

基于 Q 方法的大学非英语语种教师情感与身份研究

——以西班牙语教师为例

胡婧媛 王哲

中山大学 外国语学院

摘要：近年来，中国高校引进西班牙语、法语、俄语、阿拉伯语等非英语教师承担公共外语教学，以培养多语种人才服务“一带一路”。外语教学是一种情绪性实践，教师情绪在身份建构与职业发展中作用突出。作为 LOTE (Languages Other Than English) 教师群体，大学西班牙语教师面临区别于英语教师的挑战。本文以不同高校西班牙语教师为例，采用 Q 方法与访谈，分析其积极与消极情绪的特征及影响因素，并探讨情绪与身份认同的关系。结果表明，女性教师更易产生“年龄与婚育焦虑”和“工作生活平衡压力”；男女教师共有的情绪类型为“教学激情与成就感”“职业发展焦虑”与“边缘化沮丧”。研究提出提升教师身份认同与情绪韧性的建议，强调高校应关注情绪健康，营造支持性学术环境。

关键词：西班牙语教师；情绪；身份认同；Q 方法；职业发展

引言

近年来，全球化和多元文化交流的加速，使得多语种能力成为高等教育人才培养的重要目标。各国政府陆续增加对 LOTE (Languages Other Than English) 学习与教学的投入，中国亦在高等教育体系中引进西班牙语、法语、俄语、阿拉伯语、日语等非英语专业的教师，开设面向全体学生的公共外语课程，旨在培养具备多语种能力、能够服务全球治理与“一带一路”建设的新型国际化人才。在这一背景下，LOTE 教师群体逐渐成为高校外语教学的重要组成部分，其中大学西班牙语教师作为代表性群体之一，呈现出职业发展起步晚、教学任务多样化、跨文化背景复杂等特征。

外语教学不仅是知识与技能的传授过程，更是一种深具情绪属性的社会实践^[1] (Hargreaves, 2000)。教师情绪与其身份认同之间存在密切互动：情绪不仅影响教师的课堂表现、教学效能和学生关系，还会反过来塑造其职业身份与职业路径^[2] (Zembylas, 2003)。已有研究表明，教师的积极情绪（如激情、承诺、成就感）有助于增强职业韧性与身份认同，而负面情绪（如焦虑、倦怠、沮丧）则可能削弱工作投入度，甚至导致职业流失^[3] (Day & Gu, 2009)。然而，目前关于中国高校非英语语种教师，尤其是西班牙语教师的情绪特征与身份建构的系统性研究仍然有限。

与大学英语教师相比，西班牙语等 LOTE 教师面临的职业生态具有一定特殊性。一方面，他们在课程

设置、教学资源、学术话语权等方面可能处于相对边缘位置；另一方面，西班牙语在国际交流、区域合作以及文化传播中的重要性不断提升，使其教师的职业发展机遇与挑战并存。这种结构性张力，可能导致西班牙语教师的情绪体验更加复杂多元。

为了深入探讨西班牙语教师的情绪特征及其与身份认同的关系，本文采用 Q 方法 (Q methodology)，结合补充访谈，对中国不同类型高校的西班牙语教师进行研究。Q 方法通过让研究对象根据自己的观点对一组陈述进行主观排序，最后对排序结果进行基于人的因子分析 (by-person factor analysis) 和因子解读，以此揭示教师情绪与身份认同的主观模式与差异性。这一方法适合探索性研究，尤其适用于揭示个体内在的情绪结构及其背后的价值取向^[4] (Brown, 1980)。

本研究的主要目标有：识别中国高校西班牙语教师的主要积极与负面情绪类型及其影响因素；分析不同性别、年龄和职业阶段教师在情绪模式和身份认同上的差异，为高校外语师资建设提供实证依据。

一、文献综述

教师情绪与职业身份之间存在复杂的互动关系。以 Hargreaves (2000) 为代表的研究指出，情绪是教学实践的核心成分，影响教师的课堂表现与职业体验。Zembylas (2003) 强调，情绪不仅塑造教师的教学行为，还深刻影响其职业身份与自我认同。在中国背景下，Lee & Yin^[5] (2011) 通过研究课程改革中教

基金项目：广东省本科质量工程项目“‘一精多会’新质大学外语教学改革实践及其成效”（粤教高函 [2024]30号）阶段性成果；2025年中山大学校级教学质量与教学改革工程项目“高等教育教学改革”项目“基于 Q 方法的大学非英语语种教师情感与身份研究”成果。

