

职业倦怠与幼儿教师情绪管理能力的关系研究

杨 娅, 李 泉*

曲靖师范学院教师教育学院, 云南 曲靖

收稿日期: 2025年9月8日; 录用日期: 2025年10月9日; 发布日期: 2025年10月16日

摘 要

教师对工作的热情和保持稳定的情绪是实现当下学前教育高质量发展的关键。本研究以35名幼儿教师为研究对象, 就职业倦怠和幼儿教师情绪管理能力的关系进行相关分析和回归分析。结果发现: (1) “情感衰竭、去人格化和低成就感”与幼儿教师情绪管理能力的五个维度之间存在不同程度的相关关系; (2) 回归分析结果发现, “情感衰竭”可以解释幼儿教师情绪管理能力19.5%的变异, “去人格化”可以解释幼儿教师情绪管理能力16.5%的变异。并在此基础上, 提出“提高情绪识别能力、增强自我调控能力、强化正确归因”提高幼儿教师情绪管理能力, 缓解职业倦怠, 推动学前教育高质量发展。

关键词

幼儿教师, 职业倦怠, 情绪管理能力, 相关研究

Research on the Relationship between Occupational Burnout and the Emotional Management Ability of Preschool Teachers

Ya Yang, Quan Li*

School of Teacher Education, Qujing Normal University, Qujing Yunnan

Received: September 8, 2025; accepted: October 9, 2025; published: October 16, 2025

Abstract

Teachers' enthusiasm for work and maintaining a stable mood are the key to the high-quality development of preschool education. This study takes 35 preschool teachers as the research object to carry out relevant analysis and regression analysis on the relationship between occupational burnout and preschool teachers' emotional management ability. The results found that: (1) there are

*通讯作者。

different degrees of correlation between “emotional exhaustion, depersonalization and low sense of achievement” and the five dimensions of preschool teachers’ emotional management ability; (2) The regression analysis results found that “emotional exhaustion” can explain the 19.5% variation of preschool teachers’ emotional management ability, “depersonalization” can explain the 16.5% variation of preschool teachers’ emotional management ability. On this basis, it is proposed to “improve emotional recognition ability, enhance self-regulation ability, and strengthen correct attribution” to improve the emotional management ability of preschool teachers, alleviate occupational burnout, and promote the high-quality development of preschool education.

Keywords

Preschool Teachers, Job Burnout, Emotional Management Ability, Related Research

Copyright © 2025 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

2018 年颁布的《关于深化新时代教师队伍建设改革的意见》指出建立一支高素质的教师队伍是教育强国的重要支点[1]; 2020 年颁布的《深化新时代教育评价改革总体方案》指出要完善幼儿园评价, 重点评价幼儿教师的队伍建设等情况[2]; 进入新发展阶段, 国家从战略高度和全局视野将学前教育摆在重要位置, 重视幼儿教师素质的培养, 关注提升幼儿教师专业能力。在高素质专业化创新型幼儿教师培育过程中, 教师职业倦怠成为阻碍学前教育高质量发展与教师专业化发展的重要因素之一, 而情绪管理能力是幼儿教师专业素养不可或缺的重要组成部分, 也是幼儿教师有效应对各项压力, 实现自我成长的关键。因此, 本研究从职业倦怠与幼儿教师情绪管理能力的关系出发, 期望从职业倦怠角度为提高幼儿教师情绪管理能力提供理论支持, 给予幼儿积极的影响, 促进幼儿健康快乐的成长。

2. 文献综述和研究假设

职业倦怠(Professional Listless)是美国学者费登伯格于 1974 年在《职业心理学》杂志上首次提出的一个概念, 他指出职业倦怠是在长期具有工作压力的环境中产生的消极的工作态度和工作行为[3]。此后, 马诗勒通过对职业倦怠的研究, 将职业倦怠划分为三个维度, 即“情感衰竭、去人格化和低成就感”, 并指出职业倦怠是三个维度的综合症状[4]。丹尼尔·戈尔曼在 1995 年发表的“EQ”(Emotional Intelligence)一书中首次提出“情绪智力”这一概念, 将 EQ 与情绪管理划上等号, 把情绪管理看成是一种智慧并划分为五个维度, 分别为“情绪自我觉察能力、情绪自我调控能力、情绪自我激励能力、对他人情绪的识别能力、处理人际关系的能力”, 以显示情绪管理能力的重要地位[5]。

