

國立政治大學教育學院學校行政碩士在職專班
碩士學位論文

臺灣中小學教師心理資本與幸福感
關係之後設分析

Meta-analysis of the Relationship between Psychological
Capital and Well-being of Primary and Secondary
School Teachers in Taiwan

指導教授：郭昭佑博士

研究生：王嫻方撰

中華民國 109 年 7 月



謝 誌

萬分感謝指導教授郭昭佑老師的教導與提攜，在昭佑老師循循善誘、春風化雨的培育之下，引領及策勵我在研究之路上向前邁進。

衷心感謝論文考試委員會主席閻自安老師及委員陳揚學老師的指導、審閱及斧正，使本研究更臻周延。

無限感恩研究所—政大教育學院學校行政碩士在職專班諸位恩重如山的教授們，包含張奕華老師、秦夢群老師、胡悅倫老師、湯志民老師、王鍾和老師、吳政達老師的啟發、教育、激勵、建議及關懷，使我受益匪淺、入寶山而不空手回。

由衷感謝從小到大無數恩師的諄諄教誨、解惑與協助，包含柳清地老師、李茂能老師、吳勁甫老師、郭素雲老師、莊秋媛老師、趙凱臨老師、陳景花老師、潘振輝老師、張偉豪老師、黃寶園老師、簡瑋成老師、莊清寶老師、林信志老師…等等。回首求學過程，需要感謝的恩師真是不計其數，師恩浩蕩，學生永銘於心。

非常感激父母的養育、啟蒙與栽培之恩，帶領我受教育、踏入知識的殿堂。深深感恩家人們的愛護、支持及鼓勵，讓我可以無後顧之憂地投注心力於學業上。

感謝好友們、同事們及同學們的鼎力相助、砥礪切磋。

謹以此論文獻給我摯愛的先父。

王嫻方 謹誌

2020年7月



摘要

本研究旨在以後設分析方法探討臺灣中小學教師心理資本與幸福感關係。經蒐集及篩選後，共納入五篇論文，以統計軟體 Comprehensive Meta-Analysis (CMA) 2.0 分析平均效果量及調節變項。研究結果顯示：

- 一、教師心理資本整體層面與教師幸福感整體層面間存在正向關係，且屬大效果量（平均效果量 r 值為 .573）。
 - 二、教師心理資本分層面與教師幸福感整體層面間皆存在正向關係，且屬大效果量（平均效果量 r 值介於 .508 至 .593）。
 - 三、教師心理資本整體層面與教師幸福感分層面間皆存在正向關係，且屬大效果量（平均效果量 r 值介於 .565 至 .637）。
 - 四、教師心理資本分層面與教師幸福感分層面間皆存在正向關係，且屬中及大效果量（平均效果量 r 值介於 .464 至 .649）。
 - 五、樣本文獻所調查範圍之教師心理資本整體層面與教師幸福感整體層面間關係之調節變項為性別、年齡、年資、職務、教育程度等五個研究特徵。
- 最後，根據研究結果提出建議，供教育單位及後續研究參考。

關鍵詞：後設分析、心理資本、幸福感

Abstract

The purpose of this study is to use meta-analysis as the method to investigate the relationship between psychological capital and well-being of primary and secondary school teachers in taiwan. After collection and selection of related literatures, this study includes five academic papers in the analysis and applied Comprehensive Meta-Analysis (CMA) 2.0 to analyze the summary effect sizes and the moderator variables. The research results are as follows:

- 1.The relationship between total dimension of psychological capital and total dimension of well-being of the teachers is positive and the effect size is large (summary effect size, r value is .573).
- 2.The relationships between each individual dimension of psychological capital and total dimension of well-being of the teachers are all positive and the effect sizes are large (summary effect sizes, r values are between .508 and .593).
- 3.The relationships between total dimension of psychological capital and each individual dimension of well-being of the teachers are all positive and the effect sizes are large (summary effect sizes, r values are between .565 and .637).
4. The relationships between each individual dimension of psychological capital and each individual dimension of well-being of the teachers are all positive and the effect sizes range between medium and large levels (summary effect sizes, r values are between .464 and .649).
5. Five moderator variables are found in the relationship between total dimension of psychological capital and total dimension of well-being of the teachers within the survey scope of the sample literatures, including gender, age, duration of service,

position, and education degree.

Finally, based on the research results, this study proposes suggestions for educational institutions and future research.

Keywords: meta-analysis, psychological capital, well-being





目次

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	5
第三節 名詞釋義.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	9
第二章 文獻探討	13
第一節 正向心理學意涵.....	13
第二節 心理資本理論與研究.....	20
第三節 幸福感理論與研究.....	29
第四節 整合原始文獻研究法.....	59
第五節 後設分析方法.....	63
第三章 研究方法	77
第一節 研究架構.....	77
第二節 研究假設.....	79
第三節 研究對象.....	81
第四節 資料處理與分析.....	84
第四章 研究結果與討論	93
第一節 心理資本與幸福感相關性之分析.....	93
第二節 心理資本與幸福感相關性之調節變項探討.....	103
第三節 綜合討論.....	110
第五章 結論與建議	115
第一節 研究結論.....	115
第二節 研究建議.....	119
參考文獻	131
中文部分.....	131
英文部分.....	139

表 次

表 2-4-1 四種整合原始文獻研究法之比較.....	62
表 3-1-1 樣本文獻摘要表.....	83
表 4-1-1 心理資本整體層面與幸福感整體層面關係之後設分析結果.....	94
表 4-1-2 心理資本分層面與幸福感整體層面關係之後設分析結果.....	96
表 4-1-3 心理資本整體層面與幸福感分層面關係之後設分析結果.....	98
表 4-1-4 心理資本分層面與幸福感分層面關係之後設分析結果.....	102
表 4-2-1 男性占比後設迴歸分析摘要表.....	104
表 4-2-2 40 歲以下者占比後設迴歸分析摘要表.....	105
表 4-2-3 研究所以上者占比後設迴歸分析摘要表.....	106
表 4-2-4 兼任行政職務者占比後設迴歸分析摘要表.....	107
表 4-2-5 年資 10 年以下者占比後設迴歸分析摘要表.....	108
表 4-2-6 24 班以下者占比後設迴歸分析摘要表.....	109



圖 次

圖 2-5-1 運用 Fisher's z 轉換求積差相關係數平均效果量之後設分析流程	70
圖 3-1-1 研究架構圖	78
圖 4-2-1 男性占比後設迴歸分析圖	104
圖 4-2-2 40 歲以下者占比後設迴歸分析圖	105
圖 4-2-3 研究所以上者占比後設迴歸分析圖	106
圖 4-2-4 兼任行政職務者占比後設迴歸分析圖	107
圖 4-2-5 年資 10 年以下者占比後設迴歸分析圖	108
圖 4-2-6 24 班以下者占比後設迴歸分析圖	109





第一章 緒論

正向心理學 (Positive Psychology) 為當代心理學的重要分支，心理資本與幸福感皆為正向心理學的核心主題，係屬影響教師心理層面的重要因素。本研究旨在運用「後設分析 (Meta-analysis)」方法探究臺灣中小學教師心理資本與幸福感關係。

第一節 研究背景與動機

壹、研究背景

一、中小學教師培育全體國民

2019 年 (民國 108 年) 起，臺灣刻正正式邁入「十二年國民基本教育」時代。十二年國民基本教育包含「九年國民義務教育」及「三年高級中等教育」，前者教育階段包含國民小學及國民中學，後者學校類型包含高級中學及高級職業學校，兩者合併簡稱中小學。

國民小學及國民中學依「國民教育法」之規定，採免試、免學費及強迫入學，因此全體國民均有就讀國小及國中之權利與義務。高級中學及高級職業學校依「高級中等教育法」之規定，採免試入學為主，並依一定條件採免學費方式辦理，因此全體國民均有就讀高中及高職之機會(一〇八課綱資訊網,2020)。

由此可知臺灣中小學為培育全體國民之園地，十年樹木，百年樹人，中小學教師仿若是辛勤灌溉、栽培民族幼苗的園丁，肩負教育使命，責任重大。

中小學教師之心理狀態攸關其工作表現，對十二年國民基本教育品質及未成年學生人格發展影響深遠，因此值得教育單位及社會大眾關注。

二、正向心理學為當今顯學

傳統心理學著重「中性」議題，例如：學習、語言、記憶、感覺、知覺等，及「負向」議題，例如：憂鬱、焦慮、壓力、習得無助、精神疾病等，而較忽略「正向」議題（洪蘭，譯。2002 / 2009）。

1998 年，Martin Seligman 提出「正向心理學」的觀點，呼籲心理學界應轉向投入研究「正向行為與增進幸福感」（韓佩凌及陳柏霖，2017）。正向心理學自此興起，時至今日，發展為當今顯學。

三、後設分析為現代重要之研究法

後設分析是搜羅某個主題的已出版及未出版文獻，針對其研究變項、研究對象、研究樣本、研究結果等，運用統計量化方法做系統性、整合性的歸納分析，以統整出變項之間的關係模式。

後設分析自 1976 年起逐漸成為社會科學重要的研究方法之一（謝進昌及陳敏瑜，2011）。

貳、研究動機

本文研究動機分為以下四項：

一、探究正向心理學核心主題

正向心理學是心理學的最新分支，被稱為心理學的新興勢力。傳統心理學過度聚焦於負向行為，並主張修復缺陷，正向心理學轉為探究正向行為，並主張增進個體生活品質及預防病態行為，以平衡傳統心理學的偏頗現象（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000）。正向心理學的目標不僅是強化外顯的正向狀態，並兼具提升內隱的深層滿足感。心理資本與幸福感均為正向心理學的核心主題，因此針對兩者關係加以探討，此為本研究動機之一。

二、改善中小學教育環境

韓愈說：「師者，所以傳道、受業、解惑也。」教師是學生在學業、生活及未來人生目標的引導者。如果教師在職涯中正向心理資本與主觀幸福感高，則會對教學工作充滿熱情與活力，進而直接與間接地影響學生、激勵學生，促使教育品質提升。因此，教師正向心理資本與主觀幸福感攸關百年樹人大計之品質良窳，實為社會各界必須正視之課題。

社會長期以來賦予教師許多的使命與責任，其言行舉止、一舉一動都是社會關注的焦點，教師在教育工作的成敗上更是扮演著關鍵性的角色。隨著時代演進，臺灣中小學教師承擔課程改革、輔導管教、親師溝通、兼任行政職務，及社會環境變遷等諸多壓力，導致職業倦怠、情緒耗竭、人才流失等負面現象產生。

透過分析心理資本與幸福感之關係，以協助臺灣中小學教師儲備心理資本及建構幸福感，及提供教育部、教育局處等教育主管行政機關與校長等學校行政團隊參考，進而改善教育環境，實為刻不容緩之議題，此為本研究動機之二。

三、運用後設分析

後設分析是將學術界歷年針對某個主題所做的實徵研究運用系統性的歸納分析及統計量化方法，探究變項之間的關係模式，以改良敘述性綜述 (review) 僅具質性論述的不足 (Glass et al., 1981)，可避免敘述性綜述因為研究人員個人見解而可能過於主觀之缺失，此為本研究動機之三。

四、提供尚缺之研究

目前國家圖書館建置之「臺灣期刊文獻索引系統」及「臺灣博碩士論文知識加值系統」資料庫，以及國家圖書館、行政院科技部人文及社會科學研究發

展司、財團法人國家實驗研究院科技政策研究與資訊中心等單位合作建置之「臺灣人文及社會科學引文索引資料庫」，缺乏臺灣中小學教師心理資本與幸福感關係後設分析之研究，故特此統整相關原始文獻，探討兩者關係，以為學術社群知識分享盡一己之力，此為本研究動機之四。



第二節 研究目的與待答問題

基於上述研究背景與動機，本研究目的與待答問題說明如下：

壹、研究目的

- 一、瞭解臺灣中小學教師心理資本與幸福感之相關情形。
- 二、探討臺灣中小學教師心理資本與幸福感關係之調節變項。

貳、待答問題

根據研究目的，提出待答問題如下：

- 一、臺灣中小學教師心理資本與幸福感整體之間是否具有顯著相關性？
- 二、臺灣中小學教師心理資本與幸福感各分層面之間是否具有顯著相關性？
- 三、存在於臺灣中小學教師心理資本與幸福感關係的調節變項為何？

第三節 名詞釋義

為使本研究所探討之範圍與內容更加明確清晰，茲以概念定義（conceptual definition）及操作定義（operational definition）詮釋關鍵名詞如下：

壹、心理資本（Psychological Capital）

本研究心理資本（Psychological Capital）係指正向心理資本（Positive Psychological Capital）。

一、概念定義

Luthans 等人（2007a）定義正向心理資本為組織正向行為之統稱，是一種存在於組織成員的類狀態。

簡瑋成及秦夢群（2020）定義正向心理資本為個體發展時所具備的一種正向心理狀態，可透過工具進行測量，且能以組織領導與管理措施等手段激發成員的潛能，達到增進組織成效與競爭力之目的。

綜合上述，本研究定義正向心理資本為一種可測量的正向心理發展狀態。

二、操作定義

簡瑋成及秦夢群（2020）彙整中外文獻，將正向心理資本的分層面（即構面）歸納為四項：自我效能、希望感、樂觀及復原力。

本研究納入後設分析之全數五篇樣本文獻（李桂仙，2017；林文正，2012；許仁安，2018；鄭雅婷，2018；蘇聖富，2017）所採用之正向心理資本量表的分層面亦皆為：自我效能、希望感、樂觀及復原力。

綜合上述，本研究定義正向心理資本為個體在「正向心理資本量表」（包含

自我效能、希望感、樂觀及復原力等四個分層面)之得分。得分愈高,則表示正向心理資本愈高;反之,得分愈低,則表示正向心理資本愈低。

貳、幸福感 (Well-being)

本研究幸福感 (Well-being) 係指主觀幸福感 (Subjective Well-being)。

一、概念定義

Andrews 與 Withey (1976) 定義主觀幸福感為「個體的生活滿意度及所感受的正負情緒強度的整體評估。」

本研究定義主觀幸福感為個體對生活滿意、正向情緒及負向情緒的長期且穩定的主觀感受。

二、操作定義

古婷菊 (2006) 定義幸福感為個體對其整體生活品質的主觀衡鑑,分別以生活滿意、正向情緒、樂觀及工作成就等四個分層面來衡鑑自身主觀的感受。

本研究定義主觀幸福感為個體對其整體生活品質的主觀衡鑑,分別以情緒幸福感、心理幸福感及社會幸福感等三個分層面來衡鑑自身主觀的感受。

參、後設分析 (Meta-analysis)

後設分析是一種量化的研究方法,用於有系統地結合並評估以往的研究結果,以得出該研究主題的結論 (Haidich, 2010)。

一、概念定義

後設分析是運用統計技術,綜合先前各個獨立執行研究之結果的一種評述程序 (雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網, 2020)。

二、操作定義

本研究定義後設分析是先大量蒐集個別研究的量化結果，再以統計方法計算出各研究的標準化效果量，並加以合併，最後求出平均效果量，以歸納出統整的結論。



第四節 研究範圍與限制

本研究在規劃研究主題、文獻探討及研究方法等項目力求周全，期使研究更加嚴謹與完善，然囿於人力、物力、經費、時間等因素，仍有研究限制，茲就研究變項、研究對象及研究方法三方面闡述研究範圍與其限制：

壹、研究變項

一、研究範圍

本研究變項之一幸福感 (well-being) 在操作定義與論述名稱上有其他同義及近義的替代詞彙，如：主觀幸福感 (subjective well-being)、心理幸福感 (psychological well-being)、快樂 (happiness)、生活滿意度 (life satisfaction) 等 (陳政翊等人, 2013)。因此，樣本文獻蒐集以「教師 (teacher)」、「幸福感 (well-being)」及上述幸福感之替代詞彙為關鍵詞，即研究變項。

二、研究限制

幸福感 (well-being) 在國內外之名稱廣泛且多變，如上述諸多替代詞彙等。本研究雖致力網羅幸福感之各種同義詞、近義詞做為蒐集原始文獻之關鍵詞，期能完備，但仍無法保證完全未遺漏任何幸福感之特殊罕見近義詞。

貳、研究對象

一、研究範圍

本研究蒐集範圍以2020年2月底前國家圖書館的「臺灣期刊文獻索引系統」、「臺灣博碩士論文知識加值系統」，以及「臺灣人文及社會科學引文索引資料庫」等網站所公布之最早之臺灣中小學教師心理資本與幸福感關係的文獻年代

(2012 年) 作為起始，至 2020 年 2 月底止。樣本文獻所調查之臺灣中小學教師為研究對象，任教階段包含國民小學、國民中學、高級中學及高級職業學校。

二、研究限制

首先，本研究蒐集、彙整研究方法為問卷調查法之樣本文獻進行統整分析。因樣本文獻之受試者以匿名方式作答，因此無法排除同一位受試者重複參與兩篇以上樣本文獻問卷調查作業之可能性，即無法排除重複抽樣之可能性。

其次，本研究以臺灣中小學教師為母群體，根據教育部統計處網站資料，以 108 學年度為例，中小學專任教師人數共 195,363 人。本研究所納入之五篇樣本文獻（李桂仙，2017；林文正，2012；許仁安，2018；鄭雅婷，2018；蘇聖富，2017）有效樣本人次總計為 3261 人次，僅約占母群體的千分之十七，因此推論研究結果時，須更加謹慎。

最後，因截至目前為止國內研究心理資本與幸福感關係的文獻數量僅有五篇，囿於篇數較少，故推論研究結果時，須更加謹慎。

參、研究方法

一、研究範圍

本研究採後設分析方法，所蒐集、彙整之五篇樣本文獻（即原始文獻）其研究方法為問卷調查法。

二、研究限制

首先，以時間觀點區分，研究方法可分為橫斷研究（cross-sectional study）與縱貫研究（longitudinal study）兩大類，因本研究各篇樣本文獻問卷調查方式皆是在某一共同時段觀察比較受試者之心理發展狀況，係屬橫斷研究，故缺乏

縱貫研究長時間的資料，因此難以深入探討問題或現象的原因與趨勢。

其次，本研究所蒐集、彙整之樣本文獻其研究方法為問卷調查法，問卷形式皆是自陳量表。受試者在填答問卷時雖以匿名方式保障隱私，以求受試者能充分表達其觀點，但仍可能受其主觀認知、情緒、填答動機、填答意願，或填答環境等因素影響，致使受試者無法確切傳達與問卷題目相符之內在感受。

最後，因截至目前為止國內研究心理資本與幸福感關係的文獻數量僅有五篇，囿於篇數較少，故推論研究結果時，須更加謹慎。因此，運用後設分析相關性時，將研究結果推論至臺灣中小學教師全體；運用後設迴歸分析調節變項時，採用固定效果模式，將推論之研究結果限縮於五篇樣本文獻之調查對象。





第二章 文獻探討

本章分為五節，旨在探討正向心理學、心理資本、幸福感、整合原始文獻研究法、後設分析方法的意義、理論與相關研究。

第一節 正向心理學意涵

壹、正向心理學的發展脈絡

1998年，美國心理學會（American Psychological Association）主席 Martin Seligman 提出「正向心理學」的觀點，呼籲心理學界應從偏重「負向行為的探究與矯正」轉向致力研究「正向行為與增進幸福感」，Seligman 被譽為正向心理學之父。正向心理學的興起脈絡重點歸納如下（引自韓佩凌及陳柏霖，2017）：

一、反思傳統心理學的偏頗發展

傳統心理學發展之脈絡及正向心理學的萌芽，依時序說明如下：

- （一）基礎心理學發展初始期，重視探討個體基本心理歷程與建構其理論。
- （二）第二次世界大戰結束（1945年）後，應用心理學興起。應用心理學有三個發展方向：

1、發掘與栽培特殊人才

應用心理學關切個體的優勢，但只鎖定少數資優生，而未擴及一般普通人。例如：1958年美國訂定國民教育法案（National Defense Educational Act）提拔具特殊專長的學生，因而促使心理測驗的發展。

2、探索與醫治心理疾病

應用心理學投入對心理疾病的探索與醫治，進而使修復缺陷的病理模式

成為心理學發展的主軸。因此，學術界與實務界積極探究與矯正負向行為。例如：1964年，美國訂定美國退伍軍人法案（The Veterans Administration Act of 1964）（Duckworth et al., 2005）。

3、促進人類幸福與工作滿意度發展

部分研究人員逐漸覺察應用心理學傾向病理模式的失衡發展情形，這些學者主張心理學除了要修復心理缺陷之外，更需建立個體的幸福感。

二、反思行為主義

藉由對心理學發展失衡的反思，研究人員對行為發展的實徵研究開始萌生有別於以往的見解。例如：Seligman原是提出「習得無助感」的研究人員之一，但在數十年之後，Seligman發表截然不同的看法——「習得樂觀」。即Seligman的主張由「個體因應困境之被動行為模式」，轉為「個體認知詮釋之主動思維」。

例如：Seligman的三元實驗（triadic-experiment）設置可逃避電擊、無法逃避電擊、不給予電擊等三種實驗處遇。Seligman觀察到在無法逃避電擊組的八隻狗中有六隻狗選擇放棄，坐在原地等待電擊。另外二隻狗則是即使面對不可逃避的電擊，也沒有變得無助。

根據實驗結果，Seligman（2006）提出兩個見解：

（一）無助是學習而來

認知是導致悲觀或樂觀的關鍵因素。悲觀者認為厄運是長久的，是源自難以掌控的因素；樂觀者則認為厄運是短暫的，是可掌控改變的。此即「解釋型態」的概念。

（二）部分個體具有復原力

有些個體在面臨重大挫折時，因為發揮復原力，仍能產生良好或正向的結

果。

三、奠基於人本主義

正向心理學並非全新的概念，例如：人本心理學強調增進個體的正向經驗，構成現代正向心理學部分概念的雛形。

人本心理學派學者之一 Carl Rogers 的當事人中心治療法就是基於主張個體藉由覺知與表達真實的自我，而發展出更良好的功能。

人本心理學派學者之二 Maslow 的信念在於促使個體達成自我實現的狀態，以充分感受自我的天賦 (talent) 與優勢 (strength)。Maslow 論述個體自我實現所採用的詞彙，如：「天賦」與「優勢」等，即現代正向心理學的重要核心內涵。

和 Rogers 及 Maslow 同時期的學者 Jahoda 在著作《現今之正向心理健康的概念》(Current Concepts of Positive Mental Health)一書中則強調幸福 (well-being) 的概念。

小結：正向心理學匯集了 18 至 19 世紀部分主要心理治療的理論，並以預防和發展的觀點，修正傳統心理學過於關注負向行為的失衡現象(引自洪蘭，譯。2002 / 2009；韓佩凌及陳柏霖，2017)。

貳、正向心理學的意義

正向心理學主旨為探索優勢、幸福與理想功能，為關注正向經驗、正向特質與正向組織的科學研究，其目標在於增進個體的內心深層滿足感與生活品質及預防病態的發生。

參、正向心理學的範疇

一、主題

(一) 快樂主題與幸福主題：

Seligman (2004；2012) 依著作先後順序，提出正向心理學的兩個重要主題：「快樂」和「幸福」。快樂是一個事件 (thing)，幸福是一種概念 (construct)。說明如下：

1、「快樂」主題：

快樂可被賦予操作型定義，進行直接測量，快樂是用生活滿意度來解釋。快樂主題可解析為三個分層面 (即構面) 的測量元素：「愉悅的生活」、「投入的生活」和「意義的生活」。

2、「幸福」主題：

基於快樂主題的三個分層面，Seligman 再增加兩個元素：「正向人際關係」及「成就」，將幸福主題解析為五個分層面的測量元素：正向情緒 (positive emotions)、全心投入 (engagement)、正向人際關係 (positive relationship)、意義 (meaning)、成就 (achievement)，縮寫為 PERMA，稱為 PERMA 幸福理論。

其中原先基於快樂主題的三個分層面 (含正向情緒、全心投入與意義感) 為幸福的內在心智狀態，Seligman 後期再增加的兩個分層面 (含正向人際關係與成就) 則為幸福的外在情境。幸福的五個分層面都是由個體的優勢來支撐。

(二) 幸福主題的分層面：

歸納以上論述，幸福主題的五個分層面含括快樂主題的三個分層面，因此以下就幸福主題的五個分層面加以闡述，分述如下：

1、正向情緒 (positive emotions)：

正向情緒是個體最直接的正向體驗。正向情緒可拓展個體的思維及消弭負向情緒，並提升個體在心理、智能、生理及社會等各方面的滿意度。

2、全心投入 (engagement)：

Seligman (2002) 指出全心投入與心流 (flow) 有關。心流是指個體沉浸在喜歡的活動中，全神貫注，覺得自己完全被吸引，失去自我意識，彷彿時間完全停止，此即投入狀態。若要達到投入狀態，則需要辨識自己的優勢，並善加運用自己的優勢和天賦能力。

3、正向人際關係 (positive relationship)：

人際互動的主要媒介是溝通，正向溝通能建立個體與個體之間的正向關係。Seligman (2012) 提出「主動—建構反應模式 (active-constructive responding, ACR)」的溝通方法，可營造正向的人際關係。人際互動的主動—建構反應模式包含以下兩個部分：

