

東海大學教育研究所

碩士論文

苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理
支持與工作倦怠關係之研究

The Study on the Relationships among
Teachers' Job Stress, School Psychological
Supports' and Job Burnout in Elementary
School of Miaoli County

研究生：王瑞萍

指導教授：林啟超 博士

中華民國一〇八年六月

苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠關係之 研究

摘要

本研究以苗栗縣國小教師為研究對象，旨在探討教師在學校情境中所知覺的工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之關係。為達研究目的，本研究採用調查研究法，並以苗栗縣國民小學教師作為研究對象，蒐集 388 個有效樣本，並以「教師工作壓力量表」、「學校心理支持量表」與「教師工作倦怠量表」作為本研究之研究工具。施測所得資料回收後，以描述性統計分析、獨立樣本 t 檢定、多變量變異數分析、皮爾遜積差相關分析以及逐步多元迴歸分析等統計方法考驗假設。研究結果如下：

- 一、苗栗縣國小教師知覺工作壓力呈中等偏低程度；學校心理支持呈中等偏高程度；工作倦怠呈中等偏低程度。
- 二、不同教學年資、婚姻狀況與擔任職務的苗栗縣國小教師在知覺工作壓力有顯著差異。
- 三、不同年齡、教學年資以及擔任職務的苗栗縣國小教師在知覺學校心理支持有顯著差異。
- 四、不同年齡、教學年資與擔任職務的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。
- 五、苗栗縣國小教師工作壓力與工作倦怠整體具有中度正相關；學校心理支持與工作倦怠整體具有低度負相關。
- 六、苗栗縣國小教師工作壓力對工作倦怠具有正向顯著預測力；學校心理支持對工作倦怠具有負向顯著預測；教師工作壓力相較學校心理支持對工作倦怠有較佳的預測力。

最後，根據研究發現提出具體建議，以供學校行政以及未來研究之參考。

關鍵詞：教師工作壓力、學校心理支持、工作倦怠

The Study of the Relationships among Teachers' Job Stress, School Psychological Supports and Job Burnout in Elementary School of Miaoli County

Abstract

The current study aimed to investigate the relationships among teachers' job stress, school psychological supports and job burnout. The researchers used questionnaires to investigate 120 elementary school teachers from 15 different schools in Miaoli county. The questionnaires measured teacher's job stress, school psychological supports and job burnout. After the questionnaire was collected, the researcher used descriptive statistics, Independent-sample t test, one-way MANOVA, Person's product-moment correlation, multiple regression analysis to analyze the data. The findings of the study were: (1) the elementary school teachers' in Miaoli county had lower middle level of teacher's job stress, teacher's school psychological support had higher middle level, and their teacher's job burnout were lower middle level. (2) Significant differences were found between teachers' job stress and different teaching experiences, marital status and position. (3) Significant differences were found between teachers' school psychological support and different teacher's age, teaching experiences and position. (4) Significant differences were found between teachers' job burnout and different teacher's age, teaching experiences and position. (5) Teachers' job stress and job burnout were significantly positive correlated. Teachers' school psychological support and job burnout were significantly negative correlated. (6) Teachers' job stress and teacher's school psychological support were significantly predicted job burnout, however, teacher's job stress was better predictor while comparing to teacher's school psychological support predict job burnout. Suggestions were provided for school administrators and further studies based on the results of this study.

Keywords: teachers' job stress, school psychological supports, job burnout

謝 誌

終於將人生中的第一本論文完成了，很開心在工作之餘還能夠回到學校學習，再一次體驗學生的生活。回首兩年來在東海大學教育研究所的求學生涯，深刻的感受到來自周遭的溫暖與支持的力量，一路走來要感謝身邊的所有人。

首先感謝我的指導教授林啟超教授，教授的鼓勵和悉心的指導，讓我能掌握研究方向，順利的完成論文，而教授溫和有禮的處事態度，更是我學習的典範；感謝口試委員李信良教授與蔡金田教授對論文的指導與建議，教授在忙碌之餘仍給我寶貴的意見，讓我的論文能更加完整；感謝教研所的每一位師長不留餘力的傳承專業知識，讓我在課堂上獲益良多；也感謝所上的助教在行政工作上的安排，使我在求學之時獲得最大的協助。

感謝教研所同學們，和你們在一起嘻笑、一起奮鬥的時光是我最開心的回憶；感謝烏眉國小與楓樹分校的校長與同事們，在就讀研究所的期間給我的協助；感謝苗栗縣的所有國小老師，讓本研究的問卷能夠順利蒐集；感謝家中支持我的爸媽和哥哥在求學路上給我的關懷與包容，讓我能無後顧之憂的全力衝刺。

感謝所有曾經給予我協助的所有人，在此謹以最誠摯的心，將此論文獻給一路上關心我、鼓勵我、支持我的所有人。

目次

| | |
|--|-----|
| 目次..... | i |
| 表次..... | iii |
| 圖次..... | v |
| 第一章 緒論..... | 1 |
| 第一節 研究背景與動機..... | 1 |
| 第二節 研究目的..... | 4 |
| 第三節 研究問題..... | 4 |
| 第四節 名詞釋義..... | 5 |
| 第五節 研究範圍與限制..... | 6 |
| 第二章 文獻探討..... | 7 |
| 第一節 教師工作壓力的定義、理論及相關研究..... | 7 |
| 第二節 學校心理支持的意涵、理論與相關研究..... | 15 |
| 第三節 教師工作倦怠的定義、理論與相關研究..... | 23 |
| 第四節 教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之相關研究..... | 30 |
| 第三章 研究方法與實施..... | 37 |
| 第一節 研究架構..... | 37 |
| 第二節 研究假設..... | 38 |
| 第三節 研究對象..... | 39 |
| 第四節 研究工具..... | 41 |
| 第五節 資料處理與研究程序..... | 53 |
| 第六節 資料分析..... | 54 |
| 第四章 研究結果..... | 55 |
| 第一節 受試教師基本資料分析..... | 55 |
| 第二節 苗栗縣國小教師在工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之現況分析 | 56 |
| 第三節 不同背景變項之國小教師在工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之差 | |

| | |
|-------------------------------------|-----|
| 異情形..... | 63 |
| 第四節 國小教師知覺工作壓力、學校心理支持與工作倦怠相關分析..... | 79 |
| 第五節 國小教師工作壓力、學校心理支持對工作倦怠之預測分析..... | 82 |
| 第五章 研究結論與建議..... | 91 |
| 第一節 研究發現與討論..... | 91 |
| 第二節 研究結論..... | 101 |
| 第三節 建議..... | 103 |
| 參考文獻..... | 107 |
| 附錄..... | 117 |

表次

| | |
|---------------------------------------|----|
| 表 2-1 國內研究者教師工作壓力來源..... | 12 |
| 表 2-2 支持學生心理需求相關研究..... | 22 |
| 表 2-3 國內研究者對教師工作倦怠的定義..... | 24 |
| 表 2-4 國內研究者對教師工作壓力與工作倦怠之相關研究..... | 31 |
| 表 2-5 國內研究者對教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠相關研究.. | 33 |
| | |
| 表 3-1 預試施測方式與樣本分配學校統計表..... | 40 |
| 表 3-2 正式施測學校與樣本數分配及紙本問卷回收統計表..... | 40 |
| 表 3-3 「教師工作壓力量表預試樣本」之項目分析結果..... | 43 |
| 表 3-4 「教師工作壓力量表」因素分析結果..... | 45 |
| 表 3-5 「教師工作壓力量表」信度分析摘要表..... | 46 |
| 表 3-6 「學校心理支持量表」項目分析檢核摘要表..... | 48 |
| 表 3-7 「學校心理支持量表」因素分析結果..... | 49 |
| 表 3-8 「學校心理支持量表」信度分析摘要表..... | 50 |
| 表 3-9 「工作倦怠量表」項目分析檢核摘要表..... | 51 |
| 表 3-10 「工作倦怠量表」因素分析結果..... | 52 |
| 表 3-11 「工作倦怠量表」信度分析摘要表..... | 53 |
| | |
| 表 4-1 有效樣本背景資料分析表..... | 56 |
| 表 4-2 苗栗縣教師工作壓力描述統計摘要表..... | 57 |
| 表 4-3 國小教師知覺工作壓力各題項之平均數摘要表..... | 59 |
| 表 4-4 學校心理支持描述統計摘要表..... | 60 |
| 表 4-5 國小教師知覺學校心理支持各題項之平均數摘要表..... | 61 |
| 表 4-6 國小教師工作倦怠描述統計摘要表..... | 62 |
| 表 4-7 國小教師工作倦怠各題項之平均數摘要表..... | 62 |
| 表 4-8 不同性別之國小教師在工作壓力各層面之差異表..... | 64 |
| 表 4-9 不同年齡之國小教師在工作壓力各層面之變異數分析摘要表..... | 64 |
| 表 4-10 不同教學年資之國小教師在工作壓力各層面之變異分析摘要表... | 66 |
| 表 4-11 不同婚姻狀況之國小教師在工作壓力各層面之差異表..... | 67 |
| 表 4-12 不同擔任職務之國小教師在工作壓力各層面之變異數分析摘要表. | 67 |
| 表 4-13 不同性別之國小教師在學校心理支持各層面之差異表..... | 69 |
| 表 4-14 不同年齡之國小教師在學校心理支持各層面之變異數分析摘要表. | 69 |
| 表 4-15 不同教學年資之國小教師在學校心理支持各層面之變異數分析摘要 | |
| 表..... | 70 |
| 表 4-16 不同婚姻狀況之國小教師在學校心理支持各層面之差異表..... | 71 |

| | |
|---|----|
| 表 4-17 擔任不同職務之國小教師在學校心理支持各層面之變異數分析摘要表 | 72 |
| 表 4-18 不同性別之國小教師在工作倦怠各層面之差異表..... | 72 |
| 表 4-19 不同年齡之國小教師在工作倦怠各層面之變異數分析摘要表..... | 73 |
| 表 4-20 不同教學年資之國小教師在工作倦怠各層面之變異數分析摘要表. | 74 |
| 表 4-21 不同婚姻狀況之國小教師在工作倦怠各層面之差異表..... | 74 |
| 表 4-22 擔任不同職務之國小教師在工作倦怠各層面之變異數分析摘要表. | 75 |
| 表 4-23 不同背景變項的國小教師在工作壓力的差異綜合摘要..... | 75 |
| 表 4-24 不同背景變項的國小教師在學校心理支持的差異綜合摘要..... | 77 |
| 表 4-25 不同背景變項的國小教師在工作倦怠的差異綜合摘要..... | 78 |
| 表 4-26 國小教師工作壓力與工作倦怠之相關分析摘要表..... | 80 |
| 表 4-27 國小教師知覺學校心理支持與工作倦怠之相關分析摘要表..... | 81 |
| 表 4-28 工作壓力對去人性化之多元逐步迴歸分析摘要表..... | 83 |
| 表 4-29 工作壓力對低個人成就感之多元逐步迴歸分析摘要表..... | 84 |
| 表 4-30 工作壓力對整體工作倦怠之多元逐步迴歸分析摘要表..... | 84 |
| 表 4-31 學校心理支持對去人性化之多元逐步迴歸分析摘要表..... | 85 |
| 表 4-32 學校心理支持對低個人成就感之多元逐步迴歸分析摘要表..... | 86 |
| 表 4-33 學校心理支持對整體工作倦怠之多元逐步迴歸分析摘要表..... | 86 |
| 表 4-34 工作壓力與學校心理支持對去人性化之多元逐步迴歸分析摘要表. | 87 |
| 表 4-35 工作壓力與學校心理支持對低個人成就感之多元逐步迴歸分析摘要表 | 88 |
| 表 4-36 工作壓力與學校心理支持對整體工作倦怠之多元逐步迴歸分析摘要表 | 89 |
| | |
| 表 5-1 研究結果支持研究假設與否摘要表..... | 91 |

