

我国中小学教师职业幸福研究 20 年： 取向、成就与展望

苑昌昊,王奥轩,李广

(东北师范大学 教育学部,吉林 长春 130024)

摘要:教师是新时代教育高质量发展的主力军。提升教师职业幸福感是新时代教师队伍建设的应有之义。教师职业幸福的实现要以对教师职业幸福的科学认识为基础。我国中小学教师职业幸福的本土化研究,对揭示我国教师职业幸福规律具有重要意义。21 世纪前 20 年是我国中小学教师职业幸福研究奠基的 20 年,在教育学界和心理学界共同努力下,我国中小学教师职业幸福研究逐渐形成了以教师为本、以心理为根和以发展为重的基本取向。这 20 年间,我国中小学教师职业幸福研究取得的主要成就有:四大理念(教育质量论、专业发展论、职业境界论、幸福教育论)协同作用,夯实了伦理基础;高师院校领衔,深描了教师职业幸福心理特征;多元主体并重,廓清了教师职业幸福提升路径。未来,为满足新时代教育高质量发展和教师队伍建设的需要,教师职业幸福研究应重点聚焦 3 个方面:一是深化伦理研究,加快教师职业幸福标准的开发;二是扩大调研规模,推动教师职业幸福心理模型的建构;三是加强顶层设计,凝聚多元主体力量,共同提升中小学教师的职业幸福感。

关键词:教师职业幸福;教师幸福感;教师专业发展;中小学教师;教师队伍建设

中图分类号:G443 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2022)01-0040-07

基金项目: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”(VFA190004),项目负责人:柳海民。

作者简介:苑昌昊,东北师范大学教育学部博士研究生;王奥轩,东北师范大学教育学部博士研究生;李广(通信作者),教育学博士,东北师范大学教育学部教授,博士生导师。

教师是新时代教育高质量发展的主力军。提升教师职业幸福已成为新时代教师队伍建设的重要目标与议题。2018 年,为深入贯彻落实党的十九大精神,造就党和人民满意的高素质专业化创新型教师队伍,《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》颁布,明确提出使“尊师重教蔚然成风,广大教师在岗位上有幸福感、事业上有成就感、社会上有荣誉感,教师成为让人羡慕的职业”的建设目标^[1]。提升教师职业幸福感的前提是认识教师职业幸福。具体而言,就是要求我们必须把握教师职业幸福的规律,把握我国教师职业幸福的规律,把握我国各级各类学校教师职业幸福的规律。21 世纪前 20 年是我国中小学教师职业幸福研究奠基的 20 年,对我国中小

学教师职业幸福的研究及其规律的揭示具有重要历史意义。本文重点回顾和总结 21 世纪前 20 年的相关研究成果,为新时代中小学教师职业幸福的研究与提升、为新时代中小学教师队伍的建设与发展,提供参考和借鉴。

一、教师职业幸福研究的基本取向

20 世纪末,教师职业幸福问题受到我国学界的关注,一些研究者开始了对高校教师职业幸福问题的讨论。进入 21 世纪,教师职业幸福的研究对象不断拓展,中小学教师职业幸福日益受到重视。在马克思主义哲学、主体哲学、积极心理学、职业心理学、教师心理学等理论学说的指导下,我国中小学教师职业幸福研究在这 20 年时间里逐渐形成了以教师为本、以心

理为根和以发展为重的基本取向。

(一)以教师为本

以教师为本是我国中小学教师职业幸福研究的根本立场,是人本主义思想在中小学教师职业幸福研究中的具体体现。在研究理念上表现为尊重教师追求幸福的正当性,在研究逻辑上表现为立足教师职业实践的主体性,在研究内容上表现为聚焦教师幸福观念的科学性。

