

教师关怀对特殊教育师范生 社会情感能力的影响机制研究*

苏 蒙¹ 张玉红^{1,2,3,4**} 张欣然¹ 黄燕婷¹ 谭映江¹ 黄 悦¹

(1. 新疆师范大学教育科学学院, 乌鲁木齐, 830017; 2. 自治区孤独症儿童教育研究中心, 乌鲁木齐, 830017;
3. 新疆教师教育研究中心, 乌鲁木齐, 830017; 4. 新疆高等教育发展研究中心, 乌鲁木齐, 830017)

摘要 为探讨教师关怀对特殊教育师范生社会情感能力的影响,并考察职业认同感的中介作用及未来取向的调节作用,采用问卷调查法对520名特殊教育师范生进行调查,结果显示:教师关怀显著正向预测特殊教育师范生社会情感能力;职业认同感在教师关怀与社会情感能力关系间起部分中介作用;未来取向在教师关怀与职业认同感、职业认同感与社会情感能力间起调节作用,且预测作用均在低未来取向群体中更为显著。据此,应以教育家精神为引领重塑教师身份,提升教师关怀素养;将教育家精神融贯特殊教育师范生培养全过程,涵育职业认同;构筑“普适化+个性化”双轨关爱模式,推进整体性精准关怀,以更好地培育特殊教育师范生社会情感能力。

关键词 特殊教育师范生 社会情感能力 教师关怀 职业认同感 未来取向

分类号 G760

1 问题提出

步入21世纪这一瞬息万变的新时代,以社会情感能力为代表的非认知能力在支撑个体长远发展和社会进步中的重要性日益凸显。社会情感能力作为个体有效认知和管理自身情绪、保持积极的社会关系及做出负责任决策的能力^[1],并非固定不变的静态特质,而是通过持续的社会互动逐步构建而成的能力或能力集合,具有相对的稳定性、发展性和可教性特征^[2]。诸多国际组织和发达国家将提升儿童社会情感能力置于教育改革的优先议程,纳入教育政策,试图通过社会情感学习变革寻求一种新的价值平衡和课程建构图景,以期实现培养积极应对21世纪复杂挑战的“整全人”目标^[3]。教师是学校社会情感学习变革的具体实施者和促进学生发展的重要他人,其社会情感能力不仅具有一般社会情感能力的共性价值,而且对学生社会情感能力及教师自身专业发展均具有深远影响^[4]。探赜教师社会情感能力的影响因素及作用机理,为促进教师身心发展和专业发展提供方向性参考,是保障社会情感学习变革纵深推进的必然要求。

特殊教育事业的特殊性决定了特殊教育教师需要具备更高水平的社会情感能力,究其缘由:一是囿于各类障碍的客观局限,特殊儿童认知发展普遍迟滞,且部分特殊儿童还易出现攻击、离座和不专注等问题行为^[5]。特殊教育教师在教学中既面临着如何突破特殊儿童认知局限、增进其知识理解的挑战,还要应对各种复杂未知因素对教学秩序的干扰^[6]。教学情境的高度不确定性、任务的复杂艰巨性和教学成效的缓慢性决定了其唯有具备较高的自我管理能力,才能确保在历经无数次教学挑战后,依然能妥善调节、管理好自身情绪,始终保持高昂的热情开展教育教学。二是特殊教育是一项复杂系统工程,需要将医疗养护、教育训练和劳动就业融为一体。特殊教育教师不仅需要运用恰当策略与特殊儿童进行有效沟通,还要与同事、其他专业人员、家长和社区建立良好的合作互助关系,通过协作育人提升教育效果,沟通合作能力也被国内外特殊教育教师专业标准列为核心能力之一^[7]。三是特殊教育教师要摒弃外界对该职业“简单看护”而非专业工作的歧视与偏见,树立坚守岗位的职业信仰,则需要具备较强的社会责任意识和勇担“教育公平守护

* 本文系新疆教师教育研究中心智库招标课题重点项目“高质量发展视域下新疆特殊教育教师质量提升研究”(编号:ZK2025B10)、新疆维吾尔自治区社科基金项目“南疆地区青少年筑牢中华民族共同体意识教育的情感嵌入路径研究”(编号:2024BKS018)阶段性研究成果。

** 通讯作者:张玉红,博士,教授,研究方向:特殊教育教师教育、特殊儿童教育与康复。E-mail:534937210@qq.com。

者”的使命^[8]。上述自我管理能力、团队合作能力和社会责任感等则恰恰都是教师社会情感能力的具体表征。

师范生阶段是学习并实践社会情感学习的最佳时期^[9],提升社会情感能力是夯实其学习基石,增强应对未来工作挑战、维持职业幸福感及培育学生社会情感能力的必然要求。但目前社会情感能力相关研究多聚焦于在职教师,对职前教师关注不足^[10],有关特殊教育师范生社会情感能力的研究更为鲜见。然而相较于普通师范生而言,强化特殊教育师范生社会情感能力的培养又尤为必要和迫切。原因在于:一是准特殊教育教师的身份决定了其习得有效应对未来特殊教育工作情境、卓有成效地从事教学实践所需要的社会情感能力任务更重;二是特殊儿童社会情感能力发展的受限性及提升社会适应和社会融入能力的强烈需求决定了特殊教育师范生习得毕业后到基层有效开展社会情感教育的素养要求更高^[11];三是特殊教育新兴交叉学科的学科性质和社会偏见的事实性存在决定了特殊教育师范生应对庞杂、繁重学习任务及坚守职业选择所面临的挑战更大^[12]。由此,对特殊教育师范生的社会情感能力展开专题探讨,是准确把握强化其社会情感能力的改革发力点,有效提升人才培养质量,满足特殊教育高质量发展对优质后备教师需要的时代诉求。

