

组织支持感与特殊教育教师教学正念的关系： 有调节的中介作用*

苏 蒙^{1**} 张玉红^{1,2***} 田惠东¹ 魏铁昕¹ 李书亭¹ 祖木来提古丽·吾斯曼³

(1. 新疆师范大学教育科学学院, 乌鲁木齐, 830017;

2. 新疆教师教育研究中心, 乌鲁木齐, 830017; 3. 吐鲁番市红柳河园艺场, 吐鲁番, 838000)

摘要 为探讨组织支持感与特殊教育教师教学正念之间的关系,并考察相对剥夺感的中介作用及教龄的调节作用,采用问卷法对373名特殊教育教师进行调查,结果显示:(1)组织支持感显著正向预测特殊教育教师的教学正念;(2)相对剥夺感在组织支持感与特殊教育教师的教学正念间起部分中介作用;(3)教龄在特殊教育教师组织支持感与相对剥夺感中起调节作用,且组织支持感对相对剥夺感的负向预测作用只在教龄较短的特殊教育教师群体中显著。据此,组织应从加强工具性支持、强化情感性支持、助推个性化支持三方面入手,以期提升特殊教育教师的教学质量。

关键词 特殊教育教师 教学正念 组织支持感 相对剥夺感 教龄

分类号 G451

1 问题提出

教育质量已日趋成为一个世界性议题,各国政府均把提升教育质量列为国家最高战略之一。教育高质量发展的核心和关键在于课堂教学的赋能提质^[1]。而课堂教学又是一项充满挑战性的任务,包含着诸多复杂未知因素,具有高度不确定性,需要大量情绪投入和对他人的关注^[2]。高效课堂的实现不仅取决于教师是否具备扎实的学科、教育教学和学生发展知识,还取决于其是否具备较强的主动响应学生需求、创造性地解决教学困难和冲突、灵活管理课堂、提升师生互动质量的职业特质,包括对不确定性的容忍、注意力集中、认知灵活性和情绪调节等思维习惯^[3],这是充斥着人际互动、富有流变性的教学情境对教师专业素养的本质诉求。教学正念恰好是教师这一职业特质水平高低的综合体现。教学正念包含个人和人际正念两因子,前者所强调的“觉知”和“去自动化”有利于教师觉察和关注自己及学生在课堂上的状态,灵活调整教学和高效管理课堂;后者所强调的“开放、接纳和非判断”则有助于教师在师生互动中倾听学生,及时觉察学生状态与需求,并以接纳宽容的态度面对学生,继而发展良好

师生关系^[4]。故而,教学正念日益受到国际教师教育工作者和专业发展人士的关注。

对于特殊教育教师而言,教学正念尤其值得高度关注。究其缘由在于:一方面,特殊学校学生不仅在身心发展上与普通学校学生具有显著差异,而且其内部异质性很大^[5],特别是培智学校学生容易出现哭叫、和同学打闹、离座、走神等问题行为,这意味着教师在课堂教学实施中面临着更多复杂未知因素,教学不确定性更大,挑战更严峻。工作的复杂性和艰巨性要求他们具备更高水平的教学正念,即更持久的专注力,更强的心理灵活性、情绪调节能力和关系管理技能,以确保能够将注意焦点在整个课堂与特定学生间灵活切换,实现对自身教学行为与整体教学动态的广泛觉察,对学生个体需求的及时反应,以及对可能出现偏离任务或捣乱行为的提前预判和预防。另一方面,囿于工具理性主义知识观的僭越及特殊学校学生在身心限制下对教师教学要求、情感关怀的“反应淡漠”,特殊教育教师更多将注意力集中于教学主题,对自身及学生情绪情感体验关照不足,致使课堂教学中教师“自说自话、自导自演”的“单向输出”和特殊教育学生“事不关己”的偏倚现象突出^[6]。

* 本文系2019年教育部人文社会科学研究规划基金项目“原型理论视野下智力障碍儿童亲社会行为研究”(项目批准号:19YJA880086)、2019年自治区社科基金项目“精准扶贫背景下南疆残疾儿童随班就读支持保障体系建设研究”(项目批准号:19BJY114)、2020年新疆师范大学博士科研启动基金项目“新疆特殊儿童融合教育支持服务研究”(项目批准号:XINUBS202008)、2023年新疆师范大学科研创新项目“亲社会课堂模型下智力障碍儿童社会情感能力的培育路径研究”(项目批准号:XJ107622311)阶段性成果。

** 苏蒙,博士研究生,研究方向:教师教育、特殊教育课程与教学。E-mail: 1539264889@qq.com。

*** 通讯作者:张玉红,博士,教授,研究方向:特殊教育教师教育、特殊儿童教育康复。E-mail: 534937210@qq.com。

然而,目前针对教学正念的专题研究尚处于起步阶段,且多是针对教学正念中的个人正念展开探讨,对另一成分人际正念关照不足,忽略了教师职业特性对他人意识及行为觉知的特殊要求,针对特殊教育教师的专题研究则更为鲜见。教学正念固然存在着跨教师职业的一般特征,但毋庸置疑的是,不同教师职业有其特殊性,模糊职业特殊性与差异性则难以充分反映不同类型教师职业群体教学正念的发展状况。此外,现有研究主要关注教学正念的结果变量,发现正念在教师专业发展和关怀领域均发挥着积极作用^[7]。但对其前因影响变量及作用路径却缺乏深入研究,这不利于厘清教师教学正念的促进路径。鉴于此,从个人和人际两个层面,对特殊教育教师教学正念展开研究,深入分析其前因变量及作用机制,是加快特殊教育教师专业发展、促进课堂教学提质增效的现实诉求。

