

■ 学前教师专业发展

聚焦需求侧:找准农村幼儿教师分层研训的关键因子 ——以福建省某县农村幼儿教师保教能力诊断为例

鲍钰清^{1,2}, 廖晶²

(1. 福建幼儿师范高等专科学校, 福建福州 350007; 2. 福建省幼儿教师培训中心, 福建福州 350007)

摘要: 为了提高农村幼儿教师培训的效益, 必须精准地诊断和分析处于不同发展阶段的农村幼儿教师的专业能力水平, 找到关键因子, 针对不同教师迫切需要解决的问题, 进行分层研训。本研究以福建省某县农村幼儿教师为样本, 以教师所在幼儿园的地理位置和等级为分层依据, 设计农村幼儿教师保教能力观察与诊断工具, 在教师的日常工作中, 就教师“环境的创设与利用”“一日生活组织与保育”“游戏活动支持与引导”和“教学活动的计划与实施”四种能力进行诊断, 采用多元线性回归分析和路径分析, 探讨不同能力水平教师在上述四种能力方面的关键因子, 构建农村幼儿教师保教能力的模型, 为农村幼儿教师的差异化专业研训提供依据。

关键词: 农村幼儿教师; 教师保教能力; 关键因子; 分层研训

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)04-0077-11

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.04.011

Focus on the Demand Side: Identify the Key Factors of the Stratified Training of Rural Kindergarten Teachers

—Take an Example of the Diagnosis of Rural Kindergarten Teachers' Nursing and Education Abilities in a County of Fujian Province

BAO Yu-qing^{1,2}, LIAO Jing²

(1. Fujian Preschool Education College, Fuzhou 350007, China; 2. Fujian Preschool Teacher Training Center, Fuzhou 350007, China)

Abstract: In order to make the teacher's training more fruitful in rural kindergarten, it is necessary to accurately diagnose and analyze the professional abilities of rural kindergarten teachers at different stages of development, to clear the key factors, and to conduct hierarchical training for the problems that different teachers urgently need to solve. In this study, as exemplified by rural kindergarten teachers in a county of Fujian Province, based on the geographical location and the level of the kindergarten where the teachers are located, we are going to design a tool to observe and diagnose rural kindergarten teacher's childcare and education abilities in their daily work. There are four abilities in the tool: creation and utilization the environment, organization and childcare of daily life, guidance and support of children's play, design and implementation of teaching activities. Next, we use the method of the multiple linear regression and path analysis of SEM to explore the key factors in the above four abilities of teachers in different levels, and construct a model of rural teacher's childcare and education abilities, providing the basis for the differentiated professional research and training of rural kindergarten teachers.

Keywords: rural kindergarten teachers; teacher's childcare and education abilities; key factors; hierarchical training

收稿日期: 2021-01-29; 修回日期: 2021-02-04

基金项目: 福建省教育科学规划课题(FJJKCG19-091)

作者简介: 鲍钰清, 女, 福建福州人, 福建幼儿师范高等专科学校教师, 福建省幼儿教师培训中心教师; 廖晶, 女, 湖南湘潭人, 福建省幼儿教师培训中心教师。

一、问题的提出

当前,国家高度重视农村地区学前教育发展,自2011年启动“学前教育三年行动计划”后,在农村幼儿教师队伍建设和专业发展上,先后启动了“国培计划”和各省的省培计划。10年间,一方面我国农村幼儿教师的专业水平得到了一定的提升,另一方面,投入的边际效益也在不断减少,农村幼儿教师培训陷入培训效果的“高原期”,教师的专业发展面临“内卷化”困境。“在复杂多变的社会现实与快速推进的基础教育课程改革面前,源于农村教师‘内部诉求’的专业发展面临诸多困境,难以获得实质性突破,止步于低水平的重复与循环。”^[1]分析其原因,尽管面向农村幼儿教师的培训很多,但目前培训仍存在如下问题。

第一,培训课程与教师的实际需求不符。尚伟伟的实证研究表明,教师培训需求是影响农村幼儿园教师培训整体满意度最重要的因素,每满足一个单位的教师培训需求和师资水平,教师对培训不满意的概率将会下降3.86%和6.79%^[2]。然而大规模的集中培训很难做到精准调研,让培训课程满足来自不同地区、不同条件幼儿园教师的需要。培训指导了教师“应该怎样做”,却没有对“我能怎样做”给出令人满意的答案,导致培训在理念触动上的影响大,对能力提高的作用小。

第二,培训课程与贫困农村对学前教育质量的迫切需求不符。杨丽君、黎玲的调查表明,贫困农村对于学前教育质量的首要需求是解决家长劳作的后顾之忧及照顾幼儿在园生活,基本需求是规范安全的环境与称职稳定的教师^[3]。令人矛盾的是,针对生活、环境这一类内容的培训,往往要基于各幼儿园实际开展,针对本园的“真问题”进行教研,而贫困农村幼儿园恰恰缺乏资源自行开展此类的专题研训。

第三,贫困县自身幼教专业指导力量薄弱,无力组织培训,往往将农村幼儿教师组织到异地进行脱岗集中培训,这就造成了工学矛盾的问题,为了保障幼儿园教育工作的正常开展,农村幼儿教师无法经常地、覆盖面广地接受到有质量的培训。

综上,提高农村幼儿教师研训有效性的破解之法在于精准地诊断和分析处于不同发展阶段

的农村幼儿教师的专业能力水平,找到关键因子,针对不同教师迫切需要解决的问题,进行精准的分层研训。研训的主体是农村幼儿教师学习共同体,研训的内容是她们在教育实践中遇到的真问题,研训的场域就是农村幼儿园。但在已有的研究中,多是笼统地以“专业背景缺乏”“专业水平低”来概括农村幼儿教师的专业水平,至于“缺什么”“低在哪”并没有更有针对性的实证研究,这就给精准地实施农村幼儿教师分层研训带来了困难,客观上造成了培训“大一统”“效益低”的结果。

