

新时期幼儿教师专业发展： 现实特点与未来走向

——基于重庆市5个区(县)的实证分析

樊亚博,杨雄,杨晓萍

(西南大学教育学部,重庆 400715)

摘要:为了解新时期幼儿教师专业发展的现实特点和预测未来走向,对重庆市5个区(县)775名幼儿教师的专业发展情况进行调研。研究发现,受地域、教龄、学历、职称、入职途径、教师资格等因素的影响,幼儿教师的专业知识、专业投入、专业情感、专业认同、人际支持5个维度上存在差异性和独特性,但也表现出共性和时代特点。因此,在总结相关研究结果的基础上,提出从构建政策支持与保障体系、打造专业发展共同体、提高幼儿教师专业认同感与幸福感等方面入手,促进幼儿教师专业健康持久发展。

关键词:幼儿教师;专业发展;新时期;学前教育发展

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2019)02-0015-11

百年大计,教育为本;教育大计,教师为先^[1]。教师是教育事业的核心和灵魂,教师专业水平的高低将直接影响教育质量的优劣。自2010年《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》(简称《纲要》)中提出我国学前教育发展的三大目标后,学前教育的发展迎来了春天,学前教育事业步入了新时期。随着国家对学前教育事业的重视和投入,各地针对幼儿园基础设施建设和师资队伍建设的学前教育三年行动计划如火如荼地开展起来,至2016年底各地二期三年行动计划初步完成,基本形成了包括国培、省培、市培、县培、园培在内的自上而下的幼儿教师培训体系和常态化培训格局。在这一背景下,为了解在国家和政府予以重视及投入之后幼儿教师的专业发展状况和特点,明确新时期背景下幼儿教师专业发展的瓶颈和困惑,本研究对幼儿教师专业发展现状进行问卷调查,旨在通过探讨幼儿教师专业发展在地域、性别、年龄、教龄、学历、职称等相关方面的差异,对存在的问题提出相应的对策和建议,以期为促进幼儿教师专业健康持久发展、提升教师专业发展水平以及改善学前教育质量提供些许参考。

一、研究设计

(一)研究对象

本研究采取问卷调查法,以重庆市5个区(县)为样本,对幼儿教师专业发展的具体情况展开调

收稿日期:2018-07-16

作者简介:樊亚博,西南大学教育学部硕士研究生。

杨雄,西南大学教育学部博士研究生。

杨晓萍,教育学博士,西南大学教育学部教授,博士生导师。

基金项目:重庆市社会科学规划项目“重庆市民办园分类管理机制构建与推进策略研究”(2017YBJY078),项目负责人:杨晓萍。

查。共发放问卷 1 000 份,回收问卷 856 份,回收率为 85.6%,其中有效问卷 775 份,有效率为 90.5%。为保证样本的代表性,选择的区县类型包括主城区(1 个)、经济开发区(1 个)、普通区县(1 个)及贫困区县(2 个)。研究对象的基本情况如表 1 所示。

表 1 调查对象的基本情况

类别		人数 (人)	比例 (%)	类别		人数 (人)	比例 (%)
性别	男	7	0.9	学历	研究生	3	0.4
	女	768	99.1		本科	106	13.7
年龄	20 岁以下	166	21.4	大专	381	49.1	
	21~30 岁	373	48.1	大专以下	285	36.8	
	31~40 岁	126	16.2	职称	小学二级	19	2.5
	41~50 岁	82	10.6		小学一级	42	5.4
	50 岁以上	28	3.7		小学高级	48	6.2
教龄	3 年以下	438	56.6	未评定	666	85.9	
	4~6 年	150	19.3	来源	转岗教师	60	7.7
	7~10 年	86	11.0		特岗教师	18	2.3
	11~15 年	44	5.8	事业招聘	72	9.3	
	16~20 年	25	3.2	园方合同	625	80.7	
	21~30 年	21	2.8	幼儿教师 资格证	有	371	47.9
	30 年以上	10	1.3		无	404	52.1

(二) 研究工具

本研究采用自编的“幼儿教师专业发展情况调查问卷”。在对教师专业发展相关文献的梳理和总结基础上,结合幼儿教师专业发展特征,设计出包含五大版块内容的问卷提纲,共计 47 个题项。所有题项采用李克特五点计分法,根据研究对象个人的真实感受从“完全不符合”到“完全符合”依次记为 1、2、3、4、5,对问卷编码后采用 SPSS20.0 对数据进行录入、统计和分析。

(三) 问卷的信效度

本研究主要依据 Cronbach's Alpha 对所采用的自编问卷进行信度分析。通过对问卷 47 个题项的检验,得出整个问卷的 Cronbach's Alpha 值为 0.892,说明问卷内部一致性较好。问卷 5 个维度内部的一致性也处于中高水平,总体上与问卷保持着较高的一致性。通过对问卷总体情况及各维度的相关性分析可知,该自编问卷各维度与问卷整体以及各维度之间存在着极显著的相关关系。如表 2 所示:问卷各维度与总体情况之间的相关系数为 0.670~0.803,表明问卷各维度与总体情况之间的相关性处于中等偏高水平;问卷各维度之间的相关系数为 0.293~0.664,表明问卷各维度之间的相关性处于中等偏低水平。这说明各维度之间具有相对的独立性。因此,通过以上的分析能够得知该问卷具有较好的信效度。

表 2 问卷中各维度相关情况分析

	总体情况	专业知能	专业投入	专业情感	专业认同	人际支持
总体情况	1					
专业知能	0.739**	1				
专业投入	0.803**	0.664**	1			
专业情感	0.670**	0.348**	0.358**	1		
专业认同	0.694**	0.296**	0.293**	0.481**	1	
人际支持	0.764**	0.436**	0.511**	0.395**	0.484**	1

