

■ 学前教育专业发展

职业性别刻板印象对男幼师专业认同的影响

信忠义

(陕西学前师范学院教育科学学院, 陕西西安 710100)

摘要:本研究探讨了职业性别刻板印象对男性幼儿教师专业认同的影响机制,采用问卷法对761名幼师进行调查,结果发现男幼师的专业认同、专业效能感、学业成就显著低于女幼师,而职业性别刻板印象水平显著高于女幼师;职业性别刻板印象能显著负向预测男幼师的专业认同,职业性别刻板印象影响专业认同的路径包括:(1)职业性别刻板印象直接影响专业认同;(2)通过影响专业效能感间接影响专业认同;(3)通过影响专业效能感来影响学业成就进而影响专业认同。基于上述影响机制本研究提出如下心理干预策略来促进男幼师的专业认同发展:第一,通过教育淡化性别差异认知来降低社会文化中的职业性别刻板印象;第二,学校可减少物质文化环境设置上的职业性别刻板印象线索;第三,采用自我价值肯定干预、性别角色干预、内隐能力观等干预策略改变男幼师的社会认知以抵御职业性别刻板印象的影响。

关键词:职业性别刻板印象;专业认同;学业成就;专业效能感;男幼师

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2021)07-0087-08

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2021.07.012

The Influence of Occupational Gender Stereotype on the Professional Identification of Male Students Majored in Preschool Education

XIN Zhong-yi

(School of Education Sciences, Shaanxi Xueqian Normal University, Xi'an 710100, China)

Abstract: This study explores the influence mechanism of occupational gender stereotypes on the professional identification of male students majored in preschool education. The questionnaire method was used to study 761 students. The results show that the professional identity, academic-*efficacy* and achievements of female students is significantly higher than male students, but the occupational gender stereotype of male is significantly higher than that of female students. Occupational gender stereotypes can significantly negatively predict the professional identity of male students majored in preschool education. The ways that occupational gender stereotypes affect professional identity include: (1) Occupational gender stereotypes can directly affect the professional identification of male students. (2) It can indirectly affect professional identity by affecting academic-*efficacy*. (3) It can also affect academic achievement by affecting academic-*efficacy*. Based on the above influence mechanism, this study proposes the following psychological intervention strategies to promote the development of male students' professional identity: First, to reduce the occupational gender stereotypes in social culture by reducing gender difference cognition through education. Second, schools can reduce the cues of occupational gender stereotypes in the material and cultural environment setting. Third, intervention strategies such as self-value affirmation intervention, gender role intervention and implicit competence view were used to change the social cognition of male students majored in preschool education to resist the influence of occupational gender stereotypes.

Key words: occupational gender stereotypes; professional identity; achievement; academic-*efficacy*; male students majored in preschool education

收稿日期:2021-04-25;修回日期:2021-04-28

基金项目:陕西省社会科学基金项目(2019Q026);陕西省教育厅专项科学研究计划项目(19JK0210)

作者简介:信忠义,男,湖北襄阳人,陕西学前师范学院教育科学学院讲师,主要研究方向:青少年心理健康与社会性发展。

一、问题提出

职场的性别隔离现象广泛存在,幼儿教师领域格外突出,女幼师多男幼师少的教师队伍不利于幼儿个性的发展与完善^[1],学界从职业发展的角度对男女幼师比例失衡的原因进行了一定的探索,并针对性地提出提高社会地位、改善工作待遇等措施来吸引、稳固职场“男幼师”^[2]。纵观幼师培养与发展过程,男幼师流失发生在两个环节:一是学校专业教育过程中较低的专业认同造成求职决策过程中的流失,属于上游环节;二是职业发展过程中低职业认同造成的职场流失,属于下游环节。“下游环节”中针对职场男幼师的稳固措施并不能改变“上游环节”的流失局面,甚至上游环节如不能采取有效措施也可能加剧“职场流失”现象,学者对幼师生专业认同特征的研究发现学前师范生的专业认同存在显著的性别差异——女幼师生的专业认同显著高于男幼师生,且随着年级的增长这种差异越来越显著^[3]。

