

國立台東大學特殊教育研究所
碩士論文

指導教授：劉明松先生



高雄市國小融合教育班教師工作壓力
之研究

研究生：蘇淑嫣 撰

中華民國 九十六 年 八 月

國立台東大學特殊教育研究所
碩士論文

高雄市國小融合教育班教師工作壓力
之研究

研 究 生：蘇淑嫣 撰
指導教授：劉明松 先生
中華民國九十六年八月

國立台東大學
學位論文考試委員審定書
系所別：特殊教育學系

本班 蘇淑嫣 君

所提之論文 高雄市國小融合教育班教師工作壓力之研究

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：

鄧鳳杜

(學位考試委員會主席)

魏俊華

劉明松

(指導教授)

論文學位考試日期：96年7月24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 國立台東大學 特殊教育 系(所)
組 96 學年度第 一 學期取得 碩 士學位之論文。
論文名稱：高雄市國小融合教育班教師工作壓力之研究

本人具有著作財產權之論文全文資料，授予下列單位：

同意	不同意	單 位
☒	☐	國家圖書館
☒	☐	本人畢業學校圖書館

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。

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鉤選，本人同意視同授權。

指導教授姓名：劉明松 (親筆簽名)

研究生簽名：蘇淑婷 (親筆正楷)

學 號：1993005 (務必填寫)

日 期：中華民國 96 年 8 月 11 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:2005/06/09

謝 誌

在東師特教研究所求學已歷經四個暑假，在所裡教授的細心指導下受益良多，心中的感激非用言語可形容，可以在這裡求學是學生的幸福，在這繽紛燦爛的日子中即將結束學習之旅，心中有著許多的不捨。

本篇論文是在多人的協助下完成，首先感謝恩師劉明松博士的不吝指導，斧正本篇論文的缺失，讓這篇論文能夠完整的呈現給大家；其次是魏俊華教授的啟迪教誨，魏教授平時上課幽默風趣，啟發我對特殊教育濃厚的興趣；感謝口試委員郭春在博士提供的寶貴意見，使得本篇論文更完善；感謝黃姐-惠雪在台東不辭辛勞的奔走，為我們尋覓遮風避雨之所及協辦學校的大小瑣事，免去我們舟車勞頓之苦；感謝榮珠學姐授權使用問卷；感謝同學嫻婷、清珠、桂英、薇靜、芝妮、建盛、玉文、任善的支援與扶持鼓勵；最後感謝家人對我繼續進修的支持與付出，尤其是老公文豪在統計上的協助，讓我可以順利完成結論與建議的撰寫，並在我挫折低潮時給我鼓勵與溫暖；在這一路上，受到太多人的協助，由衷地向大家說聲「謝謝您們！」

淑嫻 謹誌

2007 年 8 月

高雄市國小融合教育班教師工作壓力之研究

作者:蘇淑嫣

國立台東大學特殊教育研究所

摘 要

本研究旨在瞭解目前高雄市國小融合教育班教師工作壓力現況，並比較個人背景變項與工作背景變項在工作壓力上的差異情形。

本研究以九十五學年度任教於高雄市國小融合教育班之教師為研究對象，以「國小融合教育班教師工作壓力調查問卷」為研究工具，採分層隨機抽樣方式，依學校規模大小選取 471 位(有效樣本 415 位)國小融合教育班教師為研究樣本，進行資料收集，並利用 t 考驗、單因子變異數分析、多元逐步迴歸分析等統計方法分析資料。根據本研究的結果，本研究之發現如下：

- 一、國小融合教育班教師在整體壓力的感受屬於中等偏低程度。
- 二、在工作壓力方面，以「學生問題」層面所感受的壓力最大，其餘依序為：「教學困擾」、「時間運用」、「專業知能」、「工作負荷」、「社會支持」、「角色壓力」。
- 三、在不同背景變項中，不同專業背景、任教融合班原因的融合教育班教師，對於整體工作壓力的感受，達顯著差異；而不同的性別、年齡、婚姻狀況、教學年資、教育程度、融合班教學經驗、任教學校規模、任教班級結構的融合教育班教師，對於整體工作壓力的感受，則均未達到顯著差異。
- 四、在背景變項對整體工作壓力的預測力分析上，特教專業背景、婚姻狀況與教學年資具有顯著預測力。

關鍵詞：融合教育、融合教育班教師、教師工作壓力

A Study of Job Stress of the Inclusive Education Class Teachers in Elementary School in Kaohsiung City

Author: Su, Shu-Yen

Abstract

The purposes of this study were to discuss the job stress of the inclusive education class teachers in elementary school in Kaohsiung City, with the individual variables and environment variables taken into consideration to analyze the difference when they cope with stress.

The tool of the study was “Job Stress of the Inclusive Education Class Teachers in Elementary School Questionnaire”. The study used the questionnaire based on the random-sample approach. The 471 subjects(415 valid sample subjects)were selected from the inclusive education class teachers in elementary school in Kaohsiung City in year 2007, according to the magnitude of each teacher’s own school. The statistical methods used here were T-Test, One-Way-Anova, and Multiple Stepwise Regression. The major findings were as follows:

1. The over-all job stress on the inclusive education class teachers was is lower than medium level.
2. The major sources of the stress were the Problem of students, and then Teaching irritation, the Using of time, Professional knowledge, Heavy workload, Social support, and the Stress of teaching role.
3. As to the coping to the stress, in background variables, a discrepancy existed in professional background and the cause of being inclusive education class teacher, but not in sex, age, marital status, year of teaching experience, teachers’ education, teaching experiences in inclusive education class, the magnitude of his/her own school and the structure of his/her own class.
4. Professional background, marital status, and year of teaching experience predicted the perception of the over-all job stress significantly.

keywords : inclusive education, inclusive education class teacher, teacher’s job stress

目次

中文摘要	i
英文摘要	ii
目次	iii
表次	v
圖次	vii
第一章 緒論	1
第一節 研究問題背景與動機	1
第二節 研究目的	3
第三節 研究問題與假設	3
第四節 名詞釋義	5
第五節 研究範圍與限制	7
第二章 文獻探討	9
第一節 壓力的概念與定義	9
第二節 教師工作壓力相關研究	17
第三節 融合教育的意涵與國內實施現況	38
第四節 融合教育班教師應具特質與能力及其遭遇問題	48
第三章 研究設計	55
第一節 研究架構	55
第二節 研究對象	57
第三節 研究工具	59
第四節 研究程序	61
第五節 資料處理與分析	62

第四章 研究結果與討論	63
第一節 國小融合教育班教師工作壓力現況分析	63
第二節 國小融合教育班教師背景變項與工作壓力 各層面之關係	68
第三節 國小融合教育班教師之背景變項對工作壓 力的預測力分析	88
第五章 結論與建議	94
第一節 結論	94
第二節 建議	95
參考書目	99
壹、中文部分	99
貳、英文部分	107
附錄	113
附錄一 問卷使用同意書	113
附錄二 國小融合教育班教師工作壓力調查問卷	114

表 次

表 2-1 國內外學者對壓力之定義彙整表	10
表 2-2 工作壓力的定義彙整表	18
表 2-3 教師工作壓力之定義彙整表	19
表 2-4 教師工作壓力來源彙整表	27
表 2-5 性別會影響教師工作壓力之研究發現彙整表	30
表 2-6 年齡會影響教師工作壓力之研究發現彙整表	31
表 2-7 婚姻狀況會影響教師工作壓力之研究發現彙整表	32
表 2-8 教學年資會影響教師工作壓力之研究發現彙整表	33
表 2-9 教育程度會影響教師工作壓力之研究發現彙整表	35
表 2-10 專業背景會影響教師工作壓力之研究發現彙整表	36
表 2-11 學校規模會影響教師工作壓力之研究發現彙整表	37
表 2-12 融合教育意義之彙整表	38
表 2-13 國內外實施融合教育之問題與困難一覽表	51
表 2-14 融合教育班教師遭遇問題一覽表	52
表 3-1 抽取學校與抽樣人數分配表	57
表 3-2 研究樣本之基本資料分析表	58
表 4-1 國小融合教育班教師工作壓力現況分析	63
表 4-2 國小融合教育班教師之各項工作壓力分析一覽表	65
表 4-3 前十大壓力項目平均數差異顯著性考驗一覽表	67
表 4-4 不同性別教師之工作壓力統計分析表	69
表 4-5 不同年齡教師之工作壓力變異數分析表	70
表 4-6 不同婚姻狀況教師之工作壓力變異數分析表	72
表 4-7 不同教學年資教師之工作壓力變異數分析表	74
表 4-8 不同教育程度教師之工作壓力變異數分析表	76

表 4-9 不同特教專業背景教師之工作壓力變異數分析表	78
表4-10 不同融合班教學經驗教師之工作壓力統計分析表	79
表4-11 不同任教融合班原因教師之工作壓力變異數分析	80
表4-12 不同任教學校規模教師之工作壓力變異數分析	82
表4-13 不同任教班級結構教師之工作壓力變異數分析	83
表4-14 不同背景變項教師在工作壓力之間的差異情形一覽表 ..	84
表4-15 背景變項對整體工作壓力之逐步迴歸分析表	89
表4-16 背景變項對工作負荷層面之逐步迴歸分析表	89
表4-17 背景變項對時間運用層面之逐步迴歸分析表	90
表4-18 背景變項對教學困擾層面之逐步迴歸分析表	91
表4-19 背景變項對學生問題層面之逐步迴歸分析表	91
表4-20 背景變項對角色壓力層面之逐步迴歸分析表	92
表4-21 背景變項對社會支持層面之強迫迴歸分析表	92
表4-22 背景變項對專業知能層面之逐步迴歸分析表	93

圖 次

圖 2-1 壓力的刺激模式	12
圖 2-2 壓力的反應模式	13
圖 2-3 壓力的互動模式	14
圖 2-4 Kyriacou 與 Sutcliffe(1978)的教師工作壓力模式	23
圖 2-5 Tellenback, Brenner 與 Lofgren 的教師工作壓力模式 ..	24
圖 2-6 Moracco 與 Mcfadden 的教師工作壓力模式	25
圖 3-1 高雄市國小融合教育班教師工作壓力之研究架構圖	55

第一章 緒論

本研究旨在探討高雄市國小融合教育班教師工作壓力之現況，並比較個人背景變項與工作背景變項在工作壓力上的差異情形。最後根據研究結果，提出具體建議事項，俾供教育單位及教師參考。本章共分為四個小節，第一節說明研究背景與研究動機；第二節為研究目的；第三節為研究問題與假設；第四節為名詞釋義。

第一節 研究問題背景與動機

古有明訓—「良師興國」，教師是一切教育的基礎，也是改革中不可或缺的重要角色。教育的成敗除了完善的硬體設施外，主要有賴於健全的師資，因為教師是學校教育工作的主要推動者。一位稱職的教師除了需擁有豐富的專業知能與教學效能外，更需擁有正向的人格特質與健康的身心。

社會的急速變遷，改變了我們的生活型態，也帶給我們新的壓力經驗。壓力是對生活的一種考驗，它帶給我們前進的力量，也擁有可以摧毀我們的力量。當個人的生理機能與心理功能無法對外在或內在的壓力適當應變時，其後果是可以預測的—它將影響個人在工作上的生產能力與效率。

壓力被認為是導致生理和心理疾病的一個重要因素，40%至50%的疾病與壓力有關，包括減低身體免疫系統，造成失眠、頭痛等，長期的壓力甚至會使個人出現生理的倦怠(burnout)和情緒的枯竭(郭生玉，民84)。Austin(2005)指出超過40%的教師有經驗過壓力嚴重症狀，其病因源自於過度工作負荷的壓迫和家長或學生的謾罵而承受過多的壓力，壓力引起的情緒反應將會影響教師個人的教學品質與人際協調，進而牽涉到班級經營與師生互動的良窳，這是教育界的隱憂(郭生玉，民83)。

1970年代中期之後，國外有關教師工作壓力(teacher stress)的研究如雨後春筍般地出現，研究結果普遍認為教師有相當的壓力感受(Kyriacou，1987)。國內的相關研究也都發現教師知覺其工作壓力的程度為中等或相當大的程度(鄧柑謀，民80；林純文，民85；陳聖芳，民88；黃義良，民88；劉妙真，民92；林亭如，民93；邱姮娟，民93；楊靜芳，民93；馬文華，

民 94)。國內外許多研究均發現，工作壓力是影響教師工作倦怠的要素之一(鄧柑謀，民 80；蔡金田，民 87；郭耀輝，民 93；Edwards，1995；McConnell，1994)。由上述資料顯示，教師擔任教職時感受壓力是普遍存在的事實，是教育工作者無法避免的議題。

長久以來，如何協助身心障礙者獲得完整及適性的教育，一直是身心障礙教育人員努力的目標。1960年代以前，特殊教育在各國的教育之中一直是被忽視的一環，直至1960年代後，發起正常化原則(normalization principle)、去機構化(deinstitutionalization)與反標記化運動(antilabeling movement)等理念或運動；1970代主張回歸主流(main streaming)、最少限制的環境(least restrictive environment，LRE)、身心障礙者權利運動(the disability rights movement)及階梯式的服務模式(cascade of services)；1980年代提倡以普通教育為主(regular education initiative，REI)的觀念；聯合國教科文組織(UNESCO)在1985年即明確宣示：各國應致力於學習弱勢者(包括身心障礙者)的教育，並提供與正常人共同學習的機會(鈕文英、邱上真、任懷鳴，民89)。隨著上述觀念及呼聲的前仆後繼，終於在1990年代孕育出融合(inclusion)的理念。1994年「西班牙薩拉曼卡世界特殊教育大會」中，聯合國教科文組織提出融合教育的主張，並聲明各政府在教育立法或政策上應採取融合教育(inclusive education)觀念，除非有特別原因，否則應讓所有學童在普通學校就讀(蔡明富，民88)。發展融合教育的理念邁入2000年後，注重的是身心障礙學生能完全參與並從中獲益，強調的是以學生為本位，並以學生個別需求為教育目的，透過適當的評估以保障其教育績效，達成真正融合的理念(Kochhar,West與Taymans, 2000)。

美國 1975 年通過「殘障兒童教育法案」(Education for all Handicapped Children's Act，EAHCA，即 94-142 公法)，使身心障礙學生回歸主流的概念由哲學概念轉換為法律概念。在 1990 年修正為「障礙者教育法案」(the Individuals with Disabilities Education Act，LDEA)，其中強調「零拒絕」、「個別化教育方案」、「最少限制的環境」等原則，明確闡明融合教育的方向，建立融合教育的重要里程碑(黎慧欣，民 85；饒敏，民 85)。為了響應國際上融合教育的潮流，我國也在民國 84 年教育部頒布的「中華民國身心障礙教育報告書」中提出了「零拒絕的教育理念」與「人性化的融合教育」，

並將融合教育列為未來特教發展的方向；民國 86 年頒布並於民國 93 年新修正的「特殊教育法」，也將「融合教育」的意涵揭櫫其中，例如第十三條：「……身心障礙學生之教育安置，應以滿足學生學習需要為前提下，最少限制的環境為原則。」(教育部，民 93)；以及民國 92 年修訂之「特殊教育法施行細則」第七條也提出：「學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。」(教育部，民 92)；有了法令的明文規定，國內的融合教育更向前邁進一步，與國際潮流接軌。

在融合的浪潮下，越來越多的特殊兒童以融合教育的安置方式進入普通班就讀，然而，許多身心障礙學生因生理或其他因素之限制，常會有突發的狀況發生，老師除必須額外注意特殊學生的狀況外，還會有更多的聯繫協調工作和更重的責任使命，相較於普通班教師，融合教育班教師所面臨的挑戰會比普通班教師來得艱鉅，是否也使得融合班教師比普通班教師會承受更多的工作壓力？因此，探討當前國小融合班教師工作壓力的狀況，進而能提出良策協助融合班教師調適壓力，實有其必要與價值。

因此，本研究之動機為探討當前國小融合班教師工作壓力的狀況，瞭解融合班教師的工作壓力程度與壓力來源，期能針對問題癥結提出具體解決辦法，以供相關單位及人員參考。

第二節 研究目的

本研究旨在探討高雄市國小融合教育班教師工作壓力之現況。基於上述之研究動機，本研究擬達成的目的有下列四點：

- 壹、瞭解高雄市國小融合教育班教師之工作壓力現況。
- 貳、比較不同背景因素之高雄市國小融合教育班教師在工作壓力全量表及各層面之差異情形。
- 參、探討國小融合教育班教師之背景變項對工作壓力之有效預測程度。
- 肆、根據研究結果，提出具體建議事項，俾供教育單位及教師參考。

第三節 研究問題與假設

壹、研究問題

根據上述研究動機與研究目的，提出下列待答問題：

- 一、高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力現況為何？
 - 1-1 高雄市國小融合教育班教師所知覺的整體工作壓力現況為何？
 - 1-2 高雄市國小融合教育班教師所知覺的各層面工作壓力現況為何？
- 二、不同背景變項之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
 - 2-1 不同「性別」之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
 - 2-2 不同「年齡」之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
 - 2-3 不同「婚姻狀況」之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
 - 2-4 不同「教學年資」之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
 - 2-5 不同「教育程度」之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
 - 2-6 不同「專業背景」之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
 - 2-7 不同「融合班教學經驗」之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
 - 2-8 不同「任教融合班理由」之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
 - 2-9 不同「任教學校規模」之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
 - 2-10 不同「任教班級結構」之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力是否有差異存在？
- 三、國小融合教育班教師之背景變項對工作壓力是否具有預測之功能？

貳、研究假設

根據以上研究問題，本研究提出之具體假設如下：

一、高雄市國小融合教育班教師有工作壓力存在。

1-1 高雄市國小融合教育班教師在整體工作壓力上有工作壓力存在。

1-2 高雄市國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力具有高度工作壓力。

二、不同背景變項之高雄市國小融合教育班教師所知覺的工作壓力有顯著差異。

2-1 不同「性別」之高雄市國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異。

2-2 不同「年齡」之高雄市國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異。

2-3 不同「婚姻狀況」之高雄市國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異。

2-4 不同「教學年資」之高雄市國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異。

2-5 不同「教育程度」之高雄市國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異。

2-6 不同「專業背景」之高雄市國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異。

2-7 不同「融合班教學經驗」之高雄市國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異。

2-8 不同「任教融合班理由」之高雄市國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異。

2-9 不同「任教學校規模」之國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異。

2-10 不同「任教班級結構」之高雄市國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異。

三、高雄市國小融合教育班教師之背景變項能顯著預測工作壓力之程度。

第四節 名詞釋義

本研究包括下列重要名詞：高雄市國小、融合教育班教師、教師工作壓力。茲將定義分別詳述如下：

壹、高雄市國小

本研究所指高雄市國小係依高雄市政府教育局(民95)所編報之95學年度高雄市專設之公立國民小學，共計87所。

貳、融合教育班教師

融合教育班係指將特殊學生安置於普通班級中，將特殊教育服務措施融入普通班級，強調提供特殊學生一個正常化的教育環境，特教教師與普通教師是一種合作的關係，適時提供普通教師必要的支援(吳淑美，民87a)。

本研究所稱之特殊學生，乃是依據「高雄市就讀普通班身心障礙學生安置及輔導辦法」，經高雄市特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會鑑定安置就讀普通班，或以部分時間安置於特殊教育班或資源班之身心障礙學生。

本研究所稱「融合教育班教師」，是指依據「高雄市就讀普通班身心障礙學生安置及輔導辦法」，在高雄市公立國小的融合教育班擔任導師者，亦即其任教班級中有一般普通學生和特殊需求服務之特殊學生，特殊學生可利用部分時間以外加或抽離的方式至資源班，由特殊教師提供其特殊需求服務。

參、教師工作壓力

教師工作壓力(job stress)乃指教師在個人和學校情境的互動中，面對內外需求，因而產生無法適應的主觀感受，對於身心所產生的負面情感(如緊張、焦慮、挫折、壓抑等)。由於工作有關因素而引起的壓力，促使外在環境的要求與個人內在，產生交互作用之差異，而導致不平衡狀態。影響個人知覺的工作壓力因素十分繁雜，包括人格特質、專業背景、工作環境、家庭環境、情緒感受、控制信念……等，研究者無法將每一個因素列為預測變項，只能以部分變項加以研究。因此，本研究以李榮珠(民93)

所編之「國小融合教育班教師工作壓力調查問卷」為工具，就工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、角色壓力、社會支持、專業知能等七個層面，探討國小融合教育班教師在工作職務上所知覺的壓力情形。教師在問卷所得分數即為其壓力程度，得分愈高者，表示其所知覺的壓力愈大，得分低者反之。茲簡述各層面定義如下：

- 一、工作負荷：指教師在面對學校工作的分配、融合教育的實施(教材編選、編擬及實行 IEP、與特殊教師溝通等)時所感受到的壓力。
- 二、時間運用：指教師在面對與教學有關的時間運用上所感受到的壓力。
- 三、教學困擾：指教師在從事與教學有關活動時，對於本身的教學理念、教材教法、教學過程的掌握等所感受到的壓力。
- 四、學生問題：指教師在處理學生的行為表現(學生不良行為、管教學生、學生輔導等)與個別差異，或協調特殊學生與一般學生相處問題時所感受到的壓力。
- 五、角色壓力：指教師在履行各種角色時，對個人角色期望、角色衝突以及職業聲望等所感受到的壓力。
- 六、社會支持：指教師在面對一般社會的態度與觀念、學生家長的參與、學校行政人員與同事的支援系統等所感受到的壓力。
- 七、專業知能：指教師在實施融合教育時，對於特殊教育專業領域的認知、瞭解與個人生涯發展的需求、專業地位的提升及專業不適任感等所感受到的壓力。

第五節 研究範圍與限制

壹、研究範圍

本研究的目在於瞭解高雄市國小融合教育班教師的工作壓力，其研究的範圍是以高雄市公立國民小學普通班級為調查範圍，並以服務於高雄市公立國民小學融合教育班之級任教師為研究對象。

貳、研究限制

一、在方法上的限制

本研究以問卷調查為主，進行研究。受試者在填答問卷時可能因主客觀因素之影響，而作不符實際之回答；或可能受制於社會期許效應，而導致結果有測量誤差之存在；致使本研究在內容的分析和結果的解釋上，可能有所誤差，將由統計分析依項次揭示。

二、樣本抽取的限制

本研究爲了顧及樣本能分佈在不同規模大小的學校中，以更真切的瞭解不同規模校融合教育班教師的工作壓力，問卷採請託發放，只顧及學校規模上的比例，在教師性別、年齡、婚姻狀況、年資、教育程度、特教專業背景、任教融合班原因、任教班級結構等不同背景上則無法顧及比例上的分配。

三、在推論上的限制

本研究係以高雄市公立國民小學之教師爲實證研究對象，研究結果之推論，當以高雄市公立國民小學爲限，是否可以推論到其他地區，則有待進一步之研究。

四、研究工具的限制

本研究的研究工具採李榮珠所編「國小融合教育班教師工作壓力調查問卷」，有限的題目對教師工作壓力的分析自然有其限制性，研究者無法將每一個因素列爲預測變項，只能以部分變項(工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、角色壓力、社會支持、專業知能)加以研究，因此研究的廣度與深度皆有其限制。

第二章 文獻探討

本章旨在透過國內外相關文獻來探討融合教育班教師工作壓力的意義及其相關理論與實證研究資料。第一節為壓力的概念與定義；第二節為教師工作壓力相關研究；第三節則為融合教育的意涵與國內實施現況；第四節為融合教育班教師應具特質與能力及其遭遇問題。

第一節 壓力的概念與定義

本節首先就壓力之概念，加以說明；其次敘述壓力的定義；其後再探討壓力的來源；最後探討壓力的反應與影響。茲將內容分述如下：

壹、壓力的概念

「壓力」本為工程學和物理學的用語，是涉及物質的能量和抗緊張的能力，意指物體受到外力作用所產生的一種抗力(張德聰，民 81)。直到 Watler Cannon(1932)從生理的觀點指出，當身體面臨重大壓力時不是挑戰就是逃避(fight-or-flight)(江麗美譯，民 90)，Hans Selye(1956)繼承了 Cannon 的理論，在其「生活的壓力」(stress of life)一書中，提出壓力為個人面對刺激時，為重新恢復正常狀況所做的反應，不論該刺激是否超過個人負荷程度，凡有此種反應，即表示其正處於壓力之下，而壓力所導致的反應，可能是建設性的，也可能是破壞性的；壓力源可能是有益的，或可能是有害的，端視個人如何去感受，視之為挑戰或威脅，決定去克服或逃避。亦即壓力來源及後果有正向的，也有負向的。我們對於壓力應該保持均衡的態度，一方面要避免長期的過度的壓力，另一方面也要迎接不愉快的壓力，因為適度的壓力能使人更積極地去解決問題，讓個體隨時處在備戰狀態、準備衝刺，而克服困難與挫折更能讓人成長快樂。因此，如何儲備個人優勢，將壓力轉換為進步與創造的動力，應為每個人積極努力的方向。所以，壓力本身並無絕對的優劣之分，全憑個人對其的知覺與反應(張麗琪，民 89)。若干學者在 Selye 壓力理論的推波助瀾下，開始對壓力的研究產生興趣，隨後研究心理壓力的理論相繼提出，「壓力」一詞遂成微生物學、醫學、心理學、社會學、人類學等學術領域的重要概念(李勝彰，民 92)。

貳、壓力的定義

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。各學者切入點、角度的不同，對壓力的定義、觀點也有所差異，眾說紛紜，茲將國內外學者對壓力一詞下的定義，整理列於表 2-1。

表 2-1 國內外學者對壓力之定義彙整表

年份	研究者	壓力的定義
民 80	張明麗	壓力係個體為適應內外環境，產生的一種特殊結果。
民 81	馮觀富	壓力是指發生於當事人在認知經驗上受到威脅的一種反應狀態，引發內在身體上、認知上、行為上與情緒上的連鎖反應。
民 85	邱憲義	壓力是知覺情境有礙其表現，所產生的負向情感，而影響其生理與心理狀況。
民 85	林純文	壓力是個體面對外界的要求或特定事件的刺激時所做的身心適應反應；而此種反應是以個人過去的經驗、人格特質或心理認知歷程為媒介。
民 85	張春興	壓力是指個體生理或心理感受到威脅時產生的一種緊張狀態，此種緊張狀態，使人在情緒上有不愉快甚至痛苦的感受。
民 85	程一民	壓力係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，此反應以個人特質、經驗與認知歷程為媒介。
民 86	呂秀華	壓力係個人所知覺的由外在刺激引起的緊張狀態。
民 87	林秀靜	壓力為個體面對外界的要求或特定事件的刺激時，經認知評估後，所做的身心適應的反應。
民 88	陳聖芳	壓力是在某種情境下，個體預測可能產生不安定的感覺，或感受到威脅，而引起情緒或生活上的反應，亦即個體面對不同情境或環境改變時，體內所產生的變化，表現出緊張、焦慮、挫折、壓迫、急迫或苦惱的現象。
民 88	黃義良	壓力是個體對周遭環境改變或要求，知覺到具有威脅性、壓迫性，經由個人特質與心理為中介歷程後，內心所產生消極與負面的情感。

(續下頁)

表 2-1 國內外學者對壓力之定義彙整表(續)

年份	研究者	壓力的定義
民 89	藍采風	壓力是指個人對外界的一種反應，舉凡外界的人、事、物都能造成個人生理與心理的反應。
民 92	彭慧玲	壓力是一系列導致人們感到不舒服的事件，結果常造成身心健康的問題。
民 93	郭耀輝	個人與外在環境互動的過程中，受到外界刺激或內在需求的影響，心理或生理上產生緊張或受到威脅等反應，必須重新調適的現象。
民 93	李榮珠	個體在面對外在人、事、物互動過程中所做的身心適應反應，而此種反應是用個人人格特質或心理認知歷程，以過去的經驗為媒介，於外在環境的要求與個人內在能力，產生交互作用之差異，因而導致不平衡狀態。
1980	Ivancevich 與 Mattson	壓力是一種適應反應，此種反應是以個人特質和心理歷程為中介變項。
1984	Lazarus 與 Folkman	壓力係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。
1987	Alberson 與 Kagan	由個體知覺環境的要求產生威脅，而興起生理及心理緊張的狀態，可視為高度負荷狀態。
1988	Hobfoll	壓力係個體面臨到以下情境時，所產生的反應： (一)覺察到失去資源網路的恐懼。 (二)真正失去資源網路。 (三)缺乏資源(資源指的是個體認為有意義、有價值的人物、人格特質及事物等)
1992	Hipps 與 Halpin	壓力的產生係只發生於個體自認無法因應某個要求的結果時。
1993	Compas, Orosan 與 Grant	壓力係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。
1997	Greenberg 與 Baron	壓力是指個體面對外界壓力源時，情緒、認知和生理三方面交互作用所產生的一種反應模式。
2004	Michelle 與 Irvine	壓力是被廣泛認同為令人不愉快的情緒狀態，此種狀態的延滯、增加或造成新的壓力，顯著的大於可因應的資源。

資料來源：研究者彙整

由於各研究者持不同的研究取向及觀點，對於壓力定義，有著不同的定義。綜合各家說法，將壓力歸納刺激定義型、反應定義型、互動定義型三種取向(Ivancevich 與 Matteson，1980；Travers 與 Cooper，1996)，說明如下：

一、刺激型的壓力定義

持此觀點的學者，強調外在環境刺激對個人的影響。把壓力源的變化，環境中的刺激視為壓力。事件產生的刺激就是壓力，環境的重大改變、影響個人生活的重大事件，嚴重生活的問題，都是壓力源。壓力源如果超過個人的容忍度，使人產生不舒適的感受而造成生理或心理的緊張狀態，就是壓力。

刺激定義型的觀點類似虎克(Hooker)彈性定律，其要點為物體受外力作用，若在其彈性限度之內，外力移除時物體即恢復原狀，若受外力超之於彈性強度時，即便是力量移除，物體也無法恢復原狀(周天賜，民 80)。同樣的，個人組織亦有某程度的彈性限度，若外界之外力超過於個體組織所能承受限度時，則會造成個人在生理、心理及行為上的負面影響。如圖 2-1 所示：

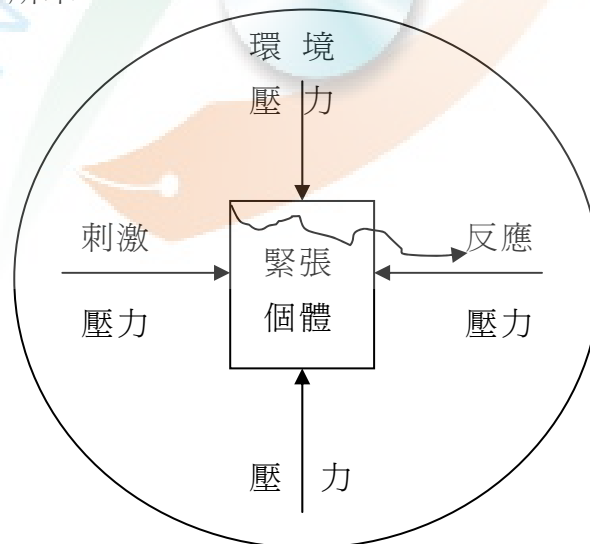


圖 2-1 壓力的刺激模式

資料來源：鄭紹權(民 86)，臺灣基層農會推廣員工作壓力、因應行為與工作倦怠之探討，頁 10。

二、反應型的壓力定義

此一觀點的學者，認為壓力是個人面對外界要求、挑戰等刺激所產生的內在心理或生理上的反應(呂秀華，民 86；林純文，民 85；張明麗，民 80；Hobfoll，1988)。此時壓力為依變項研究。而採此觀點學者深受 Selye(1956)影響，認為壓力是個體面對刺激時所產生的反應。Selye(1976)又將個體承受刺激的反應歷程為「一般適應症候群」(General Adaption Syndrome，簡稱 G.A.S)，此反應歷程又分為三階段：

- (一)警覺反應期(the stage of alarm reaction)：個體知覺外在環境刺激之下，所採取之自發性反應。
 - (二)抗拒期(the stage of resistance)：個體能夠有效適應或面對壓力，此時亦減少對其它刺激的抗拒。
 - (三)耗竭期(the stage of exhaustion)：在個體適應力有限情況下，若無法減輕壓力，在壓力持續之下，將導致個人身心耗竭，終至死亡。
- 如圖 2-2 所示：

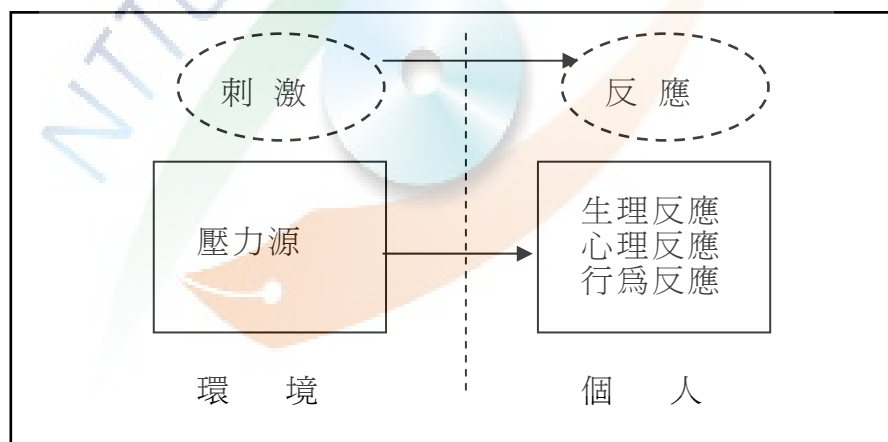


圖 2-2 壓力的反應模式

資料來源：Cheryl J. Travers & Cary L. Cooper, (1996). *Teacher under pressure*, p15.

