

王晓红 著



学习共同体视域下 高校英语教师专业发展研究



科学出版社

学习共同体视域下高校英语教师 专业发展研究

王晓红 著

陕西省教育厅科学研究计划专项项目——学习共同体视域下高校英语教师专业发展实践研究（项目编号：17JK0127）

陕西省教育改革研究项目——需求导向下应用型地方高校大学英语 MACMAS 教学体系构建与实践（项目编号：17BZ042）

科学出版社

北京

内 容 简 介

本书从学习共同体这一视角出发,挖掘高校英语教师专业发展的相关问题,以期能够探索出一个符合教师个人工作条件和自身条件的教师专业学习共同体。本书首先对高校英语教师专业发展及学习共同体进行了概述,进而分析了高校英语教师学习共同体的基础理论、现状、构建依据、构建路径,接着分析了网络环境与 ESP 视角的高校英语专业发展共同体,最后对基于学习共同体的高校英语教师专业发展进行评价。

本书在对前人知识梳理的基础上进行了补充和丰富,将理论与实践紧密结合,以供同行研究者、教育工作者参考,也有助于推动我国高校英语教师学习共同体的构建,促使我国教育教学改革向着更深层次发展。

图书在版编目(CIP)数据

学习共同体视域下高校英语教师专业发展研究/王晓红著. —北京:科学出版社, 2018.6

ISBN 978-7-03-056199-2

I. ①学… II. ①王… III. ①高等学校-英语-教师-师资培养-研究-中国 IV. ①H319.3 ②G645.12

中国版本图书馆 CIP 数据核字(2017)第 323120 号

责任编辑:张 宁/责任校对:贾伟娟

责任印制:张欣秀/封面设计:铭轩堂

科学出版社 出版

北京东黄城根北街 16 号

邮政编码:100717

<http://www.sciencep.com>

北京虎彩文化传播有限公司 印刷

科学出版社发行 各地新华书店经销

*

2018 年 6 月第 一 版 开本:720×1000 B5

2018 年 6 月第一次印刷 印张:13 1/8

字数:238 000

定价:88.00 元

(如有印装质量问题,我社负责调换)

作者简介



王晓红，山西平遥人。现为陕西理工大学外国语学院副教授、硕士生导师。参与陕西省教改项目“需求导向下应用型地方高校大学英语MACMAS教学体系构建与实践”，主持陕西省教育厅项目“学习共同体视域下高校英语教师专业发展实践研究”、“‘国培’置换脱产初中英语教师跟踪调查及后续专业发展策略研究”和陕西省教育科学规划项目“地方高师院校推进基础教育均衡发展策略研究”等，参编教材2部，出版专著1部，发表论文10余篇。

前 言

近些年,教师专业化在不断深入,教师专业发展的问题成为当前研究的焦点。西方学者与教学工作者在学校改革的过程中,提出了“学习共同体”一词,之后“学习共同体”的概念就进入了教育领域,进而在教师专业发展中起了重要作用。教育实践也证明,由具有不同经验、不同背景、不同才能的学校教育者构成的学习共同体对教学、教育研究、学科发展等问题所进行的探讨,能够为教师专业发展提供比单个教师努力更为有效和实际的效果。构建学习共同体,可以使教师在群体学习中不断超越自我,提升自己的专业素养。

传统的教师发展往往是以一次性教师培训的形式开展的,但是这一形式所收到的成效并不明显。当前,教师的专业发展呈现范式转变,逐渐从知识—技能、实践—反思取向向着生态取向的方向发展。教师专业发展的生态取向认为,要在教师群体中构建合作的专业发展模式和文化,从而形成可持续的、良性的专业化发展。很明显,构建教师团队是实现教师合作的重要手段和形式,通过学习共同体,教师可以构建新的知识体系和理论框架,寻求自身专业发展的机会,提升自身的专业素质和教学质量。基于此,笔者结合自身多年的经验,精心策划和撰写了《学习共同体视域下高校英语教师专业发展研究》一书,以期能够探索出一条符合教师个人工作条件和自身条件的教师专业学习共同体之路。

