

工作家庭冲突与乡村教师消极工作情绪： 正念教学的中介作用和心理安全感的调节作用*

田惠东¹ 徐强强^{1,2} 张玉红^{**1} 王东荣¹ 魏轶昕¹

(¹新疆师范大学教育科学学院, 乌鲁木齐, 830054) (²天水师范学院资源与环境工程学院, 天水, 741001)

摘要 为探讨工作家庭冲突对乡村教师消极工作情绪的影响, 并考察正念教学与心理安全感的作用, 对 896 名乡村教师进行调查。结果表明: (1) 工作家庭冲突显著正向预测乡村教师消极工作情绪; (2) 正念教学显著中介工作家庭冲突与乡村教师消极工作情绪的关系; (3) 心理安全感调节该中介的前后两条路径, 即工作家庭冲突对正念教学的负向预测作用在心理安全感高的乡村教师中变弱, 正念教学对消极工作情绪的负向预测作用只在心理安全感高的乡村教师中显著。

关键词 乡村教师 工作家庭冲突 消极工作情绪 正念教学 心理安全感

1 引言

乡村教师队伍建设不仅关乎乡村教育的高质量发展, 而且关系到为乡村社会发展提供重要的智力支撑, 对巩固脱贫攻坚成果与乡村振兴有效衔接战略目标的顺利实现具有十分重要的意义。近年来, 在《乡村教师支持计划(2015—2020年)》、《教师教育振兴行动(2018—2022年)》等国家利好政策推动下, 乡村教师职业生活状态和质量备受各界重视。乡村教师的工作压力、职业倦怠、心理健康和离职等问题成为热点论题, 但对乡村教师消极工作情绪的相关实证研究较为缺乏, 而这又是一个值得高度关注的重要议题。因为教师本就属于高负荷情绪劳动行业(田国秀, 刘忠晖, 2021), 高负荷的情绪劳动又容易产生情绪衰竭, 进而引发抑郁和焦虑(胡青, 孙宏伟, 2016)。根据情感事件

理论(Weiss & Cropanzano, 1996), 面临诸多工作压力与困境的乡村教师更容易滋生消极工作情绪(negative working emotion)。实证研究也证实乡村教师的消极工作情绪体验非常严重(傅海伦, 张丽, 2020)。这种负面情绪若长期积压且无法通过恰当方式排解, 不仅会对教师心理健康造成不可逆转的影响, 引发教师师德失范行为(杨炎轩, 王琚瑶, 2021), 还会对学生心理健康发展产生负面作用(马惠霞等, 2016)。可见, 对乡村教师的消极工作情绪亟需高度重视。

工作和家庭作为个体生活最主要的两大场域, 其冲突影响着个体的职业倦怠和心理健康(冯利伟, 2018; Obrenovic et al., 2020)。工作家庭冲突(work-family conflict)是指个体难以兼顾、平衡工作和家庭在情感及行为等方面的不同需求, 从而产

* 本研究得到教育部人文社会科学研究规划项目(19YJA880086)、新疆师范大学博士科研启动项目(XJNUBS202008)和新疆师范大学博士研究生科研创新项目(XJ107622204)的资助。

** 通讯作者: 张玉红, E-mail: 534937210@qq.com

DOI:10.16719/j.cnki.1671-6981.20240120

生角色冲突，包括工作对家庭冲突和家庭对工作冲突（Frone et al., 1997），是个体消极情绪产生的关键压力源（冯利伟，2018）。两种冲突虽在冲突源的归因上有所不同，但都会使个体陷入沮丧、内疚、敌意、悲伤或情绪耗竭状态（李永占，2016；Speights et al., 2020）。因师资配置紧缺与乡村学校非教学性职责扩展的冲突，乡村教师承担着大量的教学和非教学性工作（周兆海，2021）。且在城镇化背景下，从乡村学校下班后回到城里生活的“候鸟型”教师已然成为当下乡村教师的主要群体（姜超，2018）。在繁重的工作任务以及频繁奔波于学校和家庭的双重作用下，乡村教师无暇顾及家庭，其工作与生活间的矛盾冲突可能更为激烈（程良宏，2021），这种“难上加难”的工作与生活状态可能更容易引发乡村教师的消极工作情绪。关于乡村教师消极情绪的社会学分析也表明工作、家庭因素是其重要预测变量（傅海伦，张丽，2020）。基于此，本研究假设工作家庭冲突显著正向预测乡村教师消极工作情绪。

