

■ 学前教育专业发展

本科高校学前教育专业学生教育实践胜任力分析

李 泉^{1,2}

(1.中国人民大学教育学院,北京 100872;2.河北科技师范学院教育学院,河北秦皇岛 066004)

摘要:教育实践是学前教育专业学生专业学习与发展的主要内容,也是提升幼儿园教师职前培养质量的关键环节,有必要深入探究学前教育专业教育实践效果的影响因素。笔者运用文献分析法和行为事件访谈法(BEI)建构了学前教育专业学生教育实践胜任力指标体系;采用决策实验室分析法(DEMATEL)确定了指标体系中各能力因素的相互影响关系。结果表明,“师德践行”“沟通能力”“学习能力”“反思能力”“观察反馈”“信息技术”“自我认知”“职业认知”和“职业情怀”9项能力因素是原因因素,应予以重视。学前教育专业学生及培养学校应加强学生身份成长中的认同感培养,构建教育实践中的学习共同体,重视实践操作中的个性化指导,完善教育实践中的表现性能力测度。

关键词:教育实践;胜任力;行为事件访谈法;决策实验室分析法

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)05-0073-09

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.05.011

Research on the Educational Practice Competence of College Students Majoring in Preschool Education

LI Quan^{1,2}

(1.School of Education, Renmin University of China, Beijing 100872, China;

2.School of Education, Hebei Normal University of Science and Technology, Qinhuangdao 066004, China)

Abstract: Educational practice is an important part of the professional learning and development of preschool education students, and it is also a key link to improve the quality of preschool teachers' pre-service training. It's necessary to deeply explore the influencing factors of the effectiveness of students' educational practice. By using the method of literature analysis and Behavior Events Interview (BEI), this paper constructed an educational practice competency index system. Decision-making Trial and Evaluation Laboratory (DEMATEL) was used to determine the relationship between various ability factors in the indicator system. The results showed that teacher's professional ethics, communication ability, learning ability, reflection ability, observation and feedback skills, information technology capability, self-cognition, professional cognition and professional feelings are the cause factors, which should be paid more attention to. Universities and training schools should strengthen the cultivation of students' professional identity, build a learning community in educational practice, attach importance to personalized guidance in practice activities, and improve the performance assessments in educational practice.

Key words: educational practice; competency; BEI; DEMATEL

收稿日期:2022-03-10;修回日期:2022-03-16

基金项目:全国教育科学“十三五”规划教育部青年课题(EEA180478)

作者简介:李泉,女,河北石家庄人,河北科技师范学院教育学院讲师,中国人民大学教育学院博士研究生,主要研究方向:学前教育教育。

一、问题提出

本研究所谓教育实践是指职前教师培养学校按照教育教学计划安排学生(准教师)到实习学校(幼儿园等教育机构)进行教育教学相关实践活动的过程^{[1]2-3, [2]26-27}。教育实践以学生(准教师)为主体,依据活动开展的内容、时长、组织形式等可分为不同类型。教育实践的内涵包括对学生(准教师)知识技能、实践反思、专业能力发展以及职业认知等方面的要求^{[3]150, [4]}。教育部印发的《教师教育课程标准(试行)》(2011年10月)和《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》(2017年10月)等文件规定,幼儿园教师职前培养的教育实践时长为18周,主要包括教育见习、教育实习2个阶段^[5-6]。教育实践被视为教师教育的重要内容与必要环节。从培养学校的角度来看,教育实践活动是其教学效果的综合体现;从学生(准教师)的角度来看,教育实践活动的目的在于获得连接理论知识与实践活动的经验,并逐步实现从学生到教师的角色转化^{[7][8]22, [9]}。

在影响学生(准教师)教育实践效果的内部因素方面:有研究指出,学生(准教师)参加教师教育培训项目的效果与其对教育实践活动的期望、教学效能感、对学生学习的责任感、实习计划安排显著相关^[10]。在影响学生(准教师)教育实践效果的外部因素方面:有研究者通过对教师教育项目实施的评估发现,学生在教育实践过程中得到的指导、监督和支持会影响其教育实践的质量^[11]。学生参与教育实践的时长、培养院校与实习学校(幼儿园)的合作方式、教育实践的内容设置、指导教师的投入程度等因素会影响学生与指导教师的关系和教育实践的效果^[12-15]。实践结果表明,教育实践活动的客观结构并不是预测活动成功的决定因素,不同类型的教育实践项目中均有表现优异的例子^[16]。即使在相同的情境中,学生在实践过程中的表现与学习效果是有较大差异的,而差异自身也是培养院校进行各种类型评价的依据。由此,为明确学前教育专业教育实践的重点内容,为教育实践的评价提供依据,有必要对学生教育实践的关键能力进行深入分析。

