

影响班主任工作满意度的因素：一项基于新编问卷的探索性研究

薛逸飞

西北农林科技大学经济管理学院, 杨凌 712100, 陕西, 中国

摘要：在中国的中小学，班主任是负责管理与督导某一特定班级学生的教师。班主任工作满意度偏低是一个长期存在的问题。本研究采用量化方法，考察班主任的自我效能感与职业倦怠对其工作满意度的影响。共有 624 名来自中国河南省 G 市的小学班主任参与在线调查，就其感知到的工作满意度、自我效能感与职业倦怠作答，数据采用结构方程模型进行分析。结果显示：（a）班主任的职业倦怠负向影响其自我效能感与工作满意度；（b）班主任的工作满意度受自我效能感的正向影响；（c）班主任的自我效能感能够中介职业倦怠对工作满意度的不利影响。因此，我们建议通过提升班主任的自我效能感（尤其是与领导沟通方面的自我效能感）并降低其职业倦怠，来提高其工作满意度。

关键词：职业倦怠；中国班主任；工作满意度；自我效能感；教师

Factors Influencing Banzhurens' Job Satisfaction: An Exploratory Study on a Newly Developed Questionnaire

Yifei Xue

School of Marxism, East China University of Science and Technology, Shanghai 200237, China

Abstract: In primary and middle schools in China, banzhuren is the teacher responsible for managing and overseeing a specific class of students. The lower job satisfaction of banzhurens has been a longstanding issue. This study employs a quantitative method to investigate the impact of banzhurens' self-efficacy and burnout on their job satisfaction. A total of 624 primary school banzhurens from G City (in Henan province, China) participated in an online survey assessing their perceived job satisfaction, self-efficacy, and burnout. The data were analysed using structural equation modelling analysis. The results revealed that (a) banzhurens' burnout negatively influenced their self-efficacy and job satisfaction; (b) banzhurens' job satisfaction was positively influenced by self-efficacy; (c) banzhurens' self-efficacy could mediate the adverse effects of burnout on job satisfaction. Therefore, we suggest that banzhurens' job satisfaction can be enhanced by increasing their self-efficacy, particularly in terms of communication with leaders, and by reducing their burnout.

Keywords: Burnout; Chinese banzhurens; Job satisfaction; Self-efficacy; Teachers

一、引言

在中国的小学，每个班级都设有一名被称为「班主任」的教师，全面负责并主导本班学生的各项事务[1]。「班主任」一词源于汉语读音，常被译作 classroom teacher、homeroom teacher、head teacher 或 class teacher；但班主任的职责与工作范围，远远超出这些称谓通常所指的内容[2]。根据中华人民共和国教育部的规定[3]，班主任从本班的学科教师中选任，被选任的教师同时承担学科教师与班主任两种角色，对所带班级具有双重身份。班主任岗位的设置旨在保障班级日常运转的顺畅与有效，这在中国的教育体系中、尤其在小学阶段十分关键。与此同时，这些职责往往伴随着繁重的工作量与过长的日工作时间，使班主任面临各种与工作相关的压力与无力感[4]。他们表达出不愿继续担任班主任的意愿[5]，其工作满意度也明显低于学科教师[6]。因此，近年来聚焦班主任工作满意度与工作困境的研究不断增多。然而，这一问题仍处于研究阶段，教育政策制定者尚未出台相应政策以改善班主任的处境。在有关教师工作满意度的大量国际研究中，自我效能感已被确认为其重要的正向影响因素（如[7-8]）；相反，职业倦怠是教师产生离职意愿的主要决定因素[9-12]，并在有关教师工作满意度与离职意愿的研究中被广泛讨论（如）。尽管已有大量研究探讨教师工作满意度的影响因素，却少有研究关注班主任的工作满意度如何受其自我效能感与职业倦怠的影响。本研究通过编制问卷，考察班主任的工作满意度、自我效能感与职业倦怠三者之间的关系。

