

中泰两国以学习为中心的领导与教师额外努力之关系研究： 组织依恋的中介效应

张珂^{1,3}, 李磊^{1,2}, 向方玉³

(1. 赣西科技职业学院教育学院, 江西新余 335003;

2. 马汉科理工大学国际学院, 泰国曼谷 10700;

3. 博仁大学中文国际学院, 泰国曼谷 10700)

[摘要]在后疫情时代,以学习为中心的领导是成功改革、应对挑战的关键,而以学习为中心的领导与教师趋向行为密切相关。因此,本文研究了后疫情时代中泰两国以学习为中心的领导与教师额外努力的关系。在两项研究中,研究了以学习为中心的领导与教师额外努力两者之间的直接和间接(中介)作用,组织依恋被用作中介。结果表明,中泰两国以学习为中心的领导与组织依恋和教师额外努力有显著正向关系,组织依恋在以学习为中心的领导与教师额外努力之间有中介作用。这说明,在疫情笼罩下的中泰两国,领导力需要教师对学校安全感和留恋感的情感体验联系,才能充分地提升教师的额外努力。

[关键词]后疫情;中泰两国;以学习为中心的领导;额外努力;组织依恋

[作者简介]张珂(1982—),女,河南漯河人,赣西科技职业学院助教,博仁大学教育管理博士,研究方向:教师继续专业发展、未来创业。李磊(1987—),男,江西鹰潭人,工商管理博士,研究方向:未来创业与虚拟学习环境。向方玉(1993—),男,湖南怀化人,博仁大学助教,教育管理博士,研究方向:教育心理学。

[DOI] <https://doi.org/10.62662/kxwxz0203005>

[本刊网址] www.oacj.net

COVID-19 给全球教育领域带来了巨大挑战。相对地,疫情也是改革的契机。当前需要考虑的重点是如何逆水行舟,主动改革,探索持续推进教育变革的发展路径。正如臧志军(2020)所言,在后疫情时代,教育管理只有持续不断地变革,才能应对危机。以学习为中心的领导(learning-centered leadership)所具备的“能力建设”特征,是学校建立可持续改革和化解危局的核心。以学习为中心的领导被描述为“学校领导有意识地努力引导、指导、支持和参与教师学习,以增加他们的专业知识,最终促进学生学习 and 学校效率的过程”。它可以促进教师的专业学习、知识共享行为,并建立信任,并且,还能破除文化障碍。就如 Hallinger, Liu and Piyaman (2019)所声称的,以学习为中心的领导的能力差异对于教师的影响至关重要,因为它可以创建一个激励、参与和维持教师持续发展的环境。相反,缺乏这种领导力将难以实现教育改革的成功。此外,Timperley(2006)还建议:“学校需要避免极端的自我管理形式,以学习为中心的领导则是实现这一目

标的重要措施。”

OECD(2020)的报告显示,在 COVID-19 时期,全世界约 60% 的教师缺乏数字化责任意识,学生的情感与心理健康问题也令人担忧。因此,教师除了要提高教育责任感,另一个重要任务是需要付出更多的努力,关注学生的情感与心理健康情况,并且能够为学生提供更多必要的支持。额外努力(extra effort)被描述为“个体投入额外时间和精力来实现组织目标的内在愿望或意愿”。Belogolovsky and Somech(2010)认为,愿意超越职责要求的教师有助于教育改革的成功实施;相反,如果教师不愿意付出超出最低预期的努力,实施教育改革失败的几率将很高。研究发现,变革型领导对额外努力有积极影响。另一项研究则表明,组织学习对额外努力有正向影响。此外,研究证实以学习为中心的领导可以通过直接和多方面的“能力建设”有效地提高教师信念。反过来,额外努力又取决于教师的自我效能。另一方面,若没有领导的支持,教师则难以施展能力。此外,在传统和非传统文化中,积极的领

领导力能够有效激励个体,是等级制度中的最高价值。此外,Clarke and O' Donoghue(2017)亦强调,任何研究只有通过跨社会系统的比较,才能支持研究领域更好的发展。虽然以往研究已经证实,积极的领导可以激励教师额外努力的产生,然而,尚不清楚在后疫情时代,以及不同国家的背景下,以学习为中心的领导与额外努力之间的直接联系。

