

國民小學多元文化族群學生學習困境脈絡下教師韌性與幸福感之研究

張志瑋*

摘要

本研究旨在探究國民小學多元文化族群學生學習困境形成原因與因應策略、學生學習困境脈絡下之教師韌性與教師幸福感現況與關係。以個案研究紮根理論方法進行訪談、編碼和分析探究，選取新北市與桃園市國小教師計 6 校 13 人為對象。研究發現：一、多元文化族群學生學習困境脈絡下，教師因應韌性有：正向情緒管理、良好人際關係、情境與資源支持、提升專業成長、工作成就滿足以及良好親師溝通。二、教師提升幸福感策略有：善用成功經驗激勵、團隊合作與團隊支持、專業認同與專業提升、正向特質與使命感，以及不斷自我超越、反思。三、在多元文化族群學生學習困境下，提升教師韌性可讓個案教師感受到更多幸福感，而感受到較多幸福感的教師也通常呈現更高的教師韌性。

關鍵詞：多元文化族群學生、教師幸福感、教師韌性

* 張志瑋，桃園市大溪區僑愛國小校長（本文通訊作者）

電子信箱：wei0706@ms.tyc.edu.tw

來稿日期：2024 年 8 月 30 日；修稿日期：2024 年 11 月 08 日；採用日期：2024 年 11 月 09 日

A Study of Teachers' Resilience and Well-being in the Context of the Learning Difficulties of Students from Multicultural Ethnic Groups in Elementary Schools

* Chih-Wei Chang

Abstract

This study explores the causes of learning difficulties in and coping strategies of students from multicultural ethnic groups at national primary schools, as well as the current situation of and relationship between teachers' resilience and well-being in this context. Thirteen teachers from six schools in New Taipei City and Taoyuan City were selected. The results showed that 1. in the context of learning difficulties faced by students from multicultural ethnic backgrounds, teachers' resilience includes positive emotion management, strong interpersonal relationships, situational and resource support, professional growth, job satisfaction, and effective parent-teacher communication; 2. strategies for enhancing teachers' well-being include leveraging successful experiences, fostering teamwork and support, strengthening professional identity and development, cultivating positive traits and a sense of mission, and engaging in continuous self-reflection and growth; and 3. improving teachers' resilience can enhance their well-being and vice versa.

Keywords: Multicultural Students, Teacher Well-being, Teacher Resilience

* Chih-Wei Chang Principal, Chiao Ai Elementary School, Daxi District, Taoyuan City (Corresponding Author)

E-mail: wei0706@ms.tyc.edu.tw

Manuscript received: August 30 2024; Modified: November 8, 2024; Accepted: November 9, 2024

壹、緒論

一、研究動機

本研究是以多元文化族群學生學習困境脈絡下教師韌性 (teacher resilience) 與幸福感 (well-being) 為主題，探討國小階段多元文化族群學生在當前教育環境下所面臨之學習困境，以及帶給學校教師的壓力和所產生因應之韌性與幸福感。

(一) 臺灣 108 課綱與聯合國推動永續發展目標 (Sustainable Development Goals, SDGs) 皆致力於多元文化教育與趨勢

臺灣為多語言、多民族與多文化的社會，多元文化及民族教育的落實與成效成為社會進步之重要指標。我國在《十二年國民基本教育課程綱要總綱》之理念為「自發、互動、共好」，以學生為學習的主體，希望能兼顧學生的個別需求、尊重多元文化與族群差異、關懷弱勢群體，透過適性教育，激發學生對於學習的渴望與創新的勇氣，並善盡國家公民的責任展現共生智慧，成為具有社會適應力與應變力的終身學習者 (教育部，2014)。

而十二年國教課綱中的特色首重於於「素養導向」、「連貫統整」與「多元適性」，並在「素養導向」中強化語文涵養、促進族群互動及理解多元文化；在「連貫統整」中營造民族文化特色的族語學習環境，與兼顧跨學習階段連貫性與跨領域統整性；在「多元適性」中依據民族文化屬性、居住地區差異等

條件，規劃彈性教學。另外，除了三面九項的核心素養及八大領域課程之外，十二年國教課綱另將十九個重要議題融入教學，其中「多元文化教育」即強調學習主題與內涵必須包含「我族文化的認同」、「文化差異與理解」、「跨文化的能力」及「社會正義」，與「以文化為核心」。在「多元文化與國際理解」的基礎上，發展重視與尊重多元族群語言、歷史、文化的國家課程，將是臺灣推動教育公平、尊重與均等的重要里程碑。

2015 年聯合國發表《Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development》文件，著眼於 people、planet、prosperity、peace、partnership 等重要聯繫，促使全球團結努力，期盼至 2030 年時能夠消除貧窮與饑餓，也同樣強調實現尊嚴、公正、包容的和平社會、守護地球環境與人類共榮發展，以確保當代與後世都享有安居樂業的生活 (United Nations, 2015)。因此，聯合國推動永續發展目標 (SDGs)，以經濟、社會及環境保護三大面向，包含 17 項目標及 169 項細項目標。在永續發展目標 (SDGs) 第四項目標：「SDG 4: Quality Education」，在確保包容和公平的優質教育，讓全民終身享有學習機會。再從細項目標 SDG 4.5 強調「2030 年前，消除教育上的性別差距，並確保弱勢族群可以平等地接受各層級教育與職業訓練，包括身心障礙者、原住民以及弱勢孩童。」和 4.7「2030 年前，確保所有學子都能獲得永續發展所需的知識與技能，包括永續發展教育、永續生活模式、人權、性別平等、促進和平與非暴力文化、全球公民意識、尊重文化多樣性，以及文化對永續發展的貢

獻」都在突顯對多元文化之尊重、弱勢族群之保障，以及對各項文化之永續保存、傳承與公平均等的重視 (United Nations)。

(二) 快速教育變遷，教師必須要具備調適多元文化的韌性；面對教育現場的多樣性與複雜化，教師幸福感有待提升

邁入二十一世紀，位於教育第一線的教師，除了要面對學習方式的改變、課程與教材的改革，以及家長的高度參與學校事務的挑戰，再加上各式各樣的學生問題，都使得教師面臨的工作壓力愈形地加遽。學者們 (Kyriacou, 2001; Travers & Cooper, 1996) 均認為教師一職是工作壓力較高的職業之一。對於教學生涯中的轉變與隨之而來的壓力，學習如何調適自我的角色與減輕工作所賦予的壓力，已是教師需要學習的重要課題。韌性可作為教師個人可以繼續面對工作壓力及因應的特徵或屬性，因為韌性對於處理複雜教育工作的支持需求至關重要 (Athota & Malik, 2019)。由於韌性是通過克服困難來應對的能力，以展示抵禦困難或逆境所需的個人力量 (Boniwell & Ryan, 2012)，學者們斷言教師必須發展韌性來幫助自己應對工作中的挑戰。

教師對學生、學校以至於社會的影響是深遠的，是以國內外研究都相當關注教師幸福感議題。包括澳大利亞、美國、葡萄牙和西班牙從 2016 年開始推動的建立教師韌性模型 (Building Resilience in Teacher Education, BRiTE)、正向教育 (positive education) 以及歐洲教師韌性培訓專案 (EN-

hancing Teachers REsilience in Europe, ENTRÉE) 等 (Mansfield et al., 2012)。整個社會與教育推進的腳步如同飛輪快速往前，教育政策的變革、家長對學校教育的積極參與、AI 科技快速更迭以及學校教師被賦予更多教學之外的任務等，再加上面對不同族群在教室課堂的文化回應，造成教師在工作上不易轉化逆境情緒。教師的幸福感是在教學崗位上的重要支持力量，可能連帶影響教學效能、學生學習成效等，也是成功教育上不得不重視的關鍵因素。

在教育瞬息萬變、高度「異化」的今日，面對教學生涯中的轉變與隨之而來的壓力，學習如何調適自我的角色與減輕工作所賦予的壓力，已是教師需要學習的重要課題之一。教師行業如同其他行業一般，會有壓力和倦怠感的產生，我們除了要瞭解其原因、特徵以及增強應變能力之外，最重要想藉由研究的歸納與分析統整調查，掌握在教育現場的真實性與完整性，作為同樣在面臨多元文化學生學習困境挑戰之教師，能有所參考建議來提升自我韌性與幸福感，得以為教育工作持續奉獻。

二、研究目的

臺灣近年來多元文化族群學生的學習狀況越來越受關注，研究者所重視的除了多元文化族群學生的學習困境外，更希望藉由研究關心在教育現場的教師，如何在多元文化族群學生學習困境脈絡下，能夠有轉換壓力的韌性與追求教育實踐的幸福感。茲說明研究目的如下：

- (一) 探究國民小學多元文化族群學生學習困境的形成原因與因應策略。
- (二) 探究國民小學多元文化族群學生學習困境脈絡下之教師韌性與教師幸福感的現況。
- (三) 探究國民小學多元文化族群學生學習困境脈絡下之教師韌性與幸福感的連結。

貳、文獻探討

一、多元文化族群學生

多元文化 (multiculture) 係相對於單一族群文化的差別，一般指涉且關切由不同族群、風俗、習慣、性別、宗教、地理、或語言等組成的人類社會，彼此尊重相互差異，並有權平等參與社會各項活動。早期臺灣的多元文化族群以人口的「民族構成」(ethnic structure of population) 來看，一般通稱「四大族群 (ethnic group)」(蕭新煌、張芷雲，1982) 即：閩南人 (70 %)、客家人 (14 %)、外省人 (14 %)、原住民族 (2 %)。1990 年代以後，新住民 (外籍配偶) 人數漸增，教育部統計 109 學年度新住民子女學生數共 30.5 萬人，占全體學生 7.3 %，所占之人數比率相當高，也使近年來新住民及其子女常為臺灣社會稱之為是「第五族群」。

本研究論及之多元文化族群學生係指：現今居住於臺灣社會中具有各自歷史文化特色之原住民族、閩南人、客家人、外省人及新住民子女。其中本研究探討對象將針對以弱

勢占比較高，以及在教育部統計處每年獨立關切統計分析的原住民籍學生與新住民子女學生為主體。

二、理論觀點與現況分析

(一) 多元文化族群學生學習的理論觀點

教育負有促進社會融合及認同的功能，多元文化之社會現象在現今臺灣已蔚為普遍之現象。多數學者引用多元文化的界定是 Banks (2001) 定義「多元文化教育是一種概念、是一種教育改革運動、也是一種過程」。多元文化教育目的在於改變學校的文化與結構，使不同性別、階級、民族或其他文化背景的學生在學校中都有公平的學習機會，然而多元文化教育中的某些目標，例如：社會正義與減低偏見，因為無法完全達成，所以它是持續不斷改革的過程。Nieto (1996) 強調「多元文化教育挑戰種族主義及各種歧視的教育，教導學生接受並肯定不同文化的多樣性」。自開始推動 108 新課程綱要實施時，原住民語及新住民語言已在本土語文中被列為中小學可選修之課程，「多元文化教育」在臺灣學校教育中也愈趨重視。

多元文化教育透過真實、多元的觀點，以全體學生為對象，配合不同文化背景學生的需要，使各族群的學生獲得平等的學習機會，並引領學生察覺族群差異，理解差異所導致的種族、文化、性別、宗教及階級偏見與歧視，建立正向的態度，培養批判分析的能力，協助思考、選擇、決定社會行動，並導向社會的公平與正義 (張美瑤，2009)。而多元

文化教育所欲達成的教育目標(譚光鼎等人, 2008), 應包含有: 1. 維護教育機會均等的精神、2. 提昇弱勢族群學童的學業成就、3. 瞭解與支持文化的多樣性、4. 培養群際關係以及 5. 培養增能與社會行動能力。

