

DOI: 10.13718/j.cnki.jsjy.2022.01.007

特岗教师职业幸福感 现状调查与提升策略

赵 岚, 陈 钰 洁

(东北师范大学 教育学部, 吉林 长春 130024)

摘要:“特岗计划”实施15年来对我国农村教育发展起到了重要的促进作用。特岗教师职业幸福感是审视“特岗计划”实施成效的重要维度,不仅影响乡村教师队伍的建设,也影响公平而有质量教育的实现。对全国31个省份特岗教师进行调查后,从健康幸福感、认知幸福感、主观幸福感和社会幸福感4个维度,深入剖析了特岗教师职业幸福感现状,同时,也从性别、年龄、学历等人口统计学变量以及区域、乡县、学校文化等因素,对特岗教师职业幸福感进行了差异性分析。回归分析结果显示,个体层面、工作环境、社会环境、专业发展等因素对特岗教师职业幸福感有显著影响。为此,可以从扩大理解与支持范围、营造良好的社会环境,把握服务地特点、推动差异性补偿政策落实,建立与完善科学、动态的特岗教师管理系统,发挥人才优势、提供多种发展途径与支持渠道等不同方面,采取有针对性与差异性的提升策略。

关键词:特岗教师;特岗计划;职业幸福感;现状调查;提升策略

中图分类号:G520 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2022)01-0059-12

基金项目:教育部人文社会科学重点研究基地重大项目“农村中小学教学设施设备使用效能研究”(14JJD880006),项目负责人:赵岚。

作者简介:赵岚,教育学博士,东北师范大学教育学部教授,博士生导师;陈钰洁,东北师范大学教育学部硕士研究生。

农村义务教育阶段学校教师特设岗位计划(简称“特岗计划”)始于2006年,由教育部、财政部、原人事部、中央编办4部门联合启动实施,旨在提高农村教师队伍素质,引导和鼓励高校毕业生从事农村教育工作,促进城乡义务教育均衡发展,办好人民满意的教育^[1]。特岗教师职业幸福感不仅影响教师自身的生活质量,也影响“特岗计划”的执行效果,更关乎农村义务教育发展质量。15年来,特岗教师职业幸福感现状究竟如何,这是检验“特岗计划”执行效果的一个重要视角。

一、数据与方法说明

本研究以全国中小学教师为调查对象,覆盖我国31个省份,从健康幸福感、认知幸福感、主观幸福感和社会幸福感4个维度分析了教师

职业幸福感的状况^[2-3],并从个体层面、专业发展、工作环境以及社会环境4个方面分析了教师职业幸福感的影响因素。这两部分内容均采用李克特五点量表的计分形式,有完全不符合、比较不符合、不确定、比较符合、完全符合5个选项,分别记为1、2、3、4、5。特岗教师招考要求规定报考者年龄不超过30周岁,在剔除了年龄超过45岁的样本后,本研究的有效样本数为1766人,其中男性269人(15.23%),女性1497人(84.77%),样本群体呈现年轻化特点,有98.60%的特岗教师集中在21岁至35岁年龄段。样本中既包含正在服务期内的特岗教师,也包含曾经担任过特岗教师现已转岗的教师。本文研究数据均在SPSS 26.0中生成导出。

二、特岗教师职业幸福感现状分析

分析特岗教师职业幸福感要重点考察两个方面:一是教师个体在各维度上的感受,包括绝对感受(各维度幸福感水平)和相对感受(与非特岗教师群体的差异);二是教师群体之间存在的系统性差异。这是因为教师职业幸福感与个人特征和工作状况等因素密切相关,从人口统计学变量和区位变量考察特岗教师的职业幸福感现状更为准确。

(一) 特岗教师职业幸福感总体状况

1. 特岗教师职业幸福感总体状况较好,健康幸福感水平较低

特岗教师总体职业幸福感及其子维度的职业幸福感均处于中等偏上水平,如图1所示。

从图1可知,特岗教师健康幸福感得分最低($M=3.32$)。进一步考察教师职业幸福感各维度的二级指标发现:在健康幸福感维度中,身体健康状况和负面情绪是主要的影响因素($M=3.23$ 、 3.29);在认知幸福感维度中,职业安全感和职业吸引力是主要的影响因素($M=3.48$ 、 3.59);在主观幸福感维度中,教师的工作满意度是主要的影响因素($M=3.38$);在社会幸福感维度中,同事关系和家校关系是主要的

影响因素($M=3.95$ 、 3.96)。

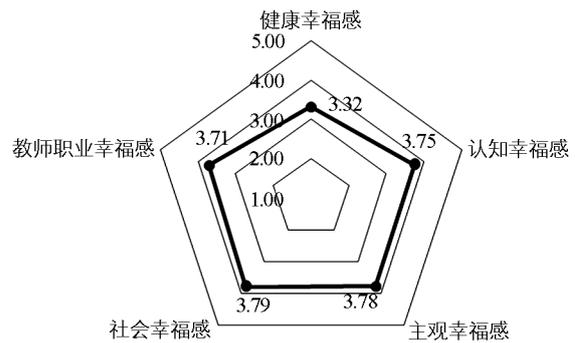


图1 特岗教师职业幸福感子维度得分情况

2. 特岗教师职业幸福感水平显著高于非特岗教师

特岗教师的职业幸福感水平显著高于非特岗教师($t=-2.006$, $p<0.05$),主要反映在健康幸福感维度上,如表1所示。从表1可知,特岗教师在健康幸福感因变量检验的t统计量上均达到了显著性水平($t=-8.775$, $p<0.01$),而在认知幸福感、主观幸福感和社会幸福感维度上差异并不显著。进一步探究健康幸福感差异的来源可以发现,特岗教师在身体健康、正向情感、负向情感及健康预测4个子维度检验的t统计量上均达到了0.01的显著性水平,这表明特岗教师健康幸福感的各子维度水平均显著高于非特岗教师。

