

幼儿园教师愿景发展的驱动机制研究 *

——基于模糊集定性比较分析

贺敬雯** 柳欣彤 周子涵 李文辉 王秀娟

(沈阳师范大学学前与初等教育学院, 沈阳 110034)

[摘要] 教师愿景是教师关于未来理想工作实践的图景,是影响教师主动持续有效发展的重要因素。本文以辽宁省沈阳市515名幼儿园教师为研究对象,采用模糊集定性比较分析(fsQCA)方法,探讨驱动教师愿景发展的内外机制及其作用路径。研究发现,驱动幼儿园教师愿景高水平发展的前因组态共有8种构型,可分为两大类型:一是“支持—投入”主导的A类型,此类型主要受愿景外部机制主导,因受到积极的组织支持感以及对工作的高度投入所产生;二是“设想—规划”主导的B类型,此类型的出现主要受愿景内部机制所构成的影响,因理想的设想和合理的规划主导所产生。其中,愿景实践感是驱动教师愿景发展的最主要因素。因此,幼儿园教师需从自身对角色、教育教学、幼儿发展的理解来描绘对未来理想工作实践的清晰图景,并设计具体明确的目标及策略,同时配合园所组织的积极支持以及自身工作的高度投入,更重要的是要增强自身的愿景实践感,才能更好地驱动幼儿园教师愿景的高水平发展。

[关键词] 幼儿园教师;教师愿景;愿景发展;教师发展;定性比较分析

DOI:10.13861/j.cnki.sece.2024.02.006

一、问题提出

如何唤醒教师本体的内生性发展动力是影响教师主动持续专业发展的核心问题。在专业发展实践中,以培训为主的外部驱动式的教师专业发展效果并不理想,投入高、数量多的专业培训项目,并没有提高幼儿园教师专业发展的主动性与积极性,对其问题解决能力的提升也十分有限。^{[1][2]} 幼儿园教师对专业发展活动的满意度不高,大多教师对培训学习和专业成长缺乏紧迫意识和热情,^[3] 还有一些教师将专业培训看成是负担,甚至产生反感和抵触情绪。透过现实情况可以发现,教师个体缺乏专业发展意愿已经成为影响幼儿园教师专业发展主动性、有效性、持续性的现实困境,并且未能得到有效解决。要回应教师专业发展过程中教师个体发展意愿不强、方向不明、动力不足、效果不佳的实践难题,重点在于唤醒教师本体的内生性发展动力。教师愿景作为教师发展的重要表征,是影响教师主动持续有效发展的重要因素。有研究表明,教师愿景的方向性、动机性和标准性等功能特征,有助于教师自主发展意愿的萌发,合理清晰的教师愿景能够为教师个体发展提供方向指引、评量标准和自主动力。^[4] 正是基于教师愿景在教师发展中的重要作用,帮助幼儿园教师建设合理清晰的愿景十分必要。引导幼儿园教师建设高质量的愿景,就需要清楚是何种因素影响教师愿景的发展。已有研究显示,教师愿景的发展受到个体、环境等多重因素的影响,且作用机制较为复杂,为进一步解释教

* 基金项目:国家社会科学基金教育学青年课题“教师专业愿景的形成、发展机制及建设路径研究”(编号:CHA200264)

** 通信作者:贺敬雯,沈阳师范大学学前与初等教育学院副教授,博士,硕士生导师

师愿景发展背后的深层原因,本研究采用定性比较分析的方法,从多因素耦合的角度,探析幼儿园教师愿景发展的诸多路径,力图厘清驱动教师愿景发展的复杂机制,在此基础上构建促进教师愿景发展的支持体系,从实证角度回应教师本体的内生性发展动力激发这一核心问题,从而推进实现幼儿园教师自主发展。

二、文献综述

“教师愿景”是教师关于职业、工作方面的愿景,属于个人愿景的范畴,它是教师个人出自真心追求并作为自己未来发展目标的教师形象或工作意象,是教师对未来理想工作实践图景的预期和设想。^[5]本研究将幼儿园教师愿景界定为幼儿园教师在专业自我的发展中,产生的对未来工作实践图景的感知、设想与规划。

(一)教师愿景内涵及作用

“教师愿景”这一概念最早由美国学者哈姆尼斯(Hammerness)提出,其他研究者在此基础上进行了拓展与丰富。目前关于教师愿景内涵的主要观点有四个。一是未来图景。该观点认为愿景是一种建立在现实基础上的关于未来的图像,^[6]教师愿景是关于未来学习活动的图景,这些图景代表他们未来将如何教学。^[7]二是理想课堂实践图景。该观点认为教师愿景是教师关于理想课堂实践的图景。^[8]三是终极目标。该观点认为教师愿景是教师想要实现的终极目标,即帮助学生在未来成为什么样的成年人。^[9]四是个人承诺。该观点认为教师愿景是教师寻求超越一般课程要求之结果的一种个人承诺,它虽然植根于教师关于学生之设想的信念和理论,但又不同于信念和理论,是教师更多地以道德而非认知的方式鼓舞学生的个人承诺。^[10]在教师愿景作用方面,教师愿景可以对教师工作生活、专业发展以及职业生涯决策产生重要影响。其一,教师愿景能够为教师发展提供方向指引,对于持有清晰愿景的教师来说,他们十分明确自己需要在工作实践中实现的希望、梦想或是终极目标,这些将成为教师日常工作实践及发展的航标。同时,他们会通过控制教学决策以达成使命。建立愿景不仅能够使教师在心理上获得独立决策的勇气,也能促进其进行独立思考。^[11]其二,教师愿景关涉教师发展意愿,影响教师发展动力,可以作为教师成长动力源之一。^[12]当教师感到愿景与现实之间的距离适中,且通过努力可以实现时,此时愿景就会产生强大的正面力量,提高教师的自我效能感,为教师带来希望和动力。^[13]其三,教师愿景可以作为反思工具,帮助教师检视已有教学信念的结构,并深入探索教学工作的意义。^[14]一旦愿景形成,便提供了一个无形标准,就像一把标尺或是一个参照点,^[15]引领教师更有效地反思教学实践。

