DOI:10.13718/j.cnki.jsjy.2019.01.004

幼儿园教师实践性知识发展阶段的实证研究

冯艳慧

(安庆师范大学 教师教育学院,安徽 安庆 246011)

摘 要:幼儿园教师的实践性知识是教师在从事保育工作与教育实践的过程中逐渐生成的关于"如何做"的相对稳定的知识体系,它切实关注教师的生活体验和保教实践状态。研究采用问卷调查法对186名幼儿园教师进行了调查。结果发现:幼儿园教师具备的实践性知识水平不高,实践性知识各发展阶段经历的时间差异显著,实践性知识各因素的发展阶段呈"W"型。另外,幼儿园教师对实践性知识的需求程度以及影响幼儿园教师提升实践性知识的因素有明显的阶段差异。通过建立满足不同发展阶段需求的专家引领机制、提升幼儿园教师的儿童观察与行为分析能力、提供"跳出"现场"看"现场的时空条件、共建幼儿安全风险分担机制等措施,为幼儿园教师实践性知识的发展提供支持。

关键词:实践性知识;发展阶段;差异比较;幼儿园教师

中图分类号:G650 **文献标识码**:A **文章编号**:2095-8129(2019)01-0028-09

一、问题的提出

教师实践性知识是教师对自己的教育教学经验进行反思和提炼后形成的,并通过自己的行动"做出来"的、使教师真正信赖的教育教学知识[1]。教师实践性知识是教师专业发展的主要知识基础,是其专业成长过程中生成的一种特殊的知识形态。幼儿园教师的实践性知识是教师在保育工作与教育实践过程中生成的关于"如何做"的相对稳定的知识体系,是隐含在教师行为背后的知识,具有个体性、境遇性、生成性与缄默性等特征[2]。幼儿园教师的实践性知识切实关注教师的生活体验和保教实践状态,是教师认为的"最有用"的知识。汉德和泰勒的研究表明,教师专业发展的核心因素在于教师对自身发展的可行性以及对影响自身发展因素的认识[3]。幼儿园教师实践性知识的发展是一个主动的、连续的过程,每一阶段都是对前一阶段的延续,又是对后一阶段的发展,每一个阶段的发展程度都具有现时性和发展性的双重意义[4]。对幼儿园教师实践性知识发展阶段特征的研究是促进幼儿园教师专业发展的突破口。鉴于此,本研究拟以实践性知识为切入点,基于幼儿园教师对专业发展历程的自我剖析,探索幼儿园教师实践性知识发展阶段的特点,进而勾勒幼儿园教师实践性知识发展的蓝图,使幼儿园教师了解个人实践性知识的发展水平,养成主动获取知识的意

收稿日期:2018-01-30

作者简介:冯艳慧,安庆师范大学教师教育学院副教授。

基金项目:2017年度教育部人文社会科学研究规划基金项目"基于成长需求的幼儿园教师专业发展阶段及路径研究"(2049,2017-2019),项目负责人:顾荣芳;安徽高校人文社会科学研究重点项目"民办学前教育均衡发展的政策分析与制度优化研究"(SK2016A054),项目负责人:冯艳慧;安徽省哲学社会科学规划项目"利益博弈视角下幼儿园安全政策质性研究"(AHSKQ2018D27),项目负责人:冯艳慧。

识和习惯。同时，要加强幼儿园教师的职后培训，使其更加有效。

二、研究方法

(一)研究对象

研究分为三个阶段。第一阶段完成调查问卷的初步拟定，确保其代表性。主要采用观察和访谈法，通过目的性抽样方式，选取两所省级示范园和市级示范园中的“老中青”三代教师，共 24 名，对其保教活动进行参与式观察，并对被调查幼儿园教师进行有关实践性知识的访谈。整理访谈以及观察结果，并请学前教育专业研究人员以及优秀的幼儿园教师对问卷作进一步的指导和修正。第二阶段试测和修正调查问卷，确保其科学性。将问卷发放给另外两所省级示范园和市级示范园的 18 名教师，回收问卷并对问卷设计在题目选项、表述以及计分等不合理的方面进行修正，完成问卷定稿。第三阶段组织发放、填写和回收问卷。随机抽取省级示范园和市级示范园的 200 名幼儿园教师，对其发放问卷。问卷的专业性比较强、涉及面比较广，需要教师认真反思自己的专业成长经历才能完成，所以问卷以现场填写、统一回收的方式进行。幼儿园教师在问卷填写前，研究人员先对引导语进行解释与答疑，以保证问卷的有效性。

