

中國鄉村教師從職業困境 到職業健康的路徑分析

王博*

廣東培正學院應用心理學系

本研究以「工作要求—工作資源模型」為框架，驗證了中國鄉村地區中小學教師職業壓力和工作意義影響職業健康與幸福感的多個作用路徑。分析基於 723 名中國鄉村教師樣本，採用結構方程模型，描繪了鄉村教師從職業壓力到職業健康的損耗通路，以及從工作意義感到職業幸福感的動機通路，進而驗證了「工作要求—工作資源模型」在鄉村教師群體上的適用性。進一步的調節與中介作用分析發現，意義感這種重要個人資源，對職業壓力有緩衝作用，同時可以啟動動機通路並對職業幸福起到保護作用。根據意義建構模型，對研究所發現的作用機制進行解釋，並提出建構鄉村教師工作與生命意義的可能方式，為幫助鄉村教師緩解工具化價值的負面作用，走出職業困境、走向職業幸福提出了可能的路徑。

關鍵詞：工作要求—工作資源模型；中國鄉村教師；職業健康與幸福；意義感

研究背景

鄉村教師的稱謂是相對於城市教師而言的，他們身處於偏遠和相對貧困的鄉村地區，從事基礎教育工作。鄉村地區的教育資源相比城市地區非常短缺，教育理念比較落後，教育體制仍非常強調升學，教師面對的大多數學生都是留守兒童，可以說，鄉村教師在極為艱苦的工作條件下，承擔着巨大的壓力和責任，卻較少獲得必要的支持和幫助，很容易感到職業枯竭；他們的身心健康和職業生涯都十分令人擔憂，這在很大程度上亦會削減鄉村教育的質量（An et al., 2007; Song et al., 2020）。

過往大量研究認為，職業枯竭帶來的身心健康水平低下離不開外部各種壓力源的直接影響（McCallum et al., 2017）。雖然從社會學和公共政策的角度來說，改變這些外部條件是有可能的，但這一過程需要較多的系統投入，對於資源比較短缺的鄉村

* 通訊作者：王博（wangbojqk@gmail.com）

地區來說，過程可能漫長且不可控。對鄉村教師個人來說，他們所處的外部工作環境在短期內很難有所改變，因此若將枯竭的原因僅僅歸因為外部的因素，那麼鄉村教師很難通過個人努力走出職業枯竭的困境。存在主義心理學的視角提供了新的可能，即教師的職業枯竭並非主要源於外部壓力，而是源於個人意義感的缺失，個人內在價值和意義的缺失才是造成枯竭的根本原因。

在存在主義心理學視角的引領下，審視中國儒家傳統文化對鄉村教師的影響，不難發現，人們傾向於強調教師的工具價值和奉獻犧牲精神（Ying, 2013），但這可能會抹殺教師對生命意義的追尋、對情感的體驗，以及為人的尊嚴。長此以往，教師的主動性、創造性可能逐漸喪失，自我認同感和責任感降低，進而會造成教師自我的喪失和職業枯竭，甚至出現去人性化的暴力行為（Benita et al., 2019）。

因此，若要提升鄉村教師的身心健康水平，理論上有兩種可能途徑：一是借助外力重新調整鄉村教師的工作環境和條件，降低工作要求和壓力，並補充其外部工作資源；二是調動鄉村教師自主地進行工作重塑（Wrzesniewski et al., 2013），即幫助鄉村教師挖掘某方面的個人資源，使他們重新評估和界定工作中的壓力，重新獲得新的工作意義。由於鄉村地區資源不足，上述第一種途徑需要更多配套政策支持、增加資源和資金投入，短期內難以實現且不可控，因此挖掘鄉村教師的工作意義感，推動鄉村教師從自身出發進行工作重塑，成為了解決其職業困境更值得嘗試的路徑。

為此，本研究以中國的鄉村教師為研究樣本，關注鄉村教師群體的工具化價值背後被忽視和遮蔽的生命價值，試圖探討其工作意義感對職業枯竭的緩解和保護作用、以及其對身心健康的促進機制，從而更好地幫助鄉村教師走出職業壓力困境。

文獻綜述

鄉村教師的職業困境

在中國大陸地區，有大約 580 萬教師群體，其中 65% 在鄉村地區，但他們只得到了很有限的資源和關注（An, 2018）。這些教師的職業發展面臨着巨大困境，有研究表明，鄉村教師的離職和流失已經成為政策制定者要面對的最緊迫問題之一（Margolis et al., 2014）。國家雖然制定了諸多政策，如引導教師駐守鄉村，引導城市教師到鄉村「支教」¹等，然而在城市化、城鎮化發展的浪潮中，愈來愈多教師無法應對鄉村教育的巨大挑戰，部分教師轉行或到城鎮發展，更多教師則陷入到職業枯竭的困境之中。有學者通過元分析回顧了 1991 年至 2014 年的研究資料，發現鄉村教師的身心健康水平持續下降，相比城市教師，鄉村教師具有更嚴重的心理健康問題（尚桐、鄔志輝，2018）。

鄉村教師所面臨的職業壓力來源是多方面的，既體現了教師職業本身的屬性，如教師需要付出較高的情緒勞動來應對大量留守學生的學業和行為問題，又需要付出超負荷的精力來應對考試和升學的挑戰（Roberts & Hannum, 2018）；同時一些壓力又具有中國鄉村的「特色」，如教師生存的艱辛、職業發展的阻礙等問題大多與落後的教學環境、教學條件和學校管理有關（Roberts & Green, 2013）。在工作壓力面前，鄉村教師們往往不堪重負，最終走向職業枯竭的境地，例如教師在工作中經常會遇到挫折感，人際關係不融洽，具有自閉傾向，容易出現激動、焦慮、沮喪甚至絕望等感受，對工作失去熱情，感到工作沒有意義、十分無聊，以不健康的方式回避現實問題，得過且過、不思進取等（王嘉毅，2011；蘇紅，2013）。鄉村教師的職業幸福感和職業認同感亦因此處於較低水平，大大影響了鄉村教育的水平和質量。

從存在主義心理學的視角看，鄉村教師的職業枯竭除了職業壓力的客觀影響外，還與意義感的缺失有密切關聯（Pines, 2002, 2017）。教師的價值與職責在於教書育人，通過教育培養社會需要的人才。然而，人們對教師價值的認識更多取決於教師的勞動結果，尤其是在應試教育背景下，教師被當成是提升考試分數、提高升學率的工具。同時，傳統上視教師為道德化身的壓力亦使教師的自我價值不斷被消解。在民間，人們通常用春蠶、蠟燭、園丁來比喻教師，清貧、簡樸甚至寒酸成為了鄉村教師的名片。這表面上看似乎是給予了教師至高的尊重，但實際上這種仰視的目光過分強調了教師的奉獻和犧牲，遮蔽了其生命價值（張曉文、吳曉蓉，2019）。

若要幫助鄉村教師找到走出職業困境之路，需要在其職業壓力到職業枯竭的路徑上，找到那些可能起到潛在保護作用的因素（例如工作意義的建構），通過增強這些保護因素的作用，來緩解壓力對鄉村教師身心健康和職業認同的負面影響。為了更好地描繪鄉村教師「從職業壓力到身心健康」的路徑，本研究引入了「工作要求—工作資源模型」（Job Demands-Resources model, JD-R 模型）為進一步深入分析的起點。

