

学前教育专业学生自尊、应对方式与学术压力关系分析

吴云东¹ 孔维俭² 陈莹²

(1. 东新大学, 韩国 罗州 58245, 2. 泉州海洋职业学院, 福建 泉州 362000)

摘要:本研究以学前教育师范生为研究对象,围绕其学业压力、自尊水平与应对方式三者之间的关系展开了实证分析。研究者在江西省南昌市两所综合类高校中,采用便利抽样的方式选取了302名三年制大专在校生进行问卷调查。数据分析结果显示,自尊与个体所感知到的学业负担之间存在显著的负向关联($\beta = -.473, p < .001$),自尊单独可解释学业压力约22.3%的变异量,这表明高自尊能够有效地缓冲学业压力对学生的负面影响。然而,问题导向与情绪导向这两类常见的应对策略在预测学业压力时均未表现出显著的统计学效应。考虑到学前教育专业学生在日常学习中需同时面对理论修养、保教实训及见习带班等多方面的压力来源,自尊所发挥的“心理缓冲区”作用便显得格外稳定且不可替代。基于上述发现,高校在育人实践中有必要转变思路,与其单纯向学生传授减压技巧,不如通过给予积极的教学反馈、强化职业身份认同等途径来帮助学生重建自尊体系与专业自信,从而为其应对学业挑战提供更为持久的心理支撑。

关键词:自尊; 学业压力; 应对方式; 学前教育专业学生; 高等教育

1. 引言

近年来国内高等教育在专业架构与育人模式上经历了较深层次的转型,大学生所处的成长生态也随之发生了明显变化。大学阶段恰好横跨了从青少年晚期向成年初期过渡的关键时期,学生在这一阶段不光要调整自身的学习习惯与社交方式,还得直面未来规划、职场内卷以及自我认同等多重心理冲击。这种转型期的压力在学前教育专业群体中呈现出了较为独特的面貌:该群体既要修完教育学、心理学、儿童发展、课程与活动设计等理论课程,又要掌握幼儿游戏指导、保育实践、艺术技能,同时还需完成教育见习和实习等实践性任务。根据教育部《幼儿园教师专业标准(试行)》中的要求,幼儿园教师应具备专业理念与师德、专业知识和专业能力,这也就意味着学前教育专业学生在校期间需要同时完成知识、技能和职业伦理方面的多重准备^[1],其心理状态与压力应对问题有必要得到更多关注。

既往研究已经证实,心理压力问题在高校教育管理与心理健康服务领域中占据了相当突出的位置^[2]。本科阶段的核心任务毕竟是学习,学业压力由此构成了大学生压力体验的主要来源,一旦超出合理范围,便会对学生的身心健康与学业发展产生不利影响^[2]。从压力源的结构来看,大学生所承受的压力涉及发展困扰、个人管理、消极事件和人际交往等多个维度,学习状态、课业负担、未来的不确定性以及职业规划均被列为其中的关键内容^[3]。具体到学前教育专业学生群体,学业压力的来源则要复杂得多,学业课程成绩与考试评价固然是压力的重要推手,教学技能展示、教育实习中的表现、教师资格考试、就业门槛的持续变化以及外界对未来幼儿教师角色的种种期待,同样构成了这一群体压力体验中不可忽视的组成部分^[4-5]。

学业压力的产生从来都不是单一因素所能解释的,它跟学生自身的心理资源、专业认同程度、所处的学习环境以及能获得的社会支持等多个方面都有关系。在这些因素当中,专业认同对学前教育专业学生的学习投入度和压力感受有着相当明显的影响,这一点在既往研究中已经得到了广泛关注。不少学者指出,师范生的认同感重塑不能脱离日常教学实践,应当把职业身份教育深度嵌入到现有的专业课程体系中,同时借助教育见习、临床实习这类沉浸式体验以及导师的正向引导,帮助学生从多个角度加深对幼教岗位内涵的理解^[6]。袁朝阳等的调查也证实了这一点:学前教育专业学生的专业认同水平会直接影响其专业学习的积极性以及未来的职业选择^[7]。由此可以推断,当学生能够真正理解学前教育专业的价值,并把个人发展与未来幼儿教师的角色关联起来时,他们在面

作者简介: 吴云东(1994—),男,博士研究生,研究方向为教育心理学、高等职业教育;

