

数智时代地方高师院校教师专业发展路径与风险防范

陈 芳

衡阳师范学院 湖南 衡阳 421010

【摘 要】：受教师教育职能与地方服务属性影响，地方高师院校专业发展既面临知识结构重塑、发展方式转型和校地协同深化的新要求，也存在技术依赖、研修供需错位、数据与算法风险、评价异化等现实问题。对此，应立足地方高师院校师范性、地方性、学术性与数智性相统一的办学特征，从价值引领、能力重构、场景研修、校地协同和数据循证等方面完善教师专业发展机制，并围绕主体边界、数据安全、算法伦理、学术诚信和数字公平构建全过程风险防范体系。

【关键词】：数智时代；地方高师院校；教师专业发展；数字素养；风险治理

DOI:10.12417/2705-1358.26.15.081

1 问题提出

生成式人工智能、大模型、大数据等数智技术加速嵌入教育教学与教师发展，推动教师专业发展由信息化辅助向数智化重构转变。随着《教师数字素养》《教育强国建设规划纲要（2024—2035年）》等政策相继出台，教师不仅需要提升数字技术应用能力，也面临专业角色、能力结构与伦理责任的重新调整。

围绕这一转型，学界已从教师数字素养、专业发展数字化转型、人工智能赋能以及技术风险治理等方面展开研究。祝智庭等提出教师发展应走向“平台化、生态化、实践化”^[1]；吴砥等系统阐释了教师数字素养的内涵与评价框架^[2]；黄涛等构建人工智能增强型教师专业发展模型^[3]；相关研究也逐渐关注算法黑箱、数据失真、主体性弱化等风险^[4]。这些成果为数智时代教师专业发展研究奠定了重要基础。

然而，现有研究对兼具高校教师与教师教育者双重身份的地方高师院校教师关注不足，对技术赋能与风险治理的协同研究亦较为薄弱。基于此，本文分析数智时代地方高师院校教师专业发展的现实梗阻，探索相应的实践路径与风险防范机制，以期地方高师院校教师队伍高质量发展提供参考。

2 数智时代地方高师院校教师专业发展的逻辑转向

2.1 专业知识结构复合化

传统高师院校教师的专业能力主要建立在学科知识、教学知识和教师教育实践知识基础上。数智技术进入教育过程后，教师不仅要回答“教什么”“如何教”，还需判断哪些任务适合人工智能辅助、技术结论是否可信以及教育数据如何规范使用，专业知识由相对稳定的学科体系转向开放、复合和动态更

新的结构。TPACK 框架强调技术、教学法与学科知识的整合，人工智能时代又进一步提出 AI-TPACK 等能力取向^[5]。对于地方高师院校教师而言，关键不在于掌握数字工具本身，而在于将智能技术转化为解决教师教育实际问题的能力，如利用学习分析诊断师范生教学表现、借助人工智能优化教学案例、运用课堂数据开展循证教研等。因此，数智能力已成为教师专业知识结构的重要组成部分。

2.2 专业发展方式场景化

传统教师培训往往具有项目制、阶段性和标准化特点，培训内容与教师真实工作情境之间存在一定距离。数智环境则为教师发展从“离岗培训”走向“在场学习”创造了条件。祝智庭等提出教师数字化学习应更多依托工作场景中的实践学习，魏非等进一步强调场景应用、经验反思和人机协同在数字素养研修中的作用^[6]。这种转向对于地方高师院校尤其重要。教师所面对的问题并不是抽象的技术应用问题，而可能是“怎样分析师范生微格教学录像”“怎样指导县域中小学开展跨学科课程”“怎样利用人工智能支持乡村学校教研”等高度情境化问题。因此，教师专业发展应嵌入课程教学、教育实习、教研服务、科研活动和基础教育指导之中，实现“问题诊断、资源支持、行动实践、数据反馈、反思改进”的持续循环。

2.3 专业发展生态区域化

地方高师院校最显著的组织特性是“地方性”和“师范性”。其教师专业发展不能仅以论文、项目和职称晋升作为内部尺度，还需要通过服务区域教师队伍建设体现外部价值。王德强、陈升雅指出，地方师范院校应依托区域教师教育联盟，形成与基础教育互动互促的教师教育体系^[7]。这意味着地方高师院校

作者简介：陈芳（1990.05-），女，汉族，湖南衡阳，助教，博士，衡阳师范学院，研究方向：教育基本理论与实践。

基金项目：本论文为湖南省教育厅科学研究项目“数智时代地方高师院校教师专业发展路径与风险防范研究”成果（项目编号：24C0351）；湖南省普通本科高校教学改革研究项目“地方师范院校教师教育课程体系反向设计研究——基于毕业生职业发展大数据的证据”（项目编号：2025020011105）成果。

