國立政治大學教育行政與政策研究所
碩士論文

指導教授：湯 志 民 博士

高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感關係之研究

A Study on the Relationship between the Principals' Space Leadership and Teachers' Work-related Well-Being of Elementary Schools in Kaohsiung City

研究生：蘇 亭 瑋 撰

中華民國107年6月

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

謝辭

政大教政所的學術歲月裡，一路走來，首先最要感謝我的指導教授湯志民教授，每每對我有更高的期待，時時不厭其煩的給予指導、敦促與鼓勵，使我堅定意志，勇於挑戰自我，並學會從事學術研究應有的嚴謹，使我的論文成果有超出預期想像的滿意表現。

感謝口試委員　陳榮政教授與劉春榮教授，細細審閱論文，給予我從未思索過的觀點，提供使論文更臻於完善的建議，最最感謝的是看見我的努力，並給予最暖心的肯定和鼓勵，使我穩固信心，不畏懼挑戰，克服壓力，積極往最具學術貢獻的面向執行。

感謝政大教政所遇到的每一位老師，秦夢群教授、湯志民教授、吳政達教授、郭昭佑教授、張奕華教授、陳榮政教授與余民寧教授，感謝每位老師對學生的用心栽培，使我奠定了理論基礎，滋養了學識專業，豐富了實務經驗，堅固了勇氣與膽識，使我具備克服各項論文挑戰的學理與實務基礎。

感謝教政104級的好同學們，我們一起舉辦所上各類大大小小的活動，一起經歷課業與考試的挑戰，一起交流寫作論文的技巧，因為您們多元且有建設性的觀點，刺激了我的思想，使我有更全面的思考。特別感謝芳誼、家淇，與我共組讀書會，陪伴著我，一起為考試努力；感謝恭晴督促並鼓勵我完成測驗分析的操作，使我能靈活運用；感謝芳蘋不吝嗇與我分享發展量表的經驗，使我的論文能更有效率完成。還要感謝曉彤學妹，協助我每一次的口試，讓我能在口試時不用顧慮太多而有好的表現。以及，感謝日日夜夜與我在圖書館奮戰論文的好戰友以涵，謝謝您待我如家人般的照顧，聽我傾吐心事，陪我度過難關。我們彼此激勵、關照、學習、成長，謝謝您們，因為有您們，讓我的學術之路不孤

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

單。

感謝教政所　莊玉鈴助教，在我最迷惘、沒自信的時候，肯定我辦活動的表現，讓我理解我的優勢，使我鼓起勇氣，往最好的自己邁進。

最後，感謝永遠任我恣意任性的爸爸，感謝時時刻刻關心我身心狀態的媽媽，還有感謝大哥、大姊、二姊、小哥、外婆，因為您們最溫暖的照顧與關心，讓我感受到縱使分隔臺北與高雄，甚至是海外，您們都給予我最大的支持與愛。

就要結束政大教政所的學術生涯，期許自己能將所學的一切回饋教育與支持我的朋友們，以及最深愛的家人。

蘇亭瑋 謹誌

中華民國一零七年七月

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感關係之研究

摘要

本研究旨在瞭解高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感之現況，並分析不同背景變項之教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感之差異情形，以及探討校長空間領導與教師工作幸福感之關係。

本研究採用問卷調查法，調查對象為高雄市國民小學之教師，共計抽樣80所學校，發出685份問卷，回收616份問卷，有效問卷536份，可用率為87%，問卷調查解結果經描述性統計分析、 t 檢定、單因子變異數分析、Pearson積差相關、多元迴歸分析等進行統計分析，獲致結論如下：

一、高雄市國民小學教師知覺校長空間領導為中高程度，以「型塑空間願景」知覺程度最高，「使用者共同參與」知覺程度最低。

二、高雄市國民小學教師知覺教師工作幸福感為中高程度，以「正向情感」知覺程度最高，「專業支持」知覺程度最低。

三、高雄市國民小學以在本校服務年資 5 年以下、現任主任職務與學校規模為 12 班以下之教師知覺「校長空間領導」程度最高。

四、高雄市國民小學以現任主任職務之教師知覺「教師工作幸福感」程度最高。

五、校長空間領導與教師工作幸福感有顯著正相關，校長空間領導情形越佳，教師工作幸福感也越高。

六、校長空間領導對「正向情感」與「專業支持」有顯著預測力，皆以「融入課程教學」最具預測力。

七、校長空間領導對「工作成就」有顯著預測力，以「建構教育空間」最具預測力。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

最後，本研究針對研究結果提出各項建議，以供教育行政機關、校長、教師及未來研究之參考。

關鍵字：校長空間領導、教師工作幸福感

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

A Study on the Relationship between the Principals' Space Leadership and Teachers' Work-related Well-Being of Elementary Schools in Kaohsiung City

Abstract

The objective of this study was to investigate the relationship between principals' space leadership and teachers' work-related well-being in a sample of the elementary school teachers in Kaohsiung City. And to analyze the teachers' perception of the principals' space leadership and teachers' work-related well-being in different background variables.

A questionnaire survey was used. Stratified random samples of members of the 616 teachers were taken from 80 elementary schools in the Kaohsiung City. Valid questionnairs of 536 were collected, with a usable rate of 87%. All data were analyzed by the mothods of descriptive statistics, independent *t*-test, one-way ANOVA, Pearson product-moment correlation coefficient and multiple stepwise regression. The conclusions are as follows:

1. The level of principals' space leadership in the Kaohsiung elementary schools is medium-high-performance, and the performance in "creating space vision" is outstanding, and "the users joint participation" is lowest.
2. The level of teachers' work-related well-being in the Kaohsiung elementary schools is medium-high-performance, and the performance in "positive emotion" is outstanding, and "Professional support" is lowest.
3. The elementary school teachers whose years of in-service experience are under five years, who work as directors, and who work in the school

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

having lower twelve classes show difference on the principals' space leadership.

4. The elementary school teachers who work as directors show difference on the teachers' work-related well-being.
5. The relation between principals' space leadership and teacher work-related well-being is positively correlated. The higher the principals' space leadership is the higher the teacher work-related well-being.
6. The principals' space leadership shows significant predictability in the teachers' work-related well-being dimension of “positive emotion” and “Professional support”, all particularly in the principals' space leadership dimension of “integrating curriculum and teaching into space”.
7. The principals' space leadership shows significant predictability in the teacher work-related well-being dimension of “Work achievement”, particularly in the principals' space leadership dimension of “Constructing educational space”.

Key words: principals' space leadership, teachers' work-related well-being

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

目次

第一章 緒論.....1

第一節 研究動機.....1

第二節 研究目的與待答問題.....6

第三節 名詞釋義.....7

第四節 研究範圍與限制.....8

第二章 文獻探討.....11

第一節 空間領導的內涵與發展.....11

第二節 教師工作幸福感的內涵與發展.....38

第三節 校長空間領導與教師工作幸福感之相關研究.....51

第三章 研究設計與實施.....83

第一節 研究架構.....83

第二節 研究對象.....85

第三節 研究工具.....92

第四節 研究步驟.....104

第五節 資料分析與處理.....108

第四章 研究結果與分析.....109

第一節 校長空間領導與教師工作幸福感之現況分析.....109

第二節 校長空間領導與教師工作幸福感之差異分析.....118

第三節 校長空間領導與教師工作幸福感之相關分析.....143

第四節 校長空間領導對教師工作幸福感之預測分析.....144

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第五章 研究結論與建議 151

第一節　結論 151

第二節　建議 155

參考文獻 161

中文部分 161

英文部分 173

附錄 179

附錄一 國民小學教師工作幸福感量表（專家審題）..... 179

附錄二 高雄市國民小學教師工作幸福感調查問卷（預試問卷）... 187

附錄三 高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感關係之調查問卷 189

附錄四 「校長空間領導量表使用同意書」..... 192

附錄五 正向情感構面專家意見彙整表 193

附錄六 工作成就構面專家意見彙整表 195

附錄七 人際和諧構面專家意見彙整表 196

附錄八 專業自主構面專家意見彙整表 198

附錄九 32 道初擬試題與修正後 26 道題目之對照表 200

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表次

表 2-1 支持學生學習效能提升的主要教室特徵 18
表 2-2 空間領導構面歸納表 31
表 2-3 本研究參酌之教師工作幸福感構面歸納表 48
表 2-4 教師工作幸福感研究構面歸納表 50
表 2-5 空間領導研究範圍與方法摘要表 58
表 2-6 空間領導相關研究背景變項彙整表 61
表 2-7 教師幸福感研究變項與研究地區彙整表 73
表 2-8 教師幸福感相關研究背景變項彙整表 75
表 3-1 預試學校樣本數分析 86
表 3-2 預試問卷寄發學校名稱、數量及回收情形一覽表 86
表 3-3 正式問卷抽測學校樣本數分析表 87
表 3-4 正式問卷寄發數量及回收情形一覽表 88
表 3-5 各校抽樣對象整理表 89
表 3-6 有效樣本基本資料分配統計表(N=536) 91
表 3-7 校長空間領導量表驗證性因素分析結果 94
表 3-8 專家審題名單 97
表 3-9 項目分析統計結果摘要表 99
表 3-10 預試問卷之因素分析摘要表 102
表 3-11 正式問卷之 A 係數與其 95%信賴區間的信度分析結果 103
表 4-1 校長空間領導描述性統計摘要表 110
表 4-2 校長空間領導各題項現況分析摘要表 112
表 4-3 教師工作幸福感描述性統計摘要表 113
表 4-4 教師工作幸福感各題項現況分析摘要表 115

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表 4-5 不同「性別」之教師知覺校長空間領導差異分析摘要表.....118
表 4-6 不同「年齡」教師知覺校長空間領導差異分析摘要表.....119
表 4-7 不同「在本校服務年資」之教師知覺校長空間領導差異分析摘要表.....121
表 4-8 不同「總服務年資」教師知覺校長空間領導差異分析摘要表.122
表 4-9 不同「最高學歷」教師知覺校長空間領導差異分析摘要表.....123
表 4-10 不同「現任職務」教師知覺校長空間領導差異分析摘要表...124
表 4-11 不同「學校規模」教師知覺校長空間領導差異分析摘要表...126
表 4-12 不同「性別」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表.....127
表 4-13 不同「年齡」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表.....128
表 4-14 不同「在本校服務年資」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表.....130
表 4-15 不同「總服務年資」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表.....131
表 4-16 不同「最高學歷」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表.....132
表 4-17 不同「現任職務」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表.....133
表 4-18 不同「學校規模」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表.....135
表 4-19 不同背景變項在校長空間領導與教師工作幸福感差異情形彙整表.....142
表 4-20 校長空間領導與教師工作幸福感之相關係數摘要表.....144
表 4-21 校長空間領導對教師工作幸福感整體逐步多元迴歸分析摘要表.....145

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表 4-22 校長空間領導對正向情感逐步多元迴歸分析摘要表.....146
表 4-23 校長空間領導對工作成就之逐步多元迴歸分析摘要表.....147
表 4-24 校長空間領導對專業支持之逐步多元迴歸分析摘要表.....148
表 4-25 校長空間領導對教師工作幸福感預測摘要表.....149

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

圖次

圖 2-1 自然、個別化、刺激概念模型 17

圖 2-2 教育設施與規畫流程圖.....19

圖 2-3 TANNER 和 LACKNEY 之發展教育設施的程序模式.....21

圖 3-1 研究架構圖.....84

圖 3-2 研究步驟.....107

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第一章　緒論

本研究以「高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感關係之研究」為題，藉由問卷調查法調查校長空間領導與教師工作幸福感的現況並探討二者的關係。本章緒論共分五節，第一節為研究動機；第二節提出研究目的與待答問題；第三節為重要名詞解釋；第四節為研究方法與步驟；最後，第五節說明研究範圍與限制。

第一節 研究動機

預計於108學年度實施之12年國民基本教育課程綱要總綱，「核心素養」是新課綱課程發展主軸（教育部，2014a），素養的理念是為了「因應社會之複雜生活情境需求」（蔡清田，2014），其內涵包括人際交流、溝通表達、團隊合作、美感素養與環境教育等，是以學習必須將知識、技能、態度與「生活情境」緊密連結，才能達成有意義的學習狀態。此意味著教育不能只侷限於課室內的學科教學方式，校園環境的空間營造及融入核心素養的教學情境成為未來教育施政良窳不可忽視的因素，也是學生能有效陶冶素養，彰顯全人教育，而成為終身學習者的成功關鍵。再者，《文化資產保存法》於2016年7月12日修正通過，明定透過學校教育體系，來實施文化資產保存教育，可見學校史蹟保留、校園自然共生環境與校園文化資產的保存開始受到重視，促使臺灣校園景觀與空間在2017年開啟發展的機會與嶄新的契機。而高雄市教育局乃順應新課綱的脈動，於2017年正式啟動「高雄新校園運動5.0版」導入2018年「十二年國教課程綱要」核心素養與創新元素，藉由校園整體規畫，融入核心素養的情境教學設計，創造出一個「未來世代學習空間」，使建築空間發揮學習功能，師生學習與創意發想運用建築空間，提供給孩子們最好的學習環境空間（高雄市政府教育局，2017年3月21日）。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

而校園的空間設計與環境營造和整體學校效能的關聯，可從許多學者專家的論點推知物理環境對人類行為的影響性，教育哲學家杜威（J.Dewey, 1859-1952）有言：「教育即生活」、「人類塑造環境、環境陶冶人類」；心理學家勒溫（Kurt Z.Lewin,1890-1940），認為「行為是生活空間的函數」（Behavior=*f*（Life Space），簡稱B=*f*（LSP）），生活空間與環境決定了人的行為（張春興，2007）。學校便是學生時常接觸的生活空間，而如何透過塑造有利的學校環境，使教師能進行有效教學，幫助行政效率有效提升，進而促進學生激發學習興趣，這一連串連鎖反應觸動的起點，便是「境教」功能的發揮，研究者曾回到母校—「高雄市左營國民小學」，探究母校永續校園校本課程的運作情形與方式，透過實地參訪校園與訪談學校教師，真正從中體會到校園「境教」功能之美，其中教師們苦心經營的「開心農場」，讓小朋友參與栽種作物的過程，從中體會生命的成長和收成的喜悅，而校內栽植豐富多樣的綠色植物，能實際映證課本的知識，成功將課本與生活產生連結，種種的校園規畫不僅講求環保也兼具生命教學功能，校園要如此成功的塑造「生活情境」，無非教師用心的設計具啟發性的課程活動，最為關鍵的，仍是校長具備對校園規畫與課程結合的專業素養與認知，帶領學校成員無縫接軌的協商與合作，做足教學資源與設備的充實。透由此次親身的感受與體驗，研究者深刻感受到校園物質環境營造對教育的影響力，也體認到校長在學校組織中，扮演著舉足輕重的關鍵角色，尤其當今少子化下的影響，加以各國績效責任浪潮的衝擊、知識經濟時代的來臨、家長對教育選擇權的重視，教育環境正在經歷一場重大轉型，學校辦學由量的擴充轉為質的提升，校長須有效結合學校與社區、轉型學校經營策略、發展學校特色與培養環境塑造的認知（張憲庭，2005），將「學校建築」、「校園規畫設計」、「教室佈置」與「課桌椅安排」等，做有利學習的

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

設計與規畫，改善教學環境，一旦教學環境獲得改善，最大的受益者便是多數的學生（吳清山，2008）。

近年來，教育部局處不斷推動校園環境營造相關政策與計畫，引領學校作出創新，使學生透過環境改造幫助其人格正向發展。首先，教育部國民及學前教育署於2013年持續推動「國民中小學營造空間美學與發展特色學校實施計畫」（教育部國民及學前教育署，2013），希望學校將校本特色課程融入空間營造，運用空間領導，發揮空間美感教育功能，涵育人文美學素養；爾後，教育部計劃從2014至2018年推動的「美感教育中長期計畫：第一期五年計劃」，補助高級中等以下學校校園美感環境再造，營造學校及社區美感協作氛圍（教育部，2014b）；再者，高雄市教育局於2017年推動教育部核定之補助專案—「高雄新校園運動V.5.0」，此專案含括教育局提出25校近13億元的拆除與重建工程經費，並成立工程管理科，使校園工程的代辦與監督回歸專才，以符應教育硬體建設的需求（高雄市政府教育局，2017年2月28日）。由教育新政策與計畫的啟動、各學者專家之論點、研究者親身訪視的經驗及政府對學校環境營造與設備規畫政策的推層出新，皆顯示「空間領導」已實質存在，且對學校永續發展與學生正向人格特質的培養有著潛移默化之功效，而學校建築與校園設施革新的良窳，除政府機關的推動外，仍須具備空間營造專業素養的校長發揮「空間領導」的影響力，引領全校成員共同努力，方能使學校並非僅是冰冷的「建築」，而是可陶冶性情帶給全民幸福感的「美好園地」。因此，欲瞭解目前高雄市國民小學校長空間領導的實施現況，且是否因背景變項的不同使校長在實施空間領導運作上而有差異，此乃本研究動機之一。

為因應少子女化、國際競爭、品質績效等挑戰，新世代教師面臨的教育問題，包括網路時代的學習型態轉變、教育M型化的教學差異、少

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

子女化的輔導管教、高學歷的家長期許及績效責任的教學效能等（教育部，2011），加以臺灣自1994年以來，教改運動風起雲湧，教師工作的複雜性與教育現場的困境，使教師壓力提高，教學熱忱降低。2014年康軒文教基金會進行「老師幸福嗎?」調查計畫，調查結果發現老師的頭號壓力源來自「家長的不配合」（張郁琦，2014）；金車文教基金會於2016年公布「教師問卷調查報告」顯示，有超過八成四的教師認為壓力、憂鬱等指數都比兩年前增加，且「老師對學生的影響力」逐年下降，遠不及父母、朋友同學，甚至是社群網路等媒體（金車文教基金會，2016）。許多調查均顯示社會大眾對教師角色的期望與要求逐漸轉變，讓教師在教育工作上產生許多困擾與無力感，無形當中影響著教學品質。聯合國教科文組織（United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO）的「全民教育革新方案」（Education for All, EFA）及聯合國的「永續發展的教育十年」（Decade of Education for Sustainable Development, DESD）都主張幸福應是人類所追求的理想與期望，並呼籲各國政府應相信教育是通往幸福的金匙（黃旭鈞，2012）。另外，吳清山（2016）指出教育成效關鍵在於教師，而專業優質的教師，乃是提升教育效能不可漠視的重要因素。教師位居教育現場的第一線，教師的幸福與學生受教品質的良窳息息相關，且對全人的教育幸福扮演著極為重要的角色。是以，瞭解國內教師工作幸福感之現況，此乃本研究動機之二。

而許多實證研究當中指出空間環境品質的改善對影響幸福感的因素可發揮正增強的作用，楊育璇（2008）的研究指出學校環境透過永續校園局部改造計畫在歷經行政規畫、校園空間改造及環境教育教學後，可提高教師的課程教學實施與校園生活品質的滿意度；Uline與Tschannen-Morgan（2008）的研究證實「學校設施的品質」和學生成就

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

與學校氣氛有正向關聯；亦有研究指出擁有充足活動空間與容量的教學環境可提升教師的教學動機，且對師生互動有正向影響，並能促使學生保持專注於教學活動（Sahin, Erden, ＆Akar, 2011）。但影響幸福感的因素構面相當廣泛且主觀，而目前相關的研究僅關注於校園空間的有效規畫或改造能否有利於教師課程進行與提升教師的教學成效，而在教師本身的工作情緒、工作成就感、人際互動、同儕或上級的支持等影響教師工作幸福感的因素則較少著墨也未深入探討。為此，探究校長空間領導對教師工作幸福感有何種程度的影響，實乃教育實踐層面值得探究之處，此為本研究動機之三。

最後，研究者經由臺灣博碩士論文加值系統搜尋發現，國內以「校長空間領導」為自變項之實證研究共計有 16 篇（李冠瑩，2015；李冠霖，2010；林靜詩，2016；倪紹紋，2017；莊明達，2012；許婉玉，2016；陳炫佑，2013；陳詩媛，2016；陳儀政，2015；曾雅慧，2011；黃國庭，2013；劉侑承，2013；劉冠庭，2016；蔡宗滌，2016；鄭文淵，2014；簡宜珍，2016；鐘巧如，2016），經研究者觀察自 2016 年起校長空間領導有被愈來愈多學者重視與探討的趨勢，顯見學校空間規畫、建築設計與附屬設施配置等對學校的教學品質及行政效能皆有具體之效益，而再查詢以「教師工作幸福感」為依變項之研究，共計有 7 篇研究（余燕萍，2016；吳沛澐，2016 邱明珠，2016；黃秋萍，2016；黃慧真，2016；廖尹秀，2016；劉佩芸，2016），且在 2016 年開始發展，為教育界亟欲關注之議題，然而至今「校長空間領導」與「教師工作幸福感」關係之研究仍付之闕如。因此，欲探究「校長空間領導」與「教師工作幸福感」二者間之關係，了解校長應如何運用校園空間發揮境教的功能，進而影響教師工作幸福感，以期增加教育實踐與學術研究之貢獻，此乃本研究動機之四。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第二節 研究目的與待答問題

壹、研究目的

基於上述研究動機，本研究目的有以下六點：

一、瞭解高雄市國民小學教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感之現況。

二、比較不同背景變項中，高雄市國民小學教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感之差異情形。

三、探究校長空間領導與教師工作幸福感之關係。

四、根據研究結論提出具體建議，以供教育行政機關、國民小學校長、教師與未來相關研究之參考。

貳、待答問題

綜合研究動機與研究目的，本研究欲瞭解與分析探討之問題有四項，茲分述如下：

一、高雄市國民小學教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感之現況為何？

二、不同背景變項（性別、年齡、服務年資、最高學歷、現任職務與學校規模）之高雄市國民小學教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感之差異情形為何？

三、高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感之相關為何？

四、高雄市國民小學校長空間領導對教師工作幸福感之預測力為何？

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第三節 名詞釋義

茲將本研究使用之重要名詞釋義說明如下：

壹、校長空間領導（principals' space leadership）

「校長空間領導」係指校長透過校園規畫，將校舍、庭園、運動場及附屬設施等做整體合宜的配置與設計，透過形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學及使用者共同參與等方式，建構符應師生需求之教育環境，以引領學校空間和教育發展之歷程。

本研究之校長空間領導係以國民小學教師在知覺「校長空間領導與教師工作幸福感調查問卷」第貳部分「校長空間領導量表」的填答得分為依據，內容依序為「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」及「使用者共同參與」等四大構面，受試者在問卷的得分愈高，代表教師在知覺校長空間領導的程度愈高，反之愈低。

貳、教師工作幸福感（teachers' work-related well-being）

「教師工作幸福感」係指教師對學校工作情境中的主觀感受與評估，評估的向度包含教師對工作中物理與心理環境產生的正向情感，及教師對其工作表現感到滿意與成就感，並能得到主管精神與資源上的支持，以體現教育理想與專業成長。

本研究之教師工作幸福感係以國民小學教師在知覺「校長空間領導與教師工作幸福感調查問卷」第參部分「教師工作幸福感量表」的填答得分為依據，內容依序為「正向情感」、「工作成就」與「專業支持」等三大構面，受試者在問卷的得分愈高，代表教師在知覺教師工作幸福感的程度愈高，反之愈低。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第四節 研究範圍與限制

本研究旨在了解高雄市國民小學校長空間領導與教師幸福感關係之研究，依據研究目的與待答問題，將研究範圍界定如下：

壹、研究範圍

一、研究區域

本研究區域係為高雄市公立國民小學，依學校規模區分為12班以下學校、13~24班、25~48班學校、49班以上學校等四個層級，作為抽樣範圍。

二、研究對象

本研究正式調查對象是以105學年高雄市公立國小教師為抽樣對象，包括主任、組長及未兼任行政職之現職教師與科任教師，其中不包含代課、代理教師。

三、研究內容

本研究主要在分析不同背景變項在「校長空間領導」與「教師工作幸福感」二構面之差異，並研究此二變項的相關情形與預測力。茲將具體內容分述如下：

（一） 背景變項內容：包括高雄市公立國民小學學校環境變項（學校規模）及高雄市公立國民小學教師個人背景變項（性別、年齡、服務年資、最高學歷與現任職務）。

（二） 校長空間領導：以「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」與「使用者共同參與」等四個構面作為校長空間領導研究內容。

（三） 教師工作幸福感：以「正向情感」、「工作成就」與「專業支持」等三個構面作為教師工作幸福感研究內容。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

貳、研究限制

為使研究樣本可準確推論母群體且具備樣本代表性，本研究抽樣顧及學校規模的特性，但在各校受試者的性別、年齡、服務年資、最高學歷、現任職務等則無法平均抽取，而在現任職務方面，本文研究者將各校抽樣對象分為「兼任行政職」（組任、組長）與「未兼任行政職」（導師、科任教師）兩類，依「4：6」的比例進行抽樣，然問卷實際發放時，可能因各校師資人員編制之差異，並無法確定實際填答受試者之現任職務是否符合本研究所欲分析之樣本，尤其目前在學校規模「12班以下」小校之科任教師多需兼任行政職，而形成抽樣之誤差，且受試者可能因當下情緒、社會期許、個人價值觀影響，產生不符實際情形之填答，故在研究結果的解釋與推論上，難免有其限制與誤差。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第二章　文獻探討

本章旨在說明本研究各變項之意涵及相關理論，並探討各研究變項之相關和影響，共分三節加以敘述。第一節為空間領導的內涵與發展分析；第二節為教師工作幸福感的內涵與發展分析；第三節為空間領導與教師工作幸福感之相關研究。茲將各節分述如下：

第一節　空間領導的內涵與發展

本節分為「空間領導意涵」、「空間領導的內涵與實施」與「高雄新校園運動內涵概述」，首先，在「空間領導意涵」中，先簡述領導理論發展的轉變，再闡述空間境教功能對教育之影響，最後分析各學者對空間領導之定義，進而界定出本研究之定義；而在「空間領導的內涵與實施」中，則針對應用空間領導時，所運用的模式、原則與實施策略加以闡述；最後在「高雄新校園運動內涵概述」中，將說明高雄推動新校園運動之起源，並概述本運動所推動之計畫項目。

壹、空間領導的意涵

教育領導理論之發展，過去以「特質論」、「行為論」和「情境論」為主要研究焦點，1980年代之後，「整合型」與「功能型」領導理論興起，因有別於傳統之三大走向，而稱為「新興教育領導理論」。而「功能型」領導之內涵乃基於教育功能之需求，適時利用領導理念，以發展配套作為，如課程領導、教學領導、科技領導及空間領導等（秦夢群，2017）。

「領導」乃領導者透過運用資源形成影響力，以引導組織中的成員向共同目標邁進之歷程（湯志民，2008）。直言之，「空間領導」乃學

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

校領導者透過校園設施規畫與空間營造形成「境教」之影響力，以引領學校成員邁向環境改造與校園革新之願景，進而帶動教育發展。如今，在學校教育朝著多元化、民主化、個別化邁進的趨勢中，學校或教室中「教」與「學」的型態勢必要呈現極大的改變，教育改革中的最大「教具」，就是學校建築（黃世孟，1997）。Boles（1965）也主張整個學校就是教育的工具（a tool of education）因此，「空間領導」的理念實乃學校領導者至為重要之思維與專業價值。

Gifford（1997）建構之學習情境「人—環境」關係的概念架構指出學生個人特性和學習環境物理特性以及社會組織氣氛產生交互作用，會使學生有不同型態的學習態度與學習行為，點出學生學習環境的物理特性為影響學生學習行為的要素，物理特性包含空間大小、噪音程度、通風、人口密度、採光、建築設計等皆為校園空間營造之範疇。

然而，過去在追求制度化、一元化的填鴨式僵硬教育體系中，校園環境缺乏活潑的氛圍與多元性，常見的是火柴盒式、軍營式管理的校園，學校建築與校園環境不重視教學設計的塑造與學生學習空間的需求。直至「九二一大地震」後，社會各界紛紛提出新的校園設計理念，「新校園運動」至此發起，往後更有科技校園、永續校園、無障礙校園等的推展，開始重視學校建築風格、校園氛圍營造、空間美學等創新，也講求將教學理念、使用者的需求、校本課程、社區關係與永續發展等面向納入校園空間的設計，期許達到以學生為中心的學習環境（湯志民，2010a；陳錦朝、高國銓、劉才儀、張慧瑛、方巨台，2010）。是以，「空間領導」已然成形，探討校長發揮「空間領導」的影響力在教育現場的價值性與對教師教學、學生學習之關聯為本研究主要範疇。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

「空間領導」應為「教育空間領導」或「學校空間領導」的簡稱，可視為「教育設施規畫」或「學校空間規畫」與「領導理念」的統整名詞，其英文可以 space leadership 稱之。國內學者湯志民、吳清山、陳木金與馮朝霖等對空間領導定義之界定有其不同觀點，強調之面向也有所不同，湯志民於2008年率先提出「空間領導」的定義，其對空間領導之界定為：

> 領導者透過規畫與運用校舍、校園、運動場和附屬設施，以建構對學校課程、教師教學、學生學習、行政管理和社區公關，具有實質影響力的『點、線、面、體』環境，以引領學校空間和教育發展之歷程（湯志民，2008：21）

吳清山（2008）強調校園空間境教功能的發揮並非校長一人之力便能產生效益，而是校長透過對有形物理環境的規畫，並塑造成員共同願景，進而影響學校的發展，最終的目的在於提升學生的學習成效、教師的教學效能以及行政效率，其對空間領導的定義為：

> 空間領導是領導者營造一個優質的學校環境、設施或設備，來激發學校內所有的人員，包括教職員生，藉以達到教育的目標。（吳清山，2008：6）

陳木金、溫子欣（2008：61）對空間領導的定義著重於善用自然景觀與人文環境於校園規畫之中，其定義為：

> 領導者透過校園規畫，將校舍、庭園、運動場及附屬設施等做整體合宜的

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

安排與配置，創建出最佳的教育情境，進而達到教育的正面價值。

馮朝霖（2008：51）認為空間領導的實施應善用美學領導的理念塑造有利教學與學習的學校氛圍，其認為：

空間領導的關鍵在於美學領導，應是學校經營所發展出來的一個重要向度，其著眼點無非是對應與回應自古以來文化傳統中對於境教的重視，而提出『氣氛經營』理念做為空間領導與美學領導的轉化中介。

其後於2013年，吳清山（2013）對空間領導做出新的界定，除提及有形空間環境之運用以發揮領導者影響力，也強調提供成員良好的工作環境，以利營造適切合宜的氣氛，著重焦點在於空間環境需符應教師需求。而湯志民、魏琦、施佩吟（2013）融合吳清山之見解，指出空間領導的定義係指：

校長透過形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學及使用者共同參與，建構對教育具有實質影響力之環境，以引領學校空間和教育發展之歷程。」（湯志民、魏琦、施佩吟，2013 : 2）

此定義乃將「領導」運用於校園空間的影響力做更周全的詮釋，強調使校園發揮境教功能的方式，且領導者須具備空間規畫意識，傾聽使用者的需求，透過校園環境設計與改造符應教師多元的教學需求，並打造以學生為中心之教育空間。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

研究者分析國內有關空間領導定義的闡釋，可分為實施層面（硬體層面與軟體層面）、實施目標與實施範圍加以探討。首先，就實施層面而言，包含硬體與軟體層面，硬體層面如校舍、校園、運動場和附屬設施等，軟體層面如教學理念、課程教材、氣氛經營、美感營造等。再者，就實施目標而言，空間領導之核心價值為引領學校空間和教育發展為目標，意即對學校空間施加「教育學」的影響，另有研究者在實施目標層面以不同觀點論述之，李慶裕（2011）對實施目標的觀點著重於使學校成為具有靈性、美感，且成員互動親和舒適的環境空間；鄭女玲（2012）認為空間領導的目標在使學生能夠在關懷的情境之中有愉悅的學習環境；莊明達（2012）強調美感意境之重要，目標在於有形環境與無形美感文化產生交互作用，使空間配合課程、配合學生主體；鄭文淵（2014）認為空間領導之實施目標在於使學校邁向永續發展，其中需透過形塑良好的文化氛圍，改善成員關係，並促進成員自我實現之歷程。最後，就實施範圍而言，包含行政管理、教師教學、課程經營、學生學習以及社區公關等五大面向，而亦有學者對實施範圍的範疇納入不同面向：鄭文淵（2014）將「資訊科技」納入實施範圍之範疇，而曾雅慧（2012）將「服務對象」納入範疇，應包含學校教師、行政人員、學生、家長及社區。綜上所述，空間領導乃校長將軟體層面之教學理念與課程教材融入硬體層面之空間規畫與校園環境，並能符應使用者需求，營造學校氣氛與美感，以利教師教學、學生學習、行政效率、社區關係之提升，進而引領空間發展與教育目標。是以，研究者參酌湯志民（2013）之見解，歸納本研究空間領導之定義為：校長透過校園規畫，將校舍、庭園、運動場及附屬設施等做整體合宜的配置與設計，透過形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學及使用者共同參與等方式，建構符應師生需求之教育環境，以引領學校空間和教育發展之歷程。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

貳、空間領導的內涵與實施

本部分首先闡述空間領導之模式，藉以了解學校空間經營之概念、實施之流程與領導者實施空間領導實應考量之面相；接者闡述實施之原則與策略；最後探討本研究之研究構面，並對各構面內涵加以闡釋，以了解探討各構面之原因與重要性。

一、空間領導的模式

空間領導的模式先以 Peter Barrett、Fay Davies、Yufan Zhang 和 Lucinda Barrett 提出之自然、個別化、刺激概念模型（2015）說明可支持學生學習效能提升的主要教室特徵指標，藉以理解實施空間領導可能涉及的概念，接著，以湯志民（2010b）提出之「教育設施與規畫流程」論述興建學校建築需以上述提及之相關概念與標準為基礎，並依計畫、規畫、設計、施工和營運等五階段流程進行，最後，以Tanner 和 Lackney（2006）的「發展教育設施的程序模式」說明設校執行者除需具備有效的學習空間概念並依嚴謹流程執行，最重要的是執行者領導力的發揮，如何建立共同願景以引領成員將理想轉化為物質的教學場所和空間為空間領導探討之核心要素。

（一） 自然、個別化、刺激概念模型

自然、個別化、刺激概念模型是源自於 Zeisel 所發展的環境-行為因素模型（Environment-behaviour model (E-B model)），其模型是根據現有文獻，並通過對學生、教師和學校用後評估的預備性調查建立而成，其中三個設計原則（自然、個別化、刺激）為主要研究構面（如圖 2-1），並將每一個構面分解為數個「設計參數」，總共有十個參數，參數之下又被擴展為十八個更詳細的「指標」。而 Peter Barrett、Fay Davies、Yufan Zhang 和 Lucinda Barrett（2015）同樣以組成環境-行為因素模型的設計參數採取模型建構，但不同之處在於該模型針對

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

英國 27 所學校中的 153 間教室進行了評估，確定了實體教室特徵對 3766 名學生學業進步的影響，根據評估結果將原先使用的十個設計參數修改為七個關鍵的設計參數，這些參數可解釋實體教室特徵對學生學業進步 16%的變異，這七個關鍵設計參數是光、溫度、空氣質量、歸屬感、彈性化、複雜性和顏色，參數細部內容如表 2-1 所示。

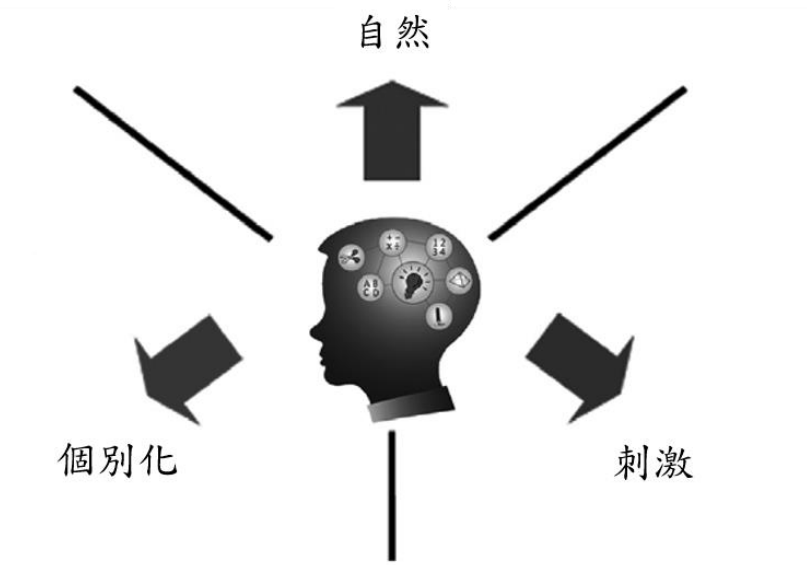

圖2-1 自然、個別化、刺激概念模型

資料來源：“The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis”, by Barrett, P., Davies, F., Zhang, Y., & Barrett L., 2015, Building and Environment, 89, p.130, retrieved from https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表2-1

支持學生學習效能提升的主要教室特徵

設計原則	設計因素	良好的教室特徵
自然	光照	教室朝向東西向可以獲得充足的日光，且減少日光直射的風險。特別是當教室大部分時間朝向太陽的路徑時，必須避免使用超大的玻璃窗。並且，更多更高品質的電器照明設備可以提供更好的視覺環境。
	氣溫	教室幾乎沒有接受到太陽的熱能或有充足的外部遮陽設備，並且每個教室設有恆溫空調設備使學生在炎熱的環境能保持舒適。
	空氣品質	大教室內設有高低不同的大窗戶口，使各種環境條件有不同的通風選擇。
個別化	歸屬感	具有獨特設計特徵的教室、個性化的布置和優良品質的桌椅更能提供歸屬感。
	彈性	提供較年長的學生較大且簡潔的區域，而為較年幼的學生策畫多樣的形式空間。學生容易接觸突破性的空間，和擴大走廊空間。定義明確的學習區域且利於適齡學習選擇，加上大面積的展示區域。
刺激	複雜性	教室空間佈局、天花板和公佈欄可以吸引學生的注意力，而視覺上能達到一定程度的和諧且沒有混亂和過度裝飾的感覺。
	顏色	白牆與特色牆(使用生動與較淺的顏色凸顯特色)產生了良好的刺激效果。設備和布告欄的明亮顏色融入在整個環境中。

資料來源：“The impact of classroom design on pupils' learning: Final results of a holistic, multi-level analysis”, by P. Barrett, F. Davies、Y. Zhang & L. Barrett, 2015, *Building and Environment*, 89, p.131, retrieved from https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2015.02.013

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

（二） 教育設施與規畫流程

湯志民（2010b）提出教育設施與規畫需以「學校設備標準」為基礎，並參照「校園環境政策」執行設校和興建學校建築計畫，其流程包括：計畫、規畫、設計、施工、營運，並以「用後評估」（post-occupancy evaluation, POE）來檢視、改善和提升教育設施的品質和機能，以興建具有優良建築品質、建築機能和使用維護的優質校園，如圖2-2所示。

