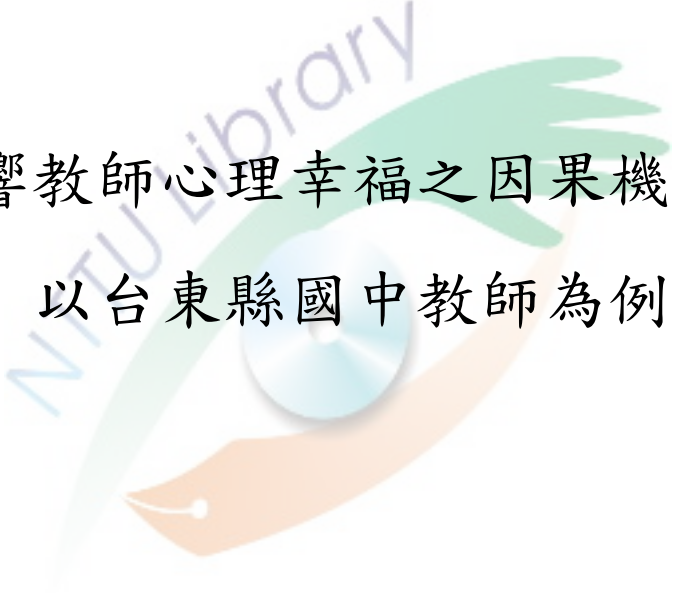


國立台東大學教育學系所
碩士論文

指導教授：黃毅志 先生

影響教師心理幸福之因果機制：
以台東縣國中教師為例



研 究 生： 陳佳裕 撰

中華民國九十七年七月

國立台東大學教育學系所
碩士論文

影響教師心理幸福之因果機制：
以台東縣國中教師為例

研 究 生：陳佳裕 撰

指導教授：黃毅志 先生

中華民國九十七年七月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書

系所別：教育學系(所)教育研究碩士班

本班 陳佳裕 君

所提之論文 影響教師心理幸福之因果機制：以台東縣國中教師為例

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會：

劉正

(學位考試委員會主席)

侯松茂

黃新

(指導教授)

論文學位考試日期：97年 07月 09日

國立台東大學

附註：1.一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2.本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 教育學 系(所)

組 96 學年度第 二 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：影響教師心理幸福之因果機制：以台東縣國中教師為例

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☒	☐	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請

文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
☒	☐	☐	☐

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：黃昭吉 (親筆簽名)

研究生簽名：陳佳裕 (親筆正楷)

學 號：9500018 (務必填寫)

日 期：中華民國 97 年 7 月 17 日

1.本授權書(得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載)請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2.依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議：研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本:2008/05/29

誌謝辭

兩年的求學生涯即將告一斷落，心中充滿了點點滴滴的回憶與不捨。

此篇論文的完成，首先要感謝指導教授黃毅志老師，謝謝黃老師不厭其煩的指導與對論文品質的要求，還有劉正教授與侯松茂教授給我的幫助，兩位教授在心理幸福觀點上的啟發使我獲益良多，也使論文更加周延與完善。

另外感謝鄭耀男老師、蔡東鐘老師、梁忠銘老師、黃振豐老師及溫雅惠老師，在我寫作期間的鼓勵與協助。感謝書榮、介文、正昇、家輝、莉莉、蜀君、巧盈和研究所的同學，在這段時光裏給予我支持與協助，以及學長姊的關懷與照顧。

最後，要感謝親愛的老婆、女兒和家人無盡的支持與鼓勵，讓幸福的我可以順利完成學業。

佳裕 謹誌

2008 年 7 月

影響教師心理幸福之因果機制： 以台東縣國中教師為例

作者：陳佳裕

國立台東大學教育學系所

摘要

台灣地區的研究指出社會網絡較佳者心理比較幸福，但社經地位對心理幸福的影響不大，而社會網絡對於心理幸福的影響遠大於社經地位，這與西方研究指出社經地位對心理幸福有重要影響截然不同。然而台東地區國中教師心理幸福現況為何？當前台東地區影響國中教師心理幸福因素又是什麼？這都成了重要研究的問題，而先前研究探討不足，這也就成了本研究所要探討的研究問題。本研究特別根據「台東縣教育長期資料庫之建立：國中小學生學習狀況與心理健康追蹤調查」於 2005 年進行調查的資料作分析，探討背景變項，特別是社經地位是如何透過學校社會網絡與控制信念而對教師心理幸福產生影響之因果機制。路徑分析結果顯示：

1. 學校社會網絡與控制信念對教師心理幸福之影響

教師的教學內控信念越高、外控信念越低、知覺教師間社會支持越高，成就感越高；而教師的教學外控信念越高、知覺校長越傾向無效式領導、教師間社會支持越低、教師間緊張關係越高，憂鬱感越高；而教師的教學外控信念越高、知覺校長越傾向無效式領導、或是校長越傾向關懷式領導、教師間社會支持越低、教師間緊張關係越高，人際疏離感越高。

2. 背景變項對教師心理幸福之影響

已婚教師比未婚教師的成就感高、人際疏離感低，是因為婚姻對心理幸福有不小的直接影響。由於性別、族群以及服務年資（與收入高相關）、是否擔任行政職務、為正式教師這三個社經地位變項，透過學校社會網絡與控制信念等中介變項，對心理幸福的三個面向的間接影響都不大，所以這些背景變項對心理幸福的總影響也就不大而不顯著。

3. 社經地位與社會網絡何者重要

綜合以上發現，社會網絡對心理幸福的影響遠大於社經地位。

關鍵詞：社經地位、社會網絡、心理幸福、控制信念

The Causal Mechanism of effecting Teachers' Psychological Well-being: An Example of Junior High School Teachers in Taitung

Abstract

Some studies in Taiwan indicated that he who possessed better social network enjoyed more psychological well-being. But socioeconomic status influenced rarely on psychological well-being. Social network influenced far more than socioeconomic status did on psychological well-being. However, these findings were different from the western studies. The western studies asserted that socioeconomic status acted positive significantly on psychological well-being. However, what is the condition of psychological well-being of junior high schools teachers in Taitung? And, what is the influent factor on psychological well-being of junior high schools teachers in Taitung currently ? We lacked such research results; therefore, the researcher thought that this was worth investigating. On the basis of "Taitung Educational Panel Survey" in 2005, the researcher explored the causal mechanism of background variables on teachers' psychological well-being through school social network and locus of control. Using path analysis, the study results were as follows:

1. The influence of school social network and locus of control on teachers' psychological well-being: Higher teaching internal locus of control, less external locus of control, and more social support would lead to higher sense of achievement. Higher teaching external locus of control, higher perceiving of principal's inefficient leadership style, less social support, and higher tense relationship among teachers would lead to sense of depression. Higher external locus of control, higher perceiving of principal's inefficient leadership style or care-giving leadership style, less social support, and higher tense relationship among teachers would lead to interpersonal alienation.
2. The influence of background variables on teachers' psychological well-being: Married teachers possessed better sense of achievement and less interpersonal alienation than single ones, it was because that marriage effected directly on psychological well-being, the researcher found that gender, races, and socioeconomic status variables, including service years (high correlation with incomes), taking charge of administration as well as being a formal teacher presented rare indirect influence on psychological well-being through intermediary variables, including school social network and locus of control. Therefore, the overall influence of these background variables on psychological well-being was not significant.

3. Which one is more important: socioeconomic status or social network?

To sum up, social network influenced far more than socioeconomic status did on psychological well-being.

Keywords: socioeconomic status, social network, psychological well-being, locus of control



目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 名詞解釋.....	4
第三節 研究範圍與限制.....	6
第二章 文獻探討.....	7
第一節 心理幸福的意涵.....	7
第二節 社會網絡的意涵.....	8
第三節 探討社經地位、社會網絡、制控信念與心理幸福關連之理論與研究.....	10
第四節 探討教師個人背景變項與心理幸福的關聯之相關研究.....	14
第三章 研究方法.....	17
第一節 研究架構與研究假設.....	17
第二節 資料來源與研究對象.....	19
第三節 變項測量.....	20
第四節 分析方法.....	23
第四章 研究結果.....	24
第一節 基本資料分析.....	24
第二節 影響心理幸福因素之迴歸分析.....	28
第三節 背景變項對中介變項之影響迴歸分析.....	31
第五章 結論、討論與建議.....	35
第一節 結論.....	35
第二節 討論.....	37
第三節 建議.....	41
參考文獻.....	43
附 錄.....	47
附錄一：教師教學問卷調查（節錄）.....	47
附表一：教學制控信念因素分析模式矩陣.....	50
附表二：校長領導風格因素分析模式矩陣.....	51
附表三：教師間社會網絡因素分析模式矩陣.....	52
附表四：心理幸福因素分析模式矩陣.....	53
附圖一：背景變項對心理幸福影響的因果機制.....	54

圖目次

圖 3-1：研究架構圖.....	17
圖 4-1：學校社會網絡與教學制控信念對教師心理幸福的影響	29
圖 5-1：研究結果解釋說明架構圖	40



表目次

表 4-1：背景變項之次數百分比分析表	25
表 4-2：教師心理幸福之百分比次數分析.....	26
表 4-3：背景變項與心理幸福相關之均數比較分析.....	27
表 4-4：台東縣國中教師心理幸福之迴歸分析.....	30
表 4-5：台東縣國中教師背景變項對中介變項影響之迴歸分析.....	34



第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

近年來教育改革的腳步非常迅速，從 1994 年四一 0 教改聯盟提出四大改革訴求開始，教育部也提出了一連串的教育改革活動（行政院教育改革審議委員會，1996），如：小班教學的實施、九年一貫課程、一綱多本的課程教學、學生輔導管教辦法、友善校園以及即將施行的十二年國民義務教育等（教育部，2007），再再都顯示要教師改進教學方式，以提升學生的學習成效，進而達成教育改革的目的；然而在這一連串的教育改革中，所有的出發點皆是以學生為主體去考量，讓學生在快樂中學習，這由校長主導並要求教學單位必須不斷的去配合政策的改革（黃光雄，2002），沒有站在教師的立場去衡量，教師應該如何去調整自我的心態、教學模式？雖然教育當局公布了學生輔導管教辦法（教育部，2006），請各級學校來依據並自行訂定符合自己學校的輔導管教辦法，來處理學生的偏差行為，但是應該要由誰來執行以及如何去執行才不會有違法的疑慮？然而教師處於這種混沌不明的狀況下，而值得對影響教師心理幸福因素做探討。

在這段教育改革的過程中，有許多研究探討學生的心理幸福，是我們教育當局必須重視的一環，但難道教師心理幸福就不需要教育當局加以關心和注意嗎？然而少有研究提到有關教師心理幸福的問題。雖然心理幸福很難用一個嚴謹的定義來包含它，林南與盧漢龍（1989）認為心理幸福應該是指個體在情感與認知層次上，對生活的整體評價，也可稱為心理健康。根據過去研究，我們可以將心理幸福可分為成就感、憂鬱感、以及人際疏離感三個面向（林俊瑩，黃毅志，2006、賴威岑，2005）。很可能心理幸福的教師能夠熱衷於教學，盡力提升學生的學習成效，給予學生正向的引導，使學生學習成效較好。針對教師心理幸福做研究是一項很重要的研究主題，然而針對教師心理幸福為主題所做的研究並不多，以台

東縣國中教師為對象的心理幸福研究，本篇為首創。

台東地區由於地處偏遠、城鄉差距大，任教的教師背景也都不同，每年的教師流動率相當高（高雄縣教育網路中心，2006），然而黃盈彰（2002b）根據「台灣地區社會變遷調查」全國性大樣本所做的研究中指出，中小學教師的工作滿意度非常高，而且過去研究發現台東地區國小教師工作滿意度和台北一樣，並沒有顯著的差異（巫惠貞，巫有鎰，2001），看來過去台東地區教師工作滿意度仍很高，雖然工作滿意度並不能完全代表心理幸福，但為心理幸福的重要部份（黃毅志，1998）。台灣地區的研究指出社會網絡較佳者心理比較幸福、工作滿意度較高，但社經地位對心理幸福、工作滿意度的影響不大，而社會網絡對於心理幸福、工作滿意度的影響遠大於社經地位，這與西方社會經地位對心理幸福有重要影響截然不同（黃毅志，1998；黃盈彰，2002a），然而當前台東地區影響教師心理幸福因素是否也如此？台東地區國中之教師心理幸福現況又是如何？則是研究者想要探討的地方。

然而教育當局應該如何做調整，讓教師能夠在快樂中教學，使教師感到幸福，這點讓研究者很感興趣，所以探討教師的社經地位、教師的社會網絡對心理幸福的關聯性。基於上述動機，本研究依據文獻探討建立因果模型，運用「台東縣教育長期資料庫之建立：國中小學生學習狀況與心理健康追蹤調查」資料庫之國中教師樣本資料，以教師背景以及心理特質為變項，它包含性別、婚姻、族群、服務年資、是否擔任行政職務、是否為正式教師等為自變項，其中服務年資（與收入高相關）、是否擔任行政職務、正式教師屬於社經地位的變項；並以社會網絡，這包括教師知覺的校長領導風格（無效式、監控式、關懷式）、教師間社會網絡（教師間社會支持、緊張關係）與屬於心理變項的教師制控信念，為中介變項，教師心理幸福為依變項做路徑分析，來檢證教師背景變項、社會網絡、制控信念與心理幸福間的因果關係，期望能藉此拓展教育社會學的研究主題，並且提供教育當局再進行改革的過程中，有效的提升改革的成效，進而達成改革的目標。

基於上述的研究背景與動機，茲將本研究主要目的分述如下：

- (一)探討台東地區教師心理幸福的現況。
- (二)探討台東地區教師背景變項透過社會網絡對心理幸福影響的因果機制。
- (三)探討台東地區教師社經地位與社會網絡對心理幸福的影響何者較重要？
- (四)研究結果可做為國中教師及教育主管機關參考，同時據以提出改進台東教育之建議。