本书共分十章。第一章综合论述了高校英语教师专业发展的基础知识,包含教师专业发展相关概念与理论研究,以及高校英语教师专业发展的现状、意义与途径。第二章综合论述了学习共同体,包含学习共同体的相关概念及其与学校教育、社会关系及教师专业发展的结合。前两章内容题目形成对照,对基础知识进行了论述,为下面章节的展开做铺垫。第三章探究了高校英语教师学习共同体基础理论,涉及高校英语教师学习共同体理论基础、国内外关于高校英语教师学习共同体研究以及高校英语教师专业与学术学习共同体研究。第四章解析了高校英语教师学习共同体的现状,包含高校英语教师专业与学术学习共同体存在的问题及影响因素。第五章、第六章论述了高校英语教师学习共同体建构的依据与路径,包含建构的指导思想、目标定位、基本模式、步骤、策略与机制。第七章、第八



章从网络的视角来进行论述,分析了网络环境下高校英语教师专业发展的相关问题(即网络环境下高校英语教学的特征、教师的角色、教师的素养及教师专业发展的途径)及教师学习共同体的内涵、设计思路与实现途径。第九章开辟新思路,研究了基于 ESP 的高校英语教师专业发展共同体,首先分析了高校 ESP 发展的内涵,进而论述了基于 ESP 的高校英语教师素养现状、教师学习共同体构建及教师发展共同体构建。最后一章对基于学习共同体的高校英语教师专业发展进行评价,包含教师专业发展评价的内涵、高校英语教师专业发展评价模式变迁、网络环境下高校英语教师学习共同体评价模式。

本书围绕教师专业发展这一主题,从学习共同体的视角对其进行了全面、深入的分析 and 阐述,从而做到了以教师专业发展为前提,充分把握学习共同体与教师专业发展相互依存、相互制约、相互促进的关系,保证了两者的和谐。同时,从网络与 ESP 这些全新理念出发来探讨和研究,有利于为学习共同体视角下的教师专业发展提供灵感和启发。从整体上来说,本书涵盖内容全面、重点突出,且条理清晰、结构合理、逻辑有序,具有可读性,对于教师、教学研究者来说不失为了一本好的参考书。

本书在撰写的过程中,吸取和借鉴了国内外学习共同体视角下的外语教师专业发展的相关理论研究成果,同时为了保证论述的全面性与合理性,本书也引用了许多专家、学者的观点。在此,谨向以上相关学者表示最诚挚的谢意,并将相关参考文献列于书后。由于笔者写作水平有限,书中不免存在疏漏之处,恳请广大读者不吝指正。

王晓红

2018年1月

目 录

前言

第一章 高校英语教师专业发展综述	1
第一节 教师专业发展相关概念阐释.....	1
第二节 教师专业发展理论研究.....	6
第三节 高校英语教师专业发展现状.....	19
第四节 高校英语教师专业发展意义.....	22
第五节 高校英语教师专业发展途径.....	24
第二章 学习共同体综述	27
第一节 学习共同体相关概念阐释.....	27
第二节 学习共同体与学校教育解析.....	33
第三节 学习共同体与社会关系解析.....	40
第四节 学习共同体与教师专业发展解析.....	43
第三章 高校英语教师学习共同体基础理论探究	48
第一节 高校英语教师学习共同体的理论基础.....	48
第二节 国内高校英语教师学习共同体研究.....	51
第三节 国外高校英语教师学习共同体研究.....	56
第四节 高校英语教师专业学习共同体研究.....	61
第五节 高校英语教师学术学习共同体研究.....	64
第四章 高校英语教师学习共同体的现状解析	69
第一节 高校英语教师专业学习共同体存在的问题.....	69
第二节 高校英语教师学术学习共同体存在的问题.....	74
第三节 高校英语教师专业学习共同体的影响因素.....	75
第四节 高校英语教师学术学习共同体的影响因素.....	79
第五章 高校英语教师学习共同体建构的依据	83
第一节 高校英语教师学习共同体建构的指导思想.....	83



