

《教育行政與評鑑學刊》
2010年12月，第十期，頁27-54

國小校長情緒智慧領導能力與學校教育人員 情緒智慧關係之分析

葉連祺

摘 要

情緒智慧（EI）和情緒智慧領導能力（EILC）是可重視的教育領導研究焦點，探討校長 EILC 和學校教育人員 EI 的關係，利於推展情緒智慧領導和情緒智慧管理。本研究以 Goleman 理論自編量表，調查 540 位學校教育人員自評和他評對校長 EILC、主任和教師 EI 的知覺，分析其差異性、一致性、關聯性、影響關係、影響關係模式。結果顯示三類人員對層面知覺無差異，對主任 EI 向度和項目知覺的差異最大，對校長 EILC 則差異小。自評知覺關聯高於他評知覺，校長和主任知覺相關最高，校長和教師則最低。又主任他評校長的 EILC 產生最大影響力，校長他評教師的 EI 影響力則最小。成立四組影響關係：主任 EI 影響教師 EI、校長 EILC 影響主任 EI 和教師 EI、教師 EI 影響主任 EI、教師 EI 影響校長 EILC 和主任 EI。且校長 EILC 權重最大，教師 EI 最小，社會察覺層面權重最大，自我管理層面最小。

關鍵詞：校長學、情緒智慧、情緒智慧領導、網絡分析法

葉連祺：國立暨南國際大學教育政策與行政學系副教授

電子郵件：yehlc@seed.net.tw

收件日期：2010.07.13；修改日期：2010.08.30；接受日期：2010.12.10

Journal of Educational Administration and Evaluation
December, 2010, Vol. 10, pp. 27-54

The Relationship between Principal's Emotionally Intelligent Leadership Competence and Educator's Emotional Intelligence in Elementary Schools

Lain-Chyi Yeh

Abstract

Both emotional intelligence (EI) and emotionally intelligent leadership competence (EILC) are notable topics in educational leadership. To discuss the relationship between principals' emotionally intelligent leadership competence and educator's emotional intelligence is useful in promoting emotionally intelligent leadership and emotional intelligent management in elementary schools. According to Goleman's theory, one self-made questionnaire was conducted to survey 540 principals, directors and teachers to understand their perception by self-rating and others-rating. The educators' perceptions of difference, congruity, relevance, influential relationship, and causal model were analyzed. The results indicated that there is no difference in whole facets of perception among educators. In domains and items, the difference in directors' EI is largest, but the difference in principals' EILC is smallest. The correlations of perceptions by self-rating were higher than perceptions by others-rating. The correlations between principal's EILC and director's EI are highest, but the correlations between principal's EILC and teacher's EI are smallest. Director rated principal produced the larger influence, but principal rated teacher produced the smallest influence. Moreover, four influential relationships were confirmed, which includes director's EI influenced teacher's EI, principal's EILC influenced both director's EI and teacher's EI, teacher's EI influenced director's EI, and teacher's EI influenced both principal's EILC and director's EI. The weights in principal's EILC and "social awareness" facet are the largest, but the weights in teacher's EI and "self-management" facet are the smallest.

Keywords: analytic network process, emotional intelligence, emotionally intelligent leadership, principalship

Lain-Chyi Yeh: Associate Professor/Department of Educational Policy & Administration, National Chi Nan University

E-mail: yehlc@seed.net.tw

Manuscript received: 2010.07.13; Revised: 2010.08.30; Accepted: 2010.12.10

壹、前言

教育領導研究的重要課題之一便是確認如何造成領導成功的相關因素與理想的領導模式，這已見論者提出許多領導論點（葉連祺，2004），並繼續增加中，這些領導論點不少是直指領導的關鍵人物－領導者，認為領導者要轉型成為道德楷模、倫理導師、情緒管理者等角色，提出道德領導（moral leadership）、倫理領導（ethical leadership）、情緒智慧領導（emotional intelligence leadership 或 emotionally intelligent leadership）等觀點，這些直接點出領導的核心問題是在促成被領導者在道德、倫理、情緒等方面的成長，進而提升組織效能、行政效率、運作品質和表現。其中情緒智慧領導的發展較諸其他領導理念的發展略異，其根源自心理學、社會學、腦神經科學、企業領導等方面的實證研究（Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002），並直指領導成功的關鍵因素－情緒智慧（emotional intelligence, EI，或譯為情緒智力、情緒智能），而情緒已被視為教育行政和領導中不能忽略的領域（Samier & Schmidt, 2009），領導者情緒智慧的功效亦被證實，如能促進教育領導成效（Maulding, 2002; McDowelle & Bell, 1997）、有效處理變革問題（Mayer & Caruso, 2002）、提升領導者自己能力（Vitello-Cicciu, 2003），故顯見討論教育領導者的情緒智慧領導和被領導者的情緒智慧就甚具價值和意義。

關於情緒智慧，已見眾多論點如 Goleman、Boyatzis 與 McKee（2002, 2004）、Caruso 與 Salovey（2004）、Cooper 與 Sawaf（2000）等，以及相關的教育領域實證研究成果，對於教育人員情緒智慧表現等了解有所助益；至於情緒智慧領導則方興未艾，目前提出較具系統的觀點者有 Goleman、Boyatzis 與 McKee（2002, 2004）的根本領導（Primal Leadership，或譯為先決領導）、及 Shankman 與 Allen（2008），並有少數實證研究成果（葉連祺，2007；葉連祺、陳怡君與劉原亨，2009；劉原亨，2005；Fay & Martin, 2005），仍有很大的發展空間。依據 Goleman、Boyatzis 與 McKee（2002, 2004）的看法，需將情緒智慧延伸探討領導者的情緒智慧領導，最後擴展討論情緒智慧組織的發展，這不僅勾勒出情緒智慧研究的可發展途徑，也指出研究情緒智慧不能忽略研究情緒智慧領導，因為情緒智慧領導可扮演連接由個人情緒智慧發展到整體組織發展成為情緒智慧組織的中介變項和橋樑，甚至是平台的角色。然而學術研究的待突破點則在於找尋情緒智慧和情緒智慧領導之間的共通處，以了解這兩者的關係，此包括對兩者差異性、關聯性和影響性的掌握；對此，Goleman、Boyatzis 與 McKee（2002, 2004）所提理論認為情緒智慧的本質是能力（competence），領導者推動情緒智慧領導需具備情緒智慧領導能力（emotionally intelligent leadership

competence，簡稱為 EILC），故「能力」概念是兩者的共通處，那麼探討被領導者情緒智慧和領導者情緒智慧領導能力兩者關係就屬可行，也能夠更進一步了解兩者是否有正向增進彼此的影響效果，若影響效果被證實存在且頗佳，那麼推展增進人員情緒智慧和領導者情緒智慧領導能力就甚具價值。

其次，若能了解被領導者情緒智慧和領導者情緒智慧領導能力兩者的關係，則更進一步分析兩者到底是形成向下領導(leading down 或 downward leadership)形式，呈現領導者情緒智慧領導能力影響被領導者情緒智慧？還是形成向上領導(leading up 或 upward leadership)形式，呈現被領導者情緒智慧影響領導者情緒智慧領導能力？目前缺乏相關研究文獻，對此無法有清楚的了解，如能進行分析，將有助於建立增進情緒智慧和情緒智慧領導能力的可行方案。

由於國小的教育服務性質，推動學生情緒教育顯得很重要，故增進教師和主任（兩者以下簡稱學校教育人員）的情緒智慧以及校長的情緒智慧領導能力，便顯得很重要，因此以國小學校教育人員為探索對象是有必要性。再者，葉連祺（2008）曾提出一個檢視國小校長領導能力知覺評量差異的分析架構，從評量結果的差異、差距和相關、與結構模式差異等四個角度進行比較，而分析國小學校教育人員情緒智慧和校長情緒智慧領導能力的關係，也能夠應用此架構，以期更精準和全面性確認兩者的關係。簡言之，探討校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧的關係至為重要，而本研究提出以下研究目的進行探討：

- 一、探討國小校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧的差異。
- 二、探討國小校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧的關聯。
- 三、探討國小校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧的影響關係。

