

# 幼儿教师职业压力和心理资本对职业幸福感的影响： 应对方式和文化的作用<sup>\*</sup>

王 钢<sup>1</sup> 黄 旭<sup>1</sup> 张大均<sup>2</sup>

(1 成都大学师范学院, 成都 610106) (2 西南大学心理健康教育研究中心, 重庆 400715)

**摘 要** 为探索幼儿教师职业压力、心理资本、应对方式和文化对职业幸福感的影响, 选取中国成渝两地和新西兰汉密尔顿市的幼儿教师共 501 名, 用幼儿教师职业幸福感量表 (KTOWBS)、幼儿教师职业压力问卷 (KTOSQ)、教师心理资本问卷 (TPCQ)、简易应对方式量表 (SSWC) 进行调查。结果表明: (1) 控制学校性质和教师教龄影响后, 幼儿教师积极应对中介心理资本对职业幸福感的影响, 消极应对中介职业压力对职业幸福感的影响。(2) 幼儿教师心理资本对积极应对、职业压力对消极应对以及消极应对对职业幸福感的影响皆受文化调节。以上研究结果有助于认识文化这种情景因素的重要性, 从而有针对性地提高幼儿教师职业幸福感。

**关键词** 幼儿教师, 职业压力, 心理资本, 职业幸福感, 应对方式, 文化。

**分类号** G443

## 1 问题提出

幼儿教师职业幸福感是幼儿教师保教活动中因需要得到满足所获得的持续的积极体验 (刘秀枝, 2011), 具体包括认知幸福感、情绪幸福感、心理幸福感和社会幸福感等内容 (王钢, 2013)。纵观幼儿教师职业幸福感的研究, 探讨关键的影响因素及其作用机制是目前研究热点。近来一项研究发现 (王钢, 张大均, 刘先强, 2014), 幼儿教师职业压力是重要的风险性因素, 降低其职业幸福感; 心理资本则是重要的保护性因素, 提升其职业幸福感; 且职业压力和心理资本皆通过职业认同作为完全中介影响职业幸福感。另一项研究表明 (王钢, 张大均, 2014), 幼儿教师职业压力和心理资本通过应对方式影响其职业认同。根据以上两项研究可以尝试推测, 幼儿教师的职业压力和心理资本等关键风险性和保护性因素可能通过应对方式等影响其职业幸福感。

应对方式是个体面对压力时所采取的一系列认知和行为上的努力 (Lazarus, 1993), 从性质上可分为积极应对和消极应对两种 (解亚宁, 1998)。积极应对是指所采取的应对方式中, 积极成分多, 消极成分少, 如寻求支持和力图改变等。消极应对则指所采取的应对方式中, 消极成分多, 积极成分

少, 如回避、发泄和分心等。具体到积极应对和消极应对, 幼儿教师职业压力和心理资本等究竟怎样影响职业幸福感? 特殊性匹配原理认为, 风险性和保护性因素与幼儿教师职业幸福感之间的关系模式可能具有“相对专门化”的特点, 风险性和保护性因素通过不同的路径影响职业幸福感。具体说来, 根据幸福感的积极消极双过程模型 (简称双过程模型) (Prieto, Soria, Martínez, & Schaufeli, 2008), 影响幸福感的途径主要包括积极的动机过程和消极的能量耗竭过程。积极的动机过程是指工作资源的获得激发了工作动机, 由此产生积极的工作结果。消极的能量耗竭过程是指持续的工作需求耗竭个体精力, 由此产生消极的工作结果。将双过程模型运用于幼儿教师, 自信、希望、乐观和韧性等构成的心理资本是其重要资源, 当拥有的这些资源越多, 即使面对职业压力, 也更容易激发其工作动机, 更倾向于力图改变或寻求支持, 而不是消极的回避、发泄等, 从而获得更多积极体验 (王钢, 张大均, 2014), 提升职业幸福感。相反, 自信、希望、乐观和韧性等资源越少, 越容易感受到职业压力 (张西超, 胡婧, 宋继东, 张红川, 张巍, 2014), 越倾向于回避、发泄等消极应对 (Austin, Saklofske, & Egan, 2005; 王钢, 张大均, 2014), 影响职业认同, 降低职业幸福感。近来一些实证研究就发现, 教师

收稿日期: 2016-8-25

<sup>\*</sup> 基金项目: 四川学前教育发展研究中心 2016 年度项目 (CECER-2016-B11)。

通讯作者: 张大均, E-mail: zhangdj@swu.edu.cn。

职业压力对消极应对的影响远大于对积极应对的影响(贾绪计,林崇德,2013;王钢,张大均,2014),心理资本对积极应对的影响远大于对消极应对的影响(Onen & Ulusoy, 2015; 王钢,张大均,2014);且积极应对较消极应对对幸福感影响大(黄金辉,2014),消极应对较积极应对对心理症状影响大(宁盛卫,张庆林,2015)。根据上述理论和实证研究可以推测,本研究中积极的动机过程可能表现为幼儿教师心理资本通过积极应对提升职业幸福感,消极的能量耗竭过程可能表现为幼儿教师职业压力通过消极应对降低职业幸福感。由此提出如下假设,H1:幼儿教师职业压力主要通过消极应对影响职业幸福感;H2:幼儿教师心理资本主要通过积极应对影响职业幸福感。

其实,幼儿教师职业幸福感是个体和环境因素交互作用的结果,除受心理资本、职业压力以及应对方式等个体因素影响外,文化等环境因素作用不容忽视。文化是由一套价值观和与之对应的一系列规范等组成的复杂整体(卡伦,维吉伦特,2011)。文化可分为集体主义和个人主义文化两种(Hofstede, 1980)。集体主义文化的典型代表包括中国、日本、新加坡、朝鲜以及巴基斯坦等东方国家。集体主义文化的基本特征是强调集体利益,弱化个体利益;强调人际关系,弱化个体自我;为得到集体的认可和尊重,个体需要顺从集体目标,按照集体规范行事等(Triandis, 2015)。个人主义文化的典型代表包括新西兰、澳大利亚、美国、英国以及加拿大等西方国家。个人主义文化的基本特征是强调个体利益,弱化集体利益;强调个体自我,弱化人际关系;为彰显自我独特性,个体非常注重个人追求,依照自身价值观行事等(Triandis, 2015)。

