

· 发展与教育 ·

# 中小学教师职业倦怠对抑郁倾向的纵向预测： 儒家式应对的调节作用<sup>\*</sup>

杨一鸣 张丹敏 王文静<sup>\*\*</sup> 陶沙<sup>\*\*</sup>

(北京师范大学认知神经科学与学习国家重点实验室, 北京, 100875)

**摘要** 中小学教师抑郁等心理健康问题日益受到关注。为揭示中小学教师职业倦怠不同维度对抑郁倾向的纵向预测作用及儒家式应对的调节作用,本研究对210名中小学教师开展追踪调查,结果表明:(1)在控制性别、年龄等人口学变量后,教师职业倦怠的低成就感维度显著预测5个月后的抑郁倾向,抑郁倾向不能显著预测职业倦怠的任何维度。(2)儒家式应对显著调节低成就感对抑郁倾向的纵向预测。随着儒家式应对水平的提高,低成就感预测抑郁倾向的作用减弱。上述结果对理解我国独特文化背景下中小学教师职业倦怠、应对方式与情绪问题的关系及研发中国文化特色的有效干预提供了启示。

**关键词** 职业倦怠 抑郁倾向 儒家式应对 中小学教师

## 1 问题提出

新世纪以来,我国中小学教师抑郁倾向日益突出。小学和中学教师检出率分别为18.3%和20.9%(靳娟娟,俞国良,2024)。这不仅威胁教师自身心理健康,也对学生的学业成就和内外化问题行为产生严重影响(Jeon et al., 2014; McLean & Connor, 2015, 2018)。纵观医护人员、教师等群体的追踪研究,职业倦怠对抑郁的稳定、关键预测作用受到关注(Bianchi et al., 2015a; Hakanen & Schaufeli, 2012; Hatch et al., 2019)。元回归分析研究表明,职业倦怠与抑郁之间存在中等程度关联( $r = .49$ ),持续重复性压力工作促使职业倦怠演化为抑郁症状(Meier & Kim, 2022)。目前大多数研究重在关注教师职业倦怠整体情况与抑郁的关系,忽略了职业倦怠不同维度并非同时发生和均衡发展的事实(Taris et al., 2005),因此尚需进一步探讨教师职业倦怠不同维度与抑郁的纵向关系。除此之外,教师抑郁是个体心理与社会、文化因素交互作用的结果。在我国,研究显示儒家式应对将挫折等压力事件视为成就自我的方式,有效缓解抑郁情绪(Qiao & Li, 2022)。

为此,本研究旨在通过纵向追踪,揭示教师职业倦怠不同维度与抑郁的纵向关联,进一步探索儒家式应对的调节作用,以期为我国中小学教师抑郁问题的预防与干预提供实证依据。

### 1.1 教师职业倦怠不同维度及其与抑郁的关系

教师职业倦怠指教师长期处于紧张工作压力状态下所形成的一种工作综合症,一般认为包括情绪枯竭、去人性化与低成就感3个维度(伍新春等, 2016; Maslach, 2003)。其中,情绪枯竭指教师的情绪情感处于极度疲劳的状态,丧失对工作的热情,属于倦怠的压力维度;去人性化指教师消极、否定、冷漠地对待学生,属于倦怠的人际维度;低成就感指教师对自己工作的意义和价值产生消极评价,属于倦怠的自我评价维度。

职业倦怠与工作情境密切相关(Bakker et al., 2000; Maslach & Leiter, 2016),而抑郁倾向作为一种亚临床的抑郁状态,主要表现为情绪低落与快感缺失(American Psychiatric Association, 2013)。已有元分析表明,职业倦怠的情绪枯竭维度与抑郁症状有所不同但高度相关(Bianchi et al., 2021)。

<sup>\*</sup> 本研究得到教育部人文社会科学一般项目“儒家经典学习促进教师幸福感的干预模式构建与验证研究”(21YJA880064)的资助。

<sup>\*\*</sup> 通讯作者:王文静, E-mail:wangwenjing@bnu.edu.cn;陶沙, E-mail:taosha@bnu.edu.cn

DOI:10.16719/j.cnki.1671-6981.20260109

根据资源保存理论 (conservation of resources theory, COR), 工作压力对个体身心健康的影响取决于各种资源的价值与可用性 (Hobfoll, 1989)。短期内, 情绪与体力的损耗对健康影响较小, 但长期的内在资源损失 (如自我效能感、自尊等) 则可能产生更深远的影响 (Ten Brummelhuis & Bakker, 2012)。结合我国教师职业倦怠维度发展的最优模型, 教师职业倦怠开始于情绪枯竭与去人性化, 情绪枯竭随着时间推移影响其自身, 而去人性化会直接影响个人成就感的降低 (谢敏等, 2022)。其中, 早期发生的情绪枯竭作为情绪反应, 属于短暂内在资源损耗, 对个体影响较小且易恢复。去人性化作为一种心理退缩性的应对方式, 在早期阶段也会通过远离服务对象、减少认知投入以缓解压力带来的资源损耗 (黄杰等, 2015)。但由于资源获得力量与速度弱于资源损耗 (Halbesleben & Wheeler, 2015), 长此以往会导致教师孤立无援, 难以获得社会支持, 进而使教师逐渐产生对自我价值的消极评价, 导致个人成就感降低 (Diestel & Schmidt, 2010)。职业倦怠与自我效能感的元分析显示, 低成就感与自我效能感的关联更为密切 (Shoji et al., 2016)。个人成就感降低意味着自我效能感减弱, 这种持久的内在资源损耗对身心健康威胁更大、影响更深远。根据抑郁的易感模型, 低成就感的个体对自我抱有消极和贬损的信念, 缺乏足够的应对资源, 其面临的抑郁风险较高 (Orth & Robins, 2013)。倦怠与抑郁的综述也表明, 抑郁症状往往出现在职业倦怠的最后阶段 (Bianchi et al., 2015b)。由此本研究提出假设 1a: 教师先前情绪枯竭与去人性化可能是抑郁倾向的远端预测因素, 教师低成就感纵向预测随后抑郁倾向。

