

东西部农村地区小学生 社会情感能力差异研究

——教师与家长教育行为的中介效应

杨传利,毛亚庆,张森

(北京师范大学教育学部,北京 100875)

摘要:选取北京、宁夏18所农村学校的4074名3~6年级学生进行问卷调查,探究东西部农村地区小学生社会情感能力发展水平的差异,以及教师的表扬、批评与提问等教育行为与家长的关注行为是否对其具有显著的中介效应。研究结果发现:(1)北京农村地区学生的社会情感能力总体优于宁夏,并且在自我认知维度的差异程度最大;(2)在北京、宁夏农村地区,家长关注行为均处于较低水平,对学生社会情感能力发展水平差异的中介效应不显著;(3)北京农村地区教师的积极教育行为相对较多,宁夏农村地区教师表现出更多的批评行为。前者对当地学生社会情感能力具有正向促进作用,而后者则产生了消极影响,从而在一定程度上导致了学生社会情感能力发展水平的差异。对此,在当前东西部农村家庭教育普遍缺失的情况下,激励西部农村教师积极教育行为,抑制其消极行为,是提升西部农村学生社会情感能力发展水平、缩小东西部差距的有效措施。

关键词:东西部农村;小学生;社会情感能力;教师行为;家长行为

中图分类号:G525 **文献标识码:**A **文章编号:**1673-9841(2017)04-0081-07

一、问题提出

2010年,我国颁布了《国家中长期教育改革和发展规划纲要(2010—2020年)》,明确指出“把促进公平作为国家基本教育政策”,“把提高质量作为教育改革发展的核心任务”,自此,教育公平与教育质量成为了基础教育领域的两个重要议题。在我国,由于自然环境、历史传统、经济发展水平的差异,公共政策价值偏好以及教育管理体制本身存在的缺陷等多种因素所致,西部农村的基础教育质量远落后于东部地区。这样的教育现实一方面剥夺了西部农村儿童理应享有的接受高质量的基础教育,以促进自身健康、快乐、全面发展的基本权利;另一方面,也严重阻碍了我国教育改革与发展目标的顺利实现。因此,无论是出于教育的内在追求还是国家教育政策的现实需要,提高西部农村教育质量都应成为基础教育领域的重要关注点。

对教育质量的理解,我国在很长的一段历史时期内,受到功利主义与唯认知论的影响,过分关注学生认知能力的发展以及外显的学业成绩的提高,往往忽视学生其他方面的发展。随着我国教

收稿日期:2017-03-13

作者简介:杨传利,北京师范大学教育学部,博士研究生。

通讯作者:毛亚庆,北京师范大学教育学部,教授,博士生导师。

基金项目:国家自然科学基金面上项目“中国基础教育内在质量提升与学校管理改进研究”(71373028),项目负责人:毛亚庆;重庆市文科重点研究基地项目“重庆农村教育发展新思路研究”(15KJDL05),项目负责人:徐辉。

育改革的不断深化,人们的教育质量观也正在逐步由过去对认知能力(外显为分数)的单一追求向更加丰富性、全面性的教育价值转变,强调要“从外在走向内涵”^[1],表现为:不仅关注作为学生未来谋生手段的认知能力及其外显的学业成绩,更强调个体本身的、内在的发展,即情感的发展。社会情感能力是儿童情感领域的重要组成部分,理应获得应有的重视与发展。与此同时,已有研究业已证明,良好的社会情感能力还有利于提升儿童对学校的归属感和参与度,提高他们的出勤率,增强儿童抗挫折能力,进而促进儿童学业成绩的提高与认知能力的发展^[2-4]。

基于社会情感能力在新常态下的教育质量观中所占据的重要位置,本研究认为提升西部农村基础教育质量、实现东西部教育公平的重要目标之一在于促进西部农村学生社会情感能力的发展,缩小东西部农村学生社会情感能力的发展差异。为此,需要以准确掌握东西部农村学生社会情感能力发展水平的差异及其产生的原因为基础。目前,国内已有的实证研究较少涉及东西部农村学生社会情感能力的对比分析,从而无法为其提供所必需的事实依据^[5-7]。基于此,本研究希望通过实证的方式揭示东西部农村学生社会情感能力的发展差异及其可能原因,以弥补已有研究的不足。