鉴于集体主义和个人主义文化的巨大差异,根据压力应对交互作用模型(Taylor & Stanton, 2007),即使面对的压力相同,拥有的资源相似,但由于文化情景不同,个体所使用的应对方式的性质和频率可能不同。具体到所处不同文化情景的中国和新西兰幼儿教师:一方面,中国幼儿教师处于集体主义文化尤其是儒家文化影响,而儒家式应对的中心思想就是苦难能够成就人,起着促进个体成长,推动社会进步之用(景怀斌,2006)。由此我们尝试推测,当面对压力甚至遇到挫折时,同新西兰同行相比,中国幼儿教师更相信其能磨练意志和提高自己,更能容忍,更少表现出回避、发泄和分心等消极应对方式,以便维护集体利益(Aldwin,

2004),减少压力和挫折影响。有研究就表明,同集体主义文化的中国样本相比(贾绪计,林崇德,2013;王钢,张大均,2014),教师职业压力在个人主义文化的英美等国样本中对消极应对有更强的影响(Richards, 2012);同时,另一项涵盖教师职业的研究也证实(金家飞,徐姍,王艳霞,2014),同中国样本相比,北美样本无论是工作角色压力还是家庭角色压力皆对工作——家庭冲突有更强预测力。这些研究都支持了以上推测。鉴于此,中国幼儿教师职业压力对消极应对的影响可能小于新西兰幼儿教师。另一方面,即使拥有相似的自信、希望、乐观和韧性等心理资本,但出于集体利益和人际关系考虑,中国幼儿教师可能比强调个人主义的新西兰同行表现出更少的力图改变等积极应对方式,以免过分张扬,影响和谐稳定(Oyserman & Lee, 2008)。近来研究就发现,在教师心理资本与积极应对的相关关系中,中国教师为0.30左右(王钢,张大均,2014),低于新西兰教师的0.54(Soykan, 2015)。据此相关结果尝试推测,中国幼儿教师心理资本对积极应对的影响可能小于新西兰幼儿教师。综上,文化影响职业压力的认识、应对资源的获得、应对方式的使用以及应对效果的产生(Aldwin, 2004)。文化的调节作用可以形成如下假设,H3:中国幼儿教师职业压力对消极应对的影响小于新西兰幼儿教师;H4:中国幼儿教师心理资本对积极应对的影响小于新西兰幼儿教师。

同时,已有研究表明(王钢,2013;王钢,黄旭,鲁雪,张大均,2015; Soykan, 2015),学校性质、教师教龄等对幼儿教师职业幸福感、职业压力和心理资本等产生影响。由于这些变量不是本文的研究重点,因此作为控制变量。

综上所述,根据幸福感的积极消极双过程模型以及压力应对交互作用模型,结合理论分析和已有实证研究,我们提出4个研究假设,并将其整合为一个有调节的中介模型。其中,假设H1和H2分别探索幼儿教师压力和心理资本作用于职业幸福感的路径;假设H3和H4侧重关注幼儿教师职业压力和心理资本作用于职业幸福感的路径受文化调节。探讨这些问题具有一定理论价值和实践意义。理论方面,有助于检验和发展幸福感的积极消极双过程模型,深化幼儿教师职业幸福感影响机制研究。实践方面,有助于探寻影响幼儿教师职业幸福感的近端且可控的主要保护性和风险性因素,有针对性提高幼儿教师职业幸福感。

## 2 研究方法

### 2.1 研究被试

#### 2.1.1 中国样本

从成渝两地采用整群抽样法选取幼儿教师 350 名, 剔除有规律作答和超过 5% 题目没有作答, 获得有效被试 317 名, 有效率为 90.57%。具体说来, 私立园教师 149 名, 比率为 47%, 公立园教师 168 名, 比率为 53%; 中国样本平均教龄为  $7.21 \pm 7.24$  岁。

#### 2.1.2 新西兰样本

从汉密尔顿市采用整群抽样法选取幼儿教师 200 名, 剔除有规律作答和超过 5% 题目没有作答, 获得有效被试 184 名, 有效率为 92%。具体说来, 私立园教师 105 名, 比率为 57.06%, 公立园教师 79 名, 比率为 42.94%; 新西兰样本平均教龄为  $7.68 \pm 8.02$  岁。

采用卡方检验和  $t$  检验分析中国和新西兰样本在构成上是否同质, 结果发现, 中国样本和新西兰样本, 在学校性质上不存在显著差异,  $\chi^2=3.23$ ,  $df=1$ ,  $p>0.05$ ; 在教师教龄上也不存在显著差异,  $t=1.03$ ,  $p>0.05$ 。因此, 两国样本在构成上基本同质。

### 2.2 研究工具

#### 2.2.1 幼儿教师职业压力问卷 (KTOSQ)

以刘力全 (2007) 编制的《幼儿教师工作压力源问卷》为基础, 结合中国和新西兰幼儿教师的特点, 编制成适合中新两国幼儿教师的测量工具。首先, 请同时熟悉中国和新西兰幼儿教师的幼教专家三名, 在参考《幼儿教师工作压力源问卷》的基础上, 提名中国和新西兰幼儿教师可能承受的职业压力。具体说来, 主要包括幼儿安全、经济收入、教学准备和活动组织等 10 方面的压力。其次, 请中国幼儿教师二十名和新西兰幼儿教师十五名对专家提名的结果进行判断和补充, 结果发现, 无论是中国还是新西兰的幼儿教师大都同意专家们提出的职业压力。再次, 根据专家提名和幼儿教师判断的结果, 将 10 方面的职业压力编制成 10 个题项, 构成《幼儿教师职业压力问卷》。其中, 每个题项用 Likert5 点记分, 计分范围从“完全不同意”得 1 分至“完全同意”得 5 分, 得分越高, 说明体验到这种压力越多。具体说来, 对中国样本, 我们采用中文版问卷测量。对新西兰样本, 我们采用 Brislin (1970) 的回译方法, 首先由作者将中文问卷翻译成英文, 然后请两名新西兰幼教专家以及一名毛利文化熟悉者分别从题项设计科学性和文化安全性等

方面把关, 再后请三位在新西兰留学的研究生使用逆向翻译法将其翻译成中文, 最后请两名英语专家比较回译后的问卷和原问卷的差异, 直到英文版问卷适合测试新西兰幼儿教师职业压力。最后, 信效度检验发现, 《幼儿教师职业压力问卷》无论中文版还是英文版, 皆由职业要求和职业资源 2 个因素构成, 各因素所含题项中英文版一致, 共计 10 个题项; 中英文版问卷的  $\alpha$  系数分别为 0.84 和 0.80, 重测信度 (中国被试选取 42 名幼儿教师间隔 8 周, 新西兰被试选取 30 名幼儿教师间隔 8 周) 分别为 0.83 和 0.81。

