

以品味策略為調節角色：國中初任與資深教師品味信念與圓滿人生之關係*

陳柏霖

中國文化大學
心理輔導學系

品味是指人們有正向經歷並有策略調節正向情緒以應對正向事件。本研究旨在探討國中初任與資深教師的品味信念、品味策略及圓滿人生之關係。初任教師 207 位，資深教師 413 位參與本研究。研究方法採用描述統計、*t* 檢定、階層迴歸等分析方法進行檢定。研究結果發現：1. 國中初任教師在預期、回憶、品味策略、與人分享及行為表達的平均得分，均顯著高於資深教師。2. 國中資深教師在圓滿人生、仁福——正向情緒、玩福——全心投入、和福——意義認同、敬福——勝任要求、及樂福——樂天知命上的平均得分，均顯著高於初任教師。3. 資深教師的品味策略及其各因素（行為表達、記憶建構、自我激勵、感知敏銳、比下有餘）在品味信念與圓滿人生間扮演調節角色。4. 初任教師的品味策略未在品味信念與圓滿人生間扮演調節角色。基於上述發現，針對教育實踐與未來研究，提出了一些建議作為參考。

關鍵詞：品味信念、品味策略、圓滿人生、初任教師、資深教師

* 1. 通訊作者：陳柏霖，cbl4@ulive.pccu.edu.tw。

2. 本研究獲科技部計畫部分經費補助（計畫編號：MOST 105-2410-H-364-007），僅此誌謝。

教師的健康是全世界教育系統面臨的持續挑戰 (Rahm & Heise, 2019)。近年來，教師幸福感狀態備受教育實務與學術重視 (余民寧、陳柏霖, 2012; 余民寧等人, 2018; 余民寧、許嘉家等人, 2010; 周郡旂、陳嘉成, 2016; 韓佩凌、陳柏霖, 2017; Zee & Koomen, 2016)。目前國內有關教師幸福感探討，缺乏從圓滿 (flourish) 的觀點切入，Ballantyne 與 Zhukov (2017) 曾探討生涯早期音樂教師對於「圓滿」的職業角色描述中指出，圓滿在生涯早期尋求支持與準備上有所助益，有意義的工作有助於他們養成職業意識，並激發教師的參與及貢獻。

提及教師幸福感，得同時從教師心理健康狀態進行探討 (余民寧等人, 2018; 陳李綱, 2015)，余民寧與陳柏霖 (2012) 曾針對全國中小學教師進行二波的追蹤調查發現，教師多半屬於「中幸福低憂鬱」(滿足型)的心理健康狀態；雖然教師在教學現場充滿著正負向壓力與問題，如課後備課、處理學生課後問題、家長之間溝通等，若無適當的心理與情緒調適，容易造成心理負擔 (余民寧、陳柏霖等人, 2010)。但大體說來，教師的正向情緒可能大於負向情緒的狀況居多，因此多數分布在「滿足型」的心理健康型態。

過往研究指出，現任年資高的教師比年資低的教師更能感受到幸福感 (周郡旂、陳嘉成, 2016); 任教年資 21 年以上的教師對追求快樂取向的知覺程度較高 (顏國樑、徐美雯, 2012)。不過，劉惠嫻與胡益進 (2014) 則發現不同任教年資與幸福並未有所差異。不同年資教師在品味信念、品味策略及圓滿人生是否有所差異，目前研究尚未有一致性的結論。

提及教師任教年資，以往在初任 (novice) 與資深 (senior) 教師方面研究，經常聚焦在班級經營、教學效能、學科教學知識等的比較與討論 (如林易萱、龔心怡, 2017; 陳國泰, 2016; 羅寶鳳、陳麒, 2020)，較缺乏關注初任與資深教師的心理狀態。教師在教學領域成為一位資深教師，主要擅長於自己的領域及特定的學科，教學時比初任教師更具彈性，注重問題的潛在因素，有快速正確的模型認知能力，比起初任教師更會評價 (Berliner, 1987, 1994)。Swanson 等人 (1990) 的研究指出，資深教師較初任教師展現更多的心理活動，特別是遇到學生不當行為時會試著去定義行為的問題，但初任教師則是注重如何用最快的速度去解決這些不當行為產生的問題。初任教師容易將處理問題的成功或失敗歸因於事件的數量和類型 (Clarridge & Berliner, 1991)，如何從初任走向資深，在這過程中，較少被關注。本研究基於上述，評閱有關初任與資深教師年資劃分，Unruh 與 Turner (1970) 認為教師初任教階是年資一到六年，但亦有研究定義初任教師是年資一到五年 (鍾靜等人, 2003)。初任教師從一開始任教，可能會有學校生活適應、教學發展、班級經營，以及親師溝通等問題 (教育部, 2012)，大概前五年的任教必須加以調適，才能勝任，以五年為初任教師的劃分；至於，資深教師具有十年以上的教學經驗，較能具有代表性。

過往有研究指出，教師的壓力通常被概念化為由於擔任老師工作而產生的不愉快情緒 (Skaalvik & Skaalvik, 2018)。教育部 (2012) 指出，目前中小學教師主要以個人教學為主，同儕輔導或專人協助較為缺乏，較難鼓舞初任教師的教學熱忱，使其順進入職場；進而傾訴在工作上的心煩或沮喪感覺，面對正向生活事件的感受會有高低不同，甚至對生活的不滿意，可能會影響圓滿人生狀態。如果個人回憶過去或預期未來的正向事件，而產生當下的正向情緒等 (Bryant et al., 2011)，對於具有較佳使用品味策略的人們而言，正向經歷事件的多寡與幸福感無關；但對於使用品味策略較不佳的人來說，正向經歷的數量與幸福感是正相關 (Hurley & Kwon, 2013)。

影響個體圓滿人生因素，陳柏霖等人一系列研究 (陳柏霖、余民寧, 2017; 陳柏霖、洪兆祥等人, 2019)，已針對成年人為對象發現，成年早期與中期的情緒創造透過品味策略對全心學習與圓滿人生之間，有遠程中介的效果，而品味策略在全心學習與圓滿人生之間扮演中介角色。過往研究指出，品味信念可以獨立預測心理幸福感狀況，包括增加幸福、降低憂鬱，提高生活滿意度 (Smith & Hollinger-Smith, 2015)；甚至可以透過引導個體與他人生活中有更多的連結與控制增加幸福感 (Layouts et al., 2018)。

Schotanus-Dijkstra 等人 (2015) 建議，未來研究可探討有利於圓滿的路徑，例如強化社會支持、品味正向生活事件、追求特定目標盡職盡責。日常生活中採用某些品味策略 (如記憶建構)，可以延長正向經驗，增加幸福感；而品味介入方案能為個體帶來較佳的正向心理狀態，有益於個體的身心健康 (陳嘉慧、游森期, 2019)。

有關教師品味信念或品味策略的討論，李新民與鄭博真 (2014) 以國小教師的品味策略研究發現，品味策略對創新行為有正面影響；而 Kong 與 Chang (2019) 以中國山東大學教師為對象發現，

美感經驗引發品味對創造行為具有正向影響，他們可以接受不同的文化與思想，以及對美好事物、記憶及生活享受的喜好。目前聚焦在教師品味的研究不多，若能進一步探究之，瞭解品味策略如何在品味信念與圓滿人生所扮演的角色，學校及教育行政機關如何發揮應有的功能，有助於瞭解初任與資深教師的不同。

尤其面對 108 新課綱上路，初任教師面對學校生活適應、教學發展、班級經營，以及親師溝通等問題（教育部，2012），例如張民杰（2009）曾以一位國中初任代理教師為對象發現，面對層出不窮的學生行為，也讓初任代理教師疲於奔命、身心倦怠，唯有妥善的規劃，才能夠擁有好心情。這樣的寫照，充分反應初任教師在各個面向皆有迫切的成長需求，也許在生活中如果仍維持正向經驗，可以有助於在教學工作崗位持續服務。而資深教師走過不同教學發展階段，無論在解決問題或教學經驗皆十分豐厚，因而較容易達到圓滿人生狀態。

（一）品味信念相關概念

品味的劃分較早從經濟學理論中指出，Jevons 在 1905 年指出，引發人們正向經驗的三種時態，即對過去正向事件回憶、對當下正向事件感受及對未來正向事件預期（引自 Bryant & Veroff, 2007）。當一個人具有品味信念，將可以避免與處理負向結果的產生，並主動獲取與強化正向結果的顯現（Bryant, 1989）。Bryant（2003）意指以欣賞或放大正向經驗為目的的思想或行動。

品味信念是指人們對自己享受正向體驗的主觀評估（Bryant, 2003），Bryant（2003）以時間的向度分為：預期品味、當下品味、及回憶品味，針對個體感知策略進行衡量，當個體的品味信念愈強，愈能透過預期、體驗及追憶美好事物，產生幸福感並享受生活。這三項信念包括：（1）預期品味（savoring through anticipation）：對即將到來的正向事件有所期盼或樂在其中；（2）當下品味（savoring the moment）：當正向事件發生時的當下，個體藉由特定的想法或行為以增強或延長其正向感受；（3）回憶品味（savoring through reminiscence）：指在正向事件結束後，個體藉由回憶的方式以延長或重燃其正向感受。這三種品味都可以增強正向體驗的強度，其中最核心的就是當下品味。

（二）品味策略相關概念

品味策略（savoring strategies）是用來產生品味經驗所操作的元素，用來強化、放大或延長正向情緒之具體想法或行為（Bryant et al., 2011）。Bryant 與 Veroff（2007）指出，人們在面對正向事件時使用十個品味策略，其中三個屬於行為層面的品味，另外七個屬於認知層面的品味，包含：與人分享（share your good feelings with others）、沉浸其中（absorption）、行為表達（behavioral expression）、比下有餘（making downward comparisons）、感知敏銳（sensory-perceptual sharpening）、記憶建構（memory building）、自我激勵（self-congratulation）、即逝感知（temporal awareness）、細數幸事（counting blessings）及避免掃興（avoiding kill-joy thinking）。Bryant 與 Veroff 以上述作為品味策略的檢核。

邱麓濤（2009）曾考量華人文化的特質，以組織員工為對象，剔除原檢核量表中「沈浸其中、感知即逝、細數幸事及避免掃興」四個層面，以其餘層面進行評估；隨後，陳柏霖與余民寧（2017）經由文獻評閱與訪談結果，考量自我實現者品味能力的使用頻率，以「與人分享、建構記憶、自我激勵、感知敏銳、行為表達」進行評估。後來，陳氏再加入「比下有餘」（陳柏霖、洪兆祥等人，2019）評估成年前期與中期的品味策略，雖然陳氏是以「品味能力命名」，但本研究考量 Smith 與 Bryant（2017）是以品味策略作為討論，雖然陳氏是以「品味力量表」進行命名，但其各層面要素與本研究所指相同。包括：（1）與人分享：分享自身所知覺具價值的經驗於其他人；（2）行為表達：表達正向情感的為反應，自然而直接的，如手足舞蹈、捧腹大笑等行為表現，表達其內心的感受；（3）記憶建構：人們面對感到樂趣的經驗或活動，主動刻畫心理圖像，儲存影像供未來回想或再記憶；（4）自我激勵：對於自己所經歷的正向經驗或活動，告訴自己是多麼不易與印象深刻，提醒自己為了等待這美好的時刻，自己該享有榮耀；（5）感知敏銳：藉由個體聚焦在所關注的特定情境中，降低其他干擾，專心致力於強化自身的感官，以強化正向經驗、事件或活動所帶來樂趣；

(6) 比下有餘：為了強化品味會選擇比較，與他人對於該經驗或活動感覺、與現在某個情境與過去、或與自己所想像到的事件相比擬。

後期，Jose 等人 (2012) 針對品味特質提出擴大 (amplifying savoring) 與抑制品味 (dampening savoring)，擴大是指用正向事件的認知與行為反應來增強情緒反應 (如分享喜悅)，抑制是用正向事件的認知與行為反應來降低負向事件的發生 (如避免掃興)，這些特質是從上述的品味策略再加以聚焦，強調品味是種特質，是一種積極主動、享受的過程 (陳柏霖, 2018)。

(三) 圓滿人生相關概念

隨著正向心理學的發展，Keyes 等人 (2002) 提出完整心理健康狀態，認為高度的心理健康，不僅沒有心理疾病 (憂鬱)，還需具有高度的心理健康 (情緒、心理及社會幸福感)，亦稱為圓滿型 (flourishing type) 的心理健康，沒有任何心理疾病纏身，並且具有高度的情緒活力和積極的心理與社會運作機能 (陳柏霖、余民寧, 2015; Keyes, 2005a, 2005b)。而 Diener 等人 (2010) 提出圓滿包括：支持與獎勵的關係、對他人幸福做出貢獻，並得到別人尊重，甚至是有意義生活、從事感興趣活動、掌握對自己感覺與策略、及自尊與樂觀等要素。至於 Huppert 與 So (2009) 將圓滿定義為：感覺良好以及有效的運作，包括：正向情緒、情緒穩定、活力、復原力、樂觀、自尊、參與投入、意義、策略和正向人際。後期，Huppert 與 So (2013) 則以歐洲社會調查機構所定義之圓滿的特徵與指標為主，將圓滿區分為，「正向情緒」與「正向機能」；在國內余民寧等人 (2018) 亦採用這兩個要素作為評估中小學教師的圓滿，但在概念詮釋上，仍有部分限制，其研究並未考量本土化的情況加以調整。