1. 尊重教师追求幸福的正当性

尊重教师追求幸福的正当性是 21 世纪前 20 年我国中小学教师职业幸福研究的价值前提。这一价值理念的基本观点认为,教师职业幸福是教师职业生活质量的标志,享受职业幸福是教师的正当权益。研究者不仅将中小学教师职业幸福问题视为一个科学问题,更将其视为一个人文问题,并深度探讨教师职业身份背后更为基础的身份——人的身份。研究者普遍认为,教师的幸福追求是人类幸福追求的特殊形式与具体表现,人类追求幸福的正当性为教师追求职业幸福提供了正当依据。教育实践已经反复证明了一个道理:教育者不论被套上多少光环,如“人类灵魂工程师”“太阳底下最光辉的职业”等,或被期待作出怎样的贡献,其所具有的“人”的第一属性都不会改变,都享有作为一个正常人为了自身的生存发展主张并追求体面的物质生活与自由精神生活的权利^[2]。

2. 立足教师职业实践的主体性

立足教师职业实践的主体性主要体现在研究的分析逻辑中。长期以来,以知识、技术为本位的教师观使人们忽视了教师作为主体人的存在。在这种教师观支配下,教师作为鲜活的生命个体在教育教学活动中所迸发的生命激情,被渐渐销蚀掉,教师难以体验到职业生命中的内在幸福感^[3]。因此,研究者在教师职业与教育实践的关系中有针对性地选择实践主体——教师——的职业幸福作为探究方向。一方面,研究者尝试从主体性角度阐释教师职业幸福的内涵。例如:研究者檀传宝提出教师的幸福就是教师在自己的教育工作中自由实现自己职业理想的一种教育主体生存状态^[4]。另一方面,研究者尝试从主客体相统一的角度阐释教师获得职业幸福的内在机理。例如:研究者刘次林认为幸福是主客体相统一

时的体验,这种幸福体现在教师与教材、与学生、与自己的融合中^[5]。

3. 聚焦教师幸福观念的科学性

帮助教师形成正确的职业幸福观是以教师为本的必然要求。尽管教师作为职业实践主体享有追求幸福的权利,但这种幸福追求的正当性并不能在教师的思维与实践直接转化为科学的职业幸福观。因此,纠正教师所持有的错误的职业幸福观,帮助教师形成科学的职业幸福观,便成为研究的重要内容。对教师职业幸福观念的分析主要聚焦于教师职业幸福观念形成的思维过程,既有对错误教师职业幸福观念的解构,也有对科学教师职业幸福观念的建构。例如:研究者柳海民与林丹指出,关于教师职业幸福感的来源问题是存在诸多误解的,主要表现为把工作快乐、职业声望和利益获得等同于职业幸福,其实,将“生活方式”作为教师职业观,才是教师职业幸福感的真正来源^[6]。

(二)以心理为根

以心理为根是指心理学研究范式在中小学教师职业幸福研究中占据重要地位。教师职业幸福研究主要包含哲学思辨研究与心理实证研究两种基本类型。心理学研究范式为教师职业幸福研究提供了重要的方法支撑。从研究目的与对象的角度看,21 世纪前 20 年我国中小学教师职业幸福研究主要围绕幸福感的 3 种变量展开:第一种是对结构性变量的研究,其核心目的是要明确幸福感的核心维度;第二种是对标志性变量的研究,其核心目的是要探寻幸福感的群体差异;第三种是对调控性变量的研究,其核心目的是要确立幸福感的提升手段。

1. 结构性变量研究:明确幸福感的核心维度

结构性变量是对中小学教师职业幸福感心理结构拆解的产物。结构性变量是在工具的开发与应用中确定的,信效度分析是判断其科学性的基本手段。

21 世纪之初,我国主要使用外国研究者编制的幸福感量表。例如:莱福(Ryff)的“心理幸福感量表”,主要包括自我接纳、与他人的积极关系、掌控环境、自主性、生活目标感、个人成长等 6 个维度^[7];也有研究者使用迪纳(Die-

ner)等人编制的“主观幸福感量表”,主要包括整体生活满意度、积极情感体验、消极情感体验等3个维度^[8];还有研究者使用美国国家卫生统计中心(NCHS)编制的“总体幸福感量表”,主要包括对健康的担心、精力水平、对生活的满足和兴趣、心情忧郁或愉快、对情感和行为的控制、精神松弛或紧张等6个维度^[9]。

