

小学教师职业幸福能力结构模型的 建构研究

——基于15位小学教师的深度访谈

陈文娇, 曾佳悦, 陈志琳

(湖北大学 师范学院, 湖北 武汉 430062)

摘要:幸福不仅是一种主观感受,更是一种内在能力。小学教师职业幸福能力,是小学教师在日常教育教学实践中形成并展现出的主动追求、创造和享受职业幸福的综合能力。研究以扎根理论为方法论指引,对15位一线小学教师进行深度访谈,并通过NVivo 12 Plus软件对访谈资料进行整理、编码与分析,基于自我决定理论构建小学教师职业幸福能力结构模型。该模型包含幸福创生力、心理复原力、关系联结力、教学胜任力和自我成长力5个核心要素,以及感知幸福、创造幸福、压力调适、认知重构、有效沟通、团队协作、专业自信、教育机智、职业自觉和反思改进10个子要素。各构成要素之间相互配合,共同支撑起小学教师职业幸福能力的整体架构,使小学教师在职业生活中拥有自主感、胜任感与联结感,进而助力小学教师持续获得职业幸福感。

关键词:小学教师;教师发展;教师职业幸福;幸福能力;扎根理论

中图分类号:G451 **文献标识码:**A **文章编号:**2095-8129(2026)03-0091-10

基金项目:2024年度教育部人文社科青年项目“农村学生代际流动的教育支持模式及推进策略研究”(24YJC880081);湖北省教育科学规划2024年度专项课题“积极心理学视域下小学教师职业幸福能力的结构要素及培育路径研究”(2024ZX076);湖北中小学素质教育研究中心开放基金课题(2025HBSZA03)。

作者简介:陈文娇,教育学博士,湖北大学师范学院副教授,硕士生导师;曾佳悦,湖北大学师范学院硕士研究生;陈志琳,湖北大学师范学院硕士研究生。

一、问题提出

对广大教师而言,向往、追求、获得并享有职业幸福,既是其专业发展的重要维度,也是其职业生活的基本权利^[1]。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》提出,到2035年“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”^[2],明确了新时代教师队伍建设的发展目标。2024年,教育部等七部门联合印发的《进

一步加强尊师惠师工作的若干措施》中再次强调要“不断增强教师获得感、荣誉感、幸福感”^[3]。可见,在新时代推进教师队伍建设的进程中,教师职业幸福已成为备受关注的重要议题。

目前,针对教师职业幸福的研究大多围绕“教师职业幸福感”的现状、影响因素和提升路径等展开,普遍认为教师职业幸福感不仅与教师自身的从业动机、职业信念等内部因素息息相关,还与其工作强度、社会地位等外部因素紧密相连。而提升教师职业幸福感,既要依靠教师自身明晰职业定位、积累教学和管理经

验、坚定教育信念、树立科学职业价值观,也要依托家庭、学校、社会等多方支持性系统为其打造良好工作环境、提供必要支撑^[4]。然而,“幸福感”强调的是个体对幸福的主观感受,而“幸福能力”则更侧重于个体如何追求和获得幸福^[5],是幸福感实现的源泉^[6],也是获取幸福的关键^[7]。因此,从“幸福能力”的视角重新审视教师职业幸福,对教师自身在获得职业幸福的过程中所彰显出的发现、创造与享受幸福的能力进行深入探究,应成为深化该领域研究的必要方向。

迄今为止,“幸福能力”尚未成为一个独立的学术概念,但随着研究的逐步深入,已有越来越多的专家学者将幸福视为一种可培养的内在能力,并形成了多元理论视角。一类观点强调幸福能力的主体性,将其诠释为个体对幸福的理解、敏感、向往与追求^[8];一类观点突出幸福能力的综合性,认为其是一种由人追求幸福的意识,发现、捕捉、选择、创造与品味幸福的智慧,以及引领幸福走向的幸福观所构成的综合素养^[9];还有观点侧重幸福能力的可塑性,认为广义上一切有助于个体实现幸福的元素都是幸福能力,而狭义上的幸福能力则是指个体认知、感受、创造幸福的能力^[10]。尽管学界对“幸福能力”的内涵界定各有侧重,但普遍将其视为个体感知幸福本质、创造幸福条件、享受幸福体验并持续拓展幸福边界的综合能力。将这一概念引入教师职业幸福研究领域,有助于聚焦教师在获得职业幸福的过程中所需

具备的内在能力,为探讨教师职业幸福感的提升路径提供新的理论视角。

本研究提出的小学教师职业幸福能力,是“幸福能力”在小学教育情境中的具体体现,特指小学教师在日常教育教学实践中形成并展现的,主动追求、创造和享受职业幸福的综合能力。该能力助力小学教师实现自我价值与专业成长。同时,教师还能通过言传身教将自身的幸福理念与幸福体验传递给学生,潜移默化地引导学生理解并追寻属于自己的幸福,承载着“育己”与“育人”的双重价值。

