

# 中学外语教师个体人际情感紧张的体验及调节策略研究

肖 荷<sup>1\*</sup>, 谢红雨<sup>2#</sup>

<sup>1</sup>内江师范学院外国语学院, 四川 内江

<sup>2</sup>内江师范学院教育科学学院, 四川 内江

收稿日期: 2026年5月3日; 录用日期: 2026年6月1日; 发布日期: 2026年6月11日

## 摘 要

外语教学不仅涉及语言知识的传授, 也包含大量情感互动。教师在教学过程中常常需要面对来自自身、学生、同事、家长和学校管理等多方面的压力, 由此产生不同形式的情感紧张。已有研究多关注教师情绪、职业倦怠、情绪劳动和自我效能感等问题, 但对中学外语教师个体内情感紧张与人际情感紧张的具体表现及其调节方式关注仍然不足。本文采用先验现象学研究方法, 以中学外语教师为研究对象, 通过半结构化访谈和自传体叙事收集资料, 分析其在教学实践中经历的情感紧张及应对策略。研究发现, 中学外语教师的个体内情感紧张主要表现为职业倦怠、教学焦虑、自我怀疑、职业压力和教学挫败感; 人际情感紧张主要来自同事合作、学生与家长期望、学校管理制度、师生沟通以及管理层干预等方面。面对这些紧张, 教师主要采用注意力转移、情境选择、情境调整、认知重评、情绪压抑以及行为调节等策略。研究表明, 中学外语教师的情感紧张并非单纯的个人心理问题, 而是与教学任务、制度环境和人际关系密切相关。学校和教师教育机构应重视教师情感支持体系建设, 帮助教师提升情绪调节能力和职业韧性。

## 关键词

中学外语教师, 情感紧张, 情绪调节, 人际关系

# A Study of Interpersonal Emotional Tension and Regulation Strategies among Secondary School Foreign Language Teachers

He Xiao<sup>1\*</sup>, Hongyu Xie<sup>2#</sup>

<sup>1</sup>School of Foreign Languages, Neijiang Normal University, Neijiang Sichuan

<sup>2</sup>School of Educational Sciences, Neijiang Normal University, Neijiang Sichuan

\*第一作者。

#通讯作者。

文章引用: 肖荷, 谢红雨(2026). 中学外语教师个体人际情感紧张的体验及调节策略研究. *心理学进展*, 16(6), 186-197.  
DOI: 10.12677/ap.2026.166306

## Abstract

Foreign language teaching is a professional practice that involves not only the transmission of linguistic knowledge but also classroom interaction and emotional engagement. In their daily work, teachers are expected to fulfill instructional goals while responding to demands from students, parents, colleagues, and school administration. These multiple expectations may give rise to various forms of emotional tension. Previous studies have examined teacher emotions, burnout, emotional labor, and self-efficacy, yet insufficient attention has been paid to the specific manifestations of intrapersonal and interpersonal emotional tension among foreign language teachers and the strategies they use to regulate such tension. This study adopts a transcendental phenomenological research approach, focusing on secondary school foreign language teachers as the research subjects. Data were collected through semi-structured interviews and autobiographical narratives, analyzing the emotional tensions they experience in teaching practices and the strategies they employ to cope with them. The findings show that teachers' intrapersonal emotional tension mainly includes occupational burnout, teaching anxiety, self-doubt, professional pressure, and frustration. Their interpersonal emotional tension is mainly associated with collegial collaboration, expectations from students and parents, institutional requirements, difficulties in teacher-student communication, and administrative intervention. To cope with these tensions, teachers tend to adopt such strategies as attention diversion, situation selection, situation modification, cognitive reappraisal, emotional suppression, and behavioral regulation. The study suggests that emotional tension among foreign language teachers should not be understood simply as an individual psychological issue; rather, it is shaped by teaching tasks, evaluation systems, organizational environments, and interpersonal relationships. Schools and teacher education institutions should therefore develop more supportive mechanisms to enhance teachers' emotion regulation competence and professional resilience.