第二节	高校英语教师学习共同体建构的目标定位	84
第三节	高校英语教师学习共同体建构的基本模式	86
第六章	高校英语教师学习共同体建构的路径	93
第一节	高校英语教师学习共同体建构的步骤	93
第二节	高校英语教师学习共同体建构的策略	97
第三节	高校英语教师学习共同体建构的机制	100
第七章	网络环境下高校英语教师专业发展研究	112
第一节	网络环境下高校英语教学的特征	112
第二节	网络环境下高校英语教师的角色	115
第三节	网络环境下高校英语教师的素养	122
第四节	网络环境下高校英语教师专业发展的途径	126
第八章	网络环境下高校英语教师学习共同体研究	135
第一节	网络环境下高校英语教师学习共同体的内涵	135
第二节	网络环境下高校英语教师学习共同体的设计思路	149
第三节	网络环境下高校英语教师学习共同体的实现途径	154
第九章	基于 ESP 的高校英语教师专业发展共同体研究	159
第一节	高等学校 ESP 发展的内涵	159
第二节	基于 ESP 的高校英语教师素养现状分析	173
第三节	基于 ESP 的高校英语教师学习共同体构建	176
第四节	基于 ESP 的高校英语教师发展共同体构建	178
第十章	基于学习共同体的高校英语教师专业发展评价研究	182
第一节	教师专业发展评价的内涵	182
第二节	高校英语教师专业发展评价模式变迁	190
第三节	网络环境下高校英语教师学习共同体评价模式	193
参考文献	198

第一章 高校英语教师专业发展综述

直到 20 世纪 90 年代, 英语教师专业发展研究才成为国际研究的课题, 它起步较晚。因此, 截至目前它的成果还比较少。英语教师专业发展研究是沿着教师的专业发展方向展开的。本章将简要论述教师专业发展的相关概念、教师专业发展理论研究以及高校英语教师专业发展现状、意义和途径, 以便让英语教师对教师专业发展获得一个基本的认识。

第一节 教师专业发展相关概念阐释

要了解教师专业发展, 必须了解教师专业发展的定义、教师专业发展意识以及教师专业化与教师专业发展的联系等相关概念。因此, 本节对这些概念进行阐释。

一、教师专业发展的定义

(一) 国际上教师专业发展概念的提出

1966 年, 国际劳工组织和联合国教育、科学及文化组织在《关于教师的地位和工作建议》这一官方文件中提出将教育工作视为专门的职业。

1996 年召开的第 45 届国际教育大会通过了 9 项建议, 其中第 7 项建议将专业化作为改善教师地位和工作条件的策略。

1998 年, “面向 21 世纪师范教育国际研讨会”在北京召开, 指出当前师范教育改革的核心是教师专业发展。

20 世纪 90 年代以来, 许多国家已将教师专业发展纳入政策的视野之中。

美国于 20 世纪 70 年代中期提出教师专业发展的口号。1976 年美国教师教育大学联合会报告预言, 教学能够并将自我实现为专业。1986 年美国卡内基教学促进基金会和霍姆斯协会先后发表了《国家为 21 世纪准备教师》和《明天的教师》



的报告,明确提出了教学专业发展的概念,主张确立教师的专业地位,以教师的专业化来实现教学的专业化。美国教师专业化发展运动对国际社会特别是西方社会的教育产生了很大的影响。

