

# 职前幼儿教师情绪意识与主观幸福感的关系研究

张凤娇<sup>1</sup>, 朱 柠<sup>1</sup>, 李佳叶<sup>2</sup>, 曲方炳<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>首都师范大学学前教育学院, 北京

<sup>2</sup>首都师范大学教师教育学院, 北京

收稿日期: 2022年9月16日; 录用日期: 2022年10月19日; 发布日期: 2022年10月28日

## 摘 要

职前幼儿教师是幼儿园教师的储备力量, 其主观幸福感的水平直接影响未来的幼师群体质量及其与幼儿的互动。是否具有较高的情绪意识水平, 准确感知和描述个体的情绪, 可能影响个体的主观幸福感水平。本研究采用多伦多述情障碍量表(TAS-20)测查224名职前幼儿教师的情绪意识水平, 使用生活满意度量表(SWLS)和积极情感消极情感量表(PANAS)测查其主观幸福感水平。结果表明: 1) 职前幼儿教师的情绪意识和主观幸福感水平均存在显著的性别和年级差异, 女生的外向性思维能力和生活满意度水平均高于男生, 情绪意识水平和主观幸福感水平随着年级的增长显著提高。2) 职前幼儿教师情绪意识水平显著预测其主观幸福感水平和正负性情绪体验, 具体而言, 情绪意识量表中“情绪识别障碍”维度显著负向预测其生活满意度水平和积极情感体验, 显著正向预测个体的消极情感体验。结论: 职前幼儿教师的情绪意识水平显著影响其主观幸福感水平, 未来可以通过情绪意识水平的训练和干预, 提升其情绪感知能力, 从而提高幼儿教师群体的主观幸福感水平。

## 关键词

职前幼儿教师, 情绪意识, 主观幸福感

## A Study on the Relationship between Emotional Awareness and Subjective Well-Being of Pre-Service Preschool Teachers

Fengjiao Zhang<sup>1</sup>, Ning Zhu<sup>1</sup>, Jiaye Li<sup>2</sup>, Fangbing Qu<sup>1\*</sup>

<sup>1</sup>College of Preschool Education, Capital Normal University, Beijing

\*通讯作者。

文章引用: 张凤娇, 朱柠, 李佳叶, 曲方炳(2022). 职前幼儿教师情绪意识与主观幸福感的关系研究. *心理学进展*, 12(10), 3527-3537. DOI: 10.12677/ap.2022.1210429

<sup>2</sup>College of Teacher Education, Capital Normal University, Beijing

Received: Sep. 16<sup>th</sup>, 2022; accepted: Oct. 19<sup>th</sup>, 2022; published: Oct. 28<sup>th</sup>, 2022

## Abstract

Pre-service preschool teachers are the reserve force of preschool teachers and their level of subjective well-being directly affects the quality of the future preschool teacher population and their interactions with young children. Whether one has a high level of emotional awareness and accurately perceives and describes one's emotions may affect one's subjective well-being. This study adopted a questionnaire survey, conducting an online survey of 224 pre-service preschool teachers. Toronto Alexithymia Scale (TAS-20) was used to measure the level of emotional awareness development of pre-service preschool teachers. Satisfaction with Life Scale (SWLS), Positive Affect and Negative Affect Scale (PANAS) was used to measure the level of subjective well-being development of pre-service preschool teachers. The results found that there were significant differences in the emotional awareness and subjective well-being of pre-service preschool students by gender and grade, with girls having higher extroverted thinking skills and life satisfaction level than boys, and the level of emotional awareness and subjective well-being increased significantly with the increase of grade. Pre-service preschool teachers' emotional awareness level significantly predicts their subjective well-being level and positive and negative emotional experience. Specifically, the dimension of "emotional recognition disorder" in the emotional awareness scale significantly negatively predicts their life satisfaction level and positive emotional experience, and significantly positively predicts individual negative emotional experience. Result: Pre-service preschool teachers' emotional awareness significantly affects their subjective well-being. In the future, the training and intervention of emotional awareness can improve their emotional perception ability, so as to improve the subjective well-being of preschool teachers.

## Keywords

Pre-Service Preschool Teacher, Emotional Awareness, Subjective 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

中共中央国务院关于《全面深化新时代教师队伍改革的实施意见》(2018)中提出“加大师德模范的宣传力度,大力挖掘‘师德标兵’‘模范教师’等先进典型,在全社会形成尊师重教的浓厚氛围,激发教师的职业认同感和幸福感……”。《中国教师发展报告(2020~2021)》也重点聚焦教师职业幸福感发展态势与面临挑战,并给出改善建议。幼儿教师群体的主观幸福感水平直接影响其心理健康及其与幼儿群体的互动质量。Diener提出,主观幸福感(Subjective well-being, SWB)是衡量个体生活质量的综合性心理指标,个体依据自定的标准对其生活质量所作的整体性评价,代表个体对自己幸福与否的主观感受,包含认知评价和情感体验两维度,前者指生活满意度,是个体对生活总体质量的认知评价;后者指个体在生活中的情感体验,包含积极情绪和消极情绪两方面(Diener et al., 1999)。幼儿教师的主观幸福感水平不仅影响着自身的身心健康水平与教育教学质量(郑红渠,刘倚伶,张庆林,2011),还关系着幼儿的智力发展

