





華東師範大學  
EAST CHINA NORMAL UNIVERSITY

University Code: 10269

Dissertation for Master Degree (2012) Registered Code: : 51103200094

# *East China Normal University*

**A Research on the Relationship among Regulatory Emotional  
Self-Efficacy, Perceived Stress and Depression of Special Educators**

College and Department: the School of Psychology and Cognitive Science

Major: Mental Health Education

Research Area: School Counseling

Adviser: Professor Xu Guangxing

Author: \_\_\_\_\_

March 18, 2012

## 华东师范大学学位论文原创性声明

郑重声明：本人呈交的学位论文《特殊教育教师的情绪调节自我效能感、压力知觉与抑郁的关系研究》，是在华东师范大学攻读硕士/博士（请勾选）学位期间，在导师的指导下进行的研究工作及取得的研究成果。除文中已经注明引用的内容外，本论文不包含其他个人已经发表或撰写过的研究成果。对本文的研究做出重要贡献的个人和集体，均已在文中作了明确说明并表示谢意。

作者签名：\_\_\_\_\_

日期： 年 月 日

## 华东师范大学学位论文著作权使用声明

《特殊教育教师的情绪调节自我效能感、压力知觉与抑郁的关系研究》系本人在华东师范大学攻读学位期间在导师指导下完成的硕士/博士（请勾选）学位论文，本论文的研究成果归华东师范大学所有。本人同意华东师范大学根据相关规定保留和使用此学位论文，并向主管部门和相关机构如国家图书馆和“知网”送交学位论文的印刷版和电子版；允许学位论文进入华东师范大学图书馆及数据库被查阅、借阅；同意学校将学位论文加入全国博士、硕士学位论文共建单位数据库进行检索，将学位论文的标题和摘要汇编出版，采用影印、缩印或者其它方式合理复制学位论文。

本学位论文属于（请勾选）

1. 经华东师范大学相关部门审查核定的“内部”或“涉密”学位论文\*，于 年 月 日解密，解密后适用上述授权。

2. 不保密，适用上述授权。

导师签名\_\_\_\_\_

本人签名\_\_\_\_\_

年 月 日

\* “涉密”学位论文应是已经华东师范大学学位评定委员会办公室或保密委员会审定过的学位论文（需附获批的《华东师范大学研究生申请学位论文“涉密”审批表》方为有效），未经上述部门审定的学位论文均为公开学位论文。此声明栏不填写的，默认为公开学位论文，均适用上述授权）。

## 王碧琳硕士学位论文答辩委员会成员名单

姓名	职称	单位	备注
崔丽娟	教授	华东师范大学心理与认知科学学院	主席
秦启庚	高级教师	闸北区教育学院	
屠荣生	副教授	华东师范大学心理与认知科学学院	

## 论文摘要

情绪调节的自我效能感是目前国内外的情绪心理学研究的热点问题。它是个体对自己能否有效地调节情绪状态的信念或自信程度。国外相关研究显示,情绪对个体的行为和健康的影响作用受到情绪调节的自我效能感的调节,它可以使个体提高人际关系质量、提高主观幸福感,并对害羞、犯罪行为和亲社会行为等发挥重要的调节作用(Caprara et al.,2003; Bandura et al.2003; Caprara et al.,2006; Caprara et al.,2010)。特殊教育教师是教师队伍里一个特殊的群体,面对的教育对象是一群听力、视力或智力存在一定程度障碍的残疾学生,教育对象、教育策略、教学资源以及工作环境等方面的特殊性使得特殊教育教师在工作压力的感受方面既有与普通教师相似的地方,又有自己独特的表现。很多研究指出教师压力问题不仅影响到教师本身的健康,也会影响到他们教学的效能与学生的人格发展、心理情绪及学习表现。我国情绪调节自我效能感方面的研究还处在起步阶段,以往的研究仅限于学生群体。

为填补特殊教育教师群体研究的空白,丰富该研究领域的文献和数据,本研究采用情绪调节自我效能感量表、压力知觉量表和流调中心抑郁量表,对上海市七所特殊教育学校和机构的161位特殊教育教师进行调查分析,并对特殊教育教师进行访谈,目的在于了解情绪调节自我效能感量表在特殊教育教师群体的适用情况,探讨情绪调节自我效能感和压力知觉对抑郁的影响,以及情绪调节自我效能感对压力知觉和抑郁的调节效应。本研究使用SPSS18.0和AMOS17.0统计软件处理数据,研究结果显示:

- (1) 情绪调节自我效能感量表具有较高的信度和结构效度,适合在我国特殊教育教师群体中应用研究。
- (2) 情绪调节自我效能感在性别和年龄上均存在显著差异。
- (3) 情绪调节自我效能感、压力知觉、抑郁之间的两两显著相关。

(4) 情绪调节自我效能感、压力知觉均对抑郁有预测作用。

(5) 情绪调节自我效能感对压力知觉和抑郁的关系起调节作用。

**关键词：**特殊教育教师、自我效能感、压力知觉、抑郁、调节效应

## **Abstract**

Regulatory emotional self-efficacy is international hot issues in the emotion regulation of domestic. Regulatory Emotional Self-Efficacy is the individual's own level of confidence that can effectively regulate their emotional state. Existing foreign research results show that regulatory emotional self-efficacy not only improves the quality of interpersonal relationships, subjective well-being, but also affect pro-social behavior, criminal behavior, addictive behavior, plays an important role in the regulation. The special educator is a special group of teachers. Their students have hearing-impaired, visual impairment or mental retardation to certain extent. The characteristics of students make the stress of special educator different from other teachers'. Existing research results confirm that the stress of teachers not only affects the health and teaching performance of teachers, but also affects the student's development of personality, mental health and academic performance. The research on regulatory emotional self-efficacy is still in a new starting point and the current research group is only student.

The group of special educators to fill research gaps and rich literature data, this study use the Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale, The Chinese Perceived Stress Scale, the Centre for Epidemiological Studies Depression Scale to survey and interview teachers in the special school and institutions in Shanghai. The aim is to know the condition that the Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale applies to the special educators, to explore the relationship among the regulatory emotional Self-Efficacy, perceived stress and depression of special educators. This research use SPSS18.0 and AMOS17.0 statistical software processing data, the results of the study

shows:

(1) The Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale has high reliability and construct validity for application in the group of special educators.

(2) Regulatory emotional self-efficacy in gender and age were significantly different.

(3) The relationship between regulatory emotional self-efficacy, perceived stress and depression are significant correlation.

(4) The regulatory emotional self-efficacy and perceived stress could predict depression.

(5) The regulatory emotional self-efficacy can moderate the affect of perceived stress on depression.

**Keyword:** Self-Efficacy, Perceived Stress, Depression , moderator, Special Educators

# 目录

论文摘要.....	I
Abstract.....	III
引言.....	1
1.文献综述.....	2
1.1 情绪调节的自我效能感.....	2
1.1.1 情绪调节的自我效能感概念的提出和界定.....	2
1.1.2 情绪调节的自我效能感的结构.....	2
1.1.3 情绪调节的自我效能感的测量.....	4
1.1.4 情绪调节的自我效能感的相关研究.....	5
1.2 压力知觉.....	7
1.2.1 压力知觉的定义.....	7
1.2.2 压力知觉的测量.....	8
1.2.3 压力知觉的相关研究.....	9
1.2.4 特殊教育教师压力的研究.....	10
1.3 抑郁.....	12
1.3.1 抑郁概念的界定.....	12
1.3.2 特殊教育教师的心理健康与抑郁.....	13
1.3.3 抑郁情绪的测量.....	13
1.4 情绪调节的自我效能感、压力知觉与抑郁的关系.....	14
1.4.1 情绪调节的自我效能感与抑郁的关系.....	14
1.4.2 压力知觉与抑郁的关系.....	15
1.4.3 情绪调节的自我效能感与压力知觉的关系.....	15
2.问题提出.....	15
2.1 问题提出.....	15
2.2 研究的意义.....	17
3.实证研究.....	17
3.1 研究目的和研究假设.....	17
3.1.1 研究目的.....	17
3.1.2 研究假设.....	18
3.2 研究方法.....	18
3.2.1 被试.....	18
3.2.2 测量工具.....	19
3.2.3 统计方法.....	20
3.3.所用测量工具的信度和效度分析.....	20
3.3.1 情绪调节的自我效能感量表的信度和效度分析.....	20
3.3.2 压力知觉量表的信度和效度分析.....	22
3.3.3 流调中心抑郁量表的信度和效度分析.....	23
4.研究结果与分析.....	23
4.1 情绪调节的自我效能感、压力知觉、抑郁在人口学变量上的差异检验.....	23
4.1.1 特殊教育教师情绪调节的自我效能感在人口学变量上的差异检验.....	23
4.1.2 特殊教育教师的压力知觉在人口学变量上的差异检验.....	28
4.1.3 特殊教育教师的抑郁在人口学变量上的差异检验.....	29

4.2 特殊教育教师情绪调节的自我效能感、压力知觉和抑郁的相关检验 .....	31
4.2.1 特殊教育教师的情绪调节的自我效能感与抑郁的相关检验 .....	31
4.2.2 特殊教育教师的压力知觉与抑郁的相关检验 .....	32
4.2.3 特殊教育教师情绪调节的自我效能感与压力知觉的相关检验 .....	32
4.3 特殊教育教师情绪调节的自我效能感、压力知觉对抑郁的回归分析 .....	33
4.3.1 特殊教育教师情绪调节的自我效能感对抑郁的回归分析 .....	33
4.3.2 特殊教育教师的压力知觉对抑郁的回归分析 .....	33
4.4 情绪调节的自我效能感在压力知觉与抑郁之间的调节效应 .....	34
5. 讨论 .....	35
5.1 特教教师情绪调节的自我效能感、压力知觉、抑郁的特点 .....	35
5.1.1 特教教师情绪调节的自我效能感的特点 .....	35
5.1.2 特教教师压力知觉的特点 .....	38
5.1.3 特教教师抑郁的特点 .....	39
5.2 情绪调节的自我效能感和压力知觉对抑郁的影响 .....	40
5.2.1 情绪调节的自我效能感对抑郁的影响 .....	40
5.2.2 压力知觉对抑郁的影响 .....	41
5.3 情绪调节的自我效能感对压力知觉和抑郁关系的调节效应 .....	41
6. 建议和对策 .....	42
7. 研究局限和展望 .....	44
8. 结论 .....	45
附录 .....	46
参考文献 .....	50
后记 .....	53

## 引言

情绪调节的自我效能感是一个国内外新兴的情绪心理学研究的热点问题。它是指个体对自身能否有效地调节情绪状态的信念或自信程度。从 1999 年开始意大利的心理学家 Caprara 及其同事对情绪调节自我效能感方面进行了十余年的探索研究,认为人们在管理日常生活的情绪体验方面具有很大的个体差异性,其原因不仅在于个体间不同的情绪管理技巧,更是与个体调节自我情绪能力的信念差异性有关。同样, Bandura 在研究情绪调节自我效能感时,也强调个体管理自我情绪状态的能力感和自信程度,并认为情绪调节自我效能感主要包括识别情绪状态的能力感、理解他人感受的能力感、管理积极情绪的能力感及表达消极情绪的能力感。在主要以青少年群体为被试的研究中,国外学者主要探讨了情绪调节自我效能感与人际关系、抑郁、幸福感及亲社会行为和不良行为等之间的关系。

文书锋、俞国良等人采用 Caprara 于 2008 年修订的情绪调节自我效能感量表中文版考察该量表在我国的适用情况。上海学者张萍、卢家楣等以 512 名大学生为被试,探讨了情绪调节自我效能感与人格之间的关系。2011 年国内学者提出了情绪调节自我效能感的五因子模型,并根据该模型编制了情绪调节自我效能感问卷。

情绪调节自我效能感的研究在国外至今也只有十三年,在理论方面研究者的观点比较一致,实证方面的研究主要集中在青少年的人际关系、主观幸福感等与情绪相关的课题;而国内的研究则刚刚起步,并仅限于对国外成果的介绍和验证。因而,作为一项研究课题,研究内容比较有限。为了了解情绪调节自我效能感量表在国内特殊教育教师的适用情况,本研究将从特殊教育的压力知觉和抑郁入手,探讨情绪调节自我效能感对压力知觉和抑郁关系的调节效应。

# 1.文献综述

## 1.1 情绪调节的自我效能感

### 1.1.1 情绪调节的自我效能感概念的提出和界定

美国著名心理学家 Bandura 最早于 1977，提出了自我效能感(Perceived Self-efficacy)的概念，它是个体以自身为对象的思维的一种形式，指个体在执行某一行为操作之前对自己能够在什么水平上完成该行为活动所具有的信念、判断或主体自我感受（高申春，2000）[1]。

班杜拉认为，自我效能信念反映影响评估过程的高情境的知识结构，并且这也会反过来指导行为[2]。这种观点本来强调，各种情境下不同表现形式的研究中任务的特异性。然而，各种自我效能信念并不是独立于彼此而起作用，至少在某种程度上，通过活动和情境在个体功能的特殊领域，可能泛化。通过这条推理路线，近些年来这个理论已经扩展到与情绪调节领域相关的不同自我效能信念。二十世纪末，意大利心理学家 Caprara 在研究中发现，人们在管理日常生活的情绪体验方面具有很大的个体差异性，其原因不仅在于个体间不同的情绪管理技巧，更是与个体调节自我情绪能力的信念差异性有关[3]。同样，Bandura 在研究情绪调节自我效能感时，也强调个体管理自我情绪状态的能力感和自信程度，并认为情绪调节自我效能感主要包括识别情绪状态的能力感、理解他人感受的能力感、管理积极情绪的能力感及表达消极情绪的能力感。

在此基础上，根据 Caprara 和 Bandura 的理论，本研究将情绪调节的自我效能感(Regulatory Emotional Self-Efficacy)的概念界定为，个体能否有效调节自身情绪状态的一种自信程度。

### 1.1.2 情绪调节的自我效能感的结构

情绪是有机体反映客观事物与主体需要之间的关系的态度体验，对个体的行为具有主观动力作用，因此，个体情绪状态可以表示其对社会环境的适应动力[4]。情绪包括积极情绪和消极情绪两大类，且不同种类情绪可能具有不同的社会和心理功能。

所以，早期国外学者将情绪调节的自我效能感分为两大类：管理消极情绪的自我效能感(perceived self-efficacy in managing negative affect, NEG)和表达积极情绪的自我效能感(perceived self-efficacy in expressing positive affect, POS)[5]。其中，管理消极情绪的自我效能感，是指在面对失败挫折、逆境或令人感觉不愉快的事情时，个体调节由此产生的生气、愤怒或气馁等负性情绪的自信程度，即个体调节消极情绪状态的自信程度；表达积极情绪的自我效能感，是指个体面对成功或者其它令人愉快的事情时，个体积极主动体验并恰当表达快乐、兴奋、自豪和满足等积极情绪的自信程度，即个体体验和表达积极情绪的自信程度[6]。

2008年，Caprara 等人在情绪调节的自我效能感的跨文化研究中，通过探索性验证分析，在原有只含两个因子的一阶因子模型基础上，构建了一个二阶因子模型，即一阶因子水平上包括：管理消极情绪的自我效能感(NEG)和表达积极情绪的自我效能感(POS)，并将管理消极情绪的自我效能感(NEG)分为两个维度：调节生气/愤怒情绪的自我效能感(perceived self-efficacy in managing anger/irritation, ANG)和调节沮丧\痛哭情绪的自我效能感(perceived self-efficacy in managing despondency / distress, DES)[7]。

