

新时代高校思政课教师职业认同感构念测量与特点探赜

苏 红, 马秋岩

(华东交通大学, 江西 南昌 330013)

摘要:高校思政课教师职业认同感关系着思政课立德树人的实效。然而,尚未有针对高校思政课教师职业认同感的量表。现有关于教师的职业认同感量表也不尽相同。本研究以马克思“现实的人”为视角,采用扎根理论法探索了高校思政课教师职业认同感的结构维度,在此基础上结合文献法、专家法编制了初始量表,进一步通过项目分析、探索性因素分析及验证性因素分析,实证验证了高校思政课教师职业认同感结构维度,并在此基础上形成正式量表。继而,以全国 1315 位高校思政课教师为对象,分析了新时代高校思政课教师职业认同感水平及特点。结果表明:(1)高校思政课教师职业认同感由角色感知、职业感知、投入感知三个因子构成。(2)新时代,高校思政课教师职业认同感呈现总体高职业认同感与低职业感知的矛盾;女性教师角色感知显著高于男性;中级职称者职业认同感最低;本科学历者职业认同感最高。

关键词:高校思政课教师;职业认同感;结构;测量量表;现实的人

中图分类号:G451

文献标识码:A

文章编号:1671-9719(2024)7-0025-08

作者简介:苏红(1979—),女,山东德州人,副教授,研究方向为马克思主义中国化、高等教育理论与方法;马秋岩(2001—),女,黑龙江绥化人,硕士研究生,研究方向为大学生思想政治教育。

收稿日期:2024-03-13 **修稿日期:**2024-04-30

一、问题的提出

育人的根本在于立德^[1]。高校思政课是落实立德树人根本任务的关键^[2]。而思政课的本质是讲道理^[3]，“让有信仰的人讲信仰”，才能把道理讲深、讲透、讲活。习近平总书记提出的对思政课教师队伍建设的一系列新思想、新观点、新论断，实质上是对高校思政课教师职业认同感的高度要求。缺少职业认同感可能会导致假意顺从^[4]、职业倦怠^[5]。

高校思政课教师职业认同感一直是学界关注的重点。然而,值得注意的是,既有研究对高校思政课教师职业认同感结构的探索非常有限,至今没有专门针对这一群体的量表得以推广应用。现有关于教师的职业认同量表在结构上也各有侧重,并没有形成统一的共识。此外,一些研究也证实,教授科目不同,教师职业认同感不尽相同^[6]。贝贾德(Beijaard)早期的研究提出教师职业认同由所教授的学科、与学生的关系以及教师的角色或角色概念构成^[7]。一项针对少数民族双语教师职业认同的研究,强调了双语教育认同是少数民族双语教师职业认同的一个首要维度^[8]。而一项关于高校英语教师职业认同的研究也提出了教育改革认同和科研投入认同这两个与英语教师职业特点密切相关的维度^[9]。可见,职业认同的结构是复杂的,具有鲜明的关系性^[10]。而实际上,高校思政课教师有着自身特殊性,其职业生

态与其他不同层次、类别的教师显然不同。因此,为了全面了解高校思政课教师的职业认同感水平,有必要立足思政课教师的现实要素,开发针对性的量表,以便更准确地进行评估。

长期以来,思政课教师队伍建设在配备选聘、培养管理、机制保障等方面存在一些痛点^[11],同时,由于大众对社会意识形态概念以及思政课程属性和价值的片面认识影响,思政课教师的职业认同感并不高^[12-14]。近年来,在配齐建强思政课专职教师队伍的原则引领下,在给予高校思政课教师编制、专项津贴、职务晋升、科研立项、人才称号等政策激励下,高校思政课教师规模、质量焕然一新^[15],群体荣誉感、责任感、使命感得到显著增强^[16]。然而,有研究也指出,高校思政课教师队伍建设存在降低门槛招录现象,有的人仅仅受高校教师身份及利好政策吸引而选择成为思政课教师,特别是当前高校思政课教师队伍建设进入“接棒期”,青年教师正成为主力和新生力量^[17]。那么,新时代高校思政课教师职业认同感实际如何?

“现实的人”是马克思主义关于人的认识的科学理论^[18],提供了认识人及其生命活动的根本立场和科学方法^[19]。职业认同归根结底与“现实的人”的利益、情感、精神需要密切相关,是高校思政课教师在以高校思政课教师职业为载体的交往实践中生成的对这一职业赋予“好”或“不好”的意义过程。本研

究意在以往研究成果的基础上,以马克思“现实的人”思想为出发点,从现实的交往实践中实证探索高校思政课教师职业认同感结构及其特点,以准确揭示该群体的职业认同感水平和特征,从而有效促进新时代高校思政课教师队伍建设及思政课教师职业发展。

