

教师社会情感能力发展的支持系统构建研究

——基于自我决定理论视角

刘秀雨

杭州师范大学经亨颐教育学院, 浙江 杭州

收稿日期: 2024年10月20日; 录用日期: 2024年11月18日; 发布日期: 2024年11月26日

摘 要

教师社会情感能力不仅直接影响学生社会情感能力, 而且有利于教师自身专业的发展。支持系统的构建对于教师社会情感能力的发展起着重要的作用。本文从自我决定理论视角出发, 对教师社会情感能力发展的支持系统构建进行研究, 结果表明: 小学教师社会情感能力的发展需要三方面心理需求的满足, 并且它们受外部环境的制约。因此, 需要从不同层面构建支持系统来助力小学教师社会情感能力的发展, 即宏观系统层面的政策支持、提供培训机会、专门项目的开发, 提供专业发展机会; 中观系统层面加强学校与教师家庭的联合, 提升社会情感学习的意愿感; 微观系统层面的学校氛围建设、校长领导风格转变, 增强教师的归属感。

关键词

教师社会情感能力, 自我决定动机理论, 支持系统

Exploration of the Construction of a Support System for the Development of Teachers' Social-Emotional Competence

—A Self-Determination Theory-Based Perspective

Xiuyu Liu

Jing Hengyi School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou Zhejiang

Received: Oct. 20th, 2024; accepted: Nov. 18th, 2024; published: Nov. 26th, 2024

Abstract

Teachers' social-emotional competence not only directly affects students' social-emotional competence,

but also contributes to teachers' own professional development. The construction of support system plays an important role in the development of teachers' social-emotional competence. From the perspective of self-determination theory, this paper studies the construction of support system for teachers' social-emotional competence development, and the results show that the development of elementary school teachers' social-emotional competence requires the satisfaction of three psychological needs, and they are subject to the constraints of the external environment. Therefore, support systems need to be constructed at different levels to assist the development of elementary teachers' social-emotional competence, *i.e.*, policy support at the macro-system level, provision of training opportunities, and development of specialized programs to provide opportunities for professional development; strengthening of the union between the school and the teacher's family at the meso-system level to enhance the sense of willingness to engage in social-emotional learning; and construction of the school climate and change in the leadership style of the school principal at the micro-system level to enhance the teachers' sense of belonging.

Keywords

Teachers' Social-Emotional Competence, Self-Determined Motivation Theory, Support Systems

Copyright © 2024 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

《新时代基础教育强师计划》(2022 年)中指出“高质量教师是高质量教育发展的中坚力量”，教育的高质量发展，关键在于教师。我国学者李明蔚等人提出，教师社会情感能力对学生发展有正向影响并对教师自身专业发展具有重要价值[1]。教师社会情感能力是指教师在发展的复杂情境中掌握并应用的一系列与个体适应及社会性发展有关的核心能力[2]。大量研究表明，教师作为学生社会情感发展项目的首要实施者，其个体社会情感能力水平、实施社会情感学习项目的信念和态度直接影响学生的社会情感能力发展和教师个人的幸福感[3][4]。越来越多的研究也表明，社会情感能力较高的教师通常具有亲社会价值观(能够与学生、家长、同事等建立良好关系)，具有较强的自我管理技能和情绪调节能力等[5]。因此，如何发展教师的社会情感力这一问题引发了国内外学者的思考。我国教育部与联合国儿童基金会合作，构建了符合中国特色的学生、教师社会情感能力框架[6]。国外学者詹宁斯(Jennings)和格林伯格(Greenberg)针对教师社会情感能力对学生的影响提出了亲社会课堂模型[7]。但已有研究主要关注教师社会情感能力理论框架、影响因素及其提升策略，或是探讨师生关系、学生社会情感能力、教师职业倦怠等的影响[8]，而对于教师社会情感能力发展有哪些需求及该提供怎样的支持方面的研究较为匮乏。为此，一些国家和地区开始将社会情感能力整合到在职教师培训中，以提升教师的情绪调节能力、人际关系处理能力和社会情感教学技能。但同时，相关培训也存在政府角色缺位、系统性支持缺失等问题。因此，小学教师社会情感能力的发展需要哪些支持？如何为教师社会情感能力发展提供专业化支撑体系？是本文的主要关注问题。