(二)影响幼儿园教师愿景发展的内源性因素

教师愿景本身的特征构成能够影响其发展。哈姆尼斯认为教师愿景可以通过焦点(focus)、范围(range)、距离(distance)三个重要维度而表现出不同特征。^[16]焦点维度可以表现为模糊、比较清晰、清晰三个特征;范围可以是狭窄的、具体的,也可以是宽广的、全景式的;距离是指愿景相对于一个人当前实践有多近或多远,其主要表现出以下三个特征——遥远、远、近。已有研究表明,愿景本身的特征会对教师愿景发展产生影响。例如,当教师感知到愿景与实践之间差距较大时,教师会认为愿景是难以实现或无法实现的,并产生失望的情绪,这会对教师的愿景发展产生不利影响;^[17]而当教师感知到愿景与实践之间的差距适中时,会产生高效能感,使教师增进实现愿景的信心。^[18]本研究根据付媛媛的开放式问卷可知:教师对理想幼儿园教师形象设想的清晰度与焦点维度相关;教师对于自身愿景与人生意义的联系以及未来实践的目标与范围维度相关;教师对于愿景与实践差距的感知以及对有效实现愿景的感知与距离维度相关。因此,结合哈姆尼斯的教师愿景模型,可以将幼儿园教师愿景的内源性因素划分为理想实践意象、愿景效能感、愿景意义感、愿景实践感和未来规划五个方面。其中,理想实践意象是指幼儿园教师围绕自己未来职业生涯中的理想实践工作图景展开的设想;愿景效能

感是指幼儿园教师综合评估愿景实践过程从而做出的能否有效地、成功地执行和实现愿景的感知与判断;愿景意义感是指幼儿园教师对于愿景赋予其工作意义的感知;愿景实践感是指幼儿园教师在愿景实践过程中产生的理想与现实差距的体验与感受;未来规划是指幼儿园教师围绕教师愿景制定的具体实践目标与方案。

(三)影响幼儿园教师愿景发展的外源性因素

本研究认为外源性因素是指愿景自身结构特征以外的其他因素。换言之,当前关于幼儿园教师愿景发展影响因素研究中提及的大多数因素都可称为外源性因素。关于幼儿园教师愿景发展的外源性因素主要包括个人因素和环境因素两个方面:个人因素包括教师自身的理想及追求、^[19]个人兴趣、个人记忆和经历、^[20]教师的知识与实践经验^[21]以及教师对工作的投入程度等方面;环境因素包括政治制度与社会文化的影响、^[22]工作环境与园所文化、^[23]园所的规章制度与支持系统、^[24]教师成长中的重要他人^[25]等。在上述因素中,组织支持和工作投入被研究者们认为是影响教师愿景发展的重要外源性因素。

一方面,组织支持感会对幼儿园教师愿景发展产生重要影响。例如英国管理学学者哈梅尔(Hamel)和美国管理学学者普拉哈拉德(Prahalad)认为社会因素会对愿景的形成造成影响。^[26]休伊特(Hewittsupa)等人认为,一个合作、支持、有发言权,并能感受到尊重的教学环境,是一种能为教师提供机会的教学环境,会对自身愿景产生积极影响。^[27]米诺格(Minogue)等人认为学校的制度政策等会影响教师的教学愿景。^[28]

另一方面,工作投入对幼儿园教师愿景具有间接影响。工作投入是个体对从事的工作相关的一种持久、积极的情绪与完满的状态。^[29]已有研究表明,当个体的工作投入度较高时,即个体在工作中充满活力,甘于奉献,专注于自己的工作时,会具有较高的工作热情,进而产生较强的职业成功感和较高的职业满意度。^[30]当幼儿园教师工作投入度较高时,他们会更容易在工作中感受到成功,便会对自身产生充足的信心,并在工作过程中获得积极的情感,而这种积极的情感会促使幼儿园教师在实现自我的过程中不断激励自己,从而实现愿景的不断发展。

综上所述,已有研究多是有关教师愿景的内涵、特征、影响其发展因素以及对教师发展的影响研究,对教师愿景的形成发展过程研究存在不足。同时,在探讨影响教师愿景发展的因素时,大部分研究多以单一因素对教师愿景发展进行考察,缺乏对多因素共同作用的探讨。幼儿园教师愿景发展受到内源性因素和外源性因素的共同影响。为了清晰地呈现教师愿景发展因素及其作用路径,本研究将结合现有研究,选取愿景内涵中包含的理想实践意象、愿景效能感、愿景意义感、愿景实践感、未来规划五个因素作为内源性因素;将组织支持感和工作投入作为外源性因素,讨论在内外源因素交互的条件下如何驱动幼儿园教师愿景发展。基于上述分析,本研究基于内外双因素构建幼儿园教师愿景发展驱动机制理论模型,如图1所示。