国内学者文书峰等人在研究情绪调节的自我效能感在我国的适用情况时，通过探索性和验证性因素分析，将情绪调节的自我效能感界定为三个因子的一阶结构，即将情绪调节的自我效能感分为三个维度：调节生气/愤怒情绪的自我效能感(ANG)、调节沮丧\痛哭情绪的自我效能感(DES)和表达积极情绪的自我效能感(POS)[8]。

2011年，西南大学心理系研究生李琼，收集实证资料和已有文献的基础上，通过因素分析研究提出了情绪调节的自我效能感的实证模型，即由调节内疚/害羞自我效能感、调节沮丧/痛苦自我效能感、调节生气/愤怒自我效能感、调节尴

尬自我效能感和调节积极情绪自我效能感组成的五因子模型[9]。

在不同文化背景的熏陶和制约下，人们表达和处理情绪的机制可能会有各自独特的地方，所以情绪调节的自我效能感在不同文化背景下其结构会略有不同。

### 1.1.3 情绪调节的自我效能感的测量

2003年，Caprara编制了情绪调节的自我效能感量表(Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale, RES)，该量表共有14个项目，采用五点计分法。该量表的测量范围包括，识别情绪状态效能信念、理解指向他人情感的效能信念与管理积极和消极情感表达的效能信念。该量表分为两个维度：管理消极情绪的自我效能感(NEG)和表达积极情绪的自我效能感(POS)。2008年，Caprara对该量表进行了修订，该量表共有12个项目，仍采用五点计分法。并在原有两个维度基础上，将管理消极情绪的自我效能感分为两个次维度，即调节生气/愤怒情绪的自我效能感(ANG)和调节沮丧\痛哭情绪的自我效能感(DES)。

2009年，我国学者文书锋等人考察了情绪调节的自我效能感量表(RES)2008年版本在我国的适用情况，结果显示该量表的中文版分为三个因子的一阶结构，即调节生气/愤怒情绪的自我效能感(ANG)、调节沮丧\痛哭情绪的自我效能感(DES)和表达积极情绪的自我效能感(POS)三个维度，该量表具有较高的信度和结构效度，且适合在中国作为研究工具。2011年，西南大学心理系研究生李琼，根据其提出情绪调节的自我效能感的五因子模型，编制了情绪调节自我效能感问卷，该问卷共24题，采用likert5点自评量表形式。该问卷与其各因子具有较好的内部一致性信度和分半信度，并且其内容效度、结构效度和校标效度都较好。

从述可以看出，随着对情绪调节的自我效能感研究的深入及其结构理论的发展，情绪调节的自我效能感的测量工具，由刚开始的两维度量表逐渐完善至二阶多维度量表。国内学者文书锋等人引进国外最新版的情绪调节的自我效能感量表，并且国内也有学者根据我国国情编制了情绪调节的自我效能感问卷，这些测量工具的完善将为我国内情绪调节的自我效能感领域的研究，提供坚实

的基础。

### 1.1.4 情绪调节的自我效能感的相关研究

心理学家们探索情绪与行为关系的影响因素过程中，发现自我效能感就是重要调节因素之一。当个体相信，自己的行动能阻止不利的结果，并能产生所期待效果时，他们才会具备行动的动机。个体相信能够通过自己的行为产生影响的信念，是其它引导或动机因素的基础，所以，自我效能感是行为的重要基础。在调节和管理情绪方面也是如此，在发现个体情绪调节能力的信念影响其情绪体验的管理之后，Caprara 就开始在情绪调节的自我效能感方面进行了探索研究。

在 Caprara 以意大利被试为样本的研究中发现，情绪调节的自我效能感在性别和年龄具有显著的差异。在表达积极情绪的自我效能感(POS)方面，女性高于男性，并且随着年龄的增加而呈现下降的趋势。在管理消极情绪的自我效能感(NEG)方面，成年早期，男性高于女性；随着年龄的增长，女性的管理消极情绪的自我效能感呈现一种明显提高的趋势，并在老年期，女性的管理消极情绪的自我效能感高于男性。在以后的跨文化研究时，得到了于此一致的结果。

在主要以青少年群体为被试的研究中，国外学者主要探讨了情绪调节的自我效能感与人际关系、抑郁、幸福感及亲社会行为和不良行为等之间的关系。在一项跨国研究中发现，表达积极情绪的自我效能感(POS)与亲社会行为相关；调节生气/愤怒情绪的自我效能感(ANG)与易怒性、攻击行为呈负相关；调节沮丧\痛哭情绪的自我效能感(DES)与抑郁、焦虑、孤独及羞怯呈负相关，并与积极情绪、自尊呈正相关。在其它研究中也发现，通过以人际关系效能感为中介，情绪调节自我效能感对抑郁、不良行为及羞怯产生影响；并且管理消极情绪的自我效能感(NEG)与抑郁有着直接且显著关系。管理情绪能力信念和人际关系的信念，使个体形成和谐的人际关系并提高社会适应水平，并有利于个体维持积极的自我概念、提高对未来的积极期望，感知生活的幸福，从而能够有效地提高个体的主观幸福感。因此，情绪调节的自我效能感可以通过人际关系效能

感来影响主观幸福感。

2009 年有国内学者翻译国外情绪调节的自我效能感量表进行适用性研究，我国有关情绪调节的自我效能感的研究才真正开始。文书锋、俞国良等人采用 Caprara 于 2008 年修订的情绪调节的自我效能感量表中文版对 1568 名研究生进行测查，考察该量表在我国的适用情况，及国内研究生情绪调节的自我效能感的特点。结果表明该量表中文版具有较高的信效度，适合作为研究工具使用；且该量表中文版分为三个维度，即调节生气/愤怒情绪的自我效能感(ANG)、调节沮丧/痛哭情绪的自我效能感(DES)和表达积极情绪的自我效能感(POS)；国内研究生的情绪调节自我效能感的性别差异显著，女性在调节积极情绪方面高于男性，而在调节沮丧/痛哭情绪和生气/愤怒情绪方面低于男性。上海学者张萍、卢家楣等以 512 名大学生为被试，探讨了情绪调节的自我效能感与人格之间的关系，结果显示，外向性与表达积极情绪效能感呈正相关，神经质与调节消极情绪呈负相关，即情绪调节的自我效能感与人格之间存在密切的关系[10]。国内学者赵小军等人探讨了服刑犯这一特殊群体，其情绪调节自我效能感对应对方式的影响，结果显示，服刑犯的情绪调节的自我效能感的某些维度分别对其应对方式的某些方面有显著影响[11]。另外，最近有研究显示，高中生的家庭亲密度对情绪调节的自我效能感具有显著的预测作用，并且表达积极情绪的自我效能感正向显著预测师生关系及同伴关系[12]。

不过值得一提的是，近期国内学者提出了情绪调节的自我效能感的五因子模型，并根据该模型编制了情绪调节的自我效能感问卷，通过考察情绪调节的自我效能感与人际交往自我效能感和主观幸福感、学业自我效能感和抑郁的关系，探讨了情绪调节的自我效能感的作用机制。这是我国在情绪调节的自我效能感本土化过程中迈出的重要一步。

从上述研究，可以看出，国内有关情绪调节的自我效能感的研究正处于起步阶段，研究工具采用国外情绪调节的自我效能感量表的中文翻译版，研究对象主要以学生为主，探讨情绪调节的自我效能感与人格、应对方式、家庭功能和学校人际环境的关系。当前国内学者对情绪调节的效能感的研究还处于起步阶段，还

有很多问题需要去探索研究。第一，完善情绪调节的自我效能感量表，发展多元化的研究方法。现有的量表只涉及到快乐、自豪、沮丧、悲伤、愤怒等几种有限的情绪类别，而对其它情绪（比如恐惧）都极少涉及。在研究方法方面，仅以自我报告的测量为研究方法是不够的，可以发展多元化的研究方法来深化研究层次。第二，有望开展更多的实证研究系列，来探究情绪调节的自我效能感的影响因素及其作用机制，从而，才能在这些研究的基础上，尝试如何有效地提高个体的情绪调节自我效能感。

综上所述，国内对于情绪调节的自我效能感的研究还有很长的路要走，针对以往研究大多以青年少年及大学生为研究被试的特点，在本研究以成年职业群体“特殊教育教师”为被试；并采用自我报告式的量表测量和访谈为主要的研究方法。

## 1.2 压力知觉

### 1.2.1 压力知觉的定义

压力(stress)的研究起源于医学领域，由加拿大 Montreal 大学国际压力研究所主任 Hans Selye 于三十年代开创。随后，压力的研究在社会需求的推动下，从医学领域迅速扩展到心理学的学科研究领域。报纸杂志、网络、电视等各种媒体也经常出现有关压力问题的报道，人们经常谈论它，但人们又是从各自不同的角度去理解它。不同的研究者从各自不同的学科领域，不同的具体研究对象，不同的研究方法，从不同的角度对压力问题进行探讨，即使在专业研究人员之间也没有对压力的概念达成统一。由此可见，压力并非单独的概念，而是普遍概念。

在心理学领域，我国学者认为，压力包括压力事件和心理压力 两个概念，压力事件是指令个体紧张、感受到威胁性的刺激性情境或事件；心理压力是指个体在生活实践中对压力事件反映而形成的一种特别紧张的综合心理状态，即个体在心里真正意识到压力的存在，并无法摆脱时形成的带有紧张情绪的心

理状态[13]。

在本研究中，压力概念是指生活中的各种刺激事件和不利因素对个体心理所构成的困惑或威胁，表现为身心紧张和不适；压力知觉(perceived stress)是指个体对环境中威胁性刺激经过认知评价后产生的心理反应；即在某种程度上，个体对事件的压力知觉决定客观压力事件对个体的影响[14]。

### 1.2.2 压力知觉的测量

在国际上被普遍接受并广泛使用的压力知觉量表(The Perceived Stress Scale, PSS) 是由 Sheldon Cohen 及其同事共同研发，并于 1983 年发表英文版，现已被翻译成多种语言版本。它是测量个体一般性压力知觉的心理学测量工具，主要通过个体评估的紧张状况来反映压力程度。它已经被用于评估不同情境的压力程度的研究，减轻压力干预的有效性研究，以及心理压力与精神疾病和身体疾病的关联程度。

我国学者杨延忠教授等人引进了英文版的压力知觉量表(PSS)，依据我国的文化背景及特点，由心理学专业人员翻译、回译及评议，并征求各方学者意见，对量表的总体结构和具体项目进行必要的修改，初步形成中文版的问卷。在重庆、杭州这两个城市，对问卷进行了信度及效度检验，并在此基础上进行了全样本调查，最终形成了中文版压力知觉量表(The Chinese Perceived Stress Scale, CPSS)。信度及效度分析的结果显示：①信度分析：预实验 Cronbach 系数为 0.71，各条目之间的相关系数平均为 0.27，各项目与总分之间的相关系数 0.41 至 0.61；两周重测信度(ICC) 为在 0.78 ( $P < 0.01$ )。正式调查的 Cronbach 系数为 0.78，各项目之间的相关系数平均为 0.28，各项目与总分之间的相关系数 0.37 至 0.53。表明该量表具有较高的同质性和内部一致性。②效度分析：预实验中，因子分析得到四个因子，各条目最大负荷值负载于因子 I 和因子 II 上。正式调查的同一分析旋转后得到两个因子。各项测量条目对这两个因子的负荷值(括号内数据) 为，因子 I：04(0.72)、05(0.75)、06(0.78)、07(0.61)、

09 (0.69) 、10(0.70) 、13 (0.64) ；因子Ⅱ：01 (0.59) 、02 (0.70) 、03(0.68) 、08 (0.52) 、11 (0.65) 、12 (0.50) 、14 (0.62) 。由此可以看出，该量表个项目都显著地负荷在这两个因子上，前者称为失控感，后者为紧张感[14]。

### 1.2.3 压力知觉的相关研究

国外有学者对医院护士或护理专业学生进行测查时都发现发现，其一般健康状况问卷(GHQ)的得分与其压力或压力知觉呈正相关，即个体体验到的压力越大，其心理健康状况就越差，沮丧症状就越明显[15, 16]。国外一项研究，将复发性外阴阴道念珠菌病的被试作为实验组，将正常被试作为对照组，调查被试的压力知觉水平，结果显示：实验组被试知觉到的压力水平高于正常对照组[17]。

同样，国内学者楼玮群等人对上海市 2987 名高中生的压力感受进行了调查，结果显示，高中生的压力感受与其心理健康水平显著相关，即被试的压力知觉水平高的被试会更易产生抑郁、焦虑等负性情绪及人际关系敏感和睡眠问题[18]。另外，蒋小燕等探讨压力知觉、应对方式和社会支持对急救人员身心健康的影响，结果显示压力知觉、消极应对方式和社会支持都对身心健康有预测作用，并且压力知觉的预测能力最强，是影响身心健康的最主要因素；压力知觉对身心健康有直接作用，也可以通过社会支持和消极应对方式间接地影响身心健康，并且其直接作用大于间接作用[19]。

国外学者 Gareth 以风湿性关节炎患者为被试，进行了历时一年的追踪研究，结果显示，压力感知水平较高的患者不采用积极的应对策略，身体和心理处于共病的危险中[20]。BaBak 的一项以德黑兰高中男生为被试的研究结果显示，当个体压力感知水平较高时，其心理幸福感和一般自我效能感的水平会较低[21]。Anita 等人对大脑性麻痹的学龄儿童母亲的研究显示，母亲的心理幸福感与孩子的残疾程度并无显著相关，但它与母亲压力感知水平和社会支持显著相关，并且社会支持缓冲了压力体验对母亲的消极影响[22]。

在压力知觉的影响因素 研究中,以 Lazarus 和 Folkman 等人为代表的认知-现象-交互作用(cognitive-phenomenological-transactional, CPT)模型,又称应激理论模型,包含以下三种基本观点:①认知的观点,认为认知和思维是决定压力反应的主要中介和直接动因,即压力感是否能产生,以什么形式出现,都取决于个体对其与环境间关系的评估;②现象学的观点,也强调与压力有关的时间、地点、事件、情境和个体的具体特性;③相互作用的观点,包括两个要点,一是压力源与压力产生过程中的中介因素直接或间接地影响个体最后的反应方式和结果,二是压力产生与个体及环境之间是特定关系,若个体认为无力应对环境需求则会产生压力体验[23]。国内的有关研究基于 CPT 模型并结合消防救援任务的特点,提出了三种类型事故救援的心理干预对策[24]。

国内学者骆宏和马剑虹的一项研究显示,大学生自我解决能力感知不仅直接与压力感知之间存在因果关系,而且还与抑郁之间存在因果关系,从而间接地影响个体的压力感知[25]。接着,马剑虹教授的硕士研究生朱林仙在对大学生压力的研究中,发现社会支持在大学生的压力源与压力体验之间起到缓冲作用,这与国外的研究结果一致,即社会支持对压力有缓冲作用,它能缓冲压力事件对个体身心的消极影响[26]。

综上所述,研究热点主要集中于,探讨压力知觉与个体身心健康状态及心理功能之间的关系,其中包括负性情绪、社会支持、自我效能感、应对方式及心理幸福感等;探讨压力知觉的影响因素,并根据具体研究对象的不同提出相应的减轻压力的干预措施及其有效性。

