

# 边疆地区特殊学校教师职业认同的结构与测量

## ——以内蒙古地区为例

伊丽斯克<sup>1,2\*</sup> 高慧<sup>1\*\*</sup>

1. 内蒙古师范大学, 教育学院;

2. 内蒙古民族教育研究基地

**[摘要]** 在国内外教师职业认同文献的研究和前期特殊学校教师访谈调查的基础上对内蒙古地区212名特殊学校教师实施问卷调查, 并编制《边疆地区特殊学校教师职业认同调查问卷》。使用该问卷对内蒙古地区296名教师进行特殊学校教师职业认同的结构验证。结果表明以内蒙古为例的边疆地区特殊学校教师职业认同由角色价值、自我价值、专业认知、角色承诺、环境与支持、反思性行为等六个因子构成, 该问卷具有良好的信效度, 可以为我国边疆地区特殊教师职业认同的测量与调查提供参考。

**[关键词]** 边疆地区; 特殊学校; 教师职业认同; 结构; 测量

**[DOI]** 10.12252/j.issn.2096-6288.2021.09.494

### 1 前言

近年来, 各界对边疆地区特殊教育的关注度持续增高。无论从国家政策层面发布的政策文件还是从关于边疆地区特殊教育相关研究成果数量在近二十年间的快速增长<sup>[1]</sup>都可见一斑。边疆地区特殊学校教师群体作为边疆地区特殊教育事业发展的核心力量, 其职业发展与工作生活质量成为政策决策者需要考量的最基本问题之一。

教师职业认同是一个复杂且难以精确定义的概念。教师职业认同研究于20世纪下半叶在国外发达国家兴起, 在21世纪初的10年间迅速发展成为教师教育研究领域中的热点。一时间不同的学科视角, 和理论观点“百花齐放”, 研究者们通过多样的学科视角与理论方法阐释教师职业认同, 试图厘清这一复杂概念背后的结构、规律和关系。这些研究的焦点不一而同, 从对自我情感、态度、知识、观念、信念的诠释到个人经历、人口学变量因素的关注, 从生活环境到社会环境的分析, 从宏观的权利关系到微观的人际关系, 几乎涵盖了教师职业生活的方方面面。教师职业认同可能涉及一个教师历史的、社会的、心理的、文化的多样元素, 这些元素构成教师职业认同中具有相互冲突或相互妥协的多元维度<sup>[2]</sup>。教师职业认同被认为是了解教师专业生活, 探讨教师专业发展的核心框架, 在不同的研究视角下对其有着不同的解读。其中研究者普遍认同教师职业认同是具有多个子维度, 使得教师职业认同呈现多种声音, 而非个人独角戏。如Kremer认为教师职业认同有向心性、价值、团结、自我表现等四个维度<sup>[3]</sup>、孙利和左斌认为教师职业认同有职业认知、职业情感、职业价值等三个维度<sup>[4]</sup>、魏淑华和宋广文认为职业认同由职业价值观、角色价值观、职业归属感、职业行为倾向等4个因子构成<sup>[5]</sup>。王姣艳通过问卷调查发现教师性别、教龄、学校类型、应对方式、社会支持等影响特殊教育教师职业认同程度, 她将特殊教育教师职业认同定义为由情感性认同、发展性认同、价值性认同、专业性认同等4个子维度构成的多维结构概念<sup>[6]</sup>。

当前对边疆地区特殊学校教师的职业认同研究仍较少, 其中史瑞娟、王苗苗等使用魏淑华《教师职业认同量表》对边疆

地区特殊教育教师进行了调查和分析。然而由于地区和群体的特殊性, 上述理论模型和测量工具并不能完整和准确地解释边疆地区特殊学校教师职业认同的结构与规律。鉴于此, 本研究以内蒙古地区为例, 对边疆地区特殊学校教师职业认同进行深入调查与分析, 试图重新构建边疆地区特殊学校教师职业认同的结构模型, 并对其进行验证与探讨。