麦克莱兰将胜任力(competency)定义为在工

作中区分优秀人员的深层特征,包括不同的动机表现、人格特征、态度以及特定领域的知识技能^[17]。概言之,胜任力的内涵包括“指向特定工作岗位的绩效”“包括动机、个性、技能、知识、态度或价值观等个人特征”“能够区分优秀和一般表现”3项内容^[18-19]。胜任力模型构建一般包括定义绩效标准、选取分析绩效标准样本、进行行为事件访谈(获取胜任素质模型的行为素材)、建立胜任素质模型、验证胜任素质模型等步骤^{[20]5, 39-41}。有研究提出,教师胜任力包括教师能力、知识、自我意象、动机以及人格特点等^[21]。对幼儿园教师的胜任力研究指出,沟通与交往、专业知识与技能、自我意象、追求卓越、成就能力等是鉴别性胜任特征,教师的个人特质是基准性胜任特征^[22]。对学前教育专业学生在教育实践中关键能力的研究可借鉴“胜任力”研究的方法和思路。本研究共包括3项子研究,一是结合文献分析法,采用行为事件访谈法(Behavior Events Interview, BEI)面向学前教育专业学生进行了调查,建构了学前教育专业学生教育实践胜任力指标体系;二是采用决策实验室分析法(Decision-making Trial and Evaluation Laboratory, DEMATEL)分析了学生教育实践胜任力的综合影响指数,明确了影响学生教育实践表现的原因因素与结果因素;三是依据前两项研究的结果为学前教育专业学生和培养学校提供了教育建议。

二、胜任力指标体系构建

已有研究多将学前教育专业学生教育实践相关能力概括为:幼儿保教知识、游戏活动能力、教育活动能力、环境创设能力、保育工作能力等^[23]。调查发现,学生(准教师)在教育实践活动中更需要接受沟通技巧、课堂管理、材料使用和评价方法的应用培训^[24]。笔者在本研究中依据教育实践和学生学习的特点,结合《学前教育专业师范生教师职业能力标准(试行)》及已有研究,对学前教育专业学生的教育实践能力因素进行了归类,主要包括:环境创设能力、保育活动能力、游戏活动能力、教育活动能力等以幼儿园主要活动形式划分的能力因素;师德践行能力、沟通能力、学习能力、反思能力、观察反馈能力、信息技术能力、职业认知等基础性能力因素。

行为事件访谈法是一种开放的、行为回顾式探索技术^[25]。笔者从4所地方师范院校(河北省3所、山东省1所)中各选择4名参加过教育实践活动的四年级学生(共16名)作为研究对象进行了调查。访谈中要求访谈对象列出他们在教育实践中发生的关键事例,包括成功事件、不成功事件各3项,并且让被访谈者详尽地描述整个事件的起因、过程、结果、时间、相关人物以及影响等。同时也要求被访谈者描述自己当时的想法或感想,例如是什么原因使被访谈者产生类似的想法以及被访谈者是如何达成自己的目标等的。在征得被访者同意后,笔者对访谈过程进行了全程录音,每次访谈的时长在45分钟左右。访谈结束后,笔者将访谈录音转化为文字,并对访谈内容进行编码分析,提炼出了学生教育实践活动的的能力因素。结果显示,在文献分析归纳的能力因素之外,学生的自我认知、成长动力、对实习身份的认知等能力因素亦是影响其教育实习效果的因素。由此,结合文献分析和行为事件访谈的结果,笔者确定了“学前教育专业学生教育实践胜任力指标体系初稿”。

依据指标体系(初稿),拟定了学前教育专业学生教育实践胜任力指标适宜性判断调查问卷。采用李克特5级量表法(Likert scale)将各项指标的适宜性确定为5个级次,分别用1~5分表示非常不适宜、不适宜、一般、较适宜、非常适宜。若某项指标得分均值低于本级次0.5分(含)以下,视为本级次;若高于本级次0.5分(不含)以上,视为上级次^[26]。而后将适宜性评价问卷送达决策小组的各位成员进行适宜性判断。决策小组由5位专家教授组成(包括3名教授、2名副教授;学前教育专业3名,教师教育专业2名;高校教师4名,幼儿园领导1名)。由各位成员依据自己的研究及工作经验,对各项指标进行适宜性判断,并给出审核意见。依专家意见修订后再次送达专家审核。如此循环3次,得到了各项指标的适宜性得分均值,具体如表1所示。

依据专家判断的结果,将“保育活动”指标细化为了“日常照料”及“应急保护”两项指标。最终确定了“高校学前教育专业学生教育实践胜任力指标体系”正式稿。指标体系共包括3个维度,16项指标。其中“集体归属”维度包括6项指标,

