

幼儿教师正念对职业倦怠的影响

——情绪智力和领悟社会支持的链式中介作用

许洁, 张佳玉, 王晓雨, 刘文娟*

济南大学教育与心理科学学院, 山东 济南

收稿日期: 2024年12月26日; 录用日期: 2025年2月5日; 发布日期: 2025年2月18日

摘要

目的: 为探索幼儿教师正念、情绪智力、领悟社会支持对职业倦怠的影响机制, 方法: 选用幼儿教师正念量表、情绪智力量表、领悟社会支持量表和教师职业倦怠量表对480名幼儿教师进行调查。结果: (1) 幼儿教师的正念水平能够有效地预示他们的职业倦怠程度; (2) 情绪智力和领悟社会支持是幼儿教师正念与其职业倦怠之间的关键因素, 也就是说, 通过调节情绪智力或领悟社会支持, 正念能以一种间接的方式影响到他们的职业倦怠; (3) 幼儿教师正念水平对其职业倦怠产生影响, 并且在此影响中情绪智力和领悟社会支持在两者之间存在链式中介关系。结论: 正念不仅可以直接影响情绪智力进而影响领悟社会支持的感知, 还可以进一步间接地影响到工作的倦怠感, 对于减轻幼儿教师的职业倦怠有着深远且重要的理论及实际应用价值。

关键词

幼儿教师, 教师正念, 情绪智力, 领悟社会支持, 职业倦怠

The Effect of Preschool Teachers' Mindfulness on Job Burnout

—The Chain Mediating Effect of Emotional Intelligence and Perceived Social Support

Jie Xu, Jiayu Zhang, Xiaoyu Wang, Wenjuan Liu*

College of Education and Psychological Sciences, Jinan University, Jinan Shandong

Received: Dec. 26th, 2024; accepted: Feb. 5th, 2025; published: Feb. 18th, 2025

*通讯作者。

文章引用: 许洁, 张佳玉, 王晓雨, 刘文娟(2025). 幼儿教师正念对职业倦怠的影响. *心理学进展*, 15(2), 110-122.
DOI: 10.12677/ap.2025.152067

Abstract

Objective: To explore the influence mechanism of preschool teachers' mindfulness, emotional intelligence and perceived social support on job burnout. **Methods:** 480 preschool teachers were investigated by using preschool teachers' mindfulness scale, emotional intelligence scale, perceived social support scale and teacher burnout scale. **Results:** (1) Preschool teachers' mindfulness level can effectively predict their degree of job burnout; (2) Emotional intelligence and perceived social support are the key factors between preschool teachers' mindfulness and job burnout. That is to say, mindfulness can affect their job burnout in an indirect way by regulating emotional intelligence or perceived social support. (3) The level of mindfulness of preschool teachers has an impact on their job burnout, and there is a chain mediating relationship between emotional intelligence and perceived social support in this influence. **Conclusion:** Mindfulness can not only directly affect emotional intelligence and then affect the perception of perceived social support, but also further indirectly affect the sense of job burnout. It has far-reaching and important theoretical and practical application value for reducing the job burnout of preschool teachers.

Keywords

Preschool Teachers, Teachers' Mindfulness, Emotional Intelligence, Understanding Social Support, Job Burnout

Copyright © 2025 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

职业倦怠是指当个体在工作中遭遇持久的压力, 由于无法有效地缓解这些压力而导致的一种综合症状, 包括情绪低落、缺乏个性化以及低成就感(Maslach et al., 2001)。相比于中小学教师, 幼儿教师更容易出现职业倦怠(闫春芳, 2013)。作为教育者, 幼儿教师面对的是缺乏理性思考和强烈自主意识的孩子, 他们的教学任务繁杂多变并涵盖各个方面, 这要求他们具备高于一般行业的责任感, 投入更多的精力。同时, 由于孩子们的年龄小, 教师的陪伴时间相对较长, 而且工作的压力也更大, 长时间处在高压状态下, 所以幼儿教师容易产生职业疲劳等问题。那么如何缓解幼儿教师的职业倦怠? 资源保存理论从心理资源的角度提出增加个体的心理资源可以有效地缓解个体的职业倦怠, 正念是缓解个体职业倦怠的有效方式(Johnson, 2004)。而且在教育发展过程中, 正念的作用受到越来越多的研究者重视, 因此本研究旨在探讨正念与幼儿教师职业倦怠的关系。

1.1. 正念与教师职业倦怠的关系

正念是一种有意识的, 专注于现在发生的事情并不进行评价的觉察方式(Kabat-Zinn, 1994)。正念可以调整情绪, 缓解个体的压力, 减轻情绪消耗(Beshai et al., 2016; Brown & Ryan, 2003)。Abenavoli 等人(2013)研究发现正念作为教师社会情感能力的一部分, 可以缓解工作压力, 并对各种压力做出积极应对措施, 从而可以缓解教师职业倦怠。程秀兰等人(2020)研究结果表明, 幼儿教师的正念水平能够对个体的职业倦怠和离职意愿产生负面影响。因此, 本研究提出假设 H1: 幼儿教师正念能负向预测幼儿教师的职业倦怠。

那么教师正念是如何影响幼儿教师的职业倦怠? 以往关于两者关系的研究主要从教师的自我效能感

等视角进行分析,关于个体的情绪智力和认知方面的因素在两者之间的作用机制研究仍相对缺乏。因此,在本研究中我们又将情绪智力与领悟社会支持相结合,建立了一种链式中介模型,以分析它们在教师正念与职业倦怠之间的关系。进而,我们探索了幼儿教师正念与教师职业倦怠之间的内在联系机制。

1.2. 情绪智力的中介作用

情绪智力是个体评估自身和他人情绪,控制、运用自身情绪以及理解他人情绪的能力(Mayer & Salovey, 1997)。研究指出,情绪智力可以有效地减轻教师职业倦怠,成为一种宝贵的个人资源(姚计海,管海娟,2013)。李瑾,徐燕(2016)发现职业倦怠和情绪智力确实存在负相关,情绪智力越高的教师,其职业倦怠水平就越低,情绪智力较低的教师其职业倦怠明显高于情绪智力较高的教师。

