**专业发展空间对教师职业幸福感的影响：基于有调节的中介模型**

邓涛，李燕

.**一、问题提出**

当前，促进教师专业发展、不断提升教师队伍质量的重要性进一步凸显，而要促进教师专业发展，应当充分关注教师的职业幸福，因为职业幸福不仅是教师专业发展的重要归宿，而且也影响着教师专业发展的动机、投入和质量。因此，在促进教师专业发展的背景下，学界近年来对教师职业幸福进行了较为丰富的研究，研究的内容主要集中在两个方面：一是关于教师职业幸福感影响因素的研究。尽管教师职业幸福受到工资待遇、社会地位、管理制度等多种复杂因素的影响，但既有研究的一个共识是专业发展是教师职业幸福的重要影响因素之一。 在此类研究中，有的研究者较为笼统地指出了教师专业发展是教师获得职业幸福的源泉和动力，有的则较为具体地强调了教师专业发展中的某个方面是教师职业幸福的影响因素，比如教师的伦理道德水平、科研能力、心理素质、职业信念等。如有研究者指出，教师职业信念是指教师在对自己所从事的职业有了一定认识的基础上在教师劳动价值等方面所产生的坚信不疑的态度，它能够激发教师从事教育教学工作的内在动力，是影响教师职业幸福感的内部关键因素。二是关于教师职业幸福感提升对策的研究。不少研究者认为政府和学校应重视给教师提供专业发展的机会、平台和各种支持，以利于教师在自我实现的基础上获得职业幸福。也有研究者认为，提升教师职业幸福感的外在措施必须通过教师内在的心理因素调节，否则难以奏效。还有的研究者认为，在采取措施提升教师职业幸福感的过程中应该考虑教师的性别差异。

归结起来不难发现，该领域的研究仍有待继续深化和拓展。首先，既有研究对于教师专业发展空间及其对教师职业幸福有何影响仍鲜有问津。所谓的“专业发展空间”系指教师在追求“外在”的职称、职务、学历、荣誉等的提升以及追求“内在”的专业理念与师德、专业知识和专业能力等素质提高的过程中所能获得的机会、平台、资源支持以及发展前景等的总称。从教师的现实生活来看，专业发展空间不足已然成为教师们抱怨较多的话题。学界对于这些问题目前尚缺乏针对性的实证研究。其次，既有研究对于外界促进专业发展措施是如何通过内在因素来影响教师职业幸福感的研究尚显不足。最后，在教师职业女性化的背景下，性别对于教师职业幸福感“有何影响”以及“是如何影响的”等问题应得到更多的关注。

总之，面对实然存在的中小学教师在职称晋升、荣誉获得、素质提升等方面存在着“玻璃天花板”现象（尤其是女性教师）所导致的部分教师职业幸福感不强的问题，相关的理论研究仍显不足。专业发展空间是否会影响教师的职业幸福感？专业发展空间是通过哪些中介因素来实现这种影响的？本研究拟对这些问题展开研究，期许能够对制定相关政策和措施提供参考。

**二、理论基础与研究假设**

“工作要求—资源模型”（Job Demands-Resources model，简称JD-R模型）为研究“工作和幸福感”的关系提供了理论支撑。JD-R模型认为所有工作的工作特征均可归纳为“工作资源”和“工作要求”两类。“工作资源”涉及工作中心理、物质、组织、社会等方面，它会减弱由工作要求带来的影响并减轻心理和生理资源的付出，促进工作投入，因此“工作资源”是工作中的“正向因素”。而“工作要求”是指在工作情景下对员工心理的、生理的、组织的、社会的等方面的要求，它会通过个体心理和生理的承受而产生倦怠，因此，“工作要求”是工作中消耗个体精力的“负向因素”。过高的工作要求会消耗员工精力，导致职业倦怠，称为疲劳过程；而充足的工作资源对员工有激励作用，促进工作投入，称为激励过程。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。