## Keywords

Secondary School Foreign Language Teachers, Emotional Tension, Emotion Regulation, Interpersonal Relationships

Copyright © 2026 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

外语教学不仅是语言知识和语言技能的教学过程,也是教师持续进行情感投入和关系协调的过程。在课堂中,教师需要设计教学活动、讲解语言知识、组织互动任务,还要关注学生的学习状态和情绪反应。课堂之外,教师还需处理作业反馈、考试评价、家校沟通、同事协作和学校事务。这些工作使中学外语教师长期处于较高强度的情感劳动之中。

教师情感已经成为外语教育研究中的重要议题。积极情绪有助于提高教师教学投入,改善课堂互动氛围,也能增强教师的职业认同。相反,长期消极情绪可能导致职业倦怠、教学信心下降和工作满意度降低。对于中学外语教师而言,由于外语课堂强调交流、表达和互动,教师需要不断调动学生参与课堂,这使其情感体验更加复杂。

所谓情感紧张,是指教师在教学目标、职业期待、现实条件和人际关系之间产生冲突时形成的情绪压力。这种紧张并不只是一般意义上的“压力大”或“心情不好”,而是教师在职业实践中长期积累的复

杂感受。它既可能来自教师自身, 例如对教学效果的担忧、对专业能力的怀疑、对职业发展的焦虑; 也可能来自外部关系, 例如学生配合度不高、家长期望过高、同事合作不顺、管理制度过细等。

已有研究对教师情绪、情绪劳动、职业倦怠和自我效能感等问题已有较多讨论。相关研究发现, 教师的情绪调节能力与教学投入、自我效能感和职业幸福感密切相关。情绪调节能力较强的教师通常更能适应教学压力, 也更容易维持稳定的职业状态。

基于上述背景, 本文以中学外语教师为研究对象, 借助访谈和自传体叙事资料, 考察他们在教学实践中经历的情感紧张及其调节方式, 以进一步呈现中学外语教师情感紧张的具体表现、形成情境和应对路径。

## 2. 文献综述

### 2.1. 中学外语教师情感研究

教师情感是教师在课堂教学、学生管理、教学评价、同事交往和职业发展过程中形成的心理体验。早期教师研究更关注教师知识、教学能力和课堂行为, 对教师情感的关注相对有限。随着教师教育研究的发展, 研究者逐渐认识到, 教师不是单纯的知识传递者, 而是在具体教育情境中进行判断、互动和情感表达的专业主体(Hargreaves, 1998; Schutz & Zembylas, 2009)。

中学外语教师的情感体验具有一定特殊性。外语课堂通常要求学生进行口语表达、互动练习和意义协商, 教师需要不断鼓励学生参与, 同时降低学生的语言焦虑。与部分以知识讲授为主的课程相比, 外语教学更依赖课堂气氛和师生互动。Dewaele 和 Li (2020)指出, 二语习得和外语教学中的情绪因素会影响学习者参与、教师投入和课堂关系。教师如果长期对学生沉默、参与度不足或学习成效不明显, 就容易产生焦虑、失落和挫败感。

此外, 中学外语教师还需要承担较多情绪劳动。教师在课堂上往往需要保持耐心、热情和鼓励性表达, 即使其内心已经感到疲惫或不满, 也不能随意表现出来。Hochschild (1983)将这种根据职业规范管理情绪表达的过程称为情绪劳动。Benesch (2017)进一步指出, 语言教师的情绪劳动不仅发生在课堂内部, 也与课程政策、学校要求、学生表现和教师身份认同密切相关。这种“外显情绪”与“真实情绪”之间的不一致, 可能在短期内维护课堂秩序, 但长期积累后容易造成情绪消耗。

已有研究表明, 教师积极情感能够提升课堂互动质量, 增强学生学习参与, 也有助于教师保持职业热情(Fredrickson, 2001; Richards, 2022)。消极情绪如果长期得不到调节, 则可能影响教师职业认同、教学表现和心理健康(Maslach et al., 2001; Sutton & Wheatley, 2003)。因此, 研究中学外语教师情感紧张及其调节策略, 对理解教师专业发展具有重要意义。

### 2.2. 情感紧张的内涵

情感紧张通常发生在个体目标、角色期待、价值追求和现实条件之间存在矛盾时。对中学外语教师而言, 情感紧张往往来自教学理想与现实限制之间的差距。例如, 教师希望课堂更加开放、互动和富有创造性, 但在考试评价、课时安排和教学进度的压力下, 实际教学可能不得不围绕成绩和任务展开。Zembylas (2003)指出, 教师情感与教师身份、权力关系和制度环境紧密相连, 不能脱离具体教育情境加以理解。

从来源看, 中学外语教师情感紧张可以分为个体内层面和人际层面。个体内情感紧张主要来自教师自身的职业期待和心理评价, 例如教学焦虑、自我怀疑、成就感不足、职业压力和倦怠感。职业倦怠通常表现为情绪耗竭、去人格化和个人成就感降低, 是教师长期处于压力环境中的重要心理反应(Maslach et al., 2001)。自我效能感则影响教师对自身教学能力的判断, 进而影响其情绪状态和教学投入(Bandura, 1997)。

人际情感紧张则主要来自教师与他人的互动, 如师生沟通不畅、家长期望过高、同事合作困难、管理制度压力等。Hargreaves (1998)认为, 教师情感具有明显的关系性特征, 教师的情绪体验常常在师生、

