

高中職學生學校生活與主觀幸福感關係之研究

林淑惠¹ 黃韞臻²

摘 要

本研究旨在瞭解高中職學生的學校生活與幸福感的關聯，期能對提升學生的生活品質有所助益。研究工具採用「導師領導行為」、「班級氣氛」、「學習滿意度」以及「極短版中國人幸福感」四個量表，以 LISREL 8.50 版與 SPSS 13.0 版進行統計分析。研究過程先以 205 名高中職學生為預試樣本，將所得資料進行探索性因素分析，再以 2,007 名學生為正式樣本，將所得資料經驗證性因素分析進行信、效度考驗，並以此資料進行研究目的的探討。研究結果顯示：

- 一、高中職學生具有正向的幸福感受。
- 二、導師的領導行為、班級氣氛和學習滿意度與高中職生的幸福感呈正相關。
- 三、導師領導行為較投入、班級氣氛較好和學習滿意度較高者有較高的主觀幸福感。

關鍵字：幸福感、班級氣氛、導師領導行為、學習滿意度

林淑惠¹ 國立臺中技術學院風險管理與保險學系

黃韞臻² 國立臺中技術學院會計資訊系 minnie@ntit.edu.tw

前言

一、研究動機

過去有關於心理學方面的研究，大多著重於壓力、憂鬱、負向情緒等徵狀的議題作探討，並針對研究結論對各個族群提出因應建議，相對地對於幸福、快樂、滿足等正向情緒的探討卻較少。近年來，隨著心理學的不斷發展，逐漸有學者意識到光是解決人們的不幸是不夠的，有更多數人渴望的不只是遠離困擾，而是能夠享有更幸福與更高品質的生活，與其由消極面思考如何降低個體的負向情緒，不如由積極角度探討如何增進個體的幸福與快樂感受，因此瞭解與提升人們的幸福感受，使生活更有價值，遂成爲一個值得探討與日益重要的心理課題(Seligman & Csikszentmihalyi, 2000)。

根據教育部 96 學年度資料統計，國內目前高中職學校計有 476 所，共 75 萬四千多名學生（教育部，2007），這些學生未來將成爲國家社會的中堅份子，其身心是否健康關係著將來社會的發展。而高中職生處於青少年後期，此時期情緒適應與品質影響未來甚鉅，社會大眾都期望高中職生的身心健康能朝正向發展，但是目前台灣社會環境變遷快速，隨著社會結構的逐漸多元化，教育體制也改變不少，升學壓力、課業壓力或感情壓力更是此階段學子所常遭遇的困擾事件（王春展，2006），因此在負向情緒充斥的時代，高中職生的心理發展應該受到關注。目前涉及高中職學生心理層面的研究多以壓力、焦慮、生活適應等爲主要議題，希望藉由瞭解青少年的負向情緒來源，爲其提供降低生活壓力之有效因應策略；但由另一角度來看，若能找出與其正向情緒相關之因素，強化此等因素的功能，以提升其滿足、快樂、幸福等心理層面之感受，對於改善和提高青少年的生活品質應有相當大的幫助，因此，大力發展高中職生主觀幸福感(subjective well-being)的研究實有其必要。國內有關探討

各族群幸福感受的論述已日益增多，但其中多數以各行各業的成年人爲研究對象，例如老人、教師、婦女、志工、產業員工、大學生等（吳淑敏，2003；施建彬，2006；曾文志，2007；韓貴香，2003），本研究基於關心高中職學生的心理健康爲出發點，欲以高中職學生爲研究對象，探討其主觀幸福感現況，以及相關因素。

青少年時期是人格發展歷程中最關鍵的階段，由於此時期學生的心理發展仍未臻成熟，而學校是學生在家庭以外停留時間最長的場所，因此學校教育的角色在青少年階段有舉足輕重的地位，除了父母之外，引導學生走入正途、正確學習、快樂成長成爲教師的重責大任。班級或教室是學生主要的學習與成長環境，而導師則是班級活動的靈魂人物，可藉由有效的領導，建立良好的班級風氣，教師的溫暖與熱心較容易使學生的情感產生反應，有助於提高班級的學習氣氛(Baird, 1973; Kleinfeld, 1972)。學生在整個學習過程中，其學習成效或生活適應的優劣，皆深受導師影響，導師的帶班理念和方式，對於學生的影響力大於其他任課老師；一些研究（王財印，1992；李彥儀，1990；吳宗立，1994；黃淑苓，1999；劉佑星，1996）認爲學生不見得喜歡自己的導師，但是無論在生活上或學習上均受到導師的潛移默化，導師和學生的互動關係深深地影響學生的課程學習和人格發展。老師的態度是青少年面對學業和人際關係的一個關鍵（柯華葳，2001），導師的領導風格與學生的心理發展可謂息息相關，Wentzel(1996)、Konu、Lintonen 與 Autio(2002)更認爲，學生和老師有較佳關係時，能提升其幸福感。所以探究高中職學生的幸福感受時，導師的領導行爲是值得探討的因素。

李素菁（2002）、陳清美（2007）研究發現，青少年人際關係的和諧影響其幸福感強度最大，可見高中職學生的幸福感受程度與和同儕、師長間的相處是否融洽有所關聯。如同個人可發展出獨特的特質一樣，每個班級也有其自成一格的特徵，這是由教師與同學、同學與

同學之間的互動關係所發展出來的班級氣氛。有些班級和樂融融、學習積極、成績優良；反之，有些班級吵吵鬧鬧、意見紛歧、成績低落，不同的班級氣氛會導致學生不同程度的滿足與情緒反應（項必蒂，1979）。一個班級彷彿是一個社會的縮影，師生在其間互動並且彼此影響，這種團體的力量無形中塑造了學生人格的特質、價值觀及角色行為等（李秀花，1993），它會關係到學生的學習活動，也與學生的生活態度、人際關係與情緒起伏有所關聯。好的氣氛具有溫暖、友善及接納等特色，能鼓舞學習並促進師生的喜悅及成就感；相反地，不好的班級氣氛表現出沒有秩序、缺乏組織及不友善（徐綺穗，1997），班級氣氛的發展與學生的心理感受應有所關聯。再者，除了家庭以外，學校是學生另一個成長的環境，所以班級氣氛與家庭氣氛對學生的生活而言應屬同等重要，而根據陳清美（2007）研究指出，高中職學生的家庭氣氛愈佳則有愈高的幸福感，據此，研究者認為班級氣氛的發展與學生的幸福感亦應有所關聯。

施建彬（1995）的研究指出，國人幸福感的來源有九大類，「工作上的成就」為其中之一，陸洛（1998）更指出，工作因子能預測未滿三十歲國人的幸福感，可見「工作上的成就」可說是幸福感的來源之一；對尚未就業的高中職學生而言，學習是生活的重心，透過學生學習滿意度的高低，可以了解其學習需求是否達到滿足，學習目標是否完整達成，「學習的滿意度」對學生而言，應相當於一般人工作上的成就，那麼學習的滿意程度是否如同一般人的工作成就一樣，會與高中職生的幸福感受有所關聯呢？另一方面，林淑芬（2007）、屈寧英（2004）的研究發現，生活壓力和幸福感呈現顯著負相關，而諸多研究都顯示課業壓力為學子的主要壓力來源，因此高中職生學習上的困擾程度，或者說是學習滿意度，是否與其幸福感受有著或多或少的關聯呢？此為值得關注的問題。

本研究在整理相關文獻中發現，一些探討青少年幸福感的論述中，幾乎皆以家庭因素為

大前提，例如家庭氣氛、家庭互動行為、家庭支持、父母參與等（李清茵，2003；李素菁，2002；陳清美，2007；謝明華，2002），各研究都同樣強調父母在青少年的幸福感和表現上有著關鍵性的地位，子女的認同發展、社會能力或是子女的情緒問題等與父母有著密切的關係；父母不但與青少年自我概念的形成有關，也會關係到其主觀幸福感，親子間的關係更是預測青少年生活滿意的最佳指標（Leung & Leung, 1992）。然而除了家庭之外，學校因素對學生的心理發展亦可能存在影響力，林文聰（2004）的研究指出，學生的家庭功能及學校適應與幸福感之間存在相關性，而且學生的家庭功能與學校適應對於幸福感具有預測作用，不管是家庭或學校因素對於學子的主觀幸福感受皆扮演舉足輕重的角色。隨著臺灣社會型態的轉變，家庭結構及功能的逐漸式微，再加上，高中職生已是即將屆入青年的階段，逐漸脫離家庭的保護管束，其大部分清醒的時間是在學校度過的，如此長時間浸漬於學校生活中，學生的人格、學習、情緒都與學校的一切息息相關，師長與同學儼然成為朝夕相處的對象，導師的領導風格帶動班級的氣氛、學習動機，甚至可能影響學習成就、學習滿意度；學生的情緒起伏、心理感受很難不與班級周遭的人事物產生關聯。涉及青少年幸福感的文獻中，相較於諸多以家庭因素為探討主軸的文獻而言，學校因素似乎較受到忽略，因而本研究於調查高中職生幸福感時，特將學校因素列為探討重點。