基于资源保持理论（conservation of resources, COR），在探讨工作家庭冲突与员工工作行为的关系时还需考虑个体内部资源（卫武，倪慧，2020）。工作家庭冲突会大量消耗个体有限资源（黄明明等，2021），而教师个体资源的变化又与其情绪有着紧密联系。因为教师在变动不居的教学情境中，频繁调整自己的情绪以减少自身情绪表达与组织要求的情绪规则之间差异的心理加工过程，同样也是教师消耗心理和生理资源的过程（田国秀，刘忠晖，2021）。正念是个体有意识地、不带评判地将注意指向当下经历和体验的察觉（Kabat-Zinn, 2003），属于维持个体职业健康的重要心理资源（Guidetti et al., 2019）。其本身所包含的持续注意力、关注当下以及不加评判的接纳在一定程度上也需要个体认知资源的投入（张静等，2017）。个体在工作家庭冲突中消耗大量资源后，可能会无法投入更多的精力和时间关注当下的自我状态。实证研究也表明工作家庭冲突越严重，其正念水平越低（Liu et al., 2020）。与此同时，正念又是个体缓解消极情绪的重要资源，它会促使个体以开放、接纳的态度面对消极情绪（张静等，2017）。然而，上述研究多考察个体的内在正念，有关人际正念这一对他人意识与行为觉察的能力的研究却比较欠缺，而“正念教学”则可以补充这一不足（程秀兰等，2022）。正念教学（mindfulness in teaching）作为

教师在教学中对个人与人际行为所表现出的独特正念方式，包括个体内正念和人际间正念，前者是教师在教学中对自己的感受、想法、行为进行专注于当下的、不加评判的觉察能力，后者是教师在师生互动中对学生保持开放、接纳、不立刻反应的能力（Frank et al., 2016）。正念教学不仅使得教师在教学中可以对自己和学生的状态具有清晰的认识，还可以觉察和接纳师生互动双方的情绪、需求（丁俊浩等，2020），这有利于教师在教学活动中及时作出适宜的自我调节，以保持良好的情绪状态和提升师生互动质量，甚至可以帮助教师管理学生的挑战性行为（Frank et al., 2016）。此外，正念教学在对教师情绪和工作状态的预测作用上比单一的正念表现出更强的趋势（Ma et al., 2021），即特定情境的正念可以更为敏感有效地对特定领域的发展结果进行预测（Li et al., 2019）。实证研究也表明正念教学与教师职业心理健康关系紧密，与职业倦怠呈负相关（丁俊浩等，2020）。基于此，本研究假设正念教学是工作家庭冲突与消极工作情绪关系的中介变量。

工作需求-资源模型认为生理、心理等方面的工作资源可以有效缓解工作需求和资源失衡时诱发的负面作用（Demerouti et al., 2001）。那么，心理安全感作为一种重要的工作资源，是否也可以缓解工作家庭冲突（工作需求和资源失衡的表现）所引发的不利影响？心理安全感（psychological safety）是个体在工作情境中对人际风险后果的感知，即可以自由地在工作中表现自我，且不用担心会给自己带来消极影响（Edmondson, 2003）。个体在安全的心理状态下可以更好地应对各种压力源所产生的负面影响（蒋小群，李超平，2020）。这源于个体在心理安全的工作环境下可以更为真实地表现自我，感受到更多的幸福感和自尊（徐智华，彭剑锋，2017），这些良好的情感体验和心理状态都可以使个体更积极地面对工作家庭冲突（Pu et al., 2017）。此外，心理安全感可以减少个体处理人际纠纷或担忧人际结果的精力，从而有更多的时间和精力投入到工作中（邹艳春，印田彬，2017）。实证研究表明心理资本可以调节工作家庭冲突对工作投入度或敬业度的关系（刘锦涛，王晶，2020；Yardley, 2012），因为心理资本可以补充工作家庭冲突所消耗的能量，从而降低工作家庭冲突的消极影响（Pu et al., 2017）。鉴于心理安全感与心理资本都是个体

的工作资源 (Agarwal & Farndale, 2017), 且正念教学既是个体自我觉察的个人特质, 也是一种工作投入状态 (Frank et al., 2016), 本研究假设心理安全感也可以调节工作家庭冲突与正念教学的关系。

人-情景交互理论认为个体特质在对个体行为进行解释时需要考虑情境因素 (Woodman et al., 1993)。正念教学是教师在教学中的自我觉察和对师生互动的状态关注 (Frank et al., 2016), 对消极工作情绪的纾解作用主要体现在师生交往中。那么, 当教师从课堂中的师生交往走向课下的教师间交往时, 正念教学对消极工作情绪的缓解效应是否可以持续? 教师间积极友好的交往是教师心理安全感形成的关键要素之一 (Shahid & Din, 2021), 且已有研究也显示较低心理安全感会给个体带来诸多消极体验 (蒋小群, 李超平, 2020)。由此推测, 正念教学对消极工作情绪的缓解有可能会因为心理安全感低而受到干扰或阻隔。此外, 心理安全感是个体对自我能力以及所处环境的认知需求, 与正念都在强调个体对自我与外部世界互动的察觉和掌控感, 这种掌控感会增加成功的积极影响, 减少失败的消极影响 (Bandura et al., 1999)。正念教学作为工作投入的一种良好状态体现 (Frank et al., 2016), 在心理安全感的加持作用下可能会产生更为积极的作用。即心理安全感高的个体会有更高水平的工作投入 (徐智华, 彭剑锋, 2017), 而教师在良好的工作状态下能够有效应对、缓解和减少消极情绪 (程秀兰等, 2022)。基于此, 本研究假设心理安全感可以调节正念教学与消极工作情绪的关系。

