

# 外语教师抗逆的结构内涵

## ——基于 PISA 教师抗逆模型的验证性分析研究

孙理和<sup>1,2</sup> 罗少茜<sup>1</sup>

(1. 北京师范大学 外国语言文学学院,北京 100875;2. 西北师范大学 外国语学院,甘肃 兰州 730070)

**摘要:**本研究基于 PISA 教师抗逆模型的验证性分析探讨外语教师抗逆的结构内涵。该研究以目的性抽样选择国内四个项目合作区 1779 名中学外语教师作为研究对象。通过问卷调查收集数据,使用结构方程模型分析数据,验证分析了外语教师抗逆的基本结构。研究发现外语教师抗逆具有二阶变量属性,包含内部和外部两种基本影响因素。内部因素包括自我效能感、解决问题的能力 and 自我意识,外部因素包括学校支持、有意义参与和健康关系。外语教师抗逆具有内外因素交互作用的特点。研究结果显示教职员工关注的因子载荷最低,其次为对待差异的态度和公平关系。

**关键词:**外语教师抗逆;构念结构;验证性分析

**中图分类号:**H319.3      **文献标志码:**A      **文章编号:**1674-6414(2021)02-0108-09

### 0 引言

高标准、严要求、工作量大、支持力度不够、缺乏职业准备、学生难教,以及职业发展要求越来越高,教师往往承受着巨大的、来自社会经济文化基础或心理环境的压力(Gu et al.,2013:289)。外语教师是以母语以外的语言为主要工作语言的群体,一般来说,每一位外语教师在入职初期都有独特的价值信念、能力基础和辅助个体在新的环境中适应压力或挑战的策略,新手教师都懂得一些应对逆境的办法,可以在教学实践中逐渐获得抗逆能力。但是,从长期发展的结果来看,部分教师会在内外因素的交互制约中进入复杂逆境,陷入职业倦怠或迟滞,或是失去教育教学热情,逐渐枯萎,或是遭受巨大的心身健康损伤,导致发展停滞。复杂逆境具有不确定和动态变化的特点,提高了教师认知和情感能力水平的要求,使得他们很难获得成功(Day et al.,2014)。在不利处境中,外语教师职业发展呈现出两种显性结果,其一是能适应教育环境,提高职业技能,维持道德水平,发展较高的职业素养,成为一名“好老师”;其二是陷入教学业务、外部管理要求、学生学业发展和社会交往的困境之中,或因自身健康、情绪、职业技能或社会交往等因素的失衡,失去实现良好职业发展目标的状态或条件,成为一名陷入逆境、需要通过自身艰苦努力或外界帮助才能获得良好职业发展结果的教师。研究者(Rutter,1985;Bobek,2002;Beltman et al.,2011;Taylor,2013;Oxford,2017;Agasisti et al.,2018;顾佩娅,2017)将能成功维持第一种状态或从第二种状态恢复、反弹和转化为第一种状态的教师称为抗逆教师(resilient teacher),将因自身因素或真实教育环境中的不利因素导致陷入职业倦怠和迟滞,需要付诸艰苦努力才能恢复常态和获得期望发展结果的现象称为教师抗逆(teacher resilience),将调整、减缓或优化个体对逆境反应的因素称为保护因素(protective

收稿日期:2020-09-16

**基金项目:**北京师范大学中国基础教育质量监测协同创新中心课题“区域教育质量健康体检项目”(19QYHX-A004)的阶段性成果

**作者简介:**孙理和,男,西北师范大学外文学院讲师,北京师范大学外文学院博士研究生,主要从事英语语言学习理论和外语教师职业发展研究。

罗少茜,女,北京师范大学外国语言文学学院教授,博士,博士生导师,主要从事二语习得、任务型语言教学、语言测试与评价、外语教师教育研究。

factors), 将造成逆境的因素称为风险因素(risk factors)。外语教师抗逆既指外语教师陷入不利处境的状态, 也指外语教师在逆境中推动职业素质能力发展的过程和结果, 与外语教师个体特质、教育教学环境和社会经济文化背景紧密相关(Bengel et al., 2012)。