學校是社會的縮影, 但由於文化與價值觀的差異, 不同族群與文化之間常有互不理解的情形, 教師身為轉化型知識份子, 更應將多元文化教育目的透過培養學生關心族群議題進而增進不同族群學生作出理性判斷的能力, 來減少族群衝突等問題。在臺灣, 相較於漢族的多數優勢, 原住民族群是屬於弱勢的一群, 因為政治權力、經濟資源之分配的不均等, 原住民大多處於低階層的、次要的、附屬的地位, 更因為語言、文化背景的差異, 及偏見和歧視的影響, 他們的教育也處於不利的地位, 在學校教育過程中困難情形也較多。然近年來, 隨著社會的民主和多元化的發展, 弱勢族群的教育權益逐漸受到重視和關懷, 尤其原住民族群本身也產生自覺, 批判學校教育措施的失當, 政府和民間機構也推動各種改革措施, 以改善原住民學生的學習狀況(譚光鼎, 1997)。

隨著全球化開展, 國與國之間的疆界打破藩籬, 交通便捷縮短距離, 外籍移民人口的注入漸趨成為臺灣多元文化的主要風貌之一, 使得我國的各項多元文化政策也須納入考量新住民的文化要素。林振春(2006)指出:「大陸配偶與外籍配偶的引進, 係屬資本主義本質的展現, 隨著全球化與資本主義的擴張, 臺灣亦在近年來置身此一全球化婚姻供應鏈之中。因此, 臺灣社會環境

與人口結構快速變遷, 不僅聯外婚姻倍增, 外籍配偶數及新臺灣之子亦與日俱增」。

臺灣自 2007 年後, 我國多元文化教育脈絡觸及到各個教育階段的學生, 教育部在 2009 年制定《補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點》, 補助內容包括: 免學費教育計畫、教育優先區計畫等; 補助對象即包括: 原住民學生、身心障礙人士子女、新移民子女、低收入戶家庭學生等, 希望「藉由提升教育的環境與資源使其獲得良好之發展, 並能有效解決地區性教育問題以便平衡城鄉差距」(教育部, 2009)。提供弱勢族群學生各種機會得以扭轉其弱勢地位, 更期許瞭解各種族群文化內涵後, 能夠培養欣賞其他族群文化的態度, 避免種族衝突對立。

(二) 多元文化族群學生學習的現況分析

在全球化的影響下, 各國家的移民學生都呈現增加的趨勢。目前世界各國皆面臨多元文化教育的挑戰, 原因係在移民人口的增加、以及學生在族群問題持續的不平等、甚至是暴力事件的發生等。阮孝齊(2019)曾分析在韓國多元文化家庭孩童人數的近來迅速的增加, 呈現出了社會種族文化的多樣化。據統計資料顯示, 全韓國 18 歲以下多元文化家庭背景的人數, 從 2006 年的 25,000 人, 增長到 2015 年的 200,000 人, 增加的幅度驚人(駐韓國代表處教育組, 2017)。在美國多元文化族群問題更加嚴重, 美國在西岸的多元文化環境受到矚目, 以加州為例, 全州只有不到 5 % 的公立學校提供多語教學, 但移民子弟卻愈形增加, 目前加州有 140 萬英語非

母語的學齡學生，80 % 是只會西班牙語（駐洛杉磯辦事處教育組，2016）。最令人憂心的是非裔及拉丁裔學生在高等教育在學率及完成率與其他種族間懸殊的差異。研究顯示，亞裔及白人學生高等教育完成率達到 68.9 % 及 66.1 %，但是拉丁裔及非裔學生僅分別有 48.6 % 及 39.5 %（駐芝加哥辦事處教育組，2018）。

在全球化所造成新移民浪潮中，未開發國家與開發中國家之人民大量往已開發的進步國家遷徙，是目前全世界相當嚴重的問題。多元文化族群所帶來最大的問題在於產生「非我族類」的歧視狀況，在學校環境不同文化背景的學生往往受到歧視，因此形成校園的不穩定因子，也違反了教育機會均等的原則。在美國這樣的歧視頻傳，如學生團體表示，哈佛大學在評量亞裔申請學生時，在學術成績與課外活動方面給予高於其他族裔的分數，但是在人格特質，例如親和力、人際吸引力等，給了所有族裔的最低分（駐芝加哥辦事處教育組，2018）。在韓國，依據其國家資料，多元文化背景家庭的小孩只有 53.3 % 接受高等教育（駐韓國代表處教育組，2017）。而英國民間兒童團體在 2010-12 年的調查，從人口統計反映學校的退學處分，明顯存在國籍、民族、性別與家庭背景的差異（駐英國代表處教育組，2018）。因此，多元文化的差異與歧視衝突，若未加妥善處理，會進一步演變成為校園暴力或衝突，進而造成社會動盪與不安。

臺灣位於歐亞大陸東側，與太平洋交接之花綵列嶼中樞，再加上屬北回歸線的亞熱

帶氣候，孕育豐富的物產，從人文、歷史、商業、政治等方面來看，吸引了各種族群在此深根匯聚，「多元文化」一直以來都並存於臺灣社會。實際在臺灣教育現場中，面對來自無論是土生土長的原住民學生，或是父母有來自異國區域的新住民子女，大都是以「多元文化主義」之觀點對待之。然而，多數「多元文化族群」的學生，卻往往成為學校教育中的「弱勢學生」。舉凡從各項學習成就之調查、學生就學率等，原民學生與新移民子女，幾乎都是各級學校中的弱勢學習者，尤以外觀膚色、語言口音殊異，及家庭經濟不利者，更容易在學校環境中處於「標籤化」的一群。

根據教育部統計處 110 年原住民族教育概況統計結果提要分析指出：110 學年各級學校原住民學生總數為 13.9 萬人，年增 1,101 人，110 學年各級學校原住民學生占全國學生之 3.3 %。由於交通及環境之改變，多數原住民學生已隨父母遷往都會區就學，110 學年國中小原住民學生數計 6.6 萬人，隨著都會區原住民族人口增長，就讀於非原住民族地區國中小人數達 4.3 萬人，比率已由 105 學年之 60.9 % 逐年增加至 110 學年之 64.3 %。另一項非常值得注意的數據是原民籍學生輟學、休學及退學人數居高不下，109 學年國中小原住民輟學生計 417 人，另 108 學年高級中等學校原住民學生休學及學籍喪失人數分別為 990 人及 1,521 人。而 109 學年大專校院原住民學生休學人數更高達 3,110 人，退學人數計 3,330 人，休退學比率高達 26.6 %，是值得關注之警訊。

就臺灣新住民子女就學及受教育狀況來

看,新住民子女因受父(母)原生家庭影響,於學習階段所面對挑戰多高於國人子女,亦備受各界及國際公約高度關注,依據教育部統計處 110 年各級學校新住民子女就學概況提要分析顯示:110 學年各級學校新住民子女學生數合計 29.6 萬人,占全體學生總數之 7.2 %,觀察 105 至 110 學年間變化,新住民子女學生人數及其占全體學生比率均呈現先增後減趨勢,主要受疫情影響以及跨國通婚人數大幅減少之故,尤其在幼兒園及國小階段,新住民子女學生人數占全體學生比率下降幅度相當明顯。而在大專校院新住民子女學生為 8.1 萬人,顯示近 5 學年間大專校院新住民子女學生數大幅增加了 6.7 萬人。

從教育統計與現況上分析,臺灣原住民族學生及新住民子女學生在教育現況有幾種特點:1. 多元文化族群學生,在人數比率上仍屬於少數;2. 多元文化族群學生,在家庭經濟與社會階層上多屬於中下層級;3. 多元文化族群學生家庭,給予學生的學業支持及先備經驗落後於一般家庭;4. 多元文化族群學生,是我國政府積極補助與扶助之對象;5. 多元文化族群學生,自信心較不足,產生輟學、申辦休學及退學比例高於一般學生甚多(教育部統計處,2022a,2022b)。

(三) 多元文化族群學生對教師教學之影響與衝擊

不可否認的,世界各國的人口變得越來越異質化,即使在今日臺灣社會,除了擁有政府所認定的 16 族原住民族與 42 支語言別外,來自外籍配偶的國家,包括:大陸地區、越南、印尼、菲律賓、泰國、柬埔寨、馬來西亞及

緬甸等數十個不同國家區域,是具有相當不同的文化差異與多元紛呈。也因此可知,現今在教育現場中,第一線的教師們將會接觸到多少不同文化族群的學生,以及面臨到多大的多元文化差異的挑戰。

世界各地的弱勢族群,較諸當地之主流優勢族群,通常其在學成績較低、教育年限較短、整體教育質量較差,臺灣的原住民族與新住民子女學生亦然。譚光鼎(2002)根據以往對於原住民學生教育成就的探討指出:原住民學生的學業成就較一般漢人為低。王天佑(1999)的研究也提到,原住民教育水準低於漢人,呈現低度發展的現象,原住民族平均教育程度偏於義務教育階段,若與漢人社會相比較,族群之間的差異日益擴大。再論及新住民子女的學習問題,新住民嫁到臺灣來對於臺灣的文化語言都不熟悉,再加上多數夫家是在社經地位上多處於弱勢,教育程度和經濟收入多半較低,以至於無法提供子女良好的學習環境與充分的學習資源(鍾文悌,2005),導致新住民子女在課業的學習上經常屬於落後的情形發生。跨國通婚家庭所生子女就學後,伴隨而來之教育相關議題、子女學習表現、親師溝通、學校適應等問題,格外需要重視。

主流文化反映的是特定社會階級的人所擁有的價值觀和利益,而這個特定的階級正是掌握並控制社會物質和象徵財產的一群人。而族群文化是視為在社會情境脈絡中多樣的「社會身分」或「主體位置」(譚光鼎等人,2008),長久以來對於弱勢的少數民族或新移民文化確實存在著一定的歧視與偏見。現今社會中,仍有少數原住民學生在進入小學階

段前是未曾有任何的正規幼兒學前教育。再加上原住民家長樂天、隨性，較少關注於學生學習，也很難配合教師要求。教育部統計處(2005)研究發現新移民子女於課後學業缺乏主要輔導者，主要原因為母親「中文識字不足、語文能力差」所致，間接影響其語言及課業之學習能力，學業成績亦相對落後。再加上多數外籍配偶多來自生活經濟較落後之國家區域，本身學歷與能力亦較屬弱勢，無法給予其子女較佳的教養。

面對各式各樣的多元文化，「教師必須肯定不同的文化特性，鼓勵孩子發揮自己的所長，展現自己的天賦；但在教學策略上的確是一種很大的挑戰，因為對族群文化的不了解、對語言的不熟悉，無法掌握真正的精髓，也因此無法提供學生最符合教學目標的策略」(張志瑋, 2022)。陳伯璋(2009)指出國內有不少研究探討教師與多元文化教育關係，「但多著重於教師多元文化教育能力的具備與培養，對於實施多元文化教育對教師的困境與負擔，如何協助解決則較少提到」。面對與日俱增的多元族群背景的學生和家長，教師面臨的挑戰也日益增加，這些挑戰包括對多元文化現象的認知、對多元文化理論與議題的理解、對課程與教學觀點的轉化等。這些因工作負荷所造成的壓力，日積月累就易形成教師焦慮不安。

我們應該思考：即使基層第一線之教師在教學時，認同多元教育的重要與融入教學的必要性，但面臨一個班級中可能具有數個完全迥異的文化差異狀況時，教師很難一一深入了解，教育主管單位與研究機構更該

提供解決與協助的方法與策略。以 Tatar 與 Horenczyk (2003) 兩人所做的研究來看，「基層教師在多元文化教育氛圍下所面臨的矛盾與不安，已經成為一種教學以外的心理負擔」。如在多元文化教育另一切入之處，即是不僅認識多元文化是客觀的存在，同時不要讓在最前線推廣倡導的教育者承受此種為壓力與負擔。

