

中小学教师职业认同的阶段发展论

杨 玲

(常州工学院师范学院, 江苏常州 213022)

[摘要]作为中小学教师专业发展的核心内容之一,职业认同是中小学教师自我成长的内在动力。因此,教师职业认同已成为教师教育的热点研究主题。在已有研究结果的基础上,本文提出了中小学教师职业认同的阶段发展理论,将中小学教师职业认同的形成和发展过程分为三个阶段六个时期,并详细分析了各阶段的发展特点、发展任务及制约因素,据此从师范生的选拔和培养,以及教师的入职与在职培训等方面分析了该理论对中小学教师专业成长的启示。

[关键词]中小学教师; 职业认同; 阶段发展

[中图分类号]G451 [文献标识码]A [文章编号] 1672-5905(2014)02-0056-09

DOI:10.13445/j.cnki.t.e.r.2014.02.010

Phase Development Theory On the Elementary and Secondary School Teachers' Professional Identity

YANG Ling

(Teachers' School, Changzhou Institute of Technology, Changzhou, 213022, China)

Abstract: As one of the core contents of the expertise development of elementary and secondary school teachers, professional identity is regarded as the driving force of their development. Therefore, professional identity becomes the hot theme of researches on teacher education. This paper analyzed the characters, tasks and antecedents of various stages of professional identity development and presented the countermeasures and suggestions for the professional identity development of elementary and secondary school teachers.

Key Words: Elementary and Secondary School Teachers; Professional Identity; Development Stages

作为决定基础教育质量与基础教育改革成败的关键要素,中小学教师的专业发展受到教育主管部门及教育研究者的高度重视。然而,长久以来,教育管理者们在中小学教师的专业发展过程中普遍存在“重知轻情”,他们往往过于关注教师的专业知识与技能等认知领域的发展,而忽视了其职业认同等职业情感与态度的形成与培养。所谓教师职业认同,“是教师对其职业及内化的职业角色的积极的认知、体验和行为倾向的综合体,它是教师个体的一种与职业有关的积极的态度。”^[1]事实上,职业认同是中小学教师能否实现

自我成长的内在动力^[2]。因此,职业认同应成为中小学教师专业发展的核心内容之一。为此,中小学教师的职业认同,正逐渐受到教育管理者及研究者们的关注,成为教师教育研究及实践领域的热点主题。

当前有关中小学教师的职业认同研究存在多种取向。根据静态与动态维度,可将相关研究分为静态观与动态观两种取向。前一种研究主要集中于从某个特定的点来了解职业认同的结构、状态及其前因后果等静态领域;后一种研究则集中于从多个点来了解职业认同的特点、任务和影响

[收稿日期]2013-12-18

[基金项目]江苏省教育科学“十二五”规划课题“中小学教师核心自我评价对其职业认同的影响”(项目号 D/2011/01/005)

[作者简介]杨玲(1964—),女,甘肃武威人,常州工学院师范学院副教授,主要从事教师心理、教师教育研究。

因素等发展与动态领域。而职业认同的动态发展观,又有连续发展观和阶段发展观两类研究取向。根据皮亚杰的发展观,笔者认为,中小学教师职业认同的形成和发展是其不断通过与环境相互作用建构的结果,是不断从量变积累发展到质变的过程。在不同时期,中小学教师所面临的环境和应对环境的能力是有很大差异的,其建构的结果与需要解决的任务也自然有差别。为此,本研究试图在已有研究成果的基础上,构建出中小学教师

职业认同的阶段发展理论,以期揭示中小学教师职业认同形成和发展的过程,为中小学教师的态度领域的专业性发展提供理论指导。

笔者认为,职业认同的形成过程大致可分为三大阶段和六个时期,分别为职前阶段(包括职业朦胧期和职业初定期)、入职阶段(包括职业初入期和职业适应期)以及成熟阶段(包括职业高原期和职业稳定期),每个阶段又有各自的发展特点、发展任务和不同的影响因素,具体内容见下表:

表1 中小学教师职业认同的发展阶段

发展阶段		发展特点	发展任务	主要影响因素
职前阶段	职业朦胧期	认知模糊化 情感朴素化 倾向未确定	了解教师职业 形成积极情感 发展职业倾向	学校体验 教师因素
	职业初定期	认知肤浅化 情感理想化 目标初确定	认识教师角色 确定职业目标 树立教育理想	入学动机 专业学习及实践 环境因素
入职阶段	职业初入期	认知冲突化 情感焦虑化 倾向波动化	稳定职业情绪	职业价值观 职业效能感 重要他人及组织支持
	职业适应期	认知深入化 情感特质化 倾向稳定化	形成健康的职业价值观	人格特质 学校文化
成熟阶段	职业高原期	认知迷茫性 情感消极性 倾向波动性	确定新目标 激发新激情	情绪智力 组织环境
	职业稳定期	认知丰富化 情感深沉化 倾向稳定化	形成内在发展的教育 理想与职业价值观	知识技能 人格特质