注:**表示 $p < 0.01$ 。

二、调查结果与分析

(一) 幼儿教师专业发展的总体情况

研究中关于幼儿教师专业发展的调查,主要从专业知能、专业投入、专业情感、专业认同、人际

支持 5 个维度展开,调查结果如表 3 所示。问卷全部题项的均值为 4.045,表明样本中幼儿教师专业发展处于较高水平,总体情况较好。具体来看:专业知能、专业投入以及人际支持 3 个维度的平均值均高于 4,处于较高的发展水平;在专业情感、专业认同两个维度上的平均值低于 4,但高于 3,因此处于中等偏上水平。另外,从图 1 中可以更直观地看出调查样本中幼儿教师专业发展的总体水平及各维度的得分情况。

表 3 幼儿教师专业发展的总体水平

题项	均值	标准差
总体情况	4.045	18.433
专业知能	4.342	4.195
专业投入	4.291	6.575
专业情感	3.715	4.104
专业认同	3.600	5.386
人际支持	4.220	4.670

如图 1 所示,样本中幼儿教师专业发展在 5 个维度的平均值为 3.6~4.342。其中:专业知能平均值位居第一,为 4.342;专业投入位居第二,平均值为 4.291;人际支持位居第三,平均值为 4.22。以上数据表明近年来幼儿教师专业知能方面得到了较大的发展,大多数的幼儿教师在日常教育实践中能够较好地处理人际关系,能够综合各方面的支持力量投入到学前教育事业当中。

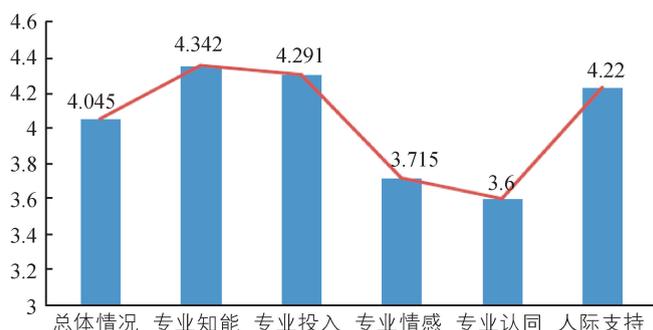


图 1 幼儿教师专业发展总体水平及各维度平均得分

另外,从图 1 中还可以观察到,在幼儿教师专业发展总体良好的情况下,幼儿教师专业情感和专业认同两个维度上的分值相对较低,尤其是专业认同在幼儿教师专业发展 5 个维度中分值最低。这表明幼儿教师专业认同方面还存在一些问题,与《纲要》中提出的“让教师成为受人尊敬、让人羡慕的职业”还存在一定差距。

(二) 幼儿教师专业发展在地区上的差异

研究样本所选取的 4 种不同类型的地区,其经济发展状况各不相同,包括主城区、普通区(县)、经济开发区以及贫困区(县),这在一定程度上代表了整个重庆市幼儿教师专业发展的总体情况。为探究地域因素对幼儿教师专业发展的影响,本研究以地域为自变量,对幼儿教师专业发展总体及各个维度进行差异性检验,具体情况如表 4 所示。

表 4 幼儿教师专业发展在地区上的差异

维度	Z	W	Y	J	Q	T	F	Sig.
总体情况	4.002/18.869	4.167/16.134	4.186/16.529	4.046/21.337	3.963/15.964	4.045/18.433	8.623	0.000
专业知能	4.281/4.199	4.393/3.540	4.447/3.585	4.248/4.706	4.420/4.133	4.343/4.195	5.162	0.000
专业投入	4.160/7.158	4.402/5.343	4.397/5.096	4.256/6.951	4.330/6.489	4.291/6.575	6.179	0.000
专业情感	3.335/4.880	3.843/3.708	3.750/3.077	3.743/4.035	3.700/3.648	3.715/4.104	5.953	0.000
专业认同	3.685/5.566	3.754/5.934	3.829/6.424	3.619/5.914	3.350/2.473	3.600/5.386	19.164	0.000
人际支持	4.283/4.060	4.396/4.067	4.466/3.023	4.351/4.061	3.871/5.395	4.220/4.670	22.785	0.000

注:Z 代表总体,W、Y、J、Q、T 分别代表 5 个样本区(县)。

由表 4 数据可知,幼儿教师专业发展总体情况在地区上存在极显著性差异($p = 0.000 < 0.001$),在专业知能、专业投入、专业情感、专业认同、人际支持 5 个维度上均存在极显著性差异($p = 0.000 < 0.001$)。以上数据直观反映出不同地区的经济发展状况及政府的政策支持等因素对幼儿教师专业发展的影响。从图 2 中可以更直观地观察到幼儿教师专业发展在地区上存在的差异。

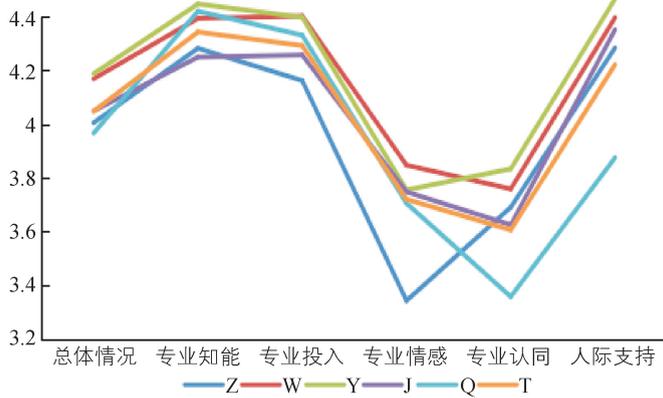


图2 幼儿教师专业发展在地区上的差异

总体而言,虽然在各维度均值上的差距并不悬殊,但还是存在细微差别,这可以从图2中看出。在幼儿教师专业发展总体情况上,地区样本中除Q区(县)外其他各区(县)均高于总体平均水平,Y区(县)幼儿教师专业在专业知能、专业认同、人际支持3个维度上均为第一,而在专业投入、专业情感两个维度上,W区(县)名列第一。相比之下,作为主城区的J区,幼儿教师专业发展水平并不突出。

