

以社会-情感能力为核心素养的 教师心理健康*

赵梓叶 蔡旻旻 刘翔平 王书剑

[摘要]教育改革极大地改变了教师的角色,在人际互动领域对教师提出了更高的要求。在新时期背景下,讨论教师的心理健康问题,应抛弃原有的病理的、固定的和治疗化的心理健康医学观,转而发展心理健康能力观,即通过提升教师社会-情感能力来提升教师的心理健康水平。本文针对我国当前教师社会-情感能力相关理论不足的现状,提出了三因素六功能模型,包括教师的自我觉察与反思能力、情绪识别与调节能力以及关系知觉与沟通能力;对教师的社会-情感能力自评量表和情景判断测验进行了综合,并从反思个人成长史、培养共情能力以及练习情绪调节方法和沟通技巧等层面论述提高教师社会-情感能力的方法。

[关键词]社会-情感能力;教师心理健康;共情;情绪调节;人际关系

[中图分类号]G443 **[文献标识码]**A **[文章编号]**1009-718X(2023)01-0080-08

伴随教育改革的深入推进,教师群体的心理健康问题受到越来越多的关注。2018年,中共中央、国务院印发的《关于全面深化新时代教师队伍建设改革的意见》明确提出了“提升教师素质”和“提升教师的心理健康水平”^[1]两个工作目标,指明了今后开展教师研究和落实教师培养的工作方向。过去的研究者习惯于将教师的专业素养和心理健康看作两个互相分离的研究领域,分别从教学能力和病理心理的角度来对两者展开研究。新时期教育改革背景下,“双减”政策对教师角色提出了新的挑战与要求,愈发需要提升教师心理健康水平和提升

教师自我效能感进行有机结合,抛弃以病理的、诊断的视角看待教师心理健康问题的传统观念;转而发展一种教师心理健康能力观,借助调节情绪并维持良好的人际关系,帮助教师以提升胜任力的方式克服职业压力和倦怠,增加职业幸福感。这种积极心理学的新视角可以最大化地帮助教师完成“双减”背景下提升教学能力和保持心理健康的两个主要任务。

教师社会-情感能力(teachers' social-emotional competence,也译作教师社会-情绪能力)理论和实践体现了教师管理自身情绪体验和人际社会关系

赵梓叶 北京师范大学心理学部

100875

蔡旻旻 北京师范大学心理学部

100875

刘翔平 北京师范大学心理学部 教授 博士生导师 本文通讯作者

100875

王书剑 北京师范大学心理学部

100875

*本文为北京市“十三五”教科规划优先关注课题“新时期教师心理健康的现状、特点与对策研究”(CFEA19061)的项目成果之一。

的系统概念和方法,是促进教育者和教育对象双方积极发展的能力,也是教师心理健康能力观的具体化表现与实践路径,具有先进性和操作性。本文在梳理社会-情感能力的理论发展和概念变迁的基础上,结合中国实践抽取教师社会-情感能力的独特内涵,并从应用的角度对教师社会-情感能力的测量与培养提出建议。

一、教师心理健康:从病理观到能力观

(一) 教师职业压力与心理健康

教师是一种需要高强度情绪劳动的职业^[2]。在面对大多数行业典型的工作压力(如完成过高的工作负荷、处理与同事和领导的关系、平衡职场与家庭角色等)之外,教师还会面对教育行业特有的压力(如管理富有挑战性的学生、与家长协作沟通、应对学生的危机事件等)。教师的潜在心理健康风险来源于三个层面,分别是个人、人际和组织^[3]。其中,个人层面的风险包括教师(尤其是新手教师)在教学和班级管理中遇到的挫折和挑战,这关系到教师的自尊水平和自我效能感;人际层面则包括教师在工作中与咄咄逼人的家长或是调皮捣蛋的学生之间的冲突和矛盾,这些事件容易造成教师的情绪耗竭;另外,在教育改革转型的关键期,教师可能还会面临来自组织层面的压力,如加班、参与教研活动、参加教学比赛、申报成果奖项、完成上级部门交予的专项工作……在多重压力下,教师的心理健康维护问题具有重要的意义。

