

从“踌躇满志”到“佛系躺平” ——关于高校辅导员职业心态的叙事研究

陈笑夜^{1,2} 裴聪¹

(1. 南京大学教育研究院 江苏南京 210008; 2. 南京大学医学院 江苏南京 210093)

摘要: 高校辅导员的职业倦怠对辅导员队伍建设、学生思想引领等会产生不良影响。职业心态是辅导员在一定社会情景中所表现出的心理态度,包括职业认知、职业情感与职业行为倾向三个维度。通过教育叙事研究法,基于“现象-心态”分析框架展现辅导员个体的职业心态变化过程,发现辅导员的职业认知包括对工作内容、工作地位、职业前景的认知是一个逐渐清晰的过程;职业情感从高个人成就感、高责任感转向消极的情感体验、陷入情感衰竭与寻找新的情感寄托;职业行为倾向从积极的工作策略转变为消极的应对态度。影响辅导员心态转变的原因主要包括维持性因素的缺失激励性因素的内生动力不足。同时,获得编制使辅导员得到了来自制度上的保障,成为“压死骆驼的最后一棵稻草”。

关键词: 辅导员; 职业心态; 教育叙事

一、引言

1. 职业心态

心态是某一时代人们的世界观,或对世界的想象。法国年鉴学派创立的“心态史学”,最早提出了“心态”的概念。社会心理学领域的研究主要是心理学角度的个体社会心态和社会学角度的群体社会心态。前者立足于个体来探究身处群体中的个体心理与社会之间的相关关系,聚焦于人际过程、态度改变、小群体,凸显个体的独立性,重点关注个体心理的判断倾向和态度价值。后者着眼于个体心理构成的社会群体心理,关注整个社会共有的心理状态,即在整体的社会环境背景下,政治经济文化等因素对于个体的认知观念、态度意志的作用与影响^[1]。

学者对“心态”的理解存在差异。有学者将“心态”看作是“心理状态”,属于广义上的“心理”概念,是“心理”活力的运行机制和具体表现形式^[2]。列维托夫将人的心理活动划分为心理过程、心理状态和个性心理特征三种形态,朱智贤基于该观点认为心理状态是个体心理过程的活动背景,也是心理特征的具体体现,是将二者相联结的中介环节^[3]。有学者将“心态”看作“心理态度”,“心态是人们观察主客观事物时的心理视角以及由此产生的看法和感受^[4]。”

本文所要考察的辅导员“职业心态”是一种心理态度。“态度”是社会心理学研究的重要变量之一,奥尔波特认为态度是“由经验构成并影响个人对事物判断的神经或心理准备状态^[5]。”弗里德曼则给态度以经典性定义:“态度是个体对某一特定事物、观念或他人的稳固的心理倾向,由认知、情感和行为倾向三个成分组成^[6]。”

基于以上关于“心态”的相关观点,本文对“心态”的定义是:个体在一定时空环境下对外部环境所表现出的心理态度,包括其认知、情感和行为倾向。“职业心态”是辅导员在一定社会情景中所表现出的心理态度,包括其职业认知、职业情感与职业行为倾向。

2. 辅导员的职业心态现状

自1953年清华大学首次提出设立“政治辅导员”制度以来,关于辅导员队伍建设的相关规定和政策越来越明晰,关于辅导员的研究也在逐步引起学界关注。有关关注辅导员队伍建设研究的,有关心辅导员工作职业化、专业化的研究,也有不少学者聚焦于辅导员的职业倦怠。高校辅导员是学生工作第一线的人,与学生接触最多,是思想政治教育的重要力量,但当辅导员对自己所从事的职业产生

