

教师消极情绪调节期望与职业幸福感的 关系探讨

李宇婷, 邱 莉

南京师范大学教师教育学院, 江苏 南京

收稿日期: 2022年3月21日; 录用日期: 2022年4月18日; 发布日期: 2022年4月24日

摘 要

由于教师劳动对象的特殊性以及教师职业本身受到的众多压力, 教师情绪问题成为学界关注的热点。大量研究发现教师的消极情绪调节期望与职业倦怠、职业压力有显著关系, 职业幸福感与职业倦怠之间也存在相关, 因此研究者对教师消极情绪调节期望和职业幸福感的关系进行了探讨, 从情绪、幸福感与消极情绪调节期望三者相关性出发, 发现消极情绪调节期望与职业幸福感之间确实存在相关性。

关键词

教师情绪, 情绪调节, 消极情绪调节期望, 职业幸福感

Discussion on the Relationship between Teachers' Negative Emotion Regulation Expectancies and Occupational Well-Being

Yuting Li, Li Qiu

School of Teacher Education, Nanjing Normal University, Nanjing Jiangsu

Received: Mar. 21st, 2022; accepted: Apr. 18th, 2022; published: Apr. 24th, 2022

Abstract

Due to the particularity of teachers' subjects of labor and the pressure from this occupation itself, teachers' emotional issues have attracted more and more attention from the academic circles. A large number of studies have found that teachers' negative emotion regulation expectancies are significantly related to job burnout and occupational stress. There is also a correlation between

occupational well-being and occupational burnout. Therefore, researchers have discussed the relationship between teachers' negative emotion regulation expectancies and occupational well-being. Starting from the correlation among emotion, well-being and negative emotion regulation expectancies, it is found that there is indeed a correlation between negative emotion regulation expectancies and occupational well-being.

Keywords

Teacher's Emotion, Emotion Regulation, Negative Emotion Regulation Expectancies, Occupational Well-Being

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

从古至今, 教师职业被比喻成了许多不同的形象, 如“蜡烛”、“春蚕”、“园丁”, 这些形象一方面歌颂了教师无私奉献、舍己为人的高尚品质, 另一方面也反映了时代和社会对于教师的过高期望和要求, 而正是这种歌颂和期望在无形之中给教师们带来了巨大的压力。除此之外, 教师的压力还来源于学校中的各种复杂的考核、行政事务以及教师群体内部的竞争。时下流行的“内卷”一词就很贴切地描述了当前教师群体的内部竞争。在教师群体内部, 内卷主要表现在对教师岗位、教学资源、晋升机会、职称等的竞争。这些无效却激烈的内部竞争让教师们身心俱疲, 很难感受到教师职业应有的幸福感。但与其他职业相比, 教师的职业幸福感又极为重要。因为它既关系到教师个人的职业发展, 又关乎学生的健康成长。

如今, 职业压力和内卷等因素导致的教师职业幸福感低下已经成为了一种社会问题, 引起了政府和学界的高度重视。政府在 2018 年颁布了《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》, 其中就提出要让“广大教师在岗位上有幸福感”(中国政府网, 2018), 除此之外, 国家也采取了一系列的措施为教师提高社会政治地位和经济地位。各界的学者们也意识到了职业幸福感的重要性, 早早地开始了对职业幸福感的研究。国外的研究最早出现在 1997 年 Rubina 等人的文章中(Rubina, 1997), 国内较早的是 2003 年南京师范大学束从敏在她的硕士论文中研究了幼儿教师职业幸福感(束从敏, 2003)。从 1997 年至今, 不同领域的学者们对职业幸福感展开了大量的研究, 这些研究主要有两个方向: 对其自身形成和发展规律的研究, 包括问卷的编制和实施; 对其产生的影响及被影响因素的探究。在影响因素的探究中, 主要集中于情绪智力和情绪劳动, 有关情绪调节的研究比较少, 而本文探讨的焦点就是与情绪调节有关的情绪调节期望和职业幸福感的关系。

