airiti

國立臺灣師範大學教育心理與輔導學系
教育心理學報，2018，50 卷，1 期，1-30 頁
DOI：10.6251/BEP.201809_50(1).0001

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*

余民寧
國立政治大學
教育學系

陳柏霖
玄奘大學
應用心理學系

陳玉樺
國立交通大學
大數據研究中心

傳統上，健康的概念被視為不僅是沒有心理疾病，而且必須是同時擁有心理健康的一種完整狀態。教師心理健康狀態，長期以來備受各界所熱衷探討的關鍵議題。本研究旨在了解巔峰型教師的樣貌，探究圓滿幸福、知覺工作壓力、靈性幸福感及心理健康之關係。本研究為橫斷性研究，採用問卷調查法，隨機抽樣兩批全國中小學教師，共獲得 2,400 名有效樣本進行調查。問卷內容包括主觀幸福感短版量表、圓滿幸福量表、靈性幸福感量表、臺灣憂鬱情緒量表。採用獨立樣本 t 檢定、驗證性因素分析、結構方程式模型等分析。研究發現：（1）大多數教師的心理疾病程度偏低，但仍有 9.8%的中小學教師群，係屬於幽谷型的心理健康狀態類型；（2）「掙扎型」，共 1 人（0.1%）、「徬徨型」，共 5 人（0.2%）、「混亂型」，共 54 人（2.3%）、「奮戰型」，共 50 人（2.1%）、「大眾型」，共 240 人（10%）、「愁善型」，共 316 人（13.2%）、「巔峰型」，共 520 人（21.7%）、「滿足型」，共 978 人（40.8%）、「幽谷型」，共 236 人（9.8%）。（3）巔峰型教師比起幽谷型教師具有較佳的靈性幸福感、圓滿幸福、知覺較低的工作壓力負荷；（4）巔峰型教師的靈性幸福感在圓滿幸福與憂鬱間扮演調節的角色；（5）巔峰型教師的主觀幸福感在知覺工作壓力與憂鬱間扮演中介的角色。整體而言，巔峰型教師比其他類型教師，具有較好的心理健康狀態與特質。最後依據本研究的發現，提出未來研究的具體方向與相關限制。

關鍵詞：主觀幸福感、知覺工作壓力、圓滿幸福、巔峰型教師、靈性幸福感

---

* 1. 本篇論文通訊作者：陳柏霖；通訊方式：henry1chen@hcu.edu.tw。
2. 本篇論文獲科技部計畫經費補助（計畫編號：NSC 102-2410-H-004-191-SS2 與 NSC103-2410-H-364-001），僅此誌謝。

airiti

長久以來，教師心理健康的狀態有哪些類型與特質，一直是國內學術界與實務界所熱衷探討的關鍵議題之一（李新民、陳密桃，2006；李新民、陳密桃、謝青曇，2007；陳密桃、李新民，2007）。在過去二十多年裡，心理健康研究議題的發展備受重視，尤其在正向心裡學興起後，心理健康不再被看成沒有疾病而已，而是「同時擁有心理健康和沒有心理疾病的症狀」，其內涵即是混合了高度情緒、心理和社會幸福感（即具有高度的「主觀幸福感」），以及目前沒有心理疾病等症狀（即具有低度的甚或不具有「憂鬱傾向」）的一種併發症。這種全面心理健康的人，又被稱為「巔峰型」（flourishing type）的人，他不僅會展現高度的情緒活力（如：顯現出高度的快樂和滿足感），同時在心理和社會機能上亦表現十分良好，並且在近一年內也沒有任何心理疾病纏身（Keyes, 2002, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b; Keyes & Haidt, 2003）。

近期心理健康不再被看成只是沒有疾病而已，更是被視為同時擁有心理健康和沒有心理疾病症狀的一種完整狀態（complete state），以及「缺乏心理的健康就不算是健康」（no health without mental health）的概念（Keyes, 2002, 2005a, Keyes, & Lopez, 2002）。此外，關於心理健康分析的方法，除了過往從單一向度進行評斷外，另外一個重要議題就是心理健康是否存有不同的類型？從過往實徵調查可證實，心理健康不僅只有一種類型，而是有九種類型（余民寧，2015）。

余民寧擴充了 Keyes（2002, 2003a, 2003b, 2005a; Keyes & Haidt, 2003）等人原先的理論模型，進而從中延伸並提出九種不同的心理健康狀態理論模型，同時以全國中小學教師樣本為對象進行分類。分類結果發現，屬於全面心理健康類型的高幸福低憂鬱（巔峰型）教師，約僅占四分之一不到（24.4%）的中小學教師人口數；相對地，非「全面心理健康」類型狀態（含「幽谷型」、「大眾型」、「愁善型」、「掙扎型」、「徬徨型」、「錯亂型」等），約占十分之三強的中小學教師人口數。這些差異類型人口分佈背後的成因為何、該如何實施有效的介入方案以增進教師心理健康、甚至該如何採行有效的防範措施以降低憂鬱情緒程度等問題，在鐘珮純、余民寧、許嘉家、陳柏霖、趙珮晴（2013）的研究已發現，若要提升教師的主觀幸福感（心理健康），應促進其擁有愈多的正向生活事件，正向生活瑣事是教師從「幽谷型」邁向「巔峰型」的心理健康狀態之主要預測因子。

過往亦有研究針對全國中小學教師進行二波的追蹤調查，二波的調查結果皆指出，教師這項職業多半分布在「中幸福低憂鬱」（滿足型）的心理健康狀態（余民寧、陳柏霖，2012）；雖然教師在教學現場充滿著正負向壓力與問題，但大致說來，教師的正向情緒可能大於負向情緒的狀況居多（余民寧、陳柏霖，2016，2017），因此多數分布在「中幸福低憂鬱」的心理健康型態。

從上述實徵研究的回顧可知，目前中小學教師屬於「滿足型」的心理健康狀態占多數，如何協助「幽谷型」的不完全心理健康狀態提升到「顛峰型」的完全心理健康狀態？從「幽谷型」邁向「顛峰型」的過程中，有哪些因素具有預測作用？都是教育研究者與實務工作者可以繼續深入探討的。

一位「巔峰型」的教師，具有高度的主觀幸福感，以及沒有心理疾病等症狀，亦即具有完全心理健康狀態。根據過往研究（余民寧、陳柏霖，2012），比較「顛峰型」與「幽谷型」兩類不同心理健康的教師，共同的是日常活動最少受到健康因素的限制、最少請假與曠職；不同的是，相較於「幽谷型」是不完全的心理健康狀態，「顛峰型」教師具有最健康的心理機能（如：低度無助感、明確生活目標、高度復原力、和高度親密行為等）。陳柏霖、何慧卿及高旭繁（2016）以巔峰型新生為對象發現，心理資本與主觀幸福感在學校生活適應與憂鬱間扮演中介角色。因此，究竟是什麼因素導致「顛峰型」與其他類型教師明顯的區別呢？是本研究所關注且希望深入探討的重點。

而依據教育部（2015）教育統計指標之國際比較資料來看，我國 2014 年教師工作時數，其淨教學時數，國小與國中教師為 640 至 800 小時、高中教師是 560 至 720 小時，遠比一些國家高（如日本各 731、602、510 小時；俄羅斯各 561、483 小時），由此可見我國中小學教師普遍工作時數較長。余民寧、許嘉家及陳柏霖（2010）發現，教師下班後仍繼續從事教學相關工作時數達 3 個小時以內及以上，其憂鬱情緒越強。國內教師工作時數過長有一些原因，可能因教育政策的變革使得教師普遍存在壓力，而學生問題、家長問題或人（同）事問題的壓力，都是教師知覺的工作壓力源（劉惠嬋、胡益進，2014）；尤其現今家長對子女在教育比過往投入，親師間的互動越頻繁，產生摩擦與爭執的機會也就越來越高，以致於親師衝突事件時有所聞（林錦華，2015）。教師若具有自我調節對壓力的因應，其所知覺工作壓力來源（如同事（人）問題、學生行為、家長溝通），

airiti

皆能因本身較高的自我調節而扮演好經師與人師的角色，反之亦然，教師工作壓力程度的高低將取決是否處在巔峰型的心理健康狀態，本研究擬加以探討。

文獻探討

一、心理健康類型

關於心理健康的類型，余民寧、陳柏霖、許嘉家、鐘珮純、趙珮晴（2012b）評閱文獻，以「主觀幸福感量表」做為心理健康的測量指標，以「臺灣憂鬱情緒量表」做為測量心理疾病的指標。這九種不同心理健康狀態類型的理論模型，即是根據這兩種測量向度（各分成高、中、低三種水準），將完整的心理健康狀態區分成九種類型狀態（Huppert, 2005, 2009; Keyes, 2002, 2003a, 2003b, 2005a, 2005b, 2007）。以下加以說明：

（一）「錯亂型－低幸福高憂鬱」

係指混合了低度的主觀幸福感狀態，以及具有某種被診斷出的心理疾病的一種狀態，屬於完全心理疾病狀態，稱作「錯亂型」。

（二）「徬徨型－中幸福高憂鬱」

目標與理想有差距，致使生理出現症狀，稱作「徬徨型」。

（三）「掙扎型－高幸福高憂鬱」

好比是一位具有嚴重酗酒問題，但卻還能在工作上具有高機能的表現者，稱作「掙扎型」。

（四）「愁善型－低幸福中憂鬱」

個人在生活中會感到空虛、停滯，覺得自己不太幸福，稱作「愁善型」。

（五）「大眾型－中幸福中憂鬱」

個體有時可能會感覺憂鬱的情緒，但在生活上有時又覺得滿足，且心理和社會運作機能維持中等水平，稱作「大眾型」。

（六）「奮戰型－高幸福中憂鬱」

在生活中體驗大量愉快情緒，滿意自己的生活，自己有明確的生活目標，能與他人建立和諧關係；但可能生活中遇到壓力，有時會伴隨無力感、凡事往壞的方向想，稱作「奮戰型」。

（七）「幽谷型－低幸福低憂鬱」

沒有任何心理疾病纏身，但是卻具有低度主觀幸福感狀態，屬於不完全心理健康狀態，稱作「幽谷型」（languishing type）。

（八）「滿足型－中幸福低憂鬱」

在生活中，瞭解到自己存在的意義，期望生活幸福，但有時可能會因生活事件而出現些微擔心、煩惱、身體疲憊、或有壓力負荷的感覺，稱作「滿足型」。

（九）「顛峰型－高幸福低憂鬱」

具有高度的主觀幸福感，以及目前沒有心理疾病等症狀的一種狀態，亦即具有完全心理健康狀態；沒有心理疾病纏身，並且具有高度的情緒活力和積極的心理與社會運作機能，稱作「顛峰型」（flourishing type）。

余民寧與陳柏霖（2012）認為，從實務應用面來看，對於「幽谷型」教師的預防與治療問題是教育領域可著墨之處。因此，本研究希冀透過對「顛峰型」教師樣貌的深入探討，進而找出從「幽谷型」的不完全心理健康狀態邁向「顛峰型」的完全心理健康狀態的過程中，哪些因素具有決定性的預測作用？

airiti

二、圓滿幸福意涵

圓滿幸福（flourishing）一詞由 Seligman（2011）所提出的有別於「真實的快樂理論」，此新理論有五個元素，分別有正向情緒（Positive emotion）、全心投入（Engagement）、正向人際關係（Relationship）、意義（Meaning）和成就（Accomplishment），縮寫為 PERMA。在國內有研究者將 PERMA 理論本土化，從半結構式訪談中歸納結果，並進行量表的編製，提出五項圓滿人生要素，包括正向情緒、全心投入、意義認同、勝任要求、及樂天知命（陳柏霖、余民寧，2017）。

自從 Diener 研發「生活滿意度量表」（Diener, Emmons, Larsen, & Griffin, 1985）後，隨後經過多次修正，Diener 改良研發出短題本的「正負向經驗量表」，可被用來測量人們的正向與負向情感。這些量表與快樂理論，後來也被許多學者陸續修正延伸發展成為一項有關幸福感概念的量表－「歐洲幸福感量表」（European Well-Being Scale）（Diener & Biswas-Diener, 2008; Diener, et al., 2009; Diener, et al., 2010; Huppert, et al., 2009; Huppert & So, 2013），也被稱做「圓滿幸福量表」（Flourishing Scale, FS）。該量表包含兩個因素，即正向情緒和正向機能（positive function）。對於一位「顛峰型」人而言，他或她會被期望具有很多的正向情緒，以及擁有較高的正向機能。因此，「圓滿幸福」即是這種有關幸福感理論的新興概念。本研究採 Huppert 與 So 的觀點，做為圓滿幸福的內涵基礎。茲進一步說明如下：