本文基于自我决定动机理论，通过探讨教师社会情感能力发展的三种基本心理需要的满足，以促进教师社会情感能力动机转向社会情感能力行为的良性循环。三种心理需求的满足需要多方面的支持，本文通过从微观层面、中观层面和宏观层面构建教师社会情感能力发展的支持体系，以助力教师社会情感能力的发展。

2. 自我决定动机理论及其适应性

美国著名心理学家爱德华·德西和理查德·瑞安从提出了一个新的动机理论：自我决定理论(Self-Determination Theory, 简称 SDT) [9]。自我决定理论主要关注人类行为的自我决定程度，其理论构建的前提是认为人类本质上是积极主动的有机体，先天即具有内在的自我发展和自我实现的倾向和潜能[10]。然而，这种先天的积极行为倾向不会自动地发生，而是受制于环境。外部环境可能支持，也可能阻碍个体积极行为的产生。自我决定理论对外部环境的关注，为我们理解个体行为的产生过程提供了重要的指导价值。要理解教师社会情感能力的发展，就需要把握教师内部心理动力、外部条件以及两者之间的关系[11]。

首先，自我决定理论关注外部环境因素对个体积极行为的影响。SDT 认为人的内在成长趋势不会自动地起作用，而是需要从社会环境中汲取营养与支持才能有效发挥其功效，而这种支持就是人类的基本心理需要的满足。其次，自我决定理论将个体的内在行为动力细化为三种基本的心理需要：归属需要、能力需要和自主需要[12]。这三种心理需要为教师社会情感能力的发展提供了“营养”，缺一不可。第一，归属需要是一种社会动机，是个体在所处的社会环境中体验到的安全感和归属感，指个体需要来自周围环境或其他人的关爱、理解、支持等，体验到他人的理解和认同[13] [14]。第二，能力需要是指个体在从事各种活动时体验到的一种胜任感。教师社会情感能力发展不单是一种个人行为，更是一种关系行为。社会情感能力的“关系性建构”本质，能够为教师提供人际交往的胜任感，使其更好地与同事、领导交流与合作，并获得积极的关系体验[15]。第三，自主需要是个体在从事某个活动上的自我决定程度，当个体的自我决定程度高时，个体会产生一种内部归因，感到自己能主宰自我的行为，此时其参加这一活动的内部动机很高[16]。也就是说，教师社会情感能力自主需要是指教师在从事某种活动时，个体可以根据自己的意志和愿望来自行选择自己的行为方式。当教师从事社会情感行为具有能力感时，还需要同时体验到他们的行为是由自己决定的，这样的内在行为动机才能够实现。对于胜任力较强的教师，当其感知到高水平的自主感时，其产生社会情感能力行为的内在动机将会增加，反之将会减少。

换言之，三种基本心理需要的满足对于教师社会感知能力的发展具有重要作用。本研究通过分析教师社会情感能力的成长框架，将教师社会情感能力发展的三种基本心理需要以及如何提供外部环境的支持纳入同一框架中，构建小学教师社会情感能力的支持系统。

3. 教师社会情感能力的成长框架

美国宾夕法尼亚州立大学詹宁斯(Patricia A. Jennings)等学者根据 CASEL 的儿童社会情感能力车轮框架建构了教师社会情感能力的核心内容：教师自我意识、教师自我管理、教师社会意识、教师人际技能、教师负责任的决策[17]。本文根据上述自我需要、能力需要以及归属需要的内涵与教师社会情感能力的核心内容进行对比分析发现，三种基本心理需求的满足对于教师社会情感能力的发展具有重要作用。

