

■ 学前教师专业发展

组织结构对幼儿园初任教师专业自我的影响：教师能动性的中介作用

李艳菊, 连佳璇

(太原幼儿师范高等专科学校, 山西太原 030027)

摘要: 幼儿园初任教师专业自我是对“我是谁”“我应该是谁”等基本问题的探讨, 是保证其顺利度过职业适应期的重要因素。而幼儿园初任教师专业自我形成主要受到教师能动性和外在组织结构的影响。通过对 588 名工作 3 年内的幼儿园教师进行组织结构、教师能动性以及幼儿园初任教师专业自我的问卷调查, 结果表明: 1) 幼儿园初任教师能动性和专业自我在年龄、教龄和学历上差异显著; 2) 教师能动性在组织结构和幼儿园初任教师专业自我关系之间起到部分中介作用: 组织结构既可以正向预测幼儿园初任教师专业自我, 也可以通过教师能动性影响幼儿园初任教师专业自我的形成; 3) 进一步探索个人能动性和环境能动性的中介效应发现, 幼儿园初任教师个人能动性的中介作用大于环境能动性。

关键词: 幼儿园初任教师; 教师专业自我; 学习型组织; 教师能动性; 中介调节

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2022)10-0058-07

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

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2022.10.008

The Influence of Organizational Structure on the Professional Self of Novice Kindergarten Teachers

—The Mediating Role of Teacher Motivation

LI Yan-ju, LIAN Jia-xuan

(Taiyuan Preschool Teachers College, Taiyuan 030027, China)

Abstract: The professional self of novice kindergarten teachers is not only the discussion of fundamental issues such as “who am I” and “who should I be”, but also a significant factor for teachers to successfully pass the induction period. And the professional self of novice kindergarten teachers is mainly influenced by teachers’ motivation and external organizational structure. The questionnaire, which surveyed 588 kindergarten teachers in their first three years about the organizational structure, the teacher motivation, and the professional self of novice kindergarten teachers, showed that: 1) There are significant differences between the motivation and the professional self of kindergarten novice teachers in terms of age, years of teaching and educational background; 2) Teachers’ motivation plays a mediating role between the organizational structure and the professional self of kindergarten novice teachers: the organizational structure can not only directly and positively predict the self of kindergarten novice teachers, but also influence the formation and development of kindergarten novice teachers’ professional self through their motivation; 3) Further exploring the mediating effect of personal and environmental motivation, it is found that the personal motivation of kindergarten teachers has a greater

收稿日期: 2022-07-19; 修回日期: 2022-07-30

项目基金: 教育部人文社会科学研究青年基金项目(21YJC880042); 山西省社科联项目(SSKLZDKT202179)

作者简介: 李艳菊, 女, 山西太原人, 太原幼儿师范高等专科学校副教授, 主要研究方向: 教师教育; 连佳璇, 女, 山西太原人, 太原幼儿师范高等专科学校教师, 主要研究方向: 幼儿园课程与早期教育。

mediating effect than the environmental motivation.

Key Words: novice kindergarten teachers; teachers' professional self; learning organization; teacher motivation; moderated mediation

一、问题提出

幼儿园初任教师(the Kindergarten Novice Teacher)是幼儿教师“再生产”的关键环节,决定着我国学前教师质量的发展水平。由于幼儿园教师工作的复杂性和特殊性,幼儿园初任教师在初入工作场域更易遭遇“现实冲击”^[1],如果不能从教师内部形成自我支持系统,初任期就会成为幼儿教师流失的高峰期^[2-3]。正如弗洛姆所言“每个人获得自我意识是通过他感觉到自己是自己的力量的主体而不是通过自己的顺应而获得的”^[4]。因此,幼儿园初任教师的专业发展不应是“顺应”外部专家的理论标准或他者眼中的应然状态,而是要借助自己的力量,不断从“自我”意义的角度维系自身内心的安全感,并为解决可能发生的专业问题提供自我策略的过程^[5]。由此可见,幼儿园初任教师首先应从“自我”的视角与专业身份不断碰撞、融合,厘清“作为一名幼儿园教师,我是谁?我应该是谁?”等基本问题。综上所述,幼儿园初任教师专业自我是入职3年内的幼儿园教师通过与他人及周围世界的多种形式互动而产生的专业自我认识与评价、专业自我体验、专业未来发展期待,是一种对自身所从事的专门教学工作的感受、悦纳和认可的心理倾向^[6]。