圖次

| | |
|--|----|
| 圖 2-1 Kyriacou 與 Sutcliffe 教師工作壓力模式 | 9 |
| 圖 2-2 Moracco 與 McFadden 的教師工作壓力模式 | 10 |
| 圖 2-3 Tellenback、Brenner 與 Lofgren(1983)教師壓力模式 | 11 |
| 圖 2-4 Blasé 教師工作表現動機理論..... | 27 |
| 圖 2-5 Potter 的惡性循環理論..... | 27 |
| | |
| 圖 3-1 研究架構圖 | 37 |
| 圖 3-2 研究步驟 | 53 |

第一章 緒論

本章節共分為下列四個小節，第一節闡述研究背景與動機，第二節敘寫研究目的，第三節提出研究問題，第四節進行名詞釋義，第五節說明研究範圍與限制。

第一節 研究背景與動機

21 世紀是科技、資訊發達的新世紀，在時代的演變下，現今的教育環境也不斷在改變，不論是在師資、法令、課程與教學、教科書、財政與教師地位上皆有重大變革，教育政策也越發多元且複雜。舉凡「十二年國民教育」、「創新教學」、「特色課程」、「資訊能力」、「國際化」、「教師專業評鑑」等政策推動，基層教師需要不斷充實自我專業知能，還必須全力配合政策實施，教師的工作內容逐漸增加，但卻沒有相對應的人力與物力的支援，使得國小教師的工作壓力與負擔有愈來愈重的趨勢(王怡茹，2014)。

在現代家庭結構改變的影響下，少子化與家庭功能喪失而引發的教育問題也成為增加教師工作壓力的主因。在少子化的影響下，父母過度關心子女教育，使得教師戰戰兢兢，親師間的衝突也愈發嚴重(呂美芬，2008)。而在現代社會裡，學生問題也日益增加，校園暴力、校園霸凌與偏差行為層出不窮，教師也因此承受更大的管教壓力(孫瑜成，2004)，生怕在管教的過程中，引發「不當管教」、「體罰」、「教師霸凌」等情形。

除了朝夕令改的教育政策與親師生問題之外，在社會環境的變遷下，教師地位也有極大的變化。韓愈在師說中曾說：「古之學者必有師。師者，所以傳道、授業、解惑也」。自古以來，教師的職責便是為學生樹立典範，傳授人生道理與專業知識，並解答學生問題，教師承擔的是學生身心成長的重責大任。《禮記·學記》中也提到：「師嚴，然後道尊；道尊，然後民知敬學」，維護師道尊嚴，再再顯示尊師的重要性，但現今環境快速的變遷，教師地位已不如以往。除了傳統文化觀念的改變，媒體對校園事件的大肆報導與渲染，也讓大眾對教師這個角色逐漸產生質疑，信任感也逐漸降低。在社會大眾對教師的高度關注與期望下，教

師的壓力與日俱增。Selye(1976)曾提到將壓力可區分為正面的壓力與負面的壓力，適度的良性壓力有助於提升工作效能，但過大的負面壓力則可能導致身體與心理受到影響，進而帶來副作用。教育行政機關、學校、家長、學生與社會對於教師必須負荷多元的角色給予極大的期望，而這些期望在無形當中也使教師的工作壓力倍增。

由上述內容可以得知現今國小教師在工作上面臨的壓力比以往更多也更沉重，教師在工作中承受的壓力與疲倦會直接影響教師的心理、生理、行為狀態與工作效能，甚至影響學生的學習成效。教師工作壓力過大是種全球化的現象，根據香港教育工作者聯會在 2018 年的「教師身心健康」問卷調查中顯示，在學校教師中，有八成半反映壓力過大與略大，調查顯示教師工作時數越多，工作壓力就越大；至於工作壓力的首四項來源分別為行政工作、教學、學生行為問題與學習差異照顧，另有四成半的教師認為家長投訴也是其壓力來源。長久累積下來的工作壓力，會使教師的教學熱忱逐漸熄滅，對教師造成影響，例如容易產生無力感，或是對自我感到失望，不但影響身心健康，也容易使工作成效降低。教師面臨的工作壓力逐漸加重，如無強力的心理支持，長期下來將是不可忽略的問題。

面對工作壓力容易會有情緒上的問題產生，長久下來將對個人的身心狀況產生負面的影響(邱義烜，2002)。而工作壓力若是因應不當，可能導致工作倦怠的產生。張曉春(1983)曾指出工作壓力會造成精神緊繃、易怒、身心疲累等情況，對工作感到疏離，並以防衛性的舉動來處理工作壓力，甚至產生情緒上的耗竭。王淑荼、張英鵬(2004)則指出個體的工作壓力越大，越容易產生工作倦怠，個體知覺工作倦怠的程度越高；若個體遭受到的工作壓力越低，相對的知覺工作倦怠的程度也較輕，一旦產生工作倦怠，種種問題便會接踵而至。張春興(2006)指出工作倦怠會造成個體產生疲累、失眠、食慾不振、失望、厭煩、工作效率降低、抵抗力衰弱等問題，顯見工作倦怠感將產生諸多不良的後果。

雖然適度壓力能激發個人潛在的能力，提高工作效益，但相對的壓力過大反而會對教師身心造成負面影響。當教師面對工作壓力時，急需來自各方面的支持，其中來自學校的心理支持對於緩解教師工作壓力與工作倦怠將是其中一個重要的要素。教師的角色在於實施教育的目的，引導學生能夠正向發展，探討自我價值並提供支持，但教師在工作環境中，是否也有人能擔任引導教師正向發展與提供支持的角色？根據研究指出，教師對生命的態度與價值觀越是正向，教師的工

作價值感受程度越高，其工作效率與自我效能就越好；反之若教師所呈現出來為負面的感受，則工作價值觀越為消極，職業倦怠感也會越大(許孟琪、蔡明昌，2009)。當教師知覺學校對自己的支持時，將產生較為正面的認知或態度，這種正面的態度會影響到教師具體的行為表現上。在心理學上，維持人類活動、行為或學習的其中一個原動力就是動機，良好的動機可以維持個體持續進行被引發的活動。張春興(2006)指出動機是一種內在歷程，可以促使個體從事某項活動，並且使活動不間斷的維持下去。對於處在教學現場的教師來說，若對教育能擁有足夠的動機與熱情，教師所感受到的工作壓力與工作倦怠是否會因此削弱，為本研究的動機之一。

在眾多的動機理論中，Deci 與 Ryan 在 1985 提出自我決定理論 (self-determination theory, SDT)，認為人生來具有積極性，能夠自主的選擇欲從事的活動，並從活動中成長與發展。在這過程中，會產生正向且持續的信念。然而這種信念並不會憑空出現，必須透過外在因素的支持才能持續出現。Deci 與 Ryan(1985)指出自主性(autonomy)、勝任感(competence)與關係感(relatedness)這三個與生俱來的心理需求是每個人都擁有的，當個體覺得這些心理需求得到滿足時，個體將會朝向積極健康的方向發展；反之當這些心理需求無法滿足或受到阻滯時，個體將會朝向較消極的方向發展。也就是說外在情境因素影響個體心理滿足，它既可以促進，也可以阻礙個體健康心理與積極行為的形成與發展。自我決定理論多將焦點放在學生學習上，當學生在課堂情境中感受到自主性支持(autonomy support)、勝任感支持(competence support)與關係感支持(relatedness support)時，學生的學習狀況會更加投入且擁有更好的學習情緒，課堂問題也會相對的減少(林啟超，2011)。

若學校與教師能提供學生良好的學習情境與自主支持，使學生滿足其內在需求，對於學生來說將會有較大的學習動機，更能勝任課業上的挑戰；相對的教師也是如此，若學校能夠提供教師良好的工作情境與足夠的心理支持，教師是否會有較大的教學動機，更能勝任工作上的挑戰，進而減少工作壓力與倦怠的產生？在實際的教學現場中，學校是否能提供教師充分的心理支持？教師工作壓力與工作倦怠的現況又是如何？釐清三者的現況為本研究的研究動機之二。

在過往對於教師學校支持的研究中，多半從「組織支持」、「知覺組織支持」、「社會支持」方面著手(朱勝欽，2013；林芸君，2009；黃敬惠，2017)，針對教

師的心理支持相關研究則相對較少。在學校情境中，學生的心理支持來源為教師，對教師而言提供心理支持的對象則為行政主管與同事，若學校提供心理支持，教師因工作壓力產生的工作倦怠是否會因此有所改善？相對的，若學校無提供教師心理支持而教師又面臨較大工作壓力時，其工作倦怠的情況是否會更加嚴重？因此探討教師在學校情境中感受到的學校心理支持是否影響其工作壓力與工作倦怠，以及探討教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠三者的關係為何為本研究的動機之三。若教師知覺到學校提供的心理支持，教師的工作壓力與工作倦怠的情形是否能有所改善，探討教師工作壓力與學校心理支持對工作倦怠是否具有預測效果為本研究的研究動機之四。

第二節 研究目的

根據上述研究背景與動機，本研究主要在探討苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之相關情形，其研究目的如下。

- 一、探討苗栗縣不同背景變項(性別、年齡、教學年資、婚姻狀況、擔任職務)之國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之現況。
- 二、分析苗栗縣不同背景變項(性別、年齡、教學年資、婚姻狀況、擔任職務)的國小教師在工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的差異情形。
- 三、探討苗栗縣國小教師的工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之相關情形。
- 四、探討苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持對工作倦怠間的預測情形。

第三節 研究問題

依據上述研究目的，本研究主要探討的問題如下。

- 一、苗栗縣不同背景變項國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的現況為何？
- 二、苗栗縣不同背景變項的國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之差異情形為何？

三、苗栗縣國小教師的工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之關係為何？

四、苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持對工作倦怠的預測關係為何？

第四節 名詞釋義

本研究以「苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠關係之研究」為題，為釐清研究概念，以便研究結果的分析，遂將本研究所使用之重要名詞解釋如下。

一、國小教師

本研究中指的國小教師為苗栗縣 107 學年度公立國民小學實際擔任教學工作者，包含專任教師與代理代課教師。

二、教師工作壓力

教師工作壓力意指教師在工作環境中，在工作內容、工作環境與人際互動上產生的緊張反應，此種反應將影響個體的生理與心理，使其產生焦慮、不安、緊張、挫折、急迫或苦惱的情緒反應，對工作表現產生負面影響(邱義烜，2002)。

教師工作壓力量表改編張明輝(2008)、陳怡如(2010)、郭怡慧(2012)與郭耀輝(2005)之「國小教師工作壓力量表」，量表構面分別為「工作負荷」、「專業知能」、「行政支持」、「人際關係」與「學生行為」，在量表的得分越高，表示工作壓力越大；得分越低則表示其工作壓力越小。

三、學校心理支持

本研究之學校心理支持係依據 Deci、Ryan 與 Williams 於 1996 年所提出的理論，即是在教學情境中，教師提供給學生的三種心理支持的概念，在此將學校心理支持定義為教師在學校情境中，教師自行政主管與同事身上所感受到的自主性支持、勝任感支持與關係感支持。

本研究參考莊帛根(2014)的教師支持量表與林子麒(2018)的學校心理支持量表所改編而成的「學校心理支持量表」測量之，量表構面分別為「自主性支持」、「勝任感支持」與「關係感支持」，得分越高者表示知覺學校心理支持越大；得分越低則表示知覺學校心理支持越小。