表1 是否为特岗教师在职业幸福感及其子维度上的比较

特岗教师		$M \pm SD$	t 检验	二级指标	特岗教师	$M \pm SD$	t 检验
教师职业幸福感	否	3.68 ± 0.58	-2.006^{**}	身体健康	否	2.90 ± 1.11	-11.759^{***}
	是	3.71 ± 0.59		正向情感	否	3.30 ± 1.03	
健康幸福感	否	3.13 ± 0.84	-8.775^{***}	负向情感	否	3.17 ± 1.06	-4.740^{***}
				健康预测	否	3.40 ± 1.04	
	是	3.32 ± 0.87		正向情感	是	3.39 ± 1.02	-5.498^{***}
				健康预测	是	3.54 ± 1.00	

注: $** p<0.05$, $*** p<0.01$ 。

(二) 特岗教师职业幸福感水平的人口统计学变量分析

特岗教师职业幸福感在性别、年龄、学历等人口统计学变量上存在显著性差异。

1. 女性特岗教师的健康幸福感和社会幸福感不足

在性别上,特岗教师职业幸福感存在显著性差异。女性特岗教师职业幸福感平均分为

3.70,男性特岗教师为3.78,表明女性特岗教师职业幸福感水平显著低于男性特岗教师($t=1.972$, $p<0.05$)。特岗教师性别差异性主要体现在健康幸福感和社会幸福感两个维度上。特岗教师性别变量在健康幸福感和社会幸福感因变量检验的t统计量上均达到了0.05的显著性水平。女性特岗教师健康幸福感水平($M=3.30$)显著低于男性特岗教师($M=$

3.44), 女性特岗教师社会幸福感水平 ($M = 3.78$) 也显著低于男性特岗教师 ($M = 3.88$)。

2. 不同年龄段和教龄的特岗教师其职业幸福感存在显著性差异

以不同年龄段、教龄的特岗教师为自变量, 以教师职业幸福感及其子维度为因变量, 进行单因素方差分析。分析过程先是采取 F 检验或 Welch 检验, 以判断是否符合方差齐性检验条件, 然后采取 LSD 法或 Dunnett's T3 法, 进行多重比较。不同年龄段特岗教师职业幸福感及其子维度水平情况, 如表 2 所示。

从表 2 可知, 18~20 岁 (A)、21~25 岁

(B)、26~30 岁 (C)、31~35 岁 (D)、36~40 岁 (E)、41~45 岁 (F), 共 6 个年龄段的特岗教师在职业幸福感及其子维度上均存在显著性差异, 年龄较小的特岗教师有更高的职业幸福感。总体来看, 18~25 岁年龄段的特岗教师职业幸福感水平显著高于 30 岁以上年龄段的特岗教师。研究还表明年龄和教龄具有显著的相关性 ($r = 0.532, p < 0.01$)。结合教龄来看, 教龄为 0~2 年的特岗教师职业幸福感水平最高, 其次是 6~10 年、3~5 年教龄的特岗教师, 10 年以上教龄的特岗教师职业幸福感水平最低。

表 2 不同年龄段特岗教师职业幸福感及其子维度水平比较

年龄(岁)	健康		认知		主观		社会		教师职业	
	幸福感 $M \pm SD$	F	幸福感 $M \pm SD$	Welch	幸福感 $M \pm SD$	Welch	幸福感 $M \pm SD$	F	幸福感 $M \pm SD$	Welch
18~20 (A)	3.11±2.01		4.12±0.76		4.42±0.14		4.59±0.31		4.20±0.11	
21~25 (B)	3.36±1.15	6.629***	3.78±0.58	11.04***	3.80±0.67	47.570***	3.80±0.67	2.330**	3.74±0.60	13.905***
26~30 (C)	3.22±1.14		B>D		3.76±0.55		A>B		3.79±0.64	
31~35 (D)	2.94±1.11	C>D	3.68±0.47	A>C	3.67±0.59	A>F	3.72±0.60	A>D	3.60±0.51	A>E
36~40 (E)	2.74±1.38	C>E	3.58±0.65	A>E	3.52±0.96	B>F	3.56±0.88	A>E	3.47±0.83	B>D
41~45 (F)	1.67±0.47		3.28±0.39		2.95±0.74	D>F	3.27±0.37	A>F	3.05±0.22	

注: 健康幸福感、社会幸福感的差异比较采用 F 检验, 认知幸福感、主观幸福感和教师职业幸福感采用 Welch 检验; *** $p < 0.01$, ** $p < 0.05$ 。

3. 高学历特岗教师职业幸福感水平较低, 硕士研究生学历的特岗教师职业幸福感水平最低

特岗教师的招聘对象以普通高校本科毕业生为主, 鼓励本科师范专业毕业生应聘, 特殊情况可适当招聘高等师范专科毕业生^[4]。因此, 样本中 80% 以上的特岗教师具有大学本科学历 (C), 而大学专科 (B)、硕士研究生 (D)、高中及以下或中专/技校 (A)、博士研究生 (E) 学历的特岗教师, 分别占 17.95%、1.19%、0.17%、0.11%。不同学历特岗教师职业幸福感比较结果, 如表 3 所示。

从表 3 可知, 特岗教师职业幸福感及其子维度在学历因变量上均存在显著性差异, 整体

上呈现学历越低教师职业幸福感水平越高的变化趋势, 硕士研究生学历的特岗教师职业幸福感水平最低, 博士研究生学历的特岗教师职业幸福感水平相对于硕士研究生学历的特岗教师有小幅提升。特岗教师学历变量在职业幸福感及其子维度因变量检验的 t 统计量上均达到了 0.01 或 0.05 的显著性水平。就健康幸福感而言, 整体检验的 F 值为 2.681 ($p = 0.030 < 0.05$), 表明不同学历的特岗教师在健康幸福感维度存在显著性差异, 大学专科学历的特岗教师其健康幸福感水平显著高于大学本科和研究生学历的特岗教师。就认知幸福感而言, Welch 值为 9.481 ($p = 0.013 < 0.05$), 表明不同学历的特岗教师在认知幸福感维度存在显著

性差异,硕士研究生学历的特岗教师其认知幸福感水平显著低于高中及以下或中专/技校、大学专科和大学本科学历的特岗教师。就主观幸福感而言,高中及以下或中专/技校学历的特岗教师其主观幸福感水平显著高于硕士研究生学历的特岗教师,大学专科、大学本科和硕士研究生学历特岗教师的主观幸福感水