（一）正向情緒

Seligman（2011）認為，正向情緒是真實的快樂理論中的第一個要件；正向情緒是個體面對情緒對象（人、事、物）時所呈現的正面評價，一般在愉悅的氛圍下產生較彈性的非特定行動傾向（李新民，2010）。Abbe、Tkach 及 Lyubomirsky（2003）提到，快樂的人比不快樂的人，傾向用正向思考面對問題；快樂的人在決定事物的過程及自我投射時，傾向正向的認知，對情境及人們都給予較正面的評價。過往研究發現，在正向情緒的體驗下，思考－行動的功能，將可建立持久性的個人資源，最後轉化個人產生向上循環的正面力量（Fredrickson, 2005）。正向情緒和負向情緒並非在同一個向度上，而是兩個不同的構念，兩者之間有負相關但相關不強（Diener, Smith, & Fujita, 1995）。有正向比值大於等於 3 以上的教師，確實比正向比值小於 3 以下的教師，具有顯著較高的主觀幸福感、正向因應策略與顛峰幸福感，同時也擁有顯著較低的憂鬱情緒（余民寧、陳柏霖，2016）。

（二）正向機能

快樂並非生活最佳經驗的全部，Ryff 與 Keyes（1995）發現，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、以及個人成長，這些都是重要的積極心理機能，與個人幸福感具有關聯。在心理層面之外，Keyes（1998）表示人是不可能逃脫這整個社會而獨立的，因此，認為主觀幸福感的層次應該另行包含對社會的挑戰和任務，其認為心理幸福感是立基於個人的準則來評斷個體本身的機能，而社會幸福感則是以公眾與社會準則來評量自我在生活的機能。據此，Keyes 乃延伸提出五個向度的社會幸福感測量概念，他認為社會幸福感應該包括：社會統整、社會接納、社會貢獻、社會實現及社會一致性的概念（Keyes, 2002, 2005a）。正向心理學旨在探討生命體的最佳機能（optimal functioning），讓人們知悉生命體的最佳機能，其泉源、組織、機制、和結果為何，成就個體的長處和美德，以促進人類有更好的生活（黃文三，2009）。

三、靈性幸福感意涵

靈性幸福感（spiritual well-being）一詞在國內各領域的翻譯不同，醫護領域稱為「靈性安適」，有的則譯為「精神福利、精神效益、或靈性平安」（楊鈞典、顏效禹、陳瑞娥，2010；李佳純、于博芮、黃秀梨，2006；Bensley, 1991）。然而，well-being 有幸福感之意，為一種快樂、富足與健康的狀態（Webster, 2009），因此本研究將其譯為「靈性幸福感」，以較符合原文字面的意義，亦與本研究所持的觀點較接近。

airiti

靈性幸福感乃是指個人擁有健康且完整的內在資源、瞭解自己及其他萬物的存在價值、有指引生活目標的中心信念、明白個人及社會互動下所產生的人生意義（Moberg, 1979）。Fisher（1998，2010）提出靈性幸福感模式，認為包括個人、團體、環境、和超然四個向度的靈性幸福感。（一）個人：指的是個人生命的意義及目的，在生活中的喜悅，而提供實現自我的內在驅力。（二）團體：指的是能真誠的對待任何的對象（如自我和其他人），涉及道德、文化和宗教，包括愛自己也愛別人、對別人的寬恕，人與人之間的信任、內心的平靜、及對別人的關懷和外在的連結。（三）環境：指的是對大自然的讚嘆及融合的感覺，天人合一、與環境的和諧性。（四）超然：指的是一些關係自我的事情，超乎人類的水平（即超自然的結合，終極關懷，超越現在或神），這涉及到對信仰的崇拜，及宇宙的神秘感受等。上述這四個向度的內容，是測量靈性幸福感的主要構面，然而考量文化與國情的不同，本研究編修成適合國內的靈性幸福感評估量表，使其測量的題目能更貼近國內的用法，減少測量的誤差。

四、主觀幸福感意涵

主觀幸福感是反映出個人對於生活的整體正向感受與評價，是一種認知層面及情緒層面的評價（Diener & Lucas, 1999）。Keyes（2002, 2005a, 2005b; Keyes & Waterman, 2003）將主觀幸福感定義為：「個人以其情感狀態、心理及社會機能觀點，來對其生活進行主觀的覺知和評估」。本研究即根據相關論點（Keyes, 1998; Keyes & Ryff, 1999; Keyes & Shapiro, 2004; Ryff, 1989, 1995; Ryff & Keyes, 1995）提出，主觀幸福感包括情緒幸福感、心理幸福感和社會幸福感。所謂的「心理幸福感」強調，個體在個人領域面對生活挑戰時，有意義的生活和自我潛能的實現，包括：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、個人成長（Keyes, 2002, 2005a; Keyes & Waterman, 2003; Ryff, 1989）。「社會幸福感」則主要關注個體在社會領域的社會關係和社會任務，表示個體在社會關係中的好壞程度，包括：社會統整、社會貢獻、社會接納、社會實現，及社會一致性（Keyes, 1998）。「情緒幸福感」指的是個體生活中情感的體驗，情緒幸福感來自於生活的正向情緒與負向情緒之總和，包括覺察生活滿意與公認快樂。

余民寧、鐘珮純、陳柏霖、許嘉家、趙珮晴（2011）的研究顯示，為了能夠避免憂鬱情緒的產生或設法降低憂鬱傾向的程度，教師們必須要擁有對自我生活的正向評價與快樂感受，亦即，良好的主觀幸福感。Robitschek 與 Keyes（2009）曾驗證 Keyes（2002）所提出的心理健康模式進行驗證，結果發現心理健康是由心理、社會和情緒及其分支維度（sub-dimensions），證實心理健康是多向度的。

五、憂鬱情緒意涵

「憂鬱」可以是一個描述情緒的現象，稱之為憂鬱感（depressive feelings），也可以是表示生理和心理上的一種偏差或是一種心理疾病，稱為憂鬱症（depression disorder）（Rutter, Izard, & Read, 1986）。過去研究大多從生理或情緒層面加以判斷人們是否有憂鬱傾向（如李昱、楊明仁、賴德仁、邱念陸、周騰達，2000；林家興、陳玉芳、葉雅馨、徐佳玲、孫正大，2008；葉雅馨、林家興，2006），然而從「全人取向的醫治方式」觀點，患者需在認知、情緒、身體及人際層面上瞭解憂鬱症狀，並針對個人獨特的情況設計專屬的醫療方式（AHMA, 2005; Jantz & Mcmurray, 2003）。以「認知」向度而言，是指憂鬱症者可由其對自我、世界、及未來等方面看法所使用的形容詞可知，其用語多半偏向負面的、消極的特徵描述；從「情緒」面向來看，憂鬱症本身即被歸類為一種情感性疾病（affective disorder），憂鬱情緒是指長期的憂傷、焦慮、罪惡感、羞辱感和沒有希望、憤怒、沮喪等感覺（Jantz & Mcmurray, 2003; Peeters, Nicolson, Berdhof, Delespaul, & deVries, 2003）；而「身體」面向，則是根據 Jantz 與 Mcmurray（2003）依據醫學上的診斷，認為憂鬱症患者可以從身體上的症狀尋得；最後，則是「人際」面向，憂鬱症患者通常會報告出有較多的生活壓力事件，特

airiti

別是那些因為個人特質或行為所引起的人際互動而產生的生活壓力事件（Hammen, 2006），導致在人際關係上的互動困難，可能會阻礙患者的治療效果（Puschner, Kraft, & Bauer, 2004）。因此，若能檢視人們在認知、情緒、身體、和人際關係等各個向度的數據，就能從中瞭解憂鬱症的發生，做為分析憂鬱症狀的依據。

六、靈性幸福感可做為圓滿幸福與憂鬱情緒間的調節角色

Pargament 與 Mahoney（2002）從積極的觀點出發，將靈性層面視為是當事人可以用來主動因應困境的個人優勢特質（strengths）。靈性幸福感是人類現存生活和環境間互動經驗的綜合體，唯有人們學會超越客觀幸福與主觀幸福層次，追求心靈上的「內在平靜」，以獲致「生命圓滿」的境界時，個體的靈性才能夠成長（余民寧，2015）。北美護理學會（North American Nursing Diagnosis Association, NANDA）（1999）提出的護理診斷，對於促進靈性幸福感潛能（potential for enhanced spiritual well-being）的定義為：「靈性健康是個體經由調和的互相聯絡，發自於內在的力量，以使個體發展和擴展奧秘的過程」。過往研究發現，靈性的介入有調節內在宗教性和憂鬱症之間的關係，而且可降低憂鬱症患者意義與寧靜的感覺（Nelson et al., 2009）。Young、Cashwell 及 Shcherbakova（2000）研究結果發現，靈性在負向生活經驗與憂鬱及焦慮間扮演調節作用，其調節效果憂鬱比焦慮強。至於，靈性幸福感在功能性困難與憂鬱間扮演調節角色（Dennis, Gitlin, Winter, & Chee, 2005）。綜合上述的理論假設與相關研究結果，本研究試著推論教師的靈性幸福感在圓滿幸福對憂鬱情緒之影響，扮演調節角色。

七、主觀幸福感可做為知覺工作壓力與憂鬱間的中介角色

中小學教師由於工作特性，其所面對的壓力來源有多種因素，包括學生問題、家長問題、同事問題（王沂釗，2004；余民寧、陳柏霖、許嘉家，2010；郭生玉，1994；劉焜輝，1984；羅寶鳳，2004；Chaplain, 1995; Hung, Lin, & Yu, 2016），這些工作壓力是個體和工作環境互動時所產生的結果，一旦教師承受較多的工作壓力，使人們產生一種被壓迫、緊張甚或不舒服的狀態，也可能因而降低工作滿意度（Katz, 2015），增加職業倦怠（黃寶園，2009）。黃寶園（2015）以後設分析發現，教師的工作壓力負荷顯著高於專業壓力，而專業壓力顯著高於人際壓力。教師所知覺的工作壓力源自於負面的環境因子、角色衝突、與同事人際關係及學生的態度行為等問題有所關聯，進而引發生活或健康上的變化（Emma & Sarah, 2006）。倘若教師長期處於高度壓力的狀態下，將產生 Brouwers 和 Tomic（2000）所稱的情緒耗弱現象，導致教師自我效能的降低以及班級經營能力的下降；教師若能採取面對壓力的因應策略有助於降低工作壓力感受（陳瑋婷，2011；Zedan, 2012）。從職場健康心理學的觀點，如何促進高效能教師將教育工作做為志業，必須從教師個人出發，探討如何降低知覺工作壓力負荷，有助於「幽谷型」（低幸福感低憂鬱）的教師邁向「巔峰型」（高幸福感低憂鬱）的心理健康狀態。

過往研究指出，「幽谷型」教師與「顛峰型」教師（高幸福感低憂鬱）所知覺的負向生活瑣事，不具有顯著差異，而所知覺的正向生活瑣事，則有顯著差異（鐘珮純等人，2013），且具有高度主觀幸福感的人，通常其憂鬱程度很低，甚至可以緩和因為超時工作所產生之壓力負荷對憂鬱的負面影響（余民寧等人，2010；余民寧、陳柏霖、許嘉家、鐘珮純、趙珮晴，2012a；Hung, et al., 2016）；教師們的主觀幸福感在憂鬱傾向與正向因子（健康行為與評價性支持）之間扮演著中介機制（余民寧、鐘珮純、陳柏霖、許嘉家、趙珮晴，2011）。教師所知覺的工作壓力感受會改變正常人的身心狀況，當教師評估潛在的壓力源對主觀幸福感有威脅時，那麼潛在的工作壓力將會轉變成具體的壓力（Moracco, & McFadden, 1984），這時主觀幸福感（其中包含情緒、心理、以及社會幸福感三種子因素）扮演促進心理健康的一項保護因子（陳柏霖、洪兆祥、余民寧，2014；Sin & Lyubomirsky, 2009; Snyder & Lopez, 2007）。主觀幸福感（正向的自我生活中情緒狀態的覺知與評估）即是個體

