

# 高水平大学非师范毕业生 教师入职适应研究

易冰清<sup>1</sup>, 李臣之<sup>2</sup>, 温蓝青<sup>2</sup>

(1. 深圳市宝安区航城学校, 广东 深圳 518000; 2. 深圳大学 教育学部, 广东 深圳 518000)

**摘要:**高水平大学非师范毕业生从事教师职业是时下教育热点。采用问卷调查法,从心理适应、人际适应、专业适应3个维度考察高水平大学非师范毕业生教师入职适应现状,结果表明:高水平大学非师范毕业生在教师入职总适应及专业适应方面,得分明显低于一般大学的师范毕业生;在心理适应、人际适应方面,略低于新教师整体平均水平;在心理适应方面,不同学历、是否担任班主任的高水平大学非师范毕业生存在显著差异。因此,需要加大高水平大学非师范生的教师教育力度,优化教育管理部门和用人单位的中小学教师招聘制度,强化中小学校本研修以提升新手教师的“实战”能力,同时重视高水平大学非师范毕业生入职后的心理适应问题。

**关键词:**高水平大学;非师范毕业生;教师职业适应;教师招聘;校本研修

**中图分类号:**G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2023)03-0113-09

**作者简介:**易冰清,深圳市宝安区航城学校一级教师;李臣之,教育学博士,深圳大学教育学部教授,博士生导师;温蓝青,深圳大学教育学部硕士研究生。

## 一、问题的提出

2019年9月,深圳市龙华区以积极教育理念,实施“5+”教育人才战略,打造“未来教育家工程”,启动“青训工程”,利用“待遇领跑全国”的优势,招揽了一大批清华、北大等高水平大学的优秀毕业生加入中小学教师队伍。随后,高水平大学非师范毕业生(以下简称“高非师”)从事中小学教师职业成为社会高度关注和热议的话题。在一些经济发达城市,教师拥有稳定工作、较高收入、较长假期,因而成为越来越多“高非师”的求职选择。这一现象一度成为社会热点,支持、怀疑及反对声音杂糅呈现。支持者认为,越来越多的优秀人才进入中小学教师行列是基础教育的好事、幸事,因为基础教育培养目标已经从简单的知识传授转向学科核心素养养成,对教师的知识涵养、综合能力水平提出更高的要求<sup>[1]</sup>。怀疑及反对者

则认为,名校非师范专业毕业的教师很难将所学转化为契合学生认知的知识,其是否能全身心投入基础教育也值得怀疑<sup>[2]</sup>。的确,这些“高非师”教师入职适应状况究竟如何、“高非师”能在多大程度上真正成为教师队伍补给源等问题,既关乎参与师范教育的高校的办学质量和政策布局,又影响中小学教育高质量发展,同时还关乎“高非师”的职业幸福感。然而遗憾的是,截至目前,针对“高非师”教师入职适应的研究,尤其是相关实证研究甚为缺乏。实际上,“高非师”作为新兴教师来源,已成为新教师群体不可忽视的重要组成部分,强化相关研究既有助于教育行政部门科学决策,也有利于“高非师”正确认识自我,及时调整生涯发展规划,同时还有助于有志于助力中小学教师队伍建设的高水平大学改进培养方案。

伴随教师教育体制调整,我国已初步形成以师范院校为主体、高水平综合性大学参与的

师范生培养格局。1999年6月,《中共中央 国务院关于深化教育改革全面推进素质教育的决定》提出:“鼓励综合性高等学校和非师范类高等学校参与培养、培训中小学教师的工作,探索在有条件的综合性高等学校中试办师范学院。”2018年,《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》印发,这是一个对于加强教师队伍建设具有里程碑意义的文件。意见提出“支持高水平综合大学开展教师教育”以及“造就学科知识扎实、专业能力突出、教育情怀深厚的高素质复合型教师”<sup>[3]</sup>。在国家政策的支持下,南京大学、上海交通大学、北京大学等国内高水平大学相继针对教师培养进行积极探索和大胆创新,从而使有从教意愿的非师范生在校期间即有机会接受学历型或非学历型教师职前教育。

参考刘树道、陈丽萍等学者对“高水平大学”的理解<sup>[4-5]</sup>,本研究将“高水平大学”界定为国家认定的“双一流”大学,以及QS和THE世界大学排名前500位的大学。依据殷玉新等学者对“教师入职适应”的界定<sup>[6]</sup>、Huberman对“入职期”的描述<sup>[7]</sup>,本研究将“教师入职适应”理解为:新手教师入职0~3年间,在学校工作环境中主动进行心理调节,以胜任教育教学工作并建立良好人际关系的过程。本研究采用实证研究方法,探究“高非师”教师入职适应现状,并根据调查结果提出相应建议。

