

资源教师职业认同与职业幸福感的关系： 心理资本的中介作用*

王 静 苏 慧

[摘 要] 资源教师是融合教育高质量发展的重要保障,但在实际工作中,资源教师面临工作职责不明确,职业发展路径不清晰等困境,为其获得职业幸福感带来挑战。来自全国九个省(直辖市)的 336 位资源教师参与了有关职业幸福感的问卷调查,结果显示:(1)资源教师职业幸福感整体处于中等偏上水平,且在年龄、教龄、职称、专业背景和月收入上存在显著差异。(2)资源教师的职业认同显著正向预测职业幸福感。(3)资源教师心理资本在职业认同与职业幸福感之间发挥完全中介作用。基于此,教育部门和学校应通过制定资源教师专业标准,明确资源教师入职资格,健全培养考核体系等方式,提高资源教师的职业认同,增强资源教师的心理资本,从而提高资源教师职业幸福感。

[关键词] 资源教师;职业认同;心理资本;职业幸福感

[作者简介] 王静,华中师范大学教育学院硕士生,深圳市宝安区星光学校教师;苏慧(通讯作者),华中师范大学教育学院副教授 (武汉 430079)

在全面推进融合教育背景下,我国随班就读学生数量不断提升,融合教育支持保障体系持续完善。2020 年随班就读在校生 43.58 万人,占特殊教育在校生的 49.47%。^[1]为保障随班就读儿童享有优质教育,《中华人民共和国残疾人教育条例》(2017 年修订)、两期特殊教育提升计划、《教育部关于加强残疾儿童少年义务教育阶段随班就读工作的指导意见》均要求加强资源教室建设。资源教室是为随班就读学生及其他有特殊需要的学生、家长和教师提供特殊教育专业服务的场所。资源教室需配备资源教师以保障资源教室功能正常运行,促进特殊儿童融入普通学校。

但作为新兴职业,专职资源教师严重不足,^[2]资源教师面临工作职责不明确、职业发展路径尚不清晰等困境,为其获得职业幸福感带来挑战。

教师的职业幸福感是指教师在其职业生涯中所形成的相对稳定的、以正面情绪为主的情感体验。^[3]《中共中央 国务院关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》指出到 2035 年“广大教师在岗位上有幸福感、事业上有成就感、社会上有荣誉感,教师成为让人羡慕的职业”。教师在岗位上获得幸福感是教师专业发展的目标也是教师职业生活的基本权利。教师的职业幸福感使教师产生积

* 本文系中央高校基本科研业务费资助 2024 年度优秀种子和代表性成果培育项目“普惠发展视域下特殊学校家庭教育指导问题及优化路径研究”(CCNU24ZZ024)的研究成果。

极情感体验,不断激发教师工作的内在动力,获得自身发展。但目前对资源教师的研究大多聚焦于宏观制度建设,缺少从积极的视角研究资源教师的职业心理。本研究将探讨资源教师的职业幸福感及关键影响因素,对保障资源教室有效运行,从而实现融合教育优质发展具有重要意义。

一、文献综述与研究假设

(一)教师职业幸福感的水平

教师职业幸福感相比于一般意义的幸福感具有独特性,即劳动上的精神性、与学生成长紧密关联性、自我与社会相统一的整体性以及源于主体内在精神追求的发展性。^[4]以往研究发现普通中小学教师职业幸福感较高,但发展维度不均衡,如李广等人发现中小学教师健康幸福感水平明显低于认知幸福感、主观幸福感和社会幸福感。^[5]与此相似,刘鲁曼等人对普通中小学教师的调查发现职业幸福感各维度得分从高到低依次为工作规划、人际关系、工作情感、组织支持、物质保障、身体健康和工作胜任。^[6]特殊教育教师的职业幸福感与普通教育教师相似,处于中等偏高水平,但受到学校组织环境的显著影响,即特殊教育学校能否为教师提供足够的物质与情感支持对于特殊教育教师职业幸福感极为重要。^{[7][8]}教师职业幸福感也与教师工作压力、心理授权、专业胜任力等个体意向性活动有关。^{[9][10]}资源教师作为新兴的职业类型,其工作场域在普通教育学校,但承担着特殊教育的功能,因其工作的复杂性和独特性,以往的研究结果并不一定适用于资源教师。资源教师职业幸福感的水平及影响因素亟待研究。

