



乡村小学教师心理资本的有效建构*

✧ 宿迁学院教师教育学院 党峥峥 孟召坤^T

摘 要 乡村小学教师对专业提升空间的期望值小,对学生原有基础的承受度低,对硬性教学安排的失落感多,对群体孤立备课的悲观度高,其原因是乡村小学教师在专业发展中存在深度自卑,在社会比较中获得身份偏差,在日常教学中体验高频失败,在单一环境中出现认同危机。自我决定视角下乡村小学教师心理资本的建构方法有:确定个体目标与关系目标,以增加乡村小学教师的希望与感恩;坚持兴趣驱动与任务完成的流畅性,提升乡村小学教师的坚韧与情商;通过创造成功体验与推动同行间的学习,平衡乡村小学教师的自信与谦逊;积极参加志愿活动并与受助者交流,激发乡村小学教师的乐观精神与利他行为。

关 键 词 心理资本;乡村小学教师;自我决定理论

引用格式 党峥峥,孟召坤.乡村小学教师心理资本的有效建构[J].教学与管理,2024(35):15-18.

心理资本是一种积极的心理发展状态,包括效能、乐观、希望、韧性^[1]。乡村小学教师心理资本指乡村小学教师面对生活与教育环境变化时积极解决问题的能力。增加工作投入和促进锻炼以提高心理资本,可消除职业认同度高的教师的职业倦怠^[2]。而自我决定理论认为,个体的内部自主、胜任和关系等三种基本心理需要是个体保持心理健康、实现发展的必要条件^[3],教师应思考如何才能满足这些需求^[4]。故从自我决定视角建构乡村小学教师心理资本,可以提高专业应变、平衡环境的能力,增强乡村教师获得感。

一、乡村小学教师心理资本现状

采用吴伟炯编制的《中小学教师心理资本量表》,此量表共有 32 个题项,含 8 个维度:希望、乐观、坚忍、自信、自谦、感恩、利他、情商,通过五级评分来衡量教师的心理资本^[5]。量表 α 系数为 0.96。

1. 乡村小学教师心理资本的基本状态

调查对象为 329 名乡村小学教师,其心理资本均值为 4.28,标准差为 0.56,整体水平较高。乡村小学

教师在各维度的表现也较为突出,尤其是在感恩(均值 4.46)和利他(均值 4.50)两个维度上表现明显,反映出乡村小学教师具有较高的情感认同和关怀他人的品质。

2. 乡村小学教师心理资本的差异分析

(1) 乡村小学教师心理资本的性别差异

乡村小学男教师坚忍维度高于女教师(分别为 4.39、4.10),表明男性教师面对工作中的压力和挑战时展现出更强的耐力和毅力。男性教师或许更倾向于直接处理问题,展现更强的心理韧性。这可能与社会对男教师有更多责任期望有关,使得他们必须提升坚忍品质。

(2) 乡村小学教师心理资本的教龄差异

教龄不同的教师存在显著差异。教龄为 6-10 年的教师坚忍得分最高(均值 4.38),表明这一阶段的教师具备较强的心理韧性。随着教龄的增加,坚忍水平略有下降,但在工作 16 年以后,坚忍得分又有所回升(均值 4.30),说明乡村小学资深教师在工作后期再次

* 该文为江苏省高校哲学社会科学研究一般项目“人工智能视角下乡村教师获得感研究”(2022SJYB2400)的阶段性研究成果

T: 通讯作者

展现出较强的抗压能力。

(3) 乡村小学教师心理资本的年龄差异

随着年龄增长,乡村小学教师的利他水平呈显著提升趋势。45岁以上教师利他得分最高(均值4.59),这表明年长教师更加关注学生和同事的需求。这可能源于他们丰富的教学经验和深厚的职业责任感,以至于他们在处理人际关系和解决问题时更加细致、耐心,从而展现出强大的利他精神和团队合作意识。

(4) 乡村小学教师心理资本的编制身份差异

在编制身份差异方面,非在编教师情商(均值4.37)显著高于在编教师(均值4.25)。这表明非在编教师在情绪管理和人际交往方面表现更加突出,可能是由于非在编教师面临更多职业不确定性,更需要依靠高情商来处理人际关系和职业压力,更加注重通过与同事、学生的互动来建立良好的工作氛围并获得职业认同感。