在后疫情时代,人们普遍缺乏安全感和依托,这种现象在人数众多的高校之中尤为突出。因此,这就迫切需要能力出众的学校领导来建设和改善这种情感认知。在心理学中,组织依恋(organizational attachment)被描述为个体对所在组织持久而稳定的情感联结。Little et al. (2011)认为,组织依恋可以更有效地利用身体、情感和认知资源,并增加额外努力表现。研究证实,组织依恋对公民行为和偏差行为有显著影响。相反,低水平的组织依恋,容易唤起消极反应,造成情绪失控。另一项研究表明,变革型领导是组织依恋风格重要的预测因素。它促进了组织目标的实现、激励了个人的成长,并超越了更高层次的动机和自身利益的目标。

组织依恋与领导力、额外努力表现都有密切联系。组织依恋通常被认为是个体对组织持久而稳定的情感联结,本研究同样认为它是后疫情时代下,联通组织与个体跨层次的重要桥梁。此外,中泰两国都属于“自上而下”的传统社会,所形成的负面领导力与独特的“本地化”色彩也被视为改革的阻力之一,需要持久而稳定的特征来维持持续的动机和主动性。因为,教师长期的额外努力将会对学生带来巨大影响。尽管如此,在后疫情时代和中泰两国背景下,却尚未有研究探索组织依恋在以学习为中心的领导与额外努力之间的介导作用。

因此,本研究旨在调查后疫情时代中泰两国教师对以学习为中心的领导的看法,还有他们对额外努力的认知程度,以及情感体验的组织依恋在上述关系之间的介导效应。厘清这些关系与差异可以帮助中泰两国的学校确定建立可持续改革与后疫情环境中的关键因素,并且对学校变革带来实质性帮助。

一、文献综述与研究假设

(一)认知资源理论

依据认知资源理论推论,具备强大“能力建设”特征的以学习为中心的领导行为,对认知资源和心理因素的结果将产生积极影响。该理论解释了在富有才干的领导者对个体产生结果的过程中,个体认知资源差异是如何被影响的。因此,认知资源理论可以有效地解释组织依恋这种认知资源的个体

差异,在促进积极的领导者与提升个体行为过程之中的积极作用。因此推导,以学习为中心的领导将对个体额外努力的形成起到重要作用。同时,组织依恋在两者之间也将起到重要的连接作用。

(二)以学习为中心的领导

以学习为中心的领导被定义为“学校领导有意识地努力引导、指导、支持和参与教师学习,以增加他们的专业知识,最终促进学校学习和学校效率的过程”。类似地,Hallinger et al. (2019)将它描述为“学校领导激励、引导和支持教师学习和学校改进的过程”。他们还强调,以学习为中心的领导与“学习领导”类似。此外,Talebizadeh et al. (2021)声称,以学习为中心的领导有着突出的“能力建设”特点,它能够提高学校社区所有成员的学习。因此,本研究将以学习为中心的领导视为具有强大“能力建设”特征的积极领导行为。

(三)在后疫情时代,以学习为中心的领导与额外努力

以学习为中心的领导被描述为具有强大“建设能力”特征的积极领导行为,它对教师的知识共享行为和信任有正面影响。额外努力则被认为是“个体投入额外时间和精力来实现组织目标的内在愿望或意愿”,属于个体的趋向行为,它受到有效的领导力和自我效能的影响。组织提高个体额外努力需要关注的因素之一是如何管理与发展积极的领导行为,因为这可以促进个体额外努力的产生。因此,学校应该建立和发展积极的领导行为,因为这样有助于教师额外努力的提高。以学习为中心的领导可以通过各种学习活动的建设和激励,有效提升教师的额外努力水平。另一方面,疫情的常态化,对学校与教师带来多方面的、新的挑战,而关于后疫情时代中泰两国中,以学习为中心的领导是否会影响教师额外努力的研究尚无。据此假设:

H1ab:中泰两国在后疫情时代,以学习为中心的领导和额外努力呈正向关系。

(四)在后疫情时代,组织依恋的中介作用

领导力、情感体验和认知是密切相关的,研究者们也意识到领导行为在提高额外努力中起着重要的作用。有效的领导力被认为是提高额外努力的最有效因素之一,它对趋向行为有重要影响。以学习为中心的领导以多种学习的方式与激励能力影响着教师的额外努力,当教师认为他们的领导对他们给予支持与发展时,他们将获得能量,并可以改善自己的认知与趋向行为。组织依恋是教师对学校的情感体验,如果教师将领导行为中获得的支持所产生的积极认知融入工作,那么他们将提升组

