

教师情绪调节： 内在机理、价值意蕴与提升策略

王倩¹, 王瑾²

(1. 上海市虹口区教育学院, 上海 200081; 2. 宝鸡文理学院 教育学院, 陕西 宝鸡 721013)

摘要: 课堂教学成效深受教师情绪状态的影响。教师对自身情绪的敏锐觉察、精准调控与高效管理, 无疑是营造积极向上课堂氛围不可或缺的重要因素。教师情绪调节是一个融合价值审视与策略部署的细腻心理过程, 其遵循识别、选择、行动的递进逻辑, 帮助教师准确标记自身情绪状态、有效激活并践行具体的情绪调节策略。教师情绪调节的各个阶段, 在教育情境的动态变化与时间的悄然流逝中, 不断经历迭代与优化。教师情绪调节的价值意蕴体现为: 在工具价值上能够有效提升教学效能; 在内生价值上能够增强教师职业幸福感; 在交际价值上能够促进师生友好互动。展望未来, 为了提升教师情绪调节能力, 在职前阶段应高度重视并切实加强情绪教育, 在职后阶段应对教师进行系统的情绪技能培训。在此基础上, 还要对教师情绪调节能力培养进行持续探索, 以构建长效化的发展机制。

关键词: 教师; 情绪; 情绪调节; 扩展过程模型; 情绪智力; 非认知能力

中图分类号: G451 **文献标识码:** A **文章编号:** 2095-8129(2024)05-0031-09

基金项目: 2023 年华东师范大学教育学部第八届大学生科研基金课题“初任教师何以陷入情绪困境? ——基于 28 位初任教师的质性研究”(ECNUFOE2023KY156), 项目负责人: 王倩。

作者简介: 王倩, 教育政策学博士, 上海市虹口区教育学院教研员; 王瑾, 宝鸡文理学院教育学院硕士研究生。

情绪调节是指个体用来改变自身情绪知觉的各种经验、生理和行为过程^[1]。情绪调节是情绪刺激与情绪反应之间的一个缓冲器, 是使情绪变得更为平和的过程, 它引导个体在情绪兴起之际, 能以理智为舵, 使个体的内在感受与外在行为处于适度的水平, 从而避免个体被情绪失控的漩涡吞噬。教师情绪调节是影响学校教学质量的关键要素, 也是教师应具备的一种重要能力。有研究表明, 拥有较强情绪调节能力的教师, 其工作满意度较高, 产生职业倦怠的概率较低^[2]。还有研究表明, 具有较强情绪调节能力的教师能够更容易实现教学目标, 减少情绪对学生学习的负面影响, 能够更好地维护学生的心理健康, 构建师生和谐共进的互动关系^[3]。此外, 教师情绪调节能力对

教师以心育心、以德育德, 在育人实践中锤炼自身品行都具有重要作用。因此, 深入剖析教师情绪调节的内在机理, 重新审视新时代背景下教师情绪调节的价值意蕴, 探讨行之有效的教师情绪调节策略与途径, 对优化教师教学与管理, 落实立德树人根本任务, 充分挖掘并释放学生的学习潜能等都具有重要的研究与实践意义。

一、教师情绪调节的内在机理

考虑教师职业的特殊性, 可用情绪调节扩展过程模型(The Extended Process Model of Emotion Regulation, 简称 EPM)来揭示教师情绪调节的内在机理。情绪调节扩展过程模型由著名心理学者詹姆斯·格罗斯(James J.

Gross)提出,是对其早年间提出的情绪调节过程模型的修订与完善,该模型成为当前被广泛应用的用于阐释认知主体情绪调节过程的理论框架^[4]。格罗斯认为情绪涉及主体的价值判断^[5],是价值评估系统运作活跃的直接产物。喜悦、愤怒和失望等纷繁复杂的情绪反应,究其实质皆是主体针对事件之于自身利害得失深刻评估的结果。价值评估的重要作用在于指引个体采取适切的行动,有效规避潜在的不利影响,从而增进自我福祉。基于此,情绪作为人内部心理波动或外界环境刺激的回应力产物,其生成过程本身就包含着评估的维度。情绪调节则是这一评估活动的深化与延伸,通

过对情绪本身进行再评估,实现情绪的适度调整与优化管理。根据情绪调节扩展过程模型可知,教师的情绪调节活动实质上是一个价值判断与决策的过程,这一基本过程通过“W—P—V—A”情绪评估系统的运作得以展现。具体如图1所示^[6]。其中:“W”代表教师的内心世界或外在客观现实世界;“P”代表教师对事物的敏锐感知与个性化理解;“V”代表教师对自身观念价值的评价,进而判断这种观念对自身的利弊;“A”代表教师在评价判断之后展现的情绪表达,旨在缩小感知的世界状态与期望的世界状态之间的差距。

