

# 正念力对不同任教阶段教师情绪工作策略的预测作用研究

李宇洋<sup>1\*</sup>, 叶冠群<sup>2</sup>, 褚成静<sup>3#</sup>

<sup>1</sup>广东医科大学人文与管理学院, 广东 东莞

<sup>2</sup>广东医科大学人事处, 广东 东莞

<sup>3</sup>广东医科大学心理学系, 广东 东莞

收稿日期: 2025年1月18日; 录用日期: 2025年2月17日; 发布日期: 2025年2月28日

## 摘要

目的: 探索教师正念水平、心盛水平与教师情绪工作策略的关系。方法: 运用问卷调查法和SPSS软件统计实证分析方法。对广东省内不同教学阶段的231名教师的情绪工作策略、正念水平、情绪智力和心盛水平等的数据进行分析。结果: (1) 不同任教阶段, 中小学、高中与职业教育教师的主动深层行为得分均高于中间值水平, 而高校教师的主动深层行为得分较低(AD中小学 =  $3.71 \pm 0.61$ , AD高中及职业教育 =  $3.28 \pm 0.52$ , AD高校 =  $2.89 \pm 0.49$ )。 (2) 教师的情绪工作策略存在人口学特征差异, 任教阶段、职称、教龄对于教师情绪工作策略的选择具有重要作用。 (3) 主动深度行为、被动深度行为与表层行为三者相关互相显著。情绪智力与心盛水平、情绪工作与正念教学相关显著; 教师正念水平正向预测主动深度行为和心盛水平。结论: (1) 教师正念水平正向预测主动深度行为, 影响情绪工作策略的选择。 (2) 教师正念水平能正向预测心盛水平, 心盛水平可能通过教师正念水平间接影响教师情绪工作的选择。 (3) 情绪智力正向预测教师正念水平与心盛水平。 (4) 任教阶段教师的情绪工作策略都以主动深度行为与被动深度行为为主, 但高校教师对主动深度行为策略的选择较少。

## 关键词

情绪工作策略, 任教阶段, 教师正念, 情绪智力, 心盛水平

## A Study on the Predictive Effect of the Mindfulness on the Different Teaching Stage Teacher's Emotional Work Strategy

Yuyang Li<sup>1\*</sup>, Guanqun Ye<sup>2</sup>, Chengjing Chu<sup>3#</sup>

\*第一作者。

#通讯作者。

文章引用: 李宇洋, 叶冠群, 褚成静(2025). 正念力对不同任教阶段教师情绪工作策略的预测作用研究. *心理学进展* 15(2), 498-505. DOI: 10.12677/ap.2025.152112

<sup>1</sup>School of Humanities and Management, Guangdong Medical University, Dongguan Guangdong

<sup>2</sup>Human Resource Office, Guangdong Medical University, Dongguan Guangdong

<sup>3</sup>Faculty of Psychology, Guangdong Medical University, Dongguan Guangdong

Received: Jan. 18<sup>th</sup>, 2025; accepted: Feb. 17<sup>th</sup>, 2025; published: Feb. 28<sup>th</sup>, 2025

## Abstract

**Purpose:** Exploring the relationship between mindfulness, flourishing and teacher's emotional labour strategy. **Method:** This study adopted questionnaire survey to collect the data of emotional labor strategies, mindfulness and flourishing of teachers in Guangdong Province, and analyzed it by SPSS. **Result:** (1) At all teaching stages, the scores of deep acting for elementary, middle school, high school, and vocational education teachers were all above the median level. However, the scores for college teachers were lower (AD elementary and middle school =  $3.71 \pm 0.61$ , AD junior and vocational education =  $3.28 \pm 0.52$ , AD college school =  $2.89 \pm 0.49$ ). (2) There were significant population characteristics differences in teachers' emotional work strategies. The choice of emotional work strategies for teachers is significantly influenced by teaching stage, title, and teaching experience. (3) There are significant correlations among proactive deep acting, genuine acting and surface acting. Emotional intelligence is significantly correlated with flourishing, emotional work, and mindfulness in teaching. Mindfulness in teaching positively predicts deep acting and flourishing. **Conclusion:** (1) Teacher's mindfulness positively predicted deep acting. Mindfulness affects the choice of emotional labour strategy. (2) Teacher's mindfulness positively predicted flourishing. And flourishing may indirectly affect the choice of emotional labour strategy through teacher's mindfulness. (3) Emotional intelligence positively predicted teacher's mindfulness and flourishing. (4) Teacher's choice of emotional work strategy is mainly deep acting and genuine acting; but teachers in college and university lessly select deep acting.

