

東海大學教育研究所  
碩士論文

幼兒園教師幸福感與教學效能之關係

—以新竹市為例

The relations between kindergarten teachers' well-being and  
teaching effectiveness : An example of Hsinchu city

研究生：張家婕

指導教授：林啟超 教授

中華民國 101 年 5 月 22 日

# 幼兒園教師幸福感與教學效能之關係

## —以新竹市為例

### 摘 要

本研究旨在探討幼兒園教師幸福感與教學效能之關係。採用調查研究法，以新竹市立案公私立幼兒園教師為母群體進行普查，實際有效樣本 436 位幼兒園教師作為研究對象，以「教師幸福感量表」與「教師教學效能量表」作為本研究之研究工具，待研究測量工具發放與回收後，以描述性統計、單因子多變量變異數分析、賀德臨 T 平方檢定、皮爾森積差相關及逐步多元迴歸分析等統計方法進行分析。

本研究主要結果如下：

- 一、新竹市幼兒園教師幸福感屬於中上程度，各層面中以「人際關係」得分為最高，而以「身心健康」得分相對較低。
- 二、新竹市幼兒園教師教學效能屬於中上程度，各層面中以「教學氣氛」得分為最高，而以「自我效能信念」得分相對略低。
- 三、不同任教年資、婚姻狀況、園所屬性在教師幸福感有顯著差異。
- 四、不同任教年資、婚姻狀況、園所屬性在教師教學效能有顯著差異。
- 五、新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能呈中度正相關。
- 六、新竹市幼兒園教師幸福感對教學效能具有預測力，在幸福感各層面中，以「人際關係」對整體教學效能最具預測力。

最後，根據研究結果發現提出建議，以供教育行政機關、幼兒園、幼兒園教師及後續研究參考。

關鍵詞：幼兒園、教師幸福感、教學效能

# The relations between kindergarten teachers' well-being and teaching effectiveness : An example of Hsinchu city

## Abstract

The purpose of this study was to investigate the kindergarten teachers' well-being and teaching effectiveness. The main methodology of this research was a questionnaire survey and adopted two questionnaires named "Teacher's Well-Being questionnaire" and "Teacher's Teaching Effectiveness questionnaire" for deriving the questionnaire results. Totally, 436 valid samples of each questionnaire were received from the target teachers of public and private kindergartens in Hsinchu city, Taiwan. The data were collected and analyzed by descriptive statistics, one-way MANOVA, Hotelling's T<sup>2</sup> test, Pearson product-moment correlation, and multiple regression analysis.

The main research results were summarized below:

1. The kindergarten teachers scored over average on well-being. The highest score falled on "interpersonal relationship" aspect and the lowest score was on "physical and mental health" aspect.
2. The kindergarten teachers also got over average score on teaching effectiveness. The "teaching atmosphere" aspect got highest score, while the "self-efficacy belief" aspect went the other way.
3. The kindergarten teachers' well-being had been affected significantly by the background factors such as "teaching seniority", "marital status" and "type of kindergarten".
4. The teaching effectiveness had been affected significantly by the background factors such as "teaching seniority", "marital status" and "type of kindergarten".
5. There were positive and moderate correlations between teachers' well-being and teaching effectiveness.
6. The kindergarten teachers' well-being could significantly predict teacher's teaching effectiveness. Among those well-being aspects, "interpersonal relationship" predicted teaching effectiveness most.

Finally, according to the findings of these results, we discussed the suggestions to educational administrations, kindergartens, kindergarten teachers, and researchers for future research.

Keywords: kindergarten, teachers' well-being, teaching effectiveness

## 謝 辭

猶記得撰寫論文之初，就開始在腦海構思，待論文完成時，該如何對過程中給予扶持的親朋好友們表達感謝，直到落筆擬寫謝辭的此刻，才發現竟有些情怯，心中滿滿無以名狀的感動，以及擔心輕微的言辭不足以表達內心深刻的感激。

回首兩年的研究所生活，點滴感受在心。首先，最要感謝指導教授啟超老師的悉心指導，在晤談的過程，老師總是溫柔且耐心地說明與引導，積極給予回應，除了向老師學習專業知能及研究方法外，最感佩老師做事的態度，認真且積極，身為老師的學生很幸福，實在獲益匪淺，一切都彌足珍貴；還要感謝論文審查委員志峰老師與文科老師，感謝您們給予的寶貴建議與指導，使論文更臻完善。

其次，感謝超級好朋友國龍，因著你的鼓勵與協助，才讓我得以順利進入東海教研所就讀，而相識過程中於公於私的一切幫助，完全沒少提供給我，真正是一輩子的好朋友。再者，感謝東海教研所的所有老師及同學，老師們殷勤地教導，使我學習許多專業知能；同學們的關懷與分享，使我愛上有你們陪伴的感覺，尤其是芸婷，妳的各方面涵養著實讓我深感佩服，而對於妳所給予的一切提點與協助，由衷致上謝意。

此外，感謝朋友宗瑩在統計分析給予的協助，引領我探究統計世界，了解分析方法的奧妙及感受它們的平易近人。然而，要感謝的人太多而篇幅卻有限，雖無法於此道盡，但一切都將銘記我心，有你們的陪伴與扶持，真的很棒！

最後，深深感謝家人們的支持、付出與陪伴，最終我們一起走過來了！

家婕 謹識

2012 初夏

# 目次

目次	i
表次	iii
圖次	vi
附錄	vii
第一章 緒論	1
第一節 研究動機與目的	1
第二節 研究問題	6
第三節 重要名詞釋義	7
第四節 研究範圍與限制	9
第二章 文獻探討	11
第一節 幸福感的意涵及相關理論	11
第二節 教學效能的意涵及相關理論	39
第三節 幸福感與教學效能之相關研究	57
第三章 研究設計與實施	69
第一節 研究架構與假設	69
第二節 研究對象	73
第三節 研究工具	75
第四節 研究流程	94
第五節 資料處理與分析	97

第四章 研究結果	101
第一節 研究受試者基本資料分析	101
第二節 幼兒園教師幸福感與教學效能現況	103
第三節 不同背景變項幼兒園教師幸福感之差異分析	107
第四節 不同背景變項幼兒園教師教學效能之差異分析	116
第五節 幼兒園教師幸福感與教學效能之關係	126
第五章 討論、結論與建議	137
第一節 討論	137
第二節 結論	148
第三節 建議	151
參考文獻	
中文部分	157
西文部分	177

# 表次

表 2-1：國內外學者之幸福感定義彙整表	12
表 2-2：國內外學者之幸福感內涵綜合歸納表	16
表 2-3：幸福感定義所著重層面及其特徵之彙整表	18
表 2-4：幸福感研究之發展脈絡彙整表	20
表 2-5：需求滿足理論派別分析摘要表	24
表 2-6：特質理論派別分析摘要表	26
表 2-7：判斷理論派別分析摘要表	31
表 2-8：幸福感相關理論分析摘要表	35
表 2-9：國內外學者之教學效能定義彙整表	40
表 2-10：國內外學者之教學效能定義綜合歸納表	42
表 2-11：內外學者之教學效能內涵彙整表	45
表 2-12：自我效能理論綜合歸納表	51
表 2-13：教師有效教學理論綜合歸納表	54
表 2-14：影響教師幸福感之相關背景變項彙整表	62
表 2-15：影響教師教學效能之相關背景變項彙整表	65
表 3-1：預試階段研究測量工具發放與回收統計表	74
表 3-2：正式施測階段研究測量工具發放與回收統計表	74
表 3-3：驗證階段研究測量工具統計表	75
表 3-4：「教師幸福感量表」專家學者審查意見調查名單	79
表 3-5：「教師幸福感量表」項目分析摘要表	81
表 3-6：「教師幸福感量表」因素分析摘要表	83

表 3-7：「教師幸福感量表」信度分析摘要表	85
表 3-8：「教師教學效能量表」專家學者審查意見調查名單	88
表 3-9：「教師教學效能量表」項目分析摘要表	89
表 3-10：「教師教學效能量表」因素分析摘要表	91
表 3-11：「教師教學效能量表」信度分析摘要表	93
表 4-1：基本資料分析表	103
表 4-2：教師幸福感現況描述統計摘要表	104
表 4-3：身心健康層面題項之平均數及標準差	105
表 4-4：教師教學效能現況描述統計摘要表	106
表 4-5：教學氣氛層面題項之平均數及標準差	107
表 4-6：幸福感各層面之多變量變異數分析 Wilks' Lambda 值與 $\eta^2$ 值	108
表 4-7：任教年資對幸福感各層面之變異數分析摘要表	110
表 4-8：最高教育程度對幸福感各層面之平均數及標準差摘要表	111
表 4-9：婚姻狀況對幸福感各層面之變異數分析摘要表	113
表 4-10：擔任職務對幸福感各層面之平均數及標準差摘要表	114
表 4-11：園所屬性對幸福感各層面之平均數、標準差與差異考驗摘要表	115
表 4-12：教學效能各層面之多變量變異數分析 Wilks' Lambda 值與 $\eta^2$ 值	116
表 4-13：任教年資對教學效能各層面之變異數分析摘要表	120
表 4-14：最高教育程度對教學效能各層面之平均數及標準差摘要表	121
表 4-15：婚姻狀況對教學效能各層面之變異數分析摘要表	123
表 4-16：擔任職務對教學效能各層面之平均數及標準差摘要表	124
表 4-17：園所屬性對教學效能各層面之平均數、標準差與差異考驗摘要表	125
表 4-18：教師幸福感與教學效能各層面之相關分析摘要表	129



表 4-19：教師幸福感各層面對「自我效能信念」之逐步多元迴歸分析摘要表 .....	131
表 4-20：教師幸福感各層面對「教學計畫」之逐步多元迴歸分析摘要表 ...	132
表 4-21：教師幸福感各層面對「教材呈現」之逐步多元迴歸分析摘要表 ...	132
表 4-22：教師幸福感各層面對「教學氣氛」之逐步多元迴歸分析摘要表 ...	133
表 4-23：教師幸福感各層面對「教學評量」之逐步多元迴歸分析摘要表 ...	134
表 4-24：教師幸福感各層面對整體教學效能之逐步多元迴歸分析摘要表 ...	135
表 5-1：研究結果支持研究假設與否摘要表 .....	137

## 圖次

圖 2-1：幸福感的判斷模式圖.....	30
圖 3-1：研究架構圖.....	70
圖 3-2：研究流程圖.....	94

## 附錄

附錄一：幼兒園教師幸福感與教學效能關係之調查工具（預試階段）……	191
附錄二：幼兒園教師幸福感與教學效能關係之調查工具（正式施測階段）·	196
附錄三：幼兒園教師幸福感與教學效能關係之調查工具（專家審查用）……	200
附錄四：學者意見調查彙整表……	214

# 第一章 緒論

本研究旨在了解新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能之現況，並探討教師幸福感與教學效能兩者之關係。第一章共分四節，第一節為研究動機與目的；第二節為研究問題；第三節為重要名詞釋義；第四節為研究範圍與限制，各節內容分述如下。

## 第一節 研究動機與目的

### 一、研究動機

隨著時代的進步，社會環境急遽變遷，讓現代人的生活變得忙碌，所處理事務的層次愈加複雜深廣；所承受的壓力也隨之沈重，因此，心理學相關研究領域便從治療負向情緒研究轉變為培養積極的正向情緒研究(Panksepp, 1998 ; Peterson, 2006)。正向心理學是一門關於幸福的科學性研究，致力於研究人類的長處與美德(李杏芬，2010；Huebner, Suldo, Smith, & McKnight, 2004)，逐漸成為 21 世紀心理學研究的發展趨勢，開始重視如何讓人類生活更快樂、幸福，並且能積極地面對並克服困境；幫助人類以正向的心態重新詮釋個體的心理問題，並藉此激發個體本身實際或潛在的積極品質與力量，提昇個人的心理健康，藉以順遂地追求幸福美好人生(王沂釗，2006；張倩、鄭湧，2003；陳明秀，2008；曾文智，2007；閻紀宇，2005；Seligman, 2002)。

Diener 與 Myers(1995)認為主觀幸福感高的人，對個人生活較能持有正向的思考與感情，因此，幸福感是一種積極且正向的情緒狀態(Chang, Geert, & Li, 2011)，Wilson(1967)首先指出，所謂的幸福就是快樂，隨著時代的更迭與日益進步，各種事務均逐漸豐富化與多元化，快樂的來源也增多，早已不再單單指向從事休閒活動時的感受，甚至「工作」也是幸福感的來源之一(張書豪，

2008)。楊艾俐(2006)認為人的一生中，有三分之一的時間都在工作，因此工作對人的幸福與快樂具有相當大的影響，對於一位具幸福感的教師來說，教育不是犧牲，而是奉獻；教育不是複製，而是創造；教育不是謀生的工具，而是生活的本身(譚甲文，2007)，學校機構有責任提供教師一個健康的工作環境，只有維持教師的身心健康與能力層次，才能使教師在教學工作上更具說服力與能力，進而使學校經營得更有聲有色(Jesus & Conboy, 2001 ; Mignonac & Herrbach, 2004 ; Patricia, 2001; Regina, Diana, & Frances, 2002)，美國歷史學家 Adams 曾說過：「老師的影響力是無遠弗屆的，沒人曉得影響力的邊界在哪？」(引自李弘善，2002)，教師是學校的關鍵靈魂人物，亦是教育專業工作者，有什麼樣的教師；就有什麼樣的學生，唯有心理健康幸福的教師才能教導出心理健康幸福的學生(王慶田，2009；何婉婷，2010；陳慧姿，2007；黃惠玲，2008；楊朝均，2010；葛道明，1984；劉秀枝，2011；蕭惠文，2009)。

美國心理衛生協會(American mental health association)就提出在許多專門職業中，教師是最容易出現憂鬱症狀之族群(引自彭駕駢，2001)，研究也指出教師是目前工作壓力較高的職業之一(Kyriacou, 2001)，根據新竹市生命線統計，2003 年向生命線求助的教師高達三百餘人，求助教師最大的問題，除了對現階段體制不適應，也抱怨學生不好教(潘欣中、張念慈、林玉文、胡蓬生、林錫霞，2004)。Hargreaves(1998)認為，教學需要進行大量的情緒勞務，研究進一步指出，情緒勞務負荷對於員工會產生負面的結果，高情緒勞務工作者經歷較大的情緒不和諧，且其工作績效、工作滿意均較低(Adelmann, 1989)。Heck 與 Willams 也指出，教學是一種情緒上很容易枯竭耗損的職業(引自桂冠前瞻教育叢書編譯組譯，1999)，的確，教師在職場上所產生的緊張、壓力與挫折感等種種負向情緒與日俱增，在日積月累的情緒負荷下，不只對教師的生理、心理、行為與健康狀況產生負面的影響，也干擾到教師的正常教學工作(邱惠娟、童心怡，2010)，然而，健全的學生繫於健全的教師，而健全的教師又繫於其健全的

生心理(吳淑敏, 2005), 教師是教育的第一線人員, 如果教師不能以最佳的身心狀況, 從事教育工作, 將無法發揮教育的最大效能, 因此, 教師的健康促進對個人自身及學生的健康都有直接影響, 是以對教師健康促進的探討, 更是有其代表意義以及重要性(賴貞嬌、陳漢瑛, 2007), 羅培文(2010)更進一步指出重視教師的心理狀況, 特別是幸福感, 是很重要的。研究者擬對教師之幸福感受進行調查, 期能喚醒大眾對教師心理健康的注意, 此為研究動機之一。

教育是百年樹人的工作, 幼兒教育為兒童的啟蒙教育, 其重要性可見。行政院於民國 100 年 7 月 12 日核定「五歲幼兒免學費教育計畫」, 參採國民教育精神, 將五歲幼兒就學視為準義務教育, 逐步比照國民中小學學生就學免納學費, 並於 100 學年度起擴及全國, 全體滿 5 足歲至入國民小學前幼兒就讀公立園所免繳學費; 就讀私立合作園所每年最高補助 3 萬元, 家戶年所得 70 萬元以下經濟弱勢家庭依所得級距, 再給予弱勢加額補助(院臺教字第 1000031046 號函), 足見幼兒教育日益普及與受重視。

幼兒園教師是第一線的教育執行者, 在社會大眾的刻板印象觀念中, 卻認為幼兒園教師的工作只是照顧幼兒, 並陪伴幼兒進行唱歌、律動、說故事、吃點心、睡午覺。盧美貴(2002)也指出幼兒園常處於「邊陲」或「妾身不明」的弱勢地位, 然而, 事實上並非如此, 幼兒園教師是園所的關鍵靈魂人物, 因面對受教對象年齡層所致, 相較其他教育階段較強調教學任務的教師, 幼兒教育階段的幼兒園教師之工作職掌內容亦需含括對這些年幼孩童有關身心發展照護與保育的部分(楊倩華, 2010; Alison & Berthesen, 1995), 其工作包羅萬象, 擔負起課程教學、班級經營、親師溝通等工作責任, 除了扮演專業教師工作角色, 尚須處理行政職務及不斷追求自我成長(王立傑、田玉芬、段慧瑩, 2001; 張杏如, 1994)。因此, 幼兒園教師的角色是複雜且多樣性(陳麗霞, 2005), 且在少子化的影響下, 教師的工作量與壓力只有增加而不會減少, 幸福感受也隨之降

低(Cooper & Marshall, 1991 ; Jamal, 1990 ; Mannheim & Papo, 2000 ; Snow & Kline, 1995 ; Tao, Takagi, Ishida, & Masuda, 1998)，幼兒園教師實在是一群得不到掌聲、得不到鼓勵的工作者(李新民、陳蜜桃，2006)。研究者有感於目前探討幼兒園教師幸福感之相關研究極少，國內探討教師幸福感之研究中，以幼兒園教師為研究對象者僅有 4 篇，分別是李建興(2007)、洪婷琪(2010)、楊倩華(2010)及楊朝均(2010)，研究者想藉此研究，來了解目前幼兒園教師幸福感的概況，此為研究動機之二。

再者，良好的教育品質有助於社會的進步與成長，幫助鞏固國力並厚植國家發展潛能，有鑑於此，世界各國紛紛進行教育改革以提升教育品質。近年來，我國政府也積極推動各項教育改革，期待藉此提升我國教育品質，然而，教育改革的主體與動力均繫於教師身上，教育品質能否提高，關鍵就在於教師的教學效能能否彰顯(吳清山，1991；陳木金、邱馨儀，2006；劉芳其，2009；蕭金土、汪成琳，2004；饒見維，2005)。Valentine(1992)的研究指出，1970 年代以後，各國對於教學效能有愈趨重視的傾向，在美國有許多州政府紛紛立法，要求評鑑教師之教學效能，然而，教師的教學行為是決定教學效能的重要關鍵(白慧如，2004)，Donohue、Perry 與 Weinstein (2007)的研究指出，教師的教學實務可以促進學生的學習成就及行為調整，Eggen 和 Donald (2001)進一步指出，教學效能是提升並影響學生學習動機及學習成就的一種教學行為，教師必須講求教學效能，其教學效能之高低，除展現教師教學能力的程度，另一方面也是影響學生學習成就的關鍵因素(吳清山，1992b；陳木金，1997a；陳雪芳，2008；孫志麟，1991、1995；賴阿福、塗淑君，2006；Huang, Liu, & Shiomi, 2007；Labone, 2004；Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001)，國內研究也指出教師的教學效能與學生的學習成果具有正相關(江佳茹，2003；姜建年，2005；郭彩虹，2001)。因此，目前幼兒園教師教學效能的現況為何，是研究者所關心的問題，亦是研究動機之三。

研究指出幼兒園教師同時扮演教育與保育工作，還要做許多與教學無關的工作，工作時間太長、過多大型活動等，都造成極大的體力負荷與工作壓力(孫立巖，2000；張純子、洪志成，1998；Alison & Berthesen, 1995)，研究者於幼教現場深切感受幼兒園教師所擔負之工作日漸沉重，而教師的心理健康及其個人正負向情緒的表現，對其教學的行為、熱忱及效能，具有一定的影響力。若能讓教師從教育工作中獲得幸福感，連帶能表現反應在教育環境中：提升教師教學行為與行政績效、營造具幸福感的學習氛圍，進而使得學童容易從中感受學習及生活的幸福感，進而提升學習成效(邱惠娟、童心怡，2010；曾艾岑，2009；黃雅琪，2010；賴貞嬌、陳漢瑛，2007；Duckworth, Quinn, & Seligman, 2009；Klusmann, Kunter, Trautwein, Ludtke, & Baumert, 2008)。以此推論，教師幸福感與教學效能有相關的可能，在學術研究方面，對於幸福感及教學效能的探討均分別有可觀的研究成果，由此可知，幸福感與教學效能均為學術研究所重視的概念，惟探討二者之間關係的研究仍十分有限，目前國內針對教師幸福感與教學效能之關係研究僅六篇，分別為王冠堯(2009)、林芝瑤(2010)、林萃芄(2011)、侯辰宜(2007)、廖淑容(2010)及龍昱廷(2010)，尚無以幼兒園教師為對象之研究，因此，研究者想深入了解幼兒園教師的幸福感和教學效能是否有其相關性，此為研究動機之四。

在本研究之背景變項選取上，Alashev 與 Bykov(2002)於俄國進行教師焦慮狀態的研究，發現資深教師和新進教師都有較低的幸福感，Campbell、Converse 與 Rodgers(1976)指出高學歷帶給人們較高的幸福感，Madrigal、Havitz 與 Howard(1992)也發現愉悅的重要構面與教育程度呈現正相關。回顧文獻，發現婚姻、家庭生活及友誼是幸福感的主要來源(Hoffman & Manis, 1982；Veroff, Douvan, & Kulka, 1981)，Inglehart 1990)利用歐盟大樣本(163,000 人)社會調查的資料進行分析顯示，高幸福感的排序依次為：已婚者、單身未婚者、鰥寡者、離婚或分居者，此外，Lin 和 Gina(1995)認為在高職位的工作中，由於需要監督、



管理和協調各項活動，可能會增加人際關係的衝突，而導致心理較不幸福。在針對幼兒園教師進行的教學效能研究中，研究結果皆指出教師服務之園所屬性會影響其教學效能，顯示園所屬性為重要之背景變項(郭芳辰，2005；陳雪芳，2008；黃友陽，2007；楊靜怡，2009)，綜合以上，故本研究選取「任教年資」、「最高教育程度」、「婚姻狀況」、「擔任職務」及「園所屬性」等變項作為本研究的教師背景變項。

綜上所述，希望了解這些變項在幼兒園教師幸福感與教學效能上的差異及相關情形，並進一步與過去研究作比較。

## 二、研究目的

依據上述的研究動機，本研究之目的如下：

- (一)了解幼兒園教師幸福感、教師之教學效能現況。
- (二)分析幼兒園教師幸福感與教學效能之相關性。

## 第二節 研究問題

根據上述研究動機與目的，本研究提出之研究問題如下：

- 一、幼兒園教師之幸福感與教學效能現況為何？
- 二、不同背景變項之幼兒園教師幸福感與教學效能的差異為何？
- 三、幼兒園教師幸福感是否與教師教學效能具有顯著正相關？
- 四、幼兒園教師幸福感對教學效能是否具有預測力？

### 第三節 重要名詞釋義

本研究之重要名詞有三，為使本研究所使用的名詞意義明確，茲將其概念內涵說明如下：

#### 一、幼兒園教師

民國101年1月1日我國開始實施幼兒教育及照顧法，「幼兒園」及「托兒所」名稱走入歷史，由提供2歲至入國小前幼兒接受教育及照顧服務的「幼兒園」取代，由教育部管理。本研究稱幼兒園教師，係指幼兒教育及照顧法公布實施前之「幼稚園」教師。

幼兒教育及照顧法實施前之幼兒園係指經由政府立案，四歲至入國民小學前之兒童幼教機構。另依幼稚教育法第四條規定：幼稚園由直轄市、縣(市)政府設立或由師資培育機構及公立國民小學附設者為公立，其餘為私立。

本研究之研究對象僅限於幼兒教育及照顧法實施前，100學年度任職於新竹市立案公私立幼兒園編制內之教師。其包含兼任行政職教師、一般教師、學前特教班教師，不包含專任園長、實習教師、代理代課教師。

#### 二、幸福感

Andrews 和 Withey(1976)指出幸福感是一種主觀的個人經驗，由每個人對生活的滿意程度及所感受的正負情緒強度所整體評估而成。林子雯(1996)進一步提出幸福感是個人正負向情緒及生活滿意的整體評估結果，包含生活滿意、情緒及心理健康三方面的評估。Diener(2000)認為幸福感是個人對於整體生活的滿意程度之認知性評價、正向情感的呈現以及負向情感的缺乏。國外學者在近期的研究中指出生活滿意度更可細分為：工作、健康、社會關係、心智健康等(Diener & Seligman, 2004)。因此，本研究綜合學者的看法，認為幸福感的定義

為個體對整體生活狀況滿意度之評估，及其反思自身正負向情緒強度之總和結果，包含認知、情緒、身心健康層面，是個體自由心證的主觀感受。

本研究所稱幸福感的操作性定義則為幼兒園教師在研究者自編的「教師幸福感量表」上的得分為指標。本量表共分為「生活滿意」、「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」、「身心健康」五層面，採用六點量表，累積得分愈高，代表其整體幸福感程度愈高；反之，累積得分愈少則表示整體幸福感程度愈低。

### 三、教學效能

Gibson 和 Dembo(1985)認為教師教學效能是教師相信自己能夠影響學生學習成果的程度；也是一種教師進行有效教學，幫助學生進行學習，而當教師需要援助時，能獲得專業知識的信念及能力。本研究採侯辰宜(2007)的看法，將教學效能定義為教師對自我教學影響力之信念，並運用其教學知能，表現出有效的教學行為。

本研究所稱教學效能的操作性定義則為幼兒園教師在研究者參考相關研究後編制的「教師教學效能量表」上的得分為指標。本量表共分為「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學氣氛」、「教學評量」五層面，採用六點量表，累積得分愈高，代表其整體教學效能程度愈高；反之，累積得分愈少則表示整體教學效能程度愈低。

## 第四節 研究範圍與限制

本研究進行時，因受限於時間、人力、經費及樣本對象等的客觀因素，而產生研究上的限制。茲將研究的範圍與限制，分述如下：

### 一、研究範圍

#### (一)研究地區

本研究以幼兒教育及照顧法實施前，新竹市立案之公私立幼兒園教師為例，採調查研究方式進行研究。

#### (二)研究對象

本研究以幼兒教育及照顧法實施前，100學年度服務於新竹市立案公私立幼兒園，且為編制內之教師為主要研究對象，包含兼任行政職教師(如教師兼任組長、主任或園長)及未兼行政職教師(如一般正式教師)；不包含校長兼任園長、專任園長、實習教師及代理代課教師。

#### (三)研究內容

以調查研究法探討幼兒園教師幸福感與教學效能之關係，參考教師幸福感與教學效能相關研究後，選定教師任教年資、最高教育程度、婚姻狀況、擔任職務及園所屬性為本研究之自變項，而教師幸福感與教學效能則為本研究之依變項。期能了解新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能的現況，和在不同的背景變項下，幼兒園教師幸福感與教學效能的差異為何，並了解幼兒園教師幸福感與教學效能之關聯性。

## 二、研究限制

### (一)研究對象的限制

本研究之研究對象僅侷限於幼兒教育及照顧法實施前，100學年度服務於新竹市立案公私立幼兒園，且為編制內之教師為主要研究對象，因此在研究結果推論上有其限制性。

### (二)研究內容的限制

本研究僅就教師幸福感與教學效能等兩個變項的關係做分析，而在教師背景變項上，僅選取任教年資、最高教育程度、婚姻狀況、擔任職務、園所屬性，作為分析不同背景變項的教師在幸福感與教學效能兩個變項上的差異情形。

### (三)研究方法的限制

本研究以調查研究法的方式蒐集資料，使用調查研究法雖然短時間內可取得大量的資料，但調查所得結果受限於研究者所設定範圍，而非受試者主動表達的意念，受試者在填答量表時，可能受到個人當時情緒、態度、認知等主觀因素，或外在社會期望的引導，而非完全是個人的真實感受，進而造成偏誤而影響填答案表的客觀性。因此，研究之設計雖力求完善，仍難免會因研究方法上的限制，而無法得到更深入的訊息，以了解問題所在，讓研究者在解釋和分析時會有誤差存在。

## 第二章 文獻探討

新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能的關係為何？這是本研究所關心的重點。本章將過往有關這兩個變項的獨立研究做探討，並加以分析、綜合與比較，擬分成三大部分來說明：第一節為幸福感的意涵及相關理論，對於幸福感的定義與內涵及幸福感的相關理論分別探討；第二節為教學效能的意涵及相關理論，針對教學效能的定義與內涵及教學效能的相關理論分別探討；第三節做幸福感與教學效能之相關研究的分述探討。

### 第一節 幸福感的意涵及相關理論

西方文化中的「幸福」(eudaimonia)一詞源自於希臘字，意思是指因受到善神守護而得到的快樂，亞里斯多德認為人生的目標在追求至善，而幸福便是最高境界的善(王敘馨，2010；陳蒼諤，2010；謝佩妤，2009)。Wilson (1967)則提出所謂的幸福感就是快樂，Michalos(2008)究其字根(eudaimonia)之意，則認為幸福代表著「神的恩賜」，隱含有 wellbeing 的意思。而在東方文化中，中國哲學有三大主流(儒、道、釋)，雖然均未在其學說中對「幸福」做出明確的定義，但其共同一貫的精神為追求「悅樂」，也就是幸福(吳經熊，1992；謝佩妤，2009)。經過幾個世紀的更迭，哲學、神學、倫理學、政治學、社會學、經濟學及心理學領域均大量對幸福感進行研究與定義(古婷菊，2006；Lu, 2005)。

因此，本節首先闡明幸福感的定義與內涵，界定本研究所欲探討「幸福感」之概念與層面；接著探討幸福感的相關理論。

#### 一、幸福感的定義與內涵

幸福感是個人內在心裡的感受；是當形而外的事件觸動內心深處的心弦，個人因有所體悟，而泛起陣陣甜蜜愉悅且快樂感覺的經驗；是一種非常複雜且

主觀的概念。由於受時空背景、文化知識程度、社會家庭關係、個人需求及想法等的不同，使得古今中外人們對幸福感的理解不盡相同，會因人、因時、因地、因事而制宜，形成現今國內外學者專家對於幸福感所強調與重視的觀點略有不同的現象，因而總結歸納出許多面向的解釋定義(古婷菊，2006；巫雅菁，2001；林子雯，1996；施建彬，1995；莊文魁，2009；陳鈺萍，2004)。

研究者藉由文獻蒐集，將以下各學者對幸福感概念的定義整理如表 2-1 所示。

表 2-1

國內外學者之幸福感定義彙整表

作者	年代	定義
施建彬	1995	個人判斷整體生活滿意的程度，並由認知、情感這兩個相關向度著手進行評估所得之綜合結果。
林子雯	1996	正負向情緒及生活滿意的整體評估結果。包含生活滿意、情緒及心理健康三方面的評估。
陸洛	1996	個人主觀感受的一種正向心理狀態，包含整體的生活滿意、正向情緒的體驗及無心理的痛苦；是一種整體不可分割的概念。
何瑛	1999	個體知覺到自己的需要得到滿足，以及理想得到實現所產生的一種情緒狀況，且是由需要（包括動機、慾望、興趣）、認知、情感等心理因素與外部誘因交互作用形成的一種複雜、多層次的心理狀態。
顏映馨	1999	個人從情緒和認知的角度對生活整體情況進行的評量結果。
黃信二	2000	能夠在自身之外別無目的，有著其本身的快樂，是靈魂一種合乎德行的現實活動以及幸福的獲得必須借助本性、習慣與理性。
邱富琇	2004	個人主觀的幸福感受，乃為個人從情緒和認知角度對自己本身及整體生活情況做一評估的結果。
刑占軍	2005	個人對現實生活的主觀反應，與個人生活的客觀條件有相當密切的關係，並且體現了個人的需求和價值。

表 2-1

國內外學者之幸福感定義彙整表（續前頁）

作者	年代	定義
吳月霞	2005	受試者對自己平日生活及正向情感的滿意情形。
林芝怡	2005	由對生活的滿意程度及所感受的正負情緒強度所整體評估而成。
陳玲婉	2005	個人情緒及認知層面上對整體生活滿意的評估結果，兼顧到情緒及認知的層面。
劉淑利	2006	個體在生活上各方面所帶來的整體感覺，對自己的生活狀況有一評價，即個人在身心靈各方面所感受到的恬適與滿足程度，通常是個體對自己生活上主觀的認定。
顏秀芳	2007	對自己整體或生活上的身心需求之滿足。
謝玟芸	2008	個體於生活經驗中的認知、情緒與身心健康狀態的感受情形，使個體可以主觀意識本身生命的意義與存在的價值。
黃惠玲	2008	個體對正向情意的體驗，包括對整體生活生活和各領域生活的滿意程度。
蔡明霞	2008	個人對生活滿意、工作成就、家庭關係及身心健康四個向度整體需求滿足程度之主觀經驗。
吳靜誼	2008	個人主觀的心理感受，它包括了個人對生活滿意度、愛與被愛、實現自我、成就感、友好的關係、社會活動層面的整體評鑑結果。
張書豪	2008	個體與外界長時間互動過後所總合成會使個體想一再體會的正面情緒。
郭珮怡	2008	一種個人主觀的經驗，採取認知及情緒層面觀點，兼顧個人認知所呈現的長期穩定特質與情緒在生活事件上的短期波動。
蕭惠文	2009	個人生活中的整體主觀感受，乃是從個體情緒、認知與身心健康等方面對生活整體情形所進行評估的結果。
謝佩妤	2009	個人主觀的感受，個體擁有正向情緒、對生活滿意、對未來樂觀以及對特定領域的滿意，就會感到幸福。
鐘偉晉	2009	個人對於生活滿意的認知、工作成就的覺知、正向情緒經驗與身心健康狀況的整體主觀評價程度，做為個人主觀滿足程度的反映。

(待續)



表 2-1

國內外學者之幸福感定義彙整表（續前頁）

作者	年代	定義
曾艾岑	2009	個人的人格特質和價值觀體系對客觀世界的生活事件，所知覺的主觀的滿足感或快樂感，包括生活滿意度及正負向情緒等因素。
何婉婷	2010	個人主觀的對生活情境的整體評估，包括了主觀認知、情緒反應與社會支持互動等滿意程度。
黃雅琪	2010	個體主觀地對生活體驗的感受情形，包含心理健康之狀態，及對生活的滿意程度與對正、負向情緒的評估。
羅培文	2010	個體對整體生活之需求滿足和主觀感受、進行評估後而得的評價，整體生活包涵生活滿意、工作成就、家庭關係、及身心健康等。
楊朝鈞	2010	一種主觀心理感受，是個人對其生活品質的整體評估，包括認知層面的生活滿意度和情意層面的正向情緒和負向情緒。
鍾秀琴	2010	個人對生活中認知、情緒與心理健康三方面的正負強度的整體感受。
莊雯琪	2010	個人正向情緒多於負向情緒，進而將此感覺延伸使個人獲得心理滿足的程度。
賴華祥	2011	一種情緒上正向反應的表現，對於生活上之情況滿足情景，使得身體與心靈都能達到極佳的狀態。
昌育全	2011	個人對生活中認知、情緒與心理健康三方面正負強度的整體感受，除了是主觀的個人感受，亦可能受到外在環境影響。
Wilson	1967	幸福感就是快樂，幸福是個人的主觀經驗，也就是對幸福感的評定，應兼顧個人情感與認知兩個層次。
Andrews& Withey	1976	個體正向情緒的增多及負向情緒的減少，以及對整體生活的滿意程度。
Campbell et al.	1976	是物質條件的擁有，人際關係的歸屬以及成就自我的自我實現，其面向包含了整體的情感與生活的感受。
Diener	1984	一種主觀的情緒狀態，包含正向情感、低度的負向情感，以及一般的生活滿意。
Argyle	1987	對整體生活品質的沉思評鑑，反映出對生活滿意判斷的結果。並藉由正向情緒的提高、負向情緒的降低與對生活的滿意，這三個向度的評估結果共同形成最後的幸福感。

表 2-1

國內外學者之幸福感定義彙整表（續前頁）

作者	年代	定義
Dirksen	1990	個人對於過去與現在事件影響的體會及感受。
Veehoven	1994	幸福反映在個人對其生活的喜歡程度，是一種正向的情感，以正負向情感的高低情形來說明幸福感。
Meyer& Diener	1995	認為幸福感、快樂和生活滿意度三者意義相當類似，均指個人主觀對於幸福感的評價，其中快樂是指個人主觀且短暫對生活滿意的感受。
Lucas et al.	1996	由正向情感、較少的負向情感與生活滿意三個分離的構念所組成。
Diener&Suh	1998	認為主觀幸福感與經濟指標、社會指標是評鑑一個社會生活品質的三種主要方法。而主觀幸福感是唯一的主觀指標，可見它是了解個人與社會生活品質的重要測量指標。
Diener et al.	1999	個人對於生活品質整體的評估，而其中包括了三個層面:情緒反應、生活滿意度，及對個人處境地位的評估。
Buss	2000	個人對於此刻或是指全部生活中，一種感到實現自我抱負、生命有意義且愉快的一種持續性的感覺。
Lu et al.	2001	個人以正向情緒控制負向情緒及對整體生活滿意高低之評價。
Brinkman	2002	人類對於自身生活品質整體性的評價程度。
Crosnoe	2002	身體健康、心理適應與否、社會活動，以及財務穩定度。
Singh	2002	個人主觀的感受，常因情境不同而有不同的解釋方式。

資料來源：研究者自行整理歸納。

綜合表列，早期至近期之國內外學者雖採用不同層面做為幸福感與否的判斷標準，但大致上可窺看出大同小異，並可歸納出多數學者定義幸福感時，均採兼顧個體正負向情緒總合及整體生活滿意程度為依準，此種模式較廣為人所接納，因此，研究者所認為幸福感是指個體反思其自身正負向情緒強度，及對整體生活狀況滿意度評估之三項總和結果，包含情緒、認知、身心健康層面，是個體自由心證的主觀感受。

另一方面，與幸福感(well-being)一詞相關的概念與詞彙也是包羅萬象，如：滿足感(satisfaction)、快樂(happiness)、正向情感(positive affect)、情感平衡(affect balance)、幸福主義(eudaimonia)、主觀幸福感(subjective well-being)、心理幸福感(psychological well-being)、幸福感覺(sence of well-being)、生活滿意(life satisfaction)、心理健康(mental health)、認知評斷(cognitive evaluation)、知覺生活品質(perceived life quality)(王敘馨，2010；郭俊豪，2008；陳蒼諤，2010；楊宜音、張志學、彭泗清，1997；Andrews & Robinson, 1997；Lu & Shin, 1997a)。然而，學者們所使用的詞彙及對幸福感所下的操作型定義雖都不同，但其定義均隱含著幸福感的概念及內涵，茲將國內外學者對幸福感之內涵綜合歸納如表 2-2。

表 2-2

國內外學者之幸福感內涵綜合歸納表

學 者	幸 福 感 內 涵
鄔昆如(1989)、吳月霞(2005)、黃惠玲(2008)、張書豪(2008)、謝佩妤(2009)、Buss(2000)	幸福乃指精神上和感覺上所獲得的舒適、興奮的感覺，使個人的生活能獲得滿足。亦即個體對平日生活及正向情感的滿意情形。
賴威岑(2002)、吳靜誼(2008)、莊雯琪(2010)、Veehoven(1994)	幸福感是指個人主觀的心理感受，包含心理幸福的正向積極與負向消極面。
劉淑利(2006)、顏秀芳(2007)、賴華祥(2011)	幸福感是指個體在生活上各方面所帶來的整體感覺，即個人在身心靈各方面所感受到的恬適與滿足程度。

表 2-2

國內外學者對幸福感內涵之綜合歸納表（續前頁）

學 者	幸 福 感 內 涵
施建彬(1995)、顏映馨(1999)、陸 洛(1996)、 邱富琇(2004)、林芝怡(2005)、陳玲婉(2005)、 郭珮怡(2008)、曾艾岑(2009)、楊朝鈞(2010)、 王敘馨(2010)、陳蒼諤(2010)、何婉婷(2010)、 陳柏青(2008)、陳鈺萍(2004)、Andrews & Withey(1976)、Campbell et al.(1976)、 Diener(1984)、Argyle(1987)、Lucas et al.(1996)、 Lu et al.(2001)	幸福感乃為個體從情緒和認知的角度對正負向情緒及生活滿意的整體情況進行的評量結果。
林子雯(1996)、謝玫芸(2008)、蕭惠文(2009)、 鐘偉晉(2008)、許秋鈺(2008)、王慶田(2009)、 古婷菊(2006)、黃雅琪(2010)、羅培文(2010)、 楊倩華(2010)、鍾秀琴(2010)、昌育全(2011)	幸福感是個體正負向情緒及生活滿意的整體評估結果，包含生活滿意、情緒及身心健康三方面的評估。

資料來源：研究者自行整理歸納。

Andrews 與 Withey(1976)最早提出說明幸福感的三個內涵：正向情緒、負向情緒及生活滿意，其認為幸福感是由個體對其總體生活滿意程度的自我認知及所感受的正負向情緒強度之整體評估的一種主觀經驗，此一定義整合了對幸福感的認知及情緒層面，許多國外學者在其幸福感相關研究中均採認為幸福感包括認知與情緒兩個層面(Diener, 1984 ; Huebner & Dew, 1996 ; Myers & Diener, 1995)，這同時也是目前有關幸福感研究領域的共識(Diener, 2000)。Lynn(1981)在其研究中比較不同國家在幸福感上的表現差異，結果發現心理健康為預測幸福感其中一項有效因素，Argyle(1987)的研究中認為在談到幸福感時，除認知與情緒層面外，還要考量到幸福感的第三層面：身心健康層面，此項研究結論進一步支持了先前Lynn的研究發現，因此，涵蓋認知、情緒、身心健康三項層面的內涵，才最能貼切且完整表達與解釋幸福感。目前國內學者對幸福感的內涵仍有不同看法，就幸福感內涵而言，共有三種層面，分別為情緒、認知及身心健康層面，「情緒」層面說明個體所感受自身正向情緒及負向情緒的強度；「認

知」層面則意指個體對其總體生活滿意程度之自我認知；「身心健康」層面則突顯身心健康在個體評估幸福感時，亦為不可忽略的重要內涵之一。

然而，綜觀現今學者對幸福感的研究中，為幸福感下定義時所著重的內涵向度，大致可歸納成五個層面：外在評量標準、情緒、認知、情緒與認知及身心健康(古婷菊，2006；吳筱雯，2005；巫雅菁，2001；林子雯，1996；施建彬，1995；許秋鈺，2007；陳玲婉，2005；陳得添，2006；陳毓茹，2005；陳鈺萍，2004；陳慧姿，2007；陳嫵竹，2002；黃國城，2003；顏映馨，1999)。經研究者歸納整理後，新增第六種層面之內涵：情緒、認知與身心健康，如表2-3所示。

表 2-3

幸福感定義所著重層面及其特徵之彙整表

著重層面	特 徵	缺 失	使用此層面定義之學者列舉
外在評量標準	企圖尋找可能評估個體幸福感的外在標準	難以訂出客觀且一致的外在評估標準	古希臘時期之學者
情緒	偏重以主觀情緒的感受來判定個體的幸福感受，特別著重在正向情緒	忽略個體的情緒經驗易受周遭事物影響，而產生短暫且不穩定的波動，亦忽略了幸福感長期穩定的特質	Veenhoven (1994) 吳月霞 (2005) 張書豪 (2008) 黃惠玲 (2008)
認知	個體以認知的角度對整體的生活滿意情形加以評估的結果	忽略了過程中短期情緒狀態對個體幸福感的影響力	Brinkman(2002) 蔡明霞 (2008) 陳銀卿 (2008)
情緒與認知	情緒感受與生活滿意總和評估的結果，兼顧個人認知的長期穩定特質與短期情緒起伏狀態，成為多數研究者接受與採用	幾乎無缺失	Andrew & Withey (1976) 施建彬 (1995) 陸洛 (1996)

表 2-3

幸福感定義所著重層面及其特徵之彙整表（續前頁）

著重層面	特 徵	缺 失	使用此層面定義之學者列舉
身心健康	以身心健康的評量來代表個人的整體幸福感	情緒仍難以避免受生活偶發事件的影響，其個人特質仍會左右對幸福感的判斷	Donahue(1997) Wilson(1967) 林子雯(1996)
情緒、認知與身心健康	個體對生活中情緒、認知與身心健康三方面的正負強度之整體感受與評估。且為繼兼採情緒與認知兩層面之定義內涵後，較能完整表達幸福感者	幾乎無缺失	現今多數學者均採用

資料來源：研究者自行整理歸納。

綜合以上所述，若以單一層面對幸福感進行定義，均有其所缺失而無法顧及之層面存在，幸福感是複雜且多面向的主觀感受經驗，也是個體對自身目前生命的總體評估，幸福感愈高的個體，表示其對生命總體感受是愈積極正向且良好的，而教師的幸福感受不僅受到個人主觀因素影響外，也會因為外在工作環境的諸多客觀因素，相互交雜影響著教師本身對生命中人事物的感受，唯有兼採情緒、認知及身心健康三層面為幸福感內涵之定義者，方能有效且完整詮釋出幸福感。因此，研究者也以情緒、認知及身心健康三層面之整合模式做為幸福感之定義，而本文所稱的幼兒園教師幸福感，則意指幼兒園教師在其生活或工作環境中主觀的認知、情緒與身心健康三層面的正負向整體經驗的感受與滿意程度。

## 二、幸福感的相關理論

在幸福感研究領域中，觀察早期至近期的學者們對幸福感所下的定義，可以看出幸福感研究領域發展的脈絡，隨著不同層面的幸福感內涵被發現、提出與強調，國內學者歸納出四個階段的發展脈絡(林子雯，1996；施建彬，1995；陸洛，1998a)，研究者藉由相關文獻的蒐集與閱讀，再經融會貫通歸納整理後，新增第五階段，如表 2-4 所示。

表 2-4

幸福感研究之發展脈絡彙整表

階段別	發展重點	評量標準	著重內涵
第一階段	學者認為幸福是由外在的評量標準所決定，尤其是道德的評量標準，當個體達到此標準時，幸福才會產生。	外在的道德	外在評量標準
第二階段	學者認為幸福感是生活中較多的正向情緒與較少的負向情緒之總和，開始以主觀的感受來分析幸福感。	主觀感受	情緒
第三階段	學者認為幸福感是個體對過去一段時間的生活，進行整體評估後的感覺，著重認知活動的影響。	認知活動	認知
第四階段	學者認為幸福感是由個體對生活的滿意程度及對主觀感受的正負向情緒整體的評估。	主觀感受與 認知活動之 整合	情緒與認知
第五階段	學者認為幸福感是個體對生活中情緒、認知與身心健康三方面的正負強度之整體感受與評估。	主觀感受、 認知活動與 身心健康之 整合	情緒、認知與 身心健康

資料來源：研究者自行整理歸納。

綜上所述，第一個階段學者著重在「外在的道德評量標準」；第二個階段則聚焦在「正向情緒」的強度；第三階段強調「認知活動」的影響性；第四階段

則進入「整合模式」的研究狀態，是八十年代學術界最廣為引用的內涵定義(Diener & Emmons, 1985)。研究者新增第五階段，是為第四階段整合模式的進階，除主觀正負向情緒感受、認知活動外，另加進身心健康層面的整體評估，呼應 Argyle(1987)所提出之研究結果：在談到幸福感時，除認知與情緒層面外，還要考量到幸福感的第三層面：身心健康層面。是以如此涵蓋認知、情緒、身心健康三項層面的內涵，才最能貼切且較能完整詮釋幸福感。

學者嘗試以個人動機、個人特質、社會比較等不同的角度詮釋個體在幸福上的感受，於是形成不同內涵的幸福感，分別有其論述，其中有五個較完整的理論，分別是：一、需求滿足理論：目標理論、苦樂交雜理論、活動理論；二、特質理論：人格特質理論、聯結理論；三、判斷理論：社會比較理論、期望水平理論、適應理論、範圍-頻率理論、多重差異比較理論；四、動力平衡理論；五、符號互動理論(古婷菊，2006；李美蘭，2005；李嵩義，2003；林子雯，1996；施建彬，1995；陳鈺萍，2004；陳慧姿，2007；黃惠玲，2008；楊倩華，2010；蕭惠文，2009；謝佩好，2009；謝玫芸，2008；顏映馨，1999；Ryff, 1989)。以下分別就五個不同的理論觀點加以探討之。