二、文献综述

（一）中国语境中的班主任

班主任这一职业为班级授课制下的教学体系所特有。1862 年，清政府仿照西方教育制度设立京师同文馆，由此将班级授课制引入中国。京师同文馆是一所按年级施教、以班级为单位授课的教育机构，其教职人员被划入教学与行政两大部门。行政部门教职人员的职责与今日班主任的行政事务颇为相似，包括完成行政文书、督查学生学习、记录学生表现、处理学生行为问题等。「班主任」一词最早出现于 1942 年由陕西省榆林市绥德县教科编订的一份小学教学指导性文件（英文原文作 Primary School Instruction Guidelines，原文未给出中文书名）中，该文件强调了班主任对学生进行品德指导的职责。

自班主任制度实施以来，众多中国学者对其各个方面开展了深入研究。为帮助班主任提升工作绩效，研究者归纳出优秀小学班主任应具备的六项核心能力：研究能力、儿童本位的视角、耐心、创新能力、协调能力与前瞻性。在这六项核心能力的基础上，学者进一步建构了班主任专业标准框架，为班主任有效履职提供指引。该标准分为四项基础类目、三项核心类目与四项理想类目：基础标准为学生本位、师德为先、能力为重与终身学习；核心标准为班级建设、学生指导与沟通协调；理想标准为德行操守、精湛技能、专业引领与教育创新。总体而言，班主任的角色可界定为一个班级的负责人、组织者、建设者、学生与家长共同体的引领者，以及帮助并引导学生成长与人的发展的关键人物。

鉴于班主任的工作特点及其所承受的高度期待，其职业困境不难理解。第一，如前述政策与研究所示，班主任承担了过重的学生教育与发展方面的期待与责任。第二，有学者指出班主任职责的边界模糊。例如，Zhang 发现班主任的部分核心工作任务——如班级日常事务管理、关注学生个体发展——具有碎片化、无止境、难以界定的特征。第三，班主任的职业发展缺乏国家教育政策的支持。具体而言，中国的职称晋升制度更看重教师的学科教学表现与成果，而非班主任工作的绩效。第四，班主任的工作负担令人关注。例如，班主任每日工作时间通常超过八小时；其每周平均工作时间（含教学、备课、批改作业与试卷、与家长沟通等）估计接近 50 小时，比标准工时多出近 10 小时。

（二）教师工作满意度

教师工作满意度被界定为：个体对工作的各个方面进行评价、判断其价值判断或工作期待是否得到满足后所产生的情绪反应。在教师群体中，较高的工作满意度通常意味着更好的工作绩效、动机与生产力，以及更低的职业流失率。研究还表明，当教师较高水平的工作满意度带来更强的工作投入时，学生的学业成绩也会随之提高。当教师感到工作现实符合其期待时，他们离职的可能性也更低[9]。

工作满意度还可以作为影响教师流失率的其他因素的中介变量。例如，研究发现，教师工作满意度是挪威教师的归属感与情绪耗竭影响其离开教职意愿的关键中介变量。因此，工作满意度不仅对教师本人重要，对学校、学生与整个教育系统同样重要。

就中国的班主任而言，已有研究显示，参与调查的班主任的工作满意度处于中等水平。然而，工作满意度水平会因个人与专业特征（如性别、教龄）而异。关于性别对工作满意度影响的研究结论尚不一致：一些研究表明性别与工作满意度或离职意愿之间无显著相关[6]，另一些研究则发现男性班主任的工作满意度显著高于女性。此外，教龄 10 至 12 年的中期职业班主任工作满意度最低[6]，这与英格兰教师中的发现相似。

在影响工作满意度的其他因素中，津贴不足被认为是班主任最不满意的方面之一[6]；在农村地区工作的班主任中，仅有 10% 对津贴表示满意。工作负担是影响工作满意度的另一重要因素。在 Zheng 的研究中，超过 80% 的参与者表示自己承担着繁重的工作量与责任范围，这降低了他们的工作满意度。因此，班主任的离岗意愿较高并不意外——仅约 40% 的班主任表示愿意继续担任这一角色[5]。这一高离岗意愿的一个可能原因是，参与调查的班主任所处的环境中，来自学校、学生与家庭的不切实际期待所造成的压力，超过了他们所获得的支持。