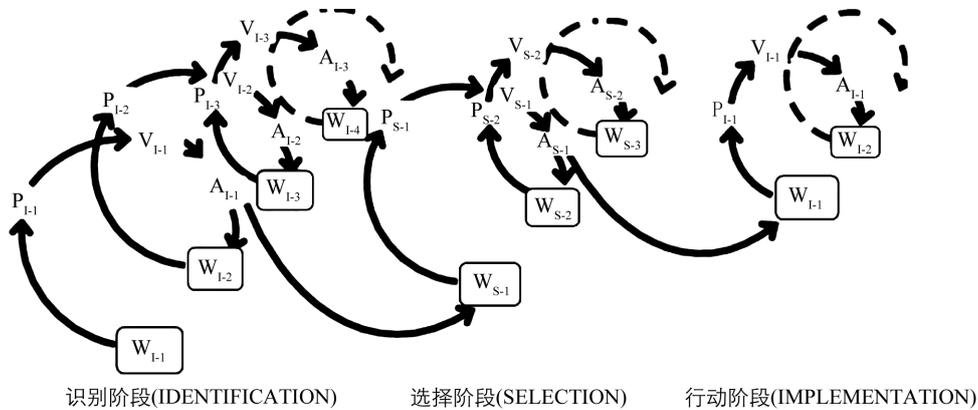


图1 “W—P—V—A”情绪评估系统

图1揭示了教师完整的情绪调节过程:教师从世界(W)中进行感知(P),进而作出正向或负向的评价(V),这些评价结果引发改变自身情绪状态的实践行动(A)。从图1中还可以看出,教师完整的情绪调节过程包括识别、选择、行动三个阶段,每一阶段都经历了对内在和外在世界的感知、评价与实践过程,只是面临的任务与具体内容会随阶段的不同而发生变化。需要说明的是,各个阶段的实践过程往往并非一蹴而就的,而是随着时间的推移与内外部环境的变化呈现不断螺旋式上升的态势,直到教师所采取的行动符合当前情境,才会顺利过渡到下一阶段。

(一)识别:标记自身情绪状态

准确识别并标记自身情绪状态是情绪调节的重要前提。教师情绪调节首先经历识别

阶段(identification)。识别阶段的重点在于对教师已经产生的情绪进行监控和评估,从而审慎决定是否要进行情绪调节。识别阶段包括三个子步骤,即感知、评估、实践。其中:“感知”的作用在于使教师意识到自己产生了某种情绪;“评估”是促使教师对当前的情绪表现进行价值判断;“实践”旨在明确情绪调节的目标。教师感知情绪后会权衡这种情绪对自身和他人产生怎样的利弊影响,当评估的结果显示情绪状态趋于负面(正面),即情绪表现可能阻碍(促进)教育目标的顺利实现或教师个人成长时,就会进入“实践”阶段,即上调积极情绪或下调消极情绪。因此,目标明确为后续情绪调节行动指明了方向,决定了教师是否进行情绪调节、试图调节哪些情绪,以及对情绪调节结果的满意度。值得注意的是,教师情绪调节

在“识别”阶段往往会遭遇三重障碍,若教师难以有效克服这些障碍,情绪调节过程便无法顺利进行。

第一重障碍表现为教师的情绪意识激活失败。并非每位教师都能敏锐且清晰地捕捉到自身情绪的细微变化。情绪意识的个体差异,如同色彩斑斓的情绪光谱,塑造了教师多样化的情绪体验模式。部分教师倾向于将细腻的情绪体验拆解,如将自己表现出的消极情绪状态标记为愤怒、悲伤、紧张等,将积极情绪状态区分为快乐、放松、热情等;另一部分教师则倾向于采用更为简化的积极与消极二分法划分情绪体验,这种处理方式往往削弱了教师对自身情绪体验产生原因、情绪表达规则以及预期的生理反应等情绪意识的理解,进而导致教师无法准确感知并激活自身的情绪意识。第二重障碍体现为教师情绪价值判断的偏差。在中小学的日常教学场景中,学生交头接耳、传递小纸条、左顾右盼、注意力不集中等情况司空见惯,当教师认为上调消极情绪有利于“震慑”学生课堂不规范行为时,便会采用吼骂、指责和批评等十分激烈的方式宣泄负面情绪,以达到维持课堂秩序、维护自身权威的目的。尽管宣泄负面情绪能够向学生明示课堂的“禁忌”,在短期内纠正学生的课堂行为问题,树立教师权威,但是表达愤怒只能让教师深陷负面情绪的泥淖而无法解决实际问题。第三重障碍在于教师情绪表达的默认倾向较为固化。当教师长期习惯于某种未必适切的情绪表达倾向时,这种惯性便如同无形的枷锁,使得教师难以觉察到感知情绪状态与情绪目标之间的差异,这就导致教师难以精准定位需调节的情绪类型及方向,从而影响了情绪调节的有效性。

