

乡村教师家庭教育指导能力建设研究

甘启颖^{1,2}

(1. 文山学院 教师教育学院, 云南 文山, 663099; 2. 陕西师范大学 教育学部, 陕西 西安, 710095)

摘要:家庭教育指导能力是新时代教师专业能力构成的核心要素。研究以乡村学校为研究场域,采用混合研究方法,通过对25名乡村教师的深度访谈,构建了涵盖基础知识与专业能力、沟通与交流能力、跨文化与多语言能力、引导与激励能力、心理支持与管理能力五个维度的理论模型,并据此编制问卷,经信度和效度检验符合测量学要求。在此基础上,对1542名乡村教师家庭教育指导能力进行调查,结果发现:乡村教师家庭教育指导能力整体偏低,基础知识与专业能力相对最强,沟通与交流能力最为薄弱,各维度发展不均衡;呈现出教龄越长、职称越高而能力却越低的逆向特征,性别、班主任经历及毕业院校类型对其影响均不显著;潜在剖面分析将教师群体划分为优异、中等与能力较弱3类,各类群体呈现系统性差异。据此,从强化沟通与文化培训、促进能力均衡发展、开展分类分期培训和采取差异化支持策略等4个维度,提出乡村教师家庭教育指导能力的提升路径。

关键词:乡村教师;家庭教育指导能力;潜在剖面分析;扎根理论;混合研究方法

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)03-0112-11

基金项目:2022年度教育部人文社会科学研究西部和边疆地区项目“边疆民族地区乡村教师家庭教育指导能力建设研究”(22XJA880002)。

作者简介:甘启颖,文山学院教师教育学院教授;陕西师范大学教育学部博士研究生。

一、问题的提出

《中共中央 国务院关于深化教育教学改革 全面提高义务教育质量的意见》明确提出“重视家庭教育”,要求“充分发挥学校主导作用,密切家校联系”,这为教师承担家庭教育指导职责提供了政策依据^[1]。家庭教育指导能力已成为新时代教师专业能力的核心组成部分,对教师整体专业发展有重大意义。农村家庭教育是我国教育中最薄弱的环节,乡村教师能力不足给学校教育和社会教育带来了严峻挑战。有学者指出,家庭教育指导服务站点在农村基层,尤其是城乡接合部、贫困地区等,仍存在较多建设空白^[2]。还有学者的研究进一步指出,《中华人民共和国家庭教育促进法》颁布后,家

庭教育指导的制度化建设仍面临城乡资源失衡的突出问题^[3]。一些地区因其特殊的地理位置、多元的文化背景和相对薄弱的教育基础,其乡村教师的家庭教育指导能力建设面临更为复杂的挑战。将乡村教师家庭教育指导能力纳入教师专业化发展框架进行系统研究,有助于提升乡村教师专业素养,契合打造高质量师资队伍助力乡村振兴的政策导向,并对“构建覆盖城乡的家庭教育指导服务体系”、实现“区域内家庭都能接受到科学有效的家庭教育指导服务”形成有益补充^[4]。本研究采用质性与量化相结合的混合研究方法,通过问卷调查、访谈和实地观察等方式,调查了云南省和广西壮族自治区两地的乡村教师家庭教育指导能力现状,在此基础上,分析了影响教师家

庭教育指导能力的关键因素,揭示了当前存在的问题与不足,并探讨建设路径,以期为乡村教师的家庭教育指导能力建设提供科学的理论依据和实践指导。

二、文献综述

(一)教师家庭教育指导能力的维度构成

教师的家庭教育指导能力是一种多维度复合能力,涉及认知、沟通、情感、协作、管理及专业素质等多个方面。在理论知识与认知能力维度,国外已有研究认为家庭教育人员应掌握相关理论知识、对家庭教育产生认同感,并具备运用合理指导方法的能力^[5],同时还需兼备专业知识、职业发展能力等要素^[6]。国内研究有从知识结构角度指出,家庭教育指导者应具备本体性、条件性和实践性知识,以适应不同教育对象的具体情况^[7];也有从教师发展角度出发,将爱与责任视为家庭教育指导能力的基础向度,并强调实践智慧在应对复杂教育情境中的重要价值^[8]。

在沟通与合作能力维度上,理解他人、有效合作被视为家庭教育人员的基本素养。相关研究也发现,目前多数教师主要依靠个人经验开展家庭教育指导,缺乏系统化专业支撑。因此,亟须通过加强顶层设计和健全政策制度,构建教师家庭教育指导能力培养的长效保障机制^[9]。家校合作生态理论同样强调,教师只有具备跨越家庭、学校与社区边界的协作能力,才能有效推进家校互动^[10]。

在情感与伦理素质维度上,专业伦理被视为家庭教育指导工作的重要基础,具体体现为以公益为先、以儿童为本、以家长为主体的价值取向^[7]。伦理规范在家庭教育指导制度化建设中具有基础性地位,这一观点在多项研究中得到印证^[11]。与此同时,家校合作在实践层面仍面临诸多现实困境,对教师的综合协调能力提出了更高要求^[12]。

综合上述研究,不同学者对家庭教育指导能力维度的划分存在差异,但普遍认同其具有多维复合性,其中,沟通协作能力、情感伦理素

质和专业知识技能是各方共识中的三大核心构成要素。值得注意的是,既有研究大多以城市或普通农村为背景,鲜有关注具有多语言、多文化特征的民族地区。在这一特殊情境下,跨文化沟通能力与多语言运用能力作为独特能力,对乡村教师家庭教育指导工作具有不可忽视的意义。教师具备的跨越语言障碍、理解不同民族家庭的文化逻辑的能力,直接决定了其指导行为的有效性与被接受程度。因此,将文化适应性和语言能力纳入家庭教育指导能力分析框架,是对既有研究的必要补充。