平依次递减。就社会幸福感而言,硕士研究生学历特岗教师的社会幸福感水平显著低于高中及以下或中专/技校学历的特岗教师。总体而言,硕士研究生学历特岗教师职业幸福感水平最低,大学本科及以下学历特岗教师职业幸福感水平较高。

表 3 不同学历特岗教师职业幸福感及其子维度水平比较

学历	健康 幸福感	F	认知 幸福感	Welch	主观 幸福感	F	社会 幸福感	Welch	教师职业 幸福感	Welch				
	M±SD		M±SD		M±SD		M±SD		M±SD					
高中及以下或 中专/技校(A)	2.74±0.90	2,681**	4.20±0.15	9,481**	4.35±0.30	4,011***	4.59±0.31	5,632**	4.14±0.01	177,343***				
大学专科(B)	3.42±0.86		3.82±0.60		A>D		3.87±0.68		A>D		3.82±0.70	3.78±0.62	A>C	
大学本科(C)	3.30±0.87		3.74±0.54		B>D		3.76±0.65		B>C>D		3.79±0.64	A>D	3.70±0.58	A>D
硕士研究生(D)	2.94±0.51		3.41±0.34		C>D		3.41±0.59				3.47±0.52		3.36±0.41	B>D
博士研究生(E)	3.39±1.34		3.73±0.46				3.76±0.71				3.68±0.12		3.68±0.57	C>D

注:*** $p<0.01$,** $p<0.05$ 。

(三) 特岗教师职业幸福感水平的区位变量分析

1. 中部、东北部地区特岗教师职业幸福感水平高于东、西部地区

不同地区特岗教师的职业幸福感存在显著性差异,如图 2 所示。

图 2 反映了在 1 766 名样本中,不同地区特岗教师在职业幸福感及其子维度上的均值情况。具体而言:中部地区(B)、东北部地区(D)特岗教师职业幸福感及其子维度水平均高于东部地区(A)和西部地区(C),东部地区(A)特岗教师职业幸福感水平最低。

单因素方差分析发现,不同地区特岗教师在职业幸福感及其子维度上均存在显著性差异,如表 4 所示。

从表 4 可知,中部、东北部地区特岗教师职业幸福感水平均显著高于东部和西部地区(Welch = 41.419, $p<0.01$)。就健康幸福感而言,东部地区得分低于西部地区,东、西部地区

得分又低于中部和东北部地区。就认知幸福感而言,中部和东北部地区得分均高于东、西部地区。就主观幸福感而言,东北部地区的特岗教师主观幸福感水平高于东、西部地区,中部地区高于西部地区。就社会幸福感而言,东北部地区的特岗教师社会幸福感水平最高,其次是中部地区,东部和西部地区的特岗教师社会幸福感水平最低。

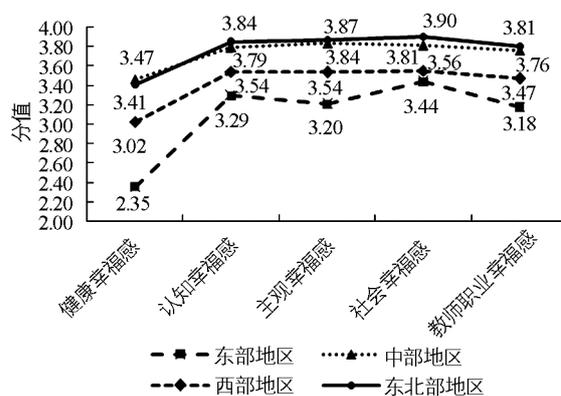


图 2 不同地区特岗教师职业幸福感概况

表 4 不同地区特岗教师职业幸福感及其子维度水平比较

地区	健康 幸福感	Welch	认知 幸福感	Welch	主观 幸福感	Welch	社会 幸福感	F	教师职业 幸福感	Welch				
	M±SD		M±SD		M±SD		M±SD		M±SD					
东部地区(A)	2.35±0.72	36,734***	3.29±0.54	37,220***	3.20±0.86	31,584***	3.44±0.63	30,078***	3.18±0.62	41,419***				
中部地区(B)	3.47±0.81		3.79±0.50		B>A		3.84±0.60		B>C		3.81±0.60	D>B>C	3.76±0.54	B>A
西部地区(C)	3.02±0.77		3.54±0.49		D>A		3.54±0.60		D>A		3.56±0.62	D>B>A	3.47±0.52	D>A
东北部地区(D)	3.41±0.89		3.84±0.58		D>C		3.87±0.66		D>C		3.90±0.67		3.81±0.61	D>C

注:*** $p<0.01$ 。

2. 乡镇特岗教师职业幸福感水平显著高于其他地区

样本中包含已经转岗的教师,调查中有1.42%的特岗教师现工作地点位于城市(A)。除此之外,大部分特岗教师工作地的学校在县城(B)、乡镇(C)或乡村(D)。单因素方差分析结

果显示,不同工作地特岗教师在职业幸福感及其子维度上均存在显著性差异。乡镇地区特岗教师职业幸福感水平显著高于城市、县城和乡村地区,其子维度也表现出显著性差异,如表5所示。

表5 不同工作地特岗教师职业幸福感及其子维度水平比较

工作地	健康 幸福感	Welch	认知 幸福感	Welch	主观 幸福感	F	社会 幸福感	F	教师职业 幸福感	F
	M±SD		M±SD		M±SD		M±SD		M±SD	
城市(A)	2.76±0.78		3.49±0.51		3.58±0.68		3.60±0.54		3.44±0.54	
县城(B)	3.07±0.89	11.778***	3.68±0.51	8.310***	3.68±0.68	7.065***	3.69±0.62	6.580***	3.60±0.58	9.502***
乡镇(C)	3.41±0.89	C>B C>D>A	3.81±0.57	C>A C>B C>D	3.84±0.65	C>A C>B C>D	3.86±0.66	C>B C>D	3.78±0.60	C>A C>B C>D
乡村(D)	3.26±0.82		3.70±0.53		3.71±0.64		3.73±0.64		3.65±0.57	