三、互動型的壓力定義

此派觀點的學者認為壓力乃是個人與環境交互作用的結果，壓力是環境中刺激與個人互動而形成，當個人對環境的要求或內在需求的容忍

量，超過個人生理、心理所能負荷的程度時或超越個人解決問題所擁有的資源及能力時，就會產生壓力。壓力源如果超過個人的容忍度，使人產生不舒適的感受而造成生理或心理的緊張狀態，就是壓力。此定義強調壓力非僅為外在環境的刺激因素，也非僅考慮個體反應的個人因素，而為彼此之交互作用，形成一循環系統。學者 Lazarus 與 Folkman(1984)認為：壓力不僅是刺激也是一種反應，心理的壓力是機體評估外在環境刺激與個人反應後所得的結果，強調壓力乃為個人與環境之交互作用而成的，如圖 2-3 所示：

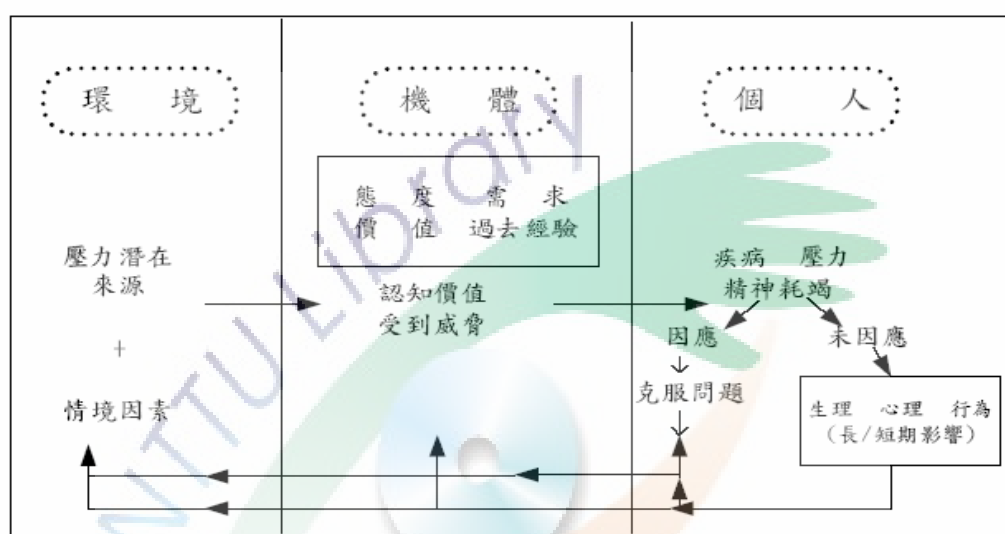


圖 2-3 壓力的互動模式

資料來源：Cheryl J. Travers & Cary L. Cooper, (1996). *Teacher under pressure*, p17.

綜觀上述國內外學者的看法，研究者認為壓力是任何造成生理或心理不正常的干擾與認知上覺得來自環境的要求超過人的因應能力，引發心理不安的覺知或生理不適的反應，終而形成身心能量匱乏的過程與現象。

參、壓力的來源

對於壓力來源的區分，不同學者有不同的分類型式，茲綜合一般學者的看法歸納如下：

- 一、內在向度與外在向度：個人認知、家庭生活、工作要求、社會活動都可能形成壓力的來源。壓力來源(stressors)可能是外在的生活需求，也可能是內在的態度與思維(藍采風，民 89)。

- 二、立即向度與潛在向度：Greenberg(1983)認為一些壓力源必須立即反應，才能避免身體傷害。例如：為了避免被車撞，維護生命安全，必須立即反應；而一些壓力源則不宜立即反應。例如：工作量過重、過度擁擠、感到威脅等等象徵性意義的壓力源。
- 三、自然向度與文化向度：有些壓力源來自自然界的物質或因素所導致，例如：惡劣天氣；病毒、細菌、寄生蟲所引起的疾病。而有些壓力源則是社會文化不良而產生的，例如：狹窄、髒亂的生活環境；眾多的社會混亂與不安的亂象；交通混亂等等生活壓力源(馮觀富，民 81)。

由以上我們可以得知壓力的來源是多樣的，主要來自生活上無法避免的處境，來自於個人本身或外在因素；也許是突然出現，也許是長期累積而來；也許是人為所造成，也許是受自然環境影響的結果。

肆、壓力的反應與影響

一、壓力的反應

壓力以各種不同的方式影響個人。究竟壓力是有益的還是有害的，完全視個人、環境、壓力的強度，以及個人因應的壓力反應(stress responses)，來決定。個體面臨壓力時，在認知、生理、情緒、行為上都會產生反應，根據馮觀富(民 81)的看法簡述如下：

(一)生理的反應

人體對壓力的反應，是馬上感受到威脅，立即警戒自己，採取「戰或逃」的生理反應，神經系統與內分泌系統感受到情況危急，立即調整分泌，以增加身體應付的能量，保持警覺狀態，採取適當的因應策略。

(二)情緒的反應

由挫折、失望、生氣、憤怒、焦慮、敵意，導致害怕、憂鬱、煩躁不安、羞愧、苦悶、恐懼、罪惡感、否定、壓抑或扭曲，甚至會有幻想、轉移作用、失去自我控制、精神分裂。

(三)行為的反應

緊張、顫抖、厭食或大吃大喝、失眠或昏睡、疲倦、注意力不集中、心悸、心絞痛、呼吸困難、退縮、不動或活動量減少、行為退化、易怒、脾氣暴躁、知覺扭曲、解決問題能力降低、自殺。

(四)認知的反應

透過認知的作用，鑑定外在刺激事件對個體之威脅程度，並根據學習的經驗判斷個人是否能夠對抗壓力及採用某種策略。有效的適應方式是改變自己、改變環境、或設法逃避壓力，以解除壓力的威脅；無效的適應方式則以無助、無奈的態度面對壓力，終因壓力持續過久而至心力竭、完全崩潰。

二、壓力的影響

藍采風(民 89)綜合許多研究的結果證實壓力對個人主觀、行為、認知、生理、健康及組織等方面都會產生不良的影響。茲引述其研究結果如下：

(一)主觀的影響(心理面)

不安、侵略性、缺乏興趣、乏味、憂鬱、疲勞、挫折、罪惡感與羞愧感、易怒及壞脾氣、喜怒無常、悶悶不樂、低自我評價、緊張及孤獨感等。

(二)行為的影響

意外事件發生傾向、藥物濫用、情緒急躁、暴飲暴食或無食慾、酗酒或過度抽菸、過度興奮、強迫性行為、緊張、大笑不停息等症狀及抖震等。

(三)認知的影響

無法做決策或集中精力、健忘、對批評過度敏感、忽然忘卻一切、自我評判、固執等。

(四)生理的影響

小便急促及頻率增加、血糖含量升高、心跳急速、血壓增高、口乾、流汗、瞳孔擴張、呼吸困難、冒冷汗或全身發熱、喉嚨梗住之感、四肢無力、麻痺凍僵之感、肌肉疼痛等。

(五)健康的影響

氣喘、胸及背部疼痛、無月經、冠狀動脈心臟病、下痢、頭暈、眼花撩亂、頻尿、偏頭痛及頭痛、神經質、惡夢、失眠、身心疾病、糖尿病、皮膚紅腫及發炎、潰瘍、性無能及對性失去興趣、癌症、過敏症、免疫能力降低。

(六)組織的影響

缺席、人際關係不良、高轉業率、工作效率低、士氣低落、意外事件高發生率、對工作不滿。

綜上所述，我們知道當生活情境當中充滿了壓力來源時，每一個人的認知、價值觀、抗壓能力都不相同，感受壓力的情況自然不同。同一個事件或現象，每個人對壓力的感受自然是不一樣。壓力本身不是疾病，而是我們身體對壓力反應的情形，以及個人是否能長期承受壓力，使身體機能包括免疫系統無法運作，而導致身心疾病。內分泌學家 Ronald Glaser 研究證實人體僅能夠接受短期壓力，任何長期壓力對記憶力與疾病的抵抗等身心狀態都會造成不良影響(引自藍采風，民89)。

從本節對壓力的探討得知，過度的壓力、長期的壓力對人體身心狀態的健康、行為會產生不利的影響，更甚者，對學校組織運作的效率與效能都會產生重大的影響。教育改革推動以來，教師所扮演的角色必須更專業化，所需的專業知能更趨多元化、科技化。社會大眾對教師期許和要求更多、更重。教改對教師所產生的壓力如何？學校行政人員或教育行政單位應深入瞭解，尤其，教師工作壓力的來源，實有必要深入的加以探究。

第二節 教師工作壓力相關研究

本節將以教師工作壓力之相關課題為探討重點，茲就工作壓力及教師工作壓力的涵義、教師工作壓力理論模式、教師工作壓力來源及相關的個人因素說明如下。

壹、工作壓力的意義

工作壓力乃由壓力衍生而來的定義。不同的學者對工作壓力有著不同的定義，但在相關壓力研究中仍以互動取向為主的情形下，工作壓力亦是如此。茲將國內外研究者對工作壓力定義整理如下表 2-2 所示：

表 2-2 工作壓力的定義彙整表

年代	研究者	工作壓力的定義
民 80	張明麗	工作壓力是因工作情境因素引起不愉快的負面情緒反應。
民 85	林純文	工作壓力是對潛在工作情境因素認為威脅或有礙工作，而產生的負面情感反映。
民 86	呂秀華	工作壓力是由於工作的關係所產生的外在刺激，透過個人知覺的反應所形成的緊張狀態。
民 87	葉龍源	工作壓力是個體與環境交互作用下，致使生理 心理產生不平衡的狀況。
民 88	陳聖芳	工作壓力是工作環境中超過個人負荷要求，造成威脅感，改變正常身心狀況。
民 89	葉兆祺	工作壓力是個體面對工作情境，為因應需求與自我期望，身心產生失衡狀態。
民 92	廖光榮	工作壓力為個人與工作環境(領域中的人、事、物)交互作用過程中，造成心理、生理與認知上的不平衡或壓迫感。
民 92	李勝彰	工作壓力是從事工作時，個人與工作環境交互作用下產生生理或心理的緊張狀態。
民 93	李榮珠	工作壓力是個體與工作環境交互作用下所產生的結果，此結果若是具有威脅性，則會使個體的生理或心理產生一種被壓迫、緊張甚或不舒服的狀態。
1981	MacNeil	工作壓力是個人人格因素與工作情境中許多內外變項交互作用下之現象，此種現象若威脅到個人的心理平衡狀態時，即構成壓力，嚴重者甚至會形成職業倦怠現象。
1983	Parker 與 Decotiis	工作壓力是描述一個人在工作場所遭遇一些與重要工作結果有關的機會、限制及需求時，而被要求脫離常態或是與自我願望不符合時的一種感覺。
1984	Lazarus 與 Folkman	工作壓力是因個人與外在環境交互作用，因個人評估事件對他造成負荷，而導致個人極度承受負擔，並危及身體的健康，產生不安。

資料來源：研究者彙整

綜合上述工作壓力之定義，研究者認為工作壓力是個體與工作環境交互作用下，對於身心所產生的負面情感(如緊張、焦慮、挫折、壓抑等)，因而造成個體在生理或心理的不安，隨著時間的累積，造成個體身心匱乏的過程與現象。

貳、教師工作壓力的定義

教師工作壓力由於研究觀點的不同，各有不同的定義，茲就國內外學者的定義分述如表 2-3：

表 2-3 教師工作壓力之定義彙整表

年代	研究者	教師工作壓力的涵義
民 80	張明麗	教師在教學過程中，因工作情境因素所引起的不愉快、負面情緒反應。
民 85	林純文	教師在從事教學工作時，對潛在的工作情境因素認為威脅或有礙工作的表現，而產生負面的情感反應。
民 85	程一民	教師在學校工作中，與人、事、物互動下產生的負面情感，這些負面情感限於個人知覺，包括情緒與行為層面。
民 86	呂秀華	教師工作壓力係指因工作的因素所導致的緊張，使得教師感受到的不愉快或負面的情緒。
民 87	蔡純姿	教師在知覺到自己的自尊或福祉有威脅時所產生的反應。
民 87	林秀靜	教師工作壓力是指由教師工作角色中施加於教師身上的要求，而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、情緒耗竭、焦慮或沮喪)，且伴隨著可能致病的生理改變。
民 87	陳聖芳	教師在工作時，所察覺到學校工作氛圍中，於互動過程情境下，在教學、行政、輔導工作上、進修報酬以及學生、家長與同事的緊張關係方面，個人無法適應，而產生負面的情感，在態度上、生理與心理上，顯現出缺乏工作熱誠、關懷情感和工作成就感的狀況。
民 87	蔡金田	教師在從事教學工作時，由於工作情境之內外在因素的影響，使得個體無法負荷而產生焦慮、挫折等不愉快的感受。
民 89	張麗琪	教師於工作時，覺察到個人資源不足以因應外在要求，所產生的負面情緒。

(續下頁)

表 2-3 教師工作壓力之定義彙整表(續)

年代	研究者	教師工作壓力的涵義
民 90	林水木	學校教師就其本身工作，對於內外環境變遷與需求，自我覺知難以既有的資源與經驗來加以處理；因而導致身心的干擾與掙扎，致使個體的工作效能產生變化的一種現象。
民 91	黃宏建	教師經個人及環境因素刺激，從主要的壓力因素中，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。
民 92	廖光榮	教師工作壓力是教師個人與學校工作情境交互作用過程中，在教學、行政、輔導工作及角色扮演等方面，個人無法適應，造成心理、生理與認知上的不平衡或壓迫狀態。
民 92	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。
民 92	沈儀方	教師個人與學校工作情境交互作用過程中，因工作情境之內外在因素影響，而在教學、行政、輔導工作及角色扮演等方面，個人無法適應所產生之負面感受。
民 92	詹美春	教師工作壓力是教師對學校工作的主觀感受，從人、事、物所知覺的感受，如緊張、困擾、挫折、沮喪、憤怒等。
民 93	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、專業知能等內外需求，自我覺知難以採用既有的資源與經驗來加以處理時，因而產生無法適應的主觀感受，致使個人的工作效能產生變化之現象。
1980	Nedde, Griffin, Sevndesn 與 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之間的差距。
1981	Moracco 與 Mcfadden	教師的工作和教師知覺工作的要求威脅其自尊和幸福，用以維持穩定狀態的因應機轉等方面，引發心理穩定狀態的改變以及生理的變化。
1982	Moracco 與 Mcfadden	當教師的幸福與自尊受到威脅時，使其心理的平衡產生改變的影響。

(續下頁)

表 2-3 教師工作壓力之定義彙整表(續)

年代	研究者	教師工作壓力的涵義
1983	Parker 與 Decotiis	工作壓力是個體在工作場所中面臨到一些與重要工作結果有關的機會、限制與要求，導致個體失去常態與平衡，而產生一種和自我期望不相符合的感覺。
1985	Litt 與 Turk	當教師的幸福受到威脅，且要解決的問題超過其能力所及時，因而產生的不愉快情緒與困擾。
1987	Kyriacou	指出教師工作壓力為教師在遭遇到一些威脅其自尊或福祉的問題，而超過其解決這些問題能力時，所知覺的不愉快、消極情緒和苦惱不安的經驗。
1995	Pithers	視教師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。
1997	McCormick	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。

資料來源：研究者彙整

根據上述對教師工作壓力的定義顯示，多數的研究採「互動論」觀點，認為教師的工作壓力，是因教師在職務上所被賦予的要求、期許和職責所感受到的壓力，當教師面對教學工作時，潛在的工作情境因素或要求被評估為具有威脅性，或有礙工作表現時，即會產生負面消極的情感反應。

本研究的目的旨在透過研究瞭解高雄市國小融合教育班教師工作壓力實況，以試著引導教師轉化思維，協助教師改善個人心智思考模式，改變認知、調適自我，增進抗壓能力，提升教師的效能。不同的研究者對教師工作壓力層面的分類各不相同，綜合國內外研究文獻的啓示，本研究在探討教師工作壓力時，將聚焦於工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、角色壓力、社會支持、專業知能等七個層面。此外，性別、年齡、婚姻狀況、教學年資、教育程度、專業背景、融合班教學經驗、任教融合班原因、學校規模、班級結構等個人變項列為本研究探討教師工作壓力的重要變項。

參、教師工作壓力的理論模式

教師工作壓力的概念源自於工作壓力的研究，教師工作壓力的研究主要包含兩部分：教師壓力情境和壓力反應。壓力情境是一種產生壓力的外在客觀情境或事件，可視為「刺激」；而壓力反應則是教師個人主觀上，為了因應刺激所做的調適或引起的緊張情緒，是一種身體或情緒的症狀。茲舉下列研究，說明教師工作壓力的理論模式：

一、Kyriacou 與 Sutcliffe 教師工作壓力模式

Kyriacou與Sutcliffe被認為是教師工作壓力研究的先驅，認為教師工作壓力是教師從事與教學有關工作時，對工作的負面反應(如沮喪、挫折、憤怒、困擾等)，並首先提出教師工作壓力模式，如圖2-4所示。

Kyriacou與Sutcliffe(1978b)認為壓力的轉化過程是：經由評估→成為實際壓力源→再透過適應機轉→產生教師壓力→進而形成慢性壓力症狀。其中也提到了教師不同的個人特質，如何經由壓力評估和適應機轉，以產生教師壓力。

由圖 2-4 可看出教師工作壓力的產生過程為：

- (一)可能的壓力源：指教師工作的客觀因素，而當教師知覺到這些壓力源對其造成威脅時，才會造成壓力。
- (二)經過個人的認知評估，包括兩種情形，個體感到沒有能力適應環境的要求，以及環境的要求與個人的需求衝突；因此，可能的壓力源是否會發展成實際的壓力源，有待評估的結果而定。評估需視教師的人格特質與知覺的交互作用而定。
- (三)經評估成為實際的壓力源。
- (四)透過適應機轉，因應的歷程包括對壓力情境的評估與反應。
- (五)如果教師工作壓力持續存在，壓力將對教師的生理、心理及行為產生影響。
- (六)長期影響造成慢性壓力症狀。這個教師工作壓力模式，說明教師人格特質對解釋壓力的重要性。

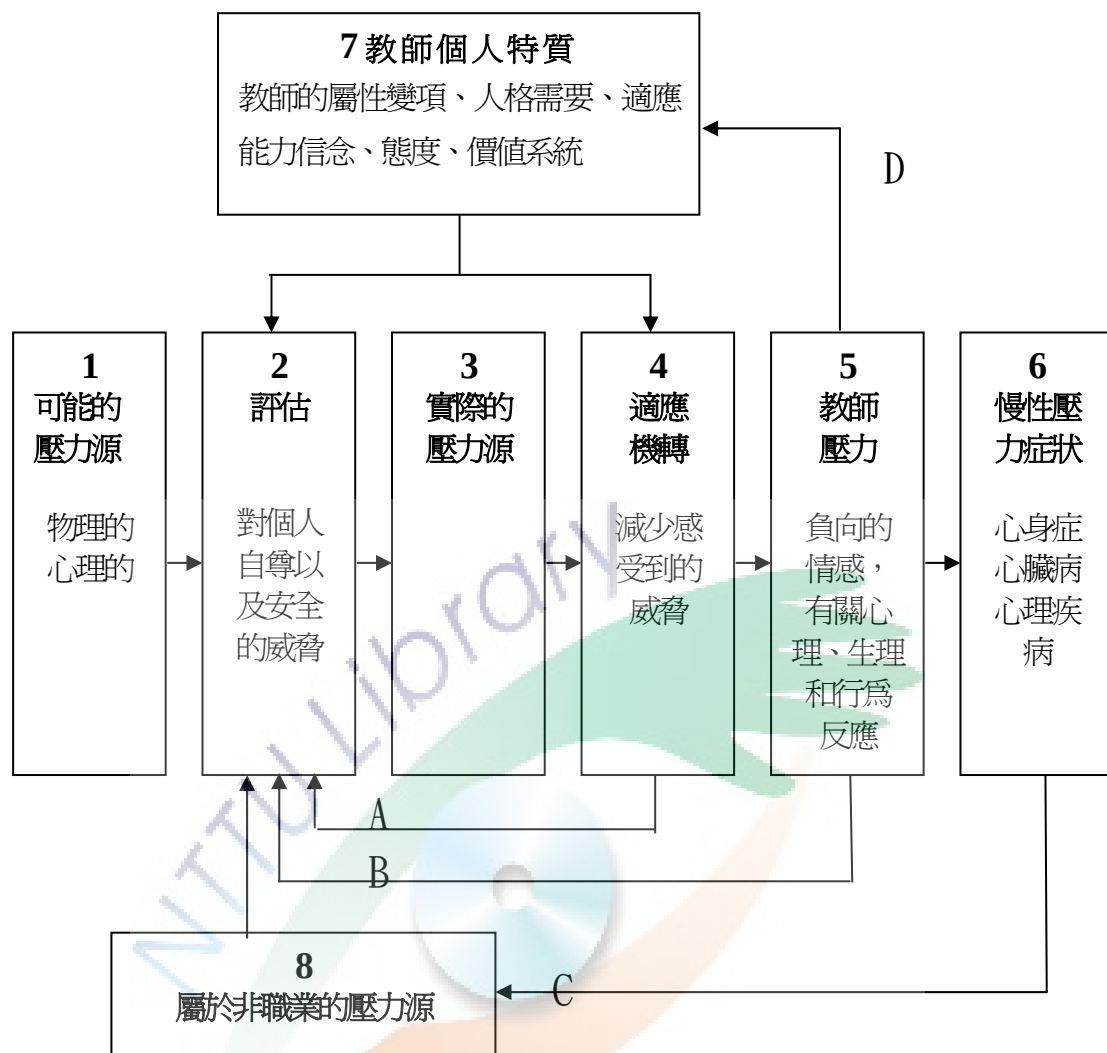


圖 2-4 Kyriacou 與 Sutcliffe(1978b) 的教師工作壓力模式
 資料來源：Kyriacou & Sutcliffe(1978 b). A model of teacher stresss.
Education studies,4, 1-6.

此模式有四條回饋線：

- A.表示因應策略對壓力源評估的影響，若因應策略適當，則「實際壓力源」的程度可減至最低。
- B.表示教師壓力的反應可以直接再被評估。
- C.表示長期壓力所導致的慢性症狀，可能會造成「非工作壓力源」。
- D.表示教師過去處理壓力的經驗會影響目前評估的結果。

二、Tellenback, Brenner 與 Lofgren 教師工作壓力模式

Tellenback, Brenner 與 Lofgren(1983)曾將 Kyriacou 與 Sutcliffe 的教師工作壓力模式略為修正，其理論模式如下圖 2-5 所示。

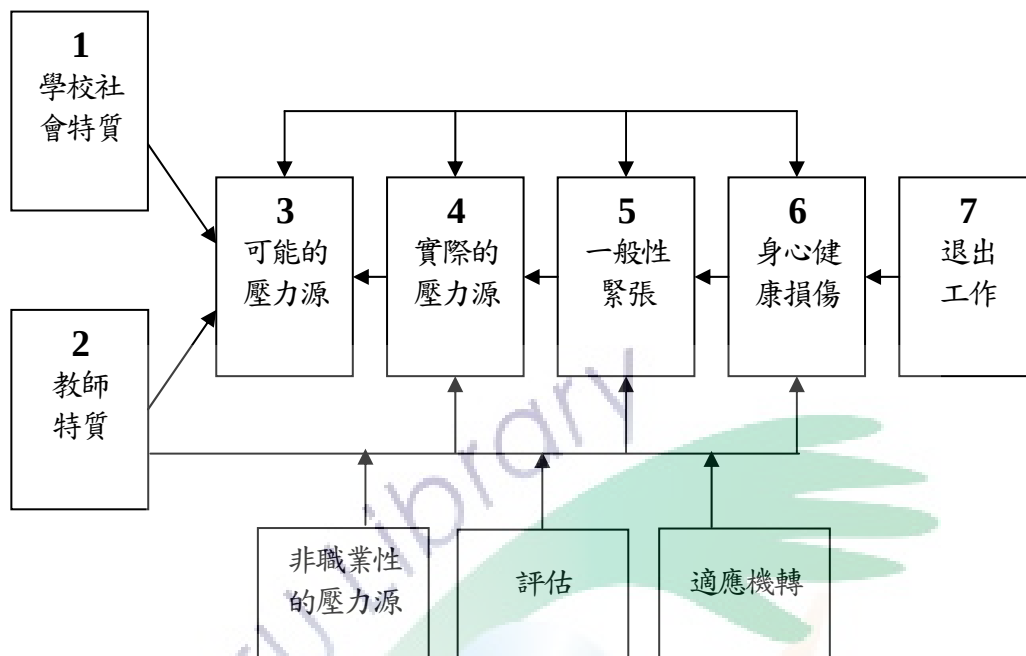


圖 2-5 Tellenback, Brenner 與 Lofgren 的教師工作壓力模式
資料來源：Tellenback, S. & Brenner, S. & Lofgren, H.(1983).

Teacher stress: exploratory model building, *Journal of Occupational Psychology*, 56, p20.