本研究共发放问卷 200 份，回收有效问卷 186 份，有效率为 93%。

(二)研究工具

本研究采用问卷调查与半开放式访谈相结合的方式进行。

1. 问卷及访谈提纲的设计依据

问卷对幼儿园教师实践性知识的调查研究，是以幼儿园教师实践性知识的发展阶段为依据，通过观察、访谈和参照陈向明的“教师实践性知识构成要素”设计而成的[5]。

2. 问卷设计

问卷分为三部分。第一部分是幼儿园教师基本信息；第二部分是幼儿园教师实践性知识调查表；第三部分是幼儿园教师实践性知识影响因素调查表。第二部分以客观题为主，参考陈向明[5]、李丹[6]等人的实践性知识结构分类，从自我知识、教育信念知识、幼儿及家长知识、保教策略知识、情境性知识 5 个方面勾勒幼儿园教师实践性知识结构图。另外，幼儿园教师通过反思实践性知识的发展历程，确定所经历的阶段以及每个阶段所经历的时间，并且对不同阶段的实践性知识水平进行计分。调查表采用李克特(Likert)5 分量表法，根据幼儿园教师不同发展阶段的实际情况，分为“完全不符合”“较不符合”“一般”“较符合”“完全符合”5 个选项，依次赋值为 1、2、3、4、5 分，按照教师的选择，对每个题项的得分进行汇总，即得该教师的总分。第三部分由 3 道选择题组成，用于调查幼儿园教师实践性知识影响因素。

3. 问卷信效度分析

运用 SPSS 18.0 对“幼儿园教师实践性知识调查表”进行可靠性分析，得到各维度的 Cronbach's Alpha值分别为 0.732、0.823、0.769、0.822、0.749，总体信度为 0.819，表明问卷的信度良好。进一步对各维度和总量表进行相关性分析，结果表明问卷的内部结构效度较好，各维度所测内容和总问卷测定的内容高度一致。

4. 数据统计

采用 SPSS18.0 对数据进行统计分析。

三、研究结果

(一)幼儿园教师实践性知识的情况

1. 幼儿园教师实践性知识发展阶段的时间差异

调查发现，幼儿园教师实践性知识发展阶段经历的时间差异很大(如图 1 所示)。

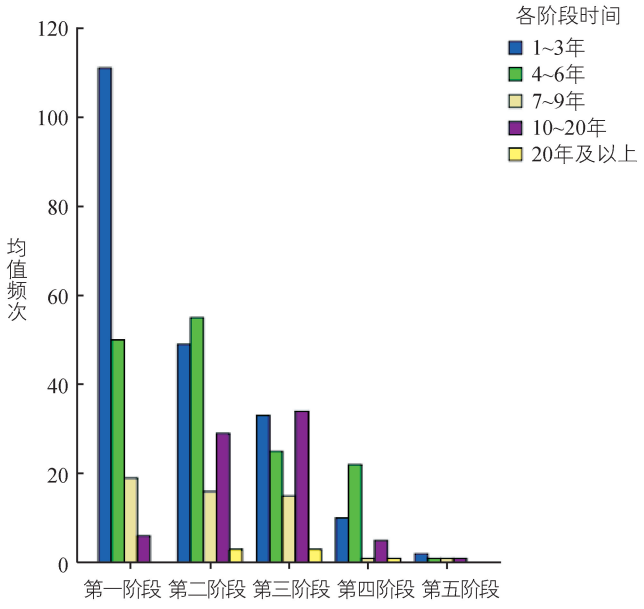

图 1　实践性知识发展阶段时间差异

第一阶段：186 名教师中有 111 人经历了 1～3 年时间，占总人数的 59.7%；50 人经历了 4～6 年时间，占总人数的 26.9%；19 人经历了 7～9 年时间，占总人数的 10.2%；6 人经历了 10 年及以上时间，占总人数的 3.2%。

第二阶段：152 名教师中有 49 人经历了 1～3 年时间，占总人数的 32.2%；55 人经历了 4～6 年时间，占总人数的 36.2%；16 人经历了 7～9 年时间，占总人数的 10.5%；29 人经历了 10～20 年时间，占总人数的 19.1%；3 人经历了 20 年及以上时间，占总人数的 2%。