(二)教师职业认同与职业幸福感的关系

教师职业认同是教师对自身职业的一种积极认知、体验及行为倾向,是职业动机与价值观的外在表现,是教师对于自身教师角色的思考、接纳和认可。^[11]普通中小学教师职

业认同程度整体较高,大部分教师认可自己的职业,有继续从事教师职业的动力。^[12]与普通教育教师相似,特殊教育教师的职业认同处于中等偏高水平,但在职业认知、体验和行为倾向上存在差异。唐佳益和王雁的调查显示特殊教育教师职业情感水平相对于职业认知和职业行为倾向偏低,^[13]说明特殊教育教师可能对职业有较清晰的认识,愿意从事这一职业,但教师的职业自豪感和获得感不足。职业认同是教师从事和投入教育事业的内在动力。教师职业认同可以帮助教师克服职业发展中的不利影响,降低教师的职业压力、职业倦怠和离职倾向,^[13]也可增加教师的工作投入、工作满意度,以及职业幸福感。^{[14][15]}教师的职业认同度越高,其职业幸福感越强。对资源教师的研究发现教师的角色期望和角色实践冲突明显。^{[16][17]}基于以往的研究结果,本文提出假设1:资源教师的职业认同正向预测职业幸福感。

(三)心理资本的中介作用

心理资本是指个体在发展过程中所表现出的一种相对稳定又可以被改变和开发的积极心理状态。^[18]心理资本水平高的个体具有胜任任务的信心,倾向于采取积极的归因方式,对现在和未来持积极态度,能从逆境、挫折和失败中快速恢复过来,并通过各种努力实现预定目标。根据积极组织行为学观点,心理资本具有可变性和开发性。^[19]对普通教育教师、特殊教育教师的研究均显示职业认同影响教师的心理资本。^{[20][21]}职业认同作为内在动力,可激发教师积极的心理资源,即心理资本,增强教师的效能感,使其乐观坚强地应对工作挑战。心理资本可提升个体的工作投入和工作满意度,也可有效降低工作倦怠和离职意愿,从而促进职业发展。^[22]心理资本对职业发展的积极作用在教师群体得到了支持。Adil等人对500名大学教师调查发现,心理资本正向预测职业幸福感、工作投入、和工作绩效。^[23]国内对普通教育教师和

特殊教育教师的调查均发现了心理资本对职业幸福感的正向预测作用。^{[24][25]}据此,本研究提出假设2:资源教师心理资本在职业认同与职业幸福感之间发挥中介作用。职业认同会激发或增强教师心理资本,进而有助于教师获得职业幸福感。

(四)已有研究述评

根据 Lyubomirsky 等人提出的幸福感影响因素模型,影响幸福感的因素有三个:设定点、生活环境和意向性活动,其中意向性活动指人们可以有意选择从事的行为和思维方式,这是改变幸福感的最有利因素。^[26]以往对普通教育教师和特殊教育教师的研究均支持职业认同和心理资本是影响教师职业幸福感的意向性活动。资源教师是新型教师,其角色职能尚不清晰。以往资源教师研究聚焦宏观的资源教师队伍发展的制度、标准,鲜少关注教师个体的职业心理状态。本研究聚焦资源教师职业幸福感,并分析心理资本在资源教师职业认同和职业幸福感之间的关系。

二、研究方法

(一)调查对象

选取辽宁、上海、江苏、浙江、广东、湖北、四川、重庆、云南等省市的资源教师为对象,共发放378份问卷,剔除选项具有明显趋势、答案自相矛盾、答案不符合逻辑、非资源教师作答的无效问卷42份,回收有效问卷336份,有效回收率为88.89%。其中,女性300人,男性36人,45.5%的教师在35岁以下,70.8%已婚,76.8%为兼职资源教师,资源教师教龄大多为0-3年,占77.1%。82.4%的教师学历为本科,10.7%硕士研究生,6.8%专科,16.1%的教师有特殊教育专业背景。在编教师占94.3%,一级和二级职称教师居多,分别占总人数的38.7%和33.6%,55.1%的教师月收入在6000元以上。

(二)研究工具

1. 教师职业认同问卷。采用魏淑华编制的《教师职业认同量表》,^[27]共18题,分四个维度:角色价值观、职业行为倾向、职业价值观、职业归属感。采用李克特式五点计分,得分越高表明教师的职业认同感越高。量表的Cronbach's α 为0.94,各维度间内部一致性系数在0.86与0.95之间,具有良好的信度;验证性因子分析模型拟合良好($\chi^2/df=1.42$, GFI=0.97, AGFI=0.95, IFI=0.99, CFI=0.99, TLI=0.98, RMSEA=0.04, SRMR=0.06),量表具有良好的效度。