第二節 名詞解釋

一、社會網絡 (social network)

社會網絡可定義為一組連接著一組個體(人、團體、事、物)的社會關係。社會網絡可分為網絡結構觀與功能觀，而網絡結構指的主要是社會整合 (Social integration)，包含關係的強度、頻率，也就是個人與外在週遭人際的互動程度。而功能觀則指彼此間關係的品質；如果是正面的，能維持情感的就是社會支持 (Social Support)；若是負面、強求的就是緊張 (strain) 關係 (林俊瑩、黃毅志，2005)。社會整合代表個體彼此間互動的頻率或強度，有可能轉化為彼此之間的社會支持 (黃毅志，2002)。

本研究中學校社會網絡所包含的面向如下：教師間的社會網絡 (教師間的社會支持、與教師間的緊張關係)、教師知覺的校長領導風格 (無效式、監控式、關懷式)，其中校長關懷式領導與教師間的支持屬社會網絡中社會支持的部份，而校長無效式領導、監控式領導和教師間的緊張關係屬於社會網絡中緊張關係的部份 (黃盈彰，2002a)。

二、心理幸福 (psychological well-being)

林南與盧漢龍 (1989) 則認為心理幸福應該是指個體在情感與認知層次上，對生活的整體評價。一個人覺得有成就感，沒有什麼憂鬱的事情，和人相處的愉快，就是心理幸福。

三、社經地位 (socioeconomic status)

社經地位主要包括職業、教育、收入三項 (黃毅志，2003)，而在本研究所指的社經地位是服務年資 (與收入高相關)、是否擔任行政職務與為正式教師。本研究不把教育納入分析，原因是台東縣教師大都是大學學歷(83.5%)，而缺乏變異。

四、制控信念 (locus of control)

制控信念則是指個體對自己行為後果歸因的信念，包含內控信念與外控信

念；內控信念的人會將事件的成敗歸諸於自己，認為可依據自己的能力、努力或特質來掌控事情的成功與否，而外控信念的人則認為事情的成敗都是上天註定的、或是要靠運氣、環境（黃盈彰，2002a）。



第三節 研究範圍與限制

一、就研究對象與研究範圍而言

本研究根據「台東縣教育長期資料庫之建立：國中小學生學習狀況與心理健康追蹤調查」於 2005 年進行的第二次調查資料作分析，此項調查是台東縣教育局委託台東大學於 2005 年所做的台東縣國中教師普查（黃毅志、侯松茂、巫有鎰，2005）。採用此次級資料庫之原因，為此對台東縣國中教師所進行之普查且調查嚴謹，並符合本研究目的所需調查之資料。但本研究僅能探討台東縣國中教師心理幸福，無法推論到全國的教師。

二、就研究變項而言

影響心理幸福的因素很多，而本研究受限於現有的問卷，主要以教師背景變項與社會網絡與控制信念來加以探討，並未涵蓋所有影響的因素，如生活壓力事件（張苙雲，1989b）、學校社會網絡以外的家庭、朋友、鄰里等關係網絡變項（黃毅志，1998）。

三、就研究方法而言

本研究以現成的問卷調查資料進行國中教師心理幸福量化分析，並未輔助其他研究方式進行資料補充，未來可增加訪談、觀察等方法，增加多樣的資料蒐集，加強對量化分析結果的詮釋。

第二章 文獻探討

第一節 心理幸福的意涵

本研究中所提到的心理幸福是從精神醫學、心理學以及社會學的觀點來探討，而不是從哲學的觀點來說明，以免流於形而上的爭論，而無助於本研究的進行。然而在「心理幸福」這個名詞上，不管是從精神醫學、心理學，還是從社會學的觀點來說，我們也都很難給予一個明確的定義（賴威岑，2005）。

在傳統的精神醫師都認為心理健康是指一個人沒有心理及精神異常的狀況，但這樣的說法只是顧及到心理健康中負向的一面，所以很快的就被取代，所以研究學者開始以正向、負向的觀點（憂鬱、反社會、一般性焦慮、怨恨、易怒性、生活滿意、快樂等）來探討心理健康或心理幸福的問題（林俊瑩、黃毅志，2005；賴威岑，2005；Rosenberg, Schooler, Schoenbach & Rosenberg, 1995）。天下沒有絕對健康之人亦沒有絕對不健康之人，它是相對的一種形態，每一個人在不同的各種環境中，所表現的，也不可能完全一致，心理健康與不健康之間，是很難以明確的二分法予以釐清的（賴威岑，2005）。

林南與盧漢龍（1989）認為心理幸福應該是指個體在情感與認知層次上，對生活的整體評價。因此，一個人覺得生活快樂，沒有什麼憂鬱的事情，和人相處的愉快，就是心理幸福。然而再探討心理幸福時也需注意正反兩個面向，它涵蓋了心理的憂鬱、生活的滿意度程度、是否感到幸福、負向的情感狀況等，如此心理幸福的概念就和生活滿意、心理健康、生活適應等概念相近（林南、盧漢龍，1989；林俊瑩，2002；林俊瑩、黃毅志，2005），而工作滿意為生活滿意中很重要的面向（黃毅志，1998），工作滿意較高者，可能心理幸福也高。又根據過去研究，可將心理幸福區分為成就感、憂鬱感、以及與人際疏離感三個面向（賴威岑，2005；林俊瑩、黃毅志，2005），而本研究以成就感、憂鬱感、人際疏離感做為心理幸福的三個面向。

第二節 社會網絡的意涵

社會網絡是一組連接著一組個體（人、團體、事、物）的社會關係；在社會網絡分析圖上，這些個體就是每一個點，這些關係用連接著點的線來代表，就是社會網絡；這也就是說：社會網絡指的是社會關係，而不是社會關係所連接的個體（黃毅志，1998），而個體可以藉此關係，維持某種社會認同與獲得精神、物質上的支持、支援與服務，並取得並建立新社會接觸之相關訊息（巫惠貞、巫有鎰，2001）。不過社會網絡或是社會整合的存在並不一定就有社會支持（黃毅志，1998），如：參加社團、社會活動、與親友鄰居的拜訪互動，都算是社會整合，但彼此間的關係品質好壞，就不一定是正面的社會支持，不過社會整合越高，往往社會支持也越高（黃毅志，1998）。社會網絡是影響個人心理幸福的重要因素，可預期一個人的社會整合程度越高，社會參與及互動越多，越有可能得到充分的社會支持，進而提高個人的心理快樂與健康（黃毅志，1998）。

社會網絡可區分成結構與功能兩個觀點，其中結構的觀點著重於個人社會整合的能力，以及彼此之間的關係強度、互動的頻率，而功能的觀點則是著重於彼此之間的關係的品質，其中正向的、維持情感的部份稱為社會支持，而負向的、強求的部份則稱為緊張關係（黃毅志，1998；林俊瑩、黃毅志，2005；Umberson, Chen, House, Hopkins, & Slaten, 1996）。經從結構與功能的觀點來說，其對心理幸福產生影響為：1.社會整合中越高，可能得到越多社會支持。2.緊張關係：彼此的之間產生強求和衝突使關係呈現負向。

整體來說，社會的支持越高，幸福的感受越佳，因此社會支持對心理幸福的影響就顯得很重要。而緊張關係則是指負向的、強求的社會關係，讓自己感到不幸福（黃毅志，1998）。

本研究探討的社會網絡有二點，一是教師知覺的校長領導風格；二是教師間的社會網絡，本研究即探討教師與校長、教師與教師之間的關係；而學校組織氣氛最主要是學校成員對於學校人際關係的知覺，也反應在成員之間的關係，如教

師與校長、教師與教師之間的關係，即學校的社會網絡（黃盈彰，2002a）。



第三節 探討社經地位、社會網絡、制控信念與心

理幸福關連之理論與研究

一、社經地位：

社經地位主要包括職業、教育和收入三項，都是很重要的社會階層(黃毅志，2003)，西方的研究顯示，社經地位越高，心理愈幸福(Aneshensel, 1992; Williams and Collins, 1995)。雖然這項「社經地位越高，越快樂，心理越健康」的關聯性已被證實，但究竟是由「不快樂、心理健康有問題導致低社經地位，而快樂、心理健康導致高社經地位」所造成；還是「社經地位越高，擁有越多資源提高快樂、降低不快樂」所致，仍然有些爭議性(黃毅志，1998)。但許多貫時性研究指出，社經地位為因，快不快樂、心理健康為果(Aneshensel, 1992; Williams and Collins, 1995)。

根據這項解釋，在西方社會中，個人的社經地位越高，心理越幸福。因為高社經地位者處在環境條件佳的工作場域中，不容易發生意外事故，同時擁有較多的機會，可以自由的創造發揮；同時本身所擁有較多的知識、財力及社會資源，不但可以用來避免不快樂的事故，甚至於去追求快樂事件，如到國外旅遊，同時也可以用來避免意外的發生以及降低事故所帶來的痛苦，進而提高心理幸福。反之，低社經地位者，由於個人的能力、社會資源有限，面臨不快樂的機會也較多，同時往往處於較差的工作環境，只能聽命行事，少有發揮自主性的機會，並且所獲得的工作報酬也較低；因為在環境條件差的地方工作，容易發生危險，而造成不幸的意外事故；在發生事故時又缺乏足夠的知識、財力及社會資源，無法進行有效的醫療服務，來減輕意外事故所帶來的痛苦，因此心理不幸福(Aneshensel, 1992; Williams and Collins, 1995; Ross and Wu, 1995)。

但 Gruenberg (1980) 的研究發現低階層的工人，面對環境條件很不理想的

工作，仍然覺得工作滿意，這可能歸因於低階層工人的心理調適(accommodation)過程；雖然他們無法和上階層白領工作者相比，但退一步去想，只要自己的工作收入還過得去，和同事之間的關係還不錯，這樣也就足夠了。但亦有中國大陸的研究指出，高階層職業工作者，因需去監督、管理員工和協調各項活動，反而可能會增加人際間發生衝突的可能性，因而產生心理壓力導致心理不幸福（Lai, 1995）。

針對教育的影響而言，若根據 Ross & Wu（1995:722-723）的論點，教育程度越高，越相信能憑藉自己的作為來扭轉乾坤，化不可能為可能，而越具內控信念，降低無力感，並獲得越多的社會支持以降低焦慮、憂鬱的感受，也因為自身的知識較豐富，越能有效的去運用各項資源，來免除不幸的生活事故或是降低事故所帶來的痛苦，這些都能提高心理幸福。

有些台灣研究顯示教育程度對心理幸福間有一些正影響（周玉慧等，1998；張素紅、楊美賞，1999）；這很有可能是因教育程度較高者，有較高的職業地位，同時也有較高收入、較高的內控信念所致（黃盈彰，2002a）；不過也有台灣的研究發現教育對心理幸福沒有影響（黃毅志，1998）。

至於收入與心理幸福的關連，有些台灣研究顯示個人的收入對心理幸福呈正影響（周玉慧等，1998；黃毅志，1998）。這可能是因收入愈高，愈能追求物質的快樂（如：出國旅遊、購買名牌服飾物品、享受較佳服務等），並且能避免貧窮、交通、居住等所帶來不愉快的生活事故，不過收入的影響也不大（黃毅志，1998）。

二、社會網絡：

林南和盧漢龍（1989）在中國大陸的研究則發現：社經地位對心理幸福的影響比社會網絡小得多（Lin & Gina, 1995）；而黃毅志（1998）在台灣的研究發現，個人社會網絡的社會整合與關係品質和心理幸福整體關連較強，相較之下社經地位對心理幸福的影響就比社會網絡小得多；這與林南等人的發現相當的吻合。這可能是西方社會注重「個人主義」，而受中國文化影響社會則強調社會關係網絡

的「他人取向」，使社會網絡對心理幸福的影響比較大，而本人社經地位對心理幸福的影響較小（黃毅志，2002）。在台灣也有許多的研究指出社會網絡中的社會支持對個人的心理幸福有相當大的影響力（邱文彬，2001；周玉慧，1997）。

就學校的社會網絡而言，校長是學校的領導者，不論是在推動校務或是引導教師教學創新上，都佔有舉足輕重的地位，因為校長可以透過自身的領導策略，來引領學校的校務發展、支持教師的教學創造力，提升教師的工作滿意度、心理幸福與教學成效。然而不同的校長各有其不同的領導風格，當然給予教師的感受也就有所不同，可能帶給教師助力，提升教學的品質的效果也有不同（秦夢群、吳勁甫，2006；黃盈彰，2002a）。在有關校長領導的研究發現，校長如果對教師採取尊重（給予充分表達意見的機會）、支持（讚美教師的優良表現）、關心教師福利的關懷式領導方式，教師的工作滿意度也會相對提高，反之，校長對教師採取指示（指示教師應該如何分配工作、監督教師上課的情形）、限制（過多的行政工作、過多的會議）的監控領導方式，以及校長領導方式沒有效率的無效領導方式，則教師的工作滿意度會下降（黃國隆，1982；黃盈彰，2002a；巫有鎰，2007）。

就教師間的社會網絡而言，可分幾個面向，（一）同僚的行為：教師們之間在教學上進行專業性的交流，相互支持與認同，如共同討論、研究和解決教學上的問題，並且以任教的學校為榮。（二）親密的關係：教師間有濃厚的情誼，彼此間感情融洽，如了解彼此的家庭狀況、互動密切、相互體諒與協助。（三）疏離的表現：教師對學校沒有向心力，沒有共同奮鬥的目標或是願景，對學校及同事有疏離感，如對學校工作漠不關心、不參與學校舉辦的活動、彼此間形成許多小團體、經常的批評學校或同事、放學後立刻離開等（黃盈彰，2000a）。

