

DOI:10.16104/j.issn.1673-1883.2024.06.012

乡村振兴背景下民族地区师范生 乡村教育情怀提升策略

杜玉, 边仕英

摘要: 乡村振兴背景下, 培育具有乡村教育情怀的乡村教师是民族地区高校的重要责任。通过自编《西昌学院师范生乡村教育情怀调查问卷》, 运用探索性因素分析、t检验和单因素方差分析对西昌学院2500名师范生的乡村教育情怀现状进行分析。研究结果表明师范生总体情怀水平较高, 但存在性别、年级、民族及是否是公费师范生类型方面存在一定的差异。男生比女生从教动机强, 大三学生的乡村教育情怀较弱, 少数民族学生乡村教育情怀显著高于汉族学生, 公费师范生比非公费师范生的乡村教育情怀略高但不存在显著性差异。针对以上问题, 本研究提出了生源向本土学生倾斜、改进公费师范生招生机制、建设高质量师资队伍、构建注重乡村教育情怀的课程体系、改善农村生活环境和提升教师待遇等与之相适应的对策。

关键词: 民族地区; 师范生; 乡村教育情怀

中图分类号: G655.5 **文献标志码:** A **文章编号:** 1673-1883(2024)06-0107-10

收稿日期: 2024-09-17

基金项目: 四川省2023年度教育科研课题“四川民族地区高校小学全科教师培养的路径探究”(项目编号: SCJG23A139)。

作者简介: 杜玉(1975—), 女, 四川雅安人, 西昌学院教师教育学院讲师, 博士, 研究方向: 教育评价与研究, E-mail: 1217729746@qq.com; 边仕英(1966—), 女, 四川西昌人, 西昌学院教师教育学院教授, 硕士, 研究方向: 民族地区高校教育教学研究。

一、引言

随着国家乡村振兴战略以及教育扶贫等政策相继实施, 乡村教师队伍的高质量发展对缩小城乡差距、实现教育公平具有重要意义。2020年7月, 教育部等六部门《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》(教师〔2020〕5号)文件明确提出了促进师范生乡村教育情怀的培养^[1]。师范生作为乡村教师的后备军, 应具备乡村教育情怀的职业素养, 这是乡村教师坚守和奉献乡村教育的情感基础所在^[2]。然而, 民族地区

由于乡村生活条件艰苦、学习资源匮乏、乡村教师职业吸引力不够,导致乡村学校长期面临教师短缺、流动性大、教学质量低和结构失衡等难题^[3-5]。凉山彝族自治州是全国最大的彝族聚居区,全州17个县市中有11个民族聚居县曾经均为深度贫困县^[6],乡村教育问题尤为突出。西昌学院作为凉山州唯一的省属本科院校,也是凉山州本土师资人才培养的主要基地。因此,研究师范生乡村教育情怀现状和探索相应培养对策,可以为农村地区输送具有高质量的人才,从而推动四川民族地区的乡村教育振兴。

已有研究显示,诸多学者曾多层次、多维度地探讨了师范生乡村教育情怀的内涵。高汝伟^[7]认为师范生乡村教育情怀包含热爱乡村教育、服务乡村教育、扎根乡村教育的情感与责任,其中包括对乡村教育价值的认同、乡村家国情怀、根植乡村教育三个内涵。晏骏等^[8]结合报考动机量表、教育质量、从教意愿、乡土情怀四个维度构建结构方程对H省367名公费定向体育师范生进行从教意愿影响因素及其关系研究。苏鹏举等^[9]基于2017年《小学教育专业认证标准(第三级)》和2020年《关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见》政策分析,提出了涵盖知识、情感、意识、能力等方面的全面乡村教育情愫结构框架,包含4个主要指标和12项次要指标,为培养具有本土情感的师范生提供了指导。比较而言,民族地区师范生乡村教育情怀的研究就比较少。董泽松^[10]根据少数民族地域特点,认为少数民族地区定向师范生的乡村教育情怀是执着热爱乡村教育并扎根乡村教育的情感与责任,培养定向师范生乡村教育情怀可从理想信念教育、乡村文化教育和优秀乡村教师榜样教育三个方面着手。在借鉴上述研究对乡村教育情怀内涵的阐释基础上,通过访谈了解到当地中小学校长、一线教师和西昌学院学生对“乡村教育情怀”的理解,本文将民族地区师范生的乡村教育情怀定义为具有强烈的从教动机、对乡村教育的深厚热爱、对多元文化的尊重与传承,以及对乡村教育振兴的责任感和使命感。

