

國立台東大學特殊教育學系碩士在職專班
碩士論文

指導教授：王明泉 博士

程鈺雄 博士

國民中小學特殊教育教師社會支持與
工作壓力之調查研究

研 究 生：林君蓉 撰

中華民國九十八年八月

附件十二

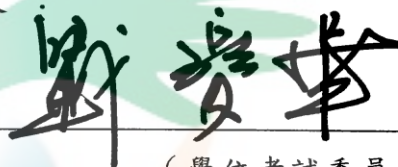
國立台東大學
學位論文考試委員審定書
系所別：特殊教育研究所

本班 林君蓉 君

所提之論文 國民中小學特殊教育教師社會支持與工作壓力之調查研究

業經本委員會通過合於 ☒ 碩士學位論文 條件
☐ 博士學位論文

論文學位考試委員會



(學位考試委員會主席)



(指導教授)

論文學位考試日期：98 年 8 月 10 日

國立台東大學

附註：1. 一式二份經學位考試委員會簽後，送交系所辦公室及註冊組或進修部存查。

2. 本表為日夜學制通用，請依個人學制分送教務處或進修部辦理。

博碩士論文授權書

本授權書所授權之論文為本人在 國立臺東大學 特殊教育 系(所)
組 九十八 學年度第 暑期 學期取得 碩 士學位之論文。

論文名稱：國民中小學特殊教育教師社會支持與工作壓力之調查研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授權予下列單位：

同意	不同意	單 位
☐	☒	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館
☐	☒	與本人畢業學校圖書館簽訂合作協議之資料庫業者

得不限地域、時間與次數以微縮、光碟或其他各種數位化方式重製後散布發行或上載網站，藉由網路傳輸，提供讀者基於個人非營利性質之線上檢索、閱覽、下載或列印。

☒同意 ☐不同意 本人畢業學校圖書館基於學術傳播之目的，在上述範圍內得再授權第三人進行資料重製。

本論文為本人向經濟部智慧財產局申請專利(未申請者本條款請不予理會)的附件之一，申請文號為：_____，請將全文資料延後半年再公開。

公開時程

立即公開	一年後公開	二年後公開	三年後公開
			☒

上述授權內容均無須訂立讓與及授權契約書。依本授權之發行權為非專屬性發行權利。依本授權所為之收錄、重製、發行及學術研發利用均為無償。上述同意與不同意之欄位若未勾選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：王明新 (親筆簽名)

研究生簽名：林君蓉 (親筆正楷)

學 號：1996019 (務必填寫)

日 期：中華民國 98 年 8 月 _____ 日

1. 本授權書 (得自 <http://www.lib.nttu.edu.tw/theses/> 下載) 請以黑筆撰寫並影印裝訂於書名頁之次頁。

2. 依據 91 學年度第一學期一次教務會議決議：研究生畢業論文「至少需授權學校圖書館數位化，並至遲於三年後上載網路供各界使用及校內瀏覽。」

授權書版本: 2008/05/29

謝 誌

在離開校園生活多年後還能重溫當學生的樂趣，是再幸福不過的事！於碩士專班求學過程中，感謝系上所有任課教師的用心，竭盡所能讓學生們在有限的時間內得到最大的學習效果。而在撰寫學位論文的過程中，首要感謝指導教授王明泉老師及程鈺雄老師，以幽默又極富耐心的方式，解決我的困惑、讓思路更加清晰，方得以窺探學術殿堂之一隅。也要由衷地感謝屏東教育大學戰寶華所長，於口試過程中的細心指正，讓論文能更加充實及完備。

感謝所有曾經幫助問卷填寫及寄送的教育先進們，特別是育欣、翠紋、惠娟、容孜、怡玟、文琇等老師們，二話不說地提供協助，讓問卷得以順利發放及回收！

在求學過程中，感謝所有同學及學長姐們的鼓勵，特別是雅文、依秀、芳玲及學姐梨蓉，於課業上及生活上的分享、打氣，有了妳們，讓我的碩士求學過程更加多采多姿！

感謝凱女團的姐妹們—雅淇、淨瑩及玉芬，有妳們的支持與陪伴，讓我能支撐到最後！以及亦師亦友的好友們秀真、淑靜、及怡蓉，總是不厭其煩地聽我訴苦及細心開導，讓我得以度過人生的關鍵時刻！

最後，要感謝我至親的家人們，爸媽於求學期間無怨無悔的包容，讓我無後顧之憂地完成學業；大姐、二姐們永遠是我緊急時刻的救火隊；特別是 Muffin，沒有妳，就沒有這篇論文的誕生！

謹以此篇論文，獻給所有關心我的親人、師長、朋友及同學們！

君蓉于台東

九十八年夏

國中小特教教師社會支持與工作壓力 之調查研究

林君蓉

國立台東大學特殊教育學系碩士在職專班

摘 要

本研究旨在探討國中小特教教師社會支持與工作壓力之間的關係。以問卷調查法蒐集資料，研究樣本來自台中縣、台中市、彰化縣及南投縣693位國中小特教教師，研究工具為「國民中小學特殊教育教師社會支持及工作壓力量表」，所得資料以描述統計、獨立樣本t考驗、單因子變異數分析、Pearson 積差相關及多元逐步迴歸等方法進行統計分析。本研究得到八點結論：

- 一、國中小特教教師所獲得的社會支持屬中高程度。
- 二、國中小特教教師感受到的工作壓力屬中低程度。
- 三、背景變項為女性、30歲以下、已婚、特教年資3年以下、特殊教育系所組、國小、兼任行政、學校班級數25-48班者，於社會支持部分層面上有顯著差異。
- 四、學歷、任教班級、是否在職進修等個人背景變項於社會支持各層面及整體社會支持層面上均無顯著差異。

五、背景變項為 30 歲以下、未婚、大學學歷、任教年資 4-6 年、特殊教育系所組、國小、啟智班者，於工作壓力部分層面上有顯著差異。

六、性別、擔任職務、學校規模、在職進修等個人背景變項於工作壓力各層面及整體工作壓力層面上均無顯著差異。

七、一般支持、整體社會支持與工作壓力有顯著負相關。

八、一般支持是國民中小學特殊教育教師工作壓力的最佳預測變項。

關鍵詞：國中小特教教師、社會支持、工作壓力

The Investigate Research of Social Support and Job Stress for Special Education Teachers in Junior High School and Elementary School

Lin , Chun – Jung

Abstract

The purpose of this study was to discuss the relationship between social support and job stress among special education teachers in junior high school and elementary school. The data was collected by questionnaire survey and the samples were from 693 junior high school and elementary school special education teachers in Taichung city, Taichung county, Changhua county and Nantou county. The research tool was “Scale of Social Support and Job Stress Among Special Education Teacher in Junior High School and Elementary School ” , and the results were analyzed by descriptive statistics, t-test, one-way ANOVA and Multiple Stepwise Regression, Pearson product-moment correlation and multi-dimensional research framework. 8 conclusions were found in this research:

1. The social support level received by junior high school and elementary school special education teachers was middle-high in scale.
2. The job stress level received by junior high school and elementary school special education teachers was middle-low in scale.
3. According to personal backgrounds female, under 30 years old, married, under 3 years teaching experience, special education department, elementary school, taking administration job, under 25-48 class numbers...and so on, parts of the social support shows significant difference.
4. According to personal backgrounds such as education degree, teaching class, and taking in job training... and so on, all the social support parts showed no significant difference.
5. According to personal backgrounds such as under 30 years old, unmarried, university diploma, special education department, 4-6 years

- teaching experience, elementary school, special education class...and so on, parts of the job stress shows significant difference.
6. According to personal backgrounds such as gender, positions, school size, taking in job training... and so on, all the job stress parts showed no significant difference.
 7. General support and whole social support showed significant negative correlation to job stress.
 8. General support is the best prediction of the job stress among special education teachers in junior high school and elementary school.

Keyword: special education teacher 、 social support 、 job stress



目 次

第一章 緒論

第一節 研究動機	1
第二節 研究目的、待答問題與研究假設	3
第三節 名詞釋義	5
第四節 研究範圍與研究限制	6

第二章 文獻探討

第一節 社會支持的涵義及相關研究	8
第二節 壓力涵義與理論模式	29
第三節 工作壓力的涵義、理論與相關研究	41
第四節 社會支持與工作壓力相關之研究	60

第三章 研究設計

第一節 研究設計	62
第二節 研究對象	63
第三節 研究工具	63
第四節 實施程序	67
第五節 資料處理	68

第四章 研究結果

第一節 樣本基本資料之描述性分析-----	70
第二節 國中小特教教師社會支持及工作壓力的現況分析----	72
第三節 不同背景變項的國中小特教教師在社會支持與工作 壓力之差異分析-----	78
第四節 國中小特教教師社會支持與工作壓力之相關分析---	106
第五節 國中小特教教師的背景變項及社會支持對工作壓力 的預測分析-----	107

第五章 建議與討論

第一節 建議-----	115
第二節 討論-----	118

參考文獻

中文部分-----	122
英文部分-----	127

附錄

附錄一 國民中小學特殊教育教師社會支持及工作壓力調查問卷 -----	136
附錄二 工作壓力量表使用同意書-----	141
附錄三 社會支持量表使用同意書-----	142

表 次

表 2-1 國內外學者對社會支持的定義	10
表 2-2 社會支持可能的正負面效應	17
表 2-3 國內外關於社會支持類型的研究	20
表 2-4 國內外研究者對社會支持來源之整理表	22
表 2-5 個人背景變項與社會支持關係之研究比較表	28
表 2-6 國內外研究者對壓力之定義	31
表 2-7 國內外研究者對教師工作壓力之定義	42
表 2-8 國內對教師工作壓力來源之研究	49
表 2-9 個人背景變項與工作壓力關係之研究比較表	58
表 3-1 社會支持量表之信度分析摘要表	65
表 3-2 特殊教育教師工作壓力量表各因素之信度	67
表 4-1 有效樣本基本資料統計摘要表	71
表 4-2 國中小特教教師社會支持現況摘要表	73
表 4-3 國中小特教教師工作壓力現況分析	74
表 4-4 國中小特教教師工作壓力感受排序	75
表 4-5 不同性別之國中小特教教師於社會支持各層面的 t 考驗	78

表 4-6 不同年齡之國中小特教教師於社會支持各層面的單因子 變異數分析-----	79
表 4-7 不同婚姻狀況之國中小特教教師於社會支持各層面的 t 考驗-----	80
表 4-8 不同學歷之國中小特教教師於社會支持各層面的單因子 變異數分析-----	81
表 4-9 不同特教年資之國中小特教教師於社會支持各層面的 單因子變異數分析-----	81
表 4-10 不同特教背景之國中小特教教師於社會支持各層面的 單因子變異數分析-----	82
表 4-11 不同任教階層之國中小特教教師於社會支持各層面的 t 考驗-----	83
表 4-12 不同任教班級類型之國中小特教教師於社會支持各層面的 單因子變異數分析-----	84
表 4-13 擔任不同職務之國中小特教教師於社會支持各層面的 單因子變異數分析-----	85
表 4-14 不同學校規模之國中小特教教師於社會支持各層面的 單因子變異數分析-----	86
表 4-15 是否在職進修之國中小特教教師於社會支持各層面的 t 考驗-----	87

表 4-16 不同性別之國中小特教教師於工作壓力各層面的	
t 考驗-----	88
表 4-17 不同年齡之國中小特教教師於工作壓力各層面的單因子	
變異數分析-----	88
表 4-18 不同婚姻狀況之國中小特教教師於工作壓力各層面的	
t 考驗-----	89
表 4-19 不同學歷之國中小特教教師於工作壓力各層面的單因子	
變異數分析-----	90
表 4-20 不同特教年資之國中小特教教師於工作壓力各層面的	
單因子變異數分析-----	91
表 4-21 不同特教背景之國中小特教教師於工作壓力各層面的	
單因子變異數分析-----	92
表 4-22 不同任教階層之國中小特教教師於工作壓力各層面的	
t 考驗-----	93
表 4-23 不同任教班級類型之國中小特教教師於工作壓力各層面的	
單因子變異數分析-----	94
表 4-24 擔任不同職務之國中小特教教師於工作壓力各層面的	
單因子變異數分析-----	95
表 4-25 不同學校規模之國中小特教教師於工作壓力各層面的	
單因子變異數分析-----	96

表 4-26 是否在職進修之國中小特教教師於工作壓力各層面的 t 考驗-----	97
表 4-27 不同背景變項之國中小特教教師在社會支持間的差異 情形-----	101
表 4-28 不同背景變項之國中小特教教師在社會支持間的差異 情形-----	105
表 4-29 國中小特教教師社會支持與工作壓力之積差相關係數---	106
表 4-30 背景變項及社會支持各因素對管教學生壓力之多元逐步 迴歸分析摘要-----	108
表 4-31 背景變項及社會支持各因素對工作條件壓力之多元逐步 迴歸分析摘要-----	108
表 4-32 背景變項及社會支持各因素對時間運用壓力之多元逐步 迴歸分析摘要-----	109
表 4-33 背景變項及社會支持各因素對社會支持壓力之多元逐步 迴歸分析摘要-----	110
表 4-34 背景變項及社會支持各因素對角色壓力之多元逐步迴歸 分析摘要-----	110
表 4-35 背景變項及社會支持各因素對工作壓力總分之多元逐步 迴歸分析摘要-----	111

圖 次

圖 2-1	社會支持的效果模式-----	17
圖 2-2	壓力的刺激型模式-----	34
圖 2-3	壓力的反應型模式-----	35
圖 2-4	壓力的互動型模式-----	36
圖 2-5	生物心理社會模式-----	37
圖 2-6	「個人-環境相適」模式-----	39
圖 2-7	壓力循環理論模式-----	40
圖 2-8	Kyriacou 與 Sutcliffe(1978) 的教師工作壓力模式----	46
圖 2-9	Tellenback, Brenner 與 Lofgren 的教師工作壓力模式-	47
圖 2-10	Moracco 與 Mcfadden 的教師工作壓力模式-----	48
圖 3-1	研究架構圖-----	62

第一章 緒論

本章首先陳述本研究的動機，並依據研究動機提出研究目的、待答問題與研究假設，再針對本研究重要名詞進行解釋，最後說明本研究的範圍與限制。

第一節 研究動機

現代化國家推行實施特殊教育的現況，是一個國家是否進步文明的指標。我國特殊教育的發展，近一、二十年來在各界的努力之下，不僅法令規章日趨充實，體制規模也日漸完備；特殊教育法已於九十三年六月再度修正公佈，不但特殊學生的教育權利獲得明確的保障，對特殊教育發展有依據，其中與特殊教育教師有關的修正條文如下：

1. 設立專責行政單位及相關支援單位。
2. 特殊教育義務化與零拒絕。
3. 回歸主流、最少限制的教育環境。
4. 教學個別化。
5. 相關團隊服務。
6. 家長權責明確化。

在這些條文中，每每需要特教教師的配合執行，例如零拒絕政策，有很多重度、極重度的學生都已從機構、特殊學校回到一般中小學，這些學生在生活照顧與復健，都必須仰賴教師提供協助與指導。在教學上，除了必須面對學生的極大差異、設計適用的教材教具以備教學所需，更必須擔任普通班教師諮詢特教相關事務的對象、扮演專業團隊人員與家長的橋樑、進行轉銜工作、提供家長諮詢輔導……等等，有時真恨不得自己有數個分身，方能將每件事做到盡善盡美。

吳俊容（2002）以公立國民小學特殊班與普通班的教師為研究對象，指出台

灣中部地區（台中縣、台中市、彰化縣、南投縣），特殊教育教師的壓力是介於「輕微壓力」和「有些壓力」之間。詹美春（2003）在九十年特殊教育法修正案實施後，以台灣地區公立國民小學特殊教育教師為研究對象，結果指出國小特教老師整體工作壓力為中等程度，而感受到的最大工作壓力是「要花費時間和心思準備上級評鑑的資料」。而吳淑妙(2007)針對高雄市國小特殊教育教師進行的研究顯示，高雄市國小特教教師在整體工作壓力的感受上，屬於中等程度以上。其中以「社會支持」的工作壓力感受最大，其餘排序為：工作條件、時間運用、管教學生、角色壓力。

若非兼任行政工作的特教教師，更是一早進了教室便忙於處理教學及學生事務，少有機會與學生、家長、特教教師夥伴等以外同仁接觸，於學校人際網絡常較普通班教師來得小，若特教教師面臨壓力情境時，尋求外界之支持協助時勢必得更費心。就教師本身而言，社會支持是一種人際交流（House, 1981）。社會支持著重於人際互動層面，和整體社會網絡交流，用不同的接收支持方式來滿足心理、物質上的需求(陳宇杉，2004)。因此特教班教師若能從社會活動中獲得支持與協助，對其工作壓力的減緩、提升教學熱忱及教學效能應具有正向的作用。

國內外教育領域針對「社會支持」進行的研究大多就其與工作壓力、職業倦怠、身心健康或工作滿意度探討其相關性，而研究結果大多也顯示，若能適時獲得有效的社會支持，將可降低或緩和個體之工作壓力與職業倦怠所帶來的負面影響，並能提升工作滿意度，改善身心健康（林玟玟，1992；吳宗立，1993；劉威德，1994；張郁芬，2001；謝菊英，2002；李新民，2004；劉妙真，2004；黃麗君，2007）。

王薇鈴(2008)的研究顯示，國小導師若來自於同事、行政、家長的壓力越大，其工作熱忱越低；林忻慧(2008)亦指出，國中小特教教師之「教學管理壓力」對教學效能具有負向的預測力；可知若教師的工作壓力越低，則工作熱忱及教學效能皆越高，若研究者能發現特教教師之社會支持與工作壓力之間的關係，則可進

一步將社會支持做為改善工作壓力的媒介。

然而目前於教育人員領域關於社會支持的研究中，有以國中小普通班教師為研究對象者(關美華，2000；張郁芬，2001；吳宗立，1993；劉威德，1994)、有以幼教教師為研究對象者(林佳蓉，2002；李新民，2004；劉妙真，2004)、也有以國中輔導教師為研究對象者(張佩娟，2004；黃麗君，2007)、更有以校長為研究對象者(李玉惠，1998；謝菊英，2002；鄭秀麵，2007)，以特殊教育教師為對象者進行之研究實為罕見(陳宇杉，2004)。

綜上所述，本研究將以國民中小學特殊教育教師為研究對象，針對其社會支持與工作壓力進行現況之調查研究，同時分析兩者之間的關係，期望能就研究的發現，提供特殊教育教師工作上及生活上的建議，以幫助特殊教育教師能經營良好的社會支持網絡，有效控制工作壓力引起的負面影響，以提昇教學及生活品質。

第二節 研究目的、待答問題與研究假設

一、研究目的

本研究旨在探討國民中小學特殊教育教師(以下稱國中小特教教師)之社會支持及工作壓力間的關係，並提出建議供國中小特教教師及教育行政機構參考。基於上述，提出本研究之研究目的如下：

- (一)了解國中小特教教師之社會支持及工作壓力的現況。
- (二)比較不同背景變項之國中小特教教師於社會支持及工作壓力的差異。
- (三)探討國中小特教教師於社會支持與工作壓力間的關係。
- (四)分析國中小特教教師之背景變項及社會支持對其工作壓力的預測作用。

二、待答問題與研究假設

依據前述之研究目的，可列出本研究之待答問題及研究假設如下：

(一)國中小特教教師的社會支持現況為何？

(二)國中小特教教師的工作壓力現況為何？

(三)不同背景變項的國中小特教教師，於社會支持方面是否有所差異？

(三)-1.不同性別之國中小特教教師，社會支持有差異。

(三)-2.不同年齡之國中小特教教師，社會支持有差異。

(三)-3. 不同婚姻狀況之國中小特教教師，社會支持有差異。

(三)-4.不同教育程度之國中小特教教師，社會支持有差異。

(三)-5.不同特教背景之國中小特教教師，社會支持有差異。

(三)-6.不同特教年資之國中小特教教師，社會支持有差異。

(三)-7.不同任教階層之國中小特教教師，社會支持有差異。

(三)-8.不同任教班級類別之國中小特教教師，社會支持有差異。

(三)-9.不同任教職務之國中小特教教師，社會支持有差異。

(三)-10.不同學校規模之國中小特教教師，社會支持有差異。

(三)-11.有無在職進修之國中小特教教師，社會支持有差異。

(四)不同背景變項的國中小特教教師，於工作壓力方面是否有所差異？

(四)-1. 不同性別之國中小特教教師，工作壓力有差異。

(四)-2. 不同年齡之國中小特教教師，工作壓力有差異。

(四)-3. 不同婚姻狀況之國中小特教教師，工作壓力有差異。

(四)-4. 不同學歷之國中小特教教師，工作壓力有差異。

(四)-5. 不同特教背景之國中小特教教師，工作壓力有差異。

(四)-6. 不同特教年資之國中小特教教師，工作壓力有差異。

(四)-7. 不同任教階層之國中小特教教師，工作壓力有差異。

- (四)-8. 不同任教班級類別之國中小特教教師，工作壓力有差異。
- (四)-9. 不同任教職務之國中小特教教師，工作壓力有差異。
- (四)-10. 不同學校規模之國中小特教教師，工作壓力有差異。
- (四)-11. 有無在職進修之國中小特教教師，工作壓力有差異。
- (五)國中小特教教師之社會支持與工作壓力是否有相關存在？
- (五)-1. 國中小特教教師之社會支持與工作壓力之間有顯著相關。
- (六)國中小特教教師之背景變項及社會支持對其工作壓力的預測力為何？
- (六)-1. 國中小特教教師之社會支持對其工作壓力有顯著的預測作用。

第三節 名詞釋義

茲將本研究重要名詞解釋如下：

一、國民中小學特殊教育教師

本研究所指之國中小特教教師，為九十七學年度服務於台中縣、台中市、彰化縣、南投縣之公立國民中小學擔任身心障礙類班級，含智障集中式、視障集中式、聽障集中式、多障集中式、不分類身障資源班、視障巡迴輔導、自閉症巡迴輔導、不分類巡迴輔導、聽障巡迴輔導、聽語障巡迴輔導、並若巡迴輔導、情緒與行為障礙巡迴輔導、情緒障礙巡迴輔導、自閉症暨情障巡迴輔導、在家教育巡迴輔導等(教育部特殊教育通報網，2008)之專任教師。

二、社會支持

社會支持是指，個人於日常生活中面臨具有壓力的情境時，其家人、朋友或重要他人所提供的不同形式之支持與援助(Caplan, 1974)。社會支持的形式，可以

是實質性的協助、情緒性或訊息性的協助，不論其社會支持的形式為何，主要接傳達了個體被關心的訊息。

本研究所界定之社會支持，係指受試者在陳宇杉(2004)編製之「國民小學身心障礙資源班教師教學狀況調查問卷」中第三部分「社會支持量表」所測得的分數。其中包括一般支持(行政人員、學生家長)、家人支持(父母、配偶、手足、子女、親戚等)、同儕支持(同事、朋友等)、專業支持(諮商員、社工人員、宗教人員、心理輔導機構、社會機構等)等四個層面(陳宇杉，2004)。得分越高代表所獲得的社會支持越高，得分越低則代表所獲得的社會支持越少。

三、教師工作壓力

工作壓力是指個人與工作環境交互作用下，產生生理或心理的緊張狀態(黃麗君，2007)。國中小特教教師的工作壓力多來自於學生個別差異甚大、成就感低、繁雜的文書工作、在學校中被孤立、工作不受肯定等。

本研究係採用詹美春(2003)所編製之「特教教師工作壓力量表」，其將國中小特教教師的壓力來源分為「管教學生的壓力」、「工作條件的壓力」、「時間運用的壓力」、「社會支持的壓力」、「角色的壓力」等五個因素。以受試者的得分表示其工作壓力程度，得分越高，表示所知覺的工作壓力越大，得分越低，表示所知覺的工作壓力越小。

第四節 研究範圍與研究限制

一、研究範圍

本研究之研究範圍如下：

(一)就對象方面

本研究之研究對象，其母群體為九十七學年度「教育部特殊教育通報網」之統計資料，以台中縣、台中市、南投縣、彰化縣等中部地區四個縣市之公立國民中小學身心障礙類特殊教育班級教師為對象，其中不包括國立特殊教育學校之國中部及小學部教師。

(二)就內容方面

本研究重點在探討國中小特教教師之社會支持與工作壓力的現況及其相關與預測情形。

二、研究限制

(一)研究設計的限制

1. 本研究主在探討特教教師之社會支持與工作壓力的現況、相關及預測部分，故無法推論變項間的因果關係。
2. 研究採問卷調查法，以教師自陳方式填答，因此受試者可能因社會期望或個人情緒、態度而對問卷作答有所保留，以致問卷未能真實測量，產生誤差。

(二)研究變項的限制

本研究之背景變項僅包括性別、年齡、婚姻狀況、學歷、特教背景、特教年資、教學總年資、任教階層、任教班級類別、任教職務、學校規模、有無進修等十一項，以對特教教師的社會支持及工作壓力進行研究，因此研究結果僅針對以上變項逐一說明，無法推論至其他變項。

第二章 文獻探討

本研究旨在探討國民中小學特殊教育教師之社會支持與工作壓力的現況。本章分析社會支持與工作壓力的相關文獻，共分為四節：第一節為社會支持的涵義、理論基礎及相關研究，第二節為壓力的涵義及理論模式，第三節為教師工作壓力的涵義、理論及相關研究，第四節為社會支持與工作壓力之相關研究。

第一節 社會支持的涵義、理論基礎及相關研究

一、社會支持的涵義

韋氏字典中將支持定義為『提昇協助行為或過程』；將社會支持視為『支撐身心平衡寧靜的一種力量，它能促進全體生存與維護健康。』一般所謂的社會支持包含了兩個概念即「社會」和「支持」。「社會」指個人所處的社會環境；「支持」指情感上的支持、工具上的支持、訊息上的支持、評價上的支持、陪伴上的支持、實質上的支持及回饋等（單小琳，1990；張郁芬，2001；劉妙真，2003）。

社會支持的概念最早出現於法國社會學大師Durkheim在1958年的「自殺」的研究文獻中，認為自殺的比率與親密社會關係(close social ties)的缺乏有密切的關係，爾後社會學家開始重視對密切社會關係的探討。爾後更有學者如Park、Burgess及Mckenzie提出社會網路(social networks)的概念，形成後來對於社會支持概念研究的理論基礎(關美華，2000)。Caplan與Cassel兩人於1974年提出了社會支持(social support)的概念，它是一種持續與其他個體、網路、團體或組織產生社會互動的體系，所以支持系統不但提供個體回饋他人的機會，且使人們在其身處的社會環境中具有影響力(Caplan, 1974)。

井敏珠(1992)將社會支持的概念分為三個重要的部分：支持網絡的資源(support network resources)、支持的行為(support behavior)、支持的評估(support appraisals)，分述如下：

(一)支持網絡的資源

支持網絡是可以幫助個人處理需求達成目標的社會網絡，這個網絡可以提供特別支持，如：情緒的、實用的、經濟的、忠告及引導的、評估的、社會性的資源。

(二)支持的行為

支持的行為是有意的盡力去幫助一個人的特別行為，這種行為是主動的或應請求的，提供上述支持網絡中的各種資源，支持行為可能產生多種結果，不一定都是有幫助的，有時也許會有負面的效果。

(三)支持的評估

社會支持的評估是個體對他所獲得的支持性關係和支持性行為做價值評量。評估可以採取許多種形式，包括評價滿意、情緒性關懷、期望或親密關係、及一種接觸、歸屬、信任的感覺，也可以是整體性的評價個人關係的整個支持網絡，或集中於支持網絡關係中某個特別的層面，如配偶、同事或朋友，或集中在一種特別的支持方式，如情緒的或實用的支持之評估。

在Caplan之後，國內外關於社會支持的研究相當多，用來說明社會支持這個概念的名詞也非常多，如社會結合(social bonds)、社會網絡(social network)、或是有意義的社會接觸(meaningful social contact)等(張郁芬，2001)。

自 Caplan 提出社會支持的概念之後，國內外關於社會支持的研究逐年增加，用以說明社會支持的名詞也非常多，如社會結合 (social bonds)、社會網路 (social network) 或是有意義的社會接觸 (meaningful social contact) 等 (宋麗玉，2002)。

茲整理列舉國內外學者對社會支持定義所做解釋表 2-1：

表 2-1 國內外研究者對社會支持的定義

年代	學者	社會支持的定義
1974	Caplan	社會支持指個人在經由與他人的互動中所獲得的一種回饋，面對有壓力的情境時，身旁的家人、朋友或重要他人所提供不同形式的支持與幫助，包括訊息的提供、情緒上的安慰等。
1976	Cassel	社會支持在壓力的社會心理歷程中扮演一個關鍵性的角色，對個人而言，社會支持提供一個極重要的保護功能，在個體心理壓力歷程具有緩衝（buffering）或保護（cushioning）的作用。
1976	Cobb	社會支持為人際層次的訊息交換，藉由該訊息的傳遞，讓個體感受到自己是被愛、被尊重及具有價值，使個人相信自己是屬於一種溝通網路，涉及相互的責任與了解。
1976	Tolsdorf	社會支持是任何行動或行為，對個人在追求目標、滿足需求的特定狀況所產生的作用，這種支持作用必須經由當事人衡量。
1984	Shumaker & Brownell	提供者為了要增進接受者的幸福而在兩個或兩個以上個體間資源的一種改變，資源包括行動協助、回饋、訊息、親密言行、諮詢。
1978	Johnson & Sarason	社會網路的觀點，社會支持係指當個人在其生活當中面臨了壓力情境時，會向所擁有的社會網絡尋求支持，藉以減輕壓力情境帶給人的負面影響。
1980	Kahn & Antonucci	社會支持為一種人際互動，此互動包括情感、肯定及協助三種成分中的一種或多種。
1983	Turner	社會支持係指能夠經驗到及認知到被他人所支持，此包含為個人所認知到與自我相關的訊息。
1984	吳靜吉	社會支持是人生面對各種發展危機化解的力量，「人」則是社會支持的最大資源，社會支持不僅可以減低憂鬱、焦慮，且可使個人產生新活力，面對未來。

表 2-1 國內外研究者對社會支持的定義(續)

年代	學者	社會支持的定義
1988	單小琳	社會支持是來自親密者、社會網路、社會人士三者所提供的情感性和工具性支持行動。
1985	House & Kahn	社會支持是人際間的互相交流，彼此可獲得情感上的慰藉、物質上的互通、知識訊息的交換及提高評價等。
1986	Lin,Dean & Ensel	社會支持是由社區組織、社會網路和信任夥伴提供可觀察或實際的工具性和表達性的協助。
1986	Thoits	社會支持是由重要他人（家人、鄰居、朋友、同事和親戚）提供給在壓力情境下的受困者協助的力量，例如情緒性、工具性和訊息性的協助。
1990	Tracy	藉由家庭或朋友這些社會網路，提供個人不同型式的協助，包括情感性的支持、傳遞訊息及實際的幫助等。
1992	井敏珠	社會支持是個體透過與其周遭的任何人，有關社會機構的成員的互動過程，在情緒上、實質上或訊息上所獲得的社會支持、回饋，使個體增進適應問題的能力。
1993	吳宗立	社會支持是 1 以人際關係為基礎，是一種社會互動以情感；2 經由社會支持的回饋歷程可使人增進適應力；3 社會支持的方式以情感支持、工具支持、訊息支持為主；4 社會支持的來源中，人是社會支持的重要資源。
1995	Check & Wong	社會支持即來自於同儕教師、督導和家人的支持，並可以緩和教師在工作上所遭遇的壓力源。
1996	Cutrona	人與人需求間的滿足、在危機時的協助。
1998	董智慧	社會支持係指個人透過與其他个人或團體的互動，而從中得到情緒支持、訊息支持或工具支持，以滿足個人需求及增進心理上的幸福感。
1999	Lopez	社會支持係指支持者在特定地方、直接提供個體實質性物品、服務、社會介入及指引。

表 2-1 國內外研究者對社會支持的定義(續)

年代	學者	社會支持的定義
2000	關美華	社會支持係指由正式組織（如專業機構）及非正式團體（家人、親戚、師長、行政主管、同儕），對個體所提供有關情緒性、資訊性、評價、工具及陪伴支持。
2001	張郁芬	社會支持係個體藉由與環境中人、事、物的互動，獲自其社會網路中重要他人（如配偶、父母、朋友或師長等）所提供的各種形式協助，而能夠讓個體處理所面臨的壓力、促進身心健康、生活適應良好。
2001	林佳蓉	社會支持是個體面對壓力時，藉著與周圍重要他人的互動歷程（家人、朋友、同事、家長、師長等）得到緩衝壓力的需求。其中包括情感性（情緒性）、實質性和訊息性的支持。
2002	洪玲茹	透過與他人或團體互動的歷程，由社會支持網路提供個體所需要之被愛、受照顧，以及各種情緒、物質、工具或訊息等的協助與回饋，以幫助個體解決所遇到的難題，增進解決問題的能力。
2003	陳宇杉	社會支持的意義係個體在面對所處情境中的壓力事件時，為了滿足其心理、物質上的需求，以人際互動的形式所得到的支持力量。
2004	李新民	社會支持乃是指教師透過社會互動，取得他人所給予的各項協助與支持，以提昇教師適應困難與解決問題的能力與動力，因而舒緩、降低其壓力，以增進其身心健康。

資料來源：研究者參酌文獻整理

綜合以上學者對社會支持的定義可以發現：

- (一)社會支持是一種多向度的概念以及動態的互動歷程。
- (二)社會支持是個體面臨壓力情境時，一種適應的方式；這種方式可減緩壓力所帶來負面影響，如情緒困擾、行為偏差、健康問題等。

