

【教师管理】

中小学教师职业幸福感调查

李 广 盖 阔

【摘 要】向往、追求、获得并享有职业幸福,既是教师专业发展的重要维度,也是教师职业生活的基本权利。持续推进教师职业幸福感提升,既是党和政府教师教育政策的价值取向与关注重点,也是国家、社会和家庭在尊师重教传统文化规约下的殷切期望,更是面向2035年教育现代化远景目标追求中教育研究领域里的重点热点。基于31个省市(包括22个省、5个自治区和4个直辖市)33590名中小学教师的调查发现,我国中小学教师职业幸福感发展态势表现为,总体水平较高,横向静态维度不均衡,纵向动态发展曲折向上。教师职业幸福感,乐观中存在美好“隐忧”,高尚中包含“想说爱你不容易”,高幸福指数中有“点阵塌陷”,价值追求中现“道德绑架”,薪酬待遇含蓄诉求中暗示教育政策实施“衰减”。提高专业胜任力、塑造专业尊严、给予专业保障、强化专业地位、加强专业规约,是提升教师职业幸福感的战略举措。

【关键词】教师职业幸福感;认知幸福感;主观幸福感;健康幸福感;社会幸福感

【作者简介】李广,东北师范大学教育学部教授;盖阔,东北师范大学教育学部博士生(长春 130024)。

【原文出处】摘自《教育研究》(京),2022.2.13~28

【基金项目】本文系国家社会科学基金2019年度教育学重大课题“新时代中国教育高质量发展的路径和对策研究”(课题批准号:VFA190004)的研究成果。

一、工具开发

教师职业幸福感评价工具的编制以评价目的的发展性和评价内容的综合性为基本原则,力求突出中国教师职业幸福感特点。在评价工具的具体编制过程中,本研究经历了开放式问卷调查、专家座谈、开发专家咨询问卷和试测问卷分析的“多元化”过程,最终形成中小学教师职业幸福感正式调查问卷。

第一,构建教师职业幸福感调查研究的基本维度。在综合分析国内外相关量表的基础上,借鉴OECD教师职业幸福感量表,本研究最终确定教师职业幸福感问卷包括两个部分,即教师职业幸福感结构和教师职业幸福感影响因素。其中,教师职业幸福感结构分为主观幸福感、认知幸福感、健康幸福感和社会幸福感四个维度;教师职业幸福感影响因素分为个体层面、专业发展、工作环境和社会环境四个维度。经过反复研究,借鉴OECD职业幸福

感的测量要素,逐级确定以下四个基本维度的下位指标。一是将专注工作和自我效能感作为测评教师职业认知幸福感的下位指标。二是将工作满意度、生活满意度、情绪的影响、工作目的性作为教师职业主观幸福感的下位指标。三是将教师身心症状和身心症状的发生频率作为教师职业健康幸福感的下位指标。四是将与同事的关系、与校长的关系、师生关系、信任感作为教师职业社会幸福感的下位指标。

第二,检验教师职业幸福感调查问卷的信度和效度。本研究量表采用李克特五点计分法,从“完全不符合”到“完全符合”计为1~5分,M代表分数的平均值。一是问卷的稳定性和一致性较高。信度检验结果显示,教师职业幸福感量表和影响因素量表的克隆巴赫 α 系数均在0.80以上。二是问卷具有较好的内容效度和结构效度。在内容效度(问卷题项能够反映所要测量内容的程度)方面,本研究借鉴国内

外已有量表及问卷,结合中小学教师的具体情况以及专家咨询形成测试问卷,对试测问卷进行信度分析、项目分析和因素分析,进一步优化问卷的总体结构和具体题项,最终确定“中小学教师职业幸福感调查问卷”。在结构效度方面,教师职业幸福感量表测量模型的主要适配度指标皆达标准值要求(TLI、NFI、CFI、GFI皆大于0.9);教师职业幸福感影响因素量表的个别指标处于边界水平,但仍然可以接受。这些表明,验证性因素分析的假设模型与实际数据较为适配。