## Keywords

Emotional Work Strategy, Teaching Stage, Mindfulness in Teaching, Emotional Intelligence, Flourishing

Copyright © 2025 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

在学校教育过程中, 教师作为具体的实施者, 不仅需要相应的专业知识; 同时对于自身情感的表达与管理同样重要。研究显示, 情绪工作策略在教学工作中有重要影响, 而不同的个人特质对教师情绪工作策略的选择有很大的影响。本研究从教师正念水平和心盛水平两个层面探讨二者对不同任教阶段教师情绪工作策略的影响。首先, 教师正念水平是体现教师在教学过程中能否专注于教学情境, 清楚觉知自己情绪的能力。而情绪工作要求教师能有效调节自我情绪, 以符合教学情境的情绪去进行教学。理论上教师正念水平会成为影响教师情绪工作策略选择的重要影响因素。

## 2. 研究假设

情绪工作是在人际情境中, 工作者为完成组织交给的工作任务, 对自己的情绪进行必要的心理调节

加工,以表达出组织需要的特定情绪的过程(Diefendorff & Gosserand, 2003)。本研究旨在研究在正念力对于情绪工作策略选择的影响。情绪工作策略主要分为三种方式。分别是主动深度行为、被动深度行为与表层行为。主动深度行为是指当员工的情绪与组织要求表达的情绪不一致时,个人同时调整内在情绪与外在的情绪表达的行为。被动深度行为是指员工所感受到的情绪与组织要求表达的情绪相一致,自然表达内在情绪的行为。表层行为是指员工只改变外在的情绪表达而不调整内在情绪的行为。

正念指的是通过将注意指向当下经验而产生的状态,不加评判地对待此刻的各种经历和体验(Kabat-Zinn, 2010)。本研究假设教师正念水平越高;教师对于自我情绪的觉知能力也就越强。相应的教师就能更好的调整自己的情绪并进行主动深度行为的情绪工作策略。

心盛是指一种完全、高度心理健康的表征。心盛者常充满热情活力,并且无论在个人生活还是社会互动之中,均能发挥主动积极、参与的正向功能(Corey Keyes, 2003)。有研究表明自我效能感在情绪工作中起重要作用(Heuven et al., 2006),而自我效能感与心盛水平存在相关关系(梁三才, 2017)。因此推测情绪工作与心盛水平存在正向预测作用。

情绪智力(emotional intelligence)是指个体对自身及他人情绪的意识、感知、评估、理解和调节能力(Mayer & Salovey, 1997)。先前研究表明情绪智力对于教师情绪工作的选择具有重要作用(刘衍玲, 2007),因此假设情绪智力与正念水平和心盛功能存在相关关系。

选择表层行为往往会消耗更多的情绪资源,更加容易出现职业倦怠。在不同的教学阶段中,教师往往承担不同的工作。中小学教师的教育对象具有群体年龄小、各方面较稚嫩的特点。因此中小学教师往往不仅承担着较重的教学工作;在生活上也要给予低年级儿童帮助。中小学教师面临着较高水平的情绪劳动和工作负荷。高校教师在实际工作当中不仅承担着教学工作,科研工作往往才是高校教师工作的中心与重点。在科研工作当中,高校教师不可避免地消耗许多情绪资源,那在教学工作时代能否依靠有限的情绪资源对自己的情绪进行必要的心理调节加工就需要研究考证了。我们可以发现不同教学阶段的教师的工作特点与重心有所差异;因此推测各教学阶段的教师可能选择不同的教学工作策略以适应自己的工作。

综上所述,本研究从教师正念水平、心盛水平两个层面研究对各教学阶段教师的情绪工作策略选择的影响,并提出以下假设。

假设 1: 教师正念水平正向预测教师情绪工作策略。

假设 2: 心盛水平正向预测教师情绪工作策略。

假设 3: 情绪智力与教师正念水平和心盛水平存在相关关系。

假设 4: 各教学阶段教师在情绪工作策略选择上存在差异。

### 3. 研究方法

#### 3.1. 被试

本研究采用问卷调查法,以广东省内不同阶段教师为被试,通过问卷星线上问卷收集到共 231 份问卷。对问卷的作答有效性以及答题时长进行筛选后,共有 220 份有效问卷。有效回收率 95.24%。其中男性 64 (29.1%)人,女性 156 人(70.1%)人;20 岁及以下 58 (26.4%)人,31~40 岁 74 (33.6%)人,41~50 岁 64 (29.1%)人,50 岁及以上 24 (10.9%)中小学教师 67 (30.5%)人,高中及职业学校教师 47 (21.4%)人,大学教师 106 (48.2%)人。

