■ 学前教育专业发展

幼儿教师职业幸福感获得的策略研究

——来自华德福教师的启示

杨淑丽

(陕西学前师范学院学前教育系,陕西西安 710100)

摘要:幼儿教师职业幸福感与幼儿园课程设置、师幼互动、专业成长等因素密切相关,文章通过对两位华德福教师的访谈,从幼儿园课程设置、一日活动安排、师幼互动、教师专业成长角度对幼儿教师获得职业幸福感提供了华德福教师的实例参考,并做了较深入的理论分析。

关键词:职业幸福感;访谈;幼儿园一日生活;人际关系;专业成长

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2019)02-0070-06

PDF 获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2019.02.015

Research on the Strategies of Obtaining Professional Happiness of Preschool Teachers—Enlightenment from Waldorf Teachers

YANG Shu-li

(Department of Preschool Education, Shaanxi Xueqian Normal University, Xi'an 710100, China)

Abstract: Preschool teachers' professional happiness is closely related to kindergarten curriculum, teacher-child interaction, professional growth and other factors. The article provides examples of Waldorf teachers' professional happiness from the perspective of kindergarten curriculum, one-day activities, teacher-child interaction, and teacher professional growth, and makes in-depth theoretical analysis.

Key words: interview with professional happiness; kindergarten daily life; interpersonal relationship; professional growth

一、研究缘起

教师职业幸福感是个体对自己职业生活各个方面的主观心理体验,表现在对认知疲乏、从业动机、人际关系、身体健康和成就感等方面的积极评价^[1]。该方面的研究大多从教师的工作压力、社会支持、职业倦怠、自我成长等方面开展。工作于一线的幼儿教师表示工作压力大、职业幸福感低,并出现流失的现象非近期才出现,且非国内仅有。由于国外研究较早,可以让我们一睹其由来。早在1991年就有美

国学者 Barry A. Farber 在《Crisis Education: Stress and Burnout in the American Teacher》一书中提到公众对于教师职业普遍缺乏正确的认识,“学生、家长、管理者和社会都没有把教师当作专业人员来给予他们必要的尊重”;“教师失败时常常遭到责骂,取得成功时却得不到任何的奖励”。社会的不认可会降低个体对所从事职业的认可 and 归宿感,使个体无法体会到职业带来的幸福感和成就感。1999年,Mark A. Smylie 也提出,近几十年来,社会变迁及其所导致的教育改革不断对教师职业提出新的要求和

收稿日期:2018-09-01;修回日期:2018-09-29

基金项目:陕西学前师范学院学前教育发展研究中心项目(JD2016S16)

作者简介:杨淑丽,女,河南许昌人,陕西学前师范学院学前教育系讲师,主要研究方向:学前教育理论与实践。

期望,使教师不断面临新的挑战。这固然为他们提供了专业发展的机会,但同时这些要求和期望也给教师造成愈来愈大的压力。过多的要求使教师无所适从,对自身的职业能力产生怀疑,更别提职业带来的幸福感了。2004年Joan等人对丹麦1225名教师进行了职业幸福感的调查研究,并对职业幸福感给出了一个操作性的定义,是指个体对自己工作的各个方面的积极评价,它包含了情感、动机、行为、认知和身心幸福五个方面的内容。

我国学者冯晓霞等也于2004年就幼儿教师的职业倦怠现象做过调查,调查显示,88.5%的幼儿教师感觉自己经常处于疲惫不堪的状态,63.8%的幼儿教师认为工作占据了她们很多原本应该享有的闲暇时间;86.7%的教师总担心出事故,65%的教师反映自己常感烦躁,总希望能一个人安静地呆会儿,47.3%的教师感到自己的脾气开始变坏,常常为一点小事对孩子和家人发火的人达55.9%;对事故的担忧,更是成为困扰绝大部分幼儿教师(85%以上,包括“基本无倦怠”的教师)的突出问题^[2]。职业带给教师的压力、紧张和倦怠感如此之大,教师还哪里有时间和心情来品味职业的幸福感呢?2010年,杨莉君针对农村幼儿教师发放问卷就“您认为当前自我专业发展所面临的困难有哪些”进行调查,结果显示,由于工作忙、压力太大影响专业发展的教师最多,共230人,占69.86%,其次是认为行政部门无相关政策支持的教师,共187人,占55.25%,排在第三的是因为本人基础差而影响了专业发展,选择这项的教师共144人,占43.84%。选择幼儿园不支持、社会氛围不好、家庭阻力、本人惰性太强的教师分别为48人、45人、32人、28人,分别占14.5%、13.7%、9.7%、8.5%^[3]。可见,无论是国外幼儿教师还是国内幼儿教师均存在着压力大、职业倦怠感强、幸福感差的问题,而且该问题现象的持久存在着实堪忧,毕竟幼儿教师面对着的是感受力极强的孩子,教师幸福的内在体验会给孩子更好的精神氛围,而相反,教师的倦怠、压力和烦躁孩子也能感受到,并影响到自己的情绪情感和身心健康。所以,幼儿教师的职业幸福感值得关注,且需要寻求解决办法。