精准地分析农村幼儿教师的分层研训的关键因子面临着两大难点:一是诊断难,即难以找到农村幼儿教师专业发展的真正需求。这是由于教师的专业自觉是其产生对自身专业发展需求清晰认识的前提条件,黄娟娟的研究表明,随着教师的专业发展水平、职称、学历、幼儿园专业引领水平越高,教师“专业自觉认知”、“专业自觉动机”、“专业自觉情感”、“专业自觉行为”的平均数均呈增长趋势,且从地域分布上看,地处中心城区的教师高于近郊高于远郊^[4]。而农村幼儿教师专业认同感不强,专业基础薄弱,自主发展意识淡漠,缺乏幼儿园强有力的专业引领,教师的专业自觉普遍处于较低水平,导致许多研训开展前,尽管采用了问卷、访谈等手段收集教师的研训需求,研训后也进行了相应的评价反馈,但是这些调查结果并不能准确地反馈出农村幼儿教师专业发展的真正需求。二是分层难,即很难找到既科学又简便的农村幼儿教师分层研修依据。一般而言,教师的教龄、职称、荣誉称号被视为区分教师专业发展水平的指标,因其数据便于收集统计,也是教师分层培训常用于学员分层的依据。但这些指标用于区分农村幼儿教师的专业发展水平层次并不适用,这是因为:就教龄而言,我国农村幼儿教师队伍的教龄并不呈现出正态分布的趋势,相反,两极化的现象十分突出。近10年来,由于加快学前教育发展,原有的农村幼儿教师数量不能满足新增入园幼儿的需要,大量缺乏专业背景的年轻教师进入教师队伍。为了快速扩充教师队伍,一些地方也将一些年纪较大但因各种原因不能胜任中小学教学工作的教师转岗为幼儿教师,这些教师尽管教龄较长,但并不能说明他们的专业发展水平更

高。就职称而言,农村幼儿教师队伍不稳定,流动性很强,这与福利待遇低、缺乏编制作为保证有很大的关系,因此职称低或没有机会评职称在农村幼儿教师群体中是非常普遍的现象。就荣誉称号而言,农村幼儿教师缺乏各种参与专业研训、竞赛的平台,其专业水平在各类评比中也处于弱势,有机会取得荣誉称号者更是凤毛麟角。因此,本研究致力于找到农村幼儿教师分层的依据和不同水平层次教师能力的关键因子,为精准施训提供依据。

二、研究设计

(一)抽样方法

本研究以福建省某地处山区的贫困县为例,该县在三年行动计划后,学前教育普及率有了较大提升,学前教育三年毛入园率达97.03%,但由于师资短缺,优质教育资源分布不均,全县各乡镇入园率差异很大,县城所在乡镇的入园率高达341.05%,而偏远乡镇的入园率不到20%。全县取得幼儿教师资格证的教师仅占37%,29岁以下的教师占总数的88.1%,公办在编幼儿教师数量仅为教师总数的42.83%,未评职称教师达到86.71%。教师年轻化、专业背景弱、专业水平低、队伍不稳定是该县农村幼儿教师队伍的基本现状。在本研究中,教师的分层抽样是为了后续开展研训工作的需要,因此分层方法一方面必须考虑到分层依据简便,另一方面则要考虑到利用县、乡、村的行政区划,在地理位置上具有就近开展教师研修的可能性。本研究先根据185份教师专业能力自评问卷的多元线性回归结果,找到教师保教水平的影响因素,然后采用聚类分析,确定教师保教水平的分层,从而最终确定抽样的方法,再按照该方法进行目的性抽样,对11所幼儿园、33名不同水平农村幼儿教师一日保教工作进行观察评定。

(二)研究方法

1. 调查法

本研究分为三个阶段,第一阶段是农村幼儿教师专业能力分层研究,为后续的目的性抽样提供依据。以什么指标来衡量农村幼儿教师的实际专业能力水平,并据此进行诊断分析呢?扎斯特罗(Charles H. Zastow)提出的生态系统模型认为,个人的行为会受到同伴、学校或工作组织等小规模群体的影响^[5]。对于农村幼儿教师而言,由于其普遍缺乏长期、规范、系统的职前培养和在职培训,教师的保教行为受到当地经济条件、制度、教师受教育经历和同伴教育行为的影响更大,这种影响在日复一日的工作中叠加累积,成为一种“缄默知识”,其对教师行为的影响甚至超过了通过专门的学习获得的“显性知识”。本研究据此建立假设,农村幼儿园的所在地、园所的评估等级能反映出幼儿园的保教质量进而反映出幼儿园教师在保教行为中所表现出的专业水平。为验证该研究假设是否成立,本研究发放问卷185份,让教师就自身专业能力进行评价,通过数据分析找到影响教师保教水平的影响因素。

相关分析结果显示,教师的学历、幼儿园所在地、幼儿园等级与其专业能力评价得分呈显著正相关($p < 0.05$),其中幼儿园所在地、幼儿园等级与其专业能力评价得分呈极显著正相关($p < 0.01$)(见表1)。多元线性回归分析结果显示,幼儿园所在地和等级对教师的专业能力评价有显著的预测作用,显著水平分别为0.011和0.033(见表2)。综上,本研究最终以教师学历、幼儿园所在地、幼儿园等级三个因素作为目的性抽样的分层依据,并采用K-均值聚类的方法,确定水平分层数及每一类水平层次教师在学历、幼儿园所在地和幼儿园等级的特征:水平一教师,高中或中专学历,幼儿园地处乡村,幼儿园未评级;水平二教师,大专及以上学历,幼儿园地处乡镇,幼儿园被评为县级示范园;水平三教师,大专以上学历,幼儿园地处县城或县城附近的较大乡镇,幼儿园被评为市级示范园(见表3)。