20世纪90年代以来,英国政府提出了以学校为中心培训初任教师的计划,允许学校为师范生颁发合格教师证书。这种以学校为基地的教师培养模式不仅关注理论与实践的联系,而且关注实践经验多样化的价值。同时还激励学校教师在指导实习生的过程中挑战自己的教学假设,改变自身的教学实践,因此也推动了学校教师的反思。英国学者认识到教师专业发展既要发挥中小学的作用,也要注重大学的功能,要求大学与中小学建立新的联系,从战略角度来对待教师专业发展。

我国于1994年通过实施的《教师法》第一次在法律上确认了教师的专业地位,即“教师是履行教育教学职责的专业人员”。这体现了从事教师职业人员的生存和发展的需要,也是从社会分工角度来审视教师这一专门职业的专业性要求。

1995年我国建立的教师资格证书制度,以及信息时代的经济与社会发展都为教师专业发展提供了有利的条件。信息时代的教育改革要求教师保持积极的心态,成为教育的研究者、实践者和创新者。

因此,促进教师专业发展已成为21世纪教师教育的主流话语。没有教师的专业发展,没有教师的成长,教育改革和发展就不会取得成效。

(二) 中外学者对教师专业发展的界定

1. 国外的观点

国外学者对教师专业发展的界定如下。

哈格里夫斯(Hargreaves, 1992)强调从知识与技能的发展、自我理解、生态改变三个方面来理解教师发展。

后来哈格里夫斯(Hargreaves, 1995)进一步完善了自己的观点,将上述观点进行了细化,提出教师专业发展包括知识、技能等技术性维度,以及道德、政治和情感的维度。

戴(Day, 1999)的界定比较综合,他指出教师专业发展包含所有自然的学习经验和有意识组织的各种活动,这些经验和活动有益于个体、团体及课堂教育质量的提高。可见,戴将教师专业发展视为一种过程,通过这一过程教师可以获得知识、技能、思想和情感的进步。

伊文思(Evans, 2002)认为,教师发展的根本是态度上的改善和专业表现的改善,简单说也就是态度和功能的发展,态度的发展包含知识性发展和动机性



发展,功能的发展体现为程序性发展和生产性发展。

2. 国内的观点

关于教师专业发展,国内专家学者有着不同的理解。

呼伦贝尔学院朱玉东(2003)教授认为,教师专业发展是伴随教师一生的专业素质成长的过程,是教师专业信念、专业知识、专业能力、专业情意等不断完善的过程。

华东师范大学唐玉光(2002)教授指出,教师作为教育教学专业人员,要经历一个由不成熟到相对成熟的发展历程。成熟是相对的,发展是绝对的。教师专业发展空间是无限的,发展内涵是多层面的,包括知识、技能、能力、态度、情意。

华中科技大学朱新卓(2004)教授认为,教师专业发展是教师基于知识、技能和情意等专业素质提高的专业成长过程,是由非专业人员转向专业人员的过程。

还有的学者认为,教师专业发展包含两方面的含义:一是如何增进教师专业化,提高教师职业素养的过程;二是强调教师的自我觉醒意识,认识到教师作为教育教学的专职人员,有特定的行为准则和高度的自主性。教师专业发展贯穿整个职业生涯,不仅是时间上的延续,更是教师心理素质的形成与发展过程。

综上所述,教师专业发展是以教师个人成长为导向,以专业化或成熟为目标,以教师知识、技能、信念、态度、情意等专业素质提高为内容的教师个体专业内在动态持续的终生发展过程,教师个体在此过程中的主体性得以充分发挥,人生价值得以最大限度实现。

二、教师专业发展意识

教师的专业发展意识是指教师按照教师专业化的要求,对自己专业发展过程、目前专业发展状态、未来专业发展规划的系统化、理论化的认识。教师专业发展意识是建立在教师的自我认识、职业认同程度和成就动机基础上的综合反映,它对教师的成长和发展起着导向、激励、规划与监督的作用。