#### 3.2. 研究工具

##### 3.2.1. 人际反应指针量表(Interpersonal Reactivity Index-C)

采用由张凤凤、董毅翻译修订的版本(张凤凤,董毅等,2010),共包含 22 个题目,为四因子结构(包

括：观点采择，想象力，共情性关心和个人痛苦)，采用李克特五点评分系统，从不恰当到非常恰当分别为 0~4 分，共 88 分，分数越高说明被试的共情能力越高。该量表的 Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.750。

### 3.2.2. 心盛量表(Flourishing Scale)

采用的是赖巧珍修订与翻译的 Diener 的心盛量表(赖巧珍, 2017)，心盛是高水平的情绪幸福感、心理幸福感及社会幸福感。共包含 8 条项目，采用 7 点记分法，问卷的 8 个题目均为正向计分法，共 56 分，分数越高说明被试拥有更多的心理积极资源和社会功能，个体的积极水平更高。Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.948。

### 3.2.3. 情绪智力量表(Emotional Intelligence Scale-C)

由王叶飞修订编制(王叶飞, 2010)，共 16 条项目。包括自我情绪察觉、他人情绪察觉、情绪管理和情绪运用四种分量表，采用李克特五点评分系统，从不恰当到非常恰当，分别为 1~5 分。分数越高说明被试的情绪智力越高。Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.83。

### 3.2.4. 教师情绪工作量表(Teacher's Emotional Work Scale)

由刘衍玲修订编制(刘衍玲, 2007)，共 15 个题目，包括三个分量表，分别为表面行为、主动深度行为和被动深度行为。采用李克特五点评分系统，从不恰当到非常恰当，分别为 1~5 分。将各维度题目得分总和除以各维度题目数记为各维度得分。各维度得分越高，说明运用该情绪工作策略越多。Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.779。

### 3.2.5. 正念教学量表(Mindfulness in Teaching Scale)

采用丁俊浩、赵甜等人修订与翻译的量表(丁俊浩, 赵甜等, 2020)，共 16 个题目，为二因子结构。分别是个体内正念与人际间正念。教师的个体内正念(intrapersonal mindfulness)，测量的是教师在教学过程中专注于当下地、不加评判地觉察自己的感受、想法、行为的能力；人际间正念是教师的人际间正念(interpersonal mindfulness)，测量的是教师在课堂或师生互动的过程中对学生保持开放、接纳、不立刻反应的能力。采用李克特五点评分系统，从非常不赞同到非常赞同。量表分数越高表示教师在教学中所表现出的正念水平越高。Cronbach's  $\alpha$  系数为 0.81。

## 3.3. 数据处理

采用 SPSS 25.0 软件进行数据处理，主要包括共同方法偏差检验、描述性统计分析、独立样本 t 检验、单因素方差分析和分层线性回归。

## 4. 结果

### 4.1. 共同方法偏差检验

采用 Harman 单因素检验对样本精选共同方法偏差检验，结果显示，第一个因子的解释率为 22.51%，远低于 40% 的临界标准，说明本研究数据不存在严重的共同方法偏差现象。

### 4.2. 教师情绪工作策略、正念教学、情绪智力和心盛水平的描述性统计

本研究采用描述性统计分析情绪工作三个维度即主动深度行为，被动深度行为、表层行为，正念教学，共情能力与情绪智力。结果如表 1，可知，在各个教学阶段的教师当中，小学教师与中小学教师主动深层行为得分均高于中间值水平。而高校教师的主动深层行为得分较低，为  $2.89 \pm 0.49$ 。被动深层行为三者的得分均高于中间值水平。情绪工作各维度当中被动深层行为得分最高，而表层行为得分最低。情绪智力、共情能力与心盛水平得分各个教学阶段的教师均高于中间值水平。

**Table 1.** The description statistic of variables in different teaching stage teacher's emotional work strategy, emotional intelligence (M ± SD)**表 1.** 各教学阶段教师的情绪工作策略、情绪智力等变量的描述性统计(M ± SD)