从社会心理学的期望理论出发, 该理论认为期望值与实际努力结果之间的差异可能与主观幸福感有关, 其中期望值是指个体判断自己达到某个既定目标以及这一目标满足某种需求的可能性, 是一种或然性, 即概率(王嘉顺, 2012)。也有研究表明如果期望与个体努力结果的差距过大, 个体就会产生消极情绪; 但如果期望值太低, 又会导致个体不够努力(Diener & Fujita, 1995)。可见不同的期望会导致个体产生不同性质的情绪。

过往的研究发现, 对某一个事件的期望不仅会影响个体的情绪, 还会对个体的行为产生作用。在班杜拉的社会认知理论中, 三方互惠决定论模型指出个人的主体因素(如期望和情绪等)会影响个体如何行

为, 而行为的内部反馈和外部结果也会在一定程度上影响主体因素。在班杜拉的社会学习理论中同样也体现了这一点, 其中非常强调“预期”对个体行为的作用。而该理论中提到的“预期”就是本文探究的关键词——期望, 指人们在实施某种具体的行为之前对该行为后果的预判。在社会学领域中的一些实证研究也证明了这一点, 如关于青少年自杀行为的研究表明对未来健康的期望越高, 自杀未遂的几率就会越低, 自杀行为产生的几率也会随之降低(Posick & Zimmerman, 2020); 在对影响饮酒行为研究中表明预期可能会影响个人的主观反应, 在控制饮酒行为时, 临床医生表示可以根据个人的期望水平和主观反应推荐特定的干预措施(Waddell, Corbin, Chassin, & Anderson, 2020)。

既然期望可以作用于个体的情绪和行为, 那么同属于期望范畴的消极情绪调节期望是否也同样会作用于个体的情绪和行为呢? 研究者们已经通过大量的研究发现消极情绪调节期望与职业倦怠、职业压力等因素存在显著相关。但目前探讨消极情绪调节期望与职业幸福感关系的研究还比较少, 因此从这一角度出发, 本文提出教师消极情绪调节期望与职业幸福感之间的相关性探讨。

2. 教师消极情绪调节期望的内涵

消极情绪调节期望(Negative Mood Regulation Expectancies, 以下简称 NMRE)最早是由 Jack Mearns 等人在 20 世纪 80 年代提出来的, 1987 年开发了相应的量表, 用于测量消极情绪调节的普遍期望。自此之后国外研究者广泛地开展了对于消极情绪调节期望的研究。追根溯源, NMRE 是来源于罗特(Julian B. Rotter)的社会学习理论中的一个变量——“预期”。罗特认为要想预测人在特定情境中的反应, 就必须考虑知觉、期望、价值观这样的变量, 使用行为潜能、预期和强化值来解释人类的个性(Burger, 2004)。在你决定为复习而熬夜前, 你会预估这次熬夜复习能让成绩提高多少, 罗特认为这种对行为导致的结果进行的预判是期望。而人们的期望是基于上一次在相似情境中的感觉如何而得出的(Burger, 2004)。由此也可以判断出期望的定义即某一特定行为导致某一特定强化的可能性。《心理学大辞典》中将“期望”定义为在有关经验或内在需求的基础上产生的对自己或他人的行为结果的预测性认知(林崇德, 杨治良, 黄希庭, 2003)。Jack Mearns 提出了 NMRE 的定义, 即消极情绪调节期望是个体减轻或者终止消极心境的信心, 是个体对于通过一定认知或者行为方式缓解消极情绪状态的期待(Catanzaro & Mearns, 1990)。因此教师的消极情绪调节期望就是指教师对自己能否通过一定的措施缓解或解决自己的消极情绪的一种预估, 即教师是否相信自己可以通过一些方法缓解自己的消极情绪。

3. 职业幸福感的内涵

人们一般认为: 幸福是一种满足的感受或状态, 从这种感受可以延伸出“幸福感”这一概念。目前, 国内学者普遍认同的“幸福感”的概念是美国学者 Diener 于 1984 年提出的: 主观幸福感专指评价者根据自定的标准对其生活质量的整体性评估, 它是衡量个人生活质量的重要综合性心理指标(Diener, Suh, Lucas, & Smith, 1999)。本文中所提到的教师职业幸福感是属于主观幸福感范畴。职业幸福感是指个体从工作中获得的满足感、安全感、愉悦感和价值感等综合的情感体验(辛涛, 林崇德, 1996), 它也是主体在其职业场所中的一种主观的感受和评价体验。