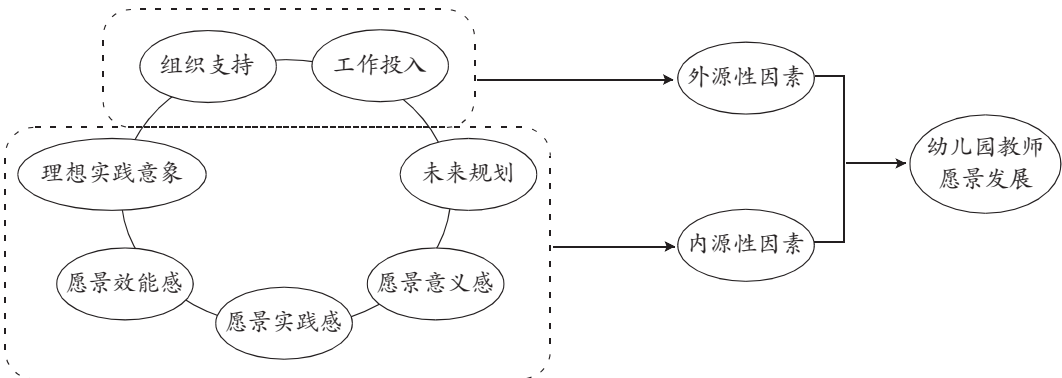


图1 幼儿园教师愿景发展驱动因素理论模型

三、研究设计

(一) 研究方法

定性比较分析(Qualitative Comparative Analysis, QCA)是介于定性与定量研究之间的第三种研究途径,其本质是布尔代数运算法则,从整体性与系统性出发,深入剖析要素间的内在逻辑。该方法适合处理多种变量间的多重交互作用关系,可以打破线性关系的局限,从多因素组态角度出发,探究因素间相互作用的多种驱动机制。该研究方法早期主要运用于社会学、政治学等社会科学学科,采取“整体的”组合方式解释社会现象发生的原因。^[31]现今这一方法已经被广泛应用于管理学、经济学、教育学等领域。例如,在管理学研究中,定性比较分析已经成为管理、营销、管理信息系统等领域解决因果关系复杂性的重要工具;^[32]在教育学研究中,目前集中于高等教育领域有关影响因素、生成机制、提升路径等问题的探讨。学前教育领域对于定性比较分析方法的应用较少,然而学前教育领域同样需要解决复杂因果关系、影响机制、政策协同路径等问题。因此,应重视定性比较分析方法在学前教育相关研究中的运用。

本研究之所以选择 QCA 方法研究幼儿园教师愿景发展的驱动机制,主要原因在于以往对教师愿景影响因素的研究,无论是质性方法还是量化方法,探讨的都是单个因素与教师愿景发展之间的关系,其结论往往停留在静态视角,仅追求最优的单一因果模型,各要素之间是彼此独立存在的个体,以相分离的形式存在,没有看到因素之间的复杂作用关系对教师愿景发展的影响。而 QCA 方法能够从组态视角分析幼儿园教师愿景发展背后的多元驱动机制,具体可以从四个方面进行说明。第一,QCA 方法更关注社会现象的多重条件组合,用于解决某种社会现象的出现并不是单一原因造成的情况;某一原因的改变不一定导致相应结果的改变;同一现象可能是由不同的“条件组合”或“原因组合”造成的问题。幼儿园教师愿景发展是一个复杂的、多因素交叉作用的过程,采用此方法能够从组态的层面探索幼儿园教师愿景发展行为产生的各种条件组合,从更为综合、全面的视角认识幼儿园教师愿景发展的机制。第二,QCA 方法具有等效性,探究殊途同归,可以辅助本研究确定幼儿园教师愿景发展的多条作用路径,为幼儿园教师调整自身愿景水平提供适宜性方案。第三,QCA 方法适用于中小案例的研究,后经发展也适用于大样本的研究。此方法对样本数量的局限性较小,其结果的分析不取决于样本的大小,只取决于样本量是否涵盖了代表性个体。本研究的样本对象为辽宁省沈阳市的幼儿园教师,研究样本量适切,满足 QCA 方法要求。第四,考虑到幼儿园教师愿景发展驱动机制属于较为复杂的现象和问题,具有模糊性,不能够用“是”或“否”来解释(即 0 或 1 来赋值)。而模糊集定性比较分析方法(fsQCA)赋值过程更具精确性,可以用 0~1 之间连续的数对变量进行赋值,允许存在“部分隶属关系”,可以更为有效地解释这一问题。综上,本研究采用 fsQCA 方法。

(二) 研究过程

本研究主要分为三个阶段。第一阶段,通过文献分析法,获取幼儿园教师愿景发展的前因变量。根据 QCA 研究有限多样性要求,纳入研究的前因要素应有科学合理的依据,一般为 4~7 个。第二阶段,将付媛媛编制的《幼儿园教师专业愿景调查问卷》、孙健敏等学者在 2015 年研究中所使用的简化版组织支持感量表以及 Schaufeli 等人于 2006 年修订的工作投入量表(Utrecht Work Engagement Scale, UWES)的简化版(UWES-9)整合为《幼儿园教师专业愿景、组织支持感与工作投入的关系研究调查问卷》,并对生成的新问卷进行信效度检验、相关性检验以及验证性因子分析。第三阶段,依据随机抽样法选取案例,基于数据采取 fsQCA 方法进行标准化校准,进而测量幼儿园教师愿景发展的驱动机制的组态构型,最后对组态构型进行达到符合事实的解释分析。

(三) 数据来源

本研究采用随机抽样的方法,在辽宁省沈阳市范围内随机抽取 560 名幼儿园教师作为调查对象,共收集有效问卷 515 份。fsQCA 方法理论上要求样本量大于 2^n (n 为前因变量个数),故本研究探

究 7 个要素的组合对幼儿园教师愿景发展的作用机制。128 个样本已经能全面覆盖所有教师类型,因此,本研究 515 份样本量的选取符合 QCA 方法的要求,可以保证研究结果的内部效度。问卷发放对象的基本情况见表 1。

表 1 数据具体分布情况表

类别	变量	样本数	百分比(%)	类别	变量	样本数	百分比(%)
性别	男	68	13.204	最高学历	中专及中专以下	30	5.825
	女	447	86.796		大专	130	25.242
劳动关系类型	在编教师	200	38.835		本科	308	59.806
	非在编教师	315	61.165		硕士研究生及以上	47	9.127
园所类型	公办园	391	75.922	是否为学前教育专业毕业生	是	402	78.058
	民办园	124	24.078		否	113	21.942
教龄	3 年以下	268	52.039	职称	高级教师	54	10.485
	3~5 年	100	19.418		一级教师	83	16.117
	6~10 年	65	12.621		二级教师	88	17.087
	10 年以上	82	15.922		暂未评选	290	56.311