教师专业自我形成主要受到教师个体因素和外在因素两方面的影响和制约。其中,外在因素主要包括社会和组织两个层面,而组织层面是教师专业发展的核心外在因素^[7]。在组织层面中决定人的行为的首要因素是组织结构^[8],越先进的组织结构能有效提升教师的教学水平

和工作满意度^[9]。然而,教师作为幼儿园组织结构中“厚重底层”的“人”的因素,并不是完全的被动者,即教师作为能动者和结构之间存在着紧密联系^[10]。教师能动性既包括教师过往经验和习性相关的个人兴趣、主观性和认同意识等个体属性,还包括在学校结构和文化体系交互影响下教师不断做出的行为选择,发挥影响力和控制力的过程^[11]。

在教师专业发展过程中,教师自身能动性对初任教师专业自我形成的影响也至关重要。刘胜男有关教师专业学习影响因素的研究中发现,刚进入工作岗位的新手教师虽然教学效能感较低,但这种低效能感带来的危机意识反而有力地推动了其专业学习和专业发展,他们对专业自我的定位更加迫切^[12]。张娜将教师专业发展能动性分为个人能动性和环境能动性,个人能动性本身体现着自我导向的专业发展活动,是初任教师专业发展重要的内在心理动力^[13]。Samuel和Stephens在个案研究时发现,角色愿望、个人追求、实践体验越强烈的初任教师会将外在组织的要求内化为自身的知识结构和动力,并通过自我反思激励其专业自我的发展^[14]。

基于上述分析可知,教师能动性与组织结构和教师专业自我之间均存在一定的相关性。因此,本研究提出了组织结构对初任教师专业自我的中介影响模型(见图1),拟考察组织结构、教师能动性和幼儿园初任教师专业自我之间的关系,以期在发现组织结构与幼儿园初任教师专业自我关系的基础上,进一步探讨教师能动性在二者关系间的中介效应。

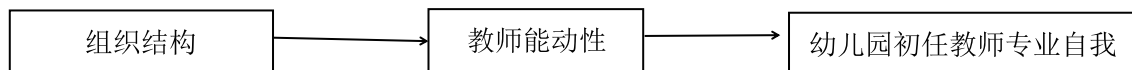


图1 中介效应概念框架图

二、研究方法

(一) 研究对象及施测

采用目的性抽样的方式从山西省6个地市选取604名幼儿园初任教师作为本次研究对象。初

任教师在一周内完成问卷并收回。经过严格筛查,剔除无效问卷,最终共获得有效问卷588份。其中,20-22岁初任教师共383人(65.14%),23-26岁初任教师159人(27.04%),27-30岁初任教师46人(7.82%);教龄为1年以下的初任教师251人

(42.68%), 1-2 年234 人(39.80%), 2-3 年103 人(17.52%); 研究生及以上学历39 人(6.63%), 本科学历163 人(27.72%), 大专学历386 人(65.65%)。

(二) 研究工具

1. 组织结构问卷

基于彼得·圣吉(Peter M·Senge)学习型组织的五项修炼模型相关理论和马嘉玉(2019)《幼儿园对初任教师专业发展的支持情况调查问卷》, 自主编制《幼儿园组织结构调查问卷》。该问卷由组织共同愿景、组织内部互动和组织行为结果共18 个题目构成。采用Likert 式5 点计分, 从“1”表示完全符合到“5”完全不符合。结果显示, 问卷Cronbach’s α 系数为0.92, 具有较好的问卷信度。

2. 教师能动性问卷

采用我国学者张娜编制的《教师专业发展能动性问卷》来测查幼儿园初任教师能动性。该问卷由两个维度构成, 共13 个题目, 其中个人能动性维度包含7 个题目, 环境能动性维度包含6 个题目。问卷采用9 点计分, 从1 “很难做得到”到9 “完全能做到”, 5 分表示中位数, 得分越高表明幼儿园初任教师专业发展能动性水平越高, 本研究中该问卷Cronbach’s α 系数为0.90, 具有较好的问卷信度。