长期以来,我国教师个人专业发展被忽视,因此许多教师便失去了专业发展的愿望和动力。青年教师由于教学时间短、教学经验缺乏,以及缺乏参与重大课题研究的机会,厌倦重复的教学工作,常常表现为自我专业发展意识比较薄弱。加强教师自我专业发展意识的培养,对促进他们的成长与发展至关重要。

(一) 学习专业发展理论的意识

教师专业发展理论是促进教师专业发展的理论依据,启发着教师自身的专业发展。教师通过学习教师专业发展阶段理论,可提高自我专业发展意识与能力,了解目前的发展阶段,并在此基础上确立具体的成长目标,制定出具体可行的操



作方案。具有自我专业发展意识的教师，能自觉承担专业发展的主要责任，达到专业发展的目的。他们随时关注自己的专业发展，自觉地利用、创造条件以便更新自己的内在专业结构，提升专业水平。

（二）专业理想意识

教师的专业理想是教师对成为一个成熟的教育教学专业工作者的向往。它是推动教师专业发展的巨大动力，为教师提供了奋斗的目标。教师的专业理想作为教师对其职业的追求，涉及教师对专业的热爱程度、工作积极性的维持和专业动机的发展。具有专业理想的教师，对教学工作会产生强烈的认同感和投入感，愿意终生献身于教育事业，并致力于改善自身的教育素质，以满足社会对教育专业的期望，努力提高专业才能、专业服务水平。教师的专业理想容易受专业活动的自主程度、学校对教师的专业支持及领导的教育信念等因素的影响。学校是实现教师专业发展的最重要的场所，学校领导要帮助教师确立专业理想，培养教师的专业发展意识。

（三）反思科研意识

美国心理学家波斯纳（Posner）指出，教师成长=经验+反思。仅仅满足于经验增长而不反思经验的教师，不会有本质的进步。反思能力大大影响着教师的专业发展。只有当教师认识到自己专业发展的优势和不足时，才能做出合理的发展规划并逐步提升自己的专业水平。通过记录专业发展中的关键事件，与自我专业发展保持对话，并对未来的发展规划做出适当的调整，教师在专业化发展的过程中才能取得成就。教师是否具有科学研究的意识决定了教师能否积极投身于教育科研活动。科研意识是教师从事教育科研工作的前提。教师要在思想上重视教育科学研究；在理论上加强教育学、心理学等理论的学习，获得教育科学研究的理论指导；在实践上从科研意识的外延入手，通过对问题意识、思考意识、创新意识的培养，达到提高科研意识的目的。

三、教师专业化和教师专业发展

要正确理解教师专业化的内涵，首先要区分“职业”和“专业”这两个相关概念。

1. “职业”和“专业”的区别

所谓职业，泛指用以谋生、有金钱酬劳的工作。

关于什么是专业，各位学者的观点未达成一致。

教育界学者认为，专业是通过特殊的教育或训练掌握了业经证实的认识，具



有一定的基础理论的特殊技能，从而按照来自特定的大多数公民自发表达出的具体要求，从事具体的服务、工作，借以为全社会利益效力的职业。

社会学家卡·桑德斯(K. Saunders)指出，专业是指一群人从事一种需要专门技术以及特殊智力的职业，目的在于提供专门性的社会服务。

近代西方哲学家怀特海(A. N. Whitehead)认为，专业是一种有可验证的理论基础、科学研究的行业，并且能从理论分析与科学验证中积累知识来促进这个行业的活动。

总体而言，专业是具备高度的专门职能及相关特性的，其主要特点为：专业本身具有发展性；专业人员经过严格的专业选拔与有效的专业训练；专业人员具有系统而全面的专业理论和实践知识基础；专业人员具有较高水平的专业判断和决策能力。