(三)社會支持是個體面對周圍環境的變動，可依靠重要他人、專業團體、組織機構提供之正面支持。

(四)社會支持包括各種不同的形式，如情感性支持、實質性支持、訊息性支持等。

(五)社會支持的來源中，人是社會支持的重要資源與力量，故必須營造良好的人際網絡。

(六)社會支持可讓個體經由人際互動過程中得到愛與隸屬感。

由以上的定義與發現，研究者認為社會支持係指當個體面臨壓力情境時，經由社會網絡中重要他人（如配偶、親人、朋友、同儕、長官等）得到的協助與支持（如情感上、實質上、訊息上），以減緩壓力所帶來的負面影響，並從中得到愛與隸屬感的歷程。

二、社會支持的理論基礎

（一）依附理論（attachment theory）

「依附」是指嬰兒與照顧者之間所建立的情感連結（蘇建文等，1997）。J. Bowlby 最早使用此名詞來說明個體與某特定對象之間所形成的強烈情感連結（affectional bonds）；嬰兒透過與依附對象互動後，逐漸形成對外在世界、依附對象以及自我的內在運作模式（internal working model），這個模式不僅是嬰兒內心結構的核心，也是與他人建立關係的一個雛型，持續影響嬰兒長大成人後的人際關係模式（戴蕙珊，2003）。而社會支持的需求即是尋求強烈而持久的情感連結，如果能依附於重要他人或支持團體，則會增加個體的安全感。（張郁芬，2001）

（二）社會交換論（social exchange theory）

社會交換的概念源自於許多學術領域，如經濟學中古典經濟學派認為個體在與他人進行交易時，會理性地追求最大的物質效益；人類學則認為物質的交換顯示的是一種符號的交換，維持交換關係來自於心理需求而非經濟需求；心理學中操作制約理論強調個體的行為養成受到行為後果帶來報酬或懲罰的增強；衝突社會學認為交換的動力源自於資源的不平等分配（王宜敏，2001）。以下簡要說明社會交換理論的主要論點（張郁芬，2001）：

1. G. Homans 的交換行為主義（exchange behaviorism）

Homans 以 B. F. Skinner 的操作制約理論為基礎，建立社會交換論。他認為不管是多複雜的人類行為，都可以採用源自於動物行為研究的基本命題加以分析，包括：(1)成功命題（success proposition）：如果個體的某一特殊行動經常獲得正向回饋，則他將樂於再從事該行為；(2)刺激命題（stimulus proposition）：過去某一特定刺激發生後，某人的行為恰好得到正向回饋，目前的刺激若與過去的刺激相似，則某人便可能採取同樣或類似的行動；(3)價值命題（value proposition）：若某行動的結果對個體越具有價值，他即越可能從事該行動；(4)剝奪饜足命題（deprivation-satiation proposition）：若個體經常獲得某一特殊的回饋，則該回饋對他較不具價值；(5)攻擊－讚許命題（aggression approval proposition）：①當個體的行動未獲得他所期待的正向回饋，或是得到他所不期望的懲罰，他將會憤怒並可能表現出攻擊行動；②當個體的行動獲得他所期待的正向回饋，或是獲得比他所預期更多的報酬，他將會愉悅地表現出讚許的行為；(6)理性命題（rationality proposition）：在選擇各種替代性的行動方案時，個體會將各方案結果的價值乘以獲得該結果的或然率，而選取其最大者（黃光國，1995）。

由上述可知，資源的分配不平均導致交換的動力源，而維持交換關係來自於心理需求，亦即當個人的反應獲得他所期待的正向回饋，他將會愉悅地表現出

讚許的行為。因此，社會支持可被視為是社會交換的行為，在社會互動的過程中，雙方能夠從互動過程中獲得正面的回饋；當社會支持的結果使互動雙方的需求獲得滿足，則社會支持將可維持下去。

2. 社會交換結構主義（exchange structuralism）

P. Blau 也認為人類的行為會因為獲得回饋而受到增強，但是他以交換行為作為出發點，連結到這些交換所產生的較大結構上（王宜敏，2000；楊棍智，2002）。在個人的層次，Blau 並不認為所有的社會行為都可以視為交換行為，個體的行為基本上是目標取向的，只有透過與他人的互動才能達成其目標時，個人才會與他人進行社會交換，交換行為是個人為了達成目標而與他人進行協調的行動，並不包括所有的社會行為（黃光國，1995）。其次，Blau 認為心理化約主義不足以解釋微觀的社會歷程；在雙方建立關係的初期，獲致立即的回饋，對雙方而言可能相當重要，可是關係一旦建立以後，雙方相互依賴的聯合行動會使其產生如信任和承諾等「滋生性質」（emergent properties），達到雙方關係的穩定性和適應性，而不再期盼短期的回報或立即的補償（黃光國，1995）。因此，互動雙方所交換的可以是內在性回饋，如愛、情感等，或是外在性的回饋如金錢、體力等（王宜敏，2001）。在個人與團體的層次，Blau 認為個體被某一團體所吸引的原因在於，個體發現可從此一團體獲得比其他團體更多的回饋，因此希望能被此團體接納，如果該團體能給予成員所期待的報酬，則有益於鞏固成員間的關係；在團體與團體的層次，社會中的共同價值及規範支配著社會整合與分化的過程（王宜敏，2001）。

由上述可知，社會支持是由於雙方相互依賴產生信任、承諾與關係的穩定、及適應性而獲得的回饋。社會支持又可滿足個人的內在需求（如尊重、接納等）及外在需求（如金錢、訊息獲得等）；此外，社會需求的來源除個別的他人，也包括來自相關的團體、機構等。

3. 交換結果矩陣 (exchange outcome matrix)

J. W. Thibaut 和 H. H. Kelly 設計了一種博弈矩陣 (game matrix)，將交換關係予以量化 (王宜敏, 2001)。矩陣的「行」代表交換關係中的一方可作的各種行為選擇，「列」則代表另一方可作的行為選擇，矩陣中的每一方格 (cell) 代表行列作出某種選擇之組合後，雙方可以獲得的正向回饋以及必須付出的代價 (黃光國, 1995)。Kelly 和 Thibaut 假設：加入互動的雙方都具高度的選擇性，會尋找最可能使其產生滿足的對象，而與之互動；在互動過程中，雙方都會以兩種標準來評估互動的後果：(1) 比較水準 (comparison level)：是個人認為在某種關係中他應該得到的後果；(2) 替代對象的比較水準 (comparison level for alternatives)：假設個人在某種關係中所得到的結果低於其比較水準，而又有某種替代對象提供了更有利的交換條件，個人便可能選擇此替代對象 (黃光國, 1995)。由上述可知可運用結果矩陣將概念性的社會支持予以量化，用以瞭解個體對於社會支持來源的選擇。(張郁芬, 2001)

三、社會支持的功能

House(1981)認為社會支持對工作壓力及健康的效果，主要有兩種：一、主要效果(main effect)：指無論壓力大小，社會支持均能減低個體承受壓力事件衝擊的程度，且能直接增進個體身心健康，減低工作壓力對個體的負面影響；二、緩衝效果(buffering effect)：指社會支持扮演緩衝效果的角色，個體藉由獲得社會支持，以減緩壓力對個體所造成的影響，其理論模式圖2-1：

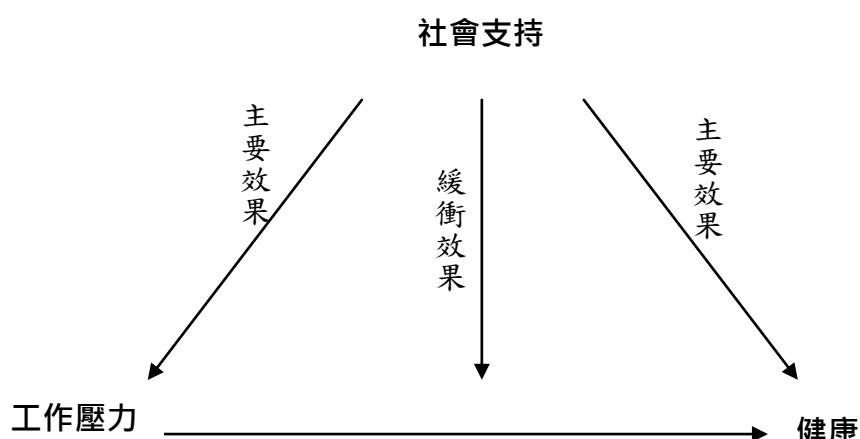


圖 2-1 社會支持的效果模式

資料來源：House，1981，p31。

過往許多研究均支持了社會支持的主要效果(林玟玟，1987；Andrews，Tennaut，Heason & Vaillant，1978；Ganellen & Blaney，1984)。此外，對於社會支持的緩衝效果的研究，包括了 Cassel(1974)、Cobb(1976)及 Thoits(1986)的研究，也證實了社會支持的緩衝效果。

Shumaker 與 Browenell(1984)也認為社會支持具有直接和緩衝效果，直接效果在於滿足個體的親密需求，維持並提升個人自我認同和個人自尊；緩衝效果則在於提供認知的引導及因應壓力時所需的訊息和資源（陳宇杉，2004）。

Litwak(1988)認為非正式組織的社會支持較正式組織能降低較多的死亡率，同時，從非正式組織而來的社會支持較正式組織的社會支持能增加個體更多對疾病的抵抗力。

林佳蓉（2002）認為社會支持的功能有：一、增進情緒的穩定：經由別人的傾聽、關心、鼓勵，可產生正面積極與健康、愉快的情緒。二、增加認知的廣度：由於別人提供有效的知識、經驗、解決問題的訊息，對於解除困難情境、消除壓力有莫大的幫助。三、解決實質的困難：因別人提供人力與物力資源，可克服工作的危機、改善教學的困境。

張郁芬（2001）經由文獻的歸納認為社會支持的功能包括：一、減緩壓力對

身心方面的傷害；二、促進個人情緒的穩定；三、經由別人所提供的知識、經驗來解除個人的困境、消除壓力；四、解除物質上的缺乏；五、提高個人的自尊心、被肯定、被接受的功能。

黃麗君(2007)歸納了文獻指出，社會支持的功能主要有：一、穩定情緒：經由別人的傾聽、關心、鼓勵，可產生正面積極與健康、愉快的情緒。二、增加認知廣度：由於別人提供有效的知識、經驗、解決問題的訊息，對於解除困難情緒、消除壓力有極大的幫助。三、解決實質的困難：因別人提供人力、物力資源及方法，可克服工作的危機、改善教學的困境。

然而也有研究者認為社會支持可能包含正負二種知覺(Lazarus & Folkman, 1984)，如表2-2所示。

表2-2 社會支持可能的正負面效應

	積極效果	消極效果
預防性	減低不確定性及擔憂 建立好楷模 分享問題	產生不確定性及擔憂 建立壞榜樣 衍生新問題
因應	稱之為有益的 提供同情 給予有用的訊息	稱之為消極的 遭致激怒和怨恨 給予錯誤的訊息
復原	維持支配 和健康對照(激勵的) 希望停止被妨害	放棄支配 和健康對照的(沮喪的) 產生強力的/依賴的需求

資料來源：陳宇杉(2004)。國民小學身心障礙資源班教師教學信念、社會支持與教學行為關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文。

綜合以上針對社會支持的功能的探討，社會支持的功能整體而言能夠幫助個體在面臨有壓力的情境時，降低或減緩壓力所造成的負面影響，進而提昇身心健康、生活適應、自我效能等。

四、社會支持的形式

關於社會支持的功能，過去研究觀點主要採取「功能性取向」(function approach)，並可將其大致歸致為五種形式(黃麗君，2007)：

(一)工具性支持：指提供服務或物質幫助他人解決實際問題，是最直接，也是最容易獲得的一種資源。

(二)情緒性支持：Tolsdorf (1976)認為這種社會支持是一種「鼓勵、個人溫暖、愛或情感的支持」。Leavy(1983)指這種支持包括關心、信任和同理心。

(三)尊重性支持：指肯定、價值觀的支持、了解。有些研究者把它與情緒性支持加以區分，並在社會支持量表中列為不同的向度。其他研究所則沒有特別指出關於自尊或尊重性的成分。所以情緒性支持與尊重性支持是否應該明確區分，目前並尚缺乏一致的結論。

(四)訊息性支持：Leavy(1983)認為訊息性支持是給予某些訊息或教導某項技能來幫助解決問題。Wills(1985)視之為給予訊息、建議或指導的支持。

(五)友伴的支持：根據Cohen 和 Wills(1985)的研究發現將社會友伴支持為「個體與 其他人一同從事休閒或娛樂的活動上，這種支持可以透過下列方式產生減輕壓力的效果。第一，與他人的接觸，滿足親和需求；第二，使個體把注意力從壓力事件轉移開，產生思想干擾作用；第三，增進正向心情。」

雖然社會支持形式分為以上五種，但彼此間有類似、相關的部分，在實際的生活情境中，社會支持的各形式是交互作用，通常是同時存在的，都是協助被支持者度過所面臨壓力的重要支持，可見社會支持在生活中的重要性。

茲就國內外關於社會支持形式的研究整理如表2-3。

表 2-3 國內外關於社會支持類型之研究

年代	學者	社會支持的類型
1974	Weiss	親密、社會融合 (social integration)、滋育 (nurturance)、聯盟 (alliance)、價值感 (worth)、指導
1975	Pinneau	具體性支持、資訊性支持、情感性支持
1976	Cobb	情緒性支持、自尊性支持、社會網路的支持，其中並不包括物質服務，僅為一種心理層面的支持。
1977	Dean & Lin	情緒性支持、工具性支持
1981	House	情緒性支持、工具性支持、訊息性支持及評價性支持
1981	Schaefer, Coyne & Lazarus	情緒性支持、實質性支持、訊息性支持
1981	Barrera	物質協助、生理協助、親密互動、指導、回饋、積極的社會互動
1983	Turner & Noh	情緒性支持、實質性支持、訊息性支持
1984	Folkman & Lazarus	情緒上的支持、現實有形的支持、訊息的支持
1985	Cohen & Wills	自尊支持、訊息支持、社交支持、工具性支持
1990	單小琳	行政支持、教學支持、情感支持
1990	Cutrona & Russell	情緒性支持、實質的支持、訊息的支持、自尊支持、社會網絡的支持
1990	Wellman	情緒性支持、物質性支持、訊息性支持
1992	Sarros & Sarros	傾聽/關懷/信任、回饋、忠告/資訊、時間
1996	Cutrona	情感性支持、尊重的支持、訊息的支持、實質的支持、同伴之誼
1998	Birch	情緒支持、訊息支持、工具支持、評價支持
1998	李玉惠	情緒性支持、實質性支持、訊息性支持

表 2-3 國內外關於社會支持類型之研究(續)

1999	Lopez	社會支持(情緒支持、自尊支持、網路支持)、工具性或諮商性支持、主動支持、物質性支持
2000	關美華	情緒支持、資訊支持、工具支持、評價支持、陪伴支持
2001	Robert & Angelo	自尊的支持、資訊的支持、社會友伴、工具性的支持
2001	林佳蓉	實質協助、情緒支持
2001	張郁芬	實質協助、情緒支持
2003	徐靜芳	情緒性支持、訊息性支持、工具性支持、尊重性支持

資料來源：研究者參酌文獻整理

五、社會支持的來源

依社會支持的各家定義，可大致區分為結構性及功能性支持兩大類，其中結構性支持係指個人社會支持的來源，諸如社會網路、社區組織、家人及朋友等。而功能性支持則是指個人可利用或真正獲得支持的內涵，諸如工具性、情緒性、訊息性及評價性支持等（張郁芬，2001）。

個體在社會網路中，不同的支持來源提供不同的支持型式，彼此間相互合作，更能增進個體的適應與調整。Swindle(1983)提出社會支持的來源有三種，第一種為社會資源，例如學校、社團、教會；第二種為個體的社會網路，例如同學，朋友、同事；第三種為重要關係人，例如家人及重要他人。Felner(1984)也認為社會支持的來源有三種，第一種為正式支持來源，例如老師及專業人員；第二種為非正式來源，例如朋友；第三種為家庭支持，例如有血緣關係的親戚。而Thoits(1986)認為社會支持是由重要他人，如家人、鄰居、朋友、同事和親戚所提供的助力。

國內各研究者對社會支持的來源多設定在家人、親友、同事及行政人員(單小琳，1987；吳宗立，1993；關美華，2000；張郁芬，2000；洪玲茹，2002；謝菊英，2002；張佩娟，2003)，林佳蓉(2001)、郭志純(2003)及劉妙真(2004)則再加入了相關專業團體或機構的支持。茲將國內外各研究者對社會支持來源之研究臚列於表 2-4。

表 2-4 國內外研究者對社會支持來源之整理表

研究者 \ 社會支持源	家人	親戚	鄰居	同事	朋友	行政人員	專業機構	學生	學生家長	督導	知己	上司
Cassel (1974)	✓	✓	✓	✓	✓							
Caplan (1974)	✓	✓	✓	✓	✓		✓					
Thoits (1986)	✓	✓	✓	✓	✓							
Brown (1974)	✓	✓	✓	✓	✓							
House (1981)	✓	✓	✓	✓	✓		✓					
Felner (1984)	✓	✓		✓	✓							
Pender (1987)	✓			✓	✓		✓					
Litwak & Messeri(1988)	✓	✓	✓	✓	✓		✓					
Canter (1994)				✓	✓							
Raisch (1994)				✓	✓							
Cheuk & Wong (1995)				✓				✓	✓	✓		
Zinn (1997)	✓			✓	✓	✓						
Lopez (1999)	✓				✓							
Schonfeld (2001)	✓	✓		✓						✓		
林玟玟 (1986)	✓	✓		✓								✓
單小琳 (1987)	✓			✓	✓	✓	✓		✓			
鄭如安 (1993)	✓	✓		✓								✓
吳宗立 (1993)	✓	✓		✓		✓						
關美華 (2000)	✓	✓		✓	✓	✓	✓					
林佳蓉 (2001)	✓			✓	✓	✓	✓		✓			

表 2-4 國內外研究者對社會支持來源之整理表(續)

研究者 \ 社會支持源	家人	親戚	鄰居	同事	朋友	行政人員	專業機構	學生	學生家長	督導	知己	上司
張郁芬 (2001)	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
謝菊英 (2001)	✓			✓					✓			✓
洪玲茹 (2002)	✓	✓		✓	✓							✓
陳鈺萍 (2003)	✓			✓	✓	✓			✓			✓
劉榮哲 (2003)	✓	✓		✓	✓							✓
陳宇杉 (2003)	✓	✓		✓	✓	✓	✓		✓			
劉妙真 (2003)	✓				✓		✓		✓			
曾麗華 (2004)	✓	✓		✓								
陳慧芳 (2005)	✓			✓	✓							✓
郭志純 (2003)	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓
陳珮菁 (2007)	✓	✓		✓	✓	✓	✓					✓

資料來源：研究者參酌文獻整理

綜觀各研究者關於社會支持來源之論述，因研究對象不同，社會支持的來源大致上包括：

(一)家人支持：父母、配偶、兄弟姊妹、子女及其他親戚的支持與關懷。

(二)同儕支持：同事、朋友。

(三)行政支持：校長、園長、行政人員、督導、主管上司、行政長官。

(四)專業支持：專業人員、諮商員、社工人員、宗教人員、專業諮詢機構及社會機構。

六、 社會支持的測量

Cohen 及 Wills (1985) 依據研究動機及目的的不同，將社會支持的測量分為特定式 (specificity) 和整體式 (global) 兩類。特定式測量用於評估某些特定社會支持的結構或功能，其目的在於瞭解在特定事件下的支持效果；而整體式則

是組合社會支持中的所有的結構或是所有的功能，形成單一的測量，其目的在於測量個人是否擁有多樣而穩定的人際關係。

House 及 Kahn （1985）認為測量社會支持的方法有下列三種：

（一）人際關係的數量多寡：測量個人之人際關係中可利用他人的數目。例如 I. Sarason、H. Levine、R. Basham 及 B. Sarason 編訂的「社會支持問卷」（Social Support Questionnaire [SSQ]），提出27 個題目要求研究對象填答提供該項支持行動的人數多寡，並評量對該群人所提供的支持之滿意程度，因此，除了數量的資料外，也考慮個人的主觀感受（關美華，2000）。此外，井敏珠（1992）根據生活壓力的三層面（工作、家庭、及個人）自編「社會支持量表」，測量已婚職業婦女在面臨工作、家庭、及個人壓力時，其人際關係中重要他人（主管、同事、朋友、先生、子女、父母、公婆、手足、親戚）給予支持與否，及其對提供支持的滿意程度，兼顧社會支持「質」與「量」的測量。

（二）支持的方式或內容：以測量協助行為來表示支持的內容，例如 M. Barrera、I. Sandler 及 T. Ramsay 依據 G. Caplan 提出的協助行為分類來編訂「社會支持行為問卷」（Inventory of Socially Supportive Behaviors [ISSB]），有40 道描述協助行為的題目，包括：協助控制悲傷的情緒、分擔工作、提供建議、教導技巧、提供實質幫助等（李玉惠，1998）。此外，蔡嘉慧（1998）編訂「社會支持量表」，其中有20 道題目描述特定的支持行為，內容包括：傾聽心事、提供意見、安慰、提供所需的東西、給予指示等。

（三）個體的社交網絡結構：即網絡分析（network analysis），包括分析社交網絡的大小（即與目標人物直接接觸的人數）、社交網絡的密度（網絡中的成員彼此知道且有互動的人）。

M. Lieberman 認為上述的三分法目前在社會支持的研究已逐漸失去主流的地位，取而代之的是從社會支持的功能來測量社會支持（李玉惠，1998），例如王慧姚（1981）編製「社會支援量表」，用以測量已婚職業婦女獲得的社會支持

內容，包括情感性與工具性支持。此外，House 及Kahn（1985）並指出社會支持的測量應兼顧支持的形式（如情緒的、訊息的、工具的）及支持來源（如父母、親戚、同學、朋友、老師、專業人員）的交互作用，例如單小琳（1988）所編的社會支持量表包含兩部分：1.支持來源：親密者、社會網絡、及社會人士；2.支持功能：行政支持、教學支持、及情感支持。而黃慧貞（1982）所編的「社會支持量表」，以家庭、朋友、及師長三方面的支持來測量大學生的社會支持；林玟玟（1987）及趙傑夫（1988）採用S. Pinneau的支持量表，以上司、同事、親友與家人三方面的支持分別測量國中教師及校長的社會支持。

綜合以上對社會支持測量的研究，可知社會支持的測量多經由四個層面進行；第一，測量個人基本社交網路的密度和連結強度；第二，測量個人實際接受到的社會支持；第三，測量個人所知覺到的社會支持；第四，沿用或改編學者所編制的社會支持量表來加以測量。但各種測量方式的選擇，仍需依照研究者對社會支持的定義、研究方法及目的而加以取捨。

七、社會支持的相關研究

社會支持常被用於探討與工作壓力之間的關係，國內不少研究亦證實了社會支持與壓力的交互作用(趙傑夫，1988；井敏珠，1992；林佳蓉，2002；謝菊英，2002；鄭秀麵，2007)，並緩和了壓力對身心狀況的負面影響(張郁芬，2001；徐靜芳，2003)；另有部分研究也證實社會支持與職業倦怠的關係密切，社會支持程度越高者，職業倦怠越低(單小琳，1987；吳宗立，1993；郭志純，2002；劉妙真，2004；黃麗君，2007)。此外，林玟玟(1987)和關美華(1999)的研究皆指出，上司及同事的支持會提昇教師的工作滿意度；曾麗華(2004)的研究也指出，國中教師得到較高社會支持者，其尋求輔導諮詢的頻率較高，問題解決的態度也較好。陳宇杉(2004)的研究則指出，「家人支持」對國小身心障礙資源班教師的教學行為

有預測力。

(一)性別與社會支持

劉威德（1994）發現國中女性教師社會支持高於男性教師；闕美華（2000）也發現女教師的同儕支持程度高於男教師；徐靜芳（2003）發現女大學生的社會支持高於男大學生；黃麗君(2007)的研究也顯示女性國中輔導教師獲得的社會支持程度方面顯著高於男性國中輔導教師。但鄭秀麵(2007)研究指出，男性校長獲得的實質性支持較女性校長高。另一方面，謝菊英（2002）均指出不同性別的教育主管在社會支持上並無顯著差異；洪玲茹（2002）發現不同性別的社教機構員工之社會支持無顯著差異；陳宇杉（2003）發現國小身心障礙資源班教師的社會支持不因性別不同而有差異。

(二)年齡與社會支持

趙傑夫（1988）發現不同年齡的國中校長感受到不同程度的社會支持：年齡50 歲以下者來自上司的支持高於60 歲以上者，年齡45歲以下者來自其他校長的支持高於50-55 歲者，年齡50 歲以下者來自家人親友的支持高於55 歲以上者。陳宇杉（2003）發現31-40 歲的國小身心障礙資源班教師比其他年齡者獲得較多的社會支持。李新民(2004)的研究發現，36歲以上的幼兒教師比25歲以下的幼兒教師自求實質協助較多。陳珮菁(2007)指出，不同年齡的國小教師，在行政支持層面有顯著差異，年長教師大於年輕教師。而Prezza 及Pacilli（2002）發現朋友和重要他人的支持隨年齡增加而漸減少。另一方面，鄭秀麵(2007)的研究顯示，不同年齡的國中校長，在社會支持整體及各層面上均無顯著差異。黃麗君(2007)也指出，同年齡的國中輔導教師，其所獲得的社會支持並無顯著差異。

(三)服務年資與社會支持

趙傑夫(1988)的研究顯示服務年資未滿4 年者及8-12 年的國中校長之社會支持高於服務年資12-20 年者；但另有研究發現國小女性校長所需求的各類社會支持不因擔任校長年資不同而有顯著差異(謝菊英, 2002, 鄭秀麵, 2007)。劉威德(1994)在以教師為對象的研究方面, 發現服務年資在五年以下的國中教師得之於同事方面的支持程度較高；但闕美華(2000)的研究指出年資越深的教師獲得社會支持的程度越高；陳宇杉(2004)發現服務年資七年以上的國小資源班教師獲得社會支持的程度高於服務年資三年以下者；黃麗君(2007)的研究則指出, 不同輔導工作年資的國中輔導教師, 其社會支持程度無顯著差異。

(四)教育程度與社會支持

趙傑夫(1988)、李玉惠(1998)、鄭秀麵(2007)發現學歷不同的國中校長感受到的社會支持程度並無顯著差異；針對教師的研究方面, 陳宇杉(2003)亦指出, 國小身心障礙資源班教師的社會支持程度並不因其學歷的不同而有顯著之差異；此外, 洪玲茹(2002)的研究則顯示專科、大學學歷的社教機構員工之社會支持程度高於國中學歷以下者；張佩娟(2003)也指出碩士學歷者, 在「社會支持整體」、「主管支持」及「同事支持」都顯著高於只有大學畢業者。

(五)婚姻狀況與社會支持

就婚姻狀況而言, 劉威德(1994)的研究顯示已婚國中教師比未婚者獲得的社會支持程度較高；洪玲茹(2002)發現已婚社教機構員工的社會支持高於未婚者；李新民(2004)指出已婚的幼兒教師比未婚的幼兒教師自求情緒支持與實質協助較多。但另一方面, 闕美華(2000)也發現有婚姻經驗教師的社會支持程度比無婚姻經驗者低；謝菊英(2002)則發現未婚女性校長獲得社會支持程度高於婚姻持續中者。此外, 黃麗君(2007)的研究顯示, 就「婚姻狀況」而言, 國中輔導教師在獲得的社會支持程度上沒有差異。

(六)其他因素與社會支持

就服務地區而言，趙傑夫（1988）發現服務於偏遠地區的國中校長所獲得的社會支持較高，但謝菊英（2002）卻發現文教區的國小校長得到的社會支持較高。

就學校規模而言，張佩娟(2003)指出學校規模在49班以上之國中輔導教師感受到較高的同事支持；黃麗君(2007)的研究顯示，國中輔導教師在獲得的社會支持程度上有顯著差異，其中「21-40班」之輔導教師獲得的社會支持高於「20班以下」之輔導教師；「41-60班」之輔導教師獲得的社會支持高於「20班以下」之輔導教師；「61班以上」之輔導教師獲得的社會支持高於「20班以下」之輔導教師。

就任教階段而言，關美華（2000）研究指出國小教師比國中教師獲得較多的同儕支持。

茲將國內外各研究者關於社會支持各影響因素的研究結果，臚列於表2-5。

表 2-5 個人背景變項與社會支持關係研究比較表

項目	有差異	無差異
性別	劉威德（ 1994 ）	謝菊英（ 2002 ）
	Walker（ 1997 ）	Chan（ 2002 ）
	關美華（ 2000 ）	洪玲茹（ 2002 ）
	徐靜芳（ 2003 ）	陳宇杉（ 2003 ）
	張佩娟（ 2003 ）	鄭秀麵（ 2007 ）
	黃麗君（ 2007 ）	
年齡	趙傑夫（ 1988 ）	洪玲茹（ 2002 ）
	Walker（ 1997 ）	張佩娟（ 2003 ）
	徐靜芳（ 2003 ）	黃麗君（ 2007 ）
	陳宇杉（ 2003 ）	鄭秀麵（ 2007 ）
	張佩娟（ 2003 ）	
	李新民（ 2004 ）	
	陳珮菁（ 2007 ）	

表 2-5 個人背景變項與社會支持關係研究比較表(續)

項目	有差異	無差異
教育程度	謝菊英 (2002)	趙傑夫 (1988)
	洪玲茹 (2002)	Chan (2002)
	張佩娟 (2003)	陳宇杉 (2003)
		鄭秀麵 (2007)
婚姻狀況	劉威德 (1994)	張佩娟 (2003)
	闕美華 (2000)	黃麗君 (2007)
	洪玲茹 (2002)	
	謝菊英 (2002)	
	李新民 (2004)	
服務年資	趙傑夫 (1988)	謝菊英 (2001)
	劉威德 (1994)	洪玲茹 (2002)
	闕美華 (2000)	張佩娟 (2003)
	陳宇杉 (2003)	黃麗君 (2007)
		鄭秀麵 (2007)
學校規模	張佩娟 (2003)	謝菊英 (2001)
	黃麗君 (2007)	陳宇杉 (2003)

資料來源：研究者參酌文獻整理

第二節 壓力的涵義與理論模式

一、壓力的涵義

「壓力」一詞源自拉丁文的stringere，意指辛苦艱困。而stress則是由distress（苦惱）的縮寫而來（江麗美譯，2001）。「壓力」（stress）原為力學、工程學及物理學的用語，其操作性定義是：單位面積上所承受的力，廣泛性意指物體受到外力作用所產生的一種抗力。二十世紀初，壓力的概念才應用於醫學界，代表

人體的過度負荷（王以仁，1999）。直到心理學家Cannon（1935）將壓力的概念引進心理學界，探討壓力與個體回覆的平衡關係(王美華譯，2002)，是首位對人類心理壓力作系統研究的學者。Cannon認為壓力是指個人受到寒冷、缺氧氣及其他環境壓力源的影響時，在最初或低度的壓力源下尚能抵擋，但是處於高強度或持續的生理壓力下，則會產生負面影響，長期會導致生物系統的崩潰。

至1956年，Cannon的學生Han Selye將壓力的概念引入社會科學領域加以深入探討，並發揚光大，因此Selye被稱為「壓力之父」，他將壓力定義為「個人面對刺激時，為重新恢復正常水準所做的反應，不論該刺激是否超過個人負荷程度，凡出現此反應，即表示其正處於壓力之下。」

Selye 的理論著重於個體適應性的反應，較少涉及壓力的性質、強度、來源、個人認知層面等領域。許多學者在Selye 壓力理論的推動下，對壓力的研究開始產生興趣，研究人類心理壓力的理論相繼提出，「壓力」一詞演變成微生物學、醫學、人類學、社會學、心理學等領域的重要概念。

「壓力」在心理學上的解釋可分為三類（張春興，1996）：一、壓力係指環境中客觀存在某種具有威脅性的刺激；二、壓力是生活中具有威脅性的刺激所引起的一種反應類型，只要類似的刺激出現，就會引發同類型的反應；三、壓力是當個體的環境中出現具有威脅性的刺激時，經認知其性質後所表現的反應，即刺激與反應之間的交互關係。

面對壓力應該保持平衡的態度，適度的壓力能使人奮發向上，讓個人隨時處在最佳狀態、準備衝刺，而克服困難與挫折更能讓人感受到成長的喜悅，另一方面要避免長期的過度的壓力，造成身心失衡。因此，如何將壓力轉換為進步與創造的動力，實為個人應積極努力的目標。

由於社會的變遷與進步，心理問題日漸受到重視，對壓力的解釋與研究更趨向多元，各學者切入的點及角度有所不同，對壓力的定義、觀點也有其差異，茲將國內外學者對壓力一詞下的定義，如表 2-6。

表 2-6 國內外研究者對壓力的定義

年代	學者	壓力的定義
1956	Han Selye	個人面對刺激時，為重新恢復正常狀況所作的反應，不論該刺激是否超過個人負荷程度，凡有次種反應，即表示其正處於壓力之下。
1967	Holmes & Rahe	壓力是遇到外在事件而失去生活平衡時，個體為恢復原來的適應狀況，所需花費的精神及體力的總量。
1976	McGrath	需求與反應能力間存在實際的不平衡，此時無法滿足需求則會產生嚴重後果。
1975	Miller	壓力是外界環境輸入過多的情報量，以致於耗費系統的能量，使系統無法負荷時所產生的狀態。
1980	Ivancevich & Matteson	壓力是一種適應的反應乃是外界的動作、情況、事件對個體產生特殊生理或心理之要求而造成的結果。
1981	Blau	個人與環境之間的關係，係個人能力與環境要求無法相配合之結果。
1981	Everly & Rosenfeld	壓力是對某些刺激經驗所產生的緊張和焦慮感受。
1983	Martin & Schermerhorn	壓力是個人對環境中的要求、限制與機會所產生的主觀知覺，而發生的正向或負向的反應狀態。
1984	Lazarus & Folkman	壓力是個體對其本身與環境之間關係的知覺及評估後，其必須付出所擁有的資源，甚至超過本身所擁有的資源時，可能會危其幸福。
1984	Kaplan & Stein	壓力是一種由個體知覺環境的要求具有威脅性，而引發生理及心理緊張狀態；及個體被迫處理任何情況。
1987	Albertson & Kagan	壓力是由個人知覺到環境的威脅而喚起生理及心理的緊張之高負荷狀態。
1989	Hobfoll	壓力是個體面臨下列三種情境時的反應(1)覺察到失去資源的恐懼(2)真正失去資源網路(3)缺乏資源。所謂資源是指個體認為有價值或有意義的人物、情況、人格特質或能量。

