

ISSN : 20763638

教育行政論壇

Forum of Educational Administration

2019.06

第十一卷 第一期

(半年刊)

中小學校長教練式領導理論與實務演練：從師傅到教練

蔡進雄

國小校長感恩領導的具體作為與對學校的影響

丁學勤、馮淑真

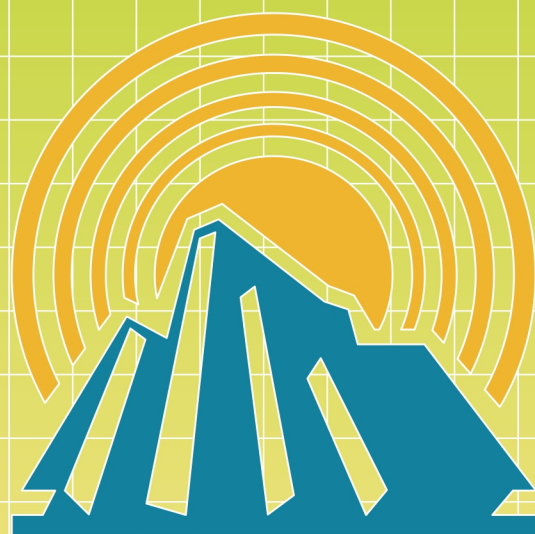
教師情緒勞務與工作倦怠關係研究之後設分析

蘇玲慧

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



國立屏東大學

National Pingtung University

ISSN : 20763638



GPN : 2010402688

定價：300 元



教育行政論壇

第十一卷 第一期

國立屏東大學 出版

國立屏東大學

目錄

| | |
|--|-----|
| 編輯的話····· | iii |
| 中小學校長教練式領導理論與實務演練：從師傅到教練／蔡進雄····· | 1 |
| 國小校長感恩領導的具體作為與對學校的影響／丁學勤、馮淑真····· | 15 |
| 教師情緒勞務與工作倦怠關係研究之後設分析／蘇玲慧····· | 53 |
| 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····· | 73 |
| 《教育行政論壇》徵稿啟事····· | 95 |
| 《教育行政論壇》投稿者基本資料表····· | 96 |
| 版權頁 | |

編輯的話

本期教育行政論壇共收錄了四篇文章，研究場域以中小學教育現場為主，探究當前重要的校長領導、教師領導、以及教師工作倦怠等重要議題。

第一篇作者為蔡進雄教授，文章在探討教練式領導以及對中小學校長領導的啟示，由於現在校長與行政、教師團隊的關係不再像早期由上而下，此文對當前的中小學校校長領導提供另一種思考的觀點。

第二篇作者為丁學勤教授與馮淑真研究生，以質性研究方式探究校長感恩領導對學校影響，感恩領導在學界的研究並不多，這篇文章的訪談資料呈現了感恩領導相關概念的初步探究，值得校長領導的參考。

第三篇為蘇玲慧博士所撰寫，以後設分析法分析 2005-2018 年有關國內教師情緒勞務及工作倦怠的研究，教師的身心健康是教育現場相當重要的議題，這篇文章發現教師情緒勞務與工作倦怠效果值的關係是顯著的，研究結果對學校應更重視教師的情緒負荷有所啟發。

最終篇為謝傳崇教授、曾文鑑教授、及馬郁婷研究生的大作，內容在研究國小教師正向領導、家庭結構與學生自尊的關係，發現教師正向領導與家庭結構對學生自尊有直接效果，且能預測學生自尊，國內多數正向領導的研究著重在校長，這篇文章將焦點轉為教師，也讓讀者看到正向領導更多的應用之處。

本期刊在編輯委員及編輯團隊的努力下，廣納各界專家學者的研究，期望在各篇作者與審稿者的交流互動下，帶動並維持教育行政研究的風氣。

教育行政論壇執行編輯林官蓓
謹誌 2019/06

中小學校長教練式領導理論與實務演練：從師傅到教練

蔡進雄

摘要

由於校園的民主化，過去由上而下的校長指揮式、命令式領導，已逐漸轉型為夥伴關係，因此非指導型的教練式領導（coaching leadership）相當適合於學校場域之應用。教練式領導的領導風格迥異於過去諸多的領導模式，教練式領導強調的是部屬能力的成長與提升其問題解決能力。此外，由下而上的教練式領導亦有別於由上而下的師傅（mentor）領導，而更能激發部屬的工作潛能。

基於上述，本文首先探討校長教練式領導的意涵，並將校長教練式領導定義為校長以非指導方式，透過與成員建立信任關係，並應用傾聽、提問與回饋之教練技巧，來協助成員發揮潛能的歷程及促進學校教育目標之達成。本文其次分析傳統領導、師傅與教練式領導的差異，之後敘述教練式領導的過程與模式，接著闡明教練式領導之實務演練並加以評析，最後對校長教練式領導進行省思，以提供中小學校長領導之參考。

關鍵字：教練、教練式領導、師傅

The Theory and Application of Coaching Leadership in Elementary and Junior High Schools: From Mentor to Coach

Chin-Hsiung Tsai

Abstract

With the democratization in schools, the old-fashioned leadership of top-down chain of command from principals has turned into partnership. Therefore, the non-directive coaching leadership is a great fit for school settings. Distinguished from other leadership models, coaching leadership focuses on the growth of competence of subordinates and enhancing problem solving abilities. Furthermore, the bottom-up coaching leadership is also different from the top-down mentor leadership and is able to stimulate the subordinates' potential even more.

Based on the above discussion, firstly this article is aimed to explore the meaning of principal coaching leadership, which is defined as the process of principals assisting subordinates develop their potential to achieve educational goals with non-directive methods through establishing trusting relationship, and utilizing coaching techniques, such as listening, questioning, and feedback. Secondly, this article analyzes the differences between the traditional leadership, mentor, and coaching leadership, followed by the description of the process and model of coaching leadership. Next, this article demonstrates and analyzes the application of coaching leadership and finally reflects principal coaching leadership to provide references for leaders in elementary and junior high schools.

Keywords: coach, coaching leadership, mentor

壹、前言

校長領導研究是教育行政的顯學，回顧整體校長領導研究的演變，倘若以一般領導理論觀之，最早期的校長領導研究是屬於特質論，特質論在於了解最佳的校長領導特質，然特質論過於靜態，且很難找出一組最佳的領導特質，因此校長領導研究轉而探析校長的外顯領導行為，最有名的領導行為是倡導與關懷之雙層面理論，且發現高倡導高關懷是較佳的校長領導行為，惟行為論欠缺情境因素之融入，故有情境理論及權變理論之探究。而晚近轉型領導（transformational leadership）理論的興起，亦備受校長領導研究之矚目。顯然地，上述校長領導理論發展大都是屬於較為抽象理論的研究，而教練式領導（coaching leadership）不僅具有理論架構，且可具體實務操作並有良好的領導效果，是以值得進一步加以探究與應用，此為筆者撰寫本文的主要動機。

透過教練過程可發展領導能力及促進工作投入（洪瑋齡，2012；Forde, McMahon, Gronn, & Martin, 2013），教練式領導已廣受企業界的重視（洪瑋齡，2012；陳子濤，2013a；陳恆霖，2017；陳朝益，2016；黃俊華，2007；劉美玲，2012；McCarthy, 2014; Thach, 2002），校長教練式領導也漸受關注（丁一顧，2014；蔡嘉綺，2017；Boren, 2017; Hopkins-Thompson, 2000; Nidus & Sadler, 2011）。教練基本理念是假定人是有能力的，是一種與同儕之間傾聽與說話的方式，領導者與同儕之間是夥伴關係，而非上下科層關係（簡宏江，2012a；Robertson, 2009）。而由於校園的民主化，過去由上而下的校長指揮式、命令式領導，已逐漸轉型為夥伴關係，因此非指導型的教練式領導相當適合於學校場域之應用，特別是近年來中小學極力推動校長教學領導、課程領導與學習領導等專業領導，需要更多專業對話的同時，當今中小學校長有必要熟悉教練式領導的意涵及其實務應用。Nidus 與 Sadler（2011）也指出校長的主要責任不是行政角色，而是更多的專業教練，Boren（2017）亦認為校長透過個別教練的方式，可以有效促進教師的專業學習。

教練的本質是幫助他人、釋放他人的潛能，教練型領導在於運用教練會談的心法，激發別人內心的真正意願與改變，並心甘情願地快樂跟隨（林宜萱譯，2017）。教練型領導的風格可以塑造出信任與和諧的氣氛，有助於組織建立開放與溝通的文化（陳子濤，2013b）。教練領導甚至可喚醒每個工作者內在能力（陳恆霖，2012）。質言之，教練式領導者必須相信每個人都是完整的個體，並擁有解決問題的能力，每個人都是要為自己的生命完全地負起責任，而領導者必須無我、不評斷，才能夠有效幫助部屬成長（劉聿紋，2013），這樣的領導風格迥異於過去諸多的領導模式，例如學校領導顯學之轉型領導就相當重視領導者個人魅力影響，而教練式領導強調的是部屬能力的成長與提升其問題解決能力。此外，由下而上的教練式領導亦有別於由上而下的師傅（mentor）領導，而更能激發部屬的工作潛能。

基於上述，本文首先探討校長教練式領導的意涵，其次分析傳統領導、師傅與教練式領導的差異，之後敘述教練式領導的過程與模式，接著闡明教練式領導之實務演練，最後探析教練式領導的相關研究並對校長教練式領導進行省思，以提供中小學校長領導之參考。

貳、校長教練式領導的意涵

關於教練式領導的意涵，Whitemore 指出教練的概念出自運動，教練的真正意涵應是幫助別人學習，而非教導他們（江麗美譯，2010），McManus 表示教練是學習和成長的方式，引導對方朝著目標前進，而教練不是糾正某人行為或行動，不是指揮某人採取行動達成目標，也不是萬事通的專家或主管（胡瑋珊譯，2007）。Bossi（2008）指出領導教練是聚焦於領導發展之個別化、情境式、目標導向及專業的關係。Reiss（2015）主張所有的領導者都需要教練技巧，以使成員成為夥伴關係，領導的教練型式不同於由上而下（top-down）及就這樣做（do-this）的模式，教練是使個人增能、擴展內在想法及能量、創造結果的過程與關係。陳朝益（2010）認為企業教練的任務是幫助學員做正向的行為、態度或思路的改變，企業教練是經過專業培訓的啟動者與引導者，教練不談個人經驗，也不提建議，而是引導學員專注在「向前看，釋放潛能，確認機會，採取行動，學會負責」的成長路徑。簡宏江（2012a）也認為教練角色不是提供解決方案，不是給予建議或提供病理診斷，而是比較多是促進者角色，透過提問和反思，促使部屬運用他們自己的資源，並了解到自己擁有因應挑戰的技巧、優勢和方法。劉聿紋（2013）表示教練式領導是一種以「非指導」的方式幫助部屬發揮潛力，以達成最佳績效的一種領導方式。陳子湊（2013b）則表示教練型領導是潛能開發的領導，在領導過程善用教練會談技巧，並融入信任、溝通、引導、激勵與陪伴的元素。陳恆霖（2017）認為教練是視當事人為夥伴的關係，藉由拓展思考過程，來催化受教練者的學習並發揮最大的潛能。

丁一顧（2014）陳述教練式領導是一種影響力發揮的過程，領導者與部屬建立信任關係，善用傾聽、提問、回饋等教練技巧，促發部屬學習及解決問題，以提升個人成長與組織目標之達成。此外，值得一提的是，與教練式領導意涵頗為相近的是認知教練（cognitive coaching），認知教練是教練者運用特殊對話溝通的策略與技巧提升教師的思考能力、心智能力及做決定的能力（丁一顧、張德銳，2010）。

綜歸上述，教練式領導可扼要定義為係指以非指導的方式，透過信任關係建立，以及傾聽、提問與回饋之教練技巧應用，來協助成員或當事人開發潛能的過程及促進組織目標之達成。爰此，校長教練式領導可引申定義為校長以非指導方式，透過與成員建立信任關係，並應用傾聽、提問與回饋之教練技巧，來協助成員發揮潛能的歷程及促進學校教育目標之達成。

參、傳統領導、師傅與教練式領導的差異

爬梳校長教練式領導之意涵後，接下來從傳統領導與教練式領導、師傅與教練式領導的差異兩方面，加以闡述。表 1 是傳統領導與教練式領導的差異，從表 1 可知（劉聿紋，2013），傳統領導重視計畫、控制、協調與指導，認為對方沒有能力找答案，採主從關係，關心事情，將員工視為工具，以快速解決問題為主；而教練式領導是強調溝通、創新與啟發，認為對方的潛能未發揮，關心組織成員，主張每個人都是獨一無二的，員工是人才，要加以長期培養。

表 1

傳統領導與教練式領導的差異

| 傳統領導 | 教練式領導 |
|-------------------|-------------------------|
| PDCA、計畫/ 控制/ 協調 | 溝通、創新 |
| 指導、指揮、命令、教導 | 激發、啟發 |
| 認為對方沒有能力找答案，我可以給你 | 對方的潛力未發揮，聆聽、詢問、肯定、我相信你能 |
| 主從關係、優劣與尊卑 | 平等尊重的夥伴關係 |
| 要解決問題(關心事) | 要發展人才（關心人） |
| 主觀的、我是對的 | 無我的、利他的、每個人都是獨一無二的 |
| 員工是企业的一種資源及工具 | 員工是人才，是企業的資產 |
| 要快速解決問題 | 要長期培養人才 |

資料來源：引自劉聿紋，2013：87

此外，從表 2 可得知師傅（mentor）與教練是不同的互動取向，師傅在處理情境上是給予徒弟暗示或技巧，給予快速解決的方案，聚焦在有經驗的員工傳授知識給沒有經驗者，而另一方面教練則在具體工作上不給予建議，重點在引出教練對象的潛能技能，希望教練對象找出自己的答案。值得一提的是，由於傳統師傅制度較著重上對下的關係，是以逐漸有學者倡導平等關係的同儕師徒制（peer mentoring）（陳嘉彌，2004）。

表 2

教練與師傅概念比較分析

| 師傅 | 教練 |
|---------------------------|-----------------------|
| 在處理情境上，自由給與暗示或技巧 | 教練在具體工作上不給予建議 |
| 在他們的生涯上的某些時間點與教導對象擁有相同的角色 | 不需要履行在學校中教練對象特定的角色 |
| 能夠給予快速的解決方案和想法 | 會談中使用結構化的模式，獲致協議的目標 |
| 有時會談會遵循一個架構，但較多的是非正式的教導接觸 | 議題重點在引出教練對象的潛在技能 |
| 聚焦在有經驗的員工傳授知識給沒有經驗者 | 仰賴教練對象找出自己的答案，產生自己的問題 |

資料來源：簡宏江，2012b；Tolhurst, 2006

總的說來，傳統領導與師傅是以領導者為出發，而教練或教練式領導是以成員或被領導者的角度為考量，並引發成員潛能而能有效自行解決其問題。至於教練的角色不是由教練者提供解決方案，教練也不給予過多的指示或建議，而是扮演較多的促進催化者角色（*facilitator*），並透過適切的提問和反思，讓部屬了解面對問題的方法，且教練領導者相信部屬是有其潛在能力解決其問題。此外，值得一提的是，校長教練式領導與認知教練的意涵相近，均是啟發成員的認知成長及問題解決能力，校長教練式領導與企業教練的意涵亦頗為相近，惟企業教練有內部教練與外部教練之分，校長教練式領導屬於一種內部教練，再者校長教練式領導與一般體育教練領導的差異，在於前者是偏向認知成長而後者偏向技能學習。

參、教練式領導的過程與模式

目前較廣泛被應用的教練歷程模式是成長模式（*GROW*）（林世倡 2013；鄭瀛川，2012）：第一階段是目標設定（*Goal*）：本階段聚焦於被教練者在教練歷程所想要達到的目標；第二階段是現實狀況（*Reality*）：有了清楚的目標後，接著就是釐清目前的狀況；第三階段是選擇（*Options*）：選擇階段是創造各種可行的行動方案，不帶任何評價或判斷，且讓被教練者自在發表想法；第四階段是意願（*Will*）：教練順序的最後階段是將討論結果轉為抉擇，並取得被教練者採取行動的承諾。McManus 針對如何進行教練，提出幾項要點包括：雙方必須對教練目標建立共識、強調你想要幫助對方的誠意、交換彼此對當前情境或可行辦法的意見、傾聽對方的想法與說法、分享教練者的建議、讓對方有機會回應並提出自己的想法、對希望達成的目標建立共識、和對方建立一套行動方案（胡瑋珊譯，2007）。Crane 則指出轉化式教練模式的三個階段為：（1）建立基礎階段；（2）回饋循環階段；（3）促進行動階段（郭敏珣、潘婉茹譯，2014）。

簡宏江（2012a）認為焦點解決教練領導理論在學校行政之應用為：（1）「不知道」溝通態度：焦點解決教練領導的溝通態度是強調不知道（*not knowing*），也就是相信員工是自己解決問題專家；（2）跳過員工問題找方法：強調問題解決導向，重視員工優勢、能力與資源，而非員工的問題與症狀，領導者把對話焦點放在正向，有助於問題解決的方法；（3）評分問句，監測校務推動：評分問句是讓感覺及認知具體化的技巧，藉此可使成員評估自己業務的進展情形。此外，簡宏江（2012b）也歸納出教練的幾個重要的要素：（1）議題導向：教練對象本身有個關懷議題，相當的困擾，但又不清楚自己的目標為何；（2）關係導向：教練建立一個強而有力的夥伴關係，重視與教練對象建立信任關係；（3）有力提問：教練的重要特色是透過有效的提問，協助教練對象自我察覺；（4）目標導向：教練重視協助教練對象之目

標釐清與設定目標，並提供支持以達成目標；(5) 強調改變：改變可能必須要調整教練對象的認知、情緒與行為；(6) 學習導向：培養教練對象成為自我導向的學習能力，並成為問題的解決者。

林世倡（2013）陳述領導教練其意義包括歷程性意義、策略性意義及目的性意義，就歷程性意義而言，領導教練式是一個教練者與被教練者間信任、合作關係建立的歷程；就策略性意義來說，領導教練的實施是教練者應用傾聽、提問、回饋等專業技能，來引導被教練者付諸行動達成目標；就目的性意義來看，領導教練的具體目標是提升被教練者的專業知能，成為自我導向的學習者，並提升團隊及組織效能。國際教練聯盟（International Coach Federation, ICF）則認為教練領導包括基礎紮根、共創關係、有效溝通、引導學習（林世倡，2013），循此，胡稚群（2015）指出外部專業教練的四大核心能力：(1) 設定基礎：身為專業教練要了解身為教練的道德規範與標準；(2) 共創關係：與客戶共創關係，教練必須同時擁有謙卑、支持、尊重與彈性的能力；(3) 有效溝通：善用傾聽的能力，找出客戶的弦外之音，並多詢問問題，誘導客戶找出答案；(4) 引導學習與成效：啟發覺察後給予客戶自我沉澱的時間，鼓勵突破框架，尋找可能的行動方案。丁一顧（2014）表示校長教練式領導的內容包括關係建立、有效溝通、覺知學習及回饋發展。

總括說來，教練型領導是領導者與對象建立在深度的溝通與信任之基礎上，進而透過引導、鼓勵與陪伴，協助對象朝向目標邁進（陳子湊，2013），而教練式領導的過程與模式，從前述可知，各家觀點不一，但偏向內部教練的校長教練式領導之過程模式歸納起來大致包含三大面向，如圖 1 所示，其一是信任關係的建立：校長要運用教練式領導首要與行政人員或教師建立信任關係，未能建立信任關係，則無法有效產生教練式領導之成效，亦即成員如果感受不到校長的善意，則較不會分享其困難而有所隱瞞，爰此，建立信任關係是校長運用教練式領導的重要過程；其二是教練技巧的應用：教練技巧應用是教練式領導的核心包含傾聽、提問與回饋；其三是激發部屬潛能：教練式領導是以部屬為中心，以人性化的領導態度出發，相信成員有能力解決問題，藉此可激發部屬潛能，進而促進組織績效。

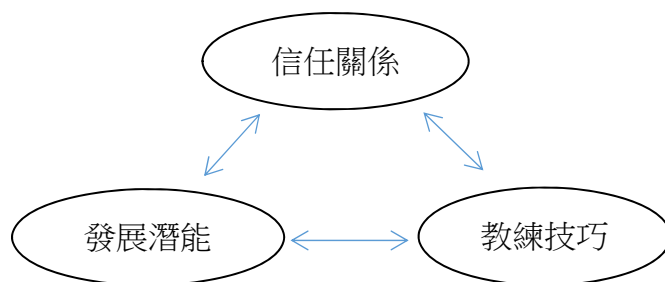


圖 1 校長教練式領導的重要過程模式

肆、教練式領導實務演練—提問技巧

教練式領導可以說是領導者善用教練會談的技巧，而發展出來的領導風格(陳子濤，2013b)，因此以下先闡述教練式領導的提問技巧，之後再以實務方式加以演練，以供中小學校長應用教練式領導之參考。

一、教練式領導的提問技巧

Clarke-Epstein 指出領導者提問時應注意的行為，分別是：一次問一個問題、問題結束時停頓一下、學習聆聽、提問後續的問題等(馮克芸譯，2009)。Satir 表示溝通姿態包括指責、討好、超理智、打岔及一致性，其中一致性是較健康的溝通姿態(李崇建，2018)。丁一顧與張德銳(2010)陳述認知教練的實施技巧為：(1) 建立融洽關係，教練者與學習者互動要營造出融洽及信任關係；(2) 採引導式之提問，以非威脅的可親的聲音及包含兩種以上的選擇之語句提問，如此能增加被教練者的思考；(3) 採探究式措辭及正面的假設；(4) 不做價值判斷；(5) 提供資源和善用資源。丁一顧(2011)認為專業學習成功運作的有效提問包括開放式提問、複數形式提問、探究式提問、量尺式提問及正向假設式提問。

簡宏江(2012a)指出教練對話的語言特徵強調連結而非矯正、尊重而非面質、自我啟發而非告知、鼓勵自我評估而非提供建設性意見，提問是釐清思維，刺激重要思考，而非依賴相似的習慣。Stanier 認為教練式領導可破除三大惡性循環，分別是部屬過度依賴你、工作排山倒海而來、沒有專注在真正重要的工作上，且教練式的對話是少給建議，問對問題，此外少問為什麼，多問什麼，所問的問題可包括如下，值得參考(林宜萱譯，2017)：(1) 開場問題：在想些什麼？這個問題是聚焦又開放的提問；(2) 魔法問題：還有其他的嗎？此問題可引導更多的好決策，更多的選項；(3) 焦點問題：對你來說，這裡真正的挑戰是什麼？此問題可讓對方動腦思考，釐清該解決什麼問題，「對你來說」這個詞可引發對方成長與工作能力；(4) 基礎問題：你想要什麼？這個基礎問題很直接；(5) 懶惰問題：我可以怎麼幫忙你？這個問題可以幫助對方思考真正的需求；(6) 策略問題：如果你對這件事說「好」，那麼你對什麼說「不」呢？此問題幫助對方找出真正要做的事；(7) 學習問題：對你來說，什麼對你最有幫助？此題提問可幫助對方發覺洞見，讓事情變得跟切身相關。

