

教师社会幸福感现状及提升策略

——基于全国 33 590 名中小学教师的调查与分析

邓 涛, 邵 一 笛, 叶 梦 新, 李 燕

(东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024)

摘要:教师社会幸福感影响教师总体的职业幸福感。为揭示教师社会幸福感的整体状况及其在领导关系、同事关系、师生关系、家校关系、社会声誉等维度上的具体表现,在全国范围内,对东部、中部、西部、东北等4个地区的33 590名中小学教师的社会幸福感现状进行问卷调查。调查结果显示:教师社会幸福感总体水平较高,但在性别、地区、教龄等方面存在差异。要进一步增强教师社会幸福感,应着力改善教师与领导关系和师生关系;满足教师的物质需求和发展需求,切实提升教师社会声誉;考虑个体差异,制定具有针对性的教师社会幸福感提升策略;改进教师职前教育和在职教育,提升教师获得社会幸福感的能力。

关键词:教师;职业幸福;社会幸福感;工作满意度;社会声誉

中图分类号:G451;G40-011.8 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2022)01-0047-12

基金项目:全国教育科学“十三五”规划2019年度国家一般课题“专业认证背景下高校师范人才培养改革推进策略研究”(BIA190163),项目负责人:邓涛。

作者简介:邓涛,教育学博士,东北师范大学教育学部副教授,博士生导师;邵一笛,东北师范大学教育学部硕士研究生;叶梦新,东北师范大学教育学部硕士研究生;李燕(通信作者),东北师范大学教育学部博士研究生。

一、问题提出

幸福感是一种主观体验。一个人的幸福感高低主要取决于其对于自己学习、工作、生活等的整体感受和满意度。作为一种备受重视的职业,教师的职业幸福感一直受到多方关注。总体来看,在国内近年来的诸多职业幸福指数调查中,教师的职业幸福感相对较好,但仍有提升空间。党的十九大召开以后,我国发展迈入新时代、开启新征程,实现中华民族伟大复兴的历史使命要求振兴教育,而振兴教育离不开高素质、专业化和创新型教师队伍的支撑。教师是立教之本、兴教之源,近年来,党中央高度重视教师队伍建设。2016年,习近平总书记在北京市八一学校考察时指出,各级党委和政府要满腔热情关心教师,让广大教师安心从教、热心从教、舒心从教、静心从教,让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^[1]。2020年9月,在第36个教师节到来之际,习近平总书记强调,让教师真正成为最受社会尊重和令人羡慕的职业,在全社会营造尊师重教的良好风尚^[2]。这些都体现了党和国家对于提升教师职业幸福感的高度重视。

如何界定教师职业幸福感,这是近年来国内外研究的一个重要内容。有研究者认为,教师职业幸福感是依据自身标准,对所从事的教育工作产生的持续而稳定的快乐体验^[3];还有研究者将其定义为“个体对自己职业生活各个方面的主观心理体验”^[4]。尽管学界对教师幸福感尚缺乏统一定义,但多数研究者认为它由4个部分,即认知幸福感、主观幸福感、健康幸福感和社会幸福感构成。关于“社会幸福感”,国内的研究相对较少,国外也仅有一定量的间接研究成果。如:Keyes将社会幸福感定义为个体对自己与他人、集体、社会之间的关系质

量以及其生活环境和社会功能的自我评估^[5]；美国的成人幸福感调查(Midlife in the United States, MIDUS)报告认为,社会幸福感与以下因素相关:个体对他人的贡献、个体对社会和和谐的贡献、个人对环境的贡献等^[6]。根据既有的研究结论,本研究认为,教师社会幸福感是指教师在从事教育教学中,在与领导、同事、学生、家长的关系以及社会声誉方面获得认可或满足,从而产生的一种对于自身职业持续而稳定的积极情绪体验。社会幸福感直接影响教师整体的职业幸福感、教师工作的积极性和教师的身心健康。加强对教师社会幸福感的研究,可充分了解教师社会幸福感的来源及影响因素,促进教师政策不断优化,提升教师的整体幸福感。目前,国内关于中小学教师社会幸福感的研究还较为少见,尤其是缺乏大样本的实证研究,同时也缺乏具有时代气息、密切关注当下的教师职业幸福感新情况的研究。基于此,本研究以教师社会幸福感为切入点,运用调查法考察目前我国中小学教师的职业幸福感现状及其反映出的问题,并在分析其影响因素的基础上,提出提升教师社会幸福感的策略。

二、研究方法

(一)调查工具与维度设计

本研究基于经合组织(OECD)开发的教师职业幸福感数据收集与分析框架^①[7],编制了“中小学教师职业幸福感调查问卷”,主要围绕教师社会幸福感的现状与问题开展调查。研究样本来自全国范围内东、中、西、东北4个地区的34 000余名在职中小学教师,主要通过现场发放问卷、问卷星等途径施测。调查过程中共计发放问卷34 329份,回收有效问卷33 590份,有效率为97.8%。

根据文献研究和专家意见,本研究将教师社会幸福感的调查维度确定为领导关系、同事

关系、师生关系、家校关系、社会声誉等5个维度。(1)“领导关系”维度。有研究者认为,学校领导力对教师组织承诺和教师自我效能感具有显著的积极影响^[8]。这一维度旨在了解教师在工作中与领导的关系。其下共设有4个问题项,包括领导是否认识并关心自己、工作是否得到领导认可、能力是否被领导认可、在学校是否受到领导欢迎。(2)“同事关系”维度。这一维度旨在了解教师在工作中与同事的关系。共设有4个问题项,包括教师与同事共事时是否感到轻松愉快、教师是否受到同事喜欢、教师在工作中遇到困难时是否得到同事帮助、教师与同事之间是否互有信任感。(3)“师生关系”维度。这一维度旨在了解教师在工作中与学生的关系。共设有3个问题项,包括教师在情绪不好时是否得到学生的关心、教师是否受到学生的欢迎并受邀参加活动、教师是否会在未来3年中更加信任自己。(4)“家校关系”维度。这一维度旨在了解教师在工作中与家长的关系。共设有3个问题项,包括教师是否能耐心与家长沟通、教师工作是否得到学生家长的支持与认可、教师是否获得家长的尊重。(5)“社会声誉”维度。这一维度旨在了解教师职业在社会中受认可的程度。共设有3个问题项,包括教师对中小学教师社会声誉的预期、教师是否认为所从事的职业获得了社会尊重、教师对未来3年内外界对自身职业评价的预期。