(三)幼儿教师专业发展在性别上的差异

幼儿教师队伍人员结构总体情况一直都是女多男少,本次调研的数据统计中也同样反映了这样的现状。在幼儿教师的整体队伍中,男幼师可谓是凤毛麟角,成为“稀缺资源”。为探究性别因素对幼儿教师专业发展的影响,从总体情况和5个维度上对男幼师和女幼师进行了差异性检验。

表5 幼儿教师专业发展在性别上的差异

维度	男	女	t	Sig.
总体情况	3.894/28.160	4.047/18.336	-1.028	0.384
专业知能	4.159/6.241	4.344/4.175	-1.047	0.115
专业投入	4.176/11.176	4.292/6.529	-0.606	0.233
专业情感	3.339/5.823	3.719/4.080	-0.953	0.113
专业认同	3.486/5.047	3.601/5.391	-0.564	0.972
人际支持	4.244/5.765	4.220/4.663	0.100	0.805

由表5数据可知,幼儿教师专业发展在性别方面不存在显著性差异,各维度差异性检验的p值均大于0.05。出现这一结果可能是由于男幼师样本量过小(参与本研究的775名幼儿教师中只有7名为男性教师,仅占幼儿教师总体的0.9%)。由图3可以看出,男幼师和女幼师在教师专业发展上仅存在细微差别。

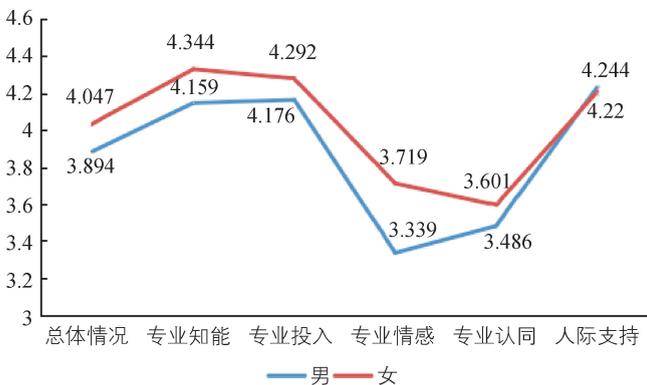


图3 幼儿教师专业发展在性别上的差异

总体而言,男幼师和女幼师的教师专业发展水平均处于中等偏上水平,总体情况和各维度的差异并不显著。除人际支持这一维度外,男幼师与女幼师在其余4个维度上的均值均存在细小差距,尤其是在专业情感方面,均值差异最大。在人际支持方面,男幼师与女幼师的均值基本一致。

(四)幼儿教师专业发展在年龄上的差异

为进一步探究幼儿教师专业发展在人口学变量上的差异,对样本中的775位幼儿教师专业发展进行了年龄上的差异性检验,分析结果如表6所示。由表6可知,幼儿教师专业发展的总体情况

及专业投入、专业情感、专业认同 3 个维度在年龄上不存在显著性差异($p=0.687, 0.283, 0.940, 0.757>0.05$)。

表 6 幼儿教师专业发展在年龄上的差异

维度	20 岁以下	21~30 岁	31~40 岁	41~50 岁	50 岁以上	F	Sig.
总体情况	4.055/21.767	4.036/15.904	4.046/17.887	4.091/3.976	3.976/25.111	0.567	0.687
专业知能	4.251/4.845	4.353/3.791	4.360/4.406	4.433/4.189	4.384/3.717	2.560	0.037
专业投入	4.285/7.069	4.4304/5.869	4.293/6.049	4.311/6.173	4.085/12.940	1.263	0.283
专业情感	3.746/4.385	3.706/3.491	3.705/4.384	3.716/4.912	3.705/5.958	0.197	0.940
专业认同	3.634/5.866	3.573/4.877	3.615/5.238	3.627/6.557	3.607/5.962	0.471	0.757
人际支持	4.330/4.347	4.167/4.521	4.187/4.202	4.331/5.657	4.087/6.466	2.673	0.031

进一步观察表 6 数据可知,不同年龄的幼儿教师专业知能($p=0.037<0.05$)和人际支持($p=0.031<0.05$)两个维度上均存在显著性差异。为更直观地展现不同年龄幼儿教师专业发展上的差异,特将各年龄段幼儿教师专业发展在各维度上的均值绘制成折线图,具体如图 4 所示。

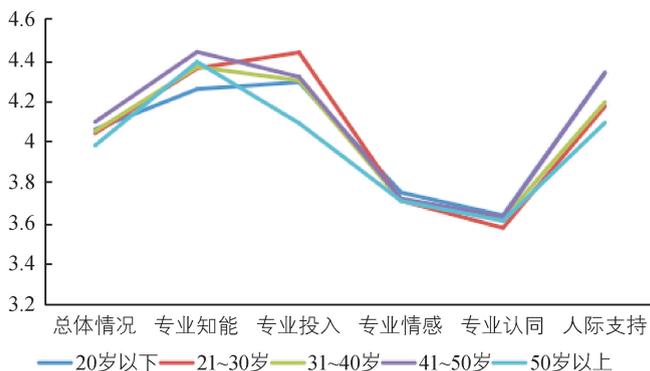


图 4 幼儿教师专业发展在年龄上的差异

由图 4 可知,就总体趋势而言,41~50 岁、21~30 岁的幼儿教师专业发展的各个维度上的均值均略高于其他年龄阶段,50 岁以上的幼儿教师除专业知能外,其余 4 个维度的均值均处于相对较低水平,反映出这一阶段幼儿教师专业发展进入停滞期。由表 1 可知,21~30 岁的幼儿教师共有 373 名,占总调查样本的 48.1%,从图 4 可知这一年龄阶段的幼儿教师专业认同方面的水平相对较低,反映出幼儿教师队伍人员流动性较大的社会现实。

