

中學教師復原力量表發展及復原力危險因子之探究

丁毓珊

國立中興大學師資培育中心助理教授

葉玉珠*

*國立政治大學師培中心特聘教授（通訊作者）

王志文**

**國立政治大學中國文學系博士生

吳建霖***

***國立政治大學教育學系博士生

陳禹齊****

****國立台南第一高級中學專任教師

摘要

為因應社會快速發展與新課綱實施，中學教師面臨新的挑戰和壓力，教師復原力的重要性日益提升。本研究旨在統整專家焦點座談結果，發展適用於中學教師之復原力量表，並調查新課綱實施後教師面臨的復原力危險因子。本研究參與者為 204 位中學教師。研究結果發現：（一）教師復原力量表共 17 題，具有良好的內部一致性，且一階四因素模型呈現良好適配，包含情緒調節、正向班級經營、資源運用與智慧回應、教學熱情與反思四因素；（二）中學教師整體復原力達中等以上，且不同任教階段與年資無顯著差異；（三）國中和高中教師的復原力危險因子共包含九大向度，其中「情緒調節困難」均高居第一。據此，本研究建議教育主管機關強化學校支持系統，並將教師復原力素養納入師資培育與專業發展。

關鍵詞：復原力、中學教師、新課綱、危險因子、情緒調節

壹、緒論

臺灣自2019年正式實施十二年國民基本教育課程綱要總綱(簡稱「新課綱」),以核心素養為主軸,推動課程、教學與評量方式的轉變(教育部,2023)。新課綱實施後,中學教師在課程與教學、溝通及學生輔導等面向所感受到的壓力顯著增加(丁毓珊等,2023)。在課程與教學方面,教師須將核心素養落實於課程與教學,並參與學校本位課程、跨學科課程及議題融入等工作;然而,課程知識、教學時間、教師專業能力與具體指引等條件,可能影響改革的實際落實(李姍靜、卯靜儒,2025;范育綺、曾冠球,2025;張如慧,2023;賴光真,2023)。此外,近年校事會議、社會情緒學習及人工智慧融入等議題陸續進入教育現場,使教師承擔的角色與任務更加多元(翻轉教育,2025)。相關調查亦指出,政策要求過多、培訓與配套不足,以及下班後仍須持續處理班級事務,可能加重教師的工作壓力,並壓縮其休息與生活時間(李芯,2023)。

為協助教師因應新課綱及持續增加的工作要求,教育部與師資培育機構陸續推動支持措施,包括修訂課程基準、開發素養導向評量示例、研發教學與評量範例,以及推動教師共備協作等(李偉俊,2023)。然而,政策推動與教育現場的實際落實之間仍可能存在落差,教師也可能面臨時間不足、專業支持有限與工作負荷增加等問題。在教育任務持續累積、現場需求日益多元的情況下,教師如何在壓力與挫折中調整、恢復並維持專業投入,遂成為當前教育現場亟需正視的議題,也凸顯教師復原力的重要性。

復原力(resilience)乃個體在面對壓力或困境時,能以有效且健康的方式因應與恢復之能力(Gao et al., 2025; Southwick & Charney, 2018)。具有高度復原力者,即使處於高度壓力或挫折情境中,仍能運用內外資源化解困境,朝向積極正向的發展(Born & Fenster, 2022)。因此,在新課綱與多元教育任務持續推動的情況下,教師復原力益顯重要。然而,教師復原力並非單純的個人抗壓能力,也不代表教師須自行承受教育制度所帶來的壓力。教師能否從困境中恢復,除受到情緒調節、問題解決與專業反思等個人能力影響,也與學校工作條件、專業支持及同儕關係等環境資源密切相關(Gu & Day, 2007; Viac & Fraser, 2020)。因此,教師復原力並非固定的個人特質,而是教師在特定工作情境中,持續運用個人能力與外在資源以因應困境並逐步恢復的動態歷程。

過去研究將影響復原力的因素區分為保護因子與危險因子。保護因子係指有助於緩和逆境影響、促進恢復與正向適應的個人或環境資源;危險因子則可能阻礙教師從壓力中恢復,甚至加劇其負面影響(戴芳台,2014)。教師工作壓力即為復原歷程中的重要危險因子。當角色負荷、專業要求、行政工作及人際互動等工作要求超出教師可運用的個人與環境資源時,可能導致情緒耗竭、工作倦怠、

身心健康惡化及離職傾向升高（郭乃綺，2015；邱施仁，2018；蘇琬婷，2016；鐘珮純等，2013）。

據此，若僅評估教師個人的復原能力，而未辨識其所處情境中的阻礙，將難以完整理解教師的復原歷程。因此，本研究一方面發展教師復原力量表，以評估教師面對壓力時可動員的個人能力及外在資源運用情形；另一方面透過開放性問題，探討中學教師所知覺的復原力危險因子。此外，國中與高中教師所承擔的課程、教學與學生輔導任務有所差異，不同年資教師在教學經驗、角色負荷及可運用資源上亦可能不同，故本研究進一步比較其復原力表現。基於上述，本研究目的的如下：

- 一、發展適用於中學教師的復原力量表；
- 二、比較國中和高中教師以及不同年資的國高中教師之復原力；
- 三、探討新課綱下中學教師復原力的危險因子。

貳、文獻探討

一、教師復原力

（一）復原力的定義與理論基礎

近年來，復原力已成為心理學與心理健康研究的重要議題。復原力乃個體在面對壓力或困境時，能夠有效因應、維持適應並逐步恢復的能力或歷程（Southwick & Charney, 2018；Zelčāne & Pipere, 2023）。近年研究顯示，復原力與憂鬱症狀密切相關（Meşel et al., 2022），亦有研究指出，復原力涉及保護資源的動員，以及個體或家庭對逆境的因應與調適（Moore, 2023；Zhu et al., 2024）。整體而言，復原力通常被理解為個體在面對逆境時，能夠克服困難，並維持或恢復良好適應的能力或歷程。

從個人層面來看，個體的正向思考、情緒調適與積極行動，均可能成為其面對逆境時的重要內在資源。戴芳台（2014）對國中教師的個案研究發現，正向思考與傾向採取具體行動皆為教師復原力的個人保護因子。此外，謝廷豪等（2016）以國小教師為對象進行研究，結果顯示自我復原力能減緩挑戰型工作壓力源對幸福感的不良影響。復原力亦非完全固定的個人能力，而可透過教育與經驗加以培養（黃芷筠，2016）。相較於僅著重個人能力的觀點，社會建構觀點進一步強調個體與社會環境之間的交互關係。Gu與Day（2007）指出，復原力是一種多面向且會隨時間變化的歷程，其展現取決於個人內在資源與外在環境之間的互動，並會受到工作情境與個人生命脈絡的影響。綜合個人與環境層面的觀點，復原力不僅涉及個體面對困難時的心理能力與積極行動，也包括其連結及運用環境支持資源，以維持或恢復良好適應的歷程（白倩如等，2014；Gu & Day, 2007）。

（二）教師復原力之保護因子與危險因子

延續上述動態觀點，有學者（如Luthar et al., 2000; Southwick & Charney, 2018）認為，復原力並非固定不變的先天特質，而是在個體與環境互動中逐步形成與發展的適應歷程。因此，復原力應被理解為可隨時間與情境變化，並可透過經驗與支持加以培養的能力或歷程，而在復原的動態歷程中，特別需要考量危險因子（risk factor）和保護因子（protective factor）之間的交互作用。保護因子係指是能緩和或調節逆境的影響力，保護個體在負面情境中不受影響，進而達成正向適應的結果；危險因子係指逆境或不利個體發展的因素，會連結適應不良與負面結果（詹雨臻等，2009）。