基於以上研究動機，作者亟思以「導師領導行為」、「班級氣氛」、「學習滿意度」與「幸福感」四者作為研究課題。藉由文獻探討和問卷調查，以國內高中職學生為問卷施測對象，將所獲得有效問卷進行結果整理與分析，以瞭解目前高中職學生的幸福感的現況，並探討導師領導行為、班級氣氛、學習滿意度與學生主觀幸福感的相關情形，最後針對所獲致結論提出建議，期能對提升與改善高中職學生的生活品質有所助益。

二、研究目的

本研究擬達成的目的如下：

- (一) 瞭解高中職學生的幸福感現況。
- (二) 分析高中職學生的導師領導行為、班級氣氛、學習滿意度與幸福感的相關性。
- (三) 比較高中職學生的導師領導行為、班級氣氛、學習滿意度高低分組的幸福感的差異。

文獻探討

本研究的目的是在探討現今高中職學生的學校因素與其幸福感的關係，主要考量因素為導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度，現將各相關文獻整理於下：

一、導師領導行為的內涵與測量工具

本研究之領導行為，以廣被討論之領導理論中的「轉型領導」及「互易領導」作為內涵，其定義分述如下：

(一) 轉型領導 (transformational leadership)

導師能配合班級與學生目標、需求，提倡清晰、前瞻的願景，運用個人魅力、激勵的策略，與學生進行理性的溝通與良性的互動，以提升學生學習動機，並帶動學生追求卓越、創新、突破現狀的領導行為 (林碧真，1999，p. 40)。

(二) 互易領導 (transactional leadership)

導師瞭解學生的需求，對學生的努力行為給予肯定與獎勵，對偏差行為則予以糾正或處罰，使學生得到立即地回饋，進而達到導師所期望的學習行為 (林碧真，1999，p. 41)。

學者對轉型領導的行為層面看法不一，Bass 與 Avolio(1994)認為轉型領導的主要行為向度可分為理想化的影響、動機的激勵、智力的刺激與個別的關懷等四種；而 Bennis 與 Nanus(1985)認為轉型領導所具有的行為層面為建立共同願景、透過溝通達成共識、確立職務以形成彼此的信任，以及自我發展；林合懋

(1995)則將之區分為魅力或理想化的影響、激發鼓舞、智能啟發與個別關懷等四個向度。林碧真 (1999，p. 103)綜合上述學者看法將轉型領導分為如下的四個層面：

1. 魅力：魅力係指導師透過個人的言行舉止，引導學生情緒投入，願意聽從老師的指導。
2. 激勵：激勵係指導師經由激勵學生的過程，與學生分享共同目標，喚起學生追求成功的動機，以產生領導的影響力。
3. 智力刺激：智力刺激係指藉由腦力激盪，改變學生對問題的認知，使其在思想、想像力及價值觀獲得啟發。
4. 個人關懷：個人關懷係指導師關心每一位學生的發展需求、個別差異，並幫助學生發展潛能、促進成長。

此外，在互易領導方面，不少學者將之分為二個行為層面探討 (林碧真，1999；張慶勳，1997；Bass, 1985)，一為適時獎賞，即導師給予學生獎賞，以協助目標的推行；另一為例外管理，即學生出現偏差行為時，導師給予指導或處罰。

概言之，轉型領導著重於精神層面，而互易領導則著重於物質層面 (謝惠卿，2002)，若領導者將兩理論搭配運用，必可促進目標之達成，因而本研究即以轉型領導、互易領導為研究重點，加以深入探討。依上述文獻回顧，加上作者投入教育多年經驗認為，於進行導師領導行為探討時，林碧真 (1999)的觀點較適合目前的研究對象，亦即將轉型領導分為魅力、激勵、智力刺激與個別關懷四個層面，並將互易領導分為權宜獎賞與介入管理二個行為層面；本研究將循此方式進行導師領導行為的相關分析，並且修訂了林碧真之「高職導師多向度領導行為」量表為本文的研究工具。

二、班級氣氛的意義與測量工具

班級氣氛是指班級成員的共同心理特質，由教師、學生及其他許多因素交互作用形成，此氣氛不但塑造學生的生活態度與價值觀，也影響學習活動 (吳武典，1979)。不少學者致力

於班級氣氛的研究，也因此許多研究工具應運而生，例如適用於國小學生的 BCCI(Barclay Class Climate Inventory)、MCI (My Class Inventory) 量表，適用於國中生的 ICEQ(Individualized Classroom Environment Questionnaire)量表，而適用於高中生的量表則有 CES(Class Environment Scale)，以及由 Fraser、Anderson 與 Walberg(1982)所提出的「學習環境量表」(Learning Environment Inventory，簡稱 LEI)，李彥儀 (1990)、林寶山 (1984)、謝惠卿 (2002) 於進行班級氣氛研究時，皆採行後者作為測量工具，此量表具有不錯的信效度，所以本研究擬參考謝惠卿所發展出的研究工具並加以修正，使其符合測量高中職學生的班級氣氛。

三、學習滿意度的意義與測量工具

學習滿意度係指學習者對於學習整體的感覺或情感性的反應，這種感覺是來自個人於特定環境中，實際獲得的學習內涵與其欲獲得的價值差距，差距若愈小，滿意度就愈高，反之，滿意度愈低 (周春美、沈健華，1995)。由於滿意度是一種感覺或態度，這種感覺取決於學習者對整個學習活動的喜好程度，其程度往往因其對象或目的而有差異；而且學習滿意度的構成並非由單一因素形成，學生個人因素、家庭因素及學校的環境都會對學生學習滿意度產生關聯，其中學校因素是本研究的關注重點。由於高中職學生的學習活動主要與班級和導師互動較多，故研究中所指學習滿意度，定義為學生針對導師的領導、教學及所建立班級氣氛的喜歡程度做衡量依據。一般而言，教師的態度、教學方法、專業智能及對學生的態度等行為均關係到學生對學習的滿意度，而謝惠卿 (2002) 所建立的「學習滿意度」量表考量了以上的各個層面，因此本研究決定參考該量表來測量高中職生的學習滿意度。

四、主觀幸福感的意義與測量工具

一個人認為自己過得很好，就是構成美好

生活的要素，這種界定美好生活的取向，被稱為主觀幸福感(Diener, 2000)；主觀幸福感包括生活滿意度和情感體驗兩個基本成分，後者又分為正向情感（如愉快、滿足、高興）和負向情感（如抑鬱、緊張、焦慮）兩方面。對整體生活的滿意程度愈高、體驗到較多正向情感、較少負向情感，則個體的主觀幸福感愈強 (丁新華、王極盛，2004)，主觀幸福感可謂是個人感到愉悅、正向情緒的心理感受。學者陸洛近年持續進行「中國人幸福感量表」之修編，於2003年編製共十題之「極短版中國人幸福感量表」(Lu & Lin, 2003)，本研究以此量表作為研究中測量高中職學生幸福感程度的工具。

五、幸福感受的相關因素

主觀幸福感研究個體在情意與生活品質方面的整體評價，探討的內涵包括正、負向情意，以及生活滿意的認知評價(Diener, Lucas, & Oishi, 2005)。當個體體驗到大量愉快情緒、較少不愉快或痛苦情緒，並且滿意自己的生活，即可說是具有主觀幸福感 (曾文志，2007)。幸福感受到許多複雜因素的影響，舉凡經濟因素如就業狀況、收入水準，社會因素如教育程度、婚姻品質，人口因素如性別、年齡，心理因素如自尊程度、生活態度、個性特徵、成就動機等皆是許多研究關注的焦點。探討幸福感的相關理論相當多，因各派學者對幸福感界定不同，形成不同內涵之幸福理論，致使其相關因素也存在若干差異。需求滿足理論的觀點認為，只有在需求滿足時個體才會感到幸福 (李素菁，2002；謝明華，2002)；人格特質理論的觀點認為，幸福感常取決於個人天賦的性情、人格及其看待世事的心態 (施建彬，1995；顏映馨，1998)；動力平衡理論認為，幸福感的獲得會受到穩定的人格因素及生活事件的影響，當生活中發生特別或不同於過往經驗的事件時，個人的幸福感將隨之改變 (林子雯，1996；Heady & Wearing, 1990)；判斷理論則強調個體的幸福感受來自目前自己實際的生活狀況與個體所建構的目標相比較後的結果，所以