## 二、研究设计与实施

### (一) 研究对象

本研究通过“问卷星”对深圳市任教0~3年的中小学新教师进行问卷调查。共回收问卷387份,其中有效问卷384份,无效问卷3份,有效回收率为99.22%。调查对象中,男性教师47人(占比12.24%),女性教师337人(占比87.76%);任职小学者277人(占比72.14%),任职初中者107人(占比27.86%);最高学历为专科者3人(占比0.78%),本科182人(占比47.40%),硕士研究生196人(占比51.04%),博士研究生3人(占比0.78%);高水平大学师范毕业生115人(占比29.95%),高

水平大学非师范毕业生140人(占比36.46%),一般大学师范毕业生77人(占比20.05%),一般大学非师范毕业生52人(占比13.54%);担任班主任和不担任班主任的人数分别为157人(占比40.89%)和227人(占比59.11%);任教前主要生活地为深圳市的197人(占比51.30%),非深圳市者187人(占比48.70%)。样本具体特征详见表1。

表1 深圳市新教师样本特征统计(N=384)

| 变量       | 选项          | 人数  | 比例<br>(百分比) |
|----------|-------------|-----|-------------|
| 性别       | 男           | 47  | 12.24%      |
|          | 女           | 337 | 87.76%      |
| 任职学段     | 小学          | 277 | 72.14%      |
|          | 初中          | 107 | 27.86%      |
| 最高学历     | 专科生         | 3   | 0.78%       |
|          | 本科生         | 182 | 47.40%      |
|          | 硕士研究生       | 196 | 51.04%      |
|          | 博士研究生       | 3   | 0.78%       |
| 教师类型     | 高水平大学师范毕业生  | 115 | 29.95%      |
|          | 高水平大学非师范毕业生 | 140 | 36.46%      |
|          | 一般大学师范毕业生   | 77  | 20.05%      |
| 是否担任班主任  | 一般大学非师范毕业生  | 52  | 13.54%      |
|          | 班主任         | 157 | 40.89%      |
| 任教前主要生活地 | 非班主任        | 227 | 59.11%      |
|          | 深圳市         | 197 | 51.30%      |
|          | 非深圳市        | 187 | 48.70%      |

### (二) 研究工具

本研究借鉴殷玉新关于新教师入职“现实冲击”测量框架中教学技能、人际关系、心理素质3个维度的划分,参考Kristen Corbell等学者的Perceptions of Success Inventory for Beginning Teachers(PSI-BT,初任教师成功认知量表)<sup>[8]</sup>和郭慧萍“初任数学教师入职适应现状调查问卷”<sup>[9]</sup>的部分题项,形成包括专业适应、人际适应、心理适应3个维度的入职适应研究框架,并经过试测、修订与完善,最终形成“中小学新教师入职适应现状问卷”。问卷包括两个部分:(1)样本信息,包括性别、最高学历、毕业院校类型、本科专业、任教学段、是否担任班主任、任教前居住地区等;(2)问卷主体,涵盖考察中小学教师职业适应水平的3个维度,即专业适应(8个题项)、心理适应(4个题项)和人际适应(5个题项)。“专业适应”指新教师在教育教学、班级管理实践中达成目标、完成任务

的适应程度;“心理适应”指新教师在适应教师职业过程中的心理状态;“人际适应”指新教师在入职适应中,与领导、同事、学生及学生家长的关系。

本调查问卷采用 Likert 5 级评分法赋值计分。评价等级分为“非常符合”“比较符合”“一般”“不太符合”和“很不符合”5 级,分别以“5、4、3、2、1”计分(反向题反向计分)。分数越高,代表中小学新教师的职业适应水平越高。本研究采用 SPSS 26.0 软件进行数据处理。

### (三) 问卷信效度

#### 1. 信度分析

信度可以检测问卷结果的稳定程度。Cronbach's alpha 系数是用于评定量表信度最常用的指标。正式问卷心理适应、人际适应、专业适应 3 个维度的 Cronbach's alpha 系数处于[0.829,0.884]区间,量表总信度为 0.882(见表 2)。Nunnally 认为,Cronbach's alpha 系数均在 0.7 以上,表示问卷可信度较高<sup>[10]237</sup>。因此,本调查问卷整体结果可信。

#### 2. 效度分析

效度可以检测问卷结果的可靠程度。总量表 KMO 值为 0.908,各维度的 KMO 值在[0.793,0.895]区间内,Bartlett 球形检验 Sig 值为 0.000( $p < 0.001$ ),适合进行因素分析。采用主成分分析萃取法提取 3 个因子,使用最大方差法进行旋转,所得因子载荷量均大于 0.528,方差累计贡献率为 65.21%。根据 Tabachnick 与 Fidell 提出的因素载荷量选取指标准则(因素载荷量大于 0.45,题项变量状况普通)<sup>[10]201</sup>,本调查问卷效度良好(见表 2)。