职业倦怠作为一种以情绪耗竭为突出特征的症状, 与教师的情绪管理密不可分[6]。杨世玉(2023)等人的研究表明, 教师的职业倦怠和情绪智力呈显著负相关[7]。郑楚楚和郭力平(2018)通过元分析方法, 检索有关教师职业倦怠和情绪智力的文献, 汇总分析, 发现教师职业倦怠与情绪智力整体上呈现中等强度的负相关[8]。杨莉君和曾晓(2021)的研究指出职业倦怠与积极向上的心理状态呈显著负相关关系[9]。

Chan(2004)的研究指出香港教师的情绪管理能力负向预测“情感衰竭”[10]。李永占(2016)在其研究中指出情绪管理能力是个体心理资源中的保健因子, 当教师处于“情感衰竭”的状态, 虽然会体验到更多的焦虑、紧张的负面情绪, 但也会提高教师的心理弹性, 降低心理压力, 从而促进情绪的正向发展[11]。徐莉亚和赵晶(2015)的研究指出教师是高情绪劳动的职业, 情绪管理在其工作中极其重要。当教师“去人

格化”加重时,会主动寻求组织规范和自身心理需求的平衡,管理情绪,表现出符合职业要求、组织纪律、教学规则的情绪反应,保持与同事和学生的积极互动[12]。徐锦芬(2020)的研究指出,当教师“低成就感”加重时,会产生负性情绪,调动了应对挫折的韧性,进而使其情绪管理能力向正向发展[13]。陈维鄂(2004)在其研究中指出教师对其职业有更强的自信水平时,会获得更多的职业归属感,能较好的进行师幼互动和同事互动,促进其情绪觉知和情绪管理能力的良好发展[14]。

综上所述,已有研究表明教师职业倦怠与情绪管理能力整体呈显著负相关关系,且不同维度的倦怠对情绪管理的影响存在差异:情感衰竭削弱教师的心理资源,去人格化在组织约束下影响情绪调控方式,而低成就感则更多作用于个体内在动机层面。情绪管理不仅是教师应对职业压力与倦怠的重要心理资源,也是促进教师专业发展和教学质量提升的关键。然而,现有研究缺乏对情绪管理能力五维度如何分别作用于职业倦怠三维度的具体分析,这为进一步研究留下了空间。

基于已有研究的分析,本研究提出如下假设:

(1)“情感衰竭”与幼儿教师情绪管理能力存在负相关关系,即情感衰竭程度越高,幼儿教师情绪管理各方面的能力越弱,且“情感衰竭”在一定程度上可以解释幼儿教师情绪管理能力的变异。

(2)“去人格化”与幼儿教师情绪管理能力存在负相关关系,即去人格化倾向越强,幼儿教师情绪管理能力各方面的能力越弱,且“去人格化”在一定程度上可以解释幼儿教师情绪管理能力的变异。

(3)“低成就感”与幼儿教师情绪管理能力存在负相关关系,即成就感越低,幼儿教师情绪管理能力各方面的能力越弱,且“低成就感”在一定程度上可以解释幼儿教师情绪管理能力的变异。

3. 核心概念界定

(一) 幼儿园教师职业倦怠

在本研究中,借鉴马诗勤对于职业倦怠的研究,将幼儿园教师职业倦怠定义为幼儿园教师在工作中在职业倦怠的三维度,即情感衰竭、去人格化、低成就感,出现异常的情况。幼儿园教师情感衰竭是指在工作中没有热情,消极地对待工作任务,疲倦感强烈;去人格化是指刻意和同事、幼儿保持距离,对周围环境和人采取漠视的态度,敷衍了事,工作效率下降;低成就感是指对自己采取消极评价的态度,对工作产生无力感,消极懈怠。

