DOI:10.16382/j.cnki.1000-5560.2019.06.010

情绪劳动对幼儿园教师的意义：一项定量研究*

尹坚勤[1] 吴巍莹[1] 张 权[2] 贾 云[1]

(1. 江苏第二师范学院学前教育学院暨学前教育国际研究所，南京 210012；2. 南卡罗来纳大学阿诺德公共卫生学院暨南卡罗来纳智州健康维护质量研究中心，美国哥伦比亚 29208)

摘 要：情绪劳动是一把“双刃剑”。在早期的研究中，学者们大多关注的是情绪劳动的负面影响，如由情绪劳动带来的工作压力、工作倦怠以及对身心健康的影响等。但在随后的研究中，情绪劳动的积极影响得到关注，如情绪劳动可提高员工的经济收入、自我成就感的实现等。本研究利用1040名各类幼儿园教师样本，探究幼儿园教师这一特殊职业群体的情绪劳动状况。研究结果表明：(1) 幼儿教师“很少”进行表层表现，“有时”或“经常”进行深层表现，几乎“总是”呈现自然表现；(2) 表层表现和教师的付出、教学经验和家庭对工作的干扰有正相关系；(3) 深层表现对情绪耗竭和低成就感均有抑制作用，而自然表现则对低成就感和去个人化有抑制作用。本研究结果与传统研究结果并不一致，但与学前教育工作在情绪劳动的特殊性方面密切相关，契合国际上重建幼儿教育专业的概念运动。可见，拥有专业成就感与满足感是提高教师社会身份之关键，同时对完善我国幼儿园教师专业标准研制具有有益启示。

关键词：情绪劳动；幼儿教师；专业标准

一、引言

自1979年Hochschild首次提出了“情绪劳动”(emotional labor)的概念以来(Hochschild, 1979)，40年来的研究让情绪劳动成为了个体在工作中所从事的与智力劳动、体力劳动齐名的“第三种劳动”，是管理学、经济学、社会学、心理学等多学科研究的热点问题(参见程红玲，陈维政，2009；廖化化，颜爱民，2015；李嘉，徐彪，李相玉，杨忠，2015；王海雯，张淑华，2018；赵慧军，席燕平，2016)。例如，一项对国际著名职业健康领域杂志《Journal of Occupational Health Psychology》近十年发表文章的统计发现，情绪劳动是职业健康研究领域的十二大主题之一(杜江红，李永鑫，2014)。近十年来，情绪劳动开始进入教育研究者的视野，他们对小学、中学、大学各阶段以及特殊学校的教师进行了研究(陈晓宁，2010；毛晋平，莫拓宇，2014；田学红，周厚余，陈登伟，2009)。国内外的研究表明，教育工作者的情绪劳动对所有层次的教学活动来说都是重要的组成部分 (Ogbonna & Harris, 2004)，是实施有效专业教学的前提。相比于中小学生，幼儿的教育工作需要更多的情绪投入，因此，情绪劳动对学前教育更为重要 (Hargreaves, 2000)，进而有研究者提出需要对幼儿园教师进行情绪劳动方面的培训 (Colley, 2006；钟晨音，2010)。

在早期的研究中，学者们大多关注的是情绪劳动的负面影响，如由情绪劳动带来的工作压力、工作

* 基金项目：江苏省哲学社会科学重点课题“江苏农村学前教育公共服务体系的保障机制研究”(14JYA003)；江苏省“十三五”教育规划重点课题“幼儿教师工作心理状态研究”(B-b/2018/01/17)。

倦怠、员工的心理问题和身体健康等(Hochschild, 1983;Grandey, 2000;Qi, et al. ,2017;胡青,孙宏伟,2016)。随后的研究发现,情绪劳动有许多积极的影响,可提高企业和员工的经济收入(如小费、佣金等)、自我成就感的实现、与顾客建立并保持良好的关系、提高任务完成的有效性、改善顾客对服务质量的感知、影响顾客的行为意向(如重复购买、口碑推荐)等(孙俊才,乔建中,2005;傅慧,段艳红,2013;Isenbarger & Zembylas, 2006)。研究者们也逐渐认同情绪劳动是一把"双刃剑"。那么,就学前教育工作者而言,其情绪劳动究竟是具有积极影响还是负面作用?幼儿园教师究竟应该如何应对情绪劳动?是拥抱还是警惕?这一既涉及理论又可用于实践的问题,亟待实证研究为其提供证据支持。

(一)情绪劳动的概念

情绪劳动是"对自身和别人的情绪进行诱发和抑制的安静工作[以及]为创造符合公众期待的面部和身体表现而进行的情绪管理"(Hochschild, 1983, p. 7)。情绪劳动根据情绪管理使用的策略可分为三种表现形式:表层表现,即假装体验公众所期待的情绪或抑制公众不期待的情绪的努力或过程;深层表现,即为取得公众期待的情绪表达而改变内部感情的努力或过程;自然表现即真切感受到而表现出的符合公众期待的情绪(Ashforth et al., 1993; Diefendorff et al., 2005)。Brotheridge 和 Grandey(2002)对五种传统职业(服务人员、销售人员、职业经理人、文秘人员、产业工人)工作者的表层表现和深层表现进行了研究,结果发现,五种职业工作者情绪劳动中的表层表现的频率和深层表现的频率均未发现显著差异,表明在很多职业中,情绪劳动的表层表现和深层表现的重要性不相上下。

(二)情绪劳动的前因和后果

情绪劳动亦会受到性别、个性、工作经验、工作和家庭冲突等因素的影响和调节。有研究发现,女性较男性会有更多的表层表现(Erickson & Ritter, 2001)和深层表现(Ogbonna & Harris, 2004);具有较多移情倾向的教师会进行更多的情绪劳动(Wróbel, 2013);拥有更多教学经验的教师会报告更多的情绪劳动(Kinman, Wray, & Strange, 2011);敬业和付出多的教师会更少地进行表层表现和深层表现(Philipp & Schüpbach, 2010);工作和家庭之间的冲突正向影响表层表现(Seery, Corrigall, & Harpel, 2008)。

早期研究者主要关注情绪劳动对员工身心健康的负面影响(Morris & Feldman, 1996),包括药物滥用、酗酒和旷工等(Hochschild, 1983)。近期以情绪劳动与压力、业绩、健康以及职业倦怠(Kinman et al. , 2011)的关联研究为主。其中,情绪劳动与工作倦怠之关系研究最受关注,其结论均支持情绪劳动对员工的职业倦怠具有正向的预测作用(Erickson & Ritter, 2001),且主要体现在表层表现对情绪耗竭(Brotheridge & Grandey, 2002)、低成就感(Pisaniello, Winefield, & Delfabbro, 2012)和去个人化(Pisaniello et al. , 2012)的显著的预测作用。然而,深层表现与职业倦怠关系的研究结果并不一致。有研究表明,虽然深层表现对职业倦怠也具有一定的正向预测作用,但与表层表现相比,其作用微弱(Pisaniello et al. , 2012);另一些研究则表明,深层表现对工作者的健康存在有益的影响(Philipp & Schüpbach, 2010)。究其原因,是深层表现中的真实表达抵消了表演的感觉,从而创造出成就感,最终减少情绪耗竭(Philipp & Schüpbach, 2010)。深层表现比表层表现要求的情绪资源要少,从而有助于情绪资源的恢复,从而缓减情绪耗竭(Wróbel, 2013)。此外,一些对自然表现的研究表明,自然表现对情绪耗竭有抑制作用。