此模式的特點在於強調「學校鄰近社區的特質」(neighborhood characteristics)對壓力的影響，例如學校所處地區將影響到班級人數、校長的領導風格、學校的組織氣氛以及學校教師年齡(老化或年輕化)的分佈等，這些學校鄰近地區的特性，都可能是造成教師工作壓力的來源。

根據Tellenback 等人所提出的教師工作壓力模式來看，此模式包括三個層面：

- (一)學校社會特質所導致的壓力源與教師壓力反應的關係；
- (二)教師特質的影響；
- (三)個人的評估及適應機轉與非職業性壓力源對壓力之關係。

三、Moracco 與 Mcfadden 教師工作壓力模式

Moracco 與 Mcfadden(1982)參考 Kyriacou 與 Sutcliffe(1978b)等人的理論架構，提出一綜合性的工作壓力模式，如圖 2-6。

此模式中共有四個回饋圈：A.表示壓力與因應方式的關係，如果採取的因應方式對於壓力事件的發生無法減低，則教師會把壓力評估為更具威脅性；B.指教師在壓力徵兆顯現下運作的情形，此時教師易於知覺到壓力事件；C.表示長期處於身心疲憊狀態下的教師，評估壓力事件更具威脅性；D.指教師對於過去壓力事件的處理經驗會影響眼前評估的結果(周立勳，民 75；鄧柑謀，民 80)。

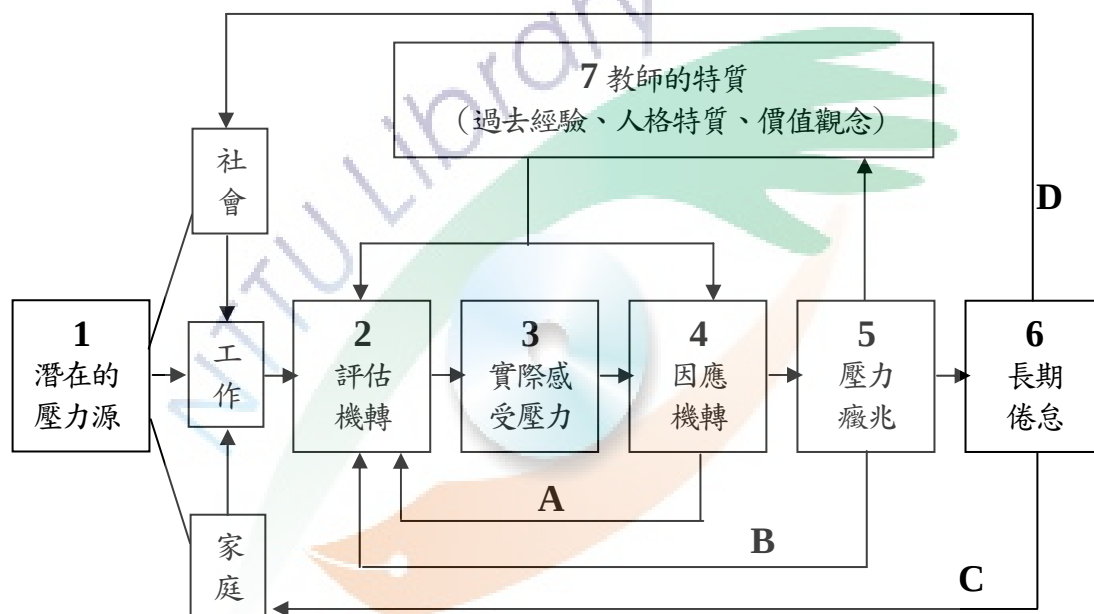


圖 2-6 Moracco 與 Mcfadden 的教師工作壓力模式

資料來源：Moracco, J. C. & Mcfadden, H.(1982).The counselor's role in reducing teacher stress. *The Personnel and Guidance Journal*, 5, 550.

根據 Moracco 與 Mcfadden(1982)的理論模式(如圖 2-6)顯示：

- (一)潛在壓力源來自社會、工作、家庭等方面，三者交織會直接或間接的造成教師的工作壓力。
- (二)只有在個人主觀評估可能或已威脅到自尊或幸福時，上述的潛在壓力源才得以轉換成真正的壓力來源；由於教師的知覺不同，因此所感受到的壓力也會有所出入。

- (三)個人的特質(過去經驗、人格特質、價值觀念)會影響其在評估時的判斷，評估的結果無論是否正確有效，都將對影響個體產生影響。
- (四)若教師在感受壓力情境後所採取的因應方式無法發生效果，則將出現若干壓力癥兆；一旦壓力長久持續且無法妥善處理，身心將會出現慢性疾病癥候，即所謂職業倦怠現象。

綜合 Kyriacou 與 Sutcliffe(1978)、Tellenback, Brenner 與 Lofgren(1983)以及 Moracco 與 Mcfadden(1982)的壓力模式，可以整理出他們對教師工作壓力的研究共通點是：

- (一)教師工作壓力的來源是多面向的，社會、工作和家庭方面潛在的壓力源，可能形成實際的工作壓力。
- (二)個人的特質在知覺、評估、因應工作壓力方面，扮演很重要的角色即使相同的環境，對工作壓力的反應也會有個別差異。
- (三)工作壓力的影響不一定是負面的，適度的壓力可以促使人們改善自己的缺失，增加動機與能力。
- (四)通常當個人感受壓力情境時，會產生適應機制，有效的因應策略能降低壓力，否則顯現出較大的壓力徵候。
- (五)如果缺乏有效因應策略，長期持續的壓力，將導致身心疾病及工作倦怠。

另外有些學者認為「教師的工作負荷量及時間壓力是否有合適調適」也是產生教師壓力情境的重要因素之一(Kyriacou 與 Sutcliffe, 1978；蔡璧煌，民 78)。Tellenback 等人(1983)認為在學校的社會特質是影響壓力源的重要因素，他們對壓力的描述，乃為一由刺激到反應的歷程。是以他們指出，教師的工作壓力模式至少應包括三部份(引自黃宏建，民 91)：

- (一)學校壓力源和教師壓力反應間的關係。
- (二)教師特質對於教師壓力的影響。
- (三)評估、適應機轉和非職業性壓力源對壓力的關係。

由於個體對壓力的評估是一段複雜的心理歷程，包括個體本身、人際、健康、組織、社會支持、文化及各種中介變項(年齡、性別、婚姻關係...等)之影響，其牽涉範圍十分廣大，因此在探究教師工作壓力的問題時，本研

究擬以上述一、學校壓力源和教師壓力反應間的關係，二、教師特質對於教師壓力的影響，作為本研究的主要研究範圍。而為了解會讓教師產生工作壓力的因素為何，以下將探討形成教師工作壓力的來源。

肆、教師工作壓力的來源

在相同的情境中，每個人對工作壓力的體會和感受都不同，換言之，每個人對壓力源的認定與感受強度都不同。究竟那些因素是教師工作壓力的來源？國內外研究者的研究重點各有不同，茲將國內外研究摘錄如表 2-4 所示。

表 2-4 教師工作壓力來源彙整表

年代	研究者	教師工作壓力來源
民 80	張明麗	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
民 80	鄧柑謀	1.工作負荷 2.人際關係 3.決策參與 4.工作肯定 5.專業知能
民 83	郭生玉	1.人際關係 2.學生的學習 3.角色方面 4.工作負荷 5.學生 問題行為 6.教師專業發展
民 85	林純文	1.人際關係 2.工作負荷 3.學生行為 4.時間支配 5.專業知能
民 85	邱憲義	1.人際溝通 2.教學狀況 3.角色特性 4.工作負荷 5.專業成長
民 85	程一民	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
民 87	林秀靜	1.工作負荷 2.家長問題 3.同事關係 4.專業知能
民 87	葉龍源	1.上級壓力 2.行政負荷 3.人際關係 4.內在衝突 5.決策參與
民 87	蔡純姿	1.專業自主 2.適性學習 3.家長參與 4.變革適應
民 88	陳聖芳	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
民 89	黃義良	1.人際關係 2.專業知能 3.工作負荷 4.時間壓力
民 90	蔡孟珍	1.時間支配 2.人際溝通 3.專業知能 4.教學方面
民 91	吳俊容	1.管教學生 2.工作條件 3.時間運用 4.社會支持 5.角色壓力
民 91	林保豐	1.人際壓力 2.專業知能壓力 3.工作負荷壓力 4.時間壓力 5.適應變革壓力 6.自我期許壓力

(續下頁)

表 2-4 教師工作壓力來源彙整表(續)

年代	研究者	教師工作壓力來源
民 91	張淑雲	1.時間管理 2.改革內容 3.課程設計 4.教學評量 5.人際協調 6.家長參與 7.行動研究
民 91	黃宏建	1.教師生涯發展 2.工作本身的內在因素 3.組織架構與氣氛 4.人際關係 5.組織中的角色
民 92	李勝彰	1.班級教學 2.學生行為 3.工作負荷 4.行政影響 5.專業不適任感
民 92	詹美春	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
民 93	沈儀方	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
1989	DeFrank 與 Stroup	1.學校衝突 2.待遇問題 3.學生行為 4.教師專業能力
1990	Cecil 與 Forman	1.個人及專業壓力 2.專業困擾 3.訓練與動機 4.情緒現象 5.學校壓力 6.教學壓力 7.角色衝突 8.同事關係 9.工作滿意度
1991	Borg 與 Riding	1.學生不良行為 2.不良的工作環境 3.不良的同事關係 4.時間壓力
1992	Hipps 與 Halpin	1.同事間孤立 2.缺乏社會支持 3.無法影響學校政策 4.班級規模 5.工作負荷無法管理 6.學生間個別差異太大 7.教學資源不足 8.缺乏輔助資源 9.過多的非關教學任務 10.處理干擾的學生 11.處理學生的情緒問題 12.來自學生的身體威脅
1992	McCormick 與 Solman	認為教師工作壓力主要源來自於處理學生的不良行為
1995	Chaplain	1.教學專業 2.學生行為與態度 3.工作負荷
1995	Montalvo, Bair 與 Boor	1.師生關係 2.家長與教師的關係 3.管理階層與教師的關係 4.工作狀況
1995	Salo	1.學生問題 2.工作內容 3.社區 4.學生家長 5.個人因素
2004	Michelle 與 Irvine	1.班級結構 2.學生問題 3.工作負荷 4.設備問題 5.其他教師 行為態度 6.主任與導師給予的壓力 7.家長壓力 8.不良的生涯架構 9.缺乏教學認同 10.時間運用 11.對學生的責任 12.能力分班 13.政治 14.額外的課程 15.代課(其他教師缺席)

資料來源：研究者彙整

綜合上述有關國內外教師工作壓力來源的實徵調查，發現壓力來源的共同因素有來自角色特性(角色衝突、角色不明確、角色負荷等層面)、有來自工作負荷、有來自同事人際關係、學生的行為問題、專業成長、時間支配、行政支持、專業知能、角色期望、家長問題等幾個因素，不論國內外的研究均相類似。然而國內近年來受教改的影響，適應變革因素也成為國內教師壓力源之一，教師面臨的工作壓力已涵蓋個人與組織環境的因素。分析多數研究者在研究教師工作壓力來源時，吾人可以發現，教師工作壓力來源絕非單一向度或單一因素，必須將多面向的因素提出分析，因此，根據文獻探討結果，本研究將融合教育班教師之工作壓力來源歸納為工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、角色壓力、社會支持、專業知能等七個層面，作為研究之架構，並針對這些面向來探討其工作壓力之程度與現況。

伍、與教師工作壓力相關之個人背景因素

國內外有關教師個人背景變項與教師工作壓力的研究為數甚多，但研究結果並非一致，然而大多數的研究均顯示，教師的個人背景變項會影響其知覺工作壓力的程度，也由於個人背景特質之差異，使其接觸到不同的情境、文化時，會有不同的經驗感受。因此，個人背景變項雖不會對工作壓力產生直接影響，但其所伴隨的多樣特質，可能會讓個體在工作壓力的感受上，呈現出間接的影響(林秀靜，民 87)。茲將相關之研究發現，依性別、年齡、教學年資、教育程度、婚姻狀況、專業背景、學校規模，說明如下：

一、性別與教師工作壓力之關係

有關性別是否影響其工作壓力，學者的研究結果有不一致的現象。多位學者指出，性別因素對教師的工作壓力並不具有影響力(陳貞芳，民 85；張麗琪，民 89；江欣霓，民 91；李彥君，民 91；陳榮茂，民 91；張淑雲，民 91；詹美春，民 92；Harris，1985；Defrank 與 Stroup，1989；Russell，1987)。

另有些學者發現，不同性別教師的工作壓力，有顯著差異。茲將認為性別會影響教師工作壓力之研究發現列表如表 2-5。

表 2- 5 性別會影響教師工作壓力之研究發現彙整表

年代	研究者	研究發現
民 80	鄧柑謀	1.決策參與方面女性教師較男性教師更具壓力。 2.在人際關係及工作負荷方面，男性教師工作壓力大於女性教師。
民 85	林純文	在時間支配、專業知能的壓力上，女教師高於男教師。
民 85	邱憲義	1.整體工作壓力不因性別而有顯著差異。 2.角色特性上壓力，男教師高於女教師。
民 85	程一民	在個人發展、人際關係男教師壓力大於女教師。
民 87	林秀靜	男性教師在「家長問題」層面的壓力高於女性教師。
民 87	蔡純姿	女性教師在家長參與、變革適應及教育改革整體工作壓力感受之壓力均高於男性教師。
民 88	陳聖芳	1.女教師在同事緊張關係與行政不支持程度的壓力較高。 2.男教師在師生家長緊張關係的壓力程度較高。
民 88	黃義良	國小兼任行政男性教師工作壓力大於女性。
民 90	林水木	女性教師對工作壓力的感受能力程度較大。
民 91	林保豐	男性國小教師自我期望壓力高於女性教師。
民 92	李勝彰	在班級教學、工作負荷、行政影響、專業不適任感等層面，女性教師之工作壓力平均數顯著高於男性教師。
民 93	李榮珠	男性教師的教師工作壓力程度比女性教師大。
民 93	郭耀輝	1.在學生行為、工作負荷、行政支持等層面上，男性國小教師的工作壓力是高於女性，但其差異未達顯著水準。 2.在時間支配、專業發展上，女性國小教師的工作壓力高於男性國小教師，其差異仍未達顯著水準。
1982	Moracco 與 McFadden	在同事關係及工作負荷上的壓力，女性教師大於男性。
1991	Borg 與 Riding	男教師工作壓力比女老師大。
1995	Chaplain	1.課業關注上女教師工作壓力比男老師大。 2.學生行為態度及專業工作上男教師工作壓力比女老師大

資料來源：研究者彙整

就性別而言，少數研究者發現工作壓力不受性別影響，多數研究者發現性別在工作壓力上有差異，其研究結果並不完全一致，顯示不同性別所知覺壓力之層面，其結果仍有些許差異，值得本研究參酌研究。

二、年齡與教師工作壓力之關係

有關年齡是否影響其工作壓力，學者的研究結果也有不一致的現象。在年齡層面上，教師的工作壓力也顯現出不同的研究發現。有些學者研究發現教師的年齡層面與工作壓力無關(張明麗，民 80；陳貞芳，民 85；葉龍源，民 87；許漢宏，民 91；李勝彰，民 92；詹美春，民 92；Litt 與 Turk，1985)。另有些學者發現，不同年齡教師的工作壓力，有顯著差異。茲將認為年齡會影響教師工作壓力之研究發現列表如表 2-6。

表 2-6 年齡會影響教師工作壓力之研究發現彙整表

年代	研究者	研究發現
民 80	鄧柑謀	1.年齡愈輕者，在決策參與方面壓力較大。 2.年齡較大者，其人際關係上的工作壓力較高。
民 85	林純文	年齡大者所經歷的角色衝突較小。
民 85	邱憲義	1.不同年齡教師在工作壓力各層面及整體壓力均達顯著差異。 2.年齡在 40 歲以下教師壓力大於 40 歲以上教師。
民 91	陳榮茂	30 歲以下及 30-40 歲的教師所知覺的工作壓力程度較大
民 92	林金生	發現 30-39 歲的國民中學輔導教師工作壓力知覺較高。
民 93	沈儀方	發現年輕的新進教師高度重視成就聲望與人際關係，並感受較高的人際壓力。
民 93	李榮珠	年齡在 41-50 歲的國小教師，在工作負荷、時間運用、專業知能等層面上的工作壓力顯著高於其他年齡層的國小教師。
民 93	邱姮娟	國小教師之工作壓力會因不同年齡而有顯著差異。
民 93	郭耀輝	1.年齡在 31-35 歲的國小教師在學生行為層面上的工作壓力高於 46-50 歲年齡層的國小教師。 2.年齡在 21-25 歲的國小教師，在工作負荷層面上的工作壓力較低於其他年齡層的國小教師。
1984	Moracco 與 McFadden	年齡較輕的教師在待遇、同事關係方面壓力較大。
1989	Defrank 與 Stroup	研究發現年紀較大的教師有較大的壓力
1995	Chaplain	年紀最大的教師所感受到的工作壓力較大，其次是年紀最輕的，中年教師的感受就不如前兩者。

資料來源：研究者彙整

根據上述的研究結果，雖然學者研究結果未有定論，多數研究者發現年齡在工作壓力上有差異，其研究結果並不完全一致，顯示不同年齡所知覺壓力之層面，其結果仍有些許差異，值得本研究參酌研究。

三、婚姻狀況與教師工作壓力之關係

有關婚姻狀況是否影響其工作壓力，學者的研究結果也有不一致的現象。有些學者(陳貞芳，民 85；蔡純姿，民 87；陳聖芳，民 88；Russell，1987)研究指出，婚姻狀況不會影響教師的工作壓力，婚姻的有無，並不一定代表其感情狀況的穩定，因此婚姻狀況無法被視為是影響工作壓力的因素。另有些學者發現，不同婚姻狀況教師的工作壓力，有顯著差異。茲將認為婚姻狀況會影響教師工作壓力之研究發現列表如表 2-7。

表 2-7 婚姻狀況會影響教師工作壓力之研究發現彙整表

年代	研究者	研究發現
民 85	邱憲義	不同婚姻狀況教師在教學狀況、工作負荷、專業成長、角色特性、人際溝通及整體工作壓力皆有所差異，未婚高於已婚。
民 85	林純文	在時間支配、專業知能、學生行為、工作負荷、整體工作壓力未婚高於已婚有子女教師。
民 85	程一民	未婚教師在其生涯發展上的「不確定感」大於已婚教師，因此可以感受到比較多的工作壓力。
民 88	黃義良	在工作負荷、專業知能壓力方面，已婚高於未婚。
民 91	張淑雲	未婚教師在時間管理、課程教學壓力方面高於已婚教師
民 93	郭耀輝	未婚的國小教師在「專業發展」層面上的工作壓力比已婚的國小教師得分為高。
1983	Powell	未婚女性比已婚女性更容易感受到壓力。

資料來源：研究者彙整

根據上述的研究結果，雖然學者研究結果未有定論，多數研究者發現婚姻狀況在工作壓力上有差異，其研究結果並不完全一致，顯示不同婚姻狀況所知覺壓力之層面，其結果仍有些許差異，值得本研究再進行探討。

四、教學年資與教師工作壓力之關係

有關教學年資是否影響其工作壓力，學者的研究結果也有不一致的現象。有些學者(吳宗立，民 85；陳貞芳，民 85；葉龍源，民 87；李榮珠，民 93；Friesen 與 Williams，1985；Litt 與 Turk，1985；Moracco 與 McFadden，1984)對工作壓力研究顯示，教師教學年資的深淺對壓力的感受程度並未有顯著差異，即教師的任教年資與工作壓力無關。多數的研究顯示，年資在工作壓力上有所差異。尤其，資淺者壓力通常高於資深的教師。年資變項在工作壓力上有所差異，茲將認為教學年資會影響教師工作壓力之研究發現列表如表 2-8。

表 2-8 教學年資會影響教師工作壓力之研究發現彙整表

年代	研究者	研究發現
民 80	鄧柑謀	在同事關係上，服務年資越久者，壓力的感受越大。
民 85	林純文	教學年資較淺的教師會知覺到較高的工作壓力。
民 85	邱憲義	年資 10 年以下教師壓力高於 16 年以上者。
民 85	程一民	1.在整體工作壓力方面，年資 10 年以下者高於 10 年至以上及 20 年以上者。 2.在工作負荷、行政支持、違反教育原理層面上 10 年以下者高於 20 年以上者。 3.個人發展層面上 5 年以下者高於 20 年以上者；6-10 年者顯著高於 5 年以下及 10 年以上者。
民 88	黃義良	1.在「人際關係」方面的年資 2 年以下高於 2-5 年及 11-20 年者。 2.在「時間壓力」方面，年資 10 年以下高於 20 年以上者。 3.服務總年資在 6 至 10 年的教師工作壓力最大。
民 88	陳聖芳	年資愈低，在同事緊張關係與行政不支持程度愈高，工作外在報酬滿意度較低。
民 89	郭峰偉	年資在教師工作壓力上有顯著差異存在，其中年資 21 年以上的教師所感受到的壓力最低。
民 90	林水木	教學年資較淺的教師會知覺到較高的工作壓力。
民 90	蔡孟珍	服務總年資在 6 至 10 年的教師工作壓力最大。

(續下頁)

表 2- 8 教學年資會影響教師工作壓力之研究發現彙整表(續)

年代	研究者	研究發現
民 91	林保豐	1.新進教師高度重視工作價值觀，但普遍具有較高的時間壓力。 2.資深教師有較高的專業知能壓力。
民 91	周美君	教學年資較淺的教師會知覺到較高的工作壓力。
民 91	陳榮茂	1.服務 10 年以下國小教師工作負擔壓力較高。 2.服務年資 31 年以上國小教師專業成長層面之壓力感受較高。 3.服務年資 5 年以下的國民小學教師所知覺的工作壓力程度較大。
民 91	黃宏建	年資 5~10 年之間的教師所感受的工作壓力較大。
民 92	詹美春	年資 5 年內的國小特殊教育教師時間運用壓力大於其他年資的國小特殊教育教師。
民 93	沈儀方	資深教師對工作壓力的感受較低，並顯現出較高的留業意願。
民 93	李榮珠	年資 6~15 年的教師感受到最大的工作壓力。
民 93	邱姮娟	國小教師之工作壓力會因不同教學年資而有顯著差異。
民 93	郭耀輝	1.31-35 歲年齡層的國小教師在「學生行為層面」上的工作壓力高於 46-50 歲年齡層的國小教師。 2.年齡在 21-25 歲的國小教師，在工作負荷層面上的工作壓力較低於其他年齡層的國小教師。
1986	Harris	服務年資愈高的教師，其工作壓力愈大。
1988	Bergin 與 Solman	服務年資愈高的教師，其工作壓力愈大。
1991	Borg 與 Riding	年資超過 20 年者壓力比不滿 11 年者大。
1995	Chaplain	1.專業發展上資淺者比資深者壓力大。 2.工作負荷上資深者比資淺者壓力大。

資料來源：研究者彙整

由上述研究發現，教學年資與教師工作壓力之間的關係結論並不一致，有待繼續探討。

五、教育程度與工作壓力

有關教育程度是否影響其工作壓力，學者的研究結果也有不一致的現象。有些學者(林純文，民 85；邱憲義，民 85；陳貞芳，民 85；程一民，民 85；林秀靜，民 87；黃義良，民 88；李勝彰，民 92)研究發現，教師的教育程度對於教師的工作壓力沒有明顯的影響。另有些學者發現，不同教育程度教師的工作壓力，有顯著差異。茲將認為教育程度會影響教師工作壓力之研究發現列表如表 2-9。

表 2-9 教育程度會影響教師工作壓力之研究發現彙整表

年代	研究者	研究發現
民 87	蔡純姿	研究所之國小教師在教育改革各層面所感受的壓力較其他學歷之教師低。
民 93	郭耀輝	1.研究所畢業(含四十學分班)的國小教師在工作負荷層面上的工作壓力比一般大學畢業的國小教師為高。 2.師範學院畢業的國小教師在專業發展層面上的工作壓力比研究所畢業(含四十學分班)的國小教師來的高。
民 93	李榮珠	研究所畢業(含四十學分班) 的國小教師對工作壓力的知覺程度明顯高於其他教育程度的教師。

資料來源：研究者彙整

綜上所述，教育程度是否會影響教師工作壓力，仍未有一致結論，有待繼續分析研究。

六、專業背景與工作壓力

專業背景常是探討教師工作壓力的一項重要因素，研究的結果仍呈現出分歧的結論。有些學者(李明宗，民 89；林純文，民 85；詹美春，民 92；李榮珠，民 93) 研究發現，教師的專業背景對於教師的工作壓力並無顯著差異。另有些學者發現，不同專業背景教師的工作壓力，有顯著差異。茲將認為專業背景會影響教師工作壓力之研究發現列表如表 2-10。

根據表列的研究結果，發現專業背景並非決定教師工作壓力的唯一指標，但有關專業背景是否為造成教師工作壓力差異的因素，仍有待進一步的探討。

表 2-10 專業背景會影響教師工作壓力之研究發現彙整表

年代	研究者	研究發現
民 87	林秀靜	合格中等學校教師及合格資優教師的工作壓力均大於外聘專任教師。
民 88	陳聖芳	非師範體系教師在同事緊張關係與行政支持的壓力程度較高。
民 91	周美君	國小身心障礙類資源班教師的工作壓力受專業背景的影響。
民 91	廖光榮	特教系所畢業教師感受的壓力顯著高於曾接受特殊教育訓練教師。
民 92	林金生	輔導工作年資七年以上的國民中學輔導教師工作壓力知覺較低。
民 93	郭耀輝	1.研究所畢業(含四十學分班)的國小教師在工作負荷層面上的工作壓力比一般大學畢業的國小教師得分為高。 2.師範學院畢業的國小教師在專業發展層面上的工作壓力比研究所畢業(含四十學分班)的國小教師來的高。

資料來源：研究者彙整

七、學校規模與工作壓力

有關學校規模是否影響其工作壓力，學者的研究結果有不一致的現象。葉龍源(民 87)、郭耀輝(民 93)發現任教學校規模對教師的工作壓力並不具有影響力。

另有些學者發現，任教不同學校規模教師的工作壓力，有顯著差異。茲將認為學校規模會影響教師工作壓力之研究發現列表如表 2-11。

根據表列的研究結果，雖然學者研究結果未有定論，多數研究者發現學校規模在工作壓力上有差異，其研究結果並不完全一致，顯示任教不同學校規模所知覺壓力之層面，其結果仍有些許差異，值得本研究再進行探討。

表 2-11 學校規模會影響教師工作壓力之研究發現彙整表

年份	研究者	研究發現
民 85	邱憲義	不同學校規模在人際溝通、角色特性、專業成長及整體工作壓力有顯著差異，在整體工作壓力上48班以下教師高於49班以上者。
民 85	程一民	1.在不同規模學校服務的老師工作壓力有顯著有差異，在整體工作壓力方面，大型學校高於小型學校教師。 2.大型學校教師在班級教學、學生行為與行政支持的壓力高於小型學校。
民 85	陳貞芳	小型國小教師行政工作的角色壓力偏重。
民 88	黃義良	1.在「工作負荷」壓力方面，24班以下高於12班以下。 2.在「時間壓力」與「人際關係」壓力方面，24班以下高於25班以上。 3.在「專業知能」壓力方面，12班以下高於25班以上。 4.在「整體工作壓力」方面，24 班以下高於 25 班以上。
民 88	陳聖芳	學校規模愈大，同事緊張關係與行政不支持愈高，師生家長緊張關係程度愈高。
民 91	陳榮茂	學校規模6班以下、7-12班教師所知覺的工作壓力較大
民 89	郭峰偉	學校規模大小在教師工作壓力上有顯著差異存在。學校規模愈大，教師所感受到的壓力愈大。
民 93	李榮珠	學校規模 49 班以上的教師在「社會支持」層面的工作壓力顯著大於學校規模 12 班以下的教師

資料來源：研究者彙整

綜合以上文獻分析可發現，對於學校教師工作壓力之研究結果並不一致。不同的背景因素包括教師之性別、年齡、教學年資、教育程度、婚姻狀況、專業背景、學校規模等方面，學者都有不同的研究探討，教師身處在多變的社會及教改的洪流中，這些變項對工作壓力的影響，可能因時空的不同，而有不同的結果，因此，各向度都必須繼續深入瞭解與探討分析。特別是目前融合教育的潮流已直接衝擊到普通班級教師，教師須不斷的因應與調適，其所造成的影響不容小覷，針對工作壓力的問題實有進一步探討的必要。

第三節 融合教育的意涵與國內實施現況

本節旨在探討融合教育的意義、融合教育的成功要件、運作模式及法令依據，最後對於國內的實施現況進行探究。

壹、融合教育的意義

融合教育雖然已是當前特殊教育發展的趨勢，但是對於融合教育的定義，國內外學者的看法並不一致，茲列舉相關說法如表 2-12。

表 2-12 融合教育之意義彙整表

年份	研究者	融合教育的意義
民 85	黎慧欣	所謂融合教育，係指將特殊兒童安置於普通班級中，將特殊教育服務措施移至普通班級中，換言之，普通兒童接受教育的場所，就是特殊兒童接受教育之處，普通教師與特殊教育人員是一種合作的關係，另一方面也提供普通教育教師必要的支援。
民 87	蔡明富	融合教育是將特殊學生完全融入普通班，和普通學生一起上課，增加普通教師與特殊教師的合作，藉由教學技巧的改進與輔助工具的協助，以共同計畫、協同教學等方式來進行，讓所有身心障礙學生得以在普通班級中接受教育，強調標記的去除，而且不論障礙的嚴重程度，所有障礙學生都能融入普通班受教。
民 87	謝政隆	1.以融合的對象而言：是班級中所有特殊需求的學生，而不限於具鑑定合格的特殊學生。 2.以實施型態而言：特殊學生安置於普通班級中，必須提供特殊學生個別化的教育方案和適性的教學活動。 3.以社會互動而言：教師必須指導全體學生社會性技能，促使普通學生與特殊學生相互接納與互動。 4.以必要的協助而言：特殊教育和相關協助應進入普通班級中，協助普通班教師解決特殊教育問題，才能使特殊學生在普通班中受益。 5.以相關人員而言：特殊教育人員、普通教育人員和相關專業人員之間，是一種協同合作與責任分擔的關係。 6.以安置場所而言：融合教育所指的「最少限制的環境」，乃是特殊學生住家附近學校的普通班級。

(續下頁)

表 2-12 融合教育之意義彙整表(續)

年份	研究者	融合教育的意義
民 88	鄭麗月	融合教育的理念，強調社會的多元價值，所有的學生不論其心智能力的高低、家庭社經地位的差異、文化背景的不同，均有權利在同一環境下共同學習，若從學校教育的觀點而言，融合教育就是在學校的環境內，賦予所有學生相同的教育機會。
民 89	劉博允	融合教育是指將有障礙的學生安置於其住家附近學校的普通班級中，普通班級必須提供相關的教育服務措施或支持系統，障礙學生得以在物理環境、社會及教育方案上融入於普通環境中。
民 91	鈕文英	1.融合教育主張學生特質(智力、生理及心理特質)是連續性的，而非絕對的； 2.融合教育將住家附近的普通班級視為最少限制環境的安置場所； 3.融合教育主要在評量影響教學與學習有關的因素，用來調整學習環境，提供適性的教學； 4.為了支持特殊兒童融合於普通班級中，融合教育應將特殊教育和相關服務帶入普通班級； 5.普通教育人員、特殊教育人員與相關專業人員間，存在著協同合作與責任分擔的關係； 6.融合教育的服務對象不限於具有鑑定合格的特殊學生，班級中的所有學生均為服務對象。
民 93	吳淑美	融合乃是合併普通及特教系統，建立一個統整獨一的系統以管理教育資源，並希望將不同種類班級的學生融合在一起。
1993	Rogers	融合教育是指透過教學技巧的改進與輔具的協助，讓所有身心障礙學生都能融合於普通班中接受適當教育。
1994	National Center on Educational Restructuring and Inclusion (美國全國教育改造與融合研究中心，簡稱 NCERI) (引自黎慧欣，民 85)	融合教育並非刪除特殊教育服務，亦非為少數學生之利益而犧牲其他學生學習權益，也非僅限於學業性以外的活動，而是在普通班級中提供教師與學生必要的支持服務，並協助個別化的課程調整，以確保學生在課業學習、行為和社會適應能力的成功，使其成為一個有貢獻且能完全參與社會的人。