师的情绪体验,发现不同教师类型呈现出“心灰感应”、“漂流追随者”与“怀疑执行者”等身份与情绪组合,对身份与情绪的管理提出启示。秦丽莉与 Ali Derakhshan^[6] (2025) 从情感体验视角重构教师能动性的“认知—情感—行为”三维互动框架,采用 Q 方法探讨大学英语教师在生成式人工智能应用情境下的能动性运作机制,为理解情感与经验在教师专业发展中的作用提供了新视角。

近年来,聚焦 LOTE 教师的研究逐渐增多。Kang 等^[7] (2022) 对响应“一带一路”政策的 LOTE 教师进行访问与文献分析,识别出四类身份类型:热情适应者、孤独斗士、漂流跟随者与被动执行者。他们发现,在宏观政策驱动下,LOTE 教师缺乏制度支持时,易产生身份—情绪张力。He 等人^[8] (2023) 则基于对 843 名年轻 LOTE 教师的调查,指出教师身份与情绪呈明显的正负相关性——身份认同高者情绪积极,反之则消极。他们特别强调教研身份薄弱,教学与服务身份更为突显。

Yu 与 Xu^[9] (2023) 研究指出,中国高校 LOTE 课程政策对教师职业发展的影响,往往通过项目资源分配、管理员解读政策及教师的身份定位发挥中介作用。他们认为,教师如何将制度设想中的身份与自身定位对接,显著影响其职业成长与情绪健康。

Q 方法是一种研究主观观点的系统方法,适合探讨复杂主题下的个体差异和情绪结构。Morea^[10] (2024) 指出,Q 方法能够科学地揭示人们对主观问题的观点格局,非常适合教育研究中的探索性研究。在语言教育研究中,Irie & Mercer^[11] (2018) 及 Talbot 与 Mercer^[12] (2019) 的研究展示了 Q 方法在 EFL 教师心态与情绪调适研究中的有效性。例如,使用 Q 方法探索师范生和在职教师对教学能力、情绪管理的不同认识与排序倾向,揭示群体间的价值立场差异。

尽管已有研究已证明教师情绪和身份认同高度相关,且有研究聚焦于西班牙语专业的学生学习动机^[13] (Peng & Wu, 2024),但以西班牙语教师为例的专门研究仍然不多。尤其是采用 Q 方法结合访谈,从性别、年龄、职业阶段等维度系统揭示这一群体情绪结构与身份定位方式的研究仍不多见。本研究不仅聚焦高校西班牙语教师,也运用 Q 方法对其情绪模式进行量化并结合质性访谈深入理解情绪成因与身份建构机制。

二、研究设计

本文采用 Q 方法的研究问题是:中国不同类型高校西班牙语教师的积极与消极情绪特征及其影响因素

是什么? 这些情绪与教师的身份认同感和职业发展路径有何关系? 构建观点合集的陈述来自于研究者关注中的 LOTE 教师在其日常教学和职业发展中所经历的职业倦怠 (burnout) 和心理韧性 (resilience) 的感受,构建了 40 条有代表性的陈述 (如表 1)。

本研究共招募到自愿参加的西班牙语教师 20 位 (平均教龄 2.5 年; 平均年龄 30.5 岁), 受试者分布于全国不同类型的高校。根据工作年限分为两组: 新手教师 (工作经验不超过 5 年) 17 位, 平均教龄 3.03 年, 平均年龄 29.82 岁, 其中女性 14 位、男性 3 位; 学历结构为硕士 8 位、博士 9 位。经验丰富教师 (工作经验在 5 年以上) 3 位, 平均教龄 14.09 年, 平均年龄 39.89 岁, 其中女性 2 位、男性 1 位; 学历结构为硕士 1 位、博士 2 位。所有教师均为全国不同地区高校的西班牙语教师。

研究流程是把打乱顺序的 Q 陈述卡片 (表 1) 通过免费的排序工具 Q-sortware (<https://qsortware.net/>) 从线上发给研究对象, 让他们根据个人主观想法将样本语句分别归入事先设计的正态分布列表 (每空序号唯一), 采用 9 点位分布 (从 -4 到 +4), 以近似正态的卡片数分配 (图 1)。被试先粗分三堆 (同意 / 中立 / 不同意), 再按列数配额放置到各列。最后, 研究者收集受试的排序理由, 就 Q 排序列表两端极值项的选择动机进行跟踪访谈。