工作不仅会带来一定的压力,也会带来与工作相关的成就感和幸福感(王海雯,张淑华,2018)。与工作有关的幸福感可以表现在心理、身体或社会等方面(Grant, Christianson, & Price, 2007)。研究者发现,表层表现对员工个体幸福感有长期的反向影响,而深层表现的影响则是正面的(Grandey, 2000)。

(三)我国研究者对学前教育中情绪劳动的探索

幼儿教师情绪劳动的研究始于我国台湾地区,台湾学者主要研究幼儿教师情绪劳动与职业倦怠的关系,证实情绪劳动与职业倦怠有显著关联(李新民,陈密桃, 2006)。近年来,内地研究者们也开始关

注幼儿园教师的情绪劳动问题，主要包括情绪劳动的影响因素、情绪劳动的后果（如职业倦怠、工作满意度、离职倾向、工作绩效）、情绪智力、情绪劳动策略的干预等。上述研究主要是从心理学理论出发的，其研究的结论和建议也是从心理学角度提出的。例如，李俊刚和郭苹（2013）注意到了幼儿教师的情绪劳动特点，提出要建构适合幼儿教师情绪劳动特点的结构模型，以促进幼儿教师的心理健康，同时还要有利于幼儿园工作的顺利开展。孙阳等人（2013）通过对 218 名幼儿教师的问卷调查，揭示了情绪劳动在职业承诺对情绪耗竭影响中的中介作用。杨伟平等人（2017）以 209 名幼儿园教师为样本，研究了组织和家庭支持感对教师情绪劳动的影响，发现其对表层表现没有影响，而对深层表现和自然表现有正面影响。余胜美（2017）通过对 315 名幼儿园教师的问卷调查发现，学历、园所类别和园所级别对教师的情绪劳动均有显著影响。李海燕（2018）的一项新近研究聚焦教师情绪劳动的表现特征和策略，提出了表层表现和深层表现的正负方向这一新概念，并揭示了教师情绪劳动策略与问题情境的内在联系。张晓和夏婧（2017）对近年来有关幼儿教师情绪劳动的研究进行了梳理，注意到了许多研究主要从深层表现和表层表现两个维度定义幼儿教师情绪劳动。香港学者尹弘飚（2009）的视点文章提出了情绪劳动同时兼备压迫性与酬劳性，并提出情绪劳动与教师专业性的关系。

然而，上述研究均没有着眼于学前教育工作的特殊性。以对幼儿的悉心呵护和爱心为特征的“情绪性”，是学前教育的根本属性（Dalli，2008；Goldstein，1997），这种“情绪性”概念的内涵和外延与工作中的“情绪劳动”存在着交集和重叠。换言之，情绪劳动决不只局限于幼儿教师的心理健康层面，相反，情绪劳动还与幼儿园教师专业性和专业发展的方方面面密切相关（Wainwright，Marandet，Smith，& Rizvi，2010）。目前，“重构学前教育专业性概念”运动在全球兴起，该运动的主旨之一就是强调情绪性和情绪劳动是学前教育实践工作者专业性的一部分（Dalli，2008；Goldstein，1997）。正如学者 Osgood（2010，p. 85）所言：“幼儿教师所进行的情绪劳动，是学前教育专业性概念重构的中枢。应当将情绪作为重要的和可信的学前教育实践进行重新认识，而不是将情绪劳动或情绪资本视作剥削的手段。”学者 Dalli（2008，p. 174）也在呼吁重构“能体现学前教育实践独特性的专业性概念”。的确，众多研究均表明，被服务者更在意服务者的表层表现，但是，幼儿在幼儿园中需要的并非是教师的表层表现。一项初步研究也表明，幼儿教师并不像很多其他职业人员那样进行那么多的表层表现（Brotheridge & Grandey，2002）。

为了加深对学前教育专业性的理解，有必要厘清情绪劳动在幼儿教师工作中扮演着的角色。相比其他学科，国内外学前教育中有关情绪劳动的研究仍相当有限，大多数研究只是将情绪劳动作为一种心理现象进行研究，局限在关注教师的身心健康以及如何预防因情绪劳动而滋生的若干问题等方面，尚无从幼儿教师的专业性或专业发展的视角关注情绪劳动的积极意义的成果。本研究据此提出三个核心问题：（1）幼儿园教师对三种情绪劳动（表层表现、深层表现、自然表现）策略的运用频率有何差异？（2）影响幼儿教师情绪劳动的因素有哪些？（3）幼儿教师情绪劳动会导致哪些后果？

为了回答这三个核心问题，本研究提出了五个研究假设：（1）幼儿园教师运用表层表现比运用深层表现和自然表现要少［假设 1］；（2）幼儿园教师的付出、教龄和家庭干扰对其情绪劳动有促进作用［假设 2］；（3）幼儿园教师的表层表现对其职业倦怠有促进作用而对其幸福感有抑制作用［假设 3］；（4）幼儿园教师的深层表现对其职业倦怠有抑制作用而对其幸福感有促进作用［假设 4］；（5）幼儿园教师的自然表现对其职业倦怠有抑制作用而对其幸福感有促进作用［假设 5］。

二、研究设计与分析方法

本研究采取横断的定量研究的设计，通过对一线幼儿园教师进行问卷调查，采集研究问题需要的相关数据，再通过结构方程模型探索变量之间关系。

（一）问卷调查

1. 步骤

问卷发放与回收的时间为 2017 年 7 月至 2018 年 2 月。本研究的大部分数据来源于随机性投放的

问卷。我们向近 30 所江苏以及省外的各类幼儿园投放了问卷,包括城乡、教育和企业、民办等各类性质的幼儿园。少部分数据来源于本文作者所在学校承担的教育部全国幼儿园教师培训(甘肃、湖北、河北等地)项目。问卷采用自愿参与原则,匿名填写。共计发放 1200 份问卷,回收 1072 份问卷,有效问卷为 1040 份,问卷回收率为 89.3%,有效率为 97%。

2. 问卷参与者

问卷参与者为来自安徽、贵州、广东、湖北和江苏等五省的幼儿园教师。表 1 提供了受访者的人口统计信息以及所在幼儿园的基本情况。绝大多数幼儿园教师(96.3%)为女性,平均年龄为33.8岁