表1 农村幼儿教师专业能力评价影响因素的相关分析结果

		幼教教龄	学历	职称	职务	办园体制	幼儿园所在地	幼儿园等级
总得分	Pearson 相关性	.213	.262*	.055	.018	.052	.380**	.291**
	显著性(双侧)	.050	.016	.617	.869	.639	.000	.007

** .在 .01 水平(双侧)上显著相关。* .在 0.05 水平(双侧)上显著相关。

表2 农村幼儿教师专业能力评价影响因素的多元线性回归分析结果

	非标准化系数		标准系数	t	Sig.
	B	标准误差	试用版		
幼儿园所在地	1.848	.706	.284	2.616	.011
幼儿园等级	1.438	.662	.236	2.172	.033

a. 因变量: 总得分

表3 农村幼儿教师专业能力水平分层的K-均值聚类分析结果

	聚类		
	1	2	3
学历	1	2	2
幼儿园所在地	1	2	3
幼儿园等级	1	2	3

学历: 1=高中/中专; 2=大专

幼儿园所在地: 1=乡村; 2=乡镇; 3=县城及附近较大乡镇

幼儿园等级: 1=未评级; 2=县级示范园; 3=市级示范园

2. 德尔菲法

第二阶段是农村幼儿教师保教能力观察与诊断指标研究, 本阶段主要采用德尔菲法(Delphi Method)。围绕《幼儿园教师专业标准》中的七个专业能力, 考虑到短期观察调研的可行

性以及后期研训主题和资源的生成, 删去了“激励与评价”“沟通与合作”“反思与发展”三个能力, 聚焦于“环境的创设与利用”“一日生活的组织与保育”“游戏活动的支持与引导”“教育活动的计划与实施”四个和农村幼儿教师日常工作内容密切相关的能力, 并以这四个能力为一级指标, 进一步构建农村幼儿教师保教能力观察与诊断指标体系。德尔菲调查对象为15名经常参与各级各类幼儿园评估和帮助与指导农村幼儿园工作的幼教教研员、园长和教师。先采用开放式访谈调查被访者, 农村幼儿园保教质量评估的关键要素, 再结合刘占兰、高丙成关于我国农村幼儿园教师教育能力的研究^[6]初步拟定指标, 然后采用问卷调查, 让被访者针对指标反映农村幼儿教师保教能力的敏感程度作出判断, 根据被访者选择情况进行数据统计(1分: 非常不敏感; 2分: 不敏感; 3分: 一般敏感; 4分: 敏感; 5分: 非常敏感), 调查问卷信度Cronbach's Alpha系数为0.841, 表示问卷调查形成的指标可信。经过上述研究步骤, 最终形成农村幼儿教师保教能力观察与诊断的指标(见表4)。

表4 农村幼儿教师保教能力观察与诊断指标

一级指标	二级指标	三级指标
环境的创设与利用	a 创设户外环境	a1 创设户外场地; a2 规划户外空间; a3 设置大中型器械; a4 投放小型器械; a5 维护器械的安全性
	b 创设室内环境	b1 创设活动室环境; b2 创设寝室环境; b3 创设卫生间环境; b4 活动区规划; b5 引导幼儿参与环境创设
	c 营造良好班级氛围与心理环境	c1 自我言行调控; c2 给予幼儿自主; c3 师幼互动; c4 引导幼儿构建和谐同伴关系
一日生活的组织与保育	d 生活环节组织	d1 组织来园离园活动; d2 进餐与点心指导; d3 如厕指导; d4 组织过渡环节
	e 保教结合	e1 建立和维持班级常规; e2 随机安全教育
游戏活动的支持与引导	f 投放与调整游戏材料	f1 投放安全的活动材料; f2 投放材料的数量与种类与幼儿年龄相适宜; f3 投放对幼儿学习有促进作用的材料; f4 动态调整材料
	g 观察与指导幼儿游戏	g1 观察的关注点; g2 把握介入时机; g3 使用有效的介入方式; g4 引导幼儿遵守游戏规则
教育活动的计划与实施	h 教学设计与准备	h1 选择教学内容; h2 教学目标设计与达成; h3 教学资源准备; h4 胜任教学所必需的基本知识和技能
	i 教学实施	i1 有层次的活动流程; i2 使用丰富且有效的教学手段; i3 教学中的人际互动; i4 提问与理答
	j 教学与课程的关系	j1 教学活动与其他活动的关系; j2 活动组织实施和教学指导用书的关系

3. 观察评定法

第三阶段根据德尔菲专家提出的指标体系,

进一步完善形成农村幼儿教师保教能力观察与诊断工具。参考ECERS-E^{[7]54-74}、课堂互动评估系

统(CLASS)^[8]、美国高瞻课程《学前教育机构质量评价系统》(PQA)^{[9]47-66}中关于教师行为的水平描述,将每一个三级指标描述为从低到高的三个水平并将整个评价指标赋分:水平一—1分;水平二—3分;水平三—5分,若观察者判断该教师处于水平2和水平3之间,则可以给出4分。然后采用问卷调查,让上述15位德尔菲专家针对教师水平描述的吻合程度作出判断,根据被访者选择情况进行数据统计(1分:非常不吻合;2分:不吻合;3分:一般吻合;4分:吻合;5分:非常吻合),调查问卷信度Cronbach's Alpha系数为0.809,表示问卷调查形成的指标可信。

开展观察评定时,按照本研究第一阶段的研究结果,在该县按照幼儿园的所在地、等级和教师学历进行目的性抽样,抽取水平一幼儿园4所、水平二幼儿园4所、水平三幼儿园3所,每所幼儿园选取小、中、大班教师各一名作为观察与诊断对象,以该园三位教师在各指标上的平均水平作为该园教师保教能力的代表(见表5)。