教师的发展场域需要突破大学边界。在数智技术支持下,可以进一步建立“地方政府、高师院校、教师发展机构、中小学、技术平台”协同网络,将区域教师培训、教育实习、教研改革和教育研究连接起来。高校教师既是学习者,也是区域教师专业发展的设计者、研究者和赋能者,其专业成长与区域教育质量提升由此形成双向促进关系。

2.4 专业评价转为数据循证与专业价值并重

数字技术能够持续记录教师课程建设、学习参与、教学行为和专业服务过程,为教师发展评价提供比年度考核更加丰富的数据。但“可量化”并不等于“有价值”。一旦将资源点击率、平台活跃度、AI使用频率等数据直接等同于专业发展水平,就可能形成新的技术主义评价。因此,数智时代教师评价需要实现两个转变:一是由结果评价走向过程性、发展性评价,利用数字画像帮助教师识别发展需求,而非简单进行排名;二是由“数据证明价值”走向“专业价值选择数据”,始终以人才培养质量、教师教育贡献、教育创新能力和区域服务成效作为评价依据,使数据发挥证据作用,而不是成为支配教师行为的目标。

3 地方高师院校教师专业发展的现实梗阻

3.1 技术工具化倾向突出,教师专业主体性面临消解

生成式人工智能显著降低了备课、文本生成、数据分析和资料检索的时间成本,但便捷性也容易形成“认知外包”。当教师将课程设计、文献分析乃至学术判断持续让渡给算法时,技术便可能从“专业能力放大器”转变为“专业判断替代者”。吴军其等已经注意到人工智能对教师专业理念、知识、能力和情意可能产生双重影响。地方高师院校承担未来教师培养任务,其风险还具有放大效应。一名高校教师对AI的不当依赖不仅影响自身专业成长,还可能通过师范生培养进一步传递到基础教育。

3.2 教师数智能力差异明显,培训供给与真实需求错位

地方高师院校教师在年龄、专业、技术经验和教学任务等方面存在明显差异。一些教师已经能够使用大模型进行数据分析、课程设计和科研辅助,另一些教师仍处于工具认知和基础操作阶段。如果继续采用统一课程、统一平台、统一进度的培训模式,容易造成初学者“跟不上”、高水平教师“吃不饱”。当前部分培训仍然存在重工具演示、轻问题解决,重知识传递、轻场景实践的问题。闫寒冰、余淑珍提出教师研修应强调能力本位、差异关注和实践场景^[8],黄涛等则强调根据教师所处专业发展阶段开展个性化支持。

3.3 数智资源建设与教师教育真实场景脱嵌

一些高校数字化建设主要集中在设备采购、智慧教室和平

台上线,但真正能够支持教师教育创新的数据、案例和应用场景不足,出现“平台很先进、使用很传统”的现象。尤其对于地方高师院校而言,如果数字资源建设没有与区域中小学课堂改革和教师发展需求联系起来,就难以体现教师教育特色。与此同时,高校与地方教育行政部门、中小学之间的数据资源往往相互分割。高校教师难以持续获得真实课堂问题和教师成长数据,中小学又难以及时获得高校的专业研究支持,数智技术因而未能真正形成校地协同的连接机制。

3.4 量化评价强化技术绩效,教师发展存在异化风险

人工智能能够生成更加细致的教师画像,但如果学校将其直接用于刚性考核,就可能诱发“为了数据而发展”。教师为了提高平台指标增加无效登录,为增加数字资源数量进行重复生产,甚至将AI生成成果包装为个人创新成果。技术评价由此可能形成新的数字劳动和绩效压力。教师专业发展具有长期性、复杂性和高度情境性,许多重要品质如教育情怀、专业判断、师生交往和实践智慧难以被即时量化。过度追求数据可视化,会遮蔽教师成长中最具有教育意义而又最难测量的部分。

4 数智时代地方高师院校教师专业发展的实践路径

4.1 强化教师主体地位,构建合理的人机协同机制

针对技术工具化导致的教师专业主体性弱化,应重新界定教师与技术的关系。数智技术的价值不在于替代教师判断,而在于拓展其认知、分析与创新能力。地方高师院校应将人工智能素养、数据素养和数字伦理纳入教师专业能力体系,引导教师由技术使用者转向技术的审视者与驾驭者。实践中应合理规划人机边界,资料检索、信息整理和基础数据处理等程序性工作可发挥人工智能的效率优势,而课程目标制定、教学决策、学生评价及师范生专业能力判断等环节,应坚持教师主导和最终负责。通过“机器辅助、教师判断”的协同机制,防止教师因技术依赖而削弱专业能力。