若從教育現場出發，教師復原力可理解為教師面對教育工作中的持續挑戰與不確定性時，運用個人與環境資源，以維持專業投入、調適與發展的能力或歷程（Gu & Day, 2013）。教師復原力並非先天或穩定不變的個人特質，會受到環境工作特殊性及個人生命脈絡的影響（Gu & Day, 2007, 2013）。過去研究對教師復原力的定義與構成面向尚未完全一致，但大多認為其同時涉及個人能力與環境資源。

如Bobek（2002）指出，教師復原力的重要資源包括重要關係、生涯能力與技巧、個人發展、成就感與幽默感，這些資源有助於教師復原力的運作，並提升教師的教學效能與調適狀況。Mansfield 等（2012）調查教師對教師復原力特質的描述，歸納出「情緒」、「動機」、「專業相關」及「社會」等四個面向。Colomeischi與Ursu（2024）則發現，情緒調節策略在教師復原力與知覺壓力的關係中扮演重要角色，顯示情緒調節是理解教師復原歷程的重要機制。

此外，戴芳台（2014）以個案研究探究教師的危險因子和保護因子，發現危險因子包括負向思考、失去自我價值感、知覺信念與實踐的衝突、教育政策、親師關係、支持系統、組織文化與師生關係等；保護因子則包括身心健康、堅毅性格、正向思考、具體行動、教師專業研習、外在支持網絡、教師學習社群與內在支持網絡等。由此可見，教師復原力的保護因子與危險因子同時涵蓋個人、關係及工作環境層次，並共同影響教師面對困境時的調適歷程。

綜上所述，本研究將教師復原力視為一種動態且具情境性的適應歷程，其形成與展現受到個人能力，以及環境中保護因子與危險因子的共同影響。具有較高復原力的教師，能在面對教學壓力或困境時，調節自身情緒、運用內外資源並採取適切策略，以維持專業投入與良好適應。

二、教師復原力的評量與相關研究

（一）現有量表的侷限性

近年來復原力的相關研究蓬勃發展，復原力量表的發展與心理計量檢驗持續

受到重視 (Anderson et al., 2020 ; Janousch et al., 2020)。由於復原力的表現可能受到個體發展階段與所處情境影響,既有評量工具多依不同研究族群發展或進行驗證。例如, Wagnild與Young (1993)發展適用於成人的復原力量表, Wagnild (2009)進一步提出簡版復原力量表; Smith等 (2008)則以大學生及不同成人樣本發展簡版復原力量表。此外,針對青少年亦已有多種量表發展或驗證研究 (Anderson et al., 2020 ; Hurtes & Allen, 2001 ; Janousch et al., 2020 ; Zelviene et al., 2021 ; 詹雨臻等, 2009 ; 沈家綺、連倖誼, 2022)。然而,國內專門針對中學教師及其工作情境所發展的復原力評量工具仍相對有限。

姬毓廷 (2015) 參考詹雨臻等 (2009) 的構念,編制國中教師復原力量表,分為個人強度、家庭團結、社會資源、社交能力和未來希望感五個構面。惟該量表發展於新課綱推動之前,而新課綱推動後,中學教師面臨素養導向課程與教學自主學習引導等新壓力 (丁毓珊等, 2023),因此既有量表較難充分反映目前中學教師復原力的狀況。據上,本研究透過資深優良教師焦點座談,蒐集中學教師面對教育改革與教學困境時的復原經驗,並參酌相關文獻,據以發展符合臺灣當前教育情境的中學教師復原力量表。

(二) 年資、任教階段與教師復原力

根據丁毓珊等 (2023) 研究,新課綱實施後,雖然國中與高中教師的壓力均顯著提升,但高中教師感受到的壓力轉變幅度高於國中教師;高中教師感受到的溝通與輔導壓力以及課程與教學壓力均顯著高於國中教師。此外,高中教師比國中教師需要花更多時間於開設多元選修課程、規劃學生的自主學習、彈性學習時間、提供生涯定向的諮詢 (邱婕歆、吳連賞, 2017); 引導學生製作學習歷程檔案等 (陳雅慧、蘇逸涵, 2019)。據上,由於國中與高中教師所承擔的課程、教學及學生輔導工作有所差異,因此有必要進一步檢視不同任教階段教師的復原力表現。

針對任教年資與教師復原力的研究結果則尚未一致。過去研究發現,不同任教年資教師在整體自我復原力及各向度上並無顯著差異 (張淑萍, 2012)。陳銓修 (2017) 以高中職餐旅群教師為對象,亦發現不同年資教師的職場復原力未達顯著差異;然而,不同年資教師的工作壓力有所不同,其中任教6-10年者所感受到的制度政策壓力,高於任教5年以下及11年以上者。此外,職涯初期是教師流失風險較高的階段,離職原因往往涉及學生紀律問題、行政支持不足及教師參與決策機會有限等工作條件 (Ingersoll & Smith, 2003)。隨著年資增加,教師可能累積較多教學經驗、問題處理策略與支持資源,但也可能承擔更多行政及專業角色。因此,本研究進一步比較不同年資教師的復原力,以了解職涯經驗是否與教師復原力表現有關。

參、研究方法

一、研究參與者

本研究首先以焦點座談歸納中學教師的復原力保護因子，作為發展復原力量表的基礎；參與者為六位年資介於 9 至 16 年間的優良教師，皆具多年導師經驗，任教學校涵蓋不同地區、規模與學生程度，其中一位曾獲教育部師鐸獎。參與焦點座談的教師均獲得 2000 元座談費。研究者根據焦點團體資料為主要題項來源，既有文獻與量表則作為構念涵蓋範圍及文字修訂之參考。

根據焦點座談結果初編量表後，本研究以滾雪球方式抽取臺灣北、中、南共 204 位中學教師作為參與者，其中國中教師 91 位(45%) 高中教師 113 位(55%) 為進一步了解中學教師的復原力困難之處（即危險因子），本研究於量表最後加入一題開放性問題，有效填答者共 186 位，其中國中教師 83 位、高中教師 103 位。本研究將教師年資分為 5 年以下、6 至 9 年及 10 年以上三組，惟 6 至 9 年組僅有 10 人，考量組別人數過少，故未納入年資差異分析。詳細人口背景分布見表 1。本研究通過研究者所任教大學研究倫理委員會審查，所有參與者均簽署知情同意書；每位完成量表填寫的中學教師均獲得 100 元便利商店電子禮券。

表 1

研究參與者人口變項人數與百分比

人口變項		國中教師	高中教師	總計
量表發展				
性別	男性	24 (27%)	31 (27%)	55 (27%)
	女性	66 (72%)	80 (71%)	146 (71%)
	保密 (遺漏值)	1 (1%)	2 (2%)	3 (1%)
教學年資	5 年	33 (36%)	28 (25%)	61 (30%)
	10 年	54 (59%)	79 (70%)	133 (65%)
	6-9 年 (未納入年資差異分析)	4 (4%)	6 (5%)	10 (5%)
總計		91 (45%)	113 (55%)	204
開放式問題				
性別	男性	20 (24%)	28 (27%)	48 (26%)
	女性	62 (75%)	74 (72%)	136 (73%)
	保密 (遺漏值)	1 (1%)	1 (1%)	2 (1%)
教學年資	5 年	33 (40%)	28 (27%)	61 (33%)
	10 年	50 (60%)	75 (73%)	125 (67%)
總計		83 (45%)	103 (55%)	186