#### 2.2.2 教师心理资本问卷 (TPCQ)

中国样本, 采用张文 (2010) 编制的《教师心理资本问卷》, 包括自信、希望、乐观和韧性 4 个分问卷, 共 19 个题项。每个题项用 Likert6 点记分, 计分范围从“非常不同意”得 1 分至“非常同意”得 6 分, 自信、希望、乐观和韧性得分越高, 说明该方面资本越多。研究表明, 总问卷和 4 个分问卷的  $\alpha$  系数在 0.62–0.82 之间; 探索性和验证性因素分析 ( $\chi^2/df=3.31$ ,  $RMSEA=0.07$ ,  $GFI=0.91$ ,  $IFI=0.86$ ,  $CFI=0.86$ ) 以及相关分析发现 (各因素与总问卷的相关 (0.58–0.82) 高于因素之间的相关 (0.15–0.52)), 整个问卷结构效度较好。本研究中总问卷  $\alpha$  系数为 0.80。新西兰样本, 我们以《教师心理资本问卷》为基础, 采用 Brislin (1970) 的回译方法研制成适合新西兰幼儿教师的英文版问卷。信效度检验发现, 《教师心理资本问卷》英文版, 包括自信、希望、乐观和韧性 4 个分问卷, 除第 5 题外, 各分问卷所含题项与中文版一致 (中文版问卷第 5 题转化为英文时, 不从属于乐观, 不适合新西兰幼儿教师), 共 18 个题项, 各题项用 Likert6 点记分; 英文版总问卷和分问卷  $\alpha$  系数在 0.65–0.80 之间, 重测信度 (30 名新西兰幼儿教师间隔 8 周) 在 0.79–0.84 之间。本研究中总问卷  $\alpha$  系数为 0.83。

#### 2.2.3 简易应对方式量表 (SSWC)

中国样本, 采用解亚宁 (1998) 编制的《简易应对方式量表》, 包括积极应对和消极应对 2 个分问卷, 共 20 个题项。每个题项用 Likert4 点记分, 计分范围从“不采用”得 1 分至“经常采用”得 4 分, 积极应对和消极应对得分越高, 说明该类应对方式越强。研究表明, 总问卷和 2 个分问卷的  $\alpha$  系数在 0.78–0.90 之间, 总问卷重测信度 (选取 20 名大学生间隔两周) 为 0.89; 探索性因素分析发



现, 所得2因素能够解释方差变异的48.50%, 且量表得分与心理健康量表得分存在显著相关。本研究中总问卷的 $\alpha$ 系数为0.87。新西兰样本, 我们以《简易应对方式量表》为基础, 采用Brislin (1970)的回译方法研制成适合新西兰幼儿教师的英文版问卷。信效度检验发现, 《简易应对方式量表》英文版, 包括积极应对和消极应对2个分问卷, 各分问卷所含题项与中文版一致, 共20个题项, 每个题项用Likert4点记分; 英文版总问卷和分问卷 $\alpha$ 系数在0.80–0.86之间, 重测信度(30名新西兰幼儿教师间隔8周)在0.82–0.87之间。本研究中总问卷的 $\alpha$ 系数为0.85。

#### 2.2.4 幼儿教师职业幸福感量表(KTOWBS)

中国样本, 用王钢(2013)修编的《幼儿教师职业幸福感量表》, 包括心理幸福感、情绪幸福感、社会幸福感和认知幸福感4个分量表, 共15个题项。各题项用Likert3点记分, 计分范围从“完全不同意”得1分至“完全同意”得3分, 心理幸福感、情绪幸福感、社会幸福感和认知幸福感得分越高, 说明体验到这种幸福感越多。信度检验发现, 幼儿教师职业幸福感量表及4个因素的 $\alpha$ 系数在0.65–0.83之间, 重测信度(选取50名幼儿教师间隔8周)在0.72–0.87之间。效度检验发现, 量表各因素间的相关系数介于0.34–0.45之间, 低于因素与量表间的相关0.59–0.73; 量表总得分与情感量表和教师工作满意度量表两个效标得分的相关分别为0.73和0.80。本研究中总问卷的 $\alpha$ 系数为0.82。新西兰样本, 我们以《幼儿教师职业幸福感量表》为基础, 采用Brislin (1970)的回译方法研制成适合新西兰幼儿教师的英文版问卷。信效度检验发现, 《幼儿教师职业幸福感量表》英文版, 包括心理幸福感、情绪幸福感、社会幸福感和认知幸福感4个分量表, 各分量表所含题项与中文版一致, 共15个题项, 各题项用Likert3点记分; 英文版总问卷和分问卷 $\alpha$ 系数在0.68–0.81之间, 重测信度(30名新西兰幼儿教师间隔8周)在0.73–0.84之间。本研究中总问卷 $\alpha$ 系数为0.81。

#### 2.3 施测过程

在幼儿园园长协助下, 由研究者本人组织幼儿教师以幼儿园为单位进行团体测试。两个样本的测试过程一致。首先, 被试阅读本次测量的项目信息表, 然后签订知情同意书。其次, 主试向被试说明填写方法、注意事项, 在确认被试理解后, 被试单独作答。最后, 测试完成后, 立即收回, 并向被试

致谢。整个测试过程大致需要25分钟。

#### 2.4 统计分析

采用SPSS12.0和AMOS6.0软件进行数据的管理和分析。首先, 研究数据存在随机性缺失, 且比例小于5%, 故使用EM算法填补缺失数据。其次, 采用主成分分析和控制未测单一方法潜因子法检验共同方法偏差。主成分分析结果表明(Podsakoff, MacKenzie, Paine, & Bachrach, 2000), 未旋转主成分分析共有7个因子的特征值大于1且第1个因子解释的变异量为20.81%, 初步说明本研究的共同方法偏差可接受(Ashford & Tsui, 1991)。采用控制未测单一方法潜因子法做进一步检验(熊红星, 张璟, 叶宝娟, 郑雪, 孙配贞, 2012), 结果发现, 无方法的潜因子模型M0的拟合指标为:  $\chi^2/df=1.81$ ,  $RMSEA=0.06$ ,  $TLI=0.91$ ,  $IFI=0.92$ ,  $CFI=0.91$ , 有方法的潜因子模型M则无法拟合。无方法的潜因子模型M0优于有方法的潜因子模型M, 这进一步说明本研究的共同方法偏差可接受。再次, 采用皮尔逊积差相关分析主要变量之间的相关。最后, 使用随机法将积极应对和消极应对所包括的题项分别打成两个包(卞冉, 车宏生, 阳辉, 2007), 分别取其均值作为显变量, 然后采用结构方程技术分析幼儿教师职业压力、心理资本、应对方式和文化对职业幸福感的影响。