根据关系性存在理论,社会情感能力本质是“人际关系的构建与情感联结”^[13]。如此,探寻个体社会情感能力的提升路径就需关注何以进一步优化其各类实践场域的社会关系。对于特殊教育师范生而言,学校是影响其社会情感能力发展的近端实践场域,师生关系则是学校场域中最基本且重要的人际关系。师生关系是一种纵向、非对称性关系,教师因其专业权威和指导角色而在二者关系中居于主导地位^[14]。教师对学生的关怀是塑造富有成效师生关系的核心因素,尽责性、支持性和包容性为教师关怀的具体表征^[15]。实证研究也发现,教师忠诚履行教学职责,投入充分时间指导学生,并在情感上理解、包容学生,不仅会提升学生的自尊自信、自我效能感及自我认知力,促使其以更饱满乐观的态度积极应对突变环境与挫折^[16],而且能构建和谐师生关系,促发其学校归属感,使其逐渐明晰自身在群体中的权利与责任,进而发展集体管理技能。反之,教师关怀素养不足则容易触发师生冲突,甚至催生学生对学校的厌恶及无力感。研究还发现,即便是成年学习者也会对教师关怀具有强烈需求^[17]。据此,本研究提出假设H₁:教师关怀可能正向预测特殊教育师范生社会情感能力。

根据“情境—过程—结果”模型,外部情境因素需通过作用于个体心理过程才影响其发展结果^[18]。认

知—情感系统理论还认为,个体所处的外部情景会激活其系统中的认知单元和情感单元,引发行理性认知和情感冲动,进而激发相应行为表现^[19]。如此,在探讨教师关怀与特殊教育师范生社会情感能力的关系时,就不能不考虑中间变量。职业认同则是一个值得高度关注的变量。师范生职业认同感是其对即将从事的教师职业与当前师范生身份的认知与情感体验^[20]。师范生职业认同的效能—价值双维核心模型指出,职业价值认同和职业效能认同是核心指标,前者是其对自身师范生身份和教师职业价值的情感体验而产生的职业认同,后者是其对自身能力与教师职业是否匹配的认知评价而产生的职业认同^[21]。职业认同影响模型强调,师范生职业认同深受教师教育过程中教师关怀行为的影响,当师范生遭遇职业发展障碍时,教师关怀行为对其职业认同具有积极作用^[22]。实证研究也发现,社会支持正向预测特殊教育师范生职业认同感^[23],且教师提供的支持和关怀愈多,其职业认同感愈高^[24]。同时,职业认同感强弱会影响教师情绪状态及其在工作中的情绪表达与交流方式,如陈庆礼发现良好职业认同可通过提升教师情绪智力促进其工作投入^[25];P. K. 布塔科尔(P. K. Butakor)等研究表明,职业认同可通过工作满意度对情绪智力产生正向影响^[26]。纵览文献,研究者主要探讨教师关怀、职业认同感、社会情感能力两两关系,却鲜有研究将三者放在统一框架下研究,这则不利于探明教师关怀影响特殊教育师范生社会情感能力的具体路径。据此,本研究提出假设H₂:职业认同感可能在教师关怀与特殊教育师范生社会情感能力间起中介作用。

发展系统理论指出,个体与环境的交互关系是研究人类发展的基本分析单元^[27]。社会认知职业理论认为,个体职业选择和职业行为的呈现本质上是个体认知、外部环境及学习经验共同作用的结果^[28]。如此,探讨职业认同感在教师关怀与特殊教育师范生社会情感能力间的中介作用时,还有必要进一步分析哪些因素会调节上述变量间关系,以更好地回答“教师关怀何时起作用”的问题。对于师范生而言,职业是面向未来的,基于未来时间透视理论^[29],未来取向是一个值得关注的调节变量。未来取向指个人的思想和行为偏好未来的方向,是个体对未来的思考和规划过程^[30]。作为个体发展内部资源,未来取向是一种积极的人格特质与保护性因素^[31],与目标设定、对未来的积极期望及个体计划密切联系,通常在个体知觉环境变化和反应间发挥重要心理桥梁作用,能正向预测个体生活满意度、乐观情绪和主观幸福感。根据未来取向的“动机—认知—行为”观,个体对未来的期望会激发动机,继而形成认知表征,并推动未来行为探

索^[32]。高未来取向个体往往具有较高水平的成就动机和持久性,其不会被动接受环境影响,而是主动分析外在环境资源与自身特点,以此规划未来发展方向并指导生活轨迹。反之,低未来取向个体难以感知现在和未来之间的心理距离,在面对潜在压力时,也难以及时调整自身行为。研究发现,未来取向对大学生职业成熟度具有积极预测作用,在外界支持不足时,高未来取向师范生更易产生职业认同感^[33]。此外,根据“价值—控制”理论^[34],未来取向作为一种人格特质,会通过影响个体对学习任务的控制评估与价值评估,改变其情绪路径,最终调节外部环境 with 个体发展结果的关系。实证研究也显示,未来取向在感知班级氛围通过专业认同影响师范生学习投入的过程中起着调节作用,具体调节这一影响过程的直接路径和后半段路径^[35]。特殊教育师范生虽然具备鲜明的职业导向性,但置身于当下双向选择职业背景下,其未来思考和规划并非局限于单一模式,而是呈现出多元化样态。当教师关怀这一环境支持保护因子和未来取向这一个体特质保护因子共同作用时,前者对特殊教育师范生社会情感能力的预测作用会随后者水平不同而有何差异?二者交互作用是符合“保护因子—保护因子”模型的促进假说,还是排除假说,即一种保护因子可能增强还是会削弱另一种保护因子对结果变量的预测作用,仍需深入探讨。据此,本研究提出假设H₃:未来取向可能在职业认同感作为教师关怀与特殊教育师范生社会情感能力的中介路径中起调节作用。

