

非在编教师专业发展的影响因素 与路径选择

李臣之,高聪聪

(深圳大学 师范学院,广东 深圳 518060)

摘要:采用问卷调查和访谈等研究方法,以深圳市非在编教师为研究对象,对非在编教师的专业发展及其影响因素进行回归分析。结果发现:非在编教师专业发展水平明显低于在编教师;专业发展环境建设水平较差;非在编教师专业发展与外部环境因素的关联度较高;同伴互助、支持机制、人际关系、编制身份、职业压力、职业待遇、考核评价等因素对非在编教师专业发展具有较为显著的预测作用。为了更好地促进非在编教师的专业提升,应努力创建非在编教师专业发展的环境,做好非在编教师专业发展的制度设计,保障非在编教师的职业待遇。

关键词:非在编教师;专业发展;影响因素;路径选择

中图分类号:G451.2 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2015)05-0095-08

一、问题的提出

随着国家基础教育课程改革的深入推进,关于教师专业化的呼声越来越高,而探讨影响教师专业发展的因素,是研究教师专业发展的重要内容。国内外理论界从不同角度对教师专业发展影响因素进行了深入研究,主要集中在三个方面:宏观社会层面、中观学校层面及微观教师个体层面。

有研究表明,影响教师专业发展的因素涉及社会(教师的社会地位和职业吸引力、教师资格制度、教师评价与培训制度)、学校(校长、民主管理风格、合作性教师文化的影响)、家庭环境(家庭结构及家庭成员对教师工作的态度)和教师个体专业结构特点(教师个体的教育信念、知识结构、能力素养、从业动机与态度、自我专业发展的意识与需要)等方面^[1]。吴捷认为,教师专业成长的影响因素包括外在因素(社会环境、工作环境、教育教学实践中的特定事件)和内在因素(职业精神和职业理想、自主意识和自主能力)两大方面^[2]。已有研究大多一致认为,教师专业发展的影响因素是多方面的,教师专业成长是多种因素综合作用的结果。同时,研究多偏向纯思辨假设,缺乏实践检验;研究成果多限于理论探讨和教师个体因素的探讨,缺乏宏观研究和定量分析。

目前,我国教师专业化水平离公认标准尚存在较大差距,尤其是非在编教师的专业发展,至今仍未引起政府及社会的足够重视。教师专业成长取决于教师自身的努力程度,同时也是体制、文化

收稿日期:2015-08-11

作者简介:李臣之,教育学博士,深圳大学师范学院副院长、教授,深圳大学基础教育和教师发展研究中心常务副主任。
高聪聪,深圳大学师范学院硕士研究生。

基金项目:深圳市哲学社会科学“十二五”规划课题“深圳特区非在编教师生存状况及专业发展路径研究”(125C033),项目负责人:李臣之;深圳市教育科学规划重点课题““教育人学””视界的中学教师培训课程发展研究(zd001),项目负责人:李臣之。

以及教师自主发展意识等多种因素交互影响的结果。如果将非在编教师专业发展放在一个更为广阔的视域来审视,会发现其尚存在一些现实性障碍,教师自身缺少发展动力本身就与体制背景、工作环境等有着千丝万缕的联系。纵观国内外的研究,关于教师专业发展影响因素的研究成果颇丰,但从教师“身份管理”切入,探究非在编教师专业发展影响因素的则相对薄弱。本文拟就非在编教师知识结构、教学能力以及专业发展积极性等教师个体内在因素为观察点,对教师专业发展的外部因素作系统的实证研究,以综合内外诸多因素,探寻非在编教师专业发展的路径。

二、研究对象与方法

(一)对象

本课题组采取整群分层随机抽样的方法,对深圳全市 8 个行政区(大鹏新区除外)的 25 所中小学教师展开调查,共计调查教师 1 265 名,具体包括:在编教师 353 人,占总人数的 27.9%,其中公办教师 280 人,占总样本人数的 22.1%,民办教师 73 人,占总人数的 5.8%;非在编教师 912 人,其中公办教师 82 人,占 6.5%,民办教师 830 人,占总人数的 65.6%。