此外, 根据性别角色理论, 女性教师面对压力时以情绪宣泄为主要策略, 容易遭受情绪枯竭, 男性教师则倾向采用回避、疏远策略, 容易出现较高的去人性化水平 (Wood & Eagly, 2013)。职业倦怠的元分析也表明, 女性的情绪枯竭水平更高、男性的去人性化水平更高 (Purvanova & Muros, 2010)。相较于女性教师, 男性教师低成就感水平较高 (Garcia-Arroyo et al., 2019)。为此, 本研究提出假设 1b: 女性教师情绪枯竭纵向预测随后抑郁倾向, 男性教师去人性化与低成就感纵向预测随后抑郁倾向。

## 1.2 儒家式应对的调节作用

尽管职业倦怠三个维度与抑郁的关系密切, 但并不是所有职业倦怠的教师都会抑郁, 这是因为教师面对同样压力情境所采取的应对方式存在个体差异。应对是指当压力情境的要求超出个体现有资源范围时, 个人会投入认知与行为努力以减少当前压力所带来的负担 (Folkman et al., 1986)。基于压力、应对与适应的社会文化模型, 文化信念、个人信念会通过影响对压力的认知评价方式与情境中对他人的反应, 进一步影响身心健康水平 (Aldwin, 2009)。

儒家式应对作为一种文化信念, 是指中国人在儒家文化影响下的应对方式, 包括天命思想、亲挫折思想和责任思想三个维度 (景怀斌, 2006)。天命思想指个体认为命运是“注定”的, 倾向于消极回避外部压力源, 研究表明其与焦虑和抑郁情绪显著正相关 (李廷睿, 侯玉波, 2012)。亲挫折思想指个体相信困难与挫折是磨砺和锻炼自我的“好事”, 倾向于从消极事物中寻求积极价值, 这种以矛盾和变化的思维方式对待逆境的方式, 有助于塑造个体的心理弹性 (黄莲琼等, 2024), 进而缓解倦怠对抑郁的影响。责任思想指无论成功或者失败, 个体都要承担个人、家庭与社会责任。责任思想高的个体倾向于寻求他人的社会支持, 以应对压力威胁。研究也表明, 亲挫折思想和责任思想水平较高的个体, 其抑郁、焦虑水平较低 (Lihua et al., 2017)。总之, 儒家式应对越积极的个体, 即天命思想水平低, 亲挫折与责任思想水平高, 其面临的抑郁风险越低。

低成就感作为一种消极的个人信念, 是指教师对自身工作价值与意义的消极评价 (安晓敏, 佟艳杰, 2020)。不同成就感水平的教师会采用不同的应对方式缓解抑郁情绪。高成就感的教师会通过寻求社会支持、问题解决和认知重构等方式应对压力, 其抑郁水平也更低, 而低成就感水平的教师则与之相反。已有追踪研究也显示, 自我效能感高的教师更能有效利用个人资源以应对压力, 感受到的绝望情绪更少 (Burić et al., 2020)。低成就感教师由于应对资源有限, 会通过回归、适应或改变已有信念、价值观等方式以获得积极体验 (Folkman, 2013), 进而削弱压力的消极影响 (姜福斌, 王

震, 2022)。儒家式应对作为意义取向的应对, 主张利用自己的信念(如精神、信仰)、价值观和目标以应对重大事件所引发的压力(Park & Folkman, 1997)。据此提出假设 2: 儒家式应对在低成就感纵向预测抑郁过程中发挥调节作用。

综上所述, 本研究通过追踪调查, 考察中小学教师职业倦怠三个维度对抑郁倾向的纵向预测, 并检验儒家式应对的调节作用, 为构建中国文化特色的干预方案提供思路。

## 2 研究方法

### 2.1 研究对象

通过问卷星在线平台发放问卷, 中小学教师自愿参与。第一次调查时间为 2019 年 12 月, 共调查 350 名教师, 教师报告职业倦怠、抑郁以及背景情况; 第二次调查时间为 2020 年 4 月, 284 名教师第二次报告职业倦怠、抑郁, 并报告应对方式。样本的流失率为 18.86%。将两次的调查数据进行匹配整理, 删除作答时间过短或者反应倾向雷同的 74 人数据, 最终保留 210 名教师的有效追踪数据。其中, 中学教师 107 人(51.0%), 小学教师有 103 人(49%)。女教师 146 名(69.5%), 男教师 64 名(30.5%)。35 岁以下的教师 41 名(19.5%), 36~45 岁之间的教师 93 名(44.3%), 46 岁以上的教师 76 名(36.2%)。教龄在 15 年以下的教师 47 名(22.4%), 教龄在 16~25 年之间的教师 87 名(41.4%), 教龄在 26 年以上的教师 76 名(36.2%)。对有效样本与流失样本进行卡方检验和  $t$  检验, 结果表明两组教师在年龄和教龄等人口学变量上不存在显著差异, 流失组教师的去人性化水平更高( $t(348) = 3.36, p < .05$ , Cohen's  $d = .23$ )。

### 2.2 研究工具

#### 2.2.1 中小学教师职业倦怠问卷

选用由伍新春和齐亚静(2016)编制的中小学教师职业倦怠问卷(Job Burnout Scale, MBI), 问卷包括情绪枯竭、去人性化与低成就感三个维度, 共 22 题, 采用 Likert 5 点计分(1 表示“从不如此”, 5 表示“总是如此”), 其中, 低成就感为反向计分。分数越高, 代表职业倦怠水平越高。在本研究中, 教师职业倦怠的情绪枯竭、去人性化与低成就感在

前后测的 Cronbach's  $\alpha$  系数分别为 .93 (.95)、.89 (.91) 与 .96 (.96)。

#### 2.2.2 抑郁倾向量表

选用由 Lovibond 等编制, 龚栩等(2010)修订抑郁-焦虑-压力自评量表(The Depression Anxiety Stress Scale, DASS)的抑郁分量表, 共 7 题。采用 Likert 4 点计分(1 表示“不符合”, 4 表示“最符合”)。分数越高, 表明抑郁倾向越严重。在本研究中, 该工具前后测的 Cronbach's  $\alpha$  系数为 .92 (.91)。

