

現況檢視 與 系統支持

教師身心健康的困境與因應

|| 沈慶鴻 國立暨南國際大學諮商心理與人力資源發展學系特聘教授

一 壓力多於快樂的教育現場

「教師出走潮、逃亡潮、跳船潮」是近年持續出現的媒體標題，其對學校教育、教學品質與師資培育等造成的影響，已超越過去所謂的「行政大逃亡」現象；不斷出現的調查結果、統計資料，更時時提醒政府相關單位及教育人員必須面對此問題，凸顯其影響已不容忽視。

根據 2025 年立法院議題研析、遠見雜誌報導、關鍵評論及翻轉教育網站所提供的調查資料顯示，15% 的師資培育公費生寧願賠錢也要解約轉職；此外，取得教師資格的師資培

育生，三年內報名教師甄試的比例逐年下降，2023 年已降至 31.25%，顯示近七成的儲備師資不願投入學校工作；另 2025 年「親師教育困境調查」的結果發現，受訪的近四成教師（38%）考慮未來三年內離開教職；以及各縣市非屆齡退休、提早離開教育現場的教師人數逐年增加，總是補不滿的教師缺額，成為各級學校的常態。

究竟是什麼原因，讓這份仍具較高社會聲望、多數民眾鼓勵家人從事的教師工作，成為不少教師與師資生想要遠離的職場？又是什麼原因，讓我們的國中教師後悔當教師的比例

(12.9%) 高於日本 (8.2%)、美國 (8.3%) 及澳洲 (6.1%) (許家齊, 2023) ? 形成此現象的原因雖然複雜, 不過各因素交織形成的「壓力」, 似乎成為教師們想要卸下教職的主因, 「不快樂」的情緒成為關鍵推手。2023 年多個教師團體聯合進行的「台灣中小學教師工作快樂情形大調查」發現, 受訪中小學教師的壓力指數高於快樂指數; 其快樂指數平均僅 5.5 分 (滿分 10 分), 快樂指數在 6 分以上的教師僅占四成 (41%); 然教師壓力指數的平均分數則有 6.94 分, 三分之二 (66.1%) 受訪教師的壓力指數在 7 分以上 (趙宥寧, 2023)。「壓力多於快樂」的氛圍, 真實反映出中小學教學現場的現況。

教師的身心狀況需要關心

教師的高壓力已成為全球普遍現象, 使得教職成為一門高挑戰、易導致身心不健康的工作。Agyapong 等人 (2022) 利用後設分析法分析 40 年來 70 篇文獻後發現, 教師的壓力、耗竭 (burnout)、焦慮及

憂鬱等指標皆呈現上升趨勢。以英國為例, 2025 年英國教師幸福感指數 (Teachers Wellbeing Index) 已降至歷年最低, 教師們的生活滿意度、幸福感低於全國平均數, 焦慮感則高於全國平均數; 四分之三的受訪教師 (77%) 因工作出現心理健康問題, 另外三分之一的教師 (36%) 甚至有罹患憂鬱症的風險 (Education Support, 2025)。澳洲的情形亦是如此, 九成教師承受著中重度的工作壓力 (90.7%)、七成有中重度的憂鬱 (70.5%) 或焦慮症狀 (68.9%), 教師的壓力、憂鬱或焦慮幾乎是一般民眾的 3 倍 (Granziera et al., 2025)。

大幅降低教師幸福感、增加壓力的, 不只是過多的工作量、因應學生多元化的教學調整, 以及不斷變化的政策要求, 更來自於教室管理與學生問題行為的處理 (OECD, 2025)。尤其近年來家庭功能弱化, 提升了學生的逆境經驗與創傷風險, 加上日益嚴重的校園事件、逐年上升的霸凌、學生偏差行為與自殺/自傷事件, 都讓教師陷入「替代性創傷」(vicarious trauma) 或「慈悲疲