(二)方法

1. 量表使用

参照教育部教师专业标准以及相关研究资料,自编“教师专业发展量表”。该量表共计 54 道测验题,分为 5 个维度,即教师专业知能(包含专业知识、教学技能)、自我发展意愿、专业情感、支持机制、同伴互助,采用从“完全不符合”到“完全符合”5 个等级记分,得分越高,代表教师专业发展水平越好。总量表的内部一致性 α 系数为 0.964,各因子的 α 系数在 0.752~0.960 之间,各维度的内部一致性较高。

教师生存状况量表共计 5 个维度,共计 30 个题项,总解释率为 55.504%。其中,职业待遇 9 题、人际关系 7 题、职业压力 7 题、考核与评价 4 题、机会公平 3 题。生存状况量表采用 Likert 5 点计分法,从“完全不符合”到“完全符合”分别记 1~5 分。得分越高,代表教师生存状况越好。总量表的内部一致性 α 系数为 0.922,各因子的内部一致性 α 系数在 0.719~0.843 之间,内部一致性较高。

2. 统计方法

采用 Epi 3.0 建立数据库,并进行逻辑检验;采用 SPSS 17.0 统计软件进行独立样本 T 检验、卡方检验、相关分析及逐步多元回归分析。

三、研究结果与讨论

(一)非在编教师专业发展水平明显低于在编教师

关于“教师专业发展”,研究者有诸多理解,如:“是以教师专业自主意识为动力,以教师教育为主要的辅助途径,教师的专业知能素质和信念系统不断完善、提升的动态的发展过程”^[3];“不仅涉及教学技能等技术维度,还充分考虑情感、道德、政治等维度”^[4],等等。参考相关文献,我们认为教师专业发展是教师个体作为专业人员,基于自身发展需要和发展认知,通过自我的不断努力,实现专业认知、专业知能、专业情意的持续性发展。因此,衡量教师专业发展水平需要从教师个体入手,综合考察教师自我发展意识、专业素质结构以及教育实践能力。为此,本次调查中,教师专业发展水平的检验标准是以教师专业知能、自我发展意愿以及专业认知 3 个维度的总得分为主,得分越高,代表教师专业发展水平越好。

本次对不同教龄的在编和非在编教师专业发展意愿、专业知能建设、专业情感以及专业发展总分的 T 检验结果如表 1 所示。对于从教 1~2 年的新手教师而言,在编和非在编教师在自我发展意愿、专业情感方面并没有显著性差异($p>0.05$),而在专业知能建设($t=-6.560, p<0.01$)和专业

发展总分($t=-39.926, p<0.01$)上存在显著差异($p<0.01$)。初入职场的新手教师,普遍具有较高的自我发展意愿和专业情感,想要发展并且努力发展是新手教师在专业发展中的普遍心态。但是,由于两者入职门槛不同,导致非在编教师专业素质明显不及在编教师。如《非在编教师专业发展状况调查研究》一文所述,在编与非在编教师在专科、本科、硕士 3 个学历层级间的差异存在统计学意义,非在编教师的学历水平明显不及在编教师。而这一现象也是造成在编和非在编新手教师在专业知能、专业发展总分上存在明显差异的关键因素。初入职的在编教师学历全部在本科及以上水平,他们专业知识的扎实程度、专业技能的娴熟程度明显优于非在编教师。

对于其他教龄阶段的教师发展差异的检验结果显示,从教 3~10 年、10~15 年、15 年以上的在编和非在编教师在各个维度以及发展总分上具有显著性差异($p<0.01$),非在编教师的发展水平明显不及在编教师。从目前深圳市教育事业的发展现实来看,非在编教师的大量、持续存在将是一个毋庸置疑的事实,非在编教师专业上的发展弱势也逐渐凸显。究竟是何种因素制约了非在编教师的专业成长? 实证调查可以给我们提供一些答案。

表 1 不同教龄段在编教师与非在编教师专业发展水平得分比较($\bar{x}\pm s$)

域及维度	从教 1~2 年				从教 3~10 年			
	非在编	在编	t	p	非在编	在编	t	p
发展意愿	11.03±2.77	13.57±3.31	-2.002	0.089	12.12±3.04	14.04±2.23	-7.115	0.000
专业知能	45.01±9.56	59.29±7.74	-4.728	0.002	48.51±10.71	57.51±6.43	-10.670	0.000
专业情感	13.30±3.66	15.57±5.19	-1.145	0.294	13.14±3.86	16.88±3.78	-8.909	0.000
总分	69.36±14.10	88.43±12.41	-39.962	0.006	73.68±15.76	88.53±9.28	-11.882	0.000