二、文献回顾与理论框架

(一)教师职业认同感及其结构维度

在哲学上,认同涉及个人对于“我是谁”“我具有什么价值”“我要成为谁”的反思性理解^[20]。在现实生活中,“我是谁”往往通过社会角色来展示。基于这一角度,有研究提出,教师职业认同可以理解为教师对其角色或职业相关特征的感知以及对自身作为教师群体的感知^[21]。职业本身是社会关系的表达,是“现实个体”将“我是谁”“我具有什么价值”和“我要成为谁”与实践相结合的媒介。因此,有研究认为,教师职业认同是教师将自己的职业角色内化为个体一部分,并与个体的其他部分建立一致性关系的过程和结果^[22]。上述分析表明,教师职业认同内含着个体与职业、社会之间的关系。而作为“现实的人”,“我”是“角色的我”“职业的我”“社会的我”的统一,有着利益需要、情感需要及思想需要。因此,本研究认为,高校思政课教师职业认同感是高校思政课教师在以高校思政课教师职业为载体的交往实践中生成的对从事这一职业满足其利益、情感、思想需要的心理感知过程及其结果。

对教师职业认同感结构维度的研究是测量和诊断教师职业认同感的基础。研究学者从不同角度构建了教师职业认同的结构维度。一些学者从教师专业角色及能力出发,提出教师职业认同包括对自我作为学科专家、教学专家和教育专家的认同^[23]。更多的学者则从心理学的认知、情感、态度及行为倾向出发构建教师职业认同的结构维度。迈耶(Meyer),艾伦(Allen)和史密斯(Smith)将教师职业认同划分为情感认同、持续认同、规范认同三个维度。其中,情感认同是个体在情感上对教师职业的认可、依恋和心理投入程度;持续认同是个体持续从事某一职业的感知;规范认同指个体出于对职业忠诚的规范^[24]。魏淑华等对中小学教师进行实证研究后提出,教师职业认同由职业价值观、角色价值观、职业归属感和职业行为倾向构成^[25]。此外,一些学者从个人与社会互动的角度研究教师职业认同感结构。张丽萍等对农村教师进行实证研究后提出,教师职业认同由职业—物质我、职业—社会我、职业—精神

我三维结构构成^[26]。

可见,教师职业认同感的结构是复杂的。以往研究侧重点及提出的结构概念不尽相同,其中不乏创新性的结构模型。尽管如此,存在以下问题值得商榷:一是在以往研究中,专业角色及能力视角其实是把认同聚焦于教师的专业身份,心理学视角则把认同聚焦于教师的态度,而教师职业认同不能简单等同于专业认同、心理认同。二是以往研究更多地从个体的角度讨论职业认同感的维度,窄化了人作为“现实的人”,就其本质而言是一切社会关系的总和,其职业认同感遵循着“现实的个人”的感性认识逻辑在先及群体认识时间在先的逻辑。此外,以往研究把认同的动力聚焦在个体利益的满足上,也忽视了教师作为“现实的人”需要层次的多样性。

(二)“现实的人”与高校思政课教师职业认同感的理论框架

实际上,人不仅有利益需要,还有情感及精神需要。就利益需要而言,不仅有生存性利益需要,还有享受性利益和发展性利益需要。就情感需要而言,不仅有情感表达需要,还有情感交往、情感归属等需要。就精神需要而言,不仅有思想需要,还有价值和信仰需要^[27]。教师不仅是“作为教师的教师”,也是“作为社会的教师”,归根结底是“作为人的教师”。人是“现实的人”,其就是在现实的交往实践及个体需要的自洽中生成与发展对高校思政课教师这一职业的情感。这种情感内嵌于高校思政课教师身体之中,在情感表达、情感交往、情感归属、情感记忆的生命实践中生成、发展、内化为具体的心理感受,在争取生存性、享受性、发展性利益及追求思想、价值和信仰需要继而在确证个体本质力量的交往实践中,生成、发展、外化为具体的态度及行为表现。

概言之,教师是“角色的我”“职业的我”“社会的我”的统一体。高校思政课教师职业认同感理应在以高校思政课教师职业为载体的交往实践中生成的对从事这一职业满足其利益、情感、思想需要的多维心理感受,其不是单维的、静态的、线性的,而是互动的、生成的、交融的,不是简单的观念上的同意,而是涉及坚信不疑且身体力行的卷入感。

三、研究对象与过程

(一)研究对象

以在高校实际担任思政课教学的专兼职思政课教师为研究对象。根据研究需要选取了4种独立样本。

样本1:访谈。选取来自全国的24位高校思政

课教师,其中,中级以下职称 15 位,副高以上职称者 9 位;兼职思政课教师 2 位,博士生导师 4 位,在行政岗挂职教师 2 位,具有马克思主义理论学科背景的教师 14 位,担任过省级思政课教师教学比赛评委的教师 1 位。该样本数据用于构念维度的扎根探索。

样本 2:初始测试。采用分层随机抽样的方法对南昌市高校思政课教师进行调研,共发放问卷 230 份,剔除因答题时间过短等无效问卷,有效问卷 199 份,有效率 87%。该样本数据主要是进行量表项目分析、同质性检验及探索性因素分析。

样本 3:正式测试。采用本研究形成的正式量表及 Maslach 编制、李超平等人修订的情绪耗竭量表对江西省高校思政课教师进行调研,共发放问卷 350 份,有效问卷 301 份,有效率 86%。该样本用于量表验证性因素分析、信度及效度检验。

