

分类号_____

U D C _____

密级_____

编号_____

西北师范大学

硕士学位论文

农村教师职业倦怠、社会支持与教学 效能感的关系研究

研究生姓名：李昕光

指导教师姓名、职称：杨玲 教授

专业名称：心理健康教育

研究方向：

二零一五年三月

独创性声明

本人声明所呈交的论文是我个人在导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。论文中引用他人已经发表或出版过的研究成果，文中已加了标注。论文中不包括他人已经发表或撰写过的研究成果，也不包含为获得西北师范大学或者其他教育机构的学位或证书而使用过的材料。对本论文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在稳重作了明确说明并表示谢意。

学位论文作者签名：_____ 日期：_____

摘要

本研究采用集体问卷调查法与访谈法,对西北地区部分农村教师的职业倦怠、社会支持、教学效能感进行了调查和分析研究。此次调查共发放问卷 520 份,收回有效问卷 507 份,有效率为 97.5%。采用徐富明、吉峰、钞秋玲编制的《中小学教师职业倦怠问卷》、我国学者肖水源 1986 年编制的《社会支持评定量表》和俞国良、辛涛、申继亮于 1995 年编制的《教学效能感量表》。本研究以有效的问卷数据,用 SPSS19.0 版统计软件进行统计分析,得出农村教师职业倦怠、社会支持与学效能感之间存在以下关系:

- 1、农村教师存在职业倦怠现象。
- 2、农村教师的社会支持和职业倦怠存在负相关关系,社会支持得分越高,教师的职业倦怠程度就越低。
- 3、农村教师的社会支持与教学效能感存在显著正相关,教师社会支持越多,教学效能感越高。
- 4、农村教师的教学效能感与其职业倦怠呈负相关,即教学效能感越高,则职业倦怠越低。
- 5、教学效能感在农村教师职业倦怠与社会支持的关系中起部分中介作用。

关键词: 农村教师; 职业倦怠; 教学效能感; 社会支持

Abstract

目录

引言	1
独创性声明	I
摘要	II
Abstract.....	III
1 研究综述	3
1.1 概念界定	3
1.1.1 职业倦怠.....	3
1.1.2 教师职业倦怠的定义.....	3
1.1.3 职业倦怠理论.....	5
1.1.3.1 Maslach 的三维度理论模型	5
1.1.3.2 Pines 的倦怠理论	6
1.1.3.3 Shirom - Melamed 工作倦怠理论模型	6
1.1.3.4 Densten 的五因素模型	6
1.1.3.5 Moore 的工作倦怠结果归因模型	7
1.1.4 职业倦怠前因变量理论模型.....	7
1.1.4.1 匹配—不匹配理论	7
1.1.4.2 资源保存理论	8
1.1.4.3 习得性无助理论	8
1.1.4.4 社会胜任理论	8
1.2 教师社会支持	8
1.2.1 社会支持的概念界定.....	9
1.2.2 社会支持的分类.....	9
1.2.3 社会支持的来源.....	10
1.2.4 社会支持的影响因素.....	10
1.3 教师教学效能感	11
1.3.1 效能与教学效能感的概念界定.....	11
1.3.2 教师教学效能感的影响因素.....	12
1.3.3 教师教学效能感的影响及作用.....	13
1.3.4 国内教师教学效能感现状.....	15
1.4 教师职业倦怠与社会支持、教学效能感之间关系	15
1.4.1 社会支持与教师职业倦怠的关系.....	15
1.4.2 社会支持与教学效能感的关系.....	16

1.4.3 教师职业倦怠与教学效能感的关系.....	16
2 研究的问题及思路	19
2.1 研究的问题及目的	19
2.2 研究的意义	19
2.2.1 研究的理论意义.....	19
2.2.2 研究的现实意义.....	19
2.3 研究的假设	19
2.4 研究的思路及研究的方法	20
2.4.1 研究对象.....	20
2.4.2 研究工具.....	21
2.4.3 统计方法.....	22
3 结果与分析	23
3.1 农村教师职业倦怠和教学效能感、社会支持的现状	23
3.1.1 农村教师职业倦怠现状.....	23
3.1.2 农村教师教学效能感现状.....	23
3.1.3 农村教师社会支持现状.....	23
3.2 农村教师职业倦怠的基本情况	23
3.2.1 农村教师职业倦怠各维度在性别、婚姻状况和班主任上的差异.....	24
3.2.2 农村教师职业倦怠各维度在年龄、教龄、学历、职称上差异...错误!未定义书签。	
3.3 农村教师职业倦怠、教学效能感与社会支持的关系	27
3.3.1 农村教师职业倦怠，教学效能感和社会支持各维度的相关分析.....	27
3.4 农村教师教学效能感与社会支持对职业倦怠总分的回归分析	27
3.5 职业倦怠与社会支持、教学效能感的中介作用	28
4 分析与讨论	30
4.1 农村教师职业倦怠、教学效能感与社会支持的现状分析	30
4.1.1 农村教师职业倦怠的现状.....	30
4.1.2 农村初中教师职业倦怠各维度在教龄、学历和职称的方差分析.....	30
4.2 农村教师职业倦怠、教学效能感与社会支持的关系分析	32
4.2.1 农村教师职业倦怠和教学效能感的关系分析.....	32
4.2.2 农村教师职业倦怠与社会支持的相关分析.....	32

5 结论	33
6. 本研究的不足之处	34
7. 缓解农村教师职业倦怠的对策及建议.....	34
7.1 社会方面	35
7.1.1 满足经济需求.....	35
7.1.2 合理期望，减轻压力.....	35
7.2 学校方面	36
7.2.1 创设良好的学校环境.....	36
7.2.2 改革评价制度，减轻教师负担.....	36
7.2.3 营造良好的人际氛围.....	37
7.2.4 注重农村教师的职业发展.....	37
7.3 个人方面	38
7.3.1 学会自我调节情绪.....	38
7.3.2 提高自身专业水平.....	38
参考文献.....	39
附录	41
后 记	45

引言

关心每个学生，促进每个学生主动地、生动活泼地发展是《国家中长期教育改革和规划纲要》(2010-2020 年)中明确提出的根本要求的具体体现。同时也指出，好的教育必须要有好的师资做准备。在我国中小学教师队伍中，农村教师人数众多，是农村教育发展的关键因素。目前我国农村存在四类教师群体，即公办教师身份入职的本地原有教师、民转公教师、代课教师和特岗教师（郑新蓉，武晓伟，2014），本研究中的农村教师主要是指第一类教师。教育部副部长李卫红指出：“农村教师队伍占整个教师队伍的 80%，是教育扶贫的重要保障。2013 年，全国各级各类学校专任教师 1476.82 万人。他们工作在 52 万所学校，支撑起了 2.57 亿在校学生这个世界上最大规模的教育体系，为我国实现从人口大国向人力资源大国的转变做出了巨大贡献。加强农村教师队伍建设是教育扶贫的重要保障，是实现教育现代化的重要任务，是贫困家庭的孩子都能接受公平的有质量的教育的重要保证。”可见，农村教师在整个教师队伍中发挥着举足轻重的作用。

农村教师处于城乡二元结构的条件下，工作条件差，生存压力大。同时也存在工作超负荷、收入低、继续教育质量不高、不满现状、职业倦怠等突出问题，这些都是制约农村教育发展的重要因素。解决农村教师职业倦怠问题，对于农村教育的发展十分重要。（辛言，2009）

教师职业倦怠现象早在 1979 年美国国家教育协会 (NEC) 提出。美国学者德沃肯认为教师出现职业倦怠后学生是最终的牺牲者 (陈晓丽，2008)。所以，教师心理健康水平过低，不仅影响正常的教育教学工作，影响其自身健康，更是会对学生的身心健康与成长带来不可估量的损失。（梁松枝，2007）在研究中指出，农村教师对其职业产生的倦怠感源于较多压力的出现。

国内外关于教师职业倦怠的研究成果丰富，其中社会支持是一个非常重要的影响因素。许多研究者也都指出，防止和减缓教师职业倦怠的重要举措就是保证教师的社会支持系统，拓展教师的社会支持资源，有效提高教师的社会支持。自 70 年代起，大量科研报导均表明社会支持对身心健康有显著影响。但社会支持到底是通过哪些中介心理变量最终影响到机体健康和生活质量的，对这一问题的探讨至今还很少。

在对部分农村教师访谈中获得如下信息，问题是：“您在工作中经常感到身心疲倦吗？您认为是什么原因造成的？”大部分教师的回答是经常感到身心疲惫，究其原因，可以划分为四类，第一类是学校制度的不公平，许多农村教师在应对各种考核与评比时压力较大；第二类是工作环境与工作能力带来的压力，农村的办学条件相比城市来说比

较艰苦，交通不便，在教师对改进教学观念与方法方面接收的信息较少，并且教师之间的评比也是压力源；第三类是教学对象带来的压力，部分学生对待学习的冷漠，让教师感到价值感下降甚至是无价值，教学效能感减弱，压力上升；第四类是教师工资待遇较低带来的压力，经济收入低、入不敷出。访谈期间，有一位农村小学教师这样说道：“过去的两年里有这样的感觉，家庭条件不算太差，也不是非教师工作不可，只是自己上大学学的是师范专业，自己也是个比较要强的人，想体现个人价值，所以即使是怀孕十月我也坚持上班，复习考试，最后经过自己的努力在自己生完孩子一个月后参加特岗考试，并获到第一名的好成绩，第二个月通过面试，生完孩子 72 天后上班。之后当过班主任，当时也没有觉得工作辛苦，只是特岗第二年和情况相当的同学在其他学校有产假，而且还 150 多天，我心里落差很大。其实我能很好并能努力的干好学校的工作，学校特岗也很多不是只有我才能干好学校领导分配的工作，当时婆婆生病，孩子送给保姆领，感觉无论工作、家庭一团糟，得不到理解而且孩子经常生病。”

从文献阅读和对农村教师的访谈中得出，农村教师存在着使其出现对职业倦怠的压力源，并且已有研究表明，我国中小学教师承受着较大的职业压力，（徐富明，2003）长期而缓慢的压力会导致职业倦怠的出现。（刘晓明、邵海燕，2003）（廖传景、张进辅，2013）认为农村中小学教师所感受的工作压力普遍较大，并且当前农村小学教师的职业倦怠已处于中等水平。（李志鸿等，2008）认为教学效能感是教师面对工作压力时的一种有效的适应机制，能降低职业倦怠的程度，即高教学效能感可以改变工作压力的作用，减少压力对情绪衰竭、疏离感和成就感低落的消极影响。本研究试图揭示出教师职业倦怠、社会支持、教学效能感三者之间的关系。

1 研究综述

1.1 概念界定

1.1.1 职业倦怠

“倦怠”作为一个社会问题在早期对服务行业的研究中广泛出现。职业倦怠是美国心理学家费登伯格(Freudenberger)于1974年首次引入心理学中。它是由于工作压力过大而造成的精神和身体的疲劳。当前研究职业倦怠涉及许多服务行业的专业人士,包括教师、护士、警察、社会工作者等。(Jennett et al., 2003)认为尽管引起倦怠的原因各异,但教师在教学中体验到很大的倦怠感。从倦怠形成原因来看,认为职业倦怠是在助人行业中服务的人们由于工作时间过长,工作量过大,工作强度过高而经历的疲惫不堪的状态。马勒诗(Maslach)和杰克森(Jackson)把职业倦怠定义为在服务行业中,个体无法应对超出自身能量或资源的一种情感衰竭、人格解体和个人成就感降低的症状。从症状表现角度来看,职业倦怠更多地作为其他工作变量影响下个体的心理变化指标,可以有效衡量如工作压力等因素造成的个体后效。从获取资源和需求平衡的角度来看,当个体无法获得或者是失去特定的资源,无法充分满足工作要求或得不到预期回报时,个体就会产生职业倦怠。Lee和Ashforth的元分析研究结果表明,与需求相关的因素是造成情绪衰竭和人格解体的主要原因。我国学者徐富明(2003)指出职业倦怠是由工作压力过大而引起的以身心极度疲惫为主要标志的一种综合反应。到目前为止学术研究中仍以马勒诗对职业倦怠概念的界定为主。