第三阶段：110 名教师中有 33 人经历了 1～3 年时间，占总人数的 30%；25 人经历了 4～6 年时间，占总人数的 22.7%；15 人经历了 7～9 年时间，占总人数的 13.6%；34 人经历了 10～20 年时间，占总人数的 30.9%；3 人经历了 20 年及以上时间，占总人数的 2.7%。

第四阶段：39 名教师中有 10 人经历了 1～3 年时间，占总人数的 25.6%；22 人经历了 4～6 年时间，占总人数的 56.4%；1 人经历了 7～9 年时间，占总人数的 2.6%；5 人经历了 10～20 年时间，占总人数的 12.8%；1 人经历了 20 年及以上时间，占总人数的 2.6%。

第五阶段：5 名教师中有 2 人经历了 1～3 年时间，占总人数的 40%；1 人经历了 4～6 年时间，占总人数的 20%；1 人经历了 7～9 年时间，占总人数的 20%；1 人经历了 10～20 年时间，占总人数的 20%。

另外，通过进一步的相关性分析可知，实践性知识发展阶段与发展阶段所经历的时间呈显著相关（$r=0.232$，$p=0.002<0.01$）。

2. 幼儿园教师实践性知识的整体差异比较

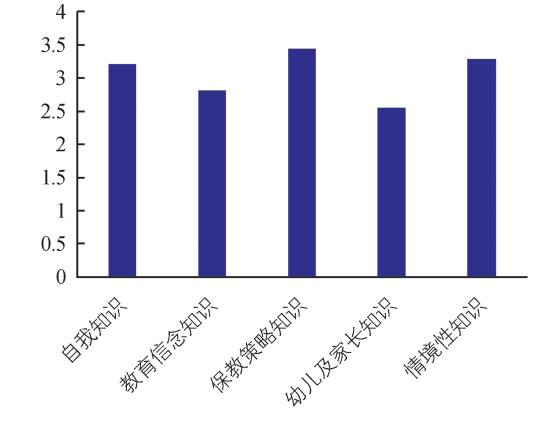

图 2　实践性知识水平整体分布对比

对幼儿园教师实践性知识的描述性统计分析可知，保教策略知识、情境性知识和自我知识这 3 项得分明显高于教育信念知识与幼儿及家长知识得分（如图 2 所示）。保教策略知识的平均数标准差（$M\pm SD$）为 3.440 9±0.949 23，情境性知识的平均数标准差（$M\pm SD$）为2.547 3±0.595 46，自我知识的平均数标准差（$M\pm SD$）为 3.208 5±0.785 23，教育信念知识的平均数标准差（$M\pm SD$）为 2.807 8±0.676 5，幼儿及家长知识的平均数标准差（$M\pm SD$）为2.547 3±0.595 46。幼儿园教师实践性知识各因素之间的差异显著（$p=0.000<0.001$）。

另外，通过进一步的相关性分析可知，幼儿园教师实践性知识水平与职称没有相关性，与教龄、专业发展阶段以及所经历的时间呈显著相关，尤其是专业发展阶段与实践性知识各因素之间都呈

显著相关($p=0.000<0.001$)。并且,实践性知识内部各因素之间均呈显著相关($p=0.000<0.001$)(如表 1 所示)。

表 1　幼儿园教师实践性知识相关性

项目		自我知识	教育信念知识	保教策略知识	幼儿及家长知识	情境性知识
教龄	r	0.178***	0.041	0.13**	0.286***	0.278***
	p	0.000	0.358	0.002	0.000	0.000
专业阶段	r	0.697***	0.404***	0.612***	0.421***	0.591***
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
经历的时间	r	0.282***	−0.028	0.314***	0.106*	0.289***
	p	0.000	0.526	0.000	0.017	0.000
自我知识	r	1	0.446***	0.735***	0.436***	0.631***
	p		0.000	0.000	0.000	0.000
教育信念知识	r	0.446***	1	0.345***	0.345***	0.390***
	p	0.000		0.000	0.000	0.000
保教策略知识	r	0.735***	0.345***	1	0.265***	0.693***
	p	0.000	0.000		0.000	0.000
幼儿及家长知识	r	0.436***	0.345***	0.265***	1	0.456***
	p	0.000	0.000	0.000		0.000
情境性知识	r	0.631***	0.390***	0.693***	0.456***	1
	p	0.000	0.000	0.000	0.000	

