

# 香港教師情緒技能的內涵研究

## *A study on the elements of teachers' emotional competency*

鄭志強

香港教育學院課程與教學學系

### 摘要

本文旨在研究香港教師情緒技能的內涵，為學校領導提供一個發展教師情緒技能的模型。本研究參考 Bar-On 的情緒智商量表，將情緒技能概念化為可以培養和發展多元能力，建立研究模型及問卷，並運用結構方程模型驗證理論模型因子的建構效度。研究員以整群抽樣形式選取香港 40 所資助中學進行問卷調查，當中成功收回 958 份教師問卷進行驗證研究。經結構方程模型發現教師情緒技能的因子結構涵蓋解難能力、自我實現、自主能力、壓力管理、適應能力及人際關係。

### 關鍵詞

教師情緒技能，情商領導，結構方程模型

### Abstract

This paper aims to explore teachers' emotional competency skills for school leaders to develop teachers' emotional competency. The study adopts Bar-On's (1997) theoretical framework to conceptualise emotional competency into developable multi-factorial skills, and applies his Emotional Quotient Inventory (1997) for data collection. A structural equation model was applied to confirm the factor structure of the EQ model. Cluster sampling was adopted to collect data from teachers in 40 aided secondary schools in

Hong Kong. 958 teachers participated in the questionnaire survey. A six-factor emotional competency model, which consists of problem solving, self-actualization, independent thinking, stress management, adaptability and inter-personal relationship, was explored by using a structural equation model.

## Keywords

teachers' emotional competency, EQ leadership, structural equation model

## 甲、引言

社會不斷發展，學校面對的政策措施愈趨複雜，教師所面對的教學工作也愈來愈繁重。近年的教育改革、校本管理、課程改革及教師專業發展等政策為學校教育帶來了很多挑戰，更令作為改革執行者的教師承受的壓力愈來愈大。如何協助教師提高情緒技能，協助他們靈活處理工作壓力，是學校領導當前遇到的問題。若學校領導能協助提升教師的情緒技能，學校組織的靈活性及適應性也會因而提升，而教學效能也會因而改善。學校領導可以透過策略管理營造情緒健康校園，以減低員工因工作壓力、衝突和不良競爭產生的負面情緒，同時亦可強化他們的情緒技能，協助他們發揮專業以獲取更佳的工作成效（McDowelle & Buckner, 2002）。要規劃發展情緒健康校園的策略，首先要了解教師的情緒技能，本研究希望可以建立一個教師情緒技能內涵的模型，作為學校領導發展情緒健康校園的參考。

情緒技能是個人處理日常生活需求的社會和情感能力（Bar-On, 2006）。情緒技能不僅影響個人的身心健康及人際關係，同時也影響個人工作成效以至組織效能（Salovey, Hsee & Mayer, 1993）。掌握情緒技能的人能認識、了解和管理自己和他人的情緒，在工作場所能與別人建立良好的人際關係（Mayer & Salovey, 1997）。協助員工掌控情緒技能有助增強他們解決衝突的能力（Weisinger, 1998; Lubit, 2004），從而改善社群關係，促進團隊協作效能，增強他們對組織的歸屬感（Jordan, Ashkanasy & Hartel, 2002）。一個情緒技能高的人即使在時間壓力和不穩定的環境中，也較容易產生高度的歸屬感。員工歸屬感形成後，他們的流失率會降低，工作滿意度會提高，對組織的認同亦隨之加深，更會自發形成自我