幸福是相對比較後之結果（李清茵，2003；陳騏龍，2001）。

根據需求滿足理論的觀點，認為幸福感主要是來自於個人需求的滿足，只有在需求滿足時，個體才會感到幸福；目前尚無文獻證實幸福感與導師領導行為、班級氣氛、學習滿意度等三者有直接關聯，但此三者有增進學子正向情緒，降低負向情緒，特別是滿足友誼及學習需求方面確實存在有相當程度的關係。陳佳琪（2002）指出，青少年階段由依附家庭轉而依附同儕的時間更多，容易形成小群體，同儕對於青少年時期學習發展與生活經驗，有不可忽視的地位；巫雅菁（2001）的研究認為，良好友伴關係可增進學生的幸福感，不良友伴關係使學生感到不幸福，此二論述突顯了因同學互動所營造出的班級氣氛對幸福感的重要性。導師的領導類型對班級氣氛有顯著影響存在（李彥儀，1990），藉由師生的互動而產生的班級學習氣氛會影響一個人的學習意向，使學習者更願意努力學習，進而由學習中獲得成就感；Murray(2002)表示，若教師能提供學生溫暖的支持，則學生的生活適應會更好，同時能減低負向情緒困擾，研究更明白指出學生和老師有較佳關係時，對學生之幸福感有提升作用(Wentzel, 1996; Konu, Lintonen, & Autio, 2002)。有學者將班級視為一個由教師與學生互動而形成的班級社會體系，並認為在良好的社會氣氛中，個人會有強烈的歸屬感，因此願意努力工作，實現團體目標，自己也在工作中獲得樂趣（陳奎熹，1990）；Wentzel(1997)也有類似看法，認為學生感受來自教師的關懷，和其致力於學業以及社會成就間的努力呈正相關，並且指出當學生感受到支持或價值感，會更投入班級活動；Munoz 與 Bustillo(1996)認為，教師愈注重班級氣氛的評估與檢討，學生就愈能知覺班級氣氛的改善。吳宗立（1993）、吳武典（1994）皆認為積極正向的班級氣氛，較能促進學生的學習成就，以及有益於學生的心理健康。Weiner(1985)則提到，情緒會受一個人的期望所影響，假如能達到個人的期望，正向

的情緒就會產生，反之，就會有負向的情緒；對於一個學生而言，學習的結果常會帶來正負向的情緒，在學習獲得成功時通常會有正向情緒，此時學生會有自負、快樂、自我尊重的感覺。黃明玉（2004）研究認為，個體積極投入、同儕互動佳以及教師支持的班級學習氣氛，其學習滿意度會較佳，進而獲得自我肯定的快樂。

學校是學生生活重心之一，也是學生人格形成與身心發展的重要環境。雖然來自學校的生活事件一直是學生壓力、挫折、沮喪的主要來源，國外研究(Huebner, Drane, & Valois, 2000)曾指出，於各生活領域中青少年對學校的滿意度最低，學校生活的不滿意可能導致一系列的負向後果，但綜合以上文獻觀點皆透露著導師領導行為、班級氣氛、學習滿意度等層面的滿足對於學生的正向情緒有所助益，因而作者認為其與高中職學生之幸福感應存在某種相關程度，故欲針對學校生活與學生的幸福感深入研究。

研究方法

一、研究對象

本研究依預試與正式問卷的施測分別取樣，預試樣本為臺中市新民中學的 205 位高中職學生，正式樣本採兩段式抽樣，先以叢集取樣由北中南各抽出六、八、六所學校，再由各校每個年級隨機抽取一個班級進行調查，刪除作答不完整之無效問卷後，共得 2,007 份有效問卷，問卷的基本資料分配情形如表 1 所示。

二、研究工具

（一）基本資料表

由研究者自編，以蒐集受試者個人的背景資料及其導師的簡單基本資料（如表 1）。

（二）高中職學生導師領導行為量表

1. 量表由來、預試過程與結果

本研究依據研究目的選用了林碧真（1999）

表 1 研究對象的次數分配表

變項	類別	人數	百分比
性別	男	1,057	52.67
	女	950	47.33
年級	一年級	650	32.39
	二年級	661	32.93
	三年級	696	34.68
學校類型	高中	1,033	51.47
	高職	974	48.53
合計		2,007	100

所編製的「高職導師多向度領導行為量表」，該量表分為轉型、互易與放任三個構面，而放任領導非本研究討論範圍，故予以刪除；為使問卷題項更適合現今高中職生作答，在保留原題意的原則下，將部分題項的文字敘述略作修正，全量表共計 25 題，皆為正向題，計分方式採 Likert 五點量表，得分愈高表受試者認為其導師在該項行為表現愈明顯。

預試問卷確定後，以臺中市 205 名高中職生作為預試樣本，並以「CR 值大於 3」且「項目與總分的相關大於 .30」作為篩選題項的準則，25 個問題經項目分析後僅第 12 題與 21 題未達標準外，其餘 23 個題目皆被保留。接著本研究針對問卷中的 23 個題項進行探索性因素分析，以確認導師領導行為之因素結構。過程中採取主成分分析法萃取因素，並以正交法進行轉軸，保留特徵值大於 1 且至少包含三個題項之因素，並選取因素負荷量大於 .50 的題項。因素分析結果共獲得六個因素，將其分別命名為魅力、激勵、智力刺激、個別關懷、權宜獎賞以及介入管理，各構面所含題項數依序為五、三、三、四、四及四題，六個因素共可解釋的變異量為 55.03%。

2. 正式量表的信、效度分析

在確定正式量表的題項後，以國內 2,007 名高中職生為問卷施測對象，接著針對所獲資料進行信、效度的考驗。

(1) 信度分析

本研究以 Cronbach's α 係數考驗「導師領

導行為量表」的內部一致性，其中整體量表的 Cronbach's α 係數為 .95，而六構面的 Cronbach's α 係數分別為 .90、.85、.81、.88、.86 及 .84，故量表的信度是可被接受的。

(2) 效度分析

a. 建構效度

本研究以 LISREL 8.50 版對量表進行驗證性因素分析，並依三方面來驗證量表的建構效度，亦即評鑑因素分析模式能解釋實際觀察所得資料的程度，以進一步檢驗探索性因素分析所初探的量表內涵架構與實際觀察資料的適配情形。圖 1 為「導師領導行為量表」的結構模式圖，而表 2 為「導師領導行為量表」驗證性因素分析之參數估計值。

(a) 模式之基本適配考驗

根據 Rubio、Berg-Weger 與 Tebb(2001)以及 Noar(2003)指出，模式若符合誤差變異不得為負、觀察變項的標準化參數值介於 .50 至 .95 之間、估計參數的標準誤不得太大，以及所有估計參數間相關的絕對值不能太接近 1，則此模式與觀察資料的基本適配度佳。由表 2 數據知並無負的誤差變異，觀察變項的標準化參數值介於 .68 至 .90 之間，而各標準化參數並無太大標準誤，此外，因素間的相關係數介於 .55 至 .85 之間，並未超過或太接近 1，顯示模式的基本適配度頗為理想。