注:*** $p<0.01$ 。

3. 合作共享、改革创新学校文化氛围中的特岗教师其职业幸福感较强

学校文化建设水平对教师职业幸福感有显著的影响^[5]。本研究重点关注学校文化建设水平对特岗教师职业幸福感的影响。研究结果显示,不同学校文化氛围中的特岗教师在职业

幸福感及其子维度上均存在显著性差异,如表6所示。

从表6可知,绩效竞争型(B)和放任自流型(D)的学校文化氛围不利于教师职业幸福感的提升,合作共享型(A)和改革创新型(C)的学校文化氛围往往使教师有更强的职业幸福感。

表6 不同学校文化氛围中的特岗教师职业幸福感及其子维度水平比较

学校文化 类型	健康 幸福感	Welch	认知 幸福感	Welch	主观 幸福感	F	社会 幸福感	F	教师职业 幸福感	Welch
	M±SD		M±SD		M±SD		M±SD		M±SD	
合作共享型(A)	3.50±0.83		3.85±0.55		3.89±0.63		3.91±0.64		3.83±0.58	
绩效竞争型(B)	2.80±0.76	55.093***	3.49±0.44	49.529***	3.46±0.61	41.950***	3.52±0.61	30.832***	3.39±0.49	58.901***
改革创新型(C)	3.40±0.87	A>B A>D	3.81±0.56	A>B A>D	3.87±0.63	A>B A>D	3.81±0.64	A>B A>C	3.77±0.59	A>B A>D
放任自流型(D)	2.81±0.83	A>E C>B C>D	3.43±0.39	A>E C>B C>D	3.38±0.52	A>E C>B C>D	3.47±0.56	A>E C>B C>D	3.34±0.43	A>E C>B C>D
其他(E)	2.93±0.79	C>E	3.49±0.49	C>E	3.46±0.64	C>E	3.52±0.61	C>E	3.41±0.52	C>E

注:*** $p<0.01$ 。

三、特岗教师职业幸福感影响因素分析

探究特岗教师职业幸福感的影响因素,可以将幸福感量表及影响因素量表中的各项均值视为连续变量进行回归分析。回归方程设定如下:

$$\text{Well-being}_i = \beta_0 + \beta_1 \text{Gen} + \beta_2 \text{Ind}_i + \beta_3 \text{Prof}_i + \beta_4 \text{Job}_i + \beta_5 \text{Soc}_i + \epsilon_i$$

其中,Well-being_i代表个体的教师职业幸福感,Gen代表性别虚拟变量,Ind_i、Prof_i、Job_i和Soc_i分别代表个体层面因素、专业发展因素、工作环境因素和社会环境因素,ε_i为随机扰动项。利用SPSS 26.0软件进行OLS回归分析,解释不同因素对教师职业幸福感的影响,其结果如表7所示。

表 7 教师职业幸福感多元回归估计结果与模型

教师职业幸福感	未标准化系数		标准化系数	<i>t</i>	<i>p</i>	共线性		样本独立
	<i>B</i>	<i>S_e</i>	<i>Beta</i>			容忍值	<i>VIF</i>	D-W 检验
常数	0.192	0.039		4.892	0.000			
Gen 性别	0.051	0.016	0.031	3.299	0.001	0.999	1.001	
Indi _{<i>i</i>} 个体层面	0.426	0.015	0.412	28.934	0.000	0.447	2.237	1.964
Prof _{<i>i</i>} 专业发展	0.103	0.019	0.120	5.364	0.000	0.181	5.513	
Jobe _{<i>i</i>} 工作环境	0.261	0.020	0.303	12.759	0.000	0.161	6.230	
Soci _{<i>i</i>} 社会环境	0.153	0.013	0.189	11.756	0.000	0.352	2.837	
整体模型				$R^2=0.8404$ $adjR^2=0.8399$				
				$F(5,1760)=1853.656(p=0.000)$				

回归结果表明,性别(Gen)的非标准化系数为 0.051,个体层面(Indi_{*i*})的非标准化系数为 0.426,专业发展(Prof_{*i*})的非标准化系数为 0.103,工作环境(Jobe_{*i*})的非标准化系数为 0.261,社会环境(Soci_{*i*})的非标准化系数为 0.153。以上数值表明,在其他条件不变的情况下,男、女特岗教师职业幸福感存在显著性差异,男性职业幸福感得分比女性高 0.051。个体层面每增加 1 个单位,教师职业幸福感就会增加 0.426 个单位。性别、个体层面、专业发展、工作环境和社会环境的标准误分别为 0.016、0.015、0.019、0.020 和 0.013。各解释变量的 *p* 值均小于 0.01,表明对被解释变量教师职业幸福感的影响均达显著性水平。其中,个体层面因素具有最佳的解释力,Beta 系数达 0.412,即个体层面每增加 1 个标准差,教师职业幸福感就会增加 0.412 个标准差。共线性 VIF 值为 1.001~6.230,均小于 10,因此自变量无共线性问题。 R^2 达到了 0.8404,表示这 5 个自变量可以解释教师职业幸福感 84.04% 的变化量,具有高度的解释力。Durbin-Waston 值为 1.964,介于 1.5~2.0,说明样本具有独立性。模型检验结果显示,回归效果达显著性水平, $F(5,1760)=1853.656, p=0.000$,由此可得出回归方程式为:

$$\text{Well-being}_i = 0.192 + 0.051 \text{ Gen} + 0.426 \text{ Indi}_i + 0.103 \text{ Prof}_i + 0.261 \text{ Jobe}_i + 0.153 \text{ Soci}_i$$

结合差异比较和回归分析的结果可以看出,影响特岗教师职业幸福感主要有 4 个因素。

(一)个体层面因素是特岗教师职业幸福感的主要来源

回归分析结果表明,在所有影响因素中,个体层面的影响具有最佳的解释力,其中,个体从业动机和职业信念的影响尤为明显。从业动机角度可以看出,是否为特岗教师在职业幸福感上有显著性差异。45.24% 的特岗教师认为职业幸福感来源排第一位的是喜欢当教师,27.86% 和 20.21% 的特岗教师将学生的成长进步与成就排在了第二位和第三位,而工作稳定安全居于第四位,如表 8 所示。可见,出于兴趣和喜爱的内在从业动机是特岗教师职业幸福感的主要来源,而追求工作稳定的外在动机也是特岗教师获得职业幸福感的重要因素。在职业信念方面,80.63% 的特岗教师表示自己在工作中遇到困难时,会选择坚持到底;83.58% 的特岗教师表示不管外界对教师作何评价,都会坚持做好本职工作;84.82% 的特岗教师表示做学生喜爱的教师是自己的职业理想。同时,特岗教师还认为,在所有职业中,中小学教师是列公务员、大学教师之后,位居第三的具有幸福感的职业。可见,高水平的从业动机和坚定的职业信念使得教师成为特岗教师心中幸福感较强的职业选择。