值得一提的是，教練式對話技巧與一般教學提問技有所差異，基本上教學提問技巧包括提問、候答與理答，並鼓勵教師多向學生問為什麼，但教練式對話為避免成員過多的防衛，對話過程盡量減少向成員提問為什麼。

綜上所述，歸納教練式領導的提問技巧之主要原則為：多問開放式問題及假設性問題、適時運用量尺問句、少問為什麼(避免形成防衛心理)、一次只問一個問題、學習傾聽、少

用質問式多用探詢式的提問方式、接受沉默的時間、建立信任關係(可降低雙重角色的問題)、盡量以好像、假如、可不可以、如果、也許等為開頭等，而筆者以為 Stanier 所提出的幾個問題，相當值得校長運用教練式領導之參考，試以實例模擬演練如下。

二、教練式提問的實例演練

1、指揮式

校長：此次辦理大型園遊會，主任你要注意幾件事情，第一就是要注意當天的交通指揮，第二就是要多督促級任老師指導學生……

主任：是的，校長，我會多提醒級任老師，交通指揮當天已安排了。

2、教練式

校長：此次辦理大型園遊會，主任你的想法是什麼？

主任：校長，我想把這次園遊會辦好，並讓學生留下美好的回憶。

校長：對你來說，辦理這麼大的活動，你最大的挑戰是什麼？

主任：我最大的挑戰是導師的抗拒、不配合。

校長：我可以怎麼幫你？

主任：請校長盡快召開園遊會籌備會議。

校長：我們下周就召開，請大家來溝通，還有其他的嗎？

主任：校長，沒有，主要是這個問題，其他的事務我會來處理。

對於上述對話評析如下：可以明顯發現指揮式的對話是以領導者為中心，部屬比較沒有發言空間，而教練式之對話是重視成員的意見與想法，並適時了解或察覺成員的需求，並提供適切的協助。從另一方面來說，指揮式比較快速、有效率，但不知道部屬的需求為何，而教練式因要建立信任關係，故需要花較多的時間，但能站在部屬角度思考問題，並有助於部屬的問題解決。值得提醒的是，「我可以怎麼幫你？」此一提問，宜考量校長哪些可以幫忙，哪些無法幫忙，或給予校長時間考慮，以避免猴子（比喻下一個工作步驟）又跳到校長的背上（陳美岑譯，2006）。

伍、校長教練式領導的相關實徵研究

關於校長教練式領導的相關實徵研究，洪瑋齡（2012）的研究發現管理教練技能對員工的心理賦能及員工的工作投入均有正向關聯性，亦即員工認知到管理教練技能越高，則也會認知較高的心理賦能並對工作投入越高。林世倡（2013）曾建構國民中小學校長領導教練者

核心能力指標，研究結果指出校長領導教練者核心能力指標之內涵包括遵守基本原則（內含符合倫理標準、建立教練合約的能力等）、建立共同關係（內含建立正向、信任、尊重之夥伴關係能力）、進行有效溝通（內涵主動傾聽、有效提問、適時回饋等）及確保目標達成（內含被教練者的覺知）等四大層面。丁一顧（2014）探究臺北市國民小學校長教練式領導與教師專業學習社群的關係，並將校長教練式領導建構出關係建立、有效溝通、覺知學習及回饋學習等四個層面，且研究發現臺北市國民小學校長教練式領導表現屬中高程度，其中表現最高者為「關係建立」，表現最低者則為「覺知學習」，此外校長教練式領導與教師專業學習社群間具中高度正相關，校長教練式領導對教師專業學習具有高度正向影響。

簡宏江（2012c）則建構幼兒園園長教練領導訓練方案，並招募公私立幼兒園園長接受工作坊訓練方案，研究結果指出在參與者成長與改變方面，受訓園長表示學會教練領導技巧，也能覺察省思自己的領導方式，並能初步運用教練技巧與人互動與溝通，增進了領導能力與信心。蔡嘉綺（2017）亦探討臺北市國小校長教練式領導與教師專業對話的現況與關係，研究結果發現臺北市國小教師對其校長教練式領導看法之現況為高度表現，國小校長教練式領導與教師專業對話具有中度正相關，且國小校長教練式領導之表現能有效預測教師專業對話。

綜觀上述，從相關實證研究結果可知，教練式領導已有一套嚴謹的運用過程模式及其理論架構，並證實校長教練式領導有助於教師專業對話及教師專業學習社群的發展。

陸、校長教練式領導的省思

支持校長教練式領導的理論基礎包括強調自我導向、自主導向的成人學習理論及重視正向思維的正向心理學（丁一顧，2013），且校長教練式領導有諸多好處，例如避免成員過度依賴領導者，並可協助成員成長等，惟教練式領導仍有限制及可省思之處，筆者參酌相關文獻（丁一顧，2013，2014；胡瑋珊譯，2007；Robertson, 2008），茲從「校長教練式領導習慣不易養成」、「校長實施教練時間與持續的問題」、「校長可能會有雙種角色問題」、「校長與成員的信任問題」、「接受教練者或部屬的心態」、「如何判斷指揮式與教練式領導的應用時機」、「校長教練式領導的人性觀、學習觀與權力觀」、「校長可靈活運用教練式領導」等闡述校長教練式領導之省思如下：

一、校長教練式領導習慣不易養成

有些領導者平時可能已經習慣以指揮式的方式進行領導，如果一時要轉換成為提問式的對話方式，可能會不習慣或無法調適之情形。再者，倘若在中小學校長培育階段未能接受教練式領導之相關培訓，則校長在應用及習慣養成上確實有其困難。

二、校長實施教練時間與持續的問題

教練式領導需要領導者有時間與成員進行較長時間的對話，短促時間較無法引發部屬的想法與發現問題所在，而領導者平日事務繁忙，可能無法持續落實教練式領導。換言之，時間與持續性問題可能是中小學校長運用教練式領導的障礙。

三、校長可能會有雙種角色問題

企業界的教練可分內部教練與外部教練，而聘請外部教練比較不會產生雙種角色的問題，但校長教練式領導之校長與主任或教師的關係是偏向內部教練，易衍生雙種角色的問題，亦即校長一方面擔任工作考核者，另一方面又要擔任潛能激發者。因此，McManus 就提到許多管理者往往覺得難以兼顧「評估者」與「教練者」這兩個角色，且教練對象可能難以接受這兩個角色的結合，因為會擔心績效評估受到影響，而不敢跟教練坦承錯誤和缺點（胡瑋珊譯，2007）。

四、校長與成員的信任問題

教練式領導是否能具成效，信任是關鍵因素，而信任關係需要較長時間的培養，是以校長在進行教練式領導時，一定要取得成員的信任，相信校長之所有作為是以成員及學校發展為考量，否則教練式領導成效將大打折扣。更確切地說，當校長與成員未能建立信任關係，則成員未必願意講真話，而影響教練式領導的運用成效。此外，前述雙重角色問題的解決之道也是在於校長與成員信任關係之建立。

五、接受教練者或部屬的心態

倘若部屬的心態是仰賴學校領導者的指揮，而不主動思考問題，則校長教練式領導將無從發揮，是故接受教練者或部屬的心態也是相當重要。另一方面，校長也要反思部屬的依賴心態是否為自己領導行為所造成，例如持權威式領導可能會衍生部屬依賴領導者的單向指揮。

六、如何判斷指揮式與教練式領導的應用時機

天下沒有最好的領導方式，只有最適當領導方式，因此中小學校長要判斷指揮式與教練式領導的應用時機，且可採取光譜運用的態度，依人員經驗、事情性質、時間、地點等不同，混合交互運用指揮及教練的方式，例如學校處於危機狀態應該要多採指揮式領導，而平時則可多採用教練式領導，以培育更多的教育領導人才，又如新進成員可能需要校長更多的直接指導，此外成員發生嚴重疏忽需要即時糾正而非教練式領導。扼要言之，校長教練式領導並非唯一的領導型態，在各種不同的場合，校長還須依情境扮演著多元領導角色。

七、校長教練式領導的人性觀、學習觀與權力觀

關於校長教練式領導的人性觀、學習觀與權力觀，就人性觀而言，校長教練式領導是基於人性本善的人性觀，相信人是主動，且透過適切協助，部屬可以自行解決其問題。在學習觀方面，教練式領導是基於有效提問，來誘發成員的思考與學習力，類似建構主義的學習精神。就權力觀來看，在教練過程並不展現法職權，而是以部屬為中心的夥伴關係。

八、校長可靈活運用教練式領導

如前揭文獻所述，企業界的外部企業教練通常有較為嚴謹的過程，包括關係建立、目標擬定、有效溝通、倫理規範及契約的簽訂等，而偏向內部教練之校長教練式領導可擇取企業界的外部教練之重點或精神，融入於日常領導過程，例如校長善用提問技巧可有效了解部屬需求，並激發部屬的工作潛能及問題解決能力。此外，校長教練式領導不必侷限於內部教練，亦可用於對他校校長，例如資深卓越校長可擔任他校初任校長導入輔導的外部教練。

柒、結語

本文最後再次從幾個 W 歸納闡明，首先是何謂校長教練式領導（what），本文將校長教練式領導定義為校長以非指導方式，透過與成員建立信任關係，應用傾聽、提問與回饋之教練技巧，來協助成員發揮潛能的歷程及促進學校教育目標之達成。從此一定義可知，校長教練式領導有別於傳統師傅教導或權威式領導，而是以部屬為中心、引導部屬學習並協助開發其潛能。其次是為什麼校長要學習教練式領導（why），一來可避免部屬過於依賴校長的指揮與決策，二來可讓主任、組長或教師有成長的機會，再者是校長在進行學習領導或課程領導過程之專業對話，比較適合啟動教練式的對話引導而非指揮式的命令口氣。第三是如何進行校長教練式領導（how），校長與成員的信任關係是重要前提，必要時可與成員共同建立其學習成長目標，再者運用提問技巧是關鍵因素，並且能善用回饋，亦即以有效對話與提問啟動學習並協助教師專業成長。

總結說來，學校是致力於教與學的服務型組織，存在比較多的專業對話，且校園民主化的倡導，故相當適用教練式領導及其對話方式，來促進行政工作效能及提升教師專業發展，冀望本文的提出能有助於中小學校長與行政人員或教師的互動，進而能激發成員的潛能和問題解決能力，以促進學校效能的提升及教育目標的達成。

參考文獻

- 丁一顧(2011)。會談技巧：教師專業學習社群運作成功的關鍵。**教育研究月刊**，**201**，28-38。
- 丁一顧(2013)。校長教練式領導相關概念、研究與啟示。**教育研究與發展期刊**，**9**(3)，143-162。
- 丁一顧(2014)。國小校長教練式領導與教師專業學習社群關係之研究。**教育政策論壇**，**17**(3)，117-151。
- 丁一顧、張德銳(2010)。認知教練理論與實務。臺北市：五南。
- 江麗美(譯)(2010)。高績效教練：有效帶人、激發潛能的教練原理與實務。Sir John Whitmore 原著。臺北市：經濟新潮。
- 李崇建(2018)。薩提爾的對話練習。臺北市：親子天下。
- 林世倡(2013)。國民中小學校長領導教練者核心能力指標建構之研究。**新竹教育大學教育學報**，**31**(1)，77-113。
- 林宜萱(譯)(2017)。你是來帶人，不是幫部屬做事：少給建議，問對問題，運用教練式領導打造高績效團隊。Michael Bungay Stanier 原著。臺北市：高寶國際。
- 胡稚群(2015)。專業教練必備核心能耐：引導學習 陪客戶一起奇幻冒險。**能力雜誌**，**711**，102-106。
- 胡瑋珊(譯)(2007)。口袋大師教你教練策略。Patty McManus 原著。新北市：中國生產力。
- 洪瑋齡(2012)。管理教練技能對員工工作投入之影響—以員工心理賦能為中介變項(未出版之碩士論文)。國立中央大學，桃園市。
- 郭敏珣、潘婉茹(譯)(2014)。夥伴教練心關係：轉化出團隊高效能。Thomas G. Crane 原著。高雄市：培迅國際管理顧問。
- 陳子湊(2013a)。教練會談運用於知識管理的經驗分享。**品質月刊**，**49**(3)，28-31。
- 陳子湊(2013b)。企業如何導入教練型領導與知識傳承創新。**品質月刊**，**49**(6)，6-9。
- 陳恆霖(2017)。Coach 領導學：帶人才超越現在職位的企業教練心理&對話技術。臺北市：大寫。
- 陳美岑(譯)(2006)。別讓猴子跳回你背上：主管好整以暇，部屬勇於任事的管理智慧。William Oncken, III 原著。臺北市：臉譜。
- 陳朝益(2010)。幫員工自己變優秀的神奇領導者。臺北市：大寫。
- 陳朝益(2016)。傑出領導人的最關鍵轉變—走出權力，轉身「轉型教練」的革心旅程。臺北市：大寫。
- 陳嘉彌(2004)。青少年學習應用同儕師徒制可行性之探析。**教育研究資訊雙月刊**，**12**(3)，3-22。
- 馮克芸(譯)(2009)。會問問題，才會帶人。Chris Clarke-Epstein 原著。臺北市：大塊文化。
- 黃俊華(2007)。教練，幫助你成功。臺北市：經濟新潮社。

- 蔡嘉綺 (2017)。臺北市國小校長教練式領導與教師專業對話關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 劉聿紋 (2013)。「非指導」才有效：教練式領導讓員工自己變聰明。《能力雜誌》，692，84-87。
- 劉美玲 (2012)。教練領導模式之研究—探討 D 公司現況 (未出版之碩士論文)。國立清華大學，新竹市。
- 鄭瀛川 (2012)。教練 GROW4 步驟 讓員工成為企業大樹。《能力雜誌》，676，48-54。
- 簡宏江 (2012a)。來場教練對話：焦點解決教練領導理論在學校行政之應用。《育達科大學報》，31，1-22。
- 簡宏江 (2012b)。中小學校長專業成長的新取向—實施領導人教練服務制度初探。《學校行政雙月刊》，78，25-42。
- 簡宏江 (2012c)。幼兒園園長教練領導訓練方案建構之研究。《育達科大學報》，30，1-26。
- Boren, D.M. (2017). Synergistic school: Coaching teachers, teams and team leaders. *Leadership*, 46(5), 40-43.
- Bossi, M. (2008). Does leadership coaching really work? *Leadership*, 38(1), 31-35.
- Forde, C., McMahon, M., Gronn, P., & Martin, M. (2013). Being a leadership development coach: A multifaceted role. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(1), 105-119.
- Hopkins-Thompson, P.A. (2000). Colleagues helping colleagues: Mentoring and coaching. *NASSP Bulletin*, 84(617), 29-36.
- Kee, K.M., Anderson, K.A., Dearing, V.S., Harris, E., & Shuster, F.A. (2010). *RESULTS coaching: The new essential for school leaders*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- McCarthy, G. (2014). *Coaching and mentoring for business*. London: SAGE.
- Nidus, G., & Sadler, M. (2011). The principal as formative coach. *Educational Leadership*, 69(2), 30-35.
- Reiss, K. (2015). *Leadership coaching for educators: Bring out the best in school administrators* (2nd.). Thousand Oaks, CA: Corwin.
- Robertson, J. (2008). *Coaching educational leadership: Building leadership capacity through partnership*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Robertson, J. (2009). Coaching leadership learning through partnership. *School Leadership and Management*, 29(1), 39-49.
- Thach, L. (2002). The impact of executive coaching and 360-degree feedback on leadership effectiveness. *Leadership & Organization Journal*, 23(4), 205-214.
- Tolhurst, J. (2006). *Coaching for schools: A practical guide to building leadership capacity*. New York: Pearson Education.

(感謝臺北市立大學教育學院丁一顧院長提供教練式領導相關文獻資料)

國小校長感恩領導的具體作為與對學校的影響

丁學勤、馮淑真

摘要

本研究之目的旨在探討校長感恩領導的具體作為和校長感恩領導對學校的影響。本研究從台南地區的國民小學選取研究參與者，先請台南市駐區督學推薦在感恩領導上做得比較成功的 10 間學校，接著針對這 10 間學校，請教師評估自己學校校長在感恩領導的表現程度，最後選擇感恩領導得分最高的兩間學校進行訪談和文件分析，以了解校長感恩領導的具體作為和對學校的影響。本研究依據研究結果，歸納的研究結論如下：一、校長感恩領導的具體作為有：1、公開場合或私下會表示感謝與讚美，2、利他行為，3、勇氣、毅力、親和與謙虛，4、真誠、關懷和尊重，5、傾聽、接納和同理，6、凡事以身作則，7、重視感恩教育。二、校長感恩領導對學校的影響有：1、形成正向的組織氣氛，2、教師願意以身作則和主動配合，3、凝聚向心力和降低阻力，4、提昇幸福感和快樂，5、產生信任感和安全感。

關鍵字：校長、感恩領導、學校

Concrete Actions of Gratitude Leadership of Elementary School Principals and the Influences on the Schools

Shueh-Chin Ting, Shu-Chen Feng

Abstract

This study aims at exploring the concrete actions of principals' gratitude leadership and its influences on the schools. We chose study participants from elementary schools in Tainan. First, divisional educational inspectors in Tainan recommended ten schools to us. Then, for the ten schools, teachers evaluated the level of their principal's gratitude leadership. Finally, we selected two schools with the highest scores for the gratitude leadership to conduct interviews and document analysis to figure out the concrete actions of principals' gratitude leadership and its influences on the schools. The study made some conclusions according to the research results:

(1) The concrete actions of principals' gratitude leadership have: 1.expressing thanks and compliment publicly or privately, 2.altruistic behavior, 3.courageous, persistent, friendly and humble behaviors, 4.sincere, caring and respectful attitude towards others, 5.listening, acceptance and empathy, 6.setting a good example with one's own conduct, and 7.stressing on thanksgiving education.

(2) The influences of principals' gratitude leadership on the schools have: 1.forming positive organizational climate, 2.teachers set a good example and are willing to cooperate, 3.increasing the centripetal forces and decreasing the resistance, 4.enhancing well-being and happiness, and 5.enhancing trust and sense of security.

Keywords: principal, gratitude leadership, school

壹、緒論

隨著社會環境迅速的變遷，校園所衍生的問題層出不窮且日趨嚴重，這樣的校園環境令全體師生無法安心，家長無法放心。這也就是近年來教育部積極推動「友善校園計畫」的原因，並督導學校要真正落實營造一個以學生為中心，溫馨優質的校園，讓學生樂於上學，老師認真教學，又有良好教育績效與品質的友善環境。如果校長可以將感恩融入領導之中，或許可以讓老師對自己的工作、所處的環境、對遇到的人事物都能保有歡心、愉悅和快樂的心境。所以研究者將感恩融入校長的領導，探討是否能營造一個教師不抱怨、不批評、正面思考和「心存善念，常懷感恩心」的工作環境與氣氛。

以往的領導理論，大多是以領導者的角度來研究，而部屬的想法和領導歷程中的行為，往往被領導者所忽略（王榮春、陳彰儀，2003）。而與「感恩」相關的研究甚少有研究提到校長應該將「感恩」之心帶入領導。研究者至國家圖書館網站中台灣期刊論文索引系統，在篇名中輸入感恩，進行搜尋，共搜尋到 44 篇文章，和教育相關的有 12 篇，卻沒有一篇是談論到領導，此外至台灣碩博士論文知識加值系統進行搜尋，共搜尋到 36 篇論文，大部分（27 篇）研究的是教與學如何融入「感恩教育」，僅有一篇是與領導相關，篇名為「上證下嚴法師感恩領導理念及其教育實踐之可能性研究」。感恩研究雖然在近幾世紀已有些許進展，但在社會科學上仍甚少被研究，隨著正向心理學的發展，現在正是找回感恩的時機（林志哲，2011）。一般都要求被領導者要感恩，甚少要求領導者要感恩，不過如果領導者可以心存感恩之心，相信能夠讓被領導者感受到正向經驗，引發內心的感恩和回饋動機，產生領導者與被領導者的互惠性協助，所以校長的感恩領導值得倡導。為了更清楚了解校長感恩領導的內涵，本研究試圖找出校長感恩領導的具體作為，此為研究動機一。

校長感恩領導的研究不多，對學校有何影響，目前不十分清楚，本研究欲補足這方面的不足，若能得知校長感恩領導對學校有許多具體效益，實可大力推廣校長感恩領導，此為研究動機二。

基於上述的研究動機，本研究的目的如下：

- 一、了解校長感恩領導的具體作為。
- 二、了解校長感恩領導對學校的影響。

貳、文獻探討

本研究將感恩的文獻依重點的不同，分為感恩的組成、認知觀點、結果面、道德面四部分加以說明。

一、感恩

（一）感恩的組成

McCullough、Tsang 和 Emmons（2004）依據 Rosenberg 的理論，將感恩分為情感特質、情緒、和心情三個部份，情感特質屬於較長久穩定的個人反應，情緒是短暫改變的身心狀態，反應比較敏銳和激烈，心情則是介於兩者之間，會有數天的情緒波動而後消退。

（二）感恩是經由認知而來

Emmons 和 McCullough（2003）認為感恩是一種認知-情感的狀態，是個體知覺到自己因別人的善意而得到非預期的利益而產生，基於此，感恩的產生是受惠者要先感受到施惠者的意圖是為了受惠者著想，所以對施惠者的意圖必須有正向的認知。Weiner（1985）提出歸因模型，認為感恩是和歸因有關（attribution-dependent），這是感恩的認知觀點，其認為懂得感恩的人會將所獲得利益歸因於他人比歸因於自己多，只有個體知覺到好的結果是由外在因素所造成的，才會引發其產生感恩經驗。Lazarus 和 Lazarus（1994）指出人際往來中，給予益處和接受益處的兩方都必須涉及同理心，其認為感恩是雙方間同理的歷程，站在他人的角度和立場，才能同理他人的心情處境，接受者必須感覺到給予者的善意意圖，而給予者也必須感覺到接受者真正的需求，所以感恩是來自施與受的兩方對一個利他的益處之欣賞和感謝，施與受的兩方都會影響個人感恩的經驗。

（三）結果面

Wood、Maltby、Stewart、Linley 與 Joseph（2008）指出感恩為一種情緒狀態，是個體在接受幫助後所產生的情感，這種情感能促使互惠性的協助。在 McCullough、Emmons 與 Tsang（2002）的實證研究中發現，懂得感恩的人會顯示更多的利他行為，如有同情心、寬恕的態度、願意幫助他人和提供支援。Roberts（2004）對感恩進行概念分析指出，感恩讓多數人直覺感到快樂、幸福，並遠離憤怒、焦慮、妒嫉或幸災樂禍。感恩的另一個利社會觀點就是能促進人際關係的良性循環。Algoe、Haidt、與 Gable（2008）更進一步透過實證研究發現，給予者越能同理受惠者，就越能預測到受惠者的感恩情況，而且感恩可以預測未來的人際關係的結果。因為感恩能幫助解決人際間的問題，和他人進行團隊合作，所以透過給予者與受惠者的互動能建立良好人際循環，因此感恩的社會功能是維持及提升良好的人際關係。林思伶（2012）提到當我們在表達真正的感恩情緒時，我們所散發出的能量是積極而正向的，並且可以為自己聚集更多相同能量的事物。

