

REACH 模型理论视角下基础教育教师差异化教学效果影响因素研究——基于结构方程模型实证研究

Research on the Influence Factors of Differentiated Instruction Effectiveness of Basic Education Teachers from the Perspective of REACH Modeling Theory--An Empirical Study Based on Structural Equation Modeling

苏海阔¹，乔爱玲^{2*}

^{1, 2} 首都师范大学教育学院

* qiaoal@126.com

【摘要】 随着教育强国和教育现代化发展，规模化教育向个性化教育转变已然成为教育改革的重要方向。差异化教学针对学生个体差异提供适配教学，弥补了规模化教育忽视个体差异、高阶能力培养、教育公平等方面的不足，是转向个性化教育的关键桥梁。该文基于 REACH 模型理论，采用结构方程模型探究北京市基础教育差异化教学效果的多维影响因素路径。研究表明差异化教学自我效能感与多因素呈正相关且为重要影响因素，组织支持强化其正向作用等。依此提出可行的策略建议，提升教师差异化教学专业能力，增效课堂，对教学实践创新和教师专业发展具有重要价值。

【关键词】 差异化教学；REACH 模型理论；结构方程模型；影响因素；教师专业发展

Abstract: With the development of education modernization, the shift from mass to personalized education has become a key direction in reform. Differentiated instruction, which caters to individual student differences, is a crucial bridge to personalized education. This paper, based on the REACH model theory, used a structural equation model to explore the multi-dimensional factors affecting the effectiveness of differentiated instruction in Beijing's basic education. The study found that self-efficacy in differentiated instruction is positively correlated with multiple factors and is an important influence, with organizational support enhancing its positive effect. Strategies are proposed to improve teachers' professional capabilities in differentiated instruction, enhance classroom efficiency, and promote teaching innovation and teacher development.

Keywords: Differentiated Instruction; REACH Model Theory; Structural Equation Modeling; Influencing Factors; Teacher Professional Development

1. 前言

学生的学习兴趣、知识基础、准备水平、学习行为、学习风格等多方面均存在差异（Tomlinson et al, 2003），故为实现学生个性化学习需求与能力发展，推行差异化教学势在必行。差异化教学的思想最早可追溯至春秋时期，孔子针对学生之间的差异性特征提出“因材施教”的教育主张。古希腊教育学家苏格拉底也曾采用“产婆术”的形式与学生探讨问题。差异化教学理念在教育学界也备受讨论。21 世纪初，美国学者卡罗尔·汤姆林森教授（Tomlinson, 2001）提出的“差异化教学”理念，主张教学应根据学习者的准备水平、兴趣等因素，量身定制学习内容与教学方式，确保教学与学生个体特点相匹配，以提升教学效果和学习满意度。此外，也有众多学者对其概念和理论进行了界定和研究，例如学习风格理论、多元智能理论、布鲁姆教育目标分类理论、经验学习理论以及脑相容理论等。

现实中,在实施差异化教学过程中仍存在班内多层次操作复杂(刘美凤等人,2022)、难以适应大班教学的设计情境(华国栋,2019)、教学课程设计突显知识本位的“个性化欠缺”(王宽明,2021)、差异化教学概念混淆(姜智和华国栋,2004)、差异化教学分组、评价和教学策略经验不足(刘岗,2017)、教师在诊断学生差异及将差异转换为教学资源存在困难等(燕学敏等人,2020)。为解决实施差异化教学所产生的问题,学界也深入开展了差异化教学实践的案例研究,来验证教学模式的有效性。研究大多关注于差异化教学模式和教学策略设计等方面,而对差异化教学影响因素分析不足。美国差异化教学 REACH 模型是众多学者提及和衍化应用的理论,文章以此模型理论为依据,深入探讨影响差异化教学效果的因素,不仅在理论层面具有高度契合性,也为差异化教学效果的归因提供了崭新的视角。