(五)幼儿教师专业发展在教龄上的差异

为进一步探究教龄这一变量对幼儿教师专业发展的影响,本研究对不同教龄的幼儿教师专业发展进行了差异性检验。按照教师职业发展的一般规律,本研究将不同教龄的幼儿教师分为 7 个阶段,具体如表 7 所示。

表 7 幼儿教师专业发展在教龄上的差异

维度	3 年以下	4~6 年	7~10 年	11~15 年	16~20 年	21~30 年	30 年以上	F	Sig.
总体情况	4.022/19.29	4.080/15.461	4.050/16.025	4.079/22.059	4.110/19.067	4.062/18.212	4.143/22.765	0.731	0.625
专业知能	4.280/4.323	4.409/3.850	4.399/3.768	4.491/4.224	4.422/4.708	4.429/3.678	4.522/3.433	3.332	0.003
专业投入	4.265/6.449	4.368/5.664	4.318/5.762	4.232/8.511	4.424/5.355	4.231/5.329	4.131/17.852	1.428	0.201
专业情感	3.697/4.275	3.680/3.943	3.723/3.496	3.864/4.258	3.740/3.861	4.125/3.423	4.125/3.399	1.998	0.064
专业认同	3.587/5.599	3.617/4.762	3.578/5.365	3.644/5.298	3.666/5.657	3.657/5.662	3.660/5.168	0.254	0.958
人际支持	4.234/4.426	4.244/4.567	4.153/5.233	4.133/5.141	4.189/5.721	4.170/5.680	4.386/5.034	0.465	0.834

由表 7 数据可知,不同教龄阶段的幼儿教师专业发展在除专业知能外的其他 4 个维度上不存在显著性差异,处于专业发展不同时期的幼儿教师仅在专业知能上存在极显著性差异($p=0.003<0.05$)。图 5 较为直观地显示了不同教龄阶段的幼儿教师在各维度上的发展水平和趋势。

如图 5 所示,除专业投入外,其余各维度的发展水平伴随幼儿教师教龄的增长均有不同程度的上升。随着教龄的增长,幼儿教师专业情感和专业投入方面发生了相对较大的变化。总体而言,幼儿教师的专业认同水平相对稳定,较其他维度处于最低水平,其根本影响因素值得进一步探究。同时,图 5 也反映出要根据教师不同的教龄阶段、不同的专业发展时期来把握幼儿教师专业发展的主要矛盾。

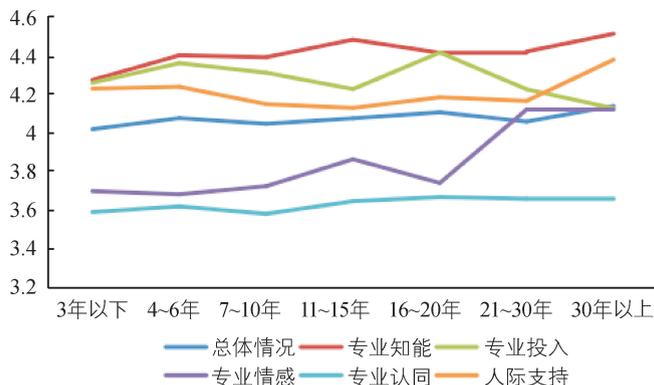


图5 幼儿教师专业发展在教龄上的差异

(六) 幼儿教师专业发展在学历上的差异

长期以来,幼儿教师队伍中拥有大专及以上学历的教师占主导,本次调研的数据也反映出这样的特点。大专学历的幼儿教师 381 名,占总样本的 49.2%,大专以下学历的幼儿教师 285 名,占总样本的 36.8%。也就是说,大专及大专以下学历的幼儿教师共占了 86%。表 8 呈现的是对不同学历的幼儿教师专业发展水平进行差异性检验后所得到的数据结果。

表 8 幼儿教师专业发展在学历上的差异

维度	研究生	本科	大专	大专以下	F	Sig.
总体情况	4.206/21.939	3.924/19.071	4.069/16.245	4.057/20.502	4.139	0.006
专业知能	4.519/4.041	4.308/4.447	4.391/3.854	4.288/4.483	3.031	0.029
专业投入	4.359/8.505	4.263/6.119	4.322/5.784	4.259/7.632	0.990	0.397
专业情感	3.875/2.000	3.490/4.982	3.730/3.659	3.778/4.156	8.735	0.000
专业认同	3.900/5.568	3.420/5.283	3.606/5.385	3.656/5.300	5.416	0.001
人际支持	4.332/4.041	4.019/4.815	4.233/4.443	4.276/4.840	3.996	0.008

表 8 数据显示,不同学历的幼儿教师专业发展的总体情况上存在极显著性差异($p = 0.006 < 0.01$)。不同学历的幼儿教师专业知能方面存在显著性差异($p = 0.029 < 0.05$),在专业情感、专业认同、人际支持 3 个维度存在极显著性差异($p = 0.000 < 0.001$, $p = 0.001 < 0.01$, $p = 0.008 < 0.01$),而在专业投入维度上不存在显著性差异($p = 0.397 > 0.05$)。从图 6 中可以更直观地看到不同学历的幼儿教师专业发展水平上的差异。