二、研究设计

(一)研究方法

目前,我国关于小学教师幸福能力领域的研究文献相对较少,小学教师职业幸福能力的构成难以从现有研究成果中得到理论支撑。因此,本研究运用质性研究方法,通过深度访谈收集研究资料,并采用科宾(Juliet Corbin)与施特劳斯(Anselm Strauss)提出的“程序化扎根理论”模式,尝试构建一个系统化的小学教师职业幸福能力结构模型。

(二)研究对象

本研究采用目的性抽样方法,选取湖北省W市15位一线小学教师(编号T1~T15)作为研究对象进行深度访谈。15位研究对象尽量关涉不同学科、教龄、职称等变量,另外预留3位研究对象的访谈资料用于后续理论饱和度检验。研究对象基本信息见表1。

表1 研究对象基本信息

编号	性别	年龄(岁)	教龄(年)	任教学科	职称	最高学历	部分荣誉
T1	女	51	32	语文	高级	大学本科	市十佳班主任、市功勋班主任
T2	女	48	30	语文	高级	大学本科	荆楚楷模、市首届最美教师
T3	男	36	13	语文	二级	大学本科	市优秀青年教师
T4	女	33	11	语文	一级	博士研究生	市优秀青年教师
T5	女	39	13	体育	一级	硕士研究生	中国足协最佳女子裁判员
T6	女	25	3	数学	二级	大学本科	校优秀班主任
T7	女	51	30	英语	高级	硕士研究生	省优秀英语教师
T8	女	28	4	数学	二级	大学本科	校公开课比赛一等奖
T9	男	44	22	语文	高级	大学本科	市学科带头人
T10	女	30	8	美术	二级	大学本科	省教学设计一等奖
T11	女	56	38	音乐	高级	硕士研究生	区关爱学生优秀教师
T12	女	45	22	心理	一级	硕士研究生	区学科带头人、区优秀青年教师
T13	女	49	30	语文	高级	大学本科	荆楚好老师、市百优班主任
T14	女	30	7	语文	二级	硕士研究生	全国教学设计二等奖
T15	女	39	17	语文	一级	大学本科	市学科带头人、市优秀青年教师

(三)资料收集

研究首先对 15 位一线小学教师进行半结构化深度访谈。访谈主要围绕以下提纲进行:

- (1)您目前的职业幸福指数,从 0(非常不幸福)到 10(非常幸福),您会选择数字几?为什么?
- (2)在您的职业生涯中,有哪些具体的经历让您切实感受到了幸福?
- (3)在这些幸福经历中,您展现出了哪些获取、创造、维持这种幸福感受的能力?
- (4)您刚刚所提及的能力中,哪项能力是最重要的?为什么?
- (5)您认为您身边的幸福教师身上有哪些共同特质?

为配合不同研究对象的实际情况与个人偏好,本研究采用面谈、微信以及腾讯会议等多种途径开展访谈工作。研究者依据预先拟定的访谈提纲进行提问与追问,每位研究对象的访谈时间控制在 40~60 分钟。在征得研究对象许可后,对访谈全程进行录音,以便于后续的文字转录工作。

(四)编码过程

本研究在调研阶段共整理完成访谈转录

文本 15 份,同时收集到研究对象提供的各类补充材料 10 份,包括研究对象的相关新闻报道、个人工作总结与随笔等。结合本研究的主题与分析需要,对上述资料进行统一整理与筛选后,最终形成约 14.1 万字的分析素材。在具体分析环节,将全部资料导入 NVivo 12 Plus 软件中,借助软件完成资料分类、节点编码以及内容解析等工作。

1. 开放式编码

开放式编码是对原始资料进行细致拆解与分析的过程,研究者需要逐字逐句对资料进行编码、标记,从中提炼出初始概念,再在此基础上进一步归纳整合,形成初始范畴。在这一阶段,编码者要尽可能减少自身主观判断和预设观念的影响,以保证编码过程与最终结果的客观中立^[1]。在本研究的开放式编码环节,对访谈资料开展了多轮整理与编码工作,经过反复归纳、梳理和筛选,最终提炼出 101 个初始概念,并从这些初始概念中进一步抽象出 50 个初始范畴(见表 2)。

表 2 开放式编码表(部分)

原始资料	初始概念	初始范畴
T7:为此,我重新拟定了班级建设理念,以培养学生自主意识、自主习惯、自主能力为重点,以着眼于学生的终身学习、终身发展为目的,致力于创设有利于学生“心灵唤醒”的成长环境	更新教育理念	
T1:我经常组织一些有意思的评比会,像我们班之前做抽卡券、心愿卡、心愿存折等等,这样会让学生每天都觉得生活有糖吃	创新教学方法	工作创新
T12:不过每个时代的学生其实都有自己的特点,我们作为老师,要做的就是管理模式和方法上做出相应的调整	调整管理模式	
T2:就我而言,我也是一个年纪比较大的老师。但是我通过这次网课,也探索了新的技能。比方说,我学会了用镜头对焦学生。当我要他们展示作业的时候,我可以通过鼠标点击,把显示放大	探索新事物	向外探索
T11:所以我就琢磨着,不如去高校深造一下,看看现在教育的新方向	不安于现状	
T3:我的教学生涯中作班主任机会极少。在做班主任的经历中我发现了工作的另一面,同时也锻炼了自己,这个经历带给我的固然有压力和汗水,但是也会让我变得更加优秀,未来回望一定是幸福的、感激的	自我提升	终身学习
T5:我们当老师的,也得一直提升自己的专业水平,把教学能力也提上去,这样才能更好地适应时代的发展和学生的需求	专业精进	