(1) 語言反應：

以讚美、鼓勵、感謝、愛、喜悅、關心等話語和對方溝通。

(2) 非語言反應：

以開心情緒、真誠微笑，與保持眼神接觸等方式和對方溝通。

4、意義感 (meaning)：

意義感意指個體找到自身的價值感和歸屬感，為主觀性感受。其中價值感為感知自己的價值，歸屬感為感知人我之間的連結。

5、成就 (achievement)：

成功為成功之母，意即多創造與累積一些成功經驗，則個體可擁有成就感。

二、核心架構

Seligman (2004) 提出正向心理學的三大核心架構為正向特質、正向情緒與正向環境。

以下說明正向特質、正向情緒與正向環境等三大架構：

(一) 正向特質

個體的人格特質 (trait) 會因應不同的情境而呈現不同的行為，特質與個體的一些優勢相關，例如以下特質能讓個體擁有人際優勢：

- 1、同理心 (empathy) 能讓個體理解與迎合他人的需求。
- 2、接納 (inclusiveness) 能讓對方感受到他屬於團體的一份子。
- 3、正向 (positivity) 能感知人與事物良善的一面。

(二) 正向情緒

Seligman (2004) 以過去、現在及未來三個分層面解析建立正向情緒的方法，說明如下：

1、對過去的正向情緒：

對於過去美好的經驗要心存感恩；對於過去不好的經驗要學會原諒。

2、對現在的正向情緒：

要懂得創造愉悅、要理解導致愉悅的原因、要保持欣賞當下周遭人、事、物的心態，以延續此時此刻的愉悅。

3、對未來的正向情緒：

要學習樂觀的解釋與歸因模式，以提升對未來的正向情緒。

(三) 正向環境

正向環境能讓個體產生歸屬感、發揮長才，並服務人群，因此個體會擁有有意義的生活。例如：功能佳的家庭關係、融洽的師生關係、良好的社群關係、自由的新聞媒體氛圍，及民主的政治制度等。

小結：正向特質和正向情緒需要在正向環境之中才能獲得完善的滋養。反之亦然，個體發掘並善用自己的正向特質、培養正向情緒，以營造正向關係，並建構投入的生活、愉悅的生活和意義的生活等正向環境。意即「正向特質、正向情緒」與「正向環境」相輔相成(引自韓佩凌及陳柏霖,2017)。



第二節 心理資本理論與研究

本節探討心理資本(psychological capital)之理論與研究,共分成四個主題:
心理資本之意義、理論、測量及研究。

壹、心理資本之意義

一、資本

資本為從事生產而投入的資源及成本,包括原料、設備、人力等。為生產要素之一(教育部國語辭典簡編本,2020)。

Luthans 與 Youssef (2004) 及 Luthans 等人 (2004) 認為組織的競爭優勢分為四項:傳統經濟資本、人力資本、社會資本,及正向心理資本。說明如下:

(一) 傳統經濟資本

資金、廠房、設備等實體財物,意即「你有什麼?」(What you have?)。

(二) 人力資本

員工的知識、技能,意即「你知道什麼?」(What you know?)。

(三) 社會資本

人際網絡,意即「你認識誰?」(Who you have?)。

(四) 正向心理資本

自我效能、希望感、樂觀及復原力,意即「你是誰?」(Who you are?)。

二、心理資本

本研究心理資本 (psychological capital) 係指正向心理資本 (positive psychological capital)。

(一) 概念定義

Luthans 等人 (2007a) 定義正向心理資本為組織正向行為之統稱，是一種存在於組織成員的類狀態。

簡瑋成及秦夢群 (2020) 定義正向心理資本為個體發展時所具備的一種正向心理狀態，可透過工具進行測量，且能以組織領導與管理措施等手段激發成員的潛能，達到增進組織成效與競爭力之目的。

綜合上述，本研究定義正向心理資本為一種可發展、可測量的正向心理狀態。

(二) 操作定義

簡瑋成及秦夢群 (2020) 彙整中外文獻，將正向心理資本的分層面 (即構面) 歸納為四項：自我效能、希望感、樂觀及復原力。

本研究納入後設分析之全數五篇樣本文獻 (李桂仙, 2017; 林文正, 2012; 許仁安, 2018; 鄭雅婷, 2018; 蘇聖富, 2017) 所採用之正向心理資本量表的分層面亦皆為：自我效能、希望感、樂觀及復原力。

綜合上述，本研究定義正向心理資本為個體在「正向心理資本量表」之得分，包含自我效能、希望感、樂觀及復原力等四個分層面。得分愈高，則表示正向心理資本愈高；反之，得分愈低，則表示正向心理資本愈低。

貳、心理資本之理論

一、心理資本的分層面

簡瑋成及秦夢群(2020)彙整中外文獻，將心理資本的分層面歸納為四項：自我效能、希望感、樂觀及復原力。

本研究參酌中外文獻(林文正,2012;蘇聖富,2017;Luthans & Youssef, 2004; Luthans et al., 2007b)，詮釋此四個分層面意義如下：

(一) 自我效能 (self-efficacy)

個體相信自己有能力運用資源得到特定結果。意即個體相信自己能成功執行某一任務 (Luthans & Youssef, 2004)。

(二) 希望感 (hope)

個體有意願及途徑達成目標。意即個體對目標堅持不懈，對達成目標的方法能做適當調整 (Luthans & Youssef, 2004; Luthans et al., 2007b)。

(三) 樂觀 (optimism)

個體將正面事件歸因於永久、普遍及內在(即自身)的因素，而將負面事件歸因於暫時、特定及外在(即非自身)的因素 (Seligman, 2002)。

(四) 復原力 (resilience)

個體遭遇困境後能及時恢復的能力。

小結：Luthans 等人(2007b)認為集合此四個分層面之整體(即心理資本)後，整體作用大於四者總和，意即產生協同作用 (synergistic effect)，且各分層面均是相輔相成(引自林文正,2012;韓佩凌及陳柏霖,2017)，例

如：一位高自我效能的教師對達成目標更充滿希望感，且遭逢困境時能展現更強的復原力，對事件能抱持樂觀的歸因。

二、心理資本的研究觀點

心理資本的研究取向主要分為三個觀點(林文正,2012;簡瑋成及秦夢群,2020):

(一) 特質論 (trait)

認為心理資本是個體的內在特質，等同人格特質。特質就測量的穩定性及發展的特性而言，是牢固、不易改變的。

(二) 狀態論 (state)

認為心理資本是一種正向心理的狀態。狀態就測量的穩定性及發展的特性而言，是短暫、易改變的。

(三) 類狀態論 (state-like)

認為心理資本同時兼具「特質」與「狀態」的特性，且具「狀態」的特性偏多。類狀態就測量的穩定性及發展的特性而言，是易型塑、易發展的。類狀態論屬於綜合論。

小結：簡瑋成及秦夢群(2020)研究指出多數中外文獻採狀態論，林文正(2012)則認為多數中外文獻採類狀態論。

三、心理資本可藉學習提升

Luthans 與 Youssef (2004) 認為心理資本具有長期性、獨特性、累積性、相關性，及可更新性。個體的心理資本可經由教育及學習提升。

參、心理資本之測量

一、測量方式種類

(一) 自我報告法

藉由自陳量表形式的問卷進行測量。

(二) 觀察法

透過研究人員或專家觀察評定進行測量。

(三) 間接測量法

透過測量心理資本的結果變項間接了解(林文正, 2012)。

二、測量工具

(一) 心理資本量表特點

Luthans 等人(2007b)認為心理資本量表應有以下幾項特點：

- 1、測量的心理特徵應是可測量的，且是有發展潛力的類狀態特徵。
- 2、題目不可過多，以確保信度及回收率。
- 3、脈絡及用語應和職場有關。
- 4、要求填答者依據自身目前的狀態作答(引自林文正, 2012)。

(二) 常見心理資本量表：

Luthans 等人(2007b)所編製的 24 題心理資本量表(PCQ-24)，分層面為自我效能、希望感、樂觀及復原力，各佔 6 題，採用 Likert 式六點量

表。

國內多數學者自編心理資本量表係參考 Luthans 等人 (2007b) 所編製之 PCQ-24 (余民寧等人, 2012b)。

肆、心理資本之研究

本研究探討可能影響臺灣中小學教師心理資本的背景變項，包含性別、年齡、教育程度、職務、年資及學校規模等六者，說明如下：

一、性別

簡瑋成及秦夢群 (2020) 探討性別對臺灣國中教師心理資本之影響，研究顯示無顯著影響作用。

林文正 (2012) 探討性別對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，男性教師心理資本高於女性教師。

李桂仙 (2017) 探討性別對臺灣高中職教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，男性教師心理資本高於女性教師。

蘇聖富 (2017) 探討性別對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，男性教師心理資本高於女性教師。

許仁安 (2018) 探討性別對臺北市國中兼任學務工作教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，男性教師心理資本高於女性教師。

二、年齡

簡瑋成及秦夢群 (2020) 探討年齡對臺灣國中教師心理資本之影響，研究顯示達顯著水準，但影響力屬於微小程度，年齡愈高者心理資本表現程度愈高。

林文正（2012）探討年齡對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，50歲以上教師心理資本高於49歲以下教師。

李桂仙（2017）探討年齡對臺灣高中職教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，50歲以上教師心理資本高於49歲以下教師。

蘇聖富（2017）探討年齡對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，51歲以上教師心理資本高於50歲以下教師。

鄭雅婷（2018）探討年齡對臺北市及新北市國中特殊教育教師心理資本之影響，研究顯示年齡愈大教師心理資本的希望感分層面及樂觀分層面程度愈高。

三、教育程度

簡瑋成及秦夢群（2020）探討教育程度對臺灣國中教師心理資本之影響，研究顯示無顯著影響作用。

林文正（2012）探討教育程度對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，研究所以上教師心理資本高於大學以下教師。

李桂仙（2017）探討教育程度對臺灣高中職教師心理資本之影響，研究顯示無顯著差異。

蘇聖富（2017）探討教育程度對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示無顯著差異。

四、職務

簡瑋成及秦夢群（2020）探討兼任行政職務對臺灣國中教師心理資本之影響，研究顯示達顯著水準，但影響力屬於微小程度，兼任行政職務者心理資本

表現程度愈高。

林文正（2012）探討兼任行政職務對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，兼任主任教師心理資本高於級任教師與科任教師。

蘇聖富（2017）探討兼任行政職務對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，兼任主任教師心理資本高於兼任導師教師。

五、年資

簡瑋成及秦夢群（2020）探討年資對臺灣國中教師心理資本之影響，研究顯示無顯著影響作用。

林文正（2012）探討年資對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，年資 16 年以上教師心理資本高於年資 5 年以下教師。

李桂仙（2017）探討年資對臺灣高中職教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，年資 21 年以上教師心理資本高於 20 年以下教師。

蘇聖富（2017）探討年資對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，年資 21 年以上教師心理資本高於年資 6~10 年教師。

六、學校規模

林文正（2012）探討學校規模對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示無顯著差異。

蘇聖富（2017）探討學校規模對臺灣國小教師心理資本之影響，研究顯示無顯著差異。

七、婚姻狀況

李桂仙（2017）探討婚姻狀況對臺灣高中職教師心理資本之影響，研究顯

示有顯著差異，已婚教師心理資本高於未婚教師。

許仁安（2018）探討婚姻狀況對臺北市國中兼任學務工作教師心理資本之影響，研究顯示有顯著差異，已婚教師正向心理資本高於未婚教師。



第三節 幸福感理論與研究

依據幸福感 (Well-being) 研究的歷史脈絡，幸福感可細分為客觀幸福感 (Objective Well-being, OWB) 及主觀幸福感 (Subjective Well-being, SWB) 兩類，隨著研究的演進，客觀幸福感之研究已式微，詳情請見本節第貳主題。因此本研究後設分析變項—幸福感係指「主觀幸福感」。

本節藉由對幸福感研究之系統性回顧，探討影響幸福感的相關因素，以釐清個體因素及環境因素兩者與幸福感之關係，並檢定幸福感的最佳預測因素及作用途徑，進而呈現個體感受幸福的機制。

以下分為五個主題：幸福感之意義、客觀幸福感與主觀幸福感、幸福感研究之重要性、幸福感研究之發展，及教師幸福感之研究加以探討。

壹、幸福感之意義

幸福感的英文原文為 Well-being (WB)。根據劍橋辭典 (Cambridge Dictionary) (2020)，Well 的中文翻譯詞彙為「很好地、滿意地」。根據國家教育研究院「雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網」(2020)，在心理學學術領域，Being 的中文翻譯詞彙為「存在」，Well-being 的中文翻譯詞彙為「幸福感、安適感、福祉」。故本研究 Well-being 中文翻譯詞彙採用「幸福感」。

國內外心理學研究人員對幸福感的定義，舉例如下：

一、Andrews & Withey

幸福感是個體的生活滿意度及其所感受的正負情緒強度的整體評估 (Andrews & Withey, 1976)。

二、陸洛

幸福感是個體主觀感受的一種正向心理狀態，包括正向情緒的體驗、整體的生活滿意度，及無心理的痛苦（陸洛，1998）。

三、Keyes

幸福感是個體以其情感狀態、心理機能與社會機能的觀點，對其生活進行主觀的感知及衡鑑（Keyes, 2005）。

四、余民寧

身、心、靈處於平衡與和諧的一種狀態（余民寧，2015）。

五、陳柏霖及韓佩凌

幸福感是個體的需求得到滿足而產生長期的愉悅感受，並期望持續維持該感受（韓佩凌及陳柏霖，2017）。

貳、客觀幸福感與主觀幸福感

以評估角度來自個體外在觀點或內在觀點區分，幸福感可分為客觀幸福感及主觀幸福感兩類。客觀幸福感是指個體功能性能力、健康狀況、財富、社會地位等；主觀幸福感則是屬於後設的結構，包含個體對其生活經驗之回應的評價（Okun et al., 1984）。

早期的研究主體為客觀幸福感，係以外顯的具象指標，如：教育水準、社經地位、年齡等因素，評估推論個體的幸福感受。但 Campbell（1976）的研究顯示，以美國為例，在 1957 年至 1972 年期間，儘管經濟和社會指標迅速攀升，但自認「非常幸福」的個體之人口比例卻逐步下降，且特別顯著呈現於經濟最富裕的族群之中。因此為了詳實描述個體所體驗幸福感的質量，需要測量個體

主觀感受來檢驗內隱的幸福感抽象概念。

隨著研究的發展，近期對幸福感的研究逐漸以主觀幸福感取代客觀幸福感。其理由分析如下：客觀幸福感指標雖然客觀地顯示目前個體的外在條件，但是透過個體的主觀認知賦與其外在條件意義後，相同的外在條件對於不同的個體會產生不同的知覺，造成客觀幸福感的研究常隨著不同的樣本產出矛盾的結果。

因個體的主觀解釋歷程會有個別差異，導致對幸福感的研究除了考量個體的外在客觀指標之外，也需衡量個體的內在主觀認知及心理特質等因素，如：價值觀及人格（Veenhoven, 1991）。

基於上述幸福感研究的歷史沿革，客觀幸福感與主觀幸福感的消長，本研究後設分析變項—幸福感係指「主觀幸福感」。

參、幸福感研究之重要性

當一個國家經濟發展達到良好的水準，人民的物質生活品質豐足時，則會更加注重幸福感，以進一步提高精神生活品質，因此已開發國家很重視幸福感的研究。

楊國樞（1980）認為幸福感代表個體對整體生活現況滿意與愉悅的程度，可視為國民生活品質的重要心理指標，也是人文社會進步的指標，因此對政府機關制定攸關國家發展與民生福祉政策極具參考價值。

肆、幸福感研究之發展

幸福感的研究起源自哲學家嘗試解釋 Well-being，歷代哲學家及宗教家持續探索有關幸福感的議題。20 世紀後，實徵心理學對幸福感的研究逐漸成形。

茲就研究幸福感的「定義」及「概念架構」之演進歷程，分述如下(陸洛，1998；韓佩凌及陳柏霖，2017)：

一、對幸福感的定義之研究發展

有關幸福感的定義之研究發展依序經歷以下四個階段：

(一) 研究「客觀指標」對幸福感之影響

當時研究人員認為幸福感是由外在的標準來評斷，即由客觀幸福感指標來衡量。當個體達到此標準時，幸福感才會產生。研究人員嘗試找出幸福感的外在標準，但研究發現每個個體對幸福所下的定義不同，對幸福的認知也不同，因此極不易找出統一的客觀外在標準，所以此種研究方向逐漸式微。

(二) 研究「主觀感受之一：長期情緒」對幸福感之影響

研究人員改以個體主觀感受的視角來分析幸福感，即經由主觀幸福感指標來衡量。此階段的研究重點在於測量情緒，研究人員認為幸福感為生活中正向情緒與負向情緒之總和。若正向情緒較多，且負向情緒較少，則幸福感較高。

此階段幸福感之研究聚焦於情緒，而忽略個體的認知活動對幸福感之影響。

(三) 研究加入「認知」對幸福感之影響

此階段研究人員對幸福感的概念近似於「生活滿意度」，其認為幸福感是個體對過往一段時間的生活進行評估後，所得之整體感覺。

本階段之研究補足了認知活動對幸福感之影響，但尚忽略個體的短期情緒對幸福感之影響。

(四) 研究再加入「短期情緒」對幸福感之影響

本階段之研究進入整合研究的狀態，統合個體長期情緒、認知及短期情緒整體對幸福感之影響。

Andrews & Withey (1976) 定義幸福感為「個體的生活滿意度及其所感受的正負情緒強度的整體評估。」，此定義周全、嚴謹，兼顧認知、長期情緒及短期情緒對個體幸福感之影響，故在學術界引用次數極高。

二、對幸福感的概念架構之研究發展

(一) Keyes

Keyes (2005) 認為幸福感包括了情緒幸福感 (emotional well-being)、心理幸福感 (psychological well-being) 與社會幸福感 (social well-being) 等三個分層面 (構面)。其內涵分述如下：

1、情緒幸福感

情緒幸福感由個體對正負向情緒的感受程度與對生活的滿意程度所構成。正負向情緒是屬於情緒面向，生活滿意是屬於認知面向。當個體感受到較多的正向情緒以及較少的負向情緒，且對生活達到某種滿意程度時，即感受到幸福 (Ryan & Deci, 2001)。

2、心理幸福感

心理幸福感由個體對自身的意義感與自我實現所構成。當個體全心全意投入一項活動，且充分發揮自身潛能後，即感受到幸福 (Ryff & Keyes, 1995)。

3、社會幸福感

社會幸福感由外在社會環境對個體的影響所構成。當個體於成長過程中，同時面臨內在及外在的壓力，從中整合以取得平衡，即感受到幸福 (Keyes & Waterman, 2003)。

小結：余民寧等人（2011a）回顧關於幸福感的研究之後，歸納出幸福感的研究有兩個向度：

1、正向感覺

包含情緒幸福感，亦即評估個體正向情緒的程度及對生活整體的看法（Keyes & Magyar-Moe, 2003; Ryan & Deci, 2001）。

其描述狀態可分為正向情緒、負向情緒、覺察生活滿意，及公認快樂。

2、正向機能

包含心理幸福感和社會幸福感，亦即針對正向運作（positive functioning）的研究。其中，心理幸福感專注在個人層次，社會幸福感則關注個體與他人及環境間的關係（Keyes & Magyar-Moe, 2003; Ryan & Deci, 2001）。分述如下：

- （1）心理幸福感的描述狀態可分為獨立自主、環境掌控、生活目標、自我接納、與他人建立積極關係，及個人成長。
- （2）社會幸福感的描述狀態可分為社會統整、社會接納、社會貢獻、社會實現，及社會一致性（引自余民寧等人，2011a；陳景花及余民寧 2019）。

（二）陸洛

陸洛（1998）提出幸福感的概念架構係由五個相互關聯的主要變項所構成，說明如下：

1、個體背景特徵

人口學變項。包含年齡、性別、婚姻、教育，及收入。

2、環境事件

個體生活環境中發生的重大事件及其對幸福感之影響。包含正向事件（如：

愉悅事件)，及負向事件（如：壓力事件）。

3、個體資源或限制

個體相對穩定的人格、解釋型態或社會資源。包含內外向人格、是否為神經質人格、內外控、社會期待，及社會支持。

4、認知評判

對周遭事件的判斷，可採取多種機制。包含與特定的他人比較、與想像中概化的他人比較、與自己過去的生活經驗比較，及與自己理想的生活狀態比較。

5、幸福感：

包含情緒層面（正負向情緒）及認知層面（生活滿意度）。

（三）Seligman

Seligman（2012）認為幸福有五個分層面（構面）的測量元素：正向情緒（positive emotions）、全心投入（engagement）、正向人際關係（positive relationship）、意義（meaning）、成就（achievement），縮寫為 PERMA（引自陸洛，1998；韓佩凌及陳柏霖，2017）。

伍、教師幸福感之研究

依據本研究第一章名詞釋義，茲將生活滿意、快樂、主觀幸福感視為幸福感的同義詞，有關教師幸福感之研究，依研究結果歸納如下：

一、教師與一般民眾的幸福感之比較

高碩亨等人（2019）研究顯示，臺灣中小學及幼兒園教師比其他在職民眾擁有較高的「工作—家庭互利」、較高的工作滿意度、較高的家庭生活滿意度、

較好的健康狀況。雖然「工作—家庭衝突」亦比其他在職民眾多，但整體而論，仍擁有較高的快樂感。

余民寧等人(2017)研究顯示，短題本「簡式中小學教師主觀幸福感量表」適用於多數具中等能力程度的受試者，臺灣中小學教師的能力分布遠大於試題難度值的分布，此因教師被社會大眾認為是一群相對較為幸福的工作族群。

賴威岑(2005)認為社會網絡結構包含社會接觸、社區活動參與、社團活動參與、網絡異質性(即熟識者的職業類別廣度)、鄰里關係等分層面，研究顯示臺灣中小學教師比其他在職民眾在社會網絡結構的各分層面皆具優勢，此有助於增進幸福感。此外，中小學教師的教育程度比其他在職民眾高，但教育程度對幸福感的影響不大。

二、教師人口學背景變項

(一) 性別

1、結果為支持或部分支持性別影響幸福感的研究：

(1) 女性高於男性的研究：

徐碧璣等人(2017)認為幸福感包含生活滿意、自我肯定人際和諧、身心健康等三個分層面，研究顯示彰化市國小教師幸福感之自我肯定人際和諧分層面在性別上有顯著差異，女性教師在自我肯定人際和諧分層面高於男性。

呂淑惠及吳明隆(2014)研究顯示高雄市公立國小女性特教教師在生活滿意之家庭生活分層面高於男性特教教師。

劉秀枝(2011)研究顯示臺南縣市私立幼兒園教師心理幸福感女性高於男性，但情緒幸福感與社會幸福感，男女幼兒園教師並無顯著差異。

因此「女教師的幸福感高於男教師」的假設得到部分支持。

(2) 男性高於女性的研究：

楊雅鈞等人（2016）認為心理幸福是教師正向積極面與負向消極面相互作用後的結果與生活的適應，心理幸福的三個分層面為人際疏離感、成就感和憂鬱感。人際疏離感愈低、憂鬱感愈低、成就感愈高，則心理愈幸福。研究顯示臺東縣各級學校（含大學、高中職、國中、國小、幼兒園與補習班）男性教師的心理幸福之人際疏離感分層面低於女性教師，達顯著差異水準。但性別對憂鬱感與成就感的影響未達顯著，因此「男性的心理幸福高於女性」的假設得到部分支持。

吳宗立及徐久雅（2010）研究屏東縣公立國小教師教學快樂感，結果顯示男教師顯著高於女教師。

陳安妮（2010）研究顯示臺南市公私立高中不同性別教師在幸福感之「生活滿意（按：根據該研究之表八，應為自我肯定）」及「身心健康」兩分層面達顯著差異，男教師顯著高於女教師。

2、結果為不支持性別影響幸福感的研究：

張家銘等人（2018）研究顯示臺灣公立國高中體育教師性別變項在幸福感上未達顯著差異。

陳雅倩及游正忠（2016）研究顯示高雄市公私立國中正式教師幸福感在性別變項無顯著差異。

李素珍及蘇意雯（2015）研究顯示新北市公立國小普通班導師的性別變項在數學教學幸福感知覺上無顯著差異。

陳政翊等人（2013）研究顯示臺北市公立國中教師性別對幸福感之

影響未達顯著水準，意即不產生影響。

(二) 年齡

1、結果為支持或部分支持年齡影響幸福感的研究：

張家銘等人(2018)研究顯示臺灣公立國高中體育教師年齡變項在幸福感上達顯著性差異，51歲以上老師的幸福感明顯高於30歲以下教師。

陳依婷等人(2018)研究顯示基隆市公私立幼兒園教師在主觀幸福感之「身心健康與生活滿意」分層面，50~59歲教師顯著高於20~29歲及30~39歲者。

徐碧璣等人(2017)認為幸福感包含生活滿意、自我肯定人際和諧、身心健康等三個分層面。研究顯示彰化市國小教師幸福感之身心健康分層面在年齡變項有顯著差異，50歲以上教師在身心健康分層面高於未滿30歲者。

楊雅鈞等人(2016)認為心理幸福的三個分層面為人際疏離感、成就感和憂鬱感，人際疏離感愈低、憂鬱感愈低、成就感愈高，則心理愈幸福。研究顯示臺東縣各級學校(含大學、高中職、國中、國小、幼兒園與補習班)教師出生年次愈高者(意即年齡愈小者)，對憂鬱感愈高及成就感愈低的影響達顯著，但對人際疏離感愈高的影響未達顯著。因此「出生年次愈低者(意即年齡愈大者)，心理幸福愈高」的假設大致得到支持。

黃蕙娟等人(2015)研究顯示臺中市國中教師年齡變項在生活滿意度上達顯著差異。

呂淑惠及吳明隆(2014)研究顯示高雄市公立國小 51 歲以上特教教師在生活滿意整體層面、生活滿意之工作滿意分層面與生活滿意之人際關係分層面高於 31~40 歲特教教師。