表 2-6 國內外研究者對壓力的定義(續)

年代	學者	壓力的定義
1992	Hipps & Halpin	壓力的產生係指發生於個體自認無法因應某個要求的結果時。
1993	Compas , Orosan & Grant	壓力是指個體對客觀存在的生活事件（壓力源），導致個體產生不舒適的感受。
1996	Greenburg	壓力是一種壓力因子與壓力反應的組合。由個體知覺環境的要求產生威脅，而興起生理及心理的緊張狀態，可視為高度負荷狀態。
1986	周立勳	壓力係個體面對外界的要求或特定事件的刺激時，其身心適應的反應；而此種反應是以個人過去的經驗、個人特質或心理認知立成為媒介。
1987	趙傑夫	壓力係外在、客觀環境或事件對個體的要求，而個體知覺其能力與環境要求之間不能平衡的結果。
1991	張春興	壓力是指個體生理與心理感受到威脅時的一種緊張狀態。此種緊張狀態，使人在情緒上產生不愉快甚至痛苦的感受。
1992	井敏珠	壓力是個人與環境間的交互作用，個人對其本身與環境中特殊情境之關係，產生主觀知覺，加以評估後，情境要求超出其資源的情況。
1992	王以仁	壓力是個體預期未來可能發生的不安或威脅有所知覺，因而對有機體產生刺激、警告或使其活動。
1996	程一民	壓力是指當個體面對刺激事件時，個人評估此一關係對他造成負荷，或個人資源無法應付，且危及個人的福祉及身心健康時的反應，此反應以個人特賭、經驗與認知歷程為媒介。
2001	張郁芬	壓力是個體面對外在環境刺激時，依據人格特質、認知歷程過去經驗，加以評估其與環境的關係，是否會造成過度負荷或個人無法應付的情況。
2003	詹美春	壓力是由外在環境的刺激，經由個體主觀評估後所產生的反應，這個反應並無絕對優劣之分，端視個體對壓力的知覺。

表 2-6 國內外研究者對壓力的定義(續)

年代	學者	壓力的定義
2003	李思儀	在面對壓力時個體對外在環境的反應下，產生了生理和心理上的緊張狀態，是個人與環境交互作用的結果。
2004	李榮珠	個體在面對外在人、事、物互動過程中，所作的身心是應反應，而此種反應以個人經驗、人格特質或心理認知歷程為媒介，由於外在環境要求與個人內在能力，產生交互作用的差異，因而導致不平衡狀態。
2005	吳晨好	壓力是當個體面對內外環境的變化、刺激或要求時，依其人格特性，參考其舊經驗與心理認知進行評估，當個體覺知其能力與資源無法負荷時，致使心理生理產生不平衡的現象。

資料來源：研究者參酌文獻整理

以上各研究者對於壓力的定義，所闡述的重點不外乎是外界的刺激、個體身心的反應、刺激與反應的互動，以及各體面臨情境和採取行動的歷程。而且大部分研究者皆將壓力視為不愉快的或有害的刺激及結果，但從常識角度而言，壓力不一定是有害的，壓力是日常生活中不可缺少的一部份，它可能是阻力，也可能是助力。適度的壓力可以讓個人得到較好的表現。

二、壓力的理論及模式

綜觀以上國內外各研究者對於壓力的定義，可歸納為三類不同的觀點：

(一)「刺激型」壓力理論

採取此觀點的研究者將壓力視為一種環境的刺激，以壓力為自變項，緊張反

應為依變項；此模式著重於分析壓力來源，但可能忽略了個體對壓力承受度的個別差異，缺乏對壓力整體歷程的瞭解。由此可之，刺激型的壓力理論強調壓力來源及壓力情境的重要性，例如：太熱、太吵、過度擁擠或工作負荷過重等讓人感覺不舒服的工作情境。此模式如圖2-2所示。

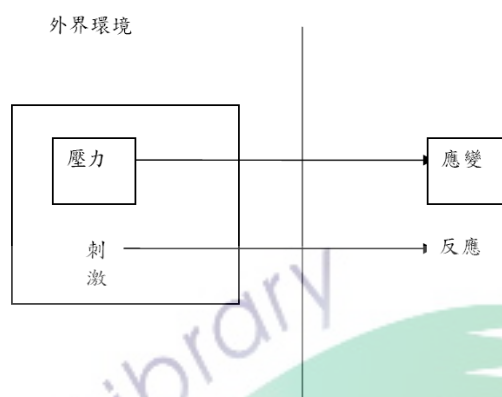


圖2-2 壓力的刺激型模式

資料來源：莊蕙伊(2005)，**台灣地區特殊教育學校教師工作壓力與因應策略之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。頁19

(二)「反應型」的壓力理論

此派學者認為壓力是個人對有害環境的反應形式，當個人在面對內、外在刺激時，為求回復正常情況，所產生的生理或心理上的反應（呂秀華，1997；林純文，1996），意謂壓力是對壓力源（stressor agent）的反應，將壓力視為依變項、壓力源當成自變項來研究。Han Sely 在其「生活的壓力」(The Stress of Life) 一書中，將壓力界定為身體為滿足需求所產生的一種非特定性反應（nonspecific response），並提出了壓力的一般性適應症候群（General Adaptation Syndrome，簡稱GAS），共可分為三個階段：

1. 警報反應期 (alarm reaction stage)：此為身體對壓力的最初反應，當個體面對壓力時，交感神經便會受到刺激，從而增強個人防禦壓力入侵的功能。

2. 抵抗期 (resistance stage)：如果長期處於壓力下，身體會持續抵抗壓力，身體在警報反應期的反應繼續出現，同時，抵抗的水準也比普通人高。如果身體持續處於壓力中，身體抵抗反應將持續並適應壓力，進而警報反應期消除。

3. 耗竭期 (exhaustion stage)：雖然個體在壓力狀態下持續作出抵抗與適應，但是身體的適應能力會逐漸消失，嚴重者甚至導致崩潰死亡。

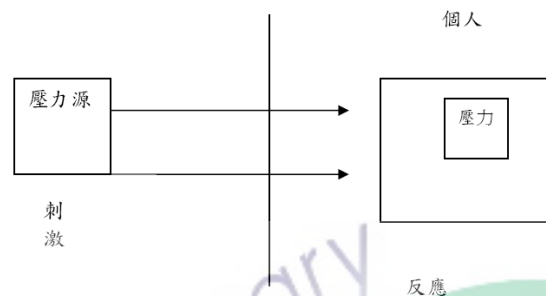


圖2-3 壓力的反應型模式

資料來源：莊蕙伊(2005)，**台灣地區特殊教育學校教師工作壓力與因應策略之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。頁20

(三)「刺激-反應」互動型的壓力理論

此一取向的學者強調壓力是來自於個人與環境交互作用的過程，即環境刺激雙向互動的重要性。持互動論觀點學者認為，一旦個人對內在需求或外在環境要求的容忍度，超過個人心理、社會資源所能調適的程度時，壓力便會產生。此理論結合了上述兩種研究取向，強調認知—適應的歷程（邱憲義，1996），並將壓力視為個體與環境之間的「中介變項」來研究，故又稱為壓力認知理論（cognitive theory of stress），即個體藉由認知來評估環境刺激與個體之間的特殊關係，判斷是否會對自己造成負荷及危害其身心健康（Martin 與Schermerhorn，1983；Lazarus 與 Folkman，1984）。

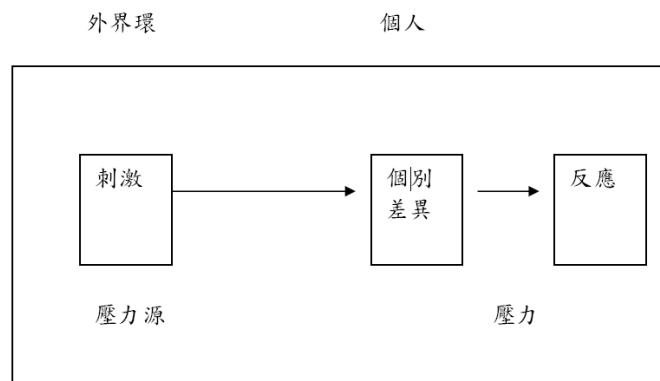


圖2-4 壓力的互動型模式

資料來源：莊蕙伊(2005)，**台灣地區特殊教育學校教師工作壓力與因應策略之研究**。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文。頁21

因此要決定是否有壓力，必須考慮到個人和其環境的情況，包含個體過去的經驗、信念、人格特質等，因此壓力是一種個別的現象。

綜觀上述各學派對壓力內涵的描述，各理論取向均採過程的觀點來說明壓力，皆有其立論的依據。然由第一種「反應型的壓力理論」在分析、辨別各種情境的刺激時，只考慮到生理層面，對於個體忍受壓力的程度差異、以及認知因素在壓力歷程的重要影響力等，均未能完整概括，無法了解刺激、壓力源或個人因素之間的關係，因此，近來已逐漸式微（邱憲義，1996；張郁芬，2001；程一民，1996）；而第二種「刺激型的壓力理論」以刺激代表壓力的觀點，其優點在於明顯界定有害的壓力源，且能兼顧個體與其所處環境之間的關係（林純文，1996），至於其所遭受的批評，則是該論點忽略了個人對生活事件主觀感受上的個別差異，此為該理論尚欠周延之處。最後第三種「互動型的壓力理論」顧及了中介變項的影響，與前兩種取向相較，此取向較能反映出對所處情境的瞭解，強調個體反應與因應壓力的重要性，在心理歷程的研究上提供了更完整、妥善的思考方向（李榮珠，2004）。故本研究採取「刺激-反應互動型的壓力理論」觀點，認為壓力是個體與環境互動所產生的結果。

三、壓力的模式

(一)生物心理社會 (biopsychosocial)模式

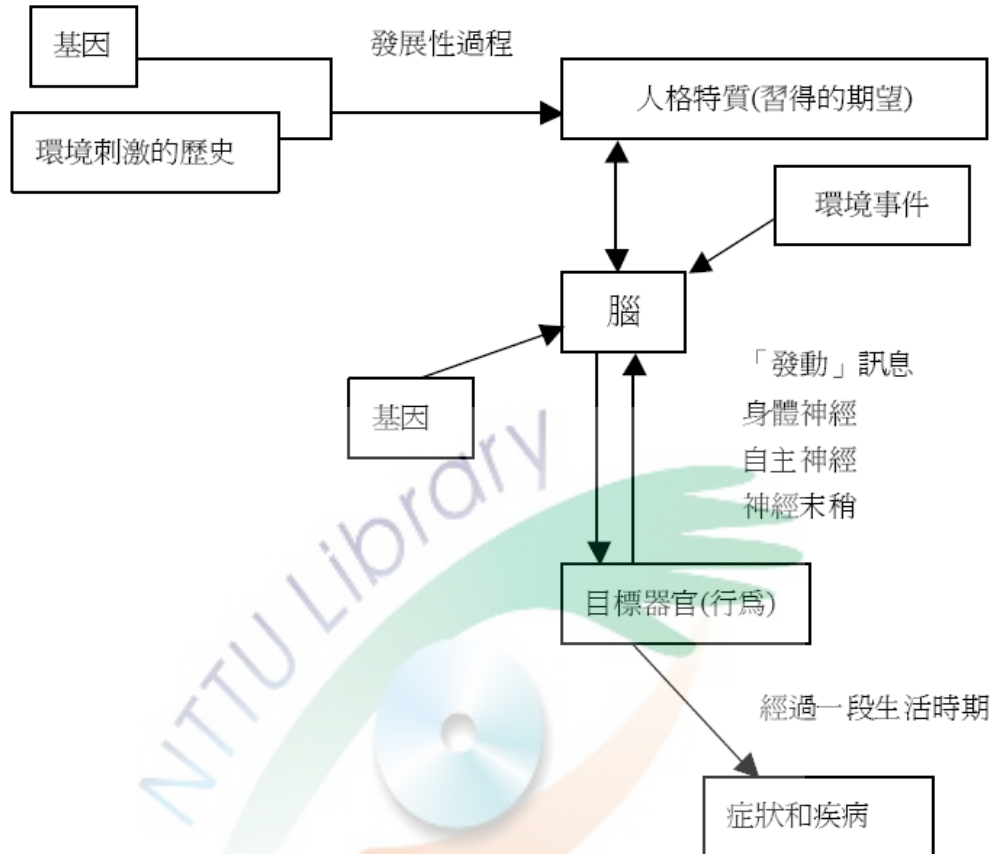


圖2-5 生物心理社會模式

資料來源：詹美春(2003)。國小特殊教育教師工作壓力及因應方式之研究。
國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。頁17

此模式是由Redford與Williams(1990)提出，認為週遭環境的事件會引起生理的反應而導致心臟血管疾病發生，因此提出此模式。該模式所代表的意義如下：當環境中有事件發生，腦部會以整體組織的方式傳送「發動訊息」到身體各部位器官，在傳送過程中，腦部對該事件的解釋以及傳送環境事件到發動訊息的方式，可能會受到個人的性格與特質所影響，所以同樣的刺激會造成不同的個人反應結果，如圖2-4所示。

長期而言，個人基因和環境事件的交互作用，亦會受到個人人格發展結果的

影響；環境事件所引發不同的行為反應，經過一段生活的累積後，可能會引起生理上的病變，導致疾病發生。

(二)個人—環境相適(Person-environment Fit Model)模式

此模式係由French 與 Kahn (1962)提出，以「適配」(fit)的觀點來討論人與環境的互動關係，此模式認為人與環境主客觀的配合情形，是主要的壓力來源。所謂「適配」可分為兩種形式：（一）個人需求與環境供給的適配程度；（二）個人能力與環境要求的適配程度。所以個人與情境之間包含兩種相適方式，如圖2-2：

1. 客觀的 P—E 適配：即客觀的個人(獨立於知覺外的個體)，與客觀環境相配合的情形。
2. 主觀的 P—E 適配：即主觀的個人(自我知覺的個體)與環境的配合，個體與自己的知覺相適，且考慮到與其工作環境知覺間適配的程度。

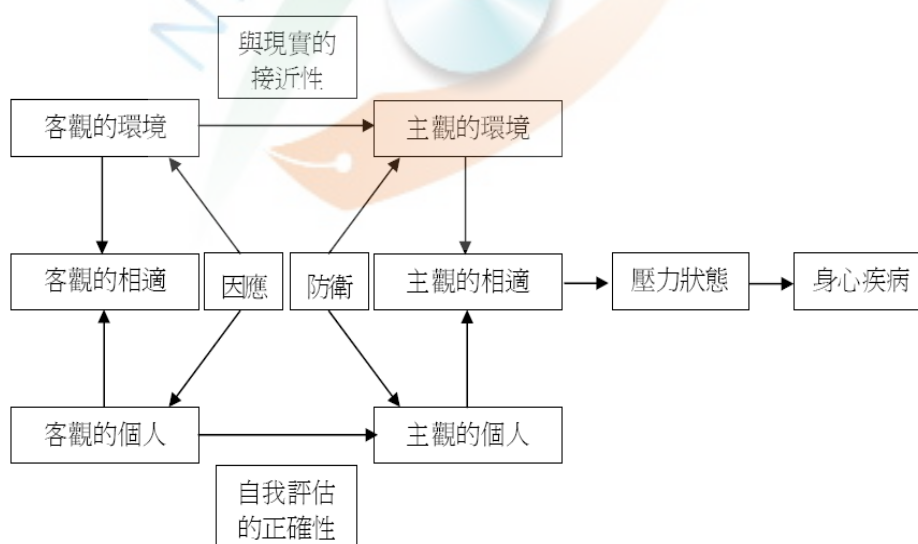


圖2-6 「個人-環境相適」模式

資料來源：李榮珠（2004），國小融合教育班教師工作壓力之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文。頁31

根據這個理論，當情境無法滿足個人需求，或是情境的要求遠超過個人的能

力，而被認為有嚴重的後果時，都會產生壓力。其中，「自我評估的正確性」會造成「客觀的個人」與「主觀的個人」之間的差異性，而個人知覺到「客觀的環境」與「主觀的環境」即為「個人與現實 接近的程度」（李思儀，2004）。所以，它隱含著三項涵義：情境的要求、滿足要求的能力、無法滿足時的後果，壓力的大小是取決於個人與環境適配的程度(陳聖芳，1999)。Cooper 和 Marshall(1976)研究指出，個人與環境適配模式的整體架構包含工作關係、工作特質、組織中的角色、組織的氣氛與結構、以及事業的發展等五種情境，如果個體無法順利地處理這些情境，便會受壓力。（詹美春，2003；李榮珠，民2004）

（三）壓力循環（stress cycle）模式

Gmelch（1988）歸納壓力理論提出此模式，包括壓力來源、知覺、因應反應、結果四個階段（黃義良，1999；詹美春，2003），如圖2-3 所示。

1. 壓力來源：即加諸於個人的要求或刺激，如期望、薪資；或工作情境的刺激與要求，如競爭、人際關係等，這些都是工作壓力的來源。
2. 知覺：個人受到壓力後，生理與心理的反應。
3. 反應：當個人察覺到無法應付工作時，即將此界定為壓力，並採取因應方式。
4. 結果：當個體長期處在過度壓力或負面壓力之下，將形成生理與心理的疾病。

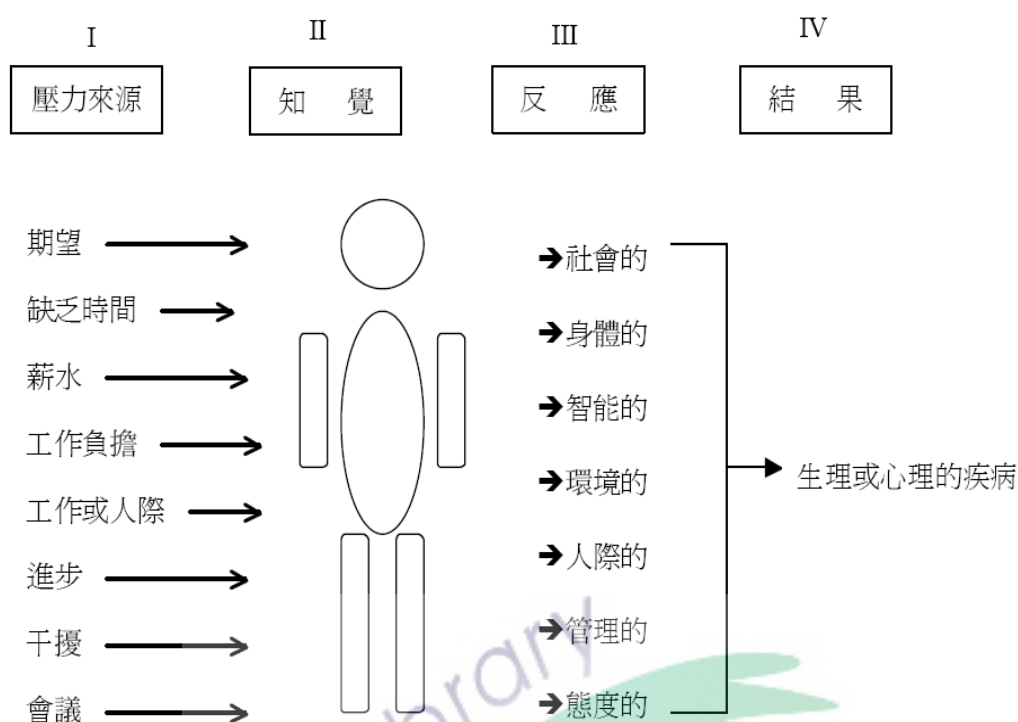


圖2-7 壓力循環理論模式

資料來源：詹美春(2003)。國小特殊教育教師工作壓力及因應方式之研究。
國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。頁17

綜合以上不同的壓力理論模式，獲致以下幾點結論：

- (一) 個體處於長期壓力情境下，若未能得到紓解，就可能會產生倦怠，進而使個體產生身心疾病。
- (二) 各種壓力模式略有差異，但影響壓力的因素，可歸納為生物生理及心理社會雙方面，例如：工作情境因素、人格特質等。
- (三) 外在環境的刺激是造成壓力的重要因素。
- (四) 壓力刺激是多層次的，不只僅有單一種人格特質所能解釋的，可能經由不同因素交互作用所產生的。
- (五) 經由個人的評估與感知，使個體在面對壓力時，能決定採取不同的因應策略；而個人的評估與感知則受其過去的經驗、人格特質與信念等影響。

(六) 壓力和工作壓力的研究，已超出單一學科的領域與範疇，目前正邁向科技整合的研究階段（詹美春，2003）。

第三節 教師工作壓力的涵義、理論與相關研究

一、工作壓力的涵義

工作壓力(job stress or work stress)的概念是由壓力的定義發展而來；從刺激型壓力理論而言，工作壓力係指工作情境中所知覺到會引起壓力的人事物；從反應型壓力理論而言，工作壓力是對工作情境抱持著生氣、沮喪、憂鬱等消極反應；就刺激反應互動的壓力理論而言，工作壓力是知覺負面的工作情境條件後，轉變為一種行為及反應。

林幸台(1986)的研究指出，若個人察覺到工作情境中發生某種狀況，威脅心理平衡，即構成壓力，此種壓力將導致若干心理的、認知的、及生理反應，甚至造成身心俱疲的工作現象。

趙傑夫(1988)則認為，工作壓力乃是個人的能力無法因應其工作的要求，或環境不能提供足夠的資源以滿足個人的需求，致使個人在心理上產生脫離正常狀態的現象。

此外亦有學者認為，工作壓力可視為工作環境的特性，提供一種個體的脅迫而產生的現象，工作壓力通常較強調心理壓力源，涉及工作上的量與值的超量，沒有主力，缺少支持與回饋，以及物理空間不理想等，這些工作的量與值的內容與設計，常和工作滿足、心理健康之間有密切相關(單小琳，1988)。

近期的研究者則有認為，工作壓力係指個體在面對本身能力與工作需求無法

契合時，產生與自我期望不相符合，心理受到威脅的情形。(鄭秀麵，2007)

二、教師工作壓力的涵義

教師於教學工作中必有其壓力存在，但壓力帶給個體的不見得全面皆為負面影響，適當的壓力可以激發個體潛能，增強挑戰力及成就感。個體在面對壓力時，若能對自己的能力有信心，且懂得運用其社會支持系統，便較易從壓力狀態中提升自己解決問題的能力；若此時個體選擇採取負面的因應方式，則容易改變了身心狀況。教師工作壓力此一名詞被廣泛的使用，研究的文獻也相當多，茲將國內外研究者對教師工作壓力所下的定義，整理如下表 2-7。

表 2-7 國內外研究者對教師工作壓力的定義

年代	學者	教師工作壓力的定義
1976	Cooper & Marshall	環境因素衝擊對個人的影響及個人對壓力源的反應。
1978	Kyriacou & Sutcliffe	由教師工作角色中施加於教師身上的要求，這些要求構成他們自尊或身心健康的威脅，因而產生負面的情感反應（如憤怒、緊張、挫折、或沮喪），且伴隨著可能致病的生理改變。
1978	Beehr & Nerman	工作有關的因素與工作者特質之互動下，改變工作者生理心理正常功能的狀態。
1980	Needle , Griffin , Svendsen & Berney	教師工作壓力源自於教師的需求、價值觀以及期望與職業的報酬或工作要求，以及教師滿足這些需求能力兩方面的差距。
1981	Maroccom & Mcfaden	教師的工作和教師知覺工作的要求，威脅其自尊和幸福，用以維持穩定狀況的因應機轉等方面，引發心理穩定狀況改變以及生理變化。
1985	Litt & Turk	教師工作壓力係指當老師的幸福受到威脅時，且所要解決的問題超過其能力範圍時，所產生的不愉快情緒與困擾的經驗。

表 2-7 國內外研究者對教師工作壓力的定義(續)

年代	學者	教師工作壓力的定義
1995	Pithers	教師工作壓力之產生來自於外在工作要求、本身所參與的角色、大量工作與期望等所引發的負面情緒。
1986	周立勳	教師在教學工作時，對潛在的工作情境因素或要求評估為威脅或有礙工作表現，而產生的負面的情感反應。
1987	林玟玟	教師工作壓力係指教師在學校工作中的壓力而言，不含教師日常生活、家庭或來自社會的其他壓力。
1997	McCormick	教師工作壓力係指教師於工作時，察覺到個人資源不足以因應外在要求，而產生的負面情緒。
2001	張郁芬	當教師在從事教學工作時，對潛在的工作情境因素或要求評估為威脅或有礙工作表現，而產生負面的情感反應，這些負面情感，限於個人知覺，包括情緒及行為等層面。
2001	林佳蓉	教師在和學校情境互動過程中，受教學、行政、以及學生和家長及同事關係方面影響而產生的負面感受及其因應之道。
2002	黃宏建	教師經個人及環境刺激，從主要壓力因素中，經由個人特質與心理因素為中介歷程後，內心產生消極、不愉悅的負面情感。
2003	郭志純	教師在學校工作中，與人、事、物互動過程中，對潛在的工作情境因素，評估為威脅工作表現，在情緒與行為層面所產生的負面情感。
2003	楊淑麗	當教師在從事教學工作時，察覺到對情境因素所產生的威脅、不安的心理感受。情境因素包括學校本身、教學條件、人際關係及心理衝突等情緒及行為層面。
2003	詹美春	教師工作壓力是教師對學校工作的主觀感從人事物知覺到的感受。
2004	李勝彰	教師在從事教學工作時，個人與工作環境交互作用下，產生生理或心理的緊張狀態。
2004	李榮珠	教師在個人和學校情境的互動中，面對工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、角色壓力、社會支持、專業知識等內外需求，產生無法適應的主觀感受，致使個人工作效能產生變化的現象。

表 2-7 國內外研究者對教師工作壓力的定義(續)

年代	研究者	教師工作壓力的定義
2004	沈儀方	教師工作壓力係指教師在學校從事教職，因所接觸到教學環境中一切人、事、地、物的改變，所產生的生理或心理上的負擔。
2004	蔡翠娥	處在工作情境中，個體與環境交互作用下，個體為因應工作環境之要求時，致使生理與心理產生不平衡狀態。
2005	蔡明忠	教師在從事教學工作時，所接觸到的人事物的互動過程，或對潛在工作情境因素等要求所產生由個人知覺到的負面情緒，其包含情緒與個人行為層面。
2005	吳晨好	個體由於對工作情境中的人、事、物的要求或刺激，經由個體評估認知過後發現超過其能力負荷而產生負面的生理或心理的不平衡、不適應現象。
2005	鄭媛文	教師工作壓力為教師因工作情境之內外因素，無法負擔或達到來自社會上或教師本身給予過高的期許時，所產生的負面情感，如焦慮、沮喪、挫折等不愉快的心理感受。
2007	吳淑妙	教師在個人和學校情境的互動中，從人、事、物所知覺到的感受，在面對工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、角色壓力、社會支持、專業知識等外在需求時，產生無法適應的主觀感受，致使個人工作效能產生變化的現象，並出現緊張、焦慮、困擾、挫折、憤怒等心理的負面感受。
2007	陳珮菁	教師在學校從事教育工作時，在職務上所賦予的工作任務方面令人感到困難或討厭的特別要求責任，所產生負面、不舒服的感受，而這將造成情緒上和生理與心理上負面的反應。

資料來源：研究者參酌文獻整理而成

由前述之壓力理論、工作壓力模式及教師工作壓力相關研究，可知教師工作壓力意即教師於教學環境中所面臨的刺激、教師對此刺激的反應，以及教師遭遇刺激情境和採取行動的歷程。

三、教師工作壓力理論模式

教師工作壓力模式的研究導向，來自於一般壓力的研究模式，而教師工作壓力的主要焦點是教師壓力情境與教師反應（Pithers,1995）。由於研究年代不同，研究教師工作壓力的理論呈現不同的發展階段。茲列出數位學者的研究，說明教師的工作壓力理論模式如下：

（一）Kyriacou 與 Sutcliffe(1978) 的教師工作壓力模式

C.Kyriacou 和 J.Sutcliffe 是研究教師工作壓力的先驅人物，在 1978 首先提出「教師工作壓力理論模式」。如圖 2-8 所示。此模式的過程包含了以下七個部份及四條回饋線：

- 1.可能壓力源：包含心理的以及物理的因素。
- 2.評估：經過個人的認知評估，是否對個人自尊、福祉和安全產生威脅，而評估將視教師個人的人格特質或適應能力與知覺的交互作用而定。
- 3.實際的壓力源。
- 4.適應機轉：教師對於實際壓力源，透過適應機轉的運作，得以降低所感受到的威脅。
- 5.教師工作壓力：如果教師工作壓力繼續存在，將產生有關生、心理以及行為的負面情緒反應。
- 6.長期壓力症狀：教師處於長期工作壓力的影響下，會產生慢性身心症或一些生、心理疾病等。
- 7.教師的個人特質會影響到教師對壓力的評估與因應作用。

此模式的四條回饋線：

- A 表示因應策略對壓力來源評估的影響，若適當使用因應策略，則「實際壓力源」的程度可減至最小。
- B 表示教師對壓力的反應可以直接再評估。

C 表示長期壓力所導致的慢性症狀可能會造成「非職業壓力源」。

D 表示教師過去處理壓力的經驗會影響目前評估的結果。

此一模式顯示教師工作壓力存在可能的壓力源，產生教師工作壓力，某些無法經由適應紓解的壓力若長期繼續存在，在持續的壓力影響下，將產生慢性壓力症狀。

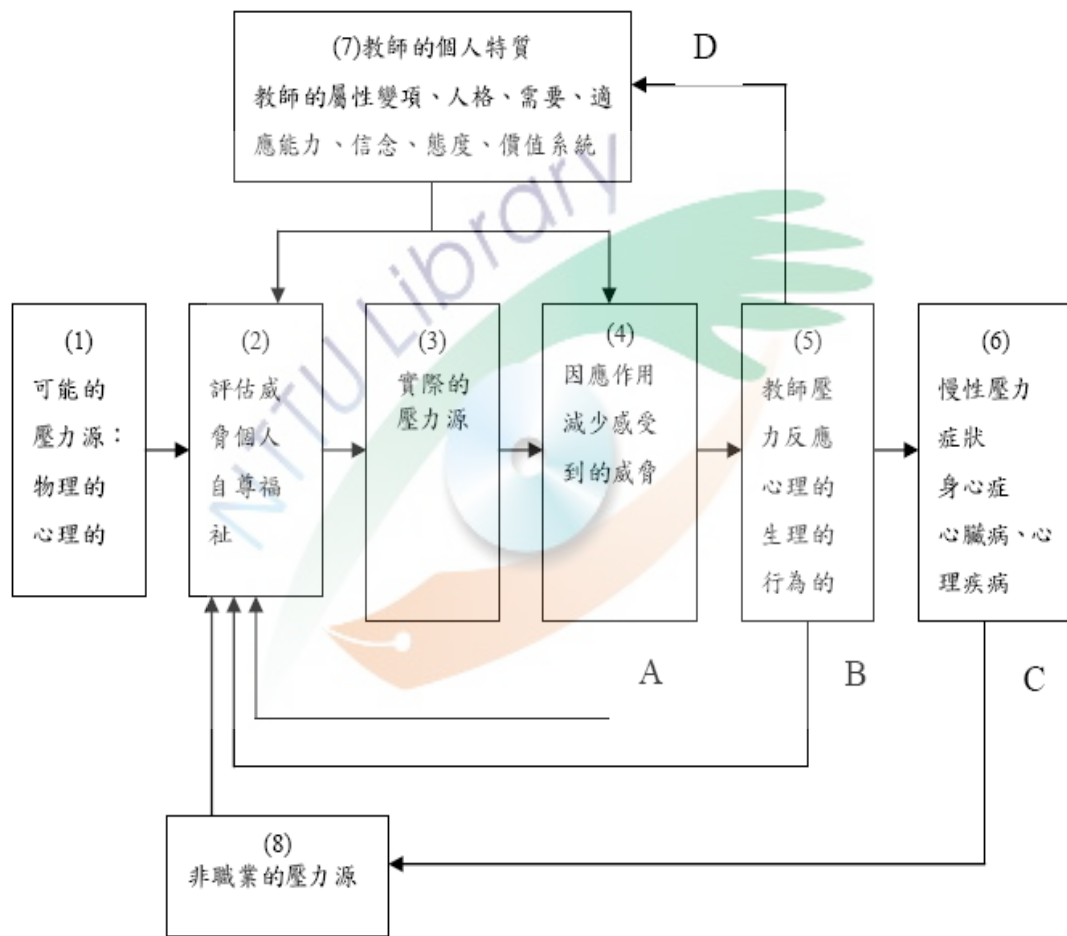


圖 2-8 Kyriacou 與 Sutcliffe(1978) 的教師工作壓力模式

資料來源：鄭秀麵(2007)。國中校長社會支持與工作壓力之關係研究。國立彰化師範大學教育研究所學校行政碩士班碩士論文。頁 46

(二) Tellenback, Brenner 與 Lofgren 的教師工作壓力模式

Tellenback, Brenner 及 Lofgren (1983) 提出教師工作壓力模式，如圖 2-7 所示。此模式的特點在於它指出了「學校鄰近地區特質」(neighbourhood characteristics) 對壓力源的影響。由於各個學校特色的不同，如學校所處地區、學生的班級人數，校長的領導風格及學校的組織氣氛，都會影響到學校的社會特質，因此這些學校的特質，都可能會造成教師的工作壓力來源(張郁芬，2001)。