此外,正念也是影响个体情绪智力的重要因素,正念本身是缓解个体压力,释放个体不良情绪的重要方式,管理情绪也是情绪智力的重要方面,个体的正念水平高低会预测其情绪智力的高低。已有研究表明,采用正念理论进行的情绪智力训练能够显著提高个体的情绪智力(Ciarrochi et al., 2007)。根据张娇和程秀兰(2020)的研究成果,我们得知个体的正念程度与其情绪智力呈现出明显的正向关联。这意味着,具备高正念程度的个体能够精准地感知并接受自己的及他人的情绪状况,因此他们的情绪智力也相对较高。基于这一认识,结合现有的理论框架和实际证据,我们的研究提出了 H2: 情绪智力作为中介因素在幼儿教师正念对职业倦怠影响中发挥作用。

1.3. 领悟社会支持的中介作用

社会支持是指个体受支持的程度,可以被家庭、亲属、朋友、领导、同事等人给予的精神与物质的支持(Blumenthal et al., 1987)。Haber 等人(2007)将社会支持划分为两部分,实际社会支持和领悟社会支持。其中领悟社会支持的含义是个体对亲人、朋友和其他关键人的信任和支持程度,是一种在社会交往活动中可以理解的情绪反应,使人感到被接受、尊重和支持,这是个人内心深处的认知,也是一种主观上感觉到的精神支撑(Zimet et al., 1988)。叶俊杰(2005)认为它是一种希望得到他人的尊重、鼓励和支持的主观认知能力,对个体的影响比实际社会支持的影响更大。因此,本研究重点关注领悟社会支持。已有研究表明正念与领悟社会支持关系密切(Young-Jones, 2020)。一方面,正念与共情发展有关(Fuochi & Voci, 2020),高正念的个体可以给予更多的共情,相应地从而获得他人的支持;另一方面正念提高使得个体加强对自身周围发生事情的关注,可以更加全面了解自身的情绪,从而更好地察觉到来自周围人的支持和认可(Hayes & Feldman, 2004; Siegel et al., 2009)。研究者张伊等人(2019)对正念及领悟社会支持的关系进行了深入的分析,他们发现这两者之间存在相互作用:首先,高正念的人能够更敏感地察觉并接受他人的赞赏和支持,这使得他们的正念得以增强;其次,那些善于理解他人支持的高社会支持感人群,其自我调适能力和应变力都较强,有助于提升个人的正念,以减轻负面情感和处理负面的突发情况。

此外,领悟社会支持可以有效地缓解教师的职业倦怠。Schwarzer (1992)研究发现在教师群体中,相比于其他支持,来自领导、同事的支持对缓解教师职业倦怠感更有效。李旭(2018)研究指出幼儿教师在工作之余还有很大照顾家庭的责任,此时家人的支持可以缓解幼儿教师的情绪,提供舒适的环境,从而起到缓解职业倦怠作用。周林刚等人(2005)提出高水平社会支持可以缓解各种负面情绪,可以通过个体获得的客观和主观支持来维持自身的发展,而职业倦怠作为一种消极情绪,可以受到社会支持的影响,社会支持水平高的个体可以缓解自身存在的消极情绪,从而缓解职业倦怠感。Sun 等人(2019)在研究正念对特殊教育教师职业倦怠影响机制中表明,社会支持在其中起部分中介作用,社会支持通过正念影响教师的职业倦怠。同样由潘泰峰等人(2017)研究发现:与职业倦怠有明显反比关系的还有个人得到的社会支持程度,这表明了对于工作者而言,他们获得的支持越多,那么他们在工作中感受到的工作压力就相对较小;

换句话说就是如果一个人得到了更多的来自亲人、朋友、其他重要人的支持或关心的话，他们可能就会感到更少的疲惫和倦怠感，更多的是满足感和成就感的体验。基于此本研究提出了假设 H3：领悟社会支持作为中介因素在幼儿教师正念对职业倦怠影响中发挥作用。

1.4. 情绪智力、领悟社会支持的链式中介作用

查阅关于情绪智力和领悟社会支持的相关文献，国内外对于二者研究较少，耿亮等人(2007)发现情绪智力与领悟社会支持呈显著的正相关关系，情绪智力高的个体，可以更加妥善处理人际社交关系，与周围人的关系更亲切和谐。这可能是由于高情绪智力的个体，可以领悟到相对较多的社会支持。当我们面对学习和工作压力时，情绪智力作为一种个体内部资源可以缓解压力带来的疲倦。情绪智力高的教师可能可以更有效利用情绪信息来理解和应对他们的压力，从而在教学中作出更加合适的教学行为，具有更高的教学成就感，更加不容易产生职业倦怠。情绪智力高的教师可以察觉不同的工作情境，并且可以很好地应对工作中出现的问题，调节自身的情绪和行为，减少对工作绩效的影响(Yoke & Panatik, 2015)，从而避免产生职业倦怠。基于以上本研究提出假设 H4：情绪智力和领悟社会支持在幼儿教师正念对其职业倦怠的影响中发挥着链式中介作用。

2. 研究方法

2.1. 研究对象

采取整群抽样的方法选取了 506 名幼儿教师为被试，回收有效问卷 480 份(有效率 94.86%)。其中，教龄在 1 年以下 50 名(占比 10.40%)，教龄 1~5 年 238 名(占比 49.60%)，教龄 6~10 年 97 名(占比 20.20%)，教龄 11~15 年 43 名(占比 9.00%)，教龄 16 年以上 52 名(占比 10.80%)；公办幼儿教师 167 名(占比 34.80%)，民办幼儿教师 313 名(占比 65.20%)；学历在大专及以上 283 名(占比 59.00%)，本科 190 名(占比 39.6%)，研究生及以上 7 名(占比 1.50%)；薪资 2500 元以下 257 人(占比 53.50%)，薪资 2501~3500 元 107 人(占比 22.30%)，薪资 3501~4500 元 78 人(占比 16.30%)，薪资 4501 元以上 38 人(占比 7.90%)，具体情况如表 1 所示。