2. 主轴式编码

主轴式编码是对开放式编码阶段中所形成的初始范畴进行归纳整理,并通过聚类分析的方法,使资料的不同组成部分之间形成有意义的关联与连接。具体而言,本研究通过开放式编码共提炼出 50 个相对独立的初始范畴,这些范畴虽各有内涵,但彼此较为分散,相互关

系有待进一步梳理与明确。因此,需进一步挖掘这些初始范畴之间的内在联系与潜在逻辑。通过聚类分析,将原本独立的初始范畴依据其内在属性与相互关系进行归类与重组,最终形成若干主范畴。本研究在开放式编码的基础上建立关联范畴,最终形成 5 个主范畴(见表 3)。

表3 主轴式编码表

初始范畴	副范畴	主范畴
捕捉幸福细节、储存幸福瞬间	感知幸福	幸福创生力
为自己创造幸福、为他人创造幸福	创造幸福	
压力转化、情绪宣泄、劳逸结合	压力调适	心理复原力
认知转换、理性归因、心态重塑	认知重构	
用心倾听、灵活表达	有效沟通	关系联结力
分享经验、分担责任	团队协作	
教育信念、知识素养、教学能力	专业自信	教学胜任力
情境理解、对策选择、行动调控	教育机智	
目标规划、向外探索、工作创新、终身学习	职业自觉	自我成长力
行为反思、问题钻研、经验总结	反思改进	

3. 选择式编码

选择式编码,又称核心编码,具体是指在对已发掘的全部概念类属进行系统分析后,筛选出一个兼具关联性与概括性的“核心类属”,以此统领所有其他范畴,进而构建一套具有概括性的形式理论^[12]。本研究聚焦“小学教师职业幸福能力”这一核心主题,因此在主轴式编码形成的5个主范畴基础上,进一步提炼出小学教师职业幸福能力的“构成要素”这一核心类属,并将其概括为:幸福创生力、心理复原力、关系联结力、教学胜任力和自我成长力是小学教师在追求并获得职业幸福感的过程中形成并展现出的5种主要能力。

4. 理论饱和度检验

理论饱和是指研究分析推进到一定阶段后,各类属在属性、维度及表现形式上均已得到充分阐释。此时即便仍能发现部分新变量,进一步的资料收集与分析也难以对既有概念框架形成新的补充与完善。本研究采用预留的3位教师的访谈资料进行理论饱和度检验,结果显示并未发现新的关键范畴或关系,主范畴体系亦未新增范畴及关系。据此判定,小学教师职业幸福能力构成要素的编码已达到理论饱和状态。

三、研究结果

(一)小学教师职业幸福能力的构成要素

1. 幸福创生力:小学教师职业幸福能力的启动要素

幸福创生力是小学教师在日常教育教学

实践中,通过主动感知幸福、创造幸福,持续生成积极情绪体验的能力。小学教师既能通过自身的感知,从现有教育教学情境中发现能带来幸福感的资源,也可以通过主动创造,为自己和他人构建幸福体验,以此为职业幸福感提供内在支撑,推动职业幸福从潜在可能转化为现实体验。幸福创生力率先激发小学教师的积极情绪,并为心理复原力、关系联结力、教学胜任力和自我成长力提供内在起点与情感动力。这一能力的核心意义,在于打破“幸福只能依靠外部条件获得”的认知误区,确立教师在职业幸福感生成中的主体地位。

幸福创生力的第一个维度是“感知幸福”,即小学教师从日常教育教学工作的细微事件中,即时捕捉并真切感受职业幸福的能力。小学教师的日常工作虽面临诸多压力与挑战,却也蕴含着丰富的幸福源泉。拥有感知幸福的能力,能让教师以更细腻的情感视角体察教育生活,在平凡的教学场景中发现并体会职业幸福感。这种幸福感可能来自学生在攻克知识难点时的豁然开朗、在校园生活里的点滴成长与蜕变,也可能来自教研组内研讨时的思想碰撞、面对教学难题时同事间的相互支持与协作,更可能来自教师自身在教育理念更新中的自我突破、尝试新教学方法后收获的积极成效。“有时候我下课回到办公室,看到桌子上有学生们留下的小纸条,写着老师您辛苦了、老师我爱你之类的,当时心里别提有多开心了。”(T14)“每次学校逢年过节给我们老师准备的一些小礼物,还有去年我过生日的时候其