“身份成长”和“实践操作”维度各包括5项指标。具体如表2所示。

表1 指标适宜性判断结果

一级指标	二级指标	适宜性均值		
		第一次	第二次	第三次
基本能力	师德践行	4.40	4.40	4.40
	沟通能力	4.60	4.60	4.60
	学习能力	4.00	4.20	4.20
	反思能力	4.20	4.20	4.20
	观察反馈	4.60	4.60	4.60
	信息技术	4.00	4.00	4.00
实践操作	环境创设	3.80	3.80	3.80
	保育活动	4.00	—	—
	日常照料*	—	4.20	4.20
	应急保护*	—	3.80	3.80
	游戏活动	4.40	4.40	4.40
	教育活动	4.00	4.00	4.00
身份成长	自我认知	4.20	4.20	4.40
	成长动力	4.20	4.20	4.20
	职业认知	4.00	4.00	4.00
	职业情怀	4.00	4.00	4.00
	身份认知	4.40	4.40	4.40

注:*为第二轮判断新增指标。

表2 学前教育专业学生教育实践胜任力指标体系

维度	编码	胜任力指标
集体归属	a ₁	师德践行
	a ₂	沟通能力
	a ₃	学习能力
	a ₄	反思能力
	a ₅	观察反馈
	a ₆	信息技术
实践操作	a ₇	环境创设
	a ₈	日常照料
	a ₉	应急保护
	a ₁₀	游戏活动
	a ₁₁	教育活动
	a ₁₂	自我认知
身份成长	a ₁₃	成长动力
	a ₁₄	职业认知
	a ₁₅	职业情怀
	a ₁₆	身份认知

各项指标的具体定义如下:“师德践行”指遵守相关法律法规,认同并能在教育工作中践行社会主义核心价值观,理解立德树人和具体师德准则的内涵并能在实践中遵行,立志成为“四有”(理想信念、道德情操、扎实学识、仁爱之心)好教

师。“沟通能力”指为开展幼儿园工作,妥善处理与幼儿、家长、同事、同行、专家等的关系,促进彼此理解,达成协作目标的能力。“学习能力”指为促进自身专业发展,用恰当的方式进行自主学习、合作学习的能力。“反思能力”指为改进教育教学效果,进行自我诊断,并提出改进思路的能力。“观察反馈”指为促进幼儿发展,在实践中对幼儿的行为表现进行观察、分析、评价与反馈的能力。“信息技术”指为满足信息时代对人才培养的新要求,在工作中安全、合法与负责任地使用信息与技术的能力。“环境创设”指能够创设安全、适宜、全面的物质与心理环境,提供和制作适合的玩教具和学习材料,构建和谐、和谐的师幼、幼幼关系。“日常照料”指为保障幼儿的身心健康,在了解幼儿照料相关知识的基础上,安排和组织幼儿园一日生活,开展班级常规工作的能力。“应急保护”指突发事件发生时保护幼儿安全的能力。“游戏活动”指了解幼儿游戏类型和主要功能,能够为幼儿提供合理的游戏空间、时间、材料,观察、分析并支持幼儿在游戏中身体、认知、语言和社会性等多方面发展。“教育活动”指能够依据幼儿兴趣需要、年龄特点和相关规定选择教育内容,设计教育活动方案,恰当地实施教育活动并能根据幼儿表现和需要给予适宜的反馈与指导。“自我认知”指对个人个性特征、能力特点、情绪情感等方面的感知。“成长动力”指学生在专业学习和发展方面的动力强度。“职业认知”指对幼儿园教师职业的特点、规范、发展等方面的感知。“职业情怀”指热爱教育事业,了解学前教育的价值与意义,了解幼儿园教师工作的特征,自身修养良好,能在实践中贯彻科学的儿童观、教育观,关爱幼儿,用心从教。“身份认知”指对实习教师的能力特点、行为规范、专业发展等方面的感知。

三、胜任力综合影响指数分析

(一)方法与过程

为深入分析影响学前教育专业学生教育实践效果的关键能力因素,需要对胜任力指标体系各项能力因素间的相互影响关系进行分析。本研究运用决策与实验室分析法分析了学前教育专业教育实践各项胜任力的影响度、被影响度、