內在心理運作的重要評估機制之一（Diener & Lucas, 1999）。就如同過去研究指出，重要他人給予的社會支持，會提升個體的自我效能感，因而減緩壓力感受（Cutrona & Troutman, 1986）。綜合上述的理論假設與相關研究結果，本研究試著推論個體主觀幸福感在各種行為因素對憂鬱傾向的影響之間，扮演者中介的角色。

本研究基於上述動機與文獻評閱結果，擬針對中小學教師的全面心理健康狀態進行調查，各構念之間的關係如下圖 1，且待答問題如下：

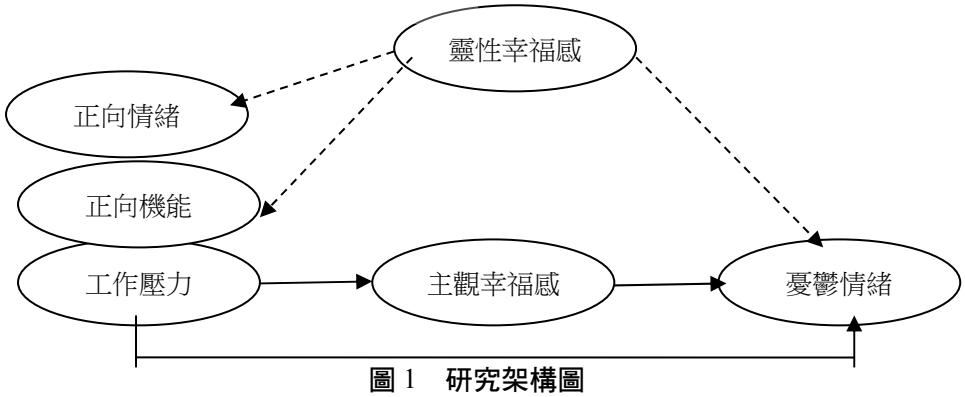

圖 1　研究架構圖

（一）瞭解教師在全面心理健康狀態的分布情況為何？

（二）比較「巔峰型」與「幽谷型」教師在靈性幸福感、圓滿幸福、知覺工作壓力負荷之差異情形？

（三）探討巔峰型教師的靈性幸福感是否在圓滿幸福與憂鬱情緒間扮演調節角色？

（四）探討巔峰型教師的主觀幸福感是否在知覺工作壓力負荷與憂鬱情緒間扮演中介角色？

研究方法

一、研究樣本

本研究抽樣之目標母群，主要是鎖定在國小、國中、高中、高職等層級的全國教師，依據各層級學校之學校數，以分層隨機抽樣方式按照各層級學校所占比率（教育部，2013），抽取國小 348 所、國中 121 所、高中 45 所、高職 20 所，共 534 所學校，每學校抽樣四位教師，共計抽取 2,136 名教師，回收之有效樣本數為 1,160 人，回收率 54.3%。在排除遺漏值部分後，性別部分，女性受試者 631 人（45.6%），男性受試者 528 人（54.4%），教育程度方面以大學學歷者最多，為 600 人（51.9%），其次為碩士，共 542 人（46.9%）。

第二批抽樣比照第一批受試者的抽樣調查，選取各學校層級及各縣市未被抽樣之教師，進行調查，其回收之有效樣本數為 1,240 人，回收率 58.1%。在排除遺漏值部分後，性別部分，女性受試者 735 人（59.2%），男性受試者 504 人（40.6%），教育程度方面以碩士學歷者最多，共 650 人（52.6%），其次為大學，共 575 人（46.5%），如表 1 所示。

airiti

表 1　本研究各縣市、各學校層級教師有效樣本分佈－覽表

縣市	學校層級					
	國小	國中	高中	高職	無法辨別	合計
基隆市	13/15	0/6	0/0	0/0	1	14/21
臺北市	58/34	15/29	6/9	9/9	8	96/81
新北市	74/61	28/19	7/5	2/1	1	112/86
桃園縣	56/75	18/24	7/8	0/1	3	84/108
新竹縣	11/32	5/8	1/2	0/0	2	19/42
新竹市	3/12	1/3	0/0	1/3	0	5/18
苗栗縣	40/57	3/17	1/3	4/2	3	51/79
臺中市	82/72	27/26	11/9	3/3	7	130/110
彰化縣	57/51	14/22	2/5	0/0	3	76/78
雲林縣	48/68	18/6	1/0	2/0	4	73/74
嘉義市	0/13	1/0	3/0	0/0	0	4/21
嘉義縣	23/41	7/51	0/1	2/0	2	34/47
南投縣	40/45	16/7	1/4	0/0	1	58/56
臺南市	60/71	20/19	14/12	6/7	6	106/106
高雄市	44/52	20/21	10/12	9/9	4	87/94
屏東縣	46/45	16/9	5/0	0/5	2	69/59
宜蘭縣	24/21	5/5	4/0	2/0	0	35/26
臺東縣	19/26	7/2	0/1	0/0	2	28/29
花蓮縣	34/12	7/2	0/0	0/0	3	44/14
金門縣	5/11	0/4	0/3	2/0	0	7/18
連江縣	3/3	1/0	0	0	0	4/3
澎湖縣	8/8	3/5	0	0	1	12/13
無法辨別	7	3	1	1	0	12
合計	755/825	235/239	74/74	43/45	53	1,160/1,183

註：第一批樣本／第二批樣本（單位：人）

二、研究工具

（一）知覺的工作壓力負荷來源之測量

知覺的工作壓力負荷（Perceived Work Stress, PWS）之測量，係問卷中背景資料中的三題：「開學至今，您在處理學生問題的壓力負荷感受如何？」、「開學至今，您在處理家長問題的壓力負荷感受如何？」、「開學至今，您在處理同（人）事問題的壓力負荷感受如何？」。選項有四個，分別為勝任無壓力、略感壓力、有些沈重、無法負荷。為單選題。資料登錄時，勝任無壓力登錄為「1」，依此上推，無法負荷登錄為「4」。

（二）主觀幸福感量表（短題本）

主觀幸福感量表（Subjective Well-Being Scale, SWBS）係參考余民寧等人（余民寧、謝進昌、林士郁、陳柏霖、曾筱婕，2011）所編製原始 39 題的量表，擷取其各向度中因素負荷量較高的題目，Subjective Well-Being-short form 予以修飾並新編成一份短題本（含 15 題）的量表（余民寧、陳柏霖、陳玉樺，2017），以作為本研究測量受試者主觀幸福感程度的依據。依受試者填寫反應自身情況的程度，自「非常不同意」至「非常同意」不同程度的作答反應中，分別給與 1 至 4 分不等的計分，分數愈高代表主觀幸福感傾向愈強。根據本研究教師樣本進行分析後，心理幸福感（6 題）（如有些人會覺得生活沒有目標，但我不會。）、社會幸福感（5 題）（如我相信一般人是善良的。）、情緒幸福感（4 題）（如我覺得自己的生活很豐盛。）等三個向度，其內部一致性信度係數值分別為 .72、.70、.87，而總量表的內部一致性信度係數值為 .84，此即顯示本短題本量表

airiti

在主觀幸福感及其三個子向度測量上，均與余民寧等人所編之長題本量表，具有相同的因素建構和尚可的內部一致性信度係數值。經驗證性因素分析後，在未經任何模式修正下，除卡方值（即 1008.70，$p < .01$）因大樣本影響而達顯著外，其餘適配指標（RMSEA = .076、CFI = .90、NNFI = .88）皆反應出模式具有適配水準。各單題變項與一階的因素間因素負荷量都在 .33 以上、.83 以下，二階的因素負荷量則在 .65~ .91 之間，這意謂著在理論構念上，主觀幸福感的評估可以從三個向度來判斷。

（三）靈性幸福感量表

靈性幸福感量表（Spiritual Well-Being Scale）係以 Fisher（1998，2010）所定義之靈性幸福感內涵，並評閱國內外相關文獻後編譯成一份短題本（含 20 題）的量表。依受試者填寫反應自身情況的程度，自「非常不同意」至「非常同意」不同程度的作答反應中，分別給與 1 至 4 分不等的計分，分數愈高代表靈性幸福感傾向愈強。根據本研究教師樣本進行分析後，個人靈性幸福感（第 1-5 題）（如我會盡力扮演好人生中的各種角色。）、團體靈性幸福感（第 6-10 題）（如我會用愛來包容各種情境與關係。）、環境靈性幸福感（第 11-15 題）（如我感受到一草一木都充滿了生命力。）與超然靈性幸福感（第 16-20 題）（如我相信藉著信仰的力量能幫助心靈的成長。）等四個向度，其內部一致性信度係數值（Cronbach's alpha）分別為 .79、.78、.78、.92，而總量表的內部一致性信度係數值為 .91，此即顯示本量表在靈性幸福感及其四個子向度測量上，均具有相當不錯的內部一致性。經驗證性因素分析後，在未經任何模式修正下，除卡方值（即 1778.08，$p < .01$）因大樣本影響而達顯著外，其餘適配指標（RMSEA = .08、CFI = .90、NNFI = .88）皆反應出模式具有適配水準。各單題變項與一階的因素間因素負荷量都在 .56 以上、.85 以下，二階的因素負荷量則在 .54~ .88 之間，這意謂著在理論構念上，靈性幸福感的評估可以從四個向度來判斷。

（四）圓滿幸福量表

圓滿幸福量表（Flourishing Scale）其組成內容分別是參考現有的國外文獻加以編譯而成，以歐洲社會調查機構（European Social Survey）所定義之圓滿幸福的特徵與指標為主（Huppert & So, 2013）。依受試者填寫反應自身情況的程度，自「非常不同意」至「非常同意」不同程度的作答反應中，分別給與 1 至 4 分不等的計分，分數愈高代表圓滿幸福傾向愈強。根據本研究教師樣本進行分析後，正向機能（第 1-5 題）（如我的內心處於平靜祥和的狀態。）、正向情緒（第 6-10 題）（如在我的生命中，有人真心關懷我。）等兩個向度，其內部一致性信度係數值（Cronbach's alpha）分別為 .64、.66，而總量表的內部一致性信度係數值為 .78，此即顯示本量表在圓滿幸福及其二個子向度測量上，尚具有相當不錯的一致性。經驗證性因素分析後，在未經任何模式修正下，除卡方值（即 1778.08，$p < .01$）因大樣本影響而達顯著外，其餘適配指標（RMSEA = .09、CFI = .94、NNFI = .91）皆反應出模式具有適配水準。各單題變項與一階的因素間因素負荷量都在 .64 以上、.86 以下這意謂著在理論構念上，圓滿幸福的評估可以從二個向度來判斷。

（五）臺灣憂鬱情緒量表

臺灣憂鬱情緒量表（Taiwan Depression Scale, TDS）係採用余民寧及其團隊（余民寧、黃馨瑩、劉育如，2011；余民寧、劉育如、李仁豪，2008）所編製的本土化量表，以作為本研究測量受試者心理疾病程度的依據。該量表內容區分為認知（第 1-6 題）、情緒（第 7-12 題）、身體（第 13-18 題）、與人際關係（第 19-22 題）等四個向度，係依據全人照顧（身、心、靈）醫治取向的觀點所編製而成。依受試者填寫反應自身情況的程度，自「從不如此」至「總是如此」不同程度的作答反應中，分別給與 0 至 3 分不等的計分，分數愈高代表憂鬱傾向愈嚴重。上述四個向度之內部一致性信度係數值分別是 .78、.82、.82 與 .82，而總量表的內部一致性信度係數值則為 .93，此即顯示本量表在憂鬱及其四個子向度測量上，均具有相當不錯的一致性。經驗證性因素分析後，在未經任何模式修正下，除卡方值（即 1407.48，$p < .01$）因大樣本影響而達顯著外，其餘適配指標（RMSEA = .07、CFI = .98、NFI = .97）皆反應出模式具有適配水準。各單題變項與一階的因素間因素負荷量都在 .49 以上、.79 以下，二階的因素負荷量則在 .74~ .96 之間，這意謂著在理論構念上，憂鬱量表的評估可以從四個向度來判斷。

airiti

三、本研究實施過程與資料分析

（一）評量問卷的實施

為增加有效樣本數與作答的有效性，本研究二波的調查，提供受試者兩種不同的填答方式，主要是在量表的呈現方式上分成兩種版本：一為書面版，是以傳統紙筆式作答填寫的方式，將該量表直接郵寄到被抽取之樣本的學校後，再轉之填答後寄回；另一則為網路版，其內容與書面版完全相同，但放在網路伺服器上，但以寄發書面邀請函方式，寄到學校給被抽取之樣本，以邀請其上網來填答。這兩種版本是同時呈現給受試者，受試者得依其自由意志與便利性進行問卷的填寫，以期能夠提高填答的回收率。本研究施測程序已經行為與社會科學研究倫理委員會的審查通過。