乏」(compassion fatigue)的職業風險中。當教師意識到學生處於逆境，自己卻無足夠能力滿足其心理健康需求，或因資源不足、缺乏支持或督導時，更容易陷入替代性創傷的風險，出現失眠、焦慮、憂鬱、自我懷疑，甚至絕望等情緒(Berger et al., 2021)。

全球最多教育體系參與、受訪教師人數最多的「國際教學與學習調查」(Teaching and Learning International Survey, TALIS)之最新調查報告(2024年)亦指出，不僅維持課堂秩序會為教師帶來壓力(45%)，回應家長需求(42%)、要為學生的社交和情緒健康負責(40%)，亦成為教師的壓力來源(OECD, 2025)；而前述「台灣中小學教師工作快樂情形大調查」結果也發現，教師不快樂的首要原因也與學生的管教有關——「學生家庭功能不彰，常有家長與學生無法溝通，盼老師能夠管教」，來自家長對學生管教的期待，已成為教師主要的工作壓力來源，甚至可能引發家長投訴。

從個別服務到系統支持

教師的幸福感與工作滿意度直接影響教學品質(OECD, 2025)，教師的工作量與憂鬱相關，憂鬱又與離職意願緊密相連(Granziera et al., 2025)，更重要的是，教師身心健康不佳，影響的不只是教師本身，更會連帶降低學生的學習成效、心理功能、幸福感，進而提高心理困擾的程度(Education Support, 2025; Granziera et al., 2025)。因此，識別壓力、倦怠、焦慮和憂鬱等相關的風險因素，是解決教師壓力的重要一步(Agyapong et al., 2022)。

為幫助教師減壓，許多國家積極推動能提升教師幸福感的各類計畫，包括：正念練習、壓力管理技巧、心理健康素養、認知行為療法及正向心理學等課程，並以數位化方式讓教師能在方便的時間參與，成效獲得多數參與教師的肯定(Berger et al., 2023; Granziera et al., 2025)；我國於2020年修正《教師法》時，亦規定各級學校主管機關應建立教師諮商輔導支持體系，因此成立諮詢專線、



提供諮商服務、辦理多元主題的研習課程（例如：情緒調適、身心放鬆，以及藝術治療、音樂治療、芳香療法、頤鉢等舒壓或自我照顧課程），以期營造積極性的支持環境，維護教師身心健康。

由於合作經驗較多的教師擁有較高的工作滿意度、幸福感和自我效能感（OECD, 2025），因此鼓勵教師發展合作關係、建立同儕互助系統，有助於減少教師處理學生問題時的壓

力和孤立感受，同時練習識別替代性創傷症狀，發揮互相提醒與關懷互助的功能（Education Support, 2025）。除了校內教師間的合作外，亦可連結校外資源。例如，美國康乃狄克州 New Haven 創傷聯盟（The New Haven Trauma Coalition, NHTC）在推動學校創傷知情計畫時，即連結社區心理健康專業團隊的資源推動照顧協力工作（Care Coordination），與學校教職員一起服務學生，獲得良好迴響（Perry & Daniel, 2016）。

以學校為基礎的意識提升與介入計畫，對於解決教師工作壓力與耗竭的早期跡象非常關鍵，有助於避免情況的惡化（Agyapong et al., 2022），因此在思考校園心理健康促進計畫時，不只學生需要因應不同需求與健康狀況的三級輔導機制，教師亦需要不同的支持策略。加州大學舊金山分校（UCSF）在執行「健康環境與校園創傷回應」計畫（Healthy Environments and Response to Trauma in Schools, HEARTS）時，為降低教師耗竭與替代性創傷，即整合三級預防架構與創傷知情取向（Trauma-Informed Approach），針對教師發展普及性、選擇性及密集性等三種支持性策略（Dorado et al., 2016）。此外，紐約州的五個郡共同組成的合作教育服務局（Board of Cooperative Educational Services, BOCES），為31個校區教育人員提供的員工協助方案（EAP），亦針對教師個人、家庭及關係、財務及法律、工作及生涯提供更廣度的服務（WSWHE BOCES, 2026）。