二、研究工具

本研究工具包含焦點團體座談大綱、教師復原力量表 (Teacher Resilience Inventory, TRI)、一題開放性問題。焦點團體座談大綱包含以下四題：

(一) 108 課綱實施後，「教師定位」有什麼轉變？您如何因應壓力並從壓力中復原？

(二) 108 課綱實施後，「教學和學生輔導」有什麼轉變？您如何因應壓力並從壓力中復原？

(三) 108 課綱實施後，「學習評量」有什麼轉變？您如何因應壓力並從壓力中復原？

(四) 您認為如何增強新課綱壓力下，教師的復原力？

統整上述訪談內容後，本研究歸納出 108 課綱實施後，資深優良教師在面臨新舊壓力時，有助於其從壓力中復原的重要因素，並據以編製 TRI。TRI 主要目的在測量中學教師的復原力程度。本量表為李克特六點量表，「1」代表「從未如此」，「6」代表「總是如此」。初編 TRI 共 31 題，後續透過項目分析與因素

分析進行題項篩選。最後，本研究於問卷末加入一題開放性問題，以了解參與者的復原力困難或危險因子。開放性問題為：「請問有關上述的復原力相關概念，您覺得最難做到的或是阻礙的因素是什麼，請舉出三點並加以說明。」

三、實施流程

本研究首先邀請六位資深優良教師分享復原力相關經驗，每次邀請三位專家教師，共進行兩次焦點團體座談，每次約 2.5 小時。研究者將座談內容整理為逐字稿後，由研究團隊反覆閱讀與討論，先將教師面對壓力時的因應方式、個人能力及外在支持資源進行概念編碼與歸類，再將各類別中的代表性敘述轉寫為可測量的題項，形成 31 題初稿。

完成後，研究者邀請兩位參與座談的專家教師針對量表架構與題項提供修改意見。修正後的 TRI 以 SurveyCake 進行為期一個月的資料蒐集，問卷透過全國性教師社群網站、LINE 群組等社群平台分享連結，並結合滾雪球抽樣方式邀請教師填答。進入網站後，參與者以匿名方式填答，首先簽署知情同意書，接著填寫基本資料、問卷與開放性問題。填答結束後，研究者以 Email 寄發電子禮券資訊。

四、資料分析

在量表發展方面，本研究依序進行項目分析、探索性因素分析、內部一致性分析，並針對一階四因素模型適配情形進行初步檢視。在復原力個別差異檢驗方面，本研究以二因子多變量變異數分析（MANOVA）檢驗教學年資與任教階段對復原力四個向度分數的效果，並以二因子變異數分析（ANOVA）檢驗教學年資與任教階段對復原力總分的效果。除驗證性因素分析以 AMOS 進行外，其餘均以 SPSS 進行分析。

在開放性問題分析方面，本研究採系統性開放編碼，由團隊根據參與者敘述，將資料切割為較小的意義單位，經反覆檢視與討論後，定義每個單位的重要概念，並進一步加以歸類。接著計算每一概念反應的次數與百分比，以釐清參與者的復原力危險因子。最後，本研究將教師分為國中組與高中組，以比較不同群體之危險因子差異。

肆、研究結果

一、量表發展

(一) 項目分析與探索性因素分析

本研究以極端值比較法、題項之校正項目總分相關係數，確認題項均具有良好同質性和鑑別度後，接續進行探索性因素分析。本研究以主成分分析法、正交轉軸法中的最大變異進行因素抽取與轉軸，同步考量信度進行刪題，最終 TRI 共保留 17 題，共抽取出四個因素：情緒調節（4 題）、正向班級經營（4 題）、資源運用與智慧回應（4 題）及教學熱情與反思（5 題），累計可解釋變異量為 65.31%，因素負荷量介於.43～.78 之間（見表 2）。

表 2

教師復原力量表（TRI）之因素負荷量摘要表

題 號	題目	因素負荷量			
		1	2	3	4
因素一：教學熱情與反思($\alpha = .91$)					
16	我對教學懷抱希望，相信絕大部分問題都可以解決。	.68			
4	在教學反思後，我能將轉化的信念與想法落實於教學中。	.68			
12	即使教學陷入極大的困境，我都不輕言放棄。	.65			
8	我相信學生透過適當的引導與鼓勵，可以完成任務。	.63			
17	我能很快放下對學生的情緒或偏見，反思自己的教學。	.60			
因素二：情緒調節($\alpha = .88$)					
5	遇到困難時，我能快速將負向情緒轉化為正向情緒。	.71			
13	在負面的情境下，我會盡量往好的方向去想。	.66			
9	我善用一些方法來調節自己的情緒。	.63			
1	遇到挫折時，我能適當控制自己的負面情緒。	.60			
因素三：正向班級經營($\alpha = .87$)					
3	我能釐清親師之間的問題，並有效解決問題。			.67	
11	我能釐清師生之間的問題，並有效解決問題。			.63	
7	當親師生間產生衝突時，我能設身處地為他人著想。			.57	

15	我能釐清班級經營的問題，並有效解決問題。	.57
因素四：資源運用與智慧回應($\alpha = .85$)		
10	我會透過多元管道（如：教師社群、研習）了解課程與教學變革，精進專業知能。	.78
14	我能有效運用教師專業成長的學習經驗，以解決問題。	.61
4	我能善用社會支持(如：同事或朋友)或資源，協助我解決教學相關問題。	.53
2	我能善用網路資源或社群媒體進行，協助我解決教學相關問題。	.43

6

（二）內部一致性信度分析與因素相關

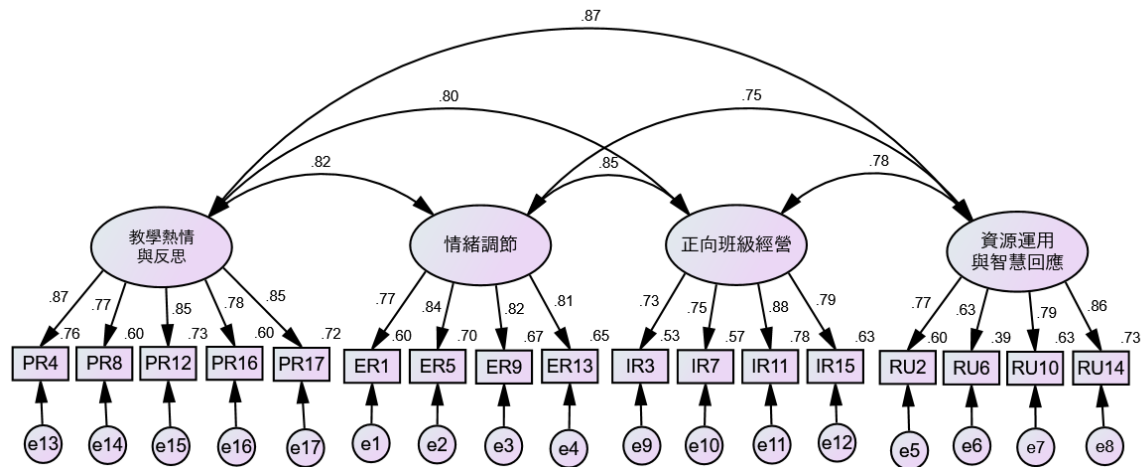
內部一致性信度分析顯示，TRI和四個分量表的Cronbach's α 係數分別為.95、.91（教學熱情與反思）、.88（情緒調節）、.87（正向班級經營）和.85（資源運用與智慧回應）。TRI量表題項之校正項目與總分相關係數介於.58~.81之間，由此可知，TRI內的題項間皆具中、高程度相關。此外，四個分量表與總分的相關介於.67~.92之間（ $p < .001$ ）。