表5 观察研究对象数量与遴选条件

专业水平	园所数	人数	遴选条件
水平一教师	4所	12人	地处乡村,幼儿园未评级,高中/中专学历
水平二教师	4所	12人	地处乡镇,幼儿园已通过县级示范园评估,大专学历
水平三教师	3所	9人	地处县城或县城附近的较大乡镇,幼儿园已通过市级示范园评估,大专学历

在观察评定时,确保每所园有3位观察者同时进行观察,每次观察时间为一次完整的幼儿园半日活动(上午8时至12时),每次观察结束后,观察者依据上述观察诊断工具对所观察教师的保教能力进行背对背打分,观察者之间不互相交流(在实际调研中,因个别园所路途较远,未能观察到教师组织来园离园活动,故本研究最终数据统计与分析中统一不对指标d1进行统计分析)。经SPSS数据分析,本研究中观察者一致性达0.920,符合观察法中对观察者一致性的要求,说明观察结果可信。

三、研究结果

研究发现,样本县农村幼儿教师保教能力水平不高,在四项保教能力中,环境创设与利用、游

戏活动的支持与引导相对得分较高,一日生活的组织与保育、教学活动的计划与实施得分相对偏低。水平三教师的各方面能力均高于水平二、水平一教师,而水平二与水平一教师的能力水平差异主要体现在环境创设与利用、一日生活的组织与保育、教学活动的计划与实施三方面。在游戏活动的支持与引导方面,水平二、水平一教师的能力水平几乎没有差异(见图1)。四项能力中,不同水平农村幼儿教师的环境创设与利用能力、一日生活的组织与保育两项能力上,得分出现了显著差异(见表6)。

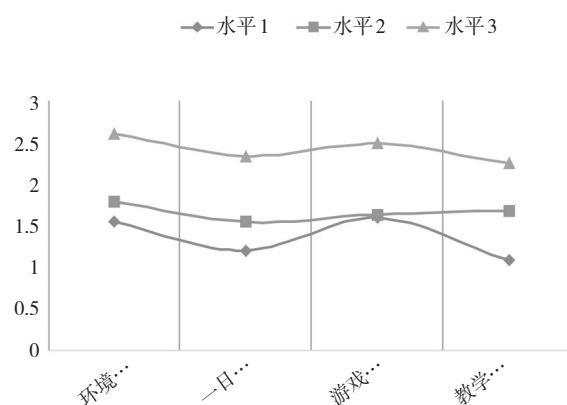


图1 不同水平农村幼儿教师四项保教能力得分

表6 不同水平农村幼儿教师四项保教能力得分的差异

	环境的创设与利用	一日生活的组织与保育	游戏活动的支持与引导	教学活动的计划与实施
显著性	.005**	.003**	.075	.057

(一)农村幼儿教师的环境创设与利用能力

研究发现,在环境创设与利用能力的大多数指标上,水平三教师的得分都优于水平二、水平一教师。值得关注的是,在指标“b1创设活动室环境”上,三个不同水平层次教师的得分差异很小。在指标“a4投放小型器械”上,水平二和水平一教师的得分没有差异。在指标“c1自我言行调控”“c2给予幼儿自主”“c4引导幼儿构建和谐同伴关系”上,水平一教师的得分甚至超过了水平二教师(见图2)。

逐步多元回归线性分析结果显示,对于水平一教师而言,他们环境创设与利用能力的关键因子依次是“创设卫生间环境”“创设寝室环境”和“引导幼儿参与环境创设”, β 值分别为0.873, 0.584, 0.342。对于水平二教师而言,关键因子依次是“引导幼儿构建和谐同伴关系”“维护器械的

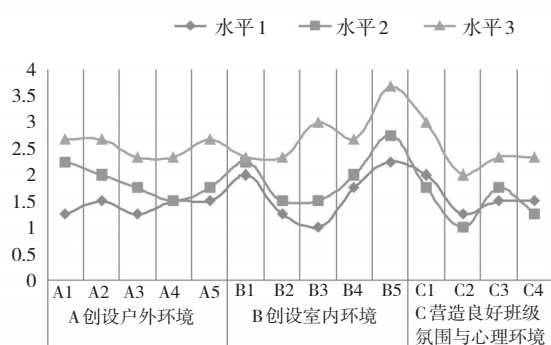


图2 三个水平层次农村幼儿教师的环境创设与利用能力

安全性”和“创设活动室环境”, β 值分别为0.189,0.161和0.160。对于水平三教师而言,关

键因子依次是“师幼互动”“创设活动室环境”和“活动区规划”, β 值分别为0.255,0.170,0.113(见表7)。

(二)农村幼儿教师一日生活组织与保育的能力

研究发现,在指标“d3如厕指导”“d4组织过渡环节”“e1建立和维持班级常规”上,水平三教师的得分显著优于水平二、水平一教师。而在指标“d2进餐与点心指导”“e2随机安全教育”上,三类水平教师的得分总体差异不大。在指标“d4组织过渡环节”上,水平二、水平一教师没有差异(见图3)。

表7 影响不同水平教师环境创设与利用能力的关键因子

		非标准化系数		标准系数	t	Sig.
		B	标准误差	试用版		
水平一	创设卫生间环境	.873	.125	.873	7.006	.000**
	创设寝室环境	1.469	.322	.584	4.558	.020*
	引导幼儿参与环境创设	.498	.162	.342	3.069	.013*
	引导幼儿构建和谐同伴关系	1.141	.148	.189	7.716	.000**
水平二	维护器械的安全性	1.116	.205	.161	5.440	.000**
	创设活动室环境	.849	.173	.160	4.913	.000**
	师幼互动	1.427	.128	.255	11.176	.000**
水平三	创设活动室环境	.998	.159	.170	6.295	.000**
	活动区规划	.801	.184	.113	4.357	.000**