根据工作需求-资源模型,探讨特殊教育教师教学正念影响因素就不能不考虑工作资源。因为教学正念作为一种积极工作行为,是教学场域对教师职业的特殊要求,而教师所掌握的工作资源恰恰又具有动机作用,能激发其高水平工作投入与积极行为表现,缓解工作需求的负面影响^[8]。对于教学场域中的教师而言,组织对其自上而下的支持是一种关键工作资源,对其积极教学行为的形塑与专业发展发挥着强力支撑作用。而教师对组织如何看待其所做出的贡献并关心其福祉的总体信念就是其所构建的组织支持感^[9]。按照组织支持理论,当教师感到组织支持(如学校规章制度、行政管理、资源支持、人文关怀)越强时,会获得情感满足,进而产生责任感,愿意将更多注意资源投入工作中,减少心不在焉状态,提升正念水平^[10]。反之,若感到组织支持不足,则会消耗其精神能量与可支配资源,致使无心工作,进而产出低工作绩效。实证研究也表明,组织支持感正向预测个体正念,组织限制则对其正念产生消极影响^[11]。但需要指出的是,上述二者关系研究主要探讨的是组织支持感对企业员工个人正念的影响,对于学校场域中的组织支持感对教师教学正念(涵盖个人和人际正念)的影响却鲜有考量。此外,特殊教育学校是一个弱势群体聚集的特殊场域^[12],其学生教育与康复的双重需求赋予了教师角色多重、任务繁重的职业特性,加之社会上对特殊教育的世俗偏见还依然客观存在,获取社会资源的渠道狭窄,在此背景下,学校组织支持对特殊教育教师的专业发展就尤为重要。基于上述实证研究及理论,本研究提出假设:组织支持感正向预测特殊教育教师的教学正念。

组织支持感与教学正念关系密切,但仅停留在关系探讨尚且不够,还应对其具体过程和作用机制进行深入研究。基于“认知-情感加工系统”理论,情境刺激(外部环境因素或个体主观感知)要通过个体理性认知

与情感系统才会对其行为产生影响^[13]。文献回顾发现,考察组织支持感与教学正念的关系时,相对剥夺感是一个值得关注的认知情感因素。相对剥夺感指个体或群体通过与参照群体横向或纵向比较,感到自身处于不利地位,进而体验到愤怒和不满等负性情绪的一种主观认知和情绪体验^[14]。相对剥夺感理论指出,弱势群体在社会比较中经常体验到基本权利被剥夺,容易产生自卑等情绪^[15]。由于教育对象特殊、教育情境复杂,特殊教育教师在一定程度上也属于弱势群体,他们不仅在长期繁杂的劳动付出中难以获得职业成就感与职业回报,而且在社会上容易遭受被遗忘、贬损、误读的职业歧视^[16],还面临着专业发展机会、平台等资源稀缺的困扰^[17]。毋庸置疑,这一尴尬境地致使特殊教育教师成为相对剥夺感的易感人群。研究发现,当个体感到外部支持不足时,会引发社会不公平感,进而导致相对剥夺感激增^[18]。实证研究也发现,组织支持感显著负向预测相对剥夺感^[19],相对剥夺感则严重损耗个体正念^[20]。基于资源损失旋涡原则^[21],体验到强烈剥夺感的个体会加速资源存量流失,产生倦怠、紧张或抑郁等负面情绪,而沉浸于消极情绪状态的教师会降低对自身和环境的感知能力,增加认知负荷,占用注意力及认知资源,进而影响教学动机和学生行为与情绪的及时关注^[22],随之降低教学正念水平。纵览文献,研究者主要对组织支持感、相对剥夺感与教学正念两两关系展开探讨,却鲜有研究将这三个变量放在统一框架下进行探讨,而这有待实证研究予以探明。基于上述研究,本研究提出假设:相对剥夺感在组织支持感与特殊教育教师教学正念间起中介作用。

相对剥夺感的中介作用虽然能够说明组织支持感与教学正念并非简单线性关系,但是否具有较高水平的组织支持感就必然会产生较低的相对剥夺感,进而提升教学正念?换言之,相对剥夺感的中介作用是否会受到其他因素的调节,也是一个值得深入探讨的问题。有研究发现,正念不仅会受到外部刺激(环境事件)和内部刺激(个人思想和感受)的共同作用,也会受到个体工作经验的影响^[23]。教龄是反映教师工作经验的重要指针,在一定程度上代表着教师的教学能力^[24],是个体相对剥夺感的保护因子^[25]。基于“保护因子-保护因子”模型的排除假说^[26],组织支持感与教龄在预测相对剥夺感时可能会产生交互作用,这是因为在组织支持不足时,教龄较长的教师可能会基于工作教学经验的积累,或自身物质利益与社会声望所编织的人际关系网等内部资源,把控各种复杂工作事务和人际关系,增强自我调适能力,从而弱化相对剥夺感;相反,教龄较短的教师则可能因为阅历少、经验不足,处于物质利益及社会声望获取的基础阶段,而在组织支持不足时产生不适应感和相对不公平感^[27],引发更强

的相对剥夺感。实证研究也发现,教龄在社会支持对幼儿教师工作投入的影响中起调节作用^[28];在学校所提供的专业发展机会对教师自我效能感的影响中也起调节作用^[29]。据此本研究假设:教龄在组织支持感与特殊教育教师相对剥夺感之间起调节作用。