(二) 教师心理健康观的视角转换:从治疗转向预防

在讨论如何提升教师的心理健康水平、克服职业倦怠的实践之前,我们要思考两个基本理论问题:什么是教师的心理健康?如何确立评价教师心理健康的标准?在传统的研究视角中,非病理的就等于健康的,而健康即意味着没有确诊的疾病或障碍,这是一种医学的观点。过去,有人通过精神病学的量表如SCL-90、Beck抑郁量表、焦虑自评量表等调查工具在教师群体间展开普查,通过目标群

体和教师常模、普通人群常模的比较来判断教师在“躯体化”“强迫症状”“抑郁”“焦虑”等指标上的表现,来判断目标教师群体的心理健康状况^[4-5]。这种看待教师心理健康的病理的、消极的视角有三个局限:第一是评价的病理化。通过教师在精神病学筛查量表的各项症状上表现为“阴性”还是“阳性”,来判断教师心理健康水平的测量方式,其潜台词是将教师区分为“正常”与“不正常”两个群体,而非将教师看作一个丰富且完整的人。这种区分暗含的风险是教师将不再被视为一个承受生活和工作中各种压力事件和消极情绪的个体,而是被贴上“心理有问题”的标签。这种污名化增加了教师的痛苦,也降低了教师求助的积极性。第二是健康素质的固定化。用抑郁、焦虑、躯体化或职业倦怠等指标得分的高低,来定义教师心理健康与否,这实际上是固定的、静态的健康观,忽略了人的发展潜力。从人本主义的视角来看,心理健康的重要评价标准是机体能否朝向自我实现的方向发展;反映在教师的职业实践中,则是教师能否拥有克服困难和应对压力的能力,在工作中满足自主、胜任与关联的基本心理需求^[6],从而降低倦怠或抑郁的风险。这是一种动态的、发展的健康观。第三是教师心理健康提升的治疗化和咨询化。医学视角下,教师的心理援助天然地将教师置于“病人”和“弱者”的位置,极大地削弱了教师的主观能动性,而且暗示了心理健康的提升需要通过治疗或咨询的形式,这种干预方法收效缓慢,容易引起教师的抵触情绪。

综合以往医学心理健康观的局限,结合新时期教师面对的新问题,我们认为,提高教师的心理健康水平,不能简单地从医学指标上入手,而应该切实关注教师心理问题应对能力的提升。能力要求与心理健康密切相关,从积极心理学的视角出发,胜任力的匮乏会带来效能感的丧失,进而造成倦怠和抑郁等问题^[7]。从这个角度来说,焦虑和抑郁等症状是教师对新时期要求应对能力失效的结果,而非具备某种特质的教师的个体性问题,或是大环境下的群体性命运。

简言之，提升教师的心理健康水平，需要转换视角，从“病理观”走向“能力观”，从“固定观”走向“发展观”，从“治疗观”变为“预防观”和“教育观”。那么如何具体地从能力观的角度来确立教师心理健康新指标呢？我们认为现有的社会-情感理论可以用来建构教师心理健康新指标，并且有助于界定教师心理健康的核心素养。

二、教师社会-情感能力的内涵

教师的社会-情感能力是儿童的社会-情感能力概念的发展和延伸。所谓社会-情感能力，是指个体管理自身和人际间的社会关系和情绪体验，并促进自我和关系蓬勃发展的能力^[8]。社会-情感能力与学术能力相补充，用以衡量个体在社会互动中的表现，强调了人的全面发展。