关于造成东西部农村学生社会情感能力发展差异的原因,本研究着重分析不同地区间教师、家长的教育行为的差异及其对学生社会情感能力可能产生的不同影响,其依据在于:儿童社会情感能力的发展本质上是其社会化的产物,是儿童在与周边社会环境及他人的互动过程中得以发展的。在儿童阶段,学校与家庭是其主要的活动与社交场所,教师与家长作为儿童发展过程中的“重要他人”,对儿童社会情感能力的发展发挥着重要作用。对此,大量研究结果业已给予证实,如 Jones 和 Bouffard 指出学校是学生青少年社会情感发展的重要环境^[8]。Pianta 等研究发现,教师与学生之间积极的互动关系能够有效预测学生的社会行为^[9]。Copeland-Mitchell 等也认为教师积极的关注行为可以弥补亲子关系的缺陷,相比那些不能与教师建立安全依恋关系的学生而言,能够与教师建立安全依恋关系的学生表现出更多的亲社会行为,被老师评价为社会能力更强^[10]。在家庭及家长的重要影响方面,Grusec 指出父母是学生在家庭中接受社会化的主要来源,父母肩负着教导学生如何管理情绪、为学生提供温暖和有爱的关系、保证学生生活在积极的社会影响中等多种责任^[11]。OECD 通过纵向研究也指出,支持性家庭环境有利于促进早期青少年社会情感能力的发展^[12]。Brody 等人的研究同样发现,家长高水平的监控以及支持性的亲子关系可以促进儿童自我控制能力和社会适应的发展^[13]。基于此,本研究尝试以家长与教师的教育行为作为中介变量,探究它们是否在一定程度上导致东西部学生社会情感能力发展水平的差异。

二、研究方法

(一)被试

以北京 12 所农村小学和宁夏 6 所农村小学的 4 074 名 3~6 年级学生为被试,剔除无效问卷后获得 3 696 名有效被试,问卷总体有效率为 90.7%,其中,北京、宁夏的问卷有效率分别为 90.8%、90.6%。在全部有效被试中,北京学生为 1 759 名(47.6%),宁夏学生为 1 937 名(52.4%)。在北京有效被试中,男生为 903 名(51.3%),女生为 777 名(44.2%),缺失 79 名(4.5%);三年级学生为 569 名(32.3%),四年级为 593 名(33.7%),五年级为 595 名(33.8%),缺失 2 名(0.1%)。在宁夏有效被试中,男生为 1000 名(51.6%),女生为 852 名(44.0%),缺失 85 名(4.4%);四年级学生为 629 名(32.5%),五年级学生为 634(32.7%),六年级学生为 674(34.8%)。

(二)研究工具

1. 社会情感能力问卷

本研究采用教育部-联合国儿童基金会“社会情感学习(SEL)”项目组编制的学生自评社会情感能力问卷^[14]。问卷包括自我认知、自我管理、他人认知、他人管理、集体认知、集体管理 6 个维度,每个维度各含 5 个项目,共计 30 个项目。问卷采用李克特 5 点量表评定,1 代表“完全不符合”,

5 代表“完全符合”。各维度项目的平均分代表学生在各维度的发展情况,所有项目的平均分代表学生社会情感能力的总体发展情况。被试的平均分越高表示社会情感能力发展水平越高。本研究中,各维度的内部一致性 Cronbach’s α 系数依次为:0.638、0.760、0.690、0.752、0.735、0.709,除个别维度以外均达到心理测量学所建议的 0.7 的标准。总量表的 Cronbach’s α 系数为 0.910,表明该问卷具有较高的内部一致性信度。对量表进行验证性因素分析的结果显示,CMIN/DF=8.136,CFI=0.908,RMSEA=0.044,TLI=0.890,除 CMIN/DF(8.136)可能受到较大样本的影响而超出侯杰泰等建议的标准以外,其他各项拟合指数均基本符合此标准^[15],表明问卷的六因素结构得到了本研究实证数据的支持,具有较好的结构效度。

2. 教师与家长行为问卷

本研究采用自编的教师与家长行为问卷收集教师与家长对学生的教育行为。家长行为问卷包括家长与学生的交流时间,被试的得分越高表示越能够得到家长的关注与支持。教师行为问卷包括:教师对学生的表扬频率、提问频率以及批评频率。教师的表扬与提问行为合并为教师对学生的正向关注行为,被试的得分越高表示越能够受到老师的正向关注;教师对学生的批评行为表示教师对学生的负向关注,被试的得分越高表示越能够受到老师的负向关注。