基于此,本研究通过自编《西昌学院师范生乡村教育情怀调查问卷》,收集西昌学院七个二级学院公费和非公费师范生乡村教育情怀的问卷数据,从报考师范专业、乡村教育情怀认知和乡村教育情怀实践三个维度展开师范生对乡村教育情怀认同的现状调查并提出了有效的培养策略。

二、研究对象与方法

(一) 研究对象

本文以西昌学院七个设有师范专业的二级学院大一至大四的师范生为研究对象。这七个学院分别是:教师教育学院、体育学院、文化传媒学院、彝语言文化学院、外国语学院、理学院和资源与环境学院。男生953人占38.1%,女生1547人占61.9%;汉族1652人占66.1%,少数民族848人占33.9%;大一学生844人占33.8%,大二学生67人占26.8%,大三学生693人占27.7%,大四学生292人占11.7%;公费师范生245人占9.8%,非公费师范生2255人占90.2%;城镇户口来源551人占22.04%,农村户口来源1949人占77.96%。

(二) 研究方法和研究工具

1. 问卷的编制。本问卷编制借鉴了赵宏玉等^[11]教动机量表,苏鹏举等^[9]乡村教育情愫内涵表。此外,研究小组还通过访谈法,通过了解当地中小学学校长、一线教师以及西昌学院师范生对乡村教育情怀的描述编制了《西昌学院师范生乡村教育情怀调查问卷》。问卷第一部分包括参与者的性别、年级、师范生类型、民族和户籍;第二部分是师范生从教动机;第三部分是师范生对乡村教育情怀的感受程度;第四

部分是师范生对参加乡村教育情怀实践的认同程度。问卷采用五点量表正向计分,选项涵盖了从“非常不同意”到“非常同意”的范围,分数越高,表明师范生对每个题目的认同度越高。研究小组通过各学院相关办公室或学生群滚雪球式发放“问卷星”链接或者二维码,共发放2 625份,剔除125份无效问卷,最终回收有效问卷2 500份,有效回收率为95.2%。

2.数据处理。本研究运用SPSS 25.0进行对问卷数据进行因子和主成分分析法、 t 检验和单因素方差分析和LSD事后检验。

三、结果与分析

(一) 问卷信度和效度检测

对《西昌学院师范生乡村教育情怀调查问卷》进行了项目分析、探索因素分析和信度检测,根据测量学要求剔除了负荷量小于0.4的题项,从开始的22个题目到终稿问卷留下了12个题目。运用探索因素分析数据得出,KMO值为0.900,Bartlett的球形度检验 $\chi^2=23\ 307.745(v=66, P=0<0.001)$,呈显著性水平,变量间具有共同因素存在,适合因子分析,这也间接说明问卷具备一定结构效度。鉴于题目之间存在较高的相关性,本研究采用主成分分析法中直接斜交法,提取出特征值大于1的三个因子。第一个公因子解释方差的变异量为未旋转前为可接受范围,说明未有明显共同方法偏差问题。三个因素累计解释方差比例达70.48%,大于60%。定稿调查问卷的量表内部一致性克隆巴赫系数为0.895,3个分量表的内部一致性克隆巴赫 α 系数分别为0.895、0.897、0.955、0.741,表明该问卷信度良好。

各因子包含的条目内容如下:(1)“从教动机”因子,包括4个条目:Q8.我自愿填报师范专业;Q9.我在进入专业前对师范类专业了解;Q11.我喜欢学习师范类课程和专业技能;Q12.我喜欢从事乡村儿童、青少年教育工作;(2)“乡村教育情怀认知”因子,包含5个条目:Q19.我们了解乡土知识如:自然生态、风俗习惯和非遗文化;Q20.我们应该具备乡土教育情怀如:对乡村教育的认同,热爱乡村、扎根乡村、奉献乡村。Q21.我们应该具备乡村教育知识如:乡村儿童心理特点、本土课程开发、多元文化、家校合作;Q22.我们应该具有乡村教育使命感如:传承民族文化、振兴乡村教育、助力教育脱贫;Q24.我们应该具有乡村教育职业情感:如有理想信念、有道德情操、有扎实学识和有仁爱之心。(3)“乡村教育情怀实践”因子,包括3个条目:Q25.我们应该参加校村合作的乡村实践活动如教学和教研;Q26.我们应该参加校园乡村教育情怀文化建设如板报、海报、宣传片展等;Q27.我们应该定期参加学院优秀乡村教师讲座或教学观摩。

