

■ 学前教育专业发展

乡村幼儿园教师社会情感线上正念干预方案 设计及其实施效果

马颖, 张慧, 向唯鸣, 程秀兰

(陕西师范大学教育学部, 陕西西安 710062)

摘要: 社会情感能力对促进乡村幼儿园教师个体专业成长及儿童社会情感发展的重要性日渐凸显。本研究招募82名乡村幼儿园教师为研究对象, 对其中干预组(N=40)实施为期六周的线上正念干预课程, 并通过混合研究方法考察干预效果。量化分析结果表明, 乡村幼儿园教师社会情感能力和职业倦怠的测试时间与组别交互作用显著。线上正念干预课程显著提高了干预组幼儿园教师社会情感能力, 并且职业倦怠水平显著下降。此外, 质性研究结果进一步支持了正念干预能够有效促进乡村幼儿园教师自我认知、情绪管理、理解与共情以及负责任地决策等方面的发展。本研究证实基于正念的线上课程是培育乡村幼儿园教师社会情感能力和减缓职业倦怠经济而有效的的重要途径。因此可借助“互联网+教育”模式, 为乡村幼儿园教师提供线上心理健康培育资源和教练指导; 合理设计线上正念干预课程内容及实施过程, 以促进其社会情感能力发展。

关键词: 乡村幼儿园教师; 线上正念干预; 社会情感能力; 职业倦怠

中图分类号: G615

文献标识码: A

文章编号: 2095-770X(2024)04-0048-11

PDF获取: <http://sxxqsfxy.ijournal.cn/ch/index.aspx>

doi: 10.11995/j.issn.2095-770X.2024.04.006

Design and Implementation Effect of Online Mindfulness Intervention Scheme for Rural Kindergarten Teachers Social and Emotion

MA Ying, ZHANG Hui, XIANG Wei-ming, CHENG Xiu-lan

(Faculty of Education, Shaanxi Normal University, Xi'an 710062, China)

Abstract: The importance of social and emotional competence in promoting the individual professional growth of rural kindergarten teachers and the social emotional development of children is becoming increasingly prominent. In this study, 82 rural kindergarten teachers were recruited as research objects, and the intervention group (N=40) was given a 6-week online mindfulness intervention course, and the intervention effect was examined by mixed research methods. The results of quantitative analysis show that the interaction between the test time and group of social emotional competence and job burnout of rural kindergarten teachers is significant. The online mindfulness intervention course significantly improved the social emotional competence of kindergarten teachers in the intervention group, and the level of job burnout significantly decreased. In addition, the qualitative results further support that mindfulness intervention can effectively promote the development of self-awareness, emotional management, understanding and empathy, and responsible decision-making of rural kindergarten teachers. This study confirms that mindfulness-based online courses are an economical and effective way to cultivate rural kindergarten teachers' social emotional competence and alleviate job burnout. Therefore, "In-

收稿日期: 2024-02-28

基金项目: 全国教育科学“十三五”规划青年项目(CKA200281)

作者简介: 马颖, 女, 山西运城人, 陕西师范大学教育学部副教授, 博士, 主要研究方向: 儿童心理健康, 家庭教育; 张慧, 女, 宁夏吴忠人, 陕西师范大学教育学部博士研究生; 向唯鸣, 女, 湖北恩施人, 陕西师范大学教育学部硕士研究生。

通讯作者: 程秀兰, 女, 河南夏邑人, 陕西师范大学教育学部教授, 博士生导师, 主要研究方向: 儿童心理发展与教育, 教师教育。

ternet + education” model can be used to provide rural kindergarten teachers with online mental health cultivation resources and coaching guidance. The content and implementation process of online mindfulness intervention course are designed rationally to promote the development of teachers' social and emotional competence.

Key words: rural kindergarten teachers; online mindfulness intervention; social and emotional competence; job burnout

一、问题提出

“提优增质”,推动乡村高质量教育发展是我国实现乡村振兴的重要内容,学前教育更是重中之重。幼儿园教师作为支撑乡村学前教育发展的中流砥柱,其专业素养和心理健康问题一直以来广受关注。乡村幼儿园教师因面临工作任务繁杂、薪资待遇低、工作场域条件受限等现实压力,严重影响其心理健康和职业幸福感^[1]。在这些压力不可能完全消除的现实背景下,提高教师的社会情感意识和能力,被视为在严苛的职业环境里,教师调适职业压力和改善心理健康的重要手段^[2]。因此,探寻有效且适宜提升乡村幼儿园教师社会情感能力的方法,显得尤为重要。

社会情感能力(Social Emotional Competencies, SCE)是指个体在发展的复杂情境中掌握并应用一系列与情感及社会性发展有关的核心能力^[3],其最先在儿童教育中提倡^[4],随着研究视域的开拓逐渐在教师群体中被重视,成为21世纪教师应对错综复杂教育工作的必备专业素质^[5]。目前学界关于教师社会情感能力概念的核心界定更多是基于整合发展取向模型来释义^[6],如“学业、社会与情感学习整合框架”(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning's Framework,简称CASEL)认为教师的社会情感核心能力包括自我意识、自我管理、社会意识、人际关系技能和负责任地决策^[7]。珍妮丝(Jennings)和格林伯格(Greenberg)的亲社会课堂模型在继承CASEL框架的同时将其嵌入课堂环境,从理论角度阐释了教师社会情感能力对师生互动、课堂氛围和儿童发展的作用机制^[8]。这一亲社会课堂模型已得到实证研究的初步支持,如有研究发现幼儿园教师的情绪调节能力在预测亲密师幼关系和互动质量方面效用显著^[9-10];类似于父母情感的代际传递,研究者也证实了教师的社会情感能力对儿童情绪社会性和认知行为发展的直接或间接影响^[11-12]。此外,教师社会情感能力的提高也会促进其自身的心理健康发展^[13],高水平的