表 1 参与者人口统计学信息及所在幼儿园有关情况

特征	类别	频率	百分比
性别	男	12	1.2%
	女	1001	96.3%
	未透露	27	2.6%
婚姻状况	已婚	678	65.2%
	未婚	340	32.7%
	未透露	22	2.1%
教龄	1 年以内	93	8.9%
	1 – 5 年	411	39.5%
	6 – 10 年	229	22.1%
	11 – 20 年	146	14.0%
	20 年以上	161	15.5%
学历	中专(高中)及以下	217	20.9%
	大专	414	39.8%
	本科	362	34.8%
	未透露	47	4.5%
月薪(元)	2000 及以下	416	40.0%
	2001 – 3000	342	32.9%
	3001 – 4000	173	16.6%
	4001 – 5000	64	6.2%
	5001 – 6000	10	1.0%
	6000 及以上	13	1.3%
所在园性质	公办园	608	58.5%
	民办园	94	9.0%
	民办普惠园	139	13.4%
	企事业单位办园	154	14.8%
	其他	45	4.3%
所在园行政位置	村办园或办园点	30	2.9%
	乡镇幼儿园	89	8.6%
	县级或市级城市幼儿园	823	79.1%
	未透露	98	9.4%
所在地	贵州	222	21.3%
	湖北	97	9.3%
	江苏	78	7.5%
	安徽	434	41.7%
	广东	187	18.0%
	未透露	22	2.1%

（标准差为 10.3 岁）。将近三分之二（65.2%）为已婚。大多数参与者有 1—5 年（39.5%）或 6—10 年（22.1%）的教龄。大多数参与者拥有大专（39.8%）或本科（34.8%）文凭，还有相当一部分的学历为中学及以下（20.9%）。大部分参与者的月薪为 2000 元以上（40.0%）和 2001—3000 元（32.9%）。大多数参与者所在的幼儿园为公办园（58.5%），绝大多数参与者所在园为县级以上幼儿园（79.1%）。

3. 量表

调查问卷的内容包括人口统计信息（含教龄）以及测量情绪劳动、付出、家庭干扰、职业倦怠和幸福感等分量表。

（1）情绪劳动量表。《情绪劳动量表》共 14 项，等同于 Diefendorff et al.（2005）中的附件 A。该量表由我国研究者译成中文并在研究中采用（陈依萍，王芳，2014；张莹，2017）。本研究中的改动是将“顾客”一词替换为“幼儿”，将“销售”一词替换为“教育活动”。例如，“我在顾客面前表达的情绪是真实的”被微调为“我在幼儿面前表达的情绪是真实的”。《情绪劳动量表》包含三个分量表：表层表现（7 项）、深层表现（4 项）和自然表现（3 项）。所有项目都使用五分李克特量表（从 0 =“从不”到 4 =“总是”）测量。已有研究者报告三个分量表用于中国被试的内部一致性 Cronbach’s α 系数为 0.75（表层表现）、0.72（深层表现）和 0.72（自然表现）（张莹，2017）。三个分量表在本研究中的信度系数分别为 0.80（表层表现）、0.72（深层表现）和 0.88（自然表现）（表 2）。

表 2　量表各结构内部一致性 Cronbach’s α 信度系数

分量表/结构	项目数	Cronbach’s α	项目间相关均值
情绪劳动			
表层显示	5	0.80	–
深层显示	4	0.72	–
自然显示	2	0.88	–
付出	6	0.87	–
家庭干扰	6	0.90	–
教师职业倦怠			
情绪耗竭	7	0.83	–
低成就感	5	0.76	–
去个人化	3	0.75	–
教师幸福感			
精力	4	0.65	0.39
兴趣	2	0.56	0.39
控制	3	0.56	0.32

（2）付出—回报不平衡量表。本研究使用 Siegrist 等人（2004）的《付出—回报不平衡量表》（ERI）的简化版的中文版测量“付出”（幼儿园教师对教学的付出）。该量表由 Li 等人（2012）翻译成中文并进行了效度检验。该量表包括两个分量表：外部付出（6 项）和回报（11 项）。本研究报告中的分析只包括“外部付出”分量表。所有项目都使用五分李克特量表（0 – 4）测量，0 表示没有压力或烦恼体验，4 表示很高的压力或烦恼体验。在本研究中，“外部付出”分量表的内部一致性 Cronbach’s α 系数为 0.87（表 2），高于先前研究中报告的 0.67（Li et al.，2012）。

（3）工作—家庭冲突问卷。本研究使用《中小学教师工作—家庭冲突问卷》（WFCS）中的“家庭干扰工作”（FIW）分量表测量“家庭干扰”（家庭负担对幼儿园教师工作的负面影响）。WFCS 最初由我国研究者根据 Greenhaus 和 Powell（2003）的“工作—家庭冲突”概念编制，并用于以我国中小学教师为样本的研究（Wu et al.，2009）。FIW 包括 11 项问题，使用五分李克特量表（从 1 =“较少发生”到 5 =“总是这样”）测量。在本研究中，“家庭干扰”分量表的内部一致性 Cronbach’s α 系数为 0.90（表 2），与先前研究中报告的 0.92 接近（Yang et al.，2015）。

(4)职业倦怠问卷。本研究使用《中国教师职业倦怠问卷》(TBI)(Yao et al., 2015)测量幼儿园教师的职业倦怠。TBI 包含 15 项问题,分别测量情绪耗竭(7 项)、低成就感(5 项)和去个人化(3 项),每项均使用五分李克特量表(从 0 = "从不"到 4 = "总是")。先前研究已报告该量表的内部一致性 Cronbach's α 系数为 0.82(情绪耗竭),0.72(低成就感)和 0.80(去个人化)(Yao et al., 2015)。本研究中该量表的内部一致性 Cronbach's α 系数为 0.84(情绪耗竭),0.76(低成就感)和 0.75(去个人化)(表 2)。

(5)一般幸福感量表。本研究使用《一般幸福感量表》测量幼儿园教师的幸福感。该量表由段建华(1996)根据 Fazio(1977)的《NCHS 一般幸福感量表》修订。该量表共 18 项,第 1 - 14 项使用六分李克特量表(1 - 6),第 15 - 18 项使用 11 分李克特量表(0 - 10),分数越高越具幸福感。该量表测量六个结构:对生活的满足和兴趣、对健康的担心、精力、忧郁或愉快心境、对情感或行为控制、松弛或紧张。所有六个结构的内部一致性 Cronbach's α 系数均低于 0.70 的可接受标准。我们注意到,这六个结构包含的项目均偏少。Pallant(2007)认为,超短量表(少于 10 项)可采用项目间相关均值(mean inter - item correlation)作为内部信度指标。Briggs 和 Cheek(1986)认为可接受的项目间相关均值应在 0.2 - 0.4 之间。据此内部信度替代标准,我们认为六个结构中的三个具有可接受的信度:对生活的满足和兴趣(简称"兴趣")、精力、对情感或行为控制(简称"控制")(表 2)。因此,本研究中所有涉及幸福感的分析,只包括这三个结构。

(二)数据分析

在数据分析前,我们对原始数据进行了清理,对个别缺损数据按照均值替代(mean substitution)、补值(imputation)等方法进行了处理(Allison, 2003)。我们使用的统计分析软件为 SPSS Amos 24.0。为验证假设 1,我们运用多重单样本 T 检验对参与者在表层表现、深层表现和自然表现三个分量表的平均得分进行了比较。为了验证假设 2 - 5,我们运用结构方程建模(SEM)对假设的情绪劳动的前因和后果进行了验证。