由于难以准确标记自身情绪状态,教师情绪调节面临严峻挑战。这一状况在现实教育场景中分外普遍,尤其是对于初任教师而言,更是如此。一些初任教师在面对诸多突发事件时往往难以迅速镇静下来,大多数时候都表现出手足无措的状态,内心不安与慌乱写在了

脸上。这种情绪识别能力的欠缺,使得许多新手教师在面对多样化的教育场景时,往往难以恰如其分地呈现与情境相匹配的情绪状态,无形中加剧了情绪伪装的倾向,即可能不自然地掩饰内心真实感受或模仿与内心真实感受相悖的情绪表现。已有研究发现,初任教师常因情绪表现与情绪感受相背离而选择伪装自身真实情绪,如在面对学生时呈现出“扑克脸”的表情以掩饰自身真实的情绪感受^[7]。这种情绪伪装虽然可以成为初任教师短暂的心理避难所,但是也让教师难以直面内心的真实世界,从而阻碍了情绪意识的觉醒,长此以往,教师可能会陷入情绪衰竭的困境之中。当陷入情绪衰竭的困境不得解时,教师往往会表现出“去人性化”的冷漠态度,对周遭的一切人与事都毫无兴趣,以置身事外的漠然之态减少情绪消耗,以此作为应对情绪衰竭的防御性反应。

(二)选择:激活情绪调节策略

经过识别阶段,教师对自身情绪状态作了标记并明确了情绪调节的目标,由此触发情绪调节的第二阶段——选择阶段(selection)。这一阶段的重点在于教师要激活情绪调节策略,该阶段同样经历感知、评价、实践这样一个过程。首先,教师通过“感知”察觉到自身情绪调节目标与当前情绪表现的差距,并调取自身所具有的情绪调节策略。其次,教师在“评估”过程中,根据当前所处的教育环境对各项情绪调节策略进行价值评判,根据自身认知水平、生理反应以及当前情绪表现的类型与强度等状况来准备采取各种适宜的情绪调节策略。最后,教师根据自身情绪调节的目标以及评估阶段的预判,最终确定相应的情绪调节策略。在整个选择阶段,教师能够采取的情绪调节策略通常有五种:情境选择、情境修正、注意力部署、认知重构与反应调节^[8]。情境选择是指教师接近或回避某些人或情境以改变其带来的情绪影响,如面对课堂上学生的行为问题,教师为确保完成教学进度暂时采取忽视的策略;情境修正是指教师主动改变情境以修正其产生的情绪影响,如当班级氛围较为凝重时,教

师采用适当的幽默调动学生的积极情绪,从而在班级中营造轻松愉悦的氛围;注意力部署是指教师灵活调整注意力的焦点,以改变该情境对个体情绪的影响,如当教师沉浸在负面情绪中时,尽可能脱离当前情境,尽快转移注意力从而上调积极情绪;认知重构是指教师改变对当前情境的评价以扭转其情绪影响,如教师在消极的负面情境中发现其积极的一面,从积极的视角理解当前所处情境;反应调节是指教师在情绪产生之后改变生理体验或行为反应,如通过面部表情控制、自我对话、放松冷静等方式应对当前情境。

在选择阶段,教师或因某些情况的出现而面临着情绪调节的失败。第一,在感知环节,教师能够调用的情绪调节策略可能十分有限。这是因为:一方面教师本身情绪调节能力较弱,缺乏多样化的情绪调节策略;另一方面一些教师存在情绪调节的心理惯性,过度依赖某些单一的情绪调节策略。第二,在评估环节,教师或因对所处环境因素的考量不周而高估或低估某项情绪调节策略的后果。例如,当教师过分夸大回避(一种情境选择策略)的实际效用,长期忽视班级中某些学生的不当行为,长此以往会对学生造成负面的影响。第三,在实践环节,教师的低自我效能感会削弱教师激活特定情绪调节策略的力度。此外,情绪调节策略中的自我认知与具体实践行为之间存在差异,这也可能导致教师难以采取有效的情绪调节策略。