約束，產生對組織強烈的責任感。Cherniss（2001）亦指出掌控情緒技能有助提高員工的責任感和士氣，改善他們的健康，從而提高組織效能。

## 乙、文獻探討

情緒技能理論的發展至今只有近二十多年歷史，最早的是發表於1990年的Salovey & Mayer情緒技能理論。Salovey & Mayer（1990）將情緒智慧定義為個體察覺自己與別人的情緒，進行區別辨識，進而處理並運用情緒訊息來指引自己思考與行動的能力，包含情緒的評估與表達、情緒的管理及情緒的運用三個層面。他們認為要能達到有效管理自己及他人的情緒，首先必須懂得辨別情緒、利用情緒輔助思考和了解情緒（Mayer & Cobb, 2000, p.166）。Salovey & Mayer的模式強調情緒技能是能力而不是性格或偏好的行為方式（Hedlund & Steinberg, 2000），他們相信情緒技能對於一個人的成功有必然的影響。

Goleman（1995）發行《Emotional Intelligence》一書後，不論在教育界、商界均引起對情緒技能極大興趣。Goleman在《Working with Emotional Intelligence》一書提出情緒技能的定義：情緒技能是指認識自己和別人的情緒，激勵自己，管理自己的情緒及處理關係中的情緒的能力。Goleman（1998）把情緒技能歸納為認識自身的情緒、認知他人的情緒、妥善管理自己的情緒及人際關係的管理。他認為情緒技能是可以透過學習得到的，可以轉化為應用於工作上的實用技能，也能帶來工作上卓越的表現。

Bar-On是首位嘗試以科學化方法量度情緒技能的學者，他在博士論文提出情緒技能多元能力的概念，指出個人情緒會受工作環境影響，掌握情緒技能有助促進工作成效（Bar-On, 1997）。Bar-On基於他對精神健康的研究，發展「情緒智商量表」（Emotional Quotient Inventory或簡稱EQ-i），將情緒技能量化為情緒商數，即EQ。這模型指出情緒技能是個人處理日常生活要求和壓力的能力，為EQ-i提供了良好的理論基礎。EQ-i所測試的情緒技能包括內省能力、人際技能、壓力管理及適應能力。Chan（2004）則運用Salovey & Mayer的模型量度香港中學教師情緒技能的內涵，並確定四個因子包括對自己情緒的察覺，同理心的敏感性、情緒管理及情緒運用。

Salovey & Mayer (1990)、Goleman (1995) 及 Bar-On (1997) 三個理論模型以不同層面探討情緒技能，但均認為情緒技能是一種管理自己情緒的多元能力。而 Bar-On (1997) 提出情緒技能的多元能力概念較 Salovey & Mayer (1990) 及 Goleman (1995) 多層面的技能具體，故本研究採用 Bar-On (1997) 的情緒技能多元能力的理論模型，把情緒技能概念化為解難能力、自我實現、自主能力、壓力管理、適應能力及人際技能。而掌控情緒技能者有以下表現：

1. 解難能力：他們能根據客觀的外在線索觀察一個人的情緒和準確估計眼前的情況，在不斷變化的情況下靈活改變一個人的情感和思想，並解決個人問題。
2. 自我實現：他們對未來有較多的計劃，做出較佳的準備，這有助他們創造新思維，妥善轉移注意焦點，並能激發動機，達成自我實現。
3. 自主能力：他們能覺察自己內在的情緒感受，並能有效自主地利用情緒，而不被情緒左右。
4. 壓力管理：他們具備處理激起的情緒的策略，並能因應內外的情緒壓力，維持身心平衡，應付壓力和控制強烈情緒。
5. 適應能力：他們能在不斷變化的情況下靈活地改變個人的情感和思想。
6. 人際技能：他們能夠意識、了解和理解別人的感受，有效地管理他人情緒，以及與他人建立和維持相互滿意的關係。

掌控情緒技能者能確認及界定問題，從而提出及實行有效的解決方法，亦能實現個人潛能，爭取並享受完成自己喜歡的事情的能力。他們擁有獨立思考、自我約束行為及擺脫情緒影響的能力，能主動正面應付逆境、壓力和緊張的環境。他們更能適切調節個人情緒、思想及行為，以應付不斷轉變的環境或狀況，並能與其他人建立及維繫良好、親密和互相關懷的關係。在現今的教育變革下，教師極需要掌握上述的情緒技能。既然學校組織的整體情緒技能這麼重要，學校領導應設法營造一個情緒健康校園，讓教師在人本管理下發揮其教學專業，實踐教育改革的精神。