总体来看,本研究的调查问卷主要由30个背景信息问题和17个主要问题组成。为了解中小学教师社会幸福感的总体状况及其在领导关系、同事关系、师生关系、家校关系、社会声誉5个维度上的具体表现,本研究对李克特量表(Likert scale)中的5个选项从“1”到“5”分别赋值,具体为:“完全不符合”,1;“比较不符合”,2;“不确定”,3;“比较符合”,4;“完全符合”,5。在分析数据时,分别计算上述5个维度

① OECD从个人幸福感、职业幸福感以及学生幸福感的相关研究出发,指出教师职业幸福感是一个复杂的、多维的概念,无法通过单一指标来测评,并将其定义为“教师对与其工作和职业相关的认知、主观、健康、社会等方面的反应”,也指教师在认知、主观、健康和社会方面的职业生存状态,并于2020年1月发布了研究报告《教师职业幸福感:数据收集和分析框架》(Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis)。该报告为了分析教师的职业幸福感及其与优质教学的联系,提供了一个全面的概念框架。框架通过“健康幸福感(physical well-being)、认知幸福感(cognitive well-being)、主观幸福感(subjective well-being)和社会幸福感(social well-being)”等4个关键要素来分析教师职业幸福感。

和每个维度下具体指标的均值,并比较均值的大小。均值越高,表明教师在该维度和该指标下的幸福感越强。本问卷各维度和总体之间的克隆巴哈系数(Cronbach's α)及基于标准化项的克隆巴哈系数(Cronbach's α)均在 0.800 以上,表明正式问卷的信度非常理想。根据因素分析结果,各题项因素负荷量均大于 0.500,4 个分量表的累计解释总变异量达到 67.205%~82.001%,因此本问卷的结构效度处于中上等水平。

(二)数据处理

本研究中的所有数据均采用 SPSS23.0 软件进行录入和统计分析,通过均值比较分析、单因素方差分析、描述统计、独立样本 T 检验等处理方式,对 33 590 个样本的总体职业幸福感得分和各维度得分进行分析,并从教师性别、所在地区、教龄、职称和任教学校类型等 5 个直接影响教师职业幸福感的因素入手,探究中小学教师社会幸福感现状、所反映出的问题及其成因,并由此提出相应的解决策略,以期

提升教师社会幸福感,丰富教师专业发展理论研究成果。

三、研究结果

(一)教师社会幸福感的总体状况

1. 社会幸福感与教师职业幸福感其他构成要素的比较

本研究对构成教师职业幸福感的 4 个要素(主观幸福感、认知幸福感、健康幸福感和社会幸福感)进行了分别测量,各自的最高分为 5 分,最低分为 1 分,理论中值为 3 分,得分越高说明幸福感越强。社会幸福感作为教师职业幸福感的重要组成部分,其与教师职业幸福感其他构成要素的差异情况见表 1。

由表 1 可见,所有项的得分均高于理论中值(3 分),各因素得分由高到低排序依次为:社会幸福感、主观幸福感、认知幸福感、健康幸福感。社会幸福感得分最高,为 3.81 分,处于中等偏上水平;健康幸福感得分最低,仅有 3.14 分,可见中小学教师的身心健康状况不容乐观。

表 1 社会幸福感与教师职业幸福感其他构成要素的比较

	N	最小值	最大值	均值	标准差
健康幸福感	33 590	1	5	3.14	0.84
认知幸福感	33 590	1.25	5	3.74	0.54
主观幸福感	33 590	1	5	3.76	0.68
社会幸福感	33 590	1	5	3.81	0.65
教师职业幸福感	33 590	1.23	5	3.68	0.58

2. 教师社会幸福感各维度得分情况

表 2 显示了被试教师社会幸福感在各分量表上的得分情况。在 5 个维度中,家校关系得分最高,平均值为 4.09;社会声誉得分最低,平均值为 3.55;同事关系、师生关系、领导关系 3 个维度得分居于前述两者之间。虽然 5 个维度的得分均在理论中值以上,但社会声誉、领导关系和师生关系 3 个维度上的幸福感水平仍有较大提升空间。

表 2 教师社会幸福感各维度得分情况

维度	N	最小值	最大值	均值	标准偏差
领导关系	33 590	1.00	5.00	3.57	0.80
同事关系	33 590	1.00	5.00	4.03	0.71
师生关系	33 590	1.00	5.00	3.82	0.80
家校关系	33 590	1.00	5.00	4.09	0.70
社会声誉	33 590	1.00	5.00	3.55	1.02

(二)教师社会幸福感的差异分析

1. 教师社会幸福感性别差异

由表 3 可见,女教师的社会幸福感水平(平均值 3.82)高于男教师的社会幸福感水平(平均值 3.79)。女教师在同事关系、师生关系、家校关系、社会声誉 4 个维度上的得分均高于男教师,男教师仅在领导关系这一维度上得分高于女教师。这一研究结论与学界相关研究的结果类似。例如,有研究者对上海市初中教师幸福感现状进行调研,针对 3 976 名教师的调查数据显示,不同性别的教师在“社会关系”这一维度上的幸福感存在差异^[9]。即女教师的社会幸福感高于男教师的社会幸福感。这也从侧面解释了为什么中小学教师队伍一直存在性别比例失衡的问题。

表 3 教师社会幸福感的性别差异

	性别	平均值	标准差	<i>t</i>	<i>Sig</i>
领导关系	男	3.60	0.84	3.99	0.000***
	女	3.56	0.79		
同事关系	男	4.02	0.73	-1.05	0.294
	女	4.03	0.70		
师生关系	男	3.78	0.84	-4.53	0.000***
	女	3.83	0.79		
家校关系	男	4.06	0.74	-4.84	0.000***
	女	4.10	0.69		
社会声誉	男	3.51	1.07	-4.11	0.000***
	女	3.56	1.00		
社会幸福感	男	3.79	0.69	-2.14	0.033*
	女	3.82	0.64		

