

國小教師心理需求強度及其相關因素之研究

李 坤 崇

摘 要

本研究旨在依據Maslow需求層次論和有關此理論的文獻來了解國小教師心理需求強度的現況，分析七個變項與心理需求強度的關係。

採用「教師需求強度量表」、「田納西自我概念量表」、精簡的「教師態度量表」、「國小教師工作滿意量表」以及「基本資料調查表」等五種測驗為工具，隨機調查 1,156名國小教師為有效樣本，結果發現：1.國小教師的安全需求強度最高，尊重需求強度最低。2.國小女教師除尊重需求強度外、其餘五項心理需求強度均顯著高於男教師。3.年齡高低與心理需求強度無明顯的順序關係。4.師範院校大學畢業國小教師絕大部分心理需求強度均顯著高於師專或師範畢業者；在愛與隸屬、尊重需求強度均顯著高於一般大學畢業者。5.國小教師的心理需求強度絕大部分均顯著高於主任。6.性別、年齡、擔任職務、學歷與國小教師心理需求強度的關係絕大部分均屬微弱。7.國小教師的自我觀念與各項心理需求強度均具顯著正相關。8.國小教師的教學態度與各項心理需求強度均具顯著正相關。9.國小教師的工作滿意度與各項心理需求強度有半數具顯著正相關。10. 七個自變項對心理需求強度的預測力，由高而低依序為教學態度、自我觀念、擔任職務、性別、年齡、工作滿意度、學歷。11. 七個自變項與五項心理需求強度透過三組典型因素而相互影響。

壹、緒 論

一、研究緣起

中國人向來講究尊師重道，但是近年來社會變遷日漸快速、社會風氣漸趨開放、知識傳遞管道已趨多元、校園倫理日趨紊亂、家長干涉教育日漸嚴重，已使教師地位不復如往日崇高。加以陳英豪、劉佑星、李坤崇(民79)調查 1,440名國小教師發現國小教師有機會想改行者佔 33.2%，究竟國小教師有何需求困擾致使想改行的比率高達三分之一？於此社會風氣日漸惡化、道德觀念日趨淡薄、物質享受過於重視、精神生活過於漠視、學生問題日漸增多的環境，倘未能採取適切措施來了解國內一大群默默耕耘、不求聞達教師的內心真正需求，並

滿足教師個人需求和增進心理健康，則一切努力僅能治標而難以治本。

需求係促使個體追求更高人生理想的趨力，能力和技術決定個體能不能實現理想，需求則決定個體願不願追尋理想。需求內容理論強調人具有幾個努力去尋求滿足的明確需求，動機轉可說明個體由於需求未滿足而產生驅力以尋求滿足的真義，而行動驅力強度可決定行動以滿足需要的三個 E（即努力、能力、熱忱）。Westwood（1992）和Robbins（1993）均認為個體的基本需求未獲得滿足會激起緊張，緊張強度增加會產生驅力，驅使個體引發尋求滿足的目標導向行為，倘個體需求獲得滿足，壓力或緊張隨之減輕，則個體需求不再匱乏。

衡諸所有需求內容理論，較卓越者當推 Murray顯著需求論（manifest needs theory）、Alderfer的ERG理論、Herzberg激勵保健論（motivator-hygiene theory）及Maslow需求層次論（need hierarchy theory）。Murray（1938）著重壓力、與現實環境對需求的影響；Alderfer（1972）將Maslow五個需求簡化為生存、關係、成長等三個需求，主張需求不必循序漸升；Herzberg（1966）強調激勵因素、保健因素對個體需求的影響，主張滿足與不滿足為兩個不同層面的連續體；Maslow（1943, 1954, 1962, 1965, 1968, 1970）認為需求係個體喪失或缺乏某種事物所引發的匱乏狀態，強調社會環境與遺傳因素對需求的影響，將需求分為五個由下而上的需求層次。Murray和Maslow均主張動機的層次性（Stewart, 1982, pp.223-225）；但Murray重視個體需求和環境相衝突所產生的壓力，而Maslow則重視個體發揮潛能的自我實現過程（Maddi, 1989），且Maslow的理論較有系統（Cunningham, Wakefield & Word, 1975, p.594）。Aamodt（1991）認為Alderfer、Herzberg和Maslow的分類模式頗為相近，但Alderfer分類比較簡略、Herzberg將滿足和不滿足分為兩個層面，不僅會造成解釋困擾，而且均忽略需求的動態發展歷程。

Maslow需求層次論為心理學第三、第四勢力的主流，在國外深獲專家學者推崇，在教育領域應用甚廣，如用於道德教育，增進個體道德推理；用於教學情境，增進教學效果；用以探討教師行為和需求，增進其成長；用以探索學生動機，輔導與協助其自我發展；用於學校人事與組織，增進工作效率；用於家庭、親職教育、減少家庭困擾。Charles（1989, pp.186-190）分析1970至1988十九年間，研究人員、學者、作家引用Maslow理論於教育領域的文章五百多篇，結果發現：1.Maslow提倡整體兒童的教育對教育課程影響深遠。2.Maslow理論模式被廣泛納入學習模式之中。3.Maslow理論是學校全體人員追求卓越的綱領。4.安全、尊重、自我實現等需求的滿足可增進人際溝通。5.Maslow理論對增進成人和青少年關係、課程發展及了解學習困難學生非常有價值。6.Maslow提供促使個體成為協助他人的服務者，激勵個體終身學習，增進教師獲得較高教學效率、班級經營成效、和教學技術及提高士氣的原理原則。7.Maslow需求層次論應用廣泛、易於了解、而且可用之不同的教育領域。8.Maslow理論可用之領導、組織氣氛和組織改變。9.Maslow整體性的理論可適切地解決很多教育問題。鄭玉卿（民81）自教育目的、教育途徑、教育行政、課程安排、學習策略等方面來探討Maslow人本心理學在教育上的蘊義，強調Maslow重新喚起世人對人性的關注，帶動人本主義的教育思潮對教育貢獻甚大。可知Maslow需求層次論在教育界的應用甚普遍、且評價頗佳。然而，國內將Maslow理論運用於教育領域的研究為數不多，如于洋（1992）修正Maslow理論提出Y理論；李坤崇（民75、民76、民77、民78a、民78b、民83a、民83b）、徐火炎（民69）、楊國樞（民69）研究五個需求層次；吳幼妃（民78）、林幸台（民71）、何長珠（民69）、潘素卿（民73）、鍾聖校（民70）僅探索自我實現需

求；黃啓泰（民81）、張英熙（民80）研究大學生的高峰經驗；鄭春蘭（民77）探討Maslow超個人心理學在輔導上的應用；鄭玉卿（81）分析此理論在教育上的蘊義。至於國內依據Maslow需求層次論來分析教師心理需求的研究，僅見及李坤崇（民83b）的研究，可見，國內在此方面的研究有待充實。Maslow（1980, p. 55）主張「動機須兼顧環境文化、與個體本身資質兩方面因素」，綜合分析國內外學者探討教師或師範生心理需求的文獻，本研究擬探討性別、年齡、學歷、擔任職務、自我觀念、教學態度、工作滿意度等七項因素與教師心理需求強度的關係。

二、研究目的

基於前述研究背景，本研究擬定的研究目的如下：

（一）瞭解國小教師心理需求狀況：探討國小教師在「教師需求強度量表」的整體與五個分量表結果，發現教師心理需求強度以作為增進教師需求滿足之依據。

（二）分析七個變項與國小教師心理需求強度的關係：分析性別、年齡、學歷、擔任職務、自我觀念、教學態度及工作滿意度等七項變項與國小教師心理需求強度的關係，以供實施輔導和增進教學成效之參考。

（三）綜合研究發現提出建議：根據研究結果，提出結論與建議，以作為未來研究與實際應用的參考。

三、重要名詞詮釋

本研究使用的一些重要觀念或變項，為使其具清晰明確的意義，茲分別說明之。

（一）需求強度：Maslow（1970）認為需求係缺乏某些事物所引起的匱乏狀態或自我激勵所產生的超越狀態。本研究稱之需求強度即以Maslow為基礎，指個體對五個需求的重視程度。論及生理、安全、愛與隸屬、尊重和自我實現等五項需求強度係指受試者在「教師需求強度量表」（李坤崇，民83）中各分量表的得分而言，分數愈高表示受試者的心理需求強度愈高，評估需求的重要性愈高。

（二）國小教師：國小教師是指具有任教資格，並領有合格教師證書者，五專結業生、大學畢業之國資班結業實習教師未包括在內，樣本的範圍為台灣地區。

（三）學歷：本研究將學歷分成研究所畢業、師範院校大學畢業、一般大學畢業、師專或師範（高職）畢業、一般專科畢業等五類。

（四）擔任職務：擔任職務係指國小教師在教學和行政工作上所負的主要職責，本研究分校長、主任、教師等三類。

（五）自我觀念：係指個體對自己的看法和態度，為個體人格結構的核心。「自我觀念」具有「自我維護、自我擴張、自我實現」等功能。本研究稱之「自我觀念」係以受試者在林邦傑（民70）「田納西自我概念量表」所測得之分數而言，分數愈高，自我觀念愈佳。

（六）教學態度：Cook, Leed & Callis（1951）視教學態度為教師對教育及教學的態度，將其分為教師對學生接受或抗拒權威的態度、對訓導問題的態度、對學生心理發展的了解、對教育原理的了解、以及對教師職責的個人反應等五方面，且僅得一總分。李坤崇（民83b）將陳英豪、吳裕益、李坤崇（民79）「教師態度量表」50個題目精簡為15個題目，並分成「對學生管教態度」、「對學生與教育原理的了解」、「對學生與教師職責的認同」等三個分量表，三分量表相加即為總分。本研究稱之教學態度，係指受試者在精簡的「教師

態度量表」上的得分而言，分數愈高代表其教學態度愈佳。

(七) 工作滿意度：指國小教師在等遇、陞遷、進修、設備、人際關係、領導、社會、讚賞、成就發展等八方面的滿意程度。本研究所指的工作滿意度是指受試者在張進上(民79)「國小教師工作滿意量表」上的得分，分數愈高表示受試者的工作滿意度愈高。

貳 文獻探討

本研究旨在以Maslow需求層次論為基礎，來分析國小教師心理需求的有關因素。因而，本文獻探討分為Maslow需求層次論、有關教師心理需求因素之分析等兩部分，分別闡述於後：

一、Maslow需求層次論

Maslow認為其動機理論乃：「繼承W.James和J.Dewey的功能主義傳統，企圖與M. Wertheimer、K. Goldstein 及完形學派的整體論相融合，另一方面又企望結合S. Freud、E.Fromm、K.Horney、C.Jung和A. Adler等動力主義立場，而稱此綜合與整體的觀點為整體動力論。」(1970, p.35)他對人類動機抱持著「整體而又分層」的看法，視人類行為係由需求所引發，當較低層次需求獲得滿足時，較高層次的需求將隨之而生。各種需求是彼此關聯的，且需求間關係的變化，與個體天生秉賦及其生長環境息息相關。綜合Maslow在「動機與人格」一書的第三章「動機理論的緒言」中所列舉的十六項基本假設，並參酌「邁向存在心理學」與「人格的極致」等兩書，Maslow動機理論的基本假設可精簡為九項(李坤崇，民83b)：1.個體是一統整的個體。2.動機須顧及潛意識和非動機性行為。3.動機須兼顧環境文化、和個體本身資質兩方面的因素。4.人類行為常由多種動機所引發。5.動機分類須以個體基本的目標或需求為基礎，不可將各種動機孤立化。6.需求分類旨在說明不同文化差異所隱含的相對統一性。7.人類慾望是無止境的，一個慾望滿足後，另一個慾望即接踵而來。8.人天生具有「自我實現」的潛在趨勢。9.處於顛峰經驗的個體具統整性。

(一) 七種需求

Maslow主張人類有七種主要需求(1970, pp.36-73)，茲將此七種需求分述於後：

1.生理需求(physical needs)：此需求包括維持個體生存所需要的各項資源，和促進使個體處於均衡狀態(homeostasis)。

2.安全需求(safety needs)：此需求主要在免於害怕、焦慮、混亂、緊張、危險和威脅，並使個體覺得安全、穩定，能有秩序、有原則的處理事情和能預知事情、且能得以依賴和保護。

3.愛與隸屬需求(love and belongingness needs)：此需求主要在避免孤獨、陌生、寂寞、希望獲得他人接納，成為團體的一份子，獲得友誼和有知心朋友，需要愛與被愛及與他人建立親密關係。

4.尊重需求(esteem needs)：Maslow將此需求分為兩類，一為自尊需求(self-esteem needs)或成熟需求(mastery needs)，二為名譽需求(reputation needs)或威望需求(presting needs)或。前者指人需要尊重自己，後者指人需要受人尊重。

5.自我實現需求：此需求在求完成個人目標，發展自己個性、發揮自己潛能、以及協助

他人充分成長(Maslow, 1970)。Maslow(1968, p.25)將自我實現定義為：「個體不斷地實現自己的潛能、能力和才華，促使自己完成命令、命運或職務等使命，更能充分認識接納自己的內在本質及不斷地邁向個人統一、整合和凝聚的趨勢。」

6.知識和理解需求(Knowledge and understanding needs)：此需求又稱認知需求(cognitive needs)，旨在探討、分析和組織事物本身及其關係，以求了解事物的真象。

7.審美需求(aesthetic needs)：此需求又稱情意需求(con-native needs)有審美的需求，就如同人希望居住在環境幽雅的住宅，而不願住在環境不潔的地區一般。

在上述七種心理需求中，Maslow(1970)認為前五種具有階層順序，而未說明後兩者的順序，基本上他把前五種視為動力需求(dynamic needs)，後兩者分別視為認知需求和情意需求。他將五種動力需求排列成生理需求、安全需求、愛與隸屬需求、尊重需求、及自我實現需求等五個由上而下的階層順序。