### 3 结果与分析

#### 3.1 主要变量间的相关分析

对主要变量进行皮尔逊积差相关分析。表1结果显示, 中国和新西兰样本中, 幼儿教师职业压力主要与消极应对呈显著正相关, 与职业幸福感或部分维度呈显著负相关, 与心理资本或部分维度呈显著负相关; 心理资本主要与积极应对呈显著正相关, 与职业幸福感或部分维度呈显著正相关; 积极应对与职业幸福感呈显著正相关。表1结果还显示, 中国样本的消极应对与职业幸福感呈显著负相关, 新西兰样本的消极应对与职业幸福感则呈显著正相关。因此, 有必要进一步考察它们之间的关系。此外, 控制变量方面, 无论中国还是新西兰样本, 学校性质以及教师教龄与职业压力、心理资本、应对方式和职业幸福感的部分维度都存在一定程度相关。因此, 有必要加以控制。

#### 3.2 应对方式的中介作用分析

首先, 对主要变量和虚拟变量进行中心化处理(温忠麟, 吴艳, 2010), 以减少多重共线性, 增强

表1 各变量的描述统计和相关分析

	MC	SDC	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	MV	SDN
职业压力																		
1.职业要求	2.97	0.78	1	0.42**	-0.09*	-0.04	-0.07*	-0.04	0.11	0.28**	-0.21**	-0.09	-0.11	-0.09	0.01	-0.06	2.43	0.51
2.职业资源	3.39	0.99	0.52**	1	-0.09	-0.12*	-0.06	0.00	0.08	0.29**	-0.19**	0.01	-0.11	-0.08	0.15*	0.14	2.64	0.73
心理资本																		
3.自信	4.35	0.67	-0.15**	0.01	1	0.37**	0.09	0.31**	0.36**	0.05	0.05	0.28**	0.03	-0.02	0.22**	-0.03	3.55	0.43
4.希望	4.37	0.72	-0.20**	-0.02	0.54**	1	0.28**	0.48**	0.45**	0.05	0.03	0.28**	0.17*	0.04	0.07	-0.08	3.28	0.47
5.乐观	3.31	0.78	-0.10	0.01	0.45**	0.44**	1	0.23**	0.32**	0.03	-0.06	0.04	-0.08	-0.09	-0.03	-0.14	2.78	0.44
6.韧性	4.18	0.64	-0.24**	-0.08	0.45**	0.53**	0.53**	1	0.40**	-0.03	0.14	0.20**	0.09	0.10	0.14	-0.24**	3.39	0.45
应对方式																		
7.积极应对	2.96	0.45	0.02	0.08	0.23**	0.31**	0.31**	0.28**	1	0.44**	0.32**	0.45**	0.41**	0.42**	-0.16*	-0.10	2.88	0.48
8.消极应对	2.18	0.45	0.22**	0.20**	-0.10	-0.14*	0.02	-0.14*	0.20**	1	0.11**	0.14**	0.21**	0.19**	-0.14	0.17*	2.06	0.48
职业幸福																		
9.认知幸福	2.04	0.45	-0.15**	-0.17**	0.27**	0.30**	0.19**	0.33**	0.43**	-0.07*	1	0.44**	0.64**	0.64**	-0.15*	0.10	2.43	0.49
10.心理幸福	2.52	0.40	-0.13*	-0.08*	0.32**	0.28**	0.14*	0.33**	0.46**	-0.08*	0.37**	1	0.63**	0.51**	-0.07	-0.02	2.68	0.42
11.情绪幸福	2.31	0.49	-0.21**	-0.15**	0.29**	0.33**	0.27**	0.43**	0.45**	-0.16*	0.55**	0.43**	1	0.76**	-0.25**	-0.01	2.85	0.39
12.社会幸福	2.32	0.46	-0.11	-0.17**	0.25**	0.32**	0.25**	0.40**	0.52**	-0.09*	0.53**	0.47**	0.68**	1	-0.21**	0.07	2.67	0.43
控制变量																		
13.教师教龄	7.21	7.24	0.03	0.05	0.10	0.06	0.09	0.07	0.10	-0.14*	0.04	0.12*	-0.04	0.00	1	0.36**	7.68	8.02
14.公立园	—	—	0.12*	0.11	-0.03	-0.13*	-0.01	-0.15**	0.05	0.12*	-0.06	-0.10	-0.07	-0.08	0.01	1	—	—

注：①控制变量中“学校性质”为称名变量，“教师教龄”为等比变量，因此，分析前先将“学校性质”重新编码转化为虚拟变量。

具体说来，以私立园为基准，公立园为虚拟变量，虚拟变量未计算其平均数和标准差。②对角线上方为新西兰样本各变量的描述统计和相关分析，对角线下方为中国样本各变量的描述统计和相关分析。\* $p<0.05$ ，\*\* $p<0.01$ ，\*\*\* $p<0.001$ ，以下同。

模型收敛性。然后，根据假设 H1 和 H2，使用结构方程模型的多组比较，整体上检验中新两个样本中积极应对和消极应对在心理资本和职业压力对职业幸福感影响中的中介作用，并考察整个模型的拟合情况。表 2 结果表明，M1 模型拟合指数良好。具体说来，图 1 分析结果显示，控制学校性质和教师教龄影响后，中国样本中，心理资本对积极应对的路径系数  $a=0.46$  ( $p<0.001$ )，积极应对对职业幸福的路径系数  $b=0.55$  ( $p<0.001$ )，心理资本对职业幸福感无直接效应仅有间接效应，间接效应  $c=0.25$  ( $p<0.001$ )，说明在中国样本中，积极应对在心理资本与职业幸福感的关系中起显著的完全中介作用；新西兰样本中，心理资本对积极应对的路径系数  $a=0.52$  ( $p<0.001$ )，积极应对对职业幸福的路径系数  $b=0.50$  ( $p<0.001$ )，心理资本对职业幸福感无直接效应仅有间接效应，间接效应  $c=0.26$  ( $p<0.001$ )，说明在新西兰样本中，积极应对在心理资本与职业幸福感的关系中也起显著的完全中介作用。鉴于此，积极应对在心理资本与职业幸福感的关