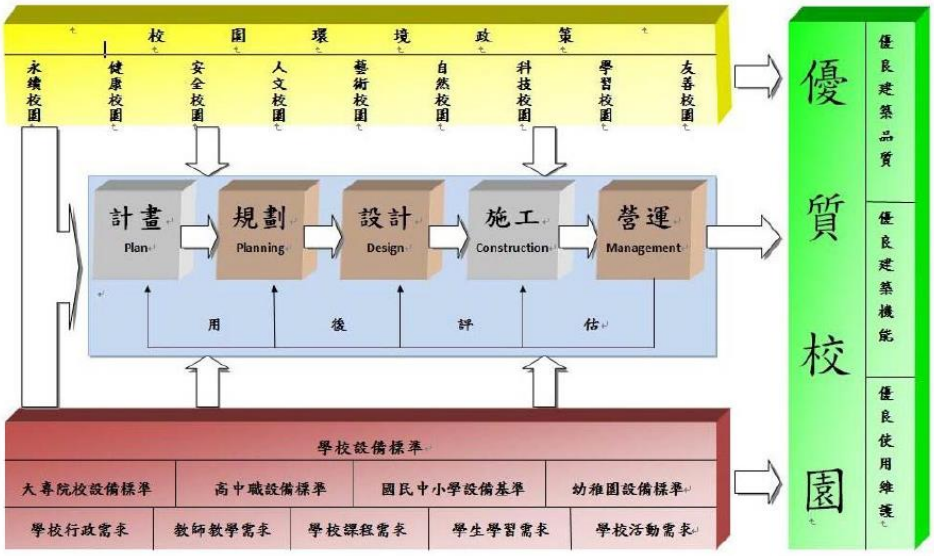

圖2-2 教育設施與規畫流程圖

資料來源：學校建築的新紀元（第90頁），湯志民，2010。載於臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所等主辦，**2010新紀元的教育行政發展學術研討會會議手冊暨論文集**。臺北市：臺北市立大學。

臺灣學校建築興建系統化流程，包括：計畫、規畫、設計、施工和營運五階段，與籌備學校最有關的規畫、設計和營運，經約30年的發展逐漸建置完成。1980年左右，臺灣新設校學校建築興建或單棟校舍建築興建，編列預算須於1年內完成，當時只有地質鑽探、設計、申請建照、工程招標等工作，無整體規畫、徵圖和都審議過程，由學校聘建築師協

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

助執行即可。約1990年之後，學校建築或教育設施的「規畫」與「設計」，逐漸明顯的分為二階段。「規畫」有請學者專家或建築師為之，「設計」則由建築師為之，「規畫」與「設計」的建築師可同可不同，各縣市規定不一。到了2000年之後，尤其是校園營造的「營運」，從簡單的專人管理和定期維護，提升至強調行政管理、課程設計、教師教學、學生學習、社區使用與學校空間營運模式作一結合，並強化「用後評估」(POE)，以發揮校園的教育與境教功能。

（三） Tanner 和 Lackney之發展教育設施的程序模式

Tanner 和 Lackney（2006）在《教育設施規畫：領導、建築和管理》(Educational Facilities Planning : Leadership, Architecture, and Management)一書中，提出「發展教育設施的程序模式」（A procedural for developing educational facilities），並提出八個前提及六個假設來支持發展模式的結構。八個前提為：（1）強有力的領導是必要的；（2）學校系統有明確界定的方向—任務和願景；（3）建立長期目的與目標；（4）將目的和目標轉化為物質的教學場所和空間；（5）將規畫和設計活動加以統整；（6）管理是系統化的：資料導向和目標導向；（7）資源的需求大於供應；（8）學校和社區之間的協力和合作是必須的。而六個假設分別為：（1）整個學區教育設施方案的規畫和管理強調教學與學習，以增進學校的任務；（2）所有學生可在適切地學習環境中學習；（3）學校的發展，通常發生於當地、州和聯邦管理政策的脈絡中，包括基金方法和提供學校學習環境的所有法定觀念；（4）教育設施發展是一個持續的歷程，因此學校會形成資料和資訊，以適於此一複雜歷程的所有概念；（5）模式的結果是發展安全、舒適和適切的學習環境，以利多元文化社會中的教學與學習；（6）大量提供適切的資訊和資源，以利規畫和可用的決定。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

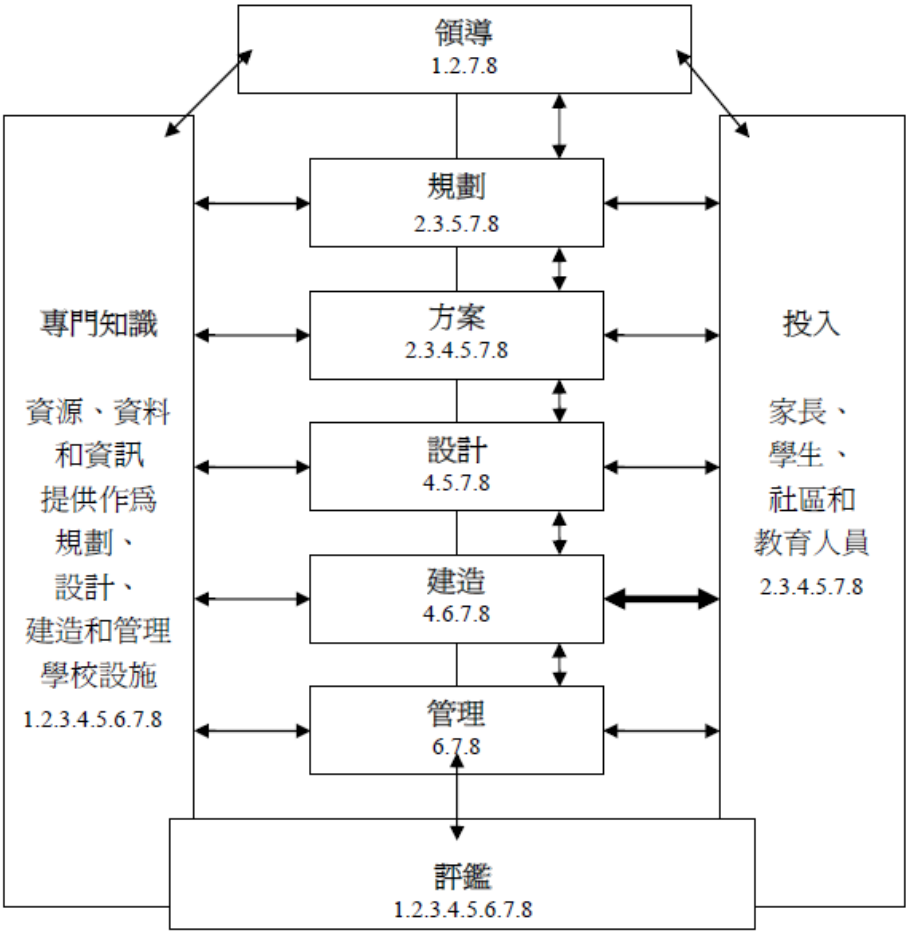

圖2-3 Tanner和Lackney之發展教育設施的程序模式

資料來源：Educational facilities planning: Leadership, architecture, and management（p.52）, by C. K Tanner and J. A. Lackney, 2006, New York : Pearson Education, Inc.

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

二、空間領導的原則

校園空間與設施管理者應思考小學教育場所的功能和特色，將學校的設計理念、功能佈局、造型色彩，形成人、場地、精神的互動空間（林藝清，2016）。空間領導之歷程非僅限於硬體面的物理環境，校園空間規畫與設施配置應如何發揮境教功能以利於學校教育、課程設計、教學方法、行政管理展現優質效果，需掌握空間領導的原則仍是空間領導達到最大效果之重要環節。本研究參考湯志民（2013）提出之見解，歸納出空間領導在實務運用上，應掌握的六項原則，包含團隊合作、願景導向、整體規畫、創新經營、永續發展及階段參與，茲要述如下：

（一） 團隊合作

空間領導較其他教育領導更強調領導的團隊性，主要因學校教育和教育設施係跨領域。學校空間規畫與發展，涉及課程與教學設計、行政管理和營運模式、資源分配和經費運用、學校形象與社區關係，教職員工生、家長和社區需求，需組成空間領導團隊（如校園規畫委員會或小組、校園營造團隊等），成員包括：校長、主任、組長、教師、職員、學生和（或）家長代表為核心，徵選建築師，邀請學校建築學者專家、教育局、社區代表等，整合學校願景、空間條件、使用者需求、經費與資源、學校經營策略，以促進學校教育永續發展。

（二） 願景導向

空間領導應以願景為指引，學校願景是學校經營的大目標、大方向，亦即學校未來的理想圖像，而空間領導與其他教育領導相比，更強調領導的方向性，主要係因空間領導以團隊合作為基礎，團隊成員涵蓋校內、外不同使用者和學者專家，範疇橫跨學校經營、課程與教學設計、校園建築規畫、建築設計與施工、使用管理和維護等，加以空間規畫與建置難免涉及進度，如無學校願景為導向，實難以聚焦或效率實施。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

（三） 整體規畫

空間領導比之其他教育領導，更強調資源運用的統整和整體規畫，主要係因空間領導以整體校園建築和環境為範疇，涉及校內、外環境，時間與空間、建築與課程教學、團體與個人、上課與下課、正式課程與校本課程、潛在課程與空白課程、教師學生與社區需求，校地條件、經費預算、資源分配、文化脈絡、營運模式等多重因素。

（四） 創新經營

空間領導與其他教育領導相較，更重視創新經營，主要係因空間領導異軍突起、匠心獨具，每一思維都易引發共鳴，尤其是校園空間和環境，非無生命的「建築」物，蘊含促進教育環境、行政管理、課程設計、教學方法、學習資源、社區關係等之發展潛力，如無創新經營，實難以豐富建築生命力。

（五） 永續發展

空間領導比之其他教育領導，更重視永續發展，主要係因教育環境和空間資源有限，校園環境建置效能要以教育為核心，學校空間規畫要回應課程與教學需求，校園空間條件需整合經費與資源，教育設施和環境經營需有營運模式，如無永續發展，實難以承繼和延伸。永續發展的重點在「循環」，亦即學校空間規畫與教育經營，應有一套系統模式，使校園建設的輸入（input）、歷程（process）、輸出（output），有回饋（feedback）支撐，讓經費資源挹注與教育理念執行能循環，方能促進校園營運的永續發展。

（六） 階段參與

空間領導相較於其他教育領導，有獨特的階段參與，主要係因校園建築和空間環境興建歷程繁複，在規畫、設計、施工、營運利用後評估各階段，皆有不同的參與者，各階段參與者，依相關資訊，提供使用者

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

需求和校園建築專業意見，加以興建時程長、歷程繁複、校園規畫和建築專業需求等複雜任務和條件，需階段參與以為繼和承接。階段參與重點在連貫與銜接，因各階段參與者各有不同，學校願景、使用需求、校園規畫、建築專業、營運管理和用後評估之轉銜，需有核心成員全程參與，空間領導的執行力才能推展與落實。

三、空間領導的實施策略

《牛津大辭典》（The Oxford English Dictionary）對策略的定義：「將軍的藝術；計畫和指揮大規模的軍事行動，從事作戰的藝術。」空間領導的實施策略便為：「校長的藝術；計畫與配置宏觀視角的校園規畫行動，從事空間營造的藝術。」策略是指為了達到教育目標、用來制定決策的方式，沒有策略的企劃猶如迷航的船隻，不知該往何處。空間領導之實施亦是如此，要能認清自身的優劣勢，體察環境的變化，系統且整體地找到能達成目標的策略，才能穩健邁出踏實成功的步伐(柯份，2009）。探討空間領導的實施策略，本研究參考湯志民（2009）之見解歸納出的七項策略，包含規範空間標準、主導空間規畫、辦理空間比賽、推展空間政策、發展空間特色、推廣空間理論及建置空間情境，茲要述如下：

（一） 規範空間標準

規範標準是為了在一定的範圍內獲得最佳秩序，經協商一致制定並由主管機關批准，共同使用的一種規範性準則，是具有科學化、技術化和實踐經驗的綜合成果。校園空間之整體規畫，須教育行政主管單位透過國家標準的制訂，以引領學校空間的革新和教育發展，同時也能保障學校空間能保持一定的水平，以維護師生的教學權益。

（二） 主導空間規畫

校長須具備未來導向之思維觀察教育變化與脈動，以及透過宏觀的

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

視野掌握整體學校空間的配置，也就是透過整體校園規畫與設計的審議，使學校校園規畫能符合都市設計和學校未來發展需求。如何有效之執行，如今各縣市政府教育局處成立校園規畫委員會、委託學者專家審議（包括規畫觀念研習、規畫設計指導和經費需求審查）及各項校園計畫補助之經費，大量挹注縣市更新校園，以創造校園新視野。

（三） 辦理空間比賽

各縣市政府透過獎勵金的激勵，鼓勵學校規畫與經營校園創意空間，促進校園營造動能，使學校成為優質校園環境。激勵是領導的基石，也是喚起部屬精益求精、達成目標的手段，其附加價值可使成員激發創新與創意。教育部鑒於創造力教育的重要，於 2003 年發布「創造力教育白皮書」，期望打造「創造力國度」（Republic of Creativity, ROC）（吳清山，2006），各縣市教育局隨之積極辦理相關校園創意空間與設計方案，主要在於營造各校型塑創意校園，尋求學校本位特色，建立多元主題特色學校，建構有利於師生創造力之生活空間、學校經營和校園文化。為鼓勵學校推動校本特色課程，將在地特色與文化融入校園空間，教育部國民及學前教育署自 2007 年起積極推動「營造空間美學與發展特色學校計畫」，發展出許多以生態、藝術、文化及歷史為主軸之多元特色國民中小學（教育部國民及學前教育署，2013）。

（四） 推展空間政策

各縣市政府透過經費補助或引進新觀念，鼓勵學校規畫與經營校園新空間，創造學校特色，或提升學校建築使用效能，在階段參與的原則下逐步推廣，促使閒置空間活化與再利用，使校園朝永續發展的方向邁進（許婉玉，2016）。例如：教育部計劃從 2014 到 2018 年推動「美感教育中長期計畫：第一期五年計劃」，補助高級中等以下學校校園美感環境再造，引介美感教育及社區與學校之協作氛圍（教育部，2014b）

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

（五） 發展空間特色

教育面臨社會變遷、少子女化、異質化等多元的挑戰，現今學校處於高度競爭的教育大環境下，學校經營必須結合在地人文、自然資源，激勵個別潛能，發展學校的特色（許瑞芳，2016），而空間特色之發展對學校經營之良窳乃不可小覷之要素，學校須藉由 SWOT 分析（分析學校優勢、劣勢、機會和威脅），運用各項資源和學校條件，規畫與經營學校特色，形塑校園建築風格，以利學校永續經營與發展。

（六） 推廣空間理論

「理論」可以做為行動的依據或支持，有助於實務工作者針對實務進行描述、解釋與預測，也有助於開展我們的視野，突破既有的思考與行動界限（周淑卿，2002）。行政領導者和校長應具有空間理論之專業知識與價值觀，方能使學校空間規畫和境教環境之營造以利學生學習、教師教學、行政效率之提升。可透過學術研究和運用大學、研究所課程和各項出版品，將學校建築和校園規畫理論與實務加以推廣。

（七） 建置空間情境

學校情境以「大、多、精、巧、中」顯示其重要性，運用符號、標誌，強調所重視的學校空間，同時經由空間獨特與重要性的加強，讓學校建築的境教空間和情境布置，產生潛移默化之效。其中空間的「大、多、精、巧、中」，以研究者曾親自參訪的高雄市左營國民小學為例，樹蔭、綠地、植披面積廣「大」，顯示學校以永續、自然生態與環境教育為創校發展重點；運動場所與運動設施「多」表示重視學生體能發展與身體健康；班級、教學空間布置「精緻」看出各班對班級經營獨特風格的講究；校園多處設置「巧」妙創意戶外學習空間，強調學習環境非侷限於教室內，打造無所不在之教學環境；學生休憩與遊戲空間居「中」，彰顯學校對學生間互動交流與社交學習的重視。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

四、 空間領導的研究構面

由上述空間領導的意涵、模式、原則與策略相關文獻的闡釋，發現學校空間與課程、教學、學習、行政、社區關係密切，可知校園空間規畫與課程設計、教學方法、行政管理等屬於共構關係，校園空間規畫的境教情境是學校效能牽一髮而動全身之影響要素，研究者分析眾學者專家對於空間領導研究構面之面向，茲論述如下：

（一） 國內空間領導構面發展脈絡

國內空間領導的研究構面，首先由湯志民（2008）從理論與實踐層面進行探討，提出五大構面：「以空間規畫帶動課程發展」、「以空間規畫引領教學創新」、「以空間規畫豐富學習資源」、「以空間規畫促進行政革新」、「以空間規畫拓展社區關係」。其後，於2010年湯志民、劉侑承、劉冠廷與曾雅慧（2010）採用訪談法，訪談對象為20位臺北市及新北市國民中小學2006至2008年獲得校園空間獎項之中小學校長，以自編之「臺北市和新北市國民中小學創新經營學校校長空間領導模式之研究」訪談大綱為研究工具，該研究工具加入「以空間規畫提升教育意境」此一構面，將空間領導研究工具更新為六大構面，更加強調學校的教育理念、發展願景、組織文化，都需要運用學校建築與空間設備來支持與建構，學校願景與理念的不同，而有不同的造型、格局與風貌，並認為教學理念和願景能否和諧與學校空間相容，將使課程、教學、行政、社區之發展有不同走向的結果。

2010年至2013年，空間領導研究地區遍及高屏地區、臺中與大臺北地區，在內涵上從過往強調建築硬體層面轉為探討領導者之特質，在李冠霖（2010）所撰《國民小學校長空間領導與學校效能關係之研究》一文中，以高屏地區之小學教師為研究對象，提出「激發學生學習」、「協助教師教學」、「提升行政效率」與「形塑學校文化」等五大構面。於2013

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

年，陳炫佑（2013）以問卷調查法瞭解臺中市國民小學校長空間領導與教師工作滿意度之現況，以湯志民等人（2010）所編製之研究工具為主要架構並依據當地實際教育狀況，將研究構面發展為「以空間規畫營造教育情境」、「以空間規畫促進行政效能」、「以空間規畫引領課程創意」、「以空間規畫提升學習效能」、「以空間規畫建立社區關係」等五大構面；而湯志民、魏琦、施佩吟（2013）以臺北市及新北市國民小學教師為研究對象，採用問卷調查法，瞭解國民小學校長空間領導、教師組織承諾與學校效能之關係，該研究有鑑於過往的空間領導構面較偏重於學校建築與空間設計的硬體設施規畫，而較少述及校長的領導特質對學校空間的影響力，是以，透過因素分析，重新界定空間領導的研究構面，修正為「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」及「使用者共同參與」等四大構面。

空間領導研究構面之發展至2014年，有學者在研究構面的內涵上引入數位科技與社區的連結，皆是學校整體空間規畫有利的影響因素，鄭文淵（2014）在《國民中學校長空間領導、學校組織文化與學校創新經營效能關係之研究》一文中，以湯志民等人（2010）所編「臺北市與新北市國中小學空間領導之調查問卷」為基礎，以整合觀點將空間領導視為文化、行政、教學、課程、環境、科技等領導理論的輔助或支援角色，並考量學校校長實務上之可行性，將空間領導的研究構面分為「營造優質校園情境」、「促進行政團隊效能」、「帶動課程教學發展」、「豐富學生學習資源」、「善用資訊科技設備」，以及「拓展家長社區關係」六大構面，該研究構面分類方式將原創者原先分為兩類的課程與教學兩構面結合為一類，並將資訊科技獨立成一類，強調校長需善用資訊科技的輔助，達到環境、行政、課程、教學、學習與社區的數位化，以強化空間領導的落實。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

直至2015年，仍有許多學者以不同研究地區及對象進行探討，劉冠廷（2015）以臺北市國民小學教師為研究對象探討空間領導與教師組織公民行為之關係，係以湯志民、劉侑承、劉冠廷與曾雅慧（2010）之「學校創新經營-空間領導量表」為藍本修改研究構面為「營造文化願景」、「帶領課程發展」、「促進教學創新」及「拓展公共關係」，此分類方式較著重於學校組織文化的價值觀、信念與規範，校長需塑造教學願景並善於向成員傳達欲形塑之理念，而與其他學者之研究構面相較，則較少著墨於行政效能的面向；李冠瑩（2015）以新北市公立國民小學教師為研究對象探究校長空間領導與教師效能感之關係，係以湯志民（2008）研究空間領導的內涵為基礎，再參酌教育部於2003年始推行之「全國學校經營與教學創新KDP國際認證獎」獎項內涵指標與教育部國民及學前教育署於2013開辦之「國民中小學營造空間美學與發展」評選指標，以及國外學者發展之學校設施應用上的標準，綜合出研究構面分為「形塑學校文化」、「革新行政效能」、「劃翻轉課程規畫」、「促進學習效能」、「增進社區關係」及「引領教學創新」等六大構面，該研究構面之分類方式雖未將資訊科技獨立為一類，但仍強調設置自動化的科技和資訊設備使行政效能提升。若以國民中學為探討對象，陳儀玫（2015）以新北市國民中學教師為研究對象探究校長空間領導與學校效能之關係，其參考湯志民（2006，2013）提出有關校園空間規畫相關的理論基礎，再參酌湯志民（2008）、李冠霖（2010）、劉侑承（2013）、鄭文淵（2014）等人所編製的「空間領導量表」，進行該研究構面之設計，共分為「營造優質校園情境」、「促進行政團隊效能」、「帶動課程教學發展」、「豐富學生學習資源」、「善用資訊科技設備」與「拓展家長社區關係」等六大構面。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

而於2016年至今，有關空間領導之研究均採用湯志民、魏琦、施佩吟（2013）所發展的研究構面進行實證研究，研究構面即「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」及「使用者共同參與」等四大構面（許婉玉；陳詩媛；鐘巧如；蔡宗淥，2016；林靜詩；倪紹紋；簡宜珍，2017）。

由上述國內空間領導研究構面發展脈絡，研究者歸納各學者空間領導探討構面類別可分為形塑空間願景、建構教育空間、融入課程教學、使用者共同參與、促進行政效能、善用資訊科技等面向，茲將各研究者發展的研究構面依其著重面向分析歸納如表2-2。

就各構面分類方式探究，湯志民等人（2010）發展的四大構面係由湯志民（2008）所發展的六項構面延伸而來，故前者各構面內涵均包含了後者之概念，「形塑空間願景」構面包含了「提升教育意境」、「營造學校文化」與「拓展社區關係」三構面之內涵；「建構教育空間」包含了「提升教育意境」與「引發學習效能」二構面；「融入課程教學」包含了「引領教學創新」與「豐富教學資源」二構面；「使用者共同參與」包含了「帶動課程發展」、「引發學習效能」與「引領教學創新」三構面，湯志民等人如此將過往分類的六大構面濃縮整合為四大構面進行探討之作法，乃鑑於近來許多學者認為過往六大構面內涵的界定較偏重於學校硬體配置與建築設計的效能，而甚少述及校長個人的領導能力與帶領實際使用者共創校園空間效能的影響力，是以，經因素分析濃縮萃取之四大構面不僅述及校園硬體設備規畫的認知層面，更重視校長的是如何運用行政管理的技術以發揮空間影響力的藝術。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表2-2

空間領導構面歸納表

研究者（年代）	形塑空間願景	建構教育空間	融入課程教學	使用者共同參與	促進行政效能	善用資訊科技
湯志民（2008）	✓	✓	✓	✓	✓	
李冠霖（2010）	✓	✓	✓	✓	✓	
湯志民等（2010）	✓	✓	✓	✓		
曾雅慧（2011）	✓	✓	✓	✓	✓	
莊明達（2012）	✓	✓	✓	✓	✓	
劉侑承（2013）	✓	✓	✓	✓	✓	
陳炫佑（2013）	✓	✓	✓	✓	✓	
湯志民等（2013）	✓	✓	✓	✓		
黃國庭（2013）	✓	✓	✓	✓		
湯志民等（2014）	✓	✓	✓	✓		
鄭文淵（2014）	✓	✓	✓	✓	✓	✓
李冠瑩（2015）	✓	✓	✓	✓	✓	
陳儀玫（2015）	✓	✓	✓	✓	✓	
劉冠廷（2015）	✓	✓	✓	✓		
許婉玉（2016）	✓	✓	✓	✓		
陳詩媛（2016）	✓	✓	✓	✓		
鐘巧如（2016）	✓	✓	✓	✓		
蔡宗滌（2016）	✓	✓	✓	✓		
合計（N=18）	18	18	18	18	9	1

資料來源：研究者自行整理

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

國立政治大學 National Chengchi University

由於建築領域包含空間概念、美學、人體工學等並非教育出身的校長與教職員能全面理解，時常校長將學校設計的理想藍圖交由工程出身的建築師與非教育專才的設計師，往往因沒有教育理論背景與認知支撐，使其無法深入理解教育現場實際使用者的需求，而使學校設計誤用公共設計的理念建設（沈茂德，2016），有些呈現出的是為特色而特色的裝飾性展示，有些甚至外觀富麗堂皇卻無教育特徵與學生的影子，學校是學生身心發展的專門場所，任何空間環境應該具有「以學生為中心」及「以服務學生為核心」的設計，而湯志民等人（2013）提出的研究構面，點出空間領導的成功關鍵在於校長是否以「使用者」的視野觀察與探詢學校成員的實際需求，使學生、老師、社區人士及建築師共同參與校園規畫的歷程，最後，校長能否對設計者及建築師清晰傳達學校理念並充分溝通使雙方達成共識，便是奠基學校建設能否與教育理念相融的基礎。

如此對研究構面的界定，凸顯了校長的領導內涵包含了轉型領導、課程領導、教學領導、行政領導、文化領導、科技領導、邊界管理、學校本位管理等內涵，將空間領導構面更顯完整與全面。因此，本研究採用湯志民等人（2013）所編製的「校長空間領導量表」，將空間領導的研究構面分為「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」及「使用者共同參與」等四大構面。

（二） 本研究採用的空間領導構面內涵

研究者檢視國內空間領導研究構面的發展脈絡，加上對領導概念的思考，本研究採用湯志民、魏琦、施佩吟（2013）提出的研究構面，分別為「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」及「使用者共同參與」等四大構面，研究者結合相關教育理念與學校建築、學習環境及校園空間等相關文獻，深入闡釋構面內涵並強化實施重點，以

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

下按各構面分述之。

1. 形塑空間願景：

湯志民等人（2013：33）將此構面的內涵詮釋為：

> 校長能掌握校內外資源，以學校願景作為依據，帶領師生共同發展校園空間願景，做為校園發展藍圖。

學校願景是學校未來發展的圖像，是組織成員多數認同的信念、使命與價值，透過成員參與、分享與形塑的歷程，進而願意承諾行動實踐，完成所欲達成的目標（吳宗立，2007）。因此，學校願景則是學校經營管理、行事活動、訓輔措施、空間規畫、情境布置等之重要依據（謝文豪，2007）。

然而，發展校園空間願景並非易事，因當地環境與文化的不同，不同的學校應有不同的發展校園空間願景模式（吳百祿，2002），是以，校長需了解學校內外環境資源，分析當地文化特色，並能將心中的學校建設藍圖清楚傳達給教師與設計者，使校園空間能凸顯出課程思想與文化理念（沈茂德，2016）。

校園空間願景，應由校長奮力發起，而實際執行非校長一人可企及，需善用組織中的溝通互惠，帶領師生共同發展校園空間願景，並充分運用內外部資源。校長應建立暢通的溝通管道，使學校氣氛和諧，集合行政人員、教師、家長、學生與社區共同努力，使資源不斷注入學校，使學校永續發展（張弘勳、蔡雅琳，2009）。

2. 建構教育空間：

湯志民等人（2013：33）將此構面內涵詮釋為：

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

校長透過多樣化的設施規畫，並建構人文、生活、永續校園，提供適於學生使用的空間設施，鼓勵布置教學情境，以激勵學生學習動機，提升學習效果。

「學生」是教育的主體，校長在執行學校的建築設計與空間規畫時，應以學生眼光發出，打造「以學生為中心」的教育環境，並減少以學校行政人員或教師角度來設計「大人認為」學生可能需要的學習活動場所（湯志民，2006）。而學習資源是否豐富多樣影響著學生的學習，以及學生與同儕和教師間的互動，湯志民（2013）認為應從二個角度作為設計學習空間的考量：第一，應以學生的學習方式、動線、需求、動機、時間作出合適的教育空間及設備的配置；第二，應以學生生活需求與興趣探索（語文、數理、體育等）設計多元、多樣的教育空間。學生的學習歷程是否豐富充實及學生學習成效的品質，都與學校的空間規畫息息相關，學校領導者須以宏觀的視野整合學習空間，並以微觀的角度審度學生實際需求。

另外校長應鼓勵教師佈置有效的教學情境，楊欽芬、苗霞（2012）提出教學情境三層次，包含「課堂場景」、「生活情境」與「生命情境」，可知教學並非僅是給學生提供物理環境、實物模具、知識畫面等，還須透過模擬生活情境，將書本中的知識與生活結合，產生有意義的學習，甚至能引導學生體驗文化知識的滋養使生活世界的開拓，產生更豐富的情感。

3. 融入課程教學：

湯志民等人（2013：33）將此構面的內涵詮釋為：

校長重視各學科教學空間與設備之完善，活化學校建築與校園環境規畫，

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

建置數位教學平台與資源分享空間，以符應教師多元化的教學需求，以建構無所不在的學習情境，並促進學校教育交流與師生人際互動。

美國著名的學校建築期刊American School & University（1998 Jan）提到：「教育觀念與作法需與時俱進，不論未來學習方式如何改變，學校建築都應必須具備可調整能力。」教育的改革造就了學校教育的開放，教育空間也需順應時代需求而邁向多元。目前許多文獻已證實空間特性與學生學習成就和師生行為態度均有關聯，且空間特性可包含的面向相當多樣，如：規模與容量大小、走廊與圍牆結構、空間與動線配置、建築與設備維護、生活舒適度（視覺、溫度、噪音、空氣品質、色彩、光線等）、安全與媒體科技等（廖文靜，2011；American School & University, Jan. 1998）。校長應對教育空間各環節有所重視，還需理解每位教師的教學特長與學生的學習風格，使教育空間能因應教師與學生需求，進而給予必要的教具資源與多媒體設備，以激發教師的教學熱忱與學生的學習動機（American School & University, Jan. 1998）。

4. 使用者共同參與：

湯志民等人（2013：33）將此構面的內涵詮釋為：

校長讓校園使用者都有機會參與校園規畫，有效運用空間與設備，並使之感受空間意義與價值，增進校園認同感、歸屬感與成就感，同時使課程與教學能有效的運用空間與設備。

空間領導實施良窳有賴使用者的共同參與，校長應引領使用者參與而產生歸屬感。Ahoy（2007）提出教育設施管理者應具備能力，其中包含具備有效溝通以獲得支持的能力，溝通對象包含：社區領導者、全體

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

成員及學生等，另外，Tanner和Lackney（2006）在《教育設施規畫：領導、建築和管理》（Educational Facilities Planning:Leadership, Architecture, and Management）強調教育領導者需使建築師、學生、教師和社區人士一同參與規畫、設計學校設施，並提升有關創新教育學習環境的知識。要言之，學校領導者必須與成員共享權力並適時與外界合作，並非僅僅關注建構校園環境的有效規畫步驟和技術策略上，而是使所有成員參與決策與規畫過程（蔡宗湶，2016）。

就以上論述可知空間領導隱含「學校本位管理」與「轉型領導」部分特質，強調以學校情境為基礎發展願景，而透過與利害關係人共創願景以發揮集思廣益的效果，使決策能符應師生需求，可提高成員對學校的向心力，加上適時關懷成員需求給予學校設備上的協助，如此可贏得成員的奉獻，共創有效的學習空間（謝文全，2016）。

參、高雄新校園運動內涵概述

教育部於 2000 年開始推動「新校園運動」，其展開之契機為 1999 年的「九二一大地震」，造成許多中小學校舍不堪使用，校園面臨倒塌的危機，在重建過程中，社會各界發現多數學校建築制式且不符合永續經營的設計方式，開始提出校園空間創新經營的理念，達到激發學習動機、提升教學品質、有效整合資源、創校園藝術與發展學校特色等目的，教育部為了確實達成「新校園運動」的目標，對學校建築的設計機制與法令進行了改革，並集結民間團體與建築師，共同思考學校的設計，整合校內、外專業資源，落實「參與式設計」精神，以學生的角度創造益於學習的教育空間，把空間決策主導權回歸使用者（李清偉，2015；曾光宗，2009；何文群，2011）。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

為保障國中小師生之生命安全，教育部計劃由 106 至 108 學年度，提出「公立國中小校舍耐震能力及設施設備改善計畫」（教育部，2017），提供經費，使學校建築之耐震強度與設計有機會得以革新，是以，2017 年「高雄新校園運動 5.0 版」的展開，乃順應政府政策之趨勢，並導入「十二年國教課程綱要」的未來世代學習素養：自發、互動、共好三大面向，使校園整體規畫融入核心素養的情境教學設計，採取 921 震災重建「新校園運動」模式，以提供合理的設計費率、設計時間及參與式設計，吸引熱心優秀建築師共同參與（高雄市政府教育局，2017 年 3 月 21 日），高雄市預計進行 15 所學校拆除重建工作，並由高雄市教育局新成立之工程管理科辦理，將校園空間結合永續、科技、多元運用概念，期望賦予校園嶄新的時代意義。

因學生未來所需的關鍵能力改變，任何學習與教學都不應在傳統的學校建築而被限制邁向未來，「高雄新校園運動 5.0 版」的核心目標為「打造未來世代的校園空間」，而此次校園運動將校園空間的建設構築在安全與永續的基礎上，其核心觀點包含，第一，安全及安心的教育環境，包含校舍耐震、防災機制、社區連結、老舊校舍改善等，第二，靈活運用多元學習空間，第三，使學習空間引發學習流動，第四，創造無所不在的學習情境，第五，培養學生在地關懷與全球視野（高雄市政府教育局，2017）。

透過培育具未來想像的校長與老師，並遴選有創意及熱心的建築師，以及給予校園興建的支持系統，「高雄新校園運動 5.0 版」延續新校園運動的創新做法與精神，使高雄校園開啟嶄新的契機，邁向未來世代需要的學校。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第二節 教師工作幸福感的內涵與發展

本節分為「教師工作幸福感的意涵」、「教師工作幸福感的理論基礎」與「教師工作幸福感的研究構面」三段，在「教師工作幸福感的意涵」中，首先探討幸福感的概念，再說明工作幸福感的意涵為幸福感概念的延伸，最後做出本研究對教師工作幸福感的定義；而在「教師工作幸福感的理論基礎」中，將簡述幸福感的四大理論學派；最後在「教師工作幸福感的研究構面」中，將說明研究者如何分析相關測量工具之構面歸納出本研究之研究構面。

壹、教師工作幸福感的意涵

幸福（Eudaimonia）一詞源於希臘，意思為受善神守護而得到快樂（張美婷，2014），古希臘哲學家亞里斯多德有言：「人生的目的在於追求幸福」，直至近代第66屆聯合國大會於2012年宣布「追求幸福是人的一項基本目標，幸福和福祉是全世界人類生活中的普遍目標與期望」（黃韻如，2016），可知，從古至今幸福應是全人類追求的生活目標。因而促成「幸福感」專有名詞的誕生。

幸福感的定義可從哲學觀點與社會科學觀點加以探討，若從哲學觀點來看，可分為西方哲學與東方（中國）哲學兩造觀之，西方哲學觀點的幸福感強調「善性之追求」，而東方哲學觀點的幸福感偏重「德行之涵養」，哲學家對幸福感所下的定義，是以一種外在標準作為評判依據，意即個人必須達到外在標準時，才能得到幸福的感受。然而，就社會科學觀點來看，幸福感強調以個體出發，是一種個人的主觀感受，而非有外在評判標準可作為依據，因此，「幸福」是一個抽象的概念，每個人心中都有自己的幸福定義和想法，不同的個體依據的標準不同，所產生的主觀感受也有差別（施建彬，1995）。余民寧（2015）將幸福分為「身、心、靈」三個層次，對應至測量的問題上，則為「客觀幸福」（生理幸

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

福)、「主觀幸福」以及「超越幸福」(靈性幸福),本研究探討之幸福感,主要以「主觀幸福感」為研究重點。

自20世紀30年代經濟大蕭條以來,世界許多國家產生工作環境的變化和失業率的上升,幸福感和主觀幸福感已成為研究人員和決策者都感興趣的議題(Rodríguez-Muñoz & Sanz-Vergel, 2013),也一直是經濟學家、心理學家與社會學家共同探討的觀點(陳政翊,2012)。最早為主觀幸福感下完整的操作性定義的學者為Andrew 和 Withey(1976),即指「正向情緒高昂、負向情緒低落及生活滿意度高」,而Diener(1984:543)為主觀幸福感所下定義為「個體經歷較正向的情緒(如:快樂)且沒有經歷較為負向的情緒(如:沮喪、焦慮),以及生活滿意和正向運作的個人總體主觀評價。」Huppert(2009:137)指出「主觀幸福感是指生活有好的進展,是感覺令人滿意和有效運作的結合。」國內學者陸洛(1998)為主觀幸福感所下的定義為「對生活品質的沉思評鑑,是一種包括了高昂的正向情緒及對整體生活滿意的主觀感受」。

Keyes(1998)提出主觀幸福感應包含三向測量構面,分別為「情緒幸福感」、「心理幸福感」以及「社會幸福感」,此三向度幸福感構面隱含的意思與強調的概念各有不同之面向,彼此之間又有互相涵蓋的部分存在。

「情緒幸福感」構面是由Diener(1984)最早提出,認為幸福感是由對生活的滿意程度及所感受到的正、負向情緒強度兩者,所作出的整體評估。此層面強調幸福感除人的主觀認知「快樂程度」的部分外,也強調個人正、負向情緒的評估。

「心理幸福感」構面,其概念最早是由Ryff(1995)提出,以健康的觀點探討,所謂健康除生理的健康,還應包含心理與社會的健康,認為幸福的定義不應侷限於獲得滿意的生活及正向情緒感受,應包括透過

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

充分的自我發揮潛能達到自我實現的完滿體驗，此層面主要探討「自身之內」（intra-personal）所反映出自我心理調適與對生活的宏觀知覺，其內涵包含六個向度，分別為：獨立自主（autonomy），即個體能否獨立自主的去做自我評價；環境掌控（environmental mastery），即個體能否感知有能力去適應外在的複雜環境；生活目標（purpose in life），即個體能否感知生活有目標和方向，並相信自己的生活是有意義且有目標的；自我接納（self-acceptance），即個體能否積極正面接納現在的自我與過去的自己，並承認自己有多個面向；個人成長（personal growth），即指個體的能力能否不斷精進並發揮潛能；以及與他人建立積極關係（positive relations with others），即指個體能否藉由人際互動與提供他人協助，產生溫暖、滿意和信任的關係。

最後，在「社會幸福感」構面，Keyes（2005）指出人不可能脫離整個社會而自我獨立，幸福的層次應包含社會連結與挑戰，而其與心理幸福感不同之處在於心理幸福感是由「個體自我」出發作為幸福評判的準則，社會幸福感是以「公眾與社會」作為評量自我生活滿意的依據，Keyes將社會幸福感的概念延伸出五個向度，包括：「社會統整」（social integration），即個人感覺自己是團體的共同成員，在團體中有歸屬感並獲得支持；「社會接納」（social acceptance）則是指盡管生活會遇到他人複雜且不合理的對待，但個體對他人仍以積極的態度去認可與接納他人；「社會貢獻」（social contribution）則是認為自己有價值可貢獻於社會，且自己的日常活動對社區是有價值的；「社會實現」（social actualization）強調的是相信社會是積極的，認為社會有希望且能持續成長、具發展性；最後，「社會一致性」（social coherence）則是認為社會的未來發展是可預期的，並關心且感興趣有關社會和社區發展的事件（Keyes, 2002, 2005；Keyes & Waterman, 2003）。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