此外，Kuai 与 Zeng 在分析内外部因素对班主任离岗意愿的影响时发现，内部因素的作用强于外部因素。更具体地说，班主任离开该岗位的决定，更多源于成就感、自主性、自尊与领导支持的缺失，而非繁重的工作量或经济报酬不足。就提升班主任的工作满意度而言，培育人际支持与情绪智力可能是有效的策略：研究表明，人际支持较好的班主任表现出更高的工作满意度；情绪智力也能对班主任继续留任的意愿产生积极影响。

（三）教师自我效能感与工作满意度

自我效能感理论由 Bandura 于 1977 年首次提出，并于 1986 年被他进一步纳入人类行为的社会认知理论建构之中。将 Bandura 的自我效能感概念应用于本研究主题，班主任的自我效能感可界定为：其对自身能否执行一系列活动以促成教育任务与目标的信念。这一信念决定了每位班主任的行为选择（是否以及如何采取行动）、愿意付出多少努力，以及在面对困难时能坚持多久。自我效能感具有动态与循环的特性：自我效能感较高者往往在任务中投入更多努力与坚持，从而在各方面取得更好的表现，而表现的改善又反过来增强其自我效能感；反之，自我效能感较低者可能回避行动或轻易放弃，导致不良结果，进一步削弱其自我效能感。教师的自我效能感在职业生涯早期最具可塑性，随着工作经验的积累，其自我效能感会不断提高并趋于稳固。

教师自我效能感对工作满意度的正向影响，已被多国的大量研究所证实[8]，其一般结论是：自我效能感水平高的教师报告出更高的工作满意度。在教师工作满意度的诸多前因变量中——包括学校条件、领导方式、工作压力、薪酬、学生纪律、社会支持、自我效能感，以及性别、年龄等人口学因素——自我效能感被认为是最具影响力的贡献因素之一。Akomolafe 与 Ogunmakin 认为，自我效能感较高的教师往往对自己的工作有更积极的看法，也能更有效地应对具有挑战性的工作任务，从而提升其工作满意度。此外，教师在工作不同方面的自我效能感对其工作满意度的影响也各有差异。例如，Huang 等[7] 的研究显示，教师在师生关系与学校决策方面的自我效能感，比在课堂教学方面的自我效能感对其工作满意度与职业承诺具有更积极的影响。基于以往

关于自我效能感与工作满意度关系的研究，本研究提出第一个假设：

H1：班主任的自我效能感正向影响其工作满意度。

（四）教师职业倦怠及其与自我效能感、工作满意度的关系

职业倦怠这一概念最早由 Freudenberger 提出，用以描述自由诊所工作人员中出现的一种状态。Freudenberger 认为，职业倦怠的行为征兆是「工作人员易怒，并瞬间产生烦躁与挫败反应」，以及以言语表达消极态度。随后，Maslach 与 Jackson 编制了马斯拉赫职业倦怠量表，用以评估个体的职业倦怠水平。他们描述了职场倦怠综合征的三个方面：情绪耗竭感加剧、对服务对象持消极与冷漠的态度，以及倾向于消极地评价自己。据此，职业倦怠主要由三个成分界定：耗竭、犬儒（去人格化）与专业无效能感。其中，情绪耗竭被视为教师职业中的关键要素，因为教师常常从事情绪劳动。就班主任而言，其工作要求他们与学生、同事及学生家长建立人际关系，这可能使他们频繁感到情绪耗竭。

以往在不同地区开展的研究，清晰地界定了教师自我效能感与职业倦怠之间的负向关系。例如，自我效能感被发现是伊朗英语教师职业倦怠的强负向预测因素。此外，自我效能感与职业倦怠之间的负向关联，在摩洛哥的小学教师、挪威的中小学教师以及捷克的文法学校教师中被证实为双向的。然而，这些关系在有关中国教师或班主任的研究中鲜有检验。基于上述关于教师自我效能感与职业倦怠关系的研究，本研究提出第二个假设：

