

师幼互动中教师生气情绪表达原因探析*

许倩倩**

(陕西师范大学教育学院,西安 710062)

[摘要] 情绪情感是幼儿园教育实践的重要组成部分,教师情绪是影响学前教育质量的重要因素。通过非参与式观察与非正式访谈,本研究对师幼互动中131例教师生气情绪表达事件进行分析,结果发现教师生气情绪的主要诱因是集体活动、学习活动、生活活动、同伴交往等情景中被教师评价为不良的幼儿行为。教师生气情绪表达与其对幼儿行为情景评价的单一倾向、对行为主体评价的刻板印象以及对行为影响评价的放大倾向密切相关。改进教师在师幼互动中的情绪表达,需要加强教师情绪素养培训,提升教师情绪能力;关注教师情绪健康,优化园所管理氛围;超越定势思维,深入理解幼儿园教师的负向情绪表达。

[关键词] 教师情绪;情绪表达;师幼互动

DOI:10.13861/j.cnki.sece.2018.01.003

一、问题提出

在日常生活中,情绪表达是个体“传达情绪体验的可见的言语或非言语的行为”,帮助人们与他人进行沟通和建立关系。^[1]在教育活动中,教师的情绪表达具有多样性、目的性、职业性和表演性等特征,在塑造师幼关系的同时也具有教育功能。^{[2][3]}越来越多的研究发现,教师的正向情绪表达有助于幼儿情绪表达、理解和管理能力的发展,促进其情绪社会化。^{[4][5]}而教师面无表情或表达焦虑等负向情绪则不利于幼儿的情绪学习。^{[6][7]}同时,教师情绪表达与师幼关系、班级氛围密切联系。^{[8][9]}教师正向且前后一致的情绪表达有助于构建支持性的班级学习氛围,进而对幼儿的社会行为、入学准备及未来的学业成就产生积极影响。^{[10][11][12]}在师幼互动中,教师对幼儿温暖而友好的情感支持是衡量学前教育质量的一个关键指标。^{[13][14]}

上述文献强调了教师情绪表达对幼儿发展具有诸多价值,并倡导教师在教育活动中更多表达正向情绪。然而,不少研究也发现,教师在师幼互动中的负向情绪表达往往多于正向情绪表达,其中,教师“生气”情绪的表达尤为频繁。^{[15][16][17][18]}要改善教师在师幼互动中的情绪表达方式,理解其产生的原因是必要基础。在已有研究中,学者对影响教师情绪表达的因素进行了广泛探讨。在个体因素方面,阿塔(Ata S.)发现教师生气情绪的表达受到人格特质、年龄和性别的影响,女性教师和年长教师在情绪控制方面的得分更高。^[19]同时,教师心理负担(焦虑、压力及情绪耗竭)过重及情绪能力的缺乏也和生气情绪表达密切相关。^{[20][21]}在社会环境因素方面,琼恩(Jeon L.)发现嘈杂混乱的环境不利于教师对幼儿进行支持性回应。^[22]幼儿的年龄、行为和情绪表达也对教师情绪表达方式产生影响,教师

稿件编号:201707020003;作者第一次修改返回日期:2017-08-26;作者第二次修改返回日期:2017-09-07

* 基金项目:陕西省教育科学规划课题“陕西省学前教师教育课程现状与改革策略研究”(批准号:SGH140570)、陕西师范大学教师教育研究项目“幼儿教师职前教育课程比较研究”(批准号:JSJY2014J007)

** 通讯作者:许倩倩,陕西师范大学教育学院讲师,博士,E-mail: xuqianqian@snnu.edu.cn

对年幼儿童更加温和宽容,幼儿的挑战行为和负向情绪表达则容易诱发教师生气情绪。^{[23][24]}尽管已有研究识别了影响教师情绪表达的多种因素,但对幼儿园教师生气情绪表达的动态过程和情境意义鲜有探讨。本研究拟在已有研究成果基础上,对师幼互动中教师生气情绪产生的原因进行探析,以期丰富幼儿园教师情绪研究成果,为师幼互动质量的提升提供支持。