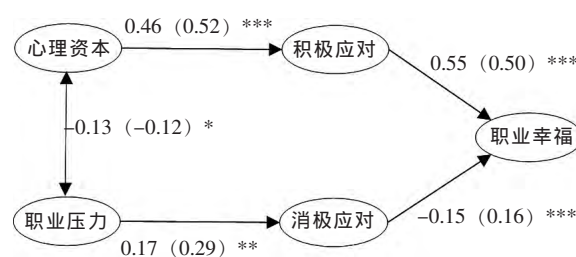


图1 应对方式的中介模型 M1

注：①为图形清晰和直观，图中并未画出控制变量及其路径系数。②括号外为中国样本的路径系数，括号内为新西兰样本的路径系数。

图 1 分析结果还显示，中国样本中，职业压力对消极应对的路径系数  $a=0.17$  ( $p<0.01$ )，消极应对对职业幸福的路径系数  $b=-0.15$  ( $p<0.001$ )，职业压力对职业幸福感无直接效应仅有间接效应，间接效应  $c=-0.03$  ( $p<0.05$ )，说明在中国样本中，消极应对在职业压力与职业幸福感的关系中起显著的完全中介作用；新西兰样本中，职业压力对消极应对的路径系数  $a=0.29$  ( $p<0.01$ )，消极应对对职业幸福的路径系数  $b=0.16$  ( $p<0.001$ )，职业压力

对职业幸福感无直接效应仅有间接效应, 间接效应  $c=0.05$  ( $p<0.05$ ), 说明在新西兰样本中, 消极应对在职业压力与职业幸福感的关系中也起显著的完

全中介作用。鉴于此, 消极应对在职业压力与职业幸福感的关系所起的中介作用存在于中新样本中。

表 2 模型拟合指数

模型	说明	$\chi^2$	$df$	AIC	RMSEA	TLI	IFI	CFI
M1	积极应对和消极应对作为中介的模型	397.94	144	529.94	0.06	0.90	0.93	0.93
M2	积极应对→职业幸福和消极应对→职业幸福在中新样本中相等	407.97	146	535.97	0.06	0.90	0.93	0.93
M3	积极应对→职业幸福在中新样本中相等	397.98	145	527.98	0.06	0.90	0.93	0.93
M4	M3 且心理资本→积极应对在中新样本中相等	410.57	146	538.57	0.06	0.90	0.93	0.92
M5	M3 且职业压力→消极应对在中新样本中相等	403.24	146	531.24	0.06	0.90	0.92	0.92
M2-M1	积极应对→职业幸福和消极应对→职业幸福可能不具有跨文化一致性	10.03	2	6.03	0	0	0	0
M3-M1	积极应对→职业幸福有跨文化一致性	0.04	1	-1.96	0	0	0	0
M4-M3	心理资本→积极应对不具有跨文化一致性	12.59	1	10.59	0	0	0	0.01
M5-M3	职业压力→消极应对不具有跨文化一致性	5.26	1	3.26	0	-0.01	-0.01	-0.01

注:  $N=501$ 。卡方值加粗表示同非限制嵌套模型进行比较, 该模型拟合值显著降低。

### 3.3 文化的调节作用分析

为检验文化的调节作用, 根据假设 H3 和 H4, 我们设计了一系列嵌套的结构方程模型 (Ulrich, Phanikiran, Shigehiro, Vivian, & Stephan, 2002)。M1 中介模型为基础, 即心理资本→积极应对、积极应对→职业幸福感、职业压力→消极应对以及消极应对→职业幸福感, 心理资本←→职业压力, 但心理资本和职业压力不直接影响职业幸福感。模型 M2 限定积极应对→职业幸福和消极应对→职业幸福在中新样本中相等, 表 2 表明, 同 M1 相比, M2 的卡方值有极其显著增加。由前面相关分析及中介分析结果可知, 消极应对与职业幸福感的关系可能不具跨文化一致性, 因此, 模型 M3 仅限定积极应对→职业幸福在中新样本中相等, 结果表明, M3 与 M1 的卡方值之间无显著差异。这说明积极应对→职业幸福在中新样本中相等, 消极应对→职业幸福在中新样本中不相等。模型 M4 在 M3 基础上限定心理资本→积极应对在中新样本中相等, 结果表明, 同模型 M3 相比, 模型 M4 的卡方值有极其显著增加。说明心理资本→积极应对在中新样本中不相等。模型 M5 在 M3 基础上限定职业压力→消极应对在中新样本中相等, 结果表明, 模型 M5 的卡方值有显著增加。这说明职业压力→消极应对在中新样本中不相等。综上所述, 通过一系列嵌套模型的多组比较发现, 文化的调节效应中模型 M3 最优。换言之, 幼儿教师积极应对→职业幸福不受文化调节, 心理资本→积极应对、职业压力→消极应对、消极应对→职业幸福受文化调节。

为更清晰地看到文化的调节作用, 我们绘制了交互作用图 2-4, 并采用简单斜率检验进一步分析文化的调节作用。图 2 显示, 幼儿教师心理资本→积极应对, 新西兰样本 ( $\beta=0.59, t=5.43, p<0.001$ ) 强于中国样本 ( $\beta=0.25, t=5.85, p<0.001$ ), 说明文化调节心理资本对积极应对的影响。图 3 显示, 职业压力→消极应对, 新西兰样本 ( $\beta=0.20, t=3.06, p<0.01$ ) 强于中国样本 ( $\beta=0.10, t=2.94, p<0.01$ ), 说明文化调节职业压力对消极应对的影响。图 4 显示, 消极应对→职业幸福, 新西兰样本为正 ( $\beta=0.24, t=4.41, p<0.001$ ), 中国样本则为负 ( $\beta=-0.10, t=-2.05, p<0.05$ ), 说明文化调节消极应对对职业幸福感的影响。