不满意,尤其是当家庭与工作,人生理想与现实发生冲突的时候,辅导员的职业倦怠也愈发显著,由此引发的一些问题也受到了关注^[7]。

“职业倦怠”(burnout)的概念最早是由费登伯格(H.J.Freuden-berger)在1974年提出的。所谓职业倦怠,是指“个体无法应付外界超出个人能量和自愿的过度要求而产生的身心耗竭状态”^[8]。职业倦怠是职业发展过程中不可避免的正常状态^[9],许多学者对其进行了深入细致的研究。高校辅导员群体中的职业倦怠也已成为不争的事实,以“辅导员职业倦怠”在中国知网上进行主题检索,共检索到893篇文章,其中有670篇学术期刊和60篇学位论文。将研究内容进行梳理后发现,影响辅导员职业倦怠的因素主要包括角色冲突、工作压力和去个性化等。虽然研究成果较多,但大部分研究成果发表在核心期刊以下的期刊中,而发表在国内外核心期刊上的论文也有77篇,核心成果率仅为8.62%。并且国内学者的研究主要集中于现状调查、成因分析、对策研究,有代表性的实证研究并不多^[10]。关于辅导员职业倦怠的最新的研究成果是,陶建刚等(2021)选取了广东、河北、陕西、湖南4省9所高校的310名辅导员为研究对象,采用基本情况调查问卷、组织支持问卷、职业倦怠问卷、离职倾向问卷进行调查,认为我国高校辅导员群体的职业倦怠比较严重^[11]。郭佩佩等(2020)选取了上海市235名高校辅导员,采用《教师职业倦怠量表》《简易心理状况评定量表》进行职业倦怠和心理健康状况调查,认为上海市高校辅导员职业倦怠处于中度偏高水平,心理健康状况差^[12]。张宏亮等(2020)以黑龙江省5所高校的545名专职辅导员为研究样本,采用卡方独立性检验,认为辅导员职业倦怠情况与性别、婚姻状况等影响因素有关,职业倦怠的根源与社会认可度低、职业压力大、社会角色模糊、职业公平感缺失有关^[13]。刘园园(2018)则认为辅导员的职业倦怠内生于深嵌其中的科层体制^[14]。

国内学者对辅导员的职业倦怠情况以及影响因素研究多以定量研究和主观评论为主,尚未见到以辅导员本人的主观陈述为主体的实证研究,忽略了对辅导员这一研究对象的深入了解。如何在严谨的实证研究基础上,构建影响辅导员职业心态的因素模型,探索一套以职业发展机制为核心,以发展性评价为基础,以岗位培训机制为重点、以心理调适机制为保障的高校辅导员职业倦怠干预机制,成为未来研究的重要方向。

二、研究设计

1. 教育叙事研究

教育学的叙事研究最早是由加拿大学者 F.迈克尔·康纳利和 D. 瑾·克兰迪在 1990 年提出的。他们认为叙事研究既是一种现象,更是一种方法论,是他们试图寻求解释教师经验性知识的方法^[15]。

教育叙事是教育主体叙述教育教学中的真实情境的过程,是通过教育叙事展开对现象的思索,对问题的研究,是一个将客观的过程、真实的体验、主观的阐释有机融为一体的一种教育经验的发现和揭示过程。教育主体在叙事过程中需要有意识的叙述当下暂时性存在的前因和后果,同时要兼顾自身的属性和实际对他发挥影响的各种因素。研究人员则要考虑产生问题的直接和间接因素^[16]。

教育学的叙事应当包含以下一个要素:(1)叙事应该有一个主题。“主题”是从某个或某几个教学事件中产生,而不是将某个理论问题作为一个“帽子”,然后选择几个教学案例作为例证。(2)教育叙事形成的报告是一种“教育记叙文”而不是“教育论文”。(3)叙事研究报告以“叙述”为主,并且是在自己“反思”的基础上写的,从纷繁复杂的教育生活中发现蕴藏其中的教育问题、教育现象,由此对这些问题、现象进行有针对性的思考和探讨^[17]。

本研究采用的是“单主题的生活叙事”,研究对象就个人在辅导员工作以及日常生活、学习研究以及其他可能对职业心态产生重要影响的经历,从中梳理出日常生活的各方面对心态的影响。

2. 研究对象的选择

本研究以一位高校辅导员——文洁(化名)为个案,分析其从刚开始工作时候的“踌躇满志”到现在“佛系躺平”的心态转变过程及其影响因素。其实文洁在她所在高校的辅导员队伍中是十分优秀的,参加工作 5 年,成功通过考核获得事业编制,担任院系团委书记,职称升为科长(七级),在这五年内取得了很多荣誉。无论从个人的职业发展还是目前的工作成果来看,文洁在辅导员岗位上的成绩和发展都是同时期辅导员中较好的,平时展现给同事和朋友的形象也都十分积极向上,理论上不应产生职业倦怠心态,但当我与文洁深入交谈时发现,她对工作的获得感和幸福感并不强,常常需要“吐槽”工作中的不满,或者用自己的方式排解工作压力,她包括身边的辅导员同事们心态差不多,工作时间其实并不长,但已经表达出“我现在佛了,学生不出事就好”的“躺平”心态,对于未来的职业发展也持悲观态度。这些都与我对文洁的初步印象相差甚远,如果年轻的辅导员队伍中就已经产生了职业倦怠,很难想象那些工作时间更久的辅导员的职业心态现状,他们对于学生工作的实际工作情况又如何?