教师社会情感能力,尤其是人际关系能力维度可以显著预测教师的工作态度,如提高工作满意度和降低职业倦怠感^[14-15]。

教师社会情感能力的价值日益凸显,那么如何提升教师的社会情感能力逐渐成为全球教师教育领域探讨的重要议题。目前关于发展教师社会情感能力的途径主要聚焦在社会层面(开发教师社会情感发展的宏观资源)、组织层面(构建教师社会情感能力发展的支持体系)和教师个人层面(基于正念干预的教师专业发展项目)^[16]。其中,正念干预(Mindfulness-Based Intervention)因其实施方式灵活、培训效果显著,受到研究者青睐。正念即个体不做任何评判地将注意力集中在当下,并对自身感受和外界刺激始终保持以好奇、开放和接纳的态度^[17]。正念干预以个体或团体正念练习为主要方式,主要包括正念呼吸、身体扫描、慈心练习等活动。经常坚持正念练习可以增强个体的自我意识和情绪调节能力,以及同理心和人际关系等^[18-19]。罗瑟(Roeser)、珍妮丝(Jennings)等认为,正念训练与教师教育的结合可以提高教师的社会情感能力,并开发了正念健康教育(Mindfulness-based Wellness Education, MBWE)、教师教育意识和心理弹性培养(Cultivating Awareness and Resilience in Education for Teacher, CARE)^[20-21]等专门针对教师群体的干预项目。这些项目在纳入经典的正念练习外,还结合了教师的工作情境特征,纳入了倾听练习、正念教学等内容,被证明能够显著提升教师的情绪调节能力、教学效能感,缓解职业倦怠和心理困境^[22-23]。因此,越来越多的研究开始尝试运用基于正念的实践和培训来支持教师社会情感能力的发展及心理健康水平的改善。

然而,当前我国学者关于教师社会情感能力的理论和实践研究还远远不足,涉及发展乡村幼儿园教师社会情感能力的实证研究更是处于起步阶段。乡村地区往往因为地域偏远缺少相关培育资源和现场指导,“互联网+教育”在线培训方式能够跨时空、跨地域为乡村幼儿园教师提供

优质教育资源。因此,本研究拟采取线上正念干预的方式,设计并实施系列网络正念干预课程,对乡村幼儿园教师进行为期六周的正念干预。以期为提升乡村幼儿园教师社会情感能力,缓解其职业倦怠寻绎可借鉴的切实可行的途径。

二、研究设计

(一)研究对象

本研究采取方便抽样法,以电话咨询、线下到园宣传的方式招募被试。招募要求为:乡村幼儿园教师、未来六周有足够的时间参与线上正念干

预课程且此前均未参与过相关训练。最终共招募H省三个公办园、两个民办园共计五个幼儿园的97名乡村幼儿园教师参与该项目。随机分配至干预组50人、对照组47人。后期因个人原因,干预组有10名教师缺席线上正念干预课程1周及1周以上,最终没有被纳入到干预结果分析中。另外对照组有5名参与者未完成后测问卷。因此最终参与研究人数为干预组40人,对照组42人。其中随机抽取12位教师进行干预后效果访谈。干预组和对照组在性别、年龄、园所性质、任教年级、学历等方面不存在显著差异(见表1-2)。

表1 被试基本情况表(N=82)

变量	分组	干预组(%)	对照组(%)	t/ χ^2
性别	男	2(5)	2(4.8)	0.96
	女	38(95)	40(95.2)	
年龄		31.95	29.71	0.15
园所性质	公立园	32(80)	27(64.3)	0.28
	民办园	8(20)	15(35.7)	
任教年级	托班	0(0%)	1(2.4)	0.67
	小班	19(47.5)	16(38.1)	
	中班	9(22.5)	10(23.8)	
	大班	12(30)	15(35.7)	
学历	初中及以下	1(2.5)	3(7.1)	0.35
	中专或高中	14(35)	18(42.9)	
	大专	21(52.5)	20(47.6)	
	本科及以上	4(10)	1(2.4)	

表2 访谈对象基本信息(N=12)

编号	年龄	受教育程度	园所性质	任教年级	任教时长	编码
1	30	大专	公办	小班	9年	J-01Y
2	36	中专	民办	中班	18年	W-02Y
3	21	中专	公办	中班	0.5年	B-03Y
4	28	中专	民办	小班	10年	W-04Y
5	24	本科	公办	中班	3年	B-05W
6	28	大专	公办	大班	11年	B-06W
7	27	本科	公办	小班	4年	J-07H
8	50	中专	公办	小班	30年	B-08G
9	45	大专	公办	中专	22年	X-09F
10	30	中专	公办	大班	7年	X-10C
11	30	本科	公办	中班	8年	X-11C
12	26	本科	公办	中班	3年	S-12R