在教育实践过程中,一些教师时常处在“关怀”与“权威”的张力中,他们在选择阶段就可能陷入困境,从而导致情绪调节失败。作为情绪劳动者,教师在日常教学中往往要使自己处于一个微妙的平衡点上,既需努力构建并维护课堂权威,确保教学秩序与效果,又需深切遵循关怀伦理,关怀每一名学生的情感需求与成长。这种双重需求常使教师面临复杂而微妙的选择困境。向学生展现深厚的同理心与无微不至的关心,不仅是教师内心深处最真挚的美好情感,还是社会各界对教师职业所寄

予的厚望和赋予的责任,更是彰显了教育事业的人文关怀与使命担当。正如《教育部关于进一步加强和改进师德建设的意见》中所强调的,教师要“全面关心学生成长,热爱学生,尊重学生”^[9]。在这些规定框架内,教师需要选择特定情绪调节策略以展现积极昂扬的精神风貌,暂时压抑源自个人生活与职业挑战的负面情绪。一旦站上讲台,教师便须振奋精神,以满腔的热情与活力面对每一名学生,力求减少表露个人偏好与不满的言行。然而,教学实践过程往往难以全然符合预期,学生并非总能从始至终遵守行为规范,为此,教师时常需要运用情绪调节艺术,在关怀与权威之间寻找微妙的平衡点,既要维护课堂秩序又要促进学生发展。然而,这种在关怀与权威间游走的策略选择,往往使教师陷入迷茫,难以明确情绪调节的具体策略。长此以往,这种内心的挣扎与不确定感可能会逐渐削弱教师的自我效能感,从而引发教师情绪失调。

(三)行动:践行具体情绪调节策略

教师的情绪调节策略一旦被有效激活,教师便自然而然地迈入了行动阶段(implementation)。行动阶段的任务是将总的情绪调节策略转化为适合当前具体情况的策略。例如,在反应调节策略中,教师要作出具体决定,即是采取控制面部表情,还是开展自我对话、放松冷静等方式来面对当前境遇。为了能够将一般策略转化为针对具体情况的情绪调节策略,在行动阶段教师也要经历感知、评估、实践三个环节。首先,通过“感知”环节,教师体察到内部和外部环境的相关特性以及特定情绪调节策略能够达成的各种目标;然后,通过“评估”环节,教师对具体情绪调节策略的不同方面进行价值评判,从中择取最适合当前情境的策略;最后,通过“实践”环节,教师实施具体的情绪调节策略。至此,教师的情绪调节过程才算完成。

与前述阶段类似,教师在行动阶段遭遇情绪调节困难,其原因也出现在各个子环节中。在感知子环节中,一些教师缺乏将特定情绪调

节策略转化为在新情境中进行实践的技能,这导致特定的情绪调节策略无法在此环节中被有效实施;在评估子环节中,一些教师对实施特定情绪调节策略所需的认知资源评价有缺陷,导致无法从特定情绪调节子类别中进行客观选择;在实践子环节中,一些教师面对各种出乎意料的主客观条件变化无法应对,导致情绪调节失败,从而引发教师情绪失控、情绪衰竭等问题。

在学校场域,教师时常受困于教学本职工作与诸多非教学的繁杂事务性工作的牵绊中,甚至会陷入情绪失调的泥淖之中。一方面,随着信息技术的飞速发展,数字文化与教学话语的协调统一成为必然趋势^[10]。教师既要掌握信息技术的应用技能,还要花精力探索如何由传统教学过渡到信息技术范式下的教学新实践。这使得教师在享受以人工智能技术为代表的新兴技术“红利”之时,也在遭受着由此带来的强烈的疏离感之苦^[11]。另一方面,新一轮课程标准的颁布与实施对教师的教学提出了更高的要求,教师需要重新调整课程内容设计、进一步优化课程内容组织形式、设计各类跨学科主题的学习活动。这对教师原有的教学思想和理念是非常大的冲击,教学和课程要求的变化会引起教师情绪的波动。