（三）一階四因素模型適配情形之初步檢視

本研究以最大概似估計法進行參數估計，初步檢視 TRI 一階四因素模型之適配情形。在模式適配度考驗方面，本研究參考 Hair 等人（1998）主張之檢驗指標與標準。結果發現：TRI 為一階四因素的模型（請見圖 1）。在絕對適配指標方面， χ^2 （ $N=204$, $df=113$ ）=162.18（ $p = .002$ ）、適配度指標（goodness-of-fit index, GFI）=.92、修正適配度指標（adjusted goodness-of-fit index, AGFI）=.89、標準化均方根殘差（standardized root mean square residual, SRMR）=.03、近似均方根誤差（root mean square error of approximation, RMSEA）=.05。在比較適配度指標方面，標準適配度指標（normed fit index, NFI）為.94，相對適配度指標（relative fit index, RFI）為.92，成長適配度指標（incremental fit index, IFI）為.98，比較適配度指標（comparative fit index, CFI）為.98。在精簡適配度方面，精簡規範適配度指標（parsimony normed fit index, PNFI）為.78，精簡比較適配度指標（parsimony comparative fit index, PCFI）為.81。整體而言，多數適配指標達可接受標準，一階四因素模型呈現良好適配，提供初步的結構效度證據。

圖 1

TRI 一階四因素模型



接著，本研究檢驗 TRI 題目的聚斂效度，發現各觀察變項對其個別潛在變項的因素負荷量介於.63~.88，顯示觀察變項能反映其所建構的潛在變項；標準誤(*SE*)介於.08~.09 之間；解釋量(*R*²)介於.41~.74；誤差變異量介於.26~.60。此外，四個分量表的組合信度依序為.91、.88、.85 和.87，具有理想的組合信度。此外，平均變異抽取量依序為.68、.65、.59 和.63，顯示 TRI 具有良好的內部品質。

二、中學教師復原力之現況暨人口變項之差異

本研究發現，參與教師的復原力表現整體表現中等偏上(平均得分 4.45/6)，且不同任教階段和年資的教師在復原力上無顯著差異。此外，本研究以 MANOVA 分析發現教學年資、任教階段、教學年資×任教階段對復原力的四個因素均無顯著效果，Wilks' $\Lambda = .963 \sim .987$ ， $F_s(4, 176) = .583 \sim 1.689$ ， $ps = .155 \sim .675$ 。ANOVA 結果亦顯示，教學年資、任教階段及其交互作用對復原力總分皆無顯著效果， $F_s(1, 176) = .595 \sim .924$ ， $p = .338 \sim .441$ ， $\eta^2 = .003 \sim .005$ 。

三、中學教師復原力危險因子

(一) 中學教師復原力危險因子排行榜

本節所稱之復原力危險因子，係指教師在開放性問題中主觀知覺到、可能阻礙其從壓力或困境中恢復的內在或外在因素；其與 TRI 所測量之復原能力及資源運用情形並非單純正反向構念。

研究者在分析中學教師面對壓力的復原危險因子後，將其歸納為九大類，其排行請見表 3，詳細的危險因子項目與次數請見表 4。在計算各組百分比時，由於每組人數不同，本研究分別以每一群組的總參與人數為分母，進行該組百分比的計算，以利了解群組內的相對復原力危險因子。

表 3

中學教師復原力危險因子排行榜

復原力困難類別	總次數 (%)	國中復原力困難項目		高中復原力困難項目	
		排名	次數 (%)	排名	次數 (%)
1. 情緒調節困難	87 (46.8)	1	40 (48.2)	1	47 (45.6)
2. 學生行為挑戰	53 (28.5)	4	17 (20.5)	2	36 (35.0)
3. 心態層面挑戰	47 (25.3)	2	21 (25.3)	4	26 (25.2)
4. 有限支持系統	47 (25.3)	3	20 (24.1)	3	27 (26.2)
5. 問題接踵而至	38 (20.4)	5	16 (19.3)	5	22 (21.4)
6. 時間壓力與衝突	28 (15.1)	6	15 (18.1)	7	13 (12.6)
7. 專業成長機會不足	19 (10.2)	7	3 (3.6)	6	16 (15.5)
8. 學生家庭與親師問題	11 (5.9)	8	2 (2.4)	8	9 (8.7)
9. 教育政策與行政壓力	8 (4.3)	9	1 (1.2)	9	7 (6.8)

註：國中教師 83 人，高中教師 103 人，總人數 186 人。

在復原力危險因子的分布中，國中與高中教師最常提及的四類危險因子相同，均包括情緒調節困難、學生行為挑戰、心態層面挑戰及有限支持系統，惟各類別的排序略有差異。其中，「情緒調節困難」在國中與高中教師中均排名第一，提及比例分別為 48.2%與 45.6%。近半數教師提到，負面情緒出現後不易平復或轉換，並可能持續影響其工作與生活。例如，一位國中教師提到：「難以很快放下對學生的情緒，如果班級風氣整個不太 ok，進教室前都會蠻有壓力的，會有很多負向的連結和感受。」(J-165)

其次，「心態層面挑戰」與「學生行為挑戰」雖然在不同學年階段的排序略有差異（前者國中第二、高中第四；後者則剛好相反），但兩者都構成教師復原力的重要壓力來源。前者多屬於教師們對教育未來的無力感、教學信心不足（如 J-139 所述：「很難對未來充滿希望，雖然會正面思考，但職務越來越繁重，會消耗掉想多做些什麼的想法。」）；後者則集中描述學生偏差行為、學習動機低落、師生衝突與信任關係建構困難。例如，一位高中教師指出：「目前學生的偏差行為不勝枚舉，當產生師生衝突時，我覺得自己要花很多時間消化情緒。」(S-139)

此外，「有限支持系統」在國、高中都排名第三（國中為 24.1%，高中為 26.2%），教師提及的內容包括校內外支持資源不足、行政與教師協調困難、缺乏同儕支持，以及不易主動求助等。部分教師亦提到，社群媒體可能干擾教學，或同事意見有時反而增加困擾。

其他危險因子包括問題接踵而至、時間壓力與衝突、專業成長機會不足、學生家庭與親師問題，以及教育政策與行政壓力。在本研究樣本中，高中教師提及「專業成長機會不足」與「教育政策及行政壓力」的比例分別為 15.5%與 6.8%，高於國中教師的 3.6%與 1.2%，其內容包括難以參與或應用專業研習、缺少共同討論時間，以及素養導向教學與行政要求所帶來的壓力。惟本研究未針對開放題類別進行推論統計檢定，因此上述結果僅呈現本研究樣本中的描述性比例差異。