随着研究的不断深入,我国研究者开始尝试编制更具针对性和本土性特点的教师职业幸福感调查量表。例如:研究者姜艳编制的“教师职业幸福感问卷”,下设领导关系、躯体健康、从业动机、成就感、同事关系、学生关系、工作情感、工作热情等8个维度^[10];研究者谭贤政、卢家楣等人编制了“教师职业活动幸福感问卷”,包含期望性活动幸福感、成就性活动幸福感、自主性活动幸福感、人际性活动幸福感等4个维度^[11]。

2. 标志性变量研究:探寻幸福感的群体差异

教师职业幸福感的标志性变量是指一些不具有实践操作性,但又与教师职业幸福感有显著相关的变量。在教师职业幸福感研究中,寻找到的标志性变量,是建立在“教师幸福感存在群体差异”假设之上的。这种差异既可能表现在教师整体幸福感中,也可能表现在1个或多个教师幸福感的具体维度中。在此种假设下,发现标志性变量就可以帮助人们有效识别影响教师职业幸福感的主要因素,进而能更有针对性地提升特定教师群体的职业幸福感水平。

目前,我国教师职业幸福感研究对标志性变量的研判,一般围绕与教师队伍结构紧密相关的人口统计学变量展开。这些变量主要包含教师的性别、年龄、教龄、职称、学历、专业、婚姻状况、学校类型、任教学段、执教学科、聘任状况、学校所在区域等信息。许多研究发现:男、女教师的职业幸福感有显著性差异,低年级教师职业幸福感一般高于中高年级教师,已婚教师职业幸福感一般高于未婚教师,教龄与教师职业幸福感之间一般呈“U型”关系。还有一些研究发现,年龄、性别等变量与教师职业幸福感的一些结构性变量之间存在显著相关关系。

3. 调控性变量研究:确立幸福感的提升手段

作为同样与教师职业幸福感呈显著相关

的变量,调控性变量相较于标志性变量的突出特点是其具有实践操作性。这意味着研究一旦证明某些调控性变量与教师职业幸福感之间存在显著的相关性,便能够通过对这些变量的控制与调节来提升教师职业幸福感水平。

迄今为止,研究者主要关注了两类调控性变量:一类是内部调控性变量,另一类是外部调控性变量。内部调控性变量主要指由教师内部因素决定且与教师职业幸福感有显著相关关系的调控性变量。研究发现,工作投入^[12]、心理健康^[13]、核心自我评价^[14]、自我效能感^[15]、心理资本^[16]、教学胜任力^[17]、应对方式^[18]、职业承诺^[19]、职业人格^[20]、职业认同^[21]、教学素养^[22]、教学动机^[23]等内部调控性变量与教师幸福感之间呈显著正相关关系。外部调控性变量主要指受外部条件决定且与教师幸福感有显著相关的调控性变量。研究发现,社会支持^[24]、组织支持感^[25]、组织资源^[26]、校长教学领导力^[27]等外部调控性变量与教师幸福感呈显著正相关关系,而工作压力、工作与家庭的冲突^[28]等外部调控性变量与教师幸福感呈显著负相关关系。

(三)以发展为重

以发展为重是指我国中小学教师职业幸福感研究的价值落脚点是教师专业发展。20年来,我国研究者最为关注的就是教师职业幸福与教师专业发展之间的辩证关系。在对这一关系的讨论中,研究者逐渐确立了中小学教师职业幸福研究的两个基本议题。