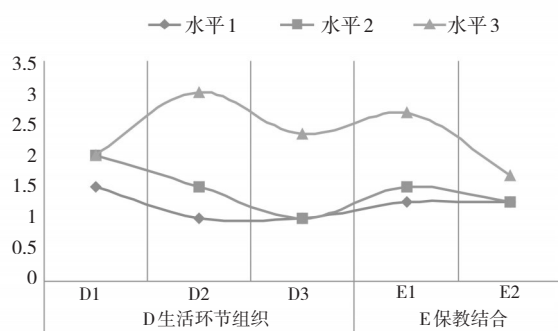


图3 三个水平层次农村幼儿教师的一日生活组织与保育能力

研究发现,对于水平一教师而言,他们一日生活组织与保育能力的关键因子依次是“如厕指导”“进餐与点心指导”, β 值为0.219,0.185。对于水平二教师而言,关键因子依次是“组织过渡环节”“建立和维持班级常规”, β 值为0.290,0.205。对于水平三教师而言,关键因子依次是“随机安全教育”和“建立和维持班级常规”, β 值分别为0.268,0.226(见表8)。

表8 影响不同水平教师一日生活组织与保育的关键因子

		非标准化系数		标准系数	t	Sig.
		B	标准误差	试用版		
水平一	如厕指导	.960	.096	.219	10.008	.000**
	进餐与点心指导	.963	.131	.185	7.323	.000**
水平二	组织过渡环节	1.346	.144	.290	9.350	.000**
	建立和维持班级常规	.901	.112	.205	8.014	.000**
水平三	随机安全教育	1.123	.099	.268	11.323	.000**
	建立和维持班级常规	1.180	.120	.226	9.830	.000**

(三)农村幼儿教师游戏活动支持与引导的能力

研究发现,在游戏活动的支持与引导能力方面,水平三教师的得分优势主要体现在游戏材料的投放上,在观察与指导幼儿游戏方面,水平三教师的得分与水平一、二教师差异不大,差异主要体现在指标“g4引导幼儿遵守游戏规则”上,在指标“g2把握介入时机”上,水平三和水平二教师的得分没有差异,在指标“g3使用有效的介入方式”上,水平二和水平一教师的得分没有差异(见图4)。

研究发现,对水平一教师而言,他们在游戏活动支持与引导能力上的关键因子依次是“投放材料的数量、种类与幼儿年龄相适宜”和“投放安全的活动材料”, β 值为0.765,0.230。对水平二教师而言,关键因子依次是“引导幼儿遵

守游戏规则”“投放对幼儿学习有促进作用的材料”和“动态调整材料”, β 值是0.150,0.134,0.101。对水平三教师而言,关键因子依次是“观察的关注点”“把握介入时机”“使用有效的介入方式”, β 值为0.227,0.186,0.157(见表9)。

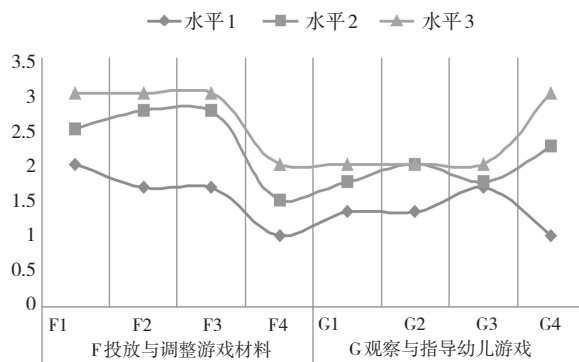


图4 三个水平层次农村幼儿教师的游戏活动支持与引导能力

表9 影响不同水平教师游戏活动支持与引导的关键因子

		非标准化系数		标准系数	t	Sig.
		B	标准误差	试用版		
水平一	投放材料的数量与种类与幼儿年龄相适宜	4.703	.345	.765	13.630	.001**
	投放安全的活动材料	1.187	.268	.230	4.437	.021*
	引导幼儿遵守游戏规则	.800	.164	.150	4.890	.000**
水平二	投放对幼儿学习有促进作用的材料	.958	.225	.134	4.264	.000**
	动态调整材料	.563	.166	.101	3.387	.002**
	观察的关注点	1.272	.112	.227	11.326	.000**
水平三	把握介入时机	.918	.130	.186	7.085	.000**
	使用有效的介入方式	.755	.121	.157	6.229	.000**

(四)农村幼儿教师教育活动计划与实施的能力

研究发现,三个不同水平层次教师教学计划与实施能力的得分差距主要在指标“i2使用丰富且有效的教学手段”和“j2活动组织实施和教学指导用书的关系”上。在指标“h1选择教学内容”“i1有层次的活动流程”“i4提问与理答”上,水平二和水平三的教师得分没有差异。在指标“h3教学资源准备”和“j1教学活动与其他活动的关系”上,水平二教师和水平一教师的得分差异很小(见图5)。

研究发现,对水平一教师而言,在教育活动计划与实施能力上的关键因子依次是“活动组织实施和教学指导用书的关系”“胜任教学所必须的基本知识和技能”, β 值为0.205,0.145。对水平二教师而言,关键因子依次是“活动组织实施和

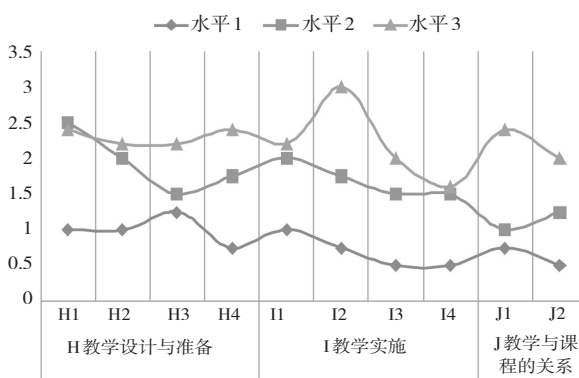


图5 三个水平层次农村幼儿教师的教育活动计划与实施能力

教学指导用书的关系”“使用丰富有效的教学手段”“教学目标的设计与达成”, β 值是0.212,0.212,0.155。对水平三教师而言,关键因子依次是“教学目标的设计与达成”“教学中的人际互动”“有层次的活动流程”, β 值是0.225,0.187,