Table 1. Basic information of research subjects ($N = 480$)

表 1. 研究对象的基本情况($N = 480$)

| 人口学变量 | 类别 | 人数 | 百分比 |
|-------|-------------|-----|--------|
| 教龄 | 1 年以下 | 50 | 10.40% |
| | 1~5 年 | 238 | 49.60% |
| | 6~10 年 | 97 | 20.20% |
| | 11~15 年 | 43 | 9.00% |
| | 16 年以上 | 52 | 10.80% |
| 园所性质 | 公办 | 167 | 34.80% |
| | 民办 | 313 | 65.20% |
| 学历 | 大专及以下 | 283 | 59.00% |
| | 本科 | 190 | 39.60% |
| | 研究生及以上 | 7 | 1.50% |
| 薪资 | 2500 元以下 | 257 | 53.50% |
| | 2501~3500 元 | 107 | 22.30% |
| | 3501~4500 元 | 78 | 16.30% |
| | 4501 元以上 | 38 | 7.90% |

2.2. 研究工具

2.2.1. 情绪智力量表

本项研究利用了由香港中文大学的 Wong 和 Law (2002)所编制的情绪智力量表,以深入了解幼儿教师的情绪智力状况。包括四个因素:自我情绪评估(6, 7, 8, 15)、他人情绪评估(4, 5, 9, 10)、情绪控制(2, 3, 11, 16)和情绪运用(1, 12, 13, 14)。该量表总共包含了 16 道题目,使用 Likert-7 级评分方法(从“非常不符合”至“非常符合”)来计算量表得分,所得分数愈高,说明其情绪智力程度愈高。在这项研究中,此测试量表的内部一致性系数为 0.95。

2.2.2. 教师职业倦怠量表

本研究采用利用职业倦怠量表来评估幼儿教师的职业倦怠状况(李超平, 时勘, 2003),该量表由情感衰竭、玩世不恭、成就感低落三个维度的题目组成。这个量表包括 15 个问题,其中包含着 5 个有关情感衰竭的问题(1, 2, 3, 4, 6),4 个关于玩世不恭的题目(8, 9, 13, 14),6 个关于成就感低落的题目(5, 7, 10, 11, 12, 15),而对于后者,我们将其使用反向计分的方法进行统计。该量表使用的是 Likert-7 级评分法(从“非常不符合”至“非常符合”)来计算量表得分,分数越高表示职业倦怠感越明显。在本研究中,此测试量表的内部一致性系数达到了 0.90。

2.2.3. 幼儿教师教学正念量表

本研究采用教学正念量表测量和评估教师在教学环境中的教师教学正念水平(Frank, et al., 2016)。该量表一共 14 个题目,题目由两部分组成,其中 1~9 题为个人正念或者被称为内在正念,10~14 题为人际正念或者被称为外在正念,后者被称为人际正念或外在正念的 10~14 题目采用反向计分的方法进行统计。该量表使用的是 Likert-5 级评分法(从“从不”至“总是”)来计算量表得分,分数愈高,表示教师正念程度愈高。在本项研究中,此测试量表的内部一致性系数为 0.67。

2.2.4. 领悟社会支持量表

本研究采用的中国国内研究者修订的领悟社会支持的量表,严标宾和郑雪(2006)修正后的中文版的领悟社会支持量表。这个包含了 12 道题目的量表问卷被划归为了三类:来自家庭的支持(3, 4, 8, 11)、从朋友那里得到的支持(6, 7, 9, 12)、从重要人那里得到的支持(1, 2, 5, 10)。采用 Likert-7 级评分方式来衡量其结果的高低程度,从“极不同意”一直到“极同意”,该量表最终得出的分数愈高就代表着个人对于社会的认知能力越强即领悟社会支持程度就越高。在本篇的研究当中,此测试量表的内部一致性系数为 0.97。

2.3. 数据收集与分析

数据采集经施测学校领导、教师同意,并由专职教师统一组织,发放前由学校引导幼儿教师阅读指导语,知晓问卷的保密性和匿名性。

在本篇研究中我们使用 SPSS23.0 数据处理软件对所得数据进行了描述性统计、相关分析和回归分析等,并利用 PROCESS4.1 中的 Model 6 对链式中介效应进行了验证。

3. 结果

3.1. 共同方法偏差检验

考虑到此项研究的所有信息都来自于参与者被试的自述,可能会产生一致的方法偏差。为了避免这种情况的发生,我们在采集和处理数据时明确告知他们信息的隐私性和保护措施,以消除他们的顾虑。此外,我们还进行了 Harman 单因子测试来检测是否存在一致的方法偏差影响。经过检查,我们发现了 12

一个特征值超过 1 的因子，其第一大因子解释占比 32.07% 的方差(低于 40% 的标准阈值)，没有找到任何一个单独的因素能主导整个解释方差的大部分，这意味着我们的研究并未出现显著的共同方法偏差。

3.2. 描述统计

对幼儿教师在各变量及各维度得分均经过了描述性统计分析后，其结果在表 2 中得以体现。根据表 2 数据显示，幼儿教师在内念方面的得分为 3.97，这意味着他们的正念水平在中等范围内。在内在正念方面，得分为 4.53，属于中上水平，而在外在正念方面，得分为 2.97，处于中下水平。总体来说，幼儿教师的正念处于中下水平，其中幼儿教师的内在正念得分较高。