二、研究过程

(一)研究方法对象

本研究采取质性研究方法对师幼互动中的教师情绪表达进行考察与分析。选取这一研究方法的理由在于:第一,情绪表达具有高度的情境依赖性,采用质性研究方法有助于从微观层面对教师情绪表达及其互动情境进行细致、动态的描述,对于从整体和关系的视角理解教师情绪表达十分重要。第二,情绪是个体生理激起、内在体验与外显行为的统一。生气情绪的表情和行动趋向具有跨文化的一致性,是人类最易觉察和理解的基本情绪之一。^[25]因此,以实地观察和访谈法对幼儿园教师生气情绪进行考察具有可行性。

在研究对象的选取方面,研究者采用目的取样法选取了 N 市省级示范园 A 园大、中、小三个班级的 6 位教师作为研究对象,基本情况见表 1。A 园共有 14 个班级 28 名在班教师(不含保育员)。根据研究者希望接触“不同年龄、教龄和带班风格教师”的请求,A 园园长推荐了三名班主任教师及其所在班级的配班教师。三名班主任教师是幼儿园骨干教师,平均教龄 16 年,是承担幼儿园教研工作和年轻教师专业发展帮扶工作的主要成员,配班教师则包含了不同专业发展阶段(教龄在 3~8 年)的年轻教师。园长认为这些教师“有的温柔细心,有的雷厉风行,都是非常有经验的老教师”,对于研究者理解教师与幼儿之间的情绪互动具有一定的代表性。

表 1 研究对象基本情况

编号	性别	年龄	教龄	职务
N01	女	25	3	配班教师
N02	女	32	12	班主任教师
N03	女	35	15	班主任教师
N04	女	29	8	配班教师
N05	女	44	20	班主任兼年级组长
N06	女	28	5	配班教师

(二)数据收集与分析

本研究最初的研究主题是幼儿的情绪表达及教师的引导策略。研究者由 A 园园长引荐进入研究现场,与参与研究的老师进行交流并取得了他们对于研究的支持。随后,研究者进入三个班级进行了为期一个月的预观察,在此过程中与班级教师与幼儿相互熟悉并建立了初步联系。在预观察期间,研究者发现教师的情绪表达是影响幼儿情绪状态和班级氛围的关键因素,因此将观察重点转向教师自身的情绪表达。考虑到告知教师研究计划的调整可能对其造成较大心理压力,研究者选择在观察期间隐蔽研究目的,在实地观察结束后向教师告知研究计划调整的原因,并向其重申研究的保密原则,最终获得了研究对象对于观察资料使用的许可。

在正式观察期间,为了避免对幼儿园班级氛围与师幼互动的真实状态产生干扰,研究者主要采用非参与式观察法搜集资料,每周观察 2~3 个半日活动,持续时间为 3 个月。在观察过程中,采用事件取样法收集研究资料,着重对教师情绪表达事件进行观察与记录。其中,教师生气情绪表达事件的

界定标准包括:教师表露出生气的表情与行为趋向(例如,皱眉、音量提高、语气急促、对幼儿进行身体控制);教师与幼儿相互注意并发生言语及行为互动。根据上述标准,研究共收集了 131 例师幼互动中的教师生气情绪表达事件。在此期间,当观察到研究者认为较为典型或感到困惑的事件时,研究者会在当天通过非正式访谈进一步了解所观察教师的所思所想,访谈对象包括上述六位教师。由于幼儿园教师工作繁忙,访谈以自由交谈的形式在教师工作间隙进行,每次时长为 10~15 分钟不等,地点位于幼儿活动室或教师休息室。访谈问题主要包括:“您觉得某幼儿今天为什么有这样的行为?”“他(她)是否经常有这样的表现?”“您刚才为什么这样回应他(她)?”“有的老师这样回应幼儿,您怎么看?”在每次访谈结束后,研究者及时书面记录教师对访谈问题的回答,最终收集到 32 份与具体师幼互动事件相联系的访谈资料。

在资料分析过程中,本研究先对观察记录与访谈记录进行整理和配对,获得原始资料共计六万余字。通过对观察记录的反复阅读,研究者首先在情境分析基础上归纳出诱发教师生气情绪的 4 种事件类属,分别是幼儿在集体活动、学习活动、生活活动和同伴交往中的“不当”行为。随后,进一步将研究资料打散,对观察记录中教师的言语行为以及访谈记录进行逐句开放式编码,提取有关教师生气情绪表达影响因素的语句并将其概念化。最后,将初始概念进行分类和归纳,形成了影响教师生气情绪表达的 3 类核心范畴,分别是行为情境、行为主体和行为影响。编码示例见表 2。