注:* 表示 $p<0.05$,** 表示 $p<0.01$,*** 表示 $p<0.001$。

3. 幼儿园教师实践性知识在各发展阶段上的差异比较

从图 3 可以看出,幼儿园教师实践性知识各发展阶段的差异比较大。

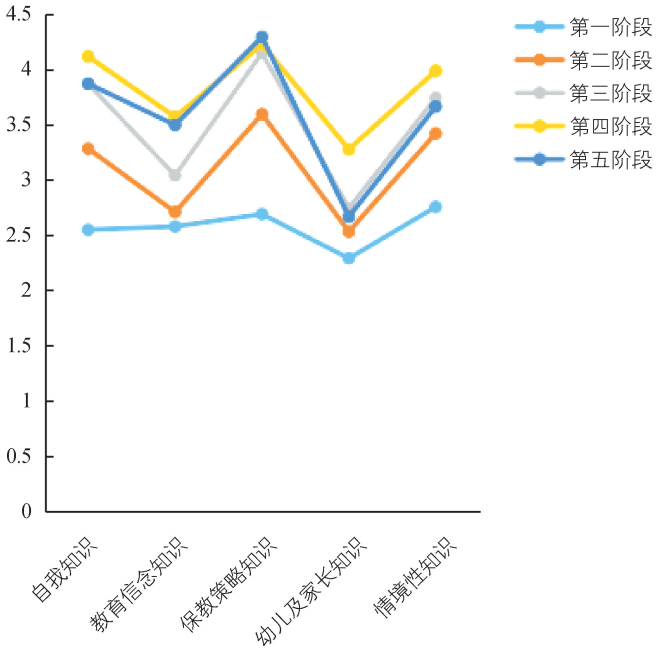

图 3　实践性知识的阶段差异分布

第一阶段中的幼儿及家长知识得分最低,其平均数标准差($M\pm SD$)是 2.290 3±0.420 86;自我知识、教育信念知识、保教策略知识和情境性知识相差不大,其平均数标准差($M\pm SD$)分别是 2.549 7±0.631 82、2.579 6±0.573 1、2.691 4±0.880 07、2.756 3±0.575 04。

第二阶段中得分最低的依然是幼儿及家长知识,其平均数标准差($M\pm SD$)是2.532 5±0.501 74;保教策略知识得分明显提高,其平均数标准差($M\pm SD$)是 3.598 8±0.678 06,是这一阶段的最高

分；自我知识和情境性知识得分明显提高，其平均数标准差（$M \pm SD$）分别是 3.285 5±0.547 79、3.424 1±0.462 54。

第三阶段中得分最低的依然是幼儿及家长知识，其平均数标准差（$M \pm SD$）是2.746 3±0.586 34；保教策略知识得分显著提高，其平均数标准差（$M \pm SD$）是 4.152 7±0.579 74；自我知识、情境性知识和教育信念知识得分明显提高，其平均数标准差（$M \pm SD$）分别是 3.872 7±0.397 86、3.746 3±0.616 05、3.042 5±0.716 86。

第四阶段中幼儿及家长知识较前三个阶段得分有明显提高，其平均数标准差（$M \pm SD$）为3.279 3±0.880 21，但依然是这个阶段的最低分；保教策略知识得分最高，其平均数标准差（$M \pm SD$）为4.232 4±0.458 29；自我知识得分提高明显，其平均数标准差（$M \pm SD$）为 4.121 6±0.447 3。