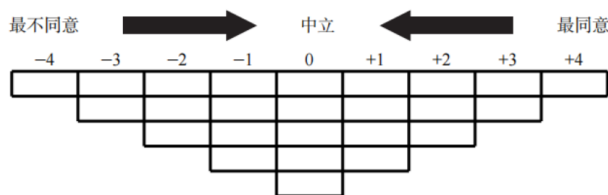


图 1 Q 排序问卷

数据录入时, 首先将 40 条 Q 样本陈述整理为陈述文件 (.sta), 每条单独成行并按 1 至 40 编号; 再将每位被试完成的 Q 排序结果按 -4 至 +4 的列位顺序录入数据文件 (.dat), 确保列位与陈述编号一一对应; 同时建立被试信息表, 记录编号、性别、年龄、教龄、学历、组别等背景变量。所有文件经核对无误后导入免费分析软件 PQMethod, 新建项目进行分析。

三、研究结果与分析

通过 PQMethod 对 20 位受试者的 Q 排序数据进行分析, 采用 Centroid 提取与 Varimax 旋转, 最终保留 3 个因子, 累计解释总方差的 65.42%。

每个因子均有不少于两位显著载荷 (flagged) 的受试者, 符合 Humphrey's rule 判据, 说明因子显著、可信。三类因子分别反映了高校西班牙语教师在情绪

表 1 Q 陈述卡片

一、积极情绪与心理韧性 (1~10)	二、消极情绪与职业倦怠 (11~20)	三、性别差异相关情绪因素 (21~30)	四、职业发展与身份认同 (31~40)
1. 我对西班牙语教学充满热情。	11. 长期的教学任务让我感到身心疲惫。	21. 我担心年龄增长会影响职业发展。	31. 我为自己是西班牙语教师而感到自豪。
2. 学生的认可让我感到非常有成就感。	12. 重复性的课程内容让我失去了部分热情。	22. 婚育计划让我对未来感到不安。	32. 我觉得西班牙语教师在高校中被重视。
3. 课堂上的互动让我每天都充满动力。	13. 论文和课题的压力让我感到焦虑。	23. 我担心生育会降低我的岗位竞争力。	33. 我的专业优势得到了充分发挥。
4. 我相信自己的工作对学生未来很有价值。	14. 我的付出与回报并不成正比。	24. 家庭责任让我很难全身心投入工作。	34. 我清楚自己的职业晋升路径。
5. 面对教学中的挑战, 我能积极寻找解决方法	15. 学校的评价制度让我感到不公平。	25. 我在平衡工作与生活方面感到压力很大。	35. 我在跨学科合作中有平等的参与机会。
6. 教学创新让我感到兴奋和满足。	16. 我对职业晋升感到无力。	26. 社会对女性角色的期待给我带来了额外压力。	36. 我在学术共同体中感到被支持。
7. 我觉得自己是团队中重要的一员。	17. 我对未来的职业前景缺乏信心。	27. 我的性别有时让我在职业中处于劣势。	37. 我的专业身份让我获得了更多发展机会。
8. 参与国际交流项目让我感到自豪。	18. 行政事务占用了我大量的时间和精力。	28. 我感到自己在职场中被性别刻板印象限制。	38. 外语学科在学校中的地位影响了我的职业认同。
9. 我能够从失败中迅速恢复信心。	19. 我觉得自己在学校缺乏足够的话语权。	29. 家庭成员对我工作的理解和支持不足。	39. 我觉得外语教师在学校决策中缺乏影响力。
10. 我认为外语教育对社会发展有重要意义。	20. 我的教学成果并没有得到应有的认可。	30. 我不得不牺牲个人生活来完成工作任务。	40. 身份认同感的提升让我更愿意投入工作。

体验上的典型模式, 涵盖积极与消极情绪特征, 并与身份认同感和职业发展路径存在密切关系。

因子一: 教学激情与成就感并存的职业发展焦虑型

因子一解释了 28.37% 的总方差, 7 位教师在该因子上的显著载荷 (z 分数 > 1.00), 其中 5 位女性、2 位男性; 新手教师 4 人, 经验丰富教师 3 人。 z 分数最高的积极陈述是“我对西班牙语教学充满热情” ($z = 1.84$) 和“学生的认可让我感到非常有成就感” ($z = 1.72$), 而 z 分数最低的消极陈述是“论文和课题的压力让我感到焦虑” ($z = -1.65$) 和“我对职业晋升感到无力” ($z = -1.54$)。这类教师在情绪模式上呈现典型的“高激情—高焦虑”特征: 他们对课堂和教学成果有强烈的积极体验, 但科研与晋升压力削弱了情绪稳定性, 对职业发展的可控性感知较低。

