

國立政治大學教育學系博士論文

高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能 關係之研究

A Study of Relationship among Principals' Positive Leadership,
Teachers' Well-Being and School Effectiveness
in Senior High Schools

指導教授：湯志民博士

研究生：楊雅婷撰

中華民國 109 年 7 月



摘要

本研究係探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係之研究，並探討不同背景變項之教師知覺校長正向領導、教師幸福感與學校效能的差異，亦探討校長正向領導、教師幸福感與學校效能的關係；此外，並進行各變項間之因果關係檢測，試圖建立理論模型。

研究首先由文獻探討分析中，建立研究架構及理論基礎，並透過預試分析發展具良好信效度的「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係調查問卷」；其次，以臺灣省公私立高級中等學校為母群體，依學校區域及學校規模採分層隨機抽樣方法進行樣本抽取，共計有 811 份有效問卷，有效回收率為 81.10%；再次，運用 SPSS 18 與 AMOS 22 套裝統計軟體進行描述統計分析、差異分析、相關分析、預測分析及結構方程模式之檢驗，分析結果有以下重要結論：

- 一、高級中等學校教師對校長正向領導的知覺屬中高程度，以「反思學習」層面知覺情形較高；
- 二、高級中等學校教師對幸福感的知覺屬中高程度，以「樂觀心態」層面知覺情形較高；
- 三、高級中學教師學校效能的知覺屬中高程度，以「教師教學」層面知覺情形較高；
- 四、高中教師對校長正向領導的知覺程度會因「年齡」、「職務」、「學校歷史」之不同而有顯著差異；
- 五、高中教師對教師幸福感的知覺程度會因「性別」、「年齡」、「職務」、「學校歷史」之不同而有顯著差異；
- 六、高中教師對學校效能的知覺程度會因「性別」、「教育程度」和「職務」之不同而有顯著差異；
- 七、校長正向領導、教師幸福感與學校效能整體具有顯著中度正相關；
- 八、校長正向領導與教師幸福感可以正向預測學校效能；

九、校長正向領導、教師幸福感與學校效能的理論模型適配良好。

十、校長正向領導可透過教師幸福感促進學校效能，教師幸福感具有部分中介效果。

最後，根據研究結果提出相關建議，俾提供教育行政機關及高級中學校長及後續研究之參考。

關鍵詞：正向領導、教師幸福感、學校效能



Abstract

The main purpose of this study is to explore the relationship among principals' positive leadership, teachers' well-being, and school effectiveness in senior high schools. Furthermore, the analyses of the different effects of different background factors are also discussed. In addition, an interactive model was constructed and confirmed, and some research conclusions and suggestions were offered.

The research framework and theory were constructed after literature reviewing. A questionnaire entitled The relationships between principals' positive leadership, teachers' well-being, and school effectiveness in senior high schools is applied to gather data from senior high schools teachers. The total of 811 questionnaires were received validly, which are chosen randomly from northern, central, southern, and eastern regions in Taiwan. The valid recovery rate is 81.1%. The data were analyzed in descriptive statistics, difference analysis, related analysis, predictive analysis and Structure Equation Modelling (SEM) by SPSS18 and AMOS20. The major findings of the research are as follows :

- 1.The overall perception of principals' positive leadership presented a middle to high level," reflective learning" showed the best and highest level.
- 2.The overall perception of teachers' academic optimism presented a middle to high level," open mind" showed the best and highest level.
- 3.The overall perception of teachers' professional development presented a middle to high level," teachers' teaching" showed the best and highest level.
4. The perceptions of principals' positive leadership vary significantly depending on "age", "position" and "school history".
- 5.The perceptions of teachers' well-being vary significantly depending on "sex", "age", "position" and "school history".

- 6.The perceptions of school effectiveness vary significantly depending on “sex”, “academics degree”, and “position”.
- 7.There is a significantly positive correlation among the variables of principals' positive leadership, teachers' well-being, and school effectiveness.
- 8.Both principals' positive leadership and teachers' well-being can predict school effectiveness.
- 9.The theoretic modeling among the principals' positive leadership, teachers' well-being, and school effectiveness fits well.
- 10.Teachers' well-being partially mediated the effects of principals' positive leadership on intention of school effectiveness.

Finally, according to the research results, the recommendations were given to provide references for educational administration authorities, senior high schools' principals, and future studies.

Keywords: Positive Leadership, Teachers' Well-Being, School Effectiveness

謝 誌

在魔女宅急便的卡通中，有句臺詞：「只有一個人在旅行時，才聽得到自己的聲音，它會告訴你，這世界比想像中的寬闊。這個世界上，你可以碰到機遇，而絕不可能碰到『神』，自己的路，還是得自己走。」，而我終於完成論文。

感謝秦夢群老師，在課堂上深入淺出鞭辟入裡的說明教育現況；謝謝吳政達老師，總能將戲劇的臺詞與人生巧妙的結合，為沉悶的生活紓壓不少；感謝湯志民老師，在論文指導的過程不厭其煩說明，也提點學生要多注意身體健康；謝謝所有曾經讓我上課和教導過我的所有師長。這些年，不論在學業、工作或生活等方面，雖未如能全如己願，惟回想念書初衷，多有走心之時，亦儘管心情不美麗，如盧梭在其所著「逆境」提到：「當我們只遇到逆風行舟的時候，調整航向迂迴行駛就可以了；但是，當海面上波濤洶湧，而我們想停在原地的時候，那就要拋錨。當心啊，年輕的舵手，別讓你的纜繩鬆了，別讓你的船錨動搖，不然在你沒有發覺以前，船就漂走了」，終於讓任性的我在最後一刻回頭並實現初衷。

感謝從小到家人陪伴，謝謝爸媽一路以來的支持，並將我需要照顧幼兒的任務，無條件接手，僅為了讓我能完成論文。謝謝妹妹三不五時拋下工作，接手照顧兩個小孩的工作，或是到臺北支援我，讓我得以參加學校開設的課程或活動。也感謝弟弟總是在我電腦有問題的時候，提供我最新的優質電腦，讓我終於完成此階段的學業。謝謝所有在這段期間，陪我一起運動、陪我聊天及協助問卷發送回收，還有不定時督促我要加緊腳步的所有師長朋友，在此以感謝二字表達心中的謝意。

在魔法公主卡通裡，發人省思的臺詞為：「我們的生命太短，來不及見證那些遙遠到令人恍惚的詞語，比如天長地久、海角天涯、碧落黃泉、滄海桑田。所以，要活下去」，寫這段謝誌時，天才剛曉，但昨晚小女兒業多次起身尋找我的身影，此刻終於卸下學生身分，將繼續在這人生的旅程另一個角色。



目次

第一章 緒論.....	1
第一節 研究動機與目的.....	1
第二節 研究待答問題.....	7
第三節 名詞釋義.....	8
第四節 研究方法與步驟.....	10
第五節 研究範圍與限制.....	14
第二章 文獻探討.....	17
第一節 正向領導理論之探討.....	17
第二節 教師幸福感理論之探析.....	36
第三節 學校效能理論之探究.....	52
第四節 校長正向領導、教師幸福感與學校效能之相關研究.....	68
第三章 研究設計與實施.....	103
第一節 研究架構.....	103
第二節 研究對象.....	106
第三節 研究工具.....	110
第四節 實施程序.....	127
第五節 資料處理.....	128
第四章 研究結果分析與討論.....	131
第一節 校長正向領導之現況與差異分析.....	131
第二節 教師幸福感之現況與差異分析.....	154
第三節 學校效能之現況與差異分析.....	171
第四節 校長正向領導、教師幸福感與學校效能的相關分析.....	187
第五節 校長正向領導與教師幸福感對學校效能之預測力.....	194
第六節 結構方程模式檢驗及中介效果.....	200
第五章 結論與建議.....	209
第一節 結論.....	209
第二節 建議.....	216
參考文獻.....	225
壹、中文部分.....	225
貳、英文部分.....	244
附 錄.....	251
附錄一 問卷授權同意書.....	251

附錄二	高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷(學者專家用).....	252
附錄三	專家內容效度資料分析表.....	263
附錄四	高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷(預試問卷).....	272
附錄五	高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷(正式問卷).....	278



表次

表 2-1	正向領導問卷內涵一覽表	26
表 2-2	幸福感內涵描述一覽表	40
表 2-3	教師幸福感問卷內涵一覽表	44
表 2-4	幸福感之心理學理論基本假定、優缺點及思考模式彙整表	50
表 2-5	效能與效率的比較表	53
表 2-6	學校效能問卷內涵一覽表	61
表 2-7	學校效能理論模式彙整表	67
表 2-8	校長正向領導的背景變項差異分析表	69
表 2-9	性別與校長正向領導關係之彙整表	72
表 2-10	年齡與校長正向領導關係彙整表	73
表 2-11	教育程度與校長正向領導關係彙整表	73
表 2-12	服務年資與校長正向領導關係彙整表	74
表 2-13	擔任職務與校長正向領導關係彙整表	75
表 2-14	學校規模與校長正向領導關係彙整表	75
表 2-15	學校歷史與正向領導關係彙整表	76
表 2-16	學校位置與正向領導關係彙整表	76
表 2-17	教師幸福感的背景變項差異分析表	79
表 2-18	性別與教師幸福感關係之彙整表	80
表 2-19	年齡與教師幸福感關係彙整表	80
表 2-20	教育程度與教師幸福感關係彙整表	81
表 2-21	服務年資與教師幸福感關係彙整表	81
表 2-22	擔任職務與教師幸福感關係彙整表	82
表 2-23	學校規模與教師幸福感關係彙整表	82
表 2-24	學校歷史與教師幸福感關係彙整表	83
表 2-25	學校位置與教師幸福感關係彙整表	83
表 2-26	學校效能的背景變項差異分析表	86
表 2-27	性別與學校效能關係之彙整表	89
表 2-28	年齡與學校效能關係彙整表	90
表 2-29	教育程度與學校效能關係彙整表	90
表 2-30	服務年資與學校效能關係彙整表	91
表 2-31	擔任職務與學校效能關係彙整表	92
表 2-32	學校規模與學校效能關係彙整表	93
表 2-33	學校歷史與學校效能關係彙整表	94
表 2-34	學校位置與學校效能關係彙整表	94

表 3-1	專家審查對象表	106
表 3-2	預試問卷抽取比率、校數及學校名單	107
表 3-3	正式問卷抽取比率、校數及學校名單	108
表 3-4	預試樣本基本資料分配統計表	109
表 3-5	校長正向領導量表信度分析摘要表	112
表 3-6	教師幸福感分量表之 KMO 與 Bartlett 檢定數據.....	113
表 3-7	教師幸福感量表各題之決斷值(CR)及各題與量表總分之相關分析摘要表.....	114
表 3-8	教師幸福感量表預試問卷之因素分析摘要表	115
表 3-9	116 教師幸福感量表預試問卷之信度分析摘要表	116
表 3-10	119 學校效能分量表之 KMO 與 Bartlett 檢定數據.....	119
表 3-11	學校效能量表各題之決斷值(CR)及各題與量表總分之相關分析摘要表.....	120
表 3-12	學校效能量表預試問卷之因素分析摘要表	121
表 3-13	學校效能量表預試問卷之信度分析摘要表	122
表 4-1	校長正向領導現況摘要表	132
表 4-2	高級中學校長正向領導各題項之平均數摘要表	133
表 4-3	不同性別教師「校長正向領導」各向度平均數 t 考驗.....	137
表 4-4	不同年齡教師「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表	138
表 4-5	不同教育程度教師「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表	140
表 4-6	不同服務年資教師「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表	142
表 4-7	不同擔任職務教師對「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表	143
表 4-8	不同學校規模教師對「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表	145
表 4-9	不同學校歷史教師對「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表	147
表 4-10	不同學校位置教師對「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表	150
表 4-11	高級中學教師幸福感統計摘要表	154
表 4-12	高級中學教師幸福感各題項之平均數摘要表	155
表 4-13	不同性別教師「教師幸福感」各向度平均數 t 考驗.....	157
表 4-14	不同年齡教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表	158
表 4-15	不同教育程度教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表	159
表 4-16	不同服務年資教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表	160
表 4-17	不同擔任職務教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表	161
表 4-18	不同學校規模教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表	163
表 4-19	不同學校歷史教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表	165
表 4-20	不同學校位置教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表	167
表 4-21	高級中學學校效能統計摘要表.....	171
表 4-22	高級中學學校效能各題項之平均數摘要表.....	172

表 4-23	不同性別教師「學校效能」各向度平均數 t 考驗.....	174
表 4-24	不同年齡教師「學校效能」各向度變異數分析摘要表.....	175
表 4-25	不同教育程度教師「學校效能」各向度變異數分析摘要表.....	176
表 4-26	不同服務年資教師「學校效能」各向度變異數分析摘要表.....	177
表 4-27	不同職務教師「學校效能」各向度變異數分析摘要表.....	178
表 4-28	不同學校規模教師「學校效能」各向度變異數分析摘要表.....	180
表 4-29	不同學校歷史教師對「學校效能」各向度變異數分析摘要表.....	181
表 4-30	不同學校位置教師對「學校效能」各向度變異數分析摘要表.....	182
表 4-31	校長正向領導與教師幸福感相關係數矩陣.....	187
表 4-32	校長正向領導與學校效能相關係數矩陣.....	189
表 4-33	教師幸福感與學校效能相關係數矩陣.....	191
表 4-34	校長正向領導、教師幸福感與學校效能相關係數矩陣.....	192
表 4-35	校長正向領導整體與教師幸福感整體對學校效能之逐步多元迴歸分析摘要表.....	194
表 4-36	校長正向領導分構面與教師幸福感分構面對學校效能逐步多元迴歸分析摘要表..	195
表 4-37	校長正向領導與教師幸福感對行政支持逐步多元迴歸分析摘要表.....	196
表 4-38	校長正向領導與教師幸福感對教師教學逐步多元迴歸分析摘要表.....	197
表 4-39	校長正向領導與教師幸福感對學生學習逐步多元迴歸分析摘要表.....	198
表 4-40	校長正向領導與教師幸福感對學校效能預測摘要表.....	199
表 4-41	所有測量變項的相關係數、標準差、偏態與峰度表 (N=811)	202
表 4-42	多變數常態檢測表.....	203
表 4-43	本研究模式適配度檢核比較表.....	204

圖 次

圖 1-1	本研究實施步驟	13
圖 2-1	正向心理學的三大研究支柱	30
圖 2-2	領導行為整合模式	33
圖 2-3	修正 Schwarz 和 Strack 幸福感之判斷模式	49
圖 2-4	幸福感的整合模式	51
圖 2-5	本研究學校效能內涵	59
圖 3-1	本研究架構圖	104
圖 3-2	校長正向領導量表二階驗證性因素分析模式標準化參數估計值圖	111
圖 3-3	教師幸福感量表二階驗證性因素分析模式化值估計值圖	118
圖 3-4	學校效能量表二階驗證性因素分析模式標準化參數估計值圖	124
圖 4-1	結構模型圖	201
圖 4-2	校長正向領導、教師幸福感與學校效能之結構模式圖	208



第一章 緒論

本研究以「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係之研究」為題，進行相關研究與探討。以下共分為四節闡述，第一節為研究動機與目的，第二節為研究待答問題，第三節為名詞釋義，第四節為研究方法與步驟及第五節研究範圍與限制。

第一節 研究動機與目的

本節旨在探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之關係，茲將研究動機與目的分述如下：

壹、研究動機

臺灣於 2014 年推動十二年國民基本教育，2019 年 8 月 1 日正式推動 108 年課程綱要，不僅是學生升學方式的改變，後期中等教育階段的學校經營更面臨著不同的考驗。正如，秦夢群（1999）指出：現今校長所應具備的能力不再像以往那樣單純，校長角色也變得複雜多樣，但不論校長的角色為何，校長仍需對教師、家長與學生負起學校經營的責任。是以，身為學校領導人的校長，其領導方式是否適當，將關係到學校經營與教師教學的成敗，因此，校長該如何帶領學校教師因應不同的社會背景與教育改革的需求是值得關注的議題。

校長領導的方式植基於個人領導的信念，進而體現於領導行為，黃宗顯（2008）認為：領導者對於組織的績效、人員的服務士氣、行政服務品質、組織的資源利用、公共關係的建立、組織的創新能力、以及組織的聲望等皆可能產生影響。學者林新發、王秀玲、仲秀蓮、顏如芳、汪宗明（2005）研究指出：國民小學校長整體正向思考與整體學校效能之間呈現高度正相關，顯示校長採高正向思考，其學校效能愈佳，在校長領導效能層面也愈好。

細究現在學校校長所處的背景，正處於「唯一不變就是變」的時代裡，校長需具有正向的領導信念，以積極、樂觀與開放的心胸處理學校相關事務。在校長正向的領導信念下，教

師對學校將產生有歸屬感，進而願意與校長一起為學校奉獻心力，使學校經營效能達到更大化，因此，校長領導對於教師個人及組織效能等方面皆具有重要的影響力。

一、正向領導成為教育領導新興議題

學校的成員組成有學生、家長、教師與行政人員，近年來，教師積極爭取相關權益的活動中，最重要的是在2003年9月28日及2005年12月10日前後達三次的遊行活動，其中，全國教師會於2002年9月28日教師節當日號召十萬名教師在臺北市進行遊行，以「團結、尊嚴、工會、協商」為主要訴求，並以「還我納稅權、痛恨被抹黑、脫離工具化、實現我尊顏、團結組工會、勞資要協商」作為遊行的口號，此為首次教師走上街頭（陳聰明，2008），後於，2010年6月1日修正工會法第4條第3項為「教師得依本法組織及加入工會」。換言之，我國教師除了享有教師法所保障的教師工作與生活等相關權利與義務外，為落實憲法保障人民自由權利之基本理念，我國教師可依工會法第4條組織教師工會，及同法第6條規定加入產業工會及職業工會之權益，並受勞動基準法相關勞動條件最低標準之規定（楊雅婷，2012）。

除了教師意識的抬頭，國內近年來教育改革方案與策略，使得教育生態產生許多改變，如：家長參與校務之需求大幅升高，家長會代表可出席校務會議，及參與教師評審委員會，於是學校形成校長、教師會與家長會三足鼎立的時代（張碧娟，1999），在這樣的組織氛圍下，考驗著學校校長經營學校的方式，Cunningham 和 Gresso（1993）指出，信任是建立學校效能的基礎，因此，如何使學校對立的組織氣氛有所改善，進而合作，產生正向能量，是顯現學校領導者的真功夫之處。

而前述經營的理念與深受正向心理學影響而起的正向領導要義相符，如國內學者林新發（2010a）認為正向領導者應：（一）正向解讀部屬行為，即領導者應先肯定人性本善，部屬做錯事必有其不得已之原因，然後再依組織規範進行理性處理。（二）以身作則積極形塑組織正向氛圍，係指領導者不畏困難的勇氣與毅力，以身作則，培育組織成員具有感恩、樂觀等

正向情緒，進而形塑組織正向氛圍。進一步，林新發（2010b）對正向領導所下定義：「組織領導者在建立共同意義的目標下，所展現正向的執行力與影響力，以營造正向氛圍與付出愛心關懷，進而提升組織成效。」另 Grant 於 2008 年認為個人越是將其工作視為志業，並且堅信其作為是好的，則工作對個人產生的意義性越大，而教師一直被視為志業的工作屬性，且具有高層次的工作意義，研究發現與個人和組織正向結果及卓越的表現有相關存在（引自 Cameron，2012）。

可見，校長正向領導是指校長展現其正向的影響力，具有關懷與同理心對待同仁，學校具有正向氛圍，運用肯定與支持的正向溝通模式，維持成員彼此間的正向關係，並給予教師自我肯定的正向意義，如李勇緻（2012）所指「正向領導」可以讓世界變得更美好；另正向領導能讓領導者超越一般的成功，進而達到卓越的效能與驚人的正向結果（謝傳崇，2011a）。

另仲秀蓮（2011）進行「臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營效能影響之研究」顯現臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化及學校創新經營效能，兩兩之間具有高度正相關。另吳秀珍（2012）所著「國民小學校長正向領導與學校組織氣氛關係之研究」結果表示：國小校長正向領導與學校組織氣氛具有正相關；又李勇緻（2012）進行「新北市國小校長正向領導與學校效能之研究」發現：新北市國小校長正向領導各層面對學校效能各層面表現具有預測力，如林新發（2020）所指：「正向領導是一種值得採用的領導行為和策略，領導者採行正向領導對組織的發展或成功有極大的關係和影響力，且能使組織邁向優質卓越」，據此，探討學校校長正向領導，了解當前高級中學教育環境中，校長正向領導現況，及在不同背景變項下，校長正向領導運作上的差異，皆是研究者關注的焦點，乃本研究動機之一。

二、教師幸福感為教學成效的影響因素，如何提高教師幸福感，是學校領導的重要課題

人類是具有靈性的動物，在生命旅途中，人都在尋求及探討人生的意義與價值，此為人類與其他動物有別的原因之一。Fry（2003）認為在工作上強調靈性，可以促進個人內在動機，

以激勵個人工作的動力。另根據 Fry 和 Matherly (2006) 研究發現，在工作職場上表現靈性，可引發個人的組織承諾與工作表現，進而增進工作效能與降低曠職率，如在管理上展現靈性，除了增進職員的幸福感和組織的卓越表現外，尚能創造出優勢的競爭力。又 Fry 和 Slocum (2008) 也認為，在工作上表現靈性及靈性的領導方式，皆是當今領導者首要面對的課題。

學校永續發展是校長經營者皆一致追求的目標與目的，面對多變的年代，人應該保有持續進步的動力，才能保有應對機制，學校教育以「人」為本，學生與行政事務的活動設計與行為動念間，應以「教育」為念，展現在師生互動、行政職事、親師合作與學校社區交際之間，並更進一步指出，學校領導者需匯集學校教師對組織的承諾，以導引學校向上向善持續發展。侯辰宜 (2007) 進行「國小教師幸福感與教學效能之關係研究—以桃園縣為例」表示：教師幸福感與教學效能具有高度正相關的研究結果。王冠堯 (2008) 所著「國中教師幸福感與教學效能之關係研究—以臺北縣為例」之結果顯現：臺北縣國中教師幸福感與教學效能之間，具有顯著正相關，此兩篇研究分別以國民小學及國民中學為研究對象。

王惠萱 (2011) 所著「國民小學校長分佈式領導、教師創新教學與教師幸福感關係之研究：以桃園縣為例」之研究結果顯現：「校長分佈式領導」、「教師創新教學」與「教師幸福感」之間，呈顯著正相關。謝傳崇 (2011b) 指出：正向領導應用在教師教學上，可以增加教師的教學動機，並能持續關注學生的學習上。余民寧、許嘉家、陳柏霖 (2010) 發現，國內教師下班後仍繼續從事教學相關工作時間愈長者，其憂鬱程度的傾向愈強，但幸福感能調節憂鬱的傾向。

另吳清山 (1998a) 指出教師教學變項是學校重要差異的原因，並進一步指出，在有效能學校，教師行為是不同於無效能學校，因此，目前國內相關篇章探討教師幸福感的博碩士論文篇章共計有 79 篇，其中，以國民中小學以下教育階段之教師幸福感為主題者共計有 77 篇，以特殊教育及技術型高級中等學校教師幸福感分別各 4 篇，為增加了解高級中學教育階段教師幸福感的認知與實踐，進而提升學校效能，乃本研究動機之二。

三、學校永續發展是學校領導者、教師及家長的期望，提高學校效能是值得關注的課題。

Fry (2003) 認為願景的設定可提供組織三個重要的功能，一是幫助釐清革新的方向；二是確定並簡化複雜的決定；三是快速統合員工的行動等，以喚起員工的使命感及激勵個人的希望與信念，是以，學校願景是否達成，可藉由檢視學校效能而獲得。Uline, Miller 和 Tschannen-Moran (1998) 指出學校效能具備許多向度，行政運作的功能、領導行為、成員士氣、信任的程度、組織文化與氣氛、家長參與、社區支持、教師效能、教師的組織承諾、教師的忠誠度與滿意度等，都可以作為判斷學校效能的重要指標，換言之，學校效能是個複雜的構念（鄭彩鳳，2008；楊念湘，2011）。

在學校層面中，教師的教學與學校的效能是息息相關的議題，國外學者 Freire 指出，教師教學的熱誠與「愛」的元素有所關聯，在教學過程中，若沒有了愛的元素，那麼在教育過程中必會缺少些什麼，因此，教學需要受過鍛鍊的愛、創造的愛與深思熟慮的愛作為基礎。受過鍛鍊的愛使得教師在教學過程有所成長，創造的愛是維持教師教學動力的來源，而深思熟慮的愛則是教師以學生的利益為最大考量，讓教學得以持續，師生得以成長（楊雅婷，2006）。是故，教學是愛的行動表現，進一步，McLarean (2003) 指出：愛對 Freire 而言，它是改革的氧氣，亦是滋潤歷史內容的生命。

社會學家 T. Parsons 所提社會體系著重在人與人的互動模式，包含地位、角色、共同價值、社會規範及目的等向度（陳奎憲，2018），另戴國良（2018）指出領導效能和領導行為之間無必然的關係，而是需要部屬的準備度等情境因素加以配合，換言之，組織效率的高低仍然取決於組織成員的素質及對組織的向心力。是以，對學校而言，學校效能的高低仍取決於學校成員的素質及其對學校的向心力。因此，探討學校效能的內涵，了解教師對學校效能的認知與實踐，進而提升學校效能，乃本研究動機之三。

四、高中校長正向領導、教師幸福感及學校效能之間關係是值得探究。

國外相關研究指出，正向領導者關注在激勵與提升組織的優勢，而非忽略組織的問題和缺點（謝傳崇，2011a），因此，正向領導者與大多數領導者關注的內容不同。就國內目前博碩士論文而言，校長正向領導相關篇章共計有 86 篇。

從目前的博碩士論文研究中，仲秀蓮（2011）、張家珮（2017）及楊昊韋（2016）發現正向領導與學校效能間存在一定關係。王鈺虹（2017）與林政儒（2015）指出正向領導與教師對學校工作的承諾與努力有其關係存在。張美婷（2014）發現教師幸福感與教學效能有一定關係存在。王銘聖（2016）研究指出校長領導的模式對教師幸福感有其關係存在。

本研究擬探究這三者關係，經檢視國內僅 7 篇進行高級中等教育階段之探討，其中 1 篇係為校長正向領導內涵建構，另 1 篇係探討學生知學教師正向領導、班級經營管理對學生幸福感影響之研究，與本研究學校領導的研究不同，其餘 5 篇量化研究所探討的變項或問卷施測對象不同。因此，本研究結果的發現將能充實校長正向領導、教師幸福感與學校效能議題的了解。

綜上所述，可知校長正向領導、教師幸福感與學校效能間存在值得探究的關聯性，是以，本研究以「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係之研究」為題，以臺灣地區為研究範圍，進行探究，一方面了解高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的現況；另一方面，針對不同背景的高中教師知覺到校長正向領導、教師幸福感與學校效能感的差異，並探究三者間的關係。最後，冀望藉由本研究了解高級中學在這方面運作的情況，並針對學校經營提出具體建議，以作為後續研究之參據，此為本研究動機之四。

貳、研究目的

根據上述研究動機，本研究將進行高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的文獻探討，建構研究理論與架構，再進一步進行高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係之研究：

第一章 緒論

本研究以「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係之研究」為題，進行相關研究與探討。以下共分為四節闡述，第一節為研究動機與目的，第二節為研究待答問題，第三節為名詞釋義，第四節為研究方法與步驟及第五節研究範圍與限制。

第一節 研究動機與目的

本節旨在探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之關係，茲將研究動機與目的分述如下：

壹、研究動機

臺灣於 2014 年推動十二年國民基本教育，2019 年 8 月 1 日正式推動 108 年課程綱要，不僅是學生升學方式的改變，後期中等教育階段的學校經營更面臨著不同的考驗。正如，秦夢群（1999）指出：現今校長所應具備的能力不再像以往那樣單純，校長角色也變得複雜多樣，但不論校長的角色為何，校長仍需對教師、家長與學生負起學校經營的責任。是以，身為學校領導人的校長，其領導方式是否適當，將關係到學校經營與教師教學的成敗，因此，校長該如何帶領學校教師因應不同的社會背景與教育改革的需求是值得關注的議題。

校長領導的方式植基於個人領導的信念，進而體現於領導行為，黃宗顯（2008）認為：領導者對於組織的績效、人員的服務士氣、行政服務品質、組織的資源利用、公共關係的建立、組織的創新能力、以及組織的聲望等皆可能產生影響。學者林新發、王秀玲、仲秀蓮、顏如芳、汪宗明（2005）研究指出：國民小學校長整體正向思考與整體學校效能之間呈現高度正相關，顯示校長採高正向思考，其學校效能愈佳，在校長領導效能層面也愈好。

細究現在學校校長所處的背景，正處於「唯一不變就是變」的時代裡，校長需具有正向的領導信念，以積極、樂觀與開放的心胸處理學校相關事務。在校長正向的領導信念下，教

師對學校將產生有歸屬感，進而願意與校長一起為學校奉獻心力，使學校經營效能達到更大化，因此，校長領導對於教師個人及組織效能等方面皆具有重要的影響力。

一、正向領導成為教育領導新興議題

學校的成員組成有學生、家長、教師與行政人員，近年來，教師積極爭取相關權益的活動中，最重要的是在2003年9月28日及2005年12月10日前後達三次的遊行活動，其中，全國教師會於2002年9月28日教師節當日號召十萬名教師在臺北市進行遊行，以「團結、尊嚴、工會、協商」為主要訴求，並以「還我納稅權、痛恨被抹黑、脫離工具化、實現我尊顏、團結組工會、勞資要協商」作為遊行的口號，此為首次教師走上街頭（陳聰明，2008），後於，2010年6月1日修正工會法第4條第3項為「教師得依本法組織及加入工會」。換言之，我國教師除了享有教師法所保障的教師工作與生活等相關權利與義務外，為落實憲法保障人民自由權利之基本理念，我國教師可依工會法第4條組織教師工會，及同法第6條規定加入產業工會及職業工會之權益，並受勞動基準法相關勞動條件最低標準之規定（楊雅婷，2012）。

除了教師意識的抬頭，國內近年來教育改革方案與策略，使得教育生態產生許多改變，如：家長參與校務之需求大幅升高，家長會代表可出席校務會議，及參與教師評審委員會，於是學校形成校長、教師會與家長會三足鼎立的時代（張碧娟，1999），在這樣的組織氛圍下，考驗著學校校長經營學校的方式，Cunningham 和 Gresso（1993）指出，信任是建立學校效能的基礎，因此，如何使學校對立的組織氣氛有所改善，進而合作，產生正向能量，是顯現學校領導者的真功夫之處。

而前述經營的理念與深受正向心理學影響而起的正向領導要義相符，如國內學者林新發（2010a）認為正向領導者應：（一）正向解讀部屬行為，即領導者應先肯定人性本善，部屬做錯事必有其不得已之原因，然後再依組織規範進行理性處理。（二）以身作則積極形塑組織正向氛圍，係指領導者不畏困難的勇氣與毅力，以身作則，培育組織成員具有感恩、樂觀等

正向情緒，進而形塑組織正向氛圍。進一步，林新發（2010b）對正向領導所下定義：「組織領導者在建立共同意義的目標下，所展現正向的執行力與影響力，以營造正向氛圍與付出愛心關懷，進而提升組織成效。」另 Grant 於 2008 年認為個人越是將其工作視為志業，並且堅信其作為是好的，則工作對個人產生的意義性越大，而教師一直被視為志業的工作屬性，且具有高層次的工作意義，研究發現與個人和組織正向結果及卓越的表現有相關存在（引自 Cameron，2012）。

可見，校長正向領導是指校長展現其正向的影響力，具有關懷與同理心對待同仁，學校具有正向氛圍，運用肯定與支持的正向溝通模式，維持成員彼此間的正向關係，並給予教師自我肯定的正向意義，如李勇緻（2012）所指「正向領導」可以讓世界變得更美好；另正向領導能讓領導者超越一般的成功，進而達到卓越的效能與驚人的正向結果（謝傳崇，2011a）。

另仲秀蓮（2011）進行「臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營效能影響之研究」顯現臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化及學校創新經營效能，兩兩之間具有高度正相關。另吳秀珍（2012）所著「國民小學校長正向領導與學校組織氣氛關係之研究」結果表示：國小校長正向領導與學校組織氣氛具有正相關；又李勇緻（2012）進行「新北市國小校長正向領導與學校效能之研究」發現：新北市國小校長正向領導各層面對學校效能各層面表現具有預測力，如林新發（2020）所指：「正向領導是一種值得採用的領導行為和策略，領導者採行正向領導對組織的發展或成功有極大的關係和影響力，且能使組織邁向優質卓越」，據此，探討學校校長正向領導，了解當前高級中學教育環境中，校長正向領導現況，及在不同背景變項下，校長正向領導運作上的差異，皆是研究者關注的焦點，乃本研究動機之一。

二、教師幸福感為教學成效的影響因素，如何提高教師幸福感，是學校領導的重要課題

人類是具有靈性的動物，在生命旅途中，人都在尋求及探討人生的意義與價值，此為人類與其他動物有別的原因之一。Fry（2003）認為在工作上強調靈性，可以促進個人內在動機，

以激勵個人工作的動力。另根據 Fry 和 Matherly (2006) 研究發現，在工作職場上表現靈性，可引發個人的組織承諾與工作表現，進而增進工作效能與降低曠職率，如在管理上展現靈性，除了增進職員的幸福感與組織的卓越表現外，尚能創造出優勢的競爭力。又 Fry 和 Slocum (2008) 也認為，在工作上表現靈性及靈性的領導方式，皆是當今領導者首要面對的課題。

學校永續發展是校長經營者皆一致追求的目標與目的，面對多變的年代，人應該保有持續進步的動力，才能保有應對機制，學校教育以「人」為本，學生與行政事務的活動設計與行為動念間，應以「教育」為念，展現在師生互動、行政職事、親師合作與學校社區交際之間，並更進一步指出，學校領導者需匯集學校教師對組織的承諾，以導引學校向上向善持續發展。侯辰宜 (2007) 進行「國小教師幸福感與教學效能之關係研究—以桃園縣為例」表示：教師幸福感與教學效能具有高度正相關的研究結果。王冠堯 (2008) 所著「國中教師幸福感與教學效能之關係研究—以臺北縣為例」之結果顯現：臺北縣國中教師幸福感與教學效能之間，具有顯著正相關，此兩篇研究分別以國民小學及國民中學為研究對象。

王惠萱 (2011) 所著「國民小學校長分佈式領導、教師創新教學與教師幸福感關係之研究：以桃園縣為例」之研究結果顯現：「校長分佈式領導」、「教師創新教學」與「教師幸福感」之間，呈顯著正相關。謝傳崇 (2011b) 指出：正向領導應用在教師教學上，可以增加教師的教學動機，並能持續關注學生的學習上。余民寧、許嘉家、陳柏霖 (2010) 發現，國內教師下班後仍繼續從事教學相關工作時間愈長者，其憂鬱程度的傾向愈強，但幸福感能調節憂鬱的傾向。

另吳清山 (1998a) 指出教師教學變項是學校重要差異的原因，並進一步指出，在有效能學校，教師行為是不同於無效能學校，因此，目前國內相關篇章探討教師幸福感的博碩士論文篇章共計有 79 篇，其中，以國民中小學以下教育階段之教師幸福感為主題者共計有 77 篇，以特殊教育及技術型高級中等學校教師幸福感分別各 4 篇，為增加了解高級中學教育階段教師幸福感的認知與實踐，進而提升學校效能，乃本研究動機之二。

三、學校永續發展是學校領導者、教師及家長的期望，提高學校效能是值得關注的課題。

Fry (2003) 認為願景的設定可提供組織三個重要的功能，一是幫助釐清革新的方向；二是確定並簡化複雜的決定；三是快速統合員工的行動等，以喚起員工的使命感及激勵個人的希望與信念，是以，學校願景是否達成，可藉由檢視學校效能而獲得。Uline, Miller 和 Tschannen-Moran (1998) 指出學校效能具備許多向度，行政運作的功能、領導行為、成員士氣、信任的程度、組織文化與氣氛、家長參與、社區支持、教師效能、教師的組織承諾、教師的忠誠度與滿意度等，都可以作為判斷學校效能的重要指標，換言之，學校效能是個複雜的構念（鄭彩鳳，2008；楊念湘，2011）。

在學校層面中，教師的教學與學校的效能是息息相關的議題，國外學者 Freire 指出，教師教學的熱誠與「愛」的元素有所關聯，在教學過程中，若沒有了愛的元素，那麼在教育過程中必會缺少些什麼，因此，教學需要受過鍛鍊的愛、創造的愛與深思熟慮的愛作為基礎。受過鍛鍊的愛使得教師在教學過程有所成長，創造的愛是維持教師教學動力的來源，而深思熟慮的愛則是教師以學生的利益為最大考量，讓教學得以持續，師生得以成長（楊雅婷，2006）。是故，教學是愛的行動表現，進一步，McLarean (2003) 指出：愛對 Freire 而言，它是改革的氧氣，亦是滋潤歷史內容的生命。

社會學家 T. Parsons 所提社會體系著重在人與人的互動模式，包含地位、角色、共同價值、社會規範及目的等向度（陳奎憲，2018），另戴國良（2018）指出領導效能和領導行為之間無必然的關係，而是需要部屬的準備度等情境因素加以配合，換言之，組織效率的高低仍然取決於組織成員的素質及對組織的向心力。是以，對學校而言，學校效能的高低仍取決於學校成員的素質及其對學校的向心力。因此，探討學校效能的內涵，了解教師對學校效能的認知與實踐，進而提升學校效能，乃本研究動機之三。

四、高中校長正向領導、教師幸福感及學校效能之間關係是值得探究。

國外相關研究指出，正向領導者關注在激勵與提升組織的優勢，而非忽略組織的問題和缺點（謝傳崇，2011a），因此，正向領導者與大多數領導者關注的內容不同。就國內目前博碩士論文而言，校長正向領導相關篇章共計有 86 篇。

從目前的博碩士論文研究中，仲秀蓮（2011）、張家珮（2017）及楊昊韋（2016）發現正向領導與學校效能間存在一定關係。王鈺虹（2017）與林政儒（2015）指出正向領導與教師對學校工作的承諾與努力有其關係存在。張美婷（2014）發現教師幸福感與教學效能有一定關係存在。王銘聖（2016）研究指出校長領導的模式對教師幸福感有其關係存在。

本研究擬探究這三者關係，經檢視國內僅 7 篇進行高級中等教育階段之探討，其中 1 篇係為校長正向領導內涵建構，另 1 篇係探討學生知學教師正向領導、班級經營管理對學生幸福感影響之研究，與本研究學校領導的研究不同，其餘 5 篇量化研究所探討的變項或問卷施測對象不同。因此，本研究結果的發現將能充實校長正向領導、教師幸福感與學校效能議題的了解。

綜上所述，可知校長正向領導、教師幸福感與學校效能間存在值得探究的關聯性，是以，本研究以「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係之研究」為題，以臺灣地區為研究範圍，進行探究，一方面了解高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的現況；另一方面，針對不同背景的高中教師知覺到校長正向領導、教師幸福感與學校效能感的差異，並探究三者間的關係。最後，冀望藉由本研究了解高級中學在這方面運作的情況，並針對學校經營提出具體建議，以作為後續研究之參據，此為本研究動機之四。

貳、研究目的

根據上述研究動機，本研究將進行高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的文獻探討，建構研究理論與架構，再進一步進行高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係之研究：

- 一、了解高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的內涵與現況。
- 二、探討不同背景變項在知覺高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能差異情形。
- 三、分析高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之相關情形。
- 四、建構高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之結構化模式。
- 五、驗證本研究所建構之高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之結構化模式的適配度及影響力。
- 六、根據文獻探討及問卷調查等研究結果，提出相關建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。

第二節 研究待答問題

本研究旨在探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之關係，依據研究動機與研究目的，以下提出本研究之待答問題，期望從高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的關係中，進一步推廣正向領導的概念，相信對教育品質的提升及教育目標的達成必有重大的助益。

- 一、探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的內涵與現況為何？
 - (一) 探討高級中學校長正向領導的內涵與現況為何？
 - (二) 探討高級中學教師幸福感的內涵與現況為何？
 - (三) 探討高級中學學校效能的內涵與現況為何？
- 二、探討不同背景變項在知覺高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的差異情形為何？
 - (一) 探討不同背景變項，在知覺高級中學校長正向領導總分及各向度得分差異情形為何？
 - (二) 探討不同背景變項，在知覺高級中學教師幸福感總分及各向度得分差異情形為何？

(三) 探討不同背景變項，在知覺高級中學學校效能總分及各向度得分之差異情形為何？

三、 探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之相關情形為何？

(一) 探討高級中學校長正向領導與教師幸福感之相關情形為何？

(二) 探討高級中學校長正向領導與學校效能之相關情形為何？

(三) 探討高級中學教師幸福感與學校效能之相關情形為何？

四、 探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之預測情形為何？

(一) 探討高級中學校長正向領導與教師幸福感之預測情形為何？

(二) 探討高級中學校長正向領導與學校效能之預測情形為何？

(三) 探討高級中學教師幸福感與學校效能之預測情形為何？

五、 探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之結構方程模式檢定，其資料與整體適配情形為何？

第三節 名詞釋義

為使本研究所探討之問題概念明確化，茲將本研究涉及之重要名詞加以釋義，分述如下：

壹、 校長正向領導

校長正向領導是指學校在校長具有正向意義的共同願景下，校長運用愛心關懷及智慧倡導，並有勇氣執行措施，時時進行反思與分享，營造正向的學校氣氛，運用肯定與支持的正向溝通模式，維持組織成員間的正向關係，以達到學校經營效能。

在本研究所指校長在「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」中校長正向領導量表的得分情形，包含：共同願景、愛心關懷、智慧倡導、勇氣執行、反思學習及建立團隊等六個層面，內涵說明如下：

一、共同願景：校長整合組織成員個人對學生學習的期望，建立共同期望與目標，激勵學生努力學習和創新的表現程度。

二、愛心關懷：校長藉由愛心關懷、感恩來營造組織的正向氛圍，協助成員滿足需求，提升組織效能，建立良好人際關係。

三、智慧倡導：校長為達成學校目標，訂定可行的計畫與策略，並以肯定支持的語言取代負向批評的語言，運用智慧激勵組織成員，使組織產生正向超越的表現。

四、勇氣執行：校長為達到計畫目標，展現奮鬥不懈的毅力，克服困難，使計畫能有效落實。

五、反思學習：校長能時時反省自己行為，持續充實專業知能，發揮反思與學習示範效果，並鼓勵教師反思與彼此分享教學心得。

六、建立團隊：校長善用成員專長，形成各類型團隊，並授權及激勵成員發揮所長，擴大校長影響力，進而提高學校經營效能。

在本研究所指在「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」中，校長正向領導的得分情形，包括：共同願景、愛心關懷、智慧倡導、勇氣執行、反思學習及建立團隊。本問卷採李克特氏（Likert）六點式量表，以 1 分至 6 分表示符合程度，正向領導程度高者係指於「校長正向領導」分量表填答得分為代表，得分越高者，則表示該項正向領導愈佳，反之亦然。

貳、教師幸福感

教師幸福感是教師在整體生活中所產生的長期正向情緒感受，此一感受包含正向情緒的程度、樂觀的心態與生活滿意等三面向。其內涵說明如下：

一、正向情緒：正向情緒為快樂、喜悅、享受、高興等知覺。

二、樂觀心態：樂觀心態為對不確定的未來與生活的知覺。

三、生活滿意：係指個人對其生活表現所具有的滿意感受。

在本研究所指「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」中，教師幸福感量表的得分情形，包含：正向情緒、樂觀心態、與生活滿意等三面向作為研究層面。本問卷採李克特氏（Likert）六點式量表，以 1 分至 6 分表示符合程度，教師幸福感程度高者

係指於「教師幸福感」分量表填答得分為代表，得分越高者，則表示該項教師幸福感愈佳，反之亦然。

參、學校效能

學校效能是學校為達到教育目標，藉由行政支持及教師教學，提供優質之學習環境與教育品質，使學生有優質的學習表現。

在本研究所指校長在「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」中，學校效能量表的得分情形，包含：行政支持、教師教學及學生學習等。其內涵說明如下：

一、行政支持：係指學校行政的運作具有高度的溝通、協商及分工合作，解決校內相關問題的行政支持之知覺。

二、教師教學：係指教師在課程教學、班級經營、進修成長及工作滿意度等與教師教學之知覺。

三、學生學習：係指學生在生活表現、基本學科能力、學習態度表現及活動參與等學生學習之知覺，

有關學校效能程度高者係指於「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」中，學校效能量表的得分情形，包含：行政支持、教師教學、與學生學習等三面向作為研究層面。本問卷採李克特氏（Likert）六點式量表，以1分至6分表示符合程度，中學校效能分量表填答得分為代表，得分越高者，則表示該項學校校能愈佳，反之亦然。

第四節 研究方法與步驟

本研究為探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之關係，致力於蒐集並詳細閱讀與研究主題相關的國內（外）書籍、期刊、博（碩）士論文及電子資料庫等文獻資料，進行文獻探討，以奠定本研究理論基礎與擬定研究向度，形成本研究架構及問卷調查之基礎，

並作為發展研究工具之依據。本研究透過問卷調查方式，進行資料的蒐集與整體，並提出研究實施步驟如圖 1-1 所示。茲將研究方法與步驟說明如下：

壹、研究方法

本研究旨在探究高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之關係，依據研究目的之需求，為了解任教於高級中學校長及教師對高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能看法之現況，故以問卷調查法進行之。

本研究採用文獻分析及問卷調查法，為達成研究目的，根據研究動機、研究目的、待答問題與理論基礎，編訂一份「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」，以分層隨機取樣方式進行問卷調查。針對臺灣的高級中學進行調查，委請受測對象填答，再將填答結果與所蒐集的資料透過統計方法進行分析，並解釋數據之意義，提出本研究結論與建議。

貳、研究步驟

本研究步驟包含「蒐整文獻分析階段」、「發展研究工具階段」及「分析結果總結階段」三大主軸，其詳細步驟如下所示：

一、蒐整文獻分析階段：

- (一)確定論文方向並擬定研究主題：依據研究興趣，蒐集與閱讀相關文獻資料，以進行初步規劃，並與指導教授討論修正，進而確定本研究之主題為「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之關係」，進而開始進行本研究。
- (二)文獻探討與分析：針對本研究主題之相關書籍、期刊及論文等文獻資料進行檢索閱讀，就研究方法、歷程及結果進行分析與彙整，進而作為本研究之基礎與發展研究工具之參據。

二、發展研究工具階段：

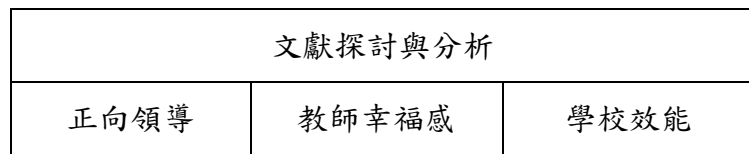
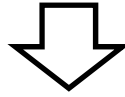
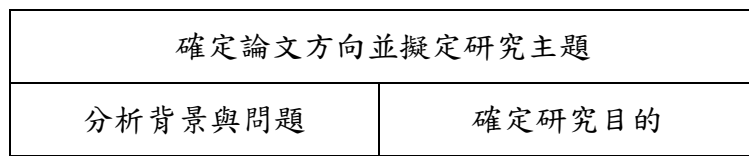
- (一) 確認問卷內容：參考並歸納本研究主題之文獻工具，編制本研究調查問卷，並進行專家與據修正與審題。
- (二) 問卷預試：根據專家語句修正與審題，修改預試問卷，經預試問卷樣本回收整理，統計分析後，再次修改問卷內容，並確認形成「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之研究調查問卷」，以進行正式問卷施測。

三、分析結果總結階段：

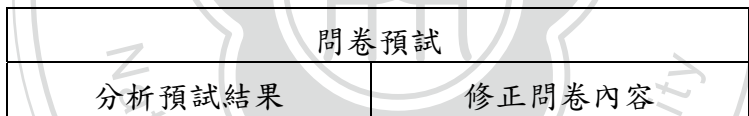
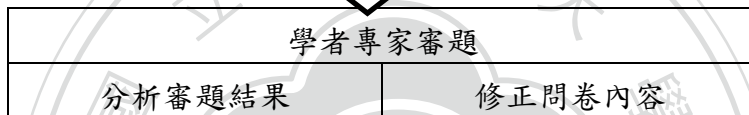
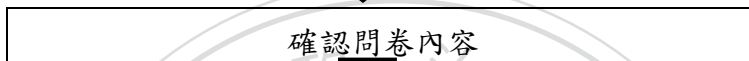
- (一) 施測問卷：進行問卷回收、整體、編碼與登錄後，將問卷所得之量化資料，以 SPSS18.0 版及 Amos22.0 版的統計套裝軟體，進行量化資料的統計分析與整理，以作為後續討論之依據。
- (二) 撰寫論文：歸納研究發現，提出具體之建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。

本研究共分為五個章節，依據上述研究步驟之內容逐一撰寫，五個章節依序為：第一章、緒論；第二章、文獻探討；第三章、研究方法；第四章、研究結果與討論；第五章、結論與建議。本研究之實施步驟詳如圖 1-1。

蒐整文獻分析階段



發展研究工具階段



分析結果總結階段

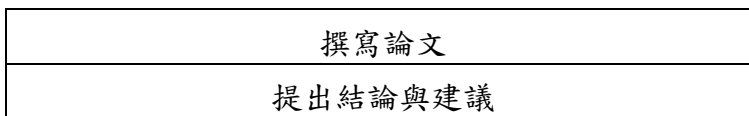
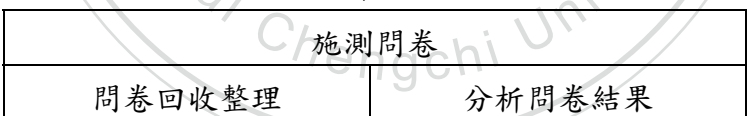


圖 1-1

本研究實施步驟

第五節 研究範圍與限制

本研究主要以問卷調查法及訪談進行研究，但由於受限於人力及物力等因素，對本研究相關因素之探討，勢必無法完全交代，故將研究範圍與限制說述如下：

壹、研究範圍

研究範圍將針對本研究對象、研究內容及研究工具等內涵說明如下：

一、研究對象

本研究對象以全國普通高級中學及綜合高級中學為主，排除技術型高級中等學校、單類科高級中學（如：國立臺東大學附屬體育高級中學）及實驗高級中學，兩類設立目的與前兩者不同，並就全國普通高級中學及綜合高級中學之現任主任、組長及教師為取樣的研究對象，不包括具有公務人員背景的職員。

二、研究內容

本研究以全國高級中等學校校長正向領導、教師幸福感與學校效能之關係為研究內容，以探討校長正向領導、教師幸福感與學校效能之意涵、理論與實證研究，再進一步探討兩者之間的關係，以了解其相關，進而建構正向領導、教師幸福感與學校效能之互動模式。

三、研究工具

本研究取得國立臺北教育大學學校經營與管理學系林教授新發所指導仲秀蓮博士問卷使用同意書，依其所編「正向領導問卷」，編訂「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」作為正式問卷施測之研究工具。

貳、研究限制

本研究過程力求周延，使研究結果趨於客觀，但仍未能避免人為與環境因素之使然，故研究仍有以下限制，說明如下：

一、研究方法之限制

本研究採問卷調查的方式進行量化研究，惟所要探討的校長正向領導、教師幸福感與學校效能之變項涉及受試者研究者之主觀經驗，受試者於填答問卷時，可能受其個人認知、情緒及主觀判斷等因素影響，而產生認定與事實不符之填答現象，因此，將產生對問卷結果的內容分析及說明上，與實際現況之間產生一定程度的誤差。

二、研究對象之限制

本研究以臺灣北、中、南、東四區之（國）公、私立普通高級中學及綜合高級中學的現任主任、組長及教師為研究對象，並不包括具有公務人員背景的職員等，除須顧及抽樣所造成之誤差外，對於研究結果之解釋與應用將有其限制存在。

三、研究推論之限制

因本研究方法受填答者本身認知、主觀判斷、情緒或當時情境之影響，而產生不實際之填答或回應，因此，在資料分析與結果的解釋上，將會產生某種程度之誤差。另由於本研究對象為包含單類科高級中學及實驗高級中學之主任、組長及教師等，又調查研究難以有效控制其他變項之干擾，因而，在研究推論上有其限制性產生。



第二章 文獻探討

本章旨在探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的意涵、理論與實證研究，並逐步分析探究校長正向領導、教師幸福感與學校效能三者相關的內涵、理論與實證。全章共分為四節，第一節正向領導理論之探討，主要說明正向領導的定義、特質及理論；第二節教師幸福感理論之探析，主要說明教師幸福感的定義、內涵及理論；第三節學校效能理論之探究，主要說明學校效能的定義、內涵及理論；第四節探究校長正向領導、教師幸福感與學校效能的實證研究，期望藉由相關文獻探討，作為本研究發展之理論依據，茲將本章各節詳述如下。

第一節 正向領導理論之探討

哈姆雷特說：「世事本無好壞之分，是觀念造成了好壞。」(譚家瑜譯，2019)。在學校的組織團體中，校長應該如何引領教師，以面對不同年代的教育議題並解決之，是值得在一波波教育改革浪潮中關注的議題。如同謝傳崇(2011b)指出，傳統領導者關注於解決情境中的問題，是一種問題導向的領導，但此作法常使工作環境充斥著人與人的防備、互相辯護與指責的氛圍，進而使組織成員反抗的意識高漲，對組織的投入降低，最後影響到組織績效。是以，隨著正向心理學的興起，進而影響到行政領導領域探究的議題，如Cameron(2012)所言：「採用正向領導能促使組織產生正向超越預期之表現，並達到卓越超凡的水準」，而「正向超越表現」(positively deviant performance)係指超越一般或預期的成效，並以一種令人尊敬的方式，進行超越群體常態的行為。據此，為改善傳統領導者僅關注以問題導向的領導方式，進而一併能處理組織成員負向情感及組織效能低落等情事是首要任務，因此，如何使學校領導人藉由有效的正向領導方式提升組織效能，達成教育目標是需要正視的課題。以下就正向領導之意涵與理論加以探討。

壹、正向領導之意涵

校長的領導方式，從過去的控制與命令，到現在轉變為參與式及激勵式的方式來領導(謝傳崇，2011b)，另因為變革時代對領導的新需求，正向領導為近年來新興的領導議題，其內涵整合過往關注於領導者特質及領導情境等多個層面，並發展出有別傳統的領導模式，以下就正向領導的定義與內涵加以說明。

一、正向領導的定義

領導 (leadership) 一詞就西方的字義而言，係指「引導」(to lead) 或「明示方向(to show the direction)」的意思 (謝文全，2003；林天祐、吳清山、張德銳、湯志民、丁一顧、周崇儒、蔡菁芝，2003)，另 Owings 和 Kaplan (2012) 指出 Moore 於 1927 年定義「領導是領導者展現強迫的意志能力，以引導和順從、尊敬、忠誠和合作」，進一步指出，Jenkins 於 1947 年將「領導」定義為「引導或指引單一或多數個體的行為」。過了 20 年後，領導的定義從獨裁的規則改為藉由社會互動的影響，這樣的定義是將領導者的特質和其行為納入，但簡而言之，領導是一種影響力，個體促使團體成員朝向群體目標邁進的一種過程 (Lunenburg, & Ornstein, 2012)。

另以中文字義而言，「領，項也」，後引申為治理；「導，引也」，導也是道的意思，於道之下加上寸字，係代表車子的軌距，綜而言之，領導本意是「在前面引導車子，依車輪之軌距，使其行於所當行之路」，引申有「治理」之意，並有積極正向的意涵 (林天祐等人，2003；陳寶山，2005)。

歷年學者對於「領導」一詞定義因學派與走向不同，各家定義領導的重點有所差異，如 Stogdill 於 1948 年將「領導」定義為「完成目標而影響群體活動的能力」，另 Hersey 和 Blanchard 於 1977 年將「領導」視為「組織之管理者衡酌各種情境因素如資訊差距、權力差距、與部屬成熟度後，所採行之行為方式」，又 Bass 和 Avolio 於 1990 將「領導」定義為「領導者與成員共同建構組織具有方向意義的目標，並激發部屬意願已達成目標的過程」(引自秦夢群，

2019a)。另謝文全(2003)將「領導」的定義為：在團體情境裡，透過與成員的互動來發揮影響力，以導引團體方向，並糾合群力激發士氣，使其同心協力齊赴團體目標的歷程。

正向(positive)一詞源自拉丁語「positum」，含有實際的和潛在的意義(謝傳崇，2011c)，再進一步分析正向具有三個概念，(一)聚焦在極度正向的結果，或成功、引人注目、超出正常值的正向領導；(二)偏向正面的表現，或往正面的前進方向，舉例來說，強勢而非軟弱，樂觀而非悲觀，支持而非批評；(三)聚焦在善良與幸福理論，或假設發生在人類最好的情況，且認為人性本善(林新發，2010b)。Seligman和Lopez(2005)提出正向心理學，指出正向的精神特質和美德有：愛、希望、感謝、寬恕、歡樂、未來的胸懷、仁慈、鼓勵及高尚的目標。

Dinkmeyer和Losoncyv(2000)對正向領導提出的定義係指，領導者需專注傾聽成員的聲音，並同理心對待他人，以發揮成員優點，同時能以多元角度看待事情，最後激發團隊精神與增強成員的信心。Luthans, Hodgett和Luthans(2001)提出正向領導包括良好的情緒智商、信賴部屬及互賴的關係，以提升組織，領導者具有真實的樂觀、希望即信心來帶領組織，對組織產生效能及引領組織正向發展。換言之，正向領導為領導者以正向積極引領為之。Rath(2004)認為正向領導會影響組織內的氣氛，增進組織正向情緒，提高士氣及組織績效，達到成員對工作的參與感及增加成員對工作的滿意度等。美國密西根大學管理與組織學教授Cameron(2012)著「正向領導」(Positive leadership: strategies for extraordinary performance)一書中，認為領導者以促進組織產生正向超越表現的策略，進而培養組織積極樂觀的取向，促進組織對美德與至善的關注。

林新發(2010c)指出：正向領導並非要領導者一味地樂觀，是指當組織面臨到困境或挫折時，領導者仍能肯定組織成員的長處、能力，引導組織成員的潛能，主動積極地找出問題的解決方法，並能以正面的態度接受挑戰或改變後的成果，營造愉悅的工作氛圍。簡而言之，正向領導應為正向願景的倡導、正向影響力的發揮、正向行為的表現及正向目標的達成(林新發，2010c；林新發，2020)。

謝傳崇 (2011c) 進一步指出正向領導是一個新的領導概念，又可稱為積極領導。本研究係指校長展現其正向的領導魅力，付出關懷與同理心對待同仁，以營造正向的學校氣氛，運用肯定與支持的正向溝通模式，維持組織成員間的正向關係，並賦予教師自我肯定的正向意義。

仲秀蓮 (2011) 認為：正向領導是組織領導者在具有正向意義的共同願景下，整合運用愛心關懷、智慧倡導與勇氣執行，時時進行道德反思與分享學習，並善用團隊的力量以擴大影響力，達成組織目標。李勇緻 (2012) 認為正向領導係領導者政向解讀部屬行為，營造正向組織文化，建構正向組織及環境等領導策略，激勵成員自我實現並提升組織優勢。

李菁菁 (2014) 指出正向領導的校長能以正向向態度關心校內教師的教學表現，透過正向溝通等領導策略，建立正向的學校文化，營造正向的校園氛圍。蕭文智 (2015) 認為，校長藉由關懷與感恩，形塑學校正心氣氛及正向領導思維、策略與技巧，以激勵組織同仁建立信心及發揮潛能，為學校全心投入，營造正向團隊，達成學校願景。