（二）資料處理與分析

本研究首先根據文獻探討結果，確定研究架構變項與方向，繼而針對所抽樣的樣本，進行「主觀幸福感量表」、「靈性幸福感量表」、「圓滿幸福量表」與「臺灣憂鬱情緒量表」等工具的施測，並將所得資料以 SPSS for Windows 21 版電腦統計套裝軟體，進行統計分析。

在資料分析方面，本研究運用交叉分析表（cross contingency table），分類出不同類型的心理健康狀態後，以獨立樣本 *t* 檢定檢驗「幽谷型」與「顛峰型」教師兩組間差異情形。接著，採用 AMOS 21 版軟體進行進階的統計分析，包括：以結構方程式模型來檢驗各測量工具之組合信度與平均變異抽取量、路徑模式檢驗各個潛在變數之間的理論關係、調節迴歸分析檢測調節效果，以及拔靴法（bootstrap method）檢定中介效果。此外，以最大概似估計法（maximum likelihood estimation, MLE）進行結構方程式模型之參數估計，並參考 Byrne（1994）、Hu 與 Bentler（1999）建議，以 GFI、CFI、NFI（以上指標需大於 .90）及 RMSEA、SRMR（需小於 .08）等五項指標，做為模型適配度之判準依據。

研究結果

一、不同類型的心理健康狀態分佈

本研究根據九種不同類型的心理健康狀態分類，在心理健康方面（即以主觀幸福感為代表），其總分的第一四分位數（Q_1，即 41 分），及第三四分位數（Q_3，即 48 分），作為決斷點，將受試者分為三組（即低於 41 分者為低分組，高於 48 分者為高分組，介於 41 分和 48 分之間者為中分組）。

在心理疾病方面（即以憂鬱情緒為代表），依據余民寧等人（2008）之研究，本研究以輕微（低度）憂鬱為 21 分，高度憂鬱傾緒為 37 分，作為決斷點，將受試者分為三組（即低於 21 分者為低分組，高於 37 分者為高分組，介於 21 分和 37 分之間者為中分組）。

再根據上述兩類量表得分各自分成的三組，交叉區分為九種不同的心理健康狀態類型，以作為本研究九種不同類型的心理健康狀態分佈情形。

大多數的教師憂鬱是偏低的，約占 72.3%，具高度憂鬱傾向的教師僅 2.6%；而就幸福感程度來說，大多數的教師其幸福感是屬中度的，約占 51%，屬低度幸福感者約占 25.3%，而屬高度幸福感者約占 23.9%。結合憂鬱與幸福感兩種分類，「低幸福高憂鬱（混亂型）」者有 54 人（2.3%）、「高幸福高憂鬱（掙扎型）」者有 1 人（.1%）、「低幸福低憂鬱（幽谷型）」者有 236 人（9.8%）、「高幸福低憂鬱（巔峰型）」者有 520 人（21.7%）；除此之外，「中幸福高憂鬱（徬徨型）」者有 5 人（.2%）、「低幸福中憂鬱（愁善型）」者有 316 人（13.2%）、「中幸福中憂鬱（大眾型）」者有 240 人（10%）、「高幸福中憂鬱（奮戰型）」者有 50 人（2.1%）、及「中幸福低憂鬱（滿足型）」者有 978 人（40.8%）如表 2 所示。

airiti

本研究結果與過往探討教師全面心理健康狀態分布的結果（余民寧，2015）大約一致，過去研究結果屬於高幸福低憂鬱（巔峰型）的教師，約僅占四分之一不到（24.4%）的中小學教師人口數（本研究為 21.7%）。若與陳柏霖與余民寧（2015）的全民心理健康狀態分布調查相比的話，全民樣本中屬於心理比較不全面健康的類型狀態者（含「幽谷型」、「奮戰型」、「大眾型」、「愁善型」、「掙扎型」、「徬徨型」、「錯亂型」等），占 45.6%的人口數，心理不全面健康的狀態與人數，均比教師人數的現狀還嚴重、數量更多（本研究屬此類型教師約占 37.7%）。

整體而言，本研究所發展的主觀幸福感（短題本）工具，可做為心理健康的分類依據，其分類人數與長題本的主觀幸福感量表所分析結果一致。在教師這個職業裡，大多數的教師屬於「中幸福低憂鬱」（滿足型）型態者居多，占 40.8%；其次，屬於「高幸福低憂鬱」（巔峰型）型態者，約占四分之一不到（即 21.7%）；這兩者合占 62.5%的中小學教師人口數。由此可見，大多數教師是較偏向心理健康類型的。雖然教學現場充滿壓力（可能引發負向情緒），但也從學生學習成長中獲得回饋與肯定（可能引發正向情緒），各種不同狀況會引發各種不同情緒反應。但大體說來，還是以正向情緒大於負向情緒的狀況居多，因此才會顯現「中幸福低憂鬱」到「高幸福低憂鬱」型態居多的現象。

表 2　教師心理健康狀態之分佈情況（N = 2,400）

		心理健康（主觀幸福感）症狀		
		低（得分＜ 41）	中（41 ≦得分＜ 48）	高（得分≧ 48）
心理疾病（憂鬱）症狀	高（得分≧ 37）	低幸福高憂鬱型（混亂型）54 人，占 2.3%	中幸福高憂鬱型（徬徨型）5 人，占 .2%	高幸福高憂鬱（掙扎型）1 人，占 .1%
	中（21 ≦得分＜ 37）	低幸福中憂鬱型（愁善型）316 人，占 13.2%	中幸福中憂鬱型（大眾型）240 人，占 10%	高幸福中憂鬱型（奮戰型）50 人，占 2.1%
	低（得分＜ 21）	低幸福低憂鬱型（幽谷型）236 人，占 9.8%	中幸福低憂鬱型（滿足型）978 人，占 40.8%	高幸福低憂鬱型（巔峰型）520 人，占 21.7%

註：以巔峰型人數為例，520 人是二批樣本的合計，後續將以分批樣本進行差異分析

二、巔峰型與幽谷型教師在靈性幸福感、圓滿幸福、知覺工作壓力之差異比較

本研究評閱上述歸納的文獻後，透過實徵資料分析來瞭解「巔峰型」教師與「幽谷型」教師，在靈性幸福感及其因素、圓滿幸福及其因素、知覺工作壓力負荷之問題上，是否具有顯著差異存在。

巔峰型教師在「靈性幸福感」、「圓滿幸福」總量表得分上，高於幽谷型教師，具有顯著差異存在（t 值介於 10.60~15.77 之間，p ＜ .001），如表 3 所示。在「靈性幸福感」的四個層面，巔峰型教師與幽谷型教師在「個人」、「團體」、「環境」、「超然」這四個層面得分上，具有顯著差異存在（t 值介於 3.19~12.93 之間，p < .001）。個體透過靈性發展，個人藉由純粹靈性經驗為基礎，在想法、感覺、與行為上，產生積極而正面的轉化，並時時展現出尊重、愛、人性、直覺、洞見、勇氣等道德與靈性表現（Heaton, Schmidt-Wilk, & Travis, 2004）。擁有靈性幸福感的因子，若能在日常生活中不斷使用，終因一次又一次的反思自我、改變自我，最後才能超越萬物的束縛，心靈反而能更靈活、更健康。

而在「圓滿幸福」的兩個層面上，巔峰型教師與幽谷型教師在「正向機能」與「正向情緒」這二個層面得分上，皆具有顯著差異存在（t 值介於 14.10~14.78 之間，p ＜ .001），且前者顯著地高於後者。從過往文獻可知，正向情緒是個體面對情緒對象（人、事、物）時所呈現的正面評價

airiti

（李新民，2010），人們藉由改變過去的看法、對未來產生希望以及經驗當下生活，將自己的情緒導向積極面。因此，巔峰型教師可展現出高度的快樂和滿足感，並且具有高度的情緒活力和積極的心理與社會運作機能。

本研究發現，巔峰型教師所知覺的靈性幸福感與圓滿幸福皆顯著高於幽谷型教師。教師可藉由個人靈性（指的是個人生命的意義及目的，在生活中的喜悅，而提供實現自我的內在驅力）、團體靈性（指的是能真誠的對待任何的對象）、或環境靈性（指的是與環境的和諧性）的提升，甚至透過正向機能與正向情緒的獲得，進而擁有巔峰型的心理健康狀態。

表 3　巔峰型教師與幽谷型教師在靈性幸福感及圓滿幸福之差異比較（第一批參與者）

變項	類型	*N*	*M*	*SD*	*t*	95% CI LL	95% CI UL
靈性幸福感	巔峰型	293	66.52	7.69	10.60***	10.04	6.88
	幽谷型	130	58.06	7.52			
個人	巔峰型	293	17.55	1.93	12.93***	3.20	2.35
	幽谷型	130	14.78	2.08			
團體	巔峰型	293	17.35	1.89	11.72***	2.62	1.87
	幽谷型	130	15.11	1.79			
環境	巔峰型	293	16.67	2.51	9.31***	2.81	1.83
	幽谷型	130	14.35	2.29			
超然	巔峰型	293	14.95	3.51	3.19***	1.81	.43
	幽谷型	130	13.83	2.87			
圓滿幸福	巔峰型	293	35.52	3.47	15.77***	6.57	5.11
	幽谷型	130	29.68	3.53			
正向機能	巔峰型	293	17.78	1.95	14.78***	3.24	2.47
	幽谷型	130	14.92	1.78			
正向情緒	巔峰型	293	22.74	1.91	14.10***	3.40	2.57
	幽谷型	130	19.76	2.05			

$n = 423$
***$p < .001$.

至於，壓力負荷來源與憂鬱之間具有相當程度的關係；教師在「自覺工作壓力負荷」所感受到的壓力最大（余民寧、陳柏霖、許嘉家，2010；Hammen & DeMayo, 1982; Kyriacou, 2001; Hung, et al., 2016）。為此，為瞭解如何降低「幽谷型」教師工作壓力負荷，可做為邁向「巔峰型」教師心理健康狀態之保護因子。幽谷型教師在「學生問題的壓力」、「家長問題的壓力」、及「同（人）事問題的壓力」的平均得分高於巔峰型教師，具有顯著差異存在（t 值介於 4.14~4.47 之間，$p < .001$），且前者顯著高於後者，如表 4 所示。也就是說，「幽谷型」教師的不同工作壓力負荷來源比「巔峰型」教師來得較不勝任，可能有工作壓力負荷。教師工作壓力源可能來自於負面的環境因子、角色衝突、與同事人際關係及學生的態度行為等問題，而引發生活或健康上的變化（Emma & Sarah, 2006），教師的高工作壓力與憂鬱症狀有關（Jurado, et al., 2005），因而造成教師產生工作心厭。

airiti

表 4　巔峰型教師與幽谷型教師在工作壓力來源之差異比較（第二批參與者）

變項	類型	*N*	*M*	*SD*	*t*	95% CI LL	95% CI UL
學生問題的壓力	幽谷型	106	.95	.709	4.40***	.52	.20
	巔峰型	227	.59	.654			
家長問題的壓力	幽谷型	106	.85	.659	4.47***	.49	.19
	巔峰型	227	.51	.647			
同（人）事問題的壓力	幽谷型	106	.64	.665	4.14***	.45	.16
	巔峰型	227	.34	.598			

n = 333
*** *p* < .001.