综上,为探讨组织支持感对特殊教育教师教学正念的影响因素及作用机制,本研究以工作需求-资源模型、认知-情感加工系统及保护因子-保护因子模型为框架,建构一个有调节的中介模型(图1),即组织支持感正向预测特殊教育教师的教学正念,相对剥夺感起中介作用,教龄起调节作用。

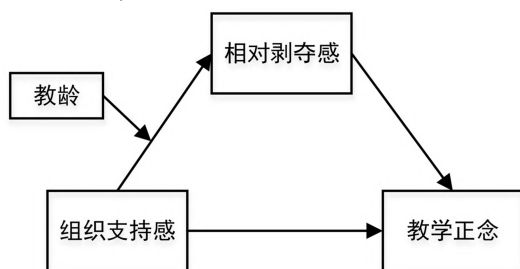


图1 有调节的中介效应模型

2 研究方法

2.1 研究对象

采用方便取样法,对新疆维吾尔自治区、陕西、河北、山东等省份的特殊教育教师进行调查,共发放425份问卷,有效问卷为373份,有效回收率为87.76%。其中,男教师113人(30.3%),女教师260人(69.7%);教龄5年以下教师151人(40.5%),6~10年教龄教师134人(35.9%),11~15年教龄教师49人(13.1%),16~20年教龄教师20人(5.4%),20年以上教龄教师19人(5.1%);大专及以上学历教师72人(19.3%),本科学历教师283人(75.9%),硕士及以上学历教师18人(4.8%);特殊教育专业教师为204人(54.7%),教育康复专业教师51人(13.7%),普通师范毕业教师105人(28.2%),非师范毕业教师13人(3.5%)。

2.2 研究工具

2.2.1 组织支持感量表

采用吴伟炯根据国内外运用较多的组织支持问

卷修订而成的组织支持感量表^[30],共计5个项目。采用5点计分法,得分越高表明个体组织支持感水平越高。本研究中该量表的Cronbach's α 系数为0.83。模型拟合指数为: $\chi^2/df = 2.76$,RMSEA = 0.07,CFI = 0.99,TLI = 0.97,RFI = 0.96。

2.2.2 相对剥夺感量表

采用马皑编制的相对剥夺感量表^[31],共计4个题项,采用5点计分法,得分越高表明其相对剥夺感越高。本研究中该量表的Cronbach's α 系数为0.84,模型拟合指数为: $\chi^2/df = 1.58$,RMSEA = 0.04,CFI = 0.99,TLI = 0.99,RFI = 0.98。

2.2.3 教学正念量表

采用J. L. 弗兰克(J. L. Frank)等人编制,由史健媛等人修订的中文版教学正念量表^[32],共计13个题项,分为个人正念与人际正念两个分量表。采用5点计分法,将个人正念反向计分后,得分越高表明教学正念水平越高。本研究中总量表、个人正念与人际正念分量表的Cronbach's α 系数分别为0.83、0.91、0.83。模型拟合指数为: $\chi^2/df = 2.72$,RMSEA = 0.07,CFI = 0.96,TLI = 0.94,RFI = 0.91。

2.3 共同方法偏差检验

为避免自我报告可能导致共同方法偏差,采用Harman单因素检验法对数据进行分析。结果表明,特征值大于1的因子共有4个,且第一个因子解释的变异量为29.45%,小于40%的临界标准。此外,设定公因子数为1的验证性因子分析显示单因子模型拟合较差($\chi^2/df = 9.47$,RMSEA = 0.15,CFI = 0.48,TLI = 0.97,RFI = 0.45)。据此,说明本研究不存在严重的共同方法偏差。

3 研究结果

3.1 相关分析

对研究变量进行描述性统计与相关分析,结果显示,相对剥夺感与组织支持感、教学正念之间均呈显著负相关,组织支持感与教学正念呈显著正相关。性别、学历和专业与本研究主要变量之间存在显著相关,故在后续分析中将其作为控制变量纳入模型。

表1 研究变量的M、SD及相关系数

	M	SD	1	2	3	4	5	6
1 性别	1.70	0.46	1					
2 学历	2.83	0.55	0.10	1				
3 专业	1.80	0.97	-0.16**	0.04	1			
4 组织支持感	3.83	0.70	0.14**	0.13**	-0.10*	1		
5 相对剥夺感	2.40	0.90	-0.16**	-0.09	0.06	-0.64**	1	
6 教学正念	3.75	0.61	-0.05	0.02	0.04	0.25**	-0.17**	1

注: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$,下同。

3.2 有调节的中介模型

将所有变量进行标准化处理,并根据偏差校正的百分位 Bootstrap 方法(重复取样 5000 次),通过 SPSS 宏程序 PROCESS 进行有调节的中介效应分析。首先,在控制性别、学历和专业后,通过 Model 4 检验相对剥夺感在组织支持感与特殊教育教师教学正念之间的中介作用。结果表明(见表 2):组织支持感显著正向预测教学正念($\beta = 0.26, t = 5.26, 95\% CI = [0.16, 0.36], p < 0.001$)。当引入中介变量相对剥夺感后,组织支持感负向预测相对剥夺感($\beta = -0.18, t = -3.$