三、教師韌性與幸福感研究探討

(一) 教師韌性的理論基礎

身處複雜又快速變動的時代，孫志麟(2023)指出「我們必須隨時做好準備，學校必須前瞻擘劃，有效治理，善用領導，持續變革、創新、重構與轉型」。韌性即是指個人在面對壓力或挫折情境時，能展現出某種問題解決的能力或特質，進而能有效因應與適應(陳佳雯等人, 2012)。有關教師提升韌性理論中，參酌下列 4 項理論模式：

1. Patterson 與 Kelleher 韌性構面階段理論

在 Patterson 與 Kelleher (2005) 的研究主張以對逆境的解釋、韌性能量及獲致韌性的行動三個面向來解釋韌性 (resilience)。可進一步分為六個階段 (Patterson & Kelleher)：

(1) 逆境的打擊：

包括個人所遭遇的大小困境，難題或挑戰，就學校領導者而言，所面臨的困境可能是學生的流動或低社群支持。

(2) 對逆境的解釋：

隨著個人對待事件之角度不同，而有不同解釋，並根據這些解釋，個體會選擇所要做出的反應。

(3) 韌性能量：

當個體從逆境中成長，便會藉由強化個人價值、效能及能量來擴展自我韌性能量。

(4) 獲致韌性的行動：

行動來自於個人對價值的澄清與堅信，也來自於反應個人效能的狀況，以及個人能量的展現。

(5) 成功的結果：

個體經由行動之後，發覺能有效解決難題，而有成功而美好的感覺。

(6) 增加對未來面對逆境的韌性能量：

個體經由行動而解決難題後，產生成功的經驗與感覺，之後對未來的逆境能增加韌性能量。

2. 韌性的復原性適應理論

許多韌性相關的研究中是將韌性的發展分成危險因子 (risk factor) 及保護因子 (protective factor)。危險因子會導致適應不良與負面結果，保護因子則導致正向適應與結果 (戴芳台, 2014)。危險因子包括內在危險因子及外在危險因子，前者包括個體的負向思考、較少希望、自尊低落等，後者包括如家庭功能不彰、缺乏支持系統等；保護因子也包含內在保護因子 (自尊、自我效能等) 及

外在保護因子 (家庭的支持、社區的參與等)

(白倩如等人, 2014)。陳金定 (2006) 將「韌性 (復原力) 結合危險因子、傷害因子、保護因子之間的互動呈現其動態的復原歷程」，並在逆境中可以達到良好的適應。

3. 逆境商數理論

Stoltz (1997) 的逆境商數 (Adversity Quotient, AQ) 是評估一個人處理壓力或是挫折的能力，也稱為韌性的科學，主要透過四個要素 (CORE) 來測量人們的韌性：

(1) 控制力 (control)：

相信自己對某件事情的掌握度，即便不知道後續發展將會如何。逆境商數較高的人往往認為，自己擁有控制逆境的能力，而不會聽天由命。

(2) 所有權 (ownership)：

不論採取的行動有多小，每個人都會實際做一些事來改善現況。高逆境商數的人會嘗試著了解事情的根本原因，即時採取行動，即便跌倒了也會再次爬起。

(3) 影響力 (reach)：

係指個人能抑制逆境滲透到生活中其他面向的程度。例如，具有逆境商數高的人會盡量不讓工作上的煩惱，侵入到家庭生活中。

(4) 持續性 (endurance)：

指認為當下的困境現況會持續多久。如果自己本身認為逆境將會長時間地影響你，

事實便會變成如此。因此，高逆境商數的人傾向告訴自己，逆境只是暫時的，一定有方法可以突破。

4. 教師韌性四向度模型理論

澳洲 Mansfield 等人(2012)提出教師韌性情感面向、相關專業面向、社會面向和動機面向的四向度互動模型。情感面向是教師對教學經歷的情緒反饋，自身情緒管理以及應對壓力，包括不自我中心、捲土重來、有幽默感、應對工作壓力、管理情感、關心自身狀態、享受教學 7 個部分；相關專業面向與教師教學實踐息息相關，包括對學生負責、靈活易適應、有組織有計劃善於管理時間、反思、有效教學技能 5 個方面；社會面向關心的是教師在工作中的社會關係，包括解決問題、建立支持和人際關係、尋求幫助和採納意見、有很強的人際交往能力 4 個方面；面相則是個人行動的意念、願望和驅動力，包括自我效能，包含堅持、積極樂觀、喜歡挑戰、維持動機和熱情、專注學習與發展、自信和有自我信念、設置實際期望和目標 7 個方面。專業、情感、社會、動機 4 個面向，4 面向之間依次存在邊界滲透，它們以不同的貢獻程度共同作用於教師的韌性復原力。

本研究的「教師韌性」定義係指教師個體在面臨威脅與逆境中，自我運用正向心理與積極正面態度，適應各種情況與尋求解決策略，並且在面對不利條件時提高自己應對良好的能力，從逆境中回復至正常狀態之動態過程。綜整各國內外學者或研究機構之韌性指標與教師韌性構面，可以發現：「正向情緒」、「良好人際」、「情境資源」、「專業成長」

以及「工作成就」，這五大項構面幾乎是共同推演之具備韌性教師應有的態度與內涵。本研究在探討教師韌性個案的質性訪談內容之時，亦據此五項構面為核心概念來進行。

(二) 教師幸福感的理論基礎

當前社會上教師不僅必須承受龐大的工作要求及更沉重責任，各種知識的基礎也必須不斷地增廣。教師面臨各式各樣的角色期望，這些期望卻常伴隨角色模糊，漸增的緊張與不切實際的要求，使教師助人成長的喜悅減少甚至被破壞，教學的承諾、個人滿足感及成就感也逐漸降低 (Gold & Roth, 1993)，更遑論追求工作幸福感。有關教師幸福感參酌下列 4 項理論模式：

1. Maslow 需求層次理論

Maslow (1968) 的需求層次理論 (Hierarchy of Needs Theory) 中，每個人都有內發性的動機，追求生理、安全、愛與隸屬、尊榮及自我實現等不同層次的需求。人都潛藏著這五種不同層次的需要，是無意識的，但在不同的時期表現出來的各種需要的迫切程度是不同的，其中最迫切的需要是促使個人行動的主要原因和動力。需求層次理論是解釋人格的重要理論，也是解釋動機的重要理論。各種需求間有高低層次與順序之分，每個層次的需求與滿足的程度，將決定個體的人格發展境界。從幸福感來看，是個體根據自定的標準，通過對自我生存質量進行綜合評價而產生的一種比較穩定的認知和情感體驗。個體自我評定的幸福面向包括：自我接受、個人成長、生活目標、良好關係、環

境控制、獨立自主、自我實現、生命活力等向度。個人處於社會評價與自我內在的價值交織下，幸福感是正向的心理感受，自我努力的肯定與來自許多正向愉快經驗與需求滿足的累積，與 Maslow 需求層次理論中的愛與隸屬、尊榮需求和自我實現需求息息相關。

2. 正向心理學與 PERMA 幸福感模型

從心理學角度來看，認為人的認知、情緒與行為會相互影響與產生交互作用，幸福感是一種主觀的心理感受，是人對於生活滿意度的主觀認知，也就是個人對於愉快、快樂、滿足等正向的情緒經驗，個體會根據自身所體驗到幸福程度作判斷，來決定自己到底幸不幸福。如果一個人對於自己的生活現況滿意度越高，其正向情緒愈多，負向情緒少，幸福感就愈高。Seligman (2011) 依照其正向心理學提出 PERMA 幸福五元素。他表示要持續的幸福，我們不可能依賴單一的元素，他的「幸福理論」將研究主題從「happiness」轉到「well-being」，在原本的基礎上，更進一步提出 PERMA 架構「邁向幸福五大元素 -- positive emotion、engagement、positive relationships、meanings 和 accomplishment」。目標在藉由選擇和擴展這五個元素的內涵來使個人生命更加欣欣向榮 (Martin, 2011/2012)。近年來，Seligman 又將幸福元素增加健康的要素，簡要來說也就是吃得好、睡得飽和定期運動，稱為 PERMAH 模式 (賴志峰, 2023)，使整體幸福感的詮釋更加全面與完備。而「幸福」不應僅是心理學或社會學研究的主題和趨勢，更是教

育界要積極重視和投入的目標。

3. 特質理論

特質是指一種可表現於許多環境的、相對持久的、一致而穩定的思想、情感和動作的特點，它表現一個人的人格特點之行為傾向，幾乎有無限的潛在特質可以用來描述人格。特質理論 (trait theory) 認為「人格特質與認知方式會影響個人看待事物的心態，引發不同的行為方式，進而產生高低落差的幸福感受 (施建彬, 1995)」。¹ Diner 等人以美國人為樣本，發現「外向性 (extraversion) 可以預測幸福感」 (引自李清茵, 2004)。Headey 等人 (1993) 研究中也發現相同結果。特質理論學者由個體的人格特質和認知功能特質的觀點，來闡釋幸福感產生的由來 (陳月蓮, 2015)。

4. 動力平衡理論

Headey 與 Wearing (1989) 提出動力平衡理論 (dynamic equilibrium model)，認為幸福感的獲得除了受到長期穩定的人格因素影響外，同時也會受到短期生活事件的影響。個體大部分時間都受人格因素的影響，使幸福感保持在一種穩定平衡狀態，但是當一些非常特別，不同於以往經驗的事件發生時，才會威脅到幸福感的平衡狀態 (林子雯, 1996)。Campbell 等人 (1976) 認為「幸福感是指個人對目前所處情境的感受，且幸福亦受個人特質與外在事件影響」。大部分時間個體的人格因素和短暫的生活事件都會影響幸福感。動力平衡觀點認為幸福感是長期穩定的人格特質，與短期變化的生活事件交互

影響所發展出來的動態平衡狀態。幸福感的獲得，除了受到穩定人格因素影響外，同時也受到生活事件影響，當生活中發生特別事件時，個人的幸福感將隨之改變。

影響幸福感的因素是多元的，幸福感可使個體了解自己、找到內在的力量，從中獲得滿足感、認識自己存在的意義，也能幫助自我與挫折及壓力抗衡。無論是 Maslow 需求層次理論、Seligman 的正向心理學與 PERMA 幸福感模型、特質理論和動力平衡理論，都強調每個人應該要能了解自我、擁抱幸福。本研究參酌上述理論，做為探究教師發展韌性追求幸福感的重要立論基礎，以期發展出對多元文化族群學生學習困境脈絡下教師應具備的韌性與幸福感的核心論述與其依據。

四、小結

在多元文化紛呈的臺灣社會中，原住民與新住民學生在都會校園內就學已成為普遍現象。然而受制於主流文化的價值與利益，及不同族群母文化的迥異，臺灣原住民族與新住民子女學生通常在學成績較低、教育年限較短、整體教育質量較差，易缺乏學習自信、產生落差，甚至成為教室裡的客人。也因此，多數教師在面臨班級中有著各式各樣不同文化族群，很容易不知所措且影響其整體教學，雙峰 M 型化加遽，必須付出的心力已及面臨的挑戰也日益增加，包括對不同文化現象的認知、對多元文化的理解、對課程與教學觀點的轉化等。這些工作負荷易形成教師焦慮不安，日積月累遂造成沉重壓力。