表 4
中學教師所知覺之復原力危險因子細項分布

復原力危險因子及細項	國中教師 n (%)	高中教師 n (%)
1. 情緒調節困難	40 (48.2)	47 (45.6)
n 難以跳脫負面情緒並積極轉念	23 (27.7)	29 (28.2)
n 情緒難以快速平復，容易影響後續工作與生活	17 (20.5)	16 (15.5)
n 難以不用壓抑的方式處理情緒	0 (0.0)	2 (1.9)
2. 學生行為挑戰	17 (20.5)	36 (35.0)
n 學生言行偏差且屢勸不聽	6 (7.2)	15 (14.6)
n 為學生調整教學卻未見成效	6 (7.2)	10 (9.7)
n 難以與學生建立信賴關係	3 (3.6)	4 (3.9)
n 難以放下對學生的偏見	2 (2.4)	2 (1.9)
n 學生缺乏學習動機	0 (0.0)	3 (2.9)
n 師生各執己見，僵持不下	0 (0.0)	2 (1.9)
3. 心態層面挑戰	21 (25.3)	26 (25.2)
n 對教學或教育未來難以抱持希望	9 (10.8)	13 (12.6)
n 缺乏自信且難以自我激勵	5 (6.0)	3 (2.9)
n 難以樂觀相信問題終能解決	3 (3.6)	2 (1.9)
n 遭遇教學困境時難以保持積極心態，因而想逃避或放棄	3 (3.6)	3 (2.9)
n 因社會對教師的不尊重而感到悲觀	1 (1.2)	1 (1.0)
n 難以覺察自身問題	0 (0.0)	3 (2.9)
n 對持續發展專業感到疲憊	0 (0.0)	1 (1.0)

(續下頁)

復原力危險因子及細項	國中教師 n (%)	高中教師 n (%)
4. 有限支持系統	20 (24.1)	27 (26.2)
n 校內外支持資源有限，且不易相互配合	8 (9.6)	6 (5.8)
n 缺乏志同道合且能相互支持的夥伴	7 (8.4)	8 (7.8)
n 校風及工作環境氣氛難以改善	2 (2.4)	6 (5.8)
n 擔心丟臉，不敢向其他教師求助	1 (1.2)	0 (0.0)
n 行政人員與教師難以形成共識	2 (2.4)	5 (4.9)
n 使用社群媒體反而容易干擾教學	0 (0.0)	1 (1.0)
n 同事意見有時反而造成困擾	0 (0.0)	1 (1.0)
5. 問題接踵而至	16 (19.3)	22 (21.4)
n 缺乏正向回饋，難以強化復原能量	7 (8.4)	3 (2.9)
n 客觀問題未解決，主觀減壓的幫助有限	6 (7.2)	10 (9.7)
n 復原速度趕不上新挫折接踵而來	3 (3.6)	9 (8.7)
6. 時間壓力與衝突	15 (18.1)	13 (12.6)
n 工作繁重，沒有時間釋放情緒與壓力	7 (8.4)	10 (9.7)
n 家庭生活與工作時間經常衝突	4 (4.8)	0 (0.0)
n 休息時間不足	4 (4.8)	3 (2.9)
7. 專業成長機會不足	3 (3.6)	16 (15.5)
n 難以抽空參與教師研習與增能活動	2 (2.4)	4 (3.9)
n 難以將所學知能應用於減壓與解決現場問題	1 (1.2)	8 (7.8)
n 教師社群共同討論的時間不足	0 (0.0)	2 (1.9)
n 校方不允許教師參與非規定但有需要的研習	0 (0.0)	1 (1.0)
n 因地處偏遠而缺乏專業成長機會	0 (0.0)	1 (1.0)
8. 學生家庭與親師問題	2 (2.4)	9 (8.7)
n 親師溝通問題較多	2 (2.4)	5 (4.9)
n 家庭教育功能不彰	0 (0.0)	3 (2.9)
n 家長企圖干涉教學	0 (0.0)	1 (1.0)
9. 教育政策與行政壓力	1 (1.2)	7 (6.8)
n 即時性要求過多，未考量教師工作負荷	1 (1.2)	2 (1.9)

(續下頁)

復原力危險因子及細項	國中教師	高中教師
	n (%)	n (%)
n 落實素養導向教學的壓力較大	0 (0.0)	5 (4.9)

註：國中教師 83 人，高中教師 103 人。百分比分別以各任教階段的有效填答人數為分母。同一位教師可提出至多三項復原力危險因子，各類別並非互斥，故各項百分比總和不等於 100%。

伍、討論與建議

一、教師復原力量表發展

本研究首先透過資深優良教師組成的專家小組進行焦點座談，探討其在 108 課綱實施後，面對教育工作壓力與困境時有助於復原的重要因素，並據以發展教師復原力量表（Teacher Resilience Inventory, TRI）。經項目分析、探索性因素分析與內部一致性分析後，TRI 最終保留 17 題，包含情緒調節、正向班級經營、資源運用與智慧回應，以及教學熱情與反思四個因素，具有良好的內部一致性。此外，一階四因素模型呈現良好適配，提供初步的結構效度證據。惟本研究之探索性因素分析與驗證性因素分析使用相同樣本，因此驗證性因素分析結果僅能視為初步的模型適配證據，未來仍須以獨立樣本進行驗證。

本研究所獲得的四個因素，與 Mansfield 等（2012）所提出的情緒、動機、專業及社會四個教師復原力面向大致呼應。其中，情緒調節對應其情緒面向；教學熱情與反思連結動機與專業面向；資源運用與智慧回應則同時涉及社會與專業面向。至於正向班級經營，則進一步呈現臺灣中學教師近年在教育現場管理班級與學生所需要的班級經營能力。此外，四個因素亦與戴芳台（2014）所提出的正向思考、具體行動、專業學習及外在支持等保護因子相互呼應。由此可見，教師復原力不僅涉及教師個人的情緒與心理能力，也包含其在教學情境中運用專業知能、關係及外在資源的能力。相較於一般性的復原力量表，TRI 進一步納入正向班級經營、教學情境中的資源運用與智慧回應，及教學熱情與反思等內涵，呈現教師復原力的職業情境的特徵。

二、中學教師復原力現況與個別差異

本研究發現，參與教師的整體復原力達中等偏上，且不同任教階段、年資及兩者交互作用在復原力總分與四個因素上均未達顯著差異。此結果顯示，在本研究樣本中，教師復原力未因任教國中或高中，以及任教年資不同而呈現明顯差異，與過去部分研究發現不同年資教師的整體復原力並無顯著差異之結果一致（張淑萍，2012；陳銓修，2017）。值得注意的是，復原力達中等偏上並不代表教師不

會遭遇壓力或復原阻礙，而是表示其在壓力情境中具有一定程度可供運用的復原能力與資源。為進一步理解教師復原歷程中所面臨的阻礙，以下就開放性資料所呈現的復原力危險因子進行討論。

三、教師復原力危險因子與其因應

（一）情緒調節困難與正念因應

本研究發現，不論國中或高中教師，皆將「情緒調節困難」列為重要的復原力危險因子。面對學生行為、突發事件、時間壓力、親師溝通或行政衝突時，教師的負面情緒往往需要一段時間才能平復，而非立即轉化。例如，案 249 教師表示：「遇到困難時，我（不）能快速將負向情緒轉化為正向情緒。因為還需要時間去處理這樣的一個負向情緒不可能馬上就可以轉化。」過去研究亦指出，情緒調節與教師壓力及復原力密切相關（Colomeischi & Ursu, 2024；Gao et al., 2025），正念練習則可能有助於減輕情緒困擾（Skinner & Beers, 2016）。因此，教師支持方案可納入情緒覺察、正念與自我反思，協助教師逐步調節情緒，而非要求其立即保持正向。

（二）學生行為挑戰與正向班級經營

學生行為帶來的挑戰，是教師經常提及的壓力來源之一。例如案 147 教師提到：「遇到很難控制的班級，下課後會心情不佳，往往需要花一節課反思剛才課堂發生的事情才能平緩情緒。但下個禮拜上課時，該班仍未改善，因此每週都不斷重演相同的劇情，讓人內心十分抗拒進入該班教室。」這段話反映出學生行為挑戰若持續發生，容易造成教師心理消耗與抗拒感。教師若能理解青少年的發展需求，運用明確規範、關係建立與正向班級經營策略，可能有助於降低師生衝突；然而，持續或複雜的學生問題仍需行政、輔導人員及同儕共同協助，不宜僅由個別教師承擔。