上述學校社會網絡面向中校長關懷式領導、教師間的同僚行為、親密的關係屬於社會支持的層面，而校長監控和無效式的領導、教師疏離的表現屬於緊張關係層面（黃毅志，1998；巫有鎰，2007）。根據上述說明，研究者推論校長越趨向關懷式的領導方式會讓教師的工作滿意、心理幸福提高，反之，校長越趨向監控或是無效式的領導方式會使工作滿意、心理幸福下降；教師間的社會支持會讓教

師的工作滿意、心理幸福提高，反之，教師間的緊張關係會使工作滿意、心理幸福下降。

三、制控信念：

就人格特質來說，個人的人格特質也會影響工作的成效，而人格特質中所謂的制控信念則是指個體對自己行為後果歸因的信念，內控信念的人會將事件的成敗歸諸於自己，認為可依據自己的能力、努力或特質來掌控事情的成功與否，也就是事在人為、人定勝天、較積極、主動、盡責、勇於解決問題等，而外控信念的人則認為事情的成敗都是上天註定的、或是要靠運氣、環境、較消極、被動、推委、逃避問題（黃盈彰，2002a）。

教師的制控信念與工作壓力有顯著的相關，越具外控信念的教師因被動、逃避工作問題，導致工作問題一直累積，感受到更大的工作壓力；而越具內控信念的教師因主動、勇於解決工作問題，使工作問題逐漸減少，工作壓力減輕（黃盈彰，2000a），郭生玉（1994）指出長期過多的工作壓力會造成工作厭煩，而使教師失去工作上的滿足感。也有研究發現，越具內控信念的教師，工作滿意度越高；反之，越具外控信念的教師，工作滿意度越低（黃盈彰，2000a：163）。由上述的說明中，研究者可推論內控信念較高的教師，由於工作滿意度高，可能心理幸福也高；反之外控信念較高的教師，心理幸福程度低。

第四節 探討教師個人背景變項與心理幸福的關聯之 相關研究

由於國內有關教師心理幸福的研究不多，本文也就回顧教師工作滿意度的相關研究來推論影響教師的心理幸福的因素，因為工作滿意度是心理幸福重要的成份，而影響工作滿意度的因素很可能也會影響心理幸福（黃盈彰，2002a）。故探討教師個人背景變項與工作滿意度與心理幸福之間的關係之前，必須先在觀念上做一個釐清，個人的特質和心理幸福之間的相關可能只能算是描述性的說明，我們不能輕易的去斷定這些個人的特質是造成工作滿意度與心理幸福的原因，因為很有可能兩者的關聯是其他相關的原因所造成的，所以在解釋上要謹慎（張荳雲，1989a）。所以做實證分析時，要探討個人特質對工作滿意度與心理幸福的影響，就必須在統計上控制干擾變項，所以下列就對教師個人背景變項與心理幸福之間的關係，以及可能造成影響的因素，分述如下：

壹、性別：

在教師間社會網絡的關係上，男性知覺的校長的支持行為較高，而女性在知覺的教師間社會支持較高，兩者各具優勢的情況下，性別對工作滿意度就沒有顯著差異（黃盈彰，2002a）。不過也有些針對公務員的研究指出男性可能因為升遷、工作報酬以及職位優於女性，所以工作滿意度高於女性（張荳雲，1989a）。

有研究指出女性比男性感到不幸福（毛國楠，1995；周玉慧等，1998；Mirowsky & Ross, 1995），得到這個研究結果可能是因為女性通常暴露在較大且較多的壓力事件下，同時處於對女性比較不利的社會環境，例如：職業的女性工作者通常要承受事業與家庭兩方面的負擔（賴威岑，2005；唐先梅，1999；鄭忍嬌、陳皎眉，1994；Lai, 1995），這包含角色之間的衝突、角色的負荷過重以及角色之間的相互干擾，所以女性比男性感到心理不幸福（鄭忍嬌，陳皎眉，1994）。但是也有研究指出女性付出的社會支持比較多（如家庭、鄰里的關係），所以也有比較多

的社會支持，所以女性會比男性幸福（陳李綢，1980；陸洛，1998）。

貳、婚姻：

已婚的人除了擁有配偶和小孩外，還有隨著兩個人結婚所形成的姻親關係，這些都會加強已婚者的社會整合程度，進而使已婚者較容易獲得社會支持，反之，未婚者可能受到家庭、親友要求娶親的壓力，反而容易造成未婚者與家庭、親友的疏離感增加，所以已婚者比未婚者有較佳的心理幸福（黃毅志，1998；蔡秀美，周雅容，1995）。

參、族群：

在工作滿意的研究中，有關族群的研究比較少，國內的研究以巫惠貞與巫有鎰（2001）發現原住民與非原住民教師在人際關係與工作滿意度上並無的差異。然而此篇研究是在分析國小教師工作滿意度，並且年代已久，而本篇分析近年國中教師的心理幸福，故原漢教師在心理幸福是否仍沒差異，則是本研究所要探討的。

肆、服務年資：

服務年資的高低與所得薪水高低、福利等有相關，如：年資高的教師薪資所得比年資低的教師高出很多，在休假天數上，年資高教師也比年資低教師多（教育部，1997）。吳幼妃（1989）研究發現，工作滿意度會隨著服務年資增加而提高，可能是因為年資越高，所得薪水、福利、職位等報酬提高。但也有可能是因為年資低的人工作經驗不足，需要花費比較多的時間來完成工作，甚至於投入較長的時間也無法或得像年資高的人一樣好，反而勞累許多，因此年資高的人工作滿意度較高（黃盈彰，2002a）。黃盈彰（2002a）發現年資高（14 年以上）的有三組，工作滿意度一樣都很高，年資低（8 至 13 年，7 年以下）的有兩組一樣，工作滿意度都很低，雖然年資高者滿意度較高，但年資與滿意度並非直線關係；綜合以上發現，年資高的人工作滿意度高，由此可推論服務年資高的人可能心理幸福程度也較高。

伍、是否擔任行政職務：

研究顯示擔任行政職務的教師，得到校長的支持度上比較高，也獲得多的工作報酬（獎勵、升遷的機會），都使得工作滿意度高（巫惠貞、巫有鎰，2001；黃盈彰，2002a）。因為擔任行政者校長的支持度較高，很可能知覺校長的關懷也高，而工作滿意度也比較高，很可能心理也較幸福，這是本研究所要檢證的。

陸、是否為正式教師：

代課教師常在不同的學校上課，對學校的向心力不高，與其他教師間的關係上就沒有那麼親密，使得在與其他教師間整合與支持就低於正式教師。且正式教師比代課教師所受到的待遇比較高，如在職務的派任、教師的福利、薪資上較佳（教育部，1997），所以研究者推論正式教師在心理幸福上應該比代課教師高，這是本研究所要檢證的。



第三章 研究方法

第一節 研究架構與研究假設

一、研究架構

根據本研究之研究目的及相關文獻探討，提出本研究架構，如圖 3-1 所示。以教師的性別、婚姻、族群、服務年資、是否擔任行政職務、正式教師等為自變項，以教學信念（內、外控因素）、教師知覺的校長領導風格（無效式、監控式、關懷式）、教師間社會網絡（緊張關係、社會支持）為中介變項（黃盈彰，2002a；黃國隆，1982），這校長領導風格與教師間社會網絡都屬於學校的社會網絡；而依變項心理幸福包含憂鬱感、成就感以及人際疏離感三個面向（賴威岑，2005；林俊瑩、黃毅志，2006）。本研究試圖分析教師背景變項透過教學信念、校長領導風格、教師間人際關係等中介變項而影響教師心理幸福的因果機制，以下即為研究假設。

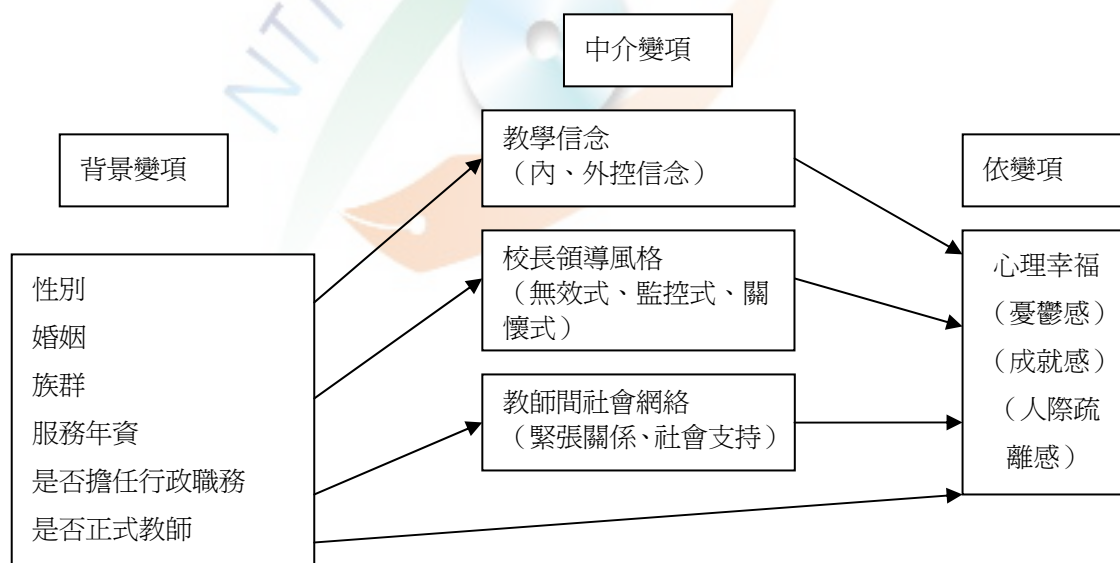


圖 3-1 研究架構圖

二、研究假設

(一) 學校社會網絡對心理幸福的影響

假設 1-1：知覺校長關懷式領導越多，幸福感越佳。

假設 1-2：知覺校長無效式領導越少，幸福感越佳。

假設 1-3：知覺校長監控式領導越少，幸福感越佳。

假設 1-4：知覺教師間社會支持越高，幸福感越佳。

假設 1-5：知覺教師間緊張關係越低，幸福感越佳。

（二）制控信念對教師心理幸福的影響

假設 2-1：教師的內控信念越高，幸福感越佳。

假設 2-2：教師的外控信念越高，幸福感越低。

（三）背景變項對學校社會網絡的影響

假設 3-1：女性教師知覺的教師間社會支持較多（黃盈彰，2002a）。

假設 3-2：男性教師知覺的校長關懷式領導較多（黃盈彰，2002a）。

假設 3-3：有擔任行政職務的教師知覺校長的關懷式領導較多（巫惠貞、巫有鎰，2001）。

假設 3-4：取得正式教師資格的教師知覺教師間社會支持較代課教師高。

（四）背景變項對心理幸福的直接影響

背景變項可能會透過研究架構中的中介變項以外的變項，如工作報酬、家庭、鄰里關係，而對心理幸福產生影響，此即直接影響。

假設 4-1：已婚教師較未婚教師心理幸福佳（黃毅志，1998；蔡秀美，周雅容，1995）。

假設 4-2：服務年資長的教師心理較幸福。

假設 4-3：擔任行政職務的教師心理較幸福。

假設 4-4：取得正式教師資格的教師心理較幸福。

至於原漢族群對中介變項與心理幸福有何影響，由於先前的研究不足，本研究很難在進行分析之前就提出具體的研究假設，原漢族群究竟有何影響，這雖然是很值得探討的問題，不過必須在資料分析完才知道，這也就是本研究較具探索性的一面。

第二節 資料來源與研究對象

本研究根據「台東縣教育長期資料庫之建立：國中小學生學習狀況與心理健康追蹤調查」於 2005 年進行的第二次調查資料作分析（黃毅志等，2005），此項調查是台東縣教育局委託台東大學於 2005 年所做的台東縣國中教師普查，此份資料已經是台東縣所能取得國中教師社會網絡及心理幸福變項較為齊全的普查資料，可以分析台東縣國中教師社經地位、社會網絡對心理幸福的影響。台東縣國中教師母群體為 570 人，有效樣本為共 442 人，回收率為 77.5%，有高度代表性（黃毅志等，2005）。



第三節 變項測量

壹、教師背景：

- 一、性別：在進行迴歸分析時做虛擬變項，以男性為 1、女性為 0。
- 二、婚姻：把受訪者的婚姻狀況分成已婚、未婚、其他；共三類，由於其他的樣本很小（ $N=1$ ），所以將其宣告為遺漏值。在進行迴歸分析時做虛擬變項，以已婚者為 1，未婚者 0。
- 三、族群：本研究族群有本省閩南人、本省客家人、外省人、原住民等四個變項，其中將本省閩南人、本省客家人、外省人合為漢人，以原漢兩個族群來進行分析，在進行迴歸分析時做虛擬變項，以漢族為 1、原住民為 0。
- 四、服務年資：研究者將年資再行分類，共分為 5 年以下、6 至 10 年、11 至 15 年、16 至 25 年、26 年以上等五類，在迴歸分析時作四個虛擬變項，以 5 年以下為對照組，以探討服務年資和心理幸福之間是否存在非線性關係（黃盈彰，2002a）。
- 五、擔任職務：本研究將職務分為導師、專任教師、教師兼組長、教師兼主任四類，在進行迴歸分析時做虛擬變項，以導師為對照組。
- 六、正式教師：把受訪者的教師分成正式教師、代課教師，在進行迴歸分析時做虛擬變項，以正式教師為 1、代課教師為 0。