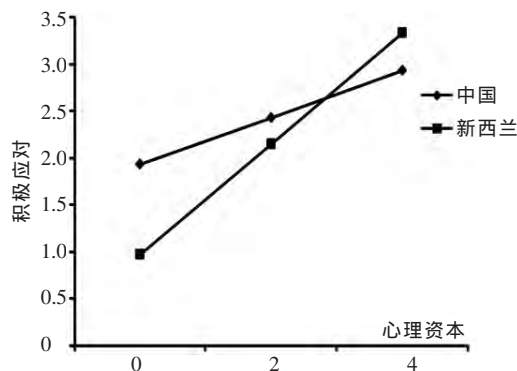


图 2 文化调节心理资本对积极应对的影响

## 4 讨论

### 4.1 应对方式的中介作用



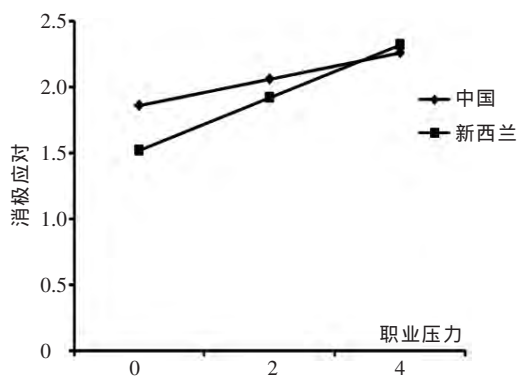


图3 文化调节职业压力对消极应对的影响

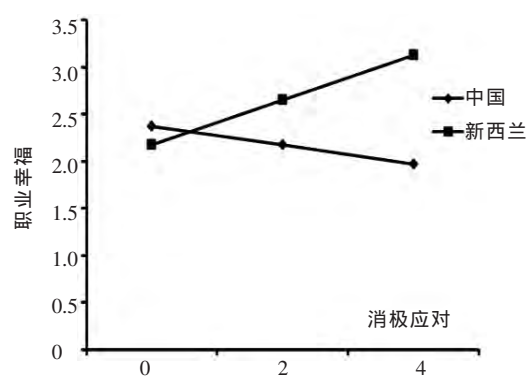


图4 文化调节消极应对对职业幸福感的影响

针对已有研究不足，本研究根据幸福感双过程模型（Prieto, Soria, Martínez, & Schaufeli, 2008）探讨了中国和 新西兰幼儿教师的职业压力和心理资本如何影响其职业幸福感。图1研究结果显示，控制学校性质和教师教龄影响后，无论中国样本还是 新西兰样本，幼儿教师的积极应对和消极应对分别是心理资本和职业压力影响职业幸福感的完全中介，心理资本和职业压力并不直接影响职业幸福感。该结果支持了假设 H1 和 H2，也同已有研究结果基本一致。已有研究就发现（Onen & Ulusoy, 2015; 贾绪计, 林崇德, 2013; 王钢, 张大均, 2014），同积极应对相比，教师职业压力与消极应对的关系更为紧密，教师职业压力主要通过消极应对而不是积极应对影响职业倦怠等职业相关结果；同时，同消极应对相比，教师心理资本与积极应对的关系更为紧密，教师心理资本主要通过积极应对而不是消极应对影响职业认同等职业相关结果。

需强调的是，虽然本研究结果支持了假设 H1 和 H2，但只是部分支持了双过程模型。具体说来，无论中国还是 新西兰样本，幼儿教师心理资本均通过积极应对提升其职业幸福感，支持了双过程模型的积极动机过程；同时，中国幼儿教师职业压力通过消极应对降低其职业幸福感，支持了双过程模型

的消极能量耗竭过程，但 新西兰幼儿教师的职业压力却通过消极应对提升其职业幸福感，与消极能量耗竭过程不一致。之所以出现这种不一致，除下文将阐述的文化影响外，很可能还与职业幸福感测量指标不一致有关。目前职业幸福感测量指标的选取主要有两大取向，一是积极心理取向的正性指标，如本文所用的认知幸福感、情绪幸福感、心理幸福感和 社会幸福感；二是整合取向的多维指标，如工作倦怠和工作投入（Prieto, Soria, Martínez, & Schaufeli, 2008）。已有研究就发现，双过程模型的作用路径具有“相对专门化”特点，其中积极动机过程主要是积极因素对职业幸福感正性指标的影响，消极能量耗竭过程主要是消极因素对职业幸福感负性指标的影响，至于积极因素对职业幸福感负性指标和消极因素对职业幸福感正性指标，这些影响都较小（Prieto et al., 2008; 王钢等, 2014; 吴伟炯, 刘毅, 路红, 谢雪贤, 2012）。由于本研究的幼儿教师职业幸福感没有纳入负性指标，可能影响消极能量耗竭过程的揭示。

#### 4.2 所处文化的调节作用

幼儿教师应对方式的中介作用可能受文化影响。为弥补幼儿教师幸福感跨文化研究的不足，本研究尝试纳入文化变量，考察文化对中介模型的调节作用。通过一系列嵌套模型比较发现，幼儿教师积极应对对职业幸福感的影响不受文化调节，心理资本对积极应对以及职业压力对消极应对的影响受文化调节，中国幼儿教师心理资本对积极应对以及职业压力对消极应对的影响小于 新西兰幼儿教师。该结果支持了假设 H3 和 H4，也与已有研究基本一致（贾绪计, 林崇德, 2013; 金家飞等, 2014; 王钢, 张大均, 2014; Richards, 2012; Soykan, 2015）。其实，中国样本表现出不同于 新西兰和英美等个体主义文化样本之处，一定程度上体现了集体主义文化尤其是儒家不偏不倚的中庸思想（张德胜等, 2001）。具体说来，随着压力的增大，中国样本表现出更少消极应对，充分体现了逆境中不放弃；随着资源的增多，中国样本表现出更少积极应对，充分体现了顺境中不张扬。这种逆境中不放弃，顺境中不张扬，其实就是不偏不倚，保持动态平衡的辩证思维，以免过犹不及，走向极端。

需指出的是，嵌套模型比较以及图4分析还发现，文化调节消极应对对职业幸福感的影响，中国幼儿教师的消极应对降低其职业幸福感， 新西兰幼儿教师的消极应对却提高其职业幸福感。鉴于目前