综上,为探讨教师关怀对特殊教育师范生社会情感能力的作用机制,以关系性存在理论、情境—过程—结果模型、社会认知职业理论等为框架,建构有调节的中介模型(图1),即教师关怀正向预测特殊教育师范生社会情感能力,职业认同感起中介作用,未来取向起调节作用。

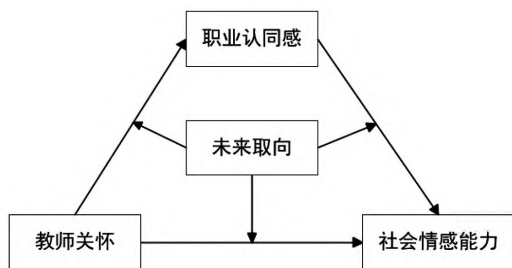


图1 研究假设模型

2 研究方法

2.1 研究对象

采用方便取样法,对新疆维吾尔自治区、陕西、河北、上海、山东等省(区、市)的特殊教育师范生进行调

查,发放551份问卷,有效问卷为520份,有效回收率为94.37%。其中,男生69人,女生451人;大一133人,大二124人,大三132人,大四131人;专业自主选择318人,他人推荐73人,调剂129人。

2.2 研究工具

2.2.1 教师关怀量表

参考雷浩编制的教师关怀行为量表^[36],共18题项,包含尽责性、支持性、包容性三个维度。采用5点计分,得分越高表明教师关怀越高。本研究中各分量表Cronbach's α 系数介于0.88~0.90之间,总量表Cronbach's α 系数为0.95。验证性因子分析结果为: $\chi^2/df = 4.39$, RMSEA = 0.08, CFI = 0.94, TLI = 0.92, RFI = 0.90。

2.2.2 师范生职业认同感量表

采用王鑫强等人编制的师范生职业认同感量表^[37],共12题项,包括职业意愿与期望、职业意志、职业价值和职业效能四个维度。采用5点计分,得分越高师范生职业认同感越强。本研究中各分量表Cronbach's α 系数介于0.74~0.86之间,总量表Cronbach's α 系数为0.85。验证性因子分析结果为: $\chi^2/df = 3.83$, RMSEA = 0.07, CFI = 0.96, TLI = 0.94, RFI = 0.91。

2.2.3 社会情感力量表

采用陈兆军等人编制的大学生社会情感力量表^[38],共26题项,包含自我关系、他人关系、集体关系及负责任决策能力四个维度。采用5点计分,分数越高师范生社会情感能力越高。本研究中各分量表Cronbach's α 系数介于0.85~0.93之间,总量表Cronbach's α 系数为0.95。验证性因子分析结果为: $\chi^2/df = 2.91$, RMSEA = 0.06, CFI = 0.94, TLI = 0.93, RFI = 0.90。

2.2.4 未来取向量表

采用冯嘉溪等修订的未来结果考虑中文版量表^[39],共12题项,含考虑当下、考虑未来两维度。采用5点计分,将考虑当下反向计分后,得分越高未来取向越高。本研究中各分量表及总量表Cronbach's α 系数分别为0.89、0.83、0.86。验证性因子分析结果为: $\chi^2/df = 2.85$, RMSEA = 0.06, CFI = 0.97, TLI = 0.96, RFI = 0.94。

3 研究结果

3.1 共同方法偏差检验

为避免自我报告可能导致共同方法偏差,采用Harman单因素检验法对数据进行分析。结果表明,第一公因子解释的变异量为32.28%,小于40%的临界值,未见有明显的共同方法偏差效应存在。

3.2 相关分析

相关分析显示,教师关怀、职业认同感、未来取向与社会情感能力之间均呈显著正相关。鉴于性别与特

特殊教育师范生职业认同感和社会情感能力显著相关,而年级、专业选择自主性与主要研究变量均不相关,故后续分析将性别作为控制变量纳入模型。

3.3 有调节的中介模型

将所有变量标准化处理,以教师关怀为自变量,社会情感能力为因变量,职业认同感为中介变量,性别作为控制变量,根据偏差校正百分位 Bootstrap 方法,采用 PROCESS 程序的 Model 4 做中介效应检验。由表 2 和图 2 可以看出,教师关怀对社会情感能力具有显著预测作用($\beta = 0.58, p < 0.001$)。当引入中介变量职业认同感后,教师关怀显著正向预测职业认同感($\beta = 0.51, p < 0.001$),职业认同感显著正向预测社会情感能力($\beta = 0.50, p < 0.001$)。同时,教师关怀对社会情感能力的影响仍然显著($\beta = 0.32, p < 0.001$)。此外,教师关怀对特殊教育师范生社会情感能力的直接效应为 0.32,