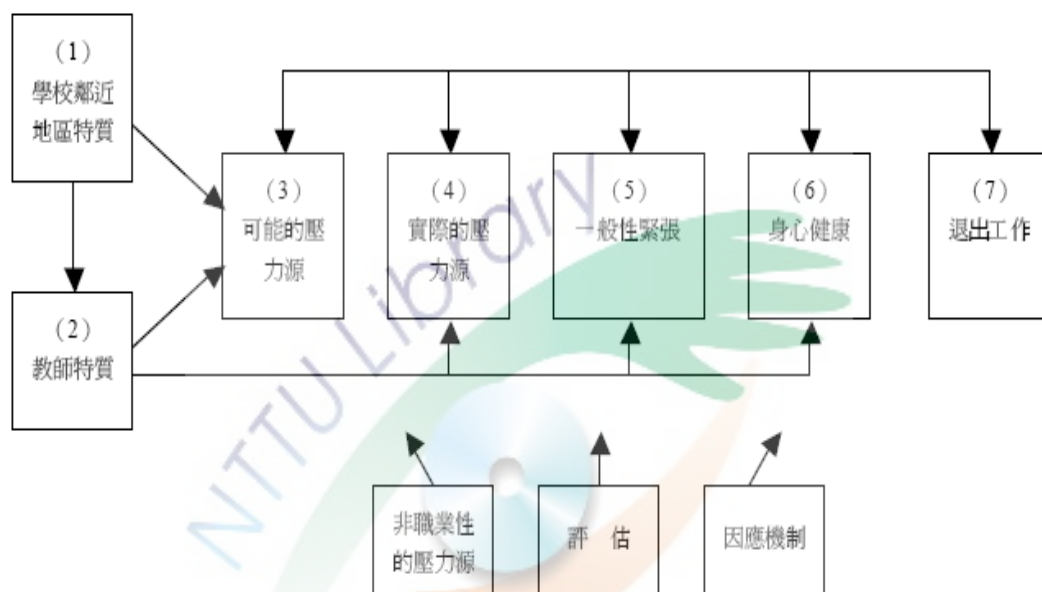


圖 2-9 Tellenback, Brenner 與 Lofgren 的教師工作壓力模式

資料來源：詹美春(2002)。國小特殊教育教師工作壓力及因應方式之研究。
國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。頁24

(三) Moracco 與 Mcfadden 的教師工作壓力模式

Moracco 與 Mcfadden (1982) 參考 Kyriacou 與 Sutcliffe (1978) 等人的理論架構提出一個綜合性的工作壓力模式，如圖2-9 所示。

根據Moracco 與 Mcfadden (1982) 的理論模式(如圖2-9)顯示：

1. 潛在壓力源：來自社會、工作、家庭等方面，三者交互作用會直接或間

接的造成教師的工作壓力。

2. 個人主觀評估：個體評估壓力源可能或已威脅到自尊或福祉時，上述的潛在壓力源才能夠成為真正的壓力來源；但由於教師的個別知覺不盡相同，因此所感受到的壓力也會有所不同。

3. 個人的特質：個體過往的經驗、價值觀念、人格特質等，都會影響其在評估時的判斷，無論評估的結果是否正確有效，都將對個體產生影響。

4. 因應方式的效果：若教師在感受壓力情境後，所採取的因應方式無法產生效用，則將出現部分壓力症狀；一旦壓力長久持續且無法得到妥善處理，生、心理將出現慢性疾病，並出現職業倦怠現象。

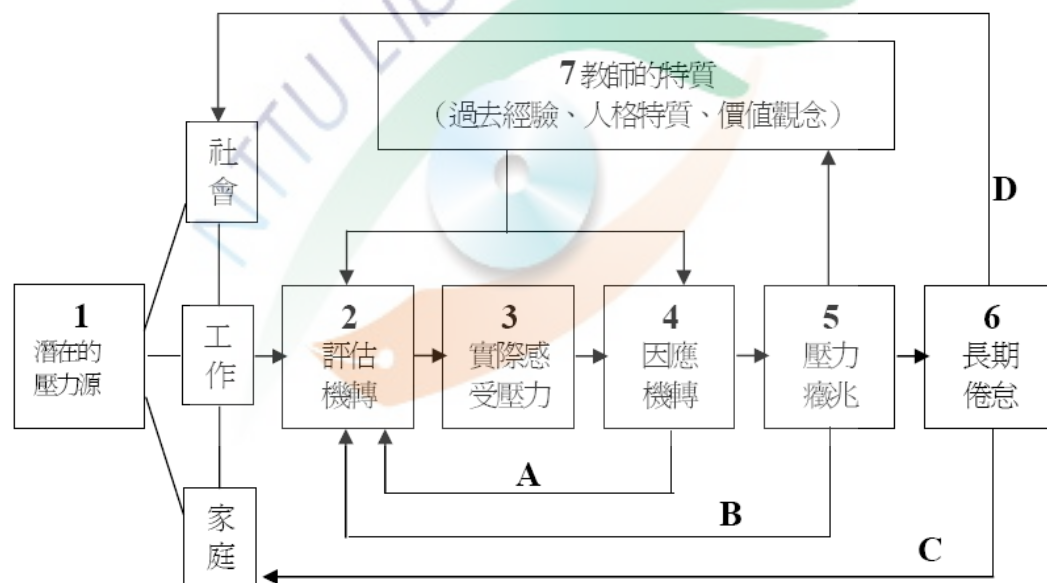


圖 2-10 Moracco 與 Mcfadden 的教師工作壓力模式

資料來源：李榮珠（2004），**國小融合教育班教師工作壓力之研究**。國立台東大學教育研究所碩士論文。頁33

綜合上述的教師工作壓力模式，他們對教師工作壓力的研究共通點是：

（一）壓力的來源是多面向的：個人知覺到工作壓力，乃是受到許多內外因素的影響，因此要測量個人的壓力程度，必須先了解導致個人產生壓力的因素為何。

（二）個人特質的重要性：個人的過去經驗、人格養成、控制信念、價值觀、態度等，都會影響教師在面對壓力情境時的評估與判斷。

（三）環境互動的影響力及工作過程的處理或認知：在學校中研究主體是教師（專業能力、人格特質、價值承諾等屬性），而學校組織（制度、氣氛）、環境與人（家長、學生、上司、同事、物理因素、設備）都是壓力的來源，且壓力源之間彼此會產生交互作用。

四、教師工作壓力來源

近年來隨著社會快速的變遷與進步，教育的整體大環境與以往有很大的不同(詹美春，2002)；家長教育程度的提昇，使家長對教師的教學期望要求更高、多元文化刺激，導致學生就學態度改變、配合行政工作要求、接受各項評鑑、社會價值觀改變、取消免稅制度……等，現今教師的工作壓力來源非常多元化。由上可知教師工作壓力來源並非單一因素所導致，而是來自多種因素交互作用而形成的，但各研究者的研究並不一致，茲列舉如表 2-8。

表 2-8 國內對教師工作壓力來源之研究

年代	研究者	研究對象	國內教師工作壓力來源
1986	周立勳	南部地區國小教師	1.班級教學 2.學生行為 3.行政上的支持 4.工作負荷量 5.專業的不適任感
1991	張明麗	台灣地區國小女教師	1.對學生行為的困擾 2.對班級教學的困擾 3.工作過度負荷 4.行政上支持不足 5.專業的不適任感。

表 2-8 國內對教師工作壓力來源之研究(續)

年 代	研究者	研究對象	國內教師工作壓力來源
1996	程一民	台北縣國小教師	1.工作負荷 2.行政干涉 3.學生學習 4.個人發展 5.人際關係 6.違反教育原理
1999	陳聖芳	台東地區國小教師	1.同事緊張關係與行政不支持 2.缺乏工作外在報酬 3.工作負荷 4.師生家長緊張關係。
2000	葉兆琪	實習教師	1.人際關係 2.工作負荷 3.角色壓力 4.進修成長 5.班級教學
2002	吳俊容	國小特殊與普通班教師	1.社會支持 2.工作條件 3.時間運用 4.社會支持壓力
2001	莊中興	高職特教班教師	1.工作負荷 2.專業職責 3.學生問題 4.家長問題 5.在職進修
2001	張郁芬	雲嘉地區國小教師	1.工作負荷 2.行政干涉 3.學生教學 4.個人發展 5.人際關係 6.違反教育原理
2002	黃宏建	台中縣國中教師	1.教師生涯發展 2.工作本身內在因素(工作過度負荷)3.組織架構與氣氛 4.人際關係 5.組織中的角色(角色衝突或角色模糊)
2003	詹美春	台灣地區國小特教老師	1.社會支持 2.工作條件 3.時間運用 4.管教學生 5.角色壓力
2002	廖光榮	中部四縣市 40 歲以上之國中教師	1.學生行為 2.專業不適任感 3.班級教學 4.行政影響 5.工作負荷量
2002	楊淑麗	中部五縣市國中教師	1.工作負荷 2.學校行政 3.學生輔導 4.人際關係 5.缺乏專業認同
2002	鄭全利	屏東地區國小資深教師	1.人際壓力 2.家長壓力 3.學生輔導管教壓力 4.教師自我壓力 5.創新教學壓力 6.工作負荷壓力
2003	郭志純	雲嘉地區國小教師	1.與環境有關因素(工作負荷、行政支持、不良的工作環境、不良學校氣氛) 2.與個人有關的因素(學生行為、學生學習、班級教學、教學狀況、學生教學工作、個人發展、專業成長、專業知能、專業不適任感、人際溝通、人際關係、角色特性、時間支配)

表 2-8 國內對教師工作壓力來源之研究(續)

年代	研究者	研究對象	國內教師工作壓力來源
2003	邱從益	高雄市兼任行政職務國中教師	1.人際關係 2.行政負荷 3.專業知能 4.校長要求 5.內在衝突的壓力（角色的期許、工作環境、升遷、社會的地位、理想與現實差距）
2004	沈儀方	南部五縣市國小資源班教師	1.學生問題 2.家長要求 3.成就聲望 4.人際關係 5.人際壓力 6.工作負荷 7. 雜務處理
2004	李榮珠	彰化縣國小融合班教師	1.學生問題 2.專業知能 3.工作負荷 4.教學困擾 5.時間運用壓力 6.社會支持 7.角色壓力
2004	劉妙真	高雄縣市幼稚園教師	1.人際關係 2.工作負荷 3.班級教學 4.時間支配 5.報酬與心理需求
2004	蔡翠娥	台北市國小教師	1.工作負擔 2.角色期許 3.教學問題 4.人際處理 5.行政支持
2004	蔡明忠	私立高中職教師	1.工作負荷 2.人際關係 3.生涯規劃
2005	吳晨妤	台北縣國小教師	1.工作負荷 2.人際關係 3.角色壓力 4.行政支持 5.生涯發展 6.專業知能 7.家長參與壓力
2007	黃麗君	台灣地區國中輔導教師	1.人際關係困擾 2.缺乏決策參與 3.工作不受肯定，缺乏成就感 4.工作負荷過重 5.專業知能困擾
2007	鄭秀麵	中部地區國中校長	1.工作負荷 2.上級壓力 3.內部壓力 4.公共關係 5.角色期許
2007	蔡敏芝	高雄縣國小特教教師	1.工作本身之因素 2.教師角色與學校 3.家長及學生之關係 4.生涯與成就 5.學校組織之結構與氣氛 6.教師與家庭及工作之互動

資料來源：研究者參酌文獻整理

至於有關特殊教育教師的工作壓力來源方面，國內外亦有不少研究者指出不同的特教教師工作壓力來源，如 R. L. O'Shea 和 D. J. O'Shea（1998）認為，造成特殊教育教師工作壓力來源有：

- (一) 文書工作過多；
- (二) 學生人數太多；
- (三) 薪水太少；
- (四) 不受行政上的支持；
- (五) 和其他的同事較少交流而感覺孤立；
- (六) 角色扮演衝突；
- (七) 學生的行為問題；
- (八) 學生無明顯的進步；
- (九) 第一年新教師要面對的是缺乏時間管理技巧；工作無力感；面對學生、家長、同事、半專業人員、行政人員的問題、大量的個別化教育計畫工作。

至於國內有關特殊教育教師工作壓力方面，張瑞芬（民 78）認為整體而言，特殊教育教師的工作壓力感受適中；然而感受到「高壓力」的教師亦確實存在，其將特殊教育教師壓力來源分為五個主要因素：

(一)管教學生的壓力：教師主要的壓力來源是管理和教育學生。例如：學生的上課秩序、行為問題、個別差異、學習動機低落等，學生的進步緩慢，對老師的教學回饋少，都會使教師缺乏成就感、喪失信心造成壓力。此外，若學生人數太多而難以面面俱到，亦使教師產生無力感。

(二) 工作條件的壓力：指工作環境所提供的條件造成的工作壓力。為增進特殊學生的學習品質，需要申購特別的教材和設備，以便充實個別化教學(Johnson, Gold & Vickers, 1982)；學校組織氣氛、同事間的關係、沒有很好的晉昇機會、缺乏進修管道、缺乏參與決策機會、少有溝通管道、工作分配不均、工作待遇與工作職責不相稱等(Fimian, 1986)。

(三)時間運用的壓力：兼任行政工作使教師少有機會參加座談會，或有疑問時也沒有時間與負責人溝通。由於工作報告太多，缺乏時間準備一天的工作(Fimian,

1986)，以及許多非教學的額外工作，使教師經常忙得焦頭爛額、身心疲憊。

(四)社會支持的壓力：在 Hawkes 和 Dedrick (1983) 所做的調查中，當問及教師「如果你在學校中可以改變任何事情，你最想做的是什麼？」結果教師一致性的認為「改進教師和行政人員的關係」是最重要的事，表示教師希望從行政人員得到回饋，希望參與決策的歷程，然而在特殊教育的領域中，工作回饋尤其缺乏 (Fass, 1984)。除了行政方面之外，漠不關心和過度依賴的家長、普通班教師不接納身心障礙兒童 (Johnson, Gold & Vickers, 1982)，其他人不瞭解學生和教學計畫 (Cook & Leffingwell, 1982)，皆可能形成特教教師的工作壓力。

(五)角色的壓力：角色期望是能預測工作壓力的因素，明確的角色期望與工作壓力呈負相關 (Bensky, et al., 1980)。工作職責劃分不清、教育理想與實際有差距、他人對特殊教育教師的期望、覺得專業能力不足難以處理問題等，均是造成工作壓力的原因。簡言之，即角色不明確、角色衝突、角色負荷，使特殊教育教師無法順利完成角色任務，增加工作壓力感受。

由以上國內外學者對特殊教育教師的工作壓力來源研究結果可知，綜觀上述研究可以知道，國內外特殊教育教師的工作壓力有很多是相似的，例如學生的個別差異、在學校中被孤立、沒有成就感、太多的文書工作、角色扮演的壓力、不受重視等。國內近年來更因法令的修改，使得在學校內原本人數不多的特殊教育教師，擔負更多的工作壓力 (詹美春，2003)。

本研究亦依此將教師工作壓力依來源分為五個因素，分別為管教學生、工作條件、時間運用、社會支持、角色壓力等。

五、個人背景變項對教師工作壓力的影響

探討性別、年齡、教育程度、婚姻狀況、服務年資、學校規模、專業背景及任教職務等個人背景變項，於各研究結果顯示對於教師工作壓力的影響，分述如下：

(一)性別與工作壓力

國外學者（Harris, 1985; Friesen & Williams, 1985; Russell, 1987; DeFrank & Stroup, 1989; Morrow, 1989）與國內學者（黃宏建, 2002; 詹美春, 2003; 鄭媛文, 2004; 吳淑妙, 2007; 陳珮菁, 2007; 黃麗君, 2007; 蔡敏芝, 2007）的研究結果顯示，不同性別之教師之間，工作壓力感受無顯著差異。而有些研究結果認為女性教師工作壓力大於男性教師（Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Moracco & McFadden, 1984; 楊淑麗, 2002; 李勝彰, 2003; 邱從益, 2003; 沈儀方, 2004; 吳晨好, 2005）；有些研究卻指出男性教師工作壓力大於女性教師（周立勳, 1986; 程一民, 1996; 李榮珠, 2004）。

專就特殊教育教師工作壓力而言，周美君(2002)的研究指出，國小身心障礙資源班教師知工作壓力受性別因素影響；廖光榮(2002)的研究也指出，國中資源班教師之工作壓力亦受性別因素影響。莊中興(2001)的研究發現，不同性別之高職綜合職能科教師，在「在職進修」工作壓力層面有差異。

可見性別因素是否影響工作壓力，國內外學者依研究對象不同，所得結果不盡相同。由過往研究結果，可看出性別對教師工作壓力的影響並無一致的結果，但工作壓力確實普遍存在男女教師之間，因此值得做進一步的探討。故本研究以國中小特教教師之性別作為個人背景變項之一，予以探討教師是否因性別不同而影響教師的工作壓力。

(二)年齡與工作壓力

在年齡方面，是否影響工作壓力，國內外學者依研究對象不同，所得結果不

盡相同，如 Defrank & Stroup(1989) 的研究發現，年齡較大的教師有較大的工作壓力感受；周美君(2002)的研究也指出，國小身心障礙資源班教師中，年紀大的教師其工作壓力較大。鄧柑謀(1991)的研究則指出，越年輕之教師，在決策參與方面的壓力越大；黃麗君(2007)針對國中輔導教師的研究也指出，年紀越輕的輔導教師所知覺到的工作壓力亦較大；不過亦有部分研究發現，教師之工作壓力感受與年齡無關(楊淑麗，2002；鄭媛文，2004；吳晨妤，2005；吳淑妙，2007；蔡敏芝，2007)。從過往研究結果，可看出年齡對教師工作壓力的影響並無一致的結果，但工作壓力確實也有可能因年齡不同而有所差異，值得做進一步的探討。因此本研究以教師年齡作為個人背景變項之一，予以探討教師年齡不同是否會影響教師的工作壓力。

(三)教育程度與工作壓力

在教育程度方面，是否影響工作壓力，學者依研究對象不同，所得結果不盡相同。有些研究指出教育程度因素不會影響工作壓力（楊淑麗，2002；邱從益，2003；鄭媛文，2004；蔡翠娥，2004；吳晨妤，2005；鄭媛文，2005）；有些研究卻指出教育程度是會影響工作壓力（蔡明忠，2004）。從過往研究結果，可看出教育程度對工作壓力的影響並未存在著必然的相關性，但工作壓力確實也有可能因教育程度不同而有所差異，值得做進一步的探討。因此本研究以教師教育程度作為個人背景變項之一，予以探討教師教育程度不同是否會影響教師的工作壓力。

(四)婚姻狀況與工作壓力

在婚姻狀況方面，是否影響工作壓力，國內外學者依研究對象不同，所得結果不盡相同。有些研究指出婚姻狀況因素不會影響工作壓力（程一民，1996；鄭

媛文，2004；吳晨好，2005；陳珮菁，2007；Russell, 1987)；而有些研究指出已婚教師的工作壓力是大於未婚教師（鄧柑謀，1991）；有些研究卻指出未婚教師的工作壓力是大於已婚教師（楊淑麗，2002；邱從益，2003；黃麗君，2007）。從過往研究結果，可看出婚姻狀況對工作壓力的影響並無一致的結果，但工作壓力確實也有可能因婚姻狀況不同而有所差異，值得做進一步的探討。因此本研究以教師婚姻狀況作為個人背景變項之一，予以探討教師婚姻狀況不同是否會影響教師的工作壓力。

（五）服務年資與工作壓力

在服務年資方面，是否影響工作壓力，國內外學者依研究對象不同，所得結果不盡相同。有些研究指出服務年資因素不會影響工作壓力（Moracco & McFadden, 1984；吳宗立，1996；鄭媛文，2004；郭香玲，2006；吳淑妙，2007；陳珮菁，2007；蔡敏芝，2007）；而有些研究指出資淺教師的工作壓力是大於資深教師（周立勳，1986；林玟玟，1987；程一民，1996；周美君，2002；楊淑麗，2002；詹美春，2003；邱從益，2003；吳晨好，2005；黃麗君，2007）；有些研究卻指出資深教師的工作壓力是大於資淺教師（鄧柑謀，1991；蔡翠娥，2004）。

Chaplain(1995)指出教學年資較淺的教師，容易在專業關懷方面感受到壓力，有教學經驗的教師，則容易在專業任務上感受到壓力；從過往研究結果，可看出服務年資對工作壓力的影響並無一致的結果，但工作壓力確實也有可能因服務年資不同而有所差異，值得做進一步的探討。因此本研究以教師服務年資作為個人背景變項之一，予以探討教師服務年資不同是否會影響教師的工作壓力。

（六）學校規模與工作壓力

在學校規模方面，是否影響工作壓力，學者依研究對象不同，所得結果不盡相同。有些研究指出學校規模因素不會影響工作壓力（楊淑麗，2002；鄭媛文，

2004)；有些研究卻指出學校規模是會影響工作壓力(程一民，1996)陳珮菁(2007)的研究也指出，學校規模越大的教師，其工作壓力感受越大。從過往研究結果，可看出學校規模對工作壓力的影響並未存在著必然的相關性，但工作壓力確實也有可能因學校規模不同而有所差異，值得做進一步的探討。因此本研究以學校規模作為個人背景變項之一，予以探討教師的學校規模不同是否會影響教師的工作壓力。

(七)專業背景與工作壓力

周美君(2002)的研究指出，「合格的普通班教師且為取得合格特教教師資格」者於「鑑定與評量」及「實施個別化教育計畫」兩向度上的工作壓力顯著高於「特教系或特教學分班畢業」者及「特教研究所或四十學分班畢業」者。因此可推論，受專業訓練越少的特殊教育教師，其工作壓力感受越大。吳俊容(2002)的研究也發現，教育背景對特殊班教師有顯著差異。蔡崇建(1985)也指出，特殊教育教師於考慮離職時，專業知能不足為主因之一。因此研究特殊教育教師之工作壓力時，專業背景是值得考慮的因素之一。

(八)任教職務與工作壓力

黃麗君(2007)針對國中輔導教師的研究指出，擔任「組長」及「專任輔導教師」者，其知覺到的工作壓力顯著大於擔任「輔導主任」者。郭香玲(2006)針對國中資源班教師的研究指出，擔任「導師」工作者於「工作負擔」向度之工作壓力顯著高於「專任教師」，但其研究亦指出，不同職務的國中資源班教師，於「行政支援」、「專業發展」、「教育環境變遷」及「整體工作壓力」等向度上並沒有顯著差異。教師擔任不同職務，對其時間分配及工作任務負擔上必有其不同，但是否會造成工作壓力知覺上之顯著差異，有待進一步研究證實。

茲將各研究文獻所指出各背景變項是否有差異之情形，列於表 2-9。

表 2-9 個人背景變項與工作壓力關係之研究比較表

項目	有差異	無差異
性別	Kyriacou & Sutcliffe (1978) 林玟玟 (1987) Moracco & McFadden (1984) Montalvo 、 Bair & Boor (1995) 周立勳 (1986) 程一民 (1996) 張郁芬 (2001) 楊淑麗 (2002) 李勝彰 (2003) 沈儀方 (2004) 李榮珠 (2004) 吳晨妤 (2005)	Friesen & Williams (1985) Harris (1985) Russell (1987) DeFrank & Stroup (1989) Morrow (1989) 張瑞芬 (1989) Borg & Riding (1993) 陳素惠 (2003) 陳蓮妃 (2003) 鄭媛文 (2004)
年齡	Kyriacou & Sutcliffe (1978) Moracco & McFadden (1984) Harris (1985) Russell (1987) DeFrank & Stroup (1989) Montalvo 、 Bair & Boor (1995) 周立勳 (1986) 林純文 (1996) 陳青勇 (2001) 張郁芬 (2001) 蔡澍勳 (2001) 邱從益 (2003) 沈儀方 (2004) 李榮珠 (2004) 蔡翠娥 (2004) 吳晨妤 (2005) 林素卿 (2005)	張瑞芬 (1989) 張明麗 (1991) 葉龍源 (1998) 蔡純姿 (1998) 楊淑麗 (2002) 詹美春 (2002) 李勝彰 (2003) 蔡明忠 (2004) 鄭媛文 (2004)
教育程度	江鴻鈞 (1995) 周元璋 (2002) 蔡明忠 (2004)	McIntyre & Foxworth (1981) Karnes (1983) 張瑞芬 (1989) 林純文 (1996) 程一民 (1996) 楊淑麗 (2002) 李勝彰 (2003) 鄭媛文 (2004)

表 2-9 個人背景變項與工作壓力關係研究比較表(續)

項目	有差異	無差異
婚姻狀況	周立勳 (1986) 鄧柑謀 (1991) 程一民 (1996) 林純文 (1996) 黃義良 (1999) 楊淑麗 (2002) 周元璋 (2002) 邱從益 (2003) 蔡明忠 (2004)	Russell (1987) 程一民 (1996) 蔡純姿 (1997) 葉龍源 (1998) 鄭媛文 (2004) 吳晨妤 (2005)
服務年資	Montalvo、Bair & Boor (1995) 周立勳 (1986) 林玟玟 (1987) Hung (1988) Braaten (1991) 鄧柑謀 (1991) 程一民 (1996) 周元璋 (2002) 周美君 (2002) 黃宏建 (2002) 楊淑麗 (2002) 邱從益 (2003) 陳素惠 (2003) 沈儀方 (2004) 李榮珠 (2004) 蔡明忠 (2004) 蔡翠娥 (2004) 吳晨妤 (2005) 林素卿 (2005)	Moracco & McFadden (1984) 吳宗立 (1996) 葉龍源 (1998) 李勝彰 (2003) 鄭媛文 (2004)
學校規模	程一民 (1996) 周元璋 (2002) 蔡翠娥 (2004) 吳晨妤 (2005)	楊淑麗 (2002) 鄭媛文 (2004)

資料來源：研究者參酌文獻整理

綜合以上文獻分析可以發現，教師工作壓力會因研究對象、研究範圍及研究變項的不同而有所差異，本研究將以性別、年齡、婚姻狀況、教育程度、特教專業背景、服務特教年資、任教階層、任教班級類別、任教職務、學校規模、是否在職進修等背景項目，來探究教師背景變項與工作壓力的關係。

第四節 社會支持與工作壓力之相關研究

目前就社會支持與工作壓力兩者進行相關性的研究並不多，大部分是與職業倦怠、身心健康、工作滿意度、因應方式之相關性進行研究，茲就國內與上列主題相關之研究說明如下：

林玟玟(1987)針對教師 A 型行為、社會支持與工作壓力進行研究，發現上司和同事的支持會提昇教師的工作滿意度。

井敏珠(1992)的研究發現，已婚職業婦女的生活壓力與社會支持大部分都有顯著負相關，社會支持與生活滿意有顯著正相關；社會支持不但是生活壓力對生活滿意的緩衝因素，更會直接影響生活滿意。

吳宗立(1993)指出，南部五縣市之國中教師之社會支持程度對教師職業倦怠的感受有顯著差異，即教師社會支持程度愈高，其職業倦怠感愈低；社會支持程度愈低，則其職業倦怠感愈高。

劉威德(1994)以國中教師教學成敗歸因、社會支持與教學自我效能進行研究發現，社會支持愈高的教師其教學自我效能也愈高；且行政人員支持的程度，可以預測教師的教學自我效能。

在探討校長之社會支持與工作壓力相關研究部分，李玉惠(1998)的研究指出，台北市國小女性校長所知覺到的工作壓力「發生頻率和困擾程度」與「實際獲得和需要 獲得」的社會支持之間，關係尚不明確；謝菊英(2001)以高屏區國小女校長的研究則指出，社會支持與校長工作壓力有負向關係，即社會支持度高時，校長工作壓力相對降低；鄭秀麵(2007)也指出，國中校長的情感性及訊息性

支持與工作壓力間有負相關，但實質性支持與工作壓力間為正相關。

關美華(2000)針對中部四縣市(中、中、彰、投)國小教師進行研究指出，教師情緒智慧與社會支持各因素間大部份為顯著正相關。

關於幼教教師的社會支持與工作壓力間相關關係之探討，林佳蓉(2002)經深入訪談幼教教師後發現，幼教教師的社會支持和工作壓力之間有絕對相關存在，獲得的支持度高則工作壓力相對降低；李新民(2004)則發現，幼教教師的社會支持對工作壓力有舒緩的作用，對身心健康則有強或的作用，社會支持越多工作壓力越少，身心越健康；劉妙真(2004)也指出，幼教教師的工作壓力感受度越高，職業倦怠感受越明顯，獲得的社會支持系統越廣泛，越能削減職業帶來的倦怠感受。

洪玲茹(2002)的研究顯示，社教機構員工對工作壓力的覺知愈低，在社會支持的程度大部份也愈高；社教機構員工對工作壓力的覺知愈低，在專業承諾大部份也愈高；社教機構員工社會支持愈多，專業承諾也愈高。

張郁芬(2001)的研究發現，工作壓力愈高、社會支持程度愈低的國小教師，其身心健康狀況愈差。郭志純(2003)的研究也顯示，工作壓力愈高、社會支持程度愈低的國小教師，其職業倦怠程度也愈高。

陳宇杉(2004)以國小資源班教師進行研究發現，國小資源班教師的社會支持與教學行為有低度的正相關。

在以國中輔導教師為對象進行的研究方面，張佩娟(2004)的研究指出，國中輔導教師社會支持與輔導角色實踐成顯著正相關；黃麗君(2007)的研究則顯示，國中輔導教師「工作壓力」與「職業倦怠」有顯著的正相關，「社會支持」與「職業倦怠」上有顯著的負相關。

綜觀以上研究可發現，社會支持與工作壓力之間確實有其相關性存在，但國內以特殊教育教師之社會支持與工作壓力為題進行的研究尚付之闕如，故此領域尚待研究者進行研究探討。

第三章 研究設計

本研究旨在探討國中小特教教師之社會支持與工作壓力間的關係。本章共分為五節，第一節呈現本研究的架構，第二節說明本研究的對象，第三節介紹本研究工具及其信效度，第四節為本研究實施程序，第五節說明本研究所使用的資料處理方法。

第一節 研究架構

依研究目的及待答問題，本研究旨在了解不同背景項之國中小特教教師於社會支持及工作壓力上的差異，進而探討國中小特教教師社會支持與工作壓力之間的關係。其中，國中小特教教師之背景變項包括性別、年齡、學歷、婚姻狀況、特教背景、特教年資、任教階層、任教班級類別、任教職務、學校規模、有無進修等十一項；國民中小學特殊教育教師之社會支持依來源分為一般支持、家人支持、同儕支持及專業人員支持等四個層面；國中小特教教師之工作壓力依種類分為管教學生、工作條件、時間運用、社會支持及角色壓力等五個類別。

本研究之研究架構如圖 3-1 所示。

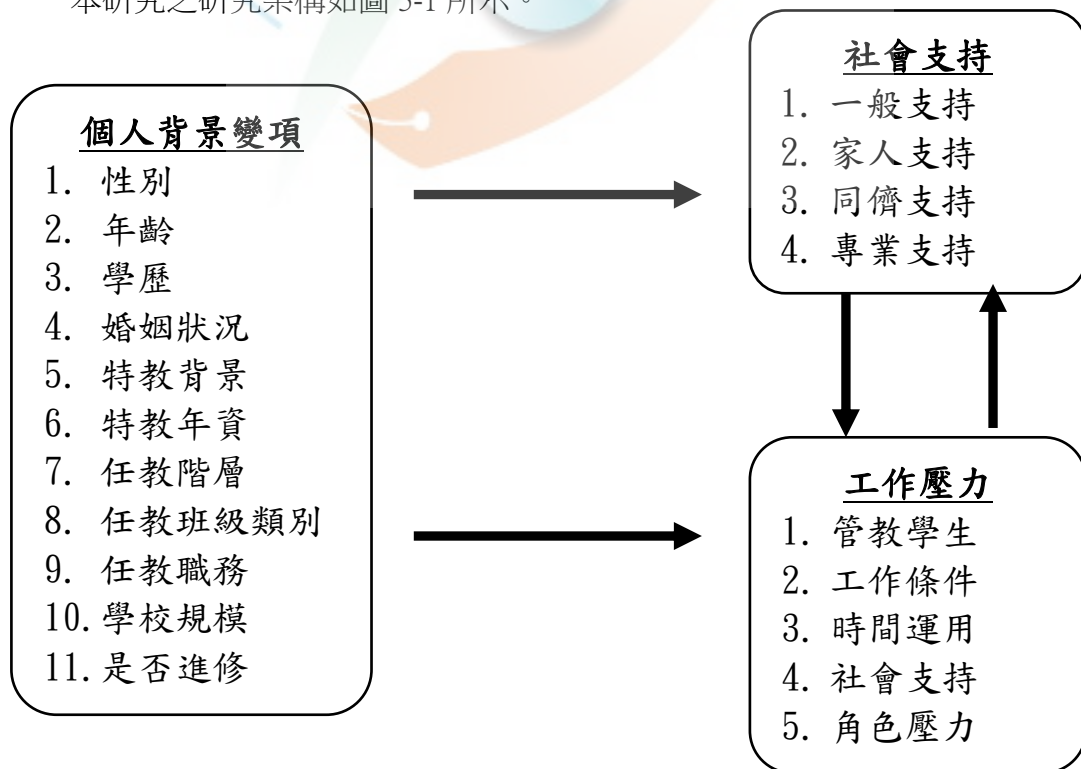


圖 3-1 本研究架構

第二節 研究對象

一、母群體

本研究是以任教於中部四縣市國民中小學身心障礙類特殊教育班級之特教教師為母群體。以九十七學年度教育部全國特殊教育通報網(<http://www.set.edu.tw/frame.asp>)之統計資料為依據，台中縣、台中市、南投縣、彰化縣之身心障礙類特殊教育班級計有國中 227 班、國小 441 班，依照「特殊教育設施及人員設置標準」(教育部，1999)之規定，以國中特殊班每一班級三名教師、國小特殊班每一班級二名教師的編制，可推估母群體為 1563 人。

二、研究樣本

本研究採分層隨機抽樣的原則，以縣市及教育階層為依據，再以各縣市班級數佔四縣市總班級數的比例，從中抽取二分之一班級數，計有國中 114 班、342 人次，國小 221 班、442 人次，共計有班級數 335 班、教師 784 人為樣本，進行問卷調查。