Seligman (2011) 認為圓滿包含五個元素：正向情緒 (positive emotions)、全心投入 (engagement)、正向人際關係 (positive relationships)、意義 (meaning) 和成就 (accomplishment)，縮寫為 PERMA。在國內，亦有研究者關注大學生巔峰幸福，初期是以正向情緒、全心投入、意義認同及勝任要求為要素 (陳柏霖、余民寧等人, 2019)，但該測量要素如全心投入信度偏低與題目較不穩定；後期在修訂上，輔以訪談結果加以編撰修訂之，加入自主 (autonomy) 因素，為了區隔與原量表的不同，在命名上改以心盛的譯名，做為評估大學生的心盛 (蔡亦倫、陳柏霖, 2019)。

過往 Goodman 等人 (2018) 將 Seligman (2011) 提出的圓滿 (flourishing) 與 Diener (1984) 提出的主觀幸福感 (subjective well-being, SWB) 模式進行比較，確立圓滿能否捕捉到原有的主觀幸福感之獨特要素，其發現較低層次的主觀幸福感與圓滿具有獨特功能，可以融合成幸福感。但 Seligman (2018) 認為圓滿是特有的新理論，所涵蓋的元素未必詳盡，如健康、活力及責任皆可以是候選要素。

研究者在評閱上述文獻，陳柏霖與余民寧 (2017, 2018) 所提出的圓滿人生概念，較能詮釋成年期的圓滿人生狀態。圓滿人生涵蓋：(1) 「仁福——正向情緒」(Mercifulness-positive emotions)：正向情緒是真實的快樂理論中的第一個要件；(2) 「玩福——全心投入」(Playfulness-engagement)：個人對從事的活動進入專注、投入的狀態，這也是促使人們為什麼願意繼續再從事某種活動之原因 (Csikszentmihalyi, 1990, 1997; Webster et al., 1993)；(3) 「和福——意義認同」(Peacefulness-identify meaning)：強調安適平和，尋求身心安頓；(4) 「敬福——勝任要求」(Respectfulness-competent requirements)：個人有信心執行與因應各項挑戰的程度；及(5) 「樂福——樂天知命」(Cheerfulness-optimistic attitude)：日常生活所定義的幸福是一種平淡、順應環境，個體若能直道而行、不偏頗，就可以泰然處世 (陳柏霖、余民寧, 2017, 2018; 陳柏霖、洪兆祥等人, 2019)。

近期，陳柏霖 (2021) 以高齡者為研究對象，擴增原有研究的缺口，提出七福——圓滿人生 (仁福——正向情緒、玩福——全心投入、和福——意義認同、敬福——勝任要求、樂福——樂天知命、康福——活力充足及善福——善終好走) 進行驗證，其與幸福感為中度相關，與憂鬱情緒為負相關；而圓滿與樂觀、正向情感有顯著正相關，與悲觀、焦慮特質及負向情感有顯著負相關 (Ramírez-Maestre et al., 2017)。Duan 與 Xie (2019) 以中國青少年為對象，圓滿與生活滿意度有顯著正相關，與憂鬱和焦慮有顯著負相關。

無論是西方圓滿的概念或陳柏霖 (2021) 所提的圓滿人生，從上述研究可歸納，與正向 (如樂觀、正向情感、幸福感、生活滿意度) 為正相關，與負向 (如焦慮特質、負向情感、憂鬱情緒) 為

負相關。

(四) 品味信念、品味策略及圓滿人生的相關研究

1. 品味信念與品味策略

品味信念可比喻為「心靈可比喻為「心靈時光之旅 (mental time travel)」，藉由自己與過去、現在及未來的經驗有更多互動，感受此時此刻的正向情緒 (鄭曉楓、陳秀卿, 2019; Quoidbach & Dunn, 2010; Suddendorf & Corballis, 2007)。過往研究指出，品味信念 (預期、當下、回憶) 與品味特質有顯著正相關 (陳柏霖, 2021)；但有關教師品味信念與品味策略的關係，有待後續研究加以探討。

2. 品味信念與圓滿人生

品味信念是指人們對自己享受正向體驗的主觀評估，當個體的品味信念愈強，愈能透過預期、體驗及追憶美好事物，產生幸福感並享受生活 (Bryant, 2003)。個體最常使用的品味信念要素，包括：回顧性享受與在愉悅的活動上所花費的時間、未能即使捕捉到持續不斷的正向情感之自我覺察意識，藉由品味的心智煉金術，快樂的心態將正向時刻轉換為短暫美好的感覺—喜悅、感恩、享樂、自豪及敬畏，最終有持久的心理幸福感 (Smith & Bryant, 2017)。

過往研究指出，品味信念與樂觀、生活滿意度、自尊、快樂的強度等變項為正相關；與神經質、內疚、無望感、憂鬱等變項為負相關 (Bryant, 2003)。品味信念三個時程 (預期、當下、回憶) 皆可增強正向情感，當下品味可以緩減低正向情感與高負向情感 (Kahrilas et al., 2020)。品味信念可以提升個體在日常生活中對正向情緒的管理能力，擴大正向情緒，改善憂鬱症狀 (Carl et al., 2014)。

3. 品味策略與圓滿人生

從兒童到高齢者，品味策略與主觀幸福感的關係已獲得證實 (如 Bryant, 2003; Bryant & Veroff, 2007; Gentzler et al., 2013; Meehan et al., 1993)，使用特定的品味策略可以提升幸福感或圓滿人生 (余民寧, 2015; 陳柏霖、余民寧, 2017; 陳柏霖、洪兆祥等人, 2019; Bryant et al., 2005; Emmons & McCullough, 2003; Reis et al., 2010)，例如細數福份可以增強正向情感 (Emmons & McCullough, 2003)，正向記憶建構可以維持正向情緒 (Bryant et al., 1991)，與他人分享有助於降低負向情緒 (Hurley & Kwon, 2012)。人們在分享有關正向事件時，會有較佳的正向情感與生活滿意度 (Gable et al., 2004)。在青少年與大學生中，較強的品味策略可預測更佳幸福感、生活滿意度及感知控制 (Bryant, 2003; Meehan et al., 1993)。

Szondy 等人 (2014) 以匈牙利成年人為對象發現，使用擴大品味策略可以預測更佳快樂、生活滿意度及活力，而使用抑制品味策略較難預測快樂、生活滿意度及活力。而 Smith 與 Bryant (2017) 指出快樂的心 (happy mind) 可以透過品味策略來培養幸福感；即使在逆境中也能習慣性享受、參與、欣賞及增強正向經驗的策略，刻意選擇暫時專注於正向經驗 (Bryant & Smith, 2015)。良好的品味策略可以對持久的正向情感進行預測，品味策略較佳的個體，對社會有較強的適應力 (Gentzler et al., 2014)。

綜合上述，目前有關教師的品味策略與圓滿人生狀態仍缺乏，頗值得進一步討論。

4. 品味策略在品味信念與圓滿人生可能扮演調節角色

過往研究指出，品味信念與幸福感呈現正相關 (Bryant, 2003; Smith & Hollinger-Smith, 2015)，人們所使用的品味策略愈多，幸福感愈佳 (Quoidbach & Dunn, 2010)。當個體會關注與留意身邊發生的正向經驗可以帶來幸福感 (陳柏霖、余民寧, 2017; Bryant & Veroff, 2007; Hurley & Kwon, 2012)。品味策略能改善對問題情境的認識，使用回憶品味來獲得對當前事物的看法與自我洞察力，與知覺品味策略的正向結果有所關聯，尤其是女性經常使用回憶品味，更容易回憶起自己觀點與自

我洞察力 (Bryant et al., 2005)。

面對正向事件選擇採用的品味策略，例如人們經常與他人分享自己的愉快經歷、不隱藏內心情感，自然流露情緒、相信自己很優秀，可以做得更好、積極主動的回味和儲存曾經發生過的美好事件及情緒感受、將自己的情況與之前較差的情況作比較、甚至透過主觀努力，增強感知美好事物，可能在品味信念與圓滿人生間有調節效果。

在教學現場，教師面對正向事件的多寡，和使用不同的品味策略有關，高品味策略的初任與資深教師相較於低品味策略的初任與資深，更可能因所持的品味信念正向影響圓滿人生。教師在預期、當下或回憶的品味信念中，無論是自然促發、或是有計畫安排，有能力關照、欣賞及昇華生活中的正向經驗，其採用認知或行為的品味策略，可進一步提升圓滿人生狀態。對於初任教師而言，可能因理論與實務之間的衝突，而產生心理上的焦慮感 (Sandefur, 1982)，況且學校生活適應、教學發展、班級經營，以及親師溝通等問題 (教育部, 2012)，在任教前幾年，可能圓滿人生的感受較不佳，因而品味策略無法發揮效果。

相對於資深教師，隨著任教年資的提升，對於過去、現在、未來的正向經驗持有不同的觀點，即使面對負向經驗，亦能從正向經驗中回味、感知及期待，教師的專業能力的表現和教學經驗相較能秉持自身信念與經驗來解決問題，較能達到圓滿人生狀態。

過往研究指出，使用特定的品味策略能提升幸福感與正向情緒 (陳柏霖、余民寧, 2017; 陳柏霖、洪兆祥等人, 2019; Bryant et al., 2005; Emmons & McCullough, 2003; Reis et al., 2010)，例如細數福份可以增強正向情感 (Emmons & McCullough, 2003)，正向的記憶建構可以維持正向情緒 (Bryant et al., 1991)，與他人分享有助於建構個體心理資源並促進利社會行為 (Gable et al., 2004)、增加生活滿意 (Gable et al., 2004) 與降低負向情緒 (Hurley & Kwon, 2012)。

有關初任和資深教師的品味策略能否在品味信念與圓滿人生扮演調節角色，有待後續實徵資料的驗證。

5. 初任與資深教師在品味信念、品味策略及圓滿人生的差異

初任與資深教師在品味信念、品味策略的差異上，過往未有研究針對教師年資深淺討論，本研究試圖補足此一缺口。個體在日常生活中，品味可以延續被動獲得的正向感覺或經驗，藉由自己與過去、現在和未來的經驗有更多互動 (Bryant & Veroff, 2007; Quoidbach & Dunn, 2010; Suddendorf & Corballis, 2007)，而不再是被動地接受正向事件帶給人們的愉悅感，主動的欣賞與注意，並由此而產生更多的正向情緒感受，有助於在日常生活上獲得品味。

研究者臆測，初任與資深教師在心理層面最大的不同，初任教師滿懷教育熱忱，投入教學中所帶來的正向感受或體驗，正向事件帶來的愉悅和享受的經驗 (如品味信念、品味策略)，可以使正向經驗維持更久；即使面臨負向事件，採用有效的應對方式，削弱產生的負向體驗與感受，從中開始了解、體會教育工作的多樣性，因而初任教師在品味信念與策略高於資深教師。

初任與資深教師在圓滿人生的差異上，雖然沒有實徵研究探討，但可從兩個面向討論。一是幸福感相關的實徵研究，李美蘭 (2007) 曾發現，國小資深女性教師的幸福感會隨著年紀增長、心靈成熟，以及教學經驗累積而提高。而教師的正向比值不僅與自身的快樂與幸福程度有關，同時也與教導學生的快樂與幸福感有關 (余民寧、陳柏霖, 2017)。教師工作滿意與工作投入是促進幸福感的要素，而和諧人際關係及社會支持，使教師無後顧之憂 (黃蕙蓓、賴志峰, 2015)。二是陳柏霖與余民寧 (2018) 發現，圓滿人生隨著年齡的變化呈 U 型分布，成年晚期在「圓滿人生」、「仁福——正向情緒」、「玩福——全心投入」高於其他成年期的成人。對於本研究而言，資深教師對於所處的生態場域更為了解，再加上年資與年齡也隨之提升，研究者推測，資深教師在圓滿人生可能高於初任教師。