綜合上述研究結果，中小教師多數屬於「滿足型」的心理健康狀態，這個類型的教師，具有存在的意義及目前沒有心理疾病等症狀，但偶有壓力負荷的感覺，若持有自我調節能力，將扮演好經師與人師的角色。

而對於「幽谷型」的教師，也就是低度的心理疾病與低心理健康，如同 Keyes（2003a）解釋是一種不完全心理健康的狀態，固然少有疾病的跡象，但在心理健康的跡象亦差不多。如何協助這群教師從幽谷邁向巔峰，從本研究結果可知，靈性幸福感的四個層面（個人、團體、環境、及超然）與圓滿幸福的二個層面（正向機能、正向情緒）不僅可以緩衝因為超時工作所帶來的壓力負荷，甚至可以有效降低憂鬱傾向。也就是具有高度主觀幸福感的教師，通常其憂鬱程度很低；反之教師一旦處於低主觀幸福感狀態時，即無法透過主觀幸福感來有效降低（或克服）憂鬱的負向影響，他們很可能即暴露在面對與日俱增的工作壓力下，加劇其疲勞倦怠程度或身心不健康的程度（余民寧，2015）。

因此，若能降低「幽谷型」教師的工作壓力來源（學生問題、家長問題、同（人）事問題），可做為邁向「巔峰型」教師心理健康狀態之保護因子。也就是一位「巔峰型」教師的樣貌，除了具有高度的主觀幸福感，以及沒有心理疾病等症狀，亦即具有完全心理健康狀態外，「靈性幸福感」與「圓滿幸福」及「低度的工作壓力來源」，支持發展巔峰以上生活的樣貌，尋求心理健康之道。

三、巔峰型教師靈性幸福感在圓滿幸福與憂鬱間扮演調節角色

本研究首先在步驟一以圓滿幸福、靈性幸福感的主效果可以解釋對憂鬱變異中的 4%的變異量（F（3,289）= 6.20，p < .01），在控制主效果後，圓滿幸福×靈性幸福感的交互作用對憂鬱有顯著的解釋力（β = -.26，p < .05），如表 5 所示。接著，研究者分別針對圓滿幸福之正向情緒與正向機能與靈性幸福感的交互作用進行分析，從表 6 可知，正向情緒×靈性幸福感的交互作用對憂鬱並未有顯著的解釋力（β = -.18，p > .05）；但從表 7 可知，正向機能×靈性幸福感的交互作用對憂鬱有顯著的解釋力（β = -.26，p < .05）。綜合上述，圓滿幸福×靈性幸福感的交互作用對憂鬱達到顯著，主要來自正向機能×靈性幸福感。快樂並非生活最佳經驗的全部，獨立自主、環境掌控、生活目標、自我接納、個人成長等，都是重要的積極心理機能，與個人幸福感具有關聯（Ryff & Keyes, 1995）。以本研究幽谷型與巔峰型教師而言，想要達到圓滿幸福的狀態，除了有正向機能，還要不斷提升自己的精神層次，從中追求最上階的靈性安適，充分發揮自己的長處與美德（余民寧、陳柏霖，2014），當人們學會超越客觀幸福與主觀幸福層次，追求心靈上的「內在平靜」，以獲致「生命圓滿」的境界時，個體的靈性才能真正成長（余民寧，2015；Gomeza & Fisher, 2003; Seaward, 1991, 2001; Walsh, 1999; Young, 1993）。

靈性可以調節、緩衝壓力事件中的憂鬱和焦慮（張清源，2013；Graham, Furr, Flowers, & Burke, 2001; Young et al., 2000）。靈性具有促進心理健康的益處（Lee, 2014），個體在知覺壓力愈大時，靈性健康對憂鬱的緩衝效果愈好（黃惠貞、姜逸群，2005）。不過，圓滿幸福×靈性幸福感的交互作

用對憂鬱只有 6%的預測力，研究者推論可能圓滿幸福的測量工具無法完全測得教師的真實狀態，仍有待未來持續修正工具。

表 5　靈性幸福感對圓滿幸福與憂鬱之調節效果分析（*n* = 293）

步驟	預測因子	β	*R*	R^2	ΔR^2	*F*	*df*
步驟 1	圓滿幸福	-.15*	.20	.04*	.04	6.20**	3,289
	靈性幸福感	-.08					
步驟 2	圓滿幸福	-.08	.24	.06**	.02	5.41**	
	靈性幸福感	.10					
	A*B	-.26*					

A*B：圓滿幸福×靈性幸福感。
**p < .01. *p < .05.

表 6　靈性幸福感對圓滿幸福之正向情緒與憂鬱之調節效果分析（*n* = 293）

步驟	預測因子	β	*R*	R^2	ΔR^2	*F*	*df*
步驟 1	正向情緒	-.15	.20	.04*	.04	6.18**	3,289
	靈性幸福感	-.09					
步驟 2	正向情緒	-.09	.22	.05**	.01	5.06	
	靈性幸福感	.03					
	A*B	-.18					

A*B：正向情緒×靈性幸福感。
**p < .01. *p < .05.

表 7　靈性幸福感對圓滿幸福之正向機能與憂鬱之調節效果分析（*N* = 293）

步驟	預測因子	β	*R*	R^2	ΔR^2	*F*	*df*
步驟 1	正向機能	-.11**	.18	.03*	.03	5.05**	3,289
	靈性幸福感	-.10					
步驟 2	正向機能	-.04	.23	.05**	.02	6.18**	
	靈性幸福感	.07					
	A*B	-.26**					

A*B：正向機能×靈性幸福感。
**p < .01. *p < .05.

四、巔峰型教師知覺工作壓力負荷在主觀幸福感與憂鬱之中介角色

幽谷型與巔峰型教師在壓力、主觀幸福感與憂鬱各因素的得分情形，如表 8 所示。本研究各觀察變項偏態絕對值在 0.05~1.40 之間，峰度的絕對值在 .05~1.41 之間，所有觀察變項的偏態與峰度的數直接符合其要求，大致符合常態分配，符合 Kline（1998）對於極端偏態與峰度的範圍，以做為後續模式之分析。

接續，本測量模式檢驗結果顯示適配程度良好（χ^2 = 72.23、*df* = 32、GFI = .96、CFI = .96、NFI = .93、RMSEA = .059、SRMR = .046），相關變項數值如表 9 至表 11 所示，標準化因素負荷量介於 .40~ .86，且皆達顯著水準（p < .001）。各個潛在變數之平均變異抽取量介於 .43~ .57，組合信度介於 .69~ .80，皆符合各研究者建議之標準（余民寧，2006；Fornell & Larcker, 1981; Hair, Black, Babin, & Anderson, 2010），顯示本研究整體問卷題目的測量品質良好，潛在變項彼此間顯著相關，測量指標有良好的聚斂效度。

airiti

表 8　知覺工作壓力、主觀幸福感與憂鬱之描述統計分析表（*n* = 357）

觀察變項	*M*	*SD*	偏態	峰度
知覺的工作壓力來源				
學生問題	0.69	0.66	0.55	-0.17
家長問題	0.59	0.66	0.81	0.05
同（人）事問題	0.41	0.63	1.40	1.41
主觀幸福感				
心理幸福感	3.21	0.47	-0.50	-0.46
社會幸福感	3.32	0.43	-0.54	0.37
情緒幸福感	3.13	0.60	-0.36	-0.47
憂鬱傾向				
認知	0.25	0.24	0.85	-0.24
情緒	0.67	0.33	-0.24	-0.51
身體	0.63	0.38	0.05	-0.63
人際	0.46	0.43	0.58	-0.75

表 9　知覺工作壓力、主觀幸福感與憂鬱之相關係數矩陣（*n* = 357）

變項名稱	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. 學生問題	-									
2. 家長問題	.61	-								
3. 同事問題	.27	.32	-							
4. 心理幸福	-.25	-.24	-.20	-						
5. 社會幸福	-.15	-.17	-.20	.56	-					
6. 情緒幸福	-.28	-.23	-.21	.55	.44	-				
7. 認知	.27	.24	.24	-.49	-.40	-.48	-			
8. 情緒	.36	.31	.26	-.42	-.32	-.47	.71	-		
9. 身體	.29	.28	.25	-.36	-.29	-.42	.56	.70	-	
10. 人際	.21	.20	.25	-.38	-.34	-.44	.55	.53	.56	-

註：所有相關係數皆達顯著。
$p < .001$.

表 10　測量模式中各項參數的標準化估計值

潛在因素 與測量變項	標準化 因素負荷量	標準誤	*t* 值	平均變異抽取量	組合信度
知覺工作壓力				.44	.69
學生問題	.40	---	---		
家長問題	.77	.34	6.14		
同事問題	.76	.33	6.16		
主觀幸福感				.57	.80
心理幸福感	.86	---	---		
社會幸福感	.69	.05	12.29		
情緒幸福感	.71	.06	12.56		
憂鬱傾向				.43	.74
認知	.71	---	---		
情緒	.80	.14	11.33		
身體	.60	.14	9.61		
人際	.46	.10	7.55		

註：所有標準化因素負荷量皆達顯著。
$p < .001$.

airiti

表 11　測量模式的潛在變項間之相關係數矩陣

潛在變項	1	2	3
1. 工作壓力	---		
2. 主觀幸福感	-.39***	---	
3. 憂鬱	.35***	-.58***	1.00

***p < .001.

最後，以工作壓力為自變項，對中介變項主觀幸福感與潛在效標變項憂鬱傾向，檢定該結構模型，顯示具有良好的模式適配度：χ^2 = 72.234，df = 32，GFI = .96，CFI = .96，TLI = .94，NFI = .93，RMSEA = .059，SRMR = .046，如圖 2 所示。進一步以拔靴法（bootstrapping）檢定該模式之中介效果，工作壓力對憂鬱的總效果信賴區間範圍並未包括 0，表示總效果顯著存在；間接效果信賴區間範圍未包括 0，表示間接效果顯著存在；直接效果信賴區間範圍未包括 0，表示直接效果顯著存在，如表 12 所示，符合 Shrout 和 Bolger（2002）的建議，主觀幸福感為主要關係的部分中介機制，換言之，工作壓力能直接影響憂鬱傾向，而透過主觀幸福感能有效降低憂鬱傾向。

綜合上述，主觀幸福感（正向的自我生活中情緒狀態的覺知與評估）即是個體內在心理運作的重要評估機制之一（Diener & Lucas, 1999）。主觀幸福感能夠間接有效地降低憂鬱傾向的程度或避免憂鬱情緒的產生；而工作壓力負荷感受對於憂鬱傾向或憂鬱情緒的產生，亦可透過主觀幸福感的提升而有效降低（余民寧、許嘉家等人，2010；余民寧、鐘珮純等人，2011；余民寧等人，2012a；Hung et al., 2016; Sin & Lyubomirsky, 2009; Snyder & Lopez, 2007）。本研究結果顯示，為了能夠避免憂鬱情緒的產生或設法降低憂鬱傾向的程度，幽谷型教師們必須要擁有對自我生活的正向評價與快樂感受；亦即，具有良好的主觀幸福感。

表 12　結構模式中介效果分析

變數	點估計	係數相乘積 Product of Coefficients		Bootstrapping Bias-Corrected 95% CI		Bootstrapping Percentile 95% CI	
		SE	Z	Lower	Upper	Lower	Upper
總效果							
工作壓力→憂鬱	.346	.069	5.01	.235	.462	.207	.481
間接效果							
工作壓力→憂鬱	.201	.043	4.67	.140	.283	.125	.290
直接效果							
工作壓力→憂鬱	.145	.070	2.07	.030	.261	.008	.281

airiti

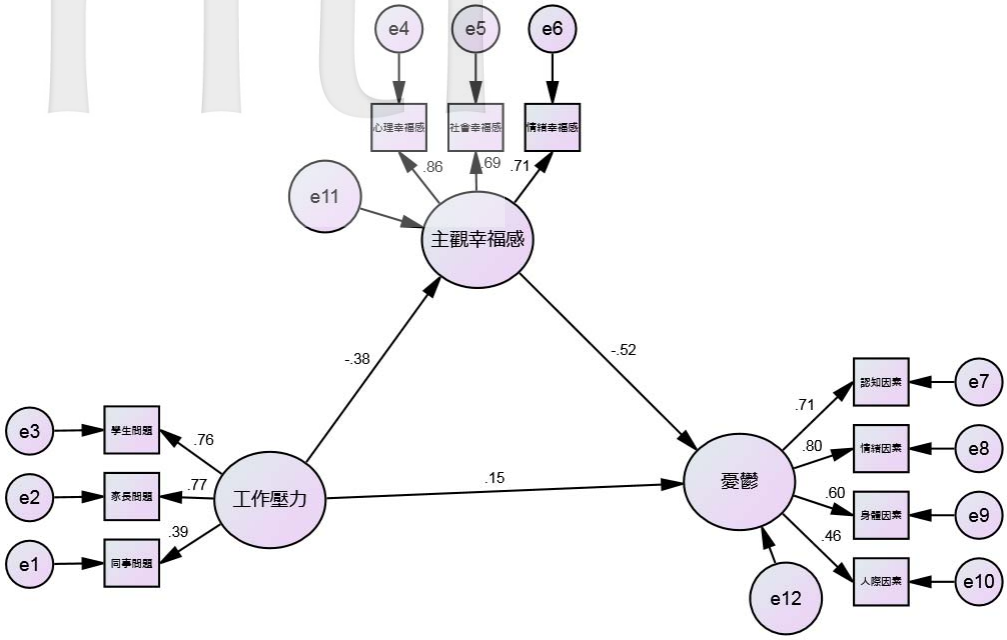

圖 2　工作壓力、主觀幸福感及憂鬱情緒之結構模式

本研究旨在探討巔峰型教師的樣貌，從研究結果可知，顛峰型教師占 21.7%（520 人），而幽谷型教師占 9.8%（236 人）。雖然有 40.8%的教師屬於滿足型，但本研究關切如何協助幽谷型教師邁向巔峰型的狀態，促進自身良好的心理素質上，才算是屬於全面心理健康的教師。