同事和学校组织关系中形成。Zaki 和 Williams (2013)关于人际情绪调节的研究也表明, 个体情绪并不只是内部心理活动, 还会受到他人反应、社会互动和关系结构的影响。

这两类情感紧张并不是相互孤立的。很多时候, 人际压力会进一步转化为个体内压力。例如, 学生成绩不理想可能引发家长质疑, 而家长质疑又可能使教师产生自责和能力怀疑。同样, 学校评价制度可能通过成绩排名、教学检查和绩效考核等方式影响教师的自我感受, 使其产生更强的职业压力。Mercer (2020)从生态视角指出, 语言教师的职业幸福感受到个人因素、工作环境、人际关系和制度文化的共同影响。

因此, 中学外语教师情感紧张需要放在具体教学情境、制度环境和人际关系中理解, 而不能简单归因于教师个人心理承受能力不足。

### 2.3. 情绪调节策略

情绪调节是指个体对情绪的发生、发展和表达进行调整的过程。Gross (1998)认为, 情绪调节涉及个体如何影响自己拥有何种情绪、何时产生情绪以及如何体验和表达情绪。教师在教学工作中经常需要调节情绪, 以维持课堂秩序、保持专业形象, 并保护自身心理状态。

Gross (1998, 2015)提出的情绪调节过程模型为分析教师情绪调节提供了重要理论依据。该模型认为, 情绪调节可以发生在情绪产生之前, 也可以发生在情绪产生之后。常见的情绪调节方式包括情境选择、情境调整、注意力分配、认知改变和反应调整。结合教师工作情境, 本文将之概括为注意力转移、情境选择、情境调整、认知重评、情绪压抑和行为调节等方式。

注意力转移是指教师暂时离开压力源, 将注意转向运动、休息、阅读、娱乐或其他生活内容。情境选择是指教师主动接近或回避某些情境, 以减少情绪冲突。情境调整是指教师通过改变课堂安排、沟通方式或任务设计来减轻压力。认知重评是指教师重新理解某一事件的意义, 例如将学生成绩暂时不理想视为教学调整的信号, 而不是个人失败。情绪压抑则是教师在情绪已经产生后控制其外显表达。行为调节则强调通过实际行动解决问题, 如主动沟通、寻求帮助、调整教学方案等。

过去的情绪调节研究较多强调个体内部过程, 但教师情绪调节并不只发生在个人心理层面。教师可以通过同事交流、家人支持、师生沟通和家校协商来缓解情绪压力。Zaki 和 Williams (2013)指出, 人际情绪调节是个体通过社会互动影响自身或他人情绪的过程。对于中学外语教师而言, 由于其工作高度依赖互动和关系, 研究情绪调节时更应同时关注个体内调节和人际调节。

## 3. 研究不足与研究问题

### 3.1. 研究不足

通过梳理已有文献可以发现, 教师情绪、情绪劳动、职业倦怠和自我效能感等议题已经得到较多关注, 为理解教师情感经验提供了重要基础(Hargreaves, 1998; Sutton & Wheatley, 2003; Maslach et al., 2001; Bandura, 1997)。然而, 围绕中学外语教师情感紧张的研究仍存在进一步拓展的空间。

第一, 既有研究较多从个体心理层面解释教师情绪问题, 重点关注教师如何识别、管理和控制自身情绪, 而对人际关系和组织环境在情感紧张形成过程中的作用讨论相对不足。事实上, 中学外语教师的情绪体验并不只来自个人心理状态, 还与学生课堂反馈、家长期待、同事合作、学校管理方式和评价制度等外部因素密切相关。Hargreaves (1998)和 Zembylas (2003)均强调, 教师情感具有情境性和关系性。如果仅从个体层面理解教师情绪, 容易忽视其背后的社会关系和制度因素。

第二, 现有研究对个体内情感紧张与人际情感紧张之间关系的分析仍不够充分。中学外语教师在教学实践中经历的情感紧张往往具有交织性。例如, 学生学习效果不理想可能引发教师的教学焦虑, 也可能进一步带来家长质疑和学校评价压力; 同事合作不顺不仅会影响工作效率, 也可能转化为教师的自我

怀疑和职业疲惫。Mercer (2020)从生态视角指出,语言教师的职业状态受到个人、关系和制度环境的综合影响,因此有必要同时考察个体内和人际两个层面的情感紧张。

第三,关于中学外语教师情绪调节策略的研究仍需进一步细化。已有研究较多关注认知重评、情绪压抑等典型策略(Gross, 1998, 2015),但教师在真实教学情境中往往会综合使用多种方式,如调整课堂设计、改变沟通方式、寻求同事支持、主动回避冲突情境等。这些策略既包括个体内部的心理调节,也包括面向他人的行为调节和关系调节(Zaki & Williams, 2013)。

基于以上不足,本文从个体内和人际两个维度出发,考察中学外语教师在教学实践中的情感紧张体验及其调节方式,以期更全面地呈现中学外语教师情感经验的复杂性。

### 3.2. 研究问题

本文主要围绕以下两个问题展开:

第一,中学外语教师在教学过程中会经历哪些个体内情感紧张和人际情感紧张?