四、变量测量

(一)信效度及相关性检验

本研究使用了问卷法获取数据,所以需对问卷进行信效度及相关性的检验。使用 SPSS 软件对问卷 7 个维度进行检验。总体 Cronbach’s α 系数达 0.963,各维度 Cronbach’s α 系数均小于总体系数且均大于 0.6,表明问卷信度较好,可靠性较高,内部一致性较好。但仅有高信度并不代表问卷有效,还需要对问卷进行效度检验。经 KMO 和 Bartlett 球形检验,KMO 值为 0.960,大于 0.7。近似卡方值 $\chi^2=15649.034$, $p<0.001$ 达到显著性水平。幼儿园教师愿景发展影响因素的各变量的相关系数如表 2 所示。由表 2 可以看到,各前因变量与幼儿园教师愿景发展之间存在显著相关关系,符合预期结果。

表 2 各因素间相关性检验

	1	2	3	4	5	6	7
1. 组织支持感	1	—	—	—	—	—	—
2. 工作投入	0.584**	1	—	—	—	—	—
3. 理想实践意象	0.524**	0.487**	1	—	—	—	—
4. 愿景效能感	0.501**	0.521**	0.596**	1	—	—	—
5. 愿景意义感	0.479**	0.462**	0.462**	0.535**	1	—	—
6. 愿景实践感	0.487**	0.481**	0.587**	0.627**	0.471**	1	—
7. 未来规划	0.556**	0.491**	0.520**	0.520**	0.384**	0.597**	1

注:**表示 $p<0.01$ 。

(二)验证性因子分析

本研究利用结构方程进行验证性因子分析,对七因子模型中的组织支持感、工作投入、理想实践意象、愿景效能感、愿景意义感、愿景实践感、未来规划进行检验,得到结果为 $\chi^2/df=3.194$,RMSEA=0.065,RMR=0.065,GFI=0.810,CFI=0.908,IFI=0.908,TLI=0.900,拟合度良好。分别构建二因子模型、五因子模型进行对比,二因子模型将变量整合为内部机制与外部机制两个维度;五因子模型的变量分别为,愿景内涵本质、组织公正、活力、奉献、专注。对比分析数据见表 3,可以看出,七因子模型在各项指标上均优于其他模型,同时符合结构方程模型拟合要求的各项指标。

表 3 验证性因子结果

模型	χ^2/df	RMSEA	RMR	GFI	CFI	IFI	TLI
二因子模型	7.898	0.116	0.132	0.562	0.702	0.703	0.684
五因子模型	4.610	0.084	0.058	0.709	0.846	0.847	0.835
七因子模型	3.194	0.065	0.065	0.810	0.908	0.908	0.900
拟合参考值	<5.000	≤ 0.080	≤ 0.080	≥ 0.800	≥ 0.900	≥ 0.900	≥ 0.900

(三) 变量校准

模糊集定性比较分析在进行布尔运算之前,需将原始数据进行设定“完全隶属、交叉点、完全不隶属”三个锚点,将所有数据转化成[0, 1]之间的连续数值,因此在使用 $\text{calibrate}(x, n_1, n_2, n_3)$ 程序对数值进项计算时,首先要确定锚点的数值。参考以往的研究,本研究采用的是直接校准法,首先通过 Excel 表格中 PERCENTILE.EXC 公式分别进行运算其 95%、50%、5% 的值,得出各变量的锚点,即完全隶属阈值、交叉点阈值、完全不隶属阈值,如表 4 所示。

表 4 变量数值校准

变量和结果	完全隶属	交叉点	完全不隶属
组织支持感	5.000	4.000	2.354
工作投入	6.443	5.332	2.782
理想实践意象	5.000	4.000	2.801
愿景效能感	4.754	3.754	2.256
愿景意义感	5.000	4.000	2.703
愿景实践感	5.000	4.000	2.753
未来规划	4.623	3.951	2.812

(四) 必要条件分析

在进行组态分析之前,需对单个因素进行必要性分析。学界通常用一致性来衡量前因变量对于结果的必要程度,即结果在多大程度上源于前因变量的影响,当一致性大于 0.9 时,即可判定该前因变量为结果的必要条件。^[33]表 5 的结果显示前因变量的一致性均小于 0.9,表明所有前因变量均不是教师愿景发展的必要条件。因此,需要探究因素间组合起来是如何共同影响教师愿景发展的。

表 5 前因变量必要条件分析

前因变量	一致性	覆盖率	前因变量	一致性	覆盖率
组织支持感	0.794	0.788	~组织支持感	0.504	0.523
工作投入	0.812	0.751	~工作投入	0.512	0.574
理想实践意象	0.848	0.855	~理想实践意象	0.520	0.531
愿景效能感	0.809	0.904	~愿景效能感	0.553	0.514
愿景意义感	0.816	0.826	~愿景意义感	0.522	0.531
愿景实践感	0.875	0.853	~愿景实践感	0.451	0.477
未来规划	0.795	0.877	~未来规划	0.566	0.531

五、路径分析

在对变量进行校准及必要条件分析之后,使用 fsQCA3.0 软件构建真值表,对促进教师愿景的组态路径进行分析。当研究案例数较大时,应该确定更高的频数阈值。^[34]因此,本研究在尽可能地尊重样本实际情况的前提下,对路径进行降维,通过多次实验验证,最终将频数小于或等于 2 的样本删除,在此基础上经过标准化分析,得出复杂解、简约解、中间解。一般来说,中间解优于复杂解和简约解。^[35]通常情况下,将简约解与中间解共同出现的条件定义为核心条件,将仅出现在中间解的条件定义为