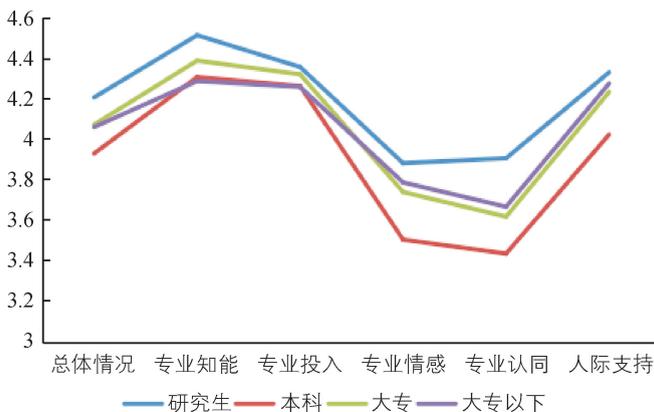


图 6 幼儿教师专业发展在学历上的差异

由图 6 可知,在 4 种学历水平中研究生学历的幼儿教师专业发展的各个维度上均值最高,除专业情感、专业认同的均值低于 4 外,其他各维度得分均处于较高水平。相反,本科学历的幼儿教师专业发展各维度上的均值都处于较低水平,说明本科学历幼儿教师的专业发展存在不容忽视的问题。同时,4 种学历的幼儿教师专业情感、专业认同上的分值均略低于其他维度,这一现象也值得反思和进一步探讨。

(七) 幼儿教师专业发展在职称上的差异

职称的高低在某种程度上象征着教师的专业发展水平,为进一步探究幼儿教师专业发展在职称上的差异,本研究以职称为自变量,对样本中的幼儿教师专业发展进行差异性检验,结果见表9。

表9 幼儿教师专业发展在职称上的差异

维度	小学二级	小学一级	小学高级	未评定	F	Sig.
总体情况	3.929/17.979	4.010/23.058	3.964/21.416	4.057/17.865	1.547	0.201
专业知能	4.281/5.327	4.456/4.017	4.303/4.806	4.340/4.123	1.048	0.370
专业投入	4.259/6.085	4.227/9.685	4.219/6.801	4.302/6.335	0.660	0.577
专业情感	3.718/3.769	3.560/5.443	3.450/5.595	3.744/3.834	6.398	0.000
专业认同	3.358/3.485	3.533/8.647	3.577/5.612	3.613/5.136	1.655	0.175
人际支持	3.924/5.004	4.229/5.738	4.193/4.578	4.230/4.589	1.314	0.269

由表9可知,不同职称的幼儿教师专业发展在总体情况、专业知能、专业投入、专业认同、人际支持方面均不存在显著性差异($p > 0.05$),但在专业情感上存在极显著性差异($p = 0.000 < 0.001$)。并且,由图7可知,在专业情感这一维度上,未评定职称的幼儿教师处于4种职称类型中的最高水平,这一数据结果对教育研究具有挑战性,其背后的影响因素可能是幼儿教师的来源不同。本研究样本中大多数的幼儿教师未评定职称,拥有职称的幼儿教师大都是中小学的转岗教师(如图8所示),转岗教师在专业情感维度上的均值为4种类型中最低的。

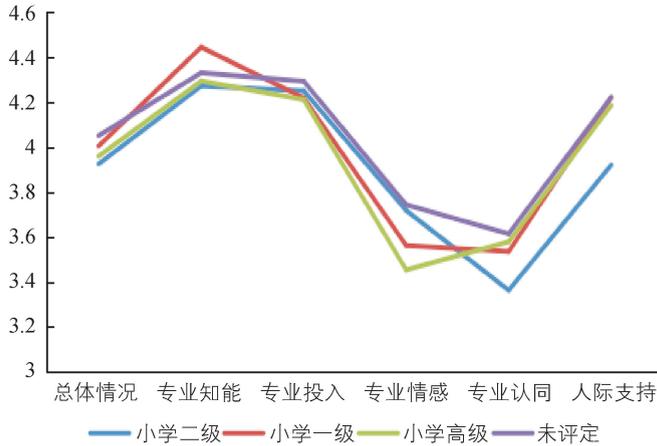


图7 幼儿教师专业发展在职称上的差异

由图7可知,未评定职称的幼儿教师专业发展的多个维度上并不亚于已经具有职称的幼儿教师。根据表1对研究对象基本情况的统计,未评定职称的幼儿教师多达666人,占总样本的85.9%,成为了幼儿教师队伍的主力军。因此,在大力倡导提升教师学历、提高教师专业能力的同时,也应肯定这一群体对幼儿教育事业所做出的巨大贡献。

(八) 幼儿教师专业发展在入职途径上的差异

本研究中将幼儿教师的入职途径分为转岗教师、特岗教师、事业招聘、园方合同4种类型,并进行分类统计。为探究这一因素对幼儿教师专业发展的影响,对不同入职途径的幼儿教师专业发展情况进行了差异性检验,结果见表10。

表10 幼儿教师专业发展在入职途径上的差异

维度	转岗教师	特岗教师	事业招聘	园方合同	F	Sig.
总体情况	3.851/20.496	4.085/25.228	4.046/15.762	4.063/18.091	5.493	0.001
专业知能	4.224/5.074	4.457/3.984	4.314/3.878	4.353/4.134	1.861	0.135
专业投入	4.135/6.469	4.462/5.509	4.316/4.886	4.298/6.750	2.717	0.044
专业情感	3.184/5.124	3.875/5.990	3.836/3.309	3.748/3.771	26.702	0.000
专业认同	3.507/5.880	3.400/10.123	3.574/4.569	3.618/5.226	1.721	0.161
人际支持	4.097/3.951	4.127/7.783	4.113/4.396	4.246/4.641	1.737	0.158