(5) 乡村小学教师心理资本的婚否差异

乡村小学已婚教师的心理资本(均值4.32)高于未婚教师(均值4.13),在希望、乐观、坚忍和利他维度上,已婚教师更积极(均值分别为4.04、4.27、4.24、4.49)。可能是乡村小学已婚教师在家里的亲密支持系统与在外面的职业支持系统较平衡,更能从中获得积极心理支持。

二、乡村小学教师心理资本存在的问题

乡村小学男教师比女教师坚忍程度高,教龄与坚忍成正比,年龄与利他行为成正比,编制对提高心理资本的作用不大,婚姻有助于保持心理资本及其希望、乐观、坚忍与利他的程度。为了获得数据之外的信息,研究者对50名中小学一线教师及所教学生进行访谈,发现如下。

1. 乡村小学教师对专业提升空间的期望值小

自《乡村教师支持计划》实施以来,乡村学校总体师生比要高于城市,但乡村学生较少,教师负担的班和年级多,再加上资源不足,他们需要准备的学科科目多。专科教育培养的小学教师不能完全胜任多科教学。同时乡村小学生多缺乏有效亲子交流,有不少行为问题、心理问题。乡村小学教师除日常多科教学外,还负责学生行为矫正或心理疏导,以及纠正其不良习惯,改善其心理问题。而忙于多门学科、多个年级教学,以及与不同小学生进行谈心或进行教育的乡村小学教师,

主要精力放在情境化教学任务与阶段性教育目标上,无多余时间考虑个人职业发展,对专业提升空间的期望值小。而教师继续专业发展,更能创造多变的学习机会,带来持久利益^[6]。

2. 乡村小学教师对学生原有基础的承受度低

有经验的乡村小学教师会遵循教育规律,希望学生能自然成长,对学生的成就期待也较高;年轻教师对教育过程充满热情,希望学生认真听讲,配合教师付出,及时对教师的教学行为或教育行动做出有效反馈,对学生的理解期待较高。而乡村小学生习惯了放养模式,在家缺乏有效的自我管理能力,在学校没有感受到老师及时的积极影响,他们情境性学习动机弱,在高年级时表现为知识基础薄弱。乡村小学教师发现教学付出得不到学生积极回应,没有精神回报,他们倍感坚守乡村教育的无奈,或感慨一腔热血坚持的无助。虽然心理资本增加工作投入^[7],但如果看不到乡村小学生多因性个体差异,他们对学生的承受度就会变低。

3. 乡村小学教师对硬性教学安排的失落感多

乡村小学教师所担负的日常教学、管理、学习、整理等任务量比城市小学教师任务量大,其日常教学工作作为各科教学与跨年级教学,尽力提高学生课堂学习效率,督促学生在校完成作业并进行批改,同时对不同班级针对性地备课。其管理工作为维持学生在校安全、学习状态与课堂秩序,课间、放学后防止低年级学生被欺负与防止高年级学生打架斗殴。其学习工作作为对上级下发的各种政策性文件、理论书籍、教育视频、示范课程等学习材料进行阅读、观看、记录,并将学习痕迹上交各部门。其日常整理工作为根据校内各级领导指示,填写与整理表格。年长乡村小学教师为信息技术知识不足所困扰,年轻的乡村小学教师则烦躁感、失落感颇多。

4. 乡村小学教师对群体备课的悲观度高

乡村小学教师集体备课条件不充分,资金短缺,且群体中年长教师与年轻教师居多,缺乏中间力量;年长教师身体健康程度不如年轻人,但工作时间长,对基本知识点烂熟于心,不再期待集体备课;年轻教师兼任班主任,工作日任务基本围绕备课、授课、维持纪律、批改作业、填写表格、联系家长等事情来进行。另外,老一代乡村小学教师下班有闲暇时间,但无集体备课的愿望;而新一代乡村小学教师基本过着白