外语教师抗逆源起于教师抗逆研究。教师抗逆研究兴起于本世纪初期(Bobek, 2002), 早期主要聚焦于教师离职和倦怠现象, 重点分析教师维持岗位和保障持续投入的因素, 不涉及职前教师抗逆问题(Mansfield et al., 2012)。就概念内涵而言, 教师抗逆指教师维持持续教学投入的基本素质能力(Brunetti, 2006: 813), 也指教师个体特质与所能获得的资源环境之间的长期动态互动过程, 涉及内外保护因素、风险因素和应对逆境的策略等内容(Mansfield et al., 2016)。抗逆指个体在处境不利境况(逆境)中恢复、反弹和获得继续发展的能力、过程和结果。逆境和反弹恢复是抗逆的双极。因此, 假如个体想要在任何处境都具有唤醒潜能, 且具有灵活适应环境的能力, 就需要分析“脆弱性”和“抗逆性”两个并行的连续统, 培养应对挑战、挫折、威胁和机遇的能力以及维持内心镇定的能力(Murphy et al., 1976)。这两种能力被称为应对能力。除了这两种应对能力, 抗逆还包括更为广泛的能力机制, 比如生理自稳、个性化、自强、自信等内在能力机制(Masten et al., 1985)。然而, 抗逆能力的发展不仅是个体特质的显现, 还兼顾过程性和机构性。从过程性来看, 抗逆是动态的, 会随着条件的改变而改变, 个体在过程和能力生成机制与抗逆要素的交互中获得保护, 并在脆弱性与保护因素的交互过程中实现转折, 直到获得期望的抗逆结果(Rutter, 1983; Sroufe et al., 1984)。过程主要分析逆境变量之间的层阶关系, 解释抗逆发生的过程和干预机制。从机构性来看, 个体不只是与社会隔离的个体, 还是生存在特定组织机构内的单元, 特定机构群体会对个体产生显著影响。在机构发展框架内, 抗逆被认为是个体成功使用组织机构内在和外在资源解决阶段性突出问题的综合能力或过程(Waters et al., 1983)。但是, 某一阶段内解决问题的能力并不对后一阶段的能力具有线性决定作用, 而是让参与者适应环境, 为下一阶段的能力发展做好准备(Sroufe et al., 1984)。个体早期应对机构发展任务的方式会对后期抗逆的风险和保护机制发挥持之以恒的作用, 与机构的有效依附关系、自主性的发挥、组织或协调使用环境资源的拓展能力、解决问题的兴趣、有效伙伴关系和情感自我调节能力, 以及忠实朋友和个体在伙伴群组中的作用等, 都是个体可以在组织机构内获得抗逆能力的有效因素。从早期只分析个体特质、心理韧性以及与社会文化环境动态互动的内在能力, 发展到重视分析和建构教师工作环境中的人际互动和管理文化, 教师抗逆已经演变发展成为一个相对、多维和动态的构念, 主要研究教师在特定逆境中积极适应、获得期望发展结果的内外影响因素和过程, 分析教师在逆境中恢复继续发展的能力, 以及在日常教学或生活中维持平稳心态、敬业精神、持续投入、主体性和应对各种不确定问题的能力(Gu et al., 2013: 26)。已有研究主要探索教师职业经历、教学技能、专业知识和价值信念之间的交互过程和发展结果。从微观层面来看, 教师抗逆涉及教师的知识、技能、情感、动机和社会能力, 表现在教师需要具备适应新教育环境的能力、与社会交流的能力、自我理解的能力、行为选择的能力、巩固价值信念的能力和提高自我效能与投入意愿的能力(Brunetti, 2006)。其中, 自我效能是除了职业感(Dayet et al., 2007)之外预测教师抗逆的主要因素(王丽娟等, 2012; 顾佩娅等, 2016)。从中观层面来看, 环境因素与教师抗逆紧密相关, 教师既需要在学校得到来自同事、管理者和文化环境等方面的支持, 也需要在校外得到家人和朋友的支持(Mansfield et al., 2016)。从宏观层面来看, 不断变化的教育政策、课程标准和职业标准会对教师产生重要的影响(Day et al., 2014), 客观要求教师具有接纳和适应职业动态变化的能力。综合来看, 教师抗逆重视教师职业、动机、情感和社会因素对职业发展的作用。职业因素涉及投入、组织机构环境、反思文化环境、管理效率、教学技能和灵活性等(Ebersöhn, 2012; Mansfield et al., 2014)。动机因素涉及积极心态、乐观立场、教学热情、自我效能、目标、毅力、自信、自驱力和个体特质等(Hong, 2012)。情绪因素涉及社会情感、情绪管理、情绪策略、职业乐趣和幽默感等(Bobek, 2002; Chang, 2010)。社会因素涉及支持或信任关系、人际交流技巧、解决问题能力和必要时寻求帮助的能力等(Tait, 2008)。此外, 教师抗逆还受地区风俗文化、人际价值、管理习惯、校长领

导力、课程标准、课堂教学、学生状态和健康保障体制等外部因素的影响(Day et al. ,2014)。

  叛逆能力是外语教师推动自我持续发展和支持各项教育改革措施落地的基础素质能力,由外语教师的教育目的和道德价值观所驱动,受社会、文化、组织和政策条件影响,是一个复杂的系统。然而,从国内外研究现状来看,外语教师叛逆研究依然处在起步阶段(顾佩娅,2017),实证研究极为不足,更缺乏外语教师叛逆构念结构的研究。本文旨在通过对我国特定区域基础教育外语教师群体的调查研究,验证分析外语教师叛逆的结构内涵,建构外语教师叛逆的构念结构。研究外语教师叛逆,对促进我国外语教师职业的可持续发展、教师教育目标的实现,以及应对由技术进步、知识更新和教学改革等引发的外语教学环境的变化具有重要的理论和实践意义。

### 1 研究设计

#### 1.1 研究问题

  影响外语教师实现良好叛逆结果的主要因素结构是什么?