三、一个辅导员职业心态转变的案例

基于“现象-心态”的分析框架,描摹文洁职业心态前后两阶段的状态,找出其中的关键性因素。职业认知是辅导员个体对辅导员这一职业的认知,包括对本职业的职业性质、工作职责、职业使命的理解,以及对职业前景、职业环境的认识,是一种综合认知的体现,是辅导员对这一角色的诠释。职业情感是辅导员个体对该职业的一种情绪投射,包括对职业本身的态度,也包括工作中产生的与其他个体/群体的情感。职业行为倾向是辅导员在职业认知和职业情感影响下所产生的如何实施行为的意向。下文将从职业认知、职业情感和职业行为倾向三个方面展示文洁的职业心态变化过程。

1. 选择这一职业的原因

(1) 认知层面

文洁在择业时尝试了很多工作方向,从专业相关的地质调查研

究院、地震局、中石化等单位,到招聘不限专业背景的宝洁、地产、能源行业到选调生、公务员等,拿到了一些企业的 Offer,也进入了选调生的考察名单。当母校发出招聘辅导员的通知,她报了名,并获得了这一职位。在需要做出选择时,她对辅导员这一工作的认知是其最终成为一名辅导员的原因之一。

在工作职责方面,文洁当时认为辅导员工作适合女性,压力小,收入稳定,职责单一,只需要做好学生工作即可。“我当时觉得做辅导员工作就是带好学生,组织好学生活动,而且和学生相处能一直保持年轻的心态。”在工作氛围方面,认为大学作为主要由教师和学生组成的学术共同体,不像其他社会机构人员复杂,工作环境相对简单,不用处理复杂的工作关系。“学校的环境相对单纯,没有过多的办公室政治(是当时的想法),不想去参与企业里的勾心斗角。”

(2) 情感层面

文洁在进行职业选择时,主要是出于对工作单位即母校的情感,包括反哺意识、满意度与熟悉感。七载求学路让文洁在这里收获了师生情与友情,对学校产生了深厚的情感,想要为母校未来的发展贡献一份力量,选择成为促进学校建设的一员。

“我是一名土生土长的 XX 大学人,在这里经历了本科 4 年+硕士 3 年,对这所学校收获了珍贵的友情和师生情,与导师、学院的老师、师兄师妹等同门之间都培养了良好的关系。”“在这里毕业,在这里工作,能为母校的建设尽一份力也很好。”

另一方面,学校食堂、图书馆、球场等良好的基础设施提高了文洁对母校的满意度,增强了其满足感。再加上文洁本身对学校的环境比较熟悉,避免了重新适应其他工作环境,这种熟悉感给她带来了可预期的工作便利。

“我得到哪里工作都不会再有这么好的食堂、这么大的图书馆、球场等设施了。”“自己是本校毕业的,环境熟悉,对学校各个部门也熟门熟路,免去了到新环境的适应过程。”

2. 入职的前三年

(1) 职业认知。

真正进入这个职业时,对于文洁这个应届毕业生而言,“老师”这一称呼的转变使其心生忐忑,根据教育部和学校的相关政策要求,辅导员必须要有足够的专业能力,而自己的职业能力还很弱。尤其是在自己所学专业和工作所在学院并非同一学科领域进而难以给予学生专业性帮助的情况下,自己更应该努力学习教育部和学校关于辅导员资质与能力的相关要求。

其次,文洁对辅导员的工作职责也有了新的认识。一方面,学生事务只是辅导员九大职责中的一项而已,在日常性工作中,以学生事务为主要工作的同时,还要奔波于领导和各个部门之间。另一方面,控制舆情越来越成为辅导员工作的重要内容,“有的学生可能受到某些势力的影响,加入某些组织,在校园里拉横幅,贴大字报、演讲等,给学校的声誉造成不好的影响,辅导员也是第一责任人。”