孔维俭(2001—),男,研究实习生,研究方向为教育政策与教育管理;

陈莹(1983—),女,研究实习生,研究方向为职业教育与乡村振兴研究。

通讯作者: 吴云东, 邮箱: ethanwu0525@gmail.com

对课程和实践带来的压力时，往往更容易形成积极的解释方式，也更愿意持续投入。

在专业认同之外，自尊是另一个能够有效解释学生压力水平的心理变量。自尊所反映的，是个体对自身价值、能力与整体自我的评价，这一评价既可能指向积极的自我接纳，也可能滑向消极的自我否定。高爽、张向葵和徐晓林以中国大学生为样本所做的分析便指出，自尊与大学生心理健康之间关联密切，对抑郁、焦虑、人际敏感等指标均具有显著的预测作用^[8]。已有文献也将自尊视为个体心理韧性形成中的核心要素：自尊水平较高的学生往往对自身能力持更为积极的评估，遭遇课业瓶颈或实践挫折时通常能表现出较强的自我效能感与迎难而上的信心；自尊受损或水平偏低的个体在面对同等强度的应激源时，则更容易陷入自我否定与怀疑，并伴随强烈的无力感。

学前教育专业的培养模式使得学生的自我评价往往与专业技能的习得紧密绑定在一起。从课堂汇报、基本功展示、模拟教学，再到一线幼儿园的见习与实习，学生需要持续不断地接受来自导师、同辈以及实践基地的多重审视；而在这种高频的外界反馈当中，那些内化了稳定自我价值感的个体往往展现出更强的心理防御能力，即便碰到教学设计不够完美、技能表现出现失误或者实习单位要求特别严苛的情况，他们也能比较快地找回心理平衡，但若个体的自我认同完全建立在外部评价的流沙之上，一旦遭遇负面反馈，其内心的压力感与焦虑体验便会成倍放大。由此可见，自尊不仅跟学生的一般心理健康有关，也有可能影响其面对专业学习任务 and 外部评价时的适应能力。

面对压力源时，个体在行为表征与心理调适路径上呈现出显著的异质性，这在很大程度上取决于其过往成长经验、人格特质、可获得的外部资源支持以及对当前应激事件的认知评估。张健卫、刘玉新与金盛华在针对高校群体的应激研究中便指出，大学生所承受的压力源具有多维交织的特征，其采取的化解策略也会随着情境的更迭和压力属性的变化而发生动态调整^[9]。学术界通常把这些应对机制划分为两大核心维度，即问题导向型与情绪导向型：前者的内核在于“理性破局”，也就是通过梳理症结、拟定方案并付诸行动来扭转不利被动的局面，后者则更侧重于“内部修复”，主要借助理心理防御、认知重塑以及情感宣泄等手段来缓解负面情绪的冲击。两类方式并无绝对的优劣之分，其效果往往取决于压力事件本身是否可控，以及个体当时所拥有的资源和支持。

学前教育专业大学生所承受的应激源呈现出“通用性”与“职业特异性”交织的双重特征。除了常规大学生普遍面临的课业负担、学业绩点及前途迷茫之外，他们还需要在专业基本功考核、一线带班见习、幼儿互动经验不足、教师资格证备考以及严峻的幼教就业市场中反复进行调适。对此，李虹和梅锦荣在编制高校压力量表时便已证实，大学生的压力体验广泛散落于校园日常生活与学业理想追求等多重维度^[10]；赵洽好等的研究也同样表明，发展性的自我困惑与社交层面的适应障碍构成了当代高校学生压力的核心板块^[3]。因此，要厘清各类应对机制究竟如何作用于学前教育师范生的学业压力，就不能脱离其特有的“双师型”人才培养框架以及高情感投入的职前准备情境。

基于此，本研究选取了江西省南昌市两所综合类高校学前教育专业的在校生作为研究对象，核心要回答的问题是自尊水平能否有效预测学业压力，以及问题导向与情绪导向这两类应对策略在这一关系中各自发挥了怎样的作用。研究者希望借助对上述核心变量的交叉检验，更深入地呈现该群体在理论课程学习、专业技能训练以及一线教育见习过程中所承受的真实压力，以及他们赖以维系心理平衡的防御机制。研究所积累的实证数据，能够为高校设计心理健康支持方案、调整师范生培养路径提供来自微观层面的参考依据，也能为学前教育专业学生的学业压力干预提供有实践价值的理论依据。