（一）社会-情感能力的五因素模型

社会-情感能力直接由“情绪智力（emotional intelligence）”发展而来。有学者对社会-情感能力的概念演变进行了梳理，发现其大体遵循“社会智力”-“情绪智力”-“社会-情感能力”的发展脉络^[9-10]。Thorndike最早提出了“社会智力（social intelligence）”的概念，意指一种“理解社会互动中的动机与行为，并妥善管理人际关系”的能力^[11]。此概念缺少对情绪的关注，所以，Mayer等人逐步发展了“情绪智力（motional intelligence）”的概念，既强调对情绪的觉知、理解与管理，又强调情绪的社会性；进而阐释发展情绪智力的目的在于“理解并表达自我，同时也能理解他人并与其维持良好的社会关系”^[12]。基于情绪智力的理论积累，Goleman正式提出并开始发展“社会-情感能力（social-emotional competence）”的概念，将其定义为一种觉知自我和他人的情绪与意图，管理自我并与其他人维持良好社会关系的能力，包括自我觉知、自我管理、社会觉知、社会技巧和负责的决策五种能力成分^[13]（见图1）。

上述五个因素中可以发现有三个成分贯穿始终，即自我、情绪与社会^[14]。这些成分始终围绕“意识觉知”和“情绪技能”两个维度展开^[15]。



图1 社会-情感能力五因素

我们认为，上述理论存在不足。首先，受情绪智力理论影响，把自我觉知和管理主要理解为自我的情绪觉知和管理，过于狭窄。人的“自我”包括动机、需要、信念、自尊和过去的自我与关系图式，自我所能觉知的情感，比情绪的范围要广泛得多。虽然情绪调节非常重要，但它不可避免地受到上述自我相关要素的影响；所以，应当把自我与情绪分开。其次，正确的决策与选择是社会-情感能力的结果，而不是其成因。一般来说，只有具备高超的社会-情感能力的人才能进行正确的决策和选择；所以，决策不应当成为社会-情感能力的核心内容。

（二）教师社会-情感能力的三因素六功能

教师的社会-情感能力是以儿童的社会-情感学习发展目标为蓝本的，过去在界定何为教师的社会-情感能力时，一些研究者直接套用儿童的社会-情感能力的定义^[16]，或者采用正念教学^[17]、情绪调节和表达、共情^[18]、社交技能^[19]等替代概念。这种做法一方面忽视了教师特有的职业特点与能力要求，另一方面仅仅切中了教师社会-情感能力的片面内容。因此，在归纳教师社会-情感能力时，我们选择结合教师新时期的工作实际与以往研究结果，在上文提炼出的社会-情感能力的框架上，提出一个整合性的概念。我们认为，教师的社会-情感能力是指教师在教学工作背景下，对自我和他人的动机、意向、情绪状态和人际关系的有意识地觉