（四）道德面

感恩是一個心理學上已知道的情緒，除此之外，在眾多文化中也被視為一種美德，感恩

的此種美德是良善的習性，是為人所推崇的個人特質，是人類繁榮或維持良好生存所需要的人格，是一種跨越時空仍得以維持的永久性感謝（Emmons & Shelton, 2002）。感恩是一種重要的公民美德，也是很基本的社會道德情感，Adam Smith 在所著的道德情感論（*The Theory of Moral Sentiments*）一書中指出，感恩是社會能否正常運行的指標，也是最基本的社會情緒（social emotions），更是受惠者對施惠者以善意行為回報的基本動力（引自謝宗林，2007）。Haidt（2001）認為感恩情緒本身可做為道德評斷的依據，可視為一種衡量道德的標準，但這不代表感恩的情緒和表達本身是道德的，而在說明感恩是來自對他人道德行為的反應，同時也會引發個人進一步的道德行為。綜合來說，感恩來自於因道德而產生的情感，能夠引發道德行為，也是穩定社會的一種力量，故感恩在我們的日常生活中，有它獨特性的地位。

綜合來說，本研究認為感恩係指個體透過認知評估的歷程，無論身處順境或面臨受挫困頓等正負向情境下，都能引發具道德性和正向性的情緒反應，表現出利人或利己的感恩行為。

二、感恩領導

過去缺乏將感恩應用在領導上，著墨較多的是個人的問題，人際之間的問題，頂多是部屬對主管或組織的感恩，甚少研究談及主管對部屬的感恩，本研究將主管對部屬的感恩應用在領導上，亦即懷著感恩心的主管所進行的領導，本研究稱為感恩領導。過去缺乏感恩領導的直接研究，不過有一些概念接近的研究，本研究整理如下，並加上一些本研究的推論。

一個卓越的領導者要彰顯的不僅是聰明，更是智慧。時時自省，並以歡喜心接受挑戰與磨練，其所具有的勇氣，絕不是一時的衝動或熱情，而是深思熟慮後的判斷。

Jonas（2012）提到感恩的道德責任包含情感性格，謙虛和勇氣都是很大的能量，感恩的人會產生感激之情，這包含願意放低姿態、勇敢承擔風險和勇於嘗試，並會堅持的去完成一件事。Bartlett、Condon、Cruz、Baumann 與 Desteno（2012）認為一個感恩的社會，親和行為是有助於加強現有關係的建立和促進新的人際關係，建立和加強親和行為，將有助於人與人之間的社會關係。所以身為領導者需要堅強的勇氣和毅力和親和謙沖的特質，有原諒人的雅量，有不輕易受傷害的心胸。對於被領導者能以感恩之心對待，了解責備是無濟於事的，應該換一種有效的方法來表達內心的不滿。一個領導者除了要有堅忍的毅力，也需要具有洞視和掌握機緣的智慧，才不會讓機緣擦身而過。

身為領導者，除了自我掌控之外，也需要積極與被領導者建立關係，建立良善的人際關係方法很多，卡內基認為真誠包括堅持真理和改正錯誤的精神，而這樣的精神可以得到他人的信賴（胡科、樂志剛，2002）。領導者如果可以多關心部屬，其理念的落實才能夠得到較多的支持（葉微微，2003），因此，領導者要能對他人真誠，幫助他人解決煩惱，希望獲得

他人的關懷就要先去關懷別人，如此才能建立好的人際關係，更有助於建立自己的自信心。溫明麗（2003）提到要重視組織成員互動的溫馨、和諧、信任、自我反省和相互尊重，不但要重視個別差異，也強調群體利益；尊重組織內的意見，達成組織成員更合理的共識，透過溝通而決定，也重視生命的多面向意涵，所以在教育活動上主張不刻意傷害任何人，並強調思考決策或領導時，宜兼顧理性和情性。Loder（2011）說虛偽的感謝是不適合被表達的，當受予者感受到施予者真誠主動付出的代價，像是禮物或幫助，受予者才會有感恩的情緒。領導者不可以把被領導者的付出視為理所當然，必須要發自真實的內心。如果可以以身作則，做事秉持誠正信實，待人以寬柔忍讓，則不但能感化他人，也能提昇自己的修為。

Lazarus 與 Lazarus（1994）從評估理論出發，把感恩放在同理心情緒中。而要同理別人，就必須先了解別人的想法是什麼，Kouzes 與 Posner（2012）提到領導者要真正聽見部屬的聲音，就要先放下平時的活動，花時間去傾聽他們的心聲，接受他們的意見，也讓部屬知道領導者了解他們在爭取什麼。領導者如果能把感恩放在接納和傾聽的同理心裡，就會常常主動了解組織成員的真正想法和需要，同理他們的心情與立場，組織成員也必定能夠接收到領導者的真誠，願意敞開心胸為組織而努力。道德領導強調尊重、關懷、真誠分享，重視人和人之間關係，因此領導者應視人如己，誠摯的關懷組織成員，並且給予充分的尊重和提供協助，才能建立一個溫馨和友善的組織環境（林純雯，2001），這和感恩理論強調的感恩的人會有利他行為（McCullough, Emmons & Tsang, 2002）的論點是不謀而合的。謝文全（2012）指出領導者平時多關懷成員，適時的協助和肯定解決困難，成員將來就會樂於感恩圖報而贏得成員的奉獻。真誠、關懷和尊重的理念能夠引起被領導者的潛在動機、滿足被領導者較高的需求，並促使被領導者全心投入。Kouzes 與 Posner（2012）在模範領導一書中提到要爭取別人的支持，傾聽別人的聲音是很重要的，仔細聽別人說什麼，如果自己沒有這方面的專業背景，就必須接受別人的意見，而且在接受意見的同時，也要讓對方了解要對自己的言論負責。傾聽、接納與同理也為服務領導理論所重視，因為這些因素可以化解人與人之間的敵對，幫助個人重建更為友善的人際關係，其重要性可見一般。

Lanham、Rye、Rimsky 與 Weill（2012）提到感恩可以增強組織成員對工作相關福利的感謝，減少倦怠和增加工作的滿意度，提昇成員的向心力。一個組織如果可以善用成員的思考動力，無論是基於利益、目的、情感或被迫，皆可以因為理性的溝通思考，讓成員的自主性受到尊重，提高成員自願為團體付出和奉獻的熱誠和決心，這樣的組織就能發揮革命情感，彼此同甘共苦，形成組織成員對組織的歸屬感和一體感。

感恩是混合欣賞和喜悅的情緒：包含了同意對方的可讚美性，得到想要的結果而感到喜悅。亞當斯（1999）認為心懷感激的人，當下都有驚奇與幸福感。關於感恩和幸福感的相關，

Watkins (2004) 提出感恩使人有意識地數算自己的情況多幸運，抵銷習慣律 (the law of habituation)，習慣律意指人類傾向於習慣現在的滿意水準。感恩接收者不會把益處視為理所當然，相反的，感恩者能視他們所擁有的一切為上天所賜與的禮物，較不會對生活中的正向事件習以為常，從而有助於維持個體快樂及幸福感。Toepfer、Cichy 與 Peters (2012) 認為感恩是一個很強的預測資源，能夠對福祉產生影響，提高生活滿意度和幸福感，並且減少抑鬱的症狀。此外，感恩有回報的作用，Ceaser (2011) 提到感恩是一種愉快的情感，會因為施予者的善意，做一個合適的福利回報或服務，希望看到的施予者快樂和幸福。所以本研究認為懷有感恩心的領導者比較會善待部屬。

參、研究設計與實施

一、研究參與者

本研究以大台南地區國民小學為範圍，請台南市駐區督學了解本研究的主題之後，考量校長的領導特質、學校氛圍與經營成果，協助推薦 10 間學校，這 10 間學校都是近年曾榮獲過教育部頒發的各類獎項。本研究針對這 10 間學校，每間學校抽樣 10 名教師，進行學校教師對校長的感恩領導之問卷調查，問卷題目例如「本校校長抱持著感恩的心與師生相處」，請受測者以李克特五點尺度表達同意的程度。接著再以平均數選擇校長感恩領導表現最佳的兩間學校 (4.93 分與 4.63 分) 進行訪談 (以「幸福國小」和「友善國小」分別稱之)，每間學校訪談校長、級任教師 3 人 (低年級、中年級和高年級各 1 人)、教師兼主任 1 人、教師兼組長 1 人，每間學校都訪談 6 人，兩間學校共訪談 12 人。

二、研究方法

本研究以半結構式訪談法收集資料，利用較寬廣的研究問題來設計「訪談大綱」，以作為訪談的依據，導引訪談的進行。訪談過程中，訪談者不必根據訪談大綱順序，可依實際情況做彈性調整，允許受訪者充份表達意見。一方面由研究者引導整個訪談之方向和進度，另一方面，也儘可能讓受訪者主動提出各種意見和看法，然而訪談的問題與回答的內容仍圍繞在研究主題中。訪談大綱的訪談重點在於校長感恩領導的具體作法與對學校的影響。在訪談進行之前，研究者先與受訪者協商訪談時間、地點、次數及錄音等事宜，並將訪談大綱事先提供給受訪者，使其明瞭訪談之目的與內容。訪談過程儘可能安排在自然情境下，讓受訪者可以不受拘束、輕鬆自然回應問題，並徵得受訪者的同意，使用錄音筆錄下訪談內容，過程中除觀察受訪者的非言語行為之外，同時作筆記，以獲得訪談的重點與問題，並於訪談結束

後，將其轉錄成逐字稿，加以分析與歸納，以產生研究結果。此外，本研究輔以文件分析法，作為三角校正之用，所蒐集的資料範圍包括個案學校基本資料、學校沿革、校長治校經營理念、刊物、媒體報導等。

三、研究資料的整理與分析

有關校名和人名，本研究均使用匿名進行編碼。對訪談資料會盡量以原始面貌呈現，以求真實反應受訪者的意見，避免資料被扭曲，至於題外話、重複語在不影響原意表達的情況下，研究者將予以省略。

在訪談過程中，採取開放的態度，聆聽與掌握訪談參與者口語意義、概念、價值，將受訪者所陳述的重要訊息完整鋪陳，即時錄音並將內容謄寫呈現逐字稿，並反覆聽錄音來校正錯誤與疏漏之處，整理完成訪談紀錄後，再重新請受訪者就訪談記錄做確認，然後再進行編碼。若逐字稿中提及「感恩」、「謙虛」、「真誠」、「關懷」、「尊重」、「利他」、「接納」、「傾聽」、「同理」或類似的字眼，便歸類為感恩領導作為；若提及「凝聚力」、「快樂」和「幸福感」則歸類為對學校的影響。

肆、研究結果

本研究將研究結果分為「校長感恩領導的具體作為」與「校長感恩領導對學校的影響」兩部分，分別陳述如下。

一、校長感恩領導的具體作為

（一）公開場合或私下表示感謝與讚美

校長常常會在晨會或其他場合公開對老師表示感謝與讚美，無形中會帶給老師鼓勵，校長也提到讚美老師也是身為校長的職責，以下為訪談之內容和資料之佐證：

幸福國小老師常常會感受到校長對他們的支持行為，無論是感謝或讚美，對老師都是一種鼓勵，校長也認為鼓勵與讚美老師也是身為一個校長應該要做的事情。

幸福國小組長說：

每次我們辦完活動，校長都會很明確讓我們感覺到，他很感謝我們，大家辛苦了，會讓我們感到支持我們的行為，給我們鼓勵。

幸福國小低年級老師提到：

我們開晨會時，校長都會公開對老師的幫忙表達感謝，我們之前正音班老師，犧牲禮拜六早上的時間，花了四個禮拜，校長最近兩個禮拜都會說謝謝老師犧牲假期來幫忙，

不然就在晨會時會把老師幫忙的內容說出來，讓大家拍手鼓勵。

幸福國小中年級老師也說：

最近校長開會時有說到二、六年級的老師和小朋友表現很棒，無形中給我們很大的鼓勵。

幸福國小校長表示：

他們有洩氣的時候，就給他們鼓勵，有做到比較好的時候，就說你很厲害喔！要講好聽話，講好聽話就是我們的職責。

友善國小老師說到校長常會公開讚美老師，就算活動跟校長沒有關係，校長還是會一直表達感謝之意，校長也會在校刊上感謝所有為學校打拼的人，包含家長與志工，他認為這是當一個領導者必須要做的事情。

友善國小組長說：

開會時，校長對於好表現會跟大家公開說明，感謝老師的辛苦，會公開讚美老師。

友善國小主任也說：

平常比賽我們沒有車資，校長會一起開車，事實上活動過程中，校長會一直感謝你，我覺得有些事跟校長沒什麼關係，其實校長不用那麼客氣，反倒是校長來幫我們，他還跟我們謝謝！

友善國小校長也表示：

我覺得對老師來講，他們願意做，當領導者就是必須跟他們說謝謝，說辛苦了，這話要經常說的。有些老師，因為有些專案、事情比較忙，……，所以常利用晨會謝謝老師。

比如前幾天辦了……活動，就在最近晨會跟老師說謝謝，感謝大家配合。……，不見得每件事每個老師都參與，所以特定參與人員我們有時會特別提出跟大家報告。不過，比較少針對特定的一、二個人，通常我們會希望是一群人，一、二個的話，老師會有壓力。

友善國小校長也曾在校刊「品德深耕，學業紮實，開卷星園讀書聲」一文中也曾對學校老師、家長和志工公開表示感謝，文中提到（友資刊 10101）：

這學期的時光在忙碌中消散了，但是這麼多的工作能順利推展，真的要感謝的人太多，包含學校內一同打拼的行政團隊、教學夥伴與對學校完全支持的家長委員和志工們，由於大家齊心為教育的奉獻與付出，讓友善國小的學生們過了一個豐盈的學習歷程。

小結：綜上所述，學校教師都認為校長無論是公開的讚美或私下的感謝，對老師而言都是一種鼓勵，而鼓勵就是讓老師前進的動力，兩位校長也認為感謝與讚美是必要的，而不是將他人的付出視為理所當然，這是身為一個校長的職責。

（二）利他行為的表現

學校老師提到校長會幫老師們記功嘉獎、主動伸出援手幫忙、自掏腰包回饋、凡事為老師著想、以學生為主，以下為訪談之內容與相關資料之佐證：

幸福國小老師說在親師的衝突上，校長會站在老師的立場向家長說明，平常也會體諒行政人員和減輕老師的負擔，學校老師也對校長的支持行為感動。校長對於學生的照顧，更是不遺餘力，推展校務都是以學生最大利益為出發點，讓老師感受到校長是真正為學校好，而不是為了自己的績效。校長也提到不管是無形的或實質的獎勵，慰勞老師是一定要的；在校刊中校長的辦學理念充滿著利他的精神，從報紙的報導中，更可以發現校長熱心和用心照顧學生的行為，也感動了建設公司的董事長，而願意捐款幫助學生。

幸福國小主任說：

我覺得我們校長不是一味的要求，他很體諒行政人員，也會減輕老師的負擔。校長在推展校務就是以學生為出發點，站在學生角度做事，例如畢業旅行的住宿、吃飯的花費，他發現有的廠商把錢用在學生上，有的會東抓、西抓，想放一些在老師身上，對老師好一點，校長覺得應該選擇以學生為主的廠商，可見他很照顧學生、為學生著想，因為這是學生難得的畢旅。所以我覺得校長不是為了自己的績效，而是為自己的學校好。

幸福國小組長也說：

我覺得校長做的每件事都是為了學生，在這前提下，我們學校比別的學校多做了一些工作，因為都是為了學生，我們都蠻支持的。

幸福國小低年級老師提到：

家長有時會直接投訴到校長那裡，其實校長會來跟我們討論小朋友狀況或家長的投訴，也會幫我們跟家長解釋老師作法，我覺得他處理時會站在老師的立場，跟家長解釋。他會看到你的小付出，老師都會感動校長給我們的支持行為。

幸福國小低年級老師也提到：

如果各處室有什麼要協助的，校長都會支持。比如什麼活動要支援、哪個處室要協辦，就會請老師去支援那個處室。

幸福國小校長表示：

在活動歷程中，他們需要吃的，就準備，吃的是一定要的！在每一個大活動完成後，請他們吃大餐一頓啊，或是買個禮物送他們，就是有給他們一些回饋，也會在晨會給口頭上的讚美稱讚，謝謝他們撥時間來做這些事。

幸福國小校長在校刊「四年」（幸資刊 100.6）一文中闡述她的辦學理念，文中充滿著利他的精神：

最近一直有人問我是不是想調到更大的學校擔任校長，因為很多人認為調到大校去擔任校長，這才是高升、有所成就。而我的想法中，能夠把不起眼的學校或弱勢學校帶起來，讓學生得到最好的發展與照顧、家長信任學校、老師能專業發展、學校有特色和辦學有績效，這才是我認為有成就的表現。未來的日子，希望能在幸福繼續努力，朝我理想的目標邁進。

國語日報在標題為「老師結婚，幸福歌到當喜米」（101.10.03）報導中提到：

學校從民國 97 年開始，參加農糧署「學童種稻體驗教育」計畫，迄今已五年，每年收成的稻米都義賣，所得用來培養學童的多元才藝，讓學童能學習管樂和舞蹈。

聯合報在標題為「校長募款，○○贊助，幸福管樂團成軍」（99.6.30）報導中談到：

為了孩子的夢想，校長自己寫企劃案募款，南市幸福國小校長知道學生對管樂有興趣，但苦無經費，她自己寫企劃案到毫無關係的○○建設向董事長募款，竟讓她爭取到 30 萬元，昨天小朋友獻唱和表演表達感謝。董事長說「學校用心，是我決定贊助的理由」。

友善國小的老師提到校長對於記功嘉獎和自掏腰包回饋師生是毫不吝惜。對於親師問題，也會以完備的程序協助老師，讓教學不受干擾。學校老師也都認為校長承攬活動時，都是覺得對學生的學習有幫助才會去承接。校長也透過與老師不斷的溝通對話，傳達照顧弱勢學生，讓學生可以脫離貧窮世襲的教育理念。

友善國小的主任說：

校長全權讓主任處理敘獎事宜，校長說他不需要嘉獎，記功嘉獎都下放給行政或老師，由主任提出就核了，或組長有建議的名單，寫出誰做什麼，組長寫校長就核，從來沒有意見。

他看你很忙，就直接把援手伸出來，幫你分擔一些部份，三年下來真的受到他很多幫忙，甚至有時候，校長不會要求你無謂的小細節，成果、計劃做出來，校長看一看，都不會有太大意見。

只要代表學校出賽，校長會掏腰包請所有學生、帶隊老師，雖然不是豐富的東西，比如像 pizza 孩子喜歡的東西，他們就很開心。又例如我們班親會 9:30 結束了，去附近 100 元快炒店請我們吃個飯，謝謝大家的付出。

友善國小的組長說：

我們處理幾次親師衝突，校長會把程序弄得很清楚，保護老師，照公開程序走，家長沒辦法質疑，面對無理的親師衝突，校長用正式、積極的方式為老師做一個防火牆，很明快做出處置，以完整程序協助老師，不讓這種事干擾老師教學，所以他是為老師著想的。

友善國小高年級老師也說：

記功、嘉獎，校長都不吝嗇。

友善國小低年級老師認為：

他接活動是覺得對學生有益的他才去接，我的看法他的出發點是考慮孩子是否會學到東西。我們學生有多種比賽，如果重視績效的校長會希望學生得名，但我們校長不會，他覺得孩子的學習是從日常我們給的點滴累積而成的。

友善國小校長表示：

那時我形塑一個想法，教育是助人的行業及歷程，若能把孩子帶好，提升他們學習的興趣、能力，把弱勢學生教好，讓他脫離貧窮世襲，就是最好的功德。我不斷跟老師對話，透過想法互動，讓老師覺得他們可以為學生多做事。

小結：校長有許多的利他行為表現，主動幫忙老師，對老師記功嘉獎，自掏腰包的回饋，在親師關係的處理上，會為老師著想，以學生的最大利益為考量，校長的辦學理念和行動讓老師感受到校長的支持。

（三）勇氣、毅力、親和與謙虛行為之展現

學校老師和校長皆認為面對困難，校長需要勇於承擔責任並有毅力完成事務的推展，而且校長要有親和與謙虛的行為表現，可由以下的內容得知：

1、勇氣行為

學校老師認為校長面對問題能勇於承擔，而校長本身也認為除了勇於決斷事務以外，還要鼓勵老師和學生要多多勇敢嘗試新的事物，不害怕失敗，建立起自信，以下為訪談老師和校長的内容：

幸福國小中年級老師說：

我們如果想做計劃，他叫我們放膽做，要處理的經費及人事，他那邊處理，我們負責規劃就好。我覺得這在推一件事的時候，校長勇於承擔是蠻重要的。

幸福國小校長表示：

我們老師都很沒有自信心，我們一開始是超沒有自信心的。就好像校園課程一樣，剛開始很多老師都沒有自信心，我鼓勵他們說我們做做看，沒有得名沒有關係，做不好也沒有關係，沒有人會懲罰我們嘛。

幸福國小校長在校刊「給畢業生的一封信」一文中勉勵畢業生（幸資刊 98.6.20），提到：

或許你會覺得自己能力不好，好像很多地方比不上別人，因此很多事未做就覺得會輸或覺得困難想放棄，校長小時候也是在鄉下長大的，說實在的我小時候也跟

你們一樣-自信心不足，雖然我的能力不錯但我仍沒信心，但後來我很努力克服自己自信心不足的問題，我的方法就是欣賞自己的優點、勇敢嘗試新事物不怕失敗、常常在內心鼓勵自己，慢慢建立起自己的信心，你們也可以試試看這些方法。

友善國小校長也表示：

在老師覺得遇到什麼瓶頸，或老師配合度不佳，校長需要跳出來解決、協調。有些問題出現在承辦處室，有些是出在配合單位、老師，有時主任在處理事情，會求好心切要求太多，或一個處室在同一個時間下交付太多任務，這時校長對事情要有所取捨，有時這部份主任比較不敢做決定，必須要由校長來做。

友善國校長在校刊「起飛，展開迎向夢想的翅膀中」一文中曾經勉勵即將畢業的學生提到（友資刊 10106）：

看看母子鹿的舐犢情深，看看騎上斜坡的單車勇士，勇於面對挑戰，奮力前進。六年的學校教育已經為你們安上振翅高飛的雙翼，放心的展開吧！期盼你們能迎上夢想的目標，飛舞出一片亮麗的天空。