(五) 本研究目的與假設

因此，針對上述文獻的評述，本研究提出研究目的如下：

1. 探究國中初任與資深教師在品味信念、品味策略及圓滿人生的關係。

2. 探討國中初任與資深教師在品味信念、品味策略及圓滿人生的差異。
3. 釐清國中初任與資深，品味策略能否扮演品味信念與圓滿人生之調節角色。

本研究亦提出研究假定如下：

- H₁₋₁：國中初任教師在品味信念、品味策略及圓滿人生間呈現正相關。
 H₁₋₂：國中資深教師在品味信念、品味策略及圓滿人生間呈現正相關。
 H₂₋₁：國中資深教師在圓滿人生高於初任教師。
 H₂₋₂：國中初任在品味信念與品味策略高於資深教師。
 H₃₋₁：國中初任教師使用不同的品味策略在品味信念與圓滿人生扮演調節角色。
 H₃₋₂：國中資深教師使用不同的品味策略在品味信念與圓滿人生扮演調節角色。

方法

(一) 研究對象

本研究針對國中教師進行調查，採用紙本問卷與網路問卷並行，整體回收樣本 989 位。在排除遺漏職部分後，性別部分，女性受試者 822 人 (83.1%)，男性受試者 167 人 (16.9%)。教育程度方面，以碩士學歷者最多，共 563 人 (56.9%)，其次為大學，共 426 人 (43.1%)。任教年資方面，任教五年以下的初任教師 207 人 (20.9%)、任教十年以上的資深教師 413 人 (47.8%)、任教六至十年 369 人 (37.3%)。後續分析上，本研究以初任與資深教師為對象，計 620 人。

(二) 研究工具

1. 品味信念量表

品味信念量表 (Beliefs about Savoring Scale, BSS) 參考 Bryant (2003) 所編製的題目進行修訂，採 Likert 6 點量表方式，以三個因素各 3 題進行測量。在題目挑選上以因素負荷量較高的題目作為本研究施測的內容。分別為「預期品味」(例，期待美好事情發生，會為我帶來快樂)、「當下品味」(例，我有冥想當下生活樂趣的策略)、「回憶品味」(例，我認為回憶愉快的往事可以感到開心)。在填答方式上，參與者依各測量指標之現況，分別給予 1 至 6 點方式計分，非常不同意至非常同意；得分愈高者，即代表參與者品味策略愈佳。上述三個因素之 Cronbach's α 信度係數值分別是 .82、.67 與 .82，總量表為 .86。經由驗證性因素分析發現，適配程度在可接受範圍內 ($\chi^2 = 91.26$; $df = 24$; CFI = .99; NFI = .98; RMSEA = .05)，標準化因素負荷量介於 .59 ~ .81 皆達顯著水準 ($p < .001$)。

2. 品味策略檢核表

品味策略檢核表 (Ways of Savoring Checklist, WOSC) 則是採用陳柏霖、洪兆祥等人 (2019) 所編製工具，考量 Smith 與 Bryant (2017) 是以品味策略 (savoring strategies) 作為討論，更名為品味策略檢核表。採 Likert 6 點量表方式，以六個因素各 3 題進行測量。在題目挑選上以因素負荷量較高的題目作為本研究施測的內容。分別為「與人分享」(例，我會尋找機會與他人分享人生美好的經驗)、「建構記憶」(例，我會在腦海裡紀錄下人生美好的景象)、「自我激勵」(例，我會提醒自已，每次美好的事件是多麼令人放鬆與舒緩的經歷)、「行為表達」(例，我常大笑或開心地咯咯笑)、「感知敏銳」(例，我會專注且摒除令人分心的事，並藉由阻斷其他感官知覺來強化某一感官知覺)、「比下有餘」(例，我會聯想起過去愉悅的事情，並提醒自已這些經驗)。在填答方式上，參與者依各測量指標之現況，分別給予 1 至 6 點方式計分，非常不同意至非常同意；得分愈高者，即代表參與者品味策略愈佳。上述六個因素之 Cronbach's α 信度係數值分別是 .86、.78、.78、.78、.72 與 .80，總量表為 .93。經由驗證性因素分析發現，適配程度在可接受範圍內 ($\chi^2 = 514.89$; $df = 129$; CFI = .97; NFI = .96; RMSEA = .055)，標準化因素負荷量介於 .50 ~ .79 皆達顯著水準 ($p < .001$)。

3. 圓滿人生量表

圓滿人生量表 (Flourishing Life Scale, FLS) 則是使用陳柏霖與余民寧 (2018) 所編製的工具，採 Likert 4 點量表方式進行，極不同意至非常同意。該量表以五個因素進行測量，分別為「仁福——正向情緒」(4 題，例，我覺得自己精力充沛)、「玩福——全心投入」(4 題，例，沈浸於目前職業時，我有心靈與行為合而為一的感覺)、「和福——意義認同」(5 題，例，我勇於追求人生的最高目標)、「敬福——勝任要求」(5 題，例，我能勝任自己所做的決定，擔負起責任)、「樂福——樂天知命」(5 題，例，我可以從困境中成長，因為經歷磨練而更有智慧)。上述五個因素之 Cronbach's α 信度係數值分別是 .92、.92、.93、.93 與 .94，總量表為 .98。經由驗證性因素分析發現，適配程度在可接受範圍內 ($\chi^2 = 2049.29$; $df = 225$; CFI = .99; NFI = .98; RMSEA = .08)，標準化因素負荷量介於 .74 ~ .91 皆達顯著水準 ($p < .001$)。

(三) 資料分析

本研究將所得資料，剔除作答者作答一致之後，以 SPSS for Windows 21 版分析所得資料：以相關分析檢驗品味信念、品味策略及圓滿人生間的關係；以獨立樣本 t 檢定檢驗初任與資深教師在品味信念、品味策略及圓滿人生之差異情況；以階層迴歸進一步探討品味策略在初任與資深教師品味信念與圓滿人生之間扮演的調節角色。

結果

(一) 初任與資深在品味信念、品味策略及圓滿人生之相關係數

關於初任與資深教師在品味信念、品味策略及圓滿人生各因素得分的狀況與相關係數，如表 1 所示。品味信念、品味策略及圓滿人生乃三個獨立的測量，因各個子概念底下的題目較多，預先進進行合併。

在相關係數部分，由於本研究有分為二群，故表 1 當中的相關係數矩陣，下半部為初任教師的相關係數，上半部為資深教師的相關係數。以資深教師而言，預期品味、品味策略及各因素之相關介於 .19 ~ .58 之間，與圓滿人生之相關介於 .12 ~ .19 之間；當下品味與品味策略各因素之相關介於 .22 ~ .57 之間，與圓滿人生之相關介於 .16 ~ .22 之間；回憶品味與品味策略各因素之相關介於 .18 ~ .47 之間，與圓滿人生之相關介於 .11 ~ .20 之間。

以初任教師而言，預期品味與品味策略各因素之相關介於 .24 ~ .45 之間，與圓滿人生各因素並無顯著相關；當下品味與品味策略各因素之相關介於 .27 ~ .43 之間，與「玩福——全心投入」、「敬福——勝任要求」及「樂福——樂天知命」之相關介於 .15 ~ .21 之間；回憶品味與品味策略各因素之相關介於 .24 ~ .49 之間，與圓滿人生各因素無相關。

表 1
信念、品味策略及圓滿人生之相關係數矩陣

研究變項	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
1. 預期品味	1	.63**	.63**	.52**	.25**	.58**	.42**	.19**	.49**	.15**	.15**	.19**	.14**	.12*
2. 當下品味	.38**	1	.59**	.44**	.25**	.56**	.46**	.22**	.57**	.22**	.21**	.19**	.16**	.16**
3. 回憶品味	.39**	.40**	1	.44**	.18**	.47**	.38**	.21**	.38**	.18**	.20*	.17**	.12*	.11*
4. 與人分享	.22**	.27**	.36**	1	.23**	.57**	.47**	.16**	.31**	.17**	.16*	.19**	.17**	.16**
5. 建構記憶	.42**	.34**	.49**	.40**	1	.25**	.18**	.10	.26**	-.01	.01	-.01	-.02	-.02
6. 自我激勵	.32**	.33**	.32**	.40**	.58**	1	.46**	.16**	.51**	.25**	.23**	.25**	.23**	.21**
7. 行為表達	.24**	.30**	.24**	.38**	.40**	.26**	1	.23**	.46**	.14**	.10*	.14**	.08	.08
8. 比下有餘	.45**	.43*	.44**	.34**	.50**	.39**	.25**	1	.23**	.03	.03	.02	.00	.01

(續下頁)

表 1
信念、品味策略及圓滿人生之相關係數矩陣（續）

研究變項	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14
9. 感知敏銳	.35**	.38**	.29**	.19**	.47**	.33**	.48**	.36**	1	.12*	.15**	.128**	.12*	.15**
10. 仁福—— 正向情緒	.10	.13	.07	.16*	.19**	.31*	.17*	.25**	.14*	1	.85**	.90**	.87**	.87**
11. 玩福—— 全心投入	.12	.15*	-.01	.17*	.14*	.26**	.11	.28**	.16*	.80**	1	.86**	.84**	.82**
12. 和福—— 意義認同	.13	.12	.03	.14*	.17*	.26**	.11	.21**	.14*	.88**	.78**	1	.89**	.87**
13. 敬福—— 勝任要求	.10	.21**	.06	.21**	.13	.24**	.10	.22**	.13	.83**	.79**	.82**	1	.91**
14. 樂福—— 樂天知命	.01	.17*	.05	.16*	.10	.23**	.09	.20**	.11	.82**	.73**	.80**	.86**	1

註：上半部相關係數為資深教師，下半部相關係數為初任教師。

* $p < .05$. ** $p < .01$.

（二）初任與資深教師在品味信念、品味策略及圓滿人生之差異

初任教師在「預期品味」、「回憶品味」及「品味策略」、「與人分享」、「行為表達」上的平均得分，均顯著高於資深教師（ $t = 2.27, p < .05$; $t = 2.78, p < .01$; $t = 2.40, p < .01$; $t = 3.86, p < .001$; $t = 2.30, p < .05$ ）；而資深教師在「圓滿人生」、「仁福——正向情緒」、「玩福——全心投入」、「和福——意義認同」、「敬福——勝任要求」及「樂福——樂天知命」上的平均得分，均顯著高於初任教師（ $t = -3.68, p < .001$; $t = -3.74, p < .001$; $t = -3.92, p < .001$; $t = -2.66, p < .01$; $t = -3.41, p < .001$; $t = -3.48, p < .001$ ）。其餘各因素兩身分並未有所差異，如表 2 所示。

表 2
初任與資深教師在各變項上之差異

變項	類別	n	M	SD	t	95% CI	
						LL	UL
品味信念	初任教師	207	9.16	0.91	1.80	-.01	.34
	資深教師	413	9.00	1.13		.00	.33
預期品味	初任教師	207	3.14	0.43	2.27*	.01	.16
	資深教師	413	3.05	0.45		.01	.16
當下品味	初任教師	207	2.88	0.38	-.59	-.09	.05
	資深教師	413	2.90	0.43		-.09	.05
回憶品味	初任教師	207	3.14	0.38	2.78**	.03	.17
	資深教師	413	3.05	0.43		.03	.16
品味策略	初任教師	207	17.57	1.79	2.40*	.08	.82
	資深教師	413	17.12	2.41		.12	.79
與人分享	初任教師	207	3.07	0.41	3.86***	.07	.20
	資深教師	413	2.94	0.41		.07	.20
記憶建構	初任教師	207	2.97	0.42	1.29	-.05	.25
	資深教師	413	2.87	1.08		-.02	.22

（續下頁）

表 2
初任與資深教師在各變項上之差異（續）

變項	類別	n	M	SD	t	95% CI	
						LL	UL
自我激勵	初任教師	207	2.90	0.41	1.37	-.02	.12
	資深教師	413	2.85	0.42		-.02	.12
行為表達	初任教師	207	2.79	0.55	2.30*	.02	.19
	資深教師	413	2.69	0.51		.01	.19
比下有餘	初任教師	207	3.04	0.35	.36	-.11	.16
	資深教師	413	3.01	0.94		-.08	.13
感知敏銳	初任教師	207	2.80	0.43	1.14	-.03	.12
	資深教師	413	2.75	0.48		-.03	.12
圓滿人生	初任教師	207	11.67	2.18	-3.68***	-1.14	-.32
	資深教師	413	12.40	2.61		-1.12	-.34
仁福——正向情緒	初任教師	207	2.31	0.48	-3.74***	-.25	-.07
	資深教師	413	2.47	0.55		-.24	-.08
玩福——全心投入	初任教師	207	2.24	0.41	-3.92***	-.23	-.07
	資深教師	413	2.39	0.51		-.23	-.07
和福——意義認同	初任教師	207	2.39	0.50	-2.66**	-.21	-.03
	資深教師	413	2.50	0.55		-.20	-.03
敬福——勝任要求	初任教師	207	2.38	0.49	-3.41***	-.24	-.06
	資深教師	413	2.53	0.56		-.23	-.06
樂福——樂天知命	初任教師	207	2.35	0.49	-3.48***	-.25	-.06
	資深教師	413	2.51	0.58		-.24	-.07