域及维度	从教 10~15 年				从教 15 年以上			
	非在编	在编	t	p	非在编	在编	t	p
发展意愿	12.39±2.82	14.39±2.22	-4.957	0.000	12.36±3.09	14.86±2.37	-9.126	0.000
专业知能	50.80±10.37	58.46±6.40	-5.754	0.000	50.45±10.79	60.98±7.75	-11.242	0.000
专业情感	12.67±3.97	16.30±3.27	-6.196	0.000	13.17±3.66	15.53±3.75	-6.225	0.000
总分	76.19±15.94	89.26±8.88	-6.470	0.000	76.17±15.68	91.54±11.30	-10.894	0.000

(二)非在编教师专业发展的外部环境建设水平较低

依据主成分分析结果,对教师专业发展的各类影响因子进行统计分析后的结果显示(见表 2):非在编教师在专业发展支持机制、同伴互助上的指标均数均低于在编教师,且两组在该方面的发展差异具有统计学意义($p<0.01$)。同时,对教师生存状况的调查显示:非在编教师在职业待遇($t=-8.623, p<0.01$)、人际关系($t=-8.623, p<0.01$)、职业压力($t=-8.623, p<0.01$)、学校组织公平($t=-8.623, p<0.01$)等方面与在编教师均存在显著性差异($p<0.01$),生存水平明显低于在编教师。综上表明,非在编教师专业发展过程中,同伴互助较少,专业发展支持机制尚未完善,对职业待遇的满意度较低,人际关系较为紧张,承受的职业压力较大,缺少公平发展的机会。

表 2 不同编制教师生存与发展质量各域得分比较($\bar{x}\pm s$)

域及维度	在编(N=353 人)	非在编(N=912 人)	t	p
同伴互助	16.33±2.39	13.85±3.01	-15.271	0.000
支持机制	27.01±5.95	22.61±6.79	-11.051	0.000
职业待遇	25.18±6.48	19.61±6.46	-13.443	0.000
人际关系	26.96±3.98	23.59±5.05	-12.328	0.000
职业压力	18.23±4.89	17.07±4.93	-3.707	0.000
学校管理考核	10.58±3.08	10.31±3.13	-1.351	0.177
学校组织公平	8.06±2.31	6.41±2.32	-11.352	0.000

(三)非在编教师专业发展与外部环境因素关联度较高

教师专业发展主要是由教师自身因素决定的,然而,作为一定社会环境的产物,外部环境对于

教师专业发展的影响力度不容忽视。“个体的发展是在发展主体与周围环境积极地相互作用中,通过主体的各种活动实现的,其实质是个体生命的多种潜在可能逐渐转化为现实个性的过程。”^[5]不少研究发现:“教师缺乏发展意愿和动力本身就是外部障碍带来的一个结果。”^[6]教师的专业发展如何实现?外部环境因素与非在编教师自身专业发展行为、内在发展意愿、专业认知之间又存在着怎样的关系?表3所示的分析结果给出了答案。

表3 影响教师专业发展的内外因素相关分析

域及维度	自我发展意愿		专业知能建设		专业情感建设	
	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
同伴互助	0.620**	0.000	0.702**	0.000	0.471**	0.000
发展环境	0.591**	0.000	0.623**	0.000	0.602**	0.000
职业待遇	0.306**	0.000	0.337**	0.000	0.517**	0.000
人际关系	0.466**	0.000	0.579**	0.000	0.457**	0.000
职业压力	0.239**	0.000	0.262**	0.000	0.443**	0.000
管理评价	0.239**	0.000	0.257**	0.000	0.380**	0.000
组织公平	0.289**	0.000	0.305**	0.000	0.408**	0.000

教师专业发展的内在因素与外在因素诸方面均呈现显著性的正相关。其中,教师自我发展意愿的强弱、教师专业知能结构的完善与否,与同伴互助、发展环境建设的关联程度最高,与人际关系、职业待遇的关联度次之。分析结果说明:教师群体间的协作发展越和谐,专业发展环境(诸如培训的力度、学校的重视程度以及激励措施、行政部门的帮助等)的建设越完善,与家长、同事、学校领导的人际关系越融洽,教师职业待遇越高,教师自我发展意愿就越强,专业知能等素质结构也就越完善。在专业情感建设方面,教师职业情感与发展环境的相关系数高于其他指标,其次为职业待遇、同伴互助、人际关系、职业压力等外部因素。