2. 专业化和教师专业化

所谓专业化，既指某一专业人员达到该专业标准的动态发展过程，也指其成长为专业人员的静态发展结果。

教师专业化也应该从动态和静态两个方面来理解。从动态的角度来说，教师专业化主要是指教师在严格的专业训练和自身学习的基础上，逐渐成长为一名专业人员的发展过程。这一发展过程的实现需要教师自身的努力以及良好外部环境的创设，这两方面因素相互促进、缺一不可。从静态的角度来讲，教师专业化是指教师职业真正成为一个专业，教师成为专业人员并得到社会承认这一发展结果。“专业化”将成为未来教师发展的努力方向。

从广义来讲，教师专业化的标准主要包括教师自身素质与客观环境两大方面。其中，教师自身素质的发展是教师专业化标准的核心，它主要包括以下几方面：具有专业责任感和服务精神；受过较长时间的专门训练，具有较强的专业基础；具备教育实践能力，包括教育活动组织能力、教育性反应意识、教育监控能力、对儿童的指导能力，以及和谐师生关系、支持性同伴关系和家园关系等的创设。良好客观环境的创设也是教师专业化标准的重要方面，如创建完善的教师职前培训体系；提供多途径、多形式的教师在职进修机会；为教师提供参与研究的机会，鼓励其积极参与科研；建立教师专业团体；制定严格的教师选拔和任用制度；提高教师的经济和社会地位等。

3. 关于教师专业化与教师专业发展的关系的看法

关于教师专业化与教师专业发展的关系存在着三种不同的观点。

第一种观点将教师专业发展等同于教师专业化。

第二种观点认为，教师专业化和教师专业发展不是同一概念。教师专业化是指教师职业专业化的过程，教师专业发展则是指教师个体由不成熟逐渐成长为成



熟的专家型教师的过程。

第三种观点认为,教师专业化包含教师专业发展。该观点将专业化划为两个维度:地位的改善与实践的改进。前者作为满足一个专业性职业的制度;后者作为通过改善实践者的知识和能力来改进所提供服务的的质量的过程。

从广义的角度来看,教师专业化与教师专业发展均指加强教师专业性的过程。

从狭义的角度来看,教师专业化更多是从社会学角度考虑的,主要强调教师群体的、外在的专业性提升;教师专业发展更多是从教育学维度界定的,主要指教师个体的、内在的专业化提高。除此之外,这两个概念还有一个区别,即教师专业化体现的是一种教育思想、教育制度、教育改革运动;而教师专业发展包含的是一个教师的成长过程。

教师专业化和教师专业发展相互区别,但也相辅相成。教师专业化制度的建立及教师专业化运动的发展为教师专业发展提供了保证,只有教师职业更加专门化,才能使教师专业发展得到更大更好的提高。而教师专业水平的提高,也会更有力地支持和推进教师专业化。

第二节 教师专业发展理论研究

一、教师专业发展的影响因素

教师专业发展最基本的理论问题是教师专业发展的影响因素研究,这不仅有助于消除对教师成长过程的神秘化和经验化理解,同时也有助于教育行政部门和学校管理部门制定出更有针对性的教师培养政策或措施。

(一) 高校英语教师的职业幸福感

教师的职业幸福感是教师基于对幸福的正确认识,为了实现职业理想,在教学岗位上产生的一种满足、愉悦的生存状态。

1. 高校英语教师的职业幸福感的相关研究

(1) 国外的研究情况

关于幸福感的研究兴起于 20 世纪 50 年代的美国。1967 年威尔逊(Wanner Wilson)在《自称幸福的相关因素》(*Relational Factors of Self-styled Happiness*)一文中首次评述了对幸福感的研究,也拉开了对幸福感理论及实证研究的序幕。

马秀敏(2010)梳理了国外关于教师幸福感的研究,她指出国外较早进行教师幸福感的研究,成果也较为丰富。国外学者把影响教师职业幸福感的主



要因素归纳为：教师的自身特征和外部环境的相互作用；不受教师控制的因素，如学校的管理制度和风格、教师的工作量和工作条件以及薪资待遇等；教师的可控因素，如教研过程中的成就感、学生的进步、教师在课堂上的角色和责任等。