相较于教学任务导致的身心俱疲,那些大量、繁重、琐碎、不得不应对的非教学任务更是增加了教师的工作量,令教师时常处在崩溃与情绪失控的边缘。教学是教师的本职工作,但在大多数情况下,大量非教学事务挤占了教师的大部分时间和精力,使得教师只能“抽空”教学。关于减少教师非教学工作的调查报告显示,教师真正用于教育教学及其相关准备工作的时间占整个工作时间不足 1/4,剩余约 3/4 的时间被非教学任务占据。非教学任务包括批改作业、辅导学生、组织活动、管理班级、监督早晚自习、开展家校沟通、参加会议培训、听课、教研、记录工作日志、撰写各种学习笔记等。除此之外,上级安排的各项督导评估、达标验收、检查评比、会议培训、安全管理等事务

也给教师带来重重压力^[12]。教师在不同教育情境之间紧张拉扯,往往难以迅速且灵活地转换和运用特定的情绪调节策略来适应不同场景。尤其是在“双减”政策颁布后,小学教师作为落实政策的主力军奋战在教育改革第一线,其承受的情绪压力较大,其遭遇的情绪管理困境较之以往也更为严重^[13]。由于无法精准预测和把握所处境遇主客观条件的变化,教师时常在情绪调节上遭遇困境,常感力不从心。

二、教师情绪调节的价值意蕴

教师的情绪调节是课堂教学过程的重要组成部分。从目标导向来看,教师情绪调节具有工具价值,能帮助教师有效提升教学效能;从个人导向来看,教师情绪调节具有内生价值,能增强教师职业幸福感;从社交导向来看,教师情绪调节具有交际价值,能促进师生友好互动。

(一) 工具价值:情绪调节有效提升教学效能

教学是一项依赖于情绪理解的情绪实践活动,涉及大量的情绪劳动,并且情绪实践与教学目的紧密相关。教师情绪调节与学校教育基本目的之间有着千丝万缕的联系,是影响教学效能的重要因素。教学效能是指教师个体对自己在特定情境中有能力完成某个行为的主观判断和觉知,以及实现有效教学能力的客观表征^[14]。教师对自己情绪的管理是创造积极课堂环境的关键因素之一,也是提升课堂教学效能的重要抓手。教师拥有良好的情绪调节能力有利于教师营造积极的课堂氛围,强化课堂行为规范,加速教学目标的实现。首先,教师拥有良好的情绪调节能力有助于教师营造积极、开放的课堂氛围。理想的课堂氛围是在一定课堂规则约束下形成的支持性的、平等的、民主的氛围^[15]。教师通过充分调动积极情绪,引导学生营造友好合作、相互支持、欣赏他人的班级氛围,从而打造充满温暖和关怀的课堂环境。其次,教师拥有良好的情绪调节能力有助于教师强化课堂行为规范,助推课堂高效管理。教师课堂上的关键目标

在于培养学生的内在自控力,并非对他们施加控制^[16]。教师的良好情绪调节能力发挥着维持课堂秩序、激发课堂活力的重要作用。最后,教师拥有良好的情绪调节能力有助于教学目标的快速达成。教学的有效性极大程度上取决于教师的言语和行为,教学目标的实现不仅意味着教师能够顺利开展教学、完成教学任务,还意味着学生能够掌握教师传授的知识,并产生良好的学习效果。在教学过程中,教师时常需要面对个性特点鲜明且需求各异的学生,在这样的工作状态下,教师往往要根据实际情况调节情绪,才能按照计划完成教学任务。

(二) 内生价值:情绪调节增强教师职业幸福感

教师职业幸福感,即教师在教育这一职业活动中的幸福体验,由教师对教育生活质量和生存心理状态的意义体验构成^[17]。在当前教育现状下,随着教师职业压力增大和内部竞争加剧,教师职业幸福感下降已然成为一种社会问题。情绪调节在增强教师职业幸福感方面具有不可估量的重要意义。一方面,情绪调节是提升教师工作满意度的重要工具。拥有卓越情绪调节能力的教师,往往能够灵活运用多样化的策略来激发正面情绪,不仅可以有效促进师生间的积极情绪体验,还擅长以理性的方式应对各种情绪挑战,从而有效管理个人与职业压力,显著提升工作满意度与职业幸福感。另一方面,情绪调节是缓解教师职业倦怠的重要方法。职业倦怠是一种社会心理综合征,是职业者对长期遭受工作压力的反应,通常表现为情绪衰竭、愤世嫉俗以及个人成就感降低^[18]。教师职业倦怠具体表现为:在频繁的互动交流过后感到自身全部的情绪资源被耗尽;对工作场所中的他人持有消极或者漠不关心的态度;对自身工作表现感到十分失望并对工作难以提起兴趣;等等。职业倦怠不仅会对教师的总体幸福感及其教学产生不利影响,还会造成教师意志消沉甚至离职等不良后果。较强的情绪调节能力使得教师能够自如地驾驭