选择进入 SEM 分析的变量的依据是过去的文献和本研究的假设。外源变量为付出、教龄和家庭干扰。情绪劳动内生变量包括表层表现、深层表现和自然表现。教师职业倦怠内生变量包括情绪耗竭、低成就感和去个人化。教师幸福感内生变量包括兴趣、精力、控制。表 3 列出了所有这些变量与情绪劳动之间的皮尔逊积差相关系数。这些变量及其假设的关系路径构成了原始理论模型及其结构方程模型图。需要指出的是,在以探讨科研或统计方法为宗旨的学术论文中,结构方程模型图一般要提出基于不同的理论的 3 - 4 种。本研究着眼于幼儿教育领域中的特定理论假设,目的是用统计手段验证该特定理论假设的真伪,而非对不同理论假设进行择优。基于此,我们采用对一种而非多种理论假设进行建模和模型检验。在社会和应用科学研究领域,结构方程模型的这种应用方式是比较普遍的(如 Tarhini, Hone, & Liu, 2014)。

表 3 情绪劳动与各变量之间的 Pearson Product - Moment 相关系数

	表层表现	深层表现	自然表现
教龄	0.147**	0.101**	0.047
付出	0.275**	0.078*	-0.066*
家庭干扰	0.213**	-0.030	-0.182**
情绪耗竭	0.312**	0.002	-0.134**
低成就感	0.225**	-0.226**	-0.363**
去个人化	0.214**	-0.037	-0.209**
精力	-0.221**	0.016	0.166**
兴趣	-0.104**	0.114**	0.120**
控制	-0.095**	0.089**	0.209**

注:* 表示相关在 0.05 水平上显著;** 表示相关在 0.01 水平上显著。

模型检测从包括所有假设变量及其相互关系的原始理论模型开始。为了达到模型的拟合指数，对模型进行了三种形式的修改（Hooper，Coughlan，& Mullen，2008）。首先，根据分析结果中的修订指数增加了一些关系路径。增加的关系路径包括：职业倦怠各分量表之间的关系路径、幸福感各结构之间的关系路径、职业倦怠与幸福感之间的关系路径。其次，删除了一些区分值较低的指标项。删除的指标项包括：表层表现 1 项、情绪耗竭 1 项、低成就感 2 项、精力 2 项、兴趣 1 项、控制 2 项。最后，增加了某些误差项之间的相关（如 e24 和 e26 之间的相关）。图 1 展示了所有与本研究假设有关的关系路径，包括那些不具备显著统计意义的路径。

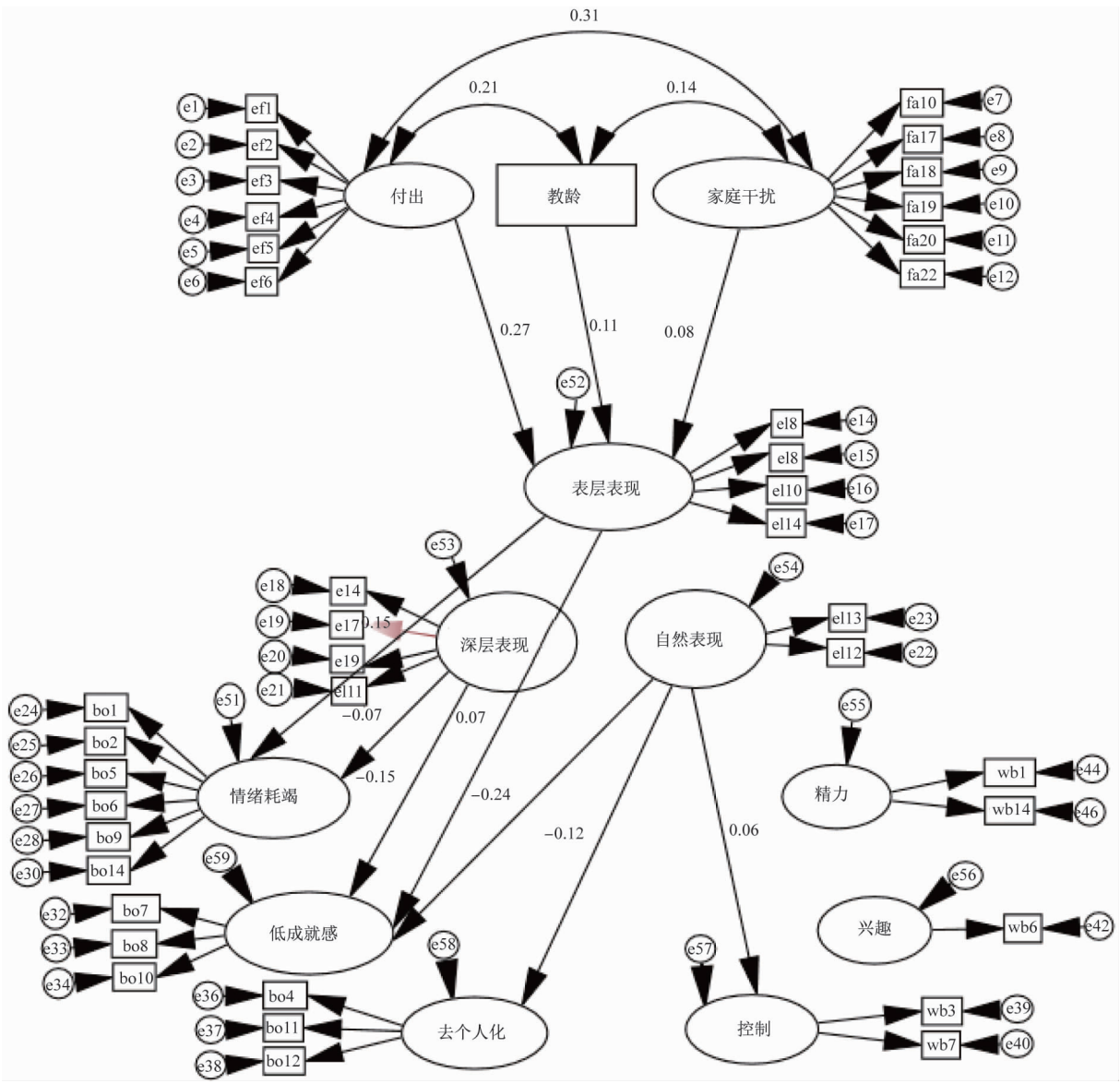


图 1　最终结构方程模型——显示全部与研究假设有关路径

有研究者指出，在众多模型拟合指数中，应该在研究报告中反映要点，以免给读者和同行评审者增加不必要的负担（Hooper et al.，2008）。关于最佳的拟合指数，虽然有些研究者未达成简单的共识，但不少研究者都强调这四项指数的重要性：chi－square test/df，RMSEA，CFI 和 SRMR（Boomsma，2000；Hooper et al.，2008）。据此，我们选择这四项指数作为报告最终结构方程模型的关键指标。同时，为避免因拟合度指数偏少而可能产生的质疑，我们同时报告 GFI、AGFI、NFI、IFI、PGFI、PCFI 等绝对拟合指