(二) 西昌学院师范生教育情怀总体特点

根据表1数据显示,乡村教育情怀总体评分为4.18,表现出较高水平。其他方面的平均分排名为乡村教育情怀认知均值为4.33、乡村教育情怀实践均值为4.19、报考师范动机均值为3.97。研究小组通过访谈发现,有些学生在选择报考师范专业时,并非出于个人意愿,而是受父母、亲戚朋友的影响,或是考虑到经济因素或填报志愿调剂等。比如学生说“父母和亲戚觉得当老师工作稳定”“现在就业压力大”“分数不够然后分到师范专业”等表述。这个结果和赵喜迎等^[12]的研究结果很相似,他们发现江苏省乡村教师定向师范生选择从教主要是因为个人职业理想、家庭经济状况、高考成绩高低和就业保障。在这一点上,民族和非民族地区师范生报考动机很相似。

表 1 西昌学院师范生乡村教育情怀描述统计

问卷维度	题目数量	均值($\bar{X}$)	标准差(s)
从教动机	5	3.97	0.82
乡村教育情怀认知	3	4.33	0.69
乡村教育情怀实践	4	4.19	0.58
乡村教育情怀总分	12	4.18	0.66

(三) 西昌学院师范生乡村教育情怀群体间差异分析

1.不同性别师范生乡村教育情怀特点。本研究采用 t 检验比较男女学生在从教动机、乡村教育情怀实践和乡村教育情怀总分上的差别。表2显示男生在从教动机、乡村教育情怀实践和乡村教育情怀总分认同度均比女生高。在乡村教育情怀实践方面,男生比女生更认同应该参与乡村教育情怀实践活动,有高度统计学意义($P<0.001$)。同样,男生乡村教育情怀总分比女生高($P<0.001$)。但在乡村教育情怀认知方面,男生分值比女生分值略低0.07,无统计学意义($P>0.05$),这说明男生和女生对乡村教育情怀认知程度基本相同。

为了进一步了解女生在从教动机方面的想法,研究组在各二级学院师范专业学生访谈中得知女生从教动机和乡村从教意愿不强的主要原因是觉得在农村学校任教“地区偏远”“环境因素不利”“担心安全没有保障”或“待遇不如城里学校好”等。实际上胡玉萍等^[13]在关于公费师范生教师职业认同和乡村从教意愿的调查报告就曾指出农村学校基本生活条件不如城市方便,有些小学校也未配备安保人员,女教师的安全问题难以得到保障。然而,这种差异也可能导致乡村教师队伍性别结构失衡,需要采取措施促进性别均衡。

表 2 西昌学院师范生不同性别之间乡村教育情怀差异

		人数	从教动机		乡村教育情怀认知		乡村教育情怀实践		乡村教育情怀总分	
学生特征		N	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
性别	男	953	4.05	0.86	4.26	0.62	4.26	0.62	4.22	0.71
	女	1547	3.92	0.78	4.33	0.67	4.16	0.56	4.15	0.63
t			3.86		0.21		4.18		2.46	
P			0.000***		0.85		0.000***		0.000***	

注:*表示 $P<0.05$ **,表示 $P<0.01$,*** $P<0.001$

2.不同户籍师范生乡村教育情怀特点。表3中对户籍为城镇和农村的不同户籍的学生在从教动机、乡村教育情怀认知、乡村教育情怀实践和乡村教育情怀总分是否存在显著差异进行了分析。结果显示,农村学生人数是城镇学生的3倍多,占了相当大的比例。就各个维度的分值来看,农村学生的从教动机略高于城镇户籍学生($P>0.05$),无统计学意义。同样,乡村教育情怀实践($P>0.05$)和乡村教育情怀总分方面也略微高于城镇户籍学生($P>0.05$),无统计学意义。从访谈中了解到,一些农村户籍的学生熟悉乡村生活环境,加上乡村学校比较缺老师,所以他们表示愿意返乡教书。而另外一些农村户籍的学生考虑家庭经济或需照顾家里的弟弟妹妹,也愿意选择在乡村学校任教。