教师职业幸福感是职业幸福感在教师职业层面的具体化, 因此教师职业幸福感也具备一般职业幸福感的特征。有很多学者对教师职业幸福感提出了自己的观点, 比如檀传宝认为教师的幸福就是教师在自己的教育工作中自由实现自己的职业理想的一种教育主体生存状态, 具有精神性、关系性、集体性和无限性(檀传宝, 2002); 刘次林认为教师职业幸福感就是指教师在教育工作中需要获得满足、自由实现自己的职业理想、发挥自己潜能并伴随着力量增长所获得的持续快乐体验(刘次林, 2000)。也有学者对职业幸福感提出了比较具体的定义: 如吴伟炯将职业幸福感定义为“较高的工作满意度和较低的离职意愿, 较

多的积极情感和较少的消极情感”(吴伟炯, 刘毅, 路红, 谢雪贤, 2012)。本文中, 更倾向于柳海民和郑星媛的观点: 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, 由其教育生活质量和生存心理状态的意义体验构成。当完成适度教学工作, 且工作成果得到认可并由此实现职业理想时, 教师会自发产生满足感和愉悦感(柳海民, 郑星媛, 2021)。

4. NMRE 与职业幸福感的关系分析

过往对两者关系探讨的研究, 一般有两种思路: 从此及彼、从彼及此。本文主要探讨的是教师的 NMRE 与职业幸福感的关系, 因此本文分析二者关系的路径也是两种: 从职业幸福感的构成因素分析和 NMRE 的情绪相关性分析。

4.1. 从职业幸福感的构成分析两者关系

通过前文的介绍, 已经认识到职业幸福感是一种主观感受和情感体验, 它很难被科学地测量和评估。因此国内外的学者们试图从构成要素的角度去分析职业幸福感, 制定问卷去测量和评估职业幸福感。有学者从幸福感的范畴分析了职业幸福感的构成要素, 将幸福感分为主观幸福感和客观幸福感, 主观幸福感由生活满意度、积极情感和消极情感构成(Diener et al., 1999), 客观幸福感则由自我接纳、与他人的积极关系、掌控环境、自主性、生活目标感和个人成长构成(Ryff & Singer, 1998); 积极心理学之父马丁·塞利格曼(Martin E. P. Seligman)认为幸福感由积极情绪、投入、人际关系、意义感和成就感构成(Bates, 2011); 也有学者从教育生态学的角度出发分析职业幸福感的构成, 提出教师职业幸福感是“由教师自身的内在环境因素, 如教师职业认同感、成就感、专业水平、师德、兴趣、心态、性格特质等, 和外界环境因素如物质保障、人际关系、学校的人文管理、评价制度、社会地位等共同构成”(郭建荣, 2013); 还有学者提出教师职业幸福感的构成包括认知心理和情绪情感两个层面, 认知心理层面的幸福感包括需求满足感、身心健康感、工作自主感、工作满意感、工作成就感、职业认同感以及自我实现感等; 情绪情感层面的幸福感应包括情境舒适感、人际和谐感、工作愉悦感、道德心安感及职业归属感等(柳海民, 郑星媛, 2021)。

本文根据 PISA2021 教师职业幸福感测评来分析职业幸福感的构成, 发现教师职业幸福感主要由认知幸福感、主观幸福感、健康幸福感和社会幸福感 4 个核心要素组成(李刚, 吕立杰, 2020)。健康幸福感主要强调身心健康, 身体和心理的健康会促使教师更容易感受到幸福。同时教师的教学不是孤立的, 是存在于社会中的, 因此教师的教学会对教育系统和整个社会都产生影响, 也会受到教育系统和社会中个体的影响。社会幸福感就是指教师在与他人接触的过程中感受到的幸福感, 这种幸福感是可以从与同事、领导、学生、家长的相处中获得的。