正因時刻面對多元文化族群學生所造成之困境與壓力，第一線教師更應該有承擔挑戰的韌性。Patterson 與 Kelleher (2005) 的韌性六個階段研究從逆境的打擊、對逆境的解釋、提升韌性能量、獲致韌性的行動、成功的結果以及增加對未來面對逆境的韌性能量，來提升教師面對各是挑戰。韌性適應性理論則將韌性結合危險因子、傷害因子、保護因子之間的互動呈現其動態的復原歷程，並在逆境中可以達到良好的適應。Stoltz (1997) 的逆境商數說明能有高逆境商數的教師會告訴自己，逆境只是暫時的，一定有方法可以突破。澳洲 Mansfield 等人 (2012) 的四向度互動模型提出教師韌性情感面向、相關專業面向、社會面向和動機面向的互動模型，以不同的貢獻程度協助提高教師的韌性復原力。當教師必須承受龐大工作要求及沉重責任時，助人成長的喜悅減少、教學的承諾、個人滿足感及成就感也逐漸降低，教育上的幸福感也不復存在。Maslow 需求層次理論中的愛與隸屬、尊榮需求和自我實現需求與教師幸福感息息相關。PERMA 架構是邁向幸福五大元素，教師可藉由 positive emotion、engagement、positive relationships、meanings 和 accomplishment 的內涵來使個人在更加欣欣向榮。調整人格特質與認知方式使教師看待事物的心態更正向，使幸福感保持在一種穩定的動態平衡狀態，教師才能幫助自我與挫折及壓力抗衡。

綜整本研究蒐羅之多元文化族群學生學習、教師韌性以及教師幸福感之相關研

究文獻後，研究者認為多元文化族群學生學習的焦點在於平等、理解、支持與文化回應；對於教師所面臨之壓力困境的韌性，則需要更多的專業、資源與支援、轉化與找尋積極的意義。而追求教師的幸福感是必須由個人在展現正向情緒、全心投入、發展良好的團隊關係、並以不忘初心來戮力達成個人成就與滿足的目標，幸福就自然來敲心門。

參、研究設計與實施

一、研究架構

本研究採用質性研究之個案研究取徑方法進行設計與實施，以半結構式訪談進行紮根理論研究方法之歸納並聚斂核心主題；將歸納之核心主題進行分析與統整。依據文獻探討所得知，多元文化學生的學習困境來自四大因素：家庭因素、文化因素、環境因素與偏見因素。也因為多元文化族群學生的學習困境脈絡下，探究教師韌性的內涵應有：正向的情緒、良好人際、情境資源、專業成長

與工作成就五大面向。在經提升教師韌性的同時，教師在教育場域獲得支持與保護因子，也產生教師的幸福感。分析教師幸福感的條件有五個重要內涵：需求滿足、成功經驗、團隊支持、專業認同及自我超越。本研究以「多元文化族群學生學習」、「教師韌性」與「教師幸福感」為探討主軸並以點出三者之間的交互作用為整體研究架構，希冀能推導出本研究之結論與建議。

二、研究對象

（一）研究參與者學校之多元文化族群學生背景脈絡

本研究經研究者透過 110 學年教育部統計處(教育部, 2022c)、內政部戶政司、新北市政府教育局網站及桃園市政府教育局網站中以分層立意取樣 (purposeful sampling), 首先選取新北市 210 所國民小學及桃園市 193 所國民小學中, 新住民子女及原住民籍的多元族群學生比率較高之新北市與桃

表 1
研究參與者學校基本資料表

學校代稱	縣市	區域	學生數	學校規模 / 類型	原民生數	新住民數	多元族群生占比
新甲國小	新北市	鶯歌區	139 人	8 班 / 非山非市	15 人	12 人	19.42 %
新乙國小	新北市	樹林區	819 人	35 班 / 一般都會	74 人	76 人	18.32 %
新丙國小	新北市	汐止區	627 人	25 班 / 一般都會	121 人	55 人	28.07 %
桃甲國小	桃園市	大溪區	829 人	37 班 / 非山非市	180 人	85 人	31.97 %
桃乙國小	桃園市	新屋區	37 人	6 班 / 偏鄉小校	9 人	3 人	32.43 %
桃丙國小	桃園市	平鎮區	868 人	36 班 / 一般都會	125 人	95 人	25.35 %

表 2
研究參與者教學歷程背景資料表

學校名稱	研究參與者	性別	年齡	服務年資	學歷	行政經驗	其他
新甲國小	NA 教師	男	34	5	教育行政碩士	1	曾任教育局
	NB 教師	男	48	26	北教大美術碩	13	教專優良師
新乙國小	NC 教師	女	52	27	彰化師範大學	無	任高中 1 年
	ND 教師	女	38	15	國立臺北教大	0.5	新乙畢業生
新丙國小	NE 教師	女	47	24	國立臺北師院	3	
	NF 教師	女	51	25	東吳 + 臺東師	3	
桃甲國小	TA 教師	女	45	10	臺中教育大學	無	1/2 原民血統
	TB 教師	女	60	29	國立臺北師院	無	師鐸獎
桃乙國小	TC 教師	女	48	18	臺灣師大博士	2	教案設計
	TD 教師	女	44	22	中央歷史碩士	10	
	TE 教師	女	57	24	大葉大學碩士	8	教學競賽
桃丙國小	TF 教師	女	46	16	中正數位碩士	2	
	TG 教師	女	45	22	花師，健行碩	1	特殊優良師

園市的研究參與者學校。在半結構訪談上，受訪教師該校學生原住民生與新住民子女比率須高於全國平均值(10.5%)，並且針對校內的受訪者則採取立意取樣與滾雪球取樣，針對具有在教育現場擔任教職工作 10 年以上者，並且在教學工作上曾獲校內優良教師、市級優良教師或師鐸獎得主教師，具有高度教師熱忱者為立意取向對象。以多元文化族群學生比例較高之學校，更能突顯多元文化族群學生學習困境脈絡對教師之韌性與幸福感之影響。藉由訪談者或該校校長、教務主任推薦對於多元文化族群學生教學工作投入之優質教師來邀請參與本研究之訪談，是為滾雪球取樣。最後共計參與訪談研究教師

有 6 校 13 人。研究參與者學校之多元文化族群學生背景脈絡分析如表 1。

(二) 研究參與者個人教學歷程背景脈絡

本研究計有 6 校 13 名教師為本研究之研究參與者，如表 2。

三、研究方法

本研究方法採用紮根理論，以半結構式的深度訪談為主要的資料收集方法。紮根理論研究法是「為了思考與探究真實現象的存在，對所蒐集到的研究資料進行比較、分析與歸納，統整為某些類別主題，再經由

不斷的個案資料蒐集，形成一反映社會現象的理論」(陳曷麟,2001)。訪談資料分析採用開放編碼、主軸編碼及選擇編碼進行三階段的分析與比較，歸納出個案訪談對象多元文化族群學生的學習困境脈絡，以及教師在面對多元文化族群學生學習困境脈絡下，如何能展現積極正向的韌性與幸福感樣貌。期待研究更真實描繪在多元文化教育場域工作教師一路走來的心得，並根據研究結果提出之相關建議，以作為教育行政機構、師資培育機構、各級學校與教師，以及後續研究者參酌。

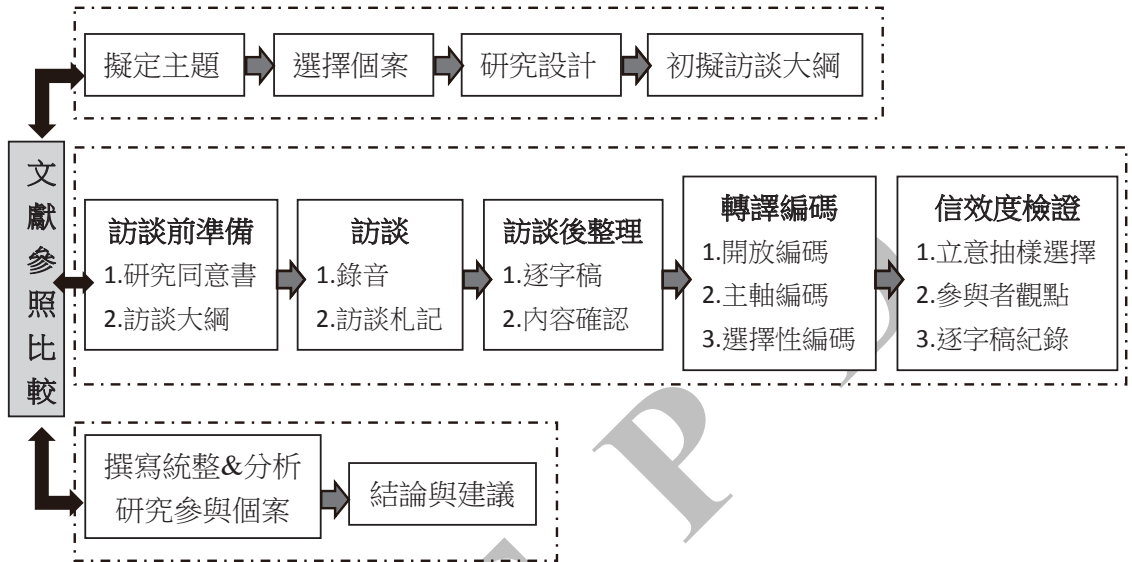
四、研究流程

根據研究目的、待答問題與文獻探討所得，編擬訪談大綱初稿，並經過與專家學者討論修正後，編製半結構式訪談大綱。研究在訪談方面上，參酌文獻歸納結果共分為 6 大構面：背景脈絡構面、多元文化族群學生學習探討構面、學習困境脈絡下的因應構面、教師的韌性展現構面、教師幸福感來源構面，以及教師韌性與幸福感的相關性構面。先請研究參與者做背景、年齡、學經歷及導師經驗、行政經驗、獲獎紀錄敘述說明，以引起訪談的動機。此外，請參與者教師分享班級經營上多元文化族群學生學習產生的差異困境，以及帶給教師的工作壓力與困難點，再讓參與者分享如何在此脈絡下尋求突破與解決展現韌性，與在協助多元文化族群

表 3
訪談資料表

學校名稱	研究參與者	訪談日期	訪談編碼	訪談時間	訪談地點
新甲國小 (N1)	NA 教師	2023/10/02	NA-20231002	44 分鐘	學校校長室
	NB 教師	2023/10/02	NB-20231002	42 分鐘	學校校長室
新乙國小 (N2)	NC 教師	2023/10/03	NC-20231003	46 分鐘	學校圖書館
	ND 教師	2023/10/03	ND-20231003	39 分鐘	學校圖書館
新丙國小 (N3)	NE 教師	2023/10/19	NE-20231019	47 分鐘	教師研討室
	NF 教師	2023/10/19	NF-20231019	42 分鐘	教師研討室
桃甲國小 (T1)	TA 教師	2023/08/17	TA-20230817	52 分鐘	學校校長室
	TB 教師	2023/09/01	TB-20230629	50 分鐘	學校校長室
	TC 教師	2023/09/07	TC-20230628	51 分鐘	學校校長室
桃乙國小 (T2)	TD 教師	2023/09/15	TD-20230707	41 分鐘	學校校史室
	TE 教師	2023/09/15	TE-20230707	40 分鐘	學校校史室
桃丙國小 (T3)	TF 教師	2023/10/04	TF-20230708	44 分鐘	教師研究室
	TG 教師	2023/10/04	TG-20230708	45 分鐘	教師研究室

圖 1
研究流程



學生學習有所改善後如何在教育工作成就上獲得幸福感，並發表自身對教師韌性與幸福感之間的相關性看法。研究者將進行資料歸納，藉以回應相關待答問題，訪談後將相關資料送與受訪者確認，並進行彙整與分析。

研究以實地到校進行參訪與資料的蒐集，蒐集期程從 2023 年 7 月至 11 月（如表 3）。實施流程上共分為：設計階段、執行階段與統整階段三部分，如圖 1 所示。

五、研究轉譯編碼

研究者依紮根理論將資料分析過程分為三個層次：開放性編碼 (open coding)、主軸編碼 (axial coding) 及選擇性編碼 (selective coding)，以進行資料整理與分析 (Glaser & Strauss, 1967; Strauss, 1987)。

