

“双减”背景下教师心理健康的现状、问题与对策 ——基于社会交换视角的实证分析

●路红¹,刘莹¹,刘泽霖¹,王正²

摘要:对G市1299名中小学教师进行问卷调查后发现:“双减”政策对中小学教师的影响显著正向预测其职业压力,职业压力显著负向预测教师心理健康水平,心理契约破裂和违背分别在教师职业压力和心理健康之间发挥部分中介作用,心理契约破裂与违背在教师职业压力与心理健康之间发挥链式中介作用。学校应注重维护和提升教师的心理契约水平,有效抵御职业负担对教师心理健康产生的不良影响,才能有效落实“双减”政策要求的高质量教育目标。

关键词:中小学教师;职业压力;心理契约;心理健康水平

中图分类号:G451 **文献标识码:**D **文章编号:**1673-4289(2023)09-0059-06

“双减”对义务教育阶段教师的课后服务水平、教育教学质量等提出了许多新要求,对中小学教师维护和提升心理健康水平提出了较大挑战。以往研究鲜有从学校组织与教师之间的交换关系为视角,探索职业压力与教师心理健康之间关系的内在机制。基于此,本研究将进一步探索心理契约在职业压力与教师心理健康之间可能发挥的中介作用,从而揭示职业压力影响教师心理健康的内在机制,为维护和提升中小教师的心理健康水平提供一定的科学依据和对策建议。

一、“双减”背景下教师心理健康维护与水平提升的四个假设

(一)教育教学改革与中小学教师职业压力感知的假设

客观压力事件与个体应对资源之间的不平衡,会让个体处于非特异性的身心紧张状态,这一过程即为心理压力产生的路径^[1]。适当的心理压力可以提升个体的行为动机水平,但长时间经历高强度压力事件则会给个体的身心健康造成不良影响。由于教师职业的特殊性,教师在承受工作负担、职业声望

等普遍职业压力的同时,还承担了多重角色转换和社会期望等特殊性质的压力,众多压力源的堆砌,致使教师比其他工作领域员工更容易遭遇心理问题^[2]。杨俊生和王磊的研究结果表明,小学教师的心理压力主要来自于教育教学改革、学生问题、学校管理、教学工作以及社会问题这五大方面^[3]。杨莞婕和李荐中的研究也指出,频繁的教育教学改革是导致教师产生心理压力的主要来源之一^[4]。“双减”政策的深入推进,进一步吹响了新时代教育改革的号角,在新一轮工作挑战来临的情况下,中小教师的职业压力感知有可能面临加重的风险。基于以上分析,本研究提出假设1:“双减”政策的实施会对中小教师的职业压力感知产生负面影响。

(二)职业压力与中小学教师心理健康的假设

对以往有关职业压力与教师心理健康的文献进行整理后可发现,教师职业压力是预测其心理健康水平的有效指标。例如,王文增和郭黎岩的研究结果表明,中小教师的职业压力与其在精神卫生自评量表(SCL-90)上的得分呈正相关关系^[5];杨蕊等人的研究结果也指出,当中小教师的压力知觉越大

基金项目:广州市教育科学规划重点课题“教师心理健康评估与咨询研究”(202113603)

时,其抑郁与焦虑情绪体验也越强烈^[6]。“双减”政策所强调的学校“主阵地”作用,即是强调中小学教师在教育中的主导作用,这加剧了家长和社会对教师的要求与期望,也对教师自身的专业化发展提出了更大挑战。除此之外,为满足学生的多样化发展需求,教师在完成日常教学任务的同时,还需要花费额外精力来设计科学有效的课后服务活动,原本可由教师自由分配的时间被教学任务分割,延长的工作时间正在慢慢模糊教师工作与生活的界限。而社会期望、工作与家庭冲突、教学设计要求等作为教师职业压力的主要来源^[7],已被研究证明会对教师心理健康造成不良影响^[8,9,10]。基于以上分析,本研究提出假设 2:“双减”背景下职业压力负向预测中小教师的心理健康水平。