与心理健康(罗小兰, 韩娟, 2019), 为幼儿健康情绪和人格形成提供良好的情绪环境。

然而, 近年来幼儿园教师“虐童”事件频频出现在学前教育领域甚至舆论的制高点, 这种师德缺失行为的发生也在一定程度上反映了幼儿教师群体的幸福感水平偏低, 心理健康状况堪忧(魏淑华, 王琦, 2018; 汪海彬, 陈海燕, 桑青松, 2013)。以往对幼儿教师队伍的研究发现, 幼儿教师的总体主观幸福感较低, 幼儿教师正性情绪处于中等水平以上, 负性情绪略低于中等水平, 在生活满意度方面, 仅有 1.5% 的幼儿教师对自己生活非常满意, 67.5% 的幼儿教师对自己的生活现状不满意(雷燕, 2006)。也有研究发现幼儿教师的总体主观幸福感得分不高, 正性情感得分(3.41 ± 0.43)处于中等偏上水平, 负性情感得分(2.40 ± 0.59)处于中等略偏下水平(最高分为 5 分), 对自己生活不满意的幼儿教师的比例达到 52.2% (胡芳芳等, 2011)。幼儿教师主观幸福感较低的一个重要因素是职业归属感, 已有研究表明, 职前幼儿教师(学前教育师范生)在校期间无法建立对专业的认同和归属感, 难以树立较为积极的学前行业从业信念, 在学前教育专业培养过程中难以体验到较多的积极情绪, 将直接影响其入职后的积极情绪体验和主观幸福感, 更容易导致消极情绪甚至职业倦怠的产生(郭方涛, 孙宽宁, 2018; 谢蓉, 曾向阳, 2011)。因此关注职前幼儿教师的主观幸福感及其影响因素对于提高幼儿教师入职后的积极情绪和主观幸福感至关重要。

主观幸福感的感知受众多内外因素的影响。已有研究发现, 作为一种稳定的内在特质, 情绪意识(Emotional awareness, EA)水平的高低会显著影响个体对情绪的感知和调节策略的运用, 进而影响个体的积极情绪体验和幸福感知。情绪意识也被称为情绪察觉、情绪理解, 最早由 Lane & Schwartz (1987)提出, 是指“识别和描述自己和他人情绪的能力”。情绪意识水平较高的个体不仅能准确识别并体验与情境相一致的情绪, 从而采取适应性的情绪调节策略, 而且可以建立稳定的人际关系, 从容应对压力事件, 进而获得高满意度和幸福感(Zarotti et al., 2018; Scott et al., 2014; Lichev et al., 2015)。而情绪意识水平较低的个体无法准确识别并体验与情境一致的情绪, 导致使用非适应性的情绪调节策略, 这不仅会造成个体的述情障碍, 而且会引发诸如进食障碍、物质依赖、焦虑、抑郁等生理或心理疾病。以往研究关注不同群体中情绪意识与主观幸福感的关系。何晓丽等(2013)研究发现, 大学生群体对自我情绪的感知与主观幸福感存在显著关联。师典红等(2019)考察精神分裂症患者情绪意识与总体幸福感之间的关系, 结果发现患者的情绪意识水平越低, 其体验到的幸福感越低。邓雪英等(2018)以急诊科护士为研究对象考察其情绪意识水平与主观幸福感之间的关系, 结果表明急诊科护士情绪意识水平与主观幸福感成显著正相关, 护士的述情障碍量表得分越高, 情绪意识水平越低, 其主观幸福感水平越低。作为未来幼儿教师的主要从业者, 职前幼儿教师群体情绪意识和幸福感的研究值得关注。一系列国家政策文件中也强调包括情绪意识在内的幼儿教师情感能力, 2012 年教育部下发的《幼儿园教师专业标准(试行)》中明确提出“幼儿教师要观察并激励学生、自我情绪调节”。并且对幼儿教师情绪能力的培养不仅重视职后, 也要关注职前。2021 年教育部颁布《学前教育专业师范生教师职业能力标准(试行)》要求学前教育师范生要具备一定的情绪调节和自控能力, 这也表明了我国将幼儿教师情性素质的培养目标转向职前阶段, 幼儿教师情绪意识的培养要从源头——学前教育师范生开始。

因此, 本研究将尝试采用《多伦多述情障碍量表(修订版)》(TAS-20)测量职前幼儿教师情绪意识发展水平, 采用《生活满意度量表(修订版)》(SWLS)、《积极情感消极情感量表(修订版)》(PANAS)测量职前幼儿教师的主观幸福感水平, 分析职前幼儿教师的情绪意识水平与其主观幸福感之间的关系, 探索通过提高职前幼儿教师的情绪意识水平来促进其主观幸福感的提升路径。