第三,使用正式问卷进行数据收集与研究分析。研究团队对我国31个省市(包括22个省、5个自治区和4个直辖市)的33590名中小学教师进行调查,并对部分教师进行访谈。对大量的第一手真实、具体、丰富的数据分析发现,我国中小学教师职业幸福感发展态势表现为,总体水平较高,横向静态构成维度不均衡,纵向动态发展曲折向上。

二、中小学教师职业幸福感发展态势

(一)中小学教师幸福感总体水平较高

1. 幸福感指数总体较高

中小学教师职业幸福感总体水平较高($M=3.68$)。教师职业幸福感及其各维度的得分均值均大于中间分数值3;从教师职业幸福感得分的分布特征来看,以中间值3分为分界点,教师职业幸福感在各个较高分段(大于3分)的得分频数都要比较低分段(小于等于3分)的得分频数高,认知幸福感、主观幸福感、社会幸福感三个维度的得分也都呈现出了同样的分布规律。教师职业幸福感指数的高水平特征反映了教师在工作中积极的职业幸福感体验。一是表现为中小学教师职业社会幸福感水平较高($M=3.81$)。这表明,教师能够较好地处理与领导、同事、师生、家校的关系,感受到社会对教师职业的尊重。二是表现为中小学教师职业主观幸福感较高($M=3.76$)。这表明,教师有较高的工作满意度、职业荣誉感、自我成就感以及良好的精神状态。三是表现为教师职业认知幸福感较高($M=3.74$)。这表明,教师普遍具备良好的工作专注度、职业安全感以及突

出的教师胜任力、职业吸引力。

2. 幸福感发展态势积极

随着教师职业生涯的发展,教师职业幸福感总体呈现动态波动、积极上升的态势。0~2年教龄的新手型教师“幸福感满满”($M=3.75$)。新手教师对职业的高度认同感、积极的工作态度以及全身心的工作投入,使其幸福感水平较高。11~15年教龄的胜任型教师幸福感则遇到“中年危机”($M=3.58$)。胜任型教师因工作负荷重、职称评聘等压力而产生焦虑、不安和恐慌情绪,其幸福感出现危机。36~40年教龄的专家型教师幸福感走向“巅峰”,其教师职业幸福感水平($M=3.97$)显著高于其他各教龄段,与41~50年教龄段教师职业幸福感水平接近($M=3.93$)。专家型教师历经艰辛与努力,在专业能力、职称地位等方面已达顶峰,教师职业认同与专业自信使其幸福感产生“巅峰”体验。

3. 影响因素正向

教师“不忘初心”的从教动机与“坚守理想”的职业信念,是影响教师职业幸福感获得与提升的关键因素。一方面,教师“理想驱动”的内部动机与“学生为本”的利他动机强有力地激发了教师的职业幸福感。关于中小学教师职业幸福感影响因素,选择“喜欢当教师”的最多,占37.80%;其次是“学生的成长和成就”,占27.80%。另一方面,“坚守理想”的职业信念持续提升教师职业幸福感。分析影响教师职业幸福感的个体因素发现,教师职业信念与教师职业幸福感、认知幸福感及主观幸福感相关性最强($r=0.72^{**}$ 、 0.69^{**} 和 0.72^{**})^①,且与健康幸福感、社会幸福感的相关性也位于前列($r=0.42^{**}$ 和 0.67^{**})。通过多元回归分析确定个体因素对教师职业幸福感的影响程度,结果表明,教师职业信念在所有个体因素中对教师职业幸福感的影响程度最大(标准化回归系数 $\beta=0.32$,显著性检验 $t=67.26$, $p<0.01$)。可见,坚守理想的职业信念可为教师提供强大的精神动力,促使教师不断克服困难,主动地将教育工作融入理想和追求,在积极、充实的职业生涯中获得更高的职业幸福感。