教师专业发展过程表现出一定的阶段性特征,这已为许多实证研究所发现。这一阶段性特征是教师专业发展的内在结构要素在每一阶段里的特殊组合和表现方式^[7],它集中表现为教师的专业知识、专业能力、专业情感的变化与发展。为了更为清晰地描述不同专业发展阶段、不同编制身份的教师其发展水平受何种外部因素的左右,我们以自我发展意愿、专业知能水平和专业情感的总得分作为专业发展水平的衡量标准,将其与诸多外部影响因子进行相关分析,结果如表4所示。

表4 不同教龄段教师专业发展水平总分与外部环境因子及总分相关分析

域及维度	1~2年		3~10年		10~15年		15年以上	
	非在编	在编	非在编	在编	非在编	在编	非在编	在编
同伴互助	0.684**	0.647**	0.617**	0.484**	0.691**	0.676**	0.796**	0.507**
发展环境	0.641**	0.889**	0.696**	0.543**	0.638**	0.434**	0.760**	0.453**
职业待遇	0.426**	0.662	0.251**	0.160	0.236**	0.271	0.333**	0.375**
人际关系	0.560**	0.450	0.484**	0.532**	0.622**	0.549**	0.563**	0.570**
职业压力	0.458**	-0.638	0.346**	0.245	0.438**	0.127	0.290**	0.217**
学校管理	0.494**	0.436	0.373**	0.227**	0.346**	0.146	0.255**	0.225**
组织公平	0.487**	0.483	0.241**	0.167	0.170**	0.012	0.258**	0.210**

注: **表示 $p<0.01$,正相关显著。

1 265名教师的专业发展总得分与各外部因子得分呈现正相关关系。其中,无论教师编制性质如何,同伴互助、发展环境是与教师专业发展关联程度最高的两大因素,成为最优因素。这两大因素之外,教龄在15年以下的在编教师专业发展水平,除了与“人际关系”表现出显著性相关外,与其他生存性因素的关联程度并不高;而相比较之下,非在编教师专业发展水平更易受到职业待遇、人际关系、职业压力、管理评价、学校组织公平等生存因子的影响,并表现出显著性相关。

(四) 外部环境因素对非在编教师专业发展的回归检验

尽管非在编教师的专业发展与诸多环境因素有着非常显著的正相关,但是我们仍难以从发展

环境建设预测教师专业发展水平的变化。为了进一步确认非在编教师专业发展与外部环境因素之间的相关密切程度,以便从自变量的变化预测因变量的变化,本研究又进行了多元线性回归分析。以包含非在编教师专业知能、专业情意、自我发展意愿三大内在因素的教师专业发展总得分为因变量,专业发展环境、同伴互助、职业待遇等外在环境因素以及教师编制身份等为自变量,进入逐步多元回归分析。依据每一自变量的偏回归系数的 $t<0.05$ 进入, $t>0.10$ 剔除的原则,对于非在编教师全体被试来说,投入回归分析的8个因素,除了“组织公平”外,都进入最后的回归模型。这说明,同伴互助、支持机制、人际关系、编制身份保障、职业压力、职业待遇以及学校管理对非在编教师的专业发展水平都有或多或少的影响。具体如表5所示。

表5 教师生存发展诸因子与教师专业发展水平总分的多元回归

选入变量	回归系数	标准误差	标准化回归系数	<i>t</i>	<i>p</i>
截距	10.588	1.669		6.343	0.000
同伴互助	1.641	0.122	0.323	13.477	0.000
支持机制	0.688	0.055	0.297	12.485	0.000
人际关系	0.643	0.075	0.205	8.613	0.000
编制身份保障	6.250	0.684	0.182	9.134	0.000
职业压力	0.253	0.073	0.080	3.448	0.001
职业待遇	-0.162	0.055	-0.071	-2.954	0.003
考核与评价	0.240	0.112	0.048	2.151	0.032
<i>R</i> = 0.780 <i>R</i> ² = 0.609 调整后 <i>R</i> ² = 0.607 <i>F</i> = 279.726					