(續下頁)

表 2-12 融合教育之意義彙整表(續)

年份	研究者	融合教育的意義
1995	Smith	(一)教育障礙學生是所有教育工作者的共同責任。 (二)每位障礙學生應在最有利的環境下接受特殊教育所提供的服務。 (三)應將障礙學生確實融合在學校的每一個層面。 (四)每位學生在普通班級中都是平等且受歡迎的。
1995	York 與 Tundidor	在普通教育系統中提供所有學生教育需求的支持，包括能和鄰居及兄弟姐妹一同進入住家附近的學校並安排在適合其年齡應就讀之年級與班級中，由普通班教師與特教教師間採協同合作，提供適性的個別化教學且提供特殊教育及相關服務，讓障礙學生得以在空間、社會及教育方案上融入於普通教育環境中。
1996	Friend 與 Bursuck	融合是一種讓大多數身心障礙兒童進入普通班，並增進在普通班學習的一種方式。

資料來源：研究者彙整

綜合上述對融合教育的定義發現融合教育的意義如下：所謂融合教育是指「在滿足學生個別學習需求與最少限制的環境等原則下，讓特殊需求學生就近在住家附近的普通班級就讀，並提供其相關的教育服務措施以及普通班級教師必要的支持，以確保該生在課業學習、行為和社會適應等方面能夠適性的發展」之教育安置模式。

貳、融合教育的成功要件

融合教育是當前特殊教育的新趨勢，近十年來，世界各先進國家對於融合教育的推行可說是不遺餘力，但各國的專家學者對於如何做才是真的落實融合教育有不同的看法。

Boyer 與 Bandy(1993)的調查中對影響特殊學生進入普通班成功因素，依其重要性排列順序，最重要的前五項分別是：一、教學上的資源與協助；二、特殊教育經費的提撥；三、進入班集中特殊學生的類型；四、支持性服務形式與人員的協助；五、經費分配的方法。

Sailor, Gee 與 Karasoff(1996)認為成功的融合教育必須是建立在下列六個原則上：零拒絕(zero reject)、在自己家附近的學校受教育(home school)、按自然比例安排特殊學生在普通班級中(natural proposition)、在與自己年齡相近的班級受教育(age appropriate)、普通教育教師與特殊教育教

師充分合作(collaboration-regular / special education teachers)、教育服務是建立在瞭解學生能力的長處，並從長處來進行教學(ability awareness)。

Lipsky 與 Gartner(1997)指出要成功施行融合教育必須有配合的條件，這些條件包括：學生事先的準備與持續的支持引導、教師們一致的價值觀、行政領導與協調、教師溝通與合作、課程與教學、空間與設備、在職訓練、家長互動相關服務、教師資格認定、師資培育、經費補助、技術支援、研究與評鑑等。

Walther-Thomas等人(2000)指出成功的融合教育方案必須透過特殊教育教師和普通教育教師的合作，這樣的合作必須具備下列七項要素，即合作的文化、共享的領導權、共同的遠景、完整的計畫、充足的資源、支持的實施、以及持續評鑑和改進；而價值和信念、法律基礎和學校改革是形成融合教育的基礎。Rainforth和Kugelmass(2003)補充指出合作的文化不只是特殊教育和普通教育教師的合作，也包括普通教育教師間的合作，例如資深的普通教育教師願意分享自己的經驗與作法給資淺的教師，並且協助他們。

黎慧欣(民85)認為融合教育要成功，普通班學生對身心障礙同儕的「接納」與「支持」的態度是關鍵之一，並且綜合出要成功地實施融合式教育，在行政方面的配合要件有下列幾點：在社區舉辦座談會、校方提供持續性的協助、擬定周詳計劃、定期提供在職訓練、提供充分的服務措施、調整物理環境設備及提撥經費方式、安排彈性時間、頒佈融合式教育政策和規定、提供完善的計劃和充足的時間、凝聚學校氣氛。

鈕文英(民88)根據文獻資料，整理出六項影響融合教育的關鍵要素，茲引述其研究結果如下：

- 一、班級結構：包括學生人數、師生比率、特殊學生與一般學生比率。
Fuchs 與 Fuchs(1998)指出，當一個班級普通班學生在 13~17 人時，融合教育身心障礙學生安置是一個平衡點；一旦普通班級人數超出負荷，則可能會促使教育品質低落並加重普通班教師之壓力。
- 二、教師因素：普通班教師對融合教育的了解與支持程度，會影響其對特殊兒童的教育態度，因此普通班教師的在職訓練機會與其能力的準備度是融合教育成功的關鍵。
- 三、學生因素：學生的障礙類型與程度是決定融合方式的要件，如嚴重過動或具暴力傾向的情緒障礙者經常被視為不定時炸彈，是教師較感威脅者，在此情況下，應注意一般學生與特殊學生的準備度問題。

- 四、行政方面：行政人員對融合教育的了解度與支持度是決定普通教師可獲得多少資源支持的關鍵，包括空間規劃、設備提供、資源網路的建立與活化、經費的提撥與分配……等，都是融合教育成功的關鍵。
- 五、家長方面：一般學生的家長對融合教育的了解與支持程度，是影響普通班班級經營與運作的重要人物。家長若能了解特殊兒童，就不會有所謂群起抵制現象，也較能體諒及配合教師的教學。
- 六、課程與教學：特殊兒童在普通班是否能獲得預期融合的成效，與其所設計的課程、教學與評量有很大的關係，而這又涉及特殊教育專業所能提供支援的程度，於課程時間調配的適切性。

此外，吳淑美(民 93)也提出了融合教育的實施要件如下：

- 一、課程與教學必須符合所有學生的需要。
- 二、融合的理念須引導教學，須整個學校都能接受融合的理念。
- 三、融合不是只要安置就好，每個學生的需求都應被顧及。
- 四、不斷的在職訓練。
- 五、設立融合班前應考量是否有足夠的資源及支持系統，以提供學生所須的服務。
- 六、融合只是一種選擇，應有其他安置的選擇，例如特殊班。
- 七、普通班級的調整必須合理及符合經濟效益。
- 八、老師應有參與的意願而不是強迫參加。
- 九、融合模式的設立及發展應由學校開始，而非上級訂出遵守原則。

綜合上述研究結果，可發現成功融合教育的關鍵要素歸納其內容不外包括以下幾點：

- 一、人員的接納態度與合作：包含一般教師、特教教師、學生和特殊教育學生及重要相關人員。
- 二、適當環境設備及配套：軟硬體教材、科技、經費和支援等各方面的配合。
- 三、有效實施方法與策略：如合作協同、課程設計、教學方法、專業與溝通等。

參、融合教育的實施模式

根據教育部(民 84)「全國身心障礙教育會議」的資料指出，國內身心障礙學生的教育安置方式，由隔離式特殊學校，進到普通學校特殊班安置，再擴展到部分時間的資源教室方案或巡迴輔導方式，顯示國內身心障礙學生的安置也朝著最少限制環境的目標邁進(引自鈕文英，民 91)。Smith(1995)提出九項融合指標，他認為達到這些指標才算是達到真正的融合。這九項指標為 1.每個學生屬於班上;2.為特殊學生提供個別化教育方案;3.尊重每個學生;4.普通班與特殊班教師合作;5.足夠的行政資源;6.學生完全的參與;7.父母配合參與;8.給特殊學生完整的課程，且儘可能改編課程內容以使其能和班上普通學生分享;9.提供合適的評量方式，不因其能力而減少學習的機會。融合教育的實施因著教師在教室中扮演角色、融合班學生人數、融合時間長短及身心障礙學生障礙程度的差異而有所不同。

根據 1994 年美國 NCERI (引自黎慧欣，民 85)研究報告中指出，依據教師所扮演的不同角色，融合教育的模式可分為以下五種：

- 一、資源教師模式(method and resource teacher model)：特殊教育教師主要工作是在特殊班或資源教室中提供服務，同時提供普通班教師有關障礙學生教學或輔導的諮詢服務。
- 二、協同教學模式(co-teaching model)：特殊教育教師與一位或多位普通教育教師組成教學小組，共同負起教室中所有學生的教育責任。
- 三、小組教學模式(team model)：特殊教育教師與普通教師一起進行教學。
- 四、協同教學諮詢模式(co-teaching consultant model)：特殊教育教師主要工作是在特殊班或資源教室中提供教育服務，但在一週中安排某些時段進入普通班級，進行協同教學。
- 五、平行教學模式(parallel- teaching model)：特殊教育教師進入普通教室，在教室的某一區對一組障礙學生進行教學。

融合教育模式，若是依照教室中所使用的教學策略加以區分，在美國 NCERI(1994)的研究報告中也列舉出六種模式(引自黎慧欣，民 85)：

- 一、多元教學(multi-instruction)：在相同課程內，進行不同類型的學習，如採用不同的教學方法、不同的學習活動、接受不同的學習成果、接受學生以不同的方式展現其學習成果、以及採用不同的評量過程等。

- 二、合作學習(cooperative learning)：異質性分組，強調小組合作。
- 三、活動本位的學習(activity-based learning)：強調自然情境中的學習機會和實際工作成果，不僅參與班級的活動，也鼓勵學生參加社區中的活動。
- 四、精熟學習和成果本位的教學(mastery learning and outcomes based education)：強調學生應學習的，並有足夠的機會讓學生精熟教學內容，注重再學習、再教學，並考慮學生的學習風格。
- 五、科技應用(technology)：採用電腦輔助教學以配合學生個別的學習速度，如閱讀機、盲用電腦打字機、刺激轉換機等科技產品的應用。
- 六、同儕輔導和個別教學等(peer support and tutoring programs)：運用同儕指導特殊學生學習困難之處，並給予心理支持。

吳淑美(民 93)將國內的融合班區分為下列三種模式：

- 一、社區式：普通班級中融入一至兩名特殊學生，降低普通生人數，教師以普通班編制為主，易忽略特殊生需求，課程與教師以普通班為主，師生比學前階段約 1：15，國小階段約 1：35。例如：大津融合中小學、鹿港苗圃學園。
- 二、合作式：普通班加特殊班，教師有普通及特殊兩種，各有其編制，課程與教學以普通班為主，但經過調整以符合特殊生的需求。例如：台北縣成州國小、台北縣國光國小附幼、高雄市左營國小附幼、苗栗縣啓文國光國小附幼、南投縣水里國小、新竹縣竹北國小。
- 三、特殊班轉型：師資及學生以特殊生為主，讓極少數的普通生進入特殊班，師生比約 1：5，課程與教師以特殊班為主，易忽略普通生的需求。例如：新竹市載熙國小、彰化啓智學校、伊甸基金會鳳山區早療中心、竹師實小融合班。

在實施融合教育的運作模式上，若以學生融合的方式和教師的編制來分，大致可分為以下四種(鈕文英、邱上真、任懷鳴，民 89)：

- 一、一般學生進入特殊班，由特殊教育專業訓練的教師和生活輔導員或助理教師負責教學，屬反向融合。
- 二、特殊學生融入普通班，由特殊教育專業訓練的教師和生活輔導員或助理教師負責教學。
- 三、特殊學生融入普通班，由普通教育教師和生活輔導員或助理教師負責教學，但有特殊教育專家提供的專業諮詢。

四、特殊學生融入普通班，有普通及特殊教育教師兩種編制。

綜合上面所述我們知道融合教育的實施，關係著普通教育與特殊教育兩個系統的準備、協調與溝通，雖然在大家的努力下，融合教育已逐較落實(劉博允，民 89)，然而由於國內外教育環境的不同，政府在實施融合教育時應當更加謹慎。因此，鈕文英(民 89)認為，以國內目前的資源與條件，不宜貿然實施完全融合，宜先從部分融合做起，融合對象先從輕度障礙學生，再擴展到中、重度及極重度障礙者。

肆、國內融合教育實施的法令依據

國內特殊教育藉由立法朝融合教育目標邁進，頒布的相關法令如下：

(一)特殊教育法(教育部，民 93)：第十四條為使就讀普通班之身心障礙學生得到適當之安置與輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法，其辦法由各級主管教育行政機關訂之。為使普通班老師得以兼顧身心障礙學生及其他學生之需要，身心障礙學生就讀之普通班應減少班級人數，其辦法由各級主管教育行政機關定之。第二十四條：就讀特殊教育(班)及一般學校普通班之身心障礙者，學校應依據其學習及生活需要，提供必要之教育輔助器材及相關支持服務，其實施辦法由各級主管教育行政機關定之。(二)特殊教育法施行細則(教育部，民 92)：第七條：學前教育階段身心障礙兒童，應以與普通兒童一起就學為原則。第十三條：輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員提供之諮詢服務。

教育部為使接受「融合教育」方式之學生，得到最大的照顧，為落實特殊教育法之融合教育理念，維護於普通班就讀之身心障礙學生受教權，教育部依據八十九年二月二十五日「特殊教育諮詢委員會議第八次委員會議」決議，建議各主管教育行政機關：「辦理高級中等以下學校普通班教師甄選時，優先錄用已修畢特殊教育三學分以上或已參加特殊教育知能研習五十四小時以上之一般合格教師」(八十九年四月十七日以台(八九)特教字第八九〇四三四七一號函)，又依據特殊教育法第十四條：「為使就讀普通班之身心障礙學生得到適當之安置與輔導，應訂定就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法；其辦法，由各級主管教育行政機關定之」，是以為落實特殊教育法融合教育之精神與特色，使就讀普通班之身心障礙

學生得到適當之安置與輔導，足見中央政府對於「融合教育」的重視與所採取的行動。

目前高雄市即依據特殊教育法之授權於「就讀普通班身心障礙學生之安置原則與輔導辦法」中規定，學校徵聘普通班教師應優先進用至少曾修畢特殊教育課程三學分或已參加特殊教育研習五十四小時以上者；任教有身心障礙學生就讀之普通班教師應優先任用下列合格教師：一、具特殊教育教師或輔導教師資格者；二、曾任教身心障礙學生特殊教育班者；三、熱心輔導且配合特殊教育工作意願高者。學校就身心障礙學生就讀之普通班應依教學及班級經營之需求，經學校特推會討論並檢具相關資料提報鑑輔會審議後，酌減一人至三人，但有特殊情形時，不在此限。而對於普通班教師輔導身心障礙學生績效優良者，學校應予敘獎或以其他適當方式表揚。由以上可知，高雄市政府對於「融合教育」的推展，已有具體行動。

伍、國內融合教育的實施現況

根據國內第二次全國特殊兒童普查結果發現，大多數身心障礙兒童受教育的主要場所是以一般學校普通班為主，約佔 84.44%，而接受特殊教育安置的特殊兒童僅佔 15.44%(教育部，民 82)，表面上看來似乎是融合的安置，然而實務操作層面仍存在著許多問題，例如特殊教育服務並未融入普通班，普通和特殊教育教師的合作關係尚未建立……等，這並不能算是真正的融合教育；因此，雖然國內已開始朝向「融合教育」發展，但是仍有許多相當迫切與重要的課題亟待改進。

由於身心障礙兒童絕大多數混合安置於普通班中，缺乏適當的輔導協助，顯示了兩種迫切的需求：1.擴增安置資源(特殊學校、特殊班、資源教室等)，使其接受特殊的特殊教育；2.如何改善普通教育的環境，讓身心障礙的學生獲得「融合」。後者一方面迎合「融合教育」思潮，一方面也因應現實的需要，在可預期的未來，政府恐無財力作迅速的資源擴充，且家長的選擇權也是不容忽視的因素(吳武典，民87)。

因此教育部制定若干行政措施加以因應：包括1.擬定「發展與改進特殊教育五年計畫」；2.研修特殊教育法及相關子法；3.成立「特殊教育學生

鑑定、安置、輔導工作推動小組」；4.推展身心障礙學生第十年技藝教育；5.舉辦身心障礙教育會議(民國84年5月30日至84年6月1日)並發表「中華民國身心障礙教育報告書」(教育部，民84)。在「中華民國身心障礙教育報告書」中，即明確地包含「零拒絕的教育理念」及「人性化的融合教育」二項理念。

國內特殊學生的教育安置方式，除了早期以隔離式特殊學校為主，隨後則有進入普通學校特殊班的安置型態，再擴展到部分時間制資源教室方案，或巡迴輔導方式。這些演變均顯示了國內的特殊學生安置已朝向最少限制環境的目標而努力(教育部，民84)。郭為藩(民84)指出，不論是傳統的人文主義學者或是現代的社會科學學者，對於人性尊嚴的維護、個體需求的滿足、人類潛能的開發、社會風氣的培養，均極為重視。因此，反判定、反分類、反隔離的觀念和作為，很快成為學界的共識。

吳武典(民83)曾就第二次全國特殊兒童普查的身心障礙兒童為對象，抽樣調查其導師及家長，發現無論教師或家長皆較傾向於在普通班就讀，輔以專業人員協助的統合安置。另外，黎慧欣(民85)以國民教育階段的普通教育老師、特殊教育老師、普通學生家長和特殊兒童家長為對象，調查其對融合教育的認知與態度的看法，結果顯示四種身分人士有九成以上認為輕度障礙學生適合安置於普通班。

郭秀鳳(民85)以臺北縣市幼稚園、托兒所及社會福利機構之幼兒家長、以及服務於這些單位的幼教工作者為研究對象，探討這些對象對實施融合式幼兒教育的意見，發現家長及幼教工作者皆同意讓特殊幼兒融合於普通班上課，對特殊幼兒及一般幼兒都有許多助益。

國內的特殊教育發展較晚，尤其融合教育的實施尚處於起步階段，整體而言以學前階段發展得較早。民國七十八年，新竹師範學院學前特殊教育班首先實施融合教育實驗，並於八十一年將學前融合教育班延伸至國小階段(吳淑美，民84，民85)；台灣師範大學特殊教育中心亦自民國八十四年起，於附設學前班實施障礙幼兒與普通幼兒融合教育計劃；民國八十七年「財團法人融合教育文教基金會」成立天津融合教育中小學實驗班，也著手進行融合教育的實驗(鈕文英、邱上真、任懷鳴，民89)。

由以上之分析，臺灣地區融合教育的實施，並在特殊教育改革、家長支持、教育學者及民間團體的推動下，逐步進行之中。

第四節 融合教育班教師應具特質與能力及所遭遇問題

本節旨在探討融合教育班教師的教師特質、融合教育班教師所應具備的能力及其所遭遇的問題與困難。

壹、融合教育班教師的教師特質

在融合教育中，除了特殊兒童本身、學校、專業團隊、家長外，融合教育班教師扮演的是極其重要的角色，更是專業團隊、學校和家庭間溝通聯繫的橋樑；融合教育班教師是融合教育主要的執行者，教師對於融合教育能否成功，具有關鍵性的影響力(Andrews 與 Clementson, 1997; Brownell 與 Pajares, 1996; Cochran, 1997; Cutbirth 與 Benge, 1997; Hasazi, Johnston, Kauffman, Gerber 與 Semmel, 1988; Liggett 與 Schattman, 1994; 引自蘇燕華, 民 92)。擔任融合班的教師，在同時對普通學生和身心障礙生進行教學時，勢必要有良好而有效的教學調整和策略，才能兼顧兩者的需求。因此教師對於特殊教育的理念、特殊兒童的特性、與教學的情境安排與教學策略等特質也構成整個融合教育班能否成功的關鍵。

McCormick (1997)指出在融合式教育的成功要件中，老師應具備的特質：

- 一、具備開放的態度：每個人都應該抱持著參與的心態以及彈性的想法，願意嘗試、改變以學習新的技巧並分工合作。
- 二、分享資源(時間)：願意配合校方所安排的會議，一起擬定計劃與解決問題方案。
- 三、準備具有評量技巧的師資：在各種評量程序上，能解釋並使用評量結果，能計劃改變課程、調整環境並能在自然的環境中，執行專業教學介入方案、合作學習策略，以增進特殊幼兒與同儕之間的互動。
- 四、協調合作：大家一起分擔工作責任、參與決策過程、研究教材及教學方法。

在班級經營的策略方面，吳淑美(民 87a)提出下列融合班教師應遵守的規則：

- 一、學生的管理應由班上教師共同負責，教師間的尺度應相同；

- 二、教師間互相合作，學生間也互相合作學習；
- 三、班級氣氛以合作替代競爭；
- 四、教學雖有分組，但兩組應互相協調，且應盡量在同一間教室；
- 五、每位教師應注意教學中普通及特殊學生間之互動，不可刻意忽略小組中特殊學生學習的機會；
- 六、教學應著重所有學生參與，而不是在課後給予學生作業單或是上課時給予特殊生玩具，就以爲達到多層次教學的目標；
- 七、教室管理應人性化，而不是動不動就告訴小朋友要扣點了；
- 八、不要濫用行爲改變技術，造成班級學生的恐慌；
- 九、作業應適量，重視學生之創意

貳、融合教育班教師應具備的能力

面對教室中教師專業角色的變化，普通教師要負起教育一般學生與特殊學生的角色，近年來多位學者開始探究教師應具有的融合教育專業知能。

Mann, Drummond 與 McClung(1980)以融合教育教師爲研究對象，提出教師在其工作範圍內應具備的能力包括教學能力、人際關係與專業成長的能力、專業的責任等三類型，其內涵爲：

- 一、教學能力：學科教材、教學計畫、教學計畫、教學評鑑的能力。
- 二、元人際關係與專業成長的能力：師生互動、諮商與提供建議、與其他人互動、專業提升的能力。
- 三、專業的責任：參與規劃方案的責任、社區的責任、教學專業的責任。

Cook , Tessier 與 Klein(1992)提出了特殊兒童進入融合的教育環境中，普通教師應具備以下的能力：一、設計與評鑑有效的介入方案。二、參與專業合作。三、瞭解兒童的學習歷程。四、運用一般教學策略(如：環境佈置、課室管理)。五、促進兒童各個領域的發展(如：溝通能力、認知能力、社會情緒能力、自助技巧動作能力、學業能力)。六、落實常態化的理念。七、促進教師自我專業的成長。

Ellis, Rountree 與 Larkin(1993)探討從幼稚園到國小階段實施融合教育措施下，普通教師應具備的重要能力項目如下：

- 一、教學內容與實務：規劃適合兒童發展的課程、運用各種課程模式與教學策略激發兒童最大的潛能、運用各種不同的教學材料、運用課程本位評量協助幼童擬定學習目標、運用多元評量的方式。
- 二、教學規劃與環境設計：提供不同的學習經驗、重視良好的師生互動環境、提供良好的語言互動環境、提供富有變化的學習活動、豐富兒童成功的經驗、促進兒童類化學習的機會。
- 三、教學評量與方案評鑑：具有現代化評量的觀念、瞭解評量的道德議題、瞭解特殊學生的學習特質、瞭解特殊兒童鑑定安置的過程、運用親師合作與專業合作替兒童進行學習需求的診斷。

鐘梅菁(民 89) 綜合國內外相關研究，將融合教育班教師所需專業能力歸納出六大類別：

- 一、教育基礎知識：熟悉教育基礎科目、一般與特殊兒童發展之知識、了解多元文化與障礙涵義、瞭解教育的專業性等。
- 二、融合教育：瞭解融合教育的涵義與影響、融合教育的哲學觀、融合的相關法令、融合的方案評鑑等，以及熟悉融合教室的準備。
- 三、課程與教學：瞭解學習者的特質、課程與教學的規劃與實施、教學評量等。
- 四、環境規劃與課室管理：以兒童為中心，因應課程的需要進行環境調整，提供最少限制的環境；以及輔導兒童的行為問題、熟悉教室管理技巧、實施行為改變技術、具有基本兒童保健知識等。
- 五、家庭合作：與家長維繫良好關係、瞭解個別化家庭服務方案、瞭解家長參與合作的優點與方法、轉介家長相關資源服務等。
- 六、行政方面：人際溝通互動、專業團隊分工與合作、資源的運用等。

蔡昆瀛(民 89)亦強調普通班融合教師除應具備融合教育的信念外，尚應具備相關知能包括：擬定個別化教育方案、規劃教學環境、運用協同教學、調整課程與教學、實施評量並解釋結果、應用教育教學策略、輔具使用、資源運用、與家長和其它專業人員合作等。

綜合上述學者專家的研究結果，發現融合教育班教師在其工作領域中，所須具備的專業能力包羅萬象，從課程的規劃、教學的實施、融合教育的瞭解、IEP 的設計與施行、教學策略的使用、評量方式的篩選、特教

法規的認識、最少限制環境的提供、師生的互動、親師溝通、專業團隊的分工與合作、資源的運用、轉介機構的熟悉……等，對於負擔已頗為沉重的教師而言，如此繁雜的任務更是一項艱鉅的挑戰。

參、融合教育班教師的遭遇問題

融合教育施行至今，儘管有許多學者專家發表其對融合教育的正面看法，但不可否認的，就目前來說融合教育在實際教學上仍有一定的問題與困難，茲列舉相關研究結果如表 2-13。

表 2-13 國內外實施融合教育之問題與困難一覽表

年代	研究者	問題與困難項目	特教專業知能	兼顧所有學生	教師態度	家長態度	一般學生態度	IEP 的落實	教師工作負擔	與特殊教師合作	無障礙設施	學校氣氛	支援體系	特殊生安置	參考的實施模式	班級人數多	評量方式
民 85	郭秀鳳	◎															
民 85	黎慧欣	◎					◎		◎				◎				
民 87	曲俊芳	◎	◎										◎			◎	
民 89	鐘梅菁				◎	◎			◎				◎				
民 89	蘇燕華													◎			
民 90	胡永崇	◎				◎	◎	◎			◎		◎				
民 90	邱明芳												◎				
民 90	邱上真	◎							◎								
民 90	秦麗花	◎		◎				◎					◎		◎		
民 90	盧安琪	◎				◎			◎				◎				
民 91	黃瑛綺	◎	◎				◎	◎					◎			◎	◎
民 91	蔡文龍	◎											◎				
民 94	李慶輝	◎			◎											◎	
1993	Ross 與 Wax	◎							◎	◎			◎				
1994	Fulk 與 Hirth			◎									◎				
1994	Vaughn		◎	◎					◎								
1995	York 與 Tundidor		◎				◎				◎		◎				
1996	Scruggs 與 Mastropieri	◎	◎						◎				◎				
2002	Ghesquiere			◎				◎					◎		◎		

資料來源：研究者彙整

就上表發現，不論國內外的研究，多數認為融合教育在特教專業知能及支援體系上面臨困難。綜合歸納國內外相關研究，李榮珠將融合教育班教師遭遇問題分為七大類別：一、工作負荷；二、時間運用；三、教學困擾；四、學生問題；五、角色壓力；六、社會支持；七、專業知能，整理如表 2-14：

表 2-14 融合教育班教師遭遇問題一覽表

類別	內 涵	研究者/年代
工作負荷	個別化教育計畫(IEP)的撰寫與實施、教室常規的維持、提供特殊學生家長專業諮詢與行為管教策略、與特殊教師的互動與溝通、編選適合特殊學生的教材教法、參加各項相關的會議(如：個案研討會、IEP 討論會)、實施融合教育後會增加教學責任與工作負擔	黎慧欣(民 85) 蘇燕華(民 89) 秦麗花(民 90) 盧安琪(民 90) Ross 與 Wax(1993) Vaughn et al., (1994) Ghesquiere(2002)
時間運用	缺乏充裕時間蒐集特殊學生的各項資料、缺乏足夠的時間休息及準備教學、與特殊教育相關的額外工作(例如：開會...)妨礙教學、充實個人特殊教育專業知識的時間不足、需要趕進度、教學時間不夠、必須花很多時間在班級經營、缺乏個別指導特殊學生的時間	蔡明富(民 87) 鐘梅菁(民 89) 邱上真(民 90) York 與 Thundior(1995)
教學困擾	必須與特殊教師進行協同教學、不熟悉適合個別學生能力與需要的教學策略、特殊學生的作業及評量方式、教材與教學輔具、不易取得適合特殊學生的課程、統一規定的課程進度及教學目標不易變動、教材太多、特殊學生對教學沒有預期的反應、無法顧及特殊學生的需求	郭秀鳳(民 85)、鐘梅菁(民 89) 蘇燕華(民 89)、邱上真(民 90) 盧安琪(民 90)、黃瑛綺(民 91) 蔡文龍(民 91)、彭慧玲(民 92) York 與 Thundior(1995) Scruggs 與 Mastropieri(1996)
學生問題	特殊學生在班上的人際問題、特殊學生的能力、與特殊學生的溝通、必須協助特殊學生生活自理的能力、無法預測特殊學生的情形、特殊學生缺乏學習動機、融合班級學生人數太多、特殊學生的偏差行為、班上特殊學生個別差異太大、普通學生對特殊學生的負面態度、融合教育對其他普通班學生具有負面的影響、普通學生受到忽視	黎慧欣(民 85) 曲俊芳(民 87) 蘇燕華(民 89) 鐘梅菁(民 89) 邱上真(民 90) 盧安琪(民 90) Vaughn(1994) York 與 Thundior(1995) Scruggs 與 Mastropieri(1996)

(續下頁)

表 2-14 融合教育班教師遭遇問題一覽表(續)