天在乡村教书、夜晚在城市居住的生活，他们需要集体备课，但缺乏周期性时间。乡村小学教师大多抽空业余时间独立备课，对群体备课的悲观度高。

三、乡村教师心理资本缺失的归因

通过调查法，研究者发现乡村教师心理资本缺失的原因如下。

1. 乡村小学教师在专业发展中存在深度自卑

乡村教师专业身份认同危机表现为三种自卑：苦于现状、逃避困难、自感较差。城镇化战略实施以来，乡村人口骤减，留守的乡村小学生数量少，乡村地区教育对象的这种变化决定了乡村小学教师进行全科教学的概率比较大。乡村小学教师面对多学科教学任务时，缺乏挑战动机，多为被动应对日常课务。同时，乡村低年级小学生行为问题多、中年级具有良好学习习惯的少、高年级心理不适多，部分对职业发展持有逃避性动机的乡村小学教师不能根据学生的学情运用教育智慧解决问题。加上乡村教师教学手段单一，另外教书育人过程中的无力感与教学管理过程中的迷茫感，导致他们在专业发展中存在深度自卑，对专业提升空间的期望值小。

2. 乡村小学教师在社会比较中承受身份偏差

城乡教育差异在缩小，乡村小学教师在社会比较中获得尊重、认同，因此产生环境身份、职业身份、实际身份等偏差。大教育环境在倡导尊师重教的同时也要求教师服务学生。乡村小学教师期待学生能尊重自己的劳动成果，但又不能做到真正以学生为本，他们只能通过树立威信来促使学生遵守课堂秩序，同时又期待自己能走进学生心里，无法平衡教育界限与热爱学生的关系。这些偏差带来的分裂感让乡村小学教师更在乎学生的学习成绩，对其原有低基础的承受度低。

3. 乡村小学教师在日常教学中体验高频失败

客观事件不会直接影响乡村小学教师的心理资本，但在应对不可控压力之前，乡村小学教师内在心理建设系统的坚固性会直接影响其心理资本。乡村小学教师的行为更多是职业行为，既受外界环境影响，也受人与环境相互作用影响。首先，乡村小学教师短时间内力量有限，面对各种任务无能为力。其次，乡村小学教师间会相互比较，同行的劳累与无助会相互影响。再次，为提升乡村小学教师心理健康建设水平，仅提供讲座、培训等启动视觉、听觉的方式进行说

服，不能完全促进问题的解决。最后，当日常教学中加进额外任务时，会加重乡村小学教师的认知冲突，导致他们在日常教学与额外活动循环中体验高频挫败，影响自我价值。

4. 乡村小学教师在单一环境中出现认同危机

乡村教师在单一环境中易产生认同危机，他们极易因没有合适参照物而迷失自己，以至于同周围环境处于绝缘或隔离状态。一是同当地居民、文化绝缘，除学生家长，几乎不与当地人沟通，也不被当地人所重视。二是习得专业理念同当地同行存在一定差距，不能彼此分享、渗透专业理念，最终缺乏实质性专业切磋。多数乡村小学教师在当地的主要联系对象是学生，由于在师生关系中可获得有效、稳定的身份认同，所以他们很在乎学生是否理解自己、理解所学知识点。但因学生耳濡目染当地文化氛围、风土气息，其语言体系、理解模式等都是乡土文化的自然产物，所以试图通过师范院校所学来直接影响学生会很难。

四、乡村小学教师心理资本的建构

乡村小学教师的心理资本依附于乡村学生的学业成就，具有较强的关系性、情境性、互动性与社会性。从自我决定的定义出发，结合乡村小学教师心理资本的特性，提出建构方法，有助于从根本上赋予他们积极的力量。

1. 确定个体目标与关系目标，增强乡村小学教师的希望与感恩

自我决定理论重视自主与关系的平衡。乡村小学教师需在教书育人后做出适中水平的准备，以确保有足够的激情、动力来实现教育目标。该目标分三类：生活的、个体的与关系的。生活目标指能够经常照顾家人或给予孩子过程性陪伴，其明确、清晰的过程能增强个体安定感。个体目标指不安于现状，能从现实情境中找到职业进步的出发点，对每日教育做出及时反思与自我反馈，在育人的过程中育己，并获得与之相匹配的职称，其确立、实现的过程能增强个体成就感。关系目标指用心观察学生的学习与各方面闪光点、问题点，通过经验观察与实践尝试，按部就班地提升学生的人格魅力并促进学生学业进步，其发掘、完成的过程能增强群体归属感。心理资本（自我效能、乐观、希望和弹性）对工作结果影响不大，但对工作过程的影响却不容忽视^[8]。在感受生活价值、完成个人价值的过程中实现关系价值，乡村小学教师便能感受