賴協志及吳清山 (2016) 校長正向領導係指校長具備正向思緒及良好校務經營理念，發會正面影響力，創造溫馨學校氣氛，使成員在良好的人際互動中，有所成長與精進，以提升教育品質，創造正向意義與價值的領導行為與歷程。鍾雲英 (2018) 指出正向領導為領導者以追求共同願景為目標，透過支持關係，營造正向氛圍，建立信任文化，展現值型毅力的行為或過程。

綜上，正向領導的意義，包括校長個人的正向引導，或是所採取的正面經營策略，都是為使組織內部成員、組織氛圍及組織目標能達到正面的互動、氛圍及績效提升等目標。簡言之，校長能以正向與鼓勵方式，引領學校的成員，建立信任環境，打造良善正向關係以體現最佳學校效能。

二、正向領導的內涵

林新發(2011c)指出：「『技術與人性』、『理性與情感』是推動組織科學成長與茁壯的兩大巨輪—就像鐘擺一樣，每個時代，雙方都各有領先，互擅勝場」，依不同的正向領導定義，其內涵亦有所不同。

美國密西根大學管理與組織學教授 Cameron 正向領導學術著作中，認為正向領導的包內涵括：(一) 正向氣氛 (Positive climate)：指校長能以同理心傾聽同仁心聲、時時關懷與同理同仁，讓成員彼此支援，並抱持寬容接納的心態，塑造支持性的正向組織氛圍；(二) 正向關係 (Positive relationship)：校長在校園裡，充分提供教師所需的支援，尊重教師的專業能力，並充分信賴授權，和教師建立緊密的夥伴關係，學校是充滿信任的環境；(三) 正向溝通 (Positive communication)：指校長能對於教師的優點與貢獻，多使用肯定與支持的言語，指導教師的不當作為，避免使用負面的語詞，委婉表達、善意回饋；(四) 正向意義 (Positive meaning)：校長在推展學校校務時，必須利用各種公開場合分享個人的教育理想，帶領老師們跳脫個人利益，同時透過校長利他行為的良性示範，把學校的願景跟老師個人的工作意義與價值信念相結合，可以幫助領導者達到卓越的績效和超越一般的成功等正向超越表現(謝傳崇，2011d； Cameron,2012)。簡言之，校長帶領正向文化的學校，打造學校績效責任文化 (Andronico, 2013)

另仲秀蓮(2011)所提的正向領導係指組織領導者在具有正向意義的共同願景下，整合運用愛心關懷、智慧倡導、與勇氣執行，時時進行道德反思與分享學習，並善用團隊的力量以擴大影響力；以愛心關懷正向解讀成員的行為表現，以智慧倡導引導成員產生正向的良善行為，以勇氣執行克服困難有效落實實施成效，進而達成組織目標。各層面內涵為：(一) 共同願景：學校整合教職員工與家長對學生學習的期望，形成學校成員共同追求的願景，以激勵學生努力學習和創新的表現程度。(二) 愛心關懷：校長關懷成員的需求，協助成員滿足其需求，正向解讀成員行為，已使彼此建立良好的人際關係的表現程度。(三) 智慧倡導：校

長為達成學校目標，訂定周詳可行的計畫與實施策略，化解學校危機，引導成員正向的良善行為，使學校持續發展的表現程度。(四)勇氣執行：校長為達成學校目標，奮鬥不懈的毅力，克服困難，使各項計畫有效落實的表現程度。(五)反思學習：校長反省自己的道德修為，持續充實專業領導知能，發揮反思與學習的示範作用，並鼓勵成員反思與相互分享，形成學習型組織的表現程度。(六)建立團隊：校長為達成學校目標，運用成員的專長組成各類團隊，以授權及激勵的方式，促使團隊發揮所長，擴大校長影響力，提升學校創新經營效能的表現程度。

李勇緻(2012)歸納正向領導的內涵包括：建構正向的單位或組織、營造正向的組織文化、關注組織成員需求及感受與正向領導策略提升組織優勢，各內涵為：(一)建構正向的單位或組織：領導人能激勵組織成員發展長才，促使自我實現，使組織是成員得到正向經驗的機構。(二)營造正向的組織文化：領導者能採取正向思考的領導風格，促進組織對美德與至善的持續關注，並能形塑積極樂觀的組織文化。(三)關注組織成員需求及感受：領導者能正向的解讀部屬的行為，以智慧勇氣、愛心關懷、信賴支持來激勵成員高度表現，並考量組織成員的需求與感受。(四)正向領導策略提升組織優勢：領導者能與部屬共同建立創新願景，善用正向的領導策略，促使組織發揮超越一般的成功，達到卓越績效。

李建德(2012)將正向領導內涵包括，「領導者能以正向思維面對負面批評與挫折，帶領成員建立共同努力的目標，營造正向分為凝聚組織團結力量，尊重關懷組織成員以期一同達到組織目標」。有關正向領導層面分為同理關懷、價值影響、智慧互動及反思學習等四個層面，其內涵為：(一)同理關懷：指能符合 Cameron「正向氣氛」，關懷學校成員的需求，並協助成員滿足其需求，正向解讀成員行為，以使彼此建立良好的人際關係表現程度。(二)價值影響：理解學校成員的價值觀，建構學校成員共同的正向價值影響力，以激勵學校成員的表現程度。(三)智慧互動：能符合 Cameron「正向關係」，理解學校成員的期望，建構學校

成員縱向、橫向各類型團隊，以提升學校成員的表現程度。(四) 反思學習：理解學校成員的差異，發揮反思與學習的示範作用，以形成學習型組織的表現程度。

王玉美(2014)正向領導內含有，領導者能採取正向的思維及策略處理事務，善用支持與肯定的正向溝通，營造寬恕及感恩正向氣氛，運用關懷及同理心建立正向關係，發掘組織正向能量，提升組織的優勢，完成共同的願景。曾璧光(2015)指出正向領導內涵為領導者凡事抱持正向觀點之前提下，以正向溝通增進組織之和諧，以正向組織認同提高團體動力，以正向氣氛形塑良好的支持網絡，進而使組織獲致登峰造極的績效表現。

鍾雲英(2018)指出校長正向領導的策略有(一)建立優質正向目標，凝聚共識建立願景，並適時調整修訂。(二)形塑溫馨正向氛圍，校長以身作則正向思考，公開表揚積極教師，營造正向合作團隊。(三)營造觀還支持關係，同心關懷及滿足教師專業需求，提升專業榮譽責任。(四)建立信任溝通文化，處理「人」優先處理「事」，建立互信互賴溝通管道，形塑學校優質品牌。(五)展現教育執行毅力，校長應具備持續創新及統整資源解決問題的有效策略，系統彙整資源，解決問題，帶領同仁，邁向成功。

綜上，就前開正向領導定義與內涵中發現，正向領導的意涵為：學校在校長具有正向意義的共同願景下，校長運用愛心關懷及智慧倡導，並有勇氣執行措施，時時進行反思與分享，營造正向的學校氣氛，運用肯定與支持的正向溝通模式，維持組織成員間的正向關係，以達到學校經營效能。

貳、正向領導之特質與測量

雖不同的學者對正向領導所做的定義有所不同，其內涵亦有所不同，但本研究者試圖尋找其共同特質，以作為後續研究之基石。

一、正向領導之特質

正向領導的特質有正向意義、正向溝通及正向意義3個(賴協志、吳清山, 2016)，另有關注成員心理、提升工作滿意度及改善組織氛圍3個(Smith, Bryan, & Vodanovich, 2012)。

研究者大多採 4 個包括正向氣氛、正向關係、正向溝通和正向意義（謝傳崇，2011b；謝傳崇，2011d；李俊毅，2018；周竹一，2019；Cameron,2012）；或共同願景、愛心關懷、勇氣執行及建立團隊（林新發，2011）；或正向意義、愛心關懷、智慧倡導及反思學習（李建德，2012）；或正向氣氛、正向關係、正向溝通及共同願景（李菁菁，2014）。或塑造關懷氛圍、建立支持關係、進行信任溝通、展現價值意義（蕭宏宇，2015）。

少數研究者指出正向領導有 5 個特質，即正向氣氛、正面溝通、共同願景與勇氣執行（鍾雲英，2018）。或採正向氣氛、正向關係、正向溝通、共同願景及勇氣執行（鍾雲英，2016）。另仲秀蓮（2011）所提的正向領導內涵，有共同願景、愛心關懷、智慧倡導、勇氣執行、反思學習及建立團隊等 6 個層面；另李勇緻（2012）歸納正向領導的內涵包括：建構正向的單位或組織、營造正向的組織文化、關注組織成員需求及感受與正向領導策略提升組織優勢。

研究者就正向領導內涵的特質整合為：共同目標、人格魅力、環境氛圍及經驗累積等四層面，其內涵為（一）共同目標：正向領導強調組織有共同的目標，以促使組織成員能夠朝此目標邁進，並藉由領導的過程，讓所有成員都融入組織中，促發個體朝向目標的正向發展。（二）人格魅力：正向領導強調導引出每個人正向的人格特質，並藉由領導的方式，激發個體的潛在能力，領導者需具有激發個體正向潛能的人格魅力，以達到組織的目標。（三）環境氛圍：正向領導為促發個體成員正向潛能，所處的環境氛圍需要是良善的，沒有威脅性的，以形塑有利個體的支持系統產生，建立和諧的互動關係。（四）經驗累積：正向領導須提供組織成員正向的經驗，並透過創造性價值的實踐、經驗性價值的提升及態度性價值的改變，使成員能樂於和他人分享，促進團體的合作，提升組織的效能。

綜上，目前相關文獻中，雖僅探討正向領導的內涵，但就其內涵而言，可以發現共同的特質，關注領導者有激發個體正向潛能的人格魅力，強調形塑個體正向發展之支持性環境氛圍，重視成員正向經驗的累積，以促進團體成員的合作，達到組織的目標，提升組織的效能，

展開後正如仲秀蓮（2011）所提共同願景、愛心關懷、智慧倡導、勇氣執行、反思學習及建立團隊等層面。

二、正向領導的測量

有關正向領導的測量方式多採量化問卷，就從事正向領導測量工具進行探討，作為後續研究的基礎。

林新發等人（2005）國民小學校長正向思考調查問卷：林新發等人的正向思考調查問卷經專家審查後，分為智慧、愛心、勇氣三個層面；以臺北市、新北市及基隆市的公立國民小學現職校長與教師做為調查對象。謝傳崇（2011e）校長正向領導量表修正其所譯 Cameron 正向領導量表而來，問卷題目共包含，正向意義、正向關係、正向溝通與正向意義四個層面，以桃園縣、新竹縣及新竹市公立國民小學教育人員（包含校長、教師兼主任、教師兼組長、科任教師及級任教師）為母群體。

仲秀蓮（2011）正向領導調查問卷：仲秀蓮的正向領導調查問卷是基於 Halpin 於 1967 年所提出的領導者行為描述量表(leader behavior description questionnaire, LBDQ)、林新發等人於 2005 年的國民小學校長正向思考調查問卷、林新發、王秀玲、汪宗明、顏如芳、仲秀蓮等於 2005 年的國民小學校長領導風格調查問卷、謝朝宗於 2007 年的臺北縣國民小學校長道德領導調查問卷、林新發、王秀玲、仲秀蓮、顏如芳、黃秋鑾、鄧珮秀於 2008 年的國民小學學習社群調查問卷及賴協志於 2008 年的國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能調查問卷。其正向領導問卷的向度，包含：共同願景、愛心關懷、智慧倡導、勇氣執行、反思學習及建立團隊等向度。李勇緻（2012）正向領導問卷：其問卷編製參酌仲秀蓮（2011）國小校長正向領導問卷、呂浚瑀（2011）國小校長正向領導問卷及 Kim Cameron（2011）正向領導量表，並將正向領導分為建立正向意義的共同願景、營造正向氣氛的愛心關懷、善用正向溝通的智慧激勵及形塑正向關係的魅力認同。

李建德(2012)行政人員正向領導問卷：其問卷編製參酌仲秀蓮（2011）及 Kim Cameron(2011)，將正向領導分為同理關懷、價值影響、智慧互動及反思學習。蕭宏宇（2015）參酌仲秀蓮（2011）、李建德（2012）、李勇緻（2012）與劉仲瑛（2012）正向領導問卷所編，將正向領導分為塑造關懷氛圍、建立支持關係、進行信任溝通、展現價值意義。

表 2-1

正向領導問卷內涵一覽表

研究者 (年代)	正向 氣氛	正向 關係	正向 溝通	正向 意義	正向 特質	共同 願景	愛心 關懷	智慧 倡導	勇氣 執行	反思 學習	建立 團隊
Cameron(2008)	*	*	*	*							
Donaldson & KO (2011)	*	*	*	*							
Smith, Bryan, & Vodanovich(2012)	*	*		*							
林新發(2011)							* (愛 心)	* (智 慧)	* (勇 氣)		
謝傳崇 (2011e)	*	*	*	*							
仲秀蓮 (2011)						*	*	*	*	*	*
宋元志 (2013)	*	*	*	*							
姚麗英 (2013)	*	*	*	*							
管意凱 (2014)	*	*	*	*							
李菁菁 (2014)	*	*	*			*					
林政儒 (2015)	*	*	*	*							
紀虹如 (2015)	*	*	*	*							
吳晏禎 (2015)	*	*	*	*							
賴協志和吳清山 (2016)	*		*	*							
李文輝 (2017)	*	*	*	*							
鍾雲英 (2018)	*	*	*			*			*		
林宏泰 (2019)	*	*	*	*							

資料來源：研究者整理。

審視目前正向領導的量表多從上述量表改編而成，從量表的內容可知研究者的研究層面，以下就研究者（年代）及量表層面加以彙整如表 2-1 正向領導問卷內涵一覽表。

綜上，目前相關文獻中，雖僅探討正向領導的內涵，但就其內涵而言，可以發現共同的特質，關注領導者有激發個體正向潛能的人格魅力，強調形塑個體正向發展之支持性環境氛圍，重視成員正向經驗的累積，以促進團體的合作，達到組織的目標，提升組織的效能。本研究發現大多學者採四個特質進行調查，考量目前特質較完整為仲秀蓮（2011）採六個向度進行正向領導的調查，渠參考正向領導先驅林新發教授相關研究編擬而成，並長期從事正向領導相關研究，因此採仲秀蓮（2011）研究，採認校長正向領導的內涵分為：共同願景、愛心關懷、智慧倡導、勇氣執行、反思學習及建立團隊，其內涵說明如下：

- 一、共同願景：校長整合組織成員個人對學生學習的期望，建立共同期望與目標，激勵學生努力學習和創新的表現程度。
- 二、愛心關懷：校長藉由愛心關懷、感恩來營造組織的正向氛圍，協助成員滿足需求，提升組織效能，建立良好人際關係。
- 三、智慧倡導：校長為達成學校目標，訂定可行的計畫與策略，並以肯定支持的語言取代負向批評的語言，運用智慧激勵組織成員，使組織產生正向超越的表現。
- 四、勇氣執行：校長為達到計畫目標，展現奮鬥不懈的毅力，克服困難，使計畫能有效落實。
- 五、反思學習：校長能時時反省自己行為，持續充實專業知能，發揮反思與學習示範效果，並鼓勵教師反思與彼此分享教學心得。
- 六、建立團隊：校長善用成員專長，形成各類型團隊，並授權及激勵成員發揮所長，擴大校長影響力，進而提高學校經營效能。

參、正向領導之理論

秦夢群(2019a)指出：教育領導不是數學，所以兩點之間的直線，未必是最短的距離，因應外在環境的變遷與國際教育趨勢的議題，正向領導衍然成為新興的領導議題，其研究重點在於試圖整合傳統特質論和情境理論，以發展更具效能的領導模式。就正向領導的內涵就心理學、哲學、社會學及領導學等層面加以說明。

一、心理學

心理學有三大使命：治療心理疾病、讓人們生活更加豐富充實及發現並培養有高度天賦的人(李新民,2010)。然而，在第二次世界大戰之後，心理學致力於治癒的科學角度，因此，關切的領域在於心理與精神疾病，此時期可稱之為病態心理學或消極心理學時期(謝傳崇,2011; Seligman, 2005)。在生活中，人們工作有其意義，包括工作是自我認同的來源，是與他人接觸互動的機會，亦為人生成長與自我實現的手段，因此心理學的應用領域產生工作心理學(work psychology)，賴惠德及郭建志(2017)指出狹義的工作心理學係指，在組織中涉及人與工作任務所進行的管理工作。廣義的為，在增進個人與組織的績效與福祉即是工作心理學。換言之，工作心理學關注員工個人福祉，強調把員工照顧好，讓員工樂在工作，公司就有更好產能，組織績效提升。

江雪齡(2008)指出「正向心理學」一詞在1998年由賓州大學心理學系教授 Seligman 擔任美國心理學會主席時所提出，並在演講中提出心理學應該調整發展方向，以了解人們的長處代替過往關注於治療傷害的層面，促使正面思考的心理學領域開始展開。換言之，正向心理學與過往心理學不同觀點在於，希望採開放的觀點，看待及欣賞人類的各種潛能、動機與努力(李政賢,2011)。

正向心理學藉由改變過往心理學的研究方向，在主觀層次方面，正向心理學探討的是正向主觀經驗，如幸福感、滿足、浮流、喜悅、快樂等；在建構認知層次方面，如樂觀、希望和信仰；在個人正向特質方面，如愛的能量、勇敢、人際技巧、寬恕和智慧等(Seligman, 2005)，

換言之，正向心理學關注人性的光明面，重新對個人能力加以定義，改變過往過於專注個人的缺點和不足之處。正向心理學家 Csilzentmihalyi 曾經研究人類同時達到極致表現和極樂感受的心理狀態，並進而指出「一個人最快樂的時刻，往往發生在個人自願努力完成某樣艱難而有意義的工作，將身心能力擴展到極限的時候。」(譚家好譯，2019) 另 Fredrikson 進行正向心理學相關研究，並提出「正向情緒的擴展與建構理論」(broaden-and-build theory)，此理論指出，正向情緒可以擴展個體思考—行動的作用，讓人的注意更寬廣的範圍，彈性思考，對新事物的訊息處理展現最佳的反應 (李新民，2010)。

是以，正向心理學關切最佳生活機能與幸福的科學研究 (引自李政賢，2011)。Seligman 和 Csilzentmihalyi 於 2000 年在「美國心理學家」的闡述，將正向心理學分成三大研究支柱 (引自謝傳崇，2011d)，說明如下：(一) 正向經驗(positive experience)：正向的情緒或對自我和未來具有積極的正面想法。依照時間遠近說明，包括過去、現在與未來，過去的正向經驗係指個人對過去所發生過的事情保持好感，如「滿足」、「滿意」、「感恩」、「寬恕」、「遺忘」與「幸福」；現在的正向經驗，是因為現正發生的經驗或事件所引發正面的感受，包括「快樂」、「全情投入」、「忘我」、「流暢」、「愉悅」、「心流」以及「快感」；而對未來有所期待而抱持的正向經驗是指「樂觀」、「信心」、「信任」及「希望」(王沂釗，2005；吳佩珊，2008；黃俊傑，2008；劉靜文，2008；蘇琬琿，2007)。(二) 正向特質(positive trait)：指個人具有發展能力、發展創造的潛力、追求卓越表現的動力等，正向特質是持久的行為型態，可潛移默化塑造而成的人格特徵，如：美德或優點 (曾文志，2006)，另劉靜文 (2008) 指出正向特質除了長處與美德外，還包括個人能力，如智慧與嗜好。更進一步，王沂釗 (2005) 與黃俊傑 (2008) 將正向特質的成因，分為後天學習與遺傳兩種因素。(三) 正向組織(positive institutions)：指能夠支持個人發展正向主觀經驗與特質的組織系統，如家庭、學校、社區、工作環境與社會文化條件等。江雪齡 (2008) 指出：可提供讓個人發揮長處的場所，並且能藉此獲得正向經驗，則是正向組織。



圖 2-1

正向心理學的三大研究支柱

資料來源：謝傳崇（2011d）

正向心理學並運用於管理學及組織學，如正向組織學識(Positive Organization Scholarship, POS)及正向組織行為學(Positive Organizational Behavior, POB)，前者使用科學和嚴謹的調查方法，探究組織正向發展的因素，營造正向的組織環境，訂定正向的組織制度，以賦於組織生命，使組織永續發展(林依亭，2008；黃秀玲，2008，Cameron, Dutton, Quinn, & Bernstein, 2003；Cameron & Caza, 2004)；後者正向組織行為學亦引用正向心理學理論於研究，應用於職場的工作中，並關注可影響員工績效的正向優勢與行為驅動等研究(林依亭，2008；Cameron, & Caza, 2004; Bakker, & Schaufeli, 2008; Wright, 2003)。

綜上，工作心理學與正向心理學的內涵與 Cameron (2012) 所提正向領導的正向經驗、正向特質及正向組織內涵相近，是以，工作心理學正向心理學亦為正向領導的核心理論之一。

二、哲學

每一位教育工作者都會把生活哲學帶進學校，如對是非善惡的看法，並發展成為個人哲學，Knight 指出所有教育工作者都需要一套經由「慎思明辨」(consciously examined)與「全盤考量」(thoroughly considered)的教育哲學，使教師的時間與學生的能力都能發揮到最大的效率(簡成熙譯，2018)。

鍾雲英（2018）指出華人之孔孟學者、老莊哲學及禪等哲理，皆以人為本；以國家興亡為己任，將其轉化為個人的思想或行為，即能多關注自己並關懷他人，對應 Cameron（2012）正向領導理論，與其策略中的正向氛圍、正向關係與正向關係相符。

探究中國朱子於道德的修養上，認為人以氣構作，自有資質上的差異與限制，格物致知的工夫，是要求事事物物之理，即是天理，即本具於心，因此對事物窮格，即對自身性理的索求，此認知能力本自虛靈明覺本心（張莞苓，2012），換言之，朱子格致目的在於真知真行，要求道德的完滿，不只是外在知識的求取。是以，格物致知的工夫自然不是唯一，而必須配合個人涵養，且以其為本，作為貫徹動靜的工夫，格致與涵養是相互依存，缺一不可，此亦與正向領導策略中強調領導者與組織成員的個人經驗相同，但如何將起外顯化，便如同 Knight 所指教育專業人員應把教育哲學視為一種永不段從事(do)的歷程基礎，而不是曾經在教育哲學課本中所學到的標題化語（簡成熙譯，2018）一致，強調個人的省思與執行的能力，亦符合 Cameron（2012）正向領導理論中強調的領導者的正向特質與執行能力的內涵。

西方的實用主義杜威(Dewey)所著《民主主義與教育》(Democracy and education)一書中，提及教育的本質有教育即生活、教育即生長與教育即經驗的重組與改造，便是其重要的哲學思想，其內涵說明如下：(一)教育即生活：杜威主張生活是一種自我更新的過程，社會透過教育來更新其文化，以求群體生命之延續，整體而言，杜威認為人類的教育活動是與生活融合為一體，人們一面生活與學習；(二)教育即生長：杜威認為生長至成熟前的狀態稱為未成熟的狀態，未成熟亦代表著積極與主動發展的意涵，並具有兩個特點，即依賴與可塑性，瞭解到個體是與他人親密依賴互動的社會關係裡，從中獲得經驗成長；(三)教育即經驗的重組與改造：杜威認為教育是一個持續不斷的過程，藉由著直接或間接的經驗，不斷地累積自身知識與技能，並不斷地修正自己既有舊經驗，成為新經驗的累積，在經驗不斷累積、重組與改造的過程中，賦予我們適應環境的能力，進而促進個人的生長（許佳琪，2011），雖其主張教育無目的論，但因應社會資訊不斷變遷的社會，教育目的是不斷在變動，如何建構一個不

斷成長的環境為杜威實用主義哲學的中心主軸，亦與 Cameron(2012)正向領導理論中強調正向意義的內涵一致。

總結，一個良善教育哲的價值在於他提供達成教育目的的方，但他本身並不是一個目的（簡成熙譯，2018），朱子「格物致知」與杜威實用主義皆強調個人的自我精進，與正向領導所強調的正向特質與正向意義等內涵一致，換言之，朱子「格物致知」與杜威實用主義亦為正向領導的核心理論之一。

三、社會學

Greenfield 於 1975 年認為教育組織本身並非是可被研究的實體，相反地，其只是成員諸多意象的組合，因此其行為是不可預測的，而組織的規範僅是由各次級團體所形成的共識（秦夢群，2019b），正如同鍾雲英（2018）指出組織如中小型社會，正向領導照須關注伙伴們持續擁有正向的動力，如何激勵完成組織使命，研究者認為溝通是重要的媒介。

在批判社會學中，哈伯瑪斯提出「知識構成的旨趣」(knowledge constitute interests) 的知識論，因其主張知識是建立在人類自然需要，以及歷史和社會條件所塑造的旨趣基礎上，進而將人類的知識分成三種知識構成的旨趣，為「技術」、「實踐」及「解放」旨趣，進而哈伯瑪斯認為技術性知識透過「溝通行動」(communicative action) 詮釋所理解與闡明有意義內涵的必要條件為實踐知識，每一種知識構成的旨趣有不同的媒介或科學(李真文、吳新傑，2019)，說明如下：(一) 技術旨趣：以實證分析或自然科學所強調的工具性目的為主，強調知識內容的因果關係或目標導向，常發生在工作場合中；(二) 實踐旨趣：以詮釋或詮釋科學進行知識內容的探究，藉由理解知識進而實踐，常以溝通媒介進行之；(三) 解放旨趣：以批判科學的角度進行知識內容的反思，藉由超越主觀意義的狹隘關注所主產生的解放知識，常因權力的影響，導致內容有所偏頗。

哈伯瑪斯指出行為的理性有兩種，一為「溝通理性」係指人們彼此相處時，尊敬而不侵犯堆方所形成的默契與理性，二為「工具理性」牽涉達到特定目標，所必須運用的手段，期

希望藉由個人主體的相互溝通以凝聚對組織價值共識的手段，以減輕因濫用工具理性所形成把組織成員僅視為達成目標過程中使用的物件（秦夢群，2019b）。

進而，哈伯瑪斯主張四種有效宣稱(Validity claims) (一)內容是真的；(二)表達的方式可被理解的；(三)講者是真誠的；(四)講者在言談行為的這件事情是正當的，因此有效宣稱的理性評估須建構理想言談情境「ideal speech situation」(李真文、吳新傑，2019)，此與正向領導的正向氛圍一致，是以，批判社會學亦為正向領導的核心理論。

四、領導學

秦夢群（1999）提出領導行為整合模式，當領導者實施某種領導行為，其所需面對之外在變數，主要可分為人與事，人主要是指部屬，事則為組織目標之達成，所以一項優質的領導行為，大致需要包括下列之內涵：達成組織目標；權變運用領導行為，發揮領導影響力，使部屬願意接受領導；能配合外在情境，克服困難，以提昇情境有利度；領導者自我反思，提高個人示範作用，如圖 2-2 領導行為整合模式。

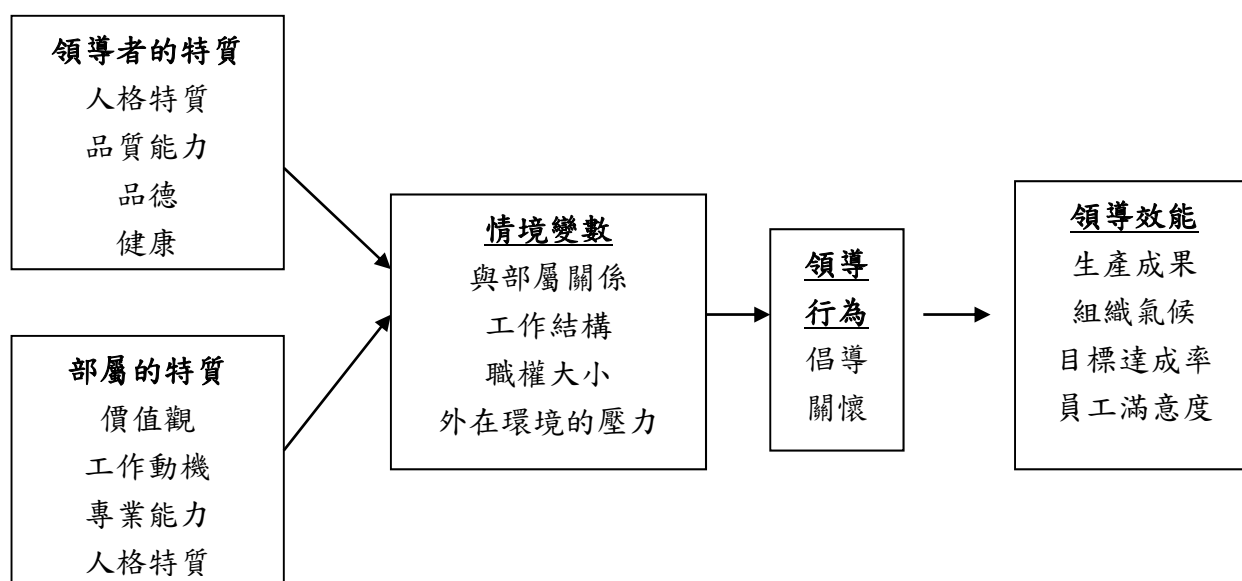


圖 2-2

領導行為整合模式

資料來源：秦夢群（1998）。

秦夢群（2019a）進一步指出：教育領導理論之發展自 1980 年代之後，出現極大理論探討的轉變，許多新興教育領導理論如雨後春筍般興起，其乃針對傳統特質論、行為論與權變論不足之處提出修正，並提出整合型教育領導理論特質，有：採取整合之走向、重視被領導者之領導角色與功能及強調領導者創新與變革之積極角色（引自秦夢群，2019a）：

各特質內涵分述如下；（一）採取整合之走向：傳統領導理論多採取單一重點之模式，如僅關注領導者的特質、能力、行為模式、領導類型，乃至領導者所處之境脈絡特性。然整合型教育領導理論多半整合特質論、行為論與權變論的焦點，以擴大研究領導的內涵模式；（二）重視被領導者之領導角色與功能：傳統特質論、行為論與權變論之論述重點，皆奠基於「領導者」如何進行領導。相較之下，被領導者屬於被動的角色，除了聽命之外，完全與領導之歷程無關。但整合型教育領導理論，強調被領導者之重要角色，認為領導者與被領導者的角色區分，關注領導者需要導引組織成員自我發展，此為領導歷程之重要角色；（三）強調領導者創新與變革之積極角色：傳統領導理論主張制度萬能，領導者之權力來源為科層體制與法令，但整合型教育領導理論主張領導者權力來源為領導者積極主動創新與變革，領導者才真正具有統御全局之權力，是以，領導者在面對多變的環境之下，領導者需具有前瞻之創新與變革角色，積極從事領導作為。

為符合一般組織複雜情境氛圍，領導者的領導行為會因中介變項因素影響，決定部屬的表現績效，有學者提出多元連結模式（multiple linkage model），即領導者可以改變或影響中介變項，又可透過調整與控制情境變項，達到改善整個領導組織的社會運作歷程。多元連結模式的變項有三，領導行為、中介變項及情境變項，分述如下：（一）領導行為，依領導者對中介變項的掌握，及對情境變項的判斷與控制而定，屬於變動的；（二）中介變項，有部屬努力程度、部屬角色、部屬工作能力、資源與支援服務、部屬任務編組、團隊精神、領導者與部屬關係等 7 項；（三）情境變項，有三類，1. 直接影響中介變項；2. 影響中介變項在決定團體績效時的重要因素；3. 領導者想要直接改變中介變項時的限制（蔡金田，2018）

Grimm、Sheila 和 Amy (2014)提出領導力五個 L 的文化，包括：傾聽(Leadership Listens)、虛懷若谷 (Leadership Learns)、提振士氣 (Leadership Lifts)、最佳連結 (Leadership Links) 及同理 (Leadership Loves)，以打造具有鼓勵、啟發和持續進步的組織文化，其內涵皆涉及到個人特質、環境和資源取用。戴國良 (2018) 進而指出領導者角色包涵：願景建立、戰略實踐、目標達成、人才育成及價值創立等角色。是以，社會組織中最複雜的就是人，領導的環境中不論是個人的特質、所處的環境和擁有的資源，為符合人類複雜度的特性，以兼顧不同的領導內涵，使得領導更為面面俱到，於是整合型教育領導理論與多元連結模式因應而生，此與正向領導所關注的正向意義相同，爰整合型教育領導理論與多元連結模式之領導亦為正向領導的核心理論。

整體而言，校長正向領導是一種新型及整合的領導新風格，其關注的內涵包括：領導者的個人特質、領導者關注成員的需求及環境的氛圍，係有別於傳統特質論、行為論與權變論單一論述的研究範疇，其層面不在侷限於單一面向，進而更重視領導者需要導引組織成員自我發展的層面，強調領導者的積極角色。因此，整合型教育領導理論正是校長實施正向領導的重要理論基礎之一。

教育典範是不斷演變而成的，沒有一種教育典範是完美無瑕的，換言之，沒有一種領導典範是萬靈丹，可以被當作是領導者唯一實踐的規準。是以，領導模式正是如此，某類型的領導模式對應在不同的背景變項中，便會有不同的交互作用產生，因此領導是一門學問，更是一門藝術，據此，因應我國推動十二年國民基本教育之際，為提升學校組織效能及達到教育目標，實施新典範的正向領導內涵，以因應時代的變化及學校組織成員的需求，及實現學校永續發展的理念。

第二節 教師幸福感理論之探析

在這近 10 年來幸福感這議題被廣泛的討論，不論是在心理健康、生活質量及社會老人學等領域，在不同研究領域，使用幸福感的詞彙也不大相同，如：滿足感 (satisfaction)、快樂感 (happiness)、正向情感 (positive effect)、覺知幸福感 (sense well-being)、主觀幸福感 (subjective well-being)、心理幸福感 (psychological well-being)、感知幸福感 (perceived well-being) 及主觀幸福感 (subjective welfare) 等，蘇子傑 (2008) 進一步指出：這許多的名詞並不是完全同義的，但也都具有一些相同成分的交集。以下將就幸福感之意涵、特性與理論依序探討。

壹、幸福感之意涵

美國除了在 1960 年代對心理成長與健康等議題多所關注，近年來，因為正向心理學的興起，引起研究者探討人類心理健康為事由的相關研究，探究此研究現象，Ryan 和 Deci(2001) 指出也許是因為物質保障和享樂並不能保證人們快樂，另心理學家 Kennon Sheldon 等人的研究也指出：「希望活得更快樂的人，最好專心追求下面兩樣東西：能得到成長、建立人脈、貢獻所長的目標，而不是獲得財富、美貌和名氣的目標；趣味盎然且意義重大的目標，而不是被迫追求的目標」，因此，幸福感等議題值得深入探討。以下說明其定義與內涵。

一、幸福感的定義

中、西方因所處的環境不同及歷史背景不同，兩者對幸福感的定義有所差異，以下就東西方對幸福感的定義分別說明：

(一) 西方的幸福感

西方對幸福感的定義，首推希臘三哲，首先，蘇格拉底認為幸福感是從自我出發，人能變得聰明，具有美德，以達到知去惡，從善以獲得幸福的目的。其次，柏拉圖則認為「觀念界」的追求，才可以獲得真正的知識，及達到真理、至善的境界，進而獲得幸福。最後，亞里斯多德指出，幸福具有終極自主的特性，幸福感是行為的目的，因此，幸福感是人類最極

善的表現，其藉由人類具體化行動，實踐有德性的作為，以獲得幸福感（周碩政，2008；Oishi, 2010; Morris, 2009）。謝明華（2003）進一步指出，希臘三哲認為「幸福就是善」，追求至善的過程，就是獲得幸福的歷程，是以，只要達到至善的目標就可以獲得幸福。

除希臘三哲外，上有伊比鳩魯學派(Epikuros)重視「快樂為人生最高的至善」及「幸福是一種快樂的感情」之後，西方對於幸福感的定義，才轉變為「唯有快樂才是幸福的保障，人生的目的」（引自謝明華，2003）。據此，西方對幸福感的定義，由追求至善所獲得的幸福感，取而代之是快樂。

（二）東方的幸福感

東方多指亞洲國家，然就本研究之探討對象，則以中國文化為代表，陸洛（1998）指出，中國文化對幸福感的討論主要融合在儒、道、釋三家的思想中，但如果要探討最早對幸福有所討論的著作，則可以說是易經，其對人生的看法為人生如卦象流轉，必經乾坤二卦而生，達到泰卦的安適境界，則伴隨而來的是災難的否卦，此便是深植中國人心中福禍相依的想法。

儒家哲學家主張，人類的幸福來自於朝向善努力的過程；道家哲學家認為「幸福感」是一種無我與自我覺察後的心境平和狀態，以自我本性的澄清，不追求慾望，以無為的精神順應天道，以獲得幸福的感受；釋家主張，幸福是一種明心見性，追求無憂無慮的生活表現（陸洛，1998）。巫雅菁（2001）進一步指出，儒家思想對幸福感的看法可由：「盡人事，聽天命」及「窮則獨善其身，達則兼善天下」兩句話傳達；道家思想對幸福感的意義，則是一種減少慾望與順應，接受自然的態度，將自然而然地獲得幸福；釋家思想對獲得幸福感的想法，則是透過多勞動、多付出及不執著三方面之實踐而得。

綜上，東方的幸福感判斷與西方一致多以品德及善等抽象的標準為基礎，而近幾年來，東西方學者都企圖將幸福感的定義具體化。

就以目前西方教育方針進行檢視，以英國為例，英國教育與技能部（DfES）於 2003 年當作「每個孩童都重要」（Every Child Matters：Change for Children）以促進兒童及青少年健康及福利的法案，另於 2007 年成立「孩童、家長和家庭部」（the department for child, school and families, DCSF），此轉變顯示英國關注的教育改革目標業著重在學生及家長等顧客意見。

「每個孩童都重要」法案係為所有與零至十九歲兒童及青少年生活及工作的族群，包含了父母、學校教師、慈善義工等，並將「幸福感」當作此法案之重要概念，以支持國家未來主人翁們的成長，並可在所研訂的五大目標顯見此概念：1.健康（Being healthy）：享受良好的身體和心理健康和健康的生活方式；2.安全（Staying safe）：免於傷害和被忽視；3.投入及達成（Enjoying and achieving）：得到最完美的生活和發展成為成人的技能；4.做出肯定的貢獻（Making a positive contribution）：參與社區和社會，不從事反社會或犯罪行為；5.達到經濟上的富足（Economic well-being）：在生活中充分發揮其潛力，以避免經濟上處於劣勢（教育部，2009）。

Brim、Ryff 和 Kessler(2004)認為，健康(health)包含的不僅是生理健康(physical health)而已，更應納入心理與社會健康。幸福感常讓人聯想到樂觀、快樂、自我實現，有目的的生活，最理想的生活型態和生活滿意等概念（方暄涵，2010；Carruthers, & Hood, 2004），如同 Wilson 於 1967 年綜整相關幸福感的研究，提出幸福感的定義就是快樂（蘇子傑，2008；Oishi, 2010）。郭俊賢（1994）的研究顯示，快樂是一種較感性、興奮、短暫的正面情感，幸福則是一種較理性、寧靜、長期的正面情感。幸福感與快樂的相同點是兩者皆為正向情緒，具有中低度相關；幸福感與快樂的差別為幸福感為比較長期穩定、理性、寧靜的正面感受，而快樂為比較短暫、感性、興奮的正向情緒。另謝佩妤（2009）指出「快樂」（happiness）是比較短暫的、興奮的正向情緒，而「幸福感」（well-being）卻是比較長期的正向情緒。考量本研究係關注長期的正向情感，因此，採用「幸福感」（well-being）而不用快樂的語詞，並將教師幸福感定義為教師在整體生活中所產生的長期正向情緒感受。

二、幸福感的內涵

幸福感是什麼?俞懿嫻(1997)提出 Socrates 基於德即知的哲學概念,並強調善是一切德行的基礎,進而認為幸福的人生必有賴自知與知善;Plato 除了承續知善的幸福哲理,亦主張有德之人需有絕對善的觀念,因而必須具備自信的(傲慢的)(self-sufficient)、完美 perfect)、絕對 (absolute) 等屬性;Aristone 認為人生的目標就在於追求至善,而「善」一字指的就是「幸福」,在各行各業中,幸福感皆有不同的具體表現方式,如宗教家能夠吸引信眾,是因為信徒相信藉由宗教信仰可以得到幸福;政治家描繪理想的國度,以保障人民的幸福;經濟學家利用量化的方式,具體呈現一個國家的幸福程度;而社會學家用各種指標測量生活的品質,以顯現人類的幸福感程度(謝明華,2003)。

陸洛(1998)針對西方幸福感的內涵做了系統分析,分成四個階段。初始階段幸福感是對外在的評量標準,以收入、年齡及教育水準等因素為幸福感生的依據,但無法找出標準化的客觀外在標準;第二階段以主觀感受的正向情緒測量分析幸福感,此主張幸福感是來自生活中較多的正向情緒與少的負向情緒之總和,但忽略人類認知活動對幸福感所帶來的影響;第三階段納入認知活動的影響,指出幸福感的概念接近於生活滿意,卻忽視幸福感會受短期情緒的影響;第四階段認定情緒因素是幸福感中不可缺少的要素。整體而言,幸福感的定義進入整合的情況,幸福感是由對生活的滿意程度及所感受的正負情緒度整體評估而來。

近年來,Ryan 和 Deci (2001) 指出幸福感是複雜的概念,和個人經驗及運作相關,並指出幸福感的內涵有二:一為快樂主義取向 (the hedonic approach), 主張幸福應包含愉悅和快樂,以獲得愉快和避免痛苦來定義幸福,範圍從具體的身體感官上的愉悅到抽象強調自利、慾望的觀點皆屬此類;二為自我實現觀點 (the eudaimonic approach), 認為真正的快樂在於美德的展現,強調自我實現和生活的意義。此觀點與 Carruthes 和 Hood (2004) 認為幸福感的提升應從主觀幸福感和自我實現兩方面著手一致。

另國內針對幸福感相關研究也正如火如荼展開，林子雯（1996）認為，幸福感應包含自我肯定、生活滿意、人際關係和身心健康。顏映馨（1999）指出幸福感應包含自我肯定、生活滿意、人際關係和身心健康等四個因素。古婷菊（2005）幸福感個人主觀的感受，包括正向情緒、對生活滿意、對外來樂觀以及對特定領域的滿意。侯辰宜（2007）認為幸福感是個人主觀的感受，以自尊滿足、人際和諧、經濟狀況、工作成就、樂天知命、活得比旁人好、自我規劃、短暫快樂、健康狀態等九個層面。

另黃惠玲（2008）認為主觀幸福感為個體對正向情意的體驗，包括整體生活和各領域生活的滿意程度。蘇子傑（2008）幸福感是個人的主觀經驗，包含認知層面的生活滿意度及情緒層面的正、富向情感三個角度來對自己本身即整體生活情況評估的結果。又黃偉洲（2009）在整體生活中所產生的喜悅舒適之感受程度，含內自的正向情緒程度、外在的人際關係和諧、工作成就和健康狀態。陳蒼諤（2009）是對生活的滿意程度及所感受的正負情緒強度所整體評估而成。

余民寧、謝進昌、林士郁、陳柏霖、曾筱婕（2011）整合 Keyes 以及 Keyes 和 Waterman 等人的見解，提出情緒（快樂主義取向）、心理與社會幸福感（完善論取向）三者為個人幸福感的指標，其內涵如表 2-2。

表 2-2
幸福感內涵描述一覽表

內涵	說明
情緒幸福感	擁有積極情感、沒有消極情感、覺察生活滿意、公認快樂、獨立自主
心理幸福感	環境掌控、生活目標、自我接納、與他人建立積極關係、個人成長
社會幸福感	社會統整、社會接納、社會貢獻、社會實現、社會一致性

資料來源：余民寧、謝進昌、林士郁、陳柏霖、曾筱婕（2011）。

方暄涵(2010)指出：幸福感是指生活滿意、正向情緒、人際關係和工作成就等四面向。張家婕(2011)認為：幸福感是個體對整體生活狀況滿意度之評估，是其反思自身正負向情緒強度之總和結果，包括認知、情緒、身心健康層面，是個體自由心證的主觀感受。

賴邦媛(2014)指出幸福感是個人主觀的經驗，其涵蓋正向情緒、負面情緒及生活滿意等三個因素。胡毓珩(2015)幸福感是評估個體的主觀感受與經驗，是個人以認知與情緒的角度去審度自身及整體生活滿意的概況。

有關幸福感的內涵，顏映馨(1999)分成以下四類：

(一) 著重「情緒層面」的幸福感：此論點認為幸福是一種情緒性反應的結果，情緒會影響個人生活的感受，進而影響個人心情，但生活中偶發事件常會造成個人情緒短期的波動變化，這和幸福感需為長期穩定的特質相違背，因此，單從情緒層面探討幸福感則不盡完善。

(二) 著重「認知層面」的幸福感：認為幸福感是一種對整體生活評估後的結果，此論點著重個人主觀對生活滿意的評價，卻也忽視生活中偶發事件對情緒波動的影響。因此，單從認知層面探討幸福感則有所偏頗。

(三) 兼重「情緒及認知層面」的幸福感：認為幸福感是情緒與生活滿意綜合評估的結果。此論點兼顧個人的情緒和認知兩層面，本論點對幸福感的本質及影響因素，較能進行完整、全面性的探討。

(四) 著重「心理健康」的幸福感：認為幸福感是一種近似於身心理健康的狀態，並以心理健康的測量代表個人的幸福感，卻忽略個體的內在感受，並忽視生活中偶發事件對情緒波動的影響，因此，僅就身心健康層面仍無法完全解釋幸福感完整的意涵。

幸福感內涵分類因研究而有所不同，生活滿意、正向情緒、身心健康、人際關係、工作成就等面向，為多數研究幸福感者所採用；在實務上，本研究對象為教師的幸福感，將先探討教師個人的正向情緒特質及樂觀信念，再探討其對自身生活的滿意，最後在探討教師本身工作上的成就；在理論上，幸福感來自個人需求滿足、個人特質認知、與他人比較及生活事

件的影響，顧及四種來源，所以採用正向情緒、樂觀心態與、生活滿意等三面向作為研究層面。

貳、幸福感之特質與測量

西方哲學家亞里斯多德說：「人生的目的在於追求幸福」(引自邱惠娟、童心怡，2010)。幸福感有人說：「不在東西擁有多少，而是個人內心的滿足」。以下將就幸福感特質及測量分述如下。

一、幸福感之特質

本研究綜整相關文獻發現幸福感之內涵，雖就其研究定義的不同而有所差異，因此其主要內涵，包括以著重「情緒層面」的幸福感、著重「認知層面」的幸福感、兼重「情緒及認知層面」的幸福感及著重「心理健康」的幸福感等，有關幸福感的特質可分為個人特質和環境特質兩類概述。

(一) 個人特質：幸福感是整體生活中所產生的長期的正向情緒感受，屬個人特質部分，如正向情緒的程度及樂觀的心態等，因為個體的個殊性，每個人對幸福的感覺不同，如同美國詩人愛默生所說：「對不同的人來說，世界是地獄，也是天堂。」(譚家好譯，2019)，因此，正向情緒的程度及樂觀的心態亦有所不同，但這都是屬於個人本質，爰將此歸納為個人特質。

(二) 環境特質：有關環境特質部分，強調個人與環境互動的認知，如生活滿意與工作成就等，因為人不能離群索居，個人的幸福係建立於與他人或環境的互動結果，如同哈姆雷特指出：「世事本無好壞之分，是觀念造成了好壞。」(譚家好譯，2019)，是以，生活滿意與工作成就是個體與環境場域互動的結果，爰將此歸結為環境特質。

綜上，有關幸福感的特質係由其內涵所歸納，綜整相關文獻，研究者將幸福感的特質分為個人特質和環境特質。

二、幸福感之測量

有關幸福感的測量隨著研究對象、性質及目的等不同，而所採用的量表多所不同，以下就幸福指數與整體情感指數、牛津幸福感量表（Oxford Happiness Inventory, OHI）及中國人幸福感量表（Chinese Happiness Inventory, CHI）等量表說明如下：

（一）幸福指數與整體情感指數：此量表係為受試者對當前所體會到之幸福感所進行的測量，包含 2 個部分，分別是整體情感指標及幸福感指數，前者由 8 個語意差異類型的測驗題目所組成，後者為單一測驗題目。Campbell、Converse 與 Rodgers 的研究發現與幸福感指數相關的生活領域分別是：婚姻、家庭生活、業餘活動、生活水準、工作，其可解釋幸福的程度高達 54%。另整體情感指標 Cronbach α 為 .89（方暄涵，2010；黃偉洲，2009）。

（二）牛津幸福感量表：由 Argyle, Martin 和 Crossland 於 1987 年將幸福感視為整合的概念並發展牛津幸福感量表，本量表有 7 個內涵：樂觀、社會承諾、正向情感、掌控感、身體健康、自我滿足與心理警覺等。經陸洛於 1998 年檢視牛津幸福感量表 Cronbach α 為 .87 至 .90，顯示內部一致性頗佳，具有相當高的信度以支持研究結果（方暄涵，2010；陳鈺萍，2004）。

（三）中國人幸福感量表：本量表是由陸洛與施建彬編製而成，以 Argyle 等人於 1987 年所編制的牛津幸福感量表為基礎，中國人幸福感量表包括認知、情緒及幸福感來源。進一步指出幸福感有 9 大來源：和諧的親朋人際關係、自尊和他人讚賞重視、物質金錢的滿足、工作的成就、活得比別人好、生活的樂觀知命、自我控制及自我理想實現感、快樂的情緒、健康的需求等，以測量臺灣地區民眾的幸福指數，Cronbach α 為 .95，顯示問卷有良好的效度（方暄涵，2010；陸洛，1998）。

有關幸福感研究面向相當分歧，針對國內學者研究相關教師幸福感所提出的內涵與主張，彙整如表 2-3。

表 2-3

教師幸福感問卷內涵一覽表

研究者 (年代)	正向 情緒	樂觀 態度	生活 滿意	負面 情緒	樂觀 態度	工作 成就	健康 狀況	人際 關係
林子雯 (1996)	*	*	*		*	*		
顏映馨 (1999)	*		*				*	*
古婷菊 (2006)	*	*	*		*	*		
周碩政 (2009)	*		*	*				
余秋蘭 (2014)	*		*			*	*	*
劉秀惠 (2014)	*		*			*		*
王怡茹 (2014)	*	*	*			*		
張馨芳 (2014)			*			*	*	*
吳欣玲 (2015)	*					*	*	*
蔡安繕 (2017)		*	*			*	*	
蘇芳儀 (2019)		*	*			*		*
莊媽媽 (2019)			*			*	*	*

資料來源：研究者自行整理。

綜上，本研究歸納幸福感的特質可分為個人特質及環境特質兩方面，而本研究將正向情緒的程度、樂觀的心態與生活滿意等三面向作為探討教師幸福感相關向度。其說明如下：

- 一、 正向情緒：正向情緒為快樂、喜悅、享受、高興等知覺。
- 二、 樂觀心態：樂觀心態為對不確定的未來與生活的知覺。
- 三、 生活滿意：係指個人對其生活表現所具有的滿意感受。

參、幸福感之理論

幸福感的相關理論主要大致上可依心理學與社會學等層面，進行說明歸納為：一是需求層次理論（need hierarchy theory）、二是人格特質論（trait theory）、三是判斷理論（judgement theory）、四是動力平衡理論（dynamic equilibrium theory）及五是符號互動論（symbolic interactionism theory）。以下將就上述理論內涵加以分述。

一、心理學

（一）需求層次理論

為 Maslow 所提出個人有生理、安全、愛與隸屬、自尊及自我實現等需求，當個人需求獲得相對滿足，即感受到幸福感，反者反之。因論述基礎差別，尚有目的理論（telic theory）、活動理論（activity theory）與苦樂交雜理論（pleasure and pain theory）。

1. 目的理論

其理論基本假設認為：人都有一個內隱的需求模式，以引導個體的行為模式，據此，個人的需求將展現在其行為的目標上，如生理需求及心理需求等，或如對於某些工作擬定的短期、中期及長期的目標。換言之，個人的需求或的滿足，或擬訂的目標達到後，所帶來的高興及成就感等，會使人感到幸福；反則，反之。

如 Omodei 和 Wearing (1990) 所指：幸福可視為目標，是個人努力達到的鵠的，因此，當達到目標時，幸福感將油然而生。此於 Maslow 所提的需求層次理論(need hierarchy theory) 一致，當人們基本的生理需求、安全需求、愛與隸屬的需求滿足後，所追求的是尊重與自我實現的不同層次的需求，當各需求層次滿足後，幸福感便會隨之而來，是以，此理論又可稱為需求理論。

2. 活動理論

其理論基本假設指出：幸福是人類主動地且專注地參與活動的產物，可藉由工作或人際互動的過程中，所產生的成就感和價值感。莊慧秋於 1987 年指出，此理論是將幸福感視為參與活動的副產生，如同學生在學習過程中，所習得的知識是主要的，但是情意的學習是副學習是一樣的道理(林玉芬，2011)。又陸洛(1998)進一步闡述：活動理論關切的是個人的表現而非目標，是過程而非結果。

3. 苦樂交雜理論

其理論基本假設為：每個人快樂與痛苦是相生，如同禍福相依一樣，當長期處於需求缺乏的情況，一旦此需求得到滿足，產生的幸福感的感受是強烈的(許俊達，2018)。

人活在世上需藉由持續活動才得以生活，並生存下去，正如其他動物一樣，然人是有感情的動物，是以，活動理論強調幸福感是在人與人或人與事之間的互動過程中所產生的。此與教師幸福感的正向情緒一致，是以，需求層次論為教師幸福感的核心理論之一。

(二) 人格特質論

人格特質論由 Costa 與 McCrae 於 1980 年提出，認為幸福感是一種穩定特質，因此，具有幸福人格特質的人，可能是其先天即有，並具有容易觸發愉快神經的生理機制，實屬遺傳因素所造成；但亦有可能是其後天學習而來的結果(古婷菊，2006; Veenhoven, 1994)。Seligman 認為幸福感是受到正向特質的影響，在不同時間及場所，人格特質會有重複出現的正向和負向分別，並進一步指出，人類的長處與美德是正向的人格特質，因為長處與美德能帶來人們

好的知覺、價值觀與幸福感，而這樣的知覺是可以透過學習，將原本負向的人格特質轉化，獲得「習得樂觀」的特質（洪蘭譯，2003）。

目前施建彬（1995）、涂秀文（1999）相關實證研究發現：幸福感因為人格特質的不同而有所差異，如：具有外向人格特質越高者，其獲得幸福感受較其他人為高；而施建彬（1995）進一步指出，個人神經質傾向越高者，則獲得幸福感較他人為低。此與教師幸福感的樂觀情緒一致，是以，需求層次論為教師幸福感的核心理論之一。

（三）判斷理論

Veenhoven 提到判斷理論的基本假設：幸福感是比較的結果，而比較標準會隨情境改變，並隨個體自己選取建構比較標準（Diener，1984）。是以，幸福感是一種相對的、比較後所得到的結果，當面臨的狀況比標準好，就能引起幸福感。Schwarz 和 Strack（1999）進一步指出，比較參照標準來自於個人過去的生活經驗、價值觀與理想生活的目標，換言之，當個人現在所發生的事情會與過去生活經驗、價值觀進行勾稽，選擇類似的生活經驗、價值觀作為比較標準，評估幸福的知覺。

判斷理論依參照標準的選取來分類可細分為社會比較論（social comparison theory）、適應理論（adaption theory）、期望水準理論（aspiration level theory）、多重差異理論（multiple discrepancies theory）、修正理論的派別。

1. 社會比較論理論基本假定為：個人與他人比較後，發現自己比別人好，就會產生幸福感（謝明華，2003；古婷菊，2006）。Diener 等人（1999）指出，在社會比較中，「向上比較」（upward comparison）與「向下比較」（downward comparison）是預測幸福感高或低的重要因素。進一步，Schwarz 和 Strack（1999）認為，當與他人相較時，向下比較總是比向上比較，有較高的幸福感產生。是以，社會比較理論的參照標準是「他人」。

2. 適應理論理論基本假定：幸福感是目前狀況與過往經驗比較後，較過去經驗好者，則將會產生幸福感（王鈺虹，2017）。是以，當個體遇到以往未曾發生過的生活經驗時，就

會產生幸福與否的判斷，但俟個人在適應此新的生活經驗後，即新的生活經驗納入個人內在經驗時，形成新的幸福感參照標準，當未來的生活經驗與此新的幸福感參照標準相較，較新的幸福感參照標準好時，幸福感將油然而生。是以，適應理論的參照標準是「過去經驗」。

3. 期望水準理論基本假定為：個人所處的目前情況與所訂定的理想目標比較所得的結果，如兩者愈符合，則個人獲得的幸福指數越高。Diener 等人（1999）指出，當個人因現況與目標差距太大，將會使個體產生焦慮，因此，過高的期望將對個人幸福感產生威脅，但過低的期望亦對個人幸福感產生負面影響。另相關研究指出：期望水準不僅能直接預測個體是否擁有幸福感，又可透過目標之設立，了解幸福感的高低程度，如 Kasser 和 Ryan（1993）指出，當個人所設定的內在目標（如：個人成就、個人信念）與幸福感呈正相關；而外在目標（如：金錢、職位）與幸福感呈負相關，是以，期望水準理論的參照標準是「理想目標」。

4. 多重差異理論基本假定為：幸福感是由與他人、過去經驗及理想目標多方比較而來，是以，多重差異理論的參照標準是融合上述「社會比較論」、「適應理論」及「期望水準理論」而來。在多重差異理論中，用以衡量個人幸福感取決於：有關他人擁有的、過去擁有最好的東西、現在希望得到、期望將來獲得的、值得獲得的及自己認為需要的（楊中芳譯，1997）。

5. 修正理論基本假定為：不論個人幸福感的參照標準內涵，在判斷幸福感的過程中，是受到個人情緒和過往記憶的認知等因素影響。Schwarz 和 Strack（1999）認為判斷幸福感的過程中，需包括個人情緒感受和認知兩者的判斷，進而考慮所處的社會觀感，然在這樣的修正理論模式中，情緒與認知是個體產生幸福感的評估標準，以進行個人幸福的評估，並納入考慮社會觀感部分，因此，就有關 Schwarz 和 Strack（1999）所提的幸福感判斷理論模式架構整理為圖 2-3。