在情绪智力的测试中幼儿教师得分为 5.99，这表明他们在该领域的水平属于中高等级。他们对情绪管理和控制的得分为 5.99，同样位于中高等级；对于如何利用情绪的能力得分为 6.07，也处在中高等级的位置；对自己的情绪认知方面，他们的分数达到了 6.09，依然保持着较高的水准；而对于他人的情绪感知能力，他们的得分则为 5.79，也维持了较高水平。总的来说，幼儿教师情绪智力处于中等以上的水平，其中在对自我情绪认知和评估上发展较好。

幼儿教师领悟社会支持上得分达到了 5.70，这表明他们的领悟社会支持水平处于中高等级；他们与朋友同伴的支持分数为 5.73，也同样位于中高等级；他们在家庭的支持方面得分为 5.76，也是处在中高的位置；在关键重要他人的支持方面他们得到了 5.62 的分数，仍然保持了中高等的位置。总体来说，幼儿教师领悟社会支持水平处于中上水平，其中领悟朋友、家庭支持的得分较高，幼儿教师感受到了较好的家人和朋友支持。

幼儿教师职业倦怠的得分为 1.64，这表明他们的疲惫和倦怠状态属于中等级别。他们在情感衰竭方面得分为 2.07，显示出他们的工作压力较大。而在对工作成就感低落程度和玩世不恭上，他们的分数分别为 1.25 和 1.68，分别位于中等位置和中等略高一些的位置。总而言之，幼儿园教师的倦怠状况处在中等阶段，其中他们在工作中所感受到的情感衰竭相对较多。

Table 2. Descriptive statistical results of each variable ($N = 480$)

表 2. 各变量描述统计结果($N = 480$)

| 变量 | 维度 | <i>M</i> | <i>SD</i> |
|--------|---------|----------|-----------|
| 教师正念 | 内在正念 | 4.53 | 0.54 |
| | 外在正念 | 2.96 | 1.11 |
| | 教师正念 | 3.97 | 0.46 |
| 情绪智力 | 情绪控制 | 5.99 | 0.90 |
| | 情绪运用 | 6.07 | 0.82 |
| | 自我情绪评估 | 6.09 | 0.83 |
| | 他人情绪评估 | 5.79 | 0.93 |
| | 情绪智力 | 5.99 | 0.77 |
| 领悟社会支持 | 朋友支持 | 5.73 | 1.07 |
| | 家庭支持 | 5.76 | 1.08 |
| | 其他重要人支持 | 5.62 | 1.11 |
| | 领悟社会支持 | 5.70 | 1.03 |
| 教师职业倦怠 | 情绪衰竭 | 2.07 | 1.64 |
| | 成就感低落 | 1.25 | 1.08 |
| | 玩世不恭 | 1.68 | 1.43 |
| | 教师职业倦怠 | 1.64 | 1.04 |

3.3. 教师正念、职业倦怠、情绪智力和领悟社会支持的相关分析

为了更清晰地研究幼儿教师正念、职业倦怠、情绪智力和领悟社会支持之间的相关性，利用 Pearson 相关系数来分析上述四个变量及其相互关系，详细结果见表 3。从相关分析的结果可以看出，幼儿教师正念与教师职业倦怠显著负相关，相关系数为-0.38，幼儿教师正念与情绪智力显著正相关，相关系数为0.30，幼儿教师正念与领悟社会支持显著正相关，相关系数为 0.29，幼儿教师情绪智力与领悟社会支持显著正相关，相关系数为0.55。幼儿教师情绪智力与职业倦怠之间存在着显著的负相关关系，其相关系数是-0.49。幼儿教师领悟社会支持与职业倦怠之间也存在着显著的负相关，相关系数为-0.44。此外教师正念两个维度、情绪智力的四个维度、领悟社会支持共七个因子间呈现显著的两两正相关关系，教师正念两个维度、情绪智力的四个维度、领悟社会支持共七个因子与教师职业倦怠的三个维度共三个因子均呈现显著负相关关系。

Table 3. Correlation analysis of teacher mindfulness, occupational burnout, emotional intelligence, and perceived social support

表 3. 教师正念、职业倦怠、情绪智力和领悟社会支持的相关分析

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
|-----------|---------|--------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|---------|
| 1 内在正念 | 1.00 | | | | | | | | | | | |
| 2 外在正念 | -0.23** | 1.00 | | | | | | | | | | |
| 3 教师正念 | 0.55** | 0.68** | 1.00 | | | | | | | | | |
| 4 情绪控制 | 0.43** | -0.08 | 0.25** | 1.00 | | | | | | | | |
| 5 情绪运用 | 0.42** | -0.01 | 0.32** | 0.83** | 1.00 | | | | | | | |
| 6 自我情绪评估 | 0.40** | -0.01 | 0.28** | 0.77** | 0.77** | 1.00 | | | | | | |
| 7 他人情绪评估 | 0.31** | -0.02 | 0.22** | 0.58** | 0.67** | 0.65** | 1.00 | | | | | |
| 8 情绪智力 | 0.44** | -0.04 | 0.30** | 0.90** | 0.92** | 0.90** | 0.83** | 1.00 | | | | |
| 9 情绪衰竭 | -0.48** | 0.16** | -0.22** | -0.32** | -0.30** | -0.24** | -0.18** | -0.29** | 1.00 | | | |
| 10 成就感低落 | -0.26** | -0.11* | -0.29** | -0.46** | -0.50** | -0.47** | -0.34** | -0.50** | 0.12** | 1.00 | | |
| 11 玩世不恭 | -0.52** | 0.02 | -0.34** | -0.35** | -0.36** | -0.33** | -0.23** | -0.36** | 0.77** | 0.23** | 1.00 | |
| 12 教师职业倦怠 | -0.55** | 0.05 | -0.38** | -0.49** | -0.50** | -0.44** | -0.32** | -0.49** | 0.86** | 0.56** | 0.86** | 1.00 |
| 13 领悟社会支持 | 0.32** | 0.06 | 0.29** | 0.51** | 0.50** | 0.52** | 0.41** | 0.55** | -0.29** | -0.41** | -0.32** | -0.44** |