類別	內 涵	研究者/年代
角色壓力	教師對工作求好心切，無形中造成自我要求的內在壓力、在特殊學生家長面前專業角色不受肯定、無法展現教師的專業權威和形象、無法發揮所學來施展抱負、任教融合班非自己專長，無法勝任教學工作	蘇燕華(民 89)、盧安琪(民 90) 蔡文龍(民 91) Sailor(1991) Fulk 與 Hirth(1994) Scruggs 與 Mastropieri(1996) Trump 與 Hange(1996) Bunch et al., (1997)
社會支持	特殊學生家長的過度依賴與要求、社會一般人对特殊學生的消極態度、學校行政措施不能配合融合班級需求、特殊學生家長不配合或不在乎、必須處理與特殊學生家長之間的歧見與衝突、專業團隊的協助不足、服務學校的無障礙環境設施的設置不足、普通學生家長擔心子女原有的受教品質產生變化	黎慧欣(民 85)、曲俊芳(民 87) 蔡明富(民 87)、鐘梅菁(民 89) 蘇燕華(民 89)、秦麗花(民 90) 盧安琪(民 90)、蔡文龍(民 91) 邱明芳(民 91)、黃瑛綺(民 91) 彭慧玲(民 92) Ross 與 Wax(1993) York 與 Thundior(1995) Ghesquiere(2002)
專業知能	缺乏促進特殊學生與一般學生互動的策略、缺乏提供專業協助與諮詢的能力、不熟悉目前擔任的工作所涉及的专业法規和知識、缺乏可供參考的成功融合班實施模式、對融合教育的實施方式瞭解不足、對有關特殊教育教材教法的基本原理認識不足、缺乏特教實務性教學技巧的訓練機會、不瞭解特殊學生的特質、個人的特教專業能力不足，經常遇到疑難無法解決、編寫與運用適合特殊學生使用的特殊教材和教具的能力不足	郭秀鳳(民 85) 黎慧欣(民 85) 曲俊芳(民 87) 蔡明富(民 87) 鐘梅菁(民 89) 秦麗花(民 90) 盧安琪(民 90) 黃瑛綺(民 91) 李慶輝(民 94) Ross 與 Wax(1993) Scruggs 與 Mastropieri(1996)

資料來源：引自李榮珠，民 93，頁 72 至 73

小結

實施融合教育是世界的潮流，其勢不可擋，從上述文獻探討發現—主管教育單位在資源上的支援是否已經做好完善規劃？相關配套措施是否已經齊全？國內普通教師在實施融合教育的措施下是否已經做好準備？在態度認知上的看法是否做好調整？教師特教專業知能是否足以應付教學？將是我們實施融合教育成功與否的重要關鍵。從民國八十六年特殊教育法頒布以來，國內融合教育的實施將近十年，胡永崇、蔡進昌、陳正專(民90)

將這些年來國內對於普通班教師與融合教育的相關研究歸納出以下主要發現：一、輕度障礙及不致造成認知學習困難者是多數教師認為適合安置在普通班的身心障礙學生。學生的障礙程度是實施融合教育適合與否的主要考量；二、多數教師的主要困擾在於身心障礙學生的情緒行為與學習表現；三、不同特教專業背景的教師對於實施融合教育的態度無明顯差異；四、實施融合教育的困難包括教師負擔加重、學生問題、行政及專業人員支持的問題等；五、資源教師模式為普通班教師認為較適合的融合教育模式；六、普通班教師對於融合教育的整體同意度不高；七、多數教師對目前融合教育的實施持保留或負向看法，認為融合教育會產生教學困擾；八、融合教育的成敗關鍵在於特殊學生的需求能否在普通班級中被顧及或是受到影響；九、多數教師有獲知特殊學生教材教法的知能需求；十、教師願意主動調整課程以符合班上所有學生(一般學生與特殊學生)之需求，是融合教育成功的重要相關因素；十一、情緒障礙、重度障礙、注意力缺陷過動等兒童在融合教育中獲益較小；十二、國內目前的資源與條件，宜由部分時間融合或選擇性對象融合開始，不適合貿然實施完全融合。

從許多文獻中可以得知，國內研究中發現大部分的普通班級教師對融合教育的理念均持肯定的態度，但是因為課程進度、團體教學、專業知能、班級人數以及教材教具、特殊學生能力限制等因素，使得大多數的教師對於融合教育的實施方式與實施成效改為保留、懷疑的看法，另外，工作負荷量加重、缺少鼓勵，也是讓教師們擔心抗拒的原因之一，國外的研究也顯示出相同的情形(Fulk 與Hirth，1994；Kis-Glavas et al., 1996；Scruggs 與Mastropieri，1996；引自蘇燕華，民89)，如何有效吸收更優秀的教師投入這項工作是目前極需的課程，要讓融合教育成功的實施除了從制度面上著手設計，也要讓教師有正確的知識與接納的態度，如何增進激勵教師參與的意願、減輕教師工作壓力，是融合教育推動者不可輕忽的一大課題。因此研究者將以本章的文獻探討為基礎，進一步了解普通班級教師在實施融合教育時所面臨的問題與困境，探討融合教育班教師所承受的壓力現況，以供主管教育行政機關與學校教育人員執行政策之參考。

第三章 研究設計

本研就旨在探討高雄市國小融合教育班教師工作壓力之現況，並比較個人背景變項與工作背景變項在工作壓力上的差異情形。為達成研究目的及有關文獻探討的結果，本研究以「國小融合教育班教師工作壓力調查問卷」進行量化資料的蒐集來進行實徵性研究。

本章共分成五節，第一節為本研究之研究架構，第二節說明本研究之研究對象，第三節為本研究使用之研究工具，第四節說明本研究之研究程序，第五節說明本研究之資料處理。以上述五節分別敘述於下：

第一節 研究架構

研究者根據前述研究動機、研究目的、研究問題與假設、文獻探討的結果，將研究架構分個人背景變項、工作背景變項、教師工作壓力三個變項加以探討。藉由受試者填答問卷所得之結果以探討整個背景(個人、工作)因素與教師工作壓力間何種變項較具有預測效力，並分析變項間是否有差異及其差異情形，以作為相關單位之參考。

本研究採量化資料蒐集，研究架構如圖 3-1 所示。

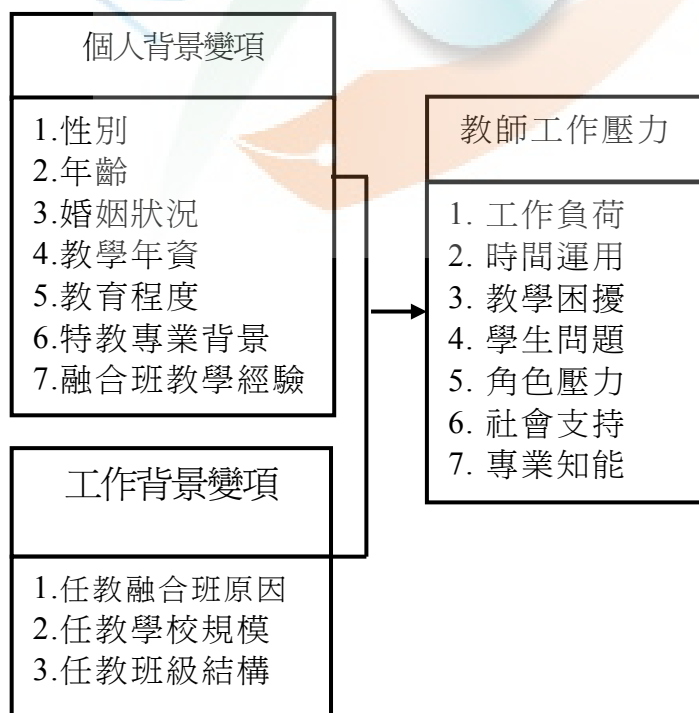


圖 3-1 高雄市國小融合教育班教師工作壓力之研究架構圖

架構中重要變項內涵如下：

壹、個人背景變項：

- 一、性別：(一) 男性 (二) 女性
- 二、年齡：(一) 30 歲以下 (二) 31-40 歲 (三) 41-50 歲 (四) 51 歲以上
- 三、婚姻狀況：(一) 未婚 (二) 已婚無子女 (三) 已婚有子女 (四) 其他
- 四、教學年資：(一) 5 年以下 (二) 6-15 年 (三) 16-25 年 (四) 26 年以上
- 五、教育程度：(一) 研究所(含四十學分班) (二) 師大、師院
(三) 師專、師範 (四) 學士後師資班
- 六、專業背景：(一) 特殊教育系(所)畢業
(二) 修習特教 3 學分或特教知能研習 54 小時以上者
(三) 從未修習特教學分
(四) 特教(20 或 30 學分)專班
(五) 其他
- 七、融合班教學經驗：(一) 首次擔任融合班教師 (二) 曾擔任融合班教師

貳、工作背景變項：

- 一、任教融合班原因：(一) 自願 (二) 抽籤 (三) 學校編排
- 二、任教學校規模：(一) 24(含)班以下 (二) 25-48 班 (三) 49(含)班以上
- 三、任教班級結構(特殊學生：一般生)：
(一) 1：15 以下 (二) 1：16-1：20 (三) 1：21-1：30 (四) 1：31 以上

參、教師工作壓力：

分為以下七個層面：一、工作負荷；二、時間運用；三、教學困擾；
四、學生問題；五、角色壓力；六、社會支持；七、專業知能。

第二節 研究對象

壹、母群體

本研究為能普遍了解高雄市國民小學教育階段之融合教育班教師工作壓力情形，故以九十五學年度任教於高雄市國民小學之融合教育班級任教師為研究母群體。為顧及學校規模大小，採取比例分層抽樣方式抽取學校，分層的標準以學校班級數(含融合教育班)為依據，被抽取該校之融合教育班教師皆為研究樣本，進行問卷調查。

貳、研究樣本

研究取樣的方法，是以九十五學年度任職於高雄市公立國小融合教育班教師為主要的研究對象，為考量研究目的的達成及樣本的代表性與抽樣的均衡性，並顧及學校規模大小與回收率，因此在研究取樣上採用分層抽樣的方式，以「學校規模」的大小為分層標準，分別為 24(含)班以下、25 至 48 班、49(含)班以上等三種層級，待統計出各分層受試樣本的學校數後，每一分層各抽取三分之一(以無條件進入法取整數)為預定學校樣本數，高雄市内含有融合班之國小共有 87 所，關於研究樣本的分配情形，如表 3-1 所示。

本研究共發出問卷 471 份，催收後共計回收 432 份，可用份數 415 份，回收率 91.72%，可用率 88.11%，有效樣本之基本資料見表 3-2。

表 3-1 抽取學校與抽樣人數分配表

學校規模	學校數	所佔比例	抽取比例	抽取學校數	抽取人數
24(含)班以下	28	.32	1/3	10	94
25 至 48 班	28	.32	1/3	10	128
49(含)班以上	31	.36	1/3	11	249
小 計	87	1.00		31	471

表 3-2 研究樣本之基本資料分析表

變 項	組 別	人 數	百分比(%)
性別	男	95	22.9
	女	320	77.1
年 齡	30 歲以下	100	24.1
	31-40 歲	181	43.6
	41-50 歲	118	28.4
	51 歲以上	16	3.9
婚姻狀況	未婚	134	32.3
	已婚無子女	38	9.2
	已婚有子女	241	58.1
	其他	2	0.4
教學年資	5 年以下	100	24.1
	6-15 年	165	39.8
	16-25 年	108	26.0
	26 年以上	42	10.1
教育程度	研究所(含四十學分班)	105	25.3
	師大或師院	234	56.4
	師專或師範	31	7.5
	學士後師資班	45	10.8
特教專業背景	特殊教育系(所)組畢業	51	12.3
	特教 3 學分或特教知能研習 54 小時以上	307	74.0
	從未修習特教學分者	27	6.5
	特教 20 或 30 學分班	22	5.3
	其他	8	1.9
融合班教學經驗	首次擔任融合班教師	104	25.1
	曾擔任融合班教師	311	74.9
任教融合班原因	自願	74	17.8
	抽籤	46	11.1
	學校編排	295	71.1
學校規模	24 班(含)以下	88	21.2
	25-48 班	111	26.7
	49 班(含)以上	216	52.1
任教班級結構	1:15 以下	74	17.8
	1:16-1:20	80	19.3
	1:21-1:30	108	26.0
	1:31 以上	153	36.9
合計		415	100

第三節 研究工具

爲了瞭解高雄市國民小學融合班教師在教學上所遭遇之工作壓力情形，在徵求編製者同意引用後，本研究採李榮珠(民 93)所編製之『國小融合教育班教師工作壓力問卷』進行施測，作爲蒐集資料的研究工具。李榮珠(民 93)以彰化縣公立國小融合教育班教師爲研究對象，本研究則以高雄市公立國民小學融合班教師爲研究對象。本研究問卷將國小融合教育班教師工作壓力分爲七個層面，分別爲一、工作負荷；二、時間運用；三、教學困擾；四、學生問題；五、角色壓力；六、社會支持；七、專業知能。採李特克式五點量表填答。

該問卷於預試及選題階段時，曾求取 Cronbach α 係數以進行試題分析，問卷內七個工作壓力因素所得 α 係數介於.8135~.9323 之間，就問卷整體層面而言， α 值爲.9538，足見本問卷的信度良好。

效度考驗部分，本問卷除採六位專家評鑑建構問卷的內容效度外，並輔以直交轉軸法之「最大變異法」求取各量表因素，來建立本問卷之效度，經統計結果顯示，因素一「工作負荷」之解釋變異量爲 52.715%；因素二「時間運用」之解釋變異量爲 52.009%；因素三「教學困擾」之解釋變異量爲 50.243%；因素四「學生問題」之解釋變異量爲 57.700%；因素五「角色壓力」之解釋變異量爲 62.898%；因素六「社會支持」之解釋變異量爲 57.879%；因素七「專業知能」之解釋變異量爲 62.250%；顯示本問卷效度頗佳。

本研究問卷內容之量化資料主要分爲兩大部分：

壹、基本資料部分

基本資料部分包含受試樣本之背景變項，包括個人背景變項(教師性別、年齡、婚姻狀況、教學年資、教育程度、專業背景、融合班教學經驗)、工作背景變項(任教融合班原因、任教學校規模、任教班級結構)。共計十個分項，用以瞭解填答者的屬性資料，以提供研究者分析融合教育班教師工作壓力相關因素及可能預測變項之依據，茲將各重要變項內涵與探討方式說明如下：

一、個人背景變項

(一)性別：分爲 1.男性 2.女性。

(二)年齡：分爲 1. 30 歲以下 2. 31-40 歲 3. 41-50 歲 4. 51 歲以上等四種年齡層。

(三)婚姻狀況：包含 1.未婚 2.已婚無子女 3.已婚有子女 4.其他

(四)教學年資：包含 1. 5 年以下 2. 6-15 年 3. 16-25 年 4. 26 年以上四類不同的教學年資。

(五)教育程度：包括 1.研究所(含四十學分班) 2.師大、師院 3.師專、師範 4.學士後師資班

(六)專業背景：爲了瞭解教師有無修習過特殊教育學分，或具備其他特殊專業背景，因此將此變項設計包含 1.特殊教育系(所)畢業 2.修習特教 3 學分或特教知能研習 54 小時以上 3.從未修習特教學分 4.特教 20 或 30 學分班 5.其他等五種不同的專業背景經歷。

(七)融合班教學經驗：指教師任教融合班之實際經歷，包含 1.首次擔任融合班教師 2.曾經擔任融合班教師二種經驗。

二、工作背景變項

(一)任教融合班原因：指教師擔任融合班級導師之原因，包括 1.自願 2.抽籤 3.學校編排三類因素。

(二)任教學校規模：依據學校班級數分爲 1. 24(含)班以下 2. 25-48 班 3. 49(含)班以上三種規模。

(三)任教班級結構：指教師任教班級之特殊學生與一般學生人數比，大致分爲 1. 1：15 以下 2. 1：16-1：20 3. 1：21-1：30 4. 1：31 以上四種結構。

貳、教師工作壓力量表部分

第二部分爲『國小融合教育班教師工作壓力問卷』，問卷內容共計 53 題，分爲以下七個類別：

- 一、工作負荷。
- 二、時間運用。
- 三、教學困擾。
- 四、學生問題。
- 五、角色壓力。
- 六、社會支持。
- 七、專業知能。

第四節 研究程序

本研究採取分層抽樣，選取樣本為九十五學年度任教於高雄市公立國小融合教育班導師。研究方法採問卷調查方式進行，實地蒐集資料，進行統計分析，在調查實施步驟上大略可分為以下五個研究程序：

壹、決定研究方向：

蒐集並閱讀相關文獻，擬定論文研究主題。

貳、選定調查工具

依據研究目的與文獻探討結果，經與指導教授討論決定採用李榮珠(民93)所編製之『國小融合教育班教師工作壓力問卷』進行施測。

參、正式聯絡、施測

以電話聯絡及請託方式函請教師協助施測並回收問卷。

肆、資料統計分析

問卷回收後依研究假設分項作平均數、標準差、t 考驗、單因子變異數分析、逐步多元迴歸，以瞭解受試者之反應情形。

伍、撰寫論文

根據問卷調查所得統計資料，做研究結果及討論並提出結論及建議。

第五節 資料處理與分析

回收之有效問卷登錄編碼後，針對本研究之待答問題，運用SPSS 12.0套裝軟體進行資料處理：

壹、平均數與標準差

瞭解受試者的分佈情況，並分析受試者對各層面感受之歸類，計算各層面得分之平均數、個人壓力加總平均數、標準差，以評估工作壓力在整體壓力及工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、角色壓力、社會支持、專業知能等七個層面現況。

貳、t考驗

以t考驗來分析「性別」、「融合班教學經驗」等不同背景變項之國小融合教育班教師在工作壓力上的差異情形。

參、單因子變異數分析(one way ANOVA)

主要分析教師的個人背景變項「年齡」、「婚姻狀況」、「教學年資」、「教育程度」、「專業背景」、「融合班教學經驗」等個人因素與工作背景變項「任教學校規模」、「任教班級結構」、「任教融合班原因」，在工作壓力各層面程度上是否有顯著差異。若達顯著水準，再以薛費法(Scheffé)事後比較檢定，以進一步瞭解差異來自哪些變項之間。

肆、逐步多元迴歸分析(Multiple Stepwise Regression)

以逐步多元迴歸分析法探討教師不同背景變項對於整體工作壓力及各層面壓力之預測能力，以了解各背景變項所能解釋及預測工作壓力程度之總變異量的多寡。

第四章 研究結果與討論

本章意在分析國小融合教育班教師的工作壓力現況，依據問卷調查所蒐集到的資料，進行統計分析與結果之綜合討論，以驗證各項假設。本章共分為三節，第一節為國小融合教育班教師工作壓力現況分析，第二節為國小融合教育班教師背景變項與工作壓力各層面之關係，第三節為國小融合教育班教師之背景變項對工作壓力的預測力分析。茲將研究結果分析於後。

第一節 國小融合教育班教師工作壓力現況分析

本節主要根據問卷調查所得資料，探討國小融合教育班教師所知覺到的工作壓力現況，並據以回答待答問題一。

壹、整體與各層面工作壓力之分析

本節以問卷調查量表中的得分數為依據，分析國小融合班級教師工作壓力情形，得分愈高表示所承受的壓力愈高，反之，則壓力感受較低。關於國小融合班級教師所知覺到的工作壓力現況，綜合整理如表4-1，顯示了全體受試者在各層面的平均數、標準差、單題平均數：

表4-1 國小融合教育班教師工作壓力現況分析

	題數	單題平均數	標準差	量表中間數	等級
工作負荷	8	2.36	0.73	3	5
時間運用	6	2.63	0.83	3	3
教學困擾	8	2.65	0.75	3	2
學生問題	10	2.68	0.84	3	1
角色壓力	5	2.20	0.80	3	7
社會支持	6	2.32	0.83	3	6
專業知能	10	2.52	0.80	3	4
整體壓力	53	2.50	0.66	3	

由表4-1 可知全體受試者在整體及各層面的壓力反應情形，分析如下：

- 一、本研究的整體工作壓力的平均得分為2.50分，此一數值按記分標準介於「普通困擾」與「有些困擾」之間，屬於中等略低程度的壓力感受。
- 二、就國小融合教育班教師工作壓力的七個層面而言，各層面的壓力得分介於2.20至2.68之間，各層面分數大小依序排列為：
學生問題(M=2.68、SD=0.84)、教學困擾(M=2.65、SD=0.75)、
時間運用(M=2.63、SD=0.83)、專業知能(M=2.52、SD=0.80)、
工作負荷(M=2.36、SD=0.73)、社會支持(M=2.32、SD=0.83)、
角色壓力(M=2.20、SD=0.80)。
- 三、高於整體量表平均數(M=2.50)的壓力層面依平均數高低分別為「學生問題」、「教學困擾」、「時間運用」、「專業知能」，由此可知，國小融合教育班級教師在面對工作情境時，特殊學生的行為與態度問題，是教師最感壓力的來源所在，此結論與邱上真(民90)、李榮珠(民93)的研究結果相符。其次，「教學困擾」成了教師必須面對的第二大壓力源，此結論與李榮珠(民93)的研究結果相符。在「時間運用」方面，融合教育班教師除了要處理一般的級務外，必須花更多時間在班級經營上，而如何使特殊學生在融合教育環境中獲得有效的學習與需多花時間處理特殊學生相關事宜也是教師壓力的主要來源，因此該層面也成了教師需面對的第三大壓力源，此部分與吳俊容(民91)、李榮珠(民93)的研究結果相似。

貳、工作壓力各項目內容之分析

茲將工作壓力各項目內容之分析表列如表 4-2。

表 4-2 國小融合教育班教師之各項工作壓力分析一覽表

層面	題號	題目內容	平均數	標準差	等級排序
工作負荷	01	適時通知特殊學生家長孩子的學習進展，及可能相互支援配合的事宜。	2.20	0.95	45
	02	必須提供特殊學生家長在家中指導孩子課業的方法或行為管教的策略。	2.20	0.91	44
	03	必須照顧到班級中每一個學生的需要。	2.20	1.02	43
	04	擔任融合教育班教師增加工作負荷量且缺少鼓勵。	2.50	1.04	28
	05	與特殊教師的互動與溝通。	1.63	0.90	53
	06	編選適合特殊學生的教材教法不易。	2.78	1.10	10
	07	上課時數太多。	2.56	1.14	25
	08	教室常規難以維持。	2.37	1.16	36
時間運用	09	在學校中沒有足夠的時間休息及準備教學。	2.71	1.08	14
	10	許多與特殊教育相關的額外工作（例如：開	2.25	1.07	41
	11	缺乏充裕時間蒐集特殊學生的各項資料。	2.65	0.99	18
	12	需要趕進度、教學時間不夠。	2.80	1.14	9
	13	必須花很多時間在班級經營。	2.68	1.08	16
	14	缺乏足夠時間來充實個人的特殊教育專業知	2.67	0.95	17
	15	教學時無法顧及特殊學生的需求。	3.09	1.08	1
	16	特殊學生對我的教學沒有預期的反應。	2.87	1.02	5
教學困擾	17	不熟悉適合個別學生能力與需要的教學策略。	2.57	0.92	21
	18	必須與特殊教師進行協同教學。	2.00	0.90	52
	19	不易取得適合特殊學生的課程、教材與教學輔	2.73	1.04	12
	20	特殊學生的作業與評量方式。	2.83	1.89	8
	21	教材太多。	2.51	0.96	26
	22	統一規定的課程進度及教學目標不易變動。	2.68	1.01	15
	23	處理特殊學生在融合班上的人際問題。	2.85	1.14	6
	24	特殊學生的能力太差。	2.76	1.08	11
學生問題	25	與特殊學生之間的溝通不良。	2.33	1.02	39
	26	必須協助特殊學生生活自理的能力。	2.25	1.08	42
	27	無法預測特殊學生的情形。	2.50	1.01	27
	28	特殊學生缺乏學習動機。	3.04	1.46	2
	29	特殊學生的偏差行為。	2.73	1.15	13
	30	必須對特殊學生再三叮嚀相同的事。	2.95	1.15	3
	31	班上特殊學生個別差異太大。	2.88	1.09	4
	32	融合班級內普通學生對特殊學生的負面態度。	2.48	1.11	30

(續下頁)

表 4-2 國小融合教育班教師之各項工作壓力分析一覽表(續)

層面	題號	題目內容	平均數	標準差	等級排序
角色壓力	33	對工作求好心切，無形中造成自我要求的內在壓力。	2.58	1.05	20
	34	在特殊學生家長面前專業角色不被肯定。	2.02	1.08	51
	35	無法展現教師的專業權威和形象。	2.03	0.91	50
	36	無法發揮所學來施展抱負。	2.18	0.90	47
	37	任教融合班非自己專長，無法勝任教學工作。	2.19	0.97	46
社會支持	38	特殊學生家長的過度依賴與要求。	2.38	1.09	35
	39	社會一般人對特殊學生的消極態度。	2.48	0.95	31
	40	學校行政措施不能配合融合班級需求。	2.36	1.04	38
	41	特殊學生家長不配合或不在乎。	2.46	1.21	32
	42	必須處理特殊學生家長與我之間的歧見與衝突。	2.15	1.04	48
專業知能	43	普通學生家長擔心子女原有的受教品質產生變化。	2.09	1.07	49
	44	缺乏促進特殊學生與一般學生互動的策略。	2.36	0.90	37
	45	缺乏提供專業協助與諮詢的能力。	2.49	0.97	29
	46	不熟悉目前擔任的工作所涉及的专业法規和知識。	2.56	1.01	24
	47	缺乏可供參考的成功融合班實施模式。	2.61	0.97	19
	48	對融合教育的實施方式瞭解不足。	2.57	1.37	22
	49	對有關特殊教育教材教法的基本原理認識不足。	2.46	0.93	33
	50	缺乏特教實務性教學技巧的訓練機會。	2.56	0.94	23
	51	不瞭解特殊學生的特質。	2.27	0.92	40
	52	個人的特教專業能力不足，經常遇到疑難無法解決。	2.43	0.96	34
	53	編寫與運用適合特殊學生使用的特殊教材和教具的能力不足。	2.83	1.09	7

根據表4-2統計分析結果，得知國小融合班教師在工作上所感到最有壓力的十項情境，分別如下：

1. 第 15 題 教學時無法顧及特殊學生的需求。（ $M=3.09$ 、 $SD=1.08$ ）
2. 第 28 題 特殊學生缺乏學習動機。（ $M=3.04$ 、 $SD=1.46$ ）
3. 第 30 題 必須對特殊學生再三叮嚀相同的事。（ $M=2.95$ 、 $SD=1.15$ ）

4. 第 31 題 班上特殊學生個別差異太大。(M=2.88、SD=1.09)
5. 第 16 題 特殊學生對我的教學沒有預期的反應。(M=2.87、SD=1.02)
6. 第 23 題 處理特殊學生在融合班上的人際問題。(M=2.85、SD=1.14)
7. 第 53 題 編寫與運用適合特殊學生使用的特殊教材和教具的能力不足。
(M=2.83、SD=1.09)
8. 第 20 題 特殊學生的作業與評量方式。(M=2.83、SD=1.89)
9. 第 12 題 需要趕進度、教學時間不夠。(M=2.8、SD=1.14)
10. 第 6 題 編選適合特殊學生的教材教法不易。(M=2.78、SD=1.1)

上述十個工作壓力只有第15、28題的平均數超過量表中間分數3，表示是經常讓融合班教師感到工作壓力較大的項目；而上述十個工作壓力的標準差都大於1，顯示出在不同教師在這幾個項目裡的反應不一，有些融合教育班教師將之視為較大的工作壓力來源，有些則未持相同看法。因此，研究者嘗試進一步探索哪些背景變項的教師，容易因這些項目而帶來壓力。本研究以性別、年齡、婚姻狀況、教學年資、教育程度、特教專業背景、融合班教學經驗、任教融合班原因、任教學校規模、任教班級結構等變項來分析，整理結果如表4-3。

表4-3前十大壓力項目平均數差異顯著性考驗一覽表

題 號	性別	年 齡	婚 姻 狀 況	教學 年資	教 育 程 度	特教專 業背景	融 合 班 教 學 經 驗	任 教 融 合 班 原 因	任教學 校規模	任教班 級結構
	t 值	F 值	F 值	F 值	F 值	F 值	t 值	F 值	F 值	F 值
6	1.28	0.83	2.12	1.27	1.56	3.40**	-0.38	1.55	0.50	1.12
12	-1.15	1.20	0.79	0.59	0.38	2.16	-1.06	0.08	1.03	0.59
15	-1.13	0.12	1.72	1.08	2.31	4.02**	-0.18	3.14*	1.66	2.85*
16	0.07	1.13	2.25	0.89	1.53	4.20**	-0.06	3.48*	0.54	2.82*
20	-0.33	1.28	1.05	1.34	0.08	0.94	-2.41	2.22	0.58	1.47
23	-0.51	1.82	1.73	2.08	1.22	1.62	-0.91	2.49	0.46	1.05
28	-0.18	3.87**	0.92	1.59	1.90	2.03	0.91	0.54	0.54	2.07
30	-0.40	0.48	1.77	0.83	1.82	2.69*		2.53		1.01
31	0.02	0.89	0.70	0.64	3.87**	2.85*		4.16*		0.90
53	-0.32	1.26	4.46**	2.41	0.19	6.05***		5.06**		3.13*

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

根據上表統計結果顯示，融合教育班教師在這十項較大工作壓力項目中，性別、教學年資、任教學校規模、融合班教學經驗等四個背景變項均無顯著差異，表示融合教育班教師不因性別、教學年資、任教學校規模、融合班教學經驗等背景因素，而有不同的壓力反應。

在年齡變項，資料顯示融合教育班教師在第28題達統計檢定的顯著性差異；在婚姻狀況變項，資料顯示融合教育班教師在第53題達統計檢定的顯著性差異；在教育程度變項，融合教育班教師在第31題達到統計檢定的顯著性差異；在特教專業背景變項，融合教育班教師在第6、15、16、30、31、53題皆達統計檢定的顯著性差異；在任教融合班原因變項，第15、16、31、53題，達統計檢定的顯著性差異；在任教班級結構變項，融合教育班教師在第15、16、53題皆達統計檢定的顯著性差異。