四、教師工作倦怠

若教師在工作環境中擁有過度壓力，以至於無法獲得成就感，長期以來造成情緒、精神與身體的疲勞狀態，對工作產生疲勞與失去熱忱的情況，此種狀況便稱為工作倦怠(Maslach & Jackson, 1981)。

本研究參考林隆昌(2014)與陳怡如(2012)的「工作倦怠量表」，量表構面分別為「去人性化」與「低個人成就感」，得分越高者表示工作倦怠越大；得分越低則表示其工作倦怠越小。

第五節 研究範圍與限制

本研究題目為「苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠關係之研究」，以下敘述研究範圍與限制。

一、研究範圍

(一)研究區域

本研究地區以苗栗縣之公立國民小學為取樣範圍。

(二)研究對象

本研究以 107 學年度服務於苗栗縣之公立國民小學編制內專任教師與代理代課教師為研究對象。

二、研究限制

(一)就研究對象而言

本研究針對苗栗縣國小教師進行研究，因人力、物力、經費、時間等因素的影響，在研究結果的解釋與推論上僅針對苗栗縣公立國小教師為限，無法推論至其他縣市公私立國民小學的教師。

(二)就研究方法而言

本研究採用問卷調查法進行國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠關係之研究。因問卷填答時受試者可能會因當時的心情或因社會的期待而影響填答的真實性。另外，本研究未對影響工作倦怠的可能因素一一納入探討，因此在研究結果上有所限制。

第二章 文獻探討

本研究將針對國內外各學者之工作壓力、學校心理支持與工作倦怠相關研究彙整歸納，以作為研究的基礎。本章共分為四節，第一節為教師工作壓力的定義、理論及相關研究；二節為學校心理支持的定義、理論與相關研究；第三節為教師工作倦怠的定義、理論及相關研究；第四節為教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之相關研究。

第一節 教師工作壓力的定義、理論及相關研究

一、壓力與工作壓力的定義

壓力(Stress)最早出現在工程學與物理學上使用的專有名詞，張德聰(1992)認為壓力是兩個物體接觸產生的外力作用。Selye(1956)是首位將原先使用於物理學上的名詞應用於社會科學上，他將壓力定義為一般適應綜合症 (general adaptive syndrome)，指出壓力為個體受到外在刺激時，身體為了維持平衡與穩定而產生的反應。在人與外在環境的交互作用下，若外在環境的刺激超出自身的負荷，就會產生壓力，甚至會危及身體健康(Lazarus, 1984)。張春興在 2006 年指出壓力係指個體的生理或心理知覺到刺激的一種狀態，在這種狀態下個體會產生緊張、難過甚至痛苦的感受，但並非所有壓力都是負面的。Selye 將壓力區分為正面的(eustress)與負面的(distress)壓力，適度的良性壓力有助於提升工作效能，過大的負面壓力則可能導致沮喪、情緒低落、煩惱、潰瘍、高血壓等心理與生理反應。在若干種壓力來源中，「工作」就是其中一種壓力來源。

工作壓力泛指因工作引發的壓力(吳宗立，1996)。陳鈞卿(2005)就強調工作壓力源自於工作者與工作環境間的互動。鄭振丞(2007)也指出個人在工作環境裡因工作內容、角色與擔任職務的不同，在工作進行中，身心產生具有壓迫感的感受或緊張失衡的狀況就是工作壓力。而在工作環境與個體的相互作用下，個體所負荷的壓力超出個人生理或心理所能承擔的程度會產生威脅感，可能引發焦慮、不安、緊張、挫折、急迫或苦惱的情緒反應，影響個體的身心狀況，產生消極與

無助感(邱義烜, 2002)。吳清山、林天佑(2005)指出工作壓力指的是在工作的環境中, 外在事件對個體產生壓迫, 因而影響精神與身體而產生的一種生理與心理不適的反應。莊淑灣、呂錘卿(2005)認為個體承受的工作要求與負荷量超越可承受的程度, 導致個人產生威脅、挫折、沮喪的不適感受就是工作壓力。當因工作產生的工作負荷超出個人能力所及, 所產生的緊張、焦慮的反應, 可能引發個人產生消極、無助感, 改變了個人原本健康的身心狀況(林昭儀, 2016)。

綜合以上敘述, 雖然各學者所認知的工作壓力定義各不相同, 但主要可將工作壓力歸納為在工作環境當中, 個人與工作環境兩者相互作用下, 引發生理或心理緊張的一種狀態, 此種狀態將造成個體有受壓迫、焦慮、沮喪的感受。

二、教師工作壓力的定義

根據 Kyriacou 與 Sutcliffe(1978)的看法, 教師的工作壓力指的是教師在從事教學相關工作時感受到的負面情緒, 當教師需要解決的問題超越自身可承受的程度時, 引發的不快情緒及經驗將導致教師的幸福感受到威脅(Litt & Turk, 1985)。陳素惠(2005)提到教師工作壓力係指教師在教學環境中, 因個人認知與工作情境的刺激相互作用而產生的生理、心理或行為的反應。蔡玉董(2007)則認為教師工作壓力是教師從事教學工作時, 在教學環境中所遭受到的要求超越個人負荷, 而產生心理與生理的負面情感與不適感受。

因社會環境的變遷與教育型態的改變, 教師工作角色日漸複雜, 相對的也使教師的工作壓力不斷增加(翁敏芳、賴志峰, 2014)。根據蔡朝現(2008)的研究指出, 教師在從事教育行為時, 面對迫切或是無法解決的問題所引起的緊張, 會讓教師產生情緒性或行為性的反應, 這種情況就會造成教師的工作壓力。若工作壓力超出個人能所負擔的程度, 在心理上不但會產生不舒服與壓迫的感受, 甚至會造成教師產生身心失衡的情況(張秋發, 2013)。

歸納上述國內外研究者定義之教師工作壓力, 本研究認為教師工作壓力係指教師在學校的情境中從事教育行為時, 因無法處理某些問題而產生的生理或心理的負面情緒反應, 導致身心失衡的一種現象。

三、教師工作壓力理論模式

(一)Kyriacou 與 Sutcliffe 教師工作壓力模式

Kyriacou 與 Sutcliffe(1978)認為教師工作壓力的可能的壓力源可分為物理與心理層面, 由教師知覺去衡量潛在壓力源是否會對其造成工作壓力。教師的人格

特質，例如個性、態度與面對潛在壓力源的方式，會對評估壓力源的過程產生影響。教師對實際的壓力來源經過因應作用的歷程，才會產生壓力的反應。若教師長期的累積工作壓力無法排解，將造成生理與心理的慢性疾病。教師工作壓力的產生過程如圖 2-1 所示。

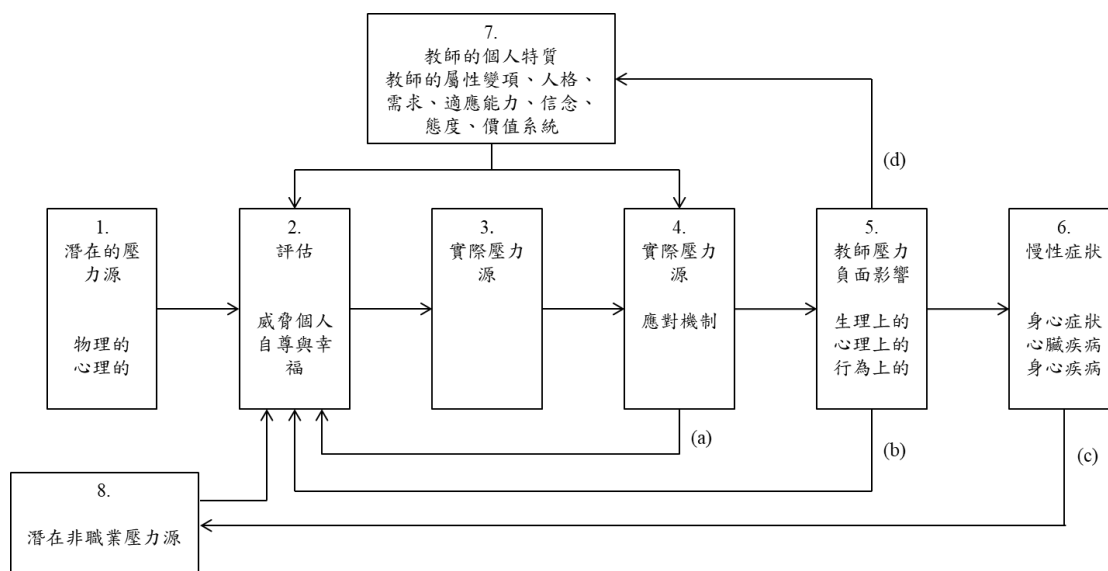


圖 2-1 Kyriacou 與 Sutcliffe 教師工作壓力模式

資料來源：”A model of stress,” by C. Kyriacou & J. Sutcliffe, 1978, *Education Studies*, 4, p.5.

教師知覺的壓力源可能來自物理上或心理上的，當教師面對可能壓力源時，會依照個人的認知評估壓力源是否對自己造成威脅，若無，此壓力源未必會引發個體的壓力，當教師判定這些壓力源對自己形成威脅時，才會產生壓力。當教師面對實際壓力源時，會啟動因應機制以調適面對壓力所受到的威脅，因應機制則因個人特質的不同而有所不同，教師面對壓力產生的反應包含生理上的不適反應、心理的負面情緒或行為上的反常，反應的強烈程度依照個人的人格、適應能力、信念、態度與價值系統而有所差異。若教師長期處在壓力的情況下，生理與心理的不適反應可能會惡化成慢性疾病，如心臟病或其他心理疾病。

除了說明教師工作壓力產生的程序之外，Kyriacou 與 Sutcliffe 教師工作壓力模式也展現了四條回饋路線，A 線表示壓力與因應作用的關係，若教師在情境中充分的使用相對應的機制，則「實際壓力源」的影響程度將會減輕。B 線代表若教師正處於壓力的作用下，更容易知覺到更多的壓力事件，教師會重複評估更多的壓力源。C 線表示若教師長期處在壓力下，可能會導致生理與心理的疾病，甚至演變成非職業壓力源，感受到工作場所之外的更多壓力。D 線則表示教師的個

人特質以及教師以往處理壓力的經驗，會對目前壓力源的評估造成影響，可能會影響評估的結果。

(二)Moracco 與 Mcfadden 教師工作壓力模式

Moracco 與 Mcfadden 在 1982 年提出了綜合性的教師工作壓力模式，如圖 2-2 所示，此模式認為教師的壓力來源包含學校、學校以外的社會環境與家庭，而壓力源的現象是客觀存在的，教師之所以產生壓力知覺，是因為教師經由個人以往的經驗、個性、特質與看待事情的觀念等主觀評估後，認為可能壓力源會對自己造成威脅而產生的，每位教師所感受到的壓力強度依個體不同而有所不同。若教師長期感受到壓力，且無法有效的因應壓力，將會導致身心疾病如緊張、焦慮或壓迫的現象，甚至產生工作倦怠的感受。

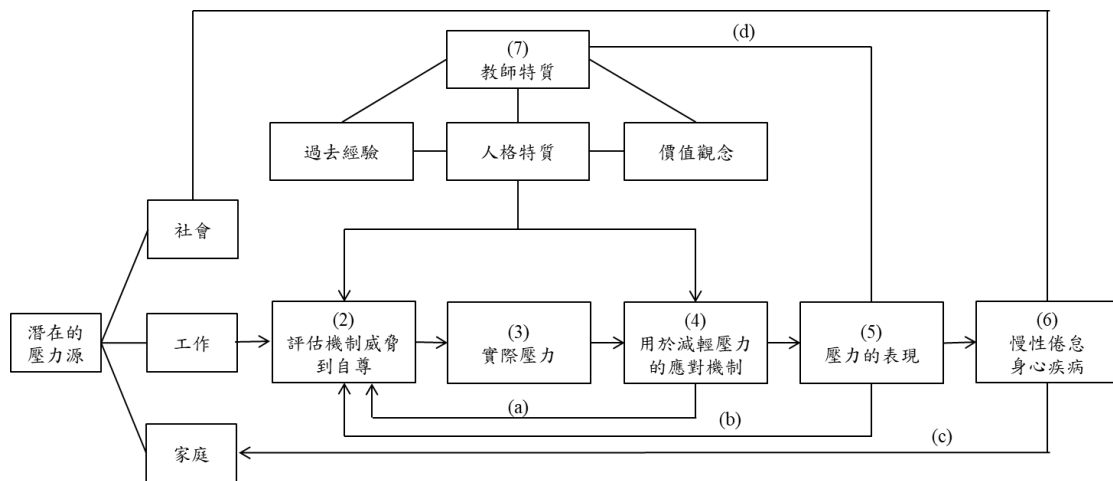


圖 2-2 Moracco 與 McFadden 的教師工作壓力模式

資料來源：”The counselor’s role in reducing teacher stress,” by J. C. Moracco & H. McFadden, 1982, *Personnel and Guidance Journal*, 61, p.550.