边缘条件。由表 6 可知,在外部机制与内部机制交互匹配作用下,经运算,共生成八条促进教师愿景发展的路径,八条路径的一致性均大于 0.9,解的一致性为 0.988,均超过推荐的临界值 0.8。

表 6 幼儿园教师愿景发展的组态构型及数据

前因变量	A		B					
	Aa	Ab	Ba1	Ba2	Bb1	Bb2	Bc1	Bc2
组织支持感	●	●	—	—	●	●	⊗	⊗
工作投入	●	●	—	—	—	—	—	—
理想实践意象	—	●	●	●	●	●	●	●
愿景效能感	●	●	⊗	●	⊗	—	●	⊗
愿景意义感	—	●	⊗	●	—	—	●	—
愿景实践感	●	●	●	●	●	●	●	●
未来规划	●	—	●	●	●	●	●	●
一致性	0.995	0.999	0.988	0.999	0.990	0.995	0.997	0.992
原始覆盖率	0.516	0.481	0.338	0.500	0.402	0.506	0.357	0.312
唯一覆盖率	0.043	0.034	0.001	0.008	0.002	0.004	0.000	0.000
解的一致性	0.988							
解的覆盖度	0.689							

注：●代表核心条件出现，●代表次要条件出现，大号的⊗代表核心条件缺失，小号的⊗代表次要条件缺失，—代表条件可出现可不出现。

(一)类型 A: 支持—投入主导型

此类型主要受愿景外源因素主导。哈姆尼斯指出,学校环境对教师的支持程度对于教师实现其愿景十分重要。如果教师处于一个不支持其愿景实现的环境中,就会感到失望和沮丧。这不仅容易使教师产生职业倦怠,也容易促使其萌生离职意向。^[36]郭静雯也证实了工作环境的支持程度会影响幼儿园教师愿景的发展。幼儿园所提供的物质条件越丰富,越利于教师专心审视自身、教学、学生愿景的发展;福利待遇越丰厚,越利于教师产生强烈的认同感,会使教师认为付出与回报是成正比的,从而继续付诸努力,实现愿景;创造的专业发展时间越多,教师越能反思规划愿景的现状、探寻愿景的发展途径。^[37]上述研究表明当教师在组织环境中得到积极的反馈与支持越多,教师越能够全身心投入到工作当中,从而更加促进自身愿景的形成和发展。由此可见,组织支持与工作投入是相辅相成的,此类型在外源因素主导下,执行两组分路径 Aa 和 Ab。

Aa:组织支持感*工作投入*愿景效能感*愿景实践感*未来规划。此路径反映了在支持性园所管理的方式下,并且在工作过程中全身心地投入时,当教师在愿景实践中有着较高的效能感与实践感,以及对愿景的实现有着明确清晰的规划,便能够促使其愿景朝向更加良性的方向发展。此路径是具有积极效应的路径进而展示出正向的结果。这也恰恰表明了,一个有成就的教师具备几个要素:有远见、有动力、知道并能够“做”,从经验中学习,作为专业团体中的一员。^[38]因而,这类教师在工作中更善于规划自己的前景,清楚地知道“我想成为什么样的教师”,并且对实现这个愿景有足够的自信,相信自己有实现愿景的能力。这类教师在愿景实践的过程中能够感受到领导、同事以及多方位的支持,有着良好的愿景实践感。教师在这种积极的状态下,能够继续完善自我,更加主动地推动愿景的发展,最终实现理想的愿景。

Ab:组织支持感*工作投入*理想实践意象*愿景效能感*愿景意义感*愿景实践感。此路径较 Aa 来看,同样在高组织支持和高工作投入的前提下,此类教师多了对工作的清晰设想,他们心中有更加明确的自己想成为的幼儿园教师形象以及想要实现的理想的教学活动图景,并且这类教师在工作过程中能够将愿景实践与人生理想、人生意义联系起来感受工作的价值。同时,此类教师有较

强的愿景效能感与实践感,即抱有足够的信心认为自己能有效地完成愿景,并在实践中、在支持的环境下,感到愿景与实践之间的差距能够通过自身努力而实现。这些都能驱动教师愿景的蓬勃发展。石娟等学者在研究中提及,在满足教师基本物质需求的同时,为教师提供和谐的外界生活环境并关注教师的内心需求是教师专业发展的基础和原动力。^[39]那么,此路径驱动幼儿园教师愿景发展的原因显而易见,大多数影响因素都处在积极的状态,幼儿园教师在良好的教学环境中,同时拥有积极的心态,愿景朝向好的方向发展是必然的结果。此路径的状态趋于理想化。

(二)类型 B:设想—规划主导型

此类型的出现主要受愿景内部机制所构成的“设想—规划”影响,由愿景的“未来取向”本质所主导。饶从满等学者认为愿景作为一种“未来取向”的思考,能够从“未来”的时间维度上表征教师发展,体现了教师主体在“过去”和“现在”的基础上对“未来”的意义建构。^[40]这也为类型 B 路径析出的合理性提供了佐证。本研究通过路径图分析发现,在设想—规划主导型下可以分为三种分路径:完全由内部机制影响(Ba)、强组织支持感支撑(Bb)以及无组织支持感支撑(Bc)。

1. 路径 Ba:完全受愿景内源性因素影响。

此路径表明此类幼儿园教师愿景的发展完全由愿景内源性因素所控制,说明此类幼儿园教师愿景的发展更加受到来自愿景自身特征表现的影响。在此路径下出现了两种子路径,讨论了愿景效能感和愿景意义感作为边缘条件存在或缺失时的情况。