工作要求—工作資源模型

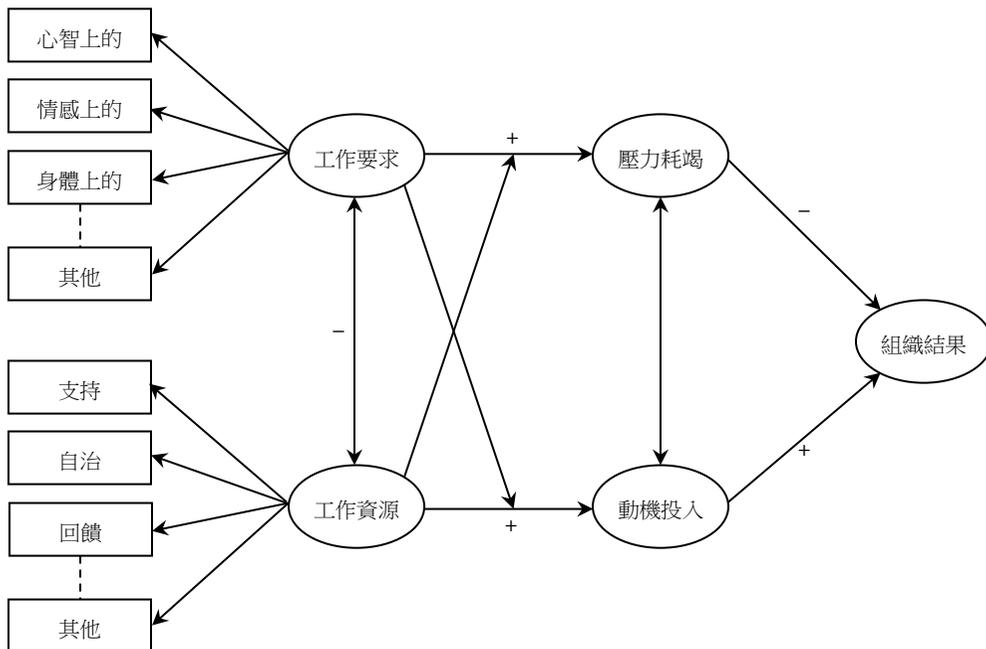
模型的基本假設

為了探究工作特徵與工作者身心健康和工作結果的關係，研究者們提出了一系列模型，其中 JD-R 模型的影響最為廣泛（Demerouti et al., 2001; Lesener et al., 2019）。該模型的提出始於職業枯竭研究的深化，每種職業都有其特定的影響職業枯竭的因素，這些影響因素都可歸為兩類：工作要求和 work 資源（Demerouti et al., 2001）。工作要求指工作中需要付出大量身心努力，並且與特定生理和心理成本相關聯的因素，這些要求是由工作崗位的任務、社會或組織等方面對工作者提出的，例如教師的崗位要求教師需要付出大量的情緒勞動（Wendt et al., 2011; Yin et al., 2019）；工作資源則

指實現工作目標所需要的資源，這些資源有助於減少工作者的身心消耗，激勵個人成長、學習和發展（Bakker & Demerouti, 2007）。

JD-R 模型（見圖一）假設有兩個基本的心理過程影響職業健康和工作結果：過程一是能量耗竭過程，指持續的工作要求會耗盡工作者的身心資源，並因此導致焦慮、精力耗竭、健康受損等職業枯竭問題，帶來低績效、高離職率等不良結果；過程二是動機過程，即工作資源具有動機潛能，能帶來高工作投入，低水平犬儒主義，並引發高績效、低離職率等結果。這兩個過程還會有所交叉，即較高的工作資源可以緩衝工作要求對職業枯竭的影響，而較高的工作要求又會削弱工作資源對工作投入的正向作用（Bakker & Demerouti, 2007）。已有國內外學者將 JD-R 模型應用到教師的身心健康問題研究之中（黃傑等，2010；Dicke et al., 2018）。

圖一：JD-R 模型路徑圖



資料來源：參考 Bakker & Demerouti (2007)。

個人資源的作用

隨着理論的發展，JD-R 模型亦存在一些局限。首先，JD-R 模型過多強調工作者的職業枯竭和工作投入是由環境決定，個人的作用在這個模型框架下是被動的，個人主宰自己的工作結果並不獲強調。然而，一些研究發現，職業枯竭和工作投入會受到某些個人變量的影響，例如人口統計學變量、人格特徵、職業自我概念等（Chaudhary

& Rangnekar, 2017; Lau, Yuen, et al., 2005)。因此，一些學者提出，JD-R 模型應該加入一些對個人前因變量的考察，以提高模型的生態效度（Schaufeli, 2012）。其次，儘管身處同一職業、同一崗位，工作要求和資源對於不同特點的工作者來說，含義可能是不同的。換句話說，職業枯竭、工作投入與工作結果之間的關係還會受到個人因素的調節作用。第三，新進有研究發現，以個人特質為應對資源，能夠起到更直接的內在支持作用。例如，當工作要求過高、工作資源過少，導致個人在認知上認為工作缺少意義時，如果個人有一定的積極情緒傾向（positive affective disposition），同樣會帶來工作投入（Steger, Littman-Ovadia, et al., 2013）。

以上的局限都指向 JD-R 模型的進一步發展應突出對個人因素作用的重視，弱化了環境決定論。這類個人因素變量統稱為個人資源，它們扮演著調節工作要求與因變量之間關係的角色，還會促進工作資源緩解壓力的功能（Lesener et al., 2019; Xanthopoulou et al., 2007）。Hobfoll（2001）將個人資源界定為與心理彈性有關的正性自我評價，主要包括一般自我效能感、基於組織的自尊、樂觀主義等。以 Luthans 為首的一些學者在此基礎上進一步發展出了心理資本的概念，具體維度包括自我效能、希望、樂觀和堅韌（Luthans & Youssef-Morgan, 2017）。研究發現，擁有較高心理資本、較多個人資源的人更加傾向於以積極、樂觀、進取的方式來思考問題和評估工作環境，從而擁有較高的主觀幸福感和工作績效，更正面的工作態度和積極的行為，以及較低的離職意向。同時，心理資本這種個人資源還能調節工作中的情緒勞動與職業枯竭間的關係，對個人的身心健康起到保護和緩解作用（Ferradás et al., 2019）。

在當前的 JD-R 模型框架中加入個人資源具有重要的意義（黃傑等，2010）。JD-R 在模型中共同描述了個人的工作環境，而個人資源屬個人的素養或潛在能力，是幫助工作者有效處理和應對工作環境中問題的關鍵，即在能量耗竭過程中扮演調節作用。個人資源亦可啟動動機過程，帶來一系列有益的工作結果（Xanthopoulou et al., 2009）。

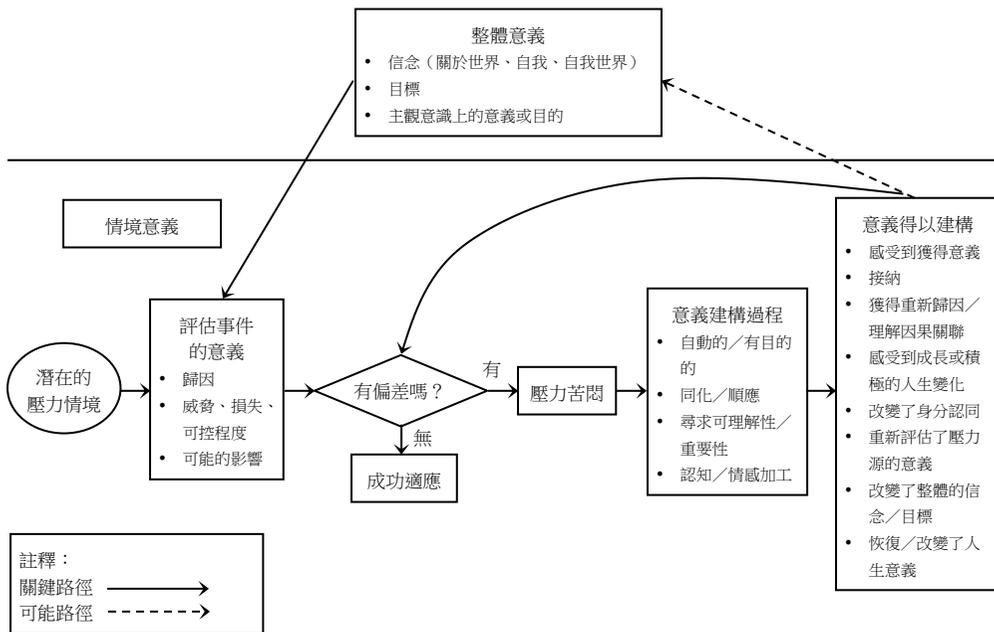
基於鄉村教師所處的工作環境，他們面臨的工作特徵無疑是高工作要求和低工作資源的組合，因此鄉村教師潛在的個人資源則可能扮演起調節其身心和工作結果的作用，緩衝其工作壓力，降低職業枯竭的風險。本研究探究教師的生命意義作為個人資源，發揮緩解和保護作用、啟動更積極工作投入的機制。