(三)心理契约破裂与违背在职业压力与教师心理健康之间的链式中介作用假设

在员工与组织进行互惠交换的过程中,双方会缔结一种内隐的、非书面化的心理契约,契约内容包含了雇佣双方对自己应尽何种义务的理解以及对对方应给予何种回报的期望^[11],这些理解和期望会随着外部和内部条件的改变而产生变化,当员工认为组织未能履行其应尽的责任时,将引发员工心理契约的破裂,进而产生愤怒、失望之感。Robinson 和 Morrison 将这类由心理契约破裂所引发的消极情绪称为心理契约违背^[12],并在他们随后的研究中明确界定了心理契约破裂与违背的区别^[13],强调心理契约破裂属于认知评价阶段,心理契约违背属于情感反应阶段,两者之间存在着复杂的认知过程。

国外学者的研究指出,职业压力会降低心理契约水平,从而导致员工产生职业倦怠感^[14],另有众多研究结果也表明,心理契约破裂对员工心理健康产生的不良影响可以通过心理契约违背来进行传递^[15,16]。“双减”政策在推进教育体系革新的同时,也要求教师必须快速适应新的课程要求和评价机制,导致教师为满足社会和学生需求而不断延长自己的工作时间,加重自己的任务负担。在心理负担不断加重的情况下,心理契约作为反映教师心理问题最敏感、最突出的关键因素^[17],其破裂程度可以正向预测教师的心理健康问题^[18,19]。若高负荷的工作付出没有得到

教师期望中学校组织应给予的回报,这种失衡状态将危及教师已缔结的心理契约,进而可能让教师产生愤怒、抑郁等消极情绪体验,对教师心理健康产生不良影响。基于以上分析,本研究提出假设 3:职业压力正向预测中小教师的心理契约破裂与违背程度;假设 4:心理契约破裂与违背在职业压力与教师心理健康之间发挥链式中介作用。

二、研究方法

(一)研究对象

本研究采用方便取样法对 G 市不同区域的中小学教师进行问卷调查。数据采用网络问卷平台“问卷星”收集,为排除填写问卷时被试情绪状态对研究结果的干扰,所有问卷均在教师进行证书培训的课间时间填写,并提前设置好作答时间限制,确保问卷均在同一时间段填答。研究共发放调查问卷 1468 份,剔除缺失数据过多和过多一致回答的问卷后,回收的有效问卷共 1299 份。

(二)研究工具

1. 教师职业压力

采用石林等人编制的《中小学教师工作压力问卷》^[20],该问卷由 8 个维度组成:教育教学改革、工作特征、职业发展、身心特征、学生问题、学校管理、家庭和社会问题,共 36 个项目,总分越高,表明职业压力越大。本研究重点关注客观压力源对教师压力感知的影响,因而仅选择除身心特征之外的 30 个项目进行调查。本研究中,学校管理、工作特征、教育教学改革、职业发展问题、社会问题、家庭问题、学生问题七个维度的 Cronbach's α 系数分别为 0.78、0.64、0.94、0.74、0.86、0.86、0.93,总问卷的 Cronbach's α 系数为 0.96。

2. 教师心理健康

采用 Goldberg 编制的《一般健康问卷》(GHQ-12)^[21]。该问卷由 2 个维度组成:积极心理维度和消极心理维度,共 12 个项目。消极心理维度得分越高,表明教师的抑郁与焦虑程度越强;积极心理维度得分越高,表明教师自我肯定程度越强。将自我肯定量表反向积分后与抑郁和焦虑量表合成,总分越高,表明教师的心理健康水平越低。积极心理量表和消极心理量表在本研究中的 Cronbach's α 系数分别为 0.84、0.79,总问卷的 Cronbach's α 系数为 0.89。

3.心理契约破裂

采用陈加州研究中使用的《员工心理契约调查问卷》^[22]。问卷共 12 个项目,包括组织对员工的现实责任和发展责任两个维度。要求被试对单位应承担责任的程度和实际履行责任的程度进行评分,最后将“实际履行程度”减去“应承担程度”得出心理破裂分数。总分越低,表明教师的心理契约破裂程度越高。该问卷现实责任、发展责任两个维度在本研究中的 Cronbach's α 系数分别为 0.81、0.79,总问卷的 Cronbach's α 系数为 0.87。

4.心理契约违背

采用 Robinson 和 Morrison 编制的《心理契约违背量表》^[23]。问卷共 4 个项目,总分越高,表明教师的心理契约违背程度越高。该问卷在本研究中的 Cronbach's α 系数为 0.96。

5.“双减”政策对教师的影响

综合分析前人研究结果,围绕教师心理压力的五大来源(教学工作负担、工作-家庭冲突、社会期望、学生管理、专业发展),自编 5 个题项调查“双减”政策实施对于中小学教师工作和生活的影 响。总分越高表明“双减”政策对教师工作和生活造成的影响越大。