#### 2.2.3 儒家式应对问卷

选用由李廷睿和侯玉波(2012)编制的儒家式应对问卷, 问卷分为天命思想、亲挫折思想和责任思想 3 个维度, 共 12 题。采用 Likert 5 点计分(1 表示“完全不符合”, 5 表示“完全符合”)。其中, 亲挫折思想为反向计分。因此, 参照已有应对指数的计分方式(Hansdottir et al., 2004), 儒家式应对得分为亲挫折思想与责任思想的均分之之和/三维度均分之之和, 分数越高代表儒家式应对越积极。本研究中总的 Cronbach's  $\alpha$  系数为 .83, 三个维度的  $\alpha$  系数分别为 .95、.77 与 .98。验证性因子分析结果表明模型拟合良好, RMSEA = .07, CFI = .94, TLI = .91, SRMR = .05。

#### 2.2.4 控制变量

在基线测量的教师人口学变量包括性别、年龄、教龄、受教育程度、月收入 and 主观社会地位, 选取了与职业倦怠、抑郁显著相关的性别、年龄、教龄和主观社会地位作为控制变量纳入模型分析。研究表明主观社会地位是衡量个体身心健康的重要指标(Galvan et al., 2023)。本研究中主观社会地位的测量为要求教师根据一架 10 级阶梯, 评定自己所处的社会阶层(Adler et al., 2000)。

### 2.3 数据处理

使用 SPSS 26.0 进行相关分析和性别差异检验; Mplus 7.40 进行交叉滞后检验与性别的多群组比较; PROCESS 4.2 检验儒家式应对的调节效应。

## 3 研究结果

### 3.1 共同方法偏差检验

采用 Harman 单因素检验法对教师两次作答数

据进行共同方法偏差检验，分别将基线（T1）和追踪（T2）的职业倦怠、抑郁倾向和儒家式应对的所有题目放入到探索性因素分析中，检验未旋转的因素分析结果中第一公因子的解释率。结果发现 T1 中第一个公因子的解释率为 33.56%，T2 中第一个公因子的解释率为 35.94%，均小于 40% 的临界值。因此本研究数据不存在共同方法偏差问题。

### 3.2 各变量相关分析与性别差异检验

对两个时间点各变量及人口学变量进行斯皮尔曼相关分析，结果如表 1 所示。职业倦怠三个维度与抑郁倾向在基线（T1）与追踪（T2）时间点的相关系数在 .42~.54 之间和 .47~.62 之间，且  $p < .01$ ，表明职业倦怠三个维度与抑郁倾向的相关具有跨时间的稳定性。职业倦怠三个维度 T1 与抑郁倾向 T2 之间的继时性相关均显著，相关系数  $r$  在 .33~.38 之间，且  $p < .01$ ，研究变量的同时与继时性相关也满足交叉滞后分析的前提假设。

采用独立样本  $t$  检验对各变量进行性别差异分析，结果显示，在 T1 时间点，男性的去人性化 ( $t(208) = 3.21, p < .01, \text{Cohen's } d = .51$ ) 和低成就感 ( $t(208) = 2.83,$

$p < .01, \text{Cohen's } d = .43$ ) 显著高于女性，男性的抑郁倾向 ( $1.43 \pm .51$ ) 显著高于女性 ( $1.26 \pm .41, t(208) = -2.35, p < .05, \text{Cohen's } d = .37$ )。在 T2 时间点，男性的去人性化 ( $t(208) = 4.14, p < .01, \text{Cohen's } d = .65$ ) 和低成就感 ( $t(208) = 2.54, p < .01, \text{Cohen's } d = .38$ ) 显著高于女性，男性的抑郁倾向 ( $1.47 \pm .50$ ) 显著高于女性 ( $1.24 \pm .37, t(208) = -3.32, p < .01, \text{Cohen's } d = .53$ )。这说明在两个时间点，男性与女性教师的去人性化、低成就感与抑郁倾向均存在显著差异。

### 3.3 教师职业倦怠三个维度与抑郁倾向的交叉滞后分析

考虑到教师职业倦怠与抑郁倾向存在显著性别差异，有必要在控制性别、年龄、教龄和主观社会地位的情况下，分别开展教师职业倦怠三个维度与抑郁倾向的交叉滞后分析。首先，分别构建情绪枯竭、去人性化与抑郁倾向之间的交叉滞后模型，结果如图 1 所示，情绪枯竭、去人性化 ( $\beta = .58/.36, SE = .07/.09, p < .001$ ) 和抑郁倾向 ( $\beta = .47/.45, SE = .10/.11, p < .001$ ) 的自回归路径均显著。情绪枯竭、

表 1 各变量的描述统计及相关分析

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. 情绪枯竭 T1	2.37	.83	1											
2. 去人性化 T1	1.63	.66	.47**	1										
3. 低成就感 T1	1.91	.63	.34**	.52**	1									
4. 抑郁倾向 T1	1.31	.45	.54**	.53**	.42**	1								
5. 情绪枯竭 T2	2.22	.84	.60**	.34**	.31**	.39**	1							
6. 去人性化 T2	1.60	.67	.30**	.53**	.41**	.36**	.49**	1						
7. 低成就感 T2	1.90	.62	.24**	.36**	.56**	.25**	.45**	.58**	1					
8. 抑郁倾向 T2	1.31	.43	.38**	.33**	.38**	.54**	.62**	.54**	.47**	1				
9. 儒家式应对	.79	.08	-.28**	-.29**	-.32**	-.35**	-.54**	-.37**	-.49**	-.53**	1			
10. 性别	-	-	-.13	-.21**	-.21**	-.15*	-.12	-.31**	-.20**	-.25**	.10	1		
11. 年龄	-	-	-.06	-.15**	-.11	-.04	-.03	-.03	-.02	.04	-.08	-.14*	1	
12. 教龄	-	-	-.08	-.15*	-.16*	-.07	-.03	-.05	-.04	.02	-.10	-.13	.87**	1
13. 主观社会地位	5.40	1.56	-.17*	-.16*	-.26**	-.14*	-.11	-.07	-.19**	-.15*	.10	.05	.21**	.24**