#### 1.2.4 特殊教育教师压力的研究

查阅国外有关特殊教育教师压力方面的文献,其研究主要集中于探讨压力源及压力应对策略的分析等方面,根据特殊教育教师的具体压力状况,提出了相应的压力管理模型,来帮助特殊教育教师减少职业倦怠、有效地应对工作方面的

压力。国外学者认为：学生管教压力过大、工作负荷过重、角色认知不明、成就感较低、社会支持较少等是特殊教育教师压力的主要来源[27]。

台湾教育部门于全国身心障碍教育会议实录的报告中指出，每年各阶段特教教师的流动率将近四分之一左右，特教教师因为缺乏成就感、不受学校行政人员重视、家长配合度低、工作压力大、学生问题行为多、缺乏专业知能等原因，经常造成极高比率的异动及流失（林千惠，2001）。许多研究发现，特教教师扮演着多重的角色，易获得较高的情绪疲惫和较低的成就感，比普通班教师感到更多的工作压力和倦怠（林千惠，2001；Eichinger，2000；Gulielmi & Tatrow，1998）。对特殊教育教师而言，由于学生在智能及行为发展上的障碍，以及学习上的个别差异，使得特教教师除了承受更高的工作压力外，亦较少获得教学上的成就感，此外，由于特教教师须时时看顾学生及处理突发状况，较少有与其它教师及行政人员接触的机会，容易造成人际关系的疏离与孤立（詹美春，2004；Sires & Tonnsen，1993）。台湾学者黄志雄先生认为，高压低支持的状况造成了特殊教育教师不断地流失，也深刻地影响特教教师的教学品质。在这种思想的指导下，开展了一项特殊教育教师的压力调试与成长团体的研究，旨在通过教师成长团体的运作，解决实务上教师工作压力的问题，提供特教教师应对工作压力的策略和支持，并透过行动研究的历程来反思和探讨教师成长团体的组织运作。研究结果发现：“读书会式”与“心理探索式”这两种教师成长团体的策略，能够有效地解决特殊教育教师的工作压力问题[28]。另外，台湾学者张美华等人也探讨了人本策略和认知行为策略在特殊教育教师在融合教育中的压力调试训练的运用[29]。

与其它地域相比，我国大陆地区对特殊教育教师的压力问题的研究只是刚刚开始。2004年，学者甘昭良对福建省特殊教育师资的调查发现，有将近三分之一的老师感到压力大，并指出压力的主要来源可能是特殊儿童的不良行为及教育的费时费力、家长对教师的期望过高、不良的工作条件和不理想的职业薪水和职业声望等因素[30]。同样，学者王玲凤采用自编的特殊教育教师职业压力测查问卷对284名特教老师进行了测查，结果表明：特教老师有较大的职业压力，61.3%的特教老师体验到中等程度以上的压力，其中最大的压力源自学生管理[31]。接

着,王玲凤有又对特殊教育教师的职业压力、应对方式及职业倦怠的关系进行了研究,结果表明,职业压力因子对特殊教育教师的职业倦怠均有显著地正向预测作用[32]。

综上所述,以往的研究中侧重于对特殊教师的工作中压力的具体来源及其相应的应对策略的研究,本研究旨在对特殊教育教师知觉到的压力水平进行测查并分析。

## 1.3 抑郁

### 1.3.1 抑郁概念的界定

“抑郁”一词早在中国古代医学及文学文献中就有出现,现代人们日常生活用语中也常常使用它。在精神病学和心理学的科学研究领域,有关抑郁的研究亦是热点,抑郁既可以指人们的一种低落的情绪状态,又可以指由各种原因引起的以抑郁为主要症状的一组心境障碍或情感性障碍。

当代美国心理学家 Angold 认为:①抑郁是正常心境向情绪低落方面的波动,即每天出现的恶劣情绪状态;②抑郁是对一些不良事件或情境的一种反应,表现为不愉快、悲伤或精神痛苦;③抑郁是以个体持久的、相对稳定地缺乏愉快感为特征;④抑郁是一种心境处于病理性低下或恶劣的症状[33]。另外,美国学者 Harrington 认为,抑郁是一种常见的负性情绪,会对个体的生活、学习和工作产生消极影响[34]。

我国心理学家孟昭兰认为:抑郁是一种复合的情绪体验,不仅包括悲伤,还伴有羞愧、愤怒、痛苦和自罪感等情绪,所以,个体对抑郁的体验比任何一种单一的负性情绪更为强烈,持续时间也 longer[35]。

本研究中的抑郁主要是指个体伴随着不愉快、悲伤、痛苦、愤怒、羞愧等负性情绪的低落心境,是个体对内在刺激和环境的一种情绪反应。

### 1.3.2 特殊教育教师的心理健康与抑郁

特殊教育教师是教师队伍里一个特殊的群体，面对的教育对象是一群听力、视力或智力存在一定程度障碍的残疾学生，由于教育对象的特殊性，其教育教学活动都相对比较独立，信息交流比较闭塞，特殊教育教师在工作中要付出更多的时间和精力。特殊教师心理健康是其心理素质的一个重要评价指标，许多事实也表明教师的心理健康水平会直接影响学生心理健康水平。

教师心理健康的研究已经成为教育与心理科学研究领域一个重要的课题，但是大多数研究以中小学教师为被试，在搜集到的文献中 90%以上是关于中小学教师心理健康的研究，较少涉及到特殊学校教育教师的心理健康研究[36]。我国教师特殊教育教师的心理健康研究取得了一定成果，但起步晚，仍有一些问题值得人们去积极探讨。在对北京、上海、重庆、石家庄等城市特殊教育教师的心理健康测查的一系列实证性研究中，结果显示，特殊教育教师心理健康水平低于全国成人常模，抑郁、躯体化、强迫是特殊教育教师的主要心理问题[37, 38, 39, 40]。

综上所述，特殊教育教师的抑郁问题已经成为其心理健康的主要问题之一，而国内已有的关于特殊教育教师心理健康的研究主要局限于对其整体心理健康水平的研究，所以，本研究主要以特殊教育教师的抑郁情绪为主，在已有研究成果基础上更深一步研究。

### 1.3.3 抑郁情绪的测量

1977年，美国国立精神卫生研究所(NMH)的 Radloff 编制了流调中心抑郁量表(the Centre for Epidemiological Studies Depression Scale, CES-D Scale)，该量表是特别为评价当前抑郁症状的频度而设计的，着重于抑郁情感或心境。流调中心抑郁量表共有 20 个条目，代表了抑郁症状的主要方面，是作者 Radloff 通过对大量临床文献及已有量表做因子分析提取出来的，测量内容包括四个因素：①抑郁情绪(depressed affect)包含第 1、3、6、9、10、14、17、18 个条目，②积极情绪(positive affect)包含第 4、8、12、16 个条目，③躯体症状与活动迟滞(somatic and

retarded activity)包含第 2、5、7、11、13、20 个条目，④人际(interpersonal)包含第 15、19 个条目[41]。

2010 年，中国科学院心理研究所验证了流调中心抑郁量表(CES-D Scale)在我国城市不同年龄组人群中适用性，并且建立了各年龄组常模。数据处理分析发现，该量表中文版的内部一致性信度、重测信度、校标效度和结构效度等各项指标均良好，是一个有效的自评式抑郁症状测量工具；并推荐使用 16 分作为可能存在抑郁问题的分界点[42]。

## 1.4 情绪调节的自我效能感、压力知觉与抑郁的关系

### 1.4.1 情绪调节的自我效能感与抑郁的关系

班杜拉认为，因为无法带来令人满意的积极结果而引发的无效能感是各种不同形式抑郁的共同核心因素[43]，且低自我效能感通过不同的途径对抑郁起作用[44]。

国内学者黄敏儿等人探讨了大学生的情绪调节方式模式与抑郁之间的关系，结果显示：一般情绪调节方式模式中，个体感受负性情绪时出现较多的忽视和抑制，感受正性情绪时出现较多的重视和宣泄；抑郁组高分组感受比较多的悲伤、羞愧、恐惧、愤怒等负性情绪，其调节方式上对负性情绪存在较多的增强型重视和宣泄，对正性情绪比较多地倾向于抑制和忽视；由此可见，不适当的情绪调节方式可能是抑郁增强的主要原因[45]。另外，意大利心理学家 Caprara 与美国心理学家 Bandura 都发现个体在情绪调节方面的差异取决于个体对自我情绪调节能力的信念，而这种信念不仅会影响个体情绪调节的实际效果，也会影响个体的情绪状态。

Bandura 等人对青少年的一系列研究表明，管理消极情绪的自我效能感和抑郁存在高相关，低消极情绪调节效能不仅在一定程度上会直接引发抑郁情绪，而且低消极情绪调节效能还能通过作用于学业效能感和共情效能感引发青少年的抑郁情绪[46]。这可能是因为，情绪调节效能感较低的个体无法有效应对自身的消极情绪，当消极情绪受到过分重视并不能有效地表达和排解时，就比较容易引发个体产生抑

郁情绪。

由此可见，情绪调节的自我效能感既可以直接影响抑郁情绪，也可以通过情绪调节方式、学业效能感、共情效能感等其他途径来间接地影响个体的抑郁情绪。

### **1.4.2 压力知觉与抑郁的关系**

压力和抑郁之间的关系已经得到许多临床和非临床研究的证实，个体表露在负性的或者生活压力事件，感知到的压力大大增加时，在一定程度上增加抑郁情绪的产生[47, 48, 49]。

### **1.4.3 情绪调节的自我效能感与压力知觉的关系**

个体面对压力时，情绪是应对过程中一个不可或缺的部分，能够控制情绪的起伏不定、喜怒无常和消极的情绪反应（如悲伤、愤怒、愧疚和焦虑）是一项重要的应对技能（Diamond&Aspinwall,2003; Greenberg&Paivio,2003; Sloan ,2004; Suveg&Zeman, 2004）。情绪调节是一个过程，人们通过这一过程来控制自己将要体验那些情绪，什么时候体验它们，以及如何体验它们和如何表现它们（Gross,1998）。情绪调节不单纯是一种意志，这一过程还部分取决于情绪调节自我效能感，即个体自己能否有效地调节情绪状态的信念或自信程度。本研究将探讨情绪调节自我效能感对压力知觉的影响。

## **2.问题提出**

### **2.1 问题提出**

在急剧变化的社会环境下，教师的工作面临许多的冲击、改变与挑战，同时也承担着更高的压力。随着社会结构的改变以及文化价值的多元发展，教师的角色在传统文化「天、地、君、亲、师」中的光环不再，然而，社会赋予教师较高

的道德标准与期待却丝毫没有改变，在如此的落差下教师肩负更多的角色，承受着更加多元与更高的压力。虽然适度的压力对个体而言有正面的意义，然而过度的压力则会造成个体在身心方面的问题（张春兴，1998）。国内外许多研究指出，面对如此多元及高度的压力环境，教师若无法调适压力，将容易产生焦虑、沮丧、生气等负面情绪，同时亦会对教学工作产生倦怠感，缺乏教学热忱，对学生失去耐心和关心，甚至考虑离职、转校或转业等想法（江欣霓，2003；林千惠，民2001；郭生玉，1996；蔡金田，1999；颜淑惠，2001；Borg & Riding, 1991）。由此可知，教师的工作压力除了影响教师个人情绪的稳定外，更将影响教师的效能与教学的质量。特殊教育教师是教师队伍里一个特殊的群体，面对的教育对象是一群听力、视力或智力存在一定程度障碍的残疾学生，由于教育对象的特殊性，其教育教学活动都相对比较独立，信息交流比较闭塞，特殊教育教师在工作中要付出更多的时间和精力。教育对象、教育策略、教学资源以及工作环境等方面的特殊性使得特殊教育教师在工作压力(Job Stress)的感受方面既有与普通教师相似的地方，又有自己独特的表现。多研究指出教师压力问题不仅影响到教师本身的健康，也会影响到他们教学的效能与学生的人格发展、心理情绪及学习表现（郭峰伟，2000；黄宏建，2002；郑媛文，2005；Beck & Gargiulo, 1983; Engelbrecht, Oswald, Swart, & Eloff, 2003）。因此，教师压力的问题是一项很值得关注的课题。

另外，特殊教育教师心理健康水平低于国内正常人群，其心理问题主要表现在躯体化、强迫、抑郁 3 方面（于红莉，2007）。特殊教师心理健康是其心理素质的重要评价指标，许多事实也表明教师的心理健康水平会直接影响学生心理健康水平。查阅国内文献资料发现，国内有关特教教师压力与情绪的研究很少。

良好的情绪调节能促进身心健康，不良的调节或情绪失调会破坏身心健康。国外学者的研究发现，情绪调节可以减少表情行为、降低情感体验，从而减轻焦虑等负性情绪对个体的不良影响，因而对身心健康有益。相反，不良的情绪调节不利于身心健康。例如，长期压抑、悲伤和哭泣容易引起呼吸系统的疾病，抑制常会引起支气管疾病或癌症，不表达情绪会加速癌症的恶化，对愤怒的压抑与心血管疾病、高血压的病发率有着密切联系。个体对自身情绪调节能力的信念会影

响情绪调节的效果和情绪状态。

因此，为了了解情绪调节自我效能感量表在国内特殊教育教师的适用情况，本研究将从特殊教育的压力知觉和抑郁入手，探讨情绪调节自我效能感对压力知觉和抑郁关系的调节效应。本研究拟考察的问题是：

- (1) 了解我国特殊教育教师情绪调节自我效能感、压力知觉、抑郁的特点。
- (2) 探讨情绪调节自我效能感、压力知觉、抑郁的相互关系。
- (3) 探讨情绪调节自我效能感对压力知觉和抑郁的关系的调节作用。

## **2.2 研究的意义**

情绪调节自我效能感是一个新的研究主题，采用特殊教育教师为被试，考察情绪调节自我效能感的适用情况，为这个新领域的教师研究填补了空白并提供数据文献。探索情绪调节自我效能感对压力知觉和抑郁的调节效应，为情绪调节自我效能感的作用机制的研究提供理论基础；同时，也为今后对情绪调节自我效能感的干预研究，提供实证研究基础。

## **3.实证研究**

### **3.1 研究目的和研究假设**

#### **3.1.1 研究目的**

- (1) 了解我国特殊教育教师情绪调节自我效能感、压力知觉、抑郁的特点。
- (2) 探讨情绪调节自我效能感、压力知觉、抑郁的相互关系。
- (3) 探讨情绪调节自我效能感对压力知觉和抑郁的关系的调节作用。

### 3.1.2 研究假设

- (1) 情绪调节的自我效能感、压力知觉、抑郁在人口学变量上存在差异;
- (2) 特殊教育教师、压力知觉与抑郁之间存在相关
- (3) 情绪调节的自我效能感对抑郁情绪有负向预测作用, 压力知觉对抑郁情绪有正向预测作用。
- (4) 情绪调节的自我效能感在知觉压力对抑郁情绪的影响中起调节作用。

## 3.2 研究方法

本研究采用问卷调查法和访谈法, 对特殊教育教师的基本情况及其情绪调节自我效能感、压力知觉和抑郁情绪进行研究。

### 3.2.1 被试

上海的特殊教育学校(包括聋哑学校、辅读学校、自闭症康复中心等特殊教育机构)发放 181 份问卷, 回收问卷 168 份, 剔除无效问卷 7 份, 有效回收问卷 161 份, 有效回收率为 89%。被试基本情况见表 1。