余民寧（2015）將上述三構面概念加以綜合，整理出三向度主觀幸福感構面，對主觀幸福感所下的定義為：

> 主觀幸福感乃無論當下、平時，抑或某一特定期間等情況下，個人以其自身在情感狀態、心理及社會機能觀點，來對自己的生活品質進行綜合性的主觀覺知和評鑑而得的一種狀態。（余民寧，2015：98）

然而上述三向度主觀幸福感構面（情緒幸福感、心理幸福感、社會幸福感），其研究之重點仍為人對整體生活的評價與體驗，而完全聚焦於特定工作情境的幸福感研究相對較少。

工作幸福感的概念延伸自幸福感的研究，1987 年 Warr 首次提出了工作幸福感的概念，英文與之相對應的文字有 Job-related well-being、Work-related well-being 與 Workplace well-being，其將幸福感的研究聚焦於工作領域中，使工作幸福感從較廣泛的幸福感研究中被獨立出來，成為幸福感概念中的一個分支（孫健敏、李秀鳳、林叢叢，2016）。普遍學者對工作幸福感的觀點是指個體在工作領域對自身主觀幸福感的綜合評價，是一種具體的或是特殊的主觀幸福感（李艷芬，2013），另外，王曉莉（2013）認為工作幸福感與工作滿意度、心理健康等相關概念比較，工作幸福感的概念較為寬泛，可說是主觀幸福感在工作領域研究的延伸，並提及組織領導者應減少工作場所中的消極影響因素並且關注於提升積極因素。而 Hur、Jeon、和 Buettner（2015：453）將教師工作幸福感定義為：「教師有較高的工作滿意與較低的工作壓力。」並指出教師處在高壓與低滿意度的工作情境，會降低教師對組織的承諾與教學熱忱，也較無法以適當的方式關注於每位學生的需求。

工作幸福感在教育學門當中，由於教育大環境的轉變，在少子化的

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

趨勢下，家長對教師教學的期望越形重視與要求，教師本身在職場上所產生的緊張、壓力與挫折感與日俱增，開啟國內對教師工作幸福感的研究契機。國內有關教師幸福感的研究已累積不少成果，但若從測量構面加以探討內涵，發現多數研究所述及的測量構面有：「生活滿意」、「身心健康」、「工作成就」、「人際關係」與「正向情緒」等，再深入各測量構面探討測量題項，可知目前國內研究探討的幸福感面向較廣泛，且並非僅聚焦於學校的工作情境，僅有「工作成就」一構面直接涉及教師的教學工作，而在「人際關係」構面雖有部分內涵提及教師與學生、家長、同事、上司間的互動關係，但仍包含學校以外生活圈的人際交流（如：家人與朋友），另外在「正向情緒」構面內涵，除涉及教師對學校工作環境的正向感受，亦包含教師在學校以外的生活情感評價（如：家庭生活與社區關係等）。而本研究認為校長對校園環境應用空間領導的作用對教師的工作成就方面較有直接相關，故以「教師工作幸福感」為欲探討之依變項。

國內在教師工作幸福感概念界定上尚屬起步階段，尚未有較明確的系統，且又因幸福感的感受較為主觀，也未有一致的結論。故研究者蒐集國外相關文獻加以探究，發現中國已試圖將教師工作幸福感的概念加以釐清而有穩定的發展。研究者分析各研究（文峰，2006；李婷，2014；姜艷，2006；馬秀敏，2010；郭陽，2008）的測量構面並透過因素分析萃取可測量之因素構面而界定出本研究教師工作幸福感的定義，本研究萃取之因素構面包含「正向情感」、「工作成就」與「專業支持」，「正向情感」指教師對工作情境的正向感受，工作情境包含物理空間、教學設備、校園氛圍等向度；「工作成就」指教師對工作表現感到滿意，能得到他人的肯定，並在工作中能充分發揮自己的能力、體現自己的價值；「專業支持」指教師能感受到主管給予的鼓勵與支持，有足夠的資源體

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

現教學理念並擁有進修機會。基於以上論述之探討，本研究對教師工作幸福感所下定義為：「教師對學校工作情境中的主觀感受與評估，評估的向度包含教師對工作的物理與心理環境產生的正向情感，及教師對其工作表現感到滿意與成就感，並能得到主管精神與資源上的支持，以體現教育理想與專業成長。」

貳、幸福感的理論基礎

幸福感的理論基礎旨在探討個體幸福感的產生來源，而個體的幸福感受可由個人需求、人格、生活經驗、社會比較等不同面向去解釋，以下分別探討需求滿足理論、特質理論、判斷理論、動力平衡理論等四個理論。

一、需求滿足理論

此學派的觀點認為個體幸福感的產生，必須個體之需求有獲得滿足，若需求長期無法獲得滿足，則會導致幸福感降低。

（一） 活動理論

此理論認為個人的幸福感來自參與社會活動（陸洛，1998）強調個人可透過有意義的活動參與過程中，滿足個人工作、休閒、人際互動、社會支持的各種需求，進而促使個人得到成就感與幸福感（Argyle, 1987）。

（二） 目標理論

此理論又稱需求理論，認為幸福感產生於需要的滿足和目標的實現（楊馥如，2012），當個人之目標與需求達成時便可產生幸福感，Diener（1984）指出若個人之需求長期無法得到滿足則會感到不幸福。主要強調幸福感是在目標達成後產生長期且穩定的滿足感受，而快樂是屬於即刻且短暫的愉悅感（Omodei ＆Wearing, 1990）。

（三） 苦樂交雜理論

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

此理論認為快樂與痛苦是互相伴隨的，沒有體驗過痛苦，就不會有幸福的感受（施建彬，1995），當個體需求長期被剝奪時，只要達成目標，幸福的感受便越強烈（Houston, 1981），也就是幸福與不幸福是相對存在的。

二、特質理論

特質理論的學者從個體的人格特質來說明幸福感的成因，不同的人格特質，表現出不同的性格，不同性格的個體對幸福感的感受會有不同程度的體會。

（一） 人格特質理論

持此論點的學者認為個人特質的不同，個人對幸福感的感受會有所不同。Costac和McCrae（1980）認為幸福感源自穩定之個人特質，而個人特質會因為先天遺傳因子或後天學習而影響，也就是相同事件對不同之個體可能對幸福感的感知會產生差異，Veenhoven（1994）亦有類似之看法，擁有幸福人格特質的人，可能先天具有易觸發愉快神經的生理機制，也可能為後天學習的結果。

（二） 連結理論

此理論認為幸福感是源自於對於事件正向認知的結果（畢若琪，2013），個體對客觀事件的感受會受到主觀認知的影響，其內在心理運作為「境隨心轉」，主張生活事件需透過個體的認知加以感受解釋後才對個體產生意義（古婷菊，2006）。

三、判斷理論

此理論認為個人的幸福是來自於「某些標準」與「真實情況」比較而來的結果，若真實情況超過這些標準，幸福感將會產生（Diener, 1984）。

（一） 社會比較理論

此理論強調和「他人」比較，以他人作為判斷標準，意即幸福感來

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

自於與他人進行比較後的結果，比較對象可能包括家人、朋友、同事、與自己相近的人，甚至是不認識的人。Argyle（1987）認為一般而言，個體會選擇與自我社經地位相近的他人，作為幸福感的參照標準。

（二） 適應理論

此理論強調幸福感的感受是和「自己」過去的經驗做比較。因此若當前所發生的事件較以往的標準好時，個體便會產生幸福，但若理想的事件持續的發生則會產生適應情形再次內化成為日後判斷的標準（Diener, 1984）。

（三） 期望水平理論

此理論認為幸福來自理想與現實比較後差距的多寡（施建彬，1995）。所謂的理想意指個體對於自我生活狀態所預期之最佳狀態。當個體將現實狀態與理想狀態進行比較時，即決定所感受到的幸福程度，兩者比較過後的結果差異越小，所獲得之幸福感越大（陳政翊，2010）。

（四） 多重差異理論

學者Micholos綜合社會比較理論、適應理論與期望水平理論所提出，個體是否具有幸福感是經多方綜合評估比較之結果（Michalos, 1985），其參照標準涵蓋面較廣泛，包含個體本身的經驗、自我期望與他人的比較，可說是兼顧自我人格層面與生活事件對幸福感的影響（林文正，2012）。

四、動力平衡理論

本理論認為幸福感的獲得不僅來自於長期穩定的人格因素影響，也會受到短期變動的正負向事件影響（施建彬，1995），大部分人普遍幸福感保持在穩定狀態，但生活中發生不同於以往生活事件時，個體使幸福感保持穩定的內在機制，便會視實際的適應情形讓幸福感的標準產生變動，因此，幸福感會保持在動態平衡的狀態（Bruce & Alexander, 1989）。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

參、教師工作幸福感的研究構面

國內有關幸福感的研究成果相當豐碩，然而大多以教師為研究對象的幸福感研究主要探討教師對整體生活的評價，而完全聚焦於教師工作情境的幸福感研究尚在起步階段，而發現中國對工作幸福感的研究已有穩定的發展，為使本研究之研究工具可精準測量教師在工作情境之幸福感，研究者蒐集中國有關工作幸福感相關概念的量表作為發展基礎，本研究之研究構面係將中國學者文峰（2006）、李婷（2014）、姜艷（2006）、馬秀敏（2010）與郭陽（2008）等學者之研究構面歸納分析，再參酌國內研究者之幸福感構面而確立本研究之研究構面。茲將上述研究工具與研究構面分述之。

一、本研究參酌之研究工具與構面

文峰（2006）對12位在職工作人員進行半結構式訪談，並在江西、上海等地進行開放式問卷，以收集問卷題目，最後以Ryff（1995）的幸福感模式為基礎，編製成《工作幸福感量表》，量表題目共計39題，採李克特（Likert-type）六點量尺計分，構面內容包含工作價值、福利待遇、發展前景、環境駕馭、自我接受、人際關係、自主性等七個構面，總量表Cronbach's α係數為.95，各分量表α係數皆在.75以上；並採用結構方程式模型（structure equation modeling, SEM）進行驗證性因素分析之適配度檢定，量表測量模式檢驗結果顯示適配程度良好（卡方＝1448.62、df=644、GFI=.84、CFI=.90、RMR=.09、RMSEA=.062）。

李婷（2014）以哈佛大學哲學與心理學博士—Tal Ben-Shahar所提出之正向心理學概念與理論為基礎，進行探索性因素分析與結構方程式模型之驗證性因素分析，量表題目共計46題，採李克特五點量尺計分，構面內容包含工作意義感、職業安全、人際關係、成長、薪酬、公司聲譽、對工作的掌控度等七構面，該量表所有構面之平均變異抽取量（Average

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

Variance Extracted；AVE）皆在.50以上，分別為工作意義感（0.61）、職業安全（0.59）、人際關係（0.61）、成長（0.63）、薪酬（0.68）、公司聲譽（0.54）、對工作的掌控度（0.74）；各構面Cronbach's α係數皆在.80以上，分別為工作意義感（0.84）、職業安全（0.83）、人際關係（0.92）、成長（0.94）、薪酬（0.89）、公司聲譽（0.93）、對工作的掌控度（0.90），總量表Cronbach's α係數為.95；並進行適配度檢定，該量表測量模式檢驗結果顯示適配程度良好（x^2＝3102.14、df=968、GFI=.96、CFI=.98、SRMR=.06、RMSEA=.064）。

姜艷（2006）主要參照《生活品質綜合評定問卷》（GQOLI-74）、《紐芬蘭紀念大學幸福度量表》（Kozma & Stones, 1980）、《情感量表：正性情感、負性情感、情感平衡》、《職業倦怠量表（MBI）》、《幼兒教師職業幸福感調查問卷》（束從敏，2004），《綜合幸福問卷》（苗元江，2002）等量表，並對30名小學教師進行開放式問卷調查以蒐集量表題目，編製成《小學教師工作研究問卷》；量表題目共計64題，採李克特五點量尺計分，構面內容包含領導關係、同事關係、健康狀況、就業動機、工作成就、工作熱情、工作情感等七構面；總量表的Cronbach's α係數為.92，各分量表的α係數在.72至.85之間，累積解釋變異量為60.23%。

馬秀敏（2010）自編之《高中青年教師職業幸福感量表》，量表題目共計58題，採李克特五點量尺計分，萃取出的構面內容包含工作情感、薪資待遇、工作環境、職業本身、工作成效、人際關係、身體健康等七構面。

郭陽（2008）對 23位不同性別、年齡、職業之在職工作者進行個別訪談和二次焦點小組座談訂定工作幸福感研究構面，並參照相關工作幸福感量表，再經中國人力資源部之專家審查，編製成《中國人工作幸

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

福感量表》；量表題目共計 69題，採李克特五點量尺計分，構面內容包含薪酬滿意、堅韌樂觀、工作生活平衡、內部激勵、人際和諧、工作認可、工作勝任等七構面，並對該七因素結構模型進行並進行適配度檢定，該量表測量模式檢驗結果顯示適配程度良好（x^2＝962.83、df=506、CFI=.96、RMR=.076、RMSEA=.064）；總量表的 Cronbach's α係數為.93，各構面的α係數在 .71至 .90之間，分別為薪酬滿意（.93）、堅韌樂觀（.88）、工作生活平衡（.90）、內部激勵（.88）、人際和諧（.85）、工作認可（.71）、工作勝任（.71）；累積解釋變異量為67.91%。

表2-3

本研究參酌之教師工作幸福感構面歸納表

研究者(年代)	主題	構面名稱
文峰（2006）	工作幸福感的結構和相關研究	工作價值、福利待遇、發展前景、環境駕馭、自我接受、人際關係、自主性
李婷（2014）	領導-成員交換與工作幸福感的關係研究	工作意義感、職業安全、人際關係、成長、薪酬、公司聲譽、對工作的掌控度
姜艷（2006）	小學教師職業幸福感研究	領導關係、同事關係、健康狀況、就業動機、工作成就、工作熱情、工作情感
馬秀敏（2010）	高中青年教師職業幸福感的調查研究	薪資待遇、工作環境、職業本身、工作成就感、人際關係、工作情感、身體健康
郭陽（2008）	中國人工作幸福感構面結構研究	薪酬滿意、堅韌樂觀、內部激勵、人際和諧、工作認可、工作勝任、自主性

資料來源：研究者自行整理

二、本研究構面之選定

本研究構面之選定，乃先將前述構面內涵分析歸納後，採用統計數量最多的前四大構面為本研究之構面。研究者針對前段述及之研究歸納

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

主要研究構面，發現許多研究構面名稱雖不同但實際上測量相同或相似之內涵，故研究者將內涵相似之構面合併為同一構面重新命名後再進行統計作業。

研究者發現「工作價值」、「工作意義感」、「工作成就」、「工作成就感」、「工作認可」、「內部激勵」與「環境駕馭」等構面內涵述及個人滿意自己的工作表現，能得到他人的肯定，並在工作中能有效處理工作問題，充分發揮自己的能力、體現自己的價值，進而獲得工作成就感，故研究者將有關此內涵的研究構面命名為「工作成就」。而「發展前景」、「自主性」、「成長」、「對工作的掌控度」與「職業本身」等構面內涵述及個人具有自我精進與成長的培訓機會，並有適當的自主權，包括自我決定的權力、對選擇的自由度感到滿意、不會被組織體制干涉權力，研究者將此內涵之構面統一命名為「專業自主」。接著在「自我接受」、「就業動機」、「工作熱情」、「工作情感」與「堅韌樂觀」等構面內涵述及個人對工作情境的正向感受，包含在工作上能保有熱忱與愉悅的心情，並保持積極的態度與豁達的心境，研究者將相關內涵之構面整合命名為「正向情感」。另外，「人際關係」、「領導關係」、「同事關係」與「人際和諧」等構面內涵皆述及個人與組織中的成員相處關係的感知，即與他人相處融洽，彼此間能相互合作，並獲得成員鼓勵與支持，研究者將該內涵之構面以「人際和諧」之命稱做統整歸納。最後在「福利待遇」、「薪酬」、「薪酬滿意」與「薪資待遇」等構面之內涵皆指組織支付的薪酬水準合理，能夠使成員維持滿意的生活水準，研究者將該構面內涵統一以「薪資滿意」命名進行統計。茲將上述構面歸納如表 2-4。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表2-4

教師工作幸福感研究構面歸納表

研究者（年代）	工作成就	專業自主	正向情感	人際和諧	身心健康	薪酬滿意	組織聲譽	工作環境
文峰（2006）	✓	✓	✓	✓		✓		
李婷（2014）	✓	✓		✓		✓	✓	
姜艷（2006）	✓		✓	✓	✓			
馬秀敏（2010）	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
郭陽（2008）	✓	✓	✓	✓		✓		
合計（N=5）	5	4	4	5	2	4	1	1

資料來源：研究者自行整理

依照表2-4整理之結果，本研究歸納出統計數量較多之構面加以探討作為本研究之構面，依次為「工作成就」、「人際和諧」、「身正向情感」、「專業自主」與「薪酬滿意」，而考量「薪酬滿意」構面與校長運用空間領導之作用無相關性，故並未納入探討，而此四構面經因素分析後，發現「人際和諧」構面中的內涵與「專業自主」構面中的自主性意涵未能精確測量到該內涵之特質，故將「人際和諧」構面刪除，而將「專業自主」改為「專業支持」。研究者將本研究欲探討之三大研究構面內涵分述如下：

一、正向情感：教師對工作情境的正向感受，工作情境包含物理空間、教學設備、校園氛圍等面向。

二、工作成就：教師對工作表現感到滿意，能得到他人的肯定，並在工作中能充分發揮自己的能力、體現自己的價值。

三、專業支持：教師能感受到主管給予的鼓勵與支持，有足夠的資源體現教學理念並擁有進修成長機會。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第三節 校長空間領導與教師工作幸福感之相關研究

本節就校長空間領導之相關研究、教師工作幸福感之相關研究以及校長空間領導對教師工作幸福感之相關研究分述之。

壹、空間領導之相關研究

921 大地震後，臺灣教育單位逐漸拓展學校空間革新的規畫與校園整體設施的改革，如今「空間領導」在教育界實為值得探討之議題。本部分首先依照研究對象分類呈現研究者以臺灣博碩士論文加值系統搜尋空間領導的相關研究，接著針對各研究地區、研究對象及背景變項詳細分析探討。

一、國內空間領導相關研究

國內空間領導研究多採用問卷調查法，研究對象以國小教師占大多數（李冠瑩，2015；李冠霖，2010；莊明達，2012；許婉玉，2016；陳詩媛，2016；陳儀玫，2015；曾雅慧，2011；湯志民等，2013；湯志民等，2014；黃國庭，2013；劉侑承，2013；劉冠廷，2016；簡宜珍，2017），其次為國中教師（林靜詩，2017；陳儀玫，2015；鄭文淵，2014），亦有以國小行政人員（倪紹紋，2017）與高中職行政人員為研究對象者（蔡宗湶，2016）。本部分將以研究之教育層級：「小學」、「中學」及「高中職」為分類依據呈現國內空間領導相關研究成果與發現。

（一） 小學校長空間領導之相關研究

李冠霖（2010）採用問卷調查法，以高雄市、屏東縣公立國民小學 560 位教師為研究對象，調查校長空間領導與學校效能之關係，發現校長空間領導行為能有效影響學校效能，校長表現愈多「形塑學校文化」的空間領導行為時，可預測教師知覺學校效能的程度愈高。

曾雅慧（2011）採用問卷調查法，以臺北市公立國民小學 463 位教師為研究對象，調查校長空間領導與學校組織氣氛關係之關係，發現校

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

長空間領導與學校組織氣氛有顯著正相關，而校長空間領導對學校組織氣氛有顯著的預測力，並以「以空間規畫帶動課程發展」對校長行為開放指數最有預測力；以「以空間規畫豐富學習資源」對教師行為開放指數最有預測力。

莊明達（2012）以問卷調查法為主，以基隆市、臺北市、新北市、桃園市公立國民小學 1250 位教師為研究對象，並實地訪談 6 位實務教育工作者以探討校長空間領導、品牌管理與創新經營之關係，校長空間領導、品牌管理與創新經營三者，兩兩間均存在中高度正相關，且校長空間領導對學校創新經營具有預測力，其中以「豐富學習資源」最具有預測力。

鄭女玲（2012）採用採文獻探討與行動研究取徑，對個案學校進行研究，透過訪談曾擔任過國小六年級本土課程教學及通過高雄市國民小學本土語言（閩南語）授課師資培訓初、進階班結業人員，以及學區家長及社區人士專業上獲得肯定者及資料蒐集，探討空間領導概念體系及整備校長空間領導的教育思維，發現空間領導概念具有引領學校空間和教育發展的指引功能，而空間領導概念下的本土教育課程發展實踐行動歷程有「情境分析」「願景構築」、「設計方案」、「實施方案」、「評鑑方案」等五個階段；在空間領導的決策上可透過 SWOT 分析發展策略；在願景的建構上須以「協同合作」為基礎；在設計方案上應掌握「處處有教室，處處是教材」之空間理念；在實施方案規畫上重要的是在過程中虛心接受「諍友的諍言」，以落實本土教育的效益；最後在評鑑回饋方面，最重要的是教師要能接受別人對其自身的批判，其次校長身為空間領導者，也要能體認評鑑、支援、輔導的角色功能。

黃國庭（2013）採用問卷調查法，以臺北市、新北市、桃園市公立

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

國民小學 1172 位教師為研究對象，調查校長空間領導、學校創新經營與學校效能之關係，發現校長空間領導、學校創新經營與學校效能三者之間均存在中高度正相關，且校長空間領導中的「融入課程教學」、「使用者共同參與」最能預測學校創新經營與學校效能，另外，學校創新經營具有校長空間領導對學校效能的中介效果。

陳炫佑（2013）採用問卷調查法，以臺中市公立國民小學 497 位教師為研究對象，調查校長空間領導與教師工作滿意度之關係，發現校長空間領導與教師工作滿意度有顯著正相關，且校長空間領導對教師工作滿意度具有預測力，其中以「校長以空間規畫提升學習效能」的預測力最佳。

湯志民、施佩吟、魏琦（2013）採用問卷調查法，以臺北市及新北市公立國民小學 1200 位教師為研究對象，調查校長空間領導、教師組織承諾與學校效能之關係，發現校長空間領導、教師組織承諾與學校效能三者間具有正相關，且校長空間領導可直接影響學校效能，亦可透過教師組織承諾的中介機制，對學校效能產生正向影響，在預測力方面，校長空間領導以「融入課程教學」、「建構教育空間」、「形塑空間願景」能預測教師組織承諾；另外「融入課程教學」、「使用者共同參與」、「建構教育空間」、「形塑空間願景」能預測學校效能。

劉侑承（2013）採用問卷調查法，以桃園市公立國民小學 708 位教師為研究對象，調查校長空間領導與學校效能之關係，發現校長空間領導與學校效能有顯著正相關，且校長空間領導對學校效能有顯著預測力，並以「以空間領導豐富學習資源」對學校效能最有預測力。

湯志民、簡宜珍、陳詩媛（2014）採用問卷調查法，以臺北市及新北市公立國民小學 1170 位教師為研究對象，調查校長空間領導、組織學習與教學效能關係之關係，發現校長空間領導、組織學習與教學效能

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

三者間具有中高度正相關，且組織學習在校長空間領導與教學效能間扮演完全中介，故國民小學校長空間領導可經由組織學習對教學效能產生正向影響。

李冠瑩（2015）採用問卷調查法，以新北市公立國民小學 442 位教師為研究對象，調查校長空間領導與教師效能感之關係，發現校長空間領導與教師效能感有顯著正相關，且校長空間領導對教師效能感具有預測力，以「校長以空間規畫革新行政效能」預測力最佳。

劉冠廷（2015）採用問卷調查法，以臺北市公立國民小學 621 位教師為研究對象，調查校長空間領導與教師組織公民行為之關係，發現校長空間領導與教師組織公民行為有顯著正相關，且校長空間領導對教師組織公民行為具有預測力，並以「校長以空間規畫營造文化願景」之預測力最佳。

許婉玉（2016）採用問卷調查法，以新北市公立國民小學 544 位教師為研究對象，調查校長空間領導、學校組織變革與教師創新教學之關係，發現校長空間領導、學校組織變革與教師創新教學具有良好的聚斂效度，且校長空間領導可透過學校組織變革對教師創新教學產生正向的間接影響。

陳詩媛（2016）採用問卷調查法，以臺北市公立國民小學 780 位教師為研究對象，調查校長空間領導與學校內部行銷之關係，發現校長空間領導與學校內部行銷具有顯著高度正向關聯，且校長空間領導能有效預測學校內部行銷。

鐘巧如（2016）採用問卷調查法，以臺灣地區公立國民小學 1008 位校長及教師為研究對象，調查校長空間領導、教師社群運作與學生學習成效之關係，發現校長空間領導、教師社群運作與學生學習成效三者間具有正向關聯，且校長空間領導及教師社群運作的分層面能預測學生學

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

習成效，另外，校長空間領導可直接影響學生學習成效，更可間接透過教師社群運作的中介機制，對學生學習成效產生正向影響。

倪紹紋（2017）採用問卷調查法，以臺中市公立國民小學 516 位行政人員為研究對象，調查校長空間領導與行政人員組織承諾之關係，發現校長空間領導與行政人員組織承諾有中度正向關聯，且校長空間領導能有效預測行政人員組織承諾。

簡宜珍（2017）採用問卷調查法，以臺北市公立國民小學 764 位教師為研究對象，調查校長空間領導與學校組織創新之關係，發現校長空間領導與學校組織創新具有顯著高度正向關聯，且校長空間領導能有效預測學校組織創新。

（二） 中學校長空間領導之相關研究

李慶裕（2012）採用模糊德懷術調查法，選定 20 位專家人選，包含 10 位研究空間領導的專家學者與臺中市 10 位具備十年以上實務經驗的國民中學教育現場工作人員，進行專家效度問卷調查，以建構「國民中學空間領導指標」確立國民中學空間領導指標為三層面九向度 53 項指標，三層面為「教學品質」、「行政管理」與「課程發展」；三層面之下發展九向度，在教學品質層面的有「學生學習」、「班級經營」與「課程發展」，在行政管理層面的有「校園規畫」、「社會資源」與「領導作為」，在課程發展層面的有「潛在課程」、「正式課程」與「彈性課程」；另外，在 53 項指標中，以「領導者致力營造親和友善的校園」為共識最高之指標，並以「各學科領域設置專屬的研究空間」為共識最低之指標。

鄭文淵（2014）採用問卷調查法，以臺灣地區公立國民中學 1121 位教師為研究對象，調查校長空間領導、學校組織文化與學校創新經營效能之關係，發現校長空間領導、學校組織文化與學校創新經營效能之間

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

具有正相關，且校長空間領導、學校組織文化對學校創新經營效能有高度預測力。

陳儀玫（2015）採用問卷調查法，以新北市公立國民中學 839 位教師為研究對象，調查校長空間領導與學校效能之關係，發現校長空間領導與學校效能具有顯著高度正向關聯，且校長空間領導對學校效能具有顯著預測力，以「空間規畫促進行政效能」預測力最佳。

林靜詩（2017）採用問卷調查法，以臺北市公立國民中學 588 位教師為研究對象，調查校長空間領導、學校組織變革與教師效能之關係，發現校長空間領導、學校組織變革與教師效能具有顯著正相關，且校長空間領導與學校組織變革能有效預測教師效能，而學校組織變革在校長空間領導與教師效能間扮演完全中介。

（三） 高中職校長空間領導之相關研究

蔡宗淥（2016）採用問卷調查法，以臺北市公立高中職 700 位行政人員為研究對象，調查校長空間領導與行政人員工作滿意度之關係，發現校長空間領導與行政人員工作滿意度具有顯著高度正向關聯，且校長空間領導對行政人員工作滿意度具有顯著預測力，其中以「使用者共同參與」預測力最佳。

由上述國內空間領導之實證研究可知最初在 2010 年以李冠霖為首在高屏地區發起，但至今研究主要集中於北部地區：臺北市、新北市、桃園市、基隆市（林靜詩，2017；莊明達，2012；許婉玉，2016；陳詩媛，2016；陳儀玫，2015；曾雅慧，2011；湯志民等人，2013；湯志民等人，2014；黃國庭，2013；劉侑承，2013；劉冠廷，2016；簡宜珍，2017），共計有 12 篇；另有研究臺中地區者（倪紹紋，2017；陳炫佑，2013），及以全臺灣為研究地區者（鄭文淵，2014；鐘巧如，2016）。而由研究成果中發現，校長空間領導行為能直接影響學校效能、學校組織

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

氣氛、學校創新經營、學校創新經營效能、學校組織文化、學校組織變革、內部行銷、教師組織承諾、行政人員組織承諾、教師工作滿意度、教學效能、教師效能感、教師創新教學、教師組織公民行為、教師社群運作、學生學習成效、學校組織創新等；其中有研究對中介變項加以探討，發現校長空間領導可間接透過教師組織承諾的中介機制對學校效能產生正向影響（湯志民、施佩吟、魏琦 2013）；組織學習在校長空間領導與教學效能間扮演完全中介（湯志民、簡宜珍、陳詩媛，2014）；學校創新經營具有校長空間領導對學校效能的中介效果（黃國庭，2013）；學校組織變革具有校長空間領導對教師創新教學的中介效果（許婉玉，2016）；校長空間領導可間接透過教師社群運作的中介機制，對學生學習成效產生正向影響（鐘巧如，2016）；另外，校長空間領導可透過學校組織變革對教師效能產生間接正向影響（林靜詩，2017）。綜上所述，校長空間領導與大多學校相關構面均有正向影響關係，可知校長表現越多空間領導行為，對學校經營、教師教學、學生學習、學校氛圍等層面皆有正面助益，是以，身為校長與教育行政人員應體認空間領導的影響力，並對其能有所了解，以協助教師與學生獲得最佳教學與學習成長環境。茲將空間領導研究範圍與研究方法彙整如表 2-5。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表2-5

空間領導研究範圍與方法摘要表

研究者（年代）	研究對象			研究地區								研究方法			
	國小	國中	高中	高屏地區	全臺灣地區	高雄市	基隆市	臺北市	新北市	桃園市	臺中市	問卷調查法	模糊德懷術	行動研究	訪談法
李冠霖（2010）	✓			✓								✓			
湯志民等人（2010）	✓							✓	✓						✓
曾雅慧（2011）	✓							✓				✓			
李慶裕（2012）		✓									✓		✓		
鄭女玲（2012）	✓					✓								✓	
莊明達（2012）	✓						✓	✓	✓	✓		✓			
劉侑承（2013）	✓									✓		✓			
陳炫佑（2013）	✓										✓	✓			
湯志民等人（2013）	✓							✓	✓			✓			
黃國庭（2013）	✓							✓	✓	✓		✓			
湯志民等人（2014）	✓							✓	✓			✓			
鄭文淵（2014）		✓			✓							✓			
李冠瑩（2015）	✓								✓			✓			
陳儀玫（2015）		✓							✓			✓			
劉冠廷（2015）	✓							✓				✓			
許婉玉（2016）	✓								✓			✓			
陳詩媛（2016）	✓							✓				✓			

（續下頁）

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表 2-5

空間領導研究範圍與方法摘要表(續)

研究者（年代）	研究對象			研究地區								研究方法			
	國小	國中	高中	高屏地區	全臺灣地區	高雄市	基隆市	臺北市	新北市	桃園市	臺中市	問卷調查法	模糊德懷術	行動研究	訪談法
鐘巧如（2016）	✓				✓							✓			
蔡宗湶（2016）			✓					✓				✓			
林靜詩（2017）		✓						✓				✓			
倪紹紋(2017)	✓										✓	✓			
簡宜珍(2017)	✓							✓				✓			
合計(N=22)	17	4	1	1	2	1	1	11	8	3	3	18	1	1	1

資料來源：研究者自行整理

二、空間領導實施現況與背景變項探討

空間領導的研究從 2010 年始，研究地區及對象由高屏地區國小教師展開，如今研究地區大多集中於北部地區，並多以國小教師為研究對象。本研究以國小教師為研究對象，根據研究問題與目的，針對欲探討之相關向度分為空間領導實施現況、研究背景變項：性別、年齡、服務年資、最高學歷、現任職務與學校規模等，茲分述如下：

（一） 空間領導實施現況方面

1. 就知覺程度分析

教師知覺整體空間領導現況多屬中上程度，共十篇文獻（李冠瑩，2015；李冠霖，2010；林靜詩，2017；許婉玉，2016；陳炫佑，2013；陳儀玫，2015；黃國庭，2013；劉侑承，2014；劉冠廷，2015；劉冠廷，2016；蔡宗湶，2016）。亦有高程度者，共六篇文獻（倪紹紋，2017；莊

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

明達，2012；陳詩媛，2016；曾雅慧，2012；湯志民等人，2013；湯志民等人，2014；簡宜珍，2017；鐘巧如，2016）。

2. 就研究構面分析

茲將研究構面知覺程度最高之研究分類列點如下：

(1) 陳詩媛（2016）、許婉玉（2016）、黃國庭（2013）之研究以「建構教育空間」構面知覺程度最高。

(2) 蔡宗湶（2016）、林靜詩（2017）、簡宜珍（2017）之研究以「融入課程教學」構面知覺程度最高。

(3) 劉冠廷（2016）之研究以「營造文化願景」構面知覺程度最高。

(4) 倪紹紋（2017）之研究以「形塑空間願景」構面知覺程度最高。

(5) 鐘巧如（2016）、湯志民等（2014）、湯志民等（2013）之研究以「建構教育空間」與「形塑空間願景」構面知覺程度最高。

(6) 李冠瑩（2015）之研究以「引領教學創新」構面知覺程度最高。

(7) 陳儀玫（2015）之研究以「促進行政效能提升」構面知覺程度最高。

(8) 鄭文淵（2014）、陳炫佑（2013）、劉侑承（2013）、曾雅慧（2011）之研究以「提升教育意境」構面知覺程度最高。

(9) 莊明達（2012）之研究以「促進行政革新」構面知覺程度最高。

(10) 李冠霖（2010）之研究以「協助教師教學」、「行政效率提升」構面知覺程度最高。

（二） 研究背景變項方面

本研究探討之背景變項包含教師個人變項（性別、年齡、服務年資、最高學歷、現任職務等）與學校情境變項（學校規模），不同背景變項知覺校長空間領導會有所不同，整合研究者蒐集之研究結果如表 2-6。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表2-6

空間領導相關研究背景變項彙整表

背景變項 研究者（年代）	性別	年齡	服務年資	最高學歷	現任職務	學校規模	獲獎情形
林靜詩（2017）	◎	╳	╳	╳	◎	◎	╳
倪紹紋（2017）	╳	╳	╳	◎	◎	◎	╳
簡宜珍（2017）	◎	╳	◎	╳	◎	◎	╳
許婉玉（2016）	╳	◎	╳	╳	◎	╳	◎
陳詩媛（2016）	╳	╳	╳	╳	◎	╳	╳
劉冠廷（2016）	╳	◎	╳	◎	╳	╳	╳
鐘巧如（2016）	◎	◎	◎	╳	◎	◎	╳
蔡宗湶（2016）	◎	◎	◎	╳	◎	╳	╳
李冠瑩（2015）	╳	◎	◎	◎	◎	◎	╳
湯志民等人（2014）	◎	╳	◎	╳	◎	◎	╳
湯志民等人（2013）	╳	◎	╳	╳	◎	╳	╳
陳炫佑（2013）	◎	╳	◎	╳	╳	╳	╳
黃國庭（2013）	◎	◎	◎	◎	◎	◎	╳
劉侑承（2013）	◎	◎	◎	◎	◎	◎	◎
莊明達（2012）	◎	◎	◎	◎	◎	╳	△
曾雅慧（2011）	╳	╳	╳	╳	◎	╳	◎
李冠霖（2010）	◎	╳	╳	╳	◎	◎	╳
總計共17篇（達顯著／未達顯著）	10／7	9／8	9／8	6／11	15／2	9／8	3／13

資料來源：研究者自行整理

註：◎表示有顯著差異、╳表示無顯著差異、△表示為探討。

從上述17篇研究中分析之資料發現：教師個人背景變項在「性別」上，10篇達顯著差異，7篇未達顯著差異；在「年齡」上，9篇達顯著

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

差異，9 篇未達顯著差異；在「服務年資」上，9 篇達顯著差異，8 篇未達顯著差異；在「最高學歷」上，6 篇達顯著差異，11 篇未達顯著差異；在「現任職務」上，15 篇達顯著差異，2 篇未達顯著差異。學校情境背景變項在「學校規模」上，9 篇達顯著差異，8 篇未達顯著差異；在「獲獎情形」上，僅 3 篇達顯著差異，13 篇未達顯著差異，1 篇未探討此變項。

研究者就達顯著差異之背景變項深入探討，並將各背景變項達顯著水準之情形，歸納分述如下：

1. 就教師個人背景變項而言

(1) 在「性別」上

較多研究顯示性別與空間領導達顯著差異，皆為男性教師知覺校長空間領導程度高於女性教師（李冠霖，2010；林靜詩，2017；莊明達，2012；陳炫佑，2013；湯志民等人，2014；劉侑承，2014；簡宜珍，2017；鐘巧如，2016），有研究推測其原因為女性教職人員大多擔任科任教師或導師，較少參與行政運作；而擔任行政職務者以男性居多，有較多機會接觸校務工作（劉侑承，2014）。但亦有研究顯示性別與空間領導無關（李冠瑩，2015；倪紹紋，2017；許婉玉，2016；陳詩媛，2016；湯志民等人，2013；曾雅慧，2011；劉冠廷，2016）。

(2) 在「年齡」上

有研究顯示年齡與空間領導達顯著差異，且居多研究顯示年齡較長之教師知覺校長空間領導程度高於其餘年齡之教師（李冠瑩，2015；莊明達，2012；許婉玉，2016；黃國庭，2013；劉冠廷，2016；鐘巧如，2016），有研究推究其原因，年齡較高之教師於教學及行政等方面皆較為純熟，相較於其他年齡層教師有較好之教育技能，故知覺校長空間領導的程度亦較高（許婉玉，2016）。但亦有研究顯示性年齡與空間領導

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

無關（李冠霖，2010；陳炫佑，2013；陳詩媛，2016；曾雅慧，2011；湯志民等人，2014）。

(3) 在「服務年資」上

較多研究顯示服務年資與空間領導無顯著差異（李冠霖，2010；林靜詩，2017；倪紹紋，2017；許婉玉，2016；陳詩媛，2016；陳儀玫，2015；曾雅慧，2011；劉冠廷，2016），但亦有研究顯示服務年資與空間領導達顯著差異（莊明達，2012；黃國庭，2013；劉侑承，2013；陳炫佑，2013；李冠瑩，2015；鐘巧如，2016；蔡宗淥，2016），其中有研究指出較資深之教師知覺校長空間領導程度高於較資淺之教師（莊明達，2012；黃國庭，2013；劉侑承，2014；鐘巧如，2016；蔡宗淥，2016），亦有研究顯示較資淺之教師知覺校長空間領導程度高於較資深之教師（湯志民等人，2014；簡宜珍，2017），且推測可能因新進教師對於新環境有較高的敏銳度與想法（湯志民等人，2014）。