鄉村教師的工作意義建構

意義是一種對事物、事件和人際關係的心理表徵，意義聯結了一切。人們可以通過意義建構的過程，為外界事物賦予特定的意義，或者從外界事物中尋找到自身的意義和價值（Wrzesniewski et al., 2013）。Park（2010）提出的意義建構模型（Meaning-making model，見圖二）指出，意義建構的過程主要包括幾個步驟：首先，以個人整體的生命意義為導向系統，為人們解釋經驗、形成動機提供了認知框架。

其次，當人們發現特定的壓力情境對其自身的生命意義形成潛在挑戰時，人們會去評估該情境，並為之賦予一定的意義，即情境意義。當人們發現情境意義與自己整體的生命意義之間存在偏差或矛盾時，人們就會產生壓力感或苦悶。這種壓力感會引發意義建構的過程。通過意義建構的努力，人們試圖去減少由上述偏差或矛盾帶來的壓力感受，進而獲得對周圍世界新的意義感。一旦意義建構過程獲得成功，人們將對壓力事件或情境形成更好的適應，會產生接納、釋然、新的認同感、新的價值觀等主觀感受（George & Park, 2016）。

圖二：意義建構模型



資料來源：參考 Park (2010)。

根據上述模型，鄉村教師在工作壓力情境中可能會經歷意義建構的過程。這一過程可以為工作任務和潛在的壓力源賦予新的意義，它受生命意義這種個人資源所影響。一個人的生命意義感愈高，建構的能力和意識愈強，愈有可能從困境中獲得新的、積極的意義，即工作意義感愈強。若鄉村教師能夠建構出積極的工作意義，可能對緩解其職業枯竭、促進其職業幸福與健康起到重要的作用。

本研究擬通過 JD-R 模型驗證鄉村教師的職業困境，即能量耗竭過程中工作壓力是如何通過職業枯竭影響生活方式和工作結果。同時，本研究進一步探究生命意義作為個人資源對上述能量耗竭過程的調節機制，發掘建構工作意義對鄉村教師身心健康和工作結果的重要性。

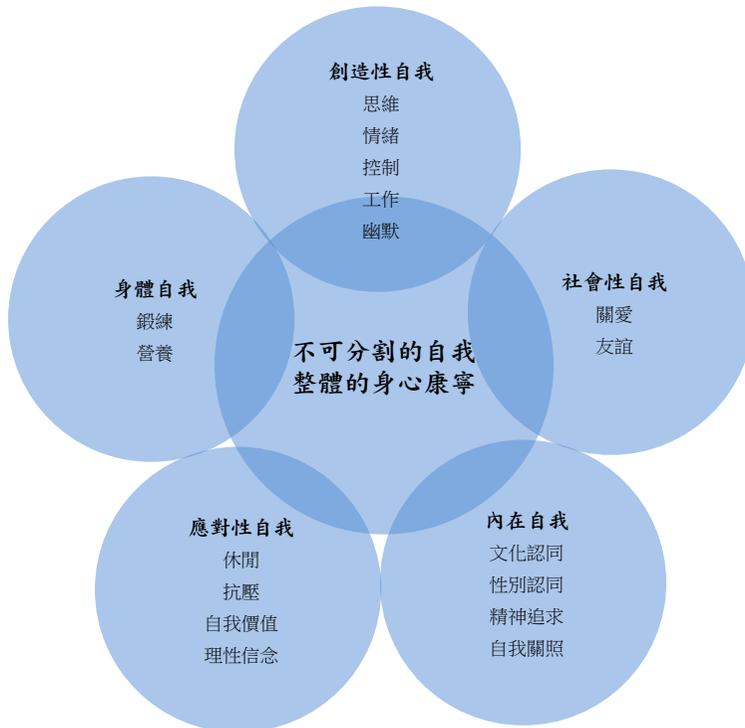
職業的身心康寧模型

在 JD-R 模型框架中，路徑的終點是各種組織結果（見圖一）。對於鄉村教師群體來說，較低的離職意向和較高的職業滿意度是發展鄉村教育事業的基礎。有研究表明，較高的離職意向和低職業認同已經嚴重影響到了鄉村教育的質量（An et al., 2007; Song et al., 2020）。除組織結果外，鄉村教師個人的身心健康應該是他們遠離職業枯竭、擁有職業幸福的可持續發展源泉。

本研究採用「整合自我的身心康寧模型」（wellness model of indivisible self）（Myers & Sweeney, 2004），描繪鄉村教師的職業健康與職業幸福。該模型建基於阿德勒的個體心理學，認為每個人都是一個整體，人的思想、價值、動機、行為都由人生目標決定，因此每個人都是自我整合、不可分割的（王博，2013；Lau, Wang, et al., 2017; Myers & Sweeney, 2004）。我們不應割裂地強調人的某方面，而應從整體視角去看待一個人，健康觀亦如是。

Hattie et al. (2004) 通過量化分析，驗證了整合自我的身心康寧模型具有三個層次（見圖三）。模型共有 17 個子維度，這 17 個子維度中可以提取出五個內涵不同卻又相互關聯的二階維度，即創造性自我、社會性自我、身體自我、內在自我、應對性自我。

圖三：整合自我的身心康寧模型



資料來源：參考 Hattie et al. (2004)。

自我。這五種自我彼此之間是內在關聯的，描繪了人們達到身心康寧的健康幸福狀態時個體自我的不同側面。在五種自我之上，模型提取出了一個整合的維度，即人們整體的身心康寧（Sweeney, 2019）。

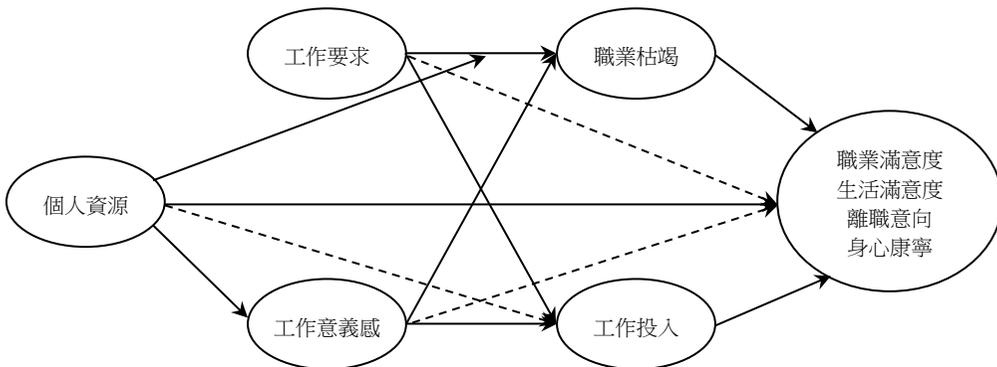
研究問題與研究方法

研究問題與假設

本研究以 JD-R 模型為研究框架，探討鄉村教師的職業壓力影響其身心康寧和職業幸福的路徑。由於鄉村教師所面臨的工作特徵是高工作要求和低工作資源的組合，本研究根據能量耗竭路徑，假設鄉村教師的職業壓力源（工作要求）會導致職業枯竭問題，並抑制其工作投入，進而負面影響其身心健康和職業幸福（假設 1，能量耗竭路徑：工作壓力 → 職業枯竭和工作投入 → 身心健康和職業幸福）。