(二)教师家庭教育指导能力提升策略

首先,在认知提升与价值观引导方面,已有研究指出,教师需将家庭教育指导视为职业责任的组成部分,加深对其重要性的认识^[9],并可通过政策解读和活动宣传等方式强化家庭成员对其价值的认知^[12]。此外,激发教师内在动机、增强职业责任感与使命感,亦是提升能力的有效路径之一^[13]。其次,在实践导向的培训与支持机制方面,现有研究普遍强调参与式、体验式和案例分析等培训方式的重要性,并提出了创新培训机制、完善职前职后教育衔接等措施^[9]。从政策层面看,《中华人民共和国家庭教育促进法》的有效落地,有赖于教师培训体系的同步建设^[14]。元分析研究表明,教师培训干预对教学实践与学生发展具有显著正向效果^[15]。最后,在家校社协作与制度保障方面,相关研究提出一些措施,如推动家校协同从情境博弈向制度协商转变、探索建立具有统筹功能的第三方协调机制^[16]、完善人事管理制度、明确各方标准与职责边界、出台激励政策并建立相应督导机制等^[13]。

综合以上研究,国内外在教师家庭教育指导能力及其提升策略方面,已积累了较为丰富的成果。然而,乡村地区的特殊性不容忽视,乡村学生家庭结构较为复杂,且部分家庭对教育的重视程度相对较弱,这要求乡村教师更加主动地关注学生的生活实际与家庭状况,切实提升家校沟通能力与家庭教育指导水平^[17]。有关西部地区、农村地区的研究也指出,应制

定针对贫困家庭、特殊家庭的差异化指导政策,并加强相应服务能力建设^[18]。因此,本研究立足云、桂乡村这一特定区域,构建适切的乡村教师家庭教育指导能力模型,并在实地调查与问题分析的基础上,提出具有针对性的建议。

三、乡村教师家庭教育指导能力问卷编制

(一)理论模型构建

本研究采用扎根理论,通过对 25 名来自云、桂的乡村教师进行深度访谈,收集了 18 万字关于家庭教育指导能力的质性数据。数据分析过程中,2 名研究者依据扎根理论的三阶段编码方法,分别进行了开放编码、轴心编码和选择性编码,逐步构建了乡村教师家庭教育指导能力理论模型。模型的构建过程注重从原始数据中抽取概念并进行概念化处理,并通过不断比较与分类,以确保模型的科学与可靠性。为提升研究的可靠性,两位研究人员在数据编码时一同合作,其中一人负责编码,另一人复查结果。编码过程中若出现分歧,暂时保留并采用文化优先视角表述,以确保一致性,增强信度。为保证效度,形成初步结论后,研究团队广泛与同行交流,并咨询了 3 位专家的意见,根据专家建议,进行了适当修改,确保

结论的准确性和适用性。通过这些措施,研究的信度与效度得到了充分保证。最终,理论模型的构建揭示了乡村教师家庭教育指导能力的 5 个主要维度,即基础知识与专业能力、沟通与交流能力、跨文化与多语言能力、引导与激励能力以及心理支持与管理能力。其中:基础知识与专业能力包括家庭教育理论知识、家庭教育研究能力和教育问题解决能力 3 个子维度,强调教师在家庭教育领域的理论素养、研究技能以及面对实际问题时的解决能力。沟通与交流能力由人际沟通能力和家校沟通与合作能力 2 个子维度构成,体现了教师与学生家庭及教育合作伙伴进行有效互动和协作的能力。跨文化与多语言能力包含跨文化沟通能力和掌握民族语言 2 个子维度,反映了教师在多元文化环境下进行有效沟通的能力,尤其是对民族语言的掌握和运用。引导与激励能力包括观念转变和激励参与 2 个子维度,强调了教师如何通过观念的转变和积极的激励策略来促进家庭参与教育的过程。心理支持与管理能力包括心理辅导能力和组织管理能力 2 个子维度,显示了教师在提供心理支持和进行组织管理方面的专业素养。模型的构建不仅丰富了对乡村教师家庭教育指导能力的理解,也为后续的问卷编制和相关研究提供了理论依据。具体如图 1 所示