本研究试图从当前幼儿教育中的小撮力量——华德福幼儿园教师的职业状态中剖析出一些能够带来启发的影响幸福感的因素来反思幼儿教育及幼儿

教师的工作。本文主要从与孩子的情感 and 相处方式,幼儿园一日生活及感受,人际互动(师幼互动、师师互动、家园互动等),自我反思与专业成长,外部压力(家庭、幼儿园等)等方面来分析华德福教师在情感、认知、社会支持、工作行为及成就感几个方面的状态,及与职业幸福感的关系。

二、研究方法

本研究的主要研究方法是访谈法。研究者立足陕西省西安市的华德福幼儿园状况,从中选取了一所老园(近10年历史)和一所新园(刚开办1年),规模均为15名左右幼儿的家庭园,分别从园中选取了一位学前教育专业本科毕业入职1.5年的老师(简称H)和一位心理学专业大专毕业入职7年并独立成为家庭园负责人的老师(简称Y),两位老师均为一毕业就入职华德福家庭园。

研究者采取了正规访谈的方式,与受访者约定好时间、地点,按照事先准备好的访谈问题直接、面对面地进行交谈,录音。将访谈信息作为第一手资料进行分析整理,并就能否将其公开发表征得了两位教师的同意。

访谈问题共分为5个方面:与孩子的情感和相处方式;幼儿园一日生活及感受;人际互动(师幼互动、师师互动、家园互动等);自我反思与专业成长;外部压力(家庭、幼儿园等)。这5个方面密切围绕工作展开,较全面地囊括了幼师工作的多个方面。

三、研究结果

在预约访谈时研究者已将访谈内容、目的等如实告知被访谈者,所以在访谈伊始,研究者就提出了“你幸福吗?”这样的问题,Y老师微笑着说:“我感觉我很幸福,对于这样的生活状态我很满意”,H老师说:“相比较于传统园来说那肯定要幸福的多。”可见,两人的职业幸福感自我认同较高,以下是具体访谈内容:

(一)与孩子的情感和相处方式

1. 爱孩子的心从始至终

在“爱孩子吗?热情有没有减退过?”这个问题上,两位老师给出的回答均是:“跟孩子在一起很开心,自己是被滋养的。”H老师说:“在带孩子的过程中我也受到了疗愈,当我看到孩子的问题时,其实我会想:我做到了吗?我是否成为了孩子可以很好相

处的环境或模仿的对象?我对自己要求比较高,刚开始压力很大,后来释然,没有完美的人,和他们一起成长就好了。”Y老师说:“我所学的专业是心理学,所以与孩子相处时更在意孩子言行背后的意义,好奇心驱使我不断地思考。”

可见两位老师本身就是喜欢孩子的,同时在与孩子相处的过程中又观察和思考孩子的言行,总是被孩子崇高且朴素的内在所感动,从而自我得到滋养,且更加热爱孩子并享受与孩子相处。

2. 孩子有带给你负面情绪吗?