原因度和中心度等综合影响指数,明确了各因素之间的因果逻辑关系。具体过程包括4个步骤。

步骤1:建立学前教育专业学生教育实践胜任力直接关联判断表,以问卷形式送达决策小组(同适宜性判断调查)各位专家,由其判断各胜任力因素之间的相互影响度 a_{ij} ($i=1, \dots, n, j=1, \dots, n, i \neq j, n=16$)。 a_{ij} 的取值范围为0~3。0, 1, 2, 3分别表示*i*因素(a_i)对*j*因素(a_j)没有影响、影响一般、影响较大、影响极大。而后,对调查结果进行统计,求得各项目的平均值并取整数,得到完整的直接影响矩阵*A*。

步骤2:对直接影响矩阵*A*的行分别求和,除以最大的行和,得到学前教育专业学生教育实践胜任力因素的标准化矩阵*G*。计算公式为:

$$G = \frac{1}{\max_{1 \leq i \leq n} \sum_{j=1}^n a_{ij}} A$$

公式中:*G*为胜任力因素标准化矩阵; a_{ij} 为各胜任力因素间的相互影响度;*A*为直接影响矩阵;*i*与*j*分别表示某因素($i=1, \dots, n, j=1, \dots, n, i \neq j, n=16$)。

步骤3:建立学前教育专业学生教育实践胜任力的综合关联矩阵*T*,用以比较和描述各因素的综合影响值。计算公式为:

$$T = G(I - G)^{-1}$$

公式中:*T*为胜任力因素综合关联矩阵;*G*为胜任力因素标准化矩阵;*I*为单位矩阵(即主对角线上均为1,其余元素均为0的正方矩阵,记作*I*), $I = \text{diag}(1, 1, \dots, 1)$ 。

步骤4:确定各胜任力因素对应的综合影响指数。矩阵*T*中某胜任力因素的行和为该因素的影响度(Influence Degree, ID),列和为该因素的被影响度(Influenced Degree, IDD)。某胜任力因素的影响度和被影响度之差为该因素的原因度(Reason Degree, RD),若某因素的原因度值大于零,则判定其为“原因因素”;若原因度值小于零,则判定其为“结果因素”。某阻碍因素的影响度和被影响度之和为该因素的中心度(Centrality Degree, CD),中心度越大表明该因素与其他因素的关系越密切。

经上述步骤,获取学前教育专业学生教育实践胜任力综合影响指数的分析结果,如表3

所示。

表3 学前教育专业学生教育实践胜任力综合影响指数分析结果

维度	编码	指标	ID	IDD	RD	CD
集体归属	a ₁	师德践行	0.242	0.170	0.072	0.412
	a ₂	沟通能力	0.153	0.085	0.068	0.238
	a ₃	学习能力	0.168	0.083	0.085	0.251
	a ₄	反思能力	0.217	0.108	0.108	0.325
	a ₅	观察反馈	0.198	0.180	0.018	0.379
	a ₆	信息技术	0.056	0.020	0.036	0.075
	a ₇	环境创设	0.027	0.110	-0.083	0.138
实践操作	a ₈	日常照料	0.038	0.173	-0.134	0.211
	a ₉	应急保护	0.036	0.153	-0.117	0.188
	a ₁₀	游戏活动	0.137	0.207	-0.070	0.344
	a ₁₁	教育活动	0.149	0.207	-0.058	0.356
	a ₁₂	自我认知	0.210	0.110	0.100	0.321
身份成长	a ₁₃	成长动力	0.096	0.125	-0.029	0.221
	a ₁₄	职业认知	0.209	0.194	0.016	0.403
	a ₁₅	职业情怀	0.166	0.165	0.001	0.331
	a ₁₆	身份认知	0.162	0.174	-0.013	0.336

注:ID(Influence Degree)表示影响度,IDD(Influenced Degree)表示被影响度,RD(Reason Degree)表示原因度,CD(Centrality Degree)表示中心度。

(二)结果与分析

由表3可见,学前教育专业教育实践各项胜任力的影响度从高到低排列依次为:a₁>a₄>a₁₂>a₁₄>a₅>a₃>a₁₅>a₁₆>a₂>a₁₁>a₁₀>a₁₃>a₆>a₈>a₉>a₇。“师德践行”“反思能力”“自我认知”和“职业认知”4项因素影响度均超过0.20。其次,“观察反馈”“学习能力”“职业情怀”“身份认知”“沟通能力”“教育活动”和“游戏活动”7项因素的影响度均超过0.10。“成长动力”“信息技术”“日常照料”“应急保护”和“环境创设”5项因素的影响度均低于0.10。

各项胜任力因素的被影响度从高到低排列依次为:a₁₀>a₁₁>a₁₄>a₅>a₁₆>a₈>a₁>a₁₅>a₉>a₁₃>a₇>a₁₂>a₄>a₂>a₃>a₆。“游戏活动”和“教育活动”2项因素的被影响度均超过0.20。其次,“职业认知”“观察反馈”“身份认知”“日常照料”“师德践行”“职业情怀”“应急保护”“成长动力”“环境创设”“自我认知”“反思能力”11项因素的被影响度均超过0.10。“沟通能力”“学习能力”和“信息技术”3项因素的被影响度均低于0.10。