结合差异分析还发现,不同地区个体层面因素对职业幸福感的影响也有所不同($Welch = 18.110, p < 0.01$)。其中,东部地区特岗教师职业幸福感个体层面得分最低,均值为 3.52,显著低于中部和东北部地区。

表8 特岗教师职业幸福感来源排序频次

	第一位		第二位		第三位		第四位		总计	
	个案数	百分比	个案数	百分比	个案数	百分比	个案数	百分比	频次	百分比(%)
喜欢当教师	799	45.24	80	4.53	59	3.34	65	3.68	1 003	14
有专业发展空间和平台	143	8.10	323	18.29	133	7.53	121	6.85	720	10
学生的成长进步与成就	387	21.91	492	27.86	357	20.21	119	6.74	1 355	19
工作稳定安全	236	13.36	299	16.93	259	14.67	267	15.12	1 061	15
工资福利待遇好	79	4.47	151	8.55	200	11.32	135	7.64	565	8
工作上有成就感	44	2.49	162	9.18	249	14.10	290	16.42	745	11
同事关系融洽	28	1.59	103	5.83	160	9.06	198	11.21	489	7
领导和家长尊重与支持	16	0.91	71	4.02	149	8.44	206	11.67	442	6
学校办学条件和文化氛围好	10	0.57	26	1.47	90	5.10	134	7.59	260	4
社会地位较高	13	0.74	27	1.53	69	3.91	128	7.25	237	3
有充分的专业自主权	11	0.62	32	1.81	41	2.32	103	5.83	187	3
合计	1 766	100	1 766	100	1 766	100	1 766	100	7 064	100

(二) 工作环境是特岗教师职业幸福感的直接影响因素

特岗教师所处的校园文化环境与其职业幸福感水平有密切关系。研究发现,特岗教师职业幸福感及其子维度在学校文化氛围上呈现显著性差异。合作共享型和改革创新型学校文化氛围能促进教师在个体成长、专业发展、工作业绩等方面有更出色的表现,有助于提升特岗教师职业幸福感水平。在工作环境差异比较中,乡镇地区学校的校园文化对特岗教师职业幸福感影响水平最高,显著高于城市和乡村地区;西部地区学校的校园文化对特岗教师职业幸福感影响水平最低,显著低于中部和东北部地区。

特岗教师承担的工作内容直接影响其职业幸福感水平。特岗教师有效缓解了乡村学校教师紧缺问题^[6],但教师结构性缺编等问题仍是现实中亟待解决的难题^[7]。政策要求特岗教师的工作安排要注意结合当地实际需求,按照学科结构进行科学配置。调查发现,特岗教师所学专业与所教科目之间不一致的问题依然存在,这可能也是部分特岗教师健康幸福感水平较低的原因之一。均值比较的结果显示,健康幸福感在专业匹配性上存在显著性差异($t = -2.746, p < 0.01$),即所学专业与所教学科相一致的特岗教师其健康幸福感水平($M = 3.38$)显著高于所学专业与所教学科不一致的特岗教师($M = 3.27$)。这是因为所学专业

与所教科目不匹配增大了工作强度,从而降低了特岗教师健康幸福感水平。进一步考察特岗教师健康幸福感差异的影响因素,结果发现,专业与科目匹配性变量在个体层面、专业发展、工作环境和社会环境4个因变量中,仅工作环境因素检验的t统计量在0.1的水平上呈显著性差异($t = -1.711, p < 0.1$),其中,在工作环境子维度中工作强度的t统计量在0.05的水平上呈显著性差异($t = -2.160, p < 0.05$)。这表明所学专业与所教学科不一致的特岗教师其工作强度显著高于所学与所教学科相一致的特岗教师。在工作环境的差异比较中还可以发现:乡镇的工作条件得分显著高于县城和乡村,表明乡镇的工作条件优于县城和乡村;乡镇的工作强度得分最低,城市的工作强度得分最高,表明城市的工作强度大于乡镇;西部地区的工作条件得分显著低于中部和东北部地区,而工作强度得分显著高于中部和东北部地区,表明西部地区学校的工作条件较艰苦且工作压力较大。

情感支持对女性特岗教师职业幸福感有显著影响。情感支持是工作环境对教师个体产生直接作用的一种表现,在教师职业幸福感中起着重要作用。在以往的研究中,人文关怀也是学者们关注较多的重要影响因素^[8]。对女性而言,情感支持对她们职业幸福感的影响尤为明显,特别表现在健康幸福感和社会幸福感两个方面。就健康幸福感而言,女性特岗教师

健康幸福感的正向情感和负向情感得分都显著低于男性特岗教师,如表 9 所示。女性特岗教师在工作中更容易产生不良的情绪体验,如焦虑、疲惫、枯燥等。就社会幸福感而言,女性特岗教师社会幸福感受到领导关系、师生关

系、社会声誉的影响,检测的 t 统计量均达到了 0.05 的显著性水平。女性特岗教师在工作中易缺乏领导的欣赏、认可和支持,缺乏学生的关心和信任,对社会声誉的感受更倾向于负面。

表 9 不同性别特岗教师在健康幸福感和社会幸福感子维度水平比较

健康幸福感	性别	$M \pm SD$	t 检验	社会幸福感	性别	$M \pm SD$	t 检验
身体健康	男	3.34±1.18	1.730	领导关系	男	3.65±0.805	2.143**
	女	3.21±1.14			女	3.54±0.732	
正向情感	男	3.53±1.09	2.452**	师生关系	男	3.96±0.800	2.756***
	女	3.36±1.00			女	3.82±0.763	
负向情感	男	3.43±1.10	2.205**	社会声誉	男	3.79±1.031	1.974**
	女	3.27±1.06			女	3.66±0.914	
健康预测	男	3.64±1.90	1.683				
	女	3.52±0.98					