第三節 研究工具

本研究所採用的研究工具為「國民中小學特殊教育教師社會支持及工作壓力量表」(見附錄一)，其中包括了「基本資料」、「特殊教育教師社會支持量表」及「特殊教育教師工作壓力量表」等三部份，以下依序說明之：

一、基本資料

第一部分基本資料，為本研究之個人背景變項，包括：

- (一)性別：分為男性和女性。
- (二)年齡：分為 30 歲以下、31~40 歲、41~50 歲、51 歲以上。
- (三)婚姻狀況：分為已婚和未婚。
- (四)學歷：分為碩士以上、學士、專科。
- (五)特教年資：分為 3 年以下、4~6 年、7 年以上。
- (六)專業背景：分為師範院校(專科)特殊教育系(所、組)、師範院校特殊教育師資學分班、具一般教師資格，但未具特教教師資格。
- (七)任教階層：分為國小和國中。
- (八)任教班級類型：分為資源班、啟智班、啟聰班、巡迴輔導(視障)、巡迴輔導(家庭)、巡迴輔導(學校)。
- (九)任教職務：分為專任教師、兼任導師、兼任行政人員。
- (十)學校規模：分為 24 班以下、25~48 班、49 班以上。
- (十一)目前是否在職進修：分為有在職進修與無在職進修。

二、國民中小學特殊教育教師社會支持量表

(一)量表內容：

本研究採用陳宇杉(2004)所編製「國民小學資源班教師教學狀況調查問卷」之第三部份「社會支持量表」(同意書見附錄二)，共有 25 題，其將社會支持依來源分為以下四類：

1. 一般支持：指特教教師於教學現場面臨壓力情境時，從學校行政人員及學生家長處所得到的支持，題目包括問卷第二部份之第 1~5 題。

2. 家人支持：指特教教師在教學工作上遭遇壓力事件時，從其父母、配偶、兄弟姐妹、子女及親戚等處所獲得的支持力量，題目包括問卷第二部份之第 6~

10 題。

3. 同儕支持：指特教教師從同事、朋友等處得到的支持力量，可滿足其心理、物質需求，以因應工作時所面臨的壓力情境，題目包含問卷第二部份之第 11～20 題。

4. 專業人員：指特教教師於遭遇工作壓力時，尋求諮商員、社工人員、宗教人員、心理輔導機構、社會機構等處而得到的支持，題目包含問卷第二部份之第 21～25 題。

(二)填答與記分方式

本量表採 Likert 四點量表計分形式，每題有四個選項，填答「總是如此」者登記為四分，「經常如此」者登記為三分，「偶而如此」者登記為二分，「從未如此」者登記為一分；得分越高者表示其獲得的社會支持程度越高，得分越低者表示其獲得的社會支持程度越低。

(三)信度及效度

本量表的信度方面，總量表的 Cronbach α 係數為.9317，各分量表的 Cronbach α 係數介於.8869～.9619 之間，均具有良好信度，各分量表 Cronbach α 係數結果如表 3-1 所示。

表 3-1. 社會支持量表之信度分析摘要表

內容領域	分量表信度	總量表信度
一般支持	.8869	.9317
家人支持	.9146	
同儕支持	.9248	
專業支持	.9619	

資料來源：陳宇杉(2004)。國民小學身心障礙資源班教師教學信念、社會支持與教學行為關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文。頁 78。

本量表的效度方面，由 10 位專家、學者及國小校長、主任針對量表題目能否測出該因素的特性進行編修，並經資源班教師依實際教學狀況進行提議之修改而成(陳宇杉，2004)，故其內容符合實際教學現場，具有可接受之專家內容效度。

三、國民中小學特殊教育教師工作壓力量表

(一)量表內容

本研究採用詹美春(2003)編製之「國小特殊教育教師工作壓力及因應方式調查問卷」之第二部分「特殊教育教師工作壓力量表」(同意書見附錄二)，共有 35 題，其中第 35 題為開放式問答題，其依工作壓力的來源分為以下五類：

1. 管教學生的壓力：包括班級秩序、學生行為問題、學生個別差異程度、學生學習動機低落等，題目包括問卷第三部份之第 1～9 題。
2. 工作條件的壓力：指工作環境所提供的軟、硬體條件所造成的工作壓力，題目包含問卷第三部份之第 10～17 題。
3. 時間運用的壓力：許多非教學相關的工作，使教師沒有時間或機會準備教材、與家長及同仁溝通、參與研習進修等，題目包含問卷第三部份之第 18～24 題。
4. 社會支持的壓力：指於教學工作中得到的各種回饋，包或行政支持、親職合作、普通班教師的接納等，題目包含問卷第三部份之第 25～29 題。
5. 角色的壓力：指工作職責的劃分、他人對特教教師的期望、教學理想與現實的差距、處理教學問題的專業能力等，題目包含問卷第三部份第 30～34 題。

(二)填答與記分方式

本量表採 Likert 五點量表型式，每題有五個選項，填答「極大壓力」者登記

為五分，填答「很大壓力」者登記為四分，填答「普通壓力」者登記為三分，填答「有些壓力」者登記為二分，填答「毫無壓力」者登記為一分；得分越高者代表其工作壓力越大，反之則越低。

(三)信度及效度

本量表的信度方面，Cronbach α 係數為.9477，各層面的 Cronbach α 係數介於.5882~.8645 之間，具有可接受之信度(詹美春，2003)。各分量表的 Cronbach α 係數結果，如表 3-2 所示。

表 3-2. 特殊教育教師工作壓力量表各因素之信度

因素名稱	Cronbach α 係數
管教學生	.8285
工作條件	.5882
時間運用	.8137
社會支持	.8645
角色壓力	.8373
總量表	.9447

資料來源：詹美春(2002)。國小特殊教育教師工作壓力及因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。頁 66。

本量表的效度方面，經 11 位專家、學者及特殊教育教師提供意見加以修改、整理，故本量表具有可接受之內容效度。

第四節 實施程序

本研究的實施程序可分為：研究準備階段、研究實施階段、研究完成階段。

一、研究準備階段

研究者於多方閱讀特殊教育相關議題後，確認特殊教育教師之社會支持與工作壓力為研究的主要內容。再經著手蒐集、歸納整理文獻資料、及指導教授之指點、引導後，確定研究主題為「國民中小學特殊教育教師社會支持及工作壓力之研究」。

隨後著手尋找適切本研究主題之問卷，並取得陳宇杉主任及詹美春老師同意使用其編製的相關研究工具(問卷即同意書分見附錄一及附錄二)。確認問卷內容後，緊接者整理研究的架構、撰寫研究設計及統整歸納相關文獻資料，並於九十七年十二月進行論文計畫之發表，再根據審查教授之意見修正論文計畫。

二、研究實施階段

研究者依教育部「特殊教育通報網」之統計資料，確認研究母群體數量，再以分層隨機抽樣方式抽取樣本進行問卷施測。以郵寄方式發送問卷，二週後針對未回收之學校以電話催收，完成問卷的施測與回收。

三、研究完成階段

回收問卷後、剔除填答不完整的問卷後，進行有效問卷的整理，以統計軟體輸入資料，再根據統計分析結果進行探討歸納，進而撰寫研究結論並提出建議，完成論文的撰寫。

第五節 資料處理

本研究於問卷回收後，將無效問卷剔除，餘下有效問卷利用社會科學統計套裝軟體(SPSS for Window 17.0)針對研究假設進行統計分析與考驗。

茲將本研究所採用的統計方法說明如下：

一、描述性統計

本研究以平均數和標準差來描述國中小特殊教育教師於社會支持與工作壓力的現況，以回答待答問題一與待答問題二。

二、獨立樣本 t 考驗與單因子變異數分析

本研究以 t 考驗分析法，分析不同背景變項的國民中小學特殊教育教師是會支持及工作壓力的差異情形，以回答待答問題三與待答問題四。

以單因子變異數分析(one-way ANOVA)，分析不同背景變項之國中小特殊教育教師之社會支持與工作壓力感受是否有差異，若差異達統計上.05 顯著水準，則繼續以雪費法(Scheffe' method)進行事後比較，以考驗研究假設三-1～三-11 及研究假設四-1～四-11。

三、積差相關分析

本研究以 Pearson 積差相關分析來考驗國中小特殊教育教師之社會支持與工作壓力，其各層面及總分之間的相關情形，以考驗研究假設五-1。

四、多元逐步回歸

本研究以多元逐步回歸分析探討國中小特殊教育教師之不同背景變項及社會支持對工作壓力的預測作用，以考驗研究假設六-1。

第四章 研究結果

本章依據問卷調查所得資料，進行統計分析，以回答研究問題及假設，並輔以開放式意見內容進行討論。本章共分為五節，第一節呈現樣本基本資料之描述性分析；第二節說明國中小特教教師社會支持及工作壓力的現況分析；第三節分析國中小特教教師的不同背景變項在社會支持及工作壓力之差異情形；第四節探討國中小特教教師的社會支持與工作壓力知相關情形；第五節則進行國中小特教教師的背景變項及社會支持對工作壓力的預測分析。茲分節敘述如下：

第一節 樣本基本資料之描述性分析

本研究總共發出問卷 812 份，回收 709 份，問卷回收率為 87%，再剔除填答不全、重複填答及規律性問卷 16 份，計有效問卷共 693 份，問卷可用率為 98%，有效樣本數為 693 人，表 4-1 列出有項樣本中各背景變項人數分配及所占百分比。以下針對性別、年齡、婚姻狀況、學歷、特教年資、特教背景、任教階層、任教班級、任教職務、學校規模、是否在職進修等背景變項的基本資料來加以說明：

- 一、就性別而言：在 693 個有效樣本中，男性教師 168 位，佔有效樣本數的 24.2%；女性教師 525 位，佔有效樣本數的 75.8%。
- 二、就年齡而言：在 30 歲以下的教師 290 位，占 41.8%；31-40 歲者 257 位，佔 31.7%；41-50 歲者 127 位，佔 18.3%；51 歲以上者 19 位，佔 2.7%。
- 三、就婚姻狀況而言：已婚者 356 位，佔 51.4%；未婚者 337 位，佔 48.6%。
- 四、就學歷而言：研究所以上者 160 位，佔 23.1%；大學學歷者 525 位，佔 75.8%；專科學歷者 8 位，佔 1.2%。
- 五、就特教年資而言：3 年以下者 155 位，佔 22.4%；4-6 年者 235 位，佔 33.9%；7 年以上者 303 位，佔 43.7%。

六、就特教背景而言：特殊教育系所組 466 位，佔 67.2%；學士後特教師資學分班者 190 位，佔 27.4%；一般教師者 37 位，佔 5.3%。

七、就任教階層而言：任教於國小者 421 位，佔 60.8%；任教於國中者 272 位，佔 39.2%。

八、就任教班級而言：任教於資源班者 304 位，佔 43.9%；啟智班者 297 位，佔 42.9%；啟聰班者 27 位，佔 3.9%；視障巡迴者 3 位，佔 0.4%；巡迴(家庭)者 22 位，佔 3.2%；巡迴(學校)者 34 位，佔 4.9%；其他者 6 位，佔 0.9%。

九、就任教職務而言：專任教師者 379 位，佔 54.7%；兼任導師者 240 位，佔 34.6%；兼任行政者 74 位，佔 10.7%。

十、就學校規模而言：24 班以下者 129 人，佔 18.6%；25-48 班者 303 人，佔 43.7%；49 班以上者 261 人，佔 37.7%。

十一、就是否在職進修而言：目前有在職進修者 147 人，佔 21.2%；目前無在職進修者 546 人，佔 78.8%。

表 4-1. 有效樣本基本資料統計摘要表

背景變項	類別	人數	百分比(%)
性別	男	168	24.2
	女	525	75.8
年齡	30 歲以下	290	41.8
	31-40 歲	257	37.1
	41-50 歲	127	18.3
	51 歲以上	19	2.7
婚姻狀況	已婚	356	51.4
	未婚	337	48.6
學歷	研究所以上	160	23.1
	大學	525	75.8
	專科	8	1.2
特教年資	3 年以下	155	22.4
	4-6 年	235	33.9
	7 年以上	303	43.7

表 4-1. 有效樣本基本資料統計摘要表(續)

背景變項	類別	人數	百分比(%)
特教背景	特殊教育系所組	466	67.2
	學士後特教師資學分班	190	27.4
	一般教師	37	5.3
任教階層	國小	421	60.8
	國中	272	39.2
任教班級	資源班	304	43.9
	啟智班	297	42.9
	啟聰班	27	3.9
	巡迴(視障)	3	0.4
	巡迴(家庭)	22	3.2
	巡迴(學校)	34	4.9
	其他	6	0.9
任教職務	專任教師	379	54.7
	兼任導師	240	34.6
	兼任行政	74	10.7
學校規模	24 班以下	129	18.6
	25-48 班	303	43.7
	49 班以上	261	37.7
在職進修	有	147	21.2
	無	546	78.8

第二節 國中小特教教師社會支持及工作壓力的現況分析

本節將就國中小特教教師的社會支持現況、工作壓力現況及綜合討論三部分依序說明。

一、國中小特殊教育教師社會支持現況

本研究將國中小特教教師之社會支持分為一般支持、家人支持、同儕支持、專業支持等四個層面，所使用之「國民中小學特殊教育教師社會支持量表」採 Likert 四點量表，每題依填答情形給予 1~4 分，得分越高，表示所獲得的社會支持程度越高，反之則越低。茲將社會支持各層面所獲得之平均數、標準差及平均單題得分列於表 4-2。

表 4-2 國民中小學特殊教育教師社會支持現況摘要表

分量表	平均數	標準差	題數	平均每題得分
一般支持	13.50	3.08	5	2.70
家人支持	15.06	3.39	5	3.01
同儕支持	31.67	5.09	10	3.17
專業支持	13.05	3.79	5	2.61
總量表	73.28	11.02	25	2.93

由表 4-2 可知，國中小特教教師之社會支持平均得分為 2.93 分，此數值介於 Likert 四點量表之「經常如此」及「偶而如此」間，且較接近「經常如此」，顯示國中小特教教師之社會支持屬於中上程度。社會支持各層面單題平均得分情形介於 2.61~3.17 之間，依平均得分由高至低排序為同儕支持、家人支持、一般支持、專業支持。其中同儕支持及家人支持之平均得分略高於總體平均得分，而一般支持及專業支持平均得分則略低於總體平均得分。

二、 國中小特殊教育教師工作壓力現況

本研究將國中小特教教師之工作壓力分為管教學生、工作條件、時間運用、社會支持、角色壓力等五個層面，所使用之「國民中小學特殊教育教師工作壓力量表」採 Likert 五點量表，每題計分為 1~5 分，得分越高代表填答者所感受的工作壓力越重，反之則代表所感受的工作壓力越低。茲將工作壓力各題項得分之平均數、標準差列於表 4-3。

由表 4-3 得知，國中小特教教師之工作壓力整體平均得分為 2.50，介於五點量表之「有些壓力」及「普通壓力」之間，顯示國中學特教教師之工作壓力屬於中下程度。其他工作壓力各層面平均得分介於 2.32~2.77 之間，各層面得分由高至低依序為社會支持的壓力、工作條件的壓力、管教學生的壓力、角色的壓力、時間運用的壓力，其中工作壓力較大的前十項，如表 4-4 所示。

表 4-3 國民中小學特殊教育教師工作壓力現況分析

工作壓力題項	平均數	標準差	總和 平均數	分量表 標準差	平均每 題得分
管教學生的壓力 9 題					
1. 教室常規的維持。	2.30	0.93	22.54	6.23	2.50
6. 學生行動安全的問題。	2.47	1.07			
8. 需要時時看著學生。	2.77	1.22			
10. 沒有足夠的專業能力處理學生的問題。	2.32	0.90			
11. 學生的個別差異太大。	3.00	1.01			
21. 學生對教學的反應。	2.53	0.93			
23. 上課時間易受學生偶發事件干擾。	2.64	1.00			
29. 社區資源的使用。	2.31	0.91			
31. 和學生的溝通。	2.20	0.89			
工作條件的壓力 8 題					
5. 使用電腦的壓力。	1.82	0.88	20.72	5.61	2.59
12. 處理學校行政工作。	2.67	1.13			
13. 需要花費時間參加教學以外的活動。	2.45	1.02			
25. 適應新的行政命令或法令。	2.41	0.89			
26. 學生人數太多。	2.63	1.20			
28. 花費很多時間在書寫 IEP(個別化教育計畫)。	2.73	1.07			
32. 沒有時間閱讀專業書刊。	2.37	0.96			
33. 要花費時間和心思準備上級評鑑的資料。	3.59	1.17			
時間運用的壓力 7 題					
2. 向學校申請教材很久才下來。	2.25	1.02	16.23	4.74	2.32
7. 教具破舊、損壞。	2.19	0.95			
15. 沒有進修的機會以獲取新知。	2.06	0.95			
16. 完成 IEP(個別化教育計畫)的目標。	2.50	0.99			
17. 教學資源的取得。	2.48	0.87			
18. 需要花費個人時間購買適用的教材教具。	2.41	1.01			
30. 相關科技輔具的操作。	2.30	0.87			
社會支持的壓力 5 題					
3. 忙於設計適用的教材教具。	2.92	0.99	13.84	3.79	2.77
9. 家長過度依賴老師。	2.65	1.05			
19. 家長對特殊教育了解不夠。	2.61	0.93			
22. 行政單位與學校主管並不了解教師的困難處境。	2.88	1.11			
24. 行政人員和普通班老師對特殊學生的態度。	2.77	1.02			
角色的壓力 5 題					
4. 家長參與教學活動的態度。	2.56	0.97	11.66	3.58	2.33
14. 家長與教師意見分歧。	2.33	0.99			
20. 和搭擋教師工作職責的劃分。	1.99	1.00			
27. 教室空間太狹小。	2.27	1.15			
34. 很少有機會和普通班老師互動。	2.49	1.01			
整體工作壓力	84.90	21.05	84.90	21.05	2.50

表 4-4 國民中小學特殊教育教師工作壓力感受排序

排序	題號	內 容	平均數
1	第 33 題	要花費時間和心思準備上級評鑑的資料	3.59
2	第 11 題	學生的個別差異太大	3.00
3	第 3 題	忙於設計適用的教材教具	2.92
4	第 22 題	行政單位與學校主管並不了解教師的困難處境	2.88
5	第 24 題	行政人員和普通班老師對特殊學生的態度	2.77
6	第 8 題	需時時看著學生	2.77
7	第 12 題	處理學校的行政工作	2.67
8	第 9 題	家長過度依賴老師	2.65
9	第 23 題	上課時間易受學生偶發事件干擾	2.64
10	第 26 題	學生人數太多	2.63

由表 4-4 可知，國中小特教教師工作壓力感受最大者為「要花費時間和心思準備上級評鑑的資料」，排名第二、三者為「學生的個別差異太大」、「忙於設計適用的教材教具」，「行政單位與學校主管並不瞭解」及「行政人員和普通班老師對特殊學生的態度」則排行第四與第五名。

三、綜合討論

(一)在社會支持方面

本研究結果發現，國中小特教教師之社會支持平均得分為 2.93 分，介於 Likert 四點量表之「經常如此」及「偶而如此」間，且較接近「經常如此」，顯示國中小特教教師之社會支持屬於中上程度，且社會支持各層面得分由高至低依序為同儕支持、家人支持、一般支持、專業支持。此結果與陳宇杉(2004)針對國小資源班教師的研究結果相符。由本研究結果可知，國中小特教教師的社會支持來源仍主要來自同事、朋友、家人，來自行政人員、學生家長及治療師、社工、心理師等專業人員的支持仍屬較少，顯示國中小特教教師仍需加強與行政人員之間的溝通、落實親職教育，學校行政及教育主管機關需落實特教行政及專業團隊事務。

(二)在工作壓力方面

本研究結果顯示，國中小特教教師之工作壓力整體平均得分為2.50分，介於Likert五點量表之「有些壓力」及「普通壓力」之間，顯示國中學特教教師之工作壓力屬於中下程度，這與莊中興(2001)、詹美春(2002)、李榮妹(2004)、鄭媛文(2005)、吳淑妙(2007)、蔡敏芝(2007)等人的研究結果相似。本研究顯示國中小特教教師工作壓力感受最高者為「要花費時間和心思準備上級評鑑的資料」，此結果與周美君(2002)、李榮妹(2004)、鄭媛文(2005)、吳淑妙(2007)、郭香玲(2007)、蔡敏芝(2007)等人的研究結果相同，可知準備評鑑資料確實為國中小特教教師工作壓力的一大來源，而於問卷開放式問題中，許多國中小特教教師們也反應了：

「教學應是一件快樂的工作，為什麼常常得為了應付上級的評鑑而準備一些虛假的資料呢？常常讓大家忙的要命！」(T-219)

「有時行政工作過多，而且遇到評鑑訪視更甚！」(T-238)

「可惡的 IEP 及評鑑！」(T-295)

「……三天兩頭評鑑，拿了一堆獎狀，但評鑑表現良好對學生幫助幾近於無，缺乏意義且流於形式！」(T-327)

「準備特教評鑑花費老師太多心思和時間，無法充分準備平時的上課教材，影響教學的品質！」(T-342)

「花費過多額外時間和心思準備評鑑，卻得不到認同，對此感到非常極大的壓力！」(T-425)

顯見許多特教教師們皆認為評鑑所帶來的壓力甚鉅，為了準備評鑑所需資料，甚至影響了教學準備的時間，可見如何簡化評鑑的形式與內容，落實評鑑的目的，實為教育行政主管機關必須正視之課題。

而於「社會支持」壓力層面的 5 道題目中，「忙於設計適用的教材教具」、「行政單位與學校主管並不了解教師的困難處境」、「行政人員和普通班老師對特殊學生的態度」等 3 道題目及分佔了工作壓力最高的第 3、4、5 名，在開放式問卷中，

特教教師們也反應了：

「行政應該是助力才對；要有特教的常識，多提供資源，提倡全校性的宣導才是，普師也應提升特教專業對孩子會好些公平些。」(T-048)

「行政支持過少、另外與專業人員溝通時間及層面有限」(T-125)

「學校行政人員及普通班教師未了解特教學生，常以異樣或不了解的態度對待特教教師及學生，學校也常忽視特教及老師的權利，特教學生進步成效不如普通學生大，因此外界人士也無法用同理心看待學生。」(T-246)

「需花很多時間協助處理學校交付的行政工作，排課上經常有所限制，例如教師晨會一星期二天都必須參加，無法排課造成困擾。」(T-274)

「特教班或資源班老師處理學生問題、事件易因環境不同而有當時的處理方式，但易遭他人誤解(對特教的認知不足或扭曲)。」(T-279)

「校長不懂特殊教育，輕視特教老師，言語傷人。」(T-293)

「學校認為資源班教師很閒，喜歡叫資源班老師做雜事，例如簽到工作、海報、展覽導覽……等。」(T-301)

「有的教師對特教工作的不了解，常誤解特教老師是個"很涼"的肥缺，讓人有時會一陣心寒。」(T-323)

「特教教師難專心於教學！行政工作過多(無支給)，影響教材準備時間……」(T-327)

「教學資源不足，需自行購置教具，適合的教具不多。專業研習不夠。」(T-336)

「教育主管單位或教授無法理解第一線教師的需求及困境，特教行政業務繁瑣，時有待辦急件要處理，緩衝時間太少。」(T-372)

「學校不實際了解特教班老師的工作壓力和困難點，只求表面效度、評鑑結果，教師對現況只有無力感。」(T-478)

「普通班孩子對班上學生的態度及作法也讓我備感壓力。」(T-486)

由以上意見可知，學校行政人員對於特教的瞭解、對於特教教學的配合、以

及學校普通班教師學生對於特教學生的態度，仍有很大的進步空間。而這三方面又是特教教師工作壓力的主要來源，因此如何增進行政意見溝通、提升行政效率、落實特教宣導與接納、發展適用教材教具，實為校方、普通教師與特教教師需共同努力之處。

第三節 不同背景變項的國中小特教教師在社會支持與工作壓力之差異分析

本節就不同變景變項(性別、年齡、婚姻狀況、學歷、特教年資、特教背景、任教階層、任教班別、擔任職務、學校規模及是否在職進修)的國中小特教教師，以 t 檢定、單因子變異數分析及 Scheffe 法事後比較探討分析其在社會支持及工作壓力之差異情形。

一、不同背景變項之國中小特教教師於社會支持的差異分析

(一)不同性別之國中小特教教師於社會支持各層面的 t 考驗

表 4-5 不同性別之國中小特教教師於社會支持各層面的 t 考驗

社會支持 層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
一般支持	男	168	13.76	3.01	1.28
	女	525	13.41	3.11	
家人支持	男	168	14.60	3.41	-2.09*
	女	525	15.21	3.30	
同儕支持	男	168	30.34	4.71	-4.12*
	女	525	32.10	5.15	
專業支持	男	168	13.40	3.40	1.47
	女	525	12.94	3.90	
社會支持 總分	男	168	72.10	10.76	-1.61
	女	525	73.66	11.09	

* $p < .05$

表 4-5 列出不同性別的國中小特教教師在社會支持各層面的人數、平均數、標準差和 t 值。由表 4-5 可知，不同性別的國中小特教教師於一般支持、專業支持及整體社會支持並沒有顯著差異，但在家人支持及同儕支持兩個層面，女性特殊教育教師的得分顯著高於男性特教教師，可知女性特教教師所感受到的家人支持及同儕支持都高於男性特教教師。

(二)不同年齡之國中小特教教師於社會支持各層面的差異分析

表 4-6 列出不同年齡的國中小特殊教育教師在社會支持各層面的人數、平均數、標準差、F 值及事後比較結果。由表 4-6 可知，不同年齡的國中小特殊教育教師於一般支持、家人支持、專業支持及整體社會支持方面都未達顯著差異，但是在同儕支持層面達到顯著差異，經事後比較結果發現，「30 歲以下」的國中小特殊教育教師，所感受到的同儕支持顯著高於「31-40 歲」的國中小特殊教育教師。

表 4-6 不同年齡之國中小特教教師於社會支持各層面的單因子變異數分析

社會支持層面	年齡	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
一般支持	30 歲以下	290	13.43	3.09	組間	60.75	3	20.25	2.14	
	31-40 歲	257	13.41	3.01	組內	6520.49	689	9.46		
	41-50 歲	127	14.01	3.17	總和	6581.25	692			
	50 歲以上	19	12.37	3.20						
家人支持	30 歲以下	290	14.79	3.38	組間	48.83	3	16.28	1.46	
	31-40 歲	257	15.20	3.52	組內	7664.37	689	11.12		
	41-50 歲	127	15.46	2.77	總和	7713.21	692			
	50 歲以上	19	14.79	3.49						
同儕支持	30 歲以下	290	4.82	4.82	組間	384.38	3	128.13	5.02*	1 > 2
	31-40 歲	257	5.19	5.19	組內	17578.61	689	25.52		
	41-50 歲	127	5.12	5.12	總和	17962.90	692			
	50 歲以上	19	6.18	6.18						
專業支持	30 歲以下	290	3.78	3.78	組間	101.75	3	33.92	2.38	
	31-40 歲	257	3.81	3.81	組內	9813.48	689	14.24		
	41-50 歲	127	3.68	3.68	總和	9915.23	692			
	50 歲以上	19	3.76	3.76						
社會支持總分	30 歲以下	290	10.97	0.64	組間	589.41	3	196.47	1.62	
	31-40 歲	257	10.79	0.67	組內	83511.16	689	121.21		
	41-50 歲	127	11.31	1.00	總和	84100.57	692			
	50 歲以上	19	12.52	2.87						

* $p < .05$

註：1 (30 歲以下) 2 (31-40 歲) 3 (41-50 歲) 4 (50 歲以上)

表 4-7 不同婚姻狀況之國中小特教教師於社會支持各層面 t 考驗

社會支持 層面	婚姻狀況	人數	平均數	標準差	t 值
一般支持	已婚	356	13.53	3.11	0.32
	未婚	337	13.46	3.05	
家人支持	已婚	356	15.47	3.24	3.31**
	未婚	337	14.64	3.39	
同儕支持	已婚	356	31.06	5.31	-3.29**
	未婚	337	32.32	4.78	
專業支持	已婚	356	13.09	3.68	0.28
	未婚	337	13.09	3.90	
社會支持 總分	已婚	356	73.15	11.17	-3.29
	未婚	337	73.42	10.88	

** $p < .01$

(三)不同婚姻狀況之國中小特教教師於社會支持各層面的差異分析

表 4-7 列出不同婚姻狀況的國中小特教教師，在社會支持各層面的人數、平均數、標準差和 t 值。由表 4-7 可知，不同婚姻狀況的國中小特教教師，於一般支持、專業支持和整體社會支持層面並沒有顯著差異，但是在家人支持、同儕支持層面皆達到顯著差異，顯示「已婚」的國中小特教教師所感受到的家人支持顯著高於「未婚」的國中小特教教師，但在同儕支持感受層面，則是「未婚」的國中小特教教師顯著高於「已婚」的國中小特教教師。

(四)不同學歷之國中小特教教師於社會支持各層面的差異分析

表 4-8 列出不同學歷的國中小特教教師在社會支持各層面的人數、平均數、標準差和 F 值。由表 4-8 可知，不同學歷的國中小特教教師，於社會支持各層面及整體社會支持的感受都未達顯著差異。

表 4-8 不同學歷之國中小特教教師於社會支持各層面單因子變異數分析

社會支持層面	學歷	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值
一般支持	碩士以上	160	13.79	3.05	組間	18.83	2	9.41	0.99
	大學	525	13.42	3.09	組內	6562.42	690	9.51	
	專科	8	13.00	3.66	總和	6581.25	692		
家人支持	碩士以上	160	15.57	3.45	組間	53.12	2	26.56	2.39
	大學	525	14.91	3.30	組內	7660.09	690	11.10	
	專科	8	14.88	2.75	總和	7713.21	692		
同儕支持	碩士以上	160	31.97	5.27	組間	38.76	2	19.38	0.75
	大學	525	31.61	5.05	組內	17924.23	690	25.98	
	專科	8	30.00	4.99	總和	17962.99	692		
專業支持	碩士以上	160	12.86	3.80	組間	36.90	2	18.45	1.29
	大學	525	13.08	3.80	組內	9878.33	690	14.32	
	專科	8	15.00	1.41	總和	9915.23	692		
社會支持總分	碩士以上	160	74.18	11.05	組間	168.07	2	84.03	0.69
	大學	525	73.02	11.03	組內	83932.50	690	121.64	
	專科	8	72.88	10.36	總和	84100.57	692		

表 4-9 不同特教年資之國中小特教教師於社會支持各層面單因子變異數分析

社會支持層面	特教年資	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
一般支持	3 年以下	155	13.33	3.05	組間	9.25	2	4.63	0.49	
	4-6 年	235	13.45	3.23	組內	6571.99	690	9.53		
	7 年以上	303	13.62	2.99	總和	6581.25	692			
家人支持	3 年以下	155	14.84	3.39	組間	31.42	2	15.71	1.41	
	4-6 年	235	14.90	3.47	組內	7681.78	690	11.13		
	7 年以上	303	15.30	3.20	總和	7713.21	692			
同儕支持	3 年以下	155	32.49	4.85	組間	235.33	2	117.66	4.58*	1 > 3
	4-6 年	235	31.93	5.09	組內	17727.66	690	25.69		
	7 年以上	303	31.05	5.16	總和	17962.99	692			
專業支持	3 年以下	155	13.10	3.79	組間	5.43	2	2.72	0.19	
	4-6 年	235	12.93	3.77	組內	9909.80	690	14.36		
	7 年以上	303	13.12	3.81	總和	9915.23	692			
社會支持總分	3 年以下	155	73.76	11.04	組間	47.17	2	23.59	0.19	
	4-6 年	235	73.20	11.20	組內	84053.39	690	121.82		
	7 年以上	303	73.10	10.90	總和	84100.57	692			

* $p < .05$

註：1（3 年以下） 2（4-6 年） 3（7 年以上）

(五)不同特教年資之國中小特教教師於社會支持各層面的差異分析

表 4-9 列出不同特教年資的國中小特教教師社會支持各層面的人數、平均數、標準差、F 值及事後比較結果。由表 4-9 可知，不同特教年資的國中小特教教師，於一般支持、家人支持、專業支持及整體社會支持並沒有顯著差異，但在同儕支持層面則達到顯著差異，經事後比較結果發現，特教年資「3 年以下」的國中小特教教師，感受到的同儕支持顯著高於特教年資「7 年以上」的國中小特教教師。

表 4-10 不同特教背景之國中小特教教師於社會支持各層面的單因子變異數分析

社會支持層面	特教背景	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
一般支持	特殊教育系(所組)	466	13.50	3.14	組間	.144	2	.072	0.01	
	學士後特教師資班	190	13.48	2.86	組內	6581.10	690	9.54		
	一般教師	37	13.54	3.61	總和	6581.25	692			
家人支持	特殊教育系(所組)	466	15.00	3.45	組間	5.35	2	2.68	0.24	
	學士後特教師資班	190	15.19	3.19	組內	7707.85	690	11.17		
	一般教師	37	15.19	2.62	總和	7713.21	692			
同儕支持	特殊教育系(所組)	466	32.04	5.14	組間	194.39	2	97.20	3.77*	1>2
	學士後特教師資班	190	30.87	4.83	組內	17768.60	690	25.75		
	一般教師	37	31.14	5.45	總和	17962.99	692			
專業支持	特殊教育系(所組)	466	13.03	3.84	組間	8.28	2	4.14	0.29	
	學士後特教師資班	190	13.17	3.60	組內	9906.96	690	14.36		
	一般教師	37	12.68	4.12	總和	9915.23	692			
社會支持總分	特殊教育系(所組)	466	73.57	11.31	組間	120.71	2	60.35	0.50	
	學士後特教師資班	190	72.72	10.19	組內	83979.86	690	121.71		
	一般教師	37	72.54	11.64	總和	84100.57	692			