有9项胜任力因素的原因度大于零,可判定为原因因素。其中,“反思能力”和“自我认知”2项因素的原因度大于0.10;“学习能力”“师德践

行”和“沟通能力”3项因素的原因度大于0.05;“信息技术”“观察反馈”“职业认知”和“职业情怀”4项因素的原因度低于0.05。有7项因素的原因度小于零,可判定为结果因素。其中,“日常照料”的原因度最低(-0.134),“应急保护”次之(-0.117),“环境创设”“游戏活动”“教育活动”“成长动力”和“身份认知”5项因素的原因度在-0.10和0之间。

各项胜任力因素的中心度从高到低排列依次为:a₁>a₁₄>a₅>a₁₁>a₁₀>a₁₆>a₁₅>a₄>a₁₂>a₃>a₂>a₁₃>a₈>a₉>a₇>a₆。其中,“师德践行”的中心度最高,为0.412;“职业认知”次之,为0.403;“观察反馈”“教育活动”“游戏活动”“身份认知”“职业情怀”“反思能力”和“自我认知”7项能力因素的中心度均大于0.30;“学习能力”“沟通能力”“成长动力”和“日常照料”4项能力因素的中心度均大于0.20;“应急保护”“环境创设”和“信息技术”3项能力因素的中心度均低于0.20(不含)。

(三)结论与讨论

1.原因因素分析

研究结果表明,学前教育专业学生教育实践胜任力模型的16项因素中有9项原因因素,包括集体归属维度“师德践行”“沟通能力”“学习能

力”“反思能力”“观察反馈”和“信息技术”全部的6项因素和身份成长维度的“自我认知”“职业认知”和“职业情怀”3项因素。原因因素均为相对“内隐”和“稳定”的因素,也是学生个人能力结构中基本的、深层次的因素。

“集体归属”维度的6项的胜任力因素一方面反映了学生对社会规范的态度,另一方面也反映了学生对个人基本能力的态度。从能力本身的性质来看,技能作为个体的一种能力,既具有其自身的操作规范性;也受到社会规范的约束^[27]。从教育实践的性质来看,情境认知的观点强调学习过程中个体在一定境脉下与他人交互的相关属性^[28]306-307。“集体归属”维度的胜任力因素是学生作为个体进入共同体学习的必备基础能力,也是在其将来职业生涯发展中的基本能力,此6项胜任力因素均会对其他胜任力因素产生影响。具体而言,其一,“师德践行”能力是学生进入教师角色的基本要求,也是影响其学习与工作最重要的底层价值观。行为事件访谈结果表明,学生“师德践行”的能力会对其教育实践的教育活动、游戏活动、保育活动等具体工作的行为表现产生影响。其二,学生在教育实践活动中需要与幼儿、幼儿园指导教师、高校指导教师、幼儿园领导、幼儿家长、高校管理人员等进行多层次的、复杂的沟通。因此,“沟通能力”是学生教育实践活动顺利开展的重要基础。其三,学生参与教育实践活动的过程即是运用自身“学习能力”进行各项工作,参与各项活动过程。其四,有关师范生“反思能力”的研究表明,师范生个人的“反思能力”不仅会直接影响教育教学的效果,而且会对其自身的专业发展产生重要影响^[29]。其五,有研究指出,幼儿园教师的观察能力对幼儿的学习和发展、教育教学实践等方面有促进作用,是幼儿园教师专业能力的重要组成部分^[30]。学生“观察反馈”能力的高低会影响其开展保教活动的效果及保教能力的发展。其六,学生“信息技术”能力的水平高低会影响教师保育和教育活动的质量与效率,也会对幼儿的信息技术能力发展产生影响。

“自我认知”“职业认知”和“职业情怀”是“身份成长”维度的原因因素。其一,针对教师专业发展的研究表明,个体个性化的认识、能力、经验和培训中的意向、关系等都会对教师