同時，本研究根據意義建構模型，進一步將個人資源整合到 JD-R 模型框架之中，即鄉村教師意義相關的個人資源在其通往職業健康的路徑上可能扮演兩個主要角色：一方面，鄉村教師意義相關的個人資源可以促成他們評估和重塑工作情境，獲得一定的工作意義感，工作意義感通過中介作用促進工作投入，進而間接提升身心健康水平和職業幸福（假設 2，動機路徑：個人資源 → 工作資源 → 工作投入 → 身心健康和職業幸福）；另一方面，鄉村教師意義相關的個人資源可以發揮調節作用，直接緩衝職業壓力的負面作用，降低職業枯竭水平，進而保護身心健康不受損傷（假設 3：工作壓力 × 個人資源 → 職業枯竭 → 身心健康和職業幸福）。綜上，本研究假設的模型見圖四，它描繪了鄉村教師走向職業健康的各種路徑。

圖四：整合了個人資源的 JD-R 雙通路模型



研究樣本

本研究選取鄉村地區在崗的中小學教師為研究樣本。樣本的採集主要依託上海真愛夢想公益基金會 (<https://www.adream.org/>) 的教育服務網點，隨機抽取了四川內江、四川資中、貴州安順、貴州劍河、貴州普定、貴州畢節、貴州黔西、重慶西陽、重慶秀山、甘肅白銀、甘肅定西、甘肅會寧、甘肅通渭等地區縣或縣級以下級別的學校，借助基金會組織的沙龍、培訓、走訪等活動，與教師接觸並發放紙筆問卷。所考察的人口學變量包括教師的性別、年齡、教齡、學校類型、班主任職務等。在問卷發放時盡量平衡了鄉村教師在各個人口學變量上的分布。

研究工具

本研究涉及的研究變量主要包括職業壓力源、工作意義感、職業枯竭、工作投入、身心康寧、離職意向、生活滿意度、職業滿意度、人生目標感、生命意義、意義建構潛能等，相應的研究工具見表一。

表一：研究工具

工具名稱	子維度	題目數	本研究各維度內部一致性信度 係數區間／量表整體信度
職業壓力源（自編）	學生問題行為、職業發展、學校氛圍、工作負荷、教育改革	20 題	.703 至 .800／.911
工作意義感量表 （Steger, Dik, et al., 2012）	積極意義感受、意義建構、更遠大的志趣	10 題	.720 至 .730／.802
職業枯竭 MBI 問卷教育版 （Schaufeli, Maslach, et al., 2017）	情緒耗竭、人格解體、低成就感	22 題	.788 至 .823／.834
Utrecht 工作投入量表 （Schaufeli, Salanova, et al., 2002）	活力、奉獻、專注	9 題	.755 至 .799／.813
五因素身心康寧問卷 （Hattie et al., 2004）	內在自我、社會性自我、創造性自我、身體自我、應對性自我	73 題	.623 至 .838／.903
滿意度（自編）	生活滿意度、職業滿意度、離職意向	8 題	.706、.797、.737
人生目標感 （Crumbaugh, 1968）	單一維度	20 題	.872
生命意義感問卷 （Steger, Frazier, et al., 2006）	意義體驗、意義追尋	10 題	.777、.796／.826
意義建構潛能 （van den Heuvel et al., 2009）	單一維度	7 題	.713

資料分析

由於本研究要探討的模型路徑和變量維度較多，為了更好地控制測量誤差帶來的影響、更真實地揭示各變量間的關係，本研究以潛變量結構方程模型為分析方法，通過搭建全模型加以驗證，假設模型見圖四。對於相對複雜的指標，採用項目組合技術（item parceling）進行打包，從而簡化對殘差的估計（卞冉等，2007）。在組合項目時，主要以原始題目指標的因數載荷大小為參考依據，同時兼顧對測量內容的匹配和平衡。對於調節作用的驗證，則採用乘積指標法（卞冉等，2007）對潛變量的交互效應進行分析。所有數據分析採用 SPSS 22.0 和 Mplus 8.0 軟體來處理。

研究結果

樣本回收與數據整理

本研究共發放問卷 1,000 份，回收 805 份，有效數據共 723 份。有效數據來自：甘肅白銀、定西、通渭、會寧，貴州安順、普定、劍河、畢節、黔西，四川內江、資中，重慶酉陽、秀山等地區共 82 所中小學的教師。其中男性教師 254 人（35.1%），女性教師 437 人（60.4%），32 人性別資料缺失（4.4%）；最低年齡 21 歲，最高年齡 59 歲，平均年齡 35.4 歲，標準差 6.9 歲；最低教齡 1 年，最高教齡 37 年，平均教齡 14.1 年，標準差 7.7 年；小學教師 444 人（61.4%），初中教師 223 人（30.8%），高中教師 56 人（7.8%）；所在學校處於縣級的教師有 389 人（53.8%），鄉鎮級的教師有 280 人（38.7%），村級的教師有 54 人（7.5%）；擔任班主任工作的教師有 330 人（45.6%），非班主任有 389 人（53.8%），4 人資料缺失（0.6%）。教師所教科目涉及廣泛，但大部分教師（超過 75%）是主科教師，即講授語文、數學、外語。

測量工具的修訂

基於分半樣本的 358 份數據，對涉及的研究工具進行了修訂和驗證。結果顯示，這些測量工具的信度基本都達到了可接受的範圍，比較理想（內部一致性信度係數見表一）；在結構效度方面，基本都驗證了測量工具所對應的理論架構。此外，基於另一半包含 365 份數據的分半樣本對修訂結果進行了交互驗證，得到了近似的擬合結果和模型結構。由此可見，本研究所選用的測量工具基本上可信且可靠。此外，在數據回收過程中通過程式控制，盡量降低了共同方法偏差的風險，亦得到了統計上的論證。

鄉村教師的職業困境與職業健康幸福

首先，分別對總體 723 名鄉村教師在上述各個測量工具上的得分進行描述統計分析，結果見表二至表六。

表二：鄉村教師的職業壓力來源

	學生問題行為	職業發展	學校氛圍	工作負荷	教育改革	職業壓力總分
平均值	10.53	12.67	10.60	11.11	11.49	56.39
標準差	3.25	3.52	3.09	3.34	3.25	12.87
分數區間	4-20	4-20	4-20	4-20	4-20	20-100

從表二可見，鄉村教師的職業壓力總體處於中等水平。相對而言，職業發展帶給老師的壓力感受最強。研究中所測查的職業發展維度主要包括晉升渠道、工資收入、培訓機會和職業前景等幾方面。可見，鄉村教師對自身職業發展的擔憂要多於工作本身帶給他們的負荷和挑戰。這亦反映出鄉村教師的地位和處境。

從表三可見，鄉村教師的職業枯竭總體處於中低水平，尤其體現在情緒耗竭方面，而人格解體的問題並不嚴重。鄉村教師的工作投入總體處於中等程度，活力和專注方面要優於奉獻維度。鄉村教師在工作中具有一定程度的投入，相對而言缺乏內在的激情和自豪感，在專注忙碌工作的同時，情緒耗竭問題突顯，但尚未產生過多消極的應對。