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

（三）初任與資深教師的品味策略在品味信念與圓滿人生之調節

1. 品味策略在品味信念與圓滿人生之調節分析

初任教師在步驟 1 以品味信念、品味策略的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 7% 的變異量 ($F(2, 204) = 7.94, p < .001$)。資深教師在步驟 1 以品味信念、品味策略的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 4% 的變異量 ($F(2, 410) = 8.57, p < .001$)，在控制主效果後，資深教師在品味信念 \times 品味策略的交互作用對圓滿人生有顯著的解釋力 ($\beta = .20, p < .001$)，但初任教師的品味策略並未在品味信念與圓滿人生扮演調節角色，如表 3 所示。

為求更進一步瞭解品味策略的調節作用，將品味策略分為高低兩組，品味策略高分組斜率較低分組來得大，表示品味策略高的情況下，品味信念與圓滿人生有較強的關聯。當資深教師品味信念很低時，品味策略高的教師反而不如品味策略低的教師，亦即品味策略之高低對圓滿人生而有不同，品味策略較高，圓滿人生較佳，反之亦然，如圖 1 所示。

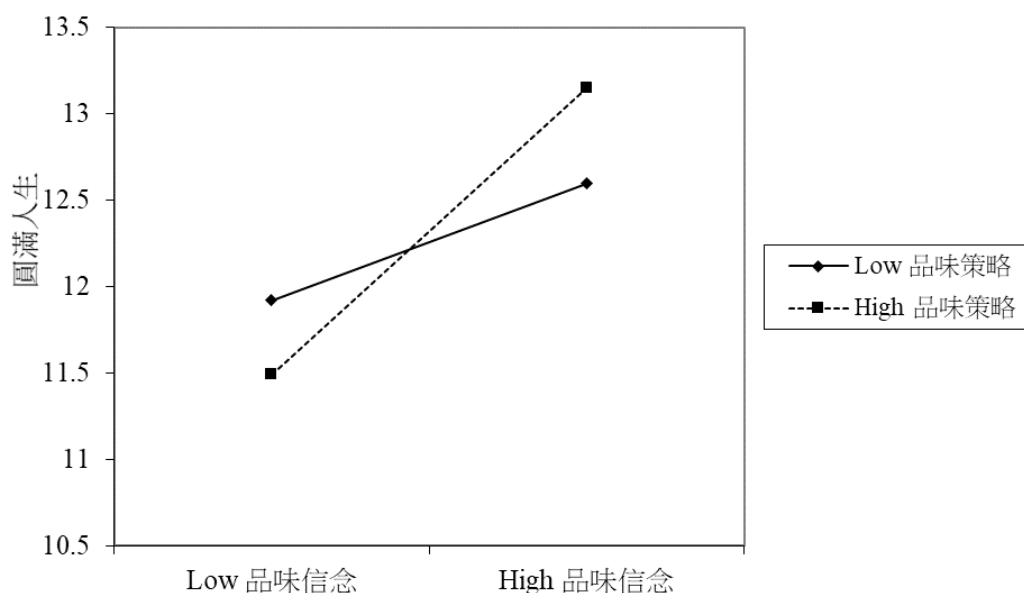
表 3
品味策略對品味信念與圓滿人生之調節效果分析

模式	變項	B	SE B	β	t	R ²	R ² change
1	常數	11.60/12.46	.15/ .13		78.48***/98.21***		
	品味信念	-.13/ .47	.21/ .15	-.05/ .20	-.63/3.17**	.07***/ .04***	.05**/ .00
	品味策略	.78/ .01	.23/ .14	.30/ .01	3.46**/ .09		
2	常數	11.60/12.29	.16/ .13		74.01***/93.20***		
	品味信念	-.13/ .58	.22/ .15	-.05/ .24	-.61/3.93***	.07**/ .08***	.00/ .04***
	品味策略	.78/ .03	.23/ .14	.30/ .01	3.45**/ .21		
	A*B	-.01/ .25	.12/ .06	-.01/ .20	-.12/4.06***		

註：左半部為初任教師，右半部為資深教師；A*B 品味信念 * 品味策略。

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

圖 1
資深教師品味信念與品味策略對圓滿人生之交互作用圖



2. 品味策略之與人分享在品味信念與圓滿人生之調節分析

初任教師在步驟 1 以品味信念、與人分享的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 4% 的變異量 ($F(2, 204) = 4.19, p < .05$)，而資深教師在步驟 1 以品味信念、與人分享的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 5% 的變異量 ($F(2, 410) = 10.59, p < .001$)，但在控制主效果後，初任與資深教師兩者在品味信念 × 與人分享的交互作用對圓滿人生皆不具顯著的解釋力，意即初任教師與資深教師的與人分享並未在品味信念與圓滿人生扮演調節角色，如表 4 所示。

表 4
與人分享對品味信念與圓滿人生之調節效果分析

模式	變項	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² change
	常數	11.61/12.49	.15/.13		76.75***/98.43***		
1	品味信念	.19/.33	.18/.14	.08/.14	1.03/2.44*	.04*/.05***	.02*/.01*
	品味策略	.35/.31	.16/.16	.16/.11	2.14*/1.97*		
	常數	11.67/12.43	.15/.13		75.62***/94.80***		
2	品味信念	.31/.37	.19/.14	.12/.16	1.60/2.69**	.06**/.06***	.02/.01
	品味策略	2.78/-1.76	1.32/.60	1.26/-1.28	2.10*/-1.28		
	A*B	-.26/.12	.14/.07	-1.13/.40	-1.85/1.85		

註：左半部為初任教師，右半部為資深教師；A*B 品味信念 * 與人分享。

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

3. 品味策略之建構記憶在品味信念與圓滿人生之調節分析

初任教師在步驟 1 以品味信念、建構記憶的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 5% 的變異量 ($F(2, 204) = 5.08, p < .01$)，而資深教師在步驟 1 以品味信念、建構記憶的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 4% 的變異量 ($F(2, 410) = 9.18, p < .001$)，在控制主效果後，資深教師在品味信念 × 建構記憶的交互作用對圓滿人生有顯著的解釋力 ($\beta = .20, p < .001$)，但初任教師的建構記憶並未在品味信念與圓滿人生扮演調節角色，如表 5 所示。為求更進一步瞭解建構記憶的調節作用，將建構記憶分為高低兩組，建構記憶高分組斜率較低分組來得大，表示建構記憶高的情況下，品味信念與圓滿人生有較強的關聯。當資深教師品味信念很低時，建構記憶高的教師反而不如建構記憶低的教師，亦即建構記憶之高低對圓滿人生而有不同，建構記憶較高，圓滿人生較佳，反之亦然，如圖 2。

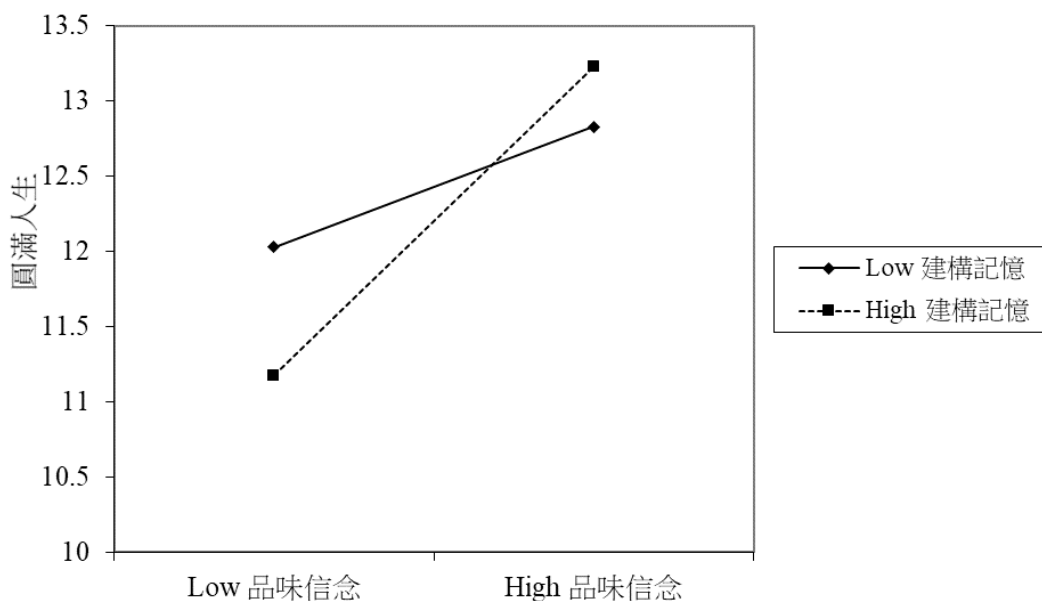
表 5
建構記憶對品味信念與圓滿人生之調節效果分析

模式	變項	<i>B</i>	<i>SE B</i>	β	<i>t</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² change
	常數	11.60/12.46	.15/.13		76.98***/98.32***		
1	品味信念	.07/.53	.20/.13	.03/.22	.35/4.24***	.05**/.04***	.03*/.00
	品味策略	.62/-1.12	.24/.11	.20/-0.06	2.52*/-1.09		
	常數	11.58/12.31	.16/.13		73.42***/94.86***		
2	品味信念	.06/.71	.20/.13	.02/.30	.28/5.43***	.05*/.08***	.00/.04***
	品味策略	.61/-1.11	.25/.11	.20/-0.06	2.49*/-1.07		
	A*B	.07/.31	.14/.08	.03/.20	.48/3.98***		

註：左半部為初任教師，右半部為資深教師；A*B 品味信念 * 建構記憶。

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

圖 2
資深教師之建構記憶對於品味信念與圓滿人生之調節情形



(四) 品味策略之自我激勵在品味信念與圓滿人生之調節分析

初任教師在步驟 1 以品味信念、自我激勵的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 7% 的變異量 ($F(2, 204) = 7.78, p < .01$)，而資深教師在步驟 1 以品味信念、自我激勵的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 6% 的變異量 ($F(2, 410) = 13.05, p < .001$)，在控制主效果後，資深教師在品味信念 \times 自我激勵的交互作用對圓滿人生有顯著的解釋力 ($\beta = .15, p < .01$)，但初任教師的自我激勵並未在品味信念與圓滿人生扮演調節角色，如表 6 所示。為求更進一步瞭解自我激勵的調節作用，將自我激勵分為高低兩組，自我激勵高分組斜率較低分組來得大，表示自我激勵高的情況下，品味信念與圓滿人生有較強的關聯。當資深教師品味信念很低時，自我激勵高的教師比自我激勵低的教師更會運用自我激勵，亦即自我激勵之高低對圓滿人生而有不同，自我激勵較高，圓滿人生較佳，反之亦然，如圖 3。

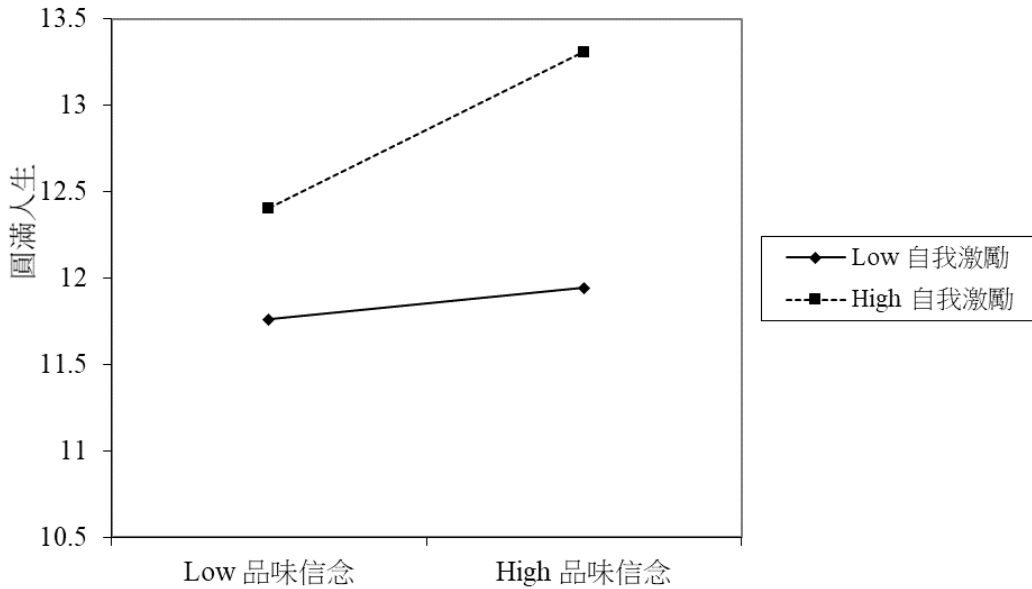
表 6
自我激勵對品味信念與圓滿人生之調節效果分析

模式	變項	B	SE B	β	t	R ²	R ² change
1	常數	11.66/12.47	.15/.13		79.52***/99.31***		
	品味信念	.06/.21	.18/.15	.03/.09	.35/1.48	.07**/.06***	.05**/.02**
	品味策略	.56/.45	.16/.15	.25/.18	3.41**/2.94**		
2	常數	11.66/12.36	.15/.13		75.85***/95.03***		
	品味信念	.07/.27	.19/.15	.03/.11	.36/1.87	.07**/.08***	.00/.02**
	品味策略	.56/.50	.16/.15	.25/.20	3.40**/3.27**		
	A*B	-.01/.18	.12/.06	-.01/.15	-.09/3.04**		