(b) 模式之整體適配度考驗

整體模式適配度主要在評鑑整個模式與觀察資料的適合程度，相當於模式的外在品質。

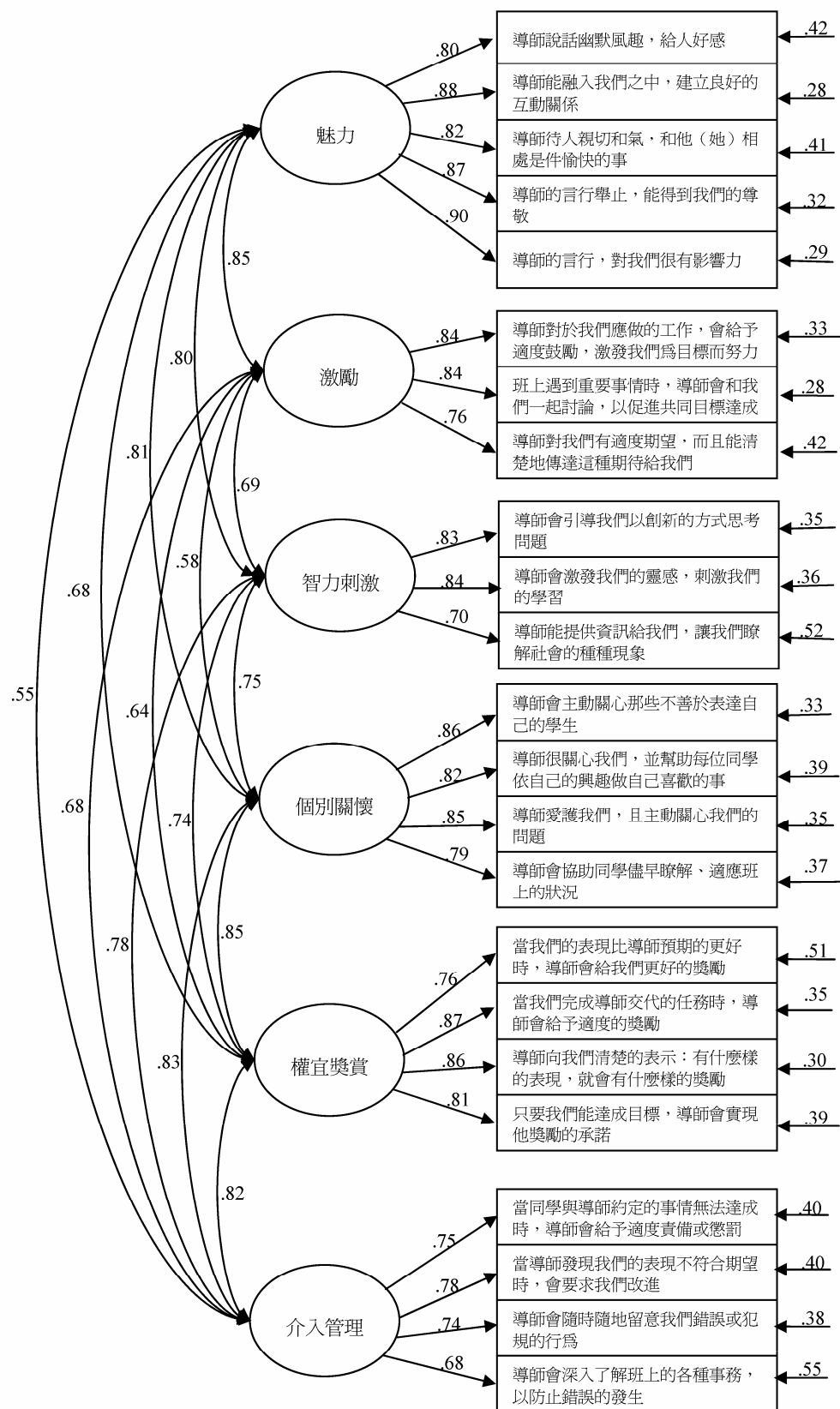


圖 1 「導師領導行為量表」的結構模式圖

表 2 模式參數估計表

參數	標準誤	t 值	標準化參數值
λ_1	.02	39.34*	.80
λ_2	.02	46.12*	.88
λ_3	.02	40.08*	.82
λ_4	.02	44.26*	.87
λ_5	.02	45.72*	.90
λ_6	.02	43.10*	.84
λ_7	.02	45.58*	.84
λ_8	.02	39.01*	.76
λ_9	.02	41.46*	.83
λ_{10}	.02	40.90*	.84
λ_{11}	.02	33.80*	.70
λ_{12}	.02	43.66*	.86
λ_{13}	.02	40.80*	.82
λ_{14}	.02	42.29*	.85
λ_{15}	.02	41.58*	.79
λ_{16}	.02	34.43*	.76
λ_{17}	.02	42.18*	.87
λ_{18}	.02	44.41*	.86
λ_{19}	.02	40.37*	.81
λ_{20}	.02	38.61*	.75
λ_{21}	.02	38.59*	.78
λ_{22}	.02	39.34*	.74
λ_{23}	.02	31.72*	.68
φ_1	.02	29.50*	.55
φ_2	.01	45.26*	.68
φ_3	.01	75.01*	.81
φ_4	.01	66.80*	.80
φ_5	.01	87.58*	.85
φ_6	.02	42.61*	.68
φ_7	.02	37.40*	.64
φ_8	.02	29.51*	.58
φ_9	.02	42.82*	.69
φ_{10}	.01	64.60*	.78
φ_{11}	.01	50.77*	.74
φ_{12}	.01	55.15*	.75
φ_{13}	.01	72.10*	.83
φ_{14}	.01	82.06*	.85
φ_{15}	.01	66.51*	.82

* $p < .05$

學者在探討適配指標時，看法上相當不一致，本研究將採取三種類型指標作為假設模式的評鑑（黃芳銘，2004），使用此評鑑法的好處是對模式的可接受性比較能產生共識的結果，表 3 為三種良好適配模式的評鑑準則。表 4 為本研究的模式考驗結果，其中 $\chi^2(215) = 2001.34$ ， $p < .05$ ，顯示量表的檢驗模型似乎無法與觀察指標適配，但由於 χ^2 常受樣本人數大小影響，樣本人數大於 400 人以上時，幾乎所有模式之 χ^2 值都會達顯著(Hair, Anderson, Tatham, & Black, 1998)。除此項之外，其餘指標皆達評鑑標準，故本量表之整體適配度良好。

(c) 模式之內在結構適配度考驗

模式內在結構適配度主要在於評鑑測量指標與潛在變項的信度，相當於模式的內在品質。根據 Bentler 與 Wu(1993)、Jöreskog 與 Sörbom(1989)以及 Bagozzi 與 Yi(1988)所採取較溫和的標準，認為模式內在適配度應符合：個別觀察變項的信度宜大於 .20、潛在變項的成分信度須大於 .60，而潛在變項之平均變異抽取量需在 .50 以上，此模式方可被接受。由表 5 的數據可知，個別觀察變項的信度、潛在變項的信度和平均變異抽取量都符合標準，因此模式的內在結構適配度為可接受，亦即本研究之驗證性因素分析模式內在品質良好，適合解釋實際觀察資料。

整體而言，「導師領導行為量表」驗證性因素分析模式經由基本適配標準、整體模式適配度，以及內在結構適配度等三方面的評鑑後，顯示分析模式與觀察資料具有良好的適配度，「導師領導行為量表」之模式可被接受，亦即表示此量表具有不錯的建構效度。

b. 區別效度

採用 Jöreskog 與 Sörbom(1993, 1996)所提出潛在變項配對相關信賴區間檢定法，將潛在變項彼此間之相關係數加減 1.96 個標準差，如果信賴區間值並未包含 1.00，則表示潛在變項間具有區別效度。由表 2 知因素間的相關係數介於 .55 至 .85 之間，加減 1.96 個標準差後，所得信賴區間並未包含 1.00，這個結果顯示潛在

表 3 良好適配模式的評鑑準則

絕對適配量測	增值適配量測	簡效適配量測
卡方考驗值(χ^2)： 其值必須未達顯著水準	Non-Normed Fit Index (NNFI):NNFI>.90	Parsimony Normed Fit Index (PNFI):PNFI>.50
Goodness of Fit Index (GFI)： GFI>.90	Comparative Fit Index (CFI) :CFI>.90	Parsimony Goodness of Fit Index (PGFI):PGFI>.50
Adjusted Goodness of Fit Index (AGFI):AGFI>.90		Hoelter's Critical N (CN)值： CN>200
Standardized Root Mean Square Residual (SRMR):SRMR<.05		

表 4 模式整體適配評鑑表

絕對適配量測	增值適配量測	簡效適配量測
$\chi^2(df)$ 2001.34 (215)	NNFI .94	PNFI .80
GFI .92	CFI .95	PGFI .72
AGFI .90		Critical N 290.19
SRMR .04		

表 5 個別項目信度、潛在變項之成分信度及平均變異抽取量摘要表

潛在變項	觀察變項信度 (R^2)	成分信度	平均變異抽取量
魅力	.58~.72	.90	.66
激勵	.58~.72	.85	.66
智力刺激	.48~.65	.81	.59
個別關懷	.61~.67	.88	.64
權宜獎賞	.49~.70	.86	.61
介入管理	.45~.61	.84	.57

變項間確實具有區別效度。

綜合前述，顯示本量表具有良好效度。

(三) 高中職生班級氣氛量表

1. 量表由來、預試過程與結果

研究者在此部分參考了謝惠卿(2002)所編製的「學習環境量表」，以及洪鳳美(2005)的「班級氣氛量表」，兩者各含有 42 和 20 個題項；在評估量表適用性時，發現前者雖考量周延，題數對本研究而言卻過多，後者題數雖較為適當，但卻缺乏班級紀律或秩序方面的題

項，故為提高量表的適用性與實用性，遂針對此二量表加以修訂整合，完成一共計 30 題之班級氣氛問卷，其中第 4、9、10、19、22、26、28、29 與 30 題為反向題，計分方式採 Likert 五點量表，得分愈高表示受試者認為其班級在該項行為的表現程度愈強。