表三：鄉村教師的職業枯竭和工作投入

	情緒耗竭	人格解體	活力	奉獻	專注	工作投入總分
平均值	2.23	1.16	3.61	3.02	3.62	10.25
標準差	1.14	1.16	1.48	1.59	1.53	4.21
分數區間	0-6	0-6	0-6	0-6	0-6	0-18

從表四可見，鄉村教師的身心康寧在不同維度上存在一定差異，其中社會性自我的平均值最高，反映了自我與他人的良好聯結；而創造性自我、身體自我和應對性自我的平均值相對較低，說明自我與社會交互的過程中並未能充分調動自我獨特的潛能。自我的身體機能和相應的生活方式不是十分健康，自我在生活事件和生活挑戰面前缺少有效的方法和途徑加以應對。總的來說，鄉村教師的身心康寧還有許多提升的空間，離健康、積極、完滿的生活方式還有一定距離。

表四：鄉村教師的身心康寧

維度	題目數	平均值	標準差
文化認同 CI	3	72.31	12.62
性別認同 GI	4	72.53	10.89
自我關照 SC*	4	81.66	12.50
精神追求 ES	2	75.02	13.28
關愛 LO	4	79.92	10.63
友誼 FR	4	75.49	10.68
思維 IN	4	72.66	11.03
控制 CO	4	69.94	11.09
情緒 EM	4	73.41	9.88
幽默 HU	4	66.36	12.51
工作 WO	4	67.06	11.92
鍛練 EX	5	70.20	12.37
營養 NU	5	70.51	13.17
休閒 LE	6	69.33	11.46
抗壓 ST	4	72.23	11.90
自我價值 WR	4	74.57	11.17
理性信念 BE	4	70.88	9.57
內在自我 ESS	9	73.29	9.48
社會性自我 SOS	8	77.71	9.29
創造性自我 CRS	20	69.88	8.50
身體自我 PHS	10	70.36	10.74
應對性自我 COS	18	71.75	7.78
總體身心康寧 WEL [#]	65	72.60	7.37

* 在修訂量表的過程中，自我關照維度擬合較差，最終被刪除。

[#] 在量表修訂的過程中，精神追求維度、理性信念維度、內在自我維度、應對性自我維度的題目數有所刪減，最終總體身心康寧量表的題目數量從 73 題減少至 65 題，以確保更好的擬合。

註：各個維度和總分的分數區間為 25-100 分。

從表五可見，鄉村教師對生活和工作的滿意度處於中等水平。在生活滿意度方面，鄉村教師對家庭生活的滿意度最高，而對生活環境和社交的滿意度最低，反映出鄉村地區生活閉塞、單調的特點。在工作滿意度方面，鄉村教師對職業的認同高於對當前工作的滿意程度，亦即是說，教師們比較認同教師這份職業，但相對而言不太滿意當前的工作境況。此外，鄉村教師的離職意向處於中等偏上的水平，對當初的選擇表現出一定的後悔和無奈，一旦有機會，便會有部分教師願意離職。

從表六可見，鄉村教師具有中高水平的個人意義感和工作意義感。鄉村教師不僅能夠體驗到生命的意義和目標，還具有一定的意義建構潛能，並正在積極地追尋生命

的意義。同時，鄉村教師能夠在一定程度上從工作中體驗和建構意義，能夠感受到工作的價值是深遠的，工作是為了一些更遠大的目標。

表五：鄉村教師的職業幸福和滿意度

	家庭 生活	健康	生活 環境	社交	生活 滿意度	職業 認同	當前 工作	工作 滿意度	低職業 承諾	後悔 選擇	離職 意向
平均值	7.81	6.92	6.04	6.07	6.71	6.85	6.34	6.59	3.24	3.26	6.49
標準差	2.20	2.46	2.54	2.33	1.70	2.30	2.25	2.05	1.22	1.25	2.24
分數區間	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-10	1-5	1-5	1-10

表六：鄉村教師的個人資源（個人意義）和工作意義感

	人生 目標	生命意義 體驗	生命意義 追尋	意義建構 潛能	積極意義 感受	意義 建構	遠大 志趣	工作 意義感
平均值	102.14	26.79	25.49	26.20	3.86	3.87	3.81	3.85
標準差	16.80	5.81	6.26	4.93	0.73	0.81	0.79	0.64
分數區間	20-140	5-35	5-35	5-35	1-5	1-5	1-5	1-5

鄉村教師職業健康路徑的全模型

在基於研究假設（圖四）建構全模型的過程中，為了更加簡潔直接地考察個人資源的作用，在資料分析過程中提取出一個二階因數去代表人生目標感、生命意義體驗、生命意義追尋和意義建構潛能等個人資源潛變量。在後續驗證個人資源的調節作用時，四個潛變量分開單獨考察。這種分析方式在一些關於心理資本的研究中亦有類似的運用，即以心理資本為二階因數，涵蓋了樂觀、堅韌、希望、自我效能等一階維度（Luthans & Youssef-Morgan, 2017）。

依上述假設 1 和假設 2 將變量加入全模型後（M1），模型的擬合達到了比較理想的水準（見表七）：CFI 指數接近 .9，RMSEA 和 SRMR 值均在可接受範圍內。對於相對複雜的全模型來說，擬合程度可以接受。在模型 M1 中，有一些路徑係數不顯著，這在一定程度上影響了模型的擬合和複雜程度。為此，將不顯著的路徑去除後形成新的全模型 M2。M2 的擬合狀況雖未有顯著提高，但模型變得更加簡潔，自由度得到提升。全模型 M2 的路徑係數見圖五。

表七：全模型的擬合指數

模型	模型描述	df	χ^2	C	CFI	RMSEA	SRMR
M1	整合了個人資源的 JD-R 雙通路模型	1387	3178.194	1.117	.893	.042	.054
M2	在 M1 的基礎上去除不顯著路徑	1395	3193.608	1.117	.892	.042	.055

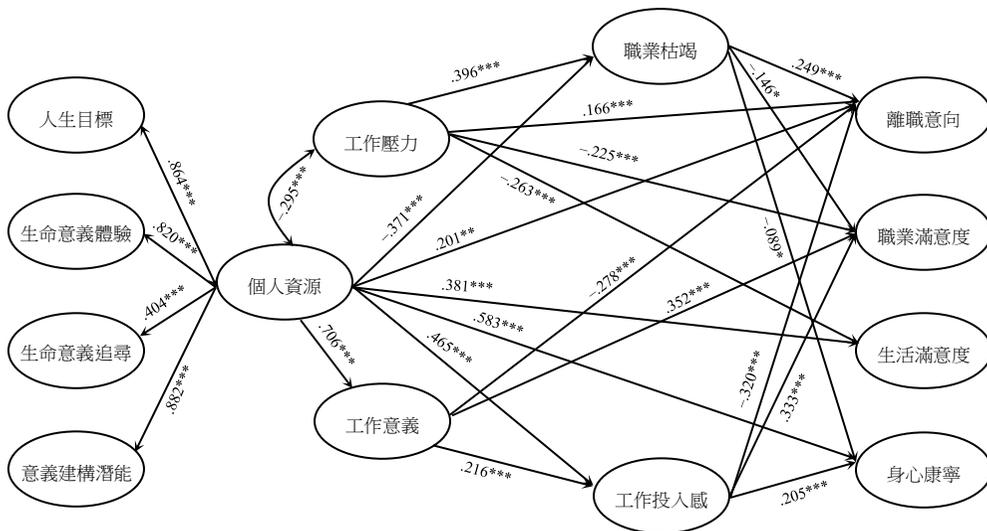
註：C 代表 MLM 估計方法的矯正係數。

從圖五可見，本研究整合了個人資源的 JD-R 雙通路模型基本都得到了驗證。在能量耗竭路徑上（假設 1），工作壓力可以通過職業枯竭的部分中介作用，影響到離職意向和職業意度；工作壓力對身心康寧的影響則完全通過職業枯竭的中介作用實現；工作壓力與工作投入間的關係不顯著，即工作壓力不能通過工作投入的中介作用負向影響到工作結果。