## 2. 研究方法

### 2.1. 研究对象

采用方便取样法, 选取北京某高校学前教育专业在读本科生共 230 名为研究对象, 收回有效问卷 224

份, 问卷回收率为 97.3%。其中男生 15 名(6.7%), 女生 209 名(93.3%), 17~25 岁, 平均年龄  $19.62 \pm 1.29$ ; 大一年级学生 71 名(31.7%, 平均年龄  $18.24 \pm 0.57$ ), 大二年级学生 51 名(22.8%, 平均年龄  $19.31 \pm 0.51$ ), 大三年级学生 51 名(22.8%, 平均年龄  $20.2 \pm 0.46$ ), 大四年级学生 51 名(22.8%, 平均年龄  $21.30 \pm 0.74$ )。

## 2.2. 研究工具

### 2.2.1. 情绪意识水平的测量

多伦多述情障碍量表(修订版) (TAS-20)。该量表由 Taylor 编制, 并由姚芳传等人修订, 包含情绪识别障碍、情绪描述障碍以及外向性思维 3 个维度共 20 个条目(Taylor, 1984; 姚芳传等, 1992)。其中每个条目均采用李克特 5 点计分法, 最低 1 分(完全不同意), 最高 5 分(完全同意), 4、5、10、18、19, 5 个条目按反向评分。量表测得的总得分低于 51 分为非述情障碍者, 介于 51 到 62 分为可能患述情障碍者, 大于等于 62 分为患有述情障碍者。该量表在测量情绪意识上具有较高的信效度。本研究中间卷的内部一致性系数为 0.83。

### 2.2.2. 主观幸福感水平的测量

生活满意度量表(SWLS)。该量表由 Larsen 等人编制, 并由周春淼等人修订(Larsen et al., 1985; 周春淼等, 2009)。共五个题目, 测查个体实际整体生活满意度与期望之间的水平差异, 适用于各个年龄层次, 该量表在中国文化中表现出良好的信度和效度(Wang et al., 2009)。采取 7 点计分方式, 从“1”(完全不同意)到“7”(完全同意)。本研究中间卷的内部一致性系数为 0.751。

积极消极情感量表(PANAS)。该量表由 Watson 等人编制, 由邱林和郑雪修订, 由 9 项积极情绪项目和 9 项消极情绪项目组成, 采用李克特五点评分法(Watson et al., 1988; 邱林等, 2008)。经过检验发现, 信效度良好。本研究问卷的内部一致性系数为 0.833。

## 2.3. 数据处理和分析

采用 SPSS26.0 统计软件进行数据分析。运用独立样本 T 检验及单因素 ANOVA 分析对影响职前幼儿教师的情绪意识与主观幸福感的因素进行分析, 运用相关分析和多重回归分析研究职前幼儿教师情绪意识与主观幸福感之间的关系。

## 3. 结果

### 3.1. 职前幼儿教师情绪意识的差异分析

#### 3.1.1. 职前幼儿教师情绪意识的性别及年级差异

如表 1 所示, 单因素 ANOVA 分析结果显示, 情绪意识的三个维度中, 只有外向性思维子维度存在边缘显著性别差异( $t(222) = -1.94, P = 0.05$ ), 男性职前幼儿教师外向性思维得分低于女性; 情绪识别障碍子维度存在显著年级差异( $F(3, 220) = 2.68, P < 0.05$ ), 低年级(大一、大二)的情绪识别障碍得分显著高于高年级(大三、大四)。

#### 3.1.2. 职前幼儿教师情绪意识的家庭因素差异

分别以家庭因素(家庭结构、独生子女否、父亲受教育程度、母亲受教育程度、家庭月收入)为自变量, 以职前幼儿教师情绪意识水平为因变量, 进行  $t$  检验或  $F$  检验。研究结果显示, 家庭结构、父亲受教育程度、母亲受教育程度、家庭月收入、是否为独生子女对情绪意识水平均无影响。单变量检验结果表明, 是否为独生子女在情绪描述障碍子维度存在边缘显著差异( $F(1, 171) = 3.68, P = 0.06$ ), 非独生子女的情绪描述障碍得分高于独生子女, 可能预示独生子女对不同情绪描述和区分能力高于非独生子女。

**Table 1.** Gender and grade differences of pre-service preschool teachers' emotional awareness  
**表 1.** 职前幼儿教师情绪意识的性别及年级差异

	男 <i>M (SD)</i>	女 <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	大一 <i>M (SD)</i>	大二 <i>M (SD)</i>	大三 <i>M (SD)</i>	大四 <i>M (SD)</i>	<i>F</i>
T 识别	17.93 (4.80)	16.56 (5.41)	0.96	17.46 (5.05)	17.69 (5.30)	15.60 (5.26)	15.48 (5.75)	<b>2.68*</b>
T 描述	13.60 (2.92)	12.20 (3.39)	1.56	12.66 (3.63)	12.85 (3.10)	11.61 (3.23)	11.88 (3.23)	1.72
T 外向性思维	18.47 (4.31)	20.28 (3.45)	<b>-1.94*</b>	20.17 (3.43)	20.33 (3.57)	19.82 (3.28)	20.32 (3.94)	0.23
T 总分	50.00 (10.00)	49.04 (9.99)	0.36	50.30 (9.54)	50.87 (9.63)	47.04 (9.43)	47.68 (11.09)	1.97