3. 幼儿园初任教师专业自我问卷

基于凯尔克特曼(1994)教师专业自我相关理论和Villa&Calvete(2001)《教师专业自我概念量表(TSCES)》, 编制了《幼儿园初任教师专业自我调查问卷》。问卷分为4 个维度: 专业自我知觉、专业自我体验、专业自我动机和专业自我规划。问卷采用Likert 式5 点计分, 从“1”表示完全符合到“5”完全不符合。结果显示, 专业自我知觉、专业自我体验、专业自我动机、专业自我规划各维度的内部一致性系数介于0.76-0.83

之间, 问卷总体内部一致性系数为0.91, 具有较好的信度。

(三) 数据处理

由于本研究数据均来自幼儿园初任教师的问卷调查, 因此, 在数据分析时首先采用较为通用和简便的Harman 单因素检验方式对组织结构、教师能动性以及幼儿园初任教师专业自我三个变量进行共同方法偏差检验。Harman 单因素检验结果显示: 幼儿园组织结构、教师能动性以及初任教师专业自我的模型拟合指数为: $\chi^2=2132.66$, $df=4199$, $RMSEA=0.087$, $NFI=0.60$, $CFI=0.72$, $GFI=0.53$ 。这表明三者之间无法抽取一个公共因子, 进而表明本次研究不存在严重共同方法偏差。

三、研究结果

(一) 教师能动性 & 幼儿园初任教师专业自我的描述性统计和相关分析

从表1 可以看出, 不同年龄段的教师在能动性、专业自我知觉和教师专业自我规划差异显著, 经过LSD 检验发现: 23-26 岁教师在个人能动和专业自我知觉上显著高于27-30 岁教师, 在专业自我规划上显著高于20-22 岁教师。而不同教龄在各维度上均显示出显著差异, 经过LSD 检验显示: 工作2-3 年教师在环境能动、专业自我知觉、专业自我体验以及专业自我规划上均显著高于0-1 年的教师。不同学历的幼儿园教师在教师能动性和教师专业自我上差异显著, 经过LSD 检验发现: 本科学历教师在个人能动性、环境能动性和专业自我规划上显著高于研究生学历教师; 在环境能动性和专业自我知觉上显著高于大专学历教师。

表1 幼儿园初任教师能动性与专业自我描述性统计与人口学变量差异统计 (n=588)

		个人能动	环境能动	专业自我知觉	专业自我体验	专业自我动机	专业自我规划
总体	M ± SD	5.71 ± 0.45	4.05 ± 0.70	4.22 ± 0.44	2.04 ± 0.34	3.66 ± 0.56	3.46 ± 0.66
	① 20-22	5.71 ± 0.51	4.00 ± 0.52	4.16 ± 0.56	2.08 ± 0.55	3.63 ± 0.52	3.43 ± 0.52
年龄	② 23-26	5.75 ± 0.51	4.03 ± 0.42	4.30 ± 0.42	2.01 ± 0.46	3.65 ± 0.55	3.49 ± 0.48
	③ 27-30	5.65 ± 0.43	4.09 ± 0.38	4.19 ± 0.37	2.05 ± 0.27	3.70 ± 0.42	3.44 ± 0.37
	F	15.36**	11.23**	5.69**	3.37	4.12	5.66**
	LSD	①② > ③	③ > ①②	② > ①③	—	—	② > ①

续表1

教龄	① 0-1	5.77 ± 0.34	4.02 ± 0.36	4.19 ± 0.36	2.01 ± 0.56	3.74 ± 0.52	3.39 ± 0.29
	② 1-2	5.62 ± 0.43	4.03 ± 0.54	4.23 ± 0.43	2.03 ± 0.44	3.61 ± 0.44	3.43 ± 0.45
	③ 2-3	5.67 ± 0.51	4.15 ± 0.41	4.26 ± 0.44	2.10 ± 0.37	3.64 ± 0.49	3.48 ± 0.36
	F	14.30**	12.77**	5.37**	5.36**	6.23**	5.88**
	LSD	① > ②③	③ > ①②	③ > ①	③ > ①②	① > ②③	③ > ①
学历	①大专	5.74 ± 0.41	4.01 ± 0.36	4.17 ± 0.45	2.06 ± 0.54	3.65 ± 0.45	3.48 ± 0.45
	②本科	5.76 ± 0.38	4.10 ± 0.34	4.26 ± 0.38	2.03 ± 0.45	3.71 ± 0.44	3.51 ± 0.44
	③研究生	5.68 ± 0.34	4.03 ± 0.45	4.24 ± 0.41	2.02 ± 0.36	3.63 ± 0.38	3.43 ± 0.42
	F	12.37**	11.24**	5.14**	4.10	3.99	5.89**
	LSD	② > ③	② > ①③	② > ①	—	—	② > ③