陳政翊等人(2013)認為幸福感分為樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作表現等四個分層面。研究顯示臺北市公立國中教師年齡對幸福感之身心健康分層面的影響達顯著水準，51 歲以上國中教師顯著高於 31~40 歲及 41~50 歲者。年齡對幸福感之生活滿意分層面的影響亦達顯著水準，51 歲以上國中教師顯著高於 31~40 歲者。

魏美惠(2011)研究顯示臺灣幼兒教師年齡在幸福感各分層面皆達顯著差異。在「自主性及人生觀」分層面，41 歲以上幼兒教師之幸福感顯著高於 26~30 歲及 31~40 歲者，在「工作與教學」分層面，年齡越大的幼兒教師顯著高於年齡較小的幼兒教師。但在「社會人際關係」分層面，25 歲以下幼兒教師幸福感顯著高於 41 歲以上者。此外，在「外在環境」分層面，25 歲以下及 41 歲以上幼兒教師之幸福感顯著高於 26~30 歲者。

劉秀枝(2011)研究臺南縣市私立幼兒園教師的心理幸福感、情緒幸福感與社會幸福感，結果顯示 41 歲以上教師顯著高於 40 歲以下教師。

吳宗立及徐久雅(2010)研究顯示屏東縣公立國小不同年齡的教師在整體教學快樂感上達顯著差異，50 歲以上教師整體教學快樂感高於 30 歲以下及 31~40 歲者。

陳安妮(2010)研究顯示臺南市公私立高中不同年齡教師在幸福感之生活滿意、人際關係及身心健康等三個分層面皆達顯著差異，41 歲教師在三個分層面均高於 30 歲以下者。

結論：多數研究支持高齡教師幸福感高於低齡教師。

2、結果為不支持年齡影響幸福感的研究：

陳雅倩及游正忠（2016）研究顯示高雄市公私立國中正式教師幸福感在年齡變項上無顯著差異。

李素珍及蘇意雯（2015）研究顯示新北市公立國小普通班導師的年齡變項在數學教學幸福感知覺上無顯著差異。

（三）教育程度

1、結果為支持或部分支持教育程度影響幸福感的研究：

陳依婷等人（2018）研究基隆市公私立幼兒園教師的主觀幸福感，結果顯示在「薪資環境」分層面，研究所學歷教師顯著高於高中職及專科學歷者；在「福利制度」分層面，大學學歷教師顯著高於高中職學歷者。

楊雅鈞等人（2016）認為心理幸福的三個分層面為人際疏離感、成就感和憂鬱感，人際疏離感愈低、憂鬱感愈低、成就感愈高，則心理愈幸福。有關臺東縣各級學校（含大學、高中職、國中、國小、幼兒園與補習班）教師有關「學歷愈高者，心理幸福愈高」的假設，研究結果顯示學歷愈高者，對憂鬱感愈低的影響達顯著，但對成就感愈高及對人際疏離感愈低的影響皆未達顯著，因此假設得到部分支持。

魏美惠（2011）研究顯示臺灣不同學歷之幼兒教師在「自主性與人生觀」及「外在環境」兩個分層面之幸福感達顯著差異，研究所學歷教師在「自主性與人生觀」及「外在環境」兩個分層面之幸福感顯著高於高職學歷教師。

2、結果為不支持教育程度影響幸福感的研究：

張家銘等人（2018）研究顯示臺灣公立國高中體育教師教育程度變項在幸福感上未達顯著差異。

陳雅倩及游正忠（2016）研究顯示高雄市公私立國中正式教師幸福感在教育程度變項上無顯著差異。

李素珍及蘇意雯（2015）研究顯示新北市公立國小普通班導師的最高學歷變項在數學教學幸福感知覺上無顯著差異，專業背景（是否修畢數學教育學分）變項在數學教學幸福感知覺上亦無顯著差異。

陳政翊等人（2013）研究顯示臺北市公立國中教師學歷對幸福感之影響未達顯著水準。

劉秀枝（2011）研究顯示臺南縣市私立幼兒園教師的學歷變項在幸福感上無顯著差異。

吳宗立及徐久雅（2010）研究顯示屏東縣公立國小不同學歷的教師在知覺整體教學快樂感上無顯著差異。

（四）任教階段

1、結果為支持或部分支持任教階段影響幸福感的研究：

張家銘等人（2018）研究顯示臺灣公立國高中體育教師任教階段變項在幸福感上達顯著性差異，高中職老師的幸福感知覺明顯高於國中教師。

張正平等人（2017）研究顯示臺灣偏遠地區國小教師幸福感知覺高於中學教師。

2、結果為不支持任教階段影響幸福感的研究：

李素珍及蘇意雯（2015）研究顯示新北市公立國小普通班導師的任教年級變項（高、中、低年級）在數學教學幸福感知覺上無顯著差異。

（五）婚姻狀況

1、結果為支持或部分支持婚姻狀況影響幸福感的研究：

張家銘等人（2018）研究顯示臺灣公立國高中體育教師婚姻狀況變項在幸福感上達顯著差異，已婚教師的幸福感明顯高於未婚教師。

陳雅倩及游正忠（2016）研究顯示高雄市公私立國中正式教師幸福感在婚姻狀況變項上達顯著差異，已婚教師高於未婚者。

黃蕙娟等人（2015）研究顯示臺中市國中教師婚姻狀況在生活滿意度上達顯著差異水準。

呂淑惠及吳明隆（2014）研究高雄市公立國小特教教師生活滿意之家庭生活分層面，結果顯示已婚特教教師高於單身者。

魏美惠（2011）研究顯示臺灣已婚幼教師之整體幸福感顯著高於未婚之幼教師。

劉秀枝（2011）研究臺南縣市私立幼兒園教師的心理幸福感、情緒幸福感與社會幸福感，結果顯示已婚教師顯著高於未婚教師。

陳安妮（2010）研究顯示臺南市公私立高中不同婚姻狀況教師在幸福感之生活滿意、自我肯定及身心健康等分層面上皆達顯著差異，已婚者均明顯高於未婚者。

結論：多數研究支持已婚教師幸福感高於未婚教師。

2、結果為不支持婚姻狀況影響幸福感的研究：

楊雅鈞等人（2016）研究顯示臺東縣各級學校（含大學、高中職、國中、國小、幼兒園與補習班）教師婚姻狀況對心理幸福三個分層面的影響皆未達顯著。因此「已婚者心理幸福高於未婚者」的假設沒有得到支持。

（六）有無子女

王尾吉等人（2018）研究顯示臺中市公立國小教師在有無子女變項對整體幸福感的預測力達顯著差異，有子女者有較高的整體幸福感。

魏美惠（2011）研究顯示臺灣幼教師子女數變項在幸福感上有顯著差異。有兩位子女的幼教師在「自主性及人生觀」及「工作與教學」分層面之幸福感皆顯著高於無子女之幼教師。

（七）職務

1、結果為支持或部分支持兼任行政職務影響幸福感的研究：

張家銘等人（2018）研究顯示臺灣公立國高中體育教師職務變項在幸福感上達顯著差異，兼任行政職務教師的幸福感明顯高於體育科任教師。

陳依婷等人（2018）研究基隆市公私立幼兒園教師的主觀幸福感，結果顯示在「薪資環境」及「福利制度」兩分層面，未兼任行政組長之教師皆顯著高於教保員。

陳政翊等人（2013）認為幸福感分為樂觀表現、身心健康、生活滿意與工作表現等四個分層面，研究顯示臺北市公立國中教師職務對幸福感之生活滿意分層面的影響達顯著水準，兼任主任教師顯著高於兼任組長教師。

劉秀枝（2011）研究臺南縣市私立幼兒園教師的心理幸福感、情緒幸福感與社會幸福感，結果顯示職務等級愈高教師其幸福感愈高。

吳宗立及徐久雅（2010）研究顯示屏東縣公立國小擔任主任之教師在知覺整體教學快樂感上顯著高於擔任導師之教師。

2、結果為不支持兼任行政職務影響幸福感的研究：

楊雅鈞等人（2016）研究臺東縣各級學校（含大學、高中職、國中、國小、幼兒園與補習班）教師兼任行政職務者，結果顯示主任職務對心理幸福三分層面的影響皆未達顯著；組長職務在「有利學校與同儕行為（即組織公民行為）」分層面高於導師職務，但在「運用課餘時間改善教學行為」分層面低於導師職務，在「憂鬱感」分層面則高於導師職務，而導致心理幸福偏低。因此「有兼任行政職務者心理幸福高於無兼任行政職務者」的假設沒有得到支持。

陳雅倩及游正忠（2016）研究顯示高雄市公私立國中正式教師幸福感在職務變項上無顯著差異。

魏美惠（2011）研究顯示兼任行政工作的幼教師在幸福感上與無兼任行政工作者無顯著差異。

（八）工作年資

1、結果為支持或部分支持工作年資影響幸福感的研究：

張家銘等人（2018）研究顯示臺灣公立國高中體育教師工作年資變項在幸福感上達顯著性差異，年資 16 年以上教師的幸福感明顯高於 5 年以下教師。

陳雅倩及游正忠（2016）研究顯示高雄市公私立國中正式教師幸福

感在工作年資變項上達顯著差異，服務 21~31 年 > 11~20 年 > 30 年以上 > 10 年以下，可知年資 10 年以下的國中教師對於幸福感的感知是最薄弱的。

黃蕙娟等人 (2015) 研究顯示臺中市國中教師服務年資在生活滿意度上達顯著差異。

呂淑惠及吳明隆 (2014) 研究顯示高雄市公立國小服務年資 5 年以下的特教教師在生活滿意之工作滿意分層面高於服務年資 6~10 年者。

魏美惠 (2011) 研究顯示臺灣幼兒教師年資 15 年以上者幸福感顯著高於年資 5 年以上且未滿 10 年者。

劉秀枝 (2011) 研究臺南縣市私立幼兒園教師的心理幸福感、情緒幸福感與社會幸福感，結果顯示年資愈高教師幸福感愈高，其中年資最高組 (21 年以上) 教師幸福感最高。

吳宗立及徐久雅 (2010) 研究顯示屏東縣公立國小不同任教年資的教師在整體教學快樂感上達顯著差異，任教 21 年以上教師其整體教學快樂感高於任教 6~10 年教師。

陳安妮 (2010) 研究顯示臺南市公私立高中不同任教年資教師在幸福感之生活滿意、人際關係、自我肯定及身心健康等四個分層面上均達顯著差異，年資 19 年以上教師在上述四個分層面上均高於年資 6 年以下教師。

賴貞嬌及陳漢瑛 (2007) 研究顯示臺北市公私立國小教師教學年資在幸福感上有顯著差異，年資 21~40 年教師高於 5 年以下者。

結論：多數研究支持資深教師幸福感高於資淺教師。

2、結果為不支持工作年資影響幸福感的研究：

楊雅鈞等人（2016）研究顯示臺東縣各級學校（含大學、高中職、國中、國小、幼兒園與補習班）教師工作年資對心理幸福三層面的影響未達顯著，因此「工作年資愈高者，心理幸福愈高」的假設沒有得到支持。

李素珍及蘇意雯（2015）研究顯示新北市公立國小普通班導師的任教年資變項在數學教學幸福感知覺上無顯著差異。

陳政翊等人（2013）研究顯示臺北市公立國中教師服務年資對幸福感之影響未達顯著水準。

（九）宗教信仰

劉惠嬋及胡益進（2014）研究顯示新北市某一所公立國中教師宗教信仰變項在幸福感上達顯著差異。

魏美惠（2011）研究顯示臺灣有宗教信仰的幼兒教師幸福感顯著高於沒有宗教信仰之幼教師。

（十）薪資

1、結果為支持或部分支持薪資影響幸福感的研究：

陳依婷等人（2018）研究基隆市公私立幼兒園教師的主觀幸福感，結果顯示在「薪資環境」分層面，30,000~40,000 元、40,000~50,000 元、50,000 元以上教師顯著高於 20,000~30,000 元教師。在「福利制度」分層面，50,000 元以上教師顯著高於 20,000~30,000 元教師。

黃蕙娟等人（2015）研究顯示臺中市國中教師家庭月收入在生活滿意度上達顯著差異。

魏美惠（2011）研究顯示臺灣不同薪資的幼教師其幸福感有顯著差異，薪資愈高幼教師不論是在幸福感整體或其分層面得分皆愈高，唯獨在「社會人際關係」分層面，不同薪資之幼教師其幸福感並無顯著差異。

劉秀枝（2011）研究臺南縣市私立幼兒園教師的心理幸福感、情緒幸福感與社會幸福感，結果顯示月薪愈高教師幸福感愈高，其中月薪最高組（4萬元以上）幼教師幸福感最高。

2、結果為不支持薪資影響幸福感的研究：

楊雅鈞等人（2016）研究臺東縣各級學校（含大學、高中職、國中、國小、幼兒園與補習班）教師「收入愈高者，心理幸福愈高」的假設，影響未達顯著，因此假設沒有得到支持。

三、教師環境背景變項

（一）學校規模

1、結果為支持或部分支持學校規模影響幸福感的研究：

陳依婷等人（2018）研究基隆市公私立幼兒園教師的主觀幸福感，結果顯示在「薪資環境」分層面，學校規模 1 班教師顯著高於學校規模 4 班教師。

劉秀枝（2011）研究顯示臺南縣市私立幼兒園教師無論全園所幼生數高低，在心理幸福感及社會幸福感上皆無顯著差異。但在情緒幸福感上，幼生數 101~150 人之教師情緒幸福感顯著高於幼生數 201 人以上之教師。

2、結果為不支持學校規模影響幸福感的研究：

陳政翊等人（2013）研究顯示臺北市公立國中不同學校規模的教師

幸福感無顯著差異。

劉秀枝（2011）研究顯示臺南縣市私立幼兒園教師無論全園所班級數高低，在幸福感上無顯著差異。此外，無論全園所教師數多寡，在幸福感上亦無顯著差異

吳宗立及徐久雅（2010）研究顯示屏東縣公立國小不同學校規模的教師在知覺整體教學快樂感上無顯著差異。

（二）師生配置（師生比）

陳依婷等人（2018）研究基隆市公私立幼兒園教師的主觀幸福感，結果顯示在「薪資環境」分層面，師生配置「二師」幸福感顯著高於「一師一保」、「一保」、「一保一助」，其中「保」係指教保員，「助」係指助理教保員。

（三）學校組織氣氛

張正平等人（2017）研究顯示臺灣偏遠地區國小教師幸福感與學校組織氣氛達顯著中度正相關。

（四）資方屬性

魏美惠（2011）研究顯示臺灣公立幼稚園教師幸福感顯著高於私立幼稚園教師。

（五）社會網絡

1、結果為支持或部分支持社會網絡影響幸福感的研究：

周郡旂及陳嘉成（2016）研究顯示新竹以北至基隆地區公立國中教師社會支持整體與幸福感整體相關達顯著水準。社會支持各分層面與幸

福感整體的相關程度由高至低依序為同儕同事的支持、親友家人的支持、直屬長官的支持；幸福感各分層面與社會支持整體的相關程度由高至低依序為人際關係、正向情感、工作成就、身心健康。此外，教師在幸福感之「人際關係」分層面感受程度愈高，則在社會支持之「同儕同事的支持」分層面感受程度也愈高。

楊雅鈞等人（2016）認為心理幸福的三個分層面為人際疏離感、成就感和憂鬱感，人際疏離感愈低、憂鬱感愈低、成就感愈高，則心理愈幸福。研究顯示臺東縣各級學校（含大學、高中職、國中、國小、幼兒園與補習班）學生對教師社會支持愈高者，教師的憂鬱感愈低、成就感愈高，即心理幸福大致上愈高。但學生對教師社會支持愈高者，教師的人際疏離感愈高，這可歸因為教師投注較多的心力、時間經營師生關係，導致經營與其他教師同儕間人際互動的心力、時間減少，因此人際疏離感不減反增。

劉惠嬋及胡益進（2014）研究顯示新北市某一所公立國中教師社會支持變項與幸福感達顯著中度正相關，表示接受愈多社會支持者，自覺幸福感亦愈高。

林湘蕙及張美雲（2013）研究顯示臺中市公私立幼兒園教師社會支持愈高，幸福感也愈高。

余民寧等人(2011b)認為評價性支持是社會支持的重要分層面之一，評價性支持是指他人提供有助於個體自我評價的訊息，特別是評價有關職場上處理事物的能力、態度、努力或感覺。教師傾向透過尋求他人認同的過程來建立自我概念、價值感及重要性等，來源包含學生、家長及同事的正向或負向評價。研究顯示臺灣中小學教師評價性支持與主觀幸福感有顯著相關。

賴貞嬌及陳漢瑛（2007）研究顯示臺北市公私立國小教師社會支持對幸福感具有影響力，社會支持程度愈高者幸福感愈高。

2、結果為不支持社會網絡影響幸福感的研究：

楊雅鈞等人（2016）研究顯示臺東縣各級學校（含大學、高中職、國中、國小、幼兒園與補習班）教師間（即教師對教師）社會支持愈高，對教師的憂鬱感、成就感與人際疏離感均無顯著影響。

四、教師心理及健康層面變項

（一）個人強度

謝廷豪等人（2016）研究顯示大臺中地區國小教師自我復原力與幸福感為顯著正相關。

李新民（2016）研究顯示臺南、高雄及屏東地區幼兒園教師個人勇氣正向顯著影響其主觀幸福感。

張家銘等人（2018）研究顯示臺灣公立國高中體育教師自我效能感正向顯著影響幸福感。

劉惠嬋及胡益進（2014）研究顯示新北市某一所公立國中教師內外控信念變項與幸福感達顯著低度正相關，表示人格特質愈內控者自覺幸福感愈高。

賴貞嬌及陳漢瑛（2007）研究顯示臺北市公私立國小教師壓力處理能力對幸福感具有正向影響力，表示壓力處理能力愈強的國小教師幸福感愈高。

結論：多數研究支持個人強度高、具內控特質的教師幸福感較高。

(二) 情緒

1、結果為支持或部分支持情緒影響幸福感的研究：

張正平等(2017)研究顯示臺灣偏遠地區國小教師幸福感與正向情緒為高度正相關。此外，教師幸福感與負向情緒為高度負相關。

余民寧等人(2012a, 2018)研究顯示臺灣中小學巔峰型(即高幸福且低憂鬱型)教師憂鬱與幸福感為顯著負相關。

余民寧等人(2017)研究顯示臺灣中小學教師的主觀幸福感的三個分層面：心理幸福感、社會幸福感、情緒幸福感與憂鬱皆為顯著負相關，表示主觀幸福感愈高的教師，其憂鬱程度愈低。

余民寧等人(2011a)研究亦顯示臺灣中小學教師心理幸福感、社會幸福感、情緒幸福感與憂鬱均為顯著負相關，表示主觀幸福感愈高的教師，其憂鬱程度愈低。

余民寧等人(2010)研究顯示臺灣中小學教師憂鬱程度與主觀幸福感為顯著負相關。

2、結果為不支持情緒影響幸福感的研究：

張柏青及王志宏(2018)研究顯示臺灣公私立高中職教師情緒勞務與主觀幸福感之相關未達顯著，表示教師的情緒勞務對幸福感沒有顯著影響。

(三) 壓力

1、整體壓力與幸福感之研究：

吳筱雯(2005)認為生活壓力分層面為工作壓力、家庭壓力、個人

壓力三者，幸福感分層面為生活滿意、正向情感、負向情感三者，研究顯示桃園縣公立國中已婚女性教師生活壓力各分層面及幸福感各分層面相關情形如下：

- (1) 工作壓力與生活滿意為顯著負相關。
- (2) 工作壓力與正向情感為顯著負相關。
- (3) 工作壓力與負向情感為顯著正相關。
- (4) 家庭壓力與生活滿意為顯著負相關。
- (5) 家庭壓力與正向情感為顯著負相關。
- (6) 家庭壓力與負向情感為顯著正相關。
- (7) 個人壓力與生活滿意為顯著負相關。
- (8) 個人壓力與正向情感為顯著負相關。
- (9) 個人壓力與負向情感為顯著正相關。

2、工作壓力與幸福感之研究

余民寧等人(2012a, 2018)研究顯示臺灣中小學巔峰型(即高幸福低且憂鬱型)教師工作壓力與幸福感為顯著負相關。

王尾吉等人(2018)研究顯示臺中市公立國小教師整體工作壓力對整體幸福感達顯著負相關，表示教師整體工作壓力愈高，整體幸福感愈低。

張柏青及王志宏(2018)研究顯示臺灣公私立高中職教師工作壓力與主觀幸福感為顯著負相關。

謝廷豪等人(2016)認為工作壓力的分層面為挑戰型壓力與阻礙型壓力，研究顯示大臺中地區國小教師挑戰型壓力源與幸福感為顯著負相關，阻礙型壓力源與幸福感亦為顯著負相關。

廖仁傑及張志堅（2016）研究顯示雲林縣國小教師工作壓力之「學生行為」分層面對生活滿意度具有負向顯著的預測力，學生行為會降低教師的生活滿意度。

劉惠嬋及胡益進（2014）研究顯示新北市某一所公立國中教師工作壓力與幸福感達顯著低度負相關，表示工作壓力愈大者，自覺幸福感愈低。

李金泉等人（2017）研究顯示臺南市私立中小學教師的教學相關社會心理危害（即職場壓力源或有關工作且會危害員工之事項）與工作幸福感及工作滿意度兩者皆呈顯著負相關，意即教師對於教學相關社會心理危害感受愈深，工作滿意度和工作幸福感的知覺程度愈低。

3、角色壓力與幸福感之研究

陳依婷等人（2018）認為角色壓力分層面為「角色過度負荷」、「角色衝突」等，主觀幸福感分層面為「身心健康與生活滿意」、「福利制度」、「自我挑戰與人際關係」、「薪資環境」等，研究顯示基隆市公私立幼兒園教師角色壓力各分層面及主觀幸福感各分層面相關情形如下：

- (1)「角色過度負荷」與「身心健康與生活滿意」為顯著負相關，表示角色過度負荷愈高，感受到的身心健康與生活滿意愈低。
- (2)「角色過度負荷」與「福利制度」為顯著正相關，表示角色過度負荷愈高，對福利制度要求愈高。
- (3)「角色衝突」與「身心健康與生活滿意」為顯著負相關，表示角色衝突愈大，身心健康與生活滿意之幸福感愈差。
- (4)「角色衝突」與「自我挑戰與人際關係」為顯著負相關，表示角色

衝突愈大，自我挑戰與人際關係之幸福感愈差。

(5)「角色衝突」與「薪資環境」為顯著負相關，表示角色衝突愈大，薪資環境之幸福感愈差。

周郡旂及陳嘉成（2016）研究顯示新竹以北至基隆地區公立國中教師整體幸福感與整體角色壓力為顯著負相關。幸福感各分層面與整體角色壓力負相關程度由高至低依序為正向情感、身心健康、工作成就、人際關係，其中以正向情感與整體角色壓力之負相關程度最高，表示國中教師的正向情感愈高，則知覺整體角色壓力愈低；角色壓力各分層面與整體幸福感負相關程度由高至低依序為角色過度負荷、角色模糊、角色衝突，其中以角色過度負荷與整體幸福感之負相關程度最高，表示國中教師知覺角色過度負荷愈高，則知覺整體幸福感愈低。此外，國中教師在幸福感之「身心健康」分層面感受程度愈低，則在角色壓力之「角色過度負荷」分層面感受程度愈高，因兩者為顯著負相關。

(四) 身心健康

張志銘等人（2018）研究顯示桃園市國中教師自覺健康對幸福感有顯著正向影響。

黃梅香及張志銘（2016）研究顯示彰化縣公立國中教師整體健康促進生活型態可正向預測整體幸福感。

賴貞嬌及陳漢瑛（2007）研究顯示臺北市公私立國小教師健康促進生活型態與幸福感為顯著正相關，表示健康促進生活型態愈佳的國小教師幸福感愈高。再者，教師自覺健康狀況對幸福感具有正向影響力，表示自覺健康狀況愈好的國小教師幸福感愈高。此外，教師睡眠時數對幸福感具有正向影響力，表示睡眠時數愈足夠的國小教師幸福感愈高。

五、教師認知層面變項

(一) 工作價值觀

陳依婷等人(2018)研究顯示基隆市公私立幼兒園教師的工作價值觀之「組織安全與薪資福利」分層面與主觀幸福感之「薪資環境」分層面為顯著正相關；工作價值觀之「自我實現與人際互動」分層面與主觀幸福感之「自我挑戰與人際關係」分層面為顯著負相關(按：應修為正相關)；工作價值觀之「社會聲望與工作地位」分層面與主觀幸福感之「身心健康與生活滿意」分層面為顯著正相關；工作價值觀之「社會聲望與工作地位」分層面與主觀幸福感之「福利制度」分層面為顯著負相關，表示「社會聲望與工作地位」愈好，「福利制度」未必愈好。

(二) 教師組織承諾

顏國樑及徐美雯(2012)研究顯示臺灣公立國中教師整體主觀幸福感與整體組織承諾為顯著中度正相關。再者，整體主觀幸福感與組織承諾之各分層面皆有顯著正相關，其中與「努力意願」的關聯性最高，與「組織認同」的關聯性次之，與「留職傾向」的關聯性最低。此外，整體組織承諾與主觀幸福感之各分層面亦皆有顯著正相關，其中與「正向情緒」的關聯性最高，與「生活滿意度」的關聯性次之，與「負向情緒」的關聯性最低。