为了探明专业发展空间究竟是如何影响教师职业幸福感的，本研究选择JD-R模型的激励路径作为研究的理论基础，并构建了一个有调节的中介模型。JD-R模型中的激励路径表明，提升职业幸福感的关键路径是增加工作资源，从而提升职业幸福感。对于教师来说，工作资源既包括外部支持，还包括教师内部的心理和信念。在本研究中，我们把专业发展空间视作教师专业发展的外部支持因素，是教师外部工作资源的一部分。而职业信念作为教师职业发展的内在动力是教师工作投入的动机因素。基于JD-R模型的影响教师职业幸福感的路径详见图1。

本研究重点讨论专业发展空间对教师职业幸福感的影响，同时分析教师职业信念的中介作用，并探究性别在教师职业幸福感影响路径中的调节作用。本研究的研究假设如下。

假设1：教师专业发展空间与职业幸福感相关，教师专业发展空间对职业幸福感具有正向预测作用；假设2：教师职业信念在教师专业发展空间和职业幸福感之间具有中介作用；假设3：教师性别在“专业发展空间→职业信念→职业幸福感”的影响路径中具有一定的调节作用。

基于上文的理论分析，可以把这三个假设之间的关系用一个模型来直观呈现。（见图2）

**三、研究方法**

**（一）研究对象**

本研究的样本来自全国范围内东部、中部、西部和东北四个地区的在职中小学教师。共计发放问卷34329份，有效回收问卷33590份，有效回收率97.8%。其中，东部地区3289人，中部地区7440人，西部地区11232人，东北地区11629人；男教师7729人，女教师25861人；35岁及以下教师12537人，36至50岁教师15616人，51岁及以上5437人；高中教师2461人，初中教师6101人，小学教师25028人。

**（二）研究工具**

本研究基于OECD于2020年1月发布的《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）［13］，结合中国教育现状及文化特点编制了中小学教师职业幸福感问卷。

首先，为了测量教师职业幸福感，该问卷将教师的职业幸福感分为了主观幸福感、健康幸福感、认知幸福感、社会幸福感四个维度，共计65题。各题项的因素负荷量均大于0.500，四个分量表的累计解释总变异量达到67.205%—82.001%，说明教师职业幸福感问卷的结构效度处于中上等水平。

其次，本研究共设计了四个题项来测量教师的专业发展空间，这四个题项为“您所在学校的每位教师都有平等的职称晋升机会”“在这所学校工作前景很好”“学校的每位教师都有不同的发展平台”“教师可以依靠学校领导获得专业发展支持”，调查过程中采用五级计分法，从“完全不符合”到“完全符合”依次记为1－5分，得分越高，表示教师专业发展空间越好。该部分的教师专业发展空间分问卷的Cronbach’s α为0.896，信度较好。

最后，本研究针对教师职业信念也设置了四个题项：“工作中遇到困难时，您总是坚持到底，不放弃”“不管外界对教师如何评价，我都会坚持做好教师工作”“做一名学生喜欢的老师是我的职业理想”“您想早一天脱离教师工作岗位”（反向题）。同样采用五级计分法，从“完全不符合”至“完全符合”依次记为1－5 分，得分越高，表示教师职业信念越强。该部分的教师职业信念分问卷的Cronbach’s α为0.793，信度良好。总体来看，本研究的问卷的各维度和总体之间的Cronbach’s α系数和基于标准化项Cronbach’s α系数均在0.800以上，问卷的信度非常好。

**（三）共同方法偏差检验**

为避免因为同样的数据来源或评分者、同样的测量环境、项目语境以及项目本身特征所造成的预测变量与效标变量之间人为的共变，本研究采用Harman 单因素分析法进行共同方法偏差检验。KMO=0.980，Bartlett值为2167525.62，df=2775，p<0.001，KOM大于通常认定的标准0.50，因此适合做因素分析。对所有的测量项目进行探索性因素分析，第一个公共因子解释了总变异量的16.48%，小于波得萨阔夫（Podsakoff）等人提出的40%的判断标准，说明不存在严重共同方法偏差，可进行中介效应和调节效应检验。