认知幸福感强调的是认知层面的幸福感以及教师的认知能力, 尤其是教师自我效能感及专注工作所体现出来的能力水平。从李刚等人对 PISA2021 教师职业幸福感测评分析中可以发现评估教师认知幸福感的指标有专注工作能力和自我效能感。从“自我效能感”这一角度出发, 发现 NMRE 与职业幸福感之间确实有着一定的联系。按班杜拉的分类, 将期望分为结果期望和效能期望, 结果期望是指人对自己某种行为会导致某一结果的推测, 效能期望则是指人对自己能否进行某种行为的实施效果的推测或判断, 即人对自己行为效能的推测。它意味着人们是否确信自己能够成功地实施带来某一结果的行为。当人们确信自己有能力进行某一活动, 就会产生高度的自我效能感, 因此可以认为个体的效能期望会导致自我效能感的产生。回顾 NMRE 的概念和内涵, Jack Mearns 认为 NMRE 描绘了人们对通过思想或行动缓解消极情绪的能力的信念(Catanzaro & Mearns, 1990)。可以将 NMRE 通俗地理解为一种可以有效减少消极情绪的个体信念, 是对自己通过某些行为可以缓解消极情绪的一种坚定的相信或期望。由此不难发现 NMRE 也属于一种效能期望, 是效能期望在情绪调节层面上的具体化, 本文通过分析可以推断出教师的

NMRE 与自我效能感、认知幸福感以及职业幸福感之间的关系(如图 1 所示)。

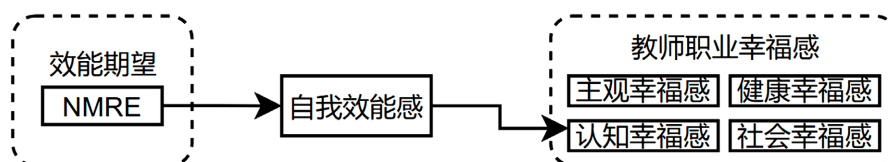


Figure 1. The relationship among teacher's NMRE, self-efficacy and occupational well-being
图 1. 教师的 NMRE、自我效能感与职业幸福感的关系图

主观幸福感是人们对自己生活积极或消极的情绪反应, 是一种主观的情绪状态。从教师职业幸福感 PISA2021 样题中可以发现其评估指标有工作满意度、生活满意度、情绪影响和工作目的性。工作满意度即个体对自我从事的某项工作的情绪感受, 可积极也可消极, 有研究表明个体情绪调节方式会影响个体的工作满意度, 由此可以推测个体的情绪调节期望即 NMRE 也会对工作满意度产生影响。而工作满意度又是评估个体主观幸福感的指标, 同时主观幸福感是职业幸福感的构成要素之一, 因此本文经分析可以得出教师的 NMRE 与工作满意度以及职业幸福感之间的关系(如图 2 所示)。

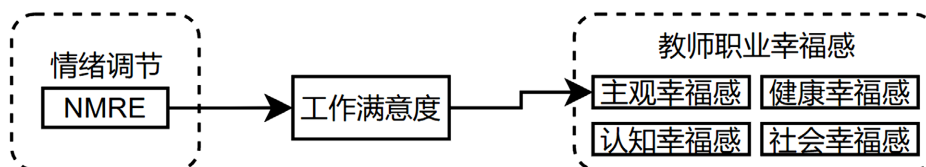


Figure 2. Relationship among teacher's NMRE, job satisfaction and occupational well-being
图 2. 教师的 NMRE、工作满意度与职业幸福感的关系图

综上, 从职业幸福感的构成要素来看, NMRE 的变化会导致主观幸福感和认知幸福感的变化, 而主观幸福感、认知幸福感、健康幸福感以及社会幸福感共同构成了职业幸福感, 因此本文通过分析可以推测 NMRE 与职业幸福感具备相关性, 即当教师的 NMRE 发生变化时, 他(或她)的职业幸福感也会产生相应的变化, 并得出 NMRE 与职业幸福感的总图(如图 3 所示)。

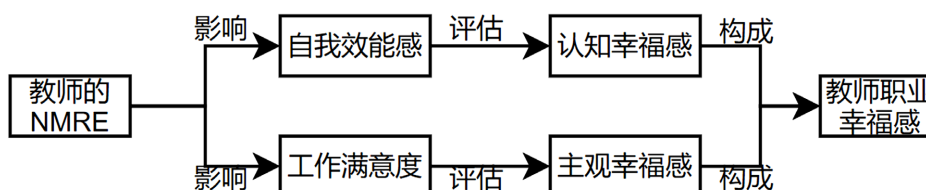


Figure 3. General diagram of the relationship between NMRE and occupational well-being based on the elements of teachers' occupational well-being
图 3. 从教师职业幸福感构成要素出发得到的 NMRE 与职业幸福感关系总图