样本 4:全国性调研。通过线上线下相结合的方式,在 2022 年 10 月至 2023 年 3 月对全国高校思政课教师进行问卷调研,共发放问卷 1602 份,有效问卷 1315 份,有效率 82%。有效样本中,东部地区有 518 人,中部地区 549 人,西部地区 248 人。其中,男性占 38.2%,女性占 61.8%;最高学历为本科者占 12.2%,硕士研究生的为 63.9%,博士研究生的为 23.9%;初级以下职称者占 23.4%,中级职称者占 36.5%,副高级职称者占 31.3%,正高级职称者占 8.8%;校内转岗思政课教师占 25.5%,非转岗思政课教师占 74.5%。该样本用于分析高校思政课教师职业认同感特点。

(二)研究过程

研究过程分为以下步骤:第一步,构念的结构维度探索。对样本 1 数据进行扎根理论编码,形成高校思政课教师职业认同感结构模型。第二步,形成初始量表。首先结合访谈及文献,综合分析形成原始高校思政课教师职业认同感题项。其次根据研究需要及理论,进行量表题项清洗与修正,形成初始量表。第三步,形成正式量表。对样本 2 的数据进行项目分析,同质性检验及探索性因素分析删除质量不高、区分度低的题项,提取出公因子,最终形成正式量表。第四步,对量表信效度检验。对样本 3 的数据进行验证性因素分析、信度及效度检验。第五步,高校思政课教师职业认同感特点分析。对样本 4 数据分析,了解新时代高校思政课教师职业认同感现状与特点。

四、研究结果

(一)高校思政课教师职业认同感结构维度探索

随机选取 20 位被访者的访谈数据进行三级编

码,剩余数据进行理论饱和性检验。经三级编码,最终获得角色感知、职业感知、投入感知三个子范畴,并发展出高校思政课教师职业认同感这一主范畴。根据三级编码结果构建高校思政课教师职业认同感结构维度。见图 1 所示,高校思政课教师职业认同感由 3 个维度构成,包括了角色感知、职业感知、投入感知。

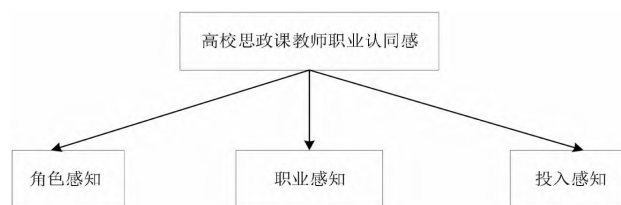


图 1 高校思政课教师职业认同感结构维度

(二)高校思政课教师职业认同感量表工具开发

1. 初始量表形成

回溯到深度访谈的数据,提取语义明确的词句,结合已有研究量表设计题项,经清洗及反复修改,最终得到 35 个题项的高校思政课教师职业认同感测量量表。如“我认为思政课非常重要,它不同于一般课程,具有突出的育人作用”“即使遇到教学挫折,也不会影响我对教学的投入”“我的职业使我产生价值感、幸福感,我常常沉浸其中,很喜欢也很享受我的工作过程”。

2. 项目分析

对量表每一个题项的质量进行检测,删除区分度低的题项。极端组检验法分析显示,量表的 35 个题项均存在显著性差异,保留 35 个题项。题总相关分析显示,35 个题项与总分的相关均达到显著性水平,且系数均大于 0.4,保留 35 个题项。使用 Cronbach's α 分析,Cronbach's α 系数为 0.982,大于 0.7,条目之间的一致性较好。三种方法检测均显示题项质量良好,保留 35 个题项。

3. 探索性因素分析

进一步检验量表题项构成因子。对样本 2 的 35 个题项进行探索性因子分析,初次结果显示,KMO 值为 0.958, $\chi^2 = 8876.576$ ($df = 595$, $p < 0.001$),数据表明变量间存在共同因素,样本数据适合做探索性因子分析。根据特征值大于 1 的标准采用主成分分析法进行因子提取,初步提取 4 个因子,累计解释方差百分比 78.21%。综合考虑题项共同度、题项非单极化、题项负荷值,逐一剔除表现不佳的题项,最终剩余 17 个题项。仍采用主成分分析法提取因素,设定提取 3 个因子,累计解释方差百分比为 81.641%,项目负荷在 0.637 到 0.885 之间,均高于 0.40,共同性在 0.712 到 0.894 之间,均高于 0.20,见表 1。

表 1 量表项目因子载荷量及共同度(N=199)

题项	因子 1	因子 2	因子 3	共同度
q44	0.885			0.884
q45	0.873			0.869
q43	0.862			0.879
q47	0.801			0.759
q50	0.771			0.79
q53	0.758			0.728
q20		0.874		0.893
q19		0.873		0.894
q21		0.859		0.88
q22		0.808		0.84
q23		0.775		0.802
q24		0.733		0.771
q38			0.713	0.795
q27			0.702	0.712
q28			0.691	0.853
q37			0.683	0.749
q29			0.637	0.78