注: \* $P < 0.05$ 。

### 3.2. 职前幼儿教师主观幸福感的差异分析

#### 3.2.1. 职前幼儿教师主观幸福感的性别及年级差异

如表 2 所示, 单因素 ANOVA 分析结果显示, 职前幼儿教师主观幸福感的两维度(生活满意度 SWLS 和正负性情绪体验 PANAS)中, SWLS 总分存在显著的性别( $t(222) = -2.55, P < 0.05$ )和年级差异( $F(3, 220) = 3.94, P < 0.01$ ), 女性职前幼儿教师 SWLS 总分显著高于男性, 大二、大三、大四年级 SWLS 总分显著高于大一年级; PANAS 总分差异不显著。

**Table 2.** Gender and grade differences in subjective well-being of pre-service preschool teachers  
**表 2.** 职前幼儿教师主观幸福感的性别及年级差异

	男 <i>M (SD)</i>	女 <i>M (SD)</i>	<i>t</i>	大一 <i>M (SD)</i>	大二 <i>M (SD)</i>	大三 <i>M (SD)</i>	大四 <i>M (SD)</i>	<i>F</i>
SWLS 总分	19.60 (5.89)	20.03 (4.97)	<b>-2.55*</b>	21.14 (4.43)	23.85 (4.90)	23.57 (4.91)	23.30 (5.86)	<b>3.94**</b>
PANAS 总分	47.47 (9.09)	46.97 (9.60)	0.55	45.52 (8.96)	46.38 (9.53)	44.43 (9.30)	48.60 (10.36)	1.78
积极情感	27.47 (7.07)	27.50 (6.20)	-0.02	26.48 (5.34)	28.37 (6.95)	26.80 (6.04)	28.74 (6.68)	1.86
消极情感	20.00 (5.33)	18.57 (6.77)	0.80	19.04 (6.42)	18.02 (6.70)	17.63 (6.33)	19.86 (7.30)	1.18

注: \* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ 。

#### 3.2.2. 职前幼儿教师主观幸福感的家庭因素差异分析

分别以家庭因素(家庭结构、独生子女否、父亲受教育程度、母亲受教育程度、家庭月收入)为自变量, 以职前幼儿教师主观幸福感为因变量, 进行  $t$  检验或  $F$  检验。结果发现, 家庭结构、父亲受教育程度、母亲受教育程度、家庭月收入、是否为独生子女对主观幸福感均无影响。单变量检验结果表明, 消极情感维度在母亲受教育程度上存在边缘显著差异( $F(2, 171) = 2.77, P = 0.07$ ), 母亲受教育程度为高中及以下、



大专的职前幼儿教师消极情感得分高于母亲受教育程度为本科及以上的职前幼儿教师。

### 3.3. 职前幼儿教师情绪意识和主观幸福感的相关分析

情绪意识各变量与主观幸福感各变量之间的相关。如表 3 所示, 情绪意识三个子维度与总分和主观幸福感 4 个因子的皮尔逊相关分析结果显示, 情绪意识的两个子维度情绪识别障碍、情绪描述障碍和总分与主观幸福感的 SWLS 总分、积极情感、消极情感三维度存在显著相关( $P < 0.05$ ) (见表 3)。

**Table 3.** Relationship between pre-service preschool teachers' emotional awareness and subjective well-being  
**表 3.** 职前幼儿教师情绪意识和主观幸福感的相关关系

	情绪识别障碍	情绪描述障碍	外向性思维	TAS-20 总分	SWLS 总分	积极情感	消极情感	PANAS 总分
情绪识别障碍	1							
情绪描述障碍	<b>0.72**</b>	1						
外向性思维	<b>0.31**</b>	<b>0.36**</b>	1					
TAS-20 总分	<b>0.89**</b>	<b>0.86**</b>	<b>0.65**</b>	1				
SWLS 总分	<b>-0.17*</b>	<b>-0.21**</b>	-0.07	<b>-0.19**</b>	1			
积极情感	<b>-0.21**</b>	<b>-0.21**</b>	-0.09	<b>-0.22**</b>	<b>0.52**</b>	1		
消极情感	<b>0.22**</b>	<b>0.17**</b>	0.07	<b>0.20**</b>	<b>-0.14*</b>	0.09	1	
PANAS 总分	0.02	-0.02	-0.01	-0.00	<b>0.25**</b>	<b>0.72**</b>	<b>0.76**</b>	1

注: \* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ 。

### 3.4. 职前幼儿教师情绪意识对其主观幸福感的回归分析

以职前幼儿教师 SWLS、积极情感、消极情感等三个维度的得分均值作为因变量进行多元线性分层回归分析, 第一层为性别、年级, 第二层增加情绪识别障碍子维度, 第三层增加情绪描述障碍子维度。结果发现, TAS-20 量表中的“情绪识别障碍”显著负向预测主观幸福感中的“SWLS”、“积极情感”, 显著正向预测“消极情感”(见表 4)。