(二)中小学教师幸福感静态维度不均衡

1. 职业幸福感本体内容维度不均衡

中小学教师职业幸福感本体内容维度不均衡,健康幸福感水平相对较低。教师职业健康幸福感得分均值($M=3.14$)明显低于其他三个维度,且得分处于2.5~3分数段的教师最多,3分左右两侧的得分频数基本持平。为何中小学教师幸福感会出现“健康缺失”?本研究对调查数据进行分析发现,教师日工作时长与教师职业健康幸福感呈显著负相关($r=-0.24^{**}$),教师工作时间越长,健康幸福感水平越低。当教师每天工作时长超过8小时,其健康幸福感出现显著下滑趋势。在本次调查中,有41.56%的教师日工作时长超过了8小时。教师的工作事务多样、工作内容较为烦琐,除备课上课、辅导学生等教学性工作,教师还承担着备检迎检等非教学性工作。教师超负荷的工作量、超长的隐性工作时间使教师身心劳累,甚至无暇顾及自身健康,无形中让教师产生了过重的身心负担。

2. 职业幸福感空间区域维度不均衡

依据我国经济区域划分政策,本研究对东部、中部、西部和东北地区的中小学教师进行相关调研。单因素方差分析结果显示,四大区域的教师职业幸福感存在显著差异($F=135.54, p<0.01$)。这意味着,教师职业幸福感存在着区域不均衡问题。经多重比较检验发现,四大区域的教师职业幸福感中,东北地区教师职业幸福感水平最高,显著高于其他地区;东部与中部教师职业幸福感水平次之,二者基本持平;西部地区教师职业幸福感水平为最低,显著低于其他地区。另一项有关中小学优质教师资源区域均衡性的研究显示,相对中西部地区,东部和东北地区相对享有更多优质教师资源。^[4]因此,除个体层面因素外,教育资源分配、专业生活环境等也是影响教师职业幸福感水平的主要因素。

3. 职业幸福感主体身份维度不均衡

本研究调查数据显示,教师职业幸福感在主体身份维度上也有不均衡表现。不同性别、职称、教龄的中小学教师的职业幸福感水平存在显著差异。第

一,在教师职业幸福感主体身份的性别维度上,对数据进行独立样本t检验,结果表明,女性教师职业幸福感水平显著高于男性教师职业幸福感水平($t=-2.36, p<0.05$)。第二,在教师职业幸福感主体身份的教龄维度上,方差分析结果显示,不同教龄的教师职业幸福感存在显著差异($F=103.90, p<0.01$)。第三,在教师职业幸福感主体身份的职称维度上,方差分析结果表明,不同职称的幸福感水平也存在显著差异($F=136.53, p<0.01$)。不同职称教师通常所处的工作阶段不同,职业认知、工作能力、教学水平等也有着较大的差异,多重因素影响着教师的工作需求与内心感受。

(三)中小学教师幸福感曲折上升

我国中小学教师的职业幸福感,随教龄增长和职称晋升呈现平稳中蕴含波动、曲折中积极向上的趋势。纵向把握教师职业幸福感的发展过程和变化,有助于明确教师所处阶段的基本特征和发展问题,更好地破解制约中小学教师职业幸福感的瓶颈难题。

1. 新入职教师幸福感满满

在不同教龄分层中,职业生涯起步阶段教师的幸福感呈现较高水平。一是从教师的主观幸福感受,新入职教师1~2年尚且属于专业“自我”形成和发展阶段,往往表现出热情、外向、活泼、充满活力等明显的外部行为特点。^[5]二是在健康幸福感层面,新入职教师工作负荷适度,承受和适应能力良好,工作情感和健康情况都比较乐观。三是就社会幸福感而言,学校领导和同事给予初任教师更多关注和支持,思维较为开放、灵活,较受学生喜爱。四是在认知幸福感上,工作专注度较高、具备常规教学胜任力即可满足社会期待,自我效能感水平较高。新入职教师教育信念普遍较高,且善于悦纳自我,对教师的专业自信具有一定的促进作用,加之师生关系的和谐、社会层面的支持,这些因素都深深地影响教师职业初期幸福感的高水平表现。