最后,在职业前景方面,文洁对之保持乐观的态度。辅导员具有管理者和教师的双重身份,根据 2017 年教育部相关辅导员双线晋升政策来看,辅导员在晋升时可以选择职级和职称两个系列,这一政策正好是在文洁刚入职之后颁发实施,为其实现职业理想提供了制度性支持。因此,当时文洁认为“辅导员的职业发展前景还是不错的”。

(2) 职业情感。

刚入职时,文洁情感充沛,对本职工作充满热情与信心,希望能够有所作为。具体表现在以下几个方面:满怀好奇与激情的奋斗感,来自学校资源支持信念感,希望学生健康成长的责任感以及看到学生成长的幸福感。

这个时期,她“对一切都充满了好奇和新鲜感,怀着对母校的情怀和要在学生工作岗位上大干一场的热情”。同时,学校也为新入职人员提供各式各样的资源支持,帮助新入职辅导员快速适应工作要求,“当一张张证书拿到手上的时候,对我自己的自信心也有了很大的提升。”这些支持提高了文洁的自信心与行动力。

同时,出于对“教师”这个行业的敬畏,文洁“真心的希望每一个学生在XX大学都能好好学习、快乐生活。”也将这一期望视为自己的责任,真正走进学生群体中,每次看到学生在其帮助下有所收获与成长,“都感到特别幸福,比我自己拿奖都高兴,”这是文洁在“这份岗位上最大的价值。”

(3) 职业行为倾向。

怀抱建设母校的激情,对辅导员岗位的前景期待以及和学生相处中形成的责任感和幸福感,文洁在实际工作中兢兢业业,时刻谨记学生第一的理念。为了满足教育部和学校对辅导员工作能力的要求,文洁“抓住一切深造的机会,积极参加相关方面的培训和理论学习,并以最快的速度考取高等学校教师资格证,也努力学习教育部和学校关于辅导员的相关政策要求等,希望自己的能力能配得上学生口中的‘老师’二字。”

在基本职责的履行方面,文洁积极完成学校和领导布置的任务,努力与学生建立良好的师生关系。比如当学生需要帮助时,她很耐心地和学生一起修改文稿,并在此过程中经常对其进行鼓励和肯定,帮助学生顺利完成了自己的汇报。对于有学习困难的同学,她积极与家长联络配合,软硬兼施,甚至帮助学生顺利完成学业并保研成功。对心理有困难的学生,在收到突发事件通知的第一时间,便要以最快速度到达现场处理。

除了基本职责之外,文洁还努力追求实践创新。比如“组织有专业特色的大学生暑期社会实践和志愿服务活动,在活动中去了解学生和挖掘一些比较突出或者有潜力的学生代表。在有能力的情况下申报奖项,我个人和所带的学生都收获了很多荣誉。”

3. 职业心态转变期

(1) 职业认知。

然而,在日积月累的实际工作中,文洁发现实践辅导员工作职责并非那么简单。党团工作任务越来越重,要求所有党团员必须参加,而这些活动又多偏于形式化,学生课业繁重参与性不高。事务性工作包括“学生日常事务管理”和领导们的命令与任务成为辅导员实际工作的中心,因此对学风建设、心理健康教育、职业规划与指导等与学生密切相关的职责无暇顾及。

随着工作职责的累积和变异,文洁逐渐产生了对职业地位与职业前景的怀疑。工作地位方面,在与领导的关系中,辅导员处于人微言轻的地位,通常只是政策的执行者,面临学生对政策的质疑也只能尽力解释,就算建言也得不到重视。学院的领导乃至学校的领导都可以不经学院直接向辅导员下达任务,辅导员成为了领导们人人可支配的“工具”。在和研究生导师的关系中,辅导员在与导师的沟通中处于弱势地位,学校没有形成辅导员和导师的育人合力。

“和导师并不是一个平等对话的状态,学院的发展更多地依靠学科发展,仍然是重科研的。有的导师甚至不同意学生参加学生工作,这给我的工作带来了新的挑战。”