表 2 中小学新教师入职适应现状  
正式问卷信效度测量结果

| 维度   | 题数 | Cronbach's $\alpha$ 系数 | 因子载荷量       |
|------|----|------------------------|-------------|
| 总量表  | 17 | 0.882                  |             |
| 心理适应 | 4  | 0.829                  | 0.736~0.873 |
| 人际适应 | 5  | 0.856                  | 0.647~0.789 |
| 专业适应 | 8  | 0.884                  | 0.528~0.861 |

## 三、研究结果及分析

本研究主要围绕“高非师”教师入职适应水平和“高非师”教师入职适应差异进行分析。

“高非师”入职适应水平通过总适应及心理适应、人际适应和专业适应 3 个维度的均值及标准差进行描述,并将所有新教师入职适应平均水平作为参照。“高非师”教师入职适应差异分析主要从两个方面入手:(1)对“高非师”与其他 3 类新教师进行单因素方差分析,对各类教师总适应以及 3 个维度均值、标准差、显著性(sig 值)以及效应值( $\eta^2$ )进行描述;(2)对“高非师”在人口统计学变量上的差异进行分析,具体围绕性别、最高学历、任教学段、是否担任班主任、任职前居住地是否为本地(深圳市)5 个变量分别进行总适应及 3 个维度的差异分析。

### (一)“高非师”教师入职适应水平描述分析

为更加直观地呈现“高非师”教师入职适应整体水平,本研究对不同背景新教师的入职适应平均水平进行了描述性统计,并将结果作为“高非师”教师入职适应整体水平的参照。

为了更直观地反映调查结果,本研究将问卷的实际得分进行标准化处理,求出实际得分与总分的占比关系,即“达到理想状态的百分比”(题目均分为 3 分时,该变量所得分达到理想状态的 50%)。如表 3 所示,“高非师”类教师入职总适应水平( $M = 62.12$ )低于新教师入职适应平均水平( $M = 63.28$ ),均值差为 1.16,达到理想状态的 66.25%。就分维度而言,“高非师”类新教师在心理适应、人际适应、专业适应等维度上( $M$  值分别为 12.16、19.58、30.38)均略低于新教师平均水平( $M$  值分别为 12.34、19.85、31.09),均值差分别为 0.18、0.27、0.71,分别达到理想状态的 51%、73%、70%。这说明“高非师”的教师入职适应问题亟须得到关注,尤其是心理适应问题更应引起重视。值得注意的是,新教师整体上心理适应水平( $M = 12.34$ )偏低,仅达到理想状态的 52.25%。有研究认为,相当多的初任教师都有不同程度的不良心理,使得教师的职业活动呈现出消极和低效状态<sup>[11]</sup>。因此,新教师尤其是“高非师”背景的新教师,入职后的心理适应问题不容忽视,否则会对新教师的角色适应和教学投入产生消极影响。

表3 “高非师”类新教师与新教师群体的入职适应水平比较(N=384)

|            | 入职总适应        |              | 心理适应         |              | 人际适应         |              | 专业适应         |              |
|------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|            | 高非师<br>N=140 | 新教师<br>N=384 | 高非师<br>N=140 | 新教师<br>N=384 | 高非师<br>N=140 | 新教师<br>N=384 | 高非师<br>N=140 | 新教师<br>N=384 |
| 题数         | 17           |              | 4            |              | 5            |              | 8            |              |
| 满分         | 85           |              | 20           |              | 25           |              | 40           |              |
| 均值         | 62.12        | 63.28        | 12.16        | 12.34        | 19.58        | 19.85        | 30.38        | 31.09        |
| 标准差        | 8.380        | 8.124        | 3.443        | 3.528        | 2.752        | 2.845        | 4.621        | 4.371        |
| 中位数        | 62           | 63           | 12           | 12           | 20           | 20           | 31           | 31.5         |
| 题均值        | 3.65         | 3.72         | 3.04         | 3.09         | 3.92         | 3.97         | 3.80         | 3.89         |
| 达到理想状态的百分比 | 66.25%       | 68.00%       | 51.00%       | 52.25%       | 73.00%       | 74.25%       | 70.00%       | 72.25%       |

总体而言,“高非师”教师入职适应整体水平不高,低于新教师群体入职适应平均水平。就分维度而言,“高非师”类新教师其人际适应和专业适应水平明显高于心理适应水平,且心理适应水平普遍偏低。

## (二)“高非师”教师入职适应差异分析

### 1.“高非师”背景新教师与其他背景新教师入职适应差异分析

为进一步了解“高非师”背景的新教师与其他背景新教师的入职适应水平差异,本研究对“高非师”背景的新教师和高水平大学师范毕业生(简称“高师”)、一般大学非师范毕业生(简称“一般非师”)、一般大学师范毕业生(简称“一般师”)背景的新教师在不同维度上的入职适应水平进行了单因素方差分析,进而进行差异比较。