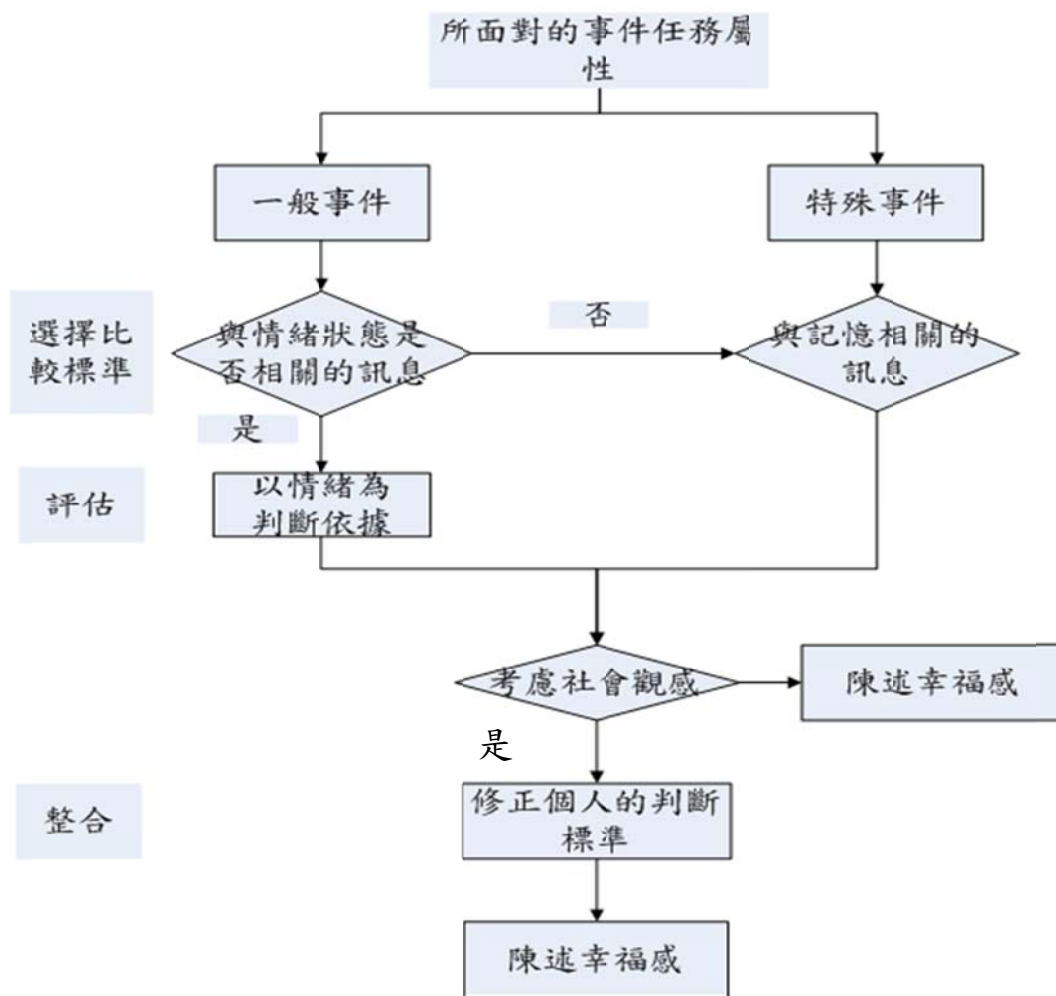


圖 2-3

修正 Schwarz 和 Strack 幸福感之判斷模式

判斷理論學者認為幸福感是依據比較結果而來，若現實情況比標準好，或兩者比較後的差距不大，所形成的幸福感，此與教師幸福感的生活滿意一致，是以，判斷理論論為教師幸福感的核心理論之一。

(四) 動力平衡理論

其理論基本假定為：幸福感不僅受個人長期穩定人格因素影響，並同時受到短期生活事件的影響，是以，「動力平衡理論」整合「人格特質論」及「適應理論」。考量個體大部分時

間受到人格特質的影響，因此，個人幸福感多可保持在穩定平衡的狀況，但在發生一些特別不同於過往經驗時，才會威脅到平衡狀態，進而改變個人幸福感的程度（林子雯，1996）。

有關「需求層次理論」、「人格特質理論」、「判斷理論」和「動力平衡理論」，這些理論的思考模式又可分為「由上而下理論」(top-down theory)和「由下而上理論」(bottom-up theory)兩類。「由上而下理論」強調幸福感是一種人格特質對生活事件的感受，而「由下而上理論」關注幸福感是個人面對外在生活經驗，以正向或負向情緒所反映的模式（謝明華，2003）。兩者的相同點在於：幸福感的判斷對象是個體，而相異點在於：幸福感的判斷標準，進而影響詮釋個人幸福感的差異。吳靜吉和郭俊賢（1996）進一步指出：「由上而下理論」所指的幸福感與否取決於個人人格特質，「由下而上理論」則認為幸福感取決於個人日常的生活經驗。此與教師幸福感的生活滿意一致，是以，判斷理論論為教師幸福感的核心理論之一。

綜上，探討幸福感理論後發現，影響個人幸福感的因素眾多，各派學者都有其主張的基本假定，進而有其理論的優點及限制，綜整如表 2-4。

表 2-4

幸福感之心理學理論基本假定、優缺點及思考模式彙整表

理論名稱	基本假定	優點	限制	思考模式
需求層次理論	幸福感是來自需求的滿足與否	重視人生目標及追求	無法詮釋部分個體的幸福感內涵	由下而上
人格特質理論	幸福感是由個人穩定的特質加以詮釋	強調人格特質與幸福感的關係	無法解釋生活經驗對幸福感之影響	由上而下
判斷理論	幸福感是由參照標準比較而來	提出幸福感的判斷標準	無法解釋參照標準的選擇機制和使用情況	兼重「由上而下」及「由下而上」
動力平衡理論	幸福感是受到人格特質及生活經驗影響的動力平衡影響	探究人格特質與生活經驗對幸福感之影響	無法清楚詮釋人格特質和生活經驗的相對關係	兼重「由上而下」及「由下而上」

資料來源：研究者自行整理。

二、社會學

人類互動藉由動態與靜態的表情與符號所產生，符號互動論主張人與人之間的符號互動使人成為完全的個體，其假設為人是主動的行動者，對於日常所採取的行為係以個體對其認知的意義為基石，而個體所採取的行動是為追求目標的過程為社會互動，因此社會系統具有動態的特徵（林進丁，2011）。

生活中藉由語言、表情、動作傳達個人的喜、怒、哀、樂等情緒狀態，如：喜笑顏開、笑顏逐開、手舞足蹈、咬牙切齒、疾言厲色、痛哭流涕…等，皆說明人類心理的表現會讓人從外在感受到，因此藉由動靜態的表情符號，展現個人的幸福感受。另 Argyle 等人所提出心理滿足主要來源為人際關係品質與社會支持的親密度，因此藉由增加社會互動，亦能使個人幸福感提升，是以，符號互動論是幸福感的社會學理論基石。

閱覽相關幸福感研究發現，幸福感的理論均關注生活經驗與人格特質兩者對於幸福感的影響，其主要原因是，人不能離群索居，因此，僅以人格特質說明幸福感是不完整的。進一步，Brief 和 Link（1993）指出：客觀的環境與人格特質兩種因素可影響個人的幸福感，但其影響非直接的，而是透過個人主觀的詮釋而得（如圖 2-4），因此，本研究工具是依前述研究探究，將個人人格特質及生活經驗組成探討幸福感的問卷內容。



圖 2-4

幸福感的整合模式

資料來源：Brief 和 Link（1993）。

第三節 學校效能理論之探究

教育改革的方針與內涵深受全球化影響，不能免俗的以學校校能為主要探討的內容之一，而關注學校效能的議題最早起源於西方 1960 年代，一連串的教育報告書與「國家在危機中」的評估報告，均指出學生成就低落，所投入的教育資源未達其效益(康馨尹, 2010; Botha, 2010; Creemers, 1996; Hoy, & Miskel, 2001; Luyten, Visscher, & Witziers, 2005)，因此，卓越教育品質的追求及績效理念的倡導開始受到重視，學校效能運動與相關的研究正式展開。進一步，張明輝(2001)指出學校效能是教育科學的重要概念之一，有關學校效能的研究，多半著重效能指標的訂定，並經常以教育產出作為指標。本節將探討學校效能之定義、特質與理論等內容。

壹、學校效能之意涵

學校效能最初的概念是「學校能造成差異」(school can make a difference)，即使是貧窮或文化不利的孩子，透過適當教育，在學校仍會有良好的表現(楊吳韋, 2017)。在教育領域中，最常被拿來相提並論的議題就是效能(effectiveness)與效率(efficiency)，然兩者的意義有所不同，吳清山(1998b)認為：效能重視組織目標的達成，效率強調資源的有效利用，換言之，效能所要探討的是組織目標的達成率，而效益關注的是產出的成果與投入的資源比率(吳清山, 1998b)。另管理大師 Peter F. Ducker 於 1992 年將效率視為「把事做對」(do the thing right)，而將效能視為「做對的事」(do the right thing)(引自康馨尹, 2010)而效能與效率是一體的兩面，在學校管理上，不能只關注於學校制度與架構的建立，更應重視學校組織中的人(戴國良, 2015)，是以，在校園中不僅要把事做對，更要做對的事，因此效能與效率是一體的兩面，兩者相輔相成，以使學校永續經營，以下將就學校效能的定義與內涵加以說明。

表 2-5

效能與效率的比較表

效能	效率
著重外在變化，因應變化，強調組織目標的達成	著重為組織帶來秩序及可控制，強調組織成員個人需求的滿足
強調資源運用的結果	注重資源輸入與產生結果間比值
強調作對的事	強調把事情做對
強調領導策略的運用	強調管理技術的層面
兼顧組織內外環境的要求與標準	較偏向組織內部的狀況
尋求解決問題的最佳方案	偏向解決問題的經濟層面
對有限資源做最佳的利用	保護資源
追求利潤	降低成本
講求績效	負責盡職

資料來源：張慶勳（1996）。

一、學校效能的定義

學校是教育的場所，其與一般的企業組織有所不同，如 Marzano 所言：「假如學校能夠跟隨研究的指示，學校對於學生成就將有巨大的影響」（引自吳清山，2005），因為學校是培育國家未來人才的場所，所以學校是公益屬性極高的組織，如何提高國家未來的競爭力與厚植國家人力是研究學校效能的重要因素，然因研究議題及目的有所不同，衍生學者對學校效能的定義亦有所不同。Cheng（1996）指出：初期學校效能關注的是學生智育成就的表現，但近年來多致力於學校目標、功能及層級等層面的效能探討。「學校效能」是促進學校功能最大化，或學校功能表現的程度，可從個人、機構、社區、社會、國際等面向，論述技術／經濟、人文／社會、政治、文化、教育等功能。

Reynolds 和 Stoll（1996）學校效能的研究對象聚焦在學校，關注學校組織的運作，係以資料為導向，強調結果的產出，更關切學生的學習表現，據此，Reynolds 和 Stoll 進一步指出學校效能關注有效能學校的表現內涵。

Levine 和 Lezotte (1990) 認為學校效能是學校在以下各方面皆能達成目標：豐富的學校氣氛和文化，學生獲得重要的學習技巧，並適切地管控學生的成就，教職員發展以實用為取向，傑出的領導、家長的參與、擬定及實施有效的教學，對學生有高度的期望與要求等。另 Chapman (1993) 認為，學校效能包括辦學目標與成就之獲得、達到課程目標與測驗目標。

Young (1998) 指出學校運用內外教育資源，表現於提升教師工作士氣和學生學習成就的程度。Lovell (2009) 認為學校有良好的氛圍，並提供充分資源，以協助師生邁向進度的學校目標即為學校效能。

國內學者吳清山(1998b)指出學校效能是指一所學校在學生成就、校長領導、學校氣氛、學習技巧和策略、學校文化和價值及教職員發展等各方面均有良好績效，因而達成學校所預定的目標，另吳清山(2007)重新定義學校效能為，增加教師專業成長及社區家長支持等面向。此與洪啟昌(2001)認為學校效能是學校為達成教育目標而產生教學、行政上預期的結果，同時它具有多元層面之特性一致。

張慶勳(2000)認為「學校效能」為學校領導者運用領導策略及各種有效途徑，從學校外在環境中獲取必要的資源，並統整學校組織靜態、心態、動態、生態層殊，經過學校組織的運作，以達成學校目標與滿足教職員工生等個人的需求，及增進學校組織的發展

蔡進雄(2000)定義學校效能為：學校在教育目標達成的程度，包括行政溝通、環境規劃、教師工作滿意、教師教學品質、學生行為表現、學生學習表現、家長與學校關係等方面。另莊清寶(2011)認為學校效能是指學校依據其教育理念及發展願景，透過學校相關成員的參與及努力，而在行政管理措施、課程與教學發展、學生學習情形、家長及社區支持等方面的表現，能達成學校教育目標的程度。

簡惠閔與高家斌(2007)指出學校效能係為學校達到預定之目標，以期在各方面均有優異的績效，藉由行政支持、教師教學、學校文化氣氛之形塑、家長與社區支持，提供優質之

學習環境，學校人員間積極合作和諧之學校氣氛，以服務對象需求為導向，實現教育卓越品質，並提供每個學生公平的學習機會，促進教育正義與均等。

綜合以上所述，發現學者或研究者認為學校效能多以達成學校教育目標為主，並提出學校效能是為實現教育目標而呈現的各種層面，因此，歸納國內外相關研究，本研究將學校效能定義為：學校為達到教育目標，藉由行政支持及教師教學，提供優質之學習環境與教育品質，使學生有優質的學習表現。

二、學校效能的內涵

有關學校效能的內涵係指陳促進學校效能的因素，以下將就國內外相關研究歸納說明如下：

(一) 國外學校效能的內涵

潘慧玲（1999）指出 Edmonds 於 1979 年提出學校效能的內涵，且廣為研究者所使用，其內涵為：1.校長具有強有力的領導；2.對學生抱持高期望；3.安全、有秩序的環境；4.首要任務在於學生基本技能的習得；5.願意將精力與資源轉頭於首要任務上；6.經常性地監督學生的進步情形。另在學校效能研究領域中佔有舉足輕重地位的 Purkey 和 Smith 在 1983 年，藉由探討有效能學校研究、學校組織理論與研究及其他相關研究，提出學校校內的內涵可在分為：結構變項和歷程變項，說明如下：1.結構變項：包括學校本位的經營、教學領導、教職員的穩定性、課程的銜接與組織、全校教職員的進修、家長的參與和支持、全校性對於學業成就的肯定、擴增學習時間和學區的支持。2.歷程變項：包括合作計畫與同事關係、社群的歸屬感、共享的明確目標與高期望及秩序與紀律。

Purkey 和 Smith 所提學校效能的內涵，與 Hoy 和 Miskel 一致，後者以系統化組織的觀點檢視學校系統，發現學校本身是一種系統化組織，其運作具有輸入、過程及輸出三階段，並受到外在環境脈絡之影響，其中，參與運作的人員稱為利害關係人（stakeholders），包括學校校長、教師、學生、家長及民意代表等，而教師工作滿意度及教師知覺的學校效能及學生學業成就，則為學校效能輸出的指標（陳順利，2008；Houlihan, 1988；Uline et al.,1998）。

Luyten 等人 (2005) 針對學校效能的主要關係部分，指出 Scheerens 和 Bosker 於 1997 年學校效能的因素有：輸入、學校脈絡、過程和結果等部分，分述如下：1.輸入：係指學校的經費資源及教師的專業教學經驗是學校輸入階段最重要的內涵。2.學校脈絡：學校所處的環境及學校相關的歷史等。3.過程：經由學校領導，在校的教師間合作及校際間的教師互動被指認為與學生的學習成就有直接和間接關係，因而在過程階段，關注學校層面對班級層面的影響。4.結果：大多係指學校學生平均表現。

Scheerens 和 Bosker 所述與 Scheerens 和 Creemers (1989) 指出常與教育成就相連結的五個特徵有異曲同工之處，其係指：1.有力的教育領導；2.學生學習成就的高期望；3.強調基本技能；4.安全有秩序的氣氛；5.孩童學習的平時測驗。Scheerens et al. (1989) 進一步提出這五個特徵與學習成就似乎有因果關係存在，但以嚴謹的研究方法而論，並非完全是因果關係，但可以知道學校效能的指標應包含學校層面及教室層面。

吳清山 (2007) 指出，Steller 於 1988 年歸納學校效能的內涵，有：1.校長強勢的教學領導；2.清晰明確的教學重點；3.高度的期望和標準；4.安全和諧的氣氛；5.經常監控學生的成就。另 Teddlie 與 Reynolds (2000) 指出，學校效能是強勢的校長、對學生高度期望、學校氣氛和諧、師生比率高、閱讀教學佳且學生閱讀時間多，顯見其認為校長、學生、學校氣氛、教師數、閱讀教學為學校效能的重要要素。

Scheerens, J.於 2004 年提出學校效能係只對學校各層面有包括:教學、管理、學生學習...等增強因素的決定影響力 (引自 Magulod, 2017)，進而 Horng 和 Loeb 於 2010 年指出有效能的學校是透過教學領導而產生的 (引自 Magulod, 2017)，而所探討的內涵擴展到領導者對課程內涵的影響力。Herrera (2010) 認為學校效能是學校行政人員與教師，在行政及教學向度獲得好成績，以達到教育目標及學校計畫內容。

另 Bakalevu 和 Narayan 在 2010 年提出學校效能為藉由具有優良的文化，學生獲得重要學習的技巧，適度引導學生，實踐教師專業發展，優秀的領導，家長積極參與、有效行政安

排和指導，學生高度期望和需求，以及其他相關因素所實現的目標（引自洪英雄，2018）。Niaz, Sailesh, 和 Amir (2016) 指出在不同的學者所提不同的學校效能的概念裡，包括內在因素、外在因素、輸入與產出等因素。Magulod, G. C. (2017) 認為學校效能仍關注於提高學校表現的教學和管理等重要領域內涵。

是以，國外學校效能的內涵主要對象包括：學校內成員及學校外成員，學校內成員是指校長、行政人員、教師及學生，而學校外成員是指家長及社區人士，因此，國外學校效能的共同內涵，有：校長領導、行政支持、教師教學、學生學習及家長支持等項。

（二）國內學校效能的內涵

國內學校效能因不同研究者會有不同的研究目的，其研究結果亦有所不同，如吳清山 (1998a) 認為學校效能包括學生學業成就、校長的領導、學校的氣氛、學習技巧和策略、學校文化和價值，以及教職員發展等層面。

鄭曜忠 (2001) 指陳學校效能包括學生學業成就、校長領導、學校氣氛、學生學習技巧與策略、學校文化與價值、以及教職員發展等內涵。王文霖 (2002) 將學校效能內含歸納為學校行政計畫、教師工作滿足、教師教學投入、家長與學校關係及課程安排與評量等五項。

簡惠閔與高家斌 (2007) 歸納了國內外相關學者的相關論述，認為學校效能包括學生表現、行政支持、教師教學、文化氣氛、家長與社區支持等五部分。陳怡君 (2007) 將學校效能歸納為學校組織變革、學校組織氣氛及文化、教師工作滿意度或參與度、教師教學品質、學生學習表現、學生行為表現及學校與家長及社區的關係等七大層面。

楊文正 (2008) 將學校效能僅歸納為經營效能及教學效能等兩個向度。另吳清山與高家斌 (2009) 將學校效能歸納為：目標達成、學生效能、教師效能、行政效能、優質文化及家長支持等六個部分，據此學校效能係以提升學生學習成效為目標，有系統整合重視學生學習態度與行為、教師教學與專業成長、校長領導與行政支援、優質的學校文化與氣氛，並與鄰

近社區家長維持良好的互動關係，爭取其對於學校的認同、支持與肯定，相信對於學校效能的提升有相當大的助益。

吳明雄（2010）綜合國內學者的學校效能內涵，歸納有：校長領導方式及行政管理；行政溝通協調；校園環境規劃、設備及資源利用；學校組織氣氛；學生學習表現及成就；課程教學安排；教師教學方法與品質；師生互動關係；社區家長關係、參與度及評價；教師工作滿足；學生行為及紀律表現；學校發展計畫、目標與特色；教師進修成長；評量與目標。

李天霽（2015）認為學校效能包含四個構面：行政支持、教師教學、學生學習與社區認同。吳昌諭（2016）提出學校效能包括卓越的行政效能、有效的教學品質、優秀的學生表現、完善的環境設備及和諧的社區關係。

陳海鵬（2016）指出學校效能共分成五大構面，分別是行政領導績效、校園環境規劃、教師教學成效、學生學習表現及家長社區認同。龍志浩（2016）將學校效能定義為學校各方面的組織作為具有良好績效，運用校內外資源，制訂完善計畫及策略，由校內外成員共同努力，滿足社會期望，達成教育目標。

綜上，有關國內外相關研究發現，其結果有些不同，但亦可歸納出一致性的結果。就本研究學校效能之定義，其內涵可歸納為行政支持、教師教學及學生學習等三類。

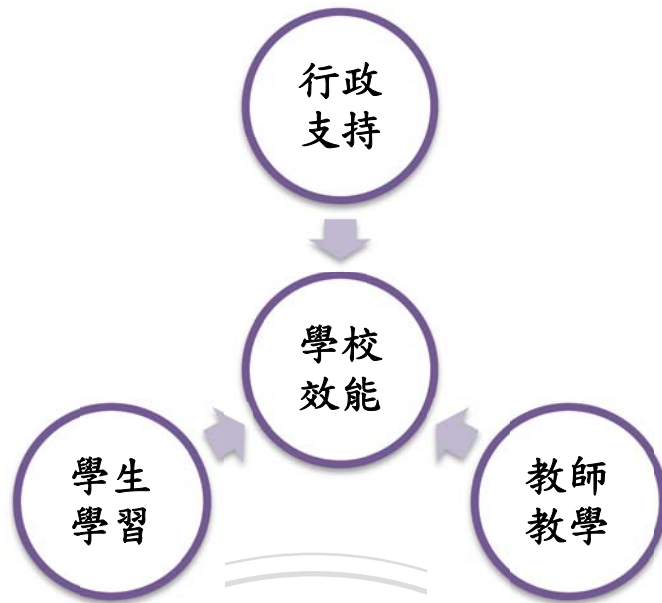


圖 2-5

本研究學校效能內涵

資料來源：研究者自行整理。

貳、學校效能特徵與測量

學校效能的定義與內涵因各研究者之研究取向而有所不同，但本研究仔細探究學校效能的內涵多有其共同之處，以下將就學校效能特徵及測量分述如下。

一、學校效能特徵

本研究歸納學校效能特徵有三：以學生為本、內涵多元化及架構系統性，分述如下：

(一) 以學生為本

就學校效能的定義而言，係領導者引領學校達到學校預定的目標，然教育是無止盡的努力，也是動態的發展活動（溫明麗，2008），因此，學校效能的目標多以學生為核心，擬訂學校預定的目標與願景。如溫明麗（2008）指出學校效能的八大判準，包括：1.有專業的領導者；2.具啟發性及安全性的學習環境；3.教和學的成效具體可衡量；4.型塑學校成為學習型組

織的社群；5.對所有學習者接報有高期待；6.教師的教學有明確的目標；7.凝聚學校共同的願景；8.是教學為學校最重要的任務，換言之，在這八大判準中，所有的內涵皆以學生為本，據此，學校效能具有以學生為核心的特質，以朝向永續經營的學校目標邁進。

（二）內涵多元化

評核學校效能的高低與否，其觀察的向度多元，包括：行政目標、教師教學目標、學生學習目標及家長對學校期望的目標等面向，因此，學校效能的內涵是多元的，在家長參與學生事務活動頻仍的時代中，如何與家長建立合作的夥伴關係，進而使家長支持教師教學理念，提升學校行政效能，提高學生學業成就皆是學校領導者應全面關照的層面，是以，學校效能的內涵是具多元化的特徵，以兼顧學校內外顧客的需求，力求達到學校場域相關人員的關切內涵。

（三）架構系統化

本研究歸納國內外相關研究發現，學校效能的定義與內涵架構嚴謹，並系統化呈現，如關注的向度包含行政作業、教學品質及學習成就等三部分，進而涉及的人員包括學校行政人員、教師、學生和家長等不同對象，換言之，學校效能因受績效責任的影響，進而演化成三部分，最後涉及的成員包括四部分，可說學校效能的架構探究是具有系統化的特徵。

綜上，本研究就所探究的學校效能定義和內涵歸納學校效能的特徵有三，以學生為本位、內涵多元化及架構系統化，以符應學校效能構念是複雜的特性，但教育的服務對象是學生，因此，回歸教育的本質，應以學生的學習為本位，進而行政與教學事務以提高學生學習成就為目標，進行系統化的資源整合，以提高學校效能。

二、學校效能的測量

學校是一個複雜的組織，有關學校效能的內涵屬於多層面價值判斷的構念，因此學校效能的測量指標有所不同，以下就針對國內學者研究相關學校效能所提出的測量內涵，如表 2-6。

表 2-6

學校效能問卷內涵一覽表

研究者 (年代)	行政支持	教師教學	學生學習	社區認同	環境設備	父母參與	計畫目標
吳培源 (1995)	*	*	*	*			
林俊傑 (2010)	*	*	*				*
楊念湘 (2011)	*	*	*	*	*		
莊清寶 (2011)	*	*	*	*			
陳錦謀 (2015)	*	*	*	*	*		
黃馨德 (2016)	*	*	*	*	*		
陳木柱 (2016)	*	*	*	*	*		
林恭煌 (2016)	*	*	*	*	*		*
楊明原 (2017)	*	*	*	*	*		
鄭載德 (2017)	*	*	*	*	*		
劉佳恩 (2017)	*	*	*	*		*	
王信智 (2017)	*	*	*	*			
許雅雲 (2018)	*	*	*			*	
陳怡儒 (2019)	*	*	*	*	*		

資料來源：研究者自行整理

有關學校效能測量工具頗多，但因為本研究對象以高級中學為主，並考量本研究將學校效能定義為校為達到教育目標，藉由行政支持、教師教學、家長與社區的認同，提供優質之學習環境與教育品質，使學生有優質的學習表現。因此，有關本研究問卷參酌文獻的理論基礎，並參考林俊傑（2010）、楊念湘（2011）及莊清寶（2011）等人之研究結果或問卷內容進行整理及修正而成。其內涵說明如下：

- （一）行政支持：係指學校行政的運作具有高度的溝通、協商及分工合作，解決校內相關問題的行政支持之知覺。
- （二）教師教學：係指教師在課程教學、班級經營、進修成長及工作滿意度等與教師教學之知覺。
- （三）學生學習：係指學生在生活表現、基本學科能力、學習態度表現及活動參與等學生學習之知覺，

參、學校效能之理論

在經過上述幾個時期的研究發展後，有關學校效能的理論已發展出幾個頗為完整的模式，Seashore 於 1983 年認為組織效能應有：自然系統模式、目標模式及決定歷程模式。Hoy 與 Miskel（2001）年提出：目標模式、系統資源模式及整合模式。劉春榮（1993）將學校效能理論模式分為：目標中心模式、系統資源模式、決定過程模式及參與滿意模式。

吳清山（1998b）將評量學校效能模式分為三種：目標中心模式、自然系統模式及參與滿意模式。鄭燕祥（2001）在學校效能及校本管理發展的機制一書中也提出八種學校效能的模式：目標模式、資源-輸入模式、過程模式、滿意模式、認受模式、無效能模式、組織學習模式、全面品質管理模式。

綜整相關文獻資料，依序說明目標中心模式 (goal-centered model)、系統資源模式 (system-resource model)、參與滿意模式 (participation model)、統整模式 (the synthesis model)、組織學習模式 (Organizational Learning Model) 及全面品質管理模式 (Total Quality Management) 等學校效能理論內涵，茲分別說明如下：

一、目標中心模式

此理論模式認為學校效能為學校達成目標的程度，透過學校決策者，決定達成之理想目標。因此，目標模式有二項基本假設：在組織中，需有一群理性決策者，在決策者心中有其追求的目標；目標的數量要少到能夠執行，目標的內涵需要是具體並可加以界定，以使組織成員能夠理解 (李冠霖，2010；李勇緻，2012；Hoy & Miskel, 2001)。是以，如果學校運作的結果符合學校所擬訂的教育目標，則認定學校是有效能的；反者，反之。

另有關評量目標模式的效能指標將隨著組織目標的不同，在效能指標內涵上有所差異，通常關注於組織的產出結果，例如：學生學業成就、行為的表現及安全的環境等 (楊淙富，2012；Creemers, 1996；Hoy & Miskel, 2001；Owings & Kaplan, 2012)。吳清山 (1998) 認為目標中心模式常用常模或效標參照成就測驗評量學生學業成就，進一步指出學校效能層面的評量，包括安全和諧的環境、明確的學校任務、教學領導、高度期望、學生學習時間、教學課程協調，以及家庭學校間的關係。

李勇緻 (2012) 指出組織是為了目標而存在的，而目標的達成更強化組織存在的意義，兩者相輔相成，缺一不可，換言之，目標與組織是目標中心模式的重要要素。然而，此理論模式之缺點，如：太重視官方目標而忽略潛藏及非正式的目標，並忽視外在環境對目標的影響，即重視靜態而忽略組織目標的動態性等 (李冠霖，2010；Hoy & Miskel, 2001)。

二、系統資源模式

由於目標中心模式將組織視為一種封閉系統，忽略組織是深受環境的動態影響，因此，Yuchtman 和 Seashore 於 1967 年進而提出「系統資源模式」(李冠霖, 2010; 李勇緻, 2012; Hoy & Miskel, 2001)。而系統資源模式的基本假設有下列四點：(一)、組織是一個開放性的系統。(二)、組織的和諧可促進績效。(三)、組織是稀有資源而產生競爭。(四)、任何組織面對需求的複雜性，不可能以少數目標來界定組織效能(吳宗立, 2000)。

此理論模式將組織視為動態、開放的自然系統，因此，組織關注所處的內外環境，而學校效能是依可得到的資源多寡加以評估(Owings & Kaplan, 2012)，是以，學校與外在環境資源或資訊的交換是此理論模式所關切的架構。

李勇緻(2012)認為在此模式中，學校效能的提升與組織目標的達成，都需要系統的和諧運作與內外部資源的統整與運用，方可有效達成。是以，學校要有高的效能，需要關切學校組織內部與外在環境資源所產生的動態互動影響。

三、參與滿意模式

參與滿意模式關注組織成員的利益與滿足來衡量組織效能(李冠霖, 2010; 李勇緻, 2012; Hoy & Miske, 2001)，人是構成組織的基本單位，因此，組織是人的集合體，任何組織的目標應以人為目的，當成員從組織的活動獲得滿足，則組織追求的目標才得以彰顯。是以，參與滿意模式視組織成員為評估學校效能的重要對象。

此理論模式基本假定：除了學校結構改善之外，同時對人方面的問題也有所改善時，學校才能發揮最高效能，研究重心應置於對人性面的探討(卓秀冬, 1995)，另有學者進一步指出：因組織成員的參與組織活動的層次有所不同，因此，每個人的需求亦有所差異(胡星文, 1998; 黃東城, 2010; Owings & Kaplan, 2012)。

綜上，參與者滿意模式認為組織需關注成員需求的滿足，因為組織的目標只有在幫助成員滿足其需求時，組織成員會為組織努力，對組織發展形成正向的關係，據此，人與組織是唇齒相依的關係，換言之，學校效能的高低與組織成員的能力發揮有著密不可分的關係存在。

四、統整模式

統整模式為了使學校效能更具意義，關切時間層面、多樣化成員及多元化規準是組織重要因素（李冠霖，2010；李勇緻，2012；Hoy & Miskel, 2001）。據此，組織具有目標導向的特性，並將組織視為開放系統，但組織目標是隨著時間而改變的動態性質（吳培源，1994）。

此理論模式試圖以更廣泛的理論架構定義學校效能，學校組織效能的統整模式在「投入→轉化→產出」的運作中，結合時間、組成份子兩層面，設定組織效能規準，使學校效能的理論更臻成熟（吳宗立，2000；Reynolds & Stoll, 1996）。

綜上，統整模式主張學校效能是一個複雜多元的整體性構念，需納入多面向的內涵加以探究，如：組織目標的達成、組織成員的溝通參與、成員需求的滿足、外部資源的取得及運用、時間等，較目標中心模式、系統理論模式及參與者滿意模式關注的面向更為周延。

五、組織學習模式

組織學習模式深受 Argyris, C.、Lewin, K.、Fullan, M.和 Senge P. R.等學者所提組織理論之影響（Owings & Kaplan, 2012），其中 Senge 在第五項修練（The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization）一書所提出運用系統思考來改造企業組織深受影響之。

作者認為此與系統資源模式所強調的學習效能是檢視組織系統和諧運作與內外部資源的統整與運用相關不同，因為組織學習模式將組織視為有生命力，可藉由不斷學習，以及運用系統思考從事各種不同的實驗與問題解決，強化及擴充個人知識與經驗和改變整個組織行為，以增強組織適應與革新的能力，提升組織的效能，是以，組織學習模式與系統資源模式相同

點是以系統化檢視組織內涵，但組織學習模式關注的是組織的學習力，包含成員的學習，而系統資源模式關切組織與環境資源的互動平衡有所不同。組織學習模式則強調領導者以身作則進行學習，組織可透過系統學習的模式建構學習型的組織，形塑團隊學習的組織文化，強化個人的能力、工作表現和組織發展，以提高整體的教育品質和競爭力，提升組織效能，以促成組織的永續發展（引自李勇緻，2012；鄭燕祥，2001）。

綜上，組織學習模式認為「學習行為可以強化整體學校效能的表現，有效能的學校也是一個學習型的組織，兩者互為因果」（李勇緻，2012），因此，組織學習模式係依學校組織成員的學習效果展現在學校相關事務向度之結果，進而判斷學校效能程度，若組織成員有較高的學習習慣，並將所學應用在學校相關事務上面，則將能提高學校效能；反者，組織成員沒有良好的學習習慣，且沒有將所學應用在學校相關事務，則會導致學校效能降低。

六、全面品質管理模式

近年來重視組織的品質，因此，全面品質管理模式是因應品質運動近來才引用的模式（Hoy & Miskel, 2001）。此採戴明（Deming, W.E.）所倡全面品質管理內涵，有關全面品質管理重要的理念包括：（一）事先預防；（二）系統導向；（三）動態導向；（四）前瞻導向。在組織實施全面品質管理時，需遵守五原則，包括：（一）以客為尊；（二）全員參與；（三）品質承諾；（四）永續改進；（五）事實管理（林天祐等，2003），以提高組織效能。

全面品質管理模式在學校組織的運用是指：動員全校服務系統人員（行政、教師、職工），針對顧客（學生、教師、家長）之所需，提供全面高品質的教育服務，每一服務環節均達到既定品質之水準（鄭崇趁，2011）。

此理論模式與參與滿意模式相同之處在於：關注人的需求滿足，但是參與滿意模式強調組織內部人員的需求滿足，以促使內部員工能更積極地為組織工作，提高效能；而全面品質管理模式關注內部及外部人員需求的滿足，特別重視外在人員對組織的意見，以修正相關作

為，提高組織效能。據此，全面品質管理模式關切人員需求的滿足，尤其是依據組織外在環境人員的需求，改善組織的相關作為，永續改進，以提高組織效能。

綜上，學校效能的理論模式各有本身所關注的內涵，依內容概述、模式特徵、學校效能論述，加以整理目標中心模式、系統資源模式、參與滿意模式、統整模式、組織學習模式及全面品質管理模式內涵，歸納成表 2-7 學校效能理論模式彙整表加以比較。

表 2-7

學校效能理論模式彙整表

理論模式	目標中心 模式	系統資源 模式	參與滿意 模式	統整模式	組織學習 模式	全面品質 管理模式
內容概述	重視明確 的組織目 標	重視外在 環境資源 取得	組織成員 需求滿足	目標隨時 間相關層 面改變	組織具有 再學習的 生命力	較關注組 織外在環 境成員需 求滿足
模式特徵	靜態	動態	心態	生態	生態	心態&動態
學校效能 論述	視目標達 成度	視組織獲 得相關環 境資源	視內部成 員的需求 滿足與否	視多層面 內涵是否 達成	有效能的 學校也是 一個學習 型的組織	有效能的 學校視永 續改進的 學校

資料來源：研究者自行整理

第四節 校長正向領導、教師幸福感與學校效能之相關研究

本研究並了解校長正向領導、教師幸福感與學校效能三者之間的相關，以作為高級中學校長經營學校之參考，以下將針對校長正向領導、教師幸福感及學校效能各變項相關研究進行探討，再進行校長正向領導與教師幸福感之相關研究、校長正向領導與學校效能之相關研究、教師幸福感與學校效能之相關研究等方面，進行探討，以建構本研究之立論基礎。

壹、探討校長正向領導、教師幸福感及學校效能各別研究

為了解目前國內碩博士論文針對校長正向領導之情況，以下將分為校長正向領導實證研究、教師幸福感相關研究及學校效能實證研究加以探討。

一、校長正向領導實證研究

以下將就研究方法、研究主題、研究對象及研究發現進行說明。

(一) 研究方法

蒐集正向領導相關的文獻研究中，大多採問卷調查法為研究方法，林芳誼(2017)採後設分析，進行正向領導與不同變項之間關係研究。

(二) 研究主題

蒐集相關文獻發現「校長正向領導」與「學校效能」之相關研究最多(李天霽，2015；李菁菁，2014；楊昊韋，2017；詹孟傑，2018；蔡琇韶，2017)。再者，「校長正向領導」與「教師組織承諾」(王鼎元，2017；朱家昱，2015；蔡琇韶，2017)；「心理資本」(管意凱，2014；蔡琇韶，2017；鍾享龍，2017)；「學校文化」(王惠萱，2011；仲秀蓮，2011；林意資，2010；陳偉國，2013；蔡進雄，2000；蔡旻興，2010)；「學校組織氣氛」(王惠萱，2011；仲秀蓮，2011；陳姿吟，2012；陳偉國，2013；葉惠文，2009；蔡進雄，2000；)；「教師組織公民行為」(李貞儀，2011；姚麗英，2018；陳如明，2010；陳偉國，2013)。

此外「教師工作投入」(林長賦，2016；柯銘祥，2017；黃佳祥，2016；黃坤謨，2008)、
「教師生命意義感」(李秀娥，2016)、「教師專業學習社群」(邱貴嫻，2019；柯怡姝，2017；

孫宏禮，2017；莊翊弘，2017；黃俊傑，2015 劉仲瑛，2012；蔡明翰，2013)、「教師工作滿意度」(李文輝，2017；李秀娥，2016)及「學校公共關係」(鄭清峰，2017；蕭宏宇，2015)。綜合資料分析，發現大部分研究均設定自變項為校長正向領導。

(三) 研究發現

校長正向領導方面，從文獻分析顯示研究背景變項會影響知覺程度，分別從不同性別、年齡、教育程度、服務年資、擔任職務、學校規模、學校歷史及學校位置，與校長正向領導之關聯研究詳如下列說明，並整理不同背景變項的相關研究整理如表2-8。

表 2-8

校長正向領導的背景變項差異分析表

研究者 (年代)	題目	研究對象	性別	年齡	教育程度	服務年資	擔任職務	學校規模	學校歷史
王鼎元 (2016)	新北市國民中學校長正向領導、教師情緒勞務與教師組織承諾關係之研究	新北市國民中學教師	√	√	NS	√	√	√	-
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	臺北市國民中學教師	NS	√	NS	NS	√	√	-
吳晏禎 (2015)	桃園市國中校長正向領導與學校創新經營效能關係研究	桃園市公立國中教師	√	NS	NS	NS	√	NS	√
吳倏銘 (2013)	國民中學校長正向領導、學校組織氣氛與教師教學效能關係之研究	臺灣地區公立國民中學教師(不含離島)	√	-	NS	NS	√	√	√
宋元志 (2013)	宜蘭縣國民中學校長正向領導與教師組織公民行為關係之研究	宜蘭縣公立國民中學教師	√	√	√	NS	√	√	-

(續下頁)

研究者 (年代)	題目	研究對象	性別	年齡	教育 程度	服務 年資	擔任 職務	學校 規模	學校 歷史
宋元志 (2013)	宜蘭縣國民中學校長正向領導與教師組織公民行為關係之研究	宜蘭縣公立國民中學教師	√	√	√	-	√	√	√
李文輝 (2017)	桃園市國民中學校長正向領導與教師工作滿意度之相關研究	桃園市國民中學之正式教師	NS	NS	√	NS	NS	NS	NS
李志明 (2014)	臺中市國民中學校長正向領導與行政人員工作績效之相關研究	臺中市公立國中(含完全中學)之行政人員	NS	√	NS	√	√	-	-
林三維 (2019)	高級中等學校校長正向領導、教師專業素養與學校創新效能關係之研究	臺灣地區之公、私立高級中等學校教師	NS	NS	NS	NS	√	-	√
林宏泰 (2019)	國民中學校長正向領導、教師教學效能、與學生學習成效關係之研究	台灣地區公立國民中學的教師	√	√	NS	√	√	√	-
林政儒 (2015)	宜蘭縣國民中學校長正向領導、兼職行政教師工作壓力與幸福感之研究	宜蘭縣國民中學兼職行政教師	NS	NS	NS	NS	NS	√	-
林得群 (2018)	國民中學校長正向領導與教師組織承諾關係之研究——以桃園市為例	桃園市國民中學教師	√	√	NS	√	√	-	-
林逸智 (2017)	國民中學校長正向領導與教師工作壓力關係之研究——以桃園市為例	桃園市國民中學教師	NS	NS	-	√	√	√	-

(續下頁)

研究者 (年代)	題目	研究對象	性別	年齡	教育程度	服務年資	擔任職務	學校規模	學校歷史
姚麗英 (2013)	高級中學校長正向領導、學校組織學習與教師創新教學關係之研究	新北市、桃園縣、新竹縣、苗栗縣、新竹市高級中學教師	√	√	√	√	√	√	NS
紀虹如 (2015)	國中校長正向領導與教師職場希望感關係之研究	新北市、台北市、桃園市國民中學教師	√	NS	NS	NS	√	NS	-
張家珮 (2017)	基隆市國民中學教師知覺校長正向領導與學校效能關係之研究	基隆市公立國民中學之正式教師	NS	NS	NS	NS	NS	V	-
張靖怡 (2017)	彰化縣偏遠地區國民中學校長正向領導與教師工作滿意度關係之研究	彰化縣偏遠地區國民中學教師	√	√	√	√	√	-	-
許嘉祐 (2019)	臺北市國民中學校長正向領導與教師復原力關係之研究	臺北市國民中學教師	√	NS	NS	NS	V	NS	-
彭永青 (2013)	國民中學校長正向領導、學校組織氣氛與教師專業承諾關係之研究	臺灣地區公立國民中學教師	√	-	NS	NS	√	-	√
管意凱 (2013)	國中校長正向領導、教師正向心理資本與教師組織公民行為關係之研究	臺北市、新北市和桃園縣之國中正式教師	√	√	NS	√	√	√	-
鄭清烽 (2017)	國中校長正向領導對學校公共關係建立影響之研究	臺灣公立國中編制內正式教師	√	-	-	√	√	√	√

註：欄內「√」表示有顯著差異；「NS」表示無顯著差異；「-」表示未討論此背景變項。

資料來源：研究者自行整理

1. 性別與校長正向領導

校長正向領導方面，有林政儒（2015）及李文輝（2017）研究指出不同性別未有顯著差異，但多數研究結果指出男性教育人員知覺校長正向領導高於女性教育人員，如表2-9。

表 2-9

性別與校長正向領導關係之彙整表

研究者（年代）	研究結果
王鼎元（2016）	對校長正向領導的知覺程度不同，以男性之教師有較高的知覺程度。
吳晏禎（2015）	以男性之背景變項教師對於校長正向領導的知覺程度較高。
吳倏銘（2013）	男性的國民中學教師對校長正向領導的知覺較良好。
宋元志（2013）	男性教師對校長正向領導的知覺程度較高。
李菁菁（2014）	高級中學教師知覺高中校長正向領導會因不同背景變項而有所差異，主要表現在教師性別，以男性教師的知覺為高。
紀虹如（2015）	男性之教師知覺校長正向領導有差異。
張家珮（2017）	基隆市國民中學教師中，以男性教師、學校規模 31 班以上之教師，知覺校長正向領導的程度較高。
陳志揚（2016）	男性、教師兼主任、服務於高級中學的高雄市中等學校教師對校長正向領導的知覺程度較高。
楊昊韋（2016）	就臺北市公立國中教師知覺「校長正向領導」而言，「性別」為重要之影響因素，以男性之學校教師知覺程度較高。

資料來源：研究者自行整理

2. 年齡與校長正向領導

綜整文獻資料，許嘉祐（2019）的臺北市國民中學校長正向領導與教師復原力關係之研究結果指出不同年齡之教師對校長正向領導並未有顯著差異，但在不同年齡之教育人員與校長正向領導之關係研究中，大部分結果，年齡越長者教師知覺校長正向領導等程度越高，整理如表2-10。

表 2-10

年齡與校長正向領導關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
王鼎元（2016）	對校長正向領導的知覺程度不同，以 41 歲以上之教師有較高知覺程度。
朱家昱（2015）	年齡重要影響因素，以 51 歲以上之教師知覺程度較高。
宋元志（2013）	年齡較長教師對校長正向領導的知覺程度較高。
林盈男（2018）	桃園市不同「年齡」之公立國民中學教師知覺校長正向領導，具有顯著差異。
張靖怡（2017）	不同背景變項之教師知覺校長正向領導有差異，以「51 歲（含）以上」最高。
楊昊韋（2016）	就臺北市公立國中教師知覺「校長正向領導」而言，「年齡」為重要之影響因素，以 51 歲以上之學校教師知覺程度較高。
管意凱（2013）	年齡 51 歲以上之國中教師知覺校長正向領導的程度較高。

資料來源：研究者自行整理

3. 教育程度與校長正向領導

綜整文獻資料，在不同教育程度之教育人員與校長正向領導之關係中，吳晏禎（2015）、林宏泰（2019）、林政儒（2015）、紀虹如（2015）及管意凱（2013）等研究指出教育程度在校長正向領導方面並未有顯著影響，以國中及高中教育階段為研究對象，在教育程度上有顯著關係者，整理如表 2-11。

表 2-11

教育程度與校長正向領導關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
宋元志（2013）	最高學歷為專科及大學畢業之師對校長正向領導的知覺程度較高。
張靖怡（2017）	不同背景變項之教師知覺校長正向領導有差異，以「碩博士」最高。
姚麗英（2013）	最高學歷為博士對校長正向領導的知覺程度較高。
宋元志（2013）	最高學歷為專科及大學畢業之背景變項教師對校長正向領導的知覺程度較高。

資料來源：研究者自行整理

4. 服務年資與校長正向領導

在不同服務年資之教育人員與校長正向領導之關係，於林宏泰（2019）及許嘉祐（2019）研究結果無顯著影響，但大部分結果，服務年資與校長正向領導有顯著差異，整理如表2-12。

表 2-12

服務年資與校長正向領導關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
王鼎元（2016）	對校長正向領導的知覺程度不同，以服務年資 21 年以上之教師有較高的知覺程度。
李志明（2014）	對校長正向領導之知覺因服務年資的不同，而有顯著差異
林得群（2018）	桃園市不同「任教年資」之公立國民中學教師知覺校長正向領導，具有顯著差異。
林逸智（2017）	桃園市不同「年資」等變項之國民中學教師知覺校長正向領導有顯著差異。
張靖怡（2017）	不同背景變項之教師知覺校長正向領導有差異，以「年資 16-20 年」最高。
楊昊韋（2016）	就臺北市公立國中教師知覺「校長正向領導」而言，「服務年資」為重要之影響因素，以服務年資 21 年以上之學校教師知覺程度較高。
鄭清烽（2017）	不同服務年資之教師在知覺「校長正向領導整體」的程度有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

5. 擔任職務與校長正向領導

綜整文獻資料，在不同擔任職務之教育人員與校長正向領導之關係，於林宏泰（2019）及張靖怡（2017）研究未有顯著影響，但以下研究結果，於不同職務與校長正向領導有顯著差異，整理如表2-13。

表 2-13

擔任職務與校長正向領導關係彙整表

研究者 (年代)	研究結果
王鈺虹 (2017)	桃園市不同「擔任職務」之公立國民中學教師知覺校長正向領導，具有顯著差異。
王鼎元 (2016)	對校長正向領導的知覺程度不同，以兼任主任之教師有較高的知覺程度。
許嘉祐 (2019)	臺北市國民中學教師知覺校長正向領導，會因「職務類別」的不同而有顯著差異。
楊昊韋 (2016)	臺北市公立國中教師知覺「現任職務」為重要之影響因素，以擔任主任或組長之學校教師知覺程度較高。

資料來源：研究者自行整理

6. 學校規模與校長正向領導

綜整文獻資料，在不同學校規模之教育人員與校長正向領導之關係，於林宏泰 (2019) 及紀虹如 (2015) 許嘉祐 (2019) 研究未有顯著影響，大部分結果，不同學校規模與校長正向領導等程度未有顯著差異，整理如表 2-14。

表 2-14

學校規模與校長正向領導關係彙整表

研究者 (年代)	研究結果
王鼎元 (2016)	以學校規模 61 班以上之教師有較高的知覺程度。
吳倏銘 (2013)	12 班以下之學校的國民中學教師對校長正向領導的知覺較良好。
張家珮 (2017)	基隆市國民中學教師中，以學校規模 31 班以上之教師知覺校長正向領導的程度較高。
楊昊韋 (2016)	就臺北市公立國中教師知覺「校長正向領導」而言，「學校規模」為重要之影響因素，以學校規模 24 班以下之學校教師知覺程度較高。

資料來源：研究者自行整理

7. 學校歷史與校長正向領導

綜整文獻資料，在不同學校歷史之教育人員與校長正向領導之關係李文輝 (2017) 及姚麗英 (2013) 未有顯著影響，但以下研究不同學校歷史與校長正向領導有顯著差異，如表 2-15。

表 2-15

學校歷史與正向領導關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
吳晏禎（2015）	以學校歷史 30 年以下或 61 年以上之背景變項教師對於校長正向領導的知覺程度較高。
楊昊韋（2016）	就臺北市公立國中教師知覺「校長正向領導」而言，「學校歷史」為重要之影響因素，以學校歷史 31~50 年之學校教師知覺程度較高。

資料來源：研究者自行整理

8. 學校位置與校長正向領導

綜整文獻資料，在不同學校位置之教育人員與校長正向領導之關係，林宏泰（2019）及姚麗英（2013）的研究果並未有，大部分結果，不同學校位置與校長正向領導等程度未有顯著差異，整理如表 2-16。

表 2-16

學校位置與正向領導關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
吳晏禎（2015）	以學校位於北桃園之背景變項教師對於校長正向領導的知覺程度較高。
吳倏銘（2013）	北區的國民中學教師對校長正向領導的知覺較良好。
宋元志（2013）	學校位於一般地區之背景變項教師對校長正向領導的知覺程度較高。
林三維（2019）	校長正向領導會因其學校地區不同，而有顯著差異。
彭永青（2013）	北區之學校的國民中學教師對校長正向領導的知覺較良好。
鄭清烽（2017）	不同學校位置之教師在知覺「校長正向領導整體」的程度有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

綜上，就其研究結果而言，都顯示校長正向領導對不同背景變項有不同的差異程度。本研究歸納前述實證研究內涵，依研究範圍、研究對象、研究方法及研究背景等項加以整理說明如下：

(一) 研究背景

有關正向領導的國內博碩士論文探討最早是仲秀蓮（2011）進行「臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營效能影響之研究」，與國外正向心理學蔓延至教育領域的探討時間相近，顯見國內相關博碩士論文研究背景，可說深受全球化影響甚鉅，自此展開校長正向領導相關研究之探討，其且具其承先啟後之效。

(二) 研究範圍

研究範圍如前所述包括校長正向領導對學校組織的影響探討，和探究校長正向領導對教師個人向度的影響等，其中，在中等教育階段探討校長正向領導對學校組織的影響有 4 篇，而校長正向領導對教師個人向度的影響之探究有 9 篇，可見多數研究者關注於校長正向領導對教師個人的影響，但針對學校組織或教師社群的共有 24 篇，研究範圍不同。

(三) 研究對象

就所整理的校長正向領導研究資料發現多關注於義務教育階段，即國民中學教育階段有 31 篇，但針對高級中等學校階段進行探討僅有 7 篇，針對技術型高中 3 篇，高級中等學校有 4 篇。

(四) 研究方法

研究方法以量化為主，以了解校長正向領導對學校成員影響程度，考量本研究所要探究的研究問題，本文亦採問卷調查的量化方式，以達到本研究目的。

二、教師幸福感相關研究

關於幸福感的研究頗豐，以幸福感為關鍵字搜尋臺灣博碩士論文系統，共有 2,439 篇，包括個人心理層面或個人休閒等議題及學校組織運作層面，但以教師幸福感為關鍵字搜尋之後，有 88 篇，以下將就研究方法、研究主題、研究對象及研究發現進行說明。

(一) 研究方法

蒐集教師幸福感相關的文獻研究中，檢視近 5 年相關篇章，黃郁茜(2020)採質性研究，進行 14 位國小教師訪談，了解國小教師的幸福感受現況及未來渴望的幸福感受藍圖；黃玟蓉(2020)以年金改革之社會議題進行國小教師問卷調查；陳怡伶(2019)針對三位在校任教年資長達十年以上之資深教師，以及另外三位任教低於四年即調離原校之教師之質性研究，於訪談後進行資料整理探討；莊媽媽(2019)採用重視度表現值分析法，建立找出教學現場優先改善項目機制，以提升教師幸福感。

李淑貞(2017)藉由訪談方式訪問渠任教學校之 5 位英語科任教師所進行的質性研究；余育嫻(2016)採用半結構式深度訪談法，對 6 位初為人母之國小教師進行訪談，並以 Seligman 幸福理論中的五元素進行相關研究。考量本研究屬學校組織運作層面，爰不將黃郁茜(2020)、黃玟蓉(2020)、陳怡伶(2019)、莊媽媽(2019)、李淑貞(2017)、余育嫻(2016)研究納入下列分析。以下多採問卷調查法為研究方法，進行教師幸福感之關聯研究。

(二) 研究主題

蒐集文獻發現「教師幸福感」與「教學效能」之相關研究最多(張美婷, 2014; 陳金蘭, 2016; 曾佩婷, 2017; 劉懿儀, 2017; 蘇郁媚, 2017)。再者，「教師幸福感」與「教師組織承諾」(朱家昱, 2015; 劉香伶, 2015); 「學校創新經營」(陳政翊, 2011) 或「學校行政效能」(黃明裕, 2017; 薛雅玲, 2016); 「教師組織公民行為」(李春媽, 2011; 詹美珍, 2011); 「組織氛圍」(黃偉洲, 2009; 蘇子傑, 2008) 或「組織健康」(蔡安繕, 2017)。

此外「教師工作投入」(何淑蘭, 2015; 林聖杰, 2017); 「學校創新經營」(黃韻如, 2017); 「教師創新教學」(王蕙萱, 2011); 「組織氛圍」(余秋蘭, 2014; 黃偉洲, 2009) 或「組織承諾」(劉秀惠, 2014); 「情緒管理」(張美, 2015) 及「教師專業發展」(賴明琪, 2015) 或「教師專業社群」(蔡明翰, 2013)。綜上, 發現教師幸福感設定自變項或依變項者為各半。

(三) 研究發現

教師幸福感方面, 從文獻分析就不同性別、年齡、教育程度、服務年資、擔任職務、學校規模、學校歷史及學校位置, 與教師幸福感之關聯研究詳如下列說明, 並整理如表2-17。

表 2-17

教師幸福感的背景變項差異分析表

研究者 (年代)	題目	研究對象	性別	年齡	教育程度	服務年資	擔任職務	學校規模	學校歷史
王鈺虹 (2017)	國民中學校長正向領導與教師幸福感關係之研究-以桃園市為例	桃園市國民中學教師	√	NS	NS	NS	√	√	-
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	中部地區國民小學教師	√	√	NS	NS	NS	√	-
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	臺北市國民中學教師	NS	√	NS	NS	√	√	-
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	高雄市公立國中教師	√	NS	NS	√	√	NS	NS
林政儒 (2015)	宜蘭縣國民中學校長正向領導、兼職行政教師工作壓力與幸福感之研究	宜蘭縣國民中學兼職行政教師	√	NS	NS	NS	NS	√	NS
張美婷 (2014)	教師幸福感與教學效能關係之研究-以桃園縣私立國小為例	桃園縣私立國中小學	NS	NS	NS	NS	NS	-	-
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	桃園縣公立國中教師	NS	-	NS	√	NS	NS	-
劉秀惠 (2014)	桃園縣國民中學教師幸福感與組織承諾之相關研究	桃園縣公立國民中學	NS	√	NS	√	NS	NS	-
蔡安繕 (2017)	國民中學校長轉型領導、學校組織健康與教師幸福感之關係研究	北北基桃四市公立國民中學教師	√	-	√	√	√	NS	NS

註：欄內「√」表示有顯著差異；「NS」表示無顯著差異；「-」表示未討論此背景變項。

資料來源：研究者自行整理

1. 性別與教師幸福感

教師幸福感方面，張美婷（2014）、張馨芳（2014）及劉秀惠（2014）研究上未有顯著差異，但其他研究在不同性別對教師幸福感有顯著差異，整理如表2-18。

表 2-18

性別與教師幸福感關係之彙整表

研究者（年代）	研究結果
王鈺虹（2017）	桃園市不同「性別」之公立國民中學教師知覺幸福感，具有顯著差異。
王銘聖（2016）	不同「性別」之國民小學教師所知覺教師幸福感之情形有所差異，其中男教師所知覺教師幸福感之「正向情感」層面高於女教師。
余秋蘭（2014）	男性之教師，在幸福感上之知覺較高。
蔡安繕（2017）	男性教師知覺教師幸福感的程度，具有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

2. 年齡與教師幸福感

綜整文獻資料，在不同年齡之教育人員與教師幸福感之關係，張美婷（2014）的研究未有顯著差異，其他研究指出，年齡越長者教師知覺教師幸福感等程度越高，整理如表2-19。

表 2-19

年齡與教師幸福感關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
王鈺虹（2017）	桃園市不同「年齡」之公立國民中學教師知覺幸福感，具有顯著差異。
朱家昱（2015）	以教師幸福感變項而言，年齡是重要影響因素，以51歲以上之教師知覺程度較高。
劉仕慧（2015）	年長的高雄市國中教師，對教師幸福感有較高的知覺
劉秀惠（2014）	41-50歲、51歲以上之年紀較長的教師對整體幸福感受程度較30歲以下、31-40歲之教師為高。

資料來源：研究者自行整理

3. 教育程度與教師幸福感

綜整文獻資料，在不同教育程度之教育人員與教師幸福感之關係，林政儒（2015）、張美婷（2014）、劉秀惠（2014）及劉香伶（2015）的研究中未有顯著差異，在教育程度與教師幸福感有顯著差異者，整理如表2-20。

表 2-20

教育程度與教師幸福感關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
劉仕慧（2015）	高學歷的高雄市國中教師，對教師幸福感有較高的知覺
蔡安繕（2017）	教師知覺教師幸福感的程度，在教育程度背景變項研究所之教師較大學之教師有較高的知覺，具有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

4. 服務年資與教師幸福感

綜整文獻資料，在不同服務年資之教育人員與教師幸福感之關係，張美婷（2014）的研究指出並未有顯著差異，其他研究服務年資與教師幸福感有顯著差異，整理如表2-21。

表 2-21

服務年資與教師幸福感關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
余秋蘭（2014）	6-10年之資遣教師在幸福感的知覺高於11-20年、21年以上之教師
劉秀惠（2014）	任教年資11~15年、16年以上之資深的教師對整體幸福感受程度較5年以上之教師為高。
張馨芳（2014）	任教年資達21年以上之教師對教師整體幸福感受較6-10年之教師為高。
蔡安繕（2017）	教師知覺教師幸福感的程度，在服務年資背景變項21年以上高於6-10年，並達顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

5. 擔任職務與教師幸福感

綜整文獻資料，在不同擔任職務之教育人員與教師幸福感之關係，林政儒（2015）、張美婷（2014）、張馨芳（2014）及劉秀惠（2014）的研究結果未有顯著差異，彙整不同職務與教師幸福感等程度有顯著差異者，如表2-22。

表 2-22

擔任職務與教師幸福感關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
王鈺虹（2017）	桃園市不同「擔任職務」之公立國民中學教師知覺幸福感，具有顯著差異。
余秋蘭（2014）	兼任主任、服務於市鎮地區之教師，在幸福感上之知覺較高。
吳欣玲（2015）	擔任主任之高雄市國中教師對幸福感的知覺程度較高
蔡安繕（2017）	教師知覺教師幸福感的程度，在擔任主任的職務，具有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

6. 學校規模與教師幸福感

綜整文獻資料，在不同學校規模之教育人員與教師幸福感之關係，張馨芳（2014）、劉仕慧（2015）、劉秀惠（2014）及蔡安繕（2017）的研究結果顯示，不同學校規模對教師幸福感的知覺程度未有顯著差異，就國中及高中教育階段的研究中，不同學校規模與教師幸福感等程度有顯著差異者，整理如表2-23。

表 2-23

學校規模與教師幸福感關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
王鈺虹（2017）	桃園市不同「學校規模」之公立國民中學教師知覺幸福感，具有顯著差異。
王銘聖（2016）	不同「學校規模」之國民小學教師所知覺教師幸福感之情形有所差異，其中在「社會支持」、「薪資福利」與「幸福感整體」各層面上，12班以下學校規模教師皆高於25班以上學校規模教師。

