

■ 学前教师专业发展

民族地区中高等院校学前教育专业人才培养模式 对学生就业意向的影响 ——专业认同的中介作用

王雯璐¹, 闵兰斌¹

(新疆师范大学教育科学学院, 新疆乌鲁木齐 830017)

摘要: 对新疆维吾尔自治区20所中高等院校学前教育专业的4124名学生进行调查, 探求民族地区院校学前教育专业人才培养模式与学生就业意向的关系及专业认同在其中的中介作用机制。结果表明: 人才培养模式和专业认同对学生就业意向具有正向预测作用; 专业认同发挥部分中介作用且在院校层次和类型变量上存在差异, 各维度发挥的中介效应有所不同。主要教育建议: 明确就业定位与培养规格是民族地区院校学前教育专业提升人才培养质量的核心路径, 增强专业适切性与情感性是民族地区院校学前教育专业开展专业认同教育的关键抓手, 健全社会保障与培养体系是激发民族地区院校学前教育专业学生就业意愿的有力支撑。

关键词: 民族地区; 学前教育专业; 人才培养模式; 就业意向; 专业认同

中图分类号: G658

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2024)03-0082-13

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2024.03.011

The Influence of The Talent Training Mode for Preschool Education Majors in Ethnic Minority Areas on Students' Employment Intention: The Mediating Role of Professional Identity

WANG Wen-lu, MIN Lan-bin

(School of Education Science, Xinjiang Normal University, Urumqi 830017, China)

Abstract: The study investigated 4124 students of preschool education major in 20 middle and higher education institutions in Xinjiang Uygur Autonomous Region to explore the relationship between the training mode of preschool education professionals and the employment intention of students in ethnic minority areas and the mediating mechanism of professional identity. The results show that talent training model and professional identity have positive predictive effect on students' employment intention. Professional identity plays a partial mediating role, and there are differences in the level and type variables of colleges and universities, and the mediating effect of each dimension is different. In view of this, it is proposed the following education enlightenment: clear employment orientation and training specifications are the core path for preschool education majors in ethnic minority areas to improve the quality of talent training; Enhancing professional appropriateness and sensibility is the key to carry out professional identity education for preschool education majors in ethnic minority areas; Improving the social security and training system is a strong support for stimulating the employment willingness of preschool education majors in ethnic minority areas.

收稿日期: 2023-12-29; 修回日期: 2024-01-24

基金项目: 新疆维吾尔自治区社会科学基金项目(2023BJYX117); 新疆维吾尔自治区研究生科研创新项目(xj2023G236)

作者简介: 王雯璐, 女, 山东平阴人, 新疆师范大学教育科学学院硕士研究生。

通讯作者: 闵兰斌, 女, 新疆伊宁人, 新疆师范大学教育科学学院副院长, 教授, 博士生导师, 主要研究方向: 学前教育学。

Key words: ethnic minority areas; preschool education professional; talent training mode; employment intention; professional identity

一、问题提出

《中国教育现代化2035》^[1]明确将“普及有质量的学前教育”作为面向教育现代化的战略目标,将“建设高素质专业化创新型教师队伍”作为战略任务。作为培养幼儿教师的主要场域,中高等院校学前教育专业肩负为满足国家学前教育事业发展而培养足质足量人才的重要使命,是幼儿园教师队伍专业化的起点。2021年,全国开设学前教育专业的本专科院校达1095所,毕业生26.5万余人^[2],理应为持续补充幼儿园师资提供有力支撑,但同年学前教育专任教师仅增加5.32万人^[3],大量毕业生并未选择幼儿园教师作为职业,学前教育专业人才流失严重,这一现象在民族地区尤为显著,导致幼儿园教师队伍在数量、素质、结构等方面仍存在诸多问题^[4]。计划行为理论认为个体的行为意向能够影响、指导和预测理性行为,学前教育专业学生的就业意向是对未来所从事的幼儿园教师职业的基本认知、态度和期望^[5],是在内外部环境、主客观因素的共同作用下,进行综合考虑后进行的价值判断,对学习目标、职业规划产生直接影响。探究学生就业意向能够有效理解和解释学生毕业后的就业选择和就业行为。

中高等院校专业人才培养模式是根据特定的培养目标和规格,通过设置相对稳定的课程体系、教学活动组织方式、教学资源 and 评价管理,完成人才培养的过程样式和运作机制,也是中高等院校的主要职能,根本任务是回答“为谁培养人”“培养什么人”“如何培养人”等基本问题^[6]。已有研究表明,人才培养模式是影响民族地区院校学生就业问题的关键因素,学前教育专业人才培养质量是增强学生就业意向的重要保障,而学生的就业意愿与选择又是衡量人才培养质量最直接、主要的指标^[7-8]。并且学前教育专业学生正处于将一般性职业意向发展为特定选择的阶段,应在接受专业化训练的过程中形成自我观念^[9],在专业知识和技能的学习过程中培养就业认知和就业期望,此时专业人才培养模式深刻影响学生就业意向的形成和发展。

专业认同是学习者在理解所学专业的基础上产生的情感接受和认可,并伴随积极的外在行为和内心的适切感,是一种态度、情感乃至认识的移入过程^[10]。作为社会认同的重要形式,学生对学前教育专业的认同能够反映其进行有意义专业学习的心理变化机制,具体表现为学生感知本专业发展与自我发展具有同一性,充分尊重和认可幼儿园教师这一职业,并期望通过自己的专业行为努力将个体价值取向和行为规范向优秀幼儿园教师靠拢的反应。现有研究发现,专业认同作为激励因素,直接影响民族地区院校学前教育专业学生未来进入幼教队伍的期望和选择^[11],专业认同程度越高的学生在职业探索需求、职业目标制定、生涯规划设计和自主发展能力等方面表现得更为良好。

在人才培养模式、专业认同与就业意向呈正相关关系的基础上,本研究进一步探索三者间的作用机制。根据角色理论的观点,社会网络对处于其中的个体具有潜在的角色期望效应,个体在互动中感知他人对自身的角色期望,并通过角色承担者自我的角色理解能力和角色扮演能力来传递,表现出与之相匹配的“被期望”行为,从而明确自身角色定位,调整和改变自身的社会认知和外在行为^[12]。在学前教育专业人才的培养体系中,培养规格作为外部的角色期望,通过课程、教学、资源与评价等过程要素与学生产生互动,学生从中不断加强内在对专业角色的认知和体验,增进专业认同,以不同角度审视自身在此系统中的角色定位,进而有意义地促使自身适应角色期望,调整和转变就业意向。当前研究已经证明专业认同在外部支持与学生内在发展之间的正向中介作用^[13-14]。值得关注的是专业认同在不同学生群体中存在差异,各维度水平不一,如虽然学前教育专业学生的专业认知较好,但专业情感水平、专业适切程度和专业行为投入在不同院校层次和类型学生间分化明显^[15-16],由此思考:民族地区院校学前教育专业学生的专业认同在不同院校变量上及其各维度发挥的中介效应是否有所差异?