2. 研究目的

本研究选取了江西省南昌市两所综合类院校学前教育专业的在校生作为样本，核心目的在于系统拆解自尊水平与压力应对机制之间深层且微妙的交互关系。研究把重点放在了学前教育专业学生自尊的发展现状上，并将其放到理论课程学习、保教技能考核、一线见习实习、教师资格证备考以及校园日常生活等多重应激场景中加以考察，在此基础上分析差异化的应对策略在职前教师应对专业发展危机时所起到的分流作用。研究者期望借由对上述多维因子的整合分析，为刻画学前教育师范生的心理韧性轨迹与行为调适特征提供微观层面的学术视角，同时也为高校精准升级心理健康防线、优化专业教学管理以及制定支持性干预策略提供有循证依据的建议。

3. 研究目的

3.1 研究对象

本研究选取了中国江西省南昌市两所综合性大学的在校大学生群体，选取 A 大学与 K 大学作为调研基地。研

究采取便利抽样策略,调查目标群体均为这两所高校内学前教育专业的在校生,且两校在这一专业方向上的学制建设同属三年制大专层次。实地问卷调查于2026年5月开展,现场派发问卷329份。在回收到的310份答卷中,最终剔除了逻辑矛盾与作答不完整的样本,将其中完全符合统计学量化分析标准的302份有效问卷正式纳入最终研究数据。

3.2 研究工具

3.2.1 自尊量表

本研究采用 Rosenberg 开发,后由季益富、于欣翻译修订的中文版的自尊量表测量个体的自尊水平[11-12]。该量表共10个题项,采用5点李克特量表计分(1=非常同意,5=非常不同意),得分越高表示自尊水平越高。该量表 Cronbach's α 系数为0.78。

3.2.2 压力应对量表

本研究采用 Lazarus 和 Folkman 开发的压力应对量表(Ways of Coping Questionnaire,WCQ)测量个体的压力应对方式[13]。该量表共66个题项,采用5点李克特量表计分(1=从不使用该方法应对压力,5=几乎总是使用该方法应对压力),包含问题导向和情绪导向两个维度,各维度得分越高表示越倾向于使用该应对方式。问题导向分量表的 Cronbach's α 系数为0.86,情绪导向分量表的 Cronbach's α 系数为0.85,整体量表的 Cronbach's α 系数为0.85。

3.2.3 学业压力量表

本研究采用 Bedewy、Gabriel 编制的感知学业压力量表(Perceived Academic Stress Scale, PASS)测量大学生的学业压力水平[14]。该量表共包含18个题项,采用李克特5点计分(1=完全不同意,5=完全同意),得分越高表示感知到的学业压力越大。在本研究中,该量表 Cronbach's α 系数为0.75。

3.3 研究假设和数据分析

基于自尊、应对方式与学业压力三者的理论关联,本研究提出三项假设,核心考察自尊水平、问题导向型应对与情绪导向型应对能否有效预测学前教育专业学生的学业压力。为验证上述假设,研究借助专业统计软件分三个阶段开展量化分析。第一阶段,通过描述性统计梳理样本的社会人口学特征,呈现各核心变量的均值、标准差与极值分布,并以 Cronbach's α 系数检验各问卷的信度质量。第二阶段,采用皮尔逊积差相关分析逐一考察自尊、两类应对策略与学业压力之间的两两关联强度及统计学显著性。第三阶段,构建多元线性回归模型,综合回归系数、决定系数与总体显著性检验结果,揭示自尊及双维度应对策略对学业压力的直接预测效应与解释力度。

H1.自尊对学前教育专业学生的学业压力有负向预测作用。

H2.问题导向型压力应对对学前教育专业学生的学业压力有负向预测作用。

H3.情绪导向型压力应对对学前教育专业学生的学业压力有正向预测作用。

4.研究结果

本研究所构建的有效分析样本共计302名学生,从性别结构来看,男生为170人(占比56.3%),女生为132人(占比43.7%)。为了探明各观测变量之间的交织关系,研究引入了皮尔逊积差相关系数进行基准检验。根据表1的统计输出结果,两两变量间的相关系数绝对值介于-0.431至0.462之间。在具体的关系表征中,自尊水平与个体感知的学业压力之间展现出了极其显著的负向关联;然而,无论是聚焦于理性破局的问题导向型策略,还是偏向内部修复的情绪导向型策略,它们与学业压力之间的相关关系在统计学上均未发现显著相关。