資料來源：研究者自行整理

7. 學校歷史與教師幸福感

綜整文獻資料，在不同學校歷史之教育人員與教師幸福感之關係，大部分並未有探討學校歷史，余秋蘭（2014）及蔡安繕（2017）之研究為未有顯著差異，整理如表2-24。

表 2-24

學校歷史與教師幸福感關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
余秋蘭（2014）	不同學校歷史之教師幸福感未有顯著差異。
蔡安繕（2017）	教師幸福感方面，不同學校歷史未有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

8. 學校位置與教師幸福感

綜整文獻資料，在不同學校位置之教育人員與教師幸福感之關係，林政儒（2015）、蔡安繕（2017）及劉秀惠（2014）等研究結果未有顯著差異情況，不同學校位置與教師幸福感程度有顯著差異之研究整理如表2-25。

表 2-25

學校位置與教師幸福感關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
王銘聖（2016）	南投縣與臺中市之學校教師較在彰化縣之學校教師知覺教師幸福感為高。
余秋蘭（2014）	教師幸福感方面，位於市鎮地區較鄉地區、偏遠地區之教師有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

綜上所述，本研究歸納前述實證研究內涵，依研究範圍、研究對象、研究方法及研究背景等項加以整理說明如下：

（一）研究背景

有關教師幸福感的探討最早是陳鈺萍(2004)進行「國小教師的幸福感及其相關因素之研究」，與國外正向心理學蔓延至教育領域的探討時間相近，顯見國內相關博碩士論文研究背景，可說是深受全球化影響甚鉅，為此篇章係屬個人心理層面之探討並未納入前述實證研究內容

之整理，但考量此篇章具有其承先啟後之功用，因此加以說明。

(二) 研究範圍

研究範圍如前所述包括個人心理層面或個人休閒等議題及學校組織運作層面，有關教師幸福感從個人心理層面或個人休閒等議題之探討轉移至學校組織運作的探究，可說侯辰宜(2007)所進行「國小教師幸福感與教學效能之關係研究---以桃園縣為例」為首，近年來，有關學校組織運作與教師幸福感的探究篇章如雨後春筍一般漸受關注，惟高級中等教育階段的相關篇章甚少，實有進行相關研究之必要。

(三) 研究對象

研究範圍包括高級中等以下學校，就所整理的教師幸福感研究資料發現，國民中學教育階段有 24 篇，針對高級中等學校教師階段僅有 1 篇，實有進行探討。

(四) 研究方法

搜尋資料發現黃郁茜(2020)、黃玫蓉(2020)、陳怡伶(2019)、莊媽媽(2019)、李淑貞(2017)、余育嫻(2016)以質性個案探究為主要的研究方式進行。考量本研究所要探究的研究問題，本文採問卷調查的量化方式，以達到本研究目的。

三、學校效能相關研究

依2016年4月26日高級中學法第6條規定略以：「高級中等學校類型有四：一、普通高級中學：指研習基本學科為主之普通課程組織，以強化學生通識能力之學校。二、綜合高級中學：指融合普通科目與職業科目為一體之課程組織，輔導學生根據能力、性向、興趣選修適性課程之學校。三、單類科高級中學：指採取特定學科領域為核心之課程組織，提供學習成

就特別優異及性向明顯之學生，繼續發展潛能之學校。四、實驗高級中學：指為從事教育實驗設立之學校」。但本文考量單類科高級中學(如縣立彰化藝術高中及國立臺東大學附屬體育高中等)及實驗高級中學(如：國立科學園區實驗高級中學、花蓮縣立體育實驗高中、私立全人實驗高中等)的學校設校目的，與普通高級中學及綜合高級中學有所不同，因此，本研究所言高級中學係以普通高級中學及綜合高級中學為對象。

以學校效能為關鍵字搜尋臺灣博碩士論文系統，共有 820 篇，進一步，就以高級中學為關鍵字再次搜尋，則僅有 8 筆資料。本次對象皆為高級中等學校，以下將依年代次序排列。

關於學校效能的研究頗豐，以學校效能為關鍵字搜尋臺灣博碩士論文系統，共有 2,439 篇，包括個人心理層面或個人休閒等議題及學校組織運作層面，但以學校效能為關鍵字搜尋之後，有 88 篇，以下將就研究方法、研究主題、研究對象及研究發現進行說明。

(一) 研究方法

蒐集學校效能相關的文獻研究中，多採問卷調查法為研究方法，進行學校效能之關聯研究。

(二) 研究主題

蒐集相關文獻發現「學校效能」與「領導議題」之相關研究最多(吳昌諭, 2016; 呂仲恆, 2019; 李晏禎, 2017; 李菁菁, 2014; 周宗正, 2016; 林長賦, 2016; 林建宏, 2016; 林恭煌, 2016; 邱顯坤, 2013; 姚麗英, 2018; 洪幼齡, 2018; 袁建銘, 2017; 張家珮, 2017; 許家睿, 2016; 陳木柱, 2016; 陳志揚, 2016; 陳怡華, 2018; 陳海鵬, 2016; 陳儀玫, 2015; 陳錦謀, 2015; 黃居正, 2018; 黃麗萍, 2015; 黃馨德, 2016; 楊昊韋, 2017; 楊明原, 2017; 趙筱屏, 2016; 劉佳恩, 2017; 鄭載德, 2017; 蕭凱欣, 2015; 龍志浩, 2016)。

此外，「學校效能」與「校務發展計畫」(巫孟蓁, 2019);「領導風格」(張淵智, 2007; 黃建峯, 2008; 陳建興, 2010; 甘俊彥, 2011);「領導特質」(江俊穎, 2008; 王敬宜, 2010; 柯景煌, 2009; 甘俊彥, 2011);「組織文化」(江滿堂, 2007; 施翔云, 2009; 陳建興, 2010)。

綜合資料分析，發現大部分研究將學校效能設定為依變項者。

(三) 研究發現

學校效能方面，從文獻分析顯示研究背景變項會影響知覺程度，分別從不同性別、年齡、教育程度、服務年資、擔任職務、學校規模、學校歷史及學校位置，與學校效能之關聯研究詳如下列說明。，並整理不同背景變項的相關研究整理如表2-26。

表 2-26

學校效能的背景變項差異分析表

研究者 (年代)	題目	研究對象	性別	年齡	教育 程度	服務 年資	擔任 職務	學校 規模	學校 歷史	學校 位置
王信智 (2017)	新北市國民中學 教師知覺學校 組織公平、組織 氣氛與學校效能 關係之研究	新北市公立 國民中學(含 國立高中及 完全中學附 設國中部)	√	√	NS	NS	√	√	-	-
吳昌諭 (2016)	竹苗區國民中學 校長願景領導、 學校組織氣氛與 校效能關係之研 究	竹苗區公立 國民中學教 師	NS	NS	NS	NS	NS	√	-	√
李天霽 (2015)	臺北市高級中學 組織文化與學校 效能之研究	臺北市公立 高級中學教 師	√	√	NS	√	√	√	NS	-
林恭煌 (2016)	技術型高中校長 領導與教師領 導及自我效能對 校效能影響之研 究	台灣國私立 技術型高中 專職教師	√	√	NS	NS	NS	-	-	NS

(續下頁)

研究者 (年代)	題目	研究對象	性別	年齡	教育程度	服務年資	擔任職務	學校規模	學校歷史	學校位置
許雅雲 (2018)	高級中等學校生活輔導組組長工作壓力與學校效能關係之研究	全國高級中等學校由軍職教官及教職人員兼任之生輔組長	NS	√	NS	√	-	√	-	NS
郭珊彤 (2016)	高雄市國民中學教育市場化、學校行銷與學校效能關係之研究	高雄市立國民中學教師	√	NS	NS	NS	NS	√	-	-
陳木柱 (2016)	公立高級中等學校校長轉型領導、教師專業承諾、教師工作滿意與學校效能關係研究	公立高級中等學校(普通型高中、技術型高中及完全中學)	√	NS	NS	NS	√	√	√	-
陳怡儒 (2019)	高中優質化輔助方案優質化動能和學校效能關係研究—以北三區(桃竹苗)為例	北三區高中教師	√	NS	-	-	√	NS	NS	√
陳錦謀 (2015)	臺北市立國民中學優質學校領導、行政管理與學校效能關係之研究	臺北市立國民中學及完全中學國中部學校校長、主任及組長	NS	√	NS	√	√	NS	-	-
黃麗萍 (2015)	高雄市國民中學校長服務領導、教師教學創新與學校效能關係研究	高雄市公立國民中學教師	√	NS	NS	√	√	√	-	-

(續下頁)

研究者 (年代)	題目	研究對象	性別	年齡	教育 程度	服務 年資	擔任 職務	學校 規模	學校 歷史	學校 位置
黃馨德 (2016)	高雄市公立高中 職校長服務領 導、教師工作投入 與學校效能關係 之研究	高雄市公立 高中職教師	NS	NS	NS	NS	√	√	-	-
楊明原 (2017)	國民中學校長火 線領導與學校效 能關係之研究—以 資訊文化為中介	桃園市公立 國民中學	√	NS	-	NS	√	NS	-	√
趙筱屏 (2016)	高雄市國民中學 校長分佈式領 導、教師團體動力 與學校效能關係 之研究	高雄市公立 國民中學及 完全中學教 師	√	NS	NS	NS	√	√	-	-
劉佳恩 (2017)	高雄市國民中學 校長願景領導、教 師組織認同感與 學校效能關係之 研究	公立國中(不 含附設國中) 專任教師	√	NS	NS	NS	√	√	-	√
鄭載德 (2017)	臺北市國民中學 校長學習領導、教 師專業發展及學 校效能關係之研 究	臺北市公私 立國民中學 (含完全中 學)之教師	√	NS	NS	NS	√	√	-	-

註：欄內「√」表示有顯著差異；「NS」表示無顯著差異；「-」表示未討論此背景變項。

資料來源：研究者自行整理

1. 性別與學校效能

學校效能方面吳昌諭（2016）、李晏禎（2017）、周宗正（2016）、林建宏（2016）、陳怡華（2018）、陳錦謀（2015）黃居正（2018）及黃馨德（2016）的研究指出，不因性別而有所差異，其他研究不同性別有顯著差異之情況，茲整理如表2-27。

表 2-27

性別與學校效能關係之彙整表

研究者（年代）	研究結果
王信智（2017）	因其性別之不同，而有不同的學校效能知覺感受，以男性之教師知覺程度較高。
林恭煌（2016）	男性教師知覺學校效能程度較女性教師為高。
姚麗英（2019）	不同教師性別之教師對學校效能的整體及部分層面知覺有顯著差異，以男性教師知覺程度較高。
張家珮（2017）	基隆市國民中學教師中，以男性教師知覺學校效能的程度較高。
陳木柱（2016）	男性的公立高中教師對學校效能的知覺程度較高
楊昊韋（2017）	就臺北市公立國中教師知覺「學校效能」而言，「性別」為重要之影響因素，以男性之學校教師知覺程度較高。
鄭載德（2017）	不同性別的國中教師在知覺學校效能上有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

2. 年齡與學校效能

綜整文獻資料，在不同年齡之教育人員與學校效能之關係，李晏禎（2017）、姚麗英（2018）、黃馨德（2016）、楊昊韋（2017）及鄭載德（2017）研究結果並未有顯著差異，大部分結果，年齡越長者教師知覺學校效能越高，整理如表2-28。

表 2-28

年齡與學校效能關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
王信智（2017）	新北市國民中學教師，因年齡之不同，在 41 歲至 50 歲知覺學校效能較 30 歲(含)以下、31 歲至 40 歲之教師較高。
呂仲恆（2019）	新北市完全中學兼任職務教師，因其年齡之不同，而有不同的學校效能知覺感受，以 51 歲（含）以上之教師知覺程度較高。
周宗正（2016）	在「學校效能」方面，因不同「年齡」而有顯著差異。
許雅雲（2018）	高級中等學校生活輔導組組長整體學校效能感受因年齡背景變項不同有顯著差異，以 41 歲以上知覺學校效能程度較高。
陳海鵬（2016）	年齡在「51 歲以上」教師知覺學校效能整體上高於其他組別且有顯著差異。
陳錦謀（2015）	51~60 歲的教師知覺學校效能有差異。

資料來源：研究者自行整理

3. 教育程度與學校效能

綜整文獻資料，在不同教育程度之教育人員與學校效能之關係，王信智（2017）、吳昌諭（2016）、李天霽（2015）、許雅雲（2018）、郭珊彤（2016）、陳木柱（2016）、陳海鵬（2016）、陳錦謀（2015）、黃麗萍（2015）、黃馨德（2016）、趙筱屏（2016）、劉佳恩（2017）及鄭載德（2017）等研究結果顯示，並未有顯著差異。就國中及高中教育階段表，教育程度與學校效能並未有顯著差異，整理如表 2-29。

表 2-29

教育程度與學校效能關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
呂仲恆（2019）	新北市完全中學兼任職務教師，因其教育程度之不同，而有不同的學校效能知覺感受，以一般大學學歷之教師知覺程度較高。
趙筱屏（2016）	國中教師知覺學校效能其「教師專業表現」最高、且因「教育程度」不同，對學校效能的感受也不同。
賴惠君（2019）	花蓮縣高中職教師不同之「學歷」對學校效能整體有顯著差異。

資料來源：研究者自行整理

4. 服務年資與學校效能

綜整文獻資料，在不同服務年資之教育人員與學校效能之關係，王信智（2017）、吳昌諭（2016）、林恭煌（2016）、郭珊彤（2016）、陳木柱（2016）、陳海鵬（2016）、黃馨德（2016）、楊明原（2017）、趙筱屏（2016）、劉佳恩（2017）及鄭載德（2017）等人研究結果未有顯著關係存在。另服務年資與學校效能有顯著差異研究之結果，整理如表2-30。

表 2-30

服務年資與學校效能關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
呂仲恆（2019）	新北市完全中學兼任職務教師，因其服務年資之不同，而有不同的學校效能知覺感受，以服務年資 11 至 20 年之教師知覺程度較高。
李天霽（2015）	5 年(含)以下之學校效能的知覺普遍略高於>11~20 年之教師。
周宗正（2016）	在「學校效能」方面，因不同「擔任行政年資」而有顯著差異。
許雅雲（2018）	1 年含以上未滿 2 年知覺學校效能較高。
陳志揚（2016）	服務年資五年以下的高雄市中等學校教師對學校效能的知覺程度較高
陳錦謀（2015）	26 年以上之年資教師知覺學校效能較高。
黃麗萍（2015）	11~15 年之年資教師知覺學校效能較高。

資料來源：研究者自行整理

5. 擔任職務與學校效能

綜整文獻資料，在不同擔任職務之教育人員與學校效能之關係，吳昌諭（2016）、郭珊彤（2016）及陳海鵬（2016）等研究結果未有顯著差異，整理國中及高中教育階段，予不同職務與學校效能有顯著差異之研究成果，整理如表2-31。

表 2-31

擔任職務與學校效能關係彙整表

研究者 (年代)	研究結果
王信智 (2017)	新北市國民中學教師，因現任職務之不同，教師兼主任知覺學校效能高於導師，並達顯著差異。
呂仲恆 (2019)	新北市完全中學兼任職務教師，因擔任職務之不同，而有不同的學校效能知覺感受，以教師兼任主任之教師知覺程度較高。
李天霽 (2015)	兼行政教師之學校效能知覺顯著高於專任教師。
李晏禎 (2017)	教師兼主任的國中教師對學校效能有較高的知覺。
陳木柱 (2016)	教師兼任主任對學校效能較教師兼導師及專任教師有較高的知覺。
陳怡儒 (2019)	教師兼主任和組長對學校效能較教師兼導師與專任教師有較高的知覺。
陳錦謀 (2015)	校長和主任對學校效能較兼任組長之教師有較高的知覺。
黃麗萍 (2015)	教師兼組長(含同時兼導師)對學校效能有較高的知覺。
黃馨德 (2016)	教師兼組長>教師兼導師對學校效能有較高的知覺。
楊明原 (2017)	教師兼主任對學校效能有較高的知覺。
趙筱屏 (2016)	教師兼主任、教師兼組長及專任教師較導師對學校效能有較高的知覺。
劉佳恩 (2017)	教師兼主任的教師對學校效能有較高的知覺。
鄭載德 (2017)	教師兼行政的教師對學校效能有較高的知覺。

資料來源：研究者自行整理

6. 學校規模與學校效能

綜整文獻資料，在不同學校規模之教育人員與學校效能之關係，林建宏 (2016)、陳怡儒 (2019)、陳錦謀 (2015)、楊明原 (2017) 及楊昊韋 (2017) 等研究並未有顯著差異。就國中教育階段及高中教育階段，不同學校規模與學校效能有顯著差異，整理如表2-32。

表 2-32

學校規模與學校效能關係彙整表

研究者 (年代)	研究結果
王信智 (2017)	新北市國民中學教師，因學校規模之不同，在 12 班以下之規模學校教師較 61 班以上之教師知覺學校效能有顯著差異。
吳昌諭 (2016)	6 班以下之學校規模教師知覺學校效能較高。
姚麗英 (2018)	不同學校規模之教師對學校效能的整體及部分層面知覺有顯著差異，以規模「49 班以上」學校之教師知覺程度較高。
張家珮 (2017)	基隆市國民中學教師中，以學校規模 31 班以上之教師，知覺學校效能的程度較高。
郭珊彤 (2016)	學校規模 49 班以上的高雄市國中教師，對學校效能之感受較深。
陳志揚 (2016)	學校規模 25 班~48 班與 49 班以上的高雄市中等學校教師對學校效能的知覺程度較高
黃馨德 (2016)	高雄市公立高中職教師知覺學校效能，整體現況因學校規模不同而有所差異，其中 49 班以上較 13-24 班知覺程度較高。
趙筱屏 (2016)	國中教師知覺學校效能其「教師專業表現」最高、且因「學校規模」不同，對學校效能的感受也不同，以 49 班以上之教師知覺程度較高。
鄭載德 (2017)	不同學校規模的國中教師在知覺學校效能上有顯著差異，以 13-49 班、50 班以上之規模任教教師高於 12 班以下。

資料來源：研究者自行整理

7. 學校歷史與學校效能

綜整文獻資料，在不同學校歷史之教育人員與學校效能之關係，李天霽 (2015)、陳怡華 (2018) 及陳怡儒 (2019) 等研究並未有顯著差異。就國中及高中教育階段，不同學校歷史與學校效能有顯著差異之研究，整理如表 2-33。

表 2-33

學校歷史與學校效能關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
姚麗英（2019）	不同校齡之教師對學校效能的整體及部分層面知覺有顯著差異，以校齡「21-40 年」學校之教師知覺程度較高
楊昊章（2017）	就臺北市公立國中教師知覺「學校效能」而言，「學校歷史」為重要之影響因素，以學校歷史 50 年以下之學校教師知覺程度較高。
陳木柱（2016）	公立高級中等學校於學校歷史達 20 年以下、61 年以上對學校效能的知覺程度高於 41-60 年之學校教師。

資料來源：研究者自行整理

8. 學校位置與學校效能

綜整文獻資料，在不同學校位置之教育人員與學校效能之關係，林恭煌（2016）及許雅雲（2018）等研究未有顯著差異。就不同學校位置與學校效能有顯著差異之研究，整理如表 2-34。

表 2-34

學校位置與學校效能關係彙整表

研究者（年代）	研究結果
吳昌諭（2016）	在「學校效能」方面，不同「學校位置」背景變項之教師，以都會區知覺學校效能知覺較高有顯著差異。
周宗正（2016）	在「學校效能」方面，因不同「學校所屬縣市」而有顯著差異。
邱顯坤（2013）	不同學校位置之教師在知覺「學校效能整體」的程度有顯著差異。
姚麗英（2019）	不同學校地區之教師對學校效能的整體及部分層面知覺有顯著差異，以新竹市高中之教師知覺程度較高。
陳怡儒（2019）	北三區高中教師以新竹地區較桃園及苗栗之教師對學校效能知覺較高。
陳儀玫（2015）	新北市公立國民中學教師以一般地區的教師所知覺的「學校效能」程度最高。
楊明原（2017）	學校位於桃園之教師對學校效能知覺程度較高。
劉佳恩（2017）	學校位於偏遠學校之教師對學校效能知覺程度較高。

資料來源：研究者自行整理

綜上所述，本研究歸納前述實證研究內涵，依研究背景、研究範圍、研究對象及研究方法等項加以整理說明如下：

(一) 研究背景

有關學校效能為關鍵字的碩博士論文而言，以吳清山(1988)所著「國民小學管理模式與學校效能之關係」為最早研究論述，但以高級中學為研究對象，並探討學校效能的最早是吳培源(1995)進行「臺灣省高級中學校長領導型態、學校氣氛與學校效能關係之研究」及卓秀冬(1995)臺灣省高級中等學校組織文化與學校效能之關係研究，雖於西方關注學校效能的議題最早起源於1960年代有所差距，但截至今日為止，已有820篇博碩士論文著作，可見學校效能是值得再深入關注的議題。

(二) 研究範圍

研究範圍如前所述因學校效能是複雜的概念，具備多種面向，就依研究者所採用的理論模式及研究目的，而有不同的定義產生。有關學校效能從校長個人領導的探討轉移至組織文化，或探究知識管理及全面品質管理等皆係應受學校效能理論模式的影響所致，近年來，有關高級中學學校效能的探究篇章甚少，實有進行相關研究之必要。

(三) 研究對象

研究範圍僅針對高級中等學校，就所整理的學校效能研究資料發現，早期研究對象多僅限學校組織中的校長及主任等行政人員對學校效能議題的探討，近年來擴大至學校內相關的教師對學校效能的探究，實有轉變之趨勢。

(四) 研究方法

研究方法以量化表示，係應學校效能的概念複雜，另考量本研究所要探究的研究問題，本文亦採問卷調查的量化方式，以達到本研究目的。

貳、探究討校長正向領導、教師幸福感及學校效能彼此研究

有關校長正向領導、教師幸福感及學校效能各變項之實證研究業已探討，將進行校長校長正向領導與教師幸福感之相關研究、校長正向領導與學校效能之相關研究、教師幸福感與學校效能之相關研究等方面，分述如下：

一、校長正向領導與教師幸福感之相關研究

研究者發現國內以校長領導與教師幸福感為主題之研究，但是探討高級中學校長領導與教師幸福感篇章甚少，最近以王鈺虹（2015）以「國民中學校長正向領導與教師幸福感關係之研究—以桃園市為例」，採問卷調查的方式，抽取484位國民中學教師為對象，本研究結果發現：

- (一) 桃園市公立國民中學教師知覺校長正向領導之現況達中高程度，尤以「善用正向溝通」層面較高；而在「營造正向氣氛」層面表現較低。
- (二) 桃園市公立國中之教師幸福感受達中高程度，尤以「人際和諧」層面表現較佳；而在「生活滿意」層面相對較低。
- (三) 桃園市不同「性別」、「擔任職務」及「學校規模」之公立國民中學教師知覺校長正向領導，具有顯著差異。
- (四) 桃園市不同「性別」、「年齡」、「任教年資」、「擔任職務」、「主要任教領域」及「學校規模」之公立國民中學教師知覺幸福感，具有顯著差異。
- (五) 桃園市公立國民中學教師知覺校長正向領導與教師幸福感之間，具有顯著正相關。
- (六) 桃園市公立國民中學教師知覺校長正向領導對教師幸福感，具有正向預測力，以「善用正向溝通」的預測力最佳。

朱家昱（2015）以「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」研究對象為臺北市國民中學教師，共計發出611份問卷，回收487份有效問卷，研究結果發現：

- （一）臺北市國民中學教師對校長正向領導、教師幸福感與教師組織承諾的知覺程度皆屬於中高程度。
- （二）以校長正向領導、教師幸福感與教師組織承諾三變項而言，年齡與擔任職務皆是重要影響因素，皆已51歲以上與擔任主任或組長職務之教師知覺程度較高。
- （三）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的整體及各分層面，彼此之間具有正相關的關係。
- （四）臺北市國民中學校長正向領導與教師幸福感對教師組織承諾具有預測作用，以「校長正向領導」的預測力最佳。

綜上，依據王鈺虹（2015）及朱家昱（2015）研究結果顯示：校長領導對教師幸福感有正向影響，爰本研究據此假設「校長正向領導」對於「學校效能」可能具有正項預測效果。

二、校長正向領導與學校效能之相關研究

研究者發現國內以正向領導與學校效能為主題之研究僅有18篇，其中最近楊吳韋（2017）進行「臺北市公立國中校長正向領導、教師情緒勞務與學校效能關係之研究」，研究結果發現：

- （一）臺北市公立國中教師知覺校長正向領導為中高程度，以「善用正向溝通」之知覺程度最高，「賦予正向意義」之知覺程度最低。
- （二）臺北市公立國中教師知覺學校效能為中高程度，以「教師教學成效」之知覺程度最高，「學生學習表現」之知覺程度最低。
- （三）就臺北市公立國中教師知覺「校長正向領導」而言，「性別」、「年齡」、「現任職務」、「服務年資」、「校長性別」、「學校規模」與「學校歷史」皆為重要之影響因素，以男性、51歲以上、擔任主任或組長、服務年資21年以上、男性校長、學校規模24班以下與學

校歷史31~50年之學校教師知覺程度較高。

(四) 就臺北市公立國中教師知覺「學校效能」而言，「性別」、「現任職務」、「校長性別」與「學校歷史」皆為重要之影響因素，以男性、擔任主任或組長、男性校長與學校歷史50年以下之學校教師知覺程度較高。

(五) 校長正向領導、教師情緒勞務與學校效能呈現兩兩正相關情形。

(六) 校長正向領導、教師情緒勞務對學校效能具有預測作用，以校長正向領導之「賦予正向意義」構面的預測力最佳。

余惠瑄(2017)進行「國小校長正向領導、教師組織公民行為與學校效能關係之研究」，以問卷調查的方式進行，針對臺灣地區公立國民小學現職教師為受試者，研究結果發現：

(一) 國小校長正向領導現況達高度知覺，其中以「建立正向溝通」表現最佳；教師組織公民行為現況達高度知覺，其中以「利他人行為」表現最佳；學校效能現況達高度知覺，其中以「師資與課程安排」表現最佳。

(二) 國小校長正向領導、教師組織公民行為與學校效能三者之理論模式關係獲得支持，教師組織公民行為具有中介效果。

張家珮(2017)基隆市國民中學教師知覺校長正向領導與學校效能關係之研究，其結果如下：

(一) 基隆市國民中學校長正向領導整體現況屬於中上程度，並以打造正向氣氛此層面表現最佳。

(二) 基隆市國民中學學校效能整體現況屬於中上程度，其中以教師專業與成長此層面的表現最佳。

(三) 基隆市國民中學教師中，以男性教師、學校規模31班以上之教師，知覺校長正向領導的程度較高。

(四) 基隆市國民中學教師中，以男性教師、教師兼主任、學校規模31班以上之教師，知覺

學校效能的程度較高。

(五) 基隆市國民中學校長正向領導與學校效能呈現中度正相關。

(六) 基隆市國民中學校長正向領導與學校效能具有預測力，以培植正向意義的預測力最佳。

綜上，依據楊昊韋(2017)、張家珮(2017)及余惠瑄(2017)研究結果：校長正向領導與學校效能具有高度相關，因此，本研究將假設「校長正向領導」對於「學校效能」可能具有正項預測效果。

三、教師幸福感與學校效能之相關研究

研究者發現國內以教師幸福感與學校效能為主題之研究有3篇，惟對象皆為國民小學教育階段，依序以年度較近者說明研究發現如下：

洪英雄(2018)以「臺灣原住民地區國民小學校長真誠領導、教師幸福感、組織健康與學校效能關係之研究」為題，採問卷調查法，針對全國臺灣原住民地區820所的國小教師作為施測對象，主要發現如下：

- (一) 臺灣原住民地區國小教師幸福感之表現屬中上程度。其中以「身心健康」之感受最高，而以「生活滿意」為最低。
- (二) 臺灣原住民地區國小學校效能之表現屬中上程度。其中以「行政服務績效」之感受最高，而以「社區家長支持」為最低。
- (三) 男性、服務15年以上、科任的教師、碩士含40學分班以上、中區(苗栗、臺中、南投)之學校教師，在教師幸福感上普遍有較高的知覺。
- (四) 男性、服務1-5年、科任的教師、原住民籍之學校教師，在學校效能上普遍有較高的知覺。
- (五) 臺灣原住民地區國小校長真誠領導、教師幸福感、組織健康與學校效能彼此呈現正相關。

(六) 臺灣原住民地區國小校長真誠領導、教師幸福感、組織健康與學校效能整體結構關係模式具有良好的適配度。

黃明裕(2017)以「國小教師知覺校長分布式領導、教師幸福感與學校效能關係之研究」為題，採問卷調查法，以臺南市國小教師為研究對象，主要發現如下：

- (一) 國小教師知覺校長分布式領導、教師幸福感與學校效能的測量模型內在品質頗佳且建構效度皆有良好的表現，藉以了解不同背景變項的國小教師知覺各潛在構面的現況分析及差異情形，經過模式適配度指標評估發現本研究假設模式獲得支持。
- (二) 顯示國小教師知覺校長分布式領導、教師幸福感與學校效能之間具有相關性，且教師幸福感在校長分布式領導與學校效能之間扮演中介變項的角色。

薛雅玲(2016)進行「高雄市國小校長分布式領導、教師幸福感與學校效能關係之研究」研究，針對高雄市公立國小教師592位有效樣本進行研究分析，本研究主要結果如下：

- (一) 國小教師知覺教師幸福感屬中高程度，其中以「生活滿意」與「正向情緒」最高，「身心健康」最低。
- (二) 國小教師知覺學校效能屬中高程度，其中以「教學品質」與「環境設備」最高，「社區認同」最低。
- (三) 男性、兼主任、12班以下的教師對學校效能有較高的知覺。
- (四) 國小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會愈高。
- (五) 校長分布式領導、教師幸福感對學校效能有顯著的預測力，以「強調績效責任」最能預測學校效能。

由上述資料顯示，洪英雄(2018)、黃明裕(2017)及薛雅玲(2016)研究結果顯現，教師幸福感與學校效能具有高度正相關，爰本研究將假設「教師幸福感」對於「學校效能」可能具有正向預測效果。

綜上，有關國內進行高級中等教育階段校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係之量

化研究僅6篇，本文就相關研究文獻為基石，探究高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能關係之研究。





第三章 研究設計與實施

本研究在方法上主要採用文獻分析和問卷調查，根據本研究目的與研究問題，進行國內相關文獻之整理，並編製「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」作為研究工具，以臺灣國(公)私立高級中學為研究範圍，運用分層隨機抽樣方式，抽取樣本進行調查。本章旨在說明研究方法，共分為五節說明，第一節為研究架構，第二節為研究對象，第三節為研究工具，第四節為實施程序，第五節為資料處理。

第一節 研究架構

由於受限於人力及物力等因素，本研究將重點放在校長正向領導、教師幸福感與學校效能等變項間的關係探討，並根據文獻探討、研究動機與目的、代答問題等歸納而成，茲就研究架構圖及研究變項內涵加以說明

壹、研究架構圖

本研究架構圖的內涵可包括：背景變項、歷程變項和結果變項三部分，其向度與內容如研究架構圖 3-1 所示：

- 一、背景變項：包括填答者人口變項（含：性別、年齡、最高學歷、服務年資及擔任職務），以及學校背景變項（如學校規模、學校歷史、學校位置）。
- 二、歷程變項：包括校長正向領導與教師幸福感，前者主要有：共同願景、愛心關懷、智慧倡導、勇氣執行、反思學習及建立團隊；後者主要有：正向情緒、樂觀心態及生活滿意。
- 三、結果變項：學校效能（行政支持、教師教學及學生學習）。

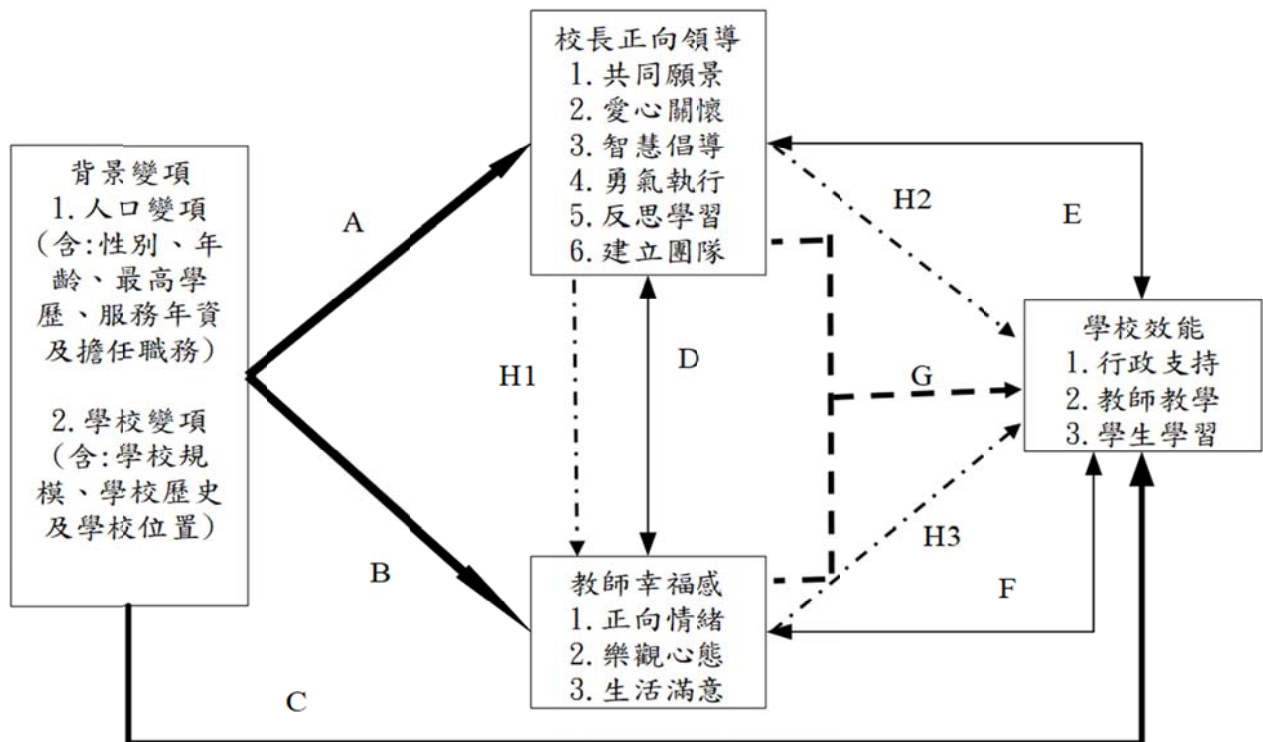


圖 3-1

本研究架構圖

貳、研究變項內涵

本研變項內涵可分為：背景變項、歷程變項及結果變項等三部，說明各變項如下：

一、背景變項

本研究之背景變項包括填答者人口變項（含：性別、年齡、最高學歷、服務年資及擔任職務），以及學校背景變項（如學校規模、學校歷史、學校位置），本研究以此進行差異情形之比較，說明如下：

- (一) 性別：分為男性、女性，共兩項。
- (二) 年齡：分為 30 歲以下、31-40 歲、41-50 歲及 51 歲以上，共四項。
- (三) 最高學歷：分為大學、碩士（含 40 學分班）及博士，共三項。
- (四) 服務年資：分為 5 年以下、6-10 年、11-15 年、16-20 年及 21 年以上，共五項。

- (五) 擔任職務：分為主任（含教師兼主任）、組長（含教師兼任組長）、教師（含導師）及專任教師，共四項。
- (六) 學校規模：分為 12 班以下、13-36 班、37-60 班及 61 班以上，共四項。
- (七) 學校歷史：依學校原址設立迄今之時間，將樣本學校分為 10 年以內、11-30 年、31-50 年及 51 年以上，共四項。
- (八) 學校位置：分為直轄市、一般縣市及離島縣市，共三項。

二、歷程變項

本研究之歷程變項包括校長正向領導與教師幸福感，分述如下：

- (一) 校長正向領導：有共同願景、愛心關懷、智慧倡導、勇氣執行、反思學習及建立團隊，共六項，以受試者在「校長正向領導調查問卷」中之得分情形代表高級中學校長正向領導之表現情形。
- (二) 教師幸福感：有正向情緒、樂觀的心態及生活滿意，共三項，以受試者在「教師幸福感調查問卷」中之得分情形代表高級中學教師幸福感之表現情形。

三、結果變項

本研究之結果變項為學校效能，學校效能的變項內容包括：行政支持、教師教學及學生學習，共三項。

參、統計分析路徑

- 一、路徑 A：分析不同背景變項的教師在校長正向領導知覺的差異情形。
- 二、路徑 B：分析不同背景變項的教師在教師幸福感知覺的差異情形。
- 三、路徑 C：分析不同背景變項的教師在學校效能知覺的差異情形。
- 四、路徑 D：分析校長正向領導與教師幸福感的相關情形。
- 五、路徑 E：分析校長正向領導與學校效能的相關情形。
- 六、路徑 F：分析教師幸福感與學校效能的相關情形。

七、路徑 G：以多元迴歸分析校長正向領導、教師幸福感與學校效能的聯合預測力。

八、路徑 H1、H2 及 H3：校長正向領導、教師幸福感與學校效能三者間的結構方程模式檢定。

第二節 研究對象

本研究先以文獻探討及研究架構為依據，對應文獻的理論基礎與相關研究，期拉近理論與實務的落差，再編製問卷進行調查，力求理論與實務的結合，以下分別針對問卷審查專家及問卷調查對象說明如下。

壹、審查問卷專家

本研究由指導教授推薦校長領導、教師幸福感及學校效能主題相關的經驗豐富之學者作為專家，針對「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」的內涵及題目，進行專家審題的諮詢，再綜合歸納專家審查意見，修正「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」題目，以發展及訂定預試問卷內容，再進行預試問卷的施測工作。本研究將進行專家審查對象如表 3-1 所列。

表 3-1

專家審查對象表

編號	姓名	服務單位及職稱
1	林○地	國立中正大學教育學院院長
2	林○清	中臺科技大學學務長
3	林○達	慈濟大學教育傳播學院院長
4	劉○榮	臺北市立教育大學副校長
5	蔡○雄	國家教育研究院教育制度及政策研究中心主任
6	鄭○趁	國立臺北教育大學教育經營與管理學系教授
7	謝○崇	國立新竹教育大學教育評鑑與專業發展中心主任
8	顏○樑	國立新竹教育大學教育學系教授
9	陳○賢	國立臺中教育大學通識教育中心助理教授
10	黃○祥	大葉大學教育研究所教授

註：上述專家依姓氏筆畫排序

貳、問卷調查對象

本研究對象以全國普通高級中學及綜合高級中學之現任主任、組長及教師為取樣的研究對象，依據教育部統計處 2018 年彙編「106 學年度高級中學名錄」，普通型高級中等及綜合高級中學學校計有 332 所，剔除實驗高級中學及單類科高級中學計 19 所，共計有 313 校，據此，本研究之母群體係指 313 所現任主任、組長及教師。

另依據吳明隆、涂金堂（2007）之建議：「預試對象人數，以問卷中包括最多題項之分量表的 3 至 5 倍人數為原則。本研究預試問卷中包含「校長正向領導」、「教師幸福感」和「學校效能」三種分量表，每種分量表包含的題項分別各為 24 題、17 題及 19 題。依上述學者之建議，預試對象人數區間落在 51 位（17×3）至 120 位（24×5）之間，有關取樣之樣本人數方面，因恐人數太少影響因數分析之成效，為求慎重起見，本研究取高標發出預試問卷 150 份。

表 3-2

預試問卷抽取比率、校數及學校名單

區域	校數	規模			
		12 校以下	13~36	37~60	61 以上
北區	122	36	49	27	10
比率	0.39	0.10	0.42	0.31	0.17
抽取校數	4	0	2	1	1
中區	90	29	43	15	3
比率	0.28	0.08	0.45	0.28	0.20
抽取校數	2	0	1	1	0
東區	16	8	4	4	0
比率	0.05	0.24	0.47	0.29	0.00
抽取校數	1	1	0	0	0
南區	85	23	42	18	2
比率	0.27	0.16	0.49	0.27	0.08
抽取校數	2	0	1	1	0
總計	313	39	146	94	45
抽取校數 小計	9	1	4	3	1

本研究將依預試問卷回收後，先進行問卷篩選，並編碼與登錄，以描述性統計進行資料檢核，再確定資料無誤後，進行資料處理，以發展正式問卷內容，並進行正式問卷的施測工作。

另根據研究顯示，問卷調查的正式樣本數至少要佔母群體的 10%，若母群體的人數少於 500 人，則分析樣本數最好佔母體群的 20% 以上 (Gay, 1992)。而本研究以全國普通高級中學及綜合高級中學 313 所學校為母群體，約抽取母群體的十分之一為正式研究樣本，是以，本研究採分層比例隨機抽樣方式，將臺灣地區分為北區、中區、南區及東區等四區，再依學校規模 12 班以下、13-36 班、37-60 班及 61 班以上依比率分層隨機抽取學校，作為研究樣本，考量問卷後續回收情況，取 32 所學校的二倍校數，共 64 校隨機抽取主任、組長、教師進行調查，共計 1,000 人為正式樣本。

表 3-3

正式問卷抽取比率、校數及學校名單

區域	校數	學校規模			
		12 校以下	13~36	37~60	61 以上
北區	122	36	49	27	10
比率	0.39	0.29	0.40	0.22	0.08
抽取校數	25	8	10	5	2
中區	90	29	43	15	3
比率	0.28	0.32	0.47	0.16	0.03
抽取校數	18	5	9	3	1
東區	16	8	4	4	0
比率	0.05	0.5	0.25	0.25	0
抽取校數	3	1	1	1	0
南區	85	23	42	18	2
比率	0.27	0.27	0.49	0.21	0.02
抽取校數	18	4	9	4	1
總計	313	96	138	64	15
抽取校數 總計	64	18	29	13	4

本研究依據樣本研究需要，將樣本的背景變項分為教師背景變項和學校環境變項，教師背景變項為「性別」、「年齡」、「教育程度」、「服務年資」、「擔任職務」，學校環境變項為「學校規模」、「學校歷史」及「學校位置」。

表 3-4

預試樣本基本資料分配統計表

變項名稱		人數	百分比 (%)	累積百分比 (%)
性別	(1) 女	57	51.4	51.4
	(2) 男	54	48.6	100.0
年齡	(1) 30 歲以下	24	21.6	21.6
	(2) 31-40 歲	35	31.5	53.1
	(3) 41-50 歲	42	37.8	90.9
	(4) 51 歲以上	10	9.1	100.0
教育程度	(1) 學士	35	31.5	31.5
	(2) 碩士(含 40 學分班)	72	64.9	96.4
	(3) 博士	4	3.6	100.0
服務年資	(1) 5 年	31	27.9	27.9
	(2) 6~10 年	27	24.3	52.2
	(3) 11-15 年	26	23.4	75.6
	(4) 16-20 年	12	10.8	86.4
	(5) 21 年以上	15	13.6	100.0
擔任職務	(1) 主任(含教師兼主任)	18	16.2	16.2
	(2) 組長(含教師兼組長)	30	27.1	43.3
	(3) 主任(含導師)	39	35.1	78.4
	(4) 專任教師	24	21.6	100.0
學校規模	(1) 12 班(含)以下	7	6.3	6.3
	(2) 3~36 班	27	24.3	30.6
	(3) 7~60 班	39	35.1	65.7
	(4) 61 班(含)以上	38	34.3	100.0

(續下頁)

變項名稱		人數	百分比 (%)	累積百分比 (%)
學校歷史	(1) 10年以內	0	0.0	0.0
	(2) 11-30年	10	9.0	9.0
	(3) 31-50年	22	19.8	28.8
	(4) 51年以上	79	71.2	100.0
學校位置	(1) 直轄市	89	80.2	80.2
	(2) 一般縣市	22	19.8	100.0
	(3) 離島縣市	0	0.0	100.0

第三節 研究工具

本研究採用問卷調查法蒐集資料，依據研究目的與研究架構，並參考國內外研究者有關「教師幸福感」和「學校效能」測量問卷，編擬「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷」，作為問卷之初稿，問卷概分為「校長正向領導量表」、「教師幸福感量表」及「學校效能量表」等三部分，就「校長正向領導量表」、「教師幸福感量表」及「學校效能量表」之量表架構、編製研究問卷內容、問卷填答與計分、進行預試與統計分析等內容歸納如下。

壹、「校長正向領導量表」

引用仲秀蓮(2011)「校長正向領導感量表」，並取得研究者同意(如附錄三)。其問卷之Cronbach's α 係數達 .982，共同願景、愛心關懷、智慧倡導、勇氣執行、反思學習及建立團隊等等各向度的Cronbach's α 係數則分別為 .888、.941、.937、.943、.943及.945。整體而言，本量表及其各向度的內部一致性高，信度佳。

另以 Amos22.0 統計軟體進行驗證性分析與信度分析，本研究針對「校長正向領導」提出驗證性因素分析模式，參酌相關指標來評估整體模式的適配情形。本研究評估模式之卡方值為 2930.759 (自由度 558 及 $p < .001$) (因卡方值受到樣本數及模型複雜度的影響，幾乎所

有的模式都可能達被拒絕，因此需參考其他指標)、RMSEA 值為 0.070、SRMR 值為 0.029、RMR 值為 0.026、NFI 值為 0.918、CFI 值為 0.933、GFI 值為 0.815、，符合 RMSEA 指數小於 0.08、SRMR 指數小於 0.1、RMR 指數小於 0.05、、NFI 指標大於 0.80、CFI 大於 0.90、GFI 值小於.90 等數值之基本需求，模型具良好適配度，建構效度良好，具體如圖 3-2。

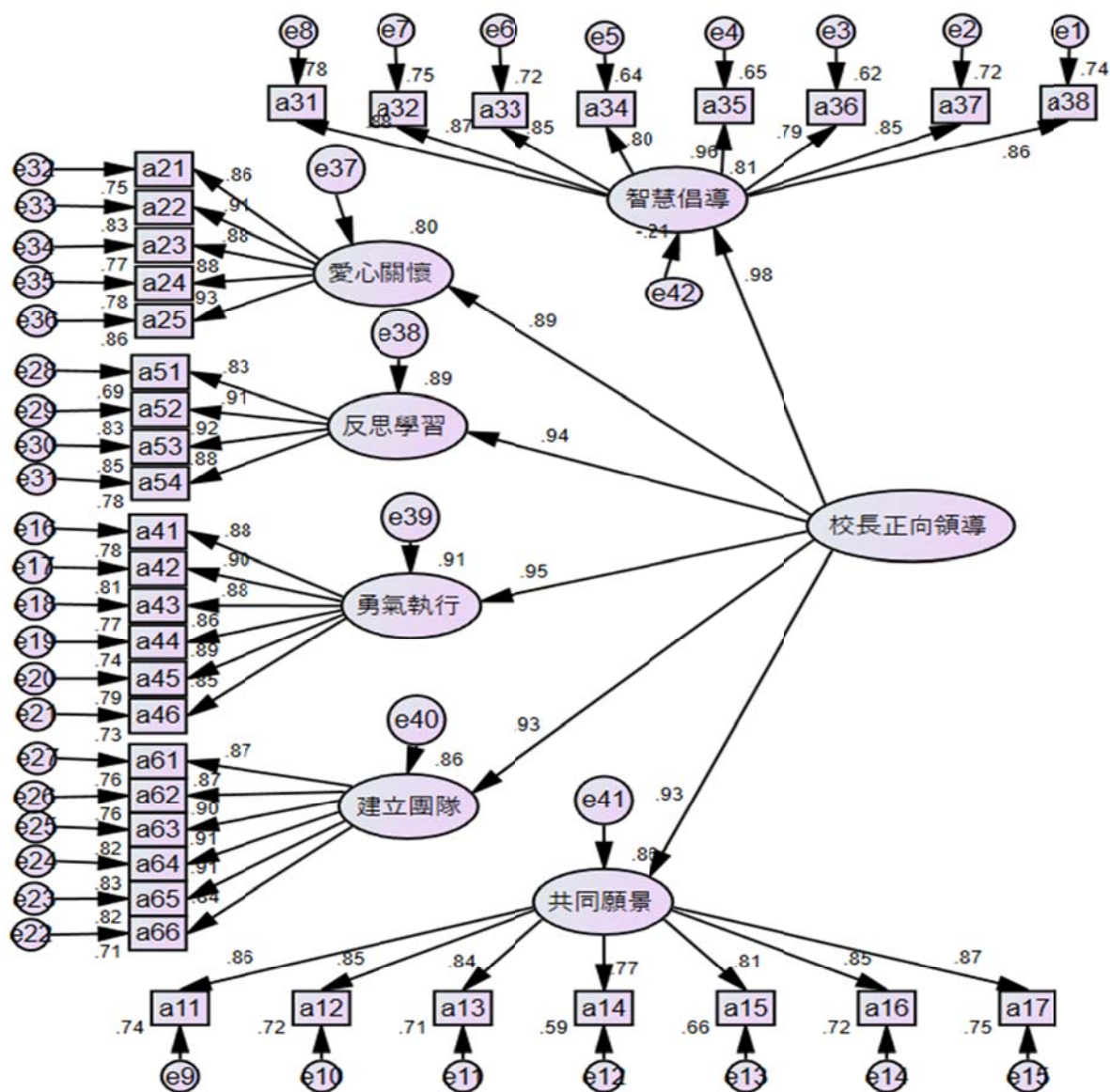


圖 3-2

校長正向領導量表二階驗證性因素分析模式標準化參數估計值圖

本研究之校長正向領導量表之整 α 係數為 0.987，各分量表 α 係數介於 0.935 至 0.952 之間。換言之，整個量表及分量表的 α 係數皆高於 0.90 以上，可見量表的內部一致性程度相當良好，如表 3-5。

表 3-5

校長正向領導量表信度分析摘要表

向度名稱	題數	題號	Cronbach's Alpha
共同願景	7	1、2、3、4、5、6、7	.942
愛心關懷	5	8、9、10、11、12	.951
智慧倡導	8	13、14、15、16、17、18、 19、20。	.950
勇氣執行	6	21、212、23、24、25、26。	.952
反思學習	4	27、28、29、30	.935
建立團隊	6	31、32、33、34、35、36	.955
整體	3.6	1-36	.987

綜上，本研究之RMR值為0.026、NFI值為0.918、CFI值為0.933、GFI值為0.815、RMSEA值為0.070，模式和資料適配的情形良好，而由驗證性因素分析可知量表之建構效度實屬良好，量表之整體 α 係數為0.987，各分量表的 α 係數介於0.935至0.952之間，可見量表的內部一致性信度程度相當良好。

貳、「教師幸福感量表」

依據上述的量表架構，本研究參酌文獻的理論基礎，並參考古婷菊(2006)、周碩政(2008)、黃偉洲(2009)及方暄涵(2010)等人之研究結果或問卷內容進行整理及修正而成問卷初稿。以SPSS18統計軟體進行分析，由於本問卷已依理論探究而分為三個層面，並經專家效度檢核，是以在進行因素分析時，直接設定因子個數為三，但在社會科學研究過程中，因素之間彼此

可能具有相關性的存在，所以採用主成分分析 (Principal Component Analysis) 法、Promax 的斜交轉軸方式，三個共同因素可解釋問卷 79.26% 變異量，教師幸福感整體問卷 Cronbach's α 係數達 .982 係數為 .982。

表 3-6

教師幸福感分量表之 KMO 與 Bartlett 檢定數據

Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數。		.936
Bartlett 的球形檢定	近似卡方分配	1676.771
	df	136
	顯著性	.000

由於 $KMO > 0.5$ ，Bartlett 球形檢定卡方值為 1676.771，達顯著水準，是以適合進行因素分析。

一、各題之決斷值及各題與量表總分之相關分析

考驗教師幸福感各題之決斷值及各題與量表總分之相關分析，以了解預試問卷各題之鑑別度，刪除各題決斷值 (CR) 係數小於 5 的題目，內容詳如 3-6 所示。由表 3-6 可知，教師幸福感量表各題的決斷值 (CR) 係數皆大於 5，且介於 5.383~17.859 之間，各題與量表總分相關亦達顯著水準 ($***p < .001$)，顯示問卷各題的鑑別度佳，因此保留所有題項。

表 3-7

教師幸福感量表各題之決斷值(CR)及各題與量表總分之相關分析摘要表

題項	決斷值 (CR)	各題目與量表總分相關
正向情緒1	5.383	0.416***
正向情緒2	11.097	0.669***
正向情緒4	11.840	0.683***
正向情緒5	15.351	0.758***
正向情緒6	15.104	0.753***
樂觀心態1	8.328	0.563***
樂觀心態2	14.106	0.726***
樂觀心態3	12.134	0.684***
樂觀心態4	5.651	0.427***
樂觀心態5	11.797	0.674***
樂觀心態6	15.394	0.749***
生活滿意1	16.212	0.752***
生活滿意2	17.859	0.775***
生活滿意3	18.991	0.787***
生活滿意4	16.061	0.748***
生活滿意5	8.284	0.554***
生活滿意6	16.037	0.749***

註：*** $P < .001$

二、 因素分析

經過前述各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析後，未有決斷值 (CR) 係數小於5 的題目，因而針對所有的題目進行因素分析。本研究進行因素分析，主要目的在探討「教師幸福感量表」各因素的因素解釋量及各題之因素負荷量大小，以作為選題之參考，並瞭解預試問卷的建構效度是否良好。本研究採取主成份分析法 (Principal Component Analysis)，運用直交轉軸分析「教師幸福感量表」，並以因素負荷量大於0.3者選入因素參考標準。

表 3-8

教師幸福感量表預試問卷之因素分析摘要表

題項	因數		
	1	2	3
生活滿意6	.938		
生活滿意3	.840		
生活滿意2	.817		
生活滿意4	.709		
生活滿意1	.547		
生活滿意5	.526		
正向情緒2		.956	
正向情緒1		.680	
正向情緒4		.600	
正向情緒6		.484	
正向情緒5		.475	
樂觀心態2			.845
樂觀心態3			.706
樂觀心態4			.700
樂觀心態6			.631
樂觀心態5			.604
樂觀心態1			.383

三、 信度分析

本研究進行信度分析 (Reliability Analysis)，主要目的在探討「教師幸福感量表」各因素與總量表的內部一致性及單題刪減後各因素Cronbach's α 係數減損大小，以作為選題之參考，並瞭解預試問卷的信度是否良好。由表3-9 可知，「教師幸福感量表」的Cronbach's α 係數達 .961，各向度的Cronbach's α 係數則分別為 .905、.909、.940。整體而言，本量表及其各向度的內部一致性高，信度佳。

表 3-9

教師幸福感量表預試問卷之信度分析摘要表

題項	總 Cronbach's Alpha	各向度 Cronbach's Alpha	修正的項目總相關	題項刪除時的 Cronbach's Alpha 值
正向情緒1	0.961	0.905	.541	.962
正向情緒2			.709	.960
正向情緒4			.759	.959
正向情緒5			.795	.958
正向情緒6			.790	.958
樂觀心態1			0.909	.732
樂觀心態2		.774		.959
樂觀心態3		.790		.958
樂觀心態4		.610		.961
樂觀心態5		.764		.959
樂觀心態6		.807		.958
生活滿意1		0.940	.845	.957
生活滿意2			.819	.958
生活滿意3			.807	.958
生活滿意4			.797	.958
生活滿意5			.706	.960
生活滿意6			.770	.959

本次研究將教師幸福感分為「正向情緒」、「樂觀心態」及「生活滿意」等三個構面，共計17項題目。總量表三個共同因素累積的解釋總變異量為96.1%，正向情緒量表的Cronbach's α 信度係數.905，樂觀心態量表的Cronbach's α 信度係數.909，生活滿意度量表的Cronbach's α 信度係數.940，各分量表的 α 係數介於0.905至0.94之間，可見信度亦佳。

研究問卷初稿編製完成後，由指導教授推薦經驗豐富之學者作為專家，針對量表及問卷題目進行專家審題的諮詢，修改量表中用詞或語意不清之題目，最後，修正問卷題目，以發展形成預試問卷，並進行預試問卷的施測工作。

另以 Amos22.0 統計軟體進行驗證性分析與信度分析，本研究針對「教師幸福感」提出驗證性因素分析模式，參酌相關指標來評估整體模式的適配情形。本研究評估模式之卡方值為 761.859 (自由度 116, $p < .001$)，因卡方值受到數及模型複雜度的影響，幾乎所有的模式都可能達被拒絕，因此需參考其他指標，RMSEA 值為 0.083、SRMR 值為 0.042、RMR 值為 0.032、NFI 值為 0.933、CFI 值為 0.943、GFI 值為 0.900、，符合 RMSEA 指數略下於 0.08、SRMR 指數小於 0.1、RMR 指數小於 0.05、NFI 指標大於 0.90、CFI 大於 0.90 等數值之基本需求，表示本模型具良好適配度，建構效度良好如圖 3-3。

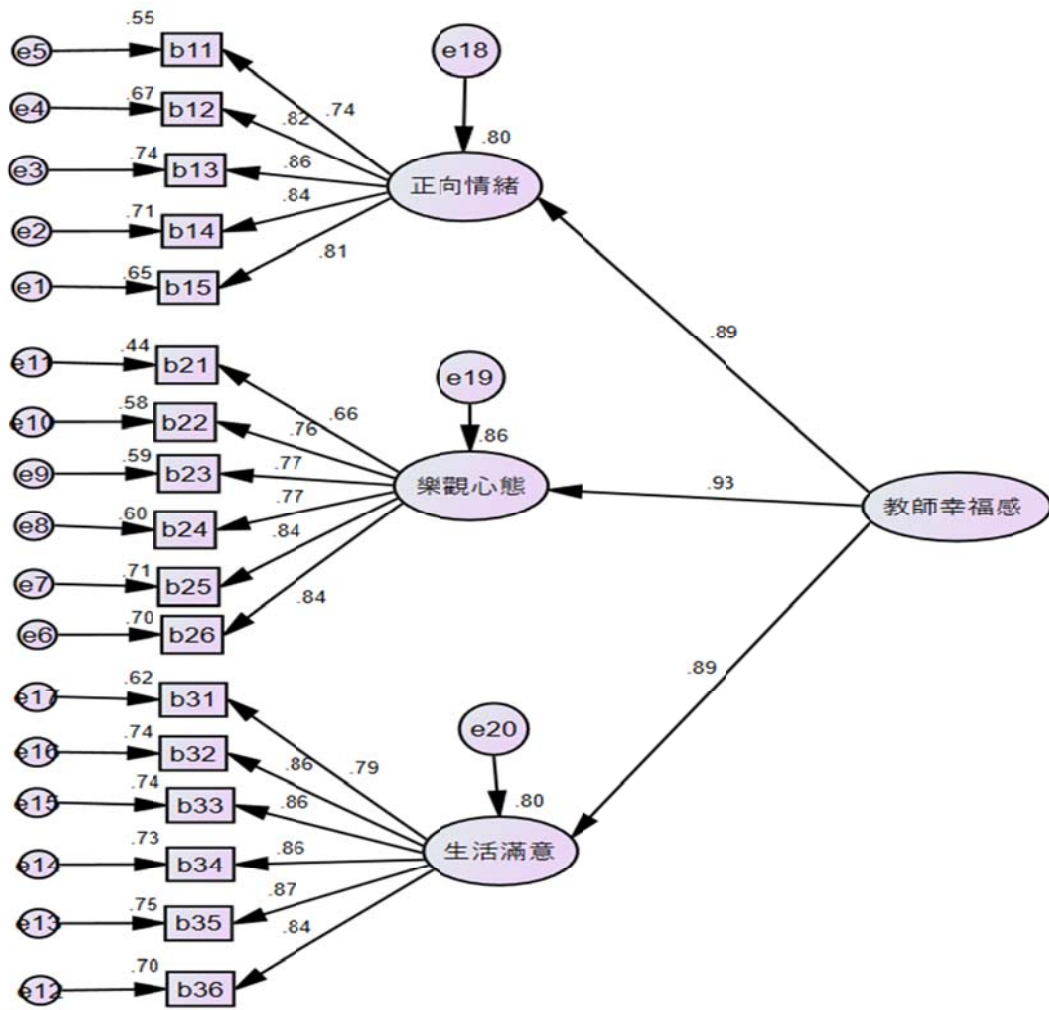


圖 3-3

教師幸福感量表二階驗證性因素分析模式化值估計值圖

參、「學校效能量表」之編製

本研究參酌文獻的理論基礎，並參考林俊傑（2000）、楊念湘（2011）及莊清寶（2011）等人之研究結果或問卷內容進行整理及修正而成。茲將本研究的「學校效能問卷」之量表架構、編製研究問卷內容、問卷填答與計分、進行預試與統計分析等內容歸納如下。以SPSS18統計軟體進行分析，由於本問卷已依理論探究而分為三個層面，並經專家效度檢核，採用主