因子二: 女性为主的年龄与婚育焦虑型

因子二解释了 21.14% 的总方差, 6 位教师显著载荷 (z 分数 > 1.00), 全部为女性, 其中新手教师 5 人、经验丰富教师 1 人。积极陈述中, “我担心年龄增长会影响职业发展” ($z = 1.92$) 和“婚育计划让我对未来感到不安” ($z = 1.87$) 位居前列, 而消极陈述“我清楚自己的职业晋升路径” ($z = -1.78$) 和“我在跨学科合作中有平等的参与机会” ($z = -1.66$) 显示其在职业可见度与机会感知方面较低。该因子教师的核心特征是女性为主, 年龄与婚育压力显著叠加, 对职业安全感构成挑战, 即便她们在教学自我效能上得分不低, 但外部角色期待对其情绪影响明显。

因子三: 边缘化沮丧与情绪低落型

因子三解释了 15.91% 的总方差, 5 位教师显著载荷 (z 分数 > 1.00), 其中女性 4 人、男性 1 人, 以经验丰富教师为主 (3 人)。最高 z 分数的陈述是“我觉得外语教师在学校决策中缺乏影响力” ($z = 1.85$) 和“我的教学成果并没有得到应有的认可” ($z = 1.72$), 而最低的积极陈述为“参与国际交流项目让我感到自豪” ($z = -1.64$) 与“我认为外语教育对社会发展有重要意义” ($z = -1.51$)。该因子教师的情绪呈现资源匮乏与认可不足下的持续低落状态, 身份认同感与职业投入度均处于低位。

综合来看, 本研究通过 PQMethod 因子分析揭示了中国不同类型高校西班牙语教师在情绪特征上的三种主要模式: “教学激情与成就感并存的职业发展焦虑型” (因子一) 体现出对课堂与学生的高度投入与

正向体验,但科研与晋升压力引发的焦虑显著;“女性为主的年龄与婚育焦虑型”(因子二)显示年龄增长与婚育计划对职业安全感和发展路径认知的直接冲击;“边缘化沮丧与情绪低落型”(因子三)则集中反映资源和认可不足下的身份认同感缺失与情绪低落。值得注意的是,女性教师在因子二与因子三中的比例明显高于男性,呈现出更高的消极情绪集中度,这与她们在职业发展中同时面临多重身份压力密切相关。三种情绪类型虽然在积极情绪体验(如教学激情、学生认可感)上存在共性,但在消极情绪的来源与强度上存在显著差异,反映了教师情绪结构在性别、教龄及职业发展阶段上的异质性。这些差异不仅影响教师的身份认同感构建,也塑造了其职业发展路径的可持续性策略选择。

四、讨论

因子一(教学激情与成就感+职业发展焦虑)

该类型教师在课堂上表现出强烈的教学投入与成就感,学生反馈是其积极情绪的重要来源。然而,他们也普遍感受到职业发展焦虑,尤其是在科研成果压力、职称晋升和岗位竞争方面。这类焦虑在青年教师与科研资源不足地区尤为明显,影响了他们对职业的长期投入感。对此,高校应优化小语种教师的考核与晋升机制,减少对高水平科研产出的过度依赖,增加对教学成果、课程创新和社会服务的认可度,并提供科研项目申报指导与资源支持,帮助教师将激情转化为持续发展的动力。

因子二(年龄与婚育焦虑+工作生活平衡压力)

该类型教师多为女性,女性是高校教师群体的重要组成部分,在婚育规划与职业发展之间承受显著冲突。她们在生育与科研积累的时间分配上面临艰难取舍,同时还要兼顾家庭与教学任务,导致情绪紧张与精力透支。为缓解这种冲突,高校可出台性别与家庭友好政策,如弹性工作制、科研时间保护期、产后职业再融入计划等,并建立教师互助支持小组,让处于婚育阶段的教师在心理与资源层面获得援助,从而减轻性别角色压力对职业发展的阻碍。

因子三(边缘化沮丧)