H2：班主任的职业倦怠负向影响其自我效能感。

与自我效能感对工作满意度的正向影响相反，职业倦怠对教师工作满意度具有负向影响，并且是教师离职意愿的关键决定因素[9]。Yorulmaz 等对土耳其 29 项考察教师工作满意度与职业倦怠关系的研究进行分析，发现教师的情绪耗竭与成就感降低同工作满意度呈中等程度的负相关，而去人格化与工作满意度呈低度负相关。Skaalvik 与 Skaalvik 则发现，教师工作满意度受自我知觉的成就感（正向计分）正向预测、受情绪耗竭负向预测，而犬儒（去人格化）对工作满意度无显著影响。中国教师中职业倦怠与工作满意度之间的负向关系也已得到检验（如）。在班主任群体中，职业倦怠显著高于学科教师，且职业倦怠是降低其工作满意度的重要因素之一。此外，在 Chen 的研究中，班主任的职业压力负向影响其工作满意度，并进一步加剧其倦怠感。基于上述研究，本研究提出第三个假设：

H3：班主任的职业倦怠负向影响其工作满意度。

综合已有研究，教师职业倦怠负向影响自我效能感与工作满意度；反之，自我效能感对工作满意度具有正向作用。这就引出一个问题：自我效能感能否作为一种保护性因素，抵御职业倦怠对工作满意度的负面冲击？因此，本研究提出第四个假设：

H4：班主任的自我效能感在其职业倦怠对工作满意度的影响中起中介作用。

总之，教师工作满意度在全球范围内已是一个得到充分探讨的主题，大量研究考察了自我效能感与职业倦怠在不同地区的作用。然而，在中国语境下的班主任群体中，工作满意度在多大程度上受职业倦怠与自我效能感的影响仍缺乏探讨。本研究旨在填补这一研究空白。

三、研究方法

（一）研究设计

本研究采用量化取向，具体使用结构方程模型，考察班主任的自我效能感、职业倦怠与工作满意度之间的关系。根据上一节提出的假设，研究框架如图 1 所示。

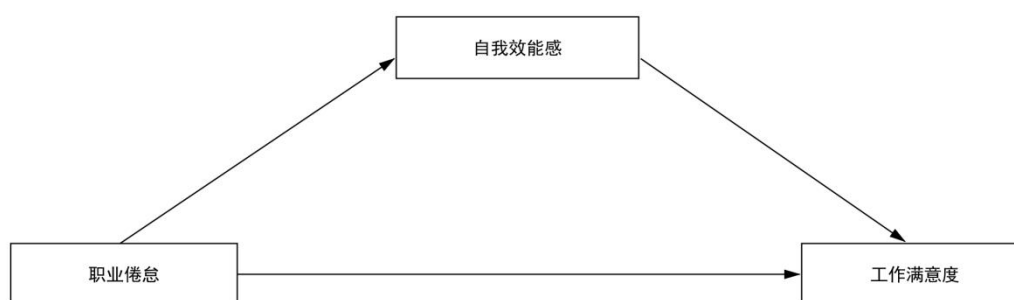


Figure 1 Research Framework

图 1 研究框架

（二）研究工具

本研究通过 Qualtrics 平台发放问卷，问卷由测量参与者工作满意度、自我效能感与职业倦怠的三个构念组成。参与者使用 7 点李克特量表作答，1 表示「完全不同意」，7 表示「完全同意」。问卷题项选自己有研究。由于本研究的目标参与者为中国小学班主任，与职业倦怠和工作满意度相关的题项由英文改写并译为中文；与自我效能感相关的题项则由中文译为英文（见附录），以便本文读者理解。翻译过程分三步：第一步，通过 ChatGPT 将英文题项译为中文；第二步，对译文进行修订与润色，确保表达恰当准确；第三步，再通过 ChatGPT 将其回译为英文，以确认原意未变。综上，本研究使用的工具（问卷）由工作满意度、自我效能感与职业倦怠三个构念组成，其中自我效能感与职业倦怠两个构念之下还设有子构念。