研究所限,我们尝试推测,原因可能在于:文化不同,价值标准不同,消极应对方式效果不同(Triandis, 2015)。具体说来,中国幼儿教师深受集体主义文化影响,常以集体利益为标准,强调个体的集体性。当面对过大职业压力时,采取接受现实、自我安慰甚至逃避等消极应对方式,对个体而言未必是坏事,但对集体而言,容易感染他人,造成不利影响,弊大于利。有研究就发现,中国幼儿教师的消极应对方式,不仅降低其对工作的控制和积极职业情绪的获得,而且减弱其工作满意度以及和谐人际关系的达成(张长英,宗鸣霞,2010)。相反,新西兰幼儿教师深受个体主义文化影响,常以个体利益为标准,强调个体的独特性(Nyamori, Lawrence, & Perera, 2012)。当职业压力较大时,采取接受现实等消极应对方式对集体来说未必是有利的,但对个体而言,可能有助于积极职业情绪的暂时恢复,“和谐”人际关系的初步达成,甚至工作满意度的短暂提升,其正效应大于负效应,利大于弊。所以有研究者就曾指出(Salkovsky, Romi, & Lewis, 2015; 解亚宁, 1998),所谓积极和消极是相对的,并不是积极应对方式就一定有积极结果,或消极应对方式就产生消极结果。不同应对方式,在不同时间和情景,在不同人身上,会有不同结果。新西兰幼儿教师消极应对对其职业幸福感有一定的积极作用支持了这一点。

#### 4.3 研究价值及展望

本研究具有一定理论价值和实践意义。其一,有助于弥补教师职业幸福感跨文化研究的不足。概观教师职业幸福感研究,目前跨文化研究不多,具体到幼儿教师,基本处于空白。本研究采用同质性的测量工具和测量过程等收集数据,分析中国和新西兰幼儿教师职业幸福感影响机制的异同,这对推进教师职业幸福感的跨文化研究具有启发价值。其二,有助于检验和发展幸福感的积极消极双过程模型。本研究发现,双过程模型的积极动机过程得到数据的有效支持,但消极能量耗竭过程可能因文化而异,不一定具有普遍性。鉴于此,为检验双过程模型的科学性和说服力,除了探寻其中重要的中介机制外,文化等关键调节变量及其作用机制必须引起重视。其三,有助于选择干预路径,有针对性地提高不同文化背景幼儿教师的职业幸福感。具体说来,无论是中国样本还是新西兰样本,积极应对均是心理资本影响职业幸福感的完全中介,且效应较大,因此,可以将增加积极应对、增进心理资本等

视为一条干预路径,有针对性地提高幼儿教师职业幸福感。但是否可以将减少消极应对、降低职业压力作为另一干预路径,提高幼儿教师职业幸福感,可能需要视文化而定。

诚然,由于条件所限,本研究尚存需要进一步完善之处。其一,研究工具。虽然本研究所用的中英文版测量工具的同质性较好,但由于本研究尚具探索的性质,部分测量工具如教师心理资本问卷的结构效度需要进一步提高。同时,幼儿教师职业幸福感的测量可以尝试纳入负性指标,进一步检验双过程模型的能量耗竭过程。其二,研究设计和取样。由于本研究是横断设计,因果关系的确定可以使用文化启动实验操作(Oyserman & Lee, 2008)和纵向设计来深化。此外,本研究取样局限于中国成渝两地和新西兰汉密尔顿市,未来研究需要扩大抽样范围,以增强结果的稳定性和说服力。

## 5 结论

(1) 控制学校性质和教师教龄影响后,幼儿教师积极应对中介心理资本对职业幸福感的影响,消极应对中介职业压力对职业幸福感的影响。(2) 幼儿教师心理资本对积极应对、职业压力对消极应对以及消极应对对职业幸福感的影响皆受文化调节。

## 参 考 文 献

- 卞冉,车宏生,阳辉.(2007).项目组合在结构方程模型中的应用.心理科学进展,15(3),567-576.
- 黄金辉.(2014).小学教师主观幸福感与应对方式的相关研究.硕士论文.河南大学.
- 贾绪计,林崇德.(2013).新升本科院校教师工作压力、应对方式与工作倦怠的关系研究.心理与行为研究,11(6),759-764.
- 金家飞,徐姗,王艳霞.(2014).角色压力、工作家庭冲突和心理抑郁的中美比较——社会支持的调节作用.心理学报,46(8),1144-1159.
- 景怀斌.(2006).儒家式应对思想及其对心理健康的影响.心理学报,38(1),126-134.
- 卡伦,维吉伦特.(2011).社会学的意蕴.北京:中国人民大学出版社,98-104.
- 刘力全.(2007).幼儿教师工作压力源、工作控制体验、工作倦怠关系研究.硕士论文.山西大学.
- 刘秀枝.(2011).私立幼儿园教师职场幸福感与工作满意度之关系研究.幼儿教育研究期刊,(6),87-116.
- 宁盛卫,张庆林.(2015).民族地区幼儿教师的应对方式及其对心理健康的影响——以海南黎族地区为例.民族教育研究,26