統計檢定達顯著性差異，表示融合教育班教師在這些標準差大於1的較大工作壓力項目中，會因部分背景變項的差別，而產生壓力程度不穩定的情形。

第二節 國小融合教育班教師背景變項與工作壓力各層面之關係

本節主要探討不同性別、年齡、教學年資、教育程度、特教專業背景、融合班教學經驗、任教融合班原因、任教學校規模、任教班級結構、婚姻狀況等十個背景變項之國小融合班級教師，在工作壓力全量表及各向度之差異情形，分別以上述之背景變項為自變項，以國小融合教育班教師之整體工作壓力及其壓力之七個層面(工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、角色壓力、社會支持、專業知能)為依變項，進行 t 考驗或單因子變異數分析，變異數分析 F 值若達顯著水準，再進行 Scheffé 法事後比較，以瞭解各組間的差異情形，並依所得結果進行討論，據以回答待答問題二。

壹、不同性別的國小融合教育班教師工作壓力之比較

本研究以獨立樣本 t 考驗來瞭解不同性別的國小教師在工作壓力上的差異，統計結果如表4-4所示。

根據表4-4的資料顯示，在「時間運用」、「教學困擾」、「學生問題」、「角色壓力」、「社會支持」、「專業知能」等六個工作壓力層面，不同

性別的國小融合教育班教師所知覺的壓力狀況，並無顯著差異，表示「性別」這個個人背景變項，在國小融合教育班教師的「時間運用」、「教學困擾」、「角色壓力」、「社會支持」、「專業知能」六個工作壓力層面沒有不同，此結論與鄧柑謀(民80)、張明麗(民80)、李榮珠(民93)的研究結果相似，但與林純文(民85)、蔡文龍(民91)的研究結果相異。而「性別」變項在「工作負荷」層面上，達顯著差異水準($p < .05$)，表示男性教師在該層面所承受的壓力大於女性教師，此結果與周立勳(民75)、鄧柑謀(民80)、程一民(民85)、李榮珠(民93)、Shearin(1997)的研究相符，但和Moracco與Fadden(1982)的研究結論相異。

表4-4 不同性別教師之工作壓力統計分析表

工作壓力層面	性別	個數	平均數	標準差	t 值
工作負荷	男	95	2.41	0.82	.65*
	女	320	2.35	0.71	
時間運用	男	95	2.59	0.84	-.49
	女	320	2.64	0.83	
教學困擾	男	95	2.63	0.79	-.30
	女	320	2.66	0.74	
學生問題	男	95	2.72	0.88	.59
	女	320	2.66	0.82	
角色壓力	男	95	2.29	0.80	1.23
	女	320	2.18	0.81	
社會支持	男	95	2.32	0.88	.02
	女	320	2.32	0.82	
專業知能	男	95	2.51	0.86	.02
	女	320	2.52	0.79	
整體壓力	男	95	2.52	0.72	.24
	女	320	2.50	0.65	

* $p < .05$

N = 415

探究此項研究的結果，可能因為男性國小教師人數比例較少，通常需兼任學校較重的行政工作，加上身心障礙學生比普通學生需要更多的照顧，所以在「工作負荷」層面會承受較大的壓力；而女性教師具有較細膩的特質，在面對融合教育的情境時，會積極尋求解決問題的管道，也較常與教師同儕進行專業對談，抒發工作壓力，所以所感受的工作壓力較小。

貳、年齡對工作壓力感受之差異分析

本研究以單因子變異數分析來考驗不同年齡之國小融合教育班教師在各工作壓力層面的差異情形，統計結果顯示如表4-5。

表4-5 不同年齡教師之工作壓力變異數分析表

層面	年 齡	N	M	SD	變異數分析			F 值	
					來源	SS	df		MS
工作負荷	30 歲以下	100	2.29	0.71	組間	3.16	3	1.05	1.98
	31-40 歲	181	2.31	0.71	組內	218.93	411	0.53	
	41-50 歲	118	2.49	0.77	總和	222.09	414		
	51 歲以上	16	2.51	0.83					
時間運用	30 歲以下	100	2.62	0.87	組間	4.78	3	1.59	2.31
	31-40 歲	181	2.56	0.79	組內	282.70	411	0.69	
	41-50 歲	118	2.78	0.87	總和	287.48	414		
	51 歲以上	16	2.39	0.68					
教學困擾	30 歲以下	100	2.54	0.71	組間	2.65	3	0.88	1.58
	31-40 歲	181	2.64	0.71	組內	229.11	411	0.56	
	41-50 歲	118	2.76	0.82	總和	231.76	414		
	51 歲以上	16	2.69	0.75					
學生問題	30 歲以下	100	2.61	0.83	組間	2.25	3	0.75	1.07
	31-40 歲	181	2.64	0.83	組內	287.47	411	0.70	
	41-50 歲	118	2.76	0.86	總和	289.72	414		
	51 歲以上	16	2.91	0.74					
角色壓力	30 歲以下	100	2.20	0.80	組間	2.45	3	0.82	1.26
	31-40 歲	181	2.13	0.78	組內	265.00	411	0.65	
	41-50 歲	118	2.31	0.86	總和	267.45	414		
	51 歲以上	16	2.24	0.68					
社會支持	30 歲以下	100	2.30	0.85	組間	0.47	3	0.16	0.23
	31-40 歲	181	2.32	0.83	組內	285.38	411	0.69	
	41-50 歲	118	2.36	0.85	總和	285.85	414		
	51 歲以上	16	2.19	0.62					
專業知能	30 歲以下	100	2.47	0.83	組間	0.87	3	0.29	0.44
	31-40 歲	181	2.52	0.79	組內	266.97	411	0.65	
	41-50 歲	118	2.57	0.83	總和	267.84	414		
	51 歲以上	16	2.36	0.62					
整體壓力	30 歲以下	100	2.45	0.65	組間	1.52	3	0.51	1.16
	31-40 歲	181	2.47	0.63	組內	180.34	411	0.44	
	41-50 歲	118	2.60	0.73	總和	181.86	414		
	51 歲以上	16	2.51	0.52					

N=415

根據表4-5的資料發現，不同年齡的國小融合教育班教師在「工作負荷」、「時間運用」、「教學困擾」、「學生問題」、「角色壓力」、「社會支持」、「專業知能」、「整體壓力」八層面的工作壓力均無顯著差異，表示國小融合教育班教師在這八個層面的工作壓力不會因「年齡」的不同而有差異，本研究結果與張明麗(民80)、陳貞芳(民85)、葉龍源(民87)、許漢宏(民91)、李勝彰(民92)、詹美春(民92)的研究結果相符。

參、教師婚姻狀況對工作壓力感受之差異分析

本研究以單因子變異數分析來考驗，教師婚姻狀況對工作壓力感受的差異情形，如表4-6所示。

經單因子變異數分析發現，不同婚姻狀況的融合教育班教師在「整體壓力」及「時間運用」、「學生問題」、「角色壓力」、「社會支持」等層面的壓力知覺情形並無顯著差異，表示不同的婚姻狀況的融合教育班教師構不會影響教師在該層面的工作壓力；此研究結果與陳貞芳(民85)、蔡純姿(民87)、陳聖芳(民88)、Russell(1987)等人的研究結果相符。

另外在「工作負荷」、「教學困擾」、「專業知能」等三層面達顯著水準，再以Scheffé法進行事後比較的結果，在「工作負荷」及「教學困擾」二層面上，雖達.05的顯著水準，但因差異性不大，因此無法比較各組的差異性；在「專業知能」層面上已婚有子女的融合教育班教師比已婚無子女的融合教育班教師明顯感受到壓力，可能因為已婚有子女的老師，因為還要付出時間照顧自己的子女，而減少充實進修的時間。

表4-6 不同婚姻狀況教師之工作壓力變異數分析

層面	婚姻狀況	N	M	SD	變異數分析				F 值	事後比較
					來源	SS	df	MS		
工作負荷	未婚	134	2.27	0.73	組間	5.23	3	1.74	3.30*	
	已婚無子女	38	2.23	0.64	組內	216.86	411	0.53		
	已婚有子女	241	2.44	0.74	總和	222.08	414			
	其他	2	1.42	0.42						
時間運用	未婚	134	2.60	0.85	組間	2.47	3	0.82	1.19	
	已婚無子女	38	2.44	0.80	組內	285.00	411	0.69		
	已婚有子女	241	2.68	0.83	總和	287.47	414			
	其他	2	2.17	0.24						
教學困擾	未婚	134	2.59	0.70	組間	4.65	3	1.55	2.80*	
	已婚無子女	38	2.39	0.72	組內	227.11	411	0.55		
	已婚有子女	241	2.73	0.77	總和	231.76	414			
	其他	2	2.81	0.44						
學生問題	未婚	134	2.59	0.83	組間	3.68	3	1.23	1.76	
	已婚無子女	38	2.52	0.78	組內	286.05	411	0.70		
	已婚有子女	241	2.75	0.85	總和	289.72	414			
	其他	2	2.25	0.21						
角色壓力	未婚	134	2.24	0.82	組間	2.87	3	0.96	1.49	
	已婚無子女	38	1.97	0.78	組內	264.58	411	0.64		
	已婚有子女	241	2.22	0.80	總和	267.45	414			
	其他	2	1.70	0.42						
社會支持	未婚	134	2.31	0.85	組間	0.32	3	0.11	0.15	
	已婚無子女	38	2.25	0.89	組內	285.53	411	0.70		
	已婚有子女	241	2.34	0.82	總和	285.84	414			
	其他	2	2.17	0.71						
專業知能	未婚	134	2.53	0.87	組間	6.17	3	2.06	3.23*	3>2
	已婚無子女	38	2.14	0.69	組內	261.67	411	0.64		
	已婚有子女	241	2.56	0.77	總和	267.84	414			
	其他	2	2.90	0.71						
整體壓力	未婚	134	2.47	0.66	組間	2.82	3	0.94	2.16	
	已婚無子女	38	2.30	0.66	組內	179.05	411	0.44		
	已婚有子女	241	2.56	0.66	總和	181.87	414			
	其他	2	2.27	0.46						

*p<.05

N=415

肆、教學年資對工作壓力感受之差異分析

本研究以單因子變異數分析考驗不同教學年資之國小融合教育班教師在各工作壓力層面的差異情形，統計結果顯示如表4-7。

由表4-7的資料顯示，不同教學年資的國小融合教育班教師在「時間運用」、「學生問題」、「角色壓力」、「社會支持」、「專業知能」、「整體壓力」六個工作壓力層面，並無顯著差異存在，表示不同教學年資的國小融合教育班教師在這六項壓力層面的知覺感受沒有明顯不同。另外統計結果也顯示，不同教學年資的國小融合教育班教師在「工作負荷」、「教學困擾」等兩個層面的工作壓力知覺上有顯著差異存在，因此進行Scheffé法事後比較，結果發現：在「工作負荷」層面上，雖達.05 的顯著水準，但因差異性不大，因此無法比較各組的差異性。而在「教學困擾」層面顯示，教學年資在6至15年的國小融合班教師壓力顯著大於教學年資5年以下的教師，本研究結果與黃義良(民88)、蔡孟珍(民90)、黃宏建(民91)、李榮珠(民93)的研究結果相符。

探究此分析結果，可能教學年資在6至15年的國小融合班教師，因為離開師資養成機構已久，習於自己的教學模式與班級經營，對於融合教育的理念、與特殊教師協同教學、適合特殊學生能力與需要的教學策略……等教育的專業理念與方法的推陳出新，所以感受到的「教學困擾」層面的工作壓力較大。

表4-7 不同教學年資教師之工作壓力變異數分析表

層面	教學年資	N	M	SD	變異數分析				F 值	事後比較
					來源	SS	df	MS		
工作負荷	5 年以下	100	2.21	0.70	組間	5.58	3	1.86	3.53*	
	6-15 年	165	2.34	0.70	組內	216.51	411	0.53		
	16-25 年	108	2.47	0.72	總和	222.09	414			
	26 年以上	42	2.57	0.87						
時間運用	5 年以下	100	2.52	0.89	組間	4.10	3	1.37	1.98	
	6-15 年	165	2.59	0.76	組內	283.37	411	0.69		
	16-25 年	108	2.78	0.83	總和	287.47	414			
	26 年以上	42	2.64	0.94						
教學困擾	5 年以下	100	2.48	0.74	組間	4.91	3	1.64	2.97*	2>1
	6-15 年	165	2.66	0.66	組內	226.84	411	0.55		
	16-25 年	108	2.77	0.81	總和	231.75	414			
	26 年以上	42	2.74	0.89						
學生問題	5 年以下	100	2.21	0.83	組間	5.12	3	1.71	2.46	
	6-15 年	165	2.65	0.84	組內	284.61	411	0.69		
	16-25 年	108	2.78	0.84	總和	289.73	414			
	26 年以上	42	2.87	0.80						
角色壓力	5 年以下	100	2.13	0.82	組間	2.85	3	0.95	1.48	
	6-15 年	165	2.15	0.76	組內	264.60	411	0.64		
	16-25 年	108	2.33	0.85	總和	267.45	414			
	26 年以上	42	2.24	0.82						
社會支持	5 年以下	100	2.23	0.83	組間	1.29	3	0.43	0.62	
	6-15 年	165	2.38	0.83	組內	284.55	411	0.69		
	16-25 年	108	2.31	0.83	總和	285.84	414			
	26 年以上	42	2.32	0.83						
專業知能	5 年以下	100	2.39	0.86	組間	2.65	3	0.88	1.37	
	6-15 年	165	2.59	0.74	組內	265.18	411	0.65		
	16-25 年	108	2.53	0.85	總和	267.83	414			
	26 年以上	42	2.46	0.77						
整體壓力	5 年以下	100	2.37	0.66	組間	2.83	3	0.94	2.16	
	6-15 年	165	2.51	0.62	組內	179.04	411	0.44		
	16-25 年	108	2.59	0.69	總和	181.87	414			
	26 年以上	42	2.58	0.72						

*p < .05

N = 415

伍、教育程度對工作壓力感受之差異分析

本研究以單因子變異數分析來考驗不同教育程度之國小融合教育班教師在各工作壓力層面的差異情形，統計結果顯示如表4-8。

根據統計資料發現，不同教育程度的國小融合教育班教師在「工作負荷」、「時間運用」、「教學困擾」、「學生問題」、「角色壓力」、「社會支持」、「專業知能」、「整體壓力」八層面的工作壓力均無顯著差異，表示國小融合教育班教師在這八個層面的工作壓力不會因「教育程度」的不同而有差異，本研究結果與葉重新(民84)、張明麗(民84)、林純文(民85)、邱憲義(民85)、陳貞芳(民85)、程一民(民85)、林秀靜(民87)、李勝彰(民92)的研究結果相符。



表4-8 不同教育程度教師之工作壓力變異數分析表

層面	教育程度	N	M	SD	變異數分析			F 值
					來源	SS	df	MS
工作負荷	研究所	105	2.42	0.77	組間	1.86	3	0.62
	師大或師院	234	2.35	0.73	組內	220.23	411	0.54
	師專或師範	31	2.48	0.64	總和	222.09	414	
	學士後師資班	45	2.21	0.74				1.15
時間運用	研究所	105	2.66	0.75	組間	1.82	3	0.61
	師大或師院	234	2.66	0.90	組內	285.65	411	0.70
	師專或師範	31	2.59	0.63	總和	287.47	414	
	學士後師資班	45	2.44	0.80				0.87
教學困擾	研究所	105	2.71	0.71	組間	2.35	3	0.78
	師大或師院	234	2.65	0.78	組內	229.41	411	0.56
	師專或師範	31	2.75	0.64	總和	231.76	414	
	學士後師資班	45	2.46	0.72				1.40
學生問題	研究所	105	2.80	0.82	組間	4.08	3	1.36
	師大或師院	234	2.67	0.84	組內	285.64	411	0.70
	師專或師範	31	2.65	0.74	總和	289.72	414	
	學士後師資班	45	2.44	0.87				1.96
角色壓力	研究所	105	2.31	0.80	組間	3.78	3	1.26
	師大或師院	234	2.19	0.83	組內	263.67	411	0.64
	師專或師範	31	2.25	0.65	總和	267.45	414	
	學士後師資班	45	1.96	0.76				1.96
社會支持	研究所	105	2.43	0.89	組間	2.01	3	0.67
	師大或師院	234	2.29	0.82	組內	283.84	411	0.69
	師專或師範	31	2.33	0.77	總和	285.85	414	
	學士後師資班	45	2.20	0.79				0.97
專業知能	研究所	105	2.53	0.84	組間	0.53	3	0.18
	師大或師院	234	2.51	0.79	組內	267.31	411	0.65
	師專或師範	31	2.61	0.82	總和	267.84	414	
	學士後師資班	45	2.44	0.79				0.27
整體壓力	研究所	105	2.57	0.65	組間	1.81	3	0.60
	師大或師院	234	2.50	0.69	組內	180.06	411	0.44
	師專或師範	31	2.55	0.47	總和	181.87	414	
	學士後師資班	45	2.34	0.66				1.37

N=415

陸、特教專業背景對工作壓力感受之差異分析

本研究以單因子變異數分析來考驗不同特教專業背景之國小融合教育班教師在各工作壓力層面的差異情形，統計結果顯示如表4-9。

根據資料顯示，不同特教專業背景之國小融合教育班教師在「學生問題」、「角色壓力」、「社會支持」等層面均無顯著差異。在「工作負荷」、「時間運用」、「教學困擾」、「專業知能」、「整體壓力」層面上，不同特教專業背景與工作壓力程度達顯著差異水準，進行Scheffé法事後比較。

如表4-9所示，在「工作負荷」層面上，經Scheffé法事後比較後，從未修習特教學分之國小融合教育班教師所知覺到的工作壓力明顯高於特殊教育系(所、組)畢業、修特教3學分或特教知能研習54小時以上兩組國小融合教育班教師。

在「時間運用」層面上，雖達.05的顯著水準，但因差異性不大，因此無法比較各組的差異性。

在「教學困擾」這層面上，經Scheffé法事後比較後，從未修習特教學分之國小融合教育班教師所知覺到的工作壓力明顯高於特殊教育系(所、組)畢業之國小融合教育班教師。

在「專業知能」這個層面上，經Scheffé法事後比較後，從未修習特教學分之國小融合教育班教師所知覺到的工作壓力明顯高於特殊教育系(所、組)畢業、修特教3學分或特教知能研習54小時以上兩組國小融合教育班教師；另修過特教20或30學分專班之國小融合教育班教師所知覺到的工作壓力亦明顯高於特殊教育系(所、組)畢業之國小融合教育班教師。

在「整體壓力」層面上，經Scheffé法事後比較後，從未修習特教學分之國小融合教育班教師所知覺到的壓力高於特殊教育系(所、組)畢業之國小融合教育班教師。

探究此分析結果，可能是特教系(所、組)畢業之國小融合教育班教師對於特殊學生的教導與照顧有較深入的瞭解，所以在「工作負荷」、「時間運用」、「教學困擾」、「專業知能」、「整體壓力」層面上，所感受到的壓力較小。

本研究結果與廖光榮(民91)、李榮珠(民93)的研究發現特教系所畢業教師所感受到的壓力較高的結果相異。

表4-9 不同特教專業背景教師之工作壓力變異數分析表

層面	特教專業背景	N	M	SD	變異數分析			F 值	事後比較
					來源	SS	df	MS	
工作負荷	特教系(所)畢業	51	2.22	0.76	組間	6.78	4	1.70	3.23* 3>1 3>2
	特教 3 學分以上	307	2.34	0.72	組內	215.30	410	0.53	
	未修特教學分	27	2.79	0.75	總和	222.08	414		
	特教專班	22	2.51	0.73					
	其他	8	2.44	0.69					
時間運用	特教系(所)畢業	51	2.49	0.82	組間	6.73	4	1.68	2.46*
	特教 3 學分以上	307	2.60	0.82	組內	280.74	410	0.69	
	未修特教學分	27	3.06	0.92	總和	287.47	414		
	特教專班	22	2.78	0.77					
	其他	8	2.63	1.04					
教學困擾	特教系(所)畢業	51	2.36	0.64	組間	10.51	4	2.63	4.87*** 3>1
	特教 3 學分以上	307	2.67	0.74	組內	221.25	410	0.54	
	未修特教學分	27	3.12	0.88	總和	231.76	414		
	特教專班	22	2.56	0.67					
	其他	8	2.69	0.68					
學生問題	特教系(所)畢業	51	2.52	0.80	組間	4.23	4	1.06	1.52
	特教 3 學分以上	307	2.68	0.83	組內	285.49	410	0.70	
	從未修特教學分	27	3.000	0.925	總和	289.72	414		
	特教專班	22	2.668	0.774					
	其他	8	2.625	1.063					
角色壓力	特教系(所)畢業	51	2.05	0.74	組間	5.72	4	1.43	2.24
	特教 3 學分以上	307	2.20	0.80	組內	261.73	410	0.64	
	從未修特教學分	27	2.50	0.94	總和	267.45	414		
	特教專班	22	2.37	0.81					
	其他	8	1.78	0.39					
社會支持	特教系(所)畢業	51	2.32	0.87	組間	3.07	4	0.77	1.11
	特教 3 學分以上	307	2.30	0.83	組內	282.78	410	0.69	
	從未修特教學分	27	2.61	0.85	總和	285.85	414		
	特教專班	22	2.38	0.71					
	其他	8	2.06	0.72					
專業知能	特教系(所)畢業	51	2.07	0.79	組間	18.34	4	4.59	7.54*** 2>1 3>2 3>1
	特教 3 學分以上	307	2.55	0.78	組內	249.50	410	0.61	
	從未修特教學分	27	3.03	0.79	總和	267.84	414		
	特教專班	22	2.40	0.75					
	其他	8	2.68	0.75					
整體壓力	特教系(所)畢業	51	2.29	0.68	組間	6.71	4	1.68	3.93** 3>1
	特教 3 學分以上	307	2.51	0.65	組內	175.16	410	0.43	
	從未修特教學分	27	2.91	0.68	總和	181.87	414		
	特教專班	22	2.53	0.62					
	其他	8	2.47	0.61					

*p < .05, **p < .01, ***p < .001

N = 41

柒、融合班教學經驗對工作壓力感受之差異分析

本研究以單因子變異數分析來考驗不同融合班教學經驗之國小融合教育班教師在各工作壓力層面的差異情形，統計結果顯示如表4-10。

表4-10 不同融合班教學經驗教師之工作壓力統計分析表

層面	融合班教學經驗	個數	平均數	標準差	t 值
工作 負荷	首次擔任融合班教師	104	2.34	0.68	-0.44
	曾擔任融合班教師	311	2.37	0.75	
時間 運用	首次擔任融合班教師	104	2.54	0.74	-1.39*
	曾擔任融合班教師	311	2.66	0.86	
教學 困擾	首次擔任融合班教師	104	2.59	0.67	-1.01
	曾擔任融合班教師	311	2.67	0.77	
學生 問題	首次擔任融合班教師	104	2.67	0.76	-0.05*
	曾擔任融合班教師	311	2.68	0.86	
角色 壓力	首次擔任融合班教師	104	2.25	0.78	0.68
	曾擔任融合班教師	311	2.19	0.81	
社會 支持	首次擔任融合班教師	104	2.28	0.80	-0.52
	曾擔任融合班教師	311	2.33	0.84	
專業 知能	首次擔任融合班教師	104	2.53	0.79	0.15
	曾擔任融合班教師	311	2.51	0.81	
整體 壓力	首次擔任融合班教師	104	2.48	0.61	-0.43
	曾擔任融合班教師	311	2.51	0.68	

*p < .05

N=415

探究此分析結果，由表4-10得知在「工作負荷」、「教學困擾」、「角色壓力」、「社會支持」、「專業知能」、「整體壓力」等五個層並未達到顯著水準，另在「時間運用」、「學生問題」等層面上達.05之顯著水準，在此二層面上，曾擔任融合班教師比首次擔任融合班教師的平均數高，可以看出有經驗的教師在融合班的教學時間運用及學生問題上比首次擔任的融合班教師更感到有壓力，可能是「曾擔任融合班教師」在過去的教學經驗中，因為受過去經驗的影響，產生心理上的壓力，此研究結果與蔡文龍(民91)、李榮珠(民93)的研究結果相似，發現曾教過融合教育班的教師所知覺

的壓力高於未教過融合教育班教師。

捌、任教融合班原因對工作壓力感受之差異分析

本研究以單因子變異數分析來考驗不同任教融合班原因的教師，對工作壓力感受的差異情形，如表4-11所示

表4-11 不同任教融合班原因教師之工作壓力變異數分析

層面	任教融合班 教師原因	N	M	SD	變異數分析			F 值	事後 比較
					來源	SS	df	MS	
工作 負 荷	自願	74	2.17	0.67	組間	3.49	2	1.75	
	抽籤	46	2.45	0.71	組內	218.59	412	0.53	3.29*
	學校編排	295	2.40	0.75	總和	222.08	414		
時 間 運 用	自願	74	2.58	0.84	組間	0.22	2	0.11	
	抽籤	46	2.64	0.81	組內	287.25	412	0.70	0.16
	學校編排	295	2.64	0.84	總和	287.47	414		
教 學 困 擾	自願	74	2.50	0.77	組間	3.22	2	1.61	
	抽籤	46	2.55	0.68	組內	228.54	412	0.56	2.90
	學校編排	295	2.71	0.75	總和	231.76	414		
學 生 問 題	自願	74	2.46	0.69	組間	4.42	2	2.21	
	抽籤	46	2.71	0.88	組內	285.30	412	0.69	3.19* 3>1
	學校編排	295	2.73	0.86	總和	289.72	414		
角 色 壓 力	自願	74	2.00	0.68	組間	3.70	2	1.85	
	抽籤	46	2.27	0.85	組內	263.75	412	0.64	2.89
	學校編排	295	2.24	0.82	總和	267.45	414		
社 會 支 持	自願	74	2.08	0.77	組間	5.37	2	2.68	
	抽籤	46	2.41	0.87	組內	280.48	412	0.68	3.94* 3>1
	學校編排	295	2.37	0.83	總和	285.85	414		
專 業 知 能	自願	74	2.30	0.86	組間	4.35	2	2.18	
	抽籤	46	2.62	0.81	組內	263.48	412	0.64	3.40*
	學校編排	295	2.55	0.78	總和	267.83	414		
整 體 壓 力	自願	74	2.32	0.64	組間	3.20	2	1.60	
	抽籤	46	2.55	0.69	組內	178.67	412	0.43	3.69* 3>1
	學校編排	295	2.55	0.66	總和	181.87	414		

經單因子變異數分析的結果，發現不同任教融合班原因的教師在「時間運用」、「教學困擾」及「角色壓力」等層面的工作壓力未達顯著差異，亦即這些層面不受任教融合班原因的影響。

此外研究結果也發現，不同任教融合班原因的教師在「工作負荷」、「學生問題」、「社會支持」、「專業知能」及「整體壓力」部分有顯著差異，再以Scheffé法進行事後比較的結果，在「工作負荷」及「專業知能」二層面上，雖達.05 的顯著水準，但因差異性不大，因此無法比較各組的差異性；而在「學生問題」、「社會支持」及「整體壓力」等層面，受學校編排任教融合教育班之教師所知覺的工作壓力明顯高於自願任教融合教育班之教師；此研究結果與李榮珠(民93)的研究結果相符。根據蘇燕華(民89)深度訪談十二位國小普通班教師對融合教育的經驗及想法，發現當教師在非自願的情況下必須面對融合教育任務時，部分教師會因為不具特教專業能力、擔心工作負擔加重、準備不及等因素，而顯得擔憂抗拒，壓力也會因此油然而生。

玖、任教學校規模對工作壓力感受之差異分析

本研究以單因子變異數分析來考驗不同任教學校規模的教師，對工作壓力感受的差異情形，如表4-12所示。

經單因子變異數分析發現，不同任教學校規模的融合教育班教師在「整體壓力」及「工作負荷」、「時間運用」、「教學困擾」、「學生問題」、「角色壓力」、「社會支持」、「專業知能」等層面的壓力知覺情形並無顯著差異，表示不同的任教學校規模不會影響教師在該層面的工作壓力。此研究結果與葉龍源(民87)、郭耀輝(民93)的研究結果相符。

表4-12 不同任教學校規模教師之工作壓力變異數分析

層面	學校規模	N	M	SD	變異數分析				F 值
					來源	SS	df	MS	
工作負荷	24 班(含)以下	88	2.40	0.72	組間	0.20	2	0.10	0.19
	25-48 班	111	2.37	0.70	組內	221.88	412	0.54	
	49 班(含)以上	216	2.34	0.76	總和	222.08	414		
時間運用	24 班(含)以下	88	2.75	0.67	組間	1.73	2	0.86	1.25
	25-48 班	111	2.59	0.75	組內	285.74	412	0.69	
	49 班(含)以上	216	2.60	0.86	總和	287.47	414		
教學困擾	24 班(含)以下	88	2.65	0.56	組間	0.00	2	0.00	0.00
	25-48 班	111	2.65	0.70	組內	231.75	412	0.56	
	49 班(含)以上	216	2.66	0.77	總和	231.75	414		
學生問題	24 班(含)以下	88	2.69	0.83	組間	1.00	2	0.50	0.72
	25-48 班	111	2.75	0.76	組內	288.72	412	0.70	
	49 班(含)以上	216	2.63	0.78	總和	289.72	414		
角色壓力	24 班(含)以下	88	2.27	0.77	組間	2.17	2	1.09	1.69
	25-48 班	111	2.28	0.80	組內	265.28	412	0.64	
	49 班(含)以上	216	2.13	0.82	總和	267.45	414		
社會支持	24 班(含)以下	88	2.39	0.85	組間	2.02	2	1.01	1.47
	25-48 班	111	2.40	0.76	組內	283.82	412	0.69	
	49 班(含)以上	216	2.25	0.85	總和	285.844	414		
專業知能	24 班(含)以下	88	2.89	0.86	組間	0.83	2	0.41	0.64
	25-48 班	111	2.53	0.76	組內	267.01	412	0.65	
	49 班(含)以上	216	2.52	0.80	總和	267.84	414		
整體壓力	24 班(含)以下	88	2.56	0.70	組間	0.62	2	0.31	0.71
	25-48 班	111	2.53	0.62	組內	181.24	412	0.44	
	49 班(含)以上	216	2.47	0.67	總和	181.86	414		