在“孩子有带给你负面情绪吗?”这个问题上,从教时间较短的H老师很肯定地说:“没有,还没有遇到过带给我负面情绪的孩子。同事、领导的关系相比较于和孩子相处所获得的快乐与满足来说已经不足为提了。跟孩子们一天的相处其实是最轻松的状态,等一天结束后自己将孩子们一天的状态在脑海里过一遍,然后期待新的一天。跟着孩子们一天天成长。”而Y老师提到:“刚参加工作时遇到了一位较特殊的孩子,会在反抗时咬人抓人,经常我的脸上手上都会有新伤,可是说什么他又听不进,依然攻击我。我唯一学到的技巧就是抓住他的手不让他伤害我,但我已经伤痕累累了。当时就很不理解,生闷气,不知如何解决,也不与人交流,每天只做自己的事,别人说什么做什么我只听只看,当时是表面平静的时期;后来又‘据理力争’,找每一位前辈同事‘谈’,老师会给我一个反馈,就像一个向外求的过程;后来又平静了,4种气质类型(胆汁质、多血质、粘液质、抑郁质)就比较平衡了。那时候才理解到一位国外的华德福实训老师所谓的‘你是需要磨练自己的意志的,这过程中情绪就是最重要的一个点’。”笔者进一步追问:“是从那以后就能很平静地面对每一个孩子了吗?不会产生任何负面情绪吗?还有遇到过这样难对付的孩子吗?”Y老师回答:“自那以后也没有再遇到过那样特殊的孩子,另外,面对孩子时将其作为独立的个体,他的哭与闹我都能平静地接纳,不会任其不良情绪成为我的情绪。”

可见两位老师在普通孩子身上较少感受到挫败感,更多的是满足、快乐和正向能量的增长。而当有特殊孩子真的带给老师负面情绪时,老师也绝不将这种负面情绪反弹给孩子(这是华德福教育对教师要求的底线,也是华德福教师们的自我约束),而是自我消化或寻求周围人的开导和帮助(这样的互助

和支持系统也是必要的,让教师们的负面情绪得到发泄),最终理解孩子并接受自己的情绪,并获得情绪调节能力的提升。从Y老师的讲述中我们还可以看到华德福教师对于教师需要不断自我成长的理念是认可的,并且自觉自愿地发展自我。

3. 和孩子的相处之道

在“和孩子相处有没有独特的方法?”及“和孩子相处一天下来有没有疲惫感?”这两个问题上,H老师说:“和孩子相处时,不会不分孩子情况地用统一的方法对待,而是根据孩子的特点来灵活应对。”并补充到:“因为有些万能的方法其实对于一些孩子是没有用的。”而Y老师表示:“刚开始会累,不太知道如何和孩子相处,初入职场各种压力都有。后来发现身体上累是没有掌握技巧,不懂得如何跟孩子相处,只是用外在的呈现与孩子相处。当掌握技巧后真不累,带孩子是有节奏和呼吸(华德福教育强调各类活动的呼出和吸入的特性,并将它们交错安排,如圆圈游戏是吸入的,而自由活动是呼出的)的,每一个时间干什么样的事情孩子们是相互模仿和学习的,是成片成片地一起喝水啊一起玩耍一起做主题活动一起做圆圈游戏,一个歌声就把大家都呼唤过来了。和孩子一起相处,身心是非常愉悦的。”

可见,华德福教育注重儿童的个体性,教师也愿意尝试各种方法来处理孩子的问题,类似于做实验似的去寻找适合的方法。同时,华德福理念下本来就有的一些基本的教养孩子的方法,如活动的安排有节奏和呼吸,让孩子身心舒适地从事各个活动,用歌声来完成活动间的过渡等,都是适合良好的与孩子相处的方式。

Y老师的经验总结是:“每个孩子都是不一样的,但他们共同的地方是模仿和感官感受,共同不喜欢被说教,但容易被环境所带动。当孩子不好好吃饭时,我不会说任何的语言,而是会走过去轻轻地帮他把餐盘、碗、筷摆好回来,然后孩子自己就会意识到要做什么了。而且,孩子感受的是成人语音语调背后的内在情绪,而不是语言内容本身。所以,我和孩子相处时更多的是观察孩子,思考其言语背后的意思。”

H老师的经验总结是:“在孩子的成长上,成人可以作为的是很少的,孩子的成长是内在的。孩子会有内发的成长动力和他要成为什么样的人的轨迹。我们谁也不知道他究竟是一个什么样的人。”H

老师列举了她遇到过的两个孩子,一个从完全缄默、不接近、不参与到突然拥抱了她,再到大喊大叫,再到比较“收放自如”;一个从过于察言观色、嫁祸于人、没有朋友到突然转变,同伴关系良好顺利毕业。访谈中,H老师特别强调在孩子的改变中,自己未有什么作为,孩子的改变是自发的。对于第一个孩子,她坚持每天不带有侵犯地打招呼、假装不经意地轻轻抚摸孩子的头和背、让孩子尽情地做他喜欢的户外奔跑跳跃等,一段时间后,突然孩子就趁着H老师给小朋友们一一“量体重”(抱一下)的间隙冲进了H老师的怀抱并停留了两秒钟,孩子的主动拥抱带给H老师的感动是无与伦比的,她无论何时想起那个时刻都会情不自禁地热泪盈眶,孩子的动作、温暖的身体一切都历历在目。还有当第二个孩子委屈地拉着她的手说“H老师,我没有朋友”时,她没有直接回应孩子的要求帮助她找朋友,而是给她一些具体的事情让她做(如打扫院子、制作一个布包等)。