0.116(见表10)。

表 10 影响不同水平教师教育活动计划与实施的关键因子

		非标准化系数		标准系数	t	Sig.
		B	标准 误差	试用版		
水平一	活动组织实施和教学指导用书的关系	.901	.112	.205	8.014	.000**
	胜任教学所必需的基本知识和技能	.708	.112	.145	6.349	.000**
水平二	活动组织实施和教学指导用书的关系	1.181	.153	.212	7.743	.000**
	使用丰富且有效的教学手段	1.009	.136	.212	7.398	.000**
	教学目标设计与达成	.813	.156	.155	5.203	.000**
水平三	教学目标设计与达成	.865	.195	.225	4.433	.000**
	教学中的人际互动	.922	.122	.187	7.574	.000**
	有层次的活动流程	1.098	.107	.116	10.306	.000**

(四)农村幼儿教师四项保教能力之间的关系

相关分析结果显示,教师在环境创设与利用、教学活动的计划与实施、一日生活组织与保教能力上的得分之间呈显著正相关($p<0.05$),环境创设与利用、游戏活动支持与引导能力上的得分之间呈极显著正相关($P<0.01$)(见表11)。

为探求上述四能力之间的因果关系,本研究进一步使用AMOS建立农村幼儿教师保教能力的四因素模型,采用路径分析法进行分析,以适配度(goodness-of-fit indices)用来判断假设的路径分析模型图与收集到的数据是否吻合,本研究采用卡方值显著水平、卡方自由度比值、GFI值、AGFI值、RMSEA值、ECVI值、NFI值、CFI值、PGFI值、AIC值作为检验假设模型与观测数据是否吻合的指标^{[12]52}。路径分析结果表明:环境创设与利用能力会对一日生活组织与保教能力、教学活动计划与实施能力产生显著影响,环境创设与利用能力对教学活动计划与实施能力的影响,既有直接影响,又包括通过一日生活组织与保教能力作为中

间变量产生的影响,环境创设与利用能力对游戏活动支持与引导能力有极显著影响(见图6)。该模型的所有参数值均达显著或极其显著差异,且主要适配指标均达标(见表12,表13),表示假设模型与实际数据基本契合,模型能反映农村幼儿教师保教能力四因素间的结构关系。

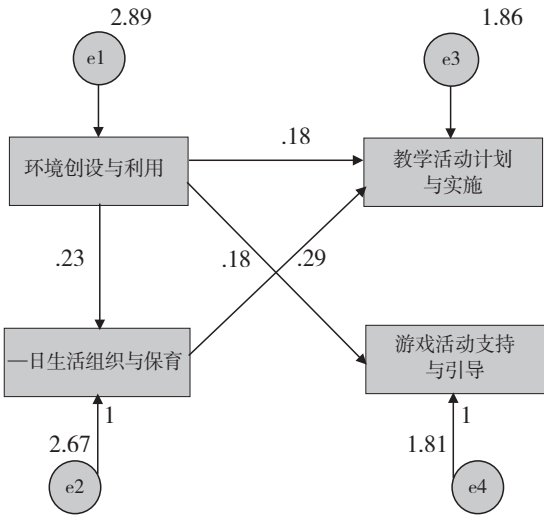


图 6 农村幼儿教师保教能力四因素模型图

表 11 农村幼儿教师四项保教能力间的相关分析结果

		环境总分	生活总分	游戏总分	教学总分
环境总分	Pearson 相关性	1	.232*	.342**	.257*
	显著性(双侧)		.033	.001	.018
生活总分	Pearson 相关性	.232*	1	.140	.257*
	显著性(双侧)	.033		.203	.018
游戏总分	Pearson 相关性	.342**	.140	1	.027
	显著性(双侧)	.001	.203		.810
教学总分	Pearson 相关性	.257*	.257*	.027	1
	显著性(双侧)	.018	.018	.810	

*. 在 0.05 水平(双侧)上显著相关。
**. 在 .01 水平(双侧)上显著相关。

表 12 农村幼儿教师保教能力四因素模型显著性参数

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
生活总分	←	环境总分	.229	.105	2.184	.029	par_1
教学总分	←	环境总分	.177	.090	1.967	.049	par_2
教学总分	←	生活总分	.179	.091	1.965	.049	par_3
游戏总分	←	环境总分	.288	.086	3.339	***	par_4

表 13 农村幼儿教师保教能力四因素模型适配度检验结果

模型	X ²	X ² /df	RMSEA	AGFI	GFI	CFI	NFI	PGFI	ECVI	AIC
M0	p=0.623	2	0.000	0.972	0.994	1.000	0.963	0.919	0.202	16.953
评价标准	p>0.05	1<X ² /df<3	<0.08	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9	越小越好	越小越好

四、讨论与建议

(一)重视结构性要素对农村幼儿教师专业能力提升的保障作用

多项研究表明,当班级规模过大、生师比过高的情况下,教师行为更刻板,对幼儿的积极反馈和社会性刺激减少,控制性行为和消极反馈增加,同伴之间攻击和排斥行为增加^[10]。在本研究中,在“环境创设与利用”能力的指标“c1自我言行调控”“c2给予幼儿自主”“c4引导幼儿构建和谐同伴关系”上,水平一教师的得分甚至超过了水平二教师。这可能与样本抽取的水平二教师所在幼儿园地处乡镇,入园幼儿的班生数比地处乡村的幼儿园多,师幼比减小了,因而教师事务繁忙,在日常工作中比较高控有关。在“一日生活的组织与保育”能力中,水平三教师的得分显著优于水平二、水平一教师,这是因为水平三教师所在的幼儿园基础设施条件优于水平一、二教师,班级教师的配备基本能达到“两教一保”的要求,因而他们有可能分工协作。而水平一、二教师所在的幼儿园普遍师幼比小,导致教师过分要求幼儿整齐划一,如进餐需等待所有餐食分发完毕,教师发令,幼儿才能一起开始吃饭。侯莉敏等的研究表明,结构性要素的质量提升与幼儿园保教的过程质量、结果质量之间并不完全是线性关系。以幼儿园的环境为例,幼儿园学习环境质量