注：*表示 $p < 0.05$ ，**表示 $p < 0.01$ ，***表示 $p < 0.001$ 。

3.4. 中介效应检验

本研究将幼儿教师正念作为自变量，以情绪智力和领悟社会支持两个变量作为中介变量，幼儿教师职业倦怠作为因变量纳入结构方程模型，对教师正念、情绪智力、领悟社会支持和教师职业倦怠进行回归分析，具体结果见表 4。观察表格可知，幼儿教师的正念对他们的情绪智力有明显的积极影响(β 值为 0.30, p 小于 0.001)；同时，这种关系也体现在他们对于理解和接受来自社会的支持上(β 值为 0.14, p 小于 0.001)。另一方面，情绪智力与理解和接受社会支持也就是领悟社会支持之间存在着强烈的关系(β 值为 0.50, p 小于 0.001)。此外，我们还发现，幼儿教师的正念对其职业倦怠有着明显的影响(β 值为-0.22, p 小于 0.001)，而这同样适用于情绪智力，即情绪智力可以负向预测教师的职业倦怠(β 值为-0.32, p 小于 0.001)。最后，我们也注意到，理解和接受社会支持也就是幼儿教师的领悟社会支持能有效地减轻其职业

倦怠(β 值为 -0.20 , p 小于 0.001)。回归分析的结果证明情绪智力、领悟社会支持在幼儿教师正念、职业倦怠中的中介效应存在。

Table 4. Regression analysis of teacher mindfulness, occupational burnout, emotional intelligence, and perceived social support

表 4. 教师正念、职业倦怠、情绪智力和领悟社会支持的回归分析

| 回归方程 | | 整体拟合指数 | | | | 回归系数显著性 | |
|--------|--------|--------|-------|-----------|-----------|---------|----------|
| 结果变量 | 预测变量 | R | R 方 | 调整后 R 方 | F | β | t |
| 职业倦怠 | | 0.57 | 0.33 | 0.32 | 76.76*** | | |
| | 教师正念 | | | | | -0.22 | -5.58*** |
| | 情绪智力 | | | | | -0.32 | -6.90*** |
| 情绪智力 | 领悟社会支持 | 0.30 | 0.09 | 0.09 | 46.98*** | -0.20 | -4.42*** |
| | 教师正念 | | | | | 0.30 | 6.85*** |
| 领悟社会支持 | 教师正念 | 0.56 | 0.32 | 0.31 | 110.04*** | 0.14 | 3.51*** |
| | 情绪智力 | | | | | 0.50 | 12.70*** |

注: *表示 $p < 0.05$, **表示 $p < 0.01$, ***表示 $p < 0.001$ 。

为了更精确地验证中介效应, 本研究借鉴中介效应分析与方法(温忠麟, 叶宝娟, 2014), 采用 5000 次 Bootstrap 重复采样, 设置以 95% 的置信区间, 验证中介效应, 如表 5 所示。

Table 5. Mediating effects between teacher mindfulness, emotional intelligence, perceived social support, and occupational burnout ($N = 483$)

表 5. 教师正念、情绪智力、领悟社会支持和职业倦怠之间的中介效应表($N = 483$)

| 效应类型 | <i>effect</i> | <i>BootSE</i> | <i>BootLLCI</i> | <i>BootULCI</i> | 相对中介效应 |
|-------|---------------|---------------|-----------------|-----------------|--------|
| 总效应 | -0.35 | 0.04 | -0.43 | -0.27 | - |
| 直接效应 | -0.21 | 0.04 | -0.29 | -0.13 | 59.91% |
| 总间接效应 | -0.14 | 0.02 | -0.19 | -0.10 | 40.09% |
| Ind1 | -0.08 | 0.02 | -0.12 | -0.05 | 22.62% |
| Ind2 | -0.03 | 0.01 | -0.06 | -0.01 | 8.79% |
| Ind3 | -0.03 | 0.01 | -0.05 | -0.02 | 8.68% |

注: Ind1Z 教师正念→情绪智力→教师职业倦怠; Ind2Z 教师正念→领悟社会支持→教师职业倦怠; Ind3Z 教师正念→情绪智力→领悟社会支持→教师职业倦怠。

结果显示, 幼儿教师正念对职业倦怠影响的总效应值 -0.35 , 且其置信区间未包含“零”点, 表明总效应确实是存在的; 幼儿教师正念对职业倦怠影响的直接效应值为 -0.21 , 且其置信区间未包含“零”点, 表明直接效应是存在的; 幼儿教师正念对职业倦怠影响的总间接效应值为 -0.14 , 且其置信区间未包含“零”点, 表明总间接效应是存在的, 其中总间接效应占总效应的 40.09%, 即幼儿教师正念对其职业倦怠的总效应中有 40.09% 是通过情绪智力和领悟社会支持的多重中介起作用。研究结果揭示了, 教育工作者幼儿教师的正念对于他们职业倦怠的总影响程度也就是总效应达到了 -0.35 , 并且其置信区间并未包括“零”值, 这表明这种影响确实存在。此外, 我们还发现该研究它的直接效应也同样存在, 达到 -0.21 , 而且这个数值也在我们的置信区间内没有出现“零”点, 这也证明了该直接效应的存在。同时, 我们也观察到了该研究的总间接效应也就是 -0.14 , 并再次确认了这一数据在我们置信区间并未出现“零”点, 因此可以确定的是该研究中的间接效应也是存在的。最后, 我们要强调的是, 该研究的总间接效应占据