成分分析 (Principal Component Analysis) 法、Promax 的斜交轉軸方式，三個共同因素可解釋問卷 79.26% 變異量，學校效能整體問卷 Cronbach's α 信度係數為 .982。

表 3-10

學校效能分量表之 KMO 與 Bartlett 檢定數據

Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數。		.924
Bartlett 的球形檢定	近似卡方分配	1963.110
	df	171
	顯著性	.000

由於 $KMO > 0.5$ ，Bartlett 球形檢定卡方值為 1963.110，達顯著水準，是以適合進行因素分析。

一、各題之決斷值及各題與量表總分之相關分析

考驗學校效能量表各題之決斷值及各題與量表總分之相關分析，以了解預試問卷各題之鑑別度，刪除各題決斷值 (CR) 係數小於 5 的題目，內容詳如 3-1 所示。由表 3-1 可知，學校效能量表各題的決斷值 (CR) 係數皆大於 5，且介於 6.501~22.972 之間，各題與量表總分相關亦達顯著水準 ($***p < .001$)，顯示問卷各題的鑑別度佳，因此保留所有題項。

表 3-11

學校效能量表各題之決斷值(CR)及各題與量表總分之相關分析摘要表

題項	組合信度 (CR)	項目信度
行政支持1	10.648	0.633***
行政支持2	10.842	0.639***
行政支持3	14.242	0.714***
行政支持4	18.170	0.772***
行政支持5	21.370	0.808***
行政支持6	22.972	0.824***
教師教學1	6.501	0.482***
教師教學2	10.498	0.649***
教師教學3	8.966	0.593***
教師教學4	8.686	0.582***
教師教學5	19.723	0.825***
教師教學6	8.030	0.553***
學生學習2	12.167	0.686***
學生學習3	8.881	0.587***
學生學習4	14.864	0.743***
學生學習5	14.562	0.737***
學生學習6	8.844	0.587***
學生學習7	11.498	0.670***

*** $p < .001$

二、 因素分析

經過前述各題之決斷值 (CR) 及各題與量表總分之相關分析後，未有決斷值 (CR) 係數小於5的題目，因而針對所有的題目進行因素分析。本研究進行因素分析，主要目的在探討「學校效能量表」各因素的因素解釋量及各題之因素負荷量大小，以作為選題之參考，並瞭

解預試問卷的建構效度是否良好。本研究採取主成份分析法(Principal Component Analysis)，運用直交轉軸分析「學校效能量表」，並以因素負荷量大於0.3者為選入因素參考標準。

表 3-12

學校效能量表預試問卷之因素分析摘要表

題項	因數		
	1	2	3
教師教學4	.862		
教師教學2	.804		
教師教學5	.679		
教師教學1	.675		
教師教學3	.659		
教師教學6	.460		
學生學習2		.898	
學生學習5		.887	
學生學習7		.783	
學生學習6		.740	
學生學習4		.638	
學生學習3		.570	
行政支持6			.941
行政支持5			.928
行政支持4			.636
行政支持3			.595
行政支持1			.463
行政支持2			.379

三、 信度分析

本研究進行信度分析 (Reliability Analysis)，主要目的在探討「學校效能量表」各因素與總量表的內部一致性及單題刪減後各因素Cronbach's α 係數減損大小，作為選題參考，並

瞭解預試問卷信度是否良好。由表3-9，「學校效能量表」Cronbach's α 係數達.963，各向度Cronbach's α 係數則分別為.950、.901、.922。整體，本量表及其各向度內部一致性高，信度佳。

表 3-13

學校效能量表預試問卷之信度分析摘要表

題項	總Cronbach's Alpha	分維度Cronbach's Alpha	修正的項目總相關	題項刪除時的Cronbach's Alpha 值
行政支持1	0.963	0.950	.776	.961***
行政支持2			.793	.961***
行政支持3			.801	.961***
行政支持4			.834	.960***
行政支持5			.804	.960***
行政支持6			.819	.960***
教師教學1		0.901	.654	.962***
教師教學2			.717	.962***
教師教學3			.691	.962***
教師教學4			.638	.963***
教師教學5			.831	.960***
教師教學6			.669	.962***
學生學習2		0.922	.703	.962***
學生學習3			.733	.961***
學生學習4			.805	.960***
學生學習5			.742	.961***
學生學習6			.686	.962***
學生學習7			.724	.962***

*** $p < .001$

本研究問卷係採李克特式 (Likert-type) 六點量表，依據受試者的實際知覺、觀察與現況符合之程度進行填答，受試者從非常符合到非常不符合的6-5-4-3-2-1中，在適當的選項上

圈選，計分方式係採6分、5分、4分、3分、2分及1分，各項分別計分，最後計算量表各向度的得分，得分愈高者，及代表受試者對該向度所知覺得符合程度愈高。

另以 Amos22.0 統計軟體進行驗證性分析與信度分析，本研究針對學校效能量表提出驗證性因素分析模式，參酌相關指標來評估整體模式的適配情形。本研究評估模式之卡方值為 655.9 (自由度 116, $p < .001$)，因卡方值受到數及模型複雜度的影響，幾乎所有的模式都可能達顯著被拒絕，因此需參考其他指標，RMSEA 值為 0.076、NNFI 值為、SRMR 值為 0.458、RMR 值為 0.033、NFI 值為 0.938、CFI 值為 0.948、GFI 值為 0.906，符合 RMSEA 指數小於 0.08、SRMR 指數小於 0.1、RMR 指數小於 0.05、NNFI 指標大於.90、RMR 指數小於 0.05、NFI 指標大於 0.80、CFI 大於 0.90 等數值之基本需求，模型具良好適配度，建構效度良好，如圖 3-4。



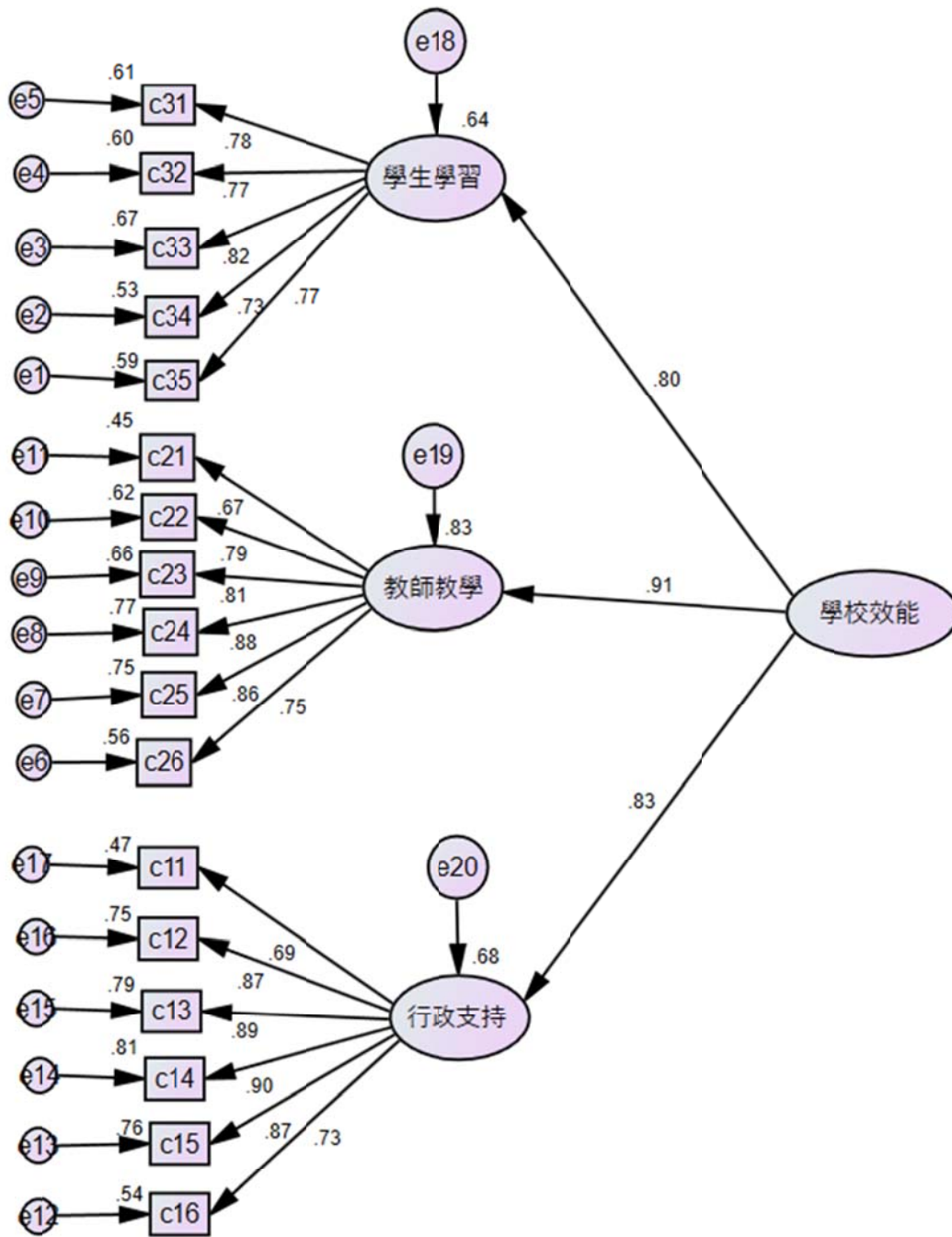


圖 3-4

學校效能量表二階驗證性因素分析模式標準化參數估計值圖

本研究之學校效能量表之整體 α 係數為 0.948，各分量表的係數介於 0.882 至 0.926 之間。換言之，整個量表及分量表的 α 係數皆高於 0.80 以上，可見量表的內部一致性程度相當良好，如表 3-14。

表 3-14

學校效能量表信度分析摘要表

向度名稱	題數	題號	Cronbach's Alpha
行政支持	6	1、2、3、4、5、6	.926
教師教學	6	7、8、9、10、11、12	.910
學生學習	5	13、14、15、16、17	.882
整體向度	17	1-17	.948

綜上，本研究之 RMSEA 值為 0.076、SRMR 值為 0.0233、RMR 值為 0.033、NFI 值為 0.938、CFI 值為 0.948、GFI 值為 0.906，而由驗證性因素分析可知量表之建構效度實屬良好，量表之整體 α 係數為 0.948，各分量表的 α 係數介於 0.882 至 0.926 之間，可見量表的內部一致性信度程度相當良好。

本研究之測量工具的內部一致性信度、組合信度 (composite reliability, CR) 與平均變異抽取量 (average variance extracted, AVE) 指標如表 4-46 所示，校長正向領導、教師幸福感與學校效能之信度值依序為 0.972、0.949、0.925，符合 Fornell 與 Larcker 建議潛在變項之 CR 值應達到 0.60 以上之標準。另有關本研究平均變異抽取量值依序為 0.804、0.764、0.793，符合建議潛在變項之 AVE 值超過 0.50 之標準，表示本研究模型內在品質理想，如表 3-15。

表 3-15

測量模型之信度、組合信度與平均變異抽取量表

變項	內部一致性信度	組合信度(CR)	平均變異抽取量(AVE)
校長正向領導	.980	.972	.804
教師幸福感	.956	.949	.764
學校效能	.943	.925	.793

綜上，本研究整體問卷题目的測量品質良好，模式和數據適配的情形良好，量表的內部一致性信度程度相當良好，組合信度及平均變異抽取量亦良好，顯見本研究模型內在品質理想。



第四節 實施程序

本研究實施程序係指完成問卷編製與抽樣對象後，進行問卷調查，故實施程序主要分為四大階段，分別為編製問卷、施測問卷、回收問卷與分析問卷等程序階段，分述如下。

壹、編制問卷

本研究採問卷調查法，根據前述文獻探討為基石，並取得仲秀蓮(2011)「校長正向領導感量表」之授權後使用。另「教師幸福感」考古婷菊(2006)、周碩政(2008)、黃偉洲(2009)及方暄涵(2010)編製而成，「學校效能」參考林俊傑(2000)、楊念湘(2011)及莊清寶(2011)編製而成，彙整編製「高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能調查問卷」

貳、施測問卷

待確定正式問卷以及施測學校與抽樣人數後，於107年12月底前將問卷寄至各樣本學校，並委託主任或校長秘書代為負責問卷之發放與收回工作。信封內除施測問卷外，另檢附說明本研究之目的、實施程序及抽樣原則，並請學校於1月底前將問卷寄回。

參、回收問卷

研究者於設定問卷回收期限後，除陸續將寄回之問卷進行標記與分類外，並針對未寄回問卷之學校以電話聯繫方式進行催覆。

肆、分析問卷

本研究發放正式問卷於64所高級中學，共計寄出1,000份問卷，於問卷回收後，研究者立即整理回收問卷資料，並刪除填答不完全之問卷，然後進行電腦資料之建檔，以SPSS Statistics 18 for Windows 與Amos22.0 等統計套裝軟體進行統計分析，且根據資料分析結果，進行研究分析與討論，藉以提出結論與具體建議，完成本研究論文。

第五節 資料處理

本研究之資料處理依據研究目的、研究問題，將「校長正向領導、教師幸福感與學校效能調查問卷」所得之資料，以 IBM SPSS Statistics 18.0及Amos22.0 統計套裝軟體進行各項分析，使用之統計方法如下示之。

壹、描述統計

以平均數、標準差等方法分析受試者填答「背景變項」、「校長正向領導」、「教師幸福感」、「學校效能」等變項之填答情形與現況。

貳、獨立樣本 t 檢定 (t -test)

本研究以 t 考驗 (t -test) 分析不同教師性別在「校長正向領導」、「教師幸福感」與「學校效能」分量表上的知覺差異情形。

參、單因子變異數分析

本研究以單因子變異數分析(One-Way ANOVA)進行分析不同背景變項如人口變項(含：性別、年齡、最高學歷、服務年資及擔任職務)，及學校背景變項(如學校規模、學校歷史、學校位置)在「校長正向領導」、「教師幸福感」與「學校效能」分量表上的知覺差異情形。若分析結果 F 值達到統計上顯著水準，將進一步以 Schèffe 進行事後比較。

肆、皮爾森積差相關

本研究以皮爾森積差相關(Pearson Correlatin Analysis)，進行「校長正向領導」、「教師幸福感」與「學校效能」各構面及各分層構面相關強度情形的分析。

伍、逐步多元迴歸分析

本研究以逐步多元迴歸分析(Multiple Regression Analysis)，探討「校長正向領導」及「教師幸福感」等變項及各分層構面與「學校效能」變項及各分層構面的預測功能。分別以「校

長正向領導」與「教師幸福感」為預測變項，分析其對依變項「學校效能」的相關強弱及解釋力大小。

陸、結構方程式

針對「校長正向領導」、「教師幸福感」與「學校效能」等各理論變項間的結構關係進行分析，並驗證本研究提出結構模式的適配度。本研究依循Gerbing和Anderson的建議步驟，將進行驗證性因素分析（Confirmatory Factor Analysis, CFA）確定收斂和區別效度，再進行結構方程模式分析檢驗本研究所提出之假設與模式適配度的檢核。





第四章 研究結果分析與討論

本章內容根據問卷調查所得的有效樣本資料，將研究結果做完整的說明與分析，以瞭解高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之關係。以下分成五節進行分析與討論：第一節說明校長正向領導之現況與差異情形；第二節說明教師幸福感之現況與差異情形；第三節說明學校效能之現況與差異情形；第四節探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之相關分析；第五節探討高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之結構方程模式檢定。

第一節 校長正向領導之現況與差異分析

壹、校長正向領導現況分析

校長正向領導量表採用Likert-type六點量表計分，題項選擇分別為「非常符合」、「大部分符合」、「部分符合」、「部分不符合」、「大部分不符合」、「非常不符合」，對應分數為6分、5分、4分、3分、2分、1分。其平均值介於1~2者，表示其得分程度為「低」；平均值介於2~3者，表示其得分程度為「中低」；平均值介於3~4者，表示其得分程度為「中」；平均值介於4~5者，表示其得分程度為「中高」；平均值介於5~6者，表示其得分程度為「高」。

一、校長正向領導各構面

高級中學「校長正向領導」現況是指高級中學受試者教師在「校長正向領導量表」問卷上的得分，得分越高就代表教所知覺到的校長正向領導越好，高級中學校長正向領導各向度之平均數及標準差分析整理如表4-1。

表 4-1

校長正向領導現況摘要表

構面	樣本數	題數	平均數	標準差	排序
共同願景	811	7	4.977	0.751	2
愛心關懷	811	5	4.965	0.922	4
智慧倡導	811	8	4.835	0.802	6
勇氣執行	811	6	4.967	0.795	3
反思學習	811	4	5.029	0.883	1
建立團隊	811	6	4.870	0.858	5
校長正向領導	811	36	4.941	0.775	

由表 4-1 得知，高級中學校長正向領導現況整體平均得分介於 4.835 到 5.029 之間，可見「校長正向領導」整體得分水準較高。而高級中學「校長正向領導」之各構面平均得分分別為，在「共同願景」向度，其平均得分 4.977 分，在「愛心關懷」向度，其平均得分 4.965 分，在「智慧倡導」向度，其平均得分 4.835 分，在「勇氣執行」向度，其平均得分 4.967 分，在「反思學習」向度，其平均得分 5.029 分，在「建立團隊」4.870 分；其次由高至低依序為「反思學習」、「共同願景」、「勇氣執行」、「愛心關懷」、「建立團隊」及「智慧倡導」，整體平均得分為 4.941，此研究結果表明「校長正向領導」各構面得分平均值多大於 4.850 分以上，可見高級中學校長正向領導普遍能表現出較好校長正向領導的行為。若以填答者知覺差異得分之情形判斷，則以「共同願景」的個別差異情形為最小。

二、校長正向領導各題項

以下將就校長正向領導中，共有「共同願景」、「愛心關懷」、「智慧倡導」、「勇氣執行」、「反思學習」及「建立團隊」等六個層面，說明填答者各題項之情況如表 4-2 所示。

表 4-2

高級中學校長正向領導各題項之平均數摘要表

向度 名稱	題 號	平均數	標準差	向度 排序	總順 序	題目內容
共同 願景	1	4.947	0.877	5	15	本校校長能促使教師關注學生的學習成效。
	2	4.850	0.932	7	30	本校校長會與教師討論學生的學習需求與表現情形。
	3	4.979	0.871	4	11	本校校長會引導學校家長認同學校的願景。
	4	4.932	0.828	6	19	本校校長家長認同學校的辦學目標。
	5	5.066	0.853	2	3	本校校長會向教師說明本校的發展願景。
	6	5.082	0.849	1	2	本校校長強調教育活動以提升學生的品德和學習成效為目標。
	7	4.982	0.894	3	10	本校校長能以提升學生學習成效作為辦學的方針
愛心 關懷	8	5.057	0.937	1	4	本校校長經常感謝全校教職員工的努力。
	9	4.969	1.054	3	13	本校校長能體諒教職員工的辛勞。
	10	4.862	0.999	5	26	本校校長會抽空聽取教職員工的意見。
	11	5.002	0.986	2	8	本校校長待人友善且容易親近。
	12	4.936	1.057	4	17	本校校長能尊重教職員工，並建立良好的工作夥伴。

(續下頁)

向度 名稱	題 號	平均數	標準差	向度 排序	總順 序	題目內容
	13	4.829	0.963	5	32	本校校長會協助各處室解決工作上所遭遇的困難。
	14	4.802	0.968	7	35	本校校長會協助教師解決工作上所遭遇的困難。
	15	4.807	0.956	6	34	本校校長能協調各處室，使他/她們採取合作一致的步調。
智慧	16	4.894	0.863	2	23	本校校長會讓教師瞭解家長對教師的期待
倡導	17	4.940	0.862	1	16	本校校長會讓教師瞭解應盡的職責。
	18	4.718	0.985	8	36	本校校長會技巧的督促工作不力的教職員工，使其完成應盡的責任。
	19	4.836	0.908	4	31	本校校長會使用各種方式讓家長了解本校各項教育活動措施。
	20	4.856	0.946	3	29	本校校長會將要做的事，規劃成為周詳可行的計畫。
	21	4.974	0.914	3	12	本校校長能克服困難，以展現執行力。
	22	4.982	0.894	2	9	本校長能督導各處室落實執行各項計畫活動。
勇氣	23	4.930	0.895	5	20	本校校長會適時檢核學校各項教育活動的成效。
執行	24	4.934	0.891	4	18	本校校長能督導同仁有效運用學校經費資源。
	25	4.930	0.895	6	21	本校校長能依實際情況適度修正學校計畫。
	26	5.055	0.820	1	5	本校校長對於成效良好的創新活動會持續推動。

(續下頁)

向度 名稱	題 號	平均數	標準差	向度 排序	總順 序	題目內容
反思 學習	27	5.124	0.909	1	1	本校校長會分享自己的知識與經驗。
	28	5.018	0.972	3	7	本校校長凡事以身作則，成為學校同仁的典範。
	29	5.022	1.017	2	6	本校校長勇於承擔責任，讓教師有安全的教學環境。
	30	4.951	0.959	4	14	本校校長瞭解學習成長的重要性，會定期檢討校務運作的缺失。
建立 團隊	31	4.891	0.927	2	24	本校校長鼓勵成員依專長組成各類團隊，推展創新的活動方案。
	32	4.872	0.975	3	25	本校校長對各類團隊的運作充分授權，讓團隊能發揮所長。
	33	4.828	0.972	6	33	本校校長會善用成員的專長，推展學校各項措施。
	34	4.859	0.930	5	28	本校校長會適當指引各類團隊發展的目標與方向。
	35	4.860	0.953	4	27	本校校長能提供各類團隊參加專業成長的機會，以增進其能力。
	36	4.911	0.932	1	22	本校校長會適時獎勵各類團隊的優良表現。

由表 4-2 得知，高級中學校長正向領導各題項之平均得分中，依排序第一的題目內容為「本校校長會分享自己的知識與經驗」（屬「反思學習」向度）、依序排名第二的題目內容為「本校校長強調教育活動以提升學生的品德和學習成效為目標。」（屬「共同願景」向度）、依序排名第三題目內容為「本校校長會向教師說明本校的發展願景。」（屬「共同願景」向度）。

另依排序最後三個的題目內容為「本校校長會有技巧的督促工作不力的教職員工，使其完成應盡的責任」、「本校校長會協助教師解決工作上所遭遇的困難」、「本校校長能協調各處室，使他/她們採取合作一致的步調」，均屬於「智慧倡導」構面，整體而言，各題項平均得分介於 4.718 分至 5.124 分之間。

由上述結果可知，高級中學校長在「校長正向領導」表現上，以滿分 6 分為基準，各題項得分均大於 4.7 分，屬於中高程度，顯示高級中學具有良好之「校長正向領導」現況，且教師均能較好知覺校長正向領導，但發現教師在知覺高級中學校長正向領導之「智慧倡導」構面上稍低於其他構面，說明高級中學校長正向領導之「智慧倡導」仍有待提高。

貳、校長正向領導差異之分析

就性別、年齡、教育程度、服務年資、擔任職務、學校規模、學校歷史及學校位置等八項背景變項進行分析說明。

一、性別之差異

根據受試者不同性別進行獨立樣本平均數 t 考驗，考驗高級中學教師對校長校長正向領導作為的覺知，是否會因為性別的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-3 所示：

由表 4-3 中得知，就校長正向領導整體向度而言，考驗未達顯著水準($t=1.265, p>0.5$)，表示不同性別之高級中學教師在覺知校長正向領導整體表現上，並沒有有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「共同願景」($t=0.983, p>.05$)、「愛心關懷」($t=1.242, p>.05$)、「智慧倡導」($t=1.771, p>.05$)、「勇氣執行」($t=1.083, p>.05$)、「反思學習」($t=1.022, p>.05$)、「建立團隊」($t=0.938, p>.05$) 等向度皆未達顯著水準，表示不同性別之高級中學教師在知覺校長正向領導上述六個向度的表現上，未有明顯的差異表現。

表 4-3

不同性別教師「校長正向領導」各向度平均數 t 考驗

向度名稱	性別	人數	平均數	標準差	平均差異	t 值
共同願景	女	433	4.965	0.753	0.024	0.983
	男	358	5.017	0.729		
愛心關懷	女	433	4.945	0.897	-0.012	1.242
	男	358	5.025	0.909		
智慧倡導	女	433	4.802	0.800	0.015	1.771
	男	358	4.903	0.785		
勇氣執行	女	433	4.948	0.796	0.011	1.083
	男	358	5.009	0.785		
反思學習	女	433	5.016	0.877	0.023	1.022
	男	358	5.079	0.854		
建立團隊	女	433	4.858	0.860	0.023	0.938
	男	358	4.915	0.837		
校長正向 領導	女	433	4.922	0.769	0.012	1.265
	男	358	4.911	0.757		

二、年齡之差異

根據受訪者擔任教師年資之不同，區分為「30歲以下」、「31-40歲」、「41-50歲」以及「51歲以上」等四組，進行單因子變異數分析（one-way ANOVA），考驗高級中學教師對校長正向領導作為的覺知，是否會因為年齡的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-4 所示：

表 4-4

不同年齡教師「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表

向 度 名 稱	年齡	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後 比較
					變異 來源	平方和	自由 度	均方	F 值	
共 同 願 景	(1)30 歲以下	119	4.88	0.726	組間	14.504	3	4.835	8.809***	4>3>2 4>1
	(2)31 至 40 歲	309	4.869	0.81	組內	442.894	807	0.549		
	(3)41 至 50 歲	297	5.031	0.698	總和	457.398	810			
	(4)41 至 50 歲	86	5.299	0.639						
愛 心 關 懷	(1)30 歲以下	119	4.894	0.83	組間	12.136	3	4.045	4.824**	4>3 4>2 4>1
	(2)31 至 40 歲	309	4.872	0.987	組內	676.707	807	0.839		
	(3)41 至 50 歲	297	4.996	0.891	總和	688.843	810			
	(4)41 至 50 歲	86	5.281	0.843						
智 慧 倡 導	(1)30 歲以下	119	4.73	0.744	組間	13.085	3	4.362	6.942***	4>3>2 4>1
	(2)31 至 40 歲	309	4.743	0.846	組內	507.030	807	0.628		
	(3)41 至 50 歲	297	4.881	0.781	總和	520.115	810			
	(4)41 至 50 歲	86	5.15	0.691						
勇 氣 執 行	(1)30 歲以下	119	4.832	0.732	組間	11.881	3	3.960	6.39***	4>3 4>2 4>1
	(2)31 至 40 歲	309	4.917	0.842	組內	500.187	807	0.620		
	(3)41 至 50 歲	297	4.98	0.786	總和	512.068	810			
	(4)41 至 50 歲	86	5.289	0.647						

(續下頁)

向 度 名 稱	年 齡	樣 本 數	平 均 數	標 準 差	變異數分析摘要表					
					變異 來源	平 方 和	自 由 度	均 方	F 值	事 後 比 較
反 思 學 習	(1)30 歲以下	119	4.971	0.833	組間	9.362	3	3.121	4.046**	4>3
	(2)31 至 40 歲	309	4.962	0.949	組內	622.389	807	0.771		4>2
	(3)41 至 50 歲	297	5.033	0.841	總和	631.751	810			4>1
	(4)41 至 50 歲	86	5.326	0.798						
建 立 團 隊	(1)30 歲以下	119	4.765	0.76	組間	12.243	3	4.081	5.646**	4>3>2
	(2)31 至 40 歲	309	4.773	0.928	組內	583.329	807	0.723		4>1
	(3)41 至 50 歲	297	4.923	0.824	總和	595.573	810			
	(4)41 至 50 歲	86	5.159	0.758						
校 長 正 向 領 導	(1)30 歲以下	119	4.845	0.715	組間	11.880	3	3.960	6.734***	4>3
	(2)31 至 40 歲	309	4.856	0.833	組內	474.537	807	0.588		4>2
	(3)41 至 50 歲	297	4.974	0.74	總和	486.417	810			4>1
	(4)41 至 50 歲	86	5.251	0.673						

註：** $p<.01$ ，*** $p<.001$

由表 4-4 中得知，就校長正向領導整體向度而言，考驗達顯著水準 ($F=6.374, p<.001$)，表示不同年齡之高級中學教師在覺知校長正向領導整體表現上，有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「共同願景」($F=8.809, p<.001$)、「愛心關懷」($F=4.824, p<.01$)、「智慧倡導」($F=6.942, p<.001$)、「勇氣執行」($F=6.390, p<.001$)、「反思學習」($F=4.046, p<.01$)、「建立團隊」($F=5.646, p<.01$)等向度皆已達顯著水準，表示不同年齡之高級中學教師在知覺校長正向領導上述六個向度的表現上，有明顯的差異表現。經事後比較得知，「51 歲以上」教師對「共同願景」、「愛心關懷」、「智慧倡導」、「勇氣執行」、「反思學習」、「建立團隊」向度較「30 歲以下」、「31 至 40 歲」、「41 至 50 歲」教師正面。

三、教育程度之差異

根據受試者不同教育程度，區分為「大學」、「碩士」以及「博士」等三組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對校長正向領導作為的覺知，是否會因為教育程度的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-5 所示

表 4-5

不同教育程度教師「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表

向度名稱	教育程度	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					
					變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	事後比較
共同願景	(1)大學	270	5.057	0.773	組間	2.683	2	1.342	2.4	
	(2)碩士	513	4.936	0.735	組內	446.198	798	0.559		
	(3)博士	28	5.051	0.733	總和	448.882	800			
愛心關懷	(1)大學	270	4.972	0.94	組間	0.022	2	0.011	0.014	
	(2)碩士	513	4.971	0.897	組內	659.282	798	0.826		
	(3)博士	28	4.943	0.834	總和	659.305	800			
智慧倡導	(1)大學	270	4.917	0.827	組間	2.282	2	1.141	1.802	
	(2)碩士	513	4.802	0.783	組內	505.059	798	0.633		
	(3)博士	28	4.813	0.709	總和	507.341	800			
勇氣執行	(1)大學	270	5.01	0.856	組間	0.903	2	0.451	0.716	
	(2)碩士	513	4.944	0.764	組內	503.001	798	0.63		
	(3)博士	28	5.042	0.722	總和	503.904	800			
反思學習	(1)大學	270	5.062	0.911	組間	0.377	2	0.189	0.247	
	(2)碩士	513	5.015	0.863	組內	609.593	798	0.764		
	(3)博士	28	5.045	0.697	總和	609.97	800			
建立團隊	(1)大學	270	4.922	0.886	組間	0.96	2	0.48	0.661	
	(2)碩士	513	4.849	0.839	組內	578.952	798	0.726		
	(3)博士	28	4.833	0.756	總和	579.911	800			
	總和	801	4.872	0.851						
校長正向領導	(1)大學	270	4.99	0.813	組間	0.857	2	0.428	0.726	
	(2)碩士	513	4.92	0.748	組內	470.756	798	0.59		
	(3)博士	28	4.954	0.701	總和	471.613	800			

由表 4-5 中得知，就校長正向領導整體向度而言，考驗未達顯著水準($F=0.726, p>.05$)，表示不同教育程度之高級中學教師在覺知校長正向領導整體表現上，並未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「共同願景」($F=2.45, p>.05$)、「愛心關懷」($F=0.014, p>.05$)、「智慧倡導」($F=1.802, p>.05$)、「勇氣執行」($F=0.716, p>.05$)、「反思學習」($F=0.247, p>.05$)、「建立團隊」($F=0.661, p>.05$)等向度皆未達顯著水準，表示不同教育程度之高級中學教師在知覺校長正向領導上述六個向度的表現上，未有明顯的差異表現。

四、服務年資之差異

根據受訪者擔任教師年資之不同，區分為「5年(含)以下」、「6-10年」、「11-15年」、「16-20年」以及「21年(含)以上」等五組，進行單因子變異數分析(one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對校長正向領導作為的覺知，是否會因為服務年資的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-6 所示。

由表 4-6 中得知，就校長正向領導整體向度而言，考驗未達顯著水準($F=1.747, p>.05$)，表示不同服務年資之高級中學教師在覺知校長正向領導整體表現上，並未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「共同願景」($F=2.087, p>.05$)、「愛心關懷」($F=1.248, p>.05$)、「智慧倡導」($F=1.822, p>.05$)、「勇氣執行」($F=2.658, p<.05$)、「反思學習」($F=1.581, p>.05$)、「建立團隊」($F=1.048, p>.05$)等向度僅「勇氣執行」達顯著水準，其餘皆未達顯著水準，表示在「勇氣執行」向度上，不同「服務年資」之教師對於知覺校長正向領導存在顯著差異，其中服務年資「21年以上」教師對「勇氣執行」向度的看法較服務年資「5年以下」、「6-10年」、「11-15年」、「16-20年」教師正面。其餘在不同服務年資之高級中學教師在知覺校長正向領導上述六個向度的表現上，未有明顯的差異表現。

表 4-6

不同服務年資教師「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表

向度名稱	服務年資	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後比較
					變異來源	平方和	自由度	均方	
共同願景	(1)5 年以下	182	4.991	0.666	組間	4.688	4	1.172	2.087
	(2)6-10 年	191	4.881	0.833	組內	453.759	808	0.562	
	(3)11-15 年	183	4.983	0.703	總和	458.447	812		
	(4)16-20 年	115	4.935	0.755					
	(5)21 年以上	140	5.115	0.785					
愛心關懷	(1)5 年以下	182	5	0.85	組間	4.235	4	1.059	1.248
	(2)6-10 年	191	4.893	0.97	組內	685.307	808	0.848	
	(3)11-15 年	183	5.008	0.791	總和	689.542	812		
	(4)16-20 年	115	4.85	1.003					
	(5)21 年以上	140	5.056	1.021					
智慧倡導	(1)5 年以下	182	4.848	0.758	組間	4.665	4	1.166	1.822
	(2)6-10 年	191	4.762	0.846	組內	517.149	808	0.64	
	(3)11-15 年	183	4.819	0.756	總和	521.814	812		
	(4)16-20 年	115	4.777	0.82					
	(5)21 年以上	140	4.985	0.827					
勇氣執行	(1)5 年以下	182	4.974	0.745	組間	6.673	4	1.668	2.658*
	(2)6-10 年	191	4.947	0.815	組內	507.103	808	0.628	
	(3)11-15 年	183	4.94	0.758	總和	513.775	812		
	(4)16-20 年	115	4.825	0.861					
	(5)21 年以上	140	5.137	0.806					
反思學習	(1)5 年以下	182	5.08	0.798	組間	4.915	4	1.229	1.581
	(2)6-10 年	191	4.924	0.948	組內	627.781	808	0.777	
	(3)11-15 年	183	5.046	0.843	總和	632.696	812		
	(4)16-20 年	115	4.959	0.866					
	(5)21 年以上	140	5.139	0.948					
建立團隊	(1)5 年以下	182	4.891	0.804	組間	3.085	4	0.771	1.048
	(2)6-10 年	191	4.796	0.919	組內	594.404	808	0.736	
	(3)11-15 年	183	4.875	0.795	總和	597.489	812		
	(4)16-20 年	115	4.819	0.896					
	(5)21 年以上	140	4.978	0.884					
校長正向領導	(1)5 年以下	182	4.964	0.714	組間	4.18	4	1.045	1.747
	(2)6-10 年	191	4.867	0.826	組內	483.299	808	0.598	
	(3)11-15 年	183	4.945	0.714	總和	487.479	812		
	(4)16-20 年	115	4.861	0.801					
	(5)21 年以上	140	5.068	0.823					

註：* $p < .05$

五、擔任職務之差異

根據受訪者擔任職務之不同，區分為「主任」、「組長」、「導師」及「專任」等四組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對校長正向領導作為的覺知，是否會因為擔任職務的不同而有所差異。經統計分析結果如表 4-7 所示：

表 4-7

不同擔任職務教師對「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	擔任 職務	樣本數	平均數	標準差	變異分析摘要表					
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	事後 比較
共同 願景	(1)主任	139	5.323	0.607	組間	19.928	3	6.643		
	(2)組長	195	4.935	0.756	組內	426.826	797	0.536		1>4
	(3)教師	282	4.857	0.779					12.403***	1>3
	(4)專任 教師	195	4.96	0.711	總和	446.753	800			1>2
愛心 關懷	(1)主任	139	5.361	0.64	組間	28.322	3	9.441		
	(2)組長	195	4.884	0.926	組內	644.424	797	0.809		1>4
	(3)教師	282	4.812	0.991					11.676***	1>3
	(4)專任 教師	195	4.997	0.879	總和	672.746	800			1>2
智慧 倡導	(1)主任	139	5.24	0.665	組間	26.748	3	8.916		
	(2)組長	195	4.811	0.845	組內	484.522	797	0.608		1>4
	(3)教師	282	4.704	0.789					14.666***	1>3
	(4)專任 教師	195	4.778	0.767	總和	511.27	800			1>2

(續下頁)

向度 名稱	擔任 職務	樣本數	平均數	標準差	變異分析摘要表					事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	
勇氣 執行	(1)主任	139	5.3	0.641	組間	19.041	3	6.347	10.483***	1>4 1>3 1>2
	(2)組長	195	4.95	0.798	組內	482.538	797	0.605		
	(3)教師	282	4.839	0.787						
	(4)專任 教師	195	4.95	0.825	總和	501.579	800			
反思 學習	(1)主任	139	5.432	0.63	組間	29.594	3	9.865	13.276***	1>4 1>3 1>2
	(2)組長	195	4.968	0.905	組內	592.181	797	0.743		
	(3)教師	282	4.863	0.948						
	(4)專任 教師	195	5.051	0.819	總和	621.775	800			
建立 團隊	(1)主任	139	5.165	0.729	組間	15.874	3	5.291	7.398***	1>4 1>3 1>2
	(2)組長	195	4.836	0.842	組內	570.065	797	0.715		
	(3)教師	282	4.745	0.894						
	(4)專任 教師	195	4.878	0.85	總和	585.94	800			
校長 正向 領導	(1)主任	139	5.304	0.596	組間	22.69	3	7.563	13.302***	1>4 1>3 1>2
	(2)組長	195	4.897	0.787	組內	453.161	797	0.569		
	(3)教師	282	4.803	0.802						
	(4)專任 教師	195	4.936	0.742	總和	475.851	800			

註：*** $p < .001$

由表 4-7 中得知，就校長正向領導整體向度而言，考驗達顯著水準 ($F=13.302, p < .001$)，表示不同職務之高級中學教師在覺知校長正向領導整體表現上，有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「共同願景」($F=12.403, p < .001$)、「愛心關懷」($F=11.676, p < .001$)、「智慧倡導」($F=14.666, p < .001$)、「勇氣執行」($F=10.483, p < .001$)、「反思學習」($F=13.726, p < .001$)、「建立團隊」($F=7.398, p < .001$)等向度皆已達顯著水準，表示不同職務之高級中

學教師在知覺校長正向領導上述六個向度的表現上，有明顯的差異表現。經事後比較，得知不同「擔任職務」之教師對於知覺校長正向領導有顯著差異，「主任（含教師兼主任）」對於知覺「校長正向領導」較「組長（含教師兼任組長）」、「教師（含導師）」及「專任教師」教師正面。

六、學校規模之差異

根據受訪者服務學校之規模不同之不同，區分為「12 班以下」、「13-36 班」、「37-60 班」及「61 班以上」等四組，進行單因子變異數分析（one-way ANOVA），考驗高級中學教師對校長正向領導作為的覺知，是否會因為學校規模的不同而有所差異。經統計分析結果如表 4-8 所示。

由表 4-8 中得知，就不同「學校規模」之教師對校長正向領導向度而言，考驗未達顯著水準（ $F=0.520, p>.05$ ），表示不同學校規模之高級中學教師在覺知校長正向領導整體表現上，並未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「共同願景」（ $F=1.401, p>.05$ ）、「愛心關懷」（ $F=0.119, p>.05$ ）、「智慧倡導」（ $F=0.71, p>.05$ ）、「勇氣執行」（ $F=0.555, p>.05$ ）、「反思學習」（ $F=0.514, p>.05$ ）、「建立團隊」（ $F=1.056, p>.05$ ）等向度皆未達顯著水準，表示不同學校規模之高級中學教師在知覺校長正向領導上述六個向度的表現上，未有明顯的差異表現。

表 4-8

不同學校規模教師對「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表

向度名稱	學校規模	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					
					變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	事後比較
共同願景	(1)12 班以下	37	5.089	0.528	組間	2.369	3	0.79	1.401	
	(2)13 班至 36 班	214	4.914	0.751	組內	454.988	807	0.564		
	(3)37 班至 60 班	295	5.03	0.704	總和	457.357	810			
	(4)61 班以上	265	4.948	0.824						

（續下頁）

向度名稱	學校規模	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				
					變異來源	平方和	自由度	均方	F 值
愛心關懷	(1)12 班以下	37	4.962	0.676	組間	0.303	3	0.101	0.119
	(2)13 班至 36 班	214	4.95	0.923	組內	687.842	807	0.852	
	(3)37 班至 60 班	295	4.988	0.861	總和	688.145	810		
	(4)61 班以上	265	4.946	1.015					
智慧倡導	(1)12 班以下	37	4.959	0.572	組間	1.373	3	0.458	0.71
	(2)13 班至 36 班	214	4.781	0.827	組內	520.387	807	0.645	
	(3)37 班至 60 班	295	4.859	0.748	總和	521.76	810		
	(4)61 班以上	265	4.834	0.867					
勇氣執行	(1)12 班以下	37	4.914	0.632	組間	1.056	3	0.352	0.555
	(2)13 班至 36 班	214	4.931	0.791	組內	511.738	807	0.634	
	(3)37 班至 60 班	295	5.012	0.758	總和	512.795	810		
	(4)61 班以上	265	4.95	0.86					
反思學習	(1)12 班以下	37	4.98	0.696	組間	1.204	3	0.401	0.514
	(2)13 班至 36 班	214	5.021	0.878	組內	629.601	807	0.78	
	(3)37 班至 60 班	295	5.074	0.824	總和	630.805	810		
	(4)61 班以上	265	4.985	0.971					
建立團隊	(1)12 班以下	37	4.748	0.652	組間	2.335	3	0.778	1.056
	(2)13 班至 36 班	214	4.812	0.872	組內	594.723	807	0.737	
	(3)37 班至 60 班	295	4.93	0.774	總和	597.058	810		
	(4)61 班以上	265	4.864	0.956					
校長正向領導	(1)12 班以下	37	4.942	0.582	組間	0.94	3	0.313	0.52
	(2)13 班至 36 班	214	4.901	0.769	組內	485.705	807	0.602	
	(3)37 班至 60 班	295	4.982	0.714	總和	486.645	810		
	(4)61 班以上	265	4.921	0.865					

七、學校歷史之差異

根據受訪者服務學校之規模不同之不同，區分為「10年(含)以內」、「11-30年」、「31-50年」及「51年(含)以上」等四組，進行單因子變異數分析(one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對校長正向領導作為的覺知，是否會因為學校歷史的不同而有所差異。經統計分析結果如表4-9所示：

表 4-9

不同學校歷史教師對「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	學校歷史	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	
共同 願景	(1)10年以內	18	4.802	0.7	組間	13.682	3	4.561	8.295*** 3>1 3>4 3>2
	(2)11-30年	139	4.966	0.803	組內	444.765	809	0.55	
	(3)31-50年	206	5.193	0.665	總和	458.447	812		
	(4)51年以上	448	4.889	0.756					
	愛心 關懷	(1)10年以內	18	5.067	0.726	組間	20.124	3	
(2)11-30年		139	4.804	1	組內	669.417	809	0.827	
(3)31-50年		206	5.225	0.742	總和	689.542	812		
(4)51年以上		448	4.892	0.955					
智慧 倡導		(1)10年以內	18	4.986	0.637	組間	12.329	3	4.11
	(2)11-30年	139	4.754	0.823	組內	509.485	809	0.63	
	(3)31-50年	206	5.039	0.776	總和	521.814	812		
	(4)51年以上	448	4.761	0.798					
	勇氣 執行	(1)10年以內	18	4.991	0.678	組間	11.585	3	3.862
(2)11-30年		139	4.921	0.834	組內	502.19	809	0.621	
(3)31-50年		206	5.17	0.746	總和	513.775	812		
(4)51年以上		448	4.888	0.796					

(續下頁)

向度 名稱	學校歷史	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	
反思 學習	(1)10 年以內	18	5.083	0.728	組間	13.241	3	4.414	5.764**	3>4 3>2
	(2)11-30 年	139	4.966	0.92	組內	619.454	809	0.766		
	(3)31-50 年	206	5.245	0.796	總和	632.696	812			
	(4)51 年以上	448	4.947	0.9						
建立 團隊	(1)10 年以內	18	4.972	0.606	組間	10.179	3	3.393	4.674**	3>4 3>2
	(2)11-30 年	139	4.783	0.975	組內	587.309	809	0.726		
	(3)31-50 年	206	5.057	0.754	總和	597.489	812			
	(4)51 年以上	448	4.807	0.861						
校長 正向 領導	(1)10 年以內	18	4.983	0.608	組間	12.895	3	4.298	7.327***	3>4 3>2
	(2)11-30 年	139	4.866	0.823	組內	474.585	809	0.587		
	(3)31-50 年	206	5.155	0.7	總和	487.479	812			
	(4)51 年以上	448	4.864	0.782						

註： ** $p < .01$, *** $p < .001$

由表 4-9 中得知，就不同「學校歷史」之教師知覺校長正向領導向度而言，考驗達顯著水準 ($F = 12.65, p < .001$)，表示不同學校歷史之高級中學教師在覺知校長正向領導整體表現上，有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「共同願景」($F = 8.295, p < .001$)、「愛心關懷」($F = 8.107, p < .001$)、「智慧倡導」($F = 6.526, p < .001$)、「勇氣執行」($F = 6.221, p < .001$)、「反思學習」($F = 5.764, p < .01$)、「建立團隊」($F = 4.674, p < .01$) 等向度皆已達顯著水準，表示不同學校歷史之高級中學教師在知覺校長正向領導上述六個向度的表現上，有明顯的差異表現。經事後比較得知，「31-50 年」校史之教師相對於「10 年以內」、「11-30 年」、「31-50 年」及「51 年以上」校史之教師對校長正向領導有更高的認知。

八、學校位置之差異

根據受訪者服務學校之規模不同之不同，區分為「直轄市」、「一般縣市」及「離島縣市」等四組，進行單因子變異數分析(one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對校長正向領導作為的覺知，是否會因為不同的學校位置而有所差異。經統計分析結果如表4-10所示。

由表4-10中得知，就不同位置縣市之教師對校長正向領導向度而言，考驗未達顯著水準($F=0.683, p > .05$)，表示不同學校位置之高級中學教師在覺知校長正向領導整體表現上，未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「共同願景」($F=2.1065, p > .05$)、「愛心關懷」($F=0.325, p > .05$)、「智慧倡導」($F=1.109, p > .05$)、「勇氣執行」($F=1.012, p > .05$)、「反思學習」($F=0.268, p > .05$)、「建立團隊」($F=0.741, p > .05$)等向度皆未達顯著水準，表示不同學校位置之高級中學教師在知覺校長正向領導上述六個向度的表現上，未有明顯的差異表現。

表 4-10

不同學校位置教師對「校長正向領導」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	學校 位置	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後 比較
					變異來 源	平方和	自由度	均方	
共同 願景	(1)直轄市	454	5.022	0.773	組間	2.372	2	1.186	2.106
	(2)一般縣市	351	4.916	0.724	組內	456.075	810	0.563	
	(3)離島縣市	6	5.143	0.433	總和	458.447	812		
愛心 關懷	(1)直轄市	454	4.961	0.967	組間	0.554	2	0.277	0.325
	(2)一般縣市	351	4.966	0.864	組內	688.988	810	0.851	
	(3)離島縣市	6	5.267	0.589	總和	689.542	812		
智慧 倡導	(1)直轄市	454	4.866	0.816	組間	1.425	2	0.713	1.109
	(2)一般縣市	351	4.791	0.786	組內	520.389	810	0.642	
	(3)離島縣市	6	5.063	0.416	總和	521.814	812		
勇氣 執行	(1)直轄市	454	5	0.824	組間	1.281	2	0.64	1.012
	(2)一般縣市	351	4.923	0.762	組內	512.495	810	0.633	
	(3)離島縣市	6	5.083	0.312	總和	513.775	812		
反思 學習	(1)直轄市	454	5.026	0.91	組間	0.419	2	0.209	0.268
	(2)一般縣市	351	5.028	0.852	組內	632.277	810	0.781	
	(3)離島縣市	6	5.292	0.459	總和	632.696	812		
建立 團隊	(1)直轄市	453	4.898	0.884	組間	1.09	2	0.545	0.741
	(2)一般縣市	351	4.831	0.826	組內	596.398	810	0.736	
	(3)離島縣市	6	5.056	0.612	總和	597.489	812		
校長 正向 領導	(1)直轄市	453	4.962	0.806	組間	0.821	2	0.41	0.683
	(2)一般縣市	351	4.909	0.737	組內	486.659	810	0.601	
	(3)離島縣市	6	5.15	0.419	總和	487.479	812		

參、小結

根據上述統計資料，本研究將不同背景變項的高中教師在校長正向領導上的差異情形進行比較分析，說明如下：

一、性別與校長正向領導

本研究結果顯示，男性與女性教師在整體校長正向領導覺知上，其 t 值未達顯著水準，此研究結果與林政儒（2015）及李文輝（2017）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，不同性別教師對於正向等領導的覺知並未有不同，究其原因，可能是男女師對於行政事務並沒有不同程度的關注，因此，校長所採取的校長正向領導對不同性別之教師未有不同，對於校長正向領導行為無顯著差異。

二、年齡與校長正向領導

本研究結果顯示，不同年齡之高級中學教師在校長正向領導各分向與整體的之覺知達顯著差異，其中「51歲以上」教師覺知校長正向領導顯著高於「41-50歲」、「31-40歲」及「30歲以下」，此研究結果與朱家昱（2015）、張靖怡（2017）、楊吳韋（2016）及管意凱（2013）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，「51歲以上」教師對於校長正向領導的覺知均高於「41-50歲」、「31-40歲」及「30歲以下」教師，究其原因，可能是年齡較長之教師對於行政事務較為熟悉並持續關注，有比較多的觀察，因此，校長所採取的校長正向領導會比較有深的體悟，故較能夠知覺校長正向領導。

三、教育程度與校長正向領導

本研究結果顯示，不同教育程度之高級中學教師在校長正向領導各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與吳晏禎（2015）、林宏泰（2019）、林政儒（2015）、紀虹如（2015）及管意凱（2013）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，不同教育程度教師對於校長正向領導的覺知並未有不同，究其原因，可能是教師培育過程對於行政領導之概念較深的印象，並於實習過程中了解到學校行政運作機制，因此，校長所採取的校長正向領導並未在不同教育階段有不同的知覺情況產生。

四、服務年資與校長正向領導

本研究結果顯示，不同服務年資之高級中學教師在校長正向領導各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與林宏泰（2019）及許嘉祐（2019）等人的研究發現相同。

整體及各向度而言，不同服務年資教師對於校長正向領導的覺知並未有顯著差異，究其原因，可能是高級中學教育階段教師對行政事務的關注並未有因不同服務年資而有所不同，因此，校長所採取的校長正向領導對不同服務年資之教師並未有顯著差異。

五、擔任職務與校長正向領導

本研究結果顯示，不同職務之高級中學教師在校長正向領導各分向與整體的之覺知有達顯著差異，此研究結果與王鈺虹（2017）、王鼎元（2016）、林得群（2018）、林逸智（2017）、許嘉祐（2019）、楊吳韋（2016）及鄭清峰（2017）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，擔任主任之教師對於校長正向領導的覺知均高於專任教師、兼任組長及導師，究其原因，可能是兼任主任之教師對於校長的校務經營較熟悉，並有比較多的互動，因此，校長所採取的校長正向領導會比較有深的體悟，故較能夠知覺校長正向領導。其中專任教師知覺校長正向領導高於兼任組長及導師不同，因相較於處理行政事務的組長及關注班上同學的生活與學習情況，使專任教師有更多的時間了解校務運作，進而對校長正向領導的知覺較高。

六、學校規模與校長正向領導

本研究結果顯示，不同學校規模之高級中學教師在校長正向領導各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與林宏泰（2019）、紀虹如（2015）及許嘉祐（2019）等人的研

究發現相同。

就整體及各向度而言，不同學校規模之教師對於校長正向領導的覺知並未有不同，究其原因，可能是學校行政事務大致相同，對於學校內教師僅有工作內容與範圍的差別，因此，校長所採取的校長正向領導亦無顯著差異。

七、學校歷史與校長正向領導

本研究結果顯示，不同學校歷史之高級中學教師在校長正向領導覺各分向與整體的之覺知達顯著差異，其中任教於「31-50年以上」歷史之教師覺知校長正向領導較「10年以內」、「11-30年」及「51年以上」高，此研究結果與吳晏禎（2015）、楊吳韋（2016）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，任教於「31-50年以上」及「10年以內」歷史學校之教師對於校長正向領導的覺知均高於其他教師，究其原因，可能是「31-50年以上」及「10年以內」歷史的學校教師氛圍較為凝聚，又以「31-50年以上」之學校歷史教師對校長正向領導有較佳的知覺。

八、學校位置與校長正向領導

本研究結果顯示，不同學校位置之高級中學教師在校長正向領導各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與林宏泰（2019）及姚麗英（2013）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，不同學校位置之教師對於校長正向領導的覺知校長正向領導並未有不同，究其原因，可能是直轄市、一般縣市、離島縣市的教師，雖所任教的學校位置不同，但所要關注仍以學生學習較多，因此，不同位置之教師對校長正向領導未有顯著水準的不同。

第二節 教師幸福感之現況與差異分析

壹、教師幸福感現況分析

一、教師幸福感各構面

高級中學「教師幸福感」現況是指高級中學受試者教師在「教師幸福感量表」問卷上的得分，得分越高就代表教所知覺到的教師幸福感越好，教師幸福感各向度之平均數及標準差分析整理如表 4-11。

表 4-11

高級中學教師幸福感統計摘要表

向度名稱	題數	平均數	標準差	排序
正向情緒	6	4.747	0.702	2
樂觀心態	6	4.805	0.677	1
生活滿意	6	4.625	0.804	3
總體教師幸福感	17	4.726	0.665	

由表 4-11 得知，「教師幸福感」整體得分為 4.726 分，在高級中學「教師幸福感」之各向度平均得分分別為「正向情緒」4.747 分，「樂觀心態」4.805 分，「生活滿意」4.625 分，此數據分析結果顯示，高級中學教師知覺幸福感普遍達到中高程度。

其中「正向情緒」、「樂觀心態」兩向度之平均得分皆高於整體「教師幸福感」之平均得分，顯示高級中學教師知覺教師幸福感此兩向度程度較高；而「生活滿意」的得分略低於其他兩向度及整體的得分，顯示高級中學教師幸福感在此向度的程度較低，亦即顯示高級中學教師在「生活滿意」向度尚有待提升。

二、教師幸福感各題項

以下將就教師幸福感中，共有「正向情緒」、「樂觀心態」及「生活滿意」等三個層面，說明填答者之情況。

表 4-12

高級中學教師幸福感各題項之平均數摘要表

向度 名稱	題號	平均數	標準差	向度 名稱 排序	總順 序	題目內容
正向 情緒	1	4.894	0.792	1	1	我常以笑容面對事情。
	2	4.771	0.818	2	7	我常感到快樂愉悅。
	3	4.696	0.821	4	10	我覺得世界的事務非常美好。
	4	4.665	0.822	5	11	我覺得自己的心情比別人愉快。
	5	4.707	0.845	3	9	我會以喜悅的態度面對事情。
	6	4.686	0.822	6	18	我覺得生活充滿愉悅的感受
樂觀 心態	6	4.545	0.936	6	16	我對不確定的未來感到樂觀。
	7	4.819	0.837	4	5	我覺得生命很有意義。
	8	4.782	0.837	5	6	我認為只要努力就一定會有收穫。
	9	4.905	0.788	1	2	我認為世上的事情還是有美好的部分。
	10	4.898	0.799	2	3	我覺得生活有目標。
生活 滿意	11	4.878	0.807	3	4	我熱愛我的生活。
	12	4.753	0.898	1	8	我的生活有安全感。
	13	4.600	0.949	5	15	我覺得生活可以過得自在輕鬆。
	14	4.504	0.942	6	17	我對生活中的每一件事都很滿意。
	15	4.637	0.908	3	13	我對現在的生活滿意。
	16	4.613	0.920	4	14	我覺得日子過得比別人好。
	17	4.646	0.912	2	12	我能過自己想要過的生活。

由表 4-12 得知，高級中學教師幸福感各題項之平均得分，依分數最高前三名之題目內容，依序為「我常以笑容面對事情」(屬「正向情緒」向度)、「我認為世上事情還是有美好的部分」及「我熱愛我的生活」(皆屬「樂觀心態」向度)。依分數最後三名之題目內容為「我對生活中的每一件事都很滿意。」(屬「生活滿意」向度)，第二低者為「我對不確定的未來感到樂觀。」(屬「樂觀心態」向度)，第三低者為「我覺得生活可以過得自在輕鬆。」(屬「生活滿意」向度)。

整體而言，各題專案平均得分介於 4.504 至 4.894 之間，屬於中高程度，顯示高級中學教師普遍具有良好教師幸福感。總體而言，數據結果顯示高級中學教師普遍具有良好之「正向情緒」和「樂觀心態」，但是在「生活滿意」向度得分略低於總體平均值和其他兩向度得分，換言之，高級中學教師整體的正向情緒和樂觀心態水準較高，但是對當前的生活滿意度略低，並且相對於滿分 6 分，高級中學教師的教師幸福感各題項得分均小於 5 分，說明高級中學教師的教師幸福感仍有提升空間。

貳、教師幸福感差異分析

就性別、年齡、教育程度、服務年資、擔任職務、學校規模、學校歷史及學校位置等八項背景變項進行分析說明。

一、性別之差異

根據受試者不同性別進行獨立樣本平均數 t 考驗，考驗高級中學教師對校長教師幸福感作為的覺知，是否會因為性別的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-13 所示：

表 4-13

不同性別教師「教師幸福感」各向度平均數 t 考驗

向度名稱	性別	人數	平均數	標準差	平均差異	t 值
正向情緒	女	433	4.965	0.716	0.051	1.891
	男	358	5.017	0.665		
樂觀心態	女	433	4.766	0.665	0.001	2.428*
	男	358	4.881	0.664		
生活滿意	女	433	4.591	0.782	-0.008	2.033*
	男	358	4.705	0.790		
教師幸福 感	女	433	4.691	0.658	0.014	2.314*
	男	358	4.799	0.644		

註：* $p < .05$

由表 4-13 中得知，就教師幸福感整體向度而言，考驗達顯著水準 ($t=0.014, p < .05$)，表示不同性別之高級中學教師在覺知教師幸福感整體表現上，有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「正向情緒」($t=1.891, p > .05$)、「樂觀心態」($t=2.428, p < .05$)及「生活滿意」($t=2.033, p < .05$)等向度，僅「樂觀心態」及「生活滿意」已達顯著水準，表示不同性別之高級中學教師在知覺教師幸福感上述兩個向度的表現上，有明顯的差異表現。