2. 教师心理资本问卷。采用王姣艳编制的《特殊教育教师心理资本问卷》^[28],共19题,分五个维度:宽容、利他、韧性、感恩、情商。采用李克特式五点计分,得分越高表明教师的心理资本越高。量表的Cronbach's α 系数为0.97,各维度内部一致性系数在0.85与0.91之间,具有良好的信度;验证性因子分析模型拟合良好($\chi^2/df=1.53$, GFI=0.97, AGFI=0.95, IFI=0.98, CFI=0.98, TLI=0.98, RMSEA=0.04, SRMR=0.03),量表效度良好。

3. 教师职业幸福感问卷。根据赵斌编制的《中小学教师职业幸福感问卷》^[29]修编,共27题,分六个维度:工作效能感、情感幸福感、社会支持感、身心愉悦感、收益满意感和职业高尚感。采用李克特式五点计分,得分越高表明教师职业幸福感越强。量表的Cronbach's α 系数为0.96,各维度内部一致性系数为0.76与0.90之间,信度良好;验证性因子分析模型拟合良好($\chi^2/df=1.41$, GFI=0.94, AGFI=0.93, IFI=0.98, CFI=0.98, TLI=0.98, RMSEA=0.04, SRMR=0.05),量表具有良好的效度。

(三)数据处理与分析

使用IBM SPSS 22.0软件对数据进行共同方法偏差检验、信度检验、描述性统计和相关分析,使用AMOS24.0统计软件进行验证性因子分析和中介效应检验。

三、研究结果

(一) 共同方法偏差检验

本研究采用“控制未测单一方法潜因子法”,进行共同方法偏差检验。^[30]第一步,构建验证性因子分析模型 M1,第二步,构建包含方法因子的模型 M2,比较 M1 和 M2 的主要拟合指数: $\Delta\chi^2/df=2.53$, $\Delta RMSEA=0.03$, $\Delta SRMR=0.01$, $\Delta CFI=0.04$, $\Delta TLI=0.05$,各项拟合指数均没有发生显著变化,RMSEA 和 SRMR 变化不超过 0.05,CFI 和 TLI 变化不超过 0.1,表示加入共同方法因子后,模型并未得到明显改

善,说明测量不存在明显共同方法偏差。

(二) 资源教师的职业幸福感水平及差异性分析

资源教师职业幸福感整体得分中等偏上 ($M=4.06,SD=0.58$),各维度得分从高到低依次为:职业高尚感 ($M=4.39,SD=0.63$)、情感幸福感 ($M=4.25,SD=0.67$)、工作效能感 ($M=4.14,SD=0.59$)、社会支持感 ($M=4.01,SD=0.67$)、收益满意感 ($M=3.93,SD=0.65$)、身心愉悦感 ($M=3.74,SD=0.71$)。将资源教师的人口学变量作为自变量,资源教师职业幸福感作为因变量进行差异分析,结果见表 1。

表 1 资源教师职业幸福感的的人口学差异比较

人口学变量	类别	职业幸福感总分 (M±SD)	t/F	事后分析
性别	男 (n=36)	4.02±0.63	0.40	——
	女 (n=300)	4.06±0.58		
年龄	①29 岁及以下 (n=108)	3.94±0.59	4.01**	④⑤>①②
	②30-34 岁 (n=45)	3.93±0.65		
	③35-39 岁 (n=58)	4.08±0.47		
	④40-44 岁 (n=47)	4.25±0.45		
	⑤45 岁及以上 (n=78)	4.17±0.64		
教龄	①5 年以下 (n=85)	3.89±0.59	5.07**	④⑤>①②
	②5-9 年 (n=61)	3.93±0.65		
	③10-14 年 (n=43)	4.07±0.42		
	④15-19 年 (n=41)	4.24±0.46		
	⑤20 年及以上 (n=106)	4.19±0.59		
资源教师教龄	①1 年以下 (n=123)	4.15±0.49	1.849	——
	②1-3 年 (n=136)	3.97±0.64		
	③4-6 年 (n=49)	4.01±0.65		
	④7-9 年 (n=13)	4.15±0.49		
	⑤10 年及以上 (n=15)	4.21±0.46		
学历	①大学专科 (n=23)	4.12±0.52	1.32	——
	②大学本科 (n=277)	4.07±0.57		
	③硕士研究生 (n=36)	3.91±0.69		
专业背景	特殊教育专业 (n=54)	3.82±0.70	3.33**	——
	非特殊教育专业 (n=282)	4.11±0.55		
岗位性质	专职 (n=78)	3.97±0.72	1.50	——
	兼职 (n=258)	4.09±0.53		
职称	①未评 (n=31)	4.04±0.43	3.99**	②③>④⑤
	②高级 (n=43)	4.20±0.42		
	③一级 (n=130)	4.16±0.58		
	④二级 (n=113)	3.95±0.65		
	⑤三级 (n=19)	3.75±0.50		