（三）教師自我期許與教學熱情

本研究發現，部分教師會透過降低對自己與學生的期望減輕壓力，另有教師則因自我要求過高，在教學未達預期時產生挫折與自責。例如案 268 寫到：「最難做到的是學生無法給予正向的回饋，假如備課很久且很多，卻無法得到預期成效，心情就會一直低落，爬不太起來。」再如案 315 提到，高自我要求與長期自責加重其心理負擔，並表示自己「一度瀕臨憂鬱」。因此，教師在面對壓力時，需透過自我反思，審慎調整對自我與學生的期望標準，避免陷入「過度寬放」與「過度苛求」的兩極化應對。使命感固然是教師專業的核心驅動力，但若無法與理性標準達成平衡，將不利於教師復原力的培養與持續發展。

（四）教育政策、專業知能與教學投入

本研究發現，部分教師因對教育政策的不認同、新課綱所帶來的壓力，以及專業知能的不足，而產生消極心態，進而削弱教學熱情。如案 254 亦表示：「在現有繁雜的課綱底下，要樂觀看待教育政策，相信教育政策是正確的。這很難。」此外，有不少教師（特別是高中教師）因缺乏足夠專業知能，難以將理論有效轉化為實務應用，亦影響其信心與解決問題的能力。如 241 表示：「素養融入課程中，不容易達成。面對素養命題，更加不知所措。」另有些教師；案 325 也提到：「（難以）將多元研習學到的知識或技能，準確的應用在自己的課堂班級上。」將理論轉換成實務知能，需要經驗的累積，因此，教育主管機關除應加強政策說明與溝通外，也需提供具體的實施配套與教學資源；學校則可透過共備社群、實作工作坊及後續回饋，協助教師將新課綱理念轉化為可行的課堂實踐。

（五）支持系統與專業成長

本研究顯示，儘管表面上存在各類支持系統，但部分教師認為這些資源難以有效支援其身心復原，這與過去研究結果相符（蔡卓杰，2019）。如案 183 表示：「有時教學上的挫折來自同事間的不支持或冷漠對待，即使想創新教學，卻覺得孤立無援，這時心情較難復原。」這顯示，除了制度性支持，更需情感性與人際支持的增援。根據蕭佳純（2015）研究，學校支持對教師復原力，特別是問題解決與認知成熟面向，有明顯助益。政府單位亦可建構實體與線上社群平台，讓具熱情的教師跨域連結、互相打氣，兼顧課綱對教學創新的期待與教師彼此的情感支持。此外，教師諮商輔導服務亦應更積極推廣與深化，以提升支持資源的可近性與便利性，並協助教師舒緩壓力、促進專業成長。

（六）時間管理與壓力因應

繁重的教學與行政工作、接連發生的突發事件，以及工作與家庭責任之間的衝突，使部分教師缺乏足夠時間從壓力中恢復。案 147 中提及：「同時要備三種教學課程，下班後也有在念在職研究所，時間運用上很緊迫，沒甚麼時間休息。」而 217 則述說：「我喜歡教學、編輯教材，我常常工作到晚上，常常只能一邊陪小孩，一邊製作教案。我想製作教案，但我也很想陪小孩。」這些時間壓力與心理拉扯，若長期累積，恐將嚴重影響教師的身心健康。為此，教育主管機關及學校應檢視並精簡不必要的行政事務，釋放更多時間與空間，讓教師得以專注教學本務。同時，教師自身也能透過反思工作模式及時間運用，採取有效的時間管理策略，提升工作效率。此外，結合前述的支持資源運用與社群支持，也有助於教師面對時間與壓力的雙重挑戰。

綜合上述，教師復原力受到個人、學校與制度等多重因素的交互影響，若僅著重單一能力的培養，恐難以回應教師在教育現場所面臨的複雜困境。如同案 282 教師指出：「老師的工作並非只有在『教學』，有些事情很難單靠轉換想法、情緒調適等方式就能解決困擾，應該是學校整體營運方針、行政端的支持及相互合作、教師間的相互溝通合作等多面向方能改善。」此結果顯示，教師復原力不僅取決於個人的情緒調節與因應能力，也需要學校支持、行政協作及制度配套。據此，本研究將主要復原力危險因子、可對應的 TRI 復原資源與實務建議整理如表 6。

表 6

主要復原力危險因子、可對應之 TRI 復原資源與實務建議

主要復原力危險因子	可對應之 TRI 復原資源	教師層次建議	學校及制度層次建議
情緒調節困難與心態層面挑戰	- 情緒調節 - 教學熱情與反思	覺察情緒調適：透過情緒覺察、正念與自我反思，調整情緒及自我期許。	福祉納入政策：強化教師諮商、心理與同儕支持，並將教師福祉與工作條件改善相互連結，避免僅要求教師自行調適。
學生行為挑戰、學生家庭與親師問題	- 正向班級經營 - 資源運用與智慧回應	正向經營溝通：增進班級經營、親師溝通及學生行為問題處理能力。	親師爭議支援：提供行政陪伴、程序指引、專業諮詢及必要人力，共同處理複雜的學生、親師與校園爭議。
有限支持系統與專業成長機會不足	- 資源運用與智慧回應 - 教學熱情與反思	善用支持資源：運用同儕社群、專業諮詢及校內外支持資源。	專業社群支持：建立共備與同儕支持機制，並提供貼近教學現場的專業成長及後續協助。
問題接踵而至與時間壓力及衝突	- 情緒調節 - 資源運用與智慧回應	排序工作節奏：安排工作優先順序，調整工作模式並適時尋求協助。	行政減量分工：減少非必要行政工作，增加支援人力並重新分配非教學任務，保留備課、協作與休息時間。
教育政策與行政壓力	- 資源運用與智慧回應 - 教學熱情與反思	理解政策轉化：運用專業社群與教學資源，將政策理念轉化為教學實務。	改革資源配套：推動新課綱或教育任務時，同步提供時間、教材、工具與專業支持，並評估政策增加的工作負荷。

註：表中所列為復原力危險因子與 TRI 復原資源之概念性連結，並不表示兩者為彼此相反或完全對應的構念。

陸、結論

現行教育政策雖關注教師壓力管理與職場支持，但較缺乏針對「復原力」的實證工具與在地化模型。本研究發展出適用於中學教師的「教師復原力量表」(Teacher Resilience Inventory, TRI)，具有良好的內部一致性，且一階四因素模型呈現良好適配，提供初步的結構效度證據。TRI 包含四個核心因素：情緒調節、正向班級經營、資源運用與智慧回應，以及教學熱情與反思，可作為教育現場了解中學教師復原資源與設計支持方案之參考。

在教師復原力現況與個別差異方面，本研究發現，參與教師的整體復原力達中等偏上，且不同任教階段、年資及兩者的交互作用，在復原力總分與四個因素上均未達顯著差異。此結果顯示，在本研究樣本中，國中與高中教師，以及任教 5 年以下與 10 年以上教師的復原力表現大致相近。惟復原力達中等偏上，並不表示教師不會遭遇壓力或復原困難，而是表示教師面對困境時，仍具有一定程度可供運用的能力與資源。