表 2 观察与访谈资料开放式编码示例(部分)

范畴	初始概念	原始资料(节选)
行为情境	一致性要求	汗巾别人送抽屜了,只有你的还在手上。 别人都有朋友了,人家来找你,你干吗还不同意啊?
	有序性要求	举手! 举手! 管不好自己嘴巴的人就违反规则了。 你没有椅子是不是? 就跟着老师后面跑,还自由啊?
	整洁性要求	只有运动的时候衣服可以敞开,现在能不能敞开? 说过很多次了,掉在地上的玩具为什么不知道收拾?
	礼貌性要求	要发脾气回家发,学校不许发脾气。 刚才别人表演的时候,你不是一副很骄傲的样子吗?
行为主体	个性特征	他就是那种吃硬不吃软的孩子。 大胆画呀,看你胆小的样子,老师看到都生气。
	行为一贯性	每天上课就你们几个人,老师都快被你们气死了。 你怎么就记不住呢? 一天不知道要道多少次歉。
	行为动机	你就在那假装肚子疼,马上就把你送医院去。 小孩子是很精明的,他就是要试试你的底线在哪里。
	行为可控性	课间去小便还需要老师提醒吗? 为什么没有去? 你可以去小班了,只有小班的人才管不住自己。
行为影响	影响范围	馒头不要摸来摸去的,摸得脏死了,别人还怎么吃? 你们把厨房这样放,厨师还怎么工作啊?
	影响时间	现在不提醒他们,以后上小学了怎么办? 一旦你松了这个口子,后面他就不会再听你的。
	影响性质	我不听理由,打人就是不对,什么时候都不能打人。 你怎么能把绳子绕在他脖子上? 你知不知道这样有什么后果?

三、师幼互动中教师生气情绪表达的特征

在情绪研究中,“生气”被界定为一种高度社会化的情绪,^[26]表现为“一种强烈而短暂的对某人或某事的不满、敌意或敌对情绪,通常与攻击或改变他人行为的冲动相结合”。^[27]在师幼互动过程中,教师的生气情绪表达具有人们在日常生活中生气情绪表达的普遍特征,例如,具有明确的对象指向性、伴随着一定的行为反应等。同时,由于互动对象与互动情景的特殊性,又表现出一定的独特性。例如,大班教学活动,老师正在导入当天的新课,“今天呀,老师要带大一班的小朋友去一趟超市——”这时,老师发现齐齐还在和旁边的小朋友说话,便快速走到齐齐面前,用严厉的语气说道:“齐齐,起立!不听课你就到隔壁小房间去!”齐齐赶快转过身,紧闭嘴巴,后背挺直,双手放在膝盖上。看到齐齐坐好后,老师转身回到原位,用平和的语气继续讲课。“今天,老师要带小朋友去超市,陪我去超市买东西,我的超市里有什么呢?请大家看好。”

通过上述案例可以发现,齐齐在课堂上说话的行为是诱发教师生气情绪的直接原因,教师通过表情、动作、语气和言语指令向齐齐表达出自己的生气情绪,而齐齐则通过这些言语和非言语线索领会到教师所传达的意图,并迅速调整了自己的行为。随着齐齐行为的转变,教师的生气情绪也得以平复。基于对包括上述案例的131例事件的分析,可以发现教师生气情绪表达具有以下突出特征:

第一,在情绪表达的目的上,师幼互动中教师的生气情绪表达具有特定的交际功能,教师往往通过生气情绪向幼儿传达行为改变的意图。换言之,互动情境中教师的生气情绪表达并非是无意识的情绪宣泄,教师能够意识到甚至主动运用生气情绪在班级管理中的工具价值。这一点在访谈中也有所佐证,例如“我不是真的生气,而是要让他们认识到这件事很严肃,不然他们会以为是跟他们玩游戏,小班小朋友就是这样的”(N02);“这么说的意思是要提醒孩子,下次上课注意力要集中,不是要惩罚他们”(N01);“对孩子要给好心不要给好脸,太好说话孩子就会拿捏你。”(N04)