3.1. 教师社会情感能力的生成机制

Collie 和 Perry 基于自我决定理论与社会情感能力相关文献中的概念基础，提出了教师茁壮成长框架[18]。本文基于教师茁壮成长框架来架构教师社会情感能力的成长框架。并在此基础上提出，教师社会情感学习的三种基本心理需要之间是相互制约、相互促进的作用[19]。在流程图 1 中可以看到，迭代过程的第一步是基本心理需求。根据自我决定理论，当这三种基本心理需求得到满足之后，教师会将外部动机转化为内部动机，从而产生社会情感自主动机。社会情感自主动机是迭代过程的第二步。自主动机是指由自决权、意志和选择驱动的行为规范。自主动机在教师茁壮成长框架中起决定性作用，其认为感知能

力的作用要大于教师的实际能力,感知到的能力能够激发个人行为,并推动自身发展,即相信自己能够达到某种能力时,人们会倾向于为之做出努力,从而达到某种能力来获得自身发展[19]。在该框架中,教师社会情感自主动机包括内部动机和外部动机。内部动机是指教师在自身的教育信念、兴趣或者享受教学等个人意志下促成的行为,如在教学中能够获得乐趣和幸福感来促进社会情感学习。外部动机是指教师受到外部环境的影响而产生的个人行为,通常需要自身做出努力产生积极的结果来激发自身的动机,比如学校中教师通过课堂管理建立良好的师生关系和取得显著学习成果,从而获得教学成就感来促进社会情感学习。当教师有了社会情感学习自主动机后,会倾向于产生社会情感能力行为。这便是迭代过程的第三步——社会情感能力行为。社会情感能力行为是指教师采取正念练习、专业课程训练、寻求支持性环境等行为或策略。通过采取或强化教师社会情感能力行为,教师的基本需求得到满足,心理韧性和幸福感得以加强,并且心理韧性和幸福感的增强又影响教师社会情感能力行为,心理韧性和幸福感越强,越能促进教师的社会情感能力行为。

教师茁壮成长框架是一个互惠的迭代过程,在基本心理需求得到满足后会激发社会情感自主动机,从而产生社会情感能力行为,社会情感能力行为产生之后又会产生新的需求,使得教师茁壮成长框架不断迭代更新,教师能获得更强的心理韧性和更强的幸福感,而心理韧性和幸福感增强后又会产生新的社会情感能力行为,这样教师就能不断地增强自己的社会情感能力。