在“上游环节”造成流失的重要因素即为男幼师学生的专业认同,所谓专业认同是指幼师专业的学生在了解、掌握专业知识的基础上,逐渐认可、接受和投入幼师专业,依据专业选择职业且愿意将幼师作为个人终身发展目标^[4],是一种从认识、了解至情感、态度移入的动态发展过程^[5],师范教育是形成专业认同的第一阶段也是最重要的阶段,是入职前职业定向与入职后职业认同的先决性条件^[6-7],把握男幼师生专业认同的形成机制能够从源头上突破性别比例不均衡的困境,从而促进幼教师资队伍的多元化发展。

能力与热情是人们知觉自我与他人的基本维度,且倾向于认为男性更具能力,女性更具热情^[8],相应的认为男性适合从事具有竞争性的职业,女性适合从事更具关怀性的职业,这种根据性别将职业进行分类而形成关于某类性别个体适合从事某些职业的固定看法与观念即为职业性别刻板印象,职业性别刻板印象能影响个体的职业定向与选择。一项对30个国家的调查发现,职场存在显著的性别隔离现象——男性在警察等职业处于主导地位,女性则在护士等职业处于

主导地位^[9]。很显然,专业认同是职场性别隔离的先导性因素。国外学者关注STEM(科学、工程、技术、数学)专业内族裔、性别群体比例不均衡的现象,发现刻板印象在专业选择前影响专业决策偏向,专业选择后影响专业坚持性。有研究者通过情境实验证实了种族刻板印象的消极作用,实验过程中让计算机专业的非裔学生意识到所在专业本族裔人数占比较少来激活刻板印象,进而导致黑人学生的专业坚持意向显著降低^[10-13]。学者也追踪了性别刻板印象的影响作用,数学专业的女生在刻板印象的影响下(女生不适合学数学)专业抱负与学业成就双双逐步降低,而男生却不受刻板印象的影响^[14]。从上述研究可以看出女性在男性主导领域中会受到刻板印象的影响作用,那么男性在女性主导领域中是否会受到刻板印象的影响呢?社会中广泛存在“幼师属于女性职业”的认知,优秀男幼师榜样缺乏、班级幼师生性别比例失衡严重等现象使得学前教育专业领域刻板印象线索凸显,学前教育师范男生面临着来自于职业性别刻板印象的压力,这种压力可能是形成专业认同的最大障碍。基于已有刻板印象与专业坚持性的相关研究,本研究假设职业性别刻板印象将对男幼师生的专业认同产生消极影响作用。

职业性别刻板印象将如何影响专业认同呢?本研究假设其可能通过两种途径来影响男幼师生的专业认同:一种是直接影响。当进入到某个情境或领域中,职业性别刻板印象与身份自动进行匹配,若性别与职业性别刻板印象情境匹配(女生与学前教育)则对专业认同产生积极促进作用,相反若性别与职业情境不匹配(男生与学前教育)则对专业认同产生消极影响作用。已有的调查研究^[15]与实验研究^[16]证实职业性别刻板印象水平与专业认同存在显著的相关,且职业性别刻板印象对不同群体的影响作用不同。由此推测男幼师生的职业性别刻板印象能够直接影响专业认同。另一种是慢性间接影响。基于Cohen和Garcia提出的身份参与模型^[17],大学生的学习与生活中存在较多消极评价风险,如学业成绩低下、批评性的评语、被排斥等,非污名化群体成员将这类事件视为一般性的生活压力,但污名化的刻板印象群体成员则容易将一般性的生活事件与身份相联系,进

而激活刻板印象,将日常事件视作为验证刻板印象的证据,因而环境成为威胁性情境,个体则倾向于变得警觉,进而激发心理、认知的、情感应对反应,长此以往对刻板印象的担忧扩大,刻板印象群体成员则产生推断“像我这样的人不属于这里”,专业效能感在刻板印象威胁的影响而逐渐下降^[18],专业效能感下降可能直接导致专业认同降低。此外,专业效能感还可能通过学业成就间接影响专业认同。已有研究发现专业效能感是学业成就的重要预测变量^[19],根据Finn的认同—参与模型理论,效能感能够促进参与感^[20],参与活动有利于学业成就的提高,学业成就的提高则能提高认同感,由此推知专业效能感将通过影响学业成就影响学前师范生专业认同。综上,职业性别刻板印象一方面可直接影响男幼师生的专业认同,另一方面可通过影响专业效能感间接影响专业认同,在这一影响路径下专业效能感可直接影响专业认同,也可能是专业效能感通过影响学业成就影响专业认同。