综上所述, 本研究的假设模型如图 1 所示:

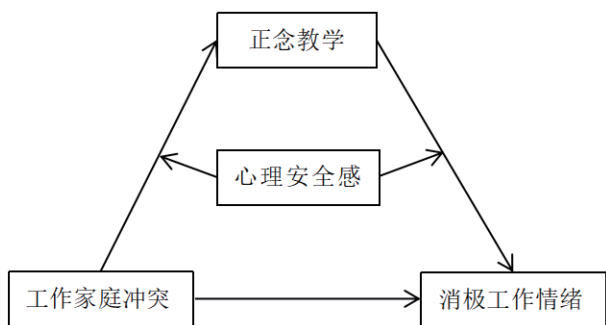


图 1 假设模型图

2 方法

2.1 被试

采取方便取样法, 对来自兰州、天水、陇南、张掖、平凉、郴州、昌吉等地 940 名乡村教师发放问卷,

有效问卷 896 份, 有效率 95.32%。其中男教师 459 人, 女教师 437 人; 小学教师 382 人, 初中教师 368 人, 高中教师 146 人; 教龄在 1~3 年的 167 人, 4~10 年的 207 人, 11~15 年的 158 人, 16~20 年的 127 人, 20 年以上的 237 人。

2.2 研究工具

2.2.1 工作家庭冲突

采用 Carlson 等人 (2000) 编订、刘家国等人 (2017) 翻译的中文版工作家庭冲突 (Work-Family Conflict, WFC) 量表, 共计 8 个题项, 分为家庭干涉工作和工作干涉家庭两部分。采用 5 点计分, 得分越高表明冲突越大。本研究中总量表、家庭干涉工作和工作干涉家庭分量表的 Cronbach's α 系数分别为 .77、.82、.85。验证性因素分析结果为: $\chi^2/df=2.81$, RMSEA=.05, CFI=.99, TLI=.98, SRMR=.03。

2.2.2 消极工作情绪

采用美国南佛罗里达大学编制的《工作压力和工作压力反应的调查》问卷中消极工作情绪分量表 (Negative Affectivity Subscale, NAS) (Van Katwyk et al., 2000), 共计 5 个题项。采用 5 点计分, 得分越高表明工作情绪越消极。该量表在已有研究中信效度良好 (吴士健等, 2020), 在本研究中的 Cronbach's α 系数为 .91。验证性因素分析结果为: $\chi^2/df=2.22$, RMSEA=.04, CFI=.99, TLI=.99, SRMR=.01。

2.2.3 正念教学

采用 Frank 等人 (2016) 编制、丁俊浩等人 (2020) 修订的中文版正念教学量表 (Mindfulness in Teaching Scale, MTS), 共计 16 个题项, 分为个体内正念与人际间正念两个分量表。采用 5 点计分, 将反向计分转换后, 得分越高表明正念教学水平越高。本研究中总量表、个体内正念与人际间正念分量表的 Cronbach's α 系数分别为 .78、.84、.79。验证性因素分析结果为: $\chi^2/df=5.78$, RMSEA=.07, CFI=.93, TLI=.91, SRMR=.07。

2.2.4 心理安全感

采用 May 等人 (2004) 编制、李宁和严进 (2007) 修订的中文版心理安全感量表 (Psychological Safety Scale, PSS), 共计 5 个题项。采用 5 点计分, 将反向计分转换后, 得分越高表明心理安全感越强。本研究中该量表的 Cronbach's α 系数为 .72。验证性因素分析结果为: $\chi^2/df=2.11$, RMSEA=.04,

表 1 乡村教师各变量的 *M*、*SD* 及相关系数

	<i>M</i>	<i>SD</i>	1	2	3	4
1 正念教学	3.75	.48	1			
2 心理安全感	3.54	.55	.27***	1		
3 工作家庭冲突	2.86	.66	-.35***	-.45***	1	
4 消极工作情绪	2.35	.87	-.27***	-.51***	.41***	1

注：* $p < .05$ ，** $p < .01$ ，*** $p < .001$ ，下同。

CFI=.99, TLI=.99, SRMR=.01。

3 结果

3.1 共同方法偏差检验

采用 Harman 单因子检验法进行共同方法偏差检验（周浩，龙立荣，2004）。结果表明，特征值大于 1 的因子共有 7 个，且第一个因子解释的变异量为 22.21%，小于 40% 的临界标准，共同方法偏差无明显。