并优化自身的情绪资源,运用多样化的策略调整情绪表达,从而展现出非凡的应对问题的能力。这不仅促进了情绪管理的艺术化,还极大地助力教师在职业生涯中获得更多的成就感与满足感。

(三) 交际价值:情绪调节促进师生友好互动

教师情绪虽然本质上是教师个人内在的体验,但影响与作用却广泛辐射至周围的其他个体。情绪调节能力是在人际关系的土壤中培育而成的,它不仅是一个自我导向的内省过程,还是嵌入在互动与交流之中的社会性技能。在教育这一特定场域内,学生无疑是与教师进行最密切交往与互动的群体。因此,教师的情绪调节能力在建立良好的师生关系、促进师生有效沟通等方面,扮演着至关重要的角色。加拿大教育学者马克斯·范梅南(Max van Manen)在《教学机智——教育智慧的意蕴》一书中提到,当教师具有“敏感能力”时,他便能够从言语、表情、手势、举止等这些直接或间接的线索中解读儿童内心的真实想法、感受和欲望^[19]。在范梅南看来,具有“敏感能力”的教师在阅读学生的内心生活时,知晓什么时候与他们接触、什么时候与他们保持距离,以及在特定的时刻应该如何应对他们不同的需求。范梅南提到的“敏感能力”与情绪调节能力有关。在课堂环境中,教师是一个重要的引导者,教师的情绪调节技能在与学生形成良性互动的过程中发挥着极其重要的功能^[20]。换句话说,教师情绪调节能力为发展安全和亲密的师生关系提供了基础。众所周知,积极和支持性的师生关系对学生社会与情感能力的发展、自我调节、学习动机、问题解决等都会产生正向的促进作用。那些在信任的基础上与教师建立良好互动关系的学生,往往表现出较高水平的亲社会行为;反之,充满高度依赖性和冲突的师生关系,时常会导致学生产生行为问题与学校适应不良等状况^[21]。情绪调节能力较强的教师往往能够以欣赏的眼光看待每一名学生,慷慨地向学生提供情感上的支持与慰藉,鼓励学生勇敢地表达内心需求,从而构建起一种积

极、和谐的师生互动关系。这种关系如同桥梁,连接着师生的心灵,促进了双方的相互理解和尊重。若教师不善于情绪调节,则内心可能暗流涌动,会逐渐侵蚀师生关系的基石,滋生紧张与对立的情绪,进而引发学生不良行为的出现,对教育教学环境造成负面影响。

三、教师情绪调节的提升策略

教师被认为是高度社会化和情绪化的职业,学校环境中的个人情感波动、错综复杂的人际关系网络以及群体间各种情绪的交织,以微妙而深远的方式相互作用,构成了教师工作的基石。相较于其他职业领域,教师群体中积极或消极情绪的体验更为频繁且显著,这些情绪的动态变化不仅深刻影响着教师的心理健康、工作满意度以及自我效能感,还直接塑造着教师与其他主体之间的互动模式与行为方式。因此,提高教师的情绪调节能力,成为了一项至关重要的任务,它不仅关乎教师个人的福祉与发展,更是提升教育质量、构建和谐教育生态的不可或缺的要害之一。

(一)培养先行:重视职前教师情绪教育

具备诚挚的教育情怀与高水平的情绪调节能力是21世纪职前教师培养的核心诉求之一。拥有良好的情绪调节能力,既是职前教师应对即将开展的教育工作与人际交往所必备的专业素质,也是教师教学实践与专业发展的重要先决条件。在传统技术理性主义以及功利主义的驱动下,教师专业发展更注重将教师培养成掌握知识、技能和传授方法的“经师”。“经师”的传统角色定位往往将知识传授视为教师开展教育教学工作的核心使命,与之相比,教师情绪调节与管理却往往被置于边缘,未能获得应有的重视与关注。长期以来,很多高校存在着一种片面认识,即将职前教师培养视为学科知识与专业技能的机械结合,这是情绪教育意识欠缺的表现。基于此,职前教育阶段应高度重视并切实加强职前教师的情绪教育。具体可围绕以下三个核心方面展开行动与探索:第一,将培养社会情感能力作为职前