(二) 情绪管理能力

结合实际考虑,在本研究中,借鉴《情绪智慧》一书的内容,将情绪管理能力界定为幼儿园教师在面对情绪问题时,通过调节自身情绪智慧五个方面,即情绪自我觉察能力、情绪自我调控能力、情绪的自我激励能力、对他人情绪识别能力、处理人际关系关系的能力,以此达到情绪平衡、稳定的能力。情绪自我觉察能力是指个人通过与环境和他人的互动,察觉自己此时的情绪状态,同时判断他人在当下的情绪状态;情绪自我调控能力指个人在了解到自己产生消极情绪时,主动调节自己的情绪,使情绪变得更好,这是建立在情绪觉察能力之上的一种能力;情绪的自我激励指当有任务时,在各种场景和时间下,调节自己的消极情绪,力求达成目标,避免其消极影响,这是情绪管理的重要内容,是一种自我指导的能力;对他人情绪识别是指通过与他人的接触,从他人的表情、动作来判断其他人当前的情绪状态;处理人际关系关系的能力指掌握一定人际关系的技巧,与他人和睦相处的能力。

4. 研究对象与方法

(一) 研究对象

本研究选取某公办幼儿园 35 名教师为研究对象,女性 34 名,男性 1 名。在年龄方面,21~30 岁的教师有 15 人,占比为 42.86%;31~40 岁的教师有 16 人,占比为 45.71%;40 岁及以上的有 4 人占比为 11.43%。在学历方面,大专学历的有 8 人,占比为 8.57%;本科学历的有 31 人,占比为 88.57%;硕士及

以上学历的有 1 人, 占比为 2.86%。在教龄方面, 教龄为 1~3 年的教师有 5 人, 占比为 14.29%; 教龄为 4~9 年的教师有 17 人, 占比为 48.57%; 教龄为 10~15 年的教师有 9 人, 占比为 25.71%; 教龄在 16 年以上的教师有 4 人, 占比为 11.43%。

(二) 研究方法

本研究主要采取问卷调查法, 就职业倦怠和幼儿教师情绪管理能力发展现状展开调查, 本研究共发放问卷 40 份, 收回 35 份, 最终纳入分析为 35 份。

本次调查包括三个部分组成: 第一部分为人口学变量, 主要就性别、学历、年龄等进行调查。第二部分为幼儿教师职业倦怠的调查, 这部分参考马斯拉奇专门针对教育工作者编制的调查量表, 即教师职业倦怠 MBI-ES 量表。本研究选取教师职业倦怠量表内的部分试题, 并将其中的学生改为幼儿, 问卷包含三个维度, 即“情感衰竭、去人格化和低成就感”。第三部分为幼儿教师情绪管理的调查, 包括“情绪自我觉察能力、情绪自我调控能力、情绪自我激励能力、对他人情绪的识别能力、处理人际关系”的能力五个维度。

(三) 数据处理

本研究利用 SPSS22.0 对数据进行分析处理, 采用皮尔逊相关对职业倦怠的三个维度分别和情绪管理能力的五个维度进行分析; 为了进一步探讨职业倦怠对情绪管理能力的影响, 本研究将职业倦怠作为自变量, 幼儿教师情绪管理能力作为因变量进一步做回归分析。

5. 研究结果与讨论

(一) 职业倦怠与幼儿教师情绪管理能力的相关分析

1. “情感衰竭”与幼儿教师情绪管理能力的相关分析

通过皮尔逊相关系数分析, “情感衰竭”与幼儿教师情绪管理能力呈显著负相关。由表 1 可知, 职业倦怠的维度一“情感衰竭”与“情绪自我觉察能力、情绪自我调控能力、情绪自我激励能力、对他人情绪的识别能力、处理人际关系的能力”五个维度呈现出显著负相关关系, 相关系数分别为-0.863、-0.847、-0.647、-0.553、-0.534 ($p < 0.01$) (见表 1)。且“情感衰竭”与情绪的“自我觉察能力”相关性最高, 相关系数为-0.863, 表明幼儿教师的“情感衰竭”越严重, 其情绪自我觉察能力越强。可解释为当幼儿教师长期处于高负荷的工作环境中, 其负面情绪出现的频率和强度显著增多, 反复的情绪波动会使其对自身情绪的变化保持高度关注和警觉, 从而提升对消极情绪的识别能力。“情感衰竭”与情绪的“自我调控能力”相关性次之, 相关系数为-0.847, 表明幼儿教师“情感衰竭”水平越严重, 其情绪自我调节水平越低。对于幼儿教师而言, 其职业特性决定情绪劳动的频率和强度会比其他职业高, 在日常工作中不仅要持续维持积极的情绪状态, 还需应对来自幼儿行为、家长期待、行政事务等多方面的情绪挑战, 一旦教师的情绪资源被反复消耗, 其调节能力随之下降。