注：\*\*\* $p < .001$ , \*\* $p < .01$ , \* $p < .05$ ；性别：0=男，1=女；年龄：0=35岁以下，1=36-45岁，2=46岁以上；教龄：0=15年以下，1=16-25年，2=25年以上。

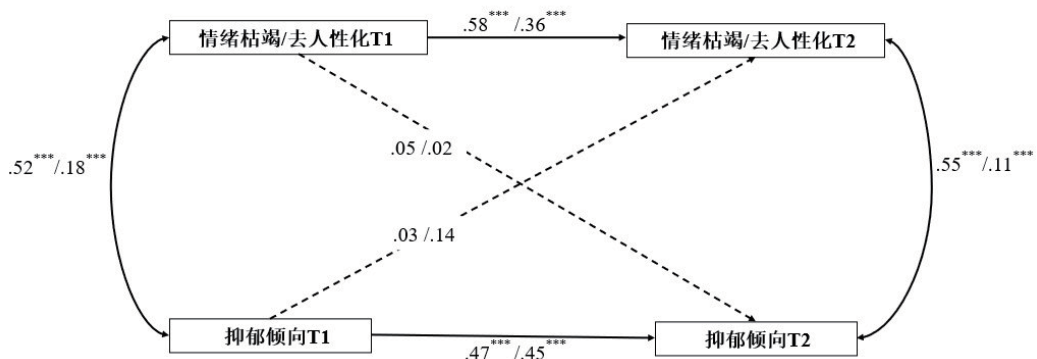


图1 教师情绪枯竭、去人性化与抑郁倾向之间的交叉滞后模型

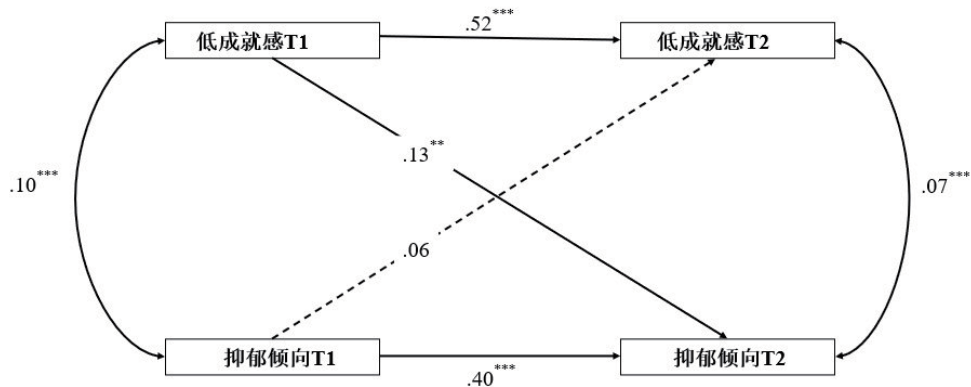


图2 教师低成就感与抑郁之间的交叉滞后模型

去人性化 T1 ( $\beta = .05/.02$ ,  $SE = .07/.11$ ,  $p > .05$ ) 对抑郁倾向 T2 的预测作用不显著, 抑郁倾向 T1 对情绪枯竭、去人性化 T2 的预测作用也不显著 ( $\beta = .03/.14$ ,  $SE = .08/.08$ ,  $p > .05$ )。

其次, 构建低成就感与抑郁倾向之间的交叉滞后模型, 结果如图 2 所示, 低成就感 ( $\beta = .52$ ,  $SE = .07$ ,  $p < .001$ ) 和抑郁倾向 ( $\beta = .40$ ,  $SE = .10$ ,  $p < .001$ ) 的自回归路径均显著。低成就感 T1 对抑郁倾向 T2 的预测作用显著 ( $\beta = .13$ ,  $SE = .05$ ,  $p < .01$ ), 抑郁倾向 T1 对低成就感 T2 ( $\beta = .06$ ,  $SE = .07$ ,  $p > .05$ ) 的预测作用不显著。

此外, 性别分组后, 采用 Wald 卡方检验模型进行多组比较, 以检验图 1 和图 2 的变量关系是否存在性别差异。第一步, 建立自由估计模型 M0, 结果显示, 在控制年龄、教龄和主观社会地位后, 自由估计模型拟合均良好。第二步, 建立等同估计模型 M1 (限定变量自回归路径和交叉滞后路径男女等同), 结果发现, M0 与 M1 之间不存在显

著差异 (图 1: Wald  $\chi^2(4) = 3.18$ ,  $p > .05$ , Wald  $\chi^2(4) = 2.62$ ,  $p > .05$ ; 图 2: Wald  $\chi^2(4) = .53$ ,  $p > .05$ )。因此, 低成就感纵向预测抑郁倾向的模式不存在性别差异。

### 3.4 儒家式应对的调节作用

采用 SPSS 宏程序 PROCESS 4.2 的模型 1 进一步考察儒家式应对是否在低成就感 T1 与抑郁倾向 T2 之间发挥调节效应。在控制性别、年龄、教龄和主观社会地位后, 结果如图 3 所示, 儒家式应对的调节作用显著, 调节效应量 ( $\Delta R^2$ ) 为 1.84%。将教师分为儒家式应对较低组 ( $M-1SD$ ) 和儒家式应对较高组 ( $M+1SD$ ), 在儒家式应对较低组中, 低成就感 T1 对抑郁倾向 T2 的预测作用显著 ( $Simple Slope = .20$ ,  $p < .01$ )。而在儒家式应对较高组中, 低成就感 T1 对抑郁倾向 T2 的预测作用均不显著 ( $Simple Slope = .02$ ,  $p > .05$ )。这表明, 随着儒家式应对水平提升, 教师低成就感纵向预测抑郁的作用减弱。