第五阶段中除了保教策略知识得分与前几个阶段保持一致外，其他各个因素得分都有下降的趋势。

4. 幼儿园教师实践性知识在教龄上的差异比较

从图 4 可以看出，幼儿园教师实践性知识在教龄上的差异比较大。5 年及以下教龄的幼儿园教师：其保教策略知识得分最高，平均数标准差（$M \pm SD$）是 3.147 8±0.992 71；其幼儿及家长知识得分最低，平均数标准差（$M \pm SD$）是 2.323 7±0.508 01。6～15 年教龄的幼儿园教师：其情境性知识和保教策略知识得分提高幅度最大，平均数标准差（$M \pm SD$）分别为 3.095 8±0.592 34 与 3.416 8±0.829 98；其教育信念知识与幼儿及家长知识得分依然比较低，平均数标准差（$M \pm SD$）分别为 2.881 4±0.687 29、2.403 2±0.410 43。16～25 年教龄的幼儿园教师：其教育信念知识得分较前两个阶段教龄的教师得分低，平均数标准差（$M \pm SD$）仅为 2.643 9±0.612 19；其幼儿及家长知识得分依然最低，平均数标准差（$M \pm SD$）为 2.582 7±0.587 66；其情境性知识得分最高，平均数标准差（$M \pm SD$）为 3.542±0.712 11。26 年及以上教龄的幼儿园教师：其自我知识得分与 6～15 年教龄的幼儿园教师基本持平，平均数标准差（$M \pm SD$）为 2.901 3±0.638 29；幼儿及家长知识得分虽然有提高，但仍低于其他因素。

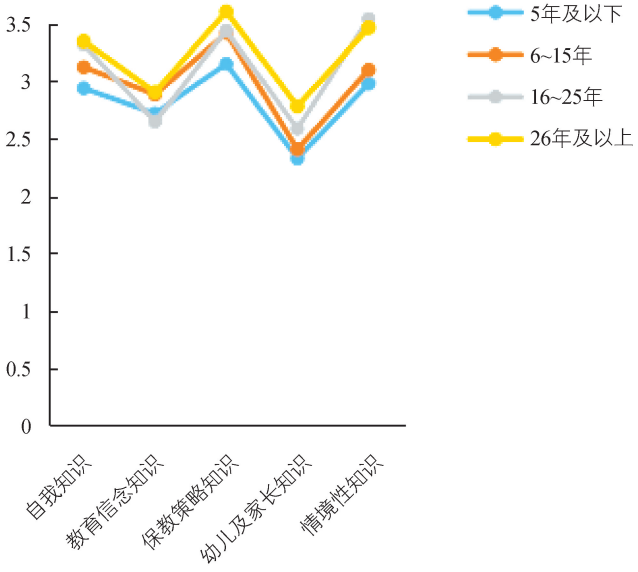

图 4　实践性知识的教龄差异分布

(二)影响幼儿园教师实践性知识提升的因素

1. 促进幼儿园教师实践性知识提升的因素

表 2　促进实践性知识提升的因素

因素	阶段					合计	排序
	一	二	三	四	五		
带班	103	4	1	0	0	108	1
园本教研	26	48	18	0	0	92	2
幼儿行为观察分析	0	31	25	14	3	73	3
师徒结对	40	25	0	0	0	65	4
教师培训	2	20	23	1	1	47	5
自我反思	0	9	22	3	1	35	6
阅读专业文章	3	7	6	9	1	26	7
积极上进的个性	8	3	1	9	0	21	8
专业比赛	4	9	3	1	0	17	9
其他	0	1	1	0	0	2	10

研究调查了多种可能促进幼儿园教师实践性知识提升的因素(如表 2 所示)。

第一阶段:186 名幼儿园教师中,103 人选择了带班,占总人数的 55.4%;40 人选择了师徒结对,占总人数的 21.5%;26 人选择园本教研,占总人数的 14%。

第二阶段:157 名幼儿园教师中,48 人选择了园本教研,占总人数的 30.6%;31 人选择了幼儿行为观察分析,占总人数的 19.7%;25 人选择了师徒结对,占总人数的 15.9%。

第三阶段:100 名幼儿园教师中,25 人选择了幼儿行为观察分析,占总人数的 25%;22 人选择了自我反思,占总人数的 22%;23 人选择了教师培训,占总人数的 23%;18 人选择了园本教研,占总人数的 18%。

第四阶段:37 名幼儿园教师中,14 人选择了幼儿行为观察分析,占总人数的 37.8%,9 人选择了积极上进的个性,占总人数的 24.3%。

第五阶段:6 名幼儿园教师中,3 人选择了幼儿行为观察分析,占总人数的 50%;其他 3 人分别选择了教师培训、自我反思和阅读专业文章,各占总人数的 16.7%。