数、相对拟合指数、节俭拟合指数等,作为参考。

三、结果

(一)表层表现、深层表现和自然表现均分比较

如表 4 所示,多重单样本 T 检验发现,表层表现和深层表现的均分呈显著差异,均分分别为 1.47(标准差 0.86)和 2.60(标准差 0.70),t(1039)=51.97,p<0.001,均值相差 1.13。表层表现和自然表现的均分也呈显著差异,均分分别为 1.47(标准差 0.86)和 3.32(标准差 0.70),t(1039)=146.20,p<0.001,均值相差 1.86。由于情绪劳动三个分量表的均分的满分为 4.00,这样的均值差异是相当大的。如果把均分还原成原始的文字描述,则表层表现(1.47)的频率为接近“很少”,深层表现(2.60)的频率介于“有时”和“经常”之间,而自然表现(3.32)的频率则介于“经常”和“总是”之间。

表 4 表层表现、深层表现和自然表现均分比较

	均分	标准差	T 值	自由度	均值差	双尾检验显著性
表层表现	1.47	0.86	0.00	1039	0.00	1.000
深层表现	2.60	0.70	51.97	1039	1.13	0.000
自然表现	3.32	0.73	146.20	1039	1.86	0.000

(二)最终结构方程模型

表 5 列出了四个关键拟合指数和 GFI、AGFI、NFI、IFI、PGFI、PCFI 等其他拟合指数在本研究中最终模型中的值,以及每一个指数公认的拟合阈值。χ^2/df 的值为 2.181,远低于 3.0 这一阈值。RMSEA 的值是 0.034,远低于 0.07 这一阈值。CFI 值为 0.951,达到了 0.95 这一阈值。SRMR 的值为 0.038,远低于 0.08 这一阈值。所有四个拟合指数在最终模型中的值均符合最低拟合标准。另外,GFI、AGFI、NFI、IFI、PGFI、PCFI 等各拟合指数均超过文献认定的最低拟合标准。据此,我们相信本研究所建立的理论模型与实际数据相拟合。

表 5 模型拟合性指数及其可接受阈值

指数名称	本研究中指数值	可接受指数阈值
χ^2/df	2.181	< 3.00 (Kline, 2005)
RMSEA	0.034	< 0.07 (Steiger, 2007)
CFI	0.951	> 0.95 (Schreiber et al., 2006)
SRMR	0.038	< 0.08 (Hu & Bentler, 1999)
GFI	0.932	> 0.90 (Tarhini et al., 2014)
AGFI	0.920	> 0.90 (Tarhini et al., 2014)
NFI	0.913	> 0.90 (Tarhini et al., 2014)
IFI	0.951	> 0.95 (Schreiber et al., 2006)
PGFI	0.795	> 0.50 (Bentler & Bonett, 1980)
PCFI	0.853	> 0.50 (Bentler & Bonett, 1980)

(三)有统计意义的路径系数和研究假设的验证

表 6 列出了最终模型中具统计学意义并与本研究核心问题及假设相关的所有路径系数。付出对表层表现具较强的、正向的影响,$\gamma=0.269$,$p<0.001$。教龄对表层表现具中度的、正向的影响,$\gamma=0.110$,$p<0.01$。家庭干扰对表层表现具较弱的、正向的影响,$\gamma=0.084$,$p<0.05$。外源变量对深度表现和自然表现均无影响。

表层表现对情绪耗竭有较强的、正向的影响,$\beta=0.150$,$p<0.001$。深层表现对低成就感有中度的、负向的影响,$\beta=-0.149$,$p<0.01$;对情绪耗竭有较弱的、负向的影响,$\beta=-0.072$,$p<0.05$。自然表现对低成就感有较强的、负向的影响,$\beta=-0.240$,$p<0.001$,对去个人化有较强的、负向的影响,$\beta=-0.122$,$p<0.001$。情绪劳动对教师的幸福感没有任何影响。

表 6　最终结构方程模型的路径系数

路径	S. E.	β	γ	p
付出 → 表层表现	0.033		0.269	***
教龄 → 表现表现	0.019		0.110	0.001
家庭干扰 → 表层表现	0.057		0.084	0.025
表层表现 → 情绪耗竭	0.030	0.150		***
深层表现→ 情绪耗竭	0.042	−0.072		0.013
深层表现 → 低成就感	0.080	−0.149		0.002
自然表现→ 低成就感	0.050	−0.240		***
自然表现→ 去个人化	0.019	−0.122		***