Table 1. The correlation between “emotional exhaustion” and emotional management ability

表 1. “情感衰竭”与情绪管理能力的相关关系

	自我觉察能力	自我调控能力	自我激励能力	对他人情绪的识别能力	处理人际关系的能力
情感衰竭	-0.863**	-0.847**	0.647**	-0.553**	-0.534**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$.

2. “去人格化”与幼儿教师情绪管理能力的相关分析

通过皮尔逊相关系数分析, “去人格化”与幼儿教师情绪管理能力呈显著负相关。由表 2 可知, 职业倦怠的维度二“去人格化”与“情绪自我觉察能力、情绪自我调控能力、情绪自我激励能力、对他人情绪的识别能力、处理人际关系的能力”五个维度呈现出显著负相关关系, 相关系数分别为-0.430、-0.433、

-0.572、-0.761、-0.719 ($p < 0.01$) (见表 2)。且“去人格化”与“对他人情绪的识别能力”相关性最高, 相关系数为-0.761, 表明当幼儿教师“去人格化”越严重时, 其对他人情绪的识别能力越弱。可解释为去人格化使幼儿教师对教育关系中“人”的关注减少, 削弱其对他人情绪变化的敏感性。“去人格化”与“处理人际关系的能力”相关性次之, 相关系数为-0.719, 这就说明, 幼儿教师“去人格化”水平越严重时, 处理人际关系的能力越弱。可解释为幼儿教师去人格化的加剧使其对他人产生情感疏离和冷漠态度, 影响其在人际互动中的积极性和协调性。

Table 2. The correlation between “depersonalization” and emotional management ability
表 2. “去人格化”与情绪管理能力的相关关系

	自我觉察能力	自我调控能力	自我激励能力	对他人情绪的识别能力	处理人际关系的能力
去人格化	-0.430**	-0.433**	0.572**	0.761**	-0.719**

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$.

3. “低成就感”与幼儿教师情绪管理能力的相关分析

通过皮尔逊相关系数分析, “低成就感”与幼儿教师情绪管理能力呈负相关。由表 3 可知, 职业倦怠的维度三“低成就感”与“情绪自我激励能力”维度呈现出显著负相关关系性, 相关系数为-0.319 ($p < 0.01$) (见表 3)。表明幼儿教师的“低成就感”水平越严重时, 自我的情绪激励更弱。自我激励能力是个体调动内在情绪资源、推动自我实现的关键情绪调节机制, 低成就感会削弱幼儿教师的自我效能感和职业认同感, 逐渐失去对教育活动的内在驱动力, 使其在面对工作压力和挑战时难以调动积极的心理状态从而实现自我的激励。幼儿教师“低成就感”与“情绪自我觉察能力、情绪自我调控能力、对他人情绪的识别能力、处理人际关系的能力”之间没有呈现出显著性, 不存在相关关系。可解释为低成就感主要集中于个体内在动机层面, 对情绪感知与人际社交的直接影响较弱。情绪管理能力中感知和互动的维度, 大多建立在幼儿教师已有的情绪知识、情感经验、社会交往等基础上, 相对比较稳定, 不会因为一时的成就感高低而产生剧烈波动。

Table 3. The correlation between “low sense of achievement” and emotional management ability
表 3. “低成就感”与情绪管理能力的相关关系

	自我觉察能力	自我调控能力	自我激励能力	对他人情绪的识别能力	处理人际关系的能力
低成就感	0.192	0.065	-0.319*	0.124	0.264

* $p < 0.05$ ** $p < 0.01$.

