

國民小學教師正向領導對學生自尊影響之研究－ 以家庭結構為調節變項

謝傳崇、曾文鑑、馬郁婷

摘要

本研究在瞭解國民小學教師正向領導、家庭結構與學生自尊之現況與關係。在研究方法上採用問卷調查法，並使用雙因子變異數分析及多元迴歸分析，瞭解教師正向領導與家庭結構對學生自尊之關係與預測力。研究結果顯示教師正向領導與家庭結構對學生自尊有直接效果，且教師正向領導、家庭結構能預測學生自尊。因此，本研究建議教師應善用正向領導，並依據學生不同家庭背景，給予單親、隔代家庭孩童更多的關懷，以增進學生自尊。

關鍵字：正向教育、正向領導、自尊、家庭結構

A Study on the Relationships between the Teacher Positive Leadership and Students' Self-esteem in Elementary Schools : Family Structure as Moderator

Chuan-chung Hsieh, Wun-Jian Zeng, Yu-Ting Ma

Abstract

The purposes of this study are to understand the status quo and relationship among teacher positive leadership, students' self-esteem and family structure. A survey research method was used on this study. It applied two-way ANOVA and multiple regression analysis to understand the relationship and predictability of teacher positive leadership and family structure with respect to students' self-esteem. The analysis result found that students' self-esteem is directly influenced and predicted by teacher positive leadership and family structure. Therefore, this study suggests that teachers should make good use of positive leadership, and give more care to the students in one-parent family and grandparenting family based on students' different family background for promoting students' self-esteem.

Keywords: positive education, positive leadership, self-esteem, family structure

壹、緒論

現今社會中，社會事件層出不窮，遑論種族、年齡、性別，探究其原因，癥結點往往出自於一顆未被撫平的心，因此，在人際互動的「心」世代，個體需予以尊重、理解，由心而生的各種感受，日積月累，將形成我們自我評價的基石。研究顯示，自尊對孩子非常重要，形成了他往後人生的主幹，其自信、能力、堅持力、冒險心、責任感皆由此而生(Pope, McHale, & Craighead, 1988; Garner, 1995)、Whisler (1991)認為教師在學生自尊的發展上扮演重要的角色，是塑造教室氣氛的領導者，相異的領導方式足以左右教師帶給學生負向的低落、挫折，抑或是正向的歡樂、啟發。謝傳崇和謝宜君(2016)指出學生是否在學習上得到樂趣，教師的領導方式即是關鍵，教師應善用教師正向領導，使學生在學習上獲得成就。正向領導能激勵、肯定學生長處，以發掘學生潛能，促發學生的學習動機(林新發, 2010b)。Cameron(2009)提出正向領導除了達到組織的正向績效，更能使個人及組織富有生命力；謝傳崇(2011)認為正向領導帶給學校樂觀、積極的信念，讓教育充滿新視角、新希望。綜上所述，教師為教育品質關鍵的靈魂人物，應善用正向領導，發掘學生優勢，使其天賦受到充分開展，建立學生自我價值。因此，教師應採取正向領導，以正向思維進行思考，營造班級組織的正向氣氛，透過付出愛心、關懷及善用溝通技巧，瞭解成員需求，肯定學生優勢，激發學生潛能，提昇學生的學習成效。

家庭是個體最早形成自我意識的地方，而父母正是建構孩子成長的關鍵人物(Ho, Lempers, & Clark-Lampers, 1995)。自尊論(Pope et al., 1988)指出自尊包含家庭自尊，個體若能感受到父母、手足的關愛，則會形成正向的家庭自尊。由前述可知，個體自我發展深受家庭環境影響，其展現於生活習慣、性格、價值觀、態度，在孩子自我發展階段，若父母親能滿足孩子的生理需求、愛與隸屬、自尊的需求，將有助於形成孩子正向的自我概念，綜合上述可知，家庭對孩子自尊的形成與發展扮演相當重要的角色。行政院主計處(2015)「家庭組織型態」調查，臺灣社會的家庭狀態在2001年以前多數為核心家庭，但核心家庭近年來有漸漸減少之趨勢，單親家庭和隔代家庭的數量則快速增加，打破傳統社會的家庭結構，「單親家庭、隔代家庭」議題因此備受關注。多數研究顯示單親及隔代的家庭結構對子女心理適應產生一定的影響力，使其在社交、同儕互動、學習成就受到負面影響(李湘凌、高傳正, 2006; 陳麗欣、翁福元、許維素、林志忠, 2000; 傅安球、史莉芳, 1995; 楊妙芬, 1996; Strom & Strom, 2000; Woessmann, 2015)。是以，取代傳統社會家庭結構的單親家庭和隔代家庭，其相異的家庭結構是否影響學童自尊的形成？雙親家庭孩童的自尊是否優於單親家庭和隔代家庭？是為研究重點所在。

面對現今社會家庭結構的改變，多數研究認為單親及隔代的家庭結構對子女心理、學習成就產生負面影響。老師應善用其正向影響力，給予鼓勵、關懷，引導不同家庭結構的學生在學習、人格、生活表現有更健全的發展（李湘凌，2005）。教師與家庭在學生自尊的發展具有可觀的影響力，家庭結構的轉變，教師無能為力，無法改變，唯教師能依其專業，善用正向領導，將學校營造成孩子的第二個家，給予溫暖、關懷，提供孩子課業上的協助，此外，教師更要有一顆敏感的心，察覺孩子的喜怒哀樂，適時予以輔導，滿足孩子的愛與隸屬，以提昇個體自尊。本研究探討教師如何善用正向領導與學生家庭結構的交互作用，提升學生的自尊。

基於上述的研究動機，本研究之研究目的為：

- 一、探討教師正向領導與學生自尊的現況。
- 二、瞭解教師正向領導、家庭結構與學生自尊的影響。
- 三、探討教師正向領導、家庭結構對學生自尊的預測力。

貳、文獻探討

一、教師正向領導的意涵

正向領導是由正向、積極、樂觀等核心價值概念所衍生出的積極領導方式(謝傳崇, 2011; Donaldson & Ko, 2010)。正向領導的領導者信任成員，和成員有良好的溝通，形塑正向的組織氣氛 (Ng, 2016)。正向領導促進組織成員互動，彼此相互溝通，提昇成員動機，達成組織目標 (Intxausti, Joaristi, & Lizasoain, 2016)。