从两位老师对于孩子的理解和应对策略我们看到:她们尊重孩子的个性,理解孩子模仿学习的本质,坚持将自己作为孩子成长的环境而非“直白的教育者”,相信只要环境合适,每位孩子都是可以和谐发展的。即使孩子目前已出现了“问题状况”,教师也不会给孩子下定论,贴标签,更不会“通告家长”以逃避自己的责任,而是尽量通过自己力所能及的帮助、润物无声的教育来公正地回应孩子的情感和心理需求,让自己真正地成为了孩子的好环境,才使得孩子可以放心的、自然地自我成长与突破。同时案例中也体现出他们与孩子的相处之道:与孩子亲密地玩游戏并保证各自的独立;对不同特点的孩子采取不同的互动方式;了解不同年龄孩子的需求;让孩子在专注做事中自我成长等。

H老师还分享了一段她经常用来反思和指导自己行为的话,来自于华德福创始人鲁道夫·史丹纳博士:“所有的教育其实都是自我教育,孩子在环境中教育他自己,身为成人我们只是孩子环境中的一部分,我们必须尽可能让自己成为最好的环境,因此孩子可以教育他自己,协调他自己的命运,这是成人面对孩子所应持有的态度,要树立这种态度,只有通过不断增长对此事实的意识。”

这又让我们看到了华德福教师对自我成长的内在需求,同时也告诉我们:教师的自我反思和自我约束影响着他的教育理念和行为。

(二) 幼儿园一日活动及感受

1. 幼儿园一日活动的组织与实施

在“幼儿园的一日生活是如何安排的?”这个问题上,两位老师都提到了“规律”、“节奏”和“呼吸”(华德福独特的对于动静、张弛之类词汇的代称,例如将户外活动称为呼出,而将在室内的集体活动:绘画、手工、烹饪、讲故事、晨圈等称为吸入)。两所幼儿园均是每月一主题,一般是根据季节、节日、节气等来定每月主题,主题通过季节桌、晨圈、故事、童谣等来体现,在一个月內通常不做变化。同时,每周的主课规律不变。每个园所都有自己的主课规律,但大致是将蜂蜡、湿水彩、手工、烹饪、远足、清洁等活动按相对固定的顺序安排到每一天,成为每日的主课。除去主课时间,孩子们大都是自由游戏和户外活动和有时间安排的生活活动等。

H老师还谈到了教师对于课程的自主权问题:“华德福教育有主线和一些相对规范的呈现内容如蜂蜡、湿水彩,但是活动的具体操作上有较大的自主性,教师根据自己对故事、童谣等的理解以自己的方式呈现给孩子,同事们都觉得我的内容呈现方式很有创新性,其实我只是让它们更生活化。”

可见华德福幼儿园的一日生活安排是规律的,从每日到每周,到每月甚至全年的安排都是有规律的。即:每月一更换主题,根据季节来更换,每周按照规律进行主课,每日的主课和自由游戏、户外活动,生活活动均按时间点依次推进。这样的一日生活充实而轻松,从教师到孩子都没有紧迫感,大家自在地投入到每一份事件中,有动有静,有不变也有变化,安全而又有新奇。另外教师不断地将自己的思考和创意表达出来,这又带给了教师极大的肯定和成就感。这些状态完全不同于传统幼儿园中“幼儿教师普遍有着较强的工作要求和工作压力感。从孩子的吃喝到睡觉都要教师的关注和用心,还要时刻注意自己的一言一行和幼儿在园的方方面面,以免引起家长的各种误会,这些都必然造成幼儿教师长期承受着沉重的心理压力和繁琐的教育工作”。^[4]

2. 幼儿园活动内容的计划

在“幼儿园活动内容是如何准备的?”这个问题上,两位老师给出了相同的回答:“会提前一个月集中备课,会围绕主题准备几个方面:季节桌(主题桌)的布置、故事、歌曲、户外环境的关注点等。”