总效应的大部分比例,也就是构成了幼儿教师与职业倦怠之间关系中的 40.09% 的部分。其中,路径 1 幼儿教师正念通过情绪智力对教师职业倦怠的中介效应为 -0.08 ,且置信区间不包含 0,间接效应存在,此路径的间接效应占总间接效应的 22.62%;路径 2 幼儿教师正念通过领悟社会支持对教师职业倦怠的中介效应为 -0.03 ,且置信区间不包含 0,间接效应存在,此路径的间接效应占总间接效应的 8.79%;路径 3 幼儿教师正念通过情绪智力和领悟社会支持对教师职业倦怠的中介效应为 -0.03 ,且置信区间不包含 0,间接效应存在,此路径的间接效应占总间接效应的 8.68%。

链式中介模型见图 1。

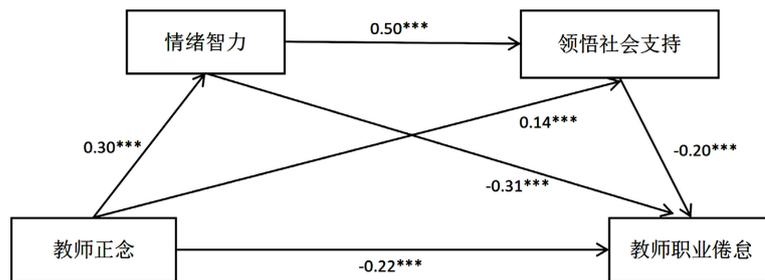


Figure 1. The relationship between Teacher mindfulness and teacher burnout: A chain mediating model of emotional intelligence and perceived social support

图 1. 教师正念与教师职业倦怠的关系: 情绪智力和领悟社会支持的链式中介模型图

4. 讨论

4.1. 幼儿教师正念、情绪智力、领悟社会支持和教师职业倦怠的关系

4.1.1. 幼儿教师正念与教师职业倦怠的相关关系

本研究结果显示,幼儿教师正念与职业倦怠呈现出显著的负相关关系,这与前人研究结果部分一致。**Kim 和 Singh (2018)**探究正念对教师职业压力与职业倦怠的影响,研究结果表明正念水平越高的教师,职业压力越低,并且教师正念与其职业倦怠两者之间显著负相关。依据工作的需要-资源模型理念,工作所需的资源包含了身体和精神层面的资源,如生理和社会组织的支持等等,它们都对减缓压力、预防病症及舒缓职业疲劳有积极作用。当教师面临挑战时,他们的正念特性可以被视为一种重要的心理资源,用以补偿他们在应对职业压力中所付出的深厚感情,并使其行为更符合工作要求,以此来减少职业倦怠感。然而,本研究结果发现,幼儿教师的外部正念并不明显地影响到职业倦怠程度,这一结果与之前研究的观点有所出入,在外国学者**Frank 等人(2016)**研究中他们认为内部正念对于职业倦怠并没有明显的关联,但是却对外部正念有着强烈的关系,这种差异可能是因为不同的实验对象和环境导致的。这说明我国幼儿教师的职业倦怠可能主要受到内在正念的调节,在需要高度注意力和繁琐的教学任务中,内在正念可能会扮演更重要的角色,而外在正念对职业倦怠的影响较小;另一方面,本研究中幼儿教师的外在正念整体水平相对较低,因此外在正念对职业倦怠的贡献并不明显。

4.1.2. 情绪智力在幼儿教师正念与职业倦怠关系中的中介作用

在本项研究中,我们使用 Prosess 方法来探究情绪智力在幼儿教师正念与其职业倦怠之间的关系中是否起到了中介作用。本研究结果显示,幼儿教师的情绪智力在幼儿教师正念和职业倦怠两者之间确实产生了明显的部分中介效果,并且中介效应占比总效应的 22.62%,这也符合验证了我们的假设 H1 和假设 H2。这就意味着,除了幼儿教师正念对职业倦怠的直接影响外,正念还可以通过情绪智力的方式间接地影响到职业倦怠。**Guidetti 等人(2019)**指出高正念水平的人可以对当下发生的事情保持高度注意,关注到

事情的变化过程,不对事情本身进行探究;另一方面,高正念水平的人可以不局限于自动化模式不死板,还会提高自己的思维灵活性和情绪的敏感度。工作压力作为引发教师职业倦怠的一个重要因素,是不可忽视的,高正念水平的人可以感知、调控情绪,发挥自身优势,应用情绪调节策略降低工作压力所产生的消极情绪(Boyas & Wind, 2010)。总体而言,正念对幼儿教师职业倦怠有一定的促进作用,其影响程度与情绪智力程度有一定关系。因此,我们可以考虑通过进行正念训练和提升幼儿教师的情绪智力水平来缓解幼儿教师的这种职业倦怠。

4.1.3. 领悟社会支持在幼儿教师正念与教师职业倦怠关系中的中介作用

在本项研究中,我们使用 Prosess 方法来探究领悟社会支持在幼儿教师正念对职业倦怠影响中的中介角色。我们的研究结果显示,幼儿教师的社会支持理解程度也就是领悟社会支持水平与他们的正念水平及职业倦怠有明显的部分关系起着部分中介作用,即领悟社会支持其所产生的中介效应占比总效应的 8.79%,证实了研究假设 H3。这也意味着,教师正念可以独立地引发教师的职业倦怠,同时也能借助领悟社会支持的间接效应对其造成影响。高正念的个体会会有更多的同理心,相应的会更多的给予支持,同时高正念的个体会对周围发生的事情保持时刻关注,会注意到自身的情绪,而感受来自周围人的支持与认可。职业倦怠作为一种消极情绪,可以通过积极情绪体验来缓解,而来自家人、朋友等人的支持作为一种积极能量可以对消极情绪起到安抚作用。领悟社会支持水平高的个体可以内化自身存在的消极情绪,从而缓解职业倦怠感。总的来说,个体的领悟社会支持水平作为一个中介因素,在幼儿教师正念对职业倦怠的影响中可以起到缓解幼儿教师职业倦怠的效果。因此,我们可以考虑增强幼儿教师对社会支持的认识也就是幼儿教师的领悟社会支持的水平,从而缓和他们的工作压力减缓职业倦怠。