第二,在情绪表达的程度,教师生气情绪的强烈程度在互动过程中往往表现为倒U型发展曲线。无论教师是真的感到生气还是有意向幼儿表露生气情绪,这种情绪往往在表达过程中展现一定强度,在幼儿对教师的情绪表达做出恰当回应后迅速平复。多数情况下,教师生气情绪表达的强度并不十分激烈,持续时间也较短,这些特征体现出教师情绪表达过程中融合了一定的情绪调节机制,也反映出教师对教育工作中情绪表达规则的理解。一位受访教师这样解释:“幼儿园教师就像一个演员,老师要根据情况隐藏或放大自己的某种情绪。没有要求的老师管不住孩子,但老师一直冷着脸孩子肯定不喜欢,所以要有收有放,张弛有度。”(N05)

第三,从情绪表达的过程来看,教师生气情绪表达事件的结构高度相似,都经历了幼儿行为——教师生气——幼儿改变行为——教师情绪平复的发展过程。在互动过程中,教师的生气情绪往往由幼儿的某种行为所诱发。但观察中可以发现,幼儿的行为本身并不必然诱发教师的生气情绪,同一教师对不同幼儿同样的行为反应不一,不同教师对幼儿同样行为的反应也差异很大。换言之,教师对幼儿的某种行为会作何反应,主要取决于教师对幼儿行为的解释和评价,这也是情绪评价理论的基本观点。^[28]因此,有两个问题对于理解教师的生气情绪表达至关重要:首先,幼儿的哪些行为会诱发教师的生气情绪。其次,教师一般从哪些方面对幼儿行为进行解释和评价。

四、师幼互动中教师生气情绪表达的原因

(一)师幼互动中教师生气情绪的诱发事件

已有研究发现,教师表露生气情绪的诱因主要包括学生违反纪律、不遵从指导、注意力分散、学业不达标、危险行为等。^{[29][30]}本研究也发现,教师生气情绪主要由幼儿的各种行为诱发,最常诱发教

师生气情绪的是幼儿违反集体活动秩序的行为。同时,教师生气情绪的诱发事件分布范围十分广泛,涉及幼儿在园的生活、学习、社会交往等多种情境(见表3),反映出幼儿园教师专业实践具有高度情感参与的特征。

表3 诱发教师生气情绪表达的幼儿行为类型

类别	描述	频次
幼儿集体活动中的“不当行为”	在教师说话时插嘴;在教学活动、早操以及过渡活动中讲话;说话前没有举手;大声喊叫;拒绝做游戏;模仿他人的不当行为;集体活动中离开座位或教室;坐姿不端正;制造噪声;忘记活动流程;等等	52
幼儿学习活动中的“不当行为”	回答不出问题;答错问题;对问题答非所问;回答问题声音太大或太小;完成学习任务过慢;把自己的作业给别人看;绘画不符合教师要求;未及时求助;忘记自己的学号;等等	29
幼儿生活活动中的“不当行为”	忘记小便;物品放错位置;躺在地上;触摸食品;没有穿好衣服;跑着上楼梯;用餐前玩餐具;等待用餐或用餐时讲话;吃饭慢;不吃饭;吃饭时玩;碰掉物品;撞击柜子;等等	30
幼儿同伴交往中的“不当行为”	告状;拒绝同伴;抢夺同伴;妨碍同伴;追打同伴;对同伴发脾气;不帮助同伴;独占物品;抢夺物品;等等	20

(二)师幼互动中教师生气情绪产生的内在原因

对于互动中的教师生气情绪而言,幼儿行为是其产生的外在诱因,而其产生的内在原因在于教师如何评价这些行为。通过对互动事件的观察及访谈发现,在面对幼儿的具体行为时,教师一般从行为情景、行为主体和行为影响三个维度对幼儿行为的恰当性进行评价。值得注意的是,这些评价维度并非是相互独立的,而是相互整合构成了每位教师个性化的评价模式。对于不同教师而言,评价维度的优先序和整合情况是影响其情绪表达决策的关键因素。

1. 行为情景。

在幼儿园中,师幼的一日生活伴随着活动场所的频繁变换和活动时间的衔接转换。在这种情况下,教师对于“情景”的理解往往具有特定的功能定位和价值取向,倾向于在活动时间、地点和活动规则之间建立相对稳定的联系。例如,“晨间活动场地很大,只要没有安全隐患,孩子们想怎么玩都可以,我觉得乱一点没关系”(N05);“户外游戏就是让孩子自由活动的时间,有时会组织游戏,有时候就让孩子自主游戏”(N02)。换言之,教师认为这些活动情景对幼儿具有相对宽松的行为要求。然而,“教学活动”“生活活动”等情景对参与者的行为要求则更加精密,往往需要幼儿在活动时间与空间上与他人保持一致,控制自身行为表现,遵守轮流、协商、合作等行为规则,因为“集体活动最重要的是安全、有序,一旦场面失控,先不说你的教学根本没法按时完成,小孩子的安全你都保证不了”(N02)。因此,当幼儿的行为产生时,教师往往会基于活动情景的要求对幼儿行为的恰当性进行判断,具体包括幼儿的行为是否符合一致性、有序性、整洁性、礼貌性等要求。基于这些评价指标,幼儿在吃饭时玩耍磨蹭、上下楼梯时不排队、在课堂上说话等都会被教师评价为“不当”行为。