如表4所示,不同背景的新教师整体上入职适应水平一般,按总适应均值从高到低依次排序为:“一般师”(M=65.69)>“一般非师”(M=64.67)>“高师”(M=62.43)>“高非师”(M=62.12)。从排序中可见,“一般师”类教师

入职总适应水平最高,“高非师”最低,均值差为3.57。其中,在总适应与专业适应维度上,不同背景的新教师存在显著差异( $p<0.01$ );“高非师”类新教师,其总适应和专业适应水平显著低于“一般师”类新教师。有研究表明,非师范生与师范生在适应性上存在差异。如赵娜认为,非师范专业毕业的教师虽然取得教师资格证,但不够了解各阶段学生的生理、心理特点,加之缺乏相关教学经历,教育能力欠缺,与师范专业毕业的教师在适应性上存在差异<sup>[12]</sup>。另有研究发现,理想水平低的初任教师比理想水平高的教师感到更有能力解决课堂教学问题;对自我和教学任务关注程度较高的初任教师在教学中表现出更多的问题<sup>[13]</sup>。毕业于高水平大学非师范专业的新教师在诸多方面有较高期望,对自我和教学任务关注度较高,对学生、教材的理解却相对欠缺,针对教学设计与实施的训练也相对不足,因此相较于“一般师”背景的新教师而言,其教师入职适应水平偏低。

表4 不同背景新教师入职适应水平差异比较(M±SD)

|      | 教师类型           |                 |                |                 | p       | 事后检验<br>雪费法 |
|------|----------------|-----------------|----------------|-----------------|---------|-------------|
|      | 高师(A)<br>N=115 | 高非师(B)<br>N=140 | 一般师(C)<br>N=77 | 一般非师(D)<br>N=52 |         |             |
| 心理适应 | 12.10±3.331    | 12.16±3.455     | 12.77±3.605    | 12.73±4.049     | 0.456   |             |
| 人际适应 | 19.58±2.974    | 19.58±2.762     | 20.42±2.830    | 20.31±2.849     | 0.083   |             |
| 专业适应 | 30.75±4.152    | 30.38±4.637     | 32.51±3.986    | 31.63±4.252     | 0.004** | C>B         |
| 总适应  | 62.43±7.735    | 62.12±8.410     | 65.69±7.441    | 64.67±8.480     | 0.006** | C>B         |

注:\*\*表示 $p<0.01$ 。

## 2. “高非师”教师入职适应人口统计学变量差异分析

本研究分别对“性别”“最高学历”“任职学段”“是否担任班主任”及“任职前是否居住在

深圳市”等 5 个变量,从总适应及各维度,对“高非师”类新教师进行描述性分析和独立样本 T 检验,结果如表 5 所示。

表 5 人口统计学变量上的“高非师”类新教师在总适应及各维度上的差异( $M \pm SD$ )

|                               | 总适应          | 心理适应        | 人际适应        | 专业适应        |
|-------------------------------|--------------|-------------|-------------|-------------|
| 男( $N=13$ )                   | 60.38±10.767 | 13.77±3.586 | 18.46±4.446 | 28.15±6.890 |
| 女( $N=127$ )                  | 60.30±8.163  | 12.00±3.413 | 19.69±2.528 | 30.61±4.317 |
| $p$                           | 0.436        | 0.079       | 0.126       | 0.069       |
| $\eta^2$                      | 0.004        | 0.022       | 0.017       | 0.024       |
| 本科生( $N=21$ )                 | 65.43±10.717 | 14.19±3.341 | 19.76±4.300 | 31.48±6.668 |
| 研究生( $N=119$ )                | 61.54±7.900  | 11.86±3.363 | 19.53±2.434 | 30.15±4.200 |
| $p$                           | 0.052        | 0.004**     | 0.726       | 0.229       |
| $\eta^2$                      | 0.030        | 0.075       | 0.003       | 0.018       |
| 任教小学( $N=92$ )                | 62.35±7.966  | 12.05±3.629 | 19.61±2.737 | 30.68±4.410 |
| 任教初中( $N=48$ )                | 61.69±9.274  | 12.38±3.119 | 19.52±2.836 | 29.79±5.040 |
| $p$                           | 0.661        | 0.604       | 0.859       | 0.281       |
| $\eta^2$                      | 0.001        | 0.002       | 0.000       | 0.008       |
| 班主任( $N=70$ )                 | 61.31±8.618  | 11.43±3.666 | 19.49±3.006 | 30.40±4.921 |
| 非班主任( $N=70$ )                | 62.93±8.178  | 12.90±3.804 | 19.67±2.512 | 30.36±4.371 |
| $p$                           | 0.258        | 0.011*      | 0.692       | 0.957       |
| $\eta^2$                      | 0.009        | 0.046       | 0.001       | 0.000       |
| 任职前居住地为本地<br>(深圳市)( $N=56$ )  | 62.30±8.177  | 11.86±3.419 | 19.70±3.156 | 30.75±4.870 |
| 任职前居住地非本地<br>(非深圳市)( $N=84$ ) | 62.00±8.608  | 12.37±3.484 | 19.50±2.481 | 30.13±4.488 |
| $p$                           | 0.835        | 0.392       | 0.682       | 0.441       |
| $\eta^2$                      | 0.000        | 0.005       | 0.001       | 0.004       |