(4) 在「最高學歷」上

有研究顯示最高學歷與空間領導達顯著差異，且居多顯示具備研究所程度之教師知覺校長空間領導程度較其他教師為佳（李冠瑩，2015；倪紹紋，2017；莊明達，2012；黃國庭，2013；劉侑承，2014），其中有研究推究其原因為研究所以上學歷之教職人員能夠持續進修，自然能夠對更多的教育議題有深入的認識（劉侑承，2014）；亦有研究顯示「師專畢業」的教師知覺校長空間領導程度較高（劉冠廷，2016）。然而，多數研究顯示最高學歷與空間領導無關（李冠霖，2010；林靜詩，2017；倪紹紋，2017；許婉玉，2016；陳炫佑，2013；陳詩媛，2016；陳儀玫，2015；曾雅慧，2011；湯志民等人，2014；蔡宗淥，2016；鐘巧如，2016）。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

(5) 在「現任職務」上

大多研究顯示現任職務與空間領導達顯著差異，擔任主任或兼行政職之教師知覺校長空間領導程度高於其他職務（李冠霖，2010；林靜詩，2017；倪紹紋，2017；莊明達，2012；陳儀玫，2015；曾雅慧，2012；湯志民等人，2014；黃國庭，2013；簡宜珍，2017），亦有研究顯示擔任主任職之教師知覺校長空間領導程度高於科任教師（李冠瑩，2015；許婉玉，2016），及「教師兼主任」大於「教師兼組長」、「教師兼導師」者（陳詩媛，2016），以及「兼任行政職務」教師知覺程度高於級任及科任教師者（鐘巧如，2016），有研究推究原因為兼任主任職之教師對於學校空間形塑有較多主導與參與權，而在學校空間領導上，因須注意學校整體變化，知覺程度因此較高（許婉玉，2016）。但亦有研究顯示現任職務與空間領導無關（陳炫佑，2013；劉冠廷，2016；蔡宗淥，2016）。

2. 就學校情境變項而言

(1) 在「學校規模」上

大多研究顯示學校規模與空間領導達顯著差異，其中有研究指出任教於大型學校規模之教師在知覺校長空間領導上，高於中型學校規模與小型學校規模之教師（李冠霖，2010；林靜詩，2017；倪紹紋，2017；鄭文淵，2014；簡宜珍，2017）。另外，臺灣北區在知覺校長空間領導上則多為小型學校規模之教師高於中型學校規模之教師（湯志民等人，2014）及小型學校規模之教師高於大型學校規模之教師（黃國庭，2013；陳儀玫，2015），亦有中型學校規模之教師於知覺空間領導方面較小型與大型學校規模高者（劉侑承，2014），該研究推究其原因，學校規模在「19~36 班」的中型學校，學校人數適中，校長於校園的規畫上較能有彈性的運用空間，而「18 班以下」小型學校，因學校人數過少，校長於校園閒置空間利用較有經費上的限制，其次在「37 班以上」的大型學

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

校，學校人數過多，校舍規畫多已飽和，校長較少運用巧思的機會。另外，就全臺灣地區教師知覺校長空間領導程度而言，小型學校規模之教師高於中型學校規模之教師（鐘巧如，2016）。但亦有研究顯示學校規模與校長空間領導無關（莊明達，2012；許婉玉，2016；陳炫佑，2013；陳詩媛，2016；曾雅慧，2011；劉冠廷，2016；蔡宗滌，2016）。

(2) 在「獲獎情形」上

大多研究顯示學校規模與空間領導無顯著差異（林靜詩，2017；倪紹紋，2017；陳炫佑，2013；陳詩媛，2016；黃國庭，2013；劉冠廷，2016；簡宜珍，2017；鐘巧如，2016），僅 3 篇研究達顯著差異（許婉玉，2016；曾雅慧，2011；劉侑承，2013）。

3. 其它探討變項

(1) 在「學校地區」上

大多研究顯示校長空間領導與學校所在地無關係（曾雅慧，2012；莊明達，2012；陳炫佑，2013；黃國庭，2013；湯志民等人，2013；湯志民等人，2014；劉侑承，2014；陳儀玫，2015）；亦有研究顯示校長空間領導與學校所在地達顯著差異，李冠霖（2010）之研究顯示任教於高雄市的教師在知覺校長空間領導上高於任教於高雄縣、屏東縣的教師，該研究推測高雄市的教育資訊流通普遍高於高雄縣、屏東縣，並有較多的在職教育中心與師資培育單位提供在職進修，促使教師精進自我的專業知能。

(2) 在「學校歷史」上

鄭文淵（2014）與陳儀玫（2015）的研究顯示學校歷史與空間領導有顯著差異，經細部探討，鄭文淵（2014）以全臺地區國民中學教師為研究對象，研究顯示不同學校歷史的教師對校長在「整體空間領導」上的認知達顯著差異，且學校歷史在「21~30 年」顯著高於「11~20 年」

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

與「31 年以上」，其研究推測原因是因為校齡在 21~30 年的學校近年來均需要做老舊校舍重建或補強，其表面效度自然高於「11~20」年或甚至「31 年以上」之老校；而在「營造優質學校情境」層面，「10 年以下」學校知覺空間領導顯著高於「11~20 年」學校，顯示新設校之各種設備設施均明顯優於已經使用 10 年以上但未須進行補強或重建之學校。陳儀玫（2015）以新北市國民中學教師為研究對象，其研究亦顯示不同學校歷史的教師對校長在「整體空間領導」上的認知達顯著差異，且學校歷史在「31~40 年」顯著高於「21~30 年」及「41 年以上」的學校教師，及學校歷史在「20 年以上」顯著高於「41 年以上」之教師，此研究推論其原因可能是學校歷史 31～40 年的學校在各項空間安排、設施添購及環境設計上都到達成熟的程度，並且不會因為太過老舊而百廢待舉，也不會因為新建不久而諸事未上軌道；但學校歷史 20 年以下的學校，因近年來的建築技術較為純熟，且對於教育空間與設備的要求也不斷重視，網路化及科技化的校園也成為校長們努力的方向，因此教師較能明顯感受到校長的空間領導；學校歷史 41 年以上的學校，可能因為校舍老舊又無法有充裕的經費進行改建，空間設計未能符合現在需求，多項設備也未能維護或更新，因此教師對於校長的空間領導知覺程度較低。

(3) 在「校長學歷」上

鄭文淵（2014）以全臺地區國民中學教師為研究對象，其研究顯示教師對不同學歷校長在「整體空間領導」的認知達顯著差異，且校長學歷為「一般大學」與「碩士」者，均顯著高於「師範院校（含教育系）」。另外，進一步分析空間領導各層面發現，教師對不同學歷校長在「營造優質校園情境」、「促進行政團隊效能」、「帶動課程教學發展」，以及「豐富學生學習資源」四層面上的認知達顯著差異，經事後比較發現在此四層面中的校長學歷為「一般大學」與「碩士」者，均顯著高於「師

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

範院校（含教育系）」；教師對不同學歷校長在「善用資訊科技設備」的認知達顯著差異，且校長學歷為「碩士」者顯著高於「師範院校（含教育系）」；教師對不同學歷校長在「拓展家長社區關係」的認知達顯著差異，經事後比較發現校長學歷為「一般大學」者，顯著高於「師範院校（含教育系）」、「碩士」，以及「博士」。

貳、教師工作幸福感之相關研究

「教師工作幸福感」之研究乃將幸福感之研究聚焦於教育工作領域當中，為幸福感概念中的一個分支。由於國內對教師工作幸福感之研究仍在剛起步階段，並未有充裕的研究結果，其理論與概念的建立也尚未有完整的系統，故研究者以臺灣博碩士論文加值系統蒐集有關「教師幸福感」的研究加以分析探究，發現國內有關教師幸福感的研究早已成為趨勢，且已有豐碩之成果，故研究者根據本論文研究之地區範圍與對象，篩選出 2010 年五都改制後之直轄市地區公立國民小學為研究對象之實徵研究，作為本研究之實徵參考，此外，研究者發現中國對工作幸福感的研究已有穩定的發展，雖然探討的範圍多屬企業領域，而以學校教師為研究對象者多為私立大學教師，但為使研究更加完備，有充足的文獻探究教師工作幸福感與其他研究變項之關聯，亦將中國相關文獻納入探討。本項首先依據研究地區呈現國內教師幸福感相關研究，接著分析各研究之測量構面與背景變項，最後對中國與教師工作幸福感相關之文獻加以探討。

一、國內教師幸福感相關研究

茲將國內教師幸福感相關研究依據研究地區分類呈現如下：

（一）高雄市教師幸福感相關研究

楊如君（2014）採用問卷調查法，以高雄市公立國民小學 392 位教

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

師為研究對象，調查教師休閒態度與幸福感之關係，發現教師在休閒態度與幸福感具有顯著正向相關，亦即休閒態度愈高，則幸福感的感受程度愈高，其中又以休閒態度之「認知層面」與「情感層面」和幸福感之「生活滿意」與「人際關係」的關係最為強烈。

胡毓珏（2015）採用問卷調查法，以高雄市公立國民小學 428 位已婚且育有子女之正式教師為研究對象，調查教師親子關係、工作壓力與幸福感之關係，發現教師親子關係與幸福感具有中度正相關，而工作壓力與幸福感具有低度負相關，另外，在控制工作壓力因素之後，教師親子關係對幸福感具有預測力。

莊季蓉（2015）採用問卷調查法，以高雄市公立國民小學 527 位教師為研究對象，調查教師工作壓力、組織承諾與幸福感之關係，發現教師工作壓力對幸福感有負向低度的影響，其中以「工作負荷」影響最大；教師組織承諾對幸福感有正向中度的影響，其中以「努力意願」影響最大。

陳淑貞（2015）採用問卷調查法，以高雄市公立國民小學 382 位教師為研究對象，調查教師休閒活動參與及幸福感之關係，發現教師休閒活動參與和幸福感之間有顯著正相關，亦即休閒活動參與程度越高，教師幸福感越高。

邱煊展（2016）採用問卷調查法，以高雄市公立國民小學 400 位教師為研究對象，教師樂活認知與行為對幸福感有直接影響，即當樂活認知的表現越佳時，對於幸福感的知覺程度也會越高，若再經由樂活行為的上的實踐，教師對於幸福感的知覺程度將會更高。

陳金蘭（2016）採用問卷調查法，以高雄市公立國民小學 577 位教師為研究對象，調查校長靈性領導、教師幸福感與教學效能之關係，發現教師知覺校長靈性領導越高，教師幸福感感受越佳，且教師知覺教師

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

幸福感越高，教學效能感受越佳；而教師幸福感對教學效能有顯著正向關係，其中以知覺「人際關係」、「正向情緒」及「身心健康」越高，越會影響教學效能之「教學策略」及「班級經營」層面，另外，教師幸福感對教學效能具有預測力，其中以教師幸福感的「人際關係」層面最能預測教學效能。

薛雅玲（2016）採用問卷調查法，以高雄市公立國民小學 553 位教師為研究對象，調查校長分布式領導、教師幸福感與學校效能之關係，發現教師對校長分布式領導的知覺愈高，則教師幸福感的知覺會愈高；教師對教師幸福感的知覺愈高，則教師對於學校效能的知覺也會愈高。另外，校長分布式領導與教師幸福感對學校效能有整體關聯，其中以「強調績效責任」對學校效能有最高的整體關聯，且校長分布式領導、教師幸福感對學校效能有顯著的預測力，並以「強調績效責任」該校長分布式領導構面最能預測學校效能。

（二） 臺南市教師幸福感相關研究

蘇郁媚（2017）採用問卷調查法，以臺南市公立國民小學 541 位教師為研究對象，調查校長分布式領導、教師幸福感與學校效能之關係，發現教師幸福感與教學效能兩者有顯著中度正相關，且國小教師的幸福感構面：「工作成就」與「人際關係」對教學效能有顯著正向預測力，其中又以「工作成就」為最主要預測構面。

（三） 臺中市教師幸福感相關研究

周子仁（2013）採用問卷調查法，以臺中市公立國民小學 434 位教師為研究對象，調查教師休閒活動參與、教師幸福感與教學效能之關係，發現教師休閒活動參與與教師幸福感之關係為中度正相關；教師幸福感與教學效能之關係為中度正相關，且教師休閒活動參與、教師幸福感對教學效能具有預測力。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

劉香伶（2015）採用問卷調查法，以臺中市公立國民小學 692 位教師為研究對象，調查臺中市教師組織承諾與教師幸福感之關係，發現教師組織承諾與教師幸福感達中度正相關，且各分層面中，以「工作滿意度」之相關程度最高，另外，教師組織承諾對教師幸福感具有顯著預測力。

許雅惠（2016）採用問卷調查法，以臺中市公立國民小學 480 位教師為研究對象，調查教師人格特質、休閒活動參與及幸福感之關係，發現教師的人格特質與休閒活動參與對整體幸福感有顯著預測力，其中以開放性人格特質的預測力最高。

（四） 桃園市教師幸福感相關研究

黃家榆（2013）採用問卷調查法，以桃園市公立國民小學 458 位教師為研究對象，調查教師情緒管理與幸福感之關係，發現教師情緒管理與幸福感呈現中度正相關，且教師情緒管理對幸福感具有正向的預測力，其中以「情緒調適」具最佳預測力。

黃美華（2013）採用問卷調查法，以桃園市公立國民小學 800 位教師為研究對象，調查教師工作投入、工作壓力與幸福感之關係，發現教師工作投入與幸福感呈現中度正相關；教師工作壓力與幸福感呈現中度負相關；而教師工作投入、教師工作壓力對教師幸福感具有預測力，且教師工作壓力是工作投入與幸福感的中介變項。

蔡明翰（2013）採用問卷調查法，以桃園市公立國民小學 667 位教師為研究對象，調查校長科技領導、教師專業學習社群與教師幸福感之關係，發現校長科技領導與教師幸福感呈現低度正相關；教師專業學習社群與教師幸福感呈現中度正相關，且校長科技領導與教師專業學習社群對教師幸福感具有預測力，另外，就中介變項探討，教師專業學習社群對校長科技領導和教師幸福感兩者間具有中介效果。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

賴明琪（2015）採用問卷調查法，以桃園市公立國民小學 887 位教師為研究對象，調查教師專業發展、組織公民行為與教師幸福感之關係，發現教師專業發展、組織公民行為與教師幸福感呈現高度正相關，且教師專業發展與組織公民行為對教師幸福感具有預測力，另外，組織公民行為對教師專業發展與教師幸福感具中介效果。

（五） 新北市教師幸福感相關研究

楊馥如（2012）採用問卷調查法，以新北市公立國民小學 480 位教師為研究對象，調查教師生活型態、休閒參與及幸福感之關係，發現教師的生活型態與休閒參與之間有顯著正相關，且教師的生活型態與休閒參與對幸福感有顯著預測力。

盧建銘（2013）採用問卷調查法，以新北市公立國民小學 555 位教師為研究對象，調查校長教學領導、教師幸福感與教師教學效能之關係，發現校長教學領導、教師幸福感與教師教學效能之間具有顯著正相關，而校長教學領導、教師幸福感對教師教學效能具有顯著預測力，並以教師幸福感對教師教學效能最具預測力。

（六） 臺北市教師幸福感相關研究

黃韻如（2016）採用問卷調查法，以臺北市公立國民小學 421 位教師為研究對象，調查教師心理契約、教師幸福感與學校創新經營之關係，發現教師幸福感與學校創新經營呈中度正相關，且可有效預測學校創新經營。

由上述關於教師幸福感的相關研究中，首先，我們可發現近年以國小教師為研究對象的研究中，居多研究著重於休閒活動參與，並發現休閒活動參與與教師幸福感有顯著正相關存在，且休閒活動參與能有效影響教師幸福感（周子仁，2013；許雅惠，2016；陳淑貞，2015；楊如君，

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

2014；楊馥如，2012）；其次，許多研究變項皆與教師幸福感能產生顯著相關，如教師專業發展、組織公民行為、教師生活型態、教師工作投入、教師專業學習社群、教師親子關係、教師組織承諾、教師樂活認知等皆與教師幸福感呈正相關，且皆對教師幸福感具有顯著預測力（賴明琪，2015；楊馥如，2012；莊季蓉，2015；劉香伶，2015；黃美華，2013；蔡明翰，2013；胡毓珏，2015；莊季蓉，2015；邱煊展，2016）；此外，教師幸福感與教學效能、學校效能、學校創新經營也有顯著正相關存在，並能有效預測此三變項（周子仁，2013；黃韻如，2016；陳金蘭，2016；盧建銘，2013；薛雅玲，2016；蘇郁媚，2017）；而工作壓力與教師幸福感呈中低度負相關，且工作壓力亦對教師幸福感有負面影響（黃美華，2013；莊季蓉，2015；胡毓珏，2015）。是故，學校生活中的正向事件與負向事件對教師的幸福感皆會產生正向與負向的影響，學校單位須對能影響教師幸福感的因素有所體認，方能針對教師實際需求對學校軟硬體設備、工作環境品質等進行協助與改善，以創造有利教師的教學環境，進而提升學生學習效益。茲將教師幸福感研究變項與研究地區彙整如表2-7。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表2-7

教師幸福感研究變項與研究地區彙整表

研究地區	研究者（年代） \ 研究變項	休閒活動參與	情緒管理	教學效能	學校效能	學校創新經營	教師工作壓力	教師工作投入	教師組織承諾	教師專業發展	教師專業社群	教師親子關係	教師樂活認知	組織公民行為	教師生活型態	地區合計
高雄市	楊如君（2014）	✓														7
	胡毓珏（2015）						✓					✓				
	莊季蓉（2015）						✓		✓							
	陳淑貞（2015）	✓														
	邱煊展（2016）												✓			
	陳金蘭（2016）			✓												
	薛雅玲（2016）				✓											
臺南市	蘇郁媚（2017）			✓												1
臺中市	周子仁（2013）	✓														3
	劉香伶（2015）								✓							
	許雅惠（2015）	✓														
桃園市	黃美華（2013）						✓	✓								4
	蔡明翰（2013）										✓					
	黃家榆（2014）		✓													
	賴明琪（2015）									✓				✓		
新北市	楊馥如（2012）	✓													✓	2
	盧建銘（2013）			✓												
臺北市	黃韻如（2016）					✓										1
變項合計		5	1	3	1	1	3	1	2	1	1	1	1	1	1	

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

二、教師幸福感實施現況與背景變項探討

本節依據研究目的來探討目前高雄市國小教師工作幸福感的實際情形，及不同背景變項在教師幸福感表現之情形，其背景變項包含：性別、年齡、服務年資、最高學歷、現任職務與學校規模，茲將以上相關變項進行分析歸納，整理如表 2-8。

（一） 教師工作幸福感實際情形

1. 就知覺程度分析

教師知覺教師幸福感現況多屬中上程度，共十二篇文獻（周子仁，2013；胡毓珏，2015；莊季蓉，2015；許雅惠，2016；陳金蘭 2016；陳淑貞，2015；黃美華，2013；黃家榆，2014；黃韻如，2016；楊如君，2014；楊馥如，2012；盧建銘，2013；薛雅玲，2016）。亦有高程度者，共三篇文獻（蔡明翰，2013；賴明琪，2015；蘇郁媚，2017）。

2. 就研究構面分析

多數研究以「人際關係」構面知覺程度最高（周子仁，2013；胡毓珏，2015；莊季蓉，2015；陳淑貞，2015；黃美華，2013；黃家榆，2014；楊馥如，2012；賴明琪，2015；蘇郁媚，2017），其次有研究以「生活滿意」構面知覺程度最高（陳金蘭，2016；楊如君，2014），也有以「家庭關係」構面知覺程度最高者（許雅惠，2016），以及以「生活滿意」與「正向情緒」知覺程度為最高者（薛雅玲，2016），還有以「樂觀表現」知覺程度為最高者（黃韻如，2016；盧建銘，2013）。

（二） 研究背景變項方面

本研究探討之背景變項包含教師個人變項（性別、年齡、服務年資、最高學歷、現任職務等）與學校情境變項（學校規模），不同背景變項知覺教師幸福感會有所差異，整合研究者蒐集之研究結果如表 2-8。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表2-8

教師幸福感相關研究背景變項彙整表

研究者（年代） ＼ 背景變項	性別	年齡	服務年資	最高學歷	現任職務	學校規模
楊馥如（2012）	╳	◎	◎	△	╳	△
周子仁（2013）	╳	╳	◎	╳	╳	△
黃美華（2013）	╳	◎	╳	╳	╳	◎
蔡明翰（2013）	◎	◎	╳	╳	◎	◎
盧建銘（2013）	╳	◎	◎	◎	◎	◎
黃家榆（2014）	╳	△	╳	╳	◎	◎
楊如君（2014）	◎	╳	╳	△	╳	◎
胡毓珏（2015）	◎	◎	△	△	╳	△
莊季蓉（2015）	╳	△	◎	╳	╳	╳
陳淑貞（2015）	╳	╳	╳	╳	╳	◎
劉香伶（2015）	╳	╳	╳	╳	◎	╳
賴明琪（2015）	╳	╳	╳	╳	╳	╳
邱煊展（2016）	◎	╳	╳	△	╳	△
許雅惠（2016）	╳	◎	╳	△	╳	△
陳金蘭（2016）	◎	◎	╳	╳	◎	╳
黃韻如（2016）	╳	◎	╳	╳	╳	◎
薛雅玲（2016）	◎	╳	╳	╳	◎	╳
蘇郁媚（2017）	╳	╳	╳	╳	╳	╳
總計共 17 篇（達顯著／未達顯著）	6／11	8／8	6／10	1／11	6／11	7／6

資料來源：研究者自行整理

註：◎表示有顯著差異、╳表示無顯著差異、△表示未探討。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

從上述 18 篇研究中分析之資料發現，究教師個人背景變項而言，在「性別」上，6 篇達顯著差異，11 篇未達顯著差異；在「年齡」上，8 篇達顯著差異，8 篇未達顯著差異，2 篇未探討此變項；在「服務年資」上，6 篇達顯著差異，10 篇未達顯著差異，1 篇未探討此變項；在「最高學歷」上，2 篇達顯著差異，10 篇未達顯著差異，5 篇未探討此變項；在「現任職務」上，6 篇達顯著差異，11 篇未達顯著差異；在「學校規模」上，7 篇達顯著差異，6 篇未達顯著差異，5 篇未探討此變項。

就達顯著差異之背景變項深入探討，歸納分述如下：

1. 在「性別」上

較多研究顯示性別與教師幸福感未達顯著差異（周子仁，2013；莊季蓉，2015；許雅惠，2016；陳淑貞，2015；黃美華，2013；黃家瑜，2014；劉香伶，2015；盧建銘，2013；賴明琪，2015；蘇郁媚，2017），然而亦有研究顯示性別與教師幸福感達顯著差異（邱煊展，2016；胡毓珏，2015；陳金蘭，2016；楊如君，2014；楊馥如，2012；蔡明翰，2013；薛雅玲，2016），且皆為男性教師知覺教師幸福感程度高於女性教師。

2. 在「年齡」上

較多研究顯示年齡與教師幸福感無關（周子仁，2013；邱煊展，2016；陳淑貞，2015；楊如君，2014；劉香伶，2015；賴明琪，2015；薛雅玲，2016；蘇郁媚，2017）。但亦有研究顯示年齡與教師幸福感達顯著差異，且居多顯示年紀較長之教師知覺教師幸福感高於年紀較輕之教師（胡毓珏，2015；許雅惠，2016；陳金蘭，2016；黃美華，2013；黃韻如，2016；楊馥如，2012；蔡明翰，2013；盧建銘，2013），其中有研究推測其原因可能為較年長之教師其家庭、子女年紀、經濟能力等各方面均比較年輕之教師呈現穩定的狀態（胡毓珏，2015）。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

3. 在「服務年資」上

較多研究顯示服務年資與教師幸福感無關(邱煊展，2016；許雅惠，2016；陳金蘭，2016；陳淑貞，2015；黃美華，2013；黃家瑜，2014；楊如君，2014；劉香伶，2015；蔡明翰，2013；賴明琪，2015；薛雅玲，2016；蘇郁媚，2017)，但亦有研究顯示服務年資與教師幸福感達顯著差異，且年資較深之教師知覺幸福感程度高於年資淺之教師（周子仁，2013；莊季蓉，2015；楊馥如，2012；盧建銘，2013)。

4. 在「最高學歷」上

在所探討的 17 篇研究當中，僅 1 篇研究顯示最高學歷與教師幸福感達顯著差異，該篇研究顯示，最高學歷為碩士學歷的教師知覺教師幸福感呈度高於最高學歷為學士學歷的教師，該研究推究其原因可能為，碩士以上學歷的教師，有學歷上的光環和自信，可得心應手處理教學事務，又可獲得較高薪資，自然具有較高的幸福感受（盧建銘，2013）。

5. 在「現任職務」上

較多研究顯示現任職務與教師幸福感無關(周子仁，2013；邱煊展，2016；胡毓珏，2015；莊季蓉，2015；許雅惠，2016；陳淑貞，2015；黃美華，2013；楊如君，2014；楊馥如，2012；賴明琪，2015；蘇郁媚，2017)，亦有研究顯示現任職務與教師幸福感達顯著關係，且均顯示職務為「教師兼主任」的教師知覺教師幸福感程度高於「級任教師」與「科任教師」,(陳金蘭，2016；黃家瑜，2014；劉香伶，2015；蔡明翰，2013；盧建銘，2013；薛雅玲，2016)，有研究推測其原因為導師直接面臨家長及學生，需面面俱到，自然壓力會增加，因而知覺幸福感程度較主任低（陳金蘭，2016)；亦有研究推測，主任所肩負的工作大多屬對外的表現，被家長與長官讚賞的機會相對較高，因而更有意願投入行政工作（劉香伶，2015)；還有研究認為「兼任主任」的教師需時常接處挑戰

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

性較高及較難處理的工作或問題，在勝任這份工作的同時也產生了成就感（黃家瑜，2014）。

6. 在「學校規模」上

在所探討的 18 篇研究當中，7 篇研究顯示學校規模與教師幸福感達顯著差異，且居多研究顯示小型與中小型學校規模的教師知覺教師幸福感的程度高於大型學校規模的教師（黃美華，2013；黃家瑜，2014；楊如君，2014；蔡明翰，2013；盧建銘，2013），有研究推究其原因可能為中小型學校因學生數較少，及其承辦校內外活動較大型學校承辦量相對輕鬆且行政業務較為單純，因而對自我身心狀況的調適也比大型學校規模之教師來的容易（楊如君，2014）；亦有研究推測，小型學校其教師間互動頻繁，有較多機會做情感上的交流，也能夠適時獲得同事的協助與支持，較能維持身心和諧，而在大型規模學校的教師，雖然教師人數較多，但相對來說工作業務量大，人際關係疏遠，工作壓力因而較大（黃家瑜，2014；盧建銘，2013）；然而，有研究顯示中小型學校規模的教師知覺教師幸福感的程度高於小型學校規模的教師，該研究推測原因為，小型學校經費人力相對匱乏，為維持正常教學，每位教師須付擔教多心力，而小型學校時常是剛初任的校長，年輕校長通常新點子不少，教師亦可能在適應新政策時面臨較大的壓力（陳淑貞，2015），亦有研究顯示大型學校規模的教師知覺教師幸福感的程度高於小型學校規模的教師（黃韻如，2016）。但亦有 6 篇研究顯示學校規模與幸福感無關（賴明琪，2015；劉香伶，2015；莊季蓉，2015；薛雅玲，2016；陳金蘭，2016；蘇郁媚，2017），5 篇研究未探討此變項。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

二、中國教師工作幸福感相關研究

王曉莉（2015a）採用問卷調查法，以廣東省 320 位私立大學教師為研究對象，調查教師工作幸福感與工作績效之關係，發現教師工作幸福感與工作績效有顯著相關，且教師工作幸福感對工作績效具有顯著預測力，另外，組織公民行為對教師工作幸福感與工作績效具中介效果。而就知覺程度而言，教師知覺教師工作幸福感程度為中等程度，其中以「人際關係」構面感受最高。就教師背景變項差異情形而言，廣東省私立大學教師以男性、現任職務為教授、最高學歷為博士、服務年資為 2 年以下知覺教師工作幸福感程度教高，而年齡該背景變項未達顯著差異。

王曉莉（2015b，2015c）採用問卷調查法，以廣東省 320 位私立大學教師為研究對象，調查教師工作幸福感與離職傾向之關係，發現教師工作幸福感與離職傾向呈顯著負相關，而教師工作幸福感的「工作成就」構面對離職傾向最具預測力。

溫亞萍（2014）採用問卷調查法，以廣西壯族自治區 19 所都市高中的 346 名教師為研究對象，調查教師公平敏感性、教師工作幸福感與工作績效三者之關聯，發現公平敏感性與教師工作幸福感呈顯著正相關，且公平敏感性對教師工作幸福感具有顯著預測力，另外，教師工作幸福感與工作績效呈顯著正相關，且教師工作幸福感對工作績效具有顯著預測力。而就知覺程度而言，教師知覺工作幸福感程度為中高程度，其中以「工作成就」構面感受最高，「薪酬滿意」構面感受最低。就教師背景變項差異情形而言，廣西高中教師以較年長者、碩士學歷以上者與服務年資較久者能感受到較高的教師工作幸福感，而性別與婚姻二背景變項未達顯著差異。

鄭楠與周恩毅（2017）採用問卷調查法，以全中國 8 所大學的 460 位 40 歲以下之教師為研究對象，調查教師工作幸福感對其創新行為的

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

影響，發現工作幸福感能顯著促進創新行為的產生。

參、校長空間領導對教師工作幸福感之相關研究

國內目前並無有關校長空間領導與教師工作幸福感之相關研究，研究者試圖尋找其中關係，故探究本研究對空間領導之定義，分析與空間領導概念相關的領導類型，再就有關類型探究與教師幸福感之關係。本研究校長空間領導定義為：「校長透過校園規畫，將校舍、庭園、運動場及附屬設施等做整體合宜的配置與設計，透過『形塑空間願景』、『建構教育空間』、『融入課程教學』及『使用者共同參與』等方式，建構符應師生需求之教育環境，以引領學校空間和教育發展之歷程。」其中「形塑空間願景」的內涵便含有轉型領導、願景領導與正向領導的概念；而「建構教育空間」之理念鼓勵校長與教師布置和諧的教學情境以塑造適於學習的正向氛圍，此內涵含有正向領導之意涵；『融入課程教學』之理念鼓勵校長建置數位教學平台與資源分享空間，乃是融入了知識領導與科技領導之核心價值與態度；『使用者共同參與』之理念強調決策權力的下放，使成員參與決策過程，共享決策權力，領導者便可傾聽使用者心聲，做出更加符應使用者需求之決策，此內涵含有轉型領導、分布式領導、服務領導與正向領導之理念。

是以，分析轉型領導、分布式領導、科技領導、知識領導、願景領導、服務領導及正向領導與教師幸福感之研究，以探究其間之關聯性，茲整理如下：

一、轉型領導與教師幸福感的關係

劉仕慧(2015)以高雄市國中教師為研究對象，並使用問卷調查法，發現教師知覺校長轉型領導與教師幸福感呈現正相關，其中以校長轉型領導的「個別關懷」層面與教師幸福感有較高的正相關；教師幸福感的「工作成就」與校長轉型領導有較高的正相關。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

二、分布式領導與教師幸福感的關係

校長分布式領導與教師幸福感具有顯著正相關，教師對校長分佈式領導的知覺越高，其幸福感之感受也就越好（薛雅玲，2016），且校長分布式領導對教師幸福感具有顯著預測力(王惠萱，2010；周宜儒，2015)。

三、科技領導與教師幸福感的關係

蔡明翰(2013)以桃園縣國小教師為研究對象，並使用問卷調查法，發現校長科技領導與教師幸福感呈低度正相關，且校長科技領導對教師幸福感具有預測力，另外，其研究將「教師專業社群」納入探討，得知教師專業社群是校長科技領導和教師幸福感之中介變項。

四、知識領導與教師幸福感的關係

張馨芳(2014)以桃園縣國小教師為研究對象，並使用問卷調查法，發現校長知識領導與教師幸福感呈低度正相關，且校長知識領導對教師幸福感具有預測力，另外，其研究將「學習共同體」納入探討，得知學習共同體是校長知識領導和教師幸福感之中介變項。

五、願景領導與教師幸福感的關係

余秋蘭(2014)以高雄市國中教師為研究對象，並使用問卷調查法，發現校長願景領導與教師幸福感呈中度正相關，其中以校長願景領導的「願景的溝通與共識」分層面與教師幸福感整體相關最高。且校長願景領導對教師幸福感具有顯著預測力，其中以校長願景領導的「願景的溝通與共識」分層面最能預測教師幸福感。

六、服務領導與教師幸福感的關係

吳欣玲(2015)以高雄市國中教師為研究對象，並使用問卷調查法，發現校長服務領導與教師幸福感呈低度正相關，其中校長服務領導中的「真誠關懷」與教師幸福感最有相關；教師幸福感中的「人際關係」與校長服務領導最有相關。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

七、正向領導與教師幸福感的關係

校長正向領導與教師幸福感具有顯著正相關（吳芳靜，2015；朱家昱，2015）

目前國內校長空間領導對教師工作幸福感之相關研究仍付之闕如，但國內許多校長領導的研究均顯示能有效且正向影響教師幸福感，因此，研究者認為，針對校長空間領導與教師工作幸福感之變項進行研究，具有其意義與探討價值。本研究試圖假設二者間具有正向關係，以及校長空間領導對教師工作幸福感具有預測力，企圖瞭解不同背景變項下，對二者間是否具有顯著差異存在，本研究將透過問卷調查進行實證分析探討。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第三章　研究設計與實施

本研究旨在探討高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感之現況，並分析不同背景變項在校長空間領導與教師工作幸福感之差異情形；校長空間領導與教師工作幸福感之相關情形及校長空間領導對教師工作幸福感之預測力。本章根據研究目的及相關文獻探討的結果，分別就研究架構、研究對象、研究工具、研究步驟、資料處理與分析等五節分別敘述如下：

第一節 研究架構

本節依據研究動機與目的及文獻探討之結果，擬定研究之研究架構，如圖3-1所示。本研究之自變項為「校長空間領導」，其研究構面包含「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」及「使用者共同參與」等四大構面；依變項為「教師工作幸福感」，其研究構面包括「正向情感」、「工作成就」及「專業支持」等三大構面，而背景變項包括教師個人背景變項：「性別」、「年齡」、「服務年資」、「最高學歷」及「現任職務」以及學校環境變項：「學校規模」。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

圖3-1 研究架構圖

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第二節 研究對象

本研究對象以高雄市政府教育局公布之「高雄市立國民小學105學年各級學校教師人數統計資料」之9525人為母群體(高雄市政府主計處，2016a），包括兼任行政職務之主任、組長及未兼任行政職務之現職級任教師與科任教師，不包含代課、代理教師。為使抽樣對象具樣本代表性，本研究以「高雄市立國民小學105學年各級學校校數統計資料」為抽樣架構，資料統計顯示高雄市公立國民小學共計242所（高雄市政府主計處，2016b），「12班以下」學校計有93所、「13至24班」學校計有68所、「25至48班」學校計有55所、「49班以上」學校計有26所。擬依班級數分為小型（12班以下）、中小型（13-24班）、中型（25-48班）、大型（49班以上）等四類學校規模分層，進行分層隨機抽樣。茲將預試與正式問卷施測對象分述之。

壹、預試樣本抽樣對象

預試樣本以高雄市公立國民小學教師為抽樣對象，以學校規模為分層依據進行分層隨機抽樣，小型（12班以下）學校預計抽取7所，每校發放5份問卷，中小型（13-24班）學校抽取5所，每校發放8份問卷，中型（25-48班）學校抽取4所，每校發放12份問卷，大型（49班以上）學校抽取2所，每校發放15份問卷，總計發放153份問卷，回收150份，有效問卷130份，無效問卷20份，回收率達98%，問卷可用率為86%。預試學校樣本數分析、回收情形與抽測學校如表3-1表3-2所示。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表3-1

預試學校樣本數分析

學校規模	校數	占母體比例	發放校數	每校發放數	發放問卷數
12班以下	93	0.38	7	5	35
13至24班	68	0.28	5	8	40
24至48班	55	0.23	4	12	48
49班以上	26	0.11	2	15	30
合計	242	1.00	20	31	153

資料來源：高雄市政府主計處（2016b）

表3-2

預試問卷寄發學校名稱、數量及回收情形一覽表

學校規模	樣本學校	發出問卷數	回收問卷數	回收率	有效問卷數	可用率
12 班以下	大同國小	5	5	100%	5	100%
	中路國小	5	5	100%	5	100%
	甲圍國小	5	5	100%	4	80%
	竹滬國小	5	5	100%	3	60%
	坪頂國小	5	5	100%	3	60%
	南安國小	5	5	100%	4	80%
	獅甲國小	5	5	100%	4	80%
13 至 24 班	左營國小	8	8	100%	8	100%
	河堤國小	8	8	100%	8	100%
	紅毛港國小	8	8	100%	7	88%
	愛國國小	8	8	100%	7	88%
	愛群國小	8	8	100%	8	100%
24 至 48 班	三民國小	12	12	100%	11	92%
	小港國小	12	12	100%	10	83%
	前峰國小	12	12	100%	7	58%
	鼎金國小	12	12	100%	11	92%
49 班以上	竹圍國小	15	15	100%	15	100%
	漢民國小	15	12	80%	10	83%
總計		153	150	98%	130	86%

註：可用率=有效數/回收數。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

貳、正式樣本抽樣對象

正式樣本抽樣數在95%信心水準和抽樣誤差在正負5個百分點以內，必須抽取369位教師樣本數。本研究依照母體比例發放問卷，小型（12班以下）學校發放31所，每校發放5份；中小型（13-24班）學校發放22所，每校發放8份；中型（25-48班）學校預計發放17所，每校發放12份；大型（49班以上）學校預計發放10所，每校發放15份，總計發放80所學校，共計685份問卷，回收616份問卷，回收率達90%；扣除填答不完整與呈現固定反應者，共計有536份有效問卷，可用率達87%。正式問卷抽測學校樣本數分析與回收情形如表3-3與表3-4所示。

表3-3

正式問卷抽測學校樣本數分析表

學校規模	校數	占母體比例	發放校數	每校發放數	發放問卷數
12班以下	93	0.38	31	5	155
13至24班	68	0.28	22	8	176
24至48班	55	0.23	17	12	204
49班以上	26	0.11	10	15	150
合計	242	1.00	80	40	685

資料來源：高雄市政府主計處（2016b）

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表3-4

正式問卷寄發數量及回收情形一覽表

學校規模	發放校數	發出問卷數	回收問卷數	回收率	有效問卷數	可用率
12班以下	31	155	143	92%	124	87%
13至24班	22	176	161	91%	144	89%
24至48班	17	204	177	87%	158	89%
49班以上	10	150	135	90%	110	81%
合計	80	685	616	90%	536	87%