復原力的建構並非單一因素所能涵蓋，其背後牽涉個人能力、外在資源及工作情境的交互作用。本研究透過開放性資料，歸納出九類教師所知覺的復原力危險因子。其中，TRI 四個因素呈現教師面對壓力時可動員的復原能力與資源；九類危險因子則呈現可能阻礙教師復原的內在或外在因素，兩者並非單純相反或完全對應的構念。因此，教師即使具有一定程度的復原力，仍可能受到情緒調節困難、學生行為挑戰、支持不足、時間壓力及教育政策與行政要求等因素影響。

據此，本研究建議教育主管機關與學校強化校本支持機制，並將情緒調節、正向班級經營、資源運用及專業反思等復原力相關內涵，納入師資培育課程與現職教師專業成長中。同時，亦應強化教師諮商與同儕支持、行政與輔導協作、工作減量及教育政策的實施配套。唯有同時關注教師個人的復原能力與教育環境的支持條件，方能協助教師在接連的挑戰中逐步恢復，並維持其教學熱情與專業投入。

柒、研究限制與未來研究方向

本研究量表調查共有 204 位中學教師參與，其中 186 位完成開放性問題。雖然參與者包含臺灣北部、中部與南部的中學教師，但本研究透過教師社群網站、LINE 群組及滾雪球方式招募參與者，未能以隨機取樣方式蒐集資料，可能使較願意表達自身經驗或較關注復原力議題的教師更傾向參與，因而產生自我選擇偏誤。此外，本研究樣本中女性教師占七成，性別比例並不均衡，因此研究結果在

推論至全體中學教師時須保持審慎。未來可擴大樣本來源，並採取分層抽樣方式，納入不同地區、性別及學校背景之教師，進一步驗證研究結果。

其次，本研究以同一組 204 位教師樣本進行探索性因素分析與驗證性因素分析，因此驗證性因素分析結果僅能視為對一階四因素模型適配情形的初步檢視，未來研究可另行蒐集獨立樣本進行驗證性因素分析，並進一步檢驗 TRI 在不同任教階段、性別及年資教師群體中的適用性與穩定性。在年資比較方面，本研究原將教師分為任教 5 年以下、6 至 9 年及 10 年以上三組，但由於 6 至 9 年組僅有 10 人，故未納入年資差異分析。因此，本研究結果僅能反映任教 5 年以下與 10 年以上教師的復原力差異，尚無法完整呈現不同職涯階段教師的復原力情形。未來研究可擴大各年資階段的樣本，進一步了解教師復原力及其危險因子是否隨職涯階段而有所不同。

此外，本研究透過單一開放性問題歸納出九類教師所知覺的復原力危險因子，分析結果主要呈現各類別的提及次數與比例，尚未直接檢驗九類危險因子與 TRI 四個因素之間的統計關係。未來可進一步發展復原力危險因子的量化評量工具，並透過混合研究、縱貫研究或深度訪談，探討危險因子、復原資源、教師福祉及教學投入等變項之間的關係，以更完整了解教師復原力的形成與變化歷程。

最後，未來研究可針對本研究所發現的主要危險因子及 TRI 四個因素，設計教師復原力訓練或支持方案，並透過實驗研究檢驗其成效。過去研究指出，正念有助於將教師的壓力經驗轉化為學習與成長的契機，進而強化個人資源與復原力（Skinner & Beers, 2016）。因此，後續研究可將正念、情緒覺察與壓力調節融入教師復原力課程，並結合正向班級經營、同儕支持與專業協作。然而，教師復原力的培養不宜僅侷限於個人層次，亦須改善教師所處的工作環境與支持條件。相關研究亦指出，促進教師福祉與留任，除了提供個人層次的心理支持外，尚需從行政減量、專業支持、政策配套與工作條件等面向進行整體規劃（丁毓珊, 2026）。唯有在提升教師個人復原能力的同時，也改善其所處的工作環境與支持系統，方能協助教師持續面對教育現場的挑戰，促進教師留任與教育人力的永續發展。

參考文獻

- 丁毓珊 (2026)。從教師壓力到教師福祉：澳洲經驗對臺灣的啟示。教育研究月刊，390。
- 丁毓珊、葉玉珠、江瑞玲 (2023)。素養導向教育改革下之中學教師壓力：量表發展與壓力改變之影響因素。教育科學研究期刊，68(1)，229-262。
- 李芯 (2023 年 9 月 27 日)。快 4000 位老師問卷調查：3 成教師不快樂，政策要求太多、下班後還要回覆 LINE 群組。取自 <https://www.thenewslens.com/article/192473>
- 翻轉教育 (2025 年 12 月 19 日)。2025 年度教育大事回顧！校事會議風暴、教師荒、SEL、AI 融入。取自 <https://flipedu.parenting.com.tw/article/010523>
- 白倩如、李仰慈、曾華源 (2014)。復原力任務中心社會工作：理論與技術。洪葉文化。
- 李姍靜、卯靜儒 (2025)。學校本位課程發展與評鑑中教師課程知識之探究：以一位國中教師為例。課程與教學，28(1)，107-135。
- 李偉俊 (2023)。108 課綱素養導向評量的實施成效與問題。臺灣教育研評論月刊，12(3)，4-10。
- 沈家綺、連倖誼 (2022)。青少年復原力量表之編制與驗證。教育心理學報，54(1)，131-153。
- 邱施仁 (2018)。新北市國中兼任輔導教師工作壓力、復原力及幸福感之關係研究 (碩士論文，國立政治大學)。臺灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/537h3r>
- 邱婕歆、吳連賞 (2017)。從十二年國民基本教育課程綱要總綱再定位教師角色。教育學誌，38，101-123。
- 范育綺、曾冠球 (2025)。理想與現實：108 課綱高中公民與社會科課程改革之執行評估。教育研究與發展期刊，21(1)，39-68。
- 姬毓廷 (2015)。國中教師休閒運動參與、復原力與工作滿意度關係之研究-以桃園市為例。(碩士論文，中原大學)。臺灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/yr7eyp>
- 張如慧 (2023)。議題融入是消失或深化：以 108 課綱之性別平等教育為例。臺灣教育研評論月刊，12(3)，65-68。
- 張淑萍 (2012)。國中教師工作壓力、自我復原力與幸福感關係之研究。(碩士論文，國立彰化師範大學)。臺灣博碩士論文知識加值系統。
<https://hdl.handle.net/11296/t3982a>

教育部 (2023)。108 課綱適性揚才迎向未來。

<https://shs.k12ea.gov.tw/public/12basic/108course/index.html>

郭乃綺 (2015)。高雄市偏遠地區國小教師情緒耗竭對離職傾向影響之研究 - 以復原力為調節變項 (碩士論文, 國立臺南大學)。臺灣博碩士論文知識加值系統。 <https://hdl.handle.net/11296/6w7k4j>