的阈值范围在 4.3~6.0 分之间,幼儿园学习环境质量各要素对幼儿发展结果的预测作用具有一定的复杂性,涵盖了线性和非线性关联,园舍建筑作为一个结构性要素,与幼儿语言/词汇、数学认知发展呈非线性关联^[11]。因此,结构性要素对于教师专业能力的

影响作用可能也存在一个

(二)抓住影响教师专业能力的内在因素开展研训

在确保结构性要素能满足农村幼儿教师专业发展的基本需求之后,围绕各层次教师研训的关键因子精准施训就变得尤为重要。但关键因子并不能直接作为研训的专题,培训者需要解释影响此关键因子出现的内在因素,只有抓住了这个内在因素,教师才有可能迁移应用,研训才是有效的。以“环境创设与利用”能力水平一、水平二教师的关键因子来说,研究发现,忽视生活设施配备是水平一教师的突出问题,如洗手池只配备一个水龙头,由教师控制,幼儿吃饭无法自主洗手,班级没有配备便于幼儿自主取水的饮水机、保温桶等,不利于养成幼儿自主饮水的良好习惯。究其原因,不仅仅是幼儿园基础设施缺乏资金投入的结果,也反映出教师普遍认为环境创设仅有装饰作用,对环境育人理念缺乏足够的认同与践行。而如何营造一个安全的、适合幼儿活动的物质环境和心理氛围是水平二教师的普遍困难。教师多忙于自己的事务,不够关注幼儿的同伴关系,除了口头强调幼儿同伴之间要团结友爱外,只有在幼儿发生同伴冲突时才进行教育。幼儿园不少过道、室内角落都成为了堆放杂物的地方,器械有可能落下引发压伤、踩踏等安全事故,教师在创设活动室环境时,只是尽可能利用空间将活动室和附近的走廊、阳台都设置为活动区,但有的区域的位置根本不便于教师观察到幼儿活动……这些现象都反映出水平二的教师知

道幼儿园环境应该具有育人功能,但他们对幼儿身心发展特点不了解,对幼儿在环境中可能出现的行为缺乏预见性,因而创设的环境并不能满足幼儿安全活动的需要。由此产生水平一、水平二教师的研训专题,分别是“幼儿园环境的育人作用”和“幼儿身心发展特点对幼儿园环境的要求”。

(三)关注在相同关键因子上不同水平教师的能力表现

研究发现,有些不同水平教师可能在同一个能力上具有相同的关键因子。例如在“环境创设与利用”能力上,水平二、三教师的共同关键因子是“创设活动室环境”,在“一日生活的组织与保育”上,水平二、水平三教师的共同关键因子是“建立和维持班级常规”,在“教学活动的设计与实施”能力上,水平一、二教师共同关键因子是“活动组织实施和教学指导用书的关系”,水平二、三教师的共同关键因子是“教学目标设计与达成”。在同一个关键因子上,不同水平层次教师的能力表现并不相同。以“教学目标设计与达成”为例,水平二教师教学目标的达成度低,是因为教师的组织能力弱,往往是应用单一的教学手段(如教师讲解示范,幼儿模仿)带领幼儿朝预设的方向活动,在体育、科学探究等以幼儿自主操作为主的活动中,教师需要花费较多时间维持秩序,往往只有一小部分幼儿能达成目标,很多幼儿游离于教学活动外。而水平三教师教学目标达成的问题不在组织水平,而在教师选用了对于小班幼儿难度过高的6/8拍曲子,当被问及选择该乐曲的原因时,教师回答“这首曲子好听、有趣”,没有考虑教学内容与该年龄段幼儿是否适宜。

(四)优先提高教师的环境创设与利用能力能取得较好的培训效益

农村幼儿教师保健能力的四因素模型揭示了教师的环境创设与利用能力将对其他保教能力产生显著影响,因此在农村幼儿教师研训中,可以优先开展幼儿园物质环境与心理环境创设方面的培训课程,这将对提高培训的综合效益产生积极影响。瑞吉欧教育认为环境包含教育性的信息和对互动的经验以及建构式的学习产生刺激。教学中的互动是否有效,有赖于环境中的