2. 理论框架

2.1. 理论基础

REACH 模型理论是由洛克(Rock et al, 2008)等四位美国学者共同构建。该模型中的每个字母 R-E-A-C-H 分别对应着不同的教学理念: R 代表“Reflect on Will and Skill”,即教师自我意愿和技能反思; E 代表“Evaluate the Curriculum”,指课程内容评估; A 代表“Analyze the Learners”,涉及对学习特征分析; C 代表“Craft Research-Based Lessons”,指课程规划与实施;而 H 代表“Hone in on the Data”,即数据收集与评价。英文单词 Reach 有“到达”的意思,即教师教学要到达每一位学生,学生各取所需,达到自己的学习目标。教师自我意愿和技能反思是实施差异化教学的第一环节,教师对自身的教学理念、意愿和技能进行反思,以确保具备实施差异化教学的能力和动机。评估课程作为差异化教学的首要任务起着至关重要的作用,为确保学生能接触到高质量的学习内容,教师在设计教学内容时,需以课程标准为基础,考虑学生的学习兴趣和能能力,精选、删减、优化课程内容,以适应学生的学习需求和能力层次。分析学习者则要求教师对学生学习兴趣、准备水平、学习风格和先验知识等方面深入分析,洞悉学生的差异和所处层次水平。教师收集和分析学习数据来衡量学生的知识水平和技能掌握情况。REACH 模型是一个灵活、可循环的指导框架,可根据实际需求对其进行调整或扩充,如图 1 所示。

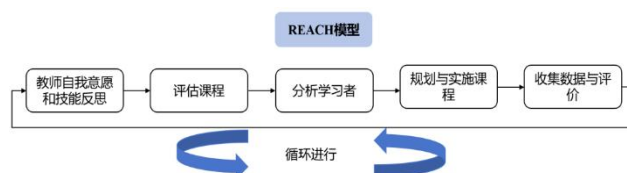


图 1 REACH 模型

2.2. 研究框架

REACH 模型理论为本研究提供了框架,通过教师、学生、教学和评价的组合单元分析,揭示差异化教学自我效能、教学分析能力、教学过程设计能力和教学评价能力之间的关系,为影响因素归因提供四个不同的视角,能够实现理论到实践的过渡。本研究将差异化教学效果作为因变量,主要测量其二级指标:差异化教学实施情况与满意度。

2.2.1. 差异化教学自我效能感

教师自我效能感是推动自身成长的核心动力,指在特定教育环境中,教师对自己教学能力和学习成就的主观感知(刘莉莉等人,2020)。其理论来源于班杜拉提出的基于自我效能感的社会认知理论,它也为后续研究者在开发教师自我效能感量表时奠定了理论基础和参考框架。本研究中自我效能感涵盖教师对差异化教学的概念认知、自主意愿、教学技能和方法的反思。与 REACH 模型理论的教师自我意愿及技能反思相映。

2.2.2. 差异化教学分析能力

差异化教学分析能力对应 REACH 模型中的评估课程和分析学习者维度,包括学习者差异、教学内容差异和教学目标差异三个子维度。加涅(Gagne et al, 2018)在《教学设计原理》中

指出, 学生先验水平和组织化信息对学习效果有直接影响, 教师在识别学习者差异后可制定针对性教学目标与内容。研究显示, 教师对学习者的、教学目标和内容的有意识分析能提升教学效果 (Tomlinson, 2003)。学界对学习者的差异的具体维度尚未达成共识。

2.2.3. 差异化教学过程设计能力

基于 REACH 模型“规划与实施课程”理论支撑, 差异化教学过程设计能力从四个维度测量: 活动创设与实施能力、差异化教学策略设计能力、教学资源设计能力、学习支持设计能力。活动创设与实施能力指教师设计针对性教学活动的的能力, 以激发学生兴趣和参与度 (刘岗, 2017)。教学策略设计能力指教师根据差异化教学原则, 持续调整教学方案的能力 (刘岗, 2017)。教学资源设计能力是教师选择、组织、开发和应用教学素材、工具和技术的的能力 (王琪, 2018)。学习支持设计能力指教师设计和提供支持性资源、工具和策略的能力, 体现教师在教学设计中的主动性和创造性 (刘美凤, 2022)。