(三)问卷的分析与处理

以班级为单位,学生集体填答问卷并现场回收。问卷测试之初,研究者讲解指导语,被试根据要求自行填答问卷。研究数据采用 SPSS21.0、Amos17.0 进行统计分析。

三、研究结果

(一)不同地区学生社会情感能力的差异分析

以学生的社会情感能力总体及其六个维度为因变量,进行地区之间的方差分析,结果发现:(1)在自我认知、他人认知、他人管理、集体管理以及社会情感能力总体方面,北京学生均显著高于宁夏学生;在自我管理和集体认知方面,北京与宁夏学生之间不存在显著性差异。(2)在自我认知、他人认知、他人管理以及社会情感能力总体方面,北京男生显著高于宁夏男生;在自我管理、集体认知与集体管理方面,北京与宁夏男生之间不存在显著性差异。(3)在自我认知、他人认知、他人管理、集体管理以及社会情感能力总体方面,北京女生显著高于宁夏女生;在自我管理与集体认知方面,北京与宁夏女生之间不存在显著性差异。(4)在自我认知、他人认知以及社会情感能力总体方面,北京四年级学生显著高于宁夏四年级学生;在自我管理、他人管理、集体认知与集体管理方面,北京与宁夏四年级学生之间不存在显著性差异。(5)在自我认知、他人认知、他人管理、集体认知、集体管理以及社会情感能力总体方面,北京五年级学生显著高于宁夏五年级学生;在自我管理方面,北京与宁夏五年级学生之间不存在显著性差异。具体分析结果见表 1。

表 1 不同地区学生社会情感能力的差异分析

		自我认知 <i>M</i> ± <i>SD</i>	自我管理 <i>M</i> ± <i>SD</i>	他人认知 <i>M</i> ± <i>SD</i>	他人管理 <i>M</i> ± <i>SD</i>	集体认知 <i>M</i> ± <i>SD</i>	集体管理 <i>M</i> ± <i>SD</i>	社会情感 能力总体 <i>M</i> ± <i>SD</i>
	北京	4.38+0.59	4.29+0.65	3.88+0.76	4.07+0.76	4.27+0.68	3.89+0.77	4.13+0.57
	宁夏	4.16+0.67	4.30+0.70	3.62+0.79	3.90+0.83	4.22+0.72	3.79+0.79	4.00+0.57
	<i>T</i> 值	8.643***	−0.493	8.202***	5.072***	1.786	2.923**	5.658***
男生	北京	4.32+0.64	4.20+0.68	3.79+0.82	3.92+0.81	4.14+0.72	3.72+0.81	4.01+0.61
	宁夏	4.11+0.73	4.20+0.74	3.57+0.81	3.79+0.87	4.06+0.79	3.68+0.83	3.90+0.60
	<i>T</i> 值	5.328***	0.099	4.701***	2.684**	1.678	0.776	3.261*

女生	北京	4.46+0.51	4.40+0.58	3.99+0.68	4.24+0.65	4.44+0.58	4.09+0.65	4.27+0.48
	宁夏	4.21+0.61	4.40+0.64	3.66+0.77	4.02+0.77	4.39+0.59	3.90+0.73	4.10+0.51
	T 值	7.427***	0.032	7.399***	5.189***	1.499	4.597***	5.856***
四年级	北京	4.33+0.64	4.25+0.69	3.83+0.80	4.02+0.79	4.25+0.72	3.85+0.81	4.09+0.60
	宁夏	4.14+0.70	4.30+0.72	3.64+0.78	3.94+0.83	4.23+0.72	3.82+0.78	4.01+0.57
	T 值	5.051***	-1.048	4.140***	1.801	0.343	0.721	2.347*
五年级	北京	4.43+0.53	4.32+0.60	3.94+0.72	4.12+0.73	4.30+0.64	3.92+0.74	4.17+0.52
	宁夏	4.19+0.65	4.31+0.67	3.61+0.80	3.87+0.84	4.21+0.72	3.77+0.79	3.99+0.56
	T 值	7.365***	0.435	7.551***	5.427***	2.238*	3.461**	5.818***