察和认知，并在人际互动中，有效地管理和调节自己的动机、意向、情绪状态和人际关系的技巧。

具体而言，我们认为，教师社会-情感能力包括三个因素，每个因素又可以从意识觉知和管理技能方面来界定，由此形成六种功能（见图2）

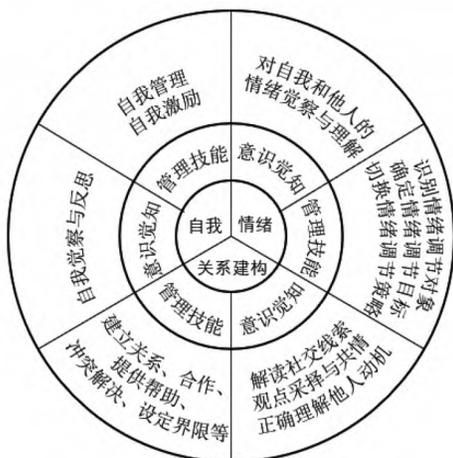


图2 教师社会情感能力的三因素六功能模型

第一个因素是自我觉察、反思能力和自我管理、激励技能。心理健康的教师要具备在教学中对自己的动机、意向、价值观进行觉知与反思的能力。自我觉察与反思是教师情绪管理和关系技能的基础。教师职业的特点是人际互动，处理与学生及家长的人际关系要求教师自我觉察和自我整合，从而保持稳定的高自尊、强大的内心和明确的价值观；尤其是在压力环境下，需要教师具备心理灵活性来进行自我调节，而这些力量的前提是自我觉知的能力。心理学研究发现，人的自我概念非常复杂，包括许多在人际关系之中形成的自我定义。如果一个教师在成长过程中，形成了自我中心的自我概念，容易夸大他人的攻击性的和敌意，经常以愤怒的情绪表达来进行自我保护，那么该教师很可能在与学生发生冲突时表现得暴躁易怒，采取不合时宜的攻击行为和语言，并可能伴随着事后的自我贬低。拥有高社会-情感能力的教师虽然也会有这种自我保护方式，但是，他能够及时觉察并反思自我的动机偏差和认知偏差，能够认识到可能不是学生或家长令人憎恨，而是自己的自我概念和认知歪曲导致了在识别他人的动机与情绪时存在误读。进而能够进行自我管理，控制自己冲动性的反应（如

吼叫或挖苦学生）、灵活改变策略（如在管理策略无效时采取新的方法），并能够调整心态以减少自我批评，加强自我激励以更好地维持自尊和自我效能感。

第二个因素是情绪的识别与调节的能力，包含对自身和他人的情绪的觉察、理解与管理和调节的技能。教学是一种涉及与他人关系的情感实践，尤其是压力与冲突的情境下，紧张、焦虑、愤怒和抑郁等都是教师经常体验到的负性情绪，大量的负面情绪会造成教师的耗竭与倦怠，并驱使教师做出冲动性行为。教师情绪调节能力的高低是教师心理健康水平的核心预测因素^[20]。觉知与理解情绪是情绪调节的基础，因此，教师首先需要锻炼敏锐的意识以觉察自身的情绪，理解情绪的性质和来源，并对自身和他人的情绪进行管理和调节。具有较高情绪调节能力的教师在遭遇情绪问题时可以根据情绪调节目的来选择是自我安抚还是继续教学，能够使用不同的情绪调节策略来辅助任务切换，如佯装、压抑、重评、接纳和表达释放，等等。例如，面对顶撞自己的学生，教师可以采用认知重评的方式，通过告诉自己“孩子并没有恶意，他也很委屈”来安抚自己；而面对吵闹的课堂，教师也可以通过假装很生气来震慑学生，维持课堂秩序。在这一过程中，往往也涉及对他人情绪的调节技能。此外，教师职业有支持性和引导性的特点，教师承担着支持学生发展、帮助学生应对成长挑战（如学业挫折、逆反、处境不利等）的任务。因此教师需要具备足够的爱心、耐心与敏感性，能够共情并调节与之互动的学生及其家长的情绪，从而达到调节班级氛围、树立行为规范、激励正面情绪等效果。例如，面对学业受挫的学生，教师需要在共情他的无助与挫败感的基础上，通过安抚和鼓励的方式使其重拾信心与勇气。

第三个因素是关系建构的能力，也叫社会能力。建构关系的能力是教师社会-情感能力外在表现，是教师能否胜任职业的关键评价标准。建构关系的能力既包含对关系情境的理解，也包含相应的社交技巧。理解关系情境需要教师能够准确地解读

社交线索、正确理解他人行为的动机、观点采择与共情；社交技巧涉及建立关系、合作、提供帮助、冲突解决、设定界限等方面^[21]。一个具备关系建构能力的教师，在与学生或家长沟通时，能够关注其肢体语言、语气等社交线索，并通过这些线索去共情或采择观点从而理解学生、家长行为背后的动机。他还会采用一些社交技巧和学生及其家长建立并维持良好关系，能够与学生合作完成教学任务、为学生提供情感支持和学术帮助，能够与家长共同培养学生的学习生活习惯、为家长提供家庭教育建议，并且能够厘清家校合作界限、在沟通中坚持原则与自我立场、采用恰当的方式解决家校冲突。良好的关系建构能力，能够帮助教师在工作中更高效地应对人际困难，提升工作的胜任感。

