

教师情绪生成的影响因素探析

席艳艳, 邱 莉

南京师范大学, 江苏 南京

收稿日期: 2022年5月27日; 录用日期: 2022年6月23日; 发布日期: 2022年6月30日

摘 要

教师情绪是教师专业发展研究的重要议题。本研究基于情绪认知理论抽离出影响情绪生成的“认知”“环境”两大指标,并结合教师现实交往系统,分析了影响教师情绪生成的“自我认知”、“事件认知”;“师生心距”、“同伴交往”、“家校生态”和“权威互动”六大因素。继而,提出“合理认知、善用期待”的内在情绪调节之策以及“构筑环境、搭建平台”的外部情绪调控之法。

关键词

教师情绪, 生成, 影响因素

Analysis of Factors Affecting the Generation of Teachers' Emotions

Yanyan Xi, Li Qiu

Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu

Received: May 27th, 2022; accepted: Jun. 23rd, 2022; published: Jun. 30th, 2022

Abstract

Teachers' emotion is an important topic of teacher professional development research. According to the theory of emotional cognition, environment and cognition are the two elements that affect the generation of emotion. Combined with emotional cognition theory and the teacher's realistic communication system, this paper finds the six factors, "self cognition" and "event cognition"; "distance between teachers and students", "peer communication", "home school ecology" and "authority interaction", affect the generation of teachers' emotions. Then, put forward the internal emotion regulation method of "rationalizing cognition and making good use of expectation" and the external emotion regulation method of "building environment and building platform".

Keywords

Teacher Emotion, Generation, Influencing Factors

Copyright © 2022 by author(s) and Hans Publishers Inc.

This work is licensed under the Creative Commons Attribution International License (CC BY 4.0).

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



Open Access

1. 引言

2019年,中共中央、国务院印发的《中国教育现代化2035》中明确提出“建设高素质专业化创新型教师队伍”。当前,专业化教师队伍建设不仅意味着教师自身知识、技能和素养的提高,还意味着教师能够更加谨慎、更加严格地控制自己的情绪以及与他人情感联系[1]。可鉴,现代教师的专业发展要求其能够适当管理自身情绪,提高情绪能力。已有研究证明情绪对教师的身份建构[2]、课堂教学效果[3]等有显著影响,但鲜有对影响教师情绪生成要素的探究。因此,本研究试图以情绪认知理论作为教师情绪生成来源的分析框架,并结合现实例证推论教师情绪的诸多影响因素,为教师进行情绪管理,实现专业发展提供一种可行路径。

2. 教师情绪生成来源的理论基础:情绪认知理论

情绪认知理论(cognitive theory of emotion)主张情绪是环境事件、生理状况、认知过程三者耦合的结果,其中,认知过程是决定情绪性质的关键因素。阿诺德(Arnold)认为“认知是情绪开始的前提,个体对事件或人的评价引起了情绪的产生。比如,个体评价某情境为‘侮辱’,则会形成生气的情绪,个体界定某情境为‘危险’,则会感到害怕。”[4]曼德勒(George Mandler)主张,生理唤醒因人们对刺激的解释引起,解释的过程决定了情绪的种类[5]。沙赫特(Stanley Schachter)也提出,任何情绪的产生都是由外界环境刺激、机体的生理变化和对外界刺激的认识过程三者相互作用的结果。“任何情绪的产生都依托于个体的信念、思想、知识。人们通过对情绪对象关键特征的解释生成判断,继而引起评价产生情绪。”[6]由此观之,情绪的生成是刺激-评价的连锁反应,外部环境是情绪生成的“培养基”,个体认知则是情绪生成的“启动器”。

教师工作具有复杂性,其特点决定了教师情绪的生成不仅受个体生理本能驱使,而且在很大程度上还受个人特质、人际互动和社会文化情境的影响。当下,教师通过自我“交往”、师生“交往”、师师“交往”、家校“交往”和组织“交往”构成多源互动综合嵌套的情绪生态网络,在环境与认知的双重作用下,教师往往生发出特定的情绪体验。

3. 教师情绪生成的影响因素

3.1. 认知:教师情绪的“启动器”

3.1.1. 自我认知:教师情绪的心理地基

自我认知(self-cognition)是个体对自己存在状态的觉知,包括对自我行为和心理状态的认知。在教育场域,教师自身的角色认知(role cognition)和教学效能感(sense of teaching efficacy)对教师情绪形成具有预测作用。