注：*** 表示 p <0.001。

为突显如上所述的具统计学意义、与本研究核心问题和假设相关的路径，在图 2 中，所有无统计学显著意义的路径均未显示。

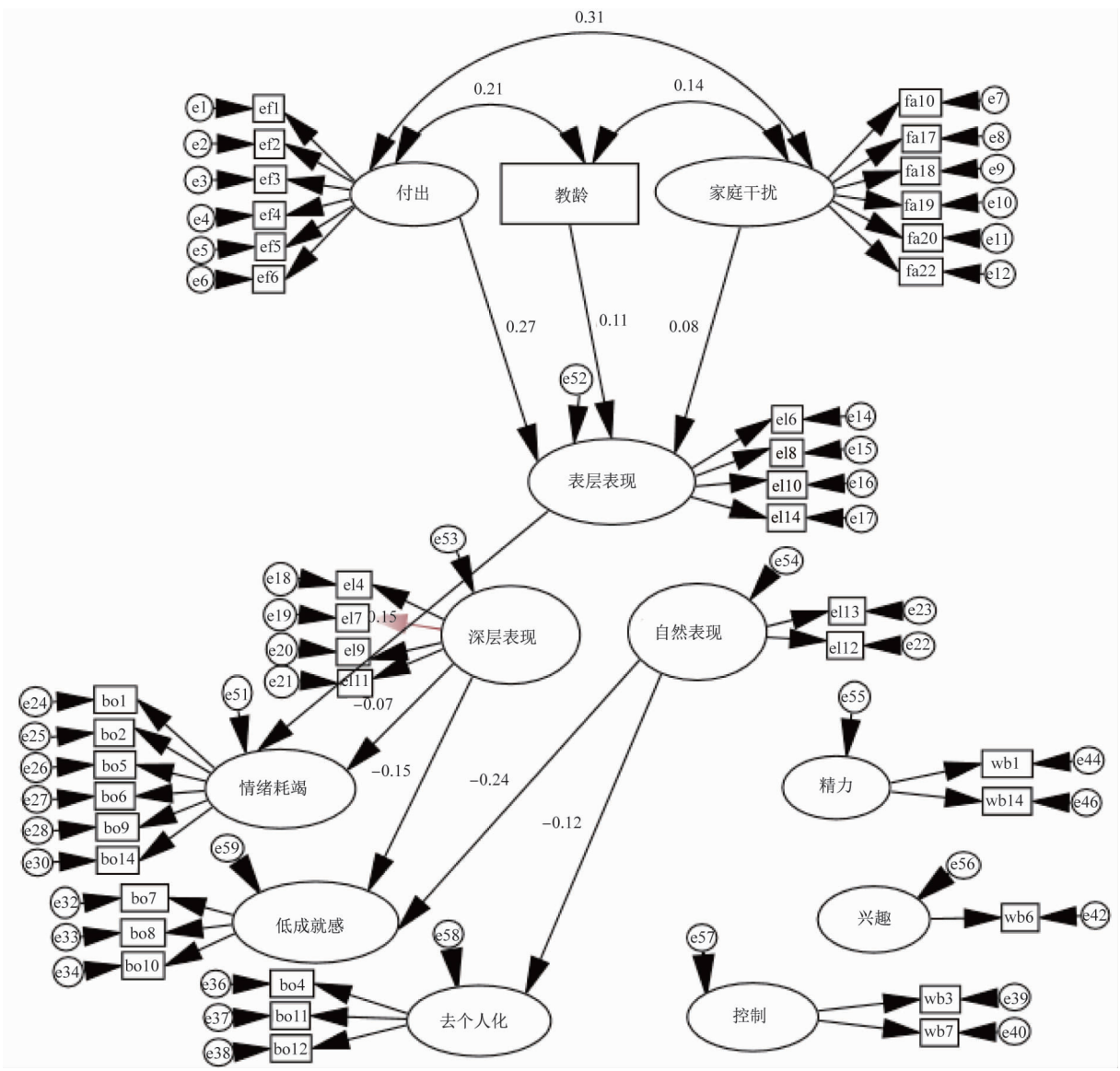


图 2　最终结构方程模型——只显示具统计学显著意义及与本研究相关的路径

根据以上结果，可以得出如下结论：(1) 假设 1 得到了支持，即幼儿园教师运用表层表现比运用深层表现和自然表现要少；(2) 假设 2 得到了部分支持，即幼儿园教师的付出、教龄和家庭干扰对表层表

现有正向预测作用,但对深层表现和自然表现没有影响;(3) 假设 3 得到了部分支持,即幼儿园教师的表层表现对其职业倦怠有正向预测作用但对其幸福感没有影响;(4) 假设 4 得到了部分支持,即幼儿园教师的深层表现对其职业倦怠有负向预测作用但对其幸福感没有影响;(5) 假设 5 得到了部分支持,即幼儿园教师的自然表现对其职业倦怠有负向预测作用但对其幸福感没有影响。

四、讨论及启示

本研究发现,幼儿园教师的表层表现的频率大大低于深层表现和自然表现,和以往研究中别的职业对比强烈。同时,本研究发现,深层表现和自然表现具有显著的积极影响。考虑到深层表现和自然表现占绝对优势的频率,这种积极影响应该足以抵消表层表现可能产生的消极影响。因此,总体而言,本研究所发现的幼儿教师情绪劳动,是一个颇为正面的教师图像,这是本研究的独到之处和意义所在。

(一)表层表现在学前教育中没有市场

在本研究中,幼儿园教师进行的表层表现的频率远远低于深层表现和自然表现。这一发现和 Brotheridge & Grandey(2002)的发现形成鲜明对照。在他们的研究中,五种职业样本中的表层表现和深层表现的频率均无显著差异。尽管情绪劳动是学前教育的主旋律 (Osgood, 2010),表层表现却绝非其主旋律的基调。幼儿园教师的情绪劳动以丰富的深层表现和自然表现为鲜明特征,这与许多服务行业有着本质区别。这种区别一方面是由学前教育对象的年龄特点决定的——幼儿不需要表层表演(除少数特例),另一方面是由以爱和呵护为核心的幼儿园职业伦理(Goldstein, 1997)决定的——真正的爱和呵护不是表层表演。幼儿园教师的爱心在师幼共同活动过程中得到表现,其核心是移情,而移情只有通过深层表现或自然表现才能实现。在与幼儿建立互动、呼应的关系上,深层表现和自然表现也更具建设性。

(二)付出、教龄和家庭干扰对表层表现的影响

本研究发现付出对表层表现有促进作用,这和既往研究认为工作强度增加情绪劳动的看法(Ogbonna & Harris, 2004)相一致,但与以往文献认为敬业减少表层表现的结果(Philipp & Schüpbach, 2010)不一致。这一差异可能由于对“付出”的定义和测量工具的不同。本研究中的教龄促进表层表现,和既往研究中经验越丰富的教师越能进行情绪劳动的发现 (Kinman et al., 2011)一致,但其中的机制并不清楚,且和有研究者提出的工作经验对情绪劳动的“脱敏”效果相悖 (Kinman et al., 2011)。一方面,有经验的幼儿园教师有可能更具备情绪管理的技能,因而更可能诉诸情绪劳动;另一方面,有经验的老师也许缺乏表层表现的动机。本研究发现,家庭干扰对表层表现有微弱的、积极的影响,家庭干扰越多,由于教师缺乏时间、精力和资源进行深层表现和自然表现,因而越可能诉诸表层表现。这一发现和既往研究中有关工作—家庭冲突对表层表现的积极影响一致 (Seery et al., 2008)。本研究没有发现付出、教龄、家庭干扰对深层表现和自然表现的影响,那么,它们与深层表现和自然表现有着怎样的潜在关系呢?

(三)学前教育中情绪劳动的后果

情绪耗竭是本研究发现的表层表现的唯一后果。这和既往研究中有关表层表现对情绪耗竭的正面影响相一致(Brotheridge & Grandey, 2002),但未见表层表现对低成就感和去个人化的影响与既往研究不吻合(Grandey, 2000; Pisaniello et al., 2012)。与既往研究相一致的是(Philipp & Schüpbach, 2010; Wróbel, 2013),本研究发现深层表现对情绪耗竭和低成就感有抑制作用。和表层表现的有害影响相比较,深层表现的有益作用可归因于几个方面。首先,表层表现天然包含情绪的不协调,可导致情绪耗竭。相比之下,深层表现中的这种情绪不协调会在真切感受到符合期待的情绪后立刻得到解决。深层表现中的真切表达抵消了对“表现”的感觉从而创造出成就感并最终减少情绪耗竭(Philipp & Schüpbach, 2010)。其次,深层表现可能比表层表现需要更少的精力和资源,能够恢复资源,更不易招

致情绪疲惫（Brotheridge & Grandey，2002；Wróbel，2013）。最后，由于学前儿童生活的简单性（与成人相比），学前教育中的深层表现不大会像其他行业一样容易产生同情疲惫和二手创伤性压力（Figley，2013）。

本研究发现，自然表现对低成就感和去个人化均有抑制作用，与既往研究中自然表现对情绪耗竭的抑制作用相符（Basim et al.，2013）。鉴于有关自然表现的研究很有限，本研究发现，自然表现对职业倦怠三个结构中的两个结构均有抑制作用，这一发现为学前教育中情绪劳动的正面性提供了重要的证据。本研究未发现情绪劳动对教师幸福感的影响，这与既往研究缺乏一致性（Wróbel，2013）。根据本研究的结果，尽管深层表现和自然表现能够抑制不幸福感（如职业倦怠），但并不能直接催生幸福感。

（四）实践启示

本研究从表现频率和后果两个方面，将幼儿教师情绪劳动的表层表现与另外两种表现区分开来，因而揭示了学前教育背景中情绪劳动的独特性，从而呼应了国际学前教育界重视情绪劳动进而试图重构学前教育专业的呼声。如 Osgood（2010）写道："不应该再将情绪劳动或情绪资本视作剥削的手段，而应该将其视作学前教育中重要的可信的实践。"学前教育界应该重新认识情绪劳动，就是说，将情绪劳动看作积极的东西加以发扬而非消极的东西加以防范（Osgood，2010），并将情绪劳动当作学前教育专业性不可或缺的部分（Wainwright et al.，2010）。