(二) 需求層次論之評價

Maslow自1943年正式提出需求層次論以還，即激起陣陣漣漪，研究者已於「有關需求層次論的實徵性研究」一節中，從Maslow需求分類模式、各需求之關係與變化、需求與個體本身資質和環境文化兩個因素之關係、自我實現、以及顛峰經驗等五方面，分析155篇實徵性研究文獻，結果發現學者對Maslow需求分類模式眾說紛紜，不僅缺乏明確方向，亦未有一觀點獲得其他學者的普遍支持(李坤崇，民83b)。

Neher(1991)對Maslow動機理論的評述主要有下列六點：A. Maslow過於強調遺傳對人類經驗的影響力，而低估環境文化的影響力。B.人類較高層次的需求可能不是天生的。C.需求滿足後，個體對此需求程度未必降低。D. Maslow過於貶低較低層次需求的重要性。E.自我實現可能係持續社會增強的結果。F. Maslow對自我實現和挫折說法相互矛盾。

其他學者對Maslow需求層次論的綜合批評有下列十一點：A.主張Maslow人性哲學忽略小孩攻擊行為或人類社會化歷程。B.視需求層次論為不精確觀念，且缺乏實證支持。C.陳述需求層次論架構複雜，需求分類模式不當、且需求層次順序不適切。D.批評Maslow研究方法未完善。E.指出Maslow未建立測量工具、或需求難以測量。F.評析Maslow研究樣本不具代表性。G.指陳自我實現難賦予操作性定義。H.闡述自我實現不是與生俱來的天然趨勢。I.強調顛峰經驗並非全是良性的，可能會因追尋此經驗而變得自私、邪惡。J.認為Maslow並非一治療學家，未接受心理治療的正式訓練，無法治療嚴重困擾的個案，卻頗能勝任治療工作。K.指陳Maslow的動機理論以男性取向為主、且自我實現樣本偏重卓越男性。

縱然學者對Maslow需求層次理論的批評重心，在於其理論偏向主觀性，而忽略科學性與客觀性。然而，Maslow本人除認為「我們必須將生活本質置於人類社會情境去進行考驗，才能得到真正的結論。」(1970, p.xii)之外，更強調「過分強調技術，易造成誤導」(1970, p.11)，指出心理科學應該關心個體內在生命的研究，但研究人類內在生命難以科學化，尤其是人類內在的心理世界(1957, p. 237)，亦陳述「他反對科學心理學者強調心理學必須在嚴謹控制情境下，探討外顯行為的研究觀點；而主張過份重視具體可觀察的外顯行為，容易忽略對人類內在生命整體性的研究」(1968, p.13)。可見Maslow認為其理論有其適用的領域，但反對過份著重科學性與客觀性。Roberts(1972)曾就已出版的218篇有關需求層次論的論述和實徵性研究文獻加以分析，結果指出大多數學者均支持需求層次論；

復於1982年，為文聲援Mathes所言「Maslow需求層次論是生命的指南針」一詞，進而致函要求一些作者和出版者校正對Maslow的錯誤評論。Aamodt (1991)亦認為Maslow理論雖未獲實徵性研究廣泛支持，然卻頗具實用性。

衡諸Maslow對需求層次論的闡述，156篇有關此理論的實徵性研究及192篇應用此理論的文獻，可見在一之衰貶浪中，縱有不少學者指陳理論缺失，卻未見提出明確概念以引發迴響取代此理論者，令人遺憾的是Maslow壯志未酬即與世長辭，以致未對他所創理論進行實徵性驗證，但我們不可因此缺陷，而抹煞他的理論價值與應用貢獻；亦不可只著重科學技術，而忽略研究問題的意義與本質，是故，Maslow理論可謂為瑕不掩瑜的理論。今日若欲將Maslow需求層次論本土化，不僅須顧及社會、政治、經濟和文化背景的差異，尚須以國內的實徵性研究和歷史文獻分析來驗證或修改此理論。

二、教師心理需求有關因素之分析

Maslow (1980, p. 55)主張「動機須兼顧環境文化、與個體本身資質兩方面因素」，亦認為各需求層次間關係的變化，受個體生長的社會環境、與生物主觀遺傳因素的影響。以下擬就性別、年齡或服務年資、學歷、職務、自我觀念、教學態度、工作滿意度等七個變項與教師心理需求的關係，逐一陳述。

(一) 性別與教師心理需求的關係

男女教師在生理和心理的差異，社會大眾對男女教師的角色期待，男女教師對自己的角色知覺及社會文化的影響，致使男性常被鼓勵追求成就、尋求自主、行事主動、做事富企圖心。女性則常被鼓勵操持家務、照顧幼兒、著重人際關係、行事溫馴被動。因此，男、女教師在社會化的歷程，常因角色期待、角色知覺、角色認知的不同，而產生心理需求的差異。Tursty & Sergiovanni (1966)、Sweeney (1981)、吳幼妃 (民78)、Doll (1979)、李坤崇 (民78a、民78b)等研究結果均顯示「女教師的需求滿意度高於男教師，且女教師較著重高層次需求」的趨勢。而Egan (1984)則發現男女教師的工作需求滿意度無顯著差異。

綜合上述研究結果，可知大部分的研究均顯示女教師的心理需求顯著優於男教師。因此提出研究假設一：「國小女教師的心理需求強度顯著高於男教師。」

(二) 年齡與教師心理需求的關係

由於發展速率不同，個體語言、認知、動作、智力、創造力、情緒等特質均會隨年齡增長而異，亦會隨各個年齡階段身心發展互異而產生不同的需要、任務、或活動目標。Super在1984年提出的「生涯發展五階段說」(林幸台, 民78)為：1.成長期 (growth stage, 0-14歲)、2.探索期 (exploration stage, 15-24歲)、3.建立期 (establishment stage, 25-44歲)、4.維繫期 (maintenance stage, 45-65歲)、5.衰退期 (decline stage, 65歲以上)。由Super觀點可知個體生涯發展的各階段，均有其必須完成的任務與獨特的需求。教育為一專業性工作，教師生涯發展可視為一專業人員成長的歷程，教師隨著服務時間的增加，不斷面對教學問題，持續追求新知以解決問題，因而在每個時期的心理需求或專業認知可能互有差異。

Trusty & sergiovanni (1966)研究發現20至24歲教師較著重尊重需求，而45歲

以上教師則較著重自主和自我實現需求的滿足。Doll (1979)和Sweeney (1981)研究均顯示年老教師的需求層次較年輕教師為高。Egan (1984)、Coe (1985)、吳幼妃 (民78)結果皆發現不同年齡教師的各項心理需求均無顯著差異。Gold-enback (1985)以一份自己依據Maslow需求理論編製的問卷對1,456名教師施測，結果發現任教10年以上教師較能滿足安全需求和人際關係需求。至於Egan (1984)、Coe (1985)和吳幼妃 (民78)研究均發現任教年資與心理需求無顯著相關。

基於以上研究發現，與Maslow所述自我實現者的十五項人格標準 (Maslow, 1970)可知自我實現得知不易，其晚年甚至認為自我實現只適用於老年人，若依其標準，自我實現者的高超境界實非閱歷不足的年輕人所能輕易達到；加以Pickle對教師生涯發展歷程的論述。因此，提出研究假設二：「年齡較長國小教師的心理需求強度顯著高於年齡較輕國小教師。」

(三) 學歷與教師心理需求的關係

個體在受教育的歷程中，學習各種專業知識與能力，可能會增進處理事情的能力和人際溝通互動、改變對事物的認知和審美觀點、或提高獨立自主能力和個人目標，因此，個人學歷的高低可能會影響心理需求的滿足。Sweeney (1981)研究顯示國中教師的專業素養愈高，其工作滿意度愈高。Ratliff (1985)以400名國中教師為對象，施以Work Motivation Inventory，結果發現參與專業諮商教師的安全需求顯著優於未參與者。李坤崇 (民78b)研究顯示師專生在自我知覺的自我實現需求顯著高於新制師院生，但安全需求則顯著低於新制師院生。然Doll (1979)研究發現不同學歷教師的心理需求反應無顯著差異；吳幼妃 (民78)研究發現參與進修、未參與進修國小教師的自我實現感無顯著差異。

一般而言，個體學歷愈高，其接受正規學校教育的時間愈長，在學校學習的時間亦愈長，然Maslow (1970)認為個體可經由學習而改變滿足需求的方式、減少需求挫折。因此，雖然實徵性研究無一致之發現，本研究仍試著依據理論提出研究假設三：「學歷較高國小教師的心理需求強度顯著高於學歷較低國小教師。」

(四) 擔任職務與教師心理需求的關係

教師在學校擔任不同職務，往往因能力、知識、人格、人際關係和成就動機等因素而因材適任，因此擔任不同職務教師的心理需求可能有些差異。Chislom, et al. (1980)研究發現行政人員的自我實現需求困擾多於教師。Ratliff (1985)研究顯示國中教師的生理、安全和隸屬需求顯著優於工會人員。Autem (1988)以教師、諮商員、教練、指導員、和行政人員等五類人員，每類約36至42人為對象，用Porter的NSQ為工具，結果發現教師在尊重需求的滿意度顯著高於其他四類人員。然而，Trusty & Sergiovanni (1966)研究發現行政人員的安全、社會、自主和尊重等需求的滿意度皆高於教師；Catherwood (1973)對264名教師和240名行政人員施以School Personal Satisfaction Inventory，結果發現行政人員對所有需求的滿意度均顯著高於教師。國內現行國小教育行政體制，教師任教數年後可甄選主任，主任擔任數年後可甄選校長，由教師到校長常需十年以上的努力競爭歷程，期間必然經歷不少挫折，克服不少需求困擾。Maslow (1968)主張個體如要强化內在本質或提昇其需求層次有賴於增進挫折容忍力，因而提出研究假設四：「職務較高國小教師的心理需求強度顯著高於職務較低國小教師。」

(五) 自我觀念與教師心理需求的關係

綜合郭為藩(民64)、盧欽銘(民69)、楊復倫(民74)、劉永元(民77)、Byrne(1974)等學者意見,自我觀念可定義為「個人經由自己與他人及環境的互動回饋,而產生對自己外在形象、行為與身體及對自己內在思想、態度、情感與價值等特質的整體知覺和評價」。

教師由於對自己外在形象、行為與身體的知覺及對自己內在思想、態度、情感與價值的評量互異,因此對生活和經濟狀況、生活安全和穩定、人際關係和家庭親情、個人聲望和人性尊嚴及生活意義和個人理想的看法可能因而不同。Noad(1979)以Work Motivation Inventory、Minnesota Teacher Attitude Inventory、和Adjective Self Description Instrument 調查128名國小教師,結果發現教師自我觀念與基本、安全、自我實現需求有顯著正相關。Breitweiser(1988)以Porter的NSQ對128名任教醫學院的教師施測,結果發現自我觀念和工作滿意度呈正相關。另外,Parkey(1970)、Travers(1973)和Warner(1975)亦發現教師自我觀念與心理需求具正相關。

Maslow(1970, p.52)任為:「欲了解個體的優勢需求,須以其自己意識到的需求和慾望為主,而非以行為為主」。他亦指出「滿足基本需求為實際治療和改善個體的主要動力,而此滿足係指最低限度的滿足,而最低限度的標準並非絕對客觀,而係由個體對生理狀況、和自我知覺作統整的、主觀的評估」。加以上述研究發現,提出研究假設五:「國小教師的自我觀念與心理需求強度有顯著正相關。」

(六) 教學態度與教師心理需求的關係

Cook Leed & Callis(1951)視教學態度為教師對教育及教學的態度,將其分為教師對學生接受或抗拒權威的態度、對訓導問題的態度、對學生心理發展的了解、對教育原理的了解及對教師職責的個人反應等五方面。教師在教學歷程中,從擬訂教學目標,安排教學情境,激發學習動機,診斷學習困擾,維持教室常規,運用教學方法,呈現教學教材,乃至評量學習結果等一連串歷程,常會因所面對問題的不同及教師個人心理需求的改變,影響教師對教育所抱持的態度。

Noad(1979)、Warner(1975)、Young(1973)等之研究均發現教師的教學態度與基本需求、安全需求、自我實現需求有顯著正相關。Doll(1979)研究發現教學經驗、教學態度與教師需求得滿足呈正相關。Hayman(1985)以Porter的NSQ對100名國中教師施測,結果發現教師教學成效與自我實現需求有顯著正相關。Munoz(1988)以148名教師為對象施以自編問卷,亦發現教師知覺的教育實務、個人經驗與教師工作滿意度呈正相關。上述研究均顯示「教師教學態度與心理需求滿足呈正相關」。因此提出本研究假設六:「國小教師的教學態度與心理需求強度有顯著正相關。」

(七) 工作滿意度與教師心理需求的關係

Maslow(1970)主張基於需求的滿意程度與個體人格成熟或自我實現之間,具有相輔相成的關係,強調健康的個體基本上須能滿足匱乏需求,而逐步邁向自我實現的個體。任何需求只要獲得真正的滿足,會往較高層次需求逐次向上發展,但若未獲致滿足,或甚至遭受挫折或剝奪,則可能淪為追尋較低層次需求,而導向病態、或精神官能症的人格特質。

基本需求獲得滿足,可增進個體邁向積極與統整的成長大道,在情意方面,可使個體情緒生活愈正向與豐富、愛情和親情生活更完美、人際關係愈佳及日常生活更和諧與更完美;在認知方面,可使個體思考更富創造力與更能知覺到自己的獨特性、世界觀與哲學信仰愈真確與愈統合及探討事物愈會以現實為中心;在人格特質方面,可使個體愈趨向仁慈、和善、自尊自重、富足、自信、真誠及心胸開闊等健全的人格特質;在人際關係方面,可使個體對他人更民主、更尊重人的價值與尊嚴、更友善及更能接納多元的價值觀。若基本需求滿足遭受嚴重的挫折,則個體情意、認知、人格特質和人際關係等方面皆趨向消極、悲觀的黑暗人生。