(二)研究工具

1. 社会情感能力量表

本研究采用课题组基于美国“学业、社会和情感学习协作组织”(Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, CASEL)提出的社会情感学习五项核心技能,参考已有研究中的教师社会情绪能力量表^[24],编制的幼儿园教师社会情感能力量表。修订后该量表由自我认知、自我管理、社会认知、人际交往、负责任地决策五个维度,共35个条目构成。采用1(非常不符合)~5(非常符合)李克特五点评分,得分越高表明乡村幼儿园教师的社会情感能力越高。验证性因素分析发现,量表的结构效度指标($\chi^2/df=2.87<3$, RMSEA=0.07<0.08, CFI=0.89, TLI=0.88, IFI=0.89)达到可接受水平。总量表的内部一致性系数为0.97,各维度的内部一致性系数均在0.80以上,说明该量表信度可靠,可作为本研究的测量工具。

2. 职业倦怠量表

本研究采用马斯拉奇等(Maslach)2001年编制^[25],伍新春等2016年修订的教师职业倦怠问卷(Maslach Burnout Inventory-educator's survey, MBI-ES)^[26]进行测量。该量表由情感衰竭、低成就感、去个性化三个维度,共22个项目构成。采用1(完全不符合)~5(完全符合)李克特五点评分,其中低成就感维度为反向计分。量表分数越高,说明幼儿园教师职业倦怠感越强。在本研究中,该量表的内部一致性信度系数为0.92,信度良好,可作为本研究的测量工具。

3. 访谈提纲

本研究采用自编的访谈提纲对乡村幼儿园教师进行一对一半结构式访谈,以探究线上正念干预效果及内在机制。该访谈提纲共计10道题,比如“您认为乡村幼儿园教师与城市幼儿园教师压力来源最大的区别是什么?”“经过线上正念训练,您认为您对于情绪处理、控制、调节方面有什么变化吗,举例说一说。”等。

(三)干预方案与实施过程

本研究以互联网为载体对乡村幼儿园教师进行线上正念干预,主要分为三个阶段:第一阶段为干预方案制定阶段。研究者查阅正念相关书籍和文献,依据经典正念练习和教师正念相关

课程及社会情感学习理论^[21,23],结合幼儿园教师工作场域特征和在线课程的特点,从干预目标、干预内容、干预方法及练习等方面改编课程,设计课程框架并制作PPT课件材料等。团队研究者共同录制为期6周,每周4节课,每节课10~15分钟的课程,上传至学习通APP,共计24节课程。同时在该平台上传每周2~3次的课后个人正念练习音频以及讨论题,包括对正念练习的感悟、觉察、正念资料的阅读及正念活动的日常记录等,将正式练习与非正式练习相结合,把正念活动融入日常生活。授课内容以串联式为主,并将正念理论以及静坐冥想、呼吸等正念练习同步贯穿于课程始终,遵照正念体系进行课程内容的设置(见表3)。

整个干预活动内容制定标准为:1.主要正念活动以及概念介绍均参考成熟的正念干预项目,确保干预内容质量;2.有关正念的理论讲解以幼儿园教师当下社会环境为基础举例说明,以便教师习得如何将正念运用到所处的教学场域中;3.干预活动与幼儿园教师工作环境紧密相连,且教师可自主选择时间参与课程;4.每次课程均有各自的主题、目标、课程内容、课后练习等。具体内容见表3。

第二阶段为干预实施阶段,共计六周。干预开始前,首先为干预组乡村幼儿园教师进行约半小时的正念干预宣讲并填写前测问卷,使教师初步了解正念并建立正念课堂微信群,以便教师们分享交流。干预组教师可根据自身情况自由安排时间每周完成平台上传的课程,参与正念线上活动6周,每周4次,共计实施干预24次并完成每周相应讨论题及课后个人练习。主试每周按时提醒干预组教师按时按量完成课程,若参与者缺席1周及1周以上的课程则视为自动放弃,其数据不被纳入实验研究结果。另外,出于伦理原因,对照组在干预组课程完成后自愿参与,为尽可能消除无关变量影响,对照组在控制期间不做任何干预。

第三阶段为干预效果评估阶段,干预组课程完成后分别对干预组、对照组实施后测。后测调查问卷除了对乡村幼儿园教师社会情感能力、职业倦怠进行测评外,还调查了干预组教师对线上正念干预的态度,从而为后续线上正念干预方案

做出完善与改进。

表3 六周正念干预内容

活动名称	目标	课堂内容	课后练习
第一期 正念初体验,感受教育的自动反应模式	对正念有初步的了解,进行简单的正念练习,感知觉察自己自动化的反应	正念的概念、作用、自动反应模式;葡萄干练习;身体扫描练习	正念阅读;身体扫描;关注被忽视的日常活动
第二期 正念进阶,回归正念教育初心	进一步觉察动态中的身体感受,以慈悲的态度和初心看待孩子	撕掉标签;正念观察班里的孩子;静坐冥想;呼吸训练	静坐冥想;师幼正念日常练习;记录喜悦时刻
第三期 与身体建立联结,慈悲地对待自己	觉察压力反应,意识并接纳工作和生活中的压力,主动应对压力	与身体产生联结:正念伸展活动;自悯练习:压力设想与自我悦纳;三分钟呼吸空间练习;高山冥想	正念伸展活动;记录压力时刻
第四期 辨认教育模式,做正念教师	与强烈的情绪同在,辨别愤怒、脆弱的儿童模式、惩罚与苛刻家长模式	反应模式辨认练习;拥抱情绪;正念行走;静坐冥想	压力情境下的三分钟呼吸空间练习;静坐冥想
第五期 修复教育冲突,设置爱的界限	与儿童换位思考,产生情绪共振,设置爱的界限	破裂和修复练习;STOP练习;慈爱冥想;设置爱的界限	自己设置30分钟日常练习;师幼正念日
第六期 坚持正念练习,做正念教师	友善地对待自己和孩子;总结六周练习	负责任地决策(一);负责任地决策(二);回顾冥想	记录六周正念感悟