本研究的发现在幼儿园实践层面提出了这样的问题：情绪劳动是好东西还是坏东西？幼儿园教师应该提倡情绪劳动还是应该控制情绪劳动？由于情绪劳动三个方面效果的异质性，笼统谈论情绪劳动没有什么意义。在教育实践中，必须将表层表现和另外两种形式的情绪劳动区分开，应该支持幼儿园教师控制使用表层表现并发扬深层表现和自然表现的教育优势，应该为幼儿园教师尤其是新教师提供有关于情绪劳动问题的策略和实践指南，并且可以进入正式的师范教育和教师培训课程（Colley，2006；Wainwright et al.，2010）。基于付出、教龄和家庭干扰对情绪劳动的潜在影响，对幼儿园教师的此类专业支持应该尽量个性化和个别化，以满足不同特质教师的需求。

（五）本研究的不足和未来研究方向

本研究有若干不足。该测量只限于频率这一个维度，无法捕捉情绪劳动的复杂内涵，如计划、情绪控制、情绪调节的水平等（Morris & Feldman，1996）。本研究中使用的情绪劳动量表不是专门为幼儿教师职业设计的。尽管以往研究已经检验了这些量表的信度和效度，但是它们可能未必能够完全体现学前教育的特点。尽管结构方程模型具有满意的拟合指数，但是尚不清楚是否有待发现重要的变量，是否存在更好的模型。此外，部分取样方式也限制了结果的代表性。本研究为横断研究，其变量之间关系是否稳定还需要追踪研究来证实。

为了克服这些不足，下一阶段的研究需要考察幼儿园教师情绪劳动的更多维度及其与实践的关系，着力开发适合学前教育情绪劳动研究的各种量表。此外，还应当进行更大规模的、随机取样的定量研究，开展追踪研究，并辅以焦点明确的定性研究。

五、结语

本研究确认了表层表现在幼儿教师情绪劳动中的非主流地位，以及深层表现和自然表现在幼儿教师情绪劳动中的中心地位，尤其是深层表现和自然表现的合力对幼儿教师职业倦怠中的三大结构（情绪耗竭、低成就感、去个人化）均具有抑制作用。这表明，情绪劳动在总体上对学前教育是利大于弊的，其价值应该是可以被进一步挖掘和利用的。对幼儿园教师情绪劳动的研究，不应仅仅停留在关爱幼儿教师心理健康的角度，而应该延伸到教师发展、课程实施与幼儿发展的影响等多个角度。本研究所揭示的学前教育中情绪劳动的这一积极的教师图像，和国际上以强调情绪劳动的专业意义为核心的对学前教育专业的概念重构趋势相向而行，对学前教育实践具有重要意义。

参考文献

程红玲,陈维政.(2009).情绪劳动:概念的追溯与建构.*华东经济管理*,(11),117 - 121.

陈晓宁.(2010).高校青年教师情绪劳动的实证研究.*黑龙江高教研究*,(12),23 - 26.

陈依萍,王芳.(2014).护士的情绪劳动策略与工作倦怠的关系:个体内和人际间路径.*中国临床心理学杂志*,22(5),873 - 876.

杜江红,李永鑫.(2014).2004 - 2013 年《职业健康心理学杂志》论文分析.*中国心理卫生杂志*,(08),602 - 607.

段建华.(1996).总体幸福感量表在我国大学生中的试用结果与分析.*中国临床心理学杂志*,4(01),56 - 57.

傅慧,段艳红.(2013).情绪劳动研究述评与展望.*管理学报*,(09),1399 - 1404.

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(05),662 - 667.

李海燕.(2018).真实的自己还是假装的表达情绪?——教师情绪工作的心理历程分析.*教师教育研究*,30(01),103 - 109.

李嘉,徐彪,李相玉,杨忠.(2015).情绪劳动、工作倦怠与组织承诺:组织支持感的调节作用.*江海学刊*,(03),215 - 220.

李俊刚,郭苹.(2013).幼儿教师情绪劳动的特点与模型的初步建构.*早期教育(教科研版)*,(04),27 - 30.

李新民,陈密桃.(2006).幼儿教师的情绪劳动因素结构及其对工作倦怠之影响.*高雄师大学报:教育与社会科学类*,(20),67 - 89.

毛晋平,莫拓宇.(2014).中小学教师心理资本、情绪劳动策略、工作倦怠的关系研究.*教师教育研究*,(05),22 - 28.

廖化化,颜爱民.(2015).情绪劳动的内涵.*管理学报*,(02),306 - 312.

孙俊才,乔建中.(2005).情绪性工作的研究现状.*心理科学进展*,13(01),85 - 90.

孙阳,王元,张向葵.(2013).幼儿教师职业承诺与情绪耗竭:情绪劳动的中介作用.*心理与行为研究*,11(4),497 - 502.

田学红,周厚余,陈登伟.(2009).特殊教育教师情绪劳动状况调查.*中国特殊教育*,(08),50 - 56.

杨伟平,程艺,陈建新.(2017).组织家庭支持感对幼儿园教师情绪劳动调节的研究.*早期教育(教科研版)*,(01),31 - 34.

尹弘飚.(2009).教师专业实践中的情绪劳动.*教育发展研究*,(10),18 - 22.

余胜美.(2017).幼儿教师情绪劳动表现及管理策略——基于对广州市部分幼儿园教师的问卷调查.*教育导刊(下半月)*,(07),66 - 69.

王海雯,张淑华.(2018).情绪劳动策略与工作满意度关系的元分析.*心理科学进展*,26(04),599 - 613.

张晓,夏婧.(2017).近年来国内外幼儿教师情绪劳动研究现状.*教育导刊(下半月)*,(04),45 - 48.

张莹.(2017).情绪劳动对职业倦怠的影响:应对方式的调节作用.*心理学科学进展*,7(05),755 - 765.

赵慧军,席燕平.(2016).情绪劳动策略对情绪耗竭的影响研究:内部人身份感知和自我效能感的作用.*社会科学家*,(08),84 - 88.

钟晨音.(2010).职前阶段教师情绪劳动素养训练的设计与实施.*教育研究与实验*,(03),62 - 66.

Allison, P. D. (2003). Missing data techniques for structural equation modeling. *Journal of Abnormal Psychology*, 112(4), 545 - 557.

Ashforth, B. E., & Humprey, R. H. (1993). Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy and Management Journal*, 18(1), 88 - 115.

Basim, H. N., Begenirbas, M., & Yalcin, R. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(3), 1488 - 1496.

Bentler, P. M., & Bonett, D. G. (1980). Significance tests and goodness of fit in the analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3), 588 - 598.

Boomsma, A. (2000). Reporting analyses of covariance structures. *Structural Equation Modelling*, 7(3), 461 - 483.

Briggs, S. R., & Cheek, J. M. (1986). The role of factor analysis in the development and evaluation of personality scales. *Journal of Personality*, 54(1), 106 - 148.

Brotheridge, C. M., & Grandey, A. A. (2002). Emotional labor and burnout: Comparing two perspectives of "people work". *Journal of Vocational Behavior*, 60(1), 17 - 39.