Ba1:理想实践意象*~愿景效能感*~愿景意义感*愿景实践感*未来规划。如上所述,此路径抛开组织对教师支持以及教师对工作的投入程度,从教师自身愿景特征出发,当幼儿园教师对自己的职业生涯拥有美好的设想,对实现愿景也有清晰的规划,并且在愿景实现的过程中有着良好的情感体验时,即便是愿景效能感不足,愿景意义感不强,也能促使自身愿景朝向一个良好的方向发展。这类幼儿园教师也完美地诠释了“信仰”的含义,即便在对愿景实现出现信心不足或失望之时,也能够选择稳步踏实地向前走,坚信“车到山前必有路,船到桥头自然直”。在漫长的职业生涯中,教师难免会出现自我怀疑的情况,但规划起到了消退自我怀疑的作用,^[41]应充分重视教师的生涯规划能力,并且在职前阶段就应加以培养,引领师范生的高层次发展和个性解放,使这些未来的教师能对自己的教育教学和专业生涯进行理性的认识、分析和规划。

Ba2:理想实践意象*愿景效能感*愿景意义感*愿景实践感*未来规划。此路径与上述 Ba1 都与组织支持感、工作投入无关。不同的是,此路径表明教师愿景的发展在设想以及规划的指导下,完全受愿景内部机制影响。此类教师启动所有内源因素条件,触发其教师愿景的发展。教师从对愿景的设想并对未来有翔实的规划,也相信自己能有效地完成所制定的目标;在愿景实践的过程将自身工作与人生目标意义相结合,并对愿景与实践之间的差距有着较为理性和积极的认知。显而易见,在愿景的每一个内源因素都具备的情况下,幼儿园教师愿景的良性发展是必然的。教师们相信自己所想所做是有价值的,其愿景是可以实现的。但是,此类教师专业水平需要达到一定的高度才能脚踏实地地走完职业生涯的每一步,完美地应对每一次职业的转变。在愿景发展过程中要“思”与“做”并行,要对未来有清晰的意向,也要有具体的目标规划,并在实践中采取积极行动。否则,教师发展的愿景将止步于对未来不着边际的描述和幻想中,缺少有效的执行力,而成为空洞的“愿景宣言”。^[42]

2. 路径 Bb:强组织支持感支撑。

此类型在幼儿园教师愿景内部机制主导的基础上,得到了组织环境的充分支持。组织支持感会使教师有一种迫切的为学校利益而努力工作的积极性,而学校也会给予教师一定的归属寄托感。^[43]

Bb1:组织支持感*理想实践意象*~愿景效能感*愿景实践感*未来规划。对比路径 Ba1 可以看出,此类教师通过建立清晰的实践设想、合理规划未来的愿景,在同样缺少对实现愿景的自信心的条件下,若组织环境可以对教师的工作给予一定的支持,尽可能地助力教师缩小理想与实际的差距,仍旧能够促使幼儿园教师愿景朝良性方向发展。已有研究发现,个体在执行某一行为操作之前,对自

己能够在什么水平上完成该行为活动所具有的信念、判断力或主体的自我把握与感受,可以分为结果期望和效能期望,区别在于有些人尽管可以坚信某一特定的行为会产生某些结果,但他们并不一定相信自己能够实施那些行为。^[44]如果教师持有的是结果期望,尽管他们能够积极地规划自己的职业生涯,也坚定地认为自己会实现愿景,但却没有足够的信心,那么此时组织的态度以及幼儿园教师在实践过程中的感受就尤为重要。

Bb2:组织支持感*理想实践意象*愿景意义感*愿景实践感*未来规划。对比路径Ba2来看,此路径与其具有相似之处。此时教师无论是否有信心认为自己可以有效地实现愿景,在组织环境大力的支持和帮助下,教师感知到工作实践的价值,对于教师专业愿景的发展来说是具有良性趋势的。

3. 路径Bc:无组织支持感支撑。

此路径与其他几条路径最大的差别在于,组织环境对教师没有正向的支持。甚至是幼儿园教师愿景发展阶段的阻碍。阻碍性压力源会大量消耗个体的生理和情绪能量,进而难以维持工作上对体力的要求和积极的工作状态,可能会降低个体体力和情绪资源的可得感。^[45]幼儿园教师的专业发展受到教师个人维度因素与幼儿园组织维度因素的共同制约。^[46]因此即使在这种消极背景下,幼儿园教师依旧可以通过其他路径驱动教师愿景的发展。

Bc1:~组织支持感*理想实践意象*愿景效能感*愿景实践感*未来规划。此路径在设想—规划主构型下。教师通过自我要求在实践过程中缩小理想与实践差距,相信自己能够有效实现愿景。此类教师具有积极向上、越挫越勇的品质,在组织环境被破坏的情境中仍能对愿景的发展抱有积极的心态。

Bc2:~组织支持感*理想实践意象*~愿景意义感*愿景实践感*未来规划。此路径与路径Bb1相反的是,教师在无组织支持感的情况下,依旧通过完成建立理想实践的设想、合理规划自己的专业愿景来缩小理想与实践的差距,从而促进愿景的实现与发展。

六、结论与启示

(一) 结论

通过选取教师愿景的外源因素——组织支持感、工作投入,以及愿景的内源因素——理想实践意象、愿景效能感、愿景实践感、愿景意义感、未来规划,共7个前因变量,采用模糊集定性比较分析方法对教师愿景的发展进行分析解释,基于多重组态,得出以下结论。

1. 单个要素不构成幼儿园教师愿景发展的必要条件。

本研究采用fsQCA必要条件分析结果发现,单个要素并不构成幼儿园教师愿景发展的必要条件,这说明单个因素对幼儿园教师愿景发展的驱动有局限性,也进一步说明了幼儿园教师愿景的发展影响因素及实现路径的多样性,其发展由各种因素共同驱动,这完全符合了定性比较分析的集论。与以往研究相比,本研究从更综合、更全面的角度解释了驱动幼儿园教师愿景发展的各因素之间的关系。