預試問卷確定後，後續步驟與導師領導行為量表的處理方式一樣，同樣的預試樣本、項目分析法，量表經篩選後共保留了 21 個題項。接著針對問卷中的題項以與前述量表同樣方式進行探索性因素分析，以確定班級氣氛之因素

結構。因素分析結果共獲得六個因素，將其分別命名為滿意、清楚目標、團結、遵循班規、秩序良好及民主，各構面所含題項數依序為五、三、四、三、三及三題，六個因素共可解釋 63.62% 的變異量。

2. 正式量表的信、效度分析

(1) 信度分析

「班級氣氛量表」的整體 Cronbach's α 係數為 .85，而六個構面則分別為 .84、.71、.73、.75、.75 及 .70，顯示量表具有不錯信度。

(2) 效度分析

「班級氣氛量表」同樣以結構方程模式進行驗證性因素分析，探索線性結構模式的適配度評鑑。表 6 為基本適配度、整體模式適配度，以及模式內在結構適配度的摘要結果。

「班級氣氛量表」驗證性因素分析模式經由基本適配標準、整體模式適配度，以及內在結構適配度等三方面的評鑑後，發現除部分潛在變項之平均變異抽取量略低於標準值 .50 之外，其餘項目皆達標準，顯示分析模式與觀察資料具有不錯的適配度，班級氣氛量表之模式應可被接受，因此量表具建構效度。除了建構效度外，更發現將相關係數加減 1.96 個標準差後，信賴區間值並未包含 1.00，肯定潛在變項間具有區別效度，可見本量表的確具有不錯效

度。

(四) 高中職生學習滿意度量表

1. 量表的由來、預試過程與結果

本量表主要以謝惠卿 (2002) 所編製之「學習滿意度量表」為參考依據，原量表分為四構面，計有 14 個題項，其中「學習成效」構面中僅含兩個題目似乎過少，於是研究者除對原量表內容稍作修訂之外，另外加入了教師在提升學生學習態度、興趣，以及輔導升學與就業方面的題項，完成一共計 18 題之學習滿意度預試量表，全部為正向題，計分方式採 Likert 五點量表，得分愈高表示受試者在該題項的滿意度愈高。

預試問卷確定後，後續步驟與前述量表的處理方式一樣，將預試問卷以「CR 值大於 3」且「項目與總分的相關大於 .30」作為決斷的準則，篩選結果 18 個試題均達標準。接著針對問卷中的題項以與前述量表同樣方式進行探索性因素分析，以確定學習滿意度之因素結構。因素分析結果共獲得四個因素，將其分別命名為教學能力、人際關係與影響、學習成效及管理班級能力，各構面所含題項數依序為五、五、五及三題，四個因素共可解釋的變異量為 72.99%。

表 6 「班級氣氛量表」各模式適配度考驗的摘要結果

基本 適配度	1. 誤差變異均不為負					
	2. 觀察變項的標準化參數值介於 .50 至 .88 之間					
	3. 估計參數的標準誤為皆不超過 .03，不會太大					
	4. 估計參數間相關的絕對值皆介於 .07 至 .68 間，未太接近 1					
整體模式 適配度	絕對適配量測		增值適配量測		簡效適配量測	
	χ^2	1338.55	NNFI	.91	PNFI	.76
	(df)	(174)	CFI	.93	PGFI	.71
	GFI	.94			Critical N	362.14
	AGFI	.92				
	SRMR	.04				
內在結構 適配度	1. 個別觀察變項的信度介於 .28 至 .78 間					
	2. 潛在變項的成分信度介於 .70 至 .84 間					
	3. 潛在變項之平均變異抽取量介於 .45 至 .53 間					

表 7 「學習滿意度量表」各模式適配度考驗的摘要結果

基本 適配度	1.誤差變異均不為負					
	2.觀察變項的標準化參數值介於.67至.84之間					
	3.估計參數的標準誤為皆不超過.02，不會太大					
	4.估計參數間相關的絕對值皆介於.63至.88間，未太接近 1					
整體模式 適配度	絕對適配量測		增值適配量測		簡效適配量測	
	χ^2	1514.54	NNFI	.94	PNFI	.80
	(df)	(129)	CFI	.95	PGFI	.70
	GFI	.92			Critical N	234.90
	AGFI	.90				
	SRMR	.04				
內在結構 適配度	1.個別觀察變項的信度介於.52至.78間					
	2.潛在變項的成分信度介於.84至.91間					
	3.潛在變項之平均變異抽取量介於.60至.67間					

2.正式量表的信、效度分析

(1)信度分析

「學習滿意度量表」整體量表的 Cronbach's α 係數為.96，而四構面的 Cronbach's α 係數分別為.91、.88、.91及.84，故量表的信度相當良好。

(2)效度分析

「學習滿意度量表」同樣以結構方程模式進行驗證性因素分析，探索線性結構模式的適配度評鑑，表 7 為適配度考驗的摘要結果。

「學習滿意度量表」驗證性因素分析模式經由基本適配標準、整體模式適配度，以及內在結構適配度等三方面的評鑑後，顯示分析模式與觀察資料的適配度甚為理想，故量表具有良好的建構效度。除了建構效度外，由潛在變項配對相關係數信賴區間檢定結果，發現潛在變項間具有區別效度，可見本量表具有不錯效度。

(五) 幸福感量表

目前國內致力於幸福感研究的學者以陸洛最具代表性，本研究為求量表題項總數不致過多，以免影響受試者作答，故以陸洛所編製之「極短版中國人幸福感量表」(Lu & Lin, 2003)作為量測高中職學生幸福感程度的工具。此量表共計十小題，填答採四點計分方式，分別為 0、1、2、3 分，受試者依其最近三個月來的狀況圈選之，最後將十題分數累計，所得總分數愈高，代表其整體幸福感愈高，反之，則代表其整體幸福感愈低。每個題項中的幸福傾向是循序遞增的，例如（第 1 題）：我覺得我不快

樂、我覺得快樂、我覺得相當快樂、我快樂的不得了，只要得分不為 0，就表示在該事件上有正向的感受；一般而言，當總分在 10 分以上者，表示其幸福感有正向態度，得分在 20 分以上者，表示其幸福感有較強程度的正向態度。

問卷經預試後，全部題項皆符合選題標準，進而以主成分分析法進行因素分析，再以最大變異法進行正交轉軸，結果僅獲得一個因素，且包含所有題項，解釋變異量為 45.59%，而由陡坡圖(Scree Plot)可看出第一與第二個因素間圖形落差很大，其餘的因素則是平緩的坡度，此印證了許多研究的結論：顯示幸福感為一個整體而無法切割的概念，此一量表為一個穩定的測量工具（施建彬，1995；陸洛，1998；梁忠軒，2002；曾艷秋，2002）。另外，量表的整體信度為.87，是一份信度頗高的問卷，摘要結果呈現於表 8 及圖 2。

表 8 「幸福感量表」因素分析結果及信度摘要表

	成分
我感到快樂嗎	.741
我具有活力嗎	.723
覺得生命有意義嗎	.705
對周遭事物滿意嗎	.692
對未來樂觀嗎	.689
喜歡目前的生活嗎	.682
感到喜悅興奮嗎	.643
能理解生活意義嗎	.641
對學習表現具成就感嗎	.627
生活中有愉快記憶嗎	.596
解釋變異量	45.592
構面信度	.87%

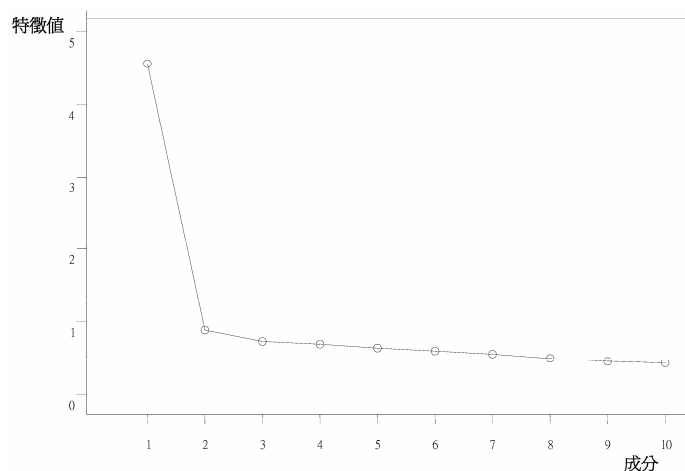


圖 2 「幸福感量表」因素分析之陡坡圖

三、實施程序

於確定研究方向後，即著手蒐集、彙整相關文獻，其後根據研究目的選擇研究工具，並進行適度編修，其間修訂了「導師領導行為量表」、「班級氣氛量表」、「學習滿意度量表」，且直接引用了「極短版中國人幸福感量表」。首先以臺中市新民中學高中部 95 名、高職部 110 名學生為預試對象；待正式量表完成後，以國內的高中職生（各隨機選取十所學校）為施測對象。由選出的學校各年級抽出一個班級進行調查，事先取得任課教師同意後，利用上課或下課前 20 到 25 分鐘進行問卷解說與填答，共回收問卷 2,430 份，剔除作答不完整者共得有效問卷 2,007 份，有效量表回收率為 82.6%。以 LISREL 8.50 版與 SPSS 13.0 版針對 2,007 份有效樣本進行統計分析，前者是以「驗證性因素分析」考驗「導師領導行為量表」、「班級氣氛量表」及「學習滿意度量表」之建構效度，後者則以「描述統計」、「Pearson 相關係數」、「獨立樣本 *t* 檢定」來描述高中職學生的幸福感的現況，並考驗高中職學生的幸福感，是否與導師領導行為、班級氣氛和學習滿意度有所關聯。