注: * 表示 $p < 0.05$, ** 表示 $p < 0.01$, *** 表示 $p < 0.001$ 。下同。

表 4 教师社会幸福感的地区差异

	地区	平均值	标准差	<i>F</i>	<i>Sig</i>	多重比较			
领导关系	东部地区	3.557 6	0.74	110.16	0.000***	MDa-b=0.03	MDa-c=0.07*		
	中部地区	3.531	0.79					MDa-d=-0.11*	MDb-c=0.05*
	西部地区	3.484 8	0.81					MDb-d=-0.14*	MDc-d=-0.19*
	东北地区	3.670 1	0.80						
同事关系	东部地区	4.060 3	0.66	56.87	0.000***	MDa-b=0.04*	MDa-c=0.09*		
	中部地区	4.019 5	0.68					MDa-d=-0.03*	MDb-c=0.05*
	西部地区	3.969 2	0.72					MDb-d=-0.07*	MDc-d=-0.12*
	东北地区	4.088 8	0.73						
师生关系	东部地区	3.768 3	0.77	122.27	0.000***	MDa-b=0.01	MDa-c=0.02		
	中部地区	3.773 7	0.79					MDa-d=-0.17*	MDb-c=0.02*
	西部地区	3.749 3	0.82					MDb-d=-0.16*	MDc-d=-0.19*
	东北地区	3.934 8	0.80						
家校关系	东部地区	4.080 2	0.65	47.53	0.000***	MDa-b=0.002	MDa-c=0.04*		
	中部地区	4.082	0.67					MDa-d=0.07*	MDb-c=0.04*
	西部地区	4.043 3	0.71					MDb-d=-0.07*	MDc-d=-0.11*
	东北地区	4.152 1	0.73						
社会声誉	东部地区	3.560 7	0.94	117.11	0.000***	MDa-b=0.02	MDa-c=0.15*		
	中部地区	3.581 9	0.96					MDa-d=-0.10*	MDb-c=0.17*
	西部地区	3.411 9	1.03					MDb-d=-0.08*	MDc-d=-0.25*
	东北地区	3.658 2	1.04						
社会幸福感	东部地区	3.805 8	0.59	127.76	0.000***	MDa-b=0.01	MDa-c=0.07*		
	中部地区	3.795	0.63					MDa-d=-0.09*	MDb-c=0.06*
	西部地区	3.731 1	0.66					MDb-d=-0.1*	MDc-d=-0.17*
	东北地区	3.898 3	0.67						

注: a 代表东部地区, b 代表中部地区, c 代表西部地区, d 代表东北地区。

3. 教师社会幸福感教龄差异

本研究将教师的教龄分为 10 个时间段, 分别为: 0~2 年、3~5 年、6~10 年、11~15 年、

2. 教师社会幸福感地区差异

根据国家统计局最新统计标准, 我国的经济区域划分为东部、中部、西部以及东北四大地区, 本研究据此选择了调查区域。对不同区域的教师社会幸福感得分进行方差分析后, 形成表 4 所示的研究结果。由此表可见, 四大地区在教师社会幸福感得分上存在差异。其中, 东北地区教师的社会幸福感高于东部、中部、西部地区教师, 东部地区教师的社会幸福感略高于中部地区教师, 西部地区教师的社会幸福感低于中部地区教师。在领导关系、同事关系、师生关系、家校关系、社会声誉 5 个具体维度上, 4 个地区的得分也存在差异。

16~20 年、21~25 年、26~30 年、31~35 年、36~40 年、41~50 年, 并且对不同教龄教师的社会幸福感得分进行方差分析。结果显示, 不

同教龄教师的社会幸福感得分存在差异,在领导关系、同事关系、师生关系、家校关系、社会

声誉这 5 个具体维度上,不同教龄教师的得分也存在差异。具体如表 5 所示。

表 5 教师社会幸福感的教龄差异

		平方和	自由度	均方	F	显著性
领导关系	组间	302.932	9	33.659	53.344	0.000***
	组内	21 188.294	33 580	0.631		
	总计	21 491.226	33 589			
同事关系	组间	257.124	9	28.569	57.518	0.000***
	组内	6 679.167	33 580	0.497		
	总计	6 936.291	33 589			
师生关系	组间	212.618	9	23.624	36.969	0.000***
	组内	21 458.52	33 580	0.639		
	总计	21 671.138	33 589			
家校关系	组间	459.75	9	51.083	106.768	0.000***
	组内	16 066.442	33 580	0.478		
	总计	16 526.192	33 589			
社会声誉	组间	609.538	9	67.726	66.883	0.000***
	组内	34 003.423	33 580	1.013		
	总计	34 612.961	33 589			
社会幸福感	组间	299.742	9	33.305	79.431	0.000***
	组内	14 079.737	33 580	0.419		
	总计	14 379.479	33 589			

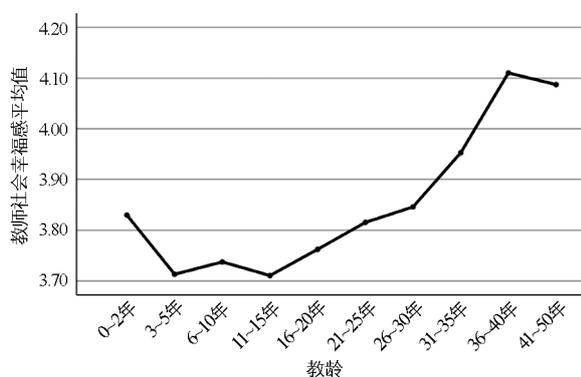


图 1 不同教龄教师社会幸福感得分分布

从图 1 可以看出,不同教龄教师社会幸福感得分从高到低依次为:36~40 年、41~50 年、31~35 年、26~30 年、0~2 年、21~25 年、16~20 年、6~10 年、3~5 年、11~15 年。在 0~5 年这一教龄段,教师的社会幸福感得分随着教龄增加而降低,在 5~15 年教龄内,教师的社会幸福感得分随着教龄增加先升后降;教龄在 16~40 年内的教师社会幸福感得分随着教龄增加不断提升,但直至达到 26~30 年这个教龄段,教师的社会幸福感才略高于初入职教师的