他老师一起送来了一张写满祝福的卡片,都让我感觉在这个学校过得挺幸福的吧。”(T6)“我感觉我的幸福来自日常生活里的一些小确幸,就比如今天,我的公开课还蛮顺利,然后路上遇到的那些学生都特别有礼貌,还主动帮我拿教具,这些小细节都让我心里暖暖的。”(T5)在教师放大并储存这些积极元素的过程中,可以获得积极的情绪体验,既深化了教师内在的幸福积淀,也为后续的幸福传递奠定了坚实的基础。“我们记下当下的一些美好瞬间,不就是为了在以后遇到糟心事的时候,能回味起生活的一丝甜味吗?”(T1)

幸福创生力的第二个维度是“创造幸福”,即小学教师主动为自己与他人创造幸福体验的能力。与侧重从现有条件中发掘幸福的“感知幸福”不同,“创造幸福”更凸显教师的行动自主性,这意味着教师不仅是职业幸福的发现者,更是职业幸福的创造者。在实际情境中,小学教师主要展现出3种创造幸福的行为样态。其一,主动传递积极情感。教师通过语言肯定、行为关怀与情感共鸣等途径传递正向力量,在双向互动中共同生成幸福体验。“一个学生说他画得不好,不想画。我拿起他的画说,他画的太阳颜色特别鲜艳,很有生命力,我们可以一起把它改得更漂亮。下课后,他把画送给我,说这是他画得最好的一幅画。看着他自信的样子,我也很开心。”(T10)其二,设计个性化互动。教师结合学生的年龄特点、认知水平、兴趣偏好等个体差异,设计适配个体或群体的互动场景,让每个学生都能在贴合自身需求的互动中获得参与感,同时教师也在见证学生成长的过程中收获职业幸福感。“我发现班上学生体能差异大,我就对体能弱的学生,先练基础的运球、传球;对体能好的学生,增加对抗赛、战术配合训练。”(T5)其三,营造集体幸福氛围。教师以自身的积极状态带动师生,构建彼此滋养、共同生成幸福体验的心理场域。“今年为了筹备学校的传统文化开放日,我们年级组所有老师拧成一股绳,语文、数学还有体艺老师一起头脑风暴。当活动最终成功举

办,那种强烈集体成就感和荣誉感,是一个单打独斗的时候很难拥有的。”(T12)

2. 心理复原力:小学教师职业幸福能力的调节要素

心理复原力,代指个体在面对压力与困境时,仍能良好适应的心理能力。分析结果显示,在小学教师获得职业幸福感的过程中存在一种心理调节要素,这一要素帮助小学教师在面对工作中的压力、困难与挫折时,能够通过自我调整、转变认知,不断增强心理承受力,保持心态平稳,守护好自身的职业幸福感。其调节功能贯穿于职业幸福感生成的全过程,发挥着关键的干预与平衡作用。

心理复原力的第一个维度是“压力调适”,即小学教师在面对内外部压力源时所展现出的情绪管理与资源分配的智慧。具备心理复原力意味着教师能够识别挑战背后的机遇,将压力视为个人成长与提升的催化剂,积极调整行动策略,以更加坚定的步伐迈向目标。从实践表现看,擅长调适压力的小学教师通常表现出以下3类典型行为特征:其一,具备较强的情绪觉察意识,能敏锐识别自身压力信号,并能在情感过度投入时进行适度情感抽离,保护自身情绪能量。“在面对工作上的挑战和不如意时,我们要学会放下,不要过分放大自己的作用和责任。”(T7)其二,掌握压力缓解技巧,例如通过短暂冥想、课间散步、与同事倾诉、从事兴趣爱好等方式进行主动放松,而非被动承受压力。“我懂得如何给自己减压,比如通过运动、阅读或者和朋友们聊聊天来放松心情,让自己重新找回平衡和力量。”(T9)其三,通过合理规划工作安排、设定任务优先级、拒绝非必要事务等方式,从源头减少压力的无序堆积。“我会把所有事情在我心里先做一个排序,重要的事情我会很尽心地去做,学生的事全都是重要的事。然后不重要的事,我就是囫圇地完成它,并不追求完美,这样的话焦虑会减少一些。”(T4)

心理复原力的第二个维度是“认知重构”,即小学教师在遭遇教学挫折、学生管理难题或

职业发展瓶颈时,主动反思并调整固有的消极认知模式,通过理性分析、合理归因,将挫折转化为成长契机,进而重建信心,巩固职业幸福感的能力。认知重构能力的本质是对积极解释风格的培养与训练,旨在打破习得性无助的思维陷阱。善于重构认知的小学教师通常表现出以下2类特征。其一,具备成长型思维,能将失败视为发现问题、获得反馈的契机,而非对自身能力的全盘否定。“刚从大学毕业走上工作岗位时,我们都像一张白纸,全靠一点点学习、一点点积累,才慢慢成长为一名合格的老师。”(T13)其二,保持乐观态度,既正视困难的客观存在,也坚信通过自身努力可以找到解决方案,避免陷入灾难化想象。“准备图形的面积那节公开课时,试教就发现学生对梯形面积推导理解慢,但我也没慌。正式上课真有学生说没懂,我就当场拿剪刀剪卡纸演示,慢慢拼成长方形,直到大家点头。其实我就是觉得,再难的知识点,找对方法总能讲明白,没必要把小问题想成大麻烦。”(T6)