表 1.被试基本情况一览表

		频率	百分比
特殊教师种类	听力障碍	69	42.9
	智力发育障碍	49	30.4
	自闭症	43	26.7
性别	男	36	22.4
	女	125	77.6
年龄	20 至 30 岁	79	49
	30 至 40 岁	51	31.7
	40 岁以上	31	19.3
工作年限	1 至 3 年	59	36.6
	3 至 10 年	48	29.8
	10 年以上	54	33.5
文化程度	专科	63	39.2
	本科	83	51.6
	硕士及以上学历	15	9.3

## 3.2.2 测量工具

### 3.2.2.1 情绪调节自我效能感量表

本研究采用 Caprara G. V. (2008) 最新修订的情绪调节自我效能感量表 (Regulatory Emotional Self-Efficacy Scale, RES) 的中文版。RES 包括表达积极情绪的自我效能感(POS)、调节沮丧\痛哭情绪的自我效能感(DES)和调节生气/愤怒情绪的自我效能感(ANG)三个维度。该量表共有 12 个项目, 采用 5 点计分法。

### 3.2.2.2 压力知觉量表

本研究采用杨廷忠教授修订的中文版压力知觉量表(The Chinese Perceived Stress Scale, CPSS)。CPSS 包括紧张感和失控感两个因子。该量表共有 14 项条目, 采用五点计分法, 要求被试者根据自己的真实感受作出反应。每项条目按照反应程度, 分为“从不”“偶尔”“有时”“时常”和“总是”五个等级, 并按照此等级从 0 至 4 得分。其中, 第 4、5、6、7、9、10、13 项条目为反向计分条目。该量表总分范围为 0 至 56 分, 如果分值越高, 则说明心理压力越大, 即个体知觉到的压力越大。杨廷忠等人推荐使用 (25/26) 为健康危险压力 (HRS) 的分界值。

### 3.2.2.3 流调中心抑郁量表

本研究采用流调中心抑郁量表(the Centre for Epidemiological Studies Depression Scale, CES-D Scale)是一种广泛使用的测查抑郁症状的工具, 着重于抑郁情感或心境, 共有 20 个项目, 采用 5 点计分法。测量内容包括四个因素: 抑郁情绪(depressed affect)、积极情绪(positive affect)、躯体症状与活动迟滞(somatic and retarded activity)、人际(interpersonal)。填表时要求受试者说明最近一周内症状出现的频度, 答案包括: “偶尔或无 (少于一天)”、“有时 (1-2 天)”、“经常或一半时间 (3-4 天)”、“大部分时间或持续 (5-7 天)”, 每个频度的赋值为 0-3,

有四个条目的用词指向非抑郁，防止被试乱答，总分范围为 0-60 分，分数越高抑郁出现的频度越高。

### 3.2.3 统计方法

本研究采用 SPSS18.0 和 AMOS17.0 软件进行数据管理和统计分析。主要使用到的统计方法有：(1)信度分析：检验问卷的信度；(2)验证性因素分析：检验问卷的结构效度和模型的拟合度；(3)方差分析：了解被试的情绪调节自我效能感、压力知觉、抑郁在人口学变量上的特点；(4)相关分析：检验被试的情绪调节自我效能感、压力知觉、抑郁是否存在显著相关；(5)回归分析，包括逐步回归和分层回归：探讨情绪调节自我效能感、压力知觉对抑郁的预测作用，探讨情绪调节自我效能感对压力知觉和抑郁的调节效应。

## 3.3. 所用测量工具的信度和效度分析

### 3.3.1 情绪调节的自我效能感量表的信度和效度分析

#### 3.3.1.1 信度分析

情绪调节自我效能感总量表的 Alpha 系数为 0.80，POS 分量表的 Alpha 系数为 0.78，DES 分量表的 Alpha 系数为 0.84，ANG 分量表的 Alpha 系数为 0.78。

#### 3.3.1.2 效度分析

运用 AMOS17.0 软件对施测数据进行验证性因素分析。拟合优度的卡方检验 ( $\chi^2$  goodness-of-fit test) 中， $\chi^2$  是最常报告的拟合优度指标，与自由度一起使用可以说明模型正确性的概率， $\chi^2/df$  是直接检验样本协方差矩阵和估计方差矩阵之间的相似程度的统计量，其理论期望值为 1； $\chi^2/df$  愈接近 1，表示模型拟合愈好；在实际研究中， $\chi^2/df$  接近 2，认为模型拟合较好，样本较大时，

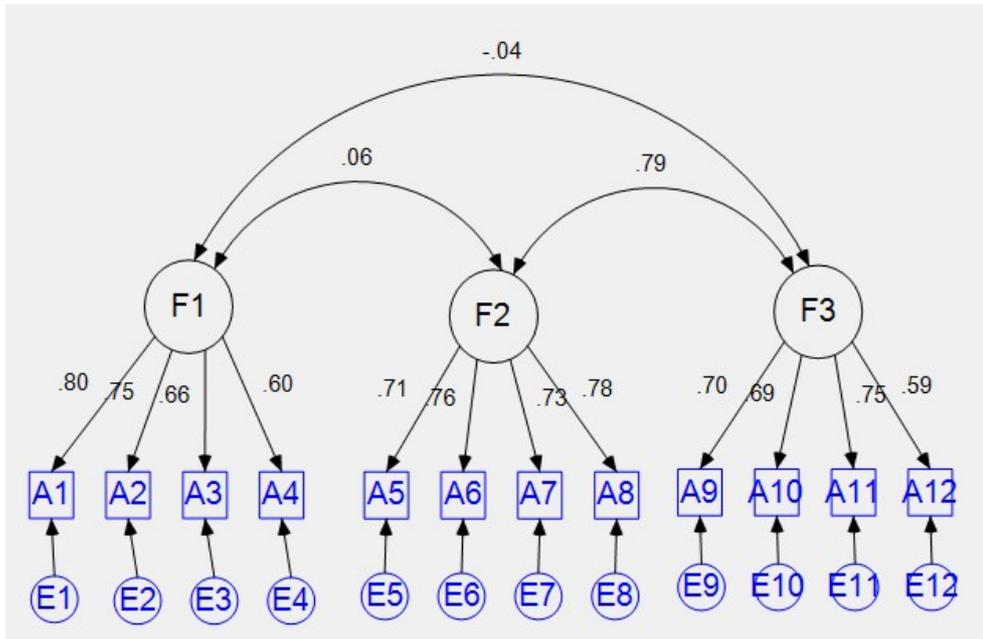
5 左右也可接受。拟合优度指数 (goodness-of-fit index ,GFI) 和调整拟合优度指数 (adjusted goodness-of-fit index, AGFI), 这两个指数值在 0—1 之间, 愈接近 0 表示拟合愈差, 愈接近 1 表示拟合愈好; 目前, 多数学者认为,  $GFI \geq 0.90$ ,  $AGFI \geq 0.8$ , 提示模型拟合较好 (也有学者认为 GFI 的标准为至少  $> 0.80$ , 或  $\geq 0.85$ )。比较拟合指数 (comparative fit index, CFI): 该指数在对假设模型和独立模型比较时取得, 其值在 0—1 之间, 愈接近 0 表示拟合愈差, 愈接近 1 表示拟合愈好; 一般认为,  $CFI \geq 0.9$ , 认为模型拟合较好。近似误差均方根 (root-mean-square error of approximation, RMSEA) 是评价模型不拟合的指数, 如果接近 0 表示拟合良好, 相反, 离 0 愈远表示拟合愈差。一般认为, 如果  $RMSEA=0$ , 表示模型完全拟合;  $RMSEA < 0.05$ , 表示模型接近拟合;  $0.05 \leq RMSEA \leq 0.08$ , 表示模型拟合合理;  $0.08 < RMSEA < 0.10$ , 表示模型拟合一般;  $RMSEA \geq 0.10$ , 表示模型拟合较差。均方根残差 (root of the mean square residual, RMR), 该指数通过测量预测相关和实际观察相关的平均残差, 衡量模型的拟合程度; 如果  $RMR < 0.1$ , 则认为模型拟合较好。

情绪调节自我效能感量表假设模型的  $\chi^2/df$  小于 5, RMSEA 和 RMR 分别为 0.095 和 0.067 且均小于 0.1, CFI、IFI、NFI、NNFI、GFI 等拟合度指标均大于 0.90, 说明数据与模型拟合良好, 适合特教教师群体研究。具体指标见表 3-3-1-2, 量表构建的模型如下图 3-3-1-2。

表 3-3-1-2 情绪调节自我效能感量表的验证性分析数据

$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	RMR
140.736	51	2.759	0.907	0.912	0.925	0.095	0.067

图 3-3-1-2 情绪调节自我效能感量表的验证性分析模型图



### 3.3.2 压力知觉量表的信度和效度分析

压力知觉总量表的 Alpha 系数为 0.82，紧张感分量表的 Alpha 系数为 0.75，失控感分量表的 Alpha 系数为 0.83。运用 AMOS17.0 软件对测试数据进行验证性因素分析。压力知觉量表假设模型的  $\chi^2/df$  小于 5，RMSEA 和 RMR 分别为 0.084 和 0.081 且均小于 0.1，CFI、IFI、NFI、NNFI、GFI 等拟合度指标均大于 0.90，说明数据与模型拟合很好。具体指数如表 3-3-2。

表 3-3-2 压力知觉量表的验证性分析数据

$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	RMR
233.461	76	3.072	0.906	0.913	0.917	0.084	0.081

### 3.3.3 流调中心抑郁量表的信度和效度分析

流调中心抑郁量表的 Alpha 系数为 0.90，运用 AMOS17.0 软件对测试数据进行验证性因素分析。流调中心抑郁量表假设模型的  $\chi^2/df$  小于 5，RMSEA 和 RMR 分别为 0.097 和 0.041 且均小于 0.1，CFI、IFI、NFI、NNFI、GFI 等拟合度指标均大于 0.90，说明数据与模型拟合尚可。具体指数如表 3-3-3。

表 3-3-3 流调中心抑郁量表验证性分析数据

$\chi^2$	df	$\chi^2/df$	GFI	AGFI	CFI	RMSEA	RMR
420.737	164	2.565	0.927	0.924	0.925	0.097	0.041

## 4. 研究结果与分析

### 4.1 情绪调节的自我效能感、压力知觉、抑郁在人口学变量上的差异检验

#### 4.1.1 特殊教育教师情绪调节的自我效能感在人口学变量上的差异检验

为了了解情绪调节自我效能感在不同人口学变量方面的差异情况，使用 t 检验对不同性别在情绪调节自我效能感总分及其三个维度上做差异检验，使用 F 检验对不同年龄段、不同特殊教育种类、不同文化程度、不同工作年限在情绪调节自我效能感总分及其三个维度上做差异检验。结果如下表 4-1-1-1。

如表所示，不同性别的特殊教育教师在表达积极情绪效能感方面的差异极其显著 ( $t = -4.18^{***}$ ,  $p < 0.001$ )；在沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感方面的差异很显著 ( $t = 3.35^{**}$ ,  $p < 0.01$ )；在生气 / 易怒情绪调节自我效能感方面的差异也

很显著 ( $t=3.41^{**}$ ,  $^{**}p < 0.01$ )。但是, 不同年龄段、不同特殊教育种类、不同文化程度、不同工作年限在情绪调节自我效能感总分及其三个维度上的差异不显著。

表 4-1-1-1 情绪调节自我效能感及各维度的平均值、标准差和差异检验数据

		RES	POS	DES	ANG
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
性别	男	44.14 (4.16)	14.97 (2.01)	15.08 (2.33)	14.08 (2.35)
	女	42.46 (6.25)	16.67 (2.59)	13.51 (2.93)	12.27 (2.93)
t		1.52	-4.18***	3.35**	3.41**
年龄	20 至 30 岁	34.25 (16.99)	15.78 (5.10)	19.42 (13.00)	12.67 (3.14)
	30 至 40 岁	30.72 (18.71)	16.06 (7.69)	20.70 (13.45)	12.72 (2.68)
	40 岁以上	33.39 (21.84)	15.61 (5.43)	23.57 (13.90)	14.14 (2.95)
F		0.57	0.06	1.01	2.66
特殊教育种类	听力障碍	42.57 (5.82)	15.96 (2.78)	13.94 (2.78)	12.67 (2.95)
	智力发育障碍	42.71 (6.22)	16.51 (2.29)	13.34 (2.93)	12.86 (2.55)
	自闭症	43.40 (5.62)	16.58 (2.48)	14.33 (2.96)	12.49 (3.23)
F		0.28	1.04	1.38	0.18
文化程度	专科	43.22 (6.57)	16.42 (2.67)	14.04 (3.11)	12.76 (3.24)
	本科	42.99 (5.72)	16.35 (2.63)	14.00 (1.64)	12.64 (2.77)
	硕士及以上学历	40.73 (4.42)	15.87 (1.88)	12.67 (2.31)	12.60 (3.00)
F		0.74	0.37	1.74	0.03
工作年限	1 至 3 年	42.39 (5.10)	16.34 (2.11)	13.63 (2.83)	12.42 (2.79)
	3 至 10 年	42.75 (5.45)	16.67 (2.50)	13.46 (2.70)	12.63 (2.94)
	10 年以上	43.39 (6.97)	15.91 (3.02)	14.48 (3.03)	13.00 (3.00)
F		0.41	1.13	1.94	0.56

\* $p < 0.05$ , \*\* $p < 0.01$ , \*\*\* $p < 0.001$ ; RES 表示情绪调节自我效能感总分, POS 表示积极情绪调节自我效能感因子, DES 表示沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感因子, ANG 表示生气 / 易怒情绪调节自我效能感因子 (同下表)。

参考国外文献关于男女情绪调节自我效能感会随年龄的增长呈现不同趋势的现象, 本研究进一步探究, 不同性别的特殊教育教师在情绪调节自我效能感总分及其三个维度方面的差异性。首先, 使用 F 检验对女性特殊教育教师的不同年龄段、不同特殊教师种类、不同文化程度、不同工作年限在情绪调节自我效能感总分及其三个维度上做差异检验。结果如下表 4-1-1-2。

如图所示, 不同年龄阶段的女性特殊教育教师在情绪调节自我效能感总分方面存在很显著的差异 ( $F=5.08^{**}$ ,  $p < 0.01$ ); 在沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感方面存在显著差异 ( $F=3.95^*$ ,  $p < 0.05$ )。不同工作年限的女性特殊教育教师在沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感方面存在显著差异 ( $F=4.13^*$ ,  $p < 0.05$ )。同样, 不同特殊教师种类、不同文化程度在女性特殊教育教师的情绪调节自我效能感总分及其三个维度上的差异不显著。

经过进一步的事后检验, 发现 40 岁以上的女性特殊教育教师在情绪调节自我效能感总分上很显著高于 30 岁至 40 岁、20 岁至 30 岁的组; 在沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感和生气 / 易怒情绪调节自我效能感方面, 40 岁以上女性得分显著高于 30 岁至 40 岁、20 岁至 30 岁的组。工作年限 10 年以上的女性特殊教育教师, 在情绪调节自我效能感总分上显著高于工作年限 1 至 3 年的女性; 工作年限 10 年以上女性的沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感的得分, 显著高于工作年限 1 至 3 年和 1 至 10 年的女性。如表 4-1-1-3 和表 4-1-1-4。