续表

人口学变量	类别	职业幸福感总分 (M±SD)	t/F	事后分析
月收入	①月收入<3000元(n=23)	3.76±0.63	3.08*	⑤>①②
	②3000元≤月收入<4000元(n=41)	3.94±0.48		
	③4000元≤月收入<5000元(n=46)	4.00±0.43		
	④5000元≤月收入<6000元(n=41)	4.04±0.61		
	⑤月收入≥6000元(n=185)	4.14±0.61		

注: * $p<0.05$, ** $p<0.01$ 。

研究显示 40 岁及以上的资源教师职业幸福感水平显著高于 35 岁以下的资源教师 ($F=4.01, p<0.01$), 教龄 15 年及以上的资源教师显著高于 10 年以下的资源教师 ($F=5.07, p<0.01$), 非特殊教育专业背景的资源教师显著高于特殊教育专业的教师 ($t=3.33, p<0.01$), 高级和一级职称的资源教师显著高于二级和三级教师 ($F=3.99, p<0.01$), 月收入 6000 元以上的资源教师显著高于月收入 4000 元以下的教师 ($F=3.08, p<0.05$)。资源教师职业幸福感在不同性别、资源教师教龄、学历和岗位性质上无显著差异。

(三) 各研究变量的平均值、标准差及相关矩阵

资源教师职业认同和心理资本整体水平中等偏上(表 2)。资源教师职业认同、心理资本与职业幸福感两两之间呈显著正相关, 相关系数为 0.7-0.8。

表 2 资源教师职业认同、心理资本与职业幸福感的均值、标准差和相关系数 (N=336)

	平均数	标准差	职业认同	心理资本	职业幸福感
职业认同	4.11	0.63	1		
心理资本	4.28	0.61	0.77***	1	
职业幸福感	4.06	0.58	0.75***	0.88***	1

注: *** $p<0.001$, 双尾。

(四) 心理资本的中介作用检验

使用 AMOS 软件, 运用百分位 Bootstrap 检验法对心理资本的中介效应进行检验, 设定取样量为 5000, 若中介效应 95% 的置信区间不包含 0, 表示心理资本在职业认同和职业幸福感之间的中介效应存在。首先对中介效应模型的拟合度进行检验, 中介模型见图 1。中介效应模型拟合度指标分别为: $\chi^2/df=1.279$, $GFI=0.981$, $AGFI=0.970$, $CFI=0.996$, $TLI=0.995$, $RMSEA=0.029$, $SRMR=0.022$, 各项指标均符合要求, 模型拟合良好。

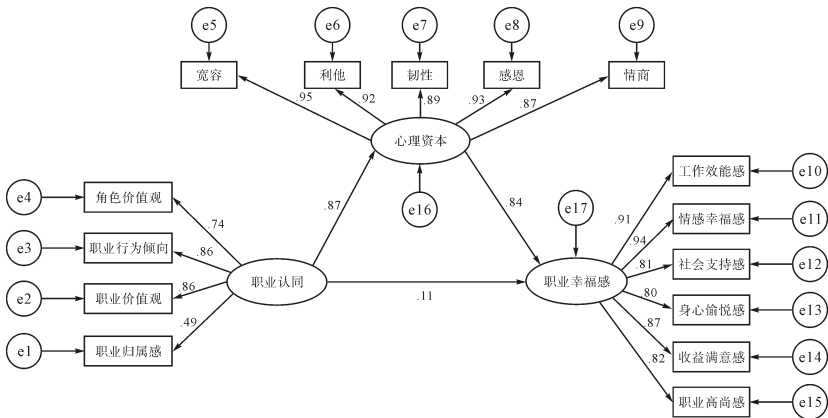


图 1 心理资本在职业认同与职业幸福感中的中介效应模型

其次, 对心理资本在职业认同和职业幸福感之间的中介效应进行检验, 结果见表 3。资源教师职业认同对职业幸福感的总效应为

1.06, 达到统计显著性, 间接效应(中介效应)为 0.92, 且 95% 置信区间为 [0.63, 1.35] [0.62, 1.31], 区间不包含 0, 表明心