#### (一) 需求滿足理論(Need Satisfaction Theory)

需求滿足理論的觀點認為幸福感主要是來自個體目標的達成及需求的滿足，需求的滿足不僅指意識還包括潛意識的需求滿足(侯辰宜，2007)，Sheldon 與 Bettencourt(2002)進一步指出，人生的需求層次與幸福感指標有關，當階段目標達成及需求得到滿足，幸福感才會產生；若是目標經常無法達成或需求長期無法得到滿足，則會導致產生不幸福感(廖梓辰，2002)。不僅如此，當個體相信自己有能力達成預定目標時，也較易出現正向情緒；若個體認為自己與目標還有一段距離時，則經常會有負向情緒反應(DeNeve & Cooper, 1998)，若依動機理論中「自我決定論」(Self-determination theory)的觀點而論，其將動機分為「內



在動機」與「外在動機」，其中「內在動機」的滿足較能促使幸福感的提升(Maitby & Day, 2001)。然因聚焦的重點有所差異，需求滿足理論又可以分為下列三個學派：

### 1、目標理論(Telic Theory)

此理論又稱為終點理論(Endpoint Theory)，假設個體都具有一個內隱的需求模式為其行為的基礎，個體達成理想則會帶來幸福感；反之，個體需求無法滿足或目標無法達成，則會使人感到不幸福(李清茵，2004；陸洛，1998b)，認為幸福感如同一個目標，是個體一生努力追求的方向，而在個體努力達成目標後，所獲得的一種穩定而長期性的滿足感(Omodei & Wearing, 1990)。如同 Maslow (1968) 的需求層次論及 Sullivan(1953)的人際需求論，前者認為人有生理、安全、愛與隸屬、尊重、自我實現等不同層次的需求；後者也說明人有愛與權力的需求，當層次需求達成後，幸福感便會產生。Christopher(2000)指出，個人達成其預想成就與否和幸福感程度高低有關，亦即個人對目標達成或是失敗的感受，將影響幸福感程度之高低(Diener & Lucas, 1999)，因而此類研究大多探討個體目標達成與否是否會影響其幸福感受(Holahan, 1988)。然而，個人在目標達成時，常會伴隨強烈的成就感，此種需求滿足的經驗，即是幸福感提升的最大原動力(Sheldon & Kasser, 2001)，但因為幸福感的產生還與其他因素有非常密切的依存關係，或目標需求間是否會因衝突或歧異而有抵觸或削弱的情形，故此理論所帶來的可能是短暫的快樂而已(何婉婷，2010；謝玫芸，2008)。

### 2、苦樂交雜理論(Pleasure and Pain Theory)

此理論認為幸福與痛苦是來自同一來源，經常相伴而生，而無所匱乏的人是無法體會到真正的幸福(Houston, 1981)。只有痛苦與快樂相平衡，才能有高度的生活品質(Sarvimi & Stenbock-Hult, 2000)，亦才能有幸福感的產生，並且當個體長期受到需求無法滿足的痛苦感受之中，一旦需求獲得滿足，所得到的幸

福感將相對強烈(Diener, 1984)。正如拉長拉高正向的擺盪，隨之而來的必然是更強的反彈，長期來看，這種擺盪對兩造是中立且循環的，即其總合為零，因此又稱為零和理論(Zero - Sum Theory) (Veenhoven, 1994)。由此可得，心理幸福感受是相對非絕對，而幸福不全然是不幸福的相反(施建彬、陸洛譯，1997；賴威岑，2002)。

### 3、活動理論(Activity Theory)

此理論又稱為自動目的理論(Autotelic Theory)(Omdei & Wearing, 1990)，強調幸福感是個體主動且專注地參加活動時的副產品(莊惠秋，1987)，Thoits (1982)也從社會整合的角度說明個體藉由健康且有意義的活動參與過程中，發揮潛能並滿足個人工作、休閒、人際互動、社會支持的需求，進而促使個體產生愉悅的成就感與價值感，並促進精神健康、心理適應和幸福感(施建彬、陸洛譯，1997；Diener, 1984)，陸洛(1998b)也提到工作價值對幸福感具有文化普同性的影響，因為工作供給維護個體的生理生存所需以及自我價值的認同，因此，研究者將「工作成就」納入為本研究工具中，從幼兒園教師在工作環境中的主觀感受，做為了解幼兒園教師對於幸福感體驗的來源之一，誠如希臘哲學家亞里斯多德所言：「沒有活動，就沒有快樂，而每一活動皆完成於快樂」(引自沈清松，1991)。相較於目標理論將幸福視作一種目標、一個終點；活動理論關切的是個體表現而非僅是目標，是過程而非結果(陸洛，1998a)，此種說法正符應學者 Csikszentmihalyi(1975)提出的「心流理論」(Theory of Flow)：心流是指全心投入在活動中的感受，只有當個體選擇的活動和自身的能力志趣相符合，才能帶來幸福感；反之，太過困難或太過簡單的活動對個體來說都不具吸引力，因此也就不會產生幸福感(張定綺譯，1993；陳秀娟譯，1998)。另從科學的角度來看，在集中精神時，大腦結構中之多巴胺的釋放會隨之增加，而多巴胺是一種精神潤滑劑，會替腦中帶來愉悅的感覺(陳素幸譯，2004)，而「心

流」能否與幸福感受連結，端看所從事的活動對個體來說是否具有價值。假使所從事之活動（例如工作）對個體而言極具價值，個體便會全心投入活動，進而引發心流而帶來幸福感受，然而，幼兒園教師能否經由工作活動帶來幸福感受？仍有待研究者進一步探究與瞭解。再者，Boehm與Lyubomirsky(2008)研究指出快樂跟職場成功有正相關，幸福感高的人會選擇較高的工作目標，表現得較好，會提高生產力與工作品質(Staw, Sutton, & Pelled, 1995)，陸洛(1998b)也認為幸福感的來源包含「個我」層次的成就。因此，研究者將「工作成就」納入本研究工具中，從幼兒園教師在工作成就中的主觀感受，做為了解幼兒園教師對於幸福感體驗的來源之一。

綜上所述，研究者將需求滿足理論之各派別分析整理摘要如表 2-5 所示。

表 2-5

需求滿足理論派別分析摘要表

需求滿足理論觀點	需求滿足理論派別	著重要點	著重層面
幸福感的獲得，來自於個人目標的達成或參與活動過程中的滿足	目標理論	個人目標	活動結果
	苦樂交雜理論	感受幸福與痛苦的反差	幸福與痛苦在活動過程與結果中的對比感受
	活動理論	個人表現	活動過程

資料來源：研究者自行整理歸納。

綜合言之，需求滿足理論認為幸福感的獲得，乃源自目標的達成或參與活動過程的滿足，說明個體在經歷某一事件後，幸福感的消長變化。然而，並非人人對共同參與的活動皆能有相同的感受，相同的事件對不同的人會產生不同的解釋與感受，故有學者提出特質理論，來說明特質因素對幸福感的影響。

## (二) 特質理論(Trait Theory)

此理論認為幸福感會因個體的特質及認知不同，致使對於事情的處理方式與態度之不同，而有不同程度的感受與體會，本理論的學者嘗試由人格特質的觀點和個體的認知層面來解釋幸福感產生的原因，由於著重點不同，有以下兩個學派：

### 1、人格特質理論(Trait Theory)

此理論認為幸福感常取決於個體的人格特質。個人的整體特質會影響到個人對外在事件的反應(Diener, 1984; Lyubomirsky, 2001)。Costa 和 McCare(1980)提出幸福感是一種長期且穩定的特質，而擁有幸福人格特質的人，可能導因於個體先天即有容易觸發愉悅神經的生理機制（先天遺傳因素）或後天學習所產生的結果(Veenhoven, 1994)。就先天遺傳因素而言，Lykken 與 Tellegen(1996)曾利用雙胞胎進行研究，發現幸福感的組成要素有將近 80%是會遺傳的；另就後天學習因素而言，Seligman 提到人格特質有正負向之分，正向人格特質能帶來好的感覺、滿足與幸福感，透過學習可以改變負向的人格特質，即獲得「習得樂觀」的特質(引自洪蘭譯，2003)。從一些實證研究中也發現，當個體愈傾向外向性格時，其幸福感也愈高(Argyle & Lu, 1990; Headey & Wearing, 1990; Lu, 1995)，因為外向的人比內向的人容易受到獎賞上的刺激，進而影響其幸福感(Tamir, Robinson, & Clore, 2002)，而敏感的人也比穩定的個體容易反應不愉快的情緒(楊中芳編譯，1997; Tellegen, 1985)。此外，神經質人格對幸福與生活滿意度具有預測力(Hill & Argyle, 2001)，研究進一步指出，神經質人格特質與幸福感呈負相關，即人愈傾向神經質時，其幸福感也愈低(Argyle & Lu, 1990; Francis, Brown, Lester, & Philipchalk, 1998)。而具有高自尊的人較低自尊的人具有高幸福感；低自尊的人較高自尊的人容易沮喪，顯示自尊特質與幸福感有很強的關聯(Baumeister, Campbell, Krueger, & Vohs, 2003)。

## 2、聯結理論(Associationstic Theory)

此理論是以認知、記憶及刺激反應的制約聯結之觀點，說明有些人特別容易感到幸福的原因。認為生活事件本身應該是中性的，個體透過認知系統的運作，事件才對個體發生意義(李美蘭，2005；顏映馨，1999)。Diener(1984)和Lyubomirsky(2001)以多重認知記憶與動機歷程的模式，解釋個體容易獲得幸福感的原因，認為個體的認知結構牽引著其動機歷程，當個體透過正向認知的運作來對事件作解釋時，較容易促使幸福感的產生，甚至增強持久性的幸福感受。此外，Stone 與 Kozma(1985) 提出刺激反應連結和認知結構兩種看法，認為幸福感較高的人，可能擁有一個以幸福感為核心的記憶網絡，當生活事件發生時，便會透過幸福記憶網絡提取資訊，以誘發幸福感產生。承上，Klein 以腦神經科學的角度來說明幸福記憶網絡，指出人類的腦有一塊掌控喜悅、樂趣與陶醉的獨立系統，亦即腦內存有一個「幸福系統」(引自陳素幸譯，2004)，當個體處在強烈幸福感的心情時，更能記住與幸福有關的事件(Teasdale & Russell, 1983)，更加加強幸福記憶網絡系統結構。然而，個體面對生活壓力時的態度及其因應策略的選擇，將間接影響其幸福感的強度(Downe-Wamboldt & Melanson, 1995)，因此，聯結理論著重在個人面臨生活事件時，內心的反應與運用的因應策略(謝明華，2003)，若能愈往正向幸福記憶做刺激連結，則愈能得到幸福感之反應。綜上所述，研究者將特質理論之各派別分析整理摘要如表 2-6 所示。

表 2-6

特質理論派別分析摘要表

特質理論觀點	特質理論派別	著重要點	著重層面
幸福感是取決於個人看待事物的心態，由於個人特質及認知的不同而對幸福有不同程度的感受與體會。	人格特質理論	個人人格特質	先天遺傳及後天學習
	聯結理論	個人認知系統	「刺激-反應」之認知結構

資料來源：研究者自行整理歸納。

綜合言之，特質理論針對幸福人格特質提出合理的解釋，強調人格特質與幸福感兩者之間的連結，補需求滿足理論之不足，但卻無法說明生活事件對幸福感所造成的短期影響，故有學者提出判斷理論和動力平衡理論，從生活事件和個人特質整合思考的觀點對幸福感提出解釋。

### (三) 判斷理論(Judgement Theory)

本理論認為個體的幸福感是將目前自己實際的生活狀況經由與他人的生活狀態或自己理想的生活目標，兩相比較而獲致的相對結果(Diener, 1984 ; Rim, 1993)，判斷理論基本假設有三：1、幸福感是來自比較後所得的結果；2、比較的標準會隨著情境的不同而改變；以及3、此一標準是由個體自行選取建構的。當發生某些事件時，個體會在認知架構中選出參照標準來進行評估，當面臨的事件比參照標準好時，就會引發幸福感；反之，當面臨的事件比參照標準差時，就會導致不幸福感，而此參照標準來自於個人過去的生活經驗、價值觀與理想生活的目標(Diener, 1984 ; Veenhoven, 1989)，亦即幸福感產生於現實狀態與某些參照標準的比較結果。Schwarz 與 Strack(1999)即以判斷理論來評估個體的幸福程度，認為幸福感的判斷以個體現在與過去的生活經驗、當下的情緒狀態、記憶中的相關訊息及社會觀點為標準，亦即幸福感的判斷並不是僅考慮客觀環境的影響，而需加以衡量整個模式運作的過程，才能準確評估幸福感。判斷理論依據參照標準不同，又分為五種派別，無論參照標準為何，更有學者進一步提出修正理論，作為判斷理論的附加補強，茲將判斷理論所涵括的六種派別理論分述如下：

#### 1、社會比較理論(Social Comparison Theory)

本理論認為幸福感是來自與他人比較後獲致的結果(Diener, 1984)，個體經常與家人、朋友，甚至不認識的人為其參照標準(郭俊賢，1994)。一般而言，當個體與更幸福的人比較（向上比較）會降低幸福感；而與比自己不幸福的人

比較（向下比較）則會提高其幸福感(Diener, 1984; Schwarz & Strack, 1999)，不過大部分的人會選擇與自己社經地位相近的他人為比較參照標準(橫向比較)(Argyle, 1987)。然而，近年來的研究卻發現情況並不是那麼單純，向上比較也能產生正向情緒、增進幸福感(Tesser, 1988; Tesser, 1991)；向下比較也可能產生負向情緒，特別當比較對象是親密他人的時候(Beach & Tesser, 1995)。總言之，社會比較理論的參照標準是「他人」。

## 2、期望水平理論(Aspiration Level Theory)

本理論又稱為「抱負水準理論」。認為幸福感決定於個體對理想與現實比較後所得的差距結果，亦即個體的理想與現實狀況差距大時，則其幸福感會降低；若個體的理想與現實狀況差距小時，則其幸福感會較高(施建彬, 1995)，此處所謂的理想是指依據個人過去生活經驗所設定的理想目標，亦即個體所希望達成的最佳境界。當個人相信自己能達成期望時，對自身所設立的內在期望（如個人成長）與幸福感呈正相關；而外在期望（如名利、金錢）則與幸福感呈負相關(Kasser & Ryan, 1993)。Wilson(1967)也認為自我概念與真實自我，或是理想水準與實際成就之間差距感受較小的人，會有較高的幸福感。故此理論的參照標準是「個人的理想」。

## 3、適應理論(Adaptation Theory)

本理論認為個體會透過內在的比較，將過去的生活經驗做為判斷的標準，若個體目前狀況優於過去，便會有幸福感；反之，則幸福感會降低。一般而言，第一次出現的事件，能引發個體產生幸福感或不幸福感，然而，當事件反覆出現後，該事件已然存放於內心舊經驗中，成為新的參照標準，故該事件便會逐漸失去激發情感的能力，此種現象乃因個體具有良好的適應性，可以適應好的環境或壞的環境，便不再次重複感到幸福或不幸福，因而，唯有事件的改變才可再次引發不同情感(施建彬, 1995; Diener, 2000)。部分研究也顯示，事件

所引發的快樂或幸福感在到達一個頂點後，反而呈現邊際效益遞減，其幸福感受程度最終都會回到最初始的等級(陳佳伶譯，2006；Brickman, Coates, & Janoff-Bulman, 1978)，故此理論的參照標準是「個人過去的經驗」。

#### 4、範圍-頻率理論(Range-Frequency Theory)

本理論是由適應理論修正所得而來，認為個體即使以舊經驗做為判斷幸福感的參照標準，此參照標準並非一成不變的，會隨個體在生命經驗中的累積而調整；隨外在事件的影響而不斷改變(施建彬，1995；Diener, 1984)。Andrews 與 Withey(1976)指出，幸福感反應個體的期望與察覺到與現實之間的差距，所謂「範圍-頻率」(range-frequency)是指個體的成就目標與期望之間的範圍，當此範圍愈小時，則幸福感愈高，故此理論的參照標準是「個人過去的經驗」。

#### 5、多重差異比較理論(Multiple Discrepancies Theory)

本理論又稱「多元差距比較理論」、「多元比較理論」(鐘偉晉，2008)，由 Michalos(1985)提出，其指出幸福感主要取決於個體在心理上對數個不同差距的訊息總結，而差距是指個體認為自己目前所具有的一切與自己欲求的期望之間的差距。於 1991 年接受 Andrews 的建議修改理論，他認為幸福感來自於個體和所選擇的標準比較之後而得來的差異，差異愈小幸福感愈高。衡量的標準有：他人擁有的、過去最好的、現在所期望的、自己應得的、需要及理想的(Michalos, 2008)。Mpofu(1999)指出幸福感是個體所處之真實情境與心目中理想情境間的差距，Diener 等(1999)指出社會人口變項(如性別、年齡)可作為預測幸福感的因素，而個人也可與多向度的構面(如過去處境、與他人比較、個人期望、生活滿意度、個人需求及生活目標)來相比較，以期獲得幸福感。Buss(2000)也指出個體對目前生活滿意的評估，是受個體過去的生活經驗所影響，也就是個體會以現況與過昔相比，而後再以理想中的情境與自己目標的差距，判定個體對現在生活的滿意程度，另有研究也指出，幸福感是個人比較期望與現在自



己目前狀況的差距而來(Andrews & Robinson, 1991)。此理論最大特色是判斷標準較多元；涵蓋層面亦較完整，包含個體本身經驗的變化、個體期望水準的對照以及他人的比較，兼顧人格特質與生活事件對幸福感的影響(鐘偉晉，2008)。

## 6、修正理論(Revision Theory)

本理論主要作為判斷理論的附加補強，認為無論參照標準為何，個體在判斷的過程中，不僅只依賴認知，還會受到情緒的影響，也就是整合情緒與認知兩者對幸福感判斷過程中的影響，而提出的修正理論。近年來許多研究運用判斷理論來評估個體的幸福程度，Schwarz 與 Strack(1999)進一步提出其幸福感判斷模式，如圖 2-1 所示。

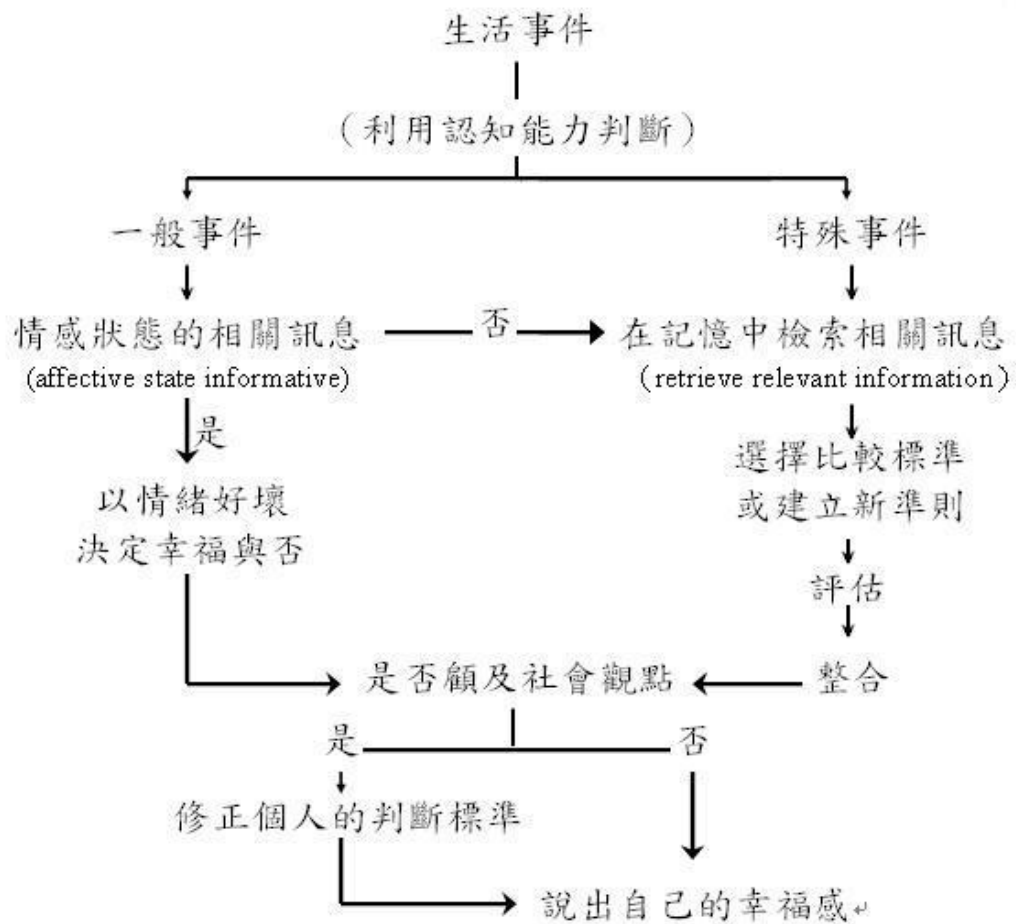


圖 2-1 幸福感的判斷模式圖

取自 *Well-being: Foundations of hedonic psychology* (p.78), by D. Kahneman, E. Diener and N. Schwarz (Eds.), New York: Russell-Sage. Copyright 1999 by Russell-Sage.

當一個生活事件發生時，個體會先利用認知能力將事件加以判斷分為一般事件或特殊事件，若屬於一般事件則進一步評斷是否與情感相關，若與情感有關則以情緒作為下一步判斷標準；若與情感無相關則再從記憶中檢索相關資訊，建構新的準則加以評估，而上述兩者的判斷過程，也會考慮社會情境所帶來的影響。因此，在判斷幸福感的過程中，不只著重個體在想什麼（認知），還包括個體的感受為何（情緒）。

綜上所述，研究者將判斷理論之各派別分析整理摘要如表 2-7 所示。

表 2-7

判斷理論派別分析摘要表

判斷理論觀點	判斷理論派別	著重要點	比較對象	參照標準
幸福感是將目前自己實際的生活狀況經由與他人或自己兩相比較而獲致的相對結果。	社會比較理論	與他人比較（向上比較、向下比較、橫向比較）後獲致的結果	他人	家人、朋友、不認識的人、社經地位相近的人
	期望水平理論	將現實與理想兩相比較後所得的差距結果	自己	個人所設定的理想期望目標
	適應理論	生活中曾經發生的事件將成為個人內在經驗，當類似事件出現，便以過去內在經驗和其比較	自己	個人過去的經驗
	範圍-頻率理論	大致同適應理論，唯其參照標準會隨個人經驗累積及外在事件影響而修正轉變	自己	個人過去的經驗
	多重差異比較理論	將現實與所選擇的標準兩相比較後之差異程度	他人 自己	他人（擁有的）、個人（過去擁有的、現在希望的、未來期望的、個人的需求）
	修正理論	先利用認知能力將事件加以判斷，並考慮情緒與社會情境所帶來的影響	自己	皆有可能（個人過去生活經驗、當下情緒狀態、記憶中的相關訊息、社會情境觀點）

資料來源：研究者自行整理歸納。

綜合言之，判斷理論認為幸福感是一種比較後所得的結果，個體從認知架構中選出參照標準而進行評估，參照標準可能來自於他人或自己（過去經驗、理想目標與期待等），雖兼顧生活事件與人格特質兩方面的影響因素，為幸福感提供了判斷的標準，但卻無法說明個人在何種情況下使用了何種參照標準，又選用此一標準的緣由何在，亦未能提出具體的解釋。Romand 與 Wahlstrom(2000)的研究中，証實判斷理論對於教師研究的取向價值，其所涵括的觀點已足以解釋教師幸福感的內容，故本研究以判斷理論為基礎，針對新竹市幼兒園教師進行幸福感的相關研究。

#### （四）動力平衡理論(Dynamic Equilibrium Theory)

Headey 與 Wearing(1989)首次提出此理論，認為不同的人格特質會傾向經驗到不同的生活事件，每個人心中都有一個標準，而這個標準是動態的，會隨著所遇到事件而影響其主觀幸福的感受。Headey 與 Wearing(1990)認為幸福感的獲得，除了受到長期穩定的人格因素影響外，亦受到短期變動的生活事件所影響，每個個體都擁有感受幸福的獨特標準，而不同的人格特質可能會經驗到不同的事件類型，例如：外向的人較內向的人易結婚或得到一份較高地位的工作，而這些事件會影響個體原本對主觀幸福感受的標準。然而，特殊的事件雖可能會移動幸福感受的標準，但最終仍會回到原來的基線(Headey & Wearing, 1992)。個體之幸福感在大部分的時間中，因受到人格特質（積極、成熟、穩定等人格特質）的影響而呈現穩定平衡的狀態(Diener et al., 1999)，而當生活發生特別或不同於過往經驗的事件時，所引發的影響威脅到幸福感的平衡狀態，則個體的幸福感受將隨之改變(施建彬，1995)。

此理論是以適應理論為基礎，進一步強調人格特質可以解釋短暫的生活事件對幸福感所造成的影響(DeNeve & Cooper, 1998)，因此，長期穩定的人格特質與短期變化的生活事件皆是幸福感的動力來源，當原平衡狀態因動力消長之

變化而有所調整時，個體人格特質能隨時間轉變將幸福感拉回到穩定狀態(Hill, Hilleras, Jorm, Herlitz, & Winblad, 1998)。

#### (五) 符號互動理論(Symbolic Interaction Theory)

此理論認為幸福感來自於生活與他人互動的正向行為。符號互動理論認為符號是互動的核心概念，符號包括了語言、非語言行為(握手、親吻等)、文字及符號。人們在日常生活中的每一部分，如思考、觀察、傾聽、行動等，都必須透過語言、非語言行為(手勢、擁抱等)、文字及符號表達意念、價值和思想，進而達到溝通、互相瞭解的目的，以形成有意義的社會互動，增進個人幸福感。研究發現社會接觸互動的增加，能導致幸福感的增加，人際關係的品質提供社會支持之親密性，是幸福感的主要來源(Argyle, 1987)，Cohen 與 Syme(1985)也認為接受社會支持能增進幸福感，陸洛(1998b)指出幸福感的來源除了「個我」層次的滿足、愉悅、掌控、成就之外，可能具有「社我」層次人際和諧的特性。因此，研究者將「人際關係」納入本研究工具中，從幼兒園教師在人際關係中的主觀感受，做為了解幼兒園教師對於幸福感體驗的來源之一。

綜合上述，可發現學者研究幸福感的三種不同類型：

第一類型是「由下而上」(bottom-up model)的思考方式。其思考模式認為幸福是正向事件與體驗的累積，外在生活環境正、負向事件決定個體幸福感的高低，Emmons(1991)即採取此模式，以生活滿意、生活事件等變項為研究焦點，Mpfu(1999)也主張個體對目前之生活滿意度即是其幸福感的來源。正向事件與體驗的累積產生了快樂和滿足的個人，本模式以生活事件的角度解釋幸福感的形成，主張幸福感的建立有賴於個人在生活中經歷多少快樂事件而定 (Argyle, 1987)，快樂來自於許多正向、愉快事件的總和，隨著個人生活中正向經驗的累積，個人會逐漸發展出快樂的傾向(Diener, 1984)。著重於外在環境事件對個人幸福感所產生的影響，支持理論為「需求滿足理論」、「符號互動理論」。然而，

並非所有的生活事件都直接影響幸福感，統整過去的研究發現，外在環境事件對幸福感的解釋力並不高(楊宜音、張志學、彭泗清等譯, 1997; Diener et al., 1999; Lyubomirsky, Sheldon, & Schkade, 2005)。

第二類型是「由上而下」(top-down model)的思考方式。其思考模式認為幸福感取決於整體人格特質所造成的影響，強調幸福感之高低取決於個體看待事情的思考習慣，認為個體對事物的特定解釋風格、因應環境的方式及反應影響其幸福感高低，可知個體對外在事件的反應會受到個人整體人格特質的影響(Diener, 1984)，Veehnhoven(1993)在研究中採用由上而下的模式，以人格等心理特徵的測量來探測幸福感的來源，而得上層的人格因素影響下層的具體生活經驗，進而影響幸福感，個體若能以開朗的心情面對環境，則較容易自我成長，並提高個人幸福感(Ryff, 1989)，故此類型偏重以人格特質的觀點來解釋幸福感，支持的理論有「人格特質理論」。

第三類型是「整合」的思考方式，整合「由下而上」與「由上而下」的思考模式，「由下而上」及「由上而下」思考模式是互補而非互斥，且交互作用存在於兩者之間(施建彬，1995；陸洛，1996；Diener, 1984；Diener et al., 1999)。也就是說當個人的生活態度是積極正向的話，其幸福的感受將會愈高，而高幸福感程度者，較不易產生不愉快的生活經驗(Diener, Smith, & Fujita, 1995)。此整合模式不僅可由個人特質部份來說明幸福感長期穩定的特質，同時也合理的解釋生活事件對幸福感所產生短期性的影響，意即除了肯定生活事件所帶來由下而上的影響外，也同意個人特質會產生由上而下的效應，認為幸福感是經由「下而上」及「上而下」兩種思考模式之整合交互作用下而產生，支持理論有「判斷理論」與「動力平衡理論」。

綜上所述，將幸福感各派理論之優點及限制，整理如表 2-8 所示。

表 2-8

幸福感相關理論分析摘要表

模式	理論派別	理論觀點	優點	限制	
由下而上思考模式	需求滿足理論	目標理論 苦樂交雜理論 活動理論	幸福感的獲得，來自於個人目標的達成或參與活動過程中的滿足	重視人生目標訂定以及目標的整合與合理性	無法解釋人格特質對幸福感的影響力
	符號互動理論	幸福感來自於社會接觸、彼此交流與互動的增加	經由互動過程以符號表達意念、價值和思想	接收者對符號的解讀可能與實際情境或表達者原意有所出入，易造成誤解	
由上而下思考模式	特質理論	人格特質理論 聯結理論	幸福感是取決於個人看待事物的心態，由於個人特質及認知的不同而對幸福有不同程度的感受與體會	可解釋人格特質對幸福感的影響力	無法解釋生活事件對幸福感的影響力
	整合思考模式	社會比較理論			
期望水平理論		幸福感是將目前自己實際的生活狀況經由與他人或自己兩相比較而獲致的相對結果	兼顧人格特質和生活事件對幸福感的影響力，並提出判斷幸福感的參照標準	無法說明參照標準何時運作及如何選取參照標準	
適應理論					
範圍-頻率理論					
多重差異比較理論					
	修正理論				
	動力平衡理論	幸福感是一種動力平衡狀態，幸福感的維持與改變受到固定的人格特質與變動的生活事件影響	探究外在生活事件及人格特質對幸福感的影響力，改變幸福感是來自單一因素的想法	實證研究無法清楚分辨人格特質與生活事件間的相對關係	

資料來源：研究者自行整理歸納。

根據對幸福感相關理論的探討後發現，諸多因素皆會影響個人幸福感，然而，各派學者雖皆提出研究，以不同的角度解釋其所支持的論點，但仍無法對幸福感作全面性的分析，因而產生部分限制。

綜上所述，幸福感是個人的人格特質與環境交互影響下所產生心理愉悅的感受，而個人幸福感的程度則依個人的需求與標準而異，然而，以上五種著重要點不同的幸福感理論，皆分別解釋了一部分幸福感形成的機制，也可得知幸福感的理論已經逐漸形成整合模式的概念。隨著研究成果的累積，我們對幸福感的概念、形成與理論也有了更清楚的認識，例如：目標的達成、在活動過程中充分體驗、擁有較正向的人格特質與社會互動支持、生活愉快事件的累積與負向事件的減少以及藉由比較過程而獲得的正向感受，都能解釋與形成個體的幸福感。

研究者參考上述相關理論，認為影響幸福感因素中的生活事件之重要性，不僅由兼具個人認知層面之生活滿意度（生活滿意）、情緒層面之正向心理感受（正向情緒）與身心健康層面之自我身心健康（身心健康）所影響，更加入了長期穩定的認知系統與人格特質的影響因素，本研究所定義之幸福感以判斷理論的觀點為基礎，希望同時兼顧生活事件和個人特質對幸福感的影響，並參採活動理論（工作成就）與符號互動理論（人際關係）的觀點，以統整性的觀點來對新竹市幼兒園教師在「生活滿意」、「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」、「身心健康」等構面的幸福感進行更深入的研究與了解，分述說明如下。

#### （一）生活滿意

Andrews 與 Withey(1976)最早提出說明幸福感的三個內涵：正向情緒、負向情緒及生活滿意，其認為幸福感是由個體對其總體生活滿意程度的自我認知及所感受的正負向情緒強度之整體評估的一種主觀經驗，Bryant 與 Veroff (1982)也採用此觀點去詮釋幸福感。個體由各項生活事件中感受幸福感，譬如

由運動、社會生活、休閒等方面獲得幸福感，此為特定幸福感，而諸多特定幸福感加總即成為總體生活的幸福感，亦即生活滿意的知覺程度，Argyle也說明幸福感是整體生活的滿意，其涵蓋的範圍甚廣，如工作、婚姻、健康、自我實現、社會關係等(引自施建彬、陸洛譯，1997)，故生活滿意為幸福感重要來源之一。

## (二) 工作成就

過去相關研究發現，高社經地位及需要高技術的工作，會帶來較高的工作成就感，而工作成就感相對較低的人通常從事一些單調且不需要技術的工作，因此，大學老師、科學家、神職人員、醫師及律師等通常對工作感到滿意(施建彬、陸洛譯，1997)。有研究說明工作者會因工作而覺得幸福的原因是由於在工作認同、工作重要性、技術的變化性、工作自主性及回饋等五層面中獲得滿足進而引起工作成就感(Loher, Noe, Moeller, & Fitzgerald, 1985)，對於有強烈自我成就需求的人而言，因工作所帶來之多變性與自主性，會使其擁有更明顯地工作成就感(施建彬、陸洛譯，1997)。賴威岑(2002)的研究進一步指出中小學教師的工作成就為所有職業者中為相對最高的，顯示工作成就是影響教師幸福感的重要因素。

## (三) 人際關係

研究指出一個會主動關心別人及與自身以外事務的人，會感受到較少的壓力(Crandall,1984)，Argyle指出社會關係是幸福、解除煩惱及增進健康的一個主要來源，藉由相互提供協助，並在往來互動中分享喜歡的事物進而產生愉悅的情緒以增進幸福(施建彬、陸洛譯，1997)，楊蕙如(2003)更說明人際互動關係是否良好會影響我們對生活的適應及人生的幸福。國外研究結果顯示個體較低程度的主觀幸福感知覺，與其負向的人我互動結果有關，如人際間的疏離、排斥(McCullough, Huebner, & Laughin, 2000)，一些實徵研究也顯示人際關係的知覺



程度影響幸福感的強度最大(李素菁, 2002; 陳清美, 2007), 且可以進一步有效預測幸福感知覺程度的高低(林佳蓉, 2012; 林淑惠, 2006; 劉敏珍, 2000; Corsano, Majorano, & Champertavy, 2006), 故人際關係顯然為幸福感重要來源之一。

#### (四) 正向情緒

Diener(2000)認為幸福感是個人對於整體生活的滿意程度之認知性評價、正向情感的呈現以及負向情感的缺乏, 因此, 積極展現正向情緒有助於獲得幸福感, 研究證明具有高度正向情緒特質的人, 對生活中的所有事物都會較容易感到滿意(Watson, Hubbard, & Wiese, 2000), 且正向情緒能反映出個人的快樂程度; 負向情緒則是個人主觀痛苦的指標, 而正向的情緒包含有快樂、高興、喜悅與享受等感覺(Emmons, 1999; Watson & Tellegen, 1985), Baron(1996)更進一步指出正向情緒可以延伸成為幸福感, 而幸福感也能為人帶來快樂、興奮及歡愉等正向情緒(尤淑如, 2011), 再再顯示正向情緒與幸福感的知覺密不可分, 故本研究將正向情緒層面納入, 一同探討幸福感。

#### (五) 身心健康

尤淑如(2011)說明自二十世紀末以來, 心理學家逐漸對「幸福」感興趣, 且開始探究幸福與心理健康的關係, 並將幸福視為人類普遍最重要的心理現象之一。Lurie(1984)研究指出主觀地自覺健康狀態是影響幸福感的重要因素, 另有研究顯示心理健康會對幸福感產生極大的影響(Thompson & Heller, 1990), 此外, Shapiro(1988)在其研究中發現生理健康與幸福感二者之間具有高度相關, 並進一步說明個人生理健康層面包含睡眠品質、飲食習慣與休閒運動等, 綜合上述, 可以知道生理健康與心理健康皆為影響幸福感的重要因素, 故本研究將身心健康列入探討幸福感知覺的來源之一。

## 第二節 教學效能的意涵及相關理論

教育是百年樹人的工作，教師是學校的關鍵靈魂人物，亦是教育專業工作者。教學是教育工作的核心，學校的教學是教師有目的的幫助學生學習的活動(張春興，1995)，教學活動亦即師生互動的過程，然在教學過程中，教師能有系統呈現教學內容、了解學生學習狀況，並給予適當的練習與回饋，藉以提升教學品質，以達成教育目標，即是教師教學效能的展現(陳木金，1999)。然而，教學活動是極為複雜的一種歷程，影響教學的因素不勝枚舉，使得教學效能的研究逐漸成為教育研究中領域的重要議題(李雅妮，2008；葉又慈，2006)。

在本節中，首先闡明教學效能的定義，界定本研究所欲探討「教學效能」之概念；接著探討教學效能的內涵，並說明本研究採用之研究內涵層面為何；最後列表分述探討教學效能的相關理論基礎。

### 一、教學效能的定義

效能(effectiveness)為一抽象概念，無客觀的實體，謝金青(1997)認為效能是指一個組織經歷輸入、歷程與產出三個階段的成長與目標之達成，簡言之，效能就是滿足組織成員需求及達成組織目標的程度(吳清山，1998；Zammuto, 1982)。然而，對於教學效能(teaching effectiveness)之定義，由於時空背景、學者的觀點、研究內容及研究目的等差異，使得學者各有其不同的詮釋與定義(王冠堯，2009；陳明謙，2008；陳靜婷，2010；楊淑娟，2007；龍昱廷，2010)，研究者藉由參考過往文獻，茲將國內外學者對教學效能概念的定義整理如表 2-9 及表 2-10 所示。

表 2-9

國內外學者之教學效能定義彙整表

學者	年代	定義
吳清山	1992a	教師在教學工作中，能使學生在學習或行為上具有優良的表現，以達到特定的教育目標。
林海清	1994	教師在教學活動中透過師生互動的歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動來完成教學目標的活動。
陳木金	1997b	教師對學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習的作用對學生影響力的程度各方面的自我信念，及有系統呈現教材，避免模糊不清，檢查學生瞭解情形，提供練習和回饋，營造良好教室氣氛，促進有效教學與學習，提高教育品質，達成教育目標。
林進材	2001	教師在教室中透過師生互動的歷程，運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動，達到教育的預期目標。
孫志麟	2002	在學校內、外在情境交互作用下，其教學活動能符合教學的有效性，且對學生的認知；情意及行為技能產生作用，以達成教學目標。
陳慕賢	2003	教師在教學自我效能訓練、系統呈現教材內容、多元有效教學技術、有效運用教學時間、建立和諧師生關係、營造良好班級氣氛等六個層面上的整體表現。
謝百亮	2006	教師主觀評價自我教學能力與影響學生學習的知覺或信念，並在其教學歷程中，運用各種有效的方法與策略，建立師生良好互動關係，使學生在學習或行為上有優良的表現。
侯辰宜	2007	教師對自我教學影響力之信念，並運用其教學知能，表現出有效的教學行為。
賴足免	2008	教師對於自己教學能力的自我肯定程度，在教學歷程中依照學生的個別差異擬訂教學計畫，提供適當的教學活動及評鑑、改變學習環境、營造良好的班級氣氛，使學生的學習效果達到正面影響的信念。
王冠堯	2009	教師對於個人教學能力與技巧之信念，並於教學時表現出有效教學行為，使學生的學習成就有所表現，最後達成教學目標。

表 2-9

國內外學者之教學效能定義彙整表（續前頁）

學者	年代	定義
龍昱廷	2010	教師從事教學活動時，對自我教學影響力的意念，透過師生互動歷程，並運用多種教學策略，促進學生學習成效，以達有效之教學行為。
廖淑容	2011	教師在教學活動歷程中，透過專業知能及創新思考能力，有效運用教學技巧及教學策略，激勵學生成長，促進有效教學，以達成教育目標。
Good	1979	教師教學效能乃是指班級教師在學生標準化成就測驗上得分能夠產生比預期還要高的能力。
Medley	1979	有效能的教師須具備下列五要項：具有令人滿意的人格特質；能夠有效利用教學方法；能創造良好的班級氣氛；精熟各種教學能力與技術；瞭解利用教學能力和技術的重要時機。
Ashton, Webb,& Doda	1983	認為教師教學效能是指教師相信其影響學生表現能力的程度及能夠完成所有教學責任的信心。
Gibson &Dembo	1984	教師影響學生學習的信念，由個人教學效能和一般教學效能兩層面所構成。
Ryan	1986	教師使學生達到一些特定教育目標或大量進步的結果。
Moneys	1992	良好的教師教學效能應包括：有效教授教材的知識、良好的親師溝通、具備教材組織的能力、具有激勵學習動機的能力、親切的態度以及良好的教師管理技巧。
McHaney & Impey	1992	教學效能包括：課程設計和課程發展、教學的觀念化、教學的統整能力、問題解決的能力、呈現課程教材的方式、指定課外作業以及教學活動的評鑑。
Tschannen -Moran,H oy,& Hoy	1998	是指教師認為自己在特定的教學環境中，能夠成功完成教學工作的信念。
Yeung &Watkins	2000	教師教學效能包含教學投入、學生學習需求、師生溝通與師生關係、學術知識與教學技能、課程準備、班級秩序管理、成功的教學、教學承諾及自我信任感。

資料來源：研究者自行整理歸納。

表 2-10

國內外學者之教學效能定義綜合歸納表

學者	教學效能定義	研究取向	著重要點	觀點
孫志麟 (1991)、許錦華 (2004)、Hoover-Dempsey, Bassler,&Brissie (1987)、Webb(1982)、Woolfolk&Hoy(1990)	教師主觀的評價自己能影響學習者學習成效的一種知覺、判斷或信念，並作為預期其學習者可以達到特定的教育目標或進步的成果表現	將「教師自我效能」視為教學效能	知覺信念	內塑
江春玲 (2009)、呂佳霖 (2010)、張德勝 (2005)、許翠珠 (2007)、郭芳辰 (2005)、陳文富 (2009)、馮益宏 (2008)、黃梓惠 (2010)、劉宗明 (2007)、Blair, Rupley, & Nichols (2007)、Borich(1994)、Finn(1993)、Marsh(1991)、Minnor,Onwuegbuzie,Witcheher, &James (2002)	探討教學實務中師生互動的歷程，包括教師在教學前能全心投入充分做準備，有系統而明確的擬定教學計畫、規畫多元豐富的教學內容；在教學中教學態度認真努力並能全心投入，熟悉教材、善用各種教學策略；在教學後能自我反思與評量，並營造良好的師生互動關係及教學氣氛，增進學生的學習成效，以達成教育目標	將「教師有效教學」視為教學效能	實際行為	外顯
洪志林 (2011)、陳雙財 (2009)、楊靜怡 (2009)、詹孟傑 (2007)、劉芳萁 (2009)、鐘鎮郎 (2010)、Brouwers&Tomic (2003)、March & Bailey (1991)	認為把教師自我效能與教師有效教學兩者的觀點作一結合，對教學效能將有更周延的詮釋	結合「教師自我效能」與「教師有效教學」視為教學效能	知覺信念與實際行為	整合

資料來源：研究者自行整理歸納。

由表 2-10，窺探出國內外學者對教學效能的定義大致可歸納成三類研究取向(王冠堯, 2009; 侯辰宜, 2007; 楊靜怡, 2009; Ashton, 1984)，第一類是著重於教師自我效能(teacher self-efficacy)信念研究取向之定義；第二類為強調教

師的有效教學(effective teaching)研究取向之定義；第三類則是將教師自我效能與教師有效教學加以結合而成為定義之研究取向，分述如下。

#### (一) 將「教師自我效能」視為教學效能

以內塑的觀點，將教師自我效能之知覺信念來定義教學效能。Ashton、Webb與Doda(1983)認為教學效能應包含教師能夠完成所有教學責任的信心，周新富(1991)指出教師自我效能是教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，此外，更有學者進一步指出，此一信念包括教師對於自己能夠影響學生學習及抗衡外在環境對教學影響等方面的能力判斷(孫志麟，1991；劉威德，1993)。然而，不同的教學信念會產生不同教學的行為、決定與思考，進而影響教師教學效能(陳昭曄，2000；湯仁燕，1993；顏銘志，1996)，Webb(1982)亦認為教師教學效能乃由教師對於自己能夠影響學生學習的信念所致，且有研究指出，教師教學效能的高低，會因不同的教學信念或教學態度而有所差異(林亨華，2003；賴佳君，2007；Lambdin & Steinhardt, 1991；Lee & Solmon, 2005)。因此，此研究取向的觀點在於說明教師能主觀評價自己能夠影響學生學習成敗的知覺信念，並預期學生可以達到特定的教育目標或進步的表現成果(陳木金，1999)。

#### (二) 將「教師有效教學」視為教學效能

以外顯的觀點，將教師從事教學時之實際行為來定義教學效能。Borich(1994)認為教學效能係指教師能促進有效的教與學，包含教學必須明確、多樣、任務取向及全心投入，並能提高學習成功率。簡言之，教師在教室中運用一連串多樣複雜邏輯的策略行動，透過師生互動歷程，進行有效的教與學，以達成教育目標，即為教學效能(李俊湖，1992；林海清，1994；張碧娟，1999；簡玉琴，2002)。因此，此研究取向的觀點在於說明教師在教學工作中，能講求教學方法、熟悉教材、激勵關懷學生，並能夠使學生在學習上或行為上具有優良的表現以追求最好的教學成效，達到特定的教育目標(陳木金，1999)。

### (三) 結合「教師自我效能」與「教師有效教學」視為教學效能

以內塑融合外顯的整合觀點，將教師自我效能之知覺信念結合教師從事教學時之實際行為來定義教學效能。鄭詩釗(1998)認為教師效能為一複雜多元的概念，它是一種信念；也是一種能力，足以影響學生學習的行為和結果，並能有效達成預期的教學目標。邱雅蘭(2006)指出信念的重要性，在於它內化於個人卻彰顯於外，成為個人行為的準則，是以教師個人的教學信念在教學中的確會影響教師教學行為的表現。馮雯(2002)指出教學效能係指教師對自己教學能力的肯定，並能在教學過程中，依照學生差異，安排適當且有效之教學活動，達成教育目標的主觀知覺及評價，因此，總結來說，此研究取向的觀點在於說明教師對學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習的作用及對學生影響力的程度各方面的自我信念，及有系統呈現教材，避免模糊不清，檢查學生瞭解情形，提供練習和回饋，營造良好教室氣氛，促進有效教學與學習，提高教育品質，達成教育目標(陳木金，1997a)。

綜合國內外學者對教學效能的觀點與定義，研究者認為教學是一複雜而多變的活動歷程，若單從教師自我知覺自己對學生的學習成效能發揮多少影響力(內塑)；或單從教師透過師生互動歷程，運用多種教學策略，促進學生學習成效，以達有效之教學(外顯)，均無法完整詮釋教師教學效能，因此，本研究之教師教學效能係參考侯辰宜(2007)的研究看法，採內外兼具的整合觀點，以教師有效教學為重心，並加入教師自我效能之層面，將教師教學效能定義為教師對自我教學影響力之信念，並運用其教學知能，表現出有效的教學行為。

## 二、教學效能的內涵

教學效能的研究至今所累積的研究成果相當豐碩，由於各學者所採取教學效能定義之不同，以及在研究途徑及研究工具上的差異，所發展出來的教師教學效能內涵(指標)亦有所不同，因此，教師教學效能之內涵呈現多面向。研