(四)数据处理与分析

1. 量化数据分析

使用SPSS 23.0对研究对象人口学信息进行差异性分析,确保两组教师的同质性;对各变量的分布情况进行描述性统计分析,并通过重复测量方差分析检验干预处理和测量时间的主效应及其交互效应。

2. 质性数据分析

运用主题分析法(thematic analysis)^[27]对访谈资料进行编码分析。编码分析过程严格遵循主题分析法的六个步骤:(1)将访谈音频转录为文本;(2)反复阅读,进行初始编码;(3)归纳初始编码,形成二级主题;(4)归纳二级主题,形成一级主题框架;(5)清晰定义和命名主题;(6)对形成的主题进行描述分析。所有分析步骤均由2名研

究者独立完成,经讨论后统一编码。

三、研究结果与分析

(一)干预组和对照组前后测各变量描述性统计

干预组和对照组乡村幼儿园教师的社会情感能力及其各维度、职业倦怠及其各维度前后测的描述性结果见表4。

(二)干预组和对照组重复测量结果比较

为研究干预前后农村幼儿园教师社会情感能力和职业倦怠发展变化的差异,分别以社会情感能力各个维度得分及总分、职业倦怠各维度得分及总分为因变量,以测验时间(前、后测)为组内变量,以组别(干预组和对照组)为组间变量,进行2×2次重复测量方差分析,具体结果见表5。

表4 各变量及其维度前后测描述性统计结果

变量	干预组		对照组	
	前测	后测	前测	后测
	<i>M</i> ± <i>SD</i>	<i>M</i> ± <i>SD</i>	<i>M</i> ± <i>SD</i>	<i>M</i> ± <i>SD</i>
自我认知	31.33 ± 4.23	33.38 ± 4.35	32.67 ± 4.09	33.07 ± 5.09
自我管理	29.83 ± 5.47	33.33 ± 4.6	34.1 ± 4.73	34.26 ± 5.6
社会认知	31.5 ± 4.9	34.3 ± 4.76	33.83 ± 4.5	33.74 ± 4.81
人际交往	31.43 ± 5.08	34.5 ± 4.78	34.45 ± 4.4	34.83 ± 5.03
负责任地决策	29.95 ± 4.77	33.33 ± 4.03	33.1 ± 4.38	33.55 ± 5.06
社会情感能力总分	154.03 ± 22.26	168.83 ± 21.25	168.14 ± 20.17	169.45 ± 23.91
情绪衰竭	22.75 ± 6.38	17.13 ± 4.91	15.83 ± 4.2	14.9 ± 4.36
低成就感	23.45 ± 5.75	19.3 ± 5.97	19.81 ± 6.39	19.86 ± 6.17
去个性化	8.58 ± 2.88	6.73 ± 2.29	6.62 ± 2.27	6.55 ± 2.14
职业倦怠总分	54.78 ± 12.93	43.15 ± 10.43	42.26 ± 10.89	41.31 ± 11.09

表5 社会情感能力与职业倦怠变化的2×2重复测量方差分析结果

变量	变异来源	自由度	均方	<i>F</i>	η^2
自我认知	被试内	1	61.73	3.6	0.04
	被试内 × 被试间	1	27.73	1.62	0.02
	被试间	1	11.04	0.49	0.01
自我管理	被试内	1	137.72	6.08*	0.07
	被试内 × 被试间	1	113.82	5.02*	0.06
	被试间	1	277.76	9.35**	0.11
社会认知	被试内	1	74.94	4.49*	0.05
	被试内 × 被试间	1	85.87	5.14*	0.06
	被试间	1	32.15	1.13	0.01
人际交往	被试内	1	122.35	7.34**	0.08
	被试内 × 被试间	1	74.35	4.46*	0.05
	被试间	1	115.7	3.87*	0.05
负责任地决策	被试内	1	150.06	8.37**	0.10
	被试内 × 被试间	1	87.5	4.88*	0.06
	被试间	1	116.19	4.85*	0.06
社会情感能力总分	被试内	1	2658.46	6.91*	0.08
	被试内 × 被试间	1	1864.32	4.85*	0.06
	被试间	1	2227.25	3.85	0.05
情绪衰竭	被试内	1	439.97	21.14***	0.21
	被试内 × 被试间	1	225.94	10.86**	0.12
	被试间	1	855.19	26.39***	0.25
低成就感	被试内	1	172.4	6.88*	0.08
	被试内 × 被试间	1	180.5	7.2**	0.08
	被试间	1	97.39	1.99	0.02
去个性化	被试内	1	37.82	7.66**	0.09
	被试内 × 被试间	1	32.41	6.56*	0.08
	被试间	1	46.62	7.00*	0.08
职业倦怠总分	被试内	1	1620.49	17.35***	0.18
	被试内 × 被试间	1	1166.83	12.49**	0.14
	被试间	1	2110.5	12.79**	0.14

注:**p*<0.05, ***p*<0.01, ****p*<0.001

1.线上正念干预对提升社会情感能力水平的效果分析

从表5可知,在社会情感能力总体得分上,测试时间与组别的交互效应($F=4.85, p<0.05, \eta^2=0.06$)存在显著差异。简单效应分析结果表明,干预组的前后测差异显著($T=-4.43, p<0.001$);对照组前后测差异不显著($T=-0.26, p=0.80$)。这表明正念干预对社会情感能力的提升具有显著影响。