由表 10 可知,幼儿教师专业发展在入职途径方面存在着极显著性差异($p=0.001<0.01$)。具体而言,在专业投入方面存在显著性差异($p=0.044<0.05$),在专业情感方面存在极显著性差异($p=0.000<0.001$)。此外,不同入职途径的幼儿教师专业知能、专业认同、人际支持 3 个维度上均不存在显著性差异($p=0.135,0.161,0.158>0.05$)。

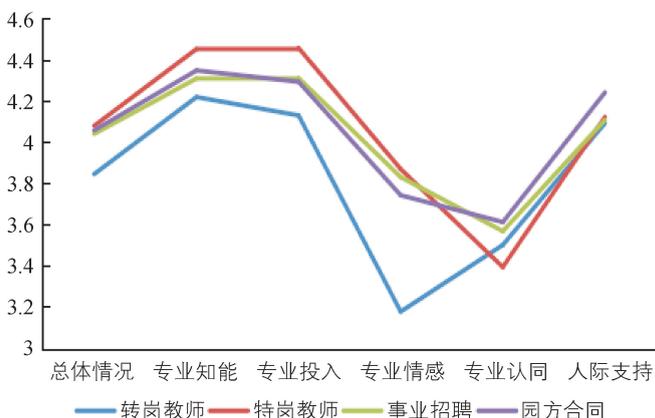


图 8 幼儿教师专业发展在入职途径上的差异

由图 8 可知,4 种类型的幼儿教师专业发展的各个维度上均处于中等偏上水平。同时,还可以清晰地看到转岗教师在专业发展的各个维度(除专业认同外)上均处于 4 种类型教师中的最低水平。相反,特岗教师专业发展的各个维度(除专业认同外)均处于较高水平。而占样本大多数的园方合同聘任教师在专业认同、人际支持维度上均处于 4 种类型教师中的最高水平。因此,关注不同类型幼儿教师专业成长的需要有着极其迫切和重要的意义。

(九)幼儿教师专业发展在有无教师资格证上的差异

持证上岗是一个行业准入规则的基础性标准,而幼儿教师队伍中大量存在的“无证上岗”现象一直是学前教育事业发展的一大“心病”。为探究教师资格证书对幼儿教师专业发展的影响,本研究以有无幼儿教师资格证为自变量,对幼儿教师专业发展各维度进行了差异性检验,具体结果如表 11 所示。

表 11 幼儿教师专业发展在有无幼儿教师资格证上的差异

维度	有	无	t	Sig.
总体情况	4.693/16.447	4.023/20.049	1.631	0.167
专业知能	4.399/3.779	4.291/4.498	3.240	0.283
专业投入	4.324/6.187	4.261/6.896	1.735	0.187
专业情感	3.758/3.614	3.676/4.489	2.204	0.019
专业认同	3.585/5.350	3.614/5.422	-0.740	0.509
人际支持	4.220/4.582	4.219/4.755	0.021	0.858

由表 11 可知,有无教师资格证的幼儿教师专业发展的总体情况上不存在显著性差异($p=0.167>0.05$),在幼儿教师专业知能、专业投入、专业认同、人际支持 4 个维度上也不存在显著性差异($p=0.283,0.187,0.509,0.858>0.05$),但在专业情感方面存在显著性差异($p=0.019<0.05$)。由图 9 可以看出,持有教师资格证的教师在专业发展的总体情况上均值高于没有教师资格证的教师,处于较高的发展水平,在专业知能、专业投入、专业情感 3 个维度上的均值略高于没有教师资格证的幼儿教师。

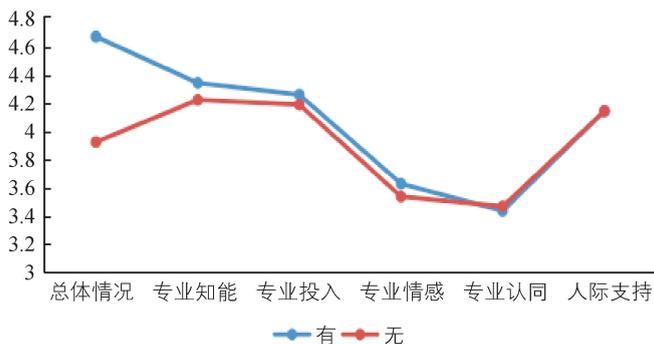


图 9 幼儿教师专业发展在有无教师资格证上的差异

三、归纳与总结

通过对 4 种类型区(县)幼儿教师专业发展现状的调查、统计与分析,绘制出幼儿教师专业发展在地区、性别、年龄、教龄、学历、职称、入职途径、有无幼师资格证上的差异情况表,具体如下表 12 所示。

表 12 幼儿教师专业发展的整体差异性情况

维度	地区	性别	年龄	教龄	学历	职称	入职途径	有无幼师资格证
总体情况	√				√		√	
专业知能	√		√	√	√			
专业投入	√						√	
专业情感	√				√	√	√	√
专业认同	√				√			
人际支持	√				√			

通过对所得数据的分析可以看出,新时期幼儿教师专业发展呈现出新的特点,但也面临着发展的瓶颈,可以初步归纳为以下几点:

第一,整体而言,幼儿教师专业发展处于较高水平,具体而言,专业知能、专业投入、人际支持方面处于较高水平,专业情感次之,专业认同水平最低。这一鲜明时代特点所体现出的意义——学前教育事业在新时期得到较快发展——是值得肯定的。在党中央、国务院、教育部的号召和引领下,各地政府及教育部门纷纷发布相应的政策以推动和支持地方学前教育的发展,教育基础设施进一步完善,教师队伍建设进一步加强,但也要清醒地看到幼儿教师专业发展存在的问题,即幼儿教师专业情感较弱、专业认同感较低。此外,在本次调查数据的分析中,幼儿教师专业知能在 5 个维度中分值最高,提醒我们在今后教师专业发展相关培训中,应当聚焦于当前幼儿教师专业发展中缺乏的某项具体知识和能力,本体性知识的匮乏与教学知识和能力的不足是教师专业发展的主要障碍。

第二,就不同地区而言,幼儿教师专业发展存在着明显的地域差异。虽然经济发展水平并不能完全决定幼儿教师的专业发展水平,但对具体区域之间存在的差异仍起重要的作用。在本次调研数据分析中,作为贫困县的 Y 县和作为经济开发区的 W 区整体情况良好,而同样为贫困县的 Q 区幼儿教师专业发展水平相对较低,而作为主城区的 J 区幼儿教师专业发展的优势并不明显。进一步而言,从对不同区域幼儿教师专业发展数据的统计和分析可以看出,不同地区具有不同的优势和局限性,究其根本在于各区学前教育事业的发展以及幼儿教师专业的发展很大程度上取决于本地政府和教育主管部门的顶层设计,因而不同的着力点呈现出不同的发展格局。这一差异化、不均衡的发展样态让我们反思在学前教育事业大发展的背景下,如何统筹城乡协调发展、如何均衡区域内学前教育资源的配置,这对幼儿教师专业发展及学前教育事业的发展提出了新的挑战。

第三,就不同身份背景、不同发展阶段的幼儿教师而言,幼儿教师专业发展存在着多样性的特点,多元化、针对性的外部支持将成为幼儿教师专业发展的迫切需要。具体而言:不同年龄阶段的幼儿教师专业发展的各个维度上存在细微差别,要关注不同年龄段幼儿教师的发展优势,弥补不足;不同专业发展阶段的幼儿教师具有不同的发展特点,如专业投入随教龄增长而降低,但专业情感却日渐浓厚,应关注不同专业发展阶段幼儿教师的实际需求;幼儿教师专业发展存在极显著的学历差异,本科学历的幼儿教师专业发展的多个维度上得分偏低,而学历要求将会成为未来幼儿教师队伍的发展要求,应结合不同学历的幼儿教师专业发展优势,解决幼儿教育发展的难题;幼儿教师专业发展存在极显著的入职途径差异,其中,特岗教师专业发展水平较高,转岗教师专业发展水平较低,尤其是转岗教师的专业情感得分偏低,因此应关注不同类型教师专业成长的个性化需要。

四、建议与反思

为促进幼儿教师专业健康持久地发展,提升幼儿教师专业发展的水平,进而提高幼儿园教育质量,本研究在反思的基础上提出以下建议:

（一）坚持教师发展为本，推进政策支持与保障

宏观上，政策支持与制度保障是幼儿教师专业发展的重要外部因素。幼儿教师的专业发展是一个持续、渐进的过程，政策的一致性、制度的系统性将为幼儿教师的专业发展提供稳定持久的动力。结合调研数据的分析以及新时期幼儿教师专业发展的新特点、新问题可以看到，短期的集中培训活动和行政要求下的教研活动已经不能适应当今社会和教育发展的要求，构建怎样的政策支持系统以及如何构建这一系统成为新的挑战^[2]。

首先，坚持以教师发展为本的理念。政府应了解和掌握本地幼儿教师专业发展的现状、优势、劣势以及当前发展的瓶颈，并从教师专业发展的整体性角度把握不同发展阶段幼儿教师专业发展的侧重点，将整体性的发展愿景细化为可操作的步骤，进而在结合国家相关政策的同时制定具有本区特色的政策以及完善相关的配套保障机制。2012年，W区率先出台了普惠性幼儿园管理办法，第一期三年行动计划实现了普惠基本全覆盖，在第二期三年计划中着眼于教师专业发展和区内园本教研培训活动的开展，W区由于紧跟学前教育发展的时代脉搏，因此走在了其他几个区县学前教育发展的前列。

其次，把握本地区幼儿教师专业发展的现实需求，提供具有针对性和实效性的支持和帮助。本次调研数据中未取得幼儿教师资格证的幼儿教师占样本总数的52.1%，其在专业认同方面略高于持有幼儿教师资格证的教师，这一群体是幼儿教师队伍的重要力量，他们积极工作、努力寻求认同和归属感，是值得肯定的。要改变过去仅从行政上要求幼儿教师“持证上岗”的做法，要更多从教师个人发展的角度予以人性关怀。仍以W区为例，W区的教育主管部门针对“持证上岗”这一现实的发展需要，给予未取得教师资格证的幼儿教师大力的支持，为其提供与之相关的资讯和培训机会，因此从5个样本区（县）的差异比较中能够清晰地看到W区幼儿教师的专业情感得分最高，专业认同得分也处于相对较高水平。

最后，发挥政府的宏观调控职能，充分调动区域内和区域间优质教育资源的共享和分配机制，实现教育资源统筹性、持续性地健康均衡发展。W区开创了极具地方特色的“五点一星”发展模式，通过以强扶弱、以点带面、以城镇辐射乡村的发展模式，努力促进幼儿教师专业发展，这一做法对其他区县具有很强的借鉴意义。这一成绩的背后离不开政府及相关部门的统筹和协作，仅凭幼儿园和教师个人之力很难实现。