1. 工作满意度量表

本研究采用 Ho 与 Au 编制的教学满意度量表（TSS）中的 4 个题项测量班主任的工作满意度，并对表述作了调整以契合本研究目的。例如，原题项「在多数方面，当一名教师接近我的理想」被改写为「在许多方面，担任班主任接近我理想职业的期待」。该量表的 Cronbach's α 为 .877，因子载荷介于 .705 与 .874 之间，组合信度（CR）为 .877，平均方差抽取量（AVE）为 .643。

2. 自我效能感量表

班主任的自我效能感由《小学教师自我效能感问卷》中选取的题项测量。该问卷包含教学策略、管理与行政、人际支持三个子构念，共 56 个题项。为契合本研究目的，并依据相关理论与已有研究[4][7]，仅选用与班主任日常工作高度相关的题项。最终，本研究使用的自我效能感量表包含 12 个题项，原有的三个子构念保持不变。该量表的 Cronbach's α 为 .929，因子载荷介于 .533 与 .805 之间，CR 为 .933，AVE 为 .542。

3. 职业倦怠量表

本研究采用广泛使用的马斯拉赫职业倦怠量表（MBI）（如）。MBI 包含情绪耗竭、个人成就感与去人格化三个子构念。但在本研究中，个人成就感子构念下的题项与自我效能感题项高度相似；同时，情绪耗竭与去人格化已被确认为职业倦怠的两个核心要素。因此，为尽量降低题项间的多重共线性，本研究剔除了个人成就感题项，保留测量情绪耗竭与去人格化的 8 个题项。部分题项经改写以更契合本研究目的。例如，题项「直接与人打交道给我造成了太大压力」被改写为「直接与人（同事和学生）打交道给我造成了太大压力」；为便于中国参与者理解，题项「我感觉自己已到了山穷水尽的地步」被译写为「我感到自己快要到极限了」。该量表的 Cronbach's α 为 .915，因子载荷范围为 [.656, .884]，CR 为 .916，AVE 为 .581。

（三）样本

参与者为在中国河南省的一座小城市 G 市工作的小学班主任，采用便利抽样。完成问卷的班主任共 624

人。剔除未完成的作答以及未在规定的 200 秒内完成的作答后,保留 516 份有效问卷用于分析,约占 G 市班主任总数的 40%。

在 516 份作答中,96.9% (500 人) 为女性,3.1% (16 人) 为男性。根据中华人民共和国教育部的统计,河南省小学专任教师中女性占 78.7%,这表明所收集的数据存在性别比例失衡。参与者的年龄分为三组:30 岁以下 76 人 (14.7%),31 至 50 岁 421 人 (81.6%),50 岁以上 19 人 (3.68%)。班主任的任职年限亦分为三组:不足 5 年 139 人 (26.9%),6 至 20 年 221 人 (42.8%),20 年以上 156 人 (30.2%)。(两处分组的区间在原文中即存在断档,此处照录。)

(四) 数据分析

数据收集于 2023 年 11 月至 12 月。数据收集完成后,数据分析的第一步是使用 StataSE 16 进行数据清洗,保留 516 份有效作答;第二步是描述性分析;第三步,使用 SPSS 29 与 Mplus 8 进行一系列严格的信度与效度检验,以验证所用工具可靠、准确、有效——信度指标 (α 系数) 由 SPSS 29 计算,效度指标 (因子载荷、组合信度与平均方差抽取量) 由 Mplus 8 与 Microsoft Excel 2024 计算。

第四步是验证性因子分析 (CFA),以检验测量模型的拟合度。所采用的模型拟合指数已为以往研究所确立,包括 χ^2 (卡方) 与 df (自由度) 之比、比较拟合指数 (CFI)、Tucker-Lewis 指数 (TLI)、近似误差均方根 (RMSEA) 与标准化残差均方根 (SRMR)。参照 Carmines 与 McIver, χ^2/df 小于 5.0 表示模型拟合可接受。根据 Wang 等,若 (a) CFI 与 TLI $\geq .90$, (b) RMSEA 与 SRMR $\leq .08$,则模型拟合可接受;若 (a) CFI 与 TLI $\geq .95$, (b) RMSEA 与 SRMR $\leq .05$,则模型拟合优良。