综上,本研究以男幼师生为研究对象,采用测验法探究现实生活情境下职业性别刻板印象与专业认同的关系以及专业效能感、学业成就在这一过程中的作用,并构建一个链式中介模型(见图1)。

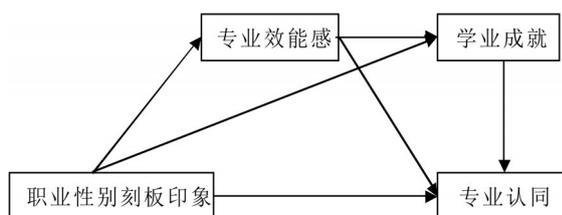


图1 职业性别刻板印象影响专业认同的假设模型

二、研究方法

(一)研究对象

由于幼师性别比例不均衡,男女幼师采取不同的抽样方法。对男幼师采取整群抽样,对女幼师采用随机抽样。对陕西、陕西、湖北共计6所学校的学前教育专业本科生进行施测,获得761份有效样本,其中女生268人,男生493人,大一年级135人,大二年级275人,大三年级205人,大四年级146人。

(二)研究工具

1. 大学生学业成就测验

采用李宪印等人编制的大学生学业成就调查问卷^[21],共19个题项,由学习认知能力、沟通能力、人际促进和自我管理能力四个分量表组成,采用7点计分,其中1代表“完全不符合”,7代表“完全符合”,量表总分由各维度题目得分相加除以题目总数得到,得分越高代表大学生的学业成就水平越高。经前人检验,该问卷具有良好的信效度,在本研究中 α 系数为0.863。

2. 专业认同问卷

采用秦攀博编制的专业认同问卷^[22],包含认知、情感、行为和适切四个维度,共计23个条目。采用李克特7点计分,1表示“完全不符合”,7表示“非常符合”,项目得分相加除以项目数,即可得到维度均分或量表均分,得分越高表示专业认同水平越高,问卷在已有研究中信效度良好,在本研究中 α 系数为0.954。

3. 职业性别刻板印象问卷

结合调查对象所在学校专业设置进行预调查,要求被试挑出“适合男生/女生的典型职业”,挑选出频率最高的男、女性职业,其中男性职业包括建筑工程师、汽车维修工、高铁驾驶员、网络工程师,女性职业包括小学教师、幼师、服务员、造价员,据此编制职业性别态度调查问卷,问卷共9道题,采用7点语义区分法测量幼师关于职业性别刻板印象的外显态度,态度语与“女性更适合幼师这一职业”相类似。要求被试对问卷中所呈现的态度语逐一进行评价,其中1代表“非常不同意”,7代表“非常同意”。被试的得分越高,就代表被试的职业性别刻板印象越明显,本研究中 α 系数为0.897。

4. 专业效能感问卷

采用Lewis与Hodges编制的专业效能感量表^[23],单一维度,该量表用以评估学生对自己是否具备专业能力的主观判断,反映个体对自己专业学习能力的主观判断,量表共计12个题目,采用7级计分,题目经过反向计分后加总除以题目总数得到项目均分,分数越高代表个体的专业效能感越高,在本研究中 α 系数为0.798。

(三)数据处理

本研究采用SPSS 25对数据进行基本处理,采用MPLUS 7.0验证共同方法偏差的影响作用,使用SPSS宏程序PROCESS 3.5进行中介效应检验。

三、研究结果与分析

(一)共同方法偏差

采用事先程序和事后统计两种措施来控制检验可能存在的共同方法偏差。在程序控制方面,对各问卷反应语句做了差异性处理,即4个自陈式问卷分别采用符合程度、影响程度和赞同程度评价;为消除被试顾虑,所有问卷调查采用匿名方式,且个人基本信息收集放置于问卷末尾;为了筛选出答题不认真的被试,题项中混入了测谎题。在事后统计检验方面,运用Harman单因素检验法,发现共有11个特征根大于1,第一个因子方差解释率仅为29.77%,小于40%的临界标准;利用MPLUS进行单因素验证性因素分析,模型拟合指数不良($\chi^2/df=11.97$, $TLI=0.4$, $CFI=0.38$, $RMSEA=0.12$, $SRMR=0.144$),表明研究数据不存