(三) 離職傾向

張正平等(2017)研究顯示臺灣偏遠地區國小教師幸福感與離職傾向為顯著低度負相關，即教師幸福感愈高，離職傾向程度愈低。

(四) 生活或工作滿意

張正平等(2017)研究顯示臺灣偏遠地區國小教師幸福感與生活滿意為顯著低度正相關。

李金泉等人(2017)研究顯示臺南市私立中小學教師工作滿意度和工作幸福感呈現顯著正相關。

蘇嘉蓉及蕭佳純(2012)研究顯示臺東縣國中教師心理幸福感之各分層面(包含成就感、憂鬱感及疏離感)與工作滿意度皆呈顯著正相關。再者,教師心理幸福感對工作滿意度有正向顯著之影響,教師的心理幸福感分層面之成就感受愈高或憂鬱程度愈小,則工作滿意度增加。此外,教師心理幸福感對工作滿意度可解釋變異百分比為27%,但疏離感此一分層面則未達顯著,所以假設獲得部分支持。此研究證實,心理幸福感愈強,則教師之工作滿意度能顯著提升。

六、教師行為層面變項

(一) 工作表現

張家銘等人(2018)研究顯示臺灣公立國高中體育教師的專業能力對幸福感為顯著正向影響。

謝廷豪等人(2016)研究顯示大臺中地區國小教師敬業貢獻與幸福感為顯著正相關。

楊雅鈞等人(2016)認為心理幸福的三個分層面為人際疏離感、成就感和憂鬱感。人際疏離感愈低、憂鬱感愈低、成就感愈高,則心理愈幸福。研究顯示臺東縣各級學校(含大學、高中職、國中、國小、幼兒園與補習班)教師有利學校與同儕行為(即組織公民行為)愈高者,成就感愈高。不過教師有利學校與同儕行為對憂鬱感與人際疏離感的影響未達顯著。

洪怡靜及陳紫玲（2015）研究顯示臺灣公私立高中職餐旅群教師整體教學效能與整體幸福感呈現中度正相關。

黃惠君及葉玉珠（2008）研究顯示高雄市公立國中教師創意教學行為、教學玩興及教學動機三者皆與教學快樂感受呈現顯著正相關。

賴貞嬌及陳漢瑛（2007）研究顯示臺北市公私立國小教師自我實現能力對幸福感具有正向影響力。

（二）休閒運動調適

王尾吉等人（2018）研究顯示臺中市公立國小教師整體休閒運動調適在整體幸福感上達顯著差異，教師休閒運動調適愈高，整體幸福感愈高。

徐碧璣等人（2017）研究顯示彰化市國小教師整體休閒滿意度與整體幸福感為顯著中度正相關。

陳雅倩及游正忠（2016）研究顯示高雄市公私立國中正式教師休閒參與時間（此指休閒參與年資）在幸福感上達顯著差異，休閒參與年資5~7年與7年以上者顯著大於1年以內者。休閒活動參與的年資愈久，幸福感愈高。此外，休閒涉入與幸福感，及休閒效益與幸福感亦皆達顯著正相關。

劉惠嬋及胡益進（2014）研究顯示新北市某一所公立國中教師休閒活動滿意度變項在幸福感上達顯著差異。

余民寧等人(2011b)研究顯示臺灣中小學教師健康行為(包含休閒、運動等)與主觀幸福感有顯著正相關。

龍昱廷等人（2010）研究顯示高雄市公立國中教師休閒滿意對幸福

感的影響達正向顯著水準；休閒參與對幸福感的影響亦達正向顯著水準。



第四節 整合原始文獻研究法

學術界藉由文獻的發表互相溝通研究結果，隨著學術研究的蓬勃發展，探討同一主題的文獻數量也隨之倍增。同一主題的眾多文獻由於研究人員們的研究背景和目的不同，以致研究對象和方法相異，因此產出不盡一致的研究結果。此外，即使研究對象和方法相同，但因研究定義、工具或統計方法相異，也可能導致研究結果不一致。

為了彙集過往眾多研究人員智慧的精華，統整出同一主題多篇原始文獻的總體結論，整合原始文獻的研究方法應運而生。整合原始文獻的研究方法仿若是站在巨人的肩膀上將人類知識向更高更遠的境界拓展。

壹、整合原始文獻研究法之演進歷程

整合原始文獻研究法的歷史演進過程，說明如下 (Borenstein et al., 2011)：

一、敘事性綜論 (Narrative Reviews)

有關敘事性綜論方法是研究人員閱讀同一主題的諸多原始文獻後，挑選自行認定重要的研究，若各研究結論有衝突時，則自行判斷何種結論較具價值。部分研究人員的做法是分別計算研究結果為顯著正相關的文獻篇數，及顯著負相關的文獻篇數，再以篇數較多者，及敘述性的質性寫作方式，做出整體的結論。

敘事性綜論備受質疑過於主觀，其限制說明如下：

- (一) 採納各個原始文獻的標準不一，欠缺透明性。
- (二) 各個原始文獻的條件相異，例如：樣本數量不同、探討的情境不一致，因此不宜將各個研究的結果直接加總。

(三) 不易合理分配各個原始文獻的重要性 (即權重)。

(四) 結論僅能顯示變項之間關係的方向 (正相關或負相關)，而無法得知關係的強度。

(五) 根據 p 值來評價文獻的效果，因此缺乏良好的機制來評價各個文獻效果的一致性。例如：一個 p 值是 .002 的研究和另一個 p 值是 .30 的研究並不表示前者的效果較好。因為 p 值是 .002 雖然可能代表其效果量較大，但也可能代表是大型研究 (樣本數量大的研究) 中度或較小的效果量。同理， p 值是 .30 雖然可能代表其效果量較小 (或為 0)，但也可能代表是小型研究 (樣本數量小的研究) 較大的效果量。

二、系統性綜論 (Systematic Reviews)

為了突破敘事性綜論的限制，系統性綜論於 1980 年代至 1990 年代興起。系統性綜論以透明的機制明確規範檢索原始文獻、採納原始文獻，及排除原始文獻等準則。

系統性綜論是針對某一研究主題，透過詳盡地搜尋、依據明確的納入與排除準則，及嚴謹地閱讀、歸納後，以質性論述的寫作方法統合該主題的研究結果。

三、後設分析 (Meta-Analysis)

系統性綜論是透過質性論述整合多篇原始文獻的研究結果，後設分析則是奠基於系統性綜論，並更進一步以量化統計方法合併原始文獻的研究結果，以萃取該研究主題的精華。

後設分析方法彙整諸多相關但獨立的原始文獻之研究結果，分配適當的權重給各個原始文獻，再加以量化方法合併各個原始文獻的整體研究結果。

四、聚合再分析 (Pooled Reanalysis)

為了更精確地分析所納入的原始文獻數據，研究人員蒐集所採納的每一篇原始文獻之每一筆原始數據，彙總重新輸入，再加以重新計算各個原始文獻總體合併之研究結果。



貳、四種整合原始文獻研究法之比較

表 2-4-1 四種整合原始文獻研究法之比較

研究法	準備詳盡的 研究計畫	文獻檢索 (包含納入 及排除準則)	計算總體效 果、異質性、 出版偏差及 敏感度等	彙總及輸入 每一篇論文的 每一筆數據
Narrative				
Reviews	—	—	—	—
敘事性綜論				
Systematic				
Reviews	+	+	—	—
系統性綜論				
Meta-Analysis	+	+	+	—
後設分析				
Pooled				
Reanalysis	+	+	+	+
聚合再分析				

註：—代表不具備此要件，+代表具備此要件。

資料來源：研究者自行整理，修改自莊其穆（2011）。

第五節 後設分析方法

後設分析涵義為分析的分析，是一種量化的研究方法，用於有系統地結合並評估以前的研究結果，以得出該研究主題的結論 (Haidich, 2010)。後設分析為「研究的研究」，係將諸多研究結果的實徵性資料彙總出一個總結。後設分析的英文原文為 Meta-analysis (MA)，中文翻譯詞彙尚有整合分析、統合分析、綜合分析、薈萃分析、元分析等。

統計研究人員 Pearson 在 1904 年進行全球第一個後設分析研究，其目的是為了解決樣本數量小的研究之統計考驗力過低的問題，因此整合多個研究結果，以更準確分析數據 (維基百科, 2020)。後設分析 (Meta-analysis) 詞彙則是由英國教育心理學家 Glass 於 1976 年命名，代表透過統計技術去整合與分析眾多相同變項的實徵研究，以獲得最具代表性的結論的過程與方法 (Glass, 1976)。

壹、後設分析之標準程序

Moher 等人 (2010) 發表 PRISMA 聲明 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analysis Statement)，做為系統性綜論及後設分析研究的項目性指標之依據。

PRISMA 聲明包含 27 個項目的檢核表清單 (Checklist) 和 1 個流程圖，指導研究人員寫作系統性綜論及後設分析研究，並明確標示研究應有的資訊。

有關 PRISMA 聲明，重點舉例如下：

一、有關「標題、摘要及引言」部分：

- (一) 第 1 項為論文標題需敘明是系統性綜論、後設分析或兩者兼具。
- (二) 第 2 項則是對摘要內容的寫作要求，包含背景、目標、數據來源、研究

資格標準、參與者和干預措施、研究評估和綜合方法、結果、侷限性、關鍵發現的結論和含義等。

(三) 第 3~4 項是對引言的寫作要求，須明確陳述 PICOS 項目，即 Participants (參與者)、Interventions(干預措施)、Comparisons(對照比較)、Outcomes (結果)，及 Study design (研究設計)。

二、有關「方法」部分：

(一) 第 5 項為檢核正在進行的研究是否已註冊。

(二) 第 6 項是須闡述個別樣本文獻的特徵，包含研究特徵，如：PICOS 項目 (即參與者、干預措施、對照比較、結果、研究設計)，及報告特徵，如：年份、語言，與出版狀態。

(三) 第 7~8 項是須敘明搜尋個別樣本文獻過程的資訊，包含搜尋資料庫的策略及搜尋截止日期。

(四) 第 9 項是描述篩選個別樣本文獻的流程。

(五) 第 10~11 項是摘錄各項研究欄位的細節。

(六) 第 12 項是評估個別樣本文獻可能出現偏差的風險。

(七) 第 13~15 項是敘明統計分析的彙總數據，包含合併後之平均效果量，如：風險比 (Risk ratio)、標準化平均數差值 (Standardized mean difference)、相關係數 (Correlation coefficient) 等，異質性指標，如： I^2 等，及出版偏差 (Publication bias)。

(八) 第 16 項是敘明附加的統計分析數據，包含敏感性 (sensitivity)、次群組分析 (subgroup analyses)、後設迴歸分析 (meta-regression)。

三、有關「結果」部分：

- (一) 第 17 項為說明如何依階段納入及排除所搜尋到的樣本文獻，最好檢附流程圖。
- (二) 第 18 項是敘述各項研究欄位的特徵。
- (三) 第 19 項為若有個別樣本文獻出現偏誤風險的情形，則呈現該資料。
- (四) 第 20~21 項是須報告合併後之平均效果量的信賴區間與異質性，及最好檢附森林圖。
- (五) 第 22 項為呈現跨樣本文獻偏誤風險的評估結果。
- (六) 第 23 項是提供附加的分析結果，如：敏感性、次群組分析、後設迴歸。

四、有關「討論」部分：

- (一) 第 24 項為總結主要發現。
- (二) 第 25 項是討論研究限制。
- (三) 第 26 項為解釋結果並提供對未來研究的啟示。

五、有關「資金」部分：

第 27 項則是敘述本研究的經費贊助來源。

貳、後設分析之效果量

效果量是後設分析的基本分析單位，是依據各個原始樣本文獻的研究結果求得的。後設分析所使用合併各個原始樣本文獻之研究結果的公式則是原始研究所用公式的擴展。例如：研究人員在原始文獻的研究中顯示其樣本的平均數

及標準差，或以變異數分析與多元迴歸求出各個變項的相關係數，同樣地後設分析也採用相似的做法呈現統整原始文獻後的平均數、標準差與相關係數。

由於各個樣本文獻的研究結果呈現形式可能不一，後設分析為了以客觀量化的方式合併各個研究結果，因此需先將各個研究結果換算成統一尺度及統一形式的效果量 (effect sizes)。常用效果量可分三類，說明如下 (Borenstein et al., 2011)：

一、基於平均數的效果量：

當樣本文獻的自變數為類別變數，應變數為連續變數且呈現平均數及標準差時，常使用基於平均數的效果量，舉例如下：

- (一) D (raw mean difference, 原始平均數差值)，屬於未標準化平均數差值。
- (二) d ，即 Cohen's d , standardized mean difference, 標準化平均數差值。Cohen's d 為母群體參數 (population parameter) δ 的樣本估計值。
- (三) g ，即 Hedges' g ，校正後標準化平均數差值。因樣本數量小時， d 對母群體參數 δ 的估計過高，即 d 有偏誤 (bias)，需透過簡單校正得到 δ 的不偏估計 (unbiased estimate) Hedges' g (Hedges, 1981)。

二、基於二元資料的效果量：

當樣本文獻的自變數與應變數皆為二分變數，即研究結果呈現兩組發生和未發生的群體 (即典型的 2×2 列聯表) 時，常使用基於二元資料的效果量，舉例如下：

- (一) RR (Risk ratio)，風險比，亦稱為相對風險性，為兩組風險率的比值。
- (二) OR (Odds ratio)，勝算比，為兩組勝算的比值。

三、基於相關資料的效果量：

當樣本文獻的自變數與應變數皆為連續變數，且研究結果呈現自變數與應變數兩者間的關係（即相關係數 correlation coefficient， r ），則使用相關係數本身作為效果量。

參、各統計量與積差相關係數效果量之尺度換算

Pearson 積差相關係數 (The Pearson product-moment correlation coefficient，Pearson's r) 用以檢驗研究變項之間，兩兩相關的強度和方向性。積差相關係數愈接近+1或-1，表示變項間的關聯性愈強，即關係愈密切。

Rosenthal (1986) 認為因為許多統計量皆易於轉換為 Pearson 積差相關係數，故以積差相關係數 r 做為後設分析的效果量 (effect sizes) 是較理想的做法。

因此本研究使用的效果量為 Pearson 積差相關係數 r ，鑒於各個樣本文獻的研究結果係依其相異的檢定方法而以不同形式的統計量呈現，以下舉例說明不同的檢定方法之統計量轉換為積差相關係數 r 的數學公式 (朱經明，2007；李茂能，2015；張紹勳，2014)：

一、t 檢定 (t-test)

自變項為類別變數，依變項為連續變數，獨立樣本兩組平均數差異顯著性檢定， σ^2 (母體變異數) 的不偏估計數是 \hat{S}^2 (樣本變異數)。

當兩組母體標準差 σ_1 與 σ_2 未知，若兩組樣本標準差 \hat{S}_1 與 \hat{S}_2 差異不大，則假設且 $\sigma_1 = \sigma_2 = \sigma$ ，故採用 t 檢定。

t 檢定值換算為 Pearson 積差相關係數 r 之公式為：

$$r_i = \sqrt{\frac{t_i^2}{t_i^2 + df_i}} \quad , \text{ 其中 } df_i = n_1 + n_2$$

二、F 檢定 (F-test)

自變項為類別變數，依變項為連續變數，獨立樣本兩組平均數差異顯著性檢定， σ^2 (母體變異數) 的不偏估計數是 \hat{S}^2 (樣本變異數)。

當兩組母體標準差 σ_1 與 σ_2 未知，若兩組樣本標準差 \hat{S}_1 與 \hat{S}_2 差異較大，則假設且 $\sigma_1 \neq \sigma_2$ ，故採用 F 檢定。

F 檢定值換算為 Pearson 相關係數 r 之公式為：

$$r_i = \sqrt{\frac{F_i}{F_i + df(e_i)}} \quad , \text{其中 } df(e_i) = n_1 + n_2 - 2$$

三、卡方檢定 (χ^2 -test)

自變項與依變項皆為類別變數，則採用卡方檢定。

卡方檢定值換算為 Pearson 相關係數 r 之公式為：

$$r_i = \sqrt{\frac{\chi_i^2}{N}} \quad , \text{其中 } N = n_1 + n_2 \text{，適用於 } df = 1$$

四、單因子變異數分析檢定 (One-way analysis of variance, One-way ANOVA)

自變項為類別變數，依變項為連續變數，研究一個自變項對依變項的影響，獨立樣本三組以上平均數差異顯著性檢定，採用單因子變異數分析檢定。

單因子變異數分析檢定的做法是檢定組間變異數與組內變異數的比值，並使用 F 分配檢定。

單因子變異數分析，F 檢定值換算為 Pearson 積差相關係數 r 之公式為：

$$r_i = \sqrt{\frac{F_i}{F_i + df(e_i)}} \quad , \text{其中 } df(e_i) = n_1 + n_2 - 2$$

五、雙因子變異數分析檢定 (Two-way analysis of variance, Two-way ANOVA)

自變項為類別變數，依變項為連續變數，研究兩個自變項對依變項的影響，獨立樣本三組以上平均數差異顯著性檢定，採用雙因子變異數分析檢定。

雙因子變異數分析檢定的做法是檢定組間變異數與組內變異數的比值，並使用 F 分配檢定。

雙因子變異數分析，F 檢定值換算為 Pearson 相關係數 r 之公式為：

$$r_i = \frac{F_a \times df_a}{\sqrt{(F_a \times df_a) + (F_b \times df_b) + (F_{ab} \times df_{ab}) + df(e)}}$$

六、簡單迴歸檢定

$$Y = a + bX, \text{ 其中 } b \text{ 為迴歸係數}$$

卡方檢定值換算為 Pearson 相關係數 r 之公式為：

$$r_i = \frac{\hat{s}_X}{\hat{s}_Y} \times b_i, \text{ } b_i \text{ 為未標準化迴歸係數}$$

肆、後設分析處理積差相關係數之運作原理

一、處理積差相關係數之運作流程：

求各個原始樣本文獻的 Pearson 積差相關係數彙總後之平均效果量時，不可直接將積差相關係數相加求平均數，必須先將各個文獻的積差相關係數效果量初始尺度（即初始分數）轉換成 Fisher's z 分數，再算出各個已轉化為 Fisher's z 分數尺度效果量的平均，最後將所得之「Fisher's z 分數尺度的合併後平均效果量」再還原回 Pearson 相關係數的初始尺度，始得平均效果量。流程示意圖如下：

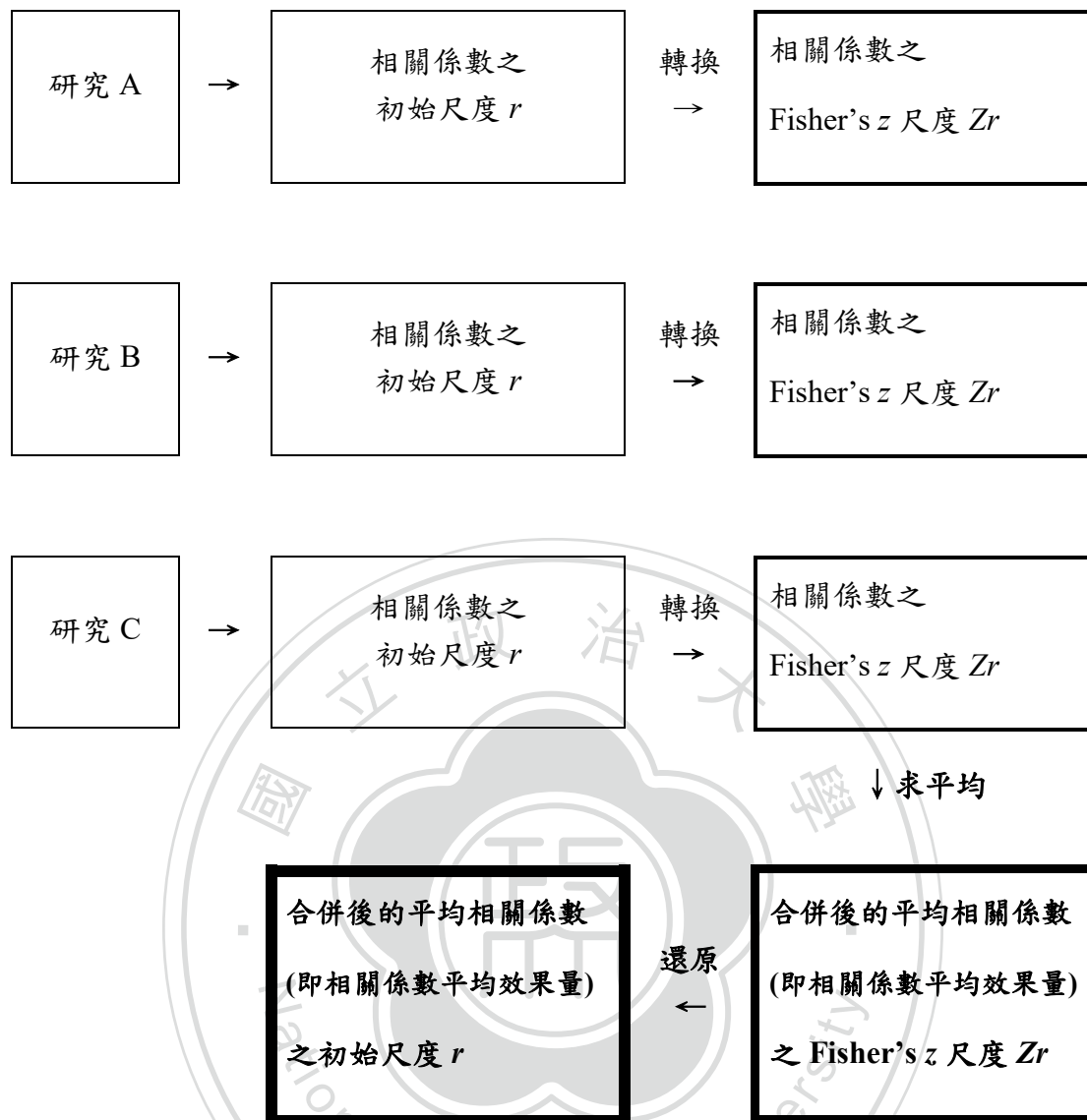


圖 2-5-1 運用 Fisher's z 轉換求積差相關係數平均效果量之後設分析流程

研究者自行整理繪製，修改自 Borenstein et al.(2011)

所有分析及合併的運作皆以轉換後的值進行，分析的結果（如：平均效果量及信賴區間（Confidence interval, CI））再還原回初始尺度。

運作說明及公式如下（Borenstein et al., 2011）：

（一）將樣本相關係數的初始尺度轉換為 Fisher's z 值

1、 r 值轉換為 Fisher's z 值之公式：

$$z = \frac{1}{2} \times \ln\left(\frac{1+r}{1-r}\right)$$

2、Fisher's z 值的變異數（最佳近似值）公式：

$$V_z = \frac{1}{n-3}$$

3、Fisher's z 值的標準誤公式：

$$SE_z = \sqrt{V_z}$$

(二) 在 Fisher's z 值的尺度中，計算各個樣本文獻效果量的加權平均數，做為合併之效果量（即平均效果量）

1、各個樣本文獻效果量的權重是各個樣本文獻變異數的倒數之公式：

$$W_i = \frac{1}{V_{Y_i}}$$

2、各個樣本文獻效果量的加權平均數（即合併之效果量，平均效果量） M 之公式：

$$M = \frac{\sum_{i=1}^k W_i Y_i}{\sum_{i=1}^k W_i}$$

(三) 在 Fisher's z 值的尺度中，計算合併之效果量（即平均效果量）的 95% 信賴區間

1、合併之效果量（即平均效果量）的變異數是權重之和的倒數：

$$V_M = \frac{1}{\sum_{i=1}^k W_i}$$

2、合併之效果量（即平均效果量）的標準誤是變異數的平方根：

$$SE_M = \sqrt{V_M}$$

3、合併之效果量（即平均效果量）的 95%信賴區間的下限之值：

$$LL_M = M - 1.96 \times SE_M$$

4、合併之效果量（即平均效果量）的 95%信賴區間的上限之值：

$$UL_M = M + 1.96 \times SE_M$$

（四）Fisher's z 值還原回初始尺度 r 值之公式：

$$r = \frac{e^{2z} - 1}{e^{2z} + 1}$$

二、運用 Fisher's z 轉換處理積差相關係數之理由：

積差相關係數之母群體參數 ρ 的估計值是其樣本統計量 r 。

r 的變異數 V_r 之近似值為 $V_r = \frac{(1-r^2)^2}{n-1}$ ，其中 n 為樣本大小。

上式 V_r 為一次項， r^2 為二次項，因此可知 V_r 和 r 有強烈的非線性關係，即「積差相關係數的變異數」和「積差相關係數」有強烈的非線性關係，且當積差相關係數較大時，積差相關係數的抽樣分配是有偏的。所以後設分析計算各個原始樣本文獻的積差相關係數合併之效果量（即平均效果量）時，不可將積差相關係數直接相加求平均，必須先轉換成 Fisher's z 分數尺度，再求平均，最後再還原回初始尺度，以求出合併後的平均積差相關係數。

伍、後設分析的特徵及優缺點

一、後設分析的特徵：

Glass 等人 (1981) 歸納後設分析特徵有三 (引自郭小蘋, 2011):

(一) 後設分析是量化的。

後設分析是以統計方式整合與分析眾多相同變項的實徵研究，因此係屬量化方法。

(二) 後設分析不以品質來預判研究發現。

某些樣本文獻被認為研究方法有缺失，例如：研究設計欠佳、測量工具不良，以及研究對象、研究程序、研究工具種類太過繁複等，因此通常會被主觀地捨棄。但 Cooper (2010) 認為後設分析不可因研究品質而對研究發現預做主觀的判定。後設分析可加以探討「有瑕疵的研究方法」其與「研究發現」之間的關聯性，此為後設分析與其他整合原始文獻研究法之最大差異。