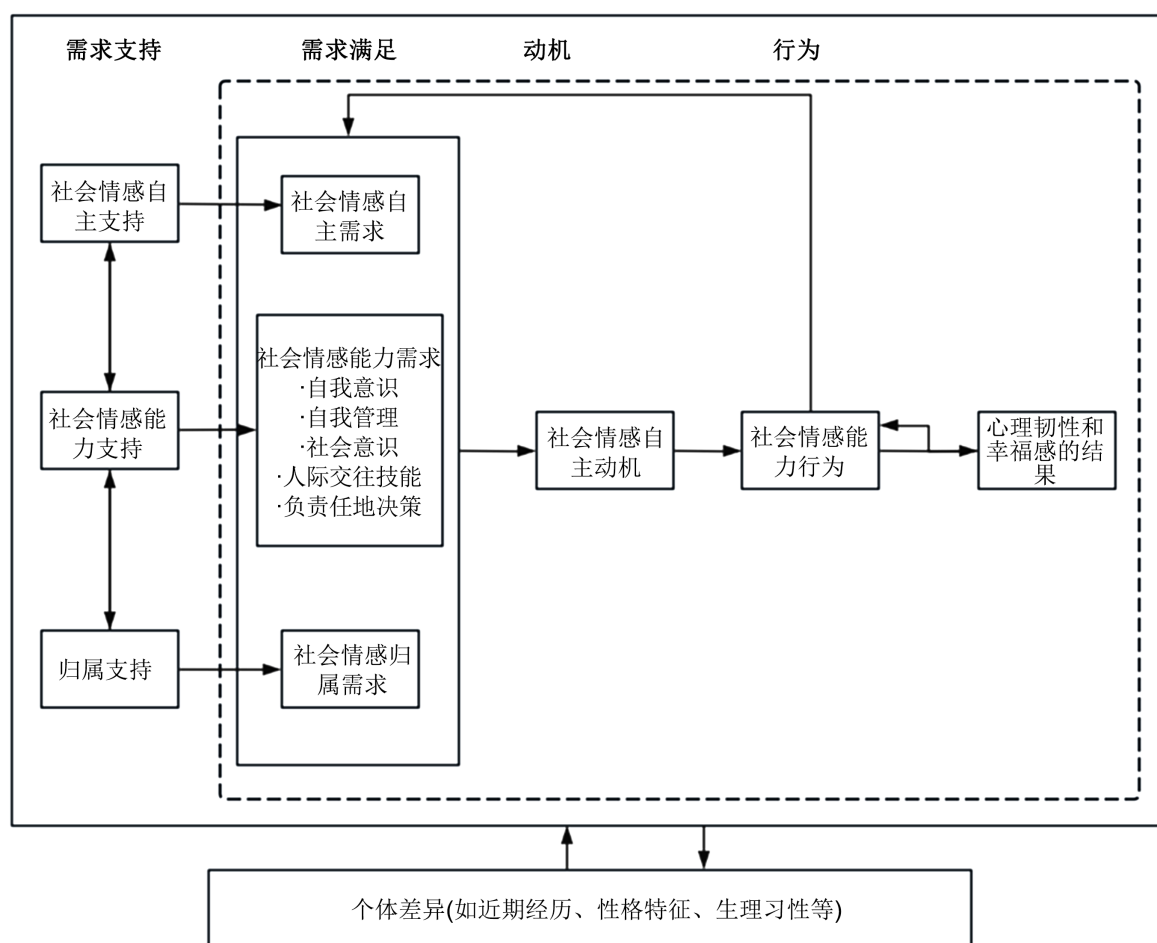


Figure 1. Mechanisms for generating teacher's social-emotional competence

图 1. 教师社会情感能力生成机制

3.2. 支持系统的必要性

如流程图所示,需求支持是整个教师茁壮成长框架的开始环节。有机整合理论主要探讨外在行为动机是否自主,以及如何促进外在动机的内化[20]。一般的理论中,通常将外部动机视为无意义的、苍白的、缺乏动机的形式,而有机整合理论认为通过外部条件的支持来使基本心理需要得到满足时,可以促进人的外部动机的内化,且内化程度的高低在很大程度上取决于个体在活动中所体验到的心理需要的满足程度。因此,只有当外部提供的支持满足了教师社会情感学习的三种基本心理需要时,才能帮助教师实现有意义的社会情感学习,并在实践中产生积极的社会情感行为。框架中需求支持的满足是整个迭代过程的基础,对于教师的茁壮成长具有显著作用。在整个教师社会情感生成机制中,教师自身的个体差异(如近期经历、性格特征、生理习性等)会制约教师社会情感能力的发展。但是,本研究更关注普遍的、一般的社会情感能力的生成过程,暂时排除了教师自身的个体因素[18]。

4. 教师社会情感能力发展支持系统的构建

依据有机整合理论,教师社会情感能力的发展取决于外部环境的支持程度,外部支持程度高的教师更倾向于产生社会情感能力动机和行为,反之则不然。教师社会情感能力的发展受多个系统层面的综合影响。因此,本文致力从不同层面构建助力教师社会情感能力发展的支持系统,以满足教师的基本心理需求,从而助力其产生社会情感能力动机和行为。

4.1. 宏观系统层面——提升专业发展

4.1.1. 政府顶层设计引导

教育管理层应明确提出支持教师社会情感能力发展的政策,并为此划拨必要的时间和资源。首先,政府应该加强政策引导,政策制定者需要将如何提高教师社会情感能力充分考虑进政策中,争取出台相应各渠道的发展计划,建立三位一体的支持体系,对各渠道教师社会情感能力发展计划和课程提出具体要求和规定,为政策推进奠定可行性基础。其次,我国可以中小学教师专业标准、中小学教育专业师范生教师职业能力标准等为切入点,在现有标准的基础上,将教师社会情感能力发展的具体内容纳入教师专业发展标准,不断完善与创新指标内容,发掘或增加社会情感能力因素,把教师社会情感能力需求落在细处并付诸实践。这样,从国家宏观层面对教师社会情感能力发展提供支持,更能加深教师对社会情感能力的认识,让教师更加注重自身社会情感能力的发展,有自主学习的欲望和动力。