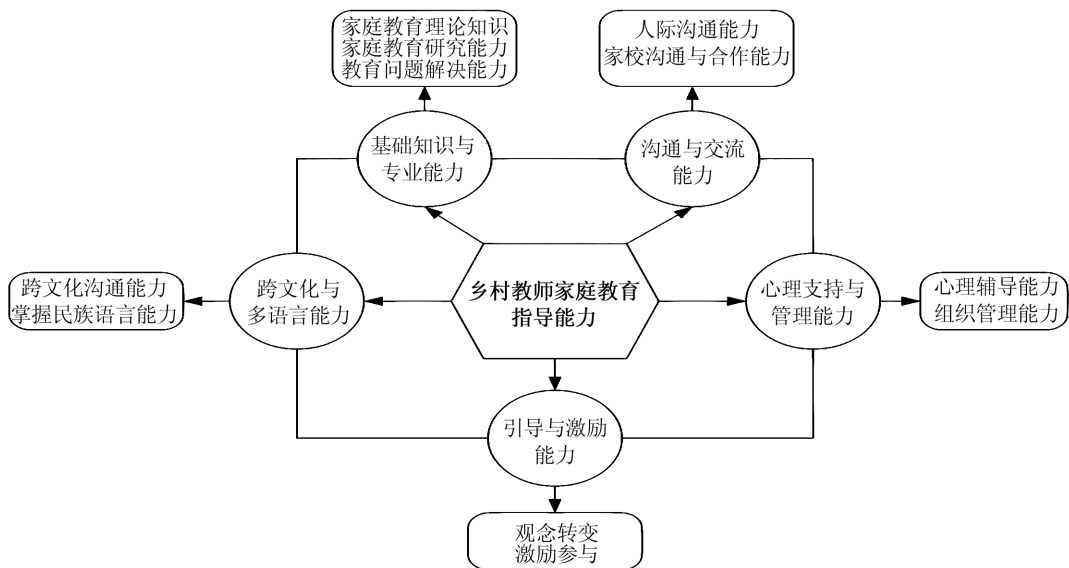


图 1 乡村教师家庭教育指导能力模型

(二) 问卷初测

基于乡村教师家庭教育指导能力模型,结合张竹林、刘慧琴等学者的研究,初步编制了含有 76 道题的问卷。邀请 2 位教育学教授、3 位教育学博士及 2 位心理学博士评审后,修订为 50 道题。随后进一步优化为 41 道题,并参考马洛-克罗恩社会赞许性量表,增加 2 道印象管理题和 4 道重复问题,最终形成包含 47 道题的初测问卷。采用随机抽样法,向云、桂两地的 25 所乡村学校发放初测问卷,共回收 550 份。依据预设的答题时间、测谎题及同质性答题筛选,剔除无效问卷,最终保留 527 份,有效回收率为 95.81%。运用 SPSS 26 对数据进行描述性统计与信效度检验,确保分析结果的可靠性。

(三) 项目分析

采用临界比值法。首先,计算量表所有题项的总分,并划分为高分组(前 27%)与低分组(后 27%)。独立样本 t 检验结果显示,27 个题项在 $p < 0.01$ 的置信水平上达到显著,即所有题项在高分组与低分组上差异均达到显著水平,说明区分度较好。然后,采用同质性检验,计算各题项得分与总分的积差相关系数,结果显示,27 个题项与总分的相关系数均大于 0.45,呈显著正相关,故予以保留。

(四) 问卷信度检验

信度(reliability)反映量表的可靠性与内部一致性。本研究采用 Cronbach's α 系数作为信度检验指标,利用 SPSS 26 对测试数据进行分析。通常认为, α 系数大于 0.7 表示可接受,大于 0.8 表示信度良好。具体结果如表 1 所示。各维度 α 系数介于 0.757~0.910 之间,总量表 α 系数为 0.972,表明问卷整体信度较高,各维度内部一致性良好。

表 1 民族地区乡村教师家庭教育指导能力各维度信度检验

维度	Cronbach's α	项目数(个)
维度 1:基础知识与专业能力	0.910	11
维度 2:沟通与交流能力	0.889	8
维度 3:跨文化与多语言能力	0.757	6
维度 4:引导与激励能力	0.872	8
维度 5:心理支持与管理能力	0.898	8
总量表	0.972	41

(五) 问卷效度检验

效度(Validity)反映了测量工具的有效性,效度越高,测量结果越能真实、准确地反映被测对象的特质。本研究的问卷效度分析主要采用探索性因子分析法,并通过 KMO 检验和 Bartlett 球形检验来分析量表中各题项间的相关性。具体结果如表 2 所示。

表 2 KMO 测度和 Bartlett 球形检验结果

KMO 取样适切性量数		0.964
Bartlett 的球形度检验	近似卡方	18 921.012
	自由度	1 081
	显著性	0.000

一般认为 KMO 值大于 0.7 为可接受,大于 0.8 为适合性良好,大于 0.9 为效果极佳。本研究的 KMO 值为 0.964,大于 0.9, Bartlett 的球形度检验显著性为 $p < 0.001$,表明数据非常适合进行因子分析。进一步采用验证性因子分析(CFA)检验问卷的结构效度。借助 Amos 25.0 软件对量表进行模型拟合。具体结果如表 3 所示。CMIN/DF 的值为 3.4, RMSEA 的值为 0.08, GFI 的值为 0.939,超过 0.9, CFI、IFI 的值均大于 0.9,说明问卷的结构效度良好。

表 3 拟合系数表

CMIN/DF	GFI	CFI	IFI	RMSEA
3.4	0.939	0.975	0.975	0.08

四、乡村教师家庭教育指导能力考察

(一) 乡村教师家庭教育指导能力总体水平

采用经信效度检验的“乡村教师家庭教育指导能力问卷”,对云、桂两地 25 所乡村学校的 1 542 位教师进行随机抽样调查。问卷采用 1~5 分评分制,均值越低表示掌握程度越低。描述性统计结果如表 4 所示。各二级指标均值介于 1.85~2.17 之间,教师自评整体处于中下水平。各维度均值由高到低依次为:跨文化与多语言能力(2.09)、基础知识与专业能力(2.03)、心理支持与管理能力(2.00)、引导与激励能力(1.96)、沟通与交流能力(1.85)。各维度内部得分离散程度不同,其中二级指标“掌握民族语言能力”的标准差异最大($SD = 0.77$)。总体而言,各维度均值集中在 2.0 左右,提升空间明显。