3. 关系联结力:小学教师职业幸福能力的支撑要素

关系联结力是小学教师在与多元主体的互动中,主动建立、维系并深化正向人际关系,从而为自身职业幸福感提供稳固人际支撑的能力。该能力强调教师并非孤立的个体,其职业幸福感在很大程度上植根于和谐的人际关系之中。这种关系联结不仅关乎信息传递与任务协作的效率,更是教师获得归属感、认同感与情感慰藉的重要源泉。无论是师生间的信任联结、家校间的协同共识,还是同事间的互助支撑,都能通过正向人际互动为小学教师缓冲职业压力、强化价值认同,让职业幸福拥有坚实基础。

关系联结力的第一个维度是“有效沟通”,即小学教师在与多元互动对象的交往中,通过用心倾听与灵活表达,精准接收并传达对方的思想情感,减少职业沟通阻力,增强人际支持感,在相互理解中获得职业幸福感的能力。其中,用心倾听作为“有效沟通”的信息接收环

节,意味着小学教师能在沟通中保持高度专注,不仅认真听取表面言语,更能通过沟通对象的语气、措辞、潜台词等捕捉其真实诉求与情绪状态。“倾听同样帮我处理着与家长的关系,通过倾听我学会了站在孩子们、家长们等位置上处理问题,让我们能够同频。”(T2)这一环节并非单纯的信息接收与听觉感知,而是包含着更为深层的情感互动与意义理解,能够帮助教师在实际教育教学过程中构建相互尊重、彼此信任的良好互动关系。而灵活表达作为“有效沟通”的信息回应环节,则不仅仅是简单地将教师的思想转化为语言或行为,更是要根据沟通对象的特点,灵活调整语言风格与沟通方式,确保核心信息被准确理解。“我们要做的是安抚家长,然后用积极的话语引导他们,让家长成为我们的同盟军。比如,我会建议老师先肯定家长的责任心,然后再说每个孩子都有自己的成长节奏,不用太着急。同时,要展示孩子在老师和家长共同努力下取得的进步,来增强家长的信心。在沟通过程中,我们还要注意话术的运用,避免和家长产生直接冲突。”(T7)

关系联结力的第二个维度是“团队协作”,即在共同目标或任务的驱动下,小学教师与他人通过相互支持与配合所展现出的能力。教师之间的合作是以知识互通、经验共享和智慧共创为基础而展开的专业实践活动。这种合作不仅促进了教育实践的创新与优化,也为教师个体的专业发展和集体智慧的凝聚创造了有利条件。“现在轮到我指导年轻老师了,感觉角色反转了。我会根据任务要求,比如一课多教或同课异构,带着他们一起选课题,一起挑战最难的部分。”(T11)同时,面对教育挑战与任务时,拥有关系联结力的小学教师也能展现出高度的责任感与团队协作精神,主动分担责任,确保教育目标的顺利实现与教学质量的持续提升。“我能够做到的就是,把自己的事和班级的事做好,不用让其他老师操心,他们只需要专注自己的教学就好。”(T1)

4. 教学胜任力:小学教师职业幸福能力的驱动要素

教师的胜任力水平能正向预测其职业幸福感^[13]。教学胜任力作为胜任力概念在教师教学工作领域的延伸,是指小学教师在教育教学实践中所需要的有效实现教学目标的一系列综合素质,是教师显性教学行为和隐性个人特征的集合。近年来,研究者们尝试在教育数字化、项目化学习、新工科等背景下构建教师胜任力模型,尽管研究背景在不断变化,但教学始终是重中之重,在教师胜任力模型中占据核心地位。因此,拥有并掌握教学胜任力,有助于激励小学教师对自己所从事的工作充满热情和活力,取得更高的工作绩效,进而体验到较高的职业幸福感。

教学胜任力的第一个维度是“专业自信”,即小学教师对自己所掌握的专业理念、专业知识和专业能力能够胜任教师这份工作的信心。具备高度专业自信的小学教师,能更从容地应对工作中的挑战,更加积极地投入教育事业,从而持续获得职业幸福感。“最重要的是要让自己拥有专业自信,就是遇到不管什么问题你都相信自己最终一定能解决。”(T2)其中,拥有扎实的知识素养和出色的教学能力,是构成专业自信的两大基本要素。知识素养包括学科内容知识、学科教学法知识、跨学科和跨领域知识及认识论知识等。而教学能力的核心则在于实践,实践技能是教师将理论和知识有效运用到教育教学的关键所在^[14]。另外,访谈结果显示,教育信念会直接影响小学教师的信心水平,是专业自信的重要支撑。“教师这份职业对我来说,不仅仅是一份工作,更是一种使命和担当。”(T13)