(二) 职业倦怠与幼儿教师情绪管理能力的回归分析

在了解职业倦怠和幼儿教师情绪管理能力相关分析的基础之上, 为进一步探讨二者之间的因果关系, 本研究将职业倦怠作为自变量, 幼儿教师情绪管理能力作为因变量, 进一步做逐步回归分析。

1. “情感衰竭”与幼儿教师情绪管理能力的回归分析

将“情感衰竭”作为预测变量, 幼儿教师情绪管理能力作为结果变量, 进行回归分析, 对模型进行 F 检验时发现($F = 5.250, p = 0.001 < 0.05$), 说明“情感衰竭”会对幼儿教师情绪管理能力产生影响, 模型 R^2 为 0.195, “情感衰竭”对幼儿教师情绪管理能力有很好的预测力, 解释率高达 19.5%, 这说明“情感衰竭”可以解释幼儿教师情绪管理能力 19.5%的变异(见表 4)。情感衰竭的出现, 意味着幼儿教师的情绪上的低能状态。首先, 情感衰竭会削弱幼儿教师的情绪自我调节能力。幼儿教师长期压力下若未能及时进行情绪修复, 容易陷入焦虑、疲倦、愤懑等消极情绪中, 进而降低其调节情绪的能力。其次, 情感衰竭会影响教师的情绪自我激励能力。当个体处于持续的情绪耗竭状态时, 其内在动机水平会显著下降, 难

以从教育工作中获得成就感和意义感, 从而缺乏维持积极情绪的心理驱动力。此外, 情感衰竭还会降低教师对他人情绪的识别和回应能力。教师若长期处于高度紧张或冷漠状态, 缺乏耐心和积极互动的意愿, 会忽视幼儿的非语言情绪以及同事的情绪状态。

Table 4. Regression analysis of preschool teachers' "emotional burnout" and emotional management ability

表 4. 幼儿教师“情感衰竭”与情绪管理能力的回归分析

	回归系数	95% CI	VIF
常数	6.249** (5.048)	3.823~8.676	
情绪自我觉察能力	0.538 (1.016)	-0.500~1.576	8.632
情绪自我调控能力	-1.012 (-2.006)	-2.000~0.023	4.693
情绪自我激励能力	-0.624 (-1.237)	-1.612~0.364	7.825
对他人情绪的识别能力	0.064 (-0.260)	-0.422~0.551	1.317
处理人际关系的能力	-0.162 (-0.519)	-0.775~0.450	1.406
样本量		35	
R^2		0.195	
F 值		$F(5, 29) = 5.250, p = 0.001$	

因变量: 情绪管理能力; D-W 值: 1.808; * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ 括号里面为 t 值。

2. “去人格化”与幼儿教师情绪管理能力的回归分析

将“去人格化”作为预测变量, 幼儿教师情绪管理能力作为结果变量, 进行回归分析, 对模型进行 F 检验时发现($F = 3.699, p = 0.002 < 0.05$), 说明“去人格化”会对幼儿教师情绪管理能力产生影响, 模型 R^2 为 0.165, “去人格化”对幼儿教师情绪管理能力有很好的预测力, 解释率高达 16.5%, 这说明“去人格化”可以解释 16.5% 幼儿教师情绪管理能力的变异(见表 5)。首先, 去人格化削弱了教师对他人情绪的识别能力。虽然部分教师在去人格化状态下仍可识别他人情绪的外在表达, 但由于其对教育对象的情感投入减少, 对情绪线索的深层理解能力和情绪回应意愿显著下降。其次, 去人格化会损害幼儿教师的人际关系处理能力。情绪管理能力的核心之一是通过有效的情绪调节与表达, 促进良好的人际互动。然而, 去人格化个体在情绪表达中往往趋向回避、防御甚至冷漠, 导致人际交往的障碍加剧。对于幼儿教师而言, 这种消极的人际态度会影响其与同事、家长及管理者的沟通与协作, 从而限制情绪管理能力在社会情境中的建构与发展。