Frataccia & Hennington(1982)對37名教師施測兩份自編問卷,結果發現教師對行政管理措施、工作狀況的滿意度與自我實現需求的滿足有顯著正相關。而Egan(1984)以97名教師為對象,施以JDI,結果發現教師對升遷、主管以及薪資的滿意度與教師需求滿足無顯著正相關。依據Maslow觀點與Frataccia & Hennington(1982)研究結果,提出研究假設七:「國小教師的工作滿意度與心理需求強度有顯著正相關。」

(八) 七個自變項與教師心理需求的關係

由上述文獻分析,可發現性別、年齡、學歷、職務、自我觀念、教學態度、以及工作滿意度等七個變項,與國小教師心理需求強度的關聯頗為密切。然就整體而言,此七個自變項能否有效預測國小教師心理需求強度?對國小教師心理需求強度的解釋量有多大?以及此七個自變項分別與國小教師的五項心理需求強度是否有典型相關存在?仍有待進一步分析,因而,本研究提出研究假設八來分析有效預測程度,研究假設九來驗證典型相關。

參、研究設計

茲就研究假設、研究樣本、研究工具、研究步驟與資料處理等分別說明之。

一、研究假設

根據本研究目的與文獻分析結果,擬驗證的研究假設為:

- (一) 國小女教師的心理需求強度顯著高於男教師。
- (二) 年齡較長國小教師的心理需求強度顯著高於年齡較輕國小教師。
- (三) 學歷較高國小教師的心理需求強度顯著高於學歷較低國小教師。
- (四) 擔任職務較高國小教師的心理需求強度顯著高於擔任職務較低國小教師。
- (五) 國小教師的自我觀念與心理需求強度有顯著正相關。
- (六) 國小教師的教學態度與心理需求強度有顯著正相關。
- (七) 國小教師的工作滿意度與心理需求強度有顯著正相關。
- (八) 性別、年齡、學歷、擔任職務、自我觀念、教學態度及工作滿意度等七個變項,能有效預測國小教師的心理需求強度。
- (九) 性別、年齡、學歷、擔任職務、自我觀念、教學態度及工作滿意度等七個變項和國小教師的生理、安全、愛與隸屬、尊重及自我實現等五項心理需求強度(依變項)之間有典型相關存在。

本研究係以與研究假設相反的虛無假設為統計假設,而對立假設則與本研究之研究假設

一致。考驗統計假設時，為兼顧可能犯第一或第二類型錯誤的機率，本研究所訂定的統計顯著水準皆以 .05為準。

二、研究樣本

本研究以台灣地區各公私立國小現任教師為母群體，國小教師係指具有合格教師資格者，即適用公教人員任用條例者；實習教師、代課（代理）教師並不包括在內。因此，本研究的結果僅限於上述母群體為可能推論的結果。

顧及母群體樣本結構特徵的分佈狀況，採隨機叢集比例取樣方式，依教育部（民81）教育資料所列國小教師在臺灣北、中、南、東等四個地區的比例（39.35%、24.64%、29.80%、6.21%），並考慮縣市分佈，隨機抽取基隆市五堵國小、臺北縣莒光國小、臺北縣平溪國小、臺北市內湖國小、臺北市永樂國小、臺北縣文聖國小、桃園縣會稽國小、桃園縣東門國小、桃園縣茄苳國小、新竹縣關東國小、新竹縣大同國小和新竹縣富興國小等北區12所學校，臺中縣東勢國小、臺中縣瑞穗國小、臺中市南屯國小、苗栗縣頭份國小、苗栗縣造橋國小、南投縣平和國小、南投縣炎峰國小、彰化縣曉陽國小、彰化縣伸東國小和雲林縣鎮東國小等中區10所學校，臺南市西門國小、臺南市大港國小、臺南市新興國小、臺南縣麻豆國小、臺南縣湖東國小、臺南縣新營國小、臺南縣蚵寮國小、嘉義縣好美國小、澎湖縣東衛國小、高雄市中正國小、高雄市鎮昌國小、高雄縣文賢國小和高雄縣鳳雄國小等南區13所學校，臺東縣豐源國小、臺東縣新生國小、臺東縣康樂國小、花蓮縣中興國小、花蓮縣豐裡國小和宜蘭縣武塔國小等6所學校，合計41所學校1,334名國小教師為樣本，經刪除遺漏未填者，計取得有效樣本1,138名為標準化樣本。因1,138名有效樣本中研究生有效樣本只有6人，且校長有效樣本亦僅28人，故請施測過但資料不全的校長4人補填資料，再請41所樣本學校中尚未施測的5名校長施測，使得校長的有效樣本增為37人；亦從三所師範大學和政治大學教育、輔導或特教研究所畢業後現在正服務於國小的碩士中，隨機抽取10名為樣本，經以電話徵詢同意後施測，使得研究所有效樣本增為16人。1,156名為有效調查樣本之各變項樣本分配詳見表1。

表1 各變項樣本分配表

總人數	地 區				性 別		年 齡			
	北	中	南	東	男	女	20-29	30-39	40-49	50-65
人 數	409	310	367	70	449	707	332	362	302	160
	擔 任 職 務				學		歷			
	校長	主任	教師		研究所	師範院校	一般	師專	一般	
					大學	大學	或師範	專科		
人 數	37	135	984		16	124	77	913	26	

註：北部地區指基隆縣市到新竹縣市、中部地區指苗栗縣到雲林縣、南部地區指嘉義縣市到屏東縣、東部地區指台東縣、花蓮縣、宜蘭縣。

三、研究工具

進行本研究所運用工具有五，茲簡述於后：

（一）教師需求強度量表

李坤崇（民83a）依據 Maslow 需求層次論，顧及國小教師日常生活與教學生涯事件與經驗，參酌有關此理論量表，並經專家審核，來編製「教師需求強度量表」。此量表分為生理需求、安全需求、愛與隸屬需求、尊重需求和自我實現需求等五個心理需求強度分量表；形式採 Likert 式四點量表，量表題目為 50 題。

「教師需求強度量表」之隔三週和隔六週重測信度係數平均值為 .7923 和 .7632；Cronbach α 係數平均值為 .8810。以「個人取向量表」為效標，來驗證同時效度；以地區差異、性別差異、年齡差異、擔任職務差異、學歷差異、內在相關和驗證性因素分析來驗證建構效度，結果顯示量表的信度、效度頗佳。隨機抽取 1,093 名國小教師為標準化樣本，建立四個不同年齡組教師的百分等級常模和 T 分數常模。

（二）田納西自我概念量表

林邦傑（民70）修訂的田納西自我概念量表（Tennessee Self-Concept Scale）將原量表含有 100 個有關自我陳述的題目精簡為 70 題。此量表依不同的計分方法，可以得到下列十項自我觀念的分數：1.生理自我。2.倫理自我。3.心理自我。4.家庭自我。5.社會自我。6.自我批評。7.自我認證。8.自我滿意。9.自我行動。10.總分。

此量表重測信度是 .67 至 .85；折半信度是 .66 至 .95。本量表與楊國樞自編的「自我概念衡鑑問卷」之相關是 .31 至 .73；與郭為藩所編的「自我概念問卷」之相關為 .39 至 .76。顯示此量表的信度、效度頗佳。

（三）教師態度量表

李坤崇（民83a）將「教師態度量表」（陳英豪、吳裕益、李坤崇，民78）的題目由 50 題精簡為 15 題，全量表除呈現一總分外，再呈現對學生管教態度、對學生與教育原理的了解、對學生與教師職責的認同等三個分量表的得分。

以 1,156 名國小教師施測結果，採用 LISREL VII 來進行二階層驗證性因素分析，此精簡量表的基本適合標準均未違反基本適合標準，整體模式適合度尚佳，此模式內在結構適合度較不理想，整體而言，本量表架構可說是一個尚佳的解釋模式。

研究者於八十三年暑期請來臺南師範學院進修的語文教育系與輔導學分班各一班國小教師共 79 名為樣本，進行隔四週重測。計算對學生管教態度、對學生與教育原理的了解、對學生與教師職責的認同等三個分量表及教學態度總分的隔四週重測信度係數依序為 .8972、.8132、.8873、.9013，可見此精簡的「教學態度量表」穩定性頗佳。

（四）國小教師工作滿意量表

張進上（民79）編製的「國小教師工作滿意量表」，旨在評量國小教師對教育工作之滿意傾向。全量表分成下列八個分量表：1.待遇。2.陞遷。3.進修。4.設備。5.人際關係。6.上級領導。7.社會讚賞。8.成就發展。

全量表之 α 係數為.95，其他分測驗之 α 係數分別為.72；.91；.82；.79；.88；.87；.86；.84。以八個分測驗為單位，運用因素分析的方法考驗其建構效度，結果發現只有一個因素，表示本量表一致性相當高。各分測驗之因素負荷量最小在.65以上，特徵值4.41可解釋本量表55%以上，顯示此量表頗具效度。

各分測驗、總分與效標之積差相關，結果分別為：.58、.51、.43、.51、.45、.52、.64、.69、.69，均達到.05顯著水準，顯示此量表具有頗高的效度。

(五) 基本資料調查表

本研究編製之「基本資料調查表」旨在收集國小教師個人背景資料，用以了解個人背景與心理需求的關係。此調查表包括學校名稱、姓名、性別、年齡、服務年資、學歷、擔任職務、以及學校類型等資料。性別分為男性、女性兩類。年齡分為20歲至29歲、30歲至39歲、40歲至49歲、50歲以上等四類。服務年資分為服務10年以內、11年至20年、21年至30年、30年以上四類。學歷分為研究所畢(結)業、師範院校大學畢業、一般大學畢業、師專或師範畢業和一般專科等五類。擔任職務分為校長、主任和級任導師(科任教師)等三類。學校類型按所任教學校班級數分為智類(25班以上)、仁類(13班至24班)、勇類(12班以下)等三類。

四、研究步驟資料處理

研究進行之步驟，於民國80年2月開始著手收集和概覽有關Maslow需求層次論之理論著述，與國內外有關心理需求的實徵性研究，以決定研究目的，擬定研究計劃，確定研究範圍及形成研究假設。次於82年8月發函徵求同意，於82年9月至12月由研究者和研究助理親自前往各同意國小進行施測，後於83年1月上旬整理與分析調查結果，5月個別寄發受試樣本的施測結果。

樣本資料收回後先行剔除遺漏未填或不詳者，然後將原始資料輸入80486個人電腦，除MATLAB分析同時信賴區間外，其餘統計方法均以SPSS/PC+(SPSS INC,1990)電腦套裝程式處理，運用的統計方法為：

(一) 以平均數、標準差來了解國小教師心理需求的狀況，分析不同性別、年齡、學歷、擔任職務的國小教師在「教師需求強度量表」的反應。

(二) 採單因子多變項變異數分析(One-Way MANOVA)來探討不同性別、年齡、學歷、職務國小教師在分別在「教師需求強度量表」五個分量表；若達顯著水準，則求出各個比較的同時信賴區間，以考驗出差異的所在(林清山，民82，p.359)。用單因子單變項變異數分析(One-Way ANOVA)來分析不同性別、年齡、學歷、擔任職務國小教師在分別在「教師需求強度量表」五個分量表；再就達顯著水準者，進行Sheffe' method以考驗各組的差異以驗證研究假設一至四。以Bartlett-box test和Box's M test來考驗各自變項間的變異數—共變數矩陣同質性假定。

(三) 採用 ω^2 關係強度指數來分析性別、年齡、學歷、擔任職務等自變項分別與「教師需求強度量表」五個分量表、整體五個分量表的關係強度。因變異數分析所呈現的統計顯著性並不足以保證一個研究所發現的關係或效果具有實質意義，而且顯著性考驗只指出變項間有某種關係存在，必須再利用關係強度的統計數量以補充說明假設考驗的結果和了解變項間的關係(吳鐵雄，民72；Tatsuoka & Lohnes, 1988)。尤以研究者使用大量受試者

進行研究時，對於達到顯著水準結果之解釋，應以關係強度指數來了解它的實質意義，以免造成誤解。

(四) 採用Pearson積差相關來了解國小教師的自我觀念、教學態度、工作滿意度等變項與心理需求強度的關係，以驗證研究假設五至七。另外，以Pearson積差相關算出七個自變項分別與「教師需求強度量表」六個依變項的相關矩陣、七個自變項間的相關矩陣，以了解自變項和依變項間的關係。

(五) 應用多元逐步迴歸分析來探討性別、年齡、學歷、擔任職務、自我觀念、教學態度、工作滿意度等七個自變項能否有效預測國小教師的心理需求強度，以驗證研究假設八。以殘差值常態機率圖、標準化殘差值預測值交叉分佈圖來驗證各自變項在各依變項的殘差值常態分配和變異數同質性假定。由於本研究採用SPSS/PC+進行分析，此套裝程式進行分析時，會自動刪除某一自變項的容忍度或迴歸方程式中自變項容忍度小於0.01者，且對迴歸係數進行t考驗，加以本研究樣本高達1,156名為自變項數目的165倍，故本研究不再重複考驗複共線性現象。

(六) 以典型相關來分析七個自變項分別與「教師需求強度量表」五個分量表分數有無典型相關存在，以驗證研究假設九。

肆、研究結果與討論

為分析國小教師心理需求強度及其有關因素的狀況，茲依據實際調查結果、再就Maslow理論與前人實徵研究進行綜合討論，依次探討各項研究假設於後。

一、國小教師心理需求強度

根據本研究分析結果(表3)得知，國小教師五項心理需求強度分數由高而低依序為：安全需求強度(M=34.52, SD=4.31)、愛與隸屬需求強度、生理需求強度、自我實現需求強度、尊重需求強度(M=32.63, SD=4.44)。可見國小教師最重視安全需求的滿足，而最不重視尊重需求的滿足。