另根據前述研究目的，提出對應的研究問題如下，以供實證考驗之用：

- 一、國小校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧的差異性為何？
- 二、國小校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧的一致性為何？
- 三、國小校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧的關聯性為何？
- 四、國小校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧的影響關係為何？
- 五、國小校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧的影響關係模式為何？

為便利探討，將「情緒智慧」定義為處理自己情緒和人際關係的智慧，「情緒智慧領導」定義為指領導者在領導過程善用 EI，增進領導效果，所形成的領導型態，情緒智慧領導能力定義為領導者進行情緒智慧領導應具備的情緒智慧能力。又本研究採用操作型定義，定義「學校教育人員情緒智慧」為對主任和教師處理自己情緒

和人際關係的智慧表現知覺，由校長、主任和教師以自評和他評方式填答研究者自編情緒智慧量表的題項得分來代表，也定義「校長情緒智慧領導能力」為對校長所具備和表現的情緒智慧領導能力知覺，由校長、主任和教師以自評和他評方式填答研究者自編情緒智慧領導能力量表的題項得分來代表。以下基於行文簡潔起見，視需要交互使用 EI 或情緒智慧、EILC 或情緒智慧領導能力。

貳、相關文獻分析

針對研究目的，下面就一些相關文獻進行討論：

一、情緒智慧觀點之分析

關於情緒智慧，有許多論述和測量工具，可見「組織中情緒智慧研究聯盟」(The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations) (網址為 <http://www.eiconsortium.org/>) 有豐富收集和系統化整理，其中可以 Caruso 與 Salovey (2004)、Cooper 與 Sawaf (2000)、Goleman 等三者的論點為代表。Caruso 與 Salovey (2004) 侷限情緒管理範疇於個人情緒方面 (包括自己和他人)，定義情緒智慧包括確認情緒 (identifying emotions)、運用情緒 (using emotions)、了解情緒 (understanding emotions) 和管理情緒 (managing emotions) 四類技巧 (skill)。Cooper 與 Sawaf (2000) 論點將情緒智慧擴及與情緒有關的行為表現成果，包括生活品質、身心健康行為等項，共分成情緒深度 (emotional depth)、情緒適合度 (emotional fitness)、情緒素養 (emotional literacy) 和情緒修煉 (emotional alchemy) 四部分。而 Goleman 視情緒智慧為能力，具體表現在外是情緒能力 (或稱為情緒智慧能力)，係結合思考和情緒的一種可學習能力 (capability)，其曾先後提出情緒自我察覺、管理情緒、溫和情緒生產力、同理心、了解情緒、管理關係等向度 (Goleman, 1995)，再修正為自我察覺、自我調校、激勵、同理心、社會技巧等向度 (Goleman, 1998)，最後整合成自我察覺 (self-awareness)、自我管理 (self-management)、社會察覺 (social awareness)、關係管理 (relationship management) 四個向度 (Goleman, Boyatzis, & McKee, 2002, 2004)，前兩個向度屬於處理個人有關事務的心智能力 (mental abilities)，決定個人如何管理自己情緒，後兩者係處理人際關係層面事務的社會性能力 (social competencies)，規範個人如何管理人際關係和他人情緒，並包括 18 項情緒能力。

上述三種論點的思考重點不同，也各有適用情境和可使用測量工具，大抵上 Caruso 與 Salovey (2004) 論點以個人情緒管理為主，Cooper 與 Sawaf (2000) 將情緒智慧擴及個人、人際和生活層面，Goleman、Boyatzis 與 McKee (2002) 論點包括社會和個人層面情緒智慧，其社會層面的情緒智慧後來發展出社會智慧 (social intelligence, SI) 論點 (Goleman, 2007)。由於學校組織領導者無可避免得處理人際關係問題，而校內外人際關係的經營多數會影響到學校整體表現，又情緒智慧適用於學校的關鍵點在於情緒智慧可以培養、能影響他人、可預期產生良好成效，故 Goleman、Boyatzis 與 McKee (2002) 的論點會較諸其他論述更適用於校長和學校教育人員。

二、情緒智慧領導能力觀點之分析

對情緒智慧領導提出較具系統性論述者為數不多，大抵有 Feldman (1999)、Goleman、Boyatzis 與 McKee (2002) 與 Shankman 與 Allen (2008)。Feldman (1999) 提出 2 類 10 個情緒智慧領導技巧，包括 1. 高階技巧 (high order skill) 有擔負責任 (taking responsibility)、提出備案 (generating choices)、堅持願景 (embracing a vision)、鼓起勇氣 (having courage)、展示決心 (demonstrating resolve)；2. 核心技巧 (core skill) 包括認識自己 (knowing yourself)、持續管控 (maintaining control)、了解別人 (reading others)、準確察覺 (perceiving accurately)、彈性溝通 (communicating with flexibility)；除編製出自評題項，也提出發展這些技巧的 5 項行動技術 (action technique) 和 6 項工具 (tool)。Goleman、Boyatzis 與 McKee (2002) 認為組織領導者需要培養四個層面及 18 個向度的情緒智慧領導能力，分別是：1. 自我察覺層面包括情緒自我察覺、精準自我評量和自信能力；2. 自我管理層面為自我控制、正大光明、適應力、成就動機、主動和樂觀；3. 社會察覺層面含同理心、組織察覺和服務；4. 關係管理層面有激勵、影響、發展他人、變革觸媒、衝突管理、團隊合作等，此內容大致和其對情緒智慧內涵的看法類似，僅少了「建立連結」一項；目前，已知 Fay 與 Martin (2005) 發展適用學校諮商人員的「情緒智慧根本領導態度」評量指標問卷，葉連祺 (2007) 以國中、小學校長為適用對象，編製「國中小校長情緒智慧領導力量表」，這兩者測量題項數不同。而 Shankman 與 Allen (2008) 所提情緒智慧領導論點係適用大學生，內容包括三層面察覺和 21 項情緒能力 (capacity)，即 1. 察覺脈絡 (consciousness of context) 有環境察覺 (environmental awareness) 和團體理解 (group savvy)；2. 察覺自我 (consciousness of self) 含情緒自我知覺 (emotional self-perception)、誠實自我了解 (honest self-understanding)、健康自我尊重 (healthy

self-esteem)、情緒自我控制(emotional self-control)、務實(authenticity)、彈性(flexibility)、成就(achievement)、樂觀(optimism)和主動(initiative); 3. 察覺他人(consciousness of others)包括同理心(empathy)、公民關係(citizenship)、激勵(inspiration)、影響(influence)、教導(coaching)、變革機轉(change agent)、衝突管理(conflict management)、發展關係(developing relationships)、團隊合作(teamwork)和資產差異化(capitalizing on difference), 其並發展出工作手冊、評量工具等。

綜言之, 上述三項情緒智慧領導論點指出領導者應具備相關的技巧或能力, 檢視三者觀點其實大同小異; 就實務應用而言, 視領導者施行情緒智慧領導應具備能力(指 competence)的觀點可以呼應一般領導研究重視能力觀點的發展趨勢(葉連祺, 2008), 也較能呼應情緒智慧是能力的看法, 其中以 Goleman、Boyatzis 與 McKee (2002) 的看法較佳, 原因在於其觀點較具系統性、認為情緒智慧和情緒智慧領導能力皆為能力、兩者內容相同度高。是故, 不論實務推展和學術研究, 都以 Goleman、Boyatzis 與 McKee (2002) 的論點會較佳, 因為其對情緒智慧和情緒智慧領導的內涵和本質看法幾乎相同, 所以易於連結兩者, 探討兩者關係和預期產生交互影響效果。

三、情緒智慧和情緒智慧領導能力可能關係之分析

過去研究文獻極明顯偏重探討情緒智慧, 忽略探索情緒智慧領導能力, 原因不外是情緒智慧領導能力的論點尚不成熟、未受到很多人注意和重視、欠缺相關評量工具和技術, 造成現有研究成果尚不豐碩, 所以情緒智慧和情緒智慧領導能力到底呈現哪些關係尚難了解。