三、教师社会-情感能力的测评

目前有关教师社会-情感能力评定与测量主要有自陈式的和情绪测验两种。

（一）自陈测验

随着社会情感学习运动的逐渐深入，研究者愈发认识到了开发教师的社会-情感能力评估工具的重要性，然而，教师社会-情感能力测量的发展较为缓慢，以借鉴各种现有的成熟量表为主^[22]。例如，如果侧重于考察人际关系，就用教师互动问卷或人际胜任力问卷^[23-24]。如果更关注教师在教学中情绪调节能力的水平，就采用情绪调节问卷和教学正念问卷^[25-26]。也有研究者用情绪智力测评直接评价教师的社会-情感能力^[27]。这些测量方法实际上只切中了教师社会-情感能力的单一或少数要素，而没有形成整合的概念，缺乏与教师社会-情感能力理论的深度联系。

近年来，国内研究者在教师社会-情感能力的整合性测量上进行了积极的尝试，取得了一些成果。王佳等人编制了中小学教师社会-情感能力问卷，问卷测量了教师在自我意识、自我管理、社会意识、社会互动和负责任的决策五个能力上的表现^[28]。这类测验直接借用国外理论，缺少中国特色。毛亚庆团队对社会-情感能力的定义在本土化上更进一

步，他们结合中国集体主义文化的特点提出了“集体”成分，包含集体认知和集体管理两个维度，其中集体认知包括集体意识与亲社会意识，集体管理包括融入集体、遵守规范、合作等^[29]。这些研究推进了教师的社会-情感能力的整合性测量，但也存在不足，强调集体维度，易与道德素养相混，其中的本土化条目和维度已经脱离了教师的社会-情感能力范围。

更重要的是，现有的大部分测量采取的都是自评量表，然而实证研究的结果表明一个人对其社会-情感能力的主观看法与其他人对其社会行为的评价经常是无关系的。Brackett 等人的研究表明，教师自我报告的情商与他人对他们的友善程度和社交参与程度没有任何关系^[30]。此外，教师和学生报告的情感支持之间的关联性很低，这表明教师可能无法准确地评估教室中人际交往行为的质量。最后，当参与者同时报告自己的社会-情感能力与幸福感或其他测评内容的关系时，由于共同方法偏差的存在，使用自评量表可能会导致夸大相关性的风险^[31]。因此，研究者需要开发更客观的测验来解决这些问题。

（二）情境判断测验

作为一种兼具客观性和生态效度的测验形式，情境判断测验（Situational Judgement Test）是一种有潜力的教师社会-情感能力评价工具。它较早被应用于人事选拔测验中，具有预测效度好、作伪可能性低、与实际工作场景相似度高等特点。情境判断测验是一种低保真度的模拟，典型的情境判断测验会给被试呈现他/她在工作中可能遇到的各种情境，伴随着每种情境可能用到的处理方法和反应方式，这些应对方式需要应用相关知识、技能、能力或其他人格特征。这类测验要求被试以迫选的方式（例如：“选择你最有可能和最不可能的行动方式”）或以李克特量表评分的方式（例如：“在5点量尺上评估每种选项的有效性”）对可能的行动方式做出判断。最后将被试的回答与标准答案相对比进行评分，评分的依据既可以是理论支撑的，也可以是经验性的^[32]。

近年来，情境判断测验越来越多地被应用于教

师评价和选拔中,用以衡量教师在情绪调节和班级管理上的表现^[33-34]。例如, Koschmieder 等人开发的教学情境中的情绪调节测验 (Emotion Regulation in Pedagogical Situations, ERIPs) 测量了教师在教学情境中调节自己和学生愤怒、羞愧、恐惧、悲伤、喜悦、厌恶和内疚等情绪的能力,备选的调节策略包括压抑、重评、反刍和接纳,依情景的不同而选择四种策略^[35]。一些团队对教师社会-情感能力的整合性测量进行了更多尝试,例如 Aldrup 等人开发的教师社会-情感能力测验 (Test of Regulation in and Understanding of Social Situations in Teaching, TRUST) 较为全面的覆盖了情绪调节和关系管理两个易于观测的核心成分,测量了教师在冲突和沮丧时调节情绪并和学生保持良好关系的能力^[36]。