2、毅力之表現

除了勇氣的展現外，學校老師也認為學校辦活動，校長不是為了績效，虎頭蛇尾虛應一番，而是展現過人的毅力，努力去達成，以下為老師的說法：

友善國小主任說：

校長會希望接受不同挑戰，比如今年全國運動會，我們學校接社會資源組，先做事前工作，再去招贊助，完成任務後我們覺得很有成就感。我們推動業務前，他會說明活動要走的方向，引導我們朝這方向走，所以他是有所堅持有毅力的去完成。

友善國小組長也說：

校長是有勇氣面對外面和內部的壓力，我們校長在這方面的能力不錯。

友善國小低年級老師認為：

我覺得我們校長是積極服務型，有的校長承接了任務，自己卻都不做，但我們校長很積極有毅力自己會投入，有時我在想大家都很累，但校長也跟我們一起做，所以他是積極服務型，不單純是為了績效而接任務。

3、親和行為

幸福國小老師提到校長去參加研習回來後，會與老師們分享學習的心得-擁抱，拉近與老師的距離；送巧克力給老師，因為東方人不習慣表達自己的感情，所以學習說我愛你；和老師們一起上瑜珈課，努力融入老師的活動；不隨意批評老師。校長種種的行為，讓老師感受到校長的親和力，以下為老師的說法：

幸福國小高年級老師說：

她之前參加激勵潛能的研習，要跟對方說我愛你，回來就跟我們分享，給大家擁抱。

幸福國小低年級老師也說：

校長之前參加研習，就說要和大家抱抱，他先來和我們老師抱，再送巧克力，我愛你、你愛我這樣子，我們會把這樣的感受說給小孩聽，他們也覺得蠻好玩的。

幸福國小中年級老師提到：

我們有一起上瑜珈課，之前跳……，他年紀太大了，跳不動，但我覺得他有心跟我們一起做活動，很好，也讓我覺得跟校長相處是件自然的事。

幸福國小中年級老師也提到：

校長與全校老師晨會時，你不會聽到他罵老師或說老師哪裡做得不好，他都在稱讚或支持。

4、謙虛行為

友善國小的老師除了感受到校長的親和行為以外，也感受到校長柔軟的身段和沒有架子的謙虛態度，辦活動時，校長不是以上對下的口吻發號施令，而是常常說希望大家多幫忙或拜託大家多支持，而且不會自我居功，以下為訪談之內容：

友善國小中年級老師說：

基本上我覺得我們校長蠻親和的，給人感覺蠻好接近，不會因為是校長就怎麼樣，我們有問題都可以跟他討論，他也會就他的經驗和我們分享，所以我們校長跟老師是比較沒有距離感。還有我覺得他很客氣，他對人有禮貌及和善，和家長也是相處得蠻不錯的，對家長也很客氣。他的態度都很謙虛，希望大家多幫忙、拜託大家多支持，只要大家有盡全力付出，他一定都表示感謝。

友善國小主任也說：

我覺得校長身段柔軟、沒架子、謙虛，他本身也不喜歡刻意去塑造形象，常說我在做什麼，大家眼睛是雪亮的，表現好大家都看得到，不用常說自己做了什麼，或跟同仁說我忙了什麼，這他都蠻謙虛的，不會把功勞放在自己身上。

友善國小組長也提到：

校長把姿態降低，我相信有同理心的教師，都可以認同校長處境，也認同校長對學校的經營方式。

友善國小校長表示：

在這間學校遇到學校老師、學生、家長，我會主動打招呼，因為我覺得打招呼

能讓他們覺得校長是親切、願意和他互動的，這樣可以打開人際上的僵局。例如我們有時在校門口站崗，服務學生與家長，有時幫孩子開車門，可以拉近學生和家長與學校之間的距離。

小結：學校的老師對於校長有勇氣承擔內外來的壓力並接受挑戰，有毅力的去完成活動的推展，有具體的描述，從校長的言談中也可以獲知校長自己除了勇於接受挑戰外，也會鼓勵老師和學生勇於接受嘗試，在事情的決斷中，也能勇於承擔決斷的責任。

從教師的訪談中，校長的身段柔軟與謙虛和善，也很願意融入群體中，又不會獨占功勞，讓老師覺得校長很有親和力，和校長相處很自然融洽，老師有問題也願意主動去找校長請教與討論。

（四）真誠、關懷與尊重之表現

以下就學校老師對校長真誠、關懷和尊重的表現，以及校長之看法，作一呈現：

1、真誠之表現

學校老師提到校長在發送禮物時，一定親自送到每一個老師的手上，展現他的誠意，對於老師的私生活真心的關懷，學校業務也都真誠的支持，以下為訪談之內容：

幸福國小中年級老師說：

因為校長上次參加研習活動-愛的抱抱，加上他很謙虛、客氣，真的跑來抱我們，情人節還發巧克力，他是真的到每個班級，每個老師都要找到，讓人覺得誠意十足。

幸福國小主任說：

我說什麼校長幾乎都說好，校長偶爾提問題，我回答他，都很滿意我的回答，不會說這裡做不好，總之就是校長很真誠的支持主任。

友善國小低年級老師說：

我覺得他會給我們一些撫慰性的鼓勵，我覺得他很容易同理我們的感受，常常拍肩、感謝你，不是敷衍性、禮貌性，而是真誠關心我們的狀況。

我們生病了，他也會知道，我之前生產，他也有去表示關心，懷孕期間他也叫我要注意，例如注意身體健康，不要讓小朋友撞到。

他常真誠跟我說謝謝，因為我本身負責童軍團及學生平安保險的部份，有時小朋友受傷需理賠送件，我送件給校長核章及蓋學校官方印章，他每次都說非常感謝我幫忙這塊。因為那個業務家長會臨時送資料來，他會非常感謝我，協助這部份。如果校長對我們不真誠，我們可能會陽奉陰違，表面、私底下不一，或拒絕溝通。

2、關懷之表現

校長時常讓老師感受到關懷，無論是私人的事情或工作上的需求，這樣會讓老師覺得窩心感動，認為校長不僅是主管，更是工作上的好夥伴，以下為老師和校長之說法：

幸福國小主任說：

學校校長跟學校老師關係很好，他都會默默了解老師，都很關懷老師，老師有什麼事他都知道。他告訴我們學校與家庭要兼顧，他也曾問過我公公出院了嗎？最近公公身體好不好？就是很關心學校老師。

幸福國小組長也說：

新進老師對家長溝通及教學上比較困難，我的了解及聽同事講，校長那時給他們很大的幫助。請資深老師協助或跟他們聊，幫助他們從新教師變成有經驗之教師。幸福國小校長表示：

除了公務上的一個協助，私底下的生活，我覺得也要關心，關心他們的家庭、感情事業或是學業，因為這是人跟人之間的感覺嘛。私底下我們可以幫上忙的地方，盡量去做，我覺得他們會很感動的。我們學校老師拜託的，我就幫他，說這個沒有問題。多幫忙他們，他們的感覺就會不一樣，他們就會覺得他們有困難時，頭家都會幫忙。

友善國小主任說：

校長沒事的時候，會下來看你在做什麼，他看你很累，他希望你以健康為重，有時我們會工作到晚上六點多，校長看你還在就會關心你，希望你多休息。

友善國小組長也提到：

校長跟我們互動，會很真誠關心我們私人狀況，像我們之前有一、二個組長論文寫不出來，校長給他諫言告訴他怎麼做，所以他給我們的感覺是個主管也是個很好的夥伴。

友善國小校長也表示：

我覺得關懷很重要，我會在老師沒課或行政人員有空檔時，我會去找他們聊天，談談近況，我覺得實質的互動，會讓老師覺得校長對他的關心，我覺得言語上的關懷比形式上的重要，這是我的想法。

3、尊重之表現

老師感受到校長能夠尊重老師的意願，並從校長身上學習到事情的處理，是需要尊重別人的想法，而不是獨斷獨行來做決定，校長也提到會讓老師感受到校長是

重視他們的，以下為訪談之內容：

幸福國小中年級老師說：

像我是要換年段，校長希望我帶後母班，別人帶完的班，我有強烈表達我不希望，原因是我跟那個搭檔的老師溝通不好，協調上會出現困難，後來他說他考慮，最後他還是尊重我，沒有勉強我帶那班。

幸福國小主任說：

剛開始我很怕聽到不同意見，我從校長身上學到要多跟別人聊，事情定案不是決定就好了，還要和老師多溝通。

幸福國小校長表示：

學校辦得好不好，我覺得最重要的是老師，所以我當然希望他們表現好，讓這個學校好，我對他們有高期待，可是我也對他們好，讓他們覺得我是重視他們的。

友善國小高年級老師也提到：

比如最近有新的教育方案，校長想帶領我們做，但會跟我們討論，會很尊重我們，我們也不一定要做。

小結：從上所述，可以發現學校老師都可以感受到校長真誠的心意、支持與關懷，能夠尊重老師的想法和決定，並且在推展活動的歷程中，校長也能夠時時想到老師，處處照顧學生，讓老師覺得備受校長重視，所以深獲老師對辦理各項活動的支持，無形中也凝聚了學校成員的向心力。

（五）傾聽、接納和同理之行為

以下從不同老師的說法中，歸納出校長接納、傾聽和同理的具體行為，並從校長的敘述中得知他的看法：

1、傾聽和接納之行為

學校老師提到校長能夠傾聽接納老師的不同意見，並且能夠找到好的平衡點，兩位校長也提到不同的聲音是進步的動力，不應該否決，應取得共識後再作決策：幸福國小中年級老師說：

校長會聽我們意見後，他會想一下，說這也是個處理事情的角度，也會在下次晨會或聚會時再次說明，若這意見有什麼不妥，他也會提出來一起講。老師覺得校長會傾聽、接納我們的意見，有時候會說老師提出的方法更好，把校長自己原本的方法改掉。

幸福國小校長表示：

人家可以提出不同的聲音，表示他是有認真去思考跟觀察，他才可以提出不同

的聲音嘛，那也一定我們有一些沒有做到的部分，或是不符合他期待的部份，他才會有一些不同的聲音，或是因價值觀不同而造成，所以這個部分，我基本上都會找機會去跟老師談。聽聽老師的意見，思考我怎麼做，可以把事情做到更好？不同的聲音是刺激我們進步的動力。所以我傾聽，接受不同意見，我們應尊重不應否絕，如果它是好的為何不採納呢？

友善國小低年級老師提到：

校長會傾聽、溝通，像公開場合老師有不同意見，校長會聽他把話說完，我們再共同討論。有的老師私下有意見去找校長，他也會坐下來傾聽，我們的意見是什麼，他有什麼想法，最後可在學校推動。如果有些想法是好的，他也會跟大家分享。他會傾聽，我們會找到好的平衡點，校長可達到期望，老師又不會覺得很辛苦、很多負擔。

友善國小校長也表示：

很多學校在做行政討論、處理時，有既定想法，不融入老師想法，老師就不願意和你溝通，老師的想法不跟你講，就會產生隔閡。習慣上我不會預設立場，其實每一個制度、想法，都有優劣，面對不同想法時，不是強力主張誰對誰錯，而是要呈現優劣的地方，如何取得共識會比較重要。多方徵詢大家意見做出來的決定才會合理，所以面對不同意見，我們希望透過公開討論，還有多方徵詢，讓大家達成共識。

2、同理心之表現

校長能夠同理老師的業務困難與感受，所以會給予支持，不會放由老師一個人去處理，校長也提到自己時常做反省，如果希望老師能同理校長的決定，校長應該先同理老師的立場，詳細內容說明如下：

幸福國小高年級老師說：

小學校都是這樣，老師兼行政，因為校長的支持，壓力有減緩，一般學校行政都沒人要接，那新進來的老師可能就必須接，帶班又兼行政比較辛苦，現在比較好，因為學校沒有放著讓你一個人做，主任及教務處的同仁都會協助、幫忙。

幸福國小校長也表示：

我覺得當校長要心胸大，可以包容、同理他人，如果我希望老師同理我做的決定，我就必須先同理對方立場，我常會如此反省：我如果是他的話，我會怎麼做，這樣我就可以理解他的行為。

友善國小組長老師提到：

雖然我主導，但校長後面支持也很多，他也會親自帶隊幫我們規劃行程，聯繫事項，不會丟給你什麼都不做，校長參與度、協助程度很高。我覺得他會給我們一些撫慰性的鼓勵，我覺得他很容易同理我們的感受，常常拍肩、感謝你，不是敷衍性、禮貌性，而是真誠關心我們的狀況。

友善國小中年級老師也提到：

校長的處理方式我覺得是還不錯，值得學習，他都會聆聽，讓我們講，講完他會做綜合性的決策。校長會體諒老師的辛苦，同理老師業務，不會只丟給一個人。這部份我覺得是校長不錯的一點，他不會讓一個人扛這個責任，他會讓全校老師都知道我們在推動這個業務，有主導的處室，其他老師盡全力配合。

小結：從學校老師的言談中，可以清楚得知校長在處理事情的時候都會先傾聽老師們的意見，不預設立場，甚至放棄自己原先的想法，而接納老師所提的更好方法，取得一個好的平衡點，達成全校的共識，並且能站在老師的立場與角度，同理老師的業務與感受。幸福國小校長也提到，別人若能提出不同的意見，表示有認真思考與觀察過，或是承辦者有思慮不周之處，領導者不應輕易否決他的想法，如果是好的方式就應該採納。如果沒有傾聽老師的意見，則容易造成溝通上的隔閡與困難，當一個校長必須能夠包容同理對方的立場。

（六）校長凡事以身作則

幸福國小和友善國小的老師都有主動提到，校長面對活動時都會以身作則，身先士卒，所以老師也願意跟隨校長一起付出與投入，以下是詳細的描述：

幸福國小主任說：

校長要志工不要緊張，勉勵說他的經驗很多，只是缺乏在多人面前講話經驗，但多學一個功夫也很好。校長看到志工的工作遭遇困難時，校長就進來幫忙，吸引很多志工也跟著進來做，例如校長跟他們一起研發課程、做手工藝品，校長這樣做，老師都會看，校長自己就在做，不是出張嘴叫人做。

幸福國小組長說：

幾乎做任何活動，新政策要推動，大家都是很正向，校長都會說我們來做做看，因為校長都主動參與，所以我們比較不會像以前那樣，大家看到新東西，就說我不要，拒絕新的觀念或活動。

小結：老師看到校長的主動參與和協助，從剛開始的不好意思拒絕而參加，到最後願意主動的付出與投入，也願意去嘗試新的事務和觀念，甚至是志工爸爸和志工媽媽也都加入了學校活動的行列，一起研發課程，可以說是上行下效的模範。

（七）重視感恩教育

兩間學校老師都提到感恩教育的重要性，甚且將感恩教育納入學校教育的重要一環，以下為訪談的內容與相關資料的佐證：

幸福國小老師說在辦活動時，校長會讓學生了解老師的付出。校長也認為應該讓學生知道學校有這麼多的資源是得自他人的幫助，應該讓學生懂得感恩。幸福國小研發之卓越稻米課程，就是希望培養學生謝天惜物的情懷和充滿感恩的生活態度，這就是幸福國小期望學生能傳承到的好東西。

幸福國小中年級老師說：

校長告訴我們大家花時間做一件事，不是為我們自己，而是為了學校，為了學生，也把這樣的觀念傳達給學生知道，培養學生們的感恩素養。

幸福國小校長表示：

校長說他的老師好我就好，校長就很閒，我很感謝他們撥時間為孩子、學校做事，所以我們每次辦新生正音班都會跟家長說，我們老師無私奉獻，願意出來多做事，家長應感謝他們。不是只有學校與家長要感恩，孩子也要學習感恩，我們很多資源是別人捐的，我都會跟孩子說這不是天上掉下來的，是善心人希望你們更好而捐的。

我們學校會利用機會教導學生感恩，例如在學校公告欄，感謝各界對他們的奉獻、投入，為什麼要製作感謝的陶瓷手印，且要放在學校的公告欄中，就是要讓孩子常常知道資源是人家幫我們的，不要覺得理所當然，強化他們的感恩意識。如果不是校長、主任、老師及這些人的爭取及奉獻，非親非故，對你沒有責任，為何願意把資源奉獻出來，用在你身上，讓學生知道要感恩的人很多。

幸福國小在全國教學卓越稻米課程審查資料中（幸資 101）提及：

全校一起動起來的方案課程與活動，除了知識技能的學習與體驗外，最重要的是情感方面的學習與培養。過去的農家生活樸實簡單，農家子弟都具備謝天惜物的情懷，充滿感恩的生活態度，這就是我們期望學生能傳承到的好東西。透過此方案的課程學習，讓學生了解到一粒米是農夫多麼辛苦的結晶，使得學生能培養出感恩惜物的情懷，將米食繼續傳承給更多的人，把愛家人、愛台灣的情懷表現出來。

友善國小老師提到學校很重視學生的感恩教育，從相關的資料也顯示感恩教育確實為友善國小教育理念中的一環，例如辦理母親節的「奉茶感恩活動」和日本 311 大地震的賑日活動捐款，讓孩子學習到感恩的真諦。

友善國小低年級老師說：

校長會跟主任討論，我們想推動什麼，比如將孩子有感恩的心和品格教育來做結合，他會跟主任討論。如果校長跟主任說感恩教育沒很重要，那主任應該也推不起來，所以

我們校長是重視感恩教育這一塊的。

友善國小的校刊在介紹學校活動時提到（友資刊 102103）：

本校以全人教育「充分發展個人潛能以培養完整個體」的教育理念，來開展學生的多元智能，企盼能培育出「自信」、「知性」、「感恩」的下一代。

自由時報曾經報導友善國小母親節活動（101.5.12）：

友善國小昨舉辦「奉茶感恩活動」，小朋友上台獻康乃馨，下跪奉茶，讓參與的媽媽忍不住濕紅了眼，不相信平常在家飯來張口，茶來伸手的孩子，原來這麼貼心。

中國時報亦報導友善國小母親節活動（101.5.12）：

台南市友善國小昨天舉辦母親節「奉茶感恩活動」，小朋友為平日辛勞的媽媽奉上熱茶及康乃馨，許多家長濕紅了眼睛，也有孩子掉下感恩的淚水。

聯合報報導友善國小在日本 311 大地震後的賑災活動「學童賑日，撲滿倒入捐款箱」（100.3.22）：

台南市友善國小學生製作祈福卡，許多小朋友拿出零用錢和撲滿內的硬幣捐款，慈濟功德會的人員深受感動。小朋友說「你們在 921 地震時幫助我們，我們也應該幫助你們」，小朋友希望他們微薄的捐款能積少成多，發揮救災效果。

小結：學校為學生辦理了很多的活動，也引進了相當多的資源與人力來協助學生的學習與能力發展，但是學校也會讓學生知道別人對他門的付出，不應該視為理所當然，也應該懂得回饋他人，從對日本 311 大地震的賑災活動可以得知，校長重視學生的感恩教育，將感恩教育納入學校教育的一環，亦是感恩領導的一種具體作為。

二、校長感恩領導對學校的影響

本研究對訪談資料進行分析，整理歸納出感恩領導對學校的影響如下。

幸福國小校長提到剛到這間學校時，學校的氛圍是較冷漠的，老師間也有些許的芥蒂，根據老師的說法覺得這個校長較為積極，老師可能要花很多時間在工作上，壓力很大，所以有些人想調去其他學校，當時的學校氛圍顯得疏離。友善國小校長回憶剛到任時，學校的行政和老師有對立衝突的存在，再加上學校有人本基金會的家長對學校老師的管教方式多所存疑，造成老師班級經營與教學的困擾。老師覺得在工作上不適應，很辛苦，甚至無法融入這個團體，學校可以說是內憂外患，加上老師不敢做創新嘗試，更顯得學校的封閉與保守。以下為兩間學校的老師和校長提到校長剛到任時的描述：

幸福國小校長提到剛到任時，學校老師顯得有些冷漠，問老師的意見，老師不願意多談；幸福國小的老師、主任和組長也說校長剛到任時很積極，接的計畫很多，常要做很多東西，壓力很大，有時校長一接近，大家就會選擇默默的離開。

幸福國小校長描述剛任職幸福國小的情形，他說：

感覺沒什麼聲音，不管做什麼事，好像都沒有人有什麼聲音，慢慢從其他人的口中聽到說他們以前有一些芥蒂，所以選擇什麼事情都不講，比較冷漠，所以問有什麼意見，很少會有回應。

幸福國小中年級老師也提到：

我剛來那年是這個校長的第二年，他剛來所以很積極，接的計劃很多，有的老師可能是家庭上，或有其它原因，覺得在學校花的時間太多，而想調到別的學校。

幸福國小主任說：

以前壓力很大，常要做很多東西，例如課程要編排。

幸福國小組長也說：

以前會擔心校長又要他們做什麼，不知道會不會又發生什麼事，只要校長一過來，我們就默默走了。

友善國小校長也提到他剛到任時的情形，老師和行政間是有衝突存在的，家長對老師也很有意見，那時候的學校氛圍是很不安的，老師們為求平安無事，作風相對的保守，也不敢多做創新的嘗試；學校老師也覺得這裡要帶班又要兼行政，工作很辛苦，學校主任也提到友善國小可能不是老師調動的第一選擇，所以調動來的老師心不在這裡，顯得無法融入這個團體。

友善國小校長也回憶初到友善國小時的情形，他說：

我四年前來到這裡，學校氣氛是不安定的，可以從那時發生的二件事來看，第一件事是學校教師和主任有衝突，造成很大的紛爭，還進到司法程序。另一件事是，人本基金會的家長們在學校裡，造成老師對教學及學生管教上的困擾，所以那時候學校氛圍為求平安、保守、不敢做創新嘗試。

友善國小高年級老師說：

我第一年來時，兼行政還要帶班，行政又很辛苦，這是我一開始不能習慣的原因，因為行政帶班，有級任業務，臨時會交待我們班級做什麼，例如，開學流程我都做好了，但這節突然被叫去做其他的事，原因是高年級要幫低年級搬書，我不習慣，我不知道這邊這樣，很突然。

友善國小主任也說：

有些老師本身一開始進來是超額調動進來的，本身有想去的學校，但無法如願，就先過來本校任職，所以顯得無法融入這個團體。

以上是現任校長初到任的情況，但在幸福國小校長的第二任任期，友善國小校長第一任

期的最後一年，因校長的感恩領導，學校在很多方面已和過去不同，校長的感恩領導可以形成正向的組織氣氛、教師願意以身作則和主動配合、凝聚向心力和降低阻力、提昇教師幸福感和快樂、產生信任和安全感，以下分項提供佐證：

（一）形成正向的組織氣氛

多位老師提到學校目前的氣氛是正向和友善的，校長和老師相處融洽，有時談笑間就可以將事情處理完，甚至改變了家長對學校的看法，大力支持學校的活動，以下為訪談之內容：

幸福國小老師提到校長的親和行為，讓學校的問題可以在說笑間就可以獲得共識，改變了很多對學校原有的看法，獲得家長的支持，校長即將要退休，大家都覺得很不捨。友善的學校團隊，形成了一股正向的組織氣氛。

幸福國小組長說：

大家面對工作的反應，就是把工作做好，這是基本的，事情拋出來後，大家的態度都是很正面的，想試想做，所以我覺得這個學校的氣氛是很正向的。老師跟老師間不只私底下很好，公事上，也都很好。主任提議工作後大家一起練瑜珈、打桌球，大家熱烈響應，於公於私大家情感相連，我們學校的氣氛是蠻正向的。