在自我认知维度上,测试时间与组别的交互效应($F=1.62, p=0.21, \eta^2=0.02$)虽未达到显著水平。但简单效应分析结果显示,干预组的前后测得分差异显著($T=-2.98, p<0.05$),对照组前后测不存在显著差异($T=-0.38, p=0.71$)。这表明正念干预能够在一定程度上提升教师的自我认知,但效果相比于对照组不显著。

在自我管理维度上,测试时间与组别的交互效应($F=5.02, p<0.05, \eta^2=0.06$)存在显著性差异。简单效应分析结果显示,干预组的前后测差异显著($T=-4.21, p<0.001$);对照组的前后测差异不显著($T=-0.14, p=0.89$)。表明正念干预对自我管理的提升具有显著影响。

在社会认知维度上,测试时间与组别的交互效应($F=5.14, p<0.05, \eta^2=0.06$)存在显著差异。简单效应分析结果也发现,干预组的前后测差异显著($T=-3.84, p<0.001$);而对照组的前后测差异不显著($T=0.09, p=0.93$)。表明正念干预能够显著提升教师的社会认知水平。

同社会认知,在人际交往维度上,测试时间与组别的交互效应($F=4.46, p<0.05, \eta^2=0.05$)存在显著差异。简单效应分析结果表明,对于干预组,前后测差异显著($T=-4.05, p<0.001$);对于对照组,前后测差异不显著($T=-0.38, p=0.71$)。表明正念干预能够显著提升农村幼儿园教师的人际交往能力。

在负责任地决策上,测试时间与组别的交互效应($F=4.88, p<0.05, \eta^2=0.06$)存在显著性差异。简单效应分析结果表明,对于干预组,前后测差异显著($T=-4.24, p<0.001$);对于对照组,前后测差异不显著($T=-0.43, p=0.67$)。表明正念干预对教师负责任地决策提升具有显著影响。

2.线上正念干预对降低职业倦怠水平的效果分析

由表5可知,在职业倦怠总体得分上,测试时间与组别的交互效应($F=12.49, p<0.001, \eta^2=0.14$)存在显著性差异。简单效应分析结果表明,干预组组内的前后测差异显著($T=5.58, p<0.001$),而对照组组内的前后测差异不显著($T=0.43, p=0.67$)。这表明正念干预对减缓职业倦怠具有显著影响。

在情绪衰竭维度上,测试时间与组别的交互效应($F=10.86, p<0.001, \eta^2=0.12$)显著。简单效应分析结果表明,干预组的前后测差异显著($T=5.09, p<0.001$);对照组的前后测差异不显著($T=1.02, p=0.31$)。这说明正念干预能显著减缓教师的情绪衰竭症状。

在低成就感维度上,测试时间与组别的交互效应($F=7.2, p<0.01, \eta^2=0.083$)存在显著性差异。简单效应分析结果表明,对于干预组,前后测差异显著($T=4.62, p<0.001$);对于对照组,前后测差异不显著($T=-0.04, p=0.97$)。表明正念干预对减缓教师的低成就感具有显著影响。

在去个性化维度上,测试时间与组别的交互效应($F=6.56, p=0.01, \eta^2=0.08$)差异显著。简单效应分析结果表明,干预组的前后测差异显著($T=5.78, p<0.001$);对照组的前后测得分未见显著差异($T=0.15, p=0.88$)。表明正念干预能显著降低教师的去个性化。

(三)正念干预效果的质性分析

采用主题分析法,对干预组幼儿园教师访谈资料进行分析,共得到5个一级主题和11个二级主题(见表6)。

表6 主题及频次

一级主题	二级主题	频次
自我觉知	觉察身体变化	8
	觉察情绪状态	11
情绪管理	自我控制与调节	12
	缓解负面情绪与压力	11
理解与共情	宽容接纳孩子	12
	理解、换位思考	12
	人际关系和谐	12
负责任地决策	遇事更冷静不冲动	10
	考虑事情的原因和后果	4
改进建议	练习方式	5
	把正念引入日常教师培训中	10

1. 自我觉知

教师提及正念干预使其有了更加清晰的自我认知,尤其是觉察身体变化和情绪状态方面。乡村幼儿园教师因培训机会受限,接触新的教育理念的机会也较少。大部分教师往往并不能意识到自身当下的情绪处于何种状态以及会对周围人造成何种影响。教师们谈及以前经常忽视自己的心理健康,将不良情绪视为常态,从而将这种情绪转嫁给幼儿或同事家人。通过线上培训,教师们表示会有意识地使用“正念”的方法观察和扫描自己的身体以及自己日常的情绪状态,如情绪失控时自己的脸部肌肉状态以及自己的呼吸等。

“以前脾气特别容易暴躁,现在可能通过正念,按下一个暂停键,让大家趋于平和再去解决这件事情。每次想发火时,想一下经过,在边上站上三秒钟,再继续说话,就挺有效果的。打破想直接发火的惯性思维。”(S-12R)

“在冥想的过程中去感觉自己,本来生气时候是头疼,然后肌肉紧绷,有时候手是捏着拳头的,然后发觉在气头上来的时候肚子疼一些的,再次深呼吸,感受我自己身体状态,情绪状态,尽快去调节。”(X-10C)