从职业倦怠的研究历程来看,最初是对职业倦怠本身的研究,随着研究的深入和发展,对职业倦怠及其影响因素的研究逐渐增多,增强了我们对职业倦怠各个维度以及导致这种现象出现原因的理解。职业倦怠(burnout)被视作一种极端的压力表现,主要包含三个维度:1. 情感衰竭(emotional exhaustion),指对情感资源的过度消耗,对工作没有热情,缺少活力,感到自己的感情处于极度疲劳或是慢性疲劳的状态。2. 去个性化(depersionalization or dehumanization),指对他人采取消极、冷漠的情感态度,对工作对象和环境淡漠、忽视;3. 低个人成就感(inefficiency),指从工作中很难获得成就感,倾向于消极地评价自我能力,并且伴有工作能力体验和成就体验的下降。Ahsberg(2000)的研究发现,情感衰竭是教师职业倦怠的核心维度和最明显的症状表现。而

Salanova(2007)认为情绪衰竭和人格解体都是倦怠的中心元素。

1.1.2 教师职业倦怠的定义

教师职业倦怠是基于职业倦怠的基础上提出的,被描述为在慢性压力下的人格解体,负面情绪和消极态度的增多,以及个人成就感降低的综合症状。国内外学者对其含义持不同的观点。对教师职业倦怠的认识是非常有必要的,这不仅仅是对教师情感、工作满意度、身心健康的关注,更是对学生行为与学习成绩的负责。Jalongo (2006) Byrne 认为:“教师职业倦怠是指教师不能顺利应对工作压力时的一种极端反应,是教师在长期压力体验下所产生的情绪、态度和行为的衰竭状态,典型症状是工作满意度低、工作热情和兴趣的丧失以及情感的疏离和冷漠”。Kalliath 认为:“教师职业倦怠是指教师不能顺利应对工作压力时的一种极端反应,是教师伴随于长时期压力体验下而产生的情感、态度和行为的衰竭状态”。我国的一些学者认为教师的职业倦怠是由于教师长期工作在压力的情境下,工作中持续的疲劳及与他人相处中各种矛盾、冲突而引起的挫折感加剧,最终导致在情绪、认知、行为等方面表现出精疲力竭、麻木不仁的高度精神疲劳和紧张状态,是一种非正常的行为和心理。教师感到疲劳是由于过度承受压力造成的,对学生而言不能提供更多学习和课堂管理上的帮助。最主要的表现是以冷漠、忽视的态度对学生,以愤世嫉俗的态度对待家长。许多教师经历倦怠不仅不会促进学生的发展,最终导致影响到教学工作。(Aluja et al., 2005).

Gavish 和 Friedman' s (2010)的研究中表明,教师职业倦怠源于压力事件造成的长期的综合症,是一个渐进的过程,恢复起来需要很长的时间和精力,因而比较困难。此为,教师职业倦怠也被描述为大量个人资源的消耗,例如时间和感情的耗费 Gavish &Friedman (2010). Skaalvik (2007) 描述了教师倦怠类似说法,强调其关键方面是情感疲惫,同时又补充道,倦怠的症状也可能是由于长期的职业压力造成的,表现包括易怒、焦虑、怀疑、过于敏感,工作不满,缺乏自尊,缺乏自信,绝望,沮丧,难以集中注意力,角色冲突、组织和决策能力下降、教师责任与职责的缺失、失败感增强,对本职工作失去兴趣。

教师职业倦怠至今没有一个公认的定义。但所有研究者已形成共识:认为教师职业倦怠是教师不能顺利应对工作压力的一种极端反应,是伴随教师长期高水平的压力体验下而产生的情感、态度和行为的衰竭状态,其典型症状是工作满意度低、工作热情和工

作兴趣的丧失及情感的疏离和冷漠。教师职业是一种高压情境的职业,教师压力的产生往往是由于其资源的耗费,应对失效,需求受阻,承受能力下降,继而影响其工作、生活和健康。所以说,教师职业倦怠的出现可以说是对上述状况敏感的反应。

1.1.3 职业倦怠理论

1.1.3.1 Maslach 的三维度理论模型

这种理论模型最初是针对服务行业(如教师、护士、社会工作者等)提出的。Maslach(2001)认为,对于从事这类职业的人,人们往往存在一种期望,觉得他们应该在工作中一贯地为他人提供优质的服务。这种社会期望的存在,造成他们在进入职业之后不得不持续地投入大量的情绪、生理等方面的精力来应付服务对象的要求,久而久之,就容易形成身心俱疲的症状。在对服务行业进行的访谈、个案研究基础上,Maslach 与 Jackson 与 1981 年编制了职业倦怠量表(Maslach Burnout Inventory, MBI)。通过对量表的探索性因素分析,Maslach 等人发现,职业倦怠可以从三个维度来加以定义,情绪衰竭(emotional exhaustion)、玩世不恭(depersionalization)、职业效能感降低(inefficiency)(李靖,2003)。情绪衰竭是指个人的情绪资源及与之相关的生理资源被用尽的感觉,代表职业倦怠的个人应激维度。在三个维度中,情绪衰竭是报告最广泛、分析最彻底的一个,有很多研究报告指出,情绪衰竭维度代表着职业倦怠的核心内容(Cordes CL, 1997)。玩世不恭是指在工作中对他人的一种消极的、没有人情味的或疏远的反应,它代表职业倦怠的人际情境维度。职业效能感降低是指在工作中缺乏成就的感觉,代表工作倦怠的自我评价维度。Maslach 等人认为,职业倦怠的发生是一个连续的过程,在此过程中,一个维度促进了另外维度的发展(Maslach, 1986)。

Maslach 等人提出的这种三维度理论在一定程度上反映了工作倦怠现象的本质,对 MBI 所作的信效度分析以及验证性因素分析的结果,总体上也是支持三维度模型的(Cordes CL, 1993)。受这种理论模型影响,对工作倦怠的研究,依据侧重维度的不同,出现了个人、人际及组织等不同的取向。因而,三维度理论已成为工作倦怠研究领域影响最大、居主导地位的理论模型(李永鑫,2003)。

1.1.3.2 Pines 的倦怠理论

与 Maslach 等人的观点不同, Pines 等人从一开始就没有把工作倦怠定在专业助人的服务行业, 并且他们认为倦怠现象不仅发生在工作情境中, 还发生在日常生活中的许多方面, 包括婚姻关系、政治冲突等等。从这个意义上出发, 他们把倦怠定义为: 由于个体长时期处在对其情绪资源过度要求的情境之下, 所产生的一种生理衰竭 (physical exhaustion)、情绪衰竭 (emotional exhaustion) 和精神衰竭 (mental exhaustion) 的状态 (Aronson, 1989)。Pines 等认为, 不论倦怠的程度如何, 它所包含的生理、情绪及精神衰竭这三个基本的成分不变。Pines 单从 Maslach 三维度结构 (情绪衰竭、玩世不恭、职业效能感低落) 中的衰竭 (exhaustion) 维度对倦怠加以定义; 其观点也被称为单维度理论。Pines 等人根据临床经验以及对个案的研究, 也形成了自己的倦怠量表 (Burnout Measure, BM) (Pines A, 1993), 其原型是 Pines 等人编制的厌倦量表 (Tedium Measure)。虽然 BM 是工作倦怠研究领域内少数几个使用较多的测量工具之一, 但它的信效度却一直受到许多学者的质疑。

1.1.3.3 Shirom - Melamed 工作倦怠理论模型

在 Shirom 与 Melamed 提出的工作倦怠理论模型 (Shirom - Melamed Burnout Model, S - MBM) 中工作倦怠被看作是一种个体的情感状态, 表现为生理上、情绪上及认知上的精力被用尽的感觉 (Shirom A, 2003)。Pines 把倦怠看作一种单维的衰竭状态, 而 Shirom 又将这种衰竭具体化到“精力资源”方面。根据 Shirom 等人的观点, 理论的基础是来源于 Hobfoll 所提出的应激资源守恒 (Conservation of Resources, COR) 理论。Hobfoll (1989) 指出, 人们拥有一些有价值的资源, 这些资源是人们希望得到保护和保存的。Shirom 等人进一步指出, 与工作倦怠有关的只是人的精力资源, 其中又包含了生理的、情绪的及认知的精力。因此, Shirom 等人就以此三方面的精力为主要内容来对工作倦怠进行说明, 工作倦怠即表现为身体上的疲惫、情绪上的衰竭与认知上的厌倦相结合的一种状态。

1.1.3.4 Densten 的五因素模型

Densten 认为 Maslach 的理论模型中的 MBI (Maslach Burnout Inventory) 的结构维度并不完善, 需要进行进一步的探讨, 并分别从 MBI 的衰竭、疏离与无效能感维度出发, 提出了三个方面的假设: (1) 耗竭维度应该由心理紧张 (psychology strain) 与躯体紧张 (somatic strain) 两方面的因素构成。(2) 疏离维度是由对工作的疏离和对人的疏离两

个方面因素构成。(3) 无效能感维度包括自我评价的 (self-views) 与他人评价的 (external views) 两个方面。在这三个方面假设的基础上, Densten 对 MBI 一些项目的措辞进行了修改, 然后在 480 名高级执法警官中做了调查, 并用结构方程模型对数据进行了分析。最后结果支持第一与第三个假设, 不支持第二个假设。所以, Densten 最后提出的是一个五因素的工作倦怠模型, 它包括心理紧张与躯体紧张、自我评价的无效能感与他人评价的无效能感以及疏离。

1.1.3.5 Moore 的工作倦怠结果归因模型

传统的工作倦怠研究大都是按照“前因-工倦怠-后果”的框架展开的, 而 Moore 受 Weiner 理论的影响, 试图对这种框架进行扩展。Moore 认为已有的理论中对工作倦怠过程的阐述并不确切, 用归因的观点来对工作倦怠的发生做出解释, 将更有助于了解其发展过程。在其理论模型中, Moore 对工作倦怠的界定来源于 Maslach 的理论。但她把重心放在了工作衰竭 (work exhaustion) 上, 而把疏离与效能降低分离出来, 与其它组织变量一起形成个体经历衰竭后产生在态度、行为上的结果。Moore 认为, 工作倦怠产生的前因性变量主要是情境因素而不是个体差异, 包括工作中的角色冲突、角色模糊、人际冲突等。工作衰竭往往在这些因素影响下首先产生。根据 Moore 的观点, 个体在工作倦怠过程中生的态度上的反应可分为独立于归因的 (attribution-independent) 与依赖于归因的 (attribution-dependent) 两种。前者的出现不受归因影响, 而由工作衰竭直接引起, 如工作满意度下降、成就感降低等; 后者则是受归因影响而产生, 如自尊下降、组织承诺低及组织疏离感增强等。

1.1.4 职业倦怠前因变量理论模型

1.1.4.1 匹配—不匹配理论

Maslach 和 Leiter 认为职业倦怠不仅仅是个人压力问题, 而是个人与工作环境间的互动关系。基于此, 2001 年他们提出的匹配—不匹配理论认为, 职业倦怠是个人与工作之间一种非建设性的关系, 个人和工作单方面不易导致职业倦怠, 当个人和工作匹配程度越低, 越容易产生职业倦怠。马诗勒等人的研究进一步表明, 个人和组织在工作量、控制感、报酬、一致性、公平性及价值六个因素上的不匹配可能引起职业倦怠。

1.1.4.2 资源保存理论

该理论关注社会文化因素对工作倦怠的影响,以需求和资源来解释工作倦怠的机制。资源保存理论认为,人们都在努力获取和保存有价值的资源,当失去这些有价值的资源,或资源不能取得预期的回报,以及资源不能满足需求时,就会产生工作倦怠。这里的主要工作要求是指角色模糊、角色冲突、压力事件、过重的工作负担和工作压力,而主要工作资源是指各种社会支持、工作提升机会(包括控制、参与工作决策以及工作自主)等。在资源中人们比较重视的是与个人息息相关的事物、条件、时间、能力、精力等“珍贵资源”。人们会通过保护珍贵资源、获取次要资源以及投入资源以免资源丧失。因而,当投入大量的资源,如时间、精力、机会以及占用家庭生活时间和亲密关系来开展工作,却只能够获取少许资源时,就会产生工作倦怠。资源保存理论在工作倦怠的研究中得到了广泛的支持, Lee 和 Ashforth(1996)的研究表明,与需求相关的因素是造成情绪耗竭和玩世不恭的主要原因,而与资源相关的因素可用来减缓耗竭和玩世不恭的加剧,同时与资源相关的因素也是减缓职业效能感减低的主要因素。