註：左半部為初任教師，右半部為資深教師；A*B 品味信念 * 自我激勵。

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

圖 3
資深教師之自我激勵對於品味信念與圓滿人生之調節情形



(五) 品味策略之行為表達在品味信念與圓滿人生之調節分析

初任教師在步驟 1 以品味信念、行為表達的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 3% 的變異量 ($F(2, 204) = 3.25, p < .05$)，而資深教師在步驟 1 以品味信念、行為表達的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 4% 的變異量 ($F(2, 410) = 9.45, p < .001$)，在控制主效果後，資深教師在品味信念 \times 行為表達的交互作用對圓滿人生有顯著的解釋力 ($\beta = .14, p < .01$)，但初任教師的行為表達並未在品味信念與圓滿人生扮演調節角色，如表 7 所示。為求更進一步瞭解行為表達的調節作用，將行為表達分為高低兩組，行為表達高分組斜率較低分組來得大，表示行為表達高的情況下，品味信念與圓滿人生有較強的關聯。當資深教師品味信念很低時，行為表達高的教師與行為表達低的教師差異不大，顯示資深教師在低品味信念下，無論行為表達高或低分組，皆較不常使用此一策略，行為表達較高，圓滿人生較佳，如圖 4。

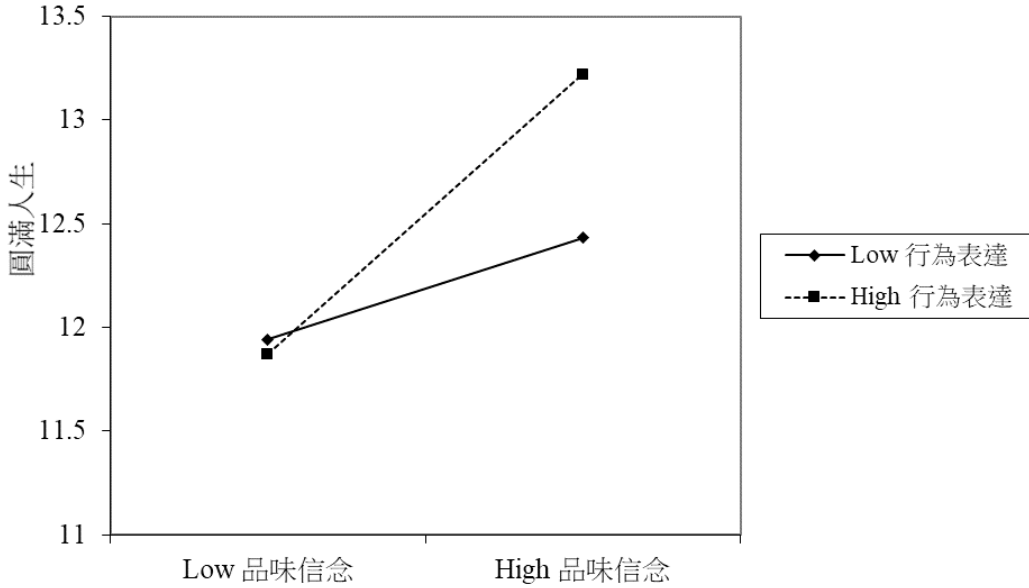
表 7
行為表達對品味信念與圓滿人生之調節效果分析

模式	變項	B	SE B	β	t	R ²	R ² change
1	常數	11.64/12.47	.15/.13		77.46***/98.44***		
	品味信念	.23/.40	.18/.13	.09/.17	1.29/3.02**	.03*/.04***	.01/.00
	品味策略	.25/.19	.15/.15	.12/.07	1.66/1.31		
2	常數	11.66/12.37	.15/.13		76.05***/94.48***		
	品味信念	.23/.46	.18/.13	.09/.19	1.28/3.48**	.03/.06***	.00/.02**
	品味策略	.28/.18	.16/.15	.13/.07	1.76/1.23		
	A*B	-.07/.21	.11/.08	-.04/.14	-.61/2.81**		

註：左半部為初任教師，右半部為資深教師；A*B 品味信念 * 行為表達。

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

圖 4
資深教師之行為表達對於品味信念與圓滿人生之調節情形



(六) 品味策略之比下有餘在品味信念與圓滿人生之調節分析

初任教師在步驟 1 以品味信念、比下有餘的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 5% 的變異量 ($F(2, 204) = 5.28, p < .01$)，而資深教師在步驟 1 以品味信念、比下有餘的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 4% 的變異量 ($F(2, 410) = 8.60, p < .001$)，在控制主效果後，資深教師在品味信念 \times 比下有餘的交互作用對圓滿人生有顯著的解釋力 ($\beta = .13, p < .01$)，但初任教師的比下有餘並未在品味信念與圓滿人生扮演調節角色，如表 8 所示。為求更進一步瞭解比下有餘的調節作用，將比下有餘分為高低兩組，比下有餘高分組斜率較低分組來得大，表示比下有餘高的情況下，品味信念與圓滿人生有較強的關聯。當資深教師品味信念很低時，比下有餘高的教師反而不如比下有餘低的教師，亦即比下有餘之高低對圓滿人生而有不同，比下有餘較高，圓滿人生較佳，反之亦然，如圖 5。

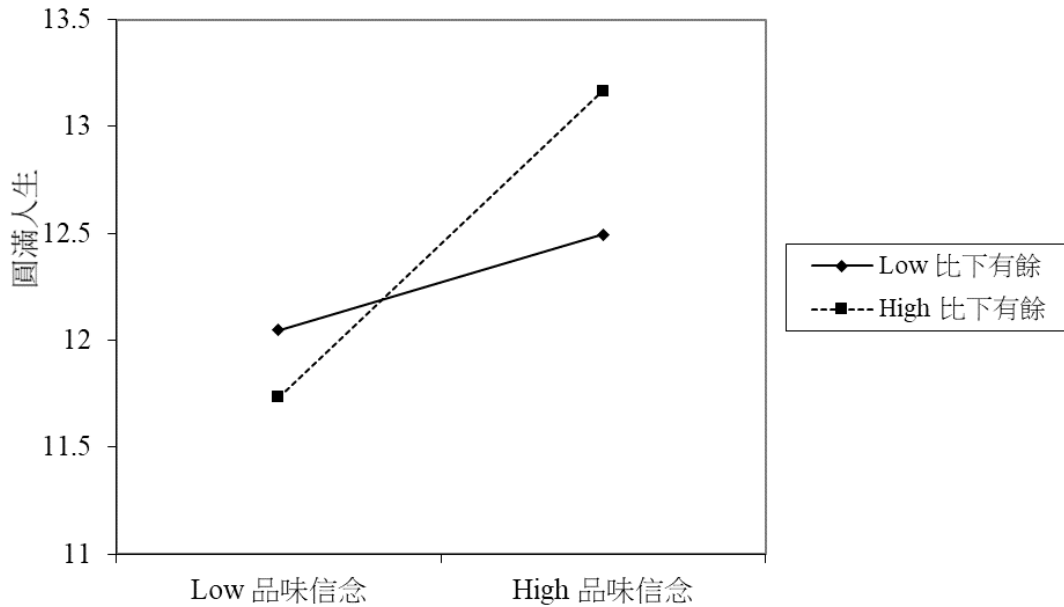
表 8
比下有餘對品味信念與圓滿人生之調節效果分析

模式	變項	B	SE B	β	t	R ²	R ² change
1	常數	11.66/12.46	.15/ .13		78.51***/98.25***		
	品味信念	.04/ .47	.20/ .12	.02/ .20	.19/3.84***	.05**/ .04***	.03*/ .00
	品味策略	.58/ .03	.23/ .11	.21/ .01	2.52*/ .27		
2	常數	11.66/12.36	.16/ .13		74.21***/93.80***		
	品味信念	.04/ .47	.21/ .12	.02/ .20	.19/3.90***	.05*/ .06***	.00/ .02**
	品味策略	.58/ .09	.23/ .11	.21/ .04	2.50*/ .82		
	A*B	-.01/ .25	.13/ .09	-.01/ .13	-.09/2.65**		

註：左半部為初任教師，右半部為資深教師；A*B 品味信念 * 比下有餘。

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

圖 5
資深教師之比下有餘對於品味信念與圓滿人生之調節情形



(七) 品味策略之感知敏銳在品味信念與圓滿人生之調節分析

初任教師在步驟 1 以品味信念、感知敏銳的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 3% 的變異量 ($F(2, 204) = 3.16, p < .05$)，而資深教師在步驟 1 以品味信念、感知敏銳的主效果可以解釋對圓滿人生變異中的 4% 的變異量 ($F(2, 410) = 9.20, p < .001$)，在控制主效果後，資深教師在品味信念 \times 感知敏銳的交互作用對圓滿人生有顯著的解釋力 ($\beta = .29, p < .001$)，但初任教師的自我激勵並未在品味信念與圓滿人生扮演調節角色，如表 9 所示。為求更進一步瞭解感知敏銳的調節作用，將感知敏銳分為高低兩組，感知敏銳高分組斜率較低分組來得大，表示感知敏銳高的情況下，品味信念與圓滿人生有較強的關聯。當資深教師品味信念很低時，感知敏銳高的教師反而不如感知敏銳低的教師，亦即感知敏銳之高低對圓滿人生而有不同，感知敏銳較高，圓滿人生較佳，反之亦然，如圖 6。

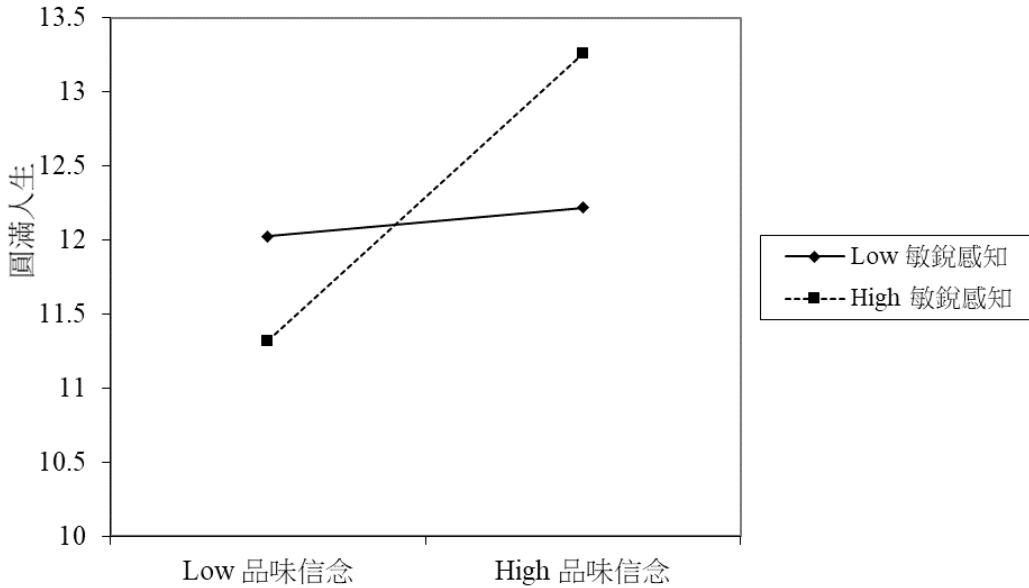
表 9
感知敏銳對品味信念與圓滿人生之調節效果分析

模式	變項	B	SE B	β	t	R ²	R ² change
1	常數	11.66/12.46	.15/.13		77.87***/98.39***		
	品味信念	.20/.40	.19/.14	.08/.17	1.04/2.87**	.03*/.04***	.01/.00
	品味策略	.28/.16	.18/.15	.12/.06	1.61/1.11		
2	常數	11.63/12.20	.16/.13		74.57***/94.89***		
	品味信念	.20/.53	.19/.13	.08/.22	1.04/3.98***	.03/.12***	.00/.08***
	品味策略	.27/.08	.18/.14	.12/.03	1.50/.60		
	A*B	.10/.44	.12/.07	.06/.29	.84/6.10***		

註：左半部為初任教師，右半部為資深教師；A*B 品味信念 * 行為表達。

* $p < .05$. ** $p < .01$. *** $p < .001$.