的发展产生影响^[31]6-7。教育实践效果较好的学生具有较高的自我效能感,倾向于接受并尝试有困难的教育教学任务,面对学生或教学情境中的问题能够主动着手解决^[32]。教育实践活动中学生“自我认知”的能力可具体表现为对自我能力特征的认识、行为表现的反思等。通过自我认知与反思,会影响学生后续的认知及行为表现,进而对其他胜任力因素的发展产生影响。其二,实践共同体内,学习者是具有共享的文化历史背景和真实任务的共同体成员,学习者的身份是不断进行再生产的,学习者沿着旁观者、参与者到成熟实践的示范者的轨迹跃迁^[33]译者序4。在教育实践中,学生在对规则和简单技能学习的同时,也在经历情感、认知的转变。对教师角色意识的研究指出,角色意识是教师对自身角色地位、相应角色行为规范及其角色扮演的觉察、认识、理解与体验^[34]。学生在教育实践中形成了对幼儿园教师职业的社会地位、福利待遇、工作内容等多方面的体验与感知。由此,学生补充或重塑自己对幼儿园教师职业的认知和情怀。学生对幼儿园教师的职业认知不仅会直接影响其教育实践环节的行为表现,还会对其日后的就业方向与选择产生影响。因此,“职业认知”和“职业情怀”是学前教育专业学生教育实践胜任力体系的原因因素。

2. 结果因素分析

研究表明,实践操作维度的“日常照料”“应急保护”“环境创设”“游戏活动”和“教育活动”5项能力因素,以及身份成长维度的“成长动力”和“身份认知”2项因素是结果因素。换言之,上述7项因素是影响学生教育实践胜任力的“表象”,并非“真因”。

“实践操作”维度的能力因素具有较强的情境性,这些能力的获得需要学习者在具体操作过程中进行语言、操作等显性内容或关系、直觉等隐性内容的体验。德雷福斯提出的“技能获得模型”将技能提高的过程分为七个阶段:新手阶段、高级初学者、胜任阶段、精通阶段、专长阶段、驾驭阶段、实践智慧阶段^[35]。其中,新手阶段的学习者主要通过脱离情境的要素(如指导语和规则)来获取技能,其行为特征是有限的、不灵活

的、受规则支配的^[36]。学生作为新手阶段的教师,在教育实践过程中最易受到一日生活规则、游戏或游戏活动组织规则等的约束。就学生个人而言,实践操作维度各项能力因素会受到其他维度因素的影响;就教育实践的场域而言,学生实践操作维度各项能力的发展会受到指导教师、教育实践任务、幼儿园环境、教育实践管理规则等因素的综合影响。因此,“日常照料”“应急保护”“环境创设”“游戏活动”和“教育活动”是外显的形式能力因素,易受到其他胜任力因素的影响,故是学前教育专业学生教育实践胜任力中的结果因素。

“成长动力”是学前教育专业学生教育实践胜任力指标体系中的“结果因素”。学生个人的“成长动力”的发展对个体其他方面的能力因素发展影响较小,反而受到集体归属维度的各项能力以及“职业认知”等“原因因素”的影响较大。有研究指出,在“组织-个人”场域内,幼儿园教师专业发展的阻碍因素中,组织维度因素的影响度大于幼儿园教师个人维度的“自身努力程度”“专业发展目标”等因素的影响度,是阻碍教师专业发展的“真因”^[37]。“身份认知”在学前教育专业学生教育实践胜任力指标体系中是结果因素。实习教师的身份认同是实习生携带自有资源积极与他人进行身份协商与建构的过程^[38]。研究表明,在教育实践场景中,实习教师的身份会受到多种因素的影响,表现出主动同化、被动顺应、反向社会化等不同状态^[39]。综上所述,“成长动力”和“身份认知”是相对“主观”的因素,易在其他因素影响下发生变化,在学前教育专业学生教育实践胜任力模型中是被影响度较大的“结果因素”。

四、教育建议

研究结果表明,“师德践行”“沟通能力”“学习能力”“反思能力”“观察反馈”“信息技术”“自我认知”“职业认知”和“职业情怀”9项能力因素是指标体系中的原因因素,在学前教育专业学生教育实践中应予以重视。建议采取以下几项措施推动学前教育专业学生教育实践能力的提升。

首先,加强身份成长中的认同感培养。对

学前教育专业学生从教动机的调查表明,社会效用价值因素的动机作用最强,内在价值、个人效用价值、自我效能感因素的动机作用偏弱^[40]。换言之,学生对于幼儿园教师职业价值的认知与信念会更大程度地影响其从教动机。可见,学生的教育理念、教育情怀与职业认知等不仅会影响其实习表现与效能,还会对其职业选择产生影响。教师的角色和行为受到个体和其所在社会双重影响^[41]。因此,要促进学生职业认同与专业发展,一方面应从幼儿园教师的职业社会地位出发,提高职业吸引力;另一方面,应结合学生的个体特征,引导其生成积极的职业认知及高尚的教育情怀,重点帮助学生解决实习过程中面临的身份认知、伦理选择等角色内冲突^[42]⁷⁶。进而培养学生的保教能力、服务意识,提升学生的实习能力。