### 2 研究方法

#### 2.1 研究对象

##### 2.1.1 访谈对象

问卷编制的初期阶段对内蒙古地区2所特殊教育学校的11位教师进行了共10组个别访谈与2组集体访谈。参加个别访谈和小组访谈的教师基本情况见下表2-1。

表2-1 访谈对象基本情况

访谈对象	性别	年龄	民族	教龄	学历	职称
T1	女	55	蒙古族	35	本科	高级
T2	男	38	蒙古族	13	大专	二级
T3	女	52	蒙古族	26	大专	高级
T4	女	49	蒙古族	26	本科	二级
T5	女	32	汉族	12	本科	二级
T6	男	50	汉族	16	本科	二级
T7	女	41	汉族	22	本科	一级
T8	男	34	汉族	14	本科	二级
T9	女	41	汉族	19	本科	一级
T10	女	37	汉族	17	本科	二级
T11	女	24	汉族	2	大专	三级

##### 2.1.2 调查对象

本研究以整群抽样的方式抽取了内蒙古地区10所特殊学校, 第一阶段预测试从上述10所学校随机抽取了4所特殊学校教师275名作为调查对象, 回收问卷221份, 回收率为80.3%, 见表2-2; 删除无效问卷9份, 得到有效问卷212份, 有效率为95.9%。第二阶段正式调查选取6所学校为调查对象, 间隔5周实施, 共发放问卷400份, 回收问卷320份, 回收率80.0%。其中有效问卷296份, 有效率为92.5%, 见表2-3。

表2-2 预测试对象的基本情况 (N=212)

变量	水平	n	比例 (%)	变量	水平	n	比例 (%)
地区	鄂尔多斯市	84	39.6	学历	高中	3	1.4
	包头市	50	23.6		中专(中师)	2	0.9
	锡林浩特市	40	18.9		大专	54	25.5
	阿拉善左旗	38	17.9		本科	148	69.8
					研究生	5	2.4
教师年龄	20-30岁	51	24.1	职称	三级	16	7.5
	31-40岁	78	36.8		二级	34	16.0
	41-50岁	62	29.2		一级	92	43.4
	51-60岁	21	9.9		高级	30	14.2
					正高级	0	0.0
教师性别	男	54	25.5		其他	40	18.9
	女	158	74.5	教龄	5年以下	60	28.3
					6-10年	42	19.8
教师民族	汉族	177	83.5		11-15年	30	14.2
	蒙古族	31	14.6		16-20年	20	9.4
	其他	25	1.9		21-25年	33	15.6
					26年以上	27	12.7

表2-3 正式调查对象的基本情况 (N=296)

变量	水平	n	比例 (%)	变量	水平	n	比例 (%)
地区	赤峰市	112	37.8	学历	高中	1	0.3
	呼伦贝尔市	75	25.3		中专(中师)	1	0.3
	通辽市	54	18.2		大专	51	17.2
	乌兰浩特市	55	18.6		本科	236	79.7
					研究生	7	2.4
教师年龄	20-30岁	51	17.2	职称	三级	17	5.7
	31-40岁	148	50.0		二级	45	15.2
	41-50岁	72	24.3		一级	123	41.6
	51-60岁	25	8.4		高级	69	23.3
					正高级	0	0.0
教师性别	男	69	23.3		其他	42	14.2
	女	227	76.7	教龄	3年以下	50	16.9
					3-5年	22	7.4
教师民族	汉族	178	60.1		6-10年	84	28.4
	蒙古族	93	31.4		11-15年	56	18.9
	其他	25	8.4		16-20年	49	16.6
					21年以上	35	11.8

## 2.2 问卷编制过程

### 2.2.1 参考已有相关量表

本研究在编制研究工具时参考了已有的关于教师职业认同的研究结论与相关量表,其中影响问卷编制思路与方向、在问卷项目的设计环节成为重要参考的相关量表有:一、魏淑华,宋广文编制的《中小学教师职业认同量表》(2013);二、孙利,左斌编制的《中小学教师职业认同量表》(2010);三、关文军编制的《少数民族双语教师职业认同量表》(2014);四、王姣艳,王雁编制的《特殊教育教师职业认同调查问卷》

(2011)<sup>[7]</sup>。

### 2.2.2 问卷编制前期半结构化访谈

在问卷编制的前期阶段,对内蒙古自治区一所特殊教育学校的11名教师进行了半结构化访谈。对访谈文本数据进行编码之后,初步验证了理论维度并获得最初题项。从访谈数据的分析抽取出了价值、认知、情境、情感、行为等5个核心类属。为保证信度与效度,在编码分类过程中采纳并接受了特殊教育教师、特殊教育专业研究生等同行评审的意见。