在职业前景方面,一方面,文洁及其同事逐渐产生了“能力焦虑”,感觉自我发展受到了束缚。日复一日的重复性劳动填满了辅导员的日常生活,使其没有时间和精力提升自我能力、发展兴趣爱好。

“我为学校兢兢业业三年,但也丧失了自己的核心竞争力……停下来时会想:难道我要保持这样的工作状态一直到退休吗?如果有一天我辞职了我有什么核心竞争力?没有一技之长的焦虑越来越强烈。”

另一方面在职业晋升上,辅导员职称低,进而使其产生了学校对辅导员工作认可度低的想法,“大部分辅导员长期处于中级职称,甚至有在辅导员岗位上十几年没有晋升的,”两条晋升通道都行不通;同时晋升也有显著的性别差异,男性辅导员比女性辅导员更容易晋升,打击了女性辅导员的职业热情。

在这种高强度、高重复性的工作压力和暗淡的职业前景下,辅导员并没有得到应有的待遇。高校的辅导员学历要求很高,尤其是文洁所在的全国一流大学,然而文洁的高学历和专业背景与她的实际工作没有任何关系,高学历背景及其付出与实际待遇并不相符。

“我们的工作似乎和我们的高学历及专业背景没有任何关系。我们的付出以及学历背景与回报并不相符,也很难想象十年后、二十年后我还在处理着和今天一样的事务性工作。”

让她不禁想问:辅导员这个职业的价值到底在哪儿?

(2) 职业情感

转变不仅仅是认知层面的,还在处理事务的过程中发生了情感转变,具体而言包括情感态度由积极转向消极;由情感充沛转向情感衰竭;寻找其他情感寄托。

第一,文洁对学校的情感态度发生了变化。一方面,学生的不理智发言给自己带来了心理伤害。在一次学生违纪案的处理中,文洁遭遇了学生的不理解。另一方面,在辅导员需要来自学院或学校的支持时,学院/校并未给予及时的反馈。其次,在处理突发情况时,辅导员多是一种孤立无援的状态。“一次次的充当‘背锅侠’、‘救火员’,其中的苦只能自己咽下去。”学生的人身安全是辅导员最担心的问题。在处理抑郁症学生“走失”问题中,文洁尽管“很幸运”,学生最终安全到家。但是在凌晨两点的回家路中,文洁倍感后怕和委屈。这种委屈感并未得到学院的重视,反而被视为常态。

“在这些时候我们心里都会有点委屈。深夜一个人打车回家的路上我哭了,我想,学生没事皆大欢喜,但我的人身安全谁来保障?如果在这个时候我出了什么意外,会得到相应的保护吗?”

最后,当辅导员为职业待遇发出自己的声音时,得到的却是“你们要有更高的情怀,对学校要有感情,不要想着靠工资买房”这样“情怀式”规劝,在将学生的建议反馈给学校时,得到的却是“表示肯定和感谢,但没有任何改变”这样的回答,这些让辅导员在处理工作时备感无力。

第二,辅导员逐步陷入职业“情感枯竭”的陷阱。在刚入职的前两年时间里,文洁将自己全部的时间和精力都投入在日常工作中和陪伴学生的私下交往中,对工作充满了热情,从学生的成长获得充沛的满足感与幸福感。但是在持续的高压工作中,随着事务性工作越来越多,和学生的接触越来越少,以前那种亲近的关系不再,幸福感流逝的同时委屈感、心酸感、无力感逐渐占据辅导员职业情感的主要部分。积极情感在大力输出与投入的同时并没有获得足够的情感回报以及新的动力源,这就导致文洁担心很难在以后的工作中对学生投入足够的情感。

“因为之前付出的太多了，今后可能不会了，所以等这些学生毕业后，我很担心，就没有像他们这样的能相处成朋友的学生了。”

第三，寻找其他情感寄托，将以前忙于指导学生、陪伴学生以及完成领导交办的其他任务的时间用在自己身上，去休息、发展爱好、或者深造，“收获更多的并不来自于辅导员这个岗位了。”文洁更加关注自身能力的发展了，为了“给自己的生活打点鸡血”以及“减轻自己的能力焦虑”，选择了报考在职博士。提高自己的核心竞争力，从继续深造中获得有意义的情感体验。