正向領導係領導者展現正向的執行力與影響力，付出愛心、關懷，營造正向氛圍，引導成員達成組織願景 (謝傳崇、蕭文智、王玉美，2015)。正向領導能促進情感交流，激發組織和組織成員滿意、卓越非凡的正向經驗 (吳明隆、張同廟，2015)。教師若使用正向領導，學生較易尋求教育的意義與價值，進而達成教育目標、願景，締造卓越學習表現 (謝傳崇等人，2015; 吳清山，2013; 林新發，2010b; 秦夢群，2010; Cameron, 2012; Intxausti et al., 2016; Ladd, 2014; Wood, 2005)。而教師正向領導的策略乃教師付出關懷、鼓勵，經營正向的教室氣氛，善用溝通，進而與學生形成良好師生關係，透過正向、樂觀領導技巧賦予學生正向經驗 (謝傳崇等人，2015; 秦夢群，2010; 謝傳崇，2011; Donaldson & Ko, 2010; Ladd, 2014; Ng, 2016)。是以教師正向領導係指「教師以正向思維進行思考，營造班級組織的正向氣氛，透過付出愛心、關懷及善用溝通技巧，瞭解成員需求，肯定學生優勢，並進一步引導成員具有良好表現，適時給予讚美，激勵人心，強化學生的自信心與正向表現，以提昇學生的學習

成效」。本研究以多數研究者所採用的四個構面：「營造正向的氣氛」、「建立正向的關係」、「善用正向的溝通」、「展現正向的意義」為正向領導的研究內涵（林新發，2010a；謝傳崇，2011；Cameron, 2008; Donaldson & KO, 2010）。

二、學生自尊之意涵

從 Maslow 的需求層次理論可知，自尊在自我扮演相當重要的角色，其攸關個體對自我形成正面或負面的自我評價及自我感受，學生若能擁有高度的自尊，則越容易往自我實現方向邁進。故自尊議題受各領域關注，向來是心理學、社會學、教育學聚焦的熱門核心議題（Brown, 1998; Gray-Little, Williams & Hancock, 1997）。

自尊乃個體自我發展建構出的自我評價（Shaffer & Kipp, 2014），亦是個體對其自身的整體評價（Schmitt & Allik, 2005; Fraine, Damme, & Onghena, 2007）。自尊乃透過個體與他人的互動歷程，從他人回饋對自我各方面特質所進行的主觀性評價，藉此形成個體對自我積極或消極的態度（Rosenberg, 1979）。林杏足（2003）認為自尊乃個體知覺自我重要的程度，正向自尊表示個體對自我持自我喜愛的感受，負向自尊則顯示個體否定自我能力、對自我較不具自信心，甚至產生厭惡的感受。綜合上述論述，學生自尊係指學生透過與他人的互動歷程，從他人回饋中對自我各方面的特質產生積極或消極的主觀性評價，藉此形成自我形象，建構個體自我價值進而產生整體的感受。

自尊的內涵可依自尊來源的不同區分為整體自尊、雙向度自尊與多向度自尊三種內涵模式（Harter, 1993; Schmitt & Allik, 2005; Sinderman, 1983）。但近代學者認為不同向度會形成不同自尊，逐漸將自尊視為多向度的概念（Harter, 1993; Lawrence, 2000; Mullener & Laird, 1971; Pope et al., 1988; Rosenberg, 1965; Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976）。本研究參考陳根旺（2003）「兒童自尊量表」，將自尊視為多向度模式，分為以下五層面：（1）「心理自尊」：個體自我心理狀態的評價和感受，包含自我認同、自我能力感、自我價值感；（2）生理自尊：個體自我生理的評價和感受，包含健康、外貌、動作、肢體；（3）學業自尊：個體自我學業成就、學習狀況的評價和感受；（4）人際自尊：個體自我人際互動的評價和感受，包含同儕的接納、知覺同儕對自己的看法、班級中的重要性與歸屬感、人際互動；（5）家庭自尊：個體知覺自己在家庭中重要性的評價和感受，包含價值感、家人的接納、支持、信任、關心。

三、教師正向領導對學生自尊影響之研究

（一）教師對學生自尊發展的重要性

國內外相關研究發現，教師在學生自尊的發展上扮演了重要角色，老師是影響學生學習的關鍵人物（王以仁、陳靖允，2008；Eisenber et al., 2005; Nave, 1990）。丁小雯（2014）發

現，教師正向管教對國中學生自尊有顯著的正向效應，即國中生知覺的教師正向管教越佳，其自尊越高。洪郁芬（2016）認為教師正向管教的程度與學生自尊整體呈現顯著正相關。吳怡欣和張景媛（2000）認為父母、導師、同儕會對學生自尊產生直接效果，而學生自尊則與學習表現有直接效果。綜合上述文獻發現，教師對學生自尊產生相當的影響力，因此本研究推論教師若善用正向領導，對學生的自尊發展將形成一定貢獻。

（二）教師正向領導與學生自尊之相關研究

本研究將教師正向領導分為「營造正向的氣氛」、「建立正向的關係」、「善用正向的溝通」、「展現正向的意義」四個構面，其四構面與學生自尊之相關分述如下：

- 1、營造正向的氣氛：正向氣氛能提昇學生學習動機，學業成就較高，增加學生自信，增進。
- 2、建立正向的關係：Nave（1990）師生互動關係與學生自尊具有高度相關。Gehlbach, Brinkworth 與 Harris（2012）指出，教師應積極改善師生關係，使學生的學習成就有正向的成長。
- 3、善用正向的溝通：曾端真（2011）認為教師應善用正向語言表達對學生的肯定。教師應善用溝通技巧，提昇學生自尊（Hall & Hall, 1988）。
- 4、展現正向的意義：組織觀點的自尊概念（Organization-Based Self-Esteem; OBSE）認為自尊是個體在組織中對自我價值所形成的知覺，若個體在組織中感受其重要性，則會產生高自尊的自我知覺（Pierce & Gardner, 2004）。劉玉玲（2005）進一步指出課程設計可由學生、教師和學校共同進行，使學生對課堂知識產生認同，形成正向意義。

四、教師正向領導對不同家庭結構學生自尊影響之探討

教師的教學領導深深影響學生自尊發展（王以仁、陳靖允，2008；Eisenber et al., 2005；Nave, 1990）。研究顯示單親及隔代的家庭結構對其子女在各方面發展形成負面影響（李湘凌、高傳正，2006；陳麗欣等人，2000；傅安球、史莉芳，1995；楊妙芬，1996；Hampden-Thompson & Galindo, 2015；Strom & Strom, 2000；Woessmann, 2015）。Fremstad 與 Boteach（2015）發現父母良好的婚姻關係能促進學生穩定的表現。Sharma 與 Singh（2016）指出雙親家庭子女自尊稍高於單親家庭子女自尊。由此可知，父母及導師對學生自尊產生直接效果（吳怡欣、張景媛，2000）。