（2）国内的研究情况

在国内，叶澜教授的《让课堂焕发出生命的活力——论中小学教学改革的深化》可谓是我国教师职业幸福感研究的开篇之作（叶澜，1997）。蒋业梅（2010）分析了影响女教师职业幸福感的因素，提出了促进高校女教师职业幸福感发展的有效途径，并指出自身和外界的压力导致了大学英语女教师的职业幸福感的流失。胡春琴（2012）以138名大学英语教师为研究对象，采用高校熟手型外语教师胜任力测评问卷和综合幸福问卷，探讨了高校英语教师的专业发展和幸福感的相关性，发现高校英语教师的专业发展情况整体良好，高校英语教师专业发展水平与幸福感之间呈显著正相关。

陈学金和邓艳红（2009）对我国近年来发表的48篇有关教师幸福的量化研究文献进行了分析，指出了现有研究中存在的对教师幸福感的认识缺乏完整性、研究较多使用国外测量工具以及研究存在诸多局限性问题，最后表达了应编制出适合中国国情的教师幸福感量表和不能以偏概全进行教师整体的幸福感研究等展望。

2. 影响高校英语教师的职业幸福感的因素

高校教师这一职业显得崇高而神圣，但不少相关研究也发现许多教师在从教多年以后，职业幸福感逐渐消失，甚至产生了职业倦怠感。

（1）社会因素

教师职业的神圣无形给教师带来一种心理强势，管理者、学生、家长及社会对教师的期望越来越理想化，迫使教师谨慎地维护着社会设定的幸福标准。在科教兴国的背景下，教师的社会地位和职业声望不断提升，职业身份有一种自觉的认可度，但同时社会对高校英语教学的过高期望以及付出与得到的失衡都给教师带来巨大的精神压力，这在很大程度上影响了教师的职业幸福感。

（2）学校管理因素

我国社会主义市场经济的转型所导致的急功近利心态影响了教育领域。在学校管理方面，学校的规章制度复杂，教师除了要完成常规的课堂教学外，还要疲于应付各种比赛、考核和评比。原本旨在激励教师的考核成为束缚教师发展的桎梏，使得教师难以平静地追求工作的内在价值。在职称评比、绩效评估、奖金分发等方面的不平等，导致教师缺乏工作动力。在教师评价方面，评价标准比较单一，评价体系不完善。在教学氛围方面，有些学校的领导、教师和学生间缺乏良



好的人际关系,致使教师每天都生活在紧张的工作环境中,感受不到人与人之间的友谊以及教育事业所带来的快乐。

学校对大学英语教师的期望值高,但却没有为其提供更好的发展平台,在缺乏资源和环境支持的氛围下,教师的消极情绪得不到合理的宣泄,职业倦怠感滋生,职业幸福感逐渐减退。

(3) 个人因素

自高校扩招以来,高校师资短缺,大量的新手教师加入高校英语教师队伍。因此,在以青年教师为主的高校英语教师队伍中,存在着平均学历、资历和职称较低的现实问题,在专业发展方面受到诸如进修机会少、课题申请困难、科研经费不足等限制。

另外,新手教师所具备的知识大都是理论的,缺乏具体经验作为支撑,因此在教学理论、教学实践、师德培养等方面都与成熟教师存在差距。但过于繁重的教学任务、不断改革的教学观念和课题模式以及职称、家庭和健康等方面的压力又使新手英语教师无暇顾及自身的专业发展。他们把教学工作作为“谋生手段”,消极地、无创造性地重复每天的教学工作,身体和心理一直处于疲倦和压力之中,工作满意度和职业幸福感降低。

马斯洛(A. H. Maslow)的需要层次理论指出,人是在满足物质需要后,才会寻求高级需要的满足。因此,教师的职业幸福感也要有充分的物质条件作保障。虽然国家已经出台一系列旨在提高教师待遇的政策法规,但总体上看高校教师的薪酬与付出已远不成比例,这挫伤了教师的工作积极性,降低了教师的职业幸福感。