注: ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$ 。

不同学历的特岗教师对工作环境的感受也不同。学校文化、工作条件、管理强度和政策支持维度均呈现出学历上的显著性差异,如表 10 所示。这种差异性呈现随着学历层次上升而逐渐递减的趋势。在学校文化层面,特岗教师的学历越高,对学校文化的认可度越低,研究生学历特岗教师对学校文化的认可度最低;在工作条件层面,高学历的特岗教师往往

觉得现有条件难以满足他们的需求,如办公设备、员工体检、活动空间等;在管理强度层面,学校政策制度的制定及实施也难以得到高学历特岗教师的认可;在政策支持层面,大学本科及硕博研究生学历的特岗教师在生活环境感受维度得分显著低于大学专科学历特岗教师。这反映出高学历特岗教师更倾向于认为政策支持不足。

表 10 不同学历特岗教师对工作环境感受的差异比较

二级指标	不同学历特岗教师					F	LSD
	高中及以下 & 中专/技校(A)	大学专科(B)	大学本科(C)	硕博研究生(G)			
学校文化	M	20.00	16.08	15.76	14.35	4.741***	A>B, A>C, A>G B>G, C>G
	SD	0.00	3.23	2.97	2.62		
工作条件	M	13.67	11.54	11.04	9.43	6.468***	A>G, B>C B>G, C>G
	SD	2.31	2.80	2.80	2.39		
管理强度	M	17.67	18.76	18.28	16.78	2.634**	B>C, B>G
	SD	5.78	3.95	3.85	3.41		
政策支持	M	14.67	14.78	14.12	13.43	5.137***	B>C, B>G
	SD	2.31	2.98	2.86	2.41		

注: ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$ 。

(三) 社会环境是特岗教师职业幸福感的基本保障

社会环境维度在各影响因素中得分最低($M=3.36$)。值得注意的是,在其子维度中生活环境得分($M=3.60$)高于社会舆论得分

($M=3.17$)和社会地位得分($M=3.25$)。这反映出社会对特岗教师的评价欠佳,尊师重教的氛围不足,教师的经济地位、社会地位还不高等问题,这些都影响着特岗教师对自身及职业价值的认识,影响着其职业幸福感水平。

表 11 不同地区和工作地特岗教师在社会环境及其子维度上的比较

地区/工作地	社会舆论	F /Welch	社会地位	F /Welch	生活环境	F /Welch
	M±SD		M±SD		M±SD	
东部地区(A)	2.88±0.97	14.232*** B>C D>C	3.08±0.76	18.665*** B>C D>C	3.21±1.11	31.559*** D>B>C D>A
中部地区(B)	3.26±0.76		3.30±0.70		3.64±0.86	
西部地区(C)	2.97±0.72		3.02±0.70		3.25±0.93	
东北地区(D)	3.23±0.90		3.33±0.82		3.76±0.89	
城市(a)	2.62±0.87	7.177*** c>b>a d>a	2.83±0.81	8.242*** c>a,c>b c>d,d>a	3.33±0.96	7.302***
县城(b)	2.99±0.85		3.06±0.78		3.61±0.90	
乡镇(c)	3.23±0.84		3.32±0.79		3.69±0.90	
乡村(d)	3.15±0.80		3.20±0.75		3.49±0.93	

注：*** $p < 0.01$ 。

不同地区和工作地的特岗教师在社会环境维度存在显著性差异,如表 11 所示。从地区来看,东、西部地区社会舆论和社会地位得分显著低于中部和东北部地区。在生活环境上,东、西部地区同样处于较低水平。值得注意的是,影响西部地区特岗教师职业幸福感的因素是多方面的,不仅有社会环境因素,还包含专业发展、工作环境和个人层面等因素。西部地区整体对特岗教师的支持存在不足。从工作地来看,乡镇特岗教师的社会支持水平最高,在社会舆论、社会地位、生活环境等方面均高于其他工作地。城市特岗教师的社会舆论水平较低,县城特岗教师的社会舆论和社会地位水平也不高。乡村特岗教师的生活环境和社会地位仍处于较低水平,对社会舆论的感受与县城和乡镇地区的特岗教师差异并不显著,社会地位水平较乡镇地区明显更低。可见,乡村地区的特岗教师依然面临着生活、工作和专业发展上的困境^[9-10]。

(四) 专业发展是特岗教师职业幸福感的持续动力

特岗教师较强的专业发展需求与较弱的发展支持之间存在矛盾。专业发展水平是造成不同学历特岗教师职业幸福感差异的重要原因,在发展路径、发展空间、发展共同体和专业自主权子维度检测的 F 统计量上均达到了 0.05 的显著性水平,尤其是研究生学历的特岗教师其职业幸福感在上述 4 个子维度中均呈现较低水平,表明对高学历特岗教师专业发展的支持更是严重不足。在乡村发展较为落后的现实困境下,我国实施“特岗计划”,旨在鼓励有志青年、吸引高素质人才到农村、边远地区

为农村教育事业贡献力量。但是,高职业内部动机和人生追求与低职业外在支持和专业发展形成了鲜明冲突。特岗教师的专业发展需求未能得到充分满足,这不仅影响教师职业幸福感的可持续性,还降低“特岗计划”对高素质青年人才的吸引力,阻碍乡村教育质量的提升。