表 4 乡村教师家庭教育指导能力总体水平

维度	二级指标	二级均值	一级均值	二级 SD	一级 SD
基础知识与专业能力	家庭教育理论知识	2.05		0.59	
	家庭教育研究能力	2.12	2.03	0.66	0.63
	教育问题解决能力	1.98		0.60	
沟通与交流能力	人际沟通能力	1.85	1.85	0.52	0.53
	家校沟通与合作能力	1.85		0.55	
跨文化与多语言能力	跨文化沟通能力	2.01	2.09	0.60	0.69
	掌握民族语言能力	2.17		0.77	
引导与激励能力	观念转变	1.98	1.96	0.59	0.59
	激励参与	2.01		0.65	
心理支持与管理能力	心理辅导能力	2.00	2.00	0.61	0.62
	组织管理能力	2.00		0.65	

(二)不同类别乡村教师家庭教育指导能力差异分析

1. 教龄差异

不同教龄教师在 5 个维度上均存在显著性差异(F 范围为 7.01~17.52, $p < 0.001$)。具体如表 5 所示。教龄小于 5 年的教师在所有维

度得分最高,且整体呈随教龄越长、得分越低的趋势。在基础知识与专业能力维度,教龄不足 5 年组($M = 2.20$)显著高于 20 年组($M = 1.93$);在跨文化与多语言能力上,组间差异最为显著($F = 17.52$)。

表 5 不同教龄乡村教师家庭教育指导能力差异分析

维度	<5 年(N=324)	5~10 年(N=350)	11~15 年(N=226)	16~20 年(N=164)	>20 年(N=478)	F	事后比较
基础知识与专业能力	2.20(0.60)	2.10(0.54)	2.02(0.58)	1.98(0.62)	1.93(0.59)	12.30***	1>2,3,4,5
沟通与交流能力	2.00(0.52)	1.90(0.45)	1.79(0.49)	1.80(0.55)	1.76(0.55)	12.22***	1>2,3,4,5
跨文化与多语言能力	2.10(0.58)	2.11(0.53)	1.94(0.60)	1.95(0.63)	1.88(0.59)	17.52***	1,2>3,4,5
引导与激励能力	2.10(0.56)	2.01(0.54)	1.90(0.57)	1.92(0.63)	1.91(0.62)	7.96***	1>2,3,4,5
心理支持与管理能力	2.10(0.59)	2.04(0.57)	1.94(0.59)	1.94(0.67)	1.93(0.62)	7.01***	1>3,4,5

注:*** $p < 0.001$ 。

2. 性别差异

不同性别的乡村教师在 5 个维度上经独立样本 t 检验,结果显示,女教师在基础知识与专业能力维度得分略高于男教师,差异显著($p < 0.05$);

在其余 4 个维度男女得分接近,差异均不显著。总体来看,性别对乡村教师家庭教育指导能力的整体影响较小。具体如表 6 所示。

表 6 不同性别乡村教师家庭教育指导能力差异分析

维度	男 N=520	女 N=1022	t
基础知识与专业能力	2.000(0.601)	2.069(0.585)	-2.180*
沟通与交流能力	1.847(0.559)	1.853(0.500)	-0.205
跨文化与多语言能力	1.971(0.637)	2.033(0.574)	-1.945
引导与激励能力	1.965(0.626)	1.980(0.571)	-0.492
心理支持与管理能力	1.979(0.626)	2.011(0.598)	-0.964

注:* $p < 0.05$ 。

3. 职称差异

单因素方差分析显示,不同职称教师在

5 个维度上均存在显著差异($p < 0.01 \sim 0.001$)。初级职称教师和未定级教师在各维度

得分普遍高于高级职称和中级职称教师,整体呈现初级职称及未定级教师得分较高、高级和中级职称教师得分较低的特点。可能与高级

职称教师在实践中关注的侧重点不同或与其参与的相关培训程度有关。具体如表 7 所示。

表 7 不同职称乡村教师家庭教育指导能力差异分析

维度	高级职称 N=447	中级职称 N=544	初级职称 N=521	未定级 N=30	F	事后比较
基础知识与专业能力	1.964(0.601)	2.010(0.569)	2.143(0.575)	2.300(0.843)	6.692***	3,4>1,2
沟通与交流能力	1.785(0.551)	1.805(0.480)	1.952(0.499)	2.100(0.865)	7.812***	3,4>1,2
跨文化与多语言能力	1.897(0.602)	1.985(0.581)	2.138(0.576)	2.194(0.815)	9.943***	2,3,4>1;3>2
引导与激励能力	1.937(0.633)	1.922(0.564)	2.056(0.558)	2.283(0.801)	4.880**	3,4>1,2
心理支持与管理能力	1.959(0.640)	1.949(0.578)	2.085(0.591)	2.200(0.790)	4.300**	3,4>1,2

注: ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$ 。

4. 是否担任班主任差异

对担任班主任与未担任班主任的乡村教师进行独立样本 t 检验,结果显示,5 个维度的

t 值均未达到显著水平,说明是否担任班主任对家庭教育指导能力各维度无显著影响。具体如表 8 所示。

表 8 是否担任班主任乡村教师家庭教育指导能力差异分析

维度	担任班主任 N=895	未担任班主任 N=647	t
基础知识与专业能力	2.031(0.587)	2.067(0.587)	-1.195
沟通与交流能力	1.828(0.498)	1.883(0.498)	-2.006
跨文化与多语言能力	2.022(0.591)	1.998(0.591)	0.793
引导与激励能力	1.955(0.572)	2.003(0.572)	-1.550
心理支持与管理能力	1.979(0.592)	2.029(0.592)	-1.566