探討情緒智慧和情緒智慧領導能力的關係需要解決幾個問題: 一是理念可能性, 指情緒智慧和情緒智慧領導能力的本質是否相似或一致? 情緒智慧和情緒智慧領導能力是否應形成關係? 就前者而言, 情緒智慧被視為技巧或能力, 情緒智慧領導能力也被看成技巧或能力, 故共同處是將兩者都視為技巧或都視為能力, 使易於進行後續分析, 對此 Goleman 等(2002)將兩者視為能力, 促成同時探討兩者關係的可能性。至於後者, 從學校行政運作角度, 以測量校長、主任、職員、教師等人員的情緒智慧較具意義, 又測量情緒智慧領導能力以校長和主任為較具意義的被測量對象, 而校長、主任、職員、教師等人員都宜具備情緒智慧; 故同時看待情緒智慧和情緒智慧領導能力, 兩者似乎存在著從屬的關係, 即形成向下領導情形時, 校長或主任的情緒智慧領導能力應影響主任或教師的情緒智慧, 亦可能形成向上領導

形式，主任和教師的情緒智慧應影響校長或主任的情緒智慧領導能力。換言之，情緒智慧和情緒智慧領導能力應能形成一些影響關係，它對教育領導有啟示意義，能提供增進學校教育人員情緒智慧和情緒智慧領導能力的決策和研究參考。

二是測量可能性，指情緒智慧和情緒智慧領導能力是否都能被測量？情緒智慧和情緒智慧領導能力是否可同時被測量？就前者來看，目前已知不少工具可測量情緒智慧和情緒智慧領導能力（見 *The Consortium for Research on Emotional Intelligence in Organizations*），顯示這兩者概念已被視為存在且可以被測量殆無疑義；而後者是指測量情緒智慧和情緒智慧領導能力應否考量發生時間的順序，需要依序在不同時間分別測量，前已敘及兩者被視為技巧或能力，可謂本質相仿，且都有對應的測量工具，又領導者被認為該兼備良好的情緒智慧和情緒智慧領導能力，故可同時測量兩者，不必考量延宕測量時間的問題，不會造成施測的困難或困擾。

三是分析可能性，指情緒智慧和情緒智慧領導能力的關係是否能被比較？情緒智慧和情緒智慧領導能力能形成哪些類型的關係？對於前者，由於兩者的本質相仿，如皆視為能力或技巧，當具有可比較性，故基於從相同的本質去比較兩者，應屬合理和可行；至於後者，可能關係會有無關係、關聯、因果影響等多種思考，又領導者和被領導者之間的對應關係，大致可有向下領導、向上領導和平行領導三種形式，向下領導是依據傳統科層體制由領導者產生的領導行為，向上領導係部屬因權威（*authority*）產生影響領導者的領導效果行為，此如服務領導（*service leadership*）理念，而平行領導則是領導者和被領導者成為伙伴關係，產生具相互領導效果的行為，如合作領導（*collaborative leadership*）（葉連祺，2004；Yukl, 2009）。所以探討領導者情緒智慧領導能力和被領導者情緒智慧的關係，在學校行政組織運作中就有向下領導和向上領導的關係可以探討，至於平行領導所產生相互領導關係的認定，需要納入發生時間順序來考量，可能是同時產生或者有先後之別，要精準測量和分析的難頗高，故探討兩者在向下領導和向上領導時的關係顯然較探討平行領導時容易。對此若以校長、主任和教師為分析對象，則至少能形成以下幾個影響關係（情緒智慧和情緒智慧領導能力分以 EI 和 EILC 表示）：

- (一) 向下領導形式：(1)校長 EILC→主任 EI→教師 EI；(2)校長 EILC→主任 EI 和教師 EI；(3)校長 EILC→主任 EI 和教師 EI，且校長 EILC→教師 EI；(4)校長 EILC→教師 EI，主任 EI→教師 EI；及其他關係。
- (二) 向上領導形式：(1)教師 EI→主任 EI→校長 EILC；(2)教師 EI→校長 EILC 和主任 EI；(3)教師 EI→校長 EILC 和主任 EI，且主任 EI→校長 EILC；(4) 教師 EI→校長 EILC，主任 EI→校長 EILC；及其他關係。

上述幾項影響關係經檢驗後，除能確認情緒智慧和情緒智慧領導能力的影響途徑、影響力外，也能找出相對較佳的影響關係模式及提升校長情緒智慧領導能力、主任和教師情緒智慧的思考方向，但是過去相關研究忽略這方面的分析，實有待進一步檢驗。

參、研究設計

一、研究方法

本研究屬於量化研究，根據文獻分析結果，使用問卷調查法，自編測量工具，抽樣調查國小校長、主任和教師對於校長 EILC、主任 EI 和教師 EI 等知覺，經結合統計分析，以探討校長 EILC 和學校教育人員 EI 之間的差異性、一致性、關聯性和影響關係。

二、分析架構

根據葉連祺（2008）提出的檢視國小校長領導能力知覺評量差異分析架構，可由多評量者（如校長、主任、教師、家長、教育機關長官等）和多評量角度（指自評和他評）去分析校長的領導能力，此包括自評量結果的差異、差距和相關、與結構模式差異等角度。由於本研究收集校長 EILC、主任 EI 和教師 EI 的知覺評定資料進行分析，了解其彼此關係，參考葉連祺（2008）的知覺評量差異分析架構，因此對可能存在關係的思考方向，包括：是否存在差異性（或是一致性）？是否存在關聯性？是否存在影響性（可能是單向影響或雙向相互影響）？是否存在影響關係類型（或者形成一些影響關係模式）？

更明確地說，上述四個思考方向可至少形成探討校長 EILC、主任 EI 和教師 EI 等三類知覺的五種分析角度：一是分析差異性，當三者的差異性大，表示三者知覺差別大；二是分析一致性，當三者的整體一致性低，表示三者知覺相似性小；三是分析關聯性，當三者的關聯性低，代表三者知覺相同性小；四是分析影響關係，當三者形成向下領導關係時，表示校長 EILC 會利於增進主任 EI 或教師 EI，或者主任 EI 會促進教師 EI，反之若形成向上領導關係時，表示主任 EI 或教師 EI 會影響校長 EILC 表現的知覺，或是教師 EI 會影響主任 EI 表現的知覺；五是分析影響關係模式，

當三者形成呈現某些向上領導或向下領導關係的影響關係模式時，可據以了解校長 EILC、主任 EI 和教師 EI 等三類知覺的彼此影響關係（可能形成鏈形、分叉形、循環形等）及其影響性的權重（weights）。這五種分析角度對應著探討前述五項研究問題，而形成不同的分析架構，即分析差異性、一致性、關聯性、影響關係、影響關係模式。

三、抽樣

本研究採分層比例隨機抽樣，分成縣市和鄉鎮兩層，依據各縣市鄉鎮的小學校數比例抽樣，抽取臺灣地區 25 縣市的 260 所公、私立小學，每校抽取校長、主任 1 人和教師 2 人，合計 1,040 人，而調查回收 551 份問卷，去除填答不完整者，有效問卷為 540 份，分屬 158 所學校，問卷回收率是 51.92%，有效樣本特性見表 1。樣本以教師居多數（48.52%），兩性相當，服務年資逾 15 年以上者近 45%，年齡為 30~未滿 40 歲最多（46.3%），學士和碩士學歷居多（56.67%和 41.11%），多服務於鄉鎮區域的小學（49.26%），對照教育部統計資料，這些特性大致相仿於調查當時（2009 年）的學校人員特性分配情形。

表 1 研究樣本特性之分析結果

變項	類別	人數	%	變項	類別	人數	%
性別	男	275	50.93	人員別	校長	141	26.11
	女	265	49.07		主任	137	25.37
年齡	未滿 30 歲	52	9.63		教師	262	48.52
	30~未滿 40 歲	250	46.30	服務年資	未滿 5 年	56	10.37
	40~未滿 50 歲	203	37.59		5~未滿 10 年	118	21.85
	50 歲以上	31	5.74		10~未滿 15 年	116	21.48
	未填	4	0.74		15 年以上	242	44.81
教育程度	博士	5	0.93	未填	8	1.48	
	碩士	222	41.11	學校地區	都市	157	29.07
	學士	306	56.67		鄉鎮	266	49.26
	專科	7	1.30		偏遠	92	17.04