组织依恋的水平。这是因为组织依恋为教师提供了一种途径,高水平的情感体验可以激发教师的热情,从而降低他们消极的情感体验。

在学习为中心的领导力与教师额外努力的关系之间,一个可能的中介因素是组织依恋。组织依恋通常被认为是心理功能方面的一种相关现象。因此,体验到的组织依恋可被用作增加额外努力表现的一种持久而稳定的情感联结机制。以类似的方式,研究还发现变革型领导与组织依恋风格之间的关联性,这表明有效的领导行为能够有效地促进组织依恋。先前的研究还证实,有效的领导力在不同的心理因素关系之间具有重要作用。

以学习为中心的领导力有意地建立、提供和支持各种学习活动,能创造有利于学习的条件,是一项活动的卓越领导行为。令人安全与留恋的情感体验可以通过领导的积极行为,进一步地提高教师的额外努力。这是因为,如果教师认为领导的学习活动对他们是有利的,并且认为领导者具有较强的能力,那么积极的情感体验就会进一步提升他们的额外努力水平。相反,消极的情感体验将会降低教师额外努力的趋向行为。因此,本研究预测情感体验中的组织依恋将在此联结中起中介作用。据此假设:

H2ab:中泰两国在后疫情时代,以学习为中心的领导力与组织依恋呈正向关系;

H3ab:中泰两国在后疫情时代,组织依恋与额外努力呈正向关系;

H4ab:中泰两国在后疫情时代,组织依恋在以学习为中心的领导力与额外努力之间有中介效应。

二、方法

(一)研究模型

依据研究目的与假设构建模型,如图1所示。

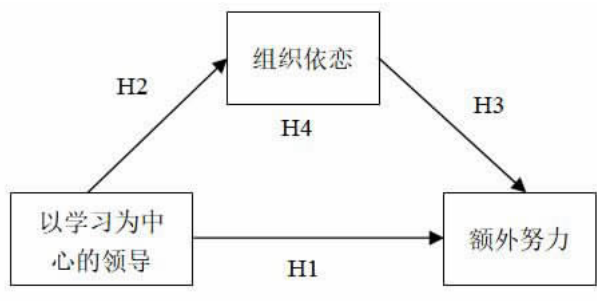


图1 研究模型图

(二)样本和数据收集程序

考虑到泰国高校聘用的外籍教师,问卷以中、英、泰文展示,量表由6位中、英、泰文专业的泰国教师翻译,另外4位泰国专家对问卷进行审核与修订。

最后以随机方式邀请中泰两国的9名教师来检验关于问卷题项的理解与文化匹配。

调查时间为2022年10~11月,以立意抽样进行。最终获得中国样本359份、泰国样本679份(匿名;自评),这些样本分别来自中国南昌市与泰国曼谷府的6所高校。对比初高中学校,高校教师与学生的数量与比例较高,对疫情较为敏感,此外,教师也需要付出更多的努力来支持后疫情时代学生的学习。未来的发展源自大学生,而担负培育任务的是高校教师。EDUCAUSE(2021)的报告显示,疫情正在并且会长远地影响高等教育,它颠覆了高等教育的运作方式。相对地,对教育变革也具有推动作用。校长领导力是应对疫情挑战、扭转危机的关键,这也是选择高校作为对象的原因。

中泰两国都属于自上而下的传统文化,差异不大。因此,本研究对两国的比较将不设定假设,仅进行对比,这与以往类似的研究不同,重点是变量之间的潜在关系。此外,使用Bootstrap中介分析验证假设,以中介效应的不对称区间估计来进行中介分析。

(三)衡量

后疫情时代,以学习为中心的领导力量表:由Liu et al. (2016)开发,分为建立学习愿景、提供学习支持、管理学习计划、建模四个维度,共25题,量表的 α 系数为0.965。问卷对该量表予以修订,增加了“疫情背景”辅语,例如:您的校长在疫情期间为学校的教师学习设定了清晰的愿景。

后疫情时代,额外力量表:由Ramamoorthy and Flood (2002)开发,共3题,量表的 α 系数为0.89。问卷对该量表予以修订,增加了“疫情背景”辅语,例如:在疫情期间,我的校长激励我把更多时间用在工作上。

后疫情时代,组织依恋量表:由陈玉玲和陈维政(2017)开发,分为对组织的安全感和留恋感两个维度,共15题,量表的 α 系数为0.905。问卷对该量表予以修订,增加了“疫情背景”辅语,例如:在疫情期间,工作中出现问题时,我能从学校得到帮助。