貳、教學制控信念：

有 10 項題目對「教學制控信念」做測量基礎，各題依「非常不同意」、「不同意」、「還算同意」、「很同意」及「非常同意」給 1 至 5 分，並對此做主成份分析，選取 λ 值大於 1 的因素，再進行 Oblimin 斜交轉軸，從中得到兩項因素，可解釋總變異量為 46.8%。因素一反映在「我認為教學成功與否，常受許多我無法控制因素的影響」、「我的教學成效因學生的不良行為（例如：噪音、搗蛋等）而降低了」、「有時候我覺得努力教學是在浪費時間」、「要使大部份的學生獲得好成

績，我所能做的很有限」、「同學之間的影響力，遠大於我對學生的影響力」、「社會價值觀對學生的影響，不是教師所能改變的」等之上，命名為「教師的外控信念」。而因素二反映在「只要我盡力，就算是缺乏動機的學生，也可以使其學習步上軌道」、「假如有些學生表現不佳，我覺得我應該調整教學方式及策略」、「我認為藉由不同的教學方式，可以顯著改進學生的學業成就」、「我覺得我應該對學生的學習成敗負主要的責任」等之上，命名為「教師的內控信念」(參見附表一)。

參、學校社會網絡

指的是校長領導風格(無效式、監控式、關懷式)、教師間人際關係(緊張關係、社會支持)，在本研究中，其操作型定義分別如下：

一、校長領導風格：

有 14 項題目對「校長領導風格」做測量基礎，各題依「非常不符合」、「不符合」、「還算符合」、「很符合」及「非常符合」給 1 至 5 分，並對此做主成份分析，選取 λ 值大於一的因素，再進行 Oblimin 斜交轉軸，從中得到三項因素，可解釋總變異量為 65.4%。因素一反映在「校長能協助教師解決問題」、「校長給予教師充分表達意見的機會」、「校長主動關心教師福利」、「校長稱讚教師優良的表現」等之上，命名為「校長關懷式領導」。因素二反映在「校長嚴密掌控教師在校開會出席情形」、「校長嚴密監督教師在校所參加的活動」、「校長對教師的工作內容和要求都很明確」、「校長批評教師的錯誤時，很少顧及教師的心理感受」等之上，命名為「校長監控式領導」。因素三反映在「校長不採納教師合理的建議」、「校長依據法令規章處理事情缺乏彈性」、「校長親自分配教師所擔任的工作(如：各種活動、排課等)」、「校長交給教師許多教師本職以外的其他工作」、「校長常變更原定的工作計畫，增加教師的工作負擔」、「校長交給教師的工作大都與教學關係不大」等之上，命名為「校長無效式領導」(參見附表二)。

二、教師間社會網絡：

有 15 項題目對「教師間社會網絡」做測量基礎，各題依「非常不符合」、「不

符合」、「還算符合」、「很符合」、「非常符合」分別給 1 至 5 分，並對此做主成份分析，選取 λ 值大於 1 的因素，再進行 Oblimin 斜交轉軸，從中得到二項因素，可解釋總變異量為 58.0%，因素一反映在「教師們會爲了學生的成績而互相競爭」、「學校大多數教師不關心其他同仁」、「教師彼此形成小團體，相互指責」、「教師在許多場合批評學校同仁或校長」、「大多數教師想離開教育工作崗位，另謀發展」、「在會議中教師彼此打斷言」、「教師因爲工作分配不均而引起不愉快的爭執」、「教師有勾心鬥角的情形」等之上，命名爲「緊張關係」。因素二反映在「在各項會議中，教師懷有一種讓我們把事做好的共識」、「教師們常聚在一起研究和解決教學生的問題」、「教師們積極參與與各種在職進修的專業活動」、「學校教師熱衷於提升自己的專業能力」、「教師之間感情深厚，彼此關心」、「教師們定期辦理文康活動或校內聯誼活動」、「教師相聚一堂時，氣氛合諧相處愉快」等之上，命名爲「社會支持」（參見附表三）。

肆、教師心理幸福：

有 12 項題目對「教師心理幸福」做測量基礎，心理幸福即是教師正向積極面與負向消極面相互作用後的結果與生活的適應。各題依「幾乎每天」、「隔天就有」、「每週一、二次」及「都沒有」，分別給予 4 至 1 分。做主成分分析(取 λ 值大於 1 的因素)，再進行 Oblimin 斜交轉軸，得三個因素，可解釋總變異量為 65.930%，因素一反映在「覺得生活很幸福」、「對前途抱有希望」、「覺得自己和別人一樣強」等之上，命名爲「成就感」，因素二反映在「不能集中精神做要做的事」、「覺得做什麼事都很吃力」、「做什麼事都不起勁」、「自己感到洩氣」、「做惡夢」等之上，命名爲「憂鬱感」。因素三反映在「感到別人對我不友好」、「覺得別人不喜歡我」、「覺得不能信任別人」、「有不想活下去的念頭」等之上，命名爲「人際疏離感」等。因素分數越高代表各面向心理幸福越高（參見附表四）。

第四節 分析方法

本研究首先以單變項百分比次數分析來說明台東縣國中教師的心理幸福現況，並針對國中教師的制控信念、社會網絡及心理幸福變項做因素分析，以釐清這些變項所要測量的概念，這也可以將所得到的因素分數簡化進一步統計分析；再來以均數比較分析的方式來說明教師的背景變項與心理幸福之間的關係，最後以迴歸方式來做路徑分析，來探討背景變項透過社會網絡對教師心理幸福的影響機制。在此必須強調的是：根據林清山(1991:245-249)和林南(Lin, 1975:321-326)指出，傳統的路徑分析(path analysis)用迴歸來分析進行，而現在流行用 SEM (structural equation modeling)來進行；本研究不採用 SEM，是因為研究架構中包含很多名義變項(nominal variable)，包括性別、婚姻、族群、擔任職務、是否為正式教師等非常態分配的變項，這些變項也無法轉換成常態分配，這會違反 SEM 觀察變項必須是常態分配的預設，會給統計分析帶來錯誤結果(邱皓政，2005：2.17-2.19)，所以本研究仍採用迴歸分析。

第四章 研究結果

第一節 基本資料分析

（一）百分比次數分佈

在表 4-1 之中，可以清楚的看出本研究樣本中，背景變項的分佈情形，台東縣國中男性教師的比率佔 42.5%，比女性教師佔 57.5% 少；在婚姻方面，已婚教師佔 58.3%，而未婚教師佔 41.7%。在族群分佈上，漢人佔 90.4%，原住民教師佔 9.6%，由此可看出，台東縣教師以漢人佔大多數。

在服務年資方面，5 年以下佔 35.9% 為最多，其餘依序為 6 至 10 年（16.7%）、11 至 15 年（18.0%）、16 至 25 年（21.1%）、26 年以上（8.3%），由於 10 年以下的佔 52.6%，整體而言當以年輕教師為多數。在擔任行政職務方面，導師佔 51.8% 為最多、專任教師佔 13.5%、教師兼組長佔 20.2%、教師兼主任佔 14.5%。在是否為正式教師方面，正式教師佔 87.7%，代課教師佔 12.2%，以正式教師佔大多數。

表 4-1：背景變項之次數百分比分析表

變項	人數	有效百分比
性別	(1) 男：184 (人)	42.5 (%)
	(2) 女：249	57.5
婚姻	(1) 已婚：245	58.3
	(2) 未婚：175	41.7
族群	(1) 漢族：377	90.4
	(2) 原住民：40	9.6
服務年資	(1) 5 年以下：148	35.9
	(2) 6 至 10 年：69	16.7
	(3) 11 至 15 年：74	18.0
	(4) 16 至 25 年：87	21.1
	(5) 26 年以上：34	8.3
擔任職務	(1) 導師：215	51.8
	(2) 專任教師：56	13.5
	(3) 教師兼組長：84	20.2
	(4) 教師兼主任：60	14.5
是否為正式教師	(1) 正式教師：354	87.8
	(2) 代課教師：49	12.2

從表4-2可以看出國中教師在各心理幸福變項的百分比次數分佈，在計算各項心理幸福平均數時，「都沒有」給一分、「每週一、二次」給分、「隔天就有」給三分、「幾乎每天」給四分。

在成就感的變項中，有 59.7%的教師，經常（包含隔天就有以及幾乎每天）「覺得生活很幸福」；並且有 59.3%的教師，經常「對前途抱有希望」；而有 56.1%的教師，經常「覺得自己和別人一樣強」。

在憂鬱感的變項中，有 12.7%的教師，經常「不能集中精神做要做的事」；而有 9.0%的教師，經常「自己感到洩氣」；而有 8.3%的老師，有「覺得做什麼事都很吃力」；而有 8.1%的教師，經常「做任何事都不起勁」；而有3.3%的老師經常「做惡夢」。

至於人際疏離感方面，有 3.7%的教師，經常「感到別人對我不友好」；有 3.3%的老師，經常「覺得不能信任別人」；有 2.7%的老師，經常「有不想活下去的念頭」；有 2.6%的老師，經常「覺得別人不喜歡我」。

表 4-2：教師心理幸福之百分比次數分析

教師心理幸福	1 都沒有	2 每周一二次	3 隔天就有	4 幾乎每天	平均數
成就感					
(1) 覺得生活很幸福	6.7%	33.6	23.3	36.4	2.89 (N=434)
(2) 對前途抱有希望	9.5	31.3	24.1	35.2	2.85 (N=432)
(3) 覺得自己和別人一樣強	14.0	30.0	21.9	34.2	2.76 (N=430)
憂鬱感					
(4) 不能集中精神做要做的事	38.6	48.7	9.5	3.2	1.77 (N=433)
(6) 自己感到洩氣	43.9	47.1	5.3	3.7	1.69 (N=433)
(5) 覺得做什麼事都很吃力	46.8	44.9	6.7	1.6	1.63 (N=432)
(7) 做任何事都不起勁	50.3	41.6	5.1	3.0	1.61 (N=433)
(8) 做惡夢	79.0	17.8	2.1	1.2	1.25 (N=433)
人際疏離感					
(12) 覺得不能信任別人	69.8	26.0	2.1	2.1	1.37 (N=430)
(11) 感到別人對我不友好	77.5	18.8	2.5	1.2	1.27 (N=432)
(10) 覺得別人不喜歡我	76.4	21.0	1.4	1.2	1.27 (N=433)
(9) 有不想活下去的念頭	90.5	6.7	0.9	1.8	1.14 (N=433)

(二) 背景變項與心理幸福關連之均數比較分析

以下主要針對與心理幸福的三個面向的關連達顯著 ($p < .05$) 的背景變項做說明，若關連未達顯著，不過仍有必要說明者，也會說明。在表 4-3 中可以看出已婚在成就感表現比未婚佳，而已婚者憂鬱感與人際疏離感也較低，顯示已婚者心理較幸福。

服務年資方面與成就感和憂鬱感的關連都達到顯著，而由平均數得知，大致而言，服務年資越長者成就感越高、憂鬱感越低。

上述背景變項雖然會關連到教師的心理幸福，不過關連性都不強，需要在進一步做迴歸分析的控制其他背景變項後，關連是否還會達顯著仍有待觀察；而性別、族群、擔任職務、是否為正式教師與心理幸福三個面向的關連都未達顯著。

表 4-3：背景變項與心理幸福相關之均數比較分析

變項	項目	成就感		憂鬱感		人際疏離感	
		平均數	Eta	平均數	Eta	平均數	Eta
性別	男性	.06		.02		.07	
	女性	-.04	.05	-.02	.02	-.05	.06
婚姻	已婚	.22		-.15		-.11	
	未婚	-.33	.27*	.22	.19*	.13	.13*
族群	漢人	-.02		-.00		.00	
	原住民	.23	.08	-.02	.01	-.13	.04
服務年資	5 年以下	-.18		.20		.01	
	6 至 10 年	.02		-.04		.18	
	11 至 15 年	.18	.02*	-.09	.03*	-.08	.01
	16 至 25 年	.02		-.11		-.01	
	26 年以上	.41		-.38		-.36	
擔任職務	導師	-.04		.04		-.03	
	專任教師	-.01		.01		.07	
	教師兼組長	-.01	.01	.06	.01	.05	.00
	教師兼主任	.22		-.26		-.07	
是否為正式教師	正式教師	.00		.01		-.02	
	代課教師	.11	.04	-.11	.04	.06	.03

* 表示 $p < .05$

第二節 影響心理幸福因素之迴歸分析

本節以多元迴歸的方式，來分析各種背景變項對心理幸福三個面向有何影響，見表 4-4 模式（1）；並且也要分析各項學校社會網絡為中介變項，對心理幸福的影響見模式（2）；以下主要對於對依變項影響達到顯著的自變項（ $P < .05$ ）做說明；若未達顯著，而仍值得說明者也會加以說明。

在表 4-4 的成就感模式（1）中可以看出，控制其他出身背景變項之後，只有已婚的成就感顯著高於未婚者（ $b = .50$ ），而模式（1） R^2 只有 .09。

在成就感模式（2）中可得知，在加入許多的學校社會網絡與教學制控信念等中介變項後，已婚者成就感仍然較高（ $b = .50$ ）、而教學內控信念越高（ $\beta = .21$ ）、教學外控信念越低（ $\beta = -.17$ ）、知覺教師間社會支持越多（ $\beta = .19$ ），成就感也就越高；這些變項中以教學內控信念的影響（ $\beta = .21$ ）最大，而 R^2 在加入學校社會網絡與教學制控信念等中介變項後， R^2 也提升到 .24，由模式（1）與模式（2）的數據顯示，影響成就感的重要因素不是包含社經背景在內的背景變項，而是學校社會網絡與教學制控信念。