$50, 95\% CI = [-0.28, -0.08], p < 0.001$),相对剥夺感负向预测教学正念($\beta = -0.60, t = -14.96, 95\% CI = [-0.68, -0.52], p < 0.001$)。同时,组织支持感对教学正念的影响仍然显著($\beta = 0.15, t = 3.87, 95\% CI = [0.08, 0.23], p < 0.001$)。偏差校正的百分位 Bootstrap 方法检验表明,组织支持感对特殊教育教师教学正念的直接效应为 0.15,相对剥夺感在组织支持感与教学正念之间的中介效应显著,间接效应值为 0.11, Boot SE = 0.03, 95% CI 为[0.05, 0.17],不包含 0。中介效应占总效应的比例为 42.31%。

表 2 相对剥夺感在组织支持感和教学正念关系中的中介效应检验

	效应	效应值	BootSE	BootLLCI	BootULCI	效应比
组织支持感→相对剥夺感→ 教学正念	总效应	0.26	0.05	0.16	0.36	
	直接效应	0.15	0.04	0.08	0.23	57.69%
	中介效应	0.11	0.03	0.05	0.17	42.31%

随后,在控制性别、学历和专业后,采用 Model 7 检验教龄的调节作用。结果表明(见表 3),教龄和组织支持感的乘积项对相对剥夺感的预测作用显著($\beta = 0.13, t = 2.69, 95\% CI = [0.04, 0.23], p < 0.01$),说明教龄可以调节组织支持感与相对剥夺感的关系。进一步的判定指标 INDEX 显示,教龄对相对剥夺感中介效应判定指标为 -0.08, Boot SE = 0.03, 95% CI 为[-0.14, -0.01],说明此调节的中介效应是显著的,即相对剥夺感的中介效应存在显著的教龄差异。

为进一步厘清教龄在组织支持感与相对剥夺感中

的调节作用,采用简单斜率分析检验教龄在两者关系中的调节作用。把教龄分成教龄较长组和教龄较短组,分别考察两组被试组织支持感对相对剥夺感的影响。简单斜率分析表明(见图 2),在教龄较短特殊教育教师中,相对剥夺感随着组织支持感的增加呈更为显著的下降趋势($\beta_{\text{simple}} = -0.31, SE = 0.07, t = -4.43, 95\% CI [-0.45, -0.17], p < 0.001$),而在教龄较长特殊教育教师中,组织支持感对相对剥夺感的负向预测作用不显著($\beta_{\text{simple}} = -0.08, SE = 0.06, t = -1.35, 95\% CI [-0.20, 0.04], p = 0.18$)。

表 3 以教龄为调节变量的中介效应模型

预测变量	模型 1:教学正念			模型 2:相对剥夺感			模型 3:教学正念		
	β	SE	t	β	SE	t	β	SE	t
性别	0.12	0.11	2.46 *	-0.35	0.11	-3.15 **	0.06	0.09	0.73
学历	0.12	0.09	2.43 *	-0.11	0.09	-1.16	0.14	0.07	1.97 *
专业	-0.10	0.05	-2.01 *	0.03	0.05	0.62	-0.08	0.04	-1.87
组织支持感	0.26	0.05	5.26 ***	-0.20	0.05	-3.92 ***	0.15	0.04	3.87 ***
相对剥夺感							-0.60	0.04	-14.96 ***
教龄				0.08	0.05	1.54			
组织支持感 * 教龄				0.13	0.05	2.69 **			
R ²		0.11			0.09			0.45	
F		11.20 ***			5.90 ***			59.18 ***	

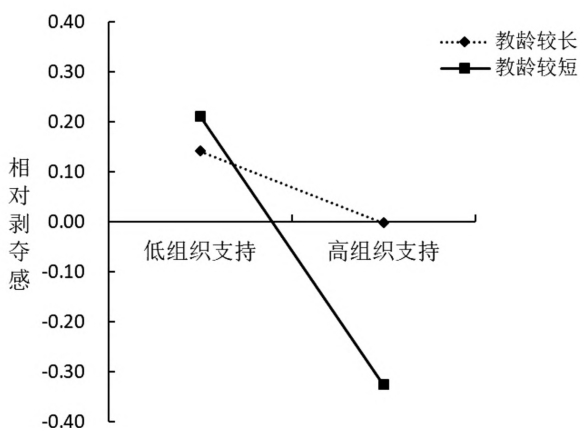


图2 教龄对组织支持感与相对剥夺感的调节作用

4 讨论

4.1 组织支持感与特殊教育教师教学正念的关系

本研究发现,组织支持感正向预测特殊教育教师的教学正念,这与其他研究结果相似,如孙进等发现外部社会支持与特殊教育教师的正念水平呈正相关^[33]。这一发现符合“工作要求-资源模型”的观点,即组织支持感作为教师对其工作场域支持系统的感知,可以形成对教师的“增益路径”,促进其产生积极的教学行为。囿于特殊教育的工作复杂性及高强度情绪劳动职业特性,特殊教育教师在工作情境中容易消耗认知情感资源^[34],进而使其对心理与行为进行监控调节的资源不足,自控能量降低,致使其难以有效维持自身工作状态。而学校组织支持作为一种重要的外部工作资源,起到资源流失保护者角色。当特殊教育教师拥有较高的学校组织支持时,会体验到良好的工作氛围,认识到个人成长离不开组织支持,进而会激发主人翁精神,认同学校发展目标,从而对教学工作充满热情^[35]。而教学热情的提升不仅使得特殊教育教师能够有效减少外在环境干扰,提高个体自控能力,采用更为有效的开放、接纳、不评判和不反应的态度应对生活中的各种刺激事件,促进个体更为客观地观察并接受当下发生的身心状态变化^[36];而且能够将更多意识投入到教学中来,全神贯注倾听学生的心声,与学生建立更加积极的师生关系,创造更为积极的学习环境,进而提升其教学正念并促进自身教学状态的优化。但如果缺乏足够的支持,则易于产生职业倦怠,这不仅损害特殊教育教师身心健康,也会给教学带来消极影响,消耗教学热情,进而降低其教学正念水平。