问卷以性别、年龄、教龄、学位为人口变量,采用5点法测量,采取自评形式。

三、结果分析

(一)人口特征分布

如表1所示,中泰两国样本中,女性教师比例最高(284,79.11%;463,68.19%);23~30岁的青年教师居多(201,55.99%;258,38.00%);有着5~6年教龄的教师比例较高(161,44.85%;282,41.53%);中国拥有硕士学位的教师比例最高

(232,64.62%),而泰国拥有博士学位的教师比例最高(431,63.48%);外籍教师群体分布显示,中国的外籍教师比例较低(0,0%),泰国的外籍教师比例较高(107,15.76%)。通过比较,发现存在明显差异,即泰国高校教师的学位在层次和数量上远高于中国。这或许是因为中国样本获取地为江西省南昌市,而泰国为曼谷府。此外,曼谷高校的国际化程度较高,聘用外籍教师是常态。

表 1 人口特征分布表

变量	分组	中国		泰国	
		N	%	N	%
性别	女	284	79.11%	463	68.19%
	男	75	20.89%	216	31.81%
年龄	23~30岁	201	55.99%	258	38.00%
	31~40岁	93	25.91%	257	37.85%
	41~50岁	51	14.21%	102	15.02%
	51岁及以上	14	3.90%	62	9.13%
	1~4年	137	38.16%	107	15.76%
教龄	5~6年	161	44.85%	282	41.53%
	7~9年	28	7.80%	188	27.69%
	10年及以上	33	9.19%	102	15.02%
学位	学士	34	9.47%	0	0%
	硕士	232	64.62%	248	36.52%
	博士	93	25.91%	431	63.48%
外籍教师	是	0	0%	107	15.76%
	否	359	100%	572	84.24%

注:(中国)N=359;(泰国)N=679。

(二) 适配度

如表 2 所示,中泰两国模型的 RMSEA<0.08,其他指数也均符合标准,适配度佳。

表 2 适配度表

统计检验量	适配标准	总模型	
		中国	泰国
χ^2		519.783	1335.779
df		425	899
SRMR	≤0.05	0.037	0.036
RMSEA	≤0.08	0.025	0.027
GFI	≥0.90	0.914	0.921
IFI	≥0.90	0.985	0.972
TLI	≥0.90	0.984	0.970
CFI	≥0.90	0.985	0.972
χ^2/df	≤3.00	1.223	1.503

注:(中国)N=359;(泰国)N=679。

(三) 相关矩阵

相关矩阵表明(见表 3),中泰两国的以学习为中心的的领导、组织依恋和额外努力之间均有显著正向关联,为前三个假设提供了支持:H1ab:以学习为中心的的领导与额外努力正相关(0.471***,0.515***, $p<0.01$);H2ab:以学习为中心的的领导与组织依恋正相关(0.379***,0.564***, $p<0.01$);H3ab:组织依恋与额外努力正相关(0.563***,0.506***, $p<0.01$)。比较以学习为中心的的领导与额外努力、以学习为中心的的领导与组织依恋的相关性系数,显示泰国高于中国。但是,组织依恋与额外努力的相关性系数对比,显示中国稍高于泰国,没有明显差异。

表 3 叙述性与相关系数矩阵表

变量	中国				
	M	SD	1	2	3
1. 以学习为中心的的领导	3.51	0.83	0.797		
2. 组织依恋	3.55	0.78	0.379***	0.764	
3. 额外努力	3.60	0.96	0.471***	0.563***	0.791
α			0.902	0.912	0.907
CR			0.839	0.808	0.839
AVE			0.635	0.584	0.627
变量	泰国				
	M	SD	1	2	3
1. 以学习为中心的的领导	3.43	0.59	0.756		
2. 组织依恋	3.22	0.53	0.564***	0.783	
3. 额外努力	3.32	0.75	0.515***	0.506***	0.808
α			0.888	0.943	0.876
CR			0.863	0.882	0.888
AVE			0.613	0.571	0.653

注:*** $p<0.001$ 。

(四) 中介分析

中介分析表明(见表 4),中国和泰国的以学习为中心的的领导对额外努力的直接效应为 0.328、0.298,95% 的置信区间 [0.244, 0.411; 0.225, 0.371],不包含 0,说明直接效应显著;间接效应为 0.113、0.140,95% 的置信区间 [0.072, 0.162; 0.104, 0.180],不包含 0,说明间接效应显著,也就是中国和泰国的组织依恋在以学习为中心的的领导与额外努力中起到中介作用;最后总效应为 0.441、