就憂鬱感而言，從憂鬱感模式（1）中可看出，所有的背景變項的影響都沒有達到顯著，而整體解釋力 R^2 為 .04 也很低。在憂鬱感模式（2）中可以看出，教學外控信念越高（ $\beta = .25$ ）、知覺校長無效式的領導越高（ $\beta = .18$ ）、知覺教師間緊張關係越高（ $\beta = .13$ ）、知覺教師間社會支持越低（ $\beta = -.13$ ），憂鬱感也就越高，而在加入中介變項之後， R^2 也提升到 .23；由模式（1）與模式（2）的數據顯示，影響憂鬱感的重要因素不是包含社經背景在內的背景變項，而是學校社會網絡與教學制控信念。

就人際疏離感而言，從人際疏離感模式（1）中可看出，控制其他出身背景變項之後，只有已婚者的人際疏離感顯著低於未婚者（ $b = -.27$ ），而模式（1）整體解釋力 R^2 為 .05 也很低。在人際疏離感模式（2）中可得知，加入中介變項之後，已婚者人際疏離感仍較低（ $b = -.28$ ）；而教學外控信念越高（ $\beta = .11$ ）、知覺

校長無效式領導程度越高 ($\beta=.15$)、知覺教師間緊張關係越高 ($\beta=.28$)、知覺教師間社會支持越低 ($\beta=-.16$)，都會增加人際疏離感，其中因關懷式領導因素負荷為負值，需要反向解釋，知覺校長越傾向關懷式領導會增加人際疏離感 ($\beta=-.13$)；這些變項中以知覺教師間緊張關係的影響遠大於其他變項，而 R^2 在加入中介變項後， R^2 提昇到 .26。由模式 (1) 與模式 (2) 的數據顯示，影響人際疏離感的重要因素不是包含社經背景在內的背景變項，而是學校社會網絡變項。

綜合以上度表 4-4 的分析，教師的社經地位變項 (包含服務年資、擔任職務、是否為正式教師) 對心理幸福的影響都不顯著，而學校社會網絡變項的影響就大得多了，而社會網絡與教學制控信念對心理幸福的影響可見圖 4-1。

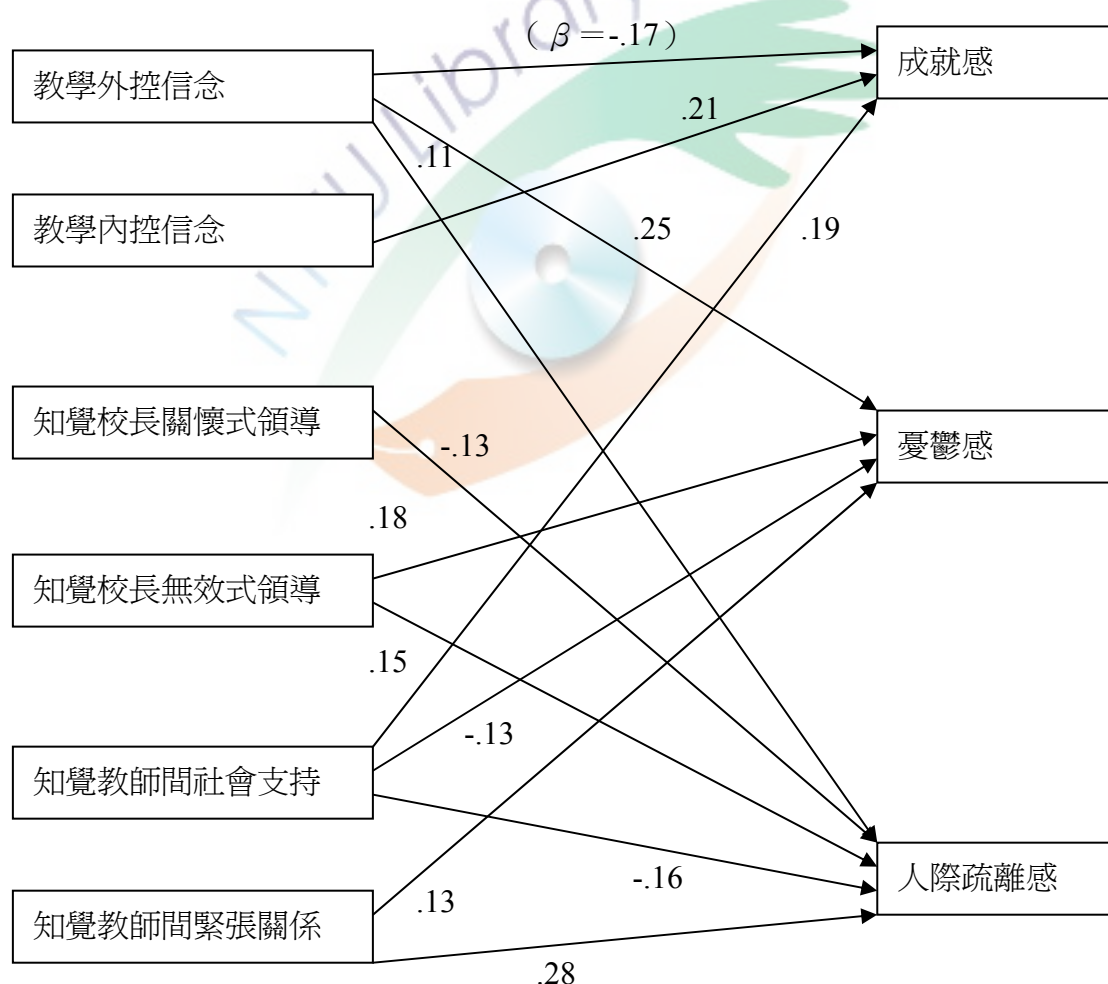


圖 4-1：學校社會網絡與教學制控信念對教師心理幸福的影響
說明：圖中數字為影響達顯著的標準化迴歸係數，即路徑係數。

表 4-4：台東縣國中教師心理幸福之迴歸分析

		成就感 (1)	成就感 (2)	憂鬱感 (1)	憂鬱感 (2)	人際疏離感 (1)	人際疏離感 (2)
性別	男性 女性 (對照組)	b=.05(β=.03)	.01(.00)	.12(.06)	-.03(-.02)	.17(.09)	.03(.02)
婚姻	已婚 未婚 (對照組)	.50(.25) *	.50(.25) *	-.21(-.10)	-.24(-.12)	-.27(-.14) *	-.28(-.15) *
族群	漢人 原住民 (對照組)	.25(.08)	.11(.03)	.05(.01)	.11(.03)	-.15(-.05)	-.15(-.05)
服務 年資	0-5 年 (對照組) 6-10 年 11-15 年 16-25 年 26 年以上	.01(.00) .11(.04) .22(-.09) .21(.06)	.13(.05) .15(.06) -.00(-.00) .23(.07)	-.16(-.06) -.17(-.07) -.11(-.04) -.40(-.11)	-.15(-.06) -.20(-.08) -.27(-.11) -.32(-.09)	.25(.10) -.01(-.00) .01(.00) -.24(-.07)	.25(.09) -.03(-.01) -.10(-.05) -.18(-.06)
擔任 職務	導師 (對照組) 專任教師 教師兼組長 教師兼主任	-.09(-.03) -.02(-.01) .04(.01)	-.20(-.07) -.15(-.06) -.11(-.04)	.01(.00) .02(.01) -.18(-.06)	.09(.03) .11(.05) -.05(-.02)	.24(.09) .03(.01) .10(.04)	.28(.10) .04(.02) .19(.08)
是否正式 教師	正式教師 非正式教師 (對照組)	-.13(-.04)	-.01(-.00)	.16(.05)	.10(.04)	-.07(-.02)	-.07 (-.03)
教學外控信念			-.17(-.17) *		.26(.25) *		.11(.11) *
教學內控信念			.21(.21) *		-.07(-.07)		-.06(-.06)
知覺校長關懷式領導			-.06(-.06)		-.10(-.10)		-.13(-.13) *
知覺校長監控式領導			-.08(-.07)		-.02(-.02)		-.01(-.01)
知覺校長無效式領導			-.00(-.00)		.19(.18) *		.15(.15) *
知覺教師間緊張關係			.00(.00)		.15(.13) *		.28(.28) *
知覺教師間社會支持			.20(.19) *		-.13(-.13) *		-.15(-.16) *
常數項		.05	-.21	.10	.30	-.10	.02
R ²		.09	.24	.04	.23	.05	.26
N		351	328	351	328	351	328

說明：1.*表示p<.05

2.由於關懷式領導的因素負荷值為負，所以因素分數越高，表示關懷式領導越少。

第三節 背景變項對中介變項之影響迴歸分析

本節將進一步藉由迴歸分析，來探討背景變項對中介變項的影響，在以下表4-5的分析中，主要對背景變項對中介變項的影響達到顯著者($P < .05$)來做說明，不過未達顯著而值得說明的，也會加以說明。

從表4-5中看出來，男性較女性教學外控信念 ($\beta = .12$)、知覺的校長關懷式領導 ($\beta = -.17$) 和教師間緊張關係 ($\beta = .17$) 都較高；雖然由表4-4人際疏離感式(2)中可以得知，教學外控信念越高、知覺校長關懷式領導越高、教師間緊張關係越高，會提高人際疏離感，但是根據背景變項與學校社會網絡與操控信念變項對心理幸福影響之路徑圖(見圖4-1)，男性教師教學外控信念較高會降低成就感，使男性教師的成就感很低，但是如此的間接影響只有 $-.020 (= .12 \times -.17)$ ；而男性教師的教學外控信念較高、知覺較多教師間緊張關係，會提高憂鬱感，但是如此的間接影響只有 $.052 (= .12 \times .25 + .17 \times .13)$ ；而男性教師的教學外控信念較高、知覺校長關懷式領導較高、知覺教師間緊張關係較多，也會提高人際疏離感，三項間接影響的總合只有 $.081$ 。由上可知，性別透過中介變項對心理幸福的三個面向間接影響很小，因而表4-4模式(1)中性別對三個面向心理幸福的總影響很小而未達顯著。

但是見模式二婚姻對學校社會網絡與操控信念變項影響都未達到顯著，所以婚姻對心理幸福的三個面向都無間接影響。

在族群方面，漢人教師在教學內控信念 ($\beta = -.20$)、知覺校長關懷式領導 ($\beta = .16$) 與知覺教師間社會支持 ($\beta = -.12$) 中都低於原住民教師，同時根據路徑圖中(如附圖)，漢人教師教學內控信念較低、知覺教師間社會支持較低，這都會降低成就感，所以漢人的成就感低於原住民，但如此的間接影響不大，所以在表4-4模式(1)的總影響上也就不顯著；而漢人教師知覺較低的教師間社會支持，會提高憂鬱感，如此的間接影響不大，所以在表4-4模式(1)的總影響上也就不顯著；由於漢人教師知覺較低的校長關懷式領導，會降低人際疏離感，同時也知

覺較低的教師間社會支持，會提高人際疏離感，兩項間接影響方向相反而互有抵消，所以在總影響上也就不顯著。由上可知，族群透過中介變項對心理幸福的間接影響很小，表4-4中說明族群對三個面向心理幸福的總影響也就很小而未達顯著。

在服務年資方面，從表4-5中看出來，相對於0-5年的教師，6-10年的教師，在知覺校長監控式領導為（ $\beta = -.16$ ）、知覺教師間社會支持為（ $\beta = -.20$ ）較低，同時根據路徑圖中（見附圖），6-10年的教師由於知覺較低的教師間社會支持會降低成就感，如此的間接影響不大，所以在表4-4模式（1）的總影響上也就不顯著；6-10年的教師知覺較低的教師間社會支持，會提高憂鬱感，如此的間接影響不大，所以在表4-4模式（1）的總影響上也就不顯著；6-10年的教師知覺較低的教師間社會支持，會提高人際疏離感，如此的間接影響不大，所以在表4-4模式（1）的總影響上也就不顯著。

從表4-5中看出來，而16-25年的教師，知覺校長關懷式領導（ $\beta = .13$ ）與知覺教師間社會支持（ $\beta = -.25$ ）較低，同時透過路徑圖中（見附圖），可發現16-25年的教師由於知覺較低的教師間社會支持，會降低成就感，如此的間接影響不大，所以在表4-4模式（1）的總影響上也就不顯著；16-25年的教師知覺較低的教師間社會支持，會提高憂鬱感，如此的間接影響不大，所以在表4-4模式（1）的總影響上也就不顯著；由於16-25年的教師知覺校長關懷式領導較高，會降低人際疏離感，知覺教師間社會支持較低，會提高人際疏離感，兩項間接影響方向相反而互有抵消，使得16-25年的教師對人際疏離感的間接影響不大，所以在表4-4模式（1）的總影響上也就不顯著。由上可知，年資透過中介變項對心理幸福的間接影響很小，表4-4中服務年資對三個面向心理幸福的總影響也就很小而未達顯著。

在擔任職務方面，從表4-5中看出來，教師兼組長在教學外控信念（ $\beta = -.13$ ）較低與知覺校長關懷式領導（ $\beta = -.12$ ）較高，同時根據路徑圖（見附圖），教師兼組長教學外控信念較高，會降低成就感，但如此的間接影響不大，所以在表4-4

模式（1）總影響上也就不顯著；而教師兼組長教學外控信念較高，會提高憂鬱感，如此的間接影響不大，所以在表4-4模式（1）總影響上也就不顯著；而教師兼組長知覺教學外控信念較低，會降低人際疏離感、知覺校長關懷式領導較高，會提高人際疏離感，如此的正反兩向間接影響相互抵消，所以對人際疏離感總影響上也就不顯著。由上可知，擔任行政職務透過中介變項對心理幸福的間接都影響很小，且瑜在表4-4模式（1）中擔任行政職務對三個面向心理幸福的總影響很小而未達顯著。至是否為正式教師方面，對中介變項影響都不顯著，對心理幸福的三個面向，間接影響也就很小，而總影響都未達到顯著。