(三)统计方法

采用 SPSS26.0 对数据进行测量工具信度检验、描述性统计分析以及探索性因子分析,使用 Mplus8.0 进行中介效应模型检验。

(四)检验分析

一是进行共同方法偏差检验。结果表明未旋转时第一因子解释的变异百分比为 30.28%,小于 40%,表明本研究的同源方法偏差问题并不严重,可以进行接下来的研究。

二是进行职业压力问卷的探索性因子分析。根据题项内容归类后的 5 个维度分别为:工作教学负担、社会问题、学校管理、家长及学生问题、职业发展问题。

三是进行中小学教师的职业压力与心理健康现状分析。其中,学校管理、社会问题以及工作教学负担三个维度平均分均高于职业压力问卷的理论中值($M>3$),表明“双减”背景下,教师心理负担主要源自学校管理、社会问题以及教学负担。

四是进行“双减”政策影响与中小学教师职业压

力的相关分析。发现“双减”政策的实施对于教师工作、生活造成的影响能显著正向预测教师的职业压力感知($\beta=0.55, p<0.01$),研究假设 1 成立。对变量之间的描述性统计分析发现,职业压力分别与心理契约违背($r=0.41, p<0.01$)、心理健康问卷得分($r=0.45, p<0.01$)呈显著正相关,与心理契约破裂呈显著负相关($r=-0.20, p<0.01$),心理契约破裂与心理健康问卷得分呈显著负相关($r=-0.60, p<0.05$),心理契约违背与心理健康问卷得分呈显著正相关($r=0.43, p<0.01$)。

五是进行中小学教师职业压力和心理契约破裂与违背、心理健康的回归分析。发现职业压力显著负向预测心理契约破裂得分($\beta=-0.20, p<0.01$)、显著正向预测心理契约违背程度($\beta=0.41, p<0.01$);心理契约破裂分数显著负向预测心理健康($\beta=-0.06, p<0.05$),心理契约违背程度显著正向预测心理健康($\beta=0.44, p<0.01$)。由于《一般健康问卷》中总分越高,表明教师的心理健康水平越低,《员工心理契约调查问卷》中总分越低,表明教师的心理契约破裂程度越大,因此该结果表明职业压力对教师心理契约破裂程度具有显著的正向预测作用,对教师心理健康水平具有显著的负向预测作用,研究假设 2 和假设 3 成立。

六是进行中介效应检验。吴艳和温忠麟建议多维量表打包首选内部一致性法^[24],即把同一维度的题项打包成一个指标。本研究对教师心理健康量表经删除部分题目后,重新进行因素分析,探索出 5 个维度,因此打包成 5 个指标。心理契约破裂打包成 2 个指标,心理契约违背打包成 1 个指标,教师心理健康打包成 2 个指标。链式中介作用检验,采用 mplus8.0 建立结构方程模型,模型拟合结果显示 $RMSEA=0.078<0.08, CFI=0.959>0.9, TLI=0.936>0.9, SRMR=0.032<0.05$,表明该模型拟合良好。采用 Bootstrap 法检验,重复取样 1000 次,计算 95%的置信区间。结果显示,心理契约破裂中介作用、心理契约违背中介作用与链式中介作用的 95%置信区间均不包含 0,职业压力对心理健康影响的直接效应的 95%置信区间也不包含 0,表明心理契约破裂和心理契约违背分别在职业压力与教师心理健康关系之间起到部分中介作用,同时也表明心理契约破裂与违背在职业压力和教师心理健康关系之间存在链

式中介作用,研究假设4成立。

三、讨论

(一)“双减”背景下中小学教师的职业压力感知与心理健康水平

本研究的结果表明,“双减”政策实施对于中小学教师工作和生活的影可以显著正向预测其职业压力感知,当政策实施带来的工作负担、自身发展要求以及学生管理和社会期望等问题对中小学教师的影响越大时,教师的职业压力感知也越强烈,说明政策实施对于教师产生的影响不容小觑。