究者歸納國內外學者之看法，將教師教學效能之內涵整理如表 2-11 所示。

表 2-11

國內外學者之教學效能內涵彙整表

學 者 (年代)	教 師 教 學 效 能 內 涵 ( 指 標 )									
	教師自 我效能	教 師 有 效 教 學								
	自我效 能信念	計 畫 準 備	教 材 呈 現	策 略 方 法	時 間 運 用	溝 通 技 巧	班 級 經 營	教 學 氣 氛	師 生 互 動	評 量 省 思
吳清山 (1992a)	●		●	●			●			●
林海清 (1994)		●		●				●		●
陳木金 (1997b)	●		●	●	●			●	●	
李新寶 (2001)	●	●	●	●					●	●
蔡麗華 (2001)		●		●			●			●
王淑怡 (2002)		●	●	●	●	●	●		●	●
黃儒傑 (2002)		●						●	●	●
賴奇俊 (2003)		●		●				●	●	●
羅旭倫 (2003)				●			●	●	●	
黃健麟 (2004)	●		●	●					●	
張維倩 (2004)		●	●	●			●		●	●
許怡婷 (2005)		●	●	●		●		●	●	●
郭芳辰 (2005)		●	●	●			●		●	●
楊瑞麟 (2006)		●	●	●				●		●
姜建年 (2006)	●		●	●					●	

(待續)



表 2-11

國內外學者之教學效能內涵彙整表（續前頁）

教師教學效能內涵（指標）										
學者（年代）	教師自我效能	教師有效教學								
	自我效能信念	計畫準備	教材呈現	策略方法	時間運用	溝通技巧	班級經營	教學氣氛	師生互動	教學評量
施志雄（2007）	●		●	●	●			●	●	
侯辰宜（2007）	●	●	●	●				●		●
陳秀玉（2008）		●	●	●				●		●
金尚屏（2009）	●			●					●	●
鄭蕙芬（2009）		●		●				●	●	●
林鎮賢（2010）		●	●	●	●			●		●
鐘鎮郎（2010）	●	●	●	●			●			●
洪志林（2011）			●	●					●	●
Gibson& Dembo(1984)	●		●	●						
West（1990）			●	●	●		●			
Hill（1991）		●					●		●	
Marsh（1991）		●	●						●	●
Moneys（1992）	●		●	●		●	●		●	
Yeung &Watkins(2000)	●	●		●		●	●		●	
Wu(2005)	●		●	●	●			●	●	
Hsiao&Lee(2010)	●			●				●		●

資料來源：研究者自行整理歸納。

綜合以上學者的看法，教師教學效能之高低可由教學計畫準備、教材呈現、教學策略方法、教學時間運用、教學溝通技巧、班級經營、教學氣氛、師生互動與教學評量等層面來判定，研究者認為可將其中之教學時間運用與教學溝通技巧納入「教學策略」之面向；班級經營與師生關係可納入「教學氣氛」之面向。加之本研究採教師自我效能結合教師有效教學的整合觀點作為教師教學效能之定義，因此，根據上述文獻並參採侯辰宜(2007)的研究觀點，界定本研究教師教學效能之內涵為「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學策略」、「教學氣氛」、「教學評量」等六個層面，分述如下。

### (一) 自我效能信念

教師對本身所具有的教學能力與其對學生影響程度的一種主觀評價。Bandura(1977)首先提出自我效能是指個體在行動前對自己是否能成功完成任務的一種主觀評估，且此種評估會影響個體後續的行為，換言之，自我效能是個人的意向或作選擇時的關鍵預測因子，也是影響個人持續完成一項工作的重要因素(Weber, Weber, Sleeper, & Schneider, 2004)。Denham 與 Michael(1981)亦認為教師自我效能會影響教師行為和學生表現，Tschannen-Moran、Hoy 與 Hoy(1998)更進一步指出，教師自我效能建立在教師對教學工作的了解及教師對本身教學能力的評估上，且教師自我效能會影響教師教學行為，進而影響學生學習表現。然而，教師自我效能為個體內在的心理知覺信念，無法直接觀察，僅能推論得知(孫志麟，2003)。

### (二) 教學計畫

教師在教學前為達成教學目標，掌握學生個別差異及其起點行為，有系統地規劃合適的教學內容及教材，使教學、學習及評量能依序進行，並事先做好教學準備，以達成教育目標的一種計畫與能力。Emmer、Evertson 與 Anderson(1980)認為教師在教學前應建立教學流程，使教學、練習、複習均能循序漸進，

教學才能順暢，簡言之，教學前有縝密的計劃，教學活動才能順利進行，進而如期達成預期目標(國立編譯館，1998)。Potter 與 Brophy(1988)認為教師必須了解學生個別需要及預知學生的錯誤，Hickson(2005)進一步研究發現，教學計畫擬定與發展的重要性，因此，有效的教學必須具備完善的教學計劃與準備，並掌握學生之個別差異，此為影響教學成敗的重要因素(吳修璋，2006；郭吉模，2004；陳國蕙，2007；葉又慈，2006)。

### (三) 教材呈現

教師在實際教學時，能說明單元目標，層次分明且清楚地呈現教材所傳達之教學內容，並提供完整的知識架構。Emmer 等(1980)和 Guthrie(1983)在研究中都指出清楚的教學是教學效能的重要因素，Hines、Cruickshank 與 Kennedy(1985)進一步指出，所謂教學清晰即是引用相關的例子來講解與回答學生的問題、進行示範教學並明確陳述教學目標，馮莉雅(2001)也指出教師清晰的教學行為和學生的學習成就有關聯。West(1990)亦認為有效能的教師會清楚地呈現新教材和學習任務，且教材難度適中會使學生更專注學習並增加成就(Evertson & Wead, 1989)，因此，將教材妥善組織並能有系統地清晰呈現以幫助學生學習，是教師進行有效教學的必備條件(王建智，2003；李承澤，2008)。

### (四) 教學策略

教師於實際教學時能引起學生學習動機，使學生專心學習，靈活運用多種教學策略，並有效運用教學時間，維持流暢緊湊的教學步驟，以增進學習的效果。Rosenshine(1986)的研究指出高效能教師在教學歷程中比低效能教師更能掌握時間的運用，Grant 與 Olson(1990)亦認為有效能的教師應該注意上課時間分配的時序。Guthrie(1983)則認為教師善用多樣教學法不僅能提高教學成效，同時也能減少學生上課時不當行為的發生，施承宏(2000)更進一步指出優良的教學技巧不僅是教師在既定的時間內，將知識有效地傳達給學生，並能使學生在

現存的認知架構中，有組織地融入更多的內容知識。Bae(1987)也指出，成功的教師會維持適當的教學步調，在多數學生都能很容易理解的範圍內，逐步循序漸進教導學生，多位學者均認為教師運用多元有效的教學策略，能激勵學生學習興趣，增進教師教學效果及學生學習成效，以達成教學目標(周錫欽，2005；許翠珠，2007；楊式愷，2004)。

#### (五) 教學氣氛

教師能維持和諧的師生關係，與學生保持良好的互動，且能積極關懷學生、激勵學生向上，並重視學生個別反應，營造良好的教室氣氛，使教學得以順利並有效地進行。Walberg(1968)指出，由教與學的社會、心理和物理環境互動所產生的班級氣氛，對教師的教學與學生的學習均極具影響，李咏吟(1995)認為教師與學生建立良好的互動關係，則學校的學習環境對學生而言是吸引人的，教師對學生在課業的影響也相對提升，Rietz(2001)進一步指出理想的學習環境能夠增進學生對學業的承諾。教師進行有效教學時，必須建立和諧的師生關係(陳木金，1997b)，而有效能的教師能維持和諧的師生關係，並營造良好的班級氣氛(胡慧宜，1997；葉佳文，2007；Medley, 1979)，教師應熱心參與教學活動，並投身於教學過程中，保持師生情感的交流，加上溝通的技巧，給予學生肯定與讚賞，將對於學生的學習效果有極大的幫助(張德銳、吳明芬，2000；單文經，2002)。

#### (六) 教學評量

教師會適度評量學生學習成效，並給學生回饋及指導，同時能依據教學評量判斷達成目標的程度，並依此修正與調整教學方式。Rosenshine (1986)認為提供回饋及澄清學生的錯誤為教學中最重要的部分，O'neill(1988)歸納了有關教學效能的研究，指出這些研究一致發現，教師的負面批評與學生學業成就具有負相關，因此，有效能教師會使自己負面批評的回饋減到最少。馮莉雅(2001)

指出有效能的教師會在教學中評量學生並提供回饋，而口頭問答為評量方法之一，Evertson 與 Wead(1989)進一步指出有效能的教師在指定學生回答問題時，若學生回答不出，則會提供學生一些與答案相關的理由或概念知識，Mandrell 與 Shank(1987)更指出，教師在教學中對學生的反應立即給予回饋，對學生的學習成效會有正面影響。多位學者均認為教師若能設計多元評量，實地了解學生的學習，不僅可做為補救教學及改進日後教學方式的依據，更可提升學生學習成效(李國禎，2001)。

### 三、教學效能的相關理論

由於本研究之教師教學效能係採內外兼具的整合觀點，以教師有效教學為重心，並加入教師自我效能之層面，將教師教學效能定義為教師對自我教學影響力之信念，並運用其教學知能，表現出有效的教學行為。故本研究就教師自我效能及教師有效教學兩部分，分別探討其理論基礎。

#### (一) 教師自我效能的理論基礎

教師自我效能研究的濫觴是源自 1970 年代美國蘭德公司(Rand Corporation)以 Rotter 的控制信念理論(locus of control)為基礎所發表的教育研究報告。Bandura(1977)發表自我效能理論，開啟了對效能感系統化的研究，並應用於各領域，教師自我效能即是其中之一，隨後 Gibson 與 Dembo(1984)、Ashton 和 Webb(1986)便以 Bandura 自我效能理論為研究基礎，將教師自我效能加以概念化，自此，學者多以 Bandura 自我效能理論為基礎，探討教師對教學能力的信念與判斷(Ashton, Webb, & Doda, 1983 ; Woolfolk, Rosoff, & Hoy, 1990)。此外，關於教師自我效能的理論基礎尚有 Weiner 的歸因理論(attribution theory)及 Seligman 等人的習得無助感理論(learned helplessness theory)，而後還有 Abramson、Seligman 和 Teasdale(1978)修正了習得無助理論，將原有的習得無助理論加入了歸因理論的概念。近年來，Tschannen-Moran、Hoy 和 Hoy(1988)

提出一整合模式，嘗試從教學領域出發，以不同的情境脈絡結合自我效能理論，認為教師會經由自我認知過程將所獲得訊息加以詮釋，獲得自我效能感後，並繼續對自己的教學工作與脈絡及自我教學能力進行分析與評估，藉此思維過程來判斷教師知覺的自我效能，此自我效能會影響教師的教學行為，進而影響學生，接著，學生的表現及回饋又形成教師自我效能的新來源，如此重複循環。茲將教師自我效能理論基礎整理並綜合歸納如表 2-12 所示。

表 2-12

自我效能理論綜合歸納表

學者 (年代)	理論	理論觀點	著重要點	理論 內涵	教師自我效能之應用
Rotter (1966)	控制 信念 理論	控制信念可 解釋個體行 為與行為後 果的關係，及 個人對生活 事件結果之 責任歸屬	掌控學生 學習成果 之能力信 念	內在 控制	有信心能教導學習困難或 動機低落的學生，展現出能 夠掌握教學後果的信念
				外在 控制	認為環境的影響力遠大於 教師教學的影響力，自身無 法掌握教學後果的信念
Seligman et al. (1967)	習得 無助 理論	認為「不可控 制性」是導致 無助感發生的 最主要因素， 並因此陷入 放棄絕望的 心理困境	個體的努 力和事件 的結果無 關	不可 控制 性	由於學生個體與學習環境 充滿許多不可控制的因素 均會導致無法有效教學
Weiner (1972)	二維 歸因 理論	用以判斷和 解釋他人或 自己行為結 果的原因	是因素的 穩定性而 非因素的 所在決定 了個體對 於未來行 為的預測	因果 所在	教師歸因影響其教學成敗 的因素是源於自身或外在 環境
				穩定 性	教師歸因影響其教學成敗 的因素是否具穩定性

(待續)

表 2-12

自我效能理論綜合歸納表（續前頁）

學者 (年代)	理論	理論觀點	著重要點	理論 內涵	教師自我效能之應用
Bandura (1977)	自我 效能 理論	面對一項工 作挑戰時，個 人是否主動 地全力以 赴，將決定於 對自己自我 效能的評 估，此評估會 影響個體後 續的行為	個體的認 知及信念 對動機的 影響	效能 預期	教師本身對教學能力的自 我知覺
				結果 預期	教師對自我能力的認知所 採取的教學行為，並能進一 步影響學生的學習成效
Abramson et al. (1978)	習得 無助 理論 的修 正理 論	結合歸因理 論與習得無 助理論，認為 歸因方式是 習得無助的 核心	對不可控 制事件的解 釋，特別 強調認知 因素	內外 控歸 因	教師歸因影響其教學成敗 的因素是源於自身或外在 環境(會影響個體自尊)
				穩定 性歸 因	教師歸因影響其教學成敗 的因素是否具穩定性(會影 響無助感的持久程度)
				概括 性歸 因	教師歸因影響其教學成敗 的因素是普遍性亦或特殊 性(影響個體對事件「不可 控制性」的類化程度)
Weiner (1979)	三維 歸因 理論	用以解釋、控 制和預測相 關的環境，以 及隨之而生 的行為	不同歸因 導致個體 產生不同 情緒反應， 進而表現 不同的行 為後果	因果 所在	教師歸因影響其教學成敗 的因素是源於自身或外在 環境
				穩定 性	教師歸因影響其教學成敗 的因素是否具穩定性
				控制 性	教師歸因影響其教學成敗 的因素能否由個人意願所 決定

資料來源：研究者自行整理歸納。

由以上歸納，顯示自我效能之理論基礎發展已久，隨著後進學者不斷擴充補強與修正，可得自我效能具有個別性、動態性、脈絡性、發展性、多向度之特性。吳璧如(2002)歸納文獻指出，教師自我效能的理論基礎以控制信念理論和自我效能理論的影響最大，其中尤以 Bandura 的自我效能理論最具影響，許多教師自我效能研究者將之奉為圭臬。本研究之教師自我效能即採 Bandura 的自我效能理論為理論基礎，探討教師本身對教學能力的自我知覺信念及教師對自我能力的認知所採取的教學行為，並能進一步影響學生的學習成效之信念。

## (二) 教師有效教學的理論基礎

蔡貞雄(1994)與葉金裕(2001)認為教學是一種教師與學生共同參與之「教」與「學」雙向而複雜的歷程，教師在教學過程中扮演著極重要的角色，教師教學行為不僅跟學生學習行為與成效有高度關係；與教師的教學成效與教學效能亦關係匪淺，因而成為判定教師是否「有效教學」的重要指標(蘇怡珍，2007)。林秋榮(2007)說明教學行為即教學實踐，是從事教學工作實際行動的綜合，且教師通常會不斷地評估教學情境及處理教學情境中所發生的訊息，依據個人認知的觀點，以引導教學行為的實踐(林進材，1999)。教師為了達成預定的教學目標，在教學過程中利用教學原理與原則，所表現出的各種教學行為，以提升最好的教學效能，增進學生學習成效，即所謂「有效教學」(李國禎，2001)。茲將教師有效教學理論基礎整理並綜合歸納如表 2-13 所示。



表 2-13

教師有效教學理論綜合歸納表

理論領域派別	理論觀點	在教育上的應用	對教師有效教學行為的啟示
哲學	<p>理性主義</p> <p>人類先天上即具有理性，是人類與其他生物最大的不同，理性也是一切知識的基礎</p>	<p>認為學習是經由先天具備的理性思考而來，課程與教材要能啟發心智，讓學生的學習表現在理性思考的歷程中，以得到最大的學習成效</p>	<p>教師教學要著重由內而外的引出，活用教學技術，透過啟發式的教學方法策略，進而引發學生的學習動機，促進學生理性思考</p>
	<p>經驗主義</p> <p>人為萬物的權衡，個體均透過自身的標準來覺知外界的事物</p>	<p>認為最好的教學即是提供直接經驗的教學，注重學生實際生活經驗，期能讓學生將所學於生活經驗中熟練應用</p>	<p>教師教學可多運用教具及教學媒體，讓學生透過感官學習，進行直接經驗的教學，結合學生實際生活經驗，增進學習成效</p>
	<p>詮釋學</p> <p>探討意義的理解或詮釋。然而，理解者與作者之間是有差距的，透過詮釋學的循環，可以促使差距縮減。</p>	<p>認為教師不宜採傳統灌輸式的方法勉強學生吸收，應給予更多思考與詮釋的機會，以學生為主體，協助學生學習與吸收</p>	<p>教師在教學歷程中要採取多元教學技術，給予學生更多思考與詮釋的機會，教材由淺入深，讓學生的學習經驗經詮釋後而內化吸收</p>
心理學	<p>行為學派</p> <p>人類所有的行為，可透過「刺激-反應」的制約歷程來學習，重視外在所引發的行為</p>	<p>認為學習是透過「刺激」與「反應」的聯結作用而獲得，且會受到個體練習、增強的因素影響</p>	<p>教師在教學歷程中，應循序漸進且清楚地呈現教材，增加學生練習的機會，並適當給予增強作用，提高學生學習成效</p>

表 2-13

教師有效教學理論綜合歸納表（續前頁）

理論領域派別	理論觀點	在教育上的應用	對教師有效教學行為的啟示
心理學 認知學派	人的行為是基於認知，對於行為發生情境的理解、思考及行動的整體反應，重視內在動機的引發	認知發展的順序強調個體面對外在事物時，認知結構的適應與平衡、同化與調適等作用的歷程。強調心靈的內在歷程，著重個體主動的學習驅力	教師在教學歷程中需重視學生心靈的內在歷程，以其舊經驗為基礎，並配合其認知結構，呈現難易適中的課程教材，進而清楚地傳達教學意向
人本學派	人具有自我實現的傾向，其為主導行為的潛在力量，用以追求具價值的目標	強調個體自我實現的歷程，教育主要在幫助個體發展與周遭環境的關係，教師應主動了解每個學生的不同需求，給予引導與協助	教師在教學時，應重視建立良好師生互動關係，課程應適合學生需要，滿足其學習需求，並採用多元教學策略，維持學生學習興趣
社會學 社會學習論	探討人類在社會環境中的學習方式，及人際之間的互動關係	強調社會學習的層面，重視互動教學，且教師應確認適當的學習楷模和示範者，建立學生良好學習態度，發展其認知歷程	教師應注重教學活動中的社會互動歷程，發展良好師生關係，運用多元教學策略，並慎用獎懲，選擇適當的學習楷模
知識社會學	探討知識的本質、起源、形成過程及其與社會互動的依存關係	教學活動不僅是知識傳遞的過程，亦是提供資訊讓學習者自行建構屬於自己的理論，再透過團體討論等教學活動以建構學習的歷程	教師應在教學歷程中提供完整的課程教材、知識架構，以學生為中心，設計小組學習活動，活絡教學方法，讓學生有效建構學習意義與歷程

（待續）

表 2-13

教師有效教學理論綜合歸納表（續前頁）

理論領域派別	理論觀點	在教育上的應用	對教師有效教學行為的啟示
社會學 班級社會學	運用社會體系為架構，探討教室社群情境中，師生雙向互動的歷程及教師之教學行為	對於班級師生互動、師生關係、班級文化及班級秩序等方面均具深遠意義，教師教學應從「以教師為中心」逐漸轉為「以學生為主」的教學型態	教師在教學歷程中，需保持良性的師生互動關係，營造良好班級文化特質，掌握教學歷程與影響教學效果的因素，而使教學活動順利進行，以收良好教學成效
教育學	探討教學歷程運作的所有一切相關事項，多為教師應具備之各項教育知識理論	教師能將教學理論與教師知識理論具體有效地應用於實際教學歷程中，將各項教育理論透過教育實踐，轉化建構並充實自己的教學模式與經驗	教師要具備專業的知識及教學技巧策略，了解學生起點行為與個別差異，以學生為本位，讓教學內容符合學生需求且結合生活經驗，並於教學後自我省思，隨時修正自己的教學行為，促進學生有效學習

資料來源：研究者自行整理歸納。

由於教學是在教室社會情境脈絡下的一種教師與學生共同參與之「教」與「學」雙向而複雜的歷程，為有利教師之有效教學，必須面面俱到，兼顧各層面之環節，才能使得教學活動順利進行，而收良好之教學成效，故教師有效教學之理論基礎所涉及之領域極廣，從哲學、心理學、社會學，乃至教育學領域。本研究之教師有效教學兼採各領域學派之理論為基礎，期望能透過基礎理論之文獻探討，掌握各領域學派的要義，應用於教師教學行為，促成教師有效教學。

綜合以上，本研究以統整的角度探討教師在教學過程中，對自我教學影響力之信念，並掌握教學目標以擬訂教學計畫，運用教學原理原則、教學策略，循序漸進妥善呈現教材，營造良好教學氣氛，促進師生互動關係，且進行教學

評量作為了解學生學習效果及修正自己的教學行為，並界定本研究教師教學效能之內涵為「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學策略」、「教學氣氛」、「教學評量」等六個層面，以這些變項作為探討幼兒園教師之教學效能。

### 第三節 幸福感與教學效能之相關研究

研究者經由文獻蒐集，發現幸福感及教學效能的探討均分別有可觀的研究成果，由此可知，幸福感與教學效能均為學術研究所重視的議題，惟就二者之間關係的研究仍十分有限，本節首先探討幸福感與教學效能之相關研究；而後分述探討不同背景變項在「教師幸福感」與「教師教學效能」此兩變項之相關研究。

#### 一、教師幸福感與教學效能歷年相關研究

隨著時代更迭，教師所承擔的工作責任亦日益加重，使得教師漸漸感到不快樂、憂鬱與高工作壓力，這些負向情緒若無法妥善調節或紓解，將會逐漸影響教師的身心健康，導致教師無法勝任工作；無法再對學生進行教育、啟發與激勵；無法關懷學生，保持雙向良好互動，進而影響學生的身心發展與學習成效(Farber, 1984; Moracco & Mcfadden, 1982)，蔡培村(1992)進一步指出，教師因有了良好的身心健康，才能有最好與愉快的心情從事教學，使其教學效能予以提昇。綜合以上，可推測教師幸福感與教學效能間存有關係，然而，目前國內針對教師幸福感與教學效能之相關研究僅六篇，依序為侯辰宜(2007)、王冠堯(2009)、林芝瑤(2010)、龍昱廷(2010)、林萃芄(2011)及廖淑容(2011)，分述如下。

侯辰宜(2007)採調查研究法，以桃園縣公立 1,057 位國小教師為研究對象，探討國小教師幸福感與教學效能間的相關性，使用的工具包括「教師幸福感問

卷」與「教師教學效能問卷」兩種，「教師幸福感」研究向度為「自尊滿足」、「人際和諧」、「經濟狀況」、「工作成就」、「樂天知命」、「活得比旁人好」、「自我規畫」、「短暫快樂」與「健康狀態」等九層面；「教師教學效能」研究向度則為「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學策略」、「教學評量」與「教學氣氛」等六層面。研究結果顯示桃園縣國小教師幸福感與教學效能整體皆屬於「中上」水準（平均數均高於3，五點量表），且教師幸福感與教學效能間具有高度正相關（ $r=.705$ ），而在幸福感各層面中以「工作成就」對整體教學效能最有預測效果，其次為「人際和諧」、「自尊滿足」與「健康狀態」，其研究顯示幸福感對教學效能有預測力。

王冠堯(2009)採問卷調查法，以台北縣公立 594 位國中教師為研究對象，探討國中教師幸福感與教學效能間的相關性，使用的工具為「台北縣國中教師幸福感與教學效能關係之調查問卷」，包含「個人基本資料」、「國中教師幸福感量表」和「教師教學效能量表」等三部分，「教師幸福感」研究向度為「正向情緒」、「樂觀」、「生活滿意」與「工作成就」等四層面；「教師教學效能」研究向度則為「教學計畫與準備」、「學生學習表現」、「善用教學評量」、「多元教學技巧」與「良好學習氣氛」等五層面。研究結果顯示台北縣國中教師幸福感與教學效能整體皆屬於「中等」程度（幸福感整體平均數 3.50；教學效能整體平均數 3.41，五點量表），且教師幸福感與教學效能之間具有顯著正相關（相關係數 .50）。

林芝瑤（2010）採問卷調查法，以某私立女子家商的教師為研究對象進行個案實證研究，探討教師部落格自我揭露對教師主觀幸福感與教學效能的影響效應。研究結果顯示教師部落格自我揭露程度與自我揭露支持度在「主觀幸福感」與「教學效能」上的二因子交互作用皆達顯著水準，亦即自我揭露程度與支持度二者的互動效果會影響「主觀幸福感」與「教學效能」。其研究目的著重

於教師部落格自我揭露程度與自我揭露支持度分別對於主觀幸福感與教師教學效能個別之影響。而關於主觀幸福感與教師教學效能間的相關或預測情形則不在其研究範疇中。

龍昱廷(2010)採問卷調查法，以高雄市公立 330 位國中教師為研究對象，探討高雄市國中教師休閒參與、休閒滿意、幸福感與教學效能之相關，使用的工具為「高雄市國中教師休閒參與、休閒滿意、幸福感與教學效能相關研究之調查問卷」，包含「基本資料」、「教師教學效能問卷」、「休閒活動參與量表」、「休閒滿意量表」和「幸福感量表」等五部分。龍昱廷在其研究中對幸福感的定義為個體於自我生活中，對認知、情緒、心理健康等正負向感受的經驗結果，並進一步將研究向度訂為「生活滿意度」、「正向情感」與「負向情感」等三層面，研究者推測其中「正向情感」與「負向情感」在該研究中同時作為情緒層面及心理健康層面之經驗結果，與本研究定義相比，保留認知、情緒層面，但將心理健康之單一層面加入生理健康之影響因素，整合成為身心健康層面，期望能更兼顧與周全影響幸福感的來源因素；其教學效能研究向度則與本研究一致，該研究結果發現高雄市國中教師之教學效能、休閒滿意度與幸福感受同屬於中等偏高水準，研究中則無進一步探討幸福感與教學效能兩者間之預測情形。

林萃芄(2011)採問卷調查法，以台北市 485 位國民小學教師為研究對象，探討台北市國民小學教師社會支持與教學效能、幸福感之關係，使用的工具為「台北市國民小學教師社會支持與教學效能、幸福感問卷」。研究結果顯示台北市國民小學教師幸福感與教學效能整體皆具備「良好」程度，且教師的教學效能與幸福感有顯著中度正相關，研究中則無進一步探討幸福感與教學效能兩者間之預測情形。

廖淑容（2011）採問卷調查法，以苗栗縣 414 位國小教師為研究對象，探討苗栗縣國民小學教師對於休閒活動參與、幸福感與教學效能之關係，使用的工具為「苗栗縣國小教師休閒活動參與、幸福感與教學效能之研究調查問卷」，包含「個人基本資料」、「休閒活動參與量表」、「幸福感量表」和「教師教學效能量表」等四部分。其幸福感量表係考量其研究對象及研究屬性後，採用國內若干學者所修正之適用於成人教育學生、大學生及游泳運動參與者之量表，幸福感研究向度為「生活滿意」、「人際互動」、「自我肯定」與「身心健康」等四層面，較忽略情緒因素所造成的影響，與本研究比較，本研究則增加了「正向情緒」層面的整體評估，以兼顧認知、情緒與身心健康層面；其教學效能研究向度則與本研究一致，結果顯示苗栗縣國小教師幸福感及教學效能整體皆屬於「中偏高」反應，且教師幸福感與教學效能兩者間具顯著相關，但研究中則無進一步探討兩者間之預測情形。

此外，另有王淑女（2011）以問卷調查法，針對中部地區三縣市公立 719 位國中教師，探討中部地區國中教師自我復原力、教師效能感與幸福感之關係，研究中將「教師效能感」定義為教師對自己能影響學生學習的信念與能力，與本研究所定義之「教師教學效能」意義大致相同，僅為採用術語的差異。其研究結果顯示中部地區國中教師效能感及教師幸福感整體皆屬於「中上」程度，教師效能感與教師幸福感間呈顯著正相關，研究中並以「教師效能感」為預測變項；「幸福感」為效標變項，探求教師效能感對幸福感的預測情形，研究結果顯示教師效能感各層面中以「親師溝通」及「環境轉換」對其幸福感有預測力。此與本研究之目的不一樣，由於教師幸福感有可能是預測變項，是故，本研究擬將「教師幸福感」作為預測變項；「教師教學效能」作為效標變項，進一步探求教師幸福感對教學效能的預測情形。

綜合以上文獻歸納，有以下三點發現：

(一) 教師幸福感與教學效能之關係研究仍處於萌芽階段：雖然教學效能相關研究成果豐碩，顯示教學效能研究之基礎理論與架構發展已臻成熟，但在文獻蒐集過程中，研究者發現到探討教師幸福感與教學效能關係之研究成果卻不多，探究其原因，猜測可能由於正向心理學直至 21 世紀才逐漸開始嶄露頭角，為新興之研究領域，研究者透過對教師幸福感的研究，期望對該領域之研究有些微之貢獻。

(二) 前因與後果變項皆可：研究者透過文獻整理，發現教師幸福感此一研究變項，既可作為教學效能之前因變項；也可作為教學效能之後果變項，且可得知教學效能大多均作為學者研究架構中之後果變項，本研究擬採多數學者的觀點，將教學效能作為幸福感之後果變項，也就是作為效標變項。另外，有關將教師幸福感作為預測變項，侯辰宜(2007)在其研究中即將教師幸福感用以預測教學效能，因此，本研究也採此觀點來分析幸福感對教學效能的預測情形。

(三) 研究變項之選取：經由文獻歸納，多數相關研究中除教師幸福感與教學效能之變項外，均加進其他研究變項做相關、中介關係之探討，有關兩者之間的預測情形均不在其研究範疇中。因此，本研究擬進一步探討教師幸福感對教學效能是否具有預測力。

此外，侯辰宜(2007)與王冠堯(2009)雖均已專注探討過教師幸福感與教學效能間的相關性，研究結果皆顯示教師幸福感與教學效能間具有顯著正相關，且侯辰宜(2007)更進一步指出幸福感對教學效能具有預測力，但本研究幸福感所欲採取之研究向度與侯辰宜(2007)、王冠堯(2009)研究之幸福感向度不同，且進一步分析他們的研究對象分別為國小教師與國中教師，而本研究之研究對象則為幼兒園教師，國內目前尚無以幼兒園教師為研究對象，探討教師幸福感與教學效能之研究，彰顯出本研究的價值性。



綜上所述，國內探討「教師幸福感」與「教學效能」之研究其所涵蓋之向度與本研究部分相同；部分不同，且基於目前尚無以幼兒園教師為研究對象來探討「教師幸福感」與「教學效能」之研究，故有待研究者進一步探究和瞭解。

## 二、不同背景變項在教師幸福感之相關研究

在正向心理學領域中，關於幸福感的研究與日俱增，影響幸福感的因素非常複雜，在幸福感相關研究中，個人背景因素變項與學校環境變項對於幸福感也具有相當的影響性，因此本研究將相關背景變項因素，歸納彙整如表 2-14 所示。

表 2-14

影響教師幸福感之相關背景變項彙整表

背景變項	研究結果	學者（年代）
性別	有顯著差異	陳鈺萍（2004）、賴貞嬌（2006）、陳慧姿（2007）、許秋鈺（2008）、郭月玲（2008）、陳銀卿（2008）、謝玫芸（2008）、蕭惠文（2009）、陳蓊諼（2010）
	無顯著差異	古婷菊（2006）、陳得添（2006）、侯辰宜（2007）、洪家興（2007）、蔡明霞（2008）、鐘偉晉（2008）、王冠堯（2009）、王慶田（2009）、謝佩好（2009）、王敘馨（2010）、黃雅琪（2010）、廖淑容（2011）
年齡	有顯著差異	陳慧姿（2007）、侯辰宜（2007）、許秋鈺（2008）、陳柏青（2008）、黃惠玲（2008）、蔡明霞（2008）、王慶田（2009）、楊倩華（2010）、羅培文（2010）
	無顯著差異	陳得添（2006）、賴貞嬌（2006）、李建興（2007）、郭月玲（2008）、謝玫芸（2008）、鐘偉晉（2008）、王冠堯（2009）、蕭惠文（2009）、謝佩好（2009）、王敘馨（2010）、黃雅琪（2010）、

表 2-14

影響教師幸福感之相關背景變項彙整表 (續前頁)

背景變項	研究結果	學者 (年代)
婚姻狀況	有顯著差異	陳鈺萍 (2004)、李建興 (2007)、侯辰宜 (2007)、洪家興 (2007)、郭月玲 (2008)、陳柏青 (2008)、陳銀卿 (2008)、黃惠玲 (2008)、謝玫芸 (2008)、王慶田 (2009)、曾艾岑 (2009)、楊倩華 (2010)、羅培文 (2010)
	無顯著差異	陳得添 (2006)、古婷菊 (2006)、賴貞嬌 (2006)、陳慧姿 (2007)、蔡明霞 (2008)、王冠堯 (2009)、蕭惠文 (2009)、廖淑容 (2011)
服務年資	有顯著差異	陳鈺萍 (2004)、賴貞嬌 (2006)、侯辰宜 (2007)、陳柏青 (2008)、陳銀卿 (2008)、黃惠玲 (2008)、謝玫芸 (2008)、王敘馨 (2010)、何婉婷 (2010)、曾艾岑 (2009)、楊倩華 (2010)、羅培文 (2010)
	無顯著差異	古婷菊 (2006)、陳得添 (2006)、李建興 (2007)、洪家興 (2007)、陳慧姿 (2007)、王冠堯 (2009)、王慶田 (2009)、謝佩妤 (2009)、黃雅琪 (2010)
教育程度	有顯著差異	侯辰宜 (2007)、賴貞嬌 (2007)、陳柏青 (2008)、蔡明霞 (2008)、鐘偉晉 (2008)、曾艾岑 (2009)、陳蒼諤 (2010)
	無顯著差異	李建興 (2007)、陳銀卿 (2008)、謝玫芸 (2008)、王冠堯 (2009)、王慶田 (2009)、蕭惠文 (2009)、謝佩妤 (2009)、王敘馨 (2010)、黃雅琪 (2010)、楊倩華 (2010)、楊朝均 (2010)
擔任職務	有顯著差異	古婷菊 (2006)、陳柏青 (2008)、黃惠玲 (2008)、鐘偉晉 (2008)、謝玫芸 (2008)、王慶田 (2009)、蕭惠文 (2009)、王敘馨 (2010)、何婉婷 (2010)
	無顯著差異	陳鈺萍 (2004)、陳得添 (2006)、賴貞嬌 (2006)、洪家興 (2007)、侯辰宜 (2007)、陳慧姿 (2007)、謝玫芸 (2008)、王冠堯 (2009)、曾艾岑 (2009)、黃雅琪 (2010)、楊倩華 (2010)、廖淑容 (2011)
學校規模	有顯著差異	陳得添 (2006)、侯辰宜 (2007)、陳柏青 (2008)、蔡明霞 (2008)、謝玫芸 (2008)、曾艾岑 (2009)
	無顯著差異	陳得添 (2006)、李建興 (2007)、侯辰宜 (2007)、陳柏青 (2008)、陳銀卿 (2008)、王冠堯 (2009)、黃雅琪 (2010)、楊朝均 (2010)

(待續)

表 2-14

影響教師幸福感之相關背景變項彙整表（續前頁）

背景變項	研究結果	學者（年代）
學校地區	有顯著差異	鐘偉晉（2008）
	無顯著差異	陳得添（2006）、李建興（2007）、侯辰宜（2007）、曾艾岑（2009）、王冠堯（2009）、楊朝均（2010）
學校屬性	有顯著差異	
	無顯著差異	李建興（2007）、陳慧姿（2007）、楊倩華（2010）

資料來源：研究者自行整理歸納。

由表 2-14 可知，近年來關於教師幸福感相關研究中，其所探討的相關背景變項在性別、年齡、婚姻狀況、服務年資、教育程度、擔任職務、學校規模、學校地區和學校屬性，已有許多學者進行研究討論，但大多尚未有一定論。然而，由於本研究的研究對象為新竹市幼兒園教師，已限定園所地區，且因幼兒園之園所規模普遍皆不大，故在學校背景變項上，僅選取「園所屬性」一項；加上幼兒園教師絕大多數均為女性，且「年齡」與「服務年資」有意義上的雷同，故在教師個人背景變項上，僅選取「任教年資」、「最高教育程度」、「婚姻狀況」、「擔任職務」四項。綜上所述，「任教年資」、「最高教育程度」、「婚姻狀況」、「擔任職務」、「園所屬性」均是可能影響教師幸福感之背景變項，研究者據此建構幸福感相關背景變項為本研究之自變項，期能釐清此五變項對教師幸福感的影響。

### 三、不同背景變項在教師教學效能之相關研究

Kemp 與 O'Keefe(2003)指出教育改革不應該只是改善計畫、課程、設備，其內容還應該包括改善全體從事教育工作人員的效能，意即教育改革應包括提昇教師教學效能，曾榮祥(2000)認為教學效能是指教師對學生學習成效的責任、對學生影響力的程度、教師自我信念、協助學生生活與學習適應、了解學

生學習情形、提供適當回饋，以達成教育目標，提昇教育品質。由此可知，教師在教學效能的優劣程度，關乎學生的學習行為表現，對於能否達到預期教學目標亦有很大的影響。然而，影響教學效能的因素不勝枚舉，在教學效能相關研究中，個人背景變項與學校環境變項對於教學效能也具有相當程度的影響，因此本研究將相關背景變項因素，歸納彙整如表 2-15 所示。

表 2-15

影響教師教學效能之相關背景變項彙整表

背景變項	研究結果	學者 (年代)
性別	有顯著差異	施志雄 (2007)、葉其嘉 (2007)、呂立琪 (2008)、詹孟傑 (2008)、陳豐書 (2010)、呂佳霖 (2010)
	無顯著差異	楊瑞麟 (2005)、黃錦桃 (2007)、許翠珠 (2007)、劉依玲 (2007)、莊智揚 (2007)、劉宗明 (2007)、邱曉音 (2008)、李雅妮 (2008)、陳秀玉 (2008)、金尚屏 (2009)、曾彩環 (2009)、田春梅 (2009)、黃偉菖 (2009)、鄭鈺靜 (2009)、黃怡誠 (2009)、陳文富 (2009)、黃淑滿 (2010)、朱筱雯 (2010)、黃婷惠 (2010)、陳俊雄 (2010)、鐘鎮郎 (2010)、洪志林 (2011)
年齡	有顯著差異	郭芳辰 (2005)、黃友陽 (2007)、黃錦桃 (2007)、徐進文 (2007)、葉其嘉 (2007)、詹孟傑 (2008)、田春梅 (2009)、鄭鈺靜 (2009)、黃怡誠 (2009)、陳豐書 (2010)、呂佳霖 (2010)、鐘鎮郎 (2010)
	無顯著差異	楊淑娟 (2007)、許翠珠 (2007)、劉依玲 (2007)、陳秀玉 (2008)、楊靜怡 (2009)、金尚屏 (2009)、鄭蕙芬 (2009)、黃淑滿 (2010)、朱筱雯 (2010)、黃婷惠 (2010)、陳俊雄 (2010)、尤英倫 (2010)、洪志林 (2011)
婚姻狀況	有顯著差異	呂立琪 (2008)、劉芳萁 (2009)
	無顯著差異	楊淑娟 (2007)、黃淑滿 (2010)

(待續)

表 2-15

影響教師教學效能之相關背景變項彙整表 (續前頁)

背景變項	研究結果	學者 (年代)
服務年資	有顯著差異	郭芳辰 (2005)、楊瑞麟 (2005)、黃友陽 (2007)、徐麗慧 (2007)、徐進文 (2007)、莊智揚 (2007)、劉宗明 (2007)、葉其嘉 (2007)、呂立琪 (2008)、李雅妮 (2008)、詹孟傑 (2008)、劉芳其 (2009)、曾彩環 (2009)、鄭蕙芬 (2009)、鄭鈺靜 (2009)、陳文富 (2009)、陳豐書 (2010)、朱筱雯 (2010)、呂佳霖 (2010)、鐘鎮郎 (2010)
	無顯著差異	楊淑娟 (2007)、許翠珠 (2007)、劉依玲 (2007)、施志雄 (2007)、陳雪芳 (2008)、邱曉音 (2008)、陳秀玉 (2008)、楊靜怡 (2009)、金尚屏 (2009)、黃偉菖 (2009)、黃怡誠 (2009)、黃淑滿 (2010)、黃婷惠 (2010)、陳俊雄 (2010)、洪志林 (2011)
教育程度	有顯著差異	郭芳辰 (2005)、黃錦桃 (2007)、葉其嘉 (2007)、賴足免 (2008)、李雅妮 (2008)、詹孟傑 (2008)、黃怡誠 (2009)、陳文富 (2009)、黃淑滿 (2010)
	無顯著差異	楊瑞麟 (2005)、楊淑娟 (2007)、黃友陽 (2007)、許翠珠 (2007)、劉依玲 (2007)、莊智揚 (2007)、劉宗明 (2007)、陳雪芳 (2008)、邱曉音 (2008)、呂立琪 (2008)、陳秀玉 (2008)、楊靜怡 (2009)、金尚屏 (2009)、曾彩環 (2009)、黃偉菖 (2009)、鄭鈺靜 (2009)、陳豐書 (2010)、朱筱雯 (2010)、黃婷惠 (2010)、呂佳霖 (2010)、陳俊雄 (2010)、鐘鎮郎 (2010)、洪志林 (2011)
擔任職務	有顯著差異	郭芳辰 (2005)、黃錦桃 (2007)、許翠珠 (2007)、莊智揚 (2007)、施志雄 (2007)、詹孟傑 (2008)、鄭蕙芬 (2009)、黃偉菖 (2009)、陳文富 (2009)、陳豐書 (2010)、黃淑滿 (2010)、朱筱雯 (2010)、鐘鎮郎 (2010)、洪志林 (2011)
	無顯著差異	楊瑞麟 (2005)、楊淑娟 (2007)、黃友陽 (2007)、徐麗慧 (2007)、徐進文 (2007)、劉宗明 (2007)、葉其嘉 (2007)、賴足免 (2008)、邱曉音 (2008)、呂立琪 (2008)、李雅妮 (2008)、陳秀玉 (2008)、曾彩環 (2009)、鄭鈺靜 (2009)、黃怡誠 (2009)、呂佳霖 (2010)、陳俊雄 (2010)

表 2-15

影響教師教學效能之相關背景變項彙整表（續前頁）

背景變項	研究結果	學者（年代）
學校規模	有顯著差異	楊瑞麟（2005）、楊淑娟（2007）、許翠珠（2007）、楊靜怡（2009）、黃偉菖（2009）、陳文富（2009）
	無顯著差異	郭芳辰（2005）、黃友陽（2007）、徐麗慧（2007）、黃錦桃（2007）、徐進文（2007）、劉依玲（2007）、施志雄（2007）、葉其嘉（2007）、陳雪芳（2008）、賴足免（2008）、呂立琪（2008）、李雅妮（2008）、詹孟傑（2008）、金尚屏（2009）、曾彩環（2009）、鄭鈺靜（2009）、黃怡誠（2009）、陳豐書（2010）、黃淑滿（2010）、朱筱雯（2010）、呂佳霖（2010）、陳俊雄（2010）、鐘鎮郎（2010）、洪志林（2011）
學校地區	有顯著差異	楊瑞麟（2005）、黃友陽（2007）、劉依玲（2007）、莊智揚（2007）、葉其嘉（2007）、陳雪芳（2008）、賴足免（2008）、楊靜怡（2009）、黃偉菖（2009）、陳文富（2009）、朱筱雯（2010）、呂佳霖（2010）
	無顯著差異	郭芳辰（2005）、楊淑娟（2007）、詹孟傑（2008）、黃怡誠（2009）、鐘鎮郎（2010）
學校屬性	有顯著差異	郭芳辰（2005）、黃友陽（2007）、陳雪芳（2008）、楊靜怡（2009）、金尚屏（2009）
	無顯著差異	劉芳萁（2009）

資料來源：研究者自行整理歸納。

由表 2-15 可知，近年來關於教學效能相關研究中，其所探討的相關背景變項在性別、年齡、婚姻狀況、服務年資、教育程度、擔任職務、學校規模、學校地區和學校屬性，已有許多學者進行研究討論，研究結果莫衷一是，仍有待研究者進一步探討。然而，由於本研究的研究對象為新竹市幼兒園教師，已限定學校地區，且因幼兒園之園所規模普遍皆不大，故在學校背景變項上，僅選取「園所屬性」一項；加上幼兒園教師絕大多數均為女性，且「年齡」與「服務年資」有意義上的雷同，故在教師個人背景變項上，僅選取「任教年資」、「最高教育程度」、「婚姻狀況」、「擔任職務」四項。綜上所述，「任教年資」、「最高教育程度」、「婚姻狀況」、「擔任職務」、「園所屬性」均是可能影響教學效能之

背景變項，研究者據此建構教學效能相關背景變項為本研究之自變項，以期能釐清這些變項對教學效能的影響。

綜合上述文獻探討，可以知道教師幸福感與教學效能間的確存有相關，為本研究提供立論之基礎，但研究對象若為幼兒園教師，教師幸福感與教學效能間的相關性是否依然存在？且教師幸福感是否對教學效能具有預測力？此乃有待研究者進一步探究。最後，藉由整理歸納不同背景變項在教師幸福感與教學效能之相關研究，所得研究結果莫衷一是，仍需研究者考量研究對象及研究範疇，選擇適合之不同背景變項進一步瞭解。

### 第三章 研究設計與實施

本研究旨在了解新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能現況，並探討教師幸福感與教學效能間之關係。研究者根據研究動機與目的，以文獻探討為基礎，來建構本研究設計，並進一步發展量表，施測後，以統計分析了解新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能現況，並探討教師幸福感與教學效能間之關係。本章共分五節，第一節為研究架構與假設；第二節為研究對象；第三節為研究工具；第四節為研究流程；第五節為資料處理與分析，各節內容分述如下。

#### 第一節 研究架構與假設

##### 一、研究架構

本研究採用調查研究的方式，探究新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能之關係，依據研究目的、研究問題並彙整相關文獻後探討分析所得之結果，提出本研究之研究架構，其中包括教師背景變項、教師幸福感變項和教師教學效能變項，如圖 3-1 所示。



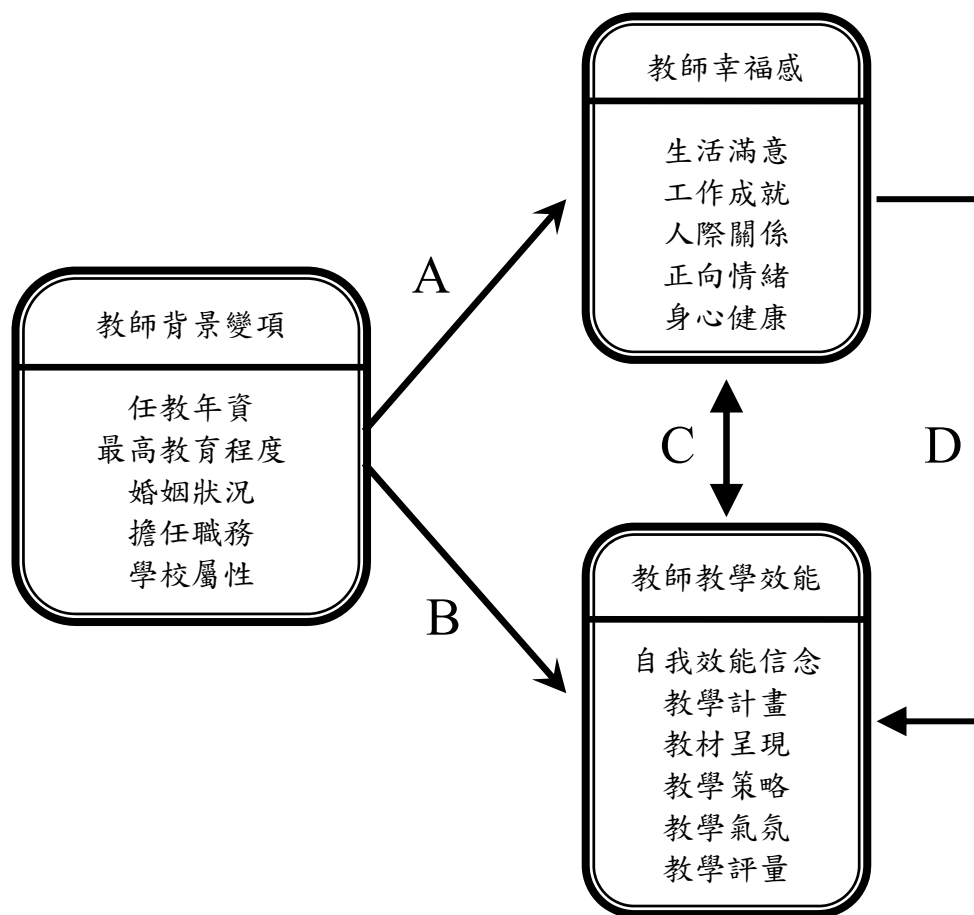


圖 3-1 研究架構圖

## 二、架構圖說明

(一) 教師背景變項：本研究依研究目的及文獻探討結果，選取「任教年資」、「最高教育程度」、「婚姻狀況」、「擔任職務」及「園所屬性」等五項作為教師背景變項。

(二) 教師幸福感：經由文獻探討得本研究的教師幸福感內涵向度包含「生活滿意」、「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」與「身心健康」等五個層面。