0.438, 95% 的置信区间 [0.359, 0.522; 0.371, 0.505], 不包含 0, 说明总效应显著。因此, 研究假设 H4ab 获得支持。通过比较总效应, 发现中国和泰国的总效应为 0.441 ($t = 10.602$)、0.438 ($t = 12.768$); 泰国稍高于中国, 没有显示显著差异。这或许是由于在后疫情时代, 泰国同比中国疫情更为严重。另一方面, 泰国高校存在大量的外籍教师, 对学校更加具有情感寄托。这也佐证了 Hallinger et al. (2019) 的结论, 这是由于两国都属于自上而下的传统文化, 而且同样都笼罩在疫情之下, 因此差异不大。

表 4 中介分析表

路径	Effect	SE	<i>t</i>	<i>p</i>	Bias Corrected (95%)	
					LLCI	ULCI
直接效应(中国)	0.328	0.043	7.685	0.000	0.244	0.411
总效应(中国)	0.441	0.042	10.602	0.000	0.359	0.522
间接效应(中国)	0.113	0.023	5.140	0.000	0.072	0.162
直接效应(泰国)	0.298	0.037	8.005	0.000	0.225	0.371
总效应(泰国)	0.438	0.034	12.768	0.000	0.371	0.505
间接效应(泰国)	0.140	0.019	6.924	0.000	0.104	0.180

注: ***= $p < 0.001$ 。

四、结论

(一) 讨论

中泰两国“自上而下”的传统文化是高校改革的隐形阻力之一, 带有“强制性”的本土化色彩, 常以“家长式”领导力体现在组织的管理过程之中。它对情感承诺、角色外的公民行为有着消极影响, 而在后疫情时代这个面临“生存威胁、混乱”的特殊时期, 这使得高校改革变得更加困难, 是目前急需改变的。相对地, 一个为人们带来充满未来愿景、可持续和富有能力的领导或许是高校应对挑战、突破传统、支持改革的最好选择。

本研究调查了在传统文化背景下中泰两国的以学习为中心的领导对教师额外努力的看法, 以及组织依恋在两者之间的介导效应。结果表明, 中泰两国的以学习为中心的领导与教师额外努力呈正相关。因此, 在后疫情时代, 中泰两国积极的以学习为中心的领导似乎对教师趋向行为的积极认知很重要, 这对提高改革成功率和突破“传统文化”都非常重要。领导力中的以学习为中心的领导是一种积极的新概念, 它是提升和激励教师认知的重要途径, 相应地, 也会降低消极的情感体验。

当下, 全球教育环境正面对疫情的巨大挑战, 高校领导者正在实施更多激励、引导和支持教师学习和学校改进的活动, 例如: 向教师阐明和传达愿景; 创造好客环境、提供相关资源; 还能组织并参与、管理和监督; 并通过自身的专业学习传达终身学习的重要性。教师被激励学习, 并获得支持, 促进了教师学习活动与他们持续的学习倾向。这些都是以学习为中心的领导的重要元素, 在这个过程中, 教师重塑了原本的认知, 也促进了超越他们自身以外工作的行为。因此, 保持领导者的学习活动对于促进教师的额外努力这种积极的认知是至关重要的。

研究结果还表明, 在中国和泰国教师中, 以学习为中心的领导与教师组织依恋正相关。这就解释了为什么在疫情下, 有着卓越领导力的以学习为中心的领导仍然能够有效提高教师在高校组织中体验到的依恋。这或许是因为以学习为中心的领导会创造并促进学习活动与情感体验的融洽, 从而增加了教师积极的情绪与体验, 因此, 引导和支持可以被视为工作资源。另外, 领导者提供的资源还可以保护教师免受负面情感的困扰。以学习为中心的领导这种积极的工作资源在实现减少负面情感方面可以起到重要作用, 领导者所提高的激励、引导和支持可以起到保护和提高的作用。一个具有“能力建设”的领导行为, 可以改善情感体验, 并作为一种预防或保护机制, 能够有效地应对负面情感。