在明显的共同方法偏差。

(二)变量的描述统计与相关分析

表1呈现了职业性别刻板印象、专业效能感、学业成就、专业认同的均值、标准差及皮尔逊相关系数。差异性检验显示,男幼师生的职业性别刻板印象显著高于女幼师生($M_{男}=4.912$, $M_{女}=3.868$, $t=2.01$, $p<0.05$),专业效能感($M_{男}=4.032$, $M_{女}=4.806$, $t=2.326$, $p<0.01$)、学业成就($M_{男}=4.001$, $M_{女}=5.196$, $t=2.104$, $p<0.05$)及专业认同($M_{男}=3.179$, $M_{女}=5.376$, $t=6.003$, $p<0.001$)显著低于女幼师生,年级间不存在显著差异。

相关分析显示各变量间的相关系数均达显著性水平,职业性别刻板印象与专业效能感、学业成就、专业认同呈显著负相关,专业效能感与学业成就、专业认同呈显著正相关,学业成就与专业认同呈显著正相关。

表1 职业性别刻板印象、专业效能感、学业成就、专业认同的均值与相关

	M	SD	职业性别刻板印象	专业效能感	学业成就	专业认同
职业性别刻板印象	3.883	1.209	1			
专业效能感	4.080	0.785	-0.074*	1		
学业成就	4.647	1.062	-0.117**	0.353**	1	
专业认同	5.238	0.863	-0.146**	0.453**	0.278**	1

注:* $p<.05$, ** $p<.01$, *** $p<.001$,下同

(三)职业性别刻板印象对学前师范生专业认同的影响机制分析

为了对比分析职业性别刻板印象对不同性别的影响作用,将受测者分为男幼师生与女幼师生两组,分组进行数据分析。使用SPSS25宏程序PROCESS3.5进行中介效应检验,基于研究假设

模型选择PROCESS模型6进行分析。如表2,结果显示,首先,职业性别刻板印象显著负向预测男幼师生的专业认同($\beta=-0.146$, $p<0.001$)。其次,将专业效能感与学业成就纳入回归模型后,男幼师生的职业性别刻板印象能显著负向预测专业效能感($\beta=-0.074$, $p<0.05$),专业效能感显

表2 男幼师生各变量间回归关系的分析

结果变量	预测变量	R	R ²	F	t
专业认同		0.146	0.021	16.447***	
	职业性别刻板印象				-0.146 -4.055***
专业效能感		0.074	0.005	4.124*	
	职业性别刻板印象				-0.074* -2.031*
学业成就		0.479	0.23	112.896***	
	职业性别刻板印象				0.022 1.128
	专业效能感				0.259 9.026***
专业认同		0.696	0.484	236.639***	
	职业性别刻板印象				-0.160 -4.093***
	专业效能感				0.195 5.535***
	学业成就				0.213 6.307***

注:模型中各变量均经过标准化处理,下同

著正向预测专业认同($\beta=0.195, p<0.001$)与学业成就($\beta=0.259, p<0.001$),学业成就显著正向预测专业认同($\beta=0.213, p<0.001$),职业性别刻板印象仍能显著负向预测专业认同($\beta=-0.16, p<0.001$),职业性别刻板印象对学业成就的预测作用不显著($\beta=0.022, p>0.05$)。职业性别刻板印象对女幼师专业认同的预测作用不显著($\beta=0.016, p>0.05$),女幼师的职业性别刻板印象对专业效能感、学业成就的预测均作用不显著,中介作用不成立。

中介效应量分析结果显示(表3,图2),专业效能感和学业成就在职业性别刻板印象与专业认同起显著的中介作用,总的标准化间接效应值为-0.035,具体来说包括:职业性别刻板印象→专业效能感→学业成就→专业认同1(效应值为-0.014);职业性别刻板印象→专业效能感→专业认同2(效应值为-0.02),95%置信区间均不包含0,表明两个间接效应达到显著水平。两个间接效应占总效应(0.104)的比值分别为13.463%,19.231%,对两个间接效应进行对比,间接效应1与间接效应2不存在显著差异。