教師應依學生家庭背景調整班級經營策略，使班級經營具有成效（Matus, 2001）。羅惠玉（2016）認為，隔代教養兒童缺乏關懷，若教師給予更多的關心，建立安定的情感依附，

有助於學生穩定、突出的學習表現。單親家庭孩子人際溝通普遍缺乏自信，因此，教師更應關注單親家庭孩童的心理感受（郭惠雯，2007）。老師是個很有影響力的角色，適時給予鼓勵、關懷，將對隔代教養學童在學習與生活適應有更好的發展（李湘凌，2005）。教師應結合學校內部相關的輔導資源，透過輔導與正式課程、潛在課程的相互支援，為家庭結構不完整的孩童提供情感的支持（Adams, Benschhoff, & Harrington, 2007）。本研究認為教師除了依學生不同背景給予關愛，更應主動採用積極、樂觀的正向領導。Alok（2017）教師應善用正向領導的道德關懷，提昇組織成員的信任，營造良好的組織氛圍。Joo 和 Jo（2017）指出領導者善用積極的領導，將能使員工有更出色的行為表現。綜合上述文獻發現，教師、父母皆對學生自尊產生相當的影響力，教師雖無力改變學生既定的家庭結構，但若教師能進一步善用正向領導，對學生的自尊發展將形成一定貢獻。近年來研究指出，學校除了傳授課程知識，更應著重於發展學生、教師和家庭之間的關係結構，期望學校與學生家庭有緊密的連結與溝通（Kozleski, Yu, Satter, Francis, & Haines, 2015）。

由上述可知，教師的領導深深影響學生的學習成效及整體表現，面對來自不同家庭背景、相異狀況的學生，教師除了給予課後的補救教學，更應同理孩子的情緒，適時給予關懷、溫暖，引導不同家庭結構的學生在學習、人格、生活表現有更健全的發展。

參、研究方法

一、研究架構圖

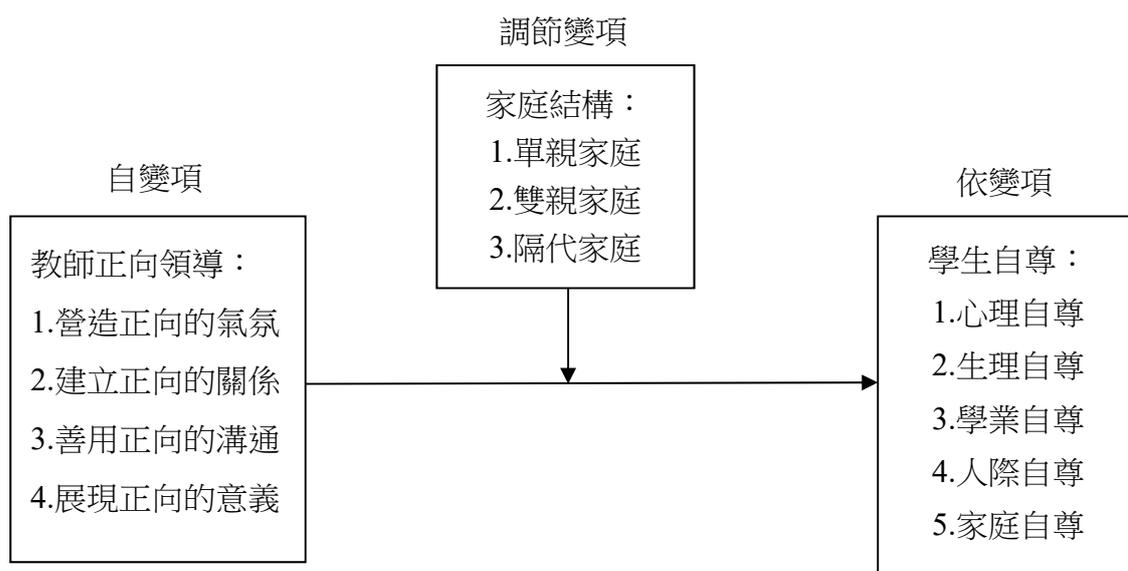


圖 1 研究架構圖

二、研究樣本

本研究係以 105 學年度教育部公告之桃園市、新竹縣市、及苗栗縣四地區公立國民小學六年級學生為母群體，依據桃園市、新竹縣、新竹市及苗栗縣 105 學年六年級學生人數之比例（第一階段）、國小學校規模，隨機抽取學校個數（第二階段）及依學校規模的大小，抽樣班級數（第三階段），進行分層叢集取樣方式，抽取樣本。依據教育部教育統計資料顯示，105 學年度桃園市、新竹縣市、及苗栗縣班級數 6 班以下有 141 所，7-24 班有 130 所，25 班以上 145 所。以此比例，桃園市抽樣 582 份（學生數所占比率為 58.2%）、新竹縣抽樣 152 份（學生數所占比率為 15.2%）、新竹市抽樣 123 份（學生數所占比率為 12.3%）、苗栗縣抽樣 140 份（學生數所占比率為 14.0%）。學生總人數為 37537 人，約取母群體人數之 2.66%（1000/37537）為研究樣本，回收 843 份，整體回收率 84.3%，其中有效問卷 650 份，無效問卷 193 份，可用率 77.1%，有效樣本基本資料分析詳見表 1。

表 1

有效樣本基本資料分析

背景變項	分類	次數	百分比 (%)
性別	男性	318	48.9%
	女性	332	51.1%
家庭結構	單親家庭	63	9.7%
	雙親家庭	562	86.5%
	隔代家庭	21	3.2%
	其他	4	0.6%
學校區域	桃園市	298	45.8%
	新竹縣	134	20.6%
	新竹市	118	18.2%
	苗栗縣	100	15.4%
學校規模	1-6 班	38	5.8%
	7-24 班	159	24.5%
	25 班以上	453	69.7%

三、研究工具

（一）教師正向領導量表

本研究採用謝傳崇和謝宜君（2016）之「教師正向領導」，包括「營造正向的氣氛」、「建立正向的關係」、「善用正向的溝通」、「展現正向的意義」四個構面，共 20 題。量表為 Likert-type 五點量表計分，分數越高者，代表教師正向領導程度越高。四個分量表的之 Cronbach's α 分別為 .884、.919、.900、.914，總量表 α 係數為 .955。本量表進行因素分析，其 Bartlett 球

形檢定值為 4083.088 ($p < .001$)，KMO 值為.953。特徵值大於 1 的因素有四個，為營造正向的氣氛、建立正向的關係、善用正向的溝通、展現正向的意義，累積的解釋變異量為 72.216%。