综上,本研究对民族地区院校学前教育专业

人才培养模式、学生专业认同和就业意向的关系进行实证研究,并做出以下假设:1.人才培养模式与专业认同对学生就业意向具有正向预测作用;2.专业认同在人才培养模式与就业意向的关系间存在中介效应;3.专业认同各维度所发挥的中介效应有所差异;4.专业认同的中介效应在院校层次和类型变量上存在差异。假设框架如图1所示。

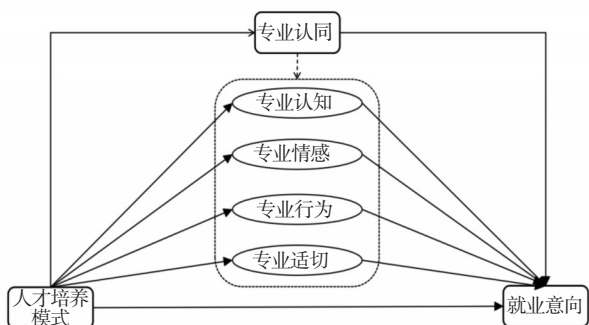


图1 学前教育专业人才培养模式、学生专业认同和就业意向关系的假设框架

二、研究方法

(一)研究对象

采用方便取样法对新疆维吾尔自治区20所中高等院校的学前教育专业4124名学生进行问卷调查。其中,本科院校880人(21.3%),高专/职院校2679人(65.0%),中专/职院校565人(13.7%);北疆院校2335人(56.6%),南疆院校1294人(31.4%),东疆院校495人(12.0%);男生440人(10.7%),女生3684人(89.3%)。

(二)研究工具

1.人才培养模式部分

人才培养模式是对于培养过程的设计与建构,“人才培养系统说”“教学活动程序说”“整体教学方法说”等观点中均包含培养目标、课程设置、教学方法、教学资源、培养评价五个构成要素^[6]。但在访谈各院校学生后发现,部分学生对本专业培养目标的理理解较为模糊,经与专家讨论删减“培养目标”维度而增设“学习效果”维度,以衡量培养目标的实现程度和各要素的实施效果。最终参考谭菊华《大学人才培养模式调查问卷》^[9]的编写思路,结合地区实际和预调查结果,修订《民族地区院校学前教育专业人才培养模式调查问卷》。问卷涵盖5个维度:课程设置、教学

方式、学习资源、评价体系和学习效果,共27各题项。该部分评估学前教育专业人才培养在课程、教学、资源、评价四个因素上对学生专业学习的支持情况以及学生感知当前人才培养的适切性如何。该量表Cronbach's $\alpha=0.984$, KMO=0.987, 因子载荷量介于0.767–0.908, CMIN/DF=3.075 ($p<0.01$), RMSEA=0.041, GFI=0.894, NFI=0.953, CFI=0.981, PGFI=0.742, PNFI=0.852, CR 介于0.924–0.954, AVE 介于0.720–0.808, 量表具有较高的内部一致性,整体拟合效果较为合理,聚敛效果理想。

2.专业认同部分

专业认同是影响专业发展和就业意向的重要心理机制,以往众多研究已证实秦攀博^[10]编制的《大学生专业认同问卷》在民族地区^[17–18]、不同学历层次(中职^[19]、高职^[20]、本科^[21]、研究生^[22])、学前教育专业^[23–24]学生群体中施测的有效性。本研究将该问卷中“所学专业”精确为“学前教育专业”,并根据预调查结果调整部分题项。修订后的正式问卷涵盖专业认知性、专业情感性、专业行为性和专业适切性四个观测指标,共19个题项。该部分评估学生对学前教育专业的认知程度、情感态度、学习行为和适切水平。量表Cronbach's $\alpha=0.964$, KMO=0.977, 因子载荷量介于0.726–0.894, CMIN/DF=5.366 ($p<0.01$), RMSEA=0.033, GFI=0.913, NFI=0.952, CFI=0.977, PGFI=0.701, PNFI=0.813, CR 介于0.802–0.929, AVE 介于0.575–0.685, 量表具有较高的内部一致性,整体拟合效果较为合理,聚敛效果理想。

3.就业意向部分

就业意向是中高等院校学生在专业学习过程中逐步产生的与未来就业相关的观念倾向,主要包含就业认知、就业期望和就业结果三个构成要素^[5]。由于本研究调查对象为各年级在校生,并未涉及实际的就业结果,因此提取就业认知和就业期望两个观测指标,参考韦颖^[25]针对民族地区院校学生就业意向的实证调查,结合学前教育专业就业实际问题形成《民族地区院校学前教育专业学生就业意向调查问卷》,共11个题项,以此评估学生对民族地区院校学前教育专业就业的总体判断和态度(形式认识、政策支持和干扰因素)以及未来在民族地区学前教育领域就业的倾

向和期望(职业规划、就业方向、职业选择、就业地区、薪资期望)。量表 Cronbach's $\alpha=0.957$, KMO=0.970, 因子载荷量介于 0.731-0.899, CMIN/DF=5.247 ($p<0.01$)、RMSEA=0.034、GFI=0.963、NFI=0.979、CFI=0.981、PGFI=0.628、PNFI=0.766,

CR 介于 0.856-0.950、AVE 介于 0.664-0.703, 量表具有较高的内部一致性, 整体拟合效果较为合理, 聚敛效果理想(见表1)。

三部分量表均采用Likert5 点计分法, 取值范围从“1 完全不符合”至“5 完全符合”。

表1 量表信效度系数

	Cronbach's Alpha	分半信度	KMO	P	基本适配度		整体适配度							内在结构适配度	
					因子载荷	标注误差	CMIN/DF	RMSEA	GFI	NFI	CFI	PGFI	PNFI	AVE	CR
人才培养模式	0.984	0.969	0.987	0.000	0.767-0.908	0.003-0.016	3.075	0.041	0.894	0.953	0.955	0.742	0.852	0.720-0.808	0.924-0.954
专业认同	0.964	0.937	0.977	0.000	0.726-0.894	0.004-0.019	5.367	0.033	0.913	0.952	0.954	0.701	0.813	0.575-0.685	0.802-0.929
就业意向	0.957	0.944	0.970	0.000	0.731-0.899	0.005-0.019	5.247	0.034	0.963	0.979	0.981	0.628	0.766	0.664-0.703	0.856-0.950

(三)模型设定

本研究的因变量为就业意向,自变量即核心解释变量为人才培养模式,调节变量为专业认同,控制变量为学生、民族、所在年级、志愿选择情况、生源地、学习成绩、所在学校层次、学校类型。