表 4-1-1-2 女性特殊教育教师情绪调节自我效能感及各维度的平均值、标准差和差异检验数据

		RES	POS	DES	ANG
		M(SD)	M(SD)	M(SD)	M(SD)
年龄	20至30岁	42.08(5.46)	16.77(2.36)	13.31(2.72)	12.00(2.96)
	30至40岁	41.22(6.38)	16.08(2.71)	13.08(3.01)	12.05(2.72)
	40岁以上	46.40(7.37)	17.40(2.84)	15.20(3.21)	13.80(3.12)
F		5.08**	1.850	3.95*	3.12*
工作年限	1至3年	41.43(5.36)	16.64(2.15)	12.91(2.66)	11.89(2.88)
	3至10年	42.17(5.52)	16.71(2.63)	13.26(2.78)	12.19(2.77)
	10年以上	44.34(7.85)	16.63(3.02)	14.71(3.28)	13.00(3.24)
F		2.24	0.01	4.13*	1.44
特殊教育教师种类	听力障碍	42.24(6.60)	16.34(2.98)	13.76(3.1)	12.15(3.1)
	智力发育障碍	42.51(6.56)	16.81(2.20)	13.09(3.04)	12.60(2.60)
	自闭症	42.86(5.76)	16.84(2.52)	13.86(2.72)	12.16(3.24)
F		0.09	0.48	0.82	0.32
文化程度	专科	42.92(7.62)	17.05(2.44)	13.62(3.45)	12.24(3.54)
	本科	43.03(5.97)	16.65(2.74)	13.97(2.75)	12.42(2.75)
	硕士及以上学历	39.77(3.90)	15.85(2.03)	11.85(2.19)	12.08(2.87)
F		1.20	0.79	2.28	0.06

表 4-1-1-3 女性特殊教育教师情绪调节自我效能感及各维度数据的事后检验

因变量	年龄 (I)	年龄 (J)	均差值		
			(I-J)	SE	P
RES	40岁以 上	20至30 岁	4.32**	1.56	.007
		30至40 岁	5.18**	1.69	.003
DES	40岁以 上	20至30 岁	1.89*	0.74	.012
		30至40 岁	2.12**	0.80	.009
ANG	40岁以 上	20至30 岁	1.80*	0.75	.017
		30至40 岁	1.75*	0.81	.033

表 4-1-1-4 女性特殊教育教师情绪调节自我效能感及各维度数据的事后检验

因变量	工作年限 (I)	工作年限 (J)	均值差 (I-J)	SE	P
		10 年以 上			
RES	1 至 3 年	上	- 2.91*	1.41	0.04
		10 年以 上			
DES	1 至 3 年	上	1.81*	0.65	0.01
		3 至 10 年	1.45*	0.66	0.03

另外，使用 F 检验对男性特殊教育教师的不同年龄段、不同特殊教师种类、不同文化程度、不同工作年限在情绪调节自我效能感总分及其三个维度上做差异检验。结果如下表 4-1-1-5。

表 4-1-1-5 男性特殊教育教师情绪调节自我效能感及各维度的平均值、标准差和差异检验数据

		RES M(SD)	POS M(SD)	DES M(SD)	ANG M(SD)
年龄	20 至 30 岁	45.47(3.27)	15.67(1.88)	15.53(2.20)	14.27(2.22)
	30 至 40 岁	42.38(4.77)	14.23(2.31)	14.62(2.47)	13.54(2.60)
	40 岁以 上	44.50(4.04)	14.88(1.36)	15.00(2.51)	14.63(2.26)
F		2.07	1.89	0.53	0.60
工作年限	1 至 3 年	45.20(2.83)	15.47(1.77)	15.73(2.28)	14.00(1.81)
	3 至 10 年	46.83(2.64)	16.33(1.37)	14.83(1.60)	15.67(2.42)
	10 年以 上	42.00(4.84)	13.93(2.02)	14.53(2.59)	13.53(2.64)
F		4.48*	4.65*	1.03	1.88
特殊教育教师种类	听力障 碍	43.50(4.48)	15.13(2.17)	14.54(2.21)	13.83(2.57)
	智力发 育障碍	44.17(2.79)	14.33(1.86)	15.17(0.41)	14.67(1.03)
	自闭症	46.67(3.33)	15.00(1.55)	17.17(2.99)	14.50(2.51)
F		1.43	0.36	3.18	0.40
文化程度	专科	44.86(2.96)	14.57(2.34)	15.64(1.65)	14.64(1.82)
	本科	42.83(4.89)	15.28(1.90)	14.11(2.25)	13.44(2.77)
	硕士及 以上学 历	47(1.30)	16.1(0.83)	15.2(1.21)	16.1(0.79)
F		1.57	0.69	2.38	1.7

如图所示，不同工作年限的男性特殊教育教师在情绪调节自我效能感总分方面存在显著的差异 ( $F=4.48^*$ ,  $p < 0.05$ )；在表达积极情绪效能感方面也存在显著差异 ( $F=4.65^*$ ,  $p < 0.05$ )。但是，不同年龄段、不同特殊教师种类、不同文化程度、不同工作年限的男性在情绪调节自我效能感总分及其三个维度上的差异不显著。

表 4-1-1-6 男性特殊教育教师情绪调节自我效能感及各维度数据的事后检验

因变量	工作年限		均值差 (I-J)	标准误	P
	工作年限(I)	(J)			
RES	10 年以上	1 至 3 年	-3.20*	1.39	0.03
		3 至 10 年	-4.83*	1.83	0.01
POS	10 年以上	1 至 3 年	-1.53*	0.67	0.03
		3 至 10 年	-2.40*	0.88	0.01

经过进一步的事后检验，发现工作年限 10 年以上的男性特殊教育教师，在情绪调节自我效能感总分上显著低于工作年限 1 至 3 年和 1 至 10 年两组的男性；同样，在表达积极情绪效能感得分显著也低于工作年限 1 至 3 年和 1 至 10 年两组的男性。如表 4-1-1-6。

#### 4.1.2 特殊教育教师的压力知觉在人口学变量上的差异检验

为了了解压力知觉在不同人口学变量方面的差异情况，使用 t 检验对不同性别在压力知觉总分及其两个因子上做差异检验，使用 F 检验对不同年龄段、不同特殊教师种类、不同文化程度、不同工作年限在压力知觉及其两个因子上做差异检验。结果如下表 4-1-2-1。

表 4-1-2-1 压力知觉及其两个因子的平均值、标准差和差异检验数据

		压力知觉	失控感因子	紧张感因子
		M(SD)	M(SD)	M(SD)
性别	男	25.25 (5.80)	9.94 (3.71)	15.31 (2.71)
	女	23.99 (7.06)	12.02 (4.66)	11.97 (4.02)
t		0.98	-2.91*	5.78***
年龄	20 至 30 岁	23.97 (7.18)	11.27 (4.64)	12.71 (3.96)
	30 至 40 岁	25.29 (6.56)	11.78 (4.00)	13.51 (3.87)
	40 岁以上	23.35 (6.15)	11.94 (5.15)	11.42 (4.15)
F		0.93	0.33	2.68
特殊教育教师种类	听力障碍	23.54 (6.88)	11.42 (4.56)	12.17 (4.17)
	智力发育障碍	23.08 (7.62)	11.29 (4.92)	11.80 (3.80)
	自闭症	23.37 (7.19)	11.40 (4.75)	11.98 (4.42)
F		0.06	0.01	0.12
工作年限	1 至 3 年	23.10 (7.98)	11.32 (4.96)	11.78 (4.13)
	3 至 10 年	23.23 (6.97)	11.02 (4.91)	12.21 (4.13)
	10 年以上	23.74 (6.43)	11.74 (4.23)	12.06 (4.12)
F		0.12	0.30	0.15
文化程度	专科	23.56 (6.99)	11.98(5.04)	11.61(3.57)
	本科	23.37 (7.58)	10.87(4.48)	12.51(4.50)
	硕士及以上学历	23.07 (5.81)	10.73(3.08)	12.33(3.33)
F		0.09	1.35	2.48

如图所示,不同性别的特教老师在失控感因子上存在显著差异( $t=-2.91^*$ ,  $p < 0.05$ );在紧张感因子上的差异极其显著( $t=5.78^{***}$ ,  $p < 0.001$ )。但是,不同年龄段、不同特殊教育种类、不同文化程度、不同工作年限在压力知觉及其两个因子上的差异不显著。

#### 4.1.3 特殊教育教师的抑郁在人口学变量上的差异检验

为了了解抑郁在不同人口学变量方面的差异情况,使用 t 检验对不同性别在抑郁总分及其四个因子上做差异检验,使用 F 检验对不同年龄段、不同特殊教育种类、不同文化程度、不同工作年限在抑郁及其四个因子上做差异检验。结果如下表 4-1-3-1。

表 4-1-3-1 抑郁及其各因子的平均值、标准差和差异检验数据

		抑郁	抑郁情绪	积极情绪	躯体症状	人际
		M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
性别	男	14.39 (11.75)	7.17 (5.53)	1.75 (2.36)	4.22 (4.01)	1.25 (1.30)
	女	12.03 (8.95)	4.00 (4.54)	4.14 (2.89)	3.31 (2.96)	0.66 (1.01)
t		1.11	3.51**	-5.07***	1.26	2.91**
年龄	20至30岁	12.99 (10.35)	5.18 (5.35)	3.38 (2.74)	3.66 (3.34)	0.77 (1.01)
	30至40岁	12.84 (10.18)	4.92 (4.92)	3.61 (2.85)	3.62 (3.30)	0.86 (1.28)
	40岁以上	11.03 (6.64)	3.16 (3.52)	4.16 (3.59)	3.00 (2.90)	0.71 (1.04)
F		0.48	1.94	0.78	0.49	0.20
工作年限	1至3年	11.34 (8.78)	4.03 (3.83)	3.58 (3.07)	3.22 (2.72)	0.51 (0.94)
	3至10年	13.17 (10.60)	4.54 (5.34)	3.96 (2.74)	3.88 (3.65)	0.79 (1.09)
	10年以上	12.67 (9.43)	3.48 (4.43)	3.94 (2.98)	3.39 (3.16)	0.85 (1.23)
F		0.53	0.70	0.48	0.59	1.60
特殊教师种类	听力障碍	12.88(9.45)	3.96(4.30)	4.28(2.79)	3.81(3.15)	0.84(1.22)
	智力发育障碍	11.16(8.21)	3.71(3.94)	4.02(3.20)	2.94(2.60)	0.49(0.98)
	自闭症	12.77(11.09)	4.40(5.45)	4.09(3.10)	3.53(3.70)	0.74(0.98)
F		0.52	0.26	0.11	1.11	1.52
文化程度	专科	13.36 (8.98)	4.11 (4.19)	4.98 (3.17)	3.31 (2.89)	0.96 (1.20)
	本科	12.20 (10.38)	4.07 (4.97)	3.95 (2.91)	3.61 (3.44)	0.57 (1.01)
	硕士及以上学历	11.93 (7.85)	4.20 (3.73)	2.80 (2.31)	4.00 (2.93)	0.93 (1.16)
F		0.28	0.01	3.90*	0.32	2.41

如图所示,不同性别的特教老师在抑郁情绪因子上存在很显著差异( $t=3.51^{**}$ ,  $p < 0.01$ ); 在积极情绪因子上的差异极其显著 ( $t=-5.07^{***}$ ,  $p < 0.001$ ); 在人际因子上的差异很显著 ( $t=2.91^{**}$ ,  $p < 0.01$ )。不同工作年限的特教老师在积极情绪因子方面存在显著差异 ( $F=3.18^*$ ,  $p < 0.05$ )。不同文化程度的特教老师在积极情绪因子方面存在显著差异 ( $F=3.90^*$ ,  $p < 0.05$ )。但是, 不同年龄段、不同特殊教师种类在压力知觉及其两个因子上的差异不显著。

表 4-1-3-1 抑郁及各因子数据的事后检验

因变量				
积极情绪				
文化程度 (I)	文化程度 (I)	均值差 (I-J)	标准误	显著性
专科	本科	1.03*	0.51	0.04
	硕士及以上学历	2.18*	0.85	0.01

经过进一步事后检验发现，在积极情绪因子得分上，专科组的特教老师显著高于本科、硕士及以上学历两组。结果见表 4-1-3-1。

## 4.2 特殊教育教师情绪调节的自我效能感、压力知觉和抑郁的相关检验

### 4.2.1 特殊教育教师的情绪调节的自我效能感与抑郁的相关检验

为了解特殊教育教师的情绪调节自我效能感与抑郁的关系情况，使用皮尔逊相关分析各个维度之间的关系，结果如下表 4-2-1。如表所示，情绪调节自我效能感（RES）与抑郁总分、抑郁情绪、积极情绪、躯体症状之间显著负相关；表达积极情绪效能感维度(POS)与抑郁总分、抑郁情绪、积极情绪、躯体症状之间显著负相关；沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感(DES)与抑郁及其各因子之间均显著负相关；生气 / 易怒情绪调节自我效能感(ANG)与抑郁总分、抑郁情绪、躯体症状之间显著负相关。

表 4-2-1 情绪调节自我效能感及各维度与抑郁及各因子的相关数据

	RES	POS	DES	ANG
抑郁总分	-0.33**	-0.22**	-0.29**	-0.19*
抑郁情绪	-0.33**	-0.17*	-0.28**	-0.25**
积极情绪	-0.17*	-0.17*	-0.16*	-0.03
躯体症状	-0.32**	-0.24**	-0.26**	-0.17*
人际	-0.15	-0.06	-0.18*	-0.06

#### 4.2.2 特殊教育教师的压力知觉与抑郁的相关检验

为了解特殊教育教师的压力知觉与抑郁的关系情况，使用皮尔逊相关分析各个维度之间的关系，结果如下表 4-2-2。如表所示，压力知觉及其各维度与抑郁及四因子之间均存在显著正相关。

表 4-2-2 压力知觉及其两因子与抑郁及各因子的相关数据

	抑郁	抑郁情绪	积极情绪	躯体症状	人际
压力知觉	0.66***	0.57***	0.55***	0.54***	0.33***
紧张感因子	0.70***	0.63***	0.46***	0.64***	0.36***
失控感因子	0.40***	0.32***	0.44***	0.27***	0.21**

#### 4.2.3 特殊教育教师情绪调节的自我效能感与压力知觉的相关检验

为了解特殊教育教师的情绪调节自我效能感与压力知觉的关系情况，使用皮尔逊相关分析各个维度之间的关系，结果如下表 4-2-3。如表所示，情绪调节自我效能感 (RES) 与压力知觉及其两因子之间均存在显著负相关；沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感(DES)与压力知觉及其两因子之间均显著负相关；生气 / 易怒情绪调节自我效能感(ANG)与压力知觉及其两因子之间显著负相关。但是，表达积极情绪效能感维度(POS)与压力知觉及其两因子之间均不存在显著相关。

表 4-2-3 情绪调节自我效能感及各维度与压力知觉及其两因子的相关数据

	RES	POS	DES	ANG
压力知觉	-0.44***	-0.06	-0.49***	-0.34***
紧张感因子	-0.27**	-0.05	-0.31***	-0.20*
失控感因子	-0.44***	-0.07	-0.48***	-0.35***

## 4.3 特殊教育教师情绪调节的自我效能感、压力知觉对抑郁的回归分析

### 4.3.1 特殊教育教师情绪调节的自我效能感对抑郁的回归分析

采用逐步回归发现，情绪调节自我效能感（RES）、沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感(DES)、表达积极情绪效能感(POS)对抑郁构成了显著的回归效应，其对抑郁的解释量分别为 10.4%、4.5%、8%。情绪调节自我效能感是抑郁的有效预测因素，即情绪调节效能感对抑郁有负向预测作用。结果如表 4-3-1。