职业认同感在教师关怀与社会情感能力之间的中介效应显著,间接效应值为 0.26,中介效应占总效应的比例为 44.83%。且中介路径的 Bootstrap 95%CI 均不包括 0,这表明教师关怀可以通过职业认同感的间接作用预测特殊教育师范生社会情感能力。

随后,在控制性别后,采用 Model 59 检验未来取向的调节作用。结果显示(表 3),教师关怀与未来取向的交互项对职业认同感的预测作用显著($\beta = -0.07, p < 0.001$),表明未来取向调节教师关怀与职业认同感之间的关系,但两者交互项对社会情感能力的预测作用不显著($\beta = 0.04, p > 0.05$),表明未来取向不调节教师关怀与社会情感能力之间的关系;职业认同与未来取向的交互项对社会情感能力的预测作用显著($\beta = -0.13, p < 0.001$),表明未来取向调节职业认同感与社会情感能力之间的关系。

表 1 研究变量的相关分析

变量	M	SD	1	2	3	4	5	6
1. 性别	1.87	0.34	1					
2. 年级	2.50	1.13	0.02	1				
3. 专业选择自主性	1.64	0.85	-0.05	0.02	1			
4. 教师关怀	4.03	0.56	0.09	0.01	-0.05	1		
5. 职业认同感	3.94	0.46	0.09*	0.02	0.01	0.52***	1	
6. 未来取向	3.62	0.55	-0.02	0.06	0.01	0.30***	0.47***	1
7. 社会情感能力	4.09	0.44	0.13**	0.06	0.01	0.58***	0.67***	0.33***

注:*表示 $p < 0.05$, **表示 $p < 0.01$, ***表示 $p < 0.001$,下同。

表 2 职业认同感的中介效应检验

效应关系	效应值	95%CI	效应占比
总效应	0.58	[0.50, 0.65]	
教师关怀→社会情感能力(直接效应)	0.32	[0.25, 0.39]	55.17%
教师关怀→职业认同感→社会情感能力(间接效应)	0.26	[0.17, 0.35]	44.83%

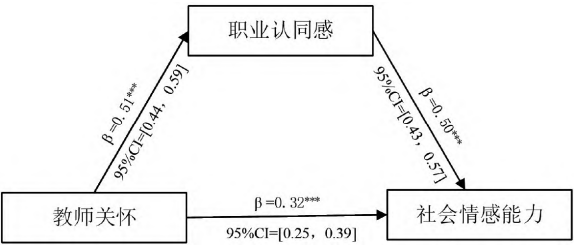


图 2 中介模型

采用简单斜率分析进一步厘清未来取向在教师关怀与职业认同感之间的调节作用(图 3)。在高未来取向特殊教育师范生中,职业认同感随教师关怀增加呈上升趋势($\beta_{\text{simple}} = 0.31, p < 0.001$),而在低未来取向特殊教育师范生中,职业认同感随教师关怀的增加呈更为显著的上升趋势($\beta_{\text{simple}} = 0.43, p < 0.001$)。因此,随

着未来取向增加,教师关怀对职业认同感的促进作用逐渐减弱。

采用简单斜率分析进一步厘清未来取向在职业认同感与社会情感能力之间的调节作用(图 4)。在高未来取向特殊教育师范生中,社会情感能力随职业认同感增加呈上升趋势($\beta_{\text{simple}} = 0.38, p < 0.001$),而在低未来取向特殊教育师范生中,社会情感能力随职业认同感的增加呈更为显著的上升趋势($\beta_{\text{simple}} = 0.59, p < 0.001$)。因此,随着未来取向增加,职业认同感对社会情感能力的促进作用逐渐减弱。

4 讨论

4.1 教师关怀与特殊教育师范生社会情感能力的关系
研究发现,教师关怀正向预测特殊教育师范生社

表3 以未来取向为调节变量的中介效应模型

预测变量	模型1:职业认同感			模型2:社会情感能力		
	β	SE	t	β	SE	t
性别	0.04	0.04	1.07	0.02	0.03	0.82
未来取向	0.34	0.04	9.36***	0.01	0.03	0.08
教师关怀	0.36	0.04	9.45***	0.29	0.04	8.14***
Int-1	-0.07	0.02	-3.45***	0.04	0.03	1.29
职业认同感				0.47	0.04	12.44***
Int-2				-0.13	0.03	-5.05***
R ²		0.39			0.57	
F		83.76***			111.53***	