李坤崇(民76)研究顯示大學生在自我觀念的需求強度、生活情境的需求反應、自我知覺的需求困擾等個人需求量表三部分的結果，均以自我實現需求最強、生理需求最低；李坤崇(民78a)研究新制師院生、李坤崇(民78b)研究師專生和新制師院生均發現師專生、新制師院生在個人需求量表三部分的反應皆以自我實現需求最強、生理需求最低。可見本研究探討現職國小教師的研究結果與研究大學生、師專生、新制師院生的研究發現不同。此或係在學學生與現職教師心理需求的差異、或個體成長歷程的自然現象、或研究工具不同、抑或民國76年至今社會風氣、政治經濟、文化環境的轉變均有待往後深入研究。

本研究發現「國小教師的安全需求強度最高」，即國小教師需要一個安全、可預測、有組織、有秩序的教育環境，需要一個能免於害怕、焦慮、混亂、緊張、危險和威脅的工作環境，希望能有秩序、有原則的處理事情和能預知事情發展掌握進度，且能在教學過程獲得依賴和保護；然而國小教師似未能滿足此需求，以致最重視安全需求。造成此現象的原因，可從下列幾方面來分析：

1. 教學負擔過重：八十一學年度全國國小每班平均39.74名學生(教育部，民82)，教師每天面對40名學生要花多少時間準備教材？要花多少時間批改作業？放學後是否繼續處理

教學事務？就趙鎮洲（民78）的研究結果而言，國小教師有62.2%每天花1小時、31.3%每天花2小時來準備教材，有47.2%每天花2小時、處理教學事務，可見國小教師教學負擔極為沉重，致難以有秩序、有原則的處理事情和充分掌握處理事情的進度。張進上（民79）發現造成國小教師面對班級教學所產生的壓力，以擔任導師的壓力最大，次為組長和科任教師，而以校長最小。蔡壁煌（民78）發現國中小教師在工作負荷的壓力最大，次為專業發展，再次為行政環境，而以參照團體的壓力最小；亦發現國小教師有58%「覺得班級人數過多，教室管理不易」，有41%「常須花費額外的時間去做一些與正常教學無關的事情」，有24%「覺得教材份量太多，與每學期上課時數未能切實配合，常須趕課」。由於教學負擔沉重且教材份量過多，工作壓力又難以舒解，焦慮或威脅亦難以排除，致使國小教師最重視安全需求。

（二）兼辦行政工作繁鎖：趙鎮洲（民78）研究顯示有53.4%國小教師認為負擔最沉重的是兼辦行政工作，諸如國語文競賽、戶口普查、環保活動、教孝月活動、交通安全活動、愛盲鉛筆販賣等等，均須由教師主辦或協辦，可謂不勝其繁；而且很多教師必須兼辦事務、出納、會計等行政工作，對於不懂採購、財務和經費管理的教師而言，實是有苦難言。可見國小教師對兼辦繁鎖或超乎所學行政工作所衍生的焦慮，或係造成最重視安全需求的原因之一。

（三）各種行政系統干擾頻繁：國小教育受各種行政系統的干擾最大，除了接受教育局的指示辦理各項活動外，其它行政系統為落實各項政策均要求國小配合。例如環保局要推動環保教育，衛生局要實施衛生教育，選舉委員會要推動不買票運動等等均要求國小協助推行。國小教師常常為了配合各種行政系統的突發工作，而無法按部就班的進行教學，以致對安全需求的渴求最高。

（四）各項制度不盡公平或健全：就目前教師考核制度而言，除請假過多以外，年終考核通通加薪晉級，造成認真教學與混水摸魚教師難以區別。其它如選派教師參加研習、推薦教師甄選師鐸獎等制度，不是制度或辦法不佳，就是實施走樣，使得國小教師無法預期全力以赴後，能否獲得該有的報酬或回饋，以致對工作結果充滿著不穩定的心理。

（五）學生意外與突發事件甚多：趙鎮洲（民78）研究發現國小教師有48.6%每天要花0.5小時到1小時，17%每天要花1小時到1.5小時，11.5%每天要花2小時以上來處理非教學性事務，這些事務包括學生打架、學生受傷、常規訓練、接送路隊、家長來訪、或其它偶發事件，因此國小教師可能會因學生意外與突發事件而產生最重視安全需求的現象。

國小教師面對教學負擔過重、兼辦行政工作繁瑣、各種行政系統干擾頻繁、各項制度不盡公平或健全、學生意外與突發事件甚多等教育與工作環境，所產生的焦慮、混亂與緊張，或係本研究發現國小教師的安全需求強度最高的主因，亦或因安全需求太多使得有38%的國小教師處於「挫折」狀態、各有26%處於「遲滯」或「轉移」狀態（林幸台，民78）；有33.2%國小教師有機會就想改行（陳英豪、劉佑星、李坤崇，民79），因此誠有必要深入分析上述現象，以滿足國小教師的安全需求。

二、不同性別國小教師的心理需求強度

國小男教師需求強度最強者為愛與隸屬需求強度（ $M=33.81$ ， $SD=4.49$ ）、次強者為安全需求強度（ $M=33.77$ ， $SD=4.57$ ）；國小女教師需求強度最強者為安全需求強度（ $M=34.99$ ， $SD=4.06$ ）、次強者為愛與隸屬需求強度（ $M=34.67$ ， $SD=3.93$ ）；而男、女教師第

三強至最弱的需求強度次序均為生理需求強度、自我實現需求強度、以及尊重需求強度（見表3）。

就五項心理需求強度整體而言，不同性別國小教師在五項心理需求強度具顯著差異（Wilk's Λ 值為 .965， $P<.05$ ），由男與女教師在各項同時信賴區間（見表4）可看出此差異主要係由生理需求強度、安全需求強度、愛與隸屬需求強度、以及自我實現需求強度等四個依變項所造成。就個別而言，不同性別國小教師的五項心理需求強度與心理需求強度總分只有尊重需求強度未具顯著差異（ $F=1.454$ ， $P>.05$ ），其餘五項皆有顯著差異（詳見表3），上述結果顯示本研究「研究假設一」大部份獲得支持。由Bartlett-box test可發現五項心理需求強度與心理需求強度總分均違反變異數—共變數矩陣同質性假定。由Box's M test可發現整體五項需求強度（ $F=41.673$ ， $P=<.05$ ）違反分散矩陣同質性多變項考驗。此種現象，本應資料轉換後再行分析（Pedhazur, 1982; Tabachnick & Fidell, 1989），可是由於統計處理限制、加以本研究人數多達1,156人，是否因樣本人數甚大，易造成統計考驗達到顯著水準，仍有待深入研究，故未轉換資料，然為減少錯誤，解釋現象時宜持嚴謹態度。

經進一步分析可發現國小女教師的生理需求強度、安全需求強度愛與隸屬需求強度、自我實現需求強度、以及心理需求強度總分均顯著高於男教師。前五項心理需求強度雖皆具顯著差異，然仔細分析描述統計資料，可發現各變項平均數相差均不大，造成顯著差異的原因，或係樣本人數較多所致。為深入分析，乃以 ω^2 ；關係強度指數來了解其實質意義，並依Cohen根據多年經驗所提的標準（即能解釋變異量在6%以下者，顯示變項間關係微弱；在16%以下，6%以上者，顯示關係中等；16%以上者，顯示變項間具強度關係）加以比較（吳鐵雄，民72），結果發現整體方面，性別能解釋與整體五項心理需求強度變異的3.37%（ $\omega^2=.0337$ ）；至於個別方面，性別能解釋生理需求強度變異的0.78%，能解釋安全需求強度變異的1.85%，能解釋愛與隸屬需求強度變異的0.90%，能解釋尊重需求強度變異的0.04%，能解釋自我實現需求強度變異的1.19%，能解釋心理需求強度總分變異的

本研究發現與Egan（1984）發現男女教師的工作需求滿意度無顯著差異；李坤崇（民78a）發現新制師院男生自我觀念的生理需求顯著高於女生，餘十四項分量表皆無顯著差異；李坤崇（民78b）研究顯示師專生和新制師院男生自我觀念的生理需求顯著高於女生等研究發現不一致。此或因研究工具、研究樣本年齡、研究方法、研究時間、國情文化等差異，仍有待探討。

本研究結果與Sweeney（1981）和Tursty & Sergiovanni（1966）均研究發現女教師的需求滿意度高於男教師；Doll（1979）男教師強調低層次需求，女教師著重高層次需求；吳幼妃（民78）發現女教師的自我實現感優於男教師；李坤崇（民78b）研究顯示師專和新制師院男生自我觀念的安全需求則顯著低於女生；全體男生在生活情境反應的安全、尊重、和自我實現需求均顯著低於全體女生等研究發現相符。亦與陳英豪、劉佑星、李坤崇（民79）發現國中和國小女性教師的教學態度顯著優於男性教師；張進上（民79）研究發現國小男教師在工作過度負荷和專業不適任感普遍高於女教師等研究發現相似。

就本研究發現與李坤崇（民78b）、吳幼妃（民78）、Doll（1979）、Sweeney（1981）、Tursty & Sergiovanni（1966）等研究結果而論，Gilligan（1979）、Sherman & Denmark（1978）、Tietze & Shafeshaft（1982）等批評Maslow的動機理論以男性取向為主、且自我實現樣本偏重卓越男性者，致使研究結果偏重男性心理需求、或對男性較有利

的看法，似有待商榷。

三、不同年齡國小教師的心理需求強度

20至29歲國小教師需求強度最強者為生理需求強度最高 (M=34.41, SD=3.57)，次高者為安全需求強度，依次為愛與隸屬需求強度、自我實現需求強度，而以尊重需求強度最低 (M=32.23, SD=4.46)。30至39歲、40至49歲、50至65歲等三組的五項需求強度由高而低依序均為安全需求強度、愛與隸屬需求強度、生理需求強度、自我實現需求強度、以及尊重需求強度 (詳見表3)。

在生理需求強度、安全需求強度和心理需求強度總分方面，均以30至39歲國小教師的強度最高，而以40至49歲國小教師的強度最低；在愛與隸屬需求強度和尊重需求強度方面，均以50至65歲國小教師的強度最高，而以40至49歲國小教師的強度最低；而在自我實現需求強度方面，則以20至29歲國小教師的強度最高，亦以40至49歲國小教師的強度最低。可見四個年齡組國小教師在五項心理需求強度和心理需求強度總分，皆以40至49歲組的國小教師最低。

由表3可發現：20至65歲等四組國小教師在五項心理需求強度的整體差異達顯著水準 (Wilk's Λ 值為 .927, $P < .05$)。由各項心理需求強度不同年齡組比較的同時信賴區間 (見表4) 來看，可發現20至29歲與40至49歲國小教師在生理需求強度、自我實現需求強度有顯著差異。30至39歲與40至49歲國小教師在生理需求強度、愛與隸屬需求強度、尊重需求強度有顯著差異，其餘二十五組比較的同時信賴區間均未達顯著差異。由同時信賴區間與單因子單變項變異數分析的結果發現兩者並未完全一致，可能係同時信賴區間與多因子單變項變異數分析的樣本分配相同，且 α 均為 .05；而同時信賴區間與單因子單變項變異數分析的樣本分配不相同，且後者的 α 增大所致。由 Bartlett-boxtest 可發現五項需求強度與心理需求強度總分中，僅尊重需求強度、自我實現需求強度未違反變異數—共變數矩陣同質性假定。由 Box's M test 可發現整體五項需求強度 (F=76.102, $P < .05$) 違反分散矩陣同質性多變項考驗。此種現象與不同性別國小教師之考驗情形稍佳在此不予贅述。