3.不同民族师范生乡村教育情怀特点。表4中显示,少数民族学生依次在每个维度上都比汉族学生认

表3 西昌学院师范生不同户籍之间乡村教育情怀差异

		人数	从教动机		乡村教育情怀认知		乡村教育情怀实践		乡村教育情怀总分	
学生特征		N	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
户籍	城镇	551	3.92	0.86	4.32	0.72	4.17	0.63	4.17	0.68
	农村	1949	3.99	0.80	4.34	0.68	4.20	0.57	4.19	0.66
t			-1.56		-6.25		-1.15		-0.73	
p			0.12		0.53		0.25		0.47	

注:*表示 $P<0.05$ **表示 $P<0.01$ *** $P<0.001$

同高且呈显著性差异。少数民族学生的从教动机比汉族学生强，有高度统计学意义 ($P<0.005$)；少数民族学生比城镇汉族学生更认同乡村教育情怀认知，有高度统计学意义 ($P<0.005$)；乡村教育情怀实践方面，少数民族学生比汉族学生更赞同参加乡村教育情怀实践，有高度统计学意义 ($P<0.005$)。少数民族学生的乡村教育情怀总分比汉族学生的高，有高度统计学意义 ($P<0.005$)。从以上分析结果可以看出，少数民族学生可能是更熟悉当地乡村环境、多元文化、乡村教育等因此表现出更强的乡村教育情怀。

表4 西昌学院师范生不同民族乡村教育情怀差异

		人数	从教动机		乡村教育情怀认知		乡村教育情怀实践		乡村教育情怀总分	
学生特征		N	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
民族	汉族	1652	3.91	0.82	4.29	0.71	4.15	0.59	4.14	0.67
	少数民族	848	4.08	0.79	4.42	0.64	4.27	0.56	4.26	0.64
t			-4.95		-4.77		-4.70		-4.20	
P			0.000***		0.000***		0.000***		0.000***	

注:*表示 $P<0.05$ ** 表示 $P<0.01$ *** $P<0.001$

4.不同师范类型学生乡村教育情怀特点。表5显示，公费师范生的从教动机均比非公费师范学生高但无统计学意义 ($P>0.05$)；公费师范生比非公费师范生在乡村教育情怀认知方面略低0.02，但无统计学意义 ($P>0.05$)；公费师范生比非公费师范生在认同乡村教育情怀实践高但无统计学意义 ($P>0.05$)；公费师范生比非公费师范生乡村教育情怀总分高，无统计学意义 ($P>0.05$)。总的来说，公费师范生在从教动机、乡村教育情怀实践和乡村教育情怀总分均高于非公费师范生。这说明在乡村教育情感认知方面，应该从思想上引导公费师范学生对乡村教育的认同，厚植乡村教育的信念感和使命感。

5.不同年级师范学生乡村教育情怀特点。表6显示，运用单因素方差分析和事后LSD检验分析不同年

表5 西昌学院不同师范类型学生乡村教育情怀差异

		人数	从教动机		乡村教育情怀认知		乡村教育情怀实践	乡村教育情怀总分		
学生特征		N	$\bar{X}$	<i>s</i>	$\bar{X}$	<i>s</i>	$\bar{X}$	SD	$\bar{X}$	<i>s</i>
师范类型	公费师范	245	4.23	0.55	4.31	0.66	4.28	0.67	4.22	0.62
	非公费师范	2255	4.19	0.59	4.33	0.69	4.14	0.62	4.18	0.67
<i>t</i>			0.57		-0.42		0.93		1.03	
<i>P</i>			0.56		0.67		0.35		0.30	