### 2.2.3 形成初始问卷与正式问卷

经过上述程序获得问卷的维度与题项,生成初稿后邀请内蒙古自治区三所特殊教育学校领导与教师、审核并修改问卷题项。经由呼和浩特市辖2所特殊教育学校教师共计90位特殊教育教师试答问卷,采纳其答题体验与答题结果删除了可能导致教师难以理解与作答的题项。随后请高校专家与博士参与问卷初稿的审核,采纳其意见删除并修改了部分与研究主题不符的题项,初步编制了《特殊教育学校教师职业认同调查初始问卷》。使用该问卷对275名特殊教育学校教师进行预测试,获得有效问卷212份,对数据进行项目区分度分析与探索性因子分析之后共删除26个题项,同时抽取了内蒙古自治区特殊教育学校教师职业认同调查问卷的结构维度,最终形成正式问卷。

## 2.3 研究工具

### 2.3.1 自编《边疆地区特殊教育学校教师职业认同访谈提纲》

访谈提纲由9个问题组成,主要围绕教师的学习经历、工作经历、家庭生活、进入特殊教育学校工作时的感想与变化、对特殊教育学校教师身份的认识与认同感等方面。

### 2.3.2 自编《特殊教育学校教师职业认同调查初始问卷》与《边疆地区特殊教育学校教师职业认同调查正式问卷》

初始问卷由两个部分组成,第一部分为特殊教育学校教师基本信息与相关人口学变量。第二部分为特殊教育学校教师职业认同问卷共计56个题项。正式问卷同样由两个部分组成,问卷共计30个题项,所有题项均采用里克特五点计分的形式分为“完全不符合”、“比较不符合”、“不确定”、“比较符合”、“完全符合”五个等级,等级越高则得分越高。

## 2.4 数据分析

对回收的问卷进行整理与编码,使用spss25.0 for mac录入数据,随后删除无作答与无效问卷,采用均值替代法处理缺失值。对预测试的212份数据进行项目区分度分析与探索性因子分析。对正式调查的296份数据进行验证性因子分析以验证问卷结构模型、随后进行问卷信度效度检验。

## 3 结果与分析

### 3.1 项目区分度分析

运用临界比法和相关分析法对预调查数据进行项目分析,结果显示,初始问卷56个项目中,有55个项目的临界比值达到显著性水平( $p < 0.05$ ),有54个项目的临界比值达到显著性水平( $p < 0.01$ )。另有3个项目临界值t值低于4。所有项目中相关系数大于0.3的有49个项目。综合对预调查项目的两种项目

表3-1 特殊教育教师职业认同结构的因子载荷矩阵 (N=212)

题项	因子1	因子2	因子3	因子4	因子5	因子6
1	我认为特殊教育教师是专业性很强的职业。	.815				
2	我时刻关注班上特殊学生的心理状态并加以引导。	.779				
3	为特殊学生和家長提供帮助,这让我觉得很有意义。	.775				
4	我时常关心和期待学生的发展。	.755				
5	特殊教育教师是一个充满正能量的职业。	.619				
6	对学生的喜爱是我成为特殊教育教师的主要动力。	.525				
7	我的特殊教育专业知识与能力已经比较成熟。		.748			
8	我在特殊学生教育问题上的研究分析能力较强。		.745			
9	我比较了解特殊教育法律法规与政策的最新动向。		.730			
10	我比较了解特殊教育的最新理念与教学方法。		.700			
11	我比较了解特殊学生评估的理论与方法。		.691			
12	我常常通过参加培训提升自己的专业性。		.632			
13	特殊教育工作让我感到充满乐趣。			.738		
14	在特殊教育工作中我能体会到成就感。			.738		
15	从事特殊教育能最大程度发挥我的才能。			.677		
16	特殊教育工作让我充满激情与活力。			.641		
17	我在特殊教育工作中有很好的个人发展空间。			.639		
18	我很喜欢我的工作。			.542		
19	我对学校提供的办公条件(办公室、教室、教研室、教学设备等)很满意。				.848	
20	我对学校提供的生活条件(值班室、单身宿舍、其他生活福利)很满意。				.843	
21	我能感觉到政府对特殊教育的重视和支持。				.738	
22	我的家人和朋友非常支持我的工作。				.573	
23	我很乐意别人称我为特殊教育教师。					.849
24	我认为特殊教育教师是一个可以提高生活品质的职业。					.735
25	特殊教育教师职业可以得到周围人的尊重。					.668
26	如果有一个重新选择职业的机会我仍会选择做特殊教育教师。					.623
27	我主动通过各种渠道提高自己的教学水平。					.727
28	我的努力与成就可以得到领导和同事的认可。					.670
29	在工作时我能很好地调整自己的心理与情绪状态。					.657
30	在工作中我经常反思自己的问题。					.613