要按上述情緒技能的內涵營造一個情緒健康校園，讓教師發揮情緒技能，學校領導可以透過策略管理，減低教師的壓力 (Ali Eissa & Khalifa, 2008)。策略管理涉及教與學、人事、資源和外在環境的不同管理職能範疇，並需考慮學校組織的願景來規劃 (Weindling,

1997)。有效運用策略管理以建立情緒健康校園，不但可以協助提高教師的情緒技能，還可使學校更有效運用資源，以回應外在政策環境對教學工作的要求，促進學校組織的長遠發展（James & Phillips, 1995）。學校領導者可從制定對應的學校政策，培植文化及個人領導模式等協助教師發展情緒技能，建立情緒健康校園。

學校領導需要釐清政策措施的精神和教育環境的實況，方能對症下藥施行校本政策，建立健康的工作文化，協作教師提高情緒技能處理壓力。例如校本管理政策強調權力下放，讓教師參與決策，領導者則需要賦權教師，讓他們獨立自主工作（Cheng, 2008）。課程改革提出了新的教學內容，當中涉及很多教學技術問題，學校領導倡導教學專業自主文化，讓教師運用解難能力發展適切的教學法。此外，教師愈來愈需要在學習社羣下交流教學知識，進行專業發展活動，因此，對教師而言，掌握人際關係技巧非常重要。本研究的理論模型採用 Bar-On 的教師情緒技能理論，把教師情緒技能概念化為多元能力，當中包括自主性、壓力承受、同儕關係、解難能力、適應力及自我實現。確立這多元的情緒技能架構將有助學校領導針對不同方面施行策略管理。

## 丙、研究方法

本研究採用量化問卷調查法收集數據。情緒技能既然是一種能力，最適當的量度方法是能力測試，形式與量度智力的智力測驗相似（Mayer, Salovey & Caruso, 2002）。本研究基於 Bar-On 設計的「情緒智商量表」，發展了一套工具用以測量教師情緒技能。

### 一、研究工具

問卷共 13 項問題，分別測量工作壓力、獨立自主、人際關係、解難能力、靈活性和自我實現。量表的內容是建基於 Bar-On 設計「情緒智商量表」而發展的。問卷以六分量表測量受訪者對各項陳述的同意程度，範圍從 1（非常不同意）到 6（非常同意），而研究假定這量表的區間尺度之間的程度是同等距的。

### 二、研究取樣

本研究的對象是香港資助中學教師。香港共有 473 所中學，其中 90% 是資助學校，5%

是官立學校，剩下的 5% 是直資學校。這些學校都按照《教育條例》和《教育規例》受教育局監管。本研究只選擇資助中學，因為它們是構成香港中學主要部分的同質性組群。受訪教師從 40 所樣本資助中學（約佔資助中學學校總數的 5%）中抽取。因為整體受訪者數量龐大並散佈在整個香港地域，樣本學校是通過整群抽樣選擇。組內的方差和組內變數之間的差異越小，整群抽樣與分層抽樣相比就越好。一所學校是一個集群，集群的數量要與所需樣本大小相等。每一樣本學校約有 50 名教師，當中再隨機抽取 30 名教師表示該群體。這 40 所樣本學校是根據所在地區學校總數按照一定的比例取樣。從新界抽取了 20 所學校，從九龍抽取了 10 所學校，從香港島抽取了其餘的 10 所學校。在這 40 所學校裡隨機抽取了 1,200 名教師，其中 958 人回覆了問卷。