**（四）数据统计**

采用SPSS 25.0软件对数据进行描述性统计、差异性检验，并采用相关分析探索自变量和因变量之间的相关关系。同时，采用Process 3.40软件进行中介效应和有调节的中介效应检验。

**四、研究结果**

**（一）描述性统计及相关分析**

本研究的中介效应检验方法主要参考温忠麟所提出的“有调节的中介效应”检验思路，并采用Hayes（2012）编制的Process 3.40中的Model 4进行运算。依据各变量的均值及标准差发现，在各主要变量之间存在两两显著相关关系。随后，我们进一步对各变量进行了差异性检验。首先，以专业发展空间为自变量，发现专业发展空间在职业信念（F=1056.270，P=0.000<.001）、职业幸福感（F=2303.860，P=0.000<.001）上有显著性差异。其次，以性别为自变量，发现性别在专业发展空间（F=6.832，P=0.009<.01）、职业信念（F=1.765，P=0.184<.05）、职业幸福感（F=5.941，P=0.015<.05）上有显著性差异。最后，以职业信念为自变量，发现不同职业信念的教师职业幸福感（F=2223.299，P=0.000<.001）有显著差异。因此，教师职业发展空间对教师职业信念和职业幸福感具有预测作用；职业信念对教师职业幸福感具有中介作用；男女在教师“专业发展空间→职业信念→职业幸福感”的影响路径中有所差异。（见表1）

**（二）中介效应检验**

依据本研究的架构，采用Hayes（2012）编制的Process 3.40中的Model 4（简单的中介模型）验证中介模型。（见表2）

表2呈现的中介效应检验结果表明，教师专业发展空间能够显著预测职业信念（P<0.05）；同时，教师专业发展空间和教师职业信念能够显著预测教师职业幸福感。在“专业发展空间→职业信念→职业幸福感”的影响路径中，专业发展空间的直接效应值为5.266，t=123.019，p<0.001，直接效应占总效应的70.22%，直接效应和间接效应的比重表明了间接效应（中介效应）的存在。Bootstrap检验显示，间接效应值为2.232，SE为0.038，95%置信区间为［2.159，2.309］，置信区间不包括0，这表明教师职业信念在专业发展空间与职业幸福感之间的中介效应显著，且间接效应占总效应的29.78%。（见图3）

**（三）有调节的中介效应检验**

对变量进行去中心化处理后，利用Process 3.40中的Model 59来检验性别在“专业发展空间→职业信念→职业幸福感”的影响路径中的调节作用（见表3）。由表3中方程1可知，教师专业发展空间对教师职业信念的预测效应显著；而男女教师在职业信念上也存在显著差异，女教师职业信念显著高于男教师；性别和专业发展空间对教师职业信念有交互作用，即性别在从专业发展空间到教师职业信念的影响路径中有调节作用。由表3中方程2可知，性别、专业发展空间、职业信念都能够显著预测教师职业幸福感；性别和专业发展空间对教师职业幸福感有交互作用，即性别在专业发展空间对教师职业幸福感的直接影响路径中有调节作用；而性别和职业信念对教师职业幸福感没有交互作用。因此，教师性别在专业发展空间经由教师职业信念作用于教师职业幸福感的中介模型中具有调节作用，教师性别调节了中介模型的前半段（“专业发展空间→职业信念”）及专业发展空间对职业幸福感的直接效应。

性别在专业发展空间对职业幸福感的中介模型中的间接效应值及置信区间结果显示男女教师的间接效应值均达到显著水平，且男教师的间接效应值大于女教师的效应值。（见表4）

我们又进一步进行了简单斜率分析。

首先，从“专业发展空间→职业信念”的调节作用来看，对于男教师而言，随着专业发展空间的提升，其职业信念提升更快；而对于女教师而言，职业信念受到专业发展空间的影响更小。（见图4）