（二）打造专业发展共同体，提供多元发展支持

中观上，合作与反思是幼儿教师实现专业发展的关键所在。如果说政策支持是从外部营造有利于幼儿教师专业发展的环境，那么专业发展共同体的建设则是从内部营造有利于幼儿教师积极互动的专业成长和学习氛围。教师培训能够有效弥补教师知识的不足，打破视野的局限。只有基于教师自身现实需求的专业发展支持，才能增加所培训内容的意义进而提高教师参与培训的主动性、积极性^[3]。因此，有效的专业发展就是要从“教师需要被发展”观念中走出来，让所有教师都参与到关涉自身发展的活动中来，就实践中遭遇的专业知能不足及自身存在的困惑和问题形成一个个相互交流、学习和借鉴的实践社群，以实现教师整体性的发展^[4]。同时，专业发展共同体的建设还能弥补宏观政策支持的不足和局限，专业发展共同体这一组织对教师个体所提供的支持更具针对性、实效性和多元性，从而满足不同教师多样化的现实发展需求，进而提升教师专业发展的质量和有效性。

打造多元化支持的专业发展共同体具备两点现实可能性：第一，不同类型、文化背景的幼儿教师具有可以相互弥补的优势和特色；第二，教育现场的鲜活性在提升幼儿教师专业发展有效性的同时能够发挥教师本身的主动性，进而促进教师专业自主的形成和发展。

（三）精神感召与行动引领，提升专业认同度与幸福感

微观上，幼儿教师的专业发展是一个自我理解、自我认同、自我发展的自主过程。幼儿教师从事的是一份有情感、有价值、有温度的工作，需要教师全身心投入。这种投入不是靠接受外在理论

的灌输后被塑造而成,而是通过教师主动内化、反思实践、自我完善修炼而成。因此,教师精神作为教师专业发展的基础和条件,是实现教师专业发展的首要前提^[5]。其中,专业认同是教师精神的核心,没有认同,幸福感、使命感也就随之消失。幼儿教师的专业发展是教师个人的整体性发展^[6],而非单纯的知识积累和技能增长,无移情、无共情的知识技能训练对幼儿教师的专业发展没有内在意义和价值。所以,提升幼儿教师的专业情感与专业认同可以从3个方面着手。

第一,营造倡导和鼓励个人完整性发展的精神文化氛围。专业发展在一定程度上是环境的产物,在获得物质支持、政策保障的同时更需要打造一种良好的精神文化环境。教师专业持续发展的最大动力在于教师内在的追求和自主性^[7]。受到精神感召与文化引领,才能唤醒和激发幼儿教师内心深处专业发展的原动力。

第二,在教师感受良好文化氛围的基础上激发教师自我发展的动机。教师动机是教师专业发展的内在驱动力^[8],作为教师专业发展的主体,教师具有主观能动性和创造性。只有通过反思性的学习和实践并从整体的角度思考和把握自身的发展方向,才能从繁杂劳累的工作桎梏中挣脱出来,激发内心对教师职业的热爱和认同,迈出个人专业发展的关键一步。

第三,用行动引领幼儿教师专业发展,提升幼儿教师情感认同。教师专业发展是个人认同和专业认同交织的结果^[9]。鲜活的榜样案例、可操作的行动指南将促进教师对自身专业成长意义和价值的再认识,进而把外在的社会角色期待内化为自身成长的动力,自主发展、自觉规划,不断提升专业认同水平,从而在行动中获得自我发展的成就感、幸福感。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)[EB/OL]. (2010-07-29)[2018-01-02]. http://old.moe.gov.cn/publicfiles/business/htmlfiles/moe/info_list/201407/xxgk_171904.html.
- [2] 陈向明,张玉荣. 教师专业发展和学习为何要走向“校本”[J]. 清华大学教育研究, 2014, 35(1): 36-43.
- [3] 周坤亮. 何为有效的教师专业发展——基于十四份“有效的教师专业发展的特征列表”的分析[J]. 教师教育研究, 2014, 26(1): 39-46.
- [4] 陈向明. 从教师“专业发展”到教师“专业学习”[J]. 教育发展研究, 2013(8): 1-7.
- [5] 朱旭东. 论教师专业发展的理论模型建构[J]. 教育研究, 2014(6): 81-90.
- [6] 王晓莉. 教师专业发展的内涵与历史发展[J]. 教育发展研究, 2011(12): 38-47.
- [7] 徐炜霞,袁爱玲. 制约当代幼儿教师专业发展的内在机制[J]. 学前教育研究, 2011(5): 21-24.
- [8] 韩信颖,尹弘飏. 教师动机:教师专业发展新议题[J]. 外国教育研究, 2014(10): 88-95.
- [9] 张倩,李子建. 教师专业化的国际经验及启示[J]. 中国教育学报, 2014(10): 93-97.

Professional Development of Preschool Teachers in the New Era: Realistic Features and Future Trends

——Based on the Empirical Analysis of Five Districts (or Counties) in Chongqing

FAN Yabo, YANG Xiong, YANG Xiaoping

(Faculty of Education, Southwest University, Chongqing, 400715)

Abstract: In order to investigate the characteristics and future trend of preschool teachers' professional development in the new period of preschool education, we investigated 775 preschool teachers in five sample districts and counties in Chongqing. Due to the impact of factors such as region, seniority, educational background, professional ranks and qualification, the overall teachers' professional development has shown differences and characteristics in the five dimensions: professional knowledge and ability, professional investment, professional emotion, professional identity and interpersonal support. At the same time, preschool teachers' development in the new period of preschool education also shows corresponding commonalities and characteristics of the times. Based on this research, to promote healthy and sustainable development, we should build a policy support and guarantee system, create professional development community, and promote preschool teachers' professional identity and happiness.

Key words: preschool teacher; professional development; the new period; the development of preschool education development