表3 各類國小教師在「教師需求強度量表」描述統計和差異性分析之結果

	N	MANOVA Λ 值	生理需求 強度		安全需求 強度		愛與隸屬需求 強度		尊重需求 強度		自我實現需求 強度		心理需求強度 總分	
			M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
全體	1,156		34.03	3.99	34.52	4.31	34.33	4.17	32.63	4.44	33.62	4.32	169.13	18.30
性別	1,156	.965(P=.000)												
男	449		33.57	4.24	33.77	4.57	33.81	4.49	32.43	4.66	33.01	4.62	166.58	19.93
女	707		34.33	3.79	34.99	4.06	34.67	3.93	32.75	4.28	34.01	4.07	170.75	17.01
F(P)			10.116(.002)		22.767(.000)		11.495(.001)		1.454(.228)		14.981(.000)		14.387(.000)	
ω^2		.0337		.0078		.0185		.0090		.0004		.0119		.0115
變異數同質性考驗	41.673		6.991		7.596		9.889		3.927		9.055		14.047	
		(.000)		(.008)		(.006)		(.002)		(.048)		(.003)		(.000)
年齡	1,156	.927(P=.000)												
20-29歲	332		34.41	3.57	34.38	4.20	34.34	3.88	32.23	4.46	34.10	4.11	169.45	16.94
30-39歲	362		34.52	3.98	35.00	4.16	34.72	4.14	33.00	4.36	33.91	4.18	171.15	18.10
40-49歲	302		33.23	4.37	33.88	4.74	33.61	4.66	32.19	4.58	32.82	4.58	165.72	20.37
50-65歲	160		33.67	3.85	34.92	3.84	34.80	3.68	33.44	4.13	33.50	4.37	170.33	16.56
F(P)			7.486(.000)		4.354(.005)		4.728(.003)		4.594(.003)		5.436(.001)		5.276(.001)	
Scheffe' method			20-29>40-49		30-39>40-49		50-65>40-49		50-65>20-29		20-29>40-49		30-39>40-49	
(年齡組)			30-39>40-49		30-39>40-49		30-39>40-49		50-65>40-49		30-39>40-49		30-39>40-49	
ω^2		.0703		.0166		.0086		.0096		.0092		.0114		.0110
變異數同質性考驗	76.102		4.402		3.709		5.280		.806		1.487		4.720	
		(.003)		(.004)		(.011)		(.001)		(.490)		(.216)		(.003)
學歷	1,156	.964(P=.002)												
研究所(A)	16		34.69	4.09	34.69	4.91	35.69	2.94	33.69	4.54	35.19	4.15	173.94	19.23
師範院校大學(B)	124		35.19	3.33	35.72	3.50	35.63	3.38	33.72	3.89	34.72	3.54	174.98	14.21
一般大學(C)	77		34.21	3.41	34.27	3.74	33.47	3.22	31.48	4.29	33.65	3.91	167.08	14.62
師專或師範(D)	913		33.88	4.11	34.38	4.44	34.20	4.34	32.55	4.49	33.43	4.45	168.43	19.01
一般專科(E)	26		33.08	3.32	34.15	3.32	34.62	3.43	32.92	4.60	34.04	3.48	168.81	14.67
F(P)			3.532(.007)		2.766(.026)		4.576(.001)		3.520(.007)		3.049(.016)		4.056(.003)	
Scheffe' method			B>D		B>D		B>C B>D		B>C		B>D		B>D	
ω^2		.0331		.0087		.0061		.0122		.0086		.0070		.0105
變異數同質性考驗	111.920		3.340		4.264		6.359		1.083		3.378		6.146	
		(.000)		(.010)		(.002)		(.000)		(.363)		(.009)		(.000)
擔任職務	1,156	.943(P=.000)												
校長	37		33.46	3.89	33.68	4.34	34.24	4.28	32.73	4.64	33.05	4.97	167.16	20.20
主任	135		32.59	4.31	32.63	4.30	33.33	4.56	32.60	4.35	32.62	4.37	163.76	20.10
教師	984		34.25	3.91	34.81	4.24	34.47	4.10	32.63	4.44	33.78	4.27	169.94	17.86
F(P)			10.948(.000)		16.347(.000)		4.510(.011)		.012(.988)		4.631(.010)		7.052(.001)	
Scheffe' method			教師>主任		教師>主任		教師>主任		教師>主任		教師>主任		教師>主任	
ω^2		.0557		.0169		.0259		.0060		.0000		.0062		.0104
變異數同質性考驗	108.918		1.216		.041		1.415		.127		.911		2.164	
		(.000)		(.297)		(.960)		(.243)		(.881)		(.402)		(.115)

註：1. () 內為 P 值，餘表標示亦同。

2. 變異數同質性考驗 F 值 MANOVA 部分為 Box's M test；ANOVA 部分為 Bartlett-Box test。

表4 性別、年齡、學歷、擔任職務等變項在五項心理需求強度各個比較的同時信賴區間

	生理需求強度		安全需求強度		愛與隸屬需求強度		尊重需求強度		自我實現需求強度	
	下限	上限	下限	上限	下限	上限	下限	上限	下限	上限
性別										
男與女	-1.51	-.01*	-2.03	-.41*	-1.64	-.06*	-1.17	.53	-1.81	-.18*
年齡										
20-29與30-39	-1.19	.97	-1.83	.59	-1.54	.77	-2.02	.48	-1.02	1.40
20-29與40-49	.05	2.32*	-.76	1.76	-.48	1.94	-1.27	1.35	.02	2.54*
20-29與50-65	-.63	2.11	-2.07	.99	-1.93	1.01	-2.79	.37	-.93	2.13
30-39與40-49	.18	2.40*	-.12	2.36	.08	2.30*	.47	2.09*	-.15	2.33
30-39與50-65	-.50	2.20	-1.43	1.59	-1.53	1.37	-2.00	1.12	-1.10	1.92
40-49與50-65	-1.84	.96	-2.59	.51	-2.68	.30	-2.86	.36	-2.23	.87
學歷										
A與B	-4.64	3.64	-5.65	3.59	-4.35	4.47	-4.84	4.78	-4.17	5.11*
A與C	-3.80	4.76	-4.36	5.20	-2.34	6.78	-2.76	7.18	-3.26	6.34
A與D	-3.12	4.74	-4.08	4.70	-2.69	5.67	-3.42	5.70	-2.64	6.16
A與E	-3.34	6.56	-4.99	6.07	-4.20	6.34	-4.98	6.52	-4.40	6.70
B與C	-1.28	3.24	-1.08	3.98	-.24	4.57	-.38	4.86	-1.46	3.60
B與D	.18	2.80*	.33	3.01*	.16	3.02*	-.56	2.90	.38	2.96*
B與E	-1.25	5.47	-2.18	5.32	-2.57	4.59	-3.10	4.70	-3.09	4.45
C與D	-1.52	2.18	-2.18	1.96	-2.70	1.24	-3.22	1.08	-1.85	2.29
C與E	-2.40	4.66	-3.83	4.07	-4.91	2.61	-5.54	2.66	-4.35	3.57
D與E	-2.30	3.90	-3.23	3.69	-3.72	2.88	-3.97	3.23	-4.08	2.86
擔任職務										
校長與主任	-1.93	3.67	-1.98	4.08	-2.05	3.87	-3.06	3.32	-2.65	3.51
校長與教師	-3.31	1.73	-3.87	1.61	-2.90	2.44	-2.78	2.98	-3.51	2.05
主任與教師	-3.04	-.28*	-3.68	-.68*	-2.61	.33	-1.61	1.55	-2.68	.36

註：1.* 表 $P < .05$ 。

2. 學歷之代號：研究所(A)、師範院校大學(B)、一般大學(C)、師專或師範(D)、一般專科(E)

經事後比較結果發現：

(一) 20至29歲組顯著高於40至49歲組者為：生理需求強度、自我實現需求強度。

(二) 30至39歲組顯著高於40至49歲組者為：生理需求強度，安全需求強度、尊重需求強度、自我實現需求強度、心理需求強度總分。

(三) 50至65歲組顯著高於20至29歲組者為：尊重需求強度。

(四) 50至65歲組顯著高於40至49歲組者為：愛與隸屬需求強度、尊重需求強度。

就五項心理需求強度的整體差異、五項心理需求強度與心理需求強度總分的個別差異，以及事後比較的結果來看，本研究的「研究假設二：年齡較長國小教師的心理需求強度顯著高於年齡較輕國小教師。」部分獲得支持。

就 ω^2 關係強度指數而言，年齡差異能解釋整體五項需求強度變異的7.03%，依Cohen（

個別方面，年齡差異能解釋五項需求強度以及心理需求強度總分的變異界於1.66%至0.86%之間年齡與五項需求強度以及心理需求強度總分的個別關係均微弱。

本研究結果與Doll (1979) 和 Sweeney (1981) 研究均顯示年老教師的需求層次較年輕教師為高；Goldenback (1985) 發現任教10年以上教師較能滿足安全需求、和人際關係需求等研究結果頗為相同。然而與Egan (1984)、Garskof (1984)、Coe (1985) 及吳幼妃 (民78) 等研究結果皆發現不同年齡教師的各項心理需求均無顯著差異的研究發現不同。

本研究顯示30至39歲國小教師最重視生理和安全需求的滿足，50至65歲國小教師最重視愛與隸屬和尊重需求的滿足，20至29歲國小教師重視自我實現需求得滿足；而40至49歲國小教師均最不重視各項心理需求的滿足。推測產生上述現象的原因，可能是20至29歲國小教師甫畢業任教，急於實踐教育理想、追求人生目標；30至39歲國小教師已由理想主義逐漸轉移到實際的經濟能力、生活穩定等問題，尤以購買自用住宅或為此年齡教師最重視、最努力追尋的目標；40至49歲國小教師於努力奮鬥後，若達成所追求目標則暫時較不急於追求其它需求、若未達成目標則可能放棄追尋所求目標，或許此年齡教師進入需求潛伏期致對各項需求皆較不重視；50至65歲教師已逐漸接近退休年齡，轉而將注意力集中於人際關係的維繫、家庭親情的鞏固，希望贏得同事、家人、晚輩的尊重，讓他人覺得自己是個能力很強、成就不差的個體而非一無所長的老人。上述推測僅為研究者個人的觀察、與國小教師互動及以往任教國小的親身體會，為免流於個人主觀，往後宜運用觀察、訪問、文獻分析等質的研究，深入了解國小教師需求發展的歷程，並以之作為建立本土化心理需求理論的基礎。

四、不同學歷國小教師的心理需求強度

研究所和一般專科畢業國小教師在五項需求強度中，均以愛與隸屬需求強度最強，而師範院校大學、一般大學、師專或師範畢業國小教師在五項需求強度中，則均以安全需求強度最強；五項學歷國小教師在五項需求強度中，均以尊重需求強度最弱（見表3）。

不同學歷國小教師在整體五項心理需求強度具有顯著差異（Wilk's Λ 值為.964， $P < .05$ ），不同學歷國小教師在五個分量表的各組同時信賴區間的比較，僅師範院校大學與師專或師範畢業國小教師在生理需求強度、安全需求強度、愛與隸屬需求強度、自我實現需求強度的差異達顯著水準（見表4）。不同學歷國小教師在個別五項心理需求強度和心理需求強度總分的差異，均達顯著水準。經事後比較結果，可發現下列現象：1. 師範院校大學畢業國小教師的在愛與隸屬需求強度、尊重需求強度皆高於一般大學畢業的國小教師。2. 師範院校大學畢業國小教師的在五項心理需求強度、心理需求強度總分等六方面均顯著高於師專或師範畢業的國小教師。由上述結果，可發現「研究假設三：學歷較高國小教師的心理需求強度顯著高於學歷較低國小教師」大部分獲得支持。由Bartlett-box test可發現五項心理需求強度與心理需求強度總分中，僅尊重需求強度（ $F=1.083$ ， $P>.05$ ）未違反變異數一共變數矩陣同質性假定。由Box's M test可發現整體五項需求強度（ $F=111.920$ ， $P<.05$ ）違反分散矩陣同質性多變項考驗。因此本研究解釋時，持嚴謹態度來分析。

就關係強度來看，學歷差異能解釋整體五項心理需求強度變異的3.31%；個別方面，學歷差異能解釋五項心理需求強度以及心理需求強度總分的變異界於1.22%至0.61%之間。可見學歷差異與整體及個別五項心理需求強度的關係均屬微弱。

由本研究結果與Ratliff (1985) 發現參與專業諮商教師的安全需求顯著優於未參與者；李坤崇 (民78b) 研究顯示師專生在自我知覺的自我實現需求顯著高於新制師院生，但安全

需求則顯著低於新制師院生；Doll (1979) 研究發現不同學歷教師的心理需求反應無顯著差異；吳幼妃 (民78) 研究發現參與進修、未參與進修國小教師的自我實現感無顯著差異。可知學歷與國小教師心理需求強度的關係並無較一致的結論。

本研究發現「師範院校大學畢業國小教師的生理、安全、愛與隸屬和自我實現需求強度、以及心理需求強度總分顯著高於師專或師範畢業的國小教師；師範院校大學畢業國小教師的生理、安全需求困擾顯著多於師專或師範畢業的國小教師」，由於師範院校大學畢業服務於小學的教師，絕大多數係九所師範學院畢業、或三所師範大學與政治大學自費或夜間部畢業者，在同為師範院校大學畢業的同儕中，他人任教於中學，教學負擔較輕、較少兼辦繁鎖的行政工作、較少受到各種行政系統的干擾，而自己任教小學的教育與工作環境均較中學為差，故較重視生理、安全、愛與隸屬和自我實現等需求的滿足，然而在追尋的過程往往不能突破大環境的限制，以致遭受較多的生理與安全需求困擾。針對此現象似宜從改善國小教育與工作環境著手，如減少教師教學負擔和兼辦行政工作、避免各種行政系統干擾、建立各項公平且健全的制度、或教導教師有效處理學生意外與突發事件。

五、擔任不同職務國小教師的心理需求強度

校長與主任需求強度最著者皆為愛與隸屬需求強度，教師需求強度最著者安全需求強度。校長與教師需求強度最弱著者皆為尊重需求強度，而主任需求強度最弱著者為生理需求強度（詳見表3）。

擔任不同職務國小教師的心理需求強度在整體五項需求強度的差異達到顯著水準（Wilk's Λ 值為 .943, $P < .05$ ），由不同職務國小教師在各項的同時信賴區間（見表4），可看出此差異主要係由校長與教師的生理需求強度、以及主任與教師的安全需求強度的差異所造成。在個別五項需求強度和心理需求強度總分方面，除了尊重需求強度外，均具顯著差異（見表3）。經事後比較結果發現：教師在生理、安全、愛與隸屬和自我實現需求強度、以及心理需求強度總分等五項需求強度均顯著高於主任，故「研究假設四：擔任職務較高國小教師的心理需求強度顯著高於擔任職務較低國小教師。」大部分未獲得支持。五項需求強度均未違反變異數一共變數矩陣同質性假定，僅整體五項需求強度（ $F = 108.918, P < .05$ ）違反分散矩陣同質性多變項考驗，故整體上犯第一類型錯誤的機率未提高。

經進一步分析，可發現國小教師的生理需求強度、安全需求強度、愛與隸屬需求強度、自我實現需求強度及心理需求強度總分均顯著高於主任。擔任職務能解釋整體五項心理需求強度變異的 5.57%；個別方面，擔任職務差異能解釋五項心理需求強度及心理需求強度總分的變異界於2.59%至0.00%之間。依Cohen (1977) 的標準來看關係強度，擔任職務差異與整體及個別五項心理需求強度的關係均屬微弱。

本研究結果雖然與Autem (1988) 發現教師在尊重需求的滿意度顯著高於行政人員的研究發現相同。但與Trusty & Sergiovanni (1966) 研究發現行政人員的安全、社會、自主、尊重等需求的滿意度皆高於教師；Catherwood (1973) 發現行政人員對所有需求的滿意度均顯著高於教師等研究結果頗為不同。