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

(二)不同地区教师和家长行为的差异分析

以家长与教师的行为作为因变量进行区域之间的方差分析,结果表明:(1)在与家人交流时间方面,北京学生与家人交流的时间略高于宁夏学生,但两者不存在显著差异。(2)在被老师表扬频率、被老师提问频率方面,北京学生的得分显著高于宁夏学生;在被老师批评频率方面,宁夏学生的得分显著高于北京学生。具体结果见表 2。

表 2 家长和教师行为的区域差异

	与家人交流的时间 $M\pm SD$	被老师表扬的频率 $M\pm SD$	被老师批评的频率 $M\pm SD$	被老师提问的频率 $M\pm SD$
北京	2.94+1.13	2.93+1.04	2.23+1.00	3.50+1.12
宁夏	2.89+1.16	2.83+0.96	2.34+1.00	3.25+1.03
T 值	1.063	2.396*	-2.697**	5.685***

(三)教师与家长行为对地区间学生社会情感能力发展差异的中介效应

以学生所在地区为自变量(X),学生的社会情感能力作为因变量(Y),根据温钟麟等人提出的中介效应检验程序^[16],分别对教师表扬(M1)、教师批评(M2)、教师提问(M3)以及学生与家长的交流时间(M4)进行中介效应检验,结果表明:(1)在教师表扬的中介效应方面,由于依次检验(前 3 个 t 检验)都是显著的,所以教师表扬的中介效应显著。由于第 4 个 t 检验也是显著的,所以是部分中介效应,中介效应占总效应的比例为: $0.048 \times 0.303/0.114=12.8\%$ 。(2)在教师批评的中介效应方面,由于依次检验(前 3 个 t 检验)都是显著的,所以教师批评的中介效应显著。由于第 4 个 t 检验是显著的,所以是部分中介效应,中介效应占总效应的比例为: $0.054 \times 0.199/0.114=9.4\%$ 。(3)在教师提问的中介效应方面,由于依次检验(前 3 个 t 检验)都是显著的,所以教师提问的中介效应显著。由于第 4 个 t 检验是显著的,所以是部分中介效应,中介效应占总效应的比例为: $0.114 \times 0.265/0.114=26.5\%$ 。(4)在家长交流时间的中介效应方面,由于第 2 个 t 检验不显著,因此要进行 Sobel 检验,检验统计量 $z=a' \times b'/\sqrt{(a' \times Sb)^2+(b' \times Sa)^2}$,将 $a'=0.021$, $Sa=0.045$, $b'=0.18$, $Sb=0.01$ 代入公式得 $z=0.467$, $p>0.05$,因此家长交流时间的中介效应不显著。具体分析结果见表 3。

表 3 教师与家长行为的中介效应

中介变量		中心化回归方程	回归系数检验	
教师表扬频率	第一步	$Y=0.114X$	$SE=0.023$	$t=5.658***$
	第二步	$M1=0.048X$	$SE=0.040$	$t=2.402^*$
	第三步	$Y=0.303M1$	$SE=0.011$	$t=15.800***$
		$0.099X$	$SE=0.022$	$t=5.165***$
教师批评频率	第一步	$Y=0.114X$	$SE=0.023$	$t=5.658***$
	第二步	$M2=-0.054X$	$SE=0.040$	$t=-2.696^*$
	第三步	$Y=-0.199M2$	$SE=0.011$	$t=-10.086**$
		$0.103X$	$SE=0.022$	$t=5.216***$

教师提问频率	第一步	Y=0.114X	SE=0.023	t=5.658***
	第二步	M3=0.114X	SE=0.043	t=5.697***
	第三步	Y=0.265M3	SE=0.010	t=13.611***
		0.083X	SE=0.022	t=4.272***
与家长交流时间	第一步	Y=0.114X	SE=0.023	t=5.658***
	第二步	M4=0.021X	SE=0.045	t=1.062
	第三步	Y=0.180M4	SE=0.010	t=9.136***
		0.110X	SE=0.023	t=5.555***