在動機路徑上（假設 2），通過意義相關的個人資源所重塑的工作意義感，可以通過工作投入的部分中介作用，影響到離職意向和職業滿意度；工作意義對身心康寧的影響則通過工作投入的完全中介作用實現。但是，工作意義與生活滿意度之間沒有關聯；工作意義與職業枯竭的負向關係亦不顯著，它不能通過職業枯竭的中介作用影響到工作結果。值得注意的是，個人資源與離職意向之間的路徑係數為正，這與預期假設存在一定出入，顯示具有更強個人意義感的教師可能具有更高的離職意向，這可能與其希望追求更高的職業發展平台有關。

綜上，能量耗竭路徑和動機路徑在鄉村教師群體上得到了比較充分的證實，但跨通路的中介作用路徑沒有得到驗證。本研究結果說明，個人資源對職業健康和滿意度的影響路徑主要有三方面：首先，個人資源可以直接預測離職意向、生活滿意度和身心康寧水平；其次，個人資源可以通過負向預測職業枯竭或正向促進工作投入，進而間接影響工作結果和職業健康，即職業枯竭和工作投入感可以部分中介個人資源對工作結果的影響；第三，個人資源還可以很強地預測工作意義，即通過重塑工作意義，進而啟動動機路徑去影響工作投入和工作結果。此外，有趣的是，職業枯竭對於工作結果的預測作用要弱於工作投入對於工作結果的預測作用，這在一定程度上

圖五：全模型 M2 的路徑係數



說明，動機通路對於保護職業健康的作用效果更明顯。類似地，工作意義對於工作結果的直接預測作用要強於職業壓力對於工作結果的直接預測作用。

生命意義的保護作用機制

上述結果說明，鄉村教師的生命意義等一系列個人資源在預測其職業健康和滿意度方面，扮演着十分重要的角色。根據意義建構理論的假設，生命意義屬一種深層次的認知資源，還可以調節人們對職業困境（尤其是職業壓力）的認知，從而幫助人們建構工作的意義，即本研究的假設 3。這一假設通過構造潛變量的交互作用項來加以驗證。

結果顯示，只有人生目標感和意義建構潛能可以調節職業壓力與職業枯竭間的關係（擬合結果見表八），而生命意義體驗、生命意義追尋和職業壓力的交互作用並不能顯著預測職業枯竭。人生目標感和意義建構潛能的調節作用模型見圖六和圖七。

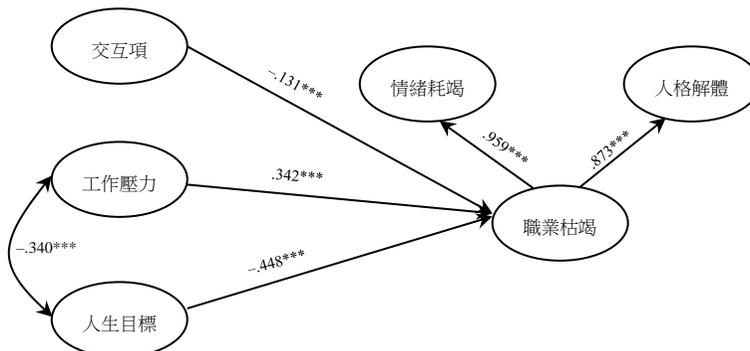
表八：調節作用模型的擬合結果

模型	模型描述	df	χ^2	C	CFI	RMSEA	SRMR	交互作用
M1	以人生目標感為調節變量	287	646.723	1.162	.950	.042	.046	顯著
M1	以意義建構潛能為調節變量	287	627.780	1.160	.943	.041	.049	顯著

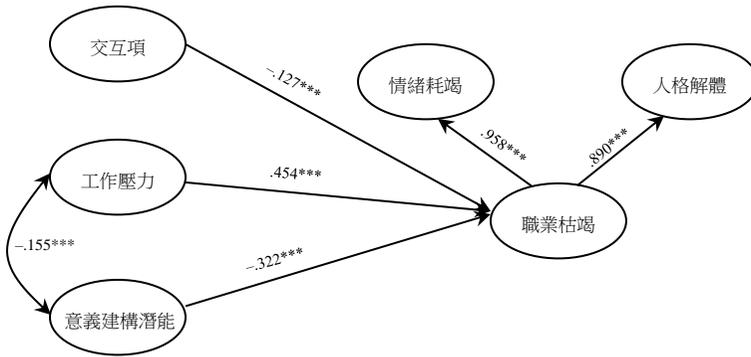
註：C 代表 MLM 估計方法的矯正係數。

從表八可見，調節作用的模型擬合程度非常理想。從圖六和圖七中可以發現，交互項的路徑係數均為負數，這意味着調節作用是負向的，即人生目標感或意義建構潛能能夠削減職業壓力對職業枯竭的影響作用，即起到了保護作用。換句話說，對於職業壓力水平相同的鄉村教師而言，人生目標感愈強、意義建構能力和意識愈高的教師，職業枯竭的程度愈低。

圖六：人生目標感的調節作用模型



圖七：意義建構潛能的調節作用模型



綜合討論

鄉村教師的工作資源

在既往研究中，對工作資源的考察主要包括各種外部客觀的資源，如社會支援、物質條件等，同時亦有大量研究將工作本身所具有能夠激發工作者工作動機的特性視為工作資源，如工作控制感、自主性、靈活性等（Bakker & Demerouti, 2017）。但是對於鄉村教師來說，他們的工作環境和工作條件相對固定，各種外部客觀的工作資源比較匱乏，而工作本身所具有能夠激發動機的特性亦比較有限。即使尋找到了能激發動機的工作特性，在未來的工作再設計中亦很難進一步改變。

本研究所關注的鄉村教師建構出的工作意義是另外一種能夠激發工作動機的因素，這種因素並非外部客觀的物質資源，亦非單獨由工作本身所具有的特性所決定，而是個人對於工作價值和意義的主觀評價和感受。描述統計分析顯示，鄉村教師的工作意義感處於中高水平，他們雖然面臨重重困難，但卻具有教育初心，能夠認識到工作的價值，認為工作是實現個人價值和成長的重要途徑；他們具有比較多的教育理想，能夠深刻認識到教育的重要性和這份職業的榮耀。本研究發現，工作意義的動機特性十分顯著，它能夠促進鄉村教師積極投入到工作之中，通過工作投入的完全中介作用影響到他們的身心康寧水平。

此外，鄉村教師的工作意義還能夠通過工作投入的部分中介作用影響到他們的離職意向和職業滿意度。愈認為工作具有價值和意義，對工作的承諾水平就會愈高，從而愈不易產生離職的動機，對職業的滿意度亦愈強。

損耗路徑與動機路徑的關係

JD-R 模型中損耗路徑和動機路徑之間還存在一定的交叉關係，但在本研究中未能

得到驗證。職業壓力沒能通過負向影響工作投入感，從而間接影響職業健康；而工作意義感亦不能通過消滅職業枯竭的感受，從而促進職業健康和滿意度。從這個結果上看，影響鄉村教師工作結果和滿意度的損耗和動機路徑實質上是平行的。

這一結果意味着鄉村教師的職業壓力本身並不具有直接削減動機的作用，它只能引發教師們耗竭的感受。鄉村教師即使在職業壓力面前，工作的動機並不一定受到負面影響。而工作意義感是個人對工作價值和重要性的判斷，本身具有激發動機的作用，但它不能保護教師自身不受到能量的損耗。換句話說，鄉村教師的能量損耗與工作動機之間可能是相對獨立的，彼此之間不能互相影響。