到来自教育环境的认可,生成对未来的自信与希望;同时被家人理解、被学生尊敬的感觉,会转化为积极的力量,生成感恩之心。

2. 坚持兴趣驱动与任务完成的流畅性,提升乡村小学教师的坚韧与情商

环境身份偏差、职业身份偏差、实际身份偏差的本质是乡村小学教师暂时不能处理好本我与超我之间的关系,缺乏自我意识。乡村小学教师为应对外界环境压力,要强大自我意识。首先,要培养一些与教

书育人相关度低、能保持身体健康的兴趣爱好,以平衡职业压力,及时排解自己在教育教学中积攒的不良情绪;为了让兴趣持续性助力教学工作,可坚持兴趣流畅度,即定时定点体验兴趣的存在,形成沉浸式体验习惯。其次,在教学任务中,为保持高质量注意力分配,在完成备课、上课、批改作业、个别谈话等重要任务时要保证时间的纯净性与完整性,即心无杂念地做一件事,以此来获得强大的自我意识。

3. 通过创造成功体验与推动同行间学习,平衡乡村小学教师的自信与谦逊

从自我决定视角出发,重建自我价值。不在有限时间内做无限之事,而是在宝贵时间内做重要之事。首先,明确教师硬性教学任务,先调查并整理所负责班级学生的全部情况并留档保存,筛选出明显会影响他人的学生个别谈话,让学生感受到教师的负责态度,再鼓励其认真听课,在小组活动、课间活动中观察学生的变化,通过单元小测试不断为学生创造成功体验,让学生逐渐建立学习自信与同伴信任,乡村小学教师从中收获来自教学与教育的自信。其次,乡村小学教师需充分发挥自己对环境的影响力,既关注自我发展,也关心同事表现。只有用朴实的表现来呈现自谦、获得有效社会支持的乡村小学教师,才能提升自信心。

4. 积极参加志愿活动并与受助者交流,激发乡村小学教师的乐观精神与利他行为

乡村小学教师在环境与关系中建立职业认同感,促使学生产生积极心理品质,因为心理资本、职业认同也是工作幸福感的保护性因素^[9]。对生命乐观、对工作坦然的教师大多属于社会型教师,这些教师即使很累,也不满足于当下单调的教学任务,他们会通过业余服务型活动或志愿活动来拓宽自己的影响范围,了解不同世界,欣赏相异人群。另外,他们还会在遇

挫时主动求助,在别人需要帮助时也会做力所能及之事,在帮助与被帮助的关系中寻求彼此的意义感,感受整体世界的美好。所以与其他职业一样,乡村小学教师的世界也有很多未知之处,在没有审视到位之前,不能感知其闪光点。可通过一些活动,与不同人建立学习关系,感受对方的人格魅力、专业智慧、技术方法,内塑实力,外促能力,用激发出来的乐观与利他品质去影响周围更多的人群与学生。

参考文献

- [1] Luthans F, Avolio B J, Avey J B, et al. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction[J]. Personnel Psychology, 2007, 60 (03): 541-572.
- [2] Zhang Q, Li W, Gao J, et al. Teachers' professional identity and job burnout: The mediating roles of work engagement and psychological capital[J]. Psychology in the Schools, 2024, 61 (01): 123-136.
- [3] Ryan, R.M., Deci, E.L. Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness[M]. New York: Guilford Press, 2017.
- [4] Haukås Å. Understanding the factors supporting language teachers' sustained motivation until retirement[J]. The Modern Language Journal, 2024, 108 (02): 430-445.
- [5] 吴伟炯.中小学教师心理资本及其相关因素研究[D]. 广州: 广州大学, 2011.
- [6] Tekin A. Teachers of action: when teachers take care of their own professional development[J]. Professional Development in Education, 2024: 1-15.
- [7] Xu J. The interplay between Chinese EFL teachers' positive psychological capital and their work engagement[J]. Heliyon, 2023, 9 (02): 8.
- [8] Siu O L, Lo B C Y, Ng T K, et al. Social support and student outcomes: The mediating roles of psychological capital, study engagement, and problem-focused coping[J]. Current Psychology, 2023, 42 (04): 2670-2679.
- [9] 关荐, 勉小丽, 王雪玲. 资源贫乏地区中小学教师职业认同和工作幸福感的关系[J]. 教学与管理, 2019 (03): 20-23.

[责任编辑: 白文军]