資料來源：研究者自行整理

註：可用率=有效數/回收數。

參、各校研究對象抽樣方式

本研究對象以高雄市政府教育局公布之「高雄市立國民小學105學年各級學校教師人數統計資料」之9525人為母群體，包括兼任行政職務之主任、組長與未兼任行政職務之導師與科任教師，不包含代課、代理教師。研究者欲瞭解兼任行政職務之主任、組長與未兼任行政職務之導師、科任教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感的差異情形，並將各校抽樣對象分為「兼任行政職」與「未兼任行政職」兩類，依「4：6」的比例進行抽樣，「12班以下」規模之學校抽取1位主任、1位組長、2位導師、1位科任教師；「13至24班」規模之學校抽取2位主任、1位組長、3位導師、2位科任教師；「24至48班」規模之學校抽取2位主任、3位組長、4位導師、3位科任教師；「49班以上」規模之學校抽取3位主任、3位組長、5位導師、4位科任教師，茲將問卷發放方式整理如表3-5。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表3-5

各校抽樣對象整理表

學校規模	主任	組長	導師	科任教師	合計
12班以下	1	1	2	1	5
13至24班	2	1	3	2	10
24至48班	2	3	4	3	12
49班以上	3	3	5	4	15

資料來源：研究者自行整理

肆、有效樣本基本資料分配情形

本研究樣本之背景變項設定為教師個人背景變項，分為「性別」、「年齡」、「服務年資」（包含「在本校服務年資」與「總服務年資」）、「最高學歷」與「現任職務」等，以及學校環境變項為「學校規模」，其分配情形如表3-6。

一、性別：男性教師受試者共174人，佔全體比例32.5%；女性教師受試者共362人，佔全體比例67.5%。女性教師受試者人數約為男性教師受試者人數的兩倍。

二、年齡：教師受試者年齡30歲以下者為39人，佔7.3%；31歲至40歲者為154人，佔28.7%；41歲至50歲者為278人，佔51.9%；51歲以上者為65人，佔12.1%。教師受試者以年齡為41歲至50歲者所佔比例最高。

三、在本校服務年資：5年以下者為164人，佔30.6%；6至10年者為49人，佔9.1%；11至15年者為101人，佔17.2%；16至20年者為148人，佔27.6%；21年以上，佔13.8%。在本校服務年資以5年以下之教師所佔比例最高。

四、總服務年資：5年以下者為61人，佔11.4%；6至10年者為54人，佔

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

10.1%；11至15年者為92人，佔17.2%；16至20年者為154人，佔28.7%；21年以上為175人，佔32.6%。總服務年資21年以上之教師所佔比例最高。

五、最高學歷：一般大學或學程者為67人，佔12.5%；師範大學或教育大學者為93人，佔17.4%；碩士為370人，佔69.0%；博士為6人，佔1.1%。最高學歷為碩士之教師所佔比例最高。

六、現任職務：職務為教師兼主任為113人，佔21.1%；教師兼組長為132人，佔24.6%；導師為188人，佔35.1%；科任教師為103人，佔19.2%。導師所佔比例最高。

七、學校規模：學校規模為12班以下之學校為124所，佔23.1%；13至24班者為144所，佔26.9%；25至48班者為158所，佔29.5%；49班以上者為110所，佔20.5%。學校規模為25至48班之學校所佔比例最高。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表3-6

有效樣本基本資料分配統計表（N=536）

背景變項	組別	人數	百分比（%）
性別	(1)男性	174	32.5%
	(2)女性	362	67.5%
年齡	(1) 30 歲以下	39	7.3%
	(2) 31- 40 歲	154	28.7%
	(3) 41- 50 歲	278	51.9%
	(4) 51 歲以上	65	12.1%
在本校服務年資	(1) 5 年以下	164	30.6%
	(2) 6-10 年	49	9.1%
	(3) 11-15 年	101	18.8%
	(4) 16-20 年	148	27.6%
	(5) 21 年以上	74	13.8%
總服務年資	(1) 5 年以下	61	11.4%
	(2) 6-10 年	54	10.1%
	(3) 11-15 年	92	17.2%
	(4) 16-20 年	154	28.7%
	(5) 21 年以上	175	32.6%
最高學歷	(1)一般大學或師資培育學程	67	12.5%
	(2)師範大學或教育大學	93	17.4%
	(3)碩士（含四十學分班）	370	69.0%
	(4)博士	6	1.1%
現任職務	(1)教師兼主任	113	21.1%
	(2)教師兼組長	132	24.6%
	(3)導師	188	35.1%
	(4)科任教師	103	19.2%
學校規模	(1)12班以下	124	23.1%
	(2)13-24班	144	26.9%
	(3)25-48班	158	29.5%
	(4)49班以上	110	20.5%

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第三節 研究工具

本研究為探討高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感之現況，並探討不同教師背景變項中，高雄市國民小學教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感之差異情形，及二變項間之關係。本研究之研究工具為「高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感調查量表」，量表內容主要分為三部分：第一部分為「教師基本資料」；第二部分為湯志民、施佩吟、魏琦（2013）所編製之「校長空間領導量表」；第三部分為研究者自編之「國民小學教師工作幸福感量表」，上述研究工具係透過文獻探討，建構研究構面，兼具理論與實務編製而成，並經過專家問卷調查審查、問卷預試、項目分析、因素分析、信度分析等統計分析工作，最後修訂成正式量表，其量表內容與發展過程分述如下。

壹、教師基本資料

教師基本資料即為本研究欲探討之教師背景變項包含「性別」、「年齡」、「服務年資」、「最高學歷」、「現任職務」與「學校規模」等六項。

一、性別：（1）男、（2）女

二、年齡：（1）30 歲以下、（2）31至40 歲、（3）41至50 歲、（4）51 歲以上

三、服務年資：

1.在本校服務年資：（1）5 年以下、（2）6至10 年、（3）11至15 年、（4）16至20 年、（5）21 年以上

2.總服務年資：（1）5 年以下、（2）6至10 年、（3）11至15 年、（4）16至20 年、（5）21 年以上

四、最高學歷：

（1）一般大學或師資培育學程

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

（2）師範大學或教育大學

（3）碩士（含四十學分班）

（4）博士

五、現任職務：（1）教師兼主任、（2）教師兼組長

（3）導師、（4）科任教師

貳、校長空間領導量表

本研究之「校長空間領導量表」，係採用湯志民、施佩吟、魏琦（2013）「國民小學校長空間領導、教師組織承諾與學校效能關係之研究」所編製之「校長空間領導量表」作為本研究之測量工具。

一、量表內容與計分方式

本研究量表經因素分析抽取四個構面，分別為「形塑空間願景」、「建構教育空間」、「融入課程教學」與「使用者共同參與」，量表題數每構面各5題，共計20題。採用李克特（Likert-type）五點量尺計分，由「非常不符合」、「不符合」、「普通」、「符合」、「非常符合」，分別給予1到5分，得分越高，表示校長空間領導程度越高，反之則愈低。

二、信度與效度分析

本研究量表採用結構方程式模型（structure equation modeling, SEM）進行驗證性因素分析，來檢驗測量工具之組合信度（CR）與平均變異萃取量（AVE）。

組合信度（Component reliability；CR或ρ_c）乃類似於內部一致性信度之概念（Fornell & Larker, 1981），即測量之可靠性、一致性或穩定性，也就是一個潛在變數（構面）的測量不受誤差影響的程度（邱皓政，2011）；以Fornell 和 Larcker（1981）之建議潛在變項的CR值須達到0.60 以上較有穩定性。此「校長空間領導量表」中四構面之組合信度分別為「形塑空間願景」（.92）、「建構教育空間」（.91）、「融入課程

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

教學」（.90）、「使用者共同參與」（.91），組合信度皆具良好穩定性。

平均變異萃取量（Average Variance Extracted；AVE或ρ_v）用來反映一個潛在變數（構面）能被一組觀察變數有效估計的聚斂程度指標（Fornell & Larker,1981），當ρ_v大於 .50 表示潛在變數的聚斂能力十分理想（Anderson & Gerbing, 1988；Hair et al, 2006）。此「校長空間領導量表」中四構面之平均變異萃取量分別為「形塑空間願景」（.69）、「建構教育空間」（.68）、「融入課程教學」（.63）、「使用者共同參與」（.68），表此量表之潛在變數聚斂能力良好。

表3-7

校長空間領導量表驗證性因素分析結果

層面名稱	題數	題號	平均變異萃取量（AVE）	組合信度（CR）
形塑空間願景	5	1、2、3、4、5	.69	.92
建構教育空間	5	6、7、8、9、10	.68	.91
融入課程教學	5	11、12、13、14、15	.63	.90
使用者共同參與	5	16、17、18、19、20	.68	.91

資料來源：湯志民、施佩吟、魏琦（2013）

參、國民小學教師工作幸福感量表

本研究之「國民小學教師工作幸福感量表」經相關文獻分析與因素分析，萃取出「正向情感」、「工作成就」、「專業支持」等三構面，總量表題數共計21題，各構面題數為「正向情感」6題、「工作成就」7題、「專業支持」8題，計分方式採李克特（Likert-type）五點量尺計分，由「非常不符合」、「不符合」、「普通」、「符合」、「非常符合」，分別給予1到5分，得分越高，表示教師知覺教師工作幸福感感受越高，

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

反之則愈低。

茲將問卷內容與編製程序說明如下：

一、編製量表初稿

本研究之「教師工作幸福感量表」初稿編制程序，首先係將中國相關研究統計歸納出測量構面，在將中國測量構面之題項與國內之題項相互參考與修改語述，以訂定本研究工具之初稿。量表初步的構面選定，鑒於國內教師工作幸福感的研究工具尚屬缺乏且測量概念尚未釐清，又中國之教育環境與國內較相近，且對工作幸福感的概念有較多探究，故研究者以「工作幸福感」、「職業幸福感」為關鍵字，在中國期刊全文數據庫（CNKI）查詢被較多研究者採用的研究工具，以文峰（2006）、李婷（2014）、姜艷（2006）、馬秀敏（2010）、郭陽（2008）所分析之研究構面作統計歸納，歸納出採用次數最多之前四構面，分別為「正向情感」、「工作成就」、「人際和諧」、「專業自主」，各構面編擬題目8題，共計32題。各構面內涵界定如下：

（一） 正向情感：教師對工作情境的正向感受及滿意程度，即在工作上能保持愉悅的心情、積極的態度、豁達的心境，並對工作有熱忱。

（二） 工作成就：教師對工作表現感到滿意，同時能得到他人的認可與肯定，並在工作中能充分發揮自己的能力、體現自己的價值。

（三） 人際和諧：教師與他人相處關係的感知，即與他人相處融洽，彼此間相互合作，並獲得鼓勵與支持，其對象包含校長、同事、家長與學生。

（四） 專業自主：教師具有長期的專門訓練與適當的自主權，有自我進修以及與同仁互相研討教學的機會。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

量表題項選定與語述修改主要參酌文峰（2006）、李婷（2014）、姜艷（2006）、袁慧珊（2014）、郭陽（2008）、蘇郁媚（2017）、胡毓珏（2015）、黃美華（2014）、陳鈺萍（2004）等研究工具內容修編而成，且根據文獻探討中歸納出教師工作幸福感的理論基礎而擬定之研究架構訂定問卷大綱，並將學校空間環境影響教師工作幸福感的因素納入本量表題目內容編製，再與指導教授就整體量表設計進行討論，反覆修正與增刪，初步編製「國民小學教師工作幸福感量表」初稿。

二、進行專家書面審查

為提升本研究量表之內容效度與切合實務，特敦請指導教授薦請13位在教育領域與教師工作幸福感方面學有專精之專家學者進行量表的書面審查，編製之專家效度評定問卷以題目用語是否適合進行鑑定，採「適合」、「修正後適合」、「不適合」三點量表，並請專家學者填答修正意見，以提供研究者修改之相關建議，研究者寄出專家效度評定問卷（附錄一），兩週內回收13份學者專家及校務經營者13人之專業意見。回收之學者姓名、序號、服務單位、職稱與系所，如表3-8所示。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表3-8

專家審題名單（依姓氏筆畫排列）

序號	姓名	服務單位與職稱
A	丁一顧	臺北市立大學教育學院院長
B	王馨敏	國立臺灣師範大學人類發展與家庭學系助理教授
C	何希慧	臺北市立大學教育行政與評鑑研究所教授
D	吳俊男	高雄市內惟國小校長
E	林志成	國立清華大學教育與學習科技學系教授
F	林梅琴	輔仁大學教育領導與發展研究所教授兼所長
G	林進山	國立政治大學附設實驗國民小學校長
H	林新發	國立臺北教育大學教育學系教授
I	莊明達	退休校長
J	陳琦媛	文化大學師資培育中心副教授
K	陳榮政	國立政治大學教育學系教授
L	黃旭鈞	臺北市立大學教育行政與評鑑研究所副教授兼所長
M	謝傳崇	國立清華大學教育與學習科技學系教授

資料來源：研究者自行整理

專家效度評定問卷回收後，研究者參酌專家學者們提供之修正意見，經彙整歸納並針對句子不通順或語意不清楚之題項加以修正或刪除，而是否保留原始初稿題目，以專家提出之意見為主要判准依據，並根據本論文研究目的做最後擬定題目的綜合判斷，是以，「正向情感」構面原擬定8道題目，經專家意見後，刪除該構面的第七題與第八題，修改為6道題目；「工作成就」構面原擬定8道題目，經專家意見刪除該構面的第三題和第六題，修改為6道題目；「人際和諧」構面原擬定8道題目，經專家意見刪除該構面的第六題，修改為7道題目；「專業自主」構面原擬定8道題目，經專家意見刪除該構面的第八題，修改為7道題目，將最後定稿的26道題目經由指導教授審閱，編製成「國民小學教師工作幸福感量表（預試量表）」（見附錄二）。預試問卷編定過程，以及最後定稿的26道題目與初擬32道題目比較表，詳見附錄五至附錄九。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

三、進行問卷預試

預試問卷編製完成，即進行問卷之預試；藉以蒐集資料，檢定問卷之可用程度，作為編定正式問卷之依據。預試樣本以學校規模為分層依據進行分層隨機抽樣，平均抽取高雄市公立國民小學教師，小型（12班以下）學校預計抽取7所，每所學校發放5份問卷，中小型（13-24班）學校抽取5所，每校發放8份問卷，中型（25-48班）學校抽取4所，每校發放12份問卷，大型（49班以上）學校抽取2所，每校發放15份問卷，總計發放153份問卷，回收150份，有效問卷130份，無效問卷20份，回收率達98%，問卷可用率為86%。

四、正式問卷之題目篩選及訂定

預試問卷施測與回收後，進行項目分析、因素分析及信度分析，最後依分析結果，進行修正與調整，以訂定「國民小學教師工作幸福感量表」正式問卷。

（一） 項目分析

進行國民小學教師工作幸福感量表之項目分析，採用「修正後題目與總分之相關」與「刪除該題後的α係數」二項評判指標進行題目之鑑定。

「修正後題目與總分之相關」是透過計算某題與扣除該題的其他題目相關總分之績差相關係數，係數愈高顯示該題與其他題目較有可能是測量相同構面，係數愈低顯示該題與其他題目較有可能是測量不同構面（涂金堂，2016）。本研究採Hair、Black、Babin、Anderson與 Tatham（2006）修正後題目與總分之相關係數至少應高於.5之建議為題目鑑定標準。另外，若「刪除該題後的α係數」提高，可知該題與其他題目並非測量相同構面（涂金堂，2016）。

而研究工具經項目分析發現26道題目的α係數為.975，根據上述二

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

項鑑定指標，預試量表26道題目皆符合評判標準，故全數保留。題目分析結果如表3-9所示。

表3-9

項目分析統計結果摘要表

題號	題目內容	修正後題目與總分之相關	刪除該題後的α係數
A1	我滿意我工作的環境空間。	.794	.974
A2	我能感受到校園的和諧氣氛。	.786	.974
A3	我能在本校服務是一件開心的事。	.794	.974
A4	我喜歡自己的教學工作。	.746	.974
A5	我能面對工作新挑戰，正向解決問題。	.735	.974
A6	我認為學校的空間情境，能讓我積極投入工作。	.811	.974
B1	我能從學校工作中獲得成就感。	.824	.974
B2	我對自己的課堂教學效果感到滿意。	.689	.974
B3	我在學校的工作表現能獲得其他同儕或主管的肯定。	.796	.974
B4	我在團隊工作中能發揮影響力。	.785	.974
B5	看到學生成長進步讓我有成就感。	.668	.975
B6	從事學校工作，我能發揮自己的專業素養。	.750	.974
C1	我與同事能建立輔導夥伴關係，相處融洽。	.795	.974
C2	我在工作中遇到瓶頸時通常能獲得必要的協助。	.797	.974
C3	我和家長溝通互動良好，獲得正向的支持。	.774	.974
C4	我覺得學生喜歡上我的課，師生互動良好。	.711	.974
C5	校長關心我的工作狀況，給予必要的支持。	.803	.974
C6	校長會考量我的權利與專業發展。	.804	.974

（續下頁）

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表 3-9

項目分析統計結果摘要表（續）

題號	題目內容	修正後題目與總分之相關	刪除該題後的α係數
C7	校長能建構教學資源的平台，彼此互動良好。	.779	.974
D1	我對教育工作的專業自主程度感到滿意。	.816	.974
D2	學校的工作環境能讓我施展抱負和理想。	.845	.973
D3	我有足夠的資源支持實現教學理念。	.807	.974
D4	我能得到足夠的專業成長與進修機會。	.722	.974
D5	我的工作能夠不斷學習新的知識，提升專業知能。	.783	.974
D6	在學校裡，我提出的建議通常能得到重視。	.752	.974
D7	學校有充足的空間供教師互動交流（如：研討室、教師準備室、休息室…等）。	.615	.975

註：A表示「正向情感」構面、B表示「工作成就」構面、C表示「人際和諧」構面、D表示「專業自主」構面。

資料來源：研究者自行整理

國立政治大學 National Chengchi University

（二） 因素分析

進行因素分析之目的在求得量表的建構校度（construct validity），也就是測量工具能測得一個抽象概念或特質的程度（Cronbach & Meehl, 1955）。而透過因素分析可得知研究工具測量題目的群組關係，使研究者得以選用最少且具有代表性的題目測得所關心的潛在特質（邱皓政，2011）。

將有效樣本人數130人，使用統計軟體 SPSS 21.0，進行國民小學教師工作幸福感量表的因素分析，首先採用主成分分析法（principal

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

component analysis）以 Kaiser-Meyer-Olkin 提出的KMO值與 Barttlett 球型檢定判斷所蒐集之資料是否適合進行探索性因素分析，並決定欲抽取之構面個數。因素分析統計結果的KMO值為.953，符合Kaiser（1974）提出的判斷標準達「非常好」程度，顯示本研究蒐集的資料具有取樣適切性（sample adequacy），適合進行因素分析。而Bartlett 的球型檢驗的近似卡方分配值為 3409.823，自由度為 325，P = .000 < .001，達顯著水準，顯示26道題目所形成的績差相關矩陣不是單元矩陣，故適合進行因素分析。本研究以特徵值大於1者為抽取構面參考標準，抽取出三個研究構面，此結果較原先建構之構面少一個構面，共三個構面。

在確定研究構面數後，配合主軸因子法萃取方式，再以最大變異法進行直交轉軸。進行第一次因素分析後，在題目歸屬方面發現，初擬「人際和諧」構面題目被歸類在不同構面，該構面第一題至第四題被歸類在「工作成就」構面，第五題至第七題被歸類在「專業自主」構面，而初擬「工作成就」構面的第四題亦被歸類在「專業自主」構面。本研究量表之刪題方式為，先對題目內容不符測量構面內涵的題目進行刪題，故刪除初擬「工作成就」構面的第四題與初擬「人際和諧」構面的第二題，刪除後再進行第二次因素分析，考量每個構面題數的平衡，又再接續進行三次因素分析，每次均將所有題目中因素負荷量最低者刪除，故依序刪除初擬「專業自主」構面的第三題、初擬「人際和諧」構面的第一題與初擬「專業自主」構面的第一題，最後從新檢視各構面題意，初擬「專業自主」構面內涵經刪題後，較具有「支持」的意味，故該構面名稱改為「專業支持」。

最後因素分析的結果是：第一構面為「正向情感」共6題，特徵值為1.083，解釋變異量為21.154%；第二構面為「工作成就」共7題，特徵值為1.263，解釋變異量為21.506%；第三構面為「工作成就」共8題，特

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

徵值為13.196，解釋變異量為27.078%；三個構面累積解釋變異量為69.739%。因素分析結果如表3-10所示。

表3-10

預試問卷之因素分析摘要表

預試題號	正式題號	正向情感	工作成就	專業支持	共同性
A1	1	**.696**	.308	.427	.761
A2	2	**.677**	.212	.498	.751
A3	3	**.761**	.250	.411	.810
A4	4	**.620**	.507	.245	.701
A5	5	**.580**	.542	.243	.689
A6	6	**.671**	.347	.423	.750
B1	7	.465	**.613**	.396	.749
B2	8	.193	**.663**	.376	.618
B3	9	.257	**.584**	.523	.681
B5	10	.423	**.588**	.191	.561
B6	11	.430	**.605**	.306	.645
C3	12	.290	**.593**	.461	.649
C4	13	.179	**.759**	.333	.720
C5	14	.373	.289	**.705**	.719
C6	15	.337	.284	**.758**	.769
C7	16	.283	.304	**.730**	.706
D2	17	.395	.352	**.695**	.763
D3	18	.455	.342	**.610**	.696
D4	19	.339	.268	**.630**	.583
D5	20	.307	.381	**.651**	.664
D6	21	.214	.360	**.695**	.658
特徵值(%)		1.083	1.263	13.196	1.083
解釋變異量(%)		21.154	21.506	27.078	
累積解釋變異量(%)		61.420	65.900	69.739	

註：A表示「正向情感」構面、B表示「工作成就」構面、C表示初擬「人際和諧」構面、D表示初擬「專業自主」構面。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

（三） 信度分析

進行國民小學教師工作幸福感量表之信度分析考驗量表的穩定性與可靠性。本研究以 Cronbach's α信度係數（α係數）進行總量表與各構面的內部一致信考驗。由表3-11可知國民小學教師工作幸福感總量表α係數為.970，α係數95%信賴區間為[.962 , .977]；在「正向情感」、「工作成就」與「專業承諾」各構面的α係數分別為 .936、.923 與 .946，α係數95%信賴區間為[.917 , .952]、[.901 , .942]與[.930 , .959]，本研究以吳明隆（2011）之建議為檢驗標準，認為一份信度係數較佳的量表，其總量表與分構面的α係數需在.80以上，而本研究總量表與分構面的α係數皆在.80以上，顯示具備可靠且穩定之信度。

表3-11

正式問卷之α係數與其95%信賴區間的信度分析結果

構面名稱	預試問題號	α係數	95%信賴區間		題數
			下界	上界	
正向情感	a1、a2、a3、a4、a5、a6	.936	.917	.952	6
工作成就	b1、b2、b3、b5、b6、c3、c4	.923	.901	.942	7
專業承諾	c5、c6、c7、d2、d3、d4、d5、d6	.946	.930	.959	8
總量表	a1、a2、a3、a4、a5、a6、b1、b2、b3、b5、b6、c3、c4、c5、c6、c7、d2、d3、d4、d5、d6	.970	.962	.977	21

註：a表示「正向情感」構面、b表示「工作成就」構面、c表示初擬「人際關係」構面、d表示初擬「專業自主」構面。

資料來源：研究者自行整理

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第四節 研究步驟

本研究採用「問卷調查法」進行研究，目的以系統性的量化數據去解讀高雄市公立國民小學校長空間領導與教師工作幸福感之關係，以高雄市公立國民小學主任、組長（副組長）、導師與科任教師為取樣對象，蒐集相關研究資料，並進行分析與討論。研究者將研究步驟分為準備階段、實施階段與完成階段分述之。

壹、準備階段

一、擬定研究主題

首先，研究者根據個人有興趣之議題—「校長空間領導」從臺灣博碩士論文加值系統廣泛蒐集相關研究，再搜尋自變項與教育領導領域相關的研究並從中蒐集其研究依變項（內部行銷、組織變革、教學校能、學校校能、家長參與、創新教學、組織氣氛、學校公共關係、教師工作滿意度與教師工作幸福感等），與指導教授討論「校長空間領導」與蒐集之依變項各測量構面之關聯性，進而確定研究依變項—「教師工作幸福感」，最後探討研究之可行性與價值性，以確定研究主題。

二、蒐集相關文獻

針對主題，運用政治大學圖書館學術資源探索系統、Web of Science、ProQuest 及 EBSCOhost 等網路資料庫檢索、國家圖書館及各校圖書館資料庫等管道蒐集國內外相關文獻資料，以及透過相關國際教育組織網站及高雄市政府教育局網頁查詢相關報導、統計資料與最新資訊。

三、建立研究架構

透過對國內外蒐集有關「校長空間領導」與「教師工作幸福感」的理論基礎、研究工具、測量構面等文獻資料加以分析、歸納整理，試圖找出二變項間的關係，據以確定欲測量之研究構面，並依據研究動機、研究目的及研究問題，確認資料分析方法，以建立研究架構。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

貳、實施階段

一、編製與選定研究工具

研究者蒐集各學者專家所編製或修訂的相關研究工具，將其量表年代、信效度、施測對象、施測地區與測量構面等作為分析及歸納依據，進而選定「校長空間領導量表」，而「教師工作幸福感量表」因考量教師之工作幸福感知覺會受時空變化之影響，研究者根據理論學派與國內外教師工作幸福感之研究工具為編製基礎，擬定研究量表之初稿。量表初稿擬定後，再於口試後寄送量表初稿於專家學者書面審查，經13位專家學者提出指正與建議修正後，編製預試問卷，以高雄市公立國民小學之現職教師為母群體，採用分層隨機抽樣進行預試。依據預試問卷填答情形及信效度分析結果修正問卷，與指導教授討論後完成正式問卷之編製。

二、實施問卷調查

本研究依據高雄市政府教育局之「高雄市立國民小學105學年教職員工員額編制分配表」之9525人為母群體，正式問卷發放以校為單位，並以學校規模為依據進行分層隨機抽樣，依照學校規模按比例發放不同數量之問卷；問卷份數依照各校校長、主任、組長及教師比例分配發放。在問卷發放前，研究者先以電話徵求各校校長同意轉交教師填答後，於一週內郵寄至各校，並請受試者於一週內以回郵信件方式寄回。

三、分析問卷資料

問卷回收後，先篩選出無效問卷，再進行分類、整理、編碼與登錄，以SPSS 21.0版統計軟體進行統計分析。運用獨立樣本 t 考驗（Independent T-Test）、單因子變異數分析（One-way ANOVA）、皮爾森積差相關（Pearson product-moment correlation coefficient）及多元逐步迴歸分析（Multiple Regression）以回答研究問題。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

參、完成階段

一、研究結果分析與討論

依據問卷調查及統計分析的結果，綜合出本研究之研究結果以回答本研究之待答問題，並與文獻探討之內涵呼應對照進行更進一步之分析。

二、提出結論與建議

根據本研究之結果提出結論，以回應本研究之研究目的，並據以提出建議以供主管教育行政機關、學校人員、以及後續相關研究之參考。

三、論文撰寫與印製

將研究結果依據 APA 格式撰寫研究論文，並依口試委員與指導教授之修正意見完成論文與印製。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

根據上述研究步驟，建構出本研究之流程圖，如圖3-2所示。

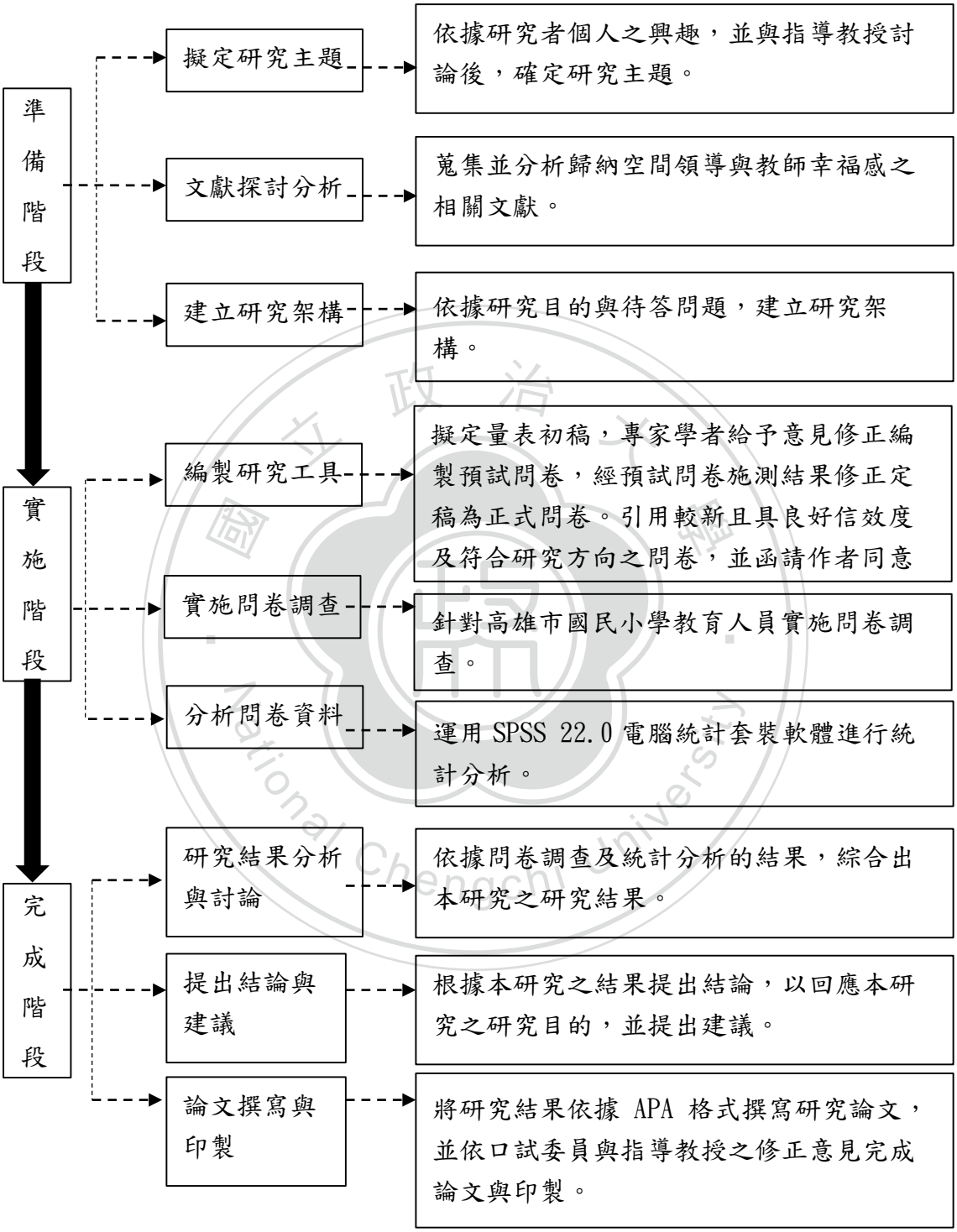

圖 3-2 研究步驟

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第五節 資料分析與處理

本研究使用 IBM SPSS21.0 進行資料分析的工作，以回答本研究所提出之研究問題，所使用的統計方法包括：描述性統計分析、t 考驗與變異數分析、皮爾遜積差相關、逐步多元迴歸等。

壹、描述性統計分析

本研究將依填答資料之平均數、標準差二統計數值，分析受試者在校長空間領導、教師工作幸福感調查問卷之整體、各構面與各題數得分情形，藉以回答待答問題一「高雄市國民小學教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感之現況為何?」。

貳、*t* 考驗（*t*-test）與變異數分析（one-way ANOVA）

本研究應用獨立樣本 *t* 考驗與單因子變異數分析來瞭解校長空間領導與教師工作幸福感在不同背景變項是否具有顯著差異。進行變異數分析時，若F值達顯著水準（$p<.05$），則以薛費法（Scheffé method test）進行事後比較，以檢驗各組間的差異情形。藉以回答待答問題二「不同背景變項（性別、年齡、服務年資、最高學歷、現任職務與學校規模）之高雄市國民小學教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感之差異情形為何？」。

肆、皮爾遜積差相關（Pearson’s Product-Moment Correlation）

本研究利用相關係數數值之正負和大小得知二變項之正相關、零相關或負相關，以此回答待答問題三「高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感之相關為何？」。

伍、多元逐步迴歸分析（multiple stepwise regression）

本研究以多元逐步迴歸分析探討校長空間領導對教師工作幸福感之預測力，藉以回答待答問題四「高雄市國民小學校長空間領導對教師工作幸福感是否具有顯著預測力?」

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第四章　研究結果與分析

本章旨在說明問卷調查分析之結果，以探究高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感之現況與關聯性，並將本研究所獲結果與本論文第二章之文獻探討加以比較與討論。本章共分四節，第一節為校長空間領導與教師工作幸福感之現況分析；第二節為校長空間領導與教師工作幸福感之差異分析；第三節為校長空間領導與教師工作幸福感之相關分析；第四節為校長空間領導對教師工作幸福感之預測力。

第一節 校長空間領導與教師工作幸福感之現況分析

本節旨在探討高雄市國民小學教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感現況之情形，研究者根據正式問卷資料，進行整體樣本之描述性統計分析。計分方式採用李克特（Likert-type）五點量尺計分，由「非常不符合」、「不符合」、「普通」、「符合」、「非常合」，分別給予1到5分，並以四個等級區分得分情形：平均值 1分以上未滿 2分者，為「低程度表現」；平均值 2分以上未滿 3分者，為「中低程度表現」；平均值 3分以上未滿 4分者，為「中高程度表現」；平均值 4分以上者，為「高程度表現」。

壹、教師知覺校長空間領導各構面及各題項分析

依據本研究之「校長空間領導量表」之得分情形，以描述性統計（平均數、標準差）瞭解高雄市教師知覺校長空間領導之現況分析。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

一、「校長空間領導」整體及其各因素構面分析

高雄市國小教師知覺「校長空間領導」（整體）行為之得分平均數為3.90，達中高程度表現；其各因素構面之得分平均數介於3.79至3.99之間，亦均為中高度表現，得分最高之構面為「型塑空間願景」（3.99）其次為「建構教育空間」（3.96），此二構面之得分僅有微幅差距，且得分平均數皆高於整體之平均數，可知校長運用此二構面的空間領導策略是較高的，而「使用者共同參與」得分居於末位，顯示高雄市教師知覺校長空間領導行為屬中高程度表現，然而高雄市國民小學校長在「使用者共同參與」構面尚有可加強之處，如表4-1所示。

表4-1

校長空間領導描述性統計摘要表

構面	題數	平均數	標準差	排序
校長空間領導(整體)	20	3.90	0.65	
型塑空間願景	5	3.99	0.68	1
建構教育空間	5	3.96	0.69	2
融入課程教學	5	3.88	0.70	3
使用者共同參與	5	3.79	0.76	4

二、「校長空間領導」各題項分析

茲就校長空間領導各構面之各題項進行分析說明，如表4-2所示。

（一） 型塑空間願景

本研究構面共計5題，得分平均數介於3.890至4.071之間，其中以第二題：「校長能掌握校內外資源發展校園空間願景。」得分最高，而以第五題：「校長能使校園景觀或建築風格反映出學校空間發展願景。」得分最低。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

（二） 建構教育空間

本研究構面共計5題，得分平均數介於3.892至4.058之間，其中以第九題：「校長重視提供適於學生使用的空間與設施，以提升學習果。」得分最高，而以第七題：「校長重視多樣化休憩活動設施的規畫，以提供多樣的『生活空間』。」得分最低。

（三） 融入課程教學

本研究構面共計5題，得分平均數介於3.772至3.940之間，其中以第十五題：「校長重視良好的空間規畫，以促進師生人際互動。」得分最高，而以第十四題：「校長能建置教育資源分享空間與平台，以促進學校教育交流。」得分最低。

（四） 使用者共同參與

本研究構面共計5題，得分平均數介於3.756至3.847之間，其中以第二十題：「校長能透過師生共同參與，使課程與教學能有效的運用空間與設備。」得分最高，而以第十八題：「校長能讓校園使用者都有機會參與校園規畫，以增進校園認同與歸屬感。」得分最低。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表4-2

校長空間領導各題項現況分析摘要表

構面	題目	平均數	標準差	排序
型塑空間願景	1.校長會帶領師生共同發展校園空間願景。	4.007	.71	4
	2.校長能掌握校內外資源發展校園空間願景。	4.071	.74	1
	3.校長能以學校願景做為發展校園空間願景的依據。	4.009	.75	3
	4.校長能以學校空間願景做為校園發展藍圖。	3.974	.76	6
	5.校長能使校園景觀或建築風格反映出學校空間發展願景。	3.890	.77	12
建構教育空間	6.校長重視學校建築空間和造型，以展現「人文校園」風貌。	3.953	.81	7
	7.校長重視多樣化休憩活動設施的規畫，以提供多樣的「生活空間」。	3.892	.80	11
	8.校長重視環保節能設施的規畫，以營造「永續校園」之教育意境。	3.905	.81	10
	9.校長重視提供適於學生使用的空間與設施，以提升學習效果。	4.058	.78	2
	10.校長能鼓勵佈置教學情境，以激勵學生學習動機。	3.980	.78	5
融入課程教學	11.校長重視數位資訊網路與教學平台的設置，以建構無所不在的學習情境。	3.866	.84	13
	12.校長重視各學科教學空間與設備之完善，以提升「正式課程」的實施成效。	3.910	.80	9
	13.校長能活化學校建築與校園環境規畫，以符應教師多元化的教學需求。	3.905	.79	10
	14.校長能建置教育資源分享空間與平台，以促進學校教育交流。	3.772	.80	18
	15.校長重視良好的空間規畫，以促進師生人際互動。	3.940	.80	8
使用者共同參與	16.校長重視建置符合「學校本位課程」需求之教學空間（如設置鄉土教室、星象館…等），以提升教學效果。	3.774	.87	17
	17.校長能給予師生空間規畫參與權，使師生對於校園空間更有成就感。	3.780	.86	15
	18.校長能讓校園使用者都有機會參與校園規畫，以增進校園認同與歸屬感。	3.756	.86	19
	19.校長能讓師生和家長在參與規畫過程中感受到空間意義與價值。	3.776	.84	16
	20.校長能透過師生共同參與，使課程與教學能有效的運用空間與設備。	3.847	.82	14

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

貳、教師知覺教師工作幸福感整體及各構面現況分析

依據本研究「教師工作幸福感」之得分情形，以描述性統計（平均數、標準差)瞭解高雄市國民小學教師知覺教師工作幸福感之現況分析。

一、「教師工作幸福感」整體及其各因素構面分析

高雄市國小教師知覺「教師工作幸福感」（整體）之得分平均數為3.99，達中高程度表現；探究各因素構面，得分最高者為「正向情感」（4.04），次高為「工作成就」（4.02），此二構面之得分僅有微幅差距，且得分平均數皆高於整體之平均數，屬於高程度表現，可知高雄市國小教師對此二構面具有較強烈之感受，而「專業支持」構面之得分平均數居於末位，但亦為中高程度表現，顯示高雄市國小教師知覺教師工作幸福感達中高程度表現，然而在「專業支持」構面之感受性較低，如表4-3所示。

表4-3

教師工作幸福感描述性統計摘要表

構面	題數	平均數	標準差	排序
教師工作幸福感（整體）	21	3.99	0.55	
正向情感	6	4.04	0.60	1
工作成就	7	4.02	0.55	2
專業支持	8	3.87	0.63	3