從分析上得知，巔峰型教師在靈性幸福感（及其因素）與圓滿幸福（及其因素）的感受上高於幽谷型教師，在知覺的工作壓力來源低於幽谷型教師；巔峰型教師的靈性幸福感在「圓滿幸福」「正向機能」對「憂鬱傾向」具正向調節作用；巔峰型教師的主觀幸福感在知覺工作壓力來源在與憂鬱間扮演部分中介機制。也就是說，「顛峰型」教師擁有較高的靈性幸福感與圓滿幸福、並且在知覺不同工作壓力負荷感受較低、靈性幸福感扮演調節機制、主觀幸福感扮演中介機制，可做為高壓力負荷的「幽谷型」教師提升到再創高峰的「巔峰型」教師的工作效能與態度。

上述結果對教育的隱含意義，長期以來教師心理健康的議題受到關注（余民寧、陳柏霖，2012；李新民、陳密桃，2006；李新民等人，2007；陳密桃、李新民，2007），教師是文化教育之至尊，除了是職業亦是志業，面對下班後服務時間的增加，親師或師生衝突的事件日益頻繁，負面的環境因子、角色衝突、與同事人際關係及學生的態度行為等問題，皆會造成教師的工作壓力負荷（余民寧、陳柏霖等人，2010；黃寶園，2015；Hung et al., 2016），因而降低工作滿意度（Katz, 2015），提高職業倦怠（黃寶園，2009），甚至是有情緒耗弱的現象（Brouwers & Tomic, 2000），為了避免這種失功能的耗弱，個體在知覺壓力愈大時，靈性健康對憂鬱的緩衝效果愈好（黃惠貞、姜逸群，2005）；而促進主觀幸福感，可以降低人們憂鬱傾向，個體所知覺到的心理感受是豐厚的，其中情緒幸福感是主觀幸福感測量上，最具有解釋力的因素（陳柏霖等人，2014；Syu, Yu, Chen, & Chung, 2013）。主觀幸福感是個人重要的內在心理能量之一，對個人的心理健康具有正向影響（Sin & Lyubomirsky, 2009; Snyder & Lopez, 2007）。

「教師」這群專業人士，算是特別容易在工作中承受高度壓力者（Kovess-Masféty, Sevilla-Dedieu, Rios-Seidel, Nerrière, & Chan, 2006）。教師若維持在巔峰型的心理健康狀態，除了減緩幽谷型教師的不同工作壓力來源外，可以增加圓滿幸福、靈性幸福感及主觀幸福感做為幽谷型教師邁向巔峰型的美好生活之心理資源。面對高度的工作壓力，此時會有負向情緒出現，培育教

airiti

師運用正向心理學課題融入各項教學內容，開發自我潛能，發展正向情緒，遠離負向情緒，保持正向思考，必能成為一位巔峰型教師（韓佩凌、陳柏霖，2017）。過往文獻證實，正向心理學的介入方案（如正念冥想、細數福份、尋找快樂等）是有效果的（余民寧，2015）。教師是課室環境建構正向循環力量的關鍵，唯有教師擁有最佳安適的身心狀態，幫助教師在工作上有更高的產能，才能教育出全人身心健康的學生。

教育是百年樹人的志業，因為有學童而具有教育，學校也因為有學生而存在。現代教師如何扮演好經師與人師的角色，並達到心理健康的狀態，有賴於個人、社會團體、自然環境多方面處於良好的適應狀態，採取面對壓力的因應策略（陳瑋婷，2011；Zedan, 2012），重要他人給予的社會支持，可提升個體的自我效能感，因而減緩壓力感受（Cutrona & Troutman, 1986），透過多元的體驗與感受，追尋幸福感的真諦，並在瞬息萬變的時代洪流中把握人生幸福。

結論與建議

一、結論

本研究賡續過去心理健康分類的型態，經由九型心理健康狀態的分類，中小學教師屬於滿足型的心理健康狀態者有 978 人，占 40.8%，其次為巔峰型者有 520 人，占 21.7%，至於幽谷型者有 236 人，占 9.8%，研究結果與過往調查一致，中小學教師多半屬於滿足型的狀態。

接著，本研究針對巔峰型教師在靈性幸福感（及其因素）與圓滿幸福（及其因素）的感受上，其平均得分皆顯著高於幽谷型教師，擁有較為優良的心理健康狀態和特質；與「幽谷型」教師相比，「巔峰型」教師具有自我降低工作壓力的來源（如學生問題、家長問題、同（人）事問題）。由此可見，靈性幸福感、圓滿幸福、降低工作壓力來源等變項，均可做為維持巔峰型狀態的保護因子。

此外，巔峰型教師的靈性幸福感在圓滿幸福對憂鬱傾向的影響之間，扮演者調節的角色，然僅有 6%的預測力。

至於，幽谷型與巔峰型教師的工作壓力能直接影響憂鬱傾向，而透過主觀幸福感能有效降低憂鬱傾向，因此主觀幸福感在教師所知覺的工作壓力來源與憂鬱之間扮演中介機制。

二、建議

（一）強化教師的心理素質以助益從幽谷型到巔峰型的心理健康狀態

本研究發現，巔峰型教師比幽谷型教師具有低度的工作壓力來源，也具有較高的圓滿幸福與靈性幸福感的狀態，因而顯現出較高的心理健康狀態。幽谷型與巔峰型教師的靈性幸福感在圓滿幸福與憂鬱間扮演調節角色，而主觀幸福感在知覺工作壓力來源與憂鬱間扮演中介角色。由此現象可知，如何促使教師從幽谷邁向巔峰之路，以強化教師的正向情緒並擺脫負向情緒的糾葛，進而提升心理資源的能量，以達全面的心理健康狀態，可能是教育當局與教學現場應該共同關注的焦點。

（二）未來研究建議

首先在圓滿幸福量表所顯現的測量模型，仍具有持續改善的空間，有一些測量指標的因素負荷量數值稍微偏低，顯示仍有相當大的觀察題項變異來自誤差變異，未來研究尚可再針對圓滿幸福的意涵再釐清，以利更能測得教師在圓滿幸福的狀態。

其次本研究發現，正向心理學觀點的心理健康狀態類型，能對各種可能的心理健康類型有更精細的瞭解與描繪。因此，建議未來研究可朝兩個方向進行：（1）繼續針對教師這類群體，進行

airiti

縱貫性追蹤調查；（2）更進一步針對教師如何從「幽谷型」邁向「巔峰型」的心理健康狀態，進行介入方案的操弄，透過實驗研究的設計，掌握有效促進心理健康的有效方案。

參考文獻

王沂釗（2004）：環境變遷下的調適與順應：九年一貫教育政策下教師的心理困境與復原能力。**教育資料與研究，60**，20-29。[Wang, Y. C. (2004). Adjustment and adaptation under environmental change: Psychological dilemma and recovery ability of teachers under the nine years of educational policy. *Educational Resources and Research, 60*, 20-29.]

余民寧（2006）：**潛在變項模式：SIMPLIS 的應用**。臺北市：高等教育。[Yu, M. N. (2006). *Latent variable models: The application of SIMPLIS*. Taipei, Taiwan: High Education.]

余民寧（2015）：**幸福心理學：從幽谷邁向巔峰之路**。臺北市：心理。[Yu, M. N. (2015). *Psychology of well-being: The pathway from languishing to flourishing*. Taipei, Taiwan: Psychological.]

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。DOI: 10.6251/BEP.20090604。[Yu, M. N., Syu, J. J., & Chen, P. L. (2010). The relationship between working hours and depression of elementary and secondary school teachers: Perspective of subjective well-being. *Bulletin of Educational Psychology, 42*(2), 229-252. DOI: 10.6251/BEP.20090604]

余民寧、陳柏霖（2012）：從幽谷邁向巔峰之路－教師心理健康的分類與應用。**教育研究月刊，223**，67-80。[Yu, M. N., & Chen, P. L. (2012). The pathway from languishing to flourishing: Application of the study of teachers' mental health. *Journal of Education Research, 223*, 67-80.]

余民寧、陳柏霖（2014）：幸福感教學對促進大學生正向心理的改變。**教育學報，42**（1），1-26。[Yu, M. N., & Chen, P. L. (2014). The influences of well-being instruction on college students' positive thinking. *Education Journal, 42*(1), 1-26.]

余民寧、陳柏霖（2016）：解開幸福的秘密：正向比值是一個關鍵。**學校行政雙月刊，105**，133-151。DOI: 10.3966/160683002016090105007。[Yu, M. N., & Chen, P. L. (2016). The key unlocks the secret of well-being: The Positivity ratio does matter. *School Administrators, 105*, 133-151. DOI: 10.3966/160683002016090105007]

余民寧、陳柏霖（2017）：高正向比值教師的真正好處－快樂教師效應。**教師天地，203**，1-17。[Yu, M. N., & Chen, P. L. (2017). What the benefits of teachers with high positivity-ratio really are? The happy teacher effect. *New Horizon Bimonthly For Teachers In Taipei, 203*, 1-17.]

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。Doi: 10.3966/181665042017121304002。[Yu, M. N., Chen,

airiti

P. L., & Chen, Y. H. (2017). Study of scale-items reduction: The reconstruction of subjective well-being scale. *Journal of Educational Research and Development, 13*(4), 27-56. DOI: 10.3966/181665042017121304002]

余民寧、陳柏霖、許嘉家（2010）：教師憂鬱傾向之影響因素之研究。**輔導與諮商學報，32**（2），73-97。DOI: 10.7040/JGC.201011.0073。[Yu, M. N., Chen, P. L., & Syu, J. J. (2010). The study of impact factors on teachers' depression tendencies. *The Archive of Guidance & Counseling, 32*(2), 73-97. DOI: 10.7040/JGC.201011.0073]

余民寧、陳柏霖、許嘉家、鐘珮純、趙珮晴（2012a）：自覺健康狀態、健康責任、情緒幸福感及憂鬱關係之調查。**屏東教育大學學報，38**，199-226。[Yu, M. N., Chen, P. L., Syu, J. J., Chung, P. C., & Chao, P. C. (2012a). A correlational study of self-reported health status, health responsibility, emotional well-being and depression. *Journal of National Pingtung University of Education Education, 38*, 199-226.]

余民寧、陳柏霖、許嘉家、鐘珮純、趙珮晴（2012b）：教師心理健康狀態類型之初探。**學校衛生，60**，31-60。[Yu, M. N., Chen, P. L., Syu, J. J., Chung, P. C., & Chao, P. C. (2012b). The proposal of types of teachers' mental health status. *Chinese Journal of School Health, 60*, 31-60.]

余民寧、黃馨瑩、劉育如（2011）。臺灣憂鬱症量表心理計量特質分析報告。**測驗學刊，58**（3），479-500。DOI: 10.7108/PT.201109.0479。[Yu, M. N., Huang, H. Y., & Liu, Y. J. (2011). The development and psychometric study of Taiwan depression scale. *Psychological Testing, 58*(3), 479-500.]

余民寧、劉育如、李仁豪（2008）：臺灣憂鬱症量表的實用決斷分數編製報告。**教育研究與發展期刊，4**（4），231-257。]Yu, M. N., Liu, Y. J., & Li, R. H. (2008). The Practical Usage of Cutoff Score in the Taiwanese Depression Scale. *Journal of Educational Research and Development, 4*(4), 231-257.]