- (5), 70-74.
- 王钢. (2013). 幼儿教师职业幸福感的特点及其与职业承诺的关系. *心理发展与教育*, 29 (6), 628-634.
- 王钢, 黄旭, 鲁雪, 张大均. (2015). 幼儿教师职业承诺对工作绩效的影响: 职业幸福感的中介作用. *心理发展与教育*, 31 (6), 753-760.
- 王钢, 张大均. (2014). 幼儿教师职业压力对职业认同的影响: 应对方式和心理资本的作用. *西南大学学报 (自然科学版)*, 36 (10), 157-163.
- 王钢, 张大均, 刘先强. (2014). 幼儿教师职业压力、心理资本和职业认同对职业幸福感的影响机制. *心理发展与教育*, 30 (4), 442-448.
- 温忠麟, 吴艳. (2010). 潜变量交互效应建模方法演变与简化. *心理科学进展*, 18 (8), 1306-1313.
- 吴伟炯, 刘毅, 路红, 谢雪贤. (2012). 本土心理资本与职业幸福感的关系. *心理学报*, 44 (10), 1349-1370.
- 解亚宁. (1998). 简易应对方式量表信度和效度的初步研究. *中国临床心理学杂志*, 6 (2), 114-115.
- 熊红星, 张璟, 叶宝娟, 郑雪, 孙配贞. (2012). 共同方法变异的影响及其统计控制途径的模型分析. *心理科学进展*, 20 (5), 757-769.
- 张长英, 宗鸣霞. (2010). 幼儿教师主观幸福感、心理健康与应对方式的关系. *健康研究*, (3), 194-197.
- 张德胜, 金耀基, 陈海文, 陈健民, 杨中芳, 赵志裕等. (2001). 论中庸理性: 工具理性、价值理性和沟通理性之外. *社会学研究*, (2), 33-48.
- 张文. (2010). 中小学教师心理资本问卷的编制及其特征分析. 硕士学位论文. 西南大学.
- 张西超, 胡婧, 宋继东, 张红川, 张巍. (2014). 小学教师心理资本与主观幸福感的关系: 职业压力的中介作用. *心理发展与教育*, 30 (2), 200-207.
- Aldwin, C. M. (2004). *Culture, coping and resilience to stress*. Paper presented at the Ed) K. Ura, K. Galay, Gross National Happiness and Development -Proceedings of the First International Conference on Operationalization of Gross National Happiness, Centre for Bhutan Studies, Thimphu, (563-573).
- Ashford, S. J., & Tsui, A. S. (1991). Self-regulation for managerial effectiveness: The role of active feedback seeking. *Academy of Management Journal*, 34 (2), 251-280.
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., & Egan, V. (2005). Personality, well-being and health correlates of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 38 (3), 547-558.
- Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1 (3), 185-216.
- Hofstede, G. (1980). *Cultural consequences: International differences in work-related values*. Beverly Hills: Stage.
- Lazarus, R. S. (1993). Coping theory and research: past, present, and future. *Psychosomatic medicine*, 55 (3), 234-247.
- Nyamori, R. O., Lawrence, S. R., & Perera, H. B. (2012). Revitalising local democracy: A social capital analysis in the context of a New Zealand local authority. *Critical Perspectives on Accounting*, 23 (7-8), 572-594.
- Onen, A. S., & Ulusoy, F. M. (2015). Investigating of The Relationship between Pre -Service Teachers' Self -Esteem and Stress Coping Attitudes. *Social and Behavioral Sciences*, 186, 613-617.
- Oyserman, D., & Lee, S. W. (2008). Does culture influence what and how we think? Effects of priming individualism and collectivism. *Psychological Bulletin*, 134 (2), 311-342.
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26 (3), 513-563.
- Prieto, L. L., Soria, M. S., Martínez, I. M., & Schaufeli, W. (2008). Extension of the Job Demands-Resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20 (3), 354-360.
- Richards, J. (2012). Teacher stress and coping strategies: A national snapshot. *Educational Forum*, 76 (3), 299-316.
- Salkovsky, M., Romi, S., & Lewis, R. (2015). Teachers' coping styles and factors inhibiting teachers' preferred classroom management practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 56-65.
- Soykan, A. (2015). *Subjective well-being in new zealand teachers: An examination of the role of psychological capital*. Master thesis, Massey University.
- Taylor, S. E., & Stanton, A. L. (2007). Coping resources, coping processes, and mental health. *Annual Review of Clinical Psychology*, 3 (1), 377-401.
- Triandis, H. C. (2015). *Collectivism and individualism: Cultural and psychological concerns* A2-Wright, James D international encyclopedia of the social & behavioral sciences ( Second Edition) (pp. 206-210). Oxford: Elsevier.
- Ulrich, S., Phanikiran, R., Shigehiro, O., Vivian, D., & Stephan, A. (2002). Culture, personality, and subjective well-being: Integrating process models of life satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (4), 582-593.

(下转第 120 页)

## The Effect of Gratitude Expressions on the Intimate Relationship between Lovers

Wang Yanmei, Lin Aiping

(The School of Psychology and Cognitive Science, East China Normal University, Shanghai 200062)

### Abstract

Gratitude is a kind of positive emotion of which influence on subjective well-being. This research aimed to investigate if the intervention on gratitude and the expression of gratitude could enhance responsiveness between lovers and their relationship satisfaction. The impact of recording gratitude and the reception of gratitude expressions throughout 2 weeks on responsiveness and relationship satisfaction. Students involved in a relationship with boyfriends or girlfriends were recruited from several Universities. In Study 1, 61 participants were asked to complete the Appreciation in Relationships Questionnaire, the Responsiveness Questionnaire and the Couples Satisfaction Questionnaire. Study 2 investigated if recording gratitude and the reception of gratitude expression could enhance responsiveness between lovers and their relationship satisfaction. In the experimental group, 42 participants filled out the questionnaires once a day throughout 14 days, whereas the 30 participants in the control group only filled out the questionnaires on the first and the 14th day. The studies found that: 1) gratitude and the reception of gratitude expression predicted responsiveness and relationship satisfaction significantly; 2) the reception of gratitude expression mediated the relationship between gratitude and responsiveness; 3) recording gratitude and the reception of gratitude expression enhanced responsiveness and relationship satisfaction significantly. The results of this research demonstrated that, the effect of gratitude expressions on the quality of intimate relationships were mediated by the perception of being appreciated by the partner.

**Key words** being appreciated, gratitude, responsiveness, relationship satisfaction, intimate relationship.

(上接第 91 页)

## Effects of Occupational Stress and Psychological Capital on Occupational Well-Being among Kindergarten Teachers: Effects of Coping Way and Culture

Wang Gang<sup>1</sup>, Huang Xu<sup>1</sup>, Zhang Dajun<sup>2</sup>

(1 College of Teachers, Chengdu University, Chengdu 610106; 2 Research Center of Mental Health Education, South-West University, Chongqing 400715)

### Abstract

This study aimed at exploring the effects of occupational stress, psychological capital, way of coping and culture on occupational well-being among kindergarten teachers in China and New Zealand. Participants were 501 kindergarten teachers in Chengdu and Chongqing City in China and in Hamilton City in New Zealand who completed a set of questionnaires including kindergarten teachers' occupational well-being scale (KTOWBS), kindergarten teachers' occupational stress questionnaire (KTOSQ), teachers' psychological capital questionnaire (TPCQ), and simple scale of way of coping (SSWC). The results showed that: 1) Kindergarten teachers' positive coping style mediated the effect of psychological capital on occupational well-being, and kindergarten teachers' negative coping style mediated the effect of occupational stress on occupational well-being. 2) Culture moderated the effect of kindergarten teachers' psychological capital on positive coping style, the effect of their occupational stress on negative coping style, and the effect of their negative coping style on occupational well-being. These results reminded managers in the different countries to take different ways to improve occupational well-being among kindergarten teachers.

**Key words** kindergarten teacher, occupational stress, psychological capital, occupational well-being, way of coping, culture.