首先,本研究构建基准模型1、2,分别检验人才培养模式、专业认同与就业意向的关系:

$$Emp = \alpha_0 + \alpha_1 Tal + \alpha_2 \sum Con + \epsilon_1 \quad (1)$$

$$Emp = \alpha_0 + \alpha_3 Rec + \alpha_4 \sum Con + \epsilon_2 \quad (2)$$

其次,参考温忠麟等^[26]建议构建中介模型进行主效应检验,进一步探寻专业认同在人才培养模式与就业意向关系中的作用。

构建模型3,检验人才培养模式与专业认同的关系:

$$Rec = \beta_0 + \beta_1 Tal + \beta_2 \sum Con + \epsilon_3 \quad (3)$$

构建模型4,同时检验人才培养模式、专业认同与就业意向的关系:

$$Emp = \delta_0 + \delta_1 Tal + \delta_2 Rec + \delta_3 \sum Con + \epsilon_4 \quad (4)$$

其中,Emp为就业意向,Tal为人才培养模式,Rec为专业认同,Con为控制变量, $\sum Con$ 为控制变量总和, α_0 、 β_0 、 δ_0 为常数项, ϵ 为随机扰动项。基准模型中, α_1 、 α_3 显著为检验中介效应的前提。中介模型中,若 β_1 和 δ_2 显著,而 δ_1 不显著,则专业认同为完全中介;若 β_1 、 δ_1 和 δ_2 均显著,且 δ_1 效应量减小,则专业认同为部分中介。

考虑到存在多步中介的情况下,逐步回归分析法无法准确判断每条路径的影响因子,以及提高结论稳健性的需要,最后用非参数百分位Bootstrap 检验对中介路径进行再次检验,如果专业认同的中介效应经过验证为显著,则继续检验专业认同各维度的中介路径差异,并进行不同学校层次、学校类型、专业类型的中介效应异质性检验。

三、研究结果

(一)共同方法偏差检验

由于本研究采用多个问卷的自评数据,因此可能存在共同方法偏差问题。在对可能存在的共同方法偏差,在施测过程中运用匿名填写、反向计分等方法进行控制。采用“控制未测单一方法潜因子法”将所有变量放入模型对共同方法偏差进行检验,建构验证性因素分析的原始模型与包含方法因子的模型,经比较得: $\Delta RMSEA=0.002$, $\Delta GFI=0.018$, $\Delta NFI=0.008$, $\Delta CFI=0.005$, $\Delta PGFI=0.013$, $\Delta PNFI=0.028$, 各项拟合指标变异量均 <0.03 ,表明加入共同方法因子后,模型并未得到明显改善,测量中不存在明显的共同方法偏差。

(二)各变量在控制变量上的差异性分析

本研究将民族、所在年级、志愿选择情况、生源地、学习成绩、所在学校所在地区、层次、学校

类型、专业类型作为人口学变量进行分析(详见表2)。由于性别和专业类型变量间学生数量差异较大,故不将其作为变量进行差异性分析。

表2 各变量在控制变量上的差异性

独立样本t检验		调节变量:人才培养模式			自变量:专业认同			因变量:就业意向		
		M ± SD	t	p	M ± SD	t	p	M ± SD	t	p
民族	汉族	4.142 ± 0.655	-8.642***	0.000	4.053 ± 0.676	-10.242***	0.000	3.901 ± 0.778	-12.910***	0.000
	少数民族	4.325 ± 0.648			4.278 ± 0.673			4.216 ± 0.730		
学校类型	综合类	4.256 ± 0.638	-0.463	0.643	4.177 ± 0.678	-1.810	0.070	4.079 ± 0.761	-1.991*	0.047
	师范类	4.265 ± 0.670			4.216 ± 0.686			4.127 ± 0.763		
志愿选择	自主	4.325 ± 0.623	11.860***	0.000	4.288 ± 0.638	14.936***	0.000	4.204 ± 0.708	14.463***	0.000
	非自主	4.038 ± 0.718			3.887 ± 0.739			3.763 ± 0.843		
专业类型	师范	4.272 ± 0.647	3.423**	0.001	4.209 ± 0.673	3.213**	0.001	4.114 ± 0.758	2.583*	0.010
	非师范	4.106 ± 0.760			4.048 ± 0.790			3.988 ± 0.823		
单因素方差分析		M ± SD	F	事后检验	M ± SD	F	事后检验	M ± SD	F	事后检验
年级	一年级(1)	4.292 ± 0.649	6.335***		4.215 ± 0.669	8.338***		4.139 ± 0.765	15.066***	
	二年级(2)	4.302 ± 0.632		4<1	4.238 ± 0.653		4<1	4.167 ± 0.722		4<1
	三年级(3)	4.231 ± 0.707		4<2	4.176 ± 0.741		4<2	4.064 ± 0.822		4<2
	四年级(4)	4.114 ± 0.610		4<3	4.008 ± 0.648		4<3	3.828 ± 0.729		4<3
				4<5			4<5			4<5
	研究生(5)	4.229 ± 0.496			4.228 ± 0.465			4.079 ± 0.556		
生源地	城市(1)	4.249 ± 0.667	0.311	/	4.181 ± 0.699	0.666	/	4.041 ± 0.791	3.930*	1<3
	县城(2)	4.296 ± 0.668			4.210 ± 0.702			4.120 ± 0.792		
	乡镇(3)	4.256 ± 0.649			4.202 ± 0.672			4.124 ± 0.743		
学习成绩	较好(1)	4.387 ± 0.626	56.693***	3<1	4.313 ± 0.651	60.731***	3<1	4.241 ± 0.736	61.045***	3<1
	中等(2)	4.228 ± 0.654		3<2	4.146 ± 0.672		3<2	4.050 ± 0.746		3<2
	较差(3)	3.720 ± 0.870		2<1	3.594 ± 0.910		2<1	3.455 ± 0.991		2<1
学校所在地区	北疆(1)	4.281 ± 0.637	1.143	/	4.204 ± 0.660	1.010	/	4.118 ± 0.737	0.635	/
	南疆(2)	4.264 ± 0.698			4.181 ± 0.721			4.093 ± 0.794		
	东疆(3)	4.326 ± 0.595			4.235 ± 0.601			4.132 ± 0.679		
学校层次	本科(1)	4.091 ± 0.598	39.412***	1<2	3.956 ± 0.674	75.750***	1<2	3.821 ± 0.759	89.202***	1<2
	高职/专(2)	4.324 ± 0.661		1<3	4.273 ± 0.666		1<3	4.206 ± 0.720		1<3
	中职/专(3)	4.305 ± 0.675			4.233 ± 0.684			4.085 ± 0.844		3<2

注:***p<0.001,**p<0.01,*p<0.05

首先以学生民族、志愿选择情况、所在学校为分组变量的独立样本t检验结果表明:学生民族(汉族<少数民族)、志愿选择(非自主选择<自主选择)和专业类型(非师范专业<师范专业)在各检验变量上,所在学校类型(综合类院校<师范类院校)在就业意向这一检验变量上存在显著差异(p<0.05)。其次以学生所在年级、生源地、学习成绩、所在学校地区、学校层次为因子的单因素方差分析表明:学生所在年级(四年级<