* $p < .05$

註：1（特殊教育系、所、組） 2（學士後特教師資班） 3（一般教師）

(六)不同特教背景之國中小特教教師於社會支持各層面的差異分析

表 4-10 列出不同特教背景的國中小特教教師社會支持各層面的人數、平均數、標準差、F 值及事後比較。由表 4-10 可知不同特教背景的國中小特教教師在一般支持、家人支持、專業支持及整體社會支持層面上都沒有顯著差異，但是在同儕支持層面達到顯著差異，經事後比較結果發現，「特殊教育系（所組）」的國中小特教教師所感受到的同儕支持顯著高於「學士後特教師資班」的國中小特教教師。

(七)不同任教階層之國中小特教教師於社會支持各層面的差異分析

表 4-11 列出不同任教階層的國中小特教教師社會支持各層面的人數、平均數、標準差及 t 值。由表 4-11 可知，不同任教階層的國中小特教教師，於一般支持、家人支持、同儕支持層面都沒有顯著差異，但在專業支持及整體社會支持層面呈現顯著差異，顯示任教於「國小」的特教教師所感受到的專業支持及整體社會支持皆顯著高於任教於「國中」的特教教師。

表 4-11 不同任教階層之國中小特教教師於社會支持各層面 t 考驗

社會支持層面	任教階層	人數	平均數	標準差	t 值
一般支持	國小	421	13.53	3.14	0.34
	國中	272	13.45	3.00	
家人支持	國小	421	15.27	3.30	2.01
	國中	272	14.75	3.38	
同儕支持	國小	421	31.91	5.07	1.54
	國中	272	31.30	5.11	
專業支持	國小	421	13.58	3.59	4.65***
	國中	272	12.23	3.94	
社會支持總分	國小	421	74.29	10.90	3.00**
	國中	272	71.73	11.05	

** $p < .01$

*** $p < .001$

表 4-12 不同任教班級之國中小特教教師於社會支持各層面的單因子變異數分析

社會支持層面	任教班級	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值
一般支持	資源班	304	13.55	3.04	組間	20.83	5	4.17	0.36
	啟智班	297	13.34	3.12	組內	6494.912	681	9.54	
	啟聰班	27	13.85	2.64	總和	6515.75	686		
	巡輔(視障)	3	13.67	3.21					
	巡輔(在家)	22	13.77	3.49					
	巡輔(學校)	34	13.97	3.29					
	其他	6	13.50	3.62					
家人支持	資源班	304	14.82	3.54	組間	96.09	5	19.22	1.60
	啟智班	297	15.26	3.15	組內	7596.03	681	11.15	
	啟聰班	27	15.11	3.20	總和	7692.11	686		
	巡輔(視障)	3	16.00	1.73					
	巡輔(在家)	22	13.82	3.76					
	巡輔(學校)	34	16.00	3.02					
	其他	6	16.33	1.51					
同儕支持	資源班	304	31.77	5.06	組間	96.96	5	19.39	0.86
	啟智班	297	31.73	4.87	組內	17613.50	681	25.86	
	啟聰班	27	32.04	5.84	總和	17710.46	686		
	巡輔(視障)	3	30.00	5.00					
	巡輔(在家)	22	30.14	6.83					
	巡輔(學校)	34	30.74	5.28					
	其他	6	34.17	6.55					
專業支持	資源班	304	12.77	3.99	組間	88.72	5	17.75	1.17
	啟智班	297	13.35	3.56	組內	9731.58	681	14.29	
	啟聰班	27	12.33	3.67	總和	9820.31	686		
	巡輔(視障)	3	13.00	2.65					
	巡輔(在家)	22	12.86	4.38					
	巡輔(學校)	34	13.88	3.43					
	其他	6	11.67	4.08					
社會支持總分	資源班	304	72.90	10.96	組間	308.61	5	61.72	0.47
	啟智班	297	73.68	10.77	組內	82960.23	681	121.82	
	啟聰班	27	73.33	10.80	總和	83268.84	686		
	巡輔(視障)	3	72.67	12.06					
	巡輔(在家)	22	70.59	14.43					
	巡輔(學校)	34	75.67	11.69					
	其他	6	75.67	12.63					

(八)不同任教班級類型之國中小特教教師於社會支持各層面的差異分析

表 4-12 列出不同任教班級的國中小特教教師社會支持各層面的人數、平均數、標準差及 F 值。由表 4-12 可知，不同任教班級的國中小特教教師，於社會支持各層面及整體社會支持感受度均無顯著差異。

(九)擔任不同職務之國中小特教教師於社會支持各層面的差異分析

表 4-13 列出擔任不同職務的國中小特教教師社會支持各層面的人數、平均數、標準差、F 值及事後比較結果。由表 4-13 可知，擔任不同職務的國中小特教教師於家人支持、同儕支持、專業支持及整體社會支持層面皆未達顯著差異，但在一般支持層面則呈現顯著差異，經事後比較結果顯示，「兼任行政」的國中小特教教師所感受到的一般支持顯著高於「專任教師」及「兼任導師」之國中小特教教師。

表 4-13 擔任不同職務之國中小特教教師於社會支持各層面的單因子變異數分析

社會支持層面	職務	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
一般支持	專任教師	379	13.35	3.16	組間	83.79	2	41.90	4.45*	3>1 3>2
	兼任導師	240	13.42	3.05	組內	6497.46	690	9.42		
	兼任行政	74	14.50	2.58	總和	6581.25	692			
家人支持	專任教師	379	14.97	3.30	組間	20.29	2	10.14	0.91	
	兼任導師	240	15.07	3.36	組內	7692.93	690	11.15		
	兼任行政	74	15.54	3.47	總和	7713.21	692			
同儕支持	專任教師	379	31.60	4.96	組間	31.12	2	15.56	0.60	
	兼任導師	240	31.59	5.27	組內	17931.86	690	25.99		
	兼任行政	74	32.28	5.23	總和	17962.99	692			
專業支持	專任教師	379	12.74	3.83	組間	90.66	2	45.33	3.18*	
	兼任導師	240	13.32	3.67	組內	9824.58	690	14.24		
	兼任行政	74	13.76	3.82	總和	9915.23	692			
社會支持總分	專任教師	379	72.66	10.62	組間	727.21	2	363.61	3.01	
	兼任導師	240	73.40	11.44	組內	83373.35	690	120.83		
	兼任行政	74	76.08	11.40	總和	84100.57	692			

* $p < .05$

註：1（專任教師） 2（兼任導師） 3（兼任行政）

(十)不同學校規模之國中小特教教師於社會支持各層面的差異分析

表 4-14 列出不同學校規模的國中小特教教師社會支持各層面的人數、平均數、標準差、F 值及事後比較結果。由表 4-14 可知，不同學校規模的國中小特教教師於社會支持各層面及整體社會支持層面皆達顯著差異；經事後比較結果顯示，學校班級數「25-48 班」的國中小特教教師所感受到的一般支持顯著高於學校班級數「49 班以上」的國中小特教教師；學校班級數「25-48 班」與學校班級數「49 班以上」的國中小特教教師所感受到的家人支持皆高於學校班級數「24 班以下」的國中小特教教師；學校班級數「25-48 班」的國中小特教教師所感受到的同儕支持顯著高於學校班級數「24 班以下」的國中小特教教師；學校班級數「24 班以下」與學校班級數「25-48 班」的國中小特教教師所感受到的專業支持皆顯著高於學校班級數「49 班以上」的國中小特教教師；學校班級數「25-48 班」的國中小特教教師所感受到的整體社會支持顯著高於學校班級數「24 班以下」的國中小特教教師。

表 4-14 不同學校規模之國中小特教教師於社會支持各層面單因子變異數分析

社會支持層面	學校規模	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
一般支持	24 班以下	129	13.22	3.22	組間	76.45	2	38.23	4.06*	2>3
	25-48 班	303	13.87	3.09	組內	6504.80	690	9.43		
	49 班以上	261	13.20	2.96	總和	6581.25	692			
家人支持	24 班以下	129	14.27	3.34	組間	100.84	2	50.42	4.57*	2>1 3>1
	25-48 班	303	15.29	3.34	組內	7612.37	690	11.03		
	49 班以上	261	15.19	3.29	總和	7713.21	692			
同儕支持	24 班以下	129	30.47	5.23	組間	234.30	2	117.15	4.56*	2>1
	25-48 班	303	32.02	5.04	組內	17728.69	690	25.69		
	49 班以上	261	31.86	5.02	總和	17962.99	692			
專業支持	24 班以下	129	13.47	3.54	組間	143.25	2	71.62	5.06**	1>3 2>3
	25-48 班	303	13.37	3.74	組內	9771.99	690	14.16		
	49 班以上	261	12.47	3.90	總和	9915.23	692			
社會支持總分	24 班以下	129	71.43	11.18	組間	1023.386	2	511.69	4.25*	2>1
	25-48 班	303	74.56	11.23	組內	83077.19	690	120.40		
	49 班以上	261	72.72	10.56	總和	84100.57	692			

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

註：1（24 班以下） 2（25-48 班） 3（49 班以上）

表 4-15 是否在職進修之國中小特殊教育教師於社會支持各層面 t 考驗

社會支持 層面	在職進修	人數	平均數	標準差	t 值
一般支持	是	147	13.19	3.17	-1.36
	否	546	13.58	3.06	
家人支持	是	147	14.73	3.57	-1.37
	否	546	15.15	3.27	
同儕支持	是	147	32.12	5.49	1.19
	否	546	31.55	4.98	
專業支持	是	147	12.86	3.75	-0.67
	否	546	13.10	3.80	
社會支持 總分	是	147	72.90	11.19	-0.48
	否	546	73.39	10.99	

(十一) 是否在職進修之國中小特教教師於社會支持各層面的差異分析

表 4-15 列出是否在職進修之國中小特教教師社會支持各層面的人數、平均數、標準差和 t 值。由表 4-15 可知，有無在職進修的國中小特教教師於社會支持各層面及整體社會支持感受度均無顯著差異。

二、不同背景變項之國中小特教教師於工作壓力的差異分析

(一) 不同性別之國中小特教教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-16 列出不同性別之國中小特教教師社會支持各層面的人數、平均數、標準差及 t 值。由表 4-16 可知，不同性別的國中小特教教師於工作壓力各層面及整體工作壓力均無顯著差異。

表 4-16 不同性別之國中小特教教師於工作壓力各層面的 t 考驗

工作壓力層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
管教學生	男	168	22.49	6.54	-0.09
	女	525	22.54	6.14	
工作條件	男	168	20.73	6.56	0.04
	女	525	20.71	5.28	
時間運用	男	168	16.16	4.93	-0.19
	女	525	16.24	4.69	
社會支持	男	168	13.60	3.80	-0.93
	女	525	13.91	3.79	
角色壓力	男	168	11.64	3.65	-0.07
	女	525	11.66	3.57	
工作壓力總分	男	168	84.63	22.41	-0.25
	女	525	85.09	20.85	

表 4-17 不同年齡之國中小特教教師於工作壓力各層面的單因子變異數分析

工作壓力層面	年齡	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
管教學生	30 歲以下	290	23.61	6.17	組間	740.44	3	246.81	6.50***	1>2 1>3
	31-40 歲	257	22.02	5.85	組內	26157.72	689	37.97		
	41-50 歲	127	20.98	6.38	總和	26898.16	692			
	50 歲以上	19	23.68	8.39						
工作條件	30 歲以下	290	21.33	5.90	組間	483.93	3	161.31	5.22**	1>3 2>3
	31-40 歲	257	20.89	5.16	組內	21276.43	689	30.88		
	41-50 歲	127	19.02	5.49	總和	21760.36	692			
	50 歲以上	19	20.63	5.82						
時間運用	30 歲以下	290	16.77	4.91	組間	262.75	3	87.58	3.94**	1>3
	31-40 歲	257	16.21	4.65	組內	15278.09	688	22.21		
	41-50 歲	127	15.04	4.42	總和	15540.83	691			
	50 歲以上	19	16.00	4.29						
社會支持	30 歲以下	290	14.48	3.83	組間	368.97	3	122.99	8.85***	1>3 2>3
	31-40 歲	257	13.82	3.54	組內	9571.60	689	13.89		
	41-50 歲	127	12.43	3.80	總和	9940.57	692			
	50 歲以上	19	13.74	4.08						
角色壓力	30 歲以下	290	12.10	3.52	組間	189.08	3	63.03	5.00**	1>3
	31-40 歲	257	11.64	3.52	組內	8687.49	689	12.61		
	41-50 歲	127	10.64	3.63	總和	8876.57	692			
	50 歲以上	19	11.89	3.97						
工作壓力總分	30 歲以下	290	88.28	21.22	組間	9104.79	3	3034.93	6.91***	1>3 2>3
	31-40 歲	257	84.58	20.07	組內	302005.20	688	438.96		
	41-50 歲	127	78.14	21.59	總和	311109.99	691			
	50 歲以上	19	85.95	24.18						

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

註：1（30 歲以下） 2（31-40 歲） 3（41-50 歲） 4（50 歲以上）

(二)不同年齡之國中小特教教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-17 列出不同年齡之國中小特教教師於工作壓力各層面的人數、平均數、標準差、F 值及事後比較結果。由表 4-17 可知，不同年齡之國中小特教教師於工作壓力各層面及整體工作壓力皆達顯著差異，經事後比較結果得知，「30 歲以下」之國中小特教教師於管教學生層面的壓力感受顯著大於「31-40 歲」及「41-50 歲」之國中小特教教師；而「30 歲以下」及「31-40 歲」之國中小特教教師，其工作條件、社會支持構面及整體工作壓力的感受皆顯著高於「41-50 歲」之國中小特教教師；「30 歲以下」之國中小特教教師於時間運用及角色壓力構面的壓力感受皆顯著大於「41-50 歲」之國中小特教教師。

(三)不同婚姻狀況之國中小特教教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-18 列出不同婚姻狀況之國中小特教教師工作壓力各層面之人數、平均數、標準差及 t 值。由表 4-18 可知，不同婚姻狀況之國中小特教教師於管教學生、工作條件、時間運用及整體工作壓力層面皆未達顯著差異，但在社會支持壓力及角色壓力層面則達顯著差異，顯示「未婚」之國中小特教教師所感受之社會支持壓力及角色壓力顯著高於「已婚」之國中小特教教師。

表 4-18 不同婚姻狀況之國中小特教教師於工作壓力各層面的 t 考驗

工作壓力層面	婚姻狀況	人數	平均數	標準差	t 值
管教學生	已婚	356	22.34	6.22	-0.88
	未婚	337	22.75	6.25	
工作條件	已婚	356	20.44	5.32	-1.37
	未婚	337	21.02	5.89	
時間運用	已婚	356	16.06	4.73	-0.92
	未婚	337	16.40	4.76	
社會支持	已婚	356	13.49	3.58	-2.49*
	未婚	337	14.20	3.97	
角色壓力	已婚	356	11.37	3.50	-2.18*
	未婚	337	11.96	3.64	
工作壓力總分	已婚	356	83.70	20.66	-1.66
	未婚	337	86.37	21.74	

* $p < .05$

表 4-19 不同學歷之國中小特教教師於工作壓力各層面的單因子變異數分析

工作壓力層面	學歷	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
管教學生	碩士以上	160	21.36	6.35	組間	337.93	2	168.97		
	大學	525	22.93	6.06	組內	26560.23	690	38.49	4.39*	2>1
	專科	8	20.50	11.38	總和	26898.16	692			
工作條件	碩士以上	160	19.78	5.40	組間	226.44	2	113.22		
	大學	525	21.04	5.63	組內	21533.92	690	31.21	3.63*	2>1
	專科	8	18.75	6.39	總和	21760.36	692			
時間運用	碩士以上	160	15.45	4.49	組間	174.24	2	87.12		
	大學	525	16.50	4.79	組內	15366.59	689	22.30	3.91*	
	專科	8	14.00	5.07	總和	15540.83	691			
社會支持	碩士以上	160	13.27	3.65	組間	128.92	2	64.46		
	大學	525	14.05	3.79	組內	9811.66	690	14.22	4.53*	
	專科	8	11.25	5.12	總和	9940.57	692			
角色壓力	碩士以上	160	11.15	3.45	組間	96.30	2	48.15		
	大學	525	11.84	3.60	組內	8780.28	690	12.73	3.78*	
	專科	8	9.50	3.70	總和	8876.57	692			
工作壓力總分	碩士以上	160	81.01	20.34	組間	4523.10	2	2261.55		
	大學	525	86.38	21.17	組內	306586.89	689	444.97	5.08**	2>1
	專科	8	74.00	30.38	總和	311109.99	691			

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

註：1（碩士以上） 2（大學） 3（專科）

（四）不同學歷之國中小特教教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-19 列出不同學歷之國中小特教教師工作壓力各層面之人數、平均數、標準差、F 值及事後比較分析。由表 4-19 可知，不同學歷之國中小特教教師之時間運用、社會支持、角色壓力等層面並無顯著差異，但在管教學生、工作條件及整體工作壓力上則達到顯著差異，經事後比較結果得知，「大學」學歷的國中小特教教師之管教學生壓力、工作條件壓力及整體工作壓力感受皆高於「碩士以上」學歷之國中小特教教師。

(五)不同特教年資之國中小特教教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-20 列出不同特教年資之國中小特教教師工作壓力各層面之人數、平均數、標準差、F 值及事後比較結果。由表 4-20 可知，不同特教年資之國中小特教教師僅在管教學生層面未達顯著差異，但在工作條件、時間運用、社會支持、角色壓力及整體工作壓力層面皆達顯著差異，經事後比較結果發現，特教年資「4-6 年」的國中小特殊教育教師所感受到的工作條件、時間運用、角色壓力及整體工作壓力皆顯著高於特教年資「7 年以上」的國中小特教教師；至於社會支持壓力層面，則特教年資「3 年以下」及「4-6 年」的國中小特教教師皆顯著高於特教年資「7 年以上」之國中小特教教師。

表 4-20 不同特教年資之國中小特教教師於工作壓力各層面的單因子變異數分析

工作壓力層面	特教年資	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
管教學生	3 年以下	155	23.20	6.31	組間	305.11	2	152.55		
	4-6 年	235	23.07	6.29	組內	26593.05	690	38.54	3.96*	
	7 年以上	303	21.79	6.09	總和	26898.16	692			
工作條件	3 年以下	155	20.65	6.54	組間	248.16	2	124.08		
	4-6 年	235	21.51	5.47	組內	21512.20	690	31.18	3.98*	2>3
	7 年以上	303	20.15	5.12	總和	21760.36	692			
時間運用	3 年以下	155	16.19	4.76	組間	227.86	2	113.93		
	4-6 年	235	16.97	4.98	組內	15312.97	689	22.23	5.13**	2>3
	7 年以上	303	15.66	4.47	總和	15540.83	691			
社會支持	3 年以下	155	14.18	4.02	組間	197.21	2	98.61		
	4-6 年	235	14.38	3.73	組內	9743.37	690	14.12	6.98**	1>3 2>3
	7 年以上	303	13.24	3.64	總和	9940.57	692			
角色壓力	3 年以下	155	11.54	3.49	組間	83.31	2	41.66		
	4-6 年	235	12.13	3.56	組內	8793.26	690	12.74	3.27*	2>3
	7 年以上	303	11.35	3.62	總和	8876.57	692			
工作壓力總分	3 年以下	155	85.55	21.95	組間	4655.62	2	2327.81		
	4-6 年	235	87.99	20.90	組內	306454.38	689	444.78	5.23**	2>3
	7 年以上	303	82.17	20.41	總和	311109.99	691			

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

註：1（3 年以下） 2（4-6 年） 3（7 年以上）

(六)不同特教背景之國中小特教教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-21 列出不同特教背景之國中小特教教師工作壓力各層面之人數、平均數、標準差、F 值及事後比較結果。由表 4-21 可知，不同特教背景之國中小特教教師於管教學生及時間運用壓力層面皆未達顯著差異，但在工作條件、社會支持、角色壓力及整體工作壓力層面皆達顯著差異；經事後比較結果得知，於工作條件及整體工作壓力層面，特教背景為「特殊教育系(所組)」的國中小特教教師所感受到的工作條件壓力及整體工作壓力，皆顯著高於特教背景為「一般教師」的國中小特教教師；至於在社會支持及角色壓力層面，則特教背景為「特殊教育系(所組)」者所感受到的壓力皆高於特教背景為「學士後特教師資班」及「一般教師」之國中小特教教師。

表 4-21 不同特教背景之國中小特教教師於工作壓力各層面的單因子變異數分析

工作壓力層面	特教背景	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
管教學生	特殊教育系(所組)	466	22.90	6.17	組間	255.85	2	127.92	3.31 *	
	學士後特教師資班	190	22.04	6.32	組內	26642.31	690	38.61		
	一般教師	37	20.54	6.28	總和	26898.16	692			
工作條件	特殊教育系(所組)	466	21.13	5.67	組間	356.80	2	178.40	5.75 ***	1>3
	學士後特教師資班	190	20.21	5.21	組內	21403.56	690	31.02		
	一般教師	37	18.24	6.05	總和	21760.36	692			
時間運用	特殊教育系(所組)	466	16.42	4.79	組間	109.13	2	54.57	2.44 *	
	學士後特教師資班	190	16.05	4.55	組內	15431.70	689	22.40		
	一般教師	37	14.70	4.96	總和	15540.83	691			
社會支持	特殊教育系(所組)	466	14.19	3.80	組間	254.45	2	127.23	9.06 ***	1>2 1>3
	學士後特教師資班	190	13.37	3.72	組內	9686.12	690	14.04		
	一般教師	37	11.78	3.10	總和	9940.57	692			
角色壓力	特殊教育系(所組)	466	11.98	3.65	組間	204.37	2	102.19	8.13 ***	1>2 1>3
	學士後特教師資班	190	11.18	3.36	組內	8672.20	690	12.57		
	一般教師	37	9.92	3.11	總和	8876.57	692			
工作壓力總分	特殊教育系(所組)	466	86.52	21.06	組間	5628.20	2	2814.10	6.35 ***	1>3
	學士後特教師資班	190	82.83	20.37	組內	305481.80	689	443.37		
	一般教師	37	75.19	21.44	總和	311109.99	691			

* $p < .05$

** $p < .01$

註：1（特殊教育系、所、組） 2（學士後特教師資班） 3（一般教師）

表 4-22 不同任教階層之國中小特教教師於工作壓力各層面的 t 考驗

工作壓力 層面	任教階層	人數	平均數	標準差	t 值
管教學生	國小	421	22.87	6.39	1.69*
	國中	272	22.06	5.96	
工作條件	國小	421	21.04	5.45	1.82*
	國中	272	20.25	5.82	
時間運用	國小	421	16.57	4.91	2.34*
	國中	272	15.71	4.43	
社會支持	國小	421	13.98	3.86	1.25
	國中	272	13.61	3.67	
角色壓力	國小	421	11.71	3.61	0.46
	國中	272	11.58	3.54	
工作壓力 總分	國小	421	86.20	21.52	1.82*
	國中	272	83.20	20.67	

* $p < .05$

(七)不同任教階層之國中小特教教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-22 列出不同任教階層之國中小特教教師工作壓力各層面人數、平均數、標準差及 t 值。由表 4-22 可知，不同任教階層之國中小特教教師於社會支持及角色壓力層面皆未達顯著差異，但在管教學生、工作條件、時間運用及整體工作壓力層面則達顯著差異，顯示國小特教教師於此四層面之工作壓力感受高於國中特教教師。

(八)不同任教班級類型之國中小特教教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-23 列出不同任教班級之國中小特教教師工作壓力各層面之人數、平均數、標準差、F 值及事後比較結果。由表 4-23 可知，不同任教班級之國中小特教教師於工作條件、時間運用及社會支持壓力層面皆未達顯著差異，但在管教學

生、角色壓力及整體工作壓力層面則達顯著差異，經過事後比較結果得知，任教於「啟智班」的國中小特教教師於角色壓力層面顯著高於任教於「資源班」的國中小特教教師，至於管教學生及整體工作壓力層面，則任教於「啟智班」者皆高於任教於「資源班」及「巡輔(學校)」之國中小特教教師。

表 4-23 不同任教班級之國中小特教教師於工作壓力各層面的單因子變異數分析

工作壓力層面	任教班級	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
管教學生	資源班	304	20.83	5.93	組間	2415.11	6	402.52	11.28***	2>1 2>6
	啟智班	297	24.52	5.96	組內	24483.05	686	35.69		
	啟聰班	27	22.41	6.20	總和	26898.16	692			
	巡輔(視障)	3	20.67	4.73						
	巡輔(在家)	22	23.09	7.44						
	巡輔(學校)	34	19.76	5.02						
	其他	6	26.33	7.47						
工作條件	資源班	304	20.17	5.46	組間	575.38	6	95.90	3.11**	
	啟智班	297	21.65	5.67	組內	21184.98	686	30.88		
	啟聰班	27	19.67	5.80	總和	21760.36	692			
	巡輔(視障)	3	18.67	2.52						
	巡輔(在家)	22	20.55	6.73						
	巡輔(學校)	34	18.47	4.12						
	其他	6	22.00	6.72						
時間運用	資源班	304	15.75	4.50	組間	346.48	6	57.75	2.60*	
	啟智班	297	16.83	4.97	組內	15194.35	685	22.18		
	啟聰班	27	15.44	4.38	總和	15540.83	691			
	巡輔(視障)	3	18.33	1.53						
	巡輔(在家)	22	17.68	6.23						
	巡輔(學校)	34	14.59	3.38						
	其他	6	16.83	4.07						
社會支持	資源班	304	13.60	3.73	組間	146.13	6	24.35	1.71	
	啟智班	297	14.28	3.82	組內	9794.45	686	14.28		
	啟聰班	27	13.59	3.26	總和	9940.57	692			
	巡輔(視障)	3	14.33	1.53						
	巡輔(在家)	22	13.55	5.36						
	巡輔(學校)	34	12.44	2.82						
	其他	6	14.17	4.71						

表 4-23 不同任教班級之國中小特殊教育教師於工作壓力各層面單因子變異數分析(續)

工作壓力層面	任教班級	人數	平均數	標準差	變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值	事後比較
角色壓力	資源班	304	11.13	3.32	組間	345.90	6	57.65	4.64***	2>1
	啟智班	297	12.34	3.68	組內	8530.67	686	12.4		
	啟聰班	27	10.85	3.66	總和	8876.57	692			
	巡輔（視障）	3	10.33	1.53						
	巡輔（在家）	22	12.64	4.71						
	巡輔（學校）	34	10.24	3.07						
	其他	6	13.00	3.16						
工作壓力總分	資源班	304	81.50	20.21	組間	13829.05	6	2304.84	5.31***	2>1 2>6
	啟智班	297	89.62	21.25	組內	297280.95	685	433.99		
	啟聰班	27	81.96	21.17	總和	311109.99	691			
	巡輔（視障）	3	82.33	7.51						
	巡輔（在家）	22	87.50	28.51						
	巡輔（學校）	34	75.50	15.97						
	其他	6	92.33	24.70						

* $p < .05$ *** $p < .005$

表 4-24 擔任不同職務之國中小特教教師於工作壓力各層面單因子變異數分析

社會支持層面	職務	人數	平均數	標準差	差距來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值
管教學生	專任教師	379	22.26	6.25	組間	136.85	2	68.43	1.76
	兼任導師	240	23.14	6.25	組內	26761.31	690	38.79	
	兼任行政	74	22.01	6.05	總和	26898.16	692		
工作條件	專任教師	379	20.30	5.45	組間	154.51	2	77.25	2.47
	兼任導師	240	21.22	5.90	組內	21605.85	690	31.31	
	兼任行政	74	21.32	5.28	總和	21760.36	692		
時間運用	專任教師	379	16.03	4.72	組間	128.26	2	64.13	2.87
	兼任導師	240	16.77	4.85	組內	15412.58	689	22.37	
	兼任行政	74	15.47	4.38	總和	15540.83	691		
社會支持	專任教師	379	13.78	3.82	組間	4.40	2	2.20	0.15
	兼任導師	240	13.95	3.76	組內	9936.18	690	14.40	
	兼任行政	74	13.76	3.75	總和	9940.57	692		
角色壓力	專任教師	379	11.52	3.60	組間	16.33	2	8.17	0.64
	兼任導師	240	11.85	3.63	組內	8860.24	690	12.84	
	兼任行政	74	11.72	3.30	總和	8876.57	692		
工作壓力總分	專任教師	379	83.91	21.13	組間	1374.19	2	687.09	1.53
	兼任導師	240	86.93	21.66	組內	309735.81	689	449.54	
	兼任行政	74	84.28	19.99	總和	311109.99	691		

(九)不同職務之國中小特教教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-24 列出擔任不同職務之國中小特教教師工作壓力側面之人數、平均數、標準差及 F 值。由表 4-24 可知，擔任不同職務之國中小特教教師於工作壓力各層面及整體工作壓力上皆未達顯著差異。

(九)不同學校規模之國中小特殊教育教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-25 列出不同學校規模之國中小特教教師工作壓力各層面之人數、平均數、標準差及 F 值。由表 4-25 可知，不同學校規模之國中小特教教師於工作壓力各層面及整體工作壓力上皆未達顯著差異。

表 4-25. 不同學校規模之國中小特教教師於工作壓力各層面的單因子變異數分析

工作壓力層面	學校規模	人數	平均數	標準差	差距來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值
管教學生	24 班以下	129	22.25	5.43	組間	109.01	2	54.50	1.40
	25-48 班	303	22.22	6.06	組內	26789.15	690	38.83	
	49 班以上	261	23.05	6.77	總和	26898.16	692		
工作條件	24 班以下	129	21.34	6.07	組間	77.23	2	38.62	1.23
	25-48 班	303	20.42	5.47	組內	21683.13	690	31.43	
	49 班以上	261	20.77	5.52	總和	21760.36	692		
時間運用	24 班以下	129	16.80	5.02	組間	52.36	2	26.18	1.16
	25-48 班	303	16.07	4.61	組內	15488.48	689	22.48	
	49 班以上	261	16.12	4.75	總和	15540.83	691		
社會支持	24 班以下	129	14.05	3.72	組間	23.60	2	11.80	0.82
	25-48 班	303	13.63	3.80	組內	9916.98	690	14.37	
	49 班以上	261	13.97	3.81	總和	9940.57	692		
角色壓力	24 班以下	129	11.37	3.32	組間	75.87	2	37.94	2.97
	25-48 班	303	11.41	3.57	組內	8800.70	690	12.76	
	49 班以上	261	12.08	3.69	總和	8876.57	692		
工作壓力總分	24 班以下	129	85.81	20.19	組間	781.64	2	390.82	0.87
	25-48 班	303	83.79	21.03	組內	310328.36	689	450.40	
	49 班以上	261	85.99	21.93	總和	311109.99	691		

表 4-26. 是否在職進修之國中小特教教師於工作壓力各層面的 t 考驗

工作壓力 層面	在職進修	人數	平均數	標準差	t 值
管教學生	是	147	22.82	6.16	0.59
	否	546	22.47	6.26	
工作條件	是	147	21.17	5.59	1.07
	否	546	20.61	5.62	
時間運用	是	147	16.56	5.29	0.95
	否	546	16.15	4.58	
社會支持	是	147	14.29	4.08	1.61
	否	546	13.73	3.70	
角色壓力	是	147	12.17	3.51	1.94
	否	546	11.53	3.59	
工作壓力 總分	是	147	87.01	21.55	1.28
	否	546	84.50	21.11	

* $p < .05$

(十一) 是否在職進修之國中小特教教師於工作壓力各層面的差異分析

表 4-26 列出是否在職進修之國中小特教教師工作壓力各層面之人數、平均數、標準差及 t 值。由表 4-26 可知，是否在職進修之國中小特教教師於工作壓力各層面及整體工作壓力上均無顯著差異。

三、綜合討論

(一) 在社會支持方面

就性別而言，在家人支持及同儕支持兩個層面，女性特教教師的得分顯著高於男性特教教師，因此，研究假設三-1 獲得部分支持。此現象可能與中華文化中男剛女柔的傳統觀念有關，女性教師較易於和同事、朋友、家人討論於工作上遭

遇的困境，彼此分享心得、討論應對之道，以獲得心靈上的支持與慰藉，故於獲得家人支持及同儕支持的感受較高。此研究結果與劉威德(1994)、張佩娟(2004)、陳珮菁(2008)之研究結果相符。

就年齡而言，「30 歲以下」的國中小特教教師，所感受到的同儕支持顯著高於「31-40 歲」的國中小特教教師，因此，研究假設三-2 獲得部分支持。可能因 30 歲以下特教教師大多皆剛進入教職，對教學及學校事務上尚顯生澀，因此於各項事務多較會請教同事、前輩，或與同學朋友們討教，故能獲得較高层次的同儕支持。但是本研究另一結果顯示不同年齡國中小特教教師之整體社會支持未呈現顯著差異，此研究結果與張佩娟(2004)、黃麗君(2007)、陳珮菁(2008)、賴文仁(2008)等人的研究結果相符。

就婚姻狀況而言，「已婚」的國中小特教教師所感受到的家人支持顯著高於「未婚」的國中小特教教師；但在同儕支持感受層面，則是「未婚」的國中小特教教師顯著高於「已婚」的國中小特教教師，因此，研究假設三-3 獲得部分支持。可能因已婚特教教師有較多的親屬關係連結，亦能從配偶得到較多情感與實際支持有關；而未婚特教教師有較多時間參與同儕活動，故能從同儕處得到較高的支持。本研究另一結果顯示，不同婚姻狀況的國中小特教教師，所獲得的整體社會支持未呈現顯著差異，此研究結果與劉威德(1994)、張佩娟(2004)、黃麗君(2007)、陳珮菁(2008)的研究結果相符。

就學歷而言，不同學歷的國中小特教教師，於社會支持各層面及整體社會支持的感受都未達顯著差異，因此，研究假設三-4 未獲得支持。此結果亦與劉威德(1994)、賴文仁(2008)的研究結果相符。