1. 价值议题:以教师专业发展作为教师职业幸福研究的核心目的

不同研究主体开展教师职业幸福研究的动机不同,目的也不相同。这主要由不同国家或地区教师队伍建设的基本目标和现实困境所决定。以经济合作与发展组织(简称OECD)为例,在其2005年颁布的《教师事业:吸引、发展和留住有效教师》中便已涉及对教师职业幸福相关内容的探讨^[29],而其在2020年颁布的《教师幸福感:数据搜集与分析框架》中更直接将教师职业幸福研究的内容聚焦于解决“两高一低”(高流失、高短缺和低职业吸引力)问题^[30]。与OECD不同的是,尽管我国中小学教师职业幸福研究也旨在提高学校教育质量,但

“两高一低”并不是 21 世纪我国中小学教师队伍建设面临的主要问题。我国研究的基本思路是以教师专业发展为重点和总抓手,进而统摄以教师自我实现为个体目的、以教师队伍发展为集体目的、以教育质量提升为根本目的整个目标体系。

2. 路径议题:以促进教师专业发展作为提升教师职业幸福的关键手段

提升教师职业幸福感的相关因素有内部与外部之分。内部与外部因素如何协同并用,涉及教师职业幸福感提升两点论问题。以教师专业发展作为提升教师职业幸福感的关键手段,涉及教师职业幸福感提升重点论问题。路径议题明确了教师专业发展是提升教师职业幸福感主渠道的主张。研究者冯建军提出,幸福的教师是拥有专业自由、富有创造力、持续发展的教师^[31]。研究者斯日古楞认为,教师只有主动追求专业发展,其幸福感才能不断萌发和提升^[32]。形成这种观点的主要原因在于我国研究者对教师专业发展重要特征的把握。首先,教师专业发展具有专业性,教师专业的教育教学实践正是教师职业幸福的主要来源。其次,教师专业发展具有持续性,教师专业发展能够为教师幸福追求提供持续的动力。最后,教师专业发展具有自主性,即教师可以自主选择与自身职业幸福追求相一致的专业发展方向。

二、教师职业幸福研究的主要成就

(一)四大理念协同,夯实了伦理研究基础

教师职业幸福研究的价值基础是教师职业幸福伦理。教师职业幸福伦理生发于“快乐论”和“实现论”等理念中^[33],是幸福伦理普遍性与教师职业特殊性相结合的产物。教师职业幸福伦理属于价值伦理,其核心是研究教师职业幸福追求与相关主体多种实践目的之间的关系。科学的幸福伦理基础有助于弥合实践主体间的价值分歧,达成多种实践目的的内在统一,是教师职业幸福研究走向成熟的重要标志。

综合来看,21 世纪前 20 年我国中小学教师职业幸福研究形成了由 4 种主要理念所构成的伦理体系。第一种是教育质量论,关涉教师职业幸福与学校教育质量的价值关系。例如:

研究者曹俊军认为,没有教师在教职中“自我实现”的成就感、满足感和幸福感,就不会有真正的教育^[34]。第二种是专业发展论,关涉教师职业幸福与教师专业成长的价值关系。例如:研究者刘国艳认为,幸福感是教师专业发展的起点与归宿,使教师获得职业幸福是唤起教师主体参与意识、推动教师专业发展的前提条件^[35]。第三种是职业境界论,关涉教师职业幸福与教师生命质量的价值关系。例如:有研究者认为,教师职业境界有 4 个层次,其中最高境界便是把教育活动当作幸福来体验^[5]。第 4 种是幸福教育论,关涉教师职业幸福与学生幸福成长的价值关系。例如:研究者冯建军认为,教育要使学生获得幸福首先要让教师获得职业幸福^[36]。以上这 4 种理念都具有相对独立性,在分析教师职业幸福的具体问题上,都展现出较强的针对性与適切性。同时,这 4 种理念又具有内在一致性,在处理教师职业幸福感提升的价值冲突问题上,都展现出较强的规范性与引领性。