#### 1.2 受试

  本研究采用目的性抽样选定研究对象。样本群体为在职中学外语教师,清理无效和异常数据后,研究样本涵盖 A 市(n=944)、B 市(n=731)、C 市(n=83)和 D 县(n=21)四个区域,共计 1779 名。为了聚焦外语教师叛逆的结构内涵,本研究中教师性别、教育经历、教龄和社会经济文化背景为控制变量。

#### 1.3 研究工具

  研究基于 PISA(2018)教师发展研究工具改编修订了外语教师叛逆测量问卷。问卷包含六个一级维度,共 20 个测量指数。一级维度包括自我效能、问题解决、自我意识、学校支持、有意义参与和健康社会关系,每个维度测量指数如表 1 所示。基于标准化的克隆巴赫  $\alpha = 0.966$ ,删除项后的克隆巴赫最小值  $\alpha = 0.961$ 。研究采用李科特五级量表设计方式,1 指完全不符合,五指完全符合。

表 1 外语教师叛逆构成要素、测量指数及指数内涵

| 构念     | 维度     | 测量指数    | 内涵               |
|--------|--------|---------|------------------|
| 外语教师叛逆 | 自我效能   | 对待差异的态度 | 处理不同观点的能力        |
|        |        | 主动性     | 主动解决问题的能力        |
|        |        | 积极信念    | 对自我能力的积极信念       |
|        |        | 自我肯定    | 对自我能力的感知效果       |
|        | 问题解决   | 呈现问题    | 表达、呈现问题的能力       |
|        |        | 分析问题    | 分析问题与关联要素的能力     |
|        |        | 寻求帮助    | 向他人寻求帮助的能力       |
|        | 自我意识   | 目标意识    | 对目标的显性意识         |
|        |        | 自我理解    | 理解驱动动机的能力        |
|        |        | 情绪管理    | 理解情绪的能力          |
|        | 学校支持   | 积极反馈    | 给予个体评价反馈的外部环境    |
|        |        | 员工关注    | 个体之间相互关注的意识      |
|        |        | 交流表达    | 表达、交流问题的平台       |
|        |        | 积极期望    | 给予个体积极期望的外部环境    |
|        | 有意义参与  | 组织参与    | 能获得自主组织教学科研活动的权利 |
|        |        | 决策参与    | 能获得参与教学科研活动的决策机会 |
|        |        | 事务参与    | 能获得处理日常事务的机会     |
|        | 健康社会关系 | 亲密关系    | 与他者相关的亲密感        |
|        |        | 公平关系    | 与管理者相关的公平感       |
|        |        | 安全关系    | 与环境相关的安全感        |

2 数据结果

研究使用 Amos 24 执行验证性分析检验外语教师抗逆问卷的因子结构,采用 CMIN/DF、GFI、AGFI、CFI、RMSEA 和 RMR 测量拟合优度。拟合优度是观察样本数据在回归线周围聚集程度的指数,其中卡方自由比值(CMIN/DF)越小越好,拟合优度指数(GFI)、调整拟合优度指数(AGFI)和比较适配指数(CFI)值大于0.90,近似误差均方根(RMSEA)小于0.80,均方根残差(RMR)小于0.05,通常被认为数据与模型拟合度可接受,如果数值优于参考值,说明样本数据密集地分布在回归线周围,则认为拟合度优(刘红云, 2019)。Amos 默认模型修正阈值为 4,也就是如果修正指数大于 4,依据修正指数所示的关系修正模型后,可以更好地提高模型的拟合度。

2.1 外语教师抗逆一阶验证性分析

数据结果显示 CMIN/DF = 7.376,  $p = 0.000$  ( $< 0.001$ ),模型可识别。拟合指数分别为 GFI = 0.931 ( $> 0.90$ ), AGFI = 0.907 ( $> 0.90$ ), CFI = 0.969 ( $> 0.90$ ), RMSEA = 0.060 ( $< 0.08$ ), RMR = 0.020 ( $< 0.05$ ),模型与数据拟合较好。为了进一步优化模型,我们设置阈值为 20 ( $> 4$ ),依据修正指数在安全关系、分析问题和有意义参与之间建立回归关系,在对待差异态度和自我肯定、公平关系和安全关系之间建立相关关系,结果显示 CMIN/DF = 5.359,  $p = 0.000$  ( $< 0.001$ ), GFI = 0.956 ( $> 0.90$ ), AGFI = 0.939 ( $> 0.90$ ), CFI = 0.981 ( $> 0.90$ ), RMSEA = 0.050 ( $< 0.08$ ), RMR = 0.013 ( $< 0.05$ ),模型得到更好优化,外语教师抗逆一阶因子结构如图 1 所示。