N=415

拾、任教班級結構對工作壓力感受之差異分析

本研究以單因子變異數分析來考驗不同任教班級結構的國小融合教育

班教師，對工作壓力感受的差異情形，如表4-13所示。

表4-13 不同任教班級結構教師之工作壓力變異數分析

層面	任教班級結構	N	M	SD	變異數分析				F 值
					來源	SS	df	MS	
工作負荷	1:15 以下	74	2.36	0.82	組間	0.25	3	0.08	0.15
	1:16-1:20	80	2.41	0.67	組內	221.84	411	0.54	
	1:21-1:30	108	2.37	0.63	總和	222.09	414		
	1:31 以上	153	2.34	0.79					
時間運用	1:15 以下	74	2.65	0.86	組間	0.55	3	0.19	0.26
	1:16-1:20	80	2.69	0.85	組內	286.92	411	0.70	
	1:21-1:30	108	2.60	0.73	總和	287.47	414		
	1:31 以上	153	2.60	0.88					
教學困擾	1:15 以下	74	2.55	0.75	組間	2.81	3	0.94	1.68
	1:16-1:20	80	2.56	0.71	組內	228.94	411	0.56	
	1:21-1:30	108	2.67	0.70	總和	231.75	414		
	1:31 以上	153	2.75	0.79					
學生問題	1:15 以下	74	2.67	0.80	組間	2.32	3	0.77	1.10
	1:16-1:20	80	2.56	0.70	組內	287.41	411	0.70	
	1:21-1:30	108	2.78	0.86	總和	289.73	414		
	1:31 以上	153	2.67	0.90					
角色壓力	1:15 以下	74	2.20	0.76	組間	1.89	3	0.63	0.98
	1:16-1:20	80	2.23	0.82	組內	265.56	411	0.65	
	1:21-1:30	108	2.29	0.75	總和	267.45	414		
	1:31 以上	153	2.13	0.85					
社會支持	1:15 以下	74	2.40	0.90	組間	1.89	3	0.63	0.91
	1:16-1:20	80	2.40	0.78	組內	283.95	411	0.69	
	1:21-1:30	108	2.31	0.79	總和	285.84	414		
	1:31 以上	153	2.24	0.85					
專業知能	1:15 以下	74	2.30	0.79	組間	4.61	3	1.54	2.40
	1:16-1:20	80	2.49	0.87	組內	263.23	411	0.64	
	1:21-1:30	108	2.58	0.78	總和	267.84	414		
	1:31 以上	153	2.58	0.78					
整體壓力	1:15 以下	74	2.46	0.71	組間	0.40	3	0.13	0.30
	1:16-1:20	80	2.49	0.67	組內	181.47	411	0.44	
	1:21-1:30	108	2.55	0.61	總和	181.87	414		
	1:31 以上	153	2.51	0.68					

N=415

由表4-13可知，經單因子變異數分析發現，不同任教班級結構的融合教育班教師在「整體壓力」及「工作負荷」、「時間運用」、「教學困擾」、

「學生問題」、「角色壓力」、「社會支持」、「專業知能」等層面的壓力知覺情形並無顯著差異，表示不同的任教班級結構不會影響國小融合教育班教師在該層面的工作壓力；此研究結果與李榮珠(民93)所發現「班級結構在1:15與1:21至1:30的教師壓力普遍高於其他班級結構的教師，而班級結構在1:16至1:20的教師所感受到的整體壓力最為低下」的結果相異。

拾壹、綜合歸納

本節探討不同背景變項的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形，茲將研究結果綜合整理如表4-14所示。

表4-14 不同背景變項教師在工作壓力之間的差異情形一覽表

背景變項	工 作 壓 力							
	整體 壓力	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 知能
性 別	-	1>2	-	-	-	-	-	-
年 齡	-	-	-	-	-	-	-	-
婚姻狀況	-	-	-	-	-	-	-	3>2
教學年資	-	-	-	2>1	-	-	-	-
教育程度	-	-	-	-	-	-	-	-
專業背景	3>1	3>1	-	3>1	-	-	-	2>1
		3>2						3>2
								3>1
融合班教學經驗	-	-	2>1	-	2>1	-	-	-
任教融合班原因	3>1	-	-	-	3>1	-	3>1	-
任教學校規模	-	-	-	-	-	-	-	-
任教班級結構	-	-	-	-	-	-	-	-

“-”表示未達顯著水準

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.未婚 2.已婚無子女 3.已婚有子女 4.其他

教學年資：1.5 年以下 2. 6-15 年 3. 16-25 年 4. 26 年以上

教育程度：1.研究所(含四十學分班) 2.師大、師院 3.師專、師範
4.學士後師資班

專業背景：1.特殊教育系(所)畢業

2.修習特教 3 學分或特教知能研習 54 小時以上

3.從未修習特教學分 4.特教 20 或 30 學分專班

5.其他等五種不同的專業背景經歷。

融合班教學經驗：1.首次擔任融合班教師 2.曾經擔任融合班教師。

任教融合班原因：1.自願 2.抽籤 3.學校編排

任教學校規模：1. 24(含)班以下 2. 25-48 班 3. 49(含)班以上三種規模。

任教班級結構(特殊生：一般生)：

1. 1：15 以下 2. 1：16-1：20 3. 1：21-1：30 4. 1：31 以上

根據上述研究結果發現，就「性別」、「年齡」、「婚姻狀況」、「教學年資」、「教育程度」、「專業背景」、「融合班教學經驗」、「任教融合班原因」、「任教學校規模」與「任教班級結構」等背景變項，在「整體壓力」、「工作負荷」、「時間運用」、「教學困擾」、「學生問題」、「角色壓力」、「社會支持」與「專業知能」之工作壓力層面上，其達顯著差異情形歸納如下。

一、就教師背景變項而言

- (一)不同性別的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形：男性教師在「工作負荷」層面所承受的壓力顯著大於女性教師。研究結果顯示，本研究假設「2-1 不同性別之國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異」獲得部分支持。
- (二)不同年齡的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形：從統計結果可以發現，不同年齡的國小教師在整體工作壓力及各層面上均未達顯著差異。研究結果顯示，本研究假設「2-2 不同年齡之國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異」未獲得支持。
- (三)不同婚姻狀況的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形：已婚有子女之國小融合教育班教師在「專業知能」層面所承受的壓力顯著大於已婚無子女之國小融合教育班教師。研究結果顯示，本研究假設「2-3 不同婚姻狀況之國小融合教育班教師所知覺的工作壓力有顯著差異」獲得部分支持。
- (四)不同教學年資的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形：任教年資6-15年之國小融合教育班教師在「教學困擾」層面所承受的壓力顯著大於任教年資6年以下之國小融合教育班教師。研究結果顯示，本研究假設「2-4 不同教學年資之國小融合教育班教師所知覺的工作壓力有顯著差異」獲得部分支持。
- (五)不同教育程度的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形：從統計結果可以發現，不同教育程度的國小教師在整體工作壓力及各層面上均未達顯著差異。研究結果顯示，本研究假設「2-5 不同教育程度之國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差

異」未獲得支持。

(六)不同專業背景的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形：從未修習特教學分之國小融合教育班教師在整體壓力及「工作負荷」、「教學困擾」、「專業知能」層面所承受的壓力顯著大於特殊教育系(所)畢業之國小融合教育班教師；在「工作負荷」、「專業知能」層面所承受的壓力也顯著大於修習特教3學分或特教知能研習54小時以上之國小融合教育班教師；而修習特教3學分或特教知能研習54小時以上之國小融合教育班教師在「專業知能」層面所承受的壓力也顯著大於特殊教育系(所)畢業之國小融合教育班教師。研究結果顯示，本研究假設「2-6 不同專業背景之國小融合教育班教師所知覺的工作壓力有顯著差異」獲得部分支持。

(七)不同融合班教學經驗的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形：曾經擔任融合班教師在「時間運用」、「學生問題」層面所承受的壓力顯著大於首次擔任融合班教師。研究結果顯示，本研究假設「2-7 不同融合班教學經驗之國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異」獲得部分支持。

(八)不同任教融合班原因的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形：學校編排擔任融合班教師在整體壓力及「學生問題」、「社會支持」層面所承受的壓力顯著大於自願擔任融合班教師。研究結果顯示，本研究假設「2-8 不同任教融合班原因之國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異」獲得部分支持。

(九)不同任教學校規模的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形：從統計結果可以發現，不同任教學校規模的國小教師在整體工作壓力及各層面上均未達顯著差異。研究結果顯示，本研究假設「2-9 不同任教學校規模之國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作壓力有顯著差異」未獲得支持。

(十)不同任教班級結構的國小融合班教師在工作壓力上的差異情形：從統計結果可以發現，不同任教班級結構的國小教師在整體工作壓力及各層面上均未達顯著差異。研究結果顯示，本研究假設「2-10 不同任教班級結構之國小融合教育班教師在各層面所知覺的工作

壓力有顯著差異」未獲得支持。

二、就工作壓力層面而言

- (一)整體工作壓力層面：從未修習特教學分之國小融合教育班教師的工作壓力顯著大於特殊教育系(所)畢業之國小融合教育班教師；學校編排擔任融合班教師的工作壓力顯著大於自願擔任融合班教師。研究結果顯示，本研究假設「1-1 國小融合教育班教師在整體工作壓力上有工作壓力存在」獲得部分支持。
- (二)「工作負荷」層面：從男性教師所承受的壓力顯著大於女性教師；從未修習特教學分之國小融合教育班教師所承受的壓力顯著大於特殊教育系(所)畢業及修習特教3學分或特教知能研習54小時以上之國小融合教育班教師。
- (三)「時間運用」層面：曾經擔任融合班教師所承受的壓力顯著大於首次擔任融合班教師。
- (四)「教學困擾」層面：任教年資6-15年之國小融合教育班教師所承受的壓力顯著大於任教年資6年以下之國小融合教育班教師；從未修習特教學分之國小融合教育班教師所承受的壓力顯著大於特殊教育系(所)畢業之國小融合教育班教師。
- (五)「學生問題」層面：曾經擔任融合班教師所承受的壓力顯著大於首次擔任融合班教師；學校編排擔任融合班教師所承受的壓力顯著大於自願擔任融合班教師。
- (六)「角色壓力」層面：不同背景變項國小融合教育班教師在此層面所感受到的壓力未達顯著水準。
- (七)「社會支持」層面：學校編排擔任融合班教師所承受的壓力顯著大於自願擔任融合班教師。
- (八)「專業知能」層面：已婚有子女之國小融合教育班教師所承受的壓力顯著大於已婚無子女之國小融合教育班教師；未修習特教學分之國小融合教育班教師所承受的壓力顯著大於特殊教育系(所)畢業及修習特教3學分或特教知能研習54小時以上之國小融合教育班教師；修習特教3學分或特教知能研習54小時以上之國小融合教育班教師所承受的壓力也顯著大於特殊教育系(所)畢業之國小

融合教育班教師。

第三節 國小融合教育班教師之背景變項 對工作壓力的預測力分析

本節旨在探討國小融合教育班教師個人背景變項(性別、年齡、婚姻狀況、教學年資、教育程度、特教專業背景、融合班教學經驗)與工作背景變項(任教融合班原因、任教學校規模、任教班級結構)對工作壓力的預測程度，據以回答待答問題三。研究者以個人背景變項與工作背景變項為預測變項，以工作壓力為效標變項，採用多元逐步迴歸(Multiple Stepwise Regression)方法，考驗各變項對工作壓力的預測力，而變項中屬於名義變項者，在投入多元逐步迴歸前，均已轉換成虛擬變項進行分析(吳明隆、涂金堂，民95)，計投入預測變數：(常數)，性別，年齡(30歲以下vs41-50歲、31-40歲vs41-50歲、51歲以上vs41-50歲)，婚姻狀況(已婚無子女vs未婚、已婚有子女vs未婚、其他vs未婚)，教學年資(5年以下vs15-25年、6-15年vs15-25年、26年以上vs15-25年)，教育程度(學士後師資班vs研究所、師專或師範vs研究所、師大或師院vs研究所)，特教專業背景(未修特教學分vs特教系所、特教20或30學分班vs特教系所、3學分vs特教系所、其他vs特教系所)，融合班教學經驗，任融合班原因(抽籤vs自願、學校編排vs自願)，學校規模(24班以下vs25-48班、49班(含)以上vs25-48班)，任教班級結構(1:15以下vs 1:21-1:30、1:16-1:20 vs 1:21-1:30、1:31以上vs 1:21-1:30)。分析結果如下：

壹、背景變項對整體工作壓力的多元逐步迴歸分析

融合教育班教師背景變項對整體工作壓力的預測情形，由統計結果得知，所投入的25個變項中，「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)、「婚姻狀況」(已婚無子女vs未婚)、「教學年資」(5年以下vs15-25年)等三個與工作壓力的多元相關係數為.221，表示可以解釋工作壓力共4.9%的變異量，進入迴歸模式的三個預測變項中以「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)解釋變異量最大為2.6%，其次為「教學年資」(5年以下vs15-25年)解釋變異量為1.2%，最後為「婚姻狀況」(已婚無子女vs未婚)解釋變異量為1.1%。從標準化迴歸系數來看「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)Beta值($\beta=0.16$)為正值，表示未修特教學分的教師在整體工作壓力比特

教系所畢業的教師壓力大；「婚姻狀況」(已婚無子女vs未婚)Beta值($\beta=-0.11$)為負值，表示已婚無子女的教師壓力比未婚教師來得小；「教學年資」(5年以下vs15-25年) Beta值($\beta=-0.11$)為負值，表示教學年資5年以下的教師壓力比教學年資15-25年的教師壓力來得小，如表4-15所示。

表4-15 背景變項對整體工作壓力之逐步迴歸分析表

進入變項順序	R	R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值
1.未修特教學分 vs 特教系所	0.161	0.026	0.026	0.16	10.94**
2.已婚無子女 vs 未婚	0.191	0.037	0.011	-0.11	7.82***
3. 5 年以下 vs15-25 年	0.221	0.049	0.012	-0.11	7.01***

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

貳、背景變項對工作負荷層面的多元逐步迴歸分析

融合教育班教師背景變項對整體工作壓力的預測情形，由統計結果得知，所投入的25個變項中，「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)、「婚姻狀況」(已婚有子女vs未婚)，等二個與工作壓力的多元相關係數為0.20，表示可以解釋工作壓力共4%的變異量，進入迴歸模式的二個預測變項中以「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)解釋變異量最大為2.2%，「婚姻狀況」(已婚有子女vs未婚)解釋變異量為1.8%。從標準化迴歸系數來看「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)Beta值Beta值($\beta=0.15$)為正值，表示未修特教學分的教師在工作負荷比特教系所畢業的教師壓力大；「婚姻狀況」(已婚有子女vs未婚)Beta值($\beta=0.13$)為正值，表示已婚有子女的教師壓力比未婚教師來得大，如表4-16所示。

表4-16 背景變項對工作負荷層面之逐步迴歸分析表

進入變項順序	R	R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值
1.未修特教學分 vs 特教系所	0.149	0.022	0.022	0.15	10.14**
2.已婚有子女 vs 未婚	0.200	0.040	0.018	0.13	8.58***

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

參、背景變項對時間運用層面的多元迴歸分析

融合教育班教師背景變項對時間運用的預測情形，由統計結果得知，

所投入的25個變項中，僅有「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)進入多元迴歸分析，多元相關係數為0.137，表示可以解釋時間運用共1.9%的變異量。從標準化迴歸系數來看「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)Beta值($\beta=0.14$)為正值，表示未修特教學分的教師在時間運用上比特教系所畢業的教師壓力大，如表4-17所示。

表4-17 背景變項對時間運用層面之逐步迴歸分析表

進入變項順序	R	R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值
1.未修特教學分 vs 特教系所	0.137	0.019	0.019	0.14	7.95**

** $p<.01$

肆、背景變項對教學困擾層面的多元逐步迴歸分析

融合教育班教師背景變項對教學困擾的預測情形，由統計結果得知，所投入的25個變項中，「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)、「教學年資」(5年以下vs15-25年)、「特教專業背景」(修特教3學分vs特教系所)、「婚姻狀況」(已婚有子女vs未婚)、「教育程度」(學士後師資班vs研究所)，等五個與教學困擾的多元相關係數為.28，表示可以解釋時間運用共8%的變異量，進入迴歸模式的五個預測變項中以「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)解釋變異量最大為2.7%，「特教專業背景」(修特教3學分vs特教系所)解釋變異量為1.6%，「教學年資」(5年以下vs15-25年)解釋變異量為1.4%，「婚姻狀況」(已婚有子女vs未婚)解釋變異量為1.3%，「教育程度」(學士後師資班vs研究所)解釋變異量為1.0%。

從標準化迴歸系數來看「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)Beta值($\beta=0.22$)為正值為正值，表示未修特教學分的教師在教學困擾比特教系所畢業的教師壓力大；「教學年資」(5年以下vs15-25年)Beta值($\beta=-0.14$)為負值，表示教學年資5年以下在教學困擾上比教15-25年的教師壓力來得小；「特教專業背景」(修特教3學分vs特教系所)Beta值($\beta=0.14$)為正值，表示只修特教3學分的教師在教學困擾上的壓力比特教系所畢業的教師大；「婚姻狀況」(已婚無子女vs未婚)Beta值($\beta=-0.11$)為負值，表示已婚無子女的教師壓力比未婚教師來得小；「教育程度」(學士後師資班vs研究所)Beta值($\beta=-0.10$)為負值，表示學士後師資班的教師在教學困擾上的壓力比研究所畢業的教師來得小，如表4-18所示。

表4-18 背景變項對教學困擾層面之逐步迴歸分析表

進入變項順序	R	R 平方	R ² 改變量	β 係數	F 值
1.未修特教學分 vs 特教系所	0.163	0.027	0.027	0.22	11.28**
2. 5 年以下 vs15-25 年	0.204	0.041	0.014	-0.14	8.91***
3.修特教 3 學分 vs 特教系所	0.239	0.057	0.016	0.14	8.30***
4.已婚無子女 vs 未婚	0.264	0.070	0.013	-0.11	7.70***
5.學士後師資班 vs 研究所	0.282	0.080	0.010	-0.10	7.07***

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

伍、背景變項對學生問題層面的多元逐步迴歸分析

融合教育班教師背景變項對學生問題的預測情形，由統計結果得知，所投入的25個變項中，「婚姻狀況」(已婚有子女vs未婚)、「教育程度」(學士後師資班vs研究所)、「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)、等三個與工作壓力的多元相關係數為0.179，表示可以解釋工作壓力共3.2%的變異量，進入迴歸模式的三個預測變項中以「教育程度」(學士後師資班vs研究所)解釋變異量最大為1.2%，「婚姻狀況」(已婚有子女vs未婚)解釋變異量為1.1%，「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)解釋變異量為0.9%。

從標準化迴歸系數來看，「婚姻狀況」(已婚有子女vs未婚)Beta值($\beta=0.11$)為正值，表示已婚有子女在「學生問題」上的壓力比未婚的教師大；「教育程度」(學士後師資班vs研究所) Beta值($\beta=-0.11$)為負值，表示研究所畢業的教師在這個層面上的壓力比學士後師資班的壓力大；「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所) Beta值($\beta=0.10$)為正值，表示未修特教學分的教師在學生問題比特教系所畢業的教師壓力大，如表4-19所示。

表4-19 背景變項對學生問題層面之逐步迴歸分析表

進入變項順序	R	R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值
1.已婚有子女 vs 未婚	0.107	0.011	0.011	0.113	4.797*
2.學士後師資班 vs 研究所	0.152	0.023	0.012	-0.105	4.847**
3.未修特教學分 vs 特教系所	0.179	0.032	0.009	0.096	4.559**

**p<.01 *p<.05

陸、背景變項對角色壓力層面的多元逐步迴歸分析

融合教育班教師背景變項對時間運用的預測情形，由統計結果得知，所投入的25個變項中，僅有「教育程度」(學士後師資班vs研究所)進入多元迴歸分析，多元相關係數為0.103，表示可以解釋角色壓力共1.1%的變異量。從標準化迴歸系數來看「教育程度」(學士後師資班vs研究所)Beta值($\beta=-0.10$)為負值，表示表示研究所畢業的教師在這個層面上的壓力比學士後師資班的壓力大，如表4-20所示。

表4-20 背景變項對角色壓力層面之逐步迴歸分析表

進入變項順序	R	R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值
學士後師資班 vs 研究所	0.103	0.011	0.011	-0.10	4.45*

*p<.05

柒、背景變項對社會支持層面的多元逐步迴歸分析

融合教育班教師背景變項對社會支持層面的預測情形，由統計結果得知，所投入的25個變項中，無變項進入迴歸分析，利用強迫迴歸分析將25項預測變數：融合班教學經驗，特教系所vs其他，1:21-1:30vs1:16-1:20，特教系所vs未修特教學分，51歲以上vs41-50歲，其他vs未婚，師大或師院vs研究所，已婚無子女vs未婚，性別，特教系所vs特教20或30學分班，25-48班vs49班(含)以上，自願vs抽籤，1:21-1:30vs1:15以下，31-40歲vs41-50歲，學士後師資班vs研究所，5年以下vs15-25年，師專或師範vs研究所，自願vs學校編排，25-48班vs24班以下，26年以上vs15-25年，1:21-1:30vs1:31以上，特教系所vs3學分，6-15年vs15-25年，已婚有子女vs未婚，30歲以下vs41-50歲，全部投入並無達顯著水準，因此在這方面並沒有預測力，如表4-21所示。

表4-21 背景變項對社會支持層面之強迫迴歸分析表

R	R ²	R ² 改變量	F 值	顯著性
0.247	0.061	0.061	1.02	0.44

捌、背景變項對專業知能層面的多元逐步迴歸分析

融合教育班教師背景變項對教學困擾的預測情形，由統計結果得知，所投入的25個變項中，「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)、「特教專業背景」(修特教3學分vs特教系所)、「婚姻狀況」(已婚無子女vs未婚)、「任教班級結構」(1:15以下vs 1:21-1:30)，等四個與專業知能的多元相關係數為0.290，表示可以解釋時間運用共8.4%的變異量，進入迴歸模式的四個預測變項中以「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)解釋變異量最大為2.9%，「特教專業背景」(修特教3學分vs特教系所)解釋變異量為2.6%，「婚姻狀況」(已婚無子女vs未婚)解釋變異量為1.9%，「任教班級結構」(1:15以下vs 1:21-1:30)解釋變異量為1.0%。

從標準化迴歸系數來看「特教專業背景」(未修特教學分vs特教系所)Beta值($\beta=0.24$)為正值，表示未修特教學分的教師在專業知能比特教系所畢業的教師壓力大；「特教專業背景」(修特教3學分vs特教系所)Beta值($\beta=0.16$)為正值，表示只修特教3學分的教師在專業知能的壓力比特教系所畢業的教師大；「婚姻狀況」(已婚無子女vs未婚)Beta值($\beta=-0.13$)為負值，表示已婚無子女的教師壓力比未婚教師來得小；「任教班級結構」(1:15以下vs 1:21-1:30)Beta值($\beta=-0.10$)為負值，表示在任教1:15人以下的班級比1:21-1:30班級壓力來得小，如表4-22所示。

表4-22 背景變項對專業知能層面之逐步迴歸分析表

進入變項順序	R	R ²	R ² 改變量	β 係數	F 值
1. 未修特教學分 vs 特教系	0.170	0.029	0.029	0.24	12.33***
2. 修特教 3 學分 vs 特教系所	0.235	0.055	0.026	0.16	12.06***
3. 已婚無子女 vs 未婚	0.273	0.074	0.019	-0.13	11.01***
4. 1:15 以下 vs 1:21-1:30	0.290	0.084	0.010	-0.10	9.43***

*** $p < .001$

第五章 結論與建議

本研究旨在瞭解國小融合教育班教師所知覺到的工作壓力現況。為達到研究目的，研究者首先進行相關文獻與理論的資料蒐集，並加以綜合分析與探討，以做為本研究架構的概念基礎。在實徵性研究方面，本研究以高雄市國民小學融合教育班教師為研究對象，進行問卷調查。本章就問卷調查分析所得之主要研究發現，歸納成結論；並依據結論與研究心得，提出建議。

第一節 結論

由第四章研究結果分析，根據本研究的發現，提出下列幾點結論：

壹、國小融合教育班教師知覺工作壓力程度為中等偏低程度

根據本研究結果發現，國小融合教育班教師所知覺的工作壓力，在李克特式五點量表中得分為2.50，屬於中間偏等程度。其中以「學生問題」感受的壓力最大，其餘依序為：「教學困擾」、「時間運用」、「專業知能」、「工作負荷」、「社會支持」、「角色壓力」。而低於整體量表平均數者則有「工作負荷」、「角色壓力」、「社會支持」，偏向「有些困擾」的程度。

貳、部分不同背景變項國小融合教育班教師知覺工作壓力程度有顯著差異

男性教師在「工作負荷」層面所承受的壓力顯著大於女性教師；已婚有子女的教師在「專業知能」層面所承受的壓力大於已婚無子女的教師；教學年資在6至15年的教師，在「教學困擾」層面的工作壓力顯著大於教學年資在5年以下的教師；從未修習特教學分教師整體工作壓力顯著大於特殊教育系(所、組)教師；曾經擔任融合班教師在「時間運用」、「學生問題」等層面所承受的壓力大於首次擔任融合班教師；以抽籤為任教融合班原因的教師整體工作壓力顯著大於自願擔任的教師。

參、部分背景變項對工作壓力知覺程度有顯著的預測力

「教育程度」對於教學困擾、學生問題及角色壓力，具有顯著之預測力；「特教專業背景」對於整體工作壓力、工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、專業知能，具有顯著之預測力；「任教班級結構」對於專業知能所產生的工作壓力，具有顯著之預測力；「教學年資」對於整體工作壓力、教學困擾所產生的工作壓力，具有顯著之預測力；「婚姻狀況」對於整體工作壓力、工作負荷、教學困擾、學生問題、專業知能，具有顯著之預測力。

第二節 建議

根據研究的發現，研究者提出以下幾個層面的建議，以做為教育行政機關、學校、教師及未來研究之參考。

壹、對教育行政機關之建議

一、辦理普通班教師特教知能研習，提高教師專業素養

本研究發現在多元迴歸預測分析中，背景變項在經過虛擬以後有特教專業背景之教師在整體工作壓力、工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、專業知能有其預測力且在各方面的壓力的表現皆低於沒有特教背景之教師，故融合教育之成敗，繫於師資之良窳，因此建議提供現職老師在職研習或進修的機會，課程內容務求理論與實際兼具，涵蓋瞭解特殊學生的特質及因應個別差異的教學技巧方式，並邀請實務經驗豐富的老師分享心得，讓普通班教師有機會認識特殊學生。

二、建立特教支援系統

本研究發現，在415位融合教育班教師中，特殊教育系(所)畢業的教師只有51位，僅佔全體教師的12%，顯示大部分的融合教育班教師普遍缺乏特教專業訓練，因此在面對班級中的身心障礙學生時，勢必面臨多方面的困擾，建議教育主管行政機關建立完善的特殊教育支援系統的服

務，內容涵蓋諮詢教師方案、諮詢專線服務、巡迴輔導教師與專業團隊服務，藉由整合醫療人員、社工人員與教育人員的支援服務，提供家長和融合教育班教師的專業諮詢服務，以減輕融合教育班教師的沉重負擔；並成立分區成長營，結合各校教師組成輔導網；結合大專院校、民間社團、社福機構、民政、醫療單位，團結合作，照顧特殊兒童。

貳、對學校之建議

一、考量教師意願與專長以決定融合教育班教師

根據研究結果發現，抽籤與學校編排的教師者，在整體工作壓力的感受上高於自願擔任融合教育班教師，因此，建議學校在安排融合教育班教師時，不僅要考慮公平性外，也能將教師的意願與專業背景一併納入編排融合教育班教師的依據，以減低教師抗拒與不安的心理，進而提高教師的擔任融合教育班教師的意願。

二、減少融合教育班教師的行政工作

根據研究結果發現，學生問題是融合教育班教師最感壓力的層面，因為融合教育班教師除了要教導班級中的普通學生外，還需兼顧特殊學生的教育責任，若再加上額外的行政業務，無疑讓教師陷入班級經營的危機。研究者建議將普通班身心障礙學生的輔導工作正式列為學校行政業務之一，不再分派其他行政工作，以便讓教師有充分的時作教學分配，如此不僅體恤了教師在這方面的協助輔導，同時也讓教師有充裕時間充實個人的特教專業知識並蒐集特殊學生的各項資料，也能讓身心障礙學生獲得更妥善的照顧。

三、加強特教知能宣導，讓普通班學生能接納特殊學生

本研究發現學生問題是融合教育班教師最感壓力的層面，研究者建議校方除了增加教師特教知能外，也能針對全校學生進行特教知能有關宣導，例如「認識與關懷身心障礙」系列活動、「身心障礙體驗營」等，讓學生透過實際的體驗活動，進一步認識特殊學生，並鼓勵普通班學生

能接納特殊學生，讓普通班學生感受到這是一項重要的課題，而不是只有融合教育班教師個人在重視，讓學生由接納開始，進而能主動關懷，相信在對特殊兒童人際關係的促進有極大的幫助，學生能勝任的特殊學生的照顧工作也可交由特殊學生的同儕擔任，也可進行同儕教學，不僅減少學生問題，也降低老師的工作負擔。

參、對教師之建議

一、加強本身的特教專業素養

本研究發現在融合班有特教專業背景的教師，在各層面所感受到的壓力皆比沒有特教背景的教師來得低，所以融合教育班教師的特教專業素養不足，可能無法了解學生的差異性，導致在處理特殊學生的行為問題時感到無力。根據特殊教育法施行細則第十三條規定：「輔導特殊教育學生就讀普通學校相當班級時，該班級教師應參與特殊教育專業知能研習，且應接受特殊教育教師或相關專業人員所提供之諮詢服務。」(教育部，民92)因此，建議教師多利用在職進修機會充實特教專業知能，積極研讀相關書籍，熟知相關資源及專業支援管道，如此才有能力迎接融合教育所帶來的挑戰。