研究结果也证实, 在疫情影响下的中泰两国教师中, 组织依恋与额外努力呈正相关。教师体验到的学校安全感和留恋感, 这种积极的情感心理状态的体验可以提高教师的“情感力量”, 相应地, 还可以减少他们的负面行为的发生。具体而言, 组织依恋可以作为一种持久而稳定的情感联结的心理状态对教师积极的趋向行为有重要影响。这是因为, 当教师在工作中感到安全与留恋时, 它可以创造一个积极的主观情感体验, 从而有效地降低教师们的消极行为意图。

结果进一步表明, 组织依恋在以学习为中心的领导与额外努力之间有完全的中介效应。尤其是, 组织依恋在解释为什么在具有“能力建设”的领导力中, 教师从事工作中认知的行为将更高的一种机制。因为以学习为中心的领导创造并促进了“激励与学习”的融洽, 从而增加了教师个体积极的情感

体验,这更加有效地提升了教师们额外努力的趋向。这是因为,“激励与学习”可以被视为一种工作资源。相应地,领导者所提供的资源可以保护教师免受消极认知的困扰。以学习为中心的领导这种积极的工作资源在消极认知与情感体验方面都可以起到重要缓解作用,“激励与学习”具有保护和提高的作用。富有才干的领导力,可以利用卓越的“能力建设”行为,并作为一种预防或保护的工作资源,能够更加有效地应对后疫情危机中,为学校改革提高成功的教师额外努力。

简而言之,在后疫情时代的背景下,本研究首次从实证研究的角度证实中泰两国的以学习为中心的领导与教师额外努力有关,以及组织依恋在两者之间的中介作用,研究结果也支持了上述假设。另一方面,在中泰两国两组数据的对比分析显示,这些关系不存在明显差异。因此,研究对于两国国家将有着同样效用。同时,建议中泰两国的学校和领导者通过建立与学习“以学习为中心的领导”来提升教师工作中的额外努力。此外,组织依恋完全地介导上述两者之间的关系。这可能意味着学校领导者也需重视教师的组织依恋的管理,以增强以学习为中心的领导对额外努力所产生的影响。

(二) 结论

在后疫情时代,危机四伏,需要变革应对挑战。以学习为中心的领导有着“能力建设”特征,是学校改革的核心。随后,额外努力是“人们投入额外时间和精力来实现组织目标的内在愿望或意愿”,也是助力学校成功的关键。本研究的结果表明,以学习为中心的领导这种积极的领导力有利于提高教师的积极认知与情感体验。这一发现与教育领域对“学习与领导力的融合”的重视是相关的。

一个激励、参与和维持教师持续发展的环境可以增加教师对工作的热情,因此教师工作职责外的表现才会更好。事实上,学校都很重视具有“能力建设”的领导力。所以,应当在高校中建立具备“激励与学习、领导力融合”的领导行为,因为这可以有效促进额外努力的提升,如此才能够为学校、教师带来增益。此外,本研究还发现以学习为中心的领导对组织依恋有着直接与间接的积极影响。这意味着高校可以将组织依恋纳入持续专业发展,这将有助于进一步提高教师对额外努力的积极认知。

(三) 研究贡献

本研究以认知资源理论,探讨中泰两国以学习

为中心的领导与教师额外努力的关系,以及组织依恋在两者之间的介导作用。结果表明,中泰两国以学习为中心的领导与组织依恋和教师额外努力有显著正向关系,组织依恋在以学习为中心的领导与教师额外努力之间有中介作用。

首先,以往尚无关于中泰两国以学习为中心的领导与教师额外努力之间关系的研究,因此,本研究首次以实证研究对中泰两国拥有强大能力建设的领导力与教师趋向行为之间的关系进行探索,既可填补空白,又可丰富相关研究。这不仅有助于中泰两国高校理解以学习为中心的领导,还能使中泰两国高校更好地意识到拥有强大能力建设的领导力如何提高教师额外努力的影响。正如 Huang et al. (2020) 所言,以学习为中心的领导是有效地提高教师结果的重要方式。

其次,本研究基于独特的中泰两国高校背景,可更好地解释以学习为中心的领导与教师额外努力之间的关系,以及组织依恋的媒介效应,这也是首次以实证研究方式进行的组织依恋介导教师额外努力的探索,可填补空白。正如 Pradhan and Pradhan (2016) 所言,个体对所在组织持久而稳定的情感联结可促进组织目标的实现、激励个人的成长,并超越更高层次的动机和自身利益的目标。