有趣的是，動機路徑對鄉村教師離職意向和工作滿意度的預測作用強度比損耗路徑更強，可見建構出來的工作意義感雖然不能削減教師的耗竭感，但作為一種工作資源，可以通過調動工作動機，有效對抗職業壓力帶來的負面作用。這一結果帶來的啟示是，雖然鄉村教師所面臨的工作條件和工作環境比較艱苦，工作壓力來源眾多，且短時期內無法顯著改善，但這並不影響他們的工作動機。當鄉村教師能夠積極建構出工作的意義，尋找到職業帶給自身的價值和意義時，他們依然能夠投入工作，這種工作投入對職業健康和工作滿意度的促進作用強於職業壓力帶來的負面影響。因此，提升建構工作意義的意識和方式是賦能鄉村教師走向職業健康和職業幸福的關鍵。

鄉村教師的個人資源

本研究驗證了鄉村教師的意義感這種個人資源的動機作用。個人資源是動機路徑的起點，通過建構出的工作意義感提升了工作投入。然而，鄉村教師的工作意義感只起到了部分中介作用，他們的個人資源還能夠直接影響到其工作投入感。由此可見，這些與個人意義相關的個人資源，具有顯著的動機啟動作用。

根據意義建構模型（Park, 2010），以鄉村教師的人生目標感和生命意義為認知導向系統，是判斷其工作意義的基礎和主導。鄉村教師面臨着較大的工作壓力和艱苦的工作環境，當他們意識到個人在工作中被工具化，難以彰顯自身的生命價值時，自然會質疑工作的價值和意義。此時，鄉村教師的生命意義和目標（如教育理想、奉獻精神等）會引導他們對工作重新評估，逐漸發掘工作挑戰對個人價值實現的重要性，逐漸理解工作情境與職業理想之間的關係，從而對當前的工作進行更好的適應，以建立起工作意義感。

從圖五的全模型路徑圖中可以發現，鄉村教師的個人資源可以負向預測他們的職業枯竭水平，而職業枯竭作為部分或完全中介變量，進一步預測着工作的結果。存在主義心理動力學的視角認為，職業枯竭的產生原因大多與意義感的缺失有關（Pines, 2002, 2017），本研究驗證了這一觀點。在鄉村教師的教學和工作情境中，有許多因素威脅着他們的個人意義。當鄉村教師的個人意義逐漸喪失後，他們在這些

威脅面前會顯得更加脆弱，從而陷入到職業枯竭的困境之中。相反，如果鄉村教師具有積極的生命意義和教育理想，具有明確的人生追求和目標，當面對巨大的壓力時，這些意義感和目標感會緩衝職業壓力的衝擊，降低職業枯竭發生的概率和發生的強度。

除此之外，鄉村教師的人生目標感和意義建構潛能這兩種個人資源還可以調節其職業壓力與職業枯竭間的關係，緩衝職業壓力的負面作用，進而對其職業健康起到保護作用。鄉村教師在職業壓力面前，會無意識地陷入情緒耗竭的境地，為了避免情緒耗竭，他們還會無意識地採用消極的方式抵抗情緒耗竭帶來的負面作用（如人格解體）。如果鄉村教師具有清晰明確的人生目標，比如具有清晰的教育理想和抱負、熱愛生命、追求豐富多彩的人生等，他們將會重新評估職業壓力和工作情境，這樣他們所面對的職業壓力可能會具有新的意義，感受到的壓力水平亦會有所降低，從而緩解了職業枯竭的問題。意義建構潛能同樣具有類似的功能，是因為該潛能很好地揭示了鄉村教師建構意義的能力和主動性，當他們的意義建構能力愈強，愈會從更多角度考慮職業壓力的意義和來源，同時可能會視職業壓力為自身成長和提升的機會。

值得注意的是，生命意義體驗和生命意義追尋兩個維度的調節作用並未得到驗證，可能是因為體驗到生命意義只是一種靜態的結果，本身的動機功能較弱，並不能激發意義建構的過程；而生命意義追尋則只是體現了意義建構的過程，但是否能很好地適應職業壓力，重塑職業困境的意義，結果不得而知，因此沒能起到緩衝職業壓力的作用。

在現實中，鄉村教師的個人意義和工作意義可能長期處於缺失的狀態。要想改變鄉村教師這種狀況，可以通過輔導、諮詢、培訓等干預手段增強他們的個人意義感。基於 Frankl 提出的意義療法，近年來興起了意義中心療法和輔導手段，它強調人們追尋生命意義的三種能力：對目標的尋求能力，發現和創造意義的能力，以及重構意義的能力（Wong, 2012）。鄉村教師通過打造這些能力，在工作中不斷建構新的生命意義和工作意義，便能在客觀環境短期無法改善的情況下，更加投入工作，找到生命價值，遠離職業枯竭，最終達成身心康寧的生活方式和狀態。只有鄉村教師獲得職業幸福，鄉村教育的品質才能保障，鄉村教育事業才能可持續發展。

結 論

本研究在鄉村教師群體中驗證了「整合個人資源的工作要求—工作資源的雙通路模型」，主要有三方面發現。

首先，鄉村教師的職業健康存在一定問題，雖然並非十分嚴重，但折射出了他們面對的職業困境和職業健康問題是普遍的。其次，鄉村教師體驗到的職業壓力通過

引發職業枯竭，對其職業健康存在負面的損耗作用，即損耗路徑；而他們的個人意義感可以通過重塑工作意義，進而激發其工作投入，對其職業健康起到了積極的促進作用，即動機路徑。這兩個過程是相對獨立發生的，彼此之間的跨通路中介作用沒有得到驗證。第三，鄉村教師與意義相關的個人資源具有激發、補充工作意義感的動機作用，起到緩解職業壓力所帶來負面影響的保護作用，以及預測職業健康的直接作用。個人資源對職業健康的影響作用強度要大於損耗路徑和動機路徑的作用強度，是決定職業健康和幸福的關鍵因素。

鳴謝

本研究屬「廣東中小學教師工作意義感建構及提升的干預路徑研究」項目（編號GD20XJY44），獲廣東省哲學社會科學「十三五」規劃2020年度學科共建項目資助，特此鳴謝。

註釋

1. 「支教」是指國家有相關政策，安排部分城市的學校教師到鄉村學校教書一至兩年，提攜當地教師，類似於掛職。一至兩年後，這個支教的教師還會回到原來城市的學校。國家通過這種師資資源的流動，促進教育資源的均衡。

參考文獻

- 卞冉、車宏生、陽輝（2007）。〈項目組合在結構方程模型中的應用〉。《心理科學進展》，第15卷第3期，頁567-576。
- 王博（2013）。〈身心康寧概念的歷史演變〉。《醫學與哲學》，第34卷第5A期，頁11-13、96。
- 王嘉毅（編）（2011）。《多維視角中的農村教師》。北京師範大學出版社。
- 尚桐、鄔志輝（2018）。〈我國農村教師心理健康狀況的變遷（1991-2014）：一項橫斷歷史研究〉。《教育科學研究》，第8期，頁69-77。
- 張曉文、吳曉蓉（2019）。〈鄉村教師生活世界遮蔽與回歸——基於教育人類學生命價值的視角〉。《教師教育研究》，第4期，頁40-46。
- 黃傑、鮑旭輝、遊旭群、周麗敏（2010）。〈個體資源對JD-R模型與工作倦怠關係的中介作用〉。《心理科學》，第33卷第4期，頁963-965。
- 蘇紅（2013）。〈生理疲乏：影響農村中小學教師職業發展——對近千名農村中小學教師職業倦怠情況的整體調研〉。《中小學管理》，第1期，頁45-46。