### 三、數據收集和分析

本研究以 Bar-On (1997) 設計的量化問卷收集香港中學教師對上述變項的觀感。透過他設計的「情緒智商量表」，將情緒技能量化為情緒商數。研究員使用 Lisrel 8.3 的軟件程式，就所收集的數據檢測其因子結構和權重系數，藉以建立一個結構方程模型 (Joreskog & Sorbom, 1999)。結構方程模型是一組統計技術，能夠檢測因子結構及變項之間的關係。

## 丁、研究結果

### 一、結構方程模型

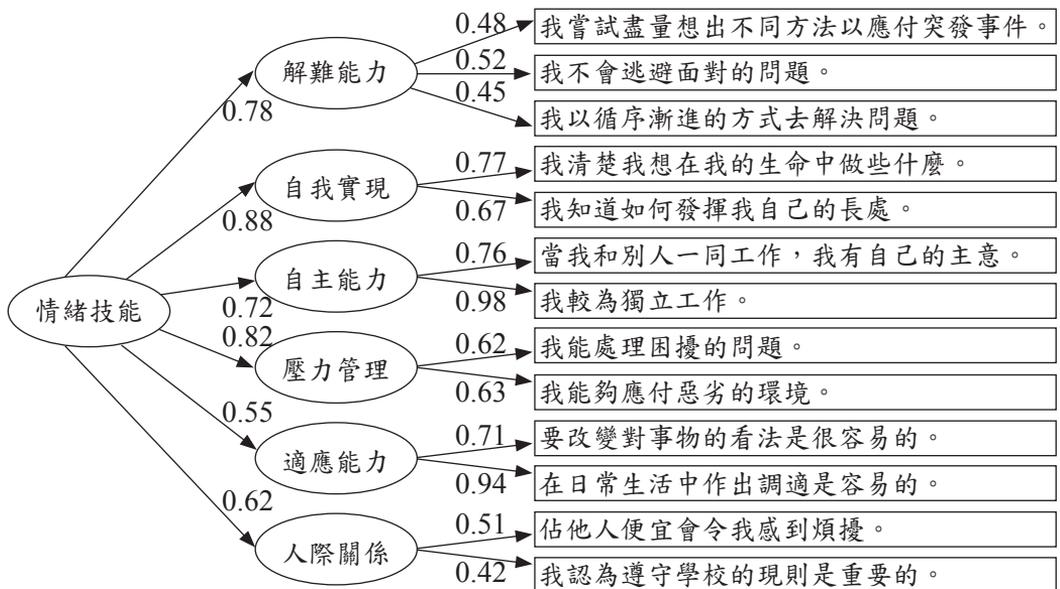
以最大似然法完全標準化的結構和測量系數見圖一，各項指標的優度擬合指數見表一。根據 Z 檢驗，模型中路徑系數在 0.05 水準上顯著。假設模型資料擬合良好。採用 LISREL 對 958 個被試分析的結果表明，全模型的卡方值不顯著，樣本為 958， $\chi^2(52) = 56.20, p = 0.32$ 。作為絕對擬合指數，卡方估計樣本協方差矩陣和基於假設模型的協方差矩陣之間的差異。卡方值不顯著表明該模型資料可能具有較好的代表性。然而，運用卡方檢驗進行估計受樣本大小的影響。當樣本較大時，樣本協方差矩陣和再生協方差之間即使差異較小，也是顯著的。

相對擬合指數和基於殘差的指數是另外兩種類型的擬合指數，被廣泛用來補充卡方估計。相對擬合指數包括比較擬合指數 (CFI)、非範擬合指數 (NNFI)、增值擬合指數

(IFI)。這些擬合指數通過比較假設模型和基準模型來衡量模型的擬合改進程度。基準模型是一個獨立模型，其中所有的變數被假設為彼此不相關。這些指數的範圍在 0-1 之間，值越大意味著模型擬合越好，它們至少大於 0.9 表明模型擬合較好。本研究中的相對擬合指數是 CFI = 1.00、NNFI = 1.00、IFI = 0.98。這一結果表明，樣本資料和假設模型擬合良好。