5. 学历差异

不同学历层次教师在沟通与交流能力、引导与激励能力和心理支持与管理能力,这 3 个维度上均存在显著性差异,而基础知识与专业能力和跨文化与多语言能力维度差异未达显著性水平。具体如表 9 所示。从均值来看,大专以下学历教师在多个维度得分都最高,本科

学历教师整体优于大专学历教师,硕士以上学历教师得分最低。需要指出的是,大专以下组($N=10$)与硕士以上组($N=8$)样本量严重不足,各组间样本规模悬殊(最小组 $N=8$,最大组 $N=1389$),导致方差分析结果的稳定性水平较低,上述显著性结论应审慎对待,有待后续扩大样本后再加以验证。

表 9 不同学历乡村教师家庭教育指导能力差异分析

维度	大专以下(1) N=10	大专(2) N=135	本科(3) N=1389	硕士以上(4) N=8	F	事后比较
基础知识与专业能力	2.373(0.882)	1.957(0.558)	2.054(0.591)	1.807(0.405)	2.574	—
沟通与交流能力	2.262(0.929)	1.788(0.524)	1.855(0.516)	1.656(0.364)	3.151***	1>2,3,4;3>2
跨文化与多语言能力	2.233(0.829)	1.896(0.539)	2.022(0.599)	1.979(0.545)	2.306	—
引导与激励能力	2.500(0.934)	1.926(0.587)	1.977(0.586)	1.750(0.453)	3.636***	1>2,3,4
心理支持与管理能力	2.463(0.903)	1.939(0.580)	2.004(0.607)	1.766(0.536)	2.814***	1,2>3,4

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

6. 毕业院校类型差异

是否毕业于师范院校的乡村教师经独立样本 t 检验,结果显示,非师范院校毕业教师在 5 个维度的得分均略高于师范院校毕业教师,

但差异均未达到显著水平。毕业院校类型对乡村教师家庭教育指导能力无显著影响。具体如表 10 所示。

表 10 是否毕业于师范院校的乡村教师家庭教育指导能力差异分析

维度	师范院校毕业 N=1127	非师范院校毕业 N=415	t
基础知识与专业能力	2.011(0.590)	2.141(0.582)	-3.856
沟通与交流能力	1.830(0.530)	1.908(0.489)	-2.612
跨文化与多语言能力	1.983(0.605)	2.090(0.567)	-3.112
引导与激励能力	1.954(0.596)	2.032(0.569)	-2.290
心理支持与管理能力	1.972(0.609)	2.078(0.597)	-3.059

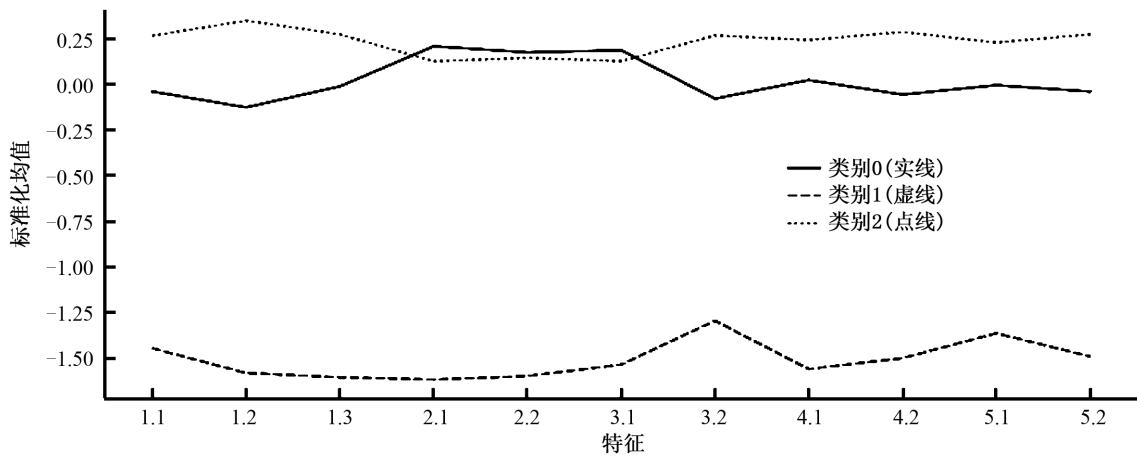
(三) 乡村教师家庭教育指导能力类型特征

在潜在剖面分析(LPA)中,研究主要依据模型拟合优度的统计指标,将样本分为 3 类。具体如表 11 所示。首先,这 3 类模型的赤池信息准则(AIC)和贝叶斯信息准则(BIC)表现最佳,表明该模型在兼顾拟合度与模型简洁性的同时,能够有效描述数据的潜在结构。其次,熵值(entropy)达到 0.827,表明这 3 类模型具有较高的分类清晰度,且分类结果较为稳定。

此外,似然比检验(LMRT)和自助法似然比检验(BLRT)的结果均显著,说明支持这 3 类模型的有效性,且未出现过拟合的风险。最后,这 3 类模型在样本分布上较为均衡,能够较准确地反映不同群体的特征差异,避免了因类别数过多导致的样本分配不均问题。因此,这三类模型在统计拟合优度和理论解释力方面,均表现出较为理想的效果。