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

二、「教師工作幸福感」各題項分析

茲就教師工作幸福感各構面之各題項進行分析說明，如表4-4所示。

（一） 正向情感

本研究構面共計6題，得分平均數介於3.933至4.179之間，其中以第四題：「我喜歡自己的教學工作。」得分最高，而以第五題：「我滿意我工作的環境空間。」得分最低。

（二） 工作成就

本研究構面共計7題，得分平均數介於3.855至4.263之間，其中以第十題：「看到學生成長進步讓我有成就感。」得分最高，而以第九題：「我在學校的工作表現能獲得其他同儕或主管的肯定。」得分最低。

（三） 專業支持

本研究構面共計8題，得分平均數介於3.748至3.994之間，其中以第十九題：「我能得到足夠的專業成長與進修機會。」與第二十題：「我的工作能夠不斷學習新的知識，提升專業知能。」得分最高，而以第二十一題：「在學校裡，我提出的建議通常能得到重視。」得分最低。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表4-4

教師工作幸福感各題項現況分析摘要表

構面	題目	平均數	標準差	排序
正向情感	1. 我滿意我工作的環境空間。	3.933	.71	13
	2. 我能感受到校園的和諧氣氛。	3.972	.75	10
	3. 我能在本校服務是一件開心的事。	4.097	.75	4
	4. 我喜歡自己的教學工作。	4.179	.69	2
	5. 我能面對工作新挑戰，正向解決問題。	4.106	.68	3
	6. 我認為學校的空間情境,能讓我積極投入工作。	3.966	.76	12
工作成就	7. 我能從學校工作中獲得成就感。	4.047	.69	5
	8. 我對自己的課堂教學效果感到滿意。	3.974	.67	9
	9. 我在學校的工作表現能獲得其他同儕或主管的肯定。	3.855	.69	16
	10. 看到學生成長進步讓我有成就感。	4.263	.66	1
	11. 從事學校工作，我能發揮自己的專業素養。	4.043	.70	6
	12. 我和家長溝通互動良好，獲得正向的支持。	3.968	.66	11
	13. 我覺得學生喜歡上我的課，師生互動良好。	4.019	.59	7
專業支持	14. 校長關心我的工作狀況，給予必要的支持。	3.918	.80	14
	15. 校長會考量我的權利與專業發展。	3.890	.81	15
	16. 校長能建構教學資源的平台，彼此互動良好。	3.776	.79	19
	17. 學校的工作環境能讓我施展抱負和理想。	3.840	.76	17
	18. 我有足夠的資源支持實現教學理念。	3.832	.74	18
	19. 我能得到足夠的專業成長與進修機會。	3.994	.68	8
	20. 我的工作能夠不斷學習新的知識，提升專業知能。	3.994	.68	8
	21. 在學校裡，我提出的建議通常能得到重視。	3.748	.78	20

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

參、現況分析之綜合討論

本項將高雄市國民小學教師對「校長空間領導」與「教師工作幸福感」整體與各分構面的知覺程度，依據統計分析所得數據結果，討論其代表意義並推論可能成因，並與過往相關研究結論作比較分析。

一、就校長空間領導而言

高雄市國小教師對「校長空間領導」的知覺程度屬中高程度表現，顯示高雄市國民小學校長對校園「境教」功能已有所認知，且普遍能實踐「空間領導」的概念進行學校領導。再就其各因素構面加以探討，高雄市國小教師對「型塑空間願景」（3.99）有最高的知覺程度，次高之構面為「建構教育空間」（3.96），而知覺程度最低者為「使用者共同參與」（3.79）。由此推論，多數校長可掌握學校願景，能清楚將教育理念傳達與師生，引領師生共創校園空間發展，且能確實將空間設計理念加以實踐，重視校園中各類建築空間和造型、多樣化的生活空間、環保節能設施、學習空間與情境佈置，然而，多數校長在進行校園空間之設計過程時，仍需加強溝通管道的暢通與多樣，須使任何校園的使用者有更多機會一同參與規畫與決策，使教學設備更能支持教師的教學設計與符合學生的學習需求，並能在共同決策的過程中對自我的工作或學習空間產生認同與歸屬感。

將本研究現況分析之結果與研究範圍同為高雄市之研究相比較，發現本研究「校長空間領導」的知覺程度結果與李冠霖（2010）之研究結果一致，均屬中高程度表現。

而將各因素構面的知覺程度與過往空間領導研究相比較，發現本研究之結果與倪紹紋（2017）、湯志民等人（2013）、湯志民等人（2014）與鐘巧如（2016）之研究結果相類似，均以「型塑空間願景」知覺程度最高。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

二、就教師工作幸福感而言

高雄市國小教師對「教師工作幸福感」的知覺程度屬中高程度表現，顯示高雄市國小教師普遍對其工作情境的幸福感受有良好的感知；再就其各因素構面加以探討，高雄市國小教師對「正向情感」（4.04）構面的知覺程度最高，次高之構面為「工作成就」（4.02），而知覺程度最低者為「專業支持」（3.87）。由此推論，高雄市國小教師普遍對其工作的環境空間、校園氛圍與教學工作等具有正向感受，且能保持積極樂觀的心境面對工作困難，並對自我的教學效果感到滿意，在學校工作中獲得成就感，然而，教師知覺學校主管給予支持的感受尚有可加強之處，面對快速多變的時代，教育觀念與作法須與時俱進，學校主管單位應考量教師的專業發展給予專業成長與進修機會，使教師能採取適當的教學方法施予學生有效有用的學習，而教師處在教育現場的第一線，教師的建議應是最貼近學生需求，校長應適時對教師的建議表示重視，以促進學習順利進行。

將本研究現況分析之結果與研究範圍同為高雄市之研究相比較，發現本研究「教師工作幸福感」的知覺程度結果與胡毓珏（2015）、莊季蓉（2015）、陳金蘭（2016）、陳淑貞（2015）、楊如君（2014）、薛雅玲（2016）之研究結果一致，均屬中高程度表現。

而將各因素構面的知覺程度與過往教師工作幸福感研究相比較，發現本研究之結果與薛雅玲（2016）之研究結果相類似，以「正向情感」知覺程度最高。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第二節 校長空間領導與教師工作幸福感之差異分析

本節旨在瞭解不同背景變項高雄市國民小學教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感之差異情形，本研究採用獨立樣本 *t* 考驗（*t*-test）及單因子獨立樣本變異數分析（one-way ANOVA）進行統計分析，並以薛費法（Scheffé method test）進行事後比較。其中背景變項包括：教師個人背景變項：「性別」、「年齡」、「服務年資」、「最高學歷」及「現任職務」；學校環境變項：「學校規模」。

壹、不同背景變項教師知覺校長空間領導之差異形情

一、不同「性別」教師知覺校長空間領導之差異分析

本研究以獨立樣本 *t* 考驗瞭解不同性別之高雄市國小教師知覺校長空間導是否有顯著差異。由表 4-5 所示，不同「性別」教師在知覺校長空間領導上無顯著差異，以得分平均數來看，「男性」知覺「校長空間領導整體」之得分平均數高於「女性」。

表4-5

不同「性別」之教師知覺校長空間領導差異分析摘要表（ n = 536）

構面	性別	人數	平均數	標準差	*t*值
校長空間領導(整體)	男性	174	3.97	.64	1.73
	女性	362	3.87	.65	
型塑空間願景	男性	174	4.04	.63	1.24
	女性	362	3.97	.70	
建構教育空間	男性	174	4.04	.66	1.93
	女性	362	3.92	.70	
融入課程教學	男性	174	3.85	.71	1.23
	女性	362	3.88	.69	
使用者共同參與	男性	174	3.74	.75	1.93
	女性	362	3.97	.77	

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

二、不同「年齡」教師知覺校長空間領導之差異分析

本研究將教師之年齡分為「30 歲以下」、「31-40 歲」、「41-50 歲」、「51 歲以上」等四組，以單因子獨立樣本變異數分析進行統計分析，以了解不同「年齡」之教師知覺校長空間領導是否有顯著差異存在。由表 4-6 所示，不同「年齡」教師在知覺校長空間領導上無顯著差異，以得分平均數來看，「31-40 歲」之教師知覺「校長空間領導整體」之得分平均數最高。

表4-6

不同「年齡」教師知覺校長空間領導差異分析摘要表（ n = 536）

構面	組別	n	M	SD	F值
校長空間領導(整體)	(1) 30 歲以下	39	3.97	.49	1.49
	(2) 31-40 歲	154	3.98	.63	
	(3) 41-50 歲	278	3.85	.67	
	(4) 51 歲以上	65	3.93	.77	
型塑空間願景	(1) 30 歲以下	39	4.11	.61	1.39
	(2) 31-40 歲	154	4.06	.66	
	(3) 41-50 歲	278	3.94	.67	
	(4) 51 歲以上	65	3.96	.76	
建構教育空間	(1) 30 歲以下	39	4.06	.55	1.19
	(2) 31-40 歲	154	4.01	.68	
	(3) 41-50 歲	278	3.91	.67	
	(4) 51 歲以上	65	3.99	.85	
融入課程教學	(1) 30 歲以下	39	3.90	.47	1.29
	(2) 31-40 歲	154	3.95	.66	
	(3) 41-50 歲	278	3.82	.71	
	(4) 51 歲以上	65	3.93	.83	
使用者共同參與	(1) 30 歲以下	39	3.82	.59	1.63
	(2) 31-40 歲	154	3.88	.74	
	(3) 41-50 歲	278	3.72	.78	
	(4) 51 歲以上	65	3.83	.83	

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

三、不同「服務年資」教師知覺校長空間領導之差異分析

本研究將教師之服務年資分為「在本校服務年資」和「總服務年資（包含在其他學校服務年資）」。各組服務年資分為「5 年以下」、「6-10 年」、「11-15 年」、「16-20 年」、「21 年以上」等五組，以單因子獨立樣本變異數分析進行統計分析，以了解不同「服務年資」之教師知覺校長空間領導行為是否有顯著差異存在。以下分述教師在「在本校服務年資」和「總服務年資」之差異情形。

（一）「在本校服務年資」之差異情形

由表 4-7 顯示，不同「在本校服務年資」教師在知覺校長空間領導整體及「型塑空間願景」研究構面上有顯著差異，再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示：

1.「校長空間領導整體」：「5 年以下」大於「21 年以上」。

2.「型塑空間願景」：「5 年以下」大於「21 年以上」。

（二）「總服務年資」之差異情形

由表 4-8 顯示，不同「總服務年資」之教師在知覺校長空間領導行為上無顯著差異。以得分平均數來看，「校長空間領導整體」及其各因素分構面皆以總服務年資「11-15 年」之教師得分平均數最高。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表4-7

不同「在本校服務年資」之教師知覺校長空間領導差異分析摘要表

（ n = 536）

構面	組別	n	M	SD	F值	事後比較
校長空間領導(整體)	(1) 5 年以下	164	4.02	.63	2.74*	1>5
	(2) 6-10 年	49	3.85	.64		
	(3) 11-15 年	101	3.89	.63		
	(4) 16-20 年	148	3.89	.55		
	(5) 21 年以上	74	3.73	.84		
型塑空間願景	(1) 5 年以下	164	4.12	.67	4.22*	1>5
	(2) 6-10 年	49	3.87	.67		
	(3) 11-15 年	101	3.96	.63		
	(4) 16-20 年	148	4.01	.56		
	(5) 21 年以上	74	3.76	.88		
建構教育空間	(1) 5 年以下	164	4.08	.68	2.44	
	(2) 6-10 年	49	3.91	.67		
	(3) 11-15 年	101	3.94	.69		
	(4) 16-20 年	148	3.93	.58		
	(5) 21 年以上	74	3.79	.87		
融入課程教學	(1) 5 年以下	164	3.95	.67	1.21	
	(2) 6-10 年	49	3.86	.68		
	(3) 11-15 年	101	3.89	.73		
	(4) 16-20 年	148	3.87	.64		
	(5) 21 年以上	74	3.74	.82		
使用者共同參與	(1) 5 年以下	164	3.91	.73	2.74	
	(2) 6-10 年	49	3.78	.76		
	(3) 11-15 年	101	3.78	.72		
	(4) 16-20 年	148	3.75	.73		
	(5) 21 年以上	74	3.61	.91		

*p<.05。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表4-8

不同「總服務年資」教師知覺校長空間領導差異分析摘要表（ n = 536）

構面	組別	n	M	SD	F值
校長空間領導(整體)	(6) 5 年以下	61	3.92	0.58	1.17
	(7) 6-10 年	54	3.85	0.68	
	(8) 11-15 年	92	4.03	0.60	
	(9) 16-20 年	154	3.90	0.61	
	(10) 21 年以上	175	3.86	0.72	
型塑空間願景	(6) 5 年以下	61	4.07	0.64	1.20
	(7) 6-10 年	54	3.92	0.64	
	(8) 11-15 年	92	4.10	0.64	
	(9) 16-20 年	154	3.98	0.62	
	(10) 21 年以上	175	3.94	0.76	
建構教育空間	(6) 5 年以下	61	4.00	0.64	1.26
	(7) 6-10 年	54	3.89	0.73	
	(8) 11-15 年	92	4.07	0.64	
	(9) 16-20 年	154	3.97	0.62	
	(10) 21 年以上	175	3.89	0.77	
融入課程教學	(6) 5 年以下	61	3.84	0.54	1.13
	(7) 6-10 年	54	3.81	0.73	
	(8) 11-15 年	92	4.01	0.66	
	(9) 16-20 年	154	3.88	0.70	
	(10) 21 年以上	175	3.84	0.75	
使用者共同參與	(6) 5 年以下	61	3.79	0.72	0.87
	(7) 6-10 年	54	3.76	0.74	
	(8) 11-15 年	92	3.92	0.67	
	(9) 16-20 年	154	3.76	0.80	
	(10) 21 年以上	175	3.75	0.80	

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

四、不同「最高學歷」教師知覺校長空間領導之差異分析

本研究將教師之最高學歷分為「一般大學或師資培育學程」、「師範大學或教育大學、「碩士（含四十學分班）」與「博士」等四組，以單因子獨立樣本變異數分析進行統計分析，以了解不同「最高學歷」之教師知覺校長空間領導行為是否有顯著差異存在。而因「博士」組別僅 6 組，為避免樣本數過少而影響統計分析考驗力，研究者在分析時將博士組別排除再進行分析。由表 4-9 所示，不同「最高學歷」教師在知覺校長空間領導上無顯著差異，以得分平均數來看，「一般大學或師資培育學程」與「碩士（含四十學分班）」之教師知覺「校長空間領導整體」之得分平均數最高。

表4-9

不同「最高學歷」教師知覺校長空間領導差異分析摘要表（ n = 536）

構面	組別	n	M	SD	F值
校長空間領導(整體)	(1) 一般大學或學程	67	3.93	.73	1.04
	(2) 師範大學或教育大學	93	3.81	.61	
	(3) 碩士（含四十學分班）	370	3.93	.63	
型塑空間願景	(1) 一般大學或學程	67	4.00	.78	0.63
	(2) 師範大學或教育大學	93	3.92	.61	
	(3) 碩士（含四十學分班）	370	4.00	.66	
建構教育空間	(1) 一般大學或學程	67	3.98	.77	0.92
	(2) 師範大學或教育大學	93	3.87	.67	
	(3) 碩士（含四十學分班）	370	3.97	.66	
融入課程教學	(1) 一般大學或學程	67	3.90	.72	0.56
	(2) 師範大學或教育大學	93	3.81	.66	
	(3) 碩士（含四十學分班）	370	3.89	.69	
使用者共同參與	(1) 一般大學或學程	67	3.85	.84	1.52
	(2) 師範大學或教育大學	93	3.66	.72	
	(3) 碩士（含四十學分班）	370	3.80	.74	

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

五、不同「現任職務」教師知覺校長空間領導之差異分析

本研究將教師之現任職務分為「教師兼主任」、「教師兼組長」、「導師」與「科任教師」等四組，以單因子獨立樣本變異數分析進行統計分析，以了解不同「現任職務」教師知覺校長空間領導行為是否有顯著差異存在。

表4-10

不同「現任職務」教師知覺校長空間領導差異分析摘要表（ n = 536）

構面	組別	n	M	SD	F值	事後比較
校長空間領導(整體)	(1) 教師兼主任	113	4.18	.52	9.49***	1>2 1>3 1>4
	(2) 教師兼組長	132	3.82	.66		
	(3) 導師	188	3.80	.66		
	(4) 科任教師	103	3.90	.67		
型塑空間願景	(1) 教師兼主任	113	4.24	.56	8.04***	1>2 1>3 1>4
	(2) 教師兼組長	132	3.93	.67		
	(3) 導師	188	3.87	.71		
	(4) 科任教師	103	4.08	.66		
建構教育空間	(1) 教師兼主任	113	4.25	.50	10.62***	1>2 1>3 1>4
	(2) 教師兼組長	132	3.81	.70		
	(3) 導師	188	3.88	.72		
	(4) 科任教師	103	3.98	.70		
融入課程教學	(1) 教師兼主任	113	4.14	.61	7.18***	1>2 1>3 1>4
	(2) 教師兼組長	132	3.83	.71		
	(3) 導師	188	3.78	.68		
	(4) 科任教師	103	3.84	.74		
使用者共同參與	(1) 教師兼主任	113	4.08	.67	7.29***	1>2 1>3 1>4
	(2) 教師兼組長	132	3.70	.76		
	(3) 導師	188	3.69	.75		
	(4) 科任教師	103	3.75	.81		

*** p<.001。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

由表 4-10 所示，不同「現任職務」教師在知覺校長空間領導整體及其各因素構面皆有顯著差異，再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示：

（一）校長空間領導（整體）：「教師兼主任」大於「教師兼組長」；「教師兼主任」大於「導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。

（二）型塑空間願景：「教師兼主任」大於「教師兼組長」；「教師兼主任」大於「導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。

（三）建構教育空間：「教師兼主任」大於「教師兼組長」；「教師兼主任」大於「導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。

（四）融入課程教學：「教師兼主任」大於「教師兼組長」；「教師兼主任」大於「導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。

（五）使用者共同參與：「教師兼主任」大於「教師兼組長」；「教師兼主任」大於「導師」；「教師兼主任」大於「科任教師」。

六、不同「學校規模」教師知覺校長空間領導之差異分析

本研究將學校環境變項之學校規模分為「12 班以下」、「13-24 班」、「25-48 班」與「49 班以下」等四組，以單因子獨立樣本變異數分析進行統計分析，以了解不同「學校規模」教師知覺校長空間領導行為是否有顯著差異存在。由表 4-11 所示，不同「學校規模」教師在知覺校長空間領導整體及「建構教育空間」與「使用者共同參與」等分構面皆有顯著差異，再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示：

（一）校長空間領導（整體）：「12 班以下」大於「25-48 班」。

（二）建構教育空間：「12 班以下」大於「25-48 班」。

（三）使用者共同參與：「12 班以下」大於「25-48 班」。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表4-11

不同「學校規模」教師知覺校長空間領導差異分析摘要表（ n = 536）

構面	組別	n	M	SD	F值	事後比較
校長空間領導(整體)	(1) 12班以下	124	4.09	.68	3.60*	1>3
	(2) 13-24班	144	3.91	.63		
	(3) 25-48班	158	3.82	.63		
	(4) 49班以上	110	3.85	.64		
型塑空間願景	(1) 12班以下	124	4.15	.72	3.09	
	(2) 13-24班	144	3.96	.68		
	(3) 25-48班	158	3.93	.64		
	(4) 49班以上	110	3.94	.67		
建構教育空間	(1) 12班以下	124	4.12	.69	3.55*	1>3
	(2) 13-24班	144	3.97	.68		
	(3) 25-48班	158	3.86	.68		
	(4) 49班以上	110	3.89	.70		
融入課程教學	(1) 12班以下	124	4.01	.75	2.28	
	(2) 13-24班	144	3.88	.66		
	(3) 25-48班	158	3.83	.66		
	(4) 49班以上	110	3.79	.72		
使用者共同參與	(1) 12班以下	124	3.95	.74	3.95*	1>3
	(2) 13-24班	144	3.82	.76		
	(3) 25-48班	158	3.65	.77		
	(4) 49班以上	110	3.79	.74		

* p<.05。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

貳、不同背景變項教師知覺教師工作幸福感之差異形情

一、不同「性別」教師知覺教師工作幸福感之差異分析

本研究以獨立樣本 t 考驗瞭解不同「性別」教師知覺教師工作幸福感是否有顯著差異，分析結果如表 4-12 所示，不同「性別」教師在知覺教師工作幸福感上無顯著差異，以得分平均數來看，「男性」知覺「教師工作幸福感整體」與其各分構面（正向情感、工作成就、專業支持）之得分平均數皆高於「女性」。

表4-12

不同「性別」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表（n = 536）

構面	性別	人數	平均數	標準差	*t*值
教師工作幸福感(整體)	男性	174	4.04	.56	1.72
	女性	362	3.95	.54	
正向情感	男性	174	4.08	.59	.89
	女性	362	4.02	.61	
工作成就	男性	174	4.06	.54	1.01
	女性	362	4.01	.55	
專業支持	男性	174	3.98	.65	2.75
	女性	362	3.82	.62	

二、不同「年齡」教師知覺教師工作幸福感差異

本研究將教師之年齡分為「30 歲以下」、「31-40 歲」、「41-50 歲」、「51 歲以上」等四組，以單因子獨立樣本變異數分析進行統計分析，以了解不同「年齡」之教師知覺教師工作幸福感是否有顯著差異存在。如表 4-13 所示，不同「年齡」教師在知覺教師工作幸福上無顯著差異，以得分平均數來看，「31-40 歲」之教師知覺「教師工作幸福感整體」與其各分構面（正向情感、工作成就、專業支持）之得分平均

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

數皆高於其餘組別之教師。

表4-13

不同「年齡」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表（ n = 536）

構面	組別	n	M	SD	F值
教師工作幸福感(整體)	(1) 30 歲以下	39	3.99	0.48	.51
	(2) 31-40 歲	154	4.02	0.51	
	(3) 41-50 歲	278	3.96	0.52	
	(4) 51 歲以上	65	3.94	0.75	
正向情感	(1) 30 歲以下	39	4.05	0.52	.43
	(2) 31-40 歲	154	4.09	0.60	
	(3) 41-50 歲	278	4.02	0.56	
	(4) 51 歲以上	65	4.01	0.81	
工作成就	(1) 30 歲以下	39	4.00	0.51	.47
	(2) 31-40 歲	154	4.06	0.47	
	(3) 41-50 歲	278	4.02	0.54	
	(4) 51 歲以上	65	3.97	0.74	
專業支持	(1) 30 歲以下	39	3.92	0.57	.58
	(2) 31-40 歲	154	3.92	0.63	
	(3) 41-50 歲	278	3.85	0.59	
	(4) 51 歲以上	65	3.84	0.84	

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

三、不同「服務年資」之教師知覺教師工作幸福感之差異分析

本研究將教師之服務年資分為「在本校服務年資」和「總服務年資（包含在其他學校服務年資）」。各組服務年資分為「5 年以下」、「6-10 年」、「11-15 年」、「16-20 年」、「21 年以上」等五組，以單因子獨立樣本變異數分析進行統計分析，以了解不同「服務年資」之教師知覺教師工作幸福感是否有顯著差異存在。以下分述不同「在本校服務年資」和「總服務年資」教師知覺教師工作幸福感之差異情形。

（一）「在本校服務年資」

由表 4-14 顯示，不同「在本校服務年資」之教師在知覺教師工作幸福感上無顯著差異。以各組別在各因素構面的得分平均數來看，在本校服務年資為「5 年以下」之教師知覺「教師工作幸福感整體」、「工作成就」與「專業支持」等構面之得分平均數最高；在本校服務年資為「16-20 年」之教師知覺「正向情感」得分平均數最高。

（二）「總服務年資」

由表 4-15 顯示，不同「總服務年資」之教師在知覺教師工作幸福感上無顯著差異。以各組別在各因素構面的得分平均數來看，總服務年資為「6-10 年」之教師知覺「正向情感」與「工作成就」二構面之得分平均數最高；總服務年資為「11-15 年」之教師知覺「教師工作幸福感整體」與「專業支持」二構面之得分平均數最高。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表4-14

不同「在本校服務年資」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表

（ n = 536）

構面	組別	n	M	SD	F值
教師工作幸福感(整體)	(1) 5 年以下	164	4.02	.56	1.66
	(2) 6-10 年	49	3.96	.45	
	(3) 11-15 年	101	4.00	.51	
	(4) 16-20 年	148	4.00	.48	
	(5) 21 年以上	74	3.83	.70	
正向情感	(1) 5 年以下	164	4.07	.62	0.97
	(2) 6-10 年	49	4.03	.55	
	(3) 11-15 年	101	4.04	.56	
	(4) 16-20 年	148	4.08	.52	
	(5) 21 年以上	74	3.92	.78	
工作成就	(1) 5 年以下	164	4.06	.55	1.08
	(2) 6-10 年	49	4.06	.46	
	(3) 11-15 年	101	4.03	.49	
	(4) 16-20 年	148	4.03	.50	
	(5) 21 年以上	74	3.91	.71	
專業支持	(1) 5 年以下	164	3.94	.66	2.68
	(2) 6-10 年	49	3.81	.53	
	(3) 11-15 年	101	3.93	.68	
	(4) 16-20 年	148	3.88	.57	
	(5) 21 年以上	74	3.68	.72	

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表4-15

不同「總服務年資」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表（ n = 536）

構面	組別	n	M	SD	F值
教師工作幸福感(整體)	(1) 5 年以下	61	3.97	.52	1.44
	(2) 6-10 年	54	4.04	.61	
	(3) 11-15 年	92	4.07	.48	
	(4) 16-20 年	154	3.99	.50	
	(5) 21 年以上	175	3.91	.61	
正向情感	(1) 5 年以下	61	4.02	.55	.91
	(2) 6-10 年	54	4.12	.70	
	(3) 11-15 年	92	4.11	.55	
	(4) 16-20 年	154	4.05	.55	
	(5) 21 年以上	175	3.99	.65	
工作成就	(1) 5 年以下	61	4.01	.52	1.48
	(2) 6-10 年	54	4.11	.54	
	(3) 11-15 年	92	4.10	.47	
	(4) 16-20 年	154	4.02	.52	
	(5) 21 年以上	175	3.96	.61	
專業支持	(1) 5 年以下	61	3.87	.65	1.61
	(2) 6-10 年	54	3.88	.71	
	(3) 11-15 年	92	3.99	.56	
	(4) 16-20 年	154	3.90	.58	
	(5) 21 年以上	175	3.79	.68	

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

四、不同「最高學歷」教師知覺教師工作幸福感差異分析

本研究將教師之最高學歷分為「一般大學或師資培育學程」、「教育大學或師範大學」、「碩士（含四十學分班）」與「博士」等四組，以單因子獨立樣本變異數分析進行統計分析，以了解不同「最高學歷」之教師知覺教師工作幸福感是否有顯著差異存在，而因「博士」組別僅 6 組，為避免樣本數過少而影響統計分析考驗力，研究者在分析時將博士組別排除後再進行分析。由表 4-16 所示，不同「最高學歷」教師在知覺教師工作幸福感上無顯著差異，以得分平均數來看，「碩士（含四十學分班）」之教師知覺「教師工作幸福感整體」之得分平均數皆為最高。

表4-16

不同「最高學歷」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表（n = 530）

構面	組別	n	M	SD	F值
教工作幸福感(整體)	(1) 一般大學或學程	67	3.96	0.64	.92
	(2) 師範大學或教育大學	93	3.91	0.53	
	(3) 碩士（含四十學分班）	370	4.00	0.52	
正向情感	(1) 一般大學或學程	67	4.03	0.68	.54
	(2) 師範大學或教育大學	93	3.98	0.58	
	(3) 碩士（含四十學分班）	370	4.05	0.58	
工作成就	(1) 一般大學或學程	67	3.98	0.65	.72
	(2) 師範大學或教育大學	93	3.98	0.51	
	(3) 碩士（含四十學分班）	370	4.04	0.53	
專業支持	(1) 一般大學或學程	67	3.88	0.73	1.37
	(2) 師範大學或教育大學	93	3.78	0.63	
	(3) 碩士（含四十學分班）	370	3.89	0.60	

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

五、不同「現任職務」教師知覺教師工作幸福感差異分析（n = 536）

本研究將教師之現任職務分為「教師兼主任」、「教師兼組長」、「導師」與「科任教師」等四組，以單因子獨立樣本變異數分析進行統計分析，以了解不同「現任職務」教師知覺教師工作幸福感是否有顯著差異存在。

表4-17

不同「現任職務」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表（n = 536）

構面	組別	n	M	SD	F值	事後比較
教師工作幸福感(整體)	(1) 教師兼主任	113	4.12	0.48	4.00**	1>3
	(2) 教師兼組長	132	3.93	0.55		
	(3) 導師	188	3.91	0.57		
	(4) 科任教師	103	4.02	0.54		
正向情感	(1) 教師兼主任	113	4.12	0.50	1.70	
	(2) 教師兼組長	132	4.01	0.62		
	(3) 導師	188	3.99	0.63		
	(4) 科任教師	103	4.10	0.63		
工作成就	(1) 教師兼主任	113	4.12	0.50	2.10	
	(2) 教師兼組長	132	3.97	0.52		
	(3) 導師	188	3.98	0.59		
	(4) 科任教師	103	4.06	0.52		
專業支持	(1) 教師兼主任	113	4.11	0.53	7.99***	1>2 1>3
	(2) 教師兼組長	132	3.81	0.64		
	(3) 導師	188	3.76	0.64		
	(4) 科任教師	103	3.89	0.65		

** p<.01；*** p<.001。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

由表 4-17 所示，不同「現任職務」教師在知覺教師工作幸福感整體及其「專業支持」構面有顯著差異，再以 Scheffé 法進行事後比較，結果顯示：

（一）教師工作幸福感（整體）：「教師兼主任」大於「導師」。

（二）專業支持：「教師兼主任」大於「教師兼組長」；「教師兼主任」大於「導師」。

六、不同「學校規模」教師知覺教師工作幸福感差異分析

本研究將學校環境變項之學校規模分為「12 班以下」、「13-24 班」、「25-48 班」與「49 班以下」等四組，以單因子獨立樣本變異數分析進行統計分析，以了解不同「學校規模」教師知覺教師工作幸福感是否有顯著差異存在。由表 4-18 所示，不同「學校規模」教師在知覺教師工作幸福感整體無顯著差異，但在「專業支持」構面則達顯著差異，而再以 Scheffé 法進行事後比較，發現「13-24 班」大於「49 班以上」。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表4-18

不同「學校規模」教師知覺教師工作幸福感差異分析摘要表（n=536）

構面	組別	n	M	SD	F值	事後比較
教師工作幸福感(整體)	(1) 12班以下	124	4.02	.57	2.81	
	(2) 13-24班	144	4.05	.56		
	(3) 25-48班	158	3.98	.44		
	(4) 49班以上	110	3.86	.62		
正向情感	(1) 12班以下	124	4.08	.61	2.53	
	(2) 13-24班	144	4.10	.62		
	(3) 25-48班	158	4.06	.51		
	(4) 49班以上	110	3.91	.67		
工作成就	(1) 12班以下	124	4.05	.55	1.44	
	(2) 13-24班	144	4.08	.56		
	(3) 25-48班	158	4.01	.46		
	(4) 49班以上	110	3.94	.62		
專業支持	(1) 12班以下	124	3.93	.68	3.41*	2>4
	(2) 13-24班	144	3.96	.66		
	(3) 25-48班	158	3.85	.53		
	(4) 49班以上	110	3.72	.66		

註：* p<.05。

國立政治大學 National Chengchi University

參、背景變項差異分析之綜合討論

本研究根據不同的教師背景變項及學校環境變項，以獨立樣本 t 考驗（t-test）、單因子變異數分析（one-way ANOVA）與薛費法（Scheffe method test）等統計方法進行檢定，探究高雄市國民小學教師對於校長空間領導與教師工作幸福感之差異情形，如表4-19所示。由表可知教師知覺校長空間領導在「在本校服務年資」、「現任職務」與「學校規模」達顯著差異；而教師知覺教師工作幸福感在「現任職務」達顯著差異，

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

另外，教師工作幸福感中的「專業支持」構面在「學校規模」達顯著差異。茲將本研究分析結果綜合討論之。

一、就「校長空間領導」而言，「在本校服務年資」、「現任職務」與「學校規模」為主要影響因素。

（一）「在本校服務年資」方面

不同「在本校服務年資」之教師知覺校長空間領導整體，及其分構面「型塑空間願景」有顯著差異，而事後比較結果為「5年以下」高於「21年以上」，即在本校年資較淺之教師知覺程度較高。探究其原因，可能為新進教師進入新的學校環境會與過去的學校相互比較，而對新環境有較高的敏銳度。

與過去相關研究比較，本研究結果與湯志民等人（2014）、簡宜珍（2017）研究結果相似，均為本校年資較淺之教師知覺校長空間領導程度高於較資深之教師。然而，多數研究顯示較資深之教師知覺校長空間領導程度高於較資淺之教師（莊明達，2012；黃國庭，2013；劉侑承，2014；蔡宗湶，2016；鐘巧如，2016）。

（二）「現任職務」方面

不同「現任職務」之教師知覺校長空間領導整體及所有分構面有顯著差異，而事後比較結果為「教師兼主任」高於其他職務之教師。探究其原因，可能因主任對於學校空間計畫執行有較多主導與參與權，且在實行空間領導期間須注意學校整體空間規畫，知覺程度因此較高，然而，也可能因執行空間計畫之過程，領導者並未實際了解使用者需求，而使空間設計無法有效協助行政與教學，造成組長、導師與科任教師對空間領導的知覺較低。

與過去相關研究比較，本研究結果與多數研究結果相似，均認為「教師兼主任」之教師知覺校長空間領導整體高於組長、導師與科任教師（李

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

冠霖，2010；林靜詩，2017；倪紹紋，2017；莊明達，2012；陳儀玫，2015；曾雅慧，2012；湯志民等人，2014；黃國庭，2013；簡宜珍，2017）。

（三）「學校規模」方面

不同「學校規模」之教師知覺校長空間領導整體，及其分構面「建構教育空間」與「使用者共同參與」有顯著差異，而事後比較結果為「12班以下」高於「49班以上」，即小型學校知覺校長空間領導程度高於大型學校。探究其原因可能為高雄市小型規模學校較多位於偏鄉或郊區，大多有建築腹地較少且活動地域較廣的情形，使校長在校園規畫上較能彈性運用空間，而大型規模學校多位於市區，因人數過多活動地域少，且校舍規畫多已飽和，校長對校園規畫的整體改變較無運用空間，也可能因小型學校相較大型學校，更容易感受招生來源不足的生存競爭壓力，因此須有效運用各種行銷策略，如創新經營或發展學校特色，讓民眾能感受學校的優勢，而透過有形的校園建築設計與情境佈置，為社會大眾較易感受到的層面，使小型學校校長對校園空間營造大多較為重視。

與過去相關研究比較，本研究結果與陳儀玫（2015）、黃國庭（2013）、劉侑承（2014）等研究結果相似，均為中型學校知覺程度高於大型學校。然而，多數研究顯示大型學校規模之教師在知覺校長空間領導上，高於中型學校規模與小型學校規模之教師（李冠霖，2010；林靜詩，2017；倪紹紋，2017；鄭文淵，2014；簡宜珍，2017），有研究推測原因為，大型規模學校因人力資源豐沛，教育經費之取得較為容易，且因位於市中心也有較多的社區資源能成為學校發展的助力（簡宜珍，2017）。

二、就「教師工作幸福感」而言，「現任職務」與「學校規模」為主要影響因素。

（一）「現任職務」方面

不同「現任職務」之教師知覺教師工作幸福感整體，及其分構面「專

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

業支持」有顯著差異，而事後比較結果為「教師兼主任」高於導師。因此背景變項會達顯著極可能源自「專業支持」差異的影響，故推究原因為主任對於行政事務與學校各項政策執行有較多主導權力與參與機會，因而較理解執行決策時的理念與實質幫助，然而可能因缺乏與導師討論實際需求而使校長多數決策對導師幫助不大，使導師知覺教師工作幸福感程度較低。

與過去相關研究比較，本研究結果與陳金蘭（2016）、黃家瑜（2014）、劉香伶（2015）、蔡明翰（2013）、盧建銘（2013）與薛雅玲（2016）等研究結果相似，均顯示職務為主任之教師知覺教師幸福感程度高於「級任教師」與「科任教師」，其中有研究推測其原因為導師直接面臨家長及學生，自然壓力會增加，因而知覺幸福感程度較主任低（陳金蘭，2016）；亦有研究推測，主任所肩負的工作大多屬對外的表現，被家長與長官讚賞的機會相對較高（劉香伶，2015）；還有研究認為主任需時常接處挑戰性較高之工作，在勝任這份工作的同時也產生了成就感（黃家瑜，2014）。然而，過去多數研究顯示現任職務與教師幸福感無關（周子仁，2013；邱煊展，2016；胡毓珏，2015；莊季蓉，2015；許雅惠，2016；陳淑貞，2015；黃美華，2013；楊如君，2014；楊馥如，2012；賴明琪，2015；蘇郁媚，2017）。

（二）「學校規模」方面

不同「學校規模」之教師知覺教師工作幸福感整體未達顯著差異，但在「專業支持」構面達顯著差異，而事後比較結果為「13-24班」高於「49班以上」，即中型學校知覺校長空間領導程度高於大型學校。探究其原因可能為中型學校相較大型學校教師與上司互動較頻繁，有較多機會做情感或校務上的交流，也能夠適時獲得上司的協助與支持，較能維持身心和諧。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

三、其他背景變項探討

（一）就校長空間領導而言，本研究背景變項中，「性別」、「年齡」與「最高學歷」非主要影響因素。

在「性別」上，本研究未達顯著差異，此研究結果與李冠瑩（2015）、倪紹紋（2017）、許婉玉（2016）、陳詩媛（2016）、湯志民等人（2013）、曾雅慧（2011）與劉冠廷（2016）相一致，皆認為校長空間領導與「性別」無關，然而仍有研究顯示男性教師知覺校長空間領導程度高於女性教師（李冠霖，2010；林靜詩，2017；莊明達，2012；陳炫佑，2013；湯志民等人，2014；劉侑承，2014；簡宜珍，2017；鐘巧如，2016），其中多數研究推究原因為女性教職人員大多為導師較少參與行政運作，而擔任行政職務者以男性居多，且空間領導之執行須了解學校整體規畫，因而有較高的知覺。但歸納從前相關研究結果，校長空間領導與「性別」有關係與無關係二者之研究數量不相上下，顯示校長空間領導在「性別」上是否有顯著差異仍需進一步的研究，以了解其中脈絡。

在「年齡」上，本研究未達顯著差異，此研究結果與李冠霖（2010）、陳炫佑（2013）、陳詩媛（2016）、曾雅慧（2011）與湯志民等人（2014）相一致，究其原因為，擔任行政職之教師多數為較年輕之教師，其因為擔任行政職務需主導校園空間有關工作，可能因此對空間領導議題有一定的理解，而導師多數為較年長的教師，因為在任職學校時間較長，而對校園空間規畫已相當熟悉，容易察覺到環境空間的變動，是以，以上兩者情形感受空間領導的效果可能相當，因而研究顯示校長空間領導與「年齡」無關。然而，居多研究顯示「年齡」與空間領導達顯著差異，且較年長之教師知覺程度高於較年輕之教師（李冠瑩，2015；莊明達，2012；許婉玉，2016；黃國庭，2013；劉冠廷，2016；鐘巧如，2016），有研究推究其原因，較年長之教師對教育工作較為純熟，相較於較年輕