六、自我觀念與心理需求強度的關係

國小教師的八項自我觀念分量表得分、自我觀念總分等九項分數分別與五項心理需求強度以及心理需求強度總分的相關皆具顯著正相關（詳見表5），此一結果支持「研究假設五」

。深入分析可發現下列現象：

表5 三個變項與五項心理需求強度和心理需求強度總分的相關

	生理需求 強度	安全需求 強度	愛與隸屬需求 強度	尊重需求 強度	自我實現需求 強度	心理需求強度 總分
自我觀念						
生理自我	.0673 (.022)	.0624 (.034)	.1655 (.000)	.1421 (.000)	.1896 (.000)	.1464 (.000)
倫理自我	.2136 (.000)	.2009 (.000)	.2615 (.000)	.2129 (.000)	.2585 (.000)	.2663 (.000)
心理自我	.1663 (.000)	.1530 (.000)	.2499 (.000)	.2393 (.000)	.2640 (.000)	.2498 (.000)
家庭自我	.1803 (.000)	.1776 (.000)	.2502 (.000)	.2154 (.000)	.2529 (.000)	.2503 (.000)
社會自我	.1930 (.000)	.1472 (.000)	.2501 (.000)	.2388 (.000)	.2549 (.000)	.2520 (.000)
自我認定	.2240 (.000)	.2016 (.000)	.2946 (.000)	.2504 (.000)	.2878 (.000)	.2923 (.000)
自我接受	.1721 (.000)	.1487 (.000)	.2470 (.000)	.2168 (.000)	.2599 (.000)	.2429 (.000)
自我行動	.1465 (.000)	.1415 (.000)	.2315 (.000)	.2202 (.000)	.2510 (.000)	.2308 (.000)
自我觀念總分	.1922 (.000)	.1740 (.000)	.2739 (.000)	.2436 (.000)	.2833 (.000)	.2714 (.000)
教學態度						
對學生管教的態度	.1887 (.000)	.1680 (.000)	.2483 (.000)	.1413 (.000)	.2474 (.000)	.2301 (.000)
對學生與教育原理 的了解	.1317 (.000)	.0989 (.000)	.1848 (.000)	.1094 (.000)	.2207 (.000)	.1729 (.000)
對學生與教師職責 的認同	.2058 (.000)	.2143 (.000)	.2723 (.000)	.2764 (.000)	.2824 (.000)	.2913 (.000)
教學態度總分	.2153 (.000)	.1967 (.000)	.2887 (.000)	.2153 (.000)	.3073 (.000)	.2840 (.000)
工作滿意度						
待遇	-.0600 (.042)	.0639 (.030)	.1135 (.000)	.0839 (.004)	.0529 (.073)	.0607 (.039)
升遷	-.1024 (.000)	-.0364 (.217)	.0318 (.280)	.0472 (.109)	-.0193 (.513)	-.0167 (.571)
進修	-.0273 (.354)	.0394 (.181)	.0866 (.003)	.0736 (.012)	.0006 (.983)	.0411 (.163)
設備	-.1007 (.001)	-.0216 (.463)	.0031 (.917)	.0134 (.649)	-.0497 (.092)	-.0348 (.237)
人際關係	.0438 (.137)	.0757 (.010)	.1799 (.000)	.1693 (.000)	.1326 (.000)	.1409 (.000)
上級領導	-.0702 (.017)	.0377 (.201)	.0662 (.025)	.0959 (.001)	.0201 (.495)	.0367 (.213)
社會讚賞	.0189 (.522)	.0968 (.001)	.1549 (.000)	.1810 (.000)	.1650 (.000)	.1452 (.000)
成就發展	.0239 (.418)	.0715 (.015)	.1525 (.000)	.2069 (.000)	.1761 (.000)	.1487 (.000)
工作滿意度總分	-.0523 (.076)	.0507 (.085)	.1273 (.000)	.1414 (.000)	.0713 (.015)	.0808 (.006)

註：()內為 P 值。

(一) 八項自我觀念分量表得分與五項需求強度的相關由高而低依序為自我實現需求強度、愛與隸需求強度、尊重需求強度、生理需求強度、安全需求強度。

(二) 五項心理需求強度和心理需求強度總分等六項分數與八項自我觀念分量表得分的相關，由高而低依序為自我認定、倫理自我、社會自我、家庭自我、心理自我、自我接受、自我行動。

本研究結果與Noad (1979)、Breitweise (1988)、Parkey (1970)、Travers (1970)的結果相同。Maslow (1970, p.52)主張：「欲了解個體的優勢需求，須以其自己意識到的需求和慾望為主，而非以行為為主」。可見本研究結果支持Maslow的觀點。

本研究發現：自我觀念與自我實現需求強度的相關最高，與安全需求強度的相關最低。可見若欲了解國小教師的自我實現需求強度宜先從各項自我觀念著手。

七、教學態度與心理需求強度的關係

國小教師的三項教學態度分量表得分、教學態度總分等四項分數分別與五項心理需求強度以及心理需求強度總分的相關皆具顯著正相關(詳見表5)，此支持「研究假設六」。進一步分析可發現：

(一) 「對學生與教育原理的了解」、「對學生與教師職責的認同」、「教學態度的總分」等三項分數分別與五項心理需求強度的相關，均以與自我實現需求強度的相關最高。

(二) 「對學生管教的態度」與五項心理需求強度的相關，均以與愛與隸屬需求強度的相關最高，以與自我實現需求強度的相關次高；而與尊重需求強度的相關最低。

(三) 五項心理需求強度和心理需求強度等六項分數與三項教學態度分量表得分的相關由高而低依序均為「對學生與教師職責的認同」、「對學生與教育原理的了解」、「對學生管教的態度」。

本研究結果與Noad (1979)、Warner (1975)、Young (1973)等之研究均發現教師的教學態度與基本需求、安全需求、自我實現需求有顯著正相關。Doll (1979)研究發現教學經驗、教學態度與教師需求得滿足呈正相關。Hayman (1985)發現教師教學成效與自我實現需求有顯著正相關。Munoz (1988)發現教師知覺的教育實務、個人經驗與教師工作滿意度呈正相關等研究發現頗相符。

八、工作滿意度與心理需求強度的關係

國小教師的八項工作滿意度分量表得分、工作滿意度總分等九項分數分別與五項心理需求強度以及心理需求強度總分的54個相關係數中，28有顯著正相關、4個有顯著負相關(詳見表5)，可知「研究假設七」大部分獲得支持。深入分析可發現下列現象：

(一) 八項工作滿意度分量表得分與五項心理需求強度的相關由高而低依序為尊重需求強度、愛與隸需求強度、自我實現需求強度、生理需求強度、安全需求強度。

(二) 五項心理需求強度和心理需求強度等六項分數與八項工作滿意度分量表得分的相關，由高而低依序為成就發展、社會讚賞、人際關係、待遇、進修、上級領導、設備、升遷。

Frataccia & Hennington (1982)研究發現教師對行政管理措施、工作狀況的滿意度與自我實現需求的滿足有顯著正相關。而Egan (1984)發現教師對升遷、主管、薪資的滿意度與教師需求滿足無顯著正相關。可見本研究結果與Frataccia & Hennington (1982)的研究發現相符，但與Egan (1984)的研究結果不符。

Maslow (1970, P.24)認為「人類所有行為係由需求所引起，且強調心理需求獲得滿足個體才會朝著健康方向發展，若受到嚴重挫折，個體則會產生疾病」，他認為基本需求滿足程度增加時，個體的身心健康程度會隨之增加，個體需求若長期遭受挫折，會形成惡性循環，致使身心健康每下愈況。Maslow (1970)主張需求的滿意程度與個體人格成熟或自我實現之間，具有相輔相成的關係；強調健康的個體基本上須能滿足匱乏需求，而逐步邁向自我實現的個體。任何需求只要獲得真正的滿足，會往較高層次需求逐次向上發展；但若未獲致滿足，或甚而遭受挫折或剝奪，則可能淪為追尋較低層次需求，而導向病態、或精神官能症的人格特質，可見Maslow主張「需求滿足程度與個體健康狀況呈正相關」。本研究顯示「國小教師的工作滿意度與各項心理需求強度有半數具顯著正相關」，因此本研究結果與Black (1981)，Blai (1981)，Frataccia & Hennington (1982)，Kanugo、Misra & Dayal (1975)，Knechtmans & Staats (1982)，Mausner (1988)，Porter (1961)，Sweeney (1981)，Tauber (1980)，Timm、Strauss、Sorensen & Babcock (1977)，Wofford (1971)，Yinon、Bizman & Goldberg (1976)等學者研究結果均支持Maslow的論點。

九、七個自變項對心理需求強度的預測

為分析性別、年齡、學歷、擔任職務、自我觀念、教學態度、工作滿意度等七個自變項(預測變項)對五項心理需求強度、心理需求強度總分等六個依變項(效標變項)的預測力。本研究採取SPSS/PC+套裝程式進行「逐步迴歸分析」，此程式分析時自動刪除自變項容忍度(tolerance)小於0.01(見表8)，亦對迴歸係數進行t考驗。探討七個自變項的相關矩陣，相關係數界於-.3622至.5546之間，皆小於.80；加以本研究人數高達1,156人，因此不再重複考驗複共線性現象。七個自變項與需求強度總分的殘差常態機率圖呈45度直線，標準化殘差預測值交叉分佈圖大致呈通過0的水平直線隨機帶狀分佈，且標準化殘差亦未呈明顯趨勢，故頗符合殘差值常態分配、線性和變異數同質性假定。

表6 七種自變項對五項心理需求強度的多元迴歸迴歸分析摘要表

效標變項	R	R ²	Mse	F(p)
生理需求強度	.2989	.0893	14.572	16.090(.000)
安全需求強度	.2912	.0848	17.069	15.198(.000)
愛與隸屬需求強度	.3588	.1287	15.262	24.233(.000)
尊重需求強度	.2860	.0818	18.173	14.607(.000)
自我實現需求強度	.3795	.1440	16.055	27.592(.000)

註：1. Wilk's $\Lambda = .727(.000)$ 。

由表6可知性別、年齡、學歷、擔任職務、自我觀念、教學態度和工作滿意度等七個自變項，可以有效預測國小教師生理需求強度、安全需求強度、愛與隸屬需求強度、尊重需求強度、自我實現需求強度等五個依變項整體的變異(Wilk's Λ 為.727, $P < .05$)。個別而

言，國小教師在七個自變項對五個依變項的多元迴歸係數均達顯著水準；此七個自變項可預測生理需求強度、安全需求強度、愛與隸屬需求強度、尊重需求強度、自我實現需求強度的總變異量百分比分別為8.93%、8.48%、12.87%、8.18%、14.40%，可見「研究假設八」獲得支持。

以七個自變項分別對五個心理需求強度和心理需求強度總分進行逐步迴歸分析，由結果（見表7）可以看出：對「生理需求強度」的預測，以教學態度、擔任職務、自我觀念、年齡、學歷等五個變項較為重要，此五個變項佔七個自變項解釋量8.93%中的8.53%，其中以教學態度的預測力最高（ $\beta = .1618$ ）、次為自我觀念（ $\beta = .1104$ ）。對「安全需求強度」的預測，以教學態度、擔任職務、性別、自我觀念等四個變項較為重要，佔七個自變項解釋量8.48%中的7.87%；其中以教學態度的預測力最高，其次為擔任職務。對「愛與隸屬需求強度」的教學態度、自我觀念、性別、擔任職務等四個變項較為重要，佔七個自變項解釋量12.87%中的12.55%；其中以教學態度的預測力最高、次為自我觀念。對「尊重需求強度」的預測，以自我觀念、擔任職務、工作滿意度等三個變項較為重要，佔七個自變項解釋量8.18%中的7.96%；其中以自我觀念變項的預測力最高，次為教學態度。對「自我實現需求強度」的預測，以教學態度、自我觀念、年齡、性別、工作滿意度等五個變項較為重要，佔七個自變項解釋量14.40%中的13.99%，其中以教學態度的預測力最高、次為自我觀念。對「心理需求強度總分」的預測，預測力最強者為教學態度，此為第一個投入的變項， $R = .2895$ ， $R^2 = .0838$ ，第二個投入的變項為自我觀念變項，投入後R的增加量為.0195，預測力僅次於教學態度，第三個及第四個投入的變項，為擔任職務、性別。四個變項與心理需求強度總分的複相關 $R = .3464$ ， $R^2 = .1200$ ，亦即四個變項可預測心理需求強度總分總變異量的12.00%。心理需求強度總分的多元迴歸方程式為 $\hat{Y} = 102.699 + (0.5298) \times \text{教學態度} + (0.0929) \times \text{自我觀念} + (3.4944) \times \text{擔任職務} + (2.7331) \times \text{性別}$ 。

整體而言，七種自變項在預測不同的心理需求強度時，其預測力不同，然就七種自變項對六項需求強度分數的 R^2 增加量來分析，其預測力由高而低依序為教學態度、自我觀念、擔任職務、性別、年齡、工作滿意度、學歷。

張進上（民79）研究發現工作情感、工作壓力、角色明確、工作熱忱、逃避與惰性等五個變項可解釋國小教師工作滿意總變異量的57%；工作滿意、工作情感、角色負荷、制握信念等四個變項可解釋國小教師工作壓力總變異量的47%；服務年資、理性行為、制握信念、角色行為、工作滿意等五個變項構成的徑路模式可解釋國小教師離職意願總變異量的72%。陳英豪、汪榮才、劉佑星、李坤崇（民81）發現性別、任教意願可解釋新制師院生教學態度總變異量的31.9%。林幸台（民78）探討個性別、年齡、年資、地區、規模等五個自變項對國小教師生涯發展的區別效果，結果得到四個區別函數中，有一個達到顯著水準，雖可有效區別五種教師生涯發展的狀況，但其有效區別的命中率僅18.19%，實質意義不大。可見本研究與上述研究均發現教學態度或工作情感對心理需求強度或工作滿意度的預測力較高，而性別、年齡、年資、學歷等個人屬性變項對心理需求強度的預測力均較低。