Table 5. Regression analysis of kindergarten teachers' "dehumanization" and emotional management ability

表 5. 幼儿教师“去人格化”与情绪管理能力的回归分析

	回归系数	95% CI	VIF
常数	4.962** (3.798)	2.401~7.523	
情绪自我觉察能力	0.243 (0.434)	-0.853~1.338	8.632
情绪自我调控能力	-0.524 (-0.986)	-1.567~0.518	4.693
情绪自我激励能力	-0.659 (-1.238)	-1.702~0.384	7.825
对他人情绪的识别能力	0.079 (0.303)	-0.434~0.592	1.317
处理人际关系的能力	0.098 (0.299)	-0.548~0.745	1.406
样本量		35	
R^2		0.165	
F 值		$F(5, 29) = 3.669, p = 0.002$	

因变量: 情绪管理能力; D-W 值: 1.739; * $p < 0.05$ ** $p < 0.01$ 括号里面为 t 值。

3. “低成就感”与幼儿教师情绪管理能力的回归分析

本研究发现,低成就感与幼儿教师情绪管理能力之间并未呈现显著相关,说明低成就感对情绪管理能力的解释力较弱。低成就感主要表现为个体在职业价值、自我效能和成就体验方面的消极评价,它更多作用于教师的职业动机与自我认同,而非直接作用于情绪的加工和调控过程。因此,低成就感更多影响教师对职业的满意度和持续发展的内驱力,而对其在具体教学情境下的情绪觉察、调控及人际互动能力的影响较为有限。

6. 结论与建议

本研究结果发现,职业倦怠的三个维度与幼儿教师情绪管理能力的五个维度分别呈现出不同程度的相关关系;“情感衰竭”可以解释幼儿教师情绪管理能力 19.5%的变异,“去人格化”可以解释幼儿教师情绪管理能力 16.5%的变异。“低成就感”与幼儿教师情绪管理能力相关性不显著,这与杨莉君和曾晓(2022)的研究相一致[9]。

教师职业倦怠是一个复杂的问题,情绪管理能力从主观因素提供审视幼儿教师职业性质和专业发展的不同视角。本研究提出提高幼儿教师情绪管理能力,缓解职业倦怠的建议:

一是提高情绪识别能力。幼儿教师要充分觉察自身情绪的波动,根据自身情绪产生的特点和规律对消极情绪进行原因剖析,合理表达,预防职业倦怠的产生。首先,掌握识别判断情绪状态的能力和技巧。幼儿教师要从自身专业发展和幼儿健康成长的高度出发,增强自觉意识,学习心理学、行为学、情绪管理等相关的知识,不断提高自身素养和修养,掌握判断自身情绪产生与变化的能力和技巧,从而优化自己的情绪表达和情绪运用能力。其次,梳理生活和工作中影响自身情绪变化的事物。寻找导致不良情绪的原因,积极反思产生消极情绪的根源,理解情绪反应背后的真实需求,采用合适的方式表达自身的负性情绪。

二是增强自我调控能力。幼儿教师要正确接纳自身的情绪变化,增强对工作负性情绪调控的主动性、针对性和有效性,缓解职业倦怠。首先,幼儿教师要掌握调节不良情绪的方法和手段。幼儿教师要发挥主观能动性,运用科学的方法,调控情绪,增强自身心理韧性。常用的调节情绪方法有:合理宣泄法、情绪转移法、心理暗示法等。其次,幼儿教师要提高适应不同工作场景的能力,形成自我激励、自我发展的良性循环。幼儿教师在面对多样化的教学任务、突发状况以及与家长沟通等情景时,要保持心理灵活性,建立积极的反馈机制;同时,注重寻找工作中的价值和意义感,通过设定阶段性目标、自我奖励等方式唤起内在动机。