角色认知是教师对其所扮演角色的社会地位、社会作用和行为规范的认识。教师对角色的认知是长

期建立于职业认同基础之上,不断回答“我是谁?”“我在学校环境中置于何地?”“我承担何种责任,履行何种义务?”“我将来要成为什么?”等一系列问题。陈向明[7]等人研究发现,新手教师在进入陌生的新环境后,会面临一种“现实冲击”,进而引发新手教师的角色认知模糊,质疑自身从业动机,导致其容易产生烦躁、紧张、焦虑、抑郁、挫败等消极情绪。清晰的角色认知则是教师规范自身角色行为,达到良好职业适应的重要条件。当个体意识到其“教师身份”,便会运用相应的行为规范要求自己。与新手教师相比,专家型教师具备“见多识广”的身份特征,通过无数历练与反思沉积而成一个经验宝库,能够动用头脑中的系统知识应对情绪事件,从而达到运筹帷幄的工作状态,并时常表现出快乐、满足等情绪状态。

教师角色具有社会性,不同群体对教师角色期待不同,教师也因社会身份的多样性易产生认知冲突,生发消极情绪。在当下,教育进入高质量发展轨道,特别是双减政策的颁布,从提高学校课后服务水平、课堂教育教学质量等多方面对教师提出新的要求与挑战,致使教师角色朝着更加多重化方向发展。复杂的教师角色,多重的社会期待,来自国家、社会、家长、学生对教师的角色规划,容易遮蔽教师专业认同的觉知[8],引起教师对自身角色的混乱乃至冲突,教师又会陷入“我是谁?”“我该如何做?”的困境。当教师陷入对自我认识的迷乱,会逐步降低实现预期角色的可能性,进而丧失大量积极心理资本,表现出消极、悲观的情绪面貌。

教学效能感对教师情绪生成具有显著影响。班杜拉(Bandura)最早提出“自我效能感”的概念,胡佛(Hoover)将自我效能感引入教育领域,把教学效能感视作教师对自己是否能够运用自身的教学能力和专业水准影响、帮助学生的信念[9]。研究表明,对自身充满信心并相信能够对学生发展起积极作用的教师往往能够体验到更多的成就感和幸福感,同时,在面对工作压力时,高教学效能感的教师能够正视压力带来的消极情绪体验[10],采用认知改变的调节策略。反之,低教学效能感的教师则缺乏对教育情境以及自身专业能力的正确判断与认识,易笼罩在消极情绪的阴霾下,忽视专业发展。

3.1.2. 事件认知:教师情绪的驱动程序

认知是情绪的驱动力,教师对情绪事件的认知直接影响着教师的理解、判断,支配着教师情绪的产生。拥有不同知识、信念与实践经验的教师往往产生不同的事件认知,生发不同的情绪体验。

教师知识(teacher knowledge)是教师认知的组成,教师专业发展的保障。舒尔曼(Shulman)将教师知识分为一般教学法知识、课程知识、学科内容知识、学生知识、情景知识、有关教育目标目的和价值的知识以及学科教学法知识。拥有结构完整知识的教师遇到情绪事件往往能够从相应的知识框架中提取相关信息,对情绪事件背后的人际关系进行合理判断,采用适切方式进行情绪表达。实践性知识(teacher's practical knowledge)是教师基于自身实践与反思动态建构的知识系统,是教师真正信奉的,导致教师对情绪事件产生不同解读的关键要素。与专家型教师相比,新手教师常因工作时间短、实践经验少,而产生消极情绪。研究表明,新手教师常见的困惑问题分为课堂纪律问题、学生动机激发问题、个别学生处理问题、学生学业评价问题、家长交往等问题[11]。于部分新手教师而言,教学工作可谓“困境重重”,时刻充斥着“情绪陷阱”。教学困境、群体陌生、位置边缘的尴尬处境让新手教师被动地产生负性认知,诱发消极情绪,甚至造成职业适应不良。

教师信念(teacher beliefs)是教师对教学及其相关因素的态度、价值观、理论、原则和假设[12]。在教师专业发展过程中,教师往往无意识地通过信念系统对外部信息加工,在某种程度上讲,教师的信念对其进行情绪事件认知解读发挥着“根深蒂固”的内隐影响。教师信念具有强烈的个人色彩和主观特征,是一种“确信为真”、“深信不疑”的先验性假设,直接引导着教师的实践行为。“强信念”的教师能够主动觉察、理解自我与他者情绪,对不良情绪状态的产生进行“合理化”解读,采用积极有效的措施