教学胜任力的第二个维度是“教育机智”。教育机智是指小学教师在面对实际教育场景时,为了促进学生的全面发展,灵活运用现有资源,助力学生实现高质量全面健康成长的专业素质^[15]。研究发现,小学教师的教育机智并非仅体现在个别环节,而是贯穿于教育活动的全过程。第一,教育机智体现在小学教师对教

育情境的全面理解,包括其中的环境因素、人际关系以及不同人物在事件中的角色和作用等。“这个掌控力主要是指对学生的了解和引导,还有对教育教材的熟悉和掌握。只有当你能够游刃有余地处理这些方方面面时,你才能真正地掌控课堂,感受到教学的快乐。”(T11)第二,教育机智也体现在课堂教学的实际应对中,小学教师会结合课堂重点、学生的学习成效,灵活选择合适的教育对策。“为了让孩子们能够更深刻地理解这些情感,我们组织了一系列职业体验活动。比如,让他们走进医院,体验父母工作的辛苦;还让他们当了一天的‘小老师’,感受老师上课的不易。”(T13)第三,教育机智还体现在教育过程中的动态调整上。随着教育行动的逐步推进,小学教师会根据实际情况,不断重新审视、理解当前的教育情境,进而调整或更换新的教育对策。“那次之后,我开始在课堂中加入一些游戏环节和贴近孩子们的生活情境,更多关注孩子们之间的交流,尝试放手让学生自我探讨。”(T2)

5. 自我成长力:小学教师职业幸福能力的发展要素

自我成长力的深刻内涵在于小学教师能够在认知与实践两个层面实现自主更新与转变。这一过程能够帮助教师逐步提升自身专业水平,在实践中实现自身职业价值,最终在职业发展与个人成长的相互促进中,形成稳定且发自内心的职业幸福感。自我实现是教师获得真正的幸福的重要动力源之一^[16],贯穿于教师自我成长的整个过程,为其职业幸福感的稳定形成与持续发展提供了必要的内在支撑。

自我成长力的第一个维度是“职业自觉”。已有研究指出,为提升我国中小学教师的职业幸福感,教师自身应加强专业发展自主意识,树立终身发展的职业目标^[17]。“职业自觉”具体表现为小学教师有较为明确的职业发展目标,在实现目标的过程中展现出积极探索的态度,并始终秉持终身学习的理念,持续促进自我的成长进步。职业自觉意识较强的小学教师具备前瞻性思维,会根据个人兴趣、专业特

长及职业愿景,制订科学合理的职业发展规划,明确自己的成长路径,减少职业生涯中的迷茫。“这些老师无论是对待工作还是生活都有着自已清晰的规划和目标,这样他们可以更好地享受工作的乐趣,也更容易获得职业上的满足。”(T7)同时,拥有职业自觉也意味着保持开放心态,不断拓展视野,学习新知识与新技能以丰富教学内容与实践。“每个时代的学生都有他们独特的需求,作为老师,我就得不断学习和适应,用他们喜欢的方式来教学。比如,给六年级学生上的开学第一课,我可能会采用快闪这种形式,而不是死板地让他们制订学期计划。”(T13)此外,这类小学教师还将终身学习作为职业的内在要求,将学习视为职业生活的常态,会自觉通过阅读、研修、工作坊等多种形式,不断更新知识结构,提升专业素养。“当老师的这6年,我感觉自己还是挺幸运的,拿过区里优质课比赛的一等奖,还参与过市级优秀课题的撰写,省级的教学设计和课件比赛我也拿了一等奖。另外,我还加入了名师工作室,放假的时候也在想着怎么提升自己的业务能力,让自己更好地站稳脚跟。”(T10)

自我成长力的第二个维度是“反思改进”。它是小学教师依据学生反馈、同行评议等多方信息,定期审视自身教育教学实践与日常工作行为,深入剖析工作中存在的问题与不足,结合教育理论与实践经验优化教学策略、调整沟通方式、完善管理方法,在自我完善中实现专业成长,进而提升职业幸福感的能力。在多元化的时代背景下,为了满足不同学生的多样化需求,教师必须成为反思型思考者^[18],学会如何在教学过程中进行反思、内省、批判和生成^[19]。根据访谈结果,“反思改进”至少能帮助小学教师从3个方面获得职业幸福感。一是对教学行为的审视,即通过不断地反思自己的教学方式方法,对其进行修正和优化,从而有效改善自己的教学行为。“我每次上完课后会进行反思,不仅仅是针对我这堂课的教学内容和方法上的,还有与学生互动、课堂氛围等方面的思考。”(T14)二是对教学问题的钻研,即针