理资本中介效应显著。同时,资源教师职业认同对职业幸福感的直接效应为 0.14,未达显著水平,表明心理资本在职业认同和职业幸福感之间发挥完全中介作用。

表 3 心理资本在职业认同与职业幸福感间的中介效应分析

效应	点估计值	系数相乘积		Bootstrapping					
				偏差校正 95% 置信区间			百分位 95% 置信区间		
		SE	Z	下限	上限	p	下限	上限	p
总效应	1.06	0.16	6.61	0.79	1.43	0.00	0.80	1.44	0.00
间接效应	0.92	0.18	5.23	0.63	1.35	0.00	0.62	1.31	0.00
直接效应	0.14	0.16	0.88	-0.12	0.55	0.28	-0.12	0.54	0.29

四、结论与建议

资源教师是融合教育的主要实践者,是实现融合教育高质量发展的重要保障。本研究分析了资源教师的职业幸福感,并明晰了职业认同对职业幸福感的作用机制。

(一)资源教师职业幸福感水平中等偏上

资源教师职业幸福感整体处于中等偏上水平,说明虽然面临职责不明确,职业发展路径限制等现实困难,但整体上看,资源教师从工作中获得的是积极体验。但资源教师职业幸福感的发展不均衡,水平较高的是职业高尚感和情感幸福感,其次是工作效能感和社会支持感,水平偏低的是收益满意感和身心愉悦感。资源教师的教育对象主要是处在普通教育边缘的、有特殊教育需要的学生群体。部分资源教师可能会把自身看作是融合教育的先锋队,认为资源教师是一份高尚的职业,从工作中获得职业幸福感;但是,资源教师的身心愉悦感水平偏低,可能是因为职责不清和工作任务繁重,使得身心健康受到了影响。根据研究结果,40 岁以上的、职称或收入水平较高的资源教师的职业幸福感较高,这可能是此类资源教师教学经验和社会支持资源较丰富,因此工作效能感和获得感更强。特殊教育专业背景的资源教师职业幸福感更低,其原因可能是特殊教育专业的资源教师对职业发展的期望较高,且不熟悉普通中小学的教育生态,较易感受到角色期望和角色

实践之间的冲突,降低了职业幸福感。鉴于以上结果,未来资源教师队伍建设需要进一步落实融合教育政策,提升资源教师的地位和待遇,提升其收益满意感和身心愉悦感。重点关注有特殊教育专业背景的、新入职的青年资源教师,通过新老教师结对等方式,使其尽快适应工作岗位,获得更高的职业幸福感。

(二)资源教师职业认同显著正向预测职业幸福感

资源教师的职业认同显著正向预测职业幸福感,支持了研究假设 1。资源教师越能够接纳和认可自己的职业,职业幸福感水平越高,反之如果资源教师对职业价值认识不足,对自身角色和意义存在质疑,职业幸福感水平会越低。职业认同水平高的资源教师,可能会将自己看作是融合教育的践行者,感受到强烈的自豪感和责任感,认为资源教师工作促进了特殊学生的成长、提升了融合教育的质量,给他人和社会带来价值,持此价值观的教师对完成工作任务有更强的动力和更坚定的目标,更容易体验到从事资源教师的幸福感。具有较低职业认同水平的资源教师,可能不清楚职业的意义和价值,倾向于将自身定义为普通学校的“边缘人”“局外人”,没有动力以积极的态度和方式应对工作中的问题,因此获得的幸福感降低。基于研究结果,首先,教育部门应制定资源教师专业标准,明确资源教师入职资格条件和角色职能,提升资源教师的专业地位;其次,健全培养考核体系,为资源教师提供晋升机会,使资源教

师有更强的成就感,增强职业认同;另外,加强资源教师的培训,尤其是针对大量的兼职资源教师,需提高他们对融合教育的认识,认同融合教育的价值,增强荣誉感和归属感,从而使资源教师从工作中获取更多的幸福体验。