注: \* 表示  $p < 0.05$ , \*\* 表示  $p < 0.01$ 。

(1)性别。不同性别的“高非师”教师入职适应水平总体上差异不显著。女性“高非师”类新教师在人际适应、专业适应上( $M$ 值分别为 19.69 和 30.61)均高于同一背景的男性教师( $M$ 值分别为 18.46 和 28.15);而男性“高非师”类新教师在心理适应上( $M=13.77$ )略高于同一背景的女性教师( $M=12.00$ )。 $\eta^2$ 为效应值,用来衡量分组变量可解释因变量总变异的多少。本研究中,性别在总适应及各维度上的 $\eta^2$ 分别为 0.004、0.022、0.017、0.024。效应值若小于或等于 0.06,则表示分组变量与检验变量间为低度关联<sup>[10]337</sup>。因此,本研究中性别与总适应及各维度均为低度关联。

(2)最高学历。不同学历的“高非师”类新教师在心理适应方面存在显著差异( $p < 0.05$ )。最高学历为本科者,在总适应、心理适

应、人际适应、专业适应上( $M$ 值分别为 65.43、14.19、19.76、31.48)得分均高于最高学历为研究生者( $M$ 值分别为 61.54、11.86、19.53、30.15),相应均值差分别为 3.89、2.33、0.23、1.33。在心理适应维度,最高学历的 $\eta^2=0.075$ ,可解释心理适应变异量的 7.5%,而效应值若大于 0.06 小于 0.14,则表示分组变量与检验变量间为中度关联<sup>[10]337</sup>,因此,本研究中最高学历变量与心理适应维度呈中度关联,其差异应予以关注。已有研究表明,高学历幼儿教师入职后,自我难以达到平衡,个体适应性较差<sup>[4]</sup>。已有研究还发现,较深层次的人际关系、人文环境、教学实践是研究生学历初任教师较难适应的几个方面,需要其经历相当长的时间才能真正适应教师职业生活<sup>[15]</sup>。由此可见,学历是一把“双刃剑”,高学历新教师在心

理上有学历自信,对自身能力心理期望值较高,但由此也面临更大的心理压力,进而影响其入职适应水平。

(3)任教学段。不同任教学段的“高非师”教师入职适应水平总体上差异不显著。任教小学者在总适应、人际适应、专业适应方面( $M$ 值分别为62.35、19.61、30.68)得分略高于任教初中者( $M$ 值分别为61.69、19.52、29.79),相应均值差分别为0.66、0.09、0.89。任教初中的“高非师”类新教师在心理适应方面( $M=12.38$ )得分高于任教小学者( $M=12.05$ ),均值差为0.33。任教学段在总适应及各维度上的 $\eta^2$ 分别为0.001、0.002、0.000、0.008,属于低度关联。任教初中的“高非师”类新教师因面临中考压力,同时对其的专业要求相较小学而言也更高,因此在专业上会更难适应。

(4)是否担任班主任。担任班主任与否的“高非师”类新教师在心理适应方面存在显著差异( $p<0.05$ )。不担任班主任者在总适应、心理适应、人际适应上( $M$ 值分别为62.93、12.90、19.67)得分高于担任班主任者( $M$ 值分别为61.31、11.43、19.49),均值差分别为1.62、1.47、0.18,其中心理适应方面的差异十分显著。没有担任班主任的“高非师”类新教师在专业适应水平上( $M=30.36$ )与担任班主任者( $M=30.40$ )相差无几,均值差仅为0.04,可以忽略不计。是否担任班主任的“高非师”类新教师在总适应及各维度上的 $\eta^2$ 分别为0.009、0.046、0.001、0,属于低度关联。2021年的一项针对全国中小学教师工作状态的调查发现:“双减”政策实施后,“工作时间延长”“事务性工作太多”在班主任的压力源中较为突出,班主任的身心健康状况值得关注<sup>[16]</sup>;班主任工作由于缺乏系统性支持,经常陷入“孤立无援”境地<sup>[17]</sup>。因此,对于“高非师”类新教师而言,担任班主任者相较于无班主任职务者入职适应水平也更低。

