

## 壹、前言

近年來，少子化現象帶來學生人數減少，也衍生出學校減班、教師超額或教師失業的問題。而另一方面，由於國家教育政策的不斷變革，導致教師們必須配合政策持續地進修與成長，使教師的工作壓力及負荷量較先前的教師所面臨的更為繁重。可見，今日擔任教職是一項艱鉅的挑戰。

在教學現場發現，政策的變革導致大部分國中生的學習意願低落，教師在教學上愈來愈難引導學生，社會給予教師的掌聲也愈來愈少，但社會對教師的期盼卻未減少，教師的壓力指數居高不下（林家鈺，2009；唐順得，2011；蕭惠文，2009）。游森期與余民寧（2006）曾針對全國的教師（含國中小及高中職教師）調查此族群在美國流行病學研究中心發展的憂鬱量表（Radloff, 1977）上的現況，分析結果發現，憂鬱傾向的高危險群者占24.1%，比例可謂非常高，讓學術研究者不得不關注此一現象。

教育是師生雙向的互動過程，唯有教師的身心健康，才能竭盡所能，提供最好的教育品質與內涵（林騰蛟，2012）。但是，教師所面對的是各種年齡層的孩子，而青春期的孩子所產生的情緒波動比起其他階段的孩子是更大的，再加上青少年本身的自制力或調適力又不足，可能藉由一些叛逆性或攻擊性、易怒的行為來紓解其所面對的壓力（Walsh, 1988），而這些衝動與反叛的言行就直接加諸於每天和他相處的教師身上，不僅挑戰著教師的權威，也考驗教師的處理能力。現實生活中，教師身心健康與主觀生活感受常被忽略，然而，唯有教師身心健康才能給予學生正確的人生觀與正向的引導與學習，教師本身若有太大壓力或倦怠，將對學生產生負面的影響，師生間的言語與互動模式也將影響學生的心理與人格發展（黃松元，2000）。

在教育改革的推動過程中，有來自四面八方的壓力，教師普遍都有引導孩子向上提升的使命感與自我期許，在責任感驅使及自我要求下，教師往往備感壓力。在這種情況下，若教師忽略壓力的轉化與心理健康的培養，就容易出現沮喪、退縮、逃避等負面的教學態度。Seligman、Reivich、Jaycox與

Gillham (1995) 認為，孩子是樂觀或悲觀，有部分是學習自教師，教師對於學生各方面表現的鼓勵或反應深深影響了孩子對事情所抱持的態度或作為，所以，重視教師的健康提供教師幸福感的來源，也能直接提供孩子一個心理健康的管道。

根據吳挺鋒與張巧旻（2012）調查，臺灣人幸福指數屬中段班，且實證研究發現有許多因素影響著幸福感，而肩負著教育使命的國中教師是否具有幸福感？他們要具備哪些特質才能擁有最高的幸福感呢？根據東、西方哲學家所探討的幸福，本質上都是以外在的評量為評斷的準則，當個人達到外在的標準時，才能感受到幸福。陸洛（1998）提出，中國人的幸福，重視的是精神層面的滿足，其幸福感的來源除了「個我」層次的滿足、愉悅、掌控與成就之外，也具有「社我」層次的人際和諧的特性。

在背景變項中，有許多因素會影響個人的幸福感受，例如：周東山與蘇惠文（2009）以及Green與Elliott (2010) 的研究發現，有宗教信仰的人能獲得較高感受的心靈安適與幸福感，同時也比較健康，因此，想了解在國中教師這個族群中是否也有相同的情形？余民寧、鐘珮純、陳柏霖、許嘉家與趙珮晴（2011）研究指出，評價性支持對幸福感有正向影響，因此參考他們對未來研究的建議，納入評價性支持加，以深入探討其與幸福感之關聯。

Sari (2005) 指出，缺乏內控的教師有較高的情緒耗竭及人格崩解，且無法感到安適，而心理健康與幸福感之間存在著高度的相關（施建彬，1995），是以，本研究將採用內外控信念進行探討，以了解現在的國中教師所具備的人格特質對其所感受到的幸福感是否有所影響？

Cohen與Wills (1985) 認為，社會支持的增加，有助於減低個人壓力衝突程度，亦有利於個人幸福感之增加。正向社會關係對幸福感是很重要的，社會支持對主觀幸福感具有顯著正向影響，同時可以增進個體在工作時的心理幸福感 (Diener & Seligman, 2002; Karademas, 2006; Park, Wilson, & Lee, 2004)。研究也顯示，教師的工作本身就是充滿壓力的，而壓力也導致教師的身心健康面臨著極大挑戰（彭駕辟，2001；Bachkirova, 2005）。Ivancevich與Matteson (2002) 認為，個體的差異性與心理因素、工作組織和環境都會引