2.2.4. 差异化教学评价能力

差异化教学评价能力对应 REACH 模型中“收集数据与评价”这一维度。教学评价是评估差异化教学改革的重要因素。随着我国教育评价体系的持续深化, 教学评价的重心正从以知识为中心转向以素养为中心, 其功能也从强调选拔和区分转向注重促进学生的发展, 评价方式和主体也愈发多元化 (李瑞, 2024), 这也与差异化教学所强调的以学习者为中心, 尊重和发展学生的原则不谋而合。差异化教学评价涉及诊断性评价、过程性评价和总结性评价。

2.2.5. 差异化教学组织支持

差异化教学组织支持是指学校或教育部门为实施差异化教学提供的资源、政策、培训等方面的支持, 旨在帮助教师依据学生差异有效调整教学方法。教师个体感知到的组织支持和关心称为组织支持感 (EISENBERGER et al, 1986)。实证研究表明, 工作满意度 (王琪, 2018) 和教师绩效 (郑建君, 2018) 等与教师组织支持感的获得显著相关。本研究中的差异化教学组织支持包括数智化教学资源平台支持、学校提供的差异化教学实施政策激励及精神支持。

2.3. 研究假设

研究基于 REACH 模型理论和框架, 设计了以差异化教学自我效能感、教学分析能力、教学过程设计能力、教学评价能力、教学效果和组织支持的关系假设模型, 如图 2, 并验证 H1、H5、H6、H7 具有正向影响关系, H2、H3、H4、H8 存在显著相关关系, H9 对 H1 路径具有正向调节作用, H10 对 H5 路径具有正向调节作用。

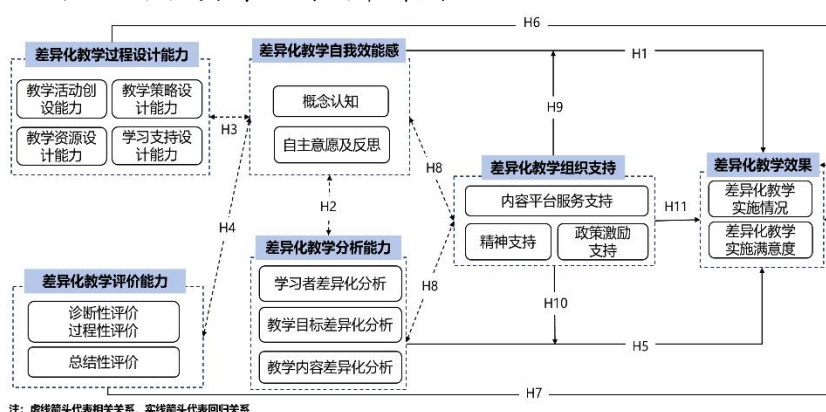


图 2 关系假设模型

3. 研究设计

3.1. 调查问卷编制

问卷由七部分构成。第一部分是基本信息。第二部分考察自我效能感对教学效果的影响, 相关题项设计参考了香港教育大学吴量等人对坦申-莫兰等人 (Tschannen Moran & Hoy, 2001) 编制的教师自我效能感 (Teacher Self-Efficacy Scale, TSE) 中文修订版测量问卷。第三、四、五部分分别考察差异化教学分析能力、教学过程设计能力、教学评价能力对教学效果的影响。

此部分题项均参考刘岗的“差异教学设计观念与行为调查框架”来设计（刘岗，2017）。第六部分主要是对差异化教学效果的考察，参考刘美凤等人在多层次教学设计中包括对学习者的生生交流、师生交流及课堂整体四维度的结果性评价调查问卷来设计题项（刘美凤，2022）。第七部分为组织支持对教学效果的调节作用，参考简版组织支持感量表（Eisenberger et al, 1997）来设计题项。最终问卷设计题目总计 36 项，其中 8 项基本信息，23 项影响因素及 5 项题目涉及教学效果，采用李克特五点量表设计问卷。被调在作答时只能选择一种答案选项，即“非常符合、比较符合、一般、比较不符合和极不符合”。研究团队通过网络向 274 位处于基础教育阶段的教师派发问卷并随机抽取 10 名教师开展访谈。依据教师对题项及选项在全面性、清晰度和有效性等方面的反馈，研究团队对其再次修订，并确定最终版问卷。