各个要素是否具有教育的成分,是否充分地参与到教育过程中,是否有助于互动的产生,是否有益于幼儿在“做”的过程中知识的建构等^{[13]90}。高质量、支持性的教室环境能够更好地促进学前儿童投入到班级的一日活动中。而农村幼儿园普遍面临的现实是:一方面环境单一,班级幼儿无所事事,消极行为频发,另一方面班额大、师幼比小,教师要将全部的时间与精力都投入到看护幼儿上,以减少其发生消极行为。因此教师给予幼儿自主的机会很少,包办代替较多。因此,如何将教师从日复一日“看管”幼儿的工作中解放出来,显得非常重要。美国幼儿园社会性情绪教育的金字塔层级模型指出:创设高质量、支持性的环境有助于幼儿发展出积极行为,与“创设高质量、支持性的环境”相关的教育实践包括但不限于:制订发展适宜和平衡的活动安排,明确告知学前儿童一日活动的具体流程,组织学前儿童的过渡环节,给学前儿童提供自主选择的机会,向学前儿童发出明确的指令,和提供能够让学前儿童积极投入的教育活动等^[14]。因此,在创设物质环境时,若教师能预先考虑幼儿在活动中的需求与行为特点,并据此来科学合理地规划班级活动区的位置、面积,杜绝安全隐患,就能通过环境暗示幼儿形成良好的班级常规,大大提升班级过渡环节的效率,从而对一日生活的组织与保教产生积极影响。另一方面,上述在物质环境创设中体现教师敏感性与前瞻性的做法,也有助于培养幼儿的自主性,让教师从繁琐而紧张的事务性工作中解放出来,这样教师才能有机会观察与指导幼儿的游戏,进行深入有质量的师幼互动,从而提高教师支持与指导幼儿游戏的能力。秦旭芳、高丙成的研究发现,综合发展型幼儿教师在教学过程中不断寻求适合学生需要的新的教学方法与教学技巧,表现出灵活、创新、高效的教学能力。整合提升型幼儿教师的教学计划缺乏灵活性,教学只是教案的机械展开,整个教学过程生硬地随自己的计划而运转,在教学中与幼儿的交流互动也需要进一步发展提高。交流缺失型幼儿教师比较重视课前计划的制定和实施,他们最缺少的是在教学过程中与幼儿进行有效地沟通交流^[15]。这说明,教师与幼儿交流互动的水平几乎决定了教学效果,因此,师幼互动作为班级心理环境的

一个指标,其质量可以预测教师计划与实施教学活动能力,而长期的高质量师幼互动不但能增加师幼关系的亲密度,更能启迪幼儿的思维,锻炼幼儿的语言表达能力,增加教师对幼儿兴趣、已有知识经验和学习风格的理解,提高教师的反思水平。

[参考文献]

- [1] 石耀华,余宏亮.农村幼儿教师专业发展的“内卷化”困境与消解[J].教育科学研究,2015(10):72-76.
- [2] 尚伟伟.农村幼儿教师培训满意度及影响因素的实证研究[J].当代教师教育,2015(6):66-72.
- [3] 杨莉君,黎玲.精准扶贫:合理满足贫困山区对学前教育质量的需求[J].湖南师范大学学报,2019(11):100-107.
- [4] 黄娟娟.幼儿园教师专业自觉现状及相关因素分析[J].全球教育展望,2013(4):42-88.
- [5] 张世娇,王晓莉.教师韧性研究的新视角:社会生态系统理论[J].教师教育研究,2017(11):123-127.
- [6] 刘占兰,高丙成.农村幼师看家本领急需长高[N].中国教育报,2015-03-01(001).
- [7] Kathy Sylva, Iram Siraj-Blatchford, Branda Taggart. 幼儿

学习环境量表(ECERS-E)[M].李娟,肖湘宁,译,上海:华东师范大学出版社,2015.

- [8] 韩春红,周兢.课堂互动评估系统评介及应用展望[J].全球教育展望,2013(11):29-38.
- [9] 高瞻教育研究基金会.高瞻课程的理论与实践:学前教育机构质量评价系统[M].霍力岩,译.北京:教育科学出版社,2018.
- [10] 李克建,胡碧颖.国际视野中的托幼机构教育质量评价[J].比较教育研究,2012(7):15-20.
- [11] 侯莉敏,罗兰兰,吴慧源.幼儿园学习环境质量与幼儿发展结果的相关分析及其阈值效应[J].学前教育研究,2021(1):29-42.
- [12] 吴明隆.结构方程模型——AMOS的操作与应用[M].重庆:重庆大学出版社,2010.
- [13] 刘晓东,卢乐珍.学前教育学[M].南京:江苏教育出版社,2004.
- [14] FOX L, CARTA J, STRAIN P S, et al. Response to intervention and the Pyramid Model[J]. Infants & Young Children, 2010(1):3-13.
- [15] 秦旭芳,高丙成.幼儿教师教学策略结构、类型及特点[J].心理发展与教育,2012(5):510-515.

[责任编辑 任丽平]

(上接第48页)

[参考文献]

- [1] 冯晓霞.幼儿园课程[M].北京:北京师范大学出版社,2001.
- [2] 王燕.主题背景下区域游戏活动的优化对策[J].学前教育研究,2019(5):81-84.
- [3] 秦元东,陈芳.如何有效实施幼儿园主题性区域活动[M].北京:中国轻工业出版社,2013.
- [4] 甄丽娜.幼儿园主题课程生成路径探索[J].陕西学前师范学院学报,2018,34(8):1-4.
- [5] 姚素慧.蒙台梭利的“有准备的环境”思想及其对幼儿教育的启示[J].青春岁月,2016(9):169.
- [6] 宗智智.例谈“火红的中国”主题背景下的学习性区域环境创设[J].小学科学(教师版),2015(11):172.
- [7] 郑玉玲.皮亚杰游戏理论对幼儿教育的借鉴意义[J].漳州师院学报,1995(3).60-64.
- [8] 冯秀明.多元智能理论在幼儿教育中的应用[D].呼和

浩特:内蒙古师范大学,2011.

- [9] 郭庚健.皮亚杰认知发展理论对幼儿教学的意义和启示[J].教育教学论坛,2014(12):269-270.
- [10] 李雅琴,周晓霞.主题·融合 幼儿园区域活动设计[M].南京:南京师范大学出版社,2015.
- [11] 赵冠娇.支持幼儿自主学习的科学区材料及投放策略研究[D].哈尔滨:哈尔滨师范大学,2019.
- [12] 岳玉洁,张华玲.材料结构性及投放方式对幼儿专注力的影响研究[J].陕西学前师范学院学报,2021,37(1):64-70.
- [13] 陈英华.主题背景下幼儿园区域材料投放的策略探讨[J].课程教育研究,2018(2):219-220.
- [14] 陈翔宇.提升幼儿园区域材料适宜性的行动研究[D].开封:河南大学,2019.

[责任编辑 王亚婷]