編碼方式以「NA-20230701-00000」為例，「N」係指新北市所訪談學校的代碼，「A」代表研究受訪教師代碼，「2023」為訪談年份，「0701」為訪談月份、日期。後 5 碼數字中，前 2 碼代表題目序號，第 3 碼代表編碼類型：0 為開放編碼、1 為主軸編碼、2 代表選擇性編碼；最後 2 碼為編碼歸納後之序號；最後再將訪談的資料進行研究資料分析。研究編碼過程依循「紮根理論」，從逐字稿進行概念命名開始，以文獻歸納的核心重點再將不同概念聚集成範疇，範疇之間不斷地發展關係，逐漸累積成次範疇、主範疇，持續統整與精煉之後，浮現出核心範疇與故事線。

六、研究信實度

（一）可信性

可信性 (credibility) 係指內在效度 (internal validity)，即質性研究資料真實的程度。本研究為提高真實程度，做法如下：

1. 以「三角檢證」的方式，充分且適當呈現研究參與者對多元文化族群學生學習困境脈絡下教師韌性與幸福感的多元觀點：

(1) 在訪談個案選擇方面，以立意取向，選擇不同學校類型與大小的研究參與者，以求理論的複現與延伸；(2) 在研究資料蒐集與分析方面，採用多元蒐集資料方式，包含訪談、觀察及文獻資料蒐集比較等多重來源；(3) 在訪談對象方面，邀請新住民子女及原住民學生比率大於全國學生總數 10.5 % 以上之新北市及桃園市教師，並且具有在教育現場擔任教職工作 10 年以上者且受優良教師或師鐸獎肯定之熱血專業教師進行訪談邀請，傾聽專業與第一線之各方看法；(4) 在研究倫理方面，研究者得出初步結論後，惠請相關教授學者審查，亦將研究結果送請受訪人員協助檢核，以求忠實呈現其本意。

2. 在研究過程方面，研究者採紮根理論之開放編碼、主軸編碼、選擇編碼三個階段，符合理論依據。
3. 研究者也會針對實地觀察的現況撰寫「訪談札記」紀錄與省思，讓研究的過程與結論具有「意義」(Merriam, 1988)，提高本研究的可信性。

(二) 可依靠性

可靠性 (dependability) 係指內在信度，

Lincoln 與 Guba (1985) 提出質性研究審核機制，可靠性審核 (the dependability trail) 主要是審核研究過程中，設計、方法決定與調整的適當性。本研究為提升研究的可靠性，做法如下：1. 研究設計與內容撰寫與學者教授討論，敦請教授指導修正；2. 研究工具的擬定，參考相關文獻，蒐集與研究主題相符之資料，編擬訪談大綱，並請教育同儕協助審查，並且提供修正意見後，再請學者教授檢核、建議與修正，提升研究工具的可靠性；3. 研究計畫完成後，將訪談大綱敦請專家學者教授進行審查，並提供修正意見，提升本研究之可靠性；4. 研究過程中，研究者隨時撰寫「省思日誌」，針對訪談、觀察及文件分析等過程及發現進行反思。

肆、研究結果與討論

本研究依據所蒐集的原始資料與研究問題進行資料的分析與詮釋，並分為以下部分進行討論。

一、多元文化族群學生學習所面臨的困境及其形成原因與因應策略

(一) 多元文化族群學生學習表現與學習問題

從研究參與者教師對多元文化族群學生學習表現與學習問題分析歸納可得知：多數教師表示影響多元文化族群學生學習表現與學習問題最大的是家庭因素；原住民學

生的天性或民族性，以及對教育的認知會影響其學習動力；對新住民學生在語言、文化上的問題與自信心不足將影響其學習；教師們發現其實多元文化族群學生學習上先天資質與智力是沒有落差；而且從近年來多元文化族群學生學習上來看，其實有越來越好的趨勢。

從教育工作認真投入十多年甚至數十年的研究參與者教師，語重心長的對多元文化族群學生學習表現與學習問題表示：所有不同的多元文化族群學生在學習上的先天資質與智力是沒有落差，但在真實學習成果與表現的最大差異問題還是出自於學生的原生家庭，當然原住民學生的天性、文化與民族性，以及對教育的認知是會導致學習缺乏動機趨力；新住民學生由於母系的文化、語言影響而產生自信不足，自然難以彰顯學習成效。然而從教師們的發現，近年來臺灣社會氛圍以及多數多元文化族群學生家庭對教育的越來越重視，孩子在正向的影響下學習上確實有越來越好的趨勢。

（二）多元文化族群學生學習困境可能的脈絡

由研究參與者教師對多元文化族群學生學習困境可能的脈絡分析歸納可得知：多元文化族群學習困境影響最鉅的歸因，還是來自學生家庭與父母之影響；且不同族群文化差異與家長教養觀念會影響學生學習的驅動力；多數原住民學生學習問題包含經濟、文化及民族群性，和學習上自我要求不高；而

多數新住民家長對教育都覺得重要，但因為母親國籍背景會內向及產生沒自信感；最終可發現多元文化族群學生學習困境多來自於環境影響，並無先天上之差異。

從研究來看，多元文化族群學生在智力與能力並無先天上之差異，而之所以會產生學習困境，還是來自學生原生家庭與其父母之影響；而來自不同族群的文化差異與家長教養觀念深刻地形塑學生學習的動機與動力，於此同時，學生的學習也受到環境、偏頗觀念所侷限，這是教育現場教師深刻的感受。原住民學生的問題則多來自家庭因經濟、文化及民族群性，學生在學習上自我要求也不高、學習動力是較低的；而多數的新住民家長的觀念都重視教育，但就害怕他人「偏見」的眼光，致使孩子會較內向而且產生沒自信。

（三）多元文化族群學生學習困境下常用的教學策略

由研究參與者教師對多元文化族群學生學習困境下常用的教學策略的脈絡分析歸納可得知：多數教師多用肯定與鼓勵的方式，提升學習動能與建立多元文化族群學生的學習自信心；對於多元文化族群學習弱勢學生採用差異化教學和個別化輔導方式，教師多花時間不讓他們落後；可多運用團體異質分組方式和同儕教練策略，用同學力量共同合作學習及帶領與輔助弱勢多元文化族群學生；善用以動手操作的實務教學引導，並尋找家長、志工或行政單位的資源協助是有效

的助益。

二、多元文化族群學生學習困境脈絡下的教師韌性

（一）探討多元文化族群學生學習困境對班級經營及教學上影響與壓力

從訪談研究參與者教師後分析歸納可得知：多位教師表示面對多元文化族群學生覺得不會有壓力，對待學生都會一視同仁的看待；多元文化族群學生在課業學習成就上的落差，會是教師壓力的主要因素；班級中多元文化族群學生的人數多寡，亦會造成教師心理層面的壓力；多元文化族群學生在學習上與家長的溝通協調，則是另一項教師壓力的重要因素。

從事教育工作者多數都能具備正向心態與樂觀看待各項學生事務，縱使現今社會氛圍對待教育現場教師並不友善，但仍覺得帶領多元文化族群學生並無特別壓力，與一般生無異的。真正談及多元文化族群學生在課業學習成就上的落差，則會因為教師求好心切而造成壓力的主因；也在真實的教室情境中，多元文化族群學生的人數多寡會在教師心中有著壓力的刻板印象，即使多數老師並不會說，但不會代表沒有壓力。再從多元文化族群學生的學習困境多來自家庭來看，與家長的溝通協調，相信是另一項教師為帶好學生的重要壓力因素。

（二）教師面對多元文化族群學生學習困境脈絡下提高應對能力運用策

略

從訪談研究參與者教師後分析歸納可得知：面對多元文化族群學生學習困境，教師首先要能有積極樂觀的態度和快速自我調適能力；多元文化族群學生學習的困境，教師必須尋求行政部門協助，不要單打獨鬥；教師在面對學生學習困境所帶來的壓力和困境，同儕的支持與分享是重要方式；建立良好的親師溝通模式，是協助解決多元文化族群學生學習困境和減緩教師壓力的關鍵要素；並善用運動方法來舒緩多元文化族群學生學習困境所帶給教師的壓力；以及教師自我專業進修成長，來提升面對多元文化族群學生學習困境的解決能力。

研究參與者都認同面對多元文化族群學生學習困境所帶給教師的壓力，教師內心必須強大且正向，要能有積極樂觀的態度和快速自我調適的能力，如此才會被逆境與困難擊垮自我；另外，能夠尋求行政與各項資源的挹助是很需要的力量；更重要的是要有好的夥伴同儕，面臨相同時空背景的同儕受同僚教師給予支持、共同想方設法協助解決難題。既然多元文化族群學生的困境多數來自家庭，建立良好的親師溝通模式，必是協助解決多元文化族群學生學習困境和減緩教師壓力的關鍵因素。而有健康的身體必能改善心理的灰暗與困惑，運動來減壓，運用腦內多巴胺的分泌來改善心境，是一種健康的提升自我應對韌性的模式。教育工作日新月異，單靠原有的師培訓練儼然不足以應對，自我專業進修成長來提升面對多元文化族群學生學習困境的解決能力，是身為專業

教師應有的正向因應做法。

（三）面對多元文化族群學生學習困境脈絡下幫助教師增進韌性有效因素

從研究結果歸納可得知：教師個人要能夠有正向特質，包含正向情緒、正向心態與正確歸因；在面對壓力與困境教師要有能夠信任與支持的同儕夥伴陪伴與協助；學生家長的肯定支持、家庭狀態的掌握，對教師是重要的韌性提升；教師要能敞開心胸多與他人分享，面對問題要具有彈性的應對心態；以及教師在困境下需尋求各項有效教育資源的挹注，且讓自己持續不斷的追求自我專業提升。

三、多元文化族群學生學習困境脈絡下的教師幸福感

（一）探討多元文化族群學生學習困境脈絡下教師所需要支持力量

從訪談研究參與者教師後分析歸納可得知：面對多元文化族群學生學習困境脈絡下，教師有健康的身心靈與自我提升專業是首要的支持力量；遭遇學生學習困境，尋找行政或相關資源協助，才能夠快速支持解決問題；教師同儕或學校教師團隊之間的相互支持與支援，是有效的支持力量；與多元文化族群學生家長能夠有效進行親師溝通並獲得肯定，是重要支持的關鍵；多元文化族群學生在學習表現與成就上有進步與提升，是對教師正向回饋認同與支持。

多元文化學生族群在各級校園中已慢慢為臺灣課堂裡的現象，大家期待這些多元文化族群學生能夠獲得完整學習權益以及良好學習表現時，對教育現場的殷殷期盼，是一股重擔壓力在第一線教師身上。因此，在論及教師幸福感時，要先顧及教師能否具有健康的身心靈，與自我提升專業的積極態度，而各項教育行政資源亦要能夠確實到位予以協助，方能在教師無助之餘能夠給予有效的支持。另外，同儕夥伴是給與教師們第一時間支持的溫暖力量，不讓教師處於負面情緒中，而有效的親師溝通與獲得家長們的肯定，更是對現場教師而言是項有力的強心劑；而最終教師所期待與最想看見的其實是在其帶領下，學生學業表現能一步步進步與提升，這才會是教師心中被滿足的正向回饋和認同。

（二）探究在多元族群的教育現場中支持教師內在調適與提高幸福感方式

從訪談研究參與者教師的歸納可得知：多數參與者表示支持教師內在調適因應與提高心理幸福感的最重要方式來自教師成功的經驗；有團隊的支持與合作，是多元文化族群的教育現場中支持教師面對學生困境的幸福感受；在多元文化的教育現場中家長和學生的支持回饋，能夠有效地提升教師的幸福感受；教師面對各種不同文化與挑戰要能夠積極應變和反思，並且不斷地自我超越來追求成就與幸福感；教師要能夠學習同儕教師優點並且要能自我要求專業精進，幸福感