2. 行为主体。

对于幼儿园教师来说,其专业实践本身就是由自身与数十名幼儿的持续互动而构成。在长期的师幼交往过程中,教师对于班级幼儿的行为特征、行为动机以及特定情景中的行为趋向积累了较为丰富的经验,这些经验并不一定是准确和科学的,但却构成了教师对具体幼儿行为事件进行判断的经验基础。在观察与访谈中可以发现,行为主体的情况是教师对幼儿行为事件进行评价的重要维度,

这一维度涉及四个子维度的评价。一是对幼儿个性特征的评价。例如,教师认为有些幼儿属于“吃硬不吃软”(N02)的个性,有必要采取较为严厉的教育方式。二是对幼儿行为一贯性的判断。即事件中行为主体的以往表现将影响教师对该幼儿当下行为的评价。例如,同样是对教师的问题答非所问,教师认为A幼儿是“不认真听讲,经常注意力不集中”(N03),而B幼儿是“早上没睡好,他妈妈送来的时候就精神不好,一直不太在状态”(N03)。三是对幼儿行为动机的判断。基于对幼儿行为特征的把握,教师一般依据动机将幼儿行为划分“偶然行为”和“故意行为”,被判定为“故意行为”的事件往往会诱发教师的生气情绪。四是对幼儿行为可控性的判断。一般表现为教师对幼儿的某种行为是否受到其他客观因素影响的评价。访谈中某教师提到这样的观点:“他(行为主体)和那个佳佳不一样,佳佳是我们班年龄最小的,比别的孩子发展慢一点,有时候没法控制自己,但是这个人他就是,怎么说呢,你没有什么理由不是吗?”(N04)

3. 行为影响。

在研究过程中发现,教师对于幼儿行为影响的评价具有不同的评价思路,归纳起来可以分为三个子维度。一是关注幼儿行为影响的性质。例如,在观察和访谈中可以发现,教师普遍认为如果幼儿的行为会对自身或其他幼儿的安全产生危害,则该行为无论在什么情况下都是不恰当的,必须采取一定的措施进行制止,这一过程时常伴随着教师的生气情绪表达。二是关注行为影响的范围。当幼儿的某种行为产生时,教师不仅会评估该行为对幼儿自身的影响,也会评估其对其他幼儿或对教师的工作可能造成的影响。例如,教师在访谈中谈到自己关于制止幼儿插嘴行为的观点:“有时你可能觉得没有什么必要,但这个时候必须要严厉地制止他,不然的话一个学一个都插嘴,那活动还怎么进行下去呢?”(N06)三是关注行为影响的持续时间。在评估幼儿行为时,教师对于幼儿行为可能存在的短期效应和长期影响也十分关注,部分教师承认自己在矫正幼儿行为时“有时会抱不住火”(N04),但自己“其实真的是为孩子好,我现在可以不管你,但是以后呢?上小学了怎么办?以后长大了还会有人迁就你吗?”(N04)

五、讨论与建议

(一) 讨论

通过对教师与幼儿互动事件的观察与分析可以发现,尽管教师对于幼儿行为的评价具有个体差异,但六位教师的生气情绪表达也体现出一些共性的评价倾向。如果教师对这些评价倾向缺乏认识或反思,长此以往很可能会形成较为稳定的、导向生气情绪的评价模式,从而使自己在师幼互动中反复被负向情绪所包围,形成师幼间不断传递负向情绪的恶性循环。