1.1.4.3 习得性无助理论

该理论是由 Meicher 提出,如果个体自我描绘的积极心理图示在探索阶段初期屡次受挫,则个体会变得无所适从,进而陷入一种停滞观望的状态,尽管这种状态对目标的实现无济于事,但相比当初因执着于理想目标追求而屡遭挫败的局面,个体更乐于接受这种退而求次的结果,教师对工作的倦怠是一种习得性的自我保护适应性行为,因为偏低的教师职业成就目标、社会价值体现方式等,往往会严重挫伤其从业初期的热情。

1.1.4.4 社会胜任理论

Hsrrison 认为,当个体觉得其从事的工作是有价值的,且能使服务对象的问题得到妥善解决,则其胜任感会提高,个体将会产生一种积极的情感反应,进而增强助人动机;反之,则可能产生职业倦怠感,降低助人的动机。因此,工作本身并不是导致职业倦怠的直接原因,而个体对工作胜任能力的知觉才与职业倦怠的产生有关。

1.2 教师社会支持

1.2.1 社会支持的概念界定

20 世纪 70 年代, 社会支持(Social support)作为专业概念首次在精神病学文献中出现。社会学、社会精神病学、心理学等各学科以及学科内部由于研究目的各异, 因而对此概念提出了不同的理解。国外学者多从功能取向、结构取向、互动取向和主观评价取向四方面对社会支持进行界定。Antonucci(1980)认为社会支持是人与人之间的帮助、关心和肯定。House(1981)将社会支持描述为“某人就某问题给某人什么”, 即认为社会支持就是由他人提供的社会资源与协助。Gottlieb(1981)将社会支持定义为来自于社会关系的帮助、人们联系的方式以及支持网络中成员间的资源交换。Sarason(1983)将社会支持归纳为一种关系。Jackson 等人认为社会支持是那些我们可以依靠, 那些让我们感受到关心、接纳、尊重和爱的人们的存在, 它能促进积极改变、个人发展, 感受到自身价值所在, 并成为压力的缓冲器。Cohen 和 Wills(1985)认为, 社会支持是指与个体有关联的他人和群体所提供的各类可用资源。Webster 将社会支持定义为一种在社会环境中促进人类发展的力量或因素。综上所述, 社会支持不仅是一种可以为人们服务的资源, 而且是一种在社会中出现的特殊关系。

国内学者对“社会支持”这一概念根据自身不同的研究视角做出了不同的界定。多从社会心理与个体心理人健康之间关系的角度来界定, 社会支持是一个人通过社会联系所获得的能减轻心理应激反应、缓解精神状态、提高社会适应能力的影响。刘维良(1999)将社会支持定义为: 个体所感受过的各种社会关系对个人主、客观的影响。但不论社会支持如何定义, 它似乎都存在着两种基本元素: 一为个体知觉到当需要的时候可以求助于数量充足的他人; 二为个体对这些支持的满意程度。从功能上讲, 社会支持是个体从其所拥有的社会关系中获得的精神上和物质上的支持; 从操作上讲, 社会支持是个体所拥有的社会关系量化表。

综上所述, 社会支持一方面对处于压力状态下的个体提供保护, 即对压力起缓冲作用; 另一方面对维持一般的良好情绪体验具有重要意义。本研究中, 将社会支持定义为: 当某人有需要时, 来自于他人的同情和资源的给予。

1.2.2 社会支持的分类

在研究中根据社会支持性质的不同, 可将其分为客观支持和主观支持。客观支持为客观的、可见的或实际的支持, 包括物质上的直接援助和社会网络、团体关系的存在和参与。主观支持是主观的、体验到的或情感上的支持, 指的是个体在社会中受尊重、被

支持、理解的情感体验和满意程度。我国学者肖水源提出,个体对社会支持的利用存在着差异,有些人虽可获得支持,却拒绝别人的帮助,并且,人与人的支持是一个相互作用的过程,一个人在支持别人的同时,也会获得别人的支持。因此社会支持还该包括个体对社会支持的利用度,即个体在遇到麻烦时、烦恼时对支持的利用程度。

Collne 和 Wills 根据社会支持所提供资源的不同性质,将社会支持分成了四类:尊重的支持(Esteem support)、信息支持(Infomational support)、社会成员身份(social companionship)非工具性支持(Instrumental support)。Barrera 和 Ainlay 将社会支持分为六类,具体包括:物质的帮助(Materialaid)、行为的援助(Behavioral assistance)、亲密的交往行为(Intimate interaction behvaior)、指导(Guidnaee)、反馈(Feedback)和积极的社会交往(Positive social interaction)。

此外,社会支持还可以分为积极支持和消极支持。消极支持是导致人们诸多消极情感(愤怒、悲伤、害羞)的社会网络中的那些行为,可能包括:组织情绪表达、批评他人、侵犯他人隐私等。而积极支持则与其相反。

1.2.3 社会支持的来源

Brown 提出社会支持的来源可分为两种:一是非正式的社会支持来源,包括初级团体里的成员,如家人、亲戚、朋友、邻居、社团朋友及工作中的同事等。二是正式的社会支持来源,包括提供服务的学校、卫生机关、政府或民间福利机构的工作人员,及为特殊目的而结合的互助团体。

1.2.4 社会支持的影响因素

社会支持受多方面因素影响,归纳如下:

第一,性别对社会支持的影响最为明显,在社会支持的寻求、给予和获得方面,女性比男性更容易获得帮助或提供支持。刘广珠(1998)的研究发现,在获得经济支持和安慰关心方面,男女生并不存在显著差异。丁锦红等(2000)研究发现女生的社会支持水平显著高于男生,主要表现在主观支持和利用度两方面。而陈耕春(2001)对全国十个城市大学生社会支持调查结果却显示,男生的社会支持程度高于女生。程虹娟(2002)对 1060 名在校大学生的调查结果显示女生在社会支持人数、满意度、信息支持、陪伴支持、物质支持和情绪支持等方面显著高于男生。在获得家庭成员支持方面,女性比男性更容易得到家庭成员的支持;从获得支持的来源角度来说,女性比男性更容易从他们周围的亲朋好友那里获得支持。

第二，社会因素会对社会支持产生不同影响。社会地位、工作、生活条件等社会因素是影响患者自感社会支持程度的重要因素（刘明，2000）。丁锦红（2000）研究发现，大学生社会支持与人际关系、职业期望、校园文化及学习压力等因素关系密切。王艳芝（2006）等认为，幼儿教师的社会支持受到职称、收入、婚姻状况、子女状况、工作年限和劳动合同关系等因素的影响。张才安（2012）以高校青年教师为研究对象，研究发现自变量年龄、文化程度与社会支持存在一定程度的相关性，而经济状况与社会支持总分之间无显著相关。此外，个体对社会支持的感知除了受到性别、文化等因素影响外，人格因素也是一个不可或缺的因素。

1.3 教师教学效能感

1.3.1 效能与教学效能感的概念界定

效能是目前社会心理学领域中研究极其广泛的内容之一。国外学者 Fuller wood 和 Dornbusch(1982)提出,效能是个体对通过个人努力所能获得结果的预期。Woolfolk 和 Hoy(1990)一致认为,效能是个人特质在某一规定的情景下的反映。班杜拉(Bandura, 1977)认为效能预期能决定个人作出的努力,以及在其面对挫折、失败和痛苦经验时能够坚持的时间长短。也就是说,效能感足够强的人一定会做出更大的努力和奋斗过程。班杜拉(Bandura 1977)在 1977 年发表的其中一篇论文题为《自我效能感 关于行为变化的综合理论》指出自我效能的概念,班杜拉认为人们对自我的决策在自我调节系统上起着相当的作用。自我效能定义的提出引起了研究者的广泛关注,许多心理学家都对此做大量的研究。此后,班杜拉(Bandura)在 1986 年出版的《思想和行为的社会基础 社会认知论》(Social Foundation of Thought and Action A Social Cognitive Theory)提出自我效能感是人们对自我实现特定范围内行为目标所需要能力的信心、信念。同时他们的研究也表明,自我效能感也影响人们的行为选择思想,决定着人们会付出多少的努力以及在遇到障碍时能够坚持多久的度量,另外,还影响人们的思维、情感反应模式。自我效能感高的人们,倾向性选择会具有高挑战性的任务,在困难面前能够坚定不移的坚持自己的思想行为,以更有力的方式去解决问题,去接受挑战。

关于教师教学效能感一词,国内外诸多研究者暂无统一的定义,不同研究者各抒己见。总结起来主要有包含情感、意志的信念论;侧重能力知觉的认知论以及将两种观点相融合的信念认知论。信念论在 Ashton(1985)认为,教学效能感是教师能够对自己的学

生学习激发积极影响的能力的信念。Hover Bassle 和 Brissie(1987)则共同认为,教师教学效能感是教师的一种信念,教师自己的教学能力和教学专业知识能帮助更多学生的信念,它表明教师对自身教学能力和发挥潜能的自信程度。Woolfolk 和 Hoy(1990)将教学效能感定义为教师对学校教育付出、学生学习好赖的依据、努力的学习、教育哲学及教师对学生的影响力等方面的信念。国内学者也对此进行了研究分析并且提出了自己的观点:赵福萁则认为,教师教学效能感是教师依据自己在教学过程中积累的经验及对教育理论的认识,确定教师自己能够完成更多的教学工作、从而实现教学目标的一种信念。徐富明等研究者同认为,自我效能感是指教师相信自己并有能力对自己的学生学习产生积极向上的影响。

认知论的观点:Newman, Rutter 和 Smith(1989)认为,教师教学效能感是指教师对于自己的教学是否能够引起学生成功学习和个人满足的一种知觉。国内学者辛涛和张大均等人直接引用了 Ashton 和 Webb 的观点,认为教学效能感是教师对自己影响学生学习行为和学习成绩的能力的主观判断。信念认知论的观点:詹茂光(2005)认为教学效能感是教师相信自己有能力对学生的学习产生积极影响的一种知觉和信念。赵嵬(2007)等认为教学效能感是教师在教学活动中,对其能有效地完成教学工作,实现教学目标的一种能力的知觉和信念。

从以上观点可以看出,教师教学效能感实质上是教师在教学活动中对其能有效地完成教学工作、实现教学目标的一种能力的认知和信念。它是认知、情感、意志等多种心理成分的整合,是教师对自己的教学效果的一种预期和对自己教学能力的一种判断和信心。

1.3.2 教师教学效能感的影响因素

分析现存研究可以发现,研究者一般将影响教师教学效能感的因素划分为外部因素和内部因素。外部因素指环境因素,要包括社会文化背景、学校特点、教师之间的人际关系、师生之间的关系等。内部因素主要指教师主观因素,影响教师效能感的内在因素包括性别、职称、学历、应对方式、调节能力等。辛涛等人(1994)对教师效能感与学校因素的关系进行了探讨,结果显示:学校制度的完整性、工作提供的发展条件、学校的支持系统、校风、教师之间的关系、师生关系等6类因素均与教师的个人教学效能感之间呈显著正相关;工作提供的发展条件、学校的支持系统和制度的完整性等3类学校因素与教师的一般教学效能感呈显著的正相关。李荟等人(1998)的研究发现,教龄与学历之间存在显著的交互作用,小学教师的一般教学效能感显著高于其个人教学效能感。

吴国来等人(2003)对中学教师教学效能感的影响因素进行了探讨,结果显示,中学教师所在的地区(城乡)、性别、职称、学历与教龄均对教师教学效能感具有不同程度的影响。农村中学教师的一般教学效能感显著高于城市;中学男教师的一般教学效能感显著高于女教师;中学教师个人教学效能感随教龄增加而提高,一般教学效能感则随着教龄的增加而降低;中学教师的个人教学效能感随职称的晋升而提高,学历和职称间存在显著的交互作用。黄喜珊和王才康(2004)的研究发现,教师的个人教学效能感与积极应对方式有显著正相关;一般教学效能感与消极应对的应对方式有显著负相关。赵福和李媛(2001)的研究表明,中学教师的教学效能感与心理调节能力存在显著的相关。