(二) 兒童自尊量表

本研究參酌陳根旺(2003)「兒童自尊量表」編製而成，預試問卷 30 題的題項以有無遺漏值、平均數、標準差、極端值(CR 值)、與題目總分相關為項篩選指標，進行項目分析的刪題與篩選，形成包括「心理自尊」、「生理自尊」、「學業自尊」、「人際自尊」、「家庭自尊」五個構面，保留共 30 題的量表。量表為 Likert-type 五點量表計分，分數越高者，代表學生自尊程度越高。五個分量表的之 Cronbach's α 分別為.892、.876、.861、.854、.916，總量表 α 係數為.947。本量表進行因素分析以正交轉軸法(orthogonal rotations)中的最大變異法(Varimax)進行轉軸，其 Bartlett 球形檢定值為 4953.530 ($p < .001$)，KMO 值為.942。特徵值大於 1 的因素有五個，為「心理自尊」、「生理自尊」、「學業自尊」、「人際自尊」、「家庭自尊」，累積的解釋變異量為 64.607%。

四、資料分析

問卷調查之資料採統計套裝軟體 PASW STATISTICS (SPSS) 18.0 for Windows 作為本研究之資料分析工具。為達到本研究之研究目的，本研究使用之資料分析方法包括雙因子變異數分析及多元迴歸分析，了解教師正向領導對學生自尊之影響及預測力。

肆、結果與討論

一、國民小學學生知覺的現況結果與討論

(一) 教師正向領導的現況與討論

國民小學六年級學生知覺「教師正向領導」整體平均數為 4.16，標準差為.8，數據顯示小學六年級學生對整體的教師正向領導具有高度知覺，就層面而言，以「營造正向的氣氛」之平均得分最高，其平均數 4.20，標準差 0.78，顯示學生能感受到溫暖的學習環境，能信任老師，並願意與老師有良好的溝通，藉由良性的師生互動，教師引導學生明瞭學習的重要性與價值性；以「善用正向的溝通」層面之平均得分稍低，其平均數 4.07，標準差 0.74，顯示教師在處理班級事務，面對學生的糾紛，因課程緊湊，沒有足夠時間釐清事情的來龍去脈，只能先針對事實做初步的處理。

本研究結果，從層面來分析，不同於以往研究結果正向溝通較高、正向氣氛較低(蕭文智, 2015; 賴協志、吳清山, 2016; 謝傳崇、許文薇, 2014)，而是以「營造正向的氣氛」較

高，「善用正向的溝通」稍低，研究結果與謝傳崇、陳詩喬和謝宜君（2017）、李菁菁（2014）的研究結果正向氣氛高於正向溝通相同。謝傳崇和謝宜君（2016）的研究結果為「建立正向的關係」較高、「善用正向的溝通」稍低。本研究與謝傳崇和謝宜君（2016）、謝傳崇等人（2017）的研究對象皆為國民小學六年級之學生，三份研究在教師正向領導皆以「善用正向的溝通」層面得分稍低，顯示國小六年級師生在師生互動仍有進步的空間，教師需多留意孩子外顯行為的內在動機，學生則需加強自我表達能力。本研究顯示國民小學六年級學生知覺教師正向領導之「營造正向的氣氛」、「建立正向的關係」、「展現正向的意義」三層面有同等程度的感受，唯「善用正向的溝通」稍低，由此可知國民小學六年級學生普遍認為班級導師能以愛心、關懷、尊重，營造班級組織溫暖的正向氣氛，師生信任的環境共創緊密的師生正向關係並從中共塑班級願景，激發團隊精神，賦予學習正產生向意義，使學生有良好的學習態度，達成教育目標，唯教師在學生不當行為的處理時，礙於時間或其他因素，較無法完全傾聽學生意見與需求。

（二）學生自尊的現況與討論

國民小學六年級學生知覺「學生自尊」整體平均數為 3.76，標準差為 0.98，結果如表 2 所示，數據顯示小學六年級學生對自尊具有中高度知覺，表示學生在心理、健康、外貌、課業表現、同儕互動、家庭相處等方面擁有中高度的自我感受與評價。

就學生自尊的五層面而言，以「家庭自尊」之平均得分最高，其平均數 3.88，標準差 0.99，顯示小學六年級學生知覺個體在家庭中備受接納、支持、信任、關心，能感受自我在家庭的重要性；在「生理自尊」之平均得分最低，其平均數 3.64，標準差 1.00，顯示學生在個體健康、外貌、動作、肢體方面較缺乏自信，探究其原因，因傳播媒體發展蓬勃，偶像劇、電視劇、電影明星演員皆身材高挑的俊男美女，學生以此作為外貌標準，形成標準美的錯誤迷思，導致學生不滿意自我的身體及長相。

本研究結果，從層面來分析，發現和林慧姿與程景琳（2006）、陳根旺（2003）的研究相仿，以「家庭自尊」較高，「生理自尊」較低，五層面之平均分數由高至低，分別為 3.88、3.82、3.77、3.75、3.64，由此可知自尊是由心理知覺、生理知覺、學業知覺、人際知覺、家庭知覺五層面所組合而成的整體自尊，學生從家庭、心理、人際層面，對自我形成正向的自我評價，唯獨對於學業表現及生理外貌的滿意度較低，顯示國小六年級學生較不滿意個體的課業表現、身材比例及外貌長相。

二、教師正向領導、家庭結構與學生自尊之雙因子變異數分析

為瞭解變項間之關係，操弄「教師正向領導」、「家庭結構」二個自變項，以探討對「學生自尊」依變項的影響，本研究進行雙因子獨立樣本變異數分析，將自變項教師正向領導依據「教師正向領導量表」量表總分之平均數（83）及標準差（10），人為定義為低、中、高三階段，平均數上下一個標準差為中階正向領導（量表分數介於 74~92 分），74 分以下為低階正向領導，93 分以上則為高階正向領導。

表 2

受試者間因子

		數值註解	個數
教師正向領導	1	低階正向領導	128
	2	中階正向領導	379
	3	高階正向領導	139
家庭結構	1	單親家庭	63
	2	雙親家庭	562
	3	隔代家庭	21

使用 Levene 法檢定，變異數同質性考驗結果 F 值等於 1.508 ($p=.151>.05$)，未達顯著水準，接受虛無假設，表示各組間之變異數具有同質性，未違反基本假設。表 3 為受試者間效果比較表（二因子變異數分析摘要表），由表可知教師正向領導與家庭結構交互作用未達顯著 ($F=2.080$; $p=.082>.05$) 表示教師正向領導與家庭結構二自變項間彼此獨立，並沒有交互作用存在，因此進一步檢定二自變項的主要效果，而教師正向領導因子與家庭結構因子的「主要效果」之 F 值，分別為 16.270 ($p=.000<.05$)、102.622 ($p=.000<.05$)，均達顯著水準。