二、年齡之差異

根據受訪者擔任教師年資之不同，區分為「30 歲以下」、「31-40 歲」、「41-50 歲」以及「51 歲以上」等四組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對教師幸福感作為的覺知，是否會因為年齡的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-14 所示。

由表 4-14 中得知，就教師幸福感整體向度而言，考驗達顯著水準 ($F=6.305, p < .001$)，表示不同年齡之高級中學教師在覺知教師幸福感整體表現上，有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「正向情緒」($F=7.574, p < .001$)、「樂觀心態」($F=5.503, p < .01$)

及「生活滿意」($F=4.038, p<.01$)等向度均已達顯著水準，表示不同年齡之高級中學教師在知覺教師幸福感上述三個向度的表現上，有明顯的差異表現。經事後比較得知「51歲以上」教師對「教師幸福感」各個向度的看法較「30歲以下」、「31至40歲」、「41至50歲」教師正面。

表 4-14
不同年齡教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	年齡	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	
正向 情緒	(1)30歲以下	119	4.654	0.671	組間	10.915	3	3.638	
	(2)31至40歲	309	4.697	0.757	組內	387.676	807	0.48	4>1
	(3)41至50歲	297	4.738	0.673					4>2
	(4)41至50歲	86	5.072	0.532	總和	398.591	810		4>3
									7.574***
樂觀 心態	(1)30歲以下	119	4.65	0.644	組間	7.425	3	2.475	
	(2)31至40歲	309	4.763	0.717	組內	362.933	807	0.45	4>3>1
	(3)41至50歲	297	4.845	0.651					5.503**
	(4)41至50歲	86	5.008	0.6	組內	370.358	810		
生活 滿意	(1)30歲以下	119	4.492	0.736	組間	7.738	3	2.579	
	(2)31至40歲	309	4.57	0.876	組內	515.544	807	0.639	4>1
	(3)41至50歲	297	4.67	0.742					4.038**
	(4)41至50歲	86	4.843	0.787	總和	523.282	810		4>2
教師 幸福 感整 體	(1)30歲以下	119	4.598	0.613	組間	8.175	3	2.725	
	(2)31至40歲	309	4.677	0.72	組內	348.777	807	0.432	4>1
	(3)41至50歲	297	4.751	0.626					6.305***
	(4)41至50歲	86	4.974	0.584	總和	356.953	810		4>3

註：** $p<.01$ ，*** $p<.001$

三、教育程度之差異

根據受試者不同教育程度，區分為「大學」、「碩士」以及「博士」等三組，進行單因子變異數分析(one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對教師幸福感作為的覺知，是否會因為教育程度的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-15 所示。

由表 4-15 中得知，就教師幸福感整體向度而言，考驗未達顯著水準 ($F=0.431, p>.05$)，表示不同教育程度之高級中學教師在覺知教師幸福感整體表現上，並未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「正向情緒」($F=7.574, p>.05$)、「樂觀心態」($F=0.332, p>.05$)及「生活滿意」($F=0.316, p>.05$)等向度均未達顯著水準，表示不同教育程度之高級中學教師在知覺教師幸福感上述三個向度的表現上，皆未有明顯的差異表現。

表 4-15

不同教育程度教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	學歷	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					
					變異來源	平方和	自由度	均方	F 值	事後比較
正向 情緒	(1)大學	270	4.758	0.76	組間	0.734	2	0.367	0.747	
	(2)碩士	513	4.737	0.672	組內	391.968	798	0.491		
	(3)博士	28	4.9	0.65	總和	392.702	800			
樂觀 心態	(1)大學	270	4.785	0.711	組間	0.305	2	0.152	0.332	
	(2)碩士	513	4.814	0.662	組內	365.737	798	0.458		
	(3)博士	28	4.881	0.623	總和	366.041	800			
生活 滿意	(1)大學	270	4.626	0.858	組間	0.392	2	0.196	0.316	
	(2)碩士	513	4.635	0.754	組內	494.98	798	0.62		
	(3)博士	28	4.75	0.703	總和	495.372	800			
教師 幸福 感	(1)大學	270	4.723	0.713	組間	0.375	2	0.187	0.431	
	(2)碩士	513	4.729	0.634	組內	347.301	798	0.435		
	(3)博士	28	4.844	0.608	總和	347.676	800			

四、服務年資之差異

根據受訪者擔任教師年資之不同，區分為「5年(含)以下」、「6-10年」、「11-15年」、「16-20年」以及「21年(含)以上」等四組，進行單因子變異數分析(one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對教師幸福感的覺知，是否會因為服務年資的不同而有差異，經分析如表4-16。

表 4-16

不同服務年資教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表

向度名稱	服務年資	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後比較
					變異來源	平方和	自由度	均方	
正向情緒	(1)5年以下	182	4.665	0.699	組間	3.909	4	0.977	1.993
	(2)6-10年	191	4.736	0.689	組內	396.275	808	0.49	
	(3)11-15年	183	4.743	0.714					
	(4)16-20年	115	4.732	0.732	總和	400.185	812		
	(5)21年以上	140	4.883	0.673					
樂觀心態	(1)5年以下	182	4.735	0.69	組間	3.108	4	0.777	1.701
	(2)6-10年	191	4.785	0.671	組內	369.167	808	0.457	
	(3)11-15年	183	4.781	0.671					
	(4)16-20年	115	4.842	0.727	總和	372.275	812		
	(5)21年以上	140	4.92	0.626					
生活滿意	(1)5年以下	182	4.555	0.777	組間	1.511	4	0.378	0.583
	(2)6-10年	191	4.612	0.811	組內	523.747	808	0.648	
	(3)11-15年	183	4.652	0.786					
	(4)16-20年	115	4.662	0.717	總和	525.259	812		
	(5)21年以上	140	4.67	0.918					
教師幸福感整體	(1)5年以下	182	4.652	0.644	組間	2.468	4	0.617	1.4
	(2)6-10年	191	4.711	0.671	組內	356.118	808	0.441	
	(3)11-15年	183	4.725	0.675					
	(4)16-20年	115	4.746	0.662	總和	358.586	812		
	(5)21年以上	140	4.824	0.668					

由表 4-16 中得知，就教師幸福感整體向度而言，考驗未達顯著水準 ($F=1.400, p>.05$)，表示不同服務年資之高級中學教師在覺知教師幸福感整體表現上，並未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「正向情緒」($F=1.993, p>.05$)、「樂觀心態」($F=1.701, p>.05$)及「生活滿意」($F=0.583, p>.05$)等向度均未達顯著水準，表示不同服務年資之高級中學教師在知覺教師幸福感上述三個向度的表現上，皆未有明顯的差異表現。

五、擔任職務之差異

根據受訪者擔任職務之不同，區分為「主任」、「組長」、「導師」及「專任」等四組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對教師幸福感作為的覺知，是否會因為擔任職務的不同而有所差異。經統計分析結果如表 4-17 所示：

表 4-17

不同擔任職務教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	擔任 職務	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	
正向 情緒	(1)主任	139	4.91	0.711	組間	4.525	3	1.508	
	(2)組長	195	4.735	0.629	組內	390.782	797	0.49	1>4
	(3)教師	282	4.69	0.711					3.076*
	(4)專任 教師	195	4.718	0.744	總和	395.307	800		1>2
樂觀 心態	(1)主任	139	4.953	0.652	組間	3.604	3	1.201	
	(2)組長	195	4.779	0.639	組內	361.437	797	0.453	1>4
	(3)教師	282	4.787	0.674					2.649*
	(4)專任 教師	195	4.752	0.719	總和	365.041	800		1>2

(續下頁)

向度 名稱	擔任 職務	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	事後 比較
生活 滿意	(1)主任	139	4.782	0.748	組間	4.653	3	1.551	2.427	
	(2)組長	195	4.628	0.688	組內	509.251	797	0.639		
	(3)教師	282	4.553	0.883						
	(4)專任 教師	195	4.619	0.808	總和	513.904	800			
教師 幸福 感	(1)主任	139	4.882	0.633	組間	4.01	3	1.337	3.064*	
	(2)組長	195	4.714	0.6	組內	347.739	797	0.436		1>4
	(3)教師	282	4.677	0.694						1>3
	(4)專任 教師	195	4.696	0.686	總和	351.749	800			1>2

註：* $p < .05$

由表 4-17 中得知，就教師幸福感整體向度而言，考驗有達顯著水準 ($F=3.064, p < .05$)，表示不同職務之高級中學教師在覺知教師幸福感整體表現上，有明顯的差異情形。就事後比較「主任(含兼任行政教師)」對於知覺「教師幸福感」較「組長(含教師兼任組長)」、「教師(含導師)」及「專任教師」教師正面。

就個別的向度而言，在「正向情緒」($F=3.076, p < .05$)、「樂觀心態」($F=2.649, p < .05$)及「生活滿意」($F=2.427, p > .05$)等向度，在「正向情緒」和「樂觀心態」上皆達顯著水準，表示不同職務之高級中學教師在知覺教師幸福感上述三個向度的表現上，皆有明顯的差異表現。就事後比較而言，「主任(含兼任行政教師)」對於知覺「正向情緒」和「樂觀心態」較「組長(含教師兼任組長)」、「教師(含導師)」及「專任教師」正面。

六、學校規模之差異

根據受訪者服務學校之規模不同之不同，區分為「12 班以下」、「13-36 班」、「37-60 班」及「61 班以上」等四組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對教師幸福感作為的覺知，是否會因為學校規模的不同而有所差異。經統計分析結果如表 4-18 所示。

由表 4-18 中得知，就教師幸福感向度而言，考驗未達顯著水準 ($F=1.221, p>.05$)，表示不同「學校規模」之教師在「正向情緒」、「樂觀心態」、「生活滿意」構面之得分上，並無顯著差異。

就個別向度而言，在「正向情緒」($F=1.79, p>.05$)、「樂觀心態」($F=1.262, p>.05$)及「生活滿意」($F=2.074, p>.05$)等向度，在「正向情緒」和「樂觀心態」上皆達顯著水準，表示不同學校規模之高級中學教師在知覺教師幸福感上述三個向度的表現上，皆未有明顯的差異表現。

表 4-18

不同學校規模教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	學校 規模	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	事後 比較
正向 情緒	(1)12 班 以下	37	4.854	0.541	組間	2.644	3	0.881	1.79	
	(2)13 班 至 36 班	214	4.656	0.725	組內	397.412	807	0.492		
	(3)37 班 至 60 班	295	4.783	0.644						
	(4)61 班 以上	265	4.763	0.761	總和	400.056	810			

(續下頁)

向度 名稱	學校 規模	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	
樂觀 心態	(1)12 班 以下	37	4.734	0.612	組間	1.732	3	0.577	1.262	
	(2)13 班 至 36 班	214	4.794	0.698	組內	369.244	807	0.458		
	(3)37 班 至 60 班	295	4.864	0.62	總和	370.977	810			
	(4)61 班 以上	265	4.762	0.726						
生活 滿意	(1)12 班 以下	37	4.631	0.727	組間	4.009	3	1.336	2.074	
	(2)13 班 至 36 班	214	4.633	0.784	組內	519.992	807	0.644		
	(3)37 班 至 60 班	295	4.705	0.735	總和	524	810			
	(4)61 班 以上	265	4.536	0.895						
教師 幸福 感	(1)12 班 以下	37	4.74	0.597	組間	1.619	3	0.54	1.221	
	(2)13 班 至 36 班	214	4.695	0.684	組內	356.565	807	0.442		
	(3)37 班 至 60 班	295	4.784	0.598	總和	358.184	810			
	(4)61 班 以上	265	4.687	0.726						

七、學校歷史之差異

根據受訪者服務學校之規模不同之不同，區分為「10 年(含)以內」、「11-30」、「31-50 年」及「51 年(含)以上」等四組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對教師幸福感的覺知，是否會因為學校歷史的不同而有差異。經統計分析結果如表 4-19 所示：

表 4-19

不同學校歷史教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	學校 歷史	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	事後比 較
正向 情緒	(1)10 年以內	18	4.844	0.511	組間	2.307	3	0.769	1.563	
	(2)11-30 年	139	4.721	0.746	組內	397.878	809	0.492		
	(3)31-50 年	206	4.832	0.687						
	(4)51 年以上	448	4.712	0.7	總和	400.185	812			
樂觀 心態	(1)10 年以內	18	4.991	0.559	組間	2.062	3	0.687	1.502	
	(2)11-30 年	139	4.764	0.735	組內	370.213	809	0.458		
	(3)31-50 年	206	4.871	0.648						
	(4)51 年以上	448	4.779	0.675	總和	372.275	812			
生活 滿意	(1)10 年以內	18	4.935	0.451	組間	9.375	3	3.125	4.901**	3>4
	(2)11-30 年	139	4.589	0.838	組內	515.884	809	0.638		1>4
	(3)31-50 年	206	4.782	0.714						2>4
	(4)51 年以上	448	4.553	0.833	總和	525.259	812			1>3>2>4
教師 幸福 感	(1)10 年以內	18	4.923	0.416	組間	3.938	3	1.313	2.995*	1>3>2>4
	(2)11-30 年	139	4.691	0.716	組內	354.648	809	0.438		
	(3)31-50 年	206	4.829	0.629						
	(4)51 年以上	448	4.681	0.667	總和	358.586	812			

註：* $p < .05$ ，** $p < .01$

由表 4-19 中得知，就教師幸福感向度而言，考驗達顯著水準 ($F=2.995, p < .05$)，表示不同學校歷史之高級中學教師在覺知教師幸福感整體表現上。經事後比較得知，「10 年以內」學校歷史的教師相較「11-30 年」、「31-50 年」及「51 年以上」學校歷史的教師，知覺「教師幸福感」較正面。

就個別向度而言，在「正向情緒」($F=1.563, p >.05$)、「樂觀心態」($F=1.502, p >.05$)及「生活滿意」($F=4.901, p <.01$)等向度，僅「生活滿意」達顯著水準，表示不同職務之高級中學教師在知覺教師幸福感的「生活滿意」表現上，有明顯的差異表現。經事後比較得知，「10年以內」學校歷史的教師相較「11-30年」、「31-50年」及「51年以上」學校歷史的教師，知覺「生活滿意」較正面。

八、學校位置之差異

根據受訪者服務學校之規模不同之不同，區分為「直轄市」、「一般縣市」及「離島縣市」等四組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對教師幸福感作為的覺知，是否會因為縣市的不同而有所差異。經統計分析結果如表 4-20 所示。

由表 4-20 中得知，就校長教師幸福感向度而言，考驗未達顯著水準 ($F=1.282, p >.05$)，表示不同學校位置之高級中學教師在覺知教師幸福感整體表現上，並未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「正向情緒」($F=1.257, p >.05$)、「樂觀心態」($F=0.866, p >.05$)及「生活滿意」($F=2.542, p >.05$)等向度，三個向度皆未達顯著水準，表示不同學校位置之高級中學教師在知覺教師幸福感的「生活滿意」表現上，有明顯的差異表現。

表 4-20

不同學校位置教師「教師幸福感」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	學校位置	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	
正向 情緒	(1)直轄市	454	4.757	0.72	組間	1.238	2	0.619	1.257
	(2)一般縣 市	351	4.727	0.68	組內	398.946	810	0.493	
	(3)離島縣 市	6	5.167	0.463	總和	400.185	812		
樂觀 心態	(1)直轄市	454	4.788	0.7	組間	0.795	2	0.397	0.866
	(2)一般縣 市	351	4.821	0.649	組內	371.48	810	0.459	
	(3)離島縣 市	6	5.111	0.455	總和	372.275	812		
生活 滿意	(1)直轄市	454	4.576	0.847	組間	3.276	2	1.638	2.542
	(2)一般縣 市	351	4.683	0.746	組內	521.983	810	0.644	
	(3)離島縣 市	6	5.028	0.34	總和	525.259	812		
教師 幸福 感	(1)直轄市	454	4.707	0.693	組間	1.132	2	0.566	1.282
	(2)一般縣 市	351	4.744	0.629	組內	357.455	810	0.441	
	(3)離島縣 市	6	5.102	0.346	總和	358.586	812		

參、小結

根據上述統計資料，本研究將不同背景變項的高中教師在教師幸福感上的差異情形進行比較分析，其結果摘述如下：

一、性別與教師幸福感

本研究結果顯示，男性與女性教師在整體教師幸福感覺知上，其 t 值達顯著水準，男性較女性知覺教師幸福感為高，此研究結果與王鈺虹（2017）、王銘聖（2016）、余秋蘭（2014）、蔡安繕（2017）及薛雅玲（2016）等人的研究發現相同。另 Campbell 於 1981 年研究指出男性比性更容易對自己感到滿足，自覺較能掌握自己的生活，女性卻傾向自我批評，缺乏自信，因而幸福感較低（引自蔡安繕，2017）。

就整體及各向度而言，不同性別教師對於教師幸福感的覺知有所不同，究其原因，可能是男女師對於幸福感的內容不一致，女性教師如有婚姻情況，在生活中常處女兒、媽媽、媳婦、太太及教師等各場域職務間轉換情況，因此常見蠟燭兩頭燒的情況，遂無法較男性感受幸福感。

二、年齡與教師幸福感

本研究結果顯示，不同年齡之高級中學教師在教師幸福感各分向與整體的之覺知達顯著差異，此研究結果與王鈺虹（2017）、朱家昱（2015）、劉仕慧（2015）及劉秀惠（2014）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，「51 歲以上」教師對於教師幸福感的覺知均高於「41-50 歲」、「31-40 歲」及「30 歲以下」教師，究其原因，可能是年齡較長之教師對於身分間的轉換較熟稔，並有其解決事務的一套方法，因此，對教師幸福感會比較有深的體悟，故較能夠知覺教師幸福感。

三、教育程度與教師幸福感

本研究結果顯示，不同教育程度之高級中學教師在教師幸福感各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與林政儒（2015）、張美婷（2014）、劉秀惠（2014）及劉香伶（2015）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，不同教育程度教師對於教師幸福感的覺知並未有不同，究其原因，可能是教師的養成過程並未有針對職場與生活間的身分調適多所關注，因此，教師幸福感並未在不同教育階段有不同的知覺情況產生。

四、服務年資與教師幸福感

本研究結果顯示，不同服務年資之高級中學教師在教師幸福感各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與張美婷（2014）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，不同服務年資教師對於教師幸福感的覺知並未有顯著差異，究其原因，可能是高級中學教育階段教所要處理的事項並未有因不同服務年資而有所不同，因此，針對教師幸福感對不同服務年資之教師並未有顯著差異。

五、擔任職務與教師幸福感

本研究結果顯示，不同職務之高級中學教師在教師幸福感各分向與整體的之覺知有達顯著差異，此研究結果與王鈺虹（2017）、余秋蘭（2014）、吳欣玲（2015）及蔡安繕（2017）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，擔任主任之教師對於教師幸福感的覺知均高於組長、專任教師及導師，究其原因，可能是兼任主任之教師須面對生活與職場上的多重挑戰，並能果善處理，較能樂觀面對，因此，在教師幸福感會比較有深的體悟，故較能夠知覺教師幸福感，兼任組長亦如是，爰其次對教師幸福感有較高度的覺知。專任教師與導師，專注較多於教學與班級學生方面，進而對教師幸福感的知覺較低。

六、學校規模與教師幸福感

本研究結果顯示，不同學校規模之高級中學教師在教師幸福感各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與張馨芳（2014）、劉仕慧（2015）、劉秀惠（2014）及蔡安繕（2017）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，不同學校規模之教師對於教師幸福感的覺知並未有不同，究其原因，可能是高級中學教師不會因學校規模不同，對教師幸福感的看法有所差異。

七、學校歷史與教師幸福感

本研究結果顯示，不同學校歷史之高級中學教師在教師幸福感覺各分向與整體的之覺知達顯著差異，與朱家昱（2015）與余秋蘭（2014）之研究結果不同。本研究以任教於「10年以內」歷史之教師覺知教師幸福感較「31-50年以上」、「11-30年」及「51年以上」高。

就整體及各向度而言，任教於「10年以內」及「31-50年以上」歷史學校之教師對於教師幸福感的覺知均高於其他教師，究其原因，可能是「10年以內」及「31-50年以上」歷史的學校教師氛圍較為凝聚，又以「10年以內」之學校歷史教師對教師幸福感有較佳的知覺。

八、學校位置與教師幸福感

本研究結果顯示，不同學校位置之高級中學教師在教師幸福感各分向與整體的之覺知未達顯著差異。就整體及各向度而言，不同學校位置之教師對於教師幸福感的覺知並未有不同，究其原因，可能是直轄市、一般縣市、離島縣市的教師，雖所任教的學校位置不同，但所要關注都是一樣的事務，因此，才會呈現不同位置之教師對教師幸福感未有顯著水準的不同。

第三節 學校效能之現況與差異分析

壹、學校效能之現況

一、學校效能各構面

高級中學「學校效能」現況是指高級中學受試者教師在「學校效能量表」問卷上的得分，得分越高就代表教所知覺到的學校效能越好，學校效能各向度之平均數及標準差分析整理如表4-21。

表 4-21

高級中學學校效能統計摘要表

向度名稱	題數	平均數	標準差	排序
行政支持	6	4.670	0.790	2
教師教學	6	4.756	0.657	1
學生學習	5	4.548	0.716	3
學校效能	17	4.658	0.636	

「學校效能」整體得分為4.658，屬中高程度，高級中學教師知覺「學校效能」之各向度平均得分分別為，「行政支持」4.670，「教學教學」4.756，「學生學習」4.548，此研究結果顯示，高級中學學校效能整體普遍達較高認知程度。

其中，「行政支持」、「教師教學」之平均得分皆高於整體「學校效能」之平均得分，顯示高級中學教師知覺這兩個向度之學校效能程度較高，而「學生學習」的得分低於其他向度及整體的得分，顯示高級中學知覺學校效能程度在「學生學習」向度的程度較低，亦即高級中學對於「學生學習」向度尚有努力之空間。

二、學校效能各題項

以下將就學校效能中，共有「行政支持」、「教師教學」及「學生學習」等三個層面，說明填答者之情況，如表4-22所示：

表 4-22

高級中學學校效能各題項之平均數摘要表

向度 名稱	題 號	平均數	標準差	向度 名稱 排序	總順序	題目內容
行政 支援	1	4.708	0.885	2	7	本校有明確的經營目標
	2	4.749	0.894	1	4	本校行政處室同仁多能認真工作且表現良好
	3	4.695	0.913	3	8	本校行政處室能盡力協助教師解決問題
	4	4.625	0.958	4	11	本校建立多元溝通管道
	5	4.620	0.956	6	13	本校校長會督促行政同仁分工合作
	6	4.625	0.938	5	12	本校校長將要做的事情規劃程周詳可行的計畫
教師 教學	7	4.926	0.703	1	1	本校教師具備豐富的學科知識的教學能力
	8	4.792	0.753	2	2	本校教師具備良好的班級經營能力
	9	4.711	0.813	5	6	本校教師主動參與專業研習活動
	10	4.748	0.795	4	5	本校教師對教學工作有高度的熱忱態度
	11	4.752	0.830	3	3	本校教師積極力求表現，達成教學工作目標
學生 學習	12	4.608	0.842	6	14	本校教師不斷從事專業成長
	13	4.454	0.876	5	16	本校學生具有良好之基本學科能力
	14	4.685	0.800	1	9	本校學生積極參與各項活動
	15	4.453	0.893	4	17	本校學生能具有良好的學習態度
	16	4.663	0.885	2	10	本校學生缺課率低
	17	4.485	0.889	3	15	本校學生多具有解決問題的能力

由表 4-22 得知，整體平均得分介於 4.453 分至 4.926 分之間，屬於中高程度，依各題項之平均得分前三名之題目內容，依序為「學校教師具備豐富的學科知識與卓越的學能力」、「學校教師積極力求表現，達成教學工作目標」及「學校教師具備良好的班級經營能力」(均屬於「教師教學」向度)。依序最後三名之題目內容，為「學校學生大多具有良好的學習態度，認真學習」，第二低者為「學校學生大多具有良好之基本學科能力」，第三低者為「學校學生能具有解決問題的能力」(均屬於「學生學習」向度)。

整體而言，校效能之「教師教學」向度整體與各題項得分均處於較高水準，說明高級中學教師普遍對於該校教師教學有較高程度的認知。惟學校效能之「學生學習」向度整體與各題項得分均處於較低水準，顯示「學校效能」之「學生學習」仍有很大的提升空間

貳、學校效能之差異分析

就性別、年齡、教育程度、服務年資、擔任職務、學校規模、學校歷史及學校位置等八項背景變項進行分析說明。

一、性別之差異

根據受試者不同性別進行獨立樣本平均數 t 考驗，考驗高級中學教師對學校效能作為的覺知，是否會因為性別的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-23 所示。

由表 4-23 中得知，就學校效能整體向度而言，考驗達顯著水準 ($t=2.418, p<.05$)，表示不同性別之高級中學教師在覺知學校效能整體表現上，有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「行政支持」($t=2.906, p<.01$)、「教師教學」($t=1.088, p>.05$)及「學生學習」($t=2.239, p<.05$)等向度，「行政支持」及「學生學習」達顯著水準，表示不同性別之高級中學教師在知覺學校效能上述兩向度表現上，有明顯的差異表現。

表 4-23

不同性別教師「學校效能」各向度平均數 t 考驗

向度名稱	性別	人數	平均數	標準差	平均差異	t 值
行政支持	女	433	4.612	0.783	0.009	2.906**
	男	358	4.774	0.774		
教師教學	女	433	4.749	0.634	-0.027	1.088
	男	358	4.799	0.661		
學生學習	女	433	4.504	0.730	0.038	2.239*
	男	358	4.618	0.692		
學校效能	女	433	4.622	0.630	0.002	2.418*
	男	358	4.730	0.628		

註：* $p < .05$ ，** $p < .01$

二、年齡之差異

根據受訪者擔任教師年資之不同，區分為「30歲以下」、「31-40歲」、「41-50歲」以及「51歲以上」等四組，進行單因子變異數分析（one-way ANOVA），考驗高級中學教師對學校效能作為的覺知，是否會因為年齡的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-24 所示：

由表 4-24 中得知，就學校效能整體向度而言，考驗未達顯著水準（ $F=1.031, p < .05$ ），表示不同年齡之高級中學教師在覺知學校效能整體表現上，並未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「行政支持」（ $F=2.147, p > .05$ ）、「教師教學」（ $F=0.617, p > .05$ ）及「學生學習」（ $F=0.855, p > .05$ ）等向度，表示不同年齡之高級中學教師在知覺學校效能上述三向度表現上，並未有明顯的差異表現。

表 4-24

不同年齡教師「學校效能」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	年齡	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	
行政 支持	(1)30 歲以下	119	4.641	0.756	組間	3.994	3	1.331	2.147	
	(2)31 至 40 歲	309	4.618	0.797	組內	500.448	807	0.62		
	(3)41 至 50 歲	297	4.676	0.796	總和	504.442	810			
	(4)41 至 50 歲	86	4.859	0.767						
教師 教學	(1)30 歲以下	119	4.752	0.625	組間	0.797	3	0.266	0.617	
	(2)31 至 40 歲	309	4.744	0.687	組內	347.817	807	0.431		
	(3)41 至 50 歲	297	4.74	0.651	總和	348.615	810			
	(4)41 至 50 歲	86	4.845	0.603						
學生 學習	(1)30 歲以下	119	4.514	0.71	組間	1.314	3	0.438	0.855	
	(2)31 至 40 歲	309	4.581	0.703	組內	413.259	807	0.512		
	(3)41 至 50 歲	297	4.504	0.737	總和	414.573	810			
	(4)41 至 50 歲	86	4.605	0.694						
學校 效能	(1)30 歲以下	119	4.636	0.605	組間	1.247	3	0.416	1.031	
	(2)31 至 40 歲	309	4.648	0.639	組內	325.365	807	0.403		
	(3)41 至 50 歲	297	4.64	0.654	總和	326.613	810			
	(4)41 至 50 歲	86	4.769	0.592						

三、教育程度之差異

根據受試者不同教育程度，區分為「大學」、「碩士」以及「博士」等三組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學不同教育程度之教師對學校效能作為的覺知，是否會因為教育程度的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-25 所示：

由表 4-25 中得知，就學校效能整體向度而言，考驗達顯著水準 ($F=3.562, p<.05$)，表示不同教育程度之高級中學教師在覺知學校效能整體表現上，有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「行政支持」($F=1.697, p>.05$)、「教師教學」($F=3.177, p<.05$)及「學生學習」($F=4.469, p<.05$)等向度，表示不同年齡之高級中學教師在知覺學校效能上

述「教師教學」及「學生學習」表現上，有明顯的差異表現。經事後比較得知，「大學」畢業的教師感知「學校效能」得分，相對於「碩士」和「博士」畢業的教師有較高度的認知。

表 4-25

不同教育程度教師「學校效能」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	學歷	樣本數	平均數	標準差	變異來源	變異數分析摘要表			F 值	事後 比較
						平方和	自由度	均方		
行政 支持	(1)大學	270	4.742	0.796	組間	2.086	2	1.043	1.697	
	(2)碩士	513	4.636	0.778	組內	490.45	798	0.615		
	(3)博士	28	4.744	0.79	總和	492.536	800			
教師 教學	(1)大學	270	4.844	0.619	組間	2.66	2	1.33	3.177*	1>2
	(2)碩士	513	4.72	0.662	組內	334.053	798	0.419		
	(3)博士	28	4.78	0.627	總和	336.713	800			
學生 學習	(1)大學	270	4.652	0.722	組間	4.538	2	2.269	4.469*	1>2
	(2)碩士	513	4.497	0.71	組內	405.143	798	0.508		
	(3)博士	28	4.421	0.676	總和	409.681	800			
學校 效能 整體	(1)大學	270	4.746	0.626	組間	2.834	2	1.417	3.562*	1>2
	(2)碩士	513	4.618	0.633	組內	317.538	798	0.398		
	(3)博士	28	4.648	0.645	總和	320.372	800			

註：* $p < .05$

四、服務年資之差異

根據受訪者擔任教師年資之不同，區分為「5年(含)以下」、「6-10年」、「11-15年」、「16-20年」以及「21年(含)以上」等四組，進行單因子變異數分析(one-way ANOVA)考驗高級中學教師對學校效能作為的覺知，是否會因為服務年資的不同而有所差異，經統計分析結果如表 4-26 所示：

表 4-26

不同服務年資教師「學校效能」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	服務 年資	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	
行政 支持	(1)5 年以下	182	4.664	0.809	組間	0.193	4	0.048	0.077	
	(2)6-10 年	191	4.685	0.767	組內	506.129	808	0.626		
	(3)11-15 年	183	4.688	0.746						
	(4)16-20 年	115	4.649	0.757	總和	506.322	812			
	(5)21 年以上	140	4.654	0.881						
教師 教學	(1)5 年以下	182	4.777	0.647	組間	1.138	4	0.285	0.659	
	(2)6-10 年	191	4.791	0.694	組內	349.033	808	0.432		
	(3)11-15 年	183	4.765	0.61						
	(4)16-20 年	115	4.745	0.692	總和	350.172	812			
	(5)21 年以上	140	4.681	0.65						
學生 學習	(1)5 年以下	182	4.559	0.687	組間	0.412	4	0.103	0.2	
	(2)6-10 年	191	4.575	0.743	組內	416.337	808	0.515		
	(3)11-15 年	183	4.541	0.746						
	(4)16-20 年	115	4.503	0.711	總和	416.749	812			
	(5)21 年以上	140	4.542	0.69						
學校 效能	(1)5 年以下	182	4.667	0.617	組間	0.371	4	0.093	0.228	
	(2)6-10 年	191	4.683	0.661	組內	328.072	808	0.406		
	(3)11-15 年	183	4.665	0.613						
	(4)16-20 年	115	4.632	0.654	總和	328.443	812			
	(5)21 年以上	140	4.626	0.646						

由表 4-26 中得知，就學校效能整體向度而言，考驗未達顯著水準 ($F=0.228, p>.05$)，表示不同服務年資之高級中學教師在覺知學校效能整體表現上，並未有有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「行政支持」($F=0.077, p>.05$)、「教師教學」($F=0.659, p>.05$)及「學生學習」($F=0.200, p>.05$)等向度，表示不同服務年資之高級中學教師在知覺學校效能上述三向度表現上，並未有明顯的差異表現。

五、擔任職務之差異

根據受訪者擔任職務之不同，區分為「主任」、「組長」、「導師」及「專任」等四組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對學校效能作為的覺知，是否會因為擔任職務的不同而有所差異。經統計分析結果如表 4-27 所示：

表 4-27

不同職務教師「學校效能」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	擔任 職務	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	事後 比較
行政 支持	(1)主任	139	4.952	0.622	組間	15.621	3	5.207	8.63***	1>2 1>3 1>4
	(2)組長	195	4.689	0.776	組內	480.904	797	0.603		
	(3)教師	282	4.534	0.803						
	(4)專任 教師	195	4.656	0.83	總和	496.525	800			
教師 教學	(1)主任	139	4.786	0.534	組間	0.646	3	0.215	0.499	
	(2)組長	195	4.748	0.7	組內	343.849	797	0.431		
	(3)教師	282	4.721	0.659						
	(4)專任 教師	195	4.786	0.681	總和	344.495	800			
學生 學習	(1)主任	139	4.617	0.688	組間	1.803	3	0.601	1.176	
	(2)組長	195	4.553	0.745	組內	407.451	797	0.511		
	(3)教師	282	4.486	0.683						
	(4)專任 教師	195	4.571	0.746	總和	409.254	800			
學校 效能	(1)主任	139	4.785	0.534	組間	3.819	3	1.273	3.194*	1>3
	(2)組長	195	4.663	0.671	組內	317.646	797	0.399		
	(3)教師	282	4.58	0.608						
	(4)專任 教師	195	4.671	0.681	總和	321.466	800			

註：* $p < .05$ ，*** $p < .001$

由表 4-27 中得知，就學校效能整體向度而言，考驗達顯著水準 ($F=3.194, p<.05$)，表示不同職務之高級中學教師在覺知學校效能整體表現上，有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「行政支持」($F=8.630, p<.001$)、「教師教學」($F=0.499, p>.05$)及「學生學習」($F=1.176, p>.05$)等向度，表示不同職務之高級中學教師在知覺學校效能僅「行政支持」向度表現上，有明顯的差異表現，但在「教師教學」及「學生學習」向度上，並未有明顯因職務不同而有不同的表現情況。經事後比較得知，「主任（含教師兼任主任）」對於知覺「行政支持」較「組長（含教師兼任組長）」、「教師（含導師）」及「專任教師」教師有較高程度的認知。

六、學校規模之差異

根據受訪者服務學校之規模不同之不同，區分為「12 班以下」、「13-36 班」、「37-60 班」及「61 班以上」等四組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對學校效能作為的覺知，是否會因為學校規模的不同而有所差異。經統計分析結果如表 4-28 所示：

由表 4-28 中得知，就不同學校規模教師對學校效能向度而言，考驗未達顯著水準 ($F=1.953.65, p>.05$)，表示不同學校規模之高級中學教師在覺知學校效能整體表現上，並未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「行政支持」($F=0.860, p>.05$)、「教師教學」($F=3.218, p<.05$)及「學生學習」($F=3.440, p<.05$)等向度，表示不同職務之高級中學教師在知覺學校效能上「教師教學」及「學生學習」向度表現，有明顯的差異表現，僅在「行政支持」向度上，並未有明顯因學校規模不同而有不同的表現情況。經事後比較得知，「學校規模」越大，教師對於「教師教學」、「學生學習」兩向度之得分越高。

表 4-28

不同學校規模教師「學校效能」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	學校 規模	樣本 數	平均數	標準 差	變異數分析摘要表				事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	
行政 支持	(1)12 班以下	37	4.617	0.65	組間	1.613	3	0.538	0.86
	(2)13 班至 36 班	214	4.622	0.785	組內	504.656	807	0.625	
	(3)37 班至 60 班	295	4.727	0.704	總和	506.269	810		
	(4)61 班以上	265	4.653	0.897					
教師 教學	(1)12 班以下	37	4.559	0.695	組間	4.139	3	1.38	3.218* 4>1 4>2
	(2)13 班至 36 班	214	4.707	0.624	組內	346.017	807	0.429	
	(3)37 班至 60 班	295	4.737	0.623	總和	350.156	810		
	(4)61 班以上	265	4.845	0.706					
學生 學習	(1)12 班以下	37	4.47	0.807	組間	5.259	3	1.753	3.44* 4>2
	(2)13 班至 36 班	214	4.432	0.797	組內	411.247	807	0.51	
	(3)37 班至 60 班	295	4.565	0.636	總和	416.506	810		
	(4)61 班以上	265	4.636	0.711					
學校 效能	(1)12 班以下	37	4.549	0.665	組間	2.368	3	0.789	1.953
	(2)13 班至 36 班	214	4.587	0.644	組內	326.059	807	0.404	
	(3)37 班至 60 班	295	4.676	0.576	總和	328.426	810		
	(4)61 班以上	265	4.711	0.686					

註：* $p < .05$

七、學校歷史之差異

根據受訪者服務學校之規模不同之不同，區分為「10 年（含）以內」、「11-30」、「31-50 年」及「51 年（含）以上」等四組，進行單因子變異數分析（one-way ANOVA），考驗高級中學教師對學校效能作為的覺知，是否會因為學校歷史的不同而有所差異。分析結果如表 4-29。

表 4-29

不同學校歷史教師對「學校效能」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	學校 歷史	樣本 數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					事後 比較
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值	
行政 支持	(1)10 年以內	18	4.963	0.633	組間	2.521	3	0.84	1.349	
	(2)11-30 年	139	4.629	0.794	組內	503.801	809	0.623		
	(3)31-50 年	206	4.721	0.81	總和	506.322	812			
	(4)51 年以上	448	4.648	0.783						
教師 教學	(1)10 年以內	18	5.074	0.614	組間	2.353	3	0.784	1.824	
	(2)11-30 年	139	4.801	0.583	組內	347.819	809	0.43		
	(3)31-50 年	206	4.748	0.669	總和	350.172	812			
	(4)51 年以上	448	4.733	0.672						
學生 學習	(1)10 年以內	18	4.978	0.726	組間	3.669	3	1.223	2.395	
	(2)11-30 年	139	4.571	0.729	組內	413.08	809	0.511		
	(3)31-50 年	206	4.548	0.707	總和	416.749	812			
	(4)51 年以上	448	4.524	0.713						
學校 效能	(1)10 年以內	18	5.005	0.62	組間	2.461	3	0.82	2.036	
	(2)11-30 年	139	4.667	0.612	組內	325.982	809	0.403		
	(3)31-50 年	206	4.672	0.642	總和	328.443	812			
	(4)51 年以上	448	4.635	0.639						

由表 4-29 中得知，就學校效能向度而言，考驗達顯著水準 ($F=2.036, p > .05$)，表示不同學校歷史之高級中學教師在覺知學校效能整體表現上，未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「行政支持」($F=1.349, p > .05$)、「教師教學」($F=1.824, p > .05$)及「學生學習」($F=2.395, p > .05$)等向度，表示不同學校歷史之高級中學教師在知覺學校效能上述「行政支持」、「教師教學」及「學生學習」向度表現上，未有明顯因學校歷史不同而有不同的表現情況。

八、學校位置之差異

根據受訪者服務學校之規模不同之不同，區分為「直轄市」、「一般縣市」及「離島縣市」等四組，進行單因子變異數分析 (one-way ANOVA)，考驗高級中學教師對學校效能作為的覺知，是否會因為擔任職務的不同而有所差異。經統計分析結果如表 4-30 所示：

表 4-30

不同學校位置教師對「學校效能」各向度變異數分析摘要表

向度 名稱	位置	樣本數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				
					變異 來源	平方和	自由度	均方	F 值
行政 支持	(1)直轄市	454	4.704	0.828	組間	1.785	2	0.892	1.433
	(2)一般縣市	351	4.622	0.741	組內	504.537	810	0.623	
	(3)離島縣市	6	4.944	0.251	總和	506.322	812		
教師 教學	(1)直轄市	454	4.774	0.685	組間	0.463	2	0.232	0.536
	(2)一般縣市	351	4.736	0.623	組內	349.708	810	0.432	
	(3)離島縣市	6	4.583	0.346	總和	350.172	812		
學生 學習	(1)直轄市	454	4.573	0.692	組間	2.088	2	1.044	2.039
	(2)一般縣市	351	4.524	0.749	組內	414.661	810	0.512	
	(3)離島縣市	6	4.033	0.294	總和	416.749	812		
學校 效能	(1)直轄市	454	4.684	0.648	組間	0.746	2	0.373	0.922
	(2)一般縣市	351	4.627	0.624	組內	327.697	810	0.405	
	(3)離島縣市	6	4.52	0.18	總和	328.443	812		

由表 4-30 中得知，就學校效能向度而言，考驗未達顯著水準 ($F=0.922, p<.05$)，表示不同位置之高級中學教師在覺知學校效能整體表現上，並未有明顯的差異情形。

就個別的向度而言，在「行政支持」($F=1.433, p>.05$)、「教師教學」($F=0.536, p>.05$)及「學生學習」($F=2.039, p>.05$)等向度，表示不同學校位置之高級中學教師在知覺學校效能上述「行政支持」、「教師教學」及「學生學習」向度表現上，未有明顯因學校規模不同而有不同的表現情況。

參、小結

根據上述統計資料，本研究將不同背景變項的高中教師在學校效能上的差異情形進行比較分析，其摘述如下。

一、性別與學校效能

本研究結果顯示，男性與女性教師在整體學校效能覺知上，其 t 值均達顯著水準，此研究結果與吳昌諭(2016)、李晏禎(2017)、周宗正(2016)、林建宏(2016)、陳怡華(2018)、陳錦謀(2015)黃居正(2018)、黃馨德(2016)等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，男性教師覺知學校效能較女性高，究其原因，可能是男性教師對於行政事務較為關注，且多數主管為男性，因此，男性對學校效能會比較有深的體悟，故較能夠知覺學校效能。

二、年齡與學校效能

本研究結果顯示，不同年齡之高級中學教師在學校效能各分向與整體的之覺知達未顯著差異，此研究結果與、李晏禎(2017)、姚麗英(2018)、黃馨德(2016)、楊吳韋(2017)

及鄭載德（2017）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，「30 歲以下」、「31至40 歲」、「41至50 歲」及「51 歲以上」各年齡之教師對於學校效能的覺知並未有不同，究其原因，可能是投入教職是對學校行政事務有一定程度的了解，因此，不同年齡的教師對學校效能會並未有不同的表現情況。

三、教育程度與學校效能

本研究結果顯示，不同教育程度之高級中學教師在學校效能各分向與整體的之覺知達顯著差異，此研究結果與呂仲恆（2019）、趙筱屏（2016）及賴惠君（2019）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，大學畢業之教師對於學校效能的覺知均高於「博士」及「碩士」等教師，究其原因，可能是大學畢業者對學校效能的構面有投入心血與時間相較於「博士」及「碩士」較多，因此，在學校效能有比較有深的體悟，故較能夠知覺學校效能。

四、服務年資與學校效能

本研究結果顯示，不同服務年資之高級中學教師在學校效能各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與王信智（2017）、吳昌諭（2016）、林恭煌（2016）、郭珊彤（2016）、陳木柱（2016）、陳海鵬（2016）、黃馨德（2016）、楊明原（2017）、趙筱屏（2016）、劉佳恩（2017）及鄭載德（2017）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，「5年（含）以下」、「6-10年」、「11-15 年」、「16-20年」及「21年（含）以上」之不同服務年資之教師對於學校效能的覺知，究其原因，可能是投入教師一職對於學校行政事務是有一定程度的了解與投入，因此，不同服務年資之教師對於學校效能間並未有不同的差異表現。

五、擔任職務與學校效能

本研究結果顯示，不同職務之高級中學教師在學校效能覺各分向與整體的之覺知有達顯著差異，此研究結果與王信智（2017）、呂仲恆（2019）、李天霽（2015）及李晏禎（2017）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，主任或兼任主任之教師對於學校效能的覺知均高於「專任教師」、「組長(或兼任組長)」及「導師」等教師，可能是兼任主任之教師對於學校行政事務熟稔，投入心血與時間較「專任教師」、「組長」及「導師」較多，因此，在學校效能有較多體悟。

六、學校規模與學校效能

本研究結果顯示，不同學校規模之高級中學教師在學校效能各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與林建宏（2016）、陳怡儒（2019）、陳錦謀（2015）、楊明原（2017）、楊昊韋（2017）人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，「12班以下」、「13-36班」、「37-60班」及「61班以上」等不同學校規模之教師對於學校效能的覺知並未有明顯差別，究其原因，可能是學校行政事務大致相同，僅在於處理的工作分量不同，因此，不同學校規模之教師對學校效能並未有不同的感受。

七、學校歷史與學校效能

本研究結果顯示，不同學校歷史之高級中學教師在學校效能各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與李天霽（2015）、陳怡華（2018）及陳怡儒（2019）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，在「10年（含）以內」、「11-30年」、「31-50年」及「51年（含）以上」之學校歷史任教教師，對其學校效能的覺知並未有不同，究其原因，可能是學校效能的內涵都一樣，因此，不會因學校歷史的不同，而對學校效能有顯著不同的感受。

八、學校位置與學校效能

本研究結果顯示，不同學校位置之高級中學教師在學校效能各分向與整體的之覺知未達顯著差異，此研究結果與林恭煌（2016）及許雅雲（2018）等人的研究發現相同。

就整體及各向度而言，在「直轄市」、「一般縣市」及「離島縣市」任教之教師對於學校效能的覺知並未有顯著差異，究其原因，可能學校效能的內涵都一樣，因此，不會因學校位置的不同，而對學校效能有顯著不同的感受。



第四節 校長正向領導、教師幸福感與學校效能的相關分析

本節旨在分析校長正向領導、教師幸福感與學校效能各向度與整體的相關情形，本研究採用「皮爾森積差相關」(Pearson's product-moment correlation) 統計相關係數值 (r)，朱經明 (2010) 研究提出之積差相關係數在.80 以上屬於「非常高(強)相關」，在.60 至.80 間屬於「高(強)相關」，在.40 至.60 間屬於「中等相關」，在.20 至.40 間屬於「低(弱)相關」，在.20 以下屬於「非常低相關」之判別標準進行探討，而邱皓政 (2010) 的建議是.10 至.39 為低度相關、.40 至.69 為中度相關、.70 以上可視為高度相關。

壹、校長正向領導與教師幸福感之相關分析

校長正向領導與教師幸福感各向度與整體現況之積差相關係屬統計，如表 4-31 所示：

表 4-31

校長正向領導與教師幸福感相關係數矩陣

變項	教師幸福感				
	正向情緒	樂觀心態	生活滿意	整體	
共同願景	.493**	.460**	.449**	.511**	
愛心關懷	.481**	.437**	.485**	.513**	
校長正 向領導	智慧倡導	.555**	.477**	.489**	.555**
	勇氣執行	.553**	.490**	.483**	.556**
	反思學習	.487**	.457**	.466**	.515**
	建立團隊	.553**	.506**	.513**	.574**
	整體	.560**	.507**	.519**	.579**

註：** $p < .01$

由表 4-31 得知，校長正向領導與教師幸福感不論是整體或是各向度之間，均具有正相關存在且達顯著水準，分述如下：

一、共同願景向度

共同願景與教師幸福感各向度，以及整體現況之相關係數依序為：正向情緒 ($r=.349, p < .01$)、樂觀心態 ($r=.460, p < .01$)、生活滿意 ($r=.449, p < .01$) 及整體現況 ($r=.511, p < .01$)。

二、愛心關懷向度

愛心關懷與教師幸福感各向度，以及整體現況之相關係數依序為：正向情緒 ($r=.481, p < .01$)、樂觀心態 ($r=.437, p < .01$)、生活滿意 ($r=.485, p < .01$) 及整體現況 ($r=.513, p < .01$)。

三、智慧倡導向度

智慧倡導與教師幸福感各向度，以及整體現況之相關係數依序為：正向情緒 ($r=.555, p < .01$)、樂觀心態 ($r=.477, p < .01$)、生活滿意 ($r=.489, p < .01$) 及整體現況 ($r=.555, p < .01$)。

四、勇氣執行向度

勇氣執行與教師幸福感各向度，以及整體現況之相關係數依序為：正向情緒 ($r=.553, p < .01$)、樂觀心態 ($r=.490, p < .01$)、生活滿意 ($r=.483, p < .01$) 及整體現況 ($r=.556, p < .01$)。

五、反思學習向度

反思學習與教師幸福感各向度，以及整體現況之相關係數依序為：正向情緒 ($r=.487, p < .01$)、樂觀心態 ($r=.457, p < .01$)、生活滿意 ($r=.466, p < .01$) 及整體現況 ($r=.515, p < .01$)。

六、建立團隊向度

建立團隊與教師幸福感各向度，以及整體現況之相關係數依序為：正向情緒 ($r=.553, p < .01$)、樂觀心態 ($r=.506, p < .01$)、生活滿意 ($r=.513, p < .01$) 及整體現況 ($r=.574, p < .01$)。

七、校長正向領導

校長正向領導整體與教師幸福感各向度，以及整體現況之相關係數依序為：正向情緒 ($r=.560, p < .01$)、樂觀心態 ($r=.507, p < .01$)、生活滿意 ($r=.519, p < .01$) 及整體現況 ($r=.579, p < .01$)。

依據朱經明(2010)的建議，校長正向領導、教師幸福感各向度之間呈現中等正相關；而依據邱皓政(2010)的建議，整體現況間的相關係數值($r=.579$)，其餘各向度相關係數值為.507至.579間且為正值，亦顯示中等正相關。同時，教師幸福感的三個向度中，正向情緒、樂觀心態與生活滿意度與校長正向領導各向度的相關，亦屬中等正相關。

貳、校長正向領導與學校效能之相關分析

校長正向領導與學校效能各向度與整體現況之積差相關係屬統計，如表 4-32 所示：

表 4-32

校長正向領導與學校效能相關係數矩陣

變項	學校效能			
	行政支持	教師教學	學生學習	整體
共同願景	.657**	.534**	.475**	.634**
愛心關懷	.601**	.474**	.396**	.561**
校長正向領導				
智慧倡導	.720**	.568**	.512**	.686**
勇氣執行	.681**	.550**	.496**	.657**
反思學習	.652**	.518**	.461**	.621**
建立團隊	.687**	.571**	.489**	.665**
整體	.716**	.576**	.506**	.685**

註：** $p < .01$

由表 4-32 得知，校長正向領導與學校效能不論是整體或是各向度之間，均具有正相關存在且達顯著水準，分述如下：

一、共同願景向度

共同願景與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持($r=.657, p < .01$)、教師教學 ($r=.534, p < .01$)、學生學習 ($r=.475, p < .01$) 及整體現況 ($r=.634, p < .01$)。

二、愛心關懷向度

愛心關懷與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持($r=.601, p<.01$)、教師教學($r=.474, p<.01$)、學生學習($r=.396, p<.01$)及整體現況($r=.561, p<.01$)。

三、智慧倡導向度

智慧倡導與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持($r=.720, p<.01$)、教師教學($r=.568, p<.01$)、學生學習($r=.512, p<.01$)及整體現況($r=.686, p<.01$)。

四、勇氣執行向度

勇氣執行與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持($r=.681, p<.01$)、教師教學($r=.550, p<.01$)、學生學習($r=.496, p<.01$)及整體現況($r=.657, p<.01$)。

五、反思學習向度

反思學習與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持($r=.652, p<.01$)、教師教學($r=.518, p<.01$)、學生學習($r=.461, p<.01$)及整體現況($r=.621, p<.01$)。

六、建立團隊向度

建立團隊與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持($r=.687, p<.01$)、教師教學($r=.571, p<.01$)、學生學習($r=.489, p<.01$)及整體現況($r=.665, p<.01$)。

七、校長正向領導整體

校長正向領導整體與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持($r=.716, p<.01$)、教師教學($r=.576, p<.01$)、學生學習($r=.506, p<.01$)及整體現況($r=.685, p<.01$)。

綜上，校長正向領導與學校效能整體現況與各向度之間呈現中，其中共同願景、愛心關懷、智慧倡導、勇氣執行、反思學習與建立團隊與行政支持相關係數大於.06外，相關數值(r)為.601至.720之間且為正值，屬於高度相關。依據朱經明(2010)的建議，校長正向領導與

學校效能各向度之間呈現高相關；而依據邱皓政（2010）的建議，整體現況間的相關係數值（ $r=.685$ ），亦屬中度正相關。

參、教師幸福感與學校效能之相關分析與討論

教師幸福感與學校效能整體現況之積差相關係數統計，如表 4-33 所示：

表 4-33

教師幸福感與學校效能相關係數矩陣

變項	學校效能			
	行政支持	教師教學	學生學習	整體
正向情緒	.616**	.528**	.478**	.616**
樂觀心態	.574**	.512**	.457**	.586**
生活滿意	.585**	.508**	.425**	.577**
整體	.648**	.565**	.495**	.649**

註：** $p < .01$

一、正向情緒向度

正向情緒與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持（ $r=.616, p < .01$ ）、教師教學（ $r=.528, p < .01$ ）、學生學習（ $r=.478, p < .01$ ）及整體現況（ $r=.616, p < .01$ ）。

二、樂觀心態向度

樂觀心態與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持（ $r=.574, p < .01$ ）、教師教學（ $r=.512, p < .01$ ）、學生學習（ $r=.457, p < .01$ ）及整體現況（ $r=.586, p < .01$ ）。

三、生活滿意向度

生活滿意與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持（ $r=.585, p < .01$ ）、教師教學（ $r=.508, p < .01$ ）、學生學習（ $r=.425, p < .01$ ）及整體現況（ $r=.577, p < .01$ ）。

四、教師幸福感整體

教師幸福感整體與學校效能各向度，以及整體現況之相關係數依序為：行政支持 ($r=.616, p<.01$)、教師教學 ($r=.586, p<.01$)、學生學習 ($r=.577, p<.01$) 及整體現況 ($r=.649, p<.01$)。

綜合上述研究結果，教師幸福感與學校效能整體現況與各向度之間呈現中，其中正向情緒與行政支持相關係數大於.06 外，相關數值(r)為.616 之間且為正值，屬於高度相關。依據朱經明(2010)的建議，教師幸福感與學校效能各向度之間呈現中等相關；而依據邱皓政(2010)的建議，整體現況間的相關係數值 ($r=.685$)，亦屬中度正相關。

肆、校長正向領導、教師幸福感與學校效能之相關分析與討論

校長正向領導、教師幸福感與學校效能感整體現況之積差相關係屬統計，如表 4-34 所示：

表 4-34

校長正向領導、教師幸福感與學校效能相關係數矩陣

變項	校長正向領導	教師幸福感	學校效能
校長正向領導	1		
教師幸福感	.579**	1	
學校效能	.685**	.649**	1

註：** $p<.01$

從表 4-34 得知，三個變相之間的積差相關係數，依據效果輻大小之排序討論如下：

一、校長正向領導與學校效能

校長正向領導與學校效能整體現況之相關係數 ($r=.685, p<.01$)，呈現「中度至高度」正相關 (朱經文, 2010) 或「中度」正相關；各向度之間之相關係數介於.561 至.686，亦達

顯著水準呈現「中度至高度」正相關（朱經文，2010）或「中度」正相關。換言之，受訪者知覺校長正向領導程度愈高時，對於學校效能的覺知也越高。

二、教師幸福感與學校效能

教師幸福感與學校效能整體現況之相關係數 ($r=.649, p<.01$)，呈現「中度至高度」正相關（朱經文，2010）或「中度」正相關；各向度之間之相關係數介於.586至.649，亦達顯著水準呈現「中度至高度」正相關（朱經文，2010）或「中度」正相關。換言之，受訪者知覺教師幸福感程度愈高時，對於學校效能的覺知也越高。

三、校長正向領導與教師幸福感

校長正向領導與教師幸福感整體現況之相關係數 ($r=.579, p<.01$)，呈現「中度」正相關（朱經文，2010；邱皓政，2010）；各向度之間之相關係數介於.511至.579，亦達顯著水準呈現「中度」正相關（朱經文，2010；邱皓政，2010）。換言之，受訪者知覺校長正向領導程度愈高時，對於教師幸福感的覺知也越高。

綜上，校長正向領導與學校效能、教師幸福感與學校效能、校長正向領導與教師幸福感均呈現正相關的關聯性，但校長正向領導與教師幸福感其整體相關程度，以及各向度間的相關程度，較校長正向領導與學校效能、教師幸福感與學校效能之相關程度較低。

第五節 校長正向領導與教師幸福感對學校效能之預測力

本節以「校長正向領導」、「教師幸福感」作為預測變項，以「學校效能」為效標變項，藉由逐步多元迴歸分析進行考驗，以了解其對「學校效能」整體及各構面之預測效果。

壹、學校效能整體預測分析

本分析以「校長正向領導」、「教師幸福感」為預測變項，以「學校效能」為效標變項，藉由逐步多元迴歸分析進行考驗，以了解其對「學校效能」之預測效果，表 4-35 校長正向領導整體與教師幸福感整體對學校效能之逐步多元迴歸分析摘要表所示：

表 4-35

校長正向領導整體與教師幸福感整體對學校效能之逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選擇變項	R 平方	R 平方變異量	標準化係數 β	F 值
1	校長正向領導	.469	.468	.685	716.629***
2	校長正向領導、 教師幸福感	.565	.564	.465 .379	525.412***

註：*** $p < .001$

由表 4-35 得知，二個預測變項預測效標變項「學校效能」時，進入回歸方程式之顯著變項為「校長正向領導」及「教師幸福感」，其整體預測力達.565，表示其可解釋「學校效能」56.5%之變異量，其中以「校長正向領導」對「學校效能」有較高預測力，其可解釋「學校效能」46.9%之變異量。

表 4-36

校長正向領導分構面與教師幸福感分構面對學校效能逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選擇變項	R 平方	R 平方變異量	標準化係數 β	F 值
1	智慧倡導	.47	.47	0.686	719.722***
2	智慧倡導	0.557	.556	.526	508.868***
	樂觀心態			.335	
3	智慧倡導	.57	0.569	.479	357.731***
	樂觀心態			.216	
	正向情緒			.188	

註：*** $p < 0.01$

由表 4-36 了解預測效標變項「學校效能」之變項依序有「智慧倡導」、「樂觀心態」和「正向情緒」，共計三項，其預測整體力達 0.57，表示其可解釋「學校效能整體」57%之變異量。其中以「智慧倡導」對「學校效能整體」有較高的預測力。再從模式一中選入「智慧倡導」之變項可單獨預測「學校效能整體」效果，其 β 值為 0.686，因只有一個變項選入模式中，並無共線性問題，即「智慧倡導」之表現並無受到其他變項之干擾，而模式二至模式七逐步選入其他項變項後，其影響性亦降低。

貳、學校效能之行政支持預測分析

本項分析以「校長正向領導」、「教師幸福感」各構面為預測變項，以「行政支持」為效標變項，藉由逐步多元迴歸分析進行考驗，以了解「校長正向領導」、「教師幸福感」對「行政支持」之預測效果，如表 4-37 所示：

表 4-37

校長正向領導與教師幸福感對行政支持逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選擇變項	R 平方	R 平方變異量	標準化係數 β	F 值
1	智慧倡導	.518	.518	.72	872.262***
2	智慧倡導	.59	.589	.57	581.998***
	生活滿意			.307	
3	智慧倡導	.604	.602	.522	411.086***
	生活滿意			.197	
	正向情緒			.184	

註：*** $p < 0.01$

由表 4-37 可知：能夠預測效標變項「行政支持」之變項依序有「智慧倡導」、「生活滿意」及「正向情緒」等三項，其整體預測力達 0.604，表示其可解釋「行政支持」60.4% 變異量；其中以「智慧倡導」對「行政支持」有較高的預測力。再從模式一中選入「智慧倡導」之變項可單獨預測「行政支持」效果，其 β 值為 .72，因為只有一個變項選入模式中，並無共線性問題，即「智慧倡導」之表現並無受到其他變項之干擾。