表 4-3-1 情绪调节自我效能感对抑郁的回归分析

预测变量	因变量	R	R 方	调整 R 方	F	$\beta$	t
RES	抑郁	0.331	0.109	0.104	19.53***	-.331	-4.420***
POS		0.23	0.051	0.045	8.49**	-0.23	-2.91***
DES		0.29	0.086	0.080	14.81**	-0.29	-3.85**

### 4.3.2 特殊教育教师的压力知觉对抑郁的回归分析

采用逐步回归发现，压力知觉、失控感因子、紧张感因子对抑郁构成了显著的回归效应，其对抑郁的解释量分别为 42.7%、20.8%、34.7%。压力知觉是抑郁的有效预测因素，即压力知觉对抑郁有正向预测作用。结果如表 4-3-2。

表 4-3-2 压力知觉对抑郁的回归分析

预测变量	因变量	R	R 方	调整 R 方	F	$\beta$	t
压力知觉	抑郁	0.657	0.431	.427	120.44***	0.66	10.97***
失控感因子		0.461	0.213	.208	42.68***	0.46	6.53***
紧张感因子		0.593	0.351	.347	85.47***	0.59	9.25***

## 4.4 情绪调节的自我效能感在压力知觉与抑郁之间的调节效应

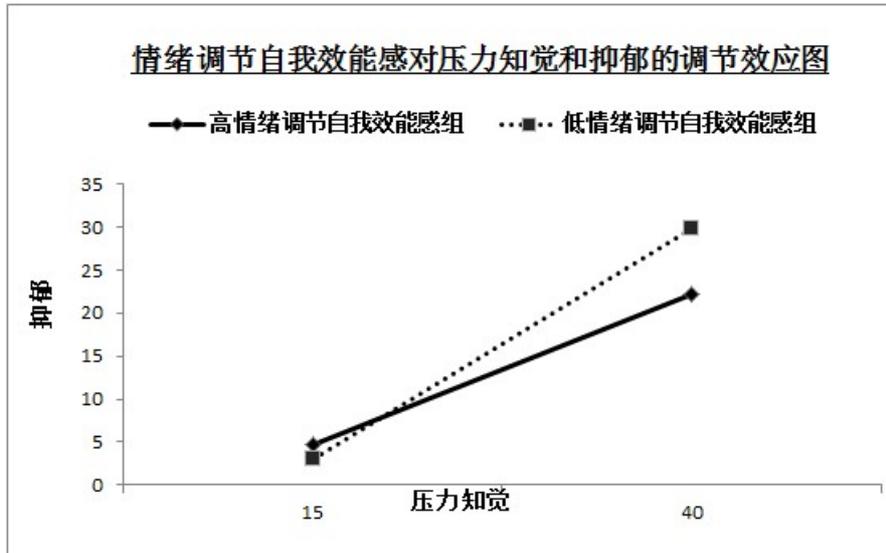
参照已有的研究方法，研究情绪调节自我效能感对压力知觉和抑郁的调节效应[50]。采用分层回归分析，遵循以下步骤对情绪调节效能感的调节效应进行检验：(1)首先，将情绪调节自我效能感、压力知觉和抑郁的数据进行中心化处理，即将变量处理成其标准分数；(2)生成伪变量“情绪调节自我效能感×压力知觉”作为交互作用项；(3)以抑郁为因变量，进行分层回归分析，在第一步引入主效应项（压力知觉和情绪调节自我效能感），第二步引入交互作用项（“情绪调节自我效能感×压力知觉”），通过交互作用项的回归系数是否显著，判断情绪调节自我效能感的调节效应是否显著。结果见表 4-4。

表 4-4 检验情绪调节自我效能感的调节效应

因变量	步骤	变量	$\beta$	R 方	F
抑郁	①	压力知觉	0.62***	.430	60.98***
		情绪调节自我效能感	-.138*		
	②	情绪调节自我效能感×压力知觉	-.130*	.454	43.21***

如表 4-4 所示，情绪调节自我效能感和压力知觉均可以单独预测抑郁，而且交互作用项“情绪调节自我效能感×压力知觉”的回归系数在以抑郁为因变量的回归方程中达到显著水平（ $\beta = -0.13$ ， $t = -2.178$ ， $P < 0.5$ ），表明情绪调节自我效能感可以调节压力知觉与抑郁的关系。情绪调节自我效能感的调节效应表现在，相对而言，压力知觉对于情绪调节自我效能感低者的影响更大。情绪调节自我效能感标准分数大于零者为高情绪调节效能感组，情绪调节自我效能感标准分数小于零者为低情绪调节效能感组；抑郁为因变量，压力知觉为自变量，进行回归分析，结果见图 4-4。

图 4-4 情绪调节自我效能感对压力知觉和抑郁的调节效应



高情绪调节自我效能感组回归方程:  $Y^{\wedge} = -5.827 + 0.701X$  ( $R^2 = 0.443$ ,  $F = 54.131$ ,  $P = 0.000$ )

低情绪调节自我效能感组回归方程:  $Y^{\wedge} = -12.865 + 1.065X$  ( $R^2 = 0.385$ ,  $F = 55.092$ ,  $P = 0.000$ )

## 5.讨论

### 5.1 特教教师情绪调节的自我效能感、压力知觉、抑郁的特点

#### 5.1.1 特教教师情绪调节的自我效能感的特点

##### 5.1.1.1 特教教师情绪调节的自我效能感的性别差异

性别在情绪调节的自我效能感的总分上没有显著差异，在三个维度上的差异均显著，但是方向各不相同。女性在表达积极情绪效能感的平均值 16.67 极其显著高于男性的 14.97 ( $t = -4.18^{***}$ ,  $p < 0.001$ )；男性在调节沮丧/痛苦情绪效能感平均值显著高于女性 ( $t = 3.35^{**}$ ,  $p < 0.01$ )；男性在生气/易怒情绪调节自我效能感方面的差异也很显著 ( $t = 3.41^{**}$ ,  $^{**}p < 0.01$ )。这表明，女性在表达积极情绪效能感方面要高于男生，而男性在调节消极情绪效能感（包括调节沮丧/痛苦和生气/易怒情绪调节自我效能感）方面高于女性。研究结果与国内学者张庆华、俞国良、卢家楣等人的研究结果一致。国内以高中生、大学生、研究生为

被试的研究结果, 也表明女性在表达积极情绪效能信念方面高于男生, 而男生在调节消极情绪效能信念方面高于女生。以往的研究发现, 女性相较于男性不善于进行负性情绪调节, 并且女性对负性情绪信息的感受性显著强于男性, 这可以解释女性在调节消极情绪的效能信念显著低于男性; 女性人群相比于男性, 具有情绪识别优势, 更善于表达自己内心的情绪, 特别是令人开心的事情及感受。

这样的结果也比较符合我国传统观念中男性和女性的特质。在东西方文化中, 女性都被认为是一个更为“情绪化”的性别。在与特殊教育学校教师访谈中发现, 女老师更容易在一起形成比较亲密的关系, 她们之间会更多的分享工作和生活感受, 比如, 教学过程中某个学生的进步, 在午餐个人时间分享淘宝购物的心得, 更会互相开些小玩笑, 总是会把喜悦的心情表达给身边的同事。相比于女老师, 男老师的工作状态中或处理同事之间的关系时, 会比较成熟和稳重。在情绪调节中, 女老师更倾向于表达自己内心的情绪, 特别是愉悦; 同时, 在工作中, 女老师会产生更多的负性情绪, 更容易被教学工作中的负性事件所影响, 比如, 一位在学校不停哭闹的自闭症儿童, 对于女性老师会更易产生负性情绪, 更容易产生愤怒和难过的感觉, 并更易纠缠在负性情绪。男性教师面对负性情绪时, 更倾向于从事体育活动, 比如打篮球和打游戏, 将自己的注意力从沮丧痛苦中转移, 并将这种情绪发泄出来, 之后再重新认知, 采取积极的策略应对现实。

总之, 研究结果显示, 男老师和女老师在表达积极情绪效能感方面得分均较高, 且女老师得分显著高于男老师, 这说明男女老师在表达积极情绪效能感方面正常良好。而在调节消极情绪效能感的两个维度上, 男老师得分均显著高于女老师, 说明男老师在处理消极情绪的能力感方面高于女老师, 女老师在应对消极情绪效能感方面有待提高。

#### **5.1.1.2 特教教师情绪调节的自我效能感的年龄差异和工作年限差异**

不同年龄组的女教师在情绪调节自我效能感总分方面存在很显著的差异 ( $F=5.08^{**}$ ,  $p < 0.01$ ); 在沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感方面存在显著差异 ( $F=3.95^{*}$ ,  $p < 0.05$ ), 其中, 40 岁以上的女性教师在情绪调节自我效能感总分

和调节消极情绪效能感上很显著高于 30 岁至 40 岁、20 岁至 30 岁的组。不同工作年限的女教师在沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感方面存在显著差异 ( $F=4.13^*$ ,  $p < 0.05$ ); 工作年限 10 年以上女老师的沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感的得分, 显著高于工作年限 1 至 3 年和 1 至 10 年的女老师。不同年龄组的男老师在情绪调节自我效能感上差异不显著。不同工作年限的男教师在情绪调节自我效能感总分方面存在显著的差异 ( $F=4.48^*$ ,  $p < 0.05$ ), 在表达积极情绪效能感方面也存在显著差异 ( $F=4.65^*$ ,  $p < 0.05$ ), 其中, 工作年限 10 年以上的男教师, 在情绪调节自我效能感总分和表达积极情绪效能感上显著低于工作年限 1 至 3 年和 1 至 10 年两组的男老师。随着工作年限的增加, 教师年龄也相应的增加, 所以, 工作年限变量对情绪调节自我效能感的影响可以年龄变量的影响效应。

研究结果表明, 男性和女性进入成年阶段后, 情绪调节的自我效能感会随年龄的增长呈现不同的变化趋势; 在成年早期, 男性在调节消极情绪效能感方面更为健全, 但是随着年龄的增长, 女性在调节消极情绪效能感方面会逐渐提高; 而男性会随着年龄的增长, 其表达积极情绪效能感会逐渐降低。西方学者的研究显示, 在调节消极情绪效能感方面, 女性从成年早期指成年晚期呈逐渐升高的趋势; 男性虽然以更为健全的调节消极情绪的效能感进入成年早期, 但是到成年后期呈现降低的趋势; 在调节积极情绪效能感方面, 男性和女性随着年龄的增长均呈现下降的趋势。本研究与 Caprara 的研究结果大致相同, 但是在某些方面有些出入, 可能是因为社会背景文化因素或被试取样的不同, 在职教师中年龄都是成年早期和中期, 没有成年晚期; 另外, 由于特殊教育职业的特点, 在教师比例中男性只占很小的比例, 在抽样中可能会出现偏差。

在与特殊教育教师的访谈中发现, 随着年龄的增加, 长期的教育实践工作, 使教师的教育技能日益成熟, 能游刃有余的应对和处理各种教学事件; 另外, 在长期特殊教育组织的价值观和文化熏陶下, 老教师已经将学校对教师的要求内化, 对学生的关爱已将成为教学中不可缺少的一部分。所以, 女性教师随着年龄和教学经验的增加, 更能应对教学事件和由此产生的负性情绪。而年长的男老师更倾向于以一种成熟稳重的形象展示自己, 不会自然地表达自己的兴奋和喜悦,

因为这更符合社会对男性的期待特质。

总之，在特殊教师种类和教师文化程度方面，其情绪调节自我效能感不存在显著差异，即特殊教育教师在性别、年龄、工作年限上会存在不同的特点。男老师和女老师的情绪调节的自我效能感会随年龄的增长呈现不同的变化趋势；在成年早期，男性在调节消极情绪效能感方面更为健全，但是随着年龄的增长，女性在调节消极情绪效能感方面会逐渐提高，男性在表达积极情绪效能感方面会逐渐降低。

### 5.1.2 特教教师压力知觉的特点

男女教师在压力知觉总分上不存在显著差异，但是在两个因子维度上存在显著差异，但是方向不同。男老师失控感因子上显著低于女老师 ( $t=-2.91^*$ ,  $p < 0.05$ )，在紧张感因子上极其显著高于女老师 ( $t=5.78^{***}$ ,  $p < 0.001$ )。这表明，相较于女老师，男老师在掌控压力事件的能力感更强；同时，男老师在面对压力事件时，会感到强程度的紧张情绪。

在访谈男教师和女教师的过程中发现，正所谓“男儿有泪不轻弹”，正是在这种社会期待的内化，男老师不会轻易将自己紧张不安的情绪表现出来，更不会找人倾诉，另外，社会对特殊教育事业的不理解，让从事特殊教育事业的男老师的成功感很低，一些年轻的男老师往往会觉得特殊教育事业在经济和社会地位不高，这与现实对男性要求的差距，也会使男老师感到更大的压力紧迫感；虽然女老师对压力事件的控制感较弱，但是她们拥有更好的缓解方式和求助渠道，女老师之间更容易产生很亲密的同事关系，在这种亲密关系中互相倾诉，给予对方以支持，缓解紧张情绪。

特殊教育教师实际从事教学活动，时常面对许多压力与挫折。特教教师面对的是个别差异颇大的身心障碍学生，学生行为问题难以处理，尤其是重度及多重障碍学生经常伴随着不良适应的行为及严重情绪障碍，如哭闹、攻击他人；或其它行为问题，如自闭症学生伴随有自伤、重复刻板的行为动作、强迫症等，缺乏

专业治疗师或助理教师协助，非教师专业所能一一处理，教师人员编制及人力资源明显不足。特教教师面对学生的个别差异及独特的教育需求，必须花费许多时间编写教材、制作教具，适合学生的教材不易取得是工作上的一大压力。特教教师不能像普通班教师一样倚赖教科书教学，且由书商提供现成的教材、教具可资运用；特教教师必须自行编辑、发展课程、教材、制作教具辅具及作业单，其责任不可说不重，压力不可说小。特教教师除了平日教学外，还需负责学生的能力评估、教育诊断与评价、个别化教育计划的拟定与执行检讨、认辅学生行为的管理与课业辅导、家长与普通班教师的咨询服务、还有繁忙的特教业务（如：特教倡导、个案研讨会、亲师座谈会、特教推行委员会议、课程研讨会、沟通协调与资源整合等）与定期的特殊教育评鉴，其压力更形沉重，因师资人力的短缺，教师的工作负担有增无减。在身心障碍学生家长的殷切期望下，家长团体及家长们积极参与，甚至于干预校务行政，家长们不断要求并极力争取应有的权利与福利，若执行结果不如预期，会对教师或学校不满，在班级经营和人际互动均会导致许多负面的影响，故家长对特教教师所造成的压力是与日俱增的。

### 5.1.3 特教教师抑郁的特点

参考国内外相关文献，以 16 分作为筛选可能存在抑郁问题的分界点，本研究数据显示，其中有 30% 的特殊教育教师的抑郁总分大于等于 16，即有 30% 的特殊教育教师可能存在抑郁问题。