自然而來。

影響幸福感的因素是多元的，幸福感可使個體了解自己、找到內在的力量，從中獲得滿足感、認識自己存在的意義，也能幫助自我與挫折及壓力抗衡。在支持教師內在調適因應與提高心理幸福感的最重要方式來自教師成功的經驗，看著學生的進步與成就，才真正讓教師在工作感受上獲得豐足的快樂；包括教師面對多種族群的教育現場中家長和學生的支持與回饋，都是強化的肯定教師，能夠有效地提升幸福感受。而在教育困境中，能協助教師的還是教師同儕，有團隊的支持與合作是教師穩定內在的後盾；進而對於優秀的教師同儕進行楷模學習，也不斷地讓自己在教育專業上精進，能力增強後困境就自然容易迎刃而解。最後，再回歸到教師本身的內心，面對困境挑戰要能夠反思與靈活應變，不要糾結於過往，要能不斷地超越昨日的自我，才能讓成就與幸福感充盈內心。

（三）面對多元文化族群學生學習困境脈絡下增進教師幸福感有效策略

從研究訪談分析歸納可得知：面對多元文化族群學生學習困境脈絡下，學校團隊與同儕支持是增進教師幸福感重要的策略；教師在多元的教育現場中，要能找到自我的優勢與特質才能有效增進幸福感；教師個人的專業是增強幸福感的基礎，在專業上受認同是強大教師內心的重要力量；以及教育學習現場中的學生正向回饋，是會帶給教師心理成就感與增強幸福感；面對多元文化族群學生學習困境，教師要能適時放鬆並且肯定自

己，才更有幸福之感。

現今社會環境不斷改變，複雜和多元的教學情境脈絡中，社會眾人加諸於教師身上的使命感與責任，是一種無形而沉重的壓力。今時今日教師無法再單獨面對紛沓的挑戰，運用團隊合作並拉起同儕之手給予支持，是提振教師幸福感的重要策略；當然教師本身必須不斷自我精進，以「專業」服人！在專業上受到眾人認同才是強大教師內在的依據。在教育工作上最重要的「產出」即是學生的學習成就與表現，當多元文化學習困境的孩子能夠在教師誨人不倦的努力下穩定成長的進步，給予教師正向的回饋，就是教師身為人師的滿足幸福時刻。教師也應不斷地提醒自己，勿將自己情緒與量能拉到緊繃，要能適時放鬆並且肯定自己的努力，有了正確觀念與健康身心，才能常保幸福感。

四、多元文化族群學生學習困境脈絡下之教師韌性與幸福感

（一）多元文化族群學生學習困境脈絡下教師韌性與幸福感具有高連結性

訪談研究參與者歸納後可得知對教師韌性與幸福感相關性之看法，一致都認為教師韌性與幸福感之間有著極高的相關性，可從：1. 從正向心理的面向來看待，正向看待多元文化弱勢學生，看待孩子好的表現與進步地方，要求自我身為教師的義務心與責任感，發揮韌性不受困境挫折影響改變；2. 用抵禦負面情緒來看待，韌性是協助教師抵抗壓力與負面情緒的因子，當影響教師外在或

內在的問題能夠挺過克服解決，成功的喜悅與幸福之感自然到來。

教師在面對多元文化族群在學習現場所帶來的挑戰時，多數教師會秉持著正向的態度來看待，也認同教育是有機會協助這些孩子成長甚至改變其弱勢情境，面對問題會積極尋求可能的協助，提升自我韌性的發揮，進而產生愉悅的幸福感。也有教師認為韌性是解決和抵禦壓力的支持力量，協助克服教學與學生所帶來的壓力困境，強化韌性不受外力或困難所擊倒，在解決問題或看見孩子有正向慢慢改變後，自然在教師心中產生成功的快樂幸福感。

（二）研究參與者之論述與國內外研究文獻論述具一致性

從訪談研究參與者教師論述，及由國內外相關研究來歸納分析教師韌性與幸福感的連結是：

1. 提升或培養教師韌性方式包含「正向情緒」、「良好人際」、「工作成就感」、「情境資源」、「專業成長」及「良好親師關係」6大因素。
2. 教師調適與心理幸福感方式則包括「成功經驗」、「團隊支持」、「自我超越」、「尋求資源」與「親生回饋」5大因子。
3. 比較「提升或培養教師韌性方式」與「教師調適與心理幸福感方式」，兩者有著明顯的脈絡性與影響性，具有高度相關性。
4. 引述國內外10篇有關探討教師韌性與幸福感之間研究的學術論文比較，都顯示提

升教師韌性是能有效增進教師幸福感，呈現顯著正相關。

從研究參與者教師對於培養教師韌性的6大因素與教師調適與心理幸福感方式的5因素兩者之間經過探討分析，是具有明顯相關的脈絡性與相互影響，教師具有「良好人際」的韌性才能獲得「團隊支持」；在教育工作上能夠有所發揮的「工作成就感」，自然就會產生「成功經驗」的幸福感；面對困境時尋求並善用「情境資源」的協助都是重要後盾，對韌性與幸福感會有所提升；建立「良好親師關係」才能讓教師與家長共同為孩子的未來努力，亦是重要的韌性支持與幸福力量；教師正向面對問題讓自我「專業成長」，今日超越昨日的自我，就讓「自我超越」成為正能量的幸福感。以引用參酌國內外各研究學者對教師韌性與幸福感之間的學術研究探討比對，可以推演出教師韌性可有效預測教師的幸福感，與本研究參與者教師的論述是無二致的。

（三）多元文化族群學生學習困境脈絡下教師韌性與幸福感的態度與能力

從訪談研究參與者教師後分析歸納可得知，教師在多元文化教育現場提升韌性與幸福感的態度與能力是：1. 教師對於多元文化族群學生學習困境要有積極面對的心態；2. 看待多元文化族群學生的學習要能不預設立場、不為孩子設限；3. 教師在提升韌性與幸福感上需要同儕教師與資源的協助；4. 教師面對學生問題解決上要能夠自我反思，韌性方能提升；5. 教師要努力為不同族群學

生學習問題尋找解方克服困難。

在具有熱情與積極正向的研究參與者看來，教育工作是弱勢多元族群孩子的改變力量，教師帶領著孩子掌握船舵的方向責任重大，因此，帶領多元文化族群學生學習困境要有不畏挑戰、積極面對的心態；尤其看待這些不同文化族群學生的學習要屏除負面標籤，不去預設立場也不為孩子設限，如此，孩子的學習才有更大的可能。教師在學校教育場域中要善用團隊夥伴的關係，合力同心而為自然心中更加強韌；教師也得要時常反省與思考，細心看待各項學生所帶來的困境，才能為不同族群學生學習問題尋找解方，有了從內而外的各項積極正向的韌性支持，多元文化族群學生的學習困境上，教師依然可以看見教育美好的春天。

五、歸納 - 對照文獻綜整核心主軸

（一）研究統整

經研究參與者教師在教育現場中對多元文化族群學生學習困境脈絡下，教師韌性與幸福感探究之論述，以紮根研究方法聚斂與分析，統整核心主軸如下：

1. 從多元文化族群學生學習困境來看，包含有(1) 家庭經濟與環境差、(2) 家庭對學習支持態度弱、(3) 語言、文化、族群觀念差異、(4) 學習準備不足動機弱、(5) 文化刺激不足起點落差、(6) 家長觀念差異易階級複製與(7) 學生自卑無自信感。
2. 從培養教師韌性的有效支持來看，包含有：(1) 正向情緒積極態度、(2) 快速調

適應變與反思、(3) 同儕的支持與分享、(4) 行政支持與情境資源、(5) 建立良好的親師溝通、(6) 自我專業精進成長，和(7) 對學生家庭狀態掌握與家長肯定。

3. 從建構教師幸福感的教育實踐來看，包含有：(1) 正向心態與使命感、(2) 專業提升與受專業認同、(3) 成功經驗，不放棄任一個孩子、(4) 同儕教練與團隊支持、(5) 家長和學生的肯定回饋、(6) 積極應變、反思，不斷自我超越以及(7) 適時放鬆，找到自我優勢特質。

（二）比較與分析

對於多元文化族群學生學習困境脈絡下教師韌性與幸福感的研究中，比較文獻探討中與研究參與者歸納之核心主軸的異同來看，可歸結出：

1. 從多元文化族群學生學習困境來分析：

- (1) 本研究歸納的「家庭經濟與環境差」、「家庭對學習支持態度弱」與「家長觀念差異易階級複製」，明顯的都屬於文獻探討中歸納的「家庭因素」。
- (2) 本研究歸納的「語言、文化、族群觀念差異」與「文化刺激不足起點落差」，明顯與文獻探討中歸納的「文化因素」概念是相同的。
- (3) 本研究所歸納「學習準備不足動機弱」與文獻探討中歸納的「環境因素」概念極為相似，僅呈現歸納方式有所差異。
- (4) 本研究參與者陳述歸納的「學生自卑無自信感」因素，明顯的即是文獻探討中

所歸納的「偏見因素」概念相符，並無二致。

2. 從培養教師韌性的有效支持來分析：

- (1) 本研究歸納的「正向情緒積極態度」及「快速調適應變與反思」與文獻探討中所歸納的「正向情緒管理」是相吻合的。
- (2) 本研究歸納的「同儕的支持與分享」與文獻探討中歸納的「良好人際關係」是一致性的概念。
- (3) 本研究所歸納的「行政支持與情境資源」與文獻探討中歸納的「情境與資源支持」也屬於相同的影響因素，僅只有陳述上的差異。
- (4) 本研究所歸納的「自我專業精進成長」與文獻探討中歸納的「提升專業成長」是相同的重要概念。
- (5) 「同儕的支持與分享」與「對學生家庭狀態掌握與家長肯定」和文獻探討中所歸納的「工作成就滿足」雖然兩者都指工作上正面的肯定，但仍有些許差異，「工作成就滿足」的泛指範圍更大，但仍屬於學生學習有成就因而增強韌性。
- (6) 本研究歸納「建立良好的親師溝通」雖與「良好人際關係」有部分相關連，但在文獻探討中並無明顯呈現，研究者認為家長因素一直在本研究中影響多元文化族群學生學習與表現重要關鍵，應更加突顯其重要性。