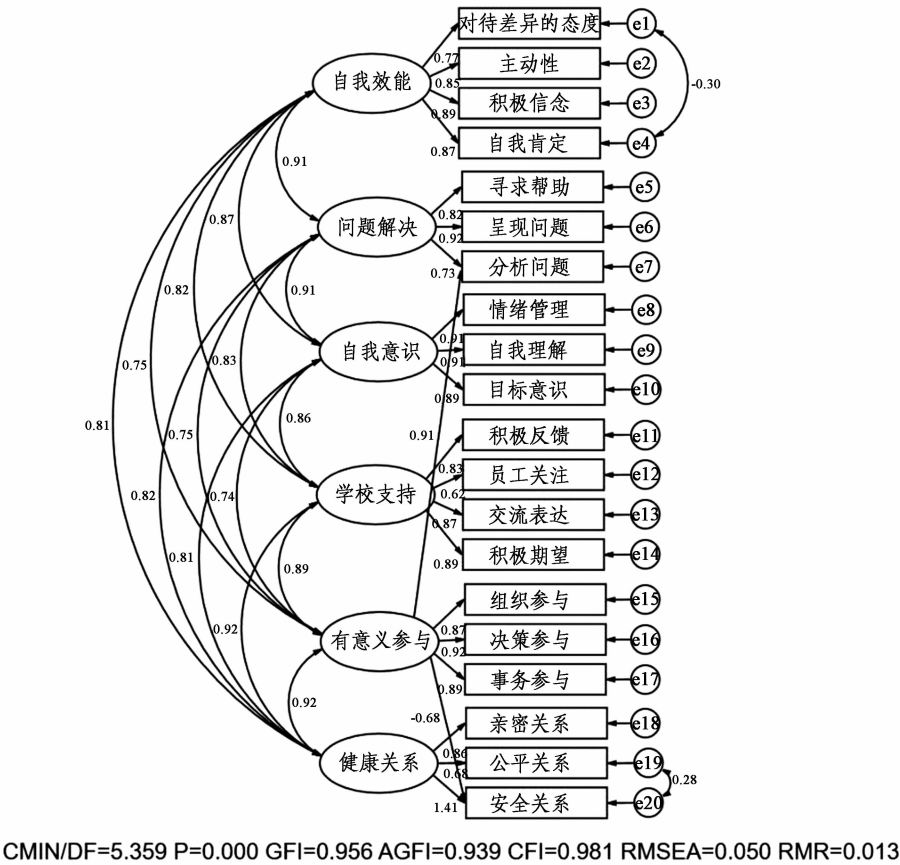
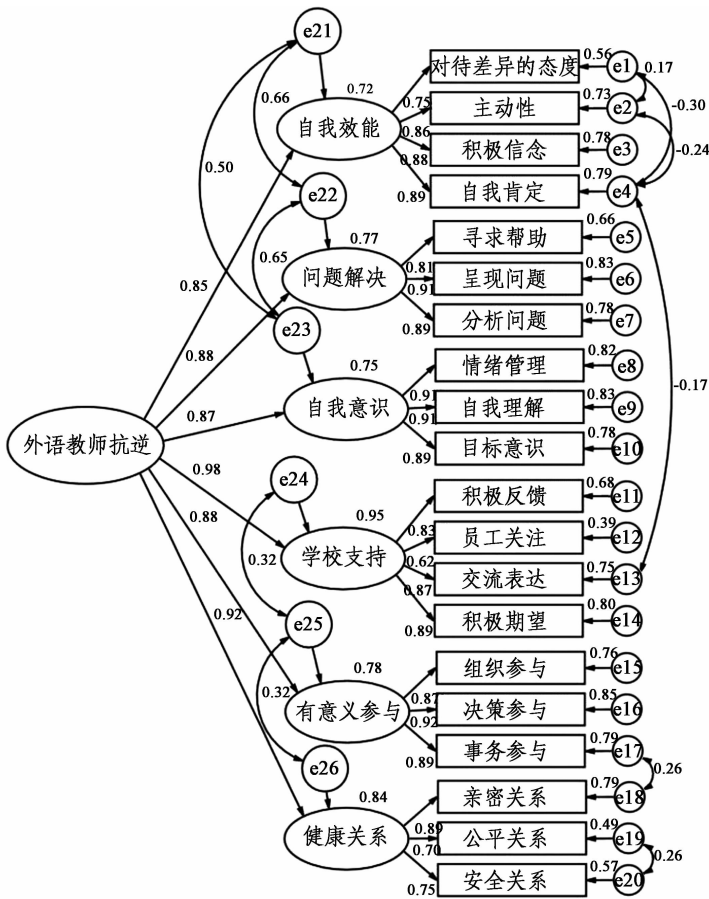