(5)入职前居住地是否在本(深圳)市。入职前不同居住地的“高非师”类教师入职适应水平总体上无显著差异。入职前居住在深

圳市的本地“高非师”类新教师在总适应、人际适应、专业适应方面( $M$ 值分别为62.30、19.70、30.75)得分略高于非本地者( $M$ 值分别为62.00、19.50、30.13),均值差分别为0.30、0.20、0.62。而入职前居住地为非深圳市的“高非师”类新教师,在心理适应方面( $M=12.37$ )得分高于本地“高非师”类新教师( $M=11.86$ ),均值差为0.51。入职前居住地是否在本地的“高非师”类新教师在总适应及各维度上的 $\eta^2$ 分别为0、0.005、0.001、0.005,属于低度关联。本地新教师相较于非本地新教师,在人文环境、人际关系方面有着更多本土优势,使其有更多的时间和精力投入到专业发展中,因此专业适应水平也相应更高。

总体而言,不同性别、任教学段,入职前居住地是否为本地的“高非师”类新教师,在总适应及各维度上没有显著差异;但是不同学历、是否担任班主任的“高非师”类新教师,在心理适应维度存在显著差异,其中最高学历与心理适应维度呈中度关联。除最高学历外,其他人口统计学变量与总适应及各维度均呈低度关联。

#### 四、研究结论与建议

根据以上调研数据及分析可知,“高非师”类新教师的专业适应、人际适应和心理适应水平均低于新教师平均水平,“高非师”类新教师的总适应和专业适应水平显著低于“一般师”,不同学历、是否担任班主任的“高非师”类新教师在心理适应维度上存在显著差异。为提高“高非师”教师入职适应水平,针对调研中发现的问题,本研究提出以下建议:

##### (一)重视“高非师”的职前培养

本研究数据显示,被试中任教0~3年的新教师中有一半的本科专业为非师范专业,其中“高非师”占比达到36.5%。然而,“高非师”类新教师入职适应各维度上的水平均低于新教师平均水平。从发达国家的教师教育发展历程来看,基本都是通过综合性大学举办教师教育来提升师范教育的学术性,并从学科知识、

教育专业知识两个方面提升教师的专业化程度。因此,我国高水平综合性大学应重视对有志于从事教师职业的非师范生的培养。

#### 1. 培养高层次教师教育人才

目前,国家政策鼓励高水平综合性大学加入教师教育行列,但由于高水平综合性大学的办学定位、办学目标与学科体系与师范院校不同,因此,其举办教师教育的积极性并不高,甚至出现了教师教育学科建设被边缘化、二流化的危机<sup>[18]</sup>。笔者认为,高水平综合性大学可充分利用国家对于教师教育的优惠政策,聚焦培养高层次教师教育人才,基于基础学科优势,走“高端办学”路线。

#### 2. 加强教师教育师资建设

高水平大学需组建一支高素质教师队伍,以保障教师教育的顺利开展。例如上海交通大学,其教育学院即拥有全职教师 30 余名,国内外知名客座教授 3 名,兼职教师 13 名。同时,该校还设置有语文、数学、英语等学科导师以及实践导师<sup>①</sup>。这种高水平大学组建教师教育专任教师队伍的尝试,无疑将大力提升高水平大学的教师教育水平,为培养高质量的中小学教师提供师资保障。

#### 3. 改革现有课程结构

中小学教师不但需要有学科知识,还需要具备教育教学知识和教育教学经验。因此,高水平大学可以针对有志于从事教师职业的学生开设学历或非学历类教师教育模块化课程。例如,南京大学的陶行知教师教育学院采取“教育研究院+专业学院”模式,联合培养可授予教育硕士专业学位的中小学教师;北京大学推出了针对校内硕士、博士的非学历类教师教育辅修课程。以上举措无疑将提高这些高水平大学有志于从事中小教育的非师范生的专业水平,进而提升他们的教师入职适应能力。

#### 4. 提供优质教育实习基地

教育实习是教师教育不可或缺的组成部分,发达国家已将教育实习作为教师资格证获

取必不可少的环节。然而目前,我国对于非师范毕业生不仅没有教育实习方面的硬性要求,同时也缺乏针对非师范毕业生教育实习见习的渠道。高水平大学应与高质量中小学开展教育实践合作,搭建绿色通道,为有志于从事中小教育的非师范生提供教育实习见习机会,让他们能为未来的中小学教师工作作充分的职前适应准备。

### (二)优化教师招聘制度

本研究发现,“高非师”类新教师在被试中所占比例较高,但他们的教师入职适应水平却偏低,这跟现行的教师招聘制度不无关系。各教育主管部门和用人单位需优化教师招聘制度,甄选乐教、适教的优秀“高非师”加入中小学教师队伍。