Moracco 與 McFadden 的教師工作壓力模式指出教師的潛在壓力源源自於社會、工作場域與家庭，教師經過對潛在壓力源的主觀評估後，若判定會對個人造成威脅，則潛在壓力源將轉化成實際的壓力。影響教師對潛在壓力源的評估包含教師的人格特質、價值觀念與過去處理壓力的經驗，因個體的不同而有所不同。若潛在壓力源演變成實際壓力，教師會採取應對機制來面對壓力所帶來的威脅，若威脅無法調適，在長期的壓力下會對個體產生不良的影響，甚至會造成工作倦怠、生理疾病或心理不適的反應。

模式包含四條循環線，A 線顯示出壓力與應對機制間的關係，若壓力事件的發生無法使用應對機制來減少，該壓力將會被視為對個體具有威脅。B 線表示若

教師處在壓力的情境下，周遭事物的其他壓力都有可能對教師造成威脅。C 線表示在壓力與慢性病的雙重攻勢下的關係會影響評估壓力源的過程，當教師處於工作壓力的狀態下，可能會將更多事件評估為壓力源。D 線則代表面對壓力的反應會因教師的個人特質、對事情的價值判斷與過往處理壓力的經驗有不同程度的反應，這些因素都會影響到教師對壓力源的評估與判斷。

(三) Tellenback、Brenner 與 Lofgren 的教師工作壓力模式

Tellenback、Brenner 與 Lofgren(1983)所提出教師工作壓力模式，如圖 2-3 所示，指出教師的個人特質與學校所在地區的社會環境會影響教師對壓力源的衡量與評估，甚至在工作環境之外的壓力(非職業壓力源)也可能促使教師產生壓力反應，不同個性與特質的教師所感受到壓力的程度也不同。在評估潛在壓力源是否形成實際壓力的過程中，教師的個人特質擔任了相當重要的因素。若教師能採取合適的應對機制，將能防止潛在壓力源成為實際壓力源；若應對機制無法進行調適，則個體可能產生身心損害或造成身心症狀，對工作感到倦怠，最後甚至會辭去工作。

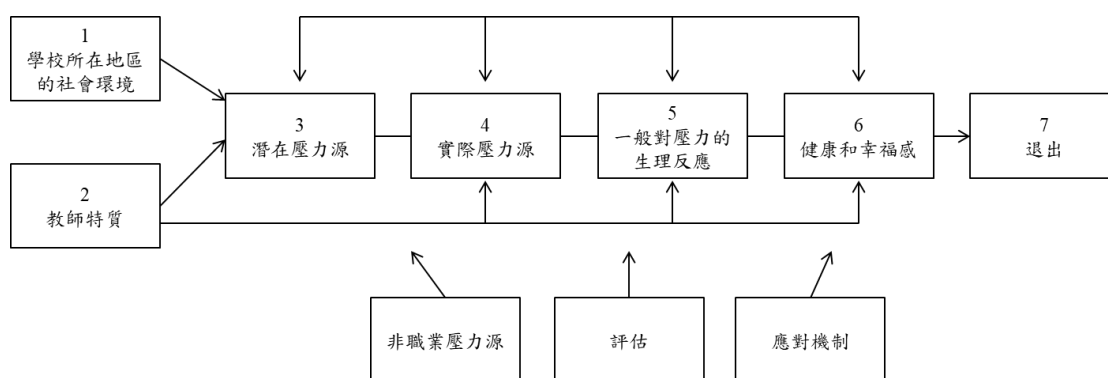


圖 2-3 Tellenback、Brenner 與 Lofgren(1983)教師壓力模式

資料來源：”Teacher stress:exploratory model building,” by S. Tellenback & S. Brenner & H. Lofgren, 1983, *Journal of Occupational Psychology*, 56, p.20.

綜觀上述學者對教師工作壓力理論模式的發展可發現彼此看法大致相同，只是重視層面稍有不同，統合上述三種不同壓力的理論可發現教師的工作壓力並非只有單一來源，而是多面向的影響所造成，且依個人特質的不同，對壓力的反應也不同。相同的工作環境下，不同的個人特質感知到的壓力會形成不同的反應。壓力若經過良好的適應機制，對教師的工作壓力有減輕的作用，但若因應壓力的方式不當或長時間處在過荷的壓力下，持續的壓力將會對個體造成身心狀況，甚至會退出職場。

四、教師工作壓力的來源

現今的社會氛圍與教學環境下，教師角色日漸複雜，教師是一種工作壓力相當高的職業(Kyriacou, 2001)。教師一職是具有高度壓力且互動性高的職業，並肩負「傳道、授業、解惑」的重責大任，相對地也承受較大的壓力(李淑靜等，2009)。

根據上述教師工作壓力的研究，可以知道造成教師工作壓力的原因錯綜複雜，並不是單一因素造成，而是由多個因素互作用而成。且即使在相同環境中，每個人對工作壓力的感知與體會有所不同，這些壓力源也會因教師個人特質的不同，產生不同程度的感受。本研究歸納國內研究者對於教師工作壓力來源之研究，將其製作及彙整為表 2-1。

表 2-1

國內研究者教師工作壓力來源

| 壓力來源 研究者(年份) | 工 作 負 荷 | 專 業 知 能 | 人 際 互 動 | 行 政 支 持 | 學 生 行 為 | 教 學 壓 力 | 政 策 改 革 | 親 師 問 題 | 時 間 管 理 | 內 在 衝 突 | 角 色 期 望 |
|-----------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 張佳蓉(2003) | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | | | |
| 郭耀輝(2004) | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | | |
| 莊淑灣(2005) | ✓ | ✓ | ✓ | | | | ✓ | | | ✓ | |
| 蔡玉董(2006) | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | ✓ | | | | |
| 葉青青(2007) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | ✓ |
| 張明輝(2008) | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | ✓ | | | |
| 李坤龍(2009) | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | |
| 曾國書(2010) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | | ✓ |
| 劉雅惠(2011) | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | |
| 王桂菁(2013) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | | | | | | |
| 曾文宏(2013) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | |
| 李源景(2014) | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | | | ✓ | |
| 顏坤德(2014) | ✓ | ✓ | | | ✓ | ✓ | | | | | |
| 莊季蓉(2015) | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | ✓ | | | |

| 壓力來源 研究者(年份) | 工作 負 荷 | 專 業 知 能 | 人 際 互 動 | 行 政 支 持 | 學 生 行 為 | 教 學 壓 力 | 政 策 改 革 | 親 師 問 題 | 時 間 管 理 | 內 在 衝 突 | 角 色 期 望 |
|-----------------|--------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|
| 鍾文宜(2015) | ✓ | ✓ | | ✓ | ✓ | | | | ✓ | | |
| 傅玉潔(2016) | ✓ | ✓ | ✓ | ✓ | | ✓ | | | | | |
| 林昭儀(2016) | | | ✓ | ✓ | ✓ | | | ✓ | | | |
| 合計 | 16 | 15 | 12 | 10 | 8 | 6 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 |

根據表 2-1 整理結果，可發現重複出現次數較多的教師工作壓力來源包含工作負荷、專業知能、行政支持、人際關係、學生行為、教學壓力、政策改革、親師問題、時間管理、內在衝突與角色期望等因素，綜合以上教師主要工作來源，本研究將過去相關文獻出現頻率最高前五項為探討之構面，此五項分別為工作負荷、專業知能、行政支持、人際關係與學生行為。茲將五個構面說明如下：

(一)工作負荷：係指教師在工作環境中，因行政與教學等工作所造成的工作壓力，包含工作負荷、工作的時間與其他額外工作造成的壓力。

(二)專業知能：係指教師在教學上所需專業知識、專業技巧、專業成長不足而感受到的壓力，包括個人教學技巧、教師專業進修、教師專業成長等。

(三)行政支持：係指教師在學校環境中面對上級主管、學校行政人員發布行政措施時所感受到的壓力。

(四)人際關係：係指教師在工作環境中，與學校其他教師、行政人員及科任教師相處互動所產生的工作壓力。

(五)學生行為：係指教師對於學生常規管理、學生輔導、班級經營所產生的工作壓力，包括管教學生不當行為、班級管理技巧、學生心理輔導之壓力。

五、不同背景變項與教師工作壓力相關研究

近年探討教師工作壓力的研究數量眾多，但因為研究對象與變項不同，研究結果也不盡相同。每個人都有不同的個人特質，知覺到工作壓力的程度也有所差異，從研究中也可發現研究結果會因不同的背景變項而有所不同，因此本研究針對性別、年齡、教學年資、婚姻狀況與擔任職務等五個不同背景變項加以歸納及探討。

(一)性別

性別變項與教師工作壓力的關係研究結果大約可分為三類，部分研究顯示女性教師在某些層面知覺工作壓力大於男性教師。邱義烜(2002)指出女性教師在「教學革新」方面所感受到的工作壓力大於男性教師；楊清源(2009)則認為女性高年級導師在「工作負荷」、「學生行為」、「專業知能」等各方面壓力大於男性教師。另有一部份認為男性教師的工作壓力大於女性教師，其中胡保宏(2012)發現男性國小教師在工作壓力的平均數高於女性國小教師；曾國書(2010)也發現男性工作壓力感受比女性教師高。亦有研究顯示性別變項與教師工作壓力無顯著關係(呂幸珠，2008；郭耀輝，2004；張明輝，2008；張秋發，2013)。

(二)年齡

有關不同年齡對教師工作壓力的影響，研究結果並無一定定論。楊清源(2009)認為40至49歲的高年級教師工作壓力較29歲以下的教師更大；胡保宏(2012)發現在「班級經營」與「工作負荷」層面上，30至39歲的教師壓力感受高於年齡29歲以下的教師。呂幸珠(2008)則認為41歲以上的國中導師工作壓力顯著高於30歲以下的國中導師。另有部分研究認為教師工作壓力不受年齡的影響(方聖輝，2011)。