其中,因子 1 包含 6 个题项,体现了受访者作为“角色的我”在交往实践中生成的鲜活的自我角色感受,包括受尊重、价值感、幸福感、胜任感、使命感等,该因子为角色感知,其核心要旨揭示了受访者作为“角色的我”在情感表达、情感交往、情感归属、情感记忆中生成的自我角色感受以及高校思政课教师“作为人的教师”是如何看待“我是谁”与“角色的我”的关系。因子 2 包含 6 个题项,体现了受访者作为“社会的我”在社会分工中生成的鲜活的职业感知,包括对高校思政课教师职业的感受与看法,该因子为职业感知,其核心要旨展现了受访者作为“社会的我”在交往实践中生成的思政课教师这一职业是否能满足其利益及精神需要的职业感受和高校思政课教师“作为社会的教师”是如何看待“我们是谁”与“社会的我”的关系。因子 3 包括 5 个题项,体现了受访者作为“职业的我”在现实职业生活中生成的工作卷入感,包括行为投入和情感投入,该因子为投入感知,其核心要旨显示了受访者作为“职业的我”因利益、情感、精神需要而驱动的工作卷入感以及高校思政课教师“作为教师的教师”是如何践行“我要成为谁”与“职业的我”的关系。

对 3 个公因子进行相关性检验,结果显示 3 个因子中的每两个因子之间都存在较高的相关,表明可能存在二阶因子。把 3 个公因子作为新变量,再次进行探索性因素分析,共提取 1 个公因子,方差累计贡献率为 85.73%,该因子即高校思政课教师职业认同感。

4. 验证性因素分析

利用 Amos24.0 软件,根据探索性因素分析结

果构建高校思政课教师职业认同感结构方程模型,对样本 3 进行验证性因素分析。初始结果显示因子载荷系数均在 0.7 以上,说明量表内部一致性较好。但存在不理想的模型拟合指标, χ^2/df 为 7.846,大于理想值 3 的标准,RMSEA 为 0.151,大于 0.08 的标准。结构方程模型(SEM)分析的前提是样本数据符合多元常态假设,如果不符合,将用 Bollen—Stine Bootstrap 修正法重新计算所有配适度指标^[28-29]。对样本数据进行描述性统计分析,结果显示峰度值大于 10、偏度绝对值小于 3,说明模型数据不符合正态分布,需要进行非正态修正。在 Amos 内选择 bootsrap 法进行非正态修正,经修正后,主要拟合指数 $\chi^2/df=1.82$,RMSEA=0.05,GFI=0.95,TLI=0.98,RFI=0.95,均在理想值范围内,验证性因素分析结果如图 2 所示。模型通过验证性检验,高校思政课教师职业认同感的模型设置、构想合理。据此,形成了如图 2 所示的高校思政课教师职业认同感模型。

(三) 高校思政课教师职业认同感量表信度与效度检验

1. 信度检验

采用 Bernbach's α 系数评估量表的内部一致性信度。统计结果显示,总量表内部一致性信度为 0.956,各因子内部一致性信度系数均在 0.8 以上,表明研究设计的高校思政课教师职业认同感量表具有很高的信度。采用 Spearman—Brown 系数评估量表的分半信度。高校思政课教师职业认同感量表共 17 个题项,进行分半信度统计,前半部分 α 值为 0.925,后半部分 α 值为 0.928,总量表分半信度为 0.909,各因子分半信度值均在 0.8 以上,超过了 0.70 的标准。

2. 效度检验

高校思政课教师职业认同感量表是在文献资料、访谈、问卷调研的基础上形成的。在从初始量表编制到最终形成正式量表的各个研究进程中,都邀请了高校思政课教师和心理学专家进行评估与修正,这些措施在一定程度上保证了量表的内容效度。

聚合效度与区分效度检验结果显示,17 个题项的标准化载荷因子均大于 0.5,角色感知、职业感知、投入感知的组合信度分别是 0.921、0.919、0.868,均大于 0.7,平均提炼方差分别为 0.663、0.656、0.568,均大于 0.5,本研究开发的高校思政课教师职业认同感量表具有较好的聚合效度。同时,角色感知、职业感知、投入感知的平均提炼方差的平方根分别是 0.814、0.810、0.754,均大于变量间的相关系数值,说明量表具有较好的区分效度。