表3 专业效能感与学业成就的中介效应分解

路径	标准化间接效应	BootSE	BootLLCI	BootULCI
总间接效应	-0.035	0.013	-0.074	-0.023
1 职业性别刻板印象-专业效能感-学业成就-专业认同	-0.014	0.004	-0.0315	-0.002
2 职业性别刻板印象-专业效能感-专业认同	-0.020	0.010	-0.042	-0.003
间接效应1 VS 间接效应2	0.006	0.005	-0.002	0.019

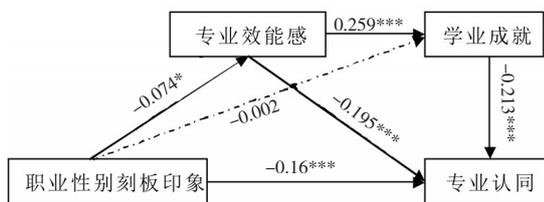


图2 专业效能感与学业成就的中介作用机制图

四、讨论

本研究基于社会认知视角探究了男幼师专业认同的发展特征,尤其关注存在于个体认知观念体系中的职业性别刻板印象对男幼师专

业认同的影响机制,深入分析了专业效能感与学业成就在职业性别刻板印象与专业认同间的影响作用。

(一)职业性别刻板印象、专业效能感、学业成就、专业认同的总体情况

首先,本研究发现大学本科幼师生的专业认同处于中等偏上的水平(显著高于均值3),但男幼师的专业认同水平较低且显著低于女幼师,这与已有的研究结果一致^[24]。幼师队伍男女比例失衡,男幼师职业流动性高于女幼师是较为普遍的问题,幼师的职业待遇、地位等外在因素是重要原因,但本研究结果提示师范教育期间较低的专业认同可能是根源性的内在原因,较低的专业认同意味着男幼师并未成功实现幼师专业与个人的结合,个人游离于专业之外,在个人身份认同方面并没有接受与认可幼师专业,低的专业认同势必对未来求职就业决策或职业岗位坚持性产生消极影响作用。

其次,幼师生较为认同“男性更适合工程师”“女性更适合幼师”等社会认知观念,职业性别刻板印象广泛存在于大学生群体,性别的差异性比较发现男幼师生的职业性别刻板印象显著高于女生,即男生比女生持有更严苛的刻板印象。职业性别刻板印象属于刻板印象的一种,是特定社会文化的公众对不同性别个体的职业期待,其建立于性别刻板印象之上,当今绝大多数社会文化体系期待男性刚强、果敢、富于竞争性与进取性,期待女性温柔、敏感、细腻,男性更多与事务性职业相联系,如工程、技术等,女性更多与关怀他人的职业相联系,如护士、服务员等,且社会大众对男性的性别行为要求更严苛,对女性则更宽容,人们对女孩“假小子”与男孩“娘娘腔”的态度是完全不同的,因此,男性比女性持有更严苛的职业性别态度,且在违背职业性别刻板印象时(如男护士、男保姆等职业)面临的压力更大^[25]。此外,广泛存在的职业性别刻板印象线索可能也强化了男幼师的职业性别刻板印象。除了课程设置、教学活动场所物理环境设置的女性化偏向等线索外,学前教育专业领域内性别比例严重失衡是最为突出的性别刻板印象线索,男性同学与男性专业教师成为“稀缺性的极少数”,本次抽样调查也证实幼教专业男女比例失衡严重,95.2%的

受试者报告班级男生占比低于2/10,这些物理和人文环境则进一步强化了男幼师的职业性别刻板印象。

此外,本研究也发现男幼师生的专业效能感与学业成就也显著低于女幼师生,这表明相对于女幼师生来说,男幼师对自己是否具备专业能力更容易持怀疑态度,同时男幼师的学业成就也显著低于女幼师,这与已有大学生学业成就性别差异的研究结论一致^[21]。幼师生学业成就性别差异并不能归因于能力、智力水平上的差异,毕竟男、女幼师生都是高考与专业筛选的胜出者,在智力、能力等方面并不存在显著差异。那么,归因于学习态度、学习方法、学习投入等非智力因素存在性别差异是更合理的解释,但似乎仍不是终极答案,什么原因又造成了这些非智力因素的性别差异呢?本次调查研究显示,男女幼师生的职业性别刻板印象也存在显著的性别差异,且男幼师生的职业性别刻板印象显著高于女幼师生,但专业效能感、学业成就、专业认同则显著低于女幼师生,由此可见,职业性别刻板印象是造成学业成就及专业认同存在性别差异的重要原因。

(二)职业性别刻板印象对专业认同的影响作用

本研究发现男幼师生持有较高的职业性别刻板印象,证明社会文化设置的隐形职业性别限制仍然广泛存在个体的认知观念中,即使是具有较高文化素养的大学生也难以幸免,较高的职业性别刻板印象对大学生专业认识、专业情感、专业投入影响如何呢?