(3) 职业行为倾向

认知与情感双重变化，以及文洁经过三年考核期满，正式成为学校在编人员，获得了来自制度层面的安全感与稳定感，让文洁从事实际工作的行为倾向发生了很大的变化。

第一，从主动创新到被动完成任务。在前一阶段，文洁在履行基本的工作职责之外，还带领学生进行创新性实践活动，但是现在其缺乏主动探索的意识，不会再花时间与学生合作进行创新性项目。文洁只希望顺利完成领导交代的任务，工作可以不出彩，只求工作不出错，“不求有功，但求无过”。

“不再想着主动去指导学生参赛、评奖了，只是简单地希望学生不要出事，也不要闹事。”“我不会再去主动地发现项目，转而变成只要完成学校和上级交待的任务就行。”

第二，从以学生为中心到保证程序公平。文洁在处理与学生相关的事务时，更多的会从学生的角度考虑问题，或者在实际工作中更多为学生提供方便。现在在处理学生工作时对学生的同情之理解要让位于程序的公平公正。

第三，在工作与个人发展的矛盾中，更多考虑个人发展。在高投入与低获得的长期失衡下，文洁努力进行自我调整，在保证完成基本职责的情况下，将精力更多地投入与自我发展与成长相关的事情中。

“我个人会更多地考虑自己的生活和发展。我也需要有自己的生活，不能把全部的精力放到学生和工作上。我慢慢学会了推掉一些不必要的工作，对领导也不再惟命是从。”

四、研究结论

1. 辅导员的职业心态是累积的动态变化过程

辅导员职业心态的转变并不是一蹴而就的骤变，而是综合因素日积月累的渐变，并且这些因素成为束缚辅导员心态的“日常性供给”，难以自我排解和消除。

在职业认知层面，包括了文洁对工作环境、工作内容、工作地位以及职业前景的认识。对于文洁而言，无论是自然环境还是人文环境都没有发生太大的改变，她对于工作环境一直还是比较满意的。但是在工作内容方面，她发现辅导员的职责不仅仅是“带好学生”这么简单，有些时候，与学生相关的任务并非是最重要的，与领导相关的其他任务反而被放在了优先地位。与之相应的，文洁逐步发现在实际工作中辅导员很难有发言权和决定权，无论是在学校领导还是和导师面前辅导员都没有太多的话语权。常年的接受性和重复性工作让她难以获得基于个人发展和个人兴趣的能力发展，晋升渠道的逼仄让她几乎丧失了追求更高职位的机会，二者的综合作用使得文洁对自己的职业前景持悲观态度。

在职业情感方面，具体包括了文洁从选择职业时对母校持有的反哺意识，初入职场时的奋斗激情、责任意识、成就感与幸福感，到现在的低成就感、情感衰竭。文洁在择业时最初并未有很强的规划意识，明确自己以后的工作领域，在拥有众多政府机构、大厂企

业的 offer 时，出于浓厚的爱校感和熟悉感选择继续留在学校工作。初次以老师的身份走进学校工作岗位时，她满怀激情与期待，并通过学校提供了学习培训机会获得各种荣誉与奖项进而提高了她的自信心。她坚持将学生放在工作的中心，付出几乎所有的工作时间和空闲时间陪伴学生，并收获了学生成长满满的幸福感。但是，这种充沛的情感便被现实所击倒。来自学生的不信任与不理智发言和处理突发事件时学校支持的缺位，使得文洁情感态度由积极转向消极。同时因为此前情感的透支以及并未得到足够的理解，文洁不可避免地陷入情感枯竭的陷阱，无力像之前一样投入足够的职业情感，转而更加关注个人的成长与发展，寻求新的情感寄托。

在职业行为倾向方面，从积极的工作策略转向消极的应对态度。刚成为一名辅导员时，为了满足学生、学校和教育部对辅导员的能力要求，文洁积极参与各种学习培训和竞赛，努力与学生建立朋友式的关系，在处理学生事务时多能主动站在学生的立场考虑问题，并结合院系特色带领学生进行创新实践。但是逐渐地，面对繁重而又重复的日常性工作以及领导的强制性任务与“画饼式”规劝，文洁难以维持积极的行为态度，只能机械地以完成任务为目标，不再主动去发现和 innovation 实践。在处理学生事务时更多地考虑效率与公平，而非换位式思考与同情式理解。在工作之际会更多的考虑个人的发展，除了基本工作外，其他额外工作都会以是否能自身带来正向影响与反馈为主要衡量标准进行取舍。