在进行结构分析之前,我们通过 SPSS 29 检验了四个变量 (含控制变量,详见本节末) 的数据分布,确认其服从正态分布。最后,使用 Mplus 8 进行结构关系与中介效应检验,以验证四个假设。检验结构关系所用的技术为极大似然估计,适用于连续变量与正态分布数据;中介效应检验所用技术为 Bootstrap,已被证实较其他方法具有更高的统计效力。因此,中介效应检验采用 5000 次重复抽样的 Bootstrap 方法。

问卷还收集了参与者的性别、年龄与担任班主任的年限。由于参与者性别分布数据比例失衡,未对性别组别进行方差分析 (ANOVA)。参与者的年龄与任职年限高度相关:任职年限能更直接地反映教师的工作能力与表现,且是以往探讨教师工作满意度、自我效能感与职业倦怠的研究中常用的变量 (如)。因此,任职年限被选作使用 StataSE 16 进行方差分析的变量;由于其组间差异显著,该变量在结构分析与中介检验中被加以控制。

四、研究结果

(一) 测量模型

为检验问卷的结构效度,本研究针对三个分量表及整份问卷分别进行了四次验证性因子分析 (CFA),以评估模型与数据的拟合程度。分析采用最大似然估计法,综合考察多项拟合指标,包括卡方与自由度之比 (χ^2/df)、近似均方根误差 (RMSEA)、标准化均方根残差 (SRMR)、Tucker-Lewis 指数 (TLI) 及比较拟合指数 (CFI)。结果 (见表 1) 显示: χ^2/df 介于 1.000 与 3.580 之间,均低于 5.0 的可接受阈值;RMSEA 介于 .046 与 .071 之间,低于 .08 的良好标准;SRMR 介于 .009 与 .066 之间,低于 .08 的可接受水平;TLI 介于 .913 与 .998 之间,CFI 介于 .922 与 .994 之间,均高于 .90 的良好拟合临界值。综合各项指标判断,问卷整体模型及各分量表模型与数据的拟合度均达到可接受水平,表明问卷具有良好的结构效度,可进一步用于后续分析。

Table 1 Fit Indices of Three Scales and the Whole Questionnaire**表 1** 三个量表与整份问卷的拟合指数

拟合指数	χ^2	df	χ^2/df	RMSEA	SRMR	TLI	CFI
工作满意度 (JS)	4.193	2	2.097	.046	.009	.998	.994
自我效能感 (TSE)	120.097	51	2.355	.051	.022	.982	.976
职业倦怠 (BNT)	46.384	46.38	1.000	.053	.022	.984	.989
整份问卷	891.499	249	3.580	.071	.066	.913	.922
标准 (拟合良好)	-	-	< 5	< .08	< .08	> .900	> .900

此外,本研究还评估了区分效度。将各构念两两之间的相关系数与 AVE 的平方根(表 2 中的对角线数值)进行比较,结果显示对角线元素均大于同列非对角线元素(构念间相关系数),区分效度得到确认。因此,表 2 的结果表明问卷中各构念彼此区分明显,问卷具有良好的区分效度。

Table 2 The Discriminatory Validity Test of the Whole Scale**表 2** 整份量表的区分效度检验

构念	均值	标准差	JS	TSE	BNT
工作满意度 (JS)	3.504	1.592	.802		
自我效能感 (TSE)	5.240	0.891	.583	.736	
职业倦怠 (BNT)	4.485	1.402	-.628	-.478	.762