不同发展阶段特岗教师专业发展需求的差异性未得到足够重视。调查显示,30 岁以上的特岗教师其职业幸福感水平明显低于 30 岁及以下特岗教师,30 岁及以下特岗教师在发展路径和专业自主权两个维度的得分均显著高于 30 岁以上的特岗教师。不同教龄段的特岗教师职业幸福感及其子维度在 0.01 的水平上存在显著性差异。究其原因,专业发展同样扮演着重要的角色。不同教龄段的特岗教师在专业发展子维度上呈现显著性差异,F/Welch 值均小于 0.01,如表 12 所示。从教师专业发展阶段来看,从教 0~2 年的新入职特岗教师,健康状况良好,工作专注度、自我效能感、工作价值感等都处于较高的水平,在专业发展路径、发展空间、发展共同体、专业自主权等维度的得分均高于其他教龄段;从教 3~5 年的特岗教师,容易步入迷茫期,面对工作和生活的挫折易产生疲惫感,幸福感水平骤降,其发展空间、发展路径、专业自主权水平逐渐降低,在教研团队中的参与感不足、话语权不大,专业发展水平明显低于其他教龄段;从教 6~10 年的特岗教师,虽然健康幸福感仍处于较低水平,但是在发展路径和发展共同体等维度其幸福感又得到一定程度的回升;从教 10 年以上的特岗教师,健康幸福感处于一个更低的水平,工作成就和价值感进一步降低,对领导、同事、师生等关

系的感受水平也变低,专业发展支持全面不足。

表 12 不同教龄段特岗教师在专业发展上的比较

二级指标		不同教龄特岗教师				F/Welch	LSD/ Dunnett's T3
		0~2年(A)	3~5年(B)	6~10年(C)	大于10年(D)		
发展路径	M	3.79	3.58	3.71	3.40	11.737***	A>B,A>D
	SD	0.69	0.66	0.73	0.70		C>D
发展空间	M	3.84	3.59	3.79	3.42	10.118***	A>B
	SD	0.81	0.84	0.85	1.09		
发展共同体	M	3.72	3.49	3.70	3.46	11.808***	A>B,A>D,
	SD	0.74	0.73	0.79	0.86		C>B
专业自主权	M	3.98	3.76	3.84	3.52	9.627***	A>B
	SD	0.73	0.81	0.84	1.00		

注: ** $p < 0.05$, *** $p < 0.01$ 。

不同地区和工作地的特岗教师其专业发展环境差异较大。不同地区特岗教师的专业发展情况存在显著性差异($Welch = 34.750, p < 0.01$)。西部地区特岗教师专业发展水平均低于中部和东北部地区,在发展路径、发展共同体、发展空间、专业自主权等维度均呈现显著性差异。不同工作地特岗教师的专业发展水平存在显著性差异($F = 7.094, p < 0.01$)。乡镇地区特岗教师专业发展获得的支持最为全面,在发展路径和发展空间等维度的得分均显著高于城市、县城和乡村地区的特岗教师。城市地区特岗教师专业自主权得分最低,显著低于县城、乡镇和乡村地区的特岗教师。

可见,特岗教师专业成长助力不足,特岗教师针对性培养问题被忽视,特岗教师在学历、发展阶段、地区等方面的差异也未被充分重视。

四、研究结论与建议

通过研究与分析得出以下主要结论:第一,特岗教师职业幸福感总体上处于中高水平,且高于非特岗教师,但健康幸福感水平显著低于其他幸福感水平;第二,特岗教师职业幸福感在性别、年龄、学历等人口统计学特征和区域、乡县、学校文化等因素上存在显著性差异;第三,个体层面、工作环境、社会环境、专业发展等因素,都对特岗教师职业幸福感有显著影响。基于以上结论,提出4点建议。

(一) 扩大理解与支持范围,营造良好的社会环境

营造良好的社会舆论氛围,在社会上塑造

农村教师的良好形象——普通却不寻常。在全国范围内加大特岗教师对乡村教育贡献的宣传,在教育基层评选全国优秀的特岗教师,增强特岗教师社会影响力,引导社会形成良好的舆论风向。作为上层建筑的重要组成部分——文化建设——依赖于经济的发展和制度的建设。所以,提高特岗教师社会地位的前提是要保障其待遇,提升其经济地位,巩固其社会地位,而这些都离不开各地政府对教育事业的重视。政府和教育行政部门要切实保障特岗教师待遇,解决好特岗教师生活中的实际困难。学校领导也要给予特岗教师更多支持,要把握不同年龄段特岗教师特点,帮助特岗教师适应新的发展要求,对特岗教师取得的成就给予肯定和认可,要关心特岗教师的身心健康。

进一步完善与落实相关政策法规。政府和教育行政部门的决策和行动影响着特岗教师的社会地位,影响着社会对特岗教师的认识与态度。社会的理解与支持是相关政策得以实现的坚实基础。多方主体要共同努力,进一步完善与落实包括“特岗计划”在内的国家相关政策,为特岗教师营造更加适宜的生活与工作环境,增强特岗教师的职业幸福感,从而不断提升农村的教育质量。

(二) 把握服务地特点,推动差异性补偿政策落实

把握服务地特点,就是要结合地区、工作地等具体特点,找准制约特岗教师发展的主要因素,有针对性地提升特岗教师职业幸福感。特岗教师职业幸福感受多种因素的综合影响,

因此,提升特岗教师职业幸福感要构建全面支持体系,找准着力点,以点带面实现整体突破。在经济地位上,要通过多措并举保障特岗教师的经济地位,解决特岗教师的生活困难;在管理制度上,要结合特岗教师所在学校的教学和学生实际,对特岗教师的管理方式进行变革,如制定与推行更加有温度的考核和激励机制等;在专业发展上,不仅要为特岗教师提供充分的校内外学习资源,更要为他们提供广阔的专业发展平台,如外出进修、研讨交流等。针对乡镇地区特岗教师职业幸福感水平较高、县城和乡村地区特岗教师职业幸福感水平较低的局面,要对症下药。

县城地区:一方面,要提倡人文关怀,倾听特岗教师的心声,从教师主体性出发,制定与完善保障性政策,增强特岗教师的归属感和认同感;另一方面,要切实减轻特岗教师工作负担,为他们潜心教育教学提供制度保障。乡村地区:一方面,要重点做好待遇保障和专业发展的促进工作,关注弱学科特岗教师的专业发展,促进他们的自我发展;另一方面,学校要做好校园文化建设,为特岗教师营造更加积极向上的文化氛围,增强他们的幸福感,激发他们的工作活力。

(三)建立与完善科学、动态的特岗教师管理系统

影响特岗教师职业幸福感的因素有很多,加强管理过程的有效性显得尤为重要。因此,提升特岗教师职业幸福感就要建立与完善科学、动态的特岗教师管理系统。

在教育行政层面:首先,制订招聘计划时,要结合学校的实际科学配岗,充分考虑专业与岗位的适配性,在招聘时,融入对应聘者从业动机与职业信念的考察,严把入口关;其次,实施灵活的岗位信息化管理机制,减少信息的滞后性;最后,加强地方教育行政部门的调配功能和特岗教师的服务功能,根据区域内师生变化情况,灵活调配师资。