表 3

受試者間效應項的檢定

來源	F	顯著性
校正後的模式	54.928	.000
截距	4934.795	.000
教師正向領導	16.270	.000
家庭結構	102.622	.000
教師正向領導 * 家庭結構	2.080	.082
誤差		
總數		
校正後的總數		

由於教師正向領導因子與家庭結構因子皆有三個水準，需透過事後多重比較得知組別間的差異情形，並將二因子變異數分析摘要整理如表 4。

表 4

教師正向領導、家庭結構在學生自尊之二因子變異數分析摘要表

來源	SS	df	MS	F	事後比較
教師正向領導	6119.045	2	3059.522	16.270	高階正向領導>中階正向領導 高階正向領導>低階正向領導 中階正向領導>低階正向領導
家庭結構	38596.521	2	19298.260	102.622	雙親家庭>單親家庭 雙親家庭>隔代家庭
教師正向領導*家庭結構	1564.504	4	391.126	2.080	
誤差	119788.824	637	188.052		
總數	8423423.000	646			

a. R 平方 = .408 (調過後的 R 平方 = .401)

b. 使用 $\alpha = .05$ 計算

由二因子變異數分析摘要表可得知：教師正向領導與家庭結構交互作用未達顯著 ($F=2.080$; $p=.082>.05$)，但個別因子「主要效果」均達顯著水準，教師正向領導因子 F 值 16.270 ($p=.000<.05$)；家庭結構因子 F 值 102.622 ($p=.000<.05$)。事後比較發現，教師正向領導對於學生自尊，高階正向領導顯著高於中階正向領導、低階正向領導，中階正向領導顯著高於低階正向領導，顯然教師的領導方式深深影響學生對自我的觀感，即教師越能善用正向領導，適時給予鼓勵、支持，越容易形成學生的自我肯定，學生自尊也相對提高。與丁小雯 (2014) 和洪郁芬 (2016) 的研究相似，他們發現教師正向管教對國中學生自尊有直接正向關係，亦即國中生知覺的教師正向管教越佳，其自尊越高；家庭結構方面，雙親家庭的學生自尊顯著高於單親家庭、隔代家庭，與林慧芬 (2013) 的研究結果相仿，其研究指出雙親家庭父母較能滿足子女的生理、情感需求，雙親家庭孩子表現較單親家庭及隔代教養家庭穩定。所以根據文獻及研究發現，教師正向領導與家庭結構對學生自尊無顯著交互作用，而教師正向領導、家庭結構對學生自尊分別達到顯著相關，即教師正向領導程度越高，學生自尊越高；雙親家庭的學生自尊顯著高於單親家庭及隔代家庭。

三、教師正向領導、家庭結構與學生自尊之多元迴歸分析

本研究欲透過多元迴歸分析瞭解教師正向領導（營造正向的氣氛、建立正向的關係、善用正向的溝通、展現正向的意義）與家庭結構（單親家庭、雙親家庭、隔代家庭）對學生自尊之解釋與預測力，由於家庭結構變項為間斷變項，因此必須另外建構兩個以「雙親家庭」為參照組的家庭結構虛擬變項： $home1$ （單親家庭與雙親家庭的對比）、 $home2$ （隔代家庭與雙親家庭的對比）。數據分析結果如表 5、6、7。

表 5

教師正向領導、家庭結構對學生自尊之迴歸分析摘要表

變異來源	SS	DF	MS	F	決定係數	顯著性
迴歸變異	89144.135	4	22286.034	125.667	.435	.000
殘差變異	114385.951	645	177.343			
總變異	203530.086	649				

表 6

教師正向領導、家庭結構對學生自尊之迴歸模式摘要表

模式	R	R 平方	調過後的 R 平方	估計的標準誤
1	.509 ^a	.259	.258	15.25683
2	.613 ^b	.375	.373	14.01735
3	.656 ^c	.431	.428	13.39470
4	.662 ^d	.438	.435	13.31700

表 7

教師正向領導、家庭結構對學生自尊之迴歸係數摘要表

	原始迴歸係數	原始迴歸係數標準誤	標準化迴歸係數	t值
(常數)	70.919	4.110		17.257
單親－雙親	-27.256	1.803	-.456	-15.118
正向意義	1.240	.179	.269	6.923
隔代－雙親	-23.363	2.961	-.233	-7.890
正向氣氛	.571	.195	.113	2.926

由上述迴歸分析的報表中可以得知：

- 1、在六個預測變項中有四個預測變項（單親－雙親、正向意義、隔代－雙親、正向氣氛）對學生自尊的聯合預測達顯著水準， $F=125.667$ ， $p<.05$ 且相關係數 $R=.662$ ，決定係數 $R^2=.438$ 。
- 2、四個預測變項之原始迴歸係數值為單親－雙親=-27.256；正向意義=1.240，隔代－雙親=-23.363；正向氣氛=.571。根據資料整理結果，可求得原始分數迴歸方程式如公式（1）所示，而標準化分數迴歸方程式如公式（2）所示：

$$(1) Y = -27.256 * X_{\text{單親-雙親}} + 1.240 * X_{\text{正向意義}} + (-23.363) * X_{\text{隔代-雙親}} + .571 * X_{\text{正向氣氛}} + 70.919$$

$$(2) Z_y = -.456 * Z_{\text{單親-雙親}} + .269 * Z_{\text{正向意義}} + -.2331 * Z_{\text{隔代-雙親}} + .1135 * Z_{\text{正向氣氛}}$$
- 3、迴歸模式的四個預測變項中以單親－雙親對比組對學生自尊的個別解釋變異量最大，達 25.9%，其次依序為正向意義、隔代－雙親對比組、正向氣氛，其單獨解釋變異量分別為 11.6%、5.6%、0.7%。

- 4、從標準化迴歸係數來看，正向意義、正向氣氛變項對學生自尊的 Beta 值分別為.269、.113，均為正值，表示學生知覺到的正向意義、正向氣氛愈高，其自尊愈高；單親－雙親對比組 Beta 值皆為負數 (-.456)，表示與雙親家庭相較之下，單親家庭孩童自尊較低；隔代－雙親對比組對自尊的 Beta 值亦為負數 (-.233)，表示與雙親家庭相較之下，隔代家庭孩童自尊較低。