4.1.2. 教育行政机构提供培训机会

在美国,社会情感学习理论和功能实践已经被纳入教师培训项目中[21]。我国目前的教师培训内容和方法还不能满足教师社会情感能力发展的需求。根据美国基于循证的教师社会情感能力干预项目的经验发现将教师社会情感学习纳入教师培训和教师专业发展的必要性[22]。因此,相关教师教育机构或组织可以对中小学教师进行社会情感学习培训干预,这一措施应在三个层面上提出:首先,在职前教师培训计划中,社会情感学习应纳入整个学习培训周期。其次,应该打通职前与在职教师社会情感能力培训的持续性与一致性。最后,教师培训主体和学校社区之间需要联合工作,开设教师培训课程的大学、教师教育机构、中小学师培部门等协作参与教师社会情感发展的实践。教师教育专业机构、中小学教育部门应该积极为老师进行策划,与此同时开展社会情感方面的专题培训与专业学习机会。

4.1.3. 社会机构研发学习项目

在美国有许多致力于促进社会情感学习的社会专业机构,这些社会专业机构大多是研究机构或与高校具有密切联系的学术机构或非营利性组织,这些专业机构会通过干预项目的方式提升教师社会情感能

力并为教师开发设计在线学习资源。比如,美国加里森研究所开展的“在教育中提高正念意识和抗逆力项目”简称“CARE”[23]、2007年起实施的教师干预项目 SMART-in-Education 项目[24],及耶鲁情商中心免费开放了其参与 RULLER 干预项目的教师及工作人员所定制的“在线 RULER”(RULER Online)平台[25]。

随着我国信息技术的发展,也应开发相应的线上或线下学习项目来助力教师社会情感能力的发展,本文认为可以从以下几个方面展开:1) 联合各高校或社会上关注教师社会情感能力发展的组织,研发适合我国教师社会情感能力发展的项目。2) 开发及整合一切有利于教师社会情感能力发展的资源,并将其融合成完整的项目且具有学习周期,如打坐、运动、露营、聚会等。3) 开发线上资源,整合社会情感学习资源开发学习平台,为教师社会情感学习提供更为快捷和方便的行为方式。通过社会机构开发学习项目,不但能够帮助教师缓解自身压力和负面情绪,发展教师自身的社会情感能力,而且能够帮助教师掌握社会情感能力技能。

4.2. 中观系统层面——提升学习意愿感

学校与教师家庭之间的联合

工作角色与生活角色失衡,是教师社会情感能力发展水平较低的重要原因[26]。大量非教学工作的涌入,导致许多教师需要将工作带到家庭场域才能完成,使教师的工作角色与生活角色发生冲突。调查表明,教师群体中每周工作超过48小时的人经常与配偶发生争吵。这表明,教师工作负担过重,无法在学校和家庭之间达到平衡,而教师的个人失败经历和悲伤心情会阻碍教师社会情感学习内部动机的产生和将外部动机转化为内部动机的意愿。因此,家庭和学校都应当为教师提供支持性帮助,如配偶、家人或朋友可以充当小学教师的倾诉对象,成为教师失落时的避风港;学校可以定期了解教师的家庭状况,是否有困难或问题,并及时地提供关心和帮扶。不仅仅对于学生要进行家校共育,对于教师也要进行家校联合来帮助教师社会情感能力的发展。当教师能够处理好家庭和学校之间的不协调、不平衡时,教师会拥有更多的心力去开展社会情感能力学习。