社会幸福感;在教龄达到 41~50 年后,教师的社会幸福感得分略有下降。从教 36~40 年的教师社会幸福感最高,教龄为 11~15 年的教师社会幸福感最低。图 1 还显示,在入职 3~25 年内,教师的社会幸福感水平低于刚入职即教龄为 0~2 年时的水平。根据该分布图推断,入职后相当长的一段时间内(0~15 年),不少教师可能因为种种不适应而导致其社会幸福感水平持续较低。这种情况一直存在,并在 11~15 年时达到最低值,此后则开始逐渐上升。

4. 教师社会幸福感职称差异

本课题组将未定级教师、三级教师、二级教师、一级教师、高级教师、正高级教师 6 种职称类型教师的社会幸福感得分进行方差分析,发现不同职称教师的社会幸福感存在明显差异。在领导关系、同事关系、师生关系、家校关系、社会声誉这 5 个具体维度上,不同职称教师的社会幸福感体验也存在差异。具体如表 6 所示。

表 6 教师社会幸福感的职称差异

		平方和	自由度	均方	F	显著性
领导关系	组间	238.979	5	47.80		
	组内	21 252.247	33 584	0.63	75.53	0.000***
	总计	21 491.226	33 589			
同事关系	组间	130.139	5	26.03		
	组内	16 806.152	33 584	0.50	52.012	0.000***
	总计	16 936.291	33 589			
师生关系	组间	126.858	5	25.37		
	组内	21 544.279	33 584	0.64	39.55	0.000***
	总计	21 671.137	33 589			
家校关系	组间	290.104	5	58.02		
	组内	16 236.087	33 584	0.48	120.015	0.000***
	总计	16 526.191	33 589			
社会声誉	组间	420.692	5	84.14		
	组内	34 192.27	33 584	1.02	82.642	0.000***
	总计	34 612.962	33 589			
社会幸福感	组间	185.994	5	37.20		
	组内	14 193.484	33584	0.42	8.018	0.000***
	总计	14 379.478	33 589			

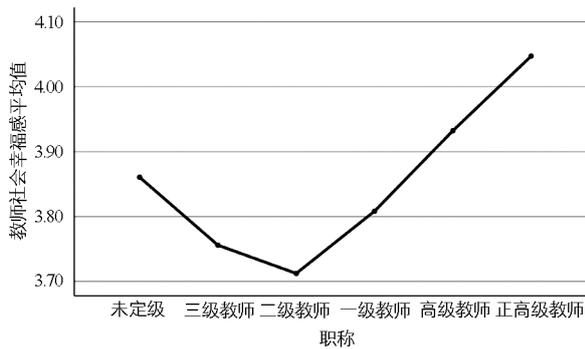


图 2 不同职称教师社会幸福感得分分布

由图 2 可见,不同职称教师的社会幸福感从高到低依次为:正高级教师、高级教师、未定级教师、一级教师、三级教师、二级教师。从未定级教师到二级教师,其社会幸福感得分呈递减趋势,从二级教师到正高级教师呈递增趋势。其中,二级教师的社会幸福感最低,正高级教师的社会幸福感最高,教师在未定级时期的社会幸福感高于三级教师、二级教师和一级教师,仅次于高级教师和正高级教师。

5. 教师社会幸福感学校类型差异

本研究将被试教师所在学校按照寄宿制和非寄宿制进行了分类。由表 7 可见,非寄宿制学校教师的社会幸福感得分与寄宿制学校教师的社会幸福感得分存在差异。首先,从具体维度上看,在领导关系、同事关系、师生关

系、家校关系 4 个维度上,寄宿制学校教师的社会幸福感得分均低于非寄宿制学校教师的社会幸福感得分,但在社会声誉这一维度上,前者的得分(3.561 2)则略高于后者(3.544 1)。其次,从总体上来看,寄宿制学校教师的社会幸福感得分(3.777 6)低于非寄宿制学校教师的社会幸福感得分(3.825 0)。

表 7 教师社会幸福感的学校类型差异

	是否为寄宿制学校	平均值	F	SIG
领导关系	是	3.502 7	1.625	0.000***
	否	3.594 5		
同事关系	是	3.993 8	13.131	0.000***
	否	4.047 0		
师生关系	是	3.790 8	0.115	0.000***
	否	3.834 1		
家校关系	是	4.059 2	13.49	0.000***
	否	4.108 2		
社会声誉	是	3.561 2	29.237	0.148
	否	3.544 1		
社会幸福感	是	3.777 6	0.011	0.000***
	否	3.825 0		

四、教师社会幸福感现状与问题分析

以上的研究结果揭示了教师社会幸福感总体状况及其各维度的具体情况。基于此,进一步分析教师社会幸福感所反映出的问题及

其成因,对于提出具有针对性的问题解决策略进而提升中小学教师职业幸福指数尤为必要且重要。

(一)教师社会幸福感在师生关系、领导关系和社会声誉维度上得分较低

本研究将教师的社会幸福感化分为5个维度,即领导关系、同事关系、师生关系、家校关系和社会声誉。研究表明,这5个维度的得分平均值均高于中数3,这与既往类似研究的结论大体吻合^[10-11]。从本研究可以看出,大多数被试教师的社会幸福感水平都比较高,其总体职业幸福指数也比较良好,这反映了当下多数教师都认可教师职业是一种能给从业者带来幸福的职业。

但从前述调查数据还可以看出,教师的社会幸福感在各维度上的得分存在一定差异(见表2)。具体来看,社会幸福感各维度的平均分从低到高排序依次为:社会声誉、领导关系、师生关系、同事关系、家校关系。由此可见,我国中小学教师对于与同事融洽相处、与家长沟通合作等持积极肯定的态度,但在(教师的)社会声誉、与学校领导的关系、师生关系等方面的体验则不甚理想,导致不少教师整体的职业幸福感不强。在“家校关系”维度得分较高,可能缘于家长出于望子成龙心态,越来越注重配合教师的教育工作,并努力增进与教师的情感联系,以有助于自己孩子更好地成长。在“同事关系”维度得分较高,则可能是由于近年来理论研究推动了一线教师的观念发生改变,逐步认识到个人主义教师文化容易导致职业孤独、职业倦怠、专业发展速度过慢等弊端^[12],从而开始接纳教师合作的理念。同时,由于很多中小学积极推动教师之间的专业合作,从而促使教师逐步走出个人主义文化的藩篱,追求在教师专业共同体中获得共同发展。