幸福國小主任也說：

校長室在旁邊，校長有東西都拿來行政室，就會看到很多老師來影印，沒課的時候，都到行政室聊天、吃點心，我覺得這感覺很好，在學校不是一定要繃緊神經工作，必須有休閒時間，休閒時大家會到行政室，可以聊天、泡茶，校長也會過來跟我們聊天，這種感覺很好，所以我們說校長對我們很好，讓我們都變胖。

我們學校校長做很多事，老師很心悅誠服跟著校長做。很多人說我們學校和以前不一樣了，以前家長很少來學校，現在很常來做志工。校長對不同意見的家長會請他們到校長室跟他聊天，也會透過社區人士，去間接了解不同意見，甚至到家裡拜訪跟他溝通，他改變很多人對學校的看法。

幸福國小低年級老師提到：

我們學校彼此之間行政、校長、老師，大家感情都不錯，會互相幫忙打氣。同事間，每次抱怨小孩行為，到最後都會覺得小孩行為很好笑，其實是大家放輕鬆聊，也不是真的在抱怨。現在適應不錯，不會有太大壓力，教書對我來講，是件快樂的事。覺得我們團隊很友善，很會開玩笑，說說笑笑間就把事情給解決了。

我們最近在招新生，家長對校長很支持，聽到校長的好名聲，想來讀我們學校，聽到校長要退休很不捨。

友善國小老師覺得現在的組織氣氛變得不一樣了，不管是校內還是校外的人，都可以感

受得到校園友善的氣氛，老師間溝通良好，互相幫助，友善國小校長也提到家長看到學校老師的付出，也會跟著付出，形成正向的良性循環，也感動外界人士而願意捐款到友善國小的愛心基金。

友善國小低年級老師說：

感覺現在的辦公室不一樣了，我們學校主任在校長領導下，他們很願意聽我們說，就算外面進來的人，到辦公室也會覺得學校行政氣氛很好，是友善校園，包括家長到校參觀，問行政、老師問題，大家都會面帶笑容，一一為家長們解答。

友善國小中年級老師說：

我以我們學年來講，我們學年的老師非常好溝通，大家遇到困難會立刻互相協助，這個部份很不錯。

友善國小校長表示：

我們學校有個特點，雙峰現象很明顯，不只是學生的表現，家長的經濟狀況也是，所以我們學校雖然弱勢比例很高，但是我們學校愛心捐款金額也很高，因為家長看到老師付出愛心，會踴躍捐款，像我們每年教育儲蓄戶勸募金額都超過二十萬。勸募二十萬不是大額捐款，都是小額捐款持續累積的，是老師跟家長有好的互動引發來的。

小結：從訪談資料中，明顯感受到學校組織氣氛的轉變，從原本冷漠、對立和衝突，到和諧、友善的組織氣氛，學校老師互相支援、相處融洽，甚至也影響了家長對學校的看法，也贏得家長與外界人士的支持，形成一股正向循環的組織氣氛。

（二）教師願意以身作則和主動配合

受到校長的利他行為和凡事以身作則的影響，老師們也大都願意跟著校長的腳步去做事，主動的配合與投入，以下為學校老師的說法：

幸福國小主任提到校長做事以對學生有益處為主要考量，校長很認真對待學生，所以老師也願意效法校長的行為。

幸福國小主任說：

我們學校是在偏遠地方，資源本來就不多，但是校長仍希望多培養孩子一個興趣，也培養他的能力，當心情不好時有發洩管道，或以後他可以朝這條路走-學音樂，工作也可能會用到，我覺得他的想法很好，他就是為了學生好而做這事，讓家長感動，老師也覺得校長那麼認真對學生，我們也要跟著做。

友善國小老師提到校長會親自帶頭做事，不會刻意，所以老師也會跟著做，因為都是為了學生著想，所以不會有怨言，老師間也會互相幫忙，學校老師認為這跟校長的感恩領導是有相關的。友善國小校長也說到學校老師常犧牲休息的時間，辦理學生的活動，因為他們找

到了工作的意義，所以就會更加的投入，而校長所說的意義就是指利他的一個行為表現。

友善國小組長說：

他是主動性很強的人，沒有架子，有的事他親自做給你看，也沒有刻意。我們做行政的老師看到校長那麼積極，我們就願意跟著做。

友善國小低年級老師也說：

校內我們也辦很多大型活動，例如我們有新生闖關活動，我很晚才被通知要攝影與準備大頭照胸針，我說好啊，我願意，不會說為什麼不早點講，不會有怨言。

友善國小高年級老師提到：

行政請我們做事，態度很好，不會讓我們覺得是應該的，所以我們自己會主動去做。老師間需要互相幫忙的時候，就算開會開到很晚，都可以互相照應，小朋友不乖也可以互相協助。

友善國小中年級老師也提到：

現在的學校都面臨少子化問題，每間學校有危機感，所以要推出很多特色，這部份可看到校長跟行政人員的用心，例如推動友善校園獎、戶外教學整合系統及閱讀磐石，推動這麼多，級任老師跟行政人員都很配合及幫忙。

我們學校老師都蠻有善心的，大家都是好人，有的老師下班後還會留下來幫孩子課輔，我們還爭取到晚上九點半的夜光天使，這塊完整輔導是很夠的。各處室主任都很好，他們的心態是只要是為了孩子的好，他們都願意去做。

學校有些志工，可能是退休老師，還願意中午、每個禮拜幾早上，把班上比較不 ok 的學生接過去一對一輔導，我覺得和校長的領導是有關的，因為那份善心會一直傳下去。

友善國小校長表示：

童軍的團集會都在中午執行，這需要老師犧牲午休時間。有時我帶老師到外地參加活動，在外面過夜，影響到他家庭生活。有些老師要帶孩子出去做社區服務，老師必須陪孩子拋頭露面。這些付出都是因為老師認為有意義，對學生有幫助，老師就願意投入。

我希望老師從教學、工作上，去尋找工作上的意義，老師覺得做的事有意義時，他就會投入，所以變成氛圍改變，這二年我們在跟老師談工作意義，我們希望他們在工作中尋找意義，工作有意義就會對工作更投入。

小結：因為校長的感恩領導，凡是以身作則，處處為學生著想的利他行為，老師在工作中找到了意義與價值，讓老師也願意對學校活動和學生主動投入與付出，甚至是犧牲個人的休息時間，且這股氛圍會互相感染到其他老師，讓大家一起加入，將這份善心繼續傳下去。

（三）凝聚向心力和降低阻力

學校老師認為老師對學校有很強的向心力，因為校長帶人先帶心，所以成功的凝聚學校老師的向心力，並且降低了辦理活動的阻力，以下為學校老師的說法和從相關資料得到的佐證：

幸福國小老師對於學校的活動他們都是支持的，不會有怨言，也不會有扯後腿的情形發生，因為校長對大家很好，所以大家做事都很甘願，甚至降低了一些不必要的阻力。有一位老師從不交學生輔導記錄，居然也主動交了。再以是否要實施「教師專業發展評鑑」為例，居然全校老師全數通過，沒有任何反彈的動作，而校長只是在旁邊微笑尊重大家的決定。從資料的佐證也可以看出不僅是老師有向心力，甚至是學生的家長、親戚和鄰居也都十分認同學校，也解決了學校的招生危機。

幸福國小主任說：

這學期樂團要出去表演，家長、學生，志工、行政人員都努力付出，覺得大家對學校的向心力很好，學校做什麼他們都是支持，不是扯後腿的。

學校有一位老師過去認輔記錄都不交，我覺得這是老師的基本工作，就算你沒寫記錄，你還是要關懷孩子，把他們的行為記下來，針對孩子的行為做記錄，而且我告訴他校長很重視這個，大家也都有交，後來他就交了。

幸福國小高年級老師也說：

大家會肯犧牲，不會去計較什麼，互相幫忙，像運動會規模很大，我們前一天有去社區繞境，這是需要總務處、教務處協辦，我們傳聖火、借吉普車、借鼓，大型活動如果只靠幾個人很難辦，我們大家通力合作沒什麼怨言。

幸福國小中年級老師提到：

有的老師以前多少會抱怨，現在老師們覺得校長好像變了一個人，我覺得這樣不錯。現在抱怨聲音變少，是因為有被感動到，我是覺得校長不是只有講還兼執行，大家有感受到，也比較甘願做，因為你對我很好，我甘願為你效勞。

我們那個小組向心力愈來愈強，我們本來只有做校本課程計劃，後來去參加教學卓越獎，這樣一路上來，感情愈來愈好。像我們要推閱讀，也是校長、主任說完，我們就去做，沒有什麼抗拒，你帶了我們的心，做什麼都很快，所以我們的向心力是有的。

上次我們討論開學要參加教師專業發展評鑑，這件事在很多學校大部份的老師會覺得為什麼要做這個，事情夠多了，那天討論完後，我們全數舉手通過，我就有點嚇到，以前我在彰化，這事是大家很反彈的，在這裡大家覺得不是困難的事。校長扮演什麼角色？他坐在那裡笑笑的看著大家談，沒表達什麼意見，好像只叫大家考慮看看。

幸福國小在全國教學卓越稻米課程審查資料中（幸資 10）提及：

由學校學習擴大至社區學習的方案設計，凝聚學校全體師生的向心力，共同為學校的所有人事物及環境成長努力，因為大家的努力，推動社區服務，更將所有社區民眾全部結合在一起，包含學生的家人、親戚和鄰居，從哪裡可以看得出來呢？就從學生的活動中看得到。

一個由家長志工百分百籌辦二梯次的「一日米食體驗」活動，就是家長對學校的支持與認同最強有力的證據。幸福國小的活化結合社區辦理運動會、園遊會、學生才藝發表會、親職講座……等活動，提昇社區人士對學校的認同，也更緊密凝聚社區的向心力，假日愈來愈多社區人士到學校運動、散步，而又不亂丟垃圾，足以證明社區多愛惜這間學校。在少子化的影響下，幸福國小這五年來學校不但學生數沒有減少，而且正在穩定成長。

幸福國小家長會長在校刊「家長會長的話」（101.12.15）一文中談到：

自從校長到任後，所領軍的幸福團隊，二位主任處理行政事務，任勞任怨，組長和老師大家更是全力配合，犧牲休息的時間，盡心盡力為學校爭取更多的福利與建設經費，由今年的教學卓越金質獎成果證明，幸福國小的明天會更好，也讓其他人對幸福國小刮目相看，這些年努力的成果，大家是有目共睹的，也是令我深感佩服之處。

友善國小老師提到因為校長的感恩領導讓不同的意見降低衝突點，找到了一個平衡點，在校長的領導下，老師對學校有十足的向心力和歸屬感，所以願意放下主觀自私的想法，大家願意共同來面對解決學校招生的問題。

友善國小主任說：

因為校長感恩領導的關係，開會討論的結果最後即使沒有達到老師原先的預期，老師還是會支持校長的決定，我覺得感恩領導讓衝突或意見不同容易找到平衡點。

在我們這次校長遴選，校長有填調動，我們之前有做問卷，希望他留下的有二十九位老師，這等於是大多數老師希望他能留在友善國小，我覺得感恩領導應該是有影響到。友善國小低年級老師也說：

我們學校基本上氣氛很好，老師的向心力也夠，我們推活動還蠻順利的，學校想要更好，大家要多付出心力，一起努力向前，學校可以更好。在校長的帶領下，我們都覺得多付出一點是 ok 的。

友善國小組長提到：

我是覺得領導者帶人要帶心，當我們願意跟隨一位領導者，我們就願意把主觀、自私的想法，慢慢往後拋。這學期學校面臨最大的問題就是招生，我們全體總動員，比如我們讓學校的行政、老師就學區小朋友做家訪，其實做這事你也可以很消極、簡單帶過，但是我所知道老師們都很積極跟學區內家長訪談、行銷。

小結：從對教師的訪談中，發現校長的感恩領導影響了原本配合度較差的老師，讓他主

動願意參與學校事務，也讓學校的業務能夠在祥和的氣氛中做決定並推展開來，不但降低阻力，也凝聚了全校師生的向心力，也獲得了學校家長的認同與支持。

（四）提昇幸福感和快樂

從對學校老師的訪談和校刊資料的佐證中，可以明顯感受到老師在學校感受到的幸福感與快樂，以下為內容之描述：

幸福國小老師覺得學校的氛圍讓老師有幸福感，即使是嚴肅的開會時間亦讓人覺得歡樂，從校刊中家長會長的話中，可以發現不僅是老師，連學生都是快樂的，家長也是幸福的，因此，更希望家長可以成為學校堅強的後盾。

幸福國小主任說：

校長為我們著想，會抓重點，清楚說出什麼事是我們應該做的，他讓我們覺得學校與家庭要兼顧，他也曾問我公公出院了嗎？最近公公身體好不好？他非常關心學校老師，他讓學校老師有幸福感。

幸福國小中年級老師也說：

我們的晨會都還蠻歡樂的，昨天愚人節有人在搞笑，說今天他要結婚，蠻愉快的。普遍來說晨會是嚴肅的，我們學校的晨會都變得這麼開心了！

幸福國小家長會長在校刊「家長會長的話」（幸資刊-101.12.07）一文中提到：

現今社會，在少子化的衝擊下，幾乎各校的學生人數都在減少，但是幸福國小因為朝著「教學精緻化」和「發展學校特色」作為努力的重點，學生人數不減反增，102 學年度新生更增加了一班。幸福國小的孩子是快樂的、家長是幸福的，更希望每位家長能成為學校最堅實的力量，支持學校的各項措施與活動，一起關心我們孩子的發展。

友善國小老師提到學校友善的氛圍，形成一種正向的組織氛圍循環，讓學校充滿笑聲，雖然學校工作忙碌，但是感覺是幸福的，因為校長的感恩領導讓幸福感、愉悅感提高。校刊中家長會長也肯定學校為孩子埋下了幸福的種子，而幸福就藏在孩子發自內心的微笑裡，友善國小有不同於一般學校的教學價值。

友善國小主任提到：

在校長領導的這段期間，我覺得校長讓我們很開心，因為這裡就是超友善校園，我們得到 100 年的全國友善校園獎。我們那時就有提到一個架構圖，校長對行政夥伴多想一點，這友善就成立了。行政夥伴幫老師多想一點，這友善架構橋樑就出來了。老師對家長、學生多想一點，這是個很漂亮的循環圖。校長進來看到輕鬆的氛圍和自由的氣息，又有互相尊重角度，校長給同仁的尊重及回饋是個漂亮的 balance，很舒服的氛圍。

你會看到夥伴在辦公室開玩笑，笑聲多，即使少數幾位夥伴本來不想來友善國小的，因為某些原因來了，他們有不同的想法，經過一、二年之後，經由我的觀察，他們在友

善氛圍裡也蠻愉快的。老師有問題，行政都會當後盾。

友善國小低年級老師也提到：

我每天都很開心、喜悅，到學校是快樂的，不管是班上或和校長相處，教學或學校行政的部份，我都覺得很愉快。

友善國小組長說：

我指的幸福感是雖然忙，但心裡是踏實、願意去做，我覺得在這學校是這樣子。

友善國小中年級老師也說：

一個學校的氣氛一定跟校長的領導有關，校長如果比較嚴肅，氣氛就會不一樣。感恩領導會讓幸福感、愉悅感提高，我的想法是這樣。

友善國小家長會長在校刊「為孩子開創幸福的紀元」一文中曾經提到（友資刊 10101）：

在友善國小校長的帶領下，無論是教學品質及各項評比競賽，皆獲得了卓越的成績，更重要的是，學校從如何培育人格，建立正確觀念，到快樂學習成長，架構了一套完整的系統，不僅僅是灌輸知識而已，還替孩子埋下了幸福人生的種子。學習的目的不在於競爭，而快樂的學習不會怕失敗，幸福就藏在那隨時能發自內心的微笑裡。從我兒子身上，我看到友善國小有不同於一般學校的教學價值。校長和全體教師，您們真是辛苦了。

小結：老師認為大家在這樣的工作環境下工作感到開心、愉悅，即使工作忙碌，心中依然充滿了喜悅、充滿了幸福感，在這樣友善的氛圍下，老師們對校長的感恩領導是持認同與肯定的態度。從家長會長的文章中，可以看出這股幸福和快樂也感染了孩子，在學習中發自內心的微笑，在幸福感和快樂中成長學習。

（五）產生信任感和安全感

在校長的感恩領導下，老師對校長產生了信任感，也因為信任的關係，讓老師對學校環境也具有了安全感，以下為訪談之內容：

幸福國小校長認為讓老師可以表達或討論不同的意見，會讓老師對學校環境較有安全感，並且鼓勵老師放心去做想做的事情，如果要說是什麼改變了幸福國小的組織氣氛，應該就是老師對校長的信任。

幸福國小校長表示：

因為老師可以有不同的聲音或是說他有什麼意見，他是可以提出來討論的，也可以被包容的，所以老師對這個環境比較有信任感、安全感，我覺得反而會降低衝突跟對立。

我不知道哪點感動他們，我的理念、作法都是一貫，不會反覆，讓他們有信心、安全感，對他們做的事支持，他們想做的事都可以去做，放心做，就是給他們全力支持，讓他們覺得做起事來很順，我也鼓勵他們去表現，表現好有正向回饋，也形成正向氣氛，這氣氛形成是好的，會有助於環境變正向，我覺得他們對我很信任。

友善國小主任認為校長給予老師的很大的自由度就是信任老師，那是一種無形的力量，校長與老師間是沒有隔閡，是完全信任的關係。

友善國小主任說：

我們校長給予老師高的自由度，另一個講法就是校長信任老師，校長不太會干涉或盯老師的小地方，等於給各位夥伴很大的自由，就是有信任基礎。那是一種無形的力量，不是我想這麼做、這麼規劃就會成形，那是因為校長跟夥伴互動沒隔閡，彼此是完全的信任。

小結：幸福國小校長表示他會盡全力去支持老師，尊重和包容不同的意見，作法不會反覆覆，這樣的領導方式讓老師對校長產生了信任感，校園環境也讓老師有了安全感，所以在推展活動時，都覺得很順手。友善國小主任也提到信任感會讓校長與老師之間沒有隔閡，這是一種無形的力量，有助於活動的規劃與推動。

伍、結論與討論

本研究旨在探究校長感恩領導的具體作為和感恩領導對學校的影響，茲以文獻探討、訪談的內容和文件分析歸納出本研究之結論，並和過去研究的論點，進行討論。

一、校長感恩領導的具體作為

（一）公開場合或私下表示感謝與讚美

感恩是個人的特質之一，林思伶（2012）提到當人在表達感恩的情緒時，所散發出來的能量是積極而正向的，也會為自己匯聚更多相同的能量。本研究發現感恩領導的校長在公開場合或私下會對老師表達感謝與讚美，這會讓老師感受到校長的支持，無形中也帶給老師鼓勵，也讓老師有繼續努力前進的動力。校長也認為對老師的感謝與讚美也是身為校長的一種職責，看到老師的努力與付出，就應該給予感謝鼓勵，讓老師也能有正向的能量。本研究的發現和林思伶（2012）所說感恩的人能散發積極而正向的能量是一致的。

（二）利他行為

具有感恩心的校長會有利他行為的表現，兩位個案校長對學校老師舉凡記功嘉獎或自動掏腰包的回饋行為，該給老師的獎勵，校長表現得都毫不吝嗇；對於親師間的問題，也會站在老師的立場協助處理與支持，讓教學不受干擾，讓老師放心，也令老師覺得窩心；最重要的是，學校校務凡事以學生為主，以學生之權益為最大的考量，更因此而感動企業界願意捐款幫助弱勢學生多元的學習。根據感恩的道德情感觀點，當人們感覺到感恩的情緒時，常常

會使他們主動作出利他或利社會的行為，是一種道德動機。在感恩的正向情緒觀點中，McCullough 等人（2002）也有提到懂得感恩的人會顯示更多的利他行為，如有同情心、寬恕的態度、願意幫助他人和提供支援。所以本研究的發現和過去的論點相符，但對校長的利他行為提供具體的內容。

（三）勇氣、毅力、親和與謙虛行為之表現

Jonas（2012）提到感恩的道德責任包含情感性格，謙虛和勇氣都是很大的能量，感恩的人會產生感激之情，這包含願意放低姿態、勇敢承擔風險和勇於嘗試，並會堅持的去完成一件事。Bartlett 等人（2012）認為一個感恩的社會，親和行為是有助於加強現有關係的建立和促進新的人際關係。以上的過去研究對感恩的描述和本研究發現感恩領導的校長具有「勇氣、毅力、親和與謙虛行為」是相符的。

兩間感恩領導的個案學校的老師看到校長面對學校事務能勇於承擔內外在此的壓力，有毅力的完成各項活動，而校長也時常勉勵師生要多勇於嘗試，建立自信，不要害怕失敗，這樣的作為深得學校老師的認同與效法。

幸福國小校長會與學校老師分享研習之所學，和老師一起學習瑜珈，平時也會和老師泡茶聊天，展現他親和的一面；友善國小校長身段柔軟、沒有架子，見到老師和家長一定先主動打招呼，學校辦活動，也總是不居功，將光環留給老師，兩位校長親和謙虛的作為，成功的拉近和老師家長之間的距離。所以勇氣、毅力、親和與謙虛行為是校長感恩領導的具體表現。

（四）真誠、關懷和尊重之表現

當人們接受他人無私且特意給予利益時會感恩（Heider, 1958），例如，在施惠者認為或要求受惠者應該要感恩的情境下，則會對受惠者的感恩產生反效果。換句話說，也就是受惠者沒有感受到施惠者的真誠心意。Loder（2011）也說當受予者感受到施予者真誠主動付出代價，受予者才會有感恩的情緒。據此，感恩領導的校長既然自己保有感恩心，表示會正面看待老師、家長與學生給他的一切，基於回報，就會正面對待老師、家長與學生，也就會展現真誠、關懷與尊重等相關正面行為。

感恩領導的兩間個案學校的老師可以感受到校長真誠的關懷與尊重，時常關心老師工作壓力是否太大，以及家庭狀況，尊重老師工作的決定與選擇，老師認為如果校長不夠真誠，老師也會陰奉陽違，表面和私底下不一或拒絕溝通，大家有感受到校長真誠的關心與尊重，也比較甘願做，因為「你對我好，我甘願為你效勞」。

（五）傾聽、接納和同理之行為

感恩是雙方間產生同理的歷程，站在他人的角度和立場，才能同理他人的心情處境，也就是在人際往來中的給予和接受益處都會涉及同理心（Lazarus & Lazarus, 1994）。而要同理別人，就必須先了解別人的想法是什麼，Kouzes 與 Posner（2012）提到領導者要真正聽見擁護者的聲音，就要花時間去傾聽他們的心聲，接受他們的意見。也讓擁護者知道領導者了解他們在爭取什麼，只要加入這個團體，他們的需求和在乎的事情終將可以實現。