表7 七種自變項分別在五項需求強度和需求強度總分的逐步迴歸分析

學習適應	投入 順序	投入變項	R	R ² 增加量	B	β	Tolerance	F 改變量
生理需求強度(截距=25.372)								
	1	教學態度	.2213	.0490	.0920	.1618	.6815	59.428(.000)
	2	擔任職務	.2568	.0660	.8425	.0973	.8605	20.964(.000)
	3	自我觀念	.2714	.0737	.0137	.1104	.6803	9.573(.000)
	4	年齡	.2835	.0804	-.3488	-.0892	.8581	8.425(.004)
	5	學歷	.2921	.0853	-.3816	-.0712	.9729	6.193(.013)
安全需求強度(截距=21.432)								
	1	教學態度	.2020	.0408	.0972	.1585	.6857	49.114(.000)
	2	擔任職務	.2548	.0649	1.1765	.1259	.9077	29.719(.000)
	3	性別	.2702	.0730	.8296	.0940	.9131	10.072(.002)
	4	自我觀念	.2805	.0787	.0121	.0905	.6918	7.082(.008)
愛與隸屬需求強度(截距=17.099)								
	1	教學態度	.2936	.0862	.1259	.2117	.6837	108.825(.000)
	2	自我觀念	.3247	.1054	.0179	.1380	.6583	24.818(.000)
	3	性別	.3360	.1129	.5659	.0661	.9128	9.731(.002)
	4	工作滿意度	.3448	.1189	.0255	.0993	.8950	7.819(.005)
	5	擔任職務	.3543	.1255	.7927	.0875	.8597	8.664(.003)
尊重需求強度(截距=20.386)								
	1	自我觀念	.2475	.0613	.0218	.1581	.6626	75.332(.000)
	2	教學態度	.2666	.0711	.0775	.1225	.6917	12.166(.001)
	3	工作滿意度	.2821	.0796	.0258	.0946	.9474	10.610(.001)
自我實現需求強度(截距=19.074)								
	1	教學態度	.3118	.0972	.1341	.2179	.6913	124.298(.000)
	2	自我觀念	.3410	.1163	.0219	.1636	.6618	24.888(.000)
	3	年齡	.3598	.1294	-.5192	-.1226	.8834	17.374(.000)
	4	性別	.3702	.1370	.7851	.0887	.9848	10.120(.002)
	5	工作滿意度	.3741	.1399	.0155	.0581	.8551	3.864(.049)
心理需求強度總分(截距=102.699)								
	1	教學態度	.2895	.0838	.5298	.2031	.6857	105.525(.000)
	2	自我觀念	.3214	.1033	.0929	.1636	.6918	25.082(.000)
	3	擔任職務	.3393	.1151	3.4944	.0880	.9077	15.442(.000)
	4	性別	.3464	.1200	2.7331	.0728	.9131	6.331(.012)

十、七個自變項與心理需求強度間的典型相關分析

以性別、年齡、學歷、擔任職務、自我觀念、教學態度、工作滿意度等七個為自變項、與以生理需求強度、安全需求強度、愛與隸屬需求強度、尊重需求強度、自我實現需求強度等五個依變項，進行典型相關分析（結果詳見表8）。由於自變項有七個，依變項有五個，故僅能抽出五個典型因素，和五個典型相關係數（ $\rho_1 = .422$ ， $\Lambda = .727$ ， $F_1 = 10.813$ ， $P < .05$ ； $\rho_2 = .263$ ， $\Lambda = .885$ ， $F_2 = 5.955$ ， $P < .05$ ； $\rho_3 = .202$ ， $\Lambda = .950$ ， $F_3 = 19.398$ ，

$P = .000$; $\rho_4 = .092$, $\Lambda = .991$, $F_4 = 1.295$, $P > .05$; $\rho_5 = .022$, $\Lambda = .999$, $F_5 = .182$, $P > .05$), 可見, 第一個到第三個典型因素能有意義解釋行為困擾的變異情形, 而其餘兩個乃由機遇所造成的。可見, 「研究假設九」獲得支持。

從表 8 的典型相關分析摘要表來看, X 組變項的第一個典型因素 (χ_1), 可以解釋 Y 組變項的第一個典型因素 (η_1) 總變異量的 17.8%; X 組變項的 χ_2 可解釋 Y 組變項的 η_2 總變異量的 6.9%; X 組變項的 χ_3 可解釋 Y 組變項 η_3 總變異量的 4.1%。

表 8 心理需求強度典型相關分析摘要表

X 變項	典型因素			Y 變項	典型因素		
	χ_1	χ_2	χ_3		η_1	η_2	η_3
性別	.330	-.150	-.563	生理需求強度	.681	-.196	-.070
年齡	-.348	.669	-.248	安全需求強度	.599	.197	-.637
學歷	-.261	.087	.039	愛與隸屬需求強度	.790	.488	-.144
擔任職務	.273	-.371	-.661	尊重需求強度	.540	.631	.048
自我觀念	.680	.404	.256	自我實現需求強度	.888	.234	.025
教學態度	.801	.212	.100	抽出變異量	.5055	.1535	.0869
工作滿意度	.062	.882	-.044	重疊	.0899	.1063	.0036
抽出變異量	.2116	.2287	.1278	ρ^2	.178	.069	.041
重疊	.0376	.0158	.0052	典型相關	.422	.263	.202
				顯著性	.000	.000	.000

在七個自變項部分, χ_1 、 χ_2 、 χ_3 可解釋五項心理需求強度的總變異量分別為 21.16%、22.87%、12.78%。如果以典型因素負荷量高於 .30 的變項加以解釋 (Tabachnick & Fidell, 1989), 在 χ_1 因素負荷量較高的自變項為教學態度 (.801)、自我觀念 (.680)、年齡 (-.348)、以及性別 (.330); 在 χ_2 因素負荷量較高的自變項為工作滿意度 (.882)、年齡 (.669)、自我觀念 (.404)、擔任職務 (-.371); 在 χ_3 因素負荷量較高者為擔任職務 (-.661)、性別 (-.563)。此外, 在第一個典型因素 χ_1 所解釋的變異量中, 七項自變項和五項心理需求強度的重疊指標為 .0376, 第二個典型因素 (χ_2)、第三個典型因素 (χ_3) 的重疊指標分別為 .0158、.0052。重疊部分合計為 .0586, 可見, 五項心理需求強度能解釋七個自變項總變異量的 5.86%。

在五項心理需求強度方面, η_1 、 η_2 、 η_3 可解釋五項心理需求強度的總變異量分別為 50.55%、15.35%、8.69%。以典型因素負荷量高於 .30 的變項加以解釋, 可發現在 η_1 因素負荷量較高的依序為自我實現需求強度 (.888)、愛與隸屬需求強度 (.790)、生理需求強度 (.681)、安全需求強度 (.599)、尊重需求強度 (.540); 在 η_2 因素負荷量尊重需求強度 (.631)、愛與隸屬需求強度 (.488); 在 η_3 因素負荷量較高者為安全需求強度 (.637)。至於 η_1 所解釋的變異量中, 七項自變項和五項心理需求強度 η_1 的重疊指標為 .0899,

η^2 的重疊指標為 .1603, η_3 的重疊指標為 .0036, 合計為 .1998, 亦即七個自變項能解釋五項心理需求強度總變異量的 19.98%。可見, 七項自變項透過三組典型因素共可解釋五項心理需求強度總變異量的 19.98%。

七項自變項透過三組典型因素共可解釋五項需求強度總變異量的 19.98%, 然因各組典型因素的關係頗為複雜, 難以找出共同特質, 故暫不予命名。

伍、結論與建議

本研究採用「教師需求強度量表」、「田納西自我概念量表」、精簡的「教師態度量表」、「國小教師工作滿意量表」、「基本資料調查表」等五種研究工具, 調查 1,156 名有效樣本, 以了解國小教師的心理需求強度狀況, 分析與心理需求強度有關的七個變項。茲從下列兩方面分別說明之。

一、研究發現

本研究的主要發現有下列十項:

(一) 國小教師的安全需求強度最高, 尊重需求強度最低。

本研究發現國小教師五項「心理需求強度」分數由高而低依序為: 安全需求強度、愛與隸屬需求強度、生理需求強度、自我實現需求強度、尊重需求強度。

(二) 國小女教師生理、安全、愛與隸屬和自我實現需求強度、以及心理需求強度總分顯著高於男教師。

本研究顯示: 國小男教師需求強度最強者為愛與隸屬需求強度、次強者為安全需求強度; 國小女教師需求強度最強者為安全需求強度、次強者為愛與隸屬需求強度; 而男、女教師最弱的需求強度均為尊重需求強度。就性別差異來分析, 國小女教師在生理需求強度、安全需求強度、愛與隸屬需求強度和自我實現需求強度、以及心理需求強度總分等五方面均顯著高於男教師。

(三) 30 至 39 歲國小教師的生理、安全需求強度最高, 50 至 65 歲國小教師的愛與隸屬、尊重需求強度最高, 20 至 29 歲國小教師的自我實現需求強度最高; 40 至 49 歲國小教師在各項心理需求強度皆均低。

本研究顯示: 生理和安全需求強度、心理需求強度總分皆以 30 至 39 歲國小教師最高, 愛與隸屬、尊重需求皆以 50 至 65 歲國小教師最高, 自我實現需求強度以 20 至 29 歲國小教師最高, 而六項心理需求強度皆以 40 至 49 歲國小教師最低; 20 至 29 歲國小教師的生理、自我實現需求強度均顯著高於 40 至 49 歲國小教師; 30 至 39 歲國小教師的生理、安全、愛與隸屬、自我實現需求強度及心理需求強度總分均顯著高於 40 至 49 歲國小教師; 50 至 65 歲國小教師的愛與隸屬、尊重需求強度均顯著高於 40 至 49 歲國小教師。

(四) 師範院校大學畢業國小教師的生理、安全、愛與隸屬和自我實現需求強度及心理需求強度總分顯著高於師專或師範畢業的國小教師; 在愛與隸屬、尊重需求強度亦顯著高於一般大學畢業的國小教師。

本研究發現: 研究所和一般專科畢業國小教師在五項心理需求強度中, 均以愛與隸屬需求強度最強, 而師範院校大學、一般大學、師專或師範畢業國小教師, 則均以安全需求強度最強; 五項學歷國小教師在五項心理需求強度中, 均以尊重需求強度最弱。在學歷差異方面,

師範院校大學畢業國小教師在生理、安全、愛與隸屬和自我實現需求強度、以及心理需求強度總分等五項心理需求強度均顯著高於師專或師範畢業的國小教師；在愛與隸屬需求強度和尊重需求強度亦均顯著高於一般大學畢業的國小教師。

(五) 國小教師的生理、安全、愛與隸屬和自我實現需求強度及心理需求強度總分顯著高於主任。

本研究發現：國小校長與主任的愛與隸屬需求強度皆最強，教師的安全需求強度最強；校長與教師的尊重需求強度皆最弱，主任的生理需求強度最弱。在不同職務的差異方面，教師在生理、安全、愛與隸屬和自我實現需求強度及心理需求強度總分等五項心理需求強度均顯著高於主任。

(六) 國小教師的自我觀念與各項心理需求強度均具顯著正相關。

本研究發現：國小教師的八項自我觀念分量表得分、自我觀念總分等九項分數分別與五項需求強度以及心理需求強度總分的54個相關皆具顯著正相關。深入分析更顯示：自我觀念與自我實現需求強度的相關最高，與安全需求強度的相關最低；心理需求強度與自我認定的相關最高，與生理自我的相關最低。

(七) 國小教師的教學態度與各項心理需求強度均具顯著正相關。本研究發現：國小教師的三項教學態度分量表得分、教學態度總分等四項分數分別與五項心理需求強度以及心理需求強度總分的相關皆具顯著正相關。進一不分析可發現：教學態度與自我實現需求強度的相關較高，與安全需求強度的相關較低；心理需求強度與對學生與教師職責的認同的相關最高，次為與對學生的管教態度的相關，而與對學生與教育原理的了解的相關最低。

(八) 國小教師的工作滿意度與各項心理需求強度有半數具顯著正相關。

本研究顯示：國小教師的八項工作滿意度分量表得分、工作滿意度總分等九項分數分別與五項心理需求強度以及心理需求強度總分的54個相關係數中，28有顯著正相關、4個有顯著負相關。更深入探討可發現：工作滿意度與尊重需求強度的相關較高，與安全需求強度的相關較低。尊重、自我實現需求強度與成就發展的相關最高，生理、安全、愛與隸屬需求強度分別與八項自我觀念最高相關者依序為升遷、社會讚賞、人際關係，而六項心理需求強度均與設備的相關較低。

(九) 七個自變項預測國小教師的心理需求強度時，預測力由高而低依序為教學態度、自我觀念、擔任職務、性別、年齡、工作滿意度、學歷。

本研究以性別、年齡、學歷、職務、自我觀念、教學態度、工作滿意度等七個變項為自變項，來了解此七個變項對五項心理需求強度、心理需求強度總分等六個依變項的預測力，就七種自變項對六項需求強度分數的R增加量來分析，結果發現預測力由高而低依序為教學態度、自我觀念、擔任職務、性別、年齡、工作滿意度、學歷；此七個自變項可預測生理需求強度、安全需求強度、愛與隸屬需求強度、尊重需求強度、自我實現需求強度的總變異量百分比分別為 8.93%、8.48%、12.87%、8.18%、14.40%。

(十) 七個自變項與國小教師的五項心理需求強度透過三組典型因素而相互影響。

本研究結果發現：七個自變項與國小教師的五項心理需求強度有三組典型因素達到顯著水準，其典型相關係數分別為 .422、.263、.202，即X組變項的三個典型因素分別可以解釋Y組變項三個典型因素的總變異量依序為17.8%、6.9%、4.1%；五項需求強度能解釋七個自變項總變異量的 5.86%，七個自變項能解釋五項需求強度總變異量的19.98%。可見，七項自變項透過三組典型因素共可解釋五項需求強度總變異量的19.98%。若以典型因素負荷量高