可见华德福幼儿园的教育活动内容重复性强,

教师的备课任务较为轻松,提前备课减少了教师对于教什么的焦虑感,集中备课让老师们有相互支持共同解决问题的归属感。

3. 幼儿园活动的总结

在“每日都会有小结吗?”这个问题上,H老师说到:“等一天结束后自己将孩子们一天的状态在脑海里过一遍”,Y老师也说:“每天都会有回顾,以倒序的方式来回顾今天发生的所有事情,这样能将自我意识再现出来,教师说过的每一句话,某个孩子的表现等都能回忆起来,然后大家一起探讨,重视任何一个小问题。”此外,两所幼儿园均还有每学期对每一位孩子的观察报告,及特别观察的孩子的更详尽的报告。

可见每日的回顾与总结,每周、每月、每学期的总结,不断地发现问题、分析问题,总结经验教训,会使教师在工作上越来越得心应手。

(三) 人际关系

研究者从教师所面临的师幼关系、同事关系、家园关系等三个方面进行了访谈。教师与幼儿的关系已在前面呈现,是较为良好、和谐、积极的互动,也是两位教师幸福感来源的主要因素。

在有关同事关系的访谈问题中,H老师表示:“我和同事、家长聊天的内容就是围绕孩子的,其他的不多。每日上班会早到半小时,把份内该做的事情做好,准备迎接孩子,不参与闲谈。同事带孩子的方式我不干预不评价,除非同事需要我的建议我才说,但是我的底线是孩子不能出事故或丢了,这些时候我才会提醒同事。”Y老师侧面地回答了这个问题:“当自己有困惑时,找所有老师(同事)谈了一遍”,“我们在每日回顾中会讨论教师之间的配合问题”等。

两位老师的描述让我们看到,华德福家庭园较小,但同事之间也并非没有差异没有矛盾,一切都还得看个人的观念和处理方法,当然我们也确实看到了教师之间的实践共同体的结盟,他们共同备课、布置环境、每日反思、共同学习等。

(四) 自我反思与专业成长

在这个问题上,H老师这样说:“除了和孩子相处,其余时间(下班之后)我基本是独处,看书、思考,自我学习较多,想要去参加华德福的系统培训,在等培训机会。主要还是靠反思和看书学习。”Y老师说:“我参与了系统的华德福幼儿教师培训,手头上

几本华德福教育的书反复看,反思孩子。”

可见两位老师常态化地进行着观察孩子、反思自己的教育行为和阅读有指引性的书籍的活动,通过这些活动来完成自我反思,不断地在追求更好的专业成长。

(五) 外部压力

在“自己从事这份职业家人有反对吗?”这个问题上,Y老师表示:“刚开始父母是不理解的,觉得那么辛苦,起早贪黑却也并没有见到什么收获,不如公务员、公办教师之类。但现在已不那样说了,有个过程,现在是真正地支持了。”H老师表示:“当然回老家更轻松了,但既然留在这儿了,就要闯一闯吧。爸妈也是支持的。”

两位老师均未婚,没有小家庭的牵绊,而来自亲人的压力和社会环境不熟悉的压力被两位老师解读为了动力,来鞭策自己更好地工作。

四、研究结论

从两位老师的访谈内容和状态来看,两人既在工作中获得了幸福感,同时又表现出了较高的自我和谐和良好的人际和谐。归因如下:

(一) 胜任工作

两位老师对于自己的职业和工作状态是满意的,“感觉一个人带十几个孩子是一点都不累的”、“和孩子相处是被滋养和疗愈的”,为何两位老师都表现出如此高度的职业幸福感呢?

1. 没有时间紧迫感,唯有工作胜任感,源于华德福教育的课程设置与实施

一日生活的安排与组织有规律是所有幼儿园都会遵守的规则,华德福幼儿园也不例外,且将“规律”发挥到极致。不仅每日流程不变,每周的主课的呈现顺序也是不变的,而且一个月才换一个主题,与主题相关的故事和儿歌才随主题变,且因主题跟季节密切联系,所以每年下来几乎在某个月份做某个主题也是较为相似的。这是华德福教育的“不变”,它的“变”体现在哪里呢?