(三)资源教师心理资本在职业认同与职业幸福感之间发挥完全中介作用

资源教师心理资本在职业认同与职业幸福感之间发挥完全中介作用,验证了研究假设2。表明,资源教师的职业认同可通过心理资本作用于职业幸福感,该结果与前人对特殊教育教师和普通中小学教师的调查结果基本一致。^{[10][24]}一方面,资源教师的职业认同显著影响资源教师的心理资本。教师高水平的职业认同,会激发和增加资源教师的宽容、利他、韧性、感恩、情商等积极心理资源,帮助其及时调整状态,更积极乐观地面对工作中的挑战。另一方面,资源教师的心理资本会显著正向预测职业幸福感。资源保存理论认为个体会努力构建和保护对自身有价值的资源。^[31]心理资本是个体内部心理资源,对调节个体积极状态和促进个体积极行为具有重要作用。心理资本可以通过补充资源教师面对职能不清晰、过多的工作量或角色冲突等压力导致的能量消耗,或者通过激发个体的内部动机,使其表现出持续的工作活力、工作投入等,提升职业幸福感。^[32]资源教师是需要付出高强度情绪劳动的职业,^[33]在工作中往往承担着来自行政管理、学校文化、人际沟通、学生发展等多方面的压力,^[34]资源教师队伍建设需要注重其良好心理品质的养成。教育部门和学校需要更加重视和尊重资源教师的职业和身份,营造普特融合的学校文化,健全学校融合教育工作机制,畅通普特教师之间的沟通合作,缓解资源教师的负面情绪,给予资源教师职业发展的希望和自信;同时,资源教师个体需要通过持续的学习,增强自身融合教育素养。不仅在理念上更加认同融合教育的意义和价值,认可和接纳自己

的职业,也要在专业上更加胜任资源教师独特的、复杂的工作任务,增强自我效能感,提升心理韧性,自信、乐观地应对工作挑战,从而提高职业幸福感。

参考文献:

- [1] 2020 年全国教育事业发展统计公报[EB/OL]. (2021-08-27). http://www.moe.gov.cn/jyb_sjzl/sjzl_fztjgb/202108/t20210827_555004.html.
- [2] 冯雅静,朱楠.随班就读资源教师专业化发展的现状与对策[J].中国特殊教育,2018(2).
- [3] 赵斌,李燕,张大均.川渝地区特殊教育学校教师职业幸福感状况及影响因素的研究[J].中国特殊教育,2012(1).
- [4] 王传金.教师职业幸福解读[J].教育理论与实践,2008,28(34).
- [5] 李广,盖阔.中小学教师职业幸福感调查[J].教育研究,2022,43(2).
- [6] 刘鲁曼,王秀玲.中小学教师职业幸福感现状调查及提升策略研究——基于S省8地市调查数据的实证分析[J].中国成人教育,2021(6).
- [7] 刘玉敏,游敏,刘晓敏.特殊教育教师组织支持感与职业幸福感:职业认同和工作旺盛感的中介作用[J].中国特殊教育,2024(6).
- [8] 夏巍,范宇辰,张轩瑜,等.学校组织气氛对特殊教育教师工作满意度的影响:胜任力水平和职业幸福感的链式中介作用[J].中国特殊教育,2024(5).
- [9] 代乐娇.中小学教师工作压力与职业幸福感的关系:心理授权的中介作用[J].教育导刊,2020(8).
- [10] 彭欧,黄旭,王钢,等.特殊教育教师胜任力对职业幸福感的影响:心理资本的中介作用[J].中国特殊教育,2018(10).
- [11] 魏淑华.教师职业认同研究[D].重庆:西南大学博士学位论文,2008.
- [12] 李倩,王传美.我国中小学教师职业认同研究的元分析[J].教育研究与实验,2018(4).
- [13] 唐佳益,王雁.特殊教育教师职业认同感与离职意向:工作满足感的中介作用[J].中国特殊教育,2019(2).
- [14] 王姣艳,万谊,王颖.特殊教育教师职业认同对职业幸福感的影响:一个有调节的中介作用机制[J].中国特殊教育,2020(3).
- [15] 谢云天,史滋福.职业认同与初中教师工作投入的关系:自我效能感和教师元认知的作用[J].心理研究,2024,17(6).
- [16] Skinner B, Leavey G, Rothi D. Managerialism and teacher professional identity: impact on well-being among teachers in the UK[J]. Educational Review, 2019, 73(1).
- [17] 卢欣悦,景时.随班就读学校资源教师的角色冲突及解决策略[J].现代特殊教育,2020(7).