2. 情绪管理能力

线上正念干预课程提升了教师的情绪管理能力,帮助其掌握了如何“自我控制和调节”及“缓解负面情绪与压力”具体可操作的方法,如以不评判的态度接纳自己的情绪、打破常规的思维等。教师谈及“自悯练习”和“拥抱你的情绪”练习让其学会了如何正视消极情绪以及工作和生活中的压力,而不是逃避。

“通过学习以后,能够正视自己的情绪,去接受,不刻意,去关照他,就是慢慢的去调节,就是这样子。”(W-02Y)

3. 理解与共情

接受访谈的所有教师均提及线上正念干预课程增强了他们的“理解与共情”能力,包括“更宽容和接纳孩子”“理解和换位思维”“人际关系和谐”。教师对幼儿有了全新的认识,更加接纳孩子真实的样子,也更能觉察和关注到孩子的需求。此外,也对幼儿家长和同事体现出更多的理解和包容接纳,人际关系也更为和谐。

“以前容易给孩子贴标签,认为有些小孩能做事,总叫表现非常好的小孩去拿器械,不会叫其他小孩,但经过这个训练以后,会有意识把表现好的小孩先放一放,叫能力较差的孩子,去锻炼他的能力,我发现这样还挺有效果的,会改观之前对他的看法。”(S-12R)

4. 负责任地决策

线上正念干预课程提高了教师问题解决等能力,即“负责任地决策”,遇事更冷静以及考虑事情的前因后果。4位教师表示学习完“负责任地决策”两期课程后,遇到急性突发事件会冷静思考问题的起因经过,更多考虑问题的解决办法而不是情绪的发泄,接纳当下的状态并把注意力集中到事情本身,而不是刻意强调自身的情绪感受。

“情绪有的时候会爆发,然后冲动,经过正念后,有时面对问题就会想一些不同的处理方式,它可能会带来一些不同的后果,就感觉会理性一点。”(J-07H)

5. 改进建议

大部分教师对线上正念干预课程给予了积极评价。教师认可讲练结合、视频文字结合且相对自由的线上方式,表示正念干预转变了自己原有的思维方式和观念,带给他们很多新奇的体验。此外教师也对该项目提出了一些改进建议,如希冀采用录直播结合的方式;把正念引入教师日常线下培训等。

“其实我觉得应该把正念融入到幼儿园培训当中,上课的技能基本上老师都能掌握,但是自我情绪或者一些内在的东西大家关注的很少。现在的培训像‘炒饭’一样,每次培训都是类似的,没有新鲜感,应该关注教师的心理健康发展,不仅仅是关注老师的业务水平。”(W-04Y)

四、讨论

(一) 线上正念干预是提升乡村幼儿园教师社会情感能力的有效途径

本研究证实,为期6周的线上正念干预能有效提升乡村幼儿园教师的社会情感能力。重复测量方差分析结果显示,教师社会情绪能力测试时间与组别的交互作用显著,说明线上正念干预能有效提升乡村幼儿园教师的社会情绪能力。从各维度来看,自我管理、社会认知、人际交往及负责任

地决策各维度的测试时间与组别的交互作用均达到显著水平,且简单效应分析结果均显示干预组前后测各维度差异显著。说明线上正念干预能显著提高乡村幼儿园教师的自我管理、社会认知、人际交往、负责任地决策水平,这与现有的研究结果一致^[21]。埃尔金斯·布朗(Elkins-Brown)等提出了正念能够提升自我管理的理论解释,认为正念的觉察和接纳训练可能会增强自我控制。觉察训练能够培养个体发现行为冲突伴随的情绪线索,进而切断原本的自动反应,选择适宜的应对方式;接纳训练可以让个体对冲突情境产生的负面情绪更加清晰,不做出及时反应而是选择更适应性的方法^[28]。在社会认知和人际交往方面,高达(Gouda)等提出正念干预能减少人际交往问题,这中间的机制可能是正念的共情练习等会提高教师换位思考(perspective taking)能力,以及在与儿童、家长、同事及领导交往中意识到他人需求^[29]。在访谈中,教师也表示自己学会了站在他人视角思考,对孩子更宽容和接纳,人际关系也得到改善。值得注意的是,在自我认知这一维度上,测试时间与组别的交互作用并未达到显著水平,但简单效应结果显示干预组教师的前后测差异显著,这说明正念干预能够提高农村幼儿园教师的自我认知水平,但效果相对于对照组不显著。这可能缘于正念干预能够一定程度提高教师觉察自身情绪的能力,但对自己优势识别的能力干预并没有达到显著效果。与肖前国的研究结果一致,5周的正念干预并未显著提升个体的自我洞察水平^[30]。正念训练对态度或自我认知的改变往往是在内在的、隐性的层面上发生的^[31],加之人们习惯性的动机性限制(如自我防御)^[32],个体对自己产生深度的认知可能需要花费更多的练习。例如有研究提出在正念训练中需要增加与自我认知、自我洞察相关的练习程度,或者增加干预时长以促进自我认知水平、自我洞察能力的提升^[33]。在访谈资料中也发现,关于“自我认知”的改变,教师们谈及更多的是情绪情感状态方面的变化,而较少涉及其他自我认知。这可能与本研究的课程内容设计有关,后续需要根据研究结果进行进一步调整。