**Table 4.** Regression analysis of pre-service preschool teachers' emotional consciousness on subjective well-being  
**表 4.** 职前幼儿教师情绪意识对主观幸福感的回归分析

预测变量	SWLS		积极情感		消极情感	
	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$	$\beta$	$t$
第一层						
性别	0.15	2.21	-0.02	-0.23	-0.06	-0.87
年级	0.14	2.02	0.10	1.53	0.03	0.48
$\Delta R^2$	0.05		0.01		0.00	
$F$	<b>5.36**</b>		1.17		0.44	

Continued

第二层	性别	0.14	2.14	-0.02	-0.34	-0.05	-0.76
	年级	0.11	1.68	0.07	1.07	0.07	1.02
	情绪识别障碍	-0.14	<b>-2.13*</b>	-0.20	<b>-2.92**</b>	0.23	<b>3.39**</b>
	$\Delta R^2$		0.02		0.03		0.05
	$F$		<b>5.14**</b>		<b>3.64*</b>		<b>4.13**</b>
第三层	性别	0.13	2.00	-0.03	-0.47	-0.05	-0.73
	年级	0.11	1.71	0.07	1.10	0.07	1.02
	情绪识别障碍	-0.02	-0.25	-0.10	-0.99	0.20	2.14
	情绪描述障碍	-0.16	-1.75	-0.14	-1.47	0.03	0.32
	$\Delta R^2$		0.01		0.01		0.00
$F$		<b>4.66**</b>		<b>3.28*</b>		<b>3.11*</b>	

注: \* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ 。

## 4. 讨论

### 4.1. 职前幼儿教师情绪意识的影响因素分析

本研究发现性别、年级、是否为独生子女对职前幼儿教师情绪意识的影响显著。情绪意识下的外向性思维这一因子存在边缘显著的性别差异, 男性职前幼儿教师外向性思维能力低于女性职前幼儿教师, 即女性职前幼儿教师更执着于关注自己生活中的细枝末节(杨雪莉, 梁宗保, 2016)。情绪识别障碍这一因子存在显著的年级差异, 从大一至大四的职前幼儿教师情绪识别障碍得分呈下降趋势, 即从大一至大四期间随着年级或年龄的增长职前幼儿教师情绪意识水平呈上升趋势, 这与汪海彬, 卢家楣, 陈宁(2013)关于职前教师情绪觉察能力随年级的提升而提升的结果相一致, 原因可能是随着年龄的增长, 学生的生活阅历愈来愈多, 从而使其对情绪认知更准确, 情绪累积越丰富。此外, 情绪描述障碍这一因子存在边缘显著的是否独生差异, 非独生子女描述自己情感的能力比独生子女较弱一些, 这可能是由于多子女家庭经济以及家务负担过重, 父母对子女关注不够, 不能及时聆听孩子的倾诉, 长此以往, 导致子女难以准确描述自己的情感(刘霞等, 2019)。

### 4.2. 职前幼儿教师主观幸福感的影响因素分析

本研究发现性别、年级、母亲受教育程度对职前幼儿教师主观幸福感的影响显著。职前幼儿教师主观幸福感中的 SWLS 这一因子存在显著的性别和年级差异, 女性职前幼儿教师的生活满意度高于男性职前幼儿教师, 这与康素洁和张馨心(2016)的研究结果一致, 其原因可能是男性职前教师在班级中缺少同性伙伴, 社会交往有限, 从而导致关系满意度和归属感较低。大二、大三、大四年级的职前幼儿教师的生活满意度高于大一年级的职前幼儿教师, 其原因可能是大一年级的职前幼儿教师初入大学, 在专业认同感、学校适应、同伴关系建立等方面存在困难, 表现出对生活现状不满意, 但是通过 3~4 年的师范培养, 职前幼儿教师学术、专业认同、同伴交往等方面均会有不同程度上的提高, 从而也提高了生活满意度。消极情感这一因子在母亲受教育程度上存在边缘显著差异, 母亲受教育程度为本科及以上的职前幼儿教师比母亲受教育程度为高中及以下、大专的职前幼儿教师体验到更少的消极情感, 这可能是由

于受教育程度比较高的母亲,会采取较为民主的教养方式,能够使用情感、温暖、理解等有效方式缓解子女的消极情感(李婷等,2020),从而使其子女体验到更多的积极情感,提升其主观幸福感水平。