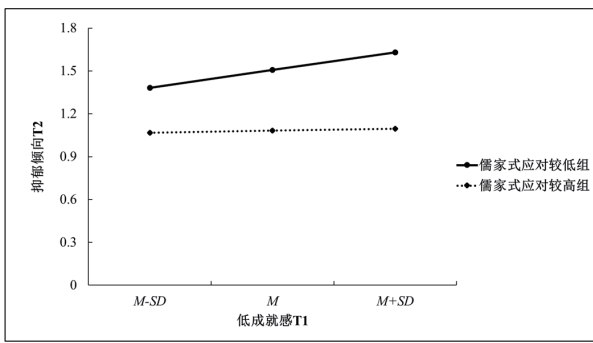


图3 儒家式应对方式在低成就感预测抑郁倾向的调节效应

### 3.5 低成就感在去人性化预测抑郁的中介作用及儒家式应对的调节作用

我国教师职业倦怠维度发展的最优模型发现，去人性化直接导致个人成就感降低。因此，在控制性别、年龄、教龄、主观社会地位与抑郁倾向 T1 后，分别检验低成就感在去人性化与抑郁倾向之间是否存在即时与纵向中介作用。结果如表 2 所示，第一，低成就感 T2 在去人性化 T2 与抑郁倾向 T2 之间的即时中介作用显著，T1 的即时中介效应不显著。第二，低成就感 T1/T2 在去人性化 T1 与抑郁倾向 T2 之间的纵向中介作用均显著。可见，低成就感在去人性化纵向预测抑郁倾向过程中发挥稳定的中介作用。

采用 SPSS 宏程序 PROCESS 4.2 的模型 14 进一步检验儒家式应对的有调节的中介作用，结果表明，教师去人性化 T1 → 低成就感 T1/T2 → 抑郁倾向 T2 的间接效应在儒家式应对较低组中显著，其间接效应值分别为 .07 和 .05，95% 置信区间分别为 [.01, .13] 和 [.01, .11]；而在儒家式应对较高组中，间接效应不显著，间接效应值均为 .002，95% 置信区间分别为 [-.04, .05] 和 [-.03, .03]。这表明随着儒家式应对水平的提升，低成就感的中介作用减弱。

## 4 讨论

通过对 210 名中小学教师进行 5 个月的追踪，采用交叉滞后模型分析结果显示，在控制性别、年龄、教龄和主观社会地位后，教师职业倦怠的低成就感显著纵向预测抑郁倾向，抑郁倾向不能显著预测职业倦怠的任何维度，性别差异不显著。去人性化通过低成就感进一步影响抑郁倾向。儒家式应对在低成就感纵向预测抑郁中发挥显著调节作用。随着儒家式应对水平的提高，低成就感预测作用减弱。

### 4.1 教师职业倦怠不同维度对抑郁倾向的纵向预测：低成就感具有核心作用

相较于以往研究仅探究教师职业倦怠对抑郁倾向的笼统预测作用 (Burić et al., 2019; Shin et al., 2013)，本研究结合我国教师职业倦怠最优发展模型系统探讨了教师职业倦怠不同维度对抑郁的纵向预测作用。在控制性别、年龄、教龄和主观社会地位后，交叉滞后分析显示，职业倦怠的情绪枯竭、去人性化对抑郁的预测作用不显著，低成就感显著预测抑郁倾向，而抑郁倾向不能预测职业倦怠的任意维度。由此，假设 1a 得到验证。进一步分析结果显示，去人性化通过低成就感进一步预测抑郁倾向。因此，本研究表明职业倦怠的低成就感维度是影响教师抑郁倾向的核心因素。

首先，教师职业倦怠的情绪枯竭之所以无法直接纵向预测抑郁，可能由于情绪枯竭和抑郁倾向相似度较高，因此共享变异较大，在控制基线抑郁倾向后其独立贡献较小。教师职业倦怠的去人性化作为退缩性的应对方式，在短时间内可能有助于个体获得缓冲恢复的机会 (Bakker & de Vries, 2021)，由此情绪枯竭、去人性化预测抑郁倾向的作用不明显。

表 2 低成就感在去人性化预测抑郁的即时与纵向中介分析

时间	路径	间接效应	95%CI	占总效应比例
即时	去人性化 T1→低成就感 T1→抑郁倾向 T1	.04	[-.02, .09]	—
	去人性化 T2→低成就感 T2→抑郁倾向 T2	.07	[.01, .13]	12.5%
纵向	去人性化 T1→低成就感 T1→抑郁倾向 T2	.09	[.04, .14]	60%
	去人性化 T1→低成就感 T2→抑郁倾向 T2	.10	[.05, .15]	58.82%

其次,教师低成就感对抑郁的纵向预测具有显著核心作用,这反映出持久性内在资源损耗所带来的深远影响。根据抑郁的认知易感-压力模型(Abramson et al., 2002),消极的认知方式与压力性的生活事件相互作用,会引发抑郁发作。低成就感的教师对自我抱持消极的评价,更容易出现功能失调性态度(用否定、消极的态度看待自我与外部世界)、反刍(反复关注消极情绪及其不良结果)和悲观归因方式,这些都是抑郁发展的潜在决定性因素(Bianchi & Schonfeld, 2016)。有研究也发现,低成就感水平较高的教师,其情绪表现往往喜怒无常(Burić et al., 2020),可见,负面情绪不断累积也会增加教师抑郁的风险。

此外,低成就感在去人性化与抑郁倾向的纵向中介作用,与以往横断研究“去人性化通过自我效能感影响教师抑郁”的结果相一致(Capone et al., 2019)。去人性化属于压力的人际维度,这种心理退缩式的应对方式使个体倾向于避免处理问题或者远离他人,以教师为对象的研究表明,社交退缩型教师与教学相关的负面情绪和职业倦怠水平较高(Wang et al., 2022)。如果教师长期采用去人性化的方式应对压力,容易导致师生之间的矛盾与冲突,无法获得教学相长所带来的积极体验,同时降低个人成就感,长此以往会加速教师从职业倦怠走向抑郁。

最后,尽管本研究发现在两个时间点上男性教师去人性化、低成就感和抑郁显著高于女性教师,但教师低成就感纵向预测抑郁在不同性别之间相似,假设1b未得到支持。已有教师职业倦怠的元分析结果显示,性别、学段和教龄等人口学因素对职业倦怠的影响为小效应量或者中等偏小效应量(吴琼琼,郑信军,2012),这从侧面支持了教师职业倦怠各维度纵向预测抑郁在男女性别间等同的可能性。当然,本研究样本数量相对较小,未来可在大规模样本中进一步检验是否存在性别差异。