4.2. 从 NMRE 的情绪相关性分析两者关系

在寻找 NMRE 与个体自身情感关系的过程中, 发现有国外学者 Mazur-Socha 等人对 NMRE 的情感相关性系统地进行了 Meta 分析, 其中涉及了 44 项研究, 探索了 NMRE 的 22 种情感关联, 强有力的证据表明 NMRE 与个体的抑郁、焦虑、压力、积极和消极情感之间存在关联, 较低的 NMRE 与高消极情感变量和低积极情感变量相关(Mazur-Socha & Przepiórka, 2021)。因此可以得出分析 NMRE 与个体职业幸福感关系的前提条件: NMRE 具有情绪相关性。

既然 NMRE 与情绪相关, 情绪又可以分为积极情绪和消极情绪。消极情绪, 又称负性或负面情绪, 是痛苦和不愉快参与的一种主观体验, 包括各种让人厌恶的情绪状态, 包括愤怒、蔑视、厌恶、内疚、恐惧和紧张等(Watson, Clark, & Tellegen, 1988)。消极情绪会导致一些行为或行为倾向, 如愤怒会导致攻击的倾向, 恐惧会产生逃跑的倾向等。当消极情绪产生之后, 人们通常会寻找发泄情绪的途径, 于是就导致了一些不良行为, 而这种行为或行为倾向会影响人们正常的生活和工作, 降低人们的幸福感。社会心理学家认为评价幸福指数的指标有两个: 身心愉悦的程度和精神充实的程度。精神充实程度会影响教师的归属感和成就感。身心愉悦程度是指如果个体产生一些疲惫感、压抑感、挫败感、沮丧感, 那么这些消极的情感就会导致个体对职业的倦怠感(韩忠月, 2008)。但消极的情感体验不仅会导致个体的职业倦怠感, 同时还会降低个体的职业幸福感。有研究者通过对教师职业认同、职业倦怠和职业幸福感三者关系研究发现, 教师职业倦怠对职业幸福感具有消极影响, 呈负面阻碍作用, 职业倦怠越低, 相应的职业幸福感越高(王海涛, 2019)。而职业倦怠与 NMRE 也有着密切的关系, 韩国学者等人在 2009 年研究教师的倦怠、社会支持和 NMRE 之间的关系, 研究结果发现教师感知的社会支持与倦怠程度低相关, NMRE 与职业倦怠呈负相关(Kim, Lee, & Kim, 2009)。

根据以往有关 NMRE 与职业倦怠以及职业倦怠与职业幸福感的研究发现, NMRE 的变化会引起职业倦怠的变化, 而职业倦怠的变化又会导致职业幸福感相应的变化。因此, 本文可以推测: NMRE 对职业幸福感的影响是以职业倦怠为中介变量的, 且由于 NMRE 与职业倦怠是负相关关系, 职业倦怠与职业幸福感也是负相关关系, 可以推测 NMRE 与职业幸福感之间是呈正相关关系。因此从 NMRE 的情绪相关性分析, 本文可以得到教师的 NMRE、职业倦怠与职业幸福感三者之间的关系(如图 4 所示)。

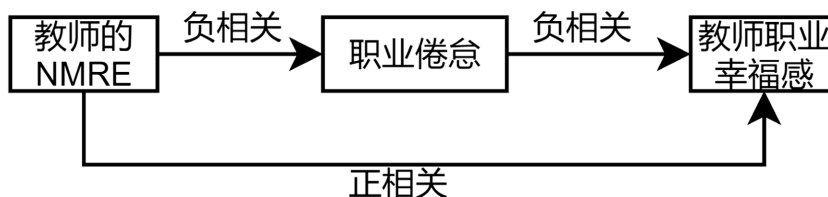


Figure 4. The relationship between the NMRE and occupational well-being from the perspective of NMRE