结果显示职业性别刻板印象能够显著的负向预测男幼师生的专业认同,即男幼师生职业性别刻板印象水平越高,其对幼儿教育专业的认同感就越低,这与已有研究结论一致^[26-28]。社会认知职业理论认为个体主观能力感越强,则越认同某个职业或专业^[29-30],而主观能力感除受个人成败经验影响外,更受社会文化的影响。作为社会文化重要组成部分的职业性别刻板印象甚至会先入为主地影响男幼师生对自我是否适合幼师专业(职业)的判断,即尚未有学业成败的体验却认定“肯定学不好这个专业”。由此可见,职业性别刻板印象可直接对男幼师生的专业认同产生消极影响作用。

本研究也发现职业性别刻板印象除了直接影响男幼师生的专业认同外,还能通过间接的方式影响男幼师生的专业认同感,具体影响途径包括:第一,职业性别刻板印象影响男幼师生的专业效能感进而影响专业认同;第二,职业性别刻板印象通过专业效能感来影响学业成就最终影响专业认同。身份参与模型理论认为个体的社会身份与情境的相互作用能影响个体的学业抱负与动机。对于男幼师生来说,幼师专业/职业情境极易激活其职业性别刻板印象,他们担心被证实业已存在的观念——男生不适合幼师专业,而这种观念会造成男幼师生的认知解释偏向,如学业挫折甚至教师批评性的反馈都成为“男生不适合幼师专业”的证据,这种长期的自我怀疑与自我验证的循环终将造成专业效能感降低,未能将自我顺利“嵌入”专业领域内,在认知、情感、行为上与专业疏离,专业认同感降低。此外,男幼师生的自我怀疑与担忧一方面可能直接耗费个体有限的认知资源,造成学业成就下降,也可能通过降低学习投入间接影响学业成就,低的学业成就也将影响男幼师生的专业认同。相反,女幼师生从专业选择之初到进入专业领域乃至职业领域都不被职业性别刻板印象所累,相应的更容易建立专业效能感,取得较好的专业成就,进而获得更高的专业认同。从长远来看,男性将处于“高职业性别刻板印象——低专业效能感——低学业成就——低专业认同——高职业性别刻板印象……”的恶性循环圈中,如若不加干预势必增加专业放弃的概率。

五、提升男幼师生专业认同的干预建议

综上所述可以看出,职业性别刻板印象对男幼师生的专业认同及未来职业定向会产生较大的消极影响作用,因此,有必要对男幼师生进行一定的干预以打破这种恶性循环发展圈。基于刻板印象的社会心理干预策略,一方面可从社会文化方面进行干预,淡化、逐步清除职业性别刻板印象观念的同时传递“双性化”性别角色观念以此来降低职业性别刻板印象的消极影响;另一方面则可对学生进行社会认知干预,提高学生的专业效能感,引导学生加大学业投入进而改善学业成就,以此来抵御职业性别刻板印象的消极影响。

(一)改善社会文化环境,降低职业性别刻板印象的消极影响

1.淡化社会文化环境中的职业性别刻板印象线索

将社会文化中的职业性别刻板印象清除无疑是最根本、最彻底的干预手段,但短期内并无现实且具有可操作性的措施,仅能依赖社会文化革新或渐进发展来改变社会大众的观念。但对于学校这一特定社会文化领域来说,淡化职业性别刻板印象线索是较为有效的措施,具体来说包括:第一,革新人才培养方案,从“制度”层面减少职业性别印象。改变现有“全才型”幼师培养模式,培养“领域性”幼师人才——健康、语言、社会、科学、艺术五类幼师,男幼师可选择合适的领域,避开刻板印象特定领域;第二,减少环境中的刻板印象线索,营造包容开放的专业文化氛围与环境。专业场所内的物理环境与人文环境都可能成为职业性别刻板印象的线索影响个体专业兴趣^[31],如挂满墙壁的优秀女幼师、女性幼儿教育家、女多男少的性别构成,甚至性别失衡的专业教师队伍都可能成为职业性别刻板印象的线索进而影响男幼师的专业认同。