变量	中小学教师	高中与职业技术教师	高校教师
主动深层行为	3.71 ± 0.61	3.28 ± 0.52	2.89 ± 0.49
被动深层行为	3.95 ± 0.56	3.66 ± 0.52	3.37 ± 0.51
表层行为	2.73 ± 0.86	2.58 ± 0.73	2.57 ± 0.59
情绪智力	3.70 ± 0.46	3.67 ± 0.56	3.77 ± 0.51
正念教学	2.90 ± 0.31	2.96 ± 0.38	2.84 ± 0.32
心盛水平	5.18 ± 0.94	5.12 ± 0.97	5.39 ± 0.94

### 4.3. 教师的情绪工作策略的人口学差异

以任教阶段、性别、年龄、教龄、职称、学历为分组变量, 分别对教师情绪工作的 3 种策略作独立样本 t 检验或单因素方差分析, 结果见表 2。可知教师的主动深度行为策略在任教阶段与职称的人口学特征上存在差异; 教师的被动深度行为策略在任教阶段和教龄的人口学特征上存在差异。不同任教阶段的教师各种情绪工作的事后检验显示, 小学教师比中学与职业教育的教师( $P < 0.001$ )和高校教师( $P < 0.001$ )表现出更多的主动深度行为和被动深度行为。不同职称的教师的主动深度行为的事后检验显示, 其他职称的教师比讲师( $P < 0.001$ )和副教授及以上职称( $P < 0.001$ )的教师表现出更多的主动深度行为。不同教龄教师的被动深度行为的事后检验显示, 21 年及以上教龄的教师比 5 年及以下的教师( $P < 0.05$ )和 11~20 年的教师( $P < 0.05$ )表现出更多的被动深度行为。

**Table 2.** Comparative study of each demographic variables about teacher's emotional work strategy**表 2.** 教师情绪工作策略的人口学变量比较

项目	类别	例数	主动深度行为	被动深度行为	表面行为
任教阶段	小学	48	3.70 ± 0.60	3.95 ± 0.56	2.73 ± 0.86
	中学与职业教育	66	3.27 ± 0.52	3.66 ± 0.52	2.58 ± 0.73
	高校	106	2.89 ± 0.49	3.37 ± 0.51	2.57 ± 0.59
性别	男	64	3.17 ± 0.57	3.62 ± 0.61	2.53 ± 0.71
	女	156	3.19 ± 0.05	3.58 ± 0.57	2.64 ± 0.70
年龄	30 岁及以下	58	3.23 ± 0.60	3.55 ± 0.56	2.59 ± 0.64
	31~40 岁	74	3.18 ± 0.58	3.49 ± 0.59	2.74 ± 0.72
	41~50 岁	64	3.18 ± 0.70	3.70 ± 0.54	2.52 ± 0.74
	51 岁及以上	24	3.06 ± 0.48	3.69 ± 0.11	2.48 ± 0.67
教龄	5 年及以下	84	3.17 ± 0.60	3.55 ± 0.58	2.63 ± 0.62
	6~10 年	33	3.30 ± 0.56	3.55 ± 0.54	2.69 ± 0.79
	11~20 年	57	3.02 ± 0.63	3.46 ± 0.56	2.59 ± 0.70
	21 年以上	46	3.31 ± 0.63	3.86 ± 0.55	2.54 ± 0.80
职称	助教	27	3.21 ± 0.46	3.59 ± 0.49	2.63 ± 0.55
	讲师	96	3.09 ± 0.56	3.61 ± 0.57	2.54 ± 0.68
	副教授及以上	45	2.96 ± 0.51	3.40 ± 0.52	2.64 ± 0.64
	其他	52	3.53 ± 0.72	3.71 ± 0.64	2.71 ± 0.85
婚姻	未婚	56	3.19 ± 0.65	3.51 ± 0.57	2.64 ± 0.58
	已婚	152	3.19 ± 0.61	3.62 ± 0.57	2.60 ± 0.73
	其他	12	3.10 ± 0.60	3.60 ± 0.58	2.63 ± 0.93

注: \* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ 。

#### 4.4. 教师教学阶段、情绪工作、情绪智力等的相关分析

研究采用皮尔逊相关分析,对教师情绪智力与情绪工作各维度等变量之间的关系进行了相关分析,结果如表 3 所示,可以发现主动深度行为、被动深度行为与表层行为三者相关互相显著。情绪智力与心盛水平、情绪工作与正念教学显著正相关。

**Table 3.** Correlation coefficient of emotional intelligence, mindfulness in teaching, flourishing and all emotional work strategy dimension