一年级、二年级、三年级、研究生)、学习成绩(成绩较差<成绩较好、成绩中等,成绩中等<成绩较好)、所在学校层次(专业认同与人才培养模式:本科<高职/专、中职/专;就业意向:本科<高职/专、中职/专,中职/专<高职/专)在各因变量上存在非常显著的差异,学生生源地在就业意向存在显著差异(城市<乡镇),学校地区在各因变量上不存在差异。因此,本研究选择学生民族、所在年级、志愿选择情况、生源地、学习成绩、所

在学校层次、学校类型和专业类型这8个变量进行控制,放置中介效应模型中,以剔除无关因素对人才培养模式、专业认同与就业意向的影响。

(三)各变量的描述性统计及相关分析

1. 各变量总体描述性统计及相关分析

对人才培养模式、专业认同和就业意向总体进行均值、标准差及相关分析,结果如表3所示:人才培养模式、专业认同和就业意向总体水平较好,人才培养模式与专业认同呈显著正相关($r=0.261, p<0.001$),人才培养模式与就业意向呈显著正相关($r=0.337, p<0.001$),专业认同与就业意向呈显著正相关($r=0.291, p<0.001$)。

表3 人才培养模式、专业认同与就业意向的描述性统计及相关分析($n=4124$)

	M ± SD	人才培养模式	专业认同	就业意向
人才培养模式	4.198 ± 0.682	1		
专业认同	4.261 ± 0.656	0.261***	1	
就业意向	4.106 ± 0.762	0.337***	0.291***	1

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

2. 各变量维度间的相关回归分析

进一步对人才培养模式、专业认同和就业意向各维度进行相关影响分析,以探寻不同维度间相关性及其影响程度的差异(见表4)。

在人才培养模式与就业意向各维度关系上:课程设置、学习资源、评价体系和学习效果对就业认知和就业期望具有显著的正向预测作用($\beta>0, p<0.05$),但教学方式呈显著的负向影响($\beta<0, p<0.05$);在专业认同与就业意向各维度上:专业情感性、专业行为性、专业适切性对就业意向各维度具有显著的正向预测作用($\beta>0, p<0.05$),但专业认知性仅在就业认知上呈正向影响($\beta>0, p<0.05$),在就业期望上却呈显著的负向影响($\beta<0, p<0.05$);在人才培养模式与专业认同各维度关系上:课程设置、学习资源、评价体系和学习效果对专业认同各维度具有显著的正向预测作用($\beta>0, p<0.05$),但教学方式仅在专业认知性上呈正向影响($\beta>0, p<0.05$),在专业情感性、专业行为性和专业适切性上却呈显著的负向影响($\beta<0, p<0.05$)。

表4 各维度相关回归分析

	人才培养模式与就业意向		专业认同与就业意向		人才培养模式与专业认同			
	就业认知	就业期望	就业认知	就业期望	专业认知性	专业情感性	专业行为性	专业适切性
课程设置	0.588***	0.648***			0.299***	0.526***	0.469***	0.548***
教学方式	-0.111***	-0.184***			0.108***	-0.058*	-0.054*	-0.213***
学习资源	0.092***	0.204***			0.059*	0.109***	0.058*	0.148***
评价体系	0.088**	0.061*			0.147***	0.108**	0.106***	0.093**
学习效果	0.229***	0.155***			0.092**	0.139***	0.221***	0.284***
专业认知性			0.094***	-0.048**				
专业情感性			0.154***	0.266***				
专业行为性			0.197***	0.105***				
专业适切性			0.457***	0.563***				
其他变量	控制	控制	控制	控制	控制	控制	控制	控制
R2	0.647	0.632	0.701	0.721	0.456	0.554	0.611	0.629
ΔR	0.573	0.520	0.627	0.609	0.410	0.449	0.522	0.515
F	538.926***	504.603***	742.973***	815.194***	245.613***	364.197***	461.804***	497.701***

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

以上分析结果表明,人才培养模式、专业认同与就业意向在总体以及各维度上均存在显著相关关系,符合进一步进行专业认同中介效应检验的统计学要求。

(四)人才培养模式对就业意向的影响:专业认同的中介效应

1. 主效应检验

为检验“人才培养模式-专业认同-就业意

向”路径中各变量之间是否具有线性回归关系,本研究首先采用阶层回归分析,在对其他变量进行控制的基础上,构建模型1—模型3进行检验,结果如表5所示:

表5 以就业意向为因变量的阶层回归模型

	专业认同	就业意向	
	模型1	模型2	模型3
人才培养模式	0.809***	0.889***	0.356***
专业认同			0.659***
其他变量	控制	控制	控制
R ²	0.668	0.649	0.765
ΔR ²	0.561	0.542	0.115
F	829.122***	761.703***	1215.388***

注:***p<0.001,**p<0.01,*p<0.05

模型1以专业认同为结果变量,人才培养模式为自变量进行回归分析,结果表明人才培养模式与专业认同呈显著正相关($\beta=0.809, p<0.001$), R^2 变化量为0.561,表明人才培养模式对专业认同具有显著正向预测作用,预测率为56.1%;模型2以就业意向为结果变量,人才培养模式为自变量进行回归分析,结果表明人才培养模式与就业意向呈显著正相关($\beta=0.889, p<0.001$), R^2 变化量为0.542,表明人才培养模式对就业意向具有显著正向预测作用,预测率为54.2%;模型3在模型2的基础上,放入专业认同这一自变量,结果表明人才培养模式对就业意向具有显著正向预测作用($\beta=$

0.356, $p<0.01$),专业认同对就业意向同时具有显著正向预测作用($\beta=0.659, p<0.001$), R^2 变化量为0.115,表明加入专业认同后模型的预测率增加11.5%,且人才培养模式的作用系数被削弱。假设1:人才培养模式与专业认同对学生就业意向具有正向预测作用得到验证。

主效应检验初步验证专业认同在人才培养模式与就业意向的关系间具有部分中介作用。

2. 中介效应检验

为进一步验证专业认同总体及其各维度的中介效应,本研究采用Bootstrap方法,运用Hayes编制SPSS宏程序中的“Process”Model 4(简单中介模型),设定重复抽样5000次,置信区间水平为95%,在控制其他变量的基础上对中介效应路径进行检验。

中介效应分析结果显示(如表6—7和图2—3所示),各路径中,“人才培养模式→就业意向”的总效应显著(效应值0.889, CI: 0.867—0.911)。总路径中,“人才培养模式→就业意向”的直接效应显著(效应值0.356, CI: 0.326—0.385);“人才培养模式→专业认同→就业意向”的正向中介效应显著(效应值0.533, CI: 0.477—0.592),占总效应的59.98%,验证了主效应检验中专业认同在人才培养模式与就业意向的关系间具有部分中介作用。假设2:专业认同在人才培养模式与就业意向的关系间存在中介效应得到验证。