表4-5：台東縣國中教師背景變項對中介變項影響之迴歸分析

		心理幸福						
		教學 外控信念	教學 內控信念	知覺校長關 懷式領導	知覺校長監 控式領導	知覺校長無 效式領導	知覺教師間 緊張關係	知覺教師間 社會支持
性別	男性	b=.23 ($\beta=.12$) *	-.00 (-.00)	-.32(-.17) *	.15(.08)	.18(.10)	.31(.17) *	.14(.07)
	女性 (對照組)							
婚姻	已婚	.07 (.04)	.07 (.03)	-.08(-.04)	.16(.08)	.07(.04)	.05(.03)	.12(.06)
	未婚 (對照組)							
族群	漢人	.12 (.04)	-.68 (-.20) *	.50(.16) *	-.20(-.06)	.09(.03)	-.02 (-.01)	-.40 (-.12) *
	原住民 (對照組)							
服務 年資	0-5 年 (對照組)							
	6-10 年	-.12 (-.05)	-.16 (-.06)	.28(.12)	-.38(-.16) *	-.09(-.04)	.00(.00)	-.51(-.20) *
	11-15 年	-.04 (-.02)	-.19 (-.07)	.26(.10)	-.06(-.02)	.07(.03)	-.25(-.10)	-.14(-.05)
	16-25 年	.19 (.08)	-.13 (-.05)	.33(.13) *	-.11(-.05)	.03(.01)	-.14(-.06)	-.62(-.25) *
	26 年以上	-.04 (-.01)	.22 (.06)	-.08(-.02)	.12(.04)	-.10(-.03)	-.31(-.10)	-.01(-.00)
擔任 職務	導師 (對照組)							
	專任教師	.11 (.04)	.08 (.03)	.08(.03)	.03(.01)	-.10(-.04)	-.07(-.03)	.05(.02)
	教師兼組長	-.32 (-.13) *	.13 (.05)	-.27(-.12) *	-.22(-.10)	-.11(-.05)	-.21(-.10)	-.08(-.03)
	教師兼主任	-.31 (-.11)	.22 (.07)	-.16(-.06)	-.48(-.18) *	-.20(-.08)	-.08(-.03)	-.20(-.07)
是否為 正式教 師	正式教師	.10 (.03)	-.21 (-.07)	.07(.03)	.01(.00)	.21(.07)	.02(.01)	-.17(-.06)
	非正式教師 (對照組)							
常數項		-.32	.78 *	-.46	.21	-.37	-.06	.68 *
R ²		.05	.07	.11	.07	.02	.04	.09
N		357	357	345	345	345	359	359

1.* 表示 $p < .05$

2.由於關懷式領導的因素負荷值為負，所以因素分數越高，表示關懷式領導越少。

第五章 結論、討論與建議

第一節 結論

(一) 台東縣國中教師心理幸福狀況

本研究發現，台東縣國中教師在成就感的表現還不錯，經常（包含隔天就有及幾乎每天）「覺得生活很幸福」及「對前途抱有希望」的教師比率，都約有六成；經常「覺得自己和別人一樣強」的教師比率，則有 56.1%，顯示台東縣國中超過半數在三個成就感變項上經常感到有成就感。

在憂鬱感表現上並沒有很憂鬱，有 12.7% 教師，經常「不能集中精神要做的事」；經常有「自己感到洩氣」及「覺得做什麼事都很吃力」問題的教師比率，都約有 9%；有 8.1% 的教師，經常「做什麼事都提不起勁」；有 3.3% 的教師比率，經常有「做惡夢」的問題。

在人際關係上並沒有感到疏離，只有約 3% 的教師，經常有「感到別人對我不友好」、「覺得不能信任別人」及「覺得別人不喜歡我」的感受，有 2.7% 的教師，經常「有不想活下去的念頭」的自殺傾向存在。

由上述可以發現，台東縣國中教師的整體心理幸福狀況還不錯，但還是約有 10% 的教師有憂鬱及人際疏離的問題，因此本研究將進一步了解影響台東縣國中教師心理幸福的機制為何。

(二) 影響整體台東縣國中教師心理幸福之因果機制

至於背景變項、中介變項及教師心理幸福關連性之因果機制，根據路徑分析的結果，可以做以下的結論（見圖 4-1）。

1. 中介變項對教師心理幸福之影響

教師的教學內控信念越高、外控信念越低、知覺教師間社會支持越高，成就感越高；而教師的教學外控信念越高、知覺校長越傾向無效式領

導、教師間社會支持越低、教師間緊張關係越高，憂鬱感越高；而教師的教學外控信念越高、知覺校長越傾向無效式領導、或是校長越傾向關懷式領導、教師間社會支持越低、教師間緊張關係越高，人際疏離感越高。

2.背景變項對教師心理幸福之影響

已婚教師比未婚教師的成就感高、人際疏離感低，是因為婚姻對心理幸福有不小的直接影響。由於性別、族群以及服務年資（與收入高相關）、是否擔任行政職務、為正式教師這三個社經地位變項，透過學校社會網絡與制控信念等中介變項，對心理幸福的三個面向的間接影響都不大，所以這些背景變項對心理幸福的總影響也就不大而不顯著。

3.社經地位與社會網絡何者重要

綜合以上發現，社會網絡對心理幸福的影響遠大於社經地位。



第二節 討論

（一）假設檢證結果之討論

1.教師社會網絡對心理幸福影響之假設

本研究的假設 1-4：「知覺教師間社會支持越高，幸福感越佳」獲得支持。

本研究發現知覺校長越傾向無效式領導，教師憂鬱感及人際疏離感越高，因此本研究的假設 1-2：「知覺校長無效式領導越少，幸福感越佳」獲得部份支持；但知覺校長傾向無效式領導對成就感並沒有顯著的負影響，其原因請見綜合討論。

本研究發現知覺教師間緊張關係越低，會使憂鬱感及人際疏離感也越低，因此本研究的假設 1-5：「知覺教師間緊張關係越低，幸福感越佳」獲得部份支持，但知覺教師間緊張關係越低對成就感並沒有顯著的正影響，其原因請見綜合討論。

本研究發現知覺校長關懷式領導越多，反而會提高人際疏離感，同時對成就感及憂鬱感都沒有顯著的影響，所以本研究假設 1-1：「知覺校長關懷式領導越多，幸福感越佳」沒有得到支持。探究其原因：可能是因為教改強調教育鬆綁、重視學校本位課程及管理，而台東縣校長普遍採用關懷式領導而降低變量（黃毅志等，2005：104-108），所以知覺校長關懷式領導的多寡，在成就感與憂鬱感的表現也就不明顯，為何知覺校長關懷式領導越多，反而會提高人際疏離感，其原因有待後續研究釐清。

本研究也發現，知覺校長監控式領導越少對心理幸福都沒有顯著的影響，所以本研究假設 1-3：「知覺校長監控式領導越少，幸福感越佳」沒有得到支持。探究其原因：至於校長監控式領導對心理幸福的三個面向無顯著影響，其原因請見綜合討論。

2.制控信念對教師心理幸福的直接影響之假設

本研究假設 2-2：「教師的外控信念越高，幸福感越低」獲得支持。

本研究發現教師的內控信念越高，成就感越高；因此本研究假設 2-1：「教師的內控信念越高，幸福感越佳」獲得部份支持。但內控信念對憂鬱感及人際疏離感的影響未達到顯著，探究其原因：台東教師的內控信念普遍都很高而降低變量（黃毅志等，2005：104-108），所以內控信念越高沒有顯著影響。

3.背景變項對教師社會網絡的影響之假設

研究假設 3-2：「男性知覺的校長關懷式領導較多」得到支持。

本研究發現教師兼組長的這個兼任行為變項會知覺校長的關懷式領導較多，因此本研究假設 3-3：「有擔任行政職務的教師知覺校長的關懷式領導較多」獲得部份支持。而教師兼主任者對知覺校長的關懷式領導的影響未達顯著，其原因有待後續研究釐清。

本研究假設 3-1：「女性教師知覺的教師間社會支持較多」未獲得支持，這與黃盈彰的發現不符，其原因有待後續研究釐清。

本研究發現取得正式教師資格對知覺教師間社會支持未達顯著；因此本研究假設 3-4「取得正式教師資格的教師知覺教師間社會支持代課教師高」未獲得支持。探究其原因：可能是研究非正式教師的樣本數太小（N=49），而影響不易達到顯著。

4.背景變項對心理幸福的直接影響之假設

本研究發現已婚教師比未婚教師成就感較高、人際疏離感較低，因此本研究假設 4-1「已婚教師較未婚教師心理幸福佳」獲得部份支持。而已婚教師的憂鬱感雖然比未婚教師低，但是未達到顯著，其原因請見綜合討論。

本研究發現服務年資對心理幸福的三個面向都未達顯著；因此本研究假設 4-2：「服務年資長的教師心理較幸福」未獲得支持。其原因請見綜合討論。

本研究發現擔任行政職務對心理幸福的三個面向都未達顯著；所以本研究假設 4-3：「有擔任行政職務的教師心理較幸福」未獲得支持，其原因請見綜合討論。

本研究發現是否為正式教師對心理幸福的三個面向都未達顯著；因此本

研究假設 4-4：「取得正式教師資格的教師心理較幸福」未獲得支持。探究其原因：可能是樣本太小所致。

（二）綜合討論

至於本研究所發現學校社會網絡變項對心理幸福影響，雖有許多達顯著，且支持假設，不過也有部份影響不顯著，而不支持假設，可能原因是本研究所提出假設的理由是根據過去研究發現學校社會網絡對工作滿意度有影響(黃毅志，1998)，而工作滿意只是心理幸福的一部份(參見圖 5-1)，所以工作滿意高不等同心理幸福也高。

假設 4-3：「服務年資長的教師心理較幸福」與假設 4-4：「有擔任行政職務的教師心理較幸福」沒有獲得支持，可能原因是本研究提出假設所根據文獻是社經地位影響工作滿意，如：服務年資越高，所得薪水、福利也越好；擔任行政職務會獲得較多的獎勵與升遷的機會（周玉慧等，1998；黃毅志，1998；巫惠貞、巫有鎰，2001；黃盈彰，2002a），雖社經地位較佳可能因為上述工作條件較佳而提高工作滿意度，而工作滿意只是心理幸福的一部份，不能等同心理幸福，所以服務年資多寡、擔任行政職務對心理幸福三個面向的影響都不顯著。

而本研究發現控制學校社會網絡後，婚姻仍對心理幸福有直接影響，這是已婚者家庭社會網絡較佳，所以心理較幸福，此即婚姻透過學校外社會網絡對心理幸福產生影響。

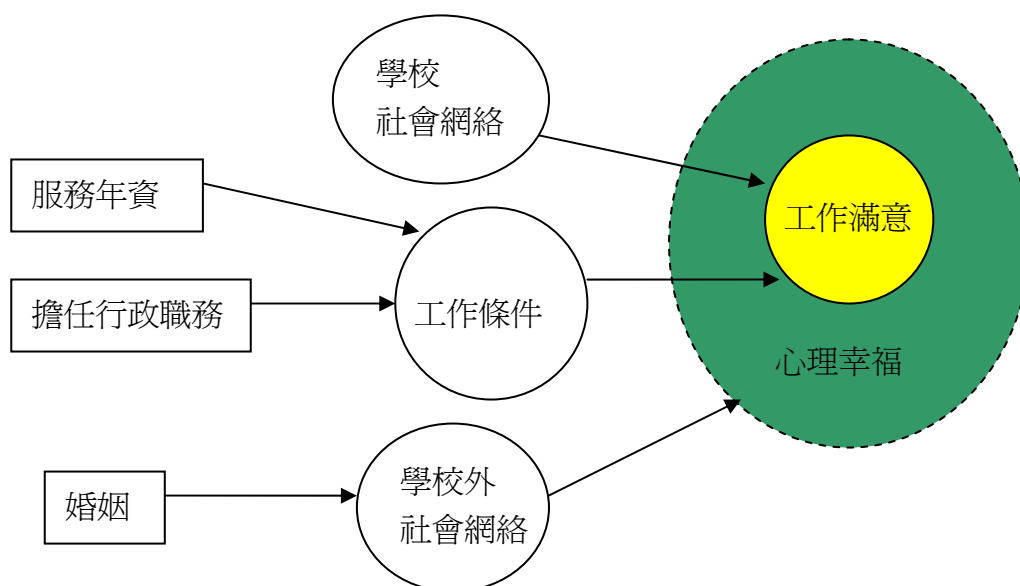


圖 5-1：研究結果解釋說明架構圖

在國外的許多研究中，都指出社經地位是因，心理幸福為果（Aneshensel, 1992； Williams and Collins, 1995），但是黃毅志（1998）的發現，在台灣地區民眾的心理幸福與社會階層變項並沒有多大的關連，重要的是社會網絡的整合與關係品質，但是其未針對國中教師加以研究。本研究發現，顯示社會網絡變項一樣也對國中教師的心理幸福有重要影響，在加入學校社會網絡，社會網絡變項對心理幸福的影響（ β ）不小，且 R^2 提高很多，而社經地位變項，包括服務年資、擔任行政職務、是否為正式教師等對心理幸福的影響都未達顯著，所以學校社會網絡對心理幸福的影響遠大於社經地位。然而本研究並沒有測量學校外社會網絡，如生活壓力事件（張荳雲，1989b）、學校社會網絡以外的家庭、朋友、鄰里等關係網絡變項（黃毅志，1998）。若未來研究能測量學校外社會網絡，則所顯示社會網絡對心理幸福之影響應該還會更大。這可能因為是台灣社會受中國文化影響，強調社會關係網絡的「他人取向」，使社會網絡對心理幸福的影響比較大，而本人社經地位對心理幸福的影響較小（黃毅志，1998）。