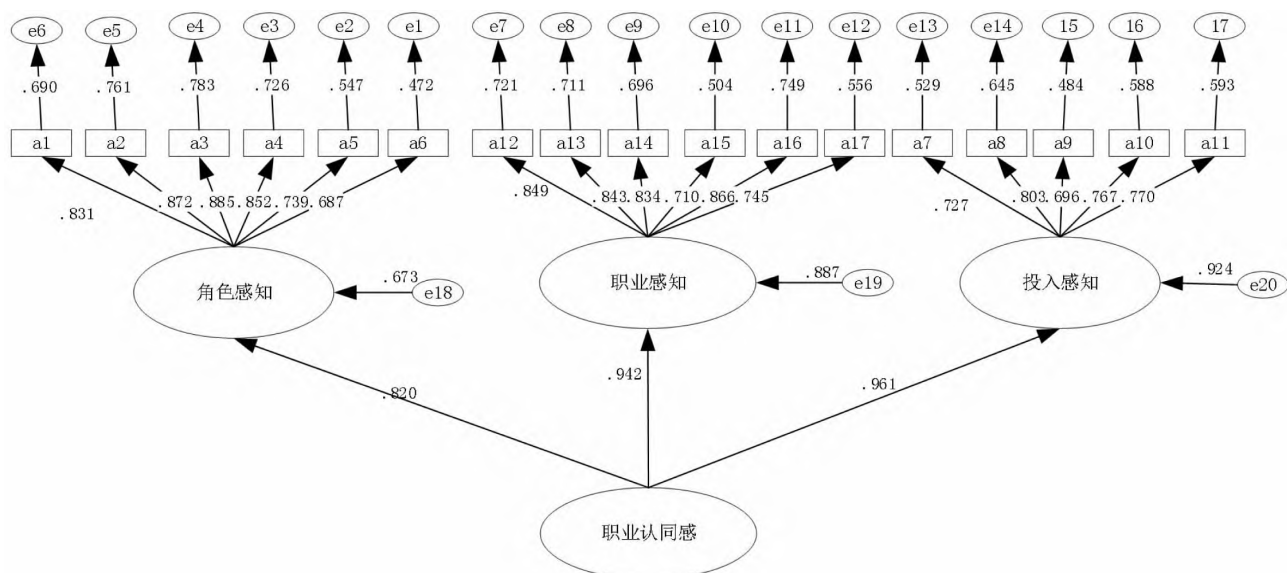


图2 高校思政课教师职业认同感二阶三因子模型验证性因素分析结果

以情绪耗竭作为高校思政课教师职业认同感的校标。情绪耗竭量表采用马斯拉奇(Maslach)编制、李超平等修订的工作倦怠量表^[28]。情绪耗竭是工作倦怠量表其中一个维度,针对研究对象,本研究把原量表表述中的“工作”修改为“思政课教师工作”,将样本3职业认同感及其各个维度与情绪耗竭进行相关分析,结果显示,高校思政课教师职业认同感与情绪耗竭显著负相关,与高校思政课教师职业认同感各因素显著负相关,进一步验证了量表的有效性。

(四)高校思政课教师职业认同感现状及特点

1. 高校思政课教师职业认同感总体现状

高校思政课教师职业认同感平均得分为4.302,高于临界值3(具体数据见表2),在高校思政课教师职业认同感的三个因子中,角色感知均值最高,为4.443,其次是投入感知,为4.251,最低的是职业感知,为4.203。

2. 高校思政课教师职业认同感的变量差异

独立样本T检验显示,不同性别的高校思政课教师在总体的职业认同感及职业感知、投入感知上不存在显著性差异,只有在角色感知上存在显著性差异,说明无论男性还是女性高校思政课教师都有较高的职业感知、投入感知,对思政课教师这一职业认同感较高,在工作中都有较高的情感投入和行为投入。校内转岗思政课教师与非转岗的思政课教师存在显著性的职业认同感差异。校内转岗思政课教师的职业认同感及职业感知显著低于非校内转岗思政课教师。

单因素方差检验显示,不同职称的高校思政课

教师存在显著的职业认同感差异,在三个因子中,仅角色感知不存在显著性差异。具有正高级职称者无论在总体职业认同感上还是在职业感知、投入感知上都是最高的,而具有中级职称者在三个方面都是最低的。不同的是,在职业感知上,初级以下职称者高于副高级职称者;而在投入感知上,初级以下职称者低于副高级职称者。不同学历的高校思政课教师在总体职业认同感、角色感知上存在显著的职业认同感差异。具有本科学历者职业认同感高于硕士、博士学历者。不同地区的高校思政课教师在总体职业认同感、职业感知、投入感知上存在显著的职业认同感差异。中部地区总体职业认同感、职业感知、投入感知最高,其次是东部地区,西部地区职业认同感最低。具体数据见表2所示。

五、分析与讨论

(一)新时代高校思政课教师职业认同感结构

高校思政课教师职业认同感主要由角色感知、职业感知、投入感知三个因子构成。其中,角色感知体现了受访者作为“角色的我”在情感表达、情感交往、情感归属、情感记忆中生成的自我角色感受;职业感知体现了受访者作为“社会的我”在交往实践中生成的思政课教师这一职业是否能满足其利益及精神需要的职业感受;投入感知体现了受访者作为“职业的我”因利益、情感、精神需要而驱动的工作卷入感。可见,高校思政课教师职业认同感结构具有合理性。量表的编制过程严格按照统计学、心理测量学的原则及要求实施,实证研究结果信效度良好,可以使用。

表 2 高校思政课教师职业认同感的变量差异(N=1315)