注: * p<0.05; ** p<0.01, 下同

表2 组织结构、教师能动性 & 幼儿园初任教师专业自我的相关分析

变 量	1	2	3	4	5	6	7	8
T1 组织结构	1.00							
T2 个人能动	0.56**	1.00						
T3 环境能动	0.45**	0.37**	1.00					
T4 专业自我知觉	0.48**	0.41**	0.48**	1.00				
T5 专业自我体验	0.47**	0.38**	0.02	0.32**	1.00			
T6 专业自我动机	0.44**	0.34*	0.04	0.42**	0.43**	1.00		
T7 专业自我规划	0.41**	0.45**	0.31*	0.34**	0.01	0.40**	1.00	
T8 专业自我	0.52**	0.48**	0.41**	0.45**	0.38**	0.41**	0.38**	1.00

由表2可知, 组织结构与教师能动性和初任教师专业自我各维度均显著正相关。教师个人能动性与专业自我各维度均显著正相关; 而环境能动性仅与专业自我知觉和专业自我规划的

(二) 教师能动性在组织结构和幼儿园初任教师专业自我之间的中介作用

根据温忠麟、叶宝娟(2014)提出的中介效应检验程序, 首先对幼儿园初任教师的年龄、教龄、学历变量进行控制。随后, 以组织结构为预测变量, 以幼儿园初任教师专业自我为结果变量, 建立结构方程模型, 模型拟合指数良好。从表3可知, 结构方程1中, 组织结构对初任教师专业自我有正向预测作用(β=0.61, p<0.01);

相关显著。初任教师专业自我知觉与专业自我各维度均显著正相关。专业自我与组织结构、教师能动性均显著正相关。

结构方程2中, 组织结构对教师能动性有正向预测作用(β=0.40, p<0.01); 结构方程3中, 教师能动性对初任教师专业自我有正向预测作用(β=0.45, p<0.01), 因而, 教师能动性在组织结构与初任教师专业自我之间有中介效应; 与此同时, 结构方程3中, 组织结构对初任教师专业自我的预测能力仍达到显著水平(β=0.38, p<0.01), 说明教师能动性在组织结构与初任教师专业自我之间起到部分中介作用。

表3 幼儿园初任教师专业自我结构方程模型

变量	方程 1 (效标: 专业自我)		方程 2 (效标: 教师能动性)		方程 3 (效标: 专业自我)	
	β	t	β	t	β	t
年龄	—	—	—	—	—	—
教龄	—	—	—	—	—	—
学历	—	—	—	—	—	—
组织结构	0.61	11.37**	0.40	10.31**	0.38	9.58**
教师能动性					0.45	12.41**
R ²	0.35		0.28		0.56	
F	63.12**		22.57**		112.76**	

注: 结构方程模型中各变量经过标准化处理

为了进一步探索教师能动性的两个维度在中介效应中的作用, 分别以个人能动性和环境能动性作为变量, 探索二者分别在组织结构与初任教师专业自我之间的中介作用。模型拟合关键指数分别为: $\chi^2=79.66$, $TLI=0.95$,

$CFI=0.96$, $GFI=0.54$, $RMSEA=0.03$ 。表明中介效应模型数据拟合良好, 结果如图2 显示, 个人能动性和环境能动性在组织结构与初任教师专业自我之间均起到部分中介的作用, 且个人能动性的中介作用大于环境能动性的中介作用。