第三節 建議

（一）對實務建議

本研究發現台東縣國中教師社會網絡對心理幸福的影響遠大於社經地位，研究發現顯示台東縣國中教師用提高社經地位來促進心理幸福是緣木求魚，應改善的是社會關係網絡；但追求心理幸福，並非人生唯一目的，追求高社經成就，如擔任行政職務而貢獻學校，可能也是重要目的。是否要追求高社經成就，就要看個人所追求之人生目的而定，台東縣國中教育相關單位可對國中教師說明以上本研究發現與論點，以做為教師生涯規劃之參考。本研究發現與黃毅志（1989）對台灣地區民眾研究的發現一致，這些發現與論點也可做為台灣地區教師生涯規畫之參考。

（二）對未來研究之建議

1.增加重要變項測量：

本研究主要的變項測量是教師背景、教學制控信念與學校社會網絡變項等，並沒測量到學校社會網絡以外的家庭、朋友、鄰里等關係網絡變項，未來研究可增加這些變項，來進一步分析教師心理幸福的影響因素。

2.擴大研究樣本：

本研究採用之次級資料庫，以台東縣國中教師為樣本，不能推論到全國教師，在未來可擴大為全國性的樣本，以分析全國國中教師，乃至於全國教師的心理幸福現況與影響因素。

3.進行貫時性比較分析：

本研究採用 2005 年「台東縣教育長期資料庫之建立：國中小學生學習狀況與心理健康追蹤調查」的資料來作分析（黃毅志等，2005），與相關研究（黃毅志，1998；賴威岑，2005）一樣，預設「社會支持是因，心理幸福為果」，但是本研究屬於橫斷面（cross-sectional）的資料，可能也有「心理幸福是因，社會支持為果」之影響，而有双向因果之可能性（林俊瑩、黃毅

志，2005），所以未來研究可取得即將完成調查的全台東縣各級教師普查資料，而結合本研究所用資料做貫時性分析，以檢證上述互為因果之假設。

4.強化資料蒐集：

本研究為量化研究，並未輔以質化研究，在未來可增加訪談、觀察等方法，增加多樣的資料蒐集，加強對量化分析結果的詮釋，例如：藉由訪談或是觀察教師間的相處模式，來了解為何知覺校長關懷式領導越高，反而會增加教師的人際疏離感。



參考文獻

中文部份

- 王以仁、林淑玲、駱芳美 (1997)。心理衛生與適應。台北：心理。
- 毛國楠 (1995)。國中教師的樂觀信念、自我效能、對壓力的認知評估、因應方式與工作調適及身心健康的關係，師大教育心理學報，28，177-194。
- 行政院教育改革審議委員會(1996)。教育改革總諮議報告書。台北：行政院教育改革審議委員會。
- 牟中原 (1995)。中小學小班小校制議題初探。教育改革審議委員會，教改通訊，13，17-21。
- 林俊瑩 (2002)。大學生的價值觀、就學動機、社會網絡與生活滿意度關聯行之研究：以台東師院為例。台灣教育社會學研究，2 (2)，63-99。
- 林俊瑩、黃毅志 (2006)。社會網絡與心理幸福因果關聯的方向性之探討：台東師院追蹤調查資料的貫時性研究。台灣教育社會學研究，6 (1)，1-39。
- 林南、盧漢龍(1989)。社會指標與生活質量的結構模型探討。中國社會科學，4，75-97。
- 邱文彬(2001)。社會支持因應效果的回顧與展望。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，11(4)，311-330。
- 邱皓政 (2005)。結構方程模式：LISREL的理論、技術與應用。台北市：雙葉書廊。
- 周玉慧、楊文山、莊義利 (1998) 晚年生活壓力、社會支持與老人身心健康，中研院中山人文社會科學研究所人文及社會科學集刊，10 (2)，227-265。
- 吳幼妃 (1989)。國小教師之自我實現與工作滿意研究。國立高雄師範學院教育學刊，8，89-131。
- 巫惠貞、巫有鎰(2001)。國小教師社會網絡、工作特性與工作滿意關聯性之研究：以台東縣與台北市為例。教育研究集刊，46，147-180。

- 唐先梅(1999)。雙薪家庭家務工作、公平觀、與夫妻關係滿意度之研究，**中華家政學刊**，28，16-30。
- 秦夢群、吳勁甫(2006)。國中校長轉型領導、學校組織健康與教師組織承諾關係之研究。**教育研究集刊**，52(3)，141-172。
- 陳李綢(1980)。教師喜愛學生程度與學生社交地位、成就動機及內外控信念之關係。**教育心理學報**，13，187-194。
- 郭生玉(1994)。影響教師工作心厭因素之分析研究，**國立台灣師範大學教育心理學報**，22，63-79。
- 陸洛(1998)。中國人幸福感之內涵、測量及相關因素探討。**國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學**，8(1)，115-137。
- 張素紅、楊美賞(1999)。老人寂寞與其個人因素、自覺健康狀況、社會支持之相關研究，**高雄醫學科學雜誌**，15(6)，337-347。
- 張春興(1994)。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**。台北：東華。
- 張荳雲(1989a)。工作滿足：其概念與理論架構的檢討。**中央研究院民族學研究所集刊**，63，63-86。
- 張荳雲(1989b)。生活壓力研究的回顧與展望。**中央研究院民族學研究所集刊**，68，189-226。
- 黃毅志(1998)。社會階層、社會網絡與心理幸福。**臺灣社會學刊**，21，171-210。
- 黃毅志(2002)。**社會階層、社會網絡與主觀意識—台灣地區不公平的社會階層體系之延續**。台北：巨流。
- 黃毅志(2003)。台灣地區新職業聲望與社經地位量表之建構與評估：社會科學與教育社會學研究本土化。**教育研究集刊**，49(4)，1-31。
- 黃毅志、侯松茂、巫有鑑(2005)。**台東縣教育長期資料庫之建立：國中小學生學習狀況與心理健康追綜調查**。台東縣政府委託專題研究第三年成果報告。
- 黃國隆(1982)。領導方式、工作特性、成就動機、內外控、專斷性與教師工作滿足的關係。**教育與心理研究**，5，47-76。
- 黃盈彰(2002a)。影響教師工作滿意度之因果機制。**台灣教育社會學研究**。2(1)，

155-197。

黃盈彰(2002b)。中小學教師工作滿意度特性之研究－與高層專業人員等職業類別做比較。**政大教育與心理研究**，25，149-177。

黃武雄(2003)。教改怎麼辦？(上、中)教改的架構與菁英思維。**教育研究月刊**，106，53-89。

鄭忍嬌，陳皎眉(1994)。已婚職業婦女的生活壓力與自我狀態對身心健康之影響。**婦女與兩性學刊**，5，47-67。

賴威岑(2005)。臺灣地區中小學教師心理幸福特質之探討－與其他職業的比較。**臺灣教育社會學研究**，5(1)，159-195。

教育部：十二年國民基本教育資訊網。2007年3月，取自

<http://epaper.edu.tw/l2edu/>

教育部：愛的教育網。2006年12月27日，取自

http://epaper.edu.tw/love%2Dedu/news_detail.php?code=01&sn=204

教育部：教師權益相關問題。1997年2月05日，取自

http://www.edu.tw/EDU_WEB/EDU_MGT/SECRETARY/EDU9082001/e2008/910920-2.htm

高雄縣教育網路中心：九十五年臺閩地區公立國民中學教師外縣市介聘。2006年6月7日，取自 http://exc.ks.edu.tw/announce/a/95_a/m_3b.html

西文部份

- Aneshensel, C. S. (1992). Social stress: Theory and research. *Annual Review of Sociology*, 18, 15-38.
- Gruenberg, B. (1980). The Happy Worker, *American Journal of Sociology*, 86 (2), 247-271.
- Lai, G. (1995). Work and family roles and psychological well-being in urban China. *Journal of Health and Social Behavior*. 36, 11-37.
- Mirowsky, J. & Ross, C. E. (1995). "Sex Differences in Distress: Real or Artifact?" *American Sociological Review*, 60, 449-468.
- Rosenberg, M., Schooler, C., Schoenbach, C., & Rosenberg, F. (1995). Global Self-esteem and Specific Self-esteem: Different Concepts, Different Outcomes. *American Sociological Review*, 60, 141-156.
- Ross, C. E. and Chia-Ling Wu. (1995). The Links between Education and Health, *American Sociological Review*, 60, 719-745.
- Umberson, D., Chen, M. D., House, J. S., Hopkins, K., & Slaten, E. (1996). The effect of social relationships on psychological well-being: Are men and women really so different? *American Sociological Review*, 61, 837-857.
- Williams, D. R., & Collins, C. (1995). US socioeconomic and racial differences in health : Patterns and explanations. *Annual Review of Sociology*, 21, 349-386.

附 錄

附錄一：教師教學問卷調查（節錄）

一、教學信念	非常 同意	很同意	還算 同意	不同意	非常 不同意
01.我認為教學成功與否，常受許多我無法控制因素的影響	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
02.我的教學成效因學生的不良行為（例如：噪音、搗蛋等）而降低了.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
03.有時候我覺得努力教學是在浪費時間.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
04.只要我盡力，就算是缺乏動機的學生，也可以使其學習步上軌道.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
05.假如有些學生表現不佳，我覺得我應該調整教學方式及策略.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
06.我認為藉由不同的教學方式，可以顯著改進學生的學業成就.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
07.要使大部份的學生獲得好成績，我所能做的很有限..	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
08.同學之間的影響力，遠大於我對學生的影響力.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
09.社會價值對學生的影響，不是教師所能改變的....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
10.我覺得我應該對學生的學習成敗負主要的責任.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
三、校長領導風格	非常 同意	很同意	還算 同意	不同意	非常 不同意
01.校長能協助教師解決問題.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
02.校長給予教師充分表達意見的機會.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
03.校長主動關心教師的福利.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
04.校長稱贊教師優良的表現.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
05.校長不採納教師合理的建議.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
06.校長對教師的工作內容和工作要求都很明確.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
07.校長依據法令規章處理事情缺乏彈性.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
08.校長嚴密掌控教師在校開會出席情形.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
09.校長親自分配教師所擔任的工作（如各種活動、排課等）	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
10.校長批評教師的錯誤時，很少顧及教師的心理感受.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
11.校長嚴密監控教師在校所參加的活動.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
12.校長交給教師許多教師本職以外的工作.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
13.校長常變更原定的工作計畫，增加教師的工作負擔.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
14.校長交給教師的工作大都與教學關係不大.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤

四、學校氣氛	非常 同意	很同意	還算 同意	不同意	非常 不同意
01.在各項會議中，教師懷有一種「讓我們把事做好」的共識...	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
02.教師們積極參與各種在職進修的專業活動.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
03.教師們常聚在一起研究和解決教學上的問題.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
04.教師們會爲了學生的成績而互相競爭.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
05.學校教師熱衷於提升自己的專業能力.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
06.教師相聚一堂時，氣氛和諧相處愉快.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
07.教師之間感情深厚，彼此關心.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
08.教師們定期辦理文康活動或校內聯誼活動.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
09.學校大多數教師不關心其他同仁.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
10.教師彼此形成小團體，相互指責.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
11.教師在許多場合批評學校同仁或校長.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
12.大多數教師想離開教育工作崗位，另謀發展.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
13.在會議中教師彼此打斷發言.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
14.教師因爲工作分配不均而引起不愉快的爭執.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤
15.教師有勾心鬥角的情形.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④	☐ ⑤

六、心情寫照

請問你最近有以下這些感覺嗎？

	幾乎 每天	隔 天就有	每 週一、 二次	都 沒有
01.覺得生活很幸福.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
02.對前途抱有希望.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
03.覺得自己和別人一樣強.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
04.不能集中精神做要做的事.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
05.覺得做什麼事都很吃力.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
06.自己感到洩氣.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
07.做任何事都不起勁.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
08.作惡夢.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
09.有不想活下去的念頭.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
10.覺得別人不喜歡我.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
11.感到別人對我不友好.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④
12.覺得不能信任別人.....	☐ ①	☐ ②	☐ ③	☐ ④

七、基本資料

01. 性別：☐ (1)男 ☐ (2)女
02. 婚姻狀況：☐ (1)已婚 ☐ (2)未婚 ☐ (3)其他，請說明。
03. 服務年資：_____年（含代課年資）。
04. 請問您是屬於☐ (1)本省閩南人 ☐ (2)本省客家人 ☐ (3)外省人 ☐ (4)原住民
☐ (5)其他（請寫出）_____
05. 請問您是☐ (1)導師 ☐ (2)專任 ☐ (3)教師兼組長 ☐ (4)教師兼主任
06. 請問您是
- 甲、正式教師
- （ ）取得正式教師資格的學歷是(1)師範(2)師專(3)師院(4)師大(5)師資班
(6)教育學程(7)其他_____
- 乙、代理代課教師：
- （ ）您的最高學歷是(1)師範（含高中）(2)師專（含專科）(3)師院(4)一般大學(5)碩士(6)博士(7)其他（請寫出）_____

本問卷到此結束，謝謝您的協助與合作！



附表一：教學制控信念因素分析模式矩陣

	內控信念	外控信念
9.我認為藉由不同的教學方式，可以顯著改進學生的學業成就。	.816	.081
8.假如有些學生表現不佳，我覺得我應該調整教學方式及策略。	.794	.202
7.只要我盡力，就算是缺乏動機的學生，也可以使其學習步上軌道。	.679	-.161
10.我覺得我應該對學生的學習成敗負主要的責任。	.463	-.049
5.同學之間的影響力，遠大於我對學生的影響力。	.066	.769
6.社會價值觀對學生的影響，不是教師所能改變的。	.011	.703
1.我認為教學成功與否，常受許多我無法控制因素的影響。	.032	.696
4.要使大部份的學生獲得好成績，我所能做的很有限。	.012	.676
2.我的教學成效因學生的不良行為（例如：噪音、搗蛋等）而降低了。	-.035	.619
3.有時候我覺得努力教學是在浪費時間。	-.327	.348