1.3.3 教师教学效能感的影响及作用

国内外学者针对教师效能感对教学行为的影响开展了广泛的实证研究。研究发现,教师教学效能感的影响和作用主要包括对教师自身和对学生两方面的影响。教师教学效能感对教师自身的影响主要表现为对职业认同感和教学行为的影响。教师效能感会影响教师教学的努力程度和坚持性,影响教师的教学策略及其教学方法的改变,也会影响教师的教学态度。俞国良(1999)研究了专家—新手型教师教学效能感与教学行为之间的关系,结果表明,专家和新手型教师教学效能感中的个人教学效能感维度对教学行为具有较强的预测作用。罗晓路(2000)研究了专家—新手教师的教学效能感和教学监控能力间的关系。研究结果表明,不同教学效能感的教师具有不同的教学监控能力。专家型教师在教学监控能力的各个方面均优于新手型教师。李晔等人(2000)对中师学生和中小学教师的课堂教学行为进行了研究。结果发现,教学效能感高的教师与教学效能感低的教师在课堂时间的安排、课堂提问的认知水平、提问对象、对学生的反馈方式等方面均存在显著差异。吕海龙等人(2009)探讨了专家—新手型体育教师教学效能感与其教学行为的关系。结果显示,专家型体育教师总体教学效能感、个人教学效能感及其各维度明显优于新手型体育教师,且体育教师个人教学效能感、总体教学效能感与课堂教学行为各领域及教学行为总体存在着非常显著的正相关。施惠平(2010)研究了机辅语言教学的课堂中教师效能感与教师态度之间的关系,结果显示,教师效能感与教师态度呈正相关。另一方面,教师教学效能感还会对学生产生影响。马会军(2003)研究了教师教学效能感对师范生自我效能感的影响,结果显示,教学效能感影响师范生教育信念的建立和教学策略的掌握。毛晋平(2005)研究了教师的个人教学效能感对学生学习归因的影响,结果显示,教师个人教学效能感与学生学习的外部归因,如学生努力、环境影响有显著相关。

总之,教师的教学效能感影响广泛、作用显著:第一,它为教师成长提供内在动力。

教学效能感高的教师，精力充沛、身心愉悦、工作投入，乐观开放，追求进步，善于钻研；反之，低效能感的教师，会出现情绪低落，遇到问题时，埋怨多，探索少，没有进取心，得过且过等不良心态。第二，教师的教学效能感作用于教学行为。教学效能感高的教师积极参与教学，喜欢以学生为本，心里想着工作，注重实效，还不断在反思中提升自己的教学；反之，墨守成规，不求进取，漠不关心，遇事一味埋怨，不会积极归因，不善于调控和反思，有时还会起反作用。第三，教师效能感影响学生发展。高效能感的教师，备课、讲课、课后批改样样都能做到心中有数，背教材，研究教材、驾驭课堂，从不马虎这样的教学是高效的，收获的是学生的成长和成绩；教书不忘育人，教师爱自己的教学，必然会用爱心浇灌学生，耐心感化学生，提升教学效果。

Rotter 的控制理论源理论和 Bandura 效能感理论被认为是教学效能感的理论背景。Rotter 控制理论认为,如果学生的行为表现是教师教学行为和信念的强化物,那么相信教师对学生的影响超过环境对学生的影响的教师就认为他们能够控制或者至少能够强烈影响学生的成就和动机。对学生成就产生影响的两个因素分为外部环境因素学校、家庭、社会等,和教师自身素质因素学识、能力、手段和信念等。人们在后来的研究中将它们定义为教师的一般教学效能感和教师的个人教学效能。RAND 根据此理论编制了两个项目测量教师对家庭环境等外部因素与教师自身能够对学生施加影响力的相对大小的信念和教师对其应该具有的教育、教学的能力信念。两个项目分数的总和被界定为教师效能感(teacher efficacy),表示教师控制其教学结果的信念或信心。Bandura 的自我效能感理论认为是否能够采取某种行动的信念(自我效能感)不同于行动是否影响结果的信念(外部控制源)。内外控制源主要涉及的是行动和结果的因果信念,而非个人的效能感信念,因此研究教师的教学效能感不能脱离具体的教学情境。相关研究者阿莫尔(Armor, 1976)和伯曼(Berman, 1977)在“教师教学效果评估”课题研究中设计了两个问题,其一是:“仔细推敲起来,一个教师的确不能起多大作用,因为学生的大部分动机和成绩取决于他(她)的家庭环境。”其二是:“如果我真的努力了,我能教好最困难或最不愿意学习的学生。”两个题目都按 Likert 五点进行评分,其得分即是该教师的教学效能感水平。Ashton 和 Webb(1986)对这两个题目用谈话法和课堂观察法进行了分析,认为这两个题目是独立的,第一个题目测量的是一般教学效能感,第二个题目测量的是教师的个人教学效能感。以上两种理论都认为教师教学效能感应该是两维的,随后的研究也证实教师的一般教育效能感和个人教学效能感两个维度。国外学者 Gibson 和 Demb。所编制的教师效能量表经因素分析也得到了两个相同的因素。俞国良,辛涛,申继亮在 1995 年所做的实证研究中因素分析得到的两个维度,很明显与班杜拉自我效能理论一致,证

实了国内外学者提出的教学效能感理论模型。

1.3.4 国内教师教学效能感现状

教师教学效能感领域积累了丰富的研究结果，对相关的理论研究和教学实践活动具有重大的参考价值，但仍存在一定的不足。一方面，对教师教学效能感的影响因素进行的探讨较多，但存在一定程度的重复研究现象，学者们多进行的是验证性研究，而教师的专业和科目特征等一些因素的影响却处于冷门状态。另一方面，在教师教学效能感的作用研究上，目前国内学者的研究焦点在教师教学效能感对教师自身教学行为、教师自身成长的作用上，而对教师的教学效能感对学生学习行为的重要作用则涉及甚少。

1.4 教师职业倦怠与社会支持、教学效能感之间关系

1.4.1 社会支持与教师职业倦怠的关系

大量研究证实，社会支持是影响教师职业倦怠众多因素中一个必不可少的影响因素。拥有强社会支持系统的人身心都比较健康，更不易倦怠与职业倦怠存在相关性的工作资源中，社会支持的相关性相对比较紧密。Maslach 与 Leiter 提出关于教师职业倦怠的假设模型，通过对模型的研究得出教师职业倦怠深受社会支持的影响作用。

教师职业倦怠的形成是一个循序渐进的过程。从 Ralf Schwarzer 和 Esther Greenglass 的关于教师职业倦怠的社会认知加工模型中，我们可以看出在职业倦怠形成过程中，社会支持的缺乏会导致倦怠的产生。大量的研究已经证实，拥有强大的社会支持系统的个体身心都相对健康，而且不容易产生倦怠，因此提高教师们可利用的社会支持是预防教师职业倦怠的最有效策略之一。尽管大量研究发现，必要的社会支持的供给不足是导致教师产生职业倦怠的一个重要因素，但在社会支持对职业倦怠的影响机制上，研究者的观点却并不一致。例如社会支持的缓冲器模型提出，通过帮助个体从新的角度去定义个体的潜在危害或因为采取了适当的应对方式，社会支持缓解了压力源与倦怠之间的关系。另外一些研究则认为社会支持可以直接对职业倦怠产生相应的影响作用，例如尽管种类不同，社会支持仍然会对职业倦怠的各个不同因子产生直接的影响作用。Cordes&Dougherty（1993）则总结已有的研究结果，提出无论是具有缓解作用的模型理论还是直接效果模式理论，都应该根据研究对象的差异而有所变化。这种变化是不会影响其对职业倦怠的缓冲作用，只是影响的途径存在差异而已。

1.4.2 社会支持与教学效能感的关系

通过文献资料的收集发现,我国研究者对社会支持与教学效能感的关系研究较少,只有黄喜珊等人(2004, 2005)曾作过一些探讨。采用《领悟社会支持量表》、《简易应对方式量表》和《教师效能感量表》对405名中学教师进行研究发现,个人教学效能感与家庭支持、朋友支持呈显著的正相关,家庭支持和朋友支持对个人教学效能感具有预测作用;个人教学效能感与“积极应对”存在显著的正相关,而一般教学效能感与“消极应对”存在显著的负相关。随后,黄喜珊和王永红(2005)单独探究了教师效能感与社会支持的关系,其研究结果显示,社会支持与个人教学效能感呈显著的正相关,家庭支持和朋友支持对个人教学效能感具有预测作用,说明来自各方面的支持越多,教师们对个人在教育教学方面的能力越有信心;社会支持与一般教学效能感不存在正相关,但社会支持中的“其他支持”一项与一般教学效能感存在显著的负相关。

王艳芝等(2006)对幼儿教师的收入状况与安全感、社会支持和幸福感的关系进行了研究,其结果表明低收入幼儿教师的人际安全、自我接纳和社会关系满意度都显著低于高收入幼儿教师,也就是说,月收入是影响幼儿教师人际安全和社会关系满意度的重要因素。而高淑秋(1999)的研究发现,不同学历的幼儿教师教学效能感水平存在差异,由高到低依次为:大专、中专、高中;不同学历的幼儿教师教学效能感呈现不同的发展模式,并且教学效能感的发展存在教龄和学历的交互作用。王才康等(2001)的研究结果表明,幼儿教师的一般自我效能感和专门的自我效能感都与她们的状态焦虑和特质焦虑水平呈负相关关系。除此之外,许凯(2005)还从经验上探讨了哪些因素影响幼儿教师的教学效能感,并得出一些提升幼儿教师教学效能感的策略。

1.4.3 教师职业倦怠与教学效能感的关系

Bandura(1997)发现自我效能除了具有主效应外,还在压力产生过程中具有调节作用。当个体面对工作压力时,高自我效能感的个体会采取积极的应对方式来解决问题,进而减轻或消除压力感;而低自我效能感的个体则会选择尽力逃避问题,把精力集中在如何减轻自己的情绪压力上,这种退缩的应对方式会加重其情绪衰竭和去个性化,进而可能导致成就感降低。尽管这样,有关自我效能感的调节作用的研究不多(Jex&Bliese, 1999)。最早Jex和Gudanowski(1992)在研究中发现集体自我效能在工作压力过程中的调节作用。Jex和Bliese(1999)的研究结果也发现,自我效能感能调节某些压力源(如工作时间、工作负荷和工作意义等变量)与某些结果变量(如满意度、生理

症状、离职倾向和低组织承诺等)之间的关系。Grua 和 Salnaova 等人(2001)的研究结果发现,一般自我效能感能调节工作自主对情绪衰竭的影响,而职业自我效能感不但能调节工作任务的常规、角色冲突对去个性化的影响作用,而且能调节角色冲突对组织承诺的影响作用。即在工作压力情境下,一般自我效能感低的个体表现出更多的情绪衰竭,职业效能感低的个体表现出较多的去个性化和低组织承诺;而高自我效能感的人并不会随着工作压力的增大而疲劳感增强。相对于一般自我效能感而言,职业自我效能感在压力源与工作倦怠之间的调节作用更大。类似的结论在另一项研究中也得以证明。Salnaova 和 Peior 等人(2000)采用一般自我效能感计算机效能感进行研究,结果发现计算机效能感在工作要求、工作控制与工作倦怠各维度的调节作用更大(Friedman, 2003),Merriit(1997)在职业自我效能感与工作控制及工作要求间关系的研究中发现,职业自我效能感、工作要求及工作控制三者之间的交互作用对个体血压具有影响。Leiter 提出,职业倦怠是“自我效能感的一个危机”,Chwalisz, Altmaiwer 与 Russel 发现,低教学效能感的教师比高教学效能感的教师报告出更高水平的职业倦怠;Friedman 和 Farber 的研究表明,那些认为自己在课堂纪律、管理中能力较差的教师比那些自认为能力较高的教师报告出更高水平的倦怠。另外的研究也揭示出:“教师自我效能感是职业倦怠的成因,并对职业倦怠起修正作用”。