2. 职称评聘中的幸福之痛

教师的职称问题与教师的身份和地位、工资水

平和待遇高低密切相关,直接关系教师的生活质量和职业幸福感。经多重比较检验发现,正高级教师幸福感最高;二级教师的幸福感最低,陷入明显的低谷状态。二级教师对职称晋升处于既向往又恐惧的纠葛状态。首先,这一职称教师的收获与付出的不平衡相对突出,晋升难度较大,导致工作压力增大,容易出现职业倦怠。其次,这一职称教师悄然发生着角色定位、工作内容的重要转型,该阶段的教师在职称晋升的道路上,除了扮演职业发展情境中的教育者、引导者、管理者角色,还有更加多元的社会和家庭角色。职称评聘既是激发教师工作积极性、激励教师专业发展的外源动力,也是教师职业焦虑感走向新高度的内生压力。因此,低谷期不仅是内外因素交互作用的产物,也是教师专业成长从新手到熟手教师、实现量变到质变的过程,是教师职业多维发展的重要瓶颈期,也是教师实现理想自我的关键机遇期。

3. 职业生涯规划中的愿景

多数教师对自己职业幸福感的未来发展趋势持积极立场和乐观态度。尽管教师职业幸福感受多种因素的制约和影响,但这些都无法消解教师对其自身未来发展的强烈愿望和信心动力。幸福不仅是一种外在的赋予,更是一种内在的体认。^[3]一方面,良好的客观环境和有利条件是教师职业幸福感发展的外部保障;另一方面,主体意志和个人努力是教师追求人生幸福的内在动力。教师的职业幸福感表现相较于其他职业更富有精神性和超越性。因此,我们在基于现实指向未来的同时,既要充分重视教师在追求幸福过程中的能动地位,主动关注教师发展的未来愿景、前进动力及发展方向,更要植根教师个体心灵的乐观内核和信心基础,为教师职业幸福感的发展创造不竭源泉和持久动力。

三、中小学教师职业幸福感面临挑战

(一)中小学教师职业幸福感发展态势成“U”字型,乐观中存在美好“隐忧”

1. 中小学教师“U”字型幸福感折射的职业“艰辛”
“U”字型波动上升的曲线,隐喻中小学教师在职

业生涯中不断追求幸福的过程。从初为人师的心怀理想,到作为“自然人”遭遇的现实困境,再到趋向未来的美好憧憬,其间折射出教师职业之艰辛。一是承载职业想象的“希望”阶段。“因为拥有‘希望’,教师才能走向幸福的彼岸,过着热情洋溢的生活。”^[4]“希望”使教师对自身未知的职业生活充满想象,教师在专业发展、学生成长、职业晋升等方面具有无限潜力,幸福感来自新的教学体验与成就。二是作为“自然人”体悟骨感现实的阶段。进入职业场域,教师不得不面对职业“楷模”和“普通人”的心理落差以及教师角色和家庭角色等多重社会角色冲突。无论是超负荷的工作压力,还是热情冷却后的职业倦怠,都给教师的身心带来复杂影响,使之在苦苦努力与奋力挣扎的现实境遇中寻求幸福。三是面向未来的职业期待阶段。教师在各种现实困境中,无畏苦楚、自觉调适、砥砺前行,用更为积极的方式寻求自身解放、唤醒主体精神、实现心灵转向、收获职业幸福。

2. 中小学教师“U”字型幸福感乐观中的美好“隐忧”