分析结果,共计剔除7个项目。

### 3.2 探索性因素分析

通过KMO值和Bartlett球形检验,得到KMO值为0.913, Bartlett球形检验  $\chi^2=7349.057$  ( $df=1275$ ),  $p<0.001$ , 判断该组数据为非单因子矩阵,且各项的公因子方差在0.542-0.786之间表明样本量适当,综合检验结果说明该组数据适合进行探索性因子分析。在探索性因子分析时逐步删减的项目满足的条件为:一、因子载荷小于0.4的项目;二、不同因子上负荷差异较小的题目;三、从项目意义上难以归为同一因子的项目;四、每一个因子数目应在三项或以上。根据上述方法,共计剔除19个题项,得到30个题项。

在探索性因子分析过程中,使用主成分分析法,通过正交旋转,抽取到特征值大于1的6个因子30个项目,得到  $KMO=0.905$ , Bartlett球形检验  $\chi^2=3841.031$  ( $df=435$ ),  $p<0.001$ , 累积解释总体方差变异量的67.07%因素结构如表4-7所示。根据探索性因子分析的结果与各因子所含项目的内容,

将抽取出的6个因子分别命名为角色价值、专业认知、自我价值、环境与支持、角色承诺、反思性行为。

### 3.3 验证性因素分析

使用Amos21.0对正式调查阶段的296份有效样本数据进行验证性因子分析,以检验内蒙古自治区特殊教育教师职业认同的结构模型的拟合度。分析结果如表3-2所示,  $\chi^2/df$  值为1.953, NFI为0.901, IFI为0.925, TFI为0.916, CFI为0.925, REMSA为0.047。依据当  $\chi^2/df$  处于1-3之间表示模型适配良好、RMSEA小于0.05时模型适配良好、增值适配度指数NFI、IFI、TFI和CFI越接近于1表示模型适配度越好等模型拟合标准综合判断,以内蒙古为例的边疆特殊教育教师职业认同的结构模型与数据达到较好的拟合水平。

表3-2 特殊教育教师职业认同结构6因子模型拟合指标

拟合指标	$\chi^2/df$	NFI	IFI	TFI	CFI	REMSA
模型	1.953	0.901	0.925	0.916	0.925	0.047

### 3.4 效度检验

表3-3 问卷维度与总分之间的相关

维度	角色价值	专业认知	自我价值	环境与支持	角色承诺	反思性行为	总分
角色价值	1						
专业认知	.601**	1					
自我价值	.542**	.496**	1				
环境与支持	.451**	.407**	.561**	1			
角色承诺	.437**	.431**	.632**	.507**	1		
反思性行为	.568**	.541**	.536**	.573**	.394**	1	
总分	.757**	.762**	.851**	.729**	.760**	.733**	1

注：“\*”表示 $p < 0.05$ ；“\*\*”表示 $p < 0.01$ ；“\*\*\*”表示 $p < 0.001$ ；

表3-4 特殊学校教师职业认同调查问卷信度分析

维度	角色价值	专业认知	自我价值	环境与支持	角色承诺	反思性行为	总分
Cronbach $\alpha$	0.874	0.889	0.894	0.835	0.851	0.833	0.941

效度检验可以从问卷的内容、结构、与特定效标间的相关性等三个方面加以验证。首先在内容效度方面，问卷实测之前邀请了三位相关领域的专家与博士以及内蒙古自治区三所特殊学校的教师共同审核修改问卷的范围广度、内容题项及内在系统逻辑。在结构效度方面，采用相关分析的方法计算各因子之间、各因子与问卷总得分之间的相关。结果如表3-3所示，获得各因子之间存在中等相关0.39-0.63、各因子与问卷总得分之间存在显著相关0.73-0.85，表明问卷各因子既相互关联，又彼此独立，问卷具有良好的结构效度。

在效标关联效度方面，选用魏淑华等编制的《中小学教师职业认同量表》（2013年）为效标对《内蒙古自治区特殊学校教师职业认同调查问卷》进行效标关联效度的检验。研究程序上，在正式问卷施测的过程中请所有调查对象对该效标量表进行作答。对数据的分析得出，《内蒙古自治区特殊学校教师职业认同调查问卷》与效标量表存在显著正相关（ $r = 0.631$ ， $p < 0.01$ ），可以认为《内蒙古自治区特殊学校教师职业认同调查问卷》效标关联效度良好。