#### 1. 规定所有新教师“持证上岗”

自 1994 年 1 月 1 日起施行的《中华人民共和国教师法》在“第三章资格和任用”中明确规定:国家实行教师资格制度。随后颁布的《教师资格条例》第二条明确指出,中国公民在各级各类学校和其他教育机构中专门从事教育教学工作,应当依法取得教师资格。然而近年来,各地方教育管理部门为吸引“高非师”加入中小学教师队伍,允许高水平大学的应届毕业生“先入职,后考证”。即:应届毕业生先与教育管理部门签订就业合同,承诺在入职 1 年内获得教师资格证即可。由于缺乏必要的职前教育,导致“高非师”类新教师的专业适应和总适应水平显著低于“一般师”类新教师。

#### 2. 弱化有关“名校”毕业生的优惠政策

为吸引优秀人才加入教师队伍,一些地方的教师招聘政策对“名校”毕业生多有倾斜。例如,深圳市某区 2019 年 9 月开始实施“英才荟教育系统人才奖励管理办法”,规定毕业于教育部直属师范院校、世界一流大学和一流学科建设学科,以及 QS 世界大学排名或泰晤士高等教育世界排名当年全球前 100 名的境外大学,且在校期间获得各级各类奖学金的应届毕

<sup>①</sup> 数据来源于上海交通大学教育学院官网(<https://soe.sjtu.edu.cn/Web/Faculty/20>)。

业生,应聘教师后可作为优秀青年教师获得3~8万元的奖励补贴,而非“名校”毕业生即便获得过国家奖学金也不能得到该项奖励。然而本研究表明,“高师”和“高非师”在教师入职适应水平上要低于“一般师”,因此从入职适应层面看,“高师”和“高非师”显然并未能充分发挥其毕业于名校的优势。基于此,教师招聘部门应弱化对有关“名校”毕业生的政策倾斜,致力于更加公平、客观地选拔真正有潜力、有能力成为优秀教师的各类毕业生。

### (三)提升“高非师”类新教师的“实战”能力

本研究发现,“高非师”类新教师的专业适应性较弱,与“一般师”类新教师存在显著差异。因此可以通过开展有针对性的校本研修,提高“高非师”类新教师的专业能力。校本研修是指教师在教育教学实践中,将遇到的一些个性化和真实性的问题作为研究对象的一种教学研究活动,包括自我反思、同伴互助和专业引领三大要素<sup>[19]</sup>。校本研修是教师专业成长的重要途径,学校可以面向“高非师”群体,开展针对性校本研修。

#### 1. 开展师徒结对,进行“一对一”指导

荀子在《劝学》中说:“青,取之于蓝,而青于蓝。”因此,师徒结对又叫作“青蓝工程”,是中小学培养新教师的重要途径。对于“高非师”类新教师而言,他们没有教育实习经验,对学校的工作环境以及教育教学方法等都不熟悉,因此更需要有师傅来进行“一对一”的指导。

#### 2. “双向”观摩听课,实行“多对一”指导

观摩听课的形式应该是双向的。“高非师”类新教师要走进有经验教师的课堂观摩学习,有经验的教师也要深入“高非师”类新教师的课堂,课后双方对课堂中出现的问题要进行探讨和交流。同时,学校管理者需成立专家教师团队,以制度化的形式,让专家教师对“高非师”类新教师进行有针对性的指导。

#### 3. 举办针对性专题讲座,引领专业成长

专家进校指导能拓宽新教师的教育视野,提高新教师的教育教学能力,对“高非师”类新教师的专业发展尤其重要。学校应积极举办

专门针对“高非师”类新教师这一特殊群体的深度研讨型专家讲座,为其提供更多与专家讨论互动的机会,进而使其能将最新的教学理念内化为自身的教育智慧。

### (四)重视“高非师”类新教师的心理适应问题

本研究发现,“高非师”类新教师的心理适应水平偏低,研究生学历者在心理适应方面的水平显著低于本科生,且最高学历与心理适应呈中度关联。担任班主任的“高非师”类新教师心理适应水平显著低于不担任班主任的“高非师”类新教师。“高非师”类新教师的心理适应能力有待提升,其心理适应问题应引起高度重视。

#### 1. 引导“高非师”做好职业规划

研究生学历的“高非师”类新教师在“教学工作让我感到紧张、焦虑和压力”“我感觉工作负担很重”“工作已经影响了我的身心健康”3个题项上的题均值分别为2.654、2.904和3.423。相较于师范生,“高非师”尤其是研究生学历的“高非师”,通常情况下择业范围更广,更具有就业竞争力。因此,应引导“高非师”提前进行职业规划,多渠道了解教师职业的工作特点和性质,充分评估自己是否具备中小学教师所要求的专业情意、专业知识和专业技能,以减轻入职后的心理不适。

#### 2. 合理安排工作任务

学校在安排新教师工作岗位时,应注意两点。第一,充分考虑新入职的“高非师”类教师的心理适应情况,延缓其班主任职务安排时间。学校可以让“高非师”类新教师从副班主任做起,使他们逐渐适应教学和班级管理工作,从工作中观察学习。第二,适当降低“高非师”类新教师教学任务的强度和难度。由于“高非师”类新教师在专业方面还需花费较多的时间和精力,因此学校可适当减少其课时量,并引导其观摩优秀教师的课堂教学,激励其积极参与优质课的交流与研讨。