表1 变量间相关系数(n=302)

变量	1	2	3	4
1. 自尊	1			
2. 问题导向型压力应对	.391**	1		
3. 情绪导向型压力应对	.073	.462**	1	
4. 学业压力	-.431**	-.072	.092	1
平均值	3.79	3.93	3.72	3.70
标准差	0.70	0.62	0.75	0.85
最大值	5.00	5.00	5.00	4.81
最小值	1.90	2.93	2.60	1.50

**p < 0.001

表 2 呈现了以逐步回归法构建的多重回归分析结果。当自尊与两类应对策略同时纳入模型后,自尊水平对学业压力的负向预测效应达到统计显著水平 ($\beta = -.473, p < 0.001$), 单独解释了学业压力总变异量的 22.3% ($R^2 = 0.223$), 假设 1 获得支持。问题导向型与情绪导向型应对策略均未产生显著预测效应, 假设 2、3 未获支持。

表 2: 学业压力水平影响因素的多重回归分析结果 ($n = 302$)

变量	<i>B</i>	<i>SE</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
(常数)	3.931	.443	-	9.556	<0.001
1. 自尊	-0.561	0.084	-0.473	-6.823	<0.001
2. 问题导向型压力应对	0.085	0.110	0.061	0.789	0.450
3. 情绪导向型压力应对	0.160	0.112	0.148	1.502	0.161
$R = 0.471 \quad R^2 = 0.223$					

5. 讨论

本研究紧扣既定的研究假设,对学前教育师范生的自尊水平、应对应激机制与学业压力之间的深层联动进行了量化检验与延伸讨论。总体来看,数据勾勒出了清晰的因果路径:自尊能够跨越统计学门槛并有力地预测个体的学业应激强度;相反,无论是标榜理性破局的问题导向型策略,还是侧重情感修复的情绪导向型手段,其在模型中的预测效应均遭遇了“统计学失准”。这一反直觉的证据强有力地提示我们,在学前教育群体应对高应激专业情境的心理博弈中,相比于那些流于表面的通用性减压技巧,自尊更像是一种深嵌于个体人格底色中、更为稳固且不可或缺的心理防卫盾牌。

假设 1 (H1). 自尊对学前教育专业学生的学业压力具有负向预测作用。检验结果支持该假设。

回归分析结果显示,自尊对学业压力具有显著的负向预测作用 ($R^2 = 0.223, p < 0.001$),自尊水平越高的学生,感知到的学业压力越低。这一结果有其内在逻辑。自尊较高的个体往往更倾向于认可自身能力,同时也能较好地接纳自身局限,所以在面对课程学习、技能训练、教育见习实习、教资备考乃至未来职业规划等多重压力源时,心理韧性和适应表现都相对更强。既有研究也印证了这一点。高爽等人的分析表明,自尊是影响中国大学生心理健康的关键变量之一,与焦虑、抑郁及人际敏感等问题均存在较为紧密的关联[8]。周昱延等(2024)针对学前教育专业学生的研究同样发现,学生对专业价值与未来职业角色的认同程度,会在一定程度上左右其学习投入度和职业选择倾向^[15]。本研究在学前教育专业学生中得到了相似的结论,这说明自尊对学生压力体验的保护效应不仅存在于普通大学生群体中,同样可能延伸到需要同时应对专业学习与职业角色准备双重任务的师范类学生群体中。

高自尊水平的学生往往拥有更为积极的自我认知,同时伴随着较强的自我效能感。当这类学生能够肯定自身价值、并确信自己有能力处理各种困难时,即便遭遇教学技能的反复打磨、课堂展示中的表现波动、幼儿园实习阶段的角色转换,或是求职竞争带来的现实压力,他们也更倾向于以建设性的方式加以应对。而低自尊的学生则可能走上另一条路径,他们容易把一时的学业挫折或评价反馈归因于自身能力的缺陷,这种归因方式反过来又会放大内心的压力感受。从这个角度来看,自尊的作用不止于改变学生怎样看待压力事件本身,它还会渗透到情绪反应与后续行为选择当中,产生更为广泛的影响。

假设 2 (H2) 与假设 3 (H3) 分别预期问题导向型应对方式对学业压力具有负向预测作用、情绪导向型应对方式具有正向预测作用。检验结果显示,两者均未能显著预测学生压力水平,假设 2 与假设 3 均未获支持。