從個案學校老師的言談中，可以清楚得知感恩領導的校長在處理事情的時候都會先傾聽老師們的意見，不預設立場，甚至放棄自己原先的想法，而接納老師所提的更好方法，取得一個好的平衡點，達成全校的共識，並且能站在老師的立場與角度，同理老師的業務與感受。個案校長也提到，別人可以提出不同的意見，表示有認真思考與觀察過，或是承辦者有思慮不周之處，領導者不應輕易否決他的想法，如果是好的方式就應該採納。如果沒有傾聽老師的意見，則容易造成溝通上的隔閡與困難。所以校長感恩領導的傾聽、接納和同理是很好的管理作為。

（六）校長凡事以身作則

感恩的人會有利他行為，校長的感恩領導有助於校長產生利他行為，校長的利他行為，用在公事上，常常會是自己主動帶頭積極投入學校的活動，所以校長以身作則的行為是感恩領導具體作為的延伸，本研究有此發現，過去尚未有研究提出這樣看法。本研究也發現，校長以身作則有許多優點，當老師看到校長的主動參與和協助，從剛開始的不好意思拒絕參加，到後來願意主動的付出與投入，也願意去嘗試新的事務和觀念，甚至是志工爸爸和志工媽媽也都加入了學校活動的行列，一起研發課程，校長以身作則的行為，讓老師覺得可以為學生多做些什麼，校長那麼認真對學生，老師覺得自己也應該跟著做，而且老師在工作中找到了意義與價值，更願意對學校配合與對學生主動的付出與投入，並且把對弱勢學生的這份善心繼續傳下去，校長以身作則有上行下效的作用。

（七）重視感恩教育

感恩在眾多文化中，被視為一種美德，感恩領導的兩間個案學校校長都重視學生的感恩教育，並結合品格教育，辦理了很多相關的感恩教育活動，並在生活中確實的執行，就是希望學生從感恩自己的家人開始做起，再懂得感恩別人的幫助，讓學生能夠了解「取之於社會，用之於社會」的道理，不要將別人的幫助視為理所當然，友善國小學生在日本 311 大地震後的賑日活動捐款，認為日本曾經在台灣 921 地震時幫助過台灣，所以台灣現在也應該幫助日本，這就是重視感恩教育的具體例子。潛移默化下培養學生的感恩心，也是感恩領導具體作為的真正落實，並且能夠延續至下一代。

二、校長感恩領導對學校的影響

（一）形成正向的組織氣氛

訪談兩位感恩領導的個案校長以鼓勵、讚美和感謝代替批評與責備，真誠關懷尊重老師，傾聽接納同理老師的想法和立場，親和謙虛的表現，使得學校的氛圍是和諧的、歡樂的，從訪談資料中，明顯的感受到校長的感恩領導作為影響了整個組織氣氛，造成學校組織氣氛的轉變，從原本冷漠、對立和衝突，到和諧、友善的組織氣氛，許多問題可能在談談說笑間便可解決，呈現出和樂融融和友善的組織氣氛，也連帶影響家長和外界對學校的看法，最明顯的是愛心捐款的增加，形成一股正向組織氣氛的循環。所以校長的感恩領導會產生正向的組織氣氛。

（二）教師願意以身作則和主動配合

感恩領導的個案學校老師提到校長會親自帶頭做事，不會刻意，所以老師也會跟著做，因為都是為了學生著想，所以不會有怨言，例如校長認真對待學生，所以老師也願意效法校長的行為，所以校長以身作則，影響老師也以身作則。個案校長在感恩領導之後，學校老師常犧牲休息的時間，辦理學生的活動，因為他們找到了工作的意義，所以就會更加的投入。

（三）凝聚向心力降低阻力

從研究結果中發現，感恩領導的兩間個案學校的老師認為他們對學校有很強的向心力，因為校長帶人先帶心，所以成功的凝聚學校老師的向心力，並且降低了辦理活動的阻力，個案學校老師提到對於學校的活動他們都是支持的，不會有怨言，也不會有扯後腿的情形發生，因為校長對大家很好，所以大家做事都很甘願，甚至降低了一些不必要的阻力，甚至是學生的家長、親戚和鄰居也都十分認同學校。

個案學校老師也提到因為校長的感恩領導讓不同的意見，找到了一個平衡點，降低衝突點，在校長的領導下，老師對學校有十足的向心力和歸屬感，所以願意放棄主觀自私的想法，大家願意共同來面對解決學校的任何問題。所以抱怨聲減少了，向心力愈來愈強了，原本配合度較差的老師也融入了學校，降低了阻力，從學校辦活動就可以看得出來，不僅是老師和學生的總動員，家長更是大力的支持與投入。

（四）提昇幸福感和快樂

Roberts (2004) 對感恩進行概念分析曾經指出，感恩會讓大多數人直覺感到快樂、幸福，並遠離憤怒、焦慮、妒嫉或幸災樂禍。本研究發現校長的感恩領導讓老師很明顯的在學校感受到幸福感與快樂，和 Roberts (2004) 的說法相符。個案學校老師認為學校的氛圍讓老師有幸福感，即使是嚴肅的開會時間，氣氛依然是歡樂的，學校的組織氣氛讓大家在這樣的工作

環境感到開心、愉悅，即使學校工作忙碌，心中依然充滿了喜悅、充滿了幸福感，在這樣友善的氛圍下，老師們對校長的感恩領導是持認同與肯定的態度。

學校友善的氛圍，形成一種正向的組織氛圍循環，讓學校充滿笑聲，因為校長的感恩領導讓幸福感、愉悅感提高；在個案家長會長的文章中，也肯定學校為孩子埋下了幸福的種子，讓學生在學習中發自內心微笑，在充滿幸福感和快樂氛圍中成長學習，這樣的氛圍就是創造出不同於一般的教學價值。

（五）產生信任感和安全感

感恩領導的個案校長認為讓老師可以表達或討論不同的意見，會讓老師對學校環境較有安全感，並且鼓勵老師放心去做想做的事情；如果認為老師的意見更好，校長甚至可以更改自己原本的想法，接納老師的作法，並同理老師的立場，再取得大家的共識。因為校長這樣的行為，會讓老師可以放心的提出自己不同的意見來討論，無形中也對校長有了信任感。校長給予老師很大的自由度就是信任老師，那是一種無形的力量，校長與老師間是沒有隔閡的，是完全信任的關係。

個案校長的感恩領導方式讓老師對校長產生了信任感，校園氛圍也讓老師有了安全感，所以在推展活動時，都覺得很順手，進而讓家長和學生也對老師和學校產生了信任感和安全感，並願意支持和參與學校的活動的規劃與推動。

綜上所述校長的感恩領導營造出歡娛快樂的學校氛圍，凝聚了學校老師、家長和學生的心，也讓成員彼此間產生了信任感，讓老師願意多主動積極的努力和付出，也因此默默改變了原本不願意配合的老師，這是一種正向的氣氛，讓整個學校呈現的是濃濃人情味的幸福感。老師和校長對感恩領導均抱持正面的回應，感恩領導確實能提昇學校的凝聚力和老師的歸屬感，降低對立與阻力，成員間互相信任，讓學校的氛圍更加和諧，所以校長的感恩領導的確有其必要性。

陸、建議

一、對教學行政單位之建議

（一）校長應常懷感恩之心

校長的感恩領導作為可以形成正向的組織氣氛，因為常懷感恩心的人，會懂得感謝別人，不會將他人的努力與付出視為理所當然，一個學校的領導者，如果可以謙虛的感謝老師，讚美老師，以親和的行為，降低學校成員的對立，軟化冷漠的態度，讓老師覺得溫暖，這種暖意會帶給自己和旁人幸福感和愉悅感，校園的氛圍是和諧、快樂的。所以身為校長應該常懷感恩心，讓學校組織氛圍更加美好！

（二）同理老師的立場，多傾聽接納合理的意見

校長的感恩領導可以讓老師暢所欲言，校長從不同的意見找到平衡點，無形中也會對校長產生信任感。這有賴於校長能夠同理老師的立場，多傾聽接納合理的意見。「同理心」是與人相處的一項重要能力，具有「同理心」的人，才能建立良好的人際關係、自律及責任感。凡事多站在老師的角度和立場思考與著想，察覺老師的發展需求，並且提供適當的協助，增進老師的專業能力，讓老師能有所發揮。傾聽可以了解不同的意見，知道自己不足的地方，也可以多思考不同角度的想法，化解可能的對立與衝突。不同的聲音是刺激組織進步的動力，放棄既有的想法，接納合理的意見，也可以顯現一個校長的包容力與智慧的判斷，也是做一個校長應該有的心胸與氣度。

（三）凡事以身作則，以學生的權益為最大考量點

感恩領導有助於利他行為的展現，幫助業務的推展，讓老師覺得校長以身作則，處處照顧學生，以學生的權益為最大的考量點，才能讓組織成員感受到領導者的無私。老師看到領導者無私的精神，會被感動，而願意主動付出與投入，為學生多做一些有意義的事，這樣利他的行為，甚至會影響學生家長和外界人士對學校持正面的看法，一起支持學校的活動推展，為學校引進更多的社會資源。

（四）真誠、關懷和尊重老師

真誠、關懷和尊重老師是校長感恩領導作為中重要的一環，校長在對老師關懷的言語與行動中，必須要讓老師可以感受得到校長的真誠，不是隨口敷衍，說說而已，讓老師感受到校長真誠的尊重與關懷，當老師覺得受尊重時，就更願意主動參與這個團體，甘願奉獻自己的所能。這樣的作為可以凝聚學校的向心力，降低不必要的阻力。

（五）營造信任和安全的工作環境

校長的感恩領導作為會讓學校老師對校長產生信任感，健康的學校組織氣氛讓老師有了安全感。因為健康的學校環境有助於提高工作效率和老師的幸福感，所以一個好的校長應該營造正向的組織氣氛，讓組織成員之間互相信任，互相支援，互相體諒，老師對學校有信任感和安全感，才能夠安心的工作，老師信任學校，家長也才能夠感受到這樣的氛圍，相信學校的理念與作為，進而支持學校，放心將學生交給學校，減少不必要的親師衝突。

（六）落實感恩教育

學生的感恩教育就是校長的感恩領導作為的最大落實，從小培養學生的「感恩」之心，了解「得之於人者太多，出之於己者太少」的道理，自己是何其幸運，可以擁有這麼多的資源與他人的奉獻，進而懂得感謝父母的養育之恩、師長的教誨之恩、同學的幫助之恩，以及

感恩一些默默付出的人，學會尊重他人，關懷周遭的事務，日後知道回饋於社會，幫助需要幫助的人。

校長的感恩領導可以營造一個不批評和不抱怨的工作環境，學校的氛圍是歡樂幸福的，老師和家長樂於主動付出，學生可以快樂學習，校長、教師、家長和學生間彼此是信賴的關係。學校的領導者常懷感恩之心，潛移默化間可以改善學校成員間的對立和冷漠，產生積極正面的能量，讓校務推展得更佳的順遂，也可以讓師生有個像「家」的校園生活環境。進而培養學生擁有感恩之心，人文的關懷，如此，才是感恩領導真正的價值所在。

二、對未來研究之建議

（一）擴大受訪學校的規模或層級

本研究訪談學校的選取有經過駐區督學的篩選，但在以問卷調查感恩領導時發現平均分數偏低的學校屬於班級數偏多的大型學校，是否感恩領導在規模較大的學校比較不容易實行，或僅能適用於小團隊，有待進一步的研究。另外，本研究訪談參與者是以國小校長和老師為主，建議訪談參與者的範圍可以擴及國中、高中和大學院校，以了解校長的感恩領導是否也適用於各級學校，對各級學校是否也能產生和本研究相同的影響。

（二）採用不同的研究方法

感恩領導在文獻上較少被提及，過去資料不豐富，因此本研究主要在建構感恩領導的雛形，呈現一些感恩領導的作法與影響，所以以質性研究進行，建議日後的研究可以採不同的研究方法進行，利用不同的研究工具，做更完整與細節的探討，例如以量化的方法釐清感恩領導與其他型態的領導（例如轉型領導、交易領導、魅力領導等）之間的區別效度與預測效度。

（三）探討不同的研究內容

本研究之主旨在了解校長感恩領導的具體作為和對學校的影響，建議未來之研究，可探討其他的相關內容，例如，首先，探討感恩領導對於學校的組織效能、教師工作滿意度或學生成就是否有影響，以強化實行感恩領導的價值性。其次，本研究的訪談參與者來自感恩領導的學校，以訪談內容為基礎，整理出感恩領導對學校的影響，但是不知是否有其他因素也會造成同樣的結果，可以進一步探討。第三，本研究雖然已提出校長感恩領導的具體作為，但沒有探討不同的學校是否有不同的感恩領導作為，建議後續研究者可以探討感恩領導作為是否需要因學校的不同而調整。

參考文獻

- 王榮春、陳彰儀 (2003)。部屬觀點之領導互動論：部屬對主管領導行為的知覺因素與互動內涵初探。《應用心理研究》，20，181-215。
- 林志哲 (2011)。從「感恩」出發-尋找向上提昇的力量。《教育研究學報》，45 (1)，1-23。
- 林思伶 (2012)。校長的正向領導模式－愛、服務、歡笑。《師友月刊》，538，14-19。
- 林純雯 (2001)。國民中學校長道德領導之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 亞當斯 (1999)。《時時心感恩》。台北市：張老師文化。
- 胡科、樂志剛 (2002)。《卡內基的成功智慧》。台北：銳客文化。
- 葉微微 (2003)。《魅力領導：開發高效能領導完整策略》。台北：生智文化。
- 溫明麗 (2003)。《感恩領導的魅力》。載於輔仁大學第二屆領導與發展學術研討會論文集。
- 謝文全 (2012)。《教育行政學》。台北：高等教育
- 謝宗林 (譯) (2007)。《道德情感論》。台北：五南。
- Algoe, S. B., Haidt, J., & Gable, S. L. (2008). Beyond reciprocity: Gratitude and relationship in everyday life. *Emotion*, 8(3), 425-429.
- Bartlett, M. Y., Condon, P., Cruz, J., Baumann, J., & Desteno, D. (2012). Gratitude: Prompting behaviours that build relationships. *Cognition & Emotion*, 26(1), 2-13.
- Ceaser, J. W. (2011). No thanks to gratitude. *Policy Review*, 170, 59-73.
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(2), 377-389.
- Emmons, R. A., & Shelton, C. M. (2002). Gratitude and the science of positive psychology. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 459-471). New York: Oxford University Press.
- Haidt, J. (2001). The emotional dog and its rational tail: A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review*, 108(4), 814-834.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley
- Jonas, M. (2012). Gratitude, resentment, and citizenship education. *Studies in Philosophy & Education*, 31(1), 29-46.
- Kouzes, J. M., & Posner, B. Z. (2012). *The leadership challenge* (5th ed.). San Francisco: Wiley.
- Lanham, M., Rye, M., Rimsky, L., & Weill, S. (2012). How gratitude relates to burnout and job

- satisfaction in mental health professionals. *Journal of Mental Health Counseling*, 34(4), 341-354.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Loder, R. E. (2011). Gratitude and the environment: Toward individual and collective ecological virtue. *The Journal Jurisprudence*, 10, 383-435.
- McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127.
- McCullough, M. E., Tsang, J., & Emmons, R. A. (2004). Gratitude in intermediate affective terrain: Links of grateful moods to individual differences and daily emotional experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 86(2), 295-309.
- Roberts, R. C. (2004). The blessings of gratitude: A conceptual analysis. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 58-78). New York: Oxford University Press.
- Toepfer, S., Cichy, K., & Peters, P. (2012). Letters of gratitude: Further evidence for author benefits. *Journal of Happiness Studies*, 13(1), 187-201.
- Watkins, P. C. (2004). Gratitude and subjective well-being. In R. A. Emmons & M. E. McCullough (Eds.), *The psychology of gratitude* (pp. 167-192). New York: Oxford University Press.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wood, A. M., Maltby, J., Stewart, N., Linley, P. A., & Joseph, S. (2008). A social-cognitive model of trait and state levels of gratitude. *Emotion*, 8(2), 281-290.

教師情緒勞務與工作倦怠關係研究之後設分析

蘇玲慧

摘要

近年來教師情緒勞務與工作倦怠之探究，在教育領域中有逐漸增加的趨勢，本研究彙整國內教師情緒勞務與工作倦怠之實證研究，使用後設分析方法，資料蒐集從 2005 年至 2018 年，可作為研究探討之相關文獻共計 23 篇，探討教師情緒勞務與工作倦怠之關係。研究發現教師情緒勞務與工作倦怠之效果值具有顯著關係，同時採用學校層級、研究地區、樣本人數、男性教師比例等，作為調節變項，最後提出建議供後續研究之參考。

關鍵字：教師情緒勞務、工作倦怠、後設分析

A Meta-analysis of the Relationship between Teachers' Emotional Labor and Job Burnout

Ling-Hui Su

Abstract

In recent years, there is an increasing number of studies which investigate teachers' emotional labor and job burnout in the area of education. This study collects 23 studies of this topic from 2005 to 2018 and aims to investigate the relationship between teachers' emotional labor and job burnout. The results show that there is a significant relationship between the effect sizes of teachers' emotional labor and job burnout. The analysis also adopts school levels, areas, sample size, the percentage of male teachers as the moderators. The study ends by providing suggestions for future research.

Keywords: teachers' emotional labor, job burnout, meta-analysis

壹、緒論

全球各地有愈來愈多的教師出現嚴重的工作壓力，研究指出教學是具有高度壓力的工作，教師的壓力被視為普遍存在的問題（Chan, 2007; Reese, 2004），近年來社會大眾對於教師的能力要求趨向多元，教師必須要隨著大環境的變化而調適其作為，方能扮演好傳道、授業、解惑之優良教師，面對當前教育情境，教師無可避免的承受著極大的工作壓力（蔡金田、毛睿翎，2014）。《親子天下》雜誌曾針對全國上萬名國中小教師進行調查，發現教師們有著高度的自我期許，但是卻出現低士氣的矛盾現象，年資五到十年左右的中堅教師，在教學現場卻是士氣最低落的一群，此外，國中教師對學生沮喪、對教學成果失望、師生關係緊張的壓力和負面情緒都明顯的遠大於國小教師（陳雅慧，2010）。由此觀之，教師的工作壓力成為普遍的現象，而教師的情緒與工作壓力問題，更是亟需關注的部分。

Hargreaves（1998）指出教師在工作中與人互動時，對於情緒調整所付出的心力，教學需要進行大量的情緒勞務（Brotheridge & Grandey, 2002）。教師在為人師表的期許之下，自然而然地投入許多的心力，在教學的專業工作之外，仍須自我要求與控制，形成勞務負荷的形式，長期的情緒勞務負荷，使教師的真實感受到與組織要求的情緒之間出現異化（self-alienation）的現象，長久以來導致工作倦怠，使教師產生個人的情緒耗竭（吳宗祐、鄭伯壘，2003）。教師在與學生、家長互動時，容易產生情緒表現、情緒壓抑或情緒偽裝之情形，主要是受到社會形象的影響，因此教師必須表達多種不同的情緒，情緒轉換呈現多樣性，除了控制自己的情緒，更要產生理性的情緒，因此情緒勞務負荷頗大（江文慈，2009；楊家瑜，2013；Zembylas, 2005）。然而，有研究認為教師雖是情緒勞務者，但對於情緒的控制有所不同，教師的情緒控制有別於其他的情緒勞務工作者，教師基於教學專業，較可以自發性的管理情緒（Kimura, 2010），綜上所述，對於教師情緒勞務之問題值得探究。

對教師而言，在學校不僅是授課，課後還需進行備課、處理學生課後的問題、家長之間的溝通等，教師對於這樣特殊的工作性質，若無適當的心理與情緒調適，容易造成心理負擔（余民寧、許嘉家、陳柏霖，2010），教學被視為是充滿壓力的場景，教師的工作倦怠問題值得重視（Bataineh & Alsagheer, 2012），有鑑於此應該要正視工作倦怠對於教師的影響。國內近年來關注教師情緒勞務與工作倦怠兩者之間的研究有逐漸增加的趨勢，然而對於教師情緒勞務與工作倦怠關係研究的後設分析，目前仍付之闕如，因此本研究透過後設分析方法，彙整兩者之間關係的相關研究，了解教師情緒勞務與工作倦怠之間的關聯性，希冀給予後續研究之參考。

貳、文獻探討

一、教師情緒勞務之意涵

情緒勞務 (emotional labor) 之概念最早由 Hochschild (1983) 提出完整的定義，此理論的根源與社會學、組織行為學、心理學有關，係指與顧客高度接觸的工作者，必須在工作時刻意壓抑或是表現出某種特定情感，以符合工作場所與雇主的期待 (孫淑柔、呂綉婷, 2008; Grandey, Diefendorff, & Rupp, 2013)。

情緒勞務的研究，可以分為兩種類型：以工作性質為主及以員工為焦點的研究，以工作性質作為探討的方法，優先考量與情緒勞務有關的工作特質，如：與工作相關的互動中所需的情緒表達規則、顧客互動頻率、種類、持續時間和強度等；以員工為焦點的研究方法，則是強調當員工表現情緒勞務時，其情緒調節過程和內部狀態，主要為強調如何管理情緒等 (Brotheridge & Grandey, 2002; Çukur, 2009; Kruml & Geddes, 2000)。

情緒勞務由早期著重在私人服務產業的重要性，近年來逐漸被應用於公部門專業人員的探討，例如：教師、進修教育之教師、學習機構的工作人員等 (Forrester, 2005; Koster, 2011; Robson & Bailey, 2009)。以「顧客導向」為主的行業，從業人員通常具有較高的情緒勞務負荷，隨著教育改革的演變，學生及家長亦被視為顧客，教師在工作中，亦需要盡可能表現正向情緒 (楊家瑜, 2013)，Winograd (2003) 指出教師教學需要各種不同的情緒表現，包括：展現工作熱情、避免極端的情緒表現、冷靜地處理學生狀況等。

Hochschild (1983) 對於情緒勞務的分類，主要有基本的情緒表達、表層的情緒控制、深層的情緒偽裝。就教師的基本情緒表達而言，學校可能會提醒教師對學生不要表達出憤怒的情緒，無論學生表現多麼糟糕，這種對教師的期待就是一種負向的情緒表達；而正向的情緒表達可能要求老師要微笑，對焦慮的學生展現出平和的口氣，而忽略教師本身自己當下的情緒狀態。教師為了遵守基本的情緒表達，會進行各種情緒演出——包括表層及深層的情緒。表層的情緒控制指的是教師刻意壓抑情緒，以表現出較符合預期的情緒反應，例如：教師可能隱藏自己在教學上的無聊感受。深層的情緒偽裝涉及認知上的改變，讓教師內心所感受到的情緒與表達出的情緒之間可以平衡，例如：學生的表現不理想，教師一開始感受到挫折，但教師會因為想到學生家中處境不佳，而轉變感到同情 (Brown, Horner, Kerr, & Scanlon, 2014; Grandey, Diefendorff, & Rupp, 2013)；教師受到社會文化期許的影響，對於在處理學生的問題、面臨學生的家長時，都被賦予應該具有同理心、給予尊重、平靜地接受建議等規範，這些都可被視為教師情緒勞務的指標 (Liu, 2012)。