从标准回归系数的绝对值来看,在上述几个影响因素中,同伴互助对教师专业发展的影响最大,其次为发展环境建设、人际关系、教师编制身份等。而学校管理,如教师量化考核等项目对于非在编教师的专业发展影响较小。从标准回归系数的正负来看,除教师职业待遇外,其他因素的回归系数皆为正,说明教师间互助越多,发展环境建设越好,人际关系越融洽,越具有编制身份保障,职业压力越小,学校管理越人性化,相对来说,非在编教师的专业发展水平就越高。

包含工资满意度、福利待遇满意度、工作量等9个项目在内的教师职业待遇主成分,标准回归系数为负,说明职业待遇满意度越高的教师,其专业发展越低。究其原因,非在编教师群体中,教龄在10年以上的专业成熟的教师与教龄在10年以下的教师相比,职业待遇的满意度较低,可能是对于那些从教时间较长、专业发展水平较高的教师而言,长时间的执教任教,职业倦怠感较强,随着子女就业、家庭生活等压力的日渐加大,对于职业待遇的不满意倾向也就随之越明显。

四、非在编教师专业发展路径

制约非在编教师专业发展的因素源自于多方面,既有学校文化及组织管理等文化性障碍,也有教师编制、职业待遇等体制性障碍。为了更为有效地破除非在编教师专业发展中的现实性阻碍,需要对各类外部环境因素进行综合考虑,其中任何一个维度被忽视或者出现问题,都会影响非在编教师专业发展的效果。

(一)创建非在编教师专业发展的环境

教学是一个充满不确定的世界,也是一个不断在找寻出路的世界。教师如果仅仅依靠自我的力量,仅凭个体的智慧,很难达成专业成熟,或者说,始终会存在缺憾。马克思曾经指出,人的本质不是单个个体所固有的抽象物,而是一切社会关系的总和。非在编教师的专业发展涉及同伴、专家、管理者等多方主体,是一种建立在沟通和对话基础上的合作情境。互助、协同的教师专业发展以承认教师个体专业发展实践不尽完美的必然性为前提,倡导教师在以“群”为基本单位的框架下获得专业发展。

然而,在实际走访调查中,我们发现学校系统内教师间彼此疏离、孤立的现象并不少见,尤其是

公办学校系统内的非在编教师,更能真切地感受到这种因编制身份差异而带来的孤独感。因此,消弭因教师编制身份不同而导致的差异性待遇,建立适合非在编教师身份特征的专业发展环境,在一种较为宽松、和谐的专业氛围中,借助专业对话与协商弥补教师个体的专业缺陷,成为非在编教师实现专业提升的最佳路径。

首先,非在编教师专业发展需要有专家引领。访谈中,不少中低收费学校的非在编教师表示,所在学校除了较大规模的教研活动会聘请一些优秀教师开观摩课外,几乎没有聘请过教育专家来校讲学和进行现场指导,教师专业发展能力由于得不到专家的有效指导而长期处于低水平的循环往复中。因此,应由教育行政部门牵头,建章立制,促进教育专家与民办学校非在编教师的交流与合作,发挥专家学者在非在编教师专业发展过程中的引领作用,同时,也使弱势教师群体有机会与专家沟通与对话。通过让专家进校、进入非在编教师群体,消除只有有编制保障的教师才能率先参加培训的身份歧视现象。专家学者应更多立足于非在编教师专业发展的差异性,有针对性地为非在编教师的专业发展提供指导,帮助他们更好地理解自己的专业与教学,这对于提高非在编教师的职业认同感和增强社会对非在编教师的认同感大有裨益。

其次,非在编教师的专业发展需要有骨干教师的帮扶。Katzenmeyer & Moller 认为,领袖教师活动于教师内外,认同并贡献于领袖教师和其他领导者组成的社群,带领他人改进教育实践^[8]。在非在编教师专业成熟的道路上,领袖教师或者骨干教师发挥着重要的作用。领袖教师可以通过创建合宜的工作条件和宽松的文化氛围,在专业上对非在编教师给予指导,使他们认识到自己的不足,进而实现非在编教师的自我理解。同时,还可以给予非在编群体更多的情感关注和帮助,消除非在编教师的情感孤立感。