2.性别角色干预解除性别与职业角色的“捆绑”

美国心理学家Bem于1974年提出的性别角色理论否定了男女性别绝对的二元对立,认为男性化与女性化属于两种不同的性别角色特征,每个个体都可同时具备男性化特征与女性化特征,她认为同时具备男性化特征与女性化特征的个体在性别角色上发展更完善,因而对不同的职业领域拥有更高的适应力^[32]。因此,可以向男幼师传递双性化的性别角色观念,让他们意识到男性也可具备女性化的特征,且这是个性完满发展的结果而并非“发展异常”,以此解除对性别与职业角色的“捆绑”,降低职业性别刻板对男幼师的“污名化”影响。

(二)社会认知干预抵御职业性别刻板印象的消极影响

职业性别刻板印象造成男幼师专业认同降低的重要原因是男幼师在职业性别刻板印象的“阴影”下的自我怀疑:男生不适合幼师专业,我是男生,我肯定也不适合幼师专业。基于

这一社会认知逻辑链条,可对男幼师进行社会心理干预。

1.通过自我价值肯定干预提升专业效能感进而提升专业认同

自我价值肯定干预策略类似于积极自我暗示^[33-34],基于“saying is believing”的效应,可以让男幼师通过自我言语夸奖、书面的自我肯定(如持续记录自己的优点与收获)等方式给自己积极暗示,提醒自己尽管是男生,但是自己是与众不同的男生,以此提高专业效能感,从而抵御从“群体污名”向“自我污名”的转化。

2.通过元认知干预改善学业成就进而提升专业认同

Dweck认为个体对自我能力的认识可分为能力实体观与能力增长观两大类,前者认为个体的能力是天生而不可改变的,后者认为个体的能力是可通过自我努力而逐步增长的^[35]。职业性别刻板印象之所以能发挥先入为主作用的症结在于个体持有能力实体观,即只有刻板印象污名化群体成员坚信能力是生而具有且不可增长的,刻板印象才有发挥消极影响作用的空间。因此可向学生传递能力增长观,让男幼师相信专业能力并非天生,是可通过个人后天努力而获得的,以此提高学业成就进而减少职业性别刻板印象的消极影响。

[参考文献]

- [1] 徐志国. 男幼师的缺乏、流失与其职业优势的矛盾[J]. 学前教育研究, 2006(5):55-57.
- [2] 李姗泽, 史晓波. 男幼儿教师困境中的自我专业发展[J]. 学前教育研究, 2008(2):28-30, 52.
- [3] 田燕, 唐宁, 潘锦云. 师范院校学前教育专业大学生的专业认同调查研究[J]. 教育与职业, 2016(24):118-120.
- [4] 安芹, 贾晓明. 高校心理咨询员专业认同的初步研究[J]. 中国临床心理学杂志, 2006(2):203-206.
- [5] 孙玉梅, 雷江华. 特殊教育专业新生专业认同的心路历程研究[J]. 教育研究与实验, 2016(2):52-56.
- [6] 安芹. 咨询师的专业认同对心理咨询专业工作的影响[J]. 中国心理卫生杂志, 2007(7):499-501.
- [7] 杨帆. 专业认同与职业选择——男性本科生选择学前教育专业的影响因素分析[J]. 山东大学学报(哲学社会科学版), 2016(6):138-145.
- [8] ELLEMERS N. Gender stereotypes[J]. Annual review of