研究結果

一、高中職導師領導行為、班級氣氛、學習

滿意度及幸福感的現況

由表 9 的現況摘要表可看出，整體而言，領導行為、班級氣氛及學習滿意度均屬中上程度，而主觀幸福感具正向態度。各構面主要結果整理如下：

（一）研究對象知覺到的導師領導行為，就各構面來看，平均數最高與最低者分別為智力刺激(3.49)與介入管理(3.80)，表示研究對象認為其導師較少運用智力刺激，較常運用介入管理。

（二）在班級氣氛的構面上，民主項目的得分較高(3.65)，秩序良好最低(2.83)，且在中等程度以下。

（三）研究對象對於導師的教學能力、所營造人際互動與影響、學習成效、管理班級能力等四方面，均有不錯滿意度，尤其以教學能力最佳。

（四）研究對象的主觀幸福感平均數為 14.48 分（滿分為 30），表示高中職學生於檢視自我生活時具有正向感受（高於十分）。

二、導師領導行為、班級氣氛、學習滿意度與幸福感的相關性

本節主要分析高中職學生的導師領導行為、班級氣氛、學習滿意度與幸福感間的相關性，表 10 整理了所有探討構面與幸福感間的 Pearson 相關係數，可獲知領導行為的六個構

表 9 高中職導師領導行為、班級氣氛、學習滿意度及幸福感的現況摘要

	構面	平均數	標準差	整體
轉型領導	魅力	3.59	.90	平均數：3.59 標準差：.79
	激勵	3.76	.88	
	智力刺激	3.49	.87	
	個別關懷	3.55	.89	
互易領導	權宜獎賞	3.58	.89	平均數：3.69 標準差：.76
	介入管理	3.80	.81	
班級氣氛	滿意	3.25	.72	平均數：3.28 標準差：.51
	清楚目標	3.02	.78	
	團結	3.59	.77	
	遵循班規	3.25	.91	
	秩序良好	2.83	.92	
	民主	3.65	.79	
學習滿意度	教學能力	3.75	.83	平均數：3.64 標準差：.72
	人際互動與影響	3.63	.80	
	學習成效	3.63	.80	
	管理班級能力	3.49	.83	
幸福感		14.48	5.57	

表 10 各因素與幸福感的 Pearson 相關係數

	轉型領導 .27*				互易領導 .20*	
領導行為	魅力	激勵	智力刺激	個別關懷	權宜獎賞	介入管理
	.19*	.21*	.24*	.22*	.21*	.15*
班級氣氛	滿意	清楚目標	團結	遵循班規	秩序良好	民主
.30*	.29*	.11*	.24*	.09*	.12*	.23*
學習滿意度	教學能力	人際互動與影響		教學成效	管理班級能力	
.31*	.23*	.30*		.30*	.26*	

註：表格內數字表示各項目與幸福感的相關係數；* $p < .05$

面、班級氣氛六個構面，以及學習滿意度的四個構面皆與學生的幸福感呈正相關，各相關係數介於.09至.31之間。

三、導師不同領導行為的幸福感差異分析

本節將依領導行為的六個構面進行幸福感的比較，欲瞭解導師在領導行為各構面的運用程度強弱，是否關係到學生的幸福感受高低，

其做法為分別取出各領導行為構面的前後 27% 為高低組，然後利用獨立樣本 t 檢定，檢驗此兩組的幸福感差異。由表 11 的檢定結果得知，各構面的高分組皆比低分組的幸福感高，亦即導師於運用領導方式時，不管是在哪一方面，只要是高度投入都可以令學生感到更多幸福。

表 11 領導行為高低組的幸福感受比較表

幸福感受比較	高分組平均數	低分組平均數	平均數差	標準誤	t 值
魅力	15.87	13.28	2.59	.33	7.81*
激勵	15.85	13.40	2.45	.31	7.97*
智力刺激	15.83	13.17	2.66	.29	9.07*
個別關懷	15.81	13.07	2.74	.30	9.24*
權宜獎賞	15.65	13.23	2.42	.30	8.12*
介入管理	15.56	13.66	1.90	.30	6.36*

* $p < .05$

表 12 班級氣氛高低組的幸福感受比較表

幸福感受比較	高分組平均數	低分組平均數	平均數差	標準誤	t 值
班級氣氛	16.45	12.67	3.79	.33	11.44*

* $p < .05$

表 13 學習滿意度高低組的幸福感受比較表

幸福感受比較	高分組平均數	低分組平均數	平均數差	標準誤	t 值
學習滿意度	16.48	12.77	3.71	.32	11.61*

* $p < .05$

四、不同班級氣氛的幸福感受差異分析

為了探討班級氣氛是否與學生的幸福感受相關，於是分別抽取班級氣氛前後 27% 為高、低班級氣氛分組，高分組表示班級秩序良好、同學團結、行事民主、班級目標明確、班規獲得遵循、班級現況令人滿意等，低分組則相反，接著比較兩組之幸福感受差異。由表 12 的檢定結果顯示，高分組的幸福感受顯著地高於低分組，可見得班級氣氛的好壞確實關係到高中職生幸福感受高低。

五、不同學習滿意度的幸福感受差異分析

本節同樣依高低分組方式探討學習滿意度與幸福感受的關聯性，分別取出學習滿意度前後 27% 為高低分組，高分組表示對於導師的教學能力、教學成效、管理班級能力，以及所形成的人際互動與影響相當滿意，低分組則表示滿意度較低，接著進行幸福感受差異的檢定。由表 13 的檢定結果可知，學習滿意度愈高者很明顯地擁有較高的主觀幸福。

討論與建議

一、討論

(一) 高中職學生具有正向的幸福感受

國內這幾年對於學生幸福感受漸趨重視，不少學者致力於相關領域的研究，由國小學童至大學、研究所學生都受到相當程度的關注。儘管不少報章雜誌大幅報導學子的壓力與日俱增，但令人欣慰的是，絕大多數關於幸福感受的研究皆顯示，學生於檢視或評價自我生活品質時呈現了正向的態度，其主觀幸福感受傾向中等或以上程度（林淑芬，2007；屈寧英，2004；高相如，2006；陳清美，2007；黃振紅，2005；曾貝露，2000；蕭雅云，2003）。本研究結果發現，研究對象於「極短版中國人幸福感受量表」的總分平均為 14.48 分，顯示學生對自身幸福感受具正向評價，研究結果與多數學者的看法是一致的，可見即使生活中充斥著各種生活壓力，但高中職學生的整體生活評價仍是樂觀的。

（二）導師的領導行為、班級氣氛和學習滿意度與高中職生的幸福感呈正相關

探討青少年幸福感的論述中，主要集中在瞭解與主觀幸福感相關的因素，焦點多半於家庭或個人因素上。陳清美（2007）指出高中職學生的家庭氣氛愈佳則有愈高的幸福感；高相如（2006）亦曾針對高職學生的幸福感加以探討，其結論強調幸福感會因父母親教養方式之不同而有顯著差異；其他如父母社經地位、教育程度、婚姻狀況等對學生的幸福感亦有相當程度的影響力（李素菁，2002；蕭雅云，2003；Furnham & Cheng, 2000; Shek, 2000）。至於個人因素方面，例如情緒智力、人際關係、人格特質、生涯成熟，以及自尊等，也經由許多文獻證實與主觀幸福感息息相關（高相如，2006；陳騏龍，2001；蕭雅云，2003；Argyle & Lu, 1990; Diener, 1984; Diener & Diener, 1995）。本研究藉由 Pearson 相關分析獲知，除了前述文獻所強調的家庭與個人背景因素外，學校環境因素與學生的幸福感確實也存在顯著正向關聯，亦即導師的領導行為、班級氣氛和學習滿意度與高中職生的幸福感具有顯著正相關。