首先,故事、儿歌、晨圈会随着主题而变,当孩子们都特别熟悉儿歌后老师会增加新的儿歌与旧儿歌一起每天呈现给孩子,温故又学新,即“变”在“不变”之中更新和延续;其次,幼儿园整体的布置不太变化,但季节桌会紧随外界环境的变化而同步;再次,每年到同一个月份时老师也不会完全布置同样的季

节桌和相同的主题,故事、晨圈、儿歌一定会不断变化和更新的。

孩子就在这种“不变”中规律地生活和游戏,每天他们玩着相同的弯板、石头、纯色布块、毛线织物、羊毛偶人等,却在创造着各种变化的游戏和故事。

对于这样的幼儿园一日生活,教师是更容易把握的,且她的工作胜任感会较容易获得。另外,不需要天天备新课和准备新环境,反而可以将更多的精力放在与孩子相处和观察孩子上,这样教师就没有了紧迫感,唯有从容地和孩子在一起,尽情享受孩子带给大人的滋养。

2. 职业归属感,源于团队支持和家长孩子的正反馈

Y老师提到:“大学期间也做过不少兼职,自从进了华德福幼儿园,没有想过离开了,反而越来越觉得自己是有着使命感的。”这是事业带给老师的归属感,是个人在思想、情感、心理上对于自我及所从事职业两者的社会价值的正向评估及肯定。在这份职业中,她们感受到同伴和更多华德福圈内人士的支持,又常有孩子给出的“爱的表达”,且时有来自家长的正向反馈,更坚定了他们对职业的认可。

3. 主动掌控感,源于课程的自主权和自我成长

无论是向前辈同事学习还是自主阅读学习,教师个人在自我职业胜任力的道路上肯定是需要付出个人的热情和持之以恒的努力。此外,华德福家庭园的教师团队虽小,但他们所结成的“实践共同体”着实在他们的专业发展中起到了高效的助力作用,他们每天都会集体回顾一天所发生的点滴事件,共同研讨、解决问题。这种相互的参与、共同的事业、共享的知识库,为每一位参与者在解决实践问题时在循环往复的对话、反思和实践中提升自身专业水平提供了保障^[5]。

总之,教师能够通过自我努力和实践共同体的支持来获得专业支持,愈来愈胜任工作,甚至在工作中感受到“非他不可”的职业归属感,是教师从工作中源源不断地获得职业幸福感的源泉。

(二)良好的界限感

界限,自己和他人的责任及权利范围。H老师的界限感较好,与幼儿,亲近地保持距离,不是物理上的距离而是心理上的距离,认为每个个体都是自

我教育,幼儿也是其内在促进其成长的;与同事,只聊孩子,不评价他人带孩子的方式和内容;与家长,为了孩子,没有不好谈的;与领导,专业上信任和请教,情感上不过分亲近,避免情感绑架,经济上该要求的也不含糊,努力为自己争取。这种理性的人际关系处理方法使得她内心感觉更多的是感恩和满足。

五、研究启示

从两位华德福老师的职业状态我们可以看到,想要获得良好的自我感觉和职业幸福感,需要个人和园方都做出努力。

(1)幼儿园可将课程更规律化或放给教师更多的课程自主权,简单化的一日生活流程和温故知新的教育内容并非“不教”,反而儿童在其中更能激发出内在的学习动力。

(2)幼儿园教师可形成“实践共同体”,时常交流和解决实际问题,相互分享和支持。

(3)教师主动学习、潜心研究幼儿,不断提升自我反思的能力,提升与孩子相处的境界,对于“界限”有越来越清晰的认识和把握。

[参考文献]

- [1] Joan E. Horn, Dr Toon W. Taris, Wilmar B. Schaufeli, Paul J. G. Schreurs. The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers [J]. Journal of Occupational and Organizational Psychology, 2004, Vol. 77 (3), pp. 365-375 转引自王凤锦,李同归. 幼儿教师的依恋类型、工作投入与职业幸福感[J]. 中国健康心理学杂志,2014,22(9):1349-1352.
- [2] 梁慧娟,冯晓霞. 北京市幼儿教师职业倦怠的状况及成因研究[J]. 学前教育研究,2004(5):32-35.
- [3] 杨莉君,周玲. 农村幼儿教师生存状态的研究——以中部四省部分农村幼儿教师为例[J]. 教师教育研究,2010,22(5):27-31.
- [4] 申燕. 幼儿教师职业幸福感的影响因素及提升策略[J]. 陕西学前师范学院学报,2016,32(7):96-99.
- [5] 王一雯. 实践共同体:初任幼儿教师专业发展的有效路径[J]. 湖北第二师范学院学报,2016,33(9):85-89.

[责任编辑 王亚婷]