1. 对行为情景评价的单一倾向。

教育活动具有目的性和有序性,也具有动态性与复杂性,这其中的张力构成了幼儿与教师的行动空间。在幼儿园教育实践中,流畅的互动植根于师幼双方基于对情景的整体理解而形成的默契感,即戈夫曼所谓的“情景定义”。^[31]由于幼儿生活经验的缺乏,他们对于活动情景所蕴含的行为规则的认识往往不够全面。有经验的教师会有意识地通过多种策略引导幼儿了解活动情景所蕴含的行为规则,或根据幼儿的兴趣与需要调整对幼儿行为的期待,从而使师幼对于情景的理解在某种程度上达成一致或相互协调,实现流畅而默契的教学合作。然而,当教师将活动程序的准确、有序与高效作为评价幼儿行为的最高标准,忽略了幼儿多样化的需求与行为动机时,那么师幼双方将不可避免产生误解与冲突。在此情况下,教师往往有意识地将生气情绪表达作为幼儿行为管理和时间控制技术,进而形成对生气情绪表达的依赖。

2. 对行为主体评价的刻板倾向。

在研究中可以发现,教师频繁的生气情绪表达往往与其对行为主体评价的刻板倾向密切联系。具体而言,如果教师比较依赖和信任自己对于某幼儿以往表现的经验,则对该幼儿行为的评价则倾向于稳定和泛化。尤其对于一些平时较为调皮的幼儿而言,当他们出现违规行为时,教师更倾向于认为他们的行为表现是“一贯如此”的,行为动机是“故意”的,行为责任是完全而独立的,忽略对幼儿行为其他可能的解释。在这样的评价模式下,教师很容易将幼儿的违规行为理解为其对教师人格、尊严和权威的挑衅,将教学中出现的“公共”冲突转变为“私人化”的对立,将偶然的冲突转化为与个别幼儿的长期矛盾。长此以往,师幼双方的矛盾日益激化,生气情绪的表达成为师幼间对话的主要模式。

3. 对行为影响评价的放大倾向。

在教师生气情绪表达事件中,教师对幼儿行为影响的评价往往体现出放大倾向。具体表现为,教师倾向于从幼儿当下的行为表现联想到各种可能的消极后果,在意识层面不断放大幼儿行为的负面影响。这种评价倾向一方面可能与教师的人格特质与专业素养有关,另一方面则深刻体现出园所文化与管理制度的影响。在师幼互动中,幼儿的不当行为对于教师来说既是危机也是契机,教师本可以通过多种方式对之进行引导,但面对幼儿园巨大的安全压力、紧密的活动流程以及效率优先的价值取向,教师往往长期处于高度紧张的精神状态。在这种紧张状态下,教师更倾向于将幼儿的不当行为视为“干扰”而非“契机”,进而通过生气情绪表达等策略减少幼儿不当行为的出现,控制幼儿不当行为可能产生的影响。

(二) 建议

1. 加强教师情绪素养培训,提升教师情绪能力。

情绪能力是幼儿园教师专业素养不可或缺的重要组成部分,这种能力是一种需要学习也能够通过学习获得的能力。^[32]因此,有必要为教师提供有针对性的培训活动,帮助教师提升情绪能力。已有研究发现,在教育实践中掩饰自身的真实情绪或特意表现出没有情绪都会造成教师情绪耗竭,只有真正努力去感受积极情绪才能提升教师个人成就感。^[33]对于教师的生气情绪而言,改善的关键在于整体提升教师的情绪能力,而非单纯强调教师对自身情绪进行掩饰或控制。首先,应提高教师对幼儿行为的观察与分析能力,帮助教师对幼儿行为进行客观与恰当的归因,打破导向生气情绪的评价倾向;其次,帮助教师提高对自身情绪的觉察与理解能力,使之能够在互动过程中对自身情绪状态与变化保持敏感,接纳自身情绪并努力以平和正向的情绪回应幼儿;第三,应当提升幼儿园教师对自身情绪的调控能力,引导教师通过语言和表情向幼儿传达自身不同的情绪状态,避免在生气情绪表达过程中出现过激的言语和攻击性行为。

2. 关注幼儿园教师情绪健康,优化园所管理氛围。

情绪的社会建构理论认为,情绪的体验内容和表达方式是在社会文化系统中获得的,是与人当时的社会角色相适应的有用的习惯。^[34]从表面上看,情绪表达是教师的个人行为,但教师何时、何地、向谁以及如何表达情绪往往受到特定社会文化因素的约束。本研究发现,教师对幼儿行为的评价建立在其对活动情景的理解、对幼儿行为特征与影响的把握等基础上。教师之所以在特定情境中向幼儿表达生气情绪,除了受到其自身专业理念与素养的影响,也受到幼儿园活动流程及其时间规制、教育教学活动的价值导向、家园权力结构等组织管理因素的影响。因此,幼儿园应当注重管理制度的完善,在一日活动流程和组织方式上赋予教师更大的专业自主权,避免将幼儿活动的一致性、有序性和高效性作为评价教师工作成效的标准。同时,幼儿园管理者应积极关注教师的情绪健康,理解和接纳