- [18] Luthans F, Avolio B J, Avey J B, et al. Positive psychological capital: measurement and relationship with performance and satisfaction[J]. *Personnel Psychology*, 2007, 60(3).
- [19] 张阔, 张赛, 董颖红. 积极心理资本: 测量及其与心理健康的关系[J]. *心理与行为研究*, 2010, 8(1).
- [20] 王光强, 李翔宇, 杨量杰. 我国教师职业认同研究热点、前沿和趋势——基于 CiteSpace 的可视化分析[J]. *继续教育研究*, 2023(3).
- [21] 金琦. 特殊教育教师职业认同、心理资本和工作投入的关系[D]. 济南: 济南大学硕士学位论文, 2017.
- [22] 仲理峰. 心理资本研究评述与展望[J]. *心理科学进展*, 2007(3).
- [23] Adil A, Kamal A. Impact of psychological capital and authentic leadership on work engagement and job related affective well-being [J]. *Pakistan Journal of Psychological Research*, 2016, 31(1).
- [24] 许慧, 黄亚梅, 李福华, 等. 认知情绪调节对中学教师职业幸福感的影响: 心理资本的中介作用[J]. *教育理论与实践*, 2020, 40(29).
- [25] 文英, 张树东. 特殊教育教师情绪劳动和职业幸福感的关系——心理资本的中介作用[J]. *现代特殊教育*, 2020(14).
- [26] Lyubomirsky S, Sheldon K M, Schkade D. Pursuing happiness: the architecture of sustainable change [J]. *Review of General Psychology*, 2005, 9(2).
- [27] 魏淑华, 宋广文, 张大均. 我国中小学教师职业认同的结构与量表[J]. *教师教育研究*, 2013, 25(1).
- [28] 王姣艳. 特殊教育教师心理资本的结构、特征及作用模型研究[D]. 北京: 北京师范大学博士学位论文, 2014.
- [29] 周日华. 特教教师组织支持感与职业幸福感关系的研究: 心理授权与职业认同的中介作用[D]. 上海: 华东师范大学硕士学位论文, 2021.
- [30] 熊红星, 张璟, 叶宝娟, 等. 共同方法变异的影响及其统计控制途径的模型分析[J]. *心理科学进展*, 2012, 20(5).
- [31] Hobfoll S E, Halbesleben J, Neveu J P, Westman M. Conservation of resources in the organizational context: the reality of resources and their consequences[J]. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 2018(5).
- [32] 吴伟炯, 刘毅, 路红, 等. 本土心理资本与职业幸福感的关系[J]. *心理学报*, 2012, 44(10).
- [33] 汪甜甜, 邓猛. 融合教育背景下新任资源教师的身份建构研究——基于教师情绪的视角[J]. *中国特殊教育*, 2021(4).
- [34] 刁龙, 陆文一, 王维昊, 等. 丁老师为什么不想当老师了? ——融合教育资源教师实践困境的制度分析[J]. *中国特殊教育*, 2024(4).

The Relationship Between Professional Identity and Professional Well-Being of Resource Teachers: the Mediating Role of Psychological Capital

WANG Jing, SU Hui

Abstract: Resource teachers are vital for high quality of inclusive education, however, they face challenges such as ambiguous roles and career path that hinder their professional well-being. 336 resource teachers were recruited from nine provinces to participate a questionnaire survey about professional relationships. The results showed that: the overall professional well-being of resource teachers was at the upper middle level, varying by age, teaching experience, professional title, professional background and monthly income; the professional identity of resource teachers significantly positively impact occupational well-being; resource teachers' psychological capital plays a complete mediating role in the relationship between professional identity and occupational well-being. Accordingly, the government and schools should enhance the professional identity of resources and psychological capital of resource teachers, so as to improve the professional well-being of resource teachers.

Key words: resource teacher; professional identity; psychological capital; professional happiness

Authors: Wang Jing, graduate student of the School of Education, Central China Normal University, and teacher of Xingguang School in Bao'an District, Shenzhen; Su Hui (corresponding author), associate professor of the School of Education, Central China Normal University (Wuhan 430079)

[责任编辑 谭颖芳]