第三,非在编教师的专业发展需要合作机制的介入。教师作为具体的人的存在,其专业发展需要在群体的帮助下实现超越与提升,因此,非在编教师应以合作的态度积极融入到专业群体中。学校也应打破因教师编制不同而导致的身份歧视,积极构建较为专业的教学共同体。在“差异互补”的专业实践中,“不同教学经验碰撞以及默会知识的累积,极大地拓展了教师成长的经验空间,这也是很多专家教师所演绎的专业成长路径”^[9]。求同存异、共谋发展的专业互助,应成为非在编教师专业发展的基本路径。然而,就参与合作本身而言,互助、协同的教师专业发展需要做到以下几点:首先,不同编制性质的教师都能被尊重和认可,尤其是保证非在编教师主体能从团队中获得强烈的归属感;其次,照顾到不同发展阶段、不同编制身份教师的专业发展需要,以满足当前的需要为前提,不断提升需要的层次,最终促使合作中的非在编教师能获得较高的专业效能感;第三,建立合作的激励机制,拓宽非在编教师的专业发展空间,在合作与竞争的良性驱动下,实现非在编教师的职业晋升与发展。

(二)做好专业发展的制度设计

教师专业成长与学校内部组织制度存在密切关联,管理体制类因素对教师专业发展有很大的影响。从目前深圳市中小学校,尤其是民办教育机构的发展现实来看,仍然存在着不同程度的制度不健全、运行不合理的现象。因此,营建教师专业发展的制度氛围,建立和健全学校管理机制,使之更趋于科学合理,成为非在编教师专业发展的重要突破口。

首先,开展多元化培训服务,助推非在编教师专业发展。建立健全教师校本研修制度和培训机制,给予非在编教师更多公平的发展机会,让更多身处一线的非在编教师有机会参与培训与进修,同时积极组建更为优良的培训队伍,保证教师专业培训的质量。基于非在编教师的专业发展实际,改进和优化教师培养、培训服务的方式,针对不同发展阶段非在编教师的发展需求,有针对性地开展教师专业发展服务,为非在编教师专业能力的提升提供多层次、多样化、多角度的培训。

其次,实施有效的考核与评价,促进非在编教师专业发展。实际调查中发现,对非在编教师的

聘任制管理,使得多数学校对于非在编教师的考核依赖于各种形式化、程式化的评定指标,教师考核存在难以量化、量化指标不合理的现象。为此,构建一个有利于促进非在编教师专业发展的评价模式势在必行。学校管理者应在科学分析非在编教师专业发展现实的基础上,改善非在编教师专业化水平考核评价体系。在评价目的上,应重激励轻奖惩;在评价过程上,应重发展性评价,轻事务性和终结性评价;在评价内容上,重视对教师实践性知识与能力的评价;在评价主体上,突出多元化,摒弃单一化,重视自评,形成协商性评价;在评价方法上,提倡人种学、质性研究方法的应用。

第三,实施非在编教师区别管理和人性化管理制度。通过建立非在编教师区别管理制度,促进非在编教师的专业成长。在同一所学校中,由于教师编制性质不同、发展水平不同,统一化管理难以实现切实、有效。学校应对不同编制性质的教师、不同发展阶段的教师进行针对性管理,保证非在编教师的身份适应性和发展针对性。学校管理者必须充分认识到,对非在编教师一味地实行量化考核、数字约束、制度监督等非人性化的管理,必然导致非在编教师专业热情的消减甚至丧失。基于此,学校的制度设计必须以尊重非在编教师的身份特殊性为前提,具有充分的人性化内涵,充分体现非在编教师存在的正当性;营造民主管理风气,尊重和信任非在编教师,确立非在编教师与在编教师在学校中同等的主体地位;建立科学的关于非在编教师的保障制度和激励制度,并将两者有机结合,尽量满足非在编教师合理的生存和发展需求,主动为非在编教师排忧解难;尽可能多地为非在编教师提供教育和发展的机会,公平公正地对待每一位非在编教师,使其能更加投入地去学习和实践,提高专业发展的积极性。