本研究结果还显示:职业压力对教师心理健康水平具有显著的负向预测作用,这与众多学者的研究结果保持一致^[25,26],再次验证了过重的职业负担会对个体心理健康产生不良影响。而在不同维度的压力感知上,学校管理、社会问题以及工作教学负担维度的平均分均超过了职业压力问卷的理论中值,说明在“双减”政策背景下,学校某些不合理的管理方法、过高的社会期望以及过重的工作教学负担是中小学教师心理压力的三个主要来源。“双减”政策的实施,让学生的教育活动回归了校园,将负责学生发展的主要责任更多地转移给了教师,导致教师在承担不断加重的工作负担的同时,还要背负家长、社会对自身寄予的“厚望”以及学校制定的高标准要求。张滢和任胜洪的研究曾指出:在教学改革背景下,社会公众通常把减负的希望完全寄托于教师,给予的期望已大大超过教师自身的职责^[27],在这种工作与心理双重负担加重的情况下,若学校还一味追寻学科评比要求和各类培训指标的完成^[28],那么诸多压力源的堆砌只会不断地消耗教师的个体资源。Hobfoll提出的资源保存理论认为,个体资源缺失是压力感产生的首要因素,当个体资源的投入与产出比不平衡时,个体会出现倦怠、抑郁等消极身心结果^[29]。中小学教师在尽力完成工作任务时不断进行资源投入,若此时得不到足够的诸如社会和学校理解等能量性资源的产出,这种资源回报的匮乏状态将无法抵消资源消耗对身心产生的不良影响,从而导致教师心理健康水平下降。

(二)职业压力感知与心理契约破裂、心理契约违背

本研究结果表明,职业压力能显著正向预测教师的心理契约破裂与违背程度。当职业压力感知越大时,心理契约的破裂程度和违背程度也越高,此结果可以利用社会交换理论进行解释。霍曼斯(G. Homans)提出的社会交换理论认为,个体会在获得均衡回报的基础上,涉入并维持与他人的良好关系,当双方的交换所得是正向结果时,良好关系才能得以维持^[30]。在“双减”政策的施行下,教师的付出不仅包括日常教学工作的完成,还包括应对自主研发活动课程、职业发展竞争、学生个性帮扶等多方面的职业挑战,导致教师不断增加自己的工作付出。而作为心理契约另一主体的学校组织所给予的回报,却不一定能随着教师的付出而呈正比增长,众多学校只关心教师的教学质量和教学效果而未能及时照顾教师的社会情感需求,进行事件裁决时独自做出决定而忽视了教师对于自主性以及参与感的要求^[31]。特别是在“双减”政策背景下,不断延长的工作时间和无法预估的职业环境变化与挑战,都在冲击着教师原有心理契约中自己应承担何种责任的认知概念,在这种职业大背景持续动荡的情况下,很容易导致教师产生心理契约破裂的认知评价^[32],进而让教师产生失望、愤怒或不公平等心理契约违背之感。

(三)职业压力、心理契约破裂以及违背与教师心理健康

本研究结果还验证了职业压力—心理契约破裂—心理契约违背—教师心理健康的链式中介作用。职业压力可以显著负向预测教师心理健康水平,并能通过心理契约破裂与违背来传递影响效果,说明在职业压力无法改变的情况下,学校组织与教师个体之间相互交换的平衡状态,是改变职业压力对教师心理健康影响的关键性因素。如果不能维持好和谐的交换关系,教师的心理契约水平就会随着职业压力的增大而呈反比降低,而这种消极的认知评价进而会让教师产生一系列负性情绪体验,最终给教师的心理健康状况带来负面影响。中介路径揭示了职业压力对教师心理健康产生负面影响的具体内在机制,启示我们不仅要关注职业压力对教师心理健康产生的直接影响,更要重视心理契约破裂与违背在其中产生的间接影响。

四、建议

(一) 明确契约内容, 夯实心理契约基础

心理契约是个体结合外部组织信息以及内部自我特征后经过心理编码所逐渐形成的, 这也意味着心理契约的内容会随着内外部条件的变化而发生改变。具体而言, 这种变化和发展是“期望建立”“期望调整”以及“期望实现”三个阶段不断螺旋上升所实现的^[3]。在这种动态变化过程中, 教师会根据与学校组织的互动表现不断修订自身原有的心理契约, 并对学校组织产生新的期望, 直至新期望实现。因此, 在心理契约建立的最初阶段, 应让双方明确契约内容, 夯实心理契约基础, 这样才有助于在内外部条件不断改变的过程中维持心理契约的良好稳定状态。