(三)教學年資

針對年資變項，部分研究顯示教師工作壓力會因年資深淺有所差異，呂幸珠(2008)指出教學年資21年以上教師在「學生行為」與「行政支持」等構面上高於年資5年以下教師；邱義烜(2002)認為資深教師所感受到的工作壓力大於資淺教師。莊淑灣(2005)則發現年資6至10年的國小主任工作壓力大於年資16年以上的主任。另有部份研究則顯示不同年資對教師工作壓力並無顯著影響(宋禮彰，2002；李坤龍，2009)。

(四)婚姻狀況

有關不同的婚姻狀況對教師工作壓力的影響有不同結果，部分指出婚姻狀況對教師工作壓力有顯著影響，蔡玉董(2006)指出未婚教師在「時間管理」與「課程教學」層面的工作壓力感受大於已婚教師。呂幸珠(2008)則認為在「工作負荷」與「行政支持」兩個構面上，已婚教師表現出較高的工作壓力。也有研究認為婚姻狀況對教師工作壓力並無影響(吳淑蕙，2011；胡保宏，2012；郭耀輝，2004)。

(五)擔任職務

就職務而言，部分研究顯示不同的職務會對教師工作壓力造成影響。蔡玉董(2006)指出級任教師在整體工作壓力上顯著高於主任；方聖輝(2011)也指出級任教師的工作壓力大於科任教師兼任行政（主任或組長）；部分則認為擔任職務對教師工作壓力並無顯著影響(莊淑灣，2005；劉天惠，2002)。

從上述對過去研究的歸納結果可發現，在不同的背景變項(性別、年齡、教學年資、婚姻狀況與擔任職務)是否影響教師工作壓力尚無一致性的定論，因此，個人背景變項對教師工作壓力是否造成影響，還需進一步的探討研究。

第二節 學校心理支持的意涵、理論與相關研究

此節由學校心理支持之定義、相關理論與研究提出探討，並歸納分析各研究者之相關研究。

一、學校心理支持的定義

要成為一位教師，求學過程中的學科成績必須達一定水準，還須額外修習教育學分，並經過實習、教師檢定與教師甄試，才能進入教育環境中。每一位教師在踏入教育現場前，都需花費大量的時間與心力才能堅持下去，其過程之艱辛，讓人不禁好奇究竟是什麼樣的信念或因素趨使個體持續的從事此一行為？鄭采玉在2008年提到動機是種內在動力，能驅使個體從事某項活動，並引發與導引個體持續維持此活動，以達成某一目標。朱敬先(2000)也指出動機是引發個體從事行為，引導個體持續從事行為的一種內在狀態。由此可知動機不但是一種動力，更是一種內在的心理歷程。

自我決定論（self-determination theory, SDT）是動機理論的一種，它從不同面向研究人類動機的根源，著重探討內在動機與外在動機兩者之間的關係。該理論認為人類先天具有自我成長與發展的潛能，並假設所有人天生便具有三種需求：自主性、勝任感與關係感需求。自主性需求對於個體來說是非常重要的，它代表著個體對自我意見與行為的決定程度，若個體對於某一行為的自我決定程度越高，表示個體做出行為是因為自己內在動機的趨向與選擇；反之自我決定程度越低，則個體無法掌控個人意志，持續該行為的意願越為低弱。勝任感需求代表個體自覺能夠掌握內在與外在的環境，對自己的能力充滿信任，並能勝任遇到的任務。

關係感需求則有關個體與環境之間的情感連結，當環境等社會因素提供足夠的關懷與支持的力量，這種力量能支撐個體面對挑戰與困難，進而自我成長。也因此，這三個基本心理需求的滿足與否將影響個人行為的動機與提供持續參與的動力 (Deci & Ryan, 1985)。

自我決定理論常用於學生學習歷程中，環境的支持程度所造成的影響。Deci、Ryan 與 William 在 1996 提出自主性支持、勝任感支持與關係感支持，用以說明教學者的支持行為對學生學習態度與學習投入的影響。研究顯示學生知覺到教師自主支持的程度越高，則學生的學習感受越佳，越容易對學業產生正向感受(施淑慎，2008)。當學習者在知覺教師的自主性支持、勝任感支持與關係感支持的情況下能擁有較佳的成就表現與心理適應(Sheldon & Kasser, 1995)，也就是說學生在這樣的心理支持下能產生較積極的心態投入學習，也因此能得到較好的學習經驗與成就。相對的若教師能在教學環境中得到相對應的自主性支持、勝任感支持與關係感支持，其內在需求被滿足，理應也能產生更為積極的教學動機與正向的行為，在面臨工作壓力時更能在這個崗位堅持下去。

綜上所述，若個體得到來自於社會環境的支持，滿足其自主性、勝任感與關係感需求，將會對個體產生良好的影響，反之則產生負面影響。在教學環境中若教師擁有來自學校的自主支持、勝任感支持與關係感支持，將提高教師在教學工作方面的投入與工作的成效，以減少工作壓力與工作倦怠的情況；反之若缺少支持，將對教師的教學動機產生負面影響，加重教師工作壓力與工作倦怠的情況。因此本研究將學校心理支持定義為教師在教學環境中所知覺到的自主性支持、勝任感支持與關係感支持。

二、學校心理支持相關理論

(一)社會支持理論(social support)

社會支持係指個體所知覺到來自外界的關心與支持。Caplan(1974)指出個體能從與他人互動的過程中獲得家人、同儕或重要他人給予不同形式的心理支持與協助。人類是群體的動物，必須與社會網絡有所聯繫，個人獲得的社會支持與回饋越大，就能越好的應對來自環境的各種壓力與挑戰(井敏珠，1992)。Cobb(1976)認為社會支持是一種信息傳遞的過程，個體從互動的過程中能感受到自己是被關愛、被尊重的，且能體會到自己的價值感。社會支持能提供個體與社會聯結的動力，使個體與他人、社會之間產生依賴感。游家玫(2011)指出個人擁有較高的社

會支持，其生活壓力對生理與心理造成的影響就越低，並能增進個人在生活上的調適。謝菊英(2002)也提到從周遭環境獲得的社會支持可以使個體在面對困難時以更加積極的態度應對與成長。

Cobb(1976)指出社會支持依其來源可劃分為三個層面：情感的支持(emotional support)、自尊的支持(estem support)與社會網絡的支持(network support)。情感支持係指個體能感受到來自他人的關心，使其相信自己是被關懷、被重視的；自尊的支持意指個體能從他人回饋感受到自己是受到尊重並擁有價值的；社會網絡的支持係指個體能感受到社會環境的肯定，認為自己是屬於這個團體的一份子。House(1981)結合 Cobb (1976)的觀點，認為社會支持可依其功能分成四個類別：情緒性支持(emotional support)，指來自家人、朋友與重要他人所給予的關愛與信任；工具性支持(instrument support1)，指的是經濟上或物質上的支援與協助；訊息性支持(informational support)，指提供建議或解決策略，使個人在遭遇問題時可以隨之因應；評價性支持(appraisal support)，指提供建設性的意見或資訊，以協助個人解決問題。Cutrona 與 Russell(1990)則認為社會支持可以歸納成五個層面：情緒支持，指他人給予個體的關懷與鼓勵；社會網絡支持，指個體能對環境產生歸屬感；自尊支持，指個體在人際互動的過程中能感受到被尊重與接納；實質協助支持，指提供金錢、勞力、物質等實質上的援助；資訊支持，指提供意見、觀點、提示等幫助個體解決問題。

當個體面對壓力時，社會支持提供的資源與援助能夠有效的降低壓力帶來的負面影響。根據 Johnson 與 Hall (1988)的看法，社會支持對工作所帶來的壓力與緊張具有調適與緩衝的效果，可以減緩因工作壓力產生的生理與心理的不適，達到平衡個人身心失衡的狀態，進而提升對工作的滿意程度(施蕙華、曾麗娟,2003)。Beehr 與 McGrath(1992)認為社會支持可從工作層面與非工作層面獲得，工作層面的支持對象可以來自主管或同事，當個體在工作遇到挫折時，行政主管或同事能以同理心給予充分的關懷與鼓勵，提供問題解決的策略或是協助個體處理問題，將使個體以更積極的態度解決問題並得以成長。Stephens 與 Sommer 在 1993 年指出自工作層面提供的社會支持能加強個體與組織之間的聯繫，甚至能有效減緩工作上的衝突並提升工作滿意度。在工作場域中支持性的主管能夠協助員工降低工作壓力的知覺與反應(House, 1981)。在教育現場，教師須兼顧多個面向，其工作壓力若能得到來自行政主管或是同事間的支持，可讓教師感到安慰與肯定，能

有效降低因工作壓力產生的焦慮感受，提升與學校的緊密程度，甚至得以減緩工作倦怠。

(二)自我決定理論

自我決定理論係由 Deci 與 Ryan 在 1985 年提出，被認為與學生的學習動機與學習參與有關。教師與學生之間的互動關係對於學生的學習狀態相當重要，SDT 認為個體必須接受來自社會因素的支持以滿足自主性、勝任感與關係感等三個需求，自我決定動機受滿足的程度影響，當個體的心理需求能被社會因素滿足時，其自我決定的程度便隨之增加，自我決定動機也能跟著內化成內在動機 (Deci & Ryan, 2002)。

自我決定程度的不同將影響個體的行為動機，依據自我決定程度的多寡，可將動機區分為外在動機(extrinsic motivation)、內在動機(intrinsic motivation)以及無動機(amotivation)。外在動機係指個體產生行為的動機會受到外在環境因素的影響，如獎賞或懲罰，將影響個體對活動或行為的參與程度。內在動機係指個體的行為是個體對事物感到興趣或能從中得到樂趣而自主發生的，並非受到外在因素的影響，個體完全依照自由意志從事行為或活動，是自我決定程度中最高存在。無動機則是指個體對某項活動或行為缺乏參與動力，個體消極的對待，與活動或行為缺乏連結，為自我決定程度最低的型態(Deci & Ryan, 2002)。根據研究指出，自我決定理論認為個體行為的動機會受到社會環境因素的影響，進而判斷是否能滿足自主性、勝任感與關係感三種需求，需求的滿足程度將會促進行為動機的內化(Deci & Ryan, 2002)，其個別定義與相關研究詳細說明如下。

(一)自主性(autonomy)

在自我決定理論中自主性是一項相當重要的心理需求，自主性需求起源於個體的內在慾望，個體根據自己的意識行事，是一種完全的自我選擇且無需承擔壓力，能反映其真實的意願與價值觀(Guay, Vallerand, & Blanchard, 2000)。將此概念運用在教學現場中，教師若能在教學活動裡知覺到自己是被重視的，且擁有足夠的自我決定與自我管理的空間，其自主性就能逐漸提升。根據 Deci 與 Ryan 在 2002 年的研究，若個體處在外在壓力的環境下，個體將因壓力的壓迫而失去自主性，將無法進行自我決定或選擇，而產生不得不做的情形。

(二) 勝任感(competence)

勝任感係指個體在與社會環境的互動中能建立有效的連結，並對參與的活動產生掌控的感覺，自覺個人能力能達到預期的效果(Deci & Ryan, 2002)。勝任感與個人能力有關，個體能通過不斷的努力與訓練來擴展自己的能力，以獲得勝任感的滿足(White, 1959)。能力的擴充提供個體行為的能量，個體能更有效率的完成自己的任務。勝任感能直接影響內在動機的生成，當個體從社會環境中得到積極的評價與建設性的反饋，能加強其內在動機，對個體的信念產生極大的影響力(Deci & Ryan, 2002)。

(三) 關係感(relatedness)