徐富明(2005)等人对中小学教师的教学效能感与其职业倦怠之间的关系进行了研究,结果表明教学效能感与职业倦怠存在显著的负相关,即中小学教师的教学效能感越高,他们的职业倦怠水平就越低。刘晓明(2004)对中小学教师职业倦怠的研究结果发现,教师教学效能感越低,特别是一般教学效能感越低,其情绪衰竭和去个性化的程度越高。另外,他还发现教学效能感在职业压力与倦怠的情绪衰竭和去个性化之间可能具有调节作用。刘红云和孟庆茂等人(2004)虽然没有直接考察教师效能感与工作倦怠的关系,但研究结果发现教师效能感能调节工作压力所带来的负面影响。海明(2006)对高校辅导员的自我效能感进行了研究,结果发现,高校辅导员职业倦怠的其中一个维度情感衰竭与自我效能感及其各维度之间均存在显著的负相关。沈杰和郑全全(2005)认为,教师的性别和教龄显著地影响其自我效能感和情感衰竭,而性别和自我效能感则能够直接地预测成就感降低。

在众多的应对职业倦怠的资源中,自我效能是最有影响力的内部资源而受到重视。作为教学领域中的自我效能,教学效能感与职业倦怠之间存在极其显著的负相关,即教师的教学效能感越低,其职业倦怠的程度就越重。教师的教学效能感是教师对自己的教学能力和教育信念的评估,是认为自己的教学工作是否有价值的一种主观判断。认为自

已有能力影响学生、相信自己对学生的发展、进步有价值的教师更愿意主动接近学生、关心学生、积极的引导学生，他们对自己的工作持有肯定的评价，他们能够以一种主动、乐观的态度面对职业生活中的困难和烦恼，使自己保持一种积极、稳定的情绪。这样的教师在职业情绪、对自己的教学成绩及与学生的互动上表现都较为稳定与良好。职业倦怠对教师而言是一种危机情境。在面临这种危机时，高教学效能感的教师增加了自己战胜危机的坚持性和自我肯定感。从而使教师有一种源源不绝的工作动力、一种燃烧着的工作热情，有效抵制教师职业倦怠。相反，低教学效能感加重教师的自我怀疑，使教师更加悲观和绝望，甚至以一种麻木不仁的态度回避问题，导致职业倦怠。

2 研究的问题及思路

2.1 研究的问题及目的

目前关于农村教师的研究大多倾向于教师生存条件、身体状态、心理健康以及农村教师普遍存在的职业压力等,关于农村教师人才流动,教师队伍建设,以及教师专业发展等方面也都有所涉及,研究大多将重点放在了农村教师待遇情况、农村教师自主发展、健康状况以及婚姻家庭等方面。本文通过问卷与访谈相结合的方法,在前人相关研究的基础上进一步对农村教师职业倦怠、社会支持、教学效能感作一个三者关系的综合分析研究。

2.2 研究的意义

2.2.1 研究的理论意义

国外关于教师职业倦怠的影响因素、划分的维度、干预的方法等研究已有较长的历程。在借鉴国外的研究结果的同时,我国关于此问题的研究对象扩展到农村地区,丰富研究内容,增加研究资源,探索本土气息,形成具有特点的研究理论与方法。教师的职业倦怠是关乎教师职业发展的重要问题。对农村教师职业生涯发展的关注,就是整体意义上对国家教育的关注。

2.2.2 研究的现实意义

农村教师是农村环境中的知识分子群体,担负着农村科学文化知识的传播和人才培养的重要责任。积极关注农村教师的心理健康,为她们缓解倦怠提供借鉴,帮助她们对自身有一个客观、正确的认识,保持良好的心态和精神面貌,扬长避短,不断完善自我,提高教学质量、教学效率,增强自信,保持良好的心态和精神面貌,提高生命质量。

2.3 研究的假设

假设 1: 农村教师职业倦怠的状况在职称、教龄等人口学变量上存在一定的差异。

假设 2: 农村教师的社会支持与职业倦怠存在负相关,即社会支持得分越高,教师的职业倦怠程度就越低。

假设 3：农村教师的社会支持与教学效能感存在正相关。

假设 4：农村教师的教学效能感与其职业倦怠呈负相关, 即教学效能感越高, 则职业倦怠越低。

假设 5：教学效能感在农村教师社会支持与职业倦怠的关系中起部分中介作用。

2.4 研究的思路及研究的方法

2.4.1 研究对象

本研究采用集体施测, 被试是 520 名农村中小学培训教师, 教室现场发放问卷 520 份, 收回有效问卷 507 份, 有效率为 97.5%。被试根据要求自行填写问卷, 时间需 25-30 分钟。被试的基本资料见表 1。

表 1 被试的基本情况 ($n=507$)

变量	类别	人数	百分比 (%)
性别	男	153	30.2
	女	354	69.8
年龄	25 岁以下	37	7.3
	25-35 岁	232	45.8
	35-45 岁	169	33.3
	45 岁以上	69	13.6
教龄	5 年以下	132	26.0
	5-10 年	94	18.5
	10-15 年	81	16.0
	15-20 年	58	11.4
	20 年以上	142	28.0
职称	中教三级	5	1.0
	中教二级	99	19.5
	中教一级	63	12.4
	中教高级	49	9.4
	小教初级	99	19.5

	小教中级	100	19.7
	小教高级	92	18.1
工资	1000-2000	27	5.3
	2001-3000	279	55.0
	3000 以上	201	39.6
最高学历	大专	147	29.0
	本科	341	67.3
	研究生	19	3.7
婚姻状况	未婚	92	18.1
	已婚	402	79.3
	离异	11	2.2
	丧偶	2	0.4
是否班主任	是	321	63.3
	否	186	36.7

2.4.2 研究工具

本研究中用到被试个人信息调查表、教师职业倦怠量表、社会支持量表和教学效能感量表这四部分信息。

1. 个人信息调查表中涉及调查对象的性别、年龄、教龄、职称、学历、婚姻状况、是否班主任等个人基本信息。

2. 《教师职业倦怠问卷》共有15个题目，包括3个维度，分别是情绪衰竭、低成就感、去个人化，其中情绪衰竭维度有7个项目，去人性化维度有3个项目，低成就感维度有5个项目，问卷中反向计分的是个人成就感维度。采用5点量表评定对问卷进行评分，被试倦怠感的强度是从问卷上的得分高低来判断，得分越高，说明倦怠越高。该问卷经过检验，具有较高的信效度，应用非常广泛；内部一致性系a系数为0.834，分半信度为0.865。

3. 《社会支持评定量表》该量表是我国学者肖水源在1986年根据我国的现实情况与特点编制的。该量表包括3个维度，客观支持、主观支持和对社会支持的利用度。共有10个条目，其中第2、6、7题是属于客观支持，第1、3、4、5题属于主观支持，第8、9、10题是对支持的利用度。研究结果需要计算总分与分量表得分，所得的分数值越高则表

示被试的社会支持状况越好。该量表具有较好的信度和效度,重测总分一致性为 $r=0.92$,信度在 $0.89-0.94$ 之间。

4.《教学效能感量表》是由我国学者俞国良、辛涛、申继亮于1995年编制而成。该量表有两个分量表,两个维度是个人教学效能感和一般教学效能感,共含27个项目。其中一般教学效能感是1-10题,个人教学效能是11-27题。采用6级评分,其中2、5、8、10、12、17、18、19、20、21、22、23、24、25、26、27为反向计分的项目。个人教学效能感分量表的 α 系数为0.84,一般教学效能感分量表的 α 系数为0.74,总量表的 α 系数为0.77,分半信度依次为0.82, 0.85, 0.83。

2.4.3 统计方法

剔除无效问卷,获得有效问卷507份,然后进行问卷编号,将数据输入计算机,使用 SPSS19.0 进行统计分析。主要统计方法包括:描述性统计、方差分析、相关分析、回归分析。

3 结果与分析

3.1 农村教师职业倦怠和教学效能感、社会支持的现状

3.1.1 农村教师职业倦怠现状

由表 2 可知,农村教师在职业倦怠三个维度上的平均分为:情绪衰竭 2.58, 去个性化 1.72, 低成就感 2.43。也就是说农村教师职业倦怠维度中, 情绪衰竭与低成就感明显, 而去个性化较低。

表 2 农村教师职业倦怠三维度的描述统计 (n=507)

	情绪衰竭	去个性化	低成就感
<i>M ± SD</i>	2.58 ± .808	1.72 ± .775	2.43 ± .561

3.1.2 农村教师教学效能感现状

教学效能感量表为 6 点计分, 所以取中数 3 为中值, 3 分以上为教学效能感较高, 从表 3 中可以看出农村教师在个人教学效能感与一般教学效能感两个维度上得分较高。

表 3 农村教师教学效能感各维度的描述统计 (n=507)

	个人教学效能感	一般教学效能感
<i>M</i>	4.47	4.06
<i>SD</i>	.669	.949

3.1.3 农村教师社会支持现状

通过对社会支持得分的统计计算得到社会支持得分总体状况如表 4 所示:

表 4 农村教师社会支持各维度的描述统计 (n=507)

	社会支持	客观支持	主观支持	对支持的利用度
<i>M</i>	40.05	2.95	6.52	2.71
<i>SD</i>	6.16	.969	.970	.588

3.2 农村教师职业倦怠的基本情况

3.2.1 农村教师职业倦怠各维度在性别、婚姻状况和班主任上的差异

从表 5 中可知农村教师的性别在情绪衰竭和去个性化两个维度上显著差异，相比而言，男教师具有高于女教师的情绪衰竭和去个性化。

表 5 农村教师的性别在职业倦怠各维度的比较

	男 ($n=153$)	女 ($n=354$)	t
	$M \pm SD$	$M \pm SD$	
情绪衰竭	2.77 ± .807	2.51 ± .797	3.341**
去个性化	1.92 ± .911	1.63 ± .691	3.443**
低成就感	2.45 ± .539	2.42 ± .571	.518

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

从表 6 可知, 农村教师的名族在情绪衰竭和去个性化维度中存在显著差异, 在低成就感维度上不存在差异。

表 6 农村教师的民族在职业倦怠各维度的比较

	汉族 ($n=425$)	其他民族 ($n=82$)	t
	$M \pm SD$	$M \pm SD$	
情绪衰竭	2.599 ± .817	2.531 ± .763	.700**
去个性化	2.452 ± .576	2.321 ± .464	1.948**
低成就感	1.719 ± .792	1.719 ± .679	-.003

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$.

表 7 中班主任教师在情绪衰竭维度上的得分平均数高于非班主任教师。t 检验结果表明,农村教师是否担任班主任在情绪衰竭、去个性化、低成就感 3 个维度上不存在显著差异。

表 7 农村教师职业倦怠各维度是否担任班主任比较

	是 ($n=321$)	否 ($n=186$)	T
	$M \pm SD$	$M \pm SD$	
情绪衰竭	2.593 ± .839	2.579 ± .755	.185
去个性化	2.418 ± .575	2.452 ± .536	-.649
低成就感	1.718 ± .801	1.720 ± .729	-.026

注: * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

表 8 农村教师职业倦怠各维度在年龄、教龄、学历、职称上差异

		情绪衰竭		去个性化		低成就感	
		<i>M</i> ± <i>SD</i>	<i>F</i>	<i>M</i> ± <i>SD</i>	<i>F</i>	<i>M</i> ± <i>SD</i>	<i>F</i>
年龄	25岁以下	2.5483±.77	.413	1.6306±.70	.393	2.335±.46	.737
	25-35岁	2.5647±.79		1.6968±.74		2.4583±.56	
	35-45岁	2.5917±.83		1.7554±.82		2.4032±.54	
	45岁以上	2.6832±.84		1.7536±.82		2.4600±.67	
教龄	5年以下	2.5509±.71	.537	1.6515±.68	.455	2.4464±.50	.342
	5-10年	2.5988±.91		1.7589±.81		2.4813±.59	
	10-15年	2.5185±.75		1.7613±.81		2.4106±.51	
	15-20年	2.7020±.88		1.7759±.82		2.3979±.62	
	20年以上	2.6170±.83		1.7089±.80		2.4093±.59	
职称	中教三级	2.7429±.90	1.963	1.6667±.41	.852	3.1400±.59	3.393
	中教二级	2.5988±.78		1.7340±.64		2.5125±.52	
	中教一级	2.4671±.82		1.6296±.86		2.2282±.55	
	中教高级	2.2857±.66		1.5374±.47		2.3416±.52	
	小教初级	2.6061±.80		1.7205±.87		2.3529±.55	
	小教中级	2.6600±.75		1.7867±.74		2.5560±.54	
	小教高级	2.7174±.92		1.7899±.91		2.4035±.62	
最高学历	大专	2.7153±.75	3.60	1.7823±.88	1.777	2.3961±.52	.715
	本科	2.5513±.82		1.7077±.74		2.4401±.57	
	研究生	2.2782±.85		1.4386±.48		2.5442±.62	