该类型教师长期感到学术地位低、参与感不足、职业认可度低,常处于缺乏科研平台与学术话语权的边缘状态。这不仅削弱了他们的职业满意度,也影响了身份认同感的建立。为改善这种状况,高校与学术机构应搭建跨院系、跨校区乃至跨地区的交流与合作平台,促进资源共享与学术互助;同时在校内科研立项、课程建设等环节,给予LOTE教师更多参与机会与决

策权,帮助他们重建职业归属感与成就感。

无论因子类型如何,教师的情绪韧性都需要同时依赖个人调节与制度支持。一方面,应通过情绪管理与职业规划培训,帮助教师提高自我调节能力与职业路径设计能力,合理分配科研、教学与生活精力,形成可持续发展模式;另一方面,高校应提供稳定、包容且多元评价导向的职业环境,减少结构性因素对教师情绪与身份认同感的消极影响,从而提升整体职业幸福感与教育质量。

五、结语

本研究通过对中国不同类型高校西班牙语教师的Q方法分析,揭示了其积极与消极情绪特征及影响因素,明确了女性教师在年龄与婚育焦虑、工作生活平衡压力方面表现出更多负面情绪,而男女教师共同经历的情绪类型包括教学激情与成就感、职业发展焦虑以及边缘化沮丧。研究结果表明,教师的情绪状态与身份认同感和职业发展路径密切相关,不同情绪类型对教师的职业满意度、投入度及发展策略具有显著影响。本研究不仅丰富了LOTE教师情绪研究的理论视角,也为高校在教师管理、职业发展支持及心理健康建设方面提供了实践参考。未来,高校应关注教师情绪与身份认同的动态变化,结合职业发展政策、教学支持机制和心理干预策略,构建更加包容、支持和可持续的学术环境,以促进西班牙语教师为代表的LOTE教师的长期职业发展与教育质量提升。

参考文献:

- [1]Hargreaves, A. Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students [J]Teaching and Teacher Education.2000, 16(8): 811-826.
- [2]Zembylas, M. Interrogating "teacher identity": Emotion, resistance, and self-formation [J]Educational Theory, 2003, 53(1): 107-127.
- [3][Day, C., & Gu, Q. (2009) — Teacher emotions: Well being and effectiveness[J].Advances in Teacher Emotion Research. Springer, 2009,15-31.
- [4]Brown, S. R. Political Subjectivity: Applications of Q Methodology in Political Science[M].Yale University Press, 1980.
- [5]Lee, J. C. K., & Yin, H. B. Teachers' emotions and professional identity in curriculum reform: A Chinese perspective[J]. Journal of Educational Change.2011,12(1): 25-46.
- [6]秦丽莉 & Ali Derakhshan. 情感体验视角下大学英语

- 教师使用生成式人工智能的能动性:一项Q方法研究[J]. 外语教育研究前沿, 2025, 8(3): 72-84.
- [7] Kang, M., Shen, Q., & Zheng, Y. LOTE (Languages Other than English) teachers' emotions and professional identity in response to educational reforms: A social-psychological perspective[J]. Sustainability. 2022, 14(17): 10788.
- [8] He, Y., Qin, L., & Chen, H. The interplay between identity and emotion of young LOTE (languages other than English) teachers in their early careers: A sociocultural theory perspective[J]. Porta Linguarum: revista internacional de didáctica de las lenguas extranjeras. 2023, (9): 293-310.
- [9] Yu, W., & Xu, H. Multilingual education policy and LOTE teacher development: Focusing on China's LOTE programs in higher education [J]. Education Sciences. 2023, 13(8): 844.
- [10] Morea, N., & Ghanbar, H. Q methodology in applied linguistics: A systematic research synthesis. [J]. System. 2024, 120, 103194.
- [11] Irie, K., Ryan, S., & Mercer, S. Using Q methodology to investigate pre-service EFL teachers' mindsets about teaching competences [J]. Studies in Second Language Learning and Teaching. 2024, 8(3): 575-598.
- [12] Talbot, K., & Mercer, S. Exploring University ESL/EFL Teachers' Emotional Well-being and Emotional Regulation in the United States, Japan and Austria. [J]. Chinese Journal of Applied Linguistics. 41(4): 410-432.
- [13] Peng, J. E., & Wu, L. Motivational profiles of Chinese university students majoring in Spanish: A comparative study. [J]. Journal of Multilingual and Multicultural Development, 2024, 45(6). 1938-1955.