四、研究工具

葉連祺（2007）依據 Goleman 等（2002）的理論，編製「國中小校長情緒智慧領導能力量表」，內含自我察覺、自我管理、社會察覺和關係管理 4 層面及 18 向度，共有 55 題，經使用 206 位國中校長「應然面」情緒智慧領導能力的知覺資料，以四層面和 18 向度理論架構（圖 2）為基礎，進行驗證性因素分析，發現建構效度頗佳（ $\chi^2 = 470.42, df = 1,407, p = 1, RMSEA = 0, SRMR = 0.03, AGFI = 0.92, NNFI = 1.04, ECVI = 8.16$ 小於獨立和飽和模式，合於要求，且各標準化徑路係數和估計標準誤也不錯）、信度亦屬良好（層面信度為 .86~.96、向度信度達 .68~.88）。本次調查工具係修訂原編製的量表，主要精簡某些層面的題項，總題數刪減為 52 題，並潤飾題項的敘述使其更淺顯易懂和通順。採用 141 位國小校長「應然面」情緒智慧領導能力的知覺資料，以四層面、四層面和 18 向度理論架構（圖 1 和圖 2）為基礎，進行驗證性因素分析，結果顯示建構效度頗佳（分別是 $\chi^2 = 512.86, df = 1,268, p = 1, RMSEA = 0, SRMR = 0.038, AGFI = 0.87, NNFI = 1.07, ECVI = 10.06$ 小於獨立和飽和模式，及 $\chi^2 = 444.14, df = 1,250, p = 1, RMSEA = 0, SRMR = 0.037, AGFI = 0.88, NNFI = 1.07, ECVI = 10.76$ 小於獨立和飽和模式）、信度大致不錯（層面信度為 .81~.95、向度信度達 .71~.89），可見修訂量表的信、效度亦佳。

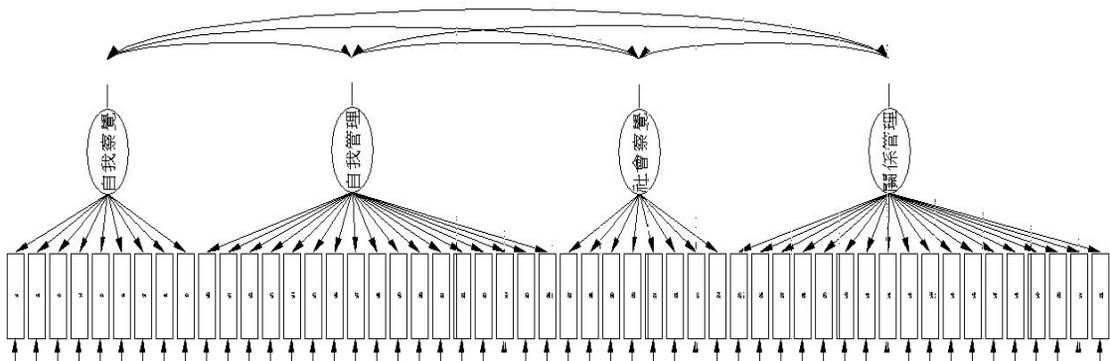


圖 1 國中小校長情緒智慧領導能力量表修訂版之四層面理論架構

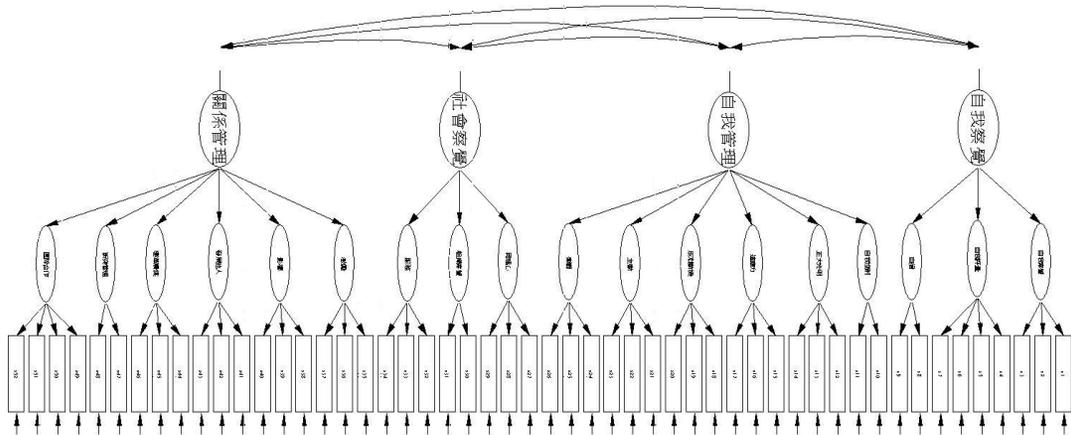


圖 2 國中小校長情緒智慧領導力量表修訂版之四層面多向度理論架構

本量表的題項例題見表 2，此採取校長、主任和教師評定自己（即自評）也評定他人（即他評）的方式，自「實然」角度（即感受實際做到程度），測量三類人員對校長 EILC、主任 EI 和教師 EI 的知覺，使用「做到程度」的敘述方式，以勾選 1~5 數值表示程度，數值越大表示越符合現況。各向度的校長 EILC 以各向度全部題項校長 EILC 的平均數代表，各層面和整體的校長 EILC 依此類推計算之，而主任和教師的 EI 知覺計分方式與此相同，不再贅述。

表 2 國小校長情緒智慧領導力量表修訂版之校長填寫部分例題

題 目	自己 做到程度					主任 做到程度					老師 做到程度				
	低	←	→	高		低	←	→	高		低	←	→	高	
1. 能時常察覺自己的情緒變化。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. 能清楚了解情緒對自己和工作表現的影響。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. 能調和自己的情緒及價值觀，表現適合情境的反應。	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

五、資料分析

以 SPSS for Windows 18.0、LISREL 8.80 和 Super Decisions 2.0.8 進行分析：

（一）描述統計

分析三類人員在層面、向度和題項方面知覺評定結果的平均數、標準差，了解其集中和分散情形。

（二）差異考驗

以 ANOVA 和 α 係數檢驗三類人員兩兩在層面、向度和題項方面知覺的差異情形，了解自評和他評造成 EILC 和 EI 的差異。 α 係數越大表示三類人員對 EILC 或 EI 的知覺一致性越高，彼此差異越小，若 ANOVA 考驗達 $p < .05$ ，則再進行事後比較，了解哪兩類人員的知覺評定結果存在差異。

（三）相關分析

以積差相關考驗三類人員在 EILC 和 EI 層面知覺的關聯情形。

（四）迴歸分析

以逐步迴歸考驗三類人員在 EILC 和 EI 層面知覺的影響情形及重要影響變項，並根據 R^2 判斷其影響程度。

（五）結構方程模式（Structural Equation Modeling, SEM）

根據分析架構，使用 Jöreskog 與 Sörbom（1993）提出的待選模式（alternative models, AM）策略，初步建構出形成向上領導和向下領導時所有可能的影響關係模式（僅考慮整體 EILC 和整體 EI），其具有競爭模式（competing models）和巢狀模式（nest model）的性質，逐一考驗模式的適配度，確認最佳模式，另以 $\Delta\chi^2$ 確認影響路徑關係。而適配模式的考驗係參考 Jöreskog 與 Sörbom（1993）及 Hair、Black、Babin 與 Anderson（2009）論述，採用 χ^2 、RMSEA、SRMR、AGFI 和 NNFI 為指標，對應的決斷標準為 $p > .05$ 、小於 .05、小於 .05、大於 .9 和大於 .9，也以 ECVI 指標判斷模式的跨樣本效度，該值愈小為佳，且宜小於獨立和飽和模式的 ECVI 值。

(六) 網絡分析法 (Analytic Network Process, ANP)

參考 Saaty (2001) 論述，設定校長 EILC 和兩類學校教育人員 EI 均存在自我影響關係，根據 SEM 分析所得適配模式，建立相對權重分析模式。分析結果主要依據集群矩陣 (cluster matrix)、極限矩陣 (limit matrix) 和實驗性優先值 (experimental priorities)，判斷 EILC 和 EI 的相對影響權重 (weight) 及意義。