注: Int-1表示教师关怀×未来取向; Int-2表示职业认同感×未来取向。

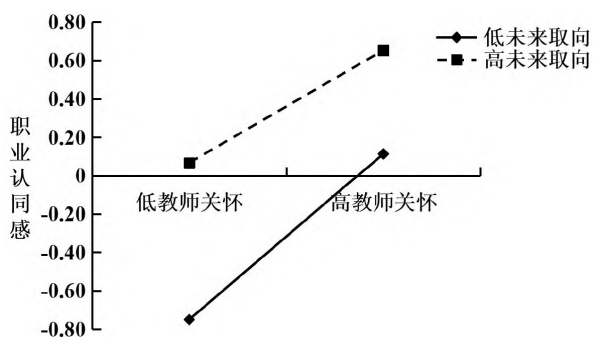


图3 未来取向在教师关怀与职业认同感之间的调节作用

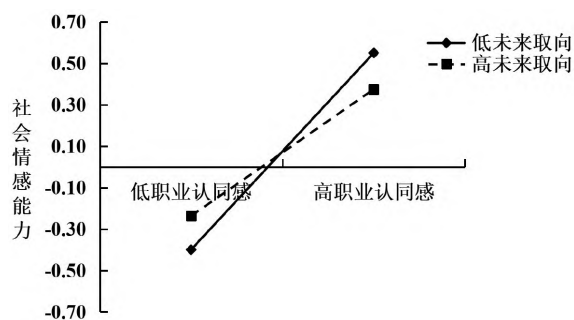


图4 未来取向在职业认同感与社会情感能力之间的调节作用

会情感能力,这与叶晓梅等有关感知教师关怀促进儿童非认知能力的结果相似^[40],验证了假设H₁,也符合关系性存在理论,即教师作为学校环境中特殊教育师范生的重要他人,其关怀行为有助于师范生建构积极人际关系,进而提升社会情感能力。特殊教育专业的特殊性使得师范生社会情感能力发展面临诸多挑战。一方面,社会对残疾人及特殊教育的长期偏见,致使特殊教育教师及师范生普遍面临连带内化污名这一慢性压力源^[41],这使他们容易对未来职业形成消极认知图式,销蚀其自我价值感、生命意义感和自尊感。而为了规避污名压力,他们甚至会采取减少社会参与等应对策略,在群际交往中表现出退缩、焦虑和疏离等行为^[42]。另一方面,特殊教育新兴交叉学科的学科性质及日趋多元的教育安置方式、与普通教育和医学康复深度融合的改革趋势对特殊教育师资复合型素养的迫切需求,致使师范生既需要解决大学高阶挑战性学习与其固有的“应试教育”学习模式间的强烈冲突,还要应对文理交叉的课程类型、庞杂繁重的学习任务对其单一学科(文或理科)背景的挑战。高强度的认知负荷和心理压力使其容易陷入能否胜任复合型特教工作的自我怀疑,对其自我效能感和自尊造成极大损伤。实证研究亦发现,特殊教育师范生职业自我效能感仅处于中等水平^[43]。在此情境下,教师及时对其表达出关

怀行为,即本着高度责任心充分体察课程对学生的挑战,精心设计并尽职尽责上好每一堂课,为学生搭建起足够的认知支架,使之更易于理解、接受所学知识和技能;投入足够时间了解学生对所学内容的掌握程度及所面临的学业和心理困扰,按其真实需要适时给予精准支持和引导,助力其化解难题;尊重、鼓励每位学生,捕捉其闪光点和优势所在。这一系列回应特殊教育师范生需求的关怀行为会极大保护其自尊和自信心,使其感受到归属感,促使其自觉依循职业发展要求加强社会情感学习,实现社会情感能力持续正增长。

4.2 职业认同感的中介作用

本研究发现,职业认同感在教师关怀与特殊教育师范生社会情感能力间起部分中介作用,支持了假设H₂,与康晓伟等有关大学校园氛围(教师支持、同伴支持和自主机会)对职前教师社会情感能力具有显著正向预测作用的结果相似^[44]。这一发现验证了“情境—过程—结果”模型与“认知—情感”系统理论,即教师关怀作为积极外源性支持,会通过激活特殊教育师范生职业认同感,启动其职业驱动力,最终促进社会情感能力发展。一方面,职业认同感作为一种积极心理资源,对特殊教育师范生认知、情感及行为均有重要影响^[45]。高职业认同感师范生会对特教职业具有更积极的认知图式,会主动理解、内化社会对特教教师的角

色要求与职业期许,并以更积极的心态应对专业学习各项挑战,从而在学习和生活中产生更多积极情感体验^[46],也更可能感受到成就感和归属感。这不仅有助于其构建积极自我概念,增强从教信心与自尊,还会促使他们更好地理解和控制自身情绪,表现出更高的社群化行为倾向,主动构建群己关系,与所在学校建立命运共同体联结,进而全面提升社会情感能力。另一方面,职业认同感作为“自我”和“他者”相互作用的社会建构性与互动性概念,其发展高度依赖环境提供的认知和情感资源^[47]。当特殊教育师范生身处支持性环境,切实感受到教师的认可、信任和尊重,对专业知识与技能尽责、深入浅出地讲解,以及基于学生需要给予针对性支持时,会在观摩学习教师的道德品质、人格魅力和专业学识中,不断调试、化解职业资源和社会地位等外源性压力所引发的不安与迷茫,体悟、内化并激发职业价值认同,增强作为“特教人”的荣誉感与责任感;也会使其在深入理解、牢固掌握专业知识与技能中,获得职业效能认同,进而形成稳定职业体会与认同。

4.3 未来取向的调节作用

本研究发现,未来取向负向调节教师关怀与职业认同感以及职业认同感与社会情感能力的关系,但未调节教师关怀与社会情感能力的关系,部分验证了假设H₃,高教师关怀者的社会情感能力收益更多体现在低未来取向群体中。这一调节模式进一步印证了发展系统理论、社会认知职业理论、未来取向的“动机—认知—行为”观与“价值—控制”理论,即个体职业选择与行为表征是由环境特征(教师关怀)与个人特质(未来取向)动态交互的结果,亦支持了“保护因子—保护因子”模型的排除假说。未来取向的核心在于分析资源优势规划未来,并采取积极有效应对方式。高未来取向特殊教育师范生因自我驱动力和目标导向性较强,不会轻易受限于当下社会偏见而低估自身职业价值。因此,即便外部教师关怀有限,他们也依然会积极进行职业探索,结合国家政策导向研判特殊教育发展态势与职业价值,思考自身特点与环境资源优势,不断深化职业认知,并通过主动管理时间与自主学习,深度投入专业学习与探究^[48]。而当这种投入转化为积极外在行为与内心适切感时,就会进一步巩固职业认同感,认可并喜爱所学专业,并自主按照职业要求唤醒为胜任未来角色而主动发展相关能力的意愿,最终促进共情沟通、责任担当等社会情感能力发展。低未来取向特殊教育师范生则往往因为自身内驱力缺乏,且受“当下中心”认知模式与即时结果满足倾向的限制,易沉溺于当下社会对特教贬损所带来的困扰中,难以形成对专业客观的“控制评估”和“认知评估”,职业探索与投入动力薄弱,对职业发展前景持悲观沮丧态度,自我价值