3.2 描述性统计和相关分析

由表 1 可知，工作家庭冲突与消极情绪显著正相关，正念教学、心理安全感与工作家庭冲突、消极情绪显著负相关。

3.3 有调节的中介效应分析

运用 Mplus 7.4 软件，通过偏差校正的百分位 Bootstrap 方法检验，重复取样 5000 次（温忠麟，叶

宝娟，2014），对图 1 模型进行检验，结果显示模型拟合良好： $\chi^2/df=4.77$ ，RMSEA=.07，CFI=.99，TLI=.90，SRMR=.01。模型分析结果如表 2 所示，在控制性别、教龄、所教学段后，工作家庭冲突正向预测消极工作情绪（ $\beta = .25$ ， $p < .001$ ），负向预测正念教学（ $\beta = -.28$ ， $p < .001$ ），正念教学负向预测消极工作情绪（ $\beta = -.10$ ， $p < .05$ ）；正念教学的中介效应为 .03，BootSE 为 .01，Bootstrap95% 的置信区间为 [.01, .06]，这说明正念教学在工作家庭冲突与消极工作情绪之间起部分中介作用。同时，心理安全感与工作家庭冲突的交互项对正念教学的预测作用显著（ $\beta = .17$ ， $p < .001$ ），正念教学与心理安全感的交互项对消极工作情绪的预测作用显著（ $\beta = -.09$ ， $p < .05$ ），说明心理安全感可以调节“工作家庭冲突→正念教学→消极工作情绪”这一中介模型的前半路径和后半路径。

表 2 有调节的中介效应检验

	方程 1 效标：正念教学				方程 2 效标：消极工作情绪			
	β	<i>SE</i>	<i>t</i>	95%CI	β	<i>SE</i>	<i>t</i>	95%CI
工作家庭冲突 X	-.28	.04	-7.12***	[-.35, -.20]	.25	.04	6.34***	[.17, .32]
心理安全感 MO	.16	.03	4.71***	[.09, .22]	-.37	.04	-9.87***	[-.44, -.30]
X × MO	.17	.04	4.30***	[.09, .24]				
正念教学 ME					-.10	.04	-2.50*	[-.19, -.03]
ME × MO					-.09	.05	-1.97*	[-.18, -.01]
控制变量：								
性别	.08	.03	2.57*	[.02, .14]	.10	.03	3.57***	[.05, .16]
教龄	.14	.03	4.19***	[.07, .20]	-.08	.03	-2.55*	[-.13, -.02]
所教学段	-.12	.03	-3.67***	[-.18, -.05]	-.08	.03	-2.93**	[-.13, -.03]
<i>R</i> ²			.20				.34	

为清晰地揭示调节变量不同取值时，自变量对因变量的影响，以均值加减一个标准差将调节变量分组，绘制简单效应分析图。如图 2 所示，工作家庭冲突对正念教学的负向预测作用在心理安全感高的教师中（ $b_{simple} = -.13$ ， $p < .05$ ）显著弱于心理安全感低的教师（ $b_{simple} = -.43$ ， $p < .001$ ）。如图 3 所示，正念教学对消极工作情绪的负向预测作用只在心理安全感高的教师中显著（ $b_{simple} = -.18$ ， $p < .01$ ），在心理安全感低的教师中不显著（ $b_{simple} = -.02$ ， $p > .05$ ）。

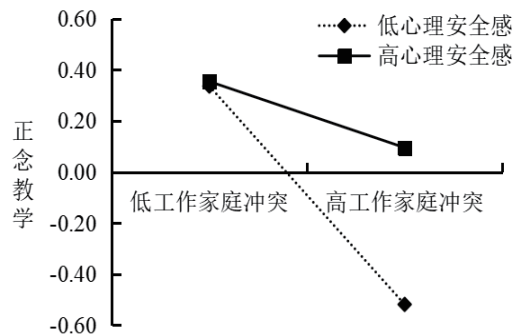


图 2 心理安全感对工作家庭冲突与正念教学间关系的调节效应

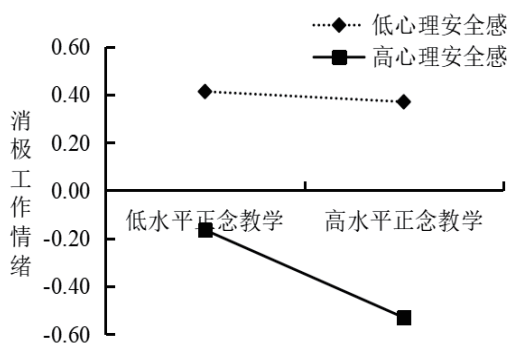


图3 心理安全感对正念教学与消极工作情绪间关系的调节效应

4 讨论

研究表明,工作家庭冲突正向预测乡村教师消极工作情绪,这与以往研究一致(黄明明等, 2021)。工作家庭边界理论提出工作与家庭的角色范围边界具有渗透性(Clark, 2000),即一种角色领域的元素会摄入到另一角色领域。边界理论依据个体身处一个领域却在行为或心理上处理另一个领域的事务而将边界渗透分为行为渗透或心理渗透(林彦梅等, 2019)。乡村教师囿于有限时间和多重身份的冲突(徐今雅,蔡晓雨, 2012),在时间、空间和心理等层面都陷入边界模糊状态,他们的行为渗透和心理渗透程度较高。这容易形成角色的冲突、模糊和超载,进而对个体产生诸多消极影响(高中华,赵晨, 2014)。即个体在应对场域渗透时需要认知、心理等资源缓解场域冲突,而这种认知、心理负荷超载容易形成情绪消耗,进而产生负面情绪(Amstad et al., 2011)。