### 4.3. 职前幼儿教师情绪意识与主观幸福感的相关关系

本研究中职前幼儿教师情绪意识下的情绪识别障碍、情绪描述障碍、TAS-20总分三维度与主观幸福感下的SWLS、积极情感、消极情感存在显著相关关系,并且通过回归分析可以看出情绪意识下的情绪识别障碍这一因子对主观幸福感中的“SWLS”、“积极情感”因子具有负向预测作用,对“消极情感”具有显著的正向预测作用,即职前幼儿教师的情绪意识水平能正向预测其主观幸福感水平。Holder等人(2015)同样发现情绪意识水平与生活满意度、幸福感和积极情绪呈正相关,而与抑郁症和消极情绪呈负相关,其原因可能是情绪意识水平较低者不太能够发展有意义的社会关系,而社会关系对主观幸福感的获得至关重要。何晓丽等人(2013)的研究结果显示情绪识别障碍和情绪描述障碍与主观幸福感水平呈负相关,即情绪意识水平可以正向预测主观幸福感水平。综上所述,个体的情绪意识水平较高,尤其是识别自己情感的能力较强能够正向预测主观幸福感水平,这一结论为有效提升职前幼儿教师主观幸福感水平提供了条件。

### 4.4. 本研究的不足

研究存在一定的局限性。首先,本研究主要采用相关和回归方法,虽能一定程度上预测情绪意识与职前幼儿教师主观幸福感水平之间可能存在因果关系,但如果能采用干预实验人为操作情绪意识的不同水平,则能够更加直接地验证两者之间关系的因果方向性。未来研究可以采用情绪意识的干预实验以及更具有生态效度的经验取样法考察两者之间的关系。其次,本研究以某师范院校的学前教育师范生为研究对象,根据以往毕业数据统计,98%的毕业生进入幼儿园教科研一线工作。未来研究可以扩大样本群体的代表性,并对职前职后的数据进行追踪,增加研究结论的代表性和生态效度。

## 5. 建议

综上,本研究发现职前幼儿教师主观幸福感受到性别、年级以及情绪意识不同纬度水平的影响,且总体的主观幸福感水平不高。综合本研究主要发现,为提升职前幼儿教师主观幸福感提出如下建议:

### 5.1. 加强对男性学前教育师范生的关注

本研究发现,女性幼儿师范生的主观幸福感显著高于男性。不同性别幼师均有其独特的优势和价值,在幼儿身心发展的过程中起着不可替代的作用,缺少谁都不利于幼儿全面和谐的发展。但是目前我国幼儿园教师还是呈现出女性教师占比颇高,男性幼儿教师占少数的状况。基于此,未来应加强对男性幼儿教师,尤其是男性学前教育师范生的关注,采取有效措施提升男性学前教育师范生的主观幸福感和职业认同感,吸引更多的男性学前教育师范生进入幼儿教师这一职业,缓解幼儿教师群体性别比例失调的现状,从而促进学前教育事业得到良性发展。

首先,改变对男性幼儿教师的传统观念(肖兴政等,2011)。要改变男性幼儿教师可有可无的传统观念,改变以往认为男性缺乏细心、耐心、不适合做幼儿教师的评价标准,树立男性幼儿教师是重要且不可替代的,幼儿的教育责任需要男、女性幼儿教师共同承担的积极观念,从而增强男性学前教育师范生的自信心。

其次,创新课程设置,提高男性学前教育师范生的自我效能感(彭云,2012)。目前学前教育专业的课程设置、教学内容和教学方法更偏向女性的特点,男性师范生在现有培养方案中很难发挥其特有的优势,容易产生挫败感和自卑心理,降低其职业胜任感和专业信念。设置适合男生的课程,例如在文化基础课



程的设置上要充分考虑男生的思维特点, 男性理性思维占主导且动手操作能力较强, 可以增加一些如数学、科学、信息技术等的课程, 从而激发其求知欲。在专业技能课程的设置上要充分考虑男生的生理特点, 从而激发其学习兴趣, 如很多男生对舞蹈不感兴趣, 针对这一问题可以选择男性舞蹈教师进行授课, 学习一些适合男性特点的舞种; 或者可以在钢琴课程的基础上增加一些管弦器乐类, 扩大男生的选择范围。帮助男性本科生在专业学习的过程中找到自己的优势领域, 看到自己对于职业发展的价值, 满足其自我实现的需要, 以此来提高他们的自我效能感, 进而提升其主观幸福感。

再次, 增加男性学前教育师范生的招生比例。对国内几所师范院校学前专业的调查发现, 男性学前教育师范生占比很小, 男女比例往往在 1:10 左右。少数群体的处境容易让其产生群体孤立感, 缺乏群体认同和群体归属, 在一定程度上影响其主观幸福感的体验。因此, 应该加强宣传力度, 普及男性幼儿教师群体在幼儿培养中具有重要价值、较好的未来职业发展、很高的就业率这一职业认知, 增加该专业在高考志愿填报中的吸引力, 扩大男生的招生数量, 入校后合理分配班级, 以缓解男性学前师范生在专业内及校内的尴尬现状。

### 5.2. 加强对学前教育专业新生的关注

本研究还发现, 学前教育专业的大一新生幸福感水平显著低于其他年级。刚入学的大一新生面对着陌生的环境、人群以及专业课程内容, 相对于高中阶段紧凑的学习生活, 不免会产生较大的心理落差, 出现焦虑、抑郁等情绪波动(张晓辉, 2004), 容易降低其对生活的满意度。