男女教师在抑郁总分上的差异不显著，但在维度因子方面存在显著差异，但方向不同；其中，男老师在抑郁情绪因子、人际因子上的得分显著高于女老师，在积极情绪因子上显著低于女老师。在积极情绪因子上，专科组的特教老师显著高于本科、硕士及以上学历两组。得分越高表明抑郁症状在此因子上表现更明显。这表明，男女教师在抑郁总体水平上无显著差异；但是，在抑郁各因子上的表现程度不同，具体来说，相比于女老师，男老师的抑郁在抑郁情绪和人际方面表现比较明显，但是在积极情绪方面要好于女老师；高学历教师表现出更高的积极情绪。

在访谈中发现，特殊教育学校中男性教师的数量很少，往往一个学校或教育机构中，只有几个，甚至有的机构中只有一位男性老师，女老师是学校组织中的主体，并形成了一个亲密的小团体，包括分享教学工作和生活中的事件和感受，共同业余活动等，在这样一个男女比例极度不协调的工作环境中，男老师往往有被边缘化的感觉，所以在人际关系方面，男性老师的抑郁症状得分会较女老师高。高学历的教师在学校中会被安排在重要的岗位，更被认可，在学校教学工作中会表现出更多的积极情绪。另外，由于所教儿童的特殊性，新上岗的年轻教师在刚接触这类学生时，需要一段时间的适应过程，因为面对这些特殊儿童有时候特殊教育教师不仅承担的是教师的职能，还要面对这些儿童本身的障碍。比如自闭症儿童，特殊教育教师需要在实践教学的相处中了解这部分孩子的与众不同，甚至要处理这部分儿童的自伤行为、攻击行为等，在教学训练中也要根据儿童具体情况编制教案，所以，一些新老师会需要更长的时间去成长，在这个过程中也更易产生抑郁问题。

总之，有相当一部分特殊教育教师可能存在抑郁问题，并且其特点有自身的特殊性，如何根据不同教师抑郁问题进行干预，还有待进一步研究。

## **5.2 情绪调节的自我效能感和压力知觉对抑郁的影响**

### **5.2.1 情绪调节的自我效能感对抑郁的影响**

数据结果显示，情绪调节的自我效能感与抑郁显著相关；并且，情绪调节的自我效能感（RES）、沮丧 / 痛苦情绪调节自我效能感(DES)、表达积极情绪效能感(POS)对抑郁构成了显著的回归效应，即三者能显著负向预测抑郁。这表明，个体对自身情绪调节的信念会影响个体的抑郁状态。这与意大利学者 Caprara 和美国学者 Bandura 的研究结果一致，即个体对自身情绪调节的信念会影响个体情绪调节的实际效果和个体的情绪状态，而且这种信念会决定个体在情绪调节方面的差异。

表达积极情绪效能感高的教师在调节方式上对正性情绪存在着较多的重视

和宣泄，对负性情绪却存在着较多的忽视和抑制，比较少的重视和宣泄；表达积极情绪效能感低的教师的调节方式正好相反，而当较多地重视和宣泄消极情绪时，令人沮丧的生活事件和消极状态会放大和延长抑郁。具有较高调节消极情绪调节自我效能感的教师，往往通过改变对消极事件的认知来减弱负性情绪，相信失败、挫折和阻碍时可以战胜的，并相信自己有能力达到所设定的目标，由此也会激发加倍的努力，而不是一味的沉迷于失望和沮丧中。而对于情绪调节自我效能感低的教师而言，失败挫折只会是消弱动机，增添个体对未来的迷茫，滋生抑郁和沮丧情绪。因此，造成抑郁的往往不仅仅是令人消极的事件或情境本身，也有个体行为取向的效能感，而行为取向的自我效能信念又在很大程度上受情绪调节自我效能感的控制，即情绪调节效能信念会间接或直接地影响抑郁。

### 5.2.2 压力知觉对抑郁的影响

数据结果显示，压力知觉总分及其两个因子均与抑郁显著相关，压力知觉及其两个因子均对抑郁具有显著正向预测作用。这表明，特教老师感到的压力越大，其抑郁状态就会相应的更严重。这与以前的研究结果一致，即压力感是引起抑郁状态的重要相关因素。当教师感知到对环境中的事件缺乏控制感，凭借自己的资源不能有效达到自己想要的结果时，会有很大的压力感，这种无法带来令人满意结果的积极结果而产生的强烈无效能感，则会引发个体抑郁状态。

### 5.3 情绪调节的自我效能感对压力知觉和抑郁关系的调节效应

研究数据显示，情绪调节的自我效能感和压力知觉均可以单独预测抑郁，而且交互作用项“情绪调节自我效能感×压力知觉”的回归系数在以抑郁为因变量的回归方程中达到显著水平（ $\beta = -0.13$ ， $t = -2.178$ ， $P < 0.5$ ）。这表明，情绪调节自我效能感可以调节压力知觉与抑郁的关系。其调节效应表现在，相对而言，压力知觉对于情绪调节的自我效能感较低者的影响更大，具体来说就是，在感知到的压力相同的情形下，情绪调节的自我效能感高个体的抑郁状态要轻于情绪调

节的自我效能感低的个体，或出现抑郁的频率更少。

在压力情境下，个体常常容易产生恐惧、焦虑、抑郁等消极情绪。在面对压力和挑衅时，如果个体不能充分有效地调整自身强烈的消极情绪，将消极情绪具体化、扩大化，就可能会陷入焦虑、恐惧或抑郁状态；如果个体能有效调整自身的消极情绪，摆脱消极状态，体验积极情绪，将有助于个体提高解决问题的能力（Barbara Frederickson,2001），相比于体验更多消极情绪（比如抑郁）的人，会使用更广泛的应对策略（Frederickson&Joiner），从困境中走出并且会变得更加客观。另外，个体在日常生活中管理自身情绪体验方面的差异，不仅仅是因为在调节技巧或策略上的差异，还因为在情绪调节的信念上存在差异。应对压力和危机时，在一定程度上，情绪调节的自我效能感高的个体能不受焦虑情绪的影响而更好的完成任务。情绪调节效能信念能有效地缓解压力对个体造成的消极影响，特别是负面情绪抑郁带来的不良影响。

## 6.建议和对策

对特殊教育教师而言，由于学生在智能及行为发展上的障碍，以及学习上的个别差异，使得特教教师除了承受更高的工作压力外，亦较少获得教学上的成就感，此外，由于特教教师须时时看顾学生及处理突发状况，较少有与其它教师及行政人员接触的机会，容易造成人际关系的疏离与孤立。情绪问题是心理健康的核心问题，能够把握调控自己的情绪对特殊教育教师的压力应对及心理健康有至关重要的影响。本研究从人本主义的角度对调节特殊教育教师情绪方面，得到了一些建议和对策启示，分别如下：

第一，在教师自我方面的建议和对策启示：

(1)正向思考（Think positively），许多人的压力原因之一是思考的习惯不良，脑中常充斥着负向或自我挫败的想法。这样的思考习惯会让自己越来越觉得没有能力及价值，也会让自己的压力越来越大，潜力越来越难发挥。Peale(1980, 2003)提及正面的思考会使个体行动带来正面的力量及形成正面的结果，并认为我们的身体状况大部分由情绪决定，而情绪则由我们的思考所控管，想法可以决定人的

一生，也可以治愈疾病[51]。春山茂雄（1996/2002）从医师的专业背景指出当一个人发怒或感受到强大压力或脑中出现负面思考时，脑内会分泌一种去甲肾上腺素(Noradrenaline)的荷尔蒙，具有很强的毒性，导致生病。但如果抱持正面思考，凡事往好的方面想，或为社会、人们尽心尽力，脑内就会分泌「脑内啡」如β内啡肽(β—endorphin)，一种使脑细胞活性化、身体健康或感觉情绪舒畅的荷尔蒙[52]。特殊教育教师面对的教育对象是有各种程度智力、听力或发展障碍的儿童，在教育活动中就会更多的面对负性事件及情绪，教师如能对学生、对生活的经验养成正向思考习惯，教学的工作压力亦会减轻不少。

(2)从内心真正关怀自己和学生。有研究发现，越能自我实现者越能同理别人、越有好的人际技巧及越能关怀支持别人，同时别人也同样地如此回报他。教师对学生的同理、接纳及温暖的正向关怀，同时坚信人在被充分同理和接纳、无条件的正向关怀和充满真诚的情境中，人是会往正向的方向去改变[53]。Newcomer 认为“温暖、接纳、非威胁恐吓的环境乃是自我知觉与自我发展的必要条件”[54]。许多的教学压力在于不接纳自己也不接纳学生，真正的深度接纳来自于真正的同理与了解，真正的接纳也会产生正向的关怀，同时也会让自己或给别人的压力消融不少[55]。林毓芬认为人必须爱己(self-love)，爱人包含爱己在内[56]。Nevis指出自我照顾是照顾当事人的第一步[57]。特殊教育教师不仅在学习教育方面需要对特殊儿童尽心尽力，并且也要在生活方面帮助特殊儿童自理，所以在日常的教育活动中特殊教育教师要面对很多的琐事，耗费很多的精力，只有教师真正关怀学生，教师才能够接纳学生，照顾好学生。教师在关怀学生之余也不应忘记要关怀和照顾自己，因为唯有自己站稳了，方有能力照顾别人。

(3)寻找支持。人际的支持是克服压力的一个重要资源 [58]。特殊教育教师如能与同事彼此分享教学经验或挫折感并能彼此给予情感或专业上的支持，此举有助于弥补因行政支持不足所带来的挫折感并能协助自己减轻压力。家人的支持也是许多教师释压的一个重要资源，例如在学校经历了许多不如意或挫折，回到家看到可爱的儿女或家人的肯定，这些支持力量也能帮助特殊教育教师克服挫折及压力。

第二，在学校的组织管理方面。经过学习和培训，使新上任的特殊教育教师掌握一定的特殊教育理论和方法，定期赴专业特殊教师培训机构进行学习，指派优秀的教师对专（兼）职辅导教师、班主任进行特殊教育教学业务指导，减轻特殊教育教师在教学方面的压力。在教师工作成绩的奖励制度方面，就读学生的进步或随班就读学生学籍的撤销，视为教师的工作成绩，对负责随班就读工作优秀的教师，给予表彰和奖励，增加特殊教育教师的工作动力。

第三，在师范院校的师资培养方面。教师反省能力的养成应是师资培育的重要目标，教师可从师生合作互动反省中改变教学质量。在教学工作中，积极思考，反省总结。反思对于了解教师在教室中为何行动(act)或如何行动是很基本的心理过程。解开及检验(unpacking and examining)反思也是想继续发展成一位有效能的教师及一位新教师(novice teacher)学习复杂教学事务所必要的过程 [59]。当特殊教育教师见到特殊学生表现不如理想，想要求或改变学生，一定会觉得很大的压力感，何妨试试内省的方法，思考自己的信念心态是否积极；在教学的方法、态度及使用的教材内容是否真的合适学生；或能否吸引学生注意及提升学习动机；教学的目标合不合理；若不能应如何修正。如果教师能养成内省习惯，这些从实务教学经验中所获得内省反思的智慧，常有助于教师解决实际的教学与学生行为问题、提升特殊教育专业能力，减轻工作压力与挫折。建议师资培机构应培养师资生自我省察的学习文化，因为在理论与实践之间须透过自我省察功夫方能在专业上不断进步[60]。

## 7.研究局限和展望

本研究虽然使用 2008 年最新修订的情绪调节自我效能感量表，但是只涉及到有限的情绪类别，比如，自豪、快乐、愤怒、生气、痛苦和沮丧等，而对其它情绪（例如尴尬、恐惧、羞愧等）的调节效能感研究较少涉及。因此，对于情绪调节自我效能感的研究可以再现有的“自我报告测量”的基础上向“多方法多途径”的研究思路发展。

本研究探讨了个体面对压力时，情绪调节自我效能感对个体抑郁的调节作

用,而在此基础上如何对个体的情绪调节自我效能感进行干预,增强特殊教育教师对抑郁等负性情绪甚至情绪障碍的免疫力,还有待进一步研究。

## 8.结论

本研究通过对特殊教育教师的情绪调节的自我效能感、压力知觉和抑郁关系的调查研究和访谈,得出以下结论:

(1) 情绪调节的自我效能感量表具有较高的信度和结构效度。适合我国特殊教育教师应用研究。

(2) 我国特殊教育教师的情绪调节的自我效能感三个维度在性别上存在显著差异。女性在表达积极情绪效能感方面要高于男生,而男性在调节消极情绪效能感方面高于女性。男性和女性进入成年阶段后,情绪调节的自我效能感会随年龄的增长呈现不同的变化趋势:在成年早期,男性在调节消极情绪效能感方面更为健全,但是随着年龄的增长,女性在调节消极情绪效能感方面会逐渐提高;而男性会随着年龄的增长,其表达积极情绪效能感会逐渐降低。

(3) 男女教师在压力知觉总分上不存在显著差异,但是在两个因子维度上存在显著差异,但是方向不同。相较于女老师,男老师在掌控压力事件的能力感更强;同时,男老师在面对压力事件时,会感到强程度的紧张情绪。

(4) 本研究数据显示,30%的特殊教育教师可能存在抑郁问题。男女教师在抑郁总分上的差异不显著。

(5) 情绪调节的自我效能感与抑郁显著相关,情绪调节的自我效能感(RES)、沮丧/痛苦情绪调节自我效能感(DES)、表达积极情绪效能感(POS)能显著负向预测抑郁。

(6) 压力知觉总分及其两个因子均与抑郁显著相关,压力知觉及其两个因子均对抑郁具有显著正向预测作用。

(7) 情绪调节的自我效能感可以调节压力知觉与抑郁的关系。其调节效应表现在,相对而言,压力知觉对于情绪调节的自我效能感较低者的影响更大,即在感知到的压力相同的情形下,情绪调节的自我效能感高个体出现抑郁的频率更少。

## 附录

### 特殊教育教师问卷

尊敬的老师：

您好！我是华东师范大学心理与认知科学学院的硕士研究生，正在做一项关于特殊教育教师压力和情绪方面的研究，非常感谢您在百忙之中抽出时间参与到本研究中。本研究分为两个部分，第一部分为基本信息，请您如实填写，所搜集到的信息只用于学术研究，不会对外泄露；第二部分，为三个简短的问卷，请您根据自己真实情况填写，没有对错之分。

#### 第一部分

##### 基本情况

- 1.性别      ①男      ②女
- 2.年龄      ①20-25岁      ②26-30岁      ③30-40岁      ④40岁以上
- 3.婚姻状况 ①未婚      ②已婚      ③离异
- 4.文化程度 ①高中      ②专科      ③本科      ④硕士及以上学历
- 5.您所在的地区 \_\_\_\_\_
- 6 您在特殊教学岗位的工作年限 ①1-3年      ②3-10年      ③10年以上
- 7.您所教授的特殊学生种类  
①听力障碍      ②视力障碍      ③智力发育障碍      ④自闭症      ⑤其他

## 第二部分

### 问卷一

**指导语：**人们在工作和日常生活中面对各种情境，会产生各种情绪。下面举出了一些您在生活中可能会遇到的情境以及可能的反应，请根据您的实际情况选择最符合自己的选项。作答时尽量不要对题目进行猜测，只需选出最符合自己实际经验的一项。每道题有五个数字选项，分别代表以下含义：