- An, X. (2018). Teacher salaries and the shortage of high-quality teachers in China's rural primary and secondary schools. *Chinese Education and Society*, 51(2), 103–116. <https://doi.org/10.1080/10611932.2018.1433411>
- An, X., Hannum, E., & Sargent, T. (2007). Teaching quality and student outcomes: Academic achievement and educational engagement in rural Northwest China. *China: An International Journal*, 5(2), 309–334.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Benita, M., Butler, R., & Shibaz, L. (2019). Outcomes and antecedents of teacher depersonalization: The role of intrinsic orientation for teaching. *Journal of Educational Psychology*, 111(6), 1103–1118. <https://doi.org/10.1037/edu0000328>
- Chaudhary, R., & Rangnekar, S. (2017). Socio-demographic factors, contextual factors, and work engagement: Evidence from India. *Emerging Economy Studies*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.1177/2394901517696646>
- Crumbaugh, J. C. (1968). Cross-validation of Purpose-In-Life test based on Frankl's concepts. *Journal of Individual Psychology*, 24(1), 74–81.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The Job Demands-Resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499>
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the Job Demands-Resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277. <https://doi.org/10.1037/ocp0000070>.
- Ferradás, M. D. M., Freire, C., García-Bértoa, A., Núñez, J. C., & Rodríguez, S. (2019). Teacher profiles of psychological capital and their relationship with burnout. *Sustainability*, 11(18), Article 5096. <https://doi.org/10.3390/su11185096>
- George, L. S., & Park, C. L. (2016). Meaning in life as comprehension, purpose, and mattering: Toward integration and new research questions. *Review of General Psychology*, 20(3), 205–220. <https://doi.org/10.1037/gpr0000077>
- Hattie, J. A., Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). A factor structure of wellness: Theory, assessment, analysis, and practice. *Journal of Counseling and Development*, 82(3), 354–364. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00321.x>
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing Conservation of Resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337–421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>

- Lau, P. S. Y., Wang, B., & Myers, J. E. (2017). Measuring the wellness of secondary school teachers in Hong Kong: Adaptation of the Chinese 5F-Wel. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 50(1-2), 89-108. <https://doi.org/10.1080/07481756.2017.1327288>
- Lau, P. S. Y., Yuen, M. T., & Chan, R. M. C. (2005). Do demographic characteristics make a difference to burnout among Hong Kong secondary school teachers? *Social Indicators Research*, 71(1-3), 491-516. <https://doi.org/10.1007/s11205-004-8033-z>
- Lesener, T., Gusy, B., & Wolter, C. (2019). The Job Demands-Resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work and Stress*, 33(1), 76-103. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065>
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-032516-113324>
- Margolis, J., Hodge, A., & Alexandrou, A. (2014). The teacher educator's role in promoting institutional versus individual teacher well-being. *Journal of Education for Teaching*, 40(4), 391-408. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.929382>
- McCallum, F., Price, D., Graham, A., & Morrison, A. (2017). *Teacher wellbeing: A review of the literature*. The Association of Independent Schools of New South Wales.
- Myers, J. E., & Sweeney, T. J. (2004). The indivisible self: An evidence-based model of wellness. *The Journal of Individual Psychology*, 60(3), 234-244.
- Park, C. L. (2010). Making sense of the meaning literature: An integrative review of meaning making and its effects on adjustment to stressful life events. *Psychological Bulletin*, 136(2), 257-301. <https://doi.org/10.1037/a0018301>
- Pines, A. M. (2002). Teacher burnout: A psychodynamic existential perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(2), 121-140. <https://doi.org/10.1080/13540600220127331>
- Pines, A. M. (2017). Burnout: An existential perspective. In W. B. Schaufeli, C. Maslach, & T. Marek (Eds.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (pp. 33-51). Routledge.
- Roberts, P., & Green, B. (2013). Researching rural places: On social justice and rural education. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 765-774. <https://doi.org/10.1177/1077800413503795>
- Roberts, P., & Hannum, E. (2018). Education and equity in rural China: A critical introduction for the rural education field. *Australian and International Journal of Rural Education*, 28(2), i-xiii. <https://doi.org/10.47381/aijre.v28i2.231>
- Schaufeli, W. B. (2012). Work engagement: What do we know and where do we go? *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10.
- Schaufeli, W. B., Maslach, C., & Marek, T. (Eds.). (2017). *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. Routledge.

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Song, H., Gu, Q., & Zhang, Z. (2020). An exploratory study of teachers' subjective wellbeing: Understanding the links between teachers' income satisfaction, altruism, self-efficacy and work satisfaction. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 26(1), 3–31. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1719059>
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The Work and Meaning Inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20(3), 322–337. <https://doi.org/10.1177/1069072711436160>
- Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>
- Steger, M. F., Littman-Ovadia, H., Miller, M., Menger, L., & Rothmann, S. (2013). Engaging in work even when it is meaningless: Positive affective disposition and meaningful work interact in relation to work engagement. *Journal of Career Assessment*, 21(2), 348–361. <https://doi.org/10.1177/1069072712471517>
- Sweeney, T. J. (2019). The indivisible self: Wellness and neuroscience methods and tools for practitioners. In T. J. Sweeney, *Adlerian counseling and psychotherapy: A practitioner's wellness approach* (6th ed., pp. 43–68). Routledge.
- van den Heuvel, M., Demerouti, E., Schreurs, B. H. J., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2009). Does meaning-making help during organizational change? Development and validation of a new scale. *Career Development International*, 14(6), 508–533. <https://doi.org/10.1108/13620430910997277>
- Wendt, S., Tuckey, M. R., & Prosser, B. (2011). Thriving, not just surviving, in emotionally demanding fields of practice. *Health and Social Care in the Community*, 19(3), 317–325. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2524.2010.00983.x>
- Wong, P. T. P. (2012). From logotherapy to meaning-centered counseling and therapy. In P. T. P. Wong (Eds.), *The human quest for meaning: Theories, research, and applications* (2nd ed., pp. 619–647). Routledge.
- Wrzesniewski, A., LoBuglio, N., Dutton, J. E., & Berg, J. M. (2013). Job crafting and cultivating positive meaning and identity in work. In A. B. Bakker (Eds.), *Advances in positive organizational psychology* (pp. 281–302). Emerald.
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the Job Demands-Resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121–141. <https://doi.org/10.1037/1072-5245.14.2.121>
- Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., & Schaufeli, W. B. (2009). Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 74(3), 235–244. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2008.11.003>

- Yin, H., Huang, S., & Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, 28, Article 100283. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283>
- Ying, X. (2013). *A study of the stability of contemporary rural Chinese society*. Springer

**Path Analysis of Chinese Rural Teachers
From Occupational Burnout to Health and Wellness**

Bo WANG

Abstract

Based on the framework of Job Demands-Resources model, this study quantitatively tested the multiple influential paths from job stress and work meaningfulness to health and wellness among school teachers in rural areas in the mainland of China. This study adopted convenient sampling and 723 schoolteachers participated. By building a full structural equation model, the motivational and direct predicting functions of personal resources were revealed. Both personal resources and work meaningfulness could offset the negative effects resulting from job stress on the exhaustion path. Further investigation of the moderating and mediating effect revealed that the personal meaningfulness and purpose could buffer job stress and protect occupational health. All the influential paths and mechanisms were explained by the meaning-making model. Several possible ways were proposed for enriching teachers' personal meanings and building up their work meaningfulness. They might be helpful for teachers to get rid of work predicament and to move toward wellness.

Keywords: Job Demands-Resources model; school teachers in rural areas; occupational health and wellness; meaningfulness and purpose