肆、研究結果與討論

根據研究目的，以下從差異、關聯、影響和影響模式角度討論研究結果：

一、差異分析結果

自差異角度分析三類人員的知覺評定結果見表 3 和表 4，可見三者對層面的知覺評定無差異，一致性頗高 ($\alpha = .876 \sim .969$)。在向度上，對主任 EI 的評定結果差異最大，7 個向度 (佔 38.89%) 出現教師和校長評定高於主任自評的差異；教師 EI 評定次之，有 5 個向度 (佔 27.78%) 是校長和教師評定高於主任評定；校長 EILC 部分的評定差異最小，1 個向度是校長自評高於教師評定，2 個向度是主任和教師評定高於校長自評。至於項目上，亦如前述在向度的分析，也是主任 EI 評定的差異最大，校長和教師在 14 個項目 (佔 26.92%) 評定高於主任自評；對教師 EI 評定亦見 14 處差異，其中 12 項是校長評定和教師自評高於主任評定，2 項是校長和主任評定高於教師自評；而校長評定部分差異最小，6 項是校長自評高於主任和教師評定，1 項是主任評定高於校長自評。

綜合而言，可知三類人員評定的差異情形是對主任 EI 評定 > 對教師 EI 評定 > 對校長 EILC 評定，即對主任 EI 知覺評定結果的一致性最低，但觀察出現差異的向度和項目所佔比例仍低，未逾 39% 和 27%，故大致可言三類人員的評定差異仍屬可接受範圍。又綜合分析結果呈現出：主任評定 < 校長和教師評定、校長評定 > 主任和教師評定、教師評定 > 主任和校長評定，即似乎主任對自己和對教師的評定較為偏低，而教師和校長似乎對自評傾向較高，此現象值得深入探討。

表 3 校長 EILC 和學校教育人員 EI 在層面和向度知覺差異之分析結果

層面/向度	校長 EILC(被評者)				主任 EI(被評者)				教師 EI(被評者)			
	<i>M</i>	<i>SD</i>	α^a	評定 差異 ^b	<i>M</i>	<i>SD</i>	α^a	評定 差異 ^b	<i>M</i>	<i>SD</i>	α^a	評定 差異 ^b
一、自我察覺	4.28	0.56	.910		4.09	0.55	.909		3.83	0.52	.876	
1.情緒自我察覺	4.30	0.65	.858	P>T	4.13	0.60	.821		3.94	0.58	.747	T>D
2.精準自我評量	4.26	0.61	.847		4.08	0.60	.840		3.84	0.57	.781	
3.自信	4.28	0.64	.762	D,T>P	4.04	0.66	.722	T>D	3.63	0.69	.692	T>D
二、自我管理	4.28	0.55	.957		4.03	0.57	.957		3.78	0.53	.939	
1.自我控制	4.24	0.66	.826		3.97	0.68	.804	P,T>D	3.67	0.67	.795	
2.正大光明	4.30	0.63	.811		4.06	0.66	.831		3.84	0.60	.756	P,T>D
3.適應力	4.22	0.63	.819		3.99	0.66	.848	T>D	3.74	0.61	.773	
4.成就動機	4.31	0.59	.817		4.06	0.65	.861		3.79	0.64	.812	
5.主動	4.26	0.64	.830		3.99	0.62	.805	P>D	3.74	0.61	.746	
6.樂觀	4.32	0.60	.832		4.11	0.64	.840		3.88	0.63	.786	P,T>D
三、社會察覺	4.29	0.59	.927		4.13	0.57	.914		3.88	0.54	.882	
1.同理心	4.30	0.65	.851		4.15	0.63	.828		3.97	0.62	.788	T>D
2.組織察覺	4.24	0.67	.818	D>P	4.01	0.67	.790	T>D	3.66	0.70	.771	
3.服務	4.33	0.62	.862		4.18	0.61	.828		3.93	0.59	.785	
四、關係管理	4.29	0.59	.969		4.09	0.59	.966		3.80	0.56	.951	
1.激勵	4.25	0.64	.840		4.02	0.64	.845		3.70	0.67	.826	
2.影響	4.28	0.63	.840		4.07	0.65	.832	P,T>D	3.75	0.64	.786	
3.發展他人	4.28	0.64	.868		4.12	0.64	.864		3.85	0.63	.813	
4.變革觸媒	4.26	0.64	.856		4.02	0.65	.835	P,T>D	3.67	0.64	.811	
5.衝突管理	4.28	0.70	.842		4.08	0.69	.823		3.77	0.67	.766	
6.團隊合作	4.34	0.66	.924		4.19	0.65	.900		3.97	0.62	.863	

註：^a指該層面或向度內全部題項評定一致性的 α 值。^b經 ANOVA 分析的事後比較發現校長 (P)、主任(D)和教師(T)對該向度或層面的自評和他評有差異，此處未列 *F* 值。

表 4 校長 EILC 和學校教育人員 EI 在項目知覺差異之分析結果

題項	校長 EILC(被評者)			主任 EI(被評者)			教師 EI(被評者)		
	M	SD	評定差異 ^a	M	SD	評定差異 ^a	M	SD	評定差異 ^a
一、自我察覺									
1.察覺情緒變化	4.26	0.76	P>T	4.09	0.72		3.94	0.72	T>P,D
2.了解情緒影響	4.38	0.72	P>D,T	4.21	0.68	P>D,T	4.06	0.72	T>D
3.調和自我情緒	4.26	0.73		4.08	0.69		3.83	0.70	
4.了解自我優劣	4.20	0.79		3.98	0.74		3.78	0.74	
5.抱持寬容心態	4.28	0.71		4.11	0.72		3.86	0.69	T>D
6.接受評論回饋	4.27	0.73	P>T	4.13	0.72		3.96	0.69	P,T>D
7.培養優勢焦點	4.31	0.71		4.09	0.74	P,T>D	3.76	0.78	
8.發揮自我優勢	4.28	0.70	P>D,T	4.05	0.71	T>D	3.75	0.72	
9.接受困難工作	4.29	0.72		4.03	0.78		3.50	0.86	T>P,D
二、自我管理									
10.管理自我情緒	4.21	0.71		3.98	0.73		3.70	0.72	
11.表現沉著冷靜	4.26	0.73		3.96	0.75	P,T>D	3.64	0.74	
12.實踐自我價值	4.39	0.68		4.14	0.72		3.91	0.70	
13.公開自我信念	4.29	0.76		4.03	0.79		3.81	0.77	P,T>D
14.承認自我缺失	4.21	0.77		4.02	0.78		3.79	0.72	T>P,D
15.巧妙處理需求	4.21	0.74		3.97	0.75	T>D	3.71	0.72	
16.適應組織生活	4.16	0.76		3.96	0.78	P,T>D	3.75	0.75	
17.彈性適應挑戰	4.29	0.71		4.05	0.72		3.75	0.74	T>D
18.持續追求績效	4.30	0.69		4.03	0.76		3.72	0.78	
19.評估目標風險	4.26	0.70		4.01	0.73		3.70	0.77	
20.持續自我學習	4.37	0.67		4.13	0.71		3.94	0.71	P,T>D
21.注重自我效率	4.29	0.72		4.04	0.71		3.80	0.72	
22.把握創造機會	4.32	0.70		4.05	0.71	P,T>D	3.71	0.75	
23.勇於改革舊制	4.17	0.80		3.88	0.78		3.71	0.79	
24.不畏挫折失敗	4.24	0.72		4.01	0.75		3.76	0.76	
25.看待別人優點	4.34	0.71		4.14	0.71		3.92	0.72	P,T>D
26.不氣餒高期待	4.39	0.66		4.18	0.73	P>D	3.97	0.77	
三、社會察覺									
27.覺察團隊情緒	4.17	0.77		4.10	0.73		3.88	0.73	T>P,D
28.傾聽他人觀點	4.30	0.75	P>T	4.16	0.73		4.00	0.72	T>D
29.和諧對待他人	4.42	0.70		4.20	0.72		4.02	0.76	
30.具政治機敏性	4.25	0.73	D>P	4.00	0.75	T>D	3.64	0.79	
31.了解政治運作	4.23	0.74		4.03	0.72	T>D	3.69	0.76	
32.維持情緒氣氛	4.30	0.70		4.15	0.71		3.86	0.71	
33.檢視滿意度	4.26	0.69		4.11	0.68		3.85	0.69	
34.提供必要協助	4.41	0.69	P>T	4.29	0.71		4.07	0.72	