2. 促进幼儿园教师愿景发展的组态有两大类型。

经过分析可以发现,幼儿园教师愿景发展的驱动机制主要分为两大类型:由愿景外部机制引发的支持—投入主导型和由愿景内部机制引发的理想—规划主导型。在理想—规划主导型下又存在三种分路径,分别为完全受愿景内部机制影响、强组织支持感支撑、无组织支持感支撑。在这两大类型下共产出了八条路径,每条路径则需要不同因素相互配合共同驱动幼儿园教师愿景的发展。与以往研究相比,对于多重路径的探索能够更好地为促进幼儿园教师愿景的发展提供适宜的方案。

3. 愿景实践感对幼儿园教师愿景发展起到推动作用。

通过路径图发现,愿景实践感作为边缘因素存在于每一条路径中。由此可见,教师对职业的期盼与实际工作之间的差距是推动幼儿园教师愿景发展的重要指标。这也印证了哈姆尼斯等研究者的结

论,只有帮助教师学会弥合愿景与实践之间的差距,提高教师的愿景实践感,才能更好地促进幼儿园教师愿景的发展。

(二) 启示

1. 建立反思意识,缩短愿景与实践之间的差距。

哈姆尼斯在对“遥远—清晰”型教师进行研究时发现教师现实的冲击,不仅仅来源于学校与教学,还来源于愿景与现实之间的差距。^[47]因此,幼儿园教师如何在实践中找寻愿景的实现策略尤为重要,幼儿园教师在实践过程中需高度满足其本身的所有期待才能满足幼儿园教师愿景发展的需求。若出现愿景与实践差距过大,教师会出现对职业过于失望,从而放弃愿景,逐渐背离愿景,进而出现职业倦怠甚至离职行为。这就要求幼儿园教师在实践过程中不断地进行反思。幼儿园教师可以对自身行为、情感和需求进行反思,并且依据多种反思工具,改进愿景实践中出现的问题与困惑,解决愿景实践中产生的问题,从而促进教师愿景更好地发展,进而促进个人成长。在教师教育过程中改变传统的教学模式,改变教学方法,培养幼儿园教师自主建立反思意识,能够在具体实践中活学活用,进而能够使幼儿园教师愿景与实践达到协调统一,发挥愿景实践感的推动作用。

2. 培养规划能力,厘清幼儿园教师愿景目标。

从愿景内源因素来看,教师需从自身对角色、教育教学、学生发展的理解形成对未来理想工作实践图景的清晰设想,并设计具体明确的目标与策略,即幼儿园教师要围绕职业生涯及专业实践,厘清自己想要什么,想怎么做,想得到什么样的结果。首先,建立教师愿景,教师需要弄清楚什么对自己最重要,要“更清楚地看清目前的真实情况是什么”,形成创造性张力和超越自我的欲望,激发自身实现愿景的动力和愿望。^[48]其次,发展教师愿景,教师需要依据愿景目标对自己的职业生涯和工作实践进行具体的规划,设计有效的实践策略,尤其是在职业生涯初期。如果教师愿景得到澄清,并且建立起积极的职业规划,设立明确的发展目标,将有助于激发内生性发展动力,引领自身主动积极寻求发展。哈姆尼斯认为,帮助职前教师明确其愿景,不仅能够为职前教师在就业选择上提供更多信息,帮助其找到与自己教师愿景一致的学校,以做出最好选择,^[49]同时还能为其职后主动持续有效发展奠定生长基础。

3. 创建支持环境,促进幼儿园教师投入工作。

园所及组织应了解教师个人愿景,并提供支持性环境,积极回应教师诉求,为不同需求的教师提供不同的服务项目,有针对性地提高其个人能力,增强其克服困难的应对挑战的胜任感,从而增强其发展信心。^[50]组织支持包括物质支持以及情感支持等,例如,合理制定奖励制度、关心教师工作状态、了解教师的愿景目标、组织开展团队活动、组建学习共同体等,要使教师在得到支持感,获得心理安全感,从而有效降低甚至消除幼儿园教师在工作中的风险感知。^[51]在园所给予的支持下,幼儿园教师更加能投入到教育教学工作中,更重视自身的发展,在工作中得到积极反馈,从而提高愿景效能感,让教师更加坚信愿景能够实现,更加主动地寻求专业发展。

参考文献:

- [1]黄瑾,李欢欢.幼儿园教师培训效能评估研究述评[J].全球教育展望,2020,8(49):63-74.
- [2]王大新.基于教师专业发展的项目式教师培训模式建构与实践[J].教师教育论坛,2021,12(34):76-78.
- [3]汤颂.教师培训重在唤醒与激活[J].教师,2019(01):115-116.
- [4][7][38]SULMAN L S, SHULMAN J H. How and what teachers learn: a shifting perspective[J]. Journal of Education, 2009, 189(1-2): 1-8.
- [5][15][47]HAMMERNESS K. Visions of delight, visions of doubt: the relationship between emotion and cognition in teachers' vision[R]. Paper presented at the meeting of the American Educational Research

Association, in Montreal, Quebec, Canada, 1999(34):1-33.

[6]TUBIN D. Stability and change as reflected in teachers' educational fantasies[J]. International Studies in Sociology of Education, 2004, 14(3):217-234.

[8]HAMMERNESS K. Seeing through teachers' eyes: professional ideals and classroom practices[M]. New York: Teachers College Press, 2006:1-5.

[9]DUFFY G. Visioning and the development of outstanding teachers[J]. Reading Research and Instruction, 2002, 41(4):331-344.

[10]FAIRBANKS C, DUFFY G, FAIRCLOTH B, et al. Beyond knowledge: exploring why some teachers are more thoughtfully adaptive than others[J]. Journal of Teacher Education, 2010(61):161-171.