进行调控, 确保以最佳状态示众; “弱信念”的教师面对情绪事件时往往呈现出负性情绪加工偏向, 并倾向于对环境中的所有信息赋予“否定”与“敌视”的态度。负性加工偏向总会导致教师看到消极的一面, 继而进一步维持和发展教师的消极情绪。采用负性加工偏向的教师往往更易出现高职业倦怠和高离职可能。

3.2. 环境: 教师情绪的“培养皿”

3.2.1. 师生心距: 教师情绪的诱发系统

师生关系是教育中最为重要的一对人际关系, 师生间的心理距离直接影响着教师的心理状态和工作态度。师生心距受师生认同与交互方式的双重影响, 在实践中进一步诱发教师情绪。

师生的心理距离在师生双方教与学的动态过程中隐化而成。当双方彼此认同且目标一致时, 师生会产生情感上的共鸣, 拉近彼此心理距离, 表现出热情、愉悦的情绪状态; 当彼此互不认可时, 师生关系便会紧张, 拉大师生心理间距, 生发失落、沮丧、焦虑、生气等负面情绪。当教师长期持续地体验负性情绪时, 又进一步固化了教师原有信念与认同, 容易产生职业倦怠, 逃避疏离学生。布洛夫(Bullough)的研究提到教师的焦虑来源于学生对教师的不喜爱; 教师的沮丧源于教师期盼与学生期盼或学生回馈之间产生的冲突[13]。同时, 不同的师生交往风格造成教师不同的情绪状态。冲突型师生关系下引发师生在情感层面的敌对状态, 一方作为另一方消极情绪的直接体验者和承受者, 随着消极情绪的不断卷入, 会陷入悲伤、难过、无助等负性情绪的裹挟, 并形成相互增强的恶性循环机制[14]。师生冲突下的教师易在偏误认知的诱导下受到消极情绪的威胁。民主和谐的师生交往则能够帮助教师认清现实交往困境, 正视环境中的情绪事件, 调动情绪暖流, 抑制情绪寒流。

3.2.2. 同伴交往: 教师情绪的奠基网络

师师交往形成的人际关系是在学校生态中的逐步构建且不容忽视的文化环境。教师情绪的形成来自于同侪交流和群体归属感, 教师合作文化是教师积极情绪形成的关键因素。

哈格里夫斯(Hargreaves)认为“合作的文化就是教师之间基于开放、信任和支持而相互合作。”[15]教师间的合作是教师群体在日常交往中自然生成的一种相互开放、信赖和支援性的同事关系。教师通过合作能够减少负荷, 提高效率, 共享源自工作带来的负担与压力, 并且增强教师的职业效能感, 积累心理资本。教师群体在对话与实践的合作中, 能够形成和谐融洽的交往环境, 增强对教师群体的信赖与归属。这种和谐生态允许教师分享积极情绪, 发泄消极情绪, 形成教师稳定情绪倾向, 进而推动教师专业发展。曼瑞柯拉斯(Marie Karlsson)研究发现情境脉络下教师之间的叙事交流可以加强教师工作的情感认同[16], 有利于教师积极情绪生成。然而, 独立甚至冲突的同伴关系会拉大教师群体的交往鸿沟, 形成不良交往生态, 加剧教师的抵制、猜忌。因利益竞争、职业习惯或追寻安全的心理惯性的影响, 教师之间往往不乐于接受同事的建议, 没有养成合作共事的工作习惯。这种孤立主义的文化模式加剧教师对群体文化的偏误理解, 在遇到情绪情境时易陷入消极情绪的陷阱, 加剧师师冲突, 如此螺旋升级, 直接危害教师的心理健康状态。一言以蔽之, 教师情绪受师师间亲疏关系所左右, 建立信任、和谐、合作、互惠的教师文化利于营造正性情绪环境。

3.2.3. 家校生态: 教师情绪的空间地景

随着社会的发展进步, 家校关系逐步从教育关系的边缘系统走进大众视野。当前家校冲突事件频发, 形式愈发失控, 程度愈发尖锐, 严重影响教师的情绪状态。

家庭与学校在孩子教育过程中, 因双方的文化背景、价值观念存异, 会出现求同存异的和谐型家校生态或消极对抗的冲突型家校生态。家校的协同合作能够维持学校教育秩序的稳定和谐, 对于教师专业