4.3. 微观系统层面——给予教师归属感

4.3.1. 学校氛围建设

我国学者张森等人提出,支持性的学校氛围对于教师社会情感能力的发展具有显著正向作用[27]。支持性的学校氛围与普通的学校环境不同,其更加重视学校中的心理-社会环境的构建,更关注学校环境中教师和管理者的组织行为方式、更关注教师与学生之间的共享价值观、关注学校中人员的情绪和情感体验、关注在学校中营造安全健康的积极氛围,使师生获得轻松、愉悦的情感体验。因此,满足教师的自主需求,可以从支持性学校氛围的建设层面来满足:1) 教师在学校中能够发表自己的观点;2) 学校领导人能够承认和采纳教师对于社会情感学习的观点;3) 鼓励教师进行自我激励;4) 可以让教师自由选择对社会情感学习的思考、感受和行动方式。以上四点可以更好地赋予教师行使社会情感学习和行为的自主权。当教师能够拥有社会情感学习的自主权时,教师会产生更加强烈的社会情感信念,增强其教学效能感,快乐和自信的教师也会让学生更加快乐和自信。

4.3.2. 校领导风格转变

校长作为学校的“掌舵手”,其重要职责之一就是不断激发教师表现出积极的行为,尤其是在非正式行为方面。我国学者田瑾等人提出,校长领导风格对于教师社会情感能力的发展具有正向显著影响作用[28]。已有实证研究发现,校长通过核心变革行为、绩效期望、个性化关怀和智力刺激可能有效增强教师的情感承诺。校长的开放性、有效性和易接近性有利于提升教师的组织承诺[29]。在培养与激发小学教

师情感能力的过程中,校长可以通过多种途径影响教师对学校的归属感和教育信念。因此,本文建议可以从以下几个方面着手:1)领导者能够聆听教师的需求;2)为教师提供不知所措时退后一步的机会;3)学校校长站在人力资源塑造与激励的视角,为教师提供专业发展的资源,在适当的时候展现其人文关怀与共情,营造教师和学生都有动力相互学习与激励的教育氛围。4)关注教师是否存在潜在的社会情感挑战。只有当教师的贡献被重视、组织关心教师的福祉、考虑教师的目标和价值观,会在他们有困难和问题时帮助他们,被信任并公平对待,能够感受到组织支持感时,他们才能产生组织认同感,并产生积极的社会情感学习动力和行为。

5. 结语

综上所述,本文通过自我决定理论视角探讨教师社会情感能力的发展不仅需要内部动机,更需要外部环境的支持。教师越感受到外部环境的支持,越能产生社会情感能力动机和行为。教师所处的三个场域社会、学校和家庭都对教师社会情感能力的发展具有重要的影响,为了提高教师社会情感能力水平,需要三方提供完整、可持续的支持系统,为他们提供职业的满足和稳固的服务基础,从而有利于教师社会情感能力的发展。