(二)线上正念干预能有效缓解乡村幼儿园教师职业倦怠

重复测量方差结果显示,职业倦怠总体及其

情绪衰竭和去个性化维度得分的测试时间主效应、测试时间与组别间交互作用、组别主效应均达到显著水平;在低成就感维度上,除组别效应,测试时间主效应及测试时间与组别的交互效应也存在显著差异。这表明线上正念干预在改善乡村幼儿园教师职业倦怠方面行之有效。相较已有基于正念对中国城市幼儿园教师职业倦怠干预的结果(情绪衰竭未达到显著水平)来看,本研究呈现出了更好的效果^[23]。这可能缘于乡村幼儿园教师的倦怠体验往往高于城镇教师,并且其平时几乎没有机会参与和心理健康或情绪情感等相关的培训,因此培训时更为投入,体验感更强。受访教师表示正念帮助其学习到如何与自己的情绪相处并采取更有建设性的应对策略,而不是反复陷入其中。此外,与已有研究一致,正念干预能够降低教师的去个性化和低成就感^[34]。正念训练能够培育人们的思维意识,通过专门的训练活动帮助教师以新颖的方式关注日常频繁的事情^[35],转变其对幼儿行为和琐碎工作的惯性评价模式,体验工作带来的成就感和意义感。在定性研究中,这一点也得到了证实,经过线上正念干预的教师表示当自己沉浸当下工作,会觉得工作更有活力,疲倦感也会减弱。

(三)线上正念干预效果显著的影响因素

本研究考察了为期6周的线上正念课程在乡村幼儿园教师群体中的干预效果,发现线上正念干预是提升乡村幼儿园教师社会情感能力,减缓其职业倦怠的可行且有效途径。本研究线上正念干预取得良好成效的原因主要包括以下几点。

第一,干预课程设计契合幼儿园教师工作及心理特征。课程选用的案例源于幼儿园教师真实工作场景,并通过创设相似的情境为教师提供可效仿的案例。在干预过程中,教师不仅能对案例中的情节产生共情,还能运用正念的方法与这些情境联结起来,易于促进教师内化学习。

第二,干预内容理论与练习相结合,设置合理。在每周的课程中,教练先进行理论讲解,再带领教师练习,课后由教师自主完成每周的个人练习以及个人体验、感悟分享。例如在第二周的干预训练中,教练先引出教师常有的无意识自动化反应行为——“习惯性的情绪表达”,从理论的层面揭示教师为什么会出现这样的行为以及解决

的办法。接着将正念的基本方法(觉察、接纳等)带入情境中,让教师更具体习得如何在教学工作中运用正念的方法应对压力情境。

第三,线上正念活动方式得当。乡村幼儿园教师因工作场域的特殊性而面临繁重的工作压力。本次线上正念干预课程,每周有4节10~15分钟的微课,以及2~3次共计20分钟~40分钟的个人正式和非正式练习。教师们可以自由灵活安排练习时间,在繁忙工作之余,利用碎片化时间完成干预。

第四,教师的参与度及互动。根据反馈问卷的数据显示干预组教师参与每周培训的出勤率在97.6%以上,这表明该项目具有可行性,同时教师的积极参与也保证了线上正念干预的效果。此外,在课程平台上设计了参与者可以自由讨论和感悟分享环节,保证了线上干预培训成员之间的情感互动,形成了轻松友好的氛围,促进了干预效果。

五、教育建议

根据主要研究结果,本研究对如何提升我国乡村幼儿园教师社会情感能力和心理健康水平提出如下建议:第一,借助“互联网+教育”模式,为乡村幼儿园教师提供线上心理健康培育资源和教练指导。本研究结果证明了6周的线上正念干预课程是促进乡村幼儿园教师社会情感能力和心理健康水平发展的经济而有效的手段。这种干预成本较低,但成效显著,可在乡村幼儿园教师群体进行积极推广。第二,合理设计线上正念干预课程内容及实施过程。在课程实施方面,可继续保持讲练结合干预形式,但授课部分可适当减少理论讲解,增加练习时长,让学员在长期练习中建立正念。教练可采取直播与录播相结合的方式,在网课中出镜带领学员练习,一方面给与学员直观示范,促使学员更加专注,另一方面在直播课程中可与学员直接互动,建立教练与学员之间的信任,同时增强教练与学员、学员与学员之间的交流,即时解决学员们的疑问。另外后续线上正念干预应进一步精准干预对象,在调查分析的基础上,针对不同工作群体的教师设计实施不同的干预课程。如工作年限较长的教师,虽然教学工作很是熟练,却缺失初入幼儿园的热

情与耐心,且大多新建家庭,需同时兼顾工作与家庭,心理压力较大,情绪损耗较为严重,对此类教师进行线上正念干预的内容设计要区别于初入职的幼儿园教师。第三,对于教师自身,要在团体课程学习的基础上,坚持日常正念练习,延续课程干预的效果,并将正念运用到师幼互动及教学工作中,促进自身专业成长。