3.2. 问卷信效度检验

研究采用 SPSS 26.0 对问卷进行信度及效度检验，采用 Amos 28.0 构建包含路径系数的结构方程模型，并对模型的路径效度和拟合度分析。为了评估问卷的信度，采用 Cronbach's α 系数进行分析。结果显示，所有维度的 Cronbach's α 系数均超过了 0.8，这表明问卷在内部一致性上表现出色，测量结果稳定可靠，具有较强解释力。在效度方面，通过探索性因子分析（EFA）和验证性因子分析（CFA）来对问卷的有效性进行验证。依据结果，差异化教学自我效能感、分析能力、设计能力、评价能力、教学效果和组织支持六个维度的 KMO 值均超过 0.8，且 Bartlett's 球形检验的 p 值均小于 0.05，表明数据间存在显著相关性，适合进行 CFA 检验。CMIN/DF（卡方自由度比）为 2.588，接近 1-3 的理想范围；RMSEA（误差均方根）为 0.079，在小于 0.08 的良好标准范围内。此外，ITI、TLI 和 CFI 检测指标值均达到 0.9 以上，验证性因子分析 CFA 模型适配度表现较好。在验证性因子分析（CFA）模型适配度确认以后，我们进一步对量表各维度的收敛效度（AVE）和组合信度（CR）进行评估。研究中，所有维度的 AVE 值均达到了 0.7 以上，CR 值均超过了 0.8，具有较高的收敛效度和组合信度。

3.3. 问卷发放与回收

研究以差异化教学课题为依托，选取 BJ 市 HD 区积极参与实施差异化教学课题项目且为期 2 年的中小学校教师作为研究对象。在 2023 年 7 月-9 月期间，我们通过问卷星平台向教师发放了电子问卷，共收集到 274 份问卷。经过数据筛选，排除 20 份异常填写问卷（答卷时间少于 200 秒或互斥题目答案相同等情况），最终获得有效问卷 254 份，有效率为 92.7%。

4. 结果分析

4.1. 统计与描述性分析

4.1.1. 基本信息统计

为了解教师的信息情况，本研究采用 SPSS.26 进行统计分析。（1）在性别比例上，男女比例分别为 13.00%和 87.01%，中小学教师多以女性为主；（2）在学历层次上，专科及以下 0.40%，本科 63.00%，硕士 35.80%，博士 0.80%，本硕学历居多；（3）在职称结构上，三级教师 4.30%，二级教师 42.90%，一级教师 32.30%，高级教师 19.70%，正高级教师 0.80%，表明教师多为二级以上正高级以下职称；（4）在教龄上，5 年及以下者 27.20%，6-10 年者 20.90%，11-15 年者 13.00%，16-20 年者 10.60%，20 年以上者 28.30%，新手教师和胜任教师较多，成熟教师相对较少；（5）在授课年级上，1-3 年级 23.60%，4-6 年级 47.00%，7-9 年级 16.90%，高中 44.10%，其中 4-6 年级与高中教师占比较高。254 位被调学科背景囊括基础教育阶段 13 个学科，其中数学 29.50%、英语 13.80%、道德与法治 6.70%、地理 5.10%等学科占比较高。

4.1.2. 变量的描述性分析

研究通过描述性统计分析评估了各变量的实际认同程度，包括其重要性、差异性和离散性。分析显示，各变量平均得分多在 4 分左右范围内，考虑到量表为 1-5 分正向计分方式，表明研究对象在各维度的表现普遍处于中等偏上水平。偏度系数绝对值不超过 3，峰度系数绝对值不超过 8，各维度的偏度和峰度系数均在可接受范围内，表明数据分布近似正态。从均值