(三) 後設分析旨在尋求一般性總結論。

後設分析是將各自獨立的原始樣本文獻的研究結果彙整找出統合的結論。

二、後設分析的優點：

(一) 後設分析可辨識諸多研究效果間的異質性。

(二) 後設分析提供整合效果的報告，不僅可對諸多有相同結果的研究加以統計分析，也可系統化分析結果不一致的諸多研究，可在權衡諸多研究的正負效果中獲得一個「實驗處理是否有效」的大體結論。

(三) 單一研究的效果無論是正值、負值、高顯著或不顯著都會被列入分析考慮，參加效果的總評，故可避免選擇偏頗的問題。

(四) 後設分析運用科學化、系統化、客觀化的操作方式及明確的公式，故可降低研究的主觀性。在處理各個研究結果不一致的狀況時，更能彰顯此

優點。

(五) 後設分析增加統計檢定力及檢測效果的精確度，故可得出強而有力的結論。

(六) 後設分析可避免重複執行曾經做過的研究，可釐清先前諸多研究中較敏感的結果指標，可讓研究人員發現過去研究不足之處，有助於尋找中介變項、發掘單一研究無法洞悉的趨勢，及規劃未來新研究的方向。因此許多國家鼓勵研究人員在進行其資助的研究前，先對已有的文獻做後設分析。

三、後設分析的缺點：

(一) 缺點：Glass 等人(1981)認為後設分析會產生「出版偏差(publication bias)」問題。意即由於原始文獻的研究結果若是呈現統計上顯著性，則比較會被期刊接受而出版；研究結果若是呈現不顯著，則很可能不會被出版。後設分析所蒐集的原始文獻大多是已出版文獻，所以其所彙整之結論會有偏差 (Dickersin et al., 1987)。

補救措施：例如：Slavin (1995) 認為部分未出版的博士論文的品質可能比某些劣質期刊文獻的品質好。因此後設分析蒐集的原始文獻除了期刊文獻之外，尚可考慮納入博碩士論文、學術會議或專業會議所發表的文章、政府機關或研究機構的報告，甚至直接向相關領域的專家索取未發表論文等。

(二) 缺點：Sharpe (1997) 認為後設分析可能會產生「蘋果與橘子 (apple and oranges)」問題，即後設分析彙整諸多不同的原始文獻，這些文獻研究假設不同、研究設計不同、研究方法不同、樣本數量不同，彷彿將一堆蘋果與橘子混合起一起彙整，因此缺乏說服力。

反駁說明：後設分析彙整諸多不同的原始文獻時，並非直接加總各個研究結果的統計量，而是經由轉換為適當的效果量再進行彙整。因此可譬喻是一堆不同品種的蘋果混合起一起彙整。

(三) 缺點：Cheung 及 Chan (2004) 認為後設分析的權重若分配不當，則會導致彙整的結果數據偏移，造成偏誤。

補救措施：後設分析彙整諸多不同的原始文獻時，有固定效果模式及隨機效果模式兩種模式可選擇，此二者權重之分配方式不同。固定效果模式分配給各個文獻的權重大小差距較懸殊，隨機效果模式分配給各個文獻的權重大小差距較均衡。若各個原始文獻之間的異質性高，則選擇隨機效果模式。





第三章 研究方法

本研究旨在以後設分析方法探究臺灣中小學教師心理資本與幸福感之關係。本章共分為五節，第一節為研究架構，第二節為研究假設，第三節為研究對象，第四節為研究方法，第五節為資料處理與分析。

第一節 研究架構

根據研究動機與目的及文獻探討，擬定研究架構如圖 3-1-1。本研究之變項為教師心理資本與教師幸福感兩者，其中教師心理資本共分為四個分層面：自我效能、希望感、樂觀及復原力；教師幸福感則分為三個分層面：情緒幸福感、心理幸福感及社會幸福感。此外，本研究在整體教師心理資本與整體教師幸福感關係的後設分析中，加入性別、年齡、教育程度、職務、年資，及學校規模等六項研究特徵做為預測變項，以探討其是否為調節變項。

圖 3-1-1 中，雙向箭號表示兩變項的關係程度，即教師心理資本與教師幸福感的關係程度。單向箭號則表示調節變項對兩變項關係的影響程度。

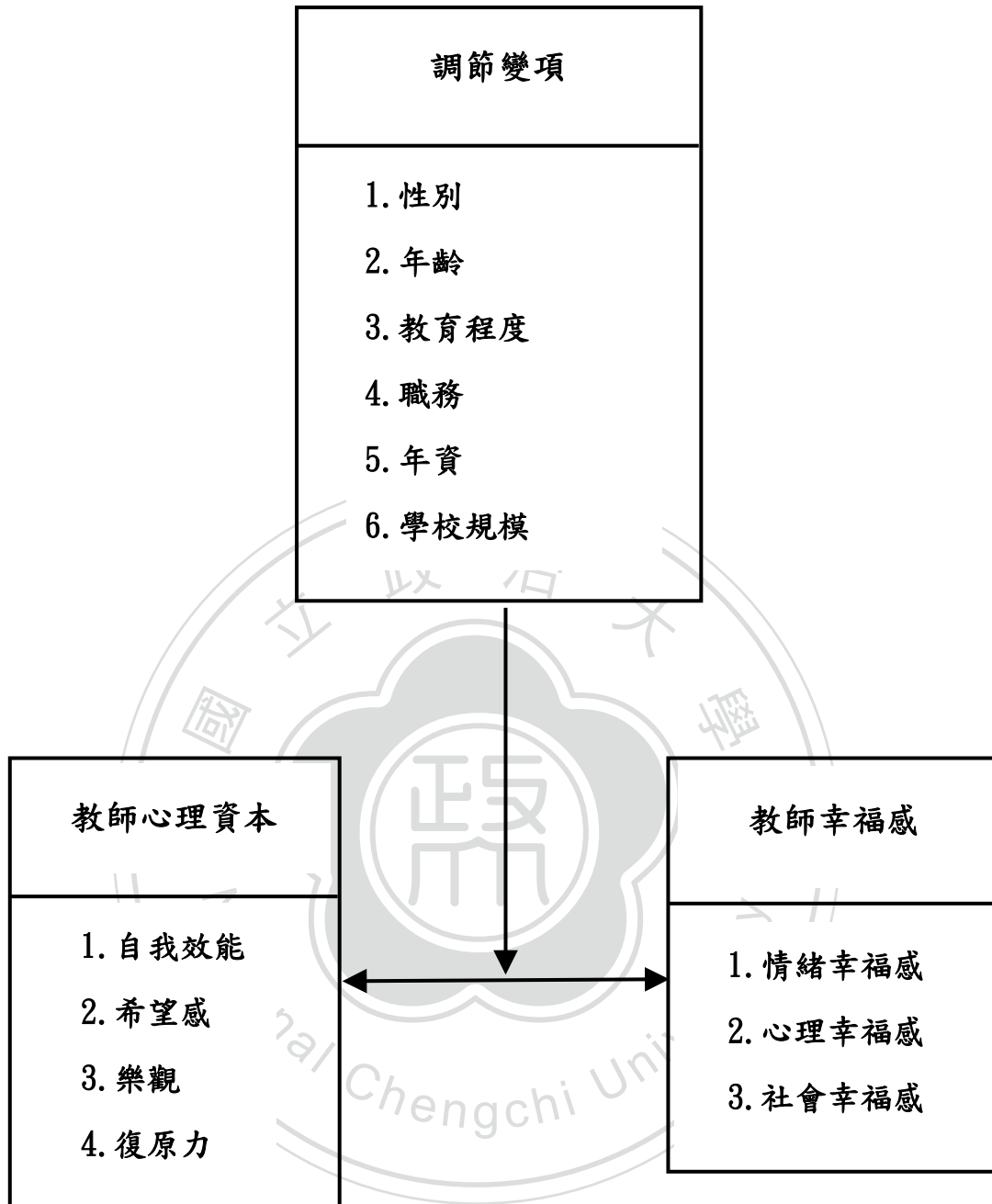


圖 3-1-1 研究架構圖

第二節 研究假設

根據研究目的與研究問題，提出研究假設如下：

假設 1：心理資本與幸福感間具有顯著正相關。

假設 1—1：心理資本整體層面與幸福感整體層面具有顯著正相關。

假設 1—2：心理資本分層面與幸福感整體層面具有顯著正相關。

假設 1—3：心理資本整體層面與幸福感分層面具有顯著正相關。

假設 1—4：心理資本分層面與幸福感分層面具有顯著正相關。

假設 2：樣本文獻所調查範圍之整體心理資本與整體幸福感間的調節變項可解釋效果量的變異。

假設 2—1：性別在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用。

假設 2—2：年齡在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用。

假設 2—3：教育程度在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用。

假設 2—4：職務在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用。

假設 2—5：年資在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用。

假設 2—6：學校規模在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用。



第三節 研究對象

本研究採用方法為後設分析，探討主題為臺灣中小學教師心理資本與幸福感之關係，研究對象為內容符合探討主題之博碩士學位論文、期刊論文、研討會論文及研究專案論文等文獻。

壹、搜尋研究對象之資料庫來源

為求周延，網羅國內外學術文獻資料庫中有關臺灣中小學教師心理資本與幸福感之文獻，文獻蒐集時間於2020年2月底截止。搜尋資料來源如下：

一、英文資料庫：

英文資料庫以「Web of Science Core Collection」、「Scopus」、「Education Collection (ProQuest Central)」及「Psychology Database (ProQuest Central)」等網際網路版資料庫系統為主，輔以「Google Scholar 學術文章網路搜尋引擎」進行蒐集。

二、中文資料庫：

中文資料庫則以國家圖書館的「臺灣博碩士論文知識加值系統」資料庫、「臺灣期刊文獻索引系統」資料庫，及「中國期刊全文數據庫（中國知網，CNKI）」做為文獻檢索工具，輔以「Airiti Library 華藝線上圖書館」、「Google Scholar 學術文章網路搜尋引擎」及「Google Search 網際網路搜尋引擎」等進行蒐集樣本文獻之全文與補足資料庫遺漏的資訊，網際網路無法取得全文之論文，則親至國家圖書館及政大圖書館蒐集紙本論文。

貳、搜尋研究對象之關鍵字

陳政翊等人（2013）認為，依不同的研究目的，幸福感（well-being）在操

作型定義與論述名稱上有其他的替代詞彙，如：心理幸福感（psychological well-being）、主觀幸福感（subjective well-being）、快樂（happiness）、生活滿意度（life satisfaction）等。

據此，本研究以中文「教師」、「心理資本」、「幸福」、「快樂」、「生活滿意」及英文「teacher」、「psychological capital」、「well-being」、「happiness」、「life satisfaction」為關鍵詞搜尋資料庫。此外，英文資料庫之關鍵詞增加「臺灣（Taiwan）」一詞。

參、篩選研究對象之準則

本研究參照相關後設分析研究之做法（秦夢群及吳勁甫，2013），設定納入後設分析的樣本文獻篩選準則如下：

- 一、研究資料：博碩士學位論文、期刊論文、研討會論文及研究專案論文等。
- 二、文獻納入時間：至 2020 年 2 月底。
- 三、研究主題：探討教師心理資本與幸福感之關係。
- 四、研究對象：臺灣學校教師，不限年齡；健康及患有心理疾病的參與者。
- 五、研究方法：量化研究。因此，排除行動研究、個案研究，及敘述性研究等質性研究法，因其無法提供實徵數據。
- 六、研究數據：包含「變項間之積差相關係數」及「樣本數」。

肆、蒐集研究對象流程

- 一、以上述關鍵字自資料庫中搜尋共得 11 篇文獻（李桂仙，2017；林文正，2012；徐明珠，2017；莊登富，2016；許仁安，2018；彭竹霞，2016；黃煥超，

2014；黃慧真，2017；劉紫瑩，2017；鄭雅婷，2018；蘇聖富，2017)。

二、依據篩選準則查閱 11 篇文獻，發現共有 6 篇研究結果未提供變項間之積差相關係數，因此排除此 6 篇文獻（徐明珠，2017；莊登富，2016；彭竹霞，2016；黃煥超，2014；黃慧真，2017；劉紫瑩，2017）。

三、納入 5 篇文獻進行後設分析（李桂仙，2017；林文正，2012；許仁安，2018；鄭雅婷，2018；蘇聖富，2017）。

伍、登錄研究對象資料

本研究將每篇樣本文獻的研究結果分別依照研究者、出版年代、論文名稱、有效樣本數（即研究人數），與教師整體心理資本與整體幸福感之積差相關係數加以登錄，如表 3-1-1。

表 3-1-1 樣本文獻摘要表

研究者 (出版年代)	論文名稱	有效樣本數	積差相關係數
林文正 (2012)	國小教師正向心理資本與教學效能、工作滿意度及主觀幸福感關聯模式之建構與驗證	900	0.445
李桂仙 (2017)	高中職教師心理資本、職場靈性、生命意義感與心理幸福感關聯之研究	853	0.541
蘇聖富 (2017)	國小教師參與專業學習社群態度、心理資本、主觀幸福感與教學效能關係之研究	853	0.558
許仁安 (2018)	臺北市國中兼任學務工作教師 工作壓力、心理資本及幸福感之關係研究	325	0.736
鄭雅婷 (2018)	國中特殊教育教師的心理資本、知覺家長參與及其工作幸福感之關聯研究	330	0.557

註：1、依出版年度遞增排序。

2、相關係數為各樣本文獻教師整體心理資本與整體幸福感之積差相關係數。

資料來源：研究者自行整理

第四節 資料處理與分析

本研究使用統計分析軟體 Comprehensive Meta-Analysis (CMA) 2.0 進行操作。CMA 是專門用於後設分析的軟體，由 Michael Borenstein、Larry V. Hedges、Julian P.T. Higgins，及 Hannah R. Rothstein 等研究人員共同開發。

CMA 軟體可進行各項後設分析，例如：綜合效果量（即平均效果量）、信賴區間、變異數、固定效果分析、隨機效果分析、異質性檢驗統計量（ Q 、 I^2 、 T^2 ）、敏感度分析、次群組分析、後設迴歸分析、出版偏差分析等，及繪製森林圖、漏斗圖等，以呈現系統性、統整性的研究結論。

本研究是以各篇樣本文獻研究結果所呈現的 Pearson 積差相關係數（The Pearson product-moment correlation coefficient, Pearson's r ）的平均效果量做為測量工具，其運算過程係透過 Fisher's z 值轉換求得平均效果量。此方法是根據 Borenstein 等人（2009）之建議。

壹、研究數據登錄

研究者統整五篇樣本文獻的背景變項，歸納出性別、年齡、教育程度、職務、年資及學校規模等六者作為預測變項，以檢定其是否為教師心理資本與幸福感關係的調節變項。

貳、整體積差相關係數之計算

本研究的效果量是 Pearson product-moment correlation coefficient（皮爾森積差相關係數），部分樣本文獻的研究結果呈現「教師幸福感整體（變項 A）」和另一變項 B 的積差相關係數，但另一部分樣本文獻的研究結果則將「教師幸福感整體（變項 A）」分解成 n 個分層面（變項 A_1 、變項 A_2 、變項 A_3 、 \dots 、變項 A_n ），並僅呈現變項 A_1 和 B 的積差相關係數、 A_2 和 B 的積差相關係數、 A_3 和

B 的積差相關係數、 \dots 、 A_n 和 B 的積差相關係數，而未呈現「教師幸福感整體（變項 A）」和 B 的積差相關係數。

例如：某樣本文獻「教師幸福感整體（變項 A）」分解成 3 個分層面（變項 A_1 、變項 A_2 、變項 A_3 ），變項 A_1 和 B 的積差相關係數為 r_1 ，變項 A_2 和 B 的積差相關係數為 r_2 ，變項 A_3 和 B 的積差相關係數為 r_3 。為求客觀，本研究依據 Card (2011)、Wilson 與 Lipsey (2001) 所主張「以各分層面相關係數的算術平均數代表整體相關係數」，求取各分層面相關係數的算術平均數則有兩種方式，說明如下：

(一) 在原始尺度下，直接計算 3 個積差相關係數之算術平均數，即 $\bar{r} = (r_1 + r_2 + r_3)/3$ 。

(二) 透過 Fisher's z 轉換計算：

1、先將原始尺度的積差相關係數 r_1 、 r_2 、 r_3 轉換為 Fisher's z 尺度的 Zr_1 、 Zr_2 、 Zr_3

2、計算 3 個 Fisher's z 尺度的 Zr 值之算術平均數，即 $\bar{Zr} = (Zr_1 + Zr_2 + Zr_3)/3$

3、再將 Fisher's z 尺度的 \bar{Zr} 還原回原始尺度的積差相關係數 r 值 \bar{r} 。

Silver 與 Dunlap (1987) 及 Strube (1988) 建議採用上述第 (二) 種方式較佳，因此本研究透過 Fisher's z 轉換求算術平均數來計算內含多個分層面的變項之整體積差相關係數（引自吳勁甫，2014）。

以劉秀枝 (2011) 為例，教師幸福感分為心理幸福感、情緒幸福感、社會幸福感等三分層面，與工作滿意的積差相關係數依序為 0.553、0.728、0.813。使用 Excel 軟體計算幸福感整體與工作滿意的積差相關係數，步驟為：將上述各分層面的積差相關係數 (r) 轉換成 Fisher 的 Zr 值，依序為 0.623、0.924、

1.136，再求出三個 Zr 值的算術平均數 0.894，最後再將此值還原回 r 值 0.714，即為幸福感整體與工作滿意的積差相關係數。

參、後設分析程序

一、檢定異質性

首先，進行各個樣本文獻之間的「Heterogeneity 異質性檢定」：

(一) Q 統計量 (加權變異指標，總離散度)

1、 Q 統計量計算

$$Q = \sum_{i=1}^k W_i (Y_i - M)^2 \quad (\text{公式 4.1})$$

其中， W_i 為各樣本文獻的權重值 ($\frac{1}{V_i}$)， Y_i 為各樣本文獻的效果量 (於本研究為相關係數 r)， M 為各樣本文獻合併後的平均效果量， k 為樣本文獻的篇數。

Q 統計量的公式也可寫成

$$Q = \sum_{i=1}^k \left(\frac{Y_i - M}{S_i} \right)^2 \quad (\text{公式 4.2})$$

其中， S_i 為各樣本文獻的標準差。

公式 4.2 突顯 Q 統計量屬於標準化的測量指標，意即 Q 統計量不受效果量尺度的影響。

2、基於 Q 統計量的假設檢驗 p 值

事先設定虛無假設為各個樣本文獻的效果量皆相等，當每個樣本文

獻所研究的樣本數夠大 ($n > 30$)， Q 統計量服從自由度為 $k - 1$ 的卡方檢定 (chi-squared) (李茂能, 2015)，所以可計算出對應的假設檢驗 p 值。通常設定檢驗水準 $\alpha = 0.10$ 或 0.05 ，若 $p < \alpha$ ，則拒絕虛無假設，得出各個樣本文獻的效果量不相等，意即異質性存在。

(二) 真實效果量的變異數 τ^2 ，及真實效果量的標準差 τ

(三) 各樣本文獻之間的變異數 T^2 統計量，及各樣本文獻之間的標準差 T 統計量

因為無法直接觀測出真實效果，所以不能直接計算母群體參數 τ^2 ，但可藉由觀測到的效果量計算出 τ^2 的估計值—統計量 T^2 。

(四) I^2 統計量 (樣本文獻間異質性的占比)

$$I^2 = \frac{Q - df}{Q} \times 100\% \quad (\text{公式 4.3})$$

即「過度分散化 ($Q - df$)」對於「總離散度 (Q)」的比率。

I^2 統計量也可以下列公式表示：

$$I^2 = \frac{\tau^2}{\tau^2 + V_Y} \times 100\% \quad (\text{公式 4.4})$$

其中右式 $\frac{\tau^2}{\tau^2 + V_Y}$ ，

分子 τ^2 為「樣本文獻之間的變異數」，

分母 $\tau^2 + V_Y$ 為「總體變異數」，其值為「樣本文獻之間的變異數 (τ^2)」和「樣本文獻內的變異數 (V_Y)」的總和。

意即 I^2 統計量是「樣本文獻之間變異數 (τ^2)」對於「總體變異數 ($\tau^2 + V_Y$)」的比率。所以 I^2 統計量可解釋為樣本文獻間異質性的占比。

Card(2011)及 Higgins 等人(2003)主張 I^2 統計量之值為 25%、50%、75%分別表示異質性的低、中、高程度之下限(引自吳勁甫, 2020)。

若 I^2 統計量接近 0, 則幾乎所有的離散可解釋為隨機抽樣誤差的大小; 若 I^2 統計量遠離 0, 則有一部分變異為真, 可透過次群組分析或後設迴歸來解釋。

二、決定「固定效果模式」或「隨機效果模式」

其次, 根據異質性檢定的結果決定採用「Fixed-effects model 固定效果模式」、
「Random-effects model 隨機效果模式」或「混合效果模式」, 進行後設分析。
異質性檢定的結果若未達顯著異質性, 則採用「固定效果模式」; 若達顯著異質性, 則採用「隨機效果模式」, 說明如下:

(一) 固定效果模式

所有樣本文獻共享一個固定的效果量。觀察值間的變異均來自隨機抽樣誤差所致。

(二) 隨機效果模式

隨機效果模式適用的時機是:(1)各樣本文獻的效果量不具同質性;(2)干擾各樣本文獻效果量的變因不易控制, 且想推論到其他母群體。

隨機效果模式具有吸收不同誤差變異源的作用, 且具有較強之外在推論性。

三、檢定調節變項

再其次, 若異質性檢定結果達統計顯著性, 代表各個樣本文獻之間存在異質性, 則需進一步檢定是否有「調節變項」可解釋此異質性。

四、檢定出版偏差

最後，檢定「出版偏差 Publication bias」，以確保後設分析之準確性。出版偏差有時被稱為檔案櫃問題（file drawer problem），出版偏差的原因如下：

（一）源自論文作者

- 1、因刪除與預期相反的研究結果，意即選擇性呈現研究結果，而造成出版偏差。
- 2、因研究結果與預期相反，或因研究結果未達統計顯著水準，而未投稿造成出版偏差。

（二）源自期刊編輯者

- 1、認為研究結果未達統計顯著水準，而拒絕刊登造成出版偏差。
- 2、認為研究結果違反特定機構或組織的利益，而拒絕刊登造成出版偏差。

後設分析常因缺少納入上述「因未達統計顯著水準而未出版的樣本文獻」，所以出版偏差會影響後設分析的效度或正確性（Pigott, 2012）。

檢驗出版偏差的統計方法舉例如下（李茂能，2014，2015，2020）：

（一）安全失效數估算法（Fail-Safe Number，FSN）

（二）圖解法

- 1、森林圖（Forest Plots，舊名為 Forrest Plots）
- 2、漏斗圖（Funnel Plots）

（三）Egger's 非對稱性迴歸分析法

（四）Begg 與 Mazumdar 的等級相關考驗法

(五) 刪補法 (Trim & Fill)

本研究採用 Rosenthal (1979) 發表的 Fail-Safe Number (安全失效數, 縮寫為 FSN) 之方法檢驗出版偏差。以下說明安全失效數估算法:

(一) FSN 的意義

FSN 係指需加入多少篇未達顯著或未出版的樣本文獻, 才能造成否定該後設分析原本的顯著效果量, 使之轉變成不顯著。意即若設定檢驗顯著水準 $\alpha = .05$, 原本 p 值 $< .05$, 增加 FSN 篇未達顯著或未出版的樣本文獻後, p 值 $> .05$ 。FSN 的計算公式如下:

$$FSN = \frac{(\sum_{i=1}^k Z_i)^2}{Z_{\alpha}^2} - k \quad (\text{公式 4.5})$$

其中 Z_i = 各樣本文獻標準常態分配下單尾機率的 Z 值,

Z_{α} = 標準常態分配下單尾檢驗顯著水準為 α 的 Z 值,

k = 樣本文獻篇數。

顯著水準 α 通常設為 .05, 當 $\alpha = .05$ 時, Z 值 ≈ 1.645 (即 $Z_{.05} \approx 1.645$)。

(二) 評估 FSN 大小的公式

FSN 愈小表示後設分析結果的出版偏差愈大, FSN 愈大表示後設分析結果的出版偏差愈小。若 FSN 很小, 後設分析的結果即使顯著, 也要注意可能是因為抽樣誤差造成的。若 FSN 很大, 則可更有信心地相信後設分析的顯著結果。

安全失效數估算法 FSN 尚需搭配以下容忍度 (Tolerance level) 的公式加以判斷:

$$\text{容忍度} = 5k + 10 \quad (\text{公式 4.6})$$

若 $FSN > \text{容忍度}$ (即 $(\frac{\sum_{i=1}^k Z_i}{Z_\alpha})^2 - k > 5k + 10$)，則表示尚未納入的未達顯著或未出版的文獻即使納入該後設分析亦不會改變既有的顯著結果，意即表示無出版偏差 (李茂能，2015；吳勁甫，2020)。

五、判斷效果量強度

本研究依據 Cohen (1998；1992) 所提標準，區分效果量強度， $|r| = .10$ 為小效果量的下限， $|r| = .30$ 為中效果量的下限， $|r| = .50$ 為大效果量的下限。詳細說明如下：

積差相關係數 r 值介於 -1 和 1 之間， $r > 0$ 表示正相關， $r < 0$ 表示負相關， $r = 0$ 表示無相關，並根據 Cohen(1992)之主張，歸納 r 值的範圍所對應效果量 (Effect Size) 之大小如下：