最后,结合认知资源理论,研究的结果既可丰富以学习为中心的领导与教师额外努力的文献,又可延伸和发展认知资源理论,具有一定贡献。正如 Little et al. (2011) 所言,对教师额外努力表现的探索,可推进认知资源理论的发展。

(四) 建议

研究结果的实践含义是,在后疫情时代,中泰两国的高校应将重点集中在可以改革教育管理,并拥有“能力建设”的领导力实践上。近期,中泰两国少数学校实施了各种旨在改善学校领导力的计划,特别是将学习活动与激励、教师情感体验纳入改善。这也证明了教育领域已经认识到学习活动、教师情感体验对认知功能的改善。本研究的结果支持这些假设,并强调了在高校中建立“激励与学习融合”的领导行为之重要性。中泰两国的高校需要意识到这一点,以便为教师提供更有针对性的政策支持,以及更好地应对后疫情时代所需要的改革。

(五) 限制与展望

本研究存在几点局限性。首先,它只衡量了中国南昌市与泰国曼谷府部分教师的看法,尚不能准

确地反映后疫情时代他们对以学习为中心的领导力与其他变量的客观看法或经历。其次,研究选择了目的样本,存在偏差。最后,未来的研究应涉及更多其他的组织因素,这或许将有助于进一步解释教师对额外努力这种认知的变化。最后,今后的研究需要探索有着文化差异的国家,从而更好地探寻这些关系之间的联系与作用机制。

参考文献:

- [1] 赵继,谢寅波. 疫情倒逼寻找高等教育教学改革突破口[J]. 中国高等教育, 2020(6): 22-24.
- [2] 臧志军. 后疫情条件下的职业教育改革: 公共政策的视角[J]. 职业技术教育, 2020, 41(12): 8-11.
- [3] 刘茜. 学习领导理论述评[J]. 外国教育研究, 2011, 38(1): 23-28.
- [4] Liu S., Hallinger P., Feng D. Learning-centered Leadership and Teacher Learning in China: Does Trust Matter? [J]. Journal of Educational Administration, 2016, 54(6): 661-682.
- [5] Talebizadeh S. M., Hosseingholizadeh R., Bellibaş M. S. Analyzing the Relationship Between Principals' Learning-centered Leadership and Teacher Professional Learning: The Mediation Role of Trust and Knowledge Sharing Behavior[J]. Studies in Educational Evaluation, 2021, 68(4): 1-7.
- [6] Huang L., Zhang T., Huang Y. Effects of School Organizational Conditions on Teacher Professional Learning in China: The Mediating Role of Teacher Self-efficacy[J]. Studies in Educational Evaluation, 2020, 66(3): 1-7.
- [7] Hallinger P., Liu S., Piyaman P. Does Principal Leadership Make a Difference in Teacher Professional Learning? A Comparative Study China and Thailand [J]. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 2019, 49(3): 341-357.
- [8] Timperley H. S. Learning Challenges Involved in Developing Leading for Learning[J]. Educational Management Administration & Leadership, 2006, 34(4): 546-563.
- [9] OECD. TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals[M]. Paris: TALIS, OECD Publishing, 2020.
- [10] Tian R., Xiong Z., Romuald N. Challenges and Solutions in Teaching and Learning in the COVID-19 Crisis: Analysis and Reflection Based on OECD's "A Framework to Guide an Education Response to COVID-19 Pandemic of 2020" [J]. Journal of Distance Education, 2020, 38(4): 3-13.
- [11] Webb K. Motivating Peak Performance: Leadership Behaviors That Stimulate Employee Motivation and Performance [J]. Christian Higher Education, 2007, 6(1): 53-71.
- [12] Belogolovsky E., Somech A. Teachers' Organizational Citizenship Behavior: Examining the Boundary Between In-role Behavior and Extra-role Behavior from the Perspective of Teachers, Principals and Parents [J]. Teaching and Teacher Education, 2010, 26(4): 914-923.
- [13] Elkind D. The Problem with Constructivism [J]. Educational Forum, 2004, 68(4): 306-312.
- [14] Somech A., Bogler R. Antecedents and Consequences of Teacher Organizational and Professional Commitment [J]. Educational Administration Quarterly, 2002, 38(4): 555-577.
- [15] Kurland H., Hasson-Gilad D. R. Organizational Learning and Extra Effort: The Mediating Effect of Job Satisfaction [J]. Teaching & Teacher Education, 2015, 49: 56-67.
- [16] Cassel R. N. Student Failure Must Always Be Associated with Teacher Failure [J]. Journal of Instructional Psychology, 2000, 27(2): 103-110.
- [17] 戴万稳,邱丽玲,陈晓燕. 组织学习动态过程障碍的整合研究[J]. 管理学报, 2014, 11(12): 1790-1797.
- [18] Burns J. M. Leadership [M]. New York: Harper & Row, 1978.
- [19] Clarke S., O'Donoghue T. Educational Leadership and Context: A Rendering of an Inseparable Relationship [J]. British Journal of Educational Studies, 2017, 65(2): 167-182.
- [20] 陈玉玲,陈维政. 家长式和服务式领导对组织依恋的影响研究[J]. 大连理工大学学报(社会科学版), 2017, 38(3): 31-37.
- [21] Little L. M., Nelson D. L., Wallace J. C., Johnson P. D. Integrating Attachment Style, Vigor at Work, and Extra-role Performance [J]. Journal of Organizational Behavior, 2011, 32(3): 464-484.
- [22] Popper M., Mayselless O., Castelnovo O. Transformational Leadership and Attachment [J]. Leadership Quarterly, 2011, 11(2): 267-289.
- [23] Pradhan S., Pradhan R. K. Transformational Leadership and Job Outcomes: The Mediating Role of Meaningful Work [J]. Global Business Review, 2016, 17(3): 173-185.
- [24] 陈琳,乐国林,王利敏. 依恋理论在组织研究中的应用与启示[J]. 心理学与行为研究, 2015, 13(6): 853-858.
- [25] Fiedler F. E., Garcia J. E. New Approaches to Effective Leadership: Cognitive Resources and Organizational Performance [J]. Academy of Management Review, 1988, 13(2): 328-330.
- [26] Gom D., Lew T. Y., Jiony M. M., Tanakinjal G. H., Sondoh S. The Role of Transformational Leadership and Psychological Capital in the Hotel Industry: A Sustainable Approach to Reducing Turnover Intention [J]. Sustainability, 2021, 13(19): 1-9.
- [27] EDUCAUSE. 2021 EDUCAUSE Horizon Report