#### 3. 建立新教师学习共同体

学校应为新教师提供交流学习平台,通过

建立新教师学习共同体,定期举办读书交流会、户外拓展等活动,增进新教师之间的沟通与了解,进而疏解“高非师”类新教师的心理不适,使其尽快找到集体归属感。

#### 参考文献:

- [1] 民小编. 当清华北大硕博毕业生愿意去当中学老师[J]. 记者观察,2020(1):82-84.
- [2] 詹怀盈. 从“名校生”到“好老师”,要走几步[N]. 中国教师报,2021-04-14(3).
- [3] 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[EB/OL]. (2018-01-31)[2023-03-15]. [http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content\\_5262659.htm](http://www.gov.cn/zhengce/2018-01/31/content_5262659.htm).
- [4] 刘树道. 世界一流大学的基本经验和我国高水平大学建设之路[J]. 高等工程教育研究,2006(1):1-6.
- [5] 陈丽萍等. 高水平大学建设的国家战略与模式选择[M]. 天津:南开大学出版社,2008:58.
- [6] 殷玉新. 社会经济地位与新教师入职适应的关系研究[J]. 教育导刊,2015(4):31-36.
- [7] 叶澜,主编;叶澜,白益民,王栅,等,著. 教师角色与教师发展新探[M]. 北京:教育科学出版社,2001:248.
- [8] CORBELLK A,REIMANAJ,NIETFELD J L. The perceptions of success inventory for beginning teachers: measuring its psychometric properties[J]. Teaching and Teacher Education,2008,24(6):1551-1563.
- [9] 郭慧萍. 不同学历初任数学教师入职适应比较研究[D]上海:华东师范大学,2020.
- [10] 吴明隆. 问卷统计分析实务:SPSS操作与应用[M]. 重庆:重庆大学出版社,2010.
- [11] 张燕. 幼儿教师专业发展[M]. 北京:北京师范大学出版社,2006:65-67.
- [12] 赵娜. 农村小学非师范专业新入职教师职业适应问题的个案研究[D]. 烟台:鲁东大学,2020.
- [13] 任学印. 教师入职教育理论与实践比较研究[D]. 长春:东北师范大学,2004.
- [14] 邓昌杰,胥兴春. 系统分析视域下高学历幼儿教师自我认同感的提升路径初探[J]. 教育与教学研究,2015(10):118-121.
- [15] 刘子琦,李开萍. 研究生学历初任教师入职适应现状及过程——基于“文化适应理论”的质性研究[J]. 当代教育科学,2018(4):65-72.
- [16] 刘京翠,赵福江. “双减”背景下中小学班主任工作现状调查与分析——基于对全国16166名班主任的问卷调查[J]. 教育科学研究,2022(8):44-52.
- [17] 耿申. 我国中小学班主任工作现状及对策[J]. 教育科学研究,2018(11):44-50.
- [18] 龙宝新. 教师教育力提升与“双一流”背景下教师教育综合化改革研究[J]. 教育科学研究,2021(9):93-96.
- [19] 曹纺平,陈剑琦. 基于瑞典学习圈的中小学校本研修[J]. 上海教育科研,2021(7):74-78.

## A Study on Teachers' Occupational Adaptability of Non-normal Graduates from High Level Universities

YI Bingqing<sup>1</sup>, LI Chenzhi<sup>2</sup>, WEN Lanqing<sup>2</sup>

(1. Shenzhen Bao'an Hangcheng Middle School, Shenzhen 518000, China;  
2. Faculty of Education, Shenzhen University, Shenzhen 518000, China)

**Abstract:** Engagement of Non-normal graduates from high-level universities (NGHU) in the teaching profession is a hot spot of education now. Using the method of questionnaire survey, this study investigates the current situation of teachers' occupational adaptability of NGHU from three dimensions: psychological adaptability, interpersonal adaptability and professional adaptability. The results show that NGHU are significantly lower than ordinary normal university graduates in terms of total adaptability and professional adaptability, while NGHU are slightly lower than the overall average level of new teachers in psychological adaptation and interpersonal adaptation. In terms of psychological adaptation, there are significant differences between NGHU with different educational backgrounds and whether they are head teachers. Therefore, it is necessary to strengthen teacher education among NGHU, optimize the recruitment system of primary and secondary school teachers in educational administrative departments, strengthen school-based training in primary and secondary schools to improve NGHU's "practical" teaching ability, and pay attention to the psychological adaptation of NGHU.

**Key words:** high level universities; non-normal graduates; teachers' occupational adaptability; teacher recruitment; school-based training

责任编辑 邓香蓉