图 1 外语教师抗逆一阶因子结构

结果显示,除对待差异的态度、员工关注、公平关系和安全关系的因子载荷小于 0.80 之外,其余测量指数对潜变量的解释率均达到 80% 以上。有意义参与可以促进分析问题的能力,因子载荷为 0.19,但能制约安全关系的发展,因子载荷为 -0.68。数据潜势显示,对待差异的态度与自我肯定之间存在制约因素,公平关系与安全关系之间存在促进因素。模型计算结果显示自我效能、问题解决、自我意识、学校支持、有意义参与和健康关系等潜变量之间的相关系数介于 0.74 至 0.92 之间,均 >0.70,测量指数之间高度相关,存在共线性,模型具有更高阶潜变量的可能。

2.2 外语教师抗逆二阶验证性分析

本研究的调查提纲题总要求是“请阅读与教师克服逆境、获得良好发展结果有关的问题,选择与自己情况最符合的一项”,我们依据题总要求提取出“外语教师抗逆”的潜变量,使用 Amos24 做最大似然估计,设定修正指数阈值为 20( >4),修正指数显示自我效能、问题意识和自我意识之间,学校支持、健康关系和有意义参与之间,安全关系、分析问题、自我肯定与有意义参与之间,积极反馈、分析问题与自我意识之间,以及交流表达、主动性、对待差异的态度之间均存在相关关系。依据理论和修正指数优化模型后,CMIN/DF = 4. 264, p = 0. 000 ( < 0. 001),模型可识别。其中 GFI = 0. 965 ( > 0. 90), AGFI = 0. 951 ( > 0. 90), CFI = 0. 986 ( > 0. 90), RMSEA = 0. 043 ( < 0. 08), RMR = 0. 013 ( < 0. 05),拟合指数高,说明数据分布符合二阶因子结构回归分析态势,模型与数据适配非常好,其结果具有很高的可信度,模型与数据可以有效解释外语教师抗逆的构念结构,外语教师抗逆二阶因子结构如图 2 所示。



CMIN/DF=5.333 P=0.000 GFI=0.955 AGFI=0.938 CFI=0.981 RMSEA=0.049 RMR=0.015

图 2 外语教师抗逆二阶因子结构回归分析模型、态势与数据

研究发现外语教师抗逆具有二阶变量属性。外语教师抗逆受多种因素影响,具有内部因素和外部因素两个一级维度,内部因素包括自我效能、问题解决和自我意识三个二级维度,外部因素包括学校支持、有意义参与和健康关系三个二级维度,二级维度对外语教师抗逆的解释率达到 85%-97%,测量指数对二阶维度的解释率介于 62%-92% 之间,量表具有很高的效度(图 2),其信度如表 2 所示。相关性分析结果显示,模型内测量指数之间的相关性介于 0.370-0.830 之间,大部分指数之间的相关性介于 0.40-0.70 之间,测量指数间不存在严重的共线性,模型和数据的良好适配结果可以很好地解释研究问题,能够建构有效和可信的外语教师抗逆构念。

表 2 外语教师抗逆因子结构验证性因子分析结果

| 因子    | 项数 | 信度<br>系数 | 均值    | 标准差   | 指数载荷<br>区间 | 一阶因子<br>解释率 | 二阶因子<br>载荷 |
|-------|----|----------|-------|-------|------------|-------------|------------|
| 自我效能  | 4  | 0.901    | 16.57 | 2.696 | 0.75-0.88  | 72%         | 0.85       |
| 问题解决  | 3  | 0.903    | 12.44 | 2.045 | 0.82-0.92  | 77%         | 0.88       |
| 自我意识  | 3  | 0.929    | 12.61 | 2.055 | 0.89-0.91  | 75%         | 0.86       |
| 学校支持  | 4  | 0.875    | 16.48 | 2.703 | 0.62-0.89  | 95%         | 0.97       |
| 有意义参与 | 3  | 0.922    | 11.98 | 2.298 | 0.87-0.92  | 77%         | 0.88       |
| 健康关系  | 3  | 0.846    | 12.07 | 2.206 | 0.70-0.87  | 86%         | 0.93       |

数据潜势显示自我肯定与有意义参与和分析问题能力、学校积极反馈与教师分析问题能力和自我意识、亲密关系与有意义参与之间都有相互促进的因素,而自我肯定与对待差异的态度和主动性以及交流表达、安全关系与有意义的参与之间存在相互制约的因素。