陳雅慧、蘇逸涵 (2019)。8 張圖看懂 108 課綱。親子天下雜誌, 105, 72-73。

陳銓修 (2017)。教師人格特質與工作壓力對職場復原力之研究-以台中市高中職餐旅群教師為例。休閒事業研究, 15(3), 76-92。

黃芷筠 (2016)。復原力教育的困境與展望。臺灣教育評論月刊, 5(6), 233-235。

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

詹雨臻、葉玉珠、彭月茵、葉碧玲 (2009)。「青少年復原力量表」之發展, 測驗學刊, 56(4), 491-518。

蔡卓杰 (2019)。教師工作壓力與情緒智商之研究-以臺北市士林/北投區私立高中職為例。(碩士論文, 銘傳大學)。臺灣博碩士論文知識加值系統。

<https://hdl.handle.net/11296/834m23>

蕭佳純 (2015)。教師人格特質、復原力與創意教學關聯之研究：多層次調節式中介效果的探討。特殊教育研究學刊, 40(1), 85-115。

賴光真 (2023)。108 課綱學習策略指導的現況問題與改進。臺灣教育評論月刊, 12(3), 33-36。

戴芳台 (2014)。捲土重來：教師復原力之個案探究。教師專業研究期刊, 7, 1-26。

蘇琬婷 (2016)。專任輔導教師工作壓力、職業承諾與離職意圖之研究。(碩士論文, 國立屏東大學)。臺灣博碩士論文知識加值系統。

<https://hdl.handle.net/11296/8s27wz>

鐘珮純、余民寧、許嘉家、陳柏霖、趙珮晴 (2013)。正從幽谷邁向巔峰：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。

Anderson, J. R., Killian, M., Hughes, J. L., Rush, A. J., & Trivedi, M. H. (2020). The adolescent resilience questionnaire: Validation of a shortened version in U.S. youths. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 606373.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.606373>

Bobek, B. L. (2002). Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4), 202-205. <https://doi.org/10.1080/00098650209604932>

- Born, S. L., & Fenster, K. A. (2022). A case application of Adlerian play therapy with teachers to combat burnout and foster resilience. *International Journal of Play Therapy*, 31(1), 46. <https://doi.org/10.1037/pla0000159>
- Colomeischi, A. A. & Ursu, A. (2024). Exploring the mediating role of emotion regulation on the relationship between teachers' resilience and their perceived stress. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 27(4), 1755-1774. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09874-z>
- Gao, Y., Wang, X., & Reynolds, B. L. (2025). The interplay of emotion regulation, resilience, and teacher identity: A structural equation modeling study of Chinese middle school English teachers. *Psychology in the Schools*. <https://doi.org/10.1002/pits.23507>
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006>
- Gu, Q., & Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British educational research journal*, 39(1), 22-44. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152>
- Hair, J. F., Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L., & Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis* (5th ed.). Prentice Hall.
- Hurtes, K. P., & Allen, L. R. (2001). Measuring resiliency in youth: The resiliency attitudes and skills profile. *Therapeutic Recreation Journal*, 35, 333–347.
- Ingersoll, R. M., & Smith, T. M. (2003). *The wrong solution to the teacher shortage*. *Educational Leadership*, 60(8), 30–33.
- Janousch, C., Anyan, F., Hjemdal, O., & Hirt, C. N. (2020). Psychometric properties of the Resilience Scale for Adolescents (READ) and measurement invariance across two different German-speaking samples. *Frontiers in Psychology*, 24, Article 608677. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.608677>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71(3), 543-562. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Mansfield, C. F., Beltman, S., Price, A., & McConney, A. (2012). Don't sweat the small stuff: Understanding teacher resilience at the chalkface. *Teaching and Teacher Education*, 28(3), 357-367. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.11.001>
- Mętel, D., Cechnicki, A., Arciszewska-Leszczuk, A., Pionke-Ubych, R., Krężolek, M.,

- Błądziński, P., Frydecka, D., & Gawęda, Ł. (2022). Cognitive and personality predictors of trait resilience in young people with psychosis proneness: an exploratory study. *Psychosis, 14*(3), 215-226. <https://doi.org/10.1080/17522439.2021.1945664>
- Moore, T. L. (2023). The lived experience and meaning of resilience in the setting of chronic illness and low-resource communities of African Americans that reside in Tallahatchie County, Mississippi. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 18*(1), 2218221. <https://doi.org/10.1080/17482631.2023.2218221>
- Skinner, E., & Beers, J. (2016). Mindfulness and teachers' coping in the classroom: A developmental model of teacher stress, coping, and everyday resilience. In K. A. Schonert-Reichl & R. W. Roeser (Eds.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (pp. 99–118). Springer-Verlag Publishing/Springer Nature. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_7
- Smith, B. W., Dalen, J., Wiggins, K., Tooley, E., Christopher, P., & Bernard, J. (2008). The brief resilience scale: Assessing the ability to bounce back. *International Journal of Behavioral Medicine, 15*(3), 194–200. <https://doi.org/10.1080/10705500802222972>
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2018). *Resilience: the science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press.
- Wagnild, G. (2009). A review of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 17*(2), 105-113. <https://doi.org/10.1891/1061-3749.17.2.105>
- Wagnild, G. M., & Young, H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the Resilience Scale. *Journal of Nursing Measurement, 1*(2), 165-178.
- Zelčāne, E., & Pipere, A. (2023). Finding a path in a methodological jungle: A qualitative research of resilience. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being, 18*(1), 2164948. <https://doi.org/10.1080/17482631.2023.2164948>
- Zelviene, P., Jovarauskaite, L., & Truskauskaite-Kuneviciene, I. (2021). The psychometric properties of the Resilience Scale (RS-14) in Lithuanian adolescents. *Frontiers in Psychology, 12*, Article 667285. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.667285>
- Zhu, P., Wu, Q., Waidley, E., Ji, Q., & Qian, M. (2024). Family resilience in a crisis: A qualitative study of family resilience in multimember infected families in the

context of COVID-19. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 16(5), 741–748. <https://doi.org/10.1037/tra0001547>

Development of a Resilience Inventory for Secondary School Teachers and Exploration of Resilience Risk Factors

Yu-Shan Ting

Assistant Professor, Center for Teacher Education, National Chung Hsing University

Yu-Chu Yeh* (corresponding author)

*Distinguished Professor, Center for Teacher Education, National Chengchi University

Chih-Wen Wang**

**PhD Student, Department of Chinese Literature, National Chengchi University

Chien-Lin Wu***

***PhD Student, Department of Education, National Chengchi University

Yu-Chi Chen****

****Full-time Teacher, National Tainan First Senior High School

Abstract

To respond to the rapid development of society and global trends, the Ministry of Education launched a new curriculum in 2019, bringing new challenges and pressures to secondary school teachers. Teacher resilience has thus become increasingly important. The main purpose of this study is to integrate the results of expert focus group discussions and develop a resilience inventory suitable for secondary school teachers, in order to understand their resilience status. Additionally, the study uses open-ended questions to investigate the risk factors affecting teacher resilience following the implementation of the new curriculum. A total of 204 secondary school teachers participated in this study. The major findings are as follows: (1) The Teacher Resilience Inventory comprises 17 items and demonstrates high reliability and validity, with a Cronbach's alpha of .95. It encompasses four core dimensions: emotional regulation, positive classroom management, resource use and intelligent response, and passion in teaching and reflection—capturing the key protective strategies underlying teacher resilience. (2) Teachers reported moderate to high levels of resilience, with no significant differences observed across teaching levels or years of experience. (3) Nine major risk factors were identified, with the most common across junior and senior high school teachers being emotional regulation difficulties, student behavioral issues,

mindset-related stress, and limited support systems. Notably, emotional regulation difficulties consistently emerged as the most prominent risk factor. Based on the research findings, this study recommends that educational authorities and schools develop specific improvement strategies targeting key risk factors affecting teacher resilience, in order to strengthen the protective factors that support it. In the future, teacher resilience literacy could also be integrated into teacher education programs and professional development programs to further enhance teachers' psychological resilience. Moreover, schools should develop school-based support action plans to actively foster a supportive environment that promotes teachers' mental health and professional development.

Keywords: Resilience, Secondary School Teachers, New Curriculum Guidelines, Risk Factors, Emotion Regulation