第二,中学外语教师会采用哪些策略调节这些情感紧张?

## 4. 研究设计

### 4.1. 研究方法

本文采用质性研究方法,旨在理解中学外语教师对情感紧张的真实体验及其意义解释。质性研究强调对参与者经验的深入描述,适合探讨教师情感这类具有情境性、复杂性和主观性的议题。Braun 和 Clarke (2006)指出,主题分析适用于识别、分析和报告质性资料中的主题模式,能够帮助研究者从复杂文本中提炼核心意义。Riessman (2008)则认为,叙事方法有助于理解个体如何通过讲述经历来组织和解释自身经验。

在研究过程中,研究者尽量避免以预设判断替代参与者经验,而是通过访谈和叙事资料了解教师如何描述自身情绪、如何解释情感紧张的来源,以及如何采取具体方式进行调节。研究重点不在于统计不同情绪的数量差异,而在于揭示教师情感紧张的主要类型、形成情境和调节逻辑。

### 4.2. 研究对象

本研究选取 20 名中学外语教师作为参与者。所有参与者均具有外语教学经历,任教环境主要为初中和高中。参与者在性别、年龄、学历、教学年限和任教学段方面具有一定差异。样本选择遵循自愿参与和信息饱和原则。参与者中既有教学经验较少的青年教师,也有任教时间较长的教师。不同教学经验的教师在情感紧张来源和调节方式上可能存在差异,因此这一样本构成有助于呈现中学外语教师情感体验的多样性。具体样本信息如下表 1 所示:

Table 1. Basic information of the research sample

表 1. 研究样本基本信息

维度	具体类别	人数(n = 20)	占比(%)
性别	男性	7	35.0
	女性	13	65.0
年龄	25~30 岁	6	30.0
	31~40 岁	8	40.0
	41 岁及以上	6	30.0

续表

学历	本科及以下	3	15.0
	硕士研究生	15	75.0
	博士研究生	2	10.0
教学年限	3~5 年	5	25.0
	6~10 年	6	30.0
	11~20 年	5	25.0
	20 年以上	4	20.0
任教学段	初中	8	40.0
	高中	12	60.0
职称	初级职称	4	20.0
	中级职称	11	55.0
	高级职称	5	25.0

为保护参与者隐私, 本文对所有资料进行匿名处理, 并以“教师 1”“教师 2”等方式标识访谈和叙事材料。

### 4.3. 数据收集

本文主要通过半结构化访谈和自传体叙事收集资料。

半结构化访谈包括两个部分。第一部分为基本信息, 包括年龄、性别、教学经验、任教学段和专业背景等。第二部分围绕研究主题展开, 主要问题包括: 教师如何理解职业中的情感紧张; 在教学中经历过哪些来自自身的情感紧张; 在人际互动中经历过哪些情感紧张; 面对这些情绪时通常采用哪些调节策略。

自传体叙事要求参与者结合个人教学经历, 讲述一个或多个与情感紧张有关的事件, 并说明事件背景、情绪体验、处理方式和结果。与访谈相比, 自传体叙事能够呈现更完整的事件过程, 也有助于了解教师如何组织和解释自身经验。

访谈和叙事资料相互补充。访谈有助于研究者针对关键问题进行追问, 叙事则能呈现教师情感体验的情境细节。两类资料结合使用, 可以提高研究结果的丰富性和可信度。

### 4.4. 数据分析

资料收集完成后, 研究者首先对访谈录音和叙事文本进行整理, 并删除可能暴露参与者身份的信息。随后, 研究者反复阅读文本, 初步标记与情感紧张和调节策略有关的内容。

在编码过程中, 研究者主要围绕两个方向展开: 一是教师经历了哪些情感紧张, 二是教师如何调节这些情绪。初步编码后, 研究者将相近内容归并为主题。例如, “长期疲惫”“不想上课”“对教学缺少热情”等内容被归入“职业倦怠”; “担心教学效果”“害怕学生成绩下降”等内容被归入“教学焦虑”; “怀疑自己能力”“觉得不如其他教师”等内容被归入“自我怀疑”。