M和总和来看,教师对教学目标、学习者、教学内容的差异化分析的认同度较高,其次是教学策略设计能力、教学资源设计能力和教学活动设计能力等,而学习者差异化分析JXFX2

($M=2.91, 739$)的认同度较低。从标准差(SD)来看,各项变量显示出较高的稳定性,不同维度之间的认同度波动大致在10%的区间内。综上分析,问卷中各维度的变量数据能够反映出教师对于差异化教学实施效果的认同与区分程度,表现出较高差异化教学效果满意度。

4.2. 结构方程模型分析

4.2.1. 模型的构建及拟合

为探究基础教育教师差异化教学效果影响因素之间的作用关系和路径,研究采用Amos28.0构建了基于关系假设的结构方程模型,并对其进行修正,详见图3。此步骤用于H1、H5、H6、H7假设验证。

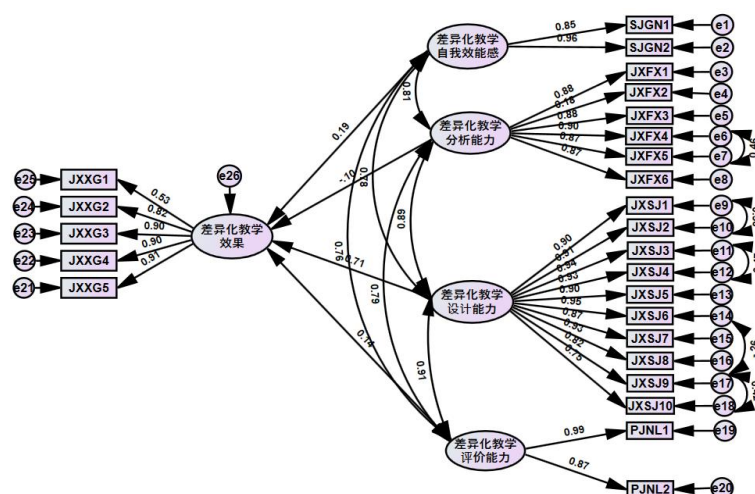


图3 修正结构方程结果图

第一次构建模型适配度卡方自由度比值(CMIN/DF)为6.593,误差均方根(RMSEA)为0.149,IFI(0.811)、TLI(0.790)、CFI(0.810)均低于0.9。故对其进行修正。第一步:差异化教学自我效能感、教学分析能力、教学设计能力、教学评价能力四个潜在变量之间的修正指数(MI)值相对较高,故对其建立相关联系;第二步:识别较高误差项MI值,分别建立e6与e7、e9与e10、e11与e12、e17与e18、e14之间联系,得出模型最终结果:卡方自由度比(CMIN/DF)降至2.588,RMSEA值为0.079,且IFI、TLI、CFI均超过0.9,显示出模型拟合度良好。模型各指标在适配度上呈现理想状态。

4.2.2. 差异化教学组织支持调节变量回归分析

本研究利用SPSS26.0的Process 4.1插件将差异化教学中的组织支持作为调节变量进行回归分析。通过中心化处理降低调节变量的多重共线性。VIF值均低于10,无多重共线性问题。另外,研究对差异化教学组织支持与自我效能感交互项、教学设计能力交互项、教学分析能力交互项以及教学评价能力交互项进行回归检验。其中,组织支持对差异化教学自我效能感交互项($p=0.018$)与教学分析能力交互项($p=0.009$)存在显著关系。故需进一步分析。