其次，性别在专业发展空间与职业幸福感之间具有调节作用。在男教师群体中，其职业幸福感随着专业发展空间的提升而增加更多；而女教师随着专业发展空间的提升，其职业幸福感提升更少。（见图5）

综上，我们得出如下结论：第一，专业发展空间对教师职业幸福感有显著正向预测作用；第二，职业信念在教师专业发展空间影响职业幸福感的过程中具有中介作用；第三，性别在教师“专业发展空间→职业信念→职业幸福感”这一影响路径中的前半段（即“专业发展空间→职业信念”）及专业发展空间对职业幸福感的直接效应中具有调节作用。

**五、讨论与建议**

本研究在“工作要求—资源模型”理论视角下，以教师专业发展空间为自变量、教师职业幸福感为因变量、教师职业信念为中介变量、教师性别为调节变量构建了一个有调节的中介模型，不仅明确了教师专业发展空间“如何影响”教师职业幸福感的问题（教师职业信念为中介作用），而且揭示了教师专业发展空间对男教师和女教师中的哪个群体影响更为显著（性别的调节作用），这些发现对于思考如何采取措施来提升教师职业幸福感具有启发意义。

**（一）专业发展空间能够预测教师职业幸福感**

本研究发现，教师专业发展空间可以显著预测教师职业幸福感。专业发展空间是教师在专业发展过程中得到的支持，能够在一定程度上满足教师在职称晋升、荣誉获得、学历提高、专业素质提升等方面的需求，而既有的相关研究已表明，教师专业发展有助于教师职业信念的形成。随着教师职业信念的增强，教师的职业幸福感会因此得到提升。既往的研究也证明了个体得到的外部社会支持（包括拓宽专业发展空间）会影响个体职业幸福感。有研究者发现，专业发展空间和机会直接影响着教师职业幸福感，在专业发展过程中，学校和社会能否满足处于不同专业发展阶段教师的特定需求，以及能否为教师专业发展创造有利的外在条件和机会，这些都直接影响着教师的幸福感。如果从心理学家马斯洛（ Maslow）的自我实现理论来分析，个体在匮乏性需要（包括生理、安全、归属、尊重等）得到充分满足之后会产生自我超越的愿望，从而出现成长性需要，而这种高级需要的充分满足离不开“良好条件”，且只能通过高级报偿才能满足，这包括给个体创造良好的成长条件和机会，提供专业发展空间和良好的个性与天赋展示平台等。这个结论表明，增进教师的职业幸福的重要路径之一在于拓展教师的专业发展空间，使教师在自我实现的基础上提升幸福感。

因此，建议政府和学校应努力拓宽教师专业发展的空间，破除教师专业发展“天花板”现象。近年来，在各级政府的努力下，我国中小学教师的专业发展空间得到了一定程度的拓宽，但仍存在着职称晋升竞争激烈、学历提高困难、专业发展平台有限、机会与资源支持不足等问题。因此，建议政府和学校要采取切实措施，合力解决教师在专业发展空间方面遭遇的突出问题：第一，要切实解决中小学教师职称晋升的难题。近年来我国先后实施了小学与中学教师职称合并、增设正高职称等改革措施，形成了“三级—二级—一级—高级—正高级”的中小学教师职称序列，这意味着教师专业发展空间得以扩大，未来的主要改革应在晋升高级和正高级的比例、评聘标准、公平与公正等问题上有所突破，使教师感到职称晋升“人人有希望，可望又可及”。第二，为教师提供学历提升的机会。我国近年来开始面向中小学在职教师招收教育硕士和教育博士，这对于中小学教师专业发展来说无疑是有益的，建议未来进一步扩大面向在职中小学教师的教育硕士、教育博士的招生比例，使他们感受到“想提升，有通道”的自由状态。