3. 提高高校英语教师职业幸福感的策略

教育的终极理想是培养幸福的人,幸福的教育需要能体验幸福感的教师,只有教师职业幸福才可能有幸福的学生。在提倡教师专业发展的今天,如何让教师在专业发展的过程中体验职业幸福感尤为重要。

(1) 改善高校英语教师的生活状况

幸福是精神、物质双重满足的状态。首先,一定的物质保证是高校英语教师职业幸福感的根基所在。高校英语教师只是通过从事学校的公共英语教学工作获得基本收入,这降低了他们的专业发展动力。因此,政府应该加大高校英语教学经费的投入力度,一部分用于补贴高校英语教师工资,另一部分作为培训英语教师的专项经费。社会各方面都应不断改善高校英语教师的生活条件,满足教师的合理需求,使教师得以在社会上体面地生活。只有建立一个内具公平性、外具竞争力的教师薪酬管理体系,才能稳定教师队伍、调动教师工作积极性,使教师将教学职业升华为生活方式。因此,稳定的经济收入是提升高校英语教师职业幸福感的必备条件之一。其次,和谐的家庭关系是教师职业幸福感的保障。最后,高



雅的生活情趣是教师幸福感的来源。

(2) 提升高校英语教师的职业认同感

教师的职业认同感是教师在内心对其所从事的教育职业的价值与意义的肯定,并能体验教书育人的幸福。教师的职业认同强调教师从自身的教学经历中逐渐发展、确认自己的教师角色。教师这一职业既是谋生手段,又是教师实现自我价值的生活方式。对教师这一职业的认同感是教师享受职业幸福感的心理基础。使“生活方式”成为教师的职业观则是教师职业幸福感的真正来源,教师职业幸福感是内化于教师生活方式之中的。教师职业理想的实现带给教师的幸福体验是物质刺激无法代替的。

刘熠发现外语教师职业认同研究作为一个较新的研究课题,在定义的清晰化、研究框架的理论化以及研究方法的系统化等方面有着较大的发展空间。因此,探索高校英语教师的职业发展认同感,对教师个人发展以及全国外语教学发展都具有重大理论意义和现实意义(谢职安,2014)。

(3) 提高高校英语教师的专业化水平

教师的专业发展是提升教师职业幸福感的重要途径。教师专业发展水平决定着教师的教学方式、师生互动以及教师在教学中获得的幸福体验。教师的专业发展越充分,构建幸福课堂的能力越强,教学效果越明显,教师的职业幸福感就越强烈。

首先,高校应健全科学、客观、公正的教师职业绩效评价机制,从物质与精神两个角度积极创设教师专业发展的合适环境,使教师发展从个体走向群体,从被动走向主动,自觉提升自己的专业化水平的意识和愿望。其次,高校英语教师要调整自己的角色定位,不断接受各种在职培训和继续教育学习,永葆对知识的追求热情,同时通过反思日记、专业成长袋等活动,对自己的过去及现在的教学科研工作批判反思,逐渐提高自身专业发展的认识,积极规划自身的专业发展方向和发展程度。

总之,高校英语教师的职业幸福感直接关系到高校英语教学质量的提升和高校整体师资队伍的稳定,对社会教育事业的健康发展具有重大意义。因此,明确教师职业幸福感的特征,追寻教师职业幸福感的来源,提升教师职业幸福感的体验能力,对于教师的个人专业发展和教师队伍建设均具有重要意义。

(二) 高校英语教师的自我效能感

美国心理学家班杜拉(Bandura)于1977年提出自我效能感。班杜拉的社会认知理论指出,自我效能感是个人对自己在特定的情境中是否有能力去完成某种行为的期望。它包含结果期望和效能期望两部分。