**表 3.** 情绪智力、教师正念水平、心盛水平和情绪工作策略的相关分析

	主动深度行为	被动深度行为	表层行为
心盛	-0.028	-0.031	0.064
正念教学水平	0.167*	0.084	-0.035
情绪智力	-0.009	-0.01	0.094

注: \* $P < 0.05$ , \*\* $P < 0.01$ 。

**Table 4.** Correlation coefficient of emotional intelligence, mindfulness in teaching and flourishing

**表 4.** 情绪智力、教师正念水平和心盛水平三者的相关分析

	心盛	正念教学水平	情绪智力
心盛	1		
正念教学水平	-0.183**	1	
情绪智力	0.662**	-0.188**	1

注: \*表示  $P < 0.05$ , \*\*表示  $P < 0.01$ 。

教师正念水平、心盛水平和情绪智力分别作为自变量,以工作策略的三个维度作为因变量,性别、年龄、教龄、学历层次、职称和婚姻状况作为控制变量的分层回归分析的结果如表 4 所示,结果表明教师正念水平正向预测主动深度行为。

**Table 5.** Regression analysis of emotional work strategy with mindfulness in teaching, flourishing and emotional intelligence

**表 5.** 教师正念水平、心盛水平和情绪智力与情绪工作的回归分析

变量	表面行为		被动深度行为		主动深度行为	
	$\beta$	t	$\beta$	t	$\beta$	t
教师正念水平	-0.05	-0.33	0.04	0.43	-0.22	1.99*
心盛水平	0.02	0.34	-0.04	-0.84	-0.01	0.27
情绪智力	0.09	0.76	0.09	1.02	-0.06	0.63
R 方(F)	0.03 (0.63)		0.30 (7.94***)		0.31 (8.51***)	
$\Delta R$ 方( $\Delta F$ )	-0.02 (-0.13)		0.26 (1.74***)		0.27 (0.12***)	

注: \* $P < 0.05$ ; \*\* $P < 0.01$ ; \*\*\* $P < 0.001$ 。

## 5. 讨论

### 5.1. 各教学阶段教师的情绪工作策略、情绪智力等变量现状

本研究结果表明:各教学阶段教师在教学过程中的情绪工作策略以主动深度行为与被动深度行为为主,这与先前研究的结果一致(郭文凯, 2014, 刘亨荣, 陈妍等, 2024)。各个教学阶段的教师尽管由于工作内容与教学对象的不同,但教师在教学过程中往往会对自己的心理进行调适以满足教学活动的心理要求。小学教师的主动深度行为水平偏高,高校教师的主动深度水平偏低,这可能是由于小学教师在教学

过程中其教学对象低年级学生具备较低心智化水平，注意力集中时间短。小学教师需要更多的运用主动深度行为这一情绪工作策略来进行教学。而高校教师由于同时承担科研工作，其情绪资源不足以支撑高校教师使用主动深度行为。同时，各教学阶段的教师的情绪智力水平都处于中等偏上水平，说明各教学阶段的教师在教学过程中都可以精准的评估自己和学生的情绪。

## 5.2. 正念教学是影响教师情绪工作策略的重要因素

教师正念水平正向预测主动深度行为与心盛水平，说明教师正念水平能帮助各教学阶段教师选择符合教学的情绪工作策略与提高心盛水平，这可能与正念的作用有关。正念可以帮助教师正确对待自身认知状态，从而更好地主动调适自己的情绪，使情绪符合教学情景的要求。同时，教学正念水平能正向预测心盛水平，这可能归因于正念水平能正向预测主观幸福感，而心盛包括心理幸福感，因此正念能通过影响心理幸福感间接影响心盛水平(Brown & Ryan, 2003)。而心盛水平不能预测教师情绪工作可能是因为心盛水平通过影响正念水平来间接影响教师情绪工作。