以下就结合表中所列内容,对中小学教师职业认同的阶段及其发展特点、发展任务和主要影响因素进行详细阐述。

一、职前:职业目标的形成阶段

这个时期是教师职业认同形成的重要时期。研究表明,准教师们在幼儿园及学校学习经验影响了他们的教师认同的形成^[3]。该阶段包括两个分阶段:职业朦胧期与职业初定期。

(一) 职业朦胧期

此时期亦可称为前职业认同期。在此时期,个体开始形成朦胧的职业认同。由于个体尚未直接涉入教师行业,因此,严格意义而言,这种职业认同只能称为前职业认同。

1. 此阶段的发展特点

职业朦胧期的发展特点主要体现为:

(1) 认知模糊化

大学入学前,个体站在学生的角度,开始对于教师的职业角色、职业地位有了模糊的认识。他们从学校教育情境中初步了解教师的传统职业角色——“传道授业解惑也”,但对教师诸如反思与学习者等其他角色知之甚少。他们也从家庭及社会情境中粗略了解到教师包括经济地位和社会地位在内的职业地位状况,但对专业自主权等专业地位状况缺乏了解。

(2) 情感朴素化

个体在中小学、甚至幼儿园时期的校园学习经历,是其教师职业情感形成的最初来源。如果他们在学校能得到老师与同学的支持与帮助,不断取得学业成就,不断得到认可与肯定,就容易形

成对教师与教育专业的积极情绪。而如果他们在学校较少得到老师与同学的支持,经常体会到学习挫折感,不断得到负性的评价,则容易形成对教师及教育专业的负性情绪。因此,来源于校园环境中的情绪体验与经历,会直接影响个体未来对教师职业的情感态度。

(3) 倾向未确定

处于中小学时期的个体,正处于人生可塑性与波动性最强的阶段。他们兴趣多样,目标模糊,决定了其未来的人生方向也处于不断的探索与变化之中。因此,即便对于教师职业感兴趣的个体,未来也未必一定会选择教师职业。此外,理想和现实之间的摇摆不定,也影响了他们对教师职业的坚定性。一方面,他们在学校生活的愉悦性会影响其未来对教师职业的选择;另一方面,他们还受到家庭与社会价值观的影响,即从待遇等职业声誉领域考虑是否选择教师行业。

2. 此阶段的发展任务

帮助学生认识和了解教师角色和专业定位,形成对于教师职业的积极情感,确定师范专业的人生发展趋向,是个体在职业朦胧期的主要发展任务。对于培养师范生的院校而言,他们应尽早进入中小学校校园中进行师范专业与教师职业知识的宣传,使得更多的优秀学子认识师范专业,认同教师职业,选择师范专业。

3. 此阶段的制约因素

(1) 学校体验

在前职业认同期,影响个体教师职业认同的个体因素主要涉及学生时代的学校经验。作为学生,个体从幼儿园及中小学初步获取教师职业领域的认知经验、初步积累相应的情感体验,形成一定的教师职业决策的倾向性。Samuel 和 Stephens 发现儿童时的学校经验影响了个体教师职业认同的形成^[4]。例如:在“六一”儿童节,某电视台对幼儿园小朋友进行有关未来理想的采访,一小朋友回答道:“我长大了想当老师,因为老师可以和小朋友玩,而且可以中午不睡觉,老师还可以随便吃东西……”。这就反映了个体对教师职业角色的初期懵懂认知和原始的情感。

(2) 教师影响

在外部环境的一些重要个人或重要事件,对于个体有关教师职业的态度与从教规划具有很

大的影响。在 Koster 等人(1995)有关准教师中小学期间教师角色模型对其职业认同的影响的质性研究中,发现多数准教师提到了他们所钦佩的教师影响了他们对教师职业生涯的选择,那些教师及其教学对准教师了解教师角色和教学意义起着榜样示范作用。此外,影响此时期个体形成朦胧教师职业认同的重要他人还包括有从事教师行业的父母、亲朋好友等,他们的角色模范对个体对教师职业的态度具有重要意义(Connelly 等,1999)。职业朦胧期的个体对教师的职业态度还受到了一些重要的事件影响,如被赏识教学方式所吸引^[5]。