图 4. 从 NMRE 角度出发得到的 NMRE 与职业幸福感关系图

本文根据以往的研究以及前文的分析发现, 不论是从 NMRE 到职业幸福感, 还是从职业幸福感到 NMRE, 最终都能得到 NMRE 与职业幸福感具备相关性的结论, 并且还可以明确两者之间存在正相关关系, 即当一名教师的 NMRE 提高时, 其职业幸福感也会提高。为提升教师的职业幸福感, 教育部门专家和学者分别从不同学科、不同视角出发提出了许多不同的策略。而通过本文的理论探讨, 也希望能够从情绪角度对提升教师的职业幸福感提出一些相应的措施。

5. 消极情绪调节期望视角下教师职业幸福感提升的思考

如今社会迅速发展、竞争也日益激烈, 教师的职业幸福感面临着更为严峻的挑战。当面临在职教师们职业幸福感低下、未来教师们从业意愿不强烈等一系列问题时, 基于 NMRE 与职业幸福感的相关关系, 本文可以从 NMRE 的角度去思考一些提升职业幸福感的途径及策略。

5.1. 增加教师的积极情绪来提升教师职业幸福感

依据前文的关系分析, 如果要提高教师的职业幸福感, 就必然要提升 NMRE, 而 NMRE 具备情绪相关性, 因此我们可以通过增加积极情绪来提升教师的 NMRE。积极情绪一直是积极心理学研究的重心。

积极心理学之父马丁·塞利格曼(Martin E. P. Seligman)提出了 PERMA 幸福模型, 其中第一个元素就是积极情绪(Positive Emotion) (Conway, 2012), 即对生活的积极体验和感受, 它也是主观幸福感的重要体现。在 PERMA 模型中, 还有四个元素: 投入、人际关系、意义和成就, 但这几个元素并不是孤立的, 而是相互促进的。从塞利格曼幸福模型的几个元素的关系中, 可以发现一些促进教师产生积极情绪的方法, 比如教师个人要全身心地投入工作和生活, 去追求人生的意义, 建立积极的人际关系, 学会发现生活的美好等等。通过提高情绪中积极性质的比例、减少消极情绪的出现, 自然能够提高教师的 NMRE, 从而提升教师职业幸福感。

5.2. 提高效能期望水平来提升教师职业幸福感

NMRE 不仅具备情绪相关性, 而且还是一种情绪调节的效能期望, 是个体对自己能否成功实施某一行为的主观判断。因此也可以从效能期望的角度着手, 培养并提高教师的效能期望水平, 从而提升教师的 NMRE 和职业幸福感。对教师而言, 亲历的成功体验是获得效能感的最重要的途径, 而这种成功的体验在本文中主要是指情绪上的成功体验。这就要求教师要先拥有良好的身体和精神状态, 其次自身要具备完善的知识结构和娴熟的教学能力, 对情绪有一定的认识 and 了解; 对学校而言, 要建立成熟的教育教学制度, 让教师在教育教学中拥有一定的自主权; 健全奖励制度, 对教师的进步和成果给予肯定和激励。另外, 在对教师的职前培养和在职培训中, 增加一些关于情绪管控、情绪识别等与处理情绪问题相关的专题课程或讲座, 以便教师在遇到自身情绪问题时, 可以及时发现、及时处理, 引导教师良好的归因, 正确看待结果, 这也有利于增加教师在情绪处理上的成功体验, 从而提高教师的 NMRE。同时学校、政府、乃至整个社会应当为教师的工作创造一个宽容、舒适的环境, 为教师营造宽松的心理氛围, 也能从根源上减少消极情绪的产生, 提高 NMRE, 最终提升广大教师的职业幸福感。

6. 总结

总之, 不管是增加积极情绪, 还是提升效能期望水平, 抑或是通过其他因子、从其他学科视角着手, 其最终都是致力于职业幸福感的提升。从教育的意义来看, 教育应当是实现学生愉快成长和教师幸福发展的过程, 在这个过程中, 愉快和幸福是基础, 成长和发展是目的, 若为了达成目的而放弃“基础”, 那这样的成长和发展肯定是不健康的、畸形的。因此, 无论是学校、政府、整个社会, 还是教师个人, 都应当重视教师职业幸福感的提升, 让教师成为充满幸福、蕴含希望的职业, 吸引更多有情怀、有梦想、有才华的人投身教育事业。