师生关系影响着教师社会幸福感的获得,亲密和谐的师生关系必然会让教师获得更高水平的幸福感体验。但从本研究的调查结果看,教师的社会幸福感在“师生关系”这一维度上得分较低,大多数教师与学生的关系处于一般水平。其背后的原因可能是由于师生之间缺乏有效沟通,有些学生对教师持敬畏与疏离的态度,教师则由于工作繁忙和缺乏沟通艺术

等,与学生交流的数量和质量也有限。有教师认为,其幸福感不高的首要原因在于学生难管,加之《小学教师专业标准(试行)》《中学教师专业标准(试行)》和《中小学教师职业道德规范》等相关规范中虽然划出“红线”但多无具体细则,也使得很多教师在学生管理中谨言慎行甚至“不敢多管”,教师的工作压力由此增加,进而弱化了教师的社会幸福感体验。

领导关系对于教师的社会幸福感体验有着重要的影响。本研究的调查数据显示,教师社会幸福感在“领导关系”这一维度上得分较低。其主要原因在于,教师难以真正感受到来自于学校领导的尊重和赏识,教师的工作表现与绩效未能得到学校领导的公正评价和认可。同时,一部分教师缺乏与领导相处的艺术与技巧,一些学校领导的管理缺乏民主协商机制和人文关怀,使得教师与领导之间的沟通与交流不够顺畅,从而影响了教师对于领导的认知和态度,也影响了学校的人际氛围,进而在一定程度上弱化了教师的社会幸福感。

从本研究的调查数据还可以看出,虽然近年来教师的社会声誉不断提高,但仍有提升空间。调查发现,多数教师认为自己的工作并没有得到应有的重视与尊重,且对于未来教师社会声誉的提升也并没有积极乐观的预期。导致教师社会幸福感在“社会声誉”维度得分较低的可能原因有二。其一,教师社会声誉的高低受经济地位的影响。目前,虽然我国中小学教师的物质待遇在国家的高度重视下较以前有了很大改善,但相较其他行业,教师的薪资待遇仍有提升空间。同时,由于各地的经济发展水平和落实国家教师待遇政策的力度不一,导致教师工资待遇在地区之间、城乡之间、学校之间存在差异,从而影响了部分教师对行业社会声誉的感知。其二,近年来教师违反职业道德的不良事件不时见诸各类媒体,加之一些媒体在报道时过于放大教师的责任与过错,引发了公众对于教师职业的理解和偏见,甚至是对教师的攻击、批评及责难,教师的社会声誉受到较大影响。

(二)教师社会幸福感存在性别差异

本研究发现,男性教师的社会幸福感与女性教师的社会幸福感存在差异,男教师的社会

幸福感弱于女性教师(见表3)。在“领导关系”这一具体维度上,男性教师的社会幸福感略强于女性教师。除此之外,在同事关系、师生关系、家校关系、社会声誉等4个维度上,男性教师的社会幸福感得分均低于女性教师。一方面,受中国传统文化影响,“女主内,男主外”的传统角色分工使得男教师在多个空间场域承担了不同于女性的职责,即男性在家庭里要扮演经济支柱的角色,在工作上要成为冲锋在前、勇挑重担者,由此导致男教师对薪资待遇和职业发展目标产生较高的期待。为了最大程度地实现目标,男性需要注重发掘自身的职业潜力,努力强化自己的“比较优势”,从而导致男教师的高压力感。另一方面,教师行业从业者较多、晋升机会相对较少、物质报偿难以如愿等,也影响了教师的成就感,使得男性教师的总体社会幸福感水平较低。而相较于男性,女性在选择教师职业时对物质、升迁等的期望值相对较低,她们更加看重教师职业的独特优势,包括时间上的便利性(即工作时间与家庭生活时间冲突较小)、优雅舒适的工作环境、与充满朝气的年轻人打交道、工作的稳定性等^[13],因此女性教师的社会幸福感要高于男性教师,既往研究的一些结论也支持了这一观点^[14-15]。

(三)教师职业社会幸福感存在地区差异

本研究的调查结果显示,不同地区的教师社会幸福感也存在差异(见表4)。东部、中部地区教师的社会幸福感均值高于西部地区的教师,东北地区教师的社会幸福感高于东部、中部和西部地区的教师,西部地区教师的社会幸福感得分最低。中部和西部地区教师的社会幸福感较低,可能与当地教师的经济待遇不高或不及预期有关系。总体而言,我国中部和西部地区的教师薪资待遇不及东部发达地区,从而导致当地教师的社会幸福感体验相对较差。但值得一提的是,尽管我国东部地区大部分为经济发达地区,但教师的社会幸福感得分并没有高于东北地区,这可能与当地的社会环境有关。东北地区教师的薪资待遇与当地其他行业的薪资待遇之间“落差”相对较小,而东部地区的教师工资待遇虽然相较于整个行业来说具有优势,但与区域内的高收入行业相

比,只是处于中等水平,甚至在个别地方“落差”还比较大,因此不难理解为什么东北地区教师的社会幸福感指数高于东部地区的教师。

(四)3~5年和11~15年教龄教师的职业社会幸福感总体水平偏低

本研究调查数据显示,16~20年及20年以上教龄教师的社会幸福感得分较高,教龄为3~5年和11~15年教师的社会幸福感整体水平较低(见图1)。教师的社会幸福感水平随着教龄变化而呈现出差异^[16],教龄对于教师的社会幸福感会产生影响。从总体上看,教师的社会幸福感呈U型曲线分布,这一结论与以往的研究结果相吻合^[17]。

本研究发现,刚从事教育工作的新教师社会幸福感水平较高。这可能是由于新教师刚实现从学生到教师的角色转换,对新的工作环境、工作内容等具有较强的新鲜感,也非常期望能够站稳讲台、展现自我,并赢得认可和尊重,同时其薪资待遇需求也相对容易满足。教龄为3~5年的教师则开始对自己的工作环境和内容失去新鲜感,且越来越对自己的工作感到枯燥乏味,社会幸福感水平开始降低。而教龄达到11~15年后,大部分教师都已结婚生子,繁琐的家庭事务和日益增大的经济压力使得其无法全身心地投入工作,并逐渐对物质待遇和工作环境等产生不满和抱怨情绪,职业倦怠不断滋长,从而导致这部分教师的社会幸福感水平较低。研究显示,随着教龄增加,尤其是达到26年以后,教师的社会幸福感水平呈现出明显的上升趋势。随着教师工作年限的延长,教师的工资水平也不断提升,且很多教师此时在教学工作中也已经取得一定成绩,获得他人肯定或各种荣誉,因而,此类教师的精神需求和物质需求都得到了一定程度的满足,其社会幸福感体验也就渐趋佳境。