(續下表)

表 4 (續)

四、關係管理							
35.激起共鳴願景	4.22	0.74	3.96	0.74	P,T>D	3.67	0.76
36.激勵驅策他人	4.32	0.72	4.10	0.73		3.81	0.77
37.指出共同目標	4.20	0.72	3.98	0.74		3.63	0.81
38.找出適宜訴求	4.28	0.69	4.10	0.73		3.86	0.73
39.建立支持網絡	4.37	0.70	4.12	0.74	P,T>D	3.78	0.76
40.能具備影響力	4.20	0.78	3.99	0.77	P,T>D	3.61	0.79
41.了解他人優劣	4.26	0.70	4.09	0.74		3.80	0.74
42.提出及時回饋	4.29	0.72	4.10	0.70		3.82	0.71
43.表現助人行為	4.30	0.73	4.16	0.73		3.92	0.76
44.變革挑戰開創	4.29	0.74	4.04	0.75		3.67	0.76
45.強力支持變革	4.19	0.73	3.96	0.76	P,T>D	3.61	0.76
46.克服變革障礙	4.28	0.71	4.06	0.73		3.73	0.71
47.處理衝突歧見	4.29	0.76	4.08	0.74		3.76	0.73
48.朝向共同理想	4.26	0.75	4.08	0.75		3.79	0.75
49.散發友善氣氛	4.42	0.71	4.23	0.72		4.07	0.72
50.成為楷模榜樣	4.34	0.74	4.20	0.75		3.99	0.71
51.秉持熱忱投入	4.26	0.74	4.12	0.77		3.84	0.76
52.營造友好關係	4.34	0.72	4.21	0.74		3.99	0.75

註：^a經 ANOVA 分析的事後比較發現校長(P)、主任(D)和教師(T)對該題項的自評和他評有差異，此處未列 F 值。

二、關聯分析結果

三類人員知覺評定結果的關聯性分析結果見表 5。可發現三類人員自評知覺之間的積差相關高於對他評知覺間的積差相關，依序是校長自評 ($r = .83 \sim .92$) > 主任自評 ($r = .79 \sim .90$) > 教師自評 ($r = .68 \sim .84$) > 校長和主任他評 ($r = .57 \sim .71$) > 主任和教師他評 ($r = .41 \sim .62$) > 校長和教師他評 ($r = .38 \sim .48$)，這表示評定方式和評定者職務是影響因素。又相關係數值顯示三類人員自評知覺的一致性較高，呈現校長最高，主任次之，教師最低的情形，其關聯性達中度到高度相關；而他評部分，校長和主任他評最高，校長和教師他評最低，這似乎與當前學校行政階層親疏關係相一致，可能校長和主任、主任和教師常接觸，了解彼此較多，故兩者評定一致性較高，而校長多半和教師接觸少，故了解亦少，故反映出評定一致性相對較低。

表 5 校長 EILC 和學校教育人員 EI 層面知覺關聯性之分析結果

評定者	層面	校長 EILC(被評者)			主任 EI(被評者)			教師 EI(被評者)		
		自我察覺	自我管理	社會察覺	自我察覺	自我管理	社會察覺	自我察覺	自我管理	社會察覺
校長	自我管理	.89								
	社會察覺	.84	.88							
	關係管理	.83	.90	.92						
主任	自我察覺	.67	.64	.61	.60					
	自我管理	.64	.70	.67	.67	.88				
	社會察覺	.62	.67	.71	.67	.80	.88			
	關係管理	.59	.65	.66	.69	.79	.90	.89		
教師	自我察覺	.48	.44	.40	.42	.55	.55	.49	.49	
	自我管理	.44	.48	.44	.46	.51	.62	.56	.59	.81
	社會察覺	.39	.42	.44	.43	.41	.52	.58	.53	.68
	關係管理	.38	.42	.42	.46	.43	.55	.54	.61	.68
										.84
										.82

註：為積差相關係數，皆 $p < .001$ 。

表 6 校長 EILC 和學校教育人員 EI 層面知覺影響關係之分析結果

評定者	層面	校長 EILC(被評者)			主任 EI(被評者)			教師 EI(被評者)		
		自我察覺	自我管理	社會察覺	自我察覺	自我管理	社會察覺	自我察覺	自我管理	社會察覺
校長	自我察覺	.49(.452)			.48(.233)					
	自我管理	.21	.48(.483)	.21	.15	.48(.227)				
	社會察覺		.24(.013)	.53(.502)		.45(.198)				
	關係管理			.56(.482)		.46(.214)				
	R^2	.46	.49	.51	.48	.23	.23	.20	.20	.21
主任	自我察覺	.49(.451)			.31(.303)	-.17	-.26	-.24		
	自我管理	.46(.482)	.18		.27(.016)	.62(.384)	.23	.22		
	社會察覺	.23(.019)	.26(.015)	.55(.502)	.26(.015)		.59(.340)			
	關係管理		.46(.480)			.16	.61(.370)			
	R^2	.47	.50	.51	.49	.32	.39	.35	.35	.38
教師	自我察覺	.40(.233)	.16	.20(.022)	.38(.299)	.14				
	自我管理	.12	.34(.227)		.21(.014)	.51(.386)	.25(.021)	.26(.019)		
	社會察覺			.32(.198)		.38(.340)				
	關係管理		.18(.018)	.33(.214)		.39(.372)				
	R^2	.24	.23	.21	.23	.31	.39	.36	.39	.39

註：括號外是標準化迴歸係數，括號內是 R^2 增加值 $\geq .01$ 者，所列是調整 R^2 。皆 $p < .001$ 。

三、影響分析結果

以逐步迴歸探討三類人員層面知覺評定結果的相互影響性分析結果見表 6。顯示出三類人員評定知覺具有影響關係，根據 R^2 可見影響程度依序是主任他評校長 ($R^2 = .47 \sim .51$) > 校長他評主任 ($R^2 = .46 \sim .51$) > 教師他評主任 ($R^2 = .31 \sim .39$) > 主任他評教師 ($R^2 = .32 \sim .39$) > 教師他評校長 ($R^2 = .21 \sim .24$) > 校長他評教師 ($R^2 = .20 \sim .23$)，這似乎也與當前學校行政階層親疏關係相呼應，即形成三組影響關係：校長和主任 > 主任和教師 > 校長和教師，顯示評定角度和評定者職務是影響因素，意味著增進 EI 或 EILC 可善用人員職務所形成的階層關係予以協助。

另外觀察表 6 中具顯著影響關係的層面變項，明顯呈現出對應關係，即校長 EILC 的自我察覺層面知覺對主任 EI 的自我察覺層面知覺會有影響關係，校長 EILC 的自我管理層面知覺對主任 EI 的自我管理層面知覺也一定有影響關係，其餘類推，此種對應關係意味著增進人員的某層面 EI 或 EILC 也會利於增進他人相同層面的 EI 或 EILC，這具有積極的教育意義，值得重視。

四、影響模式分析結果

根據向下領導和向上領導的概念，各構思出 10 種可能的影響關係模式進行考驗，結果如表 7。在向下領導部分，根據徑路係數、 χ^2 和 RMSEA 等模式評估指標來綜合判斷，以「主任→教師」、「校長→主任，校長→教師」兩模式較佳，未來可進一步以 MG 策略 (Jöreskog & Sörbom, 1993)，修正建立適配模式；而以比較巢狀模式和分析 $\Delta\chi^2_{df=1}$ 的方式，則確認出「校長→主任」和「校長→教師」兩條影響徑路具有意義。換言之，持向下領導觀點時，可發現「主任→教師」、「校長→主任，校長→教師」兩個影響關係值得重視，尤其是後者，顯示增進校長 EILC 將能夠正向影響主任 EI 和教師 EI，這具有實務參考價值。

至於向上領導部分，根據徑路係數 χ^2 和 RMSEA 等模式評估指標做綜合判斷，以「教師→主任」、「教師→校長，教師→主任」兩模式較佳，能進一步以 MG 策略，修正建立適配模式；另採行比較巢狀模式和分析 $\Delta\chi^2_{df=1}$ 的方式，確認出「教師→校長」和「教師→主任」兩條影響徑路具有意義。換言之，持向上領導觀點時，「教師→主任」、「教師→校長，教師→主任」兩影響關係值得重視，後者意味著增進教師 EI 有助於正向影響校長 EILC 和主任 EI，此利於實務參考。