研究还发现正念教学在工作家庭冲突与消极工作情绪间起中介作用。资源保存理论认为个体总是致力于资源的获得与保存,资源保护意识高于资源获取意识,对资源损耗较为敏感(Hobfoll, 2001)。因此,当个体感知到某一资源在消耗时,就会采取措施以及时止损,如改变工作态度、降低积极行为(Ito & Brotheridge, 2003)。个体在应对工作家庭冲突时需要消耗大量的如情感、认知、心理和时间等个体资源(冯利伟, 2018),这会导致其内部资源产生变化,工作行为也受其影响(卫武,倪慧, 2020)。乡村教师因工作条件和社会资源受限,工作家庭冲突的应对可能会消耗更多的个人资源,这在一定程度会导致他们无心投入工作,容易消极怠慢。Hollanda (2020)的实证研究也表明工作家庭冲突越强烈,个体在工作中的正念水平越低、心不

在焉的行为也越多。与此同时,正念教学是教师在教学工作中的一种正念特质,可以有效调节消极工作情绪(程秀兰等, 2022)。Shapiro 等人(2006)认为正念发挥积极作用的关键机制是“重新感知”(reperceiving),即将自我与事件脱钩的能力,这有利于个体对来自外部环境或内部经验的潜在威胁刺激进行积极的再评价。这种能力意味着人们能够更好地将自己从压力等负性事件中解脱出来。反之,若个体的正念水平较低,难以将注意力集中于自身状态或事件本身,则容易深陷压力事件所造成的负性情绪中,其情绪调节能力也会减弱(Iani et al., 2019),由此更容易产生消极工作情绪。

研究还表明心理安全感可以调节“工作家庭冲突→正念教学→消极工作情绪”这一中介模型的前半路径和后半路径。在前半路径上,工作家庭冲突对正念教学的负向预测作用在心理安全感高的乡村教师中变弱。杨进等人(2021)基于勒温“场动力理论”解释了环境场与心理场的交互博弈对乡村教师行为产生的内在作用机理。工作家庭冲突归属于环境场中的情感场,与心理安全感共同影响着乡村教师的行为。当个体心理安全感较低时,容易产生职场排斥或同事信任危机,这使得他们在评估和调整心理压力上需要损耗大量的心理资源(Lee et al., 2016)。个体为了确保心理安全而采取行动以保护资源不受损失,这种保护也需要额外的资源输出(Obrenovic et al., 2020),这与应对工作家庭冲突所产生的心理资源损耗对个体的有限资源构成了“雪上加霜”的局面。心理安全感低的乡村教师在解决工作家庭冲突时,消耗了大量的个体资源,难以处于较好的正念教学水平。而心理安全感高所反映出的良好人际关系或同事间信任可以促进教师的心理韧性(李琼,吴丹丹, 2014),他们在应对工作家庭冲突时具有更多的心理资源,也能以更加积极的方式应对。在后半路径上,正念教学对消极工作情绪的负向预测作用只在心理安全感高的乡村教师中显著,这与人-情景交互作用理论的观点是相吻合的。心理安全感为个体营造彼此信任、相互尊重的组织氛围,其产生的心理资源增量,使得个体更加积极地投入到工作中(Spreitzer et al., 2012)。并且,心理安全感高的个体,其正面情绪通常都可以战胜负面情绪,表现出自信和放松状态(Senejani et al., 2016),这也使得乡村教师更加容易进入到教学的正念状态中,从而缓解消极工作情绪。这一调节效

应也符合“保护因子-保护因子模型”(protective-protective model)的“促进假说”，即一种资源可以促进另一种资源的积极作用，也叫“锦上添花”模型(叶宝娟等，2018)。

本研究从工作环境(心理安全感)、家庭生活(工作家庭冲突)与个体特征(正念教学)三个微观子系统探讨了乡村教师消极工作情绪的产生机制，对纾解乡村教师消极工作情绪具有一定的现实意义。首先，基于托儿所、工作分享、弹性工作制、家庭心理援助等员工援助计划对工作家庭冲突的缓解(余鹏，周占武，2021)，学校可以通过这些措施帮助乡村教师更好地实现工作家庭资源配置，降低工作家庭冲突。其次，鉴于正念练习可以帮助教师在工作环境中通过提高注意力和促进情绪平衡来减少情绪困扰(Hue & Lau, 2015)，有必要在乡村教师职前、职后进行正念教学的相关培训。最后，在乡村教育支持计划的落地实施中，不仅要提供配套的硬件设施，还要注重人文关怀，建设积极良好的心理环境，从而提高乡村教师投入乡村教育的内源性动力。