四、分析与讨论

在北京与宁夏学生社会情感能力发展差异方面,北京学生社会情感能力的总体发展状况优于宁夏地区,其中,在自我认知、他人认知、他人管理与集体管理方面显著优于宁夏学生,并且在自我认知方面的差异最大。这说明北京学生能够更好地识别自己的情绪,认同自我的积极品质,具备更强的自信心;能够更好地理解他人,主动与他人进行沟通与交流,建立并维持良好的人际关系;能够更好地调节个人与集体的关系,培养集体和社会所需要的良好行为。

为揭示北京与宁夏学生社会情感能力差异的原因,本研究对教师行为与家长关注行为的中介效应进行检验,分析结果显示:教师的表扬、提问与批评等教育行为对样本学生的社会情感能力的差异起到了显著中介效应,但是家长关注行为的中介效应不显著。出现此种结果的原因在于:本研究的回归分析结果业已表明,家长的关注行为与教师的表扬、提问等正向关注行为能够促进学生社会情感能力的发展,而教师的批评行为具有消极影响(详见表3)。在北京与宁夏两地的农村地区,两地学生家长的社会经济地位与受教育程度比较相近,他们对学生的关注程度也不存在显著性差异,从而导致两地家长对学生社会情感能力的发展发挥着相同程度的作用(低水平相近)。在家长影响程度相近的情况下,由于北京教师表现出更多的表扬与提问等正向关注行为以及更少的批评行为,使其对学生社会情感能力的发展发挥着更大的正向促进作用以及相对较少的消极作用,在一定程度上导致了北京学生社会情感能力的发展水平高于宁夏学生。与此相反,宁夏地区的教师因其表现出相对较多的批评行为与较少的正向关注行为,使得他们对学生社会情感能力的促进作用受到了削弱,在一定程度上导致西部农村学生社会情感能力的发展相对滞后。

关于北京、宁夏教师教学行为的差异,不仅受到自身特质的影响,更受其所处的社会历史环境的制约。首先,西部地区受到自身自然条件、地理位置的影响,其整体发展水平一直落后于东部地区。随着改革开放的实施,国家制定的优先发展东部、优先发展城市的政策导向,进一步加剧了东西部之间的发展差距。西部地区落后的发展状况很难吸引足够的优秀教师前来工作,从而导致西部地区教师整体数量不足、教师结构性缺失等问题。根据《中国中小学教师发展报告·2010》,东中西部地区小学生师比分别为16.9:1、18.4:1、18.5:1,西部地区明显高于东部地区^[17]。另外,我国自20世纪90年代中后期开始实施的中小学布局结构调整,导致大量农村中小学在短时间内被撤并,城镇学校的规模迅速扩张,与之相配套的教师编制并没有进行同步改革,进一步加剧了教师数量不足等问题。除此之外,在西部地区,受到社会经济发展浪潮的影响,大量年轻父母纷纷外出打工,被迫将子女留守在家中,从而造成家庭教育功能的“失位”,需要学校教师予以“补位”,使教师不仅承担本已十分繁重的教学任务,而且还承担了学生课外学习辅导和日常教养等任务。上述这些因素导致西部地区教师工作量增加、工作压力变大,进而影响教师的身心健康状况。宋宙红等通过研究指出西部地区教师承受着更大的工作压力^[18],其心理健康水平也要低于东部教师^[19]。西部教师在外部的繁重的工作压力以及内部不良心理感受的共同作用下,一方面可能会受到自身紧张、烦躁、忧郁等不良情绪的影响,导致对学生问题行为容忍度降低,从而在教学过程中表现出更多的批评行为;另一方面,由于教学任务繁重,教师可能出于完成既定教学任务的考虑,往往会选择简单、