圖 6
資深教師之感知敏銳對於品味信念與圓滿人生之調節情形



討論與建議

(一) 資深教師在「圓滿人生」及各因素高於初任教師，而初任教師在「預期、回憶、品味策略、與人分享及行為表達」高於資深教師

本研究發現，資深教師在「圓滿人生」、「仁福——正向情緒」、「玩福——全心投入」、「和福——意義認同」、「敬福——勝任要求」及「樂福——樂天知命」上的平均得分，顯著高於初任教師。過往研究發現，成年晚期在「圓滿人生」、「仁福——正向情緒」、「玩福——全心投入」高於其他成年期的成人（陳柏霖、余民寧，2018）。雖然不同成年期對圓滿人生及各層面有差異，無法完全類推至教師，但從上述發現可推敲對於資深教師而言，資深教師的任教年資相較於初任教師，對於所處的生態場域更為了解，再加上年資與年齡也隨之提升，因而有較佳的圓滿人生。而李美蘭（2007）研究指出，國小資深女性教師的幸福感隨著年紀的增長、心靈的成熟，以及教學經驗的累積而節節攀升，較容易達到圓滿人生狀態。

而初任教師在「預期、回憶、品味策略、與人分享及行為表達」高於資深教師。品味信念不只包含了愉悅的感覺，也涵蓋預期與回憶品味的感受，是一種促發、讚美並且提升成功經驗的過程，也就是對於正向經驗的欣賞與享受。初任教師滿懷教育熱忱，投入教學中所帶來的正向感受或體驗（如品味信念、品味策略），可以使正向經驗維持更久；即使面臨負向事件，採用有效的應對方式，削弱產生的負向體驗與感受，從中開始了解、體會教育工作的多樣性，因而初任教師在預期、回憶品味、品味策略、與人分享及行為表達高於資深教師。對於資深教師而言，教師的專業能力和教學經驗成熟，反而看待日常生活或教學現場的正向事件，覺得稀鬆平常，不足為奇，也較少與人分享，或是不故作掩飾，自然流露自己的情緒感受。

(二) 資深教師的品味策略及其各因素（行為表達、記憶建構、自我激勵、感知敏銳、比下有餘）在品味信念與圓滿人生間扮演調節角色

本研究發現，資深教師的品味策略及其各因素（行為表達、記憶建構、自我激勵、感知敏銳、比下有餘）在品味信念與圓滿人生間扮演調節角色。資深教師表達正向情續，對感到有趣的經驗或活動，儲存影像以供未來回想，甚至提醒自己不容易到達資深教師階段，將自己擁有的感受和別人可能正感受到不佳的狀況進行對照，感受良好的正向經驗，而在品味信念與圓滿人生扮演調節效果。

其次，若能強化資深教師敏銳的感知策略，努力於停止或減緩美好時光的流逝，藉由阻斷其他感官知覺來強化某一感官知覺，在品味信念與圓滿人生扮演調節效果。

不過，從品味策略的交互作用，當品味信念都很低時，品味策略（含建構記憶、比下有餘、感知敏銳）高的教師反而不如品味策略（含建構記憶、比下有餘、感知敏銳）低的教師；但是當資深教師品味信念很低時，自我激勵高的教師比自我激勵低的教師更會運用自我激勵；而行為表達高或低分組，皆較不常使用此一策略。從上述交互作用分析結果，資深教師在品味信念很低時，其高低品味策略使用會有所不同，亦即高低品味策略使用對圓滿人生而有不同，品味策略較高，圓滿人生較佳，反之亦然。

然而，有趣的是，品味策略中的與人分享並未在品味信念與圓滿人生間扮演調節角色。研究者推論資深教師較少尋找分享經驗的對象，告知他人正向經驗帶給自己的意義，可能多半將正向經驗自我留存。

品味信念是一種享受並期待正向事件，並對其感到滿足或快樂的策略（Simmons & Nelson, 2007）；更可能感知到快樂、樂觀、對生活滿意（Lyubomirsky, 2008）。Smith 等人（2019）發現，品味策略可以調節活動參與和幸福感（生活滿意度、憂鬱、孤獨感、目的感）。使用特定的品味能提升幸福感與正向情緒（Bryant et al., 2005; Reis et al., 2010）、增加生活滿意（Gable et al., 2004）和降低負向情緒（Hurley & Kwon, 2012）。過往研究指出，正向經歷與幸福感（即正向情感和生活滿意度）之間的關係取決於個體品味當下信念；對於具有較高品味信念的個體而言，正向經歷的多寡與幸福感無關；但對於品味信念不高的人來說，正向經歷的數量與幸福感是正相關（Hurley & Kwon, 2013）。當個體懂得運用不同品味，可以強化正向情緒所帶來的效果，滿足身體上與高層次上的愉悅（Seligman & Csikszentmihalyi, 2000），因而成就圓滿人生的狀態（陳柏霖、余民寧，2017；陳柏霖、洪兆祥等人，2019）。

資深教師的品味策略若能發揮效果，享受感官經驗所帶來的樂趣，選擇向下看到自己與學生的特性與美好，並時常自我激勵，發揮教學熱忱，最後相對在過程中達到圓滿人生的狀態。即使面對不同壓力來源，如果使負向情緒與壓力轉化為正向出口，回憶起過去愉悅的事情，並回憶這些經驗所帶來的美好，因而行為表達、記憶建構、自我激勵、感知敏銳、比下有餘的品味策略，會在品味信念與圓滿人生有調節的效果。

本研究結果在教育實務上，過往對於資深教師的心理狀態討論較缺乏，多半是關注班級經營、學科教學知識等的比較與討論。本研究從正向心理觀點，強調個人正向而積極的體驗，進而延伸至圓滿人生討論，補足目前以教師研究的缺口。Hurley 與 Kwon（2013）曾採用群體介入發現，品味信念得分較低且生活中的正向事件發生頻率也很低的群體（低品味／低提升），其正向情感與生活滿意度和其他組相比有顯著差異，表示即使遇到了較少的正向事件，個體還是能去感受，並增加其效用。品味介入可以採取多種形式，包括增加對未來正向事件預期的活動、提升對正向刺激的認識和當下的正向情緒，並鼓勵對過去事件的正向回憶（例如，說故事或大事紀）（Smith & Hollinger-Smith, 2015）。

(三) 初任教師「品味策略」在品味信念及圓滿人生未扮演調節

本研究結果發現，初任教師的「品味策略」在品味信念及圓滿人生未扮演調節角色。從表 2 可知品味信念（預期、當下、回憶）與圓滿人生呈現低度與無相關。也就是說，初任教師的品味策略無法在品味信念及圓滿人生扮演調節。研究者推測初任教師面對學校生活適應、教學發展、班級經

營，以及親師溝通等問題（教育部，2012），容易將處理問題的成功或失敗歸因於事件的數量和類型（Clarridge & Berliner, 1991），因而品味策略及其各因素無法發揮效果，顯示積極關注初任教師品味策略的使用是刻不容緩。

對於初任教師的生活適應而言，從品味信念各層面與圓滿人生之相關可知，初任教師的當下品味對品味策略各層面及圓滿人生中全心投入、勝任要求及樂天知命，分別達到顯著正相關，可見初任教師當下品味能透過感知、控制，來強化或延長正向情緒的感受，透過增強品味策略，能培養自身以正向態度詮釋問題以面對挑戰，促使個人達到圓滿人生。至於預期與回憶品味對圓滿人生各層面並未有顯著相關，研究者推測，初任教師面對事情發生的前後，較缺乏以正向積極的情感來期盼發生，或是回憶沉浸其中，延長正向情緒，累積正向經驗（Bryant, 2003），因而對於圓滿人生並未有顯著相關。

雖然品味策略對於初任教師可能不是最重要的因素，但從初任與資深教師在品味策略各層面的差異分析，初任教師的與人分享和行為表達高於資深教師，雖然這兩項策略並未在品味信念與圓滿人生扮演調節，但在任教初期，若能尋找分享生活經驗的對象，告訴他人這個經驗所帶來的意義；或是在工作之餘，表達正向情感的反應，可以緩解在教學現場所遭遇的問題。

本研究結果在教育實務上，初任教師在生活適應上，教學服務尚在起步，面對事情發生的前後，可能不盡然欲如己意，但當下品味透過感知、控制，來強化或延長正向情緒的感受，有助於採用不同層面的品味策略，如與人分享和行為表達，不做作掩飾，自然流露自己的感受，不要因禮教的約束（如教師這個職業的框架），較能延長正向情緒與經驗，進而達到圓滿人生的狀態。

（四）研究限制與建議

本研究旨在探討初任與資深教師在品味信念、品味策略及圓滿人生的差異情況，以及品味策略能否扮演調節角色。在研究限制上，初任與資深教師可再細分不同階段，不過本研究在調查時，已劃分年資，未來可以請教師自填服務年資，較能進行更細緻的分析。其次，在品味信念量表中，當下品味分量表的信度較低，可能有比較大的衡量誤差，在推論上得較留意。

未來研究上，針對國中不同任教學科領域的教師，及有無兼任行政工作進行調查，更能了解初任與資深教師是否有兼任行政，影響其心理感受。另外，在品味信念量表中，部分題目的因素負荷量較低，顯示仍有待後續修正。

面對多變的教學現場，初任與資深教師接肩負教學的重責，雖然面對學生的同質或異質不一，但不變的是，教學工作壓力來源繁多，更需要從正向觀點，找到屬於這兩類型教師提升正向心理的素質，有品味信念與策略及圓滿人生的教師，才能增進心理健康與壓力調適的策略。

本研究補充初任與資深教師心理層面感受的缺口，後續研究上，可進行縱貫研究追蹤教師的品味信念、品味策略及圓滿人生的變化趨勢。

參考文獻

- 余民寧（2015）：《幸福心理學：從幽谷邁向巔峰之路》。心理出版社。[Yu, M.-N. (2015). *Xingfu xinlixue: Cong yougu maixiang dianfeng zhi lu*. Psychological Publishing.]
- 余民寧、陳柏霖（2012）：〈從幽谷邁向巔峰——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（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 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（2018）：〈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》。《教育心理學報》，50，1-30。[Yu, M.-N., Chen, P.-L., & Chen, Y.-H. (2018). What does the flourishing teacher look like? The relationships between flourishing, perceived work stress, spiritual well-being and mental health. *Bulletin of Educational Psychology*, 50, 1-30.] [https://doi.org/10.6251/BEP.201809_50\(1\).0001](https://doi.org/10.6251/BEP.201809_50(1).0001)
- 余民寧、陳柏霖、許嘉家（2010）：《從幽谷邁向顛峰之路——教師心理健康之研究（II）（計畫編號：NSC97-2410-H004-122-MY2）》。科技部補助專題研究計畫成果報告，科技部。<https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=1676459> [Yu, M.-N., Chen, P.-L., & Syu, J.-J. (2010). *The pathway from languishing to flourishing-The study of teachers' mental health (II)* (Report No. NSC97-2410-H004-122-MY2) (Grant). Ministry of Science and Technology. <https://www.grb.gov.tw/search/planDetail?id=1676459>]
- 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》，42，229-251。[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, 229-251.] <https://doi.org/10.6251/BEP.20090604>
- 李美蘭（2007）：《國小資深女性教師幸福感之質性研究》（未出版碩士論文），國立臺灣師範大學。[Lee, M.-L. (2007). *Qualitative research on the well-being of elementary senior female teachers* (Unpublished master's thesis). National Taiwan Normal University.]
- 李新民、鄭博真（2014）：〈國小教師品味能力對創新行為的影響：以組織創新氣氛為調節變項〉。《華醫社會人文學報》，30，21-46。[Lee, H.-M., & Jeng, B.-J. (2014). Effect of elementary school teachers' savoring on innovative behavior: Organizational innovation climate as moderating variable. *Journal of the Social Science and The Humanities*, 30, 21-46.]
- 林易萱、龔心怡（2017）：〈教師信念、專業承諾與班級經營效能比較之研究——以國高中新手與資深教師為例〉。《師資培育與教師專業發展期刊》，10（2），111-138。[Lin, Y.-H., & Kung, H.-Y. (2017). Teacher's belief, professional commitment and classroom management effectiveness: A comparison of novice and senior teachers in junior and senior high schools in Taiwan. *Journal of Teacher Education and Professional Development*, 10(2), 111-138.] <https://doi.org/10.3966/207136492017081002005>
- 周郡旂、陳嘉成（2016）：〈你累了嗎？影響國中兼任不同職務教師之角色壓力、社會支持與幸福感之實証分析〉。《臺中教育大學學報：數理科技類》，30（2），21-43。[Chou, C.-C., & Chen, C.-C. (2016). Are you tired? Empirical analysis of the relationships between role stress, social support and well-being of junior high school teachers serving as administrative staff in Taiwan. *Journal of National Taichung University: Mathematics, Science & Technology*, 30(2), 21-43.]
- 邱震濤（2009）：《品味能力對創造力、創新行為與脈絡績效的影響：組織氣候之調節效果》（未出版碩士論文），國立東華大學。[Chiu, N.-C. (2009). *The influence of savoring on creativity, innovation behavior and contextual performance: The moderating effect of organizational climate* (Unpublished master's thesis). National Dong Hwa University.]