表6 专业认同的中介路径检验

回归方程(N=4124)			拟合指标			系数显著性		Bootstrap95% 置信区间	
	结果变量	预测变量	R	R ²	F(df)	β	t	LLCI	ULCI
各路径	就业意向	人才培养模式	0.806	0.649	761.703***	0.889	79.765***	0.867	0.911
	专业认同	人才培养模式	0.818	0.668	829.122***	0.809	83.394***	0.790	0.828
总路径	就业意向	人才培养模式	0.875	0.765	1215.388***	0.356	23.755***	0.326	0.385
		专业认同				0.659	44.917***	0.631	0.688
分路径	专业认知性	人才培养模式	0.672	0.452	339.392***	0.699	55.267***	0.675	0.724
	专业情感性	人才培养模式	0.736	0.541	485.300***	0.824	62.577***	0.675	0.850
	专业行为性	人才培养模式	0.772	0.596	607.148***	0.796	71.839***	0.775	0.818
	专业适切性	人才培养模式	0.776	0.603	623.592***	0.864	71.124***	0.840	0.887
		人才培养模式	0.890	0.793	1121.538***	0.375	26.453***	0.347	0.403
		专业认知性				-0.083	-7.033***	-0.106	-0.060
	就业意向	专业情感性				0.205	14.985***	0.178	0.231
		专业行为性				0.031	1.855	-0.002	0.064
		专业适切性				0.438	29.071***	0.409	0.468

注:***p<0.001,**p<0.01,*p<0.05;总路径:人才培养模式→专业认同→就业意向;分路径:人才培养模式→专业认知性→就业意向、人才培养模式→专业情感性→就业意向、人才培养模式→专业行为性→就业意向、人才培养模式→专业适切性→就业意向

表 7 总效应、直接效应及中介效应分解表

各路径	总效应	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI	效应占比	
		0.889	0.011	0.867	0.911		
总路径	直接效应	0.356	0.015	0.326	0.385	40.02%	
	中介效应	0.533	0.029	0.477	0.592	59.98%	
	直接效应	0.375	0.014	0.347	0.403	42.18%	
分路径	中介效应	专业认知性	-0.058	0.012	-0.082	-0.033	-6.52%
		专业情感性	0.169	0.017	0.133	0.203	19.01%
		专业行为性	0.025	0.022	-0.018	0.068	2.81%
		专业适切性	0.379	0.020	0.340	0.418	42.63%

注: *** $p < 0.001$, ** $p < 0.01$, * $p < 0.05$; 总路径: 人才培养模式→专业认同→就业意向; 分路径: 人才培养模式→专业认知性→就业意向、人才培养模式→专业情感性→就业意向、人才培养模式→专业行为性→就业意向、人才培养模式→专业适切性→就业意向

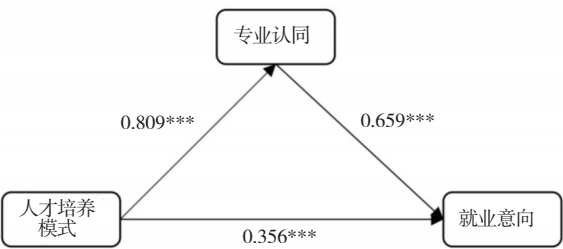


图 2 总路径中介效应示意图

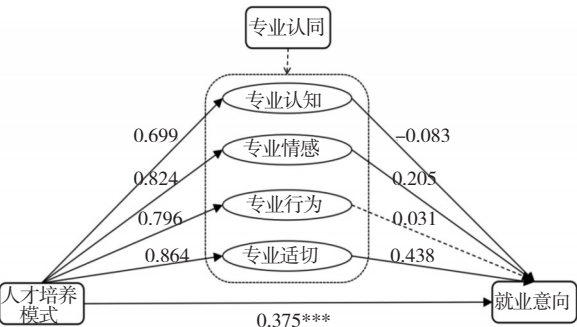


图 3 分路径中介效应示意图

在分路径中,“人才培养模式→就业意向”的直接效应显著(效应值 0.375, CI: 0.347—0.403);“人才培养模式→专业情感性→就业意向”(效应值 0.169, CI: 0.133—0.203)和“人才培养模式→专

业适切性→就业意向”(效应值 0.379, CI: 0.340—0.418)的正向中介效应显著,分别占总效应的 19.01%和 42.63%,表明专业情感性和适切性的提高,能够在人才培养模式对就业意向的影响中起积极中介作用;而“人才培养模式→专业认知性→就业意向”的中介路径呈显著负向(效应值-0.058, CI: -0.082—-0.033),占总效应的-6.52%,表明专业认知性在人才培养模式对就业意向的影响中起消极中介作用;“人才培养模式→专业行为性→就业意向”的置信区间包含 0(效应值 0.025, CI: -0.018—0.068),表明专业行为性在人才培养模式与就业意向关系间的中介效应不显著。假设 3: 专业认同各维度所发挥的中介效应有所差异得到验证。

3. 中介效应的异质性检验

以上验证了人才培养模式与就业意向之间的正向线性相关关系、专业认同及其各维度的中介效应。本部分将样本学生根据院校层次和类型进行划分,以探寻专业认同中介效应的异质性见表 8。

表 8 不同院校层次和类型的专业认同中介效应异质性检验

		Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI	效应占比	样本量
学校层次	本科	0.524	0.044	0.441	0.614	69.19%	893
	高职/专	0.388	0.026	0.338	0.434	47.39%	2666
	中职/专	0.605	0.062	0.489	0.730	71.26%	565
学校类型	师范类	0.484	0.027	0.432	0.538	59.08%	2300
	综合类	0.443	0.035	0.375	0.515	53.46%	1824

院校层次变量中,专业认同的中介效应在本科生、高职/专生、中职/专生群体中的效应值为 0.524, 0.388, 0.605, 置信区间均不包含 0, 表明专

业认同中介效应在不同层次学校中均显著,分别占总效应量的 69.19%, 47.39%, 71.26%。院校类型变量中,专业认同的中介效应在师范类院校学

生和综合类院校学生群体中的效应值为0.484、0.443,置信区间均不包含0,表明专业认同中介效应在不同类型学校中均显著,分别占总效应量的59.08%、53.46%。假设4:专业认同的中介效应在院校层次和类型变量上存在差异得到验证。

四、研究结论与建议

(一)研究结论

1. 民族地区院校学前教育专业人才培养模式、学生专业认同与就业意向总体水平良好,少数民族学生表现更为乐观

本研究发现,民族地区院校学前教育专业人才培养模式、学生专业认同和就业意向的整体均值分别为4.198、4.261、4.106,均高于4分,表明各变量总体表现较好。这得益于自治区对师范院校和学前教师培养的高度重视,近年以政策保障的形式支持新疆各师范院校设立学前教育专业,扩大本科、专科层次学前教师培养规模,鼓励创新幼儿园教师培养模式,优化幼儿园教师培养课程体系,培养学前教育师范生综合能力,提升学生就业竞争力^[27]。各院校学前教育专业积极响应政策,在深化专业建设、优化人才培养模式、积极探索高素质师资培养路径、激发学生就业意愿等方面不断做出努力^[28-30]。