(二)高师院校领衔,深描了教师职业幸福心理特征

教师职业幸福伦理基础回答的是教师职业幸福研究价值标准问题。但仅有标准是远远不够的,任何研究都不可能脱离研究主体而独立进行。教师职业幸福研究并非政策驱动型研究,开展对教师职业幸福的研究活动必须依靠研究主体对任务的主动承担。研究主体的適切性和研究布局的合理性也直接决定了研究的质量以及研究未来发展的空间。

21 世纪前 20 年我国中小学教师职业幸福研究自发地形成了以高等师范院校为主,以综合性大学为辅,以区域辐射为基本样态的研究格局。北京师范大学、华东师范大学、西南大学等数十所高等师范院校,以及浙江大学、吉林大学、广州大学等十余所综合性大学都参与其中。高师院校领衔的区域化研究格局已形成,这是我国教师教育体系建设的必然结果。它充分发挥了我国高师院校的机构功能和资源优势,同时又释放了综合性大学办教育所具有的科研能量。这个格局为 21 世纪前 20 年我国中小学教师职业幸福研究提供了重要保障,也为新时代教师职业幸福研究奠定了基础。

不仅如此,这20年间高师院校与所在区域的中小学校紧密联系,细致深入地描摹了我国中小学教师职业幸福的心理特征。从内容分析的视角看,教师职业幸福研究较为充分地探究了我国中小学教师职业幸福心理的结构性变量、标志性变量与调控性变量,较为清晰地展现了我国中小学教师职业幸福的基本内容、群体差异和影响因素。从比较教育的视角看,研究还展现了中西方中小学教师职业幸福的差异。受尊师重道传统与集体主义文化的影响,我国中小学教师更加重视在集体中获得幸福的体验,职业幸福的内涵更偏重社会性,也更易受集体因素的影响。

(三)多元主体并重,廓清了教师职业幸福提升路径

将教师职业幸福研究定位于教师的专业发展,直接影响了研究者对教师职业幸福感提升路径的选择。在以发展为重取向的影响下,我国中小学教师职业幸福研究形成了以教师发展共同体为职业幸福依托的基本观点,并将教育行政部门、中小学校、教师教育机构和中小学教师确立为提升教师职业幸福的4个关键主体。

21世纪前20年学界依据不同主体的基本职能,对提升我国中小学教师职业幸福感的可行路径有了清晰的认识。第一,教育行政部门应做到:提高教师的薪酬标准,改善教师福利待遇;加强舆论宣传引导,提升教师社会声望;加强政策法规制定,保障教师专业发展权。第二,中小学校应做到:提高管理水平,凸显以人为本理念;加强教师共同体建设,提升教师职业认同感;建立完备的保障体系,保障教师经费投入。第三,教师教育机构应做到:加强理想信念教育,塑造科学的教师职业观与幸福观;加强心理健康教育,提升教师心理资本;加强职业素养教育,提升教师教育教学能力。第四,中小学教师应做到:加强专业发展自主意识,树立终身发展的职业目标;提高自我调适能力,积极应对职业活动中的复杂问题。

三、教师职业幸福研究的未来展望

进入新时代,我国中小学教师职业幸福研究发展的总体趋势表现为“稳中求进”。“稳”

是指研究中以教师为本、以心理为根和以发展为重的底层逻辑没有变;“进”是指研究立足于新时代教师职业幸福的新特征,服务于新时代建设高质量教育体系的新目标。因此,面对幸福追求、理论诉求与实践需求的时代变革,教师职业幸福研究要重点聚焦3个方面:一是深化伦理研究,加快教师职业幸福标准开发;二是扩大调研规模,推动教师职业幸福心理模型建构;三是加强顶层设计,凝聚多元主体力量。