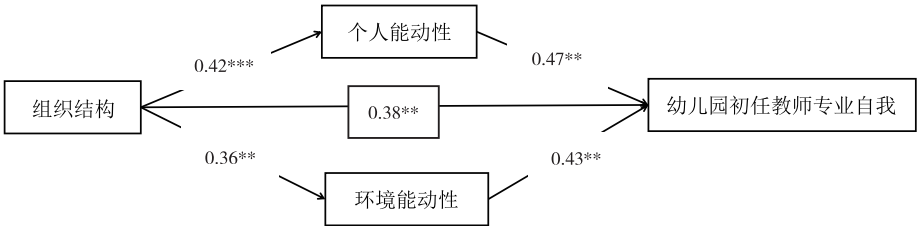


图2 个人能动性、环境能动性的中介效应

四、分析讨论

(一) 教师能动性以及幼儿园初任教师专业自我整体情况

本研究结果发现, 幼儿园初任教师个人能动的整体水平处于中等偏上(理论中值为5, $M=5.71>5$), 而环境能动的整体水平处于中等偏下(理论中值为5, $M=4.05<5$)。教师个人能动性是教师在专业发展实践过程中体现出来的, 通过付诸个人努力, 朝向个人所制定的目标, 充分发挥内在潜能, 提升个人专业的发展水平^[13]。作为幼儿园初任教师, 其最直接的专业自我知觉是意识到自身与熟手教师在教育教学上的巨大差距。然而“物或损之而益”^[15], 正是初任教师现实工作场域的不利处境激发了他们的学习韧性和拼搏努力的向上动力, 使其成为幼儿园初任教师初入职场的“核心武器”。与之相对应的环境能动性是教师在专业发展实践过程中, 通过与工作相关群体的合作, 利用外部资源或依靠外部支持, 实现靠自身力量无法达成的目

标, 并进而改进所处环境的专业发展氛围^[13]。环境能动性是对个人能动性的有力补充, 作为初任教师不仅需要依靠自己的个人力量实现专业自我的构建, 更需要借助强大的外部资源, 如园长、专家教师、年级组长等“重要他人”支持自身的专业发展。

本研究发现, 在幼儿园初任教师专业自我各维度中, 专业自我知觉得分最高($M=4.22>3$), 专业自我体验的分值最低($M=2.04<3$)。这说明, 幼儿园初任教师对自己的优势和不足有较为清晰的认知, 但这种认知不足以应对幼儿园的实际工作情境, 需要初任教师唤醒自我能动意识, 将外界信息和自己状态进行整合, 形成知行合一的专业自我。专业自我知觉在不同年龄和教龄的差异分析中发现, 年龄在23-26岁和工作2-3年的初任教师专业自我知觉的分数最高, 这两个时间段是相互印证的。按照大专或大学本科毕业进入幼儿园的实际年龄算起, 工作三年后的教师实际年龄基本在23-26岁之间, 这与已有研究结论相一致^[16], 因而, 这个阶段是幼儿

园教师专业自我形成的关键时期。

刚入职0-1年的教师抱有较高的工作热情, 其个人能动性和专业自我动机水平最高($M=5.77>5.71$, $M=3.74>3.66$)。但由于幼儿园工作的特殊性和繁杂性, 幼儿园初任教师总会困顿于教育理想和现实危机之间的矛盾, 致使其专业自我体验直线下降($M=2.01<2.04$)。另外, 幼儿园教师需要与幼儿、家长和同事面对面接触, 并且时刻保持正面良好的情绪状态。这种典型的情绪劳动使幼儿园初任教师的情绪负荷越来越重, 严重影响了初任教师专业自我体验。因此, 幼儿园应理解初任教师的心理落差和负面情绪, 重视对初任教师的心理建设, 否则极易使他们出现职业倦怠^[17]。

(二) 组织结构对幼儿园初任教师专业自我的影响

本研究发现, 组织结构能正向预测幼儿园初任教师专业自我水平, 即幼儿园组织结构越呈现扁平化、柔性化的学习型组织结构特性, 幼儿园初任教师专业自我发展水平越高, 这一研究结果支持了以往组织结构与教师专业发展的相关研究^[18], 进一步证明了组织结构是初任教师专业自我形成的外部关键因素。由于大多数幼儿园组织氛围以封闭型为主^[19], 因而, 幼儿园组织结构对初任教师专业自我的构建作用更为直接和显著。在本次研究中也发现, 相较其他变量而言, 组织结构对幼儿园初任教师专业自我的预测作用最高($\beta=0.61$, $p<0.01$)。因此, 为了促进初任教师专业自我的形成和其他阶段教师专业自我的发展, 幼儿园应积极变革组织结构方式, 适当减少行政性管理层级, 创建学习型组织结构, 形成良好的组织氛围和组织文化。