除了相對擬合指數外，也會用到基於殘差的指數。標準化殘差均方根衡量觀測變數和潛變數協方差矩陣之間所有標準化殘差的均值。近似均方根誤差 (RMSEA) 估量由於模型的誤定規格下沒有配置及定對自由度的差異提供測量 (Browne & Cudeck, 1993)，SRMR 的取值範圍是 0-1，RMSEA 沒有上限，值越小表明模型擬合越好，SRMR 小於或等於 0.08，RMSEA 小於或等於 0.06 表明模型擬合良好 (Hu & Bentler, 1999)。在本研究中，SRMR = 0.019，而 RMSEA = 0.0092，這是一個非常嚴謹的模型，其中所有測量誤差之間的相關都未釋放，那些擬合統計指數表明模型與資料擬合良好。表二顯示各因子的信度系數。所有因子的信度系數均高於 0.6，反映問卷的設計具備信度。

圖一 結構模型的結果



表一 結構方程模型的擬合度指數

$\chi^2$	df	<i>p</i> -value	RMSEA	SRMR	CFI	NNFI	IFI
56.19	52	0.32093	0.0092	0.019	1.00	1.00	0.98

表二 各因子的信度系數

	解難能力	自我實現	自主能力	壓力管理	適應能力	人際關係
信度系數	0.64	0.63	0.73	0.74	0.71	0.73

## 二、分析和討論

從上述的數據分析顯示，教師的情緒技能涵概解難能力、自我實現、獨立自主、壓力管理、適應能力及人際關係。教師需要運用解難能力、自我實現、獨立自主、壓力管理、適應能力及人際關係的情緒技能應付每一天的教學工作。

解難能力是結構模型的第一個因子，它是確認及界定問題，從而提出及實行有效解決方法的能力。掌握解難能力者會尋求解決問題的協作方案，不會傾向選擇迴避策略（Jordan & Troth, 2002）。教師每天會遇上各樣教學上的難題，例如有效處理日益嚴重的學習差異，照顧有特殊學習需要的學生，改善學生無心向學及行為問題，聯絡家長商議有效管教子女的方案等問題。若這些難題過多而又不能解決，教師很容易被情緒困擾，而採取迴避策略，抽離於問題之外。掌控解難能力的教師能釐清所面對教學問題的本質，較能對症下藥解決問題，不會被問題困擾而影響工作。故此，解難能力是教師情緒技能的其中一個核心能力。

自我實現是結構模型的第二個因子，它是實現個人潛能，爭取及享受完成自己喜歡事情的能力（Mayer & Salovey, 1997）。掌握這種能力者能通過調動和指揮個人情緒來自我激勵，令人生變得樂觀。在強調追求考試成績的教育制度下，學生個人成長的培育容易被忽略，沒有毅力實現自己教學理念的教師很難享受在教學工作上喜悅。具備自我實現潛能的教師則會清楚自己對教學和學生的要求，他們理解每個學生都是獨一無二的，不是每個學生都能取得高分。他們在追求考試成績的框架下能做出較佳的心理準備來發展學生潛能，當學生有進步了，教師會感到自己的工作是有意義和愉快的，產生滿足感。故此，自我實現是教師情緒技能的其中一個核心能力。

自主能力是結構模型的第三個因子，它是個人獨立思考及擺脫情緒影響的能力。掌握自主能力者能覺察自己內在的情緒感受，並能有效自主地利用情緒，而不被情緒左右（Goleman, 1995）。教學工作的本質是專業的，涉及對教學情境的獨立思考及判斷，例如處理不同學習風格及能力的學生的學習，在不同教學情境下施教的處理方式。教師需要運用專業判斷及獨立思考落實新課程內容的教學，並了解面對不確定性所產生的憂慮情緒是必然的，從而不會懼怕惶恐，亦不被情緒左右教學決定。故此，自主能力是教師情緒技能的其中一個核心能力。