注:*表示 $P<0.05$, **表 示 $P<0.01$, *** $P<0.001$

级师范学生乡村教育情怀的差异。结果显示：在从教动机方面，各年级与大三比较均有高度统计学意义。具体而言，大一学生比大三学生从教动机强且有高度统计学意义（ $P<0.01$ ）；大二学生比大三学生从教动机强且有高度统计学意义（ $P<0.01$ ），大四学生比大三学生从教动机强且有高度统计学意义（ $P<0.01$ ）。很显然，大三与其他各个年级的师范生相比从教动机较弱，原因可能是大三学生已经学习了相关师范专业课程和技能，或者通过见习接触过中小学教学后会重新进行职业规划。在乡村教育情怀认知方面，大一学生分值大于大三学生分值，且有高度统计学意义（ $P<0.05$ ）；大二学生分值大于大三学生分值，有高度统计学意义（ $P<0.05$ ）；表中LSD检测未显示大四学生和大三学生对比结果，说明这两组之间没有显著差异。从结果分析中可以大概推测大一和大二学生还是处于刚接触师范专业课程，所以更认为师范生应该学习乡村知识，具备乡村职业情感，履行乡村教育使命。在乡村教育情怀实践态度方面，其他各个年级和大三学生相比其分值较高。具体而言，大一学生比大三学生认为更应该参加乡村教育情怀实践并有高度统计学意义（ $P<0.05$ ）；大二学生比大三学生认为更应参加乡村教育情怀实践（ $P<0.05$ ），大四学生比大三认为更应该参加乡村教育情怀实践，有高度统计学意义（ $P<0.05$ ）。在乡村教育情怀总分得分方面，同样可以看出，其他各个年级和大三学生相比其分值较高，均有高度统计学意义。

表6 西昌学院师范生乡村教育情怀不同年级间差异

		人数	从教动机		乡村教育情怀认知		乡村教育情怀实践		乡村教育情怀总分	
学生特征		N	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s
年级	大一①	844	4.01	0.78	4.39	0.66	4.21	0.56	4.22	0.62
	大二②	671	4.01	0.81	4.33	0.70	4.21	0.58	4.19	0.67
	大三③	693	3.86	0.82	4.25	0.69	4.13	0.59	4.11	0.67
	大四④	292	4.04	0.90	4.36	0.72	4.24	0.64	4.23	0.73
F			5.71		5.75		3.49		4.43	
P			0.001**		0.001**		0.015*		0.004**	
LSD			①>③**;		①>③**;		①>③*;		①>③**;	
			②>③**;		②>③**		②>③*;		②>③**;	
			④>③**				④>③*		④>③**	

注：*表示 $P<0.05$ **表示 $P<0.01$ *** $P<0.001$

大三学生在从教动机、学校支持及乡村教育情怀总分方面显著低于其他年级学生，这可能与大三学生面临学业压力、重新定位职业规划等多重压力有关，需进一步关注并采取措施提升他们的乡村教育情怀。而大四学生在从教动机、乡村教育情怀实践以及乡村教育情怀总三个维度略微比其他年级学生高，这一点可以从张家军等^[14]关于师范生乡村教育情怀培育的烙印模型阐述中得到答案。他们认为大一师范生处于敏感期，对自己专业知识和技能了解甚少，对未来缺乏职业规划；而大四学生临近毕业，处于从学生转化到“准教师”阶段，已经对师范生必备的知识技能、师德教育和教育情感有成熟的认知，所以大四学生基本上在对乡村教育情怀各个维度认同上略高于其他年级学生。

综上所述可知，不同性别、民族、师范生类型、户籍和年级的师范生在从教动机、乡村教育情怀认知、乡村教育情怀实践和乡村教育情怀总分上有差异；男学生在从教动机、乡村教育情怀实践和乡村教育情怀总分上比女学生高并存在显著性差别，但在乡村教育情怀认知方面低；少数民族学生在从教动机、

乡村教育情怀实践和乡村教育情怀总分的得分都高于汉族学生,且呈显著差异;不同年级的师范生在各个分量表上存在显著差异,但各个年级具体情况不同。通过单因素方差分析及LSD事后检验显示,大一、大二和大四年级学生在从教动机上均高于大三学生。从分析结果可以看出,大三学生与其他各年级学生从教动机相比分值最低。在乡村教育情怀总分得分方面,同样可以看出,其他各个年级和大三学生相比其分值较高,均呈显著差异。