4.2.2.1. 差异化教学分析能力和自我效能感受组织支持调节变量的影响分析

研究发现,差异化教学组织支持($z1: \beta=0.049, p<0.001$; $z2: \beta=0.056, p<0.05$)和教学分析能力($z: \beta=0.060, p<0.001$)均显著正向影响差异化教学效果('z、z1、z2'表示中心化作用,下同),假设H11、H5成立。自我效能感($z: \beta=0.038, p<0.001$)也显著正相关于教学效果,假设H1成立。交互项分析显示, $z1$ 交互项($z1$ 组织支持* z 教学分析能力: $\beta=0.077, p<0.001, 95\% CI [0.361, 0.675]$)和 $z2$ 交互项($z2$ 组织支持* z 自我效能感: $\beta=0.056, p<0.05, 95\% CI [0.335, 0.552]$)均正向影响教学效果,表明在组织支持调节作用下随着教师教学分析能力的提升,教学效果增强,故假设H10、H9成立。此外,模型的 R^2 变化量分别为0.577和0.591,表明引入调节变量显著提升对教学效果的解释力。如图4。

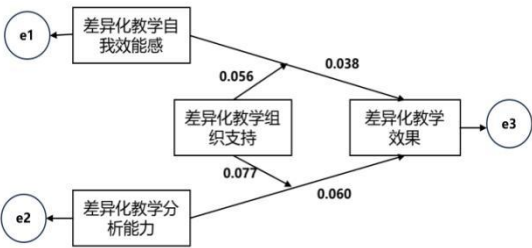


图 4 差异化教学组织支持调节作用模型图

4.2.2.2. 相关关系假设验证

依据 REACH 模型理论，教师自我意愿和技能反思对评估课程、分析学习者、规划与实施课程以及收集数据与评价有这关键作用，也是保障差异化教学的起点的开始（刘莉莉，2020）。故本研究将差异化教学自我效能感与教学分析能力、教学过程设计能力、教学分析能力以及教学评价能力建立联系（如图 3），且模型拟合度更佳，反映出四项指标的相关性。采用双变量相关分析验证其相关性。数据表明，自我效能感与教学分析能力的 Pearson 相关系数 $r=0.857$ ，其相关系数最大，且 $p<0.01$ ，说明两者存在较强显著相关性；同样，自我效能感与教学过程设计能力（ $r=0.734$ ， $p<0.01$ ）、教学评价能力（ $r=0.690$ ， $p<0.01$ ）存在显著正向相关性。其中任意维度处于高需求，则其它维度均相应改变。另外，组织支持与自我效能感也存在正向相关关系（ $r=0.354$ ， $p<0.01$ ）。故假设 H2、H3、H4、H8 成立。

表 1 REACH 模型理论相关性假设验证情况

维度	自我效能感均值	教学分析能力均值	教学设计能力均值	教学评价能力均值
自我效能感	1			
教学分析能力	.681**	1		
教学过程设计能力	.734**	.746**	1	
教学评价能力	.690**	.638**	.857**	1

4.2.2.3. 拟合模型路径关系分析

结合最终修正的结构方程模型（图 3）和表 2，分析表明：（1）自我效能感维度中的两个指标的路径系数均大于 0.7，且自我意愿与反思的路径系数相对较高（ $\beta=1.047$ ， $p<0.001$ ），能较好地反映出教师对差异化教学概念的认知；（2）差异化教学分析能力维度中，三个指标的观测变量路径系数大部分均大于 0.8，除子题项 JXFX2（ $\beta=0.182$ ， $p>0.05$ ），表明部分教师对学习者的差异化分析存在困扰；（3）差异化教学过程设计能力维度中，教学活动创设能力、教学策略设计能力、教学资源设计能力和学习支持设计能力的路径系数均在 0.7-0.9 范围内，且 $p<0.001$ ，数据理想，能够反映出四个维度指标对教学过程设计能力的重要性；（4）差异化教学评价能力维度中，诊断性评价、过程性评价和总结性评价两个指标的路径系数均大于 0.9（ $p<0.001$ ），表明三种差异化教学评价形式正向影响差异化教学效果。