[11][13][18]贺敬雯,饶从满.教师愿景之于教师发展——基于国际教师愿景研究的思考[J].外国教育研究, 2014, 41(11):54-62.

[12]魏德祥,王健,董国永.我国体育特级教师成长动力及其运行机制研究[J].北京体育大学学报, 2017(11):67-72.

[14]SQUIRES D, BLISS T. Teacher visions: navigating beliefs about literacy learning[J]. Reading Teacher, 2004, 57(8):756-763.

[16][17][36]HAMMERNESS K. Learning to hope, or hoping to learn? The role of vision in the early professional lives of teachers[J]. Journal of Teacher Education, 2003, 54(1):43-56.

[19]张宏钰.农村幼儿园教师自我愿景的特征及影响因素研究[D].沈阳:沈阳师范大学, 2019:59-61.

[20][22][28]CARRIER S J, WHITEHEAD A N, MINOGUE J, et al. Novice elementary teachers' developing visions of effective science teaching[J]. Research in Science Education, 2020, 50(4):1521-1545.

[21]MISCHO C, WOLSTEIN K, PETERS S. Professional vision of early childhood teachers: relations to knowledge, work experience and teacher child-interaction[J]. Early Years, 2022(23):1-17.

[23]MCELHONE D, HEBARD H, SCOTT R, et al. The role of vision in trajectories of literacy practice among new teachers[J]. Studying Teacher Education, 2009, 5(2):147-158.

[24][37]郭静雯.幼儿园教师愿景及其影响因素研究[D].伊宁:伊犁师范大学, 2021:30-31.

[25]VOLKMANN M J, ANDERSON M A. Creating professional identity: dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher[J]. Science Education, 1998, 82(3):293-310.

[26]中国科学院领导力课题组,谭红军,霍国庆,等.愿景领导力研究[J].领导科学, 2009(06):26-29.

[27]KATHRYN, JENKINS M, AMELIA, et al. A teacher's vision: a friendly teaching environment that supports growth and learning [J]. Childhood Education, 2010, 86(5):316-320.

[29]BAKKER A B, DEMEROUTI E. Towards a model of work engagement[J]. Career Development International, 2008, 13(3):209-223.

[30]胡少楠,王詠.工作投入的概念、测量、前因与后效[J].心理科学进展, 2014, 22(12):1975-1984.

[31][34][35]伯努瓦·里豪克斯,查尔斯.QCA 设计原理与应用:超越定性与定量研究的新方法[M].北京:机械工业出版社, 2017:5, 93, 96.

[32]MISANGYI V, GRECKHAMER T, FURNARI S, et al. Embracing causal complexity: the emergence of a neo-configurational perspective[J]. Journal of Management, 2017, 43(1):255-282.

[33]查尔斯 C.拉金.重新设计社会科学研究[M].北京:机械工业出版社, 2019:35.

[39]石娟,刘义兵,沈小强.生命哲学视角下教师专业发展愿景[J].中国教育学刊, 2015(03):86-90.

[40]贺敬雯,饶从满.愿景:教师发展的重要表征[J].教师教育研究, 2015, 27(3):7-12.

[41]付光槐.培养什么样的教师:教师教育愿景的反思与勾勒[J].教育理论与实践, 2017, 37(17):38-40.

- [42][48]李芳.愿景管理:开启教师专业发展的新视角[J].教育科学论坛,2011(07):55-57.
- [43]赵倩倩.幼儿园教师组织支持感、工作重塑与离职倾向的关系研究[D].石河子:石河子大学,2021.
- [44]洪秀敏,庞丽娟.论教师自我效能感的本质、结构与特征[J].教育科学,2006,22(4):44-46.
- [45]李娟,张小永,王晓冉.挑战性——阻碍性压力对幼儿园教师自我效能的影响:有调节的中介模型[J].学前教育研究,2020(12):55-67.
- [46]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.
- [49]贺敬雯,王斯腾.“教师愿景”发展的推动与阻碍[J].教育评论,2022(12):113-122.
- [50]林晓娇.组织支持感对大学教师发展动力的影响——基本心理需求的中介作用[J].中国健康心理学杂志,2022(06):1-10.
- [51]蔚佼祯,樊香兰.组织支持感对交流轮岗教师敬业度的影响研究——心理安全感的中介作用[J].教育理论与实践,2022,42(28):38-43.

A Study on the Driving Mechanism of Kindergarten Teachers' Visions Development

—Based on Fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis

HE Jingwen, LIU Xintong, ZHOU Zihan, LI Wenhui, WANG Xiujuan

(School of Preschool and Primary Education, Shenyang Normal University, Shenyang 110034 China)

Abstract: Teachers' vision is an image of ideal classroom practice. It is an important factor influencing teachers' active, sustainable and effective development. Based on 515 samples of the kindergarten teachers in Shenyang City, the research is conducted with the Fuzzy-set Qualitative Comparative Analysis (fsQCA) to explore the internal and external mechanisms that drive the development of teachers' visions. The results show that there are eight antecedent configurations of driving teachers' visions development. The configurations can be divided into two types: A—"support-input" type, mainly dominated by the external mechanism, caused by the positive sense of organizational support and high commitment to work; B—"vision-planning" type, mainly influenced by the internal mechanism, caused by ideal vision and reasonable planning. Through the analysis of different types of teachers' visions development paths, it is found that the sense of vision practice is the most important factor. Therefore, it is suggested that kindergarten teachers should draw a clear picture of their future ideal work practice based on their own understandings about roles, education and teaching and children's development, design specific goals and strategies, and cooperate with the active organization support and high level of work engagement. Most importantly, enhancing the sense of vision practice among kindergarten teachers is essential to effectively drive the high-level development of their professional visions.

Key words: kindergarten teachers; teacher vision; vision development; teacher development; qualitative comparative analysis

(责任编辑:熊灿灿)