（三）導師領導行為較投入、班級氣氛較好和學習滿意度較高者有較高的主觀幸福感

主觀幸福感探討的內涵包括正、負向情意，以及生活滿意的認知評價（Diener, Lucas, & Oishi, 2005），曾文志（2007）認為當個體擁有正向的情意平衡，亦即體驗大量愉快情緒、極少不愉快情緒，並且滿意自己的生活時，即可說是富有主觀幸福感的人。一個班級就是一個社會，學生在教室內的一切學習與生活狀態，舉凡思考模式的形成、人際關係的進行及性格發展的養成、行為與習慣的表現，甚至心理的健康與否都在老師與學生、學生與學生之間的互動關係上衍生。高中職學生一天之中有很長的時間置身於校園，與師長、同學相處時間並不少於父母或其他家人，所以不難想像個體與教師、同學間的互動對其情緒起伏及內心感受的密切關係；本研究發現，教師在魅力、激勵、

智力刺激、個別關懷、權宜獎賞以及介入管理等領導行為層面，運用程度愈高者學生的幸福感也愈高。柯華葳（2001）的論述「老師的態度是青少年問題的關鍵」，乃彙整四篇屬同一整合型研究「青少年犯罪問題與防治對策」之結論，文中特別指出，學生即使學業不好，有老師的肯定，情況都可能大不同；青少年即使叛逆，不喜歡受約束，但是他們仍能夠適應嚴格的管理，卻不能接受老師對他們的不關心態度。每個人都希望受到他人的肯定與鼓勵，溫暖的關懷帶給學生高昂的情緒，冷漠、忽略則易造成學生不安的情緒。上述見解與本研究結果相呼應：導師於利用個人影響力引導學生情緒投入、激勵喚起學習動機、啟發學生的思考、投入高度關懷，並適時給予獎賞或糾正處罰不當行為等層面付出愈多時，學生愈可以感受到校園的溫暖，進而得到更多的幸福。

再者，根據需求滿足理論的觀點，認為個體在需求獲得滿足時才會感到幸福。高中職學生主要以學習為重心，班級為其主要活動範圍，因此若能在學習過程、團體生活中獲得滿足，學生自然會因需求達成而感到幸福，本研究結果顯示，班級氣氛較佳、學習滿意度較高者其幸福感也相對地較高，研究資料間接驗證了需求滿足理論的觀點。

二、建議

（一）對學校及教師的建議

臺灣社會非常重視教育成就，學校一般較關注學生的學業成就或升學目標達成與否，以致於忽視情感方面的問題，無形中也增加了生活上的各種壓力；培養青少年快樂幸福的心態，提高其對各生活領域的滿意度，使其體驗到更多正向情意，這無疑會改善和提高青少年的生活品質，塑造良好的心理素質，對促進身心健康必有很大助益。雖然經研究結果顯示高中職生的主觀幸福感偏向正向，但是仍有不少進步空間，高中職學校教育除了要面對升學的競爭外，大部分的學生也將面對個人未來人生中前所未有的挑戰，所以教師除了引導學生提

早面對及適應未來可能遭遇的轉折及衝擊，也應助其積極實踐生涯規劃與安排，讓所有的學生在將來的人生道路上有效進行心理及能力的建設，因此除了課業的加強外，如何提升青少年學生的學校生活滿意度及幸福感值得學校方面進行思考。

1. 加強有效溝通，提升學生的學習滿意度

身為教育工作者，應秉持教育專業，塑造讓學生樂於學習情境。每位學生的性格不同，所能接受的教學方法也相異，校方及老師應與學生充分溝通解釋各種課程安排、實習類型的制定，以開放的態度討論領導與教學方式，唯有透過溝通、討論的方式尋求問題的解決，瞭解學生的反應及需求，給予鼓勵與信任，並適時調整領導之技巧，以維護保障學生學習權益及身心健全發展，才能有利於學習環境的營造，進而提升學生的學習滿意度。

2. 導師應有正確的班級經營理念與技巧

導師在班級經營上扮演十分重要角色，教師愈注重班級氣氛的評估與檢討，學生就愈能知覺班級氣氛的改善。所以導師應有正確的班級經營理念與技巧，營造班級溫馨與學習的氣氛，以激發班級的凝聚力與歸屬感，並使學生瞭解營造良好班級氣氛的重要性，而學校應提供教師班級經營相關問題的專業諮詢及充分資源，以利教師對學生進行完善輔導。校方亦可針對學生人際關係與學習狀況多加注意與輔導，可提供更多團體活動，例如班級競賽、班級旅遊、康樂活動等，強化學生間同儕關係、良性互動以及相互支持，藉此活絡班級氣氛，增進學生正向情緒的發展。

3. 導師應自我充實，強化領導能力

現在的老師不比往昔，除了認知、技能課程的指導外，情意、態度甚至人生觀的輔導更顯重要，每天面對著來自不同文化、家庭教育背景的學生，老師的個人行為風格、情緒智力都成了學生的活教材。由於學生的幸福快樂感受程度與導師在領導行為各層面的付出多寡有關，而且教師的溫暖與熱心較容易使學生的情感產生反應，有助於提高班級的學習氣氛，學

生和老師有較佳關係時，能提升學生幸福感，因此建議導師除增進專業智能及品德外，還應強化領導能力，積極觀察、傾聽、瞭解學生的需求，表現高度關懷，適時針對學生行為給予獎賞或糾正，以拉近師生的距離，促進師生良好關係。

最後，除了實徵文獻提到的家庭因素外，研究結果發現，學校環境因素的確也與學生的主觀幸福感有著密切的關係，因此，若能結合學校與家庭的影響力，必能增進學生的幸福、快樂、滿意、高興等正向感受。校方可藉由定期性的親職教育研討會、親師座談會，以及各類親師輔導講座等，暢通家長與教師的聯繫管道，使教師的領導受到家長的支持，更使得家長瞭解子女在校的行為，在家長、教師雙重的關懷下，對提升學生的正向情緒、減少負向情緒必有所助益，並且達到生活滿意的境界。

（二）研究限制及對未來研究的建議

本研究的幸福分數為受訪者的主觀幸福感，易受到受訪者當時所處環境和事件的干擾，而影響作答的準確性，未來研究可嘗試以深入訪談法、觀察法來取得資料，應可增加研究結果的可靠性。在樣本分配方面，本研究並未依據國內北中南高中職學校的比例來分配學校數量或人數，因此在樣本代表性上恐較為薄弱，在後續研究需要克服此問題。根據文獻指出，導師的領導行為、班級氣氛和學習滿意度之間具有顯著相關，而本研究發現，此三者與學生的主觀幸福感間關係匪淺，未來研究可進行所有變項的徑路分析，以更深入探究四個變項間的因果關係與影響情形。

參考文獻

- 丁新華、王極盛（2004）。青少年主觀幸福感研究述評。*心理科學進展*，12(1)，59-66。
- 王春展（2006）。高中職生情緒智慧、憂鬱傾向與情緒調整之研究。*嘉南學報*，32，484-507。

- 王財印（1992）。國民中學導師背景因素、期望水準與管教態度對學生學業成就之影響。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 李彥儀（1990）。臺北市國民中學導師人格特質、領導行為對班級氣氛之影響研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 李清茵（2003）。家庭互動行為、心理需求滿足、關係滿意度與幸福感之相關研究。國立屏東師範學院教育心理與輔導學系研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 李素菁（2002）。青少年家庭支持與幸福感之相關研究—以臺中市國中生為例。私立靜宜大學青少年兒童福利研究所碩士論文，未出版，臺中縣。
- 李秀花（1993）。班級經營規劃與班級氣氛之建立。南投文教，5，22-24。
- 吳武典（1979）。國小班級氣氛的因素分析與追蹤研究。師大教育心理學報，12，133-156。
- 吳武典（1994）。如何培養良好的班級氣氛。學生輔導通訊，33，18-23。
- 吳宗立（1993）。有效教學的基礎—良好班級氣氛的建立。教育研究，29，49-54。
- 吳宗立（1994）。國民中學導師班級管理型態與學生疏離感關係之研究。臺灣省第四屆教育學術論文發表會論文集，582-616。
- 吳淑敏（2003）。婦女幸福感之研究。教育學刊，20，119-140。
- 巫雅菁（2001）。大學生幸福感之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林文聰（2004）。國中學生之家庭功能、學校適應與幸福感之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 林碧真（1999）。高職導師領導行為與領導效能關係之研究。彰化師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 林合懋（1995）。學生主管與企業主管轉型領導之比較研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 林寶山（1984）。班級氣氛和學生對於科學態度之關係。教育學刊，5，1-20。
- 林子雯（1996）。成人學生多重角色與幸福感之相關研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 林淑芬（2007）。高中生生活壓力、社會支持與幸福感之相關研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版，嘉義縣。
- 屈寧英（2004）。高中生生活壓力、社會支持、行為模式與幸福感相關性之研究—以臺北市立某女子高級中學為例。國立臺灣師範大學衛生教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 周春美、沈健華（1995）。合作式國中技藝教育班學生之學習滿意度及其影響因素之研究。第十屆全國技術及職業教育研討會，39-47。
- 施建彬（1995）。幸福感來源與相關因素之探討。高雄醫學院行為科學研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 施建彬（2006）。大學生休閒活動參與對幸福感的影響—以大葉大學為例。研究與動態，13，131-144。
- 柯華葳（2001）。老師的態度是青少年問題的關鍵。應用心理研究，12，8-10。
- 洪鳳美（2005）。國中導師轉型領導風格、班級氣氛與學習動機關係之研究—以臺北縣市為例。銘傳大學教育研究所碩士在職專班碩士論文，未出版，臺北市。
- 徐綺穗（1997）。愛的鼓勵—增強自我，營造積極氣氛。班級經營，2（4），3-6。
- 高相如（2006）。臺北市高職學生控握信念、社會支持與幸福感相關性之研究。國立臺灣師範大學衛生教育學系碩士論文，未出版，臺北市。
- 梁忠軒（2002）。國中生之幸福感研究。國立臺灣師範大學衛生教育學系碩士論文，未出版，臺北市。