之后, 研究者对初步主题进行比较、合并和修正, 最终形成个体内情感紧张、人际情感紧张和情绪调节策略三个主要分析维度。为增强分析可信度, 研究者在主题形成后再次回到原始材料中核对, 确保主题能够较好反映参与者的真实表达。

## 5. 研究发现

### 5.1. 个体内情感紧张

研究发现, 中学外语教师在个体内层面主要经历五类情感紧张: 职业倦怠、教学焦虑、自我怀疑、职业压力和挫败感。

#### 5.1.1. 职业倦怠

职业倦怠是参与者反复提及的一类情感紧张。中学外语教师的日常工作并不局限于课堂教学, 还包括备课、批改作业、考试辅导、课堂管理、教学评价、教研活动和行政事务。长期高强度工作使部分教师产生明显疲惫感。

有教师提到, 自己每天需要准备大量教学材料, 还要处理学生问题和学校任务, 时间久了会感到身心透支。这种状态不仅影响工作效率, 也会削弱教师对教学的热情。职业倦怠并不是短暂疲劳, 而是长期工作压力积累后的情绪反应。如果缺少有效支持, 教师可能逐渐降低对教学工作的投入。

#### 5.1.2. 教学焦虑

教学焦虑主要来自教师对教学效果的不确定感。外语学习具有长期性, 学生进步往往不会立即显现。教师即使投入大量时间备课和辅导, 也未必能马上看到学生成绩或语言能力的提升。这种投入与结果之间的不确定关系, 容易使教师产生焦虑。

在以成绩评价为重要标准的环境中, 教学焦虑更加明显。部分教师表示, 学生成绩不仅关系到学生自身发展, 也会影响教师评价、家长态度和学校考核。因此, 当学生学习效果不理想时, 教师容易感到压力加重, 甚至担心自己的教学能力受到否定。

#### 5.1.3. 自我怀疑

自我怀疑通常与教师对自身教学能力的评价有关。部分教师在尝试新的教学方法后, 如果课堂反馈不如预期, 就会怀疑自己的教学设计是否合理。青年教师尤其容易在与经验丰富教师的比较中产生不自信。

有教师表示, 看到其他教师课堂效果更好、学生成绩更突出时, 会反思自己的教学是否存在问题。这种反思本身具有积极意义, 但如果长期转化为否定自我, 就可能影响教师职业认同。自我怀疑在一定程度上反映了教师对专业成长的关注, 也反映了他们在评价压力下的心理负担。

#### 5.1.4. 职业压力

职业压力主要来自教师对个人发展的期待。许多外语教师希望自己能够在教学能力、学生成绩、公开课、科研成果和职称晋升等方面取得进步。这些目标能够推动教师成长, 但也可能形成持续压力。

部分教师会把学生表现与自身价值联系起来。当学生成绩不理想或课堂反馈较弱时, 教师容易产生失败感。这说明职业压力并不完全来自外部制度, 也来自教师自身对专业角色的理解和期待。

#### 5.1.5. 挫败感

挫败感通常出现在教师努力与教学结果不匹配时。一些教师花费大量时间设计课堂、辅导学生, 但学生进步并不明显。此时, 教师容易产生“努力没有效果”的感受。

这种挫败感既与具体教学结果有关, 也与教师对职业意义的判断有关。当教师长期感觉付出难以转化为成效时, 可能降低职业满足感。对外语教师而言, 学生的语言发展常常需要较长时间才能显现, 因此教师更需要合理理解教学效果的阶段性和滞后性。

### 5.2. 人际情感紧张

除个体内情感紧张外, 外语教师还面临多种人际情感紧张, 主要包括同事合作问题、学生和家长期

待、学校制度压力、师生沟通困难以及管理干预。

### 5.2.1. 同事合作中的紧张

同事关系是教师工作环境的重要组成部分。研究发现,一些教师在团队教学、课程建设、教研活动或集体备课中,会因教学理念不同、任务分配不均或沟通方式差异而产生情感紧张。

在资源有限和评价竞争较强的环境中,教师既需要合作,又难以完全避免比较和竞争。部分教师表示,同事之间如果缺少充分沟通,很容易在合作中产生误解。这种紧张不仅影响工作效率,也会影响教师的情绪状态。

### 5.2.2. 学生和家长的高期待

学生和家长的期待是外语教师重要的人际压力来源。外语学习常常被赋予较强的工具价值,家长和学生往往希望在较短时间内看到明显成绩提升。当学习成效没有立即显现时,教师可能面临质疑或额外要求。

部分教师表示,家长对学生成绩非常关注,经常询问教学进度和提分效果。这使教师在教学中更加谨慎,也更容易产生心理负担。教师一方面需要回应家长期待,另一方面又需要坚持专业判断,这种平衡并不容易。