**（二）职业信念在“专业发展空间→职业幸福感”影响路径中的中介作用**

本研究发现，教师专业发展空间能够通过教师职业信念的中介作用来影响教师职业幸福感。这意味着作为外在因素的专业发展空间对教师职业幸福感的影响并不是直接发生的，而是通过了职业信念这个内在因素发挥调节作用来实现的。

首先，专业发展空间影响教师职业信念。教师专业发展空间的扩大，有助于教师认识自己的劳动价值和自我实现的可能性，从而激发教师产生自主发展的意识。相关的研究也表明，专业自主发展意识与教师职业信念是显著相关的，教师专业发展意识越强，其职业信念就越强，教师对于劳动价值和未来发展前景就会愈加深信不疑。相反，缺乏专业发展空间和平台会使个体专业发展的需要难以被满足，从而影响个体的职业信念和幸福感。其次，职业信念影响教师职业幸福。坚定的职业信念可以为个体提供强大的工作动力，使个体持续不断投入时间和精力，从而获得积极的情绪体验和更高的职业满意度，而职业满意度与幸福感息息相关。相关研究也表明，教师职业信念是影响教师职业幸福感的内部关键因素，教师职业信念会激发教师从事教育教学工作的内在动力，这种动力会促使教师不断克服外在条件的种种困难，从而主动地将教育工作融入到自己的理想和追求中，并在积极的、充实的专业生活中获得更高的幸福感。因此，只有当外部支持性因素影响教师的内部因素时，个体才能真正由此迸发高度的工作热情和增加工作投入，工作过程中的心理体验才能不断改善，工作效能感才能日益增强，从而才能真正提升教师职业幸福感。

因此，建议在制定扩大专业发展空间以提升教师职业幸福感的策略同时，要注重引导教师不断增强职业信念。职称和职务晋升、学历提高、荣誉获得等对教师的激励作用是外在的，功利主义思想可能使这些措施难以真正起到实效，因此应当认识到这些措施对于提升教师职业幸福感来说仅仅是必要条件，但并不是充分条件，因为教师的职业幸福从根本上来说是一种源自内心的主观体验。第一，应当用愿景来激励和引领教师追求卓越。坚定的职业信念必然包含乐教、爱教、终身从教、持续发展的崇高理想，而持续强化这种理想的重要措施之一是利用愿景来召唤教师，正如美国当代杰出的组织理论、领导理论大师沃伦·本尼斯（Warren G.Bennis）所言：“在人类组织中，愿景是唯一最有力、最具有激励性的因素。”唯有如此，才能做到内外同时发力来解决教师专业发展“天花板”现象。第二，拓宽专业发展空间的相关政策与措施中激励和引导的功能，避免搞平均主义，因为没有适当的竞争和激励，教师难以确立持续追求专业发展的坚定信念，在这种情况下即便拓展了教师专业发展空间，也未必就一定能够达到提升教师幸福感的目标。