表 2 模型拟合各因素间的路径分析

路径关系	Estimate	S.E.	C.R.	p	路径关系	Estimate	S.E.	C.R.	p
SJGN1<---差异化教学自我效能感	1.047				JXSJ1<---差异化教学过程设计能力	0.916			
SJGN2<---差异化教学自我效能感	0.774	0.112	6.583	***	JXSJ2<---差异化教学过程设计能力	0.917	0.039	25.478	***
JXFX1<---差异化教学分析能力	0.885				JXSJ3<---差异化教学过程设计能力	0.956	0.035	29.378	***
JXFX2<---差异化教学分析能力	0.182	0.147	2.868	0.004	JXSJ4<---差异化教学过程设计能力	0.948	0.035	28.456	***
JXFX3<---差异化教学分析能力	0.852	0.05	19.067	***	JXSJ5<---差异化教学过程设计能力	0.89	0.039	23.361	***
JXFX4<---差异化教学分析能力	0.946	0.043	24.215	***	JXSJ6<---差异化教学过程设计能力	0.937	0.037	27.33	***
JXFX5<---差异化教学分析能力	0.913	0.043	22.247	***	JXSJ7<---差异化教学过程设计能力	0.865	0.042	21.632	***
JXFX6<---差异化教学分析能力	0.829	0.055	18.057	***	JXSJ8<---差异化教学过程设计能力	0.917	0.039	25.452	***
PJNL1<---差异化教学评价能力	0.938				JXSJ9<---差异化教学过程设计能力	0.801	0.053	18.165	***
PJNL2<---差异化教学评价能力	0.913	0.089	13.649	***	JXSJ10<---差异化教学过程设计能力	0.747	0.06	15.892	***

5. 结论与启示

5.1. 研究结论

根据研究结果,假设 H1-H11 均成立。基于拟合路径分析显示:(1) 差异化教学过程设计能力路径系数 ($\beta=0.740$) > 自我效能感路径系数 ($\beta=0.180$) > 教学评价能力路径系数 ($\beta=0.120$) > 教学组织支持路径系数 ($\beta=0.056$) > 教学分析能力路径系数 ($\beta=-0.100$)。(2) 组织支持调节作用下自我效能感正向影响差异化教学效果路径系数 ($\beta=0.056$) < 组织支持调节作用下差异化教学分析能力正向影响教学效果路径系数 ($\beta=0.077$)。故得出以下结论:(1) 差异化教学过程设计能力及自我效能感是影响差异化教学效果的核心与重要因素;(2) 组织支持对差异化教学效果具有双重调节作用:自我效能感与教学分析能力的协同作用。

5.2. 研究启示

5.2.1. 强化差异化教学分析能力, 依托智能技术, 激发教学设计活力

教师在教学内容差异化分析面临困境,而教学过程设计能力的强弱也决定着最终教学效果。REACH 模型理论指出评估课程内容是差异化教学关键。教师在授课前要了解学生个体差异、学习能力水平等,深入研讨课程标准,明确教学目标与内容难度,制定差异化教学计划。但班级授课制使教师在分析学习者、教学目标、教学内容差异时精力和能力受限,则需依赖学校管理层、教育部门等提供的平台、培训和资源支持以促进专业发展。智能技术(如大数据、大语言模型、知识图谱等)在精准教学和个性化学习方面作用显著,教师可利用智能技术平台分析教学内容,了解学生差异化学习特征,结合学习数字画像采用合适教学策略,提升差异化教学分析能力,参与智能教学工具及资源开发反馈,激发教学设计创新活力。

5.2.2. 增强差异化教学组织支持, 形成组织认同, 实现教师专业发展和教育自觉

差异化教学效果受组织支持正向影响,这可用组织支持理论和资源保护理论解释。个体为获取和维护自身资源会动用现有资源争取更多机会(Hobfoll, 1989)。组织支持感是提供额外资源和工具的方式,帮助教师提升能力与实现工作目标。组织支持感强的教师能关注敏感信息,获取提升差异化教学能力及实践性知识的方法,满足社会情感需求,形成对组织支持的认同,转变教学观念,实现教育自觉。增强教学组织支持感是教师专业发展的关键。在区域教育局层面,要倡导差异化教学理念,从知识本位转向知识与素养并重,认可差异化教学成效,回归素质教学,提升教师组织支持获得感,激发教师责任感与使命感;在学校层面,学校管理层应“自下而上”地构建差异化教学愿景,结合学校现状实现走班制,了解教师成长困境与发展目标,提供充足资源和专业培训,建立教师学习社区和协作网络,增强教师交流与合作,完善教育实践激励体系,与教师情感相融,为教师赋能。