### 5.2.3. 学校制度与评价压力

学校制度也是引发情感紧张的重要因素。严格的教学检查、频繁的材料提交、细化的评价指标和行政任务,都会占用教师大量时间和精力。

一些教师认为,过于强调量化考核可能限制教学创新。教师既要满足制度要求,又要关注课堂质量和学生发展,当二者出现冲突时,情感压力便会增加。制度本身并非一定带来负面影响,但如果缺少弹性和支持,就容易使教师产生被动感和疲惫感。

### 5.2.4. 师生沟通困难

师生关系是外语教学中最直接的关系。部分教师表示,当学生不愿开口、不积极参与课堂,或教师难以了解学生真实需求时,师生沟通就会出现困难。

外语课堂尤其依赖互动。如果学生长期沉默或参与不足,教师不仅难以判断教学效果,也容易产生挫败感。教师希望帮助学生提高语言能力,但学生回应不足会削弱教师的成就感。

### 5.2.5. 管理干预带来的紧张

部分教师提到,管理层有时会推行一些与教学实际不完全匹配的要求。例如,某些统一教学安排、检查标准或考核方式可能忽视不同班级、学生和课程的差异。当教师认为这些要求不符合教学实际时,容易产生无力感。

这种紧张说明,教师情感并不是孤立发生的,而是与组织环境密切相关。教师既需要遵守学校管理要求,又希望保留一定教学自主性。当自主性受到限制时,情感紧张便可能加剧。

## 6. 情绪调节策略

研究发现,外语教师会采用多种策略调节情感紧张。这些策略大体可以分为两类:一类是在情绪明显加重之前采取的预防性策略,另一类是在情绪已经产生之后采取的应对性策略。

### 6.1. 注意力转移

注意力转移是教师较常使用的策略。部分教师在感到压力较大时,会通过运动、听音乐、看电影、

阅读、散步或与朋友交流等方式暂时离开教学压力源。

这种方式能够在短时间内缓解情绪, 使教师恢复一定心理能量。不过, 注意力转移主要解决的是即时情绪, 并不能完全消除压力来源。因此, 它更适合作为短期调节方式, 与其他策略配合使用。

### 6.1.1. 创情境选择

情境选择是指教师主动选择或回避某些可能引发情绪紧张的场景。例如, 一些教师会尽量减少与长期存在分歧的同事共同承担任务, 或避免在情绪状态不佳时处理复杂沟通问题。

这种策略有助于减少冲突发生的可能性, 但也存在一定局限。如果教师长期依靠回避处理问题, 可能影响合作关系和问题解决。因此, 情境选择需要建立在理性判断基础上, 而不是简单逃避。

### 6.1.2. 情境调整

情境调整比情境选择更主动。教师不是直接回避压力源, 而是尝试改变引发压力的具体条件。例如, 面对课堂参与度低的问题, 教师会调整活动设计、降低任务难度、增加小组合作或使用更贴近学生兴趣的材料。

在人际沟通中, 教师也会通过改变表达方式减少误解。例如, 与家长沟通时, 教师会更清楚地说明学生学习进展和后续计划; 与同事合作时, 会提前明确分工和任务边界。情境调整体现了教师处理问题的主动性。

### 6.1.3. 认知重评

认知重评是较为积极的情绪调节策略。教师通过重新理解事件意义, 减少焦虑和自责。例如, 学生成绩暂时没有提升, 并不一定说明教学失败, 也可能意味着学生需要更长时间积累, 或教学方法需要进一步调整。

通过认知重评, 教师能够把问题从“自我否定”转向“专业改进”。这种转变有助于教师保持教学信心, 也有助于他们用更理性的方式面对困难。

### 6.1.4. 情绪压抑

情绪压抑是课堂中较常见的应对方式。教师在面对学生不配合、课堂秩序混乱或突发事件时, 通常不会直接表达愤怒或失望, 而是尽量保持冷静。

情绪压抑在短期内有助于维护课堂秩序, 避免矛盾扩大。但如果教师长期压抑负面情绪, 又缺少表达和释放渠道, 可能导致情绪积累, 甚至加重职业倦怠。因此, 情绪压抑不宜成为唯一调节方式。

### 6.1.5. 行为调节

行为调节是指教师通过具体行动缓解情感紧张。例如, 主动与学生谈话, 了解其学习困难; 与家长沟通, 解释教学安排; 向同事请教, 获取教学建议; 调整课程设计, 改善课堂效果。