3 讨论

外语教师抗逆呈现出复杂的多维因素结构特点,与外语教师的自我能力、自我意识和发展环境紧密相关。为了排除不利因素、克服逆境、实现发展目标和获得良好发展结果,外语教师需要从内部和外部两个方面提高职业发展能力,应对各种逆境或挑战。

首先,从内部因素方面来看,自我效能与解决问题的能力 and 自我意识紧密相关,外语教师需要重视自我效能、解决问题的能力 and 自我意识的提升。自我效能指个体在具体情境中面对特定任务要求时对自己可达到水平和实现结果的信念(Kaufman, 2017)。自我效能在个体决策中发挥重要作用,影响个体做出参与或避免参与的选择,同时还会影响个体对待任务中出现各种不可预知挑战的态度,是个体做出持续投入还是选择放弃的判断依据,受前期经验、社会心理和生理特征的影响(Bandura, 2018)。外语教师抗逆的过程,也是不断挑战前期经验、发展社会心理、改变固化特征和不断提高自我效能的过程。本研究发现外语教师对待差异的态度、主动解决问题的能力、对自我能力的积极信念和对自我能力的感知效果等方面的效能感能够提高外语教师的抗逆能力,改变外语教师对待差异的态度能促进主动解决问题能力的提高。但是,对自我能力的感知效果包含制约对待差异的态度和主体性发挥的不利因素。外语教师需在实现自我肯定的同时,意识到自我肯定的局限性,培养接纳差异、提高主动性和养成积极心态的特质,并在解决问题的过程中维持和强化自我效能。数据结果显示自我肯定的感知效果增加一个单位,对外语教师对待差异的态度和主动性分别有至少 30% 和 23% 的减损作用,降低自我感知的效能感更有利于外语教师培养成长型的思维品质,重视真实效能水平,提供可靠效能保障。在逆境中,外语教师会受到能力极值的限制,也会面对多种复杂问题叠加的情境,加重对逆境的感知负担,陷入逆境感知负担与自我效能信念的矛盾冲突之中。这种冲突会在特定实践环境和发展阶段内此消彼长,抗逆的过程也是在矛盾冲突互

动中发挥主体性、培养良好交流沟通能力和平衡自我效能的过程。Bandura(2008)认为符号抽象能力的进化使人类在面对环境压力时能够超越环境的直接限制,具有塑造自我生活环境和生命过程的独特力量,人不仅是生活环境的产物,还是生活环境的贡献者,具有主体性。因此,在面对各种逆境时,外语教师有必要相信寻求他人帮助也是一种能力,进而努力学习并掌握寻求帮助的有效方法,力争主动寻求帮助。然而,主体性不仅体现在计划和行动之中,还在于能否实现良好的自我调节,形成自我约束和管理的系统,并采用行为标准来评估调节表现,依据标准做出积极的还是消极的反应,反思实现既定挑战的能力;能否思考思想和行动的合理性,建构价值观、人生意义和职业道德(Bandura,2018)。外语教师可以在自我评估和调节中通过设定目标、制定行动计划和设想行动可能的结果来激励和引导自己,并在特定情况下基于自我判断,结合环境现实做出行为反应,反思行为结果,调节、优化行为和情绪表达方式,在行动和参与中激活自我意识,实现期望的抗逆结果。本研究中的自我意识指外语教师对自我目标、动机和情绪的管理意识。研究发现外语教师需要增强自我理解,在复杂的教学环境中掌握分析、应对和调节正负情绪的意识,深入理解触发动机的职业价值和意义,努力对自我动机给出良好的引导和解释,建立可持续发展的阶段性目标或终身职业发展目标,并在清晰目标的引导下,优化调整情绪、动机理解力和克服逆境的意识。

其次,从外部因素方面来看,外语教师需要学习并掌握获得家庭、学校和社会支持的策略。学校是否组织教师参与有意义的教学科研活动,是否赋予教师主动组织活动的权利,是否以打造健康的职业关系为教育教学环境建设目标,都会影响外语教师抗逆能力的发展。本研究发现外语教师期望在学校中得到积极的反馈评价、同事之间能够彼此关心和拥有畅通交流表达的平台,也期望学校领导或同事能给予自己积极期望和信任。但是,期望仅是单向的,除了自身的因素,实现期望抗逆结果的关键还在于能否主动获得有效外部支持。良好抗逆过程和结果的实现取决于良好的人际关系(Luthar,2007:14)。在教育教学环境中打造健康关系需要外语教师学会呵护亲密关系、维持公平关系和共创安全关系。公平关系增加一个单位,能促进教师安全感增加0.26个单位。在不同的职业关系之间建立信任、合作、公平和安全的关 系,对培养外语教师在面临挑战时的集体适应力至关重要。Jordan(2006)认为与同事和学生交往的能力、参与共情和响应他人关注的关系是个体获得良好抗逆结果的根源。人际交往中建立的联系感能够促进共同归属感和责任感的建立,能帮助教师保持激情、投入和适应力(Liet al.,2019),健康的社会关系也可以作为黏合剂,帮助外语教师在不断变化的环境中应对不确定性,增加抗逆能力。