	类别	角色感知	职业感知	投入感知	职业认同感
性别	男=502	4.376±0.891	4.191±0.867	4.255±0.845	4.275±0.831
	女=813	4.485±0.745	4.211±0.753	4.249±0.734	4.319±0.695
	T	-2.318*	-0.442	0.148	-0.993
是否校内转岗	是=335	4.42±0.87	4.15±0.87	4.20±0.86	4.26±0.84
	否=980	4.45±0.78	4.22±0.77	4.27±0.74	4.32±0.72
	T	-0.525	-1.357	-1.373*	-1.128*
职称	初级及以下=308	4.459±0.769	4.251±0.781	4.227±0.775	4.318±0.738
	中级=480	4.392±0.843	4.108±0.842	4.185±0.799	4.231±0.782
	副高级=411	4.457±0.800	4.227±0.749	4.298±0.744	4.329±0.712
	正高级=116	4.563±0.752	4.389±0.784	4.421±0.788	4.460±0.753
	F	1.58	4.931**	3.606*	3.395**
学历	本科=161	4.594±0.575	4.305±0.657	4.373±0.581	4.427±0.566
	硕士=840	4.455±0.796	4.199±0.785	4.228±0.777	4.298±0.738
	博士=314	4.336±0.911	4.164±0.890	4.250±0.861	4.250±0.851
	F	5.768**	1.725	2.339	3.034*
地区	东部地区=518	4.433±0.827	4.173±0.819	4.254±0.804	4.289±0.775
	中部地区=549	4.489±0.708	4.276±0.729	4.296±0.689	4.357±0.660
	西部地区=248	4.363±0.947	4.105±0.882	4.146±0.894	4.208±0.868
	F	2.133	4.578*	3.186*	3.512*

注：*表示 $p<0.05$ ，**表示 $p<0.01$ 。

（二）新时代高校思政课教师职业认同感特点

1. 高校思政课教师职业认同感呈现总体高职业认同感与低职业感知的矛盾，且存在地区性差异

对全国高校思政课教师进行的大样本调研显示，新时代高校思政课教师职业认同感及其三个因子均高于4，特别是测量受尊重感、价值感、幸福感、使命感的角色感知因子得分最高，为4.443，高校思政课教师普遍对工作具有较高的情感及行为投入。这高于潘扬对高校教师职业认同调查中的平均值大于3.7的结果^[30]，与连灵等对高校思政课教师职业认同的调研均值4.37基本相当^[31]。事实上，高校思政课教师总体上呈现出的较高水平的职业认同感是对现实的反映。这与党的十八大以来，尤其是“3·18”讲话以来，以习近平同志为核心的党中央高度重视思政课及思政课教师队伍建设，并把思政课及思政课教师队伍建设提到了世界百年未有之大变局和中华民族伟大复兴的战略高度^[32]的大环境契合。但是我们也发现，量化数据显示职业感知因子得分低于其他因子，这集中反映了作为“现实的人”的高校思政课教师在实际职业实践中面临着理想与现实的差异。因为职业感知因子主要体现了高校思政课教师作为“社会的我”在交往实践中生成的对思政课教师这一职业的感受。对这一职业的感受受到教师个体人力资本、心理资本、社会资本的影响，如自我知识结构、对待挫折的心理韧性等，也受到现实的职

业环境、交往实践中的他人等外界变量影响，如学校政策、考核制度、管理制度、学校同行、学生等均会影响着高校思政课教师的职业声望感知，继而影响着职业感知。这在我们的质化研究也可以找到依据。一位受访者说：“如果在我的课堂上，学生低着头或者干别的事情，我的心情一天都很低落。”

不同地区的高校思政课教师在总体职业认同感、职业感知、投入感知上存在显著的差异，但在角色感知上差异性不显著。中部地区总体职业认同感、职业感知、投入感知最高，其次是东部地区，西部地区职业认同感最低。教师职业认同感存在地区性差异，在魏淑华的研究中也得到过验证。究其原因，可能是因为东、中、西部高等教育长期以来因自然环境和社会经济条件的不同，发展水平不平衡^[33]，在高等教育投入、思想政治理论课建设、师资力量上存在差距。在不同地区，高校思政课教师所面临的社会舆论与文化、管理机制、环境及资源支持、工作条件、学科传承及教育实践等都有着不同的特点和差异，继而影响其职业认同感。事实上，东部地区与中部地区相比，虽然教育资源丰富，但竞争相对更为激烈，这可能导致其职业认同感低于中部地区的教师。而西部地区可能是因为思想政治理论课建设投入相对低，领军人才少，相对而言，总体职业认同感低。

2. 女性高校思政课教师角色感知高于男性
高校男性和女性思政课教师在总体职业认同感

及职业感知、投入感知上不存在显著性差异,只在角色感知上存在显著性差异,这与已有研究中程翠萍^[34]、严玉梅^[35]的研究结果一致,与魏淑华^[36]施惠平等^[37]的研究结果不一致。本研究结果说明,无论男性还是女性,高校思政课教师都有较高的职业感知、投入感知,对思政课教师这一职业认同感都较高,在工作中都有较高的情感投入和行为投入。之所以在角色感知上出现男性教师显著低于女性教师,这可能一方面由于生活中男性的受尊重感、价值感、幸福感、胜任感的来源、需要层次、感知度等与女性有着差异;另一方面可能由于高校思政课教师这一职业的特性决定的。思政课教师的本职是讲好思政课,思政课教师在工作中更注重教学及在教学中讲好道理。总体而言,女性比男性具有天然的优势,教学中女性更容易与学生形成交往互动,继而增强“角色的我”在交往实践中生成的鲜活的受尊重感、价值感、幸福感、胜任感。