虽然情境判断测验在生态效度和客观性上表现出一定的优势,然而不容忽视的是这种测验更适用于评价外显的行为特质,却难以还原内省的知觉与理解过程。另外,贴近教师实际工作情境意味着每个选项的有效性会受到更多操作外变量(如教师个人魅力和教职身份)的干扰,这意味着研究者更难确认某个选项的评分标准,从而影响测验的内容效度。对于以上问题,一个可行的解决方法是将自陈测验与情境判断测验结合使用,并开发更多理论驱动的情境判断测验。

四、教师社会-情感能力的提升

教师社会-情感能力的提升是一个由内及外、道术并重的过程。一个理想的发展轨迹是教师能在充分的自我反思和自我理解的基础上摆脱自动化的内化情绪反应和外化的攻击反应,并以刻意练习的方式发展更具觉察性和适应性的新应对模式。这一发展轨迹可以从反思关系成长史、培养共情能力以及练习情绪调节方法和沟通技巧等三方面来实现。

第一,自我方面应当强加反思关系成长史。教师的工作过程本质上是人际互动的过程。发展心理学的依恋研究以及社会认知理论都发现人际交往中存在着“关系图式”,关系图式是人际关系模式在大脑中的认知表征,是以往与他人(尤其是关系亲

密的重要他人)交往的过程中内化成的人际情感、动作和认知的综合性结构,同时包含着对自我和他人两部分的评价。它指导着后续人际互动中的信息加工与行为反应^[37],是一种无意识的过程。如果教师的关系图式中他人总是攻击型、贬低型的,自己最好也以对抗的方式来自我保护,这会导致更多的冲突情境;如果图式中他人总是强势的,而自己是弱勢的,那教师很可能会选择退缩和顺从,情绪负担会大大增加。因此,提高教师的社会-情感能力,首先要帮助其回顾和反思自己的关系成长史,通过教师原生家庭人际关系分析与演练,让教师认识自己的关系图式,从早期和重要他人(抚养者、养育者)不良的互动模式中释放出来,转而以一种更成熟的方式处理自己的情绪和行为。这不仅有助于教师处理好自己在工作中的人际关系,更能提升教师在工作 and 生活中的整体幸福感。

第二,情绪方面应当重视培养共情能力。作为成年人的教师,与尚未成年的教学对象之间会在认知水平、思维方式和行为习惯等方面存在差异,共情可以弥合师生之间因年龄差异和个性差别所造成隔阂,也可以打破教师的自我中心主义。共情提倡老师在解决问题时努力站在对方的角度考虑,体会他们的心理状态、理解他们的困扰,先让学生和家长感觉到自己被理解,然后辅以促进性的回应,在这一过程中帮助求助者理清自己的思路,也使教师能够更加明白问题的所在,能够打开学生的心扉,看到学生行为背后的情感、动机和需求。在社会-情感能力的训练中,培训者可以用情景模拟、角色扮演和反思性写作等方式来提高教师的共情能力,帮助教师养成共情的习惯。

第三,关系建构方面要培养压力下的情绪调节方法和沟通技巧。如果说教师的自我理解和共情他人是对教师个人修养的提升,是让教师具备了人际交往的“道”,那情绪调节的方法和人际沟通的技巧就是更具像化的“术”的学习。在教学关系中,教师需要面对来自自身或学生、家长的愉快、愤怒、挫败、无奈等各种正性或负性的情绪,可以采用压抑、认知重评、注意转移、佯装、宣泄和真诚