4.2 实施分层分类研修,提升教师发展供给的精准性

针对教师数智能力差异较大、统一化培训与个体需求不匹配的问题,应由标准化供给转向差异化支持。地方高师院校可结合教师学科背景、岗位职责和发展阶段,对技术应用、数据分析、智能教学和数字伦理等能力进行诊断,据此制定分类培养方案。数智能力较弱的教师侧重智能工具使用、信息甄别和数据安全;具备一定基础的教师重点提升智能教学设计、学习分析和数字评价能力;骨干教师则强化数智课程创新、教育研究和区域教师教育引领能力。同时,应将课程建设、师范生培养、教育实习指导和科研创新等真实任务融入研修,使教师在解决实际问题中提升数智能力,增强研修的针对性与实效性。

4.3 突出真实教育场景，推动数智资源与教师实践深度融合

针对数智资源建设与教师教育实践脱节的问题，应由“平台建设导向”转向“教育问题导向”。地方高师院校可围绕师范生培养、课堂教学、教育实习和区域教研等任务，建设数字案例库、教学资源库和实践数据库，使数智资源服务于教学诊断、课程改进和教师成长。教师研修应嵌入真实场景，围绕课程重构、课堂分析、教育实习评价等任务，形成“实践—反馈—反思—改进”的发展机制，促进技术知识向专业能力转化。同时，可依托附属学校、实践基地和区域教师发展机构，推动高校教师与中小学教师协同教研，促进资源与实践双向流动，增强教师专业发展的地方适切性。

4.4 重构发展评价机制，防止技术绩效取代专业价值

针对量化评价可能导致教师发展异化的问题，应弱化单一技术指标，突出教师专业发展的育人价值与实践成效。平台登录、资源上传、人工智能使用频率等数据可作为过程参考，但不宜成为评价教师专业水平的主要依据。地方高师院校应围绕

课程教学、人才培养、教育研究和区域服务等核心职责，构建定量与定性结合的评价体系，将教学观察、同行评价、学生反馈和代表性成果纳入评价。数字画像和学习分析应主要服务于发展诊断，帮助教师发现短板、匹配研修资源，而非用于简单排名和刚性考核。涉及职称评聘、绩效评价等重要事项时，还应强化人工审核与申诉机制，避免算法评价演变为技术控制。

5 结语

数智时代，地方高师院校教师专业发展已由技术能力提升转向知识结构、实践方式与发展机制的整体变革。数智技术拓展教师专业能力的同时，也带来主体性弱化、算法偏差、数据安全和评价异化等风险。对此，应坚持教师主体地位，以真实教育实践为依托，推动数智技术与教师专业发展深度融合，并将伦理规范与风险治理贯穿全过程。数智赋能的关键不在于技术替代，而在于通过人机协同增强教师专业判断、教育创新与实践反思能力，实现“技术赋能”与“教师增能”的统一，提升地方高师院校教师教育及服务区域基础教育发展的能力。

参考文献：

- [1] 祝智庭,林梓柔,魏非,等.教师发展数字化转型:平台化、生态化、实践化[J].中国电化教育,2023,(1):8-15.
- [2] 吴砥,桂徐君,周驰,等.教师数字素养:内涵、标准与评价[J].电化教育研究,2023,44(8):108-114+128.
- [3] 黄涛,黄文娟,张振梅.人工智能何以赋能教师专业发展:理论模型与实践路向[J].现代远程教育研究,2025,37(1):35-44.
- [4] 倪琴,刘志,郝煜佳,等.智能教育场景下的算法歧视:潜在风险、成因剖析与治理策略[J].中国电化教育,2022,(12):93-100.
- [5] 吴军其,吴飞燕,文思娇,等.ChatGPT 赋能教师专业发展:机遇、挑战和路径[J].中国电化教育,2023,(5):15-23+33.
- [6] 倪琴,刘志,郝煜佳,等.智能教育场景下的算法歧视:潜在风险、成因剖析与治理策略[J].中国电化教育,2022,(12):93-100.
- [7] 王德强,陈升雅.论教育强国建设中地方师范院校的职责与使命[J].国家教育行政学院学报,2024,(9):14-23+61.
- [8] 闫寒冰,余淑珍.教师数字素养提升:以研训专业化为底色的数字化实践路径[J].电化教育研究,2023,44(8):115-121.