(三) 教師教學效能：經由文獻探討得本研究的教師教學效能內涵向度包含「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學策略」、「教學氣氛」與「教學評量」等六個層面。

(四) 研究變項之間的關係

1、路徑 A：以教師背景變項為自變項，教師幸福感為依變項，探討不同背景變項下教師幸福感之差異情形。

2、路徑 B：以教師背景變項為自變項，教師教學效能為依變項，探討不同背景變項下教師教學效能之差異情形。

3、路徑 C：代表教師幸福感與教學效能兩者間的關係，研究中進一步探討兩者間之相關情形。

4、路徑 D：以教師幸福感為預測變項，探討教師幸福感對教師教學效能的預測情形。

### 三、研究假設

根據研究動機、研究目的、文獻探討與研究架構圖，本研究提出以下的研究假設：

假設一：不同背景變項的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。

1-1：不同任教年資的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。

1-2：不同最高教育程度的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。

1-3：不同婚姻狀況的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。

1-4：擔任不同職務的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。

1-5：不同園所屬性的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。

假設二：不同背景變項的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。

2-1：不同任教年資的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。

2-2：不同最高教育程度的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。

2-3：不同婚姻狀況的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。

2-4：擔任不同職務的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。

2-5：不同園所屬性的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。

假設三：幼兒園教師幸福感與教學效能有顯著的相關。

假設四：幼兒園教師幸福感對教學效能有顯著的預測力。

4-1：幼兒園教師幸福感對教學效能之自我效能信念層面有顯著的預測力。

4-2：幼兒園教師幸福感對教學效能之教學計畫層面有顯著的預測力。

4-3：幼兒園教師幸福感對教學效能之教材呈現層面有顯著的預測力。

4-4：幼兒園教師幸福感對教學效能之教學氣氛層面有顯著的預測力。

4-5：幼兒園教師幸福感對教學效能之教學評量層面有顯著的預測力。

4-6：幼兒園教師幸福感對整體教學效能有顯著的預測力。

## 第二節 研究對象

本研究係以幼兒教育及照顧法實施前，100 學年度服務於新竹市立案公私立幼兒園，且為編制內之教師為主要研究對象，包含兼任行政職教師（如教師兼任組長、主任或園長）及未兼行政職教師（如一般正式教師、學前特教班教師、助理教師）；不包含校長兼任園長、專任園長、實習教師及代理代課教師。本研究工具分成兩階段發放實施，第一階段為預試階段，依項目分析、因素分析、信度分析進行題項增刪修訂，以確定正式量表；第二階段為正式施測階段，接著進行第三階段的驗證與統計分析，第三階段為驗證與分析階段，此階段有二層涵義，一表本研究之研究工具的驗證；二表分析結果的依據，以預試階段加上正式施測階段所回收之研究測量工具，作為最後驗證與分析階段進行統計分析之用。有關本研究之預試階段、正式施測階段及驗證與分析階段之研究對象分述如下。

### 一、預試階段

根據新竹市學前教育網「新竹市立案幼兒園名冊」的統計資料，100 學年度新竹市共有公立幼兒園 25 校（含一所獨立幼兒園、兩所國立幼兒園；不含實驗幼兒園）84 班，教師人數粗估為 168 人；私立幼兒園 44 校 164 班，教師人數估計最多為 328 人，因此，顯示研究對象母群體估計最多共 496 人。就班級數而言，新竹市公私立幼兒園班級比數約為一比二，爰此，本研究擬依此比例進行抽樣，茲將預試階段研究測量工具發放與回收統計如表 3-1。

表 3-1

預試階段研究測量工具發放與回收統計表

	園所數	發出份數	回收份數
公立幼兒園	10	63	61
私立幼兒園	15	133	127
合計	25	196	188

預試階段以立意抽樣的方式，分別抽取公立幼兒園 10 園，教師數為 63 人；私立幼兒園 15 園，教師數為 133 人，共發出研究測量工具 196 份，回收 188 份，回收率為 95.9%，有效樣本為 187 份。

## 二、正式施測階段

本研究係以幼兒教育及照顧法實施前新竹市立案幼兒園教師為對象，根據新竹市學前教育網「新竹市立案幼兒園名冊」的統計資料，扣除預試階段所抽取 196 人外，其餘則採取全面調查的方式進行。研究者先以電話聯繫或親自拜訪每一園之園長，說明本研究目的，並請園長作為研究測量工具發放與回收之負責人；同時在每份研究測量工具中說明研究目的及填答方式，冀能得到研究對象的協助與合作，茲將正式施測階段研究測量工具發放與回收統計如表 3-2。

表 3-2

正式施測階段研究測量工具發放與回收統計表

	園所數	發出份數	回收份數
公立幼兒園	15	82	82
私立幼兒園	26	191	170
合計	41	273	252

正式施測階段之研究測量工具發放與回收說明如下：公立幼兒園 15 園，教師數為 82 人；私立幼兒園 26 園，教師數為 191 人，共發出研究測量工具 273 份，回收 252 份，回收率為 92.3%，有效樣本 249 份。

### 三、驗證與分析階段

本研究驗證與分析階段以預試階段加上正式施測階段所回收之研究測量工具，作為最後驗證與分析階段進行統計分析之用，茲將此階段之研究測量工具發放與回收整理統計如表 3-3。

表 3-3

驗證與分析階段研究測量工具發放與統計表

	園所數	發出份數	回收份數	有效樣本
公立幼兒園	25	145	143	142
私立幼兒園	41	324	297	294
合計	66	469	440	436

本研究針對新竹市幼兒園教師進行全面性調查，研究測量工具共發放 469 份，回收 440 份，回收率總計約為 93.8%，扣除無效樣本 4 份，得有效樣本 436 份，約佔總發放數 93%。

## 第三節 研究工具

本研究為能了解幼兒園教師幸福感與教學效能的現況及其關係，乃蒐集與參酌相關文獻，並參考現有之測量工具，編修「教師幸福感量表」與「教師教學效能量表」，作為本研究的調查工具。「幼兒園教師幸福感與教學效能之調查工具」內容共分三部分，第一部分是「個人基本資料」，目的在呈現填答教師之背景變項，據此了解填答者本身經驗和工作環境狀況，進一步作為分析之參考；

第二部分是「教師幸福感量表」，旨在調查新竹市幼兒園教師之幸福感現況；第三部分是「教師教學效能量表」，旨在調查新竹市幼兒園教師之教學效能現況。茲分別就上述量表建構的過程、內容、計分、信度與效度分析及正式研究測量工具的編製情形說明如下：

### 一、個人基本資料(背景變項資料)

本研究「新竹市幼兒園教師」之背景變項資料包括：任教年資、最高教育程度、婚姻狀況、擔任職務及園所屬性等五項，茲分述如下：

(一) 任教年資：分為「1年以下」、「1年到未滿3年」、「3年到未滿5年」、「5年到未滿10年」、「10年到未滿20年」與「20年以上」等六類別。

(二) 最高教育程度：分為「高中職幼保科」、「高中職非幼保科」、「大專院校幼教(保)相關科系」、「大專院校非幼教(保)相關科系」、「研究所以上(含四十學分班)幼教相關科系」與「研究所以上(含四十學分班)非幼教相關科系」等六類別。

(三) 婚姻狀況：分為「未婚」、「已婚」、「離婚或分居」與「喪偶」等四類別。

(四) 擔任職務：分為「主教帶班教師」、「主教帶班教師兼任行政」、「助理教師」與「其他」等四類別。

(五) 園所屬性：分為「公立」與「私立」等二類別。

### 二、教師幸福感量表

#### (一) 編製量表初稿

本研究之工具「教師幸福感量表」的目的在測量教師的幸福感受程度，然

而，測量幸福感的工具隨著實證研究的進展，許多學者依其研究對象及研究目的的不同而編製各種幸福感量表，其中以「中國人幸福感量表」較常為國內研究生所採用；或加以參考，作為後續編修量表的來源依據，奠定國內幸福感研究的主要基礎。此量表之原型為 Argyle 等人(1989)所編製的「牛津幸福量表」(Oxford Happiness Inventory,OHI)，原題目 28 題，採用正偏態量尺，能充分反應出幸福感正向的特質，後經陸洛與施建彬考量東西方文化不同因素後，加入本土化向度之題目 20 題，新編成 48 題之「中國人幸福感量表」(Lu & Shih, 1997b)，除認知、情緒部分，再加入了幸福感來源的部分（如家庭與朋友等關係的和諧、對金錢的追求、工作上的成就等），包括九個向度：自尊的滿足、家庭與朋友等關係的和諧、對金錢的追求、工作上的成就、對生活的樂天知命、活得比旁人好、自我控制與理想的實現、短暫的快樂與對健康的需求。

依據本研究文獻探討之結果，研究者參考陸洛與施建彬(Lu & Shih, 1997b)之「中國人幸福感量表」，然而，「中國人幸福感量表」並非專為教師量身編製而成，故研究者將語句調整、加入更適合教師使用之題項，此外，另加參考古婷菊(2006)之國中教師幸福感量表、陳慧姿(2007)之幸福感量表及許秋鈺(2008)之生活感受量表，編製成「教師幸福感量表」初稿。

## (二) 量表內容

將教師幸福感分為「生活滿意」、「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」與「身心健康」等五層面，分述如下：

- 1、生活滿意：指教師對過去一段時間的生活，進行評估後所得的整體感受，並以認知的角度對生活整體層面進行評估。
- 2、工作成就：指教師於工作中的投入、理想實現與成就感等感受。個人生活與工作間之關係密不可分，而個人工作價值觀與對工作成就期



望的認知，正是影響生活與工作關係之幸福的最大因素。

- 3、人際關係：指在各種情境中和他人互動、溝通與調適的關係；社會接觸互動的增加，能導致幸福感的增加，人際關係的品質提供社會支持之親密度，是幸福感主要來源。
- 4、正向情緒：指教師能常保持愉悅、輕鬆與自在的心情。幸福感是一種情緒性反應，尤其著重在正向情緒的反應與感受；是一個人對其生活的喜歡程度。
- 5、身心健康：指身體、心理及社會的一種完全安適的狀態，並非只是沒有疾病或虛弱。

### （三）量表填答與計分方式

本研究採用六點量尺方式填答，受試者就每一個題目勾選符合程度的量尺，量表方式計分由「完全不符合」、「大多不符合」、「有些不符合」、「有些符合」、「大多符合」、「完全符合」分別給予 1、2、3、4、5、6 分，各分量表個別計分，總分愈高的人，代表該層面教師之幸福感受愈好。此外，研究者亦以本量表題目加總後成為教師之整體幸福感受，受試者量表總分愈高的人，代表教師幸福感狀態愈好。

### （四）函請專家學者協助修正

本研究在完成量表初稿編製工作後，共計 35 題，函請七位專家學者（如表 3-4）撥冗填答「教師幸福感量表之專家效度意見」，協助檢視「教師幸福感量表」題目之適切性、語句語法等，提供寶貴意見，作為選擇及修改題目的重要參考，以建立本研究調查工具之內容效度。

表 3-4

「教師幸福感量表」專家學者審查意見調查名單

編號	姓名	現職服務單位	職稱	與本研究相關專長
A	林偉文	國立台北教育大學教育學系	副教授	正向心理學
B	施建彬	大葉大學休閒事業管理學系	助理教授	社會心理學
C	陳蜜桃	國立高雄師範大學教育學系	教授	正向心理學
D	陳惠萍	國立台南大學教育學系	教授兼主任秘書	正向心理學
E	陸 洛	國立台灣大學商學研究所	教授	職場心理學
F	彭月茵	長榮大學健康心理學系	助理教授	正向心理學
G	龔心怡	國立彰化師範大學教育研究所	副教授兼所長	發展心理學

註：按姓名筆畫排序

### (五) 量表分析結果

#### 1、項目分析

以每題得分平均數差異顯著性考驗及同質性考驗進行項目分析，以評估各題項的適切性，茲將幸福感量表項目分析整理摘要如表 3-5。每題得分平均數差異顯著性考驗是將受試者在各層面之得分總和依高低排序，取高、低極端的 27% 分為高、低二組，計算高、低分組在每個題項的得分平均數之差異顯著性，以求取決斷值(critical ratio; CR)。吳明隆(2011)說明當 CR 值達顯著差異水準時，表示該題項具鑑別度，能鑑別不同受試者的反應程度，此為題項是否刪除首應考量的判斷準則，因此若 CR 值未達顯著水準之題項則予以刪除，根據預試階段分析結果，幸福感量表全部題項的 CR 值介於 5.20~12.15 之間，且均達到顯著差異水準，表示目前題項皆具鑑別度。

此外，除了以每題得分平均數差異顯著性考驗作為項目分析的指標外，也可以進一步採用「同質性考驗」作為個別題項篩選的另一判斷指標，同質性考驗即在求出個別題項與量表總分的積差相關係數，如果個別題項與量表總分的相關係數愈高，表示題項與整體量表的同質性愈高，即所要測量的心理特質更為接近；若個別題項與量表總分的相關係數未達顯著差異，或二者相關為低度相關，表示該題項與整體量表的同質性不高，則建議刪除。吳明隆(2011)說明二個變項間的相關程度，通常依其相關係數絕對值的高低分成三種不同的相關程度：相關係數絕對值在.40 以下者為低度相關、相關係數絕對值在.70 以上者為高度相關，相關係數絕對值在.40 以上，而小於.70 者稱為中度相關。根據預試階段分析結果，檢視其與量表總分之積差相關係數值，僅有第 19 題與量表總分之相關係數值小於.40( $r=.34, p<.01$ )，為低度相關，其餘題項與量表總分之相關係數值介於.49~.76，均大於.40，且皆達顯著水準，均屬中度相關或高度相關，故決定刪除第 19 題，其餘題項均於此階段皆暫時予以保留。

表 3-5

## 「教師幸福感量表」項目分析摘要

層面	題號	決斷值 (CR)	題目與量表總分之相關	保留與否
生活滿意	1	12.15***	.76**	保留
	2	10.04***	.69**	保留
	3	8.18***	.61**	保留
	4	11.01***	.70**	保留
	5	10.44***	.63**	保留
	6	7.10***	.58**	保留
	7	9.20***	.69**	保留
工作成就	8	8.66***	.61**	保留
	9	11.07***	.70**	保留
	10	10.30***	.65**	保留
	11	8.15***	.64**	保留
	12	9.67***	.65**	保留
	13	9.60***	.64**	保留
	14	8.98***	.61**	保留
人際關係	15	7.90***	.58**	保留
	16	7.80***	.54**	保留
	17	6.79***	.51**	保留
	18	10.33***	.64**	保留
	19	5.20***	.34**	刪除
	20	8.90***	.67**	保留
	21	8.75***	.58**	保留
正向情緒	22	10.32***	.68**	保留
	23	8.16***	.63**	保留
	24	6.81***	.56**	保留
	25	9.95***	.68**	保留
	26	10.68***	.74**	保留
	27	8.36***	.65**	保留
	28	6.78***	.57**	保留
身心健康	29	11.12***	.75**	保留
	30	6.79***	.52**	保留
	31	8.23***	.55**	保留
	32	6.86***	.49**	保留
	33	8.77***	.58**	保留
	34	10.73***	.69**	保留
	35	10.42***	.69**	保留

N=187

註： \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 2、效度分析

### (1) 探索性因素分析

在進行因素分析尋求較少之因素來代表較多之變項前，應先確定各變項分數間具有共同變異之存在，如此才值得做因素分析，故先進行 KMO 取樣適當性量數(Kaiser-Meyer-Olkin measure of sampling adequacy)及 Bartlett's 球型考驗(Bartlett's test of sphericity)以檢驗相關係數是否適當。當 KMO 值愈大時，表示變項間的共同因素愈多，愈適合進行因素分析(吳明隆，2011)；且當 Bartlett's 球型考驗值達顯著時，表示母群體相關矩陣間有共同因素存在，適合進行因素分析，本研究此處的 KMO 值為.91，且 Bartlett's 球型考驗的  $\chi^2$  值為 4204.34(自由度為 561)且達顯著( $p < .001$ )，表示適合做因素分析。

本量表使用主成分分析法(principal components analysis)，選取初始特徵值大於 1 的因素，由於各因素之間的相關係數在.47~.73 間，進行直接斜交轉軸法，觀察樣式矩陣的因素負荷量，負荷量愈高表示該題項在該共同因素的重要性愈大(吳明隆，2011)。經過第一次因素分析後，自然萃取出六個因素，第 22、25、26、27 及 35 題顯示和原先設定的因素配置不同，分散落入其他因素中，故先予以刪除，其次，觀察第一個因素僅包含第 8 題及第 9 題，吳明隆(2011)指出因素層面所涵蓋的題項內容太少時，將題項刪除較為適宜，因此再將此二題項進行刪除，此外，第 6 題雖落入原先配置的因素內，進一步觀察其於各層面之因素負荷量，發現在二個因素中的因素負荷量數值過於接近，顯示該題項內涵較模糊，無法明確歸於某一因素中，故再予以刪除，繼續進行第二次因素分析，KMO 值為.90，且 Bartlett's 球型考驗的  $\chi^2$  值為 2894.92(自由度為 325)且達顯著( $p < .001$ )，適合做因素分析。

茲將本量表因素分析結果摘要如表 3-6 所示，由表 3-6 可以得知，各題項的因素負荷量均在.40~.84 間，自然萃取得出五個因素，依其題項內涵將五個因

素分別命名為「生活滿意」、「人際關係」、「身心健康」、「工作成就」及「正向情緒」，各因素之解釋變異量依序為 39.63%、8.96%、7.84%、5.20%及 3.99%，累積解釋總變異量為 65.62%，顯示本量表具有良好的建構效度。

表 3-6

「教師幸福感量表」因素分析摘要

因素 層面	原始 題號	斜交轉軸後之組型負荷量 N=187					解釋變異量	新編 題號
		因素一	因素二	因素三	因素四	因素五		
生活 滿意	03	<b>.74</b>	.06	.10	.16	.21	39.63	03
	07	<b>.74</b>	.19	-.11	-.04	-.20		06
	05	<b>.70</b>	-.18	.16	.24	.01		05
	01	<b>.64</b>	.18	.08	.10	-.12		01
	02	<b>.58</b>	.09	-.06	.21	-.18		02
	04	<b>.57</b>	.02	.26	.12	-.06		04
人際 關係	21	-.08	<b>.73</b>	-.02	.05	-.20	8.96	17
	16	-.17	<b>.73</b>	.29	.09	.12		13
	17	.24	<b>.71</b>	-.15	-.15	-.10		14
	20	.10	<b>.70</b>	.01	.10	-.11		16
	18	.16	<b>.68</b>	.06	.06	.02		15
	15	-.05	<b>.59</b>	-.00	.33	-.03		12
身心 健康	31	-.14	-.01	<b>.79</b>	.09	-.16	7.84	23
	33	.06	.13	<b>.76</b>	-.07	-.02		25
	32	.01	-.08	<b>.75</b>	.16	.10		24
	30	.29	.02	<b>.59</b>	-.20	-.08		22
	34	.14	.19	<b>.55</b>	-.07	-.28		26
	29	.18	.11	<b>.40</b>	.22	-.25		21
工作 成就	13	.11	-.09	.02	<b>.83</b>	-.09	5.20	10
	12	-.04	.16	.07	<b>.78</b>	.01		09
	11	.16	.15	-.09	<b>.74</b>	.02		08
	10	.12	.16	.05	<b>.54</b>	-.11		07
正向 情緒	14	.29	-.05	.05	<b>.54</b>	-.11	3.99	11
	24	.08	-.09	-.06	.10	<b>-.84</b>		19
	23	-.16	.19	.11	.14	<b>-.72</b>		18
	28	.01	.08	.17	-.08	<b>-.71</b>		20
累積總變異量為 65.62%								

## (2) 驗證性因素分析

幸福感量表的驗證性因素分析結果顯示， $\chi^2=552.298$ ， $p=.000<.05$ ，顯示不適配，雖然卡方顯示不適配，但再同時考量其他適配度指標 GFI=.91，其值大於.90、AGFI=.89，其值接近.90，而 RMSEA=.05、SRMR=.049，為良好適配，其餘適配度指標，如 NFI、TLI、CFI、IFI 及 RFI 皆在.90 以上，本研究綜合評估後判定，幸福感量表之探索性與驗證性因素分析結果一致。

## 3、信度分析

在因素分析完後，為進一步了解量表的可靠性與有效性，因此繼續進行信度考驗分析，「Cronbach's  $\alpha$ 」係數即為常用的信度考驗方法，如果量表的信度愈高，代表此量表愈穩定， $\alpha$  係數是內部一致性的函數，也是題項間相互關連程度的函數，其數值介於 0~1 之間，愈接近 1 則表示量表的信度愈高。本量表即以「Cronbach's  $\alpha$ 」係數作為量表信度之分析，以考驗題項的內部一致性，根據吳明隆(2011)的看法，總量表的  $\alpha$  係數最好在.80 以上，若在.70 至.80 之間，還算是可以接受的範圍；而其分量表的  $\alpha$  係數則最好在.70 以上，若在.60 至.70 之間，還算是可以接受使用。此外，在決定題項時，也應考量項目刪除後的 Cronbach's  $\alpha$  係數，若刪題後 Cronbach's  $\alpha$  係數反而提升很多，表示此題與其他題項間的內部一致性很低，則可考慮刪除，茲將本量表信度分析結果摘要如表 3-7。

由表 3-7 可以得知，各因素層面分量表的 Cronbach's  $\alpha$  係數依序分別為.88、.87、.86、.78 及.84，總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.93，顯示本量表信度良好。

表 3-7

「教師幸福感量表」信度分析摘要

因素層面 分量表	新編題號	題數	項目刪除後的 Cronbach's $\alpha$ 值	分量表 Cronbach's $\alpha$ 值	總量表 Cronbach's $\alpha$ 值
生活滿意	01		.85	.88	.93
	02		.87		
	03	6	.86		
	04		.86		
	05		.86		
	06		.86		
工作成就	07		.85	.87	
	08		.82		
	09	5	.83		
	10		.81		
	11		.87		
人際關係	12		.83	.86	
	13		.84		
	14	6	.84		
	15		.83		
	16		.82		
	17		.82		
正向情緒	18		.63	.78	
	19	3	.75		
	20		.73		
身心健康	21		.82	.84	
	22		.83		
	23	6	.80		
	24		.83		
	25		.80		
	26		.81		
N=187					



### 三、教師教學效能量表

#### (一) 編製量表初稿

本研究之工具「教師教學效能量表」旨在瞭解教師教學效能現況，研究者依據研究目的、研究問題與文獻探討之結果，參考郭芳辰(2005)之教師教學效能量表、黃友陽(2007)之教師教學效能問卷、劉芳萁(2009)之教師教學效能問卷、鐘鎮郎(2010)之教師教學效能問卷，編製成「教師教學效能量表」初稿。

#### (二) 量表內容

將教師教學效能分為「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學策略」、「教學氣氛」與「教學評量」等六層面，分述如下：

- 1、自我效能信念：教師對本身所具有的教學能力與其對學生影響程度的一種主觀評價。
- 2、教學計畫：教師在教學前為達成教學目標，掌握學生個別差異及其起點行為，有系統地規劃合適的教學內容及教材，使教學、學習及評量能依序進行，並事先做好教學準備，以達成教育目標的一種計畫與能力。
- 3、教材呈現：教師在實際教學時，能說明單元目標，層次分明且清楚地呈現教材所傳達之教學內容，並提供完整的知識架構。
- 4、教學策略：教師於實際教學時能引起學生學習動機，使學生專心學習，靈活運用多種教學策略，並有效運用教學時間，維持流暢緊湊的教學步驟，以增進學習的效果。
- 5、教學氣氛：教師能維持和諧的師生關係，與學生保持良好的互動，且能積

極關懷學生、激勵學生向上，並重視學生個別反應，營造良好的教室氣氛，使教學得以順利並有效地進行。

6、教學評量：教師會適度評量學生學習成效，並給學生回饋及指導，同時能依據教學評量判斷達成目標的程度，並依此修正與調整教學方式。。

### (三) 量表填答與計分方式

本研究採用六點量尺方式填答，受試者就每一個題目勾選符合程度的量尺，量表方式計分由「完全不符合」、「大多不符合」、「有些不符合」、「有些符合」、「大多符合」、「完全符合」分別給予 1、2、3、4、5、6 分，各分量表個別計分，總分愈高的人，代表該層面教師之教學效能愈好。此外，研究者亦以本量表題目加總後成為教師之整體教學效能，受試者量表總分愈高的人，代表教師教學效能愈好。

### (四) 函請專家學者協助修正

本研究在完成量表初稿編製工作後，共計 42 題，函請八位專家學者（如表 3-8）撥冗填答「教師教學效能量表之專家效度意見」，協助檢視「教師教學效能量表」題目之適切性、語句語法等，提供寶貴意見，作為選擇及修改題目的重要參考，以建立本研究調查工具之內容效度。

表 3-8

「教師教學效能量表」專家學者審查意見調查名單

編號	姓名	現職服務單位	職稱	與本研究相關專長
H	吳光名	國立嘉義大學幼兒教育學系	助理教授	幼兒課程設計
I	林珮仔	國立台中教育大學幼兒教育學系	副教授	幼兒語言發展與學習
J	林麗卿	國立新竹教育大學幼兒教育學系	副教授	幼兒語文教材教法
K	孫麗卿	國立嘉義大學幼兒教育學系	助理教授	幼兒活動設計
L	楊淑朱	國立嘉義大學幼兒教育學系	教授	幼兒課程
M	翟敏如	國立台南大學幼兒教育學系	助理教授	幼教課程理論與實務
N	鄭瑞菁	國立屏東教育大學幼兒教育學系	副教授	幼教課程理論與實務
O	簡美宜	國立嘉義大學幼兒教育學系	副教授	幼兒學習評量

註：按姓名筆畫排序

### (五) 量表分析結果

#### 1、項目分析

以每題得分平均數差異顯著性考驗及同質性考驗進行項目分析，以評估各題項的適切性，茲將教學效能量表項目分析整理摘要如表 3-9。當 CR 值達顯著差異水準時，表示該題項具鑑別度，能鑑別不同受試者的反應程度，可予以保留，則進一步進行同質性考驗，若個別題項與量表總分的相關係數未達顯著差異，或二者相關為低度相關，表示該題項與整體量表的同質性不高，則建議刪除。根據預試階段分析結果，教學效能量表全部題項的 CR 值介於 7.43~12.88 之間，且均達到顯著差異水準，進一步檢視其與量表總分之積差相關係數值，其餘題項與量表總分之相關係數值介於.58~.78，均大於.40，且皆達顯著水準，均屬中度相關或高度相關，故此階段暫時保留教學效能量表全部題項。

表 3-9

「教師教學效能量表」項目分析摘要

層面	題號	決斷值 (CR)	題目與量表總分之相關	保留與否
自我效能信念	1	11.68***	.73**	保留
	2	11.79***	.72**	保留
	3	9.80***	.71**	保留
	4	11.47***	.76**	保留
	5	8.67***	.66**	保留
	6	9.76***	.72**	保留
	7	9.96***	.69**	保留
教學計畫	8	10.98***	.71**	保留
	9	10.84***	.72**	保留
	10	7.96***	.69**	保留
	11	7.79***	.68**	保留
	12	7.53***	.67**	保留
	13	8.69***	.68**	保留
	14	7.43***	.68**	保留
教材呈現	15	7.80***	.73**	保留
	16	8.48***	.64**	保留
	17	8.30***	.68**	保留
	18	9.02***	.69**	保留
	19	10.80***	.71**	保留
	20	8.97***	.68**	保留
	21	10.01***	.76**	保留
22	10.28***	.75**	保留	
教學策略	23	11.69***	.78**	保留
	24	10.20***	.72**	保留
	25	10.93***	.77**	保留
	26	8.34***	.58**	保留
	27	11.06***	.72**	保留
	28	12.88***	.76**	保留
	29	7.94***	.62**	保留
教學氣氛	30	11.47***	.76**	保留
	31	10.88***	.74**	保留
	32	8.65***	.67**	保留
	33	10.42***	.69**	保留
	34	9.05***	.70**	保留
	35	10.93***	.72**	保留
教學評量	36	10.17***	.74**	保留
	37	8.65***	.68**	保留
	38	9.06***	.69**	保留
	39	10.82***	.76**	保留
	40	8.94***	.67**	保留
	41	11.08***	.78**	保留
	42	9.07***	.73**	保留

N=187

註： \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

## 2、效度分析

### (1) 探索性因素分析

在進行因素分析尋求較少之因素來代表較多之變項前，應先確定各變項分數間具有共同變異之存在，如此才值得做因素分析，故先進行 KMO 取樣適當性量數及 Bartlett's 球型考驗以檢驗相關係數是否適當。本研究此處的 KMO 值為 .94，且 Bartlett's 球型考驗的  $\chi^2$  值為 6825.36(自由度為 861)且達顯著( $p < .001$ )，表示適合做因素分析。

本量表使用主成分分析法，選取特徵值大於 1 的因素，由於各因素之間的相關係數在 .64~.76 間，因此進行直接斜交轉軸法，觀察樣式矩陣的因素負荷量。經過第一次因素分析後，自然萃取出五個因素，原設定之「教學策略」層面的七個題項(第 23 題至第 29 題)，分別散落於其它因素中，無法自成一個因素，故將此層面之七個題項全數刪除，如此，原先設定的六個層面減為五個層面，正好符合自然萃取出因素個數。此外，第 3、8、9、15、17 及 39 題則顯示和原先設定的因素配置不同，也一併予以刪除，再進行第二次因素分析，KMO 值為 .94，且 Bartlett's 球型考驗的  $\chi^2$  值為 4287.81(自由度為 406)達顯著( $p < .001$ )，適合做因素分析。

茲將本量表因素分析結果摘要如表 3-10 所示。由表 3-10 可以得知，各題項的因素負荷量均在 .39~.90 間，萃取得出之五個因素，依其題項內涵將五個因素分別命名為「教學氣氛」、「自我效能信念」、「教學評量」、「教材呈現」及「教學計畫」，各因素之解釋變異量依序為 50.68%、6.72%、5.47%、4.16%及 3.83%，累積解釋總變異量為 70.86%，顯示本量表具有良好的效度。

表 3-10

「教師教學效能量表」因素分析摘要

因素 層面	原始 題號	斜交轉軸後之組型負荷量 N=187					解釋變異量	新編 題號
		因素一	因素二	因素三	因素四	因素五		
教學 氣氛	33	<b>.90</b>	.00	-.01	-.01	.02	50.68	21
	32	<b>.80</b>	.03	-.05	.09	.02		20
	30	<b>.73</b>	.05	.14	-.09	.18		18
	31	<b>.73</b>	-.03	.15	.13	.03		19
	34	<b>.57</b>	.20	.05	.12	.02		22
	36	<b>.50</b>	.15	.29	.03	.04		24
	35	<b>.46</b>	.21	.14	.28	-.14		23
自我 效能 信念	07	-.10	<b>.83</b>	-.13	.11	.19	6.72	06
	05	.08	<b>.79</b>	.18	-.21	.02		04
	06	.06	<b>.79</b>	-.04	.03	.09		05
	01	.09	<b>.74</b>	-.04	.13	.04		01
	02	-.02	<b>.72</b>	.09	.13	.02		02
	04	.16	<b>.72</b>	.17	-.03	-.04		03
教學 評量	38	-.06	.07	<b>.80</b>	.02	.14	5.47	26
	37	.14	-.03	<b>.70</b>	.09	.05		25
	40	.31	.03	<b>.65</b>	.01	-.08		27
	42	-.03	.15	<b>.64</b>	.19	.11		29
	41	.24	.11	<b>.52</b>	.19	.04		28
教材 呈現	18	.08	.01	.07	<b>.75</b>	.06	4.16	13
	20	-.16	.14	.20	<b>.73</b>	.05		15
	16	.26	-.22	-.03	<b>.70</b>	.21		12
	19	.10	.29	.04	<b>.69</b>	-.18		14
	21	.30	.06	.05	<b>.55</b>	.07		16
	22	.11	.17	.24	<b>.39</b>	.13		17
教學 計畫	12	.08	.03	.32	-.14	<b>.72</b>	3.83	09
	14	-.10	.10	.33	.09	<b>.63</b>		11
	11	.11	.15	-.14	.28	<b>.61</b>		08
	10	.14	.22	-.10	.20	<b>.55</b>		07
	13	.33	.26	-.11	-.01	<b>.48</b>		10

解釋總變異量為 70.86%

## (2) 驗證性因素分析

教學效能量表的驗證性因素分析結果顯示， $\chi^2=705.255$ ， $p=.000<.05$ ，顯示不適配，卡方雖然顯示不適配，但再同時考量其他適配度指標 GFI=.90、AGFI=.87，其值接近.90，而 RMSEA=.05、SRMR=.034，為良好適配，其餘適配度指標，如 NFI、TLI、CFI、IFI 及 RFI 皆在.90 以上，本研究綜合評估後判定，教學效能量表之探索性與驗證性因素分析結果一致。

## 3、信度分析

本量表以「Cronbach's  $\alpha$ 」係數作為量表信度之分析，以考驗題項的內部一致性，茲將本量表信度分析結果摘要如表 3-11。

由表 3-11 可以得知，各因素層面分量表的 Cronbach's  $\alpha$  係數依序分別為.92、.87、.90、.92 及.89，總量表 Cronbach's  $\alpha$  係數為.96，顯示本量表信度良好。

表 3-11

「教師教學效能量表」信度分析摘要

因素層面 分量表	新編題號	題數	項目刪除後的 Cronbach's $\alpha$ 值	分量表 Cronbach's $\alpha$ 值	總量表 Cronbach's $\alpha$ 值
自我效能 信念	01		.90	.92	
	02		.91		
	03	6	.90		
	04		.91		
	05		.90		
	06		.90		
教學計畫	07		.84	.87	
	08		.83		
	09	5	.84		
	10		.85		
	11		.84		
教材呈現	12		.88	.90	.96
	13		.87		
	14	6	.88		
	15		.88		
	16		.87		
	17		.89		
教學氣氛	18		.91	.92	
	19		.91		
	20		.91		
	21	7	.91		
	22		.91		
	23		.92		
	24		.91		
教學評量	25		.87	.89	
	26		.86		
	27	5	.87		
	28		.86		
	29		.86		
N=187					



## 第四節 研究流程

本研究在確立研究方向後，即進行蒐集相關文獻與資料，並確定研究主題及範圍，經由閱讀相關文獻與資料及綜合彙整，決定主要變項，擬定研究問題，建立研究架構。再進行量表編製，對新竹市幼兒園教師進行施測，施測之後以統計套裝軟體 SPSS17.0 及 AMOS 7.0 進行資料分析，最後根據研究結果撰寫論文，並嘗試提出建議，本研究之流程如圖 3-2 所示。

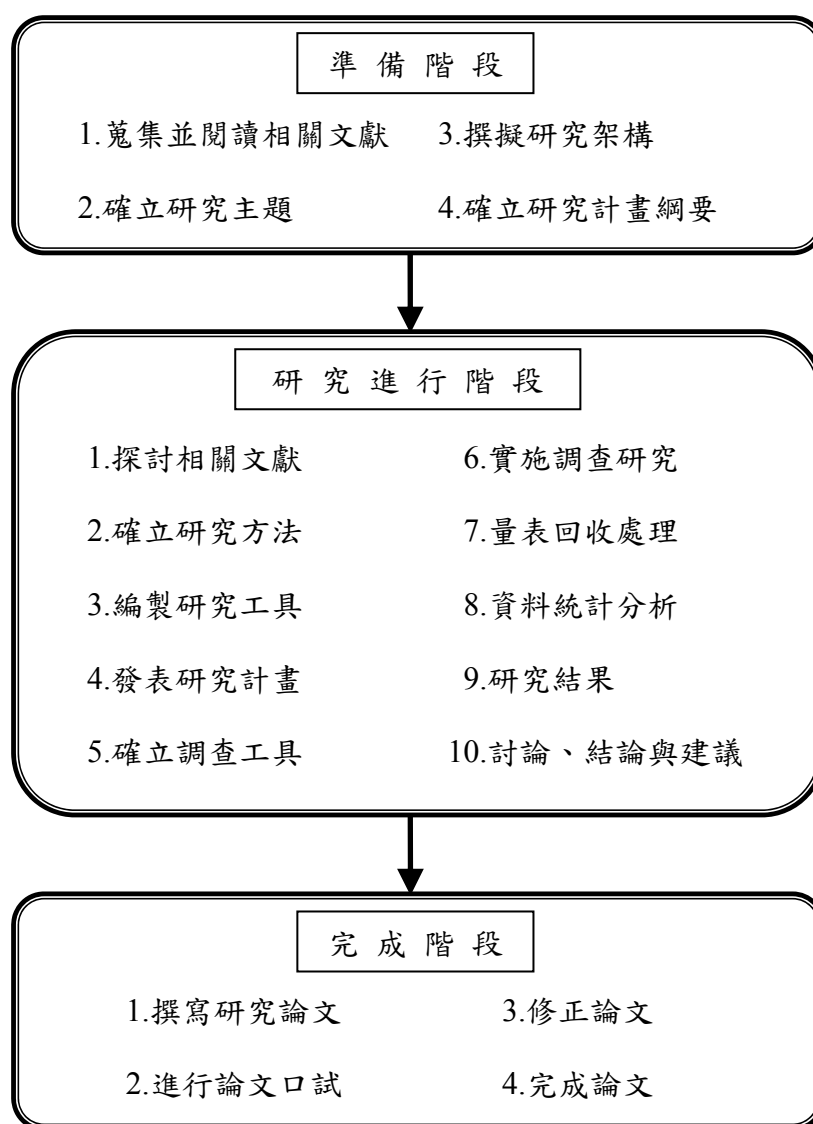


圖 3-2 研究流程圖

如圖 3-2，本研究之研究流程共分為三階段，分別為準備階段、研究階段及完成階段，茲將各階段的工作重點分述如下：

### 一、準備階段

- (一) 蒐集並閱讀文獻：研究者於初期大量蒐集相關文獻並閱讀。
- (二) 確立研究主題：閱讀並整理相關文獻後，提出研究主題與研究方向，經與指導教授共同討論後確定研究題目為「幼兒園教師幸福感教學效能之關係—以新竹市為例」。
- (三) 撰擬研究架構：根據研究動機與目的，確認研究問題後，嘗試擬定並提出本研究的研究架構。
- (四) 確定研究計畫綱要：經由文獻閱讀與彙整分析後提出構想，與指導教授討論修正後，確立本研究完整大綱。

### 二、研究進行階段

- (一) 探討相關文獻：蒐集國內外有關幸福感與教學效能之文獻與資料，加以研讀、歸納、分析及彙整，做為理論基礎與依據及研究設計之參考。
- (二) 確立研究方法：分析國內外相關文獻及實證研究資料後，確立採用之研究方法。
- (三) 編製研究工具：根據文獻探討所得，參考相關研究之量表內容並與指導教授討論後，進行量表題目初稿的編製。初稿完成後，進行預試，而後修訂量表內容。
- (四) 發表研究計畫：邀請論文研究計畫審查委員與指導教授加以指導，針對計畫內容提出寶貴意見。

- (五) 確立調查工具：論文計畫發表後，根據審查委員與指導教授的指導，修訂完成正式研究測量工具。
- (六) 實施調查研究：對新竹市幼兒園教師進行正式施測。
- (七) 量表回收處理：回收量表後進行檢核、編碼、登錄、覆核等資料處理。
- (八) 資料統計分析：以統計套裝軟體 SPSS 17.0 及 AMOS 7.0 進行資料分析工作。
- (九) 研究結果：根據調查的結果進行統計分析，並呈現研究結果。
- (十) 討論、結論與建議：將文獻探討與量表分析資料進行綜合討論，歸納研究結論並提出建議。

### 三、完成階段

- (一) 撰寫研究論文：根據分析統計資料撰寫研究結果與建議，請指導教授審閱、修正及建議後，完成研究論文初稿。
- (二) 進行論文口試：邀請論文審查委員與指導教授加以指導，針對論文內容提供寶貴意見。
- (三) 修正論文：根據審查委員與指導教授的建議，對論文內容進行修正。
- (四) 完成論文：論文內容修正後，付印完成本論文。

## 第五節 資料處理與分析

本研究採用調查研究法，作為資料蒐集之研究工具。在量表回收後，將調查研究所得資料整理後，以電腦統計套裝軟體 SPSS 17.0 及 AMOS 7.0 進行資料統計分析，茲將本研究資料處理與分析方法說明如下：

### 一、資料處理

#### (一) 人工檢核、剔除無效樣本

以人工方式檢視過濾回收量表，凡未依規定填答之量表，即視為無效樣本加以剔除，而填答不全量表的處理原則如下：1.基本資料部分，若受試者的基本資料未填答項目在兩項以上者（含兩項），則視為無效樣本予以剔除。2.量表內容部分，若缺答題數在兩題以下者，以缺失值處理；若缺答題數超過兩題者（含兩題），或整份量表答案均勻選同一選項者，均視為無效樣本予以剔除。

#### (二) 編檔建碼

將回收檢核過量表，編予三位數的代碼，並將研究測量工具上的基本資料和各題題目的選項加以編碼，同時登記於編碼簿，以供查考，而後將每份調查研究結果輸入電腦建立檔案。

#### (三) 覆核輸入資料的正確性

為確保輸入資料的正確性，覆核工作分成兩方面進行：1.隨機選取 30 份量表，以人工方式逐題核對，檢查登錄資料是否有誤。2.以 SPSS 17.0 電腦統計套裝軟體中 frequency 程式列出各題的次數分配表，以查核是否有無效資料。

## 二、資料分析

量表處理後，以 SPSS 17.0 及 AMOS 7.0 電腦統計套裝軟體進行資料分析，並將所得之結果以圖表呈現之，所使用的統計方法分述如下：

### (一) 驗證性因素分析(Confirmatory factor analysis)

對於本研究所使用「教師幸福感」量表及「教師教學效能感」量表進行測量工具因素之驗證性分析。

### (二) 描述性統計(Descriptive statistics)

以人數百分比呈現背景變項資料，並以填答結果計算其在各背景變項層面上的平均數與標準差，了解受試者分別在「教師幸福感量表」與「教師教學效能量表」上各層面及整體的得分情形，探求新竹市幼兒園教師幸福感及教學效能之現況。

### (三) 單因子多變量變異數(One-way MANOVA)

為了解不同背景變項的新竹市幼兒園教師，在「教師幸福感量表」與「教師教學效能量表」的差異情形，以教師背景變項（任教年資、最高教育程度、婚姻狀況及擔任職務）各層面為自變項，幸福感及教學效能各層面為依變項，進行單因子多變量變異數分析，若變異數分析達到顯著水準，則進一步以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較，以考驗各組之間的差異情形。

#### (四) 賀德臨 T 平方檢定(Hotelling's $T^2$ test)

為了解不同園所屬性的新竹市幼兒園教師，在「教師幸福感量表」與「教師教學效能量表」的差異情形，以園所屬性為自變項，幸福感及教學效能各層面為依變項，進行賀德臨 T 平方檢定，以考驗二組之間的差異情形。

#### (五) 皮爾森積差相關(Pearson product-moment correlation)

為了解新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能的關聯性，以皮爾森積差相關進行檢定，以考驗新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能彼此之間各層面之兩兩關係是否達到顯著的相關。

#### (六) 逐步多元迴歸分析(Multiple regression analysis)

為探求新竹市幼兒園教師幸福感是否能有效預測教學效能，分別以幸福感各層面得分數為預測變項；教學效能各層面及整體得分數為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，以找出最佳的預測變項對效標變項的解釋變異量。



## 第四章 研究結果

本章旨在根據調查的結果進行資料分析，並依研究問題的順序呈現分析結果。本章共分五節，第一節為研究受試者基本資料分析；第二節為幼兒園教師幸福感與教學效能之現況；第三節為不同背景變項幼兒園教師幸福感之差異分析；第四節為不同背景變項幼兒園教師教學效能之差異分析；第五節呈現並探討幼兒園教師幸福感與教學效能之關係，且探求幸福感對教學效能的預測情形，各節分述說明如下。

### 第一節 研究受試者基本資料分析

本研究針對新竹市幼兒園教師進行全面性調查，研究測量工具共發放 469 份，回收 440 份，回收率總計約為 93.8%，扣除無效樣本 4 份，得有效樣本 436 份，約佔總發放數 93%；約佔回收份數 99%。

研究受試者之基本資料包含任教年資、最高教育程度、婚姻狀況、擔任職務及園所屬性等五項，茲將研究樣本不同背景變項之分布情形，呈現如表 4-1 所示。

本研究的受試者在任教年資方面，以 10 年到未滿 20 年者人數最多，佔三分之一強，而 5 年到未滿 10 年與 20 年以上此二組別的人數相近，1 年到未滿 3 年與 3 年到未滿 5 年此二組別的人數也較為相近，以任教年資 1 年以下的人數為最少。

在最高教育程度方面，原分為六個組別，但因若干組別人數過少，經重新思量本研究之目的及組別間的性質與意義後，決定將原先之六個組別併為三個組別做後續之統計分析，說明如下：將高中職幼保科與高中職非幼保科合併為「高中職」；大專院校幼教(保)相關科系與大專院校非幼教(保)相關科系合併為



「大專院校」；研究所(含四十學分班)幼教相關科系與研究所(含四十學分班)非幼教相關科系合併為「研究所(含四十學分班)」，併組之後，大專院校的人數佔七成以上，為最多數，以高中職學歷的教師人數最少。

在婚姻狀況方面，原分為四個組別，但因若干組別人數過少，經重新思量本研究之目的及組別間的性質與意義後，決定將原先之四個組別併為三個組別做後續之統計分析，說明如下：將離婚或分居與喪偶合併為「離婚、分居或喪偶」，其餘「未婚」與「已婚」二組維持不變，併組之後分布情形為已婚者將近六成，未婚者則將近四成。

在擔任職務方面，原分為四組，但因「其他」此組別之研究對象人數過少，且均未於後方備註欄填寫擔任何種職務，故無法加入分析，因此將「其他」此組別之人數抽出，改以剩餘之三個組別進行後續之統計分析。其分布情形以主教帶班教師的人數最多，約佔七成六，其次依序為主教帶班教師兼任行政及助理教師。

在園所屬性方面，在私立幼兒園任教的教師較公立幼兒園任教的教師為多，比例約為二比一。

表 4-1

基本資料分析表

背景變項類別	選項組別	人數	百分比 (%)
任教年資	1 年以下	22	5.1
	1 年到未滿 3 年	56	12.8
	3 年到未滿 5 年	46	10.6
	5 年到未滿 10 年	90	20.6
	10 年到未滿 20 年	147	33.7
	20 年以上	75	17.2
最高教育程度	高中職	20	4.6
	大專院校	362	83.0
	研究所(含四十學分班)	54	12.4
婚姻狀況	未婚	163	37.4
	已婚	260	59.6
	離婚、分居或喪偶	13	3.0
擔任職務	主教帶班教師	326	76.5
	主教帶班教師兼任行政	81	19.0
	助理教師	19	4.5
園所屬性	公立	139	31.9
	私立	297	68.1

## 第二節 幼兒園教師幸福感與教學效能現況

本節將針對調查所得之資料，就新竹市幼兒園教師幸福感的現況與教學效能的現況進行分析，第一部分教師幸福感現況分析包含生活滿意、工作成就、人際關係、正向情緒、身心健康等五個層面。第二部分教師教學效能現況分析包含自我效能信念、教學計畫、教材呈現、教學氣氛及教學評量等五個層面。各層面題數不盡相同，故研究結果以平均數、標準差等描述性統計方法作為分析及比較的依據，本研究工具採六點量表，每層面各題項的感受最高為六分（完