与单纯控制情绪相比, 行为调节更强调解决引发情绪的问题。它不仅能缓解教师当下的情绪, 也可能改善后续教学环境和人际关系。因此, 行为调节具有较强的实践价值。

## 7. 讨论

本研究基于 20 名中学外语教师的质性资料, 系统探究了其情感紧张的类型、来源及情绪调节策略, 结合 Gross 情绪调节理论、生态系统理论等经典框架, 与现有研究进行深度对话, 明确本研究的独特贡献, 具体如下:

### 7.1. 基于 Gross 情绪调节理论的呼应

Gross 的情绪调节理论将情绪调节策略划分为先行关注调节与反应关注调节两大类, 其中先行关注调

节主要发生在情绪产生之前, 通过改变情境、调整认知等方式预防或减少负面情绪的产生; 反应关注调节主要发生在情绪产生之后, 通过压抑、表达等方式调节负面情绪的强度与表达。本研究发现的六种情绪调节策略, 与 Gross 的理论模型形成了良好的呼应。

具体而言, 本研究中的情境选择、情境调整的核心内涵与 Gross 的先行关注调节高度契合, 均强调通过主动干预情绪产生的情境, 实现负面情绪的预防与缓解; 注意力转移、认知重评则兼具先行关注与反应关注的双重特征, 既可以在情绪产生前通过转移注意力、调整认知规避负面情绪, 也可以在情绪产生后通过这些策略缓解情绪; 情绪压抑、行为调节则属于典型的反应关注调节, 与 Gross 理论中的情绪抑制、行为干预策略相一致。

从理论验证的角度来看, 本研究的发现有力支持了 Gross 情绪调节理论的适用性, 证明该理论能够有效解释中学外语教师的情绪调节行为; 同时, 本研究结合外语教学的学科特殊性, 补充了理论在特定教学场景中的应用细节, 为情绪调节理论在教育领域的本土化应用提供了新的实证支撑。

## 7.2. 基于生态系统理论的多层面因素互动分析

布朗芬布伦纳的生态系统理论认为, 个体的行为与心理状态是由微观系统、中观系统、宏观系统等不同层面的因素相互作用形成的, 各系统之间相互影响、相互制约。本研究基于该理论框架, 对中学外语教师情感紧张的多层面因素及其互动机制进行深入分析, 发现教师的情感紧张是个体内微观系统、人际中观系统与制度宏观系统共同作用的结果。

从微观系统来看, 教师的个体特质(如职业认知、自我效能感、情绪调节能力)是情感紧张产生的内在基础。例如, 自我效能感较低的教师, 更容易在教学实践中产生自我怀疑、挫败感等情感紧张; 而情绪调节能力较强的教师, 能够更有效地应对各类压力, 减少情感紧张的持续时间与强度。本研究发现的个体内情感紧张(职业倦怠、教学焦虑等), 本质上是微观系统中个体特质与教学任务相互作用的产物。

从中观系统来看, 教师的人际关系(师生关系、同事关系、家校关系)是情感紧张产生的重要中介因素。微观系统中的个体特质会影响教师的人际关系质量, 例如, 自我怀疑较强的教师, 在与同事、家长沟通时更容易产生紧张情绪; 而良好的人际关系又能缓解个体内情感紧张, 例如, 和谐的同事关系能够为教师提供情感支持与专业帮助, 减少职业倦怠与职业压力。同时, 中观系统中的人际关系也会受到宏观系统的影响, 例如, 学校的评价制度会影响同事之间的合作与竞争关系, 进而影响教师的情感状态。

从宏观系统来看, 学校的管理制度、教育评价体系、社会对教师的期待等因素, 为教师情感紧张的产生提供了外部环境。例如, 过于量化的评价制度会加剧教师的职业压力与教学焦虑; 社会对中学外语教师的高期待, 会进一步放大教师的自我要求, 增加自我怀疑与挫败感的发生概率。宏观系统通过影响中观系统与微观系统, 间接作用于教师的情感状态, 形成“宏观系统→中观系统→微观系统”的传导机制。

此外, 各系统之间存在明显的双向互动关系: 微观系统中教师的情绪调节能力提升, 能够改善中观系统的人际关系质量, 进而推动宏观系统中管理制度的优化; 而宏观系统中支持性制度的建立, 能够为中观系统的人际关系改善提供保障, 进而缓解微观系统中的个体内情感紧张。这种多层面因素的互动机制, 揭示了中学外语教师情感紧张的形成并非单一因素作用的结果, 而是一个复杂的系统过程。

## 7.3. 本研究的独特性

结合现有研究现状, 本研究的独特性主要表现在突破现有研究多聚焦于教师情感紧张单一维度的局限, 从个体内、人际两个核心层面, 系统划分中学外语教师情感紧张的具体类型, 构建了“个体内-人际”的二维情感紧张结构模型, 明确了各类情感紧张的核心特征与相互关系, 丰富了教师情感紧张的研究。