前述各項服務雖頗有成效，也都能滿足不同教師的需求，但 Berger

等人（2023）仍提醒，教師的幸福感不僅取決於個別因素，組織文化與社會因素更是改善教師職場處境的關鍵。然而，目前多數措施或計畫仍將教師壓力視為個人因素，較少投注於系統因素的改革（如工作環境或組織文化）及留任政策的檢視，也未挑戰那些會降低教師幸福感的結構問題、工作要求或教育政策。Education Support（2025）更指出，若要減輕學校或教師的負擔，應同時改善公共服務政策。不少本應由家庭、社會福利、醫療等系統提供的兒少支持或服務，卻長期依賴教師填補公共服務的失靈，這種做法既不持續，也無效果。教職員的身心健康應是教育主管機關的關注焦點，唯有兼顧個別服務與系統支持，才能有效面對教師的工作壓力與身心健康問題。

四 結語

面對教師出走潮、解析教師「壓力多於快樂」的現況、改善教師身心健康問題，是中央與地方教育主管機關的共同責任所在。教師的幸福感與工作滿意度不僅直接影響教學品質，

也連帶影響學生的學習成效與心理功能，特別是近年教育政策積極推動的社會情緒學習（Social Emotional Learning, SEL）與創傷知情取向，教師更扮演核心角色，其身心狀態更是社會情緒學習能否融入課程或學校的關鍵因素。因此，從個別服務到系統支持——針對個別需求、協助教師減壓，發展同儕互助、辨識替代性創傷症狀，連結社區資源、發展學生的照顧協力工作，改善工作條件、友善職場環境等——皆是促進教師心理健康的當務之急。✎

參考文獻

- 許家齊（2023）。台灣國中教師考慮轉職比例高！台師大支持樞紐陪老師面對工作困境。翻轉教育（2023/10/14）。<https://flipedu.parenting.com.tw/article/007449>
- 趙宥寧（2023）。調查：三成教師壓力大不快樂 學生家庭功能不彰成主因。翻轉教育（2023/09/27）。<https://flipedu.parenting.com.tw/article/008677>
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L., & Wei, Y-F. (2022). Stress, Burnout, Anxiety and Depression among Teachers: A Scoping Review. *International Journal Environment Research and Public Health*, 19(17), 107076. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Berger, E., Reupert, A., Campbell, T. C. H., Morris, Z., Hammer, M., Diamond, Z., Hine, R., Patrick, P., & Fathers, C. (2022). A systematic review of evidence-based wellbeing initiatives for schoolteachers and early childhood educators. *Educational Psychology Review* 34, 2919-2969. <https://doi.org/10.1007/s10648-022-09690-5>
- Dorado, J. S., Martinez, M., McArthur, L. E., & Liebovitz, T. (2016). Healthy Environments and Response to Trauma in Schools (HEARTS): A school-based, multi-level comprehensive prevention and intervention program for creating trauma-informed, safe and supportive schools. *School Mental Health*, 8, 163-176. <http://dx.doi.org/10.1007/s12310-016-9177-0>
- Education Support (2025). Teacher Wellbeing Index. <https://www.educationsupport.org.uk/resources/for-organisations/research/teacher-wellbeing-index/>
- Granziera, H., Collie, R.J., Roberts, A. (2025). Teachers' workload, turnover intentions, and mental health: perspectives of Australian teachers. *Social Psychology of Education*, 28(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s11218-025-10113-w>
- OCED (2025). Results from TALIS 2024. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024_90df6235-en.html
- Perry, D. L. & Daniels M. L. (2016). Implementing Trauma—Informed Practices in the School Setting: A Pilot Study. *School Mental Health*, 8, 177-188. <http://doi.10.1007/s12310-016-9182-3>
- WSWHE BOCES (2026). School Support Services. https://www.wswheboces.org/apps/pages/index.jsp?uREC_ID=2039877&type=d&pREC_ID=2113056