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

之教師有較好之教育技能與心態，故知覺程度較高（許婉玉，2016）。

在「最高學歷」上，本研究未達顯著差異，且目前多數研究亦顯示最高學歷與空間領導無關（李冠霖，2010；林靜詩，2017；倪紹紋，2017；許婉玉，2016；陳炫佑，2013；陳詩媛，2016；陳儀玫，2015；曾雅慧，2011；湯志民等人，2014；蔡宗湶，2016；鐘巧如，2016），究其原因為目前進修管道多元，不論何種教育程度之教師皆有進修校園空間觀念的契機，且空間領導之推行已成為趨勢，在師資培育課程、教師研習或校務研討會等皆已納入為教育人員必備之觀念，故空間領導在最高學歷上無顯著差異，不過探究過往相關研究，亦有研究顯示最高學歷與空間領導達顯著差異，且居多顯示碩士學歷之教師知覺程度較其他教師高（李冠瑩，2015；倪紹紋，2017；莊明達，2012；黃國庭，2013；劉侑承，2014），其中有研究推究其原因為碩士學歷之教師因持續進修，便對更多的教育議題有所認識（劉侑承，2014）。

（二）就教師工作幸福感而言，本研究背景變項中，「性別」、「年齡」、「服務年資」與「最高學歷」非主要影響因素。

在「性別」上，本研究未達顯著差異，此研究結果與過往多數研究相似（周子仁，2013；莊季蓉，2015；許雅惠，2016；陳淑貞，2015；黃美華，2013；黃家瑜，2014；劉香伶，2015；盧建銘，2013；賴明琪，2015；蘇郁媚，2017），然而亦有研究顯示性別與幸福感達顯著差異（邱煊展，2016；胡毓珏，2015；陳金蘭，2016；楊如君，2014；楊馥如，2012；蔡明翰，2013；薛雅玲，2016），且皆為男性教師知覺教師幸福感程度高於女性教師。

在「年齡」上，本研究未達顯著差異，此研究結 果與周子仁（2013）、邱煊展（2016）、陳淑貞（2015）、楊如君（2014）、劉香伶（2015）、賴明琪（2015）、薛雅玲（2016）與蘇郁媚（2017）之研究結果相一致。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

亦有研究顯示年齡與教師幸福感達顯著差異，且居多顯示較年長之教師知覺程度高於較年輕之教師（胡毓珏，2015；許雅惠，2016；陳金蘭，2016；黃美華，2013；黃韻如，2016；楊馥如，2012；蔡明翰，2013；盧建銘，2013），其中有研究推測其原因可能為較年長之教師其經濟能力或家庭狀況比較年輕之教師穩定，因而知覺程度較高（胡毓珏，2015）。而歸納從前相關研究結果，教師工作幸福感與「年齡」有關係與無關係二者之研究數量不相上下，顯示教師工作幸福感在「年齡」上是否有顯著差異仍需進一步的研究，以了解其中脈絡。

在「服務年資」上，本研究未達顯著差異，此研究結果與過往多數研究相似（邱煊展，2016；許雅惠，2016；陳金蘭，2016；陳淑貞，2015；黃美華，2013；黃家瑜，2014；楊如君，2014；劉香伶，2015；蔡明翰，2013；賴明琪，2015；薛雅玲，2016；蘇郁媚，2017），探究原因為不論教師服務年資為何皆感受到同一校長的領導特質，故教師工作幸福感在「服務年資」上未達顯著差異。

在「最高學歷」上，本研究未達顯著差異，此研究結果與過往多數研究相似（周子仁，2013；黃美華，2013；蔡明翰，2013；黃家榆，2014；莊季蓉，2015；陳淑貞，2015；劉香伶，2015；賴明琪，2015；陳金蘭，2016；黃韻如，2016；薛雅玲，2016；蘇郁媚，2017）。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表4-19

不同背景變項在校長空間領導與教師工作幸福感差異情形彙整表

背景變項	組別 \ 研究變項及其構面	校長空間領導					教師工作幸福感			
		整體	型塑空間願景	建構教育空間	融入課程教學	使用者共同參與	整體	正向情感	工作成就	專業支持
性別	(1)男性 (2)女性									
年齡	(1)30 歲以下(2)31-40 歲 (3)41-50 歲(4)51 歲以上									
在本校服務年資	(1)5 年以下 (2)6-10 年 (3)11-15 年 (4)16-20 年 (5)21 年以上	1>5*	1>5*							
總服務年資	(1)5 年以下 (2)6-10 年 (3)11-15 年 (4)16-20 年 (5)21 年以上									
最高學歷	(1) 一般大學或師資培育學程 (2) 師範大學或教育大學 (3) 碩士（含四十學分班）									
現任職務	(1)教師兼主任 (2)教師兼組長 (3)導師 (4)科任教師	1>2*** 1>3 1>4	1>2*** 1>3 1>4	1>2*** 1>3 1>4	1>2*** 1>3 1>4	1>2*** 1>3 1>4	1>3**			1>2*** 1>3
學校規模	(1)12 班以下 (2)13-24 班 (3)25-48 班 (4)49 班以上	1>3*		1>3*		1>3*				2>4*

* p<.05；** p<.01；*** p<.001。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第三節 校長空間領導與教師工作幸福感之相關分析

本節旨在說明校長空間領導與教師工作幸福感之相關情形，研究者將「校長空間領導」各構面及整體之平均數與「教師工作幸福感」各構面及整體之平均數，以皮爾遜積差相關進行分析並考驗其顯著性，且採用張芳全（2013）提出之判定標準進行探討，相關係數絕對值範圍在 0.8 至 1 為很高相關、0.6 至 0.79 為高相關、0.4 至 0.59 為中等相關、0.2 至 0.39 為低相關、0.01 至 0.19 為很低相關。研究結果如表 4-20 顯示相關係介於.436 至.740 之間，均為正相關且皆達顯著水準（p<.01），茲就校長空間領導與教師工作幸福感相關情形分述如下：

一、「校長空間領導」與「教師工作幸福感」之整體相關係為.667，為顯著正相關，且屬高相關程度。顯示高雄市國小校長空間領導程度愈高，教師工作幸福感程度也愈高。

二、就校長空間領導各構面與「教師工作幸福感整體」之間，均為顯著正相關，其相關係數由高至低依序為「融入課程教學」（.649）相關最高，其次為「建構教育空間」（.633），再次為「使用者共同參與」（.601），最低為「型塑空間願景」（.571）。

三、就教師工作幸福感各構面與「校長空間領導」之間，均為顯著正相關，其相關係數由高至低依序為「專業支持」（.740）相關最高，其次為「正向情感」（.582），最低為「工作成就」（.507）。

四、就各向度來看，「校長空間領導整體」與「專業支持」之間的相關係數最高（.740）；「融入課程教學」與「專業支持」之間的相關係數居次（.714）；「建構教育空間」與「專業支持」之間的相關係數為再次（.701）；「使用者共同參與」與「專業支持」之間的相關係數為第四（.673）；「型塑空間願景」與「工作成就」之間

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

的相關係數最低（.436）。

表4-20

校長空間領導與教師工作幸福感之相關係數摘要表

研究構面	校長空間領導整體	型塑空間願景	建構教育空間	融入課程教學	使用者共同參與
教師工作幸福感整體	.667**	.571**	.633**	.649**	.601**
正向情感	.582**	.495**	.543**	.576**	.527**
工作成就	.507**	.436**	.495**	.488**	.448**
專業支持	.740**	.635**	.701**	.714**	.673**

** $p<.01$。

第四節 校長空間領導對教師工作幸福感之預測分析

本節以「校長空間領導」作為預測變項，以「教師工作幸福感」為效標變項，採用逐步多元迴歸分析進行考驗，以瞭解「校長空間領導」對「教師工作幸福感」之整體及各構面之預測效果。

壹、校長空間領導各構面對「教師工作幸福感整體」之迴歸分析

本項分析以「校長空間領導」為預測變項，以「教師師工作幸福感整體」為效標變項，採用逐步多元迴歸分析進行考驗，以瞭解其對「教師工作幸福感」之預測效果。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

表4-21

校長空間領導對教師工作幸福感整體逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R^2	R^2改變量	標準化係數β	F 值
1	融入課程教學	.649	.421		.649	387.830***
2	融入課程教學	.672	.452	.031	.395	219.791***
	建構教育空間				.309	
3	融入課程教學	.677	.458	.006	.342	150.013***
	建構教育空間				.238	
	使用者共同參與				.143	

註：*** p<.001。

由表 4-21 可知：模式一（R^2=.421， F=387.830， p<.001。）、模式二（R^2=.452，F=219.791，p<.001。）與模式三（R^2=.458，F=150.013，p<.001。）皆達顯著水準，表示迴歸效果具有其統計意義。

由逐步分析的係數估計發現，能夠預測「教師工作幸福感整體」的自變項依序有「融入課程教學」、「建構教育空間」及「使用者共同參與」等三項，三個變項對「教師工作幸福感整體」之預測力達.458，表示其可解釋「教師工作幸福感整體」45.8%之變異量，而其中最具預測力之預測變項為「融入課程教學」，其可解釋「教師工作幸福感整體」42.1%之變異量，其次依序為「建構教育空間」與「使用者共同參與」，其單獨解釋變異量分別為 3.1%、0.6%。

而此三變項β係數皆為正值，分別為.649、.309、.143 表示這三個變項對「教師工作幸福感整體」具有正向影響，即「融入課程教學」、「建構教育空間」及「使用者共同參與」得分越高，對「教師工作幸福感整體」構面就會越佳。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

貳、校長空間領導各構面對教師工作幸福感之「正向情感」構面之迴歸分析

本項分析以「校長空間領導」為預測變項，以教師工作幸福感之「正向情感」構面為效標變項，採用逐步多元迴歸分析進行考驗，以瞭解其對「正向情感」之預測效果。

表4-22

校長空間領導對正向情感逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R^2	R^2改變量	標準化係數β	F 值
1	融入課程教學	.576	.332		.576	265.466***
2	融入課程教學	.589	.347	.015	.422	141.805***
	使用者共同參與				.198	
3	融入課程教學	.594	.353	.006	.350	96.680***
	使用者共同參與				.136	
	建構教育空間				.146	

註：*** p<.001。

由表 4-22 可知：模式一（R^2=.332， F=265.466， p<.001。）、模式二（R^2=.347，F=141.805， p<.001。）與模式三（R^2=.353，F=96.680， p<.001。）皆達顯著水準，表示迴歸效果具有其統計意義。

由逐步分析的係數估計發現，能夠預測「正向情感」的自變項依序有「融入課程教學」、「使用者共同參與」及「建構教育空間」等三項，三個變項對「正向情感」之預測力達.353，表示其可解釋「教師工作幸福感整體」35.3%之變異量，而其中最具預測力之預測變項為「融入課程教學」，其可解釋「正向情感」33.2%之變異量，其次依序為「使用者共同參與」與「建構教育空間」，其單獨解釋變異量分別為 1.5%、0.6%。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

而此三變項β係數皆為正值，分別為.576、.198、.146 表示這三個變項對「正向情感」具有正向影響，即「融入課程教學」、「使用者共同參與」及「建構教育空間」得分越高，對「正向情感」構面就會越佳。

參、校長空間領導各構面對教師工作幸福感之「工作成就」構面之迴歸分析

本項分析以「校長空間領導」為預測變項，以教師工作幸福感之「工作成就」構面為效標變項，採用逐步多元迴歸分析進行考驗，以瞭解其對「工作成就」之預測效果。

表4-23

校長空間領導對工作成就之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R^2	R^2改變量	標準化係數β	F 值
1	建構教育空間	.495	.245		.495	172.924***
2	建構教育空間 融入課程教學	.515	.265	.021	.288 .251	96.214***

註：*** p<.001。

由表 4-23 可知：模式一（R^2=.245， F=172.924，p<.001。）與模式二（R^2=.265，F=96.214，p<.001。）與皆達顯著水準，表示迴歸效果具有其統計意義。

由逐步分析的係數估計發現，能夠預測「工作成就」自變項依序有「建構教育空間」與「融入課程教學」等二項，二個變項對「工作成就」之預測力為.265，表示其可解釋「教師工作幸福感整體」26.5%之變異量，而其中「建構教育空間」對「工作成就」最具預測力，其可解釋「工

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

作成就」24.5%之變異量，其次為「融入課程教學」，其可單獨解釋「工作成就」2.1%之變異量。

而此二變項β係數皆為正值，分別為.495 與.251，表示此二變項對「工作成就」具有正向影響，即「建構教育空間」與「融入課程教學」得分越高，對「工作成就」構面就會越佳。

肆、校長空間領導各構面對教師工作幸福感之「專業支持」構面之迴歸分析

本項分析以「校長空間領導」為預測變項，以教師工作幸福感之「專業支持」構面為效標變項，採用逐步多元迴歸分析進行考驗，以瞭解其對「專業支持」之預測效果。

表4-24

校長空間領導對專業支持之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選入變項	R	R^2	R^2改變量	標準化係數β	F 值
1	融入課程教學	.714	.510		.714	556.740***
2	融入課程教學	.742	.550	.040	.427	326.321***
	建構教育空間				.350	
3	融入課程教學	.749	.561	.011	.358	226.775***
	建構教育空間				.257	
	使用者共同參與				.186	

註：*** p<.001。

由表 4-24 可知：模式一（R^2=.510， F=556.740，p<.001。）、模式二（R^2=.550，F=326.321，p<.001。）與模式三（R^2=.561，F=226.775，p<.001。）皆達顯著水準，表示迴歸效果具有其統計意義。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

由逐步分析的係數估計發現，能夠預測「專業支持」的自變項依序有「融入課程教學」、「建構教育空間」及「使用者共同參與」等三項，三個變項對「專業支持」之預測力達.561，表示其可解釋「專業支持」56.1%之變異量，而其中最具預測力之預測變項為「融入課程教學」，其可解釋「專業支持」51.0%之變異量，其次依序為「建構教育空間」與「使用者共同參與」，其單獨解釋變異量分別為 4%、1.1%。

而此三變項β係數皆為正值，分別為.714、.350、.186，表示這三個變項對「專業支持」具有正向影響，即「融入課程教學」、「建構教育空間」及「使用者共同參與」得分越高，對「專業支持」構面就會越佳。

伍、小結

「校長空間領導」各分構面對「教師工作幸福感」整體及各構面之預測力整理如表 4-25：

表4-25

校長空間領導對教師工作幸福感預測摘要表

效標變項	預測變項 校長空間領導	解釋總變異量
教師工作幸福感 (整體)	融入課程教學（42.1%） 建構教育空間 使用者共同參與	45.8%
正向情感	融入課程教學（33.2%） 使用者共同參與 建構教育空間	35.3%
工作成就	建構教育空間（24.5%） 融入課程教學	26.5%
專業支持	融入課程教學（51.0%） 建構教育空間 使用者共同參與	56.1%

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

由表 4-25 數據可得知以下結論：

一、「校長空間領導」對「教師工作幸福感」整體及各構面具有預測力，可解釋 45.8%變異量，其中以「校長空間領導」中「融入課程教學」的預測力 42.1%最高。

二、「校長空間領導」對「正向情感」具有預測力，可解釋 35.3%變異量，其中以「校長空間領導」中「融入課程教學」的預測力 33.2%最高。

三、「校長空間領導」對「工作成就」具有預測力，可解釋 26.5%變異量，其中以「校長空間領導」中「建構教育空間」的預測力 24.5%最高。

四、「校長空間領導」對「專業支持」具有預測力，可解釋 56.1%變異量，其中以「校長空間領導」中「融入課程教學」的預測力 51.0%最高。

綜上所述得知，「校長空間領導」因素分構面中的「融入課程教學」係影響「教師工作幸福感」最重要的因素，可知校園空間與環境設備的設置是否皆具有教育意義與教育功能，會影響教師在工作情境的幸福感，進而影響學生的學習幸福，是以，校長應掌握將學校建築空間「融入課程教學」的內涵與技巧，使各學科教學空間與設備多能符應教師多元化的教學需求，並善用科技資源創建教學資源分享的平台，以促進教師間共同分享教學經驗，打造無所不在的學習空間。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第五章　研究結論與建議

本研究之目的主要在探討高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感之現況，以及探究不同教師背景變項與學校環境變項之國民小學教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感之差異情形，並了解校長空間領導與教師工作幸福感之關係。本章將呈現透過統計分析程序所得之問卷調查結果，回應本研究之研究問題，並與文獻探討之文獻進行比較歸納，最後整理出結論並提出相關建議，以供教育行政主管機關、學校教育人員以及未來研究之參考。

第一節 結論

根據研究目的、文獻探討及研究結果分析與討論，茲提出以下研究結論：

壹、高雄市國民小學教師知覺校長空間領導為中高程度，以「型塑空間願景」知覺程度最高，「使用者共同參與」知覺程度最低。

高雄市國民小學教師對於「校長空間領導」的知覺情形屬中高程度，顯示高雄市國小校長對空間領導的運用已有一定之水準，且教師對校長空間領導的執行也有正面的感受。

在「校長空間領導」四個構面中，以「型塑空間願景」知覺程度最高，其次為「建構教育空間」，而「融入課程參與」與「使用者共同參與」知覺程度略低。顯示校長能掌握校內外資源並帶領師生共同發展校園空間願景，且教師亦能感受到校長對校園設施改善的重視與實際成果，然而在教育資源分享空間與數位資訊平台的建置仍須改善，此外，校長需暢通多樣的溝通管道，讓校園的使用者有更多機會一同參與規畫與決策，使教學設備與學習空間符合使用者需求，並能在共同決策的過程中對校園空間產生認同與歸屬感，促使空間領導行為有效推行。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

貳、高雄市國民小學教師知覺教師工作幸福感為中高程度，以「正向情感」知覺程度最高，「專業支持」知覺程度最低。

高雄市國民小學教師對於「教師工作幸福感」的知覺情形屬中高程度，顯示高雄市國小教師對其學校工作經驗與環境有較佳的正向感受。

在「教師工作幸福感」三個構面中，以「正向情感」知覺程度最高，次高為「工作成就」，而「專業支持」知覺程度最低。顯示教師普遍擁有積極正向的情感能投入於工作，且能從學校工作中獲得成就感，然而，教師對於校長在教學資源上的支持則感受較不明顯，應考量教師的專業發展給予專業成長與進修機會，使教師能採取最適於學生的方法教學，再者，由於教師為最貼近學生的教育人員，校長應適時對教師的建議表示重視，若學生學習順利進行，可促使教師對其工作情境感到幸福愉快，充滿熱忱於教學。

參、高雄市國民小學以在本校服務年資 5 年以下、現任主任職務與學校規模為 12 班以下之教師知覺「校長空間領導」程度最高。

高雄市國民小學不同在本校服務年資、現任職務與學校規模之教師，在知覺校長空間領導上有顯著差異，結果分述如下：

一、不同在本校服務年資之教師，在「校長空間領導整體」以及「型塑空間願景」構面上，在本校服務年資為「5 年以下」之教師知覺程度高於「21 年以上」之教師。

二、不同現任職務之教師，在「校長空間領導整體」以及其各因素構面，皆以主任知覺程度高於其餘職務之教師。

三、不同學校規模之教師，在「校長空間領導整體」以及「建構教育空間」與「使用者共同參與」二構面，皆以「12 班以下」之小型學校教師知覺程度高於「24-48 班」中型學校教師。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

肆、高雄市國民小學以現任主任職務之教師知覺「教師工作幸福感」程度最高。

高雄市國民小學不同現任職務與學校規模之教師，在知覺教師工作幸福感上有顯著差異，結果分述如下：

一、不同現任職務之教師，在「教師工作幸福感整體」以主任之知覺程度高於導師，而在「專業支持」構面，則以主任之知覺程度高於組長與導師。

二、不同學校規模之教師，在「專業支持」構面上，以「13-24 班」之中小型學校教師知覺程度高於「49 班以上」之大型學校教師。

伍、校長空間領導與教師工作幸福感有顯著正相關，校長空間領導情形越佳，教師工作幸福感也越高。

高雄市國民小學「校長空間領導」與「教師工作幸福感」之整體為顯著相關，相關係數達.667，屬高相關程度。顯示高雄市國民小學校長空間領導實施情形越佳，教師對其工作幸福感感受也越高。依據文獻探討與問卷分析結果可知，工作環境品質與社會支持等為產生工作幸福感的必要條件，而當校長運用空間規畫與建築設計引領學校教育發展時，能為教師提供舒適的工作環境與有利教學的資源設備，教師有充足資源的支持在教學上便更為得心應手進而產生成就感，因此校長實施空間領導的成效越高，教師工作幸福感的程度也越高。

細究研究構面之相關性，就校長空間領導各構面與「教師工作幸福感整體」相關程度最高者為「融入課程教學」，就教師工作幸福感各構面與「校長空間領導整體」相關程度最高者為「專業支持」。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

陸、校長空間領導對「正向情感」與「專業支持」有顯著預測力，皆以「融入課程教學」最具預測力。

根據逐步多元迴歸分析結果得知，高雄市國民小學校長空間領導的「建構教育空間」、「融入課程教學」與「使用者共同參與」等構面對教師工作幸福感中的「正向情感」與「專業支持」等構面具有預測力，其中皆以「融入課程教學」最具預測力，可解釋「正向情感」33.2%與「專業支持」51.0%的變異量。

柒、校長空間領導對「工作成就」有顯著預測力，以「建構教育空間」最具預測力。

根據逐步多元迴歸分析結果得知，高雄市國民小學校長空間領導的「建構教育空間」與「融入課程教學」二構面對教師工作幸福感中的「工作成就」具有預測力，其中以「建構教育空間」最具預測力，可解釋「工作成就」24.5%的變異量。

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第二節 建議

本研究根據結論提供相關教育人員或研究者相關建議，以提供實務運用與後續研究之參考。

壹、創建空間願景，建構教育空間，引領教育空間發展。

高雄市國小教師知覺校長空間領導程度以「型塑空間願景」與「建構教育空間」較高，表示在校長空間領導研究構面中，二者可能為教師較容易知覺且學校較易執行的部分，校長可由此二部分逐步展開，提高教育空間發展之效能與效率。由問卷調查之各題項得分情形可知校長在執行空間領導時可著墨之重點，在「型塑空間願景」方面，校長應以學校願景作為發展校園空間願景的依據，並充分掌握校園內外部資源帶領師生共創校園空間願景，因執行空間領導非校長一人可企及，應集結行政人員、教師、學生與社區共同努力，而對於「建構教育空間」方面，校長應提供適於學生使用的空間與設施，即建設教育空間時應以學生的學習方式與興趣探索為考量，使教師在教學時能明顯感受教育空間有助於教學的進行與學習效果的提升，此時當空間領導的藍圖有了具體可見的實踐效果，將能提高學校成員共同努力支持空間發展之意願與動機，使空間領導實施順利運行，促進教育空間發展。

貳、 加強使用者共同參與，使課程教學融入學校空間，打造符應師生需求之學習空間。

高雄市國小教師知覺校長空間領導程度以「型塑空間願景」與「建構教育空間」較高，而「融入課程教學」與「使用者共同參與」知覺程度略低，顯示後二者之知覺程度雖屬中高程度但仍有加強之空間。由問卷調查之各題項得分情形可知校長在執行空間領導時應加強之處，以使

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

空間領導整體之實施均衡發展。校長應加強數位資訊網路教學平台與教育資源分享空間的設置，使課程教學有效融入學校空間，以及在進行校園空間之設計過程時，仍需加強溝通管道的暢通與多樣，使家長、學生、教師均有參與規畫與決策過程的權力，也應重視可支持校本課程發展的空間需求，使教學設備更能支持教師的教學設計並符合學生的學習需求，且能在共同參與決策的過程中對自我的工作環境及學習空間產生認同與歸屬感。

參、協助教師解決工作問題，與舉辦校友返校座談，有效增強教師工作幸福感。

高雄市國小教師對教師工作幸福感知覺程度以「正向情感」與「工作成就」較高，可知若提升教師之正向情感與工作成就，可有效提升整體的工作幸福感。由問卷調查之各題項得分情形可知，在「正向情感」方面，若能協助教師解決工作問題能有效提升正向情感，校長應給予教師適當的個別關懷，理解教師工作上的問題挑戰與資源需求，以能針對實際需要辦理增能研習或給予必要資源，協助教師培養問題解決能力，使教師在資源與心理上得到正向的支持；而在「工作成就」方面，若教師能感受到學生的成長進步可明顯產生工作成就感，是以校長可透過邀請傑出校友返校分享學習成長歷程，使教師理解自己的教學對學生具有深遠持續的影響與貢獻，如此可減少沮喪與無力感，而是產生快樂與滿足感。

肆、支持教師實現教學理念，提升教師工作幸福感整體感受。

高雄市國小教師知覺教師工作幸福感情形達高程度表現，但在「專業支持」構面僅達中高程度表現，顯示教師在此構面的感受較不明顯。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

由問卷調查之各題項得分情形可知欲提升整體教師工作幸福感應加強之處。教師位在教育現場的第一線，應最為了解學生的學習方式與困難，校長應傾聽教師所提出之建議或需求，並建構教學資源的平台與教師互動交流，以做出有利於學生學習的決策，也應考量學校的工作環境與資源能否協助教師進行教學，使教師能實現其教學理念，達到自我實現。

伍、透過各類學校集會活動適時了解使用者實際需求，創造交流互惠氛圍。

本研究發現，現任職務為主任之教師知覺校長空間領導程度高於組長、導師與科任教師，推究其原因可能為學校在執行空間規畫期間，學校行政人員與教師溝通不足，並未實際了解所有成員的使用需求，而使空間設計無法有效支持教學與行政順利進行，造成組長、導師與科任教師對空間領導的知覺較低，透過各類學校集會場合，如：校務會議、教學研討會、朝會等，適時了解學校成員在使用教育空間與設施時遇到的問題以及應改善與不足之處，同時營造和諧互惠的交流氣氛，使成員間發揮集思廣益之功效，共同解決教育空間的使用問題，讓校園空間越形符合使用者實際需求，使空間能有效發揮教育功能。

陸、辦理空間規畫研習與分享會，推展空間領導理念。

本研究結果顯示，高雄市國小校長空間領導與教師工作幸福感有高度正相關，且校長空間領導對教師工作幸福感有顯著預測力。可知透過型塑校園空間願景、建構教育空間、融入課程教學、使用者共同參與等，種種校園設施規畫與空間營造方式形成「境教」之影響力，可正向影響教師在工作情境之正向感受、成就感，並給予教師教學資源與心理的支持。教育主管機關可透過校長與教師研習、辦理校園空間分享會，一則

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

多加推廣學校建築和校園規畫理論與實務，使學校成員理解空間與學習息息相關，也透過各校互相分享空間使用經驗，讓各校相互學習成長，改善空間使用的困難，使空間能有效發揮教育功能，藉由全體學校成員相互合作經營校園空間，進而促進全體成員的幸福感。

柒、掌握學校空間融入課程教學的技巧，促進教師專業支持與正向情感。

由逐步多元迴歸分析可知，「融入課程教學」對「專業支持」與「正向情感」皆具有預測力。可知校長應掌握將學校建築空間「融入課程教學」的內涵與技巧，設置可促進師生交流的空間，而透過各學科教室與設備的完備以符應教師多元化的教學需求，也能善用科技資源創建教學資源分享的平台，再輔以提供教師教學設備使用技巧的研習與培訓，以促進教師間共同分享教學經驗，進而能透過專業支持的挹注，讓教師得以充實專業並使教學更顯得心應手，一來使教師感受校方對其施展教學理想的支持，也能使教師對工作保有熱忱，正向積極投入於學校工作，提升教師在工作情境中的幸福感。

捌、建構教育空間，促進教師工作成就感。

由逐步多元迴歸分析可知，「建構教育空間」可有效預測「工作成就」，具有正向的預測作用。教師在工作中對自己的教學效果是否感到滿意，能否充分發揮自己的能力與價值都是產生成就感的關鍵因素，而由本研究分析結果可知教育空間的多樣設置可有效支援教師教學，進而提升教師在教學工作當中的成就感，因此，校長應建立適於學生的教學設備與空間，使教師的教學理念能得到有效的發揮與支持，另外，透過佈置生活情境，讓學生課本中學習的知識能有效與生活連結成為有意義

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

的教學，而教育空間能有效發揮「境教」功能，仍需重視「人文校園」、「永續校園」與「生活空間」等意境或風貌的建築設計，創造適於學習的氛圍，且設計者應多加考量學生的生活需求、學習方式、活動動線與興趣探索等，使學習空間符應學生需求，使學生喜歡在教師的課堂學習，並與教師培養良好的交流與互動，若學生學習效果提升，教師亦能從教學中獲得成就感，激發教學熱忱。

玖、對未來研究之建議

茲就研究工具、研究變項與研究內容提出對未來研究之建議。

一、研究工具方面

本研究蒐集過往相關研究，重新編製教師工作幸福感量表，經因素分析發現，萃取測量構面由原先的「正向情感」、「工作成就」、「人際和諧」與「專業自主」等構面，濃縮為「正向情感」、「工作成就」與「專業支持」等構面，亦即由過往多數研究者所使用的四大構面濃縮為三大構面即可有效測量所欲觀察之特質，建議未來研究者可運用此三構面作為測量構面，可減少量表題數，降低填答者因問卷數較多，而有固定填答反應的可能性，以提高測量有效性。

二、研究變項方面

本研究將背景變項分為教師人口變項與學校環境變項，以探討校長空間領導與教師工作幸福感之影響因素。

就教師人口變項而言，研究者發現校長空間領導在「性別」上以及教師工作幸福感在「年齡」上，其有差異與無差異二者之研究數量不相上下，未來仍需進一步研究，以了解其中脈絡。

就學校環境變項而言，研究者在發放問卷過程發現，高雄市有許多在偏遠山區及位於平地郊區的小校，這之間影響空間領導的因素並非以

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

班級數規模便可了解其中脈絡，亦可能因「學校區域」或「創校歷史」之差異而有不同的知覺情形，建議未來研究可將「學校區域」與「創校歷史」納入探討，以了解位處山區、偏鄉、郊區及市區等學校教師知覺校長空間領導與教師工作幸福感的差異。

三、研究內容方面

研究者發現近期國內許多學者試圖探討教師工作幸福感的現況，而工作幸福感為幸福感研究當中的一個分支，研究範圍主要聚焦在工作情境上，常見工作幸福感並未被明確定義，且與幸福感的定義有模糊地帶，易被讀者混淆，本研究認為教師幸福感與教師工作幸福感的定義有尚待釐清之處。

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

參考文獻

中文部分

文化資產保存法（2016 年 7 月 27 日）。

文峰（2006）。**工作幸福感的結構和相關研究**（未出版之碩士論文）。暨南大學，廣東省。

王美琇（2014）。**家庭社經地位、父母運動教養態度及運動參與對教師主觀幸福感之影響**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

王銘聖（2016）。**中部地區國民小學校長真誠領導與教師幸福感之研究**（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。

王曉莉（2013）。工作幸福感的影響因素及作用機理實證研究，**吉林工商學院學報，29**（5），51-54。

王曉莉（2015a）。民辦高校教師工作幸福感與工作績效的關係-組織承諾的調節效應與組織公民行為的中介效應。**高教論壇，9**，92-95。

王曉莉（2015b）。民辦高校教師工作幸福感與離職傾向關係實證研究。**教育導刊，12**，43-46。

王曉莉（2015c）。廣東省民辦高校教師工作幸福感的現狀調查。**教育現代化，14**，188-193。

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，臺北市。

朱家昱（2015）。**臺北市國民中學校長正向領導、教師幸福感與教師組織承諾關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

何文群（2011）。**新校園運動的臺灣小學設計-以 921 重建小學得獎作品為例**（未出版之碩士論文）。國立台灣科技大學，臺北市。

余民寧（2015）。**幸福心理學：從幽谷邁向巔峰之路**。新北市：心理。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

余秋蘭（2014）。**高雄市國民中學校長願景領導、學校組織氣氛與教師幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

余燕萍（2016）。**校長破壞型領導對國中教師工作幸福感之影響－以心理困擾為中介變項**（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南市。

吳百祿（2002）。如何發展學校願景。**學校行政，20**，121-128。

吳沛澐（2014）。**特殊學校校長僕人領導對教師工作幸福感之影響—以情感性組織承諾為中介變項**（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南市。

吳宗立（2007）。學校願景及願景領導策略。**國教新知，54**（1），66-73。

吳明隆（2011）。**SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計**（第三版）。臺北市：易習圖書。

吳欣玲（2014）。**高雄市國民中學校長服務領導、教師幸福感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，高雄市。

吳芳靜（2015）。**花蓮縣國民小學校長正向領導與教師幸福感之相關研究**（未出版之碩士論文）。國立東華大學，花蓮縣。

吳清山（2006）。創意學校總體營造的理念與實踐。**教師天地，142**，9-15。

吳清山（2008）。空間領導的展望-兼談臺北市教育政策發展。**教育研究月刊，174**，5-9。

吳清山（2013）。空間領導。**教育研究月刊，231**，125-126。

吳清山（2016）。未來教育發展動向之探究。**教育研究月刊，270**，13-27。

李冠瑩（2015）。**新北市公立國民小學校長空間領導與教師效能感關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

李冠霖（2010）。**國民小學校長空間領導與學校效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。

李清偉（2015）。新校園運動創造校園空間新價值。**臺灣教育評論月刊，4**（3），102-105。

李連成（2011）。**新北市國小教師兼任行政人員角色壓力、幸福感與組織承諾關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

李婷（2014）。**領導—成員交換對工作幸福感的影響機制研**（未出版之碩士論文）。大連理工大學，遼寧省。

李慶裕（2012）。**國民中學空間領導指標建構之研究**（未出版之碩士論文）。國立暨南國際大學，南投縣。

李艷芬（2013）。工作幸福感與工作績效的關系研究，**經濟視角(下旬刊)，8**，144-145。

東從敏（2004）。**幼兒教師職業幸福感的思考**（未出版之碩士論文）。南京師範大學，江蘇省。

沈茂德（2016）。「建個讀書的好地方」：學校空間領導之思與行。**中小學管理，304**（3），10-12。

阮懷萱（2014）。**彰化縣公立國小教師主觀幸福感、學校組織氣氛及教師組織承諾之關係研究**（未出版之碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化市。

周子仁（2013）。**臺中市國小教師休閒活動參與、幸福感與教學效能之研究**（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中市。

周宜儒（2015）。**國民小學校長分布式領導與教師幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中市。

周淑卿（2002）。誰在乎課程理論？－課程改革中的理論與實務問題。**國立臺北師範學院學報，15**，1-16。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

林文正（2012）。**國小教師正向心理資本與教學效能、工作滿意度及主觀幸福感關聯模式之建構與驗證**（未出版之博士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

林靜詩（2017）。**臺北市國民中學校長空間領導、學校組織變革與教師效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

林藝清（2016）。小學建築設計初探。**福建建材，3**，26-28。

邱明珠（2017）。**公共服務動機與組織支持感對教師工作幸福感影響之研究：以臺北市南港社區大學為例**（未出版之碩士論文）。世新大學，臺北市。

邱惠娟、童心怡（2010）。教師幸福感內涵之探究。**學校行政，67**，168-180。

邱皓政（2011）。**結構方程模式：LISREL/SIMPLIS原理與應用**（第二版）。臺北市：雙葉。

邱皓政（2012）。**量化研究法三-測驗原理與量表發展技術**。臺北市，雙葉。

金車文教基金會（2016年，9月27日）。教師問卷-手機和翹課，教師新難題【**新聞群組**】。取自http://kingcar.org.tw/survey/406

涂金堂（2016）。**量表編製與SPSS**。臺北市：五南。

姜艷（2006）。**小學教師職業幸福感研究**（未出版碩士論文）。蘇州大學，江蘇省。

施建彬（1995）。**幸福感來源及其相關因素之探討**（未出版之碩士論文）。高雄醫學大學，高雄市。

施建彬、陸洛（譯）（1997）。**幸福心理學**（原作者：Argyle, M.）。臺北市：巨流。（原著出版年：1987）

柯份（2009）。2010邁向卓越學校之環境營造行動方案。載於薛春光（主

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

編)，**2010臺北縣邁向卓越學校－指標系統與行動方案**（頁188-200）。新北市：新北市政府教育局。

胡毓珏（2015）。**國小教師親子關係、工作壓力與幸福感之研究**（未出版之碩士論文）。國立中山大學，高雄市。

苗元江（2002）。幸福感的解释模型综述。**赣南師範學院學報，5**，33-36。

倪紹紋（2017）。**臺中市國民小學校長空間領導與行政人員組織承諾關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

孫健敏、李秀鳳、林叢叢（2016）。工作幸福感的概念演進與測量，**中國人力資源，13**，38-47。

秦夢群（2017）。**教育行政理論與模式**（第三版）。臺北市：五南。

袁慧珊（2014）。**原住民地區國民中學教師之組織認同、工作投入及工作幸福感之關係**（未出版碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。

馬秀敏（2010）。**高校青年教師職業幸福感的調查研究**（未出版碩士論文）。遼寧師範大學，遼寧省。

高雄市政府主計處（2016a）。**105 學年度教職員數統計**【原始數據】。取自：http://kcgdg.kcg.gov.tw/KCGSTAT/Page/kcg01_1.aspx?Mid=3009&p=7&y=106&m=1

高雄市政府主計處（2016b）。**105 學年度學校校數及設施統計**【原始數據】。取自：http://kcgdg.kcg.gov.tw/KCGSTAT/Page/kcg01_1.aspx?Mid=3009&p=7&y=106&m=1

高雄市政府教育局（2017）。**高雄新校園運動 V.5.0 打造未來世代學習行動說帖**。取自：

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

https://www.facebook.com/groups/368972756282/permalink/10154257570856283/

高雄市政府教育局(2017 年 2 月 28 日)。教育局工程管理科成立揭牌，范巽綠局長宣示啟動高雄市未來新校園 5.0 運動【**新聞群組**】。取自 http://www.kh.edu.tw/publicInfo/bureauReport/20170046

高雄市政府教育局（2017 年 3 月 21 日）。高雄市教育局打造「未來世代學習空間」，「高雄新校園運動 5.0 版」正式啟動【**新聞群組**】。取自 http://www.kh.edu.tw/publicInfo/bureauReport/20170073

高翠霞（2011）。環境與學習行為。**T&D飛訊，117**，1-18。

張弘勳、蔡雅琳（2009）。學校經營公共關係之探究。**學校行政，62**，120-148。

張春興（2007）。**教育心理學：三化取向的理論與實踐**（重修二版）。臺北市：臺灣東華。

張美婷（2014）。**教師幸福感與教學效能關係之研究-以桃園縣私立國中小學為例**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。

張郁琦（2014，9月12日）。教師幸福感調查─家長溺愛孩子教師頭號壓力。**臺北市教育e週報**。取自 http://enews.tp.edu.tw/paper_show.aspx?EDM=EPS20140913092306DQB

張憲庭（2005）。少子化現象對學校經營管理之衝擊與因應之道。**學校行政雙月刊，36**，87-93。

張馨芳（2014）。**國中校長知識領導、學習共同體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，桃園市。

教育部（2011）。**中華民國教育報告書**。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/66/pta_1477_1069407_1