四、结论及建议

调查结果表明,2500名来自西昌学院七个二级学院的师范生参与了《西昌学院师范生乡村教育情怀问卷》的调查,师范生总体情怀水平较高,在乡村情怀认知和乡村教育情怀实践方面,性别、户籍、师范生类型和不同年级之间存在对乡村情怀的认同度差异。需关注大三学生教育引导,优化公费师范生政策,促进性别平等,挖掘少数民族文化资源,并完善学校支持体系,为师范生提供更多乡村实践机会,以增强其乡村教育情怀与实践能力,推动乡村教育发展。为了更好地培养师范生的乡村教育情怀认知和参与乡村教育情怀实践,提出以下四点建议。

(一) 生源向本土农村学生倾斜,加强公费师范生招生机制

第一,从生源上继续加大力度向农村户籍的本土学生倾斜。本地学生对本民族语言、对当地文化、土地和人情较为了解,更有可能回到农村担任教职^[15],推动乡村教育振兴。课题组在与普格、美姑、喜德等县已经从事多年农村教学工作的教师中了解到,愿意长期在凉山彝区乡村学校工作的基本是本土教师,这些老师熟悉彝汉双语教学模式、文化习俗、儿童心理和行为习惯,也能与学生家长比较顺畅地沟通。实际上,民族地区的教师大多为本土化成长,直接影响着少数民族地区学生的成长与发展。因此,本土地方师范生的培养是破解乡村教师“招不到、留不住、教不好”的重要途径^[16]。

第二,争取更多四川省“教育乡村振兴工作计划”“公费师范生计划”和“地方优师”等专项计划名额。一方面,公费师范生政策通过免费教育吸引优秀师范生到农村地区任教,这对于缓解农村地区师资紧缺的问题起到了积极作用^[17]。另一方面,在扩大公费师范生招生名额的同时,学校应提高公费师范生生源质量,加强公费生制度管理。近些年来,一些高校虽然扩招了公费师范生,却出现学生违约赔偿而不去乡村学校从教的情况^[18]。因此,学校除了考虑农村生源以外,招生时可以通过人格特质、基本素养、从教信念等面试来考核学生的从教意愿^[19]。同时,学校应优化公费师范生制度管理,比如有些高校把从教意愿强、喜欢从事乡村教师职业的学生划分到定向师范生,从而保证公费师范生的留任率,降低流失率^[20]。在公费师范生学习期间,学院以档案袋记录学生参与乡村教育实践活动情况,通过教师、辅导员、乡村教育实践辅导教师等作为多方评价主体,考核学生对乡村教育知识的掌握、乡村情怀教育实践的表现等。

(二) 构建乡村教育情怀课程体系,增强乡村教育情怀校园文化建设

首先,调整人才培养方案,建立完善的乡村教育情怀课程体系。研究显示,大四学生在乡村教育情怀的认知上优于其他学生,可能主要原因是通过实习、顶岗支教和参加“三下乡”活动对乡村文化知识、乡村教育有所了解。那如何提升大一和大二的学生对乡村文化知识的了解,培养乡村教育情怀?学校可以根据民族地区乡村具体需求科学调整人才培养方案。如罗碧琼^[21]通过优化通识课程、教育课程、学科专业课程和实践技能课程四类课程,加强对公费师范生乡村教育情怀的培养。在教育内容与目标的本土化

导向上,教育工作者可以通过设立专门的教学计划团队,将当地特色的文化、体育、音乐和舞蹈等元素有机融入教学内容中,促使学生在学习中培养对本土文化的认同感^[22]。

第二,持续开展乡村教育情怀教育实践活动。学校可以通过对接乡村学校,给师范生提供专业化、个性化和乡村化支持的教育教学实践平台。比如西昌学院教师教育学院开设了“民族地区教学观摩课”,可以考虑把场地扩展到乡村学校,进行乡村“田野”式教学体验^[23-24],让师范生沉浸于乡村校园、乡村自然环境,通过优秀乡村教师传授教学设计、教学实施、课堂管理等,提高师范生职前的乡村教育适应性^[25]。此外,A学校开展的“顶岗支教”“三下乡”“校地合作”等农村实践活动无疑为培育学生热爱乡村、服务乡村意识起到了积极的引导作用。因此,学校应继续扩大宣传,号召更多的学生投入乡村教育振兴的实践活动中。