注:* $p<0.05$ ** $p<0.01$

3.3 农村教师职业倦怠、教学效能感与社会支持的关系

根据本研究的构想,教学效能感的高低、社会支持的强度是影响职业倦怠的直接因素。为了探寻教学效能感、职业压力和职业倦怠的关系,采用Pearson相关进行分析。

3.3.1 农村教师职业倦怠，教学效能感和社会支持各维度的相关分析

依据表10，我们发现：（1）职业倦怠和教学效能感之间存在显著的负相关,相关系数为-.614**，这说明教师教学效能感越低，职业倦怠感越高；（2）社会支持和教学效能感存在显著正相关,相关系数是.322**，这说明教师得到的社会支持越多，教学效能感越高；（3）职业倦怠与社会支持之间存在显著负相关,相关系数为-.358**，这说明教师的社会支持越多，出现职业倦怠的几率就很小。

表 10 农村教师职业倦怠，教学效能感和社会支持各维度的相关分析 (n=507)

	教学效能感	职业倦怠	社会支持
教学效能感	1		
职业倦怠	-.614**	1	
社会支持	.322**	-.358**	1

注：* $p<0.05$ ** $p<0.01$

3.4 农村教师教学效能感与社会支持对职业倦怠总分的回归分析

为进一步探讨教学效能感与社会支持对职业倦怠的预测作用,采用多元回归分析对农村教师职业倦怠情况进行考察。因变量是职业倦怠总分，自变量是社会支持总分，教学效能感为中介变量，结果见表11、12、13所示。

表 11 职业倦怠对教学效能感的回归结果

	R	R^2	调整 R^2	F
人教学效能感	.494a	.244	.242	162.911
一般教学效能感	.616b	.379	.376	153.741

注：* $p<0.05$ ** $p<0.01$

表 12

职业倦怠对社会支持的回归结果

	<i>R</i>	<i>R</i> 方	调整 <i>R</i> 方	<i>F</i>
客观支持	.222a	.049	.047	26.118
主观支持	.323b	.104	.101	29.375
支持利用	.367c	.135	.130	26.119

注: * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

表13

教学效能感对社会支持的回归结果

	<i>R</i>	<i>R</i> 方	调整 <i>R</i> 方	<i>F</i>
人教学效能感	.294a	.086	.085	47.771
一般教学效能感	.325b	.105	.102	29.695

注: * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$

3.5 职业倦怠与社会支持、教学效能感的中介作用

根据温忠麟(2004)提出的中介效应检验程序,分析职业倦怠总分、教学效能感总分与社会支持总分中介效应,分析步骤如下:

步骤一:以教学效能感为自变量,职业倦怠总分为因变量进行回归分析;

步骤二:以社会支持为自变量,职业压力总分为因变量进行回归分析;

步骤三:以社会支持总分为自变量,教学效能感为因变量进行回归分析;其结果见表14。

	标准化回归方程	回归系数检验
第一步	$y = .45x$	SE=.024, $t=-0.0***$
第二步	$r = .48x$	SE=.064, $t=7.64***$
第三步	$y = .25r$	SE=.050, $t=-4.94***$ SE=.033, $t=15.34***$

由于依次检验(指前面3个t检验)都是显著的,所以教学效能感的中介效应显著。

由于第四个t检验也是显著的，所以是部分中介效应，总效应为0.179。中介效应占总效应比例为 $0.32 \times -0.56 / 0.45 = 50.01\%$ 。中介效应模型如图1。

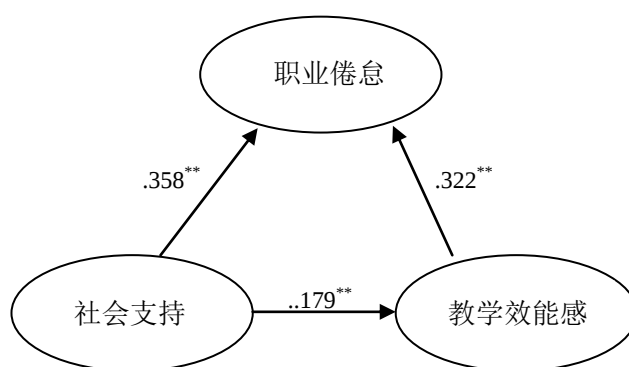


图1 教师职业倦怠的中介效应模型

4分析与讨论

4.1 农村教师职业倦怠、教学效能感与社会支持的现状分析

4.1.1 农村教师职业倦怠的现状

本研究结果显示,在 5 点量表中,职业倦怠的三个维度,情绪衰竭、玩世不恭和低成就感三个方面的平均得分都低于中位数 3 分,这说明农村教师职业倦怠整体状况不严重,这与学者(赵玉芳,2003)的研究一致。这可能与西部农村教师工作本身的特征有关,西部农村教师的教学工作任务比较单一、常规、变化不大,不需要太多创新,相对于城市教师来说,劳动强度不高,工作压力较小;另外,工作内容的高度重复性也是影响职业倦怠的主要因素之一。(侯新杰,谷自英,2009),随着教育改革的推进,不少农村教师在适应新一轮课程改革过程中面对各方面的压力,职业倦怠比较严重。有研究表明,经济待遇低是影响职业倦怠的重要因素(李江霞,2003)农村教师由于受待遇、家庭负担、尊重及个人发展前景等因素制约,教师工作的积极性与主动性不高,较城区教师更易出现职业倦怠,玩世不恭程度及成就感低落程度高于县城教师。有研究认为,男教师比女教师更易发生职业倦怠(李芸,李辉,2010)。年龄越大,对于教育改革与创新的积极性越低(温尔斯格,2012)。

年龄在 35 岁以上的农村教师的职业倦怠在情绪衰竭维度上存在显著的年龄差异。这与(罗珍,2012)的研究得出的结果是一致的。处于这一阶段的农村教师,在工作中已经取得一定的成绩、荣誉,也获得了相应的行政职务,教学和管理的矛盾日益凸显,并且由于家庭负担较重,以及自身认知水平原因,容易导致倦怠的产生。在访谈中,45 岁的张老师说:“刚工作时热情、知识丰富、胆大、善于创新,现在是只是陈旧、方法死、不愿革新”35 岁以上的教师在接受新知识方面由于已有观念的影响使得自身不太主动,也不愿意,原因是随着年龄的增长,注意力、观察力、记忆力和思维能力会减退。但是当看到年轻教师使用多媒体教学,或是使用新颖的教学方法时,自己会感到有压力,并且相对而言,在专业技能培训方面,这一阶段的教师的培训机会较少。我们常说创造性的思维是创造力的核心,年龄较大的教师在教学工作中很少用到创造性的教学手段,而青年教师处于教学的探索阶段,对他们而言,教师职业充满了新鲜,他们具有充沛的精力从事教学活动,这对老教师来说又是一种挑战带来的压力。这些综合因素都容易导致教师职业倦怠感的产生。

教龄在 15-20 年和 20 年以上的教师在情绪衰竭维度与其他阶段的教师相比差异显

著,这一阶段的教师,他们资历深厚,经验丰富,但是多年重复的工作压力和生活压力导致其容易出现疲惫、烦躁、易怒等身心反应。教龄在 5-10 年的教师在低成就感维度显著高于 20 年以上的教师,原因是这一阶段的教师,由于工作时间不是特别长,工作所带来的成就感没有得到自己的期望,正如访谈中以为教龄 7 年的老师所说:“当初走上岗位时,心中充满幻想,自己会给学生带来怎样的改变,但随着教学进一步深入,才发现教好学生不是一件容易的事,工作积极性明显不如从前。”教师的成就感太低,导致职业倦怠上升。

在学历方面,从总体看,大专学历的教师体验到较高的情绪衰竭和去个性化,有较低的低成就感。产生这种结果很有可能是,教育主管部门对农村教师在学历上的最高要求是本科学历,而有些教师至今学历还是大专,相比自己的同事有本科和研究生学历,就会产生压力,在各种考核和评比中会由于学历原因而受到影响,因此会出现很高的情绪反映。

从职称上来看,农村中学教师与小学教师相比,在职业倦怠的三个维度中存在差异显著。这可能是:农村中学教学任务繁重,面对升学压力,工作量较大,承受的压力相比农村小学教师而言更多,因此职业倦怠比较强。

4.1.2 农村初中教师职业倦怠各维度在教龄、学历和职称的方差分析

对农村教师效能感的分析发现,我国农村教师的教学效能感水平普遍较高。个人教学效能感显著高于一般教学效能感。“一般教育效能感”是教育理念和信条的反映,是衡量教师是否相信教育的量;“个人教学效能感”则是教师个人来判断自己的教学能力高低如何。国内学者(俞国良等,1995)研究发现教师的个人教学效能感随教龄的增长而提高、一般教学效能感则有降低的趋势。本研究中也证实了这一点。从一般教学效能感维度来分析,一位有 10 年教龄的农村小学老师在访谈中说道:“与最初参加工作相比较,现在的专业性增强了,对工作更有针对性,但对工作的热情度下降了”“越来越感觉到教师在人类素质发展中的重要作用,难度和压力越来越大”。从个人教学效能感来看,农村教师随着年龄和教龄的增长,教学经验的不断积累,教学信心的不断提升,使得其在教学中感受到更大的成就感。正如一位农村中学教师所言:“参加工作 7 年了,很多工作、活动,我已游刃有余”。另一位教师说“我现在能很好的驾驭课堂,驾驭教

材和学生”。

4.2 农村教师职业倦怠、教学效能感与社会支持的关系分析

4.2.1 农村教师职业倦怠和教学效能感的关系分析

本研究发现教学效能感越低,职业倦怠就越严重,这与 Leiter (1992) 的研究一致,而且结果还显示,农村教师把产生职业倦怠的原因看作是一般教学效能感的影响。这可能是教师的自我防卫心理的表现,即教师对教育的失败是倾向于外部归因的,这样可以降低教师内在的焦虑和受挫感,但是教师对教育影响力的失望心态必然会影响到教师的工作热情,做也白做那不如不做,因此对待工作消极、被动,对待学生冷漠、疏远,即出现倦怠现象。

4.2.2 农村教师职业倦怠与社会支持的相关分析

社会支持中的客观支持对教师的职业倦怠有一定的影响。在访谈中间道这样一个问题:“您认为报刊、网络对教师的舆论是否有利?为什么?”一位老师回答:“报刊、网络对教师的舆论有利有弊,现在社会上对老师的形象存在偏见,对教师的地位有所不尊重,有些不真实的报道有损教师形象,否认教师价值。但同时也是对教师的监督。”对于农村教师来说,由于条件的限制,培训机会较少,报刊和网络作为一种客观支持会对教师自身的专业成长与能力提升带来帮助,可以互相学习,取长补短。同时,一些负面的报道以偏概全,增加了教师的压力。

教师在日常生活和教学中能够更多的与同事、朋友、家人之间进行沟通交流,获得更广泛的、有价值的社会支持资源,这样使得焦虑、紧张、烦躁等不良情绪得以宣泄,同时可以减轻倦怠。

4.2.3 农村教师社会支持与教学效能感的关系

已有研究表明,一般教学效能感与主观支持呈显著正相关,个人教学效能感与客观支持、主观支持呈显著正相关。(高萍、张宁,2009) 本研究中也证实了这一点。客观支持可以增加农村教师的教学效能感,一位小学教师在访谈中说:“社会上很多负面舆论会影响我们的工作积极性,但积极、正面的报道会让我们倍感欣慰。”对教师而言,一个“差评”有时候是致命的打击,挫伤工作积极性,降低工作热情的同时影响教学