表达等情绪调节策略进行应对,情绪调节策略的适用性依据教师所处的引发情绪情境和调节情绪的目的而不同。当处于极度愤怒的情绪中时,教师应该练习合理表达愤怒和控制冲动的方法;而当面对充满挫败感的家长,教师的任务则转换成用积极的重评去鼓励家长。因此,社会-情感能力培训的重要任务就是帮助教师理解情绪调节的目的性,学会依据情境来选择目的,并采用合适的情绪调节策略来达到这一目的。沟通技巧练习的任务主要是培养教师学会积极的语言和沟通技巧,包括如何使用共情与尊重的语言,如何批评与表扬学生和如何解决师生冲突等内容。积极的沟通技能训练目标在于改变原有的关系模式,帮助教师通过共情和接纳学生而赢得学生的喜爱。当教师具备了识别冲突中所需的情绪目标达成能力,能够选择相应的情绪调节策略,在此基础上采用积极的方式进行沟通,他们就能够灵活处理教学中的关系困境,减少随之而来的情绪负荷,从而在具有情绪劳动属性的教师职业中获得更强的胜任感。

我国目前教育改革背景的新特点呼唤教师心理健康模式和原理的转型,即从医学的模式转向社会学的模式,以社会-情感能力的理论和实践来指导和发展教师心理健康的测评与提升,这是时代之趋势,我们相信,这种转向将极大地促进教师心理健康研究的更新换代。

[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].(2018-01-31)[2021-11-8].http://www.gov.cn/xinwen/2018-01/31/content_5262659.htm

[2][20] Yin, H. Knife-like mouth and tofu-like heart: Emotion regulation by Chinese teachers in classroom teaching[J].*Social Psychology of Education*, 2016, 19(1): 1-22.

[3] Prilleltensky, I., eff, M., & Bessell, A. Teacher Stress: What it is, why it's important, how it can be alleviated[J].*Theory into Practice*, 2016, 55(2): 104-111.

[4] 衣新发,赵倩,胡卫平,等.中国教师心理健康状况的横断历史研究:1994~2011[J].*北京师范大学学报(社会科学版)*, 2014(3): 12-22.

[5] 邓小兵,田利燕,吉萍.义务教育阶段教师心理健康状况及其影响因素调查——以成都市A区义务教育阶段教师为样本[J].*成都师范学院学报*, 2020, 36(11): 7-14.

[6] Ryan, R.M., & Deci, E.L. *Self-determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*[M]. New York: Guilford Publications, 2017: 351-382.

[7] 刘翔平,冉俐雯,王硕,等.中小学教师二维心理健康测量系统编制与筛查[J].*教育科学研究*, 2014(12): 55-61.

[8] Collie, R. J. The development of social and emotional competence at school: An integrated model[J]. *International Journal of Behavioral Development*, 2020, 44(1): 76-87.

[9][22][29] 李明蔚.教师社会情感能力与学生社会情感能力的关系研究[D].*北京师范大学*, 2019: 18-20.

[10] 许苏. “社会-情绪能力”演变路径与发生机制[J].*现代基础教育研究*, 2020, 39(3): 94-100.

[11] Thorndike, E. L. Intelligence and its uses[J].*Harper's Magazine*, 1920(140): 227-235.

[12] 陈猛,车宏生,王丽娜,等.情绪智力理论的整合:挑战、依据和方法[J].*北京师范大学学报(社会科学版)*, 2012(3): 14-22.

[13][21] CASEL: What are the core competence areas and where are they promoted?[EB/OL]. [2021-11-8]. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>

[14] Jones, S.M., Barnes, S.P., et al. Promoting social and emotional competencies in elementary school[J].*The Future of Children*, 2017, 27(1): 49-72.

[15] Jeremy, J., Taylor, K.B., & Laura, S.H. Choosing and using SEL competency assessments: What schools and districts need to know[EB/OL]. (2019-12-5)[2021-11-8]. <http://measuring-sel.casel.org/pdf/practitioner-guidance.pdf>.