2. 阻碍幼儿园教师实践性知识提升的因素

表 3　阻碍实践性知识提升的因素

因素	阶段					合计	排序
	一	二	三	四	五		
幼儿园事务多	95	75	18	7	3	198	1
缺乏专家引领	30	26	43	12	2	113	2
缺乏安全保障	23	15	2	1	0	41	3
工资待遇低	15	8	11	3	0	37	4
学习氛围差	18	7	3	4	0	32	5
家庭事务多	1	11	12	3	0	27	6
领导不重视	2	12	5	4	0	23	7
其他	2	3	6	3	1	15	8

研究调查了多种可能阻碍幼儿园教师实践性知识提升的因素(如表 3 所示)。

第一阶段:186 名幼儿园教师中,95 人选择了幼儿园事务多,占总人数的 51.1%;30 人选择了缺乏专家引领,占总人数的 16.1%;23 人选择缺乏安全保障,占总人数的 12.4%。

第二阶段:157 名幼儿园教师中,75 人选择了幼儿园事务多,占总人数的 47.8%;26 人选择了缺乏专家引领,占总人数的 16.6%;15 人分别选择了缺乏安全保障,占总人数的 9.6%。

第三阶段:100 名幼儿园教师中,43 人选择了缺乏专家引领,占总人数的 43%;18 人选择了幼

儿园事务多，占总人数的18%；12人选择了家庭事务多，占总人数的12%。

第四阶段：37名幼儿园教师中，12人选择了缺乏专家引领，占总人数的32.4%；7人选择了幼儿园事务多，占总人数的18.9%。

第五阶段：6名幼儿园教师中，3人选择了幼儿园事务多，占总人数的50%；2人选择了缺乏专家引领，占总人数的33.3%。

3. 幼儿园教师认为自身需要增强的实践性知识

表4　幼儿园教师认为自身需要增强的实践性知识

因素	阶段					合计	排序
	一	二	三	四	五		
幼儿行为观察分析知识	6	43	55	20	3	127	1
保教策略知识	72	34	7	3	1	117	2
教育信念知识	54	27	4	1	2	56	3
自我知识	47	23	3	5	0	78	4
情境性知识	5	24	22	5	0	57	5
幼儿及家长知识	2	6	9	3	0	20	6

研究调查了不同发展阶段幼儿园教师认为自身需要增强的实践性知识(如表4所示)。

第一阶段：186名幼儿园教师中，72人选择了保教策略知识，占总人数的38.7%；54人选择了教育信念知识，占总人数的29%；47人选择了自我知识，占总人数的25.3%。

第二阶段：157名幼儿园教师中，43名教师选择了幼儿行为观察分析知识，占总人数的27.4%；34人选择了保教策略知识，占总人数的21.7%；27人选择了教育信念知识，占总人数的17.2%。

第三阶段：100名幼儿园教师中，55人选择了幼儿行为观察分析知识，占总人数的55%；22人选择了情境性知识，总人数的占22%。

第四阶段：37名幼儿园教师中，20人选择了幼儿行为观察分析知识，占总人数的54.1%；5人分别选择了自我知识和情境性知识，各占总人数的13.5%。

第五阶段：6名幼儿园教师中，3人选择了幼儿行为观察分析知识，占总人数的50%；2人选择了教育信念知识，占总人数的33.3%。

四、结论与建议

(一)结论

整体来看，幼儿园教师各项实践性知识水平不高，且差异显著。具体结论如下：

1. 幼儿园教师实践性知识发展阶段所经历的时间差异明显

第一阶段大多数教师用的时间比较短，59.7%的教师经历了1～3年时间；第二阶段多数教师经历了1～6年时间，占68.4%；第三阶段教师经历的时间集中在1～3年和10年以上，分别占30%和33.6%；第四阶段教师经历的时间集中在4～6年，占56.4%。

2. 幼儿园教师各项实践性知识的发展水平差异显著

各项实践性知识得分在前四个阶段都有不同程度的提高，保教策略知识得分在第一阶段提高幅度最大，而到第三、四、五阶段则进步缓慢。幼儿及家长知识和教育信念知识得分在各个阶段上提高速度较慢。另外，第五阶段自我知识和幼儿及家长知识得分明显低于第四阶段，且幼儿及家长知识得分降低到第三阶段水平。

3. 幼儿园教师的各项实践性知识在教龄上阶段差异明显

教龄与实践性知识水平并不是完全的正相关关系，甚至在一定的时间段内呈负相关。幼儿及家长知识得分依然是各个阶段最低的，保教策略知识得分处于最高水平。另外，教育信念知识得分在教龄为16～25年时，降低到所有阶段的最低水平。