(三) 教师能动性的中介作用

本研究结果表明, 教师能动性在组织结构和幼儿园初任教师专业自我关系之间起到部分中介作用: 组织结构既可以直接正向预测幼儿园初任教师专业自我水平, 也可以通过教师能动性影响幼儿园初任教师专业自我的形成和发展。Thoonen 等人的研究发现, 作为教师能动性重要构成的自我效能感在组织环境和领导实践之间起到中介调节作用; 实践研究同样发现, 在高信任的组织环境中, 教师从感性上更愿意主

动付出自己的聪明才智, 进而促进了教师的专业发展^[20]。本次研究也发现, 扁平化、柔性的幼儿园组织结构能赋权于教师, 给予教师更多的支持和自主权, 有助于调动初任教师的主观能动性。尤其在遭遇“现实危机”时, 行政管理的压力只能使初任教师形成被动经验; 只有适当分权, 形成良好的内部组织互动模式, 才能使初任教师形成主动的反思性经验。

在进一步探索个人能动性和环境能动性的中介效应时发现, 幼儿园初任教师个人能动性的中介作用大于环境能动性。这可能主要源于以下两点: 其一是幼儿园初任教师进入新的组织结构, 幼儿园的组织管理模式和同事群体对于他们来说都是陌生的, 初任教师会以“合法边缘参与性”方式逐渐熟悉工作情境和同事群体。因此, 在入职适应期, 他们会更多地关注自身的内部状态, 不断调动个人能动性进行自我调节以适应“新身份”; 其二是当代初任教师大部分是“独生代”教师^[1], 他们最突出的特点是有鲜明的个性和自己的主见。但自小独生的成长环境, 使其缺乏良好的沟通交流和换位思考能力, 在遇到工作难题时, 不会主动与同事合作交流, 失去了“重要他人”资源, 只能演绎自己的“独角戏”。

五、教育建议

(一) 创建柔性组织管理方式, 关注入职初期心理状态

每一位初任教师都有步履蹒跚、心怀忐忑的复杂面向, 需要幼儿园组织结构中各个层级关注初任教师入职初期的心理状态。Burke, R.J. 等人的调查发现, 对初任教师入职适应影响最大的是校长的支持程度。如果学校负责人能敏锐察觉他们的焦虑和需求, 那么初任教师就能获得一份安全感^[21]。幼儿园园长作为组织结构中“最重要的他人”, 要从生活状态、人际关系、工作适应等方面主动关心初任教师的需求, 为初任教师的成长担当责任: 了解初任教师专业发展的优势和不足, 有针对性地为她制定专业发展规划; 适当减少初任教师各种“量”的要求, 给予教师自主学习空间; 设立容错机制, 正确认识和包容初任教师非师德性错误,

允许他们在错误中自我纠正和成长。其次,幼儿园各级组织从日常工作的不同角度为初任教师建立个人专业成长档案袋,记录教师专业发展历程中的关键事件,使其对自己的实践活动保持一种持续、系统、细致的探究,以铸就自己专业成长的根基^[22],从而减缓与熟手教师或同期初任教师横向比较的心理压力。

(二) 发挥初任教师能动力量, 实现教师专业自我构建

幼儿园初任教师专业自我的发展是一个不断“自我生长”的过程,它既需要外部环境的有力支持,更需要初任教师成为自身专业发展的主人。幼儿园初任教师作为个体能动者,不仅要看到当下自身的专业行为,更应该在专业实践过程中主动、积极地进行自我选择活动,从单一依靠“外部输血”逐步转化为“内部造血”,从而形成连续的发展动力^[23]。首先,初任教师可以借助非行政性组织,从等待园所安排指导者到自己主动寻找志同道合的领航者。在领航者的带动下,初任教师积极参与实践共同体的生产过程,发挥个人特长,实现自我成长。其次,幼儿园初任教师能动性的关键是自我的阶段性反思和学习意愿。幼儿园初任教师需要凭借较强的专业自我动机,遵循“自我引导—自我鼓励—自我监控—自我反思”的自我导向学习方式,寻找实践行动者的意义来源,为初任教师专业自我形成奠定基础。