余民寧、謝進昌、林士郁、陳柏霖、曾筱婕（2011）：教師主觀幸福感模式建構與驗證之研究。**測驗學刊，58**（1），55-85。DOI: 10.7108/PT.201103.0055。[Yu, M. N., Hsieh, J. C., Lin, S. Y., Chen, P. L., & Tseng, H. C. (2011). Confirmatory Study of Model of Teachers' Subjective Well Being. *Psychological Testing, 58*(1), 55-85. DOI: 10.7108/PT.201103.0055]

余民寧、鐘珮純、陳柏霖、許嘉家、趙珮晴（2011）：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**，1-26。[Yu, M. N., Chung, P. C., Chen, P. L., Syu, J. J., & Chao, P. C. (2011). Subjective well-being as a mediator among the relationships of healthy behavior, appraisal support, and depression in Taiwan teachers. *Journal of Health Promotion and Health Education, 35*, 1-26.]

airiti

李佳純、于博芮、黃秀梨（2006）：靈性安適照護。**安寧療護雜誌，11**（1），59-74。[Li, C. C., Yu, P. J., & Hwang, S. L. (2006). Spiritual well-being of Caring. *Taiwan Journal of Hospice Palliative Care, 11*(1), 59-74.]

李昱、楊明仁、賴德仁、邱念陸、周騰達（2000）：台灣人憂鬱問卷之發展。**長庚醫學雜誌，23**（11），688-694。[Lee, Y., Yang, M. J., Lai, T. J., Chiu, N. M., & Chau, T. T. (2000). Development of the Taiwanese Depression Questionnaire. *Chang Gung Medical Journal, 23*(11), 688-694.]

李新民（2010）：**正向心理學在學校教育的應用**。高雄：麗文。[Lee, H. M. (2010). *The application of positive psychology in education.* Kaohsiung, Taiwan: Liwen.]

李新民、陳密桃（2006）：實用智能、緣分信念與心理健康、工作表現之相關：以幼兒教師為例。**中華心理學刊，48**（2），183-202。DOI: 10.6129/CJP.2006.4802.05。[Lee, H. M., & Chen, M. T. (2006). The measurement and relationship of yuarn-feng beliefs and psychological well-being: preliminary exploration on structural equation model analyzing with aggregate construct as cause and effect. *Chinese Journal of Psychology, 48*(2), 183-202. DOI: 10.6129/CJP.2006.4802.05]

李新民、陳密桃、謝青曇（2007）：職場幽默與心理健康之相關研究：以幼兒教師為例。**教育心理學報，38**（4），375-396。DOI: 10.6251/BEP.20070118。[Lee, H. M., Chen, M. T., & Xie, Q. T. (2007). A study on the relationships between workplace humor and mental health among preschool teachers. *Bulletin of Educational Psychology, 38*(4), 375-396. DOI: 10.6251/BEP.20070118]

林家興、陳玉芳、葉雅馨、徐佳玲、孫正大（2008）：「董氏憂鬱量表（大專版）」編製研究。**測驗學刊，55**（3），509-533。DOI: 10.7108/PT.200812.0004。[Lin, C. H., Chen, Y. F., Yeh, Y. H., Hsu, C. L., & Sun, C. T. (2008). The development and psychometric study of Tung's depression inventory for college students. *Psychological Testing, 55*(3), 509-533. DOI: 10.7108/PT.200812.0004]

林錦華（2015）：「刺蝟老師」我拒當、親師關係不緊張。**臺灣教育評論月刊，4**（1），153-156。[Lin, J. H. (2015). "Hedgehog teacher" I refused, the teacher relationship is not nervous. *Taiwan Educational Review Monthly, 4*, 153-156.]

張清源（2013）：休閒參與、休閒靈性功能及幸福感之線性結構關係模式建構與驗證。**旅遊健康學刊，12**（1），1-16。[Chang, C. Y. (2013). Construction and examination of structural equation model of leisure participation, spiritual functions of leisure and well-being. *Journal of Tourism and Health Science, 12*(1), 1-16.]

教育部（2013）：**各級學校概況表**。取自教育部總計處網站：http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869，2016 年 7 月 1 日。[Ministry of Education. (2013). *List of schools at all levels*. Retrieved from http://140.111.34.54/statistics/content.aspx?site_content_sn=8869, 2016/7/1.]

教育部（2015）：**教育統計指標之國際比較 104 年版**。臺北市：作者。[Ministry of Education. (2015). *International comparison of education statistical indicators, 2015*. Taipei, Taiwan: Author.]

郭生玉（1994）：教師的工作壓力對工作心厭的影響。**測驗與輔導，130**，2664-2666。[Kuo, S. Y. (1994). A study of the factors associated with teacher burnout. *Test and Counseling, 130*, 2664-2666.]

陳柏霖、何慧卿、高旭繁（2016）：大一巔峰型新生學校生活適應、心理資本及心理健康之關係。**教育與心理研究，39**（2），27-59。DOI: 10.3966/102498852016063902002。[Chen, P. L., Ho, H. C., & Kao, S. F. (2016). The relationship between school life adjustment, psychological capital, and mental health for flourishing freshman. *Journal of Education & Psychology, 39*(2), 27-59. DOI: 10.3966/102498852016063902002]

陳柏霖、余民寧（2015）：從幽谷邁向巔峰：臺灣民眾心理健康的分布。**成人及終身教育學刊，24**，35-65。DOI: 10.3966/181880012015060024002。[Chen, P. L., & Yu, M. N. (2015). From languishing to flourishing: the distribution of Taiwanese mental health. *Journal of Adult and Lifelong Education, 24*, 35-65. DOI: 10.3966/181880012015060024002]

陳柏霖、余民寧（2017）：享受生活片刻的能力：用心學習、品味能力及圓滿人生之關係。**教育與心理研究，40**（1），57-86。DOI: 10.3966/102498852017034001003。[Chen, P. L., & Yu, M. N. (2017). The capacity to enjoy moments in life: The relationships among mindful learning, capacity to savor, and flourishing life. *Journal of Education & Psychology, 40*(1), 57-86. DOI: 10.3966/102498852017034001003]

陳柏霖、洪兆祥、余民寧（2014）：大學生心理資本與憂鬱之關係：以情緒幸福感為中介變項。**教育研究與發展期刊，10**（4），23-46。DOI: 10.3966/181665042014121004002。[Chen, P. L., Hung, C. H., & Yu, M. N. (2014). Emotional well-being as a mediator among the relationships of psychology capital, and depression in Taiwan college students. *Journal of Educational Research and Development, 10*(4), 22-46. DOI: 10.3966/181665042014121004002]

陳密桃、李新民（2007）：臺灣地區國小教師的實用智能、緣分信念、內團體偏私與心理健康、工作表現之潛在關聯。**教育學刊，29**，37-72。DOI: 10.7108/PT.200912.0457。[Chen, M. T., & Lee, H. M. (2007). The potential association among elementary school teachers' practical intelligence, yuarn-feng beliefs, in-group favoritism, mental health, and job performance in Taiwan. *The Journal of Education, 29*, 37-72. DOI: 10.7108/PT.200912.0457]

陳瑋婷（2011）：教師工作壓力及因應策略相關性之後設分析。**教育心理學報，43**（2），439-456。DOI: 10.6251/BEP.20100618.2。[Chen, W. T. (2011). A meta-analysis of the relationship between job stress and coping strategies of teachers. *Bulletin of Educational Psychology, 43*(2), 439-456. DOI: 10.6251/BEP.20100618.2]

airiti

黃文三（2009）：從正向心理學論生命教育的實施。**教育理論與實踐學刊，19**，1-34。[Huang, W. S. (2009). From positive psychology to the practice of life education. *Journal of Education Theory and Practice, 19*, 1-34.]

黃惠貞、姜逸群（2005）：大專院校學生靈性健康、知覺壓力與憂鬱之相關研究。**衛生教育學報，23**，121-143。DOI: 10.7022/JHE.200506.0121。[Huang, H. C., & Chiang, I. C. (2005). Relationships between spiritual health, perceived stress and depression in college students. *Journal of Health Education, 23*, 121-143. DOI: 10.7022/JHE.200506.0121]

黃寶園（2009）：工作壓力對工作滿足、職業倦怠影響之研究。**教育心理學報，40**（3），439-462。DOI: 10.6251/BEP.20080618。[Huang, B. Y. (2009). Impact of job stress on job satisfaction and burnout: A meta-analysis. *Bulletin of Educational Psychology, 40*(3), 439-462. DOI: 10.6251/BEP.20080618]

黃寶園（2015）：教師工作壓力之研究：後設分析。**高雄師大學報，38**，27-48。[Huang, B. Y. (2015). The Working Stress of Teachers: A Meta-Analysis. *Kaohsiung Normal University Journal, 38*, 27-48.]

韓佩凌、陳柏霖（2017）。**正向心理學理論與實務：幸福人生的新視野**。臺北：雙葉。[Han, P. L., & Chen, P. L. (2017). *Positive psychology theory and practice: A new vision of flourishing life*. Taipei, Taiwan: Yeh Yeh.]

楊均典、顏效禹、陳瑞娥（2010）：靈性安適之概念分析。**護理雜誌，57**（3），99-104。DOI: 10.6224/JN.57.3.99。[Yang, C. T., Yen, S. Y., & Chen, J. O. (2010). Spiritual well-being: A concept analysis. *Journal of Nursing, 57*(3), 99-104. DOI: 10.6224/JN.57.3.99]

葉雅馨、林家興（2006）：台灣民眾憂鬱程度與求助行為的調查研究。**中華心理衛生學刊，19**（2），125-148。DOI: 10.30074/CJMH.200606.0002。[Yeh, Y. H., & Lin, C. H. (2006). A questionnaire study of depression related help-seeking behavior among the general public in Taiwan. *Formosa Journal of Mental Health, 19*(2), 125-148. DOI: 10.30074/CJMH.200606.0002]

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。DOI: 10.3966/207010632014060041004。[Liu, H. C., & Hu, Y. J. (2014). A study of correlation among teachers' locus of control, social support, work stress and well-being in a junior high school. *Journal of Health Promotion and Health Education, 41*, 83-111. DOI: 10.3966/207010632014060041004]

劉焜輝（1984）：國民中學教師學校壓力狀況調查報告。**教育資料文摘，14**（4），63-115。[Liu, K. H. (1984). An survey report on the stress in junior high school teachers. *Educational Information Digest, 14*(4), 63-115.]

airiti

羅寶鳳（2004）：學習是為了走更長的路？談教師的心理衛生與繼續學習。**教育資料與研究，60**，10-19。[Lo, P. F. (2004). Learning is to take a longer way? On teachers' mental health and continuing learning. *Educational Resources and Research, 60*, 10-19.]

鐘珮純、余民寧、許嘉家、陳柏霖、趙珮晴（2013）：從幽谷邁向巔峰：教師的心理健康狀態類型與促進因子之探索。**教育心理學報，44**（3），629-646。DOI: 10.6251/BEP.20120402。[Chung, P. C., Yu, M. N., Syu, J. J., Chen, P. L., & Chao, P. C. (2011). From languishing to flourishing: Exploration of the types of teachers' mental health statuses and predictors of teachers' mental health. *Bulletin of Educational Psychology, 44*(3), 629-646. DOI: 10.6251/BEP.20120402]

Abbe, A., Tkach, C., & Lyubomirsky, S. (2003). The art of living by dispositionally happy people. *Journal of Happiness Studies, 4*, 385-404.

American Holistic Medical Association, AHMA. (2005). *Q & A.* Retrieved from http://www.holisticmedicine.org/

Bensley, R. J. (1991). Defining spiritual health: A review of the literature. *Journal of Health Education, 22*(5), 287-290.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching & Teacher Education, 16* (2), 239-253.

Byrne, B. M. (1994). *Structural equation modeling with EQS and EQS/Windows.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school teachers. *Journal of Educational Psychology, 15*(4), 473-489.

Cutrona, C.E., & Troutman, B.R. (1986). Social support, infant temperament, and parenting self-efficacy: A mediational model of postpartum depression. *Child Development, 57*, 1507-1518. DOI: http://dx.doi.org/10.2307/1130428

Dennis, M. P., Gitlin, L. N., Winter, L. & Chee, Y. K. (2005 November). *The role of spiritual well-being in moderating frail elders' affecting response to functional difficulty*. Paper presentation to the Gerontological Society of America Annual Meeting, Orlando, FL.

Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Malden, MA: Wiley-Blackwell.

Diener, E., & Lucas, R. E. (1999). Personality and subjective well-being. In D. Kahneman, E. Diener, & N. Schwarz (Eds), *Well-being: The foundations of hedonic psychology* (pp. 213- 229). New York, NY: Russell Sage Foundation.

Diener, E., Emmons, R. A., Larsen, R. J., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, *49*, 71-75.

airiti

Diener, E., Smith, H., & Fujita, F. (1995). The personality structure of affect. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*, 130-141.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 39*, 247-266.

Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research, 97*, 143-156.