#### 4.2 儒家式应对的调节作用

本研究发现,儒家式应对在低成就感纵向预测抑郁倾向的过程中发挥调节作用;进一步分析结果显示,在低成就感纵向中介去人性化预测抑郁倾向的作用中,儒家式应对发挥显著调节作用。随着儒

家式应对水平的提升,低成就感的中介作用减弱。假设2得到验证。不同于西方文化以问题取向的应对方式为主,将压力视作威胁或阻碍,主张通过计划、问题解决等方式对压力根源采取直接行动,东方文化以情绪取向的应对方式为主,主张通过宣泄、认知重构和转移注意力等方式修正压力事件所产生的情绪反应(汪新建,史梦薇,2013)。儒家式应对作为一种意义取向的应对,将压力视为一种自我磨砺的机会而非阻碍,会通过增加社会资源(维持和谐的人际关系)、增加个人资源(增强自我理解与自信心)和开发新的应对技能这三种机制进一步影响个体心理适应(刘天舒等,2015)。其中,亲挫折思想有助于更好地引导个体接纳当前处境,减少资源持续损耗所形成的消极自我防御反应,责任思想能激发个体不断修身养性以实现未来的长远目标,提高自身的自我控制能力(陈健,周丽华,2024),这也有助于职业低成就感的教师提高自我效能感,减缓职业倦怠迈向抑郁的进程。

综上所述,在职业倦怠三个维度中,低成就是预测教师抑郁的关键维度。随着教师儒家式应对水平的提升,低成就感的中介作用减弱。研究结果对中小学教师职业倦怠和心理健康干预具有启示。一方面,教师职业倦怠干预可从提高教师职业成就感切入。目前已有的教师职业倦怠干预以正念干预、社会情感学习干预为主,正念干预在减轻教师职业倦怠与抑郁方面的效应较小(Zarate et al., 2019),社会情感学习干预在减轻教师职业倦怠的去人性化维度上也收效甚微(Oliveira et al., 2021)。因此,提高教师个人成就感可以作为教育研究和教育管理者未来支持和促进教师职业成长和减少职业倦怠的重要目标。另一方面,本研究结果启发我们教师职业倦怠和心理健康干预可扎根中国文化,从儒家思想中汲取积极进取、自强不息的心理资源(吴晶,2024)。通过诵读儒家经典(常赛超等,2020)、静坐等修身方式将精神性应对方式(转变认知、寻找生命意义)与非精神性应对方式(积极行动)相结合(史梦薇等,2016),以帮助教师不断自我修身,提升个人成就感,抵御抑郁风险。

#### 4.3 局限与未来展望

本研究存在以下不足需要在未来进一步完善。首先,本研究采用问卷自评的测量方法,简便易行,但信息有限。后续可采用认知实验等多种范式从不同角度把握教师职业倦怠与抑郁变化的关系。其次,本研究完成了2次追踪,将来可设计3次及以上的追踪研究以及生态瞬时评估,以准确反应变量间的具体变化过程,揭示可能的因果关联(胥彦,李超平,2019)。最后,未来研究可进一步扩大样本规模,对中小学教师不同亚群体开展更深入的研究。

## 5 结论

本研究追踪考察中小学教师职业倦怠的不同维度与抑郁倾向纵向关联及儒家式应对的调节作用,结果显示,教师职业倦怠的低成就感具有核心预测作用,不仅显著预测随后抑郁倾向,而且中介先前去人性化对抑郁的预测作用。儒家式应对显著调节低成就感对抑郁倾向的纵向预测,随着儒家式应对水平的提高,低成就感的预测作用减弱。

### 参考文献

- 安晓敏,佟艳杰.(2020).工作压力对乡村教师工作满意度的影响研究——基于教师低个人成就感的中介作用. *教育科学研究*, 1, 66-72.
- 常赛超,陈春花,晁罡,刘子成.(2020).儒家文化缓解员工工作压力的作用机制研究. *外国经济与管理*, 42(5), 105-120.
- 陈健,周丽华.(2024).亲挫折思想与大学生抑郁焦虑压力的关系:链式中介效应. *中国健康心理学杂志*, 32(4), 627-634.
- 龚栩,谢熹瑶,徐蕊,罗跃嘉.(2010).抑郁-焦虑-压力量表简体中文版(DASS-21)在中国大学生中的测试报告. *中国临床心理学杂志*, 18(4), 443-446.
- 黄杰,游旭群,王延松,鲍旭辉.(2015).员工工作倦怠的发展模型:来自纵向研究的证据. *心理科学*, 38(4), 911-915.
- 黄莲琼,罗曦,侯玉波.(2024).中国人的思维方式与心理健康:心理弹性与自尊的作用. *心理科学*, 47(2), 458-466.
- 姜福斌,王震.(2022).压力认知评价理论在管理心理学中的应用:场景、方式与迷思. *心理科学进展*, 30(12), 2825-2845.
- 靳娟娟,俞国良.(2024).教师心理健康:现实样态与风险防范. *教育研究*, 45(7), 134-147.
- 景怀斌.(2006).儒家式应对思想及其对心理健康的影响. *心理学报*, 1, 126-134.
- 李廷睿,侯玉波.(2012).儒家式应对的心理结构及其验证. *湖南师范大学教育科学学报*, 11(3), 11-18.
- 刘天舒,郭明珠,陈炜夷,甘怡群.(2015).意义取向应对的产生机制及其中介作用. *北京师范大学学报(社会科学版)*, 6, 100-106.
- 史梦薇,王炳江,岑怡,程婕婷.(2016).道德修养与压力应对:传统儒家应