全符合)；最低為一分(完全不符合)，平均數愈高，表示教師知覺的程度愈高。

### 一、幼兒園教師幸福感之現況

根據統計結果，將全體有效樣本在幸福感各層面的平均數及標準差等描述統計結果摘要列表如表 4-2。

由表 4-2，新竹市幼兒園教師整體幸福感之總平均數為 121.37，每題平均得分為 4.67，以幸福感量表滿分 156 及六點量表來看，幼兒園教師整體幸福感屬於中上程度。再就各層面分析，各層面每題平均數介於 4.33 至 5.07 之間，每題平均數由高至低依序為「人際關係」(M=5.07)；「正向情緒」(M=5.05)；「生活滿意」(M=4.57)；「工作成就」(M=4.48) 及「身心健康」(M=4.33)，其中「人際關係」與「正向情緒」分別為最高及次高者，且兩者得分相近，皆超過 5，顯示幼兒園教師在「人際關係」及「正向情緒」層面獲得較高的幸福感；而「身心健康」層面則是最少的幸福感來源。以受試者得分的分配情形而言，受試者在整體幸福感及其各層面上的得分皆傾向負偏態、高狹峰。

表 4-2

教師幸福感現況描述統計摘要表

層面	平均數	標準差	題數	每題平均數	標準差	偏態係數	峰度係數	排序
生活滿意	27.40	5.21	6	4.57	.87	-.63	.80	3
工作成就	22.42	3.70	5	4.48	.74	-.68	1.34	4
人際關係	30.41	3.31	6	5.07	.55	-.37	.56	1
正向情緒	15.17	1.87	3	5.05	.62	-.42	.82	2
身心健康	25.97	4.54	6	4.33	.76	-.25	.17	5
整體 幸福感	121.37	14.94	26	4.67	.57	-.15	.12	

N=436

由於「身心健康」相較於其他層面的得分略低，乃進一步分析該層面中各題項的得分平均數與標準差，表 4-3 顯示身心健康層面中「我經常定時運動，以保持身心健康」此題的得分平均數最低（ $M=3.84$ ），且標準差亦最大（ $SD=1.20$ ），可知部分幼兒園教師應更加重視運動的重要性，並養成定時運動的習慣，以保持身心健康，此結果與侯辰宜(2007)針對桃園縣國小教師所進行的幸福感調查研究結果相同。

表 4-3

身心健康層面題項之平均數及標準差

題項	平均數	標準差
21.我常保輕鬆自在的心情。	4.57	.93
22.我很容易入睡、睡眠品質良好。	4.43	1.10
23.我覺得自己健康狀況良好。	4.38	.97
24.我經常定時運動，以保持身心健康。	3.84	1.20
25.我覺得自己飲食習慣良好。	4.28	.98
26.我會適時紓解壓力。	4.47	.86
N=436		

## 二、幼兒園教師教學效能之現況

根據統計結果，將全體有效樣本在幸福感各層面的平均數及標準差等描述統計結果摘要列表如表 4-4。

新竹市幼兒園教師整體教學效能之總平均數為 145.22，每題平均得分為 5.00，以教學效能量表滿分 174 及六點量表來看，幼兒園教師整體教學效能屬於中上程度。再就各層面分析，各層面每題平均數介於 4.85 至 5.17 之間，每題平均數由高至低依序為「教學氣氛」（ $M=5.17$ ）；「教材呈現」（ $M=5.06$ ）；「教學評量」（ $M=4.96$ ）；「教學計畫」（ $M=4.95$ ）及「自我效能信念」（ $M=4.85$ ），其

中「教學氣氛」與「教材呈現」分別為最高及次高者，且兩者平均得分皆超過整體教學效能之每題平均數，顯示在教師教學效能中，幼兒園教師最能掌握的是教學氣氛及教材呈現層面；而在「自我效能信念」層面的得分為最低，顯示幼兒園教師的自我效能信念較弱，因而影響此層面的得分。以受試者得分的分配情形而言，受試者在「自我效能信念」及「教學氣氛」二層面的得分皆傾向負偏態、低闊峰；在整體教學效能及「教學計畫」、「教材呈現」、「教學評量」四者的得分情形皆傾向負偏態、高狹峰。

表 4-4

教師教學效能現況描述統計摘要表

層面	平均數	標準差	題數	每題平均數	標準差	偏態係數	峰度係數	排序
自我效能信念	29.12	3.35	6	4.85	.56	-.03	-.07	5
教學計畫	24.76	2.70	5	4.95	.54	-.14	.24	4
教材呈現	30.37	3.11	6	5.06	.52	-.19	.36	2
教學氣氛	36.18	3.56	7	5.17	.51	-.01	-.35	1
教學評量	24.78	2.85	5	4.96	.57	-.19	.35	3
整體教學效能	145.22	13.64	29	5.00	.47	-.01	.08	

N=436

由於「教學氣氛」層面的得分明顯高於其他層面，乃進一步分析該層面中各題項的得分平均數與標準差，表 4-5 顯示教學氣氛層面中「我在教學過程中會讓幼兒有發表意見的機會」此題的得分平均數最高 (M=5.27)，其標準差為次高，可知部分幼兒園教師在教學過程中非常重視給予幼兒發表意見的機會，且大多也都能做到，以營造良好教學氣氛，故在此題項的知覺程度較高。

表 4-5

教學氣氛層面題項之平均數及標準差

題項	平均數	標準差
18.我在教學的過程中會鼓勵幼兒多表達意見。	5.18	.62
19.我在教學的過程中能與幼兒保持良好的互動。	5.21	.60
20.我會努力營造教室裡和諧愉快的學習氣氛。	5.18	.59
21.我在教學過程中會讓幼兒有發表意見的機會。	5.27	.62
22.我會以親切和藹的態度與幼兒溝通。	5.07	.60
23.我會尊重個別差異，接納幼兒有不同的能力表現與學習步調。	5.16	.60
24.我會聆聽幼兒的話語，並給予正向的回應。	5.11	.62
N=436		

### 第三節 不同背景變項幼兒園教師幸福感之差異分析

本節旨在探討不同背景變項的新竹市幼兒園教師在幸福感上的差異情形，先以不同背景變項為自變項，包括任教年資、最高教育程度、婚姻狀況及擔任職務等四個變項，以整體幸福感及其各層面為依變項，進行單因子多變量變異數分析(MANOVA)，若多變量變異數分析達到顯著水準，則進一步以單因子變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較，以考驗各組之間的差異情形。其次，以賀德臨 T<sup>2</sup>檢定(Hotelling's T<sup>2</sup> test)來考驗不同學校背景變項在整體幸福感及其各層面的差異情形。

吳明隆(2011)說明在多變量檢定量中，以「Wilks' Lambda」變數選擇法為最多研究者使用，因而在多變量顯著性考驗中，首先常以此方法檢定多變量的顯著性，茲將各層面 Wilks' Lambda 值表列如表 4-6 所示，觀察其是否已達到顯著水準，再決定是否需進一步以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較。

表 4-6

幸福感各層面之多變量變異數分析 Wilks' Lambda 值與  $\eta^2$  值

	任教年資	最高教育程度	婚姻狀況	擔任職務
Wilks' Lambda 值	.88**	.97	.91***	.98
$\eta^2$ 值	.03	.02	.04	.01

註： \*\* $p < .01$  , \*\*\* $p < .001$

### 一、任教年資在幸福感之差異分析

研究者以不同背景變項之任教年資為自變項，以整體幸福感及其各層面為依變項，且因幸福感各分量表彼此間呈顯著相關（如表 4-18），相關係數介於 .47~.73 之間，因此，適合進行單因子多變量變異數分析，

本研究分析結果顯示自變項任教年資經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為 .88（如表 4-6），然而在顯著性考驗  $p$  值達到顯著水準（ $p = .001$ ）， $\eta^2 = .03$ ，表示不同任教年資的教師在幸福感五個依變項層面的知覺上至少有一個依變項存在顯著的差異，需要進一步再以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較，分析結果說明如下。

由於不同任教年資的教師在幸福感五個依變項層面的知覺上至少有一個依變項存在顯著性的不同，續經單變量變異數分析(ANOVA)結果得知：此種顯著差異主要表現在「生活滿意」及「工作成就」二者，茲將任教年資對幸福感各層面之變異數分析摘要列表如表 4-7 所示，不同任教年資在「生活滿意」及「工作成就」二個依變項之單變量變異數分析考驗結果之  $F$  值分別為  $F(5,430)=8.07$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .09$ 、 $F(5,430)=3.88$ ， $p = .002$ ， $\eta^2 = .04$ ，即不同任教年資的教師在「生活滿意」及「工作成就」二個層面的知覺感受上有顯著的差異。

然進一步從事後比較發現，在「生活滿意」層面上，任教年資 10 年到未滿 20 年之教師知覺程度的平均數 ( $M=4.72$ ) 顯著的高於任教年資 1 年到未滿 3 年之教師所知覺感受的程度 ( $M=4.19$ )，且任教年資 20 年以上之教師知覺程度的平均數 ( $M=4.94$ ) 也均分別顯著高於任教年資 1 年以下 ( $M=4.26$ )、1 年到未滿 3 年 ( $M=4.19$ ) 及 5 年到未滿 10 年 ( $M=4.35$ ) 之教師所知覺感受的程度。

雖然不同任教年資各組別在「工作成就」層面的平均得分數略有差異，但進一步經事後比較，則未發現有配對組別間的差異達到顯著。

此外，不同任教年資的教師在整體幸福感的知覺程度亦達顯著差異，其單變量變異數分析考驗結果之 F 值為  $F(5,430)=4.95$ ， $p<.001$ ， $\eta^2=.05$ ，即不同任教年資之教師在整體幸福感的表現有顯著不同，再進一步從事後比較發現，任教 20 年以上教師之整體幸福感知覺程度 ( $M=4.88$ ) 均顯著高於任教年資 1 年以下 ( $M=4.42$ ) 及 5 年到未滿 10 年 ( $M=4.57$ ) 此二組別之教師。



表 4-7

任教年資對幸福感各層面之變異數分析摘要表

層面	任教年資	人數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值	事後比較 (Scheffé)
生活滿意	(1)1 年以下	22	4.26	.74	8.07***	5 > 2 6 > 1 6 > 2 6 > 4
	(2)1 年到未滿 3 年	56	4.19	.92		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	4.50	.74		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	4.35	.87		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	4.72	.76		
	(6)20 年以上	75	4.94	.94		
工作成就	(1)1 年以下	22	4.15	.73	3.88**	n.s.
	(2)1 年到未滿 3 年	56	4.31	.73		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	4.42	.56		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	4.36	.71		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	4.59	.74		
	(6)20 年以上	75	4.69	.80		
人際關係	(1)1 年以下	22	4.84	.60	1.79 (n.s.)	--
	(2)1 年到未滿 3 年	56	5.08	.50		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	5.07	.44		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	4.97	.61		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	5.11	.55		
	(6)20 年以上	75	5.15	.56		
正向情緒	(1)1 年以下	22	4.82	.63	2.05 (n.s.)	--
	(2)1 年到未滿 3 年	56	4.96	.54		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	5.10	.60		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	4.97	.74		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	5.10	.61		
	(6)20 年以上	75	5.18	.54		
身心健康	(1)1 年以下	22	4.05	.54	2.05 (n.s.)	--
	(2)1 年到未滿 3 年	56	4.24	.55		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	4.49	.69		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	4.21	.81		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	4.38	.79		
	(6)20 年以上	75	4.42	.83		
整體 幸福感	(1)1 年以下	22	4.42	.47	4.95***	6 > 1 6 > 4
	(2)1 年到未滿 3 年	56	4.56	.50		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	4.72	.46		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	4.57	.60		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	4.78	.55		
	(6)20 年以上	75	4.88	.60		

註：n.s.表  $p > .05$  , \*\* $p < .01$  , \*\*\* $p < .001$

## 二、最高教育程度在幸福感之差異分析

研究者以不同背景變項之最高教育程度為自變項，以整體幸福感及其各層面為依變項，且因幸福感各分量表彼此間呈顯著相關（如表 4-18），相關係數介於.47~.73 之間。因此，適合進行單因子多變量變異數分析（分析結果摘要如表 4-8），本研究分析結果顯示自變項最高教育程度經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為.97，然而在顯著性考驗  $p$  值未達到顯著水準 ( $p = .160$ )， $\eta^2 = .02$ （如表 4-6），表示最高教育程度不同的教師在幸福感五個依變項層面及整體幸福感的知覺程度表現上均不存在顯著性差異，故不需要進一步再以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較。

表 4-8

最高教育程度對幸福感各層面之平均數及標準差摘要表

層面	最高教育程度	人數(N)	平均數(M)	標準差(SD)
生活滿意	(1) 高中職	20	4.79	.84
	(2) 大專院校	362	4.52	.88
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	4.82	.75
工作成就	(1) 高中職	20	4.63	.66
	(2) 大專院校	362	4.46	.75
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	4.61	.69
人際關係	(1) 高中職	20	5.17	.46
	(2) 大專院校	362	5.06	.55
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	5.07	.61
正向情緒	(1) 高中職	20	5.10	.64
	(2) 大專院校	362	5.04	.63
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	5.16	.58
身心健康	(1) 高中職	20	4.62	.67
	(2) 大專院校	362	4.32	.76
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	4.30	.74
整體幸福感	(1) 高中職	20	4.84	.57
	(2) 大專院校	362	4.65	.58
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	4.76	.56

### 三、婚姻狀況在幸福感之差異分析

研究者以不同背景變項之婚姻狀況為自變項，以整體幸福感及其各層面為依變項，且因幸福感各分量表彼此間呈顯著相關（如表 4-18），相關係數介於.47~.73 之間。因此，適合進行單因子多變量變異數分析。本研究分析結果顯示自變項婚姻狀況經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為.914，然而在顯著性考驗  $p$  值有達到顯著水準 ( $p < .001$ )， $\eta^2 = .04$ （如表 4-6），表示不同婚姻狀況的教師在幸福感五個依變項層面的知覺上至少有一個依變項存在顯著性差異，需要進一步再以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較，分析結果說明如下。

由於不同婚姻狀況的教師在幸福感五個依變項層面的知覺上至少有一個依變項存在顯著的不同，續經單變量變異數分析(ANOVA)結果得知：此種顯著差異主要表現在「生活滿意」、「工作成就」及「正向情緒」三者，茲將婚姻狀況對幸福感各層面之變異數分析摘要列表如表 4-9 所示，不同婚姻狀況在「生活滿意」、「工作成就」及「正向情緒」三個依變項之單變量變異數分析考驗結果之  $F$  值分別為  $F(2,433) = 16.77, p < .001, \eta^2 = .07$ 、 $F(2,433) = 5.57, p = .004, \eta^2 = .03$ 、 $F(2,433) = 4.40, p = .013, \eta^2 = .02$ ，即不同婚姻狀況的教師在「生活滿意」、「工作成就」及「正向情緒」三個層面的知覺感受上有顯著的差異。然進一步從事後比較發現，在「生活滿意」層面，已婚之教師的知覺感受程度 ( $M = 4.76$ ) 顯著高於未婚之教師的知覺感受程度 ( $M = 4.28$ )；在「工作成就」層面上，已婚之教師的知覺感受程度 ( $M = 4.58$ ) 顯著高於未婚之教師的知覺感受程度 ( $M = 4.33$ )；在「正向情緒」層面上，已婚之教師的知覺感受程度 ( $M = 5.12$ ) 也顯著高於未婚之教師所知覺感受的程度 ( $M = 4.94$ )。

此外，不同婚姻狀況的教師在整體幸福感的知覺程度亦達顯著差異，其單變量變異數分析考驗結果之  $F$  值為  $F(2,433) = 8.41, p < .001, \eta^2 = .04$ ，即不同婚

姻狀況之教師在整體幸福感的表現有顯著不同，然由進一步從事後比較發現，已婚教師之整體幸福感知覺程度 (M=4.76) 顯著高於未婚教師之整體幸福感知覺程度 (M=4.56)。

表 4-9

婚姻狀況對幸福感各層面之變異數分析摘要表

層面	婚姻狀況	人數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值	事後比較 (Scheffé)
生活滿意	(1)未婚	163	4.28	.89	16.77***	2 > 1
	(2)已婚	260	4.76	.79		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	4.38	1.12		
工作成就	(1)未婚	163	4.33	.68	5.57**	2 > 1
	(2)已婚	260	4.58	.75		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	4.51	.96		
人際關係	(1)未婚	163	5.00	.56	1.79 (n.s.)	--
	(2)已婚	260	5.11	.54		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	5.07	.60		
正向情緒	(1)未婚	163	4.94	.65	4.40*	2 > 1
	(2)已婚	260	5.12	.59		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	5.05	.81		
身心健康	(1)未婚	163	4.25	.69	1.52 (n.s.)	--
	(2)已婚	260	4.37	.79		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	4.45	.88		
整體 幸福感	(1)未婚	163	4.56	.54	8.41***	2 > 1
	(2)已婚	260	4.76	.57		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	4.67	.81		

註：n.s.表  $p > .05$  , \* $p < .05$  , \*\* $p < .01$  , \*\*\* $p < .001$

#### 四、擔任職務在幸福感之差異分析

研究者以不同背景變項之擔任職務為自變項，以整體幸福感及其各層面為依變項，且因幸福感各分量表彼此間呈顯著相關（如表 4-18），相關係數介於.47~.73 之間。因此，適合進行單因子多變量變異數分析（分析結果摘要如表 4-10），本研究分析結果顯示自變項擔任職務經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為.98，然而在顯著性考驗  $p$  值未達到顯著水準( $p=.407$ )， $\eta^2=.01$ （如表 4-6），表示擔任不同職務的教師在幸福感五個依變項層面及整體幸福感的知覺程度表現上均不存在顯著性差異，故不需要進一步再以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較。

表 4-10

擔任職務對幸福感各層面之平均數及標準差摘要表

層面	擔任職務	人數(N)	平均數(M)	標準差(SD)
生活滿意	(1)主教帶班教師	326	4.57	.83
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	4.59	.90
	(3)助理教師	19	4.50	1.11
工作成就	(1)主教帶班教師	326	4.46	.71
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	4.60	.74
	(3)助理教師	19	4.34	1.05
人際關係	(1)主教帶班教師	326	5.07	.53
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	5.07	.58
	(3)助理教師	19	4.94	.76
正向情緒	(1)主教帶班教師	326	5.05	.64
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	5.05	.53
	(3)助理教師	19	4.95	.70
身心健康	(1)主教帶班教師	326	4.35	.74
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	4.24	.82
	(3)助理教師	19	4.33	.79
整體幸福感	(1)主教帶班教師	326	4.67	.55
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	4.67	.60
	(3)助理教師	10	4.58	.74

## 五、園所屬性在幸福感之差異分析

本研究以賀德臨 T 平方檢定(Hotelling's  $T^2$  test)來考驗園所屬性在整體幸福感及其各層面的差異情形，表 4-11 為公私立幼兒園教師在整體幸福感及其各層面得分的平均數、標準差與差異考驗結果的摘要表，差異情形說明如下。

表 4-11

園所屬性對幸福感各層面之平均數、標準差與差異考驗摘要表

層面	公立 (N=139)		私立 (N=297)		$T^2$	95%同時信賴區間	
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限
生活滿意	4.92	.78	4.40	.85		.35	.68
工作成就	4.64	.75	4.41	.73		.08	.38
人際關係	5.13	.54	5.04	.56	52.65***	-.02	.21
正向情緒	5.24	.54	4.97	.56		.14	.39
身心健康	4.41	.79	4.29	.74		-.04	.27
整體幸福感	4.87	.56	4.62	.55		.13	.36

註：\*\*\* $p < .001$

由表 4-11 得知，公私立幼兒園教師在整體幸福感及其各層面之平均數上有顯著差異，Hotelling's  $T^2=52.65$ ， $p < .001$ ， $\eta^2=.11$ 。根據吳明隆(2011)的說明：如果 95%的信賴區間未包含 0 在內，表示此二者的差異顯著；如果包含 0 在內，表示此二者平均數有可能相等，故二者的差異就不顯著，本研究進行 95%同時信賴區間估計的結果顯示，公私立幼兒園教師在「生活滿意」、「工作成就」及「正向情緒」三層面及整體幸福感的知覺感受程度上均有顯著性差異存在於「生活滿意」層面上，公立幼兒園教師之表現 ( $M=4.92$ ) 顯著高於私立幼兒園教師之表現 ( $M=4.40$ )；在「工作成就」層面上，公立幼兒園教師之表現 ( $M=4.64$ ) 顯著高於私立幼兒園教師之表現 ( $M=4.41$ )；在「正向情緒」層面上，公立幼

兒園教師之表現 (M=5.24) 顯著高於私立幼兒園教師之表現 (M=4.97)；在整體幸福感上，公立幼兒園教師之表現 (M=4.87) 顯著高於私立幼兒園教師之表現 (M=4.62)。而在「人際關係」及「身心健康」二層面未達到顯著差異，表示公私立幼兒園教師在「人際關係」及「身心健康」二者的知覺程度上並無顯著差異。

#### 第四節 不同背景變項幼兒園教師教學效能之差異分析

本節旨在探討不同背景變項的新竹市幼兒園教師在教學效能上的差異情形，先以不同背景變項為自變項，包括任教年資、最高教育程度、婚姻狀況及擔任職務等四個變項，以整體教學效能及其各層面為依變項，進行單因子多變量變異數分析(MANOVA)，若多變量變異數分析達到顯著水準，則進一步以單因子變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較，以考驗各組之間的差異情形。其次，以賀德臨 T 平方檢定(Hotelling's T<sup>2</sup> test)來考驗不同園所屬性在整體教學效能及其各層面的差異情形。

吳明隆(2011)說明在多變量檢定量中，以「Wilks' Lambda」變數選擇法為最多研究者使用，因而在多變量顯著性考驗中，首先常以此方法檢定多變量的顯著性，茲將各層面 Wilks' Lambda 值表列如表 4-12 所示，觀察其是否已達到顯著水準，再決定是否需進一步以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較。

表 4-12

教學效能各層面之多變量變異數分析 Wilks' Lambda 值與  $\eta^2$  值

	任教年資	最高教育程度	婚姻狀況	擔任職務
Wilks' Lambda 值	.88**	.97	.91***	.97
$\eta^2$ 值	.03	.01	.03	.01

註： \*\* $p < .01$  , \*\*\* $p < .001$

## 一、任教年資在教學效能之差異分析

研究者以不同背景變項之任教年資為自變項，以整體教學效能及其各層面為依變項，且因教學效能各分量表彼此間呈顯著相關（如表 4-18），相關係數介於.64~.76 之間。因此，適合進行單因子多變量變異數分析，

本研究分析結果顯示自變項任教年資經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為.883，然而在顯著性考驗  $p$  值已達到顯著水準 ( $p<.001$ )， $\eta^2=.03$ （如表 4-12），表示不同任教年資的教師在教學效能五個依變項層面的知覺上至少有一個依變項存在顯著差異，需要再以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較，分析結果說明如下。

由於不同任教年資的教師在教學效能五個依變項層面的知覺上至少有一個依變項存在顯著的不同，續經單變量變異數分析(ANOVA)結果得知：此種顯著差異皆表現在教學效能的各層面上，茲將任教年資對教學效能各層面之變異數分析摘要列表如表 4-13 所示，不同任教年資在教學效能五個依變項之單變量變異數分析考驗結果之  $F$  值分別為  $F(5,430)=14.36, p<.001, \eta^2=.14$ 、 $F(5,430)=7.77, p<.001, \eta^2=.08$ 、 $F(5,430)=10.69, p<.001, \eta^2=.11$ 、 $F(5,430)=7.00, p<.001, \eta^2=.08$ 、 $F(5,430)=8.63, p<.001, \eta^2=.09$ ，即不同任教年資的教師在教學效能「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學氣氛」及「教學評量」五個層面的知覺感受上均有顯著性的差異。

然進一步從事後比較發現，在「自我效能信念」層面上，任教年資 1 年到未滿 3 年 ( $M=4.64$ )、3 年到未滿 5 年 ( $M=4.76$ )、5 年到未滿 10 年 ( $M=4.80$ )、10 年到未滿 20 年 ( $M=4.95$ ) 及 20 年以上 ( $M=5.13$ ) 之教師知覺程度皆顯著的高於任教年資 1 年以下 ( $M=4.20$ ) 之教師所知覺感受的程度。然而，任教年資 10 年到未滿 20 年之教師知覺的程度 ( $M=4.95$ ) 除顯著高於任教年資 1 年以下之教師外 ( $M=4.20$ )，也高於任教年資 1 年到未滿 3 年之教師 ( $M=4.64$ ) 所



知覺感受的程度。此外，任教年資 20 年以上之教師知覺的程度 (M=5.13) 除顯著高於任教年資 1 年以下之教師外 (M=4.20)，也均顯著高於任教年資 1 年到未滿 3 年 (M=4.64)、3 年到未滿 5 年 (M=4.76)、5 年到未滿 10 年 (M=4.80) 之教師所知覺感受的程度。

將「教學計畫」層面進一步事後比較，發現在「教學計畫」層面上，任教年資 10 年到未滿 20 年 (M=5.04) 及 20 年以上 (M=5.16) 之教師知覺程度皆顯著的高於任教年資 1 年以下 (M=4.58) 之教師所知覺感受的程度。此外，任教年資 20 年以上之教師知覺的程度 (M=5.16) 除顯著高於任教年資 1 年以下之教師外 (M=4.58)，也均顯著高於任教年資 1 年到未滿 3 年 (M=4.79)、3 年到未滿 5 年 (M=4.77) 之教師所知覺感受的程度。

將「教材呈現」層面進一步事後比較，發現在「教材呈現」層面上，任教年資 5 年到未滿 10 年 (M=5.08)、10 年到未滿 20 年 (M=5.16) 及 20 年以上 (M=5.24) 之教師知覺程度皆顯著的高於任教年資 1 年以下 (M=4.53) 之教師所知覺感受的程度。此外，任教年資 10 年到未滿 20 年 (M=5.16) 及 20 年以上 (M=5.24) 之教師知覺的程度除顯著高於任教年資 1 年以下 (M=4.53) 之教師外，也顯著高於任教年資 1 年到未滿 3 年 (M=4.86) 之教師所知覺感受的程度。

將「教學氣氛」層面進一步事後比較，發現在「教學氣氛」層面上，任教年資 10 年到未滿 20 年 (M=5.23) 及 20 年以上 (M=5.38) 之教師知覺程度皆顯著的高於任教年資 1 年以下之教師所知覺感受的程度 (M=4.86)。此外，任教年資 20 年以上之教師知覺的程度 (M=5.38) 除顯著高於任教年資 1 年以下之教師外 (M=4.86)，也均顯著高於任教年資 1 年到未滿 3 年 (M=5.08)、3 年到未滿 5 年 (M=5.06)、年資 5 年到未滿 10 年 (M=5.06) 之教師所知覺感受的程度。

將「教學評量」層面進一步事後比較後，發現在「教學評量」層面上，任教年資 5 年到未滿 10 年 ( $M=4.89$ )、10 年到未滿 20 年 ( $M=5.05$ ) 及 20 年以上 ( $M=5.17$ ) 之教師知覺程度皆顯著的高於任教年資 1 年以下之教師所知覺感受的程度 ( $M=4.42$ )。此外，任教年資 20 年以上之教師知覺的程度 ( $M=5.17$ ) 除顯著高於任教年資 1 年以下之教師外 ( $M=4.42$ )，也顯著高於任教年資 1 年到未滿 3 年之教師所知覺感受的程度 ( $M=4.84$ )。

此外，不同任教年資的教師在整體教學效能的知覺程度亦達顯著差異，其單變量變異數分析考驗結果之 F 值為  $F(5,430)=12.29$ ， $p<.001$ ， $\eta^2=.13$ ，即不同任教年資之教師在整體教學效能的表現有顯著差異，且由進一步從事後比較發現，任教年資 5 年到未滿 10 年 ( $M=4.95$ )、10 年到未滿 20 年 ( $M=5.09$ ) 及 20 年以上 ( $M=5.21$ ) 之教師知覺程度皆顯著的高於任教年資 1 年以下之教師所知覺感受的程度 ( $M=4.52$ )，其次，任教年資 10 年到未滿 20 年 ( $M=5.09$ ) 及 20 年以上 ( $M=5.21$ ) 之教師知覺程度皆顯著的高於任教年資 1 年到未滿 3 年之教師所知覺感受的程度 ( $M=4.84$ )，此外，任教年資 20 年以上之教師知覺的程度 ( $M=5.21$ ) 也均顯著高於任教年資 3 年到未滿 5 年 ( $M=4.87$ )、年資 5 年到未滿 10 年 ( $M=4.95$ ) 之教師所知覺感受的程度。

表 4-13

任教年資對教學效能各層面之變異數分析摘要表

層面	任教年資	人數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值	事後比較 (Scheffé)
自我 效能 信念	(1)1 年以下	22	4.20	.51	14.36***	2>1 3>1 4>1 5>1 5>2 6>1 6>2 6>3 6>4
	(2)1 年到未滿 3 年	56	4.64	.56		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	4.76	.46		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	4.80	.56		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	4.95	.51		
	(6)20 年以上	75	5.13	.48		
教學 計畫	(1)1 年以下	22	4.58	.60	7.77***	5 > 1 6 > 1 6 > 2 6 > 3
	(2)1 年到未滿 3 年	56	4.79	.54		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	4.77	.51		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	4.92	.52		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	5.04	.52		
	(6)20 年以上	75	5.16	.49		
教材 呈現	(1)1 年以下	22	4.53	.57	10.69***	4 > 1 5 > 1 5 > 2 6 > 1 6 > 2
	(2)1 年到未滿 3 年	56	4.86	.50		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	4.93	.47		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	5.08	.48		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	5.16	.50		
	(6)20 年以上	75	5.24	.47		
教學 氣氛	(1)1 年以下	22	4.86	.58	7.00***	5 > 1 6 > 1 6 > 2 6 > 3 6 > 4
	(2)1 年到未滿 3 年	56	5.08	.45		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	5.06	.44		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	5.06	.52		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	5.23	.48		
	(6)20 年以上	75	5.38	.51		
教學 評量	(1)1 年以下	22	4.42	.49	8.63***	4 > 1 5 > 1 6 > 1 6 > 2
	(2)1 年到未滿 3 年	56	4.84	.60		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	4.84	.62		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	4.89	.53		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	5.05	.54		
	(6)20 年以上	75	5.17	.51		
整體 教學 效能	(1)1 年以下	22	4.52	.47	12.29***	4>1 5>1 6>1 5>2 6>2 6>3 6>4
	(2)1 年到未滿 3 年	56	4.84	.45		
	(3)3 年到未滿 5 年	46	4.87	.43		
	(4)5 年到未滿 10 年	90	4.95	.45		
	(5)10 年到未滿 20 年	147	5.09	.45		
	(6)20 年以上	75	5.21	.43		

註：\*\*\* $p < .001$

## 二、最高教育程度在教學效能之差異分析

研究者以不同背景變項之最高教育程度為自變項，以整體教學效能及其各層面為依變項，且因教學效能各分量表彼此間呈顯著相關（如表 4-18），相關係數介於.64~.76 之間。因此，適合進行單因子多變量變異數分析（分析結果摘要如表 4-14），本研究分析結果顯示自變項最高教育程度經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為.97，然而在顯著性考驗  $p$  值未達到顯著水準（ $p = .288$ ）， $\eta^2 = .01$ （如表 4-12），表示最高教育程度不同的教師在教學效能五個依變項層面及整體教學效能的知覺程度表現上均不存在顯著性差異，故不需要進一步再以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較。

表 4-14

最高教育程度對教學效能各層面之平均數及標準差摘要表

層面	最高教育程度	人數(N)	平均數(M)	標準差(SD)
自我效能 信念	(1) 高中職	20	4.83	.46
	(2) 大專院校	362	4.84	.56
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	4.94	.60
教學計畫	(1) 高中職	20	4.83	.61
	(2) 大專院校	362	4.94	.54
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	5.09	.47
教材呈現	(1) 高中職	20	5.02	.66
	(2) 大專院校	362	5.06	.51
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	5.11	.51
教學氣氛	(1) 高中職	20	5.26	.49
	(2) 大專院校	362	5.16	.51
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	5.22	.54
教學評量	(1) 高中職	20	5.03	.62
	(2) 大專院校	362	4.94	.57
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	5.03	.58
整體 幸福感	(1) 高中職	20	5.01	.46
	(2) 大專院校	362	5.00	.47
	(3) 研究所(含四十學分班)	54	5.08	.48

### 三、婚姻狀況在教學效能之差異分析

研究者以不同背景變項之婚姻狀況為自變項，以整體教學效能及其各層面為依變項，且因教學效能各分量表彼此間呈顯著相關（如表 4-18），相關係數介於.64~.76 之間。因此，適合進行單因子多變量變異數分析。本研究分析結果顯示自變項婚姻狀況經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為.94，然而在顯著性考驗  $p$  值有達到顯著水準 ( $p=.004$ )， $\eta^2=.03$ （如表 4-12），表示不同婚姻狀況的教師在教學效能五個依變項層面的知覺上至少有一個依變項存在顯著性差異，需要進一步再以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較，分析結果說明如下。

由於不同婚姻狀況的教師在教學效能五個依變項層面的知覺上至少有一個依變項存在顯著的不同，續經單變量變異數分析(ANOVA)結果得知：此種顯著差異皆表現在教學效能的各層面上，茲將婚姻狀況對教學效能各層面之變異數分析摘要列表如表 4-15 所示，不同婚姻狀況在「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學氣氛」及「教學評量」五個依變項之單變量變異數分析考驗結果之  $F$  值分別為  $F(2,433)=9.11$ ， $p<.001$ ， $\eta^2=.04$ 、 $F(2,433)=6.23$ ， $p=.002$ ， $\eta^2=.03$ 、 $F(2,433)=9.95$ ， $p<.001$ ， $\eta^2=.04$ 、 $F(2,433)=5.90$ ， $p=.003$ ， $\eta^2=.03$ 、 $F(2,433)=4.24$ ， $p=.015$ ， $\eta^2=.02$ ，即不同婚姻狀況的教師在教學效能「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學氣氛」及「教學評量」五個層面的知覺感受上均有顯著性的差異。

然進一步從事後比較發現，在「自我效能信念」層面，已婚之教師的知覺感受程度 ( $M=4.94$ ) 顯著高於未婚之教師的知覺感受程度 ( $M=4.71$ )；在「教學計畫」層面上，已婚之教師的知覺感受程度 ( $M=5.02$ ) 顯著高於未婚之教師的知覺感受程度 ( $M=4.84$ )；在「教材呈現」層面上，已婚之教師的知覺感受程度 ( $M=5.15$ ) 也顯著高於未婚之教師所知覺感受的程度 ( $M=4.92$ )；在「教

學氣氛」層面上，已婚之教師的知覺感受程度 (M=5.23) 顯著高於未婚之教師的知覺感受程度 (M=5.06)；在「教學評量」層面上，已婚之教師的知覺感受程度 (M=5.01) 也顯著高於未婚之教師所知覺感受的程度 (M=4.86)。

此外，不同婚姻狀況的教師在整體教學效能的知覺程度亦達顯著差異，其單變量變異數分析考驗結果之 F 值為  $F(2,433)=9.05$ ， $p < .001$ ， $\eta^2=.04$ ，即不同婚姻狀況之教師在整體教學效能的表現有顯著不同，然由進一步從事後比較發現，已婚教師之整體教學效能知覺程度 (M=5.08) 顯著高於未婚教師之整體教學效能知覺程度 (M=4.89)。

表 4-15

婚姻狀況對教學效能各層面之變異數分析摘要表

層面	最高教育程度	人數 (N)	平均數 (M)	標準差 (SD)	F 值	事後比較 (Scheffé)
自我效能 信念	(1)未婚	163	4.71	.57	9.11***	2 > 1
	(2)已婚	260	4.94	.53		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	4.92	.50		
教學計畫	(1)未婚	163	4.84	.52	6.23**	2 > 1
	(2)已婚	260	5.02	.54		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	4.97	.59		
教材呈現	(1)未婚	163	4.92	.51	9.95***	2 > 1
	(2)已婚	260	5.15	.51		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	5.08	.51		
教學氣氛	(1)未婚	163	5.06	.50	5.90**	2 > 1
	(2)已婚	260	5.23	.51		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	5.31	.46		
教學評量	(1)未婚	163	4.86	.58	4.24*	2 > 1
	(2)已婚	260	5.01	.56		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	5.09	.48		
整體 教學效能	(1)未婚	163	4.89	.46	9.05***	2 > 1
	(2)已婚	260	5.08	.46		
	(3)離婚、分居或喪偶	13	5.08	.45		

註：n.s.表  $p > .05$ ，\* $p < .05$ ，\*\* $p < .01$ ，\*\*\* $p < .001$

#### 四、擔任職務在教學效能之差異分析

研究者以不同背景變項之擔任職務為自變項，以整體教學效能及其各層面為依變項，且因教學效能各分量表彼此間呈顯著相關（如表 4-18），相關係數介於.64~.76 之間。因此，適合進行單因子多變量變異數分析（分析結果摘要如表 4-16），本研究分析結果顯示自變項擔任職務經單因子多變量變異數分析後，Wilks' Lambda 值為.97，然而在顯著性考驗  $p$  值未達到顯著水準( $p = .278$ )， $\eta^2 = .01$ （如表 4-12），表示擔任不同職務的教師在教學效能五個依變項層面及整體教學效能的知覺程度表現上均不存在顯著性差異，故不需要進一步再以單變量變異數分析(ANOVA)及薛費法(Scheffé)進行事後比較。

表 4-16

擔任職務對教學效能各層面之平均數及標準差摘要表

層面	最高教育程度	人數(N)	平均數(M)	標準差(SD)
自我效能信念	(1)主教帶班教師	326	4.84	.55
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	4.97	.58
	(3)助理教師	19	4.63	.55
教學計畫	(1)主教帶班教師	326	4.94	.52
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	5.05	.57
	(3)助理教師	19	4.77	.73
教材呈現	(1)主教帶班教師	326	5.06	.50
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	5.15	.53
	(3)助理教師	19	4.80	.71
教學氣氛	(1)主教帶班教師	326	5.16	.50
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	5.25	.50
	(3)助理教師	19	5.08	.65
教學評量	(1)主教帶班教師	326	4.94	.56
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	5.05	.58
	(3)助理教師	19	4.86	.62
整體教學效能	(1)主教帶班教師	326	5.00	.46
	(2)主教帶班教師兼任行政	81	5.10	.49
	(3)助理教師	19	4.84	.59

## 五、園所屬性在教學效能之差異分析

本研究以賀德臨 T 平方檢定(Hotelling's  $T^2$  test)來考驗不同園所屬性在整體教學效能及其各層面的差異情形，表 4-17 為公私立幼兒園教師在整體教學效能及其各層面得分的平均數、標準差與差異考驗結果的摘要表，差異情形說明如下。

表 4-17

園所屬性對教學效能各層面之平均數、標準差與差異考驗摘要表

層面	公立 (N=139)		私立 (N=297)		$T^2$	95%同時信賴區間	
	平均數	標準差	平均數	標準差		下限	上限
自我效能信念	5.01	.52	4.78	.56		.13	.35
教學計畫	5.09	.49	4.89	.55		.09	.31
教材呈現	5.18	.52	5.01	.51	23.78***	.06	.27
教學氣氛	5.26	.50	5.13	.51		.03	.23
教學評量	5.01	.54	4.93	.58		-.04	.19
整體教學效能	5.11	.46	4.95	.47		.07	.26

註：\*\*\* $p < .001$

由表 4-17 得知，公私立幼兒園教師在整體教學效能及其各層面之平均數上有顯著差異，Hotelling's  $T^2=23.78$ ， $p < .001$ ， $\eta^2=.11$ 。根據吳明隆(2011)的說明：如果 95%的信賴區間未包含 0 在內，表示此二者的差異顯著；如果包含 0 在內，表示此二者平均數有可能相等，故二者的差異就不顯著，本研究進行 95%同時信賴區間估計的結果顯示，在教學效能各層面，僅「教學評量」此一層面並未達到顯著差異，表示公私立幼兒園教師在「教學評量」的知覺程度上並無顯著差異。然而，公私立幼兒園教師在「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」及「教學氣氛」四層面及整體教學效能的知覺感受程度上均存在顯著性差異。



在「自我效能信念」層面上，公立幼兒園教師之表現（ $M=5.01$ ）顯著高於私立幼兒園教師之表現（ $M=4.78$ ）；在「教學計畫」層面上，公立幼兒園教師之表現（ $M=5.09$ ）顯著高於私立幼兒園教師之表現（ $M=4.89$ ）；在「教材呈現」層面上，公立幼兒園教師之表現（ $M=5.18$ ）顯著高於私立幼兒園教師之表現（ $M=5.01$ ）；在「教學氣氛」層面上，公立幼兒園教師之表現（ $M=5.26$ ）顯著高於私立幼兒園教師之表現（ $M=5.13$ ）；在整體教學效能上，公立幼兒園教師之表現（ $M=5.11$ ）顯著高於私立幼兒園教師之表現（ $M=4.95$ ）。

## 第五節 幼兒園教師幸福感與教學效能之關係

本節旨在探討幼兒園教師幸福感與教學效能彼此間各層面之關係，且進一步探求幸福感對教學效能的預測情形。

### 一、教師幸福感與教學效能之相關情形

教師幸福感包括生活滿意、工作成就、人際關係、正向情緒及身心健康等五個層面；教師教學效能包括自我效能信念、教學計畫、教材呈現、教學氣氛及教學評量等五個層面。吳明隆(2011)說明二個變項間的相關程度，通常依其相關係數絕對值的高低分成三種不同的相關程度：相關係數絕對值在.40以下者為低度相關、相關係數絕對值在.70以上者為高度相關，相關係數絕對值在.40以上，而小於.70者稱為中度相關。以教師幸福感與教學效能得分進行皮爾森積差相關分析，如表 4-18 所示，相關情形敘述如下。

#### （一）整體教師幸福感與整體教學效能及其各層面之相關

##### 1、整體教師幸福感與整體教學效能之相關

由表 4-18 可知，整體教師幸福感與整體教學效能二者呈現顯著正相關 ( $r=.55$ )，相關程度為中度相關，即教師幸福感受程度愈高者，其教學效能也愈佳。

## 2、整體教師幸福感與教學效能各層面之相關

根據表 4-18 得知，整體教師幸福感與教學效能各層面之相關係數分別為 .59、.48、.38、.49、.44，且皆達顯著水準，故皆呈顯著正相關，其中以「教材呈現」層面與整體教師幸福感的相關程度最低，為低度相關，其餘四個層面與整體教師幸福感的相關程度則皆為中度相關，且其中以「自我效能信念」層面與整體教師幸福感的相關程度最高。

### (二) 教師幸福感各層面與整體教學效能及其各層面之相關

#### 1、教師幸福感各層面與整體教學效能之相關

由表 4-18，可知教師幸福感各層面與整體教學效能之相關係數分別為 .37、.47、.55、.46、.37，且皆達顯著水準，故皆呈顯著正相關，其中以「生活滿意」與「身心健康」二層面與整體教學效能的相關程度較低，為低度相關，其餘三個層面與整體教學效能的相關程度則皆為中度相關，而其中以「人際關係」層面與整體教學效能的相關程度較高。

#### 2、教師幸福感各層面與教學效能各層面之相關

根據表 4-18，可得教師幸福感各層面與教學效能各層面之相關如下：

教師幸福感之「生活滿意」層面與教學效能各層面皆呈顯著正相關，其中與「自我效能信念」層面的相關係數為 .42，相關程度為中度相關，而與其餘四層面僅呈低度相關，其中更以與「教材呈現」層面的相關程度最低。

教師幸福感之「工作成就」層面與教學效能各層面皆呈顯著正相關，其中與「自我效能信念」與「教學計畫」層面的相關係數分別為.52 及.44，呈中度相關，與其餘三層面則僅為低度相關。

教師幸福感之「人際關係」層面與教學效能各層面皆呈顯著正相關，且與「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學氣氛」及「教學評量」等五層面之相關程度皆為中度相關。

教師幸福感之「正向情緒」層面與教學效能各層面皆呈顯著正相關，其中與「自我效能信念」與「教學氣氛」層面的相關係數相近，分別為.45 及.44，為中度相關，而與「教學計畫」、「教材呈現」及「教學評量」等三層面則僅呈低度相關。

教師幸福感之「身心健康」層面與教學效能各層面皆呈顯著正相關，其中僅與「自我效能信念」層面呈中度相關 ( $r=.45$ )，而與其餘四層面僅呈低度相關，其中與「教材呈現」層面的相關程度最低，且明顯低於其他層面 (相關係數.22)。

綜上所述，幼兒園教師在整體教師幸福感與整體教學效能間，二者呈顯著正相關 ( $r=.55$ )，屬中等程度相關，顯示幼兒園教師幸福感受程度愈高者，其教學效能的得分也愈高，亦即教學效能之表現愈好。另在教師幸福感層面 (生活滿意、工作成就、人際關係、正向情緒及身心健康) 與教學效能各層面 (自我效能信念、教學計畫、教材呈現、教學氣氛、教學評量) 亦達顯著正相關，即在教師幸福感各層面得分較高的教師，其教學效能各層面之表現亦佳。

表 4-18

教師幸福感與教學效能各層面之相關分析摘要表

	生活 滿意	工作 成就	人際 關係	正向 情緒	身心 健康	整體 幸福感	自我 效能 信念	教學 計畫	教材 呈現	教學 氣氛	教學 評量	整體 教學 效能
生活 滿意	1											
工作 成就	.73**	1										
人際 關係	.48**	.56**	1									
正向 情緒	.49**	.48**	.63**	1								
身心 健康	.53**	.52**	.47**	.48**	1							
整體 幸福 感	.85**	.84**	.76**	.75**	.77**	1						
自我 效能 信念	.42**	.52**	.54**	.45**	.45**	.59**	1					
教學 計畫	.33**	.44**	.46**	.40**	.31**	.48**	.76**	1				
教材 呈現	.25**	.31**	.44**	.36**	.22**	.38**	.67**	.75**	1			
教學 氣氛	.32**	.39**	.54**	.44**	.31**	.49**	.68**	.72**	.76**	1		
教學 評量	.30**	.40**	.45**	.35**	.31**	.44**	.64**	.66**	.69**	.75**	1	
整體 教學 效能	.37**	.47**	.55**	.46**	.37**	.55**	.86**	.89**	.88**	.89**	.86**	1

註：\*\* $p < .01$

## 二、教師幸福感對教學效能之預測情形

根據本研究分析結果顯示整體教師幸福感及其各層面與整體教學效能及其各層面之間有相關（如表 4-18），為探求新竹市幼兒園教師幸福感是否能有效預測教學效能，分別以幸福感各層面（生活滿意、工作成就、人際關係、正向情緒、身心健康）為預測變項；教學效能各層面（自我效能信念、教學計畫、教材呈現、教學氣氛、教學評量）及整體教學效能為效標變項，進行逐步多元迴歸分析，以找出最佳的預測變項及其對效標變項的解釋變異量，相關情形敘述如下。

首先，進行共線性檢定，變異膨脹因素及條件指標二者皆可作為共線性檢定的判斷參考，用以判斷自變項間是否存在多元共線性問題：變異數膨脹因素 (variance inflation factor; VIF) 的值愈大，表示自變項的容忍度愈小，愈有共線性問題，一般而言，VIF 值大於 10 時，表示自變項間可能有線性重合的問題(吳明隆，2011；孫豔玲、何源、李陽旭，2011)，本研究分析結果顯示 VIF 值多數皆在 2 以內，若干 VIF 值超過 2，但也皆小於 2.5，應無多元共線性問題存在。根據孫豔玲、何源、李陽旭(2011)指出，若條件指標(condition index; CI)的值大於 30，則可能存在共線性問題，本研究分析結果顯示 CI 值多數皆在 30 以內，若干 CI 值超過 30 者(CI=30.04)，尚可屬能接受範圍之內，故判斷應無多元共線性問題存在。