4. 影响实践性知识的各因素间差异明显

首先，促进幼儿园教师实践性知识提升的因素差异明显。第一阶段最重要的因素是幼儿园教师带班，第二阶段是园本教研，第三阶段是幼儿行为观察分析。其次，阻碍幼儿园教师实践性知识提升的因素中，幼儿园事务多在第一阶段和第二阶段处于首位，缺乏专家引领在第三阶段处于首位、在第一阶段和第二阶段处于第二位。另外，缺乏安全保障在第一阶段和第二阶段对幼儿园教师实践性知识的提升阻碍比较大。

5. 幼儿园教师对各项实践性知识的需求差异明显

幼儿园教师实践性知识水平调查结果显示，第一阶段最需要提升的是保教策略知识，第二、三、四、五阶段最需要提升的都是幼儿行为观察分析知识，幼儿及家长知识在各项实践性知识得分中都处于最低水平。

(二)建议

1. 建立基于不同发展阶段需求的引领机制，确保职后培训效果

弗莱雷(P.Freire)提出："没有了对话，就没有了交流；没有了交流，也就没有真正的教育。"[7]平等对话是发展幼儿园教师实践性知识的基础。专家应深入幼儿园教师保教现场，与幼儿园教师共同剖析专业成长历程，鼓励幼儿园教师展开交流与对话，鼓励幼儿园教师尽可能多地表达对幼儿保育与教育的看法，将内在的基本假定与信念外显化，帮助幼儿园教师确定不同阶段教师实践性知识的最近发展区以突破专业发展瓶颈，重视教师的个人经验，切忌对教师进行"减法式"培训。另外，要通过实践，让教师从保教的过程与结果中，体尝在正确观点指导下的实践所获得的成效与价值，增强教师对专家引领的信心。古斯基(Guskey)认为，要改变教师的信念，应该让其从实践的结果中来体尝到成果的喜悦，并由此深信此种信念能够产生正确的实践结果[8]。在幼儿园教师的职后培训中，尤其需要注意教龄较长的幼儿园教师教育信念知识的更新，阻止其退步滑坡。

2. 提升幼儿园教师的幼儿行为观察分析能力，形成正确的价值取向

调查发现，当儿童长时间专注于某一活动时，一半以上的教师会"引导"其参与到教师为其设计的、自认为"有价值"的活动中去。而这一"引导"是幼儿园教师自外向内的、"一厢情愿"的行为。它不但不利于教育价值的实现，更是破坏了儿童专注力发展的机会。幼儿园教师习惯用"乱玩、目的性不强、玩不出什么名堂……"等话语来评判儿童自主活动的价值。这一价值判断行为凸显了幼儿园教师实践性知识中儿童知识的缺失——不理解儿童。幼儿园教师应以儿童为本，当孩子有"出乎意料"的举动时，认真思考"儿童为什么这么做"和"儿童是怎样做的"，将"出乎意料"变成"意料之中"。从儿童的本体价值出发，精读儿童心理学经典书籍，将儿童行为分析作为实践性知识提高的重要抓手，从内部提高其专业发展水平。

3. 提供"跳出"现场"看"现场的时空条件，优化实践反思环境

幼儿园事务太多是阻碍幼儿园教师各个阶段实践性知识水平提高的最重要因素。教师个人被一种忙碌的"日常保教生活"裹挟前行，无暇反思自己的教学实践，无力重构自己的专业生活。另外，长期的"局内人"身份，可能使幼儿园教师对自己保教实践中的语言和行为所隐含的意义失去敏感性，丧失进行追问和探究问题的意识[9]。"瑞吉欧教育"要求每周必须有不少于 6 个小时的时间，与其他班级的教师、每个学校的艺术教师、还有教育专家一起进行"校验"，对环境的创设、材料的提供和活动方案的生成中可能遇到的问题进行商讨和调整。正如一位幼儿园教师所说："我非常感谢有一个机会让我暂时'脱离'幼教现场，这使我能够有时间、有心情站在分析批判的角度来反思我的教学现场，那段时间对我专业水平提高很有帮助。然而，很多幼儿园教师每天忙忙碌碌，没有时间、也没有心思去批判和反思自己的教学。"所以，需要让幼儿园教师暂时摆脱保教现场的束缚，以"熟悉的局内人"身份，对自己的保教活动进行批判性思考，教师只有在自我批判与反思中觉醒，才能真正解构和重构专业实践过程。