在学校层面:首先,学校管理层应树立服务意识,正确认识“特岗计划”对推进义务教育均衡发展的重要作用,将政策的执行与学校的发展统一起来,并根据学校的实际进行适时调

整,避免任务被动推进;其次,合理安排工作内容,建立特岗教师工作强度调节机制,促进特岗教师专业发展的可持续性;最后,建立与完善高效的意见反馈机制,为特岗教师的合理诉求提供及时帮助和有力支持。

(四)发挥人才优势,提供多种发展途径与支持渠道

调查显示,尽管拥有大学本科学历的特岗教师占样本总人数的80%以上,但他们的职业幸福感水平并不高,硕士研究生学历特岗教师的职业幸福感水平更是处于谷底。要提升特岗教师职业幸福感、发挥特岗教师人才优势,不仅要考虑他们的从教动机与信念、工作环境,更要为他们的专业发展提供强有力的支持。畅通的专业发展路径、开阔的专业发展空间、和谐的发展共同体以及合适的专业自主权,是提升特岗教师尤其是高学历特岗教师职业幸福感的重要保障。

教育行政部门及学校要对不同学历的特岗教师提供多种专业发展途径。例如:提供更多学习与交流的机会和平台,赋予合适的专业自主权,资助可以发挥不同学历特岗教师研究才能的项目,开展服务于学校教育的相关实践和研究,等等。学校要充分发挥高学历特岗教师的优势,不仅挖掘他们的智慧,让他们参与到学校的改革与建设中,还要营造良好的团体协作氛围,鼓励他们成立教师成长共同体,增强他们的成就感与幸福感。对经验丰富的中年特岗教师,学校要巩固和提升他们的价值感,协助他们讲好农村教育教学故事,为他们提供技术支持,开展必要的相关培训,如互联网信息获取和筛选的方法、教育科学研究方法等,帮助他们提高教育教学水平。

15年来,特岗教师的职业幸福感呈现中高水平的发展态势。正因如此,特岗教师为促进农村教育质量的提升发挥了重要作用。这得益于特岗教师对农村教育事业的热爱和不断完善的政策制度。进一步提高特岗教师职业幸福感,既要营造更加包容的社会氛围、提供更具支撑力的工作环境,又要着眼于特岗教师的专业发展,平衡好政策的差异性和一致性。只有这样,才能让高涨的特岗教师职业幸福感

继续助力农村义务教育的高质量发展,推动教育公平,促进教育现代化宏伟蓝图的全面实现。

参考文献:

- [1] 中华人民共和国教育部. 提升农村教育质量:“特岗计划”实施十五年[EB/OL]. (2020-09-04)[2021-09-02]. http://www.moe.gov.cn/fbh/live/2020/52439/sfcl/202009/t20200904_485101.html.
- [2] OECD. Teacher well-being: a framework for data collection and analysis[EB/OL]. (2020-01-27)[2021-09-02]. [https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2020\)1&docLanguage=En](https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)1&docLanguage=En).
- [3] 李刚,吕立杰. PISA2021 教师职业幸福感测评:框架与特点[J]. 中国考试,2020(11):48-60.
- [4] 中华人民共和国教育部. 教育部 财政部 人事部 中央编办关于实施农村义务教育阶段学校教师特岗计划的通知[EB/OL]. (2006-05-15)[2021-09-02]. http://www.moe.gov.cn/jyb_xxgk/gk_gbgg/moe_0/moe_1133/moe_1338/tnull_19556.html.
- [5] 张娟,覃丽君. 西部乡村中小学教师职业幸福感的实证研究——以贵州省 X 县乡村中小学教师为例[J]. 教师教育学报,2018(4):22-28.
- [6] 刘佳. 我国“特岗教师计划”实施十年后的回顾、反思与展望[J]. 现代教育管理,2017(2):79-84.
- [7] 唐一鹏,王恒. 何以留住乡村教师:基于 G 省特岗教师调研数据的实证研究[J]. 教育研究,2019(4):134-143.
- [8] 王艳玲,苏萍,苟顺明. 特岗教师流动及流失意愿的影响因素分析——基于云南省的调查[J]. 教师教育研究,2017(5):7-13.
- [9] 蒲大勇,王丽君,杜永红. 农村特岗教师发展状况和生态机制建构——基于四川省的实证调查分析[J]. 教育发展研究,2018(2):35-47.
- [10] 钟云华,张维. 民族农村地区新生代特岗教师职业压力来源的叙事分析[J]. 教师教育研究,2020(1):103-108.

Investigation and Improvement Strategies of Occupational Well-being of Special Post Teachers

ZHAO Lan, CHEN Yujie

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

Abstract: In the 15-year implementation, the "Special Post Plan" has played an important role in promoting the development of rural education. The occupational well-being of special post teachers is an important dimension for examining the effectiveness of the "Special Post Plan" policy. It affects not only the construction of the team of rural teachers, but also the realization of fair and quality education. Based on the survey of special post teachers from 31 provinces of China, the current situation of special post teachers' occupational well-being has been deeply analyzed from the four dimensions of physical and mental health well-being, cognitive well-being, subjective well-being and social well-being. At the same time, it also analyzes their differences in terms of demographic variables such as gender, age, educational background, and location factors such as region, township, and school culture. The results of regression analysis suggest that factors such as individual level, working environment, social environment, and professional development have a significant impact on the occupational well-being of special post teachers. Therefore, we should adopt some targeted and differentiated improvement strategies from different levels, such as expanding the scope of understanding and support, creating a good social environment, grasping the characteristics of service areas, promoting the implementation of differential compensation policies, establishing and improving a scientific and dynamic special post teacher management system, giving full play to the advantages of talents, and providing a variety of development pathways and support channels.

Key words: Special Post Teachers; Special Post Plan; occupational well-being; investigation; improving strategy

收稿日期:2021-09-04

责任编辑 邱香华