### （一）教師幸福感對「自我效能信念」之預測分析

表 4-19 為幸福感各層面對「自我效能信念」之逐步多元迴歸分析摘要表，呈現幸福感各層面對「自我效能信念」之預測情形及解釋變異量，分析說明如下。

由表中得知，「工作成就」、「人際關係」、「身心健康」皆可預測「自我效能

信念」，聯合解釋變異量為 37.7%，表示「工作成就」、「人際關係」、「身心健康」三者對「自我效能信念」的總預測力可達 37.7%，其中又以「人際關係」對「自我效能信念」最具有預測力，其解釋量為 28.9%，為最佳預測變項。再者，其標準化係數值皆為正值且皆達顯著水準，顯示此三變項能顯著且正向預測「自我效能信念」，即「工作成就」、「人際關係」、「身心健康」感受程度愈強，「自我效能信念」的表現愈佳。

表 4-19

教師幸福感各層面對「自我效能信念」之逐步多元迴歸分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R <sup>2</sup> )	決定係數 R <sup>2</sup> 增加量	標準化係數 ( $\beta$ )	F 值	共線性統計量	
						CI	VIF
人際關係	.54	.29	.29	.32	176.33***	15.61	1.56
工作成就	.60	.36	.07	.25	119.72***	17.48	1.66
身心健康	.61	.38	.02	.18	87.29***	27.81	1.45

註：\*\*\* $p < .001$

## (二) 教師幸福感對「教學計畫」之預測分析

表 4-20 為幸福感各層面對「教學計畫」之逐步多元迴歸分析摘要表，呈現幸福感各層面對「教學計畫」之預測情形及解釋變異量，分析說明如下。

由表 4-20 可知，「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」皆可預測「教學計畫」，聯合解釋變異量為 26.7%，表示「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」三者對「教學計畫」的總預測力可達 26.7%，其中又以「人際關係」對「教學計畫」最具有預測力，其解釋量為 20.7%，為最佳預測變項。再者，其標準化係數值皆為正值且皆達顯著水準，顯示此三變項能顯著且正向預測「教學計畫」，即「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」表現愈好，對「教學計畫」的掌控性亦佳。

表 4-20

教師幸福感各層面對「教學計畫」之逐步多元迴歸分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R <sup>2</sup> )	決定係數 R <sup>2</sup> 增加量	標準化係數 ( $\beta$ )	F 值	共線性統計量	
						CI	VIF
人際關係	.46	.21	.21	.24	114.22***	16.69	1.95
工作成就	.51	.25	.04	.24	75.04***	23.25	1.52
正向情緒	.52	.27	.02	.13	52.52***	30.04	1.73

註：\*\*\* $p < .001$

### (三) 教師幸福感對「教材呈現」之預測分析

表 4-21 為幸福感各層面對「教材呈現」之逐步多元迴歸分析摘要表，呈現幸福感各層面對「教材呈現」之預測情形及解釋變異量，分析說明如下。

由表 4-21 可得，僅「人際關係」、「正向情緒」二者可有效預測「教材呈現」，聯合解釋變異量為 20.1%，表示「人際關係」、「正向情緒」二變項對「教材呈現」變項的總預測力達 20.1%，其中又以「人際關係」對「教材呈現」最具有預測力，其解釋量為 19.2%，為最佳預測變項。其標準化係數值皆為正值且皆達顯著水準，顯示此二變項能顯著且正向預測「教材呈現」，即「人際關係」、「身心健康」感受程度愈強，「教材呈現」的表現也愈佳。

表 4-21

教師幸福感各層面對「教材呈現」之逐步多元迴歸分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R <sup>2</sup> )	決定係數 R <sup>2</sup> 增加量	標準化係數 ( $\beta$ )	F 值	共線性統計量	
						CI	VIF
人際關係	.44	.19	.19	.35	104.19***	19.80	1.66
正向情緒	.45	.20	.01	.14	55.84***	25.38	1.66

註：\*\*\* $p < .001$

#### (四) 教師幸福感對「教學氣氛」之預測分析

表 4-22 為幸福感各層面對「教學氣氛」之逐步多元迴歸分析摘要表，呈現幸福感各層面對「教學氣氛」之預測情形及解釋變異量，分析說明如下。

由表 4-22 可以知道，「人際關係」、「正向情緒」二者能有效預測「教學氣氛」，聯合解釋變異量為 31.1%，表示「人際關係」、「正向情緒」三者對「教學氣氛」的總預測力可達 31.1%，其中又以「人際關係」對「教學氣氛」最具有預測力，其解釋量為 29.2%，為最佳預測變項。再者，其標準化係數值皆為正值且皆達顯著水準，顯示此二變項能顯著且正向預測「教學氣氛」，即「人際關係」、「正向情緒」表現愈好，在「教學氣氛」的表現亦愈佳。

表 4-22

教師幸福感各層面對「教學氣氛」之逐步多元迴歸分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R <sup>2</sup> )	決定係數 R <sup>2</sup> 增加量	標準化係數 ( $\beta$ )	F 值	共線性統計量	
						CI	VIF
人際關係	.54	.29	.29	.43	180.02***	19.80	1.66
正向情緒	.56	.31	.02	.17	97.53***	25.38	1.66

註：\*\*\* $p < .001$

#### (五) 教師幸福感對「教學評量」之預測分析

表 4-23 為幸福感各層面對「教學評量」之逐步多元迴歸分析摘要表，呈現幸福感各層面對「教學評量」之預測情形及解釋變異量，分析說明如下。

由表 4-23 可以得知，「工作成就」、「人際關係」方能有效預測「教學評量」，聯合解釋變異量為 23.3%，表示「工作成就」、「人際關係」二者對「教學評量」的總預測力可達 23.3%，其中又以「人際關係」對「教學評量」最具有預測力，



其解釋量為 20.3%，為最佳預測變項。再者，其標準化係數值皆為正值且皆達顯著水準，顯示此二變項能顯著且正向預測「教學評量」，即「工作成就」、「人際關係」感受程度愈強，在「教學評量」的表現上愈佳。

表 4-23

教師幸福感各層面對「教學評量」之逐步多元迴歸分析摘要表

進入迴歸之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R <sup>2</sup> )	決定係數 R <sup>2</sup> 增加量	標準化係數 ( $\beta$ )	F 值	共線性統計量	
						CI	VIF
人際關係	.45	.20	.20	.33	110.59***	14.72	1.46
工作成就	.48	.23	.03	.21	65.71***	24.04	1.46

註：\*\*\* $p < .001$

#### (六) 教師幸福感對「整體教學效能」之預測分析

表 4-24 為幸福感各層面對「整體教學效能」之逐步多元迴歸分析摘要表，呈現幸福感各層面對「整體教學效能」之預測情形及解釋變異量，分析說明如下。

由表 4-24 中得知，「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」皆可有效預測「整體教學效能」，聯合解釋變異量為 35.7%，表示「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」三者對「整體教學效能」的總預測力可達 35.7%，其中又以「人際關係」對「整體教學效能」最具有明顯預測力，其解釋量為 31.2%，為最佳預測變項。再者，其標準化係數值皆為正值且皆達顯著水準，顯示此三變項能顯著且正向預測「整體教學效能」，即「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」感受程度愈強，「整體教學效能」的表現愈佳。

表 4-24

教師幸福感各層面對整體教學效能之逐步多元迴歸分析摘要表

進入迴歸 之順序	相關係數 (R)	決定係數 (R <sup>2</sup> )	決定係數 R <sup>2</sup> 增加量	標準化係 數 (β)	F 值	共線性統計量	
						CI	VIF
人際關係	.56	.31	.31	.36	196.40***	16.69	1.95
工作成就	.59	.35	.04	.20	114.98***	23.25	1.52
正向情緒	.60	.36	.01	.14	80.10***	30.04	1.73

註：\*\*\* $p < .001$

綜合以上，幸福感的各層面中，僅有幸福感之「生活滿意」層面全然無法對教學效能任一層面具有預測力，而「身心健康」也僅對教學效能之「自我效能信念」具有預測力，其餘「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」三者或多或少皆能有效預測教學效能的若干層面及整體教學效能。



## 第五章 討論、結論與建議

本章旨在根據研究調查所得之實證資料，經過統計分析與綜合討論之後，歸納整理做成結論並提出建議，提供教育行政機關、幼兒園、幼兒園教師及未來研究者作為了解教師幸福感與教學效能關係之參考，本章共分三節，第一節針對實證研究結果進行討論；第二節歸納本研究之結論；第三節則針對本研究結論給予建議以供參考，分述如下。

### 第一節 討論

本節擬根據第四章研究結果與分析，檢視研究結果是否支持研究假設，並進行綜合性討論，表 5-1 為檢視研究結果是否支持研究假設之摘要陳述。

表 5-1

研究結果支持研究假設與否摘要表

研 究 假 設	研究結果 支持假設 與否
假設一：不同背景變項的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。	△
1-1：不同任教年資的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。	○
1-2：不同最高教育程度的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。	×
1-3：不同婚姻狀況的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。	○
1-4：擔任不同職務的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。	×
1-5：不同園所屬性的幼兒園教師在幸福感的知覺上有顯著差異。	○

(待續)

表 5-1

研究結果支持研究假設與否摘要表（續前頁）

研 究 假 設	研究結果 支持假設 與否
假設二：不同背景變項的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。	△
2-1：不同任教年資的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。	○
2-2：不同最高教育程度的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。	×
2-3：不同婚姻狀況的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。	○
2-4：擔任不同職務的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。	×
2-5：不同園所屬性的幼兒園教師在教學效能的知覺上有顯著差異。	○
假設三：幼兒園教師幸福感與教學效能有顯著的相關。	○
假設四：幼兒園教師幸福感對教學效能有顯著的預測力。	○
4-1：幼兒園教師幸福感對教學效能之自我效能信念層面有顯著的預測力。	○
4-2：幼兒園教師幸福感對教學效能之教學計畫層面有顯著的預測力。	○
4-3：幼兒園教師幸福感對教學效能之教材呈現層面有顯著的預測力。	○
4-4：幼兒園教師幸福感對教學效能之教學氣氛層面有顯著的預測力。	○
4-5：幼兒園教師幸福感對教學效能之教學評量層面有顯著的預測力。	○
4-6：幼兒園教師幸福感對整體教學效能有顯著的預測力。	○

註：○表示支持假設，△表示部分支持假設，×表示拒絕假設

以下擬針對第二章文獻探討與第四章調查研究結果進行資料的綜合討論，解釋本研究之研究問題並做綜合性比較分析與討論，首先了解新竹市幼兒園教師幸福感、教師之教學效能現況；其次，分析不同背景變項之新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能的差異情形；接著，探討幼兒園教師幸福感與教學效能的

關係；最後，探求幼兒園教師幸福感對教學效能的預測情形，研究結果討論分析如下：

### 一、幼兒園教師幸福感現況

本研究經資料統計後顯示，教師整體幸福感平均得分數 4.67 分，幸福感各層面的平均得分介於 4.33 至 5.07 分，皆高於六點量表的平均分 3.5 分，顯示目前新竹市幼兒園教師幸福感知覺感受屬中上程度。此研究結果與王淑女(2011)、李育憲(2012)、邱惠娟(2010)、侯辰宜(2007)、唐順得(2011)、許宇瑩(2010)、楊朝鈞(2010)等人的研究結果相符合。此結果顯示幼兒園教師普遍皆能積極感受來自於日常生活各方面的幸福感，研究者推論此原因可能與幼兒園教師的職業型態有關，單純天真的幼兒極容易為一件簡單的小事而快樂興奮，幼兒園教師經常與幼兒長時間相處，自然時常感受幼兒活潑樂觀的人格特質，漸進影響自己的人格特質或看待事物的心態，加上幼兒具有高度可塑性，使得幼兒園教師經常能從教學的過程中得到成就感，如此就容易產生正向樂觀的態度去面對與感受周遭一切。

就幸福感個別層面而言，「人際關係」與「正向情緒」二者分別為最高及次高者，兩者得分相近，且平均得分皆超過 5 分，顯示幼兒園教師在人際關係及正向情緒層面獲得較高的幸福感，研究者推測其原因可能由於幼兒園教師在幼兒園中，經常扮演孩子王的角色，常年與天真活潑的幼兒相處，極易被幼兒感染其活潑樂觀的態度及人格特質，容易產生正向情緒，進而全方位影響幼兒園教師待人接物與處世的人生哲學。然而，其中又以「人際關係」的得分最高，顯示新竹市幼兒園教師相當重視人際關係的和諧，且都能從中得到幸福感，方暄涵(2010)、吳素雲(2011)、李碧珠(2012)、陳慧姿(2007)等人的研究均指出「人際關係」一項是教師幸福感各層面中得分最高者，此與本研究結果一致，研究者推論教師在「人際關係」得分最高的原因可能是由於幼兒園教師經常面對各

種不同類型的家長與幼兒，在此情況下，幼兒園教師自然將擁有良好的溝通技巧視為極重要之事，加上許多教師都修習、研習過心理學或諮商與輔導的相關課程，可能較容易同理或了解家長及幼兒，進而較擅長處理人際問題，使得人際關係較為和諧良好。

此外，研究結果顯示「身心健康」層面則是最少的幸福感來源，王惠萱(2011)、吳素雲(2011)、李碧珠(2012)、許秋鈺(2008)、陳政翊(2010)、陳慧姿(2007)、楊倩華(2010)等人的研究均指出「身心健康」一項是教師幸福感各層面中得分最低者，此與本研究結果相符。進一步分析得知在「我經常定時運動，以保持身心健康」此題的平均得分最低，研究者推論原因可能是由於現代人生活較為忙碌，幼兒園教師又經常在下班後進行備課或製作教具，加上幼兒園教師完全沒有無課務時間，必須犧牲晚上或周末的休閒時間去參加各項研習，因而未養成定時運動的習慣。

## 二、幼兒園教師教學效能現況

本研究經資料統計後顯示，教師整體教學效能平均得分數 5 分，教學效能各層面的平均得分介於 4.85 至 5.17 分，皆高於六點量表的平均分 3.5 分，顯示目前新竹市幼兒園教師教學效能知覺感受屬中上程度。此研究結果與吳婉甄(2011)、吳讚原(2011)、侯義福(2011)、張瑀捷(2010)、陳淳宜(2011)、羅巧玲(2011)等人的研究結果相符合。此結果顯示幼兒園教師普遍皆能有效掌握教學工作上的諸多相關事宜，研究者推論此原因可能與受教學生年齡及所進行之課程型態有關，幼兒園招收 2 至 6 歲之幼兒，學齡前階段的幼兒，可塑性及服從性遠高於其他教育階段，而使幼兒園教師能充分掌握班上幼兒的學習狀況，且幼兒園課程設計宜與生活經驗結合，因而教材取得較為容易，加上教師大多皆修習過教育學分，懂得各領域教材教法，進而使幼兒園教師對於教學工作的掌握皆能遊刃有餘。

就教學效能個別層面而言，以「教學氣氛」層面為得分最高者，且平均得分皆超過整體教學效能之每題平均數，顯示在教師教學效能中，幼兒園教師最能掌握的是教學氣氛層面。此研究結果與侯辰宜(2007)針對桃園縣國小教師所進行的調查研究一致，此外，趙宜嫩(2011)針對臺北市國小教師所做的研究中，結果顯示教師教學效能中的「班級經營與互動」層面平均得分最高；賴足免(2008)針對中部四縣市幼兒園教師為對象所做的研究中，結果顯示教師教學效能中的「教學互動」層面平均得分最高，然而「班級經營與互動」與「教學互動」的概念與本研究之「教學氣氛」概念相似雷同，因此，該研究結果皆與本研究相符。顯示目前新竹市幼兒園教師在教學過程中重視教學氣氛的營造且皆能有效掌握，研究者推測此原因可能與幼兒園的教學型態及幼兒的學習型態有關，學齡前階段的幼兒活潑好動，適合在遊戲中學習，使得上課氣氛經常歡欣和樂，促使師生互動狀況良好，這點也與幸福感中得分最高的層面「人際關係」相呼應，皆顯示教師注重人群互動關係，且會用心營造氣氛與經營。

再者，「自我效能信念」層面為得分最低者，顯示幼兒園教師擁有自我效能信念的信心較薄弱。此研究結果與侯辰宜(2007)針對桃園縣國小教師所進行的調查研究一致，此外，金尚屏(2009)針對高雄市高職校教師所做的研究中，結果顯示教師教學效能中的「自我教學效能」層面平均得分最低；施志雄(2007)針對台中縣公立國中兼職行政教師為對象所做的研究中，結果顯示教師教學效能中的「教學自我效能」層面平均得分最低，然而探究「自我教學效能」與「教學自我效能」的概念與本研究之「自我效能信念」概念相似雷同，因此，該研究結果皆與本研究符合。顯示目前新竹市幼兒園教師亟待加強此層面的信心，探究原因，可能是社會風氣變遷快速，尤自「零體罰」政策頒布實施後，導致家長與學生尊師重道觀念日漸薄弱，經年累月致使教師產生教育無力感，使教師對其能影響學生之程度的主觀評價降低，故影響此層面的得分。



### 三、不同背景變項之幼兒園教師幸福感差異性

本研究之不同背景變項包括任教年資、最高教育程度、婚姻狀況、擔任職務及園所屬性五項，其中任教年資、婚姻狀況及園所屬性三項之教師幸福感有顯著差異；最高教育程度與擔任職務二者則在教師幸福感的知覺上無顯著差異，分述討論如下。

#### (一) 任教年資

本研究結果顯示不同任教年資的教師在幸福感知覺程度上呈現顯著的差異，此與王惠暄(2011)、吳素雲(2011)、林萃芄(2011)、徐美雯(2011)、詹美珍(2011)、廖淑容(2010)、劉品秀(2011)等人的研究結果相符。進一步進行事後比較，發現僅在「生活滿意」層面上有顯著差異，且任教年資 20 年以上之教師在此層面平均得分皆遠高於其餘較少任教年資之教師，探測其原因，可能因為年資較深之教師較能計畫與掌控自己的生活，而這或許由於經驗或年齡使然，較能夠對現況滿意並享受其中。

#### (二) 最高教育程度

本研究結果顯示最高教育程度不同的教師對幸福感知覺程度並無顯著差異，此與方暄涵(2010)及賴虹美(2011)的研究結果一致；而與吳素雲(2011)、林萃芄(2011)、徐美雯(2011)等人的研究結果不相符。究其原因，可能因為在感受幸福感而言，人格特質的差異較有影響，一般而言，具有正向樂觀特質的人較容易正向且樂觀看待事情，也較容易感受幸福感，而最高教育程度對其較無影響，因此，最高教育程度不同的人對幸福感的感受知覺就較無顯著差異出現。

### (三) 婚姻狀況

本研究結果顯示不同婚姻狀況的教師在幸福感知覺的程度上達顯著性差異，此與王惠暄(2011)、吳素雲(2011)、徐美雯(2011)、袁小惠(2011)四人的研究結果符合。已婚教師較未婚教師感到幸福，推測其原因，也許已婚者擁有較多來自於家庭生活的情感支持與幸福感受；也或許因為婚姻是人生重要任務之一，已婚者自然獲得了完成任務的成就感與幸福感，進而正面影響生活其他事物的幸福感受。

### (四) 擔任職務

本研究結果顯示擔任不同職務的教師在幸福感知覺的程度上並無顯著的差異，此與向翠瑛(2012)、林萃芄(2011)、劉品秀(2011)三人的研究結果相符。造成此結果的原因，可能因為本研究對象設定為幼兒園教師，並不包含行政人員，幼兒園帶班教師長時間與幼兒相處，易被幼兒感染快樂的情緒，連帶保有樂觀的態度面對生活周遭的人事物，容易感受幸福感，即使兼任行政者，亦有長時間跟幼兒相互陪伴相處，故擔任不同職務的教師對幸福感的知覺並無太大差異。

### (五) 園所屬性

本研究結果顯示不同園所屬性的教師在對幸福感感受的程度上已達顯著性差異，此與李建興(2007)、陳俞吟(2011)、陳慧姿(2007)、楊倩華(2010)四人的研究結果不同；而與吳素雲(2011)的研究結果相呼應，皆為公立學校教師之幸福感高於私立學校教師之幸福感。探究其因，可能因為公立園所的薪資、福利、待遇大多較私立園所為佳，且公立園所之工作穩定性高，綜上原因，而使公立幼兒園教師生活壓力小於私立幼兒園教師，較能感受到正向感受的情緒。

#### 四、不同背景變項之幼兒園教師教學效能差異性

本研究之不同背景變項包括任教年資、最高教育程度、婚姻狀況、擔任職務及園所屬性五項，其中任教年資、婚姻狀況及園所屬性三項之教師教學效能有顯著差異；最高教育程度與擔任職務二者則在教師教學效能；的知覺上無顯著差異，分述討論如下。

##### (一) 任教年資

本研究結果顯示不同任教年資的教師在教學效能知覺程度上呈現顯著的差異，此與吳婉甄(2011)、林萃芄(2011)、廖美芬(2010)、廖淑容(2010)、趙宜嫩(2011)等人的研究結果一致。進一步進行事後比較，發現在教學效能各層面中均有顯著差異存在，由各層面之平均得分數顯示資深教師教學效能各層面知覺程度普遍較高，推測可能是因為資深教師在教學工作上的實務經驗累積較多，因而較能熟練掌握各項教學技巧，故教學效能亦佳。

##### (二) 最高教育程度

本研究結果顯示最高教育程度不同的教師對教學效能的知覺程度並無顯著差異，此與朱筱雯(2010)、吳錫場(2009)、呂佳霖(2010)、洪志林(2011)、陳俊雄(2010)、黃婷惠(2010)等人的研究結果符合。究其原因，或許受此教育階段的課程型態之影響，學齡前教育階段以主題課程為現行課程型態之主流，為多數幼兒園所採用，因此幼兒學習教材皆以生活化為取向，將幼兒生活經驗與課程結合，生活即學習；學習即生活，因而使最高教育程度不同之幼兒園教師大多皆能掌控良好，且因幼兒毋須學習艱澀之專業知能，幼兒園教師無需教授幼兒艱澀的專科知識，因而使得最高教育程度不同的幼兒園教師在教學效能的知覺上沒有顯著差異。

### (三) 婚姻狀況

本研究結果顯示不同婚姻狀況的教師對教學效能的知覺程度有達到顯著性的差異，此與呂立琪(2008)與劉芳蕓(2009)二人的研究結果相呼應；而與楊淑娟(2007)及黃淑滿(2010)的研究結果不一致。且進一步進行事後比較，以已婚教師的教學效能知覺程度較未婚教師為高，造成此結果的原因，推測可能是受到先成家後立業的傳統觀念所影響，成功的家庭生活能夠奠定事業的基礎，故感受來自家庭和樂氣氛幸福感受的教師，更能夠在工作上盡情發揮，提高工作效率與發揮潛能，間接提高了教學效能。

### (四) 擔任職務

本研究結果顯示擔任不同職務的教師在對教學效能的知覺程度上並沒有顯著的差異，此與黃建中(2011)、吳錫場(2009)、曾彩環(2009)、鄭鈺靜(2009)、黃怡誠(2009)等人的研究結果一致。探究其因，可能是因為不論身為主教帶班教師、主教帶班教師兼任行政或助理教師，皆要擔負起教學工作上的責任，甚至，從事教學仍是工作最主要的重心，因此，雖然擔任不同職務，但對教學工作仍是毫不懈怠，故對於教學效能普遍皆能維持良好的知覺程度。

### (五) 園所屬性

本研究結果顯示不同園所屬性的教師在教學效能的感受程度上已達顯著性差異，此與黃友陽(2007)、陳雪芳(2008)、楊靜怡(2009)、金尚屏(2009)等人的研究結果相呼應。造成此結果的原因，推測可能因為私立園所大多以營利為目的，有招生壓力，因此園所經營需要顧及市場取向及家長需求，在此環境下，使得私立幼兒園教師較難以發揮專業精神而處處受限，反觀公立園所，較無招生上的壓力，教師與園長之間的關係不似私立園所那般，是上司下屬關係，因而公立園之園長大多都較能尊重教師的專業自主權，故公私立幼兒園教師在教

學效能的表現與知覺上有顯著差異。

## 五、教師幸福感與教學效能的關係

將教師整體幸福感與整體教學效能知覺得分情形做相關分析，二者間呈顯著正相關 ( $r=.55$ )，相關程度為中度相關，即教師幸福感受程度愈高者，其教學效能也愈佳。根據文獻探討資料，目前國內針對教師幸福感與教學效能之相關研究僅六篇，分別為王冠堯(2009)、林芝瑤(2010)、林萃芄(2011)、侯辰宜(2007)、廖淑容(2011)及龍昱廷(2010)，在林芝瑤的研究中，關於主觀幸福感與教師教學效能間的相關情形不在其研究範疇內，除此之外，其餘五篇針對教師幸福感與教學效能之相關研究中，教師幸福感與教學效能之間皆具有顯著正相關，此與本研究結果一致，再進一步探究二者間之相關程度，其中僅有一篇研究結果顯示教師幸福感與教學效能二者之間屬高度相關，相關係數為.705(侯辰宜，2007)，其餘王冠堯(2009)、林萃芄(2011)、廖淑容(2011)及龍昱廷(2010)四篇研究結果皆與本研究結果相同，顯示教師幸福感與教學效能間呈中度相關。

另在各層面上，幸福感之「生活滿意」、「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」及「身心健康」五個層面與教學效能之「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學氣氛」及「教學評量」五個層面，兩兩之間亦皆呈顯著正相關，相關程度為低度相關或中度相關，顯示幸福感較高之教師，在教學效能各層面的知覺程度亦較高。

因此，教師應注重自身的幸福感受程度，愈幸福的老師在教學效能的知覺表現也會愈高，間接使學生感受學習的幸福，期待社會國人也應重視並加強提高教師的幸福感受，間接提高教師教學效能的表現，最終使學生受惠。

## 六、教師幸福感對教學效能的預測情形

進一步以逐步多元迴歸分析探求教師幸福感對教學效能的預測情形，研究結果顯示幸福感層面中之「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」三者皆可有效預測「整體教學效能」，總解釋變異量為 35.7%，表示「工作成就」、「人際關係」、「正向情緒」三者對「整體教學效能」的總預測力可達 35.7%，其中又以「人際關係」對「整體教學效能」最具有明顯的預測力( $\beta = .36$ )，故為最佳預測變項。

這樣的研究結果與侯辰宜(2007)針對桃園縣國小教師所進行的調查研究略有不同，該研究結果顯示幸福感各層面中，「工作成就」、「人際和諧」、「自尊滿足」與「健康狀態」四個層面共可以解釋整體教學效能 58.4%的總變異量，而其中「工作成就」層面的解釋變異量達 52.2%，是教師教學效能的主要預測變項，本研究則以「人際關係」層面是教師教學效能的主要預測變項。

研究者推測幸福感之「人際關係」層面對教學效能最具有預測力的原因，可能是因為教師若愈能正向感受來自人際關係方面的幸福感，無論是家庭、職場或是個人交友方面的人際關係融洽，都可化為積極的情感支持以反應在教學工作上，因而教學效能也相對能提高，因此，來自於「人際關係」的幸福感，可大大影響並反應回饋在工作上的教師教學效能，並已由本研究分析結果得到證實。

綜合以上，幸福感可有效預測教學效能，即幸福感受程度愈強，可以預期教師在教學效能上的表現亦愈佳，且在幸福感的各層面中，又以「人際關係」對教學效能最具有預測力，不但能有效預測教學效能之每一層面，且對各層面而言，皆是最佳預測變項。

## 第二節 結論

本節根據本研究之研究目的與問題，再依本研究之結果討論，以分析主要結果並綜合歸納出下列結論：

### 一、新竹市幼兒園教師之整體幸福感屬中上程度，在各層面中，以「人際關係」為最高，感受度最佳；而「身心健康」則相對最低。

整體而言，幸福感高於六點量尺的平均數，顯示幸福感在中上程度，表示教師的幸福感仍能維持在不錯的水準。但以個別層面而言，以「人際關係」平均得分最高，其標準差也是五個層面中最小的，顯示大多教師對人際關係相當重視，且都能從中獲得幸福感。而「正向情緒」、「生活滿意」及「工作成就」依序為其幸福感之來源，顯示新竹市幼兒園教師仍致力常保積極樂觀之情緒態度去待人處事，對生活知足滿意並能充分安排計畫，及在工作上的付出能獲得肯定，再再皆使幼兒園教師充分感受到幸福感。

唯在「身心健康」層面之平均得分最低，然而其平均數仍略高於六點量尺的平均數，顯示幼兒園教師普遍尚能維持自我身心健康，僅部分教師較忽略養成定時運動的習慣。

### 二、新竹市幼兒園教師之整體教學效能屬中上程度，在各層面中，以「教學氣氛」為最高，感受度最佳；而「自我效能信念」則相對最低。

整體而言，教學效能高於六點量尺的平均數，顯示教學效能在中上程度，表示教師的教學效能仍能維持在不錯的水準。但以個別層面而言，以「教學氣氛」平均得分最高，其標準差也是五個層面中最小的，顯示多數教師對教學氣氛相當重視，且都能在教學過程中掌控良好，與幼兒保持良善的互動，維持和諧的師生關係及和樂的上課氛圍。而「教材呈現」、「教學評量」及「教學計畫」

依序為其教學效能之來源，顯示新竹市幼兒園教師在教學前大多能規劃、準備及精熟教材，教學後進行多元評量，作為下次教學活動計劃的依據考量，並時時保持其彈性調整的空間。

唯在「自我效能信念」層面之平均得分最低，然而其平均數仍略高於六點量尺的平均數，顯示幼兒園教師普遍尚能擁有自我效能信念，僅部分教師此部分之信心能力稍較薄弱，需要再強化。

### **三、不同任教年資、婚姻狀況、園所屬性在教師幸福感有顯著差異。**

(一) 不同任教年資的教師在整體幸福感及「生活滿意」層面的知覺感受上均有顯著性差異。

(二) 不同最高教育程度的教師在整體幸福感及其各層面的知覺表現上均不存在顯著性差異。

(三) 不同婚姻狀況的教師在整體幸福感及「生活滿意」、「工作成就」、「正向情緒」三個層面的知覺感受上均有顯著性差異。

(四) 擔任不同職務的教師在整體幸福感及其各層面的知覺表現上均不存在顯著性差異。

(五) 不同園所屬性的教師在整體幸福感及「生活滿意」、「工作成就」、「正向情緒」三層面的知覺表現上均有顯著性差異。

### **四、不同任教年資、婚姻狀況、園所屬性在教師教學效能有顯著差異。**

(一) 不同任教年資的教師在整體教學效能及其各層面的知覺感受上均有顯著性差異。

(二) 不同最高教育程度的教師在整體教學效能及其各層面的知覺表現上均不



存在顯著性差異。

(三) 不同婚姻狀況的教師在整體教學效能及「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學氣氛」四層面的知覺感受上均有顯著性差異。

(四) 擔任不同職務的教師在整體教學效能及其各層面的知覺表現上均不存在顯著性差異。

(五) 不同園所屬性的教師在整體教學效能及「自我效能信念」、「教學計畫」、「教材呈現」、「教學氣氛」四層面的知覺表現上均有顯著性差異。

#### **五、新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能呈中度正相關。**

新竹市幼兒園教師之整體幸福感與整體教學效能間呈現顯著正相關，其相關係數為.55，相關程度為中度相關。

整體幸福感與教學效能各層面皆呈顯著正相關，且其中與「自我效能信念」層面的相關程度最高；與「教材呈現」層面相關程度最低。

教師幸福感各層面與整體教學效能皆呈顯著正相關，其中以「人際關係」層面與整體教學效能的相關程度最高；以「生活滿意」層面與整體教學效能的相關程度最低。

教師幸福感各層面與教學效能各層面兩兩之間亦皆達顯著正相關，即在教師幸福感各層面得分較高的教師，其教學效能各層面之表現亦佳。

#### **六、新竹市幼兒園教師幸福感對教學效能具有預測力，在幸福感各層面中，以「人際關係」對整體教學效能最具預測力。**

新竹市幼兒園教師幸福感對教學效能具有預測力，在幸福感各層面中，「生活滿意」層面均無法有效預測整體教學效能或其任一層面。「工作成就」層面可

有效預測整體教學效能及「自我效能信念」、「教學計畫」、「教學評量」三層面，且為預測「教學計畫」的最佳預測變項。

「人際關係」層面均可有效預測整體教學效能及其各層面，且皆為預測整體教學效能及其各層面的最佳預測變項。

「正向情緒」層面可有效預測整體教學效能及「教學計畫」、「教材呈現」、「教學氣氛」三層面。「身心健康」層面僅可有效預測「自我效能信念」此一層面。

### 第三節 建議

本節依據研究者調查新竹市幼兒園教師幸福感與教學效能關係之結果與結論，分別對教育行政機關、幼兒園、幼兒園教師及後續研究提出若干建議以供參考，分述如下：

#### 一、對教育行政機關之建議

##### (一) 舉辦相關活動講座，搭起友誼的橋樑

本研究顯示，不同婚姻狀況的教師在整體幸福感與整體教學效能的知覺感受上均有顯著性差異，已婚教師於整體及其各層面之平均得分普遍皆高於未婚教師。有鑑於此，教育行政機關除注重教師之專業成長而廣辦各項教育領域之研習活動外，也應多加關注教師的終生幸福大事，可以嘗試與各機關團體合作舉辦未婚聯誼活動，提供正當交友管道，並鼓勵未婚教師參與活動，期待能藉此提高未婚教師的結婚意願與結婚率，使其能獲得來自婚姻生活的幸福與情感支持的力量，進而無後顧之憂地在教學工作上全力發揮施展，提高其教學效能。此外，也可舉辦有關兩性相處溝通及親子教養之系列講座，促使已婚教師更具有家庭經營的能力而能充分感受婚姻家庭之幸福，多管齊下，除提高教師幸福

感外，間接與直接也均能提高教師教學效能的知覺程度與表現。

## 二、對幼兒園之建議

### (一) 舉辦教學觀摩會，新舊交流以彰顯不同任教年資之優勢

本研究顯示，不同任教年資的教師在整體幸福感與整體教學效能及其各層面的知覺感受上均有顯著性差異，愈資深的教師在整體及其各層面的平均得分愈高，因此，園方可不定期舉辦教學觀摩會，讓資深教師示範教學，提供資淺教師學習的機會；或讓資淺教師示範教學，由資深教師給予建議以供資淺教師改善其自身之教學，期待藉由教學觀摩會後的討論與回饋，讓所有教師互相交流學習，在新舊世代教師之教學激盪下，促使資淺教師更精熟教學工作，以提高整體幸福感與整體教學效能。

### (二) 尊重教師專業自主精神，促成四贏新局面

本研究調查結果顯示不同園所屬性的教師在整體幸福感及整體教學效能的知覺表現上均有顯著性差異，公立幼兒園教師在整體及其各層面的平均得分皆高於私立幼兒園教師。由於公私立幼兒園員額編制結構、經營願景與理念皆大有不同，林心怡(2011)指出私立幼兒園教師工時長、薪資福利低，且加上經營偏向市場化，迎合家長需求，致使經營者加諸教師許多壓力，往往壓縮教師的專業發展空間，讓教師感到沉重。期待私立幼兒園能健全教師福利制度，給予教師專業自主權，肯定教師的付出，提供發展的潛能與機會，並致力維持教師正向積極的情緒，讓教師知覺幸福感受，使教師因擁有專業自主權而得以在教學工作上充分發揮，建立幼兒園專業形象及家長良好口碑；讓更多家長樂於將幼兒送來就讀，進而免去園方所擔憂之招生問題；幼兒也能在教師充分發揮專業自主權的專業教導下學習，獲得大幅度成長；而家長最終更是樂見幼兒的進步與成長，如此即可促成教師、園方、幼兒及家長四方受益的四贏局面。

### (三) 成立教學工作坊及設立獎勵制度，促使教師獲得工作成就感

本研究顯示「工作成就」層面可有效預測整體教學效能，結果也顯示「工作成就」層面的平均得分偏低，表示教師幸福感較少來自於「工作成就」，因此幼兒園應鼓勵教師成立教學工作坊或定期召開全園教學會議，讓教師們分享交流彼此的教學，精進充實教師教學專業知能，促使教師在教學上有更多成功的經驗，得到他人的肯定，此外，鼓勵教師對外參加或於園內舉辦主題課程設計發表活動，配合設立獎勵制度，讓表現優良之獲獎教師除受到專業肯定外，更獲得實質之獎勵，加深其工作成就感之深刻程度，而未獲獎教師也能因想要爭取榮譽而自我精進其教育專業能力，在日積月累的努力下，其教學能力與表現皆能更上一層樓，或許在過程中就能受到家長的肯定，最終也能爭取榮譽獲得獎勵而提升來自工作成就之幸福感，進而預測其教學效能的表現亦會更佳。

## 三、對幼兒園教師之建議

### (一) 走出宅生活，與人互動提升自我價值

研究顯示，教師幸福感各層面與整體教學效能皆呈顯著正相關，其中尤以「人際關係」層面與整體教學效能的相關程度最高，而在預測情形之研究結果也顯示「人際關係」層面均可有效預測整體教學效能及其各層面，且皆為預測整體教學效能及「自我效能信念」、「教材呈現」、「教學氣氛」、「教學評量」四層面的最佳預測變項。有鑑於此，教師應努力經營自身之社交生活，而能充分感受來自「人際關係」的幸福感受，人際關係的拓展是個人可以努力達成的事，建議可於週間下班後，邀請同事們共進晚餐，避免形成「上班時大家是同事；下班後卻什麼都不是」的窘境，以增進與同事間的私下情誼，此外，於週休假日也可多拜訪親友或安排與親友共同出遊，促進彼此情感交流，藉以提高此層面的幸福感受，而能預測在教學效能上將可有良好的表現。

## (二) 重視自我情緒管理，發揮正向力量

研究顯示，「正向情緒」層面可有效預測整體教學效能，近年來心理學的研究已證實「正向心理」的重要價值，若教師能常保正向情緒，不僅能培養積極人生觀，進而能幫助個人找到內在的心理能量，隨時可以面對困難、緩衝挫折、掌控逆境及解決問題。教師於閒暇時可以多閱讀情緒管理相關書籍、培養興趣適時紓壓，以維持心理健康或參加情緒管理相關講座，使自身常感正向情緒及其所帶來的積極影響，藉以涵養正向性格而能預測其在教學效能上的掌控與表現亦將隨之提升。

## 四、對後續研究之建議

### (一) 研究對象方面

本研究僅限於新竹市立案公私立幼兒園教師，因此推論及應用上僅適合於此範圍之教師，無法擴及其他區域及其他教育階段，為使其研究結果更具代表性及完整性，故未來研究可以擴大研究對象至其他縣市或全國，根據過去文獻，關於幼兒園教師幸福感的研究僅有四篇，洪婷琪(2010)與楊倩華(2010)二人的研究對象範圍為臺北市；李建興(2007)以高雄地區為其研究對象範圍；楊朝鈞(2010)則以東部地區之幼兒園教師作為研究對象，因此未來研究對於研究對象的選取，尚有許多可以著手之處。

此外，研究者在發送研究測量工具時，皆請各園負責人協助轉發及回收，然而，回收工作完成之後，有私立幼兒園教師私下致電反應，由於研究測量工具由負責人回收，因擔心內容被負責人翻看，故有些題項作答上無法反應真實狀況，建議未來的研究可以特別注意顧及研究測量工具回收的隱密性，使填答者在進行填答時更能反映其真實狀況。

## (二) 研究變項方面

根據過去文獻及相關理論可以得知，幸福感與教學效能分別受到許多變項的影響，此二個變項皆受到來自個人、學校背景變項及相關變項之影響，因此未來研究可以增加更多相關變項進一步探討其中的關係。

### 1、個人變項方面

根據過去文獻及研究得知，幸福感與教學效能分別受到來自個人背景變項之影響，過去的研究發現教師個人背景變項在幸福感與教學效能上的差異情形並未有一致性的結論。然而，本研究在教師個人背景變項上考量任教年資、最高教育程度、婚姻狀況及擔任職務，因此未來的研究可以增加更多個人背景變項，如：人格特質、宗教信仰、使用資訊能力等變項進一步討論。

### 2、學校變項方面

本研究在學校背景變項上因考量研究對象都在新竹市，故僅探討園所屬性，未來的研究可以增加更多相關變項進一步了解其中的關係，如：學校規模、學校所在地、學校歷史、學校結構等變項進一步討論。

### 3、相關變項方面

根據過去文獻及研究得知，幸福感與教學效能分別受到其它相關變項之影響，如幸福感與教學效能皆可能受到領導風格、組織承諾、工作壓力、休閒參與、情緒管理等變項之影響；然而，學生學業成就、師生關係、教師專業發展、學校效能、教師專業承諾等變項也均可能被幸福感與教學效能此二變項所影響，因此未來的研究可以再考量其它相關變項並進一步了解其中的關係。

### (三) 研究工具方面

本研究所使用的工具為「教師幸福感量表」及「教師教學效能量表」，係研究者參酌相關文獻後編製而成，雖經預試、驗證階段之信、效度分析以力求完善，但因考量現實生活快速變遷，因此，未來後續的相關研究，可依據相關文獻進一步修訂，並參酌加進符合時代潮流的相關變項或題項，設計出更適合的測量工具，其次，目前學術界對幸福感與教學效能的定義不一，因而各層面區分不同，值得未來研究者進一步編製更完善適切的測量工具。

此外，本研究之幸福感量表與教學效能量表在進行驗證性因素分析時，卡方皆顯示不適應，所幸後經同時考量其餘適配度指標，如 GFI、NFI、TLI、CFI、IFI 及 RFI 皆在.90 以上、而 RMSEA 皆為.05、SRMR 皆小於.05，顯示為良好適配，唯 AGFI 均略小於.90，但仍大於.85，尚屬可接受範圍內，故日後研究者可再進一步編製建構效度更為良好之研究測量工具。

### (四) 研究方法方面

本研究採用調查研究法，以回收的研究測量工具作為分析之依據，以此方式雖然較能廣泛地收集各園資料，但研究結果僅能呈現整體趨向，對於量表填寫背後的意義有尚待釐清之處。其次，教師可能因心理防衛或社會期待效應而有所保留，或受限於題意之填答方式而使研究結果產生測量上的誤差，因此，日後之研究，除了調查方法之外，可再輔以質性方法探究之，透過深度訪談或實地觀察，蒐集更多佐證資料，以降低測量的誤差，並更能了解填答者的填答原因與心理歷程，除了量的數據，亦兼顧質的深度，使研究結果更加完備與周延。

## 參考文獻

### 壹、中文部分

- 尤英愉 (2010)。台中市國民小學教師媒體素養與教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。中台科技大學，台中。
- 尤淑如 (2011)。試析諮商中的「幸福」概念與處遇。《哲學與文化》，38(7)，97-116。
- 方暄涵 (2010)。基隆市國民中學校長領導特質與教師幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北。
- 王立傑、田育芬、段慧瑩 (2001)。《托育機構行政管理與實務》。台北：永大。
- 王沂釗 (2006年10月)。研究生學習困擾與希望感的相關研究。「2006年中國輔導學會年會暨學術研討會」發表之論文。台北市立教育大學。
- 王冠堯 (2009)。國中教師幸福感與教學效能之關係研究—以台北縣為例 (未出版之碩士論文)。慈濟大學，花蓮。
- 王建智 (2003)。國民小學教師知識管理與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，台中。
- 王敘馨 (2010)。基隆市國中教師主觀幸福感之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立海洋大學，基隆。
- 王惠萱 (2011)。國民小學校長分佈式領導、教師創新教學與教師幸福感關係之研究:以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園。
- 王慶田 (2009)。國小教師休閒涉入、休閒效益及幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。亞洲大學，台中。
- 古婷菊 (2006)。國中教師幸福感及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北。
- 田春梅 (2009)。本土語言之學校行政支援與其教學效能感之研究-以南投縣國民小學為例 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 白慧如 (2004)。國民小學教師資訊素養與教學效能關係之研究 (未出版碩士論文)。國立台中師範學院，台中。



- 刑占軍 (2005)。對主觀幸福感測量的反思。本土心理學研究，24，301-323。
- 向翠瑛 (2012)。臺北市國小已婚女性教師主觀幸福感及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，台北。
- 朱筱雯 (2010)。國民小學教師專業角色知覺、工作壓力與教學效能之研究 (未出版碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 江佳茹 (2003)。國民小學教師專業承諾和教學效能相關之研究 (未出版碩士論文)。國立台中師範學院，台中。
- 江春玲 (2009)。澎湖縣國民中小學教師知識管理能力與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北。
- 何 瑛 (1999)。主觀幸福感概論。重慶師院學報(哲學社會科學版)，4，113-145。
- 何婉婷 (2010)。高雄市國小已婚女教師之情緒智力、親職壓力與幸福感的關係 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 吳月霞 (2005)。國小高年級單親兒童親子互動、社會支持與其幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 吳有為 (2010)。雲嘉南地區教師健康促進生活型態與幸福感之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 吳明隆 (2011)。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。台北：易習圖書。
- 吳炳毅 (2011)。高職電機與電子群教師專業承諾與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北科技大學，台北。
- 吳修璋 (2006)。台北縣國小教師知識管理與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 吳素雲 (2011)。高職教師情緒管理與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北科技大學，台北。
- 吳婉甄 (2011)。新北市、臺北市國民小學教師專業學習社群與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，台北。
- 吳清山 (1991)。學校行政。台北：心理。

- 吳清山 (1992a)。教師效能研究之探討。蒐入國立政治大學教育研究所(主編)，**教育研究與發展** (頁 185-206)。台北：台灣書局。
- 吳清山 (1992b)。學校效能研究。台北：五南。
- 吳清山 (1998)。學校效能研究 (第二版)。台北：五南。
- 吳淑敏 (2005)。生命教育課程對國小教育學程大學生幸福感之效果研究。**教育與心理研究**，28(1)，21-47。
- 吳經熊 (1992)。內心悅樂之源泉。台北：東大圖書公司。
- 吳筱雯 (2005)。桃園縣國中已婚女性教師生活壓力與休閒參與、休閒滿意即幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立體育學院，台北。
- 吳錫場 (2009)。參與試辦教師專業發展評鑑之國小教師對教師分級態度與教學效能之相關研究—以中部五縣市為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 吳靜吉、郭俊賢 (1996)。大學生快樂來源量表之建立。**中國測驗學會測驗年刊**，43，263-278。
- 吳靜誼 (2008)。高雄市老年人生命態度與其幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 吳璧如 (2002)。教師效能感之理論分析。**教育研究資訊雙月刊**，10(2)，45-64。
- 吳麗馨 (2011)。幼托園所教師專業素養與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。中臺科技大學，台中。
- 吳讚原 (2011)。國民小學教師專業發展與教師教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 呂立琪 (2008)。台北縣國小教師自我導向學習準備度、教師專業成長與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 呂佳霖 (2010)。國小教師組織溝通與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 巫雅菁 (2001)。大學生幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 李 選 (2003)。情緒護理。台北：五南。

- 李弘善(譯)(2002)。班級經營的雙贏策略(C. Carol 著)。台北：遠流(原出版於2000年)。
- 李杏芬(2010)。國民中學資賦優異學生正向心理與學校適應之相關研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 李育憲(2012)。國小教師宗教信仰與幸福感關係之研究—以南投縣為例(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義。
- 李佳芬(2011)。國小經濟學教材、教師教學效能與學生學習成就關係之研究(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北。
- 李宛蓓(2011)。國小資優班教師教學信念與教學效能之相關研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 李承澤(2008)。多元師資培育政策與國小教師教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立暨南國際大學，南投。
- 李俊湖(1992)。國小教師專業成長與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 李建興(2007)。幼兒教師的自我韌性與幸福感之相關研究(未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄。
- 李春嫣(2011)。國小校長家長式領導、教師組織公民行為與教師幸福感關係之研究-以桃園縣為例(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園。
- 李美蘭(2007)。國小資深女性教師幸福感之質性研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北。
- 李國禎(2001)。國中學生對教師有效教學行為的知覺與其學習策略、學業成就之相關研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 李清茵(2004)。家庭互動行為、心理需求滿足、關係滿意度與幸福感之相關研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 李雅妮(2008)。國小教師多元文化教育中教學態度與教學之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 李嵩義(2003)。主觀幸福感理論初探及其對高齡者之啟示。成人教育,74,42-51。
- 李新民、陳蜜桃(2006)。幼兒教師情緒勞務因素結構及其對工作倦怠之影響。高雄師大學報,20,89-97。