(五)中小学二级教师的职业社会幸福感总体水平偏低

本研究的调查数据显示,高级职称教师和未定级教师的社会幸福感水平相对较高,而二级职称教师的社会幸福感总体水平较低(见图2),这一结果支持了以往的研究结论^[18-19]。本研究发现,教师的社会幸福感与职称相关,而且呈U型曲线分布。二级职称教师的社会幸

福感水平较低,原因可能在于这部分教师的收获与付出不平衡现象相对突出、向上晋升的难度较大等,这些因素导致他们心理压力和工作压力都较大,容易出现职业倦怠。而未定级教师中,多数人刚踏入教育行业,精力充沛,对教学工作持有新鲜感,且大部分人在工作中心态积极,容易从工资等报酬中获得满足感。研究同时显示,高级职称教师的社会幸福感也高于二级职称教师,其中原因可能在于拥有高级职称的教师不少已“功成名就”,所获得的社会认可度也较高,因而对于职业生活的心理体验更为积极。

(六)寄宿制学校教师的职业社会幸福感体验较差

本研究发现,教师的社会幸福感水平与他们所在学校的类型存在相关关系。由表7可见,非寄宿制学校教师的社会幸福感得分与寄宿制学校教师的社会幸福感得分存在明显差异。在“社会声誉”这一维度上,寄宿制学校教师的得分略高于非寄宿制学校教师,而在师生关系、同事关系和领导关系维度上,不同类型教师的得分差异较大,且非寄宿制学校教师的得分高于寄宿制学校教师。总体而言,寄宿制学校教师的社会幸福感低于非寄宿制学校教师,既往的研究也得出了类似结论。有研究者认为,寄宿制学校教师的工作时间相对较长,工作内容繁杂,不仅要关注学生的学习,还要关注学生的生活,使其感到工作压力大、责任重。同时,寄宿制学校的教师队伍中有不少人是临聘教师,付出较多,但社会地位、薪资待遇、成就感等却处于较低水平,因而容易造成寄宿制学校教师心理失衡和出现职业倦怠^[20]。还有研究认为,寄宿制学校中的临聘教师专业素质相对欠缺,生存状态较差,在工作上心态也极不稳定^[21]。本研究认为,寄宿制学校教师职业社会幸福感总体水平较低的原因主要有三点。第一,师生关系不和谐。寄宿制学校往往师资储备不够,教师人均课时多,工作量大,备课和上课占据了他们大部分时间,使其与学生的沟通交流较少,师生间较为淡漠和疏离,从而影响了教师的社会幸福感体验。第二,学校管理存在问题。一些学校的管理模式较为陈旧和粗放,领导官僚主义严重,导致教师不

愿意或者无法与领导进行有效沟通,也难以真正参与学校管理,教师的工作积极性以及对学校的归属感、认同感等由此受到负面影响。第三,过于强调竞争性同事关系。寄宿制学校对教师的考核评价较为“机械”,过于强调教师之间的“比较优势”,而这不但不利于教师间建立良好的合作关系,也使教师难以从同事那里真正获得“工具性支持”和“社会-情感支持”,其社会幸福感体验也就相对较差。

五、中小学教师社会幸福感提升策略

上述分析表明,我国中小学教师的社会幸福感在师生关系、领导关系和社会声誉等维度上得分较低,且在整体上存在性别、区域、教龄、职称及学校类型差异。导致差异和问题的原因较多,其中,教师在人际关系(包括教师与领导关系、教师与学生)、社会声誉、个体需求满足等方面所面临的困境是重要成因,只有从这些方面着手采取针对性策略,才能有效提升教师的社会幸福感,并进而提升教师的职业幸福指数。

(一)着力改善领导关系和师生关系,破解教师社会幸福感提升难题

1. 学校管理应凸显人文关怀

在一些中小学的管理中,学校领导过于强调制度约束,缺乏人文关怀,导致许多教师内心充满抱怨,工作积极性降低,对自身的工作质量产生怀疑,进而影响了其社会幸福感体验。要切实提升教师社会幸福感,学校领导需要更新管理理念、转变管理风格,在重视制度“刚性”“规约”的同时,也兼顾制度的另一面——“柔性”和“关怀”,实现教师管理“刚柔并济”,使教师不仅愿意遵守学校的管理制度,努力工作,而且能够拥有人性化管理带来的安全感及愉快体验。这种管理风格更易使教师产生归属感和积极的工作动机,从而持久地维系对工作的高质量投入,并获得积极的情感体验和成就感。学校领导对教师的人性化关怀不仅体现在生活琐事上,还应着力解决制约教师职业生活质量和幸福感提升的突出问题,使教师切实感受到来自于学校领导的关心和爱护。例如,针对目前教师负担过重的问题,学校领导应积极贯彻落实《关于减轻中小学教师

负担进一步营造教育教学良好环境的若干意见》和《关于进一步减轻义务教育阶段学生作业负担和校外培训负担的意见》等文件精神,尽可能减少不必要的校内检查、评比、填表等繁杂事务,使教师真正能够“静心从教”和“舒心从教”。此外,学校领导对教师的关怀还应体现在为促进教师专业发展多做实事上。根据“工作要求-资源”理论模型(Job Demands-Resources model),工作资源是影响教师工作投入的重要因素,工作投入是积极的、与工作相关的、充实的心理状态,是员工产生幸福感的重要指标维度^[22]。因此,学校领导应努力为教师提供足够的专业发展空间,尊重教师自主发展的意愿,并给予其必要的专业发展支持,使每一位教师都能感受到来自于学校领导的“以感情留人”和“以事业留人”的管理理念,从而在和谐的管理氛围中产生积极的心理体验。