首先, 提高学前教育专业新生的专业认同。通过多年对大一新生的教学和调研发现, 高考志愿填报中学前教育专业是较少作为第一志愿的专业选项, 这直接导致入学后多数学生由其他高校或专业调剂而来, 先天缺少对该专业的认知和接受。由于缺乏对学前教育专业的主观认识, 容易出现理想和现实的偏差, 对学习和生活的满意度下降。因此, 应提高对大一新生的专业认同教育, 提升学生对于学前专业课程设置、未来职业发展、科研选择等信息的认知。部分师范高校的学前专业也在尝试从大一开始设置不同发展取向的实验班, 如首都师范大学学前教育专业自 2020 年开始设置“科研实验班”、“艺术素养实验班”、“体育健康素养实验班”等, 为不同发展目标的学生提供多元发展途径, 早准备早发展。另外, 结合专业发展历史以及了解优秀毕业生的个人成长历程可以帮助学生形成对专业较为清晰、全面的认知; 也可以开展学前教育领域经典文学作品阅读的主题活动, 鼓励学生进行阅读并书写读后感悟, 提升学生的专业认知, 进而提高专业认同(祖静等, 2020)。

其次, 帮助学前教育新生解决入学适应问题。大一新生刚迈入大学进入一个陌生的环境, 除对大学生活的新鲜好奇外, 可能在学校适应和同伴交往等方面遇到问题, 难以体验到较多的幸福感。因此从学校层面出发为新生入学适应开展多方面的工作, 例如在学生生活适应方面, 可以在发放录取通知书时就向学生对学校所在地的气候环境、饮食、风俗习惯等方面进行介绍, 入学后还可以集中对学生反应的适应问题进行有针对性的解决, 如开展专题式的教育活动等; 在学生学习适应方面, 一方面可以通过高年级帮扶机制和教师指导等帮助学生制定学期计划和职业规划, 另一方面还可以推行本科生导师制, 以宿舍为单位配有一位由本专业教师担任的辅导老师, 通过师生间的交流, 提升新生的专业认同度; 在人际适应方面, 除了采取一些措施如开设人际交往的课程以及组织一些交往活动来满足一般同学的交往需求外, 还要重点关注弱势群体的交往需求; 在心理适应方面, 不仅要建立健全的心理教育机制, 还要定期组织心理健康教育的讲座(申媛媛, 2018)。

### 5.3. 培养职前幼儿教师敏锐的情绪识别能力

情绪意识水平的提升可以促进个体的主观幸福感水平。情绪识别能力不高的职前幼儿教师可能无法

较好地识别自己和他人的情绪,影响人际沟通的质量,进而降低其主观幸福感。通过情绪识别训练可以提升个体的情绪识别能力,可以尝试通过课程设置和活动安排,丰富学生的情感图式,进而促进其准确识别情绪的能力,达到培养职前幼儿教师情绪意识的目标。同时,通过提高幼儿教师的情绪素质,进而促进主观幸福感水平的提高也是当前国家教师队伍建设的重点任务。

首先,开设情绪类公共课程。学校应在大学期间,尤其是在大一学年开展情绪类公共课程,帮助学生了解情绪和情绪意识与生理、心理健康的关系,学习不同的情绪调节方法等,定期开展情绪学习、情绪交流、情绪认知、情绪发泄等团建活动,利用情绪训练以及情绪讨论来增强学生对于不同情绪的认识与感知。

其次,指导学生记录自我情绪。学校可以指导学前教育师范生书写情绪周记,进行情绪体验的记录,让他们尝试记录自己在一周内情绪体验最为强烈的一种情绪,并记录情绪发生时的场景,生理反应、心理感受、行为倾向(汪海彬等,2014)。情绪周记可以帮助他们更好地识别自己的情绪,并在反思的过程中加强对情绪的体验。