2. 影响转变的因素

辅导员群体是大学组织管理中的重要一员，在组织管理中员工的满意度与心态转变受到多方面因素的影响。1959 年美国心理学家、行为科学家弗雷德里克·赫茨伯格在《工作的激励因素》与 1966 年《工作与人性》等著作中提出双因素理论，即“维持-激励”理论。他把组织中的相关因素分为两类，一类是维持因素，是那些容易让人产生意见和消极行为的因素；一类是激励因素，是可以让成员在工作中得到满足的因素。

表 1 弗雷德里克·赫茨伯格的“双因素理论”

类别	主要内容	具备	缺失
维持因素	薪酬与福利、地位与职务、工作条件与环境、人际关系、政策与行政管理、工作的安全感、监督	没有不满意	不满意
激励因素	工作本身的挑战/表现机会、兴趣/工作带来的愉悦、认可、赏识/成长的可能性/晋升途径与机会/责任感/成就感	满意	没有满意

弗雷德里克·赫茨伯格认为：第一，不是所有的需要得以满足就能起到激励的作用，只有被称为“激励因素”的需要得到满足，才能调动组织中人的积极性；第二，当组织中缺失“维持因素”时将引起人们的不满和懈怠，但具备时也不会调动起人的积极性。赫兹伯格的双因素理论对员工激励管理领域有着重要的积极影响，激起了人们对于工作内在因素的关注和研究，也强化了组织做好外部管理的同时更关注个体内在激励。另一方面，赫兹伯格选取的研究群体为工程师和会计，是典型的指示性群体，奠定了职务设计和职务分析的理论基础。高校辅导员是高校知识型员工的组成部分，是典型的脑力劳动者^[18]。

影响辅导员心态转变的因素主要包括工作环境、工作内容等维持性因素和个人成就感、职业发展、外部认可等激励性因素。同时，

获得编制使文洁获得了来自制度上的保障，成为“压死骆驼的最后一棵稻草”。

得出如下三个命题：

(1) 工资待遇与预期不符和“繁重重复”的工作内容等维持性因素的缺失是引发辅导员心态转变的主要原因。

(2) 职业晋升政策的难以落实、岗位能力培育的不完善和个人成就感以及工作的挑战性逐渐减少等激励性因素的内生动力不足是引发辅导员心态转变的促进性因素。

(3) 获得事业编制成为了辅导员职业心态转变过程中“量变”到“质变”的重要节点。

五、讨论

回顾文洁的职业心态的转变过程，可以发现虽然辅导员的特殊地位在高校的育人过程中的作用日趋凸显，但影响辅导员队伍建设的维持性、激励性因素还存在一定程度上的缺失和不足，造成辅导员工作积极性缺失、成就感降低、满意度下降等职业倦怠现象（见图1）。

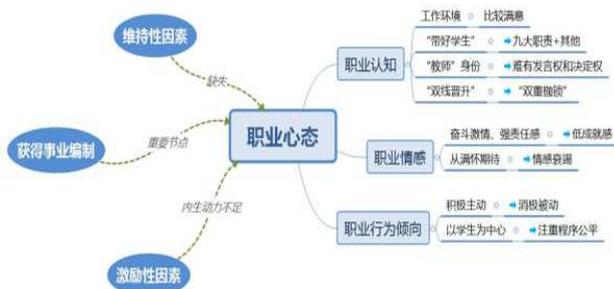


图1 辅导员职业心态转变过程及其影响因素

据此，针对辅导员队伍建设和激励，本研究提出以下两点思考：

1. 直接满足

直接满足，又称为工作任务以内的满足。它是一个人通过工作所获得的满足，这种满足是通过工作本身和工作过程中人与人的关系得到的。它能使员工学习到新的知识和技能，产生兴趣和热情，使员工具有光荣感、责任心和成就感。因而可以使员工受到内在激励，产生极大的工作积极性。对于这种激励方法，管理者应该予以充分重视。首先，学校和院系面向辅导员群体提供更为专业化和精细化的培训，而不是过多的面上培训。其次，增加不同专业、年龄层次辅导员之间的沟通交流，以团体拓展等形式多样的方式增进同事感情。再次，政策制定者除了充分考虑辅导员的职称、晋升等需求，也应考察其立德树人成效，当学生取得相关德育成果时，能给予辅导员相应奖励以示认可。