4.2 相对剥夺感的中介作用

本研究发现,组织支持感可以通过降低相对剥夺感对特殊教育教师的教学正念产生影响,这与社会支持是相对剥夺感的防御因素,可以通过减少相对剥夺感影响个体发展的结果相吻合^[37],同时进一步印证了

“认知-情感加工系统”理论,即组织支持感这一情境刺激将通过教师的相对剥夺感这一认知情感系统作用于教学正念这一响应式教学行为。伴随着融合教育的全面推进,越来越多的轻度智力障碍学生进入普通学校就读,特殊教育学校学生多以中重度及多重障碍学生为主,生源的复杂化进一步导致教学复杂化,使得特殊教育教师在课堂教学中面临着严峻的挑战,压力重重,而他们所承担的送教上门、巡回指导、行政化任务等使其工作变得更为繁重^[38]。工作压力大、时间长、负担重、工资待遇不高、自我价值和工作价值感缺失等已成为特殊教育教师的工作常态^[39],这使得特殊教育教师更容易因为组织资源分配与职业回报率不符、自身角色地位与劳动价值不对等而产生不公平感,并进一步诱发相对剥夺感这一负性情绪。加之,中国作为集体主义文化较强的国家,教师更倾向于进行社会比较,而外界社会群体又对特殊教育教师专业化认可度低、世俗偏见依然存在^[40],这就可能会进一步加重特殊教育教师的相对剥夺感。相对剥夺感所引发的不安、愤怒的消极情绪及对不公平对待的认知会使教师情绪调节能力失调,陷入消极体验中。由于人脑认知能力的有限性,当特殊教育教师经历消极体验时,会将其认知资源用于进行捕捉自我意识(意识行动)与情绪处理(非评判性接受)等情绪调节建设^[41],进而造成个体认知损耗、自我监控资源减少、自我控制力降低。而认知资源及监控资源的损耗则会进一步降低教师的教学动机,减弱自身当下意识体验状态,进而产生思维游离,心不在焉行为,影响教学正念。组织支持感作为一种缓解消极情绪的外部资源,可以助力个体形成良好的适应能力。当特殊教育教师感知到更多的组织支持时,可以降低情绪劳动及资源损耗,削弱对不公平事件的敏感性,减少由此引发的相对剥夺感,进而提升教学正念。

4.3 教龄的调节作用

本研究进一步考察了组织支持感、相对剥夺感、教龄对特殊教育教师教学正念共同发挥作用的路径。研究发现,组织支持感对相对剥夺感的负向预测作用只在教龄较短的特殊教育教师群体中显著,这一研究结果符合“保护因子-保护因子模型”的排除假说观点,即后一个高水平的保护因子会削弱前一个低水平保护因子的负向预测作用^[42]。教龄较长的特殊教育教师由于多为单位中的骨干、顶梁柱,拥有更为丰富的教学经验及对工作更为深入的认识与理解,同时承担更为重要的职务,也取得了家长及同事领导的认可,并建立起自身的人际关系网,其拥有的初始资源更多,且获取新资源的能力强,转化效率高^[43]。因而,当教龄较长的教师面对外界组织支持不足时,依然能够凭借个体所具备的高能量内部资源解决问题、应对各种教学挑战,并及时补充所消耗的资源,以获得职业成就感与满足感,其产生的相对剥夺感由此较少。教龄较短的特殊教育

教师则因为还处于事业起步阶段,缺少工作历练,对教学环境及教学内容不熟悉,经验和能力相对不足,资源获取及转化能力弱,内部资本水平低且难以维持,更容易产生情绪耗竭,且作为入职新人,处于论资排辈、被等待的团体中,常面临着“仪式性服从”或者“避免犯错”的消极被动的生存境地,故而当组织支持不足时,更容易产生较高的相对剥夺感。实证研究也发现,相较于普通教师及教龄较长的特殊教育教师,新手特殊教育教师囿于课堂内外压力及挫折感,工作满意度相对偏低,职业归属感及认同度相对不足^[44],在职业知能与职业人际适应上也表现得不够理想^[45]。因此,教龄较短的教师更加依赖学校组织所提供的资源补充其所损耗的心理资源,以降低相对剥夺感。

5 教育建议

《“十四五”特殊教育发展提升行动计划》明确提出“到2025年,初步建立高质量的特殊教育体系”目标,昭示着新时代我国特殊教育改革发展的路向已从规模扩张战略性地转向高质量发展。特殊教育要开启高质量发展的新阶段,需要以高质量的教学作为内在支撑,而高质量的教学又必须要以教师教学正念水平的大幅提升为萌动力,即只有当教师能够在即时性、充满不确定性的教学情境下,保持高度的注意力、情感性及灵活性,维持支持性的课堂氛围,及时有效满足特殊学生的多样化需求时,才能够有实践层面的高质量特殊教育教学。本研究发现,组织支持感是影响特殊教育教师教学正念的重要前因变量,组织支持感既可以直接影响教学正念,也可以通过相对剥夺感间接影响教学正念,同时教龄调节“组织支持感→相对剥夺感→教学正念”这一中介路径的前半段。因此,基于前摄应对理论,以加强学校的组织支持作为逻辑起点与重心所在,以关照差异性需求作为现实基点,以相对剥夺感的消解作为实践指引,就成为提升特殊教育教师教学正念水平的实践路向选择。