就特教年資而言，特教年資「3 年以下」的國中小特教教師，感受到的同儕支持顯著高於特教年資「7 年以上」的國中小特教教師，因此，研究假設三-5 獲得部分支持。此結果與「年齡」變項之結果相符，其原因亦相同，由於資淺教師較易於向同儕、前輩分享請教教學事務，故能獲得較高的同儕支持，此結果與劉

威德(1994)的研究結果相符。

就特教背景而言，「特殊教育系（所組）」的國中小特教教師所感受到的同儕支持顯著高於「學士後特教師資班」的國中小特教教師，因此，研究假設三-6 得到部分支持。可能因特教背景為「特殊教育系（所組）」的國中小特教教師，其特教專業的養成時間較長，於同學、學長姐、學弟妹之間的聯繫較為密切，故於任教後能獲得較高的同儕支持。

就任教階層而言，顯示任教於「國小」的特教教師所感受到的專業支持及整體社會支持皆顯著高於任教於「國中」的特教教師，因此，研究假設三-7 獲得部分支持。陳素苓(2004)的研究指出，國小特教教師之「特殊教育專業團隊運作現況之充分程度」高於國中特教教師，亦即國小特教教師對於特殊教育專業團隊有較高的參與度及滿意度，與本研究國小特教教師之專業支持程度較高結果相符。

就任教班級類別而言，不同任教班級的國中小特教教師，於社會支持各層面及整體社會支持感受度均無顯著差異，因此，研究假設三-8 未獲得支持。可能因本研究以社會支持「來源」作為分類依據，而不同任教班別之國中小特教教師，其社會支持來源(行政人員、家長、家人、同事、朋友、專業人員等)並不因其所任教之班別不同而有所差異，故於本研究之社會支持各層面所獲得支持的程度並不會有所差異。

就擔任職務而言，「兼任行政」的國中小特教教師所感受到的一般支持顯著高於「專任教師」及「兼任導師」之國中小特教教師，因此，研究假設三-9 獲得部分支持。可能因本研究將一般支持定義為來自行政人員及家長的支持，而兼任行政的國中小特教教師較熟悉於該校及該縣市之行政人員及行政運作流程，於各項資源取得的管道也較熟悉，故獲得一般支持的程度亦會高於專任教師及兼任導師者。此研究結果與劉威德(1994)、黃麗君(2007)、賴文仁(2008)針對不同擔任職務者的研究結果相符。

就學校規模而言，學校班級數「25-48 班」的國中小特教教師所感受到的一般支持顯著高於學校班級數「49 班以上」的國中小特教教師；學校班級數「25-48 班」與學校班級數「49 班以上」的國中小特教教師所感受到的家人支持皆高於學校班級數「24 班以下」的國中小特教教師；學校班級數「25-48 班」的國中小特教教師所感受到的同儕支持顯著高於學校班級數「24 班以下」的國中小特教教師；學校班級數「24 班以下」與學校班級數「25-48 班」的國中小特教教師所感受到的專業支持皆顯著高於學校班級數「49 班以上」的國中小特教教師；學校班級數「25-48 班」的國中小特教教師所感受到的整體社會支持顯著高於學校班級數「24 班以下」的國中小特教教師；因此，研究假設三-10 獲得支持。不同學校規模之國中小特教教師於社會支持各層面獲得支持程度呈現相當大的差別，詳細推究其原因，可能因學校班級數「25-48 班」的學校屬於中小型學校，其學校同仁相處氣氛較佳，學校各處室行政資源較易支援至特教班級，而學校班級數「49 班以上」的學校教職員人數相當多，於整體同仁熟悉度較差、行政資源分配至特教領域已鞭長莫及，故此兩類學校之國中小特教教師所獲得的一般支持呈現顯著差異，此研究結果與劉威德(1994)、陳珮菁(2008)的研究結果相符。而學校班級數「24 班以下」的學校，可能因其特殊班級及特教教師的數量較少，故其所獲得的同儕支持較不如學校班級數「25-48 班」者。至於學校班級數「49 班以上」的學校，可能因其特殊班級數及特教學生人數較多，所欲爭取的專業支持平均後顯得較少，故其專業支持程度較不如學校班級數「24 班以下」及「25-48 班」者。

就是否在職進修而言，無論是否在職進修的國中小特教教師於社會支持各層面及整體社會支持感受度均無顯著差異，因此，研究假設三-11 未獲得支持。推就其因素，可能因本研究以社會支持來源作為分類依據，而無論是否在職進修之國中小特教教師，其社會支持來源(行政人員、家長、家人、同事、朋友、專業人員等)並不因其是否在職進修而有所差異，故於本研究之社會支持各層面所獲得支持的程度並不會有所差異。

茲將不同背景變項之國中小特教教師社會支持間差異情形列於表 4-27。

表 4-27 不同背景變項之國中小特教教師在社會支持間之差異情形

背景變項	社會支持				社會支持總分
	一般支持	家人支持	同儕支持	專業支持	
性別		*	*		
		1>2	1>2		
年齡			*		
			1>2		
婚姻		**	**		
		1>2	2>1		
學歷					
特教年資			*		
			1>3		
特教背景			*		
			1>2		
任教階層				***	**
				1>2	1>2
任教班別					
不同職務	*				
	3>1、 3>2				
學校規模	*	*	*	**	*
	2>3	2>1 3>1	2>1	1>3、 1>2	2>1
在職進修					

註：性別：1.男性 2.女性。

年齡：1. 30 歲以下 2. 31~40 歲 3. 41~50 歲 4. 51 歲以上。

婚姻狀況：1.已婚 2.未婚。

學歷：1.碩士以上 2.學士 3.專科。

特教年資：1. 3 年以下 2. 4~6 年 3. 7 年以上。

專業背景：1.師範院校(專科)特殊教育系(所、組) 2.師範院校特殊教育師資學分班、
3.具一般教師資格，但未具特教教師資格。

任教階層：1.國小 2.國中。

任教班級類型：1.資源班 2.啟智班 3.啟聰班 4.巡迴輔導(視障)
5.巡迴輔導(家庭) 6.巡迴輔導(學校)。

任教職務：1.專任教師 2.兼任導師 3.兼任行政人員。

學校規模：1. 24 班以下 2. 25~48 班 3. 49 班以上。

目前有無在職進修：1.有在職進修 2.無在職進修。

二、在工作壓力方面

就性別而言，不同性別的國中小特教教師於工作壓力各層面及整體工作壓力均無顯著差異，因此，研究假設四-1 未獲得支持。此研究結果與詹美春(2003)、李榮妹(2004)、吳宗達(2004)、鄭媛文(2005)、吳淑妙(2007)、蔡敏芝(2007)等人的研究結果相同。

就年齡而言，「30 歲以下」之國中小特教教師於管教學生層面的壓力感受顯著大於「31-40 歲」及「41-50 歲」之國中小特教教師；而「30 歲以下」及「31-40 歲」之國中小特教教師，其工作條件、社會支持構面及整體工作壓力的感受皆顯著高於「41-50 歲」之國中小特教教師；「30 歲以下」之國中小特教教師於時間運用及角色壓力構面的壓力感受皆顯著大於「41-50 歲」之國中小特教教師。由以上可知，假設四-2 獲得支持。綜觀年齡背景變項與工作壓力各層面的差異分析，「30 歲以下」之國中小特教教師於各層面壓力及整體工作壓力皆顯著大於其他組別，可能與年輕教師初擔任教職，充滿理想與衝勁，對自我表現要求較高，且對於各項教學工作及班級經營等事務皆較不熟稔，故於管教學生、工作條件、時間運用、社會支持、角色壓力及整體工作壓力上皆高年紀較大的國中小特教教師。周美君(2002)的研究結果指出 25 歲以下國小資源班教師於「教學與輔導」構面顯著高於 41-50 歲的國小資源班教師，該研究結果與本研究結果部分吻合。莊蕙伊(2004)的研究認為，30 歲以下特教學校教師於「專業知能」構面感受顯著高於 30 歲以上者，亦部分支持了本研究結果。

就婚姻狀況而言，「未婚」之國中小特教教師所感受之社會支持壓力及角色壓力顯著高於「已婚」之國中小特教教師。因此，研究假設四-3 獲得部分支持。此結果可能因已婚教師較能以同理心情與家長溝通，增進親師關係，故較能處理家長過度依賴老師或家長與教師意見分歧情形，故於此兩構面的壓力顯著低於「未婚」之國中小特教教師。

就學歷而言，「大學」學歷的國中小特教教師之管教學生壓力、工作條件壓力及整體工作壓力感受皆高於「碩士以上」學歷之國中小特教教師。因此，研究假設四-4 獲得部分支持。可能與研究所學歷之教師，具有較高的專業知能有關。

本研究結果與吳宗達(2004)的研究結果相符。莊蕙伊(2004)的研究指出，師範院校學歷的特教學校教師，於專業知能及人際關係層面的工作壓力感受顯著高於研究所學歷的特教學校教師，亦部分支持了本研究結果。

就特教年資而言，特教年資「4-6 年」的國中小特教教師所感受到的工作條件、時間運用、角色壓力及整體工作壓力皆顯著高於特教年資「7 年以上」的國中小特教教師；至於社會支持壓力層面，則特教年資「3 年以下」及「4-6 年」的國中小特教教師皆顯著高於特教年資「7 年以上」之國中小特教教師。因此，研究假設四-得到支持。可能與年齡背景變項相似，年資較淺、年紀較輕的國中小特教教師，尚在摸索與累積經驗的階段，故在工作壓力各層面上感受會較年資較深的老師高。此研究結果與周美君(2002)、詹美春(2003)、吳淑妙(2007)的研究結果部分相同。

就特教背景而言，於工作條件及整體工作壓力層面，特教背景為「特殊教育系(所組)」的國中小特教教師所感受到的工作條件壓力及整體工作壓力，皆顯著高於特教背景為「一般教師」的國中小特教教師；至於在社會支持及角色壓力層面，則是特教背景為「特殊教育系(所組)」者所感受到的壓力皆高於特教背景為「學士後特教師資班」及「一般教師」者。因此，研究假設四-6 得到部分支持。可能因特教背景為「特殊教育系(所組)」的國中小特教教師，背負著「本科系」的使命感，在教學事務上的自我要求及他人要求都比非本科系者來得高，故在工作條件、社會支持、角色壓力、整體工作壓力等構面所感受到的壓力皆較高。此研究結果與廖光榮(2002)的研究結果相似。

就任教階層而言，國小特教教師於管教學生、工作條件、時間運用及整體工作壓力等四層面之工作壓力感受高於國中特教教師。因此，研究假設四-7 獲得部分證實。可能因國小特殊學童於身心發展皆未臻穩定，於生活自理及班級常規上亦須花較多時間訓練，家長對國小特殊學童之進步情形亦較為關切，對國小特教教師之要求也相對較高，造成了國小特教教師於管教學生、工作條件、時間運用及整體工作條件層面的壓力較高的情形。

就任教班級類別而言，任教於「啟智班」的國中小特教教師於角色壓力層面

顯著高於任教於「資源班」的國中小特教教師，至於管教學生及整體工作壓力層面，則任教於「啟智班」者皆高於任教於「資源班」及「巡輔(學校)」之國中小特教教師。因此，研究假設四-8 獲得部分支持。任教於「啟智班」的國中小特教教師，除了教學及輔導學生外，亦需負責龐大的班級經營任務，相較於普通班級，啟智班該有的班級事務未見減少，但負責運作的往往是啟智班教師，而「資源班」的運作方式未如啟智班，仍多著重於學科補救教學層面，故「啟智班」教師於管教學生、角色壓力、及整體工作壓力構面之壓力皆顯著大於「資源班」教師。另「巡輔(學校)」之國中小特教教師所面對的學生人數未如「啟智班」教師，工作內容亦多著重於學科教學及輔導，毋須負責繁重的班級經營事務，故於管教學生及整體工作壓力構面亦顯著低於任教於「啟智班」之國中小特教教師。此研究結果與吳俊容(2002)、詹美春(2003)、吳淑妙(2007)等人的研究結果部分相符。

就擔任職務而言，擔任不同職務之國中小特殊教育教師於工作壓力各層面及整體工作壓力上皆未達顯著差異。因此，研究假設四-9 未獲得支持。此研究結果與廖光榮(2002)、鄭媛文(2005)、林忻慧(2008)、鄭雅芬(2008)等人的研究結果相符。

就學校規模而言，不同學校規模之國中小特教教師於工作壓力各層面及整體工作壓力上皆未達顯著差異。故研究假設四-10 未獲得支持。此研究結果與廖光榮(2002)、鄭媛文(2005)、鄭雅芬(2008)等人的研究結果相符。但學校班級數、人數多寡，都會影響教學事務工作量、學校同事人際互動，亦有多篇研究結果指出學校規模對特教教師工作壓力有顯著影響(李榮妹，2004；莊蕙伊，2004；郭香玲，2007；林忻慧，2008)，故學校規模變項是否會影響特教教師工作壓力，值得進一步研究證實。

就是否在職進修而言，無論是否在職進修之國中小特教教師於工作壓力各層面及整體工作壓力上均無顯著差異。因此，研究假設四-11 未獲得支持。此研究結果與吳淑妙(2007)、蔡敏芝(2007)的研究結果相符，然詹美春(2003)的研究結果指出，無在職進修之國小特教教師於時間運用層面壓力顯著高於有在職進修者，可知在職進修是否確實影響國中小特教教師之工作壓力，仍待進一步研究確認。

茲將不同背景變項之國中小特教教師工作壓力間差異情形列於表 4-28。

表 4-28 不同背景變項之國中小特教教師在工作壓力間之差異情形

背景變項	工作壓力					工作壓力總分
	管教學生	工作條件	時間運用	社會支持	角色壓力	
性別	***	**	**	***	**	**
年齡	1>2、 1>3	1>3、 2>3	1>3、	1>3、 2>3	1>3、	1>3、 2>3
婚姻				*	*	
學歷	*	*	*	*	*	*
特教年資	2>1	2>1				2>1
特教背景	*	*	**	**	*	**
任教階層		2>3	2>3	1>3 2>3	2>3	2>3
任教班別	*	***	*	***	***	***
不同職務		1>3		1>2 1>3	1>2 1>3	1>3
學校規模	*	*	*			*
在職進修	1>2 ***	1>2 **	1>2 *		***	1>2 ***
任教班級類型	2>1、 2>6				2>1、	2>1、 2>6

註：性別：1.男性 2.女性。

年齡：1. 30 歲以下 2. 31~40 歲 3. 41~50 歲 4. 51 歲以上。

婚姻狀況：1.已婚 2.未婚。

學歷：1.碩士以上 2.學士 3.專科。

特教年資：1. 3 年以下 2. 4~6 年 3. 7 年以上。

專業背景：1.師範院校(專科)特殊教育系(所、組) 2.師範院校特殊教育師資學分班、
3.具一般教師資格，但未具特教教師資格。

任教階層：1.國小 2.國中。

任教班級類型：1.資源班 2.啟智班 3.啟聰班 4.巡迴輔導(視障)
5.巡迴輔導(家庭) 6.巡迴輔導(學校)。

任教職務：1.專任教師 2.兼任導師 3.兼任行政人員。

學校規模：1. 24 班以下 2. 25~48 班 3. 49 班以上。

目前有无在職進修：1.有在職進修 2.無在職進修。

第四節 國中小特教教師社會支持與工作壓力之相關分析

本節就國中小特教教師之社會支持與工作壓力之間的相關情形，以 Pearson 積差相關進行相關程度的探討。

一、國中小特教教師社會支持與工作壓力之相關分析

表 4-29 列出國中小特教教師之社會支持各層面、整體社會支持、工作壓力各層面及整體工作壓力之積差相關係數。由表 4-29 可知，國中小特教教師的一般支持及社會支持總分與管教學生壓力、工作條件壓力、時間運用壓力、社會支持壓力、角色壓力及工作壓力總分皆呈現顯著負相關，顯示國中小特教教師所獲得的一般支持及整體社會支持程度越高，則工作壓力各層面及整體工作壓力感受皆越低。而國中小特教教師的家人支持與時間運用壓力、社會支持壓力、角色壓力及工作壓力總分亦呈現顯著負相關，顯示國中小特教教師所獲得的家人支持程度越高，則其所感受到的時間運用壓力、社會支持壓力、角色壓力及整體工作壓力情形亦越低。至於同儕支持和時間運用壓力及角色壓力呈顯著負相關，顯示若國中小特教教師所獲得的同儕支持程度越高，則其所感受到的時間運用壓力及角色壓力程度越低。

表 4-29 國中小特教教師社會支持與工作壓力之積差相關係數

層面	管教學生	工作條件	時間運用	社會支持	角色壓力	工作壓力 總分
一般支持	-.14**	-.21**	-.24**	-.30**	-.20**	-.24**
家人支持	-.07	-.07	-.10**	-.08*	-.08*	-.09*
同儕支持	-.05	-.05	-.11**	-.03	-.10*	-.07
專業支持	-.00	.01	.01	-.01	-.03	-.00
社會支持 總分	-.08*	-.10**	-.14**	-.13**	-.13**	-.13**

* $p < .05$

** $p < .01$

二、討論

本研究發現，國中小特教教師之一般支持及整體社會支持程度與工作壓力各層面及整體工作壓力呈現顯著負相關，因此，研究假設五-1 獲得部分支持。一般支持與工作壓力各層面呈現顯著附相關，顯示來自行政人員、學生家長方面的傾聽、溝通、建議、資源、肯定程度越高，則國中小特教教師於管教學生、工作條件、時間運用、社會支持、角色壓力及整體工作壓力等層面所感受到的壓力程度就越低。本研究亦發現，社會支持總分亦和工作壓力各層面及工作壓力總分呈現顯著負相關，以上二項結果與陳珮菁(2008)針對中壢市國小教師所進行的研究結果相同，顯示社會支持程度越高，則教師工作壓力感受越低。

第五節 國中小特教教師的背景變項及社會支持對工作壓力的預測分析

本節欲探討國中小特教教師之背景變項及社會支持對於工作壓力的預測作用。本研究以國中小特教教師的背景變項及社會支持各層面做為預測變項，工作壓力各層面及整體工作壓力做為效標變項，以多元逐步迴歸進行分析。

一、國中小特教教師背景變項和社會支持各層面對於工作壓力各層面及整體工作壓力的預測分析

(一)國中小特教教師的背景變項和社會支持對於管教學生壓力的預測分析

表 4-30 背景變項及社會支持各因素對管教學生壓力之多元逐步迴歸分析摘要

模式	R	R ²	R ² 改變量	F 檢定	B 值	β 分配	t 值
一般支持	0.128	0.016	0.016	11.405**	-0.252	-0.125	-3.310**
特教年資	0.161	0.026	0.010	9.143***	-0.130	-0.098	-2.606**
特教背景	0.183	0.034	0.008	7.918***	-0.242	-0.087	-2.313*

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

國中小特教教師的背景變項及社會支持對於管教學生壓力的預測情形詳如表 4-30。由表 4-30 可知，一般支持、特教年資及特教背景對於管教學生壓力預測情形達顯著水準，且此三個變項對於管教學生壓力皆具有負向的預測力，其中以一般支持的預測力最佳；此三個變項共可解釋「管教學生」壓力層面 3.4% 的變異量。

(二) 國中小特教教師的背景變項和社會支持對於工作條件壓力的預測分析

表 4-31 列出國中小特教教師的背景變項及社會支持對於工作條件壓力預測的分析情形。由表 4-31 可知，一般支持、特教背景、特教年資及專業支持等四個變項對於工作條件壓力的預測情形達顯著水準，其中一般支持、特教背景、特教年資對於工作條件壓力具有負向的預測力，專業支持則對工作條件壓力具有正向的預測力，其中以一般支持的預測力最佳；此四個變項對於「工作條件」壓力層面的變異量的解釋量為 7%。

表 4-31 背景變項及社會支持各因素對工作條件壓力之多元逐步迴歸分析摘要

模式	R	R ²	R ² 改變量	F 檢定	B 值	β 分配	t 值
一般支持	0.209	0.044	0.044	31.174***	-0.424	-0.232	-5.957***
特教背景	0.239	0.057	0.014	20.800***	-0.291	-0.116	-3.129**
特教年資	0.252	0.063	0.006	15.409***	-0.095	-0.079	-2.136*
專業支持	0.264	0.070	0.006	12.754***	0.124	0.083	2.132*

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

表 4-32 背景變項及社會支持各因素對時間運用壓力之多元逐步迴歸分析摘要

模式	R	R ²	R ² 改變量	F 檢定	B 值	β 分配	t 值
一般支持	0.235	0.055	0.055	39.959***	-0.397	-0.257	-6.637***
任教階層	0.254	0.064	0.009	23.533***	-0.842	-0.087	-2.321*
特教年資	0.271	0.073	0.009	17.986***	-0.096	-0.095	-2.567*
專業支持	0.281	0.079	0.005	14.565***	0.100	0.079	2.015*

** $p < .01$

*** $p < .001$

(三)國中小特教教師的背景變項和社會支持對於時間運用壓力的預測分析

國中小特教教師的背景變項和社會支持對於時間運用壓力的預測分析情形詳如表 4-32。由表 4-32 可知，一般支持、任教階層、特教年資及專業支持等四個變項對於國中小特教教師的時間運用壓力具有顯著的預測力，其中一般支持、任教階層、特教年資對於時間運用壓力具有負向的預測力，而專業支持對於時間運用壓力具有正向的預測力，其中以一般支持的預測力最佳；此四個變項共可解釋「時間運用」壓力層面總變異量的 7.9%。

(四)國中小特教教師的背景變項和社會支持對於社會支持壓力的預測分析

表 4-33 列出背景變項及社會支持對國中小特教教師工作壓力之社會支持層面的預測分析情形。由表 4-33 可知，一般支持、特教背景、特教年資及整體社會支持對於國中小特教教師工作壓力之社會支持層面具有顯著的預測力，此四項變項對於社會支持壓力皆具有負向的預測力。其中以一般支持的預測力最佳；此四個變項共可解釋「社會支持」壓力層面總變異量的 13.4%。

表 4-33 背景變項及社會支持各因素對社會支持壓力之多元逐步迴歸分析摘要

模式	R	R ²	R ² 改變量	F 檢定	B 值	β 分配	t 值
一般支持	0.297	0.088	0.088	66.313***	-0.465	-0.379	-7.815***
特教背景	0.331	0.110	0.021	42.057***	-0.241	-0.142	-3.994***
特教年資	0.354	0.125	0.016	32.634***	-0.098	-0.121	-3.387**
社會支持	0.366	0.134	0.009	26.400***	0.044	0.127	2.619**
總分							

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

(五)國中小特教教師的背景變項和社會支持對於角色壓力的預測

分析

國中小特教教師的背景變項及社會支持對於角色壓力的預測分析情形詳列於表 4-34。由表 4-34 可知，一般支持、特教背景、學校規模及婚姻狀況等四個變項對於角色壓力具有顯著的預測力，其中一般支持及特教背景對於角色壓力具有負向的預測力，而學校規模及婚姻狀況對於角色壓力具有正向的預測力，其中以一般支持的預測力最佳；此四項變項共可解釋「角色壓力」層面總變異量的 6.5%。

表 4-34 背景變項及社會支持各因素對角色壓力之多元逐步迴歸分析摘要

模式	R	R ²	R ² 改變量	F 檢定	B 值	β 分配	t 值
一般支持	0.189	0.036	0.036	25.288***	-0.212	-0.182	-4.904***
特教背景	0.231	0.053	0.018	19.244***	-0.202	-0.126	-3.396**
學校規模	0.242	0.059	0.005	14.209***	0.062	0.078	2.106*
婚姻狀況	0.254	0.065	0.006	11.787***	0.552	0.077	2.076*

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

表 4-35 背景變項及社會支持各因素對工作壓力總分之多元逐步迴歸分析摘要

模式	R	R ²	R ² 改變量	F 檢定	B 值	β 分配	t 值
一般支持	.231	.054	.054	38.683***	-1.569	-0.228	-6.189***
特教背景	.262	.069	.015	25.232***	-1.168	-0.123	-3.355**
特教年資	.281	.079	.010	19.531***	-0.461	-0.102	-2.763**

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

(六)國中小特教教師的背景變項和社會支持對於整體工作壓力的預測分析

表 4-35 列出國中小特教教師的背景變項和社會支持對於整體工作壓力的預測分析情形。由表 4-35 可知，一般支持、特教背景及特教年資對於整體工作壓力具有顯著的預測力，且此三個變項對於整體工作壓力皆具有負向的預測力，其中以一般支持的預測力最佳；此三項變項對於「工作壓力」總分總變異量的解釋量為 7.9%。

二、綜合討論

本節主要在探討國中小特教教師之不同背景變項及社會支持對於工作壓力的預測作用，採用多元逐步迴歸分析，結果如下：

(一) 「一般支持」、「特教年資」及「特教背景」對於「管教學生」壓力預測情形達顯著水準，且此三變項對於管教學生壓力皆具有負向的預測力，其中以「一般支持」對於「管教學生」壓力的預測力最佳。

若國中小特教教師與行政人員及學生家長能有較良好的溝通協調，則其所獲得的「一般支持」程度即越高，對於教學現場問題的處理較有能力掌握，所感受到的「管教學生」壓力程度便越小。「特教年資」亦對「管教學生」壓力具有負向預測力，表示年資越深的特教教師，對於「學生常規的維持」、「學生行為問題

的處理」、「學生對教學的反應」等事務上較能掌握，因此在管教學生壓力感受就越低。此外「特教背景」對「管教學生」壓力亦具有負向預測力，意即「一般教師」擔任特教教師者，因受特教專業知能限制，其在「管教學生」壓力感受就會較特教背景為特教系所組者及學士後師資學分班者來得高。

(二) 「一般支持」、「特教背景」、「特教年資」及「專業支持」等四個變項對於「工作條件」壓力的預測情形達顯著水準，其中「一般支持」、「特教背景」、「特教年資」對於工作條件壓力具有負向的預測力，「專業支持」則對工作條件壓力具有正向的預測力，其中以一般支持的預測力最佳。

「一般支持」程度越高、特教背景為「特教系所組」的特教教師、「特教年資」越深者，其與行政人員、學生家長的溝通較為良好，有較高的特教知能以處理各項教學、行政及班級事務，教學經驗也較為豐富，因此所感受到的「工作條件」壓力越低；但「專業支持」程度越高者，所感受到的「工作條件」壓力越高，「專業支持」包含了特殊教育專業團隊的服務，可能因特教教師尋求專業團隊支持過程中，專業團隊提供之教學上的建議、對學生復健諮詢的意見、申請及執行期間須辦理的行政程序等，都會增加了特教教師的工作量，因此造成特教教師於工作條件壓力層面的感受增加。

(三) 「一般支持」、「任教階層」、「特教年資」及「專業支持」等四個變項對於國中小特教教師的「時間運用」壓力具有顯著的預測力，其中「一般支持」、「任教階層」、「特教年資」對於「時間運用」壓力具有負向的預測力，而「專業支持」對於時間運用壓力具有正向的預測力，其中以一般支持的預測力最佳。

可能因「一般支持」程度越高的國中小特教教師，從行政人員及學生家長處所得到的資源及協助越高，對於教師教學的準備及親師之間的溝通大有助益，因此「時間運用」壓力感受便越低；「任教階層為國小」的特教教師，因國小學童身心發展尚未臻於穩定、家長對學童會操較多的心、對學童成就的亦抱有較高期

待，因此國小特教教師需花費較多時間於學童生活能力、行為改變及親師溝通上，故其「時間運用」壓力感受高於任教於國中者；「特教年資」越深的教師，對於教學各項事務較熟悉，掌握度較高，因此其「時間運用」壓力感受越低；「專業支持」程度越高者，需花費較多時間於與專業人員的配合及各項專業服務事務上，因此其「時間運用」壓力感受就越高。

(四) 「一般支持」、「特教背景」、「特教年資」及「整體社會支持」對於國中小特教教師工作壓力之「社會支持」層面具有顯著的預測力，此四項變項對於工作壓力之「社會支持」層面具有負向的預測力，其中以「一般支持」的預測力最佳。

「一般支持」程度較佳的國中小特教教師，於學校行政人員及學生家長間溝通協調較佳，因此較不會有「家長對特殊教育的瞭解不夠」、「行政單位與學校主管並不了解教師的困難處境」等情形出現，因此於「社會支持」層面壓力感受較低；「一般教師」擔任特教教師，可能因專業知能受到較大的考驗，較常「忙於設計適用的教材教具」、對於學生個別差異的了解較少，於家長及學校行政協調上較有困難，故於「社會支持」層面壓力感受較特教背景為「特教系所組」的特教教師高；「特教年資」較資深的教師，於學校行政、親師溝通及各項教學事務較能掌握，因此在「社會支持」層面壓力感受較資淺教師低；「整體社會支持」程度較高的國中小特教教師，較能利用各項資源，並於同事、家人、行政人員等處尋求支持與協助，即較能處理「家長過度依賴老師」、「家長對特殊教育了解不夠」、「行政單位與學校主管並不了解教師的困難處境」、「行政人員和普通班老師對特殊學生的態度」等問題，故於「社會支持」壓力層面感受較低。

(五) 「一般支持」、「特教背景」、「學校規模」及「婚姻狀況」等四個變項對於「角色壓力」具有顯著的預測力，其中「一般支持」及「特教背景」對於「角色壓力」具有負向的預測力，而「學校規模」及「婚姻狀況」對於「角色壓力」

具有正向的預測力，其中以「一般支持」的預測力最佳。

「學校規模」越大的國中小特教教師，可能因校園人數過多影響空間的使用，也較少有機會認識學校其他領域教師，造成「很少有機會和普通班老師互動」的情形，因此所感受到的「角色壓力」程度便較高；而「未婚」的國中小特教教師，大多較為資淺，於處理親師問題及學校普通班教師互動上較顯生澀，故其所感受到的「角色壓力」程度也較「已婚」者高。

(六) 「一般支持」、「特教背景」及「特教年資」對於「整體工作壓力」具有顯著的預測力，且此三個變項對於「整體工作壓力」皆具有負向的預測力，其中以「一般支持」的預測力最佳。

根據王薇鈴(2008)的研究顯示，國小導師若來自於同事、行政、家長的壓力越大，其工作熱忱越低；林忻慧(2008)亦指出，國中小特教教師之「教學管理壓力」對教學效能具有負向的預測力。由前述本研究變項預測力討論可知，若國中小特教教師能從行政人員及學生家長獲得較多的一般支持、有較足夠的特教專業知能處理教學行政班級等事務、較資深豐富的教學經驗，將於處理各項教學事務上則顯得得心應手，則其工作壓力感受亦將較低，更能於教學工作上有更優質的表現，亦將具有更高的教學熱忱及更良好的教學效能。

綜合以上所述，國中小特教教師之個人背景變項、社會支持各層面及整體社會支持對於工作壓力各層面及整體工作壓力確有部分層面具顯著的預測力，故本研究假設六-1 獲得部分支持。

然以上六項迴歸分析中，所有進入迴歸公式之變項，其 R^2 改變量皆偏低，於社會科學研究中， R^2 解釋量偏低時，其迴歸係數恐有失真之虞，可見在影響國中小特教教師工作壓力的因素上，仍有許多變項未考慮到，有待進一步深入研究。

第五章 結論與建議

本研究旨在探討國中小特教教師社會支持與工作壓力之間的關係。以問卷調查法蒐集資料，研究樣本來自台中縣、台中市、彰化縣及南投縣693 位國中小特教教師，研究工具為「國民中小學特殊教育教師社會支持及工作壓力量表」，所得資料以描述統計、獨立樣本t 考驗、單因子變異數分析、Pearson 積差相關及多元逐步迴歸等方法進行統計分析。本章依前述研究結果歸納結論，並依此提出建議。

第一節 結論

一、 國中小特教教師所獲得的社會支持屬中上程度

國中小特教教師之社會支持總平均得分介於 Likert 四點量表之「經常如此」及「偶而如此」間，顯示國中小特教教師之社會支持屬於中上程度；依平均得分由高至低排序為同儕支持、家人支持、一般支持、專業支持。其中同儕支持及家人支持屬於中高程度，而一般支持及專業支持則屬於中低程度；顯示國中小特教教師社會支持主要來源為同事、同學、朋友及家人。

二、 國中小特教教師感受到的工作壓力屬中低程度

國中小特教教師之工作壓力總平均得分介於五點量表之「有些壓力」及「普通壓力」之間，顯示國中小特教教師之工作壓力屬於中下程度；各層面得分由高至低依序為社會支持的壓力、工作條件的壓力、管教學生的壓力、角色的壓力、時間運用的壓力；其中工作壓力感受最大者為「要花費時間和心思準備上級評鑑的資料」。