4. 建立幼儿安全风险分担机制，防止“因噎废食”的过度保护

哈拿·罗新(Hanna Rosin)的研究表明，“以安全之名的过度保护，已经将独立、冒险和探索精神从孩子们的童年中剥离，然而孩子们实际上并没有变得更安全”[10]。当然，这里不是说儿童不需要保护，而是要防止成人的过度保护。2004 年，罗杰·哈特(RogerHart)提出“在严密保护下的孩子他们可能终其一生都不能发展出真正安全、独立、自信的内心”[11]。首先，应该把幼儿的生命安全放在首位，通过教育和管理的方式减少幼儿安全事故。同时，可以通过专业的保险公司风险管理策略来提高幼儿园风险防范的水平，来解决幼儿园教师的忧虑，建立对幼儿园风险的事前、事中和事后的处理机制。其次，建立与家长的沟通渠道，积极宣传“幼儿安全教育告家长书”。著名的儿童安全研究专家乔·弗罗斯特(Joe Frost)强调“合理的冒险对于儿童的健康成长至关重要”[11]。所以，幼儿园要建立与家长沟通的常态机制，防止家长以安全之名过度保护儿童。

每位幼儿园教师的专业成长都有着不同的发展历程，要像重视儿童发展的差异性一样，重视每位幼儿园教师专业发展的独特性。

参考文献：

[1] 陈向明. 对教师实践性知识构成要素的探讨[J]. 教育研究，2009(10)：67.

[2] VERLOOP N, DRIEL J V, MEIJER P. Teacher knowledge and the knowledge base of teaching[J].International Journal of Educational Research，2001，35(5)：441-461.

[3] FRY S W. Characteristics and experiences that contribute to novice elementary teachers' success and efficacy[J].Teacher Education Quarterly，2009，36(2)：95-110.

[4] 杜威. 民主主义与教育[M]. 王承绪，译. 北京：人民教育出版社，2001：88.

[5] 陈向明. 实践性知识：教师专业发展的知识基础[J]. 北京大学教育评论，2003(1)：104-112.

[6] 李丹. 幼儿教师实践性知识发展研究[D]. 重庆：西南大学博士学位论文，2011.

[7] 保罗·弗莱雷. 被压迫者的教育学[M]. 顾建新，赵友华，何曙荣，译. 上海：华东师范大学出版社，2001：41.

[8] GUSKEY T R. Professional development and teacher change [J].Teachers and Teaching: Theory and Practice，2002，8(3)：381-391.

[9] 陈向明. 质的研究中的“局内人”与“局外人”[J]. 社会学研究，1997(6)：82-91.

[10] 育儿周刊. 美国权威杂志《大西洋月刊》刊文：冒险是为了让孩子更安全！[EB/OL].(2015-11-14)[2017-04-25]. http://www.sohu.com/a/41725949_164221.

[11] 爱德教育. 心理学家：被过度保护的孩子，人生中失去的是什么？[EB/OL].(2014-05-31)[2017-07-22].http://www.sohu.com/a/233643643_276283.

Professional Stages of Kindergarten Teachers from the Perspective of Teachers' Practical Knowledge

FENG Yanhui

(*School of Teacher Education, Anqing Normal University, Anqing* 246011, *China*)

Abstract: Kindergarten teachers' practical knowledge is a relatively stable knowledge system about how to do it in the practice of conservation and education. It pays close attention to teachers' life experience and the state of teaching practice. This study used a questionnaire to survey 186 kindergarten teachers. The result has the following findings. The preschool teachers' level of practical knowledge is not high, and the time experienced by each stage is significantly different. The stage development of each factor is "W" type. In addition, the needs of early childhood teachers for practical knowledge and the factors that affect their promotion reflect significant stage differences. Through the establishment of an expert guidance mechanism based on the development needs of different stages, the ability to enhance the child's observation and behavioral analysis of children, provide "time out" to "watch" the scene on site, and build a childcare risk sharing mechanism, etc., for the practice of preschool teachers.

Key words: practical knowledge; stages of development; contrast; kindergarten teachers

责任编辑　邱香华