### 3.5 信度检验

分析《内蒙古自治区特殊学校教师职业认同调查问卷》内部一致性系数，得出结果如表4-10。各维度Cronbach  $\alpha$ 系数在0.833-0.894之间，总分 $\alpha$ 系数为0.941。依据总量表的信度在0.80以上，分量表的信度在0.70以上为判断标准，可以认为问卷信度良好。

## 4 讨论

本研究在经过已有教师职业认同结构研究的基础上提出特殊学校教师职业认同中可能包含的维度有价值性、情感性、认知性、情境性、行为性等5个方面。在此基础上，为获得内蒙古自治区特殊学校教师职业认同的现状与结构特点，经过探索性因素分析，将假设中特殊学校教师职业认同5个维度中“价值性”修正为角色价值的认同与自我价值的认同两个维度。经过验证性因素分析检验该理论模型的拟合度，发现模型拟合度良好，信效度水平较高，能够反映出内蒙古自治区特殊学校教师职业认同的结构及其特点。结合内蒙古特殊学校教师职业认

同各维度因子所含项目数量与意义、探讨各维度的内涵与界定。

“角色价值”维度根据项目所含对于“特殊学校教师”角色的功能性、动机、角色的意义与贡献等层面的内容命名，主要指教师基于自身的价值标准的对“特殊学校教师”角色的认识与评价。教师的角色意识在教师的教育观念中起到核心作用，对教师自身的发展具有重要价值与意义，教师对角色的认识中包含教师对该身份的理解、对社会的教师角色期待与规范的回应与对角色本身的社会价值与作用的深层感知<sup>[8]</sup>。其中“我为何选择成为教师”，即角色动机深刻影响教师职业认同的发展<sup>[9]</sup>。

自我价值维度根据项目所含对于教师自我在履行“特殊学校教师”身份时所感知到的兴趣、自我效能感、工作中获得的情感满足等内容命名，主要指向教师在特殊学校教师身份中的自我实现程度。在调查中这一维度的发现表明教师对待自身专业发展时更加注重职业带给自身的人生价值。宋广文和魏淑华将这一现象解释为教师本位的专业发展，他们认为教师的专业发展应从“被发展”转变为“主动发展”、这其中的区别在于后者更加强调教师在职业中寻找对自身人格完善、自我价值实现、对自我主体性的不断思索与追问<sup>[10]</sup>。

角色承诺维度根据项目所含教师对该职业角色的情感来源（角色的、生活的、社会的）和对角色和职业的忠诚度等内容命名，主要指教师对角色具有积极的情感态度与相对稳定的忠诚度。这一维度的内容与项目意义呼应了Allen和Mayer提出的职业承诺的三要素理论，即情感承诺、经济承诺和规范承诺<sup>[11]</sup>。国内龙立荣与李霞在上述Allen和Mayer职业承诺三要素论的基础上提出我国中小学教师的职业承诺可能包含情感承诺、继续承诺、规范承诺三个因素<sup>[12]</sup>。国内外已有研究中已证实教师职业承诺与教师职业认同之间存在较高的相关（Troman, 2008; Day, 2005）<sup>[13][14]</sup>。

专业认知维度根据项目所含教师对专业性的自我认识以及专业提升与发展意识等内容命名，主要指教师对自我专业性的评价以及对自我专业学习与发展的理解。陈向明认为教师的专

业学习与教师的职业、认同等概念密不可分,尤其教师全身心地投入到学习发展中的时候知识便成为其不可分割的一部分,“成为他/她之所以成为他/她其所是缘故”<sup>[15]</sup>。

环境与支持维度是根据项目所含教师对所属特殊学校情境中环境信息与其所有的支持感的认识与评价等内容命名,主要指教师在任职期间感受到的社会支持、家庭支持、学校支持等情境性因素。在国外学者的职业认同研究中较为关注职业认同与教师所属情境的关系,国内研究在近几年也逐渐开始探讨职业认同形成中的情境与环境支持等因素。其中研究者们普遍认为学校情境对教师职业认同的建构有重要影响,如Raymond认为教师在不断变更的学校情境中发展着多样化职业认同,这与情境的变化与发展密切相关<sup>[16]</sup>。