具体来看,人才培养模式、专业认同和就业意向在不同变量上存在差异:

学生民族方面,少数民族学生各项得分显著高于汉族学生,如在就业意向的代表性问题上,“毕业后,我会在民族地区从事学前教育相关行业”一项,有83.01%的少数民族学生选择“比较符合”和“非常符合”,但汉族学生仅有58.67%。与此同时,本研究将学生民族与志愿选择、年级交叉进行影响分析发现,学生民族在其中发挥重要作用。

自主选择志愿的学生总体占77.76%,在各民族中,81.85%少数民族学生为主动报考学前教育的生源,汉族学生为70.19%,差异显著($p=0$),而自主选择志愿的学生在各变量上的表现上都优于非自主选择。自我决定论认为,当出于内部需要而决定自身活动时,更易产生适切的行为^[21]。在访谈中,多数民族学生认为幼儿园教师的待遇和职业发展符合自己的职业期望,且家庭认可幼

儿园教师的职业地位,同时,维吾尔族、哈萨克族和蒙古族学生表示本民族能歌善舞的特性与舞蹈、声乐等专业技能课程要求相匹配,专业所开设的国家通用语言课程与通用信息化课程更是有助于其通过中国少数民族汉语水平等级考试(MHK)与计算机考试,大大提升了少数民族学生的师范性综合素质与专业认同,增强了就业竞争力,树立未来从教的信心。

所在年级方面,除研究生时期,学生各项得分在入学第二年达峰值,随后呈下降趋势,大四学生均为本科生,各项得分显著低于其他年级。访谈中发现,大二年级学生在掌握较为基本的理论知识和专业技能后初步到城市优质示范性幼儿园中见习,受科学的学前教育理念、丰富的教育教学环境和优秀的专业型教师熏陶,对于专业发展前景抱有较美好的憧憬。以深入偏远贫困地区顶岗实习支教为转折点,部分学生尤其是来自内地的本科生虽被当地教师坚守于此的教育情怀感染,但在真实体验工作环境,不断了解发展机会、待遇保障等现实因素后,与理想的职业发展境遇产生鸿沟,对扎根民族地区学前教育行业的意愿有所降低。而少数民族学生虽也受此影响,但与自身教育成长经历相联系后产生情感共鸣,能更加深刻体悟幼儿园教师对民族地区学生成长的巨大影响,易萌发为民族地区学前教育而奉献的责任感与使命感。因此,各年级少数民族学生在各项上的表现均比汉族学生乐观。

2. 人才培养模式与专业认同正向预测就业意向

本研究证实了民族地区院校学前教育专业人才培养模式和专业认同对学生就业意向的正向预测作用,即学生感知人才培养模式各要素的适切性越高时,对专业学习会付出更多情感投入,外在学习行为更加积极,对未来职业的认知程度和从事幼教行业的意愿也会相应增加。但在各维度相关回归分析中,有两个问题需要引起关注与反思。

其一,教学方式对就业认知、就业期望、专业情感性、专业行为性和专业适切性均产生消极影响。由于教学方式这一维度的题项以“教师主体”设置,得分越高表示教师在教学中越高控,如“在课堂上,大部分时间由老师讲,学生听”一项,

76.78%的学生选择“比较符合”和“完全符合”,将此项与“就业认知”维度中“我认为我具备了学前教育教师的综合素质”问题进行交叉分析表明呈负相关关系。由此可见,民族地区院校学前教育专业课堂教学仍以单向传递的讲授为主,教师主要扮演传授者,忽视了引导者和启迪者身份,师生互动大多体现为教师对学生的“控制—服从”单向影响,教师常作为唯一的信息源指向学生,在互动作用中占据了强势地位,导致教学中缺乏深层次互动,不利于学生合作、反思和创造等教师综合素质的发展,进而影响学生的就业认知。目前民族地区院校学前教育专业的教学方式是影响学生专业认同和就业意向的不利因素。

其二,研究发现专业认知性对就业期望表现出负面效应,即随着学生对民族地区学前教育的社会地位、外界评价和幼儿园教师素质要求的认知越清晰时,学生未来选择在民族地区从教的意向越低。通过访谈,民族地区幼儿园教师亟待提高的社会地位、缺乏健全的社会保障和薪酬待遇机制、更为繁重的工作压力使学生,尤其是本科院校的内地汉族学生感受到职业期望与实际工作状态间的冲击,成为影响其扎根边疆幼教事业的消极因素。此负面效应不仅存在于职前培养中,而且持续作用于从教后的职业认同与专业发展动力,导致民族地区幼儿园教师队伍“流动性大”,缺乏稳定性^[31]。

3. 专业认同在人才培养模式与就业意向间发挥部分中介作用且在院校层次和类型变量上存在差异,各维度中介效应有所不同

本研究检验了专业认同在人才培养模式与就业意向关系间发挥部分中介作用,即专业人才培养模式不仅能够直接影响学生的就业意向,还可以通过专业认同提升对就业意向的预测效应。研究结果支持了角色理论,专业认同的中介作用是角色调试的动态过程,角色互动体系的核心是帮助个体在当前互动生态中实现个体角色的动态调适,使之适应互动生态,并在角色调适的过程中知觉互动核心的意义,以实现个体的社会角色变化。学前教育专业学生在接受人才培养的过程中,会受到该教育互动生态的支持,学生以积极的情感和主动的行为参与到专业学习中,通过提升专业认同不断调适与人才培养模式

的适切程度,使自身适应角色期望,成长为幼儿园教育教学活动的积极参与者。

具体来看,专业适切性、专业情感性对就业意向具有正向预测作用,专业认知性的预测方向则相反,专业行为性没有显著的预测效应,这表明专业认同的中介作用主要依托专业适切性和专业情感性进行发挥。专业适切性作为专业认同形成的个性基础,表明学生个性特性与所学专业的属性相互匹配,是“我与专业”协调一致关系的判断,其中介效应值最高;专业情感作为专业认同形成的情感基础,表明学生对所学专业基本思想与价值观念的接受与认可。专业情感与专业适切更偏向于学生的主观心理感受,这也启示民族地区院校学前教育专业人才培养制定者和教育者要充分把握“学生主体”理念,站在学生视角思考其专业成长需求,不仅要关注学生外在表现的学习认知和行为,更重要的是及时体察学生在专业学习中的心理变化过程。专业认知负向预测就业意向则再次印证了上述民族地区学前教育的社会地位、发展前景和幼儿园教师的素质要求对就业意向产生消极影响。