一是透支隐忧。以说话、站立和伏案工作为外显工作特点,以大量的时间精力投入为表象,以对学生的成长绝对负责为前提,以无法计算的隐性劳动投入为内隐的职业特征,超负荷的压力使教师的幸福感削减。二是边缘化隐忧。首先是基础教育领域某种程度行政化倾向。行政人员过度掌握着学校发展的话语权与资源,作为教学人员的普通教师处于相对边缘化位置。其次是教学工作边缘化倾向。教师要将很大一部分精力投入班级管理、家校沟通、备检迎检等其他事务,使教师本该投入教学的时间与精力受到挤压,从而产生专业失落感。最后是“应试教育”环境并未根本转变,非主要学科的教师依然边缘化。三是内卷隐忧。新时代对教师的要求不断提高,同行业中竞争加剧,面对职业发展和职称评聘的目标,教师需要不断提升自身专业素养来增强核心竞争力。“人人皆可卷,万物皆可卷”虽为笑谈,却在教师职业中得到某种应验。

(二)中小学教师职业幸福感有赖于职业认同,高尚中包含“想说爱你不容易”

教师职业幸福感由认知心理和情绪情感构成。^[5]受工作外部条件变化和工作个人经验积累等多种因素的影响,教师对工作的认知与情感普遍发生内在的、规律性变化。总体来说,中小学教师职业幸福感根本性的、稳定的来源是教师对从事教师职业的认同程度,教师对教师职业的价值和意义理解,以及教师对教育事业由衷的热爱。

(三)中小学教师职业幸福感发展不均衡,高幸福感的有明显“点阵塌陷”

1. 中小学教师职业幸福感总体高水平无法掩盖不均衡背后的专业胜任力不足

中小学教师职业幸福感总体水平高,但发展不均衡,其背后主要原因是教师的专业胜任力不足。教师专业胜任力表现为教师能够通过积极主动学习和反思性实践持续发展自我专业素养。陶行知倡言,“我们做教师的人,必须天天学习,天天进行再教育,才能有教学之乐而无教学之苦”。^[6]这正是对教师专业胜任力的呼唤与重视。

2. 中小学教师职业幸福感总体高水平中内隐着要素差异显著的结构失衡特点

“点阵塌陷”,是指教师职业幸福感在维度、区域、职称、学科和职业生涯阶段等方面存在不均衡,教师职业幸福感某方面的某构成要素,明显低于其他要素的平均幸福感水平;领先要素与滞后要素间分化明显,从而形成一种内部要素差异显著的结构特点。这种现象存在于教师专业发展的知、情、意、行等诸方面。诱发“点阵塌陷”现象产生的原因,是多维复合的。其一,在专业认知方面存在某些因素挤压教师追求身心健康权利空间现象。传统社会观念对教师角色期望值较高,社会文化氛围上倡导教师的楷模作用,教师专业发展认知被无私奉献等观念“压制”。其二,在专业情感方面,存在某些挫伤职称晋级期教师专业积极性现象。教师职称与地位待遇不匹配,减弱专业激励功能,阻碍教师获得教育活动后的愉悦感和满足感。其三,在专业动机方面,存

在忽视教师评价对专业发展促进作用现象。教师的绩效考评往往欠缺科学性和体系性,重结果轻过程、重显性轻隐性,学校将学生学业成绩作为考评教师的首要标准,“消解教师作为鲜活的生命个体在教育教学活动中的生命激情和多维感悟”^[7]。

(四)中小学教师职业幸福感影响因素凸显价值性,复杂中隐含“道德绑架”

1. 中小学教师职业幸福感影响因素凸显“积极性”与“正确性”

在影响教师职业幸福感的因素中,占据主导作用的因素多具有价值特性,主要表现为对教师职业性质与专业角色的一种主观的心理期待与道德守候,如教师职业奉献精神、教师职业道德及专业规约等。

2. 中小学教师职业幸福感影响因素暗含“虚拟性”与“预设性”

当前,我们对教师职业的评价、期待与想象呈现出道德性与价值性,而当道德要求超越一定的度之后,不可避免地会产生一定的消极影响甚至造成“道德绑架”。“道德绑架”即以道德的名义,利用不合理、不正义的标准要求教师并左右其行为的一种现象。它主要包含两个层次的具体内涵。一是公众的不合理与过高的价值诉求。二是来自教师自身的过分规约。当教师对自身要求过高或无法平衡自我职业期待与发展现实之间的差异时,容易产生自我怀疑,带来职业负担甚至职业倦怠,严重影响教师职业幸福。