1=很不符合 2=不太符合 3=一般 4=比较符合 5=非常符合

	很不符合	不太符合	一般	比较符合	非常符合
1 令人高兴的事情发生时，我会表达自己的愉悦之情	1	2	3	4	5
2 预期目标实现时，我会对自己感到满意	1	2	3	4	5
3 我会为自己的成功雀跃	1	2	3	4	5
4 参加聚会时，我会尽情表达自己的快乐	1	2	3	4	5
5 孤独时，我能够让自己远离沮丧	1	2	3	4	5
6 面对尖锐的批评，我能够不气馁	1	2	3	4	5
7 未获得应得的赞赏时，我能够减轻心中的失落感	1	2	3	4	5
8 面对困难，我能够不气馁	1	2	3	4	5
9 受到父母或其他重要人物斥责时，我能够控制自己的消极情绪	1	2	3	4	5
10 当别人故意找我麻烦时，我能够避免恼火	1	2	3	4	5
11 碰到败兴的事情后，我能够很快摆脱恼怒的情绪	1	2	3	4	5
12 当我生气时，我能避免勃然大怒	1	2	3	4	5

## 问卷二

**指导语：**这份问卷是在询问在最近一个月来，您个人的感受和想法，请您于每一个题项上作答时，指出您感受或想到某一特定想法的频率。虽然，有些问题看是相似，实则是有所差异，所以每一题均需作答。而作答方式尽量以快速、不假思索方式填答，亦即不要去思虑计算每一题分数背后的内涵，以期确实反应您真实的压力知觉状况。而每一题项皆有下列五种选择：

0：从不 1：偶尔 2：有时 3：时常 4：总是

请回想最近一个月来，发生下列各状况的频率	从不	偶尔	有时	时常	总是
1.一些无法预期的事情发生而感到心烦意乱	0	1	2	3	4
2.感觉无法控制自己生活中重要的事情	0	1	2	3	4
3.感到紧张不安和压力	0	1	2	3	4
4.成功地处理恼人的生活麻烦	0	1	2	3	4
5.感到自己能有效地处理生活中所发生的重要改变	0	1	2	3	4
6.对于有能力处理自己私人的问题感到很有信心	0	1	2	3	4
7.感到事情顺心如意	0	1	2	3	4
8.发现自己无法处理所有自己必须做的事情	0	1	2	3	4
9.有办法控制生活中恼人的事情	0	1	2	3	4
10.常觉得自己是驾驭事情的主人	0	1	2	3	4
11.常生气，因为很多事情的发生是超出自己能控制的	0	1	2	3	4
12.经常想到有些事情是自己必须完成的	0	1	2	3	4
13.常能掌握时间安排方式	0	1	2	3	4
14.常感到困难的事情堆积如山，而自己无法克服它们	0	1	2	3	4

### 问卷三

**指导语：**下面是对您可能存在的或最近有过的感受的描述，请根据您的实际情况，指出在最近一周来，您出现这种感受的频度。最近一周里：

	1	2	3	4
	偶尔或无 (少于 1 天)	有时 (1-2 天)	时常或 一半时间 (3-4 天)	多数时间 或持续 (5-7 天)
1.我最近烦一些原来不烦心的事。	1	2	3	4
2.我不想吃东西，胃口不好。	1	2	3	4
3.我觉得沮丧，就算有家人和朋友帮助也不管用。	1	2	3	4
4.我觉得自己不比别人差。	1	2	3	4
5.我不能集中精力做事。	1	2	3	4
6.我感到消沉。	1	2	3	4
7.我觉得做每件事都费力。	1	2	3	4
8.我感到未来有希望。	1	2	3	4
9.我觉得一直以来都很失败。	1	2	3	4
10.我感到害怕。	1	2	3	4
11.我睡不安稳。	1	2	3	4
12.我感到快乐。	1	2	3	4
13.我讲话比平时话少。	1	2	3	4
14.我觉得孤独。	1	2	3	4
15.我觉得人们对我不友好。	1	2	3	4
16.我生活愉快。	1	2	3	4
17.我哭过或想哭。	1	2	3	4
18.我感到悲伤难过。	1	2	3	4
19.我觉得别人不喜欢我。	1	2	3	4
20.我提不起劲儿来做事。	1	2	3	4

非常感谢您对本次研究的合作和支持！在提交前请仔细核对是否每一题都回答完毕，如果您对本研究有任何疑问或建议，**非常欢迎您发送邮件到 [billineysky@hotmail.com](mailto:billineysky@hotmail.com)**与研究者进行交流，谢谢！

## 参考文献

- [1]高申春.自我效能理论评述[J].心理发展与教育,2000,(01):60-63.
- [2] Bandura, A.. Self-efficacy: The exercise of control[M]. New York: Freeman,1997.
- [3] 汤冬玲,董妍,俞国良,文书锋.情绪调节自我效能感:一个新的研究主题[J].心理科学进展,2010,18(04):598-604.
- [4]郭小艳,王振宏.积极情绪的概念、功能与意义[J].心理科学进展,2007,15(5):810-815.
- [5] Bandura, A., Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Gerbino, M.,& Pastorelli, C. Role of affective self-regulatory efficacy on diverse spheres of psychosocial functioning[J]. Child Development, 2003,74(3):769-782.
- [6] Caprara.G.V., Caprara.M, Steca.P. Personality's correlates of adult development and aging[J]. European Psychologist, 2003, 8:131-147.
- [7] Caprara, G. V., Giunta, L. G., Eisenberg, N., Gerbino, M.,Pastorelli, C., & Tramontano, C. Assessing regulatory emotional self-efficacy in three countries[J]. Psychological Assessment, 2008, 20(3), 227-237.
- [8]文书锋,汤冬玲,俞国良.情绪调节自我效能感的应用研究[J].心理科学,2009,32(3):666 - 668
- [9] 李琼.情绪调节自我效能感问卷编制及其作用机制[D].西南大学硕士学位论文,2011.
- [10] 张萍,张敏,卢家楣.情绪调节自我效能感量表在中国大学生中的试用结构分析[J].中国临床心理学杂志,2010,18(5):568-570.
- [11] 赵小军,石常秀,彭正敏等.服刑犯情绪调节自我效能感应对方式的影响研究[J]. Proceedings of 2010 International Conference on Psychology, Psychological Sciences and Computer Science (PPSCS 2010),70-73.
- [12] 张庆华.高中生情绪调节自我效能感与家庭功能、学校人际环境的关系研究[D].沈阳师范大学硕士学位论文,2011.
- [13] 余锡祥,汪剑.心理压力研究综述[J].教研探索,2008,(8):1353-1354.
- [14] 杨延忠,黄汉腾.社会转型中城市居民心理压力的流行病学研究[J].中华流行病学杂志,2003,24(9):760-764.
- [15] Tyler, P. A., Ellison, R. N.. Sources of stress and psychological well-being in high-dependency nursing[J].Journal of Advanced Nursing, 1994,19(3):469-476.
- [16] Beck, D.L., Srivastava, R.. Perceived level and sources of stress in baccalaureate nursing students[J].Journal of Nursing Education,1991,30(3):127-133.
- [17] SoPhia Ehrstrom, Dan Kornfeld, Eva Rylander. Perceived stress in women with recurrent vulvovaginal candidiasis [J].Journal of Psychosomatic Obstetrics Gynecology, 2007,28(3):169-176.
- [18] 楼玮群,齐铤.高中生压力源和心理健康的研究[J].心理科学,2000,23(2):156-159.
- [19] 蒋小燕,王红等.急救人员心身健康影响因素的结构方程研究[J].中国急救复苏与灾害医学杂志,2008,3(4):209-211.
- [20] Gareth J.Treharne, Antonia C.Lyons, et al. Psychological well-being across one year with Rheumatoid arthritis: Coping resources as buffers of perceived stress. British Journal of Health Psychology[J].2007,12,323-345.
- [21] BaBak Moeini,Froug ShaFii,et al.perceived stress,self-efficacy and its relations to

Psychological well-being status in iranian male high school students. *Social Behavior and Personality*[J],2008,36(2):257 — 266.

[<sup>22</sup>] Anita Skok, David Harvey, &Dinah Reddihough. Perceived stress, Perceived social support, and well-being among mothers of school-aged children with cerebral palsy[J].*Journal of Intellectual &Developmental Disability*,2006,31(1):53-57.

[<sup>23</sup>] Lazarus R., Folkman S.. *Stress, appraisal and coping*[M]. NY: SpringerPublishing Company, 1984.

[<sup>24</sup>] 马贝,罗鹏哲.基于 CPT 模型的应急救援心理干预[J].*消防管理研究*,2011,30(1):85-88.

[<sup>25</sup>] 骆宏,马剑虹.大学生抑郁症状、问题解决能力与压力感知的关系分析[J].*中国临床心理学杂志*,2004,12(4):367-368.

[<sup>26</sup>] 朱林仙.大学生心理压力、社会支持及其与学习倦怠的关系研究[D].浙江大学硕士学位论文,2007.

[<sup>27</sup>] Wisniewski, L. ,Gargiulo, R. M. Occupational stress and burnout among special educators : a review of the literature. *Journal of Special,Education*,1997,31(3):325—347.

[<sup>28</sup>] 黄志雄.特殊教育教师的压力调试与成长团体之研究[J].*特殊教育与复健学报*,2005,13:121-148.

[<sup>29</sup>] 张美华,简瑞良.特殊教育丛书[M].国立屏东教育大学,69-82.

[<sup>30</sup>] 甘昭良.福建省特殊教育师资现状的调查研究[J].*中国特殊教育*,2004,46(4):74-78.

[<sup>31</sup>] 王玲凤.特殊教育教师职业压力的调查分析[J].*中国特殊教育*,2009,110(8):57-60.

[<sup>32</sup>] 王玲凤.特殊教育教师的职业压力、应对方式及职业倦怠[J].*中国特殊教育*,2010,115(1):55-59.

[<sup>33</sup>] Angold A,Rutier M. Effects of age and pubertal status on depression in a large clinical sample[J].*Developmental and Psychopathology*,1992,4:5-28.

[<sup>34</sup>] Harrington R, Fudge H,Rutier M,et al.Adult outcome of childhood and adolescent depression:Psychiatric status[J].*Archives of General Psychiaty*,1990,47:1112 — 1117.

[<sup>35</sup>]孟昭兰.人类情绪[M].上海人民出版社,1989,367-378.

[<sup>36</sup>] 王智.我国教师心理健康研究综述[J].*内蒙古师范大学学报*,2005,18(1):72-74.

[<sup>37</sup>] 于红莉.特殊教育教师心理健康状况的调查研究[D].东北师范大学硕士学位论文,2007.

[<sup>38</sup>] 商秀梅,李高明.6 所特殊教育学校教师心理健康状况调查[J].*中国听力语言康复科学杂志*,2007,5:54-56.

[<sup>39</sup>] 徐美贞.特殊教育教师心理健康状况的调查研究[J].*中国特殊教育*,2004,44(2):64-67.

[<sup>40</sup>] 李季平.上海市特殊学校教师心理健康状况调查及原因分析[J].*特殊教育研究*,2001,4:5-9.

[<sup>41</sup>] 汪向东,姜长青,马弘.心理卫生评定量表手册(增订版)[M].中国心理卫生杂志社,1999,200-202.

[<sup>42</sup>] 章婕,吴振云,方格等.流调中心抑郁量表全国城市常模的建立[J].*中国心理卫生杂志*,2010,24(2):139-143.

[<sup>43</sup>] 郭本禹,姜飞月.自我效能理论及其应用[M].上海教育出版社,2008.

[<sup>44</sup>] 班杜拉.自我效能:控制的实施[M].华东师范大学出版社,2003.

[<sup>45</sup>] 黄敏儿,郭德俊.大学生情绪调节方式与抑郁的研究[J].*中国心理卫生杂志*, 2001,15(6):438-441.

[<sup>46</sup>] Albert Bandura, Gian Vittorio Caprara, Claudio Barbaranelli. Role of Affective Self-Regulatory Efficacy in Diverse Spheres of Psychosocial Functioning[J]. *Child Development*, 2003,74(3):769-782.

[<sup>47</sup>] 李伟,陶沙.大学生的压力感与抑郁、焦虑的关系:社会支持的作用[J].*中国临床心理学杂*

志,2003,11(2):108-110.

[<sup>48</sup>] 林梅,余红,杜宁.大学生压力感与焦虑及抑郁和社会支持的关系[J].中国临床康复,2005,9(24):80-81.

[<sup>49</sup>] 薛志敏,刘哲宁,国效峰.个性、生活事件、应付方式对大学生抑郁情绪的影响[J].中国临床康复,2003,7(1):156-157.

[<sup>50</sup>] 温忠麟,侯杰泰,张雷.调节效应与中介效应的比较和应用[J].心理学报,2005,37(2):268-274.

[51] Peale, N. V. 积极思考的力量 [M].世潮出版社,2003.

[52] 春山茂雄. 脑内革命 [M].创意力出版社, 2002.

[53] Ford, G. G., & Procidano, M. E.. The relationship of self-actualization to social support, life stress, and adjustment[J]. Social Behavior and Personality:An International Journal, 1990,18(1):41-51.

[54] 杨坤堂. 情绪障碍与行为异常[M].五南出版社, 2000.

[55] Rowan, J..人本心理治疗阶段[M]. 大洋出版社, 1990.

[56] 林毓芬.人本心理学“爱己”之探究及其扩展与应用[J].台湾论刊, 1997,19:173-184.

[57] Nevis, E. C..完形治疗: 观点与应用[M]. 心理出版社, 2005.

[58] Gersten, R., Keating, T., Yovanoff, P., & Harniss, M. K.. Working in special education: Factors that enhance special educators' intent to stay[J]. ExceptionalChildren, 2001,67(4), 549-567.

[59] Romano, M. E.. “Bumpy Moments” in teaching: Reflections from practicing teachers[J]. Teaching and Teacher Education, 2006,22: 973-985.

[60] 廖居治. 从教师教学信念谈师资培育机构应有的作为[J].研习信息, 2005,22(3): 89-94.

## 后记

岁月如歌，光阴似箭，两年的研究生生活即将结束。经历了找工作的喧嚣与坎坷，我深深体会到了写作论文时的那份宁静与思考。回首两年的求学历程，对那些引导我、帮助我、激励我的人，我心中充满了感激。

首先要感谢导师徐光兴教授，论文定题到写作定稿，倾注了徐老师大量的心血。在我攻读硕士研究生期间，深深受益于徐老师的关心、爱护和谆谆教导。他作为老师，点拨迷津，让人如沐春风；作为长辈，关怀备至，让人感念至深。能师从徐老师，我为自己感到庆幸。在此谨向徐老师表示我最诚挚的敬意和感谢！

还要感谢我的校外导师宋阳老师和肖福芳老师。两位老师在论文的写作中给予了许多指导与建议，谨在此表示衷心的感谢。

感谢一直关心与支持我的同学和朋友们！我的朋友，梅雨生、王亚、徐雪晴、杨玉婷、蒲梦露等其它同门师兄姐妹，感谢你们的鼓励和帮助。还要感谢的是心理咨询中心的老师和同事以及心理院 2010 级心理健康教育班的研究生同学。两年来，我们朝夕相处，共同进步，感谢你们给予我的所有关心和帮助。同窗之谊，我将终生难忘！

在此要感谢我生活学习了两年的母校——华东师范大学，母校给了我一个宽阔的学习平台，让我不断吸取新知，充实自己。

需要特别感谢的是我的父母和亲人。父母的养育之恩无以为报，他们是我十多年求学路上的坚强后盾，在我面临人生选择的迷茫之际，为我排忧解难，他们对我无私的爱与照顾是我不断前进的动力。

王老师

2012 年 4 月 8 日

于华东师范大学中北校区