綜上所述，單親－雙親、隔代－雙親、正向意義、正向氣氛四個預測變項對學生自尊的聯合預測達顯著水準，其解釋總變異量為 43.8%，以單親－雙親對比組對學生自尊的個別解釋變異量最大，達 25.9%，其次依序為正向意義、隔代－雙親對比組、正向氣氛，顯示單親－雙親（單親家庭與雙親家庭的對比）、隔代－雙親（隔代家庭與雙親家庭的對比）與正向領導構面中的正向意義、正向氣氛四個變項能預測、解釋學生自尊，其中又以單親家庭對照雙親家庭預測單親家庭學生擁有較低度自尊所解釋的變異量最大。從標準化迴歸係數來看，正向意義、正向氣氛變項對學生自尊的 Beta 值均為正值，表示國民小學六年級學生愈能在溫馨、快樂、正向的氛圍中學習，愈能讓學生認同學習的價值性，樂於上學，進而在學習過程中促成良好的人際互動及學習表現，以提昇學生的自尊。Hamre 與 Pianta (2005) 指出教室的正向氣氛能提昇學生的學習動機，讓學生喜愛學習，進而展現學習效果，提昇學生自信心。課程設計除了學校和教師之外，應讓學習者的主體「學生」共同進行，師生一起訂定學習的階段性目標，讓學生更加認同學習意義（劉玉玲，2005）。而單親－雙親、隔代－雙親對比組對自尊的 Beta 值均為負數，表示與雙親家庭相較之下，單親家庭、隔代家庭孩童可能因為缺乏家人陪伴、家庭經濟較弱勢導致自尊較低。Fremstad 及 Boteach (2015) 指出父母健康的婚姻狀況能促進孩童穩定的行為表現。單親孩童的家庭氣氛充滿矛盾、衝突，雙親家庭家長與子女的關係則相反（Mackinnon, 1989）。隔代家庭帶給學生負面影響，例如孩童在學業成就、行為常規及同儕互動方面較缺乏自信（李湘凌、高傳正，2006）。由此可知，單親－雙親、隔代－雙親、正向意義、正向氣氛四個預測變項能預測、解釋學生自尊。

伍、結論與建議

一、結論

本研究係以探討國民小學教師正向領導、家庭結構對學生自尊影響之關係研究，根據相關文獻，建構研究架構，據此編製調查問卷，以台灣桃園市、新竹縣、新竹市、苗栗縣地區之公立國民小學六年級學生為研究對象，以瞭解國民小學六年級學生知覺教師正向領導、家

庭結構、學生自尊的現況及三變項之間的影响關係，將問卷所得資料進行統計、分析與討論，研究者歸納以下結論：

(一) 學生對教師正向領導之現況具有高度知覺，以「營造正向的氣氛」最高，以「善用正向的溝通」稍低

透過國民小學六年級學生知覺「教師正向領導」之現況，可發現國民小學六年級學生對整體的教師正向領導具有高度知覺，表示國民小學六年級導師能以正向情緒、溝通，創造良好師生關係，並透過正向的氣氛，讓學生探尋學習的正向意義。教師正向領導四層面，以「營造正向的氣氛」之平均得分最高，顯示學生知覺溫馨的學習環境，即教師以正向思維引導學生的正向情緒，營造班級組織的正向氣氛；以「善用正向的溝通」之平均得分稍低，顯示教師在處理學生不當行為時較無法以各種方式理解學生的行為，讓學生覺得行為動機被誤解。

(二) 國民小學六年級學生自尊之現況具有中高度知覺，以「家庭自尊」最高，以「生理自尊」最低

透過國民小學六年級學生知覺「學生自尊」之現況，可發現六年級學生對自尊具有中高度知覺，表示學生在心理、生理、學業、人際、家庭的自我圖象與感受持有肯定的態度。學生自尊五層面，以「家庭自尊」最高，顯示小學六年級學生在家庭中受到接納、支持與關心，覺得自己在家中受到重視；在「生理自尊」之平均得分最低，顯示學生在個體健康狀況、外貌、運動能力、身材比例方面，深受電視媒體的偶像明星影響，俊男美女的迷思概念，導致學生在「生理自尊」較缺乏自信，覺得自己的外貌不被喜歡。

(三) 教師正向領導與家庭結構交互作用未達顯著，教師正向領導因子與家庭結構因子的「主要效果」均達顯著水準

教師正向領導與家庭結構交互作用未達顯著表示二自變項間彼此獨立，並沒有交互作用存在。進一步檢定二自變項的主要效果，教師正向領導因子與家庭結構因子的「主要效果」之 F 值均達顯著水準。事後比較發現，教師正向領導方面，高階正向領導顯著高於中階正向領導、低階正向領導，中階正向領導顯著高於低階正向領導，即使用高階正向領導教師，其學生自尊顯著高於使用中階正向領導和低階正向領導之學生自尊，使用中階正向領導教師，其學生自尊顯著高於使用低階正向領導之學生自尊；家庭結構方面，雙親家庭顯著高於單親家庭、隔代家庭，即雙親家庭的學生自尊顯著高於單親家庭、隔代家庭的學生自尊。

(四) 教師正向領導、家庭結構能預測學生自尊

在六個預測變項中有四個預測變項（單親－雙親、正向意義、隔代－雙親、正向氣氛）對學生自尊的聯合預測達顯著水準，其中以單親－雙親對比組對學生自尊的個別解釋變異量

最大，達 25.9%，其次依序為正向意義、隔代—雙親對比組、正向氣氛，單獨解釋變異量分別為 11.6%、5.6%、0.7%。其原始分數迴歸方程式如公式（1）所示，而標準化分數迴歸方程式如公式（2）所示：

$$(1) Y = -27.256 * X_{\text{單親-雙親}} + 1.240 * X_{\text{正向意義}} + (-23.363) * X_{\text{隔代-雙親}} + .571 * X_{\text{正向氣氛}} + 70.919$$

$$(2) Z_y = -.456 * Z_{\text{單親-雙親}} + .269 * Z_{\text{正向意義}} + -.2331 * Z_{\text{隔代-雙親}} + .1135 * Z_{\text{正向氣氛}}$$

從標準化迴歸係數來看，正向意義、正向氣氛變項對學生自尊的 Beta 值均為正值，表示學生知覺到的正向意義、正向氣氛愈高，學生自尊愈高；單親—雙親對比組 Beta 值為負數，表示單親家庭與雙親家庭相較之下，單親家庭孩童自尊較低；隔代—雙親對比組對自尊的 Beta 值亦為負數，表示隔代家庭與雙親家庭相較之下，隔代家庭孩童自尊較低。

二、實務建議

（一）傾聽理解學生行為，促進師生溝通

研究發現學生知覺教師正向領導的四層面中，以「善用正向的溝通」分數稍低，顯示教師在處理學生不當行為時礙於情緒、時間等因素無法耐心傾聽，易讓學生產生被誤解的感覺。為了與學生建立良好的雙向溝通，教師應該善用開放、尊重、支持的溝通方式，瞭解與同理學生所傳達的訊息，讓學生產生被理解的感受，例如：教師可採用將聽到的訊息用簡短的語句回應，以再次確認學生所表達的原意、配合教材給予口說發表機會，增強學生口語表達、善用課堂教具，協助學生表達當下情緒，增進師生溝通。