第三,增强乡村教育情怀校园文化建设。通过打造涵养师范生乡村教育情怀的校园文化生态,使师范生留下蕴含环境特征的乡村教育情怀印记^[13]。比如乡村教育情怀校园文化建设可以通过乡村教育情怀主题板报、海报、标语等进行文化氛围浸润,潜移默化地激发师范生对乡村教育的热情和积极性,深化学生对乡村教育发展道路的认识,担负起肩负乡村振兴的责任与使命^[7, 13]。

(三) 建设高质量的师资队伍,多方开拓实践师资

第一,教师需要通过积极引导师范生树立正确的教育理念,这是培养乡村教育情怀的重要一环。参与培养师范生的辅导员或教师需了解和学习有关地方公费师范生政策、乡村教师支持计划等,以明确政策导向。辅导员或者任课教师在教学过程中应该注重师范生的职业理想教育,鼓励他们热爱和认同乡村教育,以增加他们的职业满意度和留任率^[25]。

第二,多方位开拓实践师资。可定期邀请凉山州荣获“马云乡村教师奖”的优秀教师给师范生讲座,帮助他们更深入地了解乡村教育的内涵和特点,“以德化情怀”^[26]。学校可以通过举办“凉山州非遗进校园”的活动,定期聘请非遗传承人介绍彝绣、漆器、彝族银饰的工艺,或者民间艺人展示彝族舞蹈、音乐等,帮助学生更深入地认识多元的民族文化,传承并保护这份珍贵遗产。在推广民族文化的同时,开发具有独特地方特色的校本课程,培养具备地方特色的乡村教育情怀的学生^[27]。

第三,重视实习指导教师的选拔。在师范生教育见习、研习和实习中,西昌学院一般是本院教师作为指导老师带领学生去签约实践基地开展活动。在师范生教育的实践过程中,通常由本校教师担任引导者,带领学生到实习基地执行相关任务。此外,各二级学院可考虑聘请优秀乡村教师为校外兼职导师参与师范生见习、实习和管理,或承担学科教学类课程教学^[13],采用双导师制可以更好地支持学生的专业发展。

(四) 改善农村生活环境,提高乡村教师待遇

民族地区乡村学校由于地域偏远、交通不便、多元冲突、社会保障水平不高等原因,导致教师离职乃至流失的情况尤为严重^[22, 20, 27]。为了解决潜在的乡村教师性别比例失衡和多元文化冲突问题,学校可以提供新进教师与当地社会交流互动的机会,促进新进教师对当地文化的理解、接纳与回应,协助他们解决在乡村或边远地区可能面临的结婚、生育子女、照顾老人等难题^[27]。此外,地方政府和教育部门等多部门应共同携手出台相关政策为确保乡村教学条件改进和完善提供支持保障,包括提供住房、改善交通便利、优化工作条件、健全教师工资长效联动机制,确保乡村教师收入与城市教师和公务员工资

持平,为师范生扎根乡村创造有利条件^[13,27]。

参考文献:

- [1] 关于加强新时代乡村教师队伍建设的意见[EB/OL].(2020-08-28)[2024-07-28]. http://www.moe.gov.cn/marcasite/A10/s3735/202009/t20200903_484941.html.
- [2] 马多秀,江敏锐.优师专项师范生乡村教育情怀培育的困境及破解[J].教育学术月刊,2023(4):49-55.
- [3] 曹二磊,张立昌.民族地区乡村教师的特殊素养:价值、结构及培养路径[J].教师教育研究,2022(1):19-24.
- [4] 利萍.民族地区乡村教师职业吸引力存在的问题与提升路径[J].教育观察,2021(15):20-23.
- [5] 高青兰,阎亮澄,蒋焘阳.乡村振兴背景下民族地区教师队伍建设的困境与对策——以凉山彝族自治州为例[J].民族教育研究,2022(3):57-64.
- [6] 大凉山易地扶贫搬迁安置点的新生活[EB/OL].(2022-11-02)[2024-07-24].https://www.gov.cn/xinwen/2022-11/01/content_5723248.htm.
- [7] 高汝伟.基于苏霍姆林斯基情感教育观的师范生乡村教育情怀培育[J].中学政治教学参考,2018(33):93-96.
- [8] 晏骏,陈彩燕.公费定向体育师范生从教意愿影响因素及其关系研究——基于结构方程模型的实证分析[J].广州体育学院学报,2022,(4):26-34.
- [9] 苏鹏举,王海福.乡村教师乡情素养的构成及培育路径[J].伊犁师范学院学报,2021(2):68-76.
- [10] 董泽松.刍议少数民族地区定向师范生乡村教育情怀的培养[J].文化创新比较研究,2021(8):26-28.
- [11] 赵宏玉,张晓辉.教育政策对免费师范生从教动机、职业认同的影响[J].北京师范大学学报(社会科学版),2015(4):51-59.
- [12] 赵喜迎,江宇.江苏省首届乡村教师定向师范生从教动机分析——以南京晓庄学院为例[J].高教论坛,2018(11):100-104.
- [13] 胡玉平,陈秀梅,陈秀英,等.农村定向师范生利他主义与乡村从教意愿的关系:教师职业认同的中介作用[J].教育科学探索,2023,41(3):20-26.
- [14] 张家军,王嘉龄.师范生乡村教育情怀培育模型、机制与实现路径——基于烙印理论视角[J].教师教育学报,2022(4):76-84.
- [15] 张立平,王德洋.师范生乡土情怀培养的思考[J].山东高等教育,2020(2):88-92.
- [16] 钟海青,江玲丽.本土化:边境民族地区乡村教师队伍建设的重要途径——基于广西边境民族地区的教育调查[J].民族教育研究,20178(6):5-11.
- [17] 罗德钦,曾文婧,余云坚,等.公费师范生服务农村教育的现实困境与对策建议——基于东北师范大学公费师范生的实证调查[J].现代中小学教育,2013(3):70-75.
- [18] 余璐,郎梓璇,郎佳佳,等.何以从师:学前教育师范生从教意愿的类别特征与影响机理[J].陕西学前师范学院学报,2023,39(7):100-110.
- [19] 陈娟怀,高智红,刘辉,等.职业教育师资本科生从教意愿的实证研究[J].当代职业教育,2018(6):66-72.
- [20] 罗碧琼,蒋良富,王日兴,等.地方高校公费师范生培养模式创新:乡土意蕴与系统方法[J].大学教育科学,2019(6):37-44.
- [21] 方银叶,黄胜.地方民族院校师范专业人才培养的本土化培养的内涵、价值、实践探索[J].民族高等教育研究,2020(6):65-71+92.
- [22] 钱小华,杜伟,任立刚,等.“优师计划”背景下民族地区高素质乡村教师的培养路径[J].民族学刊,2022(4):88-94+140.
- [23] 谢艺泉.澳大利亚乡村教师职前培养改革:动因、策略及启示[J].外国教育研究,2018(9):43-56.
- [24] 刘志学.乡村教师本土化培养实现路径探析[J].未来与发展,2022(10):107-112.
- [25] 钟慧娟.少数民族公费师范生培养的困境与对策探究[J].职业,2020(33):98-100.
- [26] 胡娇,谢伟强,徐金玲,等.小学教育专业公费师范生的乡村教育情怀:结构、水平与类型[J].惠州学院学报,2021(2):12-17.
- [27] 张开,罗怀良,王克勇,等.教育扶贫背景下的普格县乡村教育发展现状——以凉山州普格县特补乡中心校调研为例[J].西昌学院学报(社会科学版),2020(3):37-41.

The Strategies of Promoting the Rural Educational Feelings Among Normal University Students in Ethnic Minority Areas From the Perspective of Rural Revitalization

DU Yu, BIAN Shiyang

Abstract: Against the background of rural revitalization, it is incumbent upon us to nurture rural teachers with rural education devotions. A self-designed questionnaire survey was conducted on 2 500 normal university students' devotions to rural education at A University, using exploratory factors, t-test and one-way analysis of variance to investigate their identification with rural education career. The results indicate that the overall level of rural educational devotions of normal university students are relatively high, but there are differences in gender, grade, ethnicity, and type of normal university students. Male students have a stronger motivation than female students to pursue a teaching career; third-year students have weaker rural education devotions; minority students have significantly stronger rural education devotions than Han students; public-funded students have slightly higher rural education aspirations than non-public-funded students. With regard to the above issues, strategies are proposed to tilt enrollment towards local rural students, to build a high-quality teaching staff, to develop a rural education curriculum system, and to improve rural living conditions and rural teachers' welfare.

Keywords: theory of overlapping spheres of influence; collaborative education; family-school-society collaboration; mechanism; basic education