3. 從建構教師幸福感的教育實踐來分析：

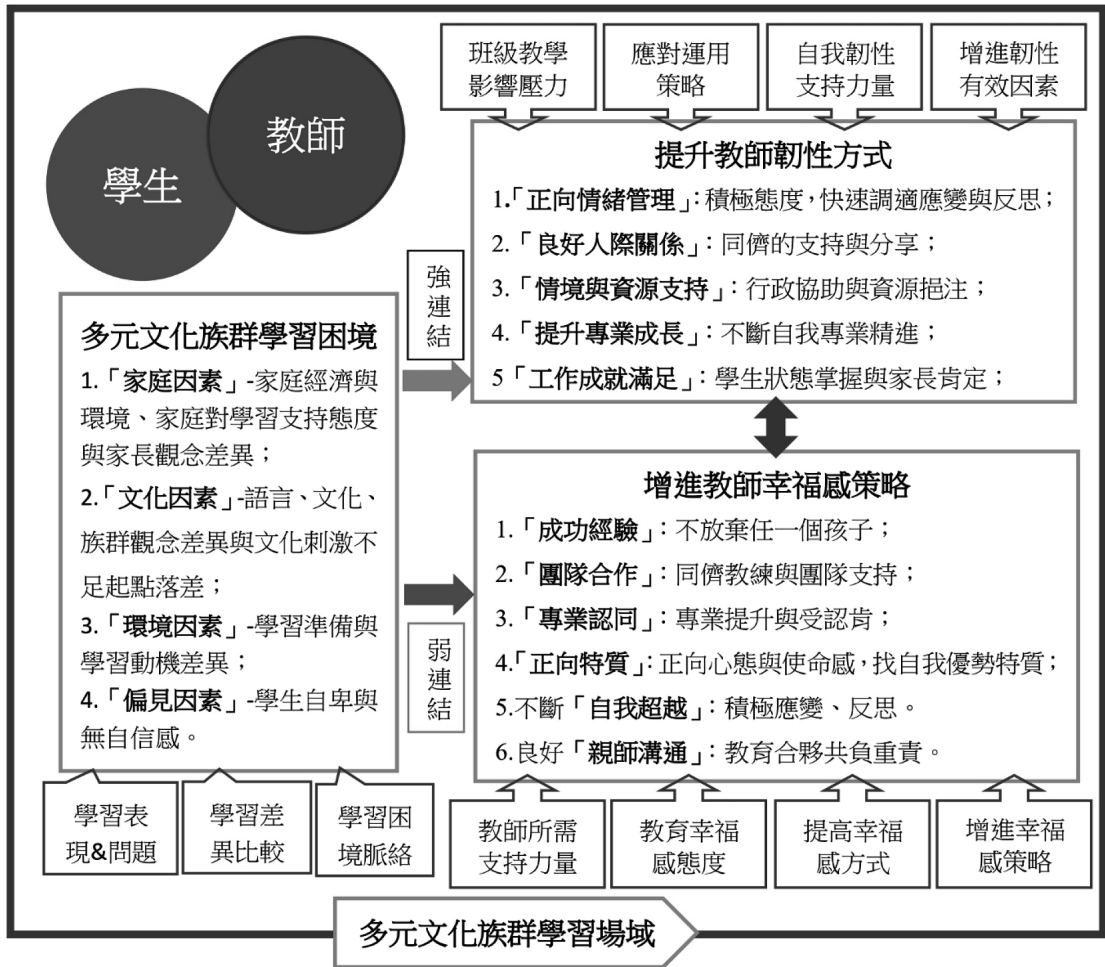
- (1) 「專業提升與受專業認同」與文獻探討

中的「專業認同」是相一致吻合的，它對教師幸福感具有潛在貢獻。

- (2) 本研究歸納的「成功經驗，不放棄任一個孩子」與文獻探討中「成功經驗」是相同的，只是增加了「不放棄任一個孩子」所引出之教育態度更為積極。
- (3) 「同儕教練與團隊支持」與文獻探討中的「團隊合作」是相同概念，研究參與者中再將「同儕教練」的方式加入其中，展現教師傳承合作之意。
- (4) 「積極應變、反思，不斷自我超越」與文獻探討「自我超越」是相雷同概念，但「應變與反思」也是在獲得幸福感之前教師應有的內心正向態度。
- (5) 「正向心態與使命感」與「適時放鬆，找到自我優勢特質」，在文獻探討中並無相一致的概念，但研究者認為「正向心態與使命感」和「適時放鬆，找到自我優勢特質」兩者屬於教師個人內心的主觀感受，雖不易從外顯行為判斷，仍是重要的教師幸福感因素。
- (6) 有關文獻探討中「需求滿足」之核心概念，在研究訪談與論述中幾乎未曾提及，然研究者認為研究參與者教師未認為「需求滿足」是對教師幸福感有重要性原因有二：其一，近年來政府及國家政策大力關注各級學校的環境設備，「人人有平板」、「班班有冷氣」，以及數位資訊校園等多項政策都已滿足教師基本之需求；其二，參與本研究者教師，都是經由學校行政單位或校長推薦

圖 2

國民小學多元文化族群學生學習困境脈絡下教師韌性與幸福感關係模式



對於教育工作極具愛心與投入者，對教育現場真心關注的是弱勢學生學習與困境，對於外在或個人的需求，或已置之度外不再看重。

綜合本研究結果「多元文化族群學生學習困境脈絡」與「提升教師韌性」、「增進教師幸福感」具有三者息息相關；多元文化族群學生學習困境下，提升教師韌性可有效增進讓個案教師感受到更多幸福感，而感受到

較多幸福感的教師也通常呈現更高的教師韌性，三大構念的關係示意圖如圖 2 所示。

伍、結論與建議

一、結論

本研究依序呈現國民小學教師韌性與幸福感探究之多元文化族群學生學習困境、學生學習困境之因應、提升教師韌性、增進

教師幸福感及相互關係之結果，茲將本研究主要發現分述如下：

（一）多元文化族群學生學習困境之原因多來自家庭因素：

家庭經濟與環境、家庭對學習支持態度與家長觀念差異；文化因素：語言、文化、族群觀念差異與文化刺激不足起點落差；環境因素：學習準備與學習動機差異；偏見因素：學生自卑與無自信感。

（二）多元文化族群學生學習困境之因應策略：

多元文化族群學生在學習上需要多肯定與鼓勵、差異化與個別教學、異質分組與同儕教練、實務操作引導、行政資源挹注。

（三）多元文化族群學生學習困境下提升教師韌性的提升方式：

正向情緒管理：積極態度，快速調適應變與反思；良好人際關係：同儕的支持與分享；情境與資源支持：行政協助與資源挹注；提升專業成長：不斷自我專業精進；工作成就滿足：學生狀態掌握與家長肯定；良好親師溝通：教育合夥共負重責。

（四）多元文化族群學生學習困境下增進教師幸福感策略：

成功經驗：不放棄任一個孩子；團隊合作：同儕教練與團隊支持；專業認同：專業提升與受認肯；正向特質：正向心態與使命感，找到自我優勢特質；自我超越：積極應變、反思，不斷自我超越。

（五）「多元文化族群學生學習困境脈絡」與「增進教師幸福感」之關聯：

「多元文化族群學生學習困境脈絡」與「增進教師幸福感」亦有弱連結影響；多元文化族群學生學習困境下，提升教師韌性可有效增進讓個案教師感受到更多幸福感，而感受到較多幸福感的教師也通常呈現更高的教師韌性。

二、建議

本研究對多元文化族群學生學習困境脈絡、提升教師韌性及增進教師幸福感有深入之文獻探究、訪談、歸納與分析，就研究結果提出相關建議。建議教育行政機構能：制定明確推動照顧弱勢族群與尊重多元文化的法令與制度；並訂定推動全民原教精神的原住民族教育政策與法規，以及規範新住民族學生學習權利與義務之政策，且能研擬提升教師韌性與幸福感積極策略。建議師資培育機構能：規劃多元文化潮流的師資培育議題與開設課程方針；關切教師離職現況與因應、提升初任教師韌性與幸福感研究，並辦理多元文化師資培訓的增能與回流培育。

另外，在實務現場上，建議中小學現行學校：能擘劃學校屬性多元文化教育方針及實施策略，融入學校本位課程並建立多元文化輔助機制、教師心理及教學輔導機制。建議教師能：多充實多元文化教育知能，增進文化理解與文化回應教學之專業；以及增進多元文化教育專業，提升友善親師溝通管道與能力。

在建議後續研究方面：除採本研究之個案研究取徑的質性研究法外，未來從事相關研究可採質性研究法較無法探究更為廣泛與普及的實際證據，或普羅大眾的觀點。可在研究方法部分可採用：

(一) 量化統計研究：以發展多元文化族群學生學習困境脈絡下教師韌性與幸福感進行問卷統計的量化分析研究，運用結構方程模式 SEM 等方式，分析在真實學校中，多元文化族群學生對教師的影響與衝擊，以及多數教師如何因應而產生韌性與幸福感。

(二) 採用俗民誌研究 (Ethnography Research)，係能在對廣義、特定的人類文化做深入、整體的分析描述，對於探討多元文化族群學生的特定身分上，去做深入駐點觀察與紀錄，從每天日常生活習以為常的現象中，尋找關鍵線索，發掘重要觀點。

(三) 可進行不同族別類型之跨個案多元文化族群學生研究，或是對一般學生與多元文化族群學生，在學習困境上帶給教師的韌性與幸福感的差異之比較研究。

參考文獻

- 王天佑 (1999)。家庭背景與臺灣原住民教育之取得。載於洪泉湖、吳學燕 (主編)，**臺灣原住民教育** (頁 31-52)。師大書苑。
- [Wang, T. Y. (1999). Family background and the attainment of education among Taiwan's aboriginals. In Q. H. Hong & X. Y. Hong (Eds.), *Education of aboriginal peoples of Taiwan* (pp. 31-52). Normal University Book Garden.]
- 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。
- [Bai, C. J., Li, Y. T., & Tseng, H. Y. (2014). *Resilience Mission Center Social Work—Theory and technology*. Hongyeh Publishing.]
- 李清茵 (2004)。家庭互動行為、心理需求滿足、關係滿意度與幸福感之相關研究 (系統編號：092NPTTC328006) [碩士論文，國立屏東師範學院]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- [Lee, C. Y. (2004). *Family interaction, psychological need satisfaction, relationship satisfaction, and well-being*. (Publication No. 092NPTTC328006) [Master's thesis, National Pingtung Teachers College]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan.]
- 阮孝齊 (2019)。各國面對多元文化教育之挑戰及主要作為。**國家教育研究院國際教育訊息電子報**，187。https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=187&content_no=3306
- [Nguyen, H. T. (2019). The challenges and key actions that countries face in multicultural education. *National Institute of Education International Education Newsletter*, 187. https://epaper.naer.edu.tw/edm.php?grp_no=3&edm_no=187&-

- content_no=3306]
- 林子雯(1996)。成人學生多重角色與幸福感之相關研究(系統編號:084NKNU2142004)〔碩士論文,國立高雄師範大學〕。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- [Lin, Z. W. (1996). *Research on the correlation between multiple roles and happiness of adult students*. (Publication No. 084NKNU2142004) [Master's thesis, National Kaohsiung Normal University]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan.]
- 林振春(2006)。外籍配偶社區教育的積極作法研議。載於中華民國社區教育學會(主編),**外籍配偶與社區學習**(頁63-78)。師大書苑。
- [Lin, J. C. (2006). A discussion on positive practices in community education for foreign spouses. In Chinese Community Education Society (Eds.), *Foreign Spouses and Community Learning* (pp. 63-78). Shtabook.]
- 施建彬(1995)。幸福感來源及其相關因素之探討〔未出版之碩士論文〕。高雄醫學大學。
- [Shi, J. B. (1995). *An exploration of happiness expression and its relevant factors* [Unpublished master's thesis]. Kaohsiung Medical University.]
- 孫志麟(2023)。在混沌中看見希望—後疫情時代的教育領導。**中等教育季刊**, 74(2), 6-15。https://doi.org/10.6249/SE.202306_74(2).0010
- [Sun, Z. L. (2023). Seeing hope in chaos - Educational leadership in the post-pandemic era. *Secondary Education*, 74(2), 6-15. https://doi.org/10.6249/SE.202306_74(2).0010]
- 張志瑋(2022)。從多元文化族群的弱勢學生學習看臺灣教育的文化回應與教育正義。發表於陳婉琪(主持),「**教育領導:全球公民與社會正義**」。2022教育領導與實踐國際學術研討會。國家教育研究院,臺北市,中華民國。
- [Chang, C. W. (2022). Cultural responses and educational justice in Taiwan's education from the perspective of the learning for disadvantaged students in multicultural ethnic groups. In W. C. Chen (Chair), *"Educational leadership: Global citizenship and social justice."* 2022 Educational Leadership and Practice International Conference. Taipei, Taiwan.]
- 張美瑤(2009)。多元文化教育改革之省思。**正修通識教育學報**, 6, 321-340。
- [Chang, M. Y. (2009). The study of today's multicultural education. *Cheng Shiu General Education Journal*, 6, 321-340.]
- 教育部(2009)。**教育部補助國民中小學及幼稚園弱勢學生實施要點**。https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=136
- [Ministry of Education (2009). *Key points for the implementation of the Ministry of Education's subsidies for disadvantaged students in primary and secondary*

schools and kindergartens. <https://edu.law.moe.gov.tw/LawContentHistory.aspx?hid=136>