此外,外语教师抗逆具有内外影响因素交互作用的特点。一阶因子分析结果显示,外语教师需要在有意义的参与中打造环境安全感和提高分析问题的能力。二阶因子分析更全面地体现了外语教师抗逆内外影响因素的交互作用。自我肯定的感知效果包含不利于教师在学校获得交流表达支持的因素,安全关系与有意义的参与之间存在制约因素,组织、决策和事务参与指数提高一个单位,包含可能降低安全关系的因素0.19个单位。外语教师抗逆因子之间的关系潜势显示有意义参与能够有效促进自我肯定和分析问题能力的提升,学校给予教师积极反馈支持和教师分析问题能力的提高有利于提升教师的情绪管理、自我理解和目标感等自我意识,在学校中获得主动组织教学科研活动的权利、参与决策活动和日常事务的机会有利于打造亲密关系。外语教师需要在活动参与和人际交往中加强学术伦理、规则、自尊和尊重他人的意识,进而努力在积极参与中打造能保障安全需求的人际价值和文化价值,创造更好的公共情绪安全感。

综合来看,影响外语教师抗逆的内部因素平均载荷小于外部因素的平均载荷。对于外语教师来说,

需要提升实现良好抗逆结果的内部因素,重视自我效能、解决问题的能力 and 自我意识的培养,还需要建构同事之间相互关心、互帮互爱的支持关系,打造健康的职业环境。对于学校来说,有必要重视环境短板,研究创建公平关系的机制,赋予教师打造参与教学研究平台的权利和机会,进一步呵护职业安全关系,为教师抗逆打造有利的外部发展环境。

#### 4 结语

外语教师抗逆涉及外语教师职业发展的多个方面,本研究通过大样本统计分析,使用验证性分析建构了外语抗逆构念的主要结构。研究结果显示,外语教师抗逆涉及与外语教师个体特质和具体职业环境相关的内部和外部两个基本因素,内部因素主要包含自我效能、解决问题的能力 and 自我意识三个方面,外部因素包含学校支持、有意义参与和健康关系三个方面。然而,外语教师抗逆包括但不限于以上内外因素。本研究的局限在于尚未涉及外语教师抗逆的过程、资源平台、教育政策、环境变化、语言能力素养、学术发展和学校管理生态等方面的抗逆分析,也尚未涉及外语教师个体的精神意志、身心健康和家庭可支持环境等方面的逆境分析。研究还发现影响外语教师抗逆的因素存在地区和个体差异,鉴于篇幅,未能在本文中讨论。

#### 参考文献:

- Agasisti, A. Tommaso, B. Francesco, L. Francesca & Sergio. 2018. Academic Resilience: What Schools and Countries Do to Help Disadvantaged Students Succeed in PISA [G] // OECD Education Working Papers, No. 167. Paris: OECD Publishing.
- Bandura, A. 1997. *Self-Efficacy: The Exercise of Control* [M]. New York, NY: Freeman and Co. .
- Bandura, A. 2008. The Reconstruct of “Free Will” from The Agentic Perspective of Social Cognitive Theory [G] // J. Baer, J. C. Kaufman & R. F. Baumeister. *Are We Free? Psychology and Free Will*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Bandura, A. 2018. Toward a Psychology of Human Agency: Pathways and Reflections [J]. *Perspectives on Psychological Science* (2): 130-136.
- Beltman, S. , C. Mansfield & A. Price. 2011. Thriving Not Just Surviving: A Review of Research on Teacher Resilience [J]. *Educational Research Review* (3): 185-207.
- Beltman, S. , C. Mansfield, M. Wosnitza, N. Weatherby-Fell & T. Broadley. 2018. Using Online Modules to Build Capacity for Teacher Resilience [G] // M. Wosnitza, F. Peixoto, S. Beltman & C. F. Mansfield. *Resilience in Education: Concepts, Contexts and Connections*. New York: Springer.
- Bobek, B. L. 2002. Teacher Resiliency: A Key to Career Longevity [J]. *Clearing House A Journal of Educational Strategies Issues & Ideas* (4): 202-205.
- Brunetti, G. J. 2006. Resilience Under Fire: Perspectives on The Work of Experienced, Inner City High School Teachers in The United States [J]. *Teaching and Teacher Education* (7): 812-825.
- Day, C. & Q. Gu. 2014. *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times* [M]. Oxon: Routledge.
- Day, C. , P. Sammons, G. Stobart, A. Kington & Q. Gu. 2007. *Teachers Matter: Connecting Work, Lives and Effectiveness* [J]. London: McGraw-Hill Education.
- Ebersöhn, L. 2012. Adding “Flock” To “Fight and Flight”: A Honeycomb of Resilience Where Supply of Relationships Meets Demand for Support [J]. *Journal of Psychology in Africa* (1): 29-42.
- Gu, Q. & C. Day. 2013. Challenges to Teacher Resilience: Conditions Count [J]. *British Educational Research Journal* (1): 22-44.
- Hong, J. Y. 2012. Why Do Some Beginning Teachers Leave the School, and Others Stay? Understanding Teacher Resilience through Psychological Lenses [J]. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* (4): 417-440.
- Jordan, J. 2006. Relational Resilience in Girls [G] // S. Goldstein & R. B. Brooks. *Handbook of Resilience in Children*. New