4.1.4. 情绪智力和领悟社会支持在幼儿教师正念与教师职业倦怠关系中的链式中介作用

在本项研究中,我们使用 Prosess 方法来探究情绪智力与领悟社会支持之间的中介作用。该研究显示,情绪智力和领悟社会支持在幼儿教师正念与职业倦怠两者之间起到了部分中介作用,二者的中介效应占据了总体效应的 8.68%,证实了本研究的假设 H4。高正念程度的个体能够以一种积极的方式去接受和适应各种环境中的挑战,通过有效的方法来缓解工作带来的压力,保持冷静而理性的态度,不受任何偏见的影响,从而更好地控制和管理他们的消极情感(陈语等, 2011)。情绪智力高的个体可以妥善处理好各种人际关系,并与周围的人更加和谐相处,领悟到更高的支持,当面对工作压力时,可以作为一种积极的心理资源来减缓工作的压力,对职业倦怠也起到一定的缓解。幼儿教师作为一个特殊的教师群体,会在日常高强度和繁琐的工作中通常自我情绪管理及抗压能力较差,在日常工作中还未掌握合理的自我调节策略,面对压力性事件时不知如何面对,感受不到周围人的支持,这一系列都会造成教师职业倦怠感产生。正念、情绪智力和领悟社会支持等心理资本能有效地抵消外部环境带来的压力,起到一定程度上的抗压效果,并可为幼儿教师的工作提供能量补给,同时也能带来感情的支持,有助于减轻职业疲劳,缓解教师的职业倦怠,使他们能在工作中专注于实现自我价值的目标,寻找最适合他们的工作方式,维持工作的热忱,提高个人的满足程度。

4.2. 创新之处、研究不足与展望

4.2.1. 创新之处

教师职业倦怠的相关研究越来越得到关注,国内外的相关研究十分重视教师职业倦怠,但是研究群体多为义务教育及高职教师。国内外相关领域关于幼儿教师职业倦怠研究还比较缺乏,本研究以此为基础,在相关理论和以往研究成果的充分支持下以幼儿教师为主体,同时将情绪智力与领悟社会支持纳入到教师正念对教师职业倦怠的研究中,国内此类研究相对较少,在心理健康教育领域更是需要得到研究

与关注。

研究从理论支撑出发, 落脚于教育实践。以减缓幼儿教师的职业倦怠为目标, 参考了国内外优秀的和最新的相关研究成果, 得到了相关理论模型的支撑, 能够进一步拓宽该领域的研究, 为此后的相关研究提供数据支撑和参考借鉴。

4.2.2. 研究不足与展望

首要的是, 我们选择的研究对象主要是来自山东省济南市莱芜区, 因为各个地方的教育条件和需求有很大的差距, 这会影响学校采用的教育方式, 不同的教学方法也会给教师带来不一样的压力, 这种压力是导致教师出现职业倦怠的关键因素之一。因此, 我们的研究对象可能会缺乏广泛性和代表性, 未来可以扩大研究区域, 以提高样本的一般性。

其次, 本研究采用了问卷调查法和横断研究, 个体的自我报告可能会存在一定的主观性倾向, 导致结果存在一定的偏差, 今后的研究可以采用主观和客观相结合的方式, 另外还可以通过实验法或者交叉滞后分析来验证本研究中变量的因果性。

5. 结论

本研究探讨了幼儿教师正念、情绪智力、领悟社会支持与教师职业倦怠之间的关系, 构建了一个链式中介模型, 研究结论如下:

(1) 幼儿教师正念能负向预测幼儿教师的职业倦怠;

(2) 在幼儿教师正念和职业倦怠之间, 情绪智力和领悟社会支持各自扮演着中介角色, 起着中介作用。也就是说幼儿教师的正念能够通过影响他们的情绪智力或者领悟社会支持, 从而间接地影响他们的职业倦怠水平;

(3) 情绪智力和领悟社会支持在幼儿教师正念与教师职业倦怠之间起链式中介作用, 即幼儿教师正念可以通过影响情绪智力对领悟社会支持产生影响, 再间接影响教师职业倦怠水平。

参考文献

- 陈语, 赵鑫, 黄俊红, 陈思佚, 周仁来(2011). 正念冥想对情绪的调节作用: 理论与神经机制. *心理科学进展*, 19(10), 1502-1510.
- 程秀兰, 张慧, 曹金金, 马艳(2020). 幼儿教师正念水平与离职意向的关系: 职业倦怠的中介作用. *陕西学前师范学院学报*, 36(12), 79-88.
- 耿亮, 张惠敏, 竺培梁(2007). 重点中学学生情绪智力与社会支持及心理健康关系的研究. *外国中小学教育*, (5), 55-58.
- 李超平, 时勤(2003). 分配公平与程序公平对工作倦怠的影响. *心理学报*, 35(5), 677-684.
- 李瑾, 徐燕(2016). 幼儿教师职业倦怠与情绪智力的关系. *中国健康心理学杂志*, 24(9), 1300-1303.
- 李旭(2018). *幼儿教师职业认同、领悟社会支持与职业倦怠的关系研究*. 硕士学位论文, 石家庄: 河北师范大学.
- 潘泰峰, 曲新国, 罗俊杰, 唐振刚, 戴永建(2017). 领悟社会支持对神经外科医生工作压力与职业倦怠的中介作用. *神经疾病与精神卫生*, 17(12), 879-882.
- 温忠麟, 叶宝娟(2014). 有调节的中介模型检验方法: 竞争还是替补? *心理学报*, 46(5), 714-726.
- 闫春芳(2013). *幼儿教师心理健康状况的调查研究*. 硕士学位论文, 呼和浩特: 内蒙古师范大学.
- 严标宾, 郑雪(2006). 大学生社会支持, 自尊和主观幸福感的关系研究. *心理发展与教育*, 22(3), 60-64.
- 姚计海, 管海娟(2013). 中小学教师情绪智力与职业倦怠的关系研究. *教育学报*, 9(3), 100-110.
- 叶俊杰(2005). 大学生领悟社会支持的影响因素研究. *心理科学*, 28(6), 190-193.
- 张娇, 程秀兰(2020). 幼儿教师正念特质与情绪智力的关系研究. *早期教育(教育科研)*, (3), 28-33.
- 张伊, 伏干, 姜慧丽, 安媛媛(2019). 专业救援人员的正念对创伤后应激障碍的影响: 侵入反刍和社会支持的作用. *中*

国临床心理学杂志, 27(2), 311-315.