表 11 乡村教师家庭教育指导能力潜在剖面分析拟合信息

分类数	AIC	BIC	ABIC	Entropy	LMRT(p)	BLRT(p)	各类人数占比(%)
1 类	15 872.21	16 982.27	17 106.17	/	/	/	100
2 类	16 502.32	16 519.87	16 513.21	0.887	0	0	51.48, 48.52
3 类	15 604.22	15 628.13	15 617.28	0.882	0	0	45.40, 34.32, 20.29
4 类	15 347.16	15 377.12	15 364.98	0.830	0	0	21.17, 33.33, 30.23, 15.28
5 类	15 212.19	15 402.34	15 423.79	0.827	0	0	3.98, 25.81, 28.15, 28.22, 18.22



注:横轴各特征变量含义如下:1.1 家庭教育理论知识,1.2 家庭教育研究能力,1.3 教育问题解决能力,2.1 人际沟通能力,2.2 家校沟通与合作能力,3.1 跨文化沟通能力,3.2 掌握民族语言,4.1 观念转变,4.2 激励参与,5.1 心理辅导能力,5.2 组织管理能力。

图 2 乡村教师家庭教育指导能力在 11 个因子上的 Z 分数

根据潜在剖面分析(LPA)的结果,这 3 类群体的特征可概括如下:类别 0(中等水平群体)在各项家庭教育能力上表现较为均衡,处于中等水平,人数占比为 45.40%,尽管在人际沟通和家校合作方面略有优势,但在家庭教育理论知识、心理辅导及组织管理等领域均存在

一定的不足,需进一步提升其综合能力;类别 1(能力较弱群体)在多项核心能力上得分较低,人数占比为 34.32%,尤其在家庭教育理论知识、沟通能力、跨文化沟通能力等方面表现欠缺,为促进其成长,需有针对性地开展理论学习、沟通技巧以及管理能力方面的强化培训;

类别 2(优异群体)在家庭教育的各个维度上表现优异,人数占比为 20.29%,尤其在家庭教育理论知识、沟通能力、心理辅导能力以及组织管理能力等方面具有较强的专业能力。具体如图 2 所示。

五、乡村教师家庭教育指导能力整体特征

(一)指导能力整体偏低,沟通与交流尤为薄弱

调查结果显示,乡村教师在 5 个维度上的得分均在 2.09 以下,整体水平偏低。其中,沟通与交流能力得分最低(1.85),明显低于其他维度。这一结果印证了已有研究关于中西部乡村地区家校合作困境的发现。有学者经过访谈发现,在农村地区,教师在家校合作中普遍将家长置于“边缘性”的辅助位置,这导致有效双向沟通的结构性障碍^[19]。相关研究也指出,农村地区家校合作实践中“家校沟通不良”与“合作主体能力不足”是当地家校合作实践中的两大核心问题^[20]。教师与家长之间的语言文化差异进一步压缩了有效沟通的空间。同时,教师在积极倾听、情感表达和有效反馈等沟通技巧方面也存在不足,这使其难以在家庭教育中发挥引导和支持作用。

(二)能力发展不平衡,基础知识较强但应用能力不足

数据显示,教师在基础知识与专业能力方面得分相对较高,但在沟通、引导等实际应用能力方面得分明显偏低,这反映出理论储备强、转化应用弱的结构性失衡。这一现象在农村教师群体中具有一定普遍性。有研究发现,乡村教师的专业发展素养总体处于中等偏上水平,但在专业知识向专业技能转化方面仍存在提升空间^[21]。还有研究指出,乡村教师专业发展的深层困境在于理论知识与地方实践之间脱节,教师需要在二者之间建立更具文化敏感性的连接^[22]。此外,乡村教师在积极倾听、情感表达和有效反馈等沟通技巧方面的欠缺,进一步限制了其在家庭教育中发挥引导和支

持作用。

(三)教龄和职称对能力影响显著

调查发现,教龄较短(不超过 5 年)职称为初级和未定级的教师在各维度上表现更为优异。这一发现与已有研究结论一致:乡村教师的专业发展受教龄、学历、职称等因素的显著影响,不同教龄、学历和职称的教师在专业发展素养上呈现不同的个性特征^[21]。研究表明,新入职教师更易接受现代教育理念和培训方式,具备更强的适应性;相比之下,教龄较长、职称较高的教师可能因传统教学模式的惯性以及行政管理工作占用其大量精力和时间,在提升自身实际指导能力方面存在明显不足。此外,乡村教师职业吸引力在群体间也存在显著差异,按教师教龄、职称分组均呈现不同特征^[23]。这提示有关职称晋升机制的设计应更具激励作用,以促进教师持续提升专业实践能力。

(四)教师群体类型多样,差异化需求显著

潜在剖面分析揭示,乡村教师群体内部家庭教育指导能力分化为中等水平、较弱水平和表现优异 3 类,且这 3 类群体在各能力维度上呈现系统性差异。这一结果表明,“一刀切”的能力提升策略,难以有效应对群体内部的异质性需求,亟须根据类型实施精准支持策略。相关研究也证实,乡村教师学习力具有明显的类型异质性,通过潜在剖面分析可将教师划分为不同类别,不同类别的教师的专业发展特征和工作绩效上存在显著差异^[24]。因此,教师培训应突破传统统一模式,针对不同教师群体的差异化需求,从培训规则、资源供给和教师行动 3 个层面进行结构性优化,以强化培训内容与教师实际需求的匹配度^[25]。