感降低^[49]。而当这部分师范生对未来感到迷茫、无措时,教师的殷切关怀会使其产生强烈的归属与认同感,弥补因未来导向缺失所导致的行动力不足,并在职业探索中逐步形成教师身份所需的积极认知和情感,增强职业认同感,进而激发按照职业要求主动发展相关能力的学习动力,最终实现自我效能感、控制感、协作能力及社会责任感的提升。因此,教师关怀这一外部支持的边际效应,对低未来取向群体的“雪中送炭”效应显著大于对高未来取向群体的“锦上添花”作用。

在最初设想的理论模型中,未来取向也调节教师关怀影响社会情感能力的直接路径,然而结果并未验证这一假设,未来取向仅调节了以职业认同感为中介变量的路径。这可能是未来取向是个体特质,但关于未来取向的概念均涉及对未来的认知与规划^[50],其调节作用也更容易在与个体未来发展相关的路径中发挥,职业认同感恰恰与未来职业发展密切相关,故未来取向仅调节模型中与职业认同感有关的前半路径和后半路径。同时,社会情感能力作为一种“关系”的社会性建构,形成与发展深嵌于个体所处情境中的情感体验与互动反馈。教师关怀本身就是一种良性师生互动,具有极强的情感性^[51],能为师范生提供直接观察、模仿与内化社会情感技能的支持性和高信任度关系网络,从而使师范生社会情感能力更易被激活、练习与强化。因此,教师关怀在社会情感能力的建构过程中占主导地位,无论个体的未来取向如何,积极的教师关怀都能潜移默化提升师范生社会情感能力。

5 教育建议

5.1 以教育家精神为引领重塑教师身份,提升教师关怀素养

教育家精神作为教师素养整体性、上位性的概括,涵盖了教师的育人智慧、爱生和育人的道德修养、社会责任担当和心怀天下的爱国报国情怀^[52]。教育家精神的出场语境与教师关怀的愿景具有内在一致性,这种在育人愿景和内在意涵上的共通性成为两者融合的逻辑起点,也是教育家精神能够引领教师身份重塑、促进教师关怀实践效能有效释放的前提。而要大力弘扬教育家精神,使其内化为教师“日用而不觉”的价值追求,明晰“经师”和“人师”融通合一的身份“坐标”,确保在特殊教育师范生社会情感能力养成中,做到教师关怀意识在场、能力在场、行动在场和效果在场,改善单纯以量化为主的绩效考核方式,采取以质量提升为导向的制度,保障教育家精神落地生根又成为应然之举。

5.2 将教育家精神融贯特殊教育师范生培养全过程,涵育职业认同

当前师范生培养体系中对教育家精神培育还普遍

存在培养目标模糊化、内容零散化、方式单一化等问题^[53]。要使教育家精神在理想的范围、以理想的方式,从意义潜势转化为意义实现,引领特殊教育师范生走进更高、更广阔的世界,赋能其对未来职业、事业的情感与价值认同,进而促进社会情感能力发展,一方面,应以教育家精神的整体性意涵为指引,基于“培养目标—毕业要求—课程目标—课程内容—课程评价”统筹规划教育家精神纳入特殊教育人才培养方案的实践进路,建构既能涵盖教育家精神核心要义,又能彰显特殊教育及时代内涵的教育家精神培养体系^[54]。另一方面,应以教育家精神的实践性意涵为指导,不断改革和创新融入方式。教育家精神的本质是教育家的社会实践活动,教育家精神实践活动的再生产也必然需要依托实践活动。教育家精神融入人才培养,就是使教育家以一种“过来人”的姿态唤醒师范生对那些美好教育教学图景的回忆与好奇,并期待其创造美好的教育教学图景。因此,要推动师范生对这种召唤和呼唤予以回答、建构、思虑和行动,既须构建实践取向的融入方式,还需在真实的实践探索中,开展基于体验的师生对话,使其随着对话的不断深入,真正理解教育家和教育家精神及教育家精神何以在新时代教育中创新与发展。

5.3 构筑“普适化+个性化”双轨关爱模式,推进整体性精准关怀

整体提升特殊教育师范生社会情感能力的时代诉求决定了构筑“普适化+个性化”双轨关爱模式,推动教师实施整体性精准关怀,增进其职业认同尤为必要且迫切。首先,应完善特殊教育师范生人格特质筛查系统,将未来取向测评纳入筛查范畴,通过动态化测评精准识别低未来取向群体,为在整体性关怀基础上进一步实施精准关怀提供靶向指引。其次,应以问题为切入点,以对生命意义与价值的整体性关怀为前提,构建低未来取向师范生精神唤醒与重建模式。人心的开启需要人心的照拂,教育家精神进入低未来取向师范生内心的重要切入口应是问题引导下的进入,即应回到与其切身利益密切相关的问题与真正的现实困境上,展开充分的交流与对话,在人心交融基础上进行人心的点化,破解教育家精神融入的个体困境,唤起其自觉意识和实践意识,最终促使其开启自身实践生成模式。