本研究也存在一些不足：首先，本研究采用的横断研究设计不能完全确定各变量间的因果关系，未来研究可采用经验取样法或实验研究设计进一步验证本研究结果。其次，正念可以分为状态正念和特质正念，前者关注正念训练下的个体体验，后者关注个体日常具备的注意和知觉当前状态的正念水平(张静等，2017)，本研究仅探讨了教师在教学情境中的正念特质，后续研究可以从状态正念的视角分析正念对教师工作情绪的影响。最后，本研究仅考察了生态系统中的微观子系统对乡村教师工作情绪状态的影响，后续研究可以整合生态系统的诸多子系统探讨乡村教师的情绪产生机制。

参考文献

- 程良宏.(2021). 嵌入乡村社会：“候鸟型”教师扎根乡村的基本路径. *教师教育研究*, 33(3), 111-116.
- 程秀兰, 张慧, 马颖, 曹金金.(2022). 幼儿园教师教学正念与职业倦怠的关系：情绪智力和自我效能感的链式中介效应. *学前教育研究*, 3, 65-78.
- 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.
- 冯利伟.(2018). 国外工作家庭冲突研究态势——基于文献计量的分析. *经济管理*, 40(4), 187-208.
- 傅海伦, 张丽.(2020). 中小学乡村教师消极情绪体验的社会学分析——以山东省域数据调查为例. *山东师范大学学报(人文社会科学版)*, 65(1), 116-125.
- 高中华, 赵晨.(2014). 工作家庭两不误为何这么难? 基于工作家庭边界理论的探讨. *心理学报*, 46(4), 552-568.
- 胡青, 孙宏伟.(2016). 情绪劳动与心理健康的关系：工作倦怠的中介作用. *心理与行为研究*, 14(5), 662-667.
- 黄明明, 陈丽萍, 郭莉萍, 赵守盈.(2021). 工作-家庭冲突与幼儿教师离职意向的关系：职业认同感与职业倦怠的序列中介作用. *心理与行为研究*, 19(5), 679-686.
- 姜超.(2018). 工作生活两地化：城镇化背景下乡村教师职业新样态. *中国教育学刊*, 7, 94-99.
- 蒋小群, 李超平.(2020). 校长服务型领导如何降低教师情绪衰竭——心理安全感和不确定性规避的作用. *教育学报*, 16(2), 109-118.
- 李宁, 严进.(2007). 组织信任氛围对任务绩效的作用途径. *心理学报*, 39(6), 1111-1121.
- 李琼, 吴丹丹.(2014). 提升教师的心理韧性：学校工作条件与人际信任的影响作用. *教师教育研究*, 26(1), 62-68.
- 李永占.(2016). 工作家庭冲突视角下幼儿教师情感耗竭的心理机制：情绪智力的作用. *心理与行为研究*, 14(4), 492-500.
- 林彦梅, 刘洪, 齐昕.(2019). 工作家庭冲突背景下弹性工作的作用机制研究——基于工作-家庭边界理论. *商业经济与管理*, 12, 78-87.
- 刘家国, 周媛媛, 石倩文.(2017). 组织公民行为负效应研究——整合广义交换、印象管理和进化心理学的分析. *管理评论*, 29(4), 163-180.
- 刘锦涛, 王晶.(2020). 工作-家庭冲突对农村幼儿教师工作投入的影响——心理资本的调节作用. *甘肃高师学报*, 25(5), 80-84.
- 马惠霞, 苏鑫, 刘静.(2016). 中小学教师的情绪及其对学生的情绪传递初探. *教育理论与实践*, 36(26), 31-33.
- 田国秀, 刘忠晖.(2021). 教师情绪劳动：三类情绪的区分与关系协调. *比较教育研究*, 43(4), 3-10.
- 卫武, 倪慧.(2020). 工作家庭冲突对员工工作行为的影响：基于资源保存理论和身份认同理论的视角. *管理工程学报*, 34(1), 25-33.
- 温忠麟, 叶宝娟.(2014). 有调节的中介模型检验方法：竞争还是替补. *心理学报*, 46(5), 714-726.
- 吴士健, 刘国欣, 聂国栋.(2020). 企业社交媒体常载与过载使用对员工工作绩效的影响. *软科学*, 34(7), 108-113.
- 徐今雅, 蔡晓雨.(2012). 工作期待与家庭守望的冲突与困惑——农村女教师工作家庭关系的质性研究. *浙江师范大学学报(社会科学版)*, 37(3), 58-64.
- 徐智华, 彭剑锋.(2017). 心理安全感研究述评及展望. *现代管理科学*, 4, 18-20.
- 杨进, 李广, 杨雪.(2021). 何以坚守——基于勒温“场动力理论”谈乡村教师流失的规避. *杭州师范大学学报(社会科学版)*, 43(2), 114-121.
- 杨炎轩, 王珺瑶.(2021). 压力视阈下我国中小学教师师德失范行为的归因与治理. *现代教育管理*, 6, 99-106.
- 叶宝娟, 雷希, 方小婷, 符皓皓, 游雅媛, 陈佳雯.(2018). 心理资本对大学生职业决策困难的影响：有调节的中介模型. *心理发展与教育*, 34(1), 58-64.
- 余鹏, 周占武.(2021). 工作——家庭冲突对民族地区女性教师职业认同的影响——领悟社会支持的中介作用. *民族教育研究*, 32(4), 82-87.
- 张静, 宋继文, 王悦.(2017). 工作场所正念：研究述评与展望. *外国经济与*