- 張民杰（2009）：〈師資培育歷程外一章：一位國中初任代理教師的個案研究〉。《教育研究與發展期刊》，5（1），59–90。[Chang, M.-C. (2009). The alternative process of teacher education: A case study on a beginning and substitute teacher in junior high school. *Journal of Educational Research and Development*, 5(1), 59–90.]
- 教育部（2012）：《中華民國師資培育白皮書》。[Ministry of Education. (2012). *Republic of China publication of the teacher education white paper*.]
- 陳李綱（2015）：〈教師情緒智慧及心理健康研究〉。《教育科學期刊》，14（2），27–55。[Chen, L.-C. (2015). The study of emotional intelligence and positive mental health in school teacher. *The Journal of Educational Science*, 14(2), 27–55.]
- 陳柏霖（2018）：〈以全心學習為中介角色：僑生與本地生的生活目標與品味之關係〉。《教育與心理研究》，41（2），29–58。[Chen, P.-L. (2018). Mindful learning as a mediated: A comparative study on the relationship between life goals and savoring for overseas Chinese students and local students. *Journal of Education & Psychology*, 41(2), 29–58.] <https://doi.org/10.3966/102498852018064102002>
- 陳柏霖（2021）：〈以品味與七福 - 圓滿人生為中介：高齡者參與宗教活動與憂鬱情緒之關係〉。《教育與心理研究》，44（1），69–103。[Chen, P.-L. (2021). The savoring and seven blessing-flourishing as a mediation: A study of the relationships among the participate in religious activities, and depression in older adults. *Journal of Education & Psychology*, 44(1), 69–103.] <https://doi.org/10.3966/102498852021034401003>
- 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。[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.] <https://doi.org/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。[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.] <https://doi.org/10.3966/102498852017034001003>
- 陳柏霖、余民寧（2018）：〈圓滿人生量表測量恆等性考驗及其不同成年期之差異〉。《教育學刊》，50，69–109。[Chen, P.-L., & Yu, M.-N. (2018). Verifying the invariance of a measurement model for flourishing in life among adults of various ages. *Educational Review*, 50, 69–109.] <https://doi.org/10.3966/156335272018060050003>
- 陳柏霖、余民寧、洪兆祥（2019）：〈僑生與本地生的目標設定、全心學習、意志力及巔峰幸福之模型建構及其差異比較〉。《教育科學研究期刊》，64（2），131–160。[Chen, P.-L., Yu, M.-N., & Hung, C.-H. (2019). Comparative study on goal setting, mindful learning, volition, and flourishing among overseas Chinese students and local students: Comparison of structural models. *Journal of Research in Education Sciences*, 64(2), 131–160.] <https://doi.org/10.6209/>

JORIES.201906_64(2).0005

陳柏霖、洪兆祥、余民寧（2019）：〈成年早期與中期樣貌：全心學習、情緒創造、品味能力及圓滿人生之模型建構和其差異比較〉。《教育科學研究期刊》，64（4），207–239。[Chen, P.-L., Hung, C.-H., & Yu, M.-N. (2019). What does early and middle adulthood look like? A comparison of structural models on mindful learning, emotional creativity, capacity to savor, and flourishing life. *Journal of Research in Education Sciences*, 64(4), 207–239.] [https://doi.org/10.6209/JORIES.201912_64\(4\).0008](https://doi.org/10.6209/JORIES.201912_64(4).0008)

JORIES.201912_64(4).0008

陳國泰（2016）：〈國小新手與資深教師的國語科 PCK 之比較研究〉。《人文社會科學研究：教育類》，10（4），56–82。[Chen, K.-T. (2016). A comparative study of pedagogical content knowledge of novice and expert mandarin teachers from primary school. *NPUST Humanities and Social Sciences Research: Pedagogy*, 10(4), 56–82.] [https://doi.org/10.6618/HSSRP.2016.10\(4\)3](https://doi.org/10.6618/HSSRP.2016.10(4)3)

陳嘉慧、游森期（2019）：〈以社群網站進行正向品味介入：以臺灣大學生為例〉。《臺中教育大學學報：數理科技類》，33（2），31–47。[Chen, J.-H., & Yu, S.-C. (2019). Savoring intervention via social network sites: An example of Taiwan college students. *Journal of National Taichung University. Mathematics, Science & Technology*, 33(2), 31–47.]

黃蕙蓓、賴志峰（2015）：〈老師，你幸福嗎？——國民小學教師幸福感之個案研究〉。《學校行政》，95，182–204。[Huang, Y.-C., & Lai, C.-F. (2015). Are you happy, teachers?—A case study on well-being of elementary school teachers. *School Administrators*, 95, 182–204.] <https://doi.org/10.3966/160683002015010095010>

蔡亦倫、陳柏霖（2019）：〈以壓力因應策略為調節變項：僑生與本地生在生活壓力與心盛之關係〉。《教育與心理研究》，42（4），101–141。[Tsai, I.-L., & Chen, P.-L. (2019). Stress-coping strategies as a moderator: A study of overseas chinese students and local students on life stress and flourishing. *Journal of Education & Psychology*, 42(4), 101–141.] <https://doi.org/10.3966/102498852019124204004>

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

鄭曉楓、陳秀卿（2019）：〈探討毒品受刑人在品味團體課程之學習〉。《中華輔導與諮商學報》，55，161–195。[Cheng, H.-F., & Chen, H.-C. (2019). What drug offenders learn in the savoring group program. *Chinese Journal of Guidance and Counseling*, 55, 161–195.] <https://doi.org/10.3966/172851862019050055006>

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》。雙葉書廊。[Harn, P.-L., & Chen, P.-L. (2017). *Positive psychology theory and practice: A new vision of well-being life*. Yeh Yeh Book Gallery.]

鍾靜、洪振傑、吳茵慧（2003）：〈國小數學種子教師對其角色與任務之知覺〉。《國立臺北師

- 院學報：數理教育科技類》, 16 (2), 1–36。[Chung, J., Hong, Z.-J., & Wu, Y.-H. (2003). The perception of the seed teachers' roles and duties in elementary school mathematics. *Journal of National Taipei Teachers College*, 16(2), 1–36.]
- 顏國樑、徐美雯 (2012)：〈國中教師追求快樂取向、主觀幸福感與組織承諾關係之研究〉。《屏東教育大學學報：教育類》, 38, 93–126。[Yen, K.-L., & Hsu, M.-W. (2012). A study on the relationship among junior high school teachers' orientations to happiness, teachers' subjective well-being and teachers' organizational commitment. *Journal of Pingtung University of Education: Education*, 38, 93–126.]
- 羅寶鳳、陳麒 (2020)：〈初任教師工作困擾、教學效能與專業表現之研究〉。《教育科學研究期刊》, 65 (2), 37–71。[Lo, P.-F., & Chen, Q. (2020). Beginning teachers' job problems, teaching effectiveness, and professional performance. *Journal of Research in Education Sciences*, 65(2), 37–71.] [https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65\(2\).0002](https://doi.org/10.6209/JORIES.202006_65(2).0002)
- Ballantyne, J., & Zhukov, K. (2017). A good news story: Early-career music teachers' accounts of their “flourishing” professional identities. *Teaching and Teacher Education*, 68, 241–251. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.08.009>
- Baron, R. M., & Kenny, D. A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 1173–1182. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.51.6.1173>
- Berliner, D. C. (1987). Ways of thinking about students and classrooms by more and less experienced teachers. In J. Calderhead (Eds.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 60–83). Cassell Educational Limited.
- Berliner, D. C. (1994). *Expertise-The wonder of example performance*. ResearchGate. <https://www.researchgate.net/publication/246142254>
- Bryant, F. B. (1989). A four-factor model of perceived control: Avoiding, coping, obtaining, and savoring. *Journal of Personality*, 57, 773–797. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1989.tb00494.x>
- Bryant, F. B. (2003). Savoring Beliefs Inventory (SBI): A scale for measuring beliefs about savouring. *Journal of Mental Health*, 12, 175–196. <https://doi.org/10.1080/0963823031000103489>
- Bryant, F. B., Chadwick, E. D., & Kluwe, K. (2011). Understanding the processes that regulate positive emotional experience: Unsolved problems and future directions for theory and research on savouring. *International Journal of Wellbeing*, 1(1), 107–126. <https://doi.org/10.5502/ijw.v1i1.18>
- Bryant, F. B., Smart, C. M., & King, S. P. (2005). Using the past to enhance the present: Boosting happiness through positive reminiscence. *Journal of Happiness Studies*, 6, 227–260. <https://doi.org/10.1007/s10902-005-3889-4>
- Bryant, F. B., & Smith, J. L. (2015). Appreciating life in the midst of adversity: Savoring in relation to mindfulness, reappraisal, and meaning. *Psychological Inquiry*, 26, 315–321. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.1075351>
- Bryant, F. B., & Veroff, J. (2007). *Savoring: A new model of positive experience*. Psychology Press. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2015.1075351>

doi.org/10.4324/9781315088426

- Bryant, F. B., Yarnold, P. R., & Morgan, L. (1991). Type A behavior and reminiscence in college undergraduates. *Journal of Research in Personality*, 25, 418–433. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(91\)90031-K](https://doi.org/10.1016/0092-6566(91)90031-K)
- Carl, J. R., Fairholme, C. P., Gallagher, M. W., Thompson-Hollands, J., & Barlow, D. H. (2014). The effects of anxiety and depressive symptoms on daily positive emotion regulation. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 36, 224–236. <https://doi.org/10.1007/s10862-013-9387-9>
- Clarridge, P. B., & Berliner, D. C. (1991). Perceptions of student behavior as a function of expertise. *Journal of Classroom Interaction*, 26, 1–8.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, 542–575. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.95.3.542>
- 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. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Duan, W., & Xie, D. (2019). Measuring adolescent flourishing: Psychometric properties of flourishing scale in a sample of Chinese adolescents. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 37, 131–135. <https://doi.org/10.1177/0734282916655504>
- Emmons, R. A., & McCullough, M. E. (2003). Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84, 377–389. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.2.377>
- Gable, S. L., Reis, H. T., Impett, E. A., & Asher, E. R. (2004). What do you do when things go right? The intrapersonal and interpersonal benefits of sharing positive events. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87, 228–245. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.87.2.228>
- Gentzler, A. L., Morey, J. N., Palmer, C. A., & Yi, C. Y. (2013). Young adolescents' responses to positive events: Associations with positive affect and adjustment. *The Journal of Early Adolescence*, 33, 663–683. <https://doi.org/10.1177/0272431612462629>
- Gentzler, A. L., Ramsey, M. A., Yi, C. Y., Palmer, C. A., & Morey, J. N. (2014). Young adolescents' emotional and regulatory responses to positive life events: Investigating temperament, attachment, and event characteristics. *The Journal of Positive Psychology*, 9, 108–121. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.848374>
- Goodman, F. R., Disabato, D. J., Kashdan, T. B., & Kauffman, S. B. (2018). Measuring well-being: A comparison of subjective well-being and PERMA. *The Journal of Positive Psychology* 13, 321–332. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1388434>
- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2009, July 23–24). *What percentage of people in Europe are flourishing and what characterises them?* The OECD/ISQOLS Meeting “Measuring subjective well-being: An opportunity for NSOs?” Florence, Italy. <https://reurl.cc/19oNnKa>

- Huppert, F. A., & So, T. T. C. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicator Research, 110*, 837–861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
- Hurley, D. B., & Kwon, P. (2012). Results of a study to increase savoring the moment: Differential impact on positive and negative outcomes. *Journal of Happiness Studies, 13*, 579–588. <https://doi.org/10.1007/s10902-011-9280-8>
- Hurley, D. B., & Kwon, P. (2013). Savoring helps most when you have little: Interaction between savoring the moment and uplifts on positive affect and satisfaction with life. *Journal of Happiness Studies, 14*(4), 1261–1271. <https://doi.org/10.1007/s10902-012-9377-8>
- Jose, P. E., Lim, B. T., & Bryant, F. B. (2012). Does savoring increase happiness? A daily diary study. *Journal of Positive Psychology, 7*, 176–187. <https://doi.org/10.1080/17439760.2012.671345>
- Kahrilas, I. J., Smith, J. L., Siltan, R. L., & Bryant, F. B. (2020). Savoring the moment: A link between affectivity and depression. *The International Journal of Wellbeing, 10*(2), 19–36. <https://doi.org/10.5502/ijw.v10i2.779>
- 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*, 539–548. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.73.3.539>
- Keyes, C. L. M. (2005b). Chronic physical conditions and aging: Is mental health a potential protective factor? *Ageing International, 30*(1), 88–104. <https://doi.org/10.1007/BF02681008>
- Keyes, C. L. M., Shmotkin, D., & Ryff, C. D. (2002). Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*, 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
- Kong, L., & Chang, Y.-C. (2019). The effect of teachers' savoring on creative behaviors: Mediating effects of creative self-efficacy and aesthetic experience. *International Journal of Educational Methodology, 5*, 325–335. <https://doi.org/10.12973/ijem.5.3.325>
- Layous, K., Kurtz, J., Chancellor, J., & Lyubomirsky, S. (2018). Reframing the ordinary: Imagining time as scarce increases well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*, 301–308. <https://doi.org/10.1080/17439760.2017.1279210>
- Lyubomirsky, S. (2008). *The how of happiness: A scientific approach to getting the life you want*. Penguin.
- Meehan, M. P., Durlak, J. A., & Bryant, F. B. (1993). The relationship of social support to perceived control and subjective mental health in adolescents. *Journal of Community Psychology, 21*, 49–55. [https://doi.org/10.1002/1520-6629\(199301\)21:1<49::AID-JCOP22090210106>3.0.CO;2-1](https://doi.org/10.1002/1520-6629(199301)21:1<49::AID-JCOP22090210106>3.0.CO;2-1)
- Quoidbach, J., & Dunn, E. W. (2010). Personality neglect: The unforeseen impact of personal dispositions on emotional life. *Psychological Science, 21*, 1783–1786. <https://doi.org/10.1177/0956797610388816>
- Rahm, T., & Heise, E. (2019). Teaching happiness to teachers - development and evaluation of a training in subjective well-being. *Frontiers in Psychology, 10*, Article 2703. <https://doi.org/10.3389/>