教师人才培养的重要环节,将培养“具有良好情绪调节能力的教师”纳入培养目标;第二,开设面向职前教师的情绪能力培养课程,根据职前教师核心发展需求探索不同的情绪课程模式,通过理论学习、实践活动等方式帮助职前教师在真实的实践活动中充分掌握情绪管理技能,最大化满足情绪调节能力的发展需求;第三,充分利用教育实习机会,通过实习反思、实习跟踪与实践指导等途径,监测职前教师在实习过程中的情绪意识、情绪问题、情绪管理与情绪调节等情况,以便开展针对性指导。

(二)有机衔接:加强在职教师情绪技能培训

在职前阶段践行情绪教育仅仅是提升教师情绪调节能力的第一步。与职前阶段相比,在职教师时常面临着更复杂、更难解的情绪调节困境。为此,要注重对在职教师的情绪调节能力培训,实现职前与职后教师情绪教育的有机衔接。教师培训处于教师教育体系的“神经末梢”,既是教师专业成长的出发点,也是教师反思自身教育实践的落脚点。从全球范围来看,针对教师情绪调节能力的培训已成为教师职后培养的必然要求,旨在通过有计划、有系统的策略训练使教师在较短时间内掌握行之有效的有效的情绪调节方法与技巧,从而改善“知情失衡”现象,切实发挥教师情绪调节能力在教育中的作用。首先,更新培训理念,完善教师培训政策。教育主管部门要明确教师情感素养的价值和意义,将情绪调节能力视为教师培训政策的核心内容之一,并给予充分的重视与关注。其次,教育机构要落实教师情绪管理培训项目。例如,基于正念的实践干预项目是当前国际上较为流行的培养教师情绪调节能力的有效策略,通过正念呼吸、正念伸展、身体扫描、正念瑜伽等方式帮助教师进行自我情绪的觉知、探索与调节。最后,探索教师情绪管理技能培训新形式。学校要改革原有重理论灌输、轻实践情境的形式化培训,针对不同教龄、不同学科、不同学段教师的发展特点,通过实际教学指导、反思练习、角色扮演等多种形式帮助教师识别自身情绪状态、管理并调节自身

情绪。

(三)持续探索:构建教师情绪调节能力培养长效机制

觉察并识别自身的真实情绪、学会应对和调适情绪问题是教师需要终身学习的课题。因此,要对教师情绪调节能力培养进行持续探索,以构建长效化的发展机制。第一,从顶层设计出发,将包含情绪调节能力在内的教师社会情感能力整合进教师专业发展的要求中,并进一步落实到教师专业发展标准之中,丰富教师专业发展的内涵,也为真正实现“以情促教”提供动力源;第二,开展大规模理论与实证研究。一方面,通过理论研究构建符合中国本土文化特色的职前与职后教师情绪调节理论模型,并据此模型科学设计相关课程、整合相应资源,为开展职前教师情绪教育与职后教师情绪调节能力培训提供理论依据和实践支撑。另一方面,通过实证研究获取关于“我国各学段教师情绪调节能力的实际发展水平”“教师情绪调节困境”“教师情绪调节与其他相关变量之间的关系”等主题的实证研究结果,通过开展实验研究、问卷调查、课堂观察等方式了解教师的真实需求,探索行之有效的教师情绪调节途径。第三,构建系统性支持体系,长久且持续地促进教师情绪调节能力发展。权威教师教育机构、高水平高校与各类专业组织适当设计并开发可供实践的教师情绪调节手册与工具书,为教师提供持续的专业支持;政府部门与基金会及大型企业等其他主体形成资源合力,提供充足的财政支持,以引进国际行之有效的教师情绪调节能力培训项目,或是推进本土化教师情绪调节能力培训项目的自主研发;学校应加大支持力度,通过建设物质文化环境、开展教师情绪沟通沙龙、组织各类团建活动等方式,为教师认知自我情绪、合理宣泄情绪、寻求心理支持、疏解并摆脱情绪困境等提供帮助和支持,从而大大提升教师情绪调节能力。

参考文献:

- [1] GROSS J J, JOHN O P. Individual differences in two emotion regulation processes; implications for affect, relationships, and well-being[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, 85(2): 348-362.
- [2] SUTTON R E, HARPER E. Teachers' emotion regulation [M]// SAHA L J, DWORKIN A G. *International handbook of research on teachers and teaching*. Boston, MA: Springer US, 2009: 389-401.
- [3] GONG S, CHAI X, DUAN T, et al. Chinese teachers' emotion regulation goals and strategies[J]. *Psychology*, 2013, 4(11): 870-877.
- [4] GROSS J J. The extended process model of emotion regulation; elaborations, applications, and future directions [J]. *Psychological Inquiry*, 2015, 26(1): 130-137.
- [5] OCHSNER K N, GROSS J J. The neural bases of emotion and emotion regulation; a valuation perspective [M]// GROSS J J. *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford, 2014: 23-42.
- [6] GROSS J J. Emotion regulation; current status and future prospects[J]. *Psychological Inquiry*, 2015, 26(1): 1-26.
- [7] 田国秀, 曾亚姣. 中小学初任教师的情绪困惑——基于情绪劳动视角的教育民族志考察[J]. *教师教育研究*, 2021(4): 68-75.
- [8] GROSS J J. The emerging field of emotion regulation; an integrative review [J]. *Review of General Psychology*, 1998, 2(3): 271-299.
- [9] 教育部关于进一步加强和改进师德建设的意见[EB/OL]. (2005-01-13)[2022-08-14]. http://www.moe.gov.cn/src-site/A10/s7002/200501/t20050113_145826.html.
- [10] 王帅. 信息技术的教学本体进路及阈限[J]. *教育研究与实验*, 2018(6): 7-11.
- [11] 罗莎莎. 智能时代教师新技术疏离感及其纾解——基于机体哲学的视角[J]. *教师教育学报*, 2024(4): 58-66.
- [12] 李镇西. 关于“减少教师非教学工作”的调查报告[EB/OL]. (2017-07-10)[2022-08-16]. https://www.sohu.com/a/155853974_227820.
- [13] 靳玉乐, 李敏. “双减”政策背景下小学教师情绪管理的现实困境与改进策略[J]. *教师教育学报*, 2023(4): 40-50.
- [14] 罗生全, 孟宪云. 中小学教师教学效能的现状的提升策略[J]. *课程·教材·教法*, 2015(5): 12-20.
- [15] ZEDAN R. New dimensions in the classroom climate [J]. *Learning Environments Research*, 2010, 13: 75-88.
- [16] 洛林·W. 安德森. 提高教师教学效能[M]. 杜丹丹, 译. 福州: 福建教育出版社, 2018: 33.
- [17] 柳海民, 郑星媛. 教师职业幸福感: 基本构成、现实困境和提升策略[J]. *现代教育管理*, 2021, (9): 74-80.
- [18] MADIGAN D J, KIM L E. Towards an understanding of

- teacher attrition; a meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit [J]. *Teaching and Teacher Education*, 2021, 105: 103425.
- [19] 马克斯·范梅南. 教学机智——教育智慧的意蕴 [M]. 李树英, 译. 北京: 教育科学出版社, 2001.
- [20] ASI D S, KARABAY S O, AYDIN D G. Emotional correspondence between preschoolers and teachers; what are the effects on child-teacher relationships? [J]. *Education*, 2019, 47(8): 969-982.
- [21] BIRCH S H, LADD G W. The teacher-child relationship and children's early school adjustment [J]. *Journal of School Psychology*, 1997, 35 (1): 61-79.

Teachers' Emotion Regulation: Intrinsic Mechanisms, Value Implications, and Improvement Strategy

WANG Qian¹, WANG Jin²

(1. *Education College of Hongkou District, Shanghai, 200081, China*;
2. *Faculty of Education, Baoji University of Arts and Sciences, Shaanxi, 721013, China*)

Abstract: The effectiveness of classroom teaching is deeply influenced by teachers' emotional states. Teachers' keen awareness, precise regulation, and efficient management of their own emotions are undoubtedly indispensable core elements for fostering a positive classroom atmosphere. Teachers' emotion regulation constitutes a meticulous process that integrates value assessment and strategic deployment, adhering to a progressive logic of identification, screening, and implementation. This process aids teachers in marking their emotional states, activating, and implementing specific emotion regulation strategies. The various stages of teachers' emotion regulation continuously iterate and optimize with the dynamic changes in educational contexts and the passage of time. The value of this implicates that, in terms of instrumental value, it can effectively enhance teaching effectiveness; in terms of intrinsic value, it can bolster teachers' professional well-being; and in terms of communicative value, it can facilitate friendly interactions between teachers and students. Looking ahead, to enhance teachers' emotion regulation abilities, it is imperative to attach great importance to and strengthen emotional education in the pre-service stage, while providing systematic emotional skills training for teachers in the in-service stage. Based on these efforts, continuous exploration into fostering teachers' emotion regulation abilities should be undertaken to establish a long-term development mechanism.

Key words: teachers; emotions; emotion regulation; expanded process model; emotional intelligence; non-cognitive abilities

责任编辑 邱香华