(五)中小学教师职业幸福感提升策略直指薪酬,暗示教育政策实施有“衰减”效应

1. 提高薪酬待遇是中小学教师职业幸福感提升的重要路径

薪酬待遇是策略建议探讨中出现的高频词汇,教师几乎一致地将提高薪酬待遇作为职业幸福感提升的主要路径。一是聚焦薪酬待遇水平。希望提升教师总体工资,回应政策中的“不低于当地公务员”的规定。本研究发现,有47.35%的教师认为,提高经济待遇是提升教师职业幸福感最重要的措施。一些教师在调查过程中也坦言“社会对教师给予厚望

的同时,也希望政府对教师予以厚待”,实现社会地位与经济地位同步提高。二是聚焦薪酬待遇结构。通过优化教师工资结构,激发主体的能动性。薪酬分配主要依据职务、教龄、职称和学历确定,对个人能力和业绩的关注与激励不足。在本研究中,有45.81%的教师认为,薪酬和付出不相称是影响教师职业幸福感的主要因素。调查可见,中小学教师薪酬待遇问题依然是阻碍教师职业幸福感获得的焦点问题,对工资水平与工资结构的不满意透视出教师劳动与回报之间长期存在的矛盾和失衡。

2. 优化教育政策实施效果是中小学教师职业幸福感提升的重要保障

我国高度重视教师队伍建设,先后颁布了一系列政策法规以保障中小学教师的薪酬待遇。但调查结果中对薪酬待遇提升的强烈吁求从另一侧面显示,教育政策随着时空的转移,在实践与再推广过程中势微力衰,乃至近乎销声匿迹的衰减效应。^[8]

四、中小学教师职业幸福感提升举措

(一)提升专业素养:教师职业幸福感提升的永恒动力

1. 提升教师专业素养与提升教师职业幸福感二者应相辅相成

教师职业幸福感与教师专业素养提升存在相辅相成的良性互动关系。教师通过提升专业素养与发展境界,在学生成长和成功的同时,自己也不断成长并走向成功,从专业素养上体悟巨大的幸福感。

2. 拓宽教师专业发展空间与减轻教师工作负担应同步推进

教师的任务是教书育人,让教师把更多精力投入教学本职工作,保障教师能够从工作压力和职业倦怠中解放出来,让他们感受更多生活的美好和工作的快乐,这是学校改进工作的重中之重。

(二)塑造专业尊严:教师职业幸福感提升的专业价值性

1. 专业尊严是教师职业幸福感的高质量与高端体验

职业幸福感的追求须立足专业尊严,回归教师

生命体验。然而,现实中,教师被“神化”或被“物化”的现象,都是将教师视为“物”的存在,而非“人”的存在。只有当教师真正成为价值主体,体会个人被认可和被尊重,其职业幸福感才能得以保障。只有教师为“我”的生命提升、价值实现、人格完善而不断追求生命成长,教师职业实现真正意义上的主体价值才成为可能。^[9]

2. 提升教师职业幸福感重在提高教师专业价值品质

“师尊”源于社会对教师价值的认可。作为“知识人”的教师为更好地发挥自身角色作用,必须提升自身的专业价值品质。

(三)给予专业保障:教师职业幸福感提升的人文性关怀

1. 保障教师职业薪酬待遇是提升教师职业幸福感“合理性”的基本诉求

教师在职业中所获的薪酬待遇是对其工作贡献的回报,一定程度上反映了其工作能力的价值。在物质上满足教师的需求是让教师获得职业幸福感的前提条件和根本保障。只有基本的物质需求得到满足,保障教师的回报和付出相匹配,才会进一步促进教师对精神需求的探索。