参考文献

- 1 Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). CASEL's SEL framework: What are the core competence areas and where are they promoted. <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/>, 2020-10-01/2024-05-15

- 2 唐一鹏. 国际社会与情感能力测评的新进展与新趋向——基于 OECD 两轮 SSES 的经验与展望. 中国考试, 2025, (5): 73-83
- 3 陈振中, 车越彤. 助推社会情感能力发展的课程设计探究——基于国际课程改革经验. 全球教育展望, 2024, 53(2): 135-150
- 4 毛菊, 武敏, 贾思彤. 社会情感能力对特殊教育教师参与家校合作的影响: 一个有调节的中介模型. 中国特殊教育, 2025, (3): 65-75
- 5 张玉红, 王军龙, 苏蒙, 等. 父母情绪调节能力与学前特殊儿童社会情感能力的关系: 基于不同障碍类型的家庭抚养模式的调节作用. 学前教育研究, 2025, (11): 70-83
- 6 苏蒙, 张玉红, 田惠东, 等. 组织支持感与特殊教育教师教学正念的关系: 有调节的中介作用. 中国特殊教育, 2024, (2): 74-81, 89
- 7 Hernandez S J. Collaboration in special education: Its history, evolution, and critical factors necessary for successful implementation. Online Submission, 2013, 3(6): 480-498
- 8 刘永维. “旋转门”之困: 新手特殊教育教师缘何离职? ——基于生命历程理论的质性分析. 中国特殊教育, 2024, (7): 82-90
- 9 Markowitz N L, Bouffard S M. Teaching with a social, emotional, and cultural lens: A framework for educators and teacher educators. Cambridge: Harvard Education Press, 2022. 77-155
- 10 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. 比较教育学报, 2022, (1): 108-126
- 11 黄天宇. 融合教育背景下师范生“社会—情感教育能力”培养的价值内涵与实施路径. 现代特殊教育, 2024, (6): 25-31
- 12 王雁, 罗晓雯, 傅王倩. 特殊教育师范生核心自我评价对职业使命的影响: 生命意义感的中介作用和教育实习经历的调节作用. 教师教育研究, 2025, 37(3): 63-71
- 13 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. 教育研究, 2018, 39(8): 43-50
- 14 张玉红. 原型理论视野下智力障碍儿童亲社会行为. 北京: 科学出版社, 2023. 204
- 15 36 雷浩. 教师关怀行为三维模型的建构. 国家教育行政学院学报, 2014, (2): 67-72
- 16 程黎, 刘鑫梅, 刘海龙, 等. 教师支持与超常儿童情绪智力的关系: 中介与调节作用分析. 中国特

- 特殊教育,2024,(5):67-77
- 17 Monica K, Isaac J, Anjali C. Marketing of higher education institutes through the creation of positive learning experiences analyzing the role of teachers' caring behaviors. *Journal of Marketing for Higher Education*,2024,34(1):116-135
- 18 Roeser R W, Midgley C, Urdan T C. Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging. *Journal of Educational Psychology*,1996,88(3):408
- 19 Mischel W, Shoda Y. A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*,1995,102(2):246
- 20 37 王鑫强,曾丽红,张大均,等. 师范生职业认同感量表的初步编制. *西南大学学报(社会科学版)*,2010,36(5):152-157
- 21 王鑫强,李金文,卢红燕,等. 择偶优劣势对师范大学生教师职业认同的影响:择偶价值感的中介及自尊的调节作用. *心理发展与教育*,2024,40(1):64-73
- 22 Stufflebeam D L, Zhang G. The CIPP evaluation model: How to evaluate for improvement and accountability. New York: The Guilford Press, 2017. 94-110
- 23 Xiaomeng C, Jingxun Z, Manli L, et al. Academic self-efficacy, social support, and professional identity among preservice special education teachers in China. *Frontiers in Psychology*,2020,(11):1-10
- 24 殷馨宇,朱美侠,孙玉洁. 领悟社会支持对幼儿教师融合教育胜任力的影响:心理授权和职业认同的链式中介作用. *中国特殊教育*,2024,(1):90-96
- 25 陈庆礼. 职业认同对乡村教师工作投入的影响——情绪智力的中介作用. *现代中小学教育*,2021,37(11):63-67
- 26 K. P B, Qi G, O. A A. Using structural equation modeling to examine the relationship between Ghanaian teachers' emotional intelligence, job satisfaction, professional identity, and work engagement. *Psychology in the Schools*,2020,58(3):534-552
- 27 Lerner R M, Miller J R. Integrating human development research and intervention for America's children: The Michigan State University model. *Journal of Applied Developmental Psychology*,1993,14(3):347-364
- 28 Lent R W, Brown S D, Hackett G. Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*,1994,45(1):79-122
- 29 De Volder M L, Lens W. Academic achievement and future time perspective as a cognitive-motivational concept. *Journal of Personality and Social Psychology*,1982,42(3):566
- 30 刘霞,黄希庭,普彬,等. 未来取向研究概述. *心理科学进展*,2010,18(3):385-393
- 31 50 Lindstrom R S J, W R B, L T C. Future orientation: A construct with implications for adolescent health and wellbeing. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*,2014,26(4):459-468
- 32 Seginer R. Defensive pessimism and optimism correlates of adolescent future orientation: A domain-specific analysis. *Journal of Adolescent Research*,2000,15(3):307-326
- 33 Steiner, R S, Hirschi, A, Wang, M. Predictors of a protean career orientation and vocational training enrolment in the post-school transition. *Journal of Vocational Behavior*,2019,(112):216-228
- 34 Pekrun R. The Control-value theory of achievement emotions: Assumptions, corollaries, and implications for educational research and practice. *Educational Psychology Review*,2006,(4):315-341
- 35 陈奕荣,吴忠良. 特殊教育师范生感知班级氛围对学习投入的影响:专业认同的中介作用与未来取向的调节作用. *心理发展与教育*,2022,38(2):244-253
- 38 陈兆军,郭建鹏,吕帅. 大学生社会情感能力理论模型与量表编制. *中国健康心理学杂志*,2023,31(4):544-551
- 39 冯嘉溪,王毅辰,张登浩. 未来结果考虑量表在我国成年人中的信效度检验. *心理研究*,2020,13(6):521-527
- 40 叶晓梅,曹晓婕. 教师关怀对农村儿童非认知能力发展的影响——家校共育的机制分析. *华东师范大学学报(教育科学版)*,2023,41(5):98-112
- 41 丁瑾靓,潘巧莉,林政,等. 父母连带内化污名与孤独症谱系障碍儿童情绪行为问题的关系:有调节的中介模型. *中国特殊教育*,2025,(4):69-77
- 42 Gidalevich S, Mirkin E. The effect of a SEL (Social-Emotional Learning) intervention program based on emotional regulation and meta-cognitive awareness for special education preservice teachers experiencing