(一)深化伦理研究,加快教师职业幸福标准开发

深化教师职业幸福伦理研究是我国中小学教师职业幸福研究的时代命题。这是由新时代教师职业幸福追求的变化所决定的。幸福既是一个亘古不变的话题,也是一个历史的范畴。随着中国特色社会主义教育现代化的发展,教师对职业幸福的追求也发生改变。教师的职业幸福追求已经从“拥有幸福”上升为“享受幸福”。这就要求新时代教师职业幸福研究必须与时俱进。教师从“拥有幸福”到“享受幸福”观念的转变,向学界提出了教师职业幸福伦理的革新问题。以“拥有幸福”为价值追求,这是21世纪前20年我国中小学教师职业幸福研究的历史情境。在这一背景下,教师职业幸福研究的焦点问题是幸福的“温饱”问题,这也使相关研究仅仅将其作为一种应然追求、职业境界、人文关怀去探讨,并未过多地涉及对幸福更高水平的深入研究。目前,这一研究已无法满足新时代教师享受职业幸福的新需求,因此,研究者必须再次深入探讨教师职业幸福伦理问题。

教师职业幸福伦理的革新与深化以教师幸福标准的建构为重要标志。这是与教师职业幸福内容深化相适应的形式上的深化。建立教师职业幸福标准的目的在于发挥标准的认知功能、评价功能、导向功能与调节功能。在职业幸福的测量方法上,教师职业幸福标准的建立应力求突破心理量表自我报告的方式,超越“自称”(avowed)幸福的研究范式^[37]。在职业幸福的评价维度上,教师职业幸福标准的建立应有效利用已有的研究成果,并结合新时代教师职业幸福的新内涵来确立我国中小学教师职业幸福的考察维度,以此评估我国中小

学教师职业幸福发展水平。

(二) 扩大调研规模, 推动教师职业幸福心理模型建构

新时代向中小学教师职业幸福研究提出了更高的理论诉求。这就要求研究者更为准确、更加系统地揭示我国中小学教师职业幸福心理的基本规律。因此, 未来应进一步扩大调研规模, 着力推动教师职业幸福心理模型的建构。

扩大调研规模是破解心理实证研究信效度问题的重要方法, 其目的在于提高研究的准确性。扩大调研规模的策略选择有其现实针对性。一方面, 既往研究的样本数量过小, 以 200 至 400 的样本量居多, 可能存在统计学方面的问题; 另一方面, 高师院校与地方中小学校合作的调研模式使样本及其展现出的规律带有一定的区域性。因此, 必须扩大调研规模, 增加样本数量, 扩大研究主体区域辐射范围。

不仅需要以调研规模的扩大来提升规律揭示的准确性, 还需要通过建构教师职业幸福心理模型来提升规律揭示的系统性。尽管既往研究基于直接作用与中介作用的心理结构分析, 对教师职业幸福心理模型的建构问题已进行了初步探索, 但对教师内在心理机制的揭示仍是碎片化的。倘若无法整体全面地描述教师职业幸福心理的核心机制, 便无法满足教师职业幸福感提升实践对心理理论提出的系统性诉求。因此, 要着力加强对教师职业幸福心理诸要素间内在关联性的实证研究。

(三) 加强顶层设计, 凝聚多元主体力量

随着新时代教师队伍建设工作推进, 教师职业幸福研究的实践焦点从“分工”转向“合作”。换言之, 教师职业幸福研究的重点从对提升主体身份认同感, 逐渐转向对多元主体协作方式和科学方案的探讨。

加强顶层设计是教师职业幸福感得以有效提升的基本要求, 是凝聚发展共同体力量的关键。尽管既往研究对多元主体应采取的幸福提升路径作了较为细致的分析, 但教师职业幸福的提升不是多元主体各行其道, 而是彼此之间达成高度的系统性。这种系统性的标志特征就是共同体中的多元主体能以协作的方式存在。因此, 有关部门应充分发挥中国特色社会主义依法治教的优越性, 加强对教师发展共