- York; Springer: 79-90.
- Karwowski, M. & J. C. Kaufman. 2017. *The Creative Self: Effect of Beliefs, self-efficacy, Mindset and Identity* [M]. USA: Academic Press.
- Li, Q., Q. Gu & W. He. 2019. Resilience of Chinese Teachers: Why Perceived Work Conditions and Relational Trust Matter. *Measurement Interdisciplinary Research and Perspectives* (3): 143-159.
- Luthar, S. & P. Brown. 2007. Maximizing Resilience through Diverse Levels of Inquiry: Prevailing Paradigms, Possibilities, and Priorities for the Future[J]. *Development and Psychopathology* (3): 931-955.
- Mansfield, C. F., S. Beltman, T. Broadley & N. Weatherby-Fell. 2016. Building Resilience in Teacher Education: An Evidenced Informed Framework[J]. *Teaching and Teacher Education*(54): 77-87.
- Masten, A. S. & N. Garmezy, 1985. Risk, Vulnerability, and Protective Factors in Developmental Psychopathology [J]. *Advances in Clinical Child Psychology*(5): 22-26.
- Murphy, L. B. & A. Moriarty. 1976. *Vulnerability, Coping and Growth: From Infancy to Adolescence* [M]. New Haven, CT: Yale University Press.
- Oxford, R. L. 2017. *Teaching and Researching Language Learning Strategies: Self-Regulation in Context* [M]. New York: Routledge.
- Rutter&Masten. 1985. Resilience in The Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder[J]. *The British Journal of Psychiatry* (6): 598-611.
- Sroufe, L. A. & M. Rutter. 1984. The Domain of Developmental Psychopathology[J]. *Child Development* (1): 17-29.
- Tait, M. 2008. Resilience as A Contributor to Novice Teacher Success, Commitment, And Retention [J]. *Teacher Education Quarterly* (4): 57-76.
- Taylor, J. L. 2013. The Power of Resilience: A Theoretical Model to Empower, Encourage and Retain Teachers[J]. *Qualitative Report* (35): 25.
- Waters, E. & L. A. Sroufe. 1983. Social Competence as a Developmental Construct[M]. *Developmental Review* (1): 79-97.
- Wosnitzer M., R. Delzepich, J. Schwarze, M. O'Donnell, V. Faust & V. Camilleri 2018. Enhancing Teacher Resilience: From Self-Reflection to Professional Development [G] // M. Wosnitzer, F. Peixoto, S. Beltman & C. Mansfield. *Resilience in Education*. Cham: Springer.
- 顾佩娅, 陶伟, 古海波, 金琳. 2016. 外语教师专业发展环境研究综述[J]. 外语教学与研究(1): 99-108.
- 顾佩娅. 2017. 中国高校英语教师专业发展环境研究[M]. 北京: 外语教学与研究出版社.
- 刘红云. 2019. 高级心理统计[M]. 北京: 中国人民大学出版社.
- 王丽娟, 刘婷. 2012. 教学之魂的自我效能感: 教师发展中不可忽视的积极动机[J]. 外国语文(2): 139-144.

## A SEM Confirmative Analysis on the Construct of EFL Teacher Resilience

SUN Lihe LUO Shaoqian

**Abstract:** This research explores the construct of EFL teacher resilience based on SEM confirmative analysis. The participants are 1779 EFL teachers from the middle schools at the four cities with which we have a long-term research cooperation project. The data are collected through questionnaires and analyzed with a structural equation modelling approach. Confirmatory analysis shows that EFL teacher resilience has a structure of second order variables with two major dimensions consisting of six factors, namely, the internal factors as self-efficacy, problem solving capacity and self-awareness, the external factors as school supporting, meaningful involvement and healthy relationships. Data analysis indicates that the factor load of concerns between colleagues is the lowest, followed by attitudes towards differences and the sense of fairness. The study found that EFL teachers have a high degree of recognitions of the EFL teacher resilience structure characterized by the interaction between internal and external factors.

**Key words:** EFL teacher resilience; construct structure; confirmative analysis

责任编辑: 朱晓云