教师的情绪波动,加强对教师的情感支持,建立温暖而积极的幼儿园工作氛围。^{[35][36]}

3. 超越定势思维,深入理解幼儿园教师的负向情绪表达。

对于教师而言,在工作场合表达生气等负向情绪往往被认为是“不成熟”和“不专业”的体现。^[37]这种对教师负向情绪的漠视或误解并不利于教育实践的改进。一方面,情绪是人类在漫长的进化过程中具有适应意义的产物,主张教师将生气等负向情绪逐出幼儿园教育实践是违背人性同时也是不可能实现的要求;另一方面,在人际互动中体察不同情绪是儿童社会性发展的重要内容,幼儿园教师有必要通过多样化的情绪表达对幼儿进行引导、安慰、鼓励与警示,适度的负向情绪表达对幼儿学习识别和理解情绪具有一定的积极意义。^{[38][39]}本研究的观察也发现,当教师频繁或强烈的表达生气情绪时,幼儿会陷入恐惧和不知所措。但当教师偶尔表达不满时,幼儿往往能够对教师生气情绪所传达的意思心领神会。因此,对幼儿园教师生气情绪表达的理解有必要超越“负向情绪有弊无利”的定势思维,在充分关注和深入理解的基础上引导教师改善负向情绪表达方式。

参考文献:

- [1]KENNEDY-MOORE E, WATSON J C. Expressing emotion: myths, realities, and therapeutic strategies[M]. NY: Guilford Press, 2001:4.
- [2]舒尔茨,等.教育的感情世界[M].赵鑫,等译.上海:华东师范大学出版社,2010:2-4.
- [3]虞亚君,张鹏程.教师情绪表达的内涵、影响因素及策略研究[J].教学与管理,2014,(27):70-72.
- [4]AHN H J. Child care teachers' strategies in children's socialization of emotion[J]. Early Child Development and Care, 2005, 175(1): 49-61.
- [5]熊莲君,谢莉莉.幼儿教师对儿童情绪理解能力发展的影响[J].现代中小学教育,2017,(3):57-59.
- [6]ROBERTS A, LOCASALE-CROUCH J, HAMRE B, et al. Exploring teachers' depressive symptoms, interaction quality, and children's social-emotional development in head start[J]. Early Education and Development, 2016, 27(5): 642-654.
- [7][23][39]DENHAM S A, BASSETT H H, ZINSSER K. Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence[J]. Early Childhood Education Journal, 2012, 40(3): 137-143.
- [8]BAILEY C S, ZINSSER K M, CURBY T W, et al. Consistently emotionally supportive preschool teachers and children's social-emotional learning in the classroom: implications for center directors and teachers[J]. NHA Dialog, 2013, 16(2).
- [9]ZINSSER K M, CURBY T W. Understanding preschool teachers' emotional support as a function of center climate[J]. SAGE Open, 2014, 4(4):1-9.
- [10]JENNINGS P A, GREENBERG M T. The prosocial classroom: teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes[J]. Review of Educational Research, 2009, 79(1): 491-525.
- [11]BROCK L L, CURBY T W. Emotional support consistency and teacher-child relationships forecast social competence and problem behaviors in prekindergarten and kindergarten [J]. Early Education & Development, 2014, 25(5), 661-680.
- [12]DENHAM S A, BROWN C, DOMITROVICH C E. "Plays nice with others": social emotional learning and academic success[J]. Early Education and Development, 2010, 21:652-680.

[13]PIANTA R, HOWES C, BURCHINAL M, et al. Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions?[J] Applied Developmental Science, 2005, 9(3), 144-159.

[14]姬鸣, 李晓阳, 游旭群. 教师情感支持的内涵、评估及其对学生发展的影响[J]. 天水师范学院学报, 2016, (3): 111-115.

[15]刘晶波. 社会学视野下的师幼互动研究——我在幼儿园看到了什么[M]. 南京: 南京师范大学出版社, 2006: 84.