(二) 描述性分析

参与调查的班主任工作满意度的总体均值为 3.50 ± 1.59 , 表明总体而言班主任对自己的工作略感不满; 任职年限较长的班主任对工作表现出更高的满意度。班主任自我效能感的总体均值为 5.24 ± 0.89 , 说明他们对与工作相关的任务较有信心; 班主任的自我效能感随任职年限的积累而提高, 尤其在管理与行政方面。班主任职业倦怠的总体均值为 4.49 ± 1.40 , 其倦怠程度随任职年限的增加而下降。与工作满意度和职业倦怠相比, 班主任在自我效能感上的得分标准差更低, 说明各题项的作答更为一致、离散程度更小。就职业倦怠的两个方面而言, 参与者报告的情绪耗竭多于去人格化。在比较教学策略与管理行政两方面的自我效能感时, 参与者在人际支持方面的自我效能感相对较低, 尤其是在与学校领导沟通方面。

方差分析结果表明, 不同任职年限的班主任在工作满意度 ($p < .10$)、自我效能感 ($p < .05$) 与职业倦怠 ($p < .10$) 上存在显著差异。因此, 在后续分析中对担任班主任的年限这一变量加以控制。

(三) 假设检验: 结构模型分析

为验证前三个假设, 在控制任职年限变量以排除其对 SEM 模型影响的前提下, 进行了结构模型分析(见表 3)。结果表明, 班主任的自我效能感显著正向影响其工作满意度, 标准化路径系数为 .361 ($p < .001$); 职业倦怠对工作满意度有显著负向影响(标准化路径系数为 -.554, $p < .001$); 此外, 职业倦怠也负向影响自我效能感, 标准化路径系数为 -.451 ($p < .001$)。因此, 前三个假设均得到验证。同时, 通过比较标准化系数可知, 职业倦怠对工作满意度的影响强于自我效能感。

Table 3 Summary of Structural Model Results

表 3 结构模型结果汇总

假设	路径	非标准化系数	标准误	Z 值	p 值	标准化系数
H1	TSE → JS	0.736	0.086	8.578	***	.361
H2	BNT → TSE	-0.223	0.024	-9.472	***	-.451
H3	BNT → JS	-0.560	0.042	-13.19	***	-.554

五、讨论

本研究旨在考察中国河南省 G 市小学班主任的自我效能感、职业倦怠与工作满意度之间的关系，并检验自我效能感是否在职业倦怠对工作满意度的影响中起中介作用。在结构方程模型框架下，本研究所用模型得到验证，拟合优度指标可接受。

（一）职业倦怠的影响

职业倦怠被证实显著负向影响参与调查的班主任的工作满意度。换言之，班主任的职业倦怠上升，其工作满意度就会下降。少数中国研究也发现了班主任职业倦怠与工作满意度之间的负向关系（如）。就职业倦怠不同子构念的影响而言，来自亚洲与西方国家的研究报告了情绪耗竭的显著作用。班主任产生倦怠的一个可能原因，是繁重的工作量与过重的责任所带来的过度情绪耗竭。如前所述，他们的职责涉及完成学校考核、管理班级事务、为学生个体发展提供指导与支持。实际上，无论主动还是被动，他们都在不同程度上成为学生的「保姆」「教练」「管理者」与「联络人」。教师因工作负担过重而产生倦怠的现象在其他地区也被广泛报道（如）。此外，由于教育政策文件反复强调班主任在学生全面教育中的重要作用，学科教师、学校领导等其他学校成员往往认为班主任对学生的全面发展负有首要责任。

职业倦怠还显著负向影响班主任的自我效能感，这一点在本研究的结构方程模型中得到确认，也与 Shoji 等、Skaalvik 与 Skaalvik 的报告一致。Bandura 亦提出，情绪与生理唤醒水平会影响一个人对自身职场效能的自我知觉。因此，当班主任频繁经历情绪耗竭、疲惫或去人格化等消极心理状态时，其管理工作任务的信心也很可能随之减弱；反之，他们在工作中体验到的喜悦、幸福与成就感等积极情绪，则会增强其自我效能感。