(二) 职业初定期

该时期又可称为职业准备期。此时,他们已经在大学选择师范专业就读,初步确定了教师的人生发展方向,并为之在做各种知识技能与情感态度的准备工作。

1. 此阶段的发展特点

职业初定期的发展特点表现为:

(1) 认知肤浅化

很多师范生对今后从事的教师职业认识还比较肤浅,甚至模糊不清。他们对教师这个职业所需要的各种素养,如教学知识与技能、课堂管理能力、相应的教育理念等认识不清,以为这些是到工作岗位上去逐步习得的^[6]。

(2) 情感理想化

师范生们往往对于他们未来从事的教师职业充满着美好的理想。一项对师范生的职业认同的研究显示,师范生在教师职业认同的职业情感、职业意志、职业价值观维度得分均高于在职教师相应维度得分。而“自我价值实现的需要”入学动机为师范生专业选择的主要动机,占比达 41.6%。这些研究均表明,师范生对于教师职业具有理想化的情感倾向^[7]。

(3) 目标初确定

师范生对于未来的发展方向已基本确定。潘艳玲在对师范生职业认同的影响因素研究中,发现师范生职业意志得分在职业认同各项维度中得分最高,达 3.89 分(总分 5 分),远高于在职教师的 2.70 分。这表明,多数师范生在未来的就业中倾向于对教师职业的选择^[8]。

2. 此阶段的发展任务

对于师范生来说,正确认识教师角色和初步确定职业目标,以及形成教育理想是其职业认同发展的职业初定阶段的主要发展任务。师范教育阶段是师范生形成专业认同的关键时期,他们正是通过师范教育阶段的学习与观察来逐渐构建自身对教师这一职业的理想与信念的。因此,师范院校应通过挖掘教育类专业课程和开展系列专业思想教育活动,帮助师范生形成正确的教育观、学生观和教师观,深化师范生对教师职业及其意义的理解^[9]。

3. 此阶段的制约因素

(1) 入学动机

个体在进入大学时,其具体的入学动机会影响其教师职业认同感。马宏宇等人考察了师范生入学动机与其职业认同的关系。其中入学动机分为个体特性(主要由于喜爱且适合从教而选择师范专业)、社会激励(主要由于国家政策及社会舆论而选择师范专业)、就业职业因素(主要由于工作稳定、福利待遇不错等职业特点而选择师范专业)以及他人影响(主要由于受到家人、师长或同学的影响才选择师范专业)等四类。结果显示,不同入学动机师范生的教师职业认同之间存在显著差异。其中,个体特性入学动机者的职业认同水平最高,显著强于其他类型的入学动机者;其次为社会激励入学动机者,显著强于就业职业因素与他人影响等两类入学动机者;再次为就业职业因素动机者,显著强于他人影响入学动机者^[10]。

(2) 专业学习及实践

而随后的专业学习及教育见习与实习经验,也影响了其对教师职业决策的坚定性^[11]。如果师范生能在学习与教学实习中不断获取成功,就容易增强其职业认同感;反之,则会削弱其职业认同感,动摇其教师职业决策。Settlage 等人分析了小教专业师范生的教学自我效能感与其教师职业认同的关系,发现教学效能感能显著预测教师职业认同,教学效能越强,师范生的职业认同则强,反之则弱^[12]。而个体自我效能的获得的最重要来源就是其在领域任务中的成功经验。因此,师范生在学习与教学实践中能否取得成功,能否体味成就的愉悦感,对于其教师职业认同具有重要的影响。

(3) 社会环境

与此同时,包括重要他人、家庭环境及制度政策等社会环境因素也对师范生的职业认同起着重要影响。封子奇等人通过问卷调查考察了免费师范生职业认同的影响因素。结果显示,政策和重要他人等环境因素对免费师范生的教师职业认同具有显著影响,而大学环境与社会舆论等环境因素则对其职业认同影响甚微。这表明,免费师范生对教师职业的认同受到了政府政策(学费减免、生活补助)的吸引。而包括教师、毕业学长、家长等重要他人的支持,以及教师与学长的榜样示范作用,都会对师范生形成对教师职业的积极态度^[13]。研究表明,家庭环境是影响个体职业认同感形成的重要因素。例如 Penick 和 Jepsen 等人将家庭关系模式分为融洽、表现、冲突、好交际及理想化等类型,结果发现,成长于表现型家庭关系的个体职业认同水平较高,而成长于冲突型家庭关系中的个体职业认同水平较低^[14]。此外,近期国家对基础教育改革的加大投入,中小学教师收入水平有了很大的提高,教师职业地位的提高也对师范生的教师职业认同起着积极的影响。