於 .30的變項加以解釋，第一組典型相關主要是由教學態度、自我觀念、年齡和性別透過第一個典型因素而影響五項心理需求強度；第二組典型相關主要是由工作滿意度、年齡、自我觀念、擔任職務第二個典型因素而影響尊重需求強度、愛與隸屬需求強度；第三組典型相關主要是由擔任職務、性別第三個典型因素而影響安全需求強度。

二、教育輔導與未來研究建議

根據本研究調查國小教師心理需求強度的結果，提出對教育政策與對國小教師教育與輔導及未來研究的建議，俾供推動教育行政決策、落實國小教師教育與輔導工作及往後進行研究的參考。

(一) 減少國小教師教學與行政負擔，以滿足其安全需求。

本研究發現「國小教師的安全需求強度最高」，造成此現象的原因，或係國小教師面對教學負擔過重、兼辦行政工作繁瑣、各種行政系統干擾頻繁、各項制度不盡公平或健全、學生意外與突發事件甚多等教育與工作環境，以致產生較多的焦慮、混亂與緊張。因此教育行政機構或可從下述幾方面著手，以減少國小教師教學與行政負擔：1.實施行政電腦化，減少教師與教學無關的行政工作。2.檢討各項行政工作，減少不必要的工作內涵，以精簡工作流程和減少教師工作負擔。3.精簡教材並配合上課時數，以減少教師的教學負擔和提升學生的學習動機。4.增加教師員額編制和行政專職人員。5.減少班級人數。

(二) 提供更多進修機會予20至29歲國小教師，以滿足其自我實現需求。

本研究發現「20至29歲國小教師的自我實現需求強度最高且顯著高於40至49歲國小教師」。由於20至29歲國小教師甫畢業任教，剛踏出校門，急於實踐教育理想、落實教育理論、追求人生目標，然因理想與實際的落差，人生經驗與閱歷不足，致可能較常遭遇自我實現需求困擾，較重視自我實現需求的滿足。若能提供較多的進修與成長機會予此年齡階層的國小教師，如辦理新進或資淺教師的研習，提供各師範院校暑期研究所學分班的固定比例招生名額來保障年輕教師，鼓勵年輕教師從事落實教育理論於實務的研究，或可增進此年齡曾教師自我實現需求的滿足。

(三) 鼓勵教師建立自己的報酬系統，以強化其的正向自我觀念。

本研究發現：1.國小教師的自我觀念與各項心理需求強度均具顯著正相關。2.自我觀念對國小教師心理需求強度的預測力，在七個自變項中居第二高位。可見自我觀念與心理需求強度的關係甚為密切，若國小教師能強化其正向自我觀念，當可滿足各項心理需求。教師在繁重的教學與緊湊的生活中，外在教育組織常無法給予教師鼓勵和肯定，因此必須鼓勵教師學會「多愛自己一點點」，當完成一件工作就應該對自己說幾句讚美的話、參加一項娛樂活動、或為自己買點喜愛的東西。由於自我肯定、自我讚賞，更能給耗竭的心靈注入一股清泉和暖流。

(四) 強化養成教育、導入教育、在職教育以改善教師教學態度的功能。

本研究發現：七個自變項對國小教師心理需求強度的預測力，由高而低依序為教學態度、自我觀念、擔任職務、性別、年齡、工作滿意度、學歷，可見國小教師教學態度的良窳與心理需求強度關係密切。於教師養成教育階段，宜著重對教育哲學，對學生心理發展的了解，對教育原理的了解，對班級經營的掌握，對處理學生問題的能力及教育精神的陶冶等幾方面的教育。於導入教育階段，宜著重理論與實務的銜接，初任教師的心理調適，學生管教的態度及教師職責的體認等幾方面的教育。於在職教育階段，宜提供多元化、多樣化、階段化的

進修課程，讓在職教師能依自己的狀況自由選擇進修內涵，來增進自己的專業素養和改善自己自己的教學態度。

(五) 改善國小工作情境，以增進其對工作滿意度。

本研究顯示：1.國小教師的工作滿意度與各項心理需求強度有半數具顯著正相關。可知國小教師的工作滿意度與其心理需求強度相關甚大，教育行政機構與學校校長若能有效改善國小工作情境，將可滿足教師的心理需求。教育行政機構宜提供各項進修與學習的機會，以提高教師對成就發展的滿意度；建立完善的獎勵制度與提升教師的社會地位，以增加教師對社會讚賞的滿意度；鼓勵校際間的各项學術與聯誼活動，以增進教師的人際關係；提高國小教師的薪資和各項福利到與國中教師相等，以提高教師對待遇的滿意度。國小校長亦宜營造學校和諧與積極的氣氛，以提高教師士氣；在行政事務上因材施教、合理分配工作、力求勞役平均，在領導上以身作則、客觀公正、考核公平，在教師聯誼上多辦康樂、自強活動，在教師福利上多爭取合理的福利，以提高教師對上級領導的滿意度、對學校情境的滿意度。

(六) 採分層隨機抽樣方式取樣並比較兩種抽樣方法研究結果的差異。

本研究以台灣地區公私私立國小具有任教資格，並領有合格教師證書的教師為母群體，取樣時顧及母群體樣本結構特徵的分佈狀況，採隨機叢集比例取樣方式，依教育部（民81年）教育資料所列國小教師在臺灣北、中、南、東四個地區的比例，並考慮縣市分佈，隨機抽取41所國小進行施測，因校長、研究生樣本數較少乃再增加此兩類樣本人數，最後共取得有效樣本數為1,156名。從樣本在各變項的分配情形來看，樣本頗具代表性。

叢集抽樣時，叢集內受試者的同質性較高，若未能克服行政干擾或樣本人數不夠多時，可能會減弱樣本代性，因此往後可採分層隨機抽樣方式進行取樣，並比較兩種抽樣方法所得結果的差異。

(七) 加入其他變項，以組合性研究再深入探討國小教師的心理需求。

為期分析國小教師心理需求的狀況，本研究基於時間、人力限制、且免於讓國小教師接受太多測驗心生厭煩、影響效度，僅探討性別、年齡、擔任職務、學歷、自我觀念、教學態度、工作滿意度等七個變項與國小教師心理需求強度的關係。本研究發現此七個自變項可預測生理需求強度、安全需求強度、愛與隸屬需求強度、尊重需求強度、自我實現需求強度的總變異量百分比分別為8.93%、8.48%、12.87%、8.18%、14.40%。可見尚有其他因素影響國小教師心理需求強度，因此往後研究，在個人因素方面，可考慮加入：工作價值觀、工作心厭、人格適應、成就動機、歸因模式、內外控信念等變項；在家庭因素方面，可加入家庭經濟狀況、親子關係、家庭和諧、和家庭成員多寡等變項，再深入研究，期對國小教師心理需求強度能進一步了解。然未免遭遇本研究相同的限制，最好採組合性的集體研究，由一群對此領域有興趣的研究人員共同研究，將比較可能達成目標。

(八) 採取其他研究方法再深入研究心理需求強度，作為心理需求理論本土化的基礎文獻。

本研究採文獻分析法和事後回溯研究法，以自陳式問卷和測驗所得結果加以分析，其間雖經標準化程序，然學生填答自陳式工具時，易受主客觀因素影響，而未必完全正確。往後可採田野式觀察、深入晤談、文獻分析等質的研究法，或進行一系列實驗研究，嚴謹控制無關變項、審慎操縱自變項，將能蒐集更正確可靠的直接資料，作更精確深入的比較分析和綜合研判。

參考書目

(一) 中文部分：

- 于洋 (1992): Y形結構：人性的先天與後天。廣州省，花城出版社。
- 井敏珠 (民81): 已婚職業婦女生活壓力與因應策略、社會支持之研究。國立政治大學教育研究所博士論文（未出版）。
- 李坤崇 (民75): 我國大學生心理需求之評量研究。國立臺灣教育學院輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 李坤崇 (民76): 我國大學生心理需求之調查研究。臺南師專學報，20期，201~237頁。
- 李坤崇 (民77): 馬斯洛需求層次論及其實徵性研究之分析。臺南師院學報，21期，207~259頁。
- 李坤崇 (民78a): 師專生與新制師院生心理需求之比較研究。初等教育學報，2期，325~382頁。
- 李坤崇 (民78b): 新制師院生心理需求之調查研究。臺南師院學報，22期，81~108頁。
- 李坤崇 (民83a): 教師需求強度量表編製報告。測驗年刊，41輯，173~190頁。
- 李坤崇 (民83b): 國小教師心理需求之評量與調查研究。臺南市，臺南師院初等教育系。
- 吳幼妃 (民78): 國小教師之自我實現與工作滿意研究。教育學刊，8期，89~131頁。
- 吳鐵雄 (民72): 單變數變異數分析關係強度之估計及其在行為科學研究之應用。測驗年刊，30輯，173~182頁。
- 林邦傑 (民70): 田納西自我概念量表指導手冊。台北，中國行為科學社。
- 林幸台 (民71): 輔導人員的專業教育與自我實現。輔導學報，5期，139~161頁。
- 林幸台 (民78): 我國國小教師生涯發展之研究。輔導學報，12期，265~297頁。
- 陳英豪、劉佑星、李坤崇 (民79): 我國中國國小教師教學態度及其相關因素之研究。國立台南師範學院初等教育學系。
- 楊國樞 (民69): 生活素質的心理學觀。中華心理學刊，22卷2期，11~24頁。
- 鄭玉卿 (民81): 馬斯洛的人本心理學及其在教育上的蘊義。臺灣師範大學教育研究所碩士論文（未出版）。
- 潘素卿 (民73): 心理綜合諮商技術對專科學生自我實現及創造力之影響。國立臺灣教育學院輔導研究所碩士論文（未出版）。
- 鍾聖校 (民70): 國中教師在教育工作上自我實現之分析。教育研究所集刊，23輯，179~198頁。

(二) 英文部分：

- Aamodt, M. G. (1991). *Applied industrial / Organizational psychology*. California: Wadsworth Inc.
- Brown, C. S. (1991). An investigation of Maslow's need Hierarchy and "grumble" theories (Motivation). (Doctoral dissertation. The University of Texas at Austin, 1991). *Dissertation Abstract International*, 52 (5), 1685A.
- Charles, J. E. (1989). The impact of Abraham Harold Maslow on educational

- leadership. (Doctoral dissertation. The Florida State University , 1989). *Dissertation Abstract International*, 51 (2), 352A.
- Hofstede, G. (1980). Motivation, leadership and organisation : Do American theories apply abroad. *Organisation Dynamics* ,9, 42-63.
- Keith, T. Z. & Benson, M. J. (1992). Effect of manipulable influences on high school grades across five ethnic groups. *Journal of Education Research*, 88 (2), 85-93.
- Maslow, A. H. (1943). Dynamics of personality organization. *Psychology Review*, 50, 514-558.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. New York : Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1957). A philosophy of psychology. In, J. E. Fairchild(ed.) *Personal Problems and Psychology Frontiers*. New York :Sheridan House.
- Maslow, A. H. (1962). Notes on being-psychology. *Journal of Humanistic Psychology*, 2 (1), 47-71.
- Maslow, A. H. (1965). *Eupsychian management*. Homewood III : Richard Dirwin.
- Maslow, A. H. (1966). *The psychology of science: A reconnaissance*. New York : Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being*. New York : D.Van Nostrand.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and personality (2nd ed)*. New York:Harper & Row.
- Maslow, A. H. (1971). *The farther reaches of human nature*. New York : NViking Press.
- Paradee, R. L. (1990). *Motivation Theories of Maslow, Herzberg, McGregor & McClelland: A literature review of selected theories dealing with job satisfaction and motivation*. ~U1;(ERIC Document Reproduction Service No. ED316 767)
- Wallace, M. K. (1991). *A qualitative comparison of resident needs in a congregational living facility as compared to Maslow's hierarchy of needs*. (Doctoral dissertation. Madonna University). Michigan: University Microfilms International.
- Winters, M. R. (1991). *The relationship between cognitive development and coping strategies in college students*. (Doctoral dissertation Memphis State University, 1991). *Dissertation Abstract International*, 52 (5), 1692A.

A Study on the Psychological Need Strengths and Related Factors for Elementary School Teachers

Kuen-chorng Lee

ABSTRACT

The purpose of this research, based on Maslow's theory of need hierarchy and related studies, was to analysis the psychological need strengths of Elementary School Teachers and to explore the relation- ship of sex, age, educational backgrounds, working tasks, self concept, teacher attitude and work satisfaction with psychological need strengths.

The Teacher Need Strength Inventory , Tennessee Self Concept Scale, Teacher Attitude Inventory, Teacher Satisfaction Questionnaire and Questionnaire of Teacher Background variables were administed for 1,156 elementary school teachers. The major findings of this study were as follows:

1. The safety need strengths of teachers' response on Teacher Need Strength Inventory was highest but the esteem need strengths of teachers' response was lowest.
2. Women had significantly better psychological need strengths than men.
3. Teachers in the five different age level had no significantly order relationship.
4. Teachers with normal college had better psychological need strengths than those with junior normal college.
5. Teachers had better psychological need strengths than didectors.
6. The strengths of relationship in sex, ages, educational backgrounds and working tasks with psychological need strengths reflected low association.
7. self concept, teacher attitude and work satisfaction

were significantly positively correlated with physiological need strengths.

8. Seven predictive variables which made significant contribution to the predictor of psychological need strengths were identified and ranked in the order of (a) teacher attitude, (b) self concept, (c) work tasks, (d) sex, (e) age, (e) sex, (f) work satisfaction, (g) educational background.

9. There was a significant canonical between the seven predictive variables and the five criterion variables. Three canonical factors were identified.