壓力管理是結構模型的第四個因子，它指主動及正面應付逆境、壓力和緊張環境的能力（Jordan & Torth, 2002）。掌握這種能力者能處理困擾的問題及應付惡劣的環境。在不斷追求質素的教育改革下，學校的改進工作持續不斷，教師的工作性質亦變得複雜，他們所充積的怨氣和壓力亦增大，很容易被工作問題困擾。教師要在不斷變化的情況下靈活地改變個人的情感和思想，方能以先後緩急處理問題及安排工作。掌握壓力管理技能者具備處理激起的情緒的策略，能因應內外的情緒壓力，維持身心平衡，應付壓力和控制強烈情緒。故此，壓力管理是教師情緒技能的其中一個核心能力。

適應能力是結構模型的第五個因子，它指適切調節個人情緒、思想及行為以應付不斷轉變的環境或狀況的能力（Bar-On, 1997）。掌握適應能力者能容易改變對事物的看法，並容易在日常生活中調適。新課程內容的廣度和深度都較舊課程大，加上學生的個別差異較過往更大，面對這樣新的工作挑戰，欠缺適應能力的教師面對新課程的轉變，或會出現較負面的情緒，而影響到日常的教學工作。掌握適應能力的教師能調節個人的情緒和行為，以積極態度及新的工作模式，例如教學研究掌握新課程的內容和要求，並了解學生的學習難點，用以施教。故此，適應能力是教師情緒技能的其中一個核心能力。

人際關係是結構模型的第六個因子，它指與別人建立及維繫良好、親密和互相關懷的關係的能力（Abraham, 2005）。掌握這種能力者能有效管理他人的情緒，設身處地為他人著想。在新課程的轉變下，學校越來越多跨科協作學習活動，不同科目的老師需要協作以設計校本課程。良好的人際關係有利於教師溝通協作，減少衝突和壓力。掌握人際技能的教師能了解他人的工作和體諒對方的難處，會以協商和溝通來開展工作。可見，人際技能

是教師情緒技能的其中一個核心能力（Lopes, Salovey, Cote & Beers, 2005）。

學校領導必須了解情緒技能對教育工作的影響，並作出適當的鼓勵，誘發教師的工作動機，促使他們在教學工作中實現自我，身體力行提升自身的個人智能。領導者必須樂於聆聽員工的意見，並負責輔導工作，以紓緩員工的個人壓力。教育領導除了管理學校預算和課程發展事宜外，還要處理教師問題。領導者也應鼓勵員工用新的方式思考自己的工作，或對新標準和新目標作出承擔。從各種角度考慮，領導者都應理解改革過程中員工的情緒，理解之後才可能站在員工的角度思考問題，耐心對待他們，幫助他們度過轉變期。如果領導者沒有預期這種情緒化的反饋，會認為員工很難相處或不合作，甚至可能為避免聽到更多抱怨而停止傾聽。如果他們這樣想，轉變就會停止，改革成功更無從談起（McDowelle & Buckner, 2002）。

## 戊、總結

本研究以 Bar-On 的情緒技能理論作為討論基礎，透過實證數據確立了六項情緒技能，包括解難能力、自我實現、獨立自主、壓力管理、適應能力及人際關係。學校領導需要釐清教育政策措施的精神和學校組織環境的實況，才能對症下藥施行校本政策，建立健康的工作文化，協助教師提高情緒技能處理壓力。有效運用管理策略以建立情緒健康校園，不但可以協助提高教師的情緒技能，還可使學校更有效運用資源以回應外在政策環境對教學工作的要求，促進學校組織的長遠發展（James & Phillips, 1995）。研究者可考慮就這些管理策略對促進上述六項情緒技能的成效進行研究，藉此建立一個情緒健康的校園，發展高情緒技能的教師團隊，並且更有效面對教育改革方案帶來的挑戰。