3. 校内转岗思政课教师职业认同感显著低于非校内转岗思政课教师

校内转岗思政课教师职业认同感、投入感显著低于非校内转岗思政课教师。但在角色感知与职业感知维度不存在显著性差异。这一研究结论回应了业界对校内转岗思政课教师职业认同感情况的关注,有研究者^[38]认为当前高校思政课教师队伍建设的一个重要困境就是由新入职教师包括校内转岗思政课教师带来的问题,他们的转岗动机、转岗后的职业实践等影响着思政课教师队伍质量及其职业认同感。

在本研究中,之所以校内转岗思政课教师与非校内转岗思政课教师在角色感知和职业感知维度不存在显著差异,可能是由于在转岗要求中大部分高校设定了专业要求,规定转岗人员要有马克思主义理论相关学科背景,实际转岗过来的思政课教师大部分在专业上是合乎要求的,多为思想政治教育专业,他们本身有着一定的专业情感及专业积淀,与先前岗位比,其更加认同作为专任教师的角色。虽然他们转岗后面临着职业发展困境,但是专任教师这一角色为其提供了补偿机制。因为专任教师具有专业性,在高校中还是很多人追求的目标。因此,从自我职业的纵向发展看,他们对高校思政课教师岗位有相对高的认同感。而非校内转岗思政课教师比,他们仍面临着职业适应与调整,职业生涯还处于探索期,还没形成较高的职业认同感。

4. 中级职称思政课教师职业认同感相对最低
不同职称的高校思政课教师存在显著的职业认

同感差异,仅在角色感知因子上不存在显著性差异。正高级组的高校思政课教师职业认同感最高,均值为4.460,其次是副高级组的教师,均值为4.329,再次是初级以下组的教师,均值为4.318,中级职称组的教师职业认同感最低,均值为4.231。这与潘扬^[39]对高校教师职业认同调查中的结论相符,其正高组为4.417,副高组为3.908,初级及以下组为4.108,中级组为3.861。职称是高校思政课教师能力、价值、权威的体现。在现有教师发展与评价体系中,职称越高、工资越高,发展空间越大,越能更好地满足其生存性利益、享受性利益、发展性利益及情感精神需要。因此,具备高职称的高校思政课教师更容易获得自我力量确证感,从而其职业感知、投入感知及总体职业认同感更高。也正因如此,本研究发现中级职称者职业认同感最低,这与高校现行的职称制度框架及职称晋升政策有关,由于高级职称职数的限制,很多中级职称教师积压在中级岗位,随着年龄的增加、新人的不断涌入及职称评聘条件的不断提高,晋升到副高级职称难度逐年提高。同时,中级职称者在科研项目申请、科研成果发表等方面因职称不高导致竞争力弱,继而造成生涯发展的“中级职称瓶颈”。

5. 本科学历思政课教师职业认同感相对最高

高校思政课教师总体职业认同感在学历上存在显著性差异。本科学历者职业认同感均值为4.427,高于硕士4.298、博士4.250,角色感知均值4.594,高于硕士4.455、博士4.336。这与潘扬^[40]的研究结论相同,在其研究结果中,本科学历者职业认同感均值为4.324,硕士3.931,博士3.903;与严玉梅等^[41]研究结果不同,其研究结果显示,本科学历者职业认同4.08,硕士及博士都是4.23。本研究的结果可能一方面与样本中本科学历者所占比例低有关,事实上高校本科学历者实际所占比例也不高;另一方面可能与高学历者的付出与回报在职业初期甚至中期不匹配有关,高学历者在积累人力资本过程中付出较多的成本,应聘到高校后面临更大的科研考核压力。加之近两年大批青年教师进入高校思政课教师队伍,各方面资源竞争激烈,尤其是职称评聘面临更加激烈的竞争,他们在职业生涯初期面临着职称晋升及教学业务提升等生存性、发展性压力,其情感表达、情感交往、情感归属的需要更容易与现实的职业生活实践形成落差。事实上,这些问题也是高校思政课教师队伍建设亟待攻克和突破的难点。

参考文献:

- [1]习近平.高举中国特色社会主义伟大旗帜为全面建成社会主义现代化国家而团结奋斗:在中国共产党第二十次全国代表大会上的报告[N].人民日报,2022-10-26(1).
- [2]习近平.习近平谈治国理政:第3卷[M].北京:外文出版社,2020:329.
- [3]习近平.坚持党的领导传承红色基因扎根中国大地走出一条建设中国特色世界一流大学新路[N].人民日报,2022-04-26(1).
- [4]李笑樱,闫寒冰.教师职业认同感的模型建构及量表编制[J].教师教育研究,2018,30(2):72-81.
- [5]赵飞,龚少英,郑程,等.中学教师择业动机、职业认同和职业倦怠的关系[J].中国临床心理学杂志,2011,19(1):119-122.
- [6]TERRANCE B. Changing research and practice: Teachers' professionalism identities and knowledge[M]. London: Falmer Press, 1996: 67-68.
- [7]BEIJAARD D. Teachers' prior experiences and actual perceptions of professional identity[J]. Teachers and Teaching, 1995(2): 281-294.
- [8]关文军,王阳.少数民族双语教师职业认同的结构和测量[J].北京教育学院学报,2014,28(6):5-11.
- [9]唐进.大学英语教师职业认同量表编制[J].外语界,2013(4):63-72.
- [10]王晔安,郑广怀,朱苗.职业支持:社会认同理论与职业认同的新维度[J].社会发展研究,2021,8(1):52-75,242.
- [11]教育部社会科学司.普通高校思想政治理论课文献选编(1949-2008)[M].北京:中国人民大学出版社,2008(5):1-248.
- [12]李斌雄,王荣.坚定思政课教师职业自信的关键难题及其破解[J].学校党建与思想教育,2021(7):62-67.
- [13]王树荫.高校思政课教师“政治要强”[J].中国高校社会科学,2019(3):11-15.
- [14]陈萌,姚小玲.新时期高校思想政治理论课教师队伍建设的问题与对策研究[J].思想教育研究,2014(12):84-87.
- [15]余双好,汤婉丽.党的十八大以来思想政治教育成就述评[J].思想政治工作研究,2022(8):39-41.
- [16]余双好,王珺颖.新时代思想政治理论课建设的新举措与新变化[J].思想理论教育,2020(5):12-17.
- [17]冯秀军.新时代高校思政课教师队伍建设难点及其突破[J].国家教育行政学院学报,2021(1):17-22.
- [18]邹佰峰,李龙文.“以人民为中心”对马克思恩格斯“现实的人”思想的继承与发展[J].思想政治教育研究,2020,36(5):28-33.
- [19]赵轩,魏书胜.从马克思“现实的人”思想看爱国主义教育对象的具体性[J].思想政治教育研究,2019,35(2):56-60.
- [20]张文喜.马克思的自我认同观与现时代[J].浙江社会科学,2000(5):97-101.
- [21]BEIJAARD D, PAULIEN CM, VERLOOP N. Reconsidering research on teachers' professional identity[J]. Teaching and Teacher Education, 2003, 20(2): 107-128.
- [22]张丽萍,陈京军,刘艳辉.教师职业认同的内涵与结构[J].湖南师范大学教育科学学报,2012,11(3):104-107.
- [23]程翠萍.成为卓越教师:小学全科教师职业认同感研究[M].上海:上海人民出版社,2020(11):8,104-105.
- [24]BEIJAARD D, VERLOOP N, VERMUNT J D. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective[J]. Teaching and Teacher Education, 2000, 16(7): 749-764.
- [25]MEYER J P, ALLEN N J, SMITH C A. Commitment to organizations and occupations: extension and test of a three-component conceptualization[J]. Journal of Applied Psychology, 1993: 538-551.
- [26]魏淑华,宋广文,张大均.我国中小学教师职业认同的结构与量表[J].教师教育研究,2013,25(1):55-60,75.
- [27]项久雨.利益·情感·精神:个体第一需要与德育认同的三重逻辑[J].南京师大学报(社会科学版),2021(4):5-12.
- [28]于可红,卢依娟,吴一卓.大学生锻炼行为影响因素的结构方程模型分析[J].体育学刊,2021,28(2):103-110.
- [29]陈春.城市科技创新对环境治理的影响研究:基于结构方程模型的分析[J].南京社会科学,2014(6):16-22,50.
- [30]潘杨.高校教师职业认同、组织认同与创新行为研究[D].成都:西南财经大学,2014.
- [31]连灵,王倩.职业使命感与高校思政课教师职业认同、职业倦怠的关系[J].中国健康心理学杂志,2022,30(10):1529-1533.
- [32]余双好,张琪如.习近平总书记在学校思想政治理论课教师座谈会重要讲话研究透析[J].学校党建与思想教育,2020(5):53-61.
- [33]王姝珺.我国高等教育区域发展不平衡的经济学分析[J].湖南师范大学教育科学学报,2013,12(3):111-114.
- [35]严玉梅.大学教师职业认同现状的调查与分析[J].高校教育管理,2010,4(1):51-54.
- [36]魏淑华.教师职业认同研究[D].重庆:西南大学,2008.
- [37]施惠平,张小华.大学英语教师职业认同与自我效能感的实证研究:以江苏省某高校新一轮教改为背景[J].教师教育学报,2016,3(4):112-118.
- [38]冯秀军.新时代高校思政课教师队伍建设难点及其突破[J].国家教育行政学院学报,2021(1):17-22.
- [41]严玉梅,陈虎强,段强.高校教师职业认同结构与特点研究[J].扬州大学学报(高教研究版),2019,23(3):43-48.
- 基金项目:**国家社科基金高校思政课研究专项“高校思政课教师职业认同感形成机理及提升策略研究”(21VVSZ091);江西省社科基金高校思想政治理论课研究专项“基于信息生态理论的高校思政课教师现代信息技术教学使用行为及效果评价研究”(20SZ07)。

(责任编辑:吕建萍)