二、入职:职业目标的坚定阶段

这个时期是教师职业认同形成的关键期。张寿松通过教师的职业认同关键期进行分析,结果表明:多数教师职业认同的关键时段是从教后的1—5年,其次是从教后的1—10年,另有近三分之一的普通教师未形成职业认同,对教师职业没有兴趣感^[15]。该时期包括职业初入期和职业适应期。

(一) 职业初入期

此时期又称为职业新手期。

1. 此阶段的发展特点

新手教师们的职业认同发展具有以下特点:

(1) 认知冲突化

新教师在进入教育岗位后会遇到“现实冲击”,即发现自己教师的角色和地位与入职前具有很大的反差,发现实际的教学与理想中教学大相径庭,学生并非有他们想象中的那般对学习积极主动,老教师们也并不能与之经常一起讨论和交流经验^[16]。

(2) 情感焦虑化

初上讲台的新手教师们在面对角色转化(从

学生到教师)、角色期待(成为领导、学生、家长满意的教师)和角色胜任(很好地完成教学目标)时,面临着职业生存的危机。因此,他们普遍都有一种不能掌握命运的焦虑感。

教师职业生涯的头几年是他们从事教学专业工作的关键适应期和影响他们职业倾向的关键期。此时,他们在教学中缺乏胜任感,常感到力不从心,并承受巨大的压力与焦虑感。

(3) 倾向波动化

此时,由于现实和理想的巨大差异,由于角色期待和角色胜任引起的焦虑情绪,导致个体对于未来的职业方向产生波动。在与一位新手教师的访谈中,她感到学校工作压力太大,工作任务太重,打算回家乡去发展。

2. 此阶段的发展任务

处于职业初入期的新手教师来说,该阶段职业认同的主要发展任务为稳定职业情绪。由于缺乏教学经验,新手教师们在教学组织和课堂管理中都面临困境,他们往往容易产生职业胜任与否的压力感与焦虑感,角色理想和现实的差异性则加剧了新手教师们的压力感与焦虑感。组织支持和指导老师的帮助对于新教师缓解焦虑的紧张情绪与形成积极的自我非常重要。有研究表明,组织支持对于新手教师的职业认同具有显著的预测作用,并且在其核心自我评价与职业认同之间起着调节作用。换言之,新手教师在面对困境与挫折时,容易形成低核心自我评价,而组织的支持与帮助可缓冲其低核心自我评价对职业认同的冲击作用。

3. 此阶段的制约因素

(1) 职业价值观

中小学教师们的职业价值观影响着其职业认同的形成。研究显示,职业价值观的利他奉献和地位声望是影响中小学教师们的职业认同的两个重要因子,这表明,职业倾向的内在动力和外部动力均对中小学教师们的职业认同形成起着重要的影响^[17]。

(2) 职业效能感

孙利考察了教师的教学效能感与其职业认同的关系。结果发现,教师的教学效能感与其职业认同呈现显著的中等程度的正相关,教学效能感能有效预测职业认同水平。教学效能感的主要来

源是其成败经验与情绪唤醒^[18]。刘秋颖,苏彦捷的研究显示,初次就业个体的职业认同获得与其直接经验与整合经验有密切关系^[19]。在此时期,新手教师们面临从学生到教师的角色过渡压力,体会到对自己能否掌控课堂及胜任工作不确定性的紧张与焦虑感^[20]。因此,此时的成败经验,即能否尽快进入教师角色,熟悉教学内容、掌控课堂环境,赢得领导和同事的认可,将影响新手教师们对教师职业的态度。

(3) 重要他人及组织支持

此时的重要他人主要指对新任教师指导的帮带老师。作为新任教师,学校一般都配备一名优秀骨干教师对其进行指导。如果帮带老师认真负责,对其进行悉心帮助,则容易帮助其克服入职时的焦虑与无助感,顺利熟悉课堂教学与课堂管理工作。但如帮带老师不耐心指导,则可能甚至增强其职场焦虑感。周小青^[21]通过个案研究也发现,帮带老师对于新入职教师的工作效能感及职业认同有着重要的作用。除了帮带老师的支持外,其他同事及领导的支持对于新教师工作的顺利融入也异常重要。一种宽松为、容忍的、积极帮助的组织支持对处于困境中新教师成长的意义不言而喻。

(二) 职业适应期

该时期也称为职业熟手期,此时教师们已经熟悉了课堂教学与管理,能比较自如地完成教学目标和任务,职业胜任感比较强。

1. 此阶段的发展特点

熟手教师们的职业认同发展有了新的特点,具体表现为:

(1) 认知深入化

相比新手教师而言,熟手教师们对于教师的角色理解更深刻和全面。他们认为,教师的角色不仅是教学的设计者、信息的提供源、课堂的组织管理者,还是学生学习的指导者和促进者^[22]。此外,他们还能根据不同情境灵活转换自己的角色。例如在面对低学习水平和学习能力者时,熟手教师为学习指导者和辅导者,而在面对中高水平学习者时,他们便成为促进者和引导者。

(2) 情感特质化

进入熟手期的教师们能很好地把握和掌控课堂,因此其职业效能感往往比较强,自尊感也较之

新手教师们有了很大的提升,其情绪稳定性也大大增强,对于教学更多是一种内控特质。总之,熟手教师们的情感逐渐内化成为一种个体特质——核心自我评价。核心自我评价是个体有关自我评价的一种核心人格特质,包括一般自我效能感、自尊感、内控性和情绪稳定性等。

(3) 倾向稳定化

课堂驾驭能力的提升,使得熟手教师们对自我的认同度得到增强,而这又坚定了他们对于职业的选择。研究者们认为,个体的职业认同与其自我认同是同时发展与相互促进的。换言之,个体自我认同的发展会促进其职业认同的发展,反之亦然。

2. 此阶段的发展任务

由于从纵向发展上,个体对于自身的成长比较认可和满意,于是他们开始转向从横向发展的角度来了解自己的发展状况。现实而言,与公务员和许多其他事业单位人员相比,教师的收入水平并不算高,甚至还有一定的差距。此时,熟手教师们容易产生一种无奈的挫折感,而这容易削弱他们的职业认同感。因此,形成健康职业价值观就成为对处于熟手教师们职业认同的主要发展任务。

3. 此阶段的制约因素

(1) 人格特质

人格特质是影响此阶段职业认同发展的重要因素。其中,核心自我评价是一包含自我效能、自尊感、情绪稳定性与控制点等在内的高阶核心人格特质。它不仅直接影响中小学教师的职业认同,同时也通过工作价值观影响其职业认同。熟手教师除了具有积极的核心自我评价外,还具有随和、宽容、乐群、关心他人等人格特点。他们开始从关注课堂转向关注学生,课堂的有效性与师生关系的融洽性都得到提高。由于核心自我评价的提高,与学生关系的发展,以及对课堂有效性的提升,都促进了熟手教师们对自我及职业积极情绪的发展,从而增强了熟手教师们的职业认同感。

(2) 学校文化

熟手教师的职业认同与其学校文化有着密切联系。Reynolds(1996)认为,学校通过规定教师们如何想和如何做的文化剧本与教师的认同发生联系。Flores 等人(2006)发现,对学校文化和领

导的感知在教师们的职业认同形成中起着重要作用。教师中的竞争、教学的标准化、管理的官僚化和存在的潜规则等消极地影响着教师对职业的态度。许多教师在进入学校时,倾向于策略性妥协,顺从学校规则和价值,即便自己内心并不认同这些规则和价值。而在和谐的学校文化中,鼓励性和民主性的领导更能使得教师获得成长,体会成功,体会和谐的同事关系,因此更倾向对教学及教师职业产生积极的态度^[24]。

三、成熟:职业理想的实现阶段

这个时期是教师能否将教师职业事业化的关键。张寿松通过对 111 名特级教师和 160 名普通教师的职业认同状况、职业认同关键期进行比较。结果发现,职业的前 10 年,尤其是前 5 年是职业认同形成的关键期,此后其对教师职业的兴趣基本定型,此时已很难改变教师的职业态度^[25]。该时期包括职业高原期与职业稳定期。

(一) 职业高原期

此时期又称为职业停滞期。

1. 此阶段的发展特点

教师成为熟手后,往往要经历一发展的瓶颈期——高原期。此时,其职位晋升、工作技能、职称提升等发展均相对停滞。寇冬泉对中小学教师职业高原现象进行调查,发现 11—15 年教龄教师的职业高原现象最强,而 1—2 年教龄的新教师最弱^[26]。此阶段的职业认同发展特点体现在以下方面:

(1) 认知迷茫性

他们此时的知识技能已经达到熟练阶段,不知如何进一步提升自己;职称已达到高级教师,很难进一步发展;而且感觉获得职位晋升的可能性微乎其微。因此,他们丧失了不断奋斗的新目标。由于缺乏工作目标,他们感觉非常地迷茫。久而久之,职业高原期的中小学教师形成对职业的负性认知图式,对职业产生负性的认识偏向。