从预测效应来看,问题导向型策略未展现显著预测力 ($\beta = .061, p = .450$),情绪导向型策略同样未达统计显著水平 ($\beta = .148, p = .161$)。一般性应对方式对学业压力变异的解释贡献十分有限。这一结果可能与所用量表的性质有关,其测量内容更多反映个体在日常生活情境中的习惯性应对倾向,并未专门针对学前教育专业学生所面对的特定压力来源设计。事实上,该群体的学业压力带有鲜明的专业属性:理论课程负担、活动设计能力的反复打磨、幼儿观察与沟通经验的积累、实习评价反馈、教资备考、就业竞争以及对未来幼儿教师角色的适应等,这些压力源相互交织,与一般生活压力在性质上存在明显差异,通用量表未必能充分捕捉专业情境下的应对特征。

大学生在实际中很少只依赖单一应对策略,更多是随情境灵活切换甚至同时使用多种方式。丁俊等指出大学生的压力来源与应对方式均呈明显多样性特征^[16];张国珍等则从自我调节、学习倦怠及社会支持等角度探讨了应对压力的多元路径^[17]。综合来看,应对方式能否发挥作用,很大程度上取决于压力的具体类型及学生可调动的资源。短期内可掌控的任务面前,问题导向型策略往往更有效;但当压力源于实习评价反馈、就业前景不确定或职业角色焦虑时,情绪调节与社会支持的作用便不可忽视。正因如此,仅凭单一维度的应对方式,恐怕难以对整体学业压力作出稳定而可靠的预测。

应对方式的作用还可能受到其他因素变量的影响,比如年级、专业成绩、实习经历、教师支持、同伴关系、

家庭支持、专业认同、心理韧性和就业期待等因素,都可能影响学生对压力情境的评价及其应对效果。如果这些变量在模型中未被充分控制,应对方式对压力水平的独立预测作用可能会被削弱^[18]。对于学前教育专业的学生来说,情况或许更为复杂。专业能力的评价标准与未来职业身份的建构过程之间存在深度交织,这使得他们的压力体验很难被单一的应对方式所解释。更准确地说,这种压力感受往往是多重因素共同作用的结果,自我认知的水平、专业培养制度的安排、实践机会的多寡,以及社会支持系统的强弱,都在其中扮演着不可忽视的角色。

上述结果表明,在影响学前教育专业学生心理适应的诸多因素中,自尊所发挥的作用居于核心位置。与一般性应对方式相比,它对学业压力变异的解释力更为稳定和可靠。这一发现也指向了明确的实践方向。高校在推进学前教育专业人才培养时,不能仅把目光放在专业知识传授、教学技能提升和实践能力锻炼上,同样需要将学生自尊水平与专业信心的培育纳入培养体系当中。具体而言,学校可以借助心理健康教育课程、积极自我认知训练、团体辅导活动、职业认同教育、教师支持性反馈机制以及实习阶段的成长辅导等多种途径,协助学生逐步建构起更为稳固且积极的自我评价体系。当学生拥有了这样一套内在支撑系统,其压力水平有望得到有效缓解,专业学习的适应能力也将随之增强。

在未来研究中,可以结合学前教育专业的实际情况,尝试开发或修订出更贴合该群体特点的压力与应对方式测量工具。现有通用量表在专业适配性上的不足,已在本研究中有体现。此外,后续研究还可以尝试将更多变量纳入分析框架,比如社会支持、心理韧性、专业认同、教师职业效能感、教育实习中的真实体验以及就业焦虑等。把这些因素一同考虑进来,才有可能更完整地揭示学前教育专业学生压力产生与调节背后的心理机制。

6. 结论

本研究选取了江西省南昌市两所综合性大学学前教育专业的大学生作为样本,围绕自尊、应对方式与学业压力三者之间的关系展开了实证分析。结果显示,自尊是预测该群体学业压力水平的一个关键变量,且呈现出显著的负向效应($\beta = -.473, p < .001$)。换句话说,自尊水平越高的学生,其感知到的学业压力往往越低。从效应量来看,自尊单独可解释学业压力约22.3%的变异,这一比例在心理社会变量中已属较为可观,也进一步说明自尊在学前教育专业学生的心理适应过程中扮演着不可忽视的角色。