首先, 学校应把握好招聘面试与合同签订阶段在心理契约建立初期所发挥的关键作用。校方的招聘信息与要求应尽量完整真实, 可以围绕职位要求与职责以及教师个人的职业规划与要求进行面谈, 以期全面了解双方的需求与状况, 避免出现双方因过高期望而建立虚高心理契约的情况。其次, 心理契约的动态变化意味着契约不可能时时处于完全平衡状态, 在契约初建后的调整阶段, 总会出现期望与回报出现偏差的情况。对此, 学校应畅通沟通渠道, 在沟通过程中追踪双方心理的动态变化, 在及时发现心理危机的同时帮助双方形成对心理契约的科学理性认识。最后, 学校组织可以针对刚入职的新教师开展以职业适应为主题的系列心理辅导活动, 提升教师的职业认同感、职业自我效能感以及职业发展期望, 在帮助新教师度过社会角色转换期的同时, 进一步明晰职业职能要求, 再次巩固心理契约的基础内容。

(二) 履行契约义务, 促进心理契约发展

从学校管理者的角度而言, 履行契约义务的首要条件是为教师提供经济保障, 维护薪酬公平是经济契约履行的关键。但这还不够, 根据心理契约的二维结构, 以情感交换为基础的关系契约在激励员工的过程中发挥着更加重要的作用。学校应为教师归属需要与自我实现需要的满足提供组织支持。对教师的评价也应从结果导向转变为过程导向, 并结合教师的个性差异制定多样化的评价标准, 在政策决

议过程中充分尊重和考虑教师的意见, 提升教师的自主性感知。学校应提供充足的教学资源与职业指导, 比如定期开展教师培训、优秀教师经验分享会; 设置量化的晋升机制, 多设立不同级别岗位, 为教师开拓更广阔的晋升路线; 还可以多进行以生涯适应力为主题的团体辅导活动, 围绕生涯关注、生涯自信、生涯好奇与生涯控制四个方面提升教师的生涯发展能力, 加强教师自身的职业生涯管理, 在满足教师自我发展需求的同时保持教师的职业忠诚。

(三) 完善契约机制, 干预心理契约违背

首先, 学校应尽量避免教师恶意违约的情况。除了学校管理者以身作则、努力履行自身责任义务以外, 还应建立明确的措施来约束教师的行为规范。例如, 学校可根据不同的违约行为设置不同程度的惩戒方式, 按违约次数分口头提醒、书面通报及薪酬抵扣等不同措施进行约束, 做到奖罚皆有章可循。除此之外, 学校还可建立工作评价与展望模块, 分学期让管理者与教师对过去一学期的工作经历进行自评与他评, 并互相沟通下一学期的要求与展望。

其次, 营造开放包容、张弛有度的氛围。学校可以创立电子小程序作为匿名树洞信箱, 让各位教师畅言自己的建议与意见, 管理者也应针对建议中的重要问题及时进行回应, 做到事事有回应、件件有着落。学校还可以设置情绪发泄室, 定期开展情绪调节主题活动, 传授具体的情绪调节技巧, 缓解教师的消极心理体验。

最后, 从心理契约破裂的认知评价阶段到心理契约违背的负性情感体验阶段需要经过复杂的认知过程, 并不是所有教师都会将期望与回报之间的失衡状态视为契约破裂, 这中间会受到个体归因的影响。学校应引导教师进行内归因, 给予教师独立思考 and 解决问题的空间; 多对教师在问题解决过程中的付出与努力予以肯定; 在提升与加强教师自我效能感和职业自豪感的同时, 促进教师进行正面的自我反思; 提升教师面对内外部环境变化时的心理韧性, 增强其在心理契约破裂与违背状态下的自我修复能力。

参考文献:

- [1] Kessler R. C. The effects of stressful life events on depression[J]. Annual review of psychology, 1997, 48(1): 191-214.