参考文献

- 郭建荣(2013). 教育生态学对提升教师幸福感的启示. *湖南农业大学学报: 自然科学版*, (51), 182-185.
- 韩忠月(2008). 提高教师幸福指数初探. *中国成人教育*, (12), 87-88.
- 李刚, 吕立杰(2020). PISA2021 教师职业幸福感测评: 框架与特点. *中国考试*, (11), 48-60.
- 林崇德, 杨治良, 黄希庭(2003). *心理学大辞典*(pp. 945-980). 上海教育出版社.
- 刘次林(2000). 教师的幸福. *教育研究*, 21(5), 21-25.
- 柳海民, 郑星媛(2021). 教师职业幸福感: 基本构成、现实困境和提升策略. *现代教育管理*, (9), 74-80.
- 束从敏(2003). *幼儿教师职业幸福感研究*. 硕士学位论文, 南京: 南京师范大学.
- 檀传宝(2002). 论教师的幸福. *教育科学*, 18(1), 39-43.
- 王海涛(2019). *教师职业认同、职业倦怠与职业幸福感的关系研究*. 硕士学位论文, 海口: 海南师范大学.
- 王嘉顺(2012). 社会比较、自我期望与主观幸福感: 基于 CGSS 的实证分析. *华侨大学学报(哲学社会科学版)*, (3), 65-72.

- 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.
- 辛涛, 林崇德(1996). 教师心理研究的回顾与前瞻. *心理发展与教育*, (4), 45-51.
- 中国政府网(2018). 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. 滚动新闻.
http://www.gov.cn/xinwen/2018-01/31/content_5262659.htm
- Bates, W. (2011). Flourish: A Visionary New Understanding of Happiness and Well-Being. *Book Reviews*, 27, 60-61.
- Burger, J. M. (2004). *人格心理学*第6版, pp. 265-267). 中国轻工业出版社.
- Catanzaro, S. J., & Mearns, J. (1990). Measuring Generalized Expectancies for Negative Mood Regulation: Initial Scale Development and Implications. *Journal of Personality Assessment*, 54, 546-563.
https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5403&4_11
- Conway, R. (2012). Flourish: A New Understanding of Happiness and Well-Being—And How to Achieve Them, by Martin EP Seligman. *The Journal of Positive Psychology*, 7, 159-161. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.614831>
- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, Personal Strivings, and Subjective Well-Being: A Nomothetic and Idiographic Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 926-935. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.68.5.926>
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective Well-Being: Three Decades of Progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.125.2.276>
- Kim, M. Y., Lee, J. Y., & Kim, J. (2009). Relationships among Burnout, Social Support, and Negative Mood Regulation Expectancies of Elementary School Teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10, 475-482.
<https://doi.org/10.1007/s12564-009-9045-9>
- Mazur-Socha, Z., & Przepiórka, A. (2021). Affective Correlates of Negative Mood Regulation Expectancies: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Research in Personality*, 92, Article ID: 104098.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2021.104098>
- Posick, C., & Zimmerman, G. M. (2020). Examining the Effects of Life Expectancy and Expectations for Future Health on Adolescent Suicidal Behavior. *Deviant Behavior*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/01639625.2020.1803024>
- Rubina, L. I. (1997). Teachers' Sense of Professional and Social Well-Being. *Russian Education & Society*, 39, 25-49.
<https://doi.org/10.2753/RES1060-9393390525>
- Ryff, C. D., & Singer, B. (1998). The Contours of Positive Human Health. *Psychological Inquiry*, 9, 1-28.
https://doi.org/10.1207/s15327965pli0901_1
- Waddell, J. T., Corbin, W. R., Chassin, L., & Anderson, S. F. (2020). The Prospective Interactive Effects of Alcohol Expectancies and Subjective Response on Future Drinking Behavior. *Experimental and Clinical Psychopharmacology*.
<https://doi.org/10.1037/pha0000430>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and Validation of Brief Measures of Positive and Negative Affect: The PANAS Scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070.
<https://doi.org/10.1037/0022-3514.54.6.1063>