（二）鼓勵學生多元發展，提昇學生生理自尊

研究發現學生自尊的五層面中，以「生理自尊」分數最低，顯示正值青春期的六年級學生在自我健康狀況、外貌、運動能力、身材比例方面因受電視明星俊男美女的迷思概念影響，導致學生在「生理自尊」較缺乏自信。為了不讓孩子因為生理的發展形成個體對自我的負面評價，教師應激發學生多元潛能，提供學生自我表現的機會。建議學校成立多元的社團，以拓展學生視野，開發學生多元潛能，教師亦配合課程設計跳脫紙筆的答案，提供學生展現自我的舞台。

（三）教師營造正向的意義，激發學生良好的學習表現

研究發現教師正向領導四層面的迴歸模式中，以正向意義對學生自尊的個別解釋變異量最大，顯示學生知覺到的正向意義愈高，學生自尊愈高，即班導師愈讓學生瞭解學習對生活的重要性，學生越有學習的動力。所以，教師應以創新、趣味的方式進行教學活動，從活動中瞭解學生需求，並將課堂知識與學生的生活經驗作連結，讓學生認同學習的正向意義。

例如：教師在教學歷程探討課本知識與生活的關聯性，展現知識的價值、教師以各行各業的知名人物作為實例分析，讓學生察覺夢想與學習的關聯性。

（四）教師塑造正向的氣氛，引導學生正向情緒

研究發現師正向領導的四層面中，正向氣氛對學生自尊的預測達顯著水準，顯示學生知覺到的正向氣氛愈高，學生自尊愈高，由此可知，學生希望班導師能瞭解學生的情緒。所以教師應透過關懷，尊重、理解、傾聽，引導學生的正向情緒，以營造班級組織的正向氣氛。教師可運用先稱讚後指導的說話方式，先增強學生信心，再給予進一步指導、舉辦師生的午餐聚會，與學生進行心靈交流等具體方式塑造班級的正向氣氛。

（五）關心學生的心理感受，增進單親、隔代家庭孩童的自尊

研究發現單親家庭對雙親家庭、隔代家庭對雙親家庭的標準化迴歸係數皆為負數，表示與雙親家庭相較之下，單親、隔代家庭孩童的自尊較低。雙親家庭因家庭結構穩定，父母陪伴孩子時間相對較長，較能注意到孩子各方面的需求及發展，因此雙親家庭學生其自尊高於單親、隔代家庭。學生的家庭結構，教師無從改變，唯教師能給予缺乏關懷的兒童更多的愛、關懷、鼓勵與支持，以提昇學生的自我價值感。例如：教師可透過布偶劇、繪畫心情符號等方式，觀察學生情緒，協助其抒發心情，並依照學生個別差異，設定不同學習目標，增強學生自信心等方式提昇單親、隔代家庭孩童的自尊。

參考文獻

- 丁小雯 (2014)。父母及教師的正向管教與學生自尊之關聯性研究 (碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 王以仁、陳靖允 (2008)。溝通觀念以有效推展校園正向管教。研習資訊，25 (1)，33-38。
- 行政院主計處 (2015)。家庭組織型態。取自 http://www.gender ey.gov.tw/gecdb/Stat_Statistics_Category.aspx?fs=EcfUJy%2fsRRPbnOe4TvO%2fJg%3d%3d
- 吳怡欣、張景媛 (2000)。青少年自我尊重模式之驗證。教育心理學報，31 (2)，105-127。
- 吳明隆、涂金堂 (2012)。SPSS 與統計應用分析。臺北市：五南。
- 吳明隆、張同廟 (2015)。大學學生事務人員是組織的好戰士或是好演員？一探討正向領導、信任對組織公民行為之影響。高雄師大學報，39，1-24。
- 李湘凌 (2005)。一位隔代教養幼兒在幼兒園生活適應之研究。網路社會學通訊期刊，51，1-18。
- 李湘凌、高傳正 (2006)。隔代教養幼兒在幼兒園生活適應之個案研究。幼兒保育研究集刊，2 (1)，37-56。
- 李菁菁 (2014)。高級中學校長正向領導、教師職場希望感與學校效能之相關研究 (未出版之博士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 林杏足 (2003)。青少年自尊量表編製報告。中國測驗學會測驗學刊，50 (2)，223-256。
- 林新發 (2010a)。正向領導的意涵與實施策略。國民教育，50 (3)，1-5。
- 林新發 (2010b)。正向領導的理論基礎。國民教育，51 (1)，1-7。
- 林慧芬 (2013)。家庭型態變遷趨勢對幼兒家長教養望、教養態度與親職角色之影響 (計畫研究編號：NAER-100-24-A-1-02-00-3-02)。臺北：國家教育研究院。
- 林慧姿、程景琳 (2006)。國小六年級學童自尊、情緒調節與友誼之相關研究。教育心理學報，38 (2)，177-193。
- 洪郁芬 (2016)。臺北市國中生對教師正向管教與其自尊之研究 (碩士論文)。中國文化大學，台北市。
- 秦夢群 (2010)。教育領導理論與應用。臺北市：五南。
- 郭惠雯 (2007)。單親家庭學生邁向學習成功之路。師友月刊，477，43-45。
- 陳根旺 (2003)。阿德勒取向探索活動對國小低自尊學生輔導效果之研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，臺北市。
- 陳麗欣、翁福元、許維素、林志忠 (2000)。我國隔代教養家庭現況之分析 (上)。成人教育通訊，2，37-41。