Emma, J. & Sarah, F. (2006). Individual contributory in teacher stress: The role of achievement striving and occupational commitment. *British Journal of Educational Psychology, 76*, 183-197.

Fisher, J. W. (1998). *Spiritual health: Its nature, and place in the school curriculum.* (Doctoral dissertation). The University of Melbourne, Melbourne, Victoria, Australia.

Fisher, J. W. (2010). Development and application of a spiritual well-being questionnaire called SHALOM. *Religions, 1*(1), 105-121.

Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Structural equation models with unobservable variables and measurement error: Algebra and statistics. *Journal of Marketing Research, 18*(3), 382-388.

Fredrickson, B. (2005). Positive emotions. In C. Snyder & S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120-134). New York, NY: Oxford University Press.

Graham, S., Furr, S., Flowers, C. & Burke, M. T. (2001). Research and theory religion and spirituality in coping with stress. *Counseling and Values, 46*, 2-13. DOI: 10.1002/j.2161-007X.2001.tb00202.x

Gomeza, R., & Fisher, J. W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the spiritual well-being questionnaire. *Personality and Individual Differences 35*, 1975-1991.

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate data analysis: A global perspective (7th ed.).* New Jersey, NJ: Pearson Prentice Hall.

Hammen, C. (2006). Stress generation in depression: Reflections on origins, research, and future directions. *Journal of Clinical Psychology, 62*(9), 1065-1082.

Hammen, C., & DeMayo, R. (1982). Cognitive correlates of teacher stress and depressive symptoms: Implications for attribution models of depression. *Journal of Abnormal Psychology, 91*(2), 96-101.

Heaton, D. H., Schmidt-Wilk, J., & Travis, F. (2004). Constructs, methods, and measures for researching spirituality in organizations. *Journal of Organizational Change Management, 17*(1), 62-82.

airiti

Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55.

Hung, C. H., Lin, C. W., & Yu, M. N. (2016). Reduction of the depression caused by work stress for teachers: Subjective well-being as a mediator. *International Journal of Research Studies in Psychology, 5*(3), 25-35. DOI: 10.5861/ijrsp.2016.1461

Huppert, F.A. (2005). Positive mental health in individuals and populations. In F. A. Huppert, B. Keverne, & N. Baylis (Eds.), *The science of well-being* (pp. 307-340). Oxford, England: Oxford University Press.

Huppert, F. A. (2009). A new approach to reducing disorder and improving well-being. *Perspectives on Psychological Science, 4*, 108-111.

Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indictor Research, 110*, 837-861.

Huppert, F. A., Marks, N., Clark, A., Siegrist, J., Stutzer, A., VittersØ, J., & Wahrendorf, M. (2009). Measuring well-being across Europe: Description of the ESS well-being module and preliminary findings. *Social Indicators Research, 91*, 301-315.

Jantz, G. L., & Mcmurray, A. (2003). *Moving beyond depression: A whole-person approach to healing*. Colorado: Waterbrook.

Jurado, D., Gurpegui, M., Moreno, O., Fernandez, M. C., Luna, J. D., & Galvez, R. (2005). Association of personality and work conditions with depressive symptoms. *European Psychiatry, 20*, 213-222.

Katz, J. (2015). Implementing the three block model of universal design for learning: Effects on teachers' self-efficacy, stress, and job satisfaction in inclusive classrooms K-12. *International Journal of Inclusive Education, 19*(1), 1-20. DOI: 10.1080/13603116.2014.881569

Keyes, C. L. M. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly, 61*, 121-140.

Keyes, C. L. M. (2002). The mental health continuum: Form languishing to flourishing in life. *Journal of Health and Social Behavior, 43*, 207-222.

Keyes, C. L. M. (2003a). Complete mental health: An agenda for the 21st century. In C. L. M. Keyes, & J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived* (pp. 293-312). Washington, DC: American Psychological Association.

Keyes, C. L. M. (2003b). Promoting a life worth living: Human development from the vantage points of mental illness and mental health. In R. M. Lerner, F. Jacobs, & J. Haidt (Eds.), *Promoting positive child, adolescent, and family development: A handbook of program and policy innovations* (pp. 257-274). Thousand Oaks, CA: Sage.

airiti

Keyes, C. L. M. (2005a). Mental illness and/or mental health? Investigating axioms of the complete state model of health. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 73*(3), 539-548.

Keyes, C. L. M. (2005b). Chronic physical conditions and aging: Is mental health a potential protective factor? *Ageing International, 30*(1), 88-104.

Keyes, C. L. M. (2007). Promoting and protecting mental health as flourishing: A complementary strategy for improving national mental health. *American Psychologist, 62*(2), 95-108.

Keyes, C. L. M., & Haidt, J. (Eds.) (2003). *Flourishing: Positive psychology and the life well-lived*. Washington, DC: American Psychological Association.

Keyes, C. L., & Lopez, S. J. (2002). Toward a science of mental health: Positive directions in diagnosis and interventions. In C. R. Snyder, & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 45-62). New York, NY: Oxford University.

Keyes, C. L. M., & Ryff, C. D. (1999). Psychological well-being in midlife. In S. L. Willis & J. D. Reid (Eds.), *Middle aging: Development in the third quarter of life* (pp. 161-180). Orlando, FL: Academic.

Keyes, C. L. M., & Shapiro, A. D. (2004). Social well-being in the United States: A descriptive epidemiology. In O. G. Brim, C. D. Ryff, & R. C. Kessler (Eds.) (2004), *how healthy are we: A national study of well-being at midlife* (pp. 350-372). Chicago, IL: University of Chicago.

Keyes, C. L. M., & Waterman, M. B. (2003). Dimensions of well-being and mental health in adulthood. In M. H. Bornstein, L. Davidson, C. L. M. Keyes, Moore, A. Kristin (Eds.), *Well-being: Positive development across the life course* (pp. 477-497). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kline, R. B. (1998). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York, NY: Guilford.

Kovess-Masféty, V., Sevilla-Dedieu, C., Rios-Seidel, C., Nerrière, E., & Chan, C. C. (2006). Do teachers have more health problems? Results from a French cross-sectional survey. *BMC Public Health, 6*, 101.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future. *Educational Review, 53*(1), 26-35.

Lee, Y. (2014). The relationship of spiritual well-being and involvement with depression and perceived stress in Korean nursing students. *Global Journal of Health Science, 6*(4), 169-176. DOI: 10.5539/gjhs.v6n4p169

Moberg, D. O. (1979). The development of social indicators of spiritual well-being for quality of life research. *Sociological Analysis, 40*(1), 11-26.

Moracco, J. C & McFadden (1984). Comparison of perceived occupational stress between teachers who are contented and discontented in their career choice. *British Journal of Educational Psychology, 54*(1), 84-92.

airiti

Nelson, C., Jacobson, Colleen M., Weinberger, M. I., Bhaskaran, V., Rosenfeld, B., … & Roth, A. J. (2009). The role of spirituality in the relationship between religiosity and depression in prostate cancer patients. *Annals of Behavioral Medicine: A Publication of the Society of Behavioral Medicine, 38*(2), 105-114. DOI: 10.1007/s12160-009-9139-y

North American Nursing Diagnosis Association. (1999). *NANDA nursing diagnoses: Definitions and classification, 1999-2000*. Philadelphia: North American Nursing Diagnosis Association.

Pargament, K., & Mahoney, A. (2002). Spirituality: Discovering and conserving the sacred. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 646-659). New York: Oxford University Press.

Peeters, F., Nicolson, N. L., Berdhof, J., Delespaul, P., & deVries, M. (2003). Effects of daily events on mood state in major depressive disorder. *Journal of Abcdrmal Psychology, 112*(2), 203-211.

Puschner, B., Kraft, S., & Bauer, S. (2004). Interpersonal problems and outcome in outpatient psychotherapy: Findings from a long-term longitudinal study in Germany. *Journal of Personality Assessment, 83*(3), 223-234.

Robitschek, C., & Keyes, C. L. M. (2009). Keyes's model of mental health with personal growth initiative as a parsimonious predictor. *Journal of Counseling Psychology, 56*, 321-329. DOI: 10.1037/a0013954

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*, 1069-1081.

Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Direction in Psychological Science, 4*, 99-104.

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719-727.

Rutter, M., Izard, C. E., & Read, P. B. (Eds.). (1986). *Depression in young people*. New York, NY: Guilford.

Seaward, B. L. (1991). Spiritual well-being: A health education model. *Journal of Health Education, 22*(3), 166-169.

Seaward, B. L. (2001). *Health of the human spirit: Spiritual dimensions for personal health*. Boston: Allyn and Bacon.

Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being.* New York, NY: Free.

Shrout, P. E., & Bolger, N. (2002). Mediation in experimental and nonexperimental studies: New procedures and recommendations. *Psychological Methods, 7*(4), 422-445.

airiti

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2009). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practice-friendly meta-analysis. *Journal Clinical Psychology, 65*(5), 467-87. DOI: 10.1002/jclp.20593.

Snyder, C. R. & Lopez, S. J. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths.* Thousand Oaks, CA: Sage.

Syu, J. J., Yu, M. N., Chen, P. L., Chung, P. C. (2013). The effects of marriage on volunteering and mental health: moderated mediation analysis. *Quality & Quantity: International Journal of Methodology, 47*(5), 2447-2457. DOI 10.1007/s11135-012-9663-x.

Walsh, F. (1999). *Spiritual resources in family therapy*. New York, NY: The Guilford.

Webster, M. (2009). *In Merriam-Webster online dictionary*. Retrieved from: http://www.merriam-webster.com/dictionary/well-being.

Young, C. (1993). Spirituality and the chronically ill Christian elderly. *Geriatric Nursing, 14*(6), 298-303.

Young, J. S., Cashwell, C. S., & Shcherbakova, J. (2000). The moderating relationship of spirituality on negative life events and psychological adjustment. *Counseling and Values, 45*, 49-57.

Zedan, R. (2012). Stress and coping strategies among elementary schools teachers in Israel. *Universal Journal of Education and General Studies, 1*(9), 265-278.

收 稿 日 期：2016 年 07 月 18 日
一稿修訂日期：2017 年 07 月 18 日
二稿修訂日期：2017 年 10 月 08 日
接受刊登日期：2017 年 10 月 11 日

airiti

Bulletin of Educational Psychology, 2018, 50(1), 1-30
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R.O.C.

What does the flourishing teacher look like? The Relationships between Flourishing, Perceived Work Stress, Spiritual Well-being and Mental Health

Min-Ning Yu
Department of Education
National Chengchi University

Po-Lin Chen
Department of Applied Psychology
Hsuan Chuang University

Yu-Hua Chen
Big Data Research Center
National Chiao Tung University

Traditionally, the concept of health was viewed as not sick or no-illness and the mental health was conceptualized as absence of mental illness. The main purpose of this study was to explore teachers' mental health. The purpose of this current study is to explore the teachers with the type of flourishing mental health. The relationships between flourishing, perceived work stress, spiritual well-being and mental health. This is a cross-sectional study, used the data randomly sampled from the elementary to senior-high-school teachers of whole Taiwan. A total random sample of 2,400 teachers were collected and analyzed. They were asked to fill up four scales anonymously: Subjective Well-Being-short form (SWB-SF), Spiritual Well-Being Scale (SPIRTWBS), Flourishing Scale (FS), and Taiwan Depression Scale (TDS). Data analysis included the t-test, CFA, and SEM. Results show that 1) Most teachers did not exhibit mental illness symptoms, however, 9.8% of the teachers were classified into the languishing mental health status; 2) There was 2.3% of teachers' (54) in a floundering state, 0.2% of teachers' (5) in a hovering state, 0.1% of teachers' (1) in a struggling state, 13.2% of teachers' (316) in sentimental state, 10% of teachers' (240) in popular state, 2.1% of teachers' (50) in a striving state, 9.8% of teachers' (236) in languishing state, 40.8% of teachers' (978) in a contented state, 21.7% of teachers' (520) in flourishing state; 3) The flourishing teachers have significantly higher scores on the whole spiritual well-being, flourishing, lower work stress than those of the languishing teachers; 4) "Spiritual well-being" play moderating effect for "flourishing "to "depression". 5) "Subjective well-being" play mediation role for "perceived work stress "to "depression". On the whole, the flourishing teachers have better mental health status and traits than other types of teachers. Finally, according to findings of this research, the researcher proposed the specific directions for future researches and restrictions.

KEY WORDS: Flourishing, Perceived work stress, Spiritual well-being, Subjective well-being, The flourishing teachers