- 7, 88–92.
- 邹艳春, 印田彬. (2017). 多层次视角下的心理安全研究评述. *中国人力资源开发*, 4, 66–75, 121.
- Agarwal, P., & Farndale, E. (2017). High-performance work systems and creativity implementation: The role of psychological capital and psychological safety. *Human Resource Management Journal*, 27(3), 440–458.
- Amstad, F. T., Meier, L. L., Fasel, U., Elfering, A., & Semmer, N. K. (2011). A meta-analysis of work-family conflict and various outcomes with a special emphasis on cross-domain versus matching-domain relations. *Journal of Occupational Health Psychology*, 16(2), 151–169.
- Bandura, A., Pastorelli, C., Barbaranelli, C., & Caprara, G. V. (1999). Self-efficacy pathways to childhood depression. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76(2), 258–269.
- Carlson, D. S., Kacmar, K. M., & Williams, L. J. (2000). Construction and initial validation of a multidimensional measure of work-family conflict. *Journal of Vocational Behavior*, 56(2), 249–276.
- Clark, S. C. (2000). Work/family border theory: A new theory of work/family balance. *Human Relations*, 53(6), 747–770.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512.
- Edmondson, A. C. (2003). Managing the risk of learning: Psychological safety in work teams. In M. A. West, D. Tjosvold, & K. G. Smith (Eds.), *International handbook of organizational teamwork and cooperative working* (pp. 1–38). John Wiley & Sons.
- Frank, J. L., Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*, 7(1), 155–163.
- Frone, M. R., Yardley, J. K., & Markel, K. S. (1997). Developing and testing an integrative model of the work-family interface. *Journal of Vocational Behavior*, 50(2), 145–167.
- Guidetti, G., Viotti, S., Badagliacca, R., Colombo, L., & Converso, D. (2019). Can mindfulness mitigate the energy-depleting process and increase job resources to prevent burnout? A study on the mindfulness trait in the school context. *PLoS ONE*, 14(4), Article e0214935.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337–421.
- Hollanda, P. (2020). Antecedents and outcomes of work-family conflict and work-family enrichment: A longitudinal, multilevel, and multimethod study. In: M. Las Heras Maestro, N. Chinchilla Albiol, & M. Grau Grau (Eds.), *The new ideal worker* (pp. 223–249). Springer.
- Hue, M. T., & Lau, N. S. (2015). Promoting well-being and preventing burnout in teacher education: A pilot study of a mindfulness-based programme for pre-service teachers in Hong Kong. *Teacher Development*, 19(3), 381–401.
- Iani, L., Lauriola, M., Chiesa, A., & Cafaro, V. (2019). Associations between mindfulness and emotion regulation: The key role of describing and nonreactivity. *Mindfulness*, 10(2), 366–375.
- Ito, J. K., & Brotheridge, C. M. (2003). Resources, coping strategies, and emotional exhaustion: A conservation of resources perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 63(3), 490–509.
- Kabat-Zinn, J. (2003). Mindfulness-based interventions in context: Past, present, and future. *Clinical Psychology Science and Practice*, 10(2), 144–156.
- Lee, K., Kim, E., Bhawe, D. P., & Duffy, M. K. (2016). Why victims of undermining at work become perpetrators of undermining: An integrative model. *Journal of Applied Psychology*, 101(6), 915–924.
- Li, C. X., Kee, Y. H., & Wu, Y. D. (2019). Psychometric properties of the Chinese version of the mindfulness in teaching scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(13), Article 2405.
- Liu, K. X., Yin, T. T., & Shen, Q. (2020). Relationships between sleep quality, mindfulness and work-family conflict in Chinese nurses: A cross-sectional study. *Applied Nursing Research*, 55, Article 151250.
- Ma, Y., Wang, F., & Cheng, X. L. (2021). Kindergarten teachers' mindfulness in teaching and burnout: The mediating role of emotional labor. *Mindfulness*, 12(3), 722–729.
- May, D. R., Gilson, R. L., & Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77(1), 11–37.
- Obrenovic, B., Jianguo, D., Khudaykulov, A., & Khan, M. A. S. (2020). Work-family conflict impact on psychological safety and psychological well-being: A job performance model. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 475.
- Pu, J., Hou, H. P., Ma, R. Y., & Sang, J. Y. (2017). The effect of psychological capital between work-family conflict and job burnout in Chinese university teachers: Testing for mediation and moderation. *Journal of Health Psychology*, 22(14), 1799–1807.
- Senejani, M. J., Dast, T. T., & Farhangi, A. H. (2016). Examining the relationship between psychological security, emotional maturity, and attachment styles and marital adjustment. *International Journal of Medical Research and Health Sciences*, 5(9), 229–239.
- Shahid, S., & Din, M. (2021). Fostering psychological safety in teachers: The role of school leadership, team effectiveness & organizational culture. *International Journal of Educational Leadership and Management*, 9(2), 122–149.
- Shapiro, S. L., Carlson, L. E., Astin, J. A., & Freedman, B. (2006). Mechanisms of mindfulness. *Journal of Clinical Psychology*, 62(3), 373–386.
- Speights, S. L., Bochantin, J. E., & Cowan, R. L. (2020). Feeling, expressing, and managing emotions in work-family conflict. *Journal of Business and Psychology*, 35(3), 363–380.
- Spreitzer, G., Porath, C. L., & Gibson, C. B. (2012). Toward human sustainability: How to enable more thriving at work. *Organizational Dynamics*, 41(2), 155–162.
- Van Katwyk, P. T., Fox, S., Spector, P. E., & Kelloway, E. K. (2000). Using the job-related affective well-being scale (JAWS) to investigate affective responses to work stressors. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(2), 219–230.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. In B. M. Staw, & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews* (pp. 1–74). Elsevier.
- Woodman, R. W., Sawyer, J. E., & Griffin, R. W. (1993). Toward a theory of organizational creativity. *The Academy of Management Review*, 18(2), 293–321.
- Yardley, K. (2012). *Psychological capital as a positive resource to assist with the organisational outcomes of work family conflict* (Unpublished doctoral dissertation). Massey University, Albany, New Zealand.