同体提升教师职业幸福感协同机制的顶层设计。

顶层设计的重要议题之一便是形成共同体的凝聚力, 即将多元主体有意识地结成发展共同体, 以便更好地完成提升教师职业幸福感的任务。因此, 在促进中小学教师职业幸福感提升的过程中, 多元主体应当携手打造共同愿景, 树立共同体共享的幸福理念和培育共同体共享的幸福文化。顶层设计的另一重要议题是共同体的运作, 即要建立发展共同体中多元主体的协作机制。因此, 未来研究应重点探寻如何建立以国家教育行政管理机构为引领、以地方教育行政管理机构为主导、以中小学校为核心主体、以教师教育相关机构为保障的稳定关系, 从而达到凝聚多元主体力量、共同提升中小学教师职业幸福感的目的。

参考文献:

- [1] 中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见[N]. 人民日报, 2018-02-01(1).
- [2] 吴康宁. 教育究竟是什么——教育与社会的关系再审视[J]. 教育研究, 2016(8): 4-12.
- [3] 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): 61-66.
- [4] 檀传宝. 论教师的幸福[J]. 教育科学, 2002(1): 39-43.
- [5] 刘次林. 教师的幸福[J]. 教育研究, 2000(5): 21-25.
- [6] 柳海民, 林丹. 教师职业幸福感来源的误解及澄清[J]. 陕西师范大学学报(哲学社会科学版), 2008(1): 10-14.
- [7] RYFF C D, SINGER B. The contours of positive human health[J]. Psychological Inquiry, 1998(1): 1-28.
- [8] DIENER E. Subjective well-being[J]. Psychological Bulletin, 1984(3): 542-575.
- [9] ROBINSON J P, SHAVER P R, WRIGHTTSMAN L S. Measures of personality and social psychological attitudes[M]. California: Academic Press, 1991: 76.
- [10] 姜艳. 教师职业幸福感研究[J]. 思想理论教育, 2008(9): 75-78.
- [11] 谭贤政, 卢家楣, 张敏, 等. 教师职业活动幸福感的调查研究[J]. 心理科学, 2009(2): 288-292.
- [12] 唐海朋, 曹晓君, 郭成. 自主对教师职业幸福感的影响: 工作投入的中介作用[J]. 教师教育研究, 2016(1): 55-60.
- [13] 杨宏飞, 吴清萍. 小学教师主观幸福感与心理健康的相关研究[J]. 中国行为医学科学, 2002(3): 76-77.
- [14] 许思安, 杨晓峰. 核心自我评价: 教师心理幸福感的重要影响因素[J]. 中国特殊教育, 2009(3): 90-96.
- [15] 崔云. 教师主观幸福感影响因素的调查研究[J]. 上海教育科研, 2016(7): 56-60.
- [16] 张西超, 胡婧, 宋继东, 等. 小学教师心理资本与主观幸福感的关系: 职业压力的中介作用[J]. 心理发展与教育,