表 7 校長 EILC 和學校教育人員 EI 層面知覺影響關係模式之分析結果(SEM 部分)

模式 ^a	模式評估						
	徑路係數	$\chi^2/\Delta\chi^2, df$	RMSEA	SRMR	AGFI	NNFI	ECVI
一、向下領導關係							
1.校長→主任	0.92*	586.50*, 19	0.235	0.066	0.59	0.83	1.15
2.校長→教師	0.93*	490.94*, 19	0.215	0.058	0.65	0.53	0.97
3.主任→教師	0.96*	116.33*, 19	0.097	0.02	0.90	0.98	0.28
4.校長→主任,校長→教師	0.97*, 0.98*	519.74*, 52	0.129	0.047	0.79	0.94	1.06
5.校長→教師,主任→教師, $r_{校長主任}=0$	0.39*, 0.59*	519.44*, 51	0.163	0.047	0.79	0.94	1.06
6.校長→教師,主任→教師, $r_{校長主任}=0$	0.54*, 0.80*	795.69*, 52	0.163	0.38	0.70	0.89	1.57
7.校長→主任→教師	0.95*, 0.98*	545.12*, 52	0.133	0.047	0.78	0.94	1.11
8.校長→教師→主任	0.96*, 0.97*	522.45*, 52	0.130	0.047	0.79	0.94	1.07
9.校長→主任,校長→教師,主任→教師	0.93*, 0.39*, 0.59*	519.44*, 51	0.130	0.047	0.79	0.94	1.06
10.校長→主任,校長→教師,教師→主任	0.21, 0.95*, 0.76*	519.44*, 51	0.131	0.047	0.79	0.94	1.06
4 vs. 9 : 主任→教師		0.30, 1					
7 vs. 9 : 校長→教師		25.68*, 1					
6 vs. 9 : 校長→主任		276.25*, 1					
二、向上領導關係							
1.主任→校長	0.92*	586.50*, 19	0.235	0.066	0.59	0.83	1.15
2.教師→校長	0.93*	490.94*, 19	0.215	0.058	0.65	0.53	0.97
3.教師→主任	0.96*	116.33*, 19	0.097	0.02	0.90	0.98	0.28
4.主任→校長,教師→校長, $r_{教師主任}=0$	0.28, 0.67*	519.44*, 51	0.131	0.047	0.79	0.94	1.06
5.主任→校長,教師→校長, $r_{教師主任}=0$	0.60*, 0.69*	823.87*, 52	0.166	0.40	0.70	0.88	1.62
6.主任→教師→校長	0.97*, 0.96*	522.45*, 52	0.130	0.047	0.79	0.94	1.07
7.教師→主任→校長	0.98*, 0.95*	545.12*, 52	0.133	0.047	0.78	0.94	1.11
8.主任→教師,主任→校長,教師→校長	0.96*, 0.28, 0.67*	519.44*, 51	0.131	0.047	0.79	0.94	1.06
9.教師→主任,主任→校長,教師→校長	0.96*, 0.28, 0.67*	519.44*, 51	0.131	0.047	0.79	0.94	1.06
10.教師→主任,教師→校長	0.97*, 0.96*	522.45*, 52	0.130	0.047	0.79	0.94	1.06
5 vs. 9 : 教師→主任		304.43*, 1					
7 vs. 9 : 教師→校長		25.68*, 1					
6 vs. 8 : 主任→校長		3.01, 1					

註：^a「校長」指校長 EILC,「主任」指主任 EI,「教師」指教師 EI。* $p < .05$

再者，使用前述獲得的「校長→主任，校長→教師」和「教師→校長，教師→主任」兩模式概念，建立兩個 ANP 模式見圖 3 和圖 4，設定三類人員自評的 EILC 和 EI 各層面彼此存在相互關聯的關係，而校長 EILC 會影響主任 EI 和教師 EI，教師 EI 亦會影響校長 EILC 和主任 EI。以網絡分析法分析各類人員層面的相對權重值結果見表 8，顯示不論向下領導或向上領導，相對權重都是校長 EILC (0.3514) > 主任 EI (0.3351) > 教師 EI (0.3134)，亦即增進校長 EILC 應屬最優先，其次是增進主任 EI 及教師 EI。另觀察向上領導時校長 EILC 對主任 EI 的相對影響(權重為 0.1276

~ 0.1306) 高於對教師 EI 的影響 (權重為 0.1196 ~ 0.1225)，三類人員層面的相對權重 (見表 8 的左欄相對權重值) 也是相仿情形；至於向下領導時，教師 EI 對校長 EILC 的相對影響 (權重為 0.1278 ~ 0.1283) 高於對主任 EI 的影響 (權重為 0.1205 ~ 0.1234)，三類人員層面的相對權重 (見表 8 的右欄相對權重值) 亦見類似情形。另外不論向下領導或向上領導，均可見層面相對權重差異一致性現象，如校長 EILC 對主任 EI 和教師 EI 的影響大小順序都是社會察覺 > 自我察覺或關係管理 > 自我管理，這意味著增進校長 EILC 或主任和教師 EI，將對他人「社會察覺」層面的 EILC 或 EI 影響最大，次為「自我察覺」或「關係管理」、「自我管理」，這可供實務參考。

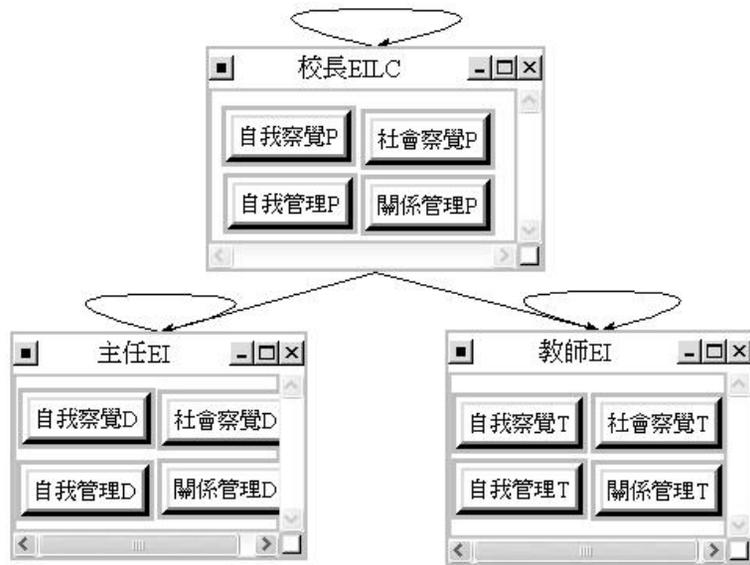


圖 3 校長 EILC 和學校人員 EI 在向下領導時之影響關係模式 (ANP 部分)

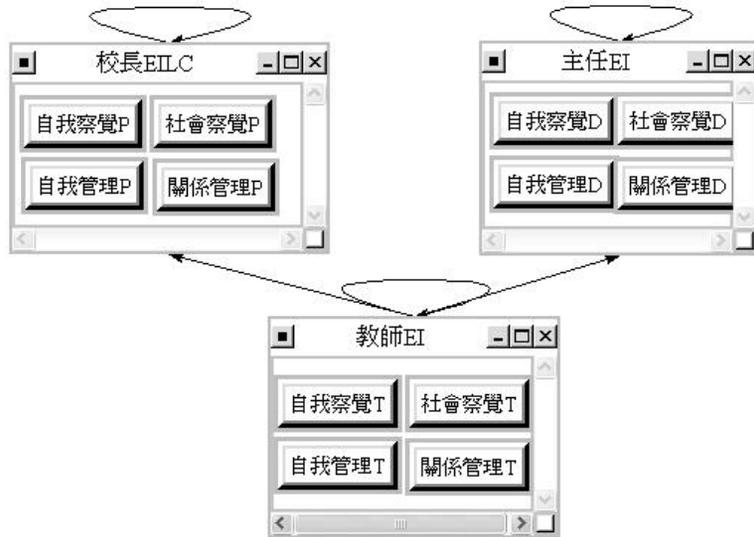


圖 4 校長 EILC 和學校人員 EI 在向上領導時之影響關係模式 (ANP 部分)