不同组间专业认同在人才培养模式与就业意向关系中的中介作用存在差异:本科生和中职/专生(学校层次分组)、师范类学校学生(学校类型分组)群体受到专业认同的中介调节效应更加明显。据此需要思考和明晰两个问题:

其一,为何高职/专生各变量得分均高于本科生和中职/专生,但专业认同的中介调节效应却较低?新疆本科院校以提升本科人才培养质量为核心,主动进行人才培养模式的改革,基本形成了高校专业、本地区教育行政部门以及学前教育机构“三位一体”U-G-K协同育人的职前教师培养模式,明确并帮助学生解读培养规格,以加强学生的专业知识和综合素质为重点,为更好地适应国家和自治区学前教育事业改革与发展的需要培养合格幼儿教师^[28-30];新疆中职层次的学前教育专业随着“幼儿园教师资格证”等对幼儿园教师准入门槛和培养标准的逐渐提高,从2020年起分批转设为幼儿保育专业,启动1+X证书制度试点工作,各中职院校陆续开办“早期教育”“幼儿发展与健康管理”“婴幼儿托育服务与管理”“家政服务与管理母婴”等托育托幼类方向,人才

培养侧重实践性,提升学生就业竞争力^[32]。相比于本科院校和中职/专院校人才培养规格的明确性与模式的积极创新,高职/专院校仍存在人才培养规格不清晰、人才培养模式实施路径缺乏有效性等困境,访谈中也发现对培养目标较为模糊的大多为高职/专院校学生。尽管本研究中高职/专院校学生感知当前专业人才培养的适切性和专业认同感较高,但根据 Hartmen 与 Schmidt^[33]的观点,认同感的形成过程要视学生本身是否拥有明确的学习目标而定,目标模糊导致高职/专院校学生可能并未树立明确的专业学习目标并结合个体的学习目标、发展方向对人才培养的适切性和专业认同感进行评判,结果得分虽高,但中介效应占比却相对较低。

其二,综合类院校学生的专业认同受何影响导致中介效应较低?培养院校的资质与质量是影响学生培养质量的关键因素,而培养质量又在很大程度上影响学生的专业认同。2001年以来,师范教育进行结构调整,部分综合性大学和高职/专院校逐步开设学前教育专业,非师范机构中高职/专也被授予了幼儿教师培养权限^[34]。新疆自2018年起实施教师教育振兴行动计划,构建以师范院校为主体、综合性大学参与的教师教育体系,支持自治区综合性高校设立师范专业,开展教师培养培训工作,一批综合类院校陆续开设学前教育专业^[32]。但由于我国目前尚未完全建立起完善、具体的各级各类学前教育专业培养院校的资质标准体系,导致人才培养质量参差不齐。在综合性院校的人才培养过程中,师范类专业在培养目标多元化与师范教育专业化、统一性培养管理与师范教育规律之间产生诸多矛盾,课程、教学、资源等方面易忽视基本师范能力的培养,致使人才培养与教育现实不匹配,学生的专业认同尤其是专业适切性较低,影响中介效应的发挥。

(二)教育建议

1. 明确就业定位与人才培养规格是民族地区院校学前教育专业提升人才培养质量的核心路径

本研究印证了人才培养模式对学生就业意向的正向预测作用,同时发现当前民族地区院校学前教育专业部分学生对人才培养规格仍相对

模糊。伯顿·克拉克认为专业的建构只有同社会和市场等外部环境建立良好交换关系,才能培养出能够适应社会和市场发展要求的专业人才。因此肩负着为民族地区直接输送合格教师的使命,学前教育专业更应立足于当前民族地区建设“数量足、保稳定、素质高、专业化”学前教育教师队伍的需要,结合办学层次和办学类型,明确培养目标和学生未来的就业定位,据此打造精准、适切的兼顾专业知识、能力和素质的人才培养规格,并帮助学生进行解读。以课程建设为支架,构建与培养目标相匹配的结构良好的“理论+实践”课程体系,同时加大本土特色课程资源开发力度,将铸牢中华民族共同体意识和国家通用语言教育贯穿课程始终并开设就业指导课程,提升学生的专业综合能力,引导学生投身民族地区学前教育事业。以改革教学方式和评价方式为突破口,破除当前教学方式对专业认同和就业意向的消极影响,树立“学生为本”理念,将“自主探究、合作学习”等方式融入教学中,关注学生专业学习过程,优化课程评价权重,提高民族地区学生自主学习能力,促进深度学习。此外,纵向上,民族地区院校学前教育专业应着力打通人才培养规格提升渠道,探索“中等职业专科—高等职业专科—应用型本科”的贯通机制,不断提高学生受教育层次,增强专业素养和能力。由此,培养出真正“留得住、教得好”的学前教育教师。

2. 增强专业适切性与专业情感性是民族地区院校学前教育专业开展专业认同教育的关键抓手

本研究发现专业适切性和情感性在人才培养模式与就业意向间发挥着积极的中介作用,而早期的专业适切性和情感性主要由教育实习中的实践体验所促成^[35]。民族地区学前教师教育因所处的多元文化场域而具有特殊性,文化互动是民族地区院校学前教育专业学生不可缺少的实践体验。顶岗实习作为帮助学生进行文化适应和培养多元文化素养的浸润式体验过程,绝不应该成为影响学生专业认同和就业意向的分水岭,应在与不同民族教师、儿童和家长交往的过程中,在学生强烈感受到边远贫困地区各族人民对教师的渴望与需求的呼唤中,并且在坚守一线的幼儿园教师崇高的师德师风感召中,加深各民

族学生对民族地区学前教育教师的情感认同、价值认同以及对民族地区学前教育事业的归属感、使命感。同时,顶岗支教学生在幼儿园教育情景中有充分时间“做中学”,介入到幼儿园一日生活各个环节中,通过独立自主的教育教学实践体会,完成理论认知-实践-再认知-再实践的过程,在对幼儿园教师职业的现实工作状态进行充分体验中促进专业素养的增长,磨砺意志,锤炼师德修为,提高自身与职业的适切度。行教胜于言教,做教胜于说教,专业认同教育不应该只停留在课堂上,更应该潜移默化地融入在学生顶岗支教实习的教育过程中。因此,民族地区院校学前教育专业应考虑如何充分发挥顶岗支教实习的培养功能,将学生在此过程中提升的专业适切性和专业情感性转化为投身民族地区学前教育事业的动力。