究维度, 尤其关注了外语教学的学科特殊性对教师情感状态的影响。

其次, 将研究发现与 Gross 情绪调节理论、生态系统理论进行系统比对与整合, 不仅验证了经典理论在中学外语教学场景中的适用性, 还结合研究发现补充了理论内涵, 揭示了外语教师情绪调节策略的组合使用特征与情感紧张的多层面互动机制, 推动了情绪调节理论、生态系统理论在教育领域的本土化应用, 提升了研究的理论深度与学术价值。

最后研究发现, 提出的实践建议直接源于本研究的独特结论, 避免了现有研究建议泛化的问题。例如, 针对个体内情感紧张的类型, 提出差异化的情绪调节培训方案; 针对人际情感紧张的来源, 提出优化人际关系、完善管理制度的具体措施, 这些建议具有较强的针对性与可操作性, 能够为中学外语教师的情感管理、教师教育改革及学校管理优化提供精准的实践参考。

## 8. 结论

本文采用质性研究方法, 考察了外语教师个体人际情感紧张及其调节策略。研究发现, 外语教师在教学实践中主要经历职业倦怠、教学焦虑、自我怀疑、职业压力和挫败感等个体内情感紧张; 在人际层面, 他们还面临同事合作、学生和家长期待、学校制度、师生沟通和管理干预等方面的压力。

面对这些情感紧张, 教师会采用注意力转移、情境选择、情境调整、认知重评、情绪压抑和行为调节等策略。其中, 预防性策略较为常见, 说明教师倾向于在情绪问题进一步扩大之前主动进行调节。

本研究认为, 外语教师的情感紧张不能简单归因于个人心理承受能力不足, 而应放在教学制度、学校文化和人际关系中理解。未来教师教育和学校管理应更加关注教师情感健康, 帮助教师提升情绪调节能力, 建立支持性工作环境, 从而促进教师专业发展和教学质量提升。

本研究仍存在一定局限。首先, 研究主要基于访谈和自传体叙事, 样本规模有限, 后续研究可以扩大样本范围, 并结合问卷调查进行进一步验证。其次, 本文关注的是某一阶段的教师经验, 尚未揭示情感紧张的长期变化过程, 未来可以采用追踪研究方式考察教师情感体验的发展。最后, 后续研究还可以比较不同学段、不同学校类型和不同教学经验教师的情感紧张差异, 以进一步丰富外语教师情感研究。

## 基金项目

《乡村振兴视域四川乡村校撤并政策效应审视与优化路径研究》(课题编号: SCJG25A004-3)。

## 参考文献

- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman.
- Benesch, S. (2017). *Emotions and English Language Teaching: Exploring Teachers' Emotion Labor*. Routledge.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3, 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Dewaele, J.-M., & Li, C. (2020). Emotions in Second Language Acquisition: A Critical Review and Research Agenda. *Foreign Language World*, 196, 34-49.
- Fredrickson, B. L. (2001). The Role of Positive Emotions in Positive Psychology: The Broaden-and-Build Theory of Positive Emotions. *American Psychologist*, 56, 218-226. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.56.3.218>
- Gross, J. J. (1998). The Emerging Field of Emotion Regulation: An Integrative Review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Gross, J. J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840x.2014.940781>
- Hargreaves, A. (1998). The Emotional Practice of Teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14, 835-854. [https://doi.org/10.1016/s0742-051x\(98\)00025-0](https://doi.org/10.1016/s0742-051x(98)00025-0)
- Hochschild, A. R. (1983). *The Managed Heart: Commercialization of Human Feeling*. University of California Press.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

- 
- <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Mercer, S. (2020). The Wellbeing of Language Teachers in the Private Sector: An Ecological Perspective. *Language Teaching Research, 24*, 105-123.
- Richards, J. C. (2022). Exploring Emotions in Language Teaching. *RELC Journal, 53*, 225-239. <https://doi.org/10.1177/0033688220927531>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative Methods for the Human Sciences*. Sage Publications.
- Schutz, P. A., & Zembylas, M. (2009). *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teachers' Lives*. Springer.
- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. (2003). Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review, 15*, 327-358. <https://doi.org/10.1023/a:1026131715856>
- Zaki, J., & Williams, W. C. (2013). Interpersonal Emotion Regulation. *Emotion, 13*, 803-810. <https://doi.org/10.1037/a0033839>
- Zembylas, M. (2003). Emotions and Teacher Identity: A Poststructural Perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 9*, 213-238. <https://doi.org/10.1080/13540600309378>