- 对观及其现代意义. *心理学探新*, 36(3), 195-198.
- 汪新建,史梦薇.(2013).中国人压力应对研究:基于主位与客位的视角. *心理科学进展*, 21(7), 1239-1247.
- 吴晶.(2024).儒学心理咨询与治疗的资源探析. *心理学探新*, 44(2), 106-112.
- 吴琼琼,郑信军.(2012).中小学教师职业倦怠影响因素的元分析. *心理研究*, 5(3), 85-89.
- 伍新春,齐亚静,余蓉蓉,臧伟伟.(2016).中小学教师职业倦怠问卷的进一步修订. *中国临床心理学杂志*, 24(5), 856-860.
- 谢敏,李峰,罗玉哈,柯李,王侠,王耘.(2022).小学教师职业倦怠维度发展顺序探究——来自结构方程模型和交叉滞后网络分析模型的证据. *心理学报*, 54(4), 371-384.
- 胥彦,李超平.(2019).追踪研究在组织行为学中的应用. *心理科学进展*, 27(4), 600-610.
- Abramson, L. Y., Alloy, L. B., Hankin, B. L., Haefel, G. J., MacCoon, D. G., & Gibb, B. E. (2002). Cognitive vulnerability-stress models of depression in a self-regulatory and psychobiological context. In I. H. Gotlib and C. L. Hammen (eds.), *Handbook of depression* (pp. 268-294). The Guilford Press.
- Adler, N. E., Epel, E. S., Castellazzo, G., & Ickovics, J. R. (2000). Relationship of subjective and objective social status with psychological and physiological functioning: Preliminary data in healthy, White women. *Health Psychology*, 19(6), 586-592.
- Aldwin, C. M. (2009). *Sociocultural aspects of coping, Stress, coping, and development: An integrative perspective*(pp. 245-248). Guilford Press.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5*. American Psychiatric Association.
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Demerouti, E., Janssen, P. P., Van Der Hulst, R., & Brouwer, J. (2000). Using equity theory to examine the difference between burnout and depression. *Anxiety, Stress, and Coping*, 13(3), 247-268.
- Bakker, A. B., & de Vries, J. D. (2021). Job Demands-Resources theory and self-regulation: New explanations and remedies for job burnout. *Anxiety, Stress, and Coping*, 34(1), 1-21.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015a). Is burnout separable from depression in cluster analysis? A longitudinal study. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 50(6), 1005-1011.
- Bianchi, R., Schonfeld, I. S., & Laurent, E. (2015b). Burnout-depression overlap: A review. *Clinical Psychology Review*, 36, 28-41.
- Bianchi, R., Verkuilen, J., Schonfeld, I. S., Hakanen, J. J., Jansson-Fröjmark, M., Manzano-García, G., Laurent, E., & Meier, L. L. (2021). Is burnout a depressive condition? A 14-sample meta-analytic and bifactor analytic study. *Clinical Psychological Science*, 9(4), 579-597.
- Bianchi, R., & Schonfeld, I. S. (2016). Burnout is associated with a depressive cognitive style. *Personality and Individual Differences*, 100, 1-5.
- Burić, I., Slišković, A., & Penezić, Z. (2019). Understanding teacher well-being: A cross-lagged analysis of burnout, negative student-related emotions, psychopathological symptoms, and resilience. *Educational Psychology*, 39(9), 1136-1155.
- Burić, I., Slišković, A., & Sorić, I. (2020). Teachers' emotions and self-efficacy: A test of reciprocal relations. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 1650.

- Capone, V., Joshanloo, M., & Park, M. S. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, *95*, 97–108.
- Diestel, S., & Schmidt, K. (2010). Direct and interaction effects among the dimensions of the Maslach Burnout Inventory: Results from two German longitudinal samples. *International Journal of Stress Management*, *17*(2), 159–180.
- Folkman, S. (2013). Stress, coping, and hope. In BI Carr and J Steel (Eds.), *Psychological aspects of cancer* (pp. 119–127). Springer.
- Folkman, S., Lazarus, R. S., Gruen, R. J., & DeLongis, A. (1986). Appraisal, coping, health status, and psychological symptoms. *Journal of Personality and Social Psychology*, *50*(3), 571–579.
- Galvan, M. J., Payne, B. K., Hannay, J., Georgeson, A. R., & Muscatell, K. A. (2023). What does the MacArthur scale of subjective social status measure? Separating economic circumstances and social status to predict health. *Annals of Behavioral Medicine*, *57*(11), 929–941.
- García-Arroyo, J. A., Osca Segovia, A., & Peiró, J. M. (2019). Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism. *Psychology and Health*, *34*(6), 733–753.
- Hakanen, J. J., & Schaufeli, W. B. (2012). Do burnout and work engagement predict depressive symptoms and life satisfaction? A three-wave seven-year prospective study. *Journal of Affective Disorders*, *141*(2–3), 415–424.
- Halbesleben, J. R., & Wheeler, A. R. (2015). To invest or not? The role of coworker support and trust in daily reciprocal gain spirals of helping behavior. *Journal of Management*, *41*(6), 1628–1650.
- Hansdotir, I., Malcarne, V. L., Furst, D. E., Weisman, M. H., & Clements, P. J. (2004). Relationships of positive and negative affect to coping and functional outcomes in systemic sclerosis. *Cognitive Therapy and Research*, *28*(5), 593–610.
- Hatch, D. J., Potter, G. G., Martus, P., Rose, U., & Freude, G. (2019). Lagged versus concurrent changes between burnout and depression symptoms and unique contributions from job demands and job resources. *Journal of Occupational Health Psychology*, *24*(6), 617–628.
- Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, *44*(3), 513–524.
- Jeon, L., Buettner, C. K., & Snyder, A. R. (2014). Pathways from teacher depression and child-care quality to child behavioral problems. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *82*(2), 225–235.
- Lihua, Z., Gui, C., Yanghua, J., Liqiong, L., & Jian, C. (2017). Self-compassion and confucian coping as a predictor of depression and anxiety in impoverished Chinese undergraduates. *Psychological Reports*, *120*(4), 627–638.
- Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, *12*(5), 189–192.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, *15*(2), 103–111.
- McLean, L., & Connor, C. M. (2015). Depressive symptoms in third-grade teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement. *Child Development*, *86*(3), 945–954.
- McLean, L., & Connor, C. M. (2018). Relations between third grade teachers' depressive symptoms and their feedback to students, with implications for student mathematics achievement. *School Psychology Quarterly*, *33*(2), 272–282.
- Meier, S. T., & Kim, S. (2022). Meta-regression analyses of relationships between burnout and depression with sampling and measurement methodological moderators. *Journal of Occupational Health Psychology*, *27*(2), 195–206.
- Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M., & Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, *33*(4), 1779–1808.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2013). Understanding the link between low self-esteem and depression. *Current Directions in Psychological Science*, *22*(6), 455–460.
- Park, C. L., & Folkman, S. (1997). Meaning in the context of stress and coping. *Review of General Psychology*, *1*(2), 115–144.
- Purvanova, R. K., & Muros, J. P. (2010). Gender differences in burnout: A meta-analysis. *Journal of Vocational Behavior*, *77*(2), 168–185.
- Qiao, Y., & Li, Z. (2022). Community social capital, family support, confucian pro-setback coping and geriatric depression: Evidence from China. *Humanities and Social Sciences Letters*, *10*(1), 64–74.
- Shin, H., Noh, H., Jang, Y., Park, Y. M., & Lee, S. M. (2013). A longitudinal examination of the relationship between teacher burnout and depression. *Journal of Employment Counseling*, *50*(3), 124–137.
- Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C., & Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress, and Coping*, *29*(4), 367–386.
- Taris, T. W., Le Blanc, P. M., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (2005). Are there causal relationships between the dimensions of the Maslach Burnout Inventory? A review and two longitudinal tests. *Work and Stress*, *19*(3), 238–255.
- Ten Brummelhuis, L. L., & Bakker, A. B. (2012). A resource perspective on the work-home interface: The work-home resources model. *American Psychologist*, *67*(7), 545–556.
- Wang, H., Lee, S. Y., & Hall, N. C. (2022). Coping profiles among teachers: Implications for emotions, job satisfaction, burnout, and quitting intentions. *Contemporary Educational Psychology*, *68*, Article 102030.
- Wood, W., & Eagly, A. H. (2013). Biology or culture alone cannot account for human sex differences and similarities. *Psychological Inquiry*, *24*(3), 241–247.
- Zarate, K., Maggin, D. M., & Passmore, A. (2019). Meta-analysis of mindfulness training on teacher well-being. *Psychology in the Schools*, *56*(10), 1700–1715.