成长以及正性情绪生成具有重要意义。家校冲突则会导致双方相互排斥,产生消极情绪对抗。进入现代社会后,自由、民主的呼声日益高涨。人们在追求自由的过程中不断挑战规则秩序,以求实现权利扩张,教育场域也是如此。家长的自我意识、维权意识、对学校管理的话语愈加强烈,最直观的表现是家庭过多介入学校领域。家长追求对孩子受教育权的实时掌握,对教师的教育管理“指手画脚”,更有家长直接表露对教师专业能力的质疑。面对紧张的家校关系,教师的专业性和自主性受到挑战,在情绪上时常表现出焦虑和恐慌。另外,家校教育理念的分歧是导致双方对抗情绪的深层原因。在家校冲突中,家长往往是冲突外化的发起者,他们的态度和价值观决定着事情的走向,甚至有些家长蓄意采取极端化的手段扩大事件的负面影响来达到自己想要的结果[17]。家长的敌对处理方式不仅会打破学校的和谐生态,导致家校间的信任危机,甚至会造成整个社会对学校 and 教师的负面认知。在此背景下,教师作为“局中人”难免会产生更加强烈的消极情绪。

3.2.4. 权威互动: 教师情绪的隐形源流

教师情绪的产生与校长的领导风格有密切联系。领导风格是领导者与被领导者之间较为稳定的互动方式,影响着组织决策的有效性。

按领导权的分配方式,勒温(Lewin)提出三大领导风格:集权型领导风格、民主型领导风格与自由放任型领导风格。集权型领导往往将管理权力牢牢掌握在自己手中,不允许任何人提出意见。集权式领导风格下,教师常处于“敢怒不敢言”的生存状态,长此以往,会引发教师心理压力,会造成教师对职业的焦虑、迷茫,并质疑个人专业能力。斯米特(Schmidt, M)认为教师和领导之间关系紧张时,教师会产生孤独、情绪误解、无力以及怨恨的消极情绪[18]。自由放任型的领导在团队中扮演“情报传递员”的角色,对工作和团体成员概不重视,缺乏对团体前进目标和工作计划的统筹规划,对具体工作也缺乏相应的安排指导。放任型的领导环境中,团队成员往往呈现“人心涣散”的状态,无一致目标,无团队概念,无人情认知。倘若校长采用放任原则,校园人际环境将不容审视,而置身于其中的教师则更容易产生情感耗竭,丧失对工作的激情、对学生的关爱。民主型领导风格又称参与型领导风格,这种风格的领导会对权力进行合理解释与分配,鼓励下属参与决策过程,在乎下属成长需要。民主领导的校长会将教师 and 学生的个人需求放在学校发展首位,重视师生作为“人”的生命价值,而校长越民主,师生的满意度也会越高,越会营造出“将相和”的良好权威交往环境。尤其是校长对学校愿景、组织文化、教师工作与资源等方面认同并支持时,教师的工作积极性和工作满意度会增强,能产生和谐一致的校园文化认知,更易感受到积极情绪体验。由此,教师情绪受不同的领导风格左右,建立积极正性的情绪需为教师营造信任、民主、自由的权威互动环境。

综上所述,教师情绪是教师个体内融于诸多环境系统,依托个体对情境的解读与认知而生成的。通过从不同交往系统窥视教师情绪的生成,可以为全面把握教师情绪的影响源以及增强教师对情绪事件的处理能力提供思考。

4. 教师情绪生成来源对教师专业发展的启示

教师情绪作为教师专业发展的关键维度,关系着教师对个体生活和职业工作的意义解读与行为表现。当前,纷繁复杂的行政任务过度挤占教师的发展空间,学生的多样与脆弱,迫使教师承载了太多的情绪与责任。因此,提高教师情绪管理能力成为教师专业发展的题中要义。依据上述教师情绪形成的多源要素系统,可得出以下几点启示:

4.1. 合理认知、善用期待

情绪受个人的想法、态度和价值观所影响。教师要学会调整认知结构,走出认知误区,活用认知重

评。认知重评策略会改变情绪反应的轨迹,降低情绪的心理体验、行为表达和生理反应,试图以一种更加积极的方式解读使人产生负性情绪的事件,或对情绪事件进行合理化。当教师遇到消极情绪事件可以学会理智客观地分析问题,换位思考,驳斥不合理信念,进行正确归因,消解不良情绪。同时,教师要增强消极情绪调节期待(negative mood regulation expectancy,简称NMRE)。根据社会学习理论,NMRE对压力应对过程和应对效果作用显著。在引起消极心境的压力实践中,缓解消极心境的状况是一个被期待的结果,相信自己能够缓解目前状况的个体将会使自己进入应对目前状态的行动计划[19]。善用NMRE的个体也会更多的适应积极应对策略,如直面问题、寻找社会支持。