的顺利进行。对于农村小学老师来说，农村留守儿童较多，管理上有压力，许多家长不重视对孩子的家庭教育，家长的支持是小学农村老师最需要的。

5 结论

本研究主要对农村教师的职业倦怠和特点进行了系统考察, 并对职业倦怠、教学效能感与社会支持的关系进行了分析和总结, 得出以下结论。

(1)农村教师职业倦怠在教龄和婚姻上没有显著的差异, 在年龄、学历、性别上存在显著差异。

(2)农村教师的职业倦怠间和社会支持存在显著负相关, 教师的社会支持对职业倦怠具有较好的负向预测作用。

(3)农村教师的教学效能感和社会支持存在显著正相关, 教师的社会支持对职业倦怠具有较好的正向预测作用。

(4)职业倦怠总分在你在社会支持总分和教学效能感总分之间起部分中介作用, 教学效能感可以缓解职业倦怠的程度。

6. 本研究的不足之处

本研究的样本大部分取自甘肃省内部分农村中小学教师,而未能涉及其他地区的学校,因此所得结论的普适性存在一定的局限性。

本研究为横向研究,在此研究背景下只对职业倦怠、教学效能感、及社会支持关系的探究,而对三者之间进行横向与纵向的交叉研究是今后研究的努力方向。

本研究中的问卷虽然在以往研究中广泛使用,并且具有良好的信度与效度。但由于地区间存在差异、不同教师工作对象各异,因此也会有差异的存在。

本研究主要采用了问卷调查与访谈相结合的方法进行研究,但是由于条件限制,与研究对象之间的访谈互动时间不是特别充裕,在数据分析时依据问卷所分析出来的结果进行推断。

7. 缓解农村教师职业倦怠的对策及建议

农村教师职业倦怠的出现、教学效能感的下降究其原因, 需要从社会因素、学校因素以及个人因素来分析。针对研究结果, 提出切实可行减缓农村教师职业倦怠的建议, 以期农村教师带来一些帮助, 为农村教育整体发展提供参考, 并希望提高教师的生活质量和心理健康水平。

7.1 社会方面

提高农村教师的社会和经济地位, 建立稳定的社会支持系统, 倡导尊师重教的教育理念, 是缓解或消除农村教师职业倦怠的有效措施。办学条件的改善, 教学环境的优化, 以及对农村学校的补助力度的加大, 是促进农村教师队伍的整体稳定的举措。尊重农村教师的辛劳成果, 关心农村教师的生活, 理解农村教师的苦衷。

7.1.1 满足经济需求

逐步提高教师待遇, 政府及教育管理部门应以制度和法律等形式保障教师的工资不低于公务员的工资平均水平, 并要按时发放, 不得拖欠。使农村教师享有同城市教师同样的福利待遇, 教师的社会地位有所提高, 让其体会到教师行业没有地域的差异, 感受到社会各界对教师职业的重视, 提高教师对职业的认同感, 减少倦怠的产生。在对部分教师的访谈中了解到, 部分农村教师的工资待遇并没有达到其所期待的结果, 工资跟不上物价上涨的速度, 由于收入少, 家庭开支较大, 经济压力使得教师力不从心, 工资与自己的工作量不等同, 绩效工资评价不合理, 使得农村教师自我效能感降低, 从而对工作的热情大打折扣, 出现倦怠。社会支持需要以全新的态度落到实处。

7.1.2 合理期望, 减轻压力

一直以来, 教师职业被人们赋予了很高的社会期望, 教师为人师表, 传道授业, 容不得教师犯一点点错误, 稍有风吹草动便是大家茶余饭后的谈资, 这对教师而言不仅是一种动力, 更是一种压力。社会对教师的要求过于完美化, 使每位教师的言行举止过于谨慎, 个别教师造成的负面影响, 也是造成其他教师压力过大的原因。教师也是平凡人, 也会是能力有限的人, 学生家长不能把培养下一代的责任全部转给教师, 一味地只求孩子的学习质量而不关心教师的身心健康, 这无疑是对教师的不关心, 更是对孩子的不负责, 特别是对于刚任职的农村新手教师而言, 要允许他们在保持对这份职业新鲜感的同时多鼓励其增加使命感与责任感, 农村教育所展现出的一些特点使得新手教师觉得实际教学和想象中的不一样, 产生落差, 会带来压力。农村教师更应该受到积极关注, 媒体要增加对教师的正面与积极报道, 不能夸大事实、以偏概全。个别教师的不良行为遭到谴责后网络抨击整个教师队伍, 让教师产生压力, 不少报道中展现出学生是弱势群体,

其实教师同样也是，教师的形象被抹黑，极大的损害了广大教师的利益。我们还是发现社会对教师的期望太高，媒体应该多宣扬正能量，保持教师队伍的纯洁与健康发展，同时，社会期望的改变有利于促进教师对自我价值的认识，农村教师呼吁宽松的舆论环境与工作环境，社会各界的合理期望将有助于提高农村教师对其工作的热情和满意度，从而减轻倦怠。

7.2 学校方面

学校是教师进行教育教学的场所，也是教师职业倦怠的主要来源之一。因此，为了协助教师缓解职业倦怠，更好地完成教育教学任务，学校应从体制上进行改革，建立科学的学校管理体制，设立恰当的评价制度，鼓励教师外出学习，减轻压力。

7.2.1 创设良好的学校环境

良好的学校环境，是缓解教师职业倦怠有效途径。这里所说的学校环境，既包括软件环境也包括硬件环境。教师在待遇、晋升、进修、评审等方面需要公正公平的激励制度，与此同时，校园人文环境也是学校环境建设的重点，一个开放的、民主的、和谐的软件环境，将会对教师起到巨大的激励作用；而良好的硬件环境包括相对舒适的办公条件、比较先进的教学设施、必要的教师休息室、活动室、心理辅导室等。对于农村学校来说，最应该优先解决的就是先进的教学设施。在访谈中，几乎所有的农村教师都提到了，农村学校不如城市学校，关键之一在硬件，也就是指先进的教学设施。其次，学校管理者在管理中要注入情感因素，创设一个民主合作宽松的校园文化环境，真切地关心爱护教师，帮助教师解决实际生活中的困难。由于农村环境与条件的限制，大多数教师享受不到心理咨询与服务带来的帮助，学校要建立专门教师文体中心，鼓励教师及时减压，将教师心理健康工作作为学校工作的一部分，切实做好对农村教师心理压力的疏导工作。学校宽松和谐的支持环境有利于教师的工作和生活，对缓解教师职业压力、降低职业倦怠很有帮助。学校的管理者应改变陈旧的管理模式，学习和探索有利于学校全面发展的管理模式，鼓励教师参与学校的决策和管理，让教师体会到学校如同一个大家庭，以此激发他对工作的热情和责任感。进修学习、外出参观，既可以帮助教师排解消极工作情绪，又可获取新知识，开阔视野，在交流与学习中提升自己的教学和认知水平，并将学习心得与体会分享给全校教师，让更多教师感受到飞快的信息发展带来的巨大改变。学校领导的支持将是对农村教师莫大的鼓励。

7.2.2 改革评价制度，减轻教师负担

农村教师的工作积极性和创造性会因不合理的评价制度而受到抑制，增加农村教师的工作压力和工作负担。农村教师平时所面对的教学任务、活动设计、教学计划等已经

让他们头痛不已，但还要面对各种不必要的检查、评比、考核等。因此，建立合理的农村教师评价制度就显得尤为重要。合理的农村教师评价，要做到综合与全面，不仅要看教师的教学效果，还要关注教师的工作表现，更要注重教师自身的素质的提高。学校要从学生的可持续发展的角度来建立评价制度，将学生素质的提升与全面发展作为一项重要的标准。

人的全面发展是素质教育强调的重点，在农村教师评价制度的建立上应注重工作能力，工作业绩，工作态度等的综合评价。强调评价制度的发展性意义，强调促进教师的专业成长与发展，强调教师之间、教师和评价者之间的民主平等，强调教师对评价的参与，为不同发展阶段的教师制定切实可行的行为目标。以往对教师的评价是看学生成绩和升学率，是比较片面的评价制度，要想切实减轻教师负担，激发教师专业发展的热情，提升教师个人教学效能感，减少对职业的倦怠感，就必须改变这种评价制度，真正做到制度为人服务。

7.2.3 营造良好的人际氛围

良好的人际关系，是人们赖以生存的基础，和谐的工作环境有助于减轻农村教师的心理压力。农村教师相比城市教师而言，生活圈子比较狭小，由于各种压力的存在使得不少教师没有精力去主动进行人际交往活动，或是由于牵涉到利益关系，有些教师和同事关系紧张，不利于身心健康，同时将情绪带给自己的学生，教学效果受到影响。作为学校的管理者，不仅要协调好自身与教师、教师与教师、学生与教师以及家长与教师之间的关系，还要帮助教师以轻松的心态处理好各种人际关系。校长的关心与鼓励将是一种无形的社会支持力量，对减轻教师的压力有很重要的作用。学校可以多为教师开展一些有益减轻倦怠感的活动，让更多的教师明白与同事不仅是公平竞争、分享合作的关系，同时也是共同进步、健康发展的朋友关系。

7.2.4 注重农村教师的职业发展

教师的职业发展是一个动态的、漫长的历程。对农村教师的访谈中了解到，部分教师刚入职时信心满满，对自己所从事的职业感到光荣自豪，但在此后的工作中发现与自己的设想有落差，在处理与领导、同事、学生、家长的关系时，往往会感到无所适从，比较容易产生职业倦怠。工作热情直线下降，产生心理压力。也有教师表示，与刚入职时相比，教学经验丰富了，与同事关系处理融洽，工作积极性也随着学生成绩的提高而保持上升的趋势，更加热爱这份教书育人的工作。对于陷入教师职业发展最低谷的老教师来说，他们的教学内容过时，教学方法僵化，自身发展处于停滞状态，所以早已没了先前的满腔热情，他们更容易产生职业倦怠。因此，学校和教育管理部门有必要为这些

教师搭建高质量的培训平台。只要教师能力提高了,新知识、新技能、新技巧及时掌握了,就会很快地适应素质教育的新要求,跟上教育改革的步伐,提升自信,减轻压力。

7.3 个人方面

随着社会经济的迅速发展,知识的不断更新、信息的飞快传播给农村教师带来了新的希望与挑战。如果教师不加强自身知识的进修,将不能适应环境的变化,并会产生挫折感。农村教师的自我成长将会影响学生的成长,因而,很有必要参加不同类型的在职培训,提高自己的专业修养,专业技能的提高有助于教师人际关系的改善和了解学生认知、情感、生理心理发展特点,提高工作效率,增强教师的教学效能感,从而使教师建立长久持续的职业发展。这样才能有效预防教师职业倦怠的产生。

7.3.1 学会自我调节情绪

教书育人这项工作是繁杂的,工作性质就决定了教师要有足够多的耐心,必要的恒心,较强的责任心,以及一个人必须有的良心。然而,许多教师发出这样的叹息,教了一辈子书,越到最后反而不知道怎么教了,于是对自己所从事的职业厌烦、焦虑、苦闷。这些不良情绪出现后如不及时解决便会传染给学生、家人、同事等与自己相近的人。那么农村教师该如何自我调节不良情绪呢?首先,教师要对自己出现不良情绪有一个理智的认识,找出原因,埃利斯的理性情绪疗法中提出,引起人们不良情绪的不是事件本身而是对事件的解释和看法,那么在面对学生的淘气,学习成绩下降以及家长和领导的不理解时,教师可以通过改变认知来改变心情。放弃生活中的一些不合理信念,才会使自己更轻松、快乐。同时可以利用闲暇时间阅读有关心理学方面的书籍,自我调整情绪,采用积极心理暗示,增强心理抗压能力。其次,可以利用转移注意力的方法对抗不良情绪。当发现让自己情绪变消极的目标时可以暂时转移注意力,搁置不愉快的事,干自己喜欢的事情让自己心情好起来,以渡过情绪低落期。最后,可以利用放松训练来恢复体力、消除疲劳、镇定情绪,常用的有想象放松与呼吸调节,这两种方法简单易学,并且随时可以用,而且效果较好。

7.3.2 提高自身专业水平

农村教师在实际教学过程中要不断总结教学经验,将教会学生学习逐渐转变成会教学生学习,会教学生才能提高教师的教学效能感,这不仅要求教师有过硬的专业知识,还要有适合自己所在地区以及不同年龄阶段学生的特点的教学方法,以及掌握一定的教学技巧,更新教学理念,发挥自身最大的潜力,不断提升自己的教学水平,从而提高学生的学习成绩,肯定自己的工作能力,提高工作效率,减缓对职业的倦怠感。