- 周林刚, 冯建华(2005). 社会支持理论——一个文献的回顾. *广西师范学院学报: 哲学社会科学版*, 26(3), 11-14, 20.
- Abenavoli, R. M., Jennings, P. A., Greenberg, M. T., Harris, A. R., & Katz, D. A. (2013). Special Edition Article: The Protective Effects of Mindfulness against Burnout among Educators. *Psychology of Education Review*, 37, 57-69. <https://doi.org/10.53841/bpsper.2013.37.2.57>
- Bee Yoke, L., & Aisyah Panatik, S. (2015). Emotional Intelligence and Job Performance among School Teachers. *Asian Social Science*, 11, 227-234. <https://doi.org/10.5539/ass.v11n13p227>
- Beshai, S., McAlpine, L., Weare, K., & Kuyken, W. (2016). A Non-Randomised Feasibility Trial Assessing the Efficacy of a Mindfulness-Based Intervention for Teachers to Reduce Stress and Improve Well-Being. *Mindfulness*, 7, 198-208. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0436-1>
- Blumenthal, J. A., Burg, M. M., Barefoot, J., Williams, R. B., Haney, T., & Zimet, G. (1987). Social Support, Type A Behavior, and Coronary Artery Disease. *Psychosomatic Medicine*, 49, 331-340. <https://doi.org/10.1097/00006842-198707000-00002>
- Boyas, J., & Wind, L. H. (2010). Employment-Based Social Capital, Job Stress, and Employee Burnout: A Public Child Welfare Employee Structural Model. *Children and Youth Services Review*, 32, 380-388. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.10.009>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Ciarrochi, J., Blackledge, J., Bilich, L., & Bayliss, V. (2007). Improving Emotional Intelligence: A Guide to Mindfulness-Based Emotional Intelligence Training. In J. Ciarrochi, & J. D. Mayer (Eds.), *Applying Emotional Intelligence: A Practitioner's Guide* (pp. 89-124). Psychology Press.
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*, 7, 155-163. <https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0>
- Fuochi, G., & Voci, A. (2020). A Deeper Look at the Relationship between Dispositional Mindfulness and Empathy: Meditation Experience as a Moderator and Dereification Processes as Mediators. *Personality and Individual Differences*, 165, Article 110122. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110122>
- Gordon, A., Young-Jones, A., Hayden, S., Fursa, S., & Hart, B. (2020). Dispositional Mindfulness, Perceived Social Support, and Academic Motivation: Exploring Differences between Dutch and American Students. *New Ideas in Psychology*, 56, Article 100744. <https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2019.05.003>
- Guidetti, G., Viotti, S., Badagliacca, R., Colombo, L., & Converso, D. (2019). Can Mindfulness Mitigate the Energy-Depleting Process and Increase Job Resources to Prevent Burnout? A Study on the Mindfulness Trait in the School Context. *PLOS ONE*, 14, e0214935. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0214935>
- Haber, M. G., Cohen, J. L., Lucas, T., & Baltes, B. B. (2007). The Relationship between Self-Reported Received and Perceived Social Support: A Meta-Analytic Review. *American Journal of Community Psychology*, 39, 133-144. <https://doi.org/10.1007/s10464-007-9100-9>
- Hayes, A. M., & Feldman, G. (2004). Clarifying the Construct of Mindfulness in the Context of Emotion Regulation and the Process of Change in Therapy. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 11, 255-262. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bph080>
- Howard, S., & Johnson, B. (2004). Resilient Teachers: Resisting Stress and Burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Kabat-Zinn, J. (1994). *Wherever You Go, There You Are: Mindfulness Meditation in Everyday Life*. Piatkus Books Ltd.
- Kim, E., & Singh, N. N. (2018). Psychometric Properties of the Korean Version of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness*, 9, 344-351. <https://doi.org/10.1007/s12671-017-0871-2>
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). *What Is Emotional Intelligence (Vol. Emotional Development and Emotional Intelligence)*. Basic Books.
- Schwarzer, C. (1992). Bereavement, Received Social Support, and Anxiety in the Elderly: A Longitudinal Analysis. *Anxiety Research*, 4, 287-298. <https://doi.org/10.1080/08917779208248797>
- Siegel, R. D., Germer, C. K., & Olendzki, A. (2009). Mindfulness: What Is It? Where Did It Come from? In F. Didonna (Ed.), *Clinical Handbook of Mindfulness* (pp. 17-35). Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-09593-6_2
- Sun, J., Wang, X., Wang, Y., Du, X., & Zhang, C. (2019). The Mediating Effect of Perceived Social Support on the Relationship between Mindfulness and Burnout in Special Education Teachers. *Journal of Community Psychology*, 47, 1799-1809. <https://doi.org/10.1002/jcop.22229>

- Wong, C., & Law, K. S. (2002). The Effects of Leader and Follower Emotional Intelligence on Performance and Attitude: An Exploratory Study. *The Leadership Quarterly*, *13*, 243-274. [https://doi.org/10.1016/s1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(02)00099-1)
- Zimet, G. D., Dahlem, N. W., Zimet, S. G., & Farley, G. K. (1988). The Multidimensional Scale of Perceived Social Support. *Journal of Personality Assessment*, *52*, 30-41. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5201_2