## 基金项目

北京市社会科学基金项目(21JYC023)。

## 参考文献

- 邓雪英,许诺,陈雪凤,杨甜,田宇悦,古莉(2018). 急诊科护士述情障碍与主观幸福感的相关性分析. *职业与健康*, 34(14), 1946-1948+1956.
- 郭方涛,孙宽宁(2018). 影响学前教育师范生教师职业选择的因素——基于 FIT-Choice 模型的实证分析. *学前教育研究*, (7), 47-60.
- 何晓丽,张艳,徐晓(2013). 大学生述情障碍对主观幸福感的影响. *中国学校卫生*, 34(5), 534-536.
- 胡芳芳,桑青松,吕静(2011). 幼儿教师主观幸福感及其影响因素研究. *现代教育科学*, (12), 111-113.
- 康素洁,张馨心(2016). 湖南省男性幼儿教师生存状态调查. *求知导刊*, (3), 43-46.
- 雷燕(2006). *幼儿教师主观幸福感及影响因素研究*. 硕士学位论文,重庆:西南大学.
- 李婷,王宏,刁华,杨连建,蒲杨,金凤(2020). 初中生心理健康现状及其家庭影响因素. *中国健康心理学杂志*, 28(5), 746-752.
- 刘霞,张跃兵,李志莹(2019). 非独生子女心理健康状况及影响因素分析. *济宁医学院学报*, 42(2), 105-107+112.
- 罗小兰,韩娟(2019). 中学教师胜任力与职业幸福感关系的实证研究——以个人教学效能感为中介. *教育理论与实践*, (20), 22-24.
- 彭云(2012). 江苏男性幼儿教师教育的意蕴探寻与建议. *教育探索*, (11), 119-121.
- 邱林,郑雪,王雁飞(2008). 积极情感消极情感量表(PANAS)的修订. *应用心理学*, (3), 249-254+268.
- 申媛媛(2018). *当代大学生入学适应问题及对策研究*. 硕士学位论文,长春:吉林农业大学.
- 师典红,孙喜蓉,刘文敬,张洁,赵楠(2019). 精神分裂症患者述情障碍与总体幸福感的相关性. *海南医学*, 30(16), 2064-2067.
- 汪海彬,陈海燕,桑青松(2013). 幼儿园教师心理健康变迁的横断历史比较. *学前教育研究*, (5), 42-48.
- 汪海彬,卢家楣,陈宁(2013). 情绪智力的基础:情绪觉察的研究现状与展望. *心理科学*, (3), 748-752.
- 汪海彬,余圆圆,唐晓晨(2014). 优化职前教师情绪觉察能力的团体心理辅导研究. *赣南师范学院学报*, (5), 55-60.
- 魏淑华,王琦(2018). 幼儿园教师心理健康与职业道德的关系:一个有中介的调节模型. *学前教育研究*, (3), 13-24.
- 肖兴政,刘燕,王露梅(2011). 改善幼儿教师资性配置研究. *山西财经大学学报*, (S2), 167-168.
- 谢蓉,曾向阳(2011). 幼儿教师职业倦怠的缓解与职业幸福感的提升. *学前教育研究*, (6), 67-69.
- 杨雪莉,梁宗保(2016). 述情障碍的研究现状及干预. *心理研究*, (1), 9-14.
- 姚芳传,徐长宽,陈启豹,彭昌孝,王春芳(1992). 多伦多述情障碍量表的初步试用. *中国心理卫生杂志*, (5),

217-218+213.

- 张晓辉(2004). 幼师生的心理困惑及其疏导. *学前教育研究*, (3), 43-45.
- 郑红渠, 刘倚伶, 张庆林(2011). 中学教师心理健康与主观幸福感研究. *保健医学研究与实践*, 8(2), 23-25+35.
- 周春淼, 郝兴昌(2009). 企业员工工作-家庭冲突与生活满意度的关系: 大五人格的中介效应检验. *心理科学*, 32(5), 1057-1060.
- 祖静, 薛聪, 李彩玲(2020). 学前教育专业大一新生专业认同与学业获得感的关系研究. *教育观察*, 9(40), 98-101.
- 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>
- Holder, M. D., Love, A. B., & Timoney, L. R. (2015). The Poor Subjective Well-Being Associated with Alexithymia Is Mediated by Romantic Relationships. *Journal of Happiness Studies*, 16, 117-133. <https://doi.org/10.1007/s10902-014-9500-0>
- Lane, R. D., & Schwartz, G. E. (1987). Levels of Emotional Awareness: A Cognitive-Developmental Theory and Its Application to Psychopathology. *The American Journal of Psychiatry*, 144, 133-143.
- Larsen, R. J., Diener, E. D., & Emmons, R. A. (1985). An Evaluation of Subjective Well-Being Measures. *Social Indicators Research*, 17, 1-17. <https://doi.org/10.1007/BF00354108>
- Lichev, V., Sacher, J., Ihme, K., Rosenberg, N., Quirin, M. et al. (2015). Automatic Emotion Processing as a Function of Trait Emotional Awareness: An fMRI Study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 10, 680-689. <https://doi.org/10.1093/scan/nsu104>
- Scott, S. B., Sliwinski, M. J., Mogle, J. A., & Almeida, D. M. (2014). Age, Stress, and Emotional Complexity: Results from Two Studies of Daily Experiences. *Psychology and Aging*, 29, 577-587. <https://doi.org/10.1037/a0037282>
- Taylor, G. J. (1984). Alexithymia: Concept, Measurement, and Implications for Treatment. *The American Journal of Psychiatry*, 141, 725-732. <https://doi.org/10.1176/ajp.141.6.725>
- Wang, K. T., Yuen, M., & Slaney, R. B. (2009). Perfectionism, Depression, Loneliness, and Life Satisfaction: A Study of High School Students in Hong Kong. *The Counseling Psychologist*, 37, 249-274. <https://doi.org/10.1177/0011000008315975>
- 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>
- Zarotti, N., Simpson, J., Fletcher, I., Squitieri, F., & Migliore, S. (2018). Exploring Emotion Regulation and Emotion Recognition in People with Presymptomatic Huntington's Disease: The Role of Emotional Awareness. *Neuropsychologia*, 112, 1-9. <https://doi.org/10.1016/j.neuropsychologia.2018.02.030>