關係感指的是個體在環境中獲得的關懷、支持與接納，使個人對所屬團體產生的歸屬感(Deci & Ryan, 2002)。當個人與社會環境建立連結時，會需要從人際關係中得到他人的關心，感覺到自己是被重視與在意的。個人在與他人頻繁接觸的過程中，需要感知到一種穩定的情感關懷，這種關懷沒有衝突與負面的影響，屬於愉快的感受(Baumeister & Leary, 1995)。若個體所在的情境能滿足需求，便可使個體從事行為的興趣與意願提升，增加動機內化的程度；反之若所處情境無法滿足心理需求，就會降低其動機內化的程度。

根據 Standage 等(2006)的研究可發現關係感需求對內在動機有預測的效果，關係感是種情感上的連結，當教師提供學生穩定且牢固的支持時，將對學生的情緒與動機產生極大的激勵作用，他們會認為得到教師的關懷與重視，並對團體產生歸屬感。若他們感受不到教師的關愛與重視，其學習動機與學習成效皆會受到影響。

自我決定理論說明個體需要所處環境提供支持以獲得滿足，依據自主性、勝任感與關係感的滿足程度調節個人行為，藉以增加自我決定的動機。在教育現場，學生需要教師的支持，教師也需要得到來自學校的支持，若教師進行教學活動時能充分知覺到學校所提供的權力授與與信任，教師便能提升自主行為，滿足其自主性的需求。當教師能夠出自自我意願進行教學活動，並對自己的能力充滿信心，且能勝任所面臨的挑戰，便能滿足其勝任感的需求。而教師在教學環境中若能感受到來自行政主管、同事或學生的關懷，對學校產生歸屬感，就能滿足其關係感的需求。

三、心理支持的意涵

(一)心理支持的定義

從自我決定論裡了解到若想使個體的行為能夠發自內心，出自自我意願的行動，必須滿足三種基本心理需求，提升自我決定的程度。當外在環境對心理需求的滿足程度越高，就越能將個體參與活動的動機轉化為內在動機，不受外在因素的影響。因此為滿足三種基本心理需求，須獲得來自外在環境的自主性支持、勝任感支持與關係感支持，就其個別意義與相關理論分述如下。

1. 自主性支持

自主性支持係指個體從家人、同儕或其他重要他人所獲得自我控制的機會，這種機會讓個體得以出自個人意願掌控自己的行為。當外在環境提供正向的意見或回饋時，能使個體更堅定地朝向目標邁進。施淑慎(2010)指出教師在課堂上提供給學生的自主性支持程度越高，學生的自主動機也會提升，並呈現正面的影響。教師對學生的自主支持與能力支持能使學生增加自我動機，當學生產生自主動機時，能以正面積極的情感與行為對課業投入更大的興趣，對學習任務產生共鳴並認同其價值，更能體會到學習的重要性(林啟超，2011)。這代表個體的自主性會因環境提供的自主性支持而強化，當個體意識到自己擁有選擇與決定的權利時，自主性會隨之提升，且個體所歷經的自主性經驗將使個體擁有更進一步的投入行為(Deci & Ryan, 1985)。自主性支持的環境也能使個體對自己的能力擁有更多信心，擁有更靈活的思緒與正向的情緒反應，個體的壓力與緊張也能達到減緩，擁有更佳的身心健康(Deci & Ryan, 1985)。

2. 結構（勝任感）支持

結構（勝任感）支持係指個體與環境在互動的過程中能建立有效聯結，周遭環境可以提供個體積極的協助與鼓勵使其得到正向回饋，個體自覺能夠掌控內在與外在的環境，對自己的能力充滿信心，並能勝任遭遇的任務，產生良好的自我價值感受(Curran et al., 2013)。

Skinner 與 Belmont(1993)認為教師提供勝任感支持可提升學生能力。教師在學生進行活動時給予明確且具有建設性的資訊，並在需要的時候提供說明、鼓勵與支援。當教師對學生傳達出相信其能力的訊息並表明對其的期望，輔以積極的信息反饋，給予學生雙向溝通的空間，能使學生對自己的課業有更多的控制權。

勝任感極大程度的影響內在動機，個體從外在環境所獲得的回饋相當重要。

若個體接受負面的回饋訊息，將減少其內在動機；反之個體接受正向的回饋訊息，使個體感受到自己的能力能應付外界要求，個體的內在動機與勝任感可提昇自我效能，並能更大程度的探索與追求自我成長，使個體在面對挑戰時充滿信心 (Deci & Ryan, 1985)。

3. 涉入（關係感）支持

涉入(關係感)支持係指個體知覺到來自周遭環境互動時能跟他人建立關係，並從他人身上感受到關愛的支持(Lakey, 1990)。人皆有建立關係感的需求，需求指的是需要感受與他人有所聯繫，並有被照顧及關心的感受。個體在頻繁與他人接觸的過程中，在情感上感到積極且愉快，並能與他人保持一種穩定的關係 (Baumeister & Leary, 1995)。

在教育現場中，師生之間的關係若不夠堅定與穩定，學生對人際關係的需求將無法滿足，教師所釋放出來的關係感支持對學生的情緒與學習動機能產生非常重要的影響。當教師表現出對學生的關心與尊重時，學生會覺得「老師關心我且為我著想」、「老師重視我」、「我的行為是受老師肯定的」，而非只是表面上的相處(Baumeister & Leary,1995)，這代表關懷自己、接納自己的重要他人提供足夠的關係感支持能使個體滿足關係感的需求，進而對所處環境有更大的歸屬感。

從上述的文獻研究可知在得到自主性支持、結構（勝任感）支持與涉入（關係感）支持的情況下，個體將有更高的內在動機、更積極的行為表現、更好的自我效能與更親密的情感連結(Curran et al., 2013；Deci & Ryan, 1985；Lakey, 1990)。個體基本心理需求的滿足與動機內化的契機，仰賴周遭環境的重要他人所能給予的自主性支持、勝任感支持與關係感支持，使個體擁有更佳的情緒，對所進行的活動更加投入。在教育現場中總是充斥著大大小小的問題，教師若能在工作環境得到三種支持，在工作效能上將會進一步的提升。因此本研究依據其文獻，將自主性支持、結構支持與涉入支持定義如下：

1. 自主性支持：教師在學校情境中能知覺行政主管與同事所釋放的自主與選擇的權利，教師能以自己的構想及意願實施教學。
2. 結構（勝任感）支持：教師在學校情境中能知覺行政主管與同事提供必要的協助與正向的回饋。
3. 涉入（關係感）支持：教師在學校情境中能知覺行政主管與同事提供的關懷與支持，並對學校產生歸屬感。

四、國內相關研究

研究者蒐集近年來有關心理支持的相關研究，並將文獻區分為支持學生心理需求相關研究與其他心理支持相關研究，並彙整為表 2-2。

表 2-2

支持學生心理需求相關研究

| 研究者 | 研究主題 | 支持類型 | 研究結果 |
|----------------------|--|-------------------------------|---|
| 張怡真 (2008) | 父母教養方式、 教師支持與國三 學生偏差行為之 關聯研究 | 教師支持 | 1. 教師支持對國三學生偏差行為有顯著的負向效應。 2. 學生知覺教師給予的關懷越多，偏差行為就越少。 |
| 蘇美如 黃英哲 (2009) | 國小體育教師支 持體育參與動機 歷程之關係 -SDT | 自主性支持 勝任感支持 關係感支持 | 1. 自主性支持能有效預測學生的自主性；勝任感與關係感支持能有效預測勝任感；自主性支持與關係感支持能有效預測關係感。 2. 自主性支持、勝任感支持與關係感支持皆透過自主性、勝任感與關係感影響自我決定型態動機，其中以勝任感對自我決定型態動機的預測感最大。 |
| 莊帛根 (2014) | 教師支持、目標 取向與自我決定 動機之相關-以 心理需求為中介 變項 | 教師提供自主性 支持、勝任感支 持與關係感支持 | 1. 心理需求為教師支持與自我決定動機之中介角色正向影響。 2. 心理需求為目標取向與自我決定動機之中介角色效果正向影響。 |

| 研究者 | 研究主題 | 支持類型 | 研究結果 |
|----------------------|---|---------------|---|
| 薛杏秋 (2017) | 教師自主支持對 國民中學學生自 我效能、學習情 緒及學習投入影 響之研究 | 教師自主支持 | 1. 國中生的自我效能與學習 情緒會受到教師自主支持 的影響。 |
| 林啟超 謝智玲 (2018) | 高職學生知覺教 師心理支持、情 境興趣、個人興 趣與課業投入間 關係之探究 | 自主支持 勝任感支持 | 1. 教師心理支持對情境、個 人興趣與課業投入有直接 效果。 2. 教師心理支持分別透過情 境興趣、個人興趣對課業 投入具有顯著的間接效 果。 |

根據上述研究可發現，研究主題大多聚焦於「教師自主支持」或是「父母支持」，且多數研究針對學生的學習動機、學習情緒、學習投入進行研究(林啟超、謝智玲，2018；莊帛根，2014；黃智淵，2016；薛杏秋，2017；蘇美如、黃英哲，2009)，少數針對學生偏差行為(張怡真，2008)。國內目前以教師為研究對象探討教師知覺學校心理支持的研究數量少之又少，因此對於教師來說，在學校情境中得到心理支持面向還有極大的探討空間。

第三節 教師工作倦怠的定義、理論與相關研究

本節主要探討教師工作倦怠的涵義與相關理論，首先說明教師工作倦怠的定義，其次探討教師工作倦怠之相關理論，最後整理教師工作倦怠的相關研究。

一、教師工作倦怠的定義

倦怠(Burnout)最早於1974年由臨床心理學家Freudenberger提出，意指從事服務性質的工作人員在工作環境裡過度消耗精力與體力，對工作產生體力耗竭與

情緒枯竭的現象。Maslach 與 Jackson(1981)在研究中指出工作倦怠具有三項特徵，分別是情緒衰竭 (emotional exhaustion)、去人性化(dehumanization)與低個人成就感(low personal accomplishment)。若個體產生工作倦怠，將會對服務對象喪失情感與關懷，形成一種心理、情緒與生理的耗竭狀態，甚至會影響其工作的態度。

Potter(1985)指出，工作倦怠雖然會造成生理與心理的症狀，卻不是生理疾病或神經官能症。它會不斷累積，並讓個體逐漸失去意志力與能力，使個體對工作產生焦慮與憂慮。另外，張曉春在 1983 年提到工作倦怠是因為過度的工作壓力長期累積而引起的一種過程。在工作環境中，若無法妥善處理工作壓力，長期累積下來會使個體產生身心耗竭的情況，並以冷淡、疏離的態度對待周遭的人事物，將會嚴重影響其工作效能。曾國書(2010)指出工作倦怠來自於長期的壓力，當個體對情境無法掌握或過度消耗精力，使個體的體力、精神與能力無法負荷時，就會產生工作倦怠。工作倦怠將影響個體的工作態度，呈現消極、冷漠且無心工作的情況，最後導致個體身心俱疲。

工作倦怠是一種無力的疲憊感，這種疲憊來自於長期累積的工作壓力(黃珈琪，2012)。因為教師在工作環境中，需長期與他人擁有情感上的接觸，這往往需要耗費許多心力與精力，長期的人際關係壓力易導致教師產生倦怠(Schwarzer & Hallum, 2008)。為了對教師工作倦怠的定義擁有更深入的了解，茲將國內研究者之研究彙整如表 2-3。