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

4033.pdf

教育部（2014a）。**十二年國民基本教育課程綱要總綱**。取自 http://www.naer.edu.tw/ezfiles/0/1000/attach/87/pta_5320_2729842_56626.pdf

教育部（2014b）。**美感教育中長期計畫：第一期五年計畫（103至107年）**。取自 https://www.edu.tw/News_Plan_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&sms=954974C68391B710&s=2BB080CF6DA7B089

教育部（2017）。**公立國中小校舍耐震能力及設施設備改善計畫**。取自 https://www.edu.tw/News_Content.aspx?n=D33B55D537402BAA&s=B214A3011D54CD7B

教育部國民及學前教育署（2013）。**國民中小學營造空間美學與發展特色學校實施計畫**。取自http://ss.delt.nthu.edu.tw/plan_con.php?id=55

梁維鈞（2015）。**新竹縣國民小學校長真誠領導與教師幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立清華大學，新竹市。

畢若琪（2013）。**臺北市國小資源班教師專業承諾與幸福感之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

莊明達（2012）。**國民小學校長空間領導、品牌管理與創新經營關係之研究**（未出版之博士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。

莊富彬（2014）。**桃園市國小教師工作價值觀、工作壓力與幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。

許婉玉（2016）。**新北市國民小學空間領導、學校組織變革與教師創新教學關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

許雅惠（2016）。臺**中市國小教師人格特質、休閒活動參與及幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。逢甲大學，臺中市。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

許瑞芳（2016）。偏遠小校推動學校特色課程之困境與因應策略分析。**學校行政，105**，1-21。

郭陽（2008）。**中國人工作幸福感的結構維度研究**（未出版碩士論文）。廣東外語外貿大學，廣東省。

陳木金、溫子欣（2008）。活化校園建築創造空間領導。**教育研究月刊，174**，61-74。

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之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

陳炫佑（2013）。**臺中市國民小學校長空間領導與教師工作滿意度關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

陳盈如（2015）。**國民小學教師工作要求-資源模式與幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立嘉義大學，嘉義市。

陳美慧（2013）。**桃園縣國小教師自我效能與幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。

陳紋瑤（2013）。**高雄市國小兼任行政職務教師社會支持與幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。

陳詩媛（2016）。**臺北市國民小學校長空間領導與學校內部行銷關係之研究**。（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

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）。國立屏東大學，屏東縣。

陳儀玫（2015）。**新北市國民中學校長空間領導與學校效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。輔仁大學，臺北市。

陳錦朝、高國銓、劉才儀、張慧瑛、方巨台（2010）。我國政府機關政策執行成功案例探討－以新校園運動為例。**T&D飛訊，97**，1-28。

陸洛（1998）。中國人幸福感之內涵、測量與相關因素探討。**國科會研**

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

究會刊：人文及社會科學，8（1），115-137。

曾光宗（2009）。新校園運動開啟建築與教育的對話。**營建知訊，320**，38-45。

曾雅慧（2012）。**臺北市國民小學校長空間領導與學校組織氣氛關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

温亞萍（2014）。**城市高中教師公平敏感性、工作幸福感、工作績效及其關係研究**（未出版之碩士論文）。廣西師範大學，廣西壯族自治區。

湯志民（2006）。**學校建築與校園規畫**（第三版）。臺北市：五南。

湯志民（2008）。空間領導：理念與策略。**教育研究月刊，174**，19-37。

湯志民（2009）。空間領導方式之探析。**至聖鮮師，65**，19-24。

湯志民（2010a）。學校建築與規畫：臺灣未來十年的新方向。載於中華民國學校建築研究學會（主編），**2010學校建築研究：學校校園建築生態工法**（頁9-48）。臺北市：中華民國學校建築研究學會。

湯志民（2010b）。學校建築的新紀元。載於臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所等主辦，**2010新紀元的教育行政發展學術研討會會議手冊暨論文集**（頁87-108），臺北市：臺北市立教育大學

湯志民（2013）。課程、教學、學習與教育空間規畫。載於中華民國學校建築研究學會、國立政治大學教育學院（主編），**課程、教學與教育空間**（頁2-42）。臺北市：中華民國學校建築研究學會。

湯志民、施佩吟、魏琦（2013）。**國民小學校長空間領導、教師組織承諾與學校效能關係之研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC 101-2410-H-004-131）。臺北市：國立政治大學教育學系。

湯志民、陳詩媛、簡宜珍（2014）。**國民小學校長空間領導、組織學習**

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

與教學效能關係之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：MOST102-2410-H-004-180-SSS）。臺北市：國立政治大學教育學系。

湯志民、劉侑承、劉冠廷、曾雅慧（2010）。**臺北縣市國民中小學學校創新經營－空間領導之研究**。行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告（編號：NSC98-2410-H-004-014）。臺北市：國立政治大學教育學系。

馮朝霖（2008）。空間領導、氣氛營造與美學領導。**教育研究月刊，174**，49-60。

黃世孟（1997）。從教育改革談教育空間的教育。載於黃世孟（主編），**臺灣的學校建築：中小學幼稚園篇1984-1996**（頁8-13）。臺北市：中華民國建築師公會全國聯合會。

黃旭鈞（2012）。永續領導促進教育幸福的理念與策略。**教育研究月刊，220**，55-67。

黃秋萍（2016）。**教師工作幸福感量表編製與實證之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

黃美華（2013）。**國小教師工作投入、工作壓力與幸福感關係之研究：以桃園縣為例**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。

黃家瑜（2013）。**桃園縣國民小學教師情緒管理與幸福感關係。**（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。

黃國庭（2013）。**國民小學校長空間領導、學校創新經營與學校效能關係之研究**（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。

黃慧真（2017）。**國中校長僕人領導對教師工作幸福感之影響—以正向心理資本為中介變項**（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南市。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

黃韻如（2016）。**臺北市國民小學教師心理契約、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，臺北市。

楊如君（2014）。**高雄市國小教師休閒態度與幸福感之研究**（未出版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。

楊育璇（2008）。**永續校園局部改造計畫實施之研究－以臺北縣崇德國小、保長國小、東山國小為例**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

楊欽芬、苗霞（2012）。教學情境的理解與有效創設。**天津師范大學學報**（基礎教育版），**3**（13）。

楊馥如（2011）。**新北市國小教師生活型態、休閒參與及幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺灣師範大學，臺北市。

溫妃玲（2013）。**新北市板橋區國小長期代課教師與正式教師幸福感之比較研究**（未出版之碩士論文）。臺北市立教育大學，臺北市。

廖尹秀（2017）。**國中校長轉型領導對教師工作幸福感之影響—以教師信任為中介變項**（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南市。

廖文靜（2011）。**學校設施品質與教育成果關係之研究**（未出版之博士論文）。國立政治大學：臺北市。

劉仕慧（2015）。**高雄市國中校長轉型領導、教師組織公民行為與教師幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。

劉佩芸（2017）。**教學相關的社會心理危害對私立中小學教師工作幸福感之影響—以工作滿意度為中介變項**（未出版之碩士論文）。南臺科技大學，臺南市。

劉侑承（2013）。**桃園縣國民小學校長空間領導與學校效能相關之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

劉冠廷（2015）。**臺北市國民小學校長空間領導與教師組織公民行為關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

劉香伶（2015）。**臺中市國民小學教師組織承諾與教師幸福感關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺中教育大學，臺中市。

蔡宗滦（2016）。**臺北市公立高中職校長空間領導與行政人員工作滿意度關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學：臺北市。

蔡明翰（2013）。**國小校長科技領導、教師專業學習社群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，桃園市。

蔡芳珠（2015）。**花蓮縣國民小學教師專業成長與幸福感之研究**（未出版之碩士論文）。慈濟大學，花蓮縣。

蔡長周（2013）。**臺中市國民中學校長領導風格與教師幸福感關係之研究**（未出版碩士論文）。國立彰化師範大學，彰化縣。

蔡清田（2014）。**國民核心素養：十二年國教課程改革的DNA**。臺北市：高等教育。

鄭文淵（2014）。**國民中學校長空間領導、學校組織文化與學校創新經營效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

鄭楠、周恩毅（2017）。高校青年教師的工作幸福感對其創新行為的影響研究。**國教教育行政學院學報，10**，58-64。

盧建銘（2013）。**新北市國民小學校長教學領導、教師幸福感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，臺北市。

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**（未版之碩士論文）。國立屏東大學，屏東縣。

賴樺蓁（2015）。**新北市國小校長領導風格與教師幸福感之研究研究**（未出版之碩士論文）。國立臺北科技大學，臺北市。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

謝文全（2016）。**教育行政學**（第五版）。臺北市：高等教育。

謝文豪（2007）。校長領導之意義：國小校長的觀點。**花蓮教育大學學報，24**，45-75。

謝玫芸（2007）。**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，高雄市。

謝傳崇、朱紋秀（2011）。校長跨界領導之初探。**學校行政，75**，118-130。

簡宜珍（2017）。**臺北市國民小學校長空間領導與學校組織創新關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立政治大學，臺北市。

蘇郁媚（2017）。**國小校長分布式領導、教師幸福感與學校效能關係之研究**（未出版之碩士論文）。國立臺南大學，臺南市。

鐘巧如（2016）。**國民小學校長空間領導、教師社群運作與學生學習成效關係之研究**（未出版之博士論文）。國立政治大學，臺北市。

英文部分

Ahoy, C. K. (2007). *Leadership in educational facilities administration.* Chicago, IL: The Association of Physical Plant Administrators.

American School & University (1998, January), 70(5), 18-30.

Anderson, J. C., & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: A review and recommended two-step approach. *Psychological Bulletin, 103*(3), 411.

Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being*. New York, NY: Plenum.

Argyle, M. (1987). *The psychology of happiness*. New York: Routedge.

Boles, D., (1965). *The Bible, religion, and the public schools.* Ames, Iowa:

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

Iowa State University Press.

Bruce, H., & Alexander, W. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Personality and Social Psychology, 57*(4), 731-739.

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.

Cronbach, L. J., & Meehl, P.E. (1995). Construct validity in the psychological literature. *Psychological Bulletin, 52*, 281-302.

Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin, 95*(3), 542-575. doi:10.1037/0033-2909.95.3.542 PMID:6399758

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.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research, 18*(3), 382-388. doi:10.2307/3150980

Gifford, R. (1997). *Environment Psychology: Principles and Practice* (2nd ed.).Boston: Allyn and Bacon.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E., & Tatham, R. L. (2006). *Multivariate data analysis* (6th ed.). New Jersey : Prentice-Hall.

Harold, W. B., (1965). *Step by step to better school facilities*. New York: Holt, Rinehart, & Winston, Inc.

Houston, J. P. (1981). The pursuit of happiness. Glenview IL: Scott,

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

Freshman.

Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding its causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 1*(2), 137-164.

Hur, E., Jeon, L., & Buettner, C. (2015). Preschool teachers' child-centered beliefs: Direct and indirect associations with work climate and job-related wellbeing." *Child & Youth Care Forum, 45*(3), 451-465.

Kaiser, H. F. (1974). An index of factorial simplicity. *Psychometrika ,39*, 31-36.

Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*, 121-140. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/2787065

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*(2), 207-222. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/3090197

Keyes, C. L. M. (2005). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 539-548. doi:10.1037/0022-006X.73.3.539

Keyes, C. L. M., & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes & Moore, A. Kristin (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 477-497). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kozma, A., & Stones, M. J. (1980). The measurement of happiness: development of the Memorial University of Newfoundland Scale of

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

Happiness (MUNSH). *Journal of gerontology, 35*(6), 906-912.

Michalos, A.C. (1985). Multiple discrepancies theory. *Social Indicators Research, 13*, 225-252.

Omodei, M. M., & Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in personal projects: Toward and integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 59*(4), 762-769.

Rodríguez-Muñoz, A., & Sanz-Vergel, A. I. (2013). Happiness and well-being at work: A special issue introduction. *Journal of Work and Organizational Psychology, 29*(3), 95-97. doi:10.5093/tr2013a14

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*,141-166.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Direction in Psychological Science, 4*, 99-104. doi:10.1111/14678721.ep1077-2395

Sahin, I. T., Tantekin-Erden, F., & Akar, H. (2011). The influence of the physical environment on early childhood education classroom management. *Eurasian Journal of Educational Research, 44*, 185-202.

Tanner, C. K., & Lackney, J. A. (2006). *Educational facilities planning: Leadership, architecture, and management.* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Uline, C.L., & Tschannen-Moran, M. (2008). The walls speak: The interplay of quality facilities, school climate, and student achievement. *Journal of Educational Administration, 46*(1), 55-73. Retrieved from

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.1108/09578230810849817

Veenhoven, R. (1994). Is happiness a trait? Test of the theory that a better society does not make people any happier. *Social Indicators Research, 32*, 101-160.

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

附錄

附錄一　國民小學教師工作幸福感量表　（專家審題）

敬愛的專家學者，您好：

後學正進行碩士論文「高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感關係之研究」,「校長空間領導量表」決定採用湯志民、施佩吟、魏琦所編製之量表,「教師工作幸福感量表」則為研究者自行編製之量表，期望建立符合國民小學教師需求之教師工作幸福感量表,並了解學校空間環境對教師工作幸福感之預測力,為建立研究工具「教師工作幸福感量表」之專家效度，懇請撥冗指正為荷。

問卷內容分為「個人基本資料」、「教師工作幸福感量表」二部分。敬請您協助審查問卷題目的適切性，並就需要修正之處提出您寶貴之卓見，以提供研究者修正之。感謝您的抽空審查及指導，致上最誠摯的謝意。

耑此　敬頌

教安

國立政治大學教育行政與政策研究所

指導教授：湯志民 博士

研 究 生：蘇亭瑋 敬上

聯絡電話：0982-198-379

中華民國 106 年 11 月

【第一部分】個人基本資料

一. 性 別：□1. 男 □2. 女

□適合　　□修正後適合　　□不適合

修正意見：

二、現任職務：

□1. 教師兼主任 □2. 教師兼組長 □3. 教師兼導師 □4. 科任教師

□適合　　□修正後適合　　□不適合

修正意見：

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

三、學歷：

□1.一般大學或學程　　□2.師範院校

□3.碩士（含四十學分班）□4.博士

□適合	□修正後適合	□不適合
修正意見：		

四、服務年資

(一)在本校服務年資：

□（1）5年以下　□（2）6至10年　□（3）11年至15年

□（4）16年至20年 □（5）21年以上

□適合	□修正後適合	□不適合
修正意見：		

(二)總服務年資：

□（1）5 年以下　□（2）6 至10 年　□（3）11 年至15 年

□（4）16 年至20 年 □（5）21 年以上

□適合	□修正後適合	□不適合
修正意見：		

五、年齡：

□（1）30 歲以下　□（2）31 歲至40 歲

□（3）41 歲至50 歲 □（4）51 歲以上

□適合	□修正後適合	□不適合
修正意見：		

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

【第二部分】教師工作幸福感量表

「教師工作幸福感」係指教師對學校工作經驗中的主觀感受與評價，評價的向度包含個人對工作情境的滿意程度，即個人需求能得到滿足、價值得以實現、能力得以增長、目標得以達成、人際關係能得到支持。本量表分為四個構面，分別為「正向情感」、「工作成就」、「人際和諧」與「專業自主」等，每個構面的內涵請參考下方的說明。受試者作答時是採用李克特（Likert-type）五點量尺計分，選項分為「非常不符合」、「不符合」、「普通」、「符合」、「非常符合」，代表不同程度的符合情形。評定的填答說明如下：

1. 請您參考本研究對每個構面的定義，如您認為適合放在本量表中請在「適合」欄下打勾；如不適合，請在「不適合」欄下打勾；如屬文字修正，則請在「修正後適合」欄下打勾。
2. 如某題項辭句不順，或語意不清，或需另作修正，煩請在「修正意見」處提供您寶貴的修正建議。

一. 正向情感：教師對工作情境的正向感受及滿意程度，即在工作上能保持愉悅的心情、積極的態度、豁達的心境，並對工作有熱忱。	適合	修正後適合	不適合
1. 我滿意我的工作環境。 修正意見：	□	□	□
2. 我在學校能感受到溫馨和諧的氛圍。 修正意見：	□	□	□
3. 我能在本校服務而感到開心。 修正意見：	□	□	□

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

一. 正向情感：教師對工作情境的正向感受及滿意程度，即在工作上能保持愉悅的心情、積極的態度、豁達的心境，並對工作有熱忱。	適合	修正後適合	不適合
4. 我認為學校的工作很有意義、有目標。 修正意見：	□	□	□
5. 我會勇於嘗試工作上的新挑戰。 修正意見：	□	□	□
6. 我喜歡自己的教學工作。 修正意見：	□	□	□
7. 我有信心能夠解決工作上的難題。 修正意見：	□	□	□
8. 面對學校的工作我能保持積極的態度。 修正意見：	□	□	□

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

二. 工作成就：教師對工作表現感到滿意，同時能得到他人的認可與肯定，並在工作中能充分發揮自己的能力、體現自己的價值。	適合	修正後適合	不適合
1.我能從學校工作中獲得成就感。 修正意見：	□	□	□
2.我對自己的課堂教學效果感到滿意。 修正意見：	□	□	□
3.我的工作表現有突破。 修正意見：	□	□	□
4. 我在學校的工作表現獲得他人的肯定。 修正意見：	□	□	□
5.我在團隊工作中能發揮影響力。 修正意見：	□	□	□
6. 我覺得我的教學受到學生歡迎。 修正意見：	□	□	□
7.看到學生成長進步讓我有種成就感。 修正意見：	□	□	□
8.從事學校工作，我能發揮自己的專業能力。 修正意見：	□	□	□

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

三. 人際和諧：教師與他人相處關係的感知，即與他人相處融洽，彼此間相互合作，並獲得鼓勵與支持，其對象包含校長、同事、家長與學生。	適合	修正後適合	不適合
1. 我與同事相處融洽。 修正意見：	□	□	□
2. 我在工作中遇到問題時能獲得他人的協助。 修正意見：	□	□	□
3. 我和家長相處愉快。 修正意見：	□	□	□
4. 我覺得學生喜歡上我的課，和學生關係融洽。 修正意見：	□	□	□
5. 校長關心我的工作。 修正意見：	□	□	□
6. 我的教學工作能夠得到校長的支持和鼓勵。 修正意見：	□	□	□
7. 我覺得校長很為教師的利益和發展著想。 修正意見：	□	□	□
8. 我覺得校長能提供教學資源上的實質性協助。 修正意見：	□	□	□

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

四. 專業自主：教師具有長期的專門訓練與適當的自主權，有自我進修以及與同仁互相研討教學的機會。	適合	修正後適合	不適合
1.我對工作的自由自主程度感到很滿意。 修正意見：	□	□	□
2.在學校裡，我提出的建議能得到落實。 修正意見：	□	□	□
3.我有足夠的資源充分發揮教學理念。 修正意見：	□	□	□
4.我能得到專業成長與進修機會。 修正意見：	□	□	□
5.我的工作能夠不斷提升自己、學習新的知識。 修正意見：	□	□	□
6.學校的工作環境可以讓我施展抱負和理想。 修正意見：	□	□	□
7.學校有研討空間供教師互動交流。 修正意見：	□	□	□
8.學校有提供可以自我進修的個人獨立運用空間。 修正意見：	□	□	□

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

其他意見

問卷到此結束，感謝您的指導與協助

國立政治大學
National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

附錄二 高雄市國民小學教師工作幸福感調查問卷（預試問卷）

敬愛的教育先進，您好：

首先感謝您百忙之中抽空協助本研究之問卷，本研究旨在調查教師工作幸福感之現況，所得的資料純做學術研究之用，且僅作團體分析，不做個別處理，故不需填寫姓名，請安心作答。您的意見非常寶貴，請您仔細閱讀各部分作答，依照個人的認知與感受逐題填寫，非常感謝您在百忙之中撥冗協助。

最後，懇請您於 106年 12月 19日(二) 前將問卷完成後，交由貴校負責人統一收齊後，一併寄回。不便之處，祈請見諒，再次感謝您的協助與支持。耑此

敬頌

教安

國立政治大學教育行政與政策研究所

指導教授：湯志民 博士

研 究 生：蘇亭瑋 敬上

聯絡電話：0982-198-379

聯絡信箱：104171001@nccu.edu.tw

中華民國 106 年 12 月

國立政治大學 National Chengchi University

壹、 基本資料

一、性別：□(1)男 □(2)女

二、年齡：_____歲

三、服務年資

(一)在本校服務年資：_____年

(二)總服務年資(含在其他學校之服務年資)：_____年

四、最高學歷：

□(1)一般大學或師資培育學程 □(2)師範大學或教育大學

□(3)碩士（含四十學分班） □(4)博士

五、現任職務：

□(1)教師兼主任 □(2)教師兼組長 □(3)導師 □(4)科任教師

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

貳、 填答說明

一、請根據您的看法，請在適當的「□」中打「✓」。

二、每一題都請填答。

教師工作幸福感	非常不符合	不符合	尚可	符合	非常符合
一、正向情感					
1. 我滿意我工作的環境空間。	□	□	□	□	□
2. 我能感受到校園的和諧氣氛。	□	□	□	□	□
3. 我能在本校服務是一件開心的事。	□	□	□	□	□
4. 我喜歡自己的教學工作。	□	□	□	□	□
5. 我能面對工作新挑戰，正向解決問題。	□	□	□	□	□
6. 我認為學校的空間情境，能讓我積極投入工作。	□	□	□	□	□
二、工作成就					
1. 我能從學校工作中獲得成就感。	□	□	□	□	□
2. 我對自己的課堂教學效果感到滿意。	□	□	□	□	□
3. 我在學校的工作表現能獲得其他同儕或主管的肯定。	□	□	□	□	□
4. 我在團隊工作中能發揮影響力。	□	□	□	□	□
5. 看到學生成長進步讓我有成就感。	□	□	□	□	□
6. 從事學校工作，我能發揮自己的專業素養。	□	□	□	□	□
三、人際和諧					
1. 我與同事能建立輔導夥伴關係，相處融洽。	□	□	□	□	□
2. 我在工作中遇到瓶頸時通常能獲得必要的協助。	□	□	□	□	□
3. 我和家長溝通互動良好，獲得正向的支持。	□	□	□	□	□
4. 我覺得學生喜歡上我的課，師生互動良好。	□	□	□	□	□
5. 校長關心我的工作狀況，給予必要的支持。	□	□	□	□	□
6. 校長會考量我的權利與專業發展。	□	□	□	□	□
7. 校長能建構教學資源的平台，彼此互動良好。	□	□	□	□	□
四、專業承諾					
1. 我對教育工作的專業自主程度感到滿意。	□	□	□	□	□
2. 學校的工作環境能讓我施展抱負和理想。	□	□	□	□	□
3. 我有足夠的資源支持實現教學理念。	□	□	□	□	□
4. 我能得到足夠的專業成長與進修機會。	□	□	□	□	□
5. 我的工作能夠不斷學習新的知識，提升專業知能。	□	□	□	□	□
6. 在學校裡，我提出的建議通常能得到重視。	□	□	□	□	□
7. 學校有充足的空間供教師互動交流(如：研討室、教師準備室、休息室…等)。	□	□	□	□	□

感謝您的填答與協助，問卷結束。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

附錄三 高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感關係之調查問卷

敬愛的教育先進，您好：

首先感謝您百忙之中抽空協助本研究之問卷，本研究旨在探討「高雄市國民小學校長空間領導與教師工作幸福感」之關係，所得的資料純做學術研究之用，且僅作團體分析，不做個別處理，故不需填寫姓名，請安心作答。您的意見非常寶貴，請您仔細閱讀各部分作答，依照個人的認知與感受逐題填寫，非常感謝您在百忙之中撥冗協助。

最後，懇請您於 107年 3月 21日(三) 前將問卷完成後，交由貴校負責人統一收齊後，一併寄回。不便之處，祈請見諒，再次感謝您的協助與支持。耑此

敬頌

教安

國立政治大學教育行政與政策研究所

指導教授：湯志民 博士

研 究 生：蘇亭瑋 敬上

聯絡電話：0982-198-379

聯絡信箱：104171001@nccu.edu.tw

中華民國 107 年 3 月

壹、基本資料

六、性別：□(1)男 □(2)女

七、年齡：_____歲

八、服務年資

(一)在本校服務年資：_____年

(二)總服務年資(含在其他學校之服務年資)：_____年

九、最高學歷：

□(1)一般大學或師資培育學程 □(2)師範大學或教育大學

□(3)碩士（含四十學分班） □(4)博士

十、現任職務：

□(1)教師兼主任 □(2)教師兼組長 □(3)導師 □(4)科任教師

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

貳、 填答說明

三、本問卷共分二大部分請根據您的看法，請在適當的「□」中打「✓」。

四、每一題都請填答。

第壹部分：校長空間領導	非常不符合	不符合	尚可	符合	非常符合
一、形塑空間願景					
1. 校長會帶領師生共同發展校園空間願景。	□	□	□	□	□
2. 校長能掌握校內外資源發展校園空間願景。	□	□	□	□	□
3. 校長能以學校願景做為發展校園空間願景的依據。	□	□	□	□	□
4. 校長能以學校空間願景做為校園發展藍圖。	□	□	□	□	□
5. 校長能使校園景觀或建築風格反映出學校空間發展願景。	□	□	□	□	□
二、建構教育空間					
1. 校長重視學校建築空間和造型，以展現「人文校園」風貌。	□	□	□	□	□
2. 校長重視多樣化休憩活動設施的規畫，以提供多樣的「生活空間」。	□	□	□	□	□
3. 校長重視環保節能設施的規畫，以營造「永續校園」之教育意境。	□	□	□	□	□
4. 校長重視提供適於學生使用的空間與設施，以提升學習效果。	□	□	□	□	□
5. 校長能鼓勵佈置教學情境，以激勵學生學習動機。	□	□	□	□	□
三、融入課程教學					
1. 校長重視數位資訊網路與教學平台的設置，以建構無所不在的學習情境。	□	□	□	□	□
2. 校長重視各學科教學空間與設備之完善，以提升「正式課程」的實施成效。	□	□	□	□	□
3. 校長能活化學校建築與校園環境規畫，以符應教師多元化的教學需求。	□	□	□	□	□
4. 校長能建置教育資源分享空間與平台，以促進學校教育交流。	□	□	□	□	□
5. 校長重視良好的空間規畫，以促進師生人際互動。	□	□	□	□	□
四、使用者共同參與					
1. 校長重視建置符合「學校本位課程」需求之教學空間（如設置鄉土教室、星象館…等），以提升教學效果。	□	□	□	□	□
2. 校長能給予師生空間規畫參與權，使師生對於校園空間更有成就感。	□	□	□	□	□
3. 校長能讓校園使用者都有機會參與校園規畫，以增進 校園認同與歸屬感。	□	□	□	□	□
4. 校長能讓師生和家長在參與規畫過程中感受到空間意義與價值。	□	□	□	□	□
5. 校長能透過師生共同參與，使課程與教學能有效的運用空間與設備。	□	□	□	□	□

背面尚有題目，請您翻面作答。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

第貳部分：教師工作幸福感	非常不符合	不符合	尚可	符合	非常符合
一、正向情感					
1. 我滿意我工作的環境空間。	□	□	□	□	□
2. 我能感受到校園的和諧氣氛。	□	□	□	□	□
3. 我能在本校服務是一件開心的事。	□	□	□	□	□
4. 我喜歡自己的教學工作。	□	□	□	□	□
5. 我能面對工作新挑戰，正向解決問題。	□	□	□	□	□
6. 我認為學校的空間情境，能讓我積極投入工作。	□	□	□	□	□
二、工作成就					
1. 我能從學校工作中獲得成就感。	□	□	□	□	□
2. 我對自己的課堂教學效果感到滿意。	□	□	□	□	□
3. 我在學校的工作表現能獲得其他同儕或主管的肯定。	□	□	□	□	□
4. 看到學生成長進步讓我有成就感。	□	□	□	□	□
5. 從事學校工作，我能發揮自己的專業素養。	□	□	□	□	□
6. 我和家長溝通互動良好，獲得正向的支持。	□	□	□	□	□
7. 我覺得學生喜歡上我的課，師生互動良好。	□	□	□	□	□
三、專業支持					
1. 校長關心我的工作狀況，給予必要的支持。	□	□	□	□	□
2. 校長會考量我的權利與專業發展。	□	□	□	□	□
3. 校長能建構教學資源的平台，彼此互動良好。	□	□	□	□	□
4. 學校的工作環境能讓我施展抱負和理想。	□	□	□	□	□
5. 我有足夠的資源支持實現教學理念。	□	□	□	□	□
6. 我能得到足夠的專業成長與進修機會。	□	□	□	□	□
7. 我的工作能夠不斷學習新的知識，提升專業知能。	□	□	□	□	□
8. 在學校裡，我提出的建議通常能得到重視。	□	□	□	□	□

感謝您的填答與協助，問卷結束。

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

附錄四

校長空間領導量表　使用同意書

茲同意國立政治大學教育行政與政策研究所研究生蘇亭瑋使用本人於「國民小學校長空間領導、教師組織承諾與學校效能關係之研究」中所編製之「校長空間領導量表」，以作為其研究論文使用之研究工具。

量表編製者：

中華民國 106 年 11 月 28 日

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

附錄五

正向情感構面專家意見彙整表

初擬題目	專家意見	修正後題目
1. 我滿意我的工作環境。	G：我滿意我工作的環境空間。 K：我滿意我目前的工作環境。	我滿意我工作的環境空間。
2. 我在學校能感受到溫馨和諧的氛圍。	G：我能感受到校園的和諧氣氛	我能感受到校園的和諧氣氛。
3.我能在本校服務而感到開心。	B：我為能在本校服務而感到開心。 C：我能在本校服務是一件開心的事。 D：我能在現任學校服務而感到開心。 E：刪除，辭句不順。 G：我對本校具有高度情感，能投入教學工作。 H：我能在本校服務感到開心。 L：我能在本校服務而感到開心。 M：我開心在本校服務。	我能在本校服務是一件開心的事。
4. 我認為學校的工作很有意義、有目標。	C：我認為教學是一件有意義、有目標的工作。 D：我認為在學校工作很有意義、有目標。 E：刪除，「有目標」一詞語意不清。 F：刪除，有兩個不同概念。 G：我認為學校的空間情境，能讓我積極投入工作。 K：我認為教學工作很有意義、有目標。 L：我認為學校的工作很有意義與價值。 M：我認為學校的工作很有意義、有目標。	我認為學校的空間情境，能讓我積極投入工作。
5.我會勇於嘗試工作上的新挑戰。	C：我會勇於嘗試工作的新挑戰。 G：修正，可與第五題合併改寫為我能面對工作新挑戰，正向解決問題。 K：我會勇於嘗試每一次工作上的新挑戰。	我能面對工作新挑戰，正向解決問題。

（續下頁）

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

正向情感構面專家意見彙整表（續）

初擬題目	專家意見	修正後題目
6. 我喜歡自己的教學工作。	F：我喜歡目前的工作。 G：修正，與第八題合併改寫為我喜歡自己的工作，能保持積極的教學熱忱。 K：刪除，因問法與第四題重覆。	保留
7. 我有信心能夠處理工作中的困難。	G：刪除，因可與第五題合併改寫。 J：遇到工作上的難題時，我會努力設法解決。	刪除
8. 面對學校的工作我能保持積極的態度。	G：刪除，因可與第六題合併改寫。 K：面對工作的挑戰我能保持積極的態度。 L：面對學校的工作我能積極以對。	刪除（因與修正後第四題題意相同）

資料來源：研究者自行整理

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

附錄六

工作成就構面專家意見彙整表

初擬題目	專家意見	修正後題目
1.我能從學校工作中獲得成就感。	H：我能在學校工作中獲得成就感。	保留
2.我對自己的課堂教學效果感到滿意。	C：我對自己的教學成效感到滿意。	我對自己的教學成效感到滿意。
3.我的工作表現有突破。	A、D、M：刪除 B：考慮提供具體的比較時間點，如：跟往年比起來，我今年的工作表現有所突破。 C：我認為我的工作表現有突破。 G：我遇到工作瓶頸會積極學習與突破，以彰顯工作成就。 H：我在工作表現上有所突破。 K：我的工作表現比過去一年有突破。 L：我的工作表現能持續精進。	刪除
4.我在學校的工作表現獲得他人的肯定。	C：我在學校的工作表現能獲得其他同儕或主管的肯定。 L：我在學校的工作表現深獲他人肯定。	我在學校的工作表現能獲得其他同儕或主管的肯定。
5.我能在團隊工作中發揮影響力。	無	保留
6.我覺得我的教學受到學生歡迎。	B：我覺得我的教學受到大部分學生歡迎。 H：我覺得我的課堂教學受到學生歡迎。 L：~~我覺得~~我的教學受到學生歡迎。 M：刪除，因題意與第二題相同。	刪除
7.看到學生成長進步讓我有種成就感。	C、D、H：看到學生成長進步讓我有~~種~~成就感。 L：看到學生成長進步讓我最有成就感。	看到學生成長進步讓我有成就感。
8.從事學校工作，我能發揮自己的專業能力。	H：從事學校工作，我能發揮自己的專業素養。 K：從事教學工作，我能發揮自己的專業能力。	從事學校工作，我能發揮自己的專業素養。

資料來源：研究者自行整理

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

附錄七

人際和諧構面專家意見彙整表

初擬題目	專家意見	修正後題目
1. 我與同事相處融洽	G：我與同事能建立輔導夥伴關係，相處融洽。	我與同事能建立輔導夥伴關係，相處融洽。
2. 我在工作中遇到問題時能獲得同事的協助	B：我在工作中遇到問題時通常能獲得他人的協助。 C：我在工作中遇到瓶頸時能獲得他人的協助。 G：我在工作中遇到問題能獲得同儕教師的協助。 L：我在工作中遇到問題時能獲得必要協助。	我在工作中遇到瓶頸時通常能獲得必要的協助。
3. 我和家長相處愉快	B：我和大部分家長相處愉快。 C、D：我和家長們互動愉快。 G：我和家長溝通互動良好，獲得正向的支持。	我和家長溝通互動良好，獲得正向的支持。
4. 我覺得學生喜歡上我的課，和學生關係融洽。	A、C、L、M：修正，改為我和學生關係融洽。（前半敘述與工作成就構面的第六題相近。） B：我覺得大部分學生喜歡上我的課，和學生關係融洽。 G：我覺得學生喜歡上我的課，師生互動良好。	我覺得學生喜歡上我的課，師生互動良好。
5. 校長關心我的工作	C：校長關心我的工作狀況。 D：校長關心我教學上的工作。 F、G：刪除 H：校長關心我的生活。 L：校長關心我的工作狀況，給予必要的支持。	校長關心我的工作狀況，給予必要的支持。
6. 我的教學工作能夠得到校長的支持和鼓勵	C：校長能支持和鼓勵我的教學工作。 M：刪除（因題意與第 5 題相同）	刪除

（續下頁）

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

人際和諧構面專家意見彙整表（續）

初擬題目	專家意見	修正後題目
7. 我覺得校長很為教師的利益和發展著想。	A、G：刪除 B：我覺得校長很為我的利益和發展著想。(教師間可能因利益不同而有衝突之情況，建議更具體指出是我。) C：校長會考量教師的權利與專業發展。 D、L：我覺得校長很為教師的權益和發展著想。 H：我覺得校長很為教師的工作和發展著想。 K、M：我覺得校長能為教師的利益和發展著想。	校長會考量我的權利與專業發展。
8. 我覺得校長能提供教學資源上的實質性協助。	C：~~我覺得~~校長能提供我教學資源上的實質性協助。 G：我覺得校長能建構教學資源的平台，彼此互動良好。 L：我覺得校長能提供教學資源上的實質性協助。	我覺得校長能建構教學資源的平台，彼此互動良好。

資料來源：研究者自行整理

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

附錄八

專業自主構面專家意見彙整表

初擬題目	專家意見	修正後題目
我對工作的自由自主程度感到很滿意。	B：我對工作的自由以及自主程度感到很滿意。 C、L：去掉「自由」和「很」字，改為我對工作的自主程度感到滿意。 D：我對工作的專業自主程度感到很滿意。 G：我對教育工作的自主性感到很滿意。 H：我對教學工作的自主程度感到滿意。 K：我對工作的自由自主程度感到~~很~~滿意。 M：我對工作的~~自由~~自主程度感到很滿意。	我對教育工作的專業自主程度感到滿意。
在學校裡，我提出的建議能得到落實。	A：刪除 B：在學校裡，我提出的建議通常能得到落實。 C：在學校裡，我提出的建議能得到校長的回應。 D：在學校裡，我提出的專業建議能得到落實。 G：在學校裡，我提出的建議能獲得正向的回應與落實。 H：在學校裡，我提出的建議能得到重視。	在學校裡，我提出的建議通常能得到校長的重視。
我有足夠的資源充分發揮教學理念。	H：我有足夠的資源支持實現教學理念。 L：我有足夠的資源充分實踐教學理念。	我有足夠的資源支持實現教學理念。
我能得到專業成長與進修機會。	C：我能得到專業成長與進修的機會。 L：我能得到足夠的專業成長與進修機會。 M：我能得到專業成長~~與進修~~機會。	我能得到足夠的專業成長與進修機會。
我的工作能夠不斷提升自己、學習新的知識。	C：我的工作能不斷提升自己、學習新~~的~~知識。 H：我~~的工作~~能夠不斷提升自己、學習新的知識。 L：我的工作能夠不斷學習新的知識，提升專業知能。	我的工作能夠不斷學習新的知識，提升專業知能。
學校的工作環境可以讓我施展抱負和理想。	C：學校的工作環境能讓我施展抱負和理想。 L：學校的工作~~環境~~可以讓我施展抱負和理想。	學校的工作環境能讓我施展抱負和理想。

（續下頁）

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

專業自主構面專家意見彙整表（續）

初擬題目	專家意見	修正後題目
學校有研討空間供教師互動交流。	E： 學校能設置研討空間供教師互動交流。 G：學校有充足的空間供教師互動交流（如：研討室、教師準備室、休息室）。 L：學校能提供研討空間供教師互動交流。	學校有充足的空間供教師互動交流（如：研討室、教師準備室、休息室）。
學校有提供可以自我進修的個人獨立運用空間。	A、D、L：刪除 C：學校有提供~~可以自我進修的~~個人獨立運用的增能進修空間。 E：學校能提供可以自我進修的個人獨立運用空間。 G：學校有提供可以自我進修的個人獨立運用空間。(如：教師研究室） H：學校有提供可以自我進修的~~個人~~獨立運用空間。	刪除

資料來源：研究者自行整理

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02

附錄九

32道初擬試題與修正後26道題目之對照表

構面	初擬試題題號	預試問卷題號	預試題數
構面一：正向情感	1	1	6
	2	2	
	3	3	
	4	6	
	5	5	
	6	4	
	7	刪除	
	8	刪除	
構面二：工作成就	1	1	6
	2	2	
	3	刪除	
	4	3	
	5	4	
	6	刪除	
	7	5	
	8	6	
構面三：人際和諧	1	1	7
	2	2	
	3	3	
	4	4	
	5	5	
	6	刪除	
	7	6	
	8	7	
構面四：專業承諾	1	1	7
	2	6	
	3	3	
	4	4	
	5	5	
	6	2	
	7	7	
	8	刪除	

資料來源：研究者自行整理

國立政治大學 National Chengchi University

DOI:10.6814/THE.NCCU.EAP.004.2018.F02