## 5.3. 教师的情绪工作策略存在人口学特征差异

本研究结果表明，小学教师比中学与职业教育的教师和高校教师表现出更多的主动深度行为和被动深度行为。该结果可以用工作要求-资源模型解释，工作要求指员工需要持续投入体力和脑力劳动以满足组织和社会的目标(Bakker & Demerouti, 2017)，工作要求多会导致健康问题，如疲劳、工作流失等；工作资源指能够从组织中获得的心理或组织支援(Bakker & Demerouti, 2017)。当需要处理多个工作需求时，有限的工作资源会按照工作要求的重要程度按照一定比例进行分配。高校教师同时承担教学工作与科研工作，与小学教师和中学与职业教育教师相比工作要求更多；同时研究发现对于高校教师来说工作资源匮乏，学校方面的工作要求多于支持，同时高校教师间的关系较为疏离(郑久华, 2022)。可以发现高校教师的工作呈现出工作要求多，工作资源少的特点，同时科研工作的重要程度高于教学工作，因而高校教师减少分配给教学工作的工作资源以达成要求——资源的平衡。因此高校教师在情绪工作中选择消耗工作资源消耗较少的被动深度行为；减少消耗工作资源较多的主动深度行为与表面行为策略。同时，其他职称的教师比讲师和副教授及以上职称的教师表现出更多的主动深度行为；这可能与归因于其他职称教师为了寻求职称的晋升需要努力贯彻学校要求的教育教学理念，因此更容易在实际教学过程中表现出与学校要求相符的情绪工作策略。21年及以上教龄的教师比5年及以下的教师和11~20年的教师表现出更多的被动深度行为。这可能可以用休伯曼的教师职业周期理论解释，21年及以上的教师处于平静疏远期，他们在教学上较为自信轻松，职业投入开始减少了(刘衍玲, 2007)，因此他们不会过多地主动调适自己的情绪去迎合教学情景的要求，而选择了更多被动深度行为策略。而6~10年的教师为何与21年及以上的教师不存在差异，这可能归因于因为该教龄的教师处于职业发展的较成熟和稳定期，他们对于自我职业的认可和自我能力的认可度较高。综上所述，我们有必要为高校教师提供对应的工作资源以满足高校教师繁重的工作要求。

## 6. 结论

(1) 教师正念水平正向预测主动深度行为，影响情绪工作策略的选择。(2) 教师正念水平能正向预测心盛水平，心盛水平可能通过教师正念水平间接影响教师情绪工作的选择。(3) 情绪智力正向预测教师正念水平与心盛水平。任教阶段教师的情绪工作策略都以主动深度行为与被动深度行为为主，但高校教师对主动深度行为策略的选择较少。

## 参考文献

丁俊浩, 赵甜, 周晖(2020). 中文版正念教学量表的信效度检验. *心理学探新*, 40(5), 444-450.

- 郭文凯(2014). 高校教师情绪工作策略、情绪智力与职业倦怠关系研究. *科教导刊*, (32), 78-79.
- 赖巧珍(2017). *大学生心盛状况及其在心理健康双因素模型中的应用研究*. 硕士学位论文, 广州: 南方医科大学.
- 梁三才(2017). 情绪调节自我效能感在神经质、尽责性与心盛之间的中介作用. *心理与行为研究*, 15(5), 709-713.
- 刘亨荣, 陈妍, 等(2024). 乡村小学教师工作家庭冲突, 教师效能对情绪工作策略的影响. *心理月刊*, 19(1), 75-78.
- 刘衍玲(2007). *中小学教师情绪工作的探索性研究*. 博士学位论文, 重庆: 西南大学.
- 王叶飞(2010). *情绪力量表中文版的信效度研究*. 硕士学位论文, 长沙: 中南大学.
- 张凤凤, 董毅, 汪凯, 等(2010). 中文版人际反应指针量表(IRI-C)的信度及效度研究. *中国临床心理学杂志*, 18(2), 25-27.
- 郑久华(2022). 高校教师教学中的情绪劳动: 基于工作要求-资源模型的质性研究. *黑龙江高教研究*, (1), 77-86.
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job Demands-Resources Theory: Taking Stock and Looking Forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22, 273-285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The Benefits of Being Present: Mindfulness and Its Role in Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 822-848. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.4.822>
- Corey Keyes, J. H. (2003). *Review of Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived*. Amer Psychological Assn.
- Diefendorff, J. M., & Gosserand, R. H. (2003). Understanding the Emotional Labor Process: A Control Theory Perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 24, 945-959.
- Heuven, E., Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., & Huisman, N. (2006). The Role of Self-Efficacy in Performing Emotion Work. *Journal of Vocational Behavior*, 69, 222-235. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.03.002>
- Kabat-Zinn, J. (2010). Mindfulness-Based Interventions in Context: Past, Present, and Future. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 10, 144-156. <https://doi.org/10.1093/clipsy.bpg016>
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What Is Emotional Intelligence. In *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications* (pp. 3-34). Basic Books.