由此觀之，教師情緒勞務在教學中顯而易見，教師的工作表現與情緒勞務之間具有密切

的關係（李安明、黃芳銘、呂晶晶，2012；邱欣怡，2008；Xu, 2012）。教學工作需要較高度的情緒勞務行為，教師也普遍處在情緒耗竭的風險當中（Tösten & Sahin, 2017），個人的正向或負向情緒對於情緒勞務皆有影響，以教師的工作場域而言，愈多的負面情緒，則會連帶影響教師的情緒勞務負荷（楊家瑜，2013；Bono & Vey, 2005）。教育組織應該發展動機性研究，以便減少負面情緒勞務行為（Basım, Beğenirbaş ve Can Yalçın, 2013）。因此，教師情緒勞務定義為教育人員於工作中為展現符合期待之印象工作，隱藏或控制個人情緒所造成的工作負荷（張乃文，2005）。

衡諸國內的研究，多數採用 Morris 與 Feldman（1996）對於情緒勞務之論點，將情緒勞務負荷分為五個構面，敘述如下（林尚平，2000；張乃文，2005）：

（一）基本的情緒表達：

為 Hochschild（1983）對情緒勞務的基本定義範疇，屬於情緒勞務工作者所具備之基本特徵，例如展現合宜的情緒狀態。

（二）表層的情緒控制：

指教育人員對自己的情緒進行較低程度的控制，且這些情緒任務比較不會對工作者的內在真實情感產生衝擊。

（三）深層的情緒偽裝：

指教育人員執行情緒任務時，對個人內心情感產生衝擊或違背的失調程度。

（四）情緒多樣性程度：

指教育人員是否必須依不同場合、不同情境及不同背景身分的人表現出不同的情緒反應，或是在工作中必須表現出一種以上的情緒狀態。

（五）互動程度：

指教育人員與學生、家長及同仁接觸的頻率、互動的存續期間及工作上是否須與上述人員進行面對面或以聲音來溝通。

二、工作倦怠之意涵

Freudenberger（1974）提出工作倦怠的概念，係為個人對於能力、精力或身體其他資源的消耗過度，造成精疲力竭、身心匱乏與個人成就感降低的綜合症狀（邱欣怡，2008；Lee & Ashforth, 1990）。教師在教學工作感到的倦怠，被視為類似一般工作職場的工作倦怠，工作倦怠被視為是長期壓力下的結果（Kim, Lee, & Kim, 2009; Talmor, Reiter, & Feigin, 2005）。

影響教師工作倦怠的因素頗多，包含：工作負荷過重、缺乏學校管理階層或家長的支持、對升遷及薪資前景的低滿意度、學生的學系與紀律問題、缺乏專業認可，以及教師角色的壓力（Bataineh & Alsagheer, 2012; Kokkinos, 2007; Platsidou & Agalotis, 2008）。Talmor 等人（2005）辨識出幾個工作倦怠的訊號，認為教師工作倦怠的外在表現，通常是極端的憤怒、焦慮、沮喪、疲勞、罪惡感、身心失調以及情緒崩潰等反應。而相關研究指出良好條件的工作環境，對於組織的忠誠度與工作滿意都有正向的影響，負向的工作環境以及對工作有負向情緒與教師的壓力之間有負相關（Cenkseven-Önder & Sari, 2009; Mauno, Kinnunen, & Ruokolainen, 2006）。

情感是教學的核心，好的教學必須充滿著正向情感（Hargreaves, 1998），教師對於教導學生必須帶著正向的情緒，才能有助於教學；然而，工作倦怠會造成教師對於學生出現負面的態度，導致教師失去理想、動力以及目標（Schamer & Jackson, 1996）。Hoffman、Palladino 與 Barnett（2007）研究指出，當教師感受到情緒或身體上的疲倦，容易造成對學生有負面與低度的期待，減少教學參與及對學生的關懷。由此觀之，教師的工作倦怠不僅是教師本身的影響，對於學生亦造成影響。

關於工作倦怠的量表，諸多研究採用 Maslach 與 Jackson（1981）所編製的量表為藍本，工作倦怠主要分成三個構面如下（邱欣怡，2008；張乃文，2005；陳信憲、許銘珊，2011）：

（一）情緒耗竭（emotional exhaustion）：

係指工作者在與他人的互動過程中，被要求賦予過多的情緒，造成情緒過度延展（overextended）與耗盡，形成其心理與生理上的疲倦。

（二）去人性化（depersonalization）：

係指工作者對所服務對象逐漸失去耐性，以消極與冷漠的態度待之，呈現出冷漠及情感隔離。

（三）低個人成就感（reduced personal accomplishment）：

係為工作者對整體工作失去動力，無法肯定自己工作的意義和價值，對於工作勝任感與成就感產生大幅降低的現象。

三、教師情緒勞務與工作倦怠之相關研究

觀諸教師情緒勞務與工作倦怠關聯之相關研究均指出，情緒勞務與工作倦怠有其關聯，研究指出工作量的增加會導致情緒勞務需求的提高，而長期處在情緒勞務的影響下，容易產生工作倦怠（Grandey, 2000; Ogbonna & Harris, 2004）。李新民、陳蜜桃（2006）的研究指出

教師情緒勞務對工作倦怠的影響，情緒勞務的知覺與付出的心力愈大，工作倦怠感就愈強烈。情緒勞務與工作倦怠有高度相關，情緒勞務中的表層演出，與工作倦怠的去人性化有正向的關聯（Näring, Briët, & Brouwers, 2006）。Brotheridge 與 Grandey（2002）認為表層的情緒控制是內心感受與外在所表達的情緒不一致，當工作者長期處於這種不真實的狀態，會產生真實感受與外在表現不相同的分離，如此的分離容易導致壓力，此工作者產生倦怠感與情緒耗竭。然而亦有研究指出教師情緒勞務與工作倦怠呈現低度的關聯，如張乃文（2005）研究發現教師情緒勞務與工作倦怠呈現低度負相關，而李昱憲（2008）研究卻指出情緒勞務與工作倦怠呈現低度正相關的情形，綜上所述，教師情緒勞務與工作倦怠確有其關聯性，然而研究的關聯程度卻各有不同，因此本研究希冀彙整歷年研究，進而了解教師情緒勞務與工作倦怠的關聯情形。

四、國內目前的後設研究類型分析

從國內的後設分析研究可以發現，後設分析的類型可分為以議題導向為主的分析、以探討議題的關聯度分析。以議題導向為主的後設分析，通常使用單一個議題或研究變項進行後設分析，例如：王秋錡（2018）的研究為「我國中學生數學能力相關因素之後設分析」；林志慎（2017）的研究「臺灣非學校型態實驗教育質性後設分析之研究」，以上兩篇分別是量化研究與質性研究的後設分析，兩者皆是以蒐集單一個議題為研究方向，綜整其相關研究進行後設分析。

另一種類型是議題的關聯度分析，通常有兩者或兩者以上的議題或是變項，在量化的研究中，通常以相關係數呈現，例如：林芳誼（2017）的研究「校長正向領導與學校效能關係之後設分析」，即是探討正向領導與學校效能之間的關係；黃義良、林怡又（2016）的研究「學校內部行銷、教師滿意度與學校效能關聯之探討：後設分析結合結構方程式模型之驗證」，是探討三個變項之間的關聯，同時輔以結構方程式模型進行檢驗。本研究為探討情緒勞務與工作倦怠之關係，屬於議題的關聯度分析。

參、研究設計與實施

一、研究樣本

本研究分析教師情緒勞務與工作倦怠之間的關係，蒐集的方法為透過國家圖書館的臺灣博碩士論文系統、師範校院聯合學位論文、華藝線上圖書館等資料庫系統進行檢索，資料搜尋的關鍵詞為「情緒勞務與工作倦怠」、「情緒勞務負荷與工作倦怠」、「情緒勞務與職業倦怠」

等組合進行檢索，研究者發現從 2005 年起，始有探討教師情緒勞務與工作倦怠感之相關研究，因此將碩士、博士論文搜尋範圍界定為 2005 年 1 月起至 2018 年 7 月底止。

二、樣本篩選標準

本研究以博碩士學位論文為主，係考量研究報告可以獲得較為完整及詳細的原始數據，樣本選用與排除標準如下：

- (一) 學位論文必須是實徵性研究，以便將研究數據透過公式轉換。
- (二) 研究資料必須提供充足的數據，如：信度、樣本數、皮爾森積差相關係數等。論文若在數值提供上不完整，則予以刪除。
- (三) 國家圖書館無提供電子全文，則採用全國文獻傳遞系統（NDDS）索取紙本資料，若能無法透過其他管道取得全文者，則刪除之。

三、資料編碼與評分者信度

本研究針對符合篩選標準的 23 篇研究論文，對各篇研究之作者、出版年、研究對象、研究地區、樣本數、皮爾森積差相關係數等，進行編碼，為求研究過程的可靠性，研究者請一位了解 Comprehensive Meta-analysis 2.0 軟體操作的博士研究生協助，在各自完成編碼之後，互相確認彼此編碼結果的一致性，編碼一致性達 80% 以上，對於有異議之處，再重新以討論、確認資料的方式進行檢視，以便執行後續的研究分析。

四、資料處理與分析

本研究係使用 Comprehensive Meta-analysis 2.0 之後設分析統計軟體，分別登錄相關係數、樣本數、相關方向等資料，由於所蒐集的各研究數據皆以相關係數 r 呈現，因此必須先將相關係數轉換為 Fisher's Z ，轉換公式如下：

$$(一) \text{ 相關係數轉為 Fisher's } Z^{ES_{z_r}} = 0.5 \times \log_e \left(\frac{1 + ES_r}{1 - ES_r} \right)$$

$$(二) \text{ 計算平均效應量 } \overline{ES} = \frac{\sum (w_i ES_i)}{\sum w_i}, \text{ } w_i \text{ 是指個別研究之 Fisher's } Z \text{ 值所乘的權數}$$

$$(三) \text{ Fisher's } Z \text{ 的標準誤公式: } SE_{z_r} = \frac{1}{\sqrt{n-3}}$$

$$(四) 95\% \text{ 信賴區間 } Lower = \overline{ES} - Z_{(1-\alpha)} \times SE_{\overline{ES}}, Upper = \overline{ES} + Z_{(1-\alpha)} \times SE_{\overline{ES}}$$

五、效應量之判斷標準

本研究的效應量判別標準，採用 Cohen (1988) 的效應量標準，當 r 為 .10 以下時，為小效應量； r 在 .30 時，為中效應量； r 超過 .50 以上，則為大效應量。而 Higgins、Thompson、Deeks 與 Altman (2003) 提及 I^2 值是推論相關係數變異量大小的指標，表示所能測量到的實質變異量， I^2 值愈大表示有實質的意義去推論影響變異量的因素， I^2 值的標準可以區分為三類：25% 為低解釋變異量；50% 為中等解釋變異量；75% 為高解釋變異量。

肆、研究結果與討論

一、描述性統計與效果值分析

教師情緒勞務與工作倦怠之描述性統計分析（表 1），研究的樣本數為 7694 人，可知在學校層級部分，研究國小的有 14 篇，研究國中的有 4 篇，研究高中職有 4 篇，另外，陳宛汝（2018）的研究則涵蓋國小與國中。就研究地區觀之，研究同一個縣市的有 17 篇，非同一個縣市有 6 篇；相關係數介於 -.390~.480 之間；男性教師比例為 18.6%~65.2%。

表 1

教師情緒勞務與工作倦怠相關研究之描述性分析

| 編號 | 研究者（年代） | 研究變項 | 學校層級 | 研究地區 | 樣本數 | 相關係數 | 男性教師比例 (%) |
|----|---------------|---------------------|------|-------------------|-----|-------|------------|
| 01 | 張乃文（2005） | 情緒勞務負荷、工作倦怠 | 國小 | 台北縣 | 667 | -.140 | 33.9 |
| 02 | 李麗君（2007） | 情緒勞務負荷、職業倦怠 | 國中 | 台北市 | 145 | -.190 | 31.7 |
| 03 | 林上隱（2008） | 情緒勞務、工作倦怠、情緒智力 | 高中職 | 桃園縣 | 308 | -.178 | 51.3 |
| 04 | 邱欣怡（2008） | 情緒勞務、工作倦怠、工作投入、社會支持 | 國小 | 桃園縣 | 604 | -.319 | 30.5 |
| 05 | 顏國樑、李昱憲（2008） | 情緒勞務、工作倦怠 | 國小 | 台中市 | 531 | .129 | 40.9 |
| 06 | 謝中平（2009） | 情緒勞務負荷、社會支持、工作倦怠 | 國小 | 台中市 | 236 | -.179 | 28.4 |
| 07 | 林郁真（2010） | 情緒勞務、工作倦怠 | 國小 | 雲林縣 嘉義縣 嘉義市 | 185 | -.240 | 27.6 |
| 08 | 莊曉萍（2012） | 工作倦怠、人格特質、情緒勞務 | 高中職 | 桃園縣 | 240 | -.273 | 33.8 |
| 09 | 鄭惟心（2012） | 情緒勞務、工作滿意度、工作倦怠 | 國中 | 台中市 | 535 | -.183 | 28.0 |

（續下頁）

| 編號 | 研究者 (年代) | 研究變項 | 學校層級 | 研究地區 | 樣本數 | 相關係數 | 男性教師比例 (%) |
|----|------------|-------------------------|----------|--------------------------|-----|-------|------------|
| 10 | 王琇民 (2013) | 情緒勞務、工作倦怠、情緒勞務認同 | 國小 | 基隆市 台北市 新北市 桃園縣 | 230 | .100 | 29.1 |
| 11 | 吳淑雯 (2013) | 情緒勞務、工作倦怠 | 國小 | 宜蘭縣 | 265 | -.370 | 36.2 |
| 12 | 簡浩雲 (2013) | 工作壓力、情緒勞務、工作倦怠 | 國中 | 基隆市 | 69 | .140 | 65.2 |
| 13 | 林孟萱 (2014) | 情緒勞務、工作倦怠 | 國小 | 高雄市 | 556 | -.316 | 29.3 |
| 14 | 陳怡婷 (2015) | 情緒勞務、工作幸福感、工作倦怠 | 國小 | 雲林縣 嘉義縣市 台南市 | 384 | -.167 | 32.6 |
| 15 | 呂珮瑄 (2016) | 情緒勞務、因應策略自我韌性、工作滿意、工作倦怠 | 國小 | 新北市 | 566 | -.110 | 36.8 |
| 16 | 洪于涵 (2016) | 情緒勞務、工作倦怠、教師自我效能、人格特質 | 高中 | 台北市 | 152 | .190 | 41.5 |
| 17 | 朱家煦 (2017) | 情緒勞務、工作壓力、職業倦怠 | 國中 | 台北市 嘉義縣 | 315 | .202 | 28.6 |
| 18 | 吳秋樺 (2017) | 情緒勞務、工作倦怠、因應策略 | 國小 | 台中市 | 282 | -.385 | 23.8 |
| 19 | 葉珈吟 (2017) | 情緒勞務、工作倦怠、社會支持 | 國小 | 全台灣 | 469 | -.150 | 32.0 |
| 20 | 蘇育民 (2017) | 情緒勞務、工作壓力、工作倦怠 | 高中職 | 台中市 | 210 | .278 | 53.3 |
| 21 | 徐佳婷 (2018) | 情緒勞務、自我慈悲、工作倦怠 | 國小 | 台北市等 16 縣市 | 296 | -.110 | 未呈現 |
| 22 | 陳宛汝 (2018) | 情緒勞務、工作倦怠、社會支持 | 國小 國中 | 南投縣 | 164 | .480 | 20.6 |
| 23 | 黃曄茹 (2018) | 情緒勞務、職務倦怠、因應策略 | 國小 | 台中市 | 285 | -.390 | 18.6 |

資料來源：研究者整理

本研究之整體效果量，如表 2 所示，依文獻篩選投入 23 篇探討教師情緒勞務與工作倦怠關係的整體效果，在固定模式方面，效果值為 $r=-0.135$ ，其 95%信賴區間介於-0.158~-0.113 之間，而隨機模式方面，效果值為 $r=-0.101$ ，其 95%信賴區間介於-0.191~-0.010 之間，無論在固定模式或是隨機模式，信賴區間皆不包含 0，同時估計所得之效果值轉換 Z 值為-11.661 進行顯著性考驗，達 $p<.001$ 顯著水準，表示教師情緒勞務與工作倦怠具有負向顯著關係。就同質性檢定而言，結果顯示同質性考驗結果 Q 值為 326.211，達到統計顯著水準，表示還有其他變項可能影響教師情緒勞務與工作倦怠的關係， I^2 值為 93.562，代表模式中所得之平均效果值可以解釋 93.562%的變異，故可知研究結果具有異質性，可以進一步探討調節變項。

表 2

教師情緒勞務與工作倦怠之後設分析

| | 研究數 | N | 效應量 | 95%信賴區間 | | Z 值 | 同質性考驗 | |
|------|-----|------|--------|---------|--------|------------|------------|----------------|
| | | | | 下限 | 上限 | | Q 值 | I ² |
| 固定效果 | 23 | 7694 | -0.135 | -0.158 | -0.113 | -11.661*** | 326.211*** | 93.562 |
| 隨機效果 | 23 | 7694 | -0.101 | -0.191 | -0.010 | -2.169** | | |

*** $p < .001$ ** $p < .01$

二、學校層級之調節效果

以學校層級觀之，所蒐集的 23 篇文獻中，由於陳宛汝（2018）此篇的研究則涵蓋國小與國中，因此未納入分析。其餘 22 篇文獻，分為「國小」組及「國中及高中職」組，由表 3 可知不同學校層級在教師情緒勞務與工作倦怠之調節效果，「國小」組之 $r = -0.184$ ，「國中及高中職」組之 $r = -0.044$ ，亦屬於負相關且為中效果值。

就效應量而言，「國小」組之效果值高於「國中及高中職」組，即在國小層級之教師情緒勞務與工作倦怠關聯之強度較國中及高中職層級為高，而 Q_w 值介於 84.931~140.979 之間，皆達 $p < .05$ 之顯著水準，表示組內並非同質，可再探討影響各組變異的調節變項。

表 3

不同學校層級在教師情緒勞務與工作倦怠關係之調節效果

| 學校層級 | 研究數 | N | 效應量 | 95%信賴區間 | | Q_w |
|--------------------|-----|------|--------|---------|--------|------------|
| | | | | 下限 | 上限 | |
| 國小 | 14 | 5556 | -0.184 | -0.210 | -0.159 | 140.979*** |
| 國中、高中職 | 8 | 1974 | -0.044 | -0.088 | 0.000 | 84.931** |
| $Q_B = 100.488***$ | | | | | | |

*** $p < .001$ ** $p < .01$

三、研究地區之調節效果

就研究地區而言，主要分為兩組，分別為「同一縣市」組及「非同一縣市」組，由表 4 可知不同研究地區之調節效果，「同一縣市」組之 $r = -0.156$ ，「非同一縣市」組之 $r = -0.067$ ，兩組皆屬於負相關，「同一縣市」組為中效果值，「非同一縣市」組為小效果值。

從效應量來看，「同一縣市」組之效果值高於「非同一縣市」組，即在同一縣市組之教師情緒勞務與工作倦怠關聯之強度較非同一縣市組為高，而 Q_w 值介於 42.943~272.044 之間，皆達 $p < .01$ 之顯著水準，表示組內並非同質，可再探討影響各組變異的調節變項。

表 4

不同研究地區在教師情緒勞務與工作倦怠關係之調節效果

| 研究地區 | 研究數 | N | 效應量 | 95%信賴區間 | | Qw |
|---------------------------|-----|------|--------|---------|--------|------------|
| | | | | 下限 | 上限 | |
| 同一縣市 | 17 | 5815 | -0.156 | -0.181 | -0.131 | 272.044*** |
| 非同一縣市 | 6 | 1879 | -0.067 | -0.112 | -0.022 | 42.943*** |
| Q _B = 11.411** | | | | | | |

*** $p < .001$ ** $p < .01$

四、樣本人數之調節效果

以樣本人數而言，研究者將文獻的樣本人數分為兩組，分別為「300 人以上」組及「299 人以下」組，由表 5 可知樣本人數之調節效果，「300 人以上」組之 $r = -0.140$ ，「299 人以下」組之 $r = -0.124$ ，屬於負相關且為中效果值。

就效應量而言，「300 人以上」組之效果值高於「299 人以下」組，即樣本人數在 300 人以上時，其教師情緒勞務與工作倦怠相關性更高於研究人數為 299 人以下之研究， Q_w 值介於 119.130~206.824 之間，皆達 $p < .001$ 之顯著水準，表示組內並非同質，可再探討影響各組變異的調節變項。

表 5

樣本人數對教師情緒勞務與工作倦怠關係之調節效果

| 樣本人數 | 研究數 | N | 效應量 | 95%信賴區間 | | Qw |
|-----------------------|-----|------|--------|---------|--------|------------|
| | | | | 下限 | 上限 | |
| 300 人以上 | 10 | 4935 | -0.140 | -0.167 | -0.112 | 119.130*** |
| 299 人以下 | 13 | 2759 | -0.124 | -0.161 | -0.087 | 206.824*** |
| Q _B = .443 | | | | | | |

*** $p < .001$

五、男性教師比例之調節效果

就男性教師比例而言，徐佳婷（2018）未呈現男性教師比例，此篇不納入分析。將 22 篇文獻的男性教師比例分為兩組，分別為「30.0%以上」組及「29.9%以下」組，由表 6 可知男性教師比例之調節效果，「30.0%以上」組之 $r = -0.125$ ，「29.9%以下」組之 $r = -0.153$ ，屬於負相關且為中效果值。

就效應量而言，「29.9%以下」組之效果值高於「30.0%以上」組，即男性教師比例在 29.9% 以下時，其教師情緒勞務與工作倦怠相關性更高於研究人數為 30.0% 以上之研究， Q_w 值介於 140.977~183.860 之間，皆達 $p < .001$ 之顯著水準，表示組內並非同質，可再探討影響各組變異的調節變項。

表 6

男性教師比例對教師情緒勞務與工作倦怠關係之調節效果

| 樣本人數 | 研究數 | N | 效應量 | 95%信賴區間 | | Qw |
|------------------------|-----|------|--------|---------|--------|------------|
| | | | | 下限 | 上限 | |
| 30.0%以上 | 13 | 4610 | -0.125 | -0.153 | -0.096 | 140.977*** |
| 29.9%以下 | 9 | 2788 | -0.153 | -0.189 | -0.116 | 183.860*** |
| Q _B = 1.560 | | | | | | |

*** $p < .001$

六、出版偏誤檢驗

在出版偏誤檢驗的部分，本研究使用 Comprehensive Meta-analysis 2.0 軟體中所提供的 Fail-safe N 值來進行檢驗，Fail-safe N 值為 582，表示需要 582 篇才可能推翻本研究的結果，而此 Fail-safe N 值亦大於容忍門檻（tolerance level） $5k+10$ ，23 篇文獻的容忍門檻為 125，同時在後設分析漏斗圖來呈現，從圖中可以發現圖 1 的效果值呈現左右對稱，顯示無出版偏差現象。