[16] Jennings, P. A., Doyle, S., et al. Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being[J]. *Journal of School Psychology*, 2019, 76: 186-202.

[17][25] Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., et al. How do school-based prevention programs impact teachers? Findings from a randomized trial of an integrated classroom management and social-emotional program[J]. *Prevention Science*, 2016, 17(3): 325-337.

[18] Garner, Pamela, W. The role of teachers' social-emotional competence in their beliefs about peer victimization[J]. *Journal of Applied School Psychology*, 2017, 33(4): 288-308.

[19][31][36] Aldrup, K., Carstensen, B., Kller, M. M., et al. Measuring teachers' social-emotional competence: Development and validation of a Situational Judgment Test[J]. *Frontiers in Psy-*

- chology, 2020(11):892.
- [23] Sun, X., Mainhard, T., & Wubbels, T. Development and evaluation of a Chinese version of the questionnaire on teacher interaction (QTI)[J]. *Learning Environments Research*, 2018, 21(1): 1-17.
- [24] Buhrmester, D., Furman, W., Wittenberg, M. T., et al. Five domains of interpersonal competence in peer relationships[J]. *J Pers Soc Psychol*, 1988, 55(6): 991-1008.
- [26] Gross, J. J., John, O. P. Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2003, 85(2): 348-362.
- [27] Poulou, M. S. Social and emotional learning and teacher-student relationships: Preschool teachers' and students' perceptions[J]. *Early Childhood Education Journal*, 2017, 45(3): 427-435.
- [28] 王佳.中小学教师“社会-情绪能力”问卷编制与应用研究[D].上海:上海师范大学,2020:26.
- [30] Brackett, M. A., Rivers, S. E., Shiffman, S., et al. Relating emotional abilities to social functioning: A comparison of self-report and performance measures of emotional intelligence[J]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2006, 91(4): 780-795.
- [32] De Leng, W. E., Stegers-Jager, K. M., Husbands, A., et al. Scoring method of a Situational Judgment Test: Influence on internal consistency reliability, adverse impact and correlation with personality? [J]. *Advances in Health Sciences Education*, 2017, 22(2): 243-265.
- [33][35] Koschmieder, C., Neubauer, A. C. Measuring emotion regulation for preservice teacher selection: A theory-driven development of a Situational Judgment Test[J]. *Personality and Individual Differences*, 2021, 168: 110363.
- [34] Bardach, L., Rushby, J. V., Kim, L. E., et al. Using video- and text-based Situational Judgement Tests for teacher selection: A quasi-experiment exploring the relations between test format, subgroup differences, and applicant reactions[J]. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 2021, 30(2): 251-264.
- [37] 刘翔平, 郭文静, 邓衍鹤.关系图式的理论发展及其实践意义[J].*北京师范大学学报(社会科学版)*, 2016(4): 12-19.

The mental health of teachers: The essential role of social-emotional competence

Zhao Ziye Cai Minmin Liu Xiangping Wang Shujian

Abstract: Educational reform has dramatically changed teachers' roles and placed higher demands on them in interpersonal interaction. In the current period, the discussion of teachers' mental health should abandon the original pathological, fixed and therapeutic medical view of mental health and instead develop a competence-based view of mental health, that is, enhancing teachers' mental health through improving their social-emotional competence. This article addresses the current lack of theory related to teachers' social-emotional competence in China. It proposes a three-factor, six-function model, including teachers' self-awareness and reflection, emotion recognition and regulation, relationship awareness and communication skills. Besides, assessments of teachers' social-emotional competence are reviewed in this article, including self-assessment scales and situational judgment tests. At the end of the article, suggestions for improving teachers' social-emotional competence are discussed from the aspects of reflecting on personal growth history, cultivating empathy ability, and practising emotion regulation methods and communication skills.

Key words: Social-emotional competence, The mental health of teachers, Empathy, Emotion regulation, Interpersonal relationship

(责任编辑: 林 可)