- 李碧珠 (2012)。桃園地區國小教師運動涉入、運動效益與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化。
- 李慧玲 (2011)。人格特質、知識管理與教學效能之研究—以國民小學教師為例 (未出版之碩士論文)。中華大學，新竹。
- 李咏吟 (1995)。教學原理。台北：遠流。
- 李素菁 (2002)。青少年家庭支持與幸福感之相關研究—以台中市立國中生為例(未出版之碩士論文)。靜宜大學，台中。
- 沈清松 (1991)。生命的實現與開放。蒐入黃耀德 (編)，中國人的快樂觀—淡泊與壑達 (頁 4-7)。台北：張老師文化。
- 周新富 (1991)。國民小學教師專業承諾、教學信念與學生學業成就關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 周錫欽 (2005)。桃園縣國民中學教師知識管理與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 昌育全 (2011)。企業員工職場靈性與幸福感之研究—以某跨國公司為例 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化。
- 林子雯 (1996)。成人學生多重角色與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 林亨華 (2003)。國中教師自我概念、教學信念與教學效能之相關研究—以澎湖縣為例 (未出版之碩士論文)。國立台南師範學院，台南。
- 林佳華 (2011)。南投縣國中教師休閒運動參與、人格特質、休閒效益及幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化。
- 林佳蓉 (2012)。高中職生自我概念、真實及網路人際關係與幸福感之關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 林宜蔓 (2004)。游泳者持續參與在休閒效益與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立雲林科技大學，雲林。
- 林芝怡 (2005)。國中生人格特質、休閒活動與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 林芝瑤 (2010)。教師部落格自我揭露對主觀幸福感與教學效能影響之研究—以某女子家商為例 (未出版之碩士論文)。元智大學，桃園。

- 林秋榮 (2007)。特殊教育教師自我效能與教學行為之研究 (未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 林郁汶 (2011)。護理臨床教師教學效能之探討 (未出版之碩士論文)。國立台北護理健康大學，台北。
- 林媿伶 (2011)。校長服務領導行為、教師教學效能與學生學習成效關係之研究—以新北市國民中學為例 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北。
- 林海清 (1994)。高中教師激勵模式與其工作滿意、服務士氣、教學效能之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學，台北。
- 林惠煌 (2003)。台北縣國民小學校長教學領導與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北。
- 林萃芄 (2011)。臺北市國民小學教師社會支持與教學效能、幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北。
- 林進材 (1999)。教學理論與方法。台北：五南。
- 林進材 (2001)。國小教師教學效能的理論與實際。高雄：復文圖書出版社。
- 林鎮賢 (2010)。高雄縣國小兼任行政職務教師工作壓力與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 林紋菁 (2009)。幼稚園教師情緒管理與教學效能關係之研究-以雲林縣地區為例 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 林淑惠 (2006)。技職校院大一新生生氣表達、人際關係與幸福感之研究(未出版之碩士論文)。美和技術學院，屏東。
- 邱富琇 (2004)。兒童之親子溝通、壓力因應方式與其幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 邱惠娟 (2010)。國中教師工作壓力、工作倦怠、復原力與幸福感關係之研究—以台灣中部地區六縣市為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 邱惠娟、童心怡 (2010)。教師幸福感內涵之探究。學校行政雙月刊，67，168-180。
- 邱雅蘭 (2006)。宗教團體重建教師信念研究：以財團法人福智寺為例 (未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義。

- 邱蓮春 (2010)。新竹縣市幼稚園情緒智慧與工作滿意度之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 邱曉音 (2008)。中北部原住民地區國小校長教學領導與教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 金尚屏 (2009)。高雄市高中職教師專業社群互動、教學輔導創新與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 侯辰宜 (2007)。國小教師幸福感與教學效能之關係研究—以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園。
- 侯義福 (2011)。台中市幼稚園園長領導行為與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高台中教育大學，台中。
- 姜建年 (2005)。國民小學資優班教師專業承諾與教學效能之研究 (未出版碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 施志雄 (2006)。台中縣國民中學兼職行政教師領導風格、教學效能與教學困擾之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 施承宏 (2000)。學校效能研究對國小教師教學效能的啓示。教育資料研究，36，25-33。
- 施建彬 (1995)。幸福感來源與相關因素之探討 (未出版之碩士論文)。高雄醫學院，高雄。
- 施建彬、陸洛 (譯) (1997)。幸福心理學 (M. Argyle 著)。台北:巨流 (原出版於 1993 年)。
- 洪 蘭 (譯) (2003)。真實的快樂 (M.E.P. Sligman 著)。台北:遠流 (原出版於 2002 年)。
- 洪志林 (2011)。國民小學校長多元架構領導、教師專業學習社群與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 洪家興 (2007)。彰化縣國中兼任行政教師個人特職、休閒參與及工作滿足對幸福感之影響 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化。
- 洪婷琪 (2010)。學前教師工作壓力、工作滿意與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。

- 洪湘慧 (2011)。新北市國民小學英語教師教學信念與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北。
- 胡慧宜 (1997)。師生關係。蒐入吳清山 (編)，有效能的學校 (頁 161-176)。台北：國立教育資料館。
- 唐順得 (2011)。雲林縣國小已婚女性教師工作壓力、休閒滿意度與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 孫立葳 (2000)。幼兒教師工作壓力之研究。新竹師範學院學報，13，265-279。
- 孫志麟 (1991)。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 孫志麟 (1995)。教師效能的研究途徑與評量理念。教育資料與研究，5，67。
- 孫志麟 (2002)。教師效能-三元模式的建構與應用。教育研究，104，44-54。
- 孫豔玲、何源、李陽旭 (2011)。從範例學 SPSS 統計分析與應用。新北：博碩文化。
- 徐宇瑩 (2010)。國民中學教師自我效能、幸福感與教師專業發展評鑑態度關係之研究—以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園。
- 徐美雯 (2011)。國中教師追求快樂取向、主觀幸福感與組織承諾關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 徐進文 (2007)。國民小學校長服務領導與教師教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 徐蔚文 (2011)。國民小學教師生涯發展階段與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 徐麗慧 (2007)。台北市國民小學閩南語教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北。
- 桂冠前瞻教育叢書編譯組 (譯) (1999)。教師角色 (S. F. Heck & C. R. Williams 著)。台北：桂冠圖書公司 (原出版於 1984 年)。
- 浦憶娟 (2010)。高中職教師人際關係與幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。

- 袁小惠(2011)。國中教師情緒勞務對幸福感之影響—以情緒智力為調節變項(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 涂鈺佩(2011)。休閒參與、休閒涉入、休閒效益對幸福感之研究-以雲林縣國小教師為例(未出版之碩士論文)。虎尾科技大學，雲林。
- 國立編譯館(1998)。課程教材教法通論。台北：正中。
- 張子恩(2011)。國中體育教師幽默感與工作壓力對教學效能之因果模式(未出版之碩士論文)。台北市立體育學院，台北。
- 張杏如(1994)。教師成長手冊。台北：信誼基金。
- 張定綺(譯)(1993)。快樂，從心開始(M. Csikszentmihalyi 著)。台北：天下(原出版於1990年)。
- 張春興(1995)。教育心理學(第15版)。台北：東華書局。
- 張倩、鄭湧(2003)。美國積極心理學介評。心理學探新，3，6-10。
- 張書豪(2008)。當老師真好！國小教師幸福感之探究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 張純子、洪志成(1998)。幼兒教師之情緒勞務—勞心勞力的脈絡情境分析。教育研究學報，42(2)，45-66。
- 張瑀健(2010)。中部地區國民小學教師對教師專業發展評鑑功能知覺與教師教學效能關係之研究。暨南國際大學，南投。
- 張碧娟(1999)。國民中學校長教學領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，台北。
- 張維倩(2004)。幼托園所主管教學領導行為與教師教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 張德銳、吳明芬(2000)。營造親師生三贏局面的班級經營策略。課程與教學，3(2)，33-45。
- 莊文魁(2009)。碩士在職專班成人學生職場情緒勞務與幸福感關係之研究—以中部四縣市為例(未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 莊智揚(2007)。教育改革下國民小學教師人際溝通行為與教學效能之關係研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。



- 莊雯琪 (2010)。雲林縣高齡志工老化態度與幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 許秋鈺 (2007)。國小教師親職壓力與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 許翠珠 (2007)。高雄市國民小學校長課程領導、教師知識管理與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄。
- 許錦華 (2004)。高雄市國民中學教師教師信念與班級經營效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 郭月玲 (2008)。國小教師休閒滿意度與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 郭吉模 (2004)。現行資訊融入教學推展的問題及因應策略。學校行政雙月刊，28, 86-95。
- 郭芳辰 (2005)。幼稚園園長課程領導與教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中。
- 郭俊豪 (2008)。大學生防禦性悲觀、拖延、自我設限及因應策略對幸福感影響之探討 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 郭俊賢 (1994)。大學生的快樂經驗及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 郭書汎 (2011)。兒童合唱團初任教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立台中教育大學，台中。
- 郭珮怡 (2008)。高科技產業員工社會支持與幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 郭彩虹 (2001)。公立幼稚園教師效能感及其相關因素之研究 (未出版碩士論文)。國立中山大學，高雄。
- 陳文富 (2009)。彰化縣國民小學教師專業成長與教學效能相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立台中教育大學，台中。
- 陳木金 (1997a)。國民小學教師教學效能評鑑量表編製之研究。藝術學報，61，221-253。

- 陳木金 (1997b)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立政治大學：台北。
- 陳木金 (1999)。班級經營。台北：楊智。
- 陳木金、邱馨儀 (2006)。以教學檔案為核心主軸的教師評鑑系統建構。教師天地，143，25-34。
- 陳秀玉 (2008)。馬祖地區教師知識管理與教學效能之普查研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，台北。
- 陳秀娟(譯)(1998)。生命的心流：追求忘我專注的圓融生活(M. Csikszentmihalyi 著)。台北：天下 (原出版於1997年)。
- 陳佳伶(譯)(2006)。快樂經濟學(L. Richard 著)。台北：經濟新潮社 (原出版於2003年)。
- 陳明秀 (2008)。Seligman 正向心理學進行國小綜合活動學習領域教科書之內容分析 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北。
- 陳明謙 (2008)。基隆市國民小學教師專業角色知覺與教學效能之關係 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北。
- 陳俊雄 (2010)。高雄市國小校長轉型領導、組織氣候與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳俞吟 (2011)。高中職主任輔導教師輔導專業角色踐履、生活角色相對重要性與幸福感之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 陳政翊 (2010)。臺北市國中校長轉型領導、教師幸福感與學校創新經營關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 陳昭曄 (2000)。國民中學實習教師思考之研究—師範大學與教育學程畢業生之比較 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳柏青 (2008)。國小教師休閒參與、工作壓力與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立雲林科技大學，雲林。
- 陳玲婉 (2005)。國小學童母親人格特質與親職壓力、幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳美珍 (2011)。國民小學教師工作壓力、角色知覺及教學效能之相關研究-以桃園縣小學為例 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。

- 陳素幸 (譯) (2004)。不斷幸福論 (S. Klein 著)。台北：大塊文化 (原出版於 2002 年)。
- 陳素貞 (2011)。高雄市國民中學教師專業學習社群、組織學習與教學效能關係之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳國蕙 (2007)。高職教師知識管理與專業成長及教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄。
- 陳蜜桃、李新民、黃秀霜 (2007)。台灣地區國民小學教師實用智能、情緒效能與專業表現之相關研究。教育心理學報，39(2)，295-316。
- 陳得添 (2005)。高雄市普通班與特教班國中教師社會支持、幸福感之比較研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳清美 (2007)。高中職學生家庭氣氛與幸福感之關係研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳雪芳 (2008)。幼稚園教師專業成長與教學效能之研究 (未出版碩士論文)。朝陽科技大學，台中。
- 陳登銘 (2011)。桃園縣國民中學體育教師行動研究知能、參與及教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北。
- 陳淳宜 (2011)。台南市幼稚園園長領導風格與教師教學效能關之研究 (未出版之碩士論文)。南台科技大學，台南。
- 陳毓茹 (2005)。高雄縣市成人宗教態度、家庭支持與幸福感之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳鈺萍 (2004)。國小教師的幸福感及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 陳銀卿 (2008)。國小教師工作壓力與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 陳蒼諤 (2010)。基隆市國小教師幸福感之調查研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣海洋大學，基隆。
- 陳慧姿 (2007)。高中教師靈性健康與幸福感之相關研究—以高雄地區為例 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。

- 陳慕能 (2011)。高職校長課程領導、教師改革支持與教師教學效能之關係 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 陳慕賢 (2003)。國民小學校長課程領導與教師教學效能關係之研究-以台北縣為例 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 陳靜婷 (2010)。屏東縣城郊地區國小教師教學效能之比較研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 陳鴻錦 (2011)。苗栗縣國中英語教師人格特質與專業成長及教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 陳豐書 (2010)。高雄市國中教師知覺組織變革、心理契約與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 陳雙財 (2009)。澎湖縣國民中小學教師創新教學能力與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學，台北。
- 陳麗霞 (2005)。幼教工作者的五個角色責任。親子教育，121，6-7。
- 陳熾竹 (2002)。網路與真實人際關係、人格特質及幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 陸 洛 (1996)。中國人幸福感相關因素之探討。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (編號 NSC 85-2413-H-037-002)，未出版。
- 陸 洛 (1998a)。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。
- 陸 洛 (1998b)。文化與幸福感：一項中英比較。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告 (編號 NSC 87-2413-H-037-001)，未出版。
- 單文經 (2002)。課程與教學。台北，師大書苑。
- 彭楊盛 (2010)。國小教師人格特質、生涯發展與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化。
- 彭駕驛 (2001)。從教師憂鬱症談心理適應。台灣教育，608，26-31。
- 曾文志 (2007)。大學生對美好生活的常識概念與主觀幸福感之研究。教育心理學報，38(4)，417-441。

- 曾艾岑 (2009)。不同世代教師工作價值觀與幸福感相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 曾彩環 (2009)。台北市國民小學教師行動研究知能、參與及教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北。
- 曾敬棠 (2010)。基隆市國民小學創經營與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北。
- 湯仁燕 (1993)。國民小學教師教學信念與教學行為關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北。
- 馮 雯 (2002)。國民小學教師教學信念與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 馮益宏 (2008)。學校創新策略與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 馮莉雅 (2001)。國中教師教學效能評鑑之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 黃于哲 (2011)。屏東縣國民小學校長課程領導策略、教師知識管理與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 黃友陽 (2007)。幼兒園教師多元智能、多元智能教學信念與教學效能之調查研究 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中。
- 黃友揚 (2007)。幼兒園教師多元智能、多元智能教學信念與教學效能之調查研究 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中。
- 黃怡誠 (2009)。高雄縣國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 黃信二 (2000)。論亞里斯多德「幸福」觀念在古希臘倫理學脈絡中之意義。文明探索，21，49-76。
- 黃建中 (2011)。教務主任課程領導、教師專業承諾與教師教學效能之研究—以彰化縣國小教師為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 黃偉萇 (2009)。屏東縣國民小學校長課程領導與教師教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。

- 黃曼琳 (2010)。高雄地區國小教師正向管教與學生幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 黃國城 (2003)。高雄市醫院志工幸福感、死亡態度與生命意義感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 黃淑滿 (2010)。學習型組織文化對教師學習與教學效能之影響—以苗栗縣公立小學為例 (未出版之碩士論文)。中華大學，新竹。
- 黃惠玲 (2008)。國小女教師人格特質、工作壓力與主觀幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 黃皓彥 (2011)。屏東縣國民中學教師專業成長與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 黃雅琪 (2010)。桃園縣國中教師人格特質、社會支持與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園。
- 黃婷惠 (2010)。國民小學低年級教師資訊素養、資訊進修需求與教學效能之研究：以台中縣為例 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中。
- 黃錦桃 (2007)。高雄市國小國語文教師教學信念與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 黃馨慧 (2010)。桃園縣公立國小教師網路使用功能、社交整合及幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，台北。
- 楊子墨 (2010)。國民小學教師運用數位教材與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義。
- 楊中芳總校訂，楊宜音、張志學、后華杰等譯(1997)。性格與社會心理測量總覽(下) (F.M. Andrews, & J.P. Robinson 著)。台北：遠流(原出版於 1990 年)。
- 楊中芳總校訂，楊宜音、張志學、后華杰等譯(1997)。性格與社會心理測量總覽(上) (F.M. Andrews, & J.P. Robinson 著)。台北：遠流(原出版於 1990 年)。
- 楊玉珠 (2011)。南投縣國小教師多元文化教育素養與教學能之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 楊式愷 (2004)。國民小學教育人員知覺教務主任課程領導與教師教學效能關係之研究—以中部四縣市為例 (未出版之碩士論文)。國立台中師範學院，台中。

- 楊艾俐 (2006)。工作與快樂。天下雜誌，339，58-65。
- 楊宜音、張志學、彭泗清等譯 (1997)。性格與社會心理測量總覽(上)(J. P. Robinston, P. R. Shaver, & L. S. Wrightsman 主編)。台北：遠流(原出版於1991年)。
- 楊倩華 (2010)。台北市公立幼稚園教師工作壓力與幸福感之相關研究(未出版之碩士論文)。台北市立教育大學，台北。
- 楊培翎 (2011)。國中教師健康與教學效能之相關研究(未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 楊淑娟 (2007)。幼稚園教師在職進修與教學效能關係之研究-以高雄地區公立幼稚園為例(未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄。
- 楊惠雯(2011)。桃園縣國民中學教師知覺工作價值觀與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園。
- 楊朝均 (2010)。幼稚園教師的角色壓力、幸福感與離職意向之關係：以東部地區為例(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮。
- 楊瑞麟 (2005)。國小教師組織學習與教學效能之相關研究(未出版之碩士論文)。國立花蓮師範學院，花蓮。
- 楊蕙如 (2003)。快樂尋找夥伴。學生輔導，84，44-47。
- 楊靜怡 (2009)。學前教育機構園/所長教學領導與教師教學效能之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹。
- 葉又慈 (2006)。高雄市國民小學教師自我評鑑與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 葉佳文 (2007)。臺灣地區公立高中校長教學領導、教師組織承諾與教學效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，台北。
- 葉其嘉 (2007)。國民中學校長領導行為、教師教學效能與工作滿意度關係之研究—以中部五縣市為例(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 葉金裕 (2001)。教師有效教學行為之探討。國立編譯館通訊，14(4)，15-22。
- 葛道明 (1984)。教師角色與心理健康。國教輔導，23(9)，1-2。

- 詹孟傑 (2009)。高雄市國小國語文教師教學信念與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 詹莉萍 (2011)。國小教師教學效能與學生學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。
- 鄔昆如 (1989)。人生哲學。台北：五南。
- 廖美芬 (2010)。台北縣國民小學教師學習社群與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，台北。
- 廖梓辰 (2002)。家庭人際互動與家庭和諧、幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東。
- 廖淑容 (2011)。教師休閒活動參與、幸福感與教學效能之研究—以苗栗縣國小教師為例 (未出版之碩士論文)。亞洲大學，台中。
- 趙宜嫻 (2011)。臺北市國民小學教師專業學習社群與教師教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。淡江大學，新北。
- 趙淑莉 (2011)。高職教師教學信念與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 劉秀枝 (2011)。私立幼兒園教師職場幸福感與工作滿意度之關係研究。幼兒教育研究期刊，6，87-116。
- 劉依玲 (2007)。教育改革下國小英語教師專業認知與班級氣氛、教學效能之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 劉宗明 (2007)。國中教師人格特質、教學風格與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 劉芳萁 (2009)。臺北市幼稚園教師的教學效能、創意教學行為及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 劉品秀 (2011)。馬祖地區教師休閒涉入、休閒效益與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，桃園。
- 劉威德 (1993)。法蘭德斯教室觀察系統理論與實際應用。教育文粹，22，28-44。
- 劉淑利 (2006)。國民小學教師子女家庭氣氛與幸福感之研究—以高雄縣國小高年級學童為例 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。



- 劉敏珍 (2000)。老年人之人際親密、依附風格與幸福感之關係研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 潘欣中、張念慈、林玉文、胡蓬生、林錫霞 (2004 年 8 月 23 日)。憂鬱杏壇，疲態教職，夫子渴求減壓器。聯合新聞網。取自 <http://udn.com/NEWS/mainpage.shtml>
- 蔡明霞 (2008)。臺北市立國民中學兼任行政職務之教師其角色衝突與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，台北。
- 蔡貞雄 (1994)。國小體育教學研究。台北：五南。
- 蔡培村 (1992)。教師休閒生活的價值與規畫。教師實習輔導通訊，3，16-24。
- 鄭詩釗 (1998)。國民小學班級經營氣氛、教室衝突管理與教師效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 鄭鈺靜 (2009)。高雄市國民小學教師專業承諾、教學創新與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 鄭蕙芬 (2009)。台灣地區參與康樂輔導活動之國小教師人格特質與教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立台灣師範大學，台北。
- 鄧滢珊 (2010)。探討基隆市公立高中職教師休閒運動參與、工作投入及幸福感 (未出版之碩士論文)。台北市立體育學院：台北。
- 閻紀宇 (2005 年 2 月 26 日)。快樂，到底是怎麼回事。中國時報，A14 版。
- 盧美貴 (2002)。幼稚園評鑑—組織自動轉的系統建構。教育資料集刊，29，93-308。
- 蕭金土、汪成琳 (2004)。高中職校長教學領導、特教班教師教學效能及其關係之研究。特殊教育學報，17，147-175。
- 蕭惠文 (2009)。高雄市國民小學教師工作壓力、因應策略與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東。
- 賴足免 (2008)。幼稚園教師教學信念、成就動機與教學效能之研究—以中部四縣市為例 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中。
- 賴佳君 (2007)。國民中學教師運用資訊科技融入教學之教學態度與教學效能相關之研究—以桃園地區為例 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。

- 賴阿福、塗淑君 (2006)。教師教學資訊素養與教學效能關係。科學教育研究與發展季刊，45，87-109。
- 賴威岑 (2002)。台灣地區中小學教師心理幸福特質之探討—與其他職業做比較 (未出版之碩士論文)。國立台東大學，台東。
- 賴虹美 (2011)。台南地區國中教師生涯發展、休閒參與及幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄。
- 賴貞嬌、陳漢瑛 (2007)。臺北市國民小學教師健康促進生活型態與幸福感之關係研究。學校衛生，51，37-52。
- 賴華祥 (2011)。保全從業人員運動休閒行為對工作績效與幸福感關聯性研究 (未出版之碩士論文)。朝陽科技大學，台中。
- 龍昱廷 (2010)。高雄市國中教師休閒參與、休閒滿意、幸福感與教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄。
- 謝百亮 (2006)。後現代脈絡下國民中學校長課程領導與教師教學效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立台中教育大學，台中。
- 謝佩妤 (2009)。國民中學、小學教師智慧與幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北。
- 謝明華 (2003)。國小學童之父親參與、幸福感及學業成就之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化。
- 謝玫芸 (2008)。高雄市國小教師外向性人格、角色壓力與幸福感之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄。
- 謝金青 (1997)。國民小學學校效能評鑑指標建構與權重體系之建構 (未出版之博士論文)。國立政治大學，台北。
- 鍾秀琴 (2010)。大台南市樂齡者學習成效及幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。國立中正大學，嘉義。
- 簡玉琴 (2002)。桃園縣國民小學教師自我效能與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北師範學院，台北。
- 顏秀芳 (2007)。兒童樂觀與幸福感關係之研究—以彰化縣高年級學童為例 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義。

- 顏映馨 (1999)。大學生的生活風格,人際親密和幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學,高雄。
- 顏銘志 (1996)。國民小學教師教學信念、教學效能與教學行為之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院,屏東。
- 羅巧玲 (2011)。中部地區幼兒教師創造力人格特質與教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立台中教育大學,台中。
- 羅家楹 (2011)。雲林縣國小生活課程教師教學信念與教學效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義大學,嘉義。
- 羅培文 (2010)。兼任行政職教師之職家衝突與幸福感 (未出版之碩士論文)。玄奘大學,新竹。
- 譚甲文 (2007)。教師職業的幸福觀。平原大學學報, 24(1), 116-118。
- 蘇怡珍 (2007)。高雄縣市國小中年級教師實施綜合活動學習領域課程之教學信念與教學行為關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學,高雄。
- 鐘偉晉 (2009)。國中教師情緒管理與幸福感之研究 (未出版之碩士論文)。台北市立教育大學,台北。
- 鐘啟彰 (2011)。國小教師資訊素養與資訊融入教學效能相關之研究 (未出版之碩士論文)。國立雲林科技大學,雲林。
- 鐘鎮郎 (2010)。台北市國民小學教師知識管理與教學效能之研究 (未出版之碩士論文)。國立台北教育大學,台北。
- 饒見維 (2005)。教師專業發展—理論與實務。台北:五南。

## 貳、西文部分

- Adelmann, P. K. (1989). *Emotional labor and employee well-being*. (Unpublished doctoral dissertation), University of Michigan, Ann Arbor, Michigan.
- Alashev, S. L., & Bykov, S. V. (2002). Teachers state of Anxiety. *Russian Education and Society*, 44(12), 62-72.
- Alison, L. K., & Berthesen, D. C. (1995). Preschool teachers' experiences of stress. *Teaching & Teacher Education*, 11(4), 343-357.
- Andrews, F. M., & Robinson, J. P. (1991). Measures of subjective well-being. In J. P. Robinson, P. R. Shaver, & L. S. Wrights man(Eds.), *Measures of personality and social psychological attitudes*(pp.61-114). San Diego, CA: Academic Press, Inc.
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being: Americans' perceptions of life quality*. New York, NY: Plenum.
- Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. London, England: Routledge.
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). The happiness of exteavers. *Personality and Individual Differences*, 11, 1011-1017.
- Ashton, P. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of Teacher Education*,35(5), 28-32.
- Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sence of efficacy*. Retrieved from ERIC database. (ED231834)
- Bae, H. (1987). *A cross-national study of teacher' conceptions of effective teaching*. Unpublished doctoral dissertation, University of New York, New York.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Baron, R. A. (1996). Interpersonal relations in organization. In K. R. Murphy(Eds.), *Individual difference and behavior in organizations*(pp.334-370), SanFrancisco, CA: Jossey-Bass.

- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohs, K. D. (2003). Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness or healthier lifestyles? *American Psychological Society*, 4(1), 1-43.
- Borich, G. D.(1994). *Observation skill for effective teaching*. New York, NY: Macmillan.
- Brickman, R., Coates, D., & Janoff-Bulman, R. (1978). Lottery winners and accident victims: Is happiness relative? *Journal of Humanistic Psychology*, 27(2), 248-270.
- Brinkman, R. (2002). Culture and subjective well-being. *Journal of Economic Issues*, 36, 830-833.
- Brouwers, A., & Tomic, W. (2003). A test of the factorial validity of the teacher efficacy scale. *Research in Education*, 69, 67-79.
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (1982). The structure of psychological well-being: A sociohistorical analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* , 43, 653-673.
- Buss, D. M. (2000).The evolution of happiness. *American Psychologist*, 55, 15-23.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Chang, Z., Geert, D., & Li, Y. (2011). Teacher perceptions of school culture and their organizational commitment and well-being in a Chinese school. *Asia Pacific Education*. 12, 319–328.doi:10.1007/s12564-011-9146-0
- Christopher, K. A. (2000). Determinations of psychological well-being in Irish immigrants. *Western Journal of Nursing Research*, 22, 123-144.
- Cohen , S., & Syme, S. L. (1985). Issues in the study and application of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social Support and Health*(pp. 3-22). New York, NY: Academic.
- Cooper, C., & Marshall, J. (1991). Sources of managerial and white collar stress. In C. Coopers & J. Marshall (Eds.), *Stress at work* (pp. 81-106). New York, NY: Wiley.

- Corsano, P., Majorano, M., & Champertavy, L. (2006). Psychological well-being in adolescence: The contribution of interpersonal relations and experience of being alone. *Adolescence*, 41(162), 341-353.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1980). Influence of extraversion and neuroticism on subjective well-being: Happy and unhappy people. *Journal of Personality and Social Psychology*, 38, 668-678.
- Crandall, J. E. (1984). Social interest as a moderator of life stress. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 164-174.
- Crosnoe, R. (2002). The well-being of children and families: Research and data needs. *Contemporary Sociology*, 31, 539-540.
- Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond Boredom and Anxiety*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- DeNeve, K. M., & Cooper, H. (1998). The happy personality: A meta-analysis of 137 personality traits and subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 124, 197-229.
- Denham, C., & Michael, J. (1981). Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. *Educational Research Quarterly*, 5, 39-63.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213–229). New York, NY: Russell.
- Diener, E., & Seligman, M. E. P. (2004). Beyond money: Toward an economy of well-being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5(1), 1-31.
- Diener, E., Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69 (1), 130-141.
- Diener, E., & Meyers, D. G. (1995). Who is happy? *Psychological Science*, 6(1), 10-19.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.

- Diener, E., & Emmons, R. A. (1985). The independence of positive and negative affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47(5), 1105-1117.
- Diener, E., & Suh, E. M. (1998). Subjective well-being and age: An international analysis. In K. W. Schaie & M. P. Lawton(Eds.), *Annual review of gerontology and geriatrics*(pp. 304–324). New York, NY: Springer.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125(2), 276-302.
- Dirksen, S. R. (1990). Theoretical modeling to predict subject well-being. *Western Journal of Nursing Research*, 12, 629-643.
- Donahue, M. C. (1997). In search of happiness. *Current Health*, 23, 25-28.
- Donohue, K. M., Perry, K. E., & Weinstein, R. S. (2007). Teaching practices and the promotion of achievement and adjustment in first grade. *Journal of School Psychology*, 45, 269-292.
- Downe-Wamboldt, B. L., & Melanson, P. M. (1995). Emotions, coping, and psychological well-being in elderly people with arthritis. *Western Journal of Nursing Research*, 17, 250-265.
- Duckworth, A., Quinn, P., & Seligman, M. (2009). Positive predictors of teacher effectiveness. *The Journal of Positive Psychology*, 4(6), 540–547.
- Eggen, P. D., & Donald, P. (2001). *Strategies for teacher: Teaching content and thinking skill*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M., & Anderson, L. M. (1980). Effective classroom management at the beginning of the school year. *The Elementary School Journal*, 80(5), 219-231. doi: 10.1086/461192
- Emmons, R. A. (1991). Personal striving, daily life events, and psychological and physical well-being . *Journal of Personality*, 59(3), 453-472.
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concern: Motivation and spiritually in personality*. New York, NY: Guilford.
- Evertson, C. M., & Wead, R. (1989). Classroom management and teaching style: Instructional stability and variability in two junior high English classroom. *The Elementary School Journal*, 89(3), 379-392.

- Farber, B. A. (1984). Stress and burnout in suburban teachers. *Journal of Educational Research*, 77(6), 325-331.
- Francis, L. J., Brown, L. B., Lester, D., & Philipchalk, R. (1998). Happiness as stable extraversion: A cross-cultural examination of the reliability and validity of the Oxford happiness inventory among student in the UK, USA, Australia, and Canada. *Personality and Individual Differences*, 24, 167-171.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Education Psychology*, 76(4), 569-582.
- Gibson, S., & Dembo, M. H. (1985). Teachers' sense of efficacy: An important factor in school improvement. *Elementary School Journal*, 76(2), 173-187.
- Good, T. L. (1979). Teacher effectiveness in the elementary school: What we know about it now. *Journal of Teacher Education*, 30(2), 52-64.
- Grant, B., & Olson, J. (1990). Looking inside the physical education lesson. *SET Research Information for Teachers*, 1, 1-5. New Zealand Association of Educational Research.
- Guthrie, J. T. (1983). Research views: Classroom management. *Reading Teacher*, 36, 606-608.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056-1080.
- Headey, B. W., & Wearing, A. J. (1989). Personality, life, events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 731-739.
- Headey, B. W., & Wearing, A. J. (1990). Subjective well-being and coping with adversity. *Social Indicators Research*, 22, 627-649.
- Headey, B. W., & Wearing, A. J. (1992). *Understanding happiness: A theory of subjective well-being*. Melbourne, Australia: Longman Cheshire.
- Headey, B. W., Veenhoven, R., & Wearing, A. J. (1991). Top-down versus bottom-up theories of subjective well-being. *Social Indicators Research*, 24, 81-100.



- Hickson, C. N. (2005). Teacher development: Enhancing effective teaching in elementary school physical education. Unpublished doctoral dissertation, University of Alberta, Canada.
- Hill, B., Hilleras, P. K., Jorm, A. F., Herlitz, A., & Winblad, B. (1998). Negative and positive affect among the very old: A survey on a sample ago 90 years or older. *Research on Aging, 20*, 593-610.
- Hill, P., & Argyle, M. (2002). The Oxford happiness questionnaire: A compact scale for the measurement of psychological well-being. *Personality and Individual Differences, 33*, 1073-1082.
- Hines, C. V., Cruickshank, D. R., & Kennedy, J. J. (1985). Teacher clarity and its relationship to student achievement and satisfaction. *American Educational Research Journal, 22*(1), 87-99.
- Hoffman, L. W., & Manis, J. D. (1982). *The value of children in the United States*. In F. I. Nye (Eds.): Family Relationships. Beverly Hills, CA: Sage.
- Holahan, C. K. (1988). Relation of life goals at age 70 to activity participation and health and psychological well-being among terman's gifted men and women. *Psychology and Aging, 3*(3), 286-291.
- Hoover-Dempsey, K. V., Bassler, O. C., & Brissie, J. S. (1987). Parent involvement: contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status and other school characteristic. *American Educational Research Journal, 24*, 471-435.
- Houston, J. P. (1981). *The pursuit of happiness*. Glenview, IL: Scott, Freshman.
- Hsiao, M. -C., & Lee, M. -C. (2010). A study of vocational high school teacher's professional development evaluation and teaching effectiveness. *International Journal of Learning, 17*(7), 449-466.
- Huang, X., Liu, M., & Shiomi, K. (2007). An analysis of the relationships between teacher efficacy, teacher self-esteem and orientations to seeking help. *Social Behavior and Personality, 35*(5), 707.
- Huebner, E. S., & Dew, T. (1996). The interrelationships of positive affect, negative affect, and life satisfaction in an adolescent sample. *Social Indicators Research, 38*, 129-137.

- Huebner, E. S., Suldo, S. M., Smith, L. C., & McKnight, C. G. (2004). Life satisfaction in children and youth: Empirical foundation and implications for school psychologists. *Psychology in Schools, 41*, 81-93.
- Inglehart, R. (1990). *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Jamal, M. (1990). Relationship of job stress and Type-A behavior to employees' job satisfaction, organizational commitment, psychosomatic health problems, and turnover motivation. *Human Relations, 43*, 727-738.
- Jesus, S. N., & Conboy, J. (2001). A stress management course to prevent teacher distress. *The International Journal of Education Management, 15*(3), 131-137.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlation of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology, 65*, 410-422.
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Ludtke, O., & Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702-715.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27-35.
- Labone, E. (2004). Teacher efficacy: maturing the construct through research in alternative paradigms. *Teaching and Teacher Education, 20*, 341-359.
- Lambdin, D. D., & Steinhardt, M. A. (1991). Elementary and secondary physical education teachers' perceptions of their goals, expertise, curriculum, and students' achievement. *Journal of Teaching in Physical Education, 11*(2), 103-111.
- Lee, A. M., & Solmon, M. A. (2005). Pedagogy research through the years in RQES. *Research Quarterly for Exercise and Sport, 76*(2), 108-121.
- Loher, B.T., Noe, R.A., Moeller, N.L., & Fitzgerald, M. P. (1985). A meta-analysis of the relation of job characteristics to job satisfaction. *Journal of Applied Psychology, 70*, 280-289

- Lu, L. (1995). The relationship between subjective well-being and psychological variables in Taiwan. *Journal of Social Psychology, 135*, 351-357.
- Lu, L., & Shih, J. B. (1997a). Sources of happiness: A qualitative approach. *The Journal of Social Psychology, 137*, 181-187.
- Lu, L., & Shih, J. B. (1997b). Personality and happiness: In mental health a mediator? *Personality and Individual Difference, 22*(2), 249-256.
- Lu, L., Gilmour, R., Kao, S. F., Weng, T. H., Hu, C. H., Chern, J. G., Huang, S.W., & Shih, J. B. (2001). Two ways to achieve happiness: When the East meets the West. *Personality and Individual Differences, 30*, 1161-1174.
- Lu, L. (2005). In pursuit of happiness: The cultural psychological study of SWB. *Chinese Journal of Psychology, 47*, 99-112.
- Lucas, R. E., Diener, E., & Suh, E. (1996). Discriminant validity of well-being measures. *Journal of Personality and Social Psychology, 71*, 616-628.
- Lurie, E. (1984). *Predictors of emotional well-being in elderly after hospitalization*. Retrieved from ERIC database. (ED255781)
- Lykken, D., & Tellegen, A. (1996). Happiness is a stochastic phenomenon. *Psychological Science, 7*, 186-189.
- Lynn, R. (1981). Cross cultural differences in neuroticism, extraversion and psychoticism. In R. Lynn(Eds.), *Dimensions of personality* (pp.263-286). Oxford, England: Pergamon.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others?: The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist, 56*, 239-249.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology, 9*, 111-131.
- Madrigal, R., Havitz, M. E., & Howard, D. R. (1992). Married couples' involvement with family vacations. *Leisure Sciences, 14*, 287-301.
- Maltby, J., & Day, L. (2001). The relationship between exercise motives and psychological well-being. *Journal of Psychology, 135*, 651-660.

- Mandrell, C. D., & Shank, K. S. (1987). *Teacher effectiveness in special education*. Retrieved from ERIC database. (ED283323)
- Mannheim, B., & Papo, E. (2000). Differences in organizational commitment and its correlates among professional and nonprofessional occupational welfare workers. *Administration in Social Work, 23*, 119-137.
- Marsh, H. W. (1991). *Multidimensional students' evaluation of teaching effectiveness: A profiles analysis*. Retrieved from ERIC database. (ED350310)
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of Being*. Princeton, NJ: Van Nostrand.
- McCullough, G., Huebner, E. S., & Laughlin, J. E. (2000). Life events, self-concept, and adolescents' positive subjective well-being. *Psychology in the Schools, 37*(3), 281-290.
- McHaney, J. H., & Impey, W. D. (1992). *Strategies for analyzing and evaluating teaching effectiveness using a clinical supervision model, Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (21st, Knoxville, TN, November 11-13, 1992). Retrieved from ERIC database. (ED354268)
- Medley, D. (1979). The effectiveness of teachers. In P. Perterson & H. Walberg (Eds.), *Research on teaching: Concepts, findings, and implication*. Berkeley, CA: McCutchan.
- Michalos, A. C. (1985). Multiple discrepancies theory(MDT). *Social Indicators Research, 16*, 347-413.
- Michalos, A. C. (2008). Education, happiness and wellbeing. *Social Indicators Research, 87*(3), 347-366.
- Mignonac, K., & Herrbach, O. (2004). Linking work events, affective states, and attitudes: anempirical study of managers' emotions. *J Bus Psychology, 19*(2), 221-40.
- Moneys, S. M. (1992). *What is teaching effectiveness? A survey of student and teacher perceptions of teacher effectiveness*. Retrieved from ERIC database (ED351056)
- Morocco, J. C. & Mcfadden, H. (1982). Counselor's role in reducing teacher stress. *The Personal and Guidance Journal, 5*, 549-552.

- Mpofu, E. (1999). Modernity and subjective well-being in Zimbabwean college students. *South African Journal of Psychology, 29*, 191-200.
- Myers, D. G., & Diener, E. (1995). Who is happy? *Psychological Science, 6*, 10-19.
- Omodei, M. M., & Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: toward and intergrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*, 762-769.
- Panksepp, J. (1998). Attention deficit hyperactivity disorders, psychostimulants, and intolerance of childhood playfulness: A tragedy in the making?. *Current Directions in Psychological Science, 7* (3), 91-98.
- Patricia, H. (2001). Finding allies:sustaining teacher' health and wellbeing. *Phi Delta Kappan, 82*(9), 706-711.
- Peterson, C. (2006). Values in action classification of strengths. In M. Csikszentmihalyi & I. S. Csikszentmihalyi(Eds.). *A life worth living: Contrubutions to positive psychology*(pp. 29-48). Oxford, England: Oxford University Plenum.
- Porter, A. C., & Brophy, J. (1988). Synthesis of research on good teaching: Insight from the work of the Institute for Research on Teaching. *Educational Leadership, 45*, 74-85.
- Regina, R., Diana, B., & Frances, V. D. (2002). Promoting personal and professional wellness in the workplace. *The Delta Kappa Gamma Bulletin, 68*(2), 27-42.
- Rietz, T. A. (2001). Students' perceptions of motivation: The importance of the student-teacher relationship. Unpublished doctoral dissertation, National Louis University, Evansion, Illinois.
- Rim, Y. (1993). Values, happiness and family structure variables. *Personality and Individual Differences, 15*(5), 595-598.
- Romand, J. L., & Wahlstrom, K. (2000). Professional stress and well-being of K-12 teachers in alternative educational settings: A leadership agenda. *International Journal of Leadership in Education, 3*(2), 121-135.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership, 43*(7), 60-69.

- Ryan, D. W. (1986). *Developing a new model of teacher effectiveness*. Ontario, Canada: Ministry of Education.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081.
- Sarvimi, A., & Stenbock-Hult, B. (2000). Quality of life in old age described as a sense of well-being, meaning and value. *Journal of Advanced Nursing*, *32*, 1025-1033.
- Schwarz, N., & Strack, F. (1999). Reports of subjective well-being: Judgmental processes and their methodological implications. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: Foundations of hedonic psychology* (pp.61-84). New York, NY: Russell-Sage.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy, In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp.3-12). London, England: Oxford University Press.
- Shapiro, D. (1988). *Variability of self reports of physical and emotional well-being. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Psychological Association*. Retrieved from ERIC database. (ED300754)
- Sheldon, K. M., & Bettencourt, B. A. (2002). Psychological need-satisfaction and subjective well-being within social group. *Journal of Social Psychology*, *41*, 25-49.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (2001). Goals, congruence, and positive well-being: New empirical support for humanistic theories. *Journal of Humanistic Psychology*, *41*, 30-50.
- Singh, D. (2002). Happiness Students. *British Medical Journal*, *10*, 87.
- Snow, D. L., & Kline, M.L. (1995). Preventive interventions in the workplace to reduce negative psychiatric consequences of work and family stress. In C. M. Mazure(Eds.), *Does stress cause psychiatric illness?* (pp. 221-270). Washington, DC: American Psychiatric Association.
- Stone, M. J., & Kozma, A. (1985). Structural relationships among happiness scales : a second order factorial study. *Social Indicators Research*, *17*, 19-28 .

- Sullivan, H.S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York, NY: Norton.
- Tamir, M., Robinson, M. D., & Clore, G. L. (2002). The epistemic benefits of trait-consistent mood states: an analysis of extraversion and mood. *Journal of Personality and Social Psychology*, *83*, 663-677.
- Tao, M., Takagi, H., Ishida, M., & Masuda, K. (1998). A study of antecedents of organizational commitment. *Japanese Psychological Research*, *40*, 198-205.
- Teasdale, J. D., & Russell, M. L. (1983). Differential effects of induced mood on the recall of positive, negative and neutral words. *The British Journal of Clinical Psychology*, *22*(3), 163–171.
- Tellegen, A. (1985). Structures of mood and personality and their relevance to assessing anxiety with an emphasis on self-report. In A. H. Tuma & J. D. Maser (Eds.), *Anxiety and anxiety disorders* (pp. 681-706). Hillsdale, NJ: Erlbaum..
- Tesser, A. (1988). Toward a self-evaluation maintenance model of social behavior. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (pp.98-101). New York, NY: Academic press.
- Tesser, A. (1991). *Emotion in social comparison and reflection processes*. In J. Suls & T. A. Wills (Eds.), *Social comparison: Contemporary theory and research* (pp.117-148). Hillsdale, NJ: Erlbaum Associates.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological and theoretical problem in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, *23*, 145-159.
- Thompson, M.G., & Heller, K. (1990). Facets of support related to well-being: Qualitative social isolation and perceived family support in a sample of elderly women. *Psychology and Aging*, *5*(4), 535-544.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing and elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*, 783-805.
- Tschannen-Moran, M., Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, *68*, 202-248.
- Valentine, J. W. (1992). *Principles and practices for effective teacher evaluation*. Boston, MA: Allyn and Bacon.

- Veenhoven, R. (1993). *Happiness in nations*. Rotterdam, Holland: Risbo.
- Veenhoven, R. (1989). Is happiness relative? In J. P. Forgas, & J. M. Innes(Eds.), *Recent advance in social psychology: An intertional perspective* ( pp.189-203 ). North Holland, Holland: Elsevier.
- Veenhoven, R. (1994). Is happiness a trait? Tests of the theory that a better society does not make people any happier. *Social Indicators Research*, 32, 101-160.
- Veroff, J., Douvan, E., & Kulka, R. A. (1981). *The Inner American*. New York, NY: Basic Books.
- Wade, B., & Richardson, B. L. (2000). Six ways to happiness. *Essence*, 31, 110-114.
- Walberg, H. J. (1968). Structural and affective aspects of classroom climate. *Psychology in the school*,5(3), 247-253.
- Watson, D., Hubbard, B., & Wiese, D. (2000). Self-other agreement in personality and affectivity: The role of acquaintanceship, trait visibility, and assumed similarity. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78, 546-558.
- Watson, D., & Tellegen, A. (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin*, 98, 219-235.
- Webb, R. (1982). *Teaching and the Domains of Efficacy*. Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Weber, P. S., Weber, J. E., Sleeper, B. R., & Schneider, K. L. (2004). Self-efficacy toward service, civic participation and the business student: Scale development and validation. *Journal of Business Ethics*, 49(4), 359-369.
- West, S. S. (1990). *Student perceptions of teaching effectiveness*. College station, TX: Texas A & M University.
- Wilson, W. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 47(2), 203-231.
- Woolfolk, A. E., & Hoy, W. K. (1990). Prospective teachers' sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-91.
- Woolfolk, A. E., Rosoff, B., & Hoy, W. K. (1990). Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students. *Teaching & Teacher Education*, 6(2), 137-148.



Wu, R. T. Y. (2005). *Relationship between teachers' teaching effectiveness and school effectiveness in comprehensive high schools in taiwan, Republic of China*. Online Submission, Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement Conference (Barcelona, Spain, Jan 2-5, 2005). Retrieved from ERIC database. (ED490759)

Yeung, K. W., & Watkins, D. (2000). Hong kong student teachers' personal construction of teacher efficacy. *Educational Psychology*, 20(2), 213-235.

Zammuto, R. F. (1982). *Assessing organizational effectiveness : System change, adaptation, and strategy*. New York, NY: State University of New York Press.