六、乡村教师家庭教育指导能力建设路径

(一)强化沟通与文化培训,提升整体沟通能力

针对乡村教师在沟通与交流能力方面的不足,应设计系统化的培训项目。具体措施包

括:第一,开发涵盖积极倾听、有效反馈、情感表达和冲突解决等沟通技巧的模块化课程,以及介绍家庭教育的基本理念、家长沟通的常见误区与有效策略等内容的课程,以有效应对师生互动中可能出现的文化冲突与沟通障碍;第二,采用案例分析、情景模拟和角色扮演等多样化培训方式,以提升教师在实际家校互动中的应对能力和文化敏感性;第三,建立培训评估与反馈机制,通过前测和后测对比,评估教师能力的提升效果,并根据教师反馈持续优化培训内容,以确保培训的有效性和针对性;第四,提供教师在实际教学和家庭教育指导中应用所学沟通技巧的机会,如组织家长座谈会和开展家庭教育讲座等,以促进理论与实践的结合。

(二) 促进能力均衡发展,强化实践应用能力

为解决乡村教师在基础知识与实际应用能力之间脱节的问题,应实施全面的能力评估机制,定期识别教师在各维度的优势与不足,以此作为制订培训计划的依据。具体而言:第一,根据调查结果,制订个性化的培训计划,重点提升沟通技巧、心理辅导和组织管理等实际应用能力;第二,通过组织实操性工作坊和研讨会,选取真实的家庭教育案例进行分析并探讨解决方案,增强教师的实际操作能力;第三,引进经验丰富的教师或教育专家作为导师,提供一对一指导;第四,建立教师资源库,分享优秀的家庭教育指导案例、教材与工具,促进教师间的经验交流与协作学习,从而全面提升教师的家庭教育指导能力。已有研究表明,乡村教师专业发展素养在专业知识和专业技能维度均处于中等偏上水平,但专业发展规划能力相对薄弱,需通过分类培训加以提升^[21]。

(三) 开展分类分期培训,提升各类教师群体能力

鉴于教师的教龄、学历和职称对家庭教育指导能力有显著影响,应根据教师的教龄和学历层次,制订并实施分类、分阶段的培训与发展计划。一方面,就分类而言:对于新手教师,

重点培养基础家庭教育指导技能,提供入职培训与初期指导;对于熟手教师,需深化专业知识,提升实际操作能力,组织进阶培训;对于资深教师,应更新教育理念,学习现代教育方法,安排高级研修班,助其成为家庭教育指导的专家。另一方面,就分阶段而言:初期,侧重教师的基础培训与技能入门;中期,强化教师的实践能力;后期,引导教师开展培训他人,推动乡村教育指导水平的提升。另外,通过定期组织系统性的培训和建立线上线下的学习交流平台,促进教师间的知识共享与协作学习,确保教师能力持续提升。实证研究发现,乡村教师的专业发展素养受教龄、学历、职称和专业背景等因素的影响显著,不同教龄、不同职称的教师在专业知识掌握程度、教学技能运用等方面存在系统性差异^[21]。另有研究指出,农村教师培训意愿受年龄、教龄、职称等因素的影响显著,建议构建分类分岗培训体系^[26]。基于教育生态观及教师专业发展阶段理论,有学者提出建立以“五级生态梯度”为核心的纵向层级体系,将乡村教师划分为新手、合格、骨干、卓越、教育家5个发展阶段,并为不同发展阶段的教师设计差异化培养路径^[27]。

(四) 采取差异化支持策略,提升整体指导水平

鉴于乡村教师家庭教育指导能力在群体类型上具有多样性和显著差异,应采取差异化的支持策略,以满足不同群体的具体需求。第一,对于中等水平群体而言,教育主管部门和学校应提供综合性的能力提升培训,增强教师在家庭教育理论知识、心理辅导及组织管理等方面的能力,并组织定期的经验交流会,促进教师间的互助与合作。第二,对于能力不足群体而言,教育机构应开展针对性培训,强化家庭教育理论学习、沟通技巧及管理能力,学校提供一对一辅导和心理支持,帮助教师弥补核心能力的短板,快速提升其家庭教育指导能力。第三,对于优异群体而言,学校应发挥其示范作用,组织他们分享成功经验和有效方

法,教育机构能为其提供高级培训机会,如领导力培养和教育研究项目等,以促其专业成长。第四,相关管理部门应通过建立乡村教师资源共享平台和设立优秀家庭教育指导教师奖,鼓励各类群体教师积极参与能力提升活动,以整体提升家庭教育指导水平,从而推动乡村教育公平与质量的持续改善。基于团队研修模式的探索性研究表明,构建“三三”课程体系、“三四循环”团队研修体系,以及由“互联网+”资源共享平台构成的继续教育体系,可以为农村教师提供系统的教育培训^[28]。

参考文献:

- [1] 中共中央 国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见[EB/OL]. (2019-07-08)[2026-04-20]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/moe_1777/moe_1778/201907/t20190708_389416.html.
- [2] 边玉芳,张馨宇. 新时代我国家庭教育指导服务体系:内涵、特征与构建策略[J]. 中国电化教育,2021(1):20-25.
- [3] 李翔,赵昕东,张鑫楠. 人口发展新形势下中国生育支持体系的优化研究[J]. 宏观经济研究,2025(8):72-87.
- [4] 边玉芳,鞠佳雯,孙水香. 家庭教育指导服务体系的区域推进:基本特征、现实困境与实施路径[J]. 中国电化教育,2022(1):59-65.
- [5] Arcus M E. Inservice education in family life education[J]. Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation, 1979(3): 42-52.
- [6] Darling C A, Fleming W M, Cassidy D. Professionalization of family life education: defining the field[J]. Family Relations, 2009(3): 330-345.
- [7] 晏红. 家庭教育指导者的专业素质结构分析[J]. 江苏教育,2017(16):11-14.
- [8] 刘静. 教师发展视角下家庭教育指导能力的结构与内涵探究[J]. 现代教学,2019(24):51-54.
- [9] 张竹林. 教师家庭教育指导能力的结构要素[J]. 江苏教育研究,2020(Z1):38-42.
- [10] Epstein J L. School, family, and community partnerships: preparing educators and improving schools[M]. 2nd ed. Boulder: Westview Press, 2011.
- [11] 边玉芳. 我国家庭教育指导者队伍专业化的现状分析与提升策略[J]. 南京师大学报(社会科学版),2023(4):5-15.
- [12] 刘慧琴,陈姣姣,赵敏. 教师家庭教育指导能力及其培育[J]. 中国教育学报,2024(6):90-95.
- [13] 林高标,林燕真. 动机的自我决定理论及其对教师专业发展的启示[J]. 教育发展研究,2013,33(4):24-28.
- [14] 边玉芳,袁柯曼,张馨宇. 我国学校家庭教育指导服务体系的现状、挑战与对策分析——基于我国9个省(市)的调查结果[J]. 中国教育学报,2021(12):22-27,78.
- [15] 刘骥,马怡然,康海花. 教师教练式职后培训效果的元分析研究[J]. 教育发展研究,2020,40(8):71-77.
- [16] 李云,张姜坤. 家校协同困境的现代性背景及其超越[J]. 教育科学研究,2026(3):74-81.
- [17] 邱思思. 积微成著:乡村学校教师队伍建设的破局之策[J]. 中小学管理,2024(2):21-23.
- [18] 高书国,边玉芳. 新时代家庭教育指导服务四级体系构建研究——中国式家庭教育指导服务组织框架[J]. 教育发展研究,2023,43(6):18-25.
- [19] 董甜园,夏海鹰,王正富. 中西部乡村地区家校社协同育人的现实困境与纾解路径——基于37位乡村校长访谈数据的质性分析[J]. 中国校外教育,2024(2):66-79.
- [20] 雷湘竹. 民族地区“教联体”建设中的挑战与突破策略——以广西壮族自治区为例[J]. 中国民族教育,2025(Z1):9-12.
- [21] 袁芳,田果萍. 乡村教师专业发展素养的现状调查与对策研究——基于山东省的调查[J]. 教育理论与实践,2023,43(2):31-35.
- [22] 龚宝成. 乡村教师专业发展困境与疏解:地方性知识的视角[J]. 课程·教材·教法,2019,39(3):126-130.
- [23] 李涛,邬志辉. 乡村振兴背景下中国乡村小规模学校教师调查报告[J]. 复旦教育论坛,2022,20(4):5-16.
- [24] 皇甫倩,李洪. 教师学习力类型及其对工作绩效的影响[J]. 教育测量与评价,2023(6):22-32.
- [25] 赵钱森,伍徐欣. 结构化理论视域下乡村教师培训的困境与突破[J]. 教育评论,2025(11):61-71.
- [26] 杨丹,林光明. 乡村振兴背景下农村义务教育阶段教师培训意愿影响因素研究——基于广元市的实证分析[J]. 继续教育研究,2022(7):67-74.
- [27] 刘义兵,陈静娇,巫娜. 乡村教师教研能力发展的梯度与理路——基于生态化培养模式视角[J]. 教师教育学报,2022(5):47-55.
- [28] 李冬冬,邓云斌. 农村教师家庭教育指导服务能力提升体系构建——基于团队研修模式的探索性研究[J]. 继续教育研究,2024(11):100-103.

Research on the Development of Family Education Guidance Competence Among Rural Teachers

GAN Qiying^{1,2}

(1. School of Teacher Education, Wenshan University, Wenshan 663099, China;

2. Faculty of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710095, China)

Abstract: Family education guidance competence is a crucial aspect of teachers' professional competence in the modern era. This study adopts a mixed-methods approach, focusing on rural schools. Through in-depth interviews with 25 rural teachers, the study developed a theoretical model comprising five dimensions: foundational knowledge and professional competence, communication competence, cross-cultural and multilingual competence, guidance and motivational ability, and psychological support and management capacity. A questionnaire was created and validated for reliability and validity, meeting psychometric standards. Subsequently, a survey was conducted with 1,542 rural teachers. The findings indicate that the overall guidance ability of rural teachers is relatively low. Foundational knowledge and professional competence are the strongest, while communication competence is the weakest, reflecting unbalanced development across dimensions. Longer teaching experience and higher professional titles correlate with lower ability levels, whereas gender, experience as a class teacher, and type of graduation institution do not show statistically significant differences. Latent profile analysis categorized teachers into three groups—high-performing, moderate, and low-ability—each displaying systematic differences. Based on these findings, the study suggests pathways to enhance rural teachers' family education guidance competence across four dimensions: strengthening communication and cultural training, promoting balanced competence development, implementing differentiated and phased training, and adopting differentiated support strategies.

Key words: rural teachers; family education guidance competence; latent profile analysis; grounded theory; mixed methods research

责任编辑 邱香华 李 双