參、學校效能之教師教學預測分析

本項分析以「校長正向領導」、「教師幸福感」為變預測項，以「教師教學」為效標變項，藉由逐步多元迴歸進行考驗，以瞭解其對「教師教學」之預測效果，如表 4-38。

表 4-38

校長正向領導與教師幸福感對教師教學逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選擇變項	R 平方	R 平方變異量	標準化係數 β	F 值
1	建立團隊	.326	.325	.571	392.151***
2	建立團隊 樂觀心態	.393	.392	.419 .3	262.3***
3	建立團隊 樂觀心態 智慧倡導	.41	.408	.213 .285 .25	187.198***

註：*** $p < 0.01$

由表 4-38 可知：能夠預測效標變項「教師教學」之變項依序有「建立團隊」、「智慧倡導」及「樂觀心態」，共計 3 項，其整體預測力達 0.41，表示其可解釋「教師教學」41%之變異量；其中以「建立團隊」對「教師教學」有較高的預測力。再從模式一中選入「建立團隊」之變項可單獨預測「教師教學」效果，其 β 值為 0.571，因為只有一個變項選入模式中，並無共線性問題，即「樂觀心態」之表現並無受到其他變項之干擾。

肆、學校效能之學生學習預測分析

本項分析以「校長正向領導」、「教師幸福感」為變預測項，以「學生學習」為效標變項，藉由逐步多元迴歸進行考驗，以瞭解其對「學生學習」之預測效果，如表 4-39。

表 4-39

校長正向領導與教師幸福感對學生學習逐步多元迴歸分析摘要表

模式	選擇變項	R 平方	R 平方變異量	標準化係數 β	F 值
1	智慧倡導	0.262	0.261	.512	288.396***
2	智慧倡導 樂觀心態	0.321	0.319	.381 .276	191.584***
3	智慧倡導 樂觀心態 正向情緒	0.33	0.328	.342 .178 .154	132.912***
4	樂觀心態 智慧倡導 正向情緒 愛心關懷	0.335	0.332	.443 .186 .152 .125	101.768***
5	樂觀心態 智慧倡導 正向情緒 愛心關懷 反思學習	0.34	0.335	.364 .174 .146 .162 .138	82.962***

註：*** $p < 0.01$

表 4-39 得知能夠預測效標變項「學生學習」之變項依序有「智慧倡導」、「樂觀心態」、「正向情緒」、「愛心關懷」及「反思學習」，共計 5 項，其整體預測力達 0.34，表示其可解釋「學生學習」34%之變異量，其中以「智慧倡導」對「學生學習」有較高的預測力。再從模式一中選入「樂觀心態」之變項可單獨預測「學生學習」效果，其 β 值為 0.512，因只有一個變項選入模式中，並無共線性問題，即「樂觀心態」之表現並無受到其他變項之干擾；然而從模式二至模式五逐步選入其他變項後，其影響性亦降低。

伍、小結

綜上，「校長正向領導」、「教師幸福感」對「學校效能」整體及各構面之預測力整理如表 4-40 所示：

表 4-40

校長正向領導與教師幸福感對學校效能預測摘要表

效標變項	預測變項		解釋總變異量
	校長正向領導	教師幸福感	
學校效能	智慧倡導	樂觀心態	56.5%
行政支持	智慧倡導	樂觀心態	51.8%
教師教學	建立團隊	生活滿意	32.6%
學生學習	智慧倡導	樂觀心態	26.2%

綜整本研究發現，「校長正向領導」、「教師幸福感」對「行政支持」具有預測力，可解釋 51.8%變異量，並以校長「智慧倡導」為主要的預測變項。「校長正向領導」、「教師幸福感」對「教師教學」具有預測力，可解釋 32.6%變異量，並以校長「智慧倡導」為主要的預測變項。「校長正向領導」、「教師幸福感」對「學生學習」具有預測力，可解釋 26.2%變異量，其中以校長「智慧倡導」為主要的預測變項。

整體而言，「校長正向領導」、「教師幸福感」對「學校效能」具有預測力，可解釋 56.5%變異量，其中以校長「智慧倡導」為主要的預測變項。換言之，高級中學校長正向領導、教師幸福感對學校效能有預測力，即表示在高級中學任教之教師在感受到校長正向領導及教師幸福感後，會對學校效能產生積極的影響。

第六節 結構方程模式檢驗及中介效果

本研究建構「教師覺知校長正向領導、教師幸福感與學校效能模式」，了解「校長正向領導」、「教師幸福感」如何影響「學校效能」，及「校長正向領導」、「教師幸福感」兩因素與「學校效能」之關係，並以實證資料檢驗之。本研究採用結構方程模式，來驗證「教師覺知校長轉型領導、學校組織健康與教師幸福感模式」。本節將針對此模式進行 SEM 分析，在程式的使用上採用 Amos 22 版套裝軟體，模式估計本研究採用 ML (Maximum Likelihood) 最大概似估計法。ML 法是 SEM 分析最常採用的參數估計法，ML 法對於概率的估計，是基於參數必須符合多變量常態的假設，所以應用 ML 法最大的要求是變項的常態性必須有效維繫 (邱皓政，2011)。

本研究採用六種指標作為判斷模式適配度的指標，包括卡方檢定(chi-square statistic test)、均方根近似誤 (RMSEA)、契合度指標 (GFI)、標準適配指標 (NFI)、比較適配指標 (CFI)、以及殘差均方根指數 (RMR)。一般來說，卡方考驗未達顯著，RMSEA 指數以小於 0.08、RMR 指數以小於 0.05、GFI 指數以大於 0.90、NFI 指標以大於 0.90、CFI 以大於 0.90 等數值，為模式適當的判斷標準。此外，組合信度值 (CR) 應為 0.6 以上，而平均解釋變數 (AVE) 須大於 0.5 以上，也常被作為衡量信效度的標準。

壹、高級中學中校長正向領導、教師幸福感與學校效能之結構方程模式

本研究根據文獻探討之相關理論與研究，對於「校長正向領導」、「教師幸福感」、「學校效能」等三個潛在變項的關係，提出其因果模式，如圖 4-1 所示；其中正校長正向領導可直接影響學校效能，而校長正向領導可經由教師幸福感間接影響學校效能。

在各潛在變項的預測指標變項方面，「校長正向領導」潛在變項的指標變項有六：「共同願景」、「愛心關懷」、「智慧倡導」、「勇氣執行」及「反思學習」、「建立團隊」；「教師幸福感」的指標變項有三：「正向情緒」、「樂觀心態」、「工作滿意」；「學校效能」的指標變項有三：「行政支持」、「教師教學」、「學生學習」。

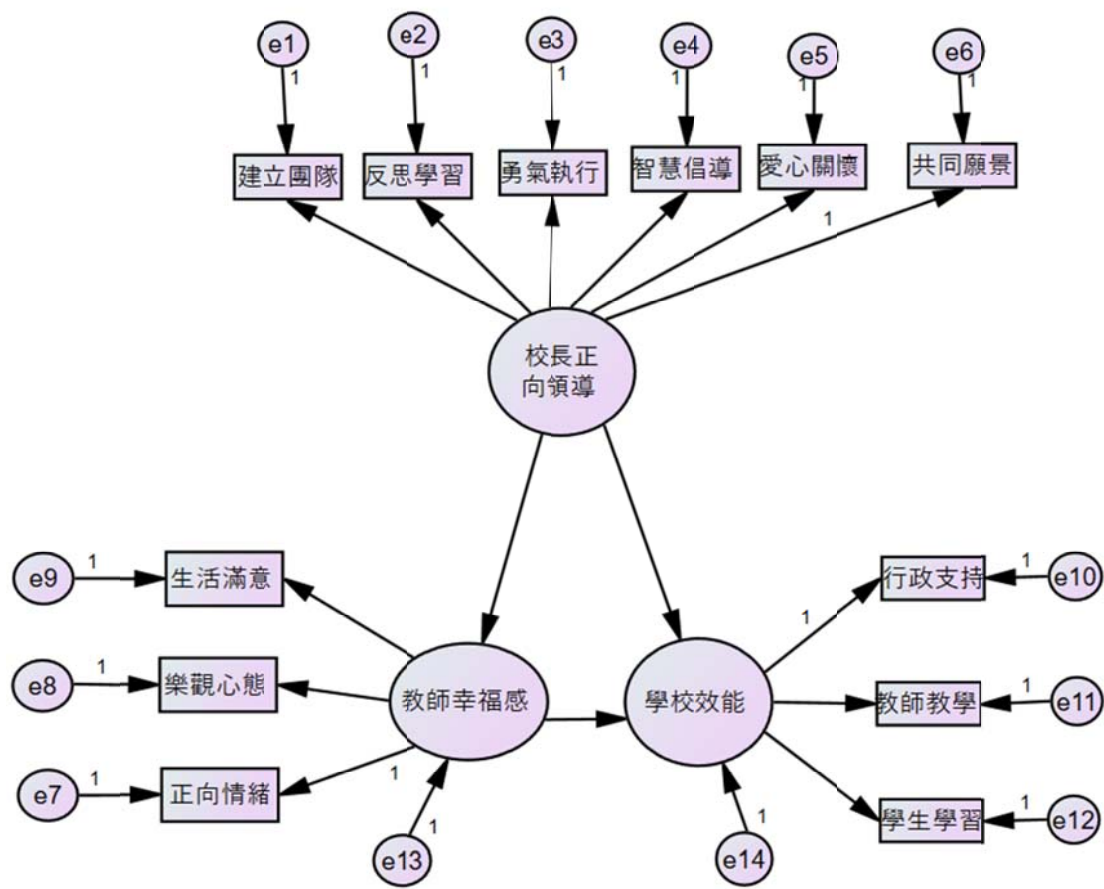


圖 4-1
結構模型圖

為了解校長正向領導、教師幸福感與學校效能各變項之間的相關性，首先以皮爾遜積差相關進行變項間的相關分析。其結果如表 4-41 所示，各向度相關係數介於 0.396 到 0.898 之間($p < 0.01$)，亦即校長正向領導、教師幸福感與學校效能三者之關係達到顯著水準。

表 4-41

所有測量變項的相關係數、標準差、偏態與峰度表 (N=811)

變數	共同願 景	愛心 關懷	智慧 倡導	勇氣 執行	反思 學習	建立 團隊	正向 情緒	樂觀 心態	生活 滿意	行政 支持	教師 教學	學生 學習
共同 願景	1											
愛心 關懷	.789**	1										
智慧 倡導	.869**	.829**	1									
勇氣 執行	.837**	.776**	.898**	1								
反思 學習	.803**	.824**	.856**	.851**	1							
建立 團隊	.820**	.796**	.854**	.859**	.848**	1						
正向 情緒	.493**	.481**	.555**	.553**	.487**	.553**	1					
樂觀 心態	.460**	.437**	.477**	.490**	.457**	.506**	.756**	1				
生活 滿意	.449**	.485**	.489**	.483**	.466**	.513**	.726**	.770**	1			
行政 支持	.657**	.601**	.720**	.681**	.652**	.687**	.616**	.574**	.585**	1		
教師 教學	.534**	.474**	.568**	.550**	.518**	.571**	.528**	.512**	.508**	.720**	1	
學生 學習	.475**	.396**	.512**	.496**	.461**	.489**	.478**	.457**	.425**	.615**	.669**	1
標準差	0.75	0.92	0.80	0.80	0.88	0.86	0.70	0.68	0.80	0.79	0.66	0.72
偏態	-0.97	-1.19	-0.77	-0.81	-1.20	-0.92	-0.52	-0.53	-0.85	-0.90	-0.56	-0.51
峰度	1.74	1.80	0.98	0.99	2.07	1.34	0.91	1.05	1.55	1.47	1.24	0.87

註：* $p < 0.05$ ，** $p < 0.01$

由於本研究所用之驗證性因素分析 (confirmatory factor analysis) 與結構方程模式檢驗皆採用最大概似法估計參數，其主要限制為樣本資料必標普常態符合多元常態分配，本研究使用 mardia 係數來檢定資料有無符合多元的檢定。偏態絕對值 (skew) 均小於 2，峰度絕對值 (kurtosis) 均小於 7，mardia 係數只要小於 $p(p+2)$ ，其中 p 為觀察變數之數量。本研究所使用之觀察變數目 14，因此 mardia 係數之對照值為 $12(12+2)=168$ ，由表 4-36 可知 mardia 係數為 92.326，小於 168，換言之，本研究符合多元常態的檢定。

表 4-42

多變數常態檢測表

變數	極小值	極大值	偏態係數	決斷值	峰度係數	決斷值
共同願景	1.714	6	-0.972	-11.319	1.718	9.998
愛心關懷	1.2	6	-1.192	-13.877	1.781	10.367
智慧倡導	1.5	6	-0.771	-8.973	0.966	5.623
勇氣執行	1.5	6	-0.81	-9.423	0.976	5.682
反思學習	1.25	6	-1.194	-13.897	2.052	11.941
建立團隊	1.167	6	-0.922	-10.738	1.321	7.686
正向情緒	1.6	6	-0.52	-6.059	0.9	5.24
樂觀心態	1.667	6	-0.532	-6.188	1.036	6.027
生活滿意	1	6	-0.847	-9.857	1.534	8.93
行政支持	1.5	6	-0.902	-10.498	1.458	8.487
教師教學	2	6	-0.559	-6.502	1.22	7.103
學生學習	1.8	6	-0.505	-5.875	0.862	5.014
Multivariate					92.326	71.807

綜上，本研究結果各向度相關係數介於 0.396 到 0.898 之間 ($p<0.01$)，亦即校長正向領導、教師幸福感與學校效能三者之關係達到顯著水準。偏態絕對值 (skew) 均小於 2，峰度絕對值 (kurtosis) 均小於 7，mardia 係數小於 168，符合多元常態的檢定。

貳、高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之結構方程式之檢定結果

一、測量模式分析

本研究以校長正向領導為潛在自變項，教師幸福感為潛在中介變項，並以學校效能為潛在效標變項，進行結構模式之檢定。本研究以最大概似估計法（maximum likelihood estimation, MLE）進行結構模式驗證之參數估計，經由驗證性因素分析對測量模式的檢驗。本研究以余民寧（2006）及張芳全（2012）所提出的適配度指標檢定標準進行檢核，以檢定本研究模式適配度，分述如下：

表 4-43

本研究模式適配度檢核比較表

	統計檢定量	可能值域	判斷基準	本研究數據	研究結果符合標準與否
	卡方值		愈小愈好且不顯著	303.672 ($p < .001$)	否
絕對適配指標	適配度指標 (GFI)	0~1	>.09, 良好	.94	是
	修正適配度指標 (AGFI)	0~1	>.09, 良好	.91	是
	均方根殘差 (RMR)	0 到正的實數	<.05, 良好	0.01	是
	標準化均方根殘差 (SRMR)	0 到正的實數	<.05, 良好	0.02	是
	近似誤差均方根 (RMSEA)	0~1	<.08, 合理	.07	是
比較配適指標	正規化配適指標 (NFI)	0~1	>.09, 良好	.97	是
	非正規化配適指標 (NNFI)	0~1	>.09, 良好	.96	是
	比較適配指標 (CFI)	0~1	>.09, 良好	.97	是
	增值適配指表 (IFI)	0~1	>.09, 良好	.97	是
	相對適配指標根 (RFI)	0~1	>.09, 良好	.96	是
精簡適配指標	精簡正規化適配指標 (PNFI)	0~1	>.05	.74	是
	精簡適配指標 (PGFI)	0~1	>.05	.61	是
	適當樣本數 (CN)	正的實數	>200	207	是

余民寧(2006)表示,卡方值具有隨樣本數增多而變大的缺點,故仍需其他指標參考,由表 4-44 可見,本研究之絕對適配指標、比較適配指標及精簡適配指標,除卡方值未達標外,其餘指標均符合檢定標準,顯見本研究模式具有良好的適配度。

另本研究結果顯示變項(詳見表 4-44)的標準化因素負荷量皆達到 0.70 以上的顯著水準 ($p < .001$)。顯見潛在變項中,觀察變項之貢獻多於誤差之貢獻。

表 4-44

測量模式中各參數的標準化估計摘要表

參數 (觀察變數名稱)	標準化因素 負荷量	標準誤	殘差	平均變異抽取量 (AVE)	組合信度 (CR)
共同願景(λ)	.901***	.020	.106	.804	.972
愛心關懷(λ)	.866***	.026	.212		
智慧倡導(λ)	.953***	.019	.059		
勇氣執行(λ)	.933***	.020	.01		
反思學習(λ)	.910***	.023	.133		
建立團隊(λ)	.914***		.121	.764	.949
正向情緒(λ)	.860***		.128		
樂觀心態(λ)	.881***	.031	.102		
生活滿意(λ)	.859***	.038	.170	.793	.925
行政支持(λ)	.901***		.117		
教師教學(λ)	.810***	.027	.148		
學生學習(λ)	.714***	.031	.251		

註:*** $p < .001$

二、中介效果分析

本研究以校長正向領導為潛在自變項,教師幸福感為潛在中介變項,並以學校效能為潛在效標變項,進行結構模式之檢定。本研究以最大概似估計法(maximum likelihood estimation, MLE)進行結構模式驗證之參數估計,中介效果之檢定以拔靴法(bootstrap methods)進行。

「校長正向領導」對「教師幸福感」的直接效果值為 0.618，依據雙尾檢定 Bias-Corrected (簡稱 BC) /Percentile-Corrected (簡稱 PC) p 值小於 0.05，BC 與 PC 的值未包括 0，前述直接效果值達顯著水準，換言之，「校長正向領導」對「教師幸福感」有顯著直接影響。「校長正向領導」對「學校效能」的直接效果值為 0.517，依據雙尾檢定 BC/PC p 值小於 0.05，BC 與 PC 的值未包括 0，前述直接效果值達顯著水準，換言之，「校長正向領導」對「學校效能」有顯著直接影響。「教師幸福感」對「學校效能」的直接效果值為 0.427，依據雙尾檢定 BC/PC p 值小於 0.05，BC 與 PC 的值未包括 0，前述直接效果值達顯著水準，換言之，「教師幸福感」對「學校效能」有顯著直接影響。

「校長正向領導」會藉由「教師幸福感」對「學校效能」產生影響，此間接效果值為 0.264，總效果值為 0.781 (直接效果值 0.517 加上間接效果值 0.264)，間接效果值的解釋變異量比例達 33.80%(間接效果占總效果的比例)。陳寬裕與王正華 (2018) 指出，中介效果的類型是屬部分中介或完全中介之具體判斷方式如下：一、間接效果值的信賴區間內，若包含 0，代表為顯著，表示無中介效果；二、間接效果值的信賴區間內，若不包含 0，代表顯著，表示有中介效果。進而，直接效果值的信賴區間內，若包含 0，則表示直接效果不顯著，即為完全中介效果；三、間接效果與直接效果兩者值的信賴區間內，若皆不包含 0，代表兩者均顯著，和總效果值的信賴區間內不包含 0，代表顯著，即為部分中介效果。

由表 4-45 可見，「教師幸福感」的間接效果值為 0.264，其不論在 BC 和 PC 於間接效果值的信賴區間皆未包含 0， p 值均為 0.001，達.01 顯著水準，表示具有中介效果。進而，以直接效果判斷中介效果類型，在「校長正向領導」對「教師幸福感」、「校長正向領導」對「學校效能」及「教師幸福感」對「學校效能」三者不論在 BC 和 PC 於間接效果值的信賴區間皆未包含 0， p 值均為 0.001，達.01 顯著水準，最後就整體效果值而言，其在 BC 和 PC 於間接效果值的信賴區間皆未包含 0， p 值均為 0.001，亦達.01 顯著水準。是以，在本研究的「教師幸福感」在自變項「校長正向領導」對依變項「學校效能」的影響中，呈現部分中介效果。

表 4-45

結構模式中中介效果摘要表

項目	估計值	99%信賴區間		
		BC/PC <i>p</i> 值	BC	PC
間接效果				
校長正向領導→教師幸福感 →學校效能	0.264*** (0.618 × 0.427)	0.002/0.002	0.194~0.337	0.191~0.334
直接效果				
校長正向領導→教師幸福感	0.618***	0.002/0.002	0.526~0.703	0.526~0.703
校長正向領導→學校效能	0.517***	0.004/0.002	0.416~0.611	0.419~0.611
教師幸福感→學校效能	0.427***	0.002/0.002	0.322~0.518	0.321~0.517
Total effect				
校長正向領導→學校效能	0.781***	0.003/0.002	0.712~0.842	0.714~0.842

註：*** $p < .001$

就間接效果而言，校長正向領導可透過教師幸福感的部分中介作用，對學校效能產生影響，其影響效果達.264，就效果值而言，其值大於.1，影響效果為小；其值為.1~.3，影響效果屬中效果；其值大於.5，影響效果為大，本研究結果顯示，校長正向領導可透過教師幸福感的部分中介作用，對學校效能產生影響，其影響效果屬中效果。

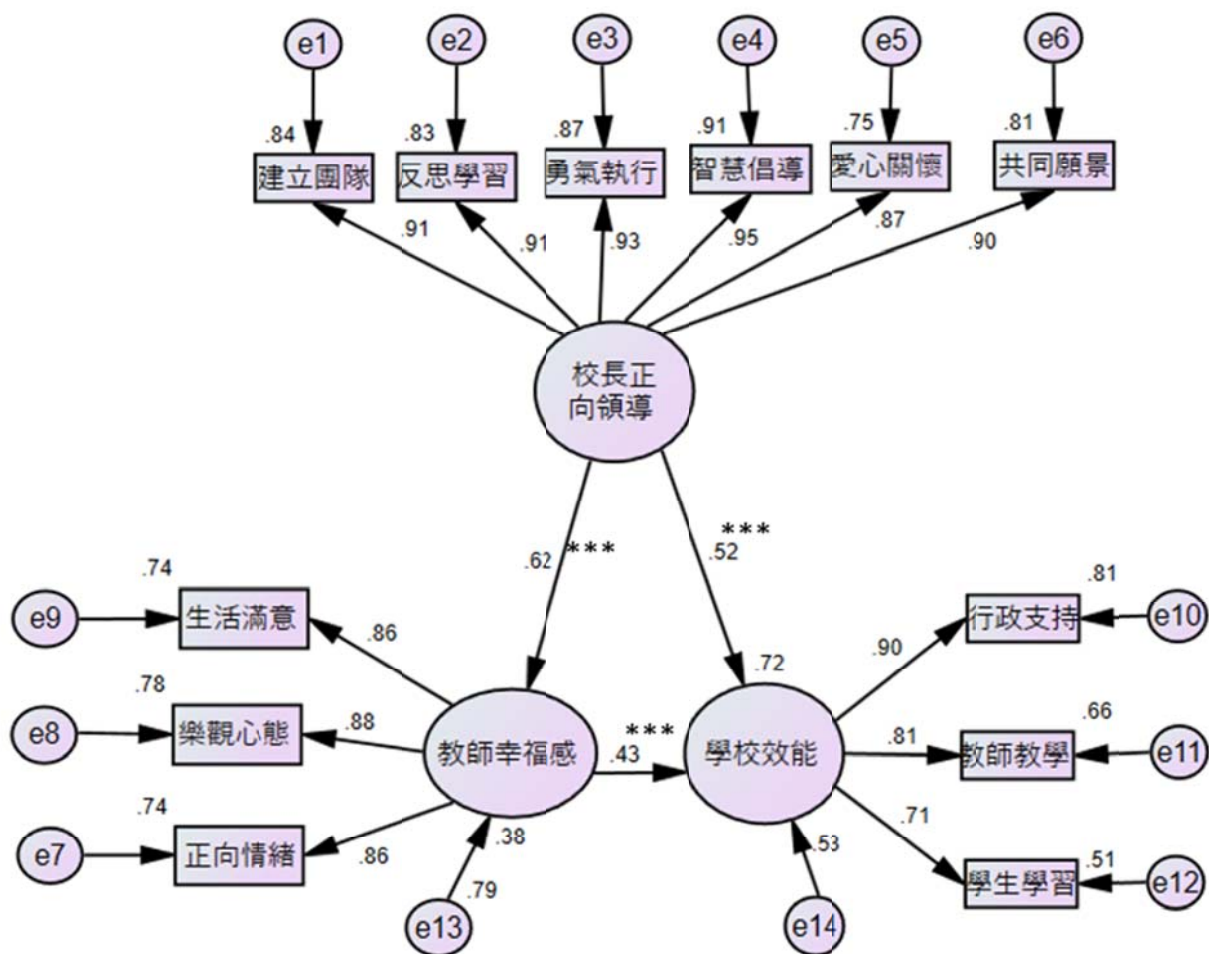


圖 4-2

校長正向領導、教師幸福感與學校效能之結構模式圖

圖 4-2 顯示校長正向領導對教師幸福感之標準化結構係數為 0.62，教師幸福感對學校效能之標準化結構係數為 0.43，校長正向領導透過教師幸福感對學校效能產生的仲介效果為 0.264，而直接效果 0.52，表示教師幸福感對校長正向領導與學校效能間的關係具有較強之部分中介效果，可見直接效果更強，意即校長正向領導透過教師幸福感能有效促進學校效能，更能直接促進學校效能，具體結果如表 4-45 及圖 4-2 所示。

第五章 結論與建議

本研究主要在探討高級中學教師對於校長正向領導、教師幸福感與學校效能的覺知，以及三者之間的關係。為達成研究目的，首先蒐集校長正向領導、教師幸福感與學校效能的相關文獻分析，據以發展研究架構；其次研擬調查問卷初稿，預試後再進行因素分析以確立正式研究問卷，隨後對高級中學教師進行問卷調查蒐集研究資料。

綜合問卷調查資料之統計分析後，歸納本研究的主要發現與結論，並提出建議，以提供教育行政主管機關、學校行政工作同仁以及未來研究之參考。

第一節 結論

根據研究者所設定之研究目的與待答問題，整理問卷調查後之資料統計考驗分析，本研究歸納出以下結論：

壹、高級中學校長正向領導的知覺達中高程度，以「反思學習」層面知覺情形較高

- 一、本研究結果顯示，高級中學教師，對於校長正向領導、教師幸福感與學校效能的認知，達中高程度，呈現良好的情況，即普遍獲得教師的認同。
- 二、校長正向領導中，在「共同願景」、「愛心關懷」、「智慧倡導」、「勇氣執行」、「反思學習」及「建立團隊」六個向度中，平均數最高的是「反思學習」，屬高程度。可見校長正向領導的過程中，教師對於校長能反思學習，發揮反思與學習示範效果，並鼓勵教師反思之領導影響給予高度肯定。其次，依序為「共同願景」、「勇氣執行」、「愛心關懷」、「智慧倡導」及「建立團隊」，皆達中高程度。整體而言，教師知覺校長正向領導現況良好，達中高程度。
- 三、就正向領導各題項之情況，在「反思學習」向度下，達高程度的題目為「本校校長會分享自己的知識與經驗」、「本校校長勇於承擔責任，讓老師有安全的教學環境」

及「本校校長凡事以身作則，作學校同仁的典範」。其他各向度前3個達中高程度的題目如下：在「共同願景」向度中，為「本校校長強調教育活動以提升學生的品德和學習成效為目標」、「本校校長會向教師說明本校的發展願景」及「本校校長能以提升學生學習成效作為辦學的方針」；「勇氣執行」向度中，為「本校校長對於成效良好的創新活動會持續推動」、「本校校長能督導各處室落實執行各項計畫內容」和「本校校長能克服困難，以展現執行力」；「愛心關懷」向度中，為「本校校長經常感謝全校教職員工的努力」、「本校校長待人友善且容易親近」和「本校校長能體諒教職員工的辛勞」；「智慧倡導」向度中，為「本校校長會讓教師了解應盡的責任」、「本校校長會讓教師了解家長對教師的期待」和「本校校長會將要做的事，規劃成為周詳可行的計畫」；「建立團隊」向度中，為「本校校長會適時獎勵各類團隊的優良表現」、「本校校長鼓勵成員依專長組成各類團隊，讓團隊發揮所長」和「本校校長對各類團的運作充分授權，讓團隊能發揮所長」。

貳、高級中學教師幸福感的知覺達中高程度，以「樂觀心態」層面知覺情形較高

- 一、教師幸福感中，有「正向情緒」、「樂觀心態」及「生活滿意」等三個向度中，平均數最高的是「樂觀心態」，屬中高程度。顯見高級中學教師幸福感，教師知覺對不確定的未來與生活的知覺，普遍獲得高度肯定。其次，依序為「正向情緒」及「生活滿意」，皆達中高程度。整體而言，教師感受教師幸福感現況良好，屬中高程度。
- 二、就教師幸福感各題項之情況，在「樂觀心態」向度下，達中高程度的題目為「我認為世上事情還是有美好的部分」、「我覺得生活有目標」及「我熱愛我的生活」。其他各向度前3個達中高程度的題目如下：「正向情緒」向度中，為「我常以笑容面對事情」、「我常感到快樂愉悅」和「我覺得自己會以喜悅的態度面對事情」；「生活滿意」

向度中，為「我的生活有安全感」、「我能過自己想要過的生活」和「我對現在的生活非常滿意」。

參、高級中學學校效能的知覺達中高程度，以「教師教學」層面知覺情形較高

- 一、學校效能中，有「行政支持」、「教師教學」及「學生學習」等三個向度中，平均數最高的是「教師教學」。顯見高級中學學校效能，教師知覺學生在生活表現、基本學科能力、學習態度表現及活動參與等的知覺，普遍獲得高度肯定。其次，依序為「行政支持」及「學生學習」，皆達中高程度。整體而言，教師感受學校效能現況良好。
- 二、就學校效能各題項之情況，在「教師教學」向度下，達中高程度的題目為「本校教師具備豐富的學科知識教學能力」、「本校教師具備良好的班級經營能力」及「本校教師能不斷從事在職進修」。其他各向度前3個達中高程度的題目如下：「行政支持」向度中，為「學校行政處室同仁多能認真工作且表現良好」、「本校有明確的經營目標」和「學校行政處室能盡力協助教師解決問題」；「學生學習」向度中，為「本校學生積極參與各項活動」、「本校學生缺課率低」和「本校學生具有解決問題的能力」。

肆、不同教師年齡、擔任職務及學校歷史之教師對校長正向領導的整體及部分向度知覺有顯著差異

- 一、教師年齡「51歲以上」的教師對校長正向領導的「共同願景」、「愛心關懷」、「智慧倡導」、「勇氣執行」、「反思學習」及「建立團隊」六向度，以及整體的覺知程度，高於「41-50歲」、「31-40歲」及「30歲以下」。
- 二、主任(含兼主任之教師)，在校長正向領導的「共同願景」、「愛心關懷」、「智慧倡導」、「勇氣執行」、「反思學習」及「建立團隊」六向度，以及整體的認知程度，高於專任教師、兼任組長及教師。

三、在學校歷史環境變項中，任教於「31-50年」之學校教師對校長正向領導之「共同願景」、「愛心關懷」、「智慧倡導」、「勇氣執行」、「反思學習」及「建立團隊」六向度以及整體的覺知程度，高於「10年以內」、「11-30年」及「51年以上」。

四、其他人口變項如「性別」、「教育程度」及「服務年資」，和學校變項「學校規模」及「學校位置」，在學校校長正向領導各向度，以及整體的覺知程度皆未有顯著差異之情況。其中「服務年資」部分，在「勇氣執行」向度上達顯著差異情況，其他各向度未有明顯差異情形。

伍、不同性別、教師年齡、擔任職務及學校歷史之教師對教師幸福感的整體及部分向度知覺有顯著差異。

一、男性對教師幸福感整體的認知程度，高於女性教師。其中「正向情緒」、「樂觀心態」及「生活滿意」三向度中，僅「生活滿意」達顯著差異，即男性對「生活滿意」的向度認知程度，高於女性教師，其餘二向度上未達顯著差異。

二、教師年齡「51歲以上」的教師對教師幸福感「正向情緒」、「樂觀心態」及「生活滿意」三向度，以及整體的覺知程度，高於「41-50歲」、「31-40歲」及「30歲以下」。

三、主任(含兼主任之教師)，在教師幸福感整體的認知程度，高於兼任組長教師、專任教師及教師。其中「正向情緒」、「樂觀心態」及「生活滿意」三向度中，僅「正向情緒」、「樂觀心態」二向度上達顯著差異。換言之，擔任職務之不同對「正向情緒」與「樂觀心態」等二向度認知程度會有顯著差異。

四、在學校歷史環境變項中，任教「10年以內」之學校教師幸福及整體的覺知程度，高於「31-50年」、「11-30年」及「51年以上」。其中「正向情緒」、「樂觀心態」及「生活滿意」三向度中，即不同學校歷史對「生活滿意」的向度認知程度顯著差異，其餘二向度上未達顯著差異。

五、 其他人口變項如「教育程度」、「服務年資」，和學校變項「學校規模」及「學校位置」，在教師幸福感各向度以及整體的覺知程度，皆未有顯著差異之情況。

陸、不同性別、教育程度及擔任職務之教師對學校效能的整體及部分向度知覺有顯著差異

- 一、 男性對學校效能整體的認知程度，高於女性教師。其中「行政支持」、「教師教學」及「學生學習」等三個向度，有「行政支持」及「教師教學」兩個向度達顯著差異，即男性對「行政支持」及「教師教學」的向度認知程度，高於女性教師，僅「學生學習」向度上未達顯著差異。
- 二、 大學畢業的教師對學校效能整體的認知程度，高於博士及碩士。其中「行政支持」、「教師教學」及「學生學習」等三個向度，有「教師教學」及「學生學習」兩個向度達顯著差異，即大學畢業者對「教師教學」及「學生學習」的向度認知程度，較碩士或博士畢業者為高，僅「學生學習」向度上未達顯著差異。
- 三、 主任(含兼主任之教師)，在教師幸福感整體的認知程度，高於專任教師、兼任組長教師及教師(含導師)。其中「行政支持」、「教師教學」及「學生學習」等三個向度，僅「行政支持」向度達顯著水準，即不同職務之教師對「行政支持」向度的認知程度有達顯著水準，其他「教師教學」及「學生學習」兩個向度並未有明顯差別。
- 四、 其他人口變項如「年齡」、「教育程度」、「服務年資」，和學校變項「學校規模」及「學校位置」在學校效能各向度，以及整體的覺知程度，皆未有顯著差異之情況。其中「學校規模」，在「教師教學」及「學生學習」兩個向度，有達顯著差別，其他各向度未有明顯差異情形。

柒、校長正向領導、教師幸福感與學校效能之間具有中度正向關聯

- 一、由相關分析中可得知，高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能等三個變項，無論在變項的各向度或是整體上，三者之間的相關係數均為顯著的正相關。校長正向領導與學校效能的相關程度，均高於校長正向領導與教師幸福感及教師幸福感與學校效能的相關程度。
- 二、依據逐步多元迴歸分析得知，教師對校長正向領導、教師幸福感對學校效能具有預測作用，其中以「校長正向領導」對「學校效能」的預測力可預測教師極強。
- 三、「校長正向領導」、「教師幸福感」對「行政支持」具有預測力，可解釋 51.8% 變異量，其中以校長「智慧倡導」的預測力為最高。
- 四、「校長正向領導」、「教師幸福感」對「教師教學」具有預測力，可解釋 32.6% 變異量，其中以校長「建立團隊」的預測力為最高。
- 五、「校長正向領導」、「教師幸福感」對「學生學習」具有預測力，可解釋 26.2% 變異量，其中以校長「智慧倡導」的預測力為最高。

捌、校長正向領導與教師幸福感整體及各構面彼此之間具有中度正相關

高級中學教師知覺校長正向領導與教師幸福感整體及各構面均有顯著相關，表示高級中學教師知覺校長正向領導的情形愈佳，則教師幸福感之知覺程度亦高。

玖、校長正向領導與學校效能整體及各構面彼此之間具有中度正相關

高級中學教師知覺校長正向領導與學校效能整體及各構面均有顯著相關，表示高級中學教師知覺校長正向領導的情形愈佳，則學校效能之知覺程度亦高。

壹拾、教師幸福感對學校效能有整體及各構面彼此之間具有中度至高度正相關

高級中學教師知覺教師幸福感與學校效能整體及各構面均有顯著相關，表示高級中學教師知覺教師幸福感的情形愈佳，則學校效能之知覺程度亦高。

壹拾壹、高級中學之校長正向領導、教師幸福感對學校效能能有顯著預測關係

根據研究結果，教師對校長正向領導、教師幸福感對學校效能具有預測作用，其中「校長正向領導」、「教師幸福感」對「學校效能」具有預測力「校長正向領導」、「教師幸福感」對「行政支持」具有預測力，其中以校長「智慧倡導」的預測力最高。「校長正向領導」、「教師幸福感」對「教師教學」具有預測力，其中以校長「建立團隊」的預測力最高。「校長正向領導」、「教師幸福感」對「學生學習」具有預測力，其中以校長「智慧倡導」的預測力最高。

壹拾貳、高級中學之校長正向領導、教師幸福感對學校效能整體結構關係模式

具有良好的適配度

本研究依據理論提出校長正向領導、教師幸福感與學校效能之結構方程模式，在適配度的指標，包括卡方檢定（chi-square statistic test）、均方根近似誤（RMSEA）、契合度指標（GFI）、標準適配指標（NFI）、比較適配指標（CFI）、以及殘差均方根指數（RMR）等檢定，RMSEA 指數以小於 0.08、RMR 指數以小於 0.05、GFI 指數以大於 0.90、NFI 指標以大於 0.90、CFI 以大於 0.90 等數值。此外，組合信度值（CR）為 0.6 以上。可見本研究整體結構方程模式具有可接受的適配模型。

壹拾參、高級中學校長正向領導可直接影響學校效能，亦可間接透過教師幸福

感的中介機制，對學校效能產生正向影響，教師幸福感具有良好的部

分中介效果

- 一、本中介模式的中介效果為部分中介，教師覺知校長正向領導對學校效能的影響，除直接效果外，亦可透過教師幸福感產生影響。

- 二、將教師幸福感作為校長正向領導對學校效能之中介變項，總效果具有顯著水準，直接效果達顯著，且間接效果亦達顯著水準。由此可見，本中介模式預測變項教師覺知校長正向領導，與中介變項教師幸福感對效標變項學校效能具有良好的影響力，校長正向領導可透過教師幸福感的中介作用，對學校效能產生影響力。

第二節 建議

根據主要研究發現以及前述結論，研究者以「實務應用」與「未來研究」兩個面向提出建議，以供教育行政主管機關、學校行政工作同仁以及未來研究之參考，分述如下：

壹、對教育行政機關的建議

一、提升校長智慧倡導及建立團隊的能力

本研究發現，高級中學教師覺知的校長正向領導以「智慧倡導」及「建立團隊」較低，而在「反思學習」及「共同願景」較高，顯示校長之反思互動與形塑願景均能重視。反而較缺乏「智慧倡導」及「建立團隊」能力，顯見目前校長領導內涵缺乏「智慧倡導」及「建立團隊」之內涵。

如同學者 Cameron(2012)所言：「採用正向領導能促使組織產生正向超越預期之表現，並達到卓越超凡的水準」，即言之，領導是一門學問和藝術。為使校長領導在具有正向意義的共同願景下，運用愛心關懷及智慧倡導，並能有勇氣執行相關措施，時時進行反思與分享，營造正向的學校氣氛，運用肯定與支持的正向溝通模式，維持組織成員間的正向關係，以達到學校永續經營目標。建議加強校長智慧倡導及建立團隊的能力，教育行政機關或可在校長專業發展增能課程研習或推動校長社群營運主軸，以提升校長「智慧倡導」及「建立團隊」之專業知能，讓校長在校務運作更順暢。

二、強化校長關注教師成員的樂觀心態

本研究發現，高級中學教師覺知的教師幸福感「樂觀心態」較高，而在「生活滿意」較低。另校長正向領導、教師幸福感對教師教學具有預測力，又以教師幸福感中「樂觀心態」的預測力最高，其中校長正向領導與中介變項教師幸福感，對效標變項學校效能具有良好的解釋能力。又本研究中顯示，年齡低於30歲以下剛出社會之教師，相較於其他年紀之教師，渠幸福感普遍較低，因此校長應關注教師成員的樂觀心態。

教師幸福感越高，可提高學校效能，因此，高級中學校長應以教師為主體，應主動傾聽教師心聲，正視教師幸福感對學校效能的影響，校園中營造教師成員的樂觀心態，提高教師的生活滿意程度，使學校推動相關教學計畫的結果能達到最佳情況，提高學校效能。

三、鼓勵校長採智慧倡導方式使教師關注學生學習情況

本研究發現，高級中等學校教師知覺學校效能達到中高程度的發展，但以「學生學習」知覺程度較低，其中在性別對學校效能整體的認知程度，男性教師高於女性教師。但在學生學習的向度認知程度，不同性別卻未達顯著差異，顯示教師對學生學習的情況並未充分掌握，尤其在「學生具有良好之基本學科能力」，及「學生能具有良好的學習態度」知覺程度較低。又校長正向領導、教師幸福感對學生學習有預測力，其中以校長智慧倡導的預測力最高。

學校效能的展現是達到學校永續經營的重要指標，因此，校長可藉由讓教師了解應盡的職責，包括對學生學習的情況進行掌握，並讓教師了解家長對教師的期待包括學生的學習，另學生的學習情況掌握可以轉成為學校校務計畫之一，使教師意識到學生學習掌握的重要性。換言之，藉由校長智慧倡導的發揮，鼓勵善用學校校務行政系統系統性的資訊，提高教師對學生學習情況的掌握，精進教師教學內涵或方法，讓學校處於正向回饋的循環，進而提高學校的效能。

四、加強校長落實反思學習的能力

本研究顯示，高級中學教師覺知校長正向領導的「反思學習」程度較高，惟就調查內涵中較缺乏的為「本校校長瞭解學習成長的重要性，會定期檢討校務運作的缺失」。另研究發現校長正向領導對學校效能有正向預測作用，顯見校長正向領導宜落實高級中學校長反思的能力。

檢視教育改革的過往，最為外人所詬病的就是「以過去的學習內容或經驗，教導現在的學生，以適應未來的生活」。另蔡進雄及劉君毅（2017）指出各項教育政策內容是錯綜複雜、涉及層面廣泛，因此，以證據為基礎的教育政策有其必要性，是以，在目前各高級中學皆有建立校務行政系統資料，宜關注學校校務行政所產生的結果資訊，將此有關校長領導的相關數據結果轉化為行動方案，實為現任高級中等學校校長的學習課題之一，並落實正向領導的內涵。

五、正視校長正向領導、教師幸福感對學校效能的影響力

依據研究結果，校長正向領導、教師幸福感對學校效能具有正向的中度影響效果，且教師幸福感具有部分中介效果，校長需對學校表現負責。因此，需讓校長正視正向領導對學校效能的預測作用，教師亦需了解在此正向影響效果，可落實由下而上的管理模式，鼓勵並督促校長落實正向領導，進而提升教師幸福感，以助於學校效能的提升。

貳、高級中學校長的建議

一、強化自己本身智慧倡導及建立團隊的能力

本研究結果發現，高級中學校長之反思互動與形塑願景均能重視，反而較缺乏「智慧倡導」及「建立團隊」能力，顯見校長領導內涵缺乏「智慧倡導」及「建立團隊」。

領導是一門學問和藝術。為使校長領導在具有正向意義的共同願景下，運用愛心關懷及智慧倡導，並能有勇氣執行相關措施，時時進行反思與分享，營造正向的學校氣氛，運用肯

定與支持的正向溝通模式，維持組織成員間的正向關係，以達到學校永續經營目標。建議強化自己智慧倡導及建立團隊的能力，參加增能課程研習或藉由校長社群營運主軸，強化校長「智慧倡導」及「建立團隊」之專業知能，使校務運作更順暢。

二、多關注學校內教師的樂觀心態

本研究結果顯示，高級中學教師覺知的教師幸福感「樂觀心態」較高，而在「生活滿意」較低。另校長正向領導、教師幸福感對教師教學具有預測力，又以教師幸福感中「樂觀心態」的預測力最高，且校長正向領導與中介變項教師幸福感，對效標變項學校效能具有良好的解釋能力。又本研究中顯示，年齡低於 30 歲以下剛出社會之教師，相較於其他年紀之教師，渠幸福感普遍較低，因此校長應關注學校教師成員的樂觀心態。

教師幸福感越高，教師的教學情況越佳，進而可提高學校效能。因此，高級中學校長應宜主動傾聽教師心聲，了解教師的生活滿意感受，多鼓勵及肯認同仁，同理教師立場，並針對校內剛出社會之教師多點正向關注，以提高教師幸福感，進而提高學校效能。

三、採智慧倡導方式使教師關注學生學習情況

本研究發現之一，高級中等學校教師知學學校效能達到中高程度的發展，但以「學生學習」知覺程度較低，另校長正向領導、教師幸福感對學生學習有預測力，其中以校長智慧倡導的預測力最高。

在少子女化的教育現場，獲得更多學生，以達到學校永續經營的目標，首先應使教師關注學校效能中學生學習的結果。高中教育係屬分科教育，如何使學生獲得基本學科能力和良好的學習態度，有賴教師共同努力。因此，校長可藉由讓教師了解應盡的職責，包括對學生學習的情況進行掌握，並讓教師了解家長對教師的期待包括學生的學習，另學生的學習情況掌握可以轉成為學校校務計畫之一，使教師意識到學生學習掌握的重要性。是以，藉由校長智慧倡導的發揮，使用校內校務行政系統系統性的資訊，提高教師對學生學習情況的掌握，精進教師教學內涵或方法，讓學校處於正向回饋的循環，進而提高學校的效能。

四、關注自身反思學習的能力

就本研究結果顯示，高級中學教師覺知校長正向領導的「反思學習」程度較高，惟就調查內涵中較缺乏的為「本校校長瞭解學習成長的重要性，會定期檢討校務運作的缺失」。又，研究發現校長正向領導對學校效能與校長正向領導對教師幸福感有正向預測作用，顯見校長應關注自身反思學習的能力的落實，以實踐正向領導的落實。

林新發(2011b)指出，正向領導的體現，領導者的特質與角色係為教學領導者、行政管理者、公關營造者、激勵影響者、問題解決者及人際溝通者，在這麼多的角色轉換間，最重要的就是個人自省能力，藉由本身領導結果的反饋，檢視自身領導的內涵是有其必要性，如定期檢視學校校務的結果資訊，包括校務評鑑、校務系統之產出結果，進而反省自身行政領導內涵，落實正向領導意涵。

五、重視經營學校的歷史

根據本研究結果顯示，高級中等學校教師對校長正向領導的知覺良好屬中高程度。換言之，教師知覺校長領導內涵有中高程度的認知，惟在不同「學校歷史」的環境背景中，任教於「31-50年」的學校教師氛圍更為凝聚，更能體認校長正向領導，然而在教師幸福感的覺知程度中，不同學校歷史對整體「教師幸福感」有達顯著差異。

是以，校長應了解學校的教師生態，進而提高學校教師的生活滿意情況，提升教師幸福感，使年輕的學校如同有悠久歷史的學校，能體認校長正向領導知能，考驗校長領導的智慧。為落實永續經營之理念，讓學校效能發揮更大效益，校長應重視經營學校的歷史，促使學校教師對學校有正向及更廣的認知，凝聚學校向心力，建立學校正向新文化。

六、營造充分授權及信任的校園環境

領導學之父 Warren Bennis 提出「管理者關注損益，領導者關注全局；管理者滿足現狀，領導者挑戰現狀；沒落的組織都是管理過度、領導不足，領導者是培養多於天賦」(引自王淑俐，2019)。本研究發現，高級中學教師覺知的校長正向領導以「建立團隊」認知程度較低，

探究在「建立團隊」向度中，其中有「本校校長會適時獎勵各類團隊的優良表現」、「本校校長鼓勵成員依專長組成各類團隊，讓團隊發揮所長」和「本校校長對各類團的運作充分授權，讓團隊能發揮所長」。是以，校園應關注管理學之父所指培養環境的營造。

因此藉由適時關懷、讚美、獎勵及全力支持，鼓勵校園間各種成長團體的形成，並提供進行合作，營造和諧正向的氛圍，以引領校園同仁有相同的願景，同心協力，全力投入。

七、校園內兼顧不同性別教師擔任校內行政職務或處理活動之平衡性

依本研究結果顯示，不同性別對教師幸福感與學校效能有顯著差異，另透過教師幸福感的中介機制，對學校效能產生正向影響，教師幸福感具有良好的部分中介效果。因此，學校需兼顧不同性別教師擔任校內行政職務，達到學校經營最佳效能。

在人與人互動密切的社會裡，因性別的不同而對相關事物有迥異的感受，進而對事情的看法與觀點亦有所不同，因此在校內行政職務或活動需要教師參與時，校長需兼顧不同性別教師之平衡性，以提高學校效能，使學校行政順暢及活動順利完成。

參、對高級中學教師之建議

一、關注自己正向樂觀的幸福感

據本研究結果顯示，教師幸福感對學校效能有其正向預測能力，且校長正向領導可透過教師幸福感的中介作用，影響學校效能，因此教師體認並關注自己正向樂觀的幸福感是需要的，換言之，教師自己本身關注自己的正向樂觀幸福感，如有需同仁的支援，應尋找校內同仁的協助，或參與相關的輔導機制。

教育是十年樹木，百年樹人的行業，教師工作是一項志業，教師應體認培育人才是件重要的事情，只有正向樂觀的教師，才能教出具有良好之基本學科能力及良好的學習態度之學生，未來的人才養成就掌握在教師的手上，因此調整自己的正向樂觀心態，使得自己擁有最佳的內在感受，提高對生活滿意度，擔任校園的幸福感推動一員為己任，彰顯學校效能。

二、教師主動關心與參加學校事務

依本研究結果可見，擔任行政工作的教師較一般教師更能知覺校長正向領導、教師幸福感及學校效能，Cameron (2008) 提出正向領導的四大策略，包括：營造正向氛圍、建立正向關係、進行正向溝通及增進正向意義，因此在充分授權及信任的正向環境架構下，應建立教師主動關心與參與學校事務的氛圍。

換言之，學校的教師應自己主動關心並參加學校事務，協助自己從「行政盲目」到擁有較佳的行政認知，除了可增加自己對學校行政事務的了解，關心校務的情況，促進教師自己的幸福感，提升學校效能。

三、勇於擔任或兼任行政工作

在本研究中顯示擔任主任職務教師對校長正向領導、教師幸福感及學校效能知覺等較高，另發現高級中學教師覺知的校長正向領導以「智慧倡導」及「建立團隊」較低，另「51歲以上」年齡之教師對校長正向領導及教師幸福感的覺知有顯著認知較其他年齡者較高，顯見校長正向領導需鼓勵教師多擔任行政職，可藉由團隊的成立，善用年長教師對學校發揮正向影響力，營造鼓勵兼任行政的氛圍。

年長教師對學校校長正向領導與學校效能各面向的知覺程度較高，是因為較年輕教師熟悉校園行政作業及校園生態，藉由年長者與年輕者一起組成行政團隊，並藉由傳承及適時獎勵，鼓勵剛出社會之教師兼任行政工作，增加渠等與學校同仁接觸機會，擴大視野外，亦將使教師個人覺知教師幸福感的程度提高，並提高學校效能，有一舉二得的效用。

肆、對未來研究之建議

一、研究對象

本研究雖包括離島地區之高級中學教師為研究對象，惟收到回郵資料並不多，日後研究可考慮針對離島地區進行個案研究，深入了解離島高級中學之之情況；另可將研究對象擴大至技術型高級中等學校、單類科高級中等學校，或針對學校型態實驗教育的高級中學等不同

辦學型態之學校，或是將校長亦納入，使研究對象的來源多元化，可比較不同型態學校、不同背景對象覺知之差異情形，藉以驗證本研究所提出之研究模型。

二、研究內容

本研究所探討的變項包含校長正向領導、教師幸福感與學校效能三者。從研究內容言之，目前校長正向領導之研究如雨後春筍一般，研究構面的分析與解釋，尚有部分內容實證研究闕如。因此，後續正向領導的研究，仍有許多探索的空間；此研究僅顯示教師幸福感對學校效能有中度相關，因此，建議後續研究，可在研究模型中再加入其他變項，用以探究教師幸福感與學校效能之間的關聯性。

三、研究方法

本研究採用問卷調查法進行實證研究，以問卷方式收集資料，回收統計，由受試者依自己的主觀覺知來填答，為量化研究，有研究深度上略顯不足之通病情況，或受制於受試者之自我防衛、主觀覺知與填答的環境等影響，致而受試者可能在填答時或因對研究主題瞭解不足或與真實情境有些許落差。因此未來的研究建議量與質的研究方式並行，相互驗證，或以個案方式進行晤談、觀察等質性研究方式，對相關主題做更多面向的探究，使資料蒐集及研究結果更具意義與客觀性。



參考文獻

壹、中文部分

- 方暄涵(2010)。基隆市國民中學校長領導特質與教師幸福感關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 王文霖(2002)。高級中學全面品質管理與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 王玉美(2014)。國民小學教師正向領導與學生學習表現關係之研究(未出版之碩士論文)。國立清華大學，新竹市。
- 王沂釗(2005)。幽谷中的曙光-正向心理學發展與希望理論在輔導上的應用。教育研究，134，106-117。
- 王怡茹(2014)。新北市國民中學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。
- 王信智(2017)。新北市國民中學教師知覺學校組織公平、組織氣氛與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，台北市。
- 王冠堯(2008)。國中教師幸福感與教學效能之關係研究-以台北縣為例(未出版之碩士論文)。慈濟大學，花蓮市。
- 王淑俐(2019)。領導與溝通-從「終點」看「起點」的努力。新北市：揚智文化。
- 王惠萱(2011)。國民小學校長分佈式領導、教師創新教學與教師幸福感關係之研究：以桃園縣為例(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 王敬宜(2010)。國民中學教師知覺校長領導風格、學校行銷與學校效能之相關研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 王鈺虹(2017)。國民中學校長正向領導與教師幸福感關係之研究-以桃園市為例(未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。

- 王鼎元(2017)。新北市國民中學校長正向領導、教師情緒勞務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。
- 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，南投市。
- 王蕙萱(2011)。國民小學校長分佈式領導、教師創新教學與教師幸福感關係之研究:以桃園縣為例(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 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。
- 甘俊彥(2011)。屏東縣國小校長領導風格、行政溝通行為與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 仲秀蓮(2011)。臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營效能影響之研究(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，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。
- 朱經明(2010)。教育及心理統計學。臺北市：五南。
- 江俊穎(2008)。國民小學女校長領導特質與學校效能之研究-以彰化縣為例(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 江雪齡(2008)。正向心理學-生活、工作和教學的實用。台北：心理。
- 江滿堂(2007)。國民小學校長多元領導型態、團體動力、學校組織文化特質與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 何淑蘭(2015)。新竹縣國小教師幸福感與工作投入之相關研究(未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化市。
- 余民寧(2006)。潛在變項模式：SIMPLIS 的應用。臺北市：高等教育文化事業有限公司。

- 余民寧、許嘉家、陳柏霖 (2010)。中小學教師工作時數與憂鬱間的關係——主觀幸福感的觀點。教育心理學報，42，229-252。
- 余民寧、謝進昌、林士郁、陳柏霖、曾筱婕 (2011)。教師主觀幸福感模式建構與驗證之研究。測驗學刊，58，55-85。
- 余育嫻 (2016)。初為人母之國小教師幸福感之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 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。
- 余惠瑄 (2019)。國小校長正向領導、教師組織公民行為與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立清華大學，新竹市。
- 吳秀珍 (2012)。國民小學校長正向領導與學校組織氣氛關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，台中市。
- 吳佩珊 (2008)。正向心理學在學生輔導之應用。教師之友，49，26-32。
- 吳宗立 (2000)。學校行政決策。高雄市：麗文文化。
- 吳昌諭 (2016)。竹苗區國民中學校長願景領導、學校組織氣氛與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 吳明隆、涂金堂 (2007)。SPSS 與統計應用分析。臺北市：五南。
- 吳明雄 (2010)。國民小學教師知覺校長轉型領導、教師知識管理與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺中教育大學，台中市。
- 吳欣玲 (2015)。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。
- 吳晏禎 (2015)。桃園市國中校長正向領導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。
- 吳煥銘 (2013)。國民中學校長正向領導、學校組織氣氛與教師教學效能關係之研究(未出版

- 之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 吳培源(1995)。臺灣省高級中學校長領導型態與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。
國立臺灣師範大學，臺北市。
- 吳清山(1998a)。學校效能研究。臺北市：五南。
- 吳清山(1998b)。國民小學管理模式與學校效能之關係(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 吳清山(2005)。學校效能研究的價值。教育研究集刊，51，33-139。
- 吳清山(2007)。教育行政議題研究。臺北市：高等教育文化事業有限公司。
- 吳清山、高家斌(2009)。臺灣近二十年學校效能研究論文取向分析。教育研究月刊，188，5-26。
- 吳靜吉、郭俊賢(1996)。大學生快樂來源量表之建立。測驗年刊，43，263-278。
- 呂仲恆(2019)。新北市完全中學兼任職務教師知覺校長服務領導、教師情緒勞務與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 呂浚瑀(2011)。國民小學校長正向領導、團隊情感氛圍與組織創新能力關係之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 宋元志(2013)。宜蘭縣國民中學校長正向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。
- 巫孟蓁(2019)。國民小學校務發展計畫、績效目標管理與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 巫雅菁(2001)。大學生幸福感之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 李天霽(2015)。臺北市高級中學組織文化與學校效能之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 李文輝(2017)。桃園市國民中學校長正向領導與教師工作滿意度之相關研究(未出版之碩士

- 論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 李志明 (2014)。臺中市國民中學校長正向領導與行政人員工作績效之相關研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 李秀娥 (2016)。國民小學校長正向領導、教師生命意義感與教師工作滿意度之關係研究(未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。
- 李俊毅 (2018)。公立高中職校長正向領導、教師學術樂觀與教師專業發展相關之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 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)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 李勇緻 (2012)。新北市國小校長正向領導與學校效能之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李建德 (2012)。臺北市國小行政人員自我管理與正向領導之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 李政賢 (譯) (2011)。正向心理學(原作者：Steve R. Baumgardner， Marie K. Crothers)。臺北市：五南圖書出版有限公司(原著出版年：2009)。
- 李春嫣 (2011)。國小校長家長式領導、教師組織公民行為與教師幸福感關係之研究---以桃園縣為例(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 李貞儀 (2011)。國民小學校長變革領導、教師組織信任、教師組織公民行為與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 李真文、吳新傑(譯)(2019)。理論與實踐的批判取向。(原作者：Wilfred Carr, Stephen Kemmis)邁向批判性典範：教育、知識與行動研究。臺北市：五南。
- 李淑貞 (2017)。桃園市國民小學英語教師幸福感之研究(未出版之碩士論文)。開南大學，桃園市。

- 李菁菁 (2014)。高級中學校長正向領導、教師職場希望感與學校效能之相關研究(未出版之博士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 李新民 (2009)。正負向情緒對學生認知作業轉換虧損的影響。教育理論與實踐學刊，20，1-38。
- 李新民 (2010)。正向心理學在學校教育的應用。高雄市：麗文。
- 卓秀冬 (1995)。臺灣省高級中等學校組織文化與學校效能之關係 (未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市
- 周竹一 (2019)。新北市國民小學校長正向領導、教師組織公民行為與教師教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 周宗正 (2016)。國民中學教育行政人員協同領導與學校效能關係之研究-以中部地區為例(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 周碩政 (2008)。桃竹苗區國民中學兼任行政教師之幸福感 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 林三維 (2019)。高級中等學校校長正向領導、教師專業素養與學校創新效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 林子雯 (1996)。成人學生多重角色與幸福感之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林天祐、吳清山、張德銳、湯志民、丁一顧、周崇儒、蔡菁芝 (2003)。教育行政學。臺北：心理。
- 林玉芬 (2011)。臺中市國民中學教師幸福感與工作投入之研究：以完美主義為干擾變項(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 林宏泰 (2019)。國民中學校長正向領導、教師教學效能、與學生學習成效關係之研究(未出版之博士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。