附表二：校長領導風格因素分析模式矩陣

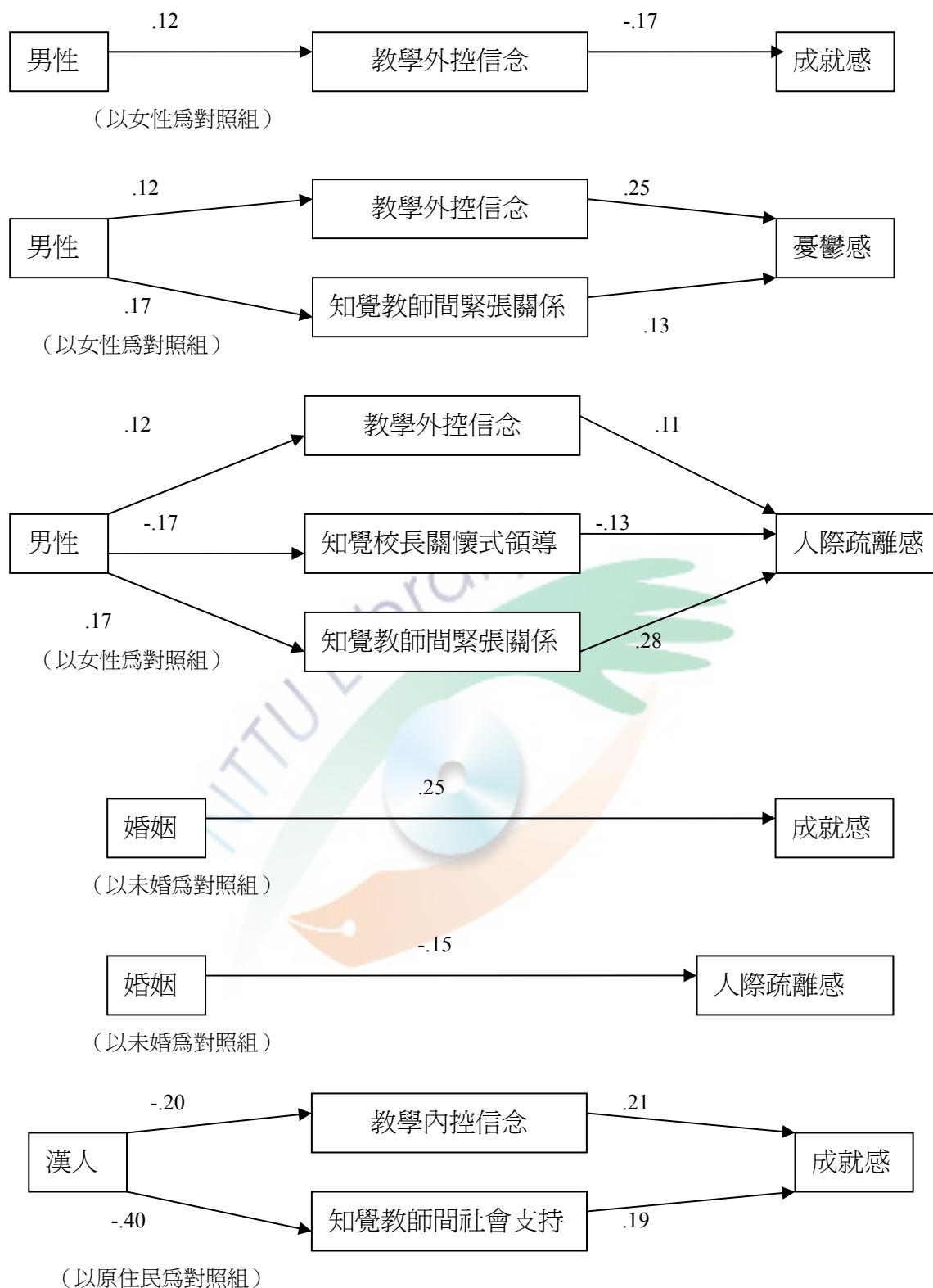
	關懷式 領導	監控式 領導	無效式 領導
3. 校長主動關心教師福利。	-.917	-.014	.030
4. 校長稱讚教師優良的表現。	-.875	-.004	.090
2. 校長給予教師充分表達意見的機會。	-.830	-.221	-.001
1. 校長能協助教師解決問題。	-.799	.108	-.092
6. 校長嚴密掌控教師在校開會出席情形。	-.009	.843	-.071
8. 校長批評教師的錯誤時，很少顧及教師的心理感受。	.342	.612	.169
7. 校長嚴密監督教師在校所參加的活動。	.133	.611	.229
5. 校長對教師的工作內容和要求都很明確。	-.485	.571	-.328
14. 校長交給教師的工作大都與教學關係不大。	-.010	-.137	.909
13. 校長常變更原定的工作計畫，增加教師的工作負擔。	.058	-.018	.862
12. 校長交給教師許多教師本職以外的其他工作。	.003	-.050	.847
11. 校長親自分配教師所擔任的工作（如：各種活動、排課等）。	-.194	.370	.544
9. 校長不採納教師合理的建議。	.281	.241	.436
10. 校長依據法令規章處理事情缺乏彈性。	.150	.301	.376

附表三：教師間社會網絡因素分析模式矩陣

	社會支持	緊張關係
12. 學校教師熱衷於提升自己的專業能力。	.816	.003
11. 教師們積極參與與各種在職進修的專業活動。	.802	-.006
10. 教師們常聚在一起研究和解決教學生的問題。	.781	.026
13. 教師之間感情深厚，彼此關心。	.733	-.188
15. 教師相聚一堂時，氣氛和諧相處愉快。	.718	-.195
9. 在各項會議中，教師懷有一種讓我們把事做好的共識。	.688	-.258
14. 教師們定期辦理文康活動或校內聯誼活動。	.599	.075
8. 教師有勾心鬥角的情形。	-.127	.855
3. 教師彼此形成小團體，相互指責。	-.068	.824
4. 教師在許多場合批評學校同仁或校長。	-.133	.748
7. 教師因為工作分配不均而引起不愉快的爭執。	-.124	.746
5. 大多數教師想離開教育工作崗位，另謀發展。	.013	.719
2. 學校大多數教師不關心其他同仁。	-.114	.713
6. 在會議中教師彼此打斷言。	-.048	.704
1. 教師們會為了學生的成績而互相競爭。	.293	.421

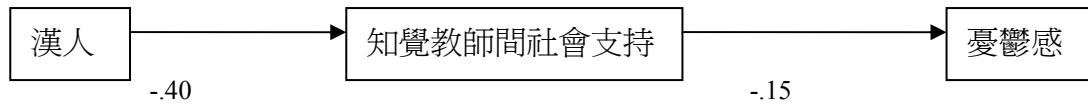
附表四：心理幸福因素分析模式矩陣

	成就感	憂鬱感	人際 疏離感
2. 對前途抱有希望。	.918	-.015	-.022
1. 覺得生活很幸福。	.869	-.059	.026
3. 覺得自己和別人一樣強。	.853	.029	-.015
5. 覺得做什麼事都很吃力。	-.035	.898	-.082
4. 不能集中精神做要做的事。	.085	.840	-.026
6. 自己感到洩氣。	-.166	.734	.072
7. 做任何事都不起勁。	-.160	.713	.132
8. 作惡夢。	.091	.382	.399
11. 感到別人對我不友好。	-.037	-.143	.947
10. 覺得別人不喜歡我。	-.022	-.044	.881
12. 覺得不能信任別人。	.002	.079	.740
9. 有不想活下去的念頭。	-.034	.268	.533

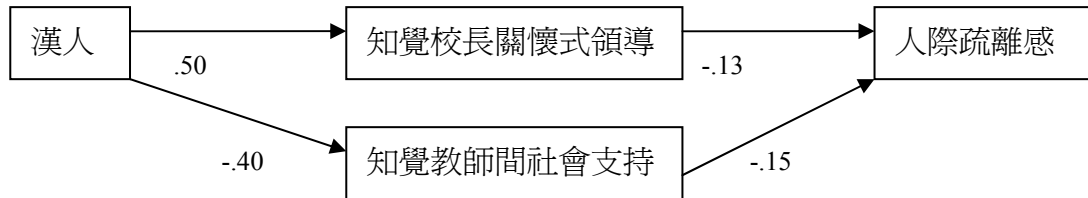


附圖：背景變項對心理幸福影響的因果機制

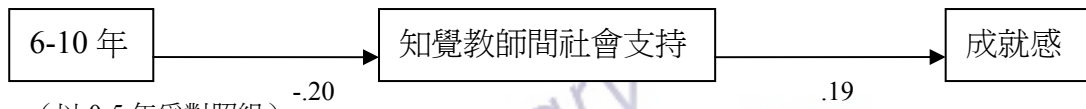
說明：圖中數字為影響達顯著的標準化迴歸係數，即路徑係數。



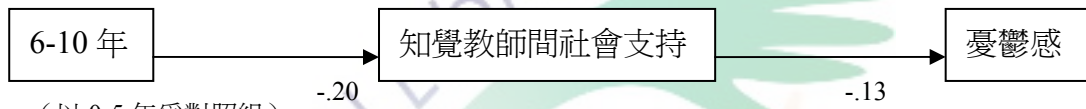
(以原住民為對照組)



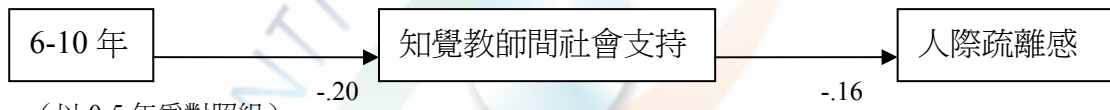
(以原住民為對照組)



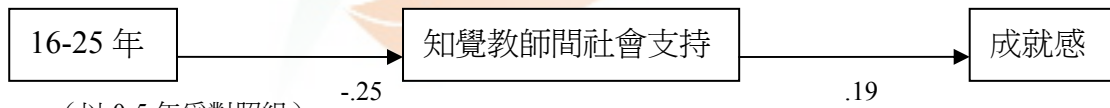
(以 0-5 年為對照組)



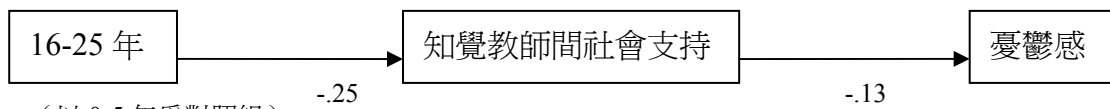
(以 0-5 年為對照組)



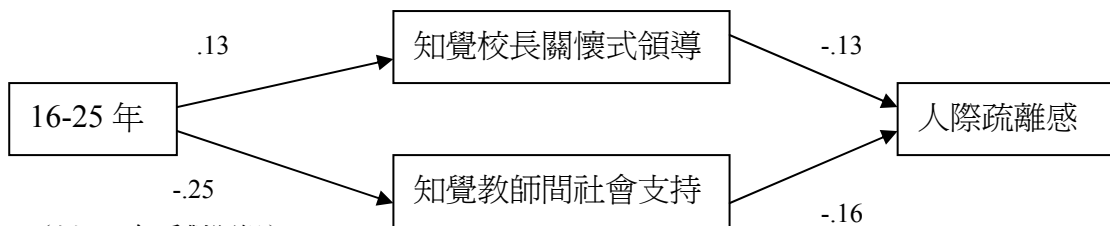
(以 0-5 年為對照組)



(以 0-5 年為對照組)

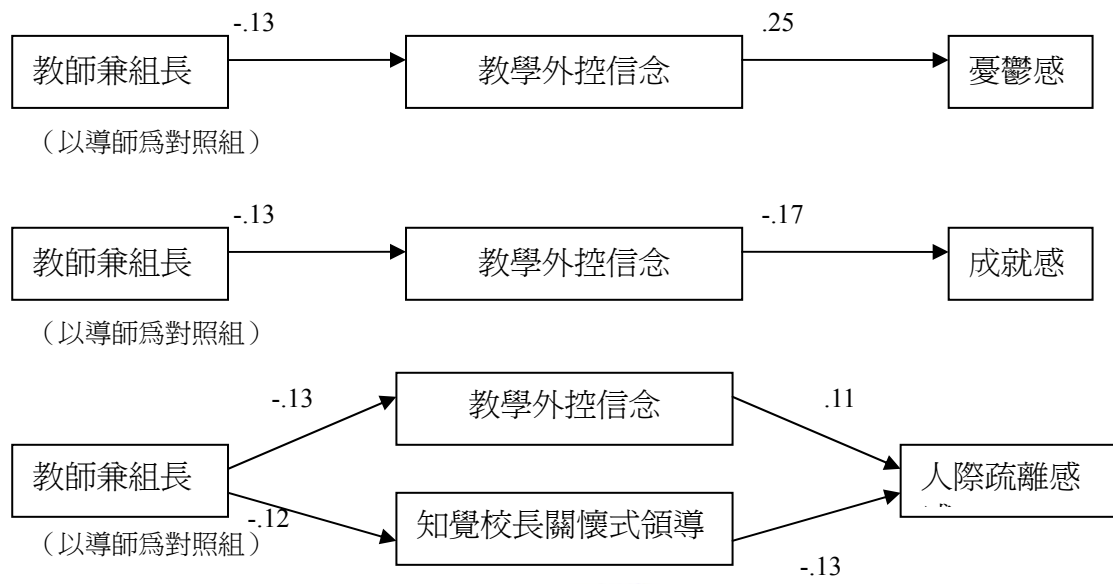


(以 0-5 年為對照組)



(以 0-5 年為對照組)

附圖：背景變項對心理幸福影響的因果機制（續）



附圖：背景變項對心理幸福影響的因果機制（續）