5.1 重塑赋能教师专业发展的行动路径,加强工具性支持

组织支持作为一种关系资源,可分为工具性支持和情感性支持两种类型^[46],其中工具性支持(包括培训、工作环境和条件设施、相关人员与资讯支持)是教师顺利开展教学工作的必要条件和前提基础,故而强化组织支持应以加强工具性支持、降低教师工作资源相对剥夺感为首要任务。具体而言,一方面应大力加强教师培训与教研,赋能教师对抗工作压力与课堂教学挑战冲击的勇气、胆魄和智慧。鉴于国家及省级层面培训数量和覆盖的教师人数有限,培训时间过于集中且持续性、针对性及精细化程度不足,培训内容难以满足教师个性化需求^[47],而教师专业成长又取决于特定教育教学情境的经验习得与升华,且特殊教育学校定位、

生源及困境又有较大差异性,据此强化校本培训与教研就显得尤为重要。然而目前特殊教育学校校本培训和教研数量不足、实效性不高却又是一种普遍的事实性存在^[48]。因此,今后应积极构建校本教研共同体转型,探寻“问题与循证”导向、“分享-对话”专业盟约式的校本教研和培训模式。唯其如此,才能扭转教师“被动点卯式、感性直觉式、表扬赞赏式、示范表演式”弱参与样态^[49],推动校本教研从经验层面的行为跟进迈向体验层面的深度参与。另一方面应加快信息化建设,以数字化转型赋能教师教学。信息化是当代教育系统性变革的内生力量,也是促进优质资源共享,实现教育个性化的关键举措。然而,当前特殊教育学校的信息化发展存在滞后性^[50]。由于教育数字化转型并非教育或技术单一要素所促使的教育系统创变,故而今后应从整体优化的视角来思考特殊教育学校数字化加速转型的实践路径。换言之,既加强硬件基础设施、软件平台和教学资源建设,更要锚定教师数字素养的提升^[51],发挥人与技术的共同张力,打开转型的通道,促使数字赋能特殊教育高质量发展由内生潜能转化为核心动能。

5.2 重构润泽教师生命的学校生态,强化情感性支持

加强对特殊教育教师的组织支持,不仅需要强化对稳定组织秩序具有保障作用的工具性支持,还应该高度关注具有激励作用的情感性支持。情感性支持包含尊重支持(个体的想法与意愿在工作场域中能受到他人尊重)、亲密支持(个体与其他成员之间形成良好的亲密关系)两个方面。加强情感性支持,则有利于增强教师的归属感和自我价值感,纾解其精神层面的相对剥夺感^[52],促使其依据“对称互惠”行动原则,以积极主动、严谨认真的教育实践行为回报组织支持。故而,今后特殊教育学校首先应发挥制度的指引功能,通过不断优化薪酬制度和荣誉奖励制度等激励机制,积极构建彰显公平、润泽生命的学校生态,挣脱“专业价值隐形化”与“劳动价值虚无化”对教师生命灵性的遮蔽和钳制,激发其责任感、荣誉感。其次,应充分发挥“群体动力”的驱动与凝聚作用,通过“领导去中心化淡化角色界限、创设多方沟通渠道关注教师感受、搭建活动平台倾听教师心声”等方式,使教师在各种活动关系中获得积极情感联结,在舒适、温馨的氛围中满足深层次的情感需求,进而促使其以积极的情绪状态投入到工作中。

5.3 重建关照教师差异的服务体系,助推个性化支持

特殊教育学校在创建“全员支持”和“全过程支持”的组织支持机制时,还应处于职业生涯初始阶段、教龄较短的青年教师给予倾斜性的差异化支持,以抬高青年教师教育事业的上限,降低其相对剥夺感。具体而言,一是通过理性增添参与学校管理决策的机会,赋权青年教师,使其感受到“能够影响与自己有关的决

定或计划,并能在工作场合运用经验改进自己的表现,进而改进组织表现”^[53],从而增强其“生命在场”感;二是通过建立“合作性的同伴小组指导模式、青蓝工程师徒制”等方式“外推赋能”青年教师;三是在稀缺性和关键性的学校组织支持分配方案中,努力挣脱论资排辈、将青年教师排除在外的制度框囿,对青年教师的专业发展、生活保障予以适当关照;四是加强对青年教师专业发展的持续引领,让其在学校教育实践的过程性氛围和战略性氛围中建构性地获得愉悦、依恋、感恩等生命性情感体验,增进前景性获得感,消解发展方向的迷失感,培植蕴藏生命韧性的教师认同感和可持续发展的内生动力。