(三)保障非在编教师的职业待遇

某种社会劳动是否有价值,具有怎样的价值,有多种衡量要素。教师职业待遇是社会给予教师的工资报酬和物质利益的综合体现,也是衡量教师劳动价值和生存状态的重要标准之一。上述种种分析结果显示,非在编教师专业发展的特殊性,在于其比在编教师对职业待遇的敏感度更高。由于非在编教师作为教育系统内的一种“特殊性”存在,在其职业劳动中很难获得较为优越的生存与发展条件,加之众多的制度性障碍,使得非在编教师的职业待遇和职业发展长时间处于弱势。因此,提高非在编教师的职业待遇,满足其发展过程中的生存保障需要,成为有效解决非在编教师专业发展瓶颈的应有之义。

1. 提高非在编教师工资待遇和福利待遇

《中华人民共和国教师法》(中华人民共和国席令第十五号)规定:“教师的平均工资水平应当不低于或者高于国家公务员的平均工资水平,并逐步提高。”因此,从法理的视角来看,提高非在编教师工资水平具有强烈的正当性。而目前,不少学校将非在编教师视作雇佣劳工,其待遇标准更多是以全市其他行业的最低工资低标准作为参考,严重忽视了非在编教师作为一种特殊师资补充,应拥有与其他编制教师同等的职业待遇。因此,提高非在编教师的职业待遇应遵循以下原则:首先,能维持非在编教师自身生存与发展的基本需要;其次,应体现非在编教师的人力资本价值;第三,应反映教育市场的供求关系。非在编教师的各项待遇标准应充分体现以上三个要素。

2. 减轻非在编教师的工作负荷

研究表明,个体的工作负荷与工作倦怠,特别是专业情感耗竭维度具有稳定的强相关^[8]。非在编教师的工作负荷主要表现在:工作时间长、工作任务重、工作评价较为严苛。实际访谈中,不少教师表示,课时量过大,教学任务较为繁重,同时还要接受各种各样的检查与考核。量化考核以及末位淘汰制,使得多数非在编教师心理上一直处于高度紧张的状态,教育情感疲惫逐渐成为必然。所以,减少教师工作负荷,使非在编教师有一定的自我调整时间和专业学习时间,将在很大程度上改善非在编教师的工作状态和情绪状态,并使其将更多的精力和时间放到自己的专业提升上去。

参考文献：

[1] 刘洁．试析影响教师专业发展的基本因素[J]．东北师大学报：哲学社会科学版，2004(6)：15-22.

[2] 吴捷．教师专业成长过程及其影响因素研究[J]．教育探索，2004(10)：117-119

[3] 刘万海．教师专业发展：内涵、问题、趋势[J]．教育探索，2003(12)：103-105.

[4] Hargreaves A. Development and Desire:a Postmodern Perspective[M]//Gushey T R, Huberman M. Professional Development in Education: New Paradigms and Practices. New York: Teachers College Press, 1995: 9.

[5] 叶澜．教育概论[M]．北京：人民教育出版社，1991：201.

[6] 王少非．论教师专业发展的多重障碍[J]．教育理论与实践，2006(10)：31-34

[7] 叶澜．教师角色与教师发展新探[M]．北京：教育科学出版社，2001：278

[8] Katzenmeyer M, Moller G. Awakening the Sleeping Giant: Helping Teachers Develop as Leaders[M] . Newbury Park, CA: Corwin Press, 2001.

[9] 张四方．互助协同的教师专业发展及其实现[J]．教育发展研究，2013(20)：68-73.

[10] 李永鑫．工作倦怠及其测量[J]．心理科学，2003(10)：556-557.

Factors and Specific Ways of Non-State-Paid Teachers’ Professional Development

LI Chen-zhi, GAO Cong-cong

(College of Teacher Education, Shenzhen University, Shenzhen 518060, China)

Abstract: This paper adopts the methods of interview and questionnaire survey to study the specific forms of the Non-State-Paid Teachers’ professional development and the influencing factors, with teachers in Shenzhen as the case. The research has the following findings. Non-State-Paid teachers’ professional level is significantly lower than State-Paid teachers. The environmental construction for the Non-State-Paid teachers is of a lower level, and there is a high degree of correlation between Non-State-Paid teachers’ professional development and external environmental factors. The factors that are of significant predictive value include: peer support, support mechanism, interpersonal relationship, identity, occupational stress, remuneration, assessment and evaluation. In order to promote the level of Non-State-Paid teachers’ professional development, we should try to create a professional development environment, design the system, and guarantee treatment for non-state-paid teachers.

Key words: Non-State-Paid teachers; factors; path selection

责任编辑 邓香蓉