- psychology, 2018(69):275-298.
- [9] JARMAN J, BLACKBURN R M, RACKO G. The dimensions of occupational gender segregation in industrial countries[J]. *Sociology*, 2012 (6):1003-1019.
- [10] WALTON G M, COHEN G L. A question of belonging: race, social fit, and achievement[J]. *Journal of personality and social psychology*, 2007 (1):82-96.
- [11] WALTON G M, COHEN G L. A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students[J]. *Science*, 2011 (6023):1447-1451.
- [12] YEAGER D S, WALTON G M. Social-psychological interventions in education: They're not magic[J]. *Review of Educational Research*, 2011 (2):267-301.
- [13] YEAGER D S, WALTON G M, BRADY S T, et al. Teaching a lay theory before college narrows achievement gaps at scale[J]. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 2016 (24):3341-3348.
- [14] GOOD C, RATTAN A, DWECK C S. Why do women opt out? Sense of belonging and women's representation in mathematics [J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2012 (4):700-717.
- [15] 王永琼,余华. 护理专业男生职业性别刻板印象与专业认同的研究[J]. *解放军护理杂志*, 2019,36(5):69-71, 80.
- [16] 胡志海,黄和林. 大学生人格类型与专业认同间的关系研究[J]. *心理科学*, 2006 (6):1498-1501.
- [17] COHEN G L, GARCIA J. Identity, belonging, and achievement: A model, interventions, implications [J]. *Current directions in psychological science*, 2008 (6):365-369.
- [18] COOK J E, PURDIE-VAUGHNS V, GARCIA J, et al. Chronic threat and contingent belonging: protective benefits of values affirmation on identity development[J]. *Journal of personality and social psychology*, 2012 (3):479-496.
- [19] BARBIERI C, BOOTH J L. Support for struggling students in algebra: Contributions of incorrect worked examples [J]. *Learning and Individual Differences*, 2016(48):36-44.
- [20] FINN J D. Withdrawing from school[J]. *Review of educational research*, 1989 (2):117-142.
- [21] 李宪印,杨娜,刘钟毓. 大学生学业成就的构成因素及其实证研究——以地方普通高等学校为例[J]. *教育研究*, 2016,44(10):78-86.
- [22] 秦攀博. 大学生专业认同的特点及其相关研究[D]. 重庆:西南大学, 2009.
- [23] LEWIS K L, HODGES S D. Expanding the concept of belonging in academic domains: Development and validation of the Ability Uncertainty Scale[J]. *Learning and Individual Differences*, 2015(37):197-202.
- [24] 陈秋珠,徐慧青,郑美妮. 学前教育学生专业认同感与自主学习动机的关系:心理弹性和学习倦怠的序列中介效应分析[J]. *学前教育研究*, 2019(10):56-66.
- [25] ELLEMERS N. Gender stereotypes [J]. *Annual review of psychology*, 2018(69):275-298.
- [26] 官春兰,王雁,张丽敏. 特殊教育专业本科生专业认同现状的调查研究——以两所部属全国重点师范大学为例[J]. *中国特殊教育*, 2011(4):22-29.
- [27] 陈立,杨琼. 特殊教育师范生专业认同与学习倦怠、学习效能感的关系研究[J]. *中国特殊教育*, 2018 (1):41-47.
- [28] 胡涤非,陈海勇,孙亚莉. 硕士研究生专业认同研究——基于暨南大学的调查[J]. *学位与研究生教育*, 2012(4):53-57.
- [29] 龙立荣,方俐洛,李晔. 社会认知职业理论与传统职业理论比较研究[J]. *心理科学进展*, 2002 (2):225-232.
- [30] 高山川,孙时进. 社会认知职业理论:研究进展及应用[J]. *心理科学*, 2005 (5):241-243.
- [31] CHERYAN S, PLAUT V C, DAVIES P G, et al. Ambient belonging: how stereotypical cues impact gender participation in computer science [J]. *Journal of personality and social psychology*, 2009 (6):1045-1060.
- [32] BEM S L, LEWIS S A. Sex role adaptability: One consequence of psychological androgyny [J]. *Journal of personality and Social Psychology*, 1975 (4):634-643.
- [33] STAPEL D A, VANDERLINDE L A. What drives self-affirmation effects? On the importance of differentiating value affirmation and attribute affirmation [J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2011 (1):34-45.
- [34] WALTON G M. The new science of wise psychological interventions [J]. *Current Directions in Psychological Science*, 2014 (1):73-82.
- [35] DWECK C S, LEGGETT E L. A social-cognitive approach to motivation and personality [J]. *Psychological Review*, 1988 (2):256-273.

[责任编辑 任丽平]