2. 努力构建和谐师生关系

本研究发现,教师社会幸福感的另一重要影响因素是师生关系。在教育实践中,有不少教师都认为最困难的事情就是构建和谐的师生关系。师生关系紧张看似是教育管理中的问题,实际上与当下的社会现实有着密不可分的关联。第一,师生关系受到功利化思想侵蚀。在少数地区或学校,师生关系异化为相互利用的利益关系,导致师生关系变得冷漠和疏离,也使教师的心理压力增大,从而影响教师的社会幸福感体验。要解决这一问题,需要教师回归教书育人者角色,坚守育人初心,争做“新时代的大先生”。即如习近平总书记所指出的:“教师要成为大先生,做学生为学、为事、为人的示范,促进学生成长为全面发展的人。”^[23]只有当教师正确定位自己的角色,真正成为学生锤炼品格、学习知识、创新思维和奉献祖国的引路人时,教师才能真正赢得学生、家长和社会的认可与尊重,建立良好的师生关系才有坚实的基础。第二,重新认识教师和学生教育中的权利与责任,合理赋权教师。近年来,我国在重视保护学生在教育中的权益和主体性的同时,在一些政策中却并没有清晰界定教师的教育权利和义务,致使教师不敢管或不愿管学生的现象时有发生。再加上一些家长过度溺爱学生,且在家校出现分歧或者矛盾

冲突时,一些家长极限挑战教师权威,各种对教师的不合理投诉增多,使得师生关系变得紧张,教师的工作积极性降低,教育教学沦为一种机械性的、无感情投入的工作。因此,教育管理部门应明确教师的专业权利,赋权教师在关爱和呵护学生的前提下采取适当的教育方式管理学生,既要消除教师体罚和变相体罚学生的行为,也要防止出现教师不愿管、不敢管学生的现象。在社会大力支持、师生相互理解与关爱、家校沟通合作的环境下,师生关系才能迈向和谐。

(二) 满足教师合理的物质需求与发展需求,提高教师职业的社会声誉

从理论上讲,教师角色应该是“作为人的教师”和“作为教师的人”的统一,即教师不仅是教书育人方面的专业工作者,同时也是一个“自然人”。但长期以来,人们过于强调前者,偏重教师的社会价值和无私奉献,淡化甚至忽略了教师作为“人”的物质需求和精神需求^[24]。因此,要提升教师的社会幸福感,需要社会和学校在满足教师精神需求的同时,也关注教师合理的物质需求。本研究发现,教师的薪资待遇是影响教师社会声誉的重要因素之一。目前,尽管从总体上看,我国中小学教师的薪资待遇已经有了很大改善,但是不同地区之间、不同学校之间、城乡之间教师薪资待遇的差异客观存在。本研究发现,很多教师都认为自己的薪资待遇偏低,工作时间与收入不成正比。这种情况在中西部地区尤为明显,这是导致中西部地区教师社会幸福感体验较差的重要原因。因此,各级政府应当认真贯彻《中共中央国务院关于深化教育教学改革全面提高义务教育质量的意见》精神,依法保障教师权益和待遇,尤其应当关注农村学校、落后地区教师的薪资待遇改善问题,切实解决他们的生计之困。此外,教师社会声誉的提高还应关注教师的发展需求,让每一名教师都能在工作中实现自我价值和人生目标。为此,政府和学校应努力改进和完善教师职称评定制度、教师评价制度等,拓宽教师专业发展空间和晋升渠道,增强教师的心理安全感,降低教师因工作投入与回报不均等而产生的心理落差,提高教师职业的社会声誉和吸引力,使教师真正成为令人羨

慕的职业。

(三)考虑个体差异,制定针对性教师社会幸福感提升策略

本研究的调查结果显示,不同性别、教龄、职称、学校类型的教师在社会幸福感体验方面存在差异。因此,学校在制定相应的制度和行动策略时,应当考虑到教师个人或群体之间的差异,采取有针对性的教师社会幸福感提升策略。如,针对不同性别教师在社会幸福感体验上的差异,需要更加关注男性教师的生存状况,保障男性教师的合法权益,积极提升男性教师的社会幸福感;针对二级教师和3~5年、11~15年教龄教师的社会幸福感偏低问题,应聚焦背后原因,包括这部分教师心理容易失衡、职称晋升焦虑、专业发展进入瓶颈期等,根据其特点与需求,积极采取措施,尽最大可能地减少他们的焦虑情绪,拓展他们的发展空间,为他们的职称晋升创造有利条件;针对不同类型学校的教师社会幸福感各有高低的问题,应高度重视寄宿制学校教师的生存状况。当下,随着城镇化进程的不断推进,寄宿制学校的学生越来越多,教师的工作时间也相对被延长,加之工作内容繁杂,寄宿制学校的教师工作压力也随之增大。这意味着,不仅要在薪资待遇上向寄宿制学校教师倾斜,更要在政策制度上规范寄宿制学校教师的工作,明确寄宿制学校教师工作内容,切实减轻寄宿制学校教师工作负担,从而有效提升寄宿制学校教师的工作满意度和社会幸福感。

(四)改进教师职前教育和在职教育,提升教师获得社会幸福感的能力

本研究发现,教师社会幸福感在领导关系、师生关系、性别、地区、教龄等方面表现出来的差异和问题,虽然与诸多外界因素有关,但与教师自身的心理调适能力不足等也不无关联。因此,提升教师获得社会幸福感的能力至关重要,需要教师职前教育和在职教育共同努力。对于教师职前教育而言,应该按照“一践行三学会”的毕业要求来培养师范生的综合素养,通过开设专门课程来发展师范生在正确处理师生关系、领导关系、同事关系、家校关系以及理性看待职业社会声誉等方面所需要的知识与能力。不仅如此,教师职前教育还应关

注师范生的心理能力建设,重视职前教师的幸福观培养工作。研究发现,许多年轻教师在走上岗位之前并没有接受过有关职业幸福观的教育,导致面对入职后的工作压力往往没有正确的认识,在遇到困难时也不知道如何调节自己的情绪,很容易产生职业倦怠。因此,教师培养机构应当对师范生进行职业心理教育,促进师范生形成合理的职业幸福观和较强的心理调适能力,并将师范生的职业心理发展水平作为从教准备度评价的重要指标。对于教师在职教育而言,可以通过专题讲座、心理工作坊等方式,继续发展教师获得社会幸福感所需要的知识和能力,尤其应关注教龄为3~5年、11~15年的教师和二级职称教师等特殊需求,拓宽教师求助渠道,帮助教师解决职业心理问题。同时,应当健全社会支持制度,建立公众对教师的援助平台,打造尊师重教社会氛围。英国曾在1999年即建立了“教师援助在线”,以为有需要的教师提供精神支持,帮助处于困境的教师重拾信心,促进教师在工作岗位上不断追求卓越^[25]。借鉴这种做法,我国可以尝试建立公共教师援助渠道,设立教师援助网或者教师援助专线,让教师有机会和渠道反映自己所遇到的问题、表达自己的诉求,同时为公众提供参与讨论的机会和平台,以增进公众对教师的认识、理解,也使教师能从中感受到公众的关注与支持,从而提升教师的社会幸福感。