参考文献

- 1 张旸,杨正宇. 为质量而教:FFT 课堂教学评价框架的启示. 华南师范大学学报(社会科学版), 2022, (2): 119-131, 208
- 2 Helsing D. Regarding uncertainty in teachers and teaching. *Teaching and Teacher Education*, 2007, 23(8): 1317-1333
- 3 Jennings P A, Greenberg M T. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 2009, 79(1): 491-525
- 4 Frank L J, Jennings A P, Greenberg T M. Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*, 2016, 7(1): 1-9
- 5 邓猛,景时,李芳. 关于培智学校课程改革的思考. 中国特殊教育, 2014, (12): 28-33
- 6 杨银. 情感教育视域下特殊教育师生关系的偏倚及回归. 教育理论与实践, 2021, 41(16): 37-41
- 7 Guidetti G, Viotti S, Badagliacca R, et al. Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout? A study on the mindfulness trait in the school context. *PloS One*, 2019, 14(4): 1-17
- 8 Bakker A B, Demerouti E. The job demands resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 2007, 22(3): 309-328
- 9 Eisenberger R, Adornetto M. Generalized self-control of delay and effort. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1986, 51(5): 1020-1031
- 10 王姣艳,郝晓川,李扬. 组织支持与特殊教育教师职业幸福感的关系:链式中介效应分析. 中国临床心理学杂志, 2020, 28(6): 1281-1284
- 11 Reb J, Narayanan J, Ho Z W. Mindfulness at work: Antecedents and consequences of employee awareness and absent-mindedness. *Mindfulness*, 2015, (6): 111-122
- 12 Rose C A, Monda-Amaya L E, Espelage D L. Bullying perpetration and victimization in special education: A review of the literature. *Remedial and Special Education*, 2011, 32(2): 114-130
- 13 田虹,田佳卉. 企业环境责任感知影响员工亲环境行为的双路径机制研究. 经济与管理研究, 2021, 42(11): 117-128
- 14 熊猛,叶一舵. 相对剥夺感:概念、测量、影响因素及作用. 心理科学进展, 2016, 24(3): 438-453
- 15 Pettigrew T F. In pursuit of three theories: Authoritarianism, relative deprivation, and intergroup contact. *Annual Review of Psychology*, 2016, 67(1): 1-21
- 16 刘荣. 民族地区特殊教育教师职业发展困境探析——基于“三圈理论”视角. 云南行政学院学报, 2015, 17(3): 134-139
- 17 杨希洁. 关于特殊教育学校教师队伍建设的若干问题研究. 中国特殊教育, 2023, (11): 81-87
- 18 高峰强,耿靖宇,任跃强,等. 大学生的领悟社会支持与相对剥夺感在生活事件与网络成瘾中的中介作用. 中国心理卫生杂志, 2017, 31(9): 734-738
- 19 Yang B, Tian F, Huang J. SES, relative deprivation, perceived kindergarten support and turnover intention in Chinese teachers during the COVID-19 pandemic: A moderated mediation model. *Early Education and Development*, 2023, 34(2): 408-425
- 20 Suelmann H, Brouwers A, Snippe E. Explaining variations in mindfulness levels in daily life. *Mindfulness*, 2018, 9(6): 1895-1906
- 21 Wheeler A R, Halbesleben J R B, Whitman M V. The interactive effects of abusive supervision and entitlement on emotional exhaustion and co-worker abuse. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2013, 86(4): 477-496
- 22 Emmer E T, Stough L M. Classroom management: A critical part of educational psychology, with implications for teacher education. *Educational Psychologist*, 2003, 36: 103-112
- 23 郑晓明,倪丹. 组织管理中正念研究述评. 管理评论, 2018, 30(10): 153-168
- 24 杨莉君,曾晓. 幼儿园教师共情对职业倦怠的影响:心理资本的中介作用与教龄的调节作用. 教师教育研究, 2021, 33(5): 84-92
- 25 曾文婧. 相对剥夺感对农村教师工作积极性的影响研究. 硕士学位论文. 吉林:东北师范大学, 2017
- 26 Fergus S, Zimmerman M A. Adolescent resilience: A framework for understanding healthy development in the face of risk. *Annual Review of Public*