- adapted teaching in mathematics. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 2024, 14(7):1996-2012
- 43 郭文斌, 吕芮. 特殊教育师范生职业自我效能感与职业价值观的关系研究. *江苏第二师范学院学报*, 2021, 37(1):8-13, 70, 124
- 44 康晓伟, 刘敏, 吴思萍. 大学校园氛围如何促进职前教师的社会情感能力发展——职业认同的中介和相对剥夺感的调节作用. *湖南师范大学教育科学学报*, 2025, (4):125-135
- 45 张玉红, 王春晖. 新疆特殊教育免费师范生职业认同的特点及其与学习投入的关系: 领悟社会支持的中介作用. *中国特殊教育*, 2018, (3):58-64
- 46 孙梦梦, 姬雅静, 吴胤霖, 等. 教师职业认同感和教师情绪的纵向关联: 职前到职初的追踪研究. *心理科学*, 2024, 47(1):61-69
- 47 邹逸. 指导教师支持对初任教师职业承诺的影响——以入职适应、职业认同为中介. *基础教育*, 2018, 15(6):54-61
- 48 Fusco L, Sica S L, Boiano A, et al. Future orientation, resilience and vocational identity in southern Italian adolescents. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 2019, 19(1):63-83
- 49 刘秋霞, 张文娟, 张玉珠. 初中生未来取向与学习投入的关系: 积极学业情绪与心理韧性的链式中介作用. *心理月刊*, 2023, 18(10):72-74, 80
- 51 陈玄, 赵婧. 教育高质量发展背景下的教师关怀素养培育. *教学与管理*, 2024, (8):1-5
- 52 张阿赛, 谢延龙. 教育家精神重塑学前教师高质量发展: 价值意涵、基本逻辑与实践路径. *学前教育研究*, 2025, (11):25-34
- 53 石定芳. 教育家精神: 新时代高校师范生培养的新视域. *当代教师教育*, 2023, 16(4):9-16
- 54 李欢, 卞慧敏. 教育家精神引领特教教师队伍建设的内在机制、价值意蕴与实现路径. *中国特殊教育*, 2025, (1):3-7, 17

A Study on the Mechanism of Teacher Care on the Social and Emotional Competence in Special Education Normal School Students

SU Meng¹ ZHANG Yuhong^{1,2,3,4} ZHANG Xinran¹ HUANG Yanting¹ TAN Yingjiang¹ Huang Yue¹

(1. School of Educational Sciences, Xinjiang Normal University, Urumqi, 830017;

2. Research Center for Education of Children with Autism in Xinjiang Uygur Autonomous Region, Urumqi, 830017;

3. Xinjiang Teacher Education Research Center, Urumqi, 830017;

4. Center for Higher Education Development of Xinjiang, Urumqi, 830017)

Abstract To explore how teacher care influences the social and emotional competence of special education normal school students and to examine the mediating role of professional identity and the moderating role of future orientation, a questionnaire survey was conducted with 520 special education normal school students. The results showed that teacher care significantly and positively predicted the social and emotional competence; professional identity partially mediates the relationship between teacher care and social and emotional competence; future orientation moderated both the relationship between teacher care and professional identity and the relationship between professional identity and social and emotional competence, with these predictive effects being more pronounced in low future-orientation group. Therefore, it is recommended to reshape the teacher's professional identity under the guidance of the educator spirit, enhance the quality of teacher care, integrate the educator spirit throughout the entire training process of special education normal school students to cultivate their professional identity, and construct a "universalization + individualization" dual-track care model. These measures promote comprehensive and precise care and better cultivate the social and emotional competence of special education normal school students.

Key words special education normal school students social and emotional competence teacher care professional identity future orientation

(责任编辑:刘在花)