# The Longitudinal Predictive Effect of Job Burnout on Depressive Tendency in Primary and Secondary School Teachers: The Moderating Role of Confucian Coping

Yang Yiming, Zhang Danmin, Wang Wenjing, Tao Sha

(State Key Laboratory of Cognitive Neuroscience and Learning, Beijing Normal University, Beijing, 100875)

**Abstract** Depression among primary and secondary school teachers in China is a significant concern because it threatens teachers' mental health, students' academic achievement, and socio-emotional well-being. Longitudinal studies have highlighted job burnout as a critical factor in the development of depression. However, prior research has indicated that the three dimensions of burnout (emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment) do not always occur together or progress in the same way. Therefore, it is important to explore the longitudinal relationships between these dimensions and depression to understand how burnout transitions into depression. Early-stage burnout, characterized by emotional exhaustion and depersonalization, may deplete transient resources (e.g., mood, energy), but these effects are often short-lived. Over time, depersonalization may lead to reduced personal accomplishment, which depletes structural resources, such as self-efficacy and self-esteem, thereby increasing the risk of long-term depression. Previous studies have suggested that depression typically emerges in later stages of burnout, particularly when individuals experience prolonged self-undermining beliefs and lack stable psychological resources. This study further examines the moderating role of Confucian coping, a meaning-focused strategy rooted in Eastern cultural contexts like China. Prior research has linked Confucian coping to depression and anxiety, especially under resource depletion. By investigating how burnout dimensions interact with Confucian coping to influence depression, this study aims to provide insights into preventive strategies targeting teachers' mental health.

A total of 210 primary and secondary school teachers (64 male and 146 female, 103 primary and 107 secondary school teachers) completed both the Job Burnout Scale and the Depression Anxiety Stress Scale at baseline (T1) and five-month follow-up (T2), and the Confucian Coping Questionnaire at T2. Correlation analysis and significance testing were firstly conducted in SPSS 26.0. We then constructed multi-group cross-lagged models in Mplus 7.40 to explore the longitudinal associations between three dimensions of teachers' job burnout and depression. The moderating effect of Confucian coping was lastly conducted using Process 4.2. Teachers' gender, age, teaching experience, and subjective socioeconomic status were controlled as covariates because previous studies showed that they were significantly correlated to job burnout and depression. All three measures had good reliability and validity. No severe common bias was found.

The results indicated that: (1) Three dimensions of teachers' job burnout were significantly related to depressive tendency both concurrently and longitudinally. Specifically, at both baseline and follow-up, male teachers exhibited significantly higher levels of depersonalization, reduced personal accomplishment and depressive tendency compared to female teachers; (2) Cross-lagged analyses revealed that emotional exhaustion and depersonalization at Time 1 did not significantly predict depressive tendency at Time 2, nor did depressive tendency at Time 1 predict these constructs at Time 2. However, as hypothesized, reduced personal accomplishment at Time 1 significantly predicted depressive tendency at Time 2, while depressive tendency at Time 1 did not predict reduced personal accomplishment at Time 2. Notably, these cross-lagged models exhibited invariance across gender groups; (3) Moderation analyses revealed that reduced personal accomplishment at Time 1 predicted depressive tendency at Time 2 only among teachers with lower levels of Confucian coping. In contrast, this predictive effect was absent among teachers with higher levels of Confucian coping. Additionally, reduced personal accomplishment at both Time 1 and Time 2 mediated the link between depersonalization at Time 1 and depressive tendency at Time 2. Notably, higher levels of Confucian coping attenuated the mediating role of reduced personal accomplishment in this relationship.

Our findings shed light on the longitudinal associations between three dimensions of teachers' job burnout and depressive tendency, indicating the central role of reduced personal accomplishment. This suggests that interventions that enhance personal accomplishment may prevent burnout from developing into depression in later stages. Meanwhile, the moderating effect of Confucian coping implies that Chinese Confucian culture might provide designing interventions that target burnout and combine different types of coping.

**Key words** job burnout, depressive tendency, Confucian coping, primary and secondary school teachers