因為 $-1 \leq r \leq 1$

所以 $0 \leq |r| \leq 1$

當 $r = 0$ 時， r 為零效果量

當 $0 < |r| < .10$ 時， r 視為零效果量

當 $.10 \leq |r| < .30$ 時， r 為小效果量

當 $.30 \leq |r| < .50$ 時， r 為中效果量

當 $.50 \leq |r| \leq 1$ 時， r 為大效果量

本研究透過後設分析專用之統計軟體 CMA2.0 進行操作，並參照吳勁甫 (2020) 之做法，在兩變項關係之後設分析結果呈現以下數據及說明 (李茂能，2014；2015；2020)：

一、納入分析之樣本文獻篇數 (K)。

- 二、納入分析之樣本文獻累加的樣本人數 (N)。
- 三、 Q 值及其顯著情形 (根據基於 Q 值的假設檢驗 p 值判斷)。
- 四、 I^2 值。
- 五、異質性 (根據 I^2 值判斷)。
- 六、 FSN 值 (One-tailed 單尾檢驗)。
- 七、出版偏差 (根據 FSN 值是否大於 $5K+10$ 判斷)。
- 八、平均效果量 [積差相關係數 r 值] 及其顯著情形 (根據基於 r 值的假設檢驗 p 值判斷)。
- 九、平均效果量之 95% 信賴區間。
- 十、平均效果量性質 (根據 r 值判斷)。

第四章 研究結果與討論

本研究期以巨觀的視角剖析臺灣中小學教師心理資本與幸福感的關聯性。本章共分三節，第一節為心理資本與幸福感相關性之分析，第二節為影響心理資本與幸福感相關性之調節變項探討，第三節則根據上述兩節之研究結果進行綜合討論。

Valentine 等人 (2010) 與 Pigott (2012) 的研究表示，藉由其他檢驗法輔助，樣本文獻僅需 2 篇以上即可進行後設分析 (引自吳勁甫, 2020)。

第一節 心理資本與幸福感相關性之分析

壹、心理資本整體層面與幸福感整體層面之關係

有關表 4-1-1 分析程序說明如下：教師心理資本整體層面與幸福感整體層面關係基於 Q 統計量的假設檢驗 p 值 $< .001$ ，故 Q 值達非常顯著，且 I^2 統計量 $> 75\%$ ，故此 5 篇樣本文獻為高度異質性，因此採隨機效果模式進行後設分析。此外，檢定出版偏差，採顯著水準 $\alpha = .05$ 的單尾檢定得 $FSN=2280$ ，因容忍度 $= 5k + 10 = 35$ ， $FSN >$ 容忍度，表示出版偏差極小，可視為無出版偏差，因此可有信心地相信分析的結果。後設分析結果平均效果量 (合併效果量, Summary Effect, SE) r 值為 $.573$ ，經檢定達 $.001$ 非常顯著水準， r 值大於 0，故教師心理資本整體層面與幸福感整體層面之間具正向且非常顯著的關係。 $.50 \leq |r| \leq 1$ ，因此得知兩者之關係屬於大效果量。研究結果支持假設 1—1：心理資本整體層面與幸福感整體層面具有顯著正相關。

表 4-1-1 心理資本整體層面與幸福感整體層面關係之後設分析結果

心理資本	整體心理資本
幸福感	(TP)
K	5
N	3261
Q	51.396***
I^2	92.217%
異質性	高度
FSN	2280
出版偏差	極小 (視為無)
r	.573*** (隨機效果模式)
r 的 $CI_{95\%}$	[.482, .652]
平均效果量性質	正向 大效果量

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

貳、心理資本分層面與幸福感整體層面之關係

根據本研究歸納之教師心理資本的分層面共有四項，分別為自我效能(P1)、希望感(P2)、樂觀(P3)，及復原力(P4)。

有關表 4-1-2 分析程序，以第一欄自我效能(P1)為例說明如下：教師幸福感整體層面和自我效能關係基於 Q 統計量的假設檢驗 p 值 $< .001$ ，故 Q 值達非常顯著，且 I^2 統計量 $> 75\%$ ，故此 5 篇樣本文獻為高度異質性，因此採隨機效果模式進行後設分析。此外，檢定出版偏差，採顯著水準 $\alpha = .05$ 的單尾檢定得 $FSN=1769$ ，因容忍度 $= 5k + 10 = 35$ ， $FSN >$ 容忍度，表示出版偏差極小，可視為無出版偏差，因此可有信心地相信分析的結果。後設分析結果平均效果量(合併效果量, Summary Effect, SE) r 值為 $.508$ ，經檢定達 $.001$ 非常顯著水準， r 值大於 0，故教師幸福感整體層面與自我效能之間具正向且非常顯著的關係。 $.50 \leq |r| \leq 1$ ，因此得知兩者之關係屬於大效果量。

教師心理資本分層面與幸福感整體層面之關係後設分析結果(參見表 4-1-2)，平均效果量 r 值由高至低順序如下：

一、「樂觀(P3)」與整體幸福感關係之 r 值為 $.593$

二、「復原力(P4)」與整體幸福感關係之 r 值為 $.554$

三、「希望感(P2)」與整體幸福感關係之 r 值為 $.553$

四、「自我效能(P1)」與整體幸福感關係之 r 值為 $.508$

綜合上述，教師心理資本分層面與幸福感整體層面關係之平均效果量在 $.508$ 至 $.593$ 之間，皆屬正相關，且經檢定皆達 $.001$ 非常顯著水準，均屬大效果量。研究結果支持假設 1—2：心理資本分層面與幸福感整體層面具有顯著正相關。

表 4-1-2 心理資本分層面與幸福感整體層面關係之後設分析結果

心理資本 幸福感		自我效能 (P1)	希望感 (P2)	樂觀 (P3)	復原力 (P4)
	<i>K</i>	5	5	5	5
	<i>N</i>	3261	3261	3261	3261
	<i>Q</i>	16.402**	42.561***	65.145***	8.365
	<i>I²</i>	75.612%	90.602%	93.860%	52.180%
	異質性	高度	高度	高度	中度
整體	<i>FSN</i>	1769	2095	2456	2221
幸福感 (TW)	出版偏差	極小 (視為無)	極小 (視為無)	極小 (視為無)	極小 (視為無)
	<i>r</i>	.508*** (隨機效果模式)	.553*** (隨機效果模式)	.593*** (隨機效果模式)	.554*** (隨機效果模式)
	<i>r</i> 的CI _{95%}	[.453, .560]	[.468, .628]	[.492, .677]	[.517, .589]
	平均效果量 性質	正向 大效果量	正向 大效果量	正向 大效果量	正向 大效果量

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

參、心理資本整體層面與幸福感分層面之關係

根據本研究歸納之教師幸福感的分層面共有三項，分別為情緒幸福感(W1)、心理幸福感(W2)，及社會幸福感(W3)。

有關表 4-1-3 分析程序，以第一欄情緒幸福感(W1)為例說明如下：教師心理資本整體層面和情緒幸福感關係基於 Q 統計量的假設檢驗 p 值 $< .001$ ，故 Q 值達非常顯著，且 I^2 統計量 $> 75\%$ ，故此 4 篇樣本文獻為高度異質性，因此採隨機效果模式進行後設分析。此外，檢定出版偏差，採顯著水準 $\alpha = .05$ 的單尾檢定得 $FSN=1277$ ，因容忍度 $= 5k + 10 = 30$ ， $FSN >$ 容忍度，表示出版偏差極小，可視為無出版偏差，因此可有信心地相信分析的結果。後設分析結果平均效果量（合併效果量，Summary Effect,SE） r 值為 $.565$ ，經檢定達 $.001$ 非常顯著水準， r 值大於 0，故教師心理資本整體層面和情緒幸福感之間具正向且非常顯著的關係。 $.50 \leq |r| \leq 1$ ，因此得知兩者之關係屬於大效果量。

教師心理資本整體層面與幸福感分層面之關係後設分析結果（參見表 4-1-3），平均效果量 r 值由高至低順序如下：

一、「心理幸福感(W2)」與整體心理資本關係之 r 值為 $.637$

二、「社會幸福感(W3)」與整體心理資本關係之 r 值為 $.627$

三、「情緒幸福感(W1)」與整體心理資本關係之 r 值為 $.565$

綜合上述，教師心理資本整體層面與幸福感分層面關係之平均效果量介在 $.565$ 至 $.637$ 之間，皆屬正相關，且經檢定皆達 $.001$ 非常顯著水準，均屬大效果量。研究結果支持假設 1—3：心理資本整體層面與幸福感分層面具有顯著正相關。

表 4-1-3 心理資本整體層面與幸福感分層面關係之後設分析結果

幸福感	情緒幸福感	心理幸福感	社會幸福感
心理資本	(W1)	(W2)	(W3)
<i>K</i>	4	3	3
<i>N</i>	2408	1508	1508
<i>Q</i>	51.803***	26.511***	22.713***
<i>I</i> ²	94.209%	92.456%	91.195%
異質性	高度	高度	高度
整體			
<i>FSN</i>	1277	834	819
心理資本	極小	極小	極小
(TP)	出版偏差 (視為無)	(視為無)	(視為無)
<i>r</i>	.565*** (隨機效果模式)	.637*** (隨機效果模式)	.627*** (隨機效果模式)
<i>r</i> 的CI _{95%}	[.436, .672]	[.504, .740]	[.503, .725]
平均效果量	正向	正向	正向
性質	大效果量	大效果量	大效果量

p* < .05 , *p* < .01 , ****p* < .001

肆、心理資本分層面與幸福感分層面之關係

有關表 4-1-4 分析程序，說明如下：

首先以第一列自我效能-第二欄心理幸福感 (P1-W2) 為例說明如下：教師 P1-W2 關係基於 Q 統計量的假設檢驗 p 值 $> .05$ ，故 Q 值未達顯著，且 I^2 統計量 $= 0\%$ ，故此 3 篇樣本文獻不具異質性（即為同質）（李茂能，2015），因此採固定效果模式進行後設分析。此外，檢定出版偏差，採顯著水準 $\alpha = .05$ 的單尾檢定得 $FSN=622$ ，因容忍度 $= 5k + 10 = 25$ ， $FSN >$ 容忍度，表示出版偏差極小，可視為無出版偏差，因此可有信心地相信分析的結果。後設分析結果平均效果量（合併效果量，Summary Effect,SE） r 值為 $-.555$ ，經檢定達 $.001$ 非常顯著水準， r 值大於 0，故教師心理資本之自我效能分層面和幸福感之心理幸福感分層面之間具正向且非常顯著的關係。 $.50 \leq |r| \leq 1$ ，因此得知兩者之關係屬於大效果量。

其次，以第二列希望感-第三欄社會幸福感 (P2-W3) 為例說明如下：教師 P2-W3 關係基於 Q 統計量的假設檢驗 p 值 $> .05$ ，故 Q 值未達顯著，但 I^2 統計量 $= 50.940\%$ 。因 Q 值在樣本文獻數量較少時，有時會有不容易顯著的偏誤，因此依據 I^2 統計量判斷具異質性（von Hippel, 2015; Higgins & Thompson, 2002）。因 I^2 統計量大於 50% 且未滿 75%，故此 3 篇樣本文獻具中度異質性，因此採隨機效果模式進行後設分析。此外，檢定出版偏差，採顯著水準 $\alpha = .05$ 的單尾檢定得 $FSN=773$ ，因容忍度 $= 5k + 10 = 25$ ， $FSN >$ 容忍度，表示出版偏差極小，可視為無出版偏差，因此可有信心地相信分析的結果。後設分析結果平均效果量（合併效果量，Summary Effect,SE） r 值為 $.607$ ，經檢定達 $.001$ 非常顯著水準， r 值大於 0，故教師心理資本之希望感分層面和幸福感之社會幸福感分層面之間具正向且非常顯著的關係。 $.50 \leq |r| \leq 1$ ，因此得知兩者之關係屬於大效果量。

教師心理資本分層面與幸福感分層面之關係後設分析結果(參見表 4-1-4),
顯示如下:

一、固定幸福感之各分層面檢視:

(一) 幸福感之「情緒幸福感」分層面(W1)與心理資本分層面關係之平均
效果量的高低順序為:樂觀($r = .605$)、復原力($r = .551$)、希望感
($r = .527$)、自我效能($r = .464$)。

(二) 幸福感之「心理幸福感」分層面(W2)與心理資本分層面關係之平均
效果量的高低順序為:樂觀($r = .649$)、希望感($r = .628$)、復原力
($r = .573$)、自我效能($r = .555$)。

(三) 幸福感之「社會幸福感」分層面(W3)與心理資本分層面關係之平均
效果量的高低順序為:樂觀($r = .645$)、希望感($r = .607$)、復原力
($r = .589$)、自我效能($r = .532$)。

二、固定心理資本之各分層面檢視:

(一) 心理資本之「自我效能」分層面(P1)與幸福感分層面關係之平均效
果量的高低順序為:心理幸福感($r = .555$)、社會幸福感($r = .532$)、
情緒幸福感($r = .464$)。

(二) 心理資本之「希望感」分層面(P2)與幸福感分層面關係之平均效果
量的高低順序為:心理幸福感($r = .628$)、社會幸福感($r = .607$)、
情緒幸福感($r = .527$)。

(三) 心理資本之「樂觀」分層面(P3)與幸福感分層面關係之平均效果量
的高低順序為:心理幸福感($r = .649$)、社會幸福感($r = .645$)、情
緒幸福感($r = .605$)。

(四) 心理資本之「復原力」分層面 (P4) 與幸福感分層面關係之平均效果量的高低順序為：社會幸福感 ($r = .589$)、心理幸福感 ($r = .573$)、情緒幸福感 ($r = .551$)。

綜合上述，所有教師心理資本分層面與幸福感分層面關係之平均效果量介於 .464 至 .649 之間，皆屬正相關，且經檢定皆達 .001 非常顯著水準。其中，除自我效能 (P1) 與情緒幸福感 (W1) 之關係屬中效果量外，其餘均屬大效果量。研究結果支持假設 1—4：心理資本分層面與幸福感分層面具有顯著正相關。



表 4-1-4 心理資本分層面與幸福感分層面關係之後設分析結果

心理資本	幸福感	情緒幸福感 (W1)	心理幸福感 (W2)	社會幸福感 (W3)
自我效能 (P1)	<i>K</i>	4	3	3
	<i>N</i>	2408	1508	1508
	<i>Q</i>	16.187**	0.748	4.656
	<i>I</i> ²	81.467%	0.000%	57.041%
	異質性	高度	無	中度
	<i>FSN</i>	832	622	552
	出版偏差	極小(視為無)	極小(視為無)	極小(視為無)
	<i>r</i>	.464***	.555***	.532***
	<i>r</i> 的CI _{95%}	[.384, .537]	[.519, .589]	[.471, .589]
	平均效果量性質	正向中效果量	正向大效果量	正向大效果量
希望感 (P2)	<i>K</i>	4	3	3
	<i>N</i>	2408	1508	1508
	<i>Q</i>	35.845***	15.547***	4.077
	<i>I</i> ²	91.631%	87.136%	50.940%
	異質性	高度	高度	中度
	<i>FSN</i>	1083	811	773
	出版偏差	極小(視為無)	極小(視為無)	極小(視為無)
	<i>r</i>	.527***	.628***	.607***
	<i>r</i> 的CI _{95%}	[.415, .623]	[.528, .711]	[.556, .653]
	平均效果量性質	正向大效果量	正向大效果量	正向大效果量
樂觀 (P3)	<i>K</i>	4	3	3
	<i>N</i>	2408	1508	1508
	<i>Q</i>	65.646***	33.561***	30.481***
	<i>I</i> ²	95.430%	94.041%	93.438%
	異質性	高度	高度	高度
	<i>FSN</i>	1491	878	877
	出版偏差	極小(視為無)	極小(視為無)	極小(視為無)
	<i>r</i>	.605***	.649***	.645***
	<i>r</i> 的CI _{95%}	[.467, .715]	[.501, .759]	[.505, .752]
	平均效果量性質	正向大效果量	正向大效果量	正向大效果量
復原力 (P4)	<i>K</i>	4	3	3
	<i>N</i>	2408	1508	1508
	<i>Q</i>	7.986*	4.282	0.495
	<i>I</i> ²	62.436%	53.287%	0.000%
	異質性	中度	中度	無
	<i>FSN</i>	1277	660	715
	出版偏差	極小(視為無)	極小(視為無)	極小(視為無)
	<i>r</i>	.551***	.573***	.589***
	<i>r</i> 的CI _{95%}	[.501, .597]	[.517, .623]	[.555, .621]
	平均效果量性質	正向大效果量	正向大效果量	正向大效果量

p* < .05 , *p* < .01 , ****p* < .001

第二節 心理資本與幸福感相關性之調節變項探討

由於教師心理資本整體層面與教師幸福感整體層面關係的異質性檢定結果達統計顯著性，意即所納入之各個樣本文獻之間存在異質性，顯示教師心理資本整體層面與教師幸福感整體層面關係受其他因素影響而導致研究差異（秦夢群等人，2007）。

但因截至目前為止國內研究心理資本與幸福感關係的文獻數量僅有五篇（李桂仙，2017；林文正，2012；許仁安，2018；鄭雅婷，2018；蘇聖富，2017），囿於篇數較少，故推論研究結果時，須更加謹慎。後設迴歸分析篇數較少的樣本文獻，亦須更加謹慎（Guolo & Varin, 2017）。因此，本研究以後設迴歸分析調節變項時，採用「固定效果模式」，將研究結果推論限縮於五篇樣本文獻之調查對象，意即該五篇樣本文獻之有效樣本 3261 人次。

本研究以性別、年齡、教育程度、職務、年資及學校規模等六者作為預測變項檢定其是否為五篇樣本文獻所調查之教師心理資本與幸福感關係的調節變項，分析探討如下。

壹、性別

本研究性別變項可納入五篇樣本文獻（李桂仙，2017；林文正，2012；許仁安，2018；鄭雅婷，2018；蘇聖富，2017），其性別變項之類別均為男性及女性兩類。本研究定義「男性占比」為男性人數除以全體人數，以各篇樣本文獻「男性占比」與「教師心理資本與教師幸福感的關聯性」分析（參見表 4-2-1 及圖 4-2-1）結果如下：

一、斜率（即迴歸係數）達 .001 非常顯著水準，且其 95%信賴區間〔0.35389，1.01741〕不包含 0，故性別為此五篇樣本文獻所調查範圍之調節變項。

二、斜率（即迴歸係數）大於 0，故「男性占比」愈高的樣本文獻，其教師心理資本與教師幸福感的關聯性愈高。

表 4-2-1 男性占比後設迴歸分析摘要表

男性占比	點估計	標準誤	下限	上限
斜率	0.68565***	0.16927	0.35389	1.01741
截距	0.38103***	0.05977	0.26387	0.49818
Tau-squared	0.01519			

* $p < .05$ ，** $p < .01$ ，*** $p < .001$

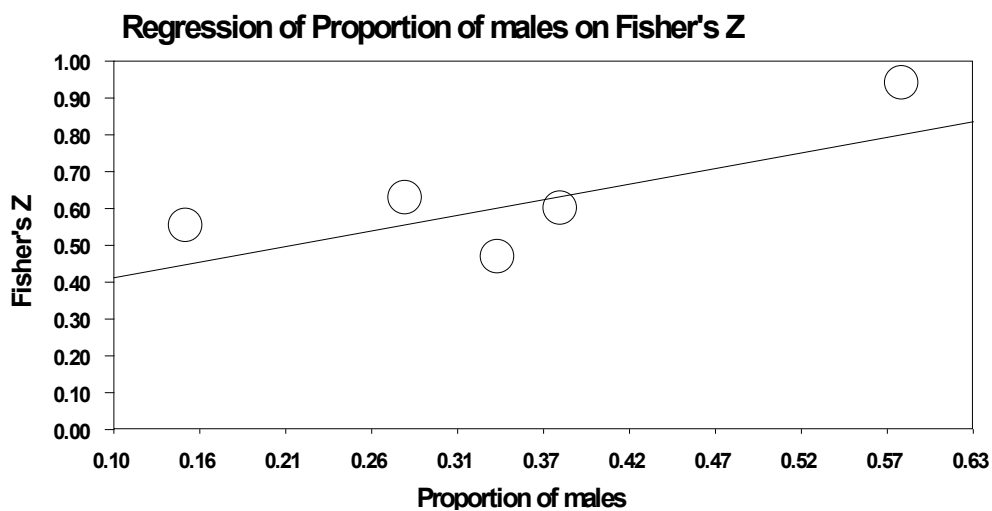


圖 4-2-1 男性占比後設迴歸分析圖

貳、年齡

本研究年齡變項可納入四篇樣本文獻（林文正，2012；李桂仙，2017；蘇聖富，2017；鄭雅婷，2018），本研究將年齡區分為「40歲以下」及「41歲以上」兩類，並定義「40歲以下者占比」為40歲以下人數除以全體人數。以各篇樣本文獻「40歲以下者占比」與「教師心理資本與教師幸福感的關聯性」分析（參見表4-2-1及圖4-2-1）結果如下：

一、斜率（即迴歸係數）達 .01 顯著水準，且其 95% 信賴區間 $[-1.19869, -0.19065]$

不包含 0，故年齡為此四篇樣本文獻所調查範圍之調節變項。

二、斜率（即迴歸係數）小於 0，故「40歲以下者占比」愈高的樣本文獻，其教師心理資本與教師幸福感的關聯性愈低。

表 4-2-2 40 歲以下者占比後設迴歸分析摘要表

40 歲以下者占比	點估計	標準誤	下限	上限
斜率	-0.69467**	0.25716	-1.19869	-0.19065
截距	0.91815***	0.12792	0.66743	1.16888
Tau-squared	0.00265			

* $p < .05$ ，** $p < .01$ ，*** $p < .001$

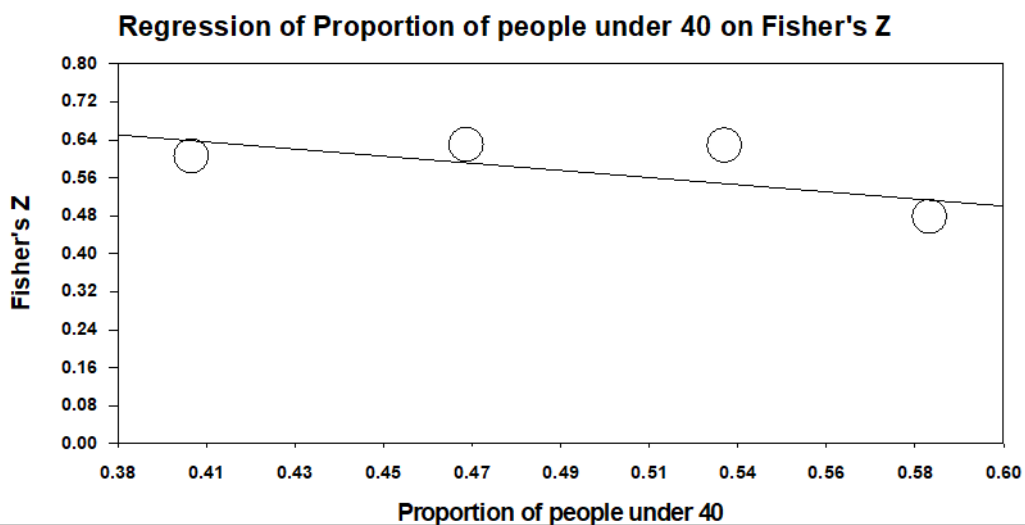


圖 4-2-2 40 歲以下者占比後設迴歸分析圖

參、教育程度

本研究教育程度變項可納入三篇樣本文獻(林文正,2012;李桂仙,2017;蘇聖富,2017),本研究將教育程度區分為「大學以下」及「研究所以上」兩類,並定義「研究所以上者占比」為研究所以上人數除以全體人數。以各篇樣本文獻「研究所以上者占比」與「教師心理資本與教師幸福感的關聯性」分析(參見表 4-2-3 及圖 4-2-3)結果如下:

- 一、斜率(即迴歸係數)達 .05 顯著水準,且其 95%信賴區間 [0.19434, 0.80710] 不包含 0,故教育程度為此三篇樣本文獻所調查範圍之調節變項。
- 二、斜率(即迴歸係數)大於 0,故「研究所以上者占比」愈高的樣本文獻,其教師心理資本與教師幸福感的關聯性愈高。

表 4-2-3 研究所以上者占比後設迴歸分析摘要表

研究所以上者占比	點估計	標準誤	下限	上限
斜率	0.50072**	0.15632	0.19434	0.80710
截距	0.27160**	0.09509	0.08522	0.45797
Tau-squared	0.00045			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

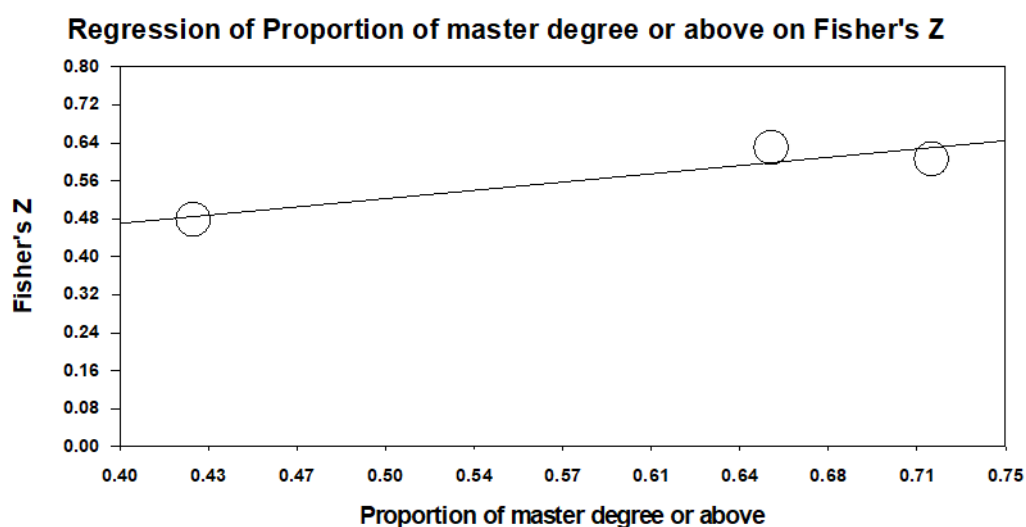


圖 4-2-3 研究所以上者占比後設迴歸分析圖

肆、職務

本研究職務變項可納入三篇樣本文獻（林文正，2012；蘇聖富，2017；許仁安，2018），本研究將職務區分為「兼任行政職務（主任或組長等）」及「非兼任行政職務（導師、專任教師或科任教師）」兩類，並定義「兼任行政職務者占比」為兼任行政職務人數除以全體人數。以各篇樣本文獻「兼任行政職務者占比」與「教師心理資本與教師幸福感的關聯性」分析(參見表 4-2-4 及圖 4-2-4) 結果如下：