其次,构建教育实践中的学习共同体。学习共同体指有着共同关切、面临共同的问题或者对某一主题有着共同热忱的一群人,通过持续不断的彼此交互来加深他们的知识和专长^[28]²⁸⁴,访谈中,多数学生表示在实习中主要通过观察与模仿学习保教活动相关的具体操作。因此,在学前教育专业的教育实践中应重视学习共同体的作用,由培养院校主导构建适合学生专业发展的“实习共同体”,充分激发学生间同伴关系的积极作用,加强共同体内学习者的沟通与交流,帮助学生更好地学习外显的与潜在的学习内容。

再次,重视实践操作中的个性化指导。从“实践逻辑”的视角来看,教育理论与实践间的隔阂、脱离是双向的,有一定的必然性^[43]。基于“实践操作”相关能力情境性、操作性、外显性强等特点,学生学习的主要方式是通过在实践情境中的观察和模仿,通过反思与整合内化为实践智慧。因此,培养院校应加强理论学习与实践学习的连接,对理论与实践环节的学习进行整合;掌握学生实践知识发生和发展的情况,依据学生的个体特征帮助其设置合理的、具体的实习目标与专业发展规划;加强培养院校与实习园所指导教师的沟通与交流,在实习过程中,依学生个人学习与发展需要对其进行恰当的指导,帮助学生将理论与实践融合,进而形成实践智慧。

最后,完善教育实践中的表现性能力测度。传统教育实践测度中重量化定等级、重技能、关注当前的胜任状况,不符合以测度促进学生发展的目标^[44]。有鉴于此,近年来“表现性评价”在教育领域愈发得到重视。教育实践表现性评价是在对教师角色进行工作分析的基础上,通过师范生“做事的表现”来判定其教学理念、思维特征、胜任能力以及态度品质^[45]。重点关注学生“沟通能力”“反思能力”等能力的发展,构建具体而有效的评价体系,对学生“实践能力”进行综合评价,使学生能从评价结果中了解自己在实习中存在的具体问题,进而促进学生专业水平的提升。

[参考文献]

- [1] 许高厚. 教育实习[M]. 北京:人民教育出版社,2001.
- [2] 顾明远. 教育大辞典[M]. 上海:上海教育出版社,1990.
- [3] 叶澜. 中国教师新百科:中学教育卷[M]. 北京:中国大百科全书出版社,2002.
- [4] Zeichner K. Alternative paradigms of teacher education [J]. *Journal of Teacher Education*, 1983,34(3): 3-9.
- [5] 教育部关于大力推进教师教育课程改革的意见[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201110/t20111008_145604.html.
- [6] 教育部关于印发《普通高等学校师范类专业认证实施办法(暂行)》的通知[EB/OL]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s7011/201711/t20171106_318535.html.
- [7] 黄兆信. 高师实习生实习角色的转变[J]. *教育发展研究*, 2006(11): 84-86.
- [8] 杨秀玉. 教育实习:理论研究与对英国实践的反思[M]. 北京:中国社会科学出版社,2017.
- [9] 蒋佩珍,冯丰仪. 新课纲下对师资培育教育实习课程规划之建言[J]. *台湾教育评论月刊*, 2021,10(10): 31-35.
- [10] 但菲,王小溪,刘笑男. 基于结构方程的高校学前教育专业学生教育实习满意度模型[J]. *学前教育研究*, 2018(10): 36-45.
- [11] Grossman P. Learning to practice: The design of clinical experience in teacher preparation [R]. *Policy Brief of the Partnership for Teacher Quality*. Washington, DC: American Association of Colleges for Teacher Education (AACTE), 2010: 1-8.
- [12] Spooner M, Flowers C, Lambert R, et al. Is more really better? Examining perceived benefits of an extended student teaching experience[J]. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 2008, 81(6): 263-270.
- [13] 冯晓艳,姜朝晖. 基于OBE理念的学前教育专业人才培养探究——以商丘工学院为例[J]. *教育理论与实践*, 2019, 39(27): 16-18.
- [14] 高敬,曹筱一. 学前教师教育临床教学实践的现实困境与解决策略——基于“认知学徒制”及“应答理论”视域的探析[J]. *教育发展研究*, 2018, 38(8): 52-58.
- [15] 赵南. 师范院校教育见习的性质与目的辨析——基于学生未来专业发展的需要[J]. *大学教育科学*, 2019(3): 95-102.
- [16] Darling-Hammond L, Chung R, Frelow F. Variation in teacher preparation: How well do different pathways prepare teachers to teach? [J]. *Journal of teacher education*, 2002, 53(4): 286-302.
- [17] McClelland D C. Testing for competence rather than for “intelligence” [J]. *The American Psychologist*, 1973, 28(1):1-14.
- [18] Liu C, Liu Y, Guo C, et al. Preliminary exploration of the mental health education competency survey of primary and middle school head teachers [J]. *Journal of Education and Training Studies*, 2014,2(1):73-80.
- [19] 裴新宁,刘新阳. 为21世纪重建教育——欧盟“核心素养”框架的确立[J]. *全球教育展望*, 2013,42(12): 89-102.
- [20] 严正,卜安康. 胜任素质模型构建与应用[M]. 北京:机械工业出版社,2011.
- [21] 徐建平,张厚粲. 中小学教师胜任力模型:一项行为事件访谈研究[J]. *教育研究*, 2006(1): 57-61,87.
- [22] 董圣鸿,胡小燕,余琳燕,等. 幼儿教师胜任力研究:基于BEI技术的模型构建[J]. *心理学探新*, 2016,36(5): 451-457.
- [23] 王邦勇,蒋静梅,傅淳. 地方本科转型试点高校学前教育专业学生顶岗实习实效性分析[J]. *学前教育研究*, 2017(5): 48-57.
- [24] Toklu D A, Hursen C. Assessment of the Educational Needs of Preschool Teacher Candidates as regards Teaching Practice[J]. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 2021,13(2): 356-381.
- [25] McClelland D C. Identifying Competencies with Behavioral-Event Interviews [J]. *Psychological Science*, 1998, 9(5):331-339.
- [26] 李欣旖,闫志利. 京津冀职业教育一体化阻力因素与动力机制研究[J]. *职业教育研究*, 2019(7): 19-25.
- [27] 张帆. 论技能的社会规范性——基于对德雷福斯“技能模型”的反思[J]. *自然辩证法研究*, 2019,35(9): 30-