- 林依亭 (2008)。影響工作敬業心前因與後果之跨層次分析-正向組織行為與正向組織學識觀點 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 林芳誼 (2017)。校長正向領導與學校效能關係之後設分析(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 林長賦 (2015)。完全中學校長正向領導、教師工作投入與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 林俊傑 (2010)。國民中學校長多元型模領導、教師領導、學校文化與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 林政儒 (2015)。宜蘭縣國民中學校長正向領導、兼職行政教師工作壓力與幸福感之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 林盈男 (2018)。國民小學校長領導風格、教師溝通滿足與學校效能關係之研究—以臺南市為例(未出版之碩士論文)。長榮大學，臺南市。
- 林恭煌 (2016)。技術型高中校長領導與教師領導及自我效能對學校效能影響之研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 林得群 (2018)。國民中學校長正向領導與教師組織承諾關係之研究 —以桃園市為例(未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 林進丁 (2011)。探討符號互動論及其在學校組織文化研究和教育的應用。學校行政，71，17-34。
- 林逸智 (2017)。國民中學校長正向領導與教師工作壓力 關係之研究—以桃園市為例(未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 林意資 (2010)。國民中學教師知覺校長願景領導與學校效能關係之研究—以中部三縣市為例(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 林新發(2010a)。校長正向領導的策略與技巧。國民教育，50 (6)，1-7。

- 林新發 (2010b)。正向領導的意涵與實施策略。國民教育，50 (3)，1-5。
- 林新發 (2010c)。正向領導的理論基礎。國民教育，51 (1)，1-6。
- 林新發 (2011a)。再論學校校長正向領導模式之建構。國民教育，52 (2)，1-12。
- 林新發 (2011b)。華人地區學校校長正向領導模式初探。國民教育，52 (1)，1-6。
- 林新發 (2020)。正向領導。載於林新發、朱子君 (主編)。教育領導的新議題 (35-75 頁)。
臺北市：元照。
- 林新發、王秀玲、仲秀蓮、顏如芳、汪宗明 (2005)。國民小學校長正向思考、領導風格對學校效能影響之研究—以臺灣北部地區三縣市為例。國科會專案研究報告 NSC93-2413-H-152-003。
- 林新發、王秀玲、仲秀蓮、顏如芳、黃秋鑾、鄧珮秀 (2008)。國民小學校長知識領導、學習社群對學校創新經營效能影響之研究-以臺灣北部地區四縣市為例。行政院國家科學委員會專題研究計畫 (計畫編號：NSC96-2413-H-152-002)，未出版。
- 林聖杰 (2017)。高雄市國小校長分布式領導、教師幸福感與工作投入關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 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。
- 邱貴嫻 (2019)。高雄市國民小學校長正向領導與教師專業學習社群關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- 邱顯坤 (2013)。臺北市國民中學校長正向領導與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。
國立政治大學，臺北市。
- 侯辰宜 (2017)。國小教師幸福感與教學效能之關係研究---以桃園縣為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 俞懿嫻 (1997)。亞里士多德的幸福論—目的價值論與目的倫理論。東海哲學研究集刊，8，

177-193。

- 姚麗英 (2013)。高級中學校長正向領導、學校組織學習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。
- 姚麗英 (2019)。高中校長道德領導、教師組織公民行為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。
- 施建彬 (1995)。幸福感來源與相關因素之探討 (未出版之碩士論文)。高雄醫學大學，高雄市。
- 施翔云 (2010)。國民小學教師知覺校長道德領導、學校組織文化與學校效能之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 柯怡妉(2017)。臺中市國民小學校長正向領導與教師專業習社群之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 柯景煌 (2009)。臺北市國民中學校長領導風格、教師知識管理與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 柯銘祥 (2017)。高級中等學校校長正向領導、教師關係認同、教師工作投入與教師建言行為之關係研究(未出版之博士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 洪幼齡 (2018)。國中校長課程領導對學校效能之影響-以教師領導為中介變項(未出版之博士論文)。國立暨南國際大學，南投縣。
- 洪英雄 (2018)。台灣原住民地區國民小學校長真誠領導、教師幸福感、組織健康與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 洪啟昌 (2001)。台北縣國民小學公共關係與學校效能關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 洪蘭 (譯) (2003)。真實的快樂 (原作者：Martin E.P. Seligman)。臺北市：遠流。
- 紀虹如 (2015)。國中校長正向領導與教師職場希望感關係之研究(未出版之碩士論文)。國立

- 政治大學，臺北市。
- 胡星文（1998）。臺灣省原住民地區國民小學學校效能之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 胡毓珪（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。
- 孫宏禮（2017）。高級中學校長正向領導、教師專業學習社群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。
- 涂秀文（1999）。國民中學學生人格特質、人際關係與快樂之相關研究（未出版之碩士論文）。國立高雄師範大學，高雄市。
- 秦夢群（1999）。教育行政—理論部分。臺北市：五南。
- 秦夢群（2019a）。教育領導理論與應用。臺北市：五南。
- 秦夢群（2019b）。教育行政理論與模式。臺北市：五南。
- 康馨尹（2010）。桃園市國民小學教師組織承諾與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。國立臺北教育大學，臺北市。
- 張美（2015）。國中教師自我效能、情緒管理與教師幸福感關係之研究—以桃園市為例（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。
- 張明輝（2001）。發展趨勢。載於吳清基（主編），學校行政新論（501-532頁）。臺北市：師大書苑。
- 張芳全（2012）。統計就是要這樣跑（第二版）。臺北市：心理。
- 張美婷（2014）。教師幸福感與教學效能關係之研究-以桃園市私立國中小學為例（未出版之碩士論文）。中原大學，桃園市。
- 張家珮（2017）。基隆市國民中學教師知覺校長正向領導與學校效能關係之研究（未出版之碩士論文）。輔仁大學，新北市。

- 張家婕(2011)。幼兒園教師幸福感與教學效能之關係—以新竹市為例(未出版之碩士論文)。
東海大學，臺中市。
- 張淵智(2007)。國民小學校長領導風格、衝突管理策略與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 張莞苓(2012)。朱熹哲學中「心」的意涵研究——對牟宗三論斷之駁議(未出版之碩士論文)。
國立高雄師範大學，高雄市。
- 張靖怡(2017)。彰化縣偏遠地區國民中學校長正向領導與教師工作滿意度關係之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 張碧娟(1999)。國民中學校長領導、學校教學氣氛與教師教學效能關係之研究(未出版碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 張慶勳(1996)。學校組織行為。臺北市：五南。
- 張慶勳(2000)。國小校長轉化、互易領導影響學校組織文化特性與組織效能之研究。高雄市：復文。
- 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-以桃園市為例(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 教育部(2009年2月5日)。教育部電子報(第344期)【電子郵件清單訊息】。取自 http://epaper.edu.tw/print.aspx?print_type=windows&print_sn=2759&print_num=344。
- 莊清寶(2011)。學校本位財務管理、學校創新經營與學校效能關係之研究：以國中小特色學校為例(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 莊翊弘(2017)。國民小學校長正向領導、教師專業學習社群參與和教師教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 莊媽媽(2019)。重視度表現值分析法在提升現任國小教師幸福感上的應用研究-臺中市某國小為例(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。

- 許佳琪(2011)。杜威的教育哲學對於終身學習之啟示。育達科大學報, 520, 163-176。
- 許俊達(2018)。澎湖縣國小兼任行政職務教師幸福感與行政效能之研究(未出版碩士論文)。
國立臺北教育大學, 臺北市。
- 許雅雲(2018)。高級中等學校生活輔導組組長工作壓力與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。
國立東華大學, 花蓮縣。
- 許嘉祐(2019)。臺北市國民中學校長正向領導與教師復原力關係之研究(未出版之碩士論文)。
臺北市立大學, 臺北市。
- 郭珊彤(2016)。高雄市國民中學教育市場化、學校行銷與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。
國立高雄師範大學, 高雄市。
- 陳木柱(2016)。公立高級中等學校校長轉型領導、教師專業承諾、教師工作滿意與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。
國立彰化師範大學, 彰化市。
- 陳如明(2010)。屏東縣國民小學校長服務領導、教師組織公民行為與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。
國立高雄師範大學, 高雄市。
- 陳志揚(2016)。高雄市中等學校校長正向領導、學校組織文化與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。
國立高雄師範大學, 高雄市。
- 陳怡君(2007)。我國高級中學行政人員協力領導與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。
國立嘉義大學, 嘉義市。
- 陳怡華(2018)。新北市國中教師知覺校長科技領導行為與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。
國立臺灣海洋大學, 基隆市。
- 陳怡儒(2019)。高中優質化輔助方案優質化動能和學校效能關係研究—以北三區(桃竹苗)為例(未出版之碩士論文)。
國立彰化師範大學, 彰化市。
- 陳金蘭(2016)。高雄市國民小學校長靈性領導、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。

- 陳奎熹 (2018)。教育社會學。臺北市：三民書局。
- 陳姿吟 (2012)。臺北市國中校長服務領導與學校組織氣氛、學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳建興 (2010)。高雄縣國中校長領導風格、組織文化與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 陳政翊 (2011)。臺北市國中校長轉型領導、教師幸福感與學校創新經營關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 陳海鵬(2016)。台灣天主教中等學校校長道德領導、學校組織健康與學校效能之關係研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 陳偉國 (2013)。國民小學校長正向領導、學校文化與教師學術樂觀關係之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 陳順利 (2008)。學校效能系統化階層模式的初構與檢證(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 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)。國立屏東教育大學，屏東市。
- 陳蒼謨 (2009)。基隆市國小教師幸福感之調查研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣海洋大學，基隆市。
- 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，新北市。
- 陳寬裕、王正華 (2018)。結構方程模型：運用 AMOS 分析。臺北市：五南。
- 陳錦謀 (2015)。臺北市立國民中學優質學校領導、行政管理與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 陳聰明 (2008)。教師群眾運動與教育關係之文獻分析，明新學報，34，51-67。

- 陳寶山 (2005)。學校行政理念與實踐。臺北市：冠學文化。
- 陸洛 (1998)。中國人幸福感之內涵、測量及相關因素探討。國家科學委員會研究彙刊：人文及社會科學，8，115-137。
- 彭永青 (2013)。國民中學校長正向領導、學校組織氣氛與教師專業承諾關係之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 曾文志 (2006)。活出生命的價值-正向心理學的認識。師友，464，1-7。
- 曾佩婷 (2017)。臺中市國民中學教師幸福感與教學效能之相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 曾璧光 (2015)。技術型高中校長正向領導內涵建構之研究(未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 黃秀玲 (2008)。高承諾導向人力資源管理系統與工作敬業心之跨層次中介分析—正向組織學識與正向組織行為觀點 (未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 黃佳祥 (2016)。新北市國民小學校長正向領導與兼任行政職務教師工作投入關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃坤謨 (2008)。國民小學校長多元智能領導、教師工作投入與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃宗顯 (2008)。學校領導：新理論與實踐。臺北市：五南。
- 黃宗顯、陳麗玉、徐吉春、劉財坤、鄭明宗、劉峰銘、郭維哲、黃建皓、商永齡 (2008)。學校領導新理論與實踐。臺北市：五南。
- 黃居正 (2018)。高中校長創新領導核心能力、藍海策略與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 黃明裕 (2017)。國小教師知覺校長分布式領導、教師幸福感與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

- 黃東城(2010)。國民小學營造學習型學校與學校效能關係之研究-以百大特色小學為例(未出版之碩士論文)。中臺科技大學，臺中市。
- 黃俊傑(2008)。積極正向的力量-談正向心理學在教育上的啟示。師說，203，14-18。
- 黃建峯(2008)。校長領導風格、教師工作滿意度與學校效能之相關研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 黃偉洲(2009)。台北縣國民小學組織氣氛與教師幸福感關係之研究(未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。
- 黃惠玲(2008)。國小女教師人格特質、工作壓力與主觀幸福感之相關研究(未出版碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 黃韻如(2017)。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。
- 黃麗萍(2015)。高雄市國民中學校長服務領導、教師教學創新與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 黃馨德(2016)。高雄市公立高中職校長服務領導、教師工作投入與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 楊中芳(譯)。(1997)。性格與社會心理測量總覽(原作者：J. P. Robinson, P. R. Shaver, L. S. Wrightsman)。臺北市：遠流。
- 楊文正(2008)。國民中學學校本位財務管理、教育機會均等與學校效能相關之研究(未出版之碩士論文)。國立中山大學，高雄市。
- 楊念湘(2011)。國民小學校長混合教練、師傅教導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。
- 楊昊韋(2017)。臺北市公立國中校長正向領導、教師情緒勞務與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。

- 楊明原 (2017)。國民中學校長火線領導與學校效能關係之研究—以資訊文化為中介(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 楊淙富 (2012)。國民小學教師領導、教師專業學習社群與學校效能之研究 (未出版之博士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 楊雅婷 (2012)。論教師會與教師工會之法論爭議，*學校行政*，80，138-155。
- 溫明麗 (2008)。教育 101：教育理論與實踐。臺北市：高等教育文化事業有限公司。
- 葉惠文 (2009)。國民中學校長領導權力運用、學校組織氣氛與學校效能關係之研究—以中部地區六縣市為例(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 詹孟傑 (2018)。國民小學校長正向領導、教師希望感與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- 詹美珍 (2011)。桃竹苗地區國民小學教師幸福感與組織公民行為關係之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 管意凱 (2014)。國中校長正向領導、教師正向心理資本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。
- 劉仲瑛 (2012)。國中校長正向領導、學校文化與教師專業學習社群關係之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 劉秀惠 (2014)。桃園市國民中學教師幸福感與組織承諾之相關研究 (未出版之碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 劉佳恩 (2017)。高雄市國民中學校長願景領導、教師組織認同感與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 劉春榮 (1993)。國民小學組織結構、組織承諾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。

- 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。
- 劉靜文 (2008)。正向心理學的觀點及其對教育的啟示。師說，203，9-13。
- 劉懿儀 (2017)。桃園市國中特教教師幸福感與教學效能關係之研究(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 潘慧玲 (1999)。學校效能相關概念的釐析。教育研究資訊，7，138-153。
- 蔡安繕 (2017)。國民中學校長轉型領導、學校組織健康與教師幸福感之關係研究(未出版之博士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 蔡旻興 (2010)。雲嘉南地區國民中學校長魅力領導與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 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：以桃園市為例 (未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 蔡金田 (2018)。學校行政的理論與分析。臺北市：元華文創。
- 蔡琇韶 (2017)。國民小學校長正向領導、教師正向心理資本、教師組織承諾與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 蔡進雄 (2000)。國民中學轉型領導、互易領導學校文化與學校效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 鄭崇趁 (2011)。教育經營學導論—理念、策略、實踐。臺北市：心理出版社。
- 鄭彩鳳 (2008)。學校行政研究：理論與實務。高雄市：麗文文化。
- 鄭清峰 (2017)。國中校長正向領導對學校公共關係建立影響之研究(未出版之碩士論文)。大葉大學，彰化縣。
- 鄭載德 (2017)。臺北市國民中學校長學習領導、教師專業發展及學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。

- 鄭燕祥 (2001)。學校效能及校本管理：發展的機制。臺北市：心理
- 鄭曜忠 (2001)。高級中學行政主管知識管理態度、學校組織文化與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 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。
- 蕭文智 (2015)。校長正向領導對學生創新表現影響之研究-以教師組織公民行為為中介變項。學校行政雙月刊，97，1-21。
- 蕭宏宇 (2015)。國民小學校長正向領導、學校公共關係與學校創新經營效能關係之研究(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 蕭凱欣 (2015)。臺北市國民中學教師領導與學校效能關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 賴邦媛 (2014)。桃園市國中兼任行政教師之工作壓力及幸福感關係之研究(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 賴協志 (2008)。國民小學校長知識領導、組織學習與學校效能關係之研究(未出版之博士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 賴協志、吳清山 (2016)。高級中等學校校長正向領導量表之發展與運用。教育與心理研究，39，29-59。
- 賴明琪 (2015)。國民小學教師專業發展、組織公民行為與教師幸福感關係之研究-以桃園市為例(未出版之碩士論文)。中原大學，桃園市。
- 賴惠君 (2019)。花蓮縣高中職學校經營策略與學校效能之關係研究(未出版之碩士論文)。慈濟大學，花蓮縣。
- 賴惠德和郭建志 (2017)。工作心理學。新北市：國立空中大學。
- 龍志浩 (2016)。國民中學校長多元架構領導、教師心理資本與學校效能關係之研究(未出版

- 之碩士論文)。國立清華大學，新竹市。
- 戴國良 (2015)。圖解領導學。臺北市：五南。
- 薛雅玲 (2016)。高雄市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)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 謝文全 (2003)。教育行政學。臺北市：高等教育文化事業有限公司。
- 謝佩好 (2009)。國民中學、小學教師智慧與幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 謝明華(2003)。國小學童之父親參與、幸福感及學業成就之相關研究(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化市。
- 謝傳崇(2011b)。校長正向領導對教師教學影響之研究，教育資料與研究雙月刊，101，59-82。
- 謝傳崇 (2011c)。校長正向領導理念、研究與實踐。臺北市：高等教育文化事業有限公司。
- 謝傳崇 (2011d)。校長正向領導激發學校超越表現，師友，529，51-55。
- 謝傳崇 (譯) (2011a)。正向領導 (原作者：Kim Cameron)。臺北市：巨流。
- 謝傳崇 (譯) (2011e)。教育變革領導。(原作者：K. Leithwood, D. Jantzi, & R. Stelnbcah)。臺北市：華騰文化。
- 鍾享龍 (2017)。國民小學校長正向領導、教師正向心理資本、組織學習與學校競爭優勢關係之研究(未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 鍾雲英 (2016)。高中校長正向領導指標建構與實徵分析(未出版之博士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 鍾雲英 (2018)。臺灣地區中小學校長正向領導之實踐作為。中等教育，69，8-23。
- 簡成熙 (2018)。教育哲學導論(原作者：George R. Knight)。臺北市：五南。
- 簡惠閔、高家斌(2007)。提升學校效能之具體策略——學習型學校的觀點。教育資料與研究，79，155-168。

顏映馨 (1999)。大學生的生活風格、人際親密和幸福感關係之研究 (未出版之碩士論文)。

國立高雄師範大學，高雄市。

譚家瑜 (譯) (2019)。更快樂：哈佛最受歡迎的一堂課 (原作者：Tal Ben-Shahar)。臺北市：

天下雜誌。

蘇子傑 (2008)。學校組織氣氛與教師幸福感之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立嘉義

大學，嘉義市。

蘇芳儀 (2019)。國小校長正念領導對幸福感影響之研究：以情緒智慧為中介變項 (未出版之

碩士論文)。國立清華大學，新竹市。

蘇郁媚 (2017)。臺南市國小教師幸福感與教學效能之相關研究 (未出版之碩士論文)。國立臺

南大學，臺南市。

蘇琬琿 (2007)。正向心理學對增進學生積極自我概念之啟示。教育研究，15，121-131。

貳、英文部分

Ali, N., Sharma, S., & Zaman, A. (2016). School culture and school effectiveness: Secondary schools in PAKISTAN. *Malaysian Online Journal of Educational Management*, 4, 50-65.

Andronico, K. B. (2013). *Building a positive culture for school improvement: Teachers' perceptions assistant principals' departmental leadership*. (Unpublished doctoral dissertation). Fordham University

Arthur P. B., Ann H. B., Jennifer M. G., & Karen E. L. (1993). Integrating bottom-up and top-down theories of subjective well-being: The case of health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 646-653.

Bakker, A. B., Schaufeli, W. B. (2008). Positive organizational behavior: Engaged employees in flourishing organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 147-54.

Botha, R. J. (2010). School effectiveness: Conceptualising divergent assessment approaches. *South*

African Journal of Education, 30, 605-620.

- Brim, O. G., Ryff, C. D., & Kessler, R. C. (2004). The MIDUS national survey: An overview. In Brim, O. G., Ryff, C. D., & Kessler, R. C. (Eds.), *How healthy are we? A national study of well-being at midlife* (pp. 1-36). Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Cameron, K. (2012). *Positive leadership: Strategies for extraordinary performance*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers.
- Cameron, K. S., & Caza, A. (2004). Introduction: Contributions to the discipline of positive organizational scholarship. *American Behavioral Scientist*, 47, 731-739.
- Cameron, K., Dutton, R., Quinn, R., & Bernstein, S. (2003). Positive organizational scholarship: Meet the movement. *Journal of Management Inquiry*, 12, 266-271.
- Carruthers, C., & Hood, C. (2004). The power of the positive: Leisure & well-being. *Therapeutic Recreation Journal*, 38, 225-245.
- Chapman, J. D. (1993). Leadership, school-based decision making and school effectiveness. In Dimmock, C. (Ed.), *School-based management and school effectiveness* (pp. 201-218), New York : Routledge.
- Creemers, B. (1996). The goals of school effectiveness and school improvement. In Bollen, R., Creemers B. , Hopkins, D., Lagerweij, N., Reynolds, D., Stoll, L.(Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 21-35). New York: Routledge.
- Creemers, B. (1996). The school effectiveness knowledge base. In Bollen, R., Creemers B. , Hopkins, D., Lagerweij, N., Reynolds, D., Stoll, L. (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement*(pp.36-58). New York: Routledge.
- Cunningham, W. G., & Gresso, D. W. (1993). *Cultural leadership: The culture of excellence in education*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.

- Diener, E., Suh, E. N., Lucas, R. E., & Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: Three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276-302.
- Dinkmeyer, D., & Losoncy, L. (2000). *The skills of encouragement bringing out the best in yourself and others*. FL: CRC.
- Donaldson, S. I., & Ko, I. (2010). Positive organizational psychology, behavior, and scholarship: A review of the emerging literature and evidence base. *Journal of Positive Psychology*, 5(3), 177-191.
- Durayappah, A. (2010). The 3P model: A general theory of subjective well-being. *Journal of Happiness Studies*, 12, 681-716.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Fry, L. W., & Matherly, L. L. (2006). *Performance excellence through spiritual Leadership*. Presented at the 2006 Academy of Management meeting, Atlanta, Georgia.
- Fry, L. W., & Slocum, J. W. (2008). Maximizing the triple bottom line through spiritual leadership. *Organizational Dynamics*, 37, 86-96.
- Gay, L. R. (1992). *Educational research: Competencies for analysis and application*. New York: Macmillan.
- Gilbert C., & Magulod, J. (2017). Factors of school effectiveness and performance of selected public and private elementary schools: Implications on educational planning in the Philippines. *Asia Pacific Journal of Multidisciplinary Research*, 5, 73-83.
- Grimm, Sheila, & Amy, Schakat (2014). Literacy-learners to leaders: Our journey. *Techniques*, 89, 10.
- Herrera, R. (2010). *Principal leadership and school effectiveness: Perspectives from principals and teachers*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Western Michigan.

- Houlihan, T. (1988). *School effectiveness: The key ingredients of schools with heart*. Springfield, Ill: Thomas.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G., (2001). *Educational administration: Theory, research, and practice*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Kandel, E. R., & Squire, L. R. (2000). Neuroscience: Breaking down scientific barriers to the study of brain and mind. *Science*, 290, 1113-1120.
- Kasser, T., & Ryan, R. M. (1993). A dark side of the American dream: Correlation of financial success as a central life aspiration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 410-422.
- Levine, D. U., & Lezotte, L. W. (1990). *Unusually Effective Schools: A Review and Analysis of Research and Practice*. Madison, WI: National Center for Effective Schools.
- Lovell, C. W. (2009). *Principal efficacy: An investigation of school principals' sense of efficacy and indicators of school effectiveness*. (Unpublished doctoral dissertation). University of Southern Mississippi, Mississippi.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A.C. (2012). *Educational administration: Concepts and practices*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Luthans, F. (2002a). The need for and meaning of positive organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 23, 695-706.
- Luthans, F. (2002b). Positive organizational behavior: Developing and managing psychological strengths. *Academy of Management Executive*, 16, 57-72.
- Luthans, F., Luthans, K. W., Hodgetts, R. M., & Luthans, B. C. (2001). Positive approach to leadership (PAL): Implications for today's organizations. *The Journal of Leadership Studies*, 8 (2), 1-20.

- Luyten, H., Visscher, A., & Witziers, B. (2005). School effectiveness research: From a review of the criticism to recommendations for further development. *School effectiveness and school improvement, 16*, 249-279.
- McLaren, P. (2003). A pedagogy of possibility. In A. C. Ornstein, L. S. Behar-Horenstein & E. F. Pajak (Eds.), *Contemporary issues in curriculum* (pp. 26-34). Boston : Allyn and Bacon.
- Morris, I. (2009). *Teaching happiness and well-being in schools: Learning to ride elephants*. London, England: Continuum International Publishing.
- Oishi, S. (2010). Culture and well-being: Conceptual and methodological issues. In Diener, E., Helliwell, J. F., & Kahneman, D. (Eds.), *International differences in well-being* (pp.34-69). Oxford: Oxford University Press.
- Omodei, M. M., & Wearing, A. J. (1990). Need satisfaction and involvement in projects : Toward and integrative model of subjective well-being. *Journal of Personality and social Psychology, 59*, 762-769.
- Owings W. A., & Kaplan L. S. (2012). *Leadership and organizational behavior in education: Theory into practice*. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Rath, T. (2004). The impact of positive leadership. *Gallup Business Journal*. Retrieved from <http://gmj.gallup.com/content/11458/impact-positive-leadership.aspx>
- Reynolds, D., & Stoll, L. (1996). Merging school effectiveness and school improvement: the knowledge bases. In Reynolds, D., Bollen, R., Creemers, B., Hopkins, D., Stoll, L., & Lagerweij, N. (Eds.), *Making good schools: Linking school effectiveness and school improvement* (pp. 94-112). New York : Routledge.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness & human potential : A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology, 52*, 141-166.

- Scheerens, J., & Creemers, B. P. M.(1989). Conceptualizing school effectiveness. *International Journal of Educational Research*, 13, 691-706.
- Schwarz, N., & Strack, F. (1999). Reports of subject well-being: Judgmental processes and their methodological implications. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp.61-84). New York : Russell Sage Foundation.
- Seligman, M.E.P.(2005). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In Snyder, C. R., & Lopez, S.J. (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.
- Smith, M. B., Bryan, L. K., & Vodanovich, S. J. (2012). The counter-intuitive effects of flow on positive leadership and employee attitudes: Incorporating positive psychology into the management of organizations. *The Psychologist Manager Journal*, 15, 174-198.
- Teddlie, C., & Reynolds, D. (Eds.). (2000). *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer.
- Uline, C. L., Miller, D. M., & Tschannen-Moran, M. (1998). School effectiveness : The underlying dimensions. *Educational Administration Quarterly*, 34, 462-483.
- 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.
- West-Burnham, J. (2009). *Rethinking Educational Leadership: From Improvement to Transformation*. London, England: Continuum International Publishing.
- Wright, T. A. (2003). Positive organizational behavior: An idea whose time has truly come. *Journal of Organizational Behavior*, 24 ,437-442.
- Young, D. J.(1998), *Characteristics of effective rural schools: A longitudinal study of western australian high school students.*(ED 422141).



問卷授權使用同意書

茲同意國立政治大學教育學系教育行政組博士班楊雅婷君，授權使用本人，所編「臺灣地區國民小學校長正向領導、學校文化對學校創新經營影響之研究」博士論文中，有關「校長正向領導」的研究工具。

同意人： 仲 秀 蓮

附錄二 高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷(學者專家用)

親愛的教育先進，您好：

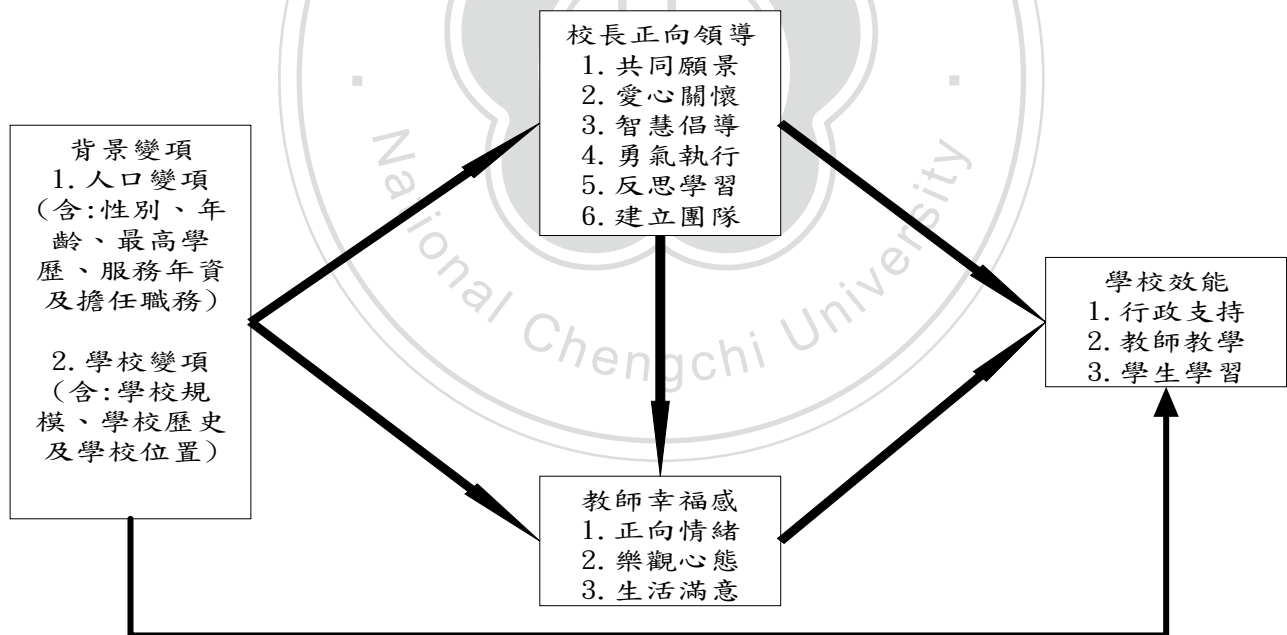
感謝您在百忙之中撥冗填答這份問卷，本問卷的主要目的在於了解高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之依據。問卷內容包括：「第一部分：基本資料」、「第二部分：校長正向領導」、「第三部分：教師幸福感」及「第四部分：學校效能」。謹將問卷內容題目臚列如下，敬請您就每一題目與其對各層面的可用性，在適當的□打「√」；若有修正意見，請您不吝指教，以供後學作為修正的依據。感謝您的指教！敬祝

教安

國立政治大學教育學系博士生 楊雅婷 敬上 104 年 12 月

- 一、了解高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的內涵與現況。
- 二、探討不同背景變項在知覺高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的差異情形。
- 三、分析高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之相關情形。
- 四、建構高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之互動模式。
- 五、驗證本研究所建構之高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之互動模式的適配度及影響力。
- 六、根據文獻探討及問卷調查等研究結果，提出相關建議，俾供主管教育行政機關、學校教育人員及後續研究之參考。

● 研究架構圖



第一部分：基本資料

可用性

適 修 刪
用 正 除

內容

1. 性別：女 男

修正意見：_____

2. 年齡：30歲以下 31-40歲 41-50歲 51歲以上

修正意見：_____

3. 教育程度：大學 碩士 博士

修正意見：_____

4. 服務年資：5年以下 6-10年 11-15年 16-20年 21年以上

修正意見：_____

5. 擔任職務：校長 主任(含教師兼主任) 組長(含教師兼任組長)
教師

修正意見：_____

6. 學校規模：12班以下 13-36班 37-60班 61班以上

修正意見：_____

7. 學校歷史：10年以內 11-30年 31-50年 51年以上

修正意見：_____

8. 學校位置：直轄市 一般縣市 離島縣市

修正意見：_____

第二部分 校長正向領導

可用性

適 修 刪
用 正 除

題

項

共同願景:校長整合組織成員個人對學生學習的期望，建立共同期望與目標，激勵學生努力學習和創新的表現程度

1. 本校教職員工關注學生的學習成效。
修正意見：_____
2. 校長會與教職員工討論本校學生的學習需求與表現情形。
修正意見：_____
3. 本校家長認同學校的願景和辦學目標。
修正意見：_____
4. 校長會說明本校的發展願景、目標與成果。
修正意見：_____
5. 本校各項教育活動能以提升學生的品德和學習成效為目標。
修正意見：_____
6. 校長能以提升學生學習成效作為辦學的方針。
修正意見：_____

愛心關懷:校長藉由愛心關懷、感恩來營造組織的正向氛圍，協助成員滿足需求，提升組織效能，建立良好人際關係。

1. 校長經常感謝全校教職員工的努力。
修正意見：_____
2. 校長能體諒教職員工。

可用性

適 修 刪
用 正 除

題

項

修正意見： _____

3. 校長會抽空聽取教職員工的意見。

修正意見： _____

4. 校長對工作表現不佳的教職員工，會教導他（她）改善的方法。

修正意見： _____

5. 校長待人友善且容易親近。

修正意見： _____

6. 校長能尊重教職員工，並建立良好的工作夥伴。

修正意見： _____

智慧倡導：校長為達成學校目標，訂定可行的計畫與策略，並以肯定支持的語言取代負向批評的語言，運用智慧激勵組織成員，使組織產生正向超越的表現。

1. 校長會協助各處室或教師解決工作上所遭遇的困難。

修正意見： _____

2. 校長能協調各處室，使他們採取合作一致的步調。

修正意見： _____

3. 校長會讓教師瞭解家長對教師的期待與教師應盡的職責。

修正意見： _____

4. 校長會技巧的督促工作不力的教職員工，使其完成應盡的責任。

修正意見： _____

可用性

適 修 刪
用 正 除

題

項

5. 校長會將要做的事，規劃成為周詳可行的計畫。

修正意見： _____

勇氣執行:校長為達到計畫目標，展現奮鬥不懈的毅力，克服困難，使
計畫能有效落實。

1. 校長能克服困難，以展現執行力。

修正意見： _____

2. 校長能督導各處室落實執行各項計畫活動。。

修正意見： _____

3. 校長會適時檢核學校各項教育活動的成效。

修正意見： _____

4. 校長能督導同仁有效運用學校經費資源。

修正意見： _____

5. 校長能依實際情況適度修正學校計畫，以達成目標。

修正意見： _____

6. 校長對於成效良好的創新活動會持續推動。

修正意見： _____

反思學習：校長能時時反省自己行為，持續充實專業知能，發揮反思與
學習示範效果，並鼓勵教師反思與彼此分享教學心得。

1. 校長會分享自己的知識與經驗。

修正意見： _____

可用性

適 修 刪
用 正 除

題

項

2. 校長凡事以身作則，成為學校同仁的典範。

修正意見：_____

3. 校長勇於承擔責任，讓老師有安全的教學環境。

修正意見：_____

4. 校長瞭解學習成長的重要性，會定期檢討自己的缺失。

修正意見：_____

建立團隊：校長善用成員專長，形成各類型團隊，並授權及激勵成員發揮所長，擴大校長影響力，進而提高學校經營效能。

1. 校長鼓勵成員依專長組成各類團隊，以推展創新的活動方案。

修正意見：_____

2. 校長對各類團隊的運作充分授權，讓團隊能發揮所長。

修正意見：_____

3. 校長會善用成員的專長，推展學校各項活動。

修正意見：_____

4. 校長會適當指引各類團隊發展的目標與方向。

修正意見：_____

5. 校長能提供各類團隊參加專業成長的機會，以增進其能力。

修正意見：_____

6. 校長會適時獎勵各類團隊的優良表現。

修正意見：_____

第三部分 教師幸福感

可用性

適 修 刪
用 正 除

題

項

一、正向情緒：為快樂、喜悅、享受、高興等知覺。

1. 我常以笑容面對事情。

修正意見：_____

2. 我常感到快樂愉悅。

修正意見：_____

3. 我覺得世界的事務非常美好。

修正意見：_____

4. 我覺得生活充滿愉悅的感受。

修正意見：_____

5. 我覺得自己的心情比別人愉快。

修正意見：_____

6. 我會以喜悅的態度面對事情。

修正意見：_____

二、樂觀心態：對不確定的未來與生活的知覺。

1. 我對不定的未來感到樂觀。

修正意見：_____

2. 我覺得生命很有意義。

修正意見：_____

3. 我認為只要努力就一定會有收穫。

修正意見：_____

可用性

適 修 刪
用 正 除

題

項

4. 我認為世上事情還是有美好的部分。

修正意見： _____

5. 我覺得生活有目標。

修正意見： _____

6. 我熱愛我的生活

修正意見： _____

三、生活滿意：係指個人對其生活表現所具有的滿意感受。

1. 我的生活有安全感

修正意見： _____

2. 我覺得生活可以過得自在輕鬆。

修正意見： _____

3. 我對生活中的每一件事都很滿意。

修正意見： _____

4. 我對現在的生活非常滿意。

修正意見： _____

5. 我覺得日子過得比別人好。

修正意見： _____

6. 我能過自己想要過的生活。

修正意見： _____

第四部分 學校效能

可用性

適 修 刪
用 正 除

題

項

一、行政支持：係指學校行政的運作具有高度的溝通、協商及分工合作，
解決校內相關問題的行政支持之知覺。

1. 本校有明確的經營目標。

修正意見：_____

2. 本校行政處室同仁多能認真工作且表現良好。

修正意見：_____

3. 本校行政處室能盡力協助教師解決問題。

修正意見：_____

4. 本校建立多元溝通管道。

修正意見：_____

5. 本校校長會督促行政同仁分工合作。

修正意見：_____

6. 本校校長將要做的事情規劃程周詳可行的計畫。

修正意見：_____

二、教師教學：係指教師在課程教學、班級經營、進修成長及工作滿意
度等與教師教學之知覺

1. 本校教師具備豐富的學科知識的教學能力。

修正意見：_____

2. 本校教師具備良好的班級經營能力

修正意見：_____

可用性

適 修 刪
用 正 除

題

項

3. 本校教師主動參與專業研習活動。

修正意見：_____

4. 本校教師對教學工作有高度的熱忱態度。

修正意見：_____

5. 本校教師積極力求表現，達成教學工作目標。

修正意見：_____

6. 本校教師不斷從事專業成長。

修正意見：_____

三、學生學習：係指學生在生活表現、基本學科能力、學習態度表現及
活動參與等學生學習之知覺

1. 本校學校學生具有良好之基本學科能力。

修正意見：_____

3. 本校學生積極參與各項活動。

修正意見：_____

4. 本校學生能具有良好的學習態度。

修正意見：_____

5. 學校學生缺課率低。

修正意見：_____

6. 學校學生能具有解決問題的能力

修正意見：_____



附錄三 專家內容效度資料分析表

第一部分：基本資料

背景變項	專家內容效度評析資料分析
1.性別	原始選項： <input type="checkbox"/> 女 <input type="checkbox"/> 男
	專家建議：
	最後修正：不修正
2.年齡	原始選項： <input type="checkbox"/> 30歲以下 <input type="checkbox"/> 31-40歲 <input type="checkbox"/> 41-50歲 <input type="checkbox"/> 51歲以上
	專家建議：
	最後修正：不修正
3.教育程度	原始選項： <input type="checkbox"/> 大學 <input type="checkbox"/> 碩士 <input type="checkbox"/> 博士
	專家建議：
	最後修正：不修正
4.服務年資	原始選項： <input type="checkbox"/> 5年以下 <input type="checkbox"/> 6-10年 <input type="checkbox"/> 11-15年 <input type="checkbox"/> 16-20年 <input type="checkbox"/> 21年以上
	專家建議：
	最後修正：不修正
5.擔任職務	原始選項： <input type="checkbox"/> 主任(含教師兼主任) <input type="checkbox"/> 組長(含教師兼任組長) <input type="checkbox"/> 專任教師(含導師) <input type="checkbox"/> 科任教師
	專家建議：
	最後修正：不修正
6.學校規模	原始選項： <input type="checkbox"/> 12班以下 <input type="checkbox"/> 13-36班 <input type="checkbox"/> 37-60班 <input type="checkbox"/> 61班以上
	專家建議：
	最後修正：不修正
7.學校歷史	原始選項： <input type="checkbox"/> 10年以內 <input type="checkbox"/> 11-30年 <input type="checkbox"/> 31-50年 <input type="checkbox"/> 51年以上
	專家建議：
	最後修正：不修正
8.學校位置	原始選項： <input type="checkbox"/> 直轄市 <input type="checkbox"/> 一般縣市 <input type="checkbox"/> 離島縣市
	專家建議：
	最後修正：不修正

第二部分:校長正向領導

題號	適合次數/比例%	修正後適合次數/比例%	結果	專家修正意見	A:原題目 B:修正後題目
1	9/90%	1/10%	修正	教職員工修正為教師	A. 本校教職員工關注學生的學習成效 B. 本校校長能促使教師關注學生的學習成效
2	8/80%	2/20%	修正	教職員工修正為教師 增加本校	A. 校長會與教職員工討論本校學生的學習需求與表現情形 B. 本校校長會與教師討論學生的學習需求與表現情形
3	9/90%	1/10%	修正	增加校長引導學校	A. 本校家長認同學校的願景和辦學目標 B. 本校校長會引導學校家長認同學校的願景
4	9/90%	1/10%	修正	願景、目標與成果概念不同，請分列 增加本校 增加本校	A. 校長會說明本校的發展願景、目標與成果 B. 本校校長家長認同學校的辦學目標 B. 本校校長會向教師說明本校的發展願景
5	9/90%	1/10%	修正	修正為校長強調	A. 本校各項教育活動能以提升學生的品德和學習成效為目標 B. 本校校長強調教育活動以提升學生的品德和學習成效為目標
6	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長能以提升學生學習成效作為辦學的方向 B. 本校校長能以提升學生學習成效作為辦學的方針
7	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長經常感謝全校教職員工的努

					力 B. 本校校長經常感謝全校教職員工的努力
8	9/90%	1/10%	修正	增列辛勞	A. 校長能體諒教職員工。 B. 本校校長能體諒教職員工的辛勞
9	9/90%	1/10%	修正	增加本校	C. 校長會抽空聽取教職員工的意見 D. 本校校長會抽空聽取教職員工的意見
10	9/90%	1/10%	修正	建議與 13 整併	A. 校長對工作表現不佳的教職員工，會教導他（她）改善的方法。 B. 同意整併
11	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長待人友善且容易親近 B. 本校校長待人友善且容易親近。
12	9/90%	1/10%	修正	建議與 10 整併 增加本校	A. 校長能尊重教職員工，並建立良好的工作夥伴關係。 B. 本校校長能尊重教職員工，並建立良好的工作夥伴。
13	8/80%	2/20%	修正	各處室或教師 建議分列 增加本校	A. 校長會協助各處室或教師解決工作上所遭遇的困難 B. 本校校長會協助各處室解決工作上所遭遇的困難
14	8/80%	2/20%	修正	各處室或教師 建議分列 增加本校	A. 校長會協助各處室或教師解決工作上所遭遇的困難 B. 本校校長會協助教師解決工作上所遭遇的困難
15	9/90%	1/10%	修正	他們修正他/她們 增加本校	A. 校長能協調各處室，使他們採取合作一致的步調。 B. 本校校長能協調各處室，使他/她們採取合作一致的步調。
16	9/90%	1/10%	修正	建議分裂期待 與應盡的職責	A. 校長會讓教師瞭解家長對教師的期待與教師應盡的職責

				增加本校	B. 本校校長會讓教師瞭解家長對教師的期待
17	8/80%	2/20%	修正	建議分裂期待與應盡的職責 增加本校	A. 校長會讓教師瞭解家長對教師的期待與教師應盡的職責 B. 本校校長會讓教師瞭解應盡的職責
18	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長會技巧的督促工作不力的教職員工，使其完成應盡的責任。 B. 本校校長會技巧的督促工作不力的教職員工，使其完成應盡的責任。
19	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長會使用各種方式讓家長了解本校各項教育活動措施。 B. 本校校長會使用各種方式讓家長了解本校各項教育活動措施。
20	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長會將要做的事，規劃成為周詳可行的計畫。 B. 本校校長會將要做的事，規劃成為周詳可行的計畫。
21	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長能克服困難，以展現執行力。 B. 本校校長能克服困難，以展現執行力。
22	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長能督導各處室落實執行各項計畫活動。 B. 本校校長能督導各處室落實執行各項計畫活動。
23	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長會適時檢核學校各項教育活動的實施成效 B. 本校校長會適時檢核學校各項教育活動的成效
24	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長能督導同仁有效運用學校經

					費資源 B. 本校校長能督導同仁有效運用學校經費資源
25	9/90%	1/10%	修正	刪除達成目標	A. 校長能依實際情況適度修正各項計畫，以達成目標。 B. 本校校長能依實際情況適度修正學校計畫
26	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長對於成效良好的創新活動會持續推動 B. 本校校長對於成效良好的創新活動會持續推動
27	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長會分享自己的知識與經驗 B. 本校校長會分享自己的知識與經驗
28	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長凡事以身作則，成為學校成員的典範。 B. 本校校長凡事以身作則，成為學校同仁的典範。
29	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長勇於承擔責任，讓老師有安全的教學環境。 B. 本校校長勇於承擔責任，讓教師有安全的教學環境。
30	8/80%	2/20%	修正	自己修正為校務運作 增加本校	A. 校長瞭解學習成長的重要性，會定期檢討自己的缺失。 B. 本校校長瞭解學習成長的重要性，會定期檢討校務運作的缺失。
31	9/90%	1/10%	修正	增加本校，刪除以	A. 校長鼓勵成員依專長組成各類團隊，以推展創新的活動方案。 B. 本校校長鼓勵成員依專長組成各類團隊，推展創新的活動方案。
32	9/90%	1/10%	修正	增加本校	A. 校長對各類團隊的運作充分授

					<p>權，讓團隊能發揮所長。</p> <p>B. 本校校長對各類團隊的運作充分授權，讓團隊能發揮所長。</p>
33	8/80%	2/20%	修正	活動修正為措施 增加本校	<p>A. 校長會善用成員的專長，推展學校各項活動。</p> <p>B. 本校校長會善用成員的專長，推展學校各項措施。</p>
34	9/90%	1/10%	修正	增加本校	<p>A. 校長會適時指引各類團隊發展的目標與方向</p> <p>B. 本校校長會適當指引各類團隊發展的目標與方向</p>
35	9/90%	1/10%	修正	增加本校	<p>A. 校長能提供各類團隊參加專業成長的機會，以增進其能力。</p> <p>B. 本校校長能提供各類團隊參加專業成長的機會，以增進其能力。</p>
36	9/90%	1/10%	修正	增加本校	<p>A. 校長會適時獎勵各類團隊的優良表現</p> <p>B. 本校校長會適時獎勵各類團隊的優良表現</p>

第三部分：教師幸福感

題號	適合次數/ 比例%	修正後適合 次數/比例%	結果	專家修正意見	A:原題目 B:修正後題目
1	10/100%		保留		<p>A. 我常以笑容面對事情</p> <p>B. 保留</p>
2	10/100%		保留		<p>A. 我常感到快樂愉悅</p> <p>B. 保留</p>
3	10/100%		保留		<p>A. 我覺得世界的事務非常美好</p> <p>B. 保留</p>
4	10/100%		保留		<p>A. 我覺得生活充滿愉悅的感受</p>

					B. 保留
5	10/100%		保留		A. 我覺得自己的心情比別人愉快 B. 保留
6	10/100%		保留		A. 我會以喜悅的態度面對事情 B. 保留
7	9/90%	1/10%	修正	修正為 不確定	A. 我對不定的未來感到樂觀 B. 我對不確定的未來感到樂觀
8	10/100%		保留		A. 我覺得生命很有意義 B. 保留
9	10/100%		保留		A. 我認為只要努力就一定會有收穫 B. 保留
10	10/100%		保留		A. 我認為世上的事情還是有美好的 部分 B. 保留
11	10/100%		保留		A. 我覺得生活有目標 B. 保留
12	10/100%		保留		A. 我熱愛我的生活 B. 保留
13	10/100%		保留		A. 我的生活有安全感 B. 保留
14	10/100%		保留		A. 我覺得生活可以過得自在輕鬆 B. 保留
15	10/100%		保留		A. 我對生活中的每一件事都很滿意 B. 保留
16	10/100%		保留		A. 我對現在的生活滿意 B. 保留
17	10/100%		保留		A. 我覺得日子過得比別人好 B. 保留
18	10/100%		保留		A. 我能過自己想要過的生活 B. 保留

第四部分：學校效能

題號	適合次數/ 比例%	修正後適合 次數/比例%	結果	專家修正意見	A:原題目 B:修正後題目
1	10/100%		保留		A. 本校有明確的經營目標 B. 保留
2	10/100%		保留		A. 本校行政處室同仁多能認真工作且表現良好 B. 保留
3	10/100%		保留		A. 本校行政處室能盡力協助教師解決問題 B. 保留
4	10/100%		保留		A. 本校建立多元溝通管道 B. 保留
5	10/100%		保留		A. 本校校長會督促行政同仁分工合作 B. 保留
6	10/100%		保留		A. 本校校長將要做的事情規劃程周詳可行的計畫 B. 保留
7	10/100%		保留		A. 本校教師具備豐富的學科知識的教學能力 B. 保留
8	10/100%		保留		A. 本校教師具備良好的班級經營能力 B. 保留
9	10/100%		保留		A. 本校教師主動參與專業研習活動 B. 保留
10	10/100%		保留		A. 本校教師對教學工作有高度的熱忱態度 B. 保留
11	10/100%		保留		A. 本校教師積極力求表現，達成教學

					工作目標 B. 保留
12	10/100%		保留		A. 本校教師不斷從事在職進修 B. 保留
13	10/100%		保留		A. 本校學生具有良好之基本學科能力 B. 保留
14	10/100%		保留		A. 本校學生積極參與各項活動 B. 保留
15	10/100%		保留		A. 本校學生能具有良好的學習態度。 B. 保留
16	10/100%		保留		A. 本校學生缺課率低。 B. 保留
17	10/100%		保留		A. 本校學生能具有解決問題的能力 B. 保留



附錄四 高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷(預試問卷)

親愛的教育先進，您好：

感謝您在百忙之中撥冗填答這份問卷，本問卷的主要目的在於了解高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的感受，以做為改進學校行政之參考。問卷內容包括：「第一部分：校長正向領導」、「第二部分：教師幸福感」、「第三部分：學校效能」及「第四部分：基本資料」。您所填寫的資料，將做綜合分析之用，請放心填答。感謝您的支持與合作！敬祝
教安

國立政治大學教育學系博士生 楊雅婷 敬上
指導教授：湯志民教授
107年6月

第一部分

題

目	非常符合	大部分符合	部分符合	部分不符合	大部分不符合	非常不符合
1. 本校校長能促使教師關注學生的學習成效	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 本校校長會與教師討論學生的學習需求與表現情形	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 本校校長會引導學校家長認同學校的願景	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 本校校長家長認同學校的辦學目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 本校校長會向教師說明本校的發展願景	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 本校校長強調教育活動以提升學生的品德和學習成效為目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 本校校長能以提升學生學習成效作為辦學的方針	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 本校校長經常感謝全校教職員工的努力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 本校校長能體諒教職員工的辛勞	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 本校校長會抽空聽取教職員工的意見	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|-------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 11. 本校校長待人友善且容易親近 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12. 本校校長能尊重教職員工，並建立良好的工作夥伴 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 本校校長會協助各處室解決工作上所遭遇的困難 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 本校校長會協助教師解決工作上所遭遇的困難 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 本校校長能協調各處室，使他/她們採取合作一致的步調 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 本校校長會讓教師瞭解家長對教師的期待 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 本校校長會讓教師瞭解應盡的職責 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 本校校長會技巧的督促工作不力的教職員工，使其完成應盡的責任。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. 本校校長會使用各種方式讓家長了解本校各項教育活動措施 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 本校校長會將要做的事，規劃成為周詳可行的計畫。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. 本校校長能克服困難，以展現執行力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 本校長能督導各處室落實執行各項計畫活動 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. 本校校長會適時檢核學校各項教育活動的成效 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. 本校校長能督導同仁有效運用學校經費資源 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. 本校校長能依實際情況適度修正學校計畫 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. 本校校長對於成效良好的創新活動會持續推動 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input checked="" type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. 本校校長會分享自己的知識與經驗 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. 本校校長凡事以身作則，成為學校同仁的典範。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. 本校校長勇於承擔責任，讓教師有安全的教學環境。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. 本校校長瞭解學習成長的重要性，會定期檢討校務運作的缺失。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. 本校校長鼓勵成員依專長組成各類團隊，推展創新的活動方案。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. 本校校長對各類團隊的運作充分授權，讓團隊能 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

發揮所長。

- | | | | | | | |
|----------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 33. 本校校長會善用成員的專長，推展學校各項措施。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 34. 本校校長會適當指引各類團隊發展的目標與方向 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 35. 本校校長能提供各類團隊參加專業成長的機會，以增進其能力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 36. 本校校長會適時獎勵各類團隊的優良表現 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

第二部分

題	非常符合	大部分符合	部分符合	部分不符合	大部分不符合	非常不符合
1. 我常以笑容面對事情	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. 我常感到快樂愉悅	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. 我覺得世界的事務非常美好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. 我覺得生活充滿愉悅的感受	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. 我覺得自己的心情比別人愉快	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. 我會以喜悅的態度面對事情	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. 我對不確定的未來感到樂觀	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. 我覺得生命很有意義	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. 我認為只要努力就一定會有收穫	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. 我認為世上的事情還是有美好的部分	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. 我覺得生活有目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. 我熱愛我的生活	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. 我的生活有安全感	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. 我覺得生活可以過得自在輕鬆	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. 我對生活中的每一件事都很滿意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | |
|-----------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 16. 我對現在的生活滿意 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 我覺得日子過得比別人 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 我能過自己想要過的生活 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

第三部分

題	目	非常符合	大部分符合	部分符合	部分不符合	大部分不符合	非常不符合
1.	本校有明確的經營目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	本校行政處室同仁多能認真工作且表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	本校行政處室能盡力協助教師解決問題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	本校建立多元溝通管道	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	本校校長會督促行政同仁分工合作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	本校校長將要做的事情規劃程周詳可行的計畫	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	本校教師具備豐富的學科知識的教學能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	本校教師具備良好的班級經營能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	本校教師主動參與專業研習活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	本校教師對教學工作有高度的熱忱態度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	本校教師積極力求表現，達成教學工作目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	本校教師不斷從事在職進修	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	本校學生具有良好之基本學科能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	本校學生積極參與各項活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	本校學生能具有良好的學習態度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	本校學生缺課率低	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	本校學生能具有解決問題的能力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

第四部分

1. 性別：女 男
2. 年齡：30歲以下 31-40歲 41-50歲 51歲以上
3. 教育程度：大學 碩士 博士
4. 服務年資：5年以下 6-10年 11-15年 16-20年 21年以上
5. 擔任職務：主任(含教師兼主任) 組長(含教師兼任組長) 專任教師(含導師)

科任教師

6. 學校規模：12班以下 13-36班 37-60班 61班以上
7. 學校歷史：10年以內 11-30年 31-50年 51年以上
8. 學校位置：直轄市 一般縣市 離島縣市





附錄五 高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能之調查問卷(正式問卷)

親愛的教育先進，您好：

感謝您在百忙之中撥冗填答這份問卷，本問卷的主要目的在於了解高級中學校長正向領導、教師幸福感與學校效能的感受，以做為改進學校行政之參考。問卷內容包括：「第一部分：校長正向領導」、「第二部分：教師幸福感」、「第三部分：學校效能」及「第四部分：基本資料」。您所填寫的資料，將做綜合分析之用，請放心填答。感謝您的支持與合作！敬祝
教安

國立政治大學教育學系博士生 楊雅婷 敬上
指導教授：湯志民教授
107年12月

第一部分

題	目	非常符合	大部分符合	部分符合	部分不符合	大部分不符合	非常不符合
1.	本校校長能促使教師關注學生的學習成效	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	本校校長會與教師討論學生的學習需求與表現情形	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	本校校長會引導學校家長認同學校的願景	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	本校校長家長認同學校的辦學目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	本校校長會向教師說明本校的發展願景	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	本校校長強調教育活動以提升學生的品德和學習成效為目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	本校校長能以提升學生學習成效作為辦學的方針	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	本校校長經常感謝全校教職員工的努力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	本校校長能體諒教職員工的辛勞	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	本校校長會抽空聽取教職員工的意見	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	本校校長待人友善且容易親近	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | | | | | | |
|------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 12. 本校校長能尊重教職員工，並建立良好的工作夥伴。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13. 本校校長會協助各處室解決工作上所遭遇的困難 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14. 本校校長會協助教師解決工作上所遭遇的困難 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15. 本校校長能協調各處室，使他/她們採取合作一致的步調。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16. 本校校長會讓教師瞭解家長對教師的期待 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17. 本校校長會讓教師瞭解應盡的職責 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18. 本校校長會技巧的督促工作不力的教職員工，使其完成應盡的責任。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19. 本校校長會使用各種方式讓家長了解本校各項教育活動措施 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20. 本校校長會將要做的事，規劃成為周詳可行的計畫。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 21. 本校校長能克服困難，以展現執行力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22. 本校校長能督導各處室落實執行各項計畫活動 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23. 本校校長會適時檢核學校各項教育活動的成效 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24. 本校校長能督導同仁有效運用學校經費資源 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25. 本校校長能依實際情況適度修正學校計畫 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 26. 本校校長對於成效良好的創新活動會持續推動 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 27. 本校校長會分享自己的知識與經驗 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 28. 本校校長凡事以身作則，成為學校同仁的典範。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 29. 本校校長勇於承擔責任，讓教師有安全的教學環境。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 30. 本校校長瞭解學習成長的重要性，會定期檢討校務運作的缺失。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 31. 本校校長鼓勵成員依專長組成各類團隊，推展創新的活動方案。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 32. 本校校長對各類團隊的運作充分授權，讓團隊能發揮所長。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 33. 本校校長會善用成員的專長，推展學校各項措施。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

34. 本校校長會適當指引各類團隊發展的目標與方向
35. 本校校長能提供各類團隊參加專業成長的機會，
以增進其能力。
36. 本校校長會適時獎勵各類團隊的優良表現

第二部分

題	目	非 常 符 合	大 部 分 符 合	部 分 符 合	部 分 不 符 合	大 部 分 不 符 合	非 常 不 符 合
1.	我常以笑容面對事情	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	我常感到快樂愉悅	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	我覺得世界的事務非常美好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	我覺得生活充滿愉悅的感受	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	我覺得自己的心情比別人愉快	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	我會以喜悅的態度面對事情	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	我對不確定的未來感到樂觀	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	我覺得生命很有意義	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	我認為只要努力就一定會有收穫	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	我認為世上的事情還是有美好的部分	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	我覺得生活有目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	我熱愛我的生活	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	我的生活有安全感	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	我覺得生活可以過得自在輕鬆	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	我對生活中的每一件事都很滿意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	我對現在的生活滿意	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	我覺得日子過得比別人好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	我能過自己想要過的生活	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

第三部分

題	目	非常符合	大部分符合	部分符合	部分不符合	大部分不符合	非常不符合
1.	本校有明確的經營目標	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	本校行政處室同仁多能認真工作且表現良好	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	本校行政處室能盡力協助教師解決問題	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	本校建立多元溝通管道	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	本校校長會督促行政同仁分工合作	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	本校校長將要做的事情規劃程周詳可行的計畫	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	本校教師具備豐富的學科知識的教學能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	本校教師具備良好的班級經營能	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	本校教師主動參與專業研習活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	本校教師對教學工作有高度的熱忱態度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	本校教師積極力求表現，達成教學工作目標。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	本校教師不斷從事在職進修	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	本校學生具有良好之基本學科能力	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	本校學生積極參與各項活動	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	本校學生能具有良好的學習態度	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	本校學生缺課率低	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	本校學生能具有解決問題的能力。	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

第四部分

1. 性別：女 男
2. 年齡：30 歲以下 31-40 歲 41-50 歲 51 歲以上
3. 教育程度：大學 碩士 博士
4. 服務年資：5 年以下 6-10 年 11-15 年 16-20 年 21 年以上
5. 擔任職務：主任(含教師兼主任) 組長(含教師兼任組長) 專任教師(含導師)

科任教師

6. 學校規模：12 班以下 13-36 班 37-60 班 61 班以上
7. 學校歷史：10 年以內 11-30 年 31-50 年 51 年以上
8. 學校位置：直轄市 一般縣市 離島縣市