三、女性、30 歲以下、已婚、特教年資 3 年以下、特殊教育系所組、國小、兼任行政、學校班級數 25-48 班等個人背景變項於社會支持部分層面上有顯著差異

(一)女性特殊教育教師在「家人支持」及「同儕支持」兩個層面的得分，顯著高於男性特殊教育教師。

(二)30 歲以下的國中小特教教師，所感受到的「同儕支持」顯著高於 31-40 歲的國中小特教教師。

(三)已婚的國中小特教教師所感受到的「家人支持」顯著高於未婚的國中小特教教師；但在「同儕支持」感受層面，則是未婚的國中小特教教師顯著高於已婚的國中小特教教師。

(四)特教年資 3 年以下的國中小特教教師，感受到的「同儕支持」顯著高於特教年資 7 年以上的國中小特教教師。

(五)特教背景為特殊教育系（所組）的國中小特教教師所感受到的「同儕支持」顯著高於特教背景為學士後特教師資班的國中小特殊教育教師。

(六)兼任行政的國中小特教教師所感受到的「一般支持」顯著高於專任教師及兼任導師之國中小特教教師。

(七)學校班級數「25-48 班」的國中小特殊教育教師所感受到的社會支持各層面高於其他班級數者。

四、30 歲以下、未婚、大學學歷、任教年資 4-6 年、特殊教育系所組、國小、啟智班等個人背景變項於工作壓力部分層面上有顯著差異

(一)30 歲以下之國中小特教教師於工作壓力各層面的壓力感受顯著大於其他

年齡組別者。

(二)未婚之國中小特教教師所感受之「社會支持壓力」及「角色壓力」顯著高於已婚之國中小特教教師。

(三)大學學歷的國中小特教教師之「管教學生」壓力、「工作條件」壓力及「整體工作壓力」感受皆高於碩士以上學歷之國中小特教教師。

(四)特教年資 4-6 年的國中小特教教師的工作壓力各層面感受皆高於其他特教年資者。

(五)特教背景為特殊教育系(所組)的國中小特教教師於「工作條件」、「社會支持」、「角色壓力」及「整體工作壓力」層面感受皆高於其他特教背景者。

(六)國小特教教師於「管教學生」、「工作條件」、「時間運用」及「整體工作壓力」等四層面之工作壓力感受高於國中特教教師。

(七)任教於啟智班的國中小特教教師於「管教學生」、「角色壓力」、及「整體工作壓力」層面顯著高於任教於資源班者。

五、一般支持、整體社會支持與工作壓力有顯著負相關

國中小特教教師之「一般支持」及「整體社會支持」程度與「工作壓力」各層面及「整體工作壓力」呈現顯著負相關。

六、一般支持是國中小特教教師工作壓力的最佳預測變項

「一般支持」變項於預測國中小特教教師之「管教學生壓力」、「工作條件壓力」、「時間運用壓力」、「社會支持壓力」、「角色壓力」及「整體工作壓力」等層面上，皆具有顯著預測力，且其對變異量的解釋量均高於其他變項。

第二節 建議

一、對教育行政機關之建議

(一)簡化特殊教育專業團隊申請流程，提升專業團隊服務效率

本研究顯示，國中小特教教師得到越高的專業支持，則其於「工作條件」及「時間運用」層面的工作壓力就越大，其中特殊教育專業團隊服務為特教教師最常尋求的專業支持形式。因此若能簡化特殊教育專業團隊的申請流程，實施績效責任制，必能提升專業團隊服務效率，則特教教師之專業支持，亦定能轉為特教教師於遭遇教學問題之助力，而非提高特教教師工作壓力的阻力。

(二)落實國小啟智班雙導師制

本研究結果顯示，國小特教教師於「管教學生」、「工作條件」、「時間運用」及「整體工作壓力」等四層面之工作壓力感受高於國中特教教師，且啟智班教師於「管教學生」、「角色壓力」及「整體工作壓力」層面又高於資源班教師。因國小特殊學童的不穩定性、家長的高要求，造成國小啟智班教師的工作壓力感受較高。目前國小啟智班多為雙導師制，但於名義上僅有一人頭銜為導師，如此一來會造成班級事務分配上的困擾，且僅有一份導師加給，因此若能提高國小啟智班編制為雙導師，不但能讓班級事務分配更為合理，且對於辛苦的國小啟智班教師亦有更好的實質回饋。

(三)精簡特教評鑑，落實評鑑精神

由本研究結果可知，準備評鑑為國中小特教教師最大的壓力來源，顯見如何簡化特教評鑑的流程及內容，又不失評鑑預期效用，實為教育主管機關之當務之急。目前特教評鑑多以到校審閱書面資料、走訪校園特教環境、教學觀摩等形式

為主，且各縣市教育局(處)皆會於評鑑前公告令人眼花撩亂的評鑑指標，特教教師們於準備書面受審資料即佔用大部份的備課時間，甚至需利用下班時間準備，因此若能簡化評鑑形式與內容，或可加入問卷、訪談家長及教師，定能大為減低特教教師之工作壓力，並能落實評鑑的精神。

二、對學校之建議

(一)落實特教宣導

本研究發現許多國中小特教教師反應，學校普通班教師及學生對於特殊學生的誤解，顯見特教宣導概念仍未落實於全體師生，故建議學校應於特教宣導上多加著墨、舉辦特教宣導集體驗活動，以增進全體師生對於特教學生的正確認識。

(二)特教行政由有給職專人負責

本次研究於國中小特教教師工作壓力問卷之開放式問題中，可見國中小特教教師亦有許多以行政工作繁重為工作壓力主要來源，故建議學校應確實將特教行政工作交付專人負責，並以有給職做為回饋，以期降低特教教師工作壓力，並提升其一般支持程度。

(三)暢通校內溝通管道

本研究發現國中小特教教師社會支持之一般支持層面對於工作壓力有顯著的負向預測力，而一般支持指的是來自於行政人員及學生家長給予特教教師的支持，因此增進學校行政與教學之間的良好溝通，以利雙方意見傳達，必能有助於降低特教教師之工作壓力。

(四)發展優質親職教育模式，促進親師合作

本研究結果顯示若國中小特教教師之「一般支持」越高，則其工作壓力越低。一般支持包括了行政人員及學生家長給予的支持，若學校能建立優質親職教育模式，讓新手、資深教師皆能循此模式與家長建立良好關係，增進親師合作，以提升家長對於教師的支持，則教師之支持力量增加了，工作壓力也可望隨之降低。

三、對特殊教育教師之建議

(一)充實特教專業知能

本研究結果顯示，大學學歷之國中小特教教師於「管就學生」、「工作條件」及「整體工作壓力」皆高於碩士以上學歷者；近年來終身學習意識高漲，且特殊教育領域理論亦不斷推陳出新，特教教師必須培養終身學習的態度，提昇個人專業知能，增加個人處理各項教學事務的能力，進而達成教學的自我實現與肯定。

(二)資深、資淺教師互相切磋，製造雙贏

本研究結果發現，不同特教年資及年齡的國中小特教教師，於社會支持與工作壓力許多層面達顯著差異，資深、資淺教師之支持與壓力程度分別有具優勢處，因此資深教師應不吝分享教學經驗及實務方法，資淺教師亦不恥下問，分享理論新知，雙方互相切磋成長、互為支持，提升彼此的支持程度，降低工作壓力，必能提升工作熱忱及教學效能，製造雙贏局面。

四、對未來研究之建議

(一)就研究範圍之建議

本研究限於研究時間、人力及經費，研究樣本僅包含中部四縣市之公立國民

中小學特殊教育教師，結果難以推論至全台灣各縣市之特教教師，建議未來研究可將研究範為推廣至其他縣市之特教教師，並可進行縣市間、鄉鎮間之比較。

(一)就研究對象之建議

本研究樣本為國民中小學特教教師，建議未來研究可納入高中職、特殊學校福利機構之特教教師，進行不同任教階層、不同學校型態特教教師之社會支持及工作壓力比較。

(二)就研究變項之建議

本研究以來源做為社會支持之類別變項，建議未來研究者可就社會支持的形式做為社會支持之類別變項，可更深入了解特教教師於社會支持各形式之程度高低情形。

(三)就研究方法之建議

本研究以問卷調查法為主要研究方法，並於工作壓力問卷設計有開放式問題，讓特教教師填答對於工作壓力的其他感受，然於社會支持問卷則無此設計，建議未來研究者可以就特教教師之社會支持問卷設計開放式問題，以更深入了解特教教師對於社會支持之需求及實際情形。

參考文獻

壹、中文部分

- 王以仁、陳芳玲、林本喬(1992)。教師心理衛生。台北：心理出版社。
- 王宜敏(2000)。影響資訊人員知識分享行為之因素-以社會交換理論為基礎來探討。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文，未出版。
- 王美華譯(M. Kenneth 和 J. M. Christopher 著) (2002)。寫自己的壓力處方。台北：張老師
- 王薇鈴(2008)。國小導師工作壓力與教學品質之研究。臺北市立教育大學課程與教學研究所課程與教學碩士學位班論文，未出版。
- 井敏珠(1992)。已婚職業婦女生活壓力與因應策略、社會支持之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版。
- 江麗美譯(2001)。有效壓力管理。台北：智庫文化（原作出版年：1999年）。
- 吳宗立(1993)。國民中學組織結構、教師社會支持與職業倦怠關係之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳宗達(2004)。國民小學身心障礙資源班教師工作壓力與工作倦怠之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系教育行政碩士班碩士論文，未出版。
- 吳俊容(2002)。國小特殊班教師與普通班教師工作壓力及其調適策略之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文。
- 吳淑妙(2007)。高雄市國小特殊教育教師工作壓力及因應方式之研究。國立台東大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 吳晨妤(2005)。台北縣國小教師工作壓力與工作滿意之研究。台北市立教育大學社會科教育研究所碩士論文，未出版。
- 呂秀華(1996)。國民中學教師背景變項、工作壓力、行動控制與工作倦怠關係之研究。國立政治大學教育研究碩士論文，未出版。

- 宋麗玉(2002)。社會支持網絡、壓力因應與社會網絡處遇。社會工作理論-處遇模式與案例分析。台北，洪業。
- 李思儀(2003)。國民中學特殊教育組長工作壓力與工作適應之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 李玉惠(1998)。國民小學女性校長工作壓力與社會支持需求之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 李新民(2004)。幼兒教師工作壓力、社會支持與身心健康之相關研究。樹德科技大學學報，第6卷，第1期，頁47-68。
- 李榮妹(2003)。國民小學資源班教師工作壓力及因應策略之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 李榮珠(2004)。國小融合教育班教師工作壓力之研究。國立台東大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 沈儀方(2004)。國小身心障礙資源班教師工作壓力、工作價值觀與專業承諾關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 周立勳(1986)。國小教師工作壓力、控制信念與職業倦怠關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 周美君(2002)。國小身心障礙類資源班教師工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院進修暨推廣部國民教育研究所特殊教育教學碩士學位班碩士論文，未出版。
- 林忻慧(2008)。國民小學特教班教師工作壓力與教學效能之研究。國立台東大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 林幸台(1986)。國民中學輔導人員工作壓力之調查研究。台灣教育學院輔導學報，9，205-238。
- 林玟玟(1987)。教師A型行為特質、社會支持與工作壓力之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 林佳蓉(2002)。幼兒教師任教職志、工作壓力及社會支持之質性研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。

- 林純文(1996)。國小組織氣候、教師工作壓力及其因應方式之研究。
國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 林素卿(2004)。高雄市國小特殊教育教師工作滿意與工作壓力之長期調查研究。國立花蓮師範學院特殊教育教學碩士班碩士論文，未出版。
- 邱憲義(1996)。國民小學學校組織氣氛與教師工作壓力關係之研究。
國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 邱從益(2004)。高雄市國民中學兼行政職務教師工作壓力與學校組織氣候關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 洪玲茹(2002)。社教機構員工工作壓力、社會支持與專業承諾關係之研究--以高雄市公立社教機構為例。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 徐靜芳(2003)。研究生生活壓力，社會支持與身心健康之關係研究。
國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。
- 教育部(1999)。特殊教育設施及人員設置標準。台北：教育部。
- 教育部(2004)。特殊教育法。台北：教育部。
- 教育部(2008)。全國特殊教育通報網(<http://www.set.edu.tw>)。
- 張明麗(1991)。國小教師工作壓力、工作滿意度與退休態度之研究。
國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 張佩娟(2004)。國中輔導教師社會支持與其輔導角色實踐相關之研究。
國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。
- 張春興(1991)。現代心理學。台北：東華。
- 張春興(1996)。教育心理學。台北：東華。
- 張郁芬(2001)。國小教師工作壓力，社會支持與身心健康之研究。
國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 張瑞芬(1989)。特殊教育教師工作壓力及其因應方式之研究。國立教育學院特殊教育研究所碩士論文，未出版。

- 郭志純(2003)。國民小學教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 郭香玲(2006)。中部地區國民中學身心障礙資源班教師工作壓力與因應策略之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 陳宇杉(2004)。國民小學身心障礙資源班教師教學信念、社會支持與教學行為關係之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版。
- 陳珮菁(2007)。中壢市國小教師工作壓力與社會支持相關之研究。台北市立教育大學社會科教育學系碩士班碩士論文，未出版。
- 陳聖芳(1999)。台東地區國小教師的工作壓力與工作滿意度之研究。國立台東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 莊中興(2001)。高級職業學校特殊教育班教師工作壓力之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系在職進修專班特殊教育行政碩士班碩士論文，未出版。
- 莊蕙伊(2005)。台灣地區特殊教育學校教師工作壓力與因應策略之研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 單小琳(1988)。國中導師專業倦怠與工作壓力、社會支持、調適的相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版。
- 單小琳(1990)。教師社會支持及其相關因素之探討。台北市師範學院學報，21，123—154。
- 程一民(1996)。國民小學教師工作壓力與因應方式之研究。台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版。
- 黃光國(1995)。知識與行動。台北，心理出版社。
- 黃宏建(2002)。台中縣國中教師工作壓力之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。

- 黃麗君(2007)。國中輔導教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究。國立彰化師範大學輔導與諮商學系輔導教學碩士班碩士論文，未出版。
- 曾麗華(2004)。國中教師社會支持、問題解決態度與輔導諮詢態度相關之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。
- 詹美春(2003)。國小特殊教育教師工作壓力及因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 楊棍智(2002)。知識分享之研究-以社會交換之觀點。義守大學管理科學研究所碩士論文，未出版。
- 楊淑麗(2003)。國民中學學校氣氛、教師工作壓力與教師身心健康之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 董智慧(1997)。單身類型、社會支持與心理健康之分析研究。國立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版。
- 趙傑夫(1988)。我國台灣地區國民中學校長的工作壓力之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版。
- 廖光榮(2002)。國中資源班教師工作壓力與工作倦怠相關之研究。國立台灣師範大學工業教育研究所碩士論文，未出版。
- 劉妙真(2004)。幼稚園教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 劉威德(1994)。國中教師成敗歸因、社會支持與自我效能相關之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 蔡翠娥(2004)。台北市國小教師工作壓力、因應方式與工作滿意度之研究。國立臺北市立師範學院國民教育研究所未出版之碩士論文。
- 蔡明忠(2005)。個人職場認知、薪資與退撫制度、工作壓力與工作態度關係之研究—以私立高中職教師為例。長榮大學經營管理研究所碩士論文。

- 蔡敏芝(2007)。高雄縣國小特殊教育教師工作壓力及因應方式之研究。國立台東大學特殊教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄭如安(1993) 國小輔導人員之社會支持輔導自我效能與輔導成效之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄭秀麵(2007)。國中校長社會支持與工作壓力之關係研究。國立彰化師範大學教育研究所學校行政碩士班碩士論文，未出版。
- 鄭媛文(2005)。桃園縣國小資源班教師工作壓力與工作滿意度之相關研究。中原大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 鄧柑謀(1991)。國民中學訓輔人員工作壓力、因應策略與職業倦怠關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 謝菊英(2002)。高屏區國小女性校長工作壓力與社會支持之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版。
- 闕美華(2000)。國中小教師情緒智慧、社會支持與工作滿意之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版。
- 蘇建文(1997)。對父母及對友伴的依附關係與青少年的內在運作模式及個人適應之研究。行政院國家科學委員會專題研究計畫報告，NSC86-2413-H-003-009-G10。

貳、英文部分

- Albertson, L. M., and Kagan, D. N. (1987). Occupational stress among teachers. *Journal of research and development in education*, 21(1), pp. 69-75.
- Beehr, T. A. and Newman, J. E.(1978) .Job Stress, Employee Health and Organizational Effectiveness; A Fact Analysis, Model and Literature Review. *Personnel Psychology* 1(31), pp.665-699.
- Barrera, M. Jr., Sandler, I. N., & Ramsay, T. B. (1981). Preliminary development of a scale of social support: Studies on college students. *American Journal of Community Psychology*, 9(4), 435-447.

- Blau, G. (1981). A empirical investigation of job stress, social support, service length, and job strain. *Organizational Behavior and Human Performance*, 27, 279-302.
- Borg , M. G., & Riding, R. J. (1993). Occupational stress and job satisfaction among primary school administrators. *The Journal of educational administration*, 31(1), 4-21.
- Birch, D. A. (1998).Identifying sources of social support. *Journal of School Health*,68(4), 159-161.
- Caplan, G. (1974). *Support system and community mental health: Lecture on concept development*. New York: Behavioral Publications.
- Cassel, J. (1974) . Psychological processes and stress : Theoretical formulations. *International Journal of Stress Service*, 4, 471-482.
- Cassel,J(1976).The contribution of the social environment to host resistance.*American Journal of Epidemiology*,104,147-123.
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress : A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Journal of Occupation Psychology*, 49, 11-28.
- Compas, B. E., Orosan, P. G., & Grant, K. E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 33-39.
- Canter, L.(1994). *The high—performing teacher*. (ERIC Document Reproduction Service NO.ED380460) .
- Chaplain, R. R. (1995). Stress and job satisfaction: A study of English primary school. *Education Psychology*, 15,473-489.
- Cheuk, W. H., & Wong, K. S. (1995). Stress, social support, and teacher burnout in Mzcau. *Current Psychology*, 14, 42-46.

- Chan, D. W. (2002). Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. *Educational Psychology*, 22, 557-569.
- Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38, 300-314.
- Cohen, S., & Wills T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98, 310-357
- Cooper, C. L., & Marshall, J. (1978). *Understanding executive stress*. London: Macmillan.
- Cutrona, C. E. (1996). *Social support in couples*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dean, A., & Lin, N. (1977). The stress-buffering role of social support: Problems and Prospects for systematic investigation. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 165, 403-417.
- Everly, G. S., & Rosenfeld, R. (1981). *The nature and treatment of the stress response*. New York: Plenum Press.
- DeFrank, R.S. & Stroup, C.A. (1989). Teacher stress and health: Examination of a model. *Journal of Psychosomatic Research*, 33(1), 99-109.
- Fass, L. A. (1984). Stress producing factors and their effects on learning disabilities specialists, regular educators, and other special educators. *Paper presented at the Annual Convention of the Association for Children and Adults with Learning Disabilities, 21st*, New Orleans, LA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 249706).
- Felner, R. D. (1984). Vulnerability in childhood: A preventative framework for understanding children's effort to cope with life stress and transitions. *Prevention of problems in childhood*. New York: Wiley.

- Fimian, M.(1984). Organizational variables related to stress and burnout in community-based programs. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 19, 201-209.
- Folkman, S., Lazarus, R.S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publishing Company
- Friesen, D., & Williams, M. J. (1985). Organizational stress among teachers .*Canadian Journal of Education*, 10(1), 13-34.
- Gottlieb, B. H. (1983). Social support as a focus or integrative research in psychology. *American Psychologist*, 38, 278-287.
- Gray, K. F. (1983). Administrative stress: An application of the person-environment (P-E) fit theory. *Dissertation Abstracts International*, 43(2), 3767A. (University Microfilms No. 8308473)
- Gmelch, W. H. (1988). Research perspectives on administrative stress: Cause, reactions responses and consequences. *Journal of Education Administration* , 26, 134-140.
- Greenberg, J. S. (1996). *Comprehensive stress management*. Madison, WI:Brown & Benchmark.
- Holmes, T. H., & Rahe, R. H.(1967). The social readjustment rating scale. *Journal of Psychosomatic Research*, 11, 213-218.
- House.J.S.(1981).*Work stress and social support*.Massachusetts: Addison-Wesley.
- Hawkes, R. R., & Dedrick, C. V. (1983). Teacher stress: Phase II of a descriptive study. *NASSP Bulletin*, 67(461), 78-83.
- House, J. S., & Kahn, R. L. (1985). Measures and concepts of social support. In S. Cohen & S. L. Syme (Eds.), *Social support and health* (pp. 83-108). Orlando, FL: Academic Press.

- Harris, K. R. (1985). Teacher characteristics and stress. *Journal of Johnson, J. & Sarason, I. G. (1978). Life stress, depression and anxiety: International-external control as a moderator variable. Journal of Psychosomatic Research, 22, 205-208.*
- Hobfoll, S. E. (1988). *The ecology of stress*. Washington, DC: Hemisphere.
- Hipps, E. S., & Halpin, G. (1992). *The differences in teacher and principals general stress and stress related to performance—based accreditation*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED353345)
- Ivancevich, J. M. & Matteson, M. T. (1980). *Stress and Work a Managerial Perspective*. New York: Scoot, Foresman.
- Johnson, A. B., Gold, V., & Vickers, L. L. (1982). Stress and teachers of the learning disabled, behavior disordered, and educable mentally retarded. *Psychology in the Schools, 19*, 552-557.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978a). Teacher stress: Prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology, 48*(2), 159-167.
- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978b). *Teacher stress and satisfaction. Educational Research, 21*, 89-96.
- Kyriacou, C. (1980). Coping actions and occupational stress among school teacher. *Research in Education, 24*(1), 57-61.
- Kahn, R. L., & Antonucci, T. (1980). Convoys over life course: Attachments, role and social support. In P. B. Blates & O. Brim (Eds.), *Life-span development and behavior (Vol. 3)*. Boston: Lexington Press.

- Kyriacou, C. , & Partt, J. (1985). Teacher stress and psychology symptoms . *British Journal Educational*, 55,61-64.
- Kaplan, T. & Stein. (1984). Stress, health and school teachers: A comparison with other professions. *Cambridge of Journal Education*, 10(3), 154-159.
- Leavy, R. (1983). Social support and psychological disorder: A review. *Journal of Community Psychology*, 11, 3-21.
- Lazarus ,R.S.& Folkman,S.(1984).*Stress, appraisal and coping*.New York:Springer.
- Litt , M.D., & Turk, D.C.(1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Education Research*, 78 ,178-185.
- Lin, Nan, A. Dean., & W. M. Ensel. (1986). *Social Support, Life Events, and Depression*. Orlando : Academic & Press, Inc.
- Litwak,E.,Messer,P.(1988).Social supports and mortality rates: A disease specific formulation .In Steinmetz, S.K.(Eds.),*Family and Support Systems Across the Life Span* (pp.257-281).New York and Lodon : Plenum Press.
- Lopez,R.A.(1999).Las comadres as a social support system .*Affilia :Journal of Woman & Social Work*,14,24-41.
- Miller, J. G. (1975). The Nature of Living. *Behavior Science*, 20, 334-365.
- McGrath, J. J. (1976). Stress and behavior in organization. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1358-1370). New York: Wiley.
- Moracco , J. , & McFadden, H. (1981). Principals and counselors : Collaborative roles in reducing teacher stress. *NASSP Bulletin* , October, 41-46.

- Moracco , J., & McFadden, H.(1982). The counselor's role in reducing teacher stress. *The Personnel and Guidance Journal* , 61,540-552.
- Martin , T. N., & Schermerhorn , J. R. (1983). Work and non work influence on health , A research agenda using inability to leave as a critical variable. *Academy of Management Review*, 8(4), 650-659.
- Mo, K. W. (1991). Teacher burnout : Relations with stress, personality, and social support. *Education Journal*, 19(1), 3-11.
- Montalvo,A. , Bair,J.H.& Boor,M.(1995).Teachers' perception of occupational stress factors. *Psychological Reports*,76,846.
- McCormick, J. (1997). Occupational stress of teachers: Biographical differences in large school system. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 18-38.
- Needle, R., Griffin, T. , Svendsen, R., & Berney, C. (1980). Teacher stress : Sources and consequences. *The Journal of School Health*, 50, 37-39.
- Pinneau, S. R. (1975). *Effects of social support on psychological and physiological Stress*. Ann Arbor, Unpublished doctoral dissertation , University of Michigan.
- Pender, N. J. (1987). *Health promotion in nursing practice*. Norwalk, CT: Appleton & Lange.
- Pithers, R. T. (1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-392.
- Prezza, M., & Pacilli, M. G. (2002). Perceived social support from significant others, family and friends and several socio-demographic characteristics. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 12, 422-429.

- Russell, D. W. (1987). Job—related, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72 (2), 269—274.
- Robert, K., & Angelo, K. (2001). *Organizational behavior (5th ed.)*. The New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1976). *The stress of life*. New York: MC Graw-Hill.
- Schaefer, C., Coyne, J.C., & Lazarus, R.S. (1981). The health-related functions of social support. *Journal of Behavior Medicine*, 4, 381-406.
- Sarason, I. G., Levine, H. M., Basham, R. B., & Sarason, B. R. (1983). Assessing social support: The Social Support Questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, 127–139.
- Shumaker, S.A. & Browenell, A. (1984). Toward a theory of social support : Closing conceptual gaps. *Journal of Social Issues*. 40(4), 11-36.
- Sarason, B.R., Sarason, I.G., & Pierce, G.R. (1990). *Traditional views of social support and their impact on assessment*. In B.R.
- Sarason, I.G., Sarason, G.R., Pierce (Eds.) *Social support : An interactional view* (pp.9-25). New York : John Wiley & Sons.
- Sarros, J. C., & Sarros, A. M. (1992). Social Support and Teacher Burnout. *Journal of Educational Administration*, 30 (1), 55-69.
- Thoits, P. A. (1982). Conceptual, methodological, and theoretical problems in studying social support as a buffer against life stress. *Journal of Health and Social Behavior*, 23, 145-159.
- Thoits, P. A. (1986). Social support as an assistance. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54(4), 416-423.

- Tolsdorf, C. (1976). Social network, Support, and Coping: An exploratory Study. *Family Process*, 15(4), 407-417.
- Turner, R. J. (1983). Class and psychological vulnerability among women: The significance of social support and personal control. *Journal of Health and Social Behavior*, 24, 2-15.
- Turner, R. J., & Noh, S. (1988). Physical disability and depression: A longitudinal analysis. *Journal of Health and Social Behavior*, 29(1), 23-37.
- Williams, R. B. (1986). *Patterns of reactivity and stress*. In K. A.
- Wellman, B., & Wortley, S. (1990). Different strokes from different folks: community ties and social support. *American Journal of Sociology*, 96(3), 558-588.
- Walker, K., MacBride, A. & Vachon, M. L. (1997). Social support networks and the crisis of bereavement. *Science and Medicine*, 2, 35-41.

附錄一

國民中小學特殊教育教師社會支持及工作壓力調查問卷

敬愛的老師：您好！

首先，非常感謝您協助參與此研究之調查。這份問卷這份問卷的主要目的在了解您平日工作上所感受到的壓力狀況與社會支持情形，以作為學術研究與改進教學之參考。本問卷的填答資料僅供學術研究之用，絕對予以保密，請您依本身的實際感受，放心填答。

本問卷分為三部份，請先填答「基本資料」，接著依序填答「社會支持量表」及「工作壓力量表」；請您逐題填答，勿遺漏，並請您於填妥問卷後，將問卷交由負責的老師或特教組長，以回郵信封寄回。

您的意見十分寶貴，感謝您於百忙之中撥冗填答，謝謝您！

敬祝

教安

國立台東大學特殊教育學系暑期特殊教育碩士專班

指導教授：王明泉 博士、程鈺雄博士

研究生：林君蓉 敬上

中華民國九十八年三月

【第一部分】基本資料

填答說明：請依照個人的實際情形，在□內打「✓」。

1. 性別：☐男 ☐女
2. 年齡：☐30 歲以下 ☐31 歲～40 歲 ☐41 歲～50 歲 ☐51 歲以上
3. 婚姻狀況：☐已婚 ☐未婚
4. 學歷：☐碩士以上 ☐學士 ☐專科
5. 特教總年資：☐3 年以下 ☐4～6 年 ☐7 年以上
6. 特教背景：☐師範院校(專科)特殊教育系(所、組)
☐學士後特殊教育師資學分班
☐具一般教師資格，但未具備特教教師資格
7. 任教階層：☐國小 ☐國中

8. 任教班級類型：☐資源班 ☐啟智班 ☐啟聰班 ☐巡迴輔導(視障)
☐巡迴輔導(家庭) ☐巡迴輔導(學校) ☐其他_____
9. 任教職務：☐專任教師 ☐兼任導師 ☐兼任行政人員
10. 學校規模：☐24 班以下 ☐25~48 班 ☐49 班以上
11. 目前有無在職進修：☐有 ☐無

【第二部份】特殊教育教師社會支持量表

填答說明：

生活與工作環境中所接觸的人會影響工作時的表現，如家人、同事、行政人員等，以下為了了解教師在教學工作中遇到困難時，周圍的人對您的支持情形，請您依下列題目的情況，選擇一個您覺得最為符合的答案。以下將一般生活中重要他人分為四類說明如下：

- (一) 一般：行政人員、學生家長等。
- (二) 家人：父母、配偶、兄弟姐妹、子女、親戚等。
- (三) 同儕：同事、朋友等。
- (四) 專業人員：諮商員、社工人員、宗教人員、心理輔導機構、社會機構等。

	總是如此	經常如此	偶而如此	從未如此
1. 我覺得行政人員願意傾聽我教學上所面臨的困難。	☐	☐	☐	☐
2. 我覺得行政人員願意與我進行意見上的溝通。	☐	☐	☐	☐
3. 我覺得行政人員能夠提供我一些解決問題的意見或建議。	☐	☐	☐	☐
4. 我覺得行政人員能夠提供我教學等實質上所需要的資源。	☐	☐	☐	☐

	總是如此	經常如此	偶而如此	從未如此
5. 我覺得行政人員在教學方面能夠認同我、肯定我的表現。	☐	☐	☐	☐
6. 我覺得家人願意傾聽我教學上所面臨的問題。	☐	☐	☐	☐
7. 我覺得家人願意與我進行意見上的溝通。	☐	☐	☐	☐
8. 我覺得家人能夠提供我一些解決問題的意見或資源。	☐	☐	☐	☐
9. 我覺得家人能夠提供我教學方面所需要的資源。	☐	☐	☐	☐
10. 我覺得家人能夠認同我、肯定我的表現。	☐	☐	☐	☐
11. 我覺得同事願意傾聽我教學上所面臨的困難。	☐	☐	☐	☐
12. 我覺得同事願意與我進行意見上的溝通。	☐	☐	☐	☐
13. 我覺得同事能夠提供我一些解決問題的意見或建議。	☐	☐	☐	☐
14. 我覺得同事能夠提供我教學等實質上所需要的資源。	☐	☐	☐	☐
15. 我覺得同事能夠認同我、肯定我的表現。	☐	☐	☐	☐
16. 我覺得朋友願意傾聽我教學上所面臨的困難。	☐	☐	☐	☐
17. 我覺得朋友願意與我進行意見上的溝通。	☐	☐	☐	☐
18. 我覺得朋友能夠提供我一些解決問題的意見或建議。	☐	☐	☐	☐
19. 我覺得朋友能夠提供我教學方面所需要的資源。	☐	☐	☐	☐
20. 我覺得朋友能夠認同我、肯定我的表現。	☐	☐	☐	☐
21. 我覺得專業人員願意傾聽我教學上所面臨的困難。	☐	☐	☐	☐

	總是如此	經常如此	偶而如此	從未如此
22. 我覺得專業人員願意與我進行意見上的溝通。	☐	☐	☐	☐
23. 我覺得專業人員能夠提供我一些解決問題的意見或建議。	☐	☐	☐	☐
24. 我覺得專業人員能夠提供我教學等實質上所需要的資源。	☐	☐	☐	☐
25. 我覺得專業人員能夠認同我、肯定我的表現。	☐	☐	☐	☐

【第三部份】特殊教育教師工作壓力量表

填答說明：請依您實際的感受，在適當的位置☐內打✓。

	毫無壓力	有些壓力	普通壓力	很大壓力	極大壓力
1. 教室常規的維持。	☐	☐	☐	☐	☐
2. 向學校申請教材很久才下來。	☐	☐	☐	☐	☐
3. 忙於設計適用的教材教具。	☐	☐	☐	☐	☐
4. 家長參與教學活動的態度。	☐	☐	☐	☐	☐
5. 使用電腦的能力。	☐	☐	☐	☐	☐
6. 學生行動安全的問題。	☐	☐	☐	☐	☐
7. 教具破舊、損壞。	☐	☐	☐	☐	☐
8. 需要時時看著學生。	☐	☐	☐	☐	☐
9. 家長過度依賴老師。	☐	☐	☐	☐	☐
10. 沒有足夠的專業能力處理學生的行為問題。	☐	☐	☐	☐	☐

11. 學生的個別差異太大。

☐	☐	☐	☐	☐
毫	有	普	很	極
無	些	通	大	大
壓	壓	壓	壓	壓
力	力	力	力	力

12. 處理學校的行政工作。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

13. 需要花費個人時間參加教學以外的活動。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

14. 家長與教師意見分歧。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

15. 沒有進修的管道以獲取新知。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

16. 完成.. IEP（個別化教育計畫）的目標。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

17. 教學資源的取得。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

18. 需要花費個人時間購買適用的教材教具。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

19. 家長對特殊教育的了解不夠。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

20. 和搭檔教師工作職責的劃分。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

21. 學生對教學的反應。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

22. 行政單位與學校主管並不了解教師的困難處境。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

23. 上課時間易受學生偶發事件干擾。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

24. 行政人員和普通班老師對特殊學生的態度。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

25. 適應新的行政命令或法令修改。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

26. 學生人數太多。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

27. 教室空間太狹小。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

28. 花費很多時間在書寫 IEP（個別化教育計畫）。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

29. 社區資源的使用。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

30. 相關科技輔具的操作。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

31. 和學生的溝通。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

32. 沒有時間閱讀專業書刊。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

33. 要花費時間和心思準備上級評鑑的資料。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

34. 很少有機會和普通班老師互動。

☐	☐	☐	☐	☐
--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

35. 在您的工作中，如果有其他的壓力或意見，請在下面條列說明。



附錄二

「工作壓力量表」使用同意書

同 意 書

茲同意國立臺東大學特殊教育研究所碩士在職專班研究生 **林君蓉** 使用本人編撰之「**國小特殊教育教師工作壓力及因應方式調查問卷**」，供從事其碩士論文專題研究，並同意依該問卷進行編修。

立書人： 簽章

中 華 民 國 九 十 七 年 十 一 月 二 十 日

附錄三

「社會支持量表」使用同意書

同 意 書

茲同意國立臺東大學特殊教育研究所碩士在職專班研究生 **林君蓉** 使用本人編撰之「國民小學資源班教師教學狀況調查問卷」，供從事其碩士論文專題研究，並同意依該問卷進行編修。

同意修改問卷後使用，可直接原文使用

立書人：陳宇杉

簽章



中 華 民 國 九 十 七 年 11 月 21 日