参考文献:

- [1] 本报评论员. 基础教育要牢牢把握好定位——二论学习贯彻习近平考察北京市八一学校重要讲话精神[EB/OL]. (2016-09-12)[2021-10-30]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/s5148/202009/t20200910_486822.html.
- [2] 钟曜平. 师者力量,托举希望——写在第三十六个教师节[EB/OL]. (2020-09-10)[2021-10-30]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xwfb/moe_2082/zl_2016n/2016_zl48/201609/t20160912_280815.html.
- [3] 肖杰. 小学教师职业幸福感的调查与思考[D]. 上海:华东师范大学,2004:7.
- [4] 姜艳. 教师职业幸福感研究[J]. 思想理论教育,2008(9):75-78.
- [5] RYFF C D, KEYES C L M. The structure of psychological well-being revisited [J]. Journal of Personality and Social Psychology, 1995, 69(4): 719-727.

- [6] KEYES C L M, SHAPIRO A. Social Well-Being in the United States; a descriptive epidemiology how healthy are we—a national study of Well-Being at midlife[M]. Chicago: University of Chicago Press, 2004: 350-372.
- [7] OECD. Teachers' well-being; a framework for data collection and analysis[EB/OL]. (2010-01-30)[2020-02-01]. <https://dx.doi.org/10.1787/19939019>.
- [8] 刘莉莉, 孔曼. 变革型领导力与教师组织承诺的关系研究——教师自我效能感的中介效应分析[J]. 华东师范大学学报(教育科学版), 2020(7): 97-105.
- [9] 毕慧. 上海市初中教师幸福感现状研究[D]. 上海: 上海师范大学, 2020: 40.
- [10] 熊维为. 学校组织气氛对教师社会幸福感的影响: 教学效能感的中介作用[D]. 南昌: 江西师范大学, 2016: 32.
- [11] 曹志成, 张澜. 中国中小学教师职业幸福感现状调查[C]//中国心理学会. 第二十一届全国心理学学术会议摘要集. 北京: 中国心理学会, 2018: 3.
- [12] 邓涛, 孙启林. 论个人主义教师文化及其变革[J]. 比较教育研究, 2007(7): 26-30.
- [13] LORTIE D C. School teacher; a sociological study[M]. Chicago: The University of Chicago Press, 1975: 61-68.
- [14] 沈飘, 张建新, 周柏任. 小学教师与中学教师幸福感的比较[J]. 中国健康心理学杂志, 2016(4): 514-518.
- [15] 姚振东, 凌辉, 张建新, 等. 中小学教师工作压力、工作满意度与职业幸福感的关系[J]. 中国健康心理学杂志, 2016(8): 1159-1162.
- [16] 胡小丽. 中学教师职业幸福感结构及其影响因素的研究[D]. 长春: 吉林大学, 2007: 38-42.
- [17] 代照甜. 九年义务教育教师工作满意度与主观幸福感的相关研究[D]. 郑州: 河南大学, 2013: 50.
- [18] 姚茹. 中国中小学教师幸福感现状调查与教育建议[J]. 中国特殊教育, 2019(3): 90-96.
- [19] 刘秋红, 刘荣秀. 教师职业幸福感水平及其影响因素调查研究[J]. 教育导刊, 2014(6): 33-36.
- [20] 王芳. 延安市宝塔区寄宿制小学教师工作负荷研究[D]. 延安: 延安大学, 2018: 20-24.
- [21] 杨寅. 凉山彝族自治州农村寄宿制学校教师队伍建设现状分析与对策建议[D]. 成都: 四川师范大学, 2013: 34.
- [22] SCHAUFELI W B, SALANOVA M, GONZÁLEZ-ROMÁ V, et al. The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach[J]. Journal of Happiness Studies, 2002, 3(1): 71-92.
- [23] 中华人民共和国教育部. 中共教育部党组关于教育系统深入学习贯彻习近平总书记在清华大学考察时重要讲话精神的通知[EB/OL]. (2021-04-21)[2021-10-10]. http://www.moe.gov.cn/srcsite/A12/s7060/202104/t20210423_527890.html.
- [24] 张美兰. 中小学教师职业幸福感的调查研究[J]. 九江学院学报(哲学社会科学版), 2011(1): 110-113.
- [25] 曾瑜. 成都市中学教师职业幸福感研究[D]. 重庆: 西南大学, 2007: 28.

The Present Situation of Teachers' Occupational Social Well-being and Promoting Strategies: A Nationwide Survey of 33590 Primary and Secondary School Teachers

DENG Tao, SHAO Yidi, YE Mengxin, LI Yan
(Faculty of Education, Northeast Normal University, Changchun 130024, China)

Abstract: Teachers' occupational social well-being affects teachers' overall occupational well-being. In this study, a survey was conducted among 33,590 primary and secondary school teachers from the eastern, central, western and northeastern regions in terms of the overall status of teachers' professional social happiness and its specific status in the dimensions of leadership relationship, coworker relationship, teacher-student relationship, home-school relationship and social reputation. The survey suggests that teachers' overall occupational social well-being is high, but there are significant differences in eight aspects, such as region, gender, age and teaching years. To improve teachers' professional social well-being, efforts should be made to improve the relationship between teachers and students. The measures that could be adopted include: meeting teachers' basic living and development needs to enhance teachers' social reputation, formulating targeted strategies to improve teachers' professional social well-being based on individual differences, and improving pre-service and in-service education to enhance teachers' competence of getting professional social.

Key words: teachers; occupational well-being; social well-being; job satisfaction; social reputation

收稿日期: 2021-09-04

责任编辑 邓香蓉