对教学中遇到的具体问题进行深入研究和分
析,深挖问题产生的缘由,并提出行之有效的
解决办法。“我这人平常就爱看书,平时教
学中碰到的一些问题,我就爱往书里找原
因,自己琢磨出解决的方法,然后再大胆去
实践,最后看看实际效果是不是跟书里说
的一样。”(T8)三是对教学经验的积累,即在教育
教学实践中,不断提炼和归纳有效的教学
策略和方法,形成自己独有的教学心得和
体会。“我记得我刚参加工作那会儿,听
完课后大家是可以畅所欲言的,不管这堂
课讲得成功还是失败,都能学到很多东
西。然后我就会把这些经验用到日常教
学中去,再参加比赛,再总结。”(T11)

(二)小学教师职业幸福能力的结构模型

本研究借鉴美国心理学家爱德华·德西(Edward Deci)和理查德·瑞恩(Richard Ryan)提出的自我决定理论(Self-Determination Theory),构建小学教师职业幸福能力结构模型。该理论认为人类有3种基本心理需求,即自主需求(autonomy)、胜任需求(competence)和关系需求(relatedness),当这3种需求得到满足时,个体更有可能体验到幸福^[20]。小学教师职业幸福能力各构成要素的有机整合,能够充分契合小学教师的三大基本心理需求,使其获得深层的自主感、胜任感与联结感,进而实现职业幸福的最大化。

首先,幸福创生力与自我成长力能有效满足小学教师的自主需求。从对幸福的理解来看,中国人的幸福既涉及情绪体验,也涉及认知满足^[21]。在幸福创生力层面,教师凭借个人的敏锐感知,挖掘职业生活中的幸福元素,主动为自己和他人创造幸福体验,自主掌控幸福生成过程,并在此过程中获得愉悦、温暖等积极情绪体验。在自我成长力层面,教师结合自身实际,规划职业发展路径,坚持学习精进与反思提升,主动引领个人成长,在专业进阶中达成目标,也在持续突破中获得内在认同,最终实现深层次的认知满足。其次,心理复原力和教学胜任力能切实助力小学教师胜任需求

的实现。心理复原力能帮助教师改变思维方式,从积极的角度看待问题和挑战^[22]。具备良好的心理复原力的教师,在面对职业压力与各类难题时往往更具韧性,能够通过认知重构转变消极思维,减少外界无关因素的影响,合理调节自身情绪状态,把遇到的困难转化为自我提升的契机,进而不断增强自身开展教育工作的信心。而拥有教学胜任力,则能让教师依靠扎实的专业知识与灵活的教育智慧,合理组织课

堂教学过程,顺利落实各项教学任务,在实际育人过程中获得真切的胜任感与成就感。最后,关系联结力能够帮助小学教师搭建起稳定、融洽的人际互动环境,使其在日常职业生活中获得必要的情感支撑与多元资源支持,从而提升自身的人际归属感,使小学教师的关系需求得到充分保障。

基于上述分析,本研究构建出小学教师职业幸福能力结构模型,如图 1 所示。

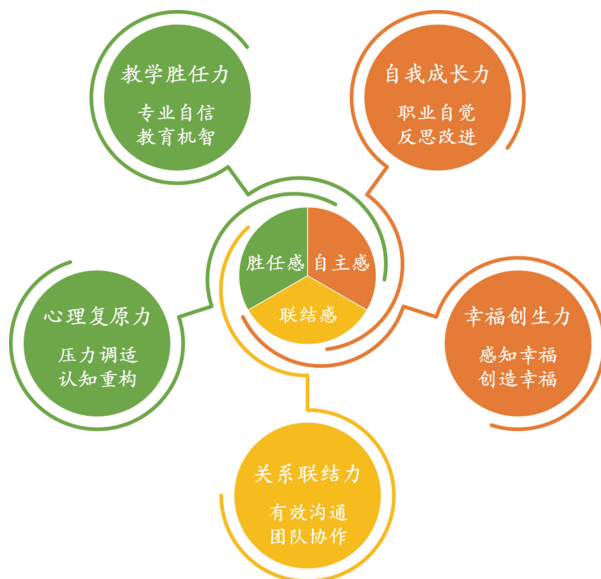


图 1 小学教师职业幸福能力结构模型

四、结语

在基础教育阶段,小学教师承担着引导学生早期成长与发展的重要角色。小学教师职业幸福能力不仅关系到教师个人的教学状态与生活品质,也会在与学生长期相处的过程中,通过日常言行与行为示范,潜移默化地影响学生,帮助他们树立正确的幸福观、培育幸福能力。本研究借助扎根理论的分析思路,对一线小学教师获得职业幸福感所需具备的幸福能力展开探究,并结合自我决定理论,尝试搭建出小学教师职业幸福能力结构模型。该模型包含幸福创生力、心理复原力、关系联结力、教学胜任力和自我成长力 5 个核心要素,以及感知幸福、创造幸福、压力调适、认知重构、有效沟通、团队协作、专业自信、教育机智、职业自觉和反思改进 10 个子要素。各要素之间相互配合,共同支撑小学教师职业幸福能力的