- [2]Kinman G, Wray S, Strange C. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support [J]. Educational Psychology, 2011, 31(7): 843-56.
- [3]杨俊生,王磊.新课改背景下教师心理压力来源统计分析[J].教学与管理, 2015, (09): 57-60.
- [4]杨莞婕,李荐中.教师压力源与心理服务需求及对策研究[J].中国成人教育, 2017, (11): 65-68.
- [5]王文增,郭黎岩.中小学教师职业压力、职业倦怠与心理健康研究[J].中国临床心理学杂志, 2007, (02): 146-148.
- [6]杨蕊,王琪林,何佩,向虹霓,邓欣童,杨梅.中小学教师压力知觉和抑郁、焦虑的关系:应对方式的中介作用[J].中国健康心理学杂志, 2021, 29(12): 1842-1848.
- [7]石林,程俊玲,邓从真,刘丽.中小学教师工作压力问卷的编制[J].教育理论与实践, 2005, (20): 37-39.
- [8]丁凤琴,马会梅.教师职业压力、应对方式与心理健康关系[J].中国公共卫生, 2010, 26(01): 71-72.
- [9]郑惠瑛.小学教师职业压力现状及对策研究[D].延边大学, 2017.
- [10]李明军,王振宏,刘亚.中小学教师工作家庭冲突与职业倦怠的关系:自我决定动机的中介作用[J].心理发展与教育, 2015, 31(03): 368-376.
- [11]Herriot P, Manning W, Kidd JM. The content of the psychological contract [J]. British Journal of management, 1997, 8 (2): 151-62.
- [12]Morrison EW, Robinson SL. When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops [J]. Academy of management Review, 1997, 22(1): 226-56.
- [13]Robinson SL, Morrison EW. The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study [J]. Journal of organizational Behavior, 2000, 21(5): 525-46.
- [14]Kinman G, Wray S, Strange C. Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support [J]. Educational Psychology, 2011, 31(7): 843-56.
- [15]Duran F, Bishopp D, Woodhams J. Relationships between psychological contract violation, stress and well-being in firefighters [J]. International Journal of Workplace Health Management, 2019, 12(3): 120-33.
- [16]Griep Y, Bankins S, Vander Elst T, De Witte H. How psychological contract breach affects long-term mental and physical health: the longitudinal role of effort-reward imbalance [J]. Applied Psychology: Health and Well-Being, 2021, 13(2): 263-281.
- [17]植凤英,杨卫星.从心理契约角度看教师职业倦怠[J].贵州师范大学学报(自然科学版), 2006, (02): 47-50.
- [18]Reimann M. The moderating role of overcommitment in the relationship between psychological contract breach and employee mental health [J]. Journal of Occupational Health, 2016: 16-0032-OA.
- [19]Griep Y, Bankins S, Vander Elst T, De Witte H. How psychological contract breach affects long-term mental and physical health: the longitudinal role of effort-reward imbalance [J]. Applied Psychology: Health and Well-Being, 2021, 13(2): 263-281.
- [20]石林,程俊玲,邓从真,刘丽.中小学教师工作压力问卷的编制[J].教育理论与实践, 2005, (20): 37-39.
- [21]Goldberg D P, Williams P. A User's Guide to the General Health Questionnaire [M]. NFER-NELSON, 1998.
- [22]陈加洲.员工心理契约的作用模式与管理对策[M].北京:人民出版社, 2007: 194-195.
- [23]Robinson SL, Morrison EW. The development of psychological contract breach and violation: A longitudinal study [J]. Journal of organizational Behavior, 2000, 21(5): 525-46.
- [24]吴艳,温忠麟.结构方程建模中的题目打包策略[J].心理科学进展, 2011, 19(12): 1859-1867.
- [25]丁凤琴,马会梅.教师职业压力、应对方式与心理健康关系[J].中国公共卫生, 2010, 26(01): 71-72.
- [26]徐富明.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[J], 2003, (03): 195-197.
- [27]张滢,任胜洪.教师不能承受之重——教学改革背景下教师所遭遇的角色冲突[J].教育科学研究, 2005, (11): 33-36.
- [28]杨俊生,王磊.新课改背景下教师心理压力来源统计分析[J].教学与管理, 2015, (09): 57-60.
- [29]Hobfoll SE. The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory [J]. Applied psychology, 2001, 50(3): 337-421.
- [30]Homans GC. Social behavior as exchange [J]. American journal of sociology, 1958, 63(6): 597-606.
- [31]张迪.中小学教师负担的多源分析及其缓解之道[J].教育导刊, 2021, (06): 91-96.
- [32]Robinson S L. Trust and breach of the psychological contract [J]. Administrative science quarterly, 1996: 574-599.
- [33]梁树新.论教师心理契约管理[J].鄂州大学学报, 2006, (02): 67-69.

(作者单位:1.广州大学教育学院,广州 510006;2.广州市白云区素质教育管理中心,广州 510080)

(栏目责任编辑:张伟 jjs88@163.com)