Work-Family Conflict and Rural Teachers' Negative Working Emotion: Mindfulness in Teaching as a Mediator and Psychological Safety as a Moderator

Tian Huidong¹, Xu Qiangqiang^{1,2}, Zhang Yuhong¹, Wang Dongrong¹, Wei Yixin¹

(¹College of Education Science, Xinjiang Normal University, Urumqi, 830054)

(²College of Resources and Environmental Engineering, Tianshui Normal University, Tianshui, 741001)

Abstract Teachers, who are engaged in heavy emotional labor, are prone to emotional exhaustion, which leads to negative emotions such as depression and anxiety. According to the Affective Events Theory, rural teachers who face heavy workloads and difficulties are more likely to breed negative working emotions. If this negative emotion is accumulated longitudinally and cannot be relieved in an appropriate way, it may not only adversely impact teachers' mental health, but also cause moral misconduct, which in turn may disrupt their students' mental health. Rural teachers are constrained by the particularity of their posts, and undertake a lot of teaching and non-teaching work. The heavy work pressure makes it challenging to balance the relationship between work and family, and it is inevitable that the confusion and conflict of roles will result from the poor balance. In particular, rural teachers are more and more living in a "migratory bird" state between work and life. The separation of work and life makes it more difficult to balance the relationship between work and family, and the conflict between work and life is more intense. Although previous studies have shown that work-family conflict is the key inducing factor of teachers' negative emotion, few studies have paid attention to the influence of work-family conflict on rural teachers' negative working emotion and its mechanism.

Based on this, from the perspectives of Work/family Border Theory, the Conservation of Resources, the Job Demands-Resources model, and the Person-Situation Interaction Theory, this study explores the generation mechanism of rural teachers' negative working emotion from three micro subsystems: work environment (psychological safety), family life (work-family conflict) and individual characteristics (mindfulness in teaching). A sample of 896 rural teachers were recruited in the study to complete the Work-family Conflict Scale, the Mindfulness in Teaching Scale, the Psychological Safety Scale, and the Negative Affectivity Subscale.

The results showed that: (1) Work-family conflict significantly positively predicted rural teachers' negative working emotion. (2) The relationship between mindfulness in teaching significantly mediated work-family conflict and rural teachers' negative working emotion. (3) Psychological safety moderated the first half and the second half of the mediation process in which work-family conflict affected negative working emotion of rural teachers. Specifically, the negative predictive effect of work-family conflict on mindfulness in teaching was weakened in rural teachers with high psychological safety, while the negative predictive effect of mindfulness in teaching on negative working emotion was only significant on rural teachers with high psychological safety. This study revealed the influence of work-family conflict on rural teachers' negative working emotion and its mechanism, and provided evidence to promote the mental health and team building among rural teachers.

Key words rural teachers, work-family conflict, mindfulness in teaching, negative working emotion, psychological safety