（二）自我效能感的影响

第一个假设——班主任的自我效能感正向影响其工作满意度——通过结构方程模型得到确认。这一正向关系在加拿大、罗马尼亚、德国与澳大利亚的教师中亦有报告。自我效能感对工作满意度产生正向影响的一个可能原因是：自我效能感水平较高的教师更愿意接受并尝试新的教学方法与班级管理策略，也更主动地争取支持其工作的更好条件；这些因素可能带来有效的教学（如学生的学业成就）以及更低的工作压力与倦怠，从而带来更高的工作满意度。

值得注意的是，在自我效能感量表的 12 个题项中，唯一得分低于 5 的题项是「我能向领导表达我的想法和观点」（均值 4.41 ± 1.59 ）。这可能有两个原因：其一，参与调查的班主任本身可能缺乏适当的沟通技巧；其二，他们在与学校领导真诚沟通后可能没有得到满意或预期的回应。我们认为该题项得分偏低更可能源于第二个原因，因为在中国的一些学校中，学校领导通常采用科层式的领导方式与专业策略，只看重表扬与努力，而不鼓励提出建议与诉求。

关于班主任自我效能感在职业倦怠与工作满意度之间起中介作用的第四个假设也得到验证。这一结果表明，班主任的自我效能感能够降低其职业倦怠对工作满意度的负面影响。换言之，自我效能感可被视为抵御职业倦怠的保护性因素。基于参与调查的班主任的自我效能感得分，提升人际支持方面（尤其是与学校领导沟通方面）

的自我效能感，可能是提高其工作满意度的有效策略。这与以往研究的发现一致：学校领导的支持对减轻班主任的情绪耗竭与提高其工作满意度至关重要。在营造积极工作环境的同时，学校领导还应重视「关系型领导」策略，与班主任共同培育信任、相互尊重与集体责任的积极规范。

六、结论

本研究的主要贡献之一，是建立并验证了一份测量班主任工作满意度、自我效能感与职业倦怠——这三个反映班主任工作状态的重要因素——的问卷，其信度与效度均得到确认。此外，本研究证实了班主任自我效能感与工作满意度之间的正向关系，以及职业倦怠对自我效能感与工作满意度的负向影响；班主任的自我效能感对职业倦怠影响工作满意度起到保护性作用。我们建议学校领导及相关主管部门通过减轻班主任的职业倦怠——具体包括减少工作负担，给予更多尊重、理解与支持——并通过鼓励沟通以增强其自我效能感，来提升班主任的工作满意度。

参考文献

- [1] 刘复兴. 教育评价改革的价值转向与实施要点. 教育学报, 2021, 17(03): 4-14.
- [2] 江绍祥. 智慧校园建设关键技术与应用场景. 中国教育信息化, 2021(12): 1-6.
- [3] Li G, Tsang K K, Wang L, et al. Are banzhurens (homeroom teachers) more prone to burnout in China? The moderation effect of school culture. The Asia-Pacific Education Researcher, 2023, 32: 855-866.
- [4] 王蕾. 义务教育英语课标实施教学改进. 外语教学与研究, 2021, 53(03): 433-441.
- [5] 王会军. 高校思政课实践教学提质路径. 思想理论教育, 2021(08): 78-83.
- [6] He Z. A study on the current situation and improving strategies of the primary school head teachers' competence: A case study of N District in Chongqing. Kunming: Yunnan Normal University, 2022.
- [7] 李艺. 美育融入学科教学实施策略. 中国美术教育, 2021(04): 4-9.
- [8] 褚宏启. 教育公平与教育质量协同发展. 教育理论与实践, 2021, 41(21): 4-8.
- [9] 周光礼. 高校学科建设与科研育人融合. 大学教育科学, 2021(04): 36-44.
- [10] 郑金洲. 校本教研提质增效实施策略. 上海教育科研, 2021(08): 5-10.
- [11] 刘昌亚. 义务教育课后服务长效管理机制. 基础教育, 2021(08): 14-18.
- [12] 丁钢. 传统文化融入现代教育的路径探索. 华东师范大学学报 (教育科学版), 2021, 39(04): 1-10.