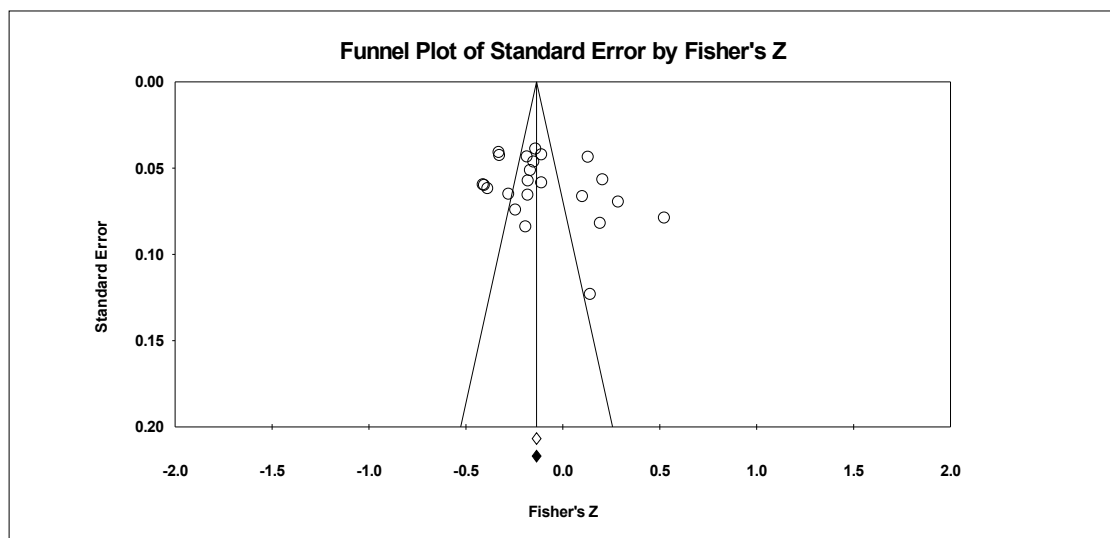


圖 1 後設分析漏斗圖

伍、結論與建議

一、結論

（一）教師情緒勞務與工作倦怠具有負向的顯著關係

由研究結果發現教師情緒勞務與工作倦怠的整合分析情形，兩者呈現負相關的結果，顯示當教師的情緒勞務雖然很高，然卻不會直接影響其工作倦怠，由此觀之，教師這個行業有

其特殊性，社會賦予教師的社會責任與高度的期盼，讓教師的工作倦怠被隱藏，因此，教師的情緒勞務對於工作倦怠並非正向的影響。

（二）不同學校層級、不同研究地區對於教師情緒勞務與工作倦怠關係具有調節效果

本研究結果發現不同學校層級與不同研究地區具有調節效果，在學校層級的部分，「國小」組之效果值高於「國中及高中職」組；在研究地區部分，「同一縣市」組之效果值高於「非同一縣市」組，而樣本人數、男性教師比例對於教師情緒勞務與工作倦怠則無顯著調節效果。

二、建議

（一）學校應減少教師行政量與建立諮詢輔導機制

教師在學校除了教學之外，還必須處理眾多繁雜之事，而身兼行政職的教師更必須面對與承受各種人事物的壓力，因此學校應進行行政減量，行政要做有意義於學生的事；同時，學校可以設置教師的專業諮詢平台，當教師面臨壓力或情緒時，可以給教師適時的支援及情緒抒發的窗口。

（二）提升教師的情緒涵養

學校可以運用進修課程或工作坊，安排情緒管理的相關課程，讓教師學習情緒管理及釋放壓力的方法，減輕情緒勞務對於教師身心上的壓力，使教師可以透過情緒管理的課程學習，了解自我的情緒，緩和教師的情緒勞務負荷。

（三）運用教學輔導教師制度

教師可以使用教學經驗分享與傳承，適時運用教學輔導教師制度，透過彼此之間的互相交流，減緩新手教師對於教學上的壓力與衝擊所產生的倦怠感，或是教師之間藉由協同合作的教學方式，形成彼此相互支持的成長團體，減輕工作負擔。

（四）教師情緒勞務與工作倦怠各層面分析

本研究主要針對教師情緒勞務與工作倦怠兩者之間的關係，作整體性的後設分析探討，而未將教師情緒勞務與工作倦怠的各層面內涵納入統計分析，建議後續研究者若對此議題感興趣，不妨深入探究。此外，亦可探討中介變項對於教師情緒勞務與工作倦怠之影響。

參考文獻

(*為列入後設分析之文獻)

- 王秋錕 (2018)。我國中學生數學能力相關因素之後設分析 (未出版之博士論文)。國立臺北科技大學，臺北。
- *王琇民 (2013)。國民小學教師情緒勞務與工作倦怠之相關研究-以情緒勞務認同為調節變項 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北。
- *朱家煦 (2017)。國民中學班級導師情緒勞務、工作壓力與職業倦怠之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 江文慈 (2009)。「和顏悅色」與「忍氣吞聲」的背後：國小教師情緒勞動的心理歷程分析。
教育心理學報，**40** (4)，553-576。
- 余民寧、許嘉家、陳柏霖 (2010)。中小學教師工作時數與憂鬱的關係：主觀幸福感的觀點。
教育心理學報，**42** (2)，229-252。
- 吳宗祐、鄭伯壘 (2003)。組織情緒研究之回顧與前瞻。**應用心理研究**，**19**，137-173。
- *吳秋樺 (2017)。國民小學課後照顧教師的情緒勞務、工作倦怠及因應策略之研究 (未出版之碩士論文)。中華大學，新竹。
- *吳淑雯 (2013)。宜蘭縣溪北地區國小教師情緒勞務與工作倦怠關係之研究 (未出版之碩士論文)。佛光大學，宜蘭。
- *呂珮瑄 (2016)。新北市國小教師的情緒勞務、因應策略、自我韌性與工作滿意、工作倦怠之相關研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北。
- 李安明、黃芳銘、呂晶晶 (2012)。「國民小學教育人員情緒勞務量表」之發展與編製。**測驗學刊**，**59** (3)，451-486。
- 李新民、陳蜜桃 (2006)。幼兒教師的情緒勞務因素結構及其對工作倦怠之影響。**高雄師大學報**，**20**，67-89。
- *李麗君 (2007)。國民中學教育人員情緒勞務負荷與職業倦怠相關之研究—以台北市公立國民中學為例 (未出版之碩士論文)。國立臺灣科技大學，臺北。
- *林上隱 (2008)。高中職教育人員情緒勞務與工作倦怠關係之研究—以情緒智力為調節變項 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園。
- 林志慎 (2017)。臺灣非學校型態實驗教育質性後設分析之研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- *林孟萱 (2014)。高雄市國小教師情緒勞務與工作倦怠關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。

林尚平（2000）。組織情緒勞務負擔量表之發展。**中山管理評論**，8（3），427-447。

林芳誼（2017）。校長正向領導與學校效能關係之後設分析（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北。

*林郁真（2010）。國小特教教師情緒勞務與工作倦怠關係之研究（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義。

*邱欣怡（2008）。國民小學教師情緒勞務與工作倦怠之關係研究—以工作投入、社會支持為調節變項（未出版之碩士論文）。國立新竹教育大學，新竹。

*洪于涵（2015）。情緒勞務與工作倦怠之關係：以教師自我效能與人格特質為調節變項（未出版之碩士論文）。國立臺灣大學，臺北。

孫淑柔、呂綉婷（2008）。從情緒勞務與工作壓力談特教教師之情緒管理。**台東特教**，27，12-16。

*徐佳婷（2018）。國小專任輔導教師情緒勞務、自我慈悲與工作倦怠之相關研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。

*張乃文（2005）。臺北縣國小教育人員情緒勞務負荷與工作倦怠關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

*莊曉萍（2012）。工作倦怠、人格特質與情緒勞務之相關性研究—以桃園縣公、私立高中職教師為例（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園。

*陳宛汝（2018）。南投縣公立國民中小學輔導教師情緒勞務對工作倦怠之影響—以社會支持為調節變項（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投。

*陳怡婷（2015）。國小教師情緒勞務對工作幸福感之影響—以工作倦怠為中介變項（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南。

陳信憲、許銘珊（2011）。大專校院教師情緒勞務與工作倦怠之相關研究。**高雄師大學報**，30，1-15。

陳雅慧（2010）。誰讓老師的熱情消失了？**親子天下**，16，58-64。

*黃瑋茹（2018）。臺中市國民小學兼任行政教師的情緒勞務、職務倦怠及因應策略之研究（未出版之碩士論文）。靜宜大學，臺中。

黃義良、林怡又（2016）。學校內部行銷、教師滿意度與學校效能關聯之探討：後設分析結合結構方程式模型之驗證。**彰化師大教育學報**，28，25-52。

楊家瑜（2013）。國小代理教師情緒勞務之研究。**臺中教育大學學報**，27（1），39-55。

*葉珈吟（2017）。國小級任教師情緒勞務與工作倦怠之相關研究：社會支持的調節效果（未出版之碩士論文）。國立交通大學，新竹。

蔡金田、毛睿翎（2014）。國民小學教師工作壓力與生活品質關係之研究—以南投縣國民小學為例。《慈濟大學教育研究學刊》，11，31-75。

*鄭惟心（2012）。臺中市公立國中導師情緒勞務、工作滿意度與工作倦怠之相關研究（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。

*謝中平（2009）。國民小學教育人員情緒勞務負荷、社會支持與工作倦怠關係之研究—以台中市公立國民小學為例（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化。

*簡浩雲（2013）。國民中學處室主任工作壓力、情緒勞務與工作倦怠關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北。

*顏國樑、李昱憲（2008）。情緒勞務與工作倦怠內涵與相關研究分析及其對國民小學行政的啟示。《學校行政》，57，1-36。

*蘇育民（2017）。情緒勞務、工作壓力與工作倦怠之研究—以高中職教師為例（未出版之碩士論文）。亞洲大學，臺中。

Basım, H. N., Beğenirbaş, M., & Can, Y. R. (2013). Effects of teacher personalities on emotional exhaustion: Mediating role of emotional labor. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(3), 1488-1496.

Bataineh, O., & Alsagheer, A. (2012). An investigation of social support and burnout among special education teachers in the United Arab Emirates. *International Journal of Special Education*, 27(2), 5-13.

Bono, J. E., & Vey, M. A. (2005). Toward understanding emotional management at work: A quantitative review of emotional labor research. In C. E. J. Hartel, W. J. Zerbe, & N. M. Ashkanasy (Eds.), *Emotions in organizational behavior* (pp. 213-233). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

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

Brown, E. L., Horner, C. G., Kerr, M. M., & Scanlon, C. L. (2014). United States teachers’ emotional labor and professional identities. *KEDI Journal of Educational Policy*, 11(2), 205-225.

Cenkseven-Önder, F., & Sari, M. (2009). The quality of school life and burnout as predictors of subjective well-being among teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(3), 1223-1235.

Chan, D. (2007). Burnout, self-efficacy, and successful intelligence among Chinese prospective and in-service school teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 27(1), 33-49.

- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Associates.
- Çukur, C. Ş. (2009). The development of the teacher emotional labor scale (TELS): Validity and reliability. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 9(2), 559-574.
- Forrester, G. (2005). All in a day's work: Primary teachers 'performing' and 'caring'. *Gender and Education* 17(3), 271-287.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30(1), 159-165.
- Grandey, A. A. (2000). Emotional regulation in the workplace: A new way to conceptualize emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*, 5(1), 95-110.
- Grandey, A. A., Diefendorff, J. M., & Rupp, D. E. (2013). Bringing emotional labor into focus: A review and integration of three research lenses. In A. A. Grandey, J. M. Dieffendorff, & D. E. Rupp (Eds.), *Emotional labor in the 21st century: Diverse perspectives on emotion regulation at work* (pp. 3-28). New York, NY: Routledge.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835-854.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *British Medical Journal*, 327(7414), 557-560.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press.
- Hoffman, S., Palladino, J. M., & Barnett, J. (2007). Compassion Fatigue as a theoretical framework to help understand burnout among special education teachers. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 2, 15-22.
- Kim, M. Y., Lee, J. Y., & Kim, J. (2009). Relationships among burnout, social support, and negative mood regulation expectancies of elementary school teachers in Korea. *Asia Pacific Education Review*, 10(4), 475-482.
- Kimura, Y. (2010). Expressing emotions in teaching: Inducement, suppression, and disclosure as caring profession. *Educational Studies in Japan: International Yearbook*, 5, 63-78.
- Kokkinos, C. M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229-243.
- Koster, S. (2011). The self-managed heart: Teaching gender and doing emotional labour in a higher education institution. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(1), 61-77.

- Kruml, S. M., & Geddes, D. (2000). Exploring the dimensions of emotional labor: The heart of Hochschild's work. *Management Communication Quarterly*, 14, 8-49.
- Lee, R. T., & Ashforth, B. E. (1990). On the meaning of Maslach's three dimensions of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 75(6), 743-747.
- Liu, Y. C. (2012). Discussion on teachers' emotional display rules. *Journal of Zhejiang Normal University: Social Sciences*, 63, 6-11.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Mauno, S., Kinnunen, U., & Ruokolainen, M. (2006). Exploring work-and organization-based resources as moderators between work-family conflict, well-being, and job attitudes. *Work & Stress*, 20(3), 210-233.
- Näring, G., Briët, M., & Brouwers, A. (2006). Beyond demand-control: Emotional labor and symptoms of burnout in teachers. *Work & Stress*, 20(4), 303-315.
- Ogbonna, E., & Harris, L. C. (2004). Work intensification and emotional labour among UK university lecturers: An exploratory study. *Organization Studies*, 25(7), 1185-1203.
- Platsidou, M., & Agaliotis, I. (2008). Burnout, job satisfaction and instructional assignment-related sources of stress in Greek special education teachers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 55(1), 61-76.
- Reese, R. (2004). The bottom line: Strategies for reducing teacher stress-and protecting your investment in new teachers. *American School Board Journal*, 26-27.
- Robson, J., & Bailey, B. (2009). 'Bowing from the heart': An investigation into discourses of professionalism and the work of caring for students in further education. *British Educational Research Journal*, 35(1), 99-117.
- Schamer, L., & Jackson, M. (1996). Coping with stress: Common sense about teacher burnout. *Education Canada*, 36(2), 28-31.
- Talmor, R., Reiter, S., & Feigin, N. (2005). Factors relating to regular education teacher burnout in inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, 20(2), 215-229.
- Tösten, R., & Sahin, Çigdem Ç. (2017). Examining the teachers' emotional labor behavior. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 18-27.
- Troman, G. (2000). Teacher stress in the low-trust society. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), 331-353.

- Winograd, K. (2003). The functions of teacher emotions: The Good, the bad, and the ugly. *Teachers College Record*, 105(9), 1641-1673.
- Xu, Y. X. (2012). *Studies on emotional labor strategy of secondary school teachers and its relationship with teaching efficacy and job burnout*. Master's Thesis, Wuhan: Hubei University
- Zembylas, M. (2003). Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory & Practice*, 9(3), 213-238.
- Zembylas, M. (2005). *Teaching with emotion: A postmodern enactment*. Greenwich, CT: Information Age.

教育行政論壇

第 11 卷第 1 期 2019 年 6 月 頁 73-94

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

謝傳崇，國立清華大學教育與學習科技學系教授
曾文鑑，國立清華大學師資培育中心助理教授
馬郁婷，國立清華大學教育與學習科技學系碩士班研究生

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, Benshoff, & 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

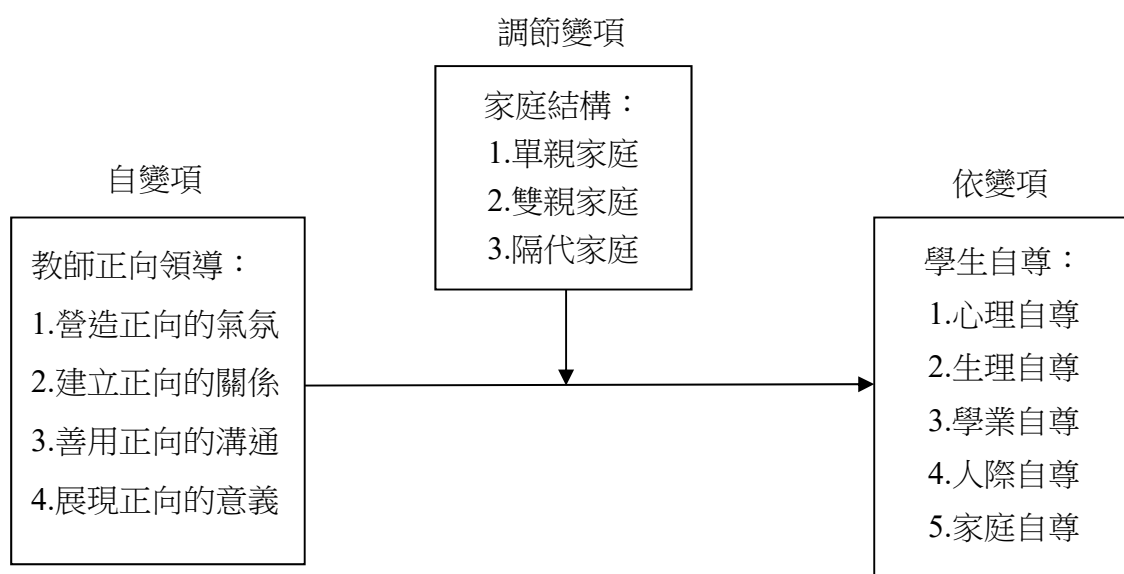


圖 1 研究架構圖

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響關係，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., Benshoff, 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.

教育行政論壇徵稿啟事

一、教育行政論壇（以下簡稱「本論壇」）一年出版二期，於每年六、十二月底出刊，各期均接受教育行政、教育領導、教育財經及教育組織經營管理等領域之稿件，亦歡迎其他教育相關領域踴躍賜稿。

二、本論壇全年收稿，稿件不論領域，隨到隨審，來稿將於收件後五個月內回覆審查結果。

三、本論壇採匿名審查制度，由本論壇編輯委員聘請有關學者專家二人審查之。凡經審查委員要求修改之文稿，應於作者修改後再由編輯委員會決定是否刊登。

四、撰稿原則

- （一）來稿請用電腦橫打，全文以一萬五千字為原則（包含中英文摘要、註釋、參考書目、附錄、圖表等）。
- （二）來稿內文、附註及參考書目，請用 APA 格式；若不符合此項規定者，本論壇得退稿或請作者修改後再行送審。
- （三）投稿請附中、英文摘要；中文摘要請勿超過 350 字，英文摘要勿超過 200 字，並請列出中、英文關鍵字各三至五個。
- （四）正文及中英文摘要中請勿出現任何個人資料。
- （五）來稿若為碩、博士論文改寫，需註明「本文為碩、博士論文改寫，指導教授為○○○教授」。凡碩博士論文改寫之稿件，刊登時需經指導教授審閱並簽名背書。若為共同撰稿之論文，請依貢獻比率排定共同作者順序。

五、投稿方法

- （一）來稿正文與中英文摘要（請用 Adobe Acrobat PDF 檔儲存），連同「投稿者基本資料表」，以電子郵件寄至本刊編輯委員會，並請於郵件主旨註明〈教育行政論壇稿件〉，以利行政作業，審查小組之電子郵件帳號如下：gica@mail.nptu.edu.tw
- （二）於通過審稿、接受刊登，並修改完畢後，再行繳交磁片（請用 word DOC 檔儲存）。並以掛號交寄（900 屏東市民生路 4-18 號 國立屏東大學教育行政研究所 教育行政論壇編輯委員會）。

六、來稿如有一稿多投，違反學術倫理，或侵犯他人著作權者，除由作者自負相關法律責任外，兩年內本論壇不再接受該位作者投稿。

七、本論壇因編輯需要，對接受刊登之稿件保有文字刪修權，並得決定稿件刊登之期數。

八、來稿一經刊登，需簽署「期刊作者聲明暨著作權讓與書」，本論壇將致贈作者當期論壇二冊（若來稿由兩人以上共同撰寫，則每篇文章最多贈送三冊），不另支稿費。

《教育行政論壇》投稿者基本資料表

| | | | | |
|----------|--|----|------|------|
| 姓名 | 中文 | | 英文 | |
| 投稿題目 | 中文 | | | |
| | 英文 | | | |
| 通訊作者服務單位 | | | 學術職稱 | |
| 共同作者資料 | 單一作者可免填本欄；多位作者請依貢獻度依序排列填寫相關資料 | | | |
| | | 姓名 | 貢獻度 | 服務單位 |
| | 第一作者 | | % | |
| | 第二作者 | | % | |
| | 第三作者 | | % | |
| | 第四作者 | | % | |
| | 第五作者 | | % | |
| 稿件字數 | 稿件全文共_____字（含中英文摘要、正文、參考書目、附錄、圖表等） | | | |
| 通訊住址 | □□□—□□ | | | |
| 聯絡電話 | (0)： | | 行動電話 | |
| | (H)： | | | |
| 論文屬性 | 1、本論文是否為博碩士論文改寫？ <input type="checkbox"/> 否（本項以下免填） <input type="checkbox"/> 是 指導教授為_____；是否與指導教授共同掛名？ <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否 博碩士論文題目_____ | | | |
| | 2、本論文是否曾於研討會或其他場合公開發表？ <input type="checkbox"/> 否（本項以下免填） <input type="checkbox"/> 是 研討會名稱為_____；是否與其他作者共同撰寫？ <input type="checkbox"/> 是 <input type="checkbox"/> 否 研討會論文題目_____ | | | |

茲保證以上所填資料無誤，且本文未同時一稿多投、違反學術倫理、或侵犯他人著作權，如有違反，責任由作者自負。

作者簽名_____（共同撰稿者皆須具名）

版權頁

刊名： 教育行政論壇
出版機關： 國立屏東大學
地址： 900 屏東縣屏東市民生路 4-18 號
電話： 08-7663800
發行人： 古源光
編者： 教育行政研究所
執行編輯： 林官蓓
編輯委員： 李銘義、林官蓓、張慶勳、黃靖文、劉鎮寧、戰寶華、
簡成熙(依筆劃順序)
出版年月： 2019 年 6 月
卷期： 第十一卷第一期
創刊年月： 2009 年 6 月
刊期頻率： 半年刊
本書同時刊載於： 屏東大學機構典藏資料庫，網址：<http://ir.nptu.edu.tw/>
定價： 300 元
展售處： (1)五南文化廣場
地址：406 台中市北屯區軍福路 600 號
電話：04-24378010
網址：<http://www.wunanbooks.com.tw/>
(2)國家書店
地址：104 台北市松江路 209 號 1 樓
電話：02-25180207
網址：<http://www.govbooks.com.tw/>
GPN： 2010402688 ISSN：2076-3638

請尊重著作權未經同意請勿翻印