Colley, H. (2006). Learning to labour with feeling: Class, gender and emotion in childcare education and training. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 7(1), 15 - 29.

Dalli, C. (2008). Pedagogy, knowledge and collaboration: Towards a ground - up perspective on professionalism. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2), 171 - 185.

Diefendorff, J. M., Croyle, M. H., & Gosserand, H. (2005). The dimensionality and antecedents of emotional labor strategies. *Journal of Vocational Behavior*, 66(2), 339 - 357.

Erickson, R. J., & Ritter, C. (2001). Emotional labor, burnout, and inauthenticity: Does gender matter? *Social Psychology Quarterly*, 64(2), 146 - 163.

Fazio, A. F. (1977). A concurrent validational study of the NCHS General Well - Being Schedule. *Vital and Health Statistics*, 2(73)1 - 53.

Figley, C. R. (2013). *Compassion fatigue: Coping with secondary traumatic stress disorder in those who treat the traumatized*. London: Routledge.

Goldstein, L. S. (1997). *Teaching with love: A feminist approach to early childhood education*. New York: Peter Lang.

Grandey, A. (2000). Emotion regulation in the workplace: A new way to conceptualise emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95 – 110.

Grant, A. M., Christianson, M. K., & Price, R. H. (2007). Happiness, health, or relationships? Managerial practices and employee well – being tradeoffs. *Academy of Management Perspectives*, 21(3), 51 – 63.

Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2003). When work and family collide: Deciding between competing role demands. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 90(2), 291 – 303.

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 811 – 826.

Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.

Hochschild, A. R. (1979). Emotion work, feeling rules and social structure. *American Journal of Sociology*, 85(3), 551 – 575.

Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. (2008). Structural equation modelling: Guidelines for determining model fit. *Journal of Business Research Methods*, 6(1), 53 – 60.

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1 – 55.

Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 120 – 134.

Kinman, G., Wray, S., & Strange, C. (2011). Emotional labour, burnout and job satisfaction in UK teachers: The role of workplace social support. *Educational Psychology*, 31(7), 843 – 856.

Kline, R. B. (2005). *Principles and practices of structural equation modelling* (2*nd ed.*). New York: The Guilford Press.

Li, J., Loerbroks, A., Shang, L., Wege, N., Wahrendorf, M., & Siegrist, J. (2012). Validation of a short measure of effort – reward imbalance in the workplace: Evidence from China. *Journal of Occupational Health*, 54(6), 427 – 433.

Morris, J. A., & Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986 – 1010.

Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25(7), 1185 – 1203.

Osgood, J. (2010). Reconstructing professionalism in ECEC: The case for the 'critically reflective emotional professional'. *Early Years*, 30(2), 119 – 133.

Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: A step by step guide to data analysis using SPSS for Windows* (3*rd ed.*). Open University Press.

Philipp, A., & Schüpbach, H. (2010). Longitudinal effects of emotional labour on emotional exhaustion and dedication of teachers. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(4), 494 – 504.

Pisaniello, S. L., Winefield, H. R., & Delfabbro, P. H. (2012). The influence of emotional labour and emotional work on the occupational health and wellbeing of South Australian hospital nurses. *Journal of Vocational Behavior*, 80(3), 579 – 591.

Qi, X. L., Ji, S., Zhang, J., Lu, W. Y., Sluiter, J. K., & Deng, H. H. (2017). Correlation of emotional labor and cortisol concentration in hair among female kindergarten teachers. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 90, 117 – 122.

Schreiber, J. B., Nora, A., Stage, F. K., Barlow, E. A., & King, J. (2006). Reporting structural equation modeling and confirmatory factor analysis results: A review. *The Journal of Educational Research*, 99(6), 323 – 338.

Seery, B. L., Corrigall, E. A., & Harpel, T. (2008). Job – related emotional labor and its relationship to work – family conflict and facilitation. *Journal of Family and Economic Issues*, 29(3), 461 – 477.

Siegrist, J., Starke, D., Chandola, T., Godin, I., Marmot, M., Niedhammer, I., & Peter, R. (2004). The measurement of effort – reward imbalance at work: European comparisons. *Social Science & Medicine*, 58(8), 1483 – 1499.

Steiger, J. H. (2007). Understanding the limitations of global fit assessment in structural equation modeling. *Personality and Individual Differences*, 42(5), 893 – 898.

Tarhini, A., Hone, K., & Liu, X. (2014). The effects of individual differences on e – learning users' behaviour in developing countries: A structural equation model. *Computers in Human Behavior*, 41, 153 – 163.

Wainwright, E., Marandet, E., Smith, F., & Rizvi, S. (2010). The microgeographies of learning bodies and emotions in the 'classroom – salon'. *Emotion, Space and Society*, 3(2), 80 – 89.

Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 26(4), 581 – 592.

Wu, M., Zhang, D, Chen, X., Yu, L., & Guo, C. (2009). The measure of the work – family conflict of Chinese elementary and secondary school teachers. *Psychological Development and Education*, 25(1), 120 – 127.

Yang, L., Fu, C., Zhao, X., Chen, L., Yan, H. L., & Zhang, Y. (2015). Mediating effect of job burnout on the relationship between work

– family conflict and subjective well – being of primary and middle school teachers. *Chinese Journal of Clinical Psychology*, 23(2), 330 – 335.

Yao, S. M., Yu, H. M., Ai, Y. M., Song, P. P., Meng, S. Y., & Li, W. (2015). Job – related burnout and the relationship to quality of life among Chinese medical college staff. *Archives of Environmental & Occupational Health*, 70(1), 27 – 34.

(责任编辑 童想文)

Implications of Emotional Labour for Kindergarten Teaching: A Quantitative Study

Yin Jianqin[1] Wu Weiying[1] Zhang Quan[2] Jia Yun[1]

(1. Early Childhood Education College, Jiangsu Second Normal University, Nanjing 210012, China;
2. South Carolina Smart State Center for Healthcare Quality, University of South Carolina Arnold School of Public Health, Columbia, SC 29028, USA)

Abstract: Emotional labor is a double-edged sword. In earlier studies, most researchers focus on the negative effects of emotional labor such as work-related stress, burnout and physical and mental health resulting from emotional labor. In more recent studies, researchers have taken notice of the positive effects of emotional labor such as increase in salary and actualization of self-achievement. Utilizing a sample of 1,040 teachers from different types of kindergartens, this study explores emotional labor among kindergarten teachers. The results show: (a) kindergarten teachers "seldom" display surface acting, "sometimes" or "often" display deep acting, and almost "always" display natural acting; (b) surface acting is positively related to teachers' work effort, teaching experience, and family interference; (c) deep acting has a negative effect on emotional exhaustion and low accomplishment while natural acting has a negative effect on low accomplishment and depersonalization. While the results are somewhat inconsistent with those in traditional studies in the area, they well reflect the uniqueness of emotional labor in preschool education and resonate with the international movement of reconstruction of early childhood education. Since the sense of professional achievement and satisfaction is crucial to raising social status of kindergarten teachers, this study also has implications for the development of professional standards for kindergarten teachers.

Keywords: emotional labor; kindergarten teacher; professional standards