表 2-3

國內研究者對教師工作倦怠的定義

| 研究者(年代) | 教師工作倦怠定義 |
|-----------|--|
| 郭耀輝(2004) | 教師因個人、工作場域其他因素的影響，無法在工作情境中妥當的協調來自工作的壓力，長期以往將造成身體、心理與情緒上的耗竭，嚴重者會逐漸失去對教育工作的熱忱。 |
| 杜昌霖(2005) | 教師在學校工作情境中無法控制遭遇的問題，並長期處於負荷過度的情境下，導致身心狀態無法有效調節，而產生心理與生理的疲憊感受，在其不安、挫折以及動機降低的情況下，對服務對象採取冷漠的態度。 |

| 研究者(年代) | 教師工作倦怠定義 |
|-----------|--|
| 呂幸珠(2008) | 教師受到個人或環境因素的影響，無法排解因工作帶來的壓力與挫折，因而失去對工作的動力，產生無成就感、身心耗竭的情況，導致工作效率降低及失去對工作的熱情。 |
| 吳淑蕙(2011) | 教師在教學情境中，因遭受個人或教育環境的改變，導致其精力與能力無法妥善處理過度的壓力與挫折，在工作動機降低的情況下在工作中無法產生成就感，導致產生身心耗竭、教學效率低落與喪失教學熱忱等的現象。 |
| 劉雅惠(2011) | 教師無法負荷來自個人以及學校環境中的各種工作上的壓力而產生情緒上的耗竭，同時從教學工作上無法獲得成就感與熱忱，因而對學生、家長與同仁採取冷淡疏離的態度。 |
| 胡保宏(2012) | 當個體處於長期的工作壓力，如果理想的目標與現實間產生落差又無法順利調適時，會產生負面情緒，而對工作感到疲倦及失去熱忱。 |
| 莊鄉雅(2013) | 教師在工作環境長期感到過度負荷，因而無法有效調適來自工作上的壓力，導致生理、心理與情緒上的耗竭，且對教學工作失去熱情，甚至逐漸產生中途離職或提早退休意願。 |
| 林孟萱(2014) | 教師在教育工作的環境中，因工作負荷量過高或是對工作期望過高，造成理想與實際工作有差距，在長期累積並無法提出有效的因應策略下，產生生理、心理的耗損與情緒的耗竭，以冷漠、負面的態度對待周遭的人事物，並逐漸對教育工作失去熱忱。 |
| 林子麒(2018) | 教師在教育工作的情境下，因工作負荷過大或是沒有獲得足夠情境支持且無法適當調適壓力，而造成心疲憊、對周遭人、事物冷漠而負面，並逐漸失去對教育工作的熱忱的現象。 |

綜合眾多學者研究結果，本研究認為工作倦怠係指個體因無法負荷工作上的挫折與壓力，產生生理上、心理上與情緒上的耗竭與疲憊，最終對工作逐漸喪失興趣與熱忱的一種情況。

二、教師工作倦怠的相關理論模式

有關教師工作倦怠的理論種類繁多，國內外各研究者均有不同見解。本研究以三個探討工作倦怠之相關理論來作為本研究的研究基礎，茲敘述如下。

(一) Maslach 與 Jackson 工作倦怠模式

Maslach 與 Jackson(1981)認為工作倦怠常發生在以服務為取向的職業領域中，此類專業工作者常需耗費大量心力與服務對象進行互動，並處理其生理、心理與社交層面的問題，長期下來所累積的壓力，往往造成工作者身心靈的疲憊，而產生工作倦怠的感受。Maslach 與 Jackson 將造成工作倦怠之原因歸納，整合出造成工作倦怠的因素，包含下列三個層面。

1. 情感耗竭：係指工作者的情感過度消耗，而對工作缺乏活力與熱忱，並感到心力耗竭與疲憊。當工作者出現情緒耗竭現象時，表示其情緒有超出負荷，產生過度擴張的情形，無法在工作上付出心力與貢獻(Ambrose et al., 2014)。
2. 去人性化：係指工作者在與人互動的情境中，以冷漠、缺乏情感的態度回應服務對象或職場夥伴。工作者在工作情境中面對接受服務者或同事情緒會變得易怒、不耐煩，表現出沒有感情與疏離的情形。
3. 低個人成就感：係指工作者在工作環境中長期缺乏成就感而形成較低的自我評價，對工作產生消極、退縮與沮喪的感受。

(二) 教師工作表現動機理論

圖 2-4 為 Blasé 在 1982 年提出的教師工作表現理論，該理論以社會心理學作為基礎。理論指出教師為了滿足學生需求，會運用教學資源與努力等因應策略為學生付出，期許學生能形成有價值的成果與達成預期目標，但若教師無法克服與工作產生的障礙或干擾，而無法產出有價值的結果或得到滿足，將導致教師產生一定程度的工作壓力與消極看法，認為即使努力也無法獲得有價值的結果，長期下來將導致教師教師的工作滿意度、工作投入、工作動機與工作努力逐漸下降，使其在工作中無法保持專注與努力，而造成無效能的工作週期。

Blasé 指出教師工作環境中的壓力源可分為初級壓力源，意指教師在工作中無法有效處理的問題，這種壓力會直接影響教師達成教學目標，例如學生常規不

佳、班級經營困難、缺乏良好親師溝通等；另一壓力源為次級壓力源，係指間接影響教師工作的壓力，如薪資、行政支持、社會期待等。

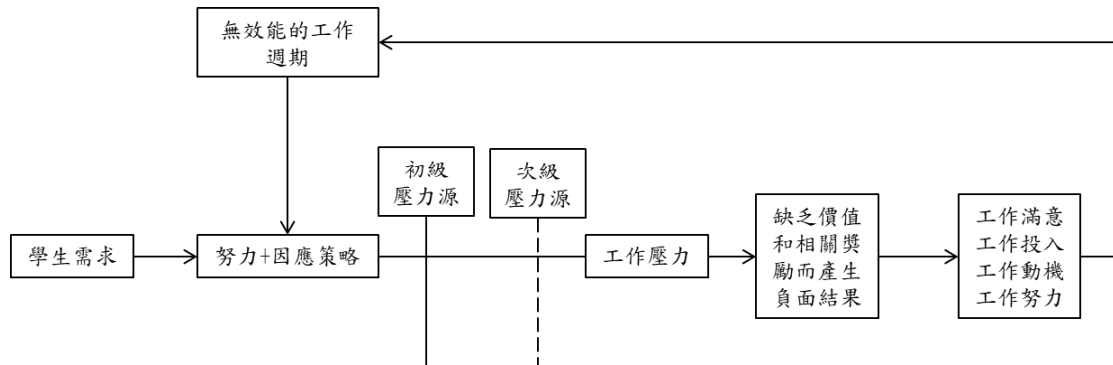


圖 2-4 Blasé 教師工作表現動機理論

資料來源：A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout, by Blasé,1982, *Educational Administration Quarterly*,18(4), p.29.

(三) 惡性循環理論

圖 2-5 為 Potter 在 1985 年提出的惡性循環理論，Potter 認為個體對工作的「理想」遭遇「衝突障礙」時，個體會產生「挫折感」，導致情緒起伏「喜怒無常」，而引發「人際衝突」。若無法有效解決問題，則會造成「情緒退縮」、「沮喪」、「心智耗竭」等不適反應，個體的「生理」與「心理」會逐漸產生問題，使其「工作效率降低」。在無法面對壓力的情況下個體往往會伴隨「罪惡感與自責」，於是在工作上持續遭遇挫折，形成一個惡性循環圈，工作倦怠的情況將不斷反覆出現。

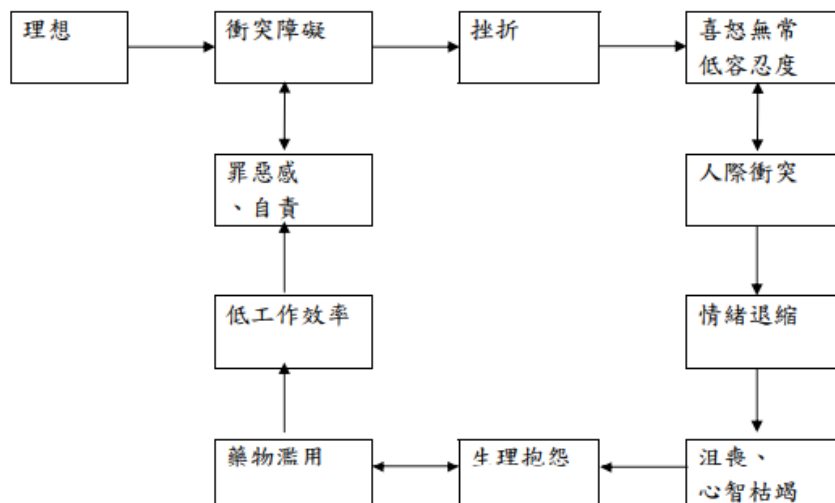


圖 2-5 Potter 的惡性循環理論

資料來源：Beating job burnout: How to transform work pressure into productivity, by Potter, 1985, Berkeley: Ronim. p.78.

由上述學者的理論可以得知工作倦怠形成的因素皆有所不同，但可發現三種模式皆強調環境與個人的交互作用。若在工作環境中長時間無法有效排解壓力及獲得足夠支持，將會出現挫折與倦怠感，甚至是人際衝突、情緒退縮與低工作效率的嚴重結果。有鑑於此，本研究之工作倦怠理論採用 Maslach 與 Jackson(1981) 三因素工作倦怠理論作為基礎，深入探討工作環境之支持系統與教師工作倦怠之關係為何。

三、教師工作倦怠的因素

工作倦怠一直是眾多學者關注的焦點，黃介宏(2006)認為教師工作倦怠的來源可分為兩個因素，個人因素包含性別、年齡、教育程度、工作年資、婚姻狀態、個人特質、個人專業知能；環境因素則涵蓋教學工作負荷、師生互動欠佳、家長期望過高、社會壓力、人際關係溝通不佳、缺乏行政單位支持、教師專業等問題。陳蓮妃(2003)則認為個人因素包括個人特質與教師專業能力，工作因素包含教學上的壓力、學生管教問題、工作負荷、人際關係缺乏良好互動與家長社區問題。

顏國樑、李昱憲(2008)也指出形成工作倦怠的原因並非由單一層面構成，而是分成個人、角色與工作環境三個因素進行探討。林勝結(1999)認為教師工作倦怠的因素可分為教師個人因素(包含生理與心理)、工作情境因素(教學與行政方面)與社會因素。張弘勳與蔡淑苓(2009)則整理過去研究，並將教師工作倦怠歸因為四個因素：個人因素(包含個人理想、工作負荷、時間管理、教學能力、角色與自我概念衝突等)、學校環境因素(人際互動不佳、行政支持、學校風氣、價值觀衝突等)、教學因素(包括教學工作繁多、學生學習與管教問題、教師專業要求等)與社會因素(社會期望、法令制度更改等)。

綜上所述，教師產生工作倦怠的原因是複雜且多元的，由個人因素、工作環境因素、教學因素與社會環境因素相互影響而成。

四、不同背景變項與教師工作倦怠之相關研究

教師是獨立個體，因個人特質不同，感受到工作倦怠的程度也不同。綜合近年來關於教師工作倦怠之相關研究，可發現研究對象的背景不同會影響所得到的結果，因此針對性別、年齡、教學年資、婚姻狀況與擔任職務等不同背景變項加以歸納及探討。