三是强化正确归因。幼儿教师要重视职业修养,培养正能量的情绪磁场,形成正确归因,增强热爱本职工作的职业情感,防止职业倦怠的产生。首先,对工作中的问题要有正确的归因。幼儿教师要改变认知,清楚了解自身的能力水平,不因为不恰当的期望和努力失败而产生“低成就感”,以乐观积极的态度面对角色、工作冲突,培养成长型思维。其次,幼儿教师要进行积极的归因训练。消除归因当中存在的偏差,减少挫败感,形成积极的情感和期望,相信自己能够胜任相关的工作任务,保持健康愉悦的心理状态。最后,幼儿教师要从内心接纳自己的职业角色、树立积极的职业信念。增强职业理解和职业认同,培养职业幸福感和满足感,提高职业归属感,以积极的工作态度理解、接受并完成幼儿园提出的工作要求。

本研究对幼儿教师职业倦怠与情绪管理能力的关系进行了初步探讨,但仍存在一定的局限性。首先,研究样本范围较为有限,难以全面反映不同地区、不同类型幼儿园教师的整体状况,研究结果的外部效度仍需在更大样本和更广区域中进一步检验。其次,本研究采用问卷调查的方式收集数据,教师在填写过程中可能存在主观偏差或社会期许效应,从而影响结果的客观性。再次,本研究主要依赖横断面数据,

能够揭示变量之间的相关性和预测作用, 未来研究可考虑采用纵向追踪或实验干预的方式, 以更深入地揭示职业倦怠对情绪管理能力发展的动态影响机制。最后, 研究在情绪管理能力的测量上主要依赖量表划分的五个维度, 尚未能充分结合教师在真实教育情境中的具体行为表现, 后续研究可尝试将定量与定性方法结合, 以提升研究结论的全面性与解释力。

基金项目

国家自然科学基金项目“抑制控制对民族地区幼儿情绪调节能力发展影响的认知神经机制及提升研究”(32260206)。

参考文献

- [1] 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[EB/OL]. 2018-01-20. http://www.jyb.cn/zcg/xwy/wzxw/201802/t20180201_951576.html, 2024-05-11.
- [2] 深化新时代教育评价改革总体方案[EB/OL]. 2020-10-13. <http://tac.gzu.edu.cn/2024/1013/c1389a239822/page.htm>, 2024-05-11.
- [3] Freudenberger, H.J. (1974) Staff Burn-Out. *Journal of Social Issues*, **30**, 159-165. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4560.1974.tb00706.x>
- [4] Maslach, C., Schaufeli, W.B. and Leiter, M.P. (2001) Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, **52**, 397-422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- [5] Salovey, P. and Mayer, J.D. (1990) Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, **9**, 185-211. <https://doi.org/10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg>
- [6] 高莉杰, 卢清. 幼儿教师流失严重及其原因分析[J]. 科教导刊(上旬刊), 2011(4): 72.
- [7] 杨世玉, 刘丽艳. 高校教师情绪智力对职业倦怠的影响: 情绪劳动策略的中介作用[J]. 中国人民大学教育学报, 2024(2): 86-99.
- [8] 郑楚楚, 郭力平. 二十一世纪以来国内外教师情绪智力与教师职业倦怠关系研究的元分析[J]. 教师教育研究, 2018, 30(4): 114-121.
- [9] 杨莉君, 曾晓. 幼儿园教师共情对职业倦怠的影响: 心理资本的中介作用与教龄的调节作用[J]. 教师教育研究, 2021, 33(5): 84-92.
- [10] Chan, D.W. (2004) Perceived Emotional Intelligence and Self-Efficacy among Chinese Secondary School Teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, **36**, 1781-1795. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2003.07.007>
- [11] 李永占. 工作家庭冲突视角下幼儿教师情感耗竭的心理机制: 情绪智力的作用[J]. 心理与行为研究, 2016, 14(4): 492-500.
- [12] 徐莉亚, 赵晶. 情绪工作视角下的教师职业倦怠研究[J]. 浙江师范大学学报(社会科学版), 2015, 40(3): 77-81.
- [13] 徐锦芬. 论外语教师心理研究[J]. 外语学刊, 2020(3): 56-62.
- [14] 程秀兰, 张慧, 马颖, 曹金金. 幼儿园教师教学正念与职业倦怠的关系: 情绪智力 and 自我效能感的链式中介效应[J]. 学前教育研究, 2022(3): 65-78.