参考文献

- 黄喜珊. (2005). 中文“教师效能感量表”的信效度研究. *心理发展与教育*, 1, 115-118.
- 刘晓明. (2004). 职业压力, 教学效能感与中小学教师职业倦怠的关系. *心理发展与教育*, 2, 56-61.
- 刘晓明, 邵海燕. (2003). 中小学教师职业倦怠状况的现实分析. *中小学教师培训*, (10), 53-55.
- 孟勇. (2008). 中学教师应对方式, 教学效能感与职业倦怠关系研究. *心理科学*, 31(3), 738-740.
- 毛晋平. (2006). 中学教师工作压力与教学效能感的关系. *中国临床心理学杂志*, 13(4), 458-459.
- 伍新春, 张军. (2008). *教师职业倦怠预防*. 中国轻工业出版社.
- 韦健涛. (2010). 教学效能感与教师职业倦怠的关系研究. *教学与管理: 理论版*, (9), 29-30.
- 王国香, 刘长江, 伍新春. (2003). 教师职业倦怠量表的修编. *心理发展与教育*, 3(3).
- 王华. (2002). *城乡中小学教师教学效能感的比较研究* (Doctoral dissertation, 西安: 陕西师范大学).
- 王芳, 许燕. (2004). 中小学教师职业枯竭状况及其与社会支持的关系. *心理学报*, 36(5), 568-574.
- 徐富明, 吉峰, 钞秋玲. (2004). 中小学教师职业倦怠问卷的编制及信效度检验. *中国临床心理学杂志*, 12(1), 13-14.
- 徐富明. (2003). 中小学教师的工作压力现状及其与职业倦怠的关系. *中国临床心理学杂志*, 11(3), 195-197.
- 肖水源. (1994). 《社会支持评定量表》的理论基础与研究应用. *临床精神医学杂志*, 4(2), 98-100.
- 俞国良, 辛涛, 申继亮. (1995). 教师教学效能感: 结构与影响因素的研究. *心理学报*, 27(2), 159-166.
- 杨秀玉, 杨秀梅. (2002). 教师职业倦怠解析. *外国教育研究*, 29(2), 56-60.
- 姚新华. (2007). *初中教师职业倦怠状况及其与社会支持的关系研究* (Doctoral dissertation, 长春: 吉林大学).
- 赵福菓, & 黄希庭. (2004). 中学教师教学效能感的特点及其与自我概念的相关研究. *心理科学*, 25(4), 472-473.
- Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Cordes, C. L., & Dougherty, T. W. (1993). A review and an integration of research on job burnout. *Academy of management review*, 18(4), 621-656.
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological bulletin*, 98(2), 310.
- Farber, B. A. (1991). *Crisis in education: Stress and burnout in the American teacher*. Jossey-Bass.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of applied Psychology*, 81(2), 123.
- Leiter, M. P., & Durup, J. (1994). The discriminant validity of burnout and depression: a confirmatory factor analytic study. *Anxiety, stress, and coping*, 7(4), 357-373.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1986). Maslach burnout inventory.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2008). *The truth about burnout: How organizations cause personal stress and what to do about it*. John Wiley & Sons.

- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Organizational Behavior*, 2(2), 99-113.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52(1), 397-422.
- Pines, A., & Aronson, E. (1988). *Career burnout: Causes and cures*. Free press.
- Sethi, V., Barrier, T., & King, R. C. (1999). An examination of the correlates of burnout in information systems professionals. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 12(3), 5-13.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: the social support questionnaire. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 127.
- Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1992). Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1).
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of educational Psychology*, 82(1), 81.

附录

尊敬的老师，您好！

这份调查问卷是想了解农村教师的职业生活状况，答案无所谓对错，您所填写的资料只作综合分析，不做个别考察。所有资料仅供学术研究之用并为您严格保密。您的意见非常宝贵，请您根据自己目前的个人情况和工作感受如实填答。请不要漏掉任何一道题，感谢您的支持与合作！

一、基本情况：（请根据您的实际情况在答案下打“√”）。

1. 您的性别： ①男 ②女
2. 您的年龄： ①25 岁以下 ②25—35 岁 ③35—45 岁 ④45 岁以上
3. 您的教龄为： ①5 年以下 ②5—10 年 ③10—15 年 ④15—20 年
⑤20 年以上
4. 您的最高学历： ①专科 ②本科 ③硕士及以上
5. 您所在学校属于： ①公办 ②民办 ③其他
6. 您是否是班主任： ①是 ②不是
7. 您所教年级： ①初一（七年级） ②初二（八年级） ③初三（九年级）
8. 您所教学科： ①语文 ②数学 ③英语 ④理化生 ⑤政史地 ⑥美音体信
9. 您的职称： ①中学初级（中学二级） ②中学中级（中学一级） ③中学高级
10. 您的婚姻状况： ①未婚 ②已婚 ③离异 ④丧偶
11. 您的子女个数： ①无 ②1 个 ③1 个以上
12. 您每天用于娱乐的时间是：
①几乎没有 ②少于 2 小时 ③大于 2 小时 ④2 小时以上

二、①完全不赞成 ②基本不赞成 ③有点不赞成 ④有点赞成 ⑤基本赞成 ⑥完全赞成

1. 我能根据大纲吃透教材。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
2. 我常不知道怎么写教学计划。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
3. 我备的课总是很认真、很详细。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
4. 我能解决学生在学习中出现的问题。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
5. 课堂上遇到学生捣乱，我常不知道该怎么处理。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
6. 某个学生完成作业有困难时，我能根据他的水平调整作业。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
7. 我能很好地驾驭课堂。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
8. 某个学生不注意听讲，我常没有办法使他集中注意力。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥

9. 只要我努力, 我能改变绝大多数学习困难的学生。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
10. 我不知道该怎么与家长取得联系。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
11. 要是我的学生成绩提高了, 是我找到了有效的教学方法。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
12. 对于那些“刺头儿”学生, 我不知道该怎么帮助他们。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
13. 如果学校让我教一门新课, 我相信自己有能力完成它。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
14. 如果一学生前学后忘, 我知道如何去帮助他。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
15. 如果班上某学生变得爱捣乱, 我相信自己有能力很快使他改正。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
16. 如果学生完不成课堂作业, 我能准确地判断是不是作业太难了。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
17. 我和学生接触很少。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
18. 一个班的学生参差不齐, 不可能把每个学生都教成好学生。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
19. 一般来说, 学生变成什么样是先天决定的。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
20. 一般来说, 家庭和社会决定学生变成什么样, 教育很难改变。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
21. 教师对学生的影响小于家长的影响。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
22. 一个学生能学到什么程度主要与他的家庭状况有关。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
23. 如果一个学生在家就没有规矩, 那么他在学校也变不好 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
24. 考虑所有因素, 教师对学生成绩的影响力是很小的。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
25. 即使一个教师有能力, 也有热情, 他也很难同时改变许多差生。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
26. 好学生你一教他就会, 差生再教也没用。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥
27. 教师虽能提高学生的成绩, 但对学生品德的培养没有好的办法。 ① ② ③ ④ ⑤ ⑥

三、根据您的实际情况在相应的选项上划“√”。

1. 您有多少关系密切, 可以得到支持和帮助的朋友?(只选一项)

- (1) 一个也没有 (2) 1—2 个 (3) 3—5 个 (4) 6 个或 6 个以上

2. 近一年来您:(只选一项)

- (1) 远离家人, 且独居一室。 (2) 住处经常变动, 多数时间和陌生人住在一起。
(3) 和同学、同事或朋友住在一起。 (4) 和家人住在一起。

3. 您与邻居:(只选一项)

- (1) 相互之间从不关心, 只是点头之交。 (2) 遇到困难可能稍微关心。
(3) 有些邻居都很关心您。 (4) 大多数邻居都很关心您。

4. 您与同事:(只选一项)

- (1) 相互之间从不关心, 只是点头之交。 (2) 遇到困难可能稍微关心。

(3)有些同事很关心您。

(4)大多数同事都很关心您。

5. 从家庭成员得到的支持和照顾(在合适的框内划“√”)

	无	极少	一般	全力支持
A. 夫妻(恋人)				
B. 父母				
C. 儿女				
D. 兄弟姐妹				
E. 其他成员 (如嫂子)				

6. 过去, 在您遇到急难情况时, 曾经得到的经济支持和解决实际问题的帮助的来源有:

(1)无任何来源。 (2)下列来源:(可选多项)

A. 配偶; B. 其他家人; C. 朋友; D. 亲戚; E. 同事; F. 工作单位;

G. 党团工会等官方或半官方组织; H. 宗教、社会团体等非官方组织; I. 其它(请列出):

7. 过去在您遇到急难情况时, 曾经得到的安慰和关心的来源有:

(1)无任何来源。 (2)下列来源(可选多项)

A. 配偶; B. 其他家人; C. 朋友; D. 亲戚; E. 同事; F. 工作单位; G. 党团工会等官方或半官方组织; H. 宗教、社会团体等非官方组织; I. 其它(请列出);

8. 您遇到烦恼时的倾诉方式:(只选一项)

(1)从不向任何人诉述。 (2)只向关系极为密切的1—2个人诉述。

(3)如果朋友主动询问您会说出来。 (4)主动诉述自己的烦恼, 以获得支持和理解。

9. 您遇到烦恼时的求助方式:(只选一项)

(1)只靠自己, 不接受别人帮助。 (2)很少请求别人帮助。

(3)有时请求别人帮助。 (4)有困难时经常向家人、亲友、组织求援。

10. 对于团体(如党团组织、宗教组织、工会、学生会等)组织活动, 您:(只选一项)

(1)从不参加 (2)偶尔参加 (3)经常参加 (4)主动参加并积极活动。

三、1=非常不符合, 2=不符合, 3=不确定, 4=符合, 5=非常符合。请根据您的实际感受
在题目后面相应的数字上打勾。

1. 我对我所从事的教育教学工作感到有挫折感 ··· 1 2 3 4 5
2. 我所从事的工作让我身心疲惫····· 1 2 3 4 5
3. 我乐于学习工作上的新知····· 1 2 3 4 5
4. 我对我的学生所发生的事漠不关心····· 1 2 3 4 5
5. 我常常感到工作太难而无法胜任····· 1 2 3 4 5
6. 工作时我感到心灰意冷····· 1 2 3 4 5
7. 我认为我所从事的工作是相当有意义的····· 1 2 3 4 5
8. 我在工作时总是感到精力充沛····· 1 2 3 4 5
9. 我担心被工作折腾得越来越麻木····· 1 2 3 4 5
10. 我能肯定我所从事的工作的价值····· 1 2 3 4 5
11. 我把我的学生当成了不具人格的事物····· 1 2 3 4 5
12. 我对我所教的学生日渐冷漠····· 1 2 3 4 5
13. 我感到自己不被学生和同事理解····· 1 2 3 4 5
14. 我担心我所从事的教育教学工作使我逐渐失去耐心····· 1 2 3 4 5
15. 我很容易理解学生们的感受····· 1 2 3 4 5

后 记

时光飞逝，转眼两年的研究生生活已到尾声，还记得刚进西北师大时的我是迷茫而惊慌的。时至今日，我在学习和生活中收获了许多。我很感激西北师大心理学院的老师和同学们给予我的关怀和帮助。

论文得以完成，我要特别感谢我的导师杨玲老师，杨老师严肃而负责，优雅而认真，从我的论文选题到收集资料以及进行调查，杨老师都会悉心指导并给予帮助，当我失落与彷徨时，老师总是鼓励我坚强，调整心态，乐观面对。还有成熟稳重的丁小斌老师，平易近人的康廷虎老师，温柔儒雅的赵国军老师，风趣帅气的赵鑫老师，阳光率直的李建生老师，认真幽默的杨宝琰老师，这几位老师在我的论文开题过程中提出了的宝贵意见，再次感谢各位老师。

研究生学习期间结成的深厚的友谊也是我最宝贵的财富。感谢我的好朋友们，总在我需要帮助的时候，无私的向我伸出援助之手，让我享受友谊的温情，给我的研究生生活留下了许多美好的回忆。