反思性行为维度是根据项目所含教师对工作生活的自我反思、激励、提升行为等内容命名,主要指教师对职业发展过程中整体或某一阶段的过程性和总结性反思,并从中获得激励或提升的方法。张立昌提出教师的专业成长需要在激发教师的自我提升动机,并积极调动教师的自我反思使其以主体身份投入其中才有可能获得本质的改变,这是一个自主完善的过程<sup>[17]</sup>。孙二军指出应注重教师职业发展中的自主意识的激发,注重教师话语中反思性自我的表达,并认为应重视教师自我的积极调适与相关心理机制的培育<sup>[18]</sup>。

将本研究的特殊教育教师职业认同的模型对比国内外已有研究结论时可以发现,既有共同点,但也有鲜明的独特性。其中角色价值、自我价值、专业认知等维度在已有研究的相关模型中有着类似的表现,表明这几种维度可以被认为是教师职业认同结构中的共同基础。“角色承诺”、“环境与支持”、“反思性行为”则反映出边疆地区特殊教育教师职业认同的独特性,这三个维度可能与边疆地区独特的地理、观念、经济等因素相关。

## 5 结论

(1) 以内蒙古为例的边疆地区职业认同的结构由角色价值、自我价值、专业认知、角色承诺、专业认知、反思性行为等六个因子构成。

(2) 本研究编制的《边疆地区特殊学校教师职业认同调查问卷》,具有较好的信效度,可以为我国边疆地区特殊教育教师职业认同的测量与调查提供参考。

## 参考文献

[1] 余丽,冯帮.近二十年我国民族地区特殊教育的文献分析[J].民族教育研究,2018,29(03):20-26.

[2] Cooper, K., & Olson, M. R. The multiple 'I's' of teacher identity. In M. Kompf, W. R. Bond, D. Dworet, & R. T. Boak. Changing research and practice: Teachers' professionalism, identities and knowledge[M]. London: The Falmer Press, 1996: 78-89.

[3] Kremer L, Hofman J E. Teachers' professional identity and burn-out. [J]. Research in Education, 1985,

20(34):89-95.

[4] 孙利,佐斌.中小学教师职业认同的结构与测量[J].教育研究与实验,2010(5):80-84.

[5] 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,2013,01:55-60.

[6] 王姣艳,王雁.特殊教育教师的职业认同调查研究[J].教育学报,2012,08(1):90-96.

[7] 王姣艳,王雁.特殊教育教师的职业认同调查研究[J].教育学报,2012,8(01):90-96.

[8] 梁玉华,庞丽娟.论教师角色意识:内涵、结构与价值的思考[J].教育科学,2005(04):39-42.

[9] Maria Cardelle-Elawar, Ann Nevin. The Role of Motivation on Strengthening Teacher Identity: Emerging Themes[J]. Action in Teacher Education, 2003, 25(3).

[10] 宋广文,魏淑华.论教师专业发展[J].教育研究,2005(07):71-74.

[11] Allen N J, Meyer J P. The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization[J]. Journal of Occupational Psychology, 1990, 63(1):1-18.

[12] 龙立荣,李霞.中小学教师的职业承诺研究[J].教育研究与实验,2002(04):56-61.

[13] Geoff Troman. Primary teacher identity, commitment and career in performative school cultures[J]. British Educational Research Journal, 2008, 34(5).

[14] Christopher Day, Bob Elliot, Alison Kington. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment[J]. Teaching and Teacher Education, 2005, 21(5).

[15] 陈向明.从教师“专业发展”到教师“专业学习”[J].教育发展研究,2013,33(08):1-7.

[16] Raymond Brown, Deborah Heck. The construction of teacher identity in an alternative education context[J]. Teaching and Teacher Education, 2018, 76.

[17] 张立昌.试论教师的反思及其策略[J].教育研究,2001(12):17-21

[18] 孙二军.教师专业发展中的自我认同[D].陕西师范大学,2009:1.

基金项目:本文系教育部人文社科项目“民族地区特殊学校教师职业认同研究:以内蒙古自治区为例”(课题编号:17YJC880119)、内蒙古哲学社会科学规划项目“内蒙古自治区特殊儿童随班就读支持保障研究”(课题编号:2016NDB089)、内蒙古哲学社会科学规划项目“民族地区特殊教育教师专业胜任力研究”(课题编号:2020NDC078)的阶段性研究成果之一