【参考文献】

- [1] 龚欣,牛彩星,王鹄.农村幼儿园教师职业压力现状、来源及影响因素[J].学前教育研究,2020(2):18-31.
- [2] 张猛猛.教师社会情感能力提升的国际经验、问题及其启示[J].现代基础教育研究,2022,45(1):42-49.
- [3] 杜媛,毛亚庆.基于关系视角的学生社会情感能力构建及发展研究[J].教育研究,2018,39(8):43-50.
- [4] Durlak J A, Weissberg R P, Dymnicki A B, et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions [J]. Child Development, 2011, 82(1): 405-432.
- [5] Zaragoza M C, Díaz-Gibson J, Caparrós A F, et al. The teacher of the 21st century: professional competencies in Catalonia today [J]. Educational Studies, 2021, 47 (2): 217-237.
- [6] 郭绒.国际教师社会情感能力的实证研究:理论模型、研究设计和研究成果——基于23项核心实证研究的领域综述[J].比较教育学报,2022(1):108-126.
- [7] Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL). What Are the Core Competence Areas and Where are they Promoted? [EB/OL]. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/#interactivecasel-wheel>.
- [8] 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.
- [9] Garner P W, Parker T S, Prigmore S B. Caregivers' emotional competence and behavioral responsiveness as correlates of early childcare workers' relationships with children in their care [J]. Infant Mental Health Journal, 2019, 40(4): 496-512.
- [10] Kang S K, Kim M J, Chung M R. The Relationship between Novice Early Childhood Teacher's Emotional Intelligence and Teacher-Child Interaction in the Mediating Effect of Emotional Labor [J]. Korean Journal of Childcare and Education, 2016, 12(2): 183-200.
- [11] 李明蔚,毛亚庆,顾欣.教师社会情感能力对学生社会

- 情感能力的影响:多重中介效应分析[J].教师教育研究,2021,33(6):24-31.
- [12] Poulou M S. The relation of teachers' emotional intelligence and students' social skills to students' emotional and behavioral difficulties: A study of preschool teachers' perceptions[J]. Early education and development, 2017, 28(8): 996-1010.
- [13] Zinsser K M, Christensen C G, Torres L. She's supporting them; who's supporting her? Preschool center-level social-emotional supports and teacher well-being [J]. Journal of school psychology, 2016(59):55-66.
- [14] Vršnik Perše T, Kozina A, Vidmar M, et al. Teachers' Social, Emotional and Intercultural Competencies: Predictive Value for Job Satisfaction[J]. Sodobna pedagogika- Journal of Contemporary Educational Studies, 2020 (3):208-225.
- [15] 田瑾,毛亚庆,熊华夏.变革型领导对教师职业倦怠的影响:社会情感能力和幸福感的链式中介作用[J].心理发展与教育,2021,37(5):743-751.
- [16] 张静静.教师社会情感能力框架及发展策略——基于国外文献的分析[J].全球教育展望,2021,50(8):103-115.
- [17] Bishop S R, Lau M, Shapiro S, et al. Mindfulness: A proposed operational definition[J]. Clinical psychology: Science and practice, 2004, 11(3): 230-241.
- [18] Chambers R, Gullone E, Allen N B. Mindful emotion regulation: An integrative review[J]. Clinical psychology review, 2009, 29(6): 560-572.
- [19] Wang Y, Pan B, Yu Z, et al. The relationship between preschool teacher trait mindfulness and teacher-child relationship quality: the chain mediating role of emotional intelligence and empathy [J]. Current Psychology, 2024, 43 (3):2667-2678.
- [20] Jennings P A, Snowberg K E, Coccia M A, et al. Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of two pilot studies [J]. The Journal of classroom interaction, 2011,46(1):37-48.
- [21] Jennings P A, Brown J L, Frank J L, et al. Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions[J]. Journal of educational psychology, 2017, 109(7): 1010-1028.
- [22] Nadler R, Carswell J J, Minda J P. Online mindfulness training increases well-being, trait emotional intelligence, and workplace competency ratings: A randomized waitlist-controlled trial[J]. Frontiers in psychology, 2020 (11): 255.
- [23] Cheng X, Zhang H, Cao J, et al. The effect of mindfulness-based programs on psychological distress and burnout in kindergarten teachers: A pilot study [J]. Early Childhood Education Journal, 2022, 50(7): 1197-1207.
- [24] Durlak J A, Weissberg R P, Dymnicki A B, et al. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions[J]. Child Development, 2011, 82(1): 405-432.
- [25] Maslach C, Schaufeli W B, Leiter M P. Job burnout[J]. Annual review of psychology, 2001, 52(1): 397-422.
- [26] 伍新春,齐亚静,余蓉蓉,等.中小学教师职业倦怠问卷的进一步修订[J].中国临床心理学杂志,2016,24(5): 856-860.
- [27] Braun V, Clarke V. Using thematic analysis in psychology [J]. Qualitative research in psychology, 2006, 3(2): 77-101.
- [28] Elkins-Brown N, Teper R, Inzlicht M. How mindfulness enhances self-control[M]. Mindfulness in social psychology. Routledge, 2017.
- [29] Gouda S, Luong M T, Schmidt S, et al. Students and teachers benefit from mindfulness-based stress reduction in a school-embedded pilot study [J]. Frontiers in psychology, 2016(7):165247.
- [30] 肖前国.正念自我的理论建构与实证研究[D].呼和浩特:内蒙古师范大学,2018.
- [31] Crescentini C, Capurso V. Mindfulness meditation and explicit and implicit indicators of personality and self-concept changes[J]. Frontiers in psychology, 2015(6): 120200.
- [32] Vazire S. Who knows what about a person? The self-other knowledge asymmetry (SOKA) model[J]. Journal of personality and social psychology, 2010, 98(2): 281-300.
- [33] Carlson E N. Overcoming the barriers to self-knowledge: Mindfulness as a path to seeing yourself as you really are [J]. Perspectives on Psychological Science, 2013, 8(2): 173-186.
- [34] Taylor S G, Roberts A M, Zarrett N. A brief mindfulness-based intervention (bMBI) to reduce teacher stress and burnout [J]. Teaching and Teacher Education, 2021 (100): 103284.
- [35] Brown K W, Ryan R M. The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being[J]. Journal of personality and social psychology, 2003, 84 (4): 822-848.

[责任编辑 李兆平]