2. 加强相关政策制度的落实是提升教师职业幸福感“合法性”的有力保障

提升教师职业幸福感不能空谈,要符合某些规则才能使其具备“合法性”,相关政策制度即为其遵循的规则。其中,对政策制度的“正当性”和“认同度”认识,是满足其合法性必不可少的两个条件,需要通过加强相关政策制度的落实来实现。

(四)加强专业规约:教师职业幸福感提升的内外一致性

1. 提高对教师职业的专业标准要求是提升教师职业幸福感的外部规约

首先,由单一到多维建立递进式专业标准。2014年,教育部印发《关于实施卓越教师培养计划的意见》正式提出,教师培养要从“合格”层面提升到“卓越”层面。但现行教师专业标准只是合格教师的

基本专业要求,^[10]无法完全满足卓越教师的培养需求。职后教师专业标准则是在此基础上的更高标准,应根据教师专业发展程度在职后将教师发展分为新手教师、成熟教师、卓越教师、专家教师等多个阶段。教师专业标准与教师专业发展的各阶段相匹配,才能有效地从专业发展上提高教师的职业幸福感。其次,由不变到应变,持续更新专业标准内容。我国当前执行的教师专业标准是2012年制定与颁发的。其存在一定滞效性、封闭性、单一性,难以实现教育现代化战略下的诸多挑战与崭新需求。^[11]新时代,教师专业素养与能力结构有很多变化。为了适应时代的要求,教师专业标准作为一项制度需要动态、持续更新。因此,重新修订教师专业标准、持续更新专业标准内容,既是回应新时代教育发展需求的关键之举,也是我国教师教育事业自身改革的现实需要。

2. 强化教师主体自我专业意识是提升教师职业幸福感的内在追求

教师的自我专业意识是指教师为了获得自身专业发展而自觉调整、完善自身教育理念与行为的意识,也是教师对自身实践活动及教育理念的省察和反思。^[12]教育,一方面育人,一方面育己。教师从反思中挖掘教学经验中丰富的隐形价值,不断建构自身知识体系,提高教学效能,调节当下的教育教学行为,实现专业成长。

(五)提高专业地位:教师职业幸福感提升的文化引领性

教师专业地位包括发展共同体、专业自主权和发展空间,这是衡量其社会地位的重要指标。建设

高质量的教师队伍,必须提高教师的专业地位,增强教师职业魅力,使教师真切体验到深受社会重视的存在感、获得感与荣誉感。

注释:

①r表示相关系数,r>0表示两个变量正相关;*表明在0.05水平上显著相关,**表明在0.01水平上显著相关。下同。

参考文献:

- [1]谢蓉.中小学优质教师资源区域均衡性研究[J].教育科学,2012,(4).
- [2]连榕.教师教学专长发展的心理历程[J].教育研究,2008,(2).
- [3]曹俊军.论教师幸福的追寻[J].教师教育研究,2006,(5).
- [4]姜勇.论教师的“希望”之路[J].中国教育学刊,2018,(2).
- [5]柳海民,郑星媛.教师职业幸福感:基本构成、现实困境和提升策略[J].现代教育管理,2021,(9).
- [6]陶行知教育论文选集[M].大连:大众书店,1947.342.
- [7]闫守轩,朱宁波.教师教育中生命体验的缺失及回归[J].全球教育展望,2011,(12).
- [8]石鸥.教育实验推广中效果递减现象之研究[J].中国教育学刊,1995,(2).
- [9]覃兵.论教师主体生命意义的消解与重构[J].教师教育研究,2005,(3).
- [10]李高峰.中国与IBSTPI“教师标准”的比较——评析我国三个教师专业标准(试行)[J].教师教育研究,2012,(3).
- [11]杨思帆,刘丹.新时代教师专业标准的价值向度与维度重构[J].教师教育论坛,2021,(1).
- [12]寇尚乾.教师自我专业发展意识的培养[J].教育与职业,2012,(15).