3. 健全社会保障与教师培训体系是激发民族地区院校学前教育专业学生就业意愿的有力支撑

研究表明民族地区幼儿园教师社会地位低、保障机制不健全、工作压力繁重等因素是影响学生专业认同进而对就业意向产生负向作用的重要原因。西部民族地区是我国学前教育发展的洼地,普遍存在学前教师身份不明确、编制设置停滞、工资待遇差等问题,严重影响民族地区院校学前教育专业学生从事幼教行业的意愿和职业发展信心。因此,在社会层面,民族地区各省、自治区政府应根据本地区学前教育事业发展的实际情况,制定保障幼儿园教师合法权益的规章制度并确立相关责任主体,明确幼儿园教师的身份与地位、权利与义务,健全教师工资待遇、社会保险等社会保障机制,完善聘任与考核要求、职称和国培等职业发展规划,以改善幼儿园教师的社会地位和工作环境,提升西部民族地区幼儿园教师职业的吸引力。此外,在院校层面,为保证幼儿园教师专业化发展,民族地区院校学前教育专业应着力构建师资培养跟进机制,尤其是追踪了解入职偏远贫困幼儿园学生的专业发展动态,深入到学生所在园和教育教学活动中,关注其专业发展需求和困境,帮助她们在教育教学及科研能力等方面得到巩固与提高,并反思在本专业人才培养模式下走出去的学生,是否是能

够满足当地学前教育发展需求并且“留得住”的合格幼儿园教师。

[参考文献]

- [1] 中共中央国务院印发《中国教育现代化2035》[N]. 人民日报,2019-02-24(001).
- [2] 人民网.教育部:十年来全国幼儿园增长近八成 学前教育实现了基本普及[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2022/54405/mtbd/202204/t20220426_622046.html.2022-04-26.
- [3] 中华人民共和国教育部.2022年全国教育事业发展统计公报[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202307/t20230705_1067278.html.2023-07-05.
- [4] 王娟.提升民族地区幼儿教师职业吸引力的路径研究[J].教育观察,2022,11(3):71-74.
- [5] 韦颖.普通高校毕业生就业意向测评的建构与实证研究——以云南省六所普通高校为对象[J].高等教育研究,2017,38(2):61-66.
- [6] 董泽芳.高校人才培养模式的概念界定与要素解析[J].大学教育科学,2012(3):30-36.
- [7] 周浩,李晓华,尤永红.民族高校毕业生就业问题分析及对策研究——基于对12所民族高校毕业生的抽样调查[J].民族教育研究,2013,24(6):17-21.
- [8] 郭方涛,孙宽宁.影响学前教育师范生教师职业选择的因素——基于FIT-Choice模型的实证分析[J].学前教育研究,2018(7):47-60.
- [9] 谭菊华.中国高等教育人才培养模式改革研究[D].武汉:武汉大学,2014.
- [10] 秦攀博.大学生专业认同的特点及其相关研究[D].重庆:西南大学,2009.
- [11] 刘桂宏.民族地区高校学前教育专业本科生专业认同感研究——以新疆三所高校为例[J].教育探索,2014(10):142-144.
- [12] 杨红荃,方星.职业启蒙教育缓解角色焦虑的社会互动理论分析[J].职教论坛,2022,38(4):37-44.
- [13] 余继,马安琪.工科生专业认同、院校支持与生涯发展的作用机制研究——基于某工科优势高校的实证分析[J].高等工程教育研究,2023(5):86-92.
- [14] 陈奕荣,吴忠良.特殊教育师范生感知班级氛围对学习投入的影响:专业认同的中介作用与未来取向的调节作用[J].心理发展与教育,2022,38(2):244-253.
- [15] 易凌云.我国学前教育专业学生专业认同状况的调查研究[J].湖南师范大学教育科学学报,2017,16(6):116-123.
- [16] 陈秋珠,徐慧青,郑美妮.学前教育学生专业认同感与自主学习动机的关系:心理弹性和学习倦怠的序列中介效应分析[J].学前教育研究,2019(10):56-66.

- [17] 马新英,朱远来,陈瑾.学前教育本科层次民汉学生专业认同比较研究——以新疆师范大学学前教育为例[J].伊犁师范学院学报(社会科学版),2014,33(4):127-132.
- [18] 李艳玲,赵学清,陈子涵,等.“民汉双语翻译人才培养计划”在新疆十六所高校专业认同实证研究[J].塔里木大学学报,2017,29(4):29-37.
- [19] 赵以文,袁潇,李永娟.中职学生专业认同、学习动机和专业课成绩之间的关系:自我控制的调节作用[J].人类工效学,2016,22(1):16-20.
- [20] 刘美廷,张长英.高职生自尊、专业认同和主观幸福感的关系[J].现代职业教育,2019(11):31-33.
- [21] 张萌,李若兰.大学生专业认同对学习投入的影响研究:学校归属感的中介作用[J].黑龙江高教研究,2018(3):94-99.
- [22] 朱健,易成,王辉.专业认同对研究生主动创新行为的影响研究[J].当代教育论坛,2023(3):115-124.
- [23] 田燕,唐宁,潘锦云.师范院校学前教育专业大学生的专业认同调查研究[J].教育与职业,2016(24):118-120.
- [24] 张晓茹,高运荣,岳宁.高职学前教育专业学生学习投入和学业自我效能感在专业认同与学习适应性之间的中介作用[J].职业与健康,2020,36(23):3270-3274.
- [25] 韦颖.云南普通高校毕业生就业意向实证研究[D].武汉:华中科技大学,2016.
- [26] 温忠麟,叶宝娟.中介效应分析:方法和模型发展[J].心理科学进展,2014,22(5):731-745.
- [27] 教师司.中共新疆维吾尔自治区委员会 新疆维吾尔自治区人民政府关于全面深化新时代教师队伍建设改革的实施意见[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/xw_zt/moe_357/jyzt_2018n/2018_zt03/zt1803_ls/201810/t20181030_353164.html.2018-10-08
- [28] 新疆师范大学教育科学学院.国家一流本科建设专业:学前教育专业[EB/OL].<https://ces.xjnu.edu.cn/2021/0508/c720a114566/page.psp>.2021-05-08.
- [29] 喀什大学教育科学学院.学前教育专业介绍[EB/OL].<https://jyy.ksu.edu.cn/info/1167/1634.htm>.2021-05-08.
- [30] 伊犁师范大学教育科学学院.学前教育专业[EB/OL].<https://jyjs.ylnu.edu.cn/info/1441/2221.htm>.2022-04-14.
- [31] 吴先勇.西南边疆民族地区幼儿教师队伍管理现状分析[J].广西师范大学学报(哲学社会科学版),2013,49(1):134-137.
- [32] 新疆维吾尔自治区教育厅.新疆多措并举推动学前教育普及普惠优质发展[EB/OL].http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s6192/s222/moe_1763/202112/t20211217_587978.html.2021-12-17.
- [33] Hartman D E, Schmidt S L. Understanding student/alumni satisfaction from a consumer's perspective: The effects of institutional performance and program outcomes[J]. Research in Higher Education, 1995, 36(2):197-217.
- [34] 袁秋红.我国学前教育师资培养体系:变革、困境与优化[J].当代教育论坛,2018(2):1-8.
- [35] 高敬.教育实习对学前教育师范生职业认同的影响——“幼有所育”政策背景下的研究[J].教育发展研究,2019,39(8):58-66.

[责任编辑 李兆平]