- 2014(2):200-207.
- [17] 罗小兰,韩娟. 中学教师胜任力与职业幸福感关系的实证研究——以个人教学效能感为中介[J]. 教育理论与实践,2019(20):22-24.
- [18] 唐萃尧,张建成,凌辉. 中小学教师工作压力、应对方式与幸福感的关系[J]. 中国健康心理学杂志,2014(8):1202-1205.
- [19] 罗亚莉,刘云波,刘衍玲. 教师职业承诺及其与主观幸福感的相关研究[J]. 江西教育科研,2006(11):28-30,67.
- [20] 连坤予,谢姗姗,林荣茂. 中小学教师职业人格与主观幸福感的关系:工作投入的中介作用[J]. 心理发展与教育,2017(6):700-707.
- [21] 孙钰华. 教师职业认同对教师幸福感的影响[J]. 宁波大学学报(教育科学版),2008(5):70-73.
- [22] 张国礼,边玉芳,董奇. 中小学教师教学素养、工作压力、主观幸福感的关系[J]. 中国特殊教育,2012(4):89-92.
- [23] 李亚真,潘贤权,连榕. 新手—熟手—专家型教师主观幸福感与教学动机的研究[J]. 心理科学,2010(3):705-707,704.
- [24] 胡姗姗,吴明霞,张大均,等. 中学教师工作绩效、社会支持与心理幸福感的关系[J]. 内蒙古师范大学学报(教育科学版),2008(10):57-60.
- [25] 王黎华,徐长江. 组织支持感对中小学教师幸福感与工作倦怠的影响[J]. 中国临床心理学杂志,2008(6):574-575,578.
- [26] 刘颖丽,任俊. 高中教师职业幸福感与资源的交叉滞后分析[J]. 华中师范大学学报(人文社会科学版),2010(1):137-140.
- [27] 王恒,宋崔,王晨霞. 校长教学领导力对教师幸福感的影响——以教师集体效能感和自我效能感为链式中介[J]. 全球教育展望,2020(6):90-101.
- [28] 杨玲,付超,赵鑫,等. 职业倦怠在中小学教师工作家庭冲突与主观幸福感间的中介效应分析[J]. 中国临床心理学杂志,2015(2):330-335.
- [29] OECD. Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers[EB/OL]. (2005-06-08)[2021-09-01]. <https://doi.org/10.1787/9789264018044-en>.
- [30] OECD. Teachers' well-being: a framework for data collection and analysis[EB/OL]. (2020-01-30)[2021-09-01]. <https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en>.
- [31] 冯建军. 教师的幸福与幸福的教师[J]. 中国德育,2008(1):24-29,90.
- [32] 斯日古楞. 教师的幸福感——促进教师专业发展的有效学校文化[J]. 前沿,2009(1):194-196.
- [33] 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):74-80.
- [34] 曹俊军. 论教师幸福的追寻[J]. 教师教育研究,2006(5):35-39.
- [35] 刘国艳. 职业幸福:教师专业发展的起点与归宿[J]. 辽宁教育研究,2006(8):43-45.
- [36] 冯建军. 教育幸福:教师专业发展的重要维度[J]. 人民教育,2008(6):23-26.
- [37] WILSON W R. Correlates of avowed happiness [J]. Psychological Bulletin,1967(4):294-306.

Research on the Well-being of Primary and Middle School Teachers in China in the First Two Decades of the 21st Century:Orientation, Achievements and Prospects

YUAN Changhao, WANG Aoxuan, LI Guang

(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: Teachers are the main force for the high-quality development of education in the new era, and making teachers to enjoy the sense of well-being is an important goal of the construction of the teaching staff. The improvement based on the cognition of teachers' professional well-being while the local research is of great significance to reveal the law. The research on school teachers' well-being in China starts from the first two decades of the 21st century. With joint efforts of educational and psychological scholars, the academic works on teachers' professional well-being have gradually revealed a research orientation: (1) to recognize the well-being as the fundamental right of teachers; (2) was mainly based on psychometric theory and quantitative research methods; (3) to serve the sustainable development of teaching profession. Over the past two decades, four concepts have been synergized to build the ethical foundation; the psychological characteristics were deeply described by scholars from normal universities; improvement path was gradually cleared with the joint efforts of administration departments, schools and teacher educational institutions. In order to meet the requirements of the high-quality development of education and the construction of the teaching staff in the new era, we should further strengthen the research on ethics and accelerate the development of standards; enlarge and diversify the study sample to promote the construction of psychological models; deepen the research on the top-level policy design and gather the strength of multiple subjects of educational institutions.

Key words: teachers' professional well-being; teachers' well-being; teacher professional development; school teachers; the construction of teaching staff

收稿日期:2021-09-04

责任编辑 邱香华