直接的批评教育的方式去解决教学过程中出现的问题,以保证教学的正常进行,从而导致西部地区教师批评行为的增多。

其次,西部地区教师的专业素养要低于东部地区。据统计,东部地区教师中的 78.60% 具有高级学历,西部地区仅为 73.71%;东部地区 57.91% 的教师具有中高级职称,而西部地区有中高级职称的教师仅占 43.63%^[17]。已有的研究表明,小学教师呈现职称越高,教学自主性越强的趋势^[20]。教学自主性强的教师,往往表现出更强的自控性、自省性等特点,从而也更能关注并控制自己的行为,尤其是减少自己的负面行为的出现,以避免对学生发展造成不良的影响。据此可以推断,东部地区教师具有相对较高的专业素养,能够表现出更强的专业自主性,从而使其对学生表现出更少的批评行为。东部地区教师更高的专业素养与其能够获得更多的专业发展机会密不可分。在我国的东部地区聚集着大量的优秀教师,占有大量的教育资源,东部地区教师具有更多的培训、研讨、实地观摩等机会,这些都非常有利于教师积累丰富的有效教学经验,使其能够及时地更新自身的教育理念,更好地掌握积极的、有效的教学方法,以促进学生认知、情感等各方面的健康协调发展。反观西部地区,教师往往具有较少的外出培训机会,更多是参加校本培训或本地区组织的教师培训,较少接触真正的优质教学资源,一定程度上造成“萝卜煮萝卜,还是萝卜味”的尴尬局面,此种情况严重阻碍了西部地区教师专业理念的更新、专业技能的提升,从而使得他们没有意识、也不具备相应的教学能力以更加积极的方式处理课堂教学过程中出现的突发性妨碍教学秩序的事端,从而可能导致更多的教师批评行为。

最后,在西部地区,传统观念的惯性对教师行为产生重要的影响。这种影响主要体现在三个方面:师生观——重教师权威而忽视学生主体地位;教育质量观:重学业成绩而忽视整体发展;教学法:强调“严师出高徒,棍棒出孝子”。三种传统观念在西部仍广泛存在,它们相互交织在一起作用于教师身上,共同塑造教师的教学行为。具体而言,传统教育质量观过分关注学生的知识学习与学业成绩的提高,忽视学生情感等方面的发展。与之对应的学生观则将学生视作知识的容器,只能被动地从教师那里获取知识,师生关系从而也被异化为一种制度化的“支配——从属”关系^[21]。在这种关系中,教师被赋予了至高无上的地位,成了教学中的权威,学生则被视为缺乏知识的、不成熟的人,只能被动地接受和服从^[22]。教师为了使学生能够更好地掌握所教授的知识,受传统的“严师出高徒,棍棒出孝子”观念的影响,往往会采取严厉的批评教育,而这种观念能够被西部广大的教师、家长甚至是学生本人所接受,他们认为教师的严厉批评行为是为学生着想,其出发点是善的,因此是合理的、是可被接受的。教师在三种传统观念的共同作用下,在学校与家长宽松的约束环境中,往往忽视学生的主体感受,在教学过程中表现出更多的批评行为,并对此行为可能对学生的情感发展造成的不良影响给予较少的关注,进而在一定程度上造成东西部学生社会情感能力发展水平出现差异。

五、研究结论与建议

本文通过研究得出如下结论:(1)北京学生社会情感能力发展状况总体优于宁夏地区,其中,在自我认知方面的差异最大。(2)家长的关注行为、教师的表扬与提问行为能够正向预测学生的社会情感能力,而教师的批评行为具有显著的负向预测作用。(3)教师的表扬、批评与提问行为对北京、宁夏两地学生社会情感能力的差异起到了显著中介效应,但是家长关注行为的中介效应不显著。

为了促进东西部地区学生社会情感能力的均衡发展,逐步消除两个地区之间的发展差异,本研究基于研究发现,提出以下几个建议:(1)增加西部地区的教育投入,改善西部地区教师的社会经济地位,吸引更多的优秀教师前往西部开展教学,以解决西部地区教师数量不足、教师工作负荷重、工作压力大的问题,从而为西部地区教师创设良好的工作、生活与心理环境,以提高教师的工作积极性,增加教学过程中的积极行为,减少其消极心理与消极行为,从而促进西部地区学生社会情