[16]许倩倩. 师幼互动中的教师情绪研究[D]. 南京: 南京师范大学, 2013.

[17][24][29] PROSEN S, SMRTNIK-VITULIC H, SKRABAN P. Teachers' emotional expression in interaction with students of different ages[J]. CEPS Journal, 2011, (1): 141-157.

[18]YUU K. Expressing emotions in teaching: inducement, suppression, and disclosure as caring profession[R]. Educational studies in Japan: international yearbook, 2010(5), 63-78.

[19]ATA S, AKERMAN B. The trait anger and anger explanation styles of preschool teachers[J]. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2012, 46: 5163-5167.

[20]BUETTNER C K, JEON L, HUR E, et al. Teachers' social-emotional capacity: factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment[J]. Early Education and Development, 2016, 27(7): 1018-1039.

[21]MORRIS C A S, DENHAM S A, BASSETT H H, et al. Relations among teachers' emotion socialization beliefs and practices, and preschoolers' emotional competence[J]. Early education and development, 2013, 24(7): 979-999.

[22]JEON L, HUR E, BUETTNER C K. Child-care chaos and teachers' responsiveness: the indirect associations through teachers' emotion regulation and coping [J]. Journal of school psychology, 2016, 59: 83-96.

[25]特纳, 斯戴兹. 情感社会学[M]. 孙俊才, 文军, 译. 上海: 上海人民出版社, 2007: 10.

[26]SCHIEFMAN S. The sociological study of anger: basic social patterns and contexts [C]// POTE GAL M, STEMMLER G, SPIELBERGER C. International handbook of anger. New York: Springer, 2010: 329.

[27]MIRON-SPEKTOR E, RAFAELI A. The effects of anger in the workplace: when, where, and why observing anger enhances or hinders performance[J]. Research in Personnel and Human Resources Management, 2009, (28): 153-178.

[28]CHANG M L. Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: appraisal, regulation and coping[J]. Motivation and Emotion, 2013, 37(4): 799-817.

[30]HARGREAVES A. The emotional practice of teachers[J]. Teaching and Teacher Education, 1998, 14(8): 835-854.

[31]戈夫曼. 日常生活中的自我呈现[M]. 冯钢, 译. 北京: 北京大学出版社. 2008: 3.

[32]张燕, 刘云艳. 幼儿教师情绪调节方式及其对工作满意度的影响[J]. 学前教育研究, 2008, (1): 28-31.

[33]吴莹莹, 连榕. 情绪能力: 探讨教师情绪的新视角[J]. 心理科学, 2014, (5): 1197-1203.

[34]乔建中. 情绪的社会建构理论[J]. 心理科学进展, 2003, (5): 541-544.

[35]张世萍, 魏勇刚, 牟映雪. 幼儿教师归因方式对其职业倦怠的影响[J]. 学前教育研究, 2012, (8): 50-54.

[36]岳亚平, 冀东莹. 幼儿园教师工作家庭冲突特点及与职业倦怠的关系[J]. 学前教育研究, 2017, (1): 23-33.

[37]张敏. 转岗教师的情绪困境与应对[J]. 社科纵横, 2013, (3): 310-311.

[38]MCPHERSON M B, KEARNEY P, PLAX T G. The dark side of instruction: teacher anger as classroom norm violations[J]. Journal of Applied Communication Research, 2003, 31 (1): 76-90.

An Investigation of Causes of Teachers' Anger in Interaction with Children **Qianqian Xu**

(College of Education, Shanxi Normal University, Xi'an 710062 China)

Abstract: Emotion plays an important role in educational practice, and teachers' emotion is essential for the quality of preschool education. This study explored the causes of teachers' anger expression in interaction with children through non-participatory observation and informal interviews. The findings reveal that teachers' anger was mainly triggered by children's behaviors in collective activities, learning activities, living activities and peer interactions. Teachers' responses were highly dependent on their habitual patterns in judging children's behaviors. Teachers tended to express anger when they interpreted children's behaviors based on the narrowly understanding of rules, stereotype knowledge of children and overestimate of effects of the events. In order to improve teachers' emotional expression, the directors need to strengthen teachers' emotional competence through training, care about teachers' emotional health, optimize the management of preschool and deeply understand teachers' negative emotion.

Key words: teachers' emotion, emotional expression, teacher-child interaction