[参考文献]

- [1] 李存金. 身体芭蕾——日常生活视野下的新教师成长研究[D]. 上海: 华东师范大学, 2018.
- [2] Guarino C M, Lucrecia S, Glenn D A. Teacher recruitment and retention: A review of the recent empirical literature[J]. Review of Educational Research, 2006(2):173-208.
- [3] 尚伟伟, 陈纯瑾, 孙迪. 幼儿园教师离职倾向的影响机理研究——基于有调节的中介模型[J]. 教育发展研究, 2020(24):76-84.
- [4] 弗洛姆. 健全的社会[M]. 蒋重跃, 等译. 北京: 国际文化出版公司, 2003.
- [5] 郑一, 董玉琦. 西方实践型教师教育者专业自我建构及其影响因素[J]. 外国教育研究, 2019(6):117-118.
- [6] 方怡妮, 牟映雪. 社会支持对幼儿园教师专业自我的影响研究[J]. 教师教育研究, 2017(3):57-63.
- [7] 吴清山. 教师生涯发展之探讨: 迈向二十一世纪的师范教育[M]. 台北: 师大书苑有限公司, 1995.
- [8] 刘捷. 专业化——挑战 21 世纪的教师[M]. 北京: 教育科学出版社, 2002.
- [9] Perawironegoro D. The relationship between organizational structure and organizational culture with teacher performance in Pesantren[C]//Proceedings of the 3rd Annual International Seminar on Transformative Education and Educational Leadership, 2018.
- [10] 安东尼·吉登斯. 社会的结构[M]. 李康, 李猛, 译. 上海: 生活·读书·新知三联出版社, 1998.
- [11] Lai C, Li Z, Gong Y. Teacher agency and professional learning in cross-cultural teaching contexts: Accounts of Chinese teachers from international schools in Hong Kong[J]. Teaching and Teacher Education, 2016(54):13.
- [12] 刘胜男. 教师专业学习影响因素及其作用机制[D]. 上海: 华东师范大学, 2016.
- [13] 张娜. 教师专业发展能动性的内涵、结构和作用机制[C]. 北京教育科学研究院 2010 年学术年会. 北京: 北京教科院学术年会, 2010.
- [14] Samuel M, Stephens D. Critical dialogues with self: developing teacher identities and roles – a case study of South African student teachers[J]. International Journal of Educational Research. 2000(5):112-115.
- [15] 陈鼓应. 老子今注今译[M]. 陈鼓应, 译. 北京: 商务印书馆, 2003.
- [16] 方怡妮, 牟映雪. 幼儿园教师专业自我发展现状及其影响因素[J]. 学前教育研究, 2015(10):57-63.
- [17] 冯冬梅. 基于教师专业发展的幼儿园组织变革研究[D]. 黄冈: 黄冈师范学院, 2014.
- [18] Pauline M J L, Quek C L. Preschool teachers' perceptions of school learning environment and job satisfaction[J]. Learning Environments Research, 2018, 21(3):369-386.
- [19] 钱琴珍, 姜勇, 阮婷. 幼儿园组织氛围与教师专业发展结构模型研究[J]. 心理科学, 2007, 30(3):723-725.
- [20] Pnmm H, Maele D V, Houtte M V. Trust in school: a pathway to inhibit teacher burnout?[J]. Journal of Educational Administration, 2015, 53(1):94-100.
- [21] 费斯勒, 克里斯坦森. 教师职业生涯周期——教师专业发展指导[M]. 董丽敏, 高耀明, 等译. 北京: 中国轻工业出版社, 2005.
- [22] Bullock S M. Learning to think like a teacher educator: Making the substantive and syntactic structures of teaching explicit through self-study[J]. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 2009, 15(2):291-304.
- [23] 王钢. 幼儿教师职业幸福感研究[M]. 北京: 科学出版社, 2018.

[责任编辑 任丽平]