- 一、斜率（即迴歸係數）達 .001 非常顯著水準，且其 95%信賴區間〔0.40066，0.76400〕不包含 0，故職務為此三篇樣本文獻所調查範圍之調節變項。
- 二、斜率（即迴歸係數）大於 0，故「兼任行政職務者占比」愈高的樣本文獻，其教師心理資本與教師幸福感的關聯性愈高。

表 4-2-4 兼任行政職務者占比後設迴歸分析摘要表

兼任行政職務者占比	點估計	標準誤	下限	上限
斜率	0.58233***	0.09269	0.40066	0.76400
截距	0.35187***	0.04699	0.25978	0.44397
Tau-squared	0.01237			

* $p < .05$ ，** $p < .01$ ，*** $p < .001$

Regression of Proportion of part-time administrative positions on Fisher's Z

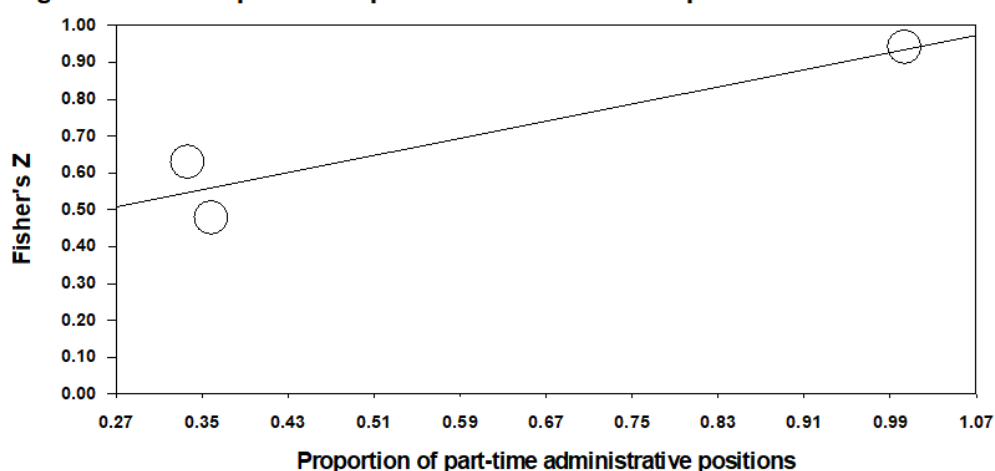


圖 4-2-4 兼任行政職務者占比後設迴歸分析圖

伍、年資

本研究年資變項可納入五篇樣本文獻（李桂仙，2017；林文正，2012；許仁安，2018；鄭雅婷，2018；蘇聖富，2017），本研究將年資區分為「年資 10 年以下」及「年資 11 年以上」兩類。以「年資 10 年以下者占比」分析（參見表 4-2-5 及圖 4-2-5）結果如下：

- 一、斜率（即迴歸係數）達 .001 非常顯著水準，且其 95%信賴區間〔0.37805，1.43404〕不包含 0，故年資為此五篇樣本文獻所調查範圍之調節變項。
- 二、斜率（即迴歸係數）大於 0，故「年資 10 年以下者占比」愈高的樣本文獻，其教師心理資本與教師幸福感的關聯性愈高。

表 4-2-5 年資 10 年以下者占比後設迴歸分析摘要表

年資 10 年以下者占比	點估計	標準誤	下限	上限
斜率	0.90605***	0.26939	0.37805	1.43404
截距	0.33149***	0.08537	0.16417	0.49880
Tau-squared	0.01864			

* $p < .05$ ，** $p < .01$ ，*** $p < .001$

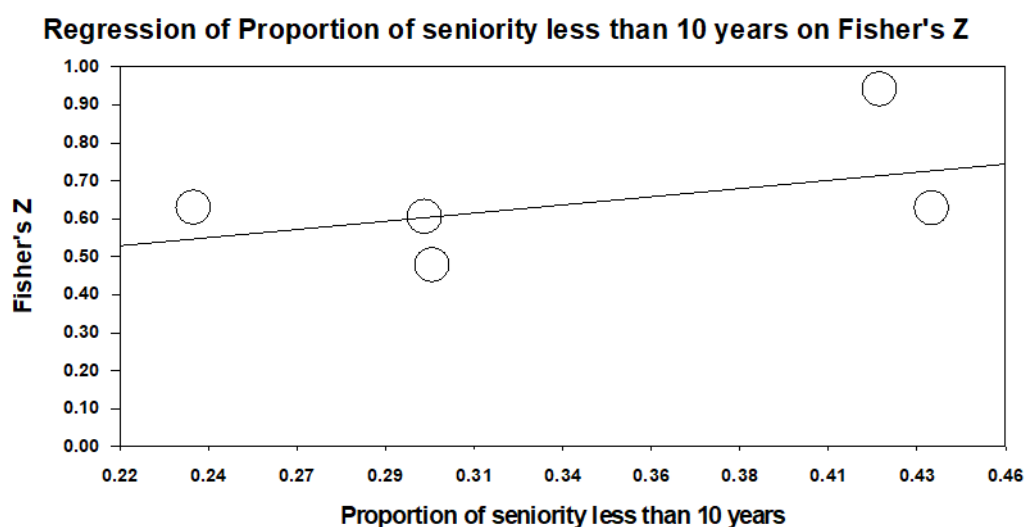


圖 4-2-5 年資 10 年以下者占比後設迴歸分析圖

陸、學校規模

本研究學校規模變項可納入三篇樣本文獻(林文正, 2012; 蘇聖富, 2017; 許仁安, 2018), 本研究將學校規模區分為「24 班以下」及「25 班以上」兩類。以「24 班以下者占比」分析(參見表 4-2-6 及圖 4-2-6) 結果如下:

斜率(即迴歸係數)未達顯著水準, 且其 95% 信賴區間 $[-0.02854, 1.69355]$ 包含 0, 故學校規模並非為此三篇樣本文獻所調查範圍之調節變項。

表 4-2-6 24 班以下者占比後設迴歸分析摘要表

24 班以下者占比	點估計	標準誤	下限	上限
斜率	0.83251	0.43932	-0.02854	1.69355
截距	0.29725	0.16795	-0.03192	0.62642
Tau-squared	0.10908			

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

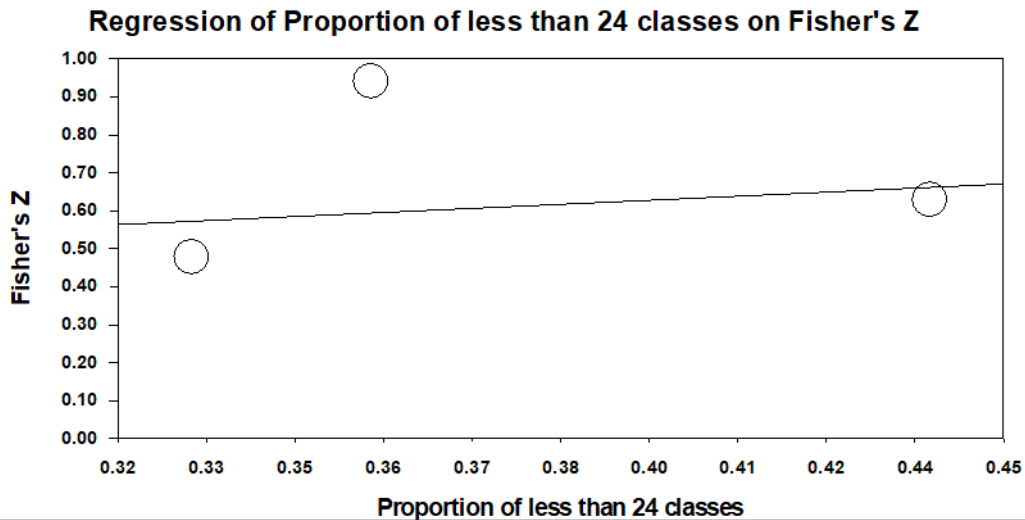


圖 4-2-6 24 班以下者占比後設迴歸分析圖

第三節 綜合討論

本節就「研究假設」與「教師心理資本與幸福感關係之研究結果」加以討論，分為「心理資本與幸福感之相關性」及「整體心理資本與整體幸福感相關性的調節變項」兩個主題探討。

壹、教師心理資本與教師幸福感具有相關性

一、教師心理資本整體層面與幸福感整體層面

根據第一節研究結果得知，教師心理資本整體層面與幸福感整體層面為顯著正相關，亦即支持假設 1—1，且平均效果量（即相關係數）屬於大效果量。

再進一步檢視所納入的每一篇樣本文獻，此五篇效果量均達顯著正相關。除了林文正（2012）研究所得之相關係數屬於中效果量之外，其餘 4 篇研究所得之相關係數皆屬於大效果量。

二、教師心理資本分層面與幸福感整體層面

根據第一節研究結果得知，教師心理資本四個分層面皆與幸福感整體層面為顯著正相關，亦即支持假設 1—2。

平均效果量（即相關係數）高低順序為樂觀、復原力、希望感與自我效能，四者均屬大效果量。

三、教師心理資本整體層面與幸福感分層面

根據第一節研究結果得知，教師心理資本整體層面與幸福感三個分層面皆為顯著正相關，亦即支持假設 1—3。

平均效果量（即相關係數）高低順序為心理幸福感、社會幸福感與情緒幸福感，三者均屬大效果量。

四、教師心理資本分層面與幸福感分層面

根據第一節研究結果得知，教師心理資本四個分層面與幸福感三個分層面皆為顯著正相關，亦即支持假設 1—4。

有關平均效果量(即相關係數),除了「自我效能與情緒幸福感之關係」屬中效果量之外，其餘均屬大效果量。

小結：根據第一節研究結果得知，有關教師心理資本與幸福感兩者之關係，無論是變項整體層面之間、變項整體層面與分層面之間，以及變項分層面彼此之間，均呈現教師心理資本與幸福感間具有顯著正向關係。故教師心理資本與幸福感具有顯著正相關，亦即支持假設 1。

貳、教師整體心理資本與整體幸福感相關性的調節變項

本研究共納入性別、年齡、教育程度、職務、年資及學校規模等六個研究特徵做為探討教師整體心理資本與整體幸福感的預測變項。

根據第二節的研究結果顯示三個發現：

一、除了學校規模預測變項的斜率（即迴歸係數）未達顯著水準之外，性別、年齡、教育程度、職務，及年資等五個預測變項的斜率（即迴歸係數）皆達顯著水準，意即可解釋效果量中的變異量，故此五者為本研究五篇教師整體心理資本與整體幸福感相關性樣本文獻所調查範圍

之調節變項，因此得知以下事項：

- (一)性別在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用，亦即支持假設 2—1。
- (二)年齡在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用，亦即支持假設 2—2。
- (三)教育程度在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用，亦即支持假設 2—3。
- (四)職務在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用，亦即支持假設 2—4。
- (五)年資在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間具有調節作用，亦即支持假設 2—5。
- (六)學校規模在樣本文獻所調查範圍之心理資本與幸福感間不具有調節作用，亦即不支持假設 2—6。

二、男性、41 歲以上者、學歷研究所以上者、兼任行政職務者，及年資 10 年以下者占比愈高，則其所對應之樣本文獻所調查範圍之「教師整體心理資本與整體幸福感間相關性」愈高。

三、樣本文獻所調查範圍之「教師整體心理資本與整體幸福感間相關性」達顯著之調節變項迴歸分析之斜率（即迴歸係數）的絕對值由高至低依序為：年資 10 年以下者占比、41 歲以上者占比、男性占比、兼任行政職務者占比、學歷研究所以上者占比。

四、調節變項中「年資 10 年以下者占比」、「41 歲以上者占比」愈高的樣本文獻，其所對應之樣本文獻所調查範圍之「教師心理資本與教師幸

福感」的關聯性皆愈高。臺灣中小學教育現場普遍現象是資淺者與年長者為不重疊之兩族群，惟研究結果相悖，年資及年齡調節作用呈現反向情形，可能原因探討如下：

- (一) 檢定年資及年齡是否為調節變項時，前者納入五篇樣本文獻，後者納入四篇，年資比年齡多一篇樣本文獻（許仁安，2018）。由於本研究囿於篇數較少，故運用後設迴歸分析調節變項時，採用固定效果模式，將研究結果推論限縮於所納入樣本文獻之調查對象，因此年齡並非許仁安（2018）文獻調查範圍之調節變項。
- (二) 承上，觀察圖 4-2-5「年資 10 年以下者占比後設迴歸分析圖」，可得許仁安（2018）文獻（橫坐標：年資 10 年以下者占比=0.422，縱坐標：Fisher's z 尺度的積差相關係數 $Z_r = 0.942$ ）為離群值（outliers），因樣本文獻僅五篇，一篇離群值會大幅影響迴歸分析的結果。
- (三)「年資 10 年以下（資淺、年輕）者」及「41 歲以上（資深、年長者）」占比愈高的樣本文獻，其教師心理資本與教師幸福感的關聯性真實情況皆愈高，研究結果為雙峰現象。

小結：根據第二節研究結果得知，樣本文獻所調查範圍之整體心理資本與整體幸福感間除了學校規模之外，性別、年齡、教育程度、職務，及年資等研究特徵為調節變項可解釋效果量的變異，亦即部分支持假設 2。此外，調節變項中，年資及年齡調節作用為反向，可能原因為離群值或雙峰現象導致。

參、研究心理資本與幸福感關係之文獻時間序列分析

本研究納入後設分析之五篇樣本文獻（李桂仙，2017；林文正，2012；許仁安，2018；鄭雅婷，2018；蘇聖富，2017）的年代介於2012至2018年之間。2012年以前國內並無文獻探討本研究主題「心理資本」與「幸福感」之關係，2012年時僅有一篇文獻（林文正，2012），而近三年則增為四篇文獻（李桂仙，2017；許仁安，2018；鄭雅婷，2018；蘇聖富，2017），研究篇數隨著時間遞增。



第五章 結論與建議

本研究旨在探討臺灣中小學教師心理資本與幸福感關聯性。經蒐集與篩選後，共計納入五篇研究數據進行後設分析。本章共分兩節，第一節為研究結論，係依據文獻探討與後設分析所得之研究結果加以歸納。第二節為研究建議，係基於研究結論提出具體建議，以供教育單位及後續研究參考。

第一節 研究結論

壹、教師心理資本與教師幸福感具有相關性之結論

一、教師心理資本與幸福感間有密切正向關係

有關教師心理資本與幸福感兩者之關係，平均效果量的強度除「心理資本之自我效能分層面（P1）與幸福感之情緒幸福感分層面（W1）」之關係屬中效果量外，其餘均屬大效果量。據此可知，教師心理資本與幸福感無論是變項整體層面之間、變項整體層面與分層面之間，以及變項分層面彼此之間，均呈現兩者間具有非常顯著的正向關係。

本實徵研究之整合成果清晰顯示臺灣中小學教師心理資本與幸福感之間具有實質且密切的正向關係。本研究係探討兩者相關情形，相關雖非因果，但由第二章文獻探討可知個體的心理資本可經由教育訓練增強，心理資本強大，與其高度相關的幸福感亦高。因此若要提升教師的幸福感，可藉由強化教師的心理資本來進行。

二、教師幸福感與樂觀的關聯性最高，與自我效能的關聯性最低

幸福感整體層面與心理資本分層面關係之平均效果量的高低順序為：樂觀、復原力、希望感、自我效能。

此外，藉由固定幸福感之各分層面加以檢視，發現(1)固定情緒幸福感分層面時，平均效果量的高低順序皆為：樂觀、復原力、希望感、自我效能。(2)固定心理幸福感分層面及社會幸福感分層面時，平均效果量的高低順序皆為：樂觀、希望感、復原力、自我效能。

由此可知，幸福感無論在整體或分層面上，均與心理資本中的「樂觀」有相對較高的相關(效果量介於 .593 至 .649 之間)，且均與心理資本中的「自我效能」有相對較低的相關(效果量介於 .464 至 .555 之間)。

因此當藉由強化教師心理資本以提升教師的幸福感時，強化教師心理資本的輕重緩急順序應優先著重訓練樂觀，其次著重訓練復原力與希望感，最後著重訓練自我效能。

三、教師心理資本與心理幸福感的關聯性最高，與情緒幸福感的關聯性最低

心理資本整體層面與幸福感分層面關係之平均效果量的高低順序為：心理幸福感、社會幸福感、情緒幸福感。

此外，藉由固定心理資本之各分層面加以檢視，發現其四個分層面中除復原力分層面之外，其餘三個分層面與幸福感分層面關係之平均效果量的高低順序皆為：心理幸福感、社會幸福感、情緒幸福感。

由此可知，心理資本無論在整體或分層面上，均與幸福感之心理幸福感分層面有相對較高的相關(效果量介於 .555 至 .649 之間)，且均與幸福感之情緒幸福感分層面有相對較低的相關(效果量介於 .464 至 .605 之間)。

因此當提升教師的幸福感時，輕重緩急順序應優先著重心理幸福感，其次著重社會幸福感，最後著重情緒幸福感。

貳、教師整體心理資本與幸福感相關性的調節變項之結論

一、性別、年齡、教育程度、職務及年資為所對應之樣本文獻所調查範圍之調節變項

年資 10 年以下者、41 歲以上者、男性、兼任行政職務者、學歷研究所以上者占比愈高，則其所對應之樣本文獻所調查範圍之「教師整體心理資本與整體幸福感間相關性」愈高。

二、年資調節效力最高，教育程度調節效力最低

由五篇樣本文獻所調查範圍之「教師整體心理資本與整體幸福感間相關性」調節變項迴歸分析之斜率（即迴歸係數）的絕對值高低順序對應出調節效力由高至低依序為：年資、年齡、性別、職務、教育程度。

三、其他潛在的調節變項

除了上述學校規模、性別、年齡、年資、職務、教育程度等六個研究特徵之外，尚有其他可能的預測變項，例如：婚姻狀況、學校地區、宗教信仰、任教班級別等，惟因可納入後設迴歸分析篇數未達 3 篇以上，故無法分析。

小結：本研究囿於樣本文獻篇數較少，故運用後設迴歸分析調節變項時，採用固定效果模式，將研究結果推論限縮於五篇樣本文獻之調查對象。此外，本研究係探討兩者相關情形，相關非因果。性別、年齡、教育程度、職務及年資等為調節變項，表示此五者對其所對應之樣本文獻所調查範圍之「教師心理資本與教師幸福感」的關聯性具調節作用。尤其對於五篇樣本文獻之調查對象（3261 人次）之中，年資 10 年以下、41 歲以上、男性、兼任行政職務、學歷研究所以上等小族群，調節作用相對較強。

由第二章文獻探討可知個體的心理資本可經由教育訓練增強，心理資本強大，與其高度相關的幸福感亦高。因此藉由強化教師的心理資本，可較有效提升上述 3261 人次之中五個小族群教師的幸福感。

參、相關性與調節變項可推論的範圍不同

囿於本研究後設分析樣本文獻僅有五篇，迴歸分析調節變項在樣本數偏少的情形下會產生不準確的現象，因此相關性與調節變項可推論的範圍不同，說明如下：

- 一、本研究教師心理資本與幸福感之「相關性」研究結果可推論至母群體—臺灣中小學教師。
- 二、本研究教師心理資本與幸福感相關性之「調節變項」研究結果不可推論至母群體—臺灣中小學教師，只可推論至樣本文獻所調查之對象（3261 人次）。

肆、社會關注「心理資本與幸福感之關係」課題的趨勢日益增長

2012 年以前國內並無文獻探討本研究主題「心理資本」與「幸福感」之關係，2012 年時僅有一篇文獻，而近三年則增為四篇文獻。根據時間序列分析結果得知，研究篇數隨著時間遞增。表示社會關注「心理資本與幸福感之關係」課題的趨勢日益增長。

第二節 研究建議

本研究結論包含(1)心理資本與幸福感間有密切正向關係，(2)幸福感與樂觀的關聯性最高，與自我效能的關聯性最低，(3)心理資本與心理幸福感的關聯性最高，與情緒幸福感的關聯性最低，(4)樣本文獻所調查範圍之調節變項效力高低順序為年資、年齡、性別、職務、教育程度，(5)社會關注心理資本與幸福感之關係的趨勢日益增長。

基於研究結論，提出以下具體建議：

壹、藉由訓練強化心理資本以提升幸福感

本研究係探討教師心理資本與幸福感相關情形，研究結果為心理資本強大，與其高度相關的幸福感亦高。相關雖非因果，但 Luthans 與 Youssef (2004) 主張個體的心理資本可經由教育訓練增強，因此若要提升教師的幸福感，可藉由訓練以強化教師的心理資本來進行。

貳、分層面處置順序

一、針對強化教師心理資本，輕重緩急順序應優先著重訓練樂觀，其次著重訓練復原力與希望感，最後著重訓練自我效能。

二、針對提升教師的幸福感，輕重緩急順序應優先著重心理幸福感，其次著重社會幸福感，最後著重情緒幸福感。

參、強化心理資本具體作法

根據本研究結論，強化教師心理資本首重訓練樂觀，其次為訓練復原力與希望感，最後為訓練自我效能，具體作法如下(引自韓佩凌及陳柏霖，2017)：

一、樂觀

Seligman (1998) 提出「習得樂觀 (Learned optimism)」，他認為樂觀是一種選擇與學習的歷程，可藉由後天學習來培養。對事件的解釋型態會影響個體的認知與情緒。

Seligman (2002) 認為樂觀者對事件的解釋型態為：將正面事件歸因於永久性、普遍性及內在（即自身）的因素，而將負面事件歸因於暫時性、特定性及外在（即非自身）的因素。

後天學習培養樂觀的方式為：當覺察自己有悲觀的信念時，要先反駁自我不適切的信念，再運用樂觀的信念來激勵自己，舉例如下：

（一）遇上壞事，例如：一名同事無理取鬧

1、悲觀的信念：

〔永久性〕那一個同事永遠無理取鬧，

〔普遍性〕許多同事們都會無理取鬧，

〔內在（即自身）因素〕我的溝通技巧欠佳。

2、樂觀的信念：

〔暫時性〕那一個同事這次無理取鬧，

〔特定性〕那一個同事在霸凌我，

〔外在（即非自身）因素〕那一個同事個性不好。

（二）遇上好事，例如：承辦一個會議順利完成

1、悲觀的信念：

〔暫時性〕這一次會議順利，

〔特定性〕這一次會議資料重點正確，

〔外在（即非自身）因素〕會議內容沒有引發長時間討論。

2、樂觀的信念：

〔永久性〕這類型的會議都會順利，

〔普遍性〕已掌握整理會議資料技巧，

〔內在（即自身）因素〕我召開的會議很有效率。

二、復原力

美國心理學會提出「培養復原力的十種方法」，說明如下：

（一）建立社會連結

- 1、社會連結可提供個體彼此間的支持與協助。當你有需要時，請接受他人的關心；同樣地，當別人有需要時，我們也可給予他人協助。
- 2、與家人、朋友及其他人保持良好的關係。
- 3、參加社團、信仰團體或地區性的組織。

（二）勿把危機視為不可解決的難題

很多時候，我們無法改變危機已發生的事實，但我們可以改變對危機事件的詮釋與反應。思考未來如何有正向的轉變，化危機為轉機，以及思考如何因應未來可能出現的類似困境。

（三）接受困境是人生的一部分

遭遇困境時，某些目標可能暫時無法達成。試著接受你無法改變的部分，將注意力聚焦於可著力之處。

（四）朝目標前進

- 1、先擬定務實的目標，再規律地完成一些可達成目標的任務。
- 2、與其終日擔憂無法達成目標，不如檢視哪些任務是目前可做的且有助於達成最終的目標。

(五) 採取積極的行動

採取主動的態度，積極解決問題，而非抱持逃避的心態。

(六) 重新認識自己

面臨困境時，試著發掘自我的價值，重新認識自己，以使自己能有所成長。

(七) 培養正向的自我觀感

信任自己的直覺及解決問題的能力。

(八) 宏觀的思維

身處逆境時，試著從全面的角度審視當前的處境，勿誇大事情的嚴重性。

(九) 對未來保持希望

秉持樂觀的態度，對未來抱持正向的期待。

(十) 自我照顧

- 1、注意自己的需求，多參與讓自己感到愉悅、放鬆的活動。
- 2、保持規律運動習慣。
- 3、照顧自我的身心狀態。

三、希望感

Duckworth (2016) 闡釋培養希望感的方法，說明如下：

(一) 培養「成長思維」

1、成長思維是認為「只要有適當的機會和支持，投注相當的努力，自己就可增強能力」的想法；相對地，固定思維則是認為「能力是先天註定的，並非後天所能鍛鍊與養成」的想法。