5.2.3. 唤醒教师角色意识, 提升自我效能感, 实现教育持续变革的良性生态

教师差异化教学效果的提升依赖于自我效能感的增强。教师的自我效能感源于对自身角色特征、差异化教学理念及能力的深刻理解,以及通过各种途径获取并经过认知加工、反思整合的有效教学实践性知识与技能。教师对差异化教学理念的积极态度是持续激发教学动力的关键。心理学家班杜拉(Bandura, 2006)指出,个体在持续获得外界鼓励与支持时,自我效能感会提升,教师需更多成功和替代经验来增强自我效能感,故差异化教学组织支持的调节作用至关重要。基于此,学校需构建和增强学校文化,营造差异化教学研讨学习氛围,通过提供成功案例、展示教学成果和同行评议等方式来唤醒教师角色意识,增强其成就感和自信心。同时,构建包含诊断性、过程性和总结性评价的全方位、多维度差异化教学评价体系,利用评估和反馈机制持续优化教学实践。教师借助组织激励与支持改进教学,实现课堂增效。只有教师真正参与自我激励、发展和成长的循环,才能形成教育持续变革的良性生态。

参考文献

- 王宽明(2021).基于差异化教学的课程设计探索.教育科学研究,(01), 48-53.
- 王琪(2018).高职院校教师组织支持感与工作满意度关系研究——职业适应的中介作用.中国高教研究,(09), 104-108.
- 加涅,韦杰等.王小明,庞维国等译(2018).教学设计原理(第五版).华东师范大学出版社

- 李瑞 (2024). 生命美学取向教学评价的价值意蕴、时代境遇与实现路径. 中国考试, (07), 36-43.
- 刘美凤, 刘文辉, 梁越, 等 (2022). 差异化教学何以施行: 班内多层次教学方案的设计与实施. 中国电化教育, 2(01), 124-133.
- 刘岗 (2017). 中小学教师差异教学设计观念与行为研究——基于 1929 份调查问卷的探索性分析. 课程·教材·教法, (12), 37—42.
- 刘莉莉, 孔曼 (2020). 变革型领导力与教师组织承诺的关系研究——教师自我效能感的中介效应分析. 华东师范大学学报(教育科学版), 38(07), 97—105.
- 华国栋 (2019). 差异教学的中华文化根基. 教育研究, (4), 114—117.
- 郑建君, 付晓洁 (2018). 中小学教师职业成长机会与知识共享的关系. 教育研究, 39(07), 111—119.
- 姜智, 华国栋 (2004). “差异教学”实质刍议. 中国教育学刊, (4), 54—57.
- 燕学敏, 华国栋 (2020). 差异教学课堂模式的理论建构与实践探索. 教育理论与实践, (17), 3-6.
- Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. Self-efficacy beliefs of adolescents, 5, 1-43.
- EISENBERGER R, HUNTINGTON R, HUTCHISONS, et al (1986). Perceived Organizational Support. Journal of Applied Psychology, 71(3), 500—507.
- Eisenberger, R., Cummings, J. (1997), Armeli, S. Perceived organizational support discretionary treatment, and job satisfaction. Journal of Applied Psychology, 82(6), 812—820.
- Hobfoll, S.E. (1989). Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress. American Psychologist, 44(3), 513—524.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. Preventing School Failure, 52(2), 31-47.
- Tomlinson, C.A., Brighton, C., et al. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature. Journal for the Education of the Gifted, 27(2-3), 119-145.
- Tomlinson, C.A. (2001). How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. http://toolbox2.s3-website-us-west-2.amazonaws.com/acnt_42975/site_42976/Documents/Harrison_PLDiffAnchorActivities.pdf.
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and teacher education, 17 (7), 783—805.