## 參考文獻

- Abraham, R. (2005). Emotion intelligence in the workplace: A review and synthesis. In R. Schulze & R. D. Roberts (Eds.), *Emotion intelligence: An international handbook* (pp. 255-270). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Ali Eissa, M., & Khalifa, W. E. S. (2008). Emotional intelligence and self-efficacy as predictors of job stress among elementary school teachers in Egypt. In C. J. Cassady & M. Ali Eissa (Eds.), *Emotional intelligence: perspectives from educational and positive psychology* (pp. 77-92). New York: Peter Lang.
- Bar-On, R. (1997). *Bar-On emotional quotient inventory: User's manual*. Toronto, ON: Multi-Health System Inc.
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psichotema*, 18, 13-24.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative ways of assessing model fit. In K. A. Bollen & J. S. Long (Eds.), *Testing structure equation models* (pp. 136-162). Newsbury Park, C.A.: Sage.
- Chan, D. W. (2004). Perceived emotional intelligence and self-efficacy among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Personality and Individual Differences*, 36, 1781-1795.
- Cheng, C. K. (2008). Management practices for promoting shared decision making in school organization. *KEDI Journal of Educational Policy*, 5(2), 63-88.
- Cherniss, C. (2001). Emotional intelligence and organizational effectiveness. In C. Cherniss & D. Goleman (Eds.), *The emotionally intelligent workplace* (pp. 3-12). San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Hedlund, J., & Sternberg, R. J. (2000). Too many intelligences? Integrating social, emotional, and practical intelligence. In R. Bar-On & J. D. A. Parker (Eds.), *The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment, and application at home, school, and in the workplace* (pp. 136-167). San Francisco: Jossey-Bass.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: conventional criteria versus new alternative. *Structural Equation Modelling*, 6(1), 1-55.

- James, C., & Phillips, P. (1995). The practice of educational marking in schools. *Educational Management of Administration*, 23(2), 75-88.
- Jordan, P. J., Ashkanasy, N. M., & Hartel, C. E. J. (2002). Emotional intelligence as a moderator of emotional and behavioral reactions to job insecurity. *Academy of Management Review*, 27, 1-12.
- Jordan, P. J., & Troth, A. C. (2002). Emotional intelligence and conflict resolution: Implications for human resource development. *Advance in developing human resources*, 4, 62-79.
- Jöreskog K. G., & Sörbom, D. (1999). *LISREL 8.3: User's reference guide*. Chicago: Scientific Software.
- Lopes, P. N., Salovey, P., Cote, S., & Beers, M. (2005). Emotion regulation abilities and the quality of social interaction. *Emotion*, 5, 113-118.
- Lubit. R. H. (2004). *Coping with toxic managers, subordinates, and other impossible people*. Upper Saddle River, NJ: FT Prentice Hall.
- Mayer, J. D., & Cobb, C. D. (2000). Educational policy and emotional intelligence: Does it make sense? *Educational Psychology Review*, 12, 163-183.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 1-31). New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2002). *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT): User's manual*. Toronto, Ontario: Multi-Health Systems, Inc.
- McDowelle, J. O., & Buckner, K. G. (2002). *Leading with emotion: Reaching balance in educational decision making*. Lanham, Md.: Scarecrow Press.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Hsee, C., & Mayer, J. D. (1993). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D. M. Wegner & J. W. Pennebake (Eds.), *Handbook of mental control* (pp. 258-277). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Weindling, D. (1997). Strategic planning in School: Some practical techniques. In M. Preedy, R. Glatter & R. Levacic (Eds.), *Educational Management: Strategy, Quality and Resources* (pp. 218-233). Buckingham: Open University Press.
- Weisinger, H. (1998). *Emotional intelligence at work*. San Francisco: Jossey-Bass.