幼兒園教師幸福感與教學效能關係之調查工具（預試階段）

指導教授：林啟超 博士

研究生：張家婕

親愛的老師您好：

這份研究調查工具是在瞭解幼稚園教師的幸福感與教學效能之相關情形，希望研究結果能提供教師與相關單位做為促進教師幸福感與教學效能之參考。本研究調查工具採不記名方式作答，題目沒有標準答案，請您依據個人的實際感受填答。填答結果僅供學術研究使用，絕對保密，敬請安心作答，由衷感謝您的熱心協助！

填答完成後，請交由園所負責人寄回。在此對您的協助與支持，致上最誠摯的謝意。敬祝

身體健康 平安幸福

東海大學教育研究所

指導教授：林啟超 博士

研究生：張家婕 敬上

中華民國 101 年 1 月

第一部分：個人基本資料

個人基本資料包含教師背景和園所背景資料，主要在了解填答者本身經驗和工作環境狀況，請依據個人實際狀況勾選適當選項或在「其他」選項後說明

- ( ) 1.您的幼兒園任教年資
- (1)1 年以下 (2)1 年到未滿 3 年 (3)3 年到未滿 5 年  
(4)5 年到未滿 10 年 (5)10 年到未滿 20 年 (6)20 年以上
- ( ) 2.您的最高教育程度
- (1)高中職幼保科(2)高中職非幼保科(3)大專院校幼教(保)相關科系  
(4)大專院校非幼教(保)相關科系  
(5)研究所(含四十學分班)幼教相關科系  
(6)研究所(含四十學分班)非幼教相關科系

註：幼教（保）相關科系如：幼兒教育系、幼兒與家庭教育系、幼兒保育系、嬰幼兒保育系、兒童與家庭服務系、兒童教育暨事業管理系等。  
非幼教（保）相關科系如：教育系、休閒事業管理系、服務事業管理系、學校經營與行銷系、生活應用系等。

♥ 敬請翻下頁繼續填答，謝謝您！ ♥

- ( ) 3.您的婚姻狀況  
 (1)未婚 (2)已婚 (3)離婚或分居 (4)喪偶
- ( ) 4.您目前所擔任的職務  
 (1)主教帶班教師 (2)主教帶班教師兼任行政 (3)助理教師  
 (4)其他\_\_\_\_\_
- ( ) 5.您所任教的園所屬性  
 (1)公立 (2)私立

## ◎量表內容

填答說明：第二部分「教師幸福感量表」共 35 題；第三部分「教師教學效能量表」共 42 題，請您仔細閱讀每個問題後，依照各題的描述與您個人實際情況，圈選一個較符合的選項數字。請每一題都作答，不要省略任何一題，謝謝您。

## 第二部分：教師幸福感量表

幸福感是個體對整體生活狀況滿意度之評估，及其反思自身正負向情緒強度之總和結果，包含認知、情緒、身心健康層面，是個體自由心證的主觀感受。

完 相 有 稍 相 完  
 全 當 點 微 當 全  
 不 不 不  
 符 符 符 符 符  
 合 合 合 合 合

- |                             |   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1.我喜歡我現在的生活。.....           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.我的生活有目標、意義。.....          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3.我的生活有保障、安全感。.....         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4.我可以規劃自己的時間，做自己想做的事。.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5.我對於自己的經濟狀況感到滿意。.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6.我覺得我的家庭生活是溫馨和樂的。.....     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7.我很享受並珍惜現在所擁有的一切。.....     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8.我有能力解決工作上的問題。.....        | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9.我讓工作中的每件事產生良好的效益。.....    | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10.我預期的工作目標都能獲得實現。.....     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11.我的專業付出受到別人的肯定。.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12.我的工作表現總能帶給我成就感。.....     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13.我覺得我的專業理想大部分可以獲得實現。..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14.我的工作具備發展的潛能與機會。.....     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15.我能與他人建立良好的關係。.....       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16.朋友喜歡邀我聚會或一起活動。.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |

	完 全 不 符 合	相 當 不 符 合	有 點 不 符 合	稍 微 符 合	相 當 符 合	完 全 符 合
17.我能真誠對待他人。.....	1	2	3	4	5	6
18.我可以帶給別人喜樂。.....	1	2	3	4	5	6
19.周遭並沒有人關心我。.....	1	2	3	4	5	6
20.我與他人會互相幫助。.....	1	2	3	4	5	6
21.我覺得與他人分享生活體驗，是件快樂的事。.....	1	2	3	4	5	6
22.我是個積極且充滿活力的人。.....	1	2	3	4	5	6
23.我覺得生活中的許多事物都非常有趣。.....	1	2	3	4	5	6
24.過去所面對的生命難題，現在都是我成長的助力。.....	1	2	3	4	5	6
25.我感覺我對事情的參與能產生好的影響。.....	1	2	3	4	5	6
26.我對未來感到樂觀。.....	1	2	3	4	5	6
27.我感受周遭環境是和善的。.....	1	2	3	4	5	6
28.我認為世上的事情總有美好的一面。.....	1	2	3	4	5	6
29.我常保輕鬆自在的心情。.....	1	2	3	4	5	6
30.我很容易入睡、睡眠品質良好。.....	1	2	3	4	5	6
31.我覺得自己健康狀況良好。.....	1	2	3	4	5	6
32.我經常定時運動，以保持身心健康。.....	1	2	3	4	5	6
33.我覺得自己飲食習慣良好。.....	1	2	3	4	5	6
34.我會適時紓解壓力。.....	1	2	3	4	5	6
35.我肯定自己存在的價值。.....	1	2	3	4	5	6

♥ 敬請翻下頁繼續填答，謝謝您！ ♥

### 第三部分：教師教學效能量表

教學效能是教師在教學時，對自己所具備能力的主觀評價與有效的教學行為。

完全  
符合  
不符  
符合  
稍微  
符合  
不符  
符合  
相  
當  
不  
符  
有  
點  
不  
符  
完  
全  
符  
合

- 1.我覺得我能適當地處理幼兒學習的問題。.....1 2 3 4 5 6
- 2.我覺得我能夠提高幼兒的學習動機。.....1 2 3 4 5 6
- 3.我覺得我能進行教學省思，持續提昇幼兒學習成效。.....1 2 3 4 5 6
- 4.我覺得我對幼兒的學習有積極正面的影響。.....1 2 3 4 5 6
- 5.我覺得我能幫助幼兒維持積極正向的自我期望。.....1 2 3 4 5 6
- 6.我覺得我在教學工作中，經常表現出高度的專業精神。... 1 2 3 4 5 6
- 7.我覺得我能精熟與掌握教學內容，並能促進幼兒有效學習。  
.....1 2 3 4 5 6
- 8.我會依據幼兒的身心發展規劃適宜的教學計畫。.....1 2 3 4 5 6
- 9.我會依據幼兒的個別差異設計適合的教學活動。..... 1 2 3 4 5 6
- 10.我會根據幼兒的需求、興趣來設計課程內容。.....1 2 3 4 5 6
- 11.我會配合課程內容蒐集相關資料編擬教材，豐富教學內容。  
.....1 2 3 4 5 6
- 12.教學前我會事先規劃各項教學活動的順序、流程及時間。  
.....1 2 3 4 5 6
- 13.我的教學計畫有彈性，能依實際狀況做適合的調整。.....1 2 3 4 5 6
- 14.教學前我能夠精熟教材的內容，並備妥所需的教材及教具。  
.....1 2 3 4 5 6
- 15.教學時，我會以由淺入深的方式呈現教材內容。.....1 2 3 4 5 6
- 16.教學時，我會運用故事、圖卡舉例及實際示範。.....1 2 3 4 5 6
- 17.教學時，我會運用不同方式強調教材內容的重點，讓幼兒熟習。  
.....1 2 3 4 5 6
- 18.教學時，我會協助幼兒回憶先前的學習經驗與新教材內容相聯結。  
.....1 2 3 4 5 6
- 19.我會掌握教材的重點而不偏離主題。.....1 2 3 4 5 6
- 20.我會依幼兒的學習情形，調整教材的呈現方式。.....1 2 3 4 5 6
- 21.我能清楚地講解教材內容。.....1 2 3 4 5 6

	完 全 不 符 合	相 當 不 符 合	有 點 不 符 合	稍 微 符 合	相 當 符 合	完 全 符 合
22.我能有組織呈現教材內容。.....	1	2	3	4	5	6
23.我會運用各種教學技巧以提昇幼兒的學習興趣。.....	1	2	3	4	5	6
24.我會依幼兒差異，調整教學策略。.....	1	2	3	4	5	6
25.我會教學中有效的運用各項教學資源以提升教學成效。 .....	1	2	3	4	5	6
26.我會藉由肢體語言、表情動作、聲調變化來帶動幼兒學習。 .....	1	2	3	4	5	6
27.我會運用發問技巧以激勵幼兒思考及發表自己的想法。.....	1	2	3	4	5	6
28.教學時，我能維持流暢的教學步調。.....	1	2	3	4	5	6
29.我會配合教學內容，佈置教室情境，以增進幼兒的學習成效。 .....	1	2	3	4	5	6
30.我在教學的過程中會鼓勵幼兒多表達意見。.....	1	2	3	4	5	6
31.我在教學的過程中能與幼兒保持良好的互動。.....	1	2	3	4	5	6
32.我會努力營造教室裡和諧愉快的學習氣氛。.....	1	2	3	4	5	6
33.我在教學過程中會讓幼兒有發表意見的機會。.....	1	2	3	4	5	6
34.我會以親切和藹的態度與幼兒溝通。.....	1	2	3	4	5	6
35.我會尊重個別差異，接納幼兒有不同的能力表現與學習步調。 .....	1	2	3	4	5	6
36.我會聆聽幼兒的話語，並給予正向的回應。.....	1	2	3	4	5	6
37.我會依據教學目標及幼兒個別差異進行多元評量。.....	1	2	3	4	5	6
38.我會向幼兒及家長說明評量的理念與實施方式。.....	1	2	3	4	5	6
39.我會針對幼兒回答問題的內容，提供適時的回饋。.....	1	2	3	4	5	6
40.當幼兒答錯或不會答時，我會改變問問題的策略鼓勵孩子回答。 .....	1	2	3	4	5	6
41.我會根據評量結果給予幼兒適當的回饋與指導。.....	1	2	3	4	5	6
42.我會依據評量的結果來調整我的教學。.....	1	2	3	4	5	6

本量表至此全部結束，懇請您再次檢查是否有遺漏之處，感謝您提供寶貴的意見與熱心協助，並請將本調查工具交給園所負責人，衷心感謝您的協助。敬祝 平安健康 快樂幸福

## 附錄二

### 幼兒園教師幸福感與教學效能關係之調查工具（正式施測階段）

指導教授：林啟超 博士

研究生：張家婕

親愛的老師您好：

這份研究調查工具是在瞭解幼稚園教師的幸福感與教學效能之相關情形，希望研究結果能提供教師與相關單位做為促進教師幸福感與教學效能之參考。本研究調查工具採不記名方式作答，題目沒有標準答案，請您依據個人的實際感受填答。填答結果僅供學術研究使用，絕對保密，敬請安心作答，由衷感謝您的熱心協助！

填答完成後，請交由園所負責人寄回。在此對您的協助與支持，致上最誠摯的謝意。敬祝

身體健康 平安幸福

東海大學教育研究所

指導教授：林啟超 博士

研究生：張家婕 敬上

中華民國 101 年 2 月

### 第一部分：個人基本資料

個人基本資料包含教師背景和園所背景資料，主要在了解填答者本身經驗和工作環境狀況，請依據個人實際狀況勾選適當選項或在「其他」選項後說明

- ( ) 1. 您的幼兒園任教年資
- (1) 1 年以下                      (2) 1 年到未滿 3 年                      (3) 3 年到未滿 5 年  
(4) 5 年到未滿 10 年                      (5) 10 年到未滿 20 年                      (6) 20 年以上
- ( ) 2. 您的最高教育程度
- (1) 高中職幼保科 (2) 高中職非幼保科 (3) 大專院校幼教(保)相關科系  
(4) 大專院校非幼教(保)相關科系  
(5) 研究所(含四十學分班)幼教相關科系  
(6) 研究所(含四十學分班)非幼教相關科系

註：幼教（保）相關科系如：幼兒教育系、幼兒與家庭教育系、幼兒保育系、嬰幼兒保育系、兒童與家庭服務系、兒童教育暨事業管理系等。  
非幼教（保）相關科系如：教育系、休閒事業管理系、服務事業管理系、學校經營與行銷系、生活應用系等。

♥ 敬請翻下頁繼續填答，謝謝您！ ♥

- ( ) 3.您的婚姻狀況  
 (1)未婚 (2)已婚 (3)離婚或分居 (4)喪偶
- ( ) 4.您目前所擔任的職務  
 (1)主教帶班教師 (2)主教帶班教師兼任行政 (3)助理教師  
 (4)其他\_\_\_\_\_
- ( ) 5.您所任教的園所屬性  
 (1)公立 (2)私立

## ◎量表內容

填答說明：第二部分「教師幸福感量表」共 26 題；第三部分「教師教學效能量表」共 29 題，請您仔細閱讀每個問題後，依照各題的描述與您個人實際情況，圈選一個較符合的選項數字。請每一題都作答，不要省略任何一題，謝謝您。

## 第二部分：教師幸福感量表

幸福感是個體對整體生活狀況滿意度之評估，及其反思自身正負向情緒強度之總和結果，包含認知、情緒、身心健康層面，是個體自由心證的主觀感受。

完 相 有 稍 相 完  
 全 當 點 微 當 全  
 不 不 不  
 符 符 符 符 符 符  
 合 合 合 合 合 合

- |                             |   |   |   |   |   |   |
|-----------------------------|---|---|---|---|---|---|
| 1.我喜歡我現在的生活。.....           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 2.我的生活有目標、意義。.....          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 3.我的生活有保障、安全感。.....         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 4.我可以規劃自己的時間，做自己想做的事。.....  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 5.我對於自己的經濟狀況感到滿意。.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 6.我很享受並珍惜現在所擁有的一切。.....     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 7.我預期的工作目標都能獲得實現。.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 8.我的專業付出受到別人的肯定。.....       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 9.我的工作表現總能帶給我成就感。.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 10.我覺得我的專業理想大部分可以獲得實現。..... | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 11.我的工作具備發展的潛能與機會。.....     | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 12.我能與他人建立良好的關係。.....       | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 13.朋友喜歡邀我聚會或一起活動。.....      | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 14.我能真誠對待他人。.....           | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 15.我可以帶給別人喜樂。.....          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
| 16.我與他人會互相幫助。.....          | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |



	完 全 不 符 合	相 當 不 符 合	有 點 不 符 合	稍 微 符 合	相 當 符 合	完 全 符 合
17.我覺得與他人分享生活體驗，是件快樂的事。.....	1	2	3	4	5	6
18.我覺得生活中的許多事物都非常有趣。.....	1	2	3	4	5	6
19.過去所面對的生命難題，現在都是我成長的助力。.....	1	2	3	4	5	6
20.我認為世上的事情總有美好的一面。.....	1	2	3	4	5	6
21.我常保輕鬆自在的心情。.....	1	2	3	4	5	6
22.我很容易入睡、睡眠品質良好。.....	1	2	3	4	5	6
23.我覺得自己健康狀況良好。.....	1	2	3	4	5	6
24.我經常定時運動，以保持身心健康。.....	1	2	3	4	5	6
25.我覺得自己飲食習慣良好。.....	1	2	3	4	5	6
26.我會適時紓解壓力。.....	1	2	3	4	5	6

### 第三部分：教師教學效能量表

教學效能是教師在教學時，對自己所具備能力的主觀評價與有效的教學行為。

	完 全 不 符 合	相 當 不 符 合	有 點 不 符 合	稍 微 符 合	相 當 符 合	完 全 符 合
1.我覺得我能適當地處理幼兒學習的問題。.....	1	2	3	4	5	6
2.我覺得我能夠提高幼兒的學習動機。.....	1	2	3	4	5	6
3.我覺得我對幼兒的學習有積極正面的影響。.....	1	2	3	4	5	6
4.我覺得我能幫助幼兒維持積極正向的自我期望。.....	1	2	3	4	5	6
5.我覺得我在教學工作中，經常表現出高度的專業精神。....	1	2	3	4	5	6
6.我覺得我能精熟與掌握教學內容，並能促進幼兒有效學習。1	2	3	4	5	6	
7.我會根據幼兒的需求、興趣來設計課程內容。.....	1	2	3	4	5	6
8.我會配合課程內容蒐集相關資料編擬教材，豐富教學內容。1	2	3	4	5	6	
9.教學前我會事先規劃各項教學活動的順序、流程及時間。1	2	3	4	5	6	
10.我的教學計畫有彈性，能依實際狀況做適合的調整。.....	1	2	3	4	5	6

♥ 敬請翻下頁繼續填答，謝謝您！ ♥

	完 全 不 符 合	相 當 不 符 合	有 點 不 符 合	稍 微 符 合	相 當 符 合	完 全 符 合
11.教學前我能夠精熟教材的內容，並備妥所需的教材及教具。 .....	1	2	3	4	5	6
12.教學時，我會運用故事、圖卡舉例及實際示範。.....	1	2	3	4	5	6
13.教學時，我會協助幼兒回憶先前的學習經驗與新教材內容相聯結。 .....	1	2	3	4	5	6
14.我會掌握教材的重點而不偏離主題。.....	1	2	3	4	5	6
15.我會依幼兒的學習情形，調整教材的呈現方式。.....	1	2	3	4	5	6
16.我能清楚地講解教材內容。.....	1	2	3	4	5	6
17.我能有組織呈現教材內容。.....	1	2	3	4	5	6
18.我在教學的過程中會鼓勵幼兒多表達意見。.....	1	2	3	4	5	6
19.我在教學的過程中能與幼兒保持良好的互動。.....	1	2	3	4	5	6
20.我會努力營造教室裡和諧愉快的學習氣氛。.....	1	2	3	4	5	6
21.我在教學過程中會讓幼兒有發表意見的機會。.....	1	2	3	4	5	6
22.我會以親切和藹的態度與幼兒溝通。.....	1	2	3	4	5	6
23.我會尊重個別差異，接納幼兒有不同的能力表現與學習步調。 .....	1	2	3	4	5	6
24.我會聆聽幼兒的話語，並給予正向的回應。.....	1	2	3	4	5	6
25.我會依據教學目標及幼兒個別差異進行多元評量。.....	1	2	3	4	5	6
26.我會向幼兒及家長說明評量的理念與實施方式。.....	1	2	3	4	5	6
27.當幼兒答錯或不會答時，我會改變問問題的策略鼓勵孩子回答。 .....	1	2	3	4	5	6
28.我會根據評量結果給予幼兒適當的回饋與指導。.....	1	2	3	4	5	6
29.我會依據評量的結果來調整我的教學。.....	1	2	3	4	5	6

本量表至此全部結束，懇請您再次檢查是否有遺漏之處，感謝您提供寶貴的意見與熱心協助，並請將本調查工具交給園所負責人，衷心感謝您的協助。敬祝 平安健康 快樂幸福

### 附錄三

#### 幼稚園教師幸福感與教學效能關係之調查工具（專家審查用）

指導教授：林啟超 博士

研究生：張家婕

親愛的老師您好：

這份研究調查工具是在瞭解幼稚園教師的幸福感與教學效能之相關情形，希望研究結果能提供教師與相關單位做為促進教師幸福感與教學效能之參考。本研究調查工具採不記名方式作答，題目沒有標準答案，請您依據個人的實際感受填答。填答結果僅供學術研究使用，絕對保密，敬請安心作答，由衷感謝您的熱心協助！

填答完成後，請交由園所負責人寄回。在此對您的協助與支持，致上最誠摯的謝意。敬祝

身體健康 平安幸福

東海大學教育研究所

指導教授：林啟超 博士

研究生：張家婕 敬上

中華民國 100 年 12 月

### 第一部分：個人基本資料

個人基本資料包含教師背景和園所背景資料，主要在了解填答者本身經驗和工作環境狀況，請依據個人實際狀況，勾選適當選項或在「其他」選項後說明。

適 修 不

正

後 適

適

合 合 合

1. 您的任教年資

(1)  1 年以下 (2)  1 年到未滿 3 年 (3)  3 年到未滿 5 年

(4)  5 年到未滿 10 年 (5)  10 年到未滿 20 年 (6)  20 年以上

修正意見：\_\_\_\_\_

適 修 不  
正  
後 適  
適  
合 合 合

2. 您的最高教育程度

- (1)  研究所以上（含四十學分班）相關科系  
(2)  研究所以上（含四十學分班）非相關科系  
(3)  大專幼教（保）科系      (4)  大專非幼教（保）科系  
(5)  高中職幼保科              (6)  高中職非幼保科

修正意見：\_\_\_\_\_

3. 您的婚姻狀況

- (1)  未婚      (2)  已婚      (3)  喪偶      (4)  離婚或分居

修正意見：\_\_\_\_\_

4. 您目前所擔任的職務

- (1)  主教帶班教師      (2)  主教帶班教師兼任行政  
(3)  助理教師              (4)  其他\_\_\_\_\_

修正意見：\_\_\_\_\_

5. 您的園所屬性

- (1)  公立      (2)  私立

修正意見：\_\_\_\_\_

### ◎ 量表內容

填答說明：第二部分「教師幸福感量表」共 35 題；第三部分「教師教學效能量表」共 42 題，請您仔細閱讀每個問題後，依照各題的描述與您個人實際情況，圈選一個較符合的選項數字。請每一題都作答，不要省略任何一題，謝謝您。

## 第二部分：教師幸福感量表

幸福感是個體對整體生活狀況滿意度之評估，及其反思自身正負向情緒強度之總和結果，包含認知、情緒、身心健康層面，是個體自由心證的主觀感受。

教師幸福感量表包含五個向度：生活滿意、工作成就、人際關係、正向情緒、身心健康。

### 一、生活滿意

在此指教師對過去一段時間的生活，進行評估後所得的整體感受，並以認知的角度對生活整體層面進行評估。

適	修	不				完	大	有	大	完
	正					全	多	些	多	全
	後	適				不	不			
	適					符	符	符	符	符
合	合	合				合	合	合	合	合
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	1.我喜歡我現在的生活。·····			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	2.我的生活有目標及意義。·····			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------	--	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	3.我的生活有保障及安全感。·····			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	---------------------	--	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	4.我可以規劃自己的時間，做自己想做的事。·····			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	----------------------------	--	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	5.我對於自己的經濟狀況感到滿意。·····			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	6.我覺得我的家庭生活是溫馨和樂的。·····			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	-------------------------	--	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	7.我很享受並珍惜現在擁有的一切。·····			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------	--	--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_



### 三、人際關係

指在各種情境中和他人互動、溝通與調適的關係；社會接觸互動的增加，能導致幸福感的增加，人際關係的品質提供社會支持之親密度，是幸福感主要來源。

- | 適                        | 修                        | 不                        |                       | 完                        | 大                        | 有                        | 大                        | 完                        |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-----------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 合                        | 正                        | 後                        |                       | 全                        | 多                        | 些                        | 多                        | 全                        |
| 合                        | 適                        | 適                        |                       | 不                        | 不                        |                          |                          |                          |
| 合                        | 適                        | 適                        |                       | 符                        | 符                        | 符                        | 符                        | 符                        |
| 合                        | 合                        | 合                        |                       | 合                        | 合                        | 合                        | 合                        | 合                        |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 15.我能與他人建立良好的關係。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

修正意見：\_\_\_\_\_

- |                          |                          |                          |                        |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 16.朋友喜歡邀我聚會或一起活動。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

修正意見：\_\_\_\_\_

- |                          |                          |                          |                         |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 17.我能真誠對待他人，並贏得友誼。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

修正意見：\_\_\_\_\_

- |                          |                          |                          |                    |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 18.我可以帶給別人喜樂。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

修正意見：\_\_\_\_\_

- |                          |                          |                          |                    |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 19.周遭有許多人關心我。..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

修正意見：\_\_\_\_\_

- |                          |                          |                          |   |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 20.人與人之間會互相幫助，並常讓我感到與他人的距離更近了。<br>..... | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

修正意見：\_\_\_\_\_

- |                          |                          |                          |                           |                          |                          |                          |                          |                          |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | 21.我覺得與他人分享生活體驗，是件幸福的事。.. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|

修正意見：\_\_\_\_\_











三、教材呈現

教師在實際教學時，能說明單元目標，層次分明且清楚地呈現教材所傳達之教學內容，並提供完整的知識架構。

適	修	不				完	大	有	大	完
	正					全	多	些	多	全
	後	適				不	不			
	適					符	符	符	符	符
合	合	合				合	合	合	合	合

15.教學時，我會以由淺入深的方式呈現教材內容，讓幼兒容易學習。  
.....

修正意見： \_\_\_\_\_

16.教學時，我會運用故事舉例、圖卡及實際示範，說明教材內容。  
.....

修正意見： \_\_\_\_\_

17.教學時我會說明教學目標，反覆強調教材內容的重點，讓幼兒熟習。  
.....

修正意見： \_\_\_\_\_

18.我會依據幼兒先前的學習經驗來與新教材內容相聯結。  
.....

修正意見： \_\_\_\_\_

19.我會掌握教材的重點而不偏離主題。  
.....

修正意見： \_\_\_\_\_

20.我會依幼兒參與及回應的情形，調整教材的呈現方式。  
.....

修正意見： \_\_\_\_\_

21.我能清楚地講解教材內容，並有組織呈現教材內容。  
.....

修正意見： \_\_\_\_\_

四、教學策略

教師於實際教學時能引起學生學習動機，使學生專心學習，靈活運用多種教學策略，並有效運用教學時間，維持流暢緊湊的教學步驟，以增進學習的效果。

適	修	不				完	大	有	大	完
	正					全	多	些	多	全
	後	適				不	不			
	適					符	符	符	符	符
合	合	合				合	合	合	合	合
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	22.我會運用各種教學技巧以提昇幼兒的學習興趣。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	23.我會針對教學目標及幼兒差異，選擇適合的教學策略。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	-----------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	24.我會在教學中有效的運用各項教學資源以提升教學成效。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	25.我會善用肢體語言，藉由表情動作、聲調變化來帶動幼兒學習。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	---------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	26.我會運用發問技巧以激勵幼兒創新思考及發表。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	27.教學時，我能維持緊湊且流暢的教學步調。……	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	28.我會配合教學內容，佈置教室情境，以增進幼兒的學習成效。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

修正意見：\_\_\_\_\_

五、教學氣氛

教師能維持和諧的師生關係，與學生保持良好的互動，且能積極關懷學生、激勵學生向上，並重視學生個別反應，營造良好的教室氣氛，使教學得以順利並有效地進行。

適 修 不  
正  
後 適  
適  
合 合 合

完 大 有 大 完  
全 多 些 多 全  
不 不  
符 符 符 符 符  
合 合 合 合 合

29.我在教學的過程中會鼓勵幼兒多表達意見。……

修正意見：\_\_\_\_\_

30.我在教學的過程中能與幼兒保持良好的互動。…

修正意見：\_\_\_\_\_

31.我會努力營造教室裡和諧愉快的學習氣氛。……

修正意見：\_\_\_\_\_

32.採取民主的方式，給予幼兒自我表達和做決定的機會。  
……………

修正意見：\_\_\_\_\_

33.我會以親切和藹的態度與幼兒溝通。……………

修正意見：\_\_\_\_\_

34.我會尊重個別差異，接納幼兒有不同的能力與學習步調。  
……………

修正意見：\_\_\_\_\_

35.我會聆聽幼兒的話語，尊重且充滿興趣地回應。

修正意見：\_\_\_\_\_



綜合意見：

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

本問卷至此全部結束，懇請您再次檢查是否有遺漏之處，感謝您提供寶貴的意見與熱心協助，並請將本調查工具交給園所負責人，衷心感謝您的協助。敬祝 平安健康 快樂幸福



學者意見調查彙整表

第一部分：個人基本資料

原始題目	學者修正意見	修正後題目
<p>1.您的任教年資</p> <p>(1) <input type="checkbox"/>1 年以下</p> <p>(2) <input type="checkbox"/>1 年到未滿 3 年</p> <p>(3) <input type="checkbox"/>3 年到未滿 5 年</p> <p>(4) <input type="checkbox"/>5 年到未滿 10 年</p> <p>(5) <input type="checkbox"/>10 年到未滿 20 年</p> <p>(6) <input type="checkbox"/>20 年以上</p>	<p>A 學者：區分 1~3/3~5 是否有特殊目的？若無，可 2~5 即可。</p> <p>B 學者：可改成較等距量尺，如(3)3-6 年(4)6-9 年(5)9-12 年(6)12-15(7)15 年以上。</p> <p>E 學者：可請受訪者直接填「年齡」，方便統計分析。</p> <p>G 學者：要注意調查後若有任何一類人數很少，可能需要考慮合併事宜。</p> <p>I 學者：此題可以開放填答____年。</p> <p>J 學者：是否應說明幼兒園工作年資？何種工作？</p> <p>L 學者：直接用__或間隔年數相同。</p> <p>O 學者：題目修正為「您的幼兒園任教年資」。</p>	<p>原題</p>
<p>2.您的教育程度</p> <p>(1) <input type="checkbox"/>研究所以以上（含四十學分班）相關科系</p> <p>(2) <input type="checkbox"/>研究所以以上（含四十學分班）非相關科系</p> <p>(3) <input type="checkbox"/>大專幼教（保）科系</p> <p>(4) <input type="checkbox"/>大專非幼教（保）科系</p> <p>(5) <input type="checkbox"/>高中職幼保科</p> <p>(6) <input type="checkbox"/>高中職非幼保科</p>	<p>B 學者：(3)(4)改為大學（專）幼教科系。</p> <p>C 學者：(3)(4)中之大專改為大專院校。</p> <p>G 學者：最好明確借定何謂相關科系。</p> <p>I 學者：是否將四十學分班與一般研究所分開？</p> <p>J 學者：建議增加「學士後幼教學程學分班」。</p> <p>K 學者：應由低至高排列。大專與大學修業年限不同。「相關科系」改為「幼教（保）相關科系」。增列「非幼教（保）相關科系」。</p> <p>L 學者：相關或非相關科系之認定要離清。如教育系是嗎？學校經營與行銷系是嗎？生活應用系是嗎？另非相關但有修畢幼教學程者不在少數喔！</p> <p>N 學者：應增加「大專幼教（保）相關科系」之選項。</p>	<p>(1)高中職幼保科(2)高中職非幼保科</p> <p>(3)大專幼教（保）科系</p> <p>(4)大專非幼教（保）科系</p> <p>(5)研究所（含四十學分班）幼教相關科系</p> <p>(6)研究所（含四十學分班）非幼教相關科系</p>

## 第一部分：個人基本資料

原始題目	學者修正意見	修正後題目
3.您的婚姻狀況 (1) <input type="checkbox"/> 未婚 (2) <input type="checkbox"/> 已婚 (3) <input type="checkbox"/> 喪偶 (4) <input type="checkbox"/> 離婚或分居	F 學者：對較為敏感者，是否會引起副向情緒？另，放到最前或最後的題項使回答更順暢，性質一致。 H 學者：(3) 離婚或分居(4)喪偶 K 學者：(4)離婚(5)分居。 L 學者：(3)(4)可併為「單親」。	(1) 未婚 (2) 已婚 (3) 離婚或分居 (4) 喪偶
4.您目前所擔任的職務 (1) <input type="checkbox"/> 主教帶班教師 (2) <input type="checkbox"/> 主教帶班教師兼任行政 (3) <input type="checkbox"/> 助理教師 (4) <input type="checkbox"/> 其他_____	J 學者：請問本問卷不發放給園長嗎？ M 學者：(1)幼兒園教師(2)幼兒保育員(3)代理教師(4)代課教師(5)其他。並增列一題「是否兼任行政？(1)是(2)否」。	原題
5.您的園所屬性 (1) <input type="checkbox"/> 公立 (2) <input type="checkbox"/> 私立	J 學者：建議增加「友善園」。	原題

## 第二部分：教師幸福感量表

### 一、生活滿意

原始題目	學者修正意見	修正後題目
1.我喜歡我現在的生活。	無	原題
2.我的生活有目標及意義。	B學者：本題同時測量兩個概念，可擇一保留或編成兩題。 F學者：「目標」與「意義」二者意涵是否同？或有層次之別？ G學者：有目標未必有意義，建議擇一或分開列兩題。	2.我的生活有目標、意義。
3.我的生活有保障及安全感。	B學者：本題同時測量兩個概念，可擇一保留或編成兩題。 F學者：「保障」與「安全感」二者意涵是否同？或有層次之別？	3.我的生活有保障、安全感。
4.我可以規劃自己的時間，做自己想做的事。	A學者：不適合！比較像生活的主控性。	原題
5.我對於自己的經濟狀況感到滿意。	無	原題
6.我覺得我的家庭生活是溫馨和樂的。	A學者：不適合！可能和人際關係重疊。	原題
7.我很享受並珍惜現在擁有的一切。	C學者：「我很享受並珍惜現在所擁有的一切」	7.我很享受並珍惜現在所擁有的一切。

綜合意見：

E學者：5、6兩題是 facet satisfaction，那其他生活面向呢？

## 二、工作成就

原始題目	學者修正意見	修正後題目
8.我有能力解決工作上的問題。	無	原題
9.我讓工作中的每件事產生良好的效益。	A 學者：題意較模糊。	原題
10.我預期的工作目標都能獲得實現。	無	原題
11.我的專業付出受到別人的肯定。	無	原題
12.我的工作表現總能帶給我成就感。	無	原題
13.我覺得我的專業理想大部分可以獲得實現。	F 學者：每個人對「大部分」的定義不同。	原題
14.我的工作擁有發展的潛能與機會。	F 學者：「潛能」與「機會」概念是否相同？ G 學者：「我的工作具備發展的潛能與機會」	14.我的工作具備發展的潛能與機會。

### 三、人際關係

原始題目	學者修正意見	修正後題目
15.我能與他人建立良好的關係。	無	原題
16.朋友喜歡邀我聚會或一起活動。	無	原題
17.我能真誠對待他人，並贏得友誼。	A 學者：要區別自我效能感與幸福感知覺的不同。 B 學者：本題同時測量兩個概念，可擇一保留或編成兩題。 G 學者：本題有兩個概念，可擇一保留或編成兩題。	17.我能真誠對待他人。
18.我可以帶給別人喜樂。	A 學者：要區別自我效能感與幸福感知覺的不同。	原題
19.周遭有許多人關心我。	無	原題
20.人與人之間會互相幫助，並常讓我感到與他人的距離更近了。	A 學者：此題比較像信念。 B 學者：本題同時測量兩個概念，可擇一保留或編成兩題。 C 學者：「我與同事間會互相幫助，並常讓我感到與他人的距離更近了。」 D 學者：改成「我與他人會互相幫助」。 F 學者：是否具引導回答之可能？ G 學者：這題有些題意不清，不是很明確到底要表達什麼。	20.我與他人會互相幫助。
21.我覺得與他人分享生活體驗，是件幸福的事。	A 學者：此題比較像信念。	21.我覺得與他人分享生活體驗，是件快樂的事。

#### 四、正向情緒

原始題目	學者修正意見	修正後題目
22.我是個積極且充滿活力的人。	無	原題
23.我覺得生活中的許多事物都非常有趣。	C 學者：「我對生活中的許多事物都非常有趣」。	23.我對生活中的許多事物都非常有趣。
24.過去所面對的生命難題，現在都是我成長的助力。	無	原題
25.我感覺我的參與，對事情能產生好的影響。	A 學者：題意指稱對象不明。 G 學者：要參與什麼？有點不清楚。	25.我感覺我對事情的參與能產生好的影響。
26.我對未來感到樂觀。	無	原題
27.我認為周遭環境是和善的。	A 學者：人際關係？	27.我感受周遭環境是和善的。
28.我認為世上的事情總有美好的一面。	無	原題

綜合意見：

E 學者：22-28 題似乎不是「情緒」，或許類目改成「正向信念」更好。

## 五、身心健康

原始題目	學者修正意見	修正後題目
29.我常保輕鬆自在的心情。	A 學者：正向情緒？	原題
30.我很容易入睡，睡眠品質良好。	B 學者：不適合！因容易入睡與睡眠良好為兩種不同概念，應再思考。	30.我很容易入睡、睡眠品質良好。
31.我覺得自己健康狀況良好。	無	原題
32.我經常定時運動，以保持身心愉悅。	C 學者：「我經常定時運動，以保持身心健康」。 G 學者：定時運動也可能有其他目的，未必是要保持身心愉悅，例如想減重？可以再思考看看。	32.我經常定時運動，以保持身心健康。
33.我覺得自己飲食習慣良好。	無	原題
34.我會適時紓解壓力。	無	原題
35.我肯定自己存在的價值。	A 學者：可能會與生活滿意重疊。	原題

### 教師幸福感量表綜合意見

- A 學者：可能要區分「自我效能感」與「幸福感」之區隔，以能更聚焦於幸福感。
- B 學者：問卷測量時，單一題目應保留一個概念，避免填答者難以填答。
- C 學者：每一向度中，如能有一題反向題，或可作為檢測受試者填答心態（認真與否）的參考。
- D 學者：請注意工作成就與自我效能題目與概念之重疊性。
- E 學者：1.幸福感是偏態分布：自認幸福的人遠超過自認不幸福的人，這項特性是否應在評量尺度上呈現出來？2.另，現在所用之五點量尺似乎也沒有中點？3.«正向情緒»與«身心健康»在概念內涵上有相當重疊，是否考慮合併？
- F 學者：整體而言。問卷設計良好，唯注意有些題目中涵有二個概念或具引導回答之可能，審慎思考後修改即可。
- G 學者：所有意見僅供參考，最後還是以你與指導教授討論為主。

### 第三部分：教師教學效能量表

#### 一、自我效能信念

原始題目	學者修正意見	修正後題目
1.我覺得我有足夠的教學能力，可以處理幼兒學習的問題。	M學者：「我覺得我有足夠的教學能力，可以處理幼兒學習問題。」 O學者：雙重問題！如果重點是在後者，可修改為「我覺得我能適當地處理幼兒學習的問題。」	1.我覺得我能適當地處理幼兒學習的問題。
2.我覺得我能透過活潑的教學方式，提高幼兒的學習動機。	O學者：同上，雙重問題！	2.我覺得我能夠提高幼兒的學習動機。
3.我覺得我能進行教學省思，使幼兒學習成效持續提昇。	K學者：「我覺得我能進行教學省思，使教學成效持續提昇。」 M學者：「我覺得我能進行教學省思，持續提昇幼兒學習成效。」 O學者：同上，雙重問題！	3.我覺得我能進行教學省思，持續提昇幼兒學習成效。
4.我覺得我對幼兒的學習成就有積極正面的影響。	H學者：「我覺得我的教學能力能對幼兒的學習成就有積極正面的影響。」 I學者：「我覺得我對幼兒的學習有積極正面的影響。」	4.我覺得我對幼兒的學習有積極正面的影響。
5.我覺得對幼兒的期望高，幼兒也會朝向我的期望去努力。	H學者：此題不像自我效能，建議刪除。 I學者：措辭須修改。 K學者：期望高是好還是不好？這似乎與自我效能較無關，建議刪除。 M學者：「我覺得對幼兒的期望愈高，幼兒愈能朝我的期望去努力。」 N學者：不適合！與自我效能信念似乎無接關係。 O學者：「我覺得我能幫助幼兒維持積極正向的自我期望。」	5.我覺得我能幫助幼兒維持積極正向的自我期望。
6.我覺得我在教學工作中，經常表現出高度的專業精神。	K學者：專業精神指的是什麼意思？建議更具體或提出例子。	原題
7.我覺得我能精熟與掌握教學內容，並能讓幼兒有效學習活動內容。	J學者：本題不坊怡前一點，與 1~2 項靠近，較合乎這些題項排列的邏輯。 O學者：雙重問題！	7.我覺得我能精熟與掌握教學內容，並能促進幼兒有效學習。

綜合意見：

K學者：量尺部分，須解釋何為「符合」。



## 二、教學計畫

原始題目	學者修正意見	修正後題目
8.我會依據幼兒的身心發展規劃適宜的教學目標及教學計畫。	H 學者：「我會依據幼兒的身心發展規劃適宜的教學計畫。」	8.我會依據幼兒的身心發展規劃適宜的教學計畫。
9.我會依據幼兒的個別差異設計適合的教學活動。	K 學者：「我會依據幼兒的個別差異設計小組或個人的教學活動。」	原題
10.我會根據幼兒的需求、興趣來設計課程內容，並使課程生活化。	H 學者：「我會根據幼兒的需求、興趣來設計生活化的課程內容。」 I 學者：生活化與教師效能關聯？ K 學者：雙重概念。	10.我會根據幼兒的需求、興趣來設計課程內容。
11.我會配合課程內容蒐集相關資料編擬學習單，豐富教學內容。	K 學者：學習單是評量或教學一部分？有待釐清。 M 學者：「我會配合課程內容蒐集相關資料編擬教材，豐富教學內容。」	11.我會配合課程內容蒐集相關資料編擬教材，豐富教學內容。
12.教學前我會事先規劃設計各項教學活動的順序流程及時間。	H 學者：「教學前我會事先規劃各項教學活動的順序與流程。」 K 學者：「教學前我會事先規劃各項教學活動的順序流程及時間。」	12.教學前我會事先規劃各項教學活動的順序、流程及時間。
13.我會在教學計畫中保有彈性，以配合實際教學的需要。	H 學者：「我的教學計畫有彈性，能依實際狀況做適合的調整。」	13.我的教學計畫有彈性，能依實際狀況做適合的調整。
14.教學前我能夠精熟教材的內容，並備妥所需的教材及教具。	H 學者：此題宜拆成兩題。	原題

### 三、教材呈現

原始題目	學者修正意見	修正後題目
15.教學時，我會以由淺入深的方式呈現教材內容，讓幼兒容易學習。	H 學者：「教學時，我會以由淺入深的方式呈現教材內容。」	15.教學時，我會以由淺入深的方式呈現教材內容。
16.教學時，我會運用故事舉例、圖卡及實際示範，說明教材內容。	H 學者：「教學時，我會運用故事、圖卡舉例及實際示範。」 K 學者：「教學時，我會運用圖卡、例子及實際示範，說明教材內容。」 M 學者：「教學時，我會運用故事、圖卡舉例及實際示範，說明教材內容。」	16.教學時，我會運用故事、圖卡舉例及實際示範。
17.教學時我會說明教學目標，反覆強調教材內容的重點，讓幼兒熟習。	H 學者：「教學時我會反覆強調教材內容的重點，讓幼兒熟習。」 I 學者：反覆必要？ J 學者：「教學時我會掌握教學目標，運用多元活動方式強調教材內容的重點，讓幼兒熟習。」 K 學者：前後是兩件事，建議拆開， M 學者：「教學時我會反覆強調教材內容的重點，讓幼兒熟習。」 N 學者：不適合！開放的幼教師通常不會如此。	17.教學時我會運用不同方式強調教材內容的重點，讓幼兒熟習。
18.我會依據幼兒先前的學習經驗來與新教材內容相聯結。	H 學者：「教學時，我會協助幼兒回憶先前的學習經驗以與新教材內容相聯結。」 K 學者：「我會依據幼兒先前的學習經驗聯結新教材內容。」 M 學者：「我會聯結幼兒先前的學習經驗與新教材內容。」	18.教學時，我會協助幼兒回憶先前的學習經驗與新教材內容相聯結。
19.我會掌握教材的重點而不偏離主題。	H 學者：「教學時，我會掌握教材的重點而不偏離主題。」 I 學者：主題？	原題
20.我會依幼兒參與及回應的情形，調整教材的呈現方式。	H 學者：「教學時，我會依幼兒的學習情形，調整教材內容。」	20.我會依幼兒的學習情形，調整教材的呈現方式。
21.我能清楚地講解教材內容，並有組織呈現教材內容。	H 學者：此題宜拆成兩題。 I 學者：「我能清楚地講解教材內容，組織並有效呈現教材內容。」 K 學者：此題也是兩個概念，建議拆開。另，「組織」較抽象，須更具體。	拆成兩題。 21.我能清楚地講解教材內容。 22.我能有組織呈現教材內容。

#### 四、教學策略

原始題目	學者修正意見	修正後題目
22.我會運用各種教學技巧以提昇幼兒的學習興趣。	無	題號改為 23，題目不變。
23.我會針對教學目標及幼兒差異，選擇適合的教學策略。	H 學者：「我會依幼兒差異，調整教學策略。」 K 學者：「教學目標」、「幼兒差異」拆開。	24.我會依幼兒差異，調整教學策略。
24.我會在教學中有效的運用各項教學資源以提升教學成效。	K 學者：「我會在教學中運用各項教學資源以提升教學成效。」	題號改為 25，題目不變。
25.我會善用肢體語言，藉由表情動作、聲調變化來帶動幼兒學習。	K 學者：「我會藉由肢體語言、表情動作、聲調變化來帶動幼兒學習。」	26.我會藉由肢體語言、表情動作、聲調變化來帶動幼兒學習。
26.我會運用發問技巧以激勵幼兒創新思考及發表。	H 學者：「我會適當的運用發問技巧以激勵幼兒創新思考及發表。」 K 學者：「我會運用發問技巧以激勵幼兒思考及發表自己的想法。」 M 學者：「我會運用發問技巧以激勵幼兒創新思考。」	27.我會運用發問技巧以激勵幼兒思考及發表自己的想法。
27.教學時，我能維持緊湊且流暢的教學步調。	J 學者：「教學時，我能維持流暢的教學步調，也能容許幼兒充分探索。」	28.教學時，我能維持流暢的教學步調。
28.我會配合教學內容，佈置教室情境，以增進幼兒的學習成效。	H 學者：「我會配合教學內容，佈置教室情境，以協助幼兒的學習。」	題號改為 29，題目不變。

## 五、教學氣氛

原始題目	學者修正意見	修正後題目
29.我在教學的過程中會鼓勵幼兒多表達意見。	I 學者：「教學過程中，我會鼓勵幼兒多表達意見」。	題號改為 30，題目不變。
30.我在教學的過程中能與幼兒保持良好的互動。	I 學者：「教學的過程中，我能與幼兒保持良好的互動」。	題號改為 31，題目不變。
31.我會努力營造教室裡和諧愉快的學習氣氛。	H 學者：「我在教學過程中會努力營造教室裡和諧愉快的學習氣氛。」	題號改為 32，題目不變。
32.採取民主的方式，給予幼兒自我表達和做決定的機會。	H 學者：「我在教學過程中會讓幼兒有發表意見的機會。」 I 學者：「我會採取民主的方式，給予幼兒自我表達和做決定的機會。」 K 學者：「我會採取民主的方式，給予幼兒自我表達和做決定的機會。」 L 學者：「我會採取民主的方式，給予幼兒自我表達和做決定的機會。」 O 學者：「我能採取民主的方式，給予幼兒自我表達和做決定的機會。」	33.我在教學過程中會讓幼兒有發表意見的機會。
33.我會以親切和藹的態度與幼兒溝通。	H 學者：「我在教學過程中會以親切和藹的態度與幼兒溝通。」	題號改為 34，題目不變。
34.我會尊重個別差異，接納幼兒有不同的能力與學習步調。	H 學者：「我在教學過程中會尊重個別差異，接納幼兒有不同的能力表現與學習步調。」 K 學者：「我會尊重個別差異，接納幼兒不同的能力表現與學習步調。」	35.我會尊重個別差異，接納幼兒有不同的能力表現與學習步調。
35.我會聆聽幼兒的話語，尊重且充滿興趣地回應。	H 學者：「我在教學過程中會聆聽幼兒的話語，並給予正向的回應。」 K 學者：「我會聆聽幼兒的話語，且充滿興趣地回應。」 N 學者：與 33 題重複，二題可合併。	36.我會聆聽幼兒的話語，並給予正向的回應。

## 六、教學評量

原始題目	學者修正意見	修正後題目
36.我會依據教學目標及幼兒個別差異進行多元評量。	H 學者：「我會依據教學目標對幼兒進行多元評量。」 K 學者：何謂多元評量？	題號改為 37，題目不變。
37.我會向幼兒及家長說明評量的理念與實施方式。	無	題號改為 38，題目不變。
38.我會針對幼兒回答問題的內容，提供立即且明確的回饋。	H 學者：「我會針對幼兒回答問題的內容，提供適時的回饋。」 K 學者：「我會針對幼兒回答問題的內容，立即提供明確的回饋。」	39.我會針對幼兒回答問題的內容，提供適時的回饋。
39.當幼兒答錯或不會答時，我會進行提示或簡化問題，來鼓勵他回答。	H 學者：「當幼兒答錯或不會答時，我會改變問問題的策略鼓勵孩子回答。」	40.當幼兒答錯或不會答時，我會改變問問題的策略鼓勵孩子回答。
40.我會根據評量結果給予幼兒適當的回饋與指導。	H 學者：「我會根據評量結果給予幼兒適當的指導。」 L 學者：40 與 42 擇一即可。	題號改為 41，題目不變。
41.我會評估教學活動實施成效，運用評量結果改善教學。	H 學者：「我會依據評量的結果來調整我的教學。」 K 學者：「我會運用評量結果改善教學。」	42.我會依據評量的結果來調整我的教學。
42.我會透過評量了解幼兒的發展或學習狀況，作為教育及輔導的依據。	I 學者：何謂教育？ L 學者：40 與 42 擇一即可。	刪題

## 教師教學效能量表綜合意見

- J 學者：本問卷大致符合研究內涵，相關建議如下：1.在「自我效能信念」部分，是否要增加教師對幼兒行為輔導及班級經營兩面向的題項？2.「教學計畫」部分，建議增加有關規劃統整性課程之相關能力。3.「教學氣氛」部分，是否宜增加有關班級經營或班級規則建立之相關能力？！
- K 學者：1.「個人基本資料」部分，建議加入年齡與性別，還有教育程度的設計須詳思。2.量表中有些題項具 2 個以上（含 2 個）的概念，再填答時或之後分析時會造成混淆，建議拆成二題。
- M 學者：可增列反向題，以了解填答者是否專心。
- N 學者：1.明（101）年起，幼稚園將改稱「幼兒園」，故本問卷宜改名。2.幼兒園教學分三類型：教師中心、幼兒中心與教材中心。此卷較乏「幼兒中心」的開放式思維。3.「情境設計與佈置」為幼兒園教學之重要指標之一，應增加此面向之問題。
- O 學者：本問卷設計之架構系統合理，體例清晰。建議修正 P3 有雙重問題性質的項目，即為一適用之工具。