

