教育部(2014)。十二年國民基本教育課程綱要－總綱。 <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E-5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>

[Ministry of Education (2014). *Twelve-year National Basic Education Curriculum—General Outline*. <https://www.naer.edu.tw/upload/1/16/doc/288/%E5%8D%81%E4%BA%8C%E5%B9%B4%E-5%9C%8B%E6%95%99%E8%AA%B2%E7%A8%8B%E7%B6%B1%E8%A6%81%E7%B8%BD%E7%B6%B1.pdf>]

教育部統計處(2005)。外籍配偶就讀國小子女學習及生活意向調查報告(93學年度)。教育部統計處。 <https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/others/%E5%A4%96%E7%B1%8D%E9%85%8D%E5%81%B6%E5%B0%B1%E8%AE%80%E5%9C%8B%E5%B0%8F%E5%AD%90%E5%A5%B3%E5%AD%B8%E7%BF%92%E5%8F%8A%E7%94%9F%E6%B4%B-B%E6%84%8F%E5%90%91%E8%AA%B-F%E6%9F%A5%E5%A0%B1%E5%91%8A.pdf>

[Department of Statistics, Ministry of Education (2005). *Survey report on the*

study and living intentions of children of foreign spouses attending elementary school (school year 2004). Department of Statistics, Ministry of Education. <https://stats.moe.gov.tw/files/ebook/others/%E5%A4%96%E7%B1%8D%E9%85%8D%E5%81%B6%E5%B0%B1%E8%AE%80%E5%9C%8B%E5%B0%8F%E5%AD%90%E5%A5%B3%E5%AD%B8%E7%BF%92%E5%8F%8A%E7%94%9F%E6%B4%B-B%E6%84%8F%E5%90%91%E8%AA%B-F%E6%9F%A5%E5%A0%B1%E5%91%8A.pdf>]

教育部統計處(2022a)。110學年各級學校新住民子女就學概況提要分析。 <https://reurl.cc/Ad2ZGp>

[Department of Statistics, Ministry of Education (2022a). *A summary analysis of the educational profile of children of new residents in schools at all levels during the 110th school year*. <https://reurl.cc/Ad2ZGp>]

教育部統計處(2022b)。110學年原住民族教育概況統計結果提要分析。 <https://reurl.cc/qkvlz0>

[Department of Statistics, Ministry of Education (2022b). *Summary analysis of the statistical results of the educational profile of indigenous peoples in the 110th school year*. <https://reurl.cc/qkvlz0>]

教育部統計處(2022c)。110學年度縣市統計指標。 <https://reurl.cc/rLv7lb>

[Department of Statistics, Ministry of Education (2022c). *County and city sta-*

- tistical indicators for the 110th academic year. <https://reurl.cc/rLv7lb>]
- 陳月蓮 (2015)。新北市國民小學教師正向管教與幸福感相關之研究 (系統編號: 104NTTU5626004) [碩士論文, 國立東華大學]。臺灣博碩士論文知識加值系統。
- [Chen, Y. L. (2015). *The study on the relation between positive discipline and well-being for elementary school teachers in New Taipei*. (Publication No. 104NTTU5626004) [Master's thesis, National Taitung University]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan.]
- 陳伯璋 (2009)。當前多元文化教育實踐與省思—兼論新多元文化教育的可能。《教育與多元文化研究》, 1, 1-16。
- [Chen, P. C. (2009). A study of the multicultural education in practice and reflection. *Journal of Educational and Multicultural Research*, 1, 1-16.]
- 陳佳雯、許伊均、陸洛、吳詩涵 (2012)。以韌性觀點探討女性主管的職業生涯歷程。《彰化師大教育學報》, 22, 51-71。
- [Chen, J. W., Hsu, Y. C., Lu, L., & Wu, S. H. (2012). The career development of female managers: A resilience perspective. *Educational Journal of Changhua University of Education*, 22, 51-71.]
- 陳金定 (2006)。復原性適應: 復原性適應與各類相關因子之動力關係 (一)。《輔導季刊》, 42 (3), 1-11。 <https://doi.org/10.29742/GQ.200609.0001>
- [Chen, J. D. (2006). Resilience: The dynamic relationship between resilience and various related factors (1). *Guidance Quarterly*, 42(3), 1-11. <https://doi.org/10.29742/GQ.200609.0001>]
- 陳昺麟 (2001)。社會科學質化研究之紮根理論實施程序及實例之介紹。《勤益學報》, 19, 327-342。
- [Chen, B. L. (2001). An introduction to the processing procedures and examples of grounded theory. *Chin-Yi Journal*, 19, 327-342.]
- 駐芝加哥辦事處教育組 (2018)。哈佛大學被指控對亞裔申請人人格特質評分偏低。《國家教育研究院國際教育訊息電子報》, 153。 https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&x-Item=2011205
- [Education Section, Chicago Office (2018). Harvard University has been accused of rating Asian-American applicants lower on their personality traits. *National Institute of Education International Education Newsletter*, 153. https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&x-Item=2011205]
- 駐洛杉磯辦事處教育組 (2016)。加州公立中小學可望恢復雙語教育。《國家教育研究院國際教育訊息電子報》, 112。 https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&x-Item=2011205

Item=1894622

[Education Section, Los Angeles Office (2016). California public elementary and middle schools are expected to resume bilingual education. *National Institute of Educational Research International Education Newsletter*, 112. https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=1894622]

駐英國代表處教育組(2018)。國際兒童權利公約在英國的實踐。國家教育研究院國際教育訊息電子報, 150。 https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=2007357

[Education Section, Chinese Mission to the UK (2018). The implementation of the international convention on children's rights in the UK. *National Institute of Education International Education Newsletter*, 150. https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=2007357]

駐韓國代表處教育組(2017)。韓政府加強多元文化青年生涯輔導。國家教育研究院國際教育訊息電子報, 126。 https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=1972718

[Education Section of the Chinese Mission in South Korea (2017). The South Korean government strengthens ca-

reer counseling for multicultural youth. *National Institute of Educational Research International Education Newsletter*, 126. https://teric.naer.edu.tw/wSite/ct?ctNode=647&mp=teric_b&xItem=1972718]

蕭新煌、張苙雲(1982)。對國內社會學經驗研究的初步反省：現實建構、理論與研究。載於瞿海源、蕭新煌(主編)，**社會學理論與方法研討會論文集**(頁 269-970)中央研究院民族學研究所。

[Hsiao, H. M., & Chang, L.Y. (1982). A preliminary reflection on empirical sociological studies in Taiwan: Reality construction, theory, and research. In H. Y. Chu & H. M. Hsiao (Eds.), *Proceedings of the Conference on Sociological Theory and Methodology* (pp. 269-970). Institute of Ethnology, Academia Sinica.]

賴志峰(2023)。教育人員幸福感：邁向正向教育的基石。**臺北市教育e報**, 982。 <https://enews.tiec.tp.edu.tw/EduNews/Detail/354>

[Lai, Z. F. (2023). Educators' well-being: Towards a cornerstone of positive education. *Taipei City Education e-Newsletter*, 982. <https://enews.tiec.tp.edu.tw/EduNews/Detail/354>]

鍾文悌(2005)。外籍配偶子女學業表現與生活適應之相關研究(資料庫編號：093NPTT1576024)〔未出版之碩士論文，國立屏東師範學院〕。臺灣博碩士

論文知識加值系統。

- [Zhong, W. Y. (2005). *A study on the correlation between academic performance and life adaptation of children of foreign spouses* (Publication No. 093NPTT1576024) [Master's thesis, National Pingtung Normal University]. National Digital Library of Theses and Dissertations in Taiwan.]
- 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。
- [Tai, F. T. (2014). Bounce back: Case study of on teacher resilience. *Journal of Professional Teachers*, 7, 1-26.]
- 譚光鼎 (1997)。近五十年臺灣原住民教育研究之評析。載於國立臺灣師範大學教育學系 (主編)，**多元文化教育的理論與實際國際學術研討會論文集** (頁 64-102)。國立臺灣師範大學教育學系。
- [Tan, G. D. (1997). A review of research on Taiwan's aboriginal education in the past fifty years. In Taiwan national normal university (Eds.), *Proceedings of international symposium on multicultural education: Theory and practices* (pp. 64-102). Department of Education, National Taiwan Normal University.]
- 譚光鼎 (2002)。臺灣原住民教育 - 從廢墟到重建。師大書苑。
- [Tan, G. D. (2002). *Taiwan aboriginal education - From ruins to reconstruction*. Normal University Book Garden.]
- 譚光鼎、劉美慧、游美惠 (2008)。多元文化

教育。高等教育。

- [Tan, G. D., Liu, M. H., & You, M. H. (2008). *Multicultural education*. Higher Education Publishing.]
- Martin E. P. Seligman (2012)。邁向圓滿：從快樂到圓滿的科學方法 & 練習 (洪蘭譯)。遠流出版社。(原著出版年 2011 年)
- [Martin E. P. Seligman (2012). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being - And how to achieve them* (L. Hung, Trans.). Yuan Liou Publishing. (Original publication year 2011)]
- Athota, V. S., & Malik, A. (2019). *Managing employee well-being and resilience for innovation*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-06188-3>
- Banks, J. A. (2001). *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th Ed.). John Wiley & Sons.
- Boniwell, I., & Ryan, L. (2012). *Personal well-being: Lessons for secondary schools, positive psychology in action for 11 to 14 year olds*. Open University Press, McGraw-Hill Education.
- Campbell, A., Converse, P. E., & Rodgers, W. L. (1976). *The quality of American life: Perceptions, evaluations, and satisfactions*. Russell Sage Foundation.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory*. Aldine.

- Gold, Y., & Roth, R. A. (1993). *Teachers managing stress and preventing burn-out: The professional health solution*. Falmer Press.
- Headey, B. W., Kelley, J., & Wearing, A. J. (1993). Dimensions of mental health: Life satisfaction, positive affect, anxiety and depression. *Social Indicators Research*, 29(1), 63-82. <https://doi.org/10.1007/BF01136197>
- Headey, B., & Wearing, A. (1989). Personality, life events, and subjective well-being: Toward a dynamic equilibrium model. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(4), 731-739. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.57.4.731>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27-35. <http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Mansfield, C. F., Price, A. E., McConney, A., Beltman, S., Pelliccione, L., & Wosnitza, M. (2012). *Keeping cool: Embedding resilience in the initial teacher education curriculum*. Office for Learning and Teaching.
- Maslow, A. H. (1968). *Toward a psychology of being* (2nd Ed.). Von Nostrand.
- Merriam, S. B. (1988). *Case study research in education: A qualitative approach*. Jossey-Bass.
- Nieto, S. (1996). Cultural difference and educational change in a sociopolitical context. In A. Hargreaves (Eds.), *Extending educational change* (pp. 138-159). Springer. https://doi.org/10.1007/1-4020-4453-4_7
- Patterson, J. L., & Kelleher, P. (2005). *Resilient school leaders: Strategies for turning adversity into achievement*. Association for supervision and curriculum development.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.
- Stoltz, P. G. (1997). *Adversity quotient: Turning obstacles into opportunities*. Wiley.
- Strauss, A. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge University Press.
- Tatar, M., & Horenczyk, G. (2003). Diversity-related burnout among teachers. *Teaching and Teacher Education*, 19(4), 397-408. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(03\)00024-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(03)00024-6)
- Travers, C. J., & Cooper, C. L. (1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. Routledge.
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://reurl.cc/9V3l6n>