- Health, 2005, 26: 399-419
- 27 谢姗姗, 林荣茂, 连榕. 新手-熟手-专家型教师职业人格与倦怠关系. 宁波大学学报(教育科学版), 2019, 41(3): 52-58
 - 28 孙桂林. 社会支持对幼儿园教师工作投入的影响研究. 教育科学研究, 2020, (7): 92-96
 - 29 Li R, Liu H, Chen Y, et al. Teacher engagement and self-efficacy: The mediating role of continuing professional development and moderating role of teaching experience. Current Psychology, 2022, 41(1): 328-337
 - 30 吴伟炯. 中小学教师心理资本及其相关因素研究. 硕士学位论文. 广州: 广州大学, 2011
 - 31 马皑. 相对剥夺感与社会适应方式: 中介效应和调节效应. 心理学报, 2012, 44(3): 377-387
 - 32 史健媛, 曹慧, 杨钰萍, 等. 中文修订版教学正念量表的信效度检验. 中国临床心理学杂志, 2019, 27(5): 954-958, 964
 - 33 Sun J, Wang X, Wang Y L, et al. The mediating effect of perceived social support on the relationship between mindfulness and burnout in special education teachers. Journal of Community Psychology, 2019, 47(7): 1799-1809
 - 34 魏欣, 章永. 四川省特殊教育教师职业发展的现状与职业倦怠的关系. 中国特殊教育, 2013, (12): 26-30
 - 35 陈奕荣, 魏扬帆, 张澳环, 等. 组织支持感与特殊教育教师职业倦怠的关系: 职业使命感的中介作用及职称的调节作用. 中国特殊教育, 2023, (5): 90-96
 - 36 Javedani M, Aerabsheybani H, Ramezani N, et al. The effectiveness of Mindfulness-Based Cognitive Therapy (MBCT) in increasing infertile couples' resilience and reducing anxiety, stress, and depression. Neuroquantology, 2017, 15(3): 94-100
 - 37 周惠玲, 张斌, 蒋怀滨, 等. 负性生活事件对手机依赖的影响: 领悟社会支持和相对剥夺感的中介作用. 中国健康心理学杂志, 2022, 30(7): 971-975
 - 38 黄建辉. 美国特殊教育教师短缺治理的经验及其启示. 中国特殊教育, 2022, (6): 78-85, 42
 - 39 邱俊杰, 何吴明, 王馥芸, 等. 影响特教教师职业倦怠的心理因素: 基于优势分析的比较. 中国特殊教育, 2022, (5): 88-96
 - 40 王滔, 武海栋. 职业压力对特殊教育教师离职意向的影响: 一个有调节的中介模型. 中国特殊教育, 2017, (1): 12-18
 - 41 Karl J A, Fischer R. The relationship between negative affect, state mindfulness, and the role of personality. Mindfulness, 2022, 13(11): 2729-2737
 - 42 王雨晴, 李明蔚. 领悟社会支持对师范生学习倦怠的影响: 一个有调节的中介模型. 中国特殊教育, 2021, (11): 90-96
 - 43 Hobfoll S E, Halbesleben J, Neveu J P, et al. Conservation of resource in the organizational context: The reality of resources and their consequences. Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 2018, 5(1): 103-128
 - 44 史瑞娟, 李晓燕, 黄道燕, 等. 西藏自治区特殊教育教师职业认同状况及其对工作满意度的影响. 中国特殊教育, 2018, (1): 46-51
 - 45 雷雳, 王雁. 特教教师职业适应现状及与心理弹性关系的实证研究——基于S市特殊教育学校的调查. 中国特殊教育, 2017, (3): 21-27
 - 46 McMillan R C. Customer satisfaction and organizational support for service providers. Doctoral dissertation. Florida: University of Florida, 1997
 - 47 冯雅静, 王娇娇, 朱楠. 教育信息化背景下国际特殊教育教师专业发展研究的回眸与展望. 中国特殊教育, 2023, (7): 80-88
 - 48 张浩然, 宋淑尧, 王志强. 基于教师学习共同体的特殊教育学校校本教研优化策略. 现代特殊教育, 2022, (12): 10-15
 - 49 苏君阳, 时思. 校本教研教师弱参与: 内涵、表现及其消极影响. 教师教育研究, 2022, 34(6): 83-88
 - 50 邓猛, 张玲, 张瑶. 高质量教育发展背景下我国特殊教育信息化建设的内涵、特征与方向. 中国特殊教育, 2022, (8): 3-10
 - 51 侯雨佳, 张俊芳, 邓猛. 近十年国际特殊教育信息化研究的热点与知识基础——基于Web of Science期刊文献的可视化分析. 中国特殊教育, 2021, (1): 10-18
 - 52 庞立君, 任颀, 王向阳. 组织支持感与员工失败学习: 基于复杂产品系统创新失败情境. 管理工程学报, 2022, 36(2): 49-60
 - 53 刘胜男, 赵敏. 教师增权赋能的实现机制-分布式领导活动中的要素及作用机理. 教育发展研究, 2011, (12): 16-20

(下转第89页)

The Effects of Inclusive Education Environment on Preschool Inclusive Education Teachers' Occupational Identity: The Mediating Role of Self-Efficacy

JIA Chanjuan XU Yilan ZHANG Luyi

- (1. Jing Hengyi School of Education, Hangzhou Normal University, Hangzhou, 311121;
2. Zhejiang Philosophy and Social Science Laboratory for Research in Early Development and Childcare, Hangzhou Normal University, Hangzhou, 311121)

Abstract In order to explore the impact of inclusive education environment on preschool inclusive education teachers' occupational identity and the mechanism of self-efficacy in it, 317 preschool inclusive education teachers were investigated by using the Kindergarten Inclusive Education Environment Scale, Preschool Inclusive Education Teachers' Occupational Identity Scale and the Teachers' Inclusive Education Self-Efficacy Assessment Scale. The results showed that (1) the inclusive education environment positively predicted the occupational identity of preschool inclusive education teachers; (2) the self-efficacy of preschool inclusive education teachers played a partial mediating role between the inclusive education environment and occupational identity. Therefore, the occupational identity of preschool inclusive education teachers could be enhanced by actively creating a supportive inclusive education environment and cultivating their self-efficacy.

Key words inclusive education environment preschool inclusive education teachers occupational identity self-efficacy

(责任编辑:侯金芹)

(上接第 81 页)

The Relationship between Perceived Organizational Support and Special Education Teachers' Teaching Mindfulness: A Moderated Mediating Effect

SU Meng¹ ZHANG Yuhong^{1,2} TIAN Huidong¹ WEI Yixin¹ LI SHuting¹ Usman³

- (1. School of Educational Sciences, Xinjiang Normal University, Urumqi, 830017;
2. Xinjiang Teacher Education Research Center, Urumqi, 830017; 3. Turpan Hongliuhe Garden, Turpan, 838000)

Abstract In order to explore the relationship between perceived organizational support and special education teachers' teaching mindfulness, as well as examine the mediating role of relative deprivation and the moderating effect of teaching age, a total of 373 special education teachers were investigated by questionnaire. The results showed that: (1) Perceived organization support significantly and positively predicted the teaching mindfulness of special education teachers; (2) relative deprivation played a partially mediating role between organizational support and teaching mindfulness; (3) teaching age moderated special education teachers' perceived organizational support and relative deprivation, and organizational support negatively predicted relative deprivation only in the group of special education teachers with shorter teaching age. Therefore, organizations should start from strengthening instrumental support, reinforcing emotional support, and boosting personalized support, with a view to improving the teaching quality of special education teachers.

Key words special education teachers teaching mindfulness perceived organizational support relative deprivation teaching age

(责任编辑:刘在花)