Teaching and Learning Edition [EB/OL]. <https://library.educause.edu/resources/2021/4/2021-educause-horizon-report-teaching-and-learning-edition>, 2021-4-26.

[28] Mackinnon D. P., Fairchild A. J., Fritz M. S. Mediation Analysis[J]. Annual Review of Psychology, 2007, 58(2): 593-614.

[29] Ramamoorthy N., Flood P. C. Employee Attitudes and Behavioral Intentions: A Test of the Main and Moderating

Effects of Individualism-collectivism Orientations[J]. Human Relations, 2002, 55(9): 1071-1096.

[30] Afsar B. Moral or Authoritative Leadership: Which One Is Better for Faculty Members[J]. American Journal of Educational Research, 2014, 2(9): 793-800.

[31] Drake S., Reid J. How Education Can Help Shape a New Story in a Post-pandemic World[J]. Brock Education Journal, 2020, 29(2): 6-12.

Study on the Relationship Between Learning-centered Leadership and Teachers' Extra Effort in China and Thailand: Taking Organizational Attachment as the Mediating Effect

ZHANG Ke^{1,3}, LI Lei^{1,2}, XIANG Fang-yu³

(1. Education College, Ganxi Vocational Institute of Science & Technology, Xinyu Jiangxi 335003, China;

2. International College, Mahanakorn University of Technology, Bangkok 10700, Thailand;

3. Chinese International College, Dhurakij Pundit University, Bangkok 10700, Thailand)

Abstract: In the post-pandemic era, learning-centered leadership is the key to successful education reform and meeting the challenges. And learning-centered leadership is closely related to teachers' convergent behaviors. Therefore, this paper examines the relationship between learning-centered leadership and teachers' extra effort in the post-pandemic era in China and Thailand. In this work, the direct and indirect (mediating) roles between both learning-centered leadership and teachers' extra effort are examined, and organizational attachment is used as a mediator. The results show that learning-centered leadership has a significant positive relationship with teachers' extra effort in China and Thailand, and organizational attachment mediates the relationship between the two. This suggests that leadership in China and Thailand, which are under the grip of the pandemic, requires both an emotional and experiential connection between teachers' sense of school security and retention to adequately enhance teachers' extra effort.

Key words: post-pandemic; China and Thailand; learning-centered leadership; extra effort; organizational attachment