学前教育专业学生的学业压力体验并非完全由外部学习与实践环境所决定,它同时深受学生对自身价值、能力及成长可能性的主观认知所影响。自尊水平较高的学生通常更容易建立积极的自我评价体系,面对课程考核、技能反复练习、教育见习实习、教师资格备考、同伴间的横向比较以及对未来发展方向的不确定感时,心理上往往表现得更为稳定从容。自尊偏低的学生则更容易在挫折经历与外部评价情境中滋生消极想法,这种认知倾向又会反过来加重其压力感受。鉴于此,将自尊水平的提升嵌入学前教育专业学生心理健康促进与专业适应能力培养的工作框架中,不失为一条值得重视的实践路径。

围绕上述发现,高校在推进学前教育专业学生的培养与心理支持工作时,可从多个方向着手。心理健康课程、团体辅导、积极自我认知训练、专业认同教育以及实习成长工作坊等途径,能够引导学生逐步建立起更为客观、稳定且积极的自我评价体系。教师在日常教学、技能训练及实习指导中,则需更加注重支持性反馈的给予,尽量减少将结果评价或同伴横向比较作为衡量学生表现的主要尺度,避免学生因反复的自我否定而深陷压力漩涡。高校还可考虑把自尊测评纳入学生心理支持体系,借此识别出压力风险较高的个体,并为其制定更具针对性的干预方案。教育管理者与学校心理咨询师等专业人员,同样可依据学生的自尊水平设计相应的压力缓解项目,比如围绕自我接纳、个人优势识别、教育信念、专业身份认同、与幼儿互动的信心以及情绪表达能力等主题组织训练活动,帮助学生积累更充足的心理资源来应对专业学习中的各类挑战。研究已证实自尊与学业压力之间存在显著的负向关联,有针对性地提升学生自尊水平,便有可能在缓解其压力感受的同时,带动专业学习体验与整体心理适应状况的改善。

最后,本研究也存在一些不可回避的局限。第一是样本问题,研究对象仅限于南昌两所综合性大学的学前教育专业学生,地域和专业的双重限定意味着结论的外推需要格外小心。不同高校在课程安排、实践资源、评价风格、实习节奏乃至学生的发展出口上都可能存在不小差异,这些结构性因素本身就会影响学生的压力感受与适应方式。第二是变量纳入不够充分,本研究主要聚焦自尊与压力的关系,虽然自尊的预测效应显著,但像家庭经济状况、社会支持、家庭氛围、教师支持、同伴关系、心理健康基线、专业认同、实习中的真实体验、职业效能感以及就业预期等变量,都有可能对学生的压力水平产生实质影响。如果后续研究能把这些因素一并纳入分析框架,对压力形成机制的解释会更加完整。第三是研究设计的限制,横断面数据能揭示变量间的相关与预测关系,但无法确立因果方向。自尊低导致压力大,还是压力大影响了自尊,亦或是两者互为因果,仅凭现有数据难以回答。未来若能采用纵向追踪或干预实验设计,会更有助于厘清这一问题。此外,扩大样本的地区覆盖和高校类型,并配合访谈、课堂观察或实习案例等质性手段,也能让我们对学前教育专业学生的心理适应过程获得更细腻的认识。

参考文献:

- [1]中华人民共和国教育部. 关于印发《幼儿园教师专业标准(试行)》《小学教师专业标准(试行)》和《中学教师专业标准(试行)》的通知 [EB/OL]. (2012-09-13). https://www.moe.gov.cn/srcsite/A10/s6991/201209/t20120913_145603.html
- [2] 刘杰. 大学生面临压力的研究[J]. 山西高等学校社会科学学报, 2004, 16(6):4.DOI:10.3969/j.issn.1008-6285.2004.06.032.
- [3] 赵洽好, 索乾凯, 陈雨欣等. 当代大学生压力源量表的编制[J]. 心理学进展, 2019, 9(6):8.DOI:10.12677/AP.2019.96125.
- [4] 刘蕊瑜, 贾丹. 新入校学前教育专业男生压力源调查与对策[J]. 山东英才学院学报, 2016(4):6.DOI:10.16756/j.cnki.josycu.2016.04.003.
- [5] 冯静. 民办本科学前教育专业实习生压力源及应对方式研究[J]. 同行, 2023(1):222-224.
- [6] 谢红玉, 何泰峰. 高师学前教育专业学生专业认同现状及影响因素分析——以安庆师范学院学前教育专业为例[J]. 安庆师范学院学报: 社会科学版, 2011, 30(12):5.DOI:10.3969/j.issn.1003-4730.2011.12.030.
- [7] 袁朝阳. 学前教育专业认同感现状及对策研究[J]. 兰州教育学院学报, 2011, 27(5):3.DOI:10.3969/j.issn.1008-5823.2011.05.050.
- [8] 高爽, 张向葵, 徐晓林. 大学生自尊与心理健康的元分析--以中国大学生为样本[J]. 心理科学进展, 2015, 000(009):1499-1507.
- [9] 张建卫, 刘玉新, 金盛华. 大学生压力与应对方式特点的实证研究[J]. 北京理工大学学报: 社会科学版, 2003, 5(1):5.DOI:10.3969/j.issn.1009-3370.2003.01.002.
- [10] 李虹, 梅锦荣. 大学生压力量表的编制[J]. 应用心理学, 2002, 8(1):6.DOI:10.3969/j.issn.1006-6020.2002.01.005.
- [11] ROSENBERG M. Rosenberg self-esteem scale (RSE)[A]//Acceptance and commitment therapy: Measures package. 1965: 61(52): 18.
- [12] 季益富, 于欣. 自尊量表(The Self-Esteem Scale)[J]. 中国心理卫生杂志, 1999(增刊): 318-320.
- [13] FOLKMAN S, LAZARUS R S. Manual for the Ways of Coping Questionnaire[M]. Palo Alto: Consulting Psychologists Press, 1988.
- [14] BEDEWY D, GABRIEL A. Examining perceptions of academic stress and its sources among university students: The Perceived Academic Stress Scale[J]. Health Psychology Open, 2015, 2(2): 1-9. DOI: 10.1177/2055102915596714.
- [15] 周昱延, 田园, 白宝玉. 心理资本视角下提升学前教育专业学生专业认同感的策略研究[J]. 教育进展, 2024, 14(9):357-361.DOI:10.12677/ae.2024.1491664.
- [16] 丁俊, 张英培, 叶姿汝等. 大学生压力知觉与网络成瘾的关系: 经验性回避和消极应对方式的链式中介作用[J]. 心理月刊, 2024(24):59-63.
- [17] 张国珍, 刘怡, 曹明芹, 等. 医学生自我调节能力, 社会支持与学习倦怠的关系研究[J]. 教育进展, 2024, 14(7):368-376.DOI:10.12677/ae.2024.1471172.
- [18] Yundong W, Lin R, Kong W, et al. Between Comfort and Challenge: The Role of Social Support in Shaping College Students' Happiness and Stress[J]. Journal of Educational Theory and Practice, 2024, 1(4):15-23.DOI:10.62177/jetp.v1i4.93.

Analysis of the Relationship Between Self-Esteem, Coping Styles, and Academic Stress Among Preschool Education Majors

Wu Yundong¹, Kong Weijian², Chen Ying²

¹ Graduate School, Dongshin University, Naju, South Korea

² Crew Training Academy, Quanzhou ocean institute, Quanzhou, China

Abstract: Focusing on pre-service preschool teachers, this empirical study investigates the interrelationships among academic stress, self-esteem, and coping styles. Utilizing a convenience sampling method, a questionnaire survey was conducted among 302 three-year junior college students from two comprehensive universities in Nanchang, Jiangxi Province. Data analysis revealed a significant negative correlation between self-esteem and individuals' perceived academic burden ($\beta = -.473$, $p < .001$), with self-esteem alone accounting for approximately 22.3% of the variance in academic stress. This indicates that high self-esteem can effectively buffer the negative impacts of academic stress on students. Given that preschool education majors concurrently confront multifaceted stressors in their daily studies, including theoretical cultivation, care and education practical training, and teaching practicums, the role of self-esteem as a "psychological buffer" appears exceptionally stable and irreplaceable. Based on these findings, it is essential for universities to shift their educational approaches. Rather than merely teaching students stress-reduction techniques, institutions should assist students in reconstructing their self-esteem systems and professional confidence through positive instructional feedback and the enhancement of professional identity. This, in turn, will provide more enduring psychological support for students as they navigate academic challenges.

Keywords: self-esteem; academic stress; coping styles; preschool education majors; higher education