- 35.
- [28] 乔纳森, 兰德. 学习环境的理论基础[M]. 徐世猛, 李洁, 周小勇, 译. 上海:华东师范大学出版社, 2015.
- [29] 苗培周, 曹雪梅, 耿会贤. 师范生教学反思能力现状分析与培养策略探讨[J]. 教育理论与实践, 2019, 39(23): 33-35.
- [30] 高宏钰, 霍力岩. 幼儿园教师观察能力的理论意蕴与提升路径——基于“观察渗透理论”的思考[J]. 学前教育研究, 2021(5): 75-84.
- [31] 王海燕. 实践共同体视野下的教师发展[M]. 重庆:重庆大学出版社, 2011.
- [32] Kim H, Cho Y J. Pre-service teachers' motivation, sense of teaching efficacy, and expectation of reality shock [J]. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 2014, 42(1): 67-81.
- [33] J·莱夫. 情景学习:合法的边缘性参与[M]. 上海:华东师范大学出版社, 2004.
- [34] 梁玉华, 庞丽娟. 论教师角色意识:内涵、结构与价值的思考[J]. 教育科学, 2005(4): 39-42.
- [35] Dreyfus H. How far is distance learning from education? [J]. Bulletin of Science, Technology & Society, 2001, 21(3): 165-174.
- [36] 魏屹东, 裴利芳. 论情境化潜意识表征——评德雷福斯的无表征智能理论[J]. 科学技术与辩证法, 2009, 26(2): 1-7, 111.
- [37] 李泉, 闫志利. 幼儿园教师专业发展的阻碍因素及其消解——基于决策实验室分析法的发现[J]. 学前教育研究, 2021(10): 55-67.
- [38] 张玉荣. 社会互动与实习生的身份认同[J]. 教育学术月刊, 2012(11): 52-57.
- [39] 楚红丽, 谢珊. 实习生教师信念建构与“非正式”组织社会化影响[J]. 教育学术月刊, 2018(9): 57-64.
- [40] 郭方涛, 孙宽宁. 影响学前教育师范生教师职业选择的因素——基于FIT-Choice模型的实证分析[J]. 学前教育研究, 2018(7): 47-60.
- [41] 张人杰. 教师角色冲突解决方法的教育社会学研究之批判[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2007(4): 12-20.
- [42] 韦有华. 教师的心理素质[M]. 长春:东北师范大学出版社, 2002.
- [43] 李润洲. 实践逻辑:审视教育理论与实践关系的新视角[J]. 教育研究, 2006(5): 15-18, 29.
- [44] 曹华清. 专业发展视阈下的历史教育实习评价改革思考[J]. 西南大学学报(社会科学版), 2012, 38(2): 35-40.
- [45] 王奥轩, 李广, 苑昌昊. 教育实习表现性评价的国际实践[J]. 外国教育研究, 2021, 48(6): 21-32.

[责任编辑 朱毅然]