参考文献

- [1] 李明蔚,毛亚庆,顾欣.教师社会情感能力对学生社会情感能力的影响:多重中介效应分析[J].教师教育研究,2021,33(6):24-31.
- [2] 张森,毛亚庆,李明蔚.小学教师社会情感能力的发展水平及影响因素研究[J].湖南师范大学教育科学学报,2022,21(1):7-14.
- [3] 张佳伟,陆婧炎.国际视野下职前教师社会情感能力框架与培养策略研究[J].教师教育研究,2023,35(4):122-128.
- [4] 杜媛,毛亚庆.基于关系视角的学生社会情感能力构建及发展研究[J].教育研究,2018,39(8):43-50.
- [5] Hagelskamp, C., Brackett, M.A., Rivers, S.E. and Salovey, P. (2013) Improving Classroom Quality with the RULER Approach to Social and Emotional Learning: Proximal and Distal Outcomes. *American Journal of Community Psychology*, **51**, 530-543. <https://doi.org/10.1007/s10464-013-9570-x>
- [6] 张猛猛.教师社会情感能力提升的国际经验、问题及其启示[J].现代基础教育研究,2022,45(1):42-49.
- [7] Jennings, P.A. and Greenberg, M.T. (2009) The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, **79**, 491-525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- [8] 张静静.教师社会情感能力框架及发展策略——基于国外文献的分析[J].全球教育展望,2021,50(8):103-115.
- [9] Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2013) *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science & Business Media.
- [10] Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2012) Self-Determination Theory. In: Deci, E.L. and Ryan, R.M., Eds., *Handbook of Theories of Social Psychology: Volume 1*, SAGE Publications Ltd., 416-437. <https://doi.org/10.4135/9781446249215.n21>
- [11] 毛亚庆,张婉莹,关迪.真实型领导如何影响教师知识共享——基于自我决定理论的实证分析[J].现代教育管理,2024(7):1-12.
- [12] Ryan, R.M. (1995) Psychological Needs and the Facilitation of Integrative Processes. *Journal of Personality*, **63**, 397-427. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1995.tb00501.x>
- [13] 张婉莹,毛亚庆.校长变革型领导如何影响教师组织承诺——基于中介效应与调节效应的实证分析[J].教育研究,2022,43(6):134-147.
- [14] Stamper, C.L. and Masterson, S.S. (2002) Insider or Outsider? How Employee Perceptions of Insider Status Affect Their Work Behavior. *Journal of Organizational Behavior*, **23**, 875-894. <https://doi.org/10.1002/job.175>
- [15] Srivastava, A., Bartol, K.M. and Locke, E.A. (2006) Empowering Leadership in Management Teams: Effects on Knowledge Sharing, Efficacy, and Performance. *Academy of Management Journal*, **49**, 1239-1251. <https://doi.org/10.5465/amj.2006.23478718>
- [16] Ryan, R.M. and Deci, E.L. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development,

- and Well-Being. *American Psychologist*, **55**, 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.55.1.68>
- [17] Jennings, P.A. (2016) CARE for Teachers: A Mindfulness-Based Approach to Promoting Teachers' Social and Emotional Competence and Well-Being. In: Schonert-Reichl, K. and Roeser, R., Eds., *Handbook of Mindfulness in Education*, Springer, 133-148. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_9
- [18] Collie, R.J. and Perry, N.E. (2019) Cultivating Teacher Thriving through Social-Emotional Competence and Its Development. *The Australian Educational Researcher*, **46**, 699-714. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00342-2>
- [19] Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2000) The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, **11**, 227-268. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1104_01
- [20] Deci, E.L. and Ryan, R.M. (2008) Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being across Life's Domains. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, **49**, 14-23. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.1.14>
- [21] 桑莉. 美国中小学教师社会情感能力培养研究[D]: [硕士学位论文]. 济宁: 曲阜师范大学, 2023.
- [22] 曹慧, 毛亚庆. 美国“RULER 社会情感学习实践”的实施及其启示[J]. 比较教育研究, 2016, 38(12): 73-79.
- [23] 李明蔚, 王雨晴. 美国教师“CARE”社会情感能力培训项目探析[J]. 上海教育科研, 2023(1): 31-36.
- [24] 蔡敏, 蒋世萍. 美国社会情感学习项目的实施策略[J]. 世界教育信息, 2015, 28(7): 43-48, 55.
- [25] Brackett, M.A. and Kremenitzer, J.P. (2011) *Creating Emotionally Literate Classrooms: An Introduction to the RULER Approach to Social Emotional Learning*. Dude Publishing/National Professional Resources Inc.
- [26] 张家军, 闫君子. 中小学教师负担: 减与增的辩证法[J]. 教育研究, 2022, 43(5): 149-159.
- [27] 张森, 毛亚庆. 校长关心型领导对教师社会情感信念的影响: 学校氛围的中介作用[J]. 现代教育管理, 2020(5): 79-86.
- [28] 田瑾, 毛亚庆, 田振华, 杜媛. 变革型领导对教师幸福感的影响——社会情感能力与师生关系的中介作用[J]. 教育学报, 2021, 17(3): 154-165.
- [29] 张森, 毛亚庆, 于洪霞. 校长道德领导对教师建言的影响: 领导-成员交换的中介作用[J]. 教师教育研究, 2018, 30(1): 49-55, 71.