(2) 情感消极性

他们对于现状处于悲观消极的情绪态度,认为无论怎么努力,职称与职位不可能有什么晋升了,技能不可能有什么发展了。为此,他们仅将教师职业当成谋生的手段,导致教师职业的单调与重复性。随之,他们对于工作逐渐产生倦怠感,情

绪比较萎靡甚至抑郁,对于新鲜事物失去兴趣^[27]。

(3) 倾向波动性

职业高原降低了教师们的工作卷入度,增加了其离职率。研究者们认为,缺乏晋升的可能性给职业高原者带来的失望感,这使得他们将更多的时间和精力投入到工作外的生活中以寻求补偿,从而减少对本职工作的投入^[28]。同时,由于缺乏工作激情以及日益加重的职业倦怠感,使得不少高原期的中小学教师有了离职的倾向,甚至付诸行动。谢宝国的研究证实,在控制人口统计学变量后,职业高原对个体离职意愿产生了显著的负向影响^[29]。

2. 此阶段的发展任务

处于职业高原期的中小学教师,其职业认同的发展任务主要为确定发展新目标,寻找工作新激情。只有重新确定奋斗方向,他们才可能发展成为专家型教师,顺利实现自我。根据职业心理学家 Schein(1992)的职业生涯系留点理论,经过长期的职业实践后,中小学教师逐渐深入认识和了解自己的需要、动机、能力、价值观,进而形成其终身认定的奋斗方向,这就是职业生涯系留点。系留点可分为五类:技术能力,这种人的职业生涯核心是追求某一技术与能力的发展;管理能力,这种人的职业生涯核心是追求职位的发展;安全与稳定,这种人的职业生涯核心是寻求安稳的职位与稳定的前途;自主性,这种人的职业生涯核心是寻求工作和生活方式的自由自主;创造力,这种人的职业生涯核心是追求创新与进步^[30]。中小学教师常常很难找准适合自己的系留点,因为他们的初始职业目标常常是基于个人美好愿望和对自我的模糊认识而设置的。他们必须通过长期实践,对自己的系留点不断加以检验和修正,才能最终确定自己的系留点,重新确定自己的奋斗目标,使之符合实际,成为可持续发展的动力^[31]。

3. 此阶段的制约因素

(1) 情绪智力

情绪智力是影响该阶段教师职业认同的主要因素。此时,若教师们不能正确面对职业发展停滞,认知上对之持消极态度,认为自己怀才不遇,学校领导不公正;行为上以酗酒、滥用药物等消极方式来解决,则会削弱自己的职业认同。

(2) 组织环境

此阶段的环境影响因素主要为学校组织制度与文化。关爱教师成长、充满变化与创新、多样化激励的学校组织往往能使教师不断获得新知识,不断获得发展动力,不断获得发展激情,从而使之对组织产生认同,对职业产生认同。如果学校组织缺乏变化与创新,对教师的激励方式单一,只能使少部分人得到升迁或发展,这时教师会对学校组织缺乏认同,进而对于教师职业产生认同动摇。

(二) 职业稳定期

此阶段又称为职业专家期。

1. 此阶段的发展特点

处于职业稳定期的中小学教师,其职业认同发展具有以下特点:

(1) 认知丰富化

他们对于教师的角色已经有了丰富的认识和深入的理解。他们认为教师的角色不仅是教学设计师、信息源、指导与促进者、组织与管理者、学习共同体的合作者,而且还是反思与研究者和终身学习者。

(2) 情感深沉化

根据连榕^[32]的归纳,专家型教师们具有以下职业认同的情绪特征:首先,他们对教师职业的情感卷入高,职业义务和责任感强。专家型教师热爱教师职业,对工作认真负责,不断追求教师事业的深层次价值,追求自我实现需要的满足。其次,他们具有融洽的师生关系与强烈的职业成就感。与新手及熟手教师相比,他们更能平等、耐心与热情地对待学生,师生关系融洽,能不断获得成功的反馈,得到各方面的认可,能不断获得成就体验。

(3) 倾向稳定化

由于教学经验的丰富,他们对于教学具有很强的胜任感;由于受到各方的认可,他们对自己的职业具有很强的自豪感;由于师生关系与同事关系的融洽,他们对学校具有很强的归属感。由此,他们对自己的职业产生具有积极的倾向和坚持性。

2. 此阶段的发展任务

对于处于专家型的教师们来说,此阶段的职业认同发展阶段是将其对于职业的态度深刻内化为职业价值观,即将教师职业当成自己的事业来发展,而非谋生工具。客观而言,教师的工资待遇

与银行职员、公务员等其他职业人士相比有巨大差异。如果专家型教师看重的是待遇,而非从中获得的认可与满足感,那他们对教师职业仍可能抱有消极的态度。因此,将教师职业的事业化,将之当成自身价值实现的方式来做,将有助于专家型教师队伍的稳定和发展。