整体架构,为小学教师持续获得职业幸福感提供实践指引。然而,本研究的访谈对象来自湖北省 W 市,虽已达到质性研究所需的理论饱和,但该饱和仅为理想状态而非客观现实。未来还需进一步扩大研究范围,更多关注国内其他地区的小学教师群体,以此完善相关研究结论。此外,后续研究还可进一步探讨小学教师职业幸福能力的形成机制,并在此基础上提出贴合实际的小学教师职业幸福能力培养策略。

参考文献:

- [1] 李广,盖阔. 中小学教师职业幸福感调查[J]. 教育研究, 2022,43(2):13-28.
- [2] 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)[2025-10-12]. https://www.gov.cn/gongbao/content/2018/content_5266234.htm.
- [3] 教育部等七部门关于印发《进一步加强尊师惠师工作的若干措施》的通知[EB/OL]. (2024-11-29)[2025-12-10]. <https://>

www.gov.cn/zhengce/zhengceku/202412/content_6991902.htm.

- [4] 孟倩芸,黄庆丽,郭梦. 积极心理学视角下班主任幸福感研究的现状与应对[J]. 教学与管理,2024(33):51-54.
- [5] 熊和妮,王迎春,海路. 教育焦虑时代儿童幸福能力的要素及其培养路径[J]. 天津师范大学学报(社会科学版),2022(5):71-77.
- [6] 谭德礼. 幸福能力提升的伦理意蕴[J]. 中国特色社会主义研究,2013(4):66-70.
- [7] 童宏亮. 生命幸福:新时代劳动教育的终极旨归及其行动逻辑[J]. 西南大学学报(社会科学版),2021,47(4):163-171,230.
- [8] 檀传宝. 论教师的幸福[J]. 教育科学,2002,18(1):39-43.
- [9] 扈中平. 教育何以能关涉人的幸福[J]. 教育研究,2008,29(11):30-37.
- [10] 严海,王学. 德育培养人幸福能力的三重维度[J]. 教育研究与实验,2021(6):26-33.
- [11] 陈向明. 扎根理论的思路和方法[J]. 教育研究与实验,1999(4):58-63,73.
- [12] 陈向明. 质的研究方法与社会科学研究[M]. 北京:教育科学出版社,2000:334.
- [13] 夏巍,范宇辰,张轩瑜,等. 学校组织气氛对特殊教育教师工作满意度的影响:胜任力水平和职业幸福感的链式中介作用[J]. 中国特殊教育,2024(5):78-86.
- [14] 王兴洲,Lynn Paine,廖伟. 构建教育家精神引领下的教师专业素养体系——OECD教师核心素养框架的经验与启示[J]. 中小学管理,2024(9):24-27.
- [15] 鲍伟红. 教师专业发展视野中的教育机智[J]. 教育理论与实践,2021,41(32):36-39.
- [16] 李学书,范国睿. 生命哲学视域中教师生存境遇研究[J]. 教师教育研究,2016,28(1):1-5.
- [17] 苑昌昊,王奥轩,李广. 我国中小学教师职业幸福研究20年:取向、成就与展望[J]. 教师教育学报,2022,9(1):40-46.
- [18] 陈华仔,刘铁芳. 批判性、实践性和生成性:反思型教师的成长逻辑[J]. 教师教育研究,2023,35(5):35-42.
- [19] Ball A F. Toward a theory of generative change in culturally and linguistically complex classrooms[J]. American Educational Research Journal,2009,46(1):45-72.
- [20] Deci E L,Ryan R M. The “what” and “why” of goal pursuits:human needs and the self-determination of behavior[J]. Psychological Inquiry,2000,11(4):227-268.
- [21] 蔡华俭. 中国人的幸福感知与追寻路径[J]. 探索与争鸣,2023(6):26-29.
- [22] 马晶晶,王兆璟. 复原力赋能教师职业生活的逻辑与实践进路[J]. 教师教育研究,2024,36(3):7-12.

Research on the Construction of the Structural Model of Primary School Teachers' Competency in Achieving Occupational Well-Being: Based on In-Depth Interviews with 15 Primary School Teachers

CHEN Wenjiao,ZENG Jiayue,CHEN Zhilin
(Normal School,Hubei University,Wuhan 430062,China)

Abstract: Well-being is not only a subjective feeling but also an intrinsic capability. Primary school teachers' competency in achieving occupational well-being refers to their comprehensive ability to pursue,create and enjoy occupational well-being,which is developed and displayed in the daily education and teaching practice. Guided by the grounded theory,this study conducted in-depth interviews with 15 primary school teachers. The interview data were organized,coded,and analyzed by NVivo 12 Plus software,leading to the construction of a structural model of primary school teachers' competency in achieving occupational well-being,which is grounded by the Self-Determination Theory. This structural model consists of five core components,with two sub-elements under each. These components,which enable primary school teachers to have a sense of autonomy,competence,and relatedness,support the overall framework of primary school teachers' competency in achieving occupational well-being.

Key words: primary school teachers; teacher development; teachers' occupational well-being; well-being competency; grounded theory

责任编辑 李玲