2、培養較多的「成長思維」，則自己會感受到較多的掌控能力，可提升希望感和前進的動力。

(二) 培養「樂觀的自我對話」

1、Seligman (1998) 認為樂觀可幫助個體建立具有希望感的解釋型態，且樂觀可藉由後天的學習來培養。

2、學習「先反駁自我的悲觀信念後，再運用樂觀信念來激勵自己」。

(三) 秉持勇往直前的精神

四、自我效能

(一) 保持良好的身心狀態

(二) 仿效他人的成功經驗

(三) 精熟任務或挑戰的運作方式

(四) 尋求他人的支持鼓勵

肆、增加幸福感具體作法

根據本研究結論，增加教師幸福感首重增加心理幸福感，其次為增加社會

幸福感，最後為增加情緒幸福感，具體作法如下（韓佩凌及陳柏霖，2017）：

一、心理幸福感分層面

（一）建立自己的人生目標：

- 1、個體設定具體可行的目標，才能擁有內在的動力促使自己達成，享受成功的樂趣。
- 2、過著有意義的人生，對自己的未來有方向感。

（二）配合資質及熱情就業，以達到自我實現的境界。

（三）社會支持會增進心理幸福感。

二、社會幸福感分層面

（一）尋求社會支持

- 1、在華人文化中，個體自我概念是建構在與他人關係中。
- 2、配偶、家人、朋友、教練、同事或其他夥伴能鼓勵個體向前邁進，並提供意見。

（二）關注自我之外的人事物

從自己與他人及環境之間的關係中，整合取得平衡，可感受到幸福。

三、情緒幸福感分層面

（一）維持正向情緒

正向情緒包含開心、愉悅、喜悅、興奮、滿足、平靜、好奇、熱情、感興趣、有朝氣、有活力、自豪…等等。

(二) 保持知足常樂

適時肯定與欣賞自己生活上所擁有的一切及工作上的成就，以提高生活滿意度。知足的人比較不會怨天尤人，容易感到快樂。

四、幸福感整體層面

(一) 下定決心追求幸福

1、個體快樂程度的主要決定因素是「闡釋自身想法時所選擇的觀點」，要時時觀察自己的快樂程度。

2、觀賞和閱讀正向的媒體、聆聽正向的歌詞、與快樂的人相處…等等。

(二) 從事體能運動

持續從事體能運動，能促進幸福感。運動對幸福感的影響最主要來自生理上的效果，如釋放腦內啡及其他神經傳導物質，以及隨之的放鬆感。

(三) 參加宗教活動

1、具有宗教信仰者比無神論者快樂。

2、宗教可提供個體心理與社會的益處，例如：生活的意義感、面臨困境時的支持感、提供個體集體認同與社會支持網絡。

(四) 讓自己每天擁有幸福的特權

每天至少空出 10~15 分鐘讓自己從忙碌的生活步調中停下來，享受幸福的特權，例如：聽音樂、看書、吃零食…等等。

(五) 助人為快樂之本

1、施比受更有福：個體經由「給予」所獲得的快樂，比「接受」他人協

助時所得到的更多。

2、「助人」最直接的受益者是自己，因為「利社會行為」會有較好的情緒，可大幅提升幸福感，並減輕壓力。

3、即使是偶然、微不足道的善行（例如：握住門把，以便他人進出），亦可提升個人幸福感。

伍、對教育單位之建議

教育單位包含(1)教育行政主管機關，如：教育部、教育局(處)等；(2)師資培育機構，如：師範大學、教育大學及其他設有教育學程之進修機構等；(3)學校行政團隊，如：校長、主任、組長、職員等校內行政人員；(4)教師團體，如正式團體(教師會、教師工會等)與非正式團體(教師友誼團體和同好團體等)；(5)教師個體。

茲針對各個教育單位提供建議如下：

一、教育行政主管機關：

- (一) 制定提升教師心理資本及幸福感政策
- (二) 規劃教師生涯輔導方案
- (三) 將教師心理資本及幸福感納入統合視導及校務評鑑指標
- (四) 舉辦提升教師心理資本及幸福感在職進修研習
- (五) 鼓勵中小學教導學生心理資本及幸福感課程，向下紮根

二、對師資培育機構之建議

- (一) 建立教師心理資本及幸福感之參照指標

- (二) 招收心理資本及幸福感高之師資生
- (三) 開設增強心理資本及幸福感之課程
- (四) 建置心理資本及幸福感資訊網站，供教師使用

三、對學校行政團隊之建議

- (一) 舉辦提升教師心理資本及幸福感之增能講座
- (二) 提供教師心理諮商服務
- (三) 規劃師徒制經驗傳承，由資深教師帶領資淺教師

四、對教師團體之建議

- (一) 組織教師休閒性質社團
- (二) 組織教師互助支持社群
- (三) 舉辦正向心理社群活動，以強化教師心理支持

五、對教師個體之建議

- (一) 參與增強心理資本及幸福感之講座
- (二) 閱讀有關強化心理資本及幸福感資訊
- (三) 參與教師互助支持社群
- (四) 工作之餘多參與休閒活動
- (五) 若適應不良須尋求協助

陸、對後續研究之建議

一、研究對象

本研究係探討中小學教師心理資本與幸福感關係，建議未來研究可針對中小學教師之外的群體探討，例如：大學及幼兒園教師，以驗證本研究的推論。

二、研究方法

- (一) 本研究係運用後設分析方法探討心理資本與幸福感關係，建議未來研究可採用質性研究之深入訪談法或量化研究之問卷調查法探討。
- (二) 本研究係探討心理資本與幸福感之關聯性，建議未來研究可探討心理資本與幸福感之因果關係。

三、研究變項

- (一) 本研究進行調節變項後設迴歸分析時，因樣本文獻的婚姻狀況、學校地區、宗教信仰、任教班級別等變項未達三篇以上，故無法分析。因此建議未來研究可探討有關婚姻狀況、學校地區、宗教信仰、任教班級別等變項對教師心理資本及幸福感關係的調節作用。
- (二) 本研究進行文獻探討後發現多篇有關幸福感文獻涉及憂鬱、工作滿意、支持、休閒、壓力等變項。因此建議未來研究可探討以憂鬱、工作滿意、支持、休閒、壓力等變項作為中介變項或調節變項對教師心理資本及幸福感的影響。
- (三) 本研究進行調節變項後設迴歸分析時，發現「年資 10 年以下（資淺、年輕）者」及「41 歲以上（資深、年長）者」占比愈高的樣本文獻，心理資本與幸福感的關聯性皆愈高，意即年資及年齡調節作用呈現反向情形。因此建議未來研究可加以探討年資、年齡變項對心理資本及

幸福感關係的調節作用。

四、研究主題

本研究囿於樣本文獻篇數較少，因此導致迴歸分析調節變項結果不宜推論至全體臺灣中小學教師，而僅限推論至樣本文獻之調查對象(3261 人次)，建議未來後設分析研究可探討樣本文獻篇數較多之主題。

五、研究設計

本研究係了解中小學教師心理資本與幸福感之關聯性，建議未來研究可再加入時間因素做探討。

六、研究工具

本研究使用統計軟體 Comprehensive Meta-Analysis (CMA) 2.0 版進行後設分析，但 CMA 2.0 版缺少以「隨機效果模式」進行後設迴歸分析調節變項之功能，僅可採用「固定效果模式」進行後設迴歸分析。故建議未來研究使用 CMA 3.0 版執行後設分析。



參考文獻

*本研究後設分析之樣本文獻

中文部分

一〇八課綱資訊網。關於 12 年國教。教育部國民及學前教育署，上網日期 2020 年 6 月 10 日，檢自：<https://12basic.edu.tw/12about.php>

王尾吉、詹正豐、劉品坊、張志銘 (2018)。臺中市國小教師休閒運動調適、工作壓力與幸福感之關係研究。**運動與遊憩研究**，12 (4)，93-104。

古婷菊 (2006)。國中教師幸福感及其相關因素之研究 (未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。

朱經明 (2007)。教育及心理統計學。臺北市：五南。

余民寧 (2015)。幸福心理學：從幽谷邁向巔峰之路。臺北市：心理。

余民寧、許嘉家、陳柏霖 (2010)。中小學教師工作時數與憂鬱的關係：主觀幸福感的觀點。**教育心理學報**，42 (2)，229-250。

余民寧、陳柏霖、許嘉家、鐘珮純、趙珮晴 (2012a)。教師心理健康狀態類型之初探。**學校衛生**，60，31-60。

余民寧、陳柏霖、陳玉樺 (2017)。量表長度簡化研究：簡式中小學教師主觀幸福感量表修訂。**教育研究與發展期刊**，13 (4)，27-56。

余民寧、陳柏霖、陳玉樺 (2018)。巔峰型教師的樣貌：圓滿幸福、知覺工作壓力、靈性幸福感及心理健康之關係。**教育心理學報**，50 (1)，1-30。

余民寧、陳柏霖、湯雅芬 (2012b)。大學生心理資本量表編製及其相關因素之

- 研究。教育研究與發展期刊，8（4），19-52。
- 余民寧、謝進昌、林士郁、陳柏霖、曾筱婕（2011a）。教師主觀幸福感模式建構與驗證之研究。測驗學刊，58（1），55-85。
- 余民寧、鐘珮純、陳柏霖、許嘉家、趙珮晴（2011b）。教師健康行為、評價性支持與憂鬱傾向之關係：以主觀幸福感為中介變項。健康促進與衛生教育學報，（35），23-48。
- 吳宗立、徐久雅（2010）。屏東縣國小教師教學快樂感與創意教學關係之研究。教育理論與實踐學刊，（22），29-61。
- 吳勁甫（2014）。校長領導、學校組織文化及組織效能之關係：競值架構相關實徵研究之後設分析。教育行政研究，4（2），107-148。
- 吳勁甫（2020）。校長教學領導與學校效能之關係：近二十年來實徵研究之後設分析。教育政策論壇，23（1），59-90。
- 吳筱雯（2005）。國中已婚女性教師生活壓力與幸福感之相關研究。國立體育學院論叢，16（2），227-244。
- 呂淑惠、吳明隆（2014）。高雄市國小特教教師正向心理、生命意義感與生活滿意度之相關研究。美和學報，33（1），195-216。
- 李金泉、劉佩芸、蔡秀惠、陳修平（2017）。教學相關社會心理危害對私立中小學教師工作幸福感之影響—以工作滿意度為中介變項。全球商業經營管理學報，（9），27-35。
- 李茂能（2014）。整合分析軟體 CMA：簡介與操作實務。臺北：五南圖書。
- 李茂能（2015）。傳統整合分析理論與實務：ESS & EXCEL。臺北：五南圖書。

李茂能 (2020)。整合分析軟體 CMA：簡介與操作實務 (第二版)。臺北：五南圖書。

*李桂仙 (2017)。高中職教師心理資本、職場靈性、生命意義感與心理幸福感關聯之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

李素珍、蘇意雯 (2015)。新北市國小教師數學教學幸福感之研究。國教新知，62 (3)，69-78。

李新民 (2016)。幼兒園教師勇氣的測量及其與主觀幸福感之相關研究。樹德科技大學學報，18 (1)，115-141。

周郡旂、陳嘉成 (2016)。你累了嗎？影響國中兼任不同職務教師之角色壓力、社會支持與幸福感之實証分析。臺中教育大學學報-數理科技類，30 (2) 21-43。

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

林湘蕙、張美雲 (2013)。臺中市公私立幼兒園教師社會支持與幸福感之相關研究。幼兒教保研究，(10)，91-110。

洪怡靜、陳紫玲 (2015)。高中職餐旅群教師教學效能與幸福感之研究。師資培育與教師專業發展期刊，8 (2)，99-132。

洪蘭 (譯) (2009)。真實的快樂 (原作者：M. E. Seligman)。臺北市：遠流。(原著出版年：2002)。

徐明珠 (2017)。教師教學信念、心理資本、主觀幸福感與班級經營效能之關聯性探討—以得勝者品格教育為例 (未出版之碩士論文)。國立臺中科技

大學，臺中市。

徐碧璣、趙家民、林香蘭 (2017)。彰化市國小教師休閒活動選擇、休閒滿意度及幸福感之研究。文化事業與管理研究，17 (1)，24-43。

秦夢群、吳勁甫 (2013)。校長轉型領導與教師組織承諾之關係研究：多層次取向之後設分析。教育學刊，41，1-48。

秦夢群、吳勁甫、濮世緯 (2007)。校長轉型、交易領導與教師工作滿意關係之後設分析。教育與心理研究，30 (4)，27-55。

高碩亨、張明麗、胡家珮 (2019)。學前與中小學教師工作—家庭衝突、工作—家庭互利、工作滿意、家庭生活滿意對身體健康狀況與快樂感之影響。臺北市立大學學報-教育類，50 (2)，33-57。

張正平、邱齡瑩、陳羿君 (2017)。臺灣偏遠地區教師出走現況：幸福感、學校組織氣氛和離職傾向的關係。蘇州大學學報教育科學版，(2)，94-104。

張志銘、鍾惠珍、伍木成、張世沛 (2018)。桃園市國中教師工作壓力、自覺健康與幸福感關係之研究。管理實務與理論研究，12 (2)，59-74。

張柏青、王志宏 (2018)。高中職教師工作壓力與情緒勞務對於主觀幸福感之影響：兼論園藝療癒之調節效果。休閒產業管理學刊，11 (1)，37-56。

張家銘、孫美蓮、林素婷、邱瀟瑩 (2018)。國高中體育教師之教師專業能力、自我效能感對幸福感之影響。運動休閒管理學報，15 (4)，36-53。

張紹勳 (2014)。Meta 分析實作：使用 Excel 與 CMA 程式。臺北市：五南。

教育部國語辭典簡編本。資本。教育部，上網日期 2020 年 6 月 10 日，檢自：

<https://reurl.cc/j7n7j2>

- 莊其穆 (2011)。臨床醫師如何閱讀統合分析 (Meta-analysis) 的論文。臺灣醫界, 54 (2), 74-82。
- 莊登富 (2016)。國小教師心理資本對創新行為影響之研究-以幸福感為中介變項 (未出版之碩士論文)。遠東科技大學, 臺南市。
- *許仁安 (2018)。臺北市國中兼任學務工作教師工作壓力、心理資本及幸福感之關係研究 (未出版之碩士論文)。國立政治大學, 臺北市。
- 郭小蘋 (2011)。校長教學領導與教師教學效能關係之後設分析 (未出版之碩士論文)。國立中興大學, 臺中市。
- 陳安妮 (2010)。高中教師休閒利益感受與幸福感之研究—以臺南地區高中教師為例。屏東教大運動科學學刊, (6), 179-195。
- 陳依婷、胡惟喻、劉怡君 (2018)。幼托整合後幼兒園教師快樂嗎?—從工作價值觀、角色壓力與主觀幸福感三者關係之探討。中華科技大學學報, (73), 81-100。
- 陳政翊、王世璋、秦夢群 (2013)。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。國立政治大學, 教育與心理研究, 36 (3), 1-27。
- 陳景花、余民寧 (2019)。正向心理學介入對幸福與憂鬱效果之後設分析。教育心理學報, 50 (4), 551-585。
- 陳雅倩、游正忠 (2016)。高雄市國中教師休閒涉入、休閒效益及幸福感之研究。高苑學報, (21), 113-120。
- 陸洛 (1998)。中國人幸福感之內涵、測量及相關因素探討。國家科學委員會研究彙刊: 人文及社會科學, 8 (1), 115-137。
- 彭竹霞 (2016)。國小教師心理資本、角色壓力與幸福感之關係研究 (未出版

- 之碩士論文)。遠東科技大學，臺南市。
- 黃梅香、張志銘 (2016)。彰化縣國中教師健康促進生活型態、自覺健康狀態與幸福感之關係研究。**管理實務與理論研究**，10 (2)，37-52。
- 黃惠君、葉玉珠 (2008)。國中教師教學玩興、教學動機、教學快樂感受與創意教學之關係。**國立政治大學，教育與心理研究**，31 (2)，85-118。
- 黃煥超 (2014)。幼兒園教師情緒勞務、心理資本、主觀幸福感與憂鬱之關聯模式之建構與驗證 (未出版之碩士論文)。樹德科技大學，高雄市。
- 黃慧真 (2017)。國中校長僕人領導對教師工作幸福感之影響—以正向心理資本為中介變項 (未出版之碩士論文)。南臺科技大學，臺南市。
- 黃蕙娟、林曉君、張維志 (2015)。臺中市國民中學教師休閒運動參與動機與生活滿意度關係之研究。**運動休閒管理學報**，12 (3)，33-50。
- 楊國樞 (1980)。生活素質的心理學觀。**生活素質層面之探討**。臺北市：明德基金會。
- 楊雅鈞、董旭英、黃毅志 (2016)。社會網絡、組織公民行為對教師心理幸福之影響—助人為快樂之本?!。**新竹教育大學教育學報**，33 (2)，145-182。
- 廖仁傑、張志堅 (2016)。雲林縣國小教師工作壓力與生活滿意度關係之研究。**休閒運動期刊**，(15)，101-111。
- 維基百科。**Meta-analysis**。維基媒體基金會，上網日期 2020 年 2 月 10 日，檢自：<https://reurl.cc/nVkj8>
- 劉秀枝 (2011)。私立幼兒園教師職場幸福感與工作滿意度之關係研究。**幼兒教保研究**，(6)，87-115。

劉惠嬋、胡益進 (2014)。國中教師內外控信念、社會支持及工作壓力與幸福感相關因素之研究：以新北市某國中為例。**健康促進與衛生教育學報**，(41)，83-111。

劉紫瑩 (2017)。國小教師心理資本、幸福感、知識分享及創新行為關係之研究 (未出版之碩士論文)。遠東科技大學，臺南市。

劍橋詞典。**Well**。劍橋大學出版社，上網日期 2020 年 2 月 10 日，檢自：<https://dictionary.cambridge.org/zht/>

*鄭雅婷 (2018)。國中特殊教育教師的心理資本、知覺家長參與及其工作幸福感之關聯研究 (未出版之碩士論文)。輔仁大學，新北市。

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

賴貞嬌、陳漢瑛 (2007)。臺北市國民小學教師健康促進生活型態與幸福感之關係研究。**學校衛生**，(51)，37-52。

龍昱廷、陳桂彬、郭信聰、徐國峯 (2010)。高雄市國中教師休閒參與、休閒滿意與幸福感之相關研究。**運動健康與休閒學刊**，(17)，17-32。

謝廷豪、廖元良、林益永、廖宜玟 (2016)。工作壓力源、自我復原力與敬業貢獻對幸福感之影響：以教師為樣本。**人力資源管理學報**，16 (2)，55-80。

謝進昌、陳敏瑜 (2011)。國內教育、心理後設分析研究出版偏誤檢定之實徵分析。**測驗學刊**，58 (2)，391-422。

韓佩凌、陳柏霖 (2017)。正向心理學的理論與實務：幸福人生的新視野。臺北市：雙葉。

簡瑋成、秦夢群 (2020)。國中學校組織支持、教師正向心理資本與組織承諾關

係之跨層次分析：兼任行政教師與一般教師之比較。**教育與心理研究**，43
(1)，1-31。

雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。**Being**。國家教育研究院，上網日期 2020
年 2 月 10 日，檢自：<https://reurl.cc/M7rbmp>

雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。**Meta-analysis**。國家教育研究院，上網日
期 2020 年 2 月 10 日，檢自：<https://reurl.cc/ZnDr5W>

雙語詞彙、學術名詞暨辭書資訊網。**Well-being**。國家教育研究院，上網日期
2020 年 2 月 10 日，檢自：<https://reurl.cc/gv90bN>

顏國樑、徐美雯 (2012)。國中教師追求快樂取向、主觀幸福感與組織承諾關係
之研究。**國立屏東教育大學學報-教育類**，(38)，93-126。

魏美惠 (2011)。幼兒教師幸福感研究。**教育科學期刊**，10 (2)，173-194。

*蘇聖富 (2017)。國小教師參與專業學習社群態度、心理資本、主觀幸福感與
教學效能關係之研究 (未出版之博士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。

蘇嘉蓉、蕭佳純 (2012)。教師心理幸福感對工作滿意度之影響：以臺東縣國中
教師為例。**學校行政**，(80)，65-85。

英文部分

- Andrew, F. M., & Withey, S. B. (1976). Social indicators of well-being. *New York and London: Plenum*, 20, 31.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2009). Converting among effect sizes. *Introduction to meta-analysis*, 45-49.
- Borenstein, M., Hedges, L. V., Higgins, J. P., & Rothstein, H. R. (2011). *Introduction to meta-analysis*. John Wiley & Sons.
- Campbell, A. (1976). Subjective measures of well-being. *American psychologist*, 31(2), 117-124.
- Card, N. A. (2011). *Applied meta-analysis for social science research: Methodology in the social sciences*. New York: Guilford.
- Cheung, S. F., & Chan, D. K. S. (2004). Dependent effect sizes in meta-analysis: incorporating the degree of interdependence. *Journal of Applied Psychology*, 89(5), 780.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Cohen, J. (1992). A power primer. *Psychological bulletin*, 112(1), 155-159.
- Cooper, H. (2010). Applied social research methods series: Vol. 2. *Research synthesis and meta-analysis: A step-by-step approach*. Thousand Oaks, CA, US.
- Dickersin, K., Chan, S. S., Chalmers, T. C., Sacks, H. S., & Smith Jr, H. (1987).

- Publication bias and clinical trials. *Controlled clinical trials*, 8(4), 343-353.
- Duckworth, A. (2016). Grit: The Power of Passion and Perseverance.
- Duckworth, A. L., Steen, T. A., & Seligman, M. E. P. (2005). Positive psychology in clinical practice. *Annu. Rev. Clin. Psychol.*, 1, 629-651.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary, and meta-analysis of research. *Educational researcher*, 5(10), 3-8.
- Glass, G. V., McGaw, B., & Smith, M. L. (1981). *Meta-analysis in social science research*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Guolo, A., & Varin, C. (2017). Random-effects meta-analysis: the number of studies matters. *Statistical methods in medical research*, 26(3), 1500-1518.
- Haidich, A. B. (2010). Meta-analysis in medical research. *Hippokratia*, 14(Suppl 1), 29.
- Hedges, L. V. (1981). Distribution theory for Glass's estimator of effect size and related estimators. *Journal of Educational Statistics*, 6(2), 107-128.
- Higgins, J. P., & Thompson, S. G. (2002). Quantifying heterogeneity in a meta-analysis. *Statistics in medicine*, 21(11), 1539-1558.
- Higgins, J. P., Thompson, S. G., Deeks, J. J., & Altman, D. G. (2003). Measuring inconsistency in meta-analyses. *Bmj*, 327(7414), 557-560.
- Keyes, C. L. (2005). Chronic physical conditions and aging: Is mental health a potential protective factor?. *Ageing International*, 30(1), 88-104.
- Keyes, C. L., & Magyar-Moe, J. L. (2003). The measurement and utility of adult

subjective well-being.

Keyes, C. L., & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood.

Luthans, F., & Youssef, C. M. (2004). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, 33(2), 143-160.

Luthans, F., Avolio, B. J., Avey, J. B., & Norman, S. M. (2007a). Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel psychology*, 60(3), 541-572.

Luthans, F., Luthans, K. W., & Luthans, B. C. (2004). Positive psychological capital: Beyond human and social capital. *Business Horizons*, 47(1), 45-50.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007b). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford, UK: Oxford University Press.

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2010). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Int J Surg*, 8(5), 336-341.

Okun, M. A., Stock, W. A., Haring, M. J., & Witter, R. A. (1984). Health and subjective well-being: A meta-analysis. *The International journal of aging and human development*, 19(2), 111-132.

Pigott, T. (2012). *Advances in meta-analysis*. Springer Science & Business Media.

Rosenthal, R. (1979). The file drawer problem and tolerance for null results. *Psychological bulletin*, 86(3), 638-641.

- Rosenthal, R. (1986). *Meta-Analytic Procedures for Social Science Research* Sage Publications: Beverly Hills, 1984, 148 pp. *Educational Researcher*, 15(8), 18-20.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52(1), 141-166.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69(4), 719.
- Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism: How to change your life*. New York: Alfred Knopf.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. *Handbook of positive psychology*, 2(2002), 3-12.
- Seligman, M. E. P. (2004). *Authentic happiness: Using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillment*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.
- Seligman, M. E. P. (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Simon and Schuster.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction (Vol. 55, No. 1, p. 5). *American Psychological Association*.
- Sharpe, D. (1997). Of apples and oranges, file drawers and garbage: Why validity issues in meta-analysis will not go away. *Clinical psychology review*, 17(8),

881-901.

Silver, N. C., & Dunlap, W. P. (1987). Averaging correlation coefficients: Should Fisher's z transformation be used?. *Journal of Applied Psychology*, 72(1), 146-148.

Slavin, R. E. (1995). Best evidence synthesis: an intelligent alternative to meta-analysis. *Journal of clinical epidemiology*, 48(1), 9-18.

Strube, M. J. (1988). Averaging correlation coefficients: Influence of heterogeneity and set size. *Journal of Applied Psychology*, 73(3), 559-568.

Valentine, J. C., Pigott, T. D., & Rothstein, H. R. (2010). How many studies do you need? A primer on statistical power for meta-analysis. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*, 35(2), 215-247.

Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative?. *Social indicators research*, 24(1), 1-34.

von Hippel, P. T. (2015). The heterogeneity statistic I^2 can be biased in small meta-analyses. *BMC Medical Research Methodology*, 15(1), 1-8.

Wilson, D. B., & Lipsey, M. W. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks CA, US: Sage.