感能力的健康发展。(2)搭建东西部教师交流平台,缩小东西部教师专业水平的差距。为了提高西部地区教师的专业素养,以实现地区间学生社会情感能力的均衡发展,除了不断加大对西部地区教师的培训力度、实行县域内优质教师资源定期交流等方式以外,还可以试行跨区域的合作、交流与援教,东西部学校可以在教育部门的支持下,建立长期合作关系,推动地区间教师的双向交流、任教,定期组织线上或线下的专题研讨会,组建教师发展共同体或教师帮扶对子,切实提高西部地区教师的专业素养,逐步缩小地区间教师专业水平的差距。(3)建立健全西部地区教师评估与监督机制,激励教师积极的教学行为,抑制其消极行为。随着我国教育的不断深入,学校制度化建设受到教育领域的高度重视。完善的教师评估与监督机制对于积极引导教师的教学行为发挥着重要作用。为此,学校,尤其是西部地区学校应该在遵循教育规律的基础上,结合学校自身的发展目标,制定明确有效的教师评估指标体系,将学生的社会情感能力发展水平明确纳入教师的考核指标,逐步转变教师“重认知,轻情感”的传统教育观念,从而引导教师表现出更多有利于学生社会情感能力发展的教育教学行为。另外,西部地区学校还应加强教师监督机制的建设,努力增强家长、社区及专业人士等相关群体对教师行为的监督意识,提高其监督能力,以合理抑制教师消极教学行为的出现。

参考文献:

- [1] 毛亚庆.新常态下的教育质量观:从外在走向内涵[N].中国教育报,2015-10-29(7).
- [2] ZINS J E, WEISSBERG R P, WANG M C, et al. Building academic success on social and emotional learning: What does the research say? [M].New York: Teachers College Press, 2004.
- [3] DURLAK J A, WEISSBERG R P, DYMICKI A B, et al. The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions[J].Child Development,2011, 82(1):405-432.
- [4] ASHDOWN D M, BERNARD M E. Can Explicit Instruction in Social and Emotional Learning Skills Benefit the Social-Emotional Development, Well-being, and Academic Achievement of Young Children? [J].Early Childhood Education,2012,39:397-405.
- [5] 王树涛,毛亚庆.寄宿对留守儿童社会情感能力发展的影响:基于西部11省区的实证研究[J].教育学报,2015,11(5):111-119.
- [6] 胡伶,万恒.农村寄宿制学生社会情感学习能力调查[J].中国教育学刊,2012(9):87-91.
- [7] 中国青少年心理健康调查课题组.中国青少年心理健康报告[M].北京:中国科学技术出版社,2013.
- [8] JONES S M, BOUFFARD S M. Social and Emotional Learning in Schools: From Programs to Strategies[J]. Social Policy Report, 2012, 26(4):1-22.
- [9] PIANTA R C, LA PARO K M, PAYNE C, et al. The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes[J]. The elementary school journal,2002,102(3):225-238.
- [10] COPELAND-MITCHELL J, DENHAM S A, DEMULDER E K. Q-sort assessment of child - teacher attachment relationships and social competence in the preschool[J]. Early Education and Development,1997,8(1): 27-39.
- [11] GRUSEC J E. Socialization processes in the family: Social and emotional development[J]. Annual review of psychology, 2011 (62): 243-269.
- [12] OECD. Skills for Social Progress: The power of social and emotional skills[EB/OL]. <http://dx.doi.org/10.1787 /9789264226159-en>.
- [13] BRODY G H, DORSEY S, FOREHAND R, et al. Unique and protective contributions of parenting and classroom processes to the adjustment of African American children living in single-parent families[J].Child Development,2002,73(1):274-286.
- [14] 陈瑛华,毛亚庆.西部农村地区小学生家庭资本与学业成绩的关系:社会情感能力的中介作用[J].中国特殊教育,2016(4):90-96.
- [15] 侯杰泰,温忠麟,成子娟.结构方程模型及其应用[M].北京:教育科学出版社,2004.
- [16] 温忠麟,张雷,侯杰泰,等.中介效应检验程序及其应用[J].心理学报,2004,36(5):614-620.
- [17] 管培俊.中国中小学教师发展报告(2010)[M].北京:教育科学出版社,2011:45-57.
- [18] 宋宙红,罗晓.东西部教师职业压力、社会支持现状及其比较研究[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2011,24(8):40-43.
- [19] 宋宙红,罗晓.东西部教师心理健康、社会支持现状及其比较研究[J].教育学术月刊,2011(4):48-50.
- [20] 姚计海.中小学教师教学自主性特点的实证研究[J].教师教育研究,2014,26(6):31-39.
- [21] 钱扑.教育社会学的理论与实践[M].南宁:广西教育出版社,2001.
- [22] 肖美艳.我国中小学教师教学行为失范问题研究[D].成都:四川师范大学,2006.

责任编辑 曹 莉

网 址:<http://xbbjb.swu.edu.cn>