3. 此阶段的制约因素

该阶段职业认同的影响因素主要为知识技能、人格特质等。作为专家型教师,他们具有丰富的知识经验、娴熟的教学技能、批判的反思水平、敏锐的洞察能力、创造性解决问题能力,以及深沉的情绪状态、谦虚的人格品质。他们对工作认真负责,对学生热情公平、对自己自信豁达,能在教学中体会到较高的成就感,能在工作中体会到较高的满足感,因此具有较高的职业认同。

四、对中小学教师专业成长的启示

(一) 重视师范生的选拔与培养

1. 重视师范生在选拔中人格特质及职业价值观的调查了解

传统的师范生选拔过于注重职业潜能的评估,忽视与人格特质匹配性及职业价值观的测查与了解。人格的职业匹配性决定了个体的职业胜任的可能性,职业价值观决定了个体的职业发展的可能性,两者都会影响准教师们对于未来教师职业的态度。在欧美国家,对于准教师的这方面的考察非常重视。例如美国马萨诸塞州大学师范学院将师范生候选人分成若干小组,用智力测验、游戏、专题讨论等形式考察考生的诸如自信心、幽默感、创造性、灵活性等人格特质及职业价值观,然后由专业教师集体讨论其进入师范学院的适合性^[33]。因此,应在师范生选拔过程中,加强对其人格特质的职业匹配性了解,以及对其入学动机与职业价值观的考察。严格限制职业人格不匹配者,以及过于注重物质领域等外在激励因素者进入准教师队伍。

2. 注重师范生在培养过程中的理论与实践的结合

师范院校的传统教学模式过于重理论而轻实践,导致师范生对于教学理论缺乏兴趣,并影响其对未来教师职业的态度。为此,可借鉴美国哈佛大学商学院的案例教学法,搜集和整理丰富的教

育教学实践案例,以问题为中心,激励学生勤思考、巧学习。通过此类教学方式,既可增强师范生的教学效能感,也可培养其对教师职业的兴趣感。此外,通过与实践联系学校的沟通,延长师范生的教育实践时间,增强其教学实践经验,也可帮助师范生形成良好的学生的学生观和恰当的专业观。有研究表明,不切实际的学生观、不恰当的专业观,会导致教师的职业挫败感,这不利于教师职业认同感的形成^[34]。

(二) 重视教师的入职与在职培训

1. 加强新教师的入职培训

教师职业生涯的头几年是他们从事教学专业工作的关键适应期和影响他们职业倾向的关键期。美国教育学者 Bush 认为,“一个教师头几年的教学实践对他今后能够成就的效能水平有重要影响,对支配他以后 40 多年的教学生涯的教学态度有重要影响,而且决定他能否在教学领域持续教下去。”因此,这就需要针对新教师在教学中出现的问题和困难,来找到帮助他们顺利有效地完成从新手向熟练教师过渡的途径。在新教师入职中,通过指导老师帮扶、其他老师协助等组织支持的方式,给新教师提供全方位的知识技能支架式帮助,使新教师学得会,学得好,获得专业领域的知识技能的发展^[35]。学校通过制度安排、营造宽松民主氛围等组织支持的方式,为新教师提供全过程的情感态度支架式帮助,使新教师愿意学,乐于学,获得专业领域的情感态度的发展。

2. 重视老教师的持续发展

熟手型教师能否克服职业高原现象顺利发展到专家型教师,会影响到他们对于职业的热诚。而克服职业高原现象的最佳途径就是激励教师参与教学研究,尤其是教学行动研究。苏霍姆林斯基指出,教师要由每天单调乏味的生活走向教育的幸福之路,唯一的办法就是让教师走上研究之路。行动研究的目的在于归纳规律、建构理论,而在通过教学行动解决教育实践问题,以提高教育教学实践的质量。当教师成为自己岗位上的研究者而不是一个简单的执行者的时候,其职业的挑战性和刺激性将大大增强,其教师职业兴趣会不断增强,成为一自我实现者(寇冬泉,2007)。

而作为学校,为促进教师的可持续发展,必须提供各种支持性的条件。首先,学校有必要强化

组织建设。例如通过学校教师委员会与家长委员会,建立学校董事会,使之服务于学生的进步和教师的成长,而非上级主管部门。其次,学校还需要强化制度创新。通过学校教师委员会与家长委员会,创新教师的终身教育体系,多元评价体系、多元奖励体系、公平晋升体系及多维服务体系等制度,使每一名老师都能获得发展,每一时期都能体会到进步。再次,学校为教师的发展需提供在职培训等服务。学校应将教师个体发展目标与学校发展相结合,积极促进学校师资队伍的建设,创造包括在职培训等各种条件满足教师的发展需要,促进教师们的不断成长。只有教师们获得持续的发展,才能让其爱上教师职业,坚持于教师职业,奉献于教师职业。