- 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。
- 教育部 (2007)。高中職學校數及學生數比例。2008年10月7日，取自 http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8956
- 陳佳琪 (2002)。青少年生活壓力、家庭氣氛與偏差行為之關係研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 陳騏龍 (2001)。國小學童情緒智力與幸福感、人際關係及人格特質之相關研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳清美 (2007)。高中職學生家庭氣氛與幸福感之關係研究。高雄師範大學教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 陳奎熹 (1990)。教育社會學研究。臺北：師大書苑。
- 黃淑苓 (1999)。國中導師教育信念之探析。臺北：偉明。
- 黃明玉 (2004)。成人學習者自我導向學習傾向、班級學習氣氛與學習滿意度之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 黃芳銘 (2004)。結構方程模式理論與應用。臺北：五南。
- 黃振紅 (2005)。不同學制大專技職生參與休閒運動與幸福感之相關研究。**體育學報**，38(2)，121-136。
- 張慶勳 (1997)。學校組織轉化領導研究。高雄市：復文。
- 曾文志 (2007)。大學生對美好生活的常識概念與主觀幸福感之研究。**教育心理學報**，38(4)，417-441。
- 曾貝露 (2000)。青少年宗教態度、價值導向與幸福感關係之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 曾艷秋 (2002)。已婚婦女生活目標、目標社會支持與幸福感之相關研究——以高雄市育有國小子女之已婚婦女為例。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 項必蒂 (1979)。高級中學教材、年級暨學生性別與班級氣氛的關係。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北市。
- 劉佑星 (1996)。級任教師如何做好班級經營的訓育活動輔導。**學生輔導雙月刊**，45，90-95。
- 韓貴香 (2003)。自我概念差異、不同生活向度滿足與正、負向情感感受之關係——以臺灣女性幼教老師為例。**中華心理衛生學刊**，16(4)，1-22。
- 謝惠卿 (2002)。國中導師領導行為、班級氣氛與學習滿意度之研究——以高雄市某國中為例。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 謝明華 (2002)。國小學童之父親參與、幸福感及學業成就之相關研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 顏映馨 (1998)。大學生的生活風格、人際親密和幸福感關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 蕭雅云 (2003)。高中生生涯成熟與幸福感之相關研究——以高雄地區為例。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- Argyle, M., & Lu, L. (1990). Happiness and social skills. *Personality and Individual Differences*, 11, 3-11.
- Baird, L. (1973). Teaching style: An exploratory study of dimensions and effects. *Journal of Educational Psychology*, 64, 15-29.
- Bagozzi, R. P., & Yi, Y. (1988). On the evaluation of structural equation models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16, 74-94.
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: The free

- press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). Introduction. In B. M. Bass & B. J. Avolio (Eds.), *Improving organizational effectiveness through transformational leadership* (pp. 1-9). CA: Sage.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. NY: Harper & Row.
- Bentler, P. M., & Wu, E. J. C. (1993). *EQS/Windows user's guide*. Los Angeles: BMDP Statistical Software.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542-575.
- Diener, E., & Diener, M. (1995). Cross-cultural correlates of life satisfaction and self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 653-663.
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43.
- Diener, E., Lucas, R. E., & Oishi, S. (2005). Subjective well-being: The science of happiness and life satisfaction. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 63-73). New York: Oxford University Press.
- Fraser, B. J., Anderson, G. J., & Walberg, H. J. (1982). *Assessment of learning environment: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI)*. Perth: Western Australian Institute of Technology.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Perceived parental behavior, self-esteem and happiness. *Social Psychiatry Epidemiology*, 35, 463-470.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Heady, B., & Wearing, A. (1990). Subjective well-being and coping with adversity. *Social Indicators Research*, 22, 327-349.
- Huebner, E. S., Drane, W., & Valois, R. F. (2000). Levels and demographic correlates of adolescent life satisfaction reports. *School Psychology International*, 21(3), 281-292.
- Kleinfeld, J. (1972). *Instructional style and the intellectual performance of Indian and Eskimo students*. (Final Report Project no. I-J027) Washington, DC: office of Education, U. S. Department of Health, Education and Welfare.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1989). *LISREL 7: A Guide to the program and application*. Chicago: SPSS Inc.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1993). *LISREL 8.14: Structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago: Scientific Software International.
- Jöreskog, K. G., & Sörbom, D. (1996). *LISREL 8: Users' reference guide*. Chicago: Scientific Software International.
- Konu, A. I., Lintonen, T. P., & Autio, V. J. (2002). Evaluation of well-being in schools: A multilevel analysis of general subjective well-being. *School Effectiveness and School Improvement*, 13, 187-200.
- Leung, J. P., & Leung, K. (1992). Life Satisfaction, self concept and relationship with parents in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 21(6), 653-665.
- Lu, L., & Lin, Y. C. (2003). Academic achievement and self-concept: Chinese and Japanese adolescents. *Fu Jen Studies: Science and Engineering*, 37, 43-62.
- Munoz, D., & Bustillo, C. (1996). *Improving classroom climate*. La Laguna, Spain: Uni-

- versity of La Laguna. (ERIC Document Reproduction Service No. ED396381)
- Murray, C. (2002). Supportive teacher- student relationships: Promoting the social and emotional health of early adolescents with high incidence disabilities. *Childhood Education*, 78, 285-290.
- Noar, S. M. (2003). The role of structural equation modeling in scale development. *Structural Equation Modeling*, 10(4), 622-647.
- Rubio, D. M., Berg-Weger, M., & Tebb, S. S. (2001). Using structural equation modeling to test for multidimensionality. *Structural Equation Modeling*, 8(4), 613-626.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Shek, T. L. (2000). Parental marital quality and well-being, parent-child relational quality, and Chinese adolescent adjustment. *American Journal of Family Therapy*, 28, 147-162.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement, motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548-573.
- Wentzel, K. R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Social motivation: Understanding children's school adjustment*. Boston: Cambridge University Press.
- Wentzel, K. R. (1997). Student Motivation in Middle School: The role of perceived pedagogical caring. *Journal of Educational Psychology*, 89, 411-419.

The Relationship between School Factors and Subjective Well-being for High School Students

Shu-Hui Lin ¹ Yun-Chen Huang ²

Abstract

The main purpose of this study was to investigate the relationship between school factors and high school students' subjective well-being. The study utilized the survey method to collect research data through questionnaires. In the first step, a pilot study was conducted for exploratory analysis with a sample of 205 high school students, followed by a formal sample of 2,007 high school students drawn randomly for confirmatory factor analysis. In order to achieve our research objectives, the second sample was analyzed by descriptive analysis and independent t-test analysis. Some of the major findings of the study are presented as follows:

1. The high school students had positive experience for subjective well-being.
2. Teacher's leadership behavior, classroom atmosphere and students' learning satisfaction were positively correlated with high school students' well-being.
3. The higher degree of teacher's devotion, positive classroom atmosphere and students' learning satisfaction, the greater the students' subjective well-being.

Keywords: well-being, classroom atmosphere, teacher's leadership behavior, learning satisfaction

Shu-Hui Lin ¹ Department of Risk Management and Insurance, National Taichung Institute of Technology

Yun-Chen Huang ² Department of Accounting Information, National Taichung Institute of Technology
minnie@ntit.edu.tw