[fpsyg.2019.02703](https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.035)

- Ramírez-Maestre, C., Correa, M., Rivas, T., López-Martínez, A. E., Serrano-Ibáñez, E. R., & Esteve, R. (2017). Psychometric characteristics of the Flourishing Scale-Spanish Version (FS-SV). The factorial structure in two samples: Students and patients with chronic pain. *Personality and Individual Differences, 117*, 30–36. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2017.05.035>
- Reis, H. T., Smith, S. M., Carmichael, C. L., Caprariello, P. A., Tsai, F.-F., Rodrigues, A., & Maniaci, M. R. (2010). Are you happy for me? How sharing positive events with others provides personal and interpersonal benefits. *Journal of Personality and Social Psychology, 99*, 311–329. <https://doi.org/10.1037/a0018344>
- Sandefur, J. T. (1982). What happens to the teacher during induction? In G. Hall (Ed.), *Beginning teacher induction: Five dilemmas* (pp. 41–46). Research and Development Center for Teacher Education, University of Texas.
- Schotanus-Dijkstra, M., Pieterse, M. E., Drossaert, C. H. C., Westerhof, G. J., de Graaf, R., ten Have, M., Walburg, J. A., & Bohlmeijer, E. T. (2015). What factors are associated with flourishing? Results from a large representative national sample. *Journal of Happiness Studies, 17*, 1351–1370. <https://doi.org/10.1007/s10902-015-9647-3>
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free.
- Seligman, M. E. P. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology, 13*, 333–335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55*, 5–14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Simmons, B., & Nelson, D. (2007). Eustress at work: Extending the holistic stress model. In D. Nelson & C. Cooper (Eds.), *Positive organizational behavior* (pp. 40–53). SAGE Publications.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*, 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>
- Smith, J. L., Bihary, J. G., O'Connor, D., Basic, A., & O'Brien, C. J. (2019). Impact of savoring ability on the relationship between older adults' activity engagement and well-being. *Journal of Applied Gerontology, 39*, 323–331. <https://doi.org/10.1177/0733464819871876>
- Smith, J. L., & Bryant, F. B. (2017). Savoring and well-being: Mapping the cognitive-emotional terrain of the happy mind. In M. D. Robinson & M. Eid (Eds.), *The happy mind: Cognitive contributions to well-being* (pp. 139–156). Springer International Publishing AG. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58763-9_8
- Smith, J. L., & Hollinger-Smith, L. (2015). Savoring, resilience, and psychological well-being in older adults. *Aging & Mental Health, 19*, 192–200. <https://doi.org/10.1080/13607863.2014.986647>
- Suddendorf, T., & Corballis, M. C. (2007). The evolution of foresight: What is mental time travel and is it unique to humans? *Behavioral and Brain Sciences, 30*, 299–351. <https://doi.org/10.1017/>

S0140525X07001975

- Swanson, H. L., O'Connor, J. E., & Cooney, J. B. (1990). An information processing analysis of expert and novice teachers' problem solving. *American Educational Research Journal*, 27, 533–556. <https://doi.org/10.3102/00028312027003533>
- Szondy, M., Martos, T., Szabó-Bartha, A., & Pütkösty, M. (2014). The reliability and validity of the Hungarian version of the abridged ways of savoring checklist. *Mental Health and Psychosomatics*, 3, 305–316. <https://doi.org/10.1556/mental.15.2014.3.10>
- Unruh, A., & Turner, H. E. (1970). *Supervision for change and innovation*. Houghton Mifflin.
- Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being. *Review of Educational Research*, 86, 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

收稿日期：2020年08月02日

一稿修訂日期：2020年08月03日

二稿修訂日期：2020年10月04日

三稿修訂日期：2021年12月10日

四稿修訂日期：2021年01月24日

五稿修訂日期：2021年04月06日

六稿修訂日期：2021年05月14日

接受刊登日期：2021年05月14日

Bulletin of Educational Psychology, 2022, 53(3), 587–616
National Taiwan Normal University, Taipei, Taiwan, R. O. C.

Savoring Strategies Moderate the Relationship between Junior High School Novice and Senior Teachers' Savoring Beliefs and Level of Flourishing in Life

Po-Lin Chen

Department of Counseling Psychology,
Chinese Culture University

Flourishing is a relatively new concept in positive psychology that considers hedonic and eudaimonic aspects of well-being. Although great emphasis has been placed on stress and burnout among school teachers, little attention has been given to these teachers' well-being. Savoring can be defined as an individual's strategy for directing their attention to positive experiences and regulating their positive feelings in response to positive events. Savoring is an effective regulation tactic characterized by the ability to focus on and exert control over the development, intensification, and sustainment of positive emotions. Bryant and Veroff (2007) proposed several cognitive and behavioral savoring strategies that are effective in enhancing and prolonging positive experiences, including sharing the experience with others (seeking out people with whom one can enjoy an event or report one's appreciation of the moment), behavioral expression (laughing or emoting), counting blessings (cultivating gratitude), self-congratulation (cultivating pride), memory building (purposefully attempting to remember the positive event), and sensory-perceptual sharpening (focusing on the physical sensations of a pleasant experience). Chen and Yu (2018) reviewed this study and proposed that a flourishing life is one that involves mercifulness (blessing positive emotions), playfulness (blessing engagement), peacefulness (blessing identifying meaning), respectfulness (blessing competent requirements), and cheerfulness (blessing an optimistic attitude). The main purpose of this study is to explore the relationships among beliefs about savoring, the capacity to savor, and a flourishing life in junior high school special and general education teachers.

Nine hundred eighty-nine junior high school teachers were recruited to participate in a series of web-based and paper-based surveys. Novice ($n = 207$) and senior junior high school teachers ($n = 413$) participated in this study. The initial sample comprised 822 women (83.1%) and 167 men (16.9%). The educational levels of participants included university ($n = 426$, 43.1%) and graduate levels ($n = 563$, 56.9%). The major measurements for this study were the "Savoring Beliefs Inventory," the "Ways of Savoring Checklist," and the "Flourishing Life Scale." The Savoring Beliefs Inventory is a 9-item self-report measure designed to assess the extent to which individuals savor positive experiences. Savoring is a multidimensional construct that contains three subscales: anticipation, reminiscing, and in-the-moment savoring. However, only total scores were calculated in this study. Furthermore, a shortened version (18 items) of the Ways of Savoring Checklist was used. We developed the shortened version by selecting three highly loading items from each of the six savoring subscales proposed by Bryant and Veroff (2007). The six savoring dimensions evaluated sharing with others, memory building, self-congratulation, behavioral expression, making downward comparisons, and sensory-perceptual sharpening. A shortened version (23 items) of the Flourishing Life Scale (FLS; adapted from Chen & Yu, 2018) was also used. We developed the shortened version by selecting three highly loading items from each of the five savoring subscales proposed by Chen and Yu (2018). The five flourishing life dimensions evaluated mercifulness (positive emotions), playfulness (engagement), peacefulness (identifying meaning), respectfulness

(adequate guidelines), and cheerfulness (an optimistic attitude). The moderating effects of capacity to savor were tested using a hierarchical multiple regression analysis according to the steps of Baron and Kenny's (1986) moderating model. To reduce the occurrence of multicollinearity problems, standard z-scores were used. Details on the data analyses are provided in the findings.

The results demonstrated the following: (1) The average scores of senior teachers were significantly higher than those of novice teachers for "flourishing life," "mercifulness (blessing positive emotions)," "playfulness (blessing engagement)," "harmony (blessing identifying meaning)," "respectfulness (blessing competent requirements)," and "optimism (blessing an optimistic attitude)." The literature has indicated that adults in late adulthood have higher scores for "flourishing life," "mercifulness (blessing positive emotions)," and "playfulness (blessing engagement)" than those in other stages of adulthood do (Chen & Yu, 2018). Because potential differences are present in flourishing life for various stages of adulthood, the results cannot be completely analogized to teachers. However, the findings of this study indicate that, for senior teachers, their seniority provides them with a better understanding of their living environment; as their seniority and age increase, their level of flourishing in life increases. Previously, research indicated that the well-being of senior female teachers in primary schools increased with their age, maturity, and accumulation of teaching experience, which enabled them to achieve a flourishing life (Lee, 2007). By comparison, novel teachers scored higher than senior teachers in "expectation," "memory," "savoring strategies," "sharing with others," and "behavioral expression." Savoring beliefs included not only feelings of pleasure but also feelings of anticipation and recollection. This process promotes, supports, and enhances successful experiences; that is, it involves appreciation and enjoyment of positive experiences. When novice teachers begin teaching with positive feelings or experiences (such as savoring beliefs and strategies), their positive teaching experience can last longer. Even when negative events occur, such teachers can adopt effective coping methods, thus weakening the negativity of the experiences and the subsequent negative feelings, which enables them to understand and adapt to the variability of educational work. (2) The savoring strategies of senior teachers and other factors (behavioral expression, memory building, self-congratulation, sensory-perceptual sharpening, and making downward comparisons) played a moderating role in the relationship between savoring beliefs and flourishing life. Senior teachers express positive emotions, store interesting experiences or activities for future recollection, and remind themselves that achieving the status of senior teachers was difficult. They can compare their own feelings with those of others and, in doing so, have positive experiences, which play a moderating role in the relationship between savoring beliefs and flourishing life. Furthermore, when senior teachers strengthen their perceptual strategies, they can attempt to stop or slow the passing of positive events. The ability to block one type of sensory perception to strengthen other sensory perceptions plays a moderating role in the relationship between savoring beliefs and flourishing life. However, for the interactions of savoring strategies, teachers with high-level savoring strategies (including constructing memories, making downward comparisons, and sensory-perceptual sharpening) are inferior to those with low-level savoring strategies (including constructing memories, inferior accumulation of memories, and sensory-perceptual sharpening) when both have a low level of savoring beliefs. However, when senior teachers have low-level savoring beliefs, those with a high level of self-congratulation are more likely to use self-congratulation than those with low level of self-congratulation, whereas groups with either high-level or low-level behavioral expression are less likely to use this strategy. These results indicate that senior teachers with low-level savoring beliefs use high-level and low-level savoring strategies differently according to the extent to which they have a flourishing life, with higher level savoring strategies leading to a more flourishing life. However, "sharing" does not play a moderating role in the relationship between savoring beliefs and flourishing life. This indicates that senior teachers are less likely to seek out partners to share their experiences with and to tell others of the significance of positive experiences to them. (3) Although savoring strategies are not the most important factor for novice teachers, novice teachers have higher levels of "sharing with others" and "behavioral expression" than senior teachers do. These two strategies do not have a moderating effect on the relationship between savoring beliefs and flourishing life. However, these results indicate that, in the early stages of teaching, teachers can more easily handle teaching problems if they have someone to share and explain the significance of experiences with and to whom they can express positive emotions outside of work.

Regarding the limitations of this study, although novice and senior teachers can be further divided into different stages of teaching, only seniority was used in this study. In future studies, teachers should be asked to provide their length of service to enable a more detailed analysis. In addition, the reliability of the Savoring Beliefs Scale used in this study and the factor loads of some items are low, indicating that a large measurement error may be present in the results and this scale requires revision.

Furthermore, future studies should include junior high school teachers from different teaching disciplines and indicate whether the teachers are required to also complete administrative work, both of which may influence teachers' emotions. In future studies, longitudinal studies should be completed to track the changes in teachers' savoring beliefs, savoring strategies, and flourishing in life.

Keywords: savoring beliefs, savoring strategies, flourishing life, senior teachers, novice teachers