2. 间接满足

间接满足，又称为工作任务以外的满足。这种满足不是从工作本身获得的，而是在工作以后获得的。例如晋升、授衔、嘉奖或物质报酬和福利等。陈向明老师曾在研究中指出辅导员的“双线晋升”悖论，虽然提供了双重机会的双薪晋升政策，但因与辅导员的工作特征不相匹配，实际上变成了辅导员的双重困境^[19]。因此需要政策制定者切实根据辅导员岗位制定符合实际情况且有可行性的政策。另外，不同院系，带不同年级学生的辅导员的工作量其实差别很大，但所得报酬却是相差甚远，这就需要领导关注到这一现象事实并做

出应对措施，以减少辅导员心中的不平衡感。

本文基于一位年轻辅导员的工作经历和她的职业心态的转变，研究样本较为单一，具有一定的局限性，文中相关结论还需要进一步验证，对于研究结论产生的情境性（案例及其所在单位）的分析还不够深入，我们也不打算将本研究的结论推论至辅导员全体。辅导员工作需要“满怀激情、全身心投入”学生的成长成才，但现实中，一位工作不到5年的年轻辅导员就已出现职业倦怠，这需要引起高等教育界的足够重视。当然，随着高校辅导员招聘政策的变化以及不同高校辅导员的具体工作内容的不同，不同年龄、不同性别的辅导员的职业心态现状研究需进一步探索。

参考文献：

[1]刘璐.网络流行语的表征心态研究(2004-2018)[D].上海交通大学博士学位论文,2019.

[2]黄建钢.群体心态论[M].杭州:浙江大学出版社,2004.

[3]朱智贤.心理学大辞典[M].北京:北京师范大学出版社,1989.

[4]周东滨.积极心态:和谐社会构建中的重要心理要素[J].内蒙古师范大学学报(教育科学版),2010,23(01):79-81.

[5]金盛华.社会心理学[M].北京:高等教育出版社,2005.

[6]侯玉波.社会心理学[M].北京:北京大学出版社,2013.

[7]张劲彪.近十年高校辅导员研究综述(2009-2019)[J].长江丛刊,2020,04:98-99.

[8]刘维良.教师心理卫生[M].北京:知识产权出版社,1999.206.

[9]李忠军.以职业能力建设为核心推动高校辅导员队伍专业化发展[J].思想理论教育,2014,(12):97-102.

[10]王庆超.我国高校辅导员队伍研究热点知识图谱分析[J].长江工程职业技术学院学报,2018,35(4):44-48.

[11]陶建刚,何凯,赵岩.高校辅导员职业倦怠在组织支持和离职倾向间的中介作用[J].环境与职业医学,2021,38(6):618-623.

[12]郭佩佩,高凯,叶俊.上海市高校辅导员职业倦怠与心理健康现状及相关性分析[J].中国职业医学,2020,47(6):676-680.

[13]张宏亮,柯柏玲,戴湘竹.基于卡方检验法的高校辅导员职业倦怠影响因素分析及对策[J].思想政治教育研究,2020,36(3):148-151.

[14]刘园园.高校辅导员职业倦怠的现代性视域分析[J].教育理论与实践,2018,38(18):35-37.

[15]D.瑾·克兰迪宁.进行叙事探究[M].徐良,李易,译.重庆:重庆大学出版社,2015:3.

[16]徐冰鸥.教育叙事探究中的经验及其认识论价值[J].山西大学学报(哲学社会科学版),2021,44(6):109-116.

[17]朱任辉.教育写作分类指导——教育叙事、教育杂谈要点指摘[J].采写编,2021(11):145-146.

[18]戴云.“双因素理论”视域下高校辅导员队伍激励管理[J].黑龙江教师发展学院学报,2021,40(10):95-97.

[19]陈向明,王富伟.高等学校辅导员双线晋升悖论——一项基于扎根理论的研究[J].教育研究,2021,42(02):80-96.