**（三）教师性别在“专业发展空间→职业信念”影响路径中的调节作用**

本研究发现，性别不仅能够在教师专业发展空间与教师职业信念的关系中起调节作用，而且能够在教师“专业发展空间—职业信念—职业幸福感”这一中介链中起到调节作用。具体来说，教师性别对职业幸福感的影响体现在两个方面：第一，女教师的职业幸福感要高于男性教师，既往研究的一些结论也支持了这个观点，分析原因可能是女教师较为看重教师职业的独特优势，如时间便利性、优雅舒适的工作环境、工作的稳定性等。而男教师在工作中期待更高的薪资待遇、更高的职业目标、更高水平的职业追求，从而使男教师在专业发展空间较小时，其职业幸福感较低；而当职业发展空间扩大时，其职业幸福感显著增强。因此虽然男教师的职业幸福感要低于女教师，但男教师的职业幸福感随着专业发展空间而波动的态势更明显。第二，由于男女教师在职业生活中拥有的专业发展空间大小不一样，男女教师的职业信念强弱程度也因此存在差异，这与以往的研究结论是基本一致的，即由于受传统角色定位的影响，女教师在追求专业发展、成就自我的过程中通常面临着更多的压力，其职业信念可能面临的挑战更多，因此教师职业信念存在着性别差异，本研究的方差分析结果也证实了这一点。通过进一步的分析发现，在专业发展空间和性别对教师职业信念作用的调节模型中，当专业发展空间较小时，女教师的职业信念高于男教师，随着专业发展空间的扩大，男教师的职业信念会逐步超过女教师。究其原因，我们可从一些经典的理论阐发中获得启示。梅森（Mason）通过研究指出，尽管大多数初任男性教师期望留在教育界，但内心却渴望谋求课堂教学之外的职位；而大多数初任女性期望在教育领域内设计人生未来，所以她们一般都倾向将自己限制在教学领域中。因此，对于女性来说，愿意把教学作为终身职业，但男性教师则总是羡慕和追逐那些发展空间较大的职业。美国教育社会学学者劳蒂（Lortie）以“物质报酬”对个人的价值来解释男性和女性在教师这一职业上的差异。男性和女性在其工作生活中面对的要求明显不同。大多数仍在教学工作岗位且没有结婚的女性不会经历突然而又急剧增大的经济责任，可是大多数留在课堂教学岗位的男教师们面临结婚生子，这在他们的收支表上会显示出一段花费迅猛增长而收人增加缓慢的时期。因此，对大多数男教师来说，与女教师相比，同样的收入却具有较小的“价值”，这些收入对于他们履行其主要角色的贡献度较小。所以，男教师对专业发展空间的追求远远高于女教师，专业发展空间较大时，男教师会有更强的职业信念和职业满意度，而女教师的职业信念和职业满意度的增长会趋于平缓。这个研究结论给相关实践改进带来了有益启示，即在专业发展空间较小时，应更多关注男教师的职业信念水平，提升男教师的工作满意度，这样才能吸引更多的男性教师留在教学岗位；而当专业发展空间较大时，应多关注女教师的职业信念水平提升，毕竟在教师女性化的社会背景下女教师是教师职业的“主力军”。

基于以上分析，建议采取针对性措施来提升女性教师的职业幸福感。在教师“女性化”的背景下，女性教师作为教师行业的主力，她们的专业发展和职业幸福感应当受到特别关注。本研究和既往关于女性教师特点的研究的结果都表明，女性教师在“专业发展空间→职业信念”的影响路径中呈现出不同于男教师的特点，因此要提高女性教师职业幸福感，应该注意两个方面：首先，应为女性教师提供良好的专业发展空间和平台，考虑到性别差异带来的专业发展空间不同，应该为女性设立单独标准和通道，使女性教师拥有相对公平的专业发展机会。其次，注重通过教育和引导措施来强化女性教师的职业信念。由于女性教师要在家庭、学校等场所扮演多种角色，且不少女性教师因为角色冲突而淡化追求自己的专业发展，因此要提升女教师的职业幸福感，应当在拓展专业发展空间的同时，引导她们确定坚定的职业信念，并引导女教师做好职业生涯规划，从而在内外因素结合的基础上促进女教师职业幸福感的提升。

综上，本研究依据“工作要求—资源模型”所构建的专业发展空间影响教师职业幸福感的假设模型得到了验证。基于这个模型进行的调查数据与分析不仅揭示了专业发展空间对教师职业幸福感的个人影响路径，而且揭示了该路径的群体差异。这个有调节的中介模型既回应了专业发展空间如何影响教师职业幸福感这一问题，也回答了专业发展空间对教师职业幸福感的直接预测作用及职业信念的中介作用，以及在何种条件下这种作用更加显著的问题。这些研究结论对于深化、拓展专业发展空间与教师职业幸福感之间的关系的研究具有积极意义，同时也表明要提升教师的职业幸福感，应当努力扩大教师专业发展空间，同时还应充分重视引导教师不断增强职业信念，并采取针对性措施来提升女性教师的职业幸福感，这种内外结合、兼顾性别差异的举措才是解决问题的正确行动。