表 8 校長 EILC 和學校人員 EI 在向下和向上領導時各層面之相對權重(ANP 部分)

受影響者	層面	向下領導(校長 EILC 影響)		向上領導(教師 EI 影響)	
		集群矩陣/極限矩陣值	相對權重值 ^a	集群矩陣/極限矩陣值	相對權重值 ^a
校長 EILC		0.3514		0.3514	
主任 EI		0.3351		0.3351	
教師 EI		0.3134		0.3134	
校長 EILC	自我察覺		0.0293	0.1279	0.1125
	自我管理		0.0292	0.1278	0.1124
	社會察覺		0.0294	0.1283	0.1129
	關係管理		0.0293	0.1280	0.1127
主任 EI	自我察覺	0.1292	0.1113	0.1220	0.1078
	自我管理	0.1276	0.1100	0.1205	0.1088
	社會察覺	0.1306	0.1124	0.1234	0.1114
	關係管理	0.1293	0.1114	0.1221	0.1170
教師 EI	自我察覺	0.1210	0.1096		0.0262
	自我管理	0.1196	0.1083		0.0259
	社會察覺	0.1225	0.1110		0.0265
	關係管理	0.1201	0.1088		0.0260

註：^a為實驗性優先值。

伍、結論與建議

總結本研究的探討，得知校長情緒智慧領導能力與主任和教師情緒智慧三者彼此關聯，且隨著領導形態（指向下領導或向上領導）對應出不同的影響關係，並形成多個影響關係模式和影響權重體系，此指出增進校長情緒智慧領導能力與主任和教師情緒智慧應視為同一件事，兩者應存在相互增益效應（the effects of co-improvement），此為本研究對相關學理和實務的價值所在。根據前述研究發現，以下提出結論和建議供參考：

一、結論

（一）對情緒智慧領導能力和情緒智慧的知覺受評定者職務偏誤影響小

前述研究結果顯示三類人員對層面知覺無差異，對主任 EI 向度和項目知覺的評定差異最大，對校長 EILC 向度和項目知覺評定的差異最小，而向度和項目出現差異的比例未逾 39%和 27%，顯示三類人員的 EILC 和 EI 知覺評定雖有小差異，但整體評定一致性仍高，即 EILC 和 EI 知覺受評定者職務因素影響小，出現評定者職務偏誤情形低。

（二）校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧關聯高，受評定角度影響大

三類人員對 EILC 和 EI 的知覺評定為中至高度關聯，自評知覺相關高於他評知覺相關，校長和主任評定知覺相關最高，校長和教師評定知的相關最低，此顯示校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧的知覺彼此相關，與自評、他評評定角度關聯高。

（三）校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧交互影響，形成關係模式

本研究實證考驗發現三類人員知覺存在相同層面對應影響的關係，也成立主任 EI 影響教師 EI、校長 EILC 影響主任 EI 和教師 EI、教師 EI 影響主任 EI、教師 EI 影響校長 EILC 和主任 EI 等四組影響關係模式，又校長 EILC 相對權重最大，教師 EI 最小，而社會察覺層面權重最大，自我管理層面最小。這表示校長情緒智慧領導能力與學校教育人員情緒智慧有交互影響關係，增進校長 EILC 有助於提升教師和主任的 EI，反之亦然。

二、建議

(一) 循序漸進推動提升校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧方案

前已敘及校長 EILC、主任 EI 和教師 EI 三者高關聯，並形成四種影響關係模式，且校長 EILC 相對權重最大，教師 EI 最小，這表示主管教育行政機關可據此規劃校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧方案，有計畫性系列化推動提升 EILC 和 EI，內容先重視培養情緒察覺，再情緒管理，培訓安排次序為先強化校長的 EILC，然後提升主任和教師的 EI。

(二) 校長宜自我強化情緒智慧領導能力，以引發學校教育人員提升情緒智慧

此研究指出校長 EILC 不論在向上領導或向下領導時，其層面權重都相對較高，基於一般學校行政較普遍形成向下領導的情形，且校長負有綜理校務職責，所以校長強化自身 EILC 實屬重要，並可能進而激發主任和教師提升自己的 EI，而權重值指出校長欲提升 EILC，可先從改善社會察覺和關係管理兩層面著手。

(三) 設計複驗校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧影響關係和權重

本研究經 SEM 和 ANP 分析，獲致一些能說明校長 EILC、主任 EI 和教師 EI 三者關係的影響關係模式及相對權重體系，已檢驗職務影響。為確保建構較不受特性偏誤影響的影響關係模式及相對權重體系，以利於推廣和建構理論，後續研究時可再考驗性別、服務年資、年齡、學歷、學校及地區特性的影響，據以提升模式的跨樣本效度。

(四) 兼採質性訪談和實地觀察，複驗校長情緒智慧領導能力和學校教育人員情緒智慧影響關係

在本研究中使用量化研究技術分析校長、主任和教師的知覺資料，說明校長 EILC、主任 EI 和教師 EI 三者的影響關係模式及相對權重體系。然而領導是領導者和被領導者之間複雜互動的行為，影響變因頗多，對此量化分析仍有侷限，後續研究可採用半結構性訪談、實地觀察等技術，輔助了解三類人員 EILC 和 EI 的互動情形，更增益模式品質。

參考文獻

- 葉連祺 (2004)。鳥瞰教育領導理念之叢林——教育領導理念之初步綜觀。《教育研究月刊》，124，96-108。
- 葉連祺 (2007)。國中小校長情緒智慧領導能力之比較。《當代教育研究》，15(1)，39-76。
- 葉連祺 (2008)。不同類別評量者對國小校長領導能力知覺評量之比較。《師大學報教育類》，53(3)，1-30。
- 葉連祺、陳怡君、劉原亨 (2009)。不同性別國小校長情緒智慧領導能力之比較。《國民教育研究學報》，22，25-52。
- 劉原亨 (2005)。《國小校長情緒智慧領導能力影響因素之研究》。國立暨南國際大學教育政策與行政學系碩士論文，未出版，南投縣。
- Caruso, D. R., & Salovey, P. (2004). *The emotionally intelligent manager*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cooper, R., & Sawaf, A. (2000). *Emotional intelligence in business: Executive EQ*. New York: TEXERE.
- Fay, M. S., & Martin, B. N. (2005). *School counselors' systematic perceptions of change agency through primal leadership and empowerment: Critical provisions towards K-12 students' achievement*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED491669)
- Feldman, D. A. (1999). *The handbook of emotionally intelligent leadership: Inspiring others to achieve results*. Falls Church, VA: Leadership Performance Solutions.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2007). *Social intelligence: The new science of human relationships*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2002). *Primal leadership: Realizing the power of emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2004). *Learning to lead with emotional intelligence*. Boston: Harvard Business School Press.
- Hair, J. F., Black, B., Babin, B., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis* (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Maulding, W. S. (2002). *Increasing organizational productivity through heightened emotional intelligence*. (Report No.CE-084-533). To the educational resources information center. (EDRS Document Reproduction Service No. ED473590)
- Mayer, J. D., & Caruso, D. R. (2002). The effective leader: Understanding and applying emotional intelligence. *Ivey Business Journal Online*, 6, 1.
- McDowelle, J. O., & Bell, E. D. (1997). *Emotional intelligence and educational leadership at East Carolina University*. (Report No.HE-030-690). Annual Meeting of the National Council for Professors of Educational Administration. (ERIC Document Reproduction Service No.ED414797)
- Saaty, T. L. (2001). *Decision making with dependence and feedback: The analytic network process* (2nd ed.). Pittsburgh: RWS Publications.
- Samier, E. A., & Schmidt, M. (2009). Editors' introduction. In E. A. Samier & M. Schmidt (Eds.), *Emotional dimensions of educational administration and leadership* (pp. 1-17). New York: Routledge.
- Shankman, M. L., & Allen, S. J. (2008). *Emotionally intelligent leadership: A guide for college students*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Vitello-Cicciu, J. M. (2003). Innovative leadership through emotional intelligence. *Nursing Management*, 34(10), 28-33.
- Yukl, G. (2009). *Leadership in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