4.2. 构筑环境、搭建平台

校长和学校管理者要注重人文关怀,为教师积极情绪形成营造和谐校园环境,搭建合作对话平台。学校应重视家校合作,建立家长教师合作对话机制,促进双方认同,实现合作共赢;着力搭建教师沟通平台,在沟通中深化主体理解。学校还需关注教师心声,实施系统教师培训。新手教师和熟手教师在情绪专业化发展中面临不同的“疑难杂症”,校领导要注重结合教师发展的实际状况,认真聆听他们的心声,有组织、有计划、有针对性地引导教师参加各种形式的培训与学习,不断提升教师的专业胜任力与情绪管理能力。针对新手教师开办职业适应与角色认同相关讲座,为熟手教师开展克服职业倦怠,实现生涯规划的培训。

参考文献

- [1] 尹弘飏. 教师情绪: 课程改革中亟待正视的一个议题[J]. 教育发展研究, 2007(6): 44-48.
- [2] Kaplan, A. and Garner, J. (2017) A Complex Dynamic Systems Perspective on Identity and Its Development: The Dynamic Systems Model of Role Identity. *Developmental Psychology*, **11**, 2036-2051. <https://doi.org/10.1037/dev0000339>
- [3] 邱莉. 教师课堂情绪调节能力的研究[D]: [博士学位论文]. 上海: 上海师范大学, 2007: 98.
- [4] de Houwer, J. and Hermans, D. (2010) Cognition and Emotion: Review of Current Research and Theories. Psychology Press, New York, 115. <https://doi.org/10.4324/9780203853054>
- [5] Power, M. and Dalgleish, T. (2008) Cognition and Emotion: From Order to Disorder. Psychology Press, New York, 86, 82-84.
- [6] Yob, I.M. (1997) The Cognitive Emotions and Emotional Cognitions. In: Siegel, H., Ed., *Reason and Education*, Springer, Dordrecht, 43-57. https://doi.org/10.1007/978-94-011-5714-8_4
- [7] 王红艳, 陈向明. 新教师的定位问题: 自我、学科与学生[J]. 当代教育科学, 2008(9): 27-29.
- [8] 张军凤. 教师的专业身份认同[J]. 教育发展研究, 2007(7): 39-42+46.
- [9] 吴国来, 王国启. 自我效能感与教学效能感综述[J]. 保定师范专科学校学报, 2002, 15(3): 74-77.
- [10] 王华. 高校教师职业倦怠问题及对策探讨——教师自我效能感提升的视角[J]. 理论导刊, 2011(7): 98-100.
- [11] 叶慎花. 新手教师与专家型教师在实践性知识方面的差异[J]. 陕西教育(高教版), 2009(10): 133+135. <http://doi.org/10.16773/j.cnki.1002-2058.2009.10.135>
- [12] 张凤娟, 刘永兵. 教师认知研究的综述与展望[J]. 外国教育研究, 2011, 38(1): 39-43+50.
- [13] Bullough Jr., R.V., Bullough, D.A.M. and Mayes, P.B. (2006) Getting in Touch: Dreaming, the Emotions and the Work of Teaching. *Teachers and Teaching Education*, **12**, 193-208. <https://doi.org/10.1080/13450600500467399>
- [14] 黄明亮, 赵敏. 师生冲突中教师权力运用的陷阱与脱离策略——基于约翰·弗伦奇权力类型的视角[J]. 当代教育论坛, 2022(1): 35-42.
- [15] Hargreaves, A. (1994) *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. Cassell, London, 238.
- [16] Karlsson, M. (2013) Emotional Identification with Teacher Identities in Student Teachers' Narrative Interaction. *European Journal of Teacher Education*, **36**, 133-146. <https://doi.org/10.1080/02619768.2012.686994>
- [17] 侯春平. 家校纠纷中, 应如何给学校赋权、确权[J]. 人民教育, 2017(8): 25-28.

- [18] Schmidt. M. (2000) Role Theory, Emotions and Identity in the Department Headship of Secondary Schooling. *Teaching and Teacher Education*, **16**, 827-842. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00029-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00029-9)
- [19] 王国芳, 杨晓辉. 消极情绪调节期待研究趋向与前瞻[J]. 南京师大学报(社会科学版), 2015(3): 100-106.