[参考文献]

- [1] [17][23] 魏淑华. 教师职业认同研究[D]. 西南大学博士学位论文, 2008.
- [2] 郭韶明. 职业认同: 教师成长的内动力[J]. 教师博览, 2006, 12: 8—9.
- [3] [4] Samuel, S & Stephens, D. Critical dialogues with self: Developing teacher identities and roles — a case study of South Africa. *International Journal of Educational Research*, 2000, 33(5): 475—491.
- [5] Malm, B. Constructing professional identities: Montessori teachers' voices and visions. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2004, 48(4): 397—412.
- [6] [9] 颜忠军. 生态取向的教师学习观与师范生学习指导策略[J]. 教育探索, 2012, 258(12): 11—13.
- [7] [8] 薄艳玲. 师范生教师职业认同影响因素实证研究[J]. 湖南第一师范学院学报, 2009, 19(3): 51—54.
- [10] 马红宇, 蔡宇轩, 唐汉瑛, 吴伦敦, 李凯, 周宗奎. 师范生教师职业认同的内在结构与特点[J]. 教师教育研究, 2013, 25(1): 49—54.
- [11] Newman, C. S. Seeds of professional development in pre-service teachers: a study of their dreams and goals. *International Journal of Educational Research*, 2000, 33(2): 123—217.
- [12] Settlage, J., Southerland, S. A. & Smith, L. K., et al. Constructing a Doubt-Free Teaching Self: Self-Efficacy, Teacher Identity, and Science Instruction within Diverse Settings. *Journal of Research in Science Teaching*, 2009, 46(1): 102—125.
- [13] 封子奇, 姜宇, 杜艳婷, 高钦. 免费师范生教师职业认同及其影响因素研究[J]. 河北师范大学学报(教育科学版), 2010, 12(7): 69—75.
- [14] 高艳, 乔志宏, 宋慧婷. 职业认同研究现状与展望[J]. 北京师范大学学报(社会科学版), 2011, 226(4): 47—53.
- [15][24] 张寿松. 特级教师与普通教师职业认同的比较研究[J]. 教育理论与实践, 2011(4): 34—36.
- [16] 许明, 黄雪娜. 从入职培训看美国新教师的专业成长[J]. 教育科学, 2002, 18(1): 51—55.
- [18] 孙利. 教师的职业认同与教学效能感, 工作倦怠的关系[J]. 教学管理, 2011(12): 46—49.
- [19] 刘秋颖, 苏彦捷. 初次就业个体的职业认同获得及其相关因素[J]. 北京大学学报(自然科学版), 2007, 43(2): 257—264.
- [20] Pillen, M. T., Den Brok, P. J. & Beijaard, D. Profiles and change in beginning teachers' professional identity tensions. *Teaching and Teacher Education*, 2013(34): 86—97.
- [21] 周小青. 新任教师的专业认同研究[D]. 华东师范大学硕士论文, 2011.
- [22] 陈琦, 刘儒德. 当代教育心理学(第2版)[M]. 北京师范大学出版社, 2007.
- [26] [28] 寇冬泉. 教师职业生涯高原研究[M]. 科学出版社, 2012.
- [27] 陈鸿飞, 李爱梅, 凌文铨. 面对职业高原该怎么办[J]. 中国人力资源开发, 2005(6): 31—33.
- [29] 谢宝国, 龙立荣. 职业生涯高原对员工工作满意度、组织承诺、离职意愿的影响[J]. 心理学报, 2008, 40(8): 927—936.
- [30] 龙立荣, 李晔. 职业生涯管理[M]. 北京: 中国纺织出版社, 2003.
- [31] [35] 寇冬泉, 张大均, 黄技. 教师职业生涯高原现象的自我应对[J]. 教育导刊, 2008(9): 43—45.
- [32] 连榕. 新手—熟手—专家型教师心理特征的比较[J]. 心理学报, 2004, 36(1): 44—52.
- [33] 程巍, 王在勇, 王瑶. 高等师范教育专业学生的中小学教师职业认同现状调查[J]. 教师教育研究, 2008, 20(5): 45—48.
- [34] 郭韶明. 职业认同: 教师成长的内动力[J]. 教师博览, 2006(12): 8—9.

(本文责任编辑: 王 俭)