- 傅安球、史莉芳 (1995)。離異家庭子女心理。臺北市：五南。
- 曾端真 (2011)。正向管教與紀律的養成。《中等教育》，62 (1)，20-31。
- 黃政傑 (2014)。品質保證是教改當務之急。《師友》，560，1-4。
- 楊妙芬 (1996)。單親兒童家長及師長須知。《國教天地》，115，16-20。
- 劉玉玲 (2005)。課程發展與設計。台北縣：新文京開發。
- 蕭文智 (2015)。校長正向領導對學生創新表現影響之研究－以教師組織公民行為為中介變項。《學校行政》，97，1-21。
- 賴協志、吳清山 (2016)。高級中等學校校長正向領導量表之發展與運用。《教育與心理研究》，39 (4)，29-59。
- 謝傳崇 (2011)。校長正向領導激發學校超越表現。《師友月刊》，529，51-55。
- 謝傳崇、許文薇 (2014)。國民小學校長正向領導、肯定式探詢策略與教師希望感關係之研究。《南大教育研究學報》，48 (1)，67-86。
- 謝傳崇、陳詩喬、謝宜君 (2017)。國民小學教師正向領導、學校 ICT 運用與學生創造力傾向關係之研究。《教育行政論壇》，9 (1)，1-27。
- 謝傳崇、蕭文智、王玉美 (2015)。國民小學教師正向領導與學生學習表現關係之研究。《學校行政雙月刊》，95，81-101。
- 謝傳崇、謝宜君 (2016)。國民小學教師正向領導對學生幸福感影響之研究：以學生學術樂觀為中介變項。《師資培育與教師專業發展期刊》，9 (3)，29-56。
- 羅惠玉 (2016)。家庭教育介入策略－讓隔代教養更有活力。《家庭教育雙月刊》，60，43-49。
- Adams, J. R., Benschoff, J. M., & Harrington, S. Y. (2007). An examination of referrals to the school counselor by race, gender, and family structure. *Professional School Counseling, 10*(4), 389-398.
- Alok, K. (2017). Sattvika leadership: An indian model of positive leadership. *Journal of Business Ethics, 142*(1), 117-138.
- Brown, J. D. (1998). *The self*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Cameron, K. S. (2008). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cameron, K. S. (2009). *Positive psychology leaders series*. Retrieved from <http://www.ippanetwork.org>.
- Cameron, K. S. (2012). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance* (2nd ed.). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.

- Donaldson, S. I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *Journal of Positive Psychology, 5*, 171-199.
- Fraine, B. D., Damme, J. V., & Onghena, P. (2007). A longitudinal analysis of gender differences in academic self-concept and language achievement: A multivariate multilevel latent growth approach. *Contemporary Educational Psychology, 32*, 132-150.
- Fremstad, S., & Boteach, M. (2015). *Valuing all our families: Progressive policies that strengthen family commitments and reduce family disparities*. Retrieved from <https://search.proquest.com/docview/1773213207?accountid=14223>
- Garner, S. Y. (1995). Self-esteem of elementary and middle school children. *ERIC Document Reproduction Service NO. ED 397 347*.
- Gehlbach, H., Brinkworth, M. E., & Harris, A. D. (2012). Changes in teacher-student relationships. *British Journal of Educational Psychology, 82*(4), 690-704.
- Gray-Little, B., Williams, V. S. L., & Hancock, T. D. (1997). An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem Scale. *Society for Personality and Social Psychology, 23*, 443-451.
- Hall, E. & Hall, C. (1988). *Human Relations in Education*. London: Routledge.
- Hampden-Thompson, G., & Galindo, C. (2015). Family structure instability and the educational persistence of young people in England. *British Educational Research Journal, 41*(5), 749-766.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development, 76*(5), 949-967.
- Harter, S. (1993). Causes and consequences of low self-esteem in children and adolescents. In Roy F. Baumeister (Ed.), *Self-esteem: The puzzle of the low self-regard* (pp. 87-116). New York: Plenum Press.
- Ho, C. S., Lempers, J. D., & Clark-Lemper, D. S. (1995). Effects of economic hardship on adolescent self-esteem: A family mediation model. *Adolescent, 30*, 117-131.
- Intxausti, N., Joaristi, L., & Lizasoain, L. (2016). Educational leadership as best practice in highly effective schools in the autonomous region of the basque county (spain). *Educational Management Administration & Leadership, 44*(3), 397-419.
- Joo, B., & Jo, S. J. (2017). The effects of perceived authentic leadership and core self-evaluations on organizational citizenship behavior. *Leadership & Organization Development Journal, 38*(3), 463-481.

- Kozleski, E. B., Yu, T., Satter, A. L., Francis, G. L., & Haines, S. J. (2015). A never ending journey: Inclusive education is a principle of practice, Not an End Game. *Research And Practice For Persons With Severe Disabilities*, 40(3), 211-226.
- Ladd, K. (2014). *Positive leadership principles for women*. Eugene, OR: Harvest House.
- Lawrence, D. (2000). *Building self-esteem with adult learners*. London: Paul Chapman Publishing.
- MacKinnon, C. E. (1989). An observational investigation of sibling interactions in married and divorced families. *Developmental Psychology*, 25, 36-44.
- Matus, D. E. (2001). Traditional classroom management revisited in the urban school. *American Secondary Education*, 30(1), 46-57.
- Mullener, N., & Laird, J. D. (1971). Some developmental changes in the organization of self-evaluations. *Development Psychology*, 5, 233-236.
- Murk, C. (1999). *Self-esteem: Research, theory, and practice* (2nd ed.). New York: Springer.
- Nave, B. (1990). Self-esteem: The key to student success. *ERIC Docutment Reproduction Service NO. ED 341 919*.
- Ng, P. T. (2016). What is a "good" principal? perspectives of aspiring principals in singapore. *Educational Research for Policy and Practice*, 15(2), 99-113.
- Pierce, J. L., & Gardner, D. G. (2004). Self-Esteem within the work and organizational context: A review of the organization-based self-esteem literature. *Journal of Management*, 30(5), 591-622.
- Pope, A. W., McHale, S. M., & Craighead, W. E. (1988). *Self-esteem enhancement with children and adolescents*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York, NY: Basic Books
- Schmitt, D. P., & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self-Esteem Scale in 53 nations: Exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality & Social Psychology*, 89, 623-642.
- Shaffer, D. R., & Kipp, K. (2014). *Developmental psychology: Childhood and adolescence* (9th ed.). Belmont, CA: Cengage.
- Sharma, I., & Singh, S. (2016). Adjustment and self-esteem of young adults from both-working parents and single-working parent families: A comparative study. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, 7(12), 1119-1123.

- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-441.
- Sinderman, M. S. (1983). Self-esteem in psychotherapy. *Canadian Journal of Psychiatry*, 28(7), 577-582.
- Strom, R. D. & Strom, S. K. (2000). Meeting the challenge of raising grandchildren. *International Journal of Aging & Human Development*, 51(3), 183-198.
- Whisler, J. S., (1991). The impact of the teacher on student' sence of self: A perspective from a model of mental health. *ERIC Document Reproduction Service NO. ED 358394*.
- Woessmann, L. (2015). An international look at the single-parent: Family structure matters more for U.S. Students. *Education Next*, 15(2), 42-49.
- Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman Publishing.
- Wu, W., & Lee, Y. (2017). Empowering group leaders encourages knowledge sharing: Integrating the social exchange theory and positive organizational behavior perspective. *Journal of Knowledge Management*, 21(2), 474-491.