二、主動尋求社會資源的支援

面對融合教育的挑戰，融合教育班教師常面臨資源不足的困境，在遭遇困難時，教師應主動尋求與運用社會資源的支持與協助，如特殊教育資源中心、特教諮詢專線、參加教學研討會、家長資源、社區資源等。因此建議教師養成主動出擊的精神，善加運用社會資源，為自己與學生爭取更多的支援服務，以減少工作壓力。

三、善用班級經營策略；進行同儕教學

本研究發現學生問題是融合教育班教師最感壓力的層面，建議教師善用班級經營策略，例如褒揚協助特殊學童的學生，進行同儕教學、建立導生制度……等，讓學生喜愛幫助特殊學生；讓同儕協助老師叮嚀特

殊學生；讓同儕引導特殊學生一起學習……，不僅減少學生問題，也降低老師的工作負擔，進而減少教師工作壓力。

肆、對未來研究之建議

一、研究對象方面

本研究僅以高雄市公立國民小學現任融合教育班級任教師為研究對象，因此無法完全呈現整體融合教育班教師的工作壓力。在未來研究上，可將研究範圍擴大至其他縣市，研究對象也可延伸至學前、國中與高中高職不同教育階段的融合教育班教師，以比較不同背景變項與各縣市之間的差異性，如此對於整體融合教育班教師的工作壓力現況，應能獲致更有力的驗證。

二、研究方法方面

本研究採問卷調查法，研究結果僅能就客觀之量化統計資料作整理與分析，所得的資料僅是受試者的知覺反應，未能更加深入的探究，對於重要的解釋恐有遺漏之處。在未來研究上，除了封閉式的問卷外，若能輔以質的研究，由晤談、現場觀察、行動研究等方式蒐集資料，從不同的角度來探討此議題的面貌，將可使研究結果更能完備客觀。

三、研究變項方面

本研究所探討的工作壓力層面，僅限於工作負荷、時間運用、教學困擾、學生問題、角色壓力、社會支持、專業知能等層面的差異，然而影響個人工作壓力的因素極為複雜，如教師的個人內在特質、家庭環境、學校氣氛、校長領導風格等相關因素，均值得納入考慮，做更深入的探討研究。

參考書目

壹、中文部分

- 王文科(民 82)。中、美中小學教師對障礙學生接受回歸主流教育的態度之比較。《特殊教育學報》，8，325-344。
- 王木榮(民 89)。認識融合教育。《特殊教育論文集》，8801，97-113。
- 曲俊芳(民 87)。國中普通班身心障礙學生及其教師所遇困難及支援服務需求之研究—以兩名腦性麻痺學生為例。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 江麗美譯(民 90)。有效壓力管理。台北：智庫文化。
- 江欣霓(民 91)。國小教師工作壓力、情緒智慧與身心健康之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳武典（民83）：我國身心障礙兒童教育安置之檢討。《師大學報》，39，134-181。
- 吳武典(民87)。教育改革與特殊教育。《教育資料集刊》，23，197-219。
- 吳宗立(民 85)。國中學校行政人員工作壓力與因應策略之研究。《國教學報》，8，99-131。
- 吳明隆、涂金堂(民 95)。SPSS 與統計應用分析。台北：五南。
- 吳淑美(民 84)。國小特教完全包含班級教學活動實錄。新竹師範學院特殊教育中心。
- 吳淑美(民 85)。探討「竹師實小特教實驗班第二年實施中重度殘障學生完全包含課程模式成效」之實驗研究。新竹師範學院特教系。
- 吳淑美(民 86)。融合式班級設立之要件。《特教新知通訊》，4(8)，1-2。
- 吳淑美(民 87a)。融合班之班級經營。《國教世紀》，180，13-16。
- 吳淑美(民 87b)。學前融合班教學理念篇。台北：心理。
- 吳淑美(民 88a)。融合式學前特教班教學手冊。台北：心理。
- 吳淑美(民 88b)。學前融合班教學手冊。台北：心理。
- 吳淑美(民 93)。吳淑美老師的融合教育網站。民國 95 年 11 月 12 日
引自 http://www.nhctc.edu.tw/~smw/E_news_brief/All_brief.htm

吳俊容(民 91)。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，未出版，台中市。

呂秀華(民 86)。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。政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

李明宗(民 89)。桃園縣國民小學校長領導行為與教師工作壓力之關係研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

李彥君(民 91)。國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

李勝彰(民 92)。國民中學教師工作壓力、因應策略與退休態度之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

李榮珠(民 93)。國小融合教育班教師工作壓力之研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。

李慶輝(民 94)。國民小學融合教育實施現況與相關問題之研究-以臺北縣為例。臺北市立師範學院國民教育研究所，未出版，台北市。

沈儀方(民 93)。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。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

周天賜(民 80)。工作壓力、工作倦怠歷程的文獻分析。台北師院學報，4，339-358。

周立勳(民 75)。國小教師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，高雄市。

周美君(民 91)。國小身心障礙類資源班教師工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

林水木(民 90)。國民小學組織變革與教師工作壓力關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

林秀靜(民 87)。國中資優班教師工作壓力與因應方式之調查研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

林保豐(民 91)。國民小學教師工作壓力、工作價值觀與組織承諾關係之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

林金生(民 92)。國民中學輔導教師工作壓力、因應策略與負向情緒經驗之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。

林亭如(民 93)。高職餐飲管理科教師工作壓力、教師效能信念與有效教學行為關係之研究。中國文化大學生活應用科學研究所碩士論文，未出版，高雄市。

林純文(民 85)。國民小學組織氣候、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，屏東市。

邱上真(民 89)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施-帶好每位學生：理論實務與調查研究。行政院國家科學委員會。

邱上真(民 90)。普通班教師對特殊需求學生之因應措施、所面對之困境及所需之支持系統。特殊教育研究學刊，21，1-26。

邱明芳(民 91)。國民小學實施融合教育學校行政支援之研究。國立彰化師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。

邱姮娟(民 93)。國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之探討。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。

邱憲義(民 85)。國民小學學校組織氣氛與教師工作壓力關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

邱俐純(民 95)。臺北市國民小學融合教育實施現況之研究。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北市。

胡永崇、蔡進昌、陳正專(民 90)。高雄地區國小普通班教師對融合教育態度之研究。國民教育研究集刊，9，235-257。

馬文華(民 93)。學前教師壓力之研究---以台北縣私立幼兒園帶班教、保人員為例。中國文化大學心理輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。

秦麗花(民 90)。破除融合教育的迷思建立應有的正見。特教園丁，16(4)，51-55。

高雄市政府教育局(民 95)。中華民國 89 年 1 月 27 日高市府教四字第 2222 號令公布。中華民國 95 年 8 月 7 日高市府教七字第 0950039088 號令修正公布。民國 95 年 11 月 30 日引自
[http:// www.ymjh.kh.edu.tw/s41/sedu/wrod/s_p2_5.doc](http://www.ymjh.kh.edu.tw/s41/sedu/wrod/s_p2_5.doc)

- 高雄市政府教育局(民 95)。高雄市國民小學一覽表。民國 95 年 12 月 9 日
引自 <http://wwwedu.kh.edu.tw/statistics/009.xls>
- 張明麗(民 80)。國小女教師工作壓力、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，台北市。
- 張春興(民 85)。現代心理學。臺北：東華。
- 張德聰(民 81)。教師工作生涯壓力的調適。教師天地，57，40-48。
- 張麗琪(民 89)。國中與高中學校氣氛、導師工作壓力與因應策略研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 張淑雲(民 91)。國小教師面對九年一貫課程工作壓力、因應策略與專業成長需求之研究。國立臺南師範學院國民教育研究所論文，未出版，台南市。
- 教育部特殊兒童普查執行小組(民 82)。中華民國第二次特殊兒童普查報告。教育部教育研究委員會。
- 教育部(民 84)。中華民國身心障礙教育報告書--充分就學、適性發展。台北市：教育部。
- 教育部(民 89)。「特殊教育諮詢委員會議第八次委員會議」決議。民國 95 年 11 月 28 日引自 <http://residence.educities.edu.tw/triston/spcedu3.htm>
- 教育部(民 92)。特殊教育法施行細則(民 92 年 08 月 07 日修正公佈)。教育部台參字第 0920117583A 號令修正發布。民國 95 年 11 月 11 日引自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0080032>
- 教育部(民 93)。特殊教育法(民 93 年 6 月 23 日修正公佈)。總統華總(一)義字第 09300117551 號令修正公佈。民國 95 年 11 月 10 日引自 <http://law.moj.gov.tw/Scripts/Query4A.asp?FullDoc=all&Fcode=H0080027>
- 許漢宏(民 91)。改制後技職院校教師工作壓力對工作滿足及組織承諾之影響—以某科技大學為例。中華大學科技管理研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 郭生玉(民 76)。教師工作心厭與背景因素關係之研究。國立台灣師範大學教育心理學報，20，37-54。

- 郭生玉(民 78)。教師工作壓力與工作心厭關係之研究。國立台灣師範大學教育心理學報，22，131-145。
- 郭生玉(民 79)。工作壓力與專業態度對教師工作心厭高低之區別功能研究。國立台灣師範大學教育心理學報，23，71-98。
- 郭生玉(民 83)。影響教師工作心厭因素之分析研究。國立台灣師範大學教育心理學報，27，63-79。
- 郭生玉(民 84)。教師的工作壓力對工作影響。測驗與輔導，130，2664-2666。
- 郭秀鳳(民 85)。幼兒家長與幼教工作者對實施融合式幼兒教育意見之探討。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 郭峰偉(民 89)。國中教師工作壓力與教師效能關係之研究。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南市。
- 郭耀輝(民 93)。國民小學教師工作壓力與職業倦怠關係之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 郭為藩(民 84)。中華民國教育報告書序文。教育部編印。
- 陳貞芳(民 85)。花東地區六班國小教師行政工作角色壓力之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 陳聖芳(民 88)。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，台東市。
- 陳榮茂(民 91)。國民小學教師工作壓力與工作倦怠關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 許漢宏(民 91)。改制後技職院校教師工作壓力對工作滿足及組織承諾之影響—以某科技大學為例。中華大學科技管理研究所碩士論文，未出版，新竹市。
- 許俊銘(民 93)。國小融合教育班教師教學困擾調查研究。國立臺東大學教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 馮觀富(民 81)。壓力·失落的危機處理。台北縣：心理。
- 彭慧玲(民 92)。國小普通班教師對融合教育態度之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。

- 程一民(民 85)。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，台北市。
- 鈕文英 (民 88)。身心障礙學生補救教學方案之研究。行政院國家科學委員會。
- 鈕文英、任懷鳴(民 88)。融合學校淺談融合教育。載於國立屏東師範學院特殊教育中心主編，特殊教育文集(一)，279-296。國立屏東師範學院特殊教育中心。
- 鈕文英、邱上真、任懷鳴(民 89)。國小階段實施融合教育可行模式之研究。國立高雄師範大學特殊教育學系。
- 鈕文英(民 91)。國小階段融合教育實施模式與策略初探。特教園丁季刊，18(2)，1-20。
- 黃宏建(民 91)。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，彰化市。
- 黃瑛綺(民 91)。國小融合教育班級教師教學困擾之研究。國立台東師範學院教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 黃義良(民 88)。國小兼任行政工作教師的工作壓力與調適方式之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 楊智雯(民89)。學齡前融合式教育理念分析探討之研究。中國文化大學兒童福利研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 楊靜芳(民 93)。台北市國中體育教師工作壓力與工作倦怠關係之研究。台北市立體育學院運動科學研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 葉龍源(民 87)。國民小學主任工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 詹美春(民 92)。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，台中市。
- 廖光榮(民 91)。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，台北市。
- 劉妙真(民 92)。幼稚園教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究。屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。

- 劉博允(民 89)。台灣與美國融合教育政策之比較研究。暨南國際大學比較教育研究所碩士論文，未出版，南投縣。
- 蔡璧煌(民 78)。國民中小學教師壓力之研究。師大學報，34，75-114。
- 蔡純姿(民 87)。國民小學教師覺知教育改革之工作壓力及因應策略之研究。國立高雄師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 蔡金田(民 87)。國民小學啟智班教師工作壓力與職業倦怠關係之研究。國立嘉義師院國民教育研究所，國民教育研究學報，4，297-323。
- 蔡明富(民 87)。融合教育及其對班級經營的啟示。特殊教育與復健學報，6，349-380。
- 蔡明富(民 88)。從融合教育趨勢探討其對普通教育的啟發。菁莪季刊，38，36-43。
- 蔡孟珍(民 90)。國民小學教師參與試辦九年一貫課程之工作壓力及因應策略之研究。國立高雄師範大學工業科技教育學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 蔡文龍(民 91)。台中縣國民小學融合教育班教師教學困擾之研究。國立彰化師範大學特殊教育學系碩士論文，未出版，彰化市。
- 蔡昆瀛(民 89)。融合教育理念的剖析與省思。國教新知，47(1)，50-57。
- 鄧柑謀(民 80)。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。國立台中師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 黎慧欣(民 85)。國民教育階段教師與學生家長對「融合教育」的認知與態度調查研究。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 鄭麗月(民 88)。從特殊兒童的融合教育談學校行政的配合。特教新知通訊，6(1)，1-4 頁。
- 鄭紹權(民 86)。臺灣基層農會推廣員工作壓力、因應行為與工作倦怠之探討。國立中興大學農業推廣教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 盧安琪(民 90)。過動兒教師壓力知覺與因應策略之探討。東吳大學社會工作學系碩士論文，未出版，台北市。

- 謝政隆(民 87)。國小教育人員對完全融合模式之態度調查研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 藍采風(民 89)。壓力與適應。台北：幼獅文化。
- 鐘梅菁(民 89)。學前教師實施融合教育之專業知能與困擾問題研究。國立彰化師範大學特殊教育學系博士論文，未出版，彰化市。。
- 蘇燕華(民 89)。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。國立台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蘇燕華(民 92)。融合教育的理想與挑戰—國小普通班教師的經驗。特殊教育研究學刊，24，39-62。
- 饒敏(民 85)。台北市國民中學普通班教師對身心障礙學生回歸主流及其相關因素之研究。台灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，未出版，台北市。



貳、英文部分

- Austin, V., Shah, S., & Muncer, S.(2005) Teachers stress and coping strategies used to reduce stress. *Occup*,2,63-80.
- Albertson, L. M. & Kagan, D. M. (1987). Occupational stress among teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1),69-75. in senior educational executive and its relationship to their health. *Journal of Educational Administration*, 26, 159-183.
- Borg, Mark G.; Riding, Richard J.(1991)Stress in teaching: a study of occupational stress and its determinants, job satisfaction and career commitment among primary schoolteachers. *Educational Psychology*, 11,59-88.
- Boyer, W. A. R. & Bandy, H. E. (1993). The impact of students with special needs on rural teacher in British Columbia. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 336478
- Bunch, G., Lupart, J. & Brown, M. (1997). Resistance and acceptance : Educator attitudes to inclusion of students with disabilities. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 410713).
- Cecil, M. A., & Forman, S. G.(1990). Effects of stress inoculation training and coworker support groups teachers' stress. *Journal of School. Psychology*, 28, 105-118.
- Chaplain,Roland P.(1995). Stress and job satisfaction : a study of English primary school teachers,*Educational Psychology*,15,473-502 °
- Cheryl J. Travers & Cary L. Cooper, (1996).*Teacher under pressure*. New York: Routledge.
- Compas, B.E., Orosan, P.G. y Grant, K.E. (1993). Adolescent stress and coping: Implications for psychopathology during adolescence. *Journal of Adolescence*, 16, 331-349.

- Cook, R. E., Tessier, A., & Klein, M. D. (1992). *Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings*. New York: Macmillan.
- DeFrank, r.s., & Stroup ,C.A.(1989).Teacher stress and health;examinatuon of a model. *Journal of psychosomatic Research*,33(1),99-199.
- Edwards,L.J.(1995).*The Relationship Between Teacher Stress and Teacher Burnout*. Unpublished doctoral dis-sertation. California State University.
- Ellis, E.S., Rountree,B.S.,& Larkin, M.J.(1993).Evaluation of multiple ability(K-6) beginning teacher competencied for class B certification in elementary education, early childhood education, and mild disabilities.(ERIC Document Reproduction Service No.ED 362494).
- Friend, M., & Bursuck, W. (1996). *Including students with special needs: A practical guide for classroom teachers*. Boston: Allyn and Bacon.
- Friesen,D.,& Williams,M.J.(1985).Organizational Stress Among Teachers.*Canadian Journal of Education*,10(1),13-34.
- Fuchs, D., & Fuchs, L. S., (1998). Competing visions for educating students with disabilities : Inclusion versus full inclusion.*Childhood Education*, 74, 309-316.
- Fulk, B. J. M., & Hirth, M. A. (1994). Perceptions of special education program effectiveness and attitudes toward inclusion. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 374595)
- Ghesquiere, P., Moors, G., Maes, B. & Vandenberghe,R.(2002). Implementation of inclusive education in Flemish primary schools: A multiple case study. *Educational Review*,54(1),47-56.
- Greenberg, G. & Baron, R. (1997). *Behavior in organization*.(Ed.) Englenoo. Cliffss, New Jersey : Rentice-Holl.
- Greenberg, G.(1995). *Comprehensive stress management*. New York: Viking.

- Harris, K. R. (1985). Teacher characteristics and stress. *Journal of Educational Research*, 78(6), 346-350.
- Harris, W. J., & Schutz, P. M. B. (1986). *The special education resource program*. Columbus: Merrill.
- Hipps, E. S., & Halpin, G. (1992). The differences in teacher and principals' general stress related to performance-based accreditation. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 353345.)
- Hobfoll, S. E. (1988). *The Ecology of stress*. Washington, DC: Hemisphere.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1980). *Stress and Work : A managerial perspective*. Glenview, Illinois: Scott, Foresman.
- Kochhar, C. A., West, L. L., & Taymans, J. M. (2000). *Successful Inclusion*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978 a). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978b). *Model of teacher stress*. *Educational Studies*, 4, 1-6.
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29, 146-152.
- 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 teacher. *Journal of Education Research*, 78(3), 178-185.
- MacNeil, D. H. (1981). The relationship of occupational stress to burnout. In J. W. Jones (Ed.) *The burnout syndrome*. Park Ridge. IL: London House Management Press.

- Mann, P.H., Drummond, V., & McClung, R.M. (1980). Responding to Variability among exceptional children. Volume II: Preservice and inservice education. A guide for teacher corps' exceptional child education. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 215495)
- McConnell, T.J. (1994). *Effect of Perceived Principal Effectiveness on Teacher Burnout*. Unpublished doctoral dissertation, Central Michigan University.
- McCormick, J. (1997). Occupational stress of teachers: Biographical differences in large school system. *Journal of Educational Administration*, 35(1), 18-38.
- McCormick, J., & Solman, R. (1992). Teachers' Attribution of Responsibility for Occupational Stress and Satisfaction : An Organisational Perspective. *Educational Studies*, 18(2), 201-222.
- Michelle, W. & Irvine, G. (2004). Teaching in mainstream and special schools: Are the stresses similar or different? *British Journal of Special Education*, 31(3), 157-162.
- Montalvo, A., Bair, J.H. & Boor, M. (1995). Teachers' perception of occupational stress factors. *Psychological Reports*, 76, 846.
- Moracco, J. C. & Mcfadden, H. (1981). *Principals and Counselors: Collaborative roles in reducing teacher stress*. NASSP Bulletin, October, 41-46.
- Moracco, J. C. & Mcfadden, H. (1982). The counselor's role in reducing teacher stress. *The Personnel and Guidance Journal*, 5, 549-552.
- Moracco, J.C., & McFadden, H. (1984). Comparison of perceived occupational stress between teachers who are contented and discontented in their career choice. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 84-92.

- Neddle,R.H., Griffin,T., Sevndesn,R.,& Berney,C.(1980). Teacher stress: Sources and consequenced. *The journal of school health*,50(2), 96-99.
- Parker, D.F., & DeCotiis, T.A.(1983). Organizational determinants of job stress. *Organizational Behavior*,19, 2-21.
- Pithers, R.T.(1995). Teacher stress research: Problems and progress. *British Journal of Educational Psychology*, 65, 387-392.
- Powell, D.H.(1983). *Understanding human adjustment: Normal agaptation in the life cycle*. Bostin: Little-brown Company.
- Rainforth, B., &Kugelmass, J. W.(2003). Creating and sustaining inclusive classroom communities. In B. Rainforth & J. W. Kugelmass (Eds.), *Curriculum and instruction for all learners: Blending systematic and constructivists approaches inclusive elementary schools*, 269-290. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Ross, F. C., Wax, I.(1993).Inclusionary programs for children with language and / or learning disabilities : Issues in teacher readiness.(ERIC Document Reproduction Service No.ED 639251)
- Russell, D. W.(1987). Job-related stress, social support, and burnout among teacher. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
- Sailor, W., Gerry, M., & Wilson, W.C.(1991). Policy implications of emergent full inclusion models for the education of students with severe disabilities. In M.C. Wang, M.C. Reynolds, & H. J. Walberg(Eds.). *Handbooks of special education : Research and Practice* (Vol. 4,pp. 175-193). Oxford: Pregamon Press.
- Sailor,W., Gee,K.,& Karasoff,P.(1996). School restructuring and full inclusion. In M. Snell(Ed.), *Systematic intruction of students with severe handicaps*(4th ed. ,pp.1-82).Columbus, OH: Charles Merrill Publishing Co.

- Salo, K. (1995). Teacher-stress process: How can they be explained? *Journal of Education Research*, 39(3), 205-222.
- Scruggs, T.E., & Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming / inclusion, 1985-1995. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Selye, H.(1956). *The stress of life*. New York: McGraw-Hill.
- Selye, H. (1976). *The stress of life* (2nd ed). New York: McGraw-Hill.
- Smith, J. D. (1995). Inclusive school environments and students with disability in South Carolina: The issue, the status, the needs. *Occasional Papers*, 1, 1-5.
- Tellenback, S. & Brenner, S. & Lofgren, H.(1983). Teacher stress: exploratory model building, *Journal of Occupational Psychology*, 56, p19-33.
- Travers, C. J., & Cooper, C. L.(1996). *Teachers under pressure: Stress in the teaching profession*. New York: Routledge.
- Trump, G. C., & Hange, J. E. (1996). Teacher perceptions of and strategies for inclusion: A regional summary of focus group interview findings. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 397574)
- Vaughn, S., Schumm, J. S., Jallad, B., Slusher, J., & Saumell, L.(1994). Teacher's views of inclusion : I'd rather pump gas. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 370928.)
- York, J., & Thundior, M. (1995). Issues raised in the name of inclusion: Perspectives of educators, parents, and students, *The Association for Person with Severe Handicaps*, 20(1), 311-44.
- Walther-Thomas, C., Korinek, L., Mclaughlin, V.L., & Williams, B.T.,(2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

附錄一 問卷使用同意書

同 意 書

茲同意國立臺東大學特殊教育學系研究所碩士專班
研究生蘇淑嫣使用本人編撰之「國小融合教育班教師工作
壓力調查問卷」，供從事其碩士論文「高雄市國小融合教
育班教師工作壓力之研究」專題研究。

立書人：

李榮珠



簽章

中 華 民 國 九 十 五 年 九 月 二 十 日

附錄二 國小融合教育班教師工作壓力調查問卷

國小融合教育班教師工作壓力調查問卷

敬愛的教師：

您好！首先感謝您的協助與參與。本調查問卷主要目的在瞭解目前高雄市國小融合教育班教師在平日工作上所感受到的壓力狀況。由於每個人的感受與經驗並不相同，因此並無所謂標準答案。您所提供的資料僅做學術研究之用，絕對予以保密，不做個別意見之探討，請您根據實際的感受放心填答！您的意見十分寶貴，將對本研究提供莫大的貢獻，懇請支持與幫助，謹此申謝！敬祝

教安

國立台東大學特殊教育研究所特殊教育碩士專班

指導教授：劉明松 博士

研究生：蘇淑嫣

中華民國九十六年三月

【第一部分】基本資料

填答說明：請您根據貴校及個人的實際狀況，在()中填答

- () 性別：(1) 男 (2) 女
- () 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) 未婚 (2) 已婚無子女 (3) 已婚有子女 (4) 其他
- () 教學年資：(1) 5 年以下 (2) 6-15 年 (3) 16-25 年 (4) 26 年以上
- () 教育程度：(1) 研究所 (含四十學分班) (2) 師大、師院
(3) 師專、師範 (4) 學士後師資班
- () 特教專業背景：(1) 特殊教育系 (所) 組畢業者
(2) 修習特教 3 學分或特教知能研習 54 小時以上者
(3) 從未修習特教學分者
(4) 特教 20 或 30 學分專班
(5) 其他 _____ (請說明)
- () 融合班教學經驗：(1) 首次擔任融合班教師 (2) 曾擔任融合班教師
- () 任教融合班原因：(1) 自願 (2) 抽籤 (3) 學校編排
- () 學校規模：(1) 24 (含) 班以下 (2) 25-48 班 (3) 49 (含) 班以上
- () 任教班級結構 (特殊學生：一般生)：
(1) 1：15 以下 (2) 1：16-1：20 (3) 31：21-1：30 (4) 1：31 以上

【第二部分】國小融合教育班教師工作壓力量表

填答說明：請您依照實際的感受，在適當的□內打「✓」。謝謝！

毫 有 普 很 極
無 些 通 大 大
困 困 困 困 困
擾 擾 擾 擾 擾

一、工作負荷

1. 必須適時通知特殊學生家長孩子的學習進展，及可能相互支援配合的事宜。……………□ □ □ □ □
2. 必須提供特殊學生家長在家中指導孩子課業的方法或行為管教的策略。……………☒ □ □ □ □
3. 必須照顧到班級中每一個學生的需要。……………☒ ☒ □ □ □
4. 擔任融合教育班教師增加工作負荷量且缺少鼓勵。…□ □ □ □ □
5. 與特殊教師的互動與溝通。……………□ □ □ □ □
6. 編選適合特殊學生的教材教法不易。……………□ □ □ □ □
7. 上課時數太多。……………□ □ □ □ □
8. 教室常規難以維持。……………□ □ □ □ □

毫 有 普 很 極
無 些 通 大 大
困 困 困 困 困
擾 擾 擾 擾 擾

二、時間運用

9. 在學校中沒有足夠的時間休息及準備教學。……………□ □ □ □ □
10. 許多與特殊教育相關的額外工作（例如：開會…）妨礙教學。……………□ □ □ □ □
11. 缺乏充裕時間蒐集特殊學生的各項資料。……………□ □ □ □ □
12. 需要趕進度、教學時間不夠。……………□ □ □ □ □
13. 必須花很多時間在班級經營。……………□ □ □ □ □
14. 缺乏足夠時間來充實個人的特殊教育專業知識。……□ □ □ □ □

毫 有 普 很 極
無 些 通 大 大
困 困 困 困 困
擾 擾 擾 擾 擾

三、教學困擾

15. 教學時無法顧及特殊學生的需求。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
16. 特殊學生對我的教學沒有預期的反應。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
17. 不熟悉適合個別學生能力與需要的教學策略。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
18. 必須與特殊教師進行協同教學。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
19. 不易取得適合特殊學生的課程、教材與教學輔具。…☐ ☐ ☐ ☐ ☐
20. 特殊學生的作業與評量方式。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
21. 教材太多。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
22. 統一規定的課程進度及教學目標不易變動。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐

毫 有 普 很 極
無 些 通 大 大
困 困 困 困 困
擾 擾 擾 擾 擾

四、學生問題

23. 處理特殊學生在融合班上的人際問題。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
24. 特殊學生的能力太差。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
25. 與特殊學生之間的溝通不良。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
26. 必須協助特殊學生生活自理的能力。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
27. 無法預測特殊學生的情形。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
28. 特殊學生缺乏學習動機。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
29. 特殊學生的偏差行為。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
30. 必須對特殊學生再三叮嚀相同的事。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
31. 班上特殊學生個別差異太大。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
32. 融合班級內普通學生對特殊學生的負面態度。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐

毫 有 普 很 極
無 些 通 大 大
困 困 困 困 困
擾 擾 擾 擾 擾

五、角色壓力

33. 對工作求好心切，無形中造成自我要求的內在壓力。☐ ☐ ☐ ☐ ☐

34. 在特殊學生家長面前專業角色不被肯定。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
35. 無法展現教師的專業權威和形象。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
36. 無法發揮所學來施展抱負。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
37. 任教融合班非自己專長，無法勝任教學工作。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐

毫 有 普 很 極
無 些 通 大 大
困 困 困 困 困
擾 擾 擾 擾 擾

六、社會支持

38. 特殊學生家長的過度依賴與要求。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
39. 社會一般人對特殊學生的消極態度。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
40. 學校行政措施不能配合融合班級需求。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
41. 特殊學生家長不配合或不在乎。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
42. 必須處理特殊學生家長與我之間的歧見與衝突。…☐ ☐ ☐ ☐ ☐
43. 普通學生家長擔心子女原有的受教品質產生變化。 ☐ ☐ ☐ ☐ ☐

毫 有 普 很 極
無 些 通 大 大
困 困 困 困 困
擾 擾 擾 擾 擾

七、專業知能

44. 缺乏促進特殊學生與一般學生互動的策略。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
45. 缺乏提供專業協助與諮詢的能力。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
46. 不熟悉目前擔任的工作所涉及之專業法規和知識。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
47. 缺乏可供參考的成功融合班實施模式。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
48. 對融合教育的實施方式瞭解不足。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
49. 對有關特殊教育教材教法的基本原理認識不足。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
50. 缺乏特教實務性教學技巧的訓練機會。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
51. 不瞭解特殊學生的特質。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐
52. 個人的特教專業能力不足，經常遇到疑難無法解決。…☐ ☐ ☐ ☐ ☐
53. 編寫與運用適合特殊學生使用的特殊教材和教具的能力不足。……………☐ ☐ ☐ ☐ ☐

問卷填答至此，感謝您的熱情協助！