(一)性別

部份研究顯示不同性別的教師在工作倦怠不同層面的因素上會有顯著差異，指出女性教師較男性教師有更大的工作倦怠感，黃介宏(2006)指出臺北市國小女性體育教師知覺工作倦怠的程度較男性教師大；王懿欣(2011)針對高雄市國小教師進行研究，發現女性教師的工作倦怠感受高於男性教師；范熾文(2006)則認為20至29歲的女性教師在「情緒耗竭」、「無人情味」上高於男性教師。也有一部份研究指出男性教師的工作倦怠大於女性教師，郭耀輝(2004)指出男性國小教師在職業倦怠的感受上平均高於女性教師；吳淑蕙(2011)針對屏東縣國小導師進行研究，發現男性教師知覺的工作倦怠感受大於女性教師；胡保宏(2012)則指出男性國小教師在「低人性與成就」與「身心耗竭」的倦怠感受高於女性國小教師，但大多數的研究顯示，性別對於教師工作倦怠並無顯著差異(王曉祈，2013；林佳蓁，2014；陳銘峰，2011)。

(二)年齡

在年齡變項方面，部分研究指出不同年齡的教師對工作倦怠呈現顯著性的差異，王懿欣(2011)指出年紀較輕的教師工作倦怠感高於「44歲以上」的教師；王曉祈(2013)認為不同年齡之國民小學教師在去人性化與成就感低落及整體層面皆有顯著差異；林佳蓁(2014)以國民中學主任為研究對象，發現主任年齡愈小，工作倦怠程度越高。另一部份則認為不同年齡的教師對工作倦怠沒有顯著性的差異(吳淑蕙，2011；胡保宏，2012；曾國書，2010)。

(三)教學年資

在教學年資方面，王懿欣(2011)指出教學年資「8年以下」教師的工作倦怠感比年資「22年以上」的教師更高；陳銘峰(2011)發現年資1至10年與11至20年的教師工作倦怠感高於年資21以上之教師。也有部份研究顯示不同教學年資對教師整體工作倦怠上無顯著差異(王曉祈，2013；陳蓮妃，2003；郭耀輝，2004)。

(四)婚姻狀況

有些研究指出，教師婚姻狀況在工作倦怠上具有顯著差異，部分研究更指出比起已婚教師，未婚教師的工作倦怠感更大。杜昌霖(2005)認為未婚的國小主任暨組長因不擅使用各種壓力因應方式，其職業倦怠感更為顯著；陳銘峰(2011)指出未婚教師在整體工作倦怠、情緒耗竭、去人性化與低成就感等面向皆顯著高

於已婚教師。吳水丕、呂珮珊(2008)則認為未婚國小教師在工作壓力整體層面與各構面上都顯著低於已婚者，也有部分研究則指出婚姻狀況與教師工作壓力並無顯著差異(王懿欣，2011；胡保宏，2012；郭耀輝，2004)。

(五)擔任職務

在教師職務方面，部分研究指出不同職務的教師在工作倦怠上沒有顯著差異(王曉祈，2013；張如君，2015；郭耀輝，2004)，有些研究則指出職務的不同將會影響教師工作倦怠。陳銘峰(2011)指出在去人性化方面，級任教師的工作倦怠感高於科任教師，低成就感方面則是組長的工作倦怠感高於主任；王懿欣(2011)則發現，級任教師的工作倦怠感高於擔任教師兼組長的教師。

從上述對過去研究的歸納結果可發現，不同的背景變項(性別、年齡、教學年資、婚姻狀況與擔任職務)對是否影響教師工作倦怠的結果尚無一致性的定論，因此，對於個人背景變項對教師工作倦怠是否有影響，還需近一步的探討研究。

第四節 教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之相關研究

一、教師工作壓力與工作倦怠之相關研究

教師工作壓力的來源涵蓋家庭、工作場域及社會，外在因素所引起的潛在壓力源經教師個人評估後，若無法有效處理壓力，則會產生生理與心理的負擔，長期處在壓力過大的環境下，久而久之將導致工作倦怠(Moracco & McFadden, 1982)。而工作倦怠又常發生於教師這類服務性質的行業，這類行業常需與人群長時間接觸，容易引發工作壓力與倦怠。部分研究者表示工作壓力是影響工作倦怠的重要因素(郭生玉，1994；郭耀輝，2004；張明輝，2008)，工作壓力亦是教師生涯的一大危機，因此探討教師工作壓力與工作倦怠間之相關為十分重要的議題。茲將有關教師工作壓力與工作倦怠之研究彙整表 2-4。

表 2-4

國內研究者對教師工作壓力與工作倦怠之相關研究

| 研究者 (年代) | 研究結果 | 研究題目教師工作倦怠定義 |
|----------------|----------------------------|---|
| 陳蓮妃 (2003) | 國民中學訓導主任工作壓力與職業倦怠關係之研究 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 知覺工作壓力程度為中等。 2. 職業倦怠程度為輕微。 3. 知覺工作壓力程度與職業倦怠感受程度有密切的關係。 |
| 黃介宏 (2006) | 臺北市國小體育教師工作壓力與工作倦怠之研究 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 整體工作壓力感受呈現中等偏低，而工作倦怠感受則為偏低程度。 2. 工作壓力感受在各層面上有顯著差異。 3. 工作倦怠感受在部分層面上有顯著差異。 |
| 張明輝 (2008) | 台南縣市國民小學訓導人員工作壓力與工作倦怠之關係研究 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 工作壓力與工作倦怠的知覺為中等程度。 2. 工作倦怠量表整體知覺感受在不同背景變項皆未達顯著水準。 3. 工作壓力與工作倦怠具有顯著預測力。 |
| 陳怡如 (2010) | 國民小學一年級教師工作壓力與工作倦怠之相關研究 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 整體工作壓力在不同背景變項上未達顯著程度。 2. 工作壓力與工作倦怠有中度正相關。 3. 工作壓力對工作倦怠具有顯著的預測力。 |
| 歐陽麗玉 (2012) | 屏東縣國中教師工作壓力與工作倦怠關係之研究 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 工作壓力知覺程度為中上，且因不同背景變項而有所差異。 2. 工作倦怠感受程度為中下，不同的性別會有所差異。 3. 工作壓力與工作倦怠具有顯著正相關。 4. 工作壓力對工作倦怠具有顯著預測力。 |
| 胡保宏 (2012) | 台南市國小教師工作壓力與工作倦怠關係之研究 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 工作壓力與工作倦怠的感受皆為中等程度。 2. 工作壓力與工作倦怠之間存在正向關係。 |

(續下頁)

| 研究者 (年代) | 研究結果 | 研究題目教師工作倦怠定義 |
|---------------|---------------------------|---|
| 林隆昌 (2014) | 工作壓力與工作倦怠之關係—以五大人格特質為調節變項 | 1. 工作壓力對工作倦怠呈現顯著影響。 2. 開放性、情緒穩定性、外向性、宜人性與嚴謹性人格特質對於工作壓力與工作倦怠之關係皆具有顯著調節效果。 |

根據表 2-4 彙整有關教師工作壓力與工作倦怠相關研究，可發現部分研究顯示工作壓力與工作倦怠具有顯著相關存在，兩者之間有著千絲萬縷的牽連。工作壓力是影響工作倦怠的成因之一，工作倦怠則是因應的結果，亦即教師工作倦怠為造成工作倦怠的重要因素之一，雙方存在某種程度的因果關係。也有部分研究顯示在不同背景變項下，整體教師工作壓力與工作倦怠之間未達顯著水準，這代表研究結果會因應不同的研究對象、地區與教育環境而有所不同，亦即對於國小教師工作壓力與工作倦怠之關係並無一定的定論，因此本研究擬以苗栗縣國小教師為研究對象，針對不同背景變項(性別、年齡、教學年資、婚姻狀況與擔任職務)之國小教師進行工作壓力與工作倦怠關係之探討，並將研究成果提供日後其他研究參考。

二、教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之相關研究

探討過去研究工作壓力與工作倦怠的研究，可發現大多數研究是以負面的情境進行探討，學校心理支持、社會支持等正面情境進行探討的研究較為少數，因此研究者整理近年來國內學者對教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之相關研究主題與結果進行彙整成表 2-5，進行下一步分析。

表 2-5

國內研究者對教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠相關研究

| 研究者 (年代) | 研究主題 | 支持構面 | 研究結果 |
|----------------------|---|------------------------|---|
| 邱欣怡 (2007) | 國民小學教師 情緒勞務與工 作倦怠之關係 研究—以工作 投入、社會支持 為調節變項 | 學校內支持、 自主性支持 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 大部分國小教師知覺到一些社會支持，但認為社會支持程度有加強的空間。 2. 國小教師在社會支持的感受上無性別、服務年資、學校規模的差異存在，但在擔任職務有差異存在。 3. 工作投入度與社會支持度對國小教師的情緒勞務與工作倦怠關係有顯著性調節效果。 |
| 吳煥烘 林志丞 (2011) | 國中教師社會 支持、教師自我 效能與工作倦 怠相關研究— 以角色壓力為 中介變項 | 校長支持 教師支持 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 國中教師知覺社會支持程度屬中上程度。 2. 國中教師知覺工作倦怠程度尚屬輕微。 3. 社會支持對工作倦怠有完全中介影響力但無直接影響力。 |
| 郭怡慧 (2012) | 台南市國中教 師工作壓力與 職業倦怠關聯 之研究—教師 復原力與學校 支持之調節效 果 | 主管支持 同事朋友支持 家庭支持 | <ol style="list-style-type: none"> 1. 國中教師知覺學校支持呈中高等程度。 2. 工作壓力對職業倦怠具正向影響。 3. 學校支持在國中教師職業倦怠具負向影響。 4. 學校支持在國中教師工作壓力與職業倦怠間扮演調節效果。 |

(續下頁)

| 研究者 (年代) | 研究主題 | 支持構面 | 研究結果 |
|---------------|--|----------------------------------|--|
| 邱雯瑛 (2014) | 工作壓力與教師主觀幸福感關係之研究—以組織支持為調節變項、情緒勞務為中介變項 | 主管支持 同事支持 | 1. 組織支持在教學與輔導壓力、時間壓力與正向情感間具有負向調節效果。 |
| 周淑貞 (2015) | 以結構方程式模式探討嘉義市國小教師社會支持與情緒勞務對工作倦怠的影響 | 主管支持 同事支持 家人支持 學生家長支持 | 1. 行政主管支持對規範式情緒勞務、內化式情緒勞務及工作倦怠的直接效果未達顯著水準。 2. 同事支持對規範式情緒勞務、內化式情緒勞務具有正向且直接的影響。 |
| 葉珈吟 (2017) | 國小級任教師情緒勞務與工作倦怠之相關研究：社會支持的調節效果 | 學校主管支持 同事支持 家人支持 學生家長支持 | 1. 國小級任教師的情緒勞務、工作倦怠與社會支持的相關性均達到顯著水準。 |

根據各研究者的研究可得知屬於社會性支持系統的來源眾多，以學校情境來看主要提供支持的來源有主管與同事，支持來源與本研究所指學校心理支持大致相同。在社會支持的情況下，吳煥烘與林志丞(2011)研究顯示教師的社會支持程度為中上程度；梁佩楣(2009)發現教師整體社會支持與工作倦怠有顯著負相關；葉珈吟(2017)則指出國小教師的情緒勞務、工作倦怠與社會支持的相關性均達到顯著水準；邱欣怡(2007)、邱雯瑛(2015)、郭怡慧(2012)認為學校支持對教師工作壓力與職業倦怠間有著顯著調節的效果；周淑貞(2015)則指出行政主管支持對

工作倦怠的直接效果未達顯著水準。

本研究係針對國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠進行研究，在國內研究中，有關教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的相關研究相當少見，探討學校心理支持的文獻幾乎沒有，顯示這個主題仍有相當大的研究空間。因此本研究預定以苗栗縣國小教師作為研究對象，並針對不同背景變項(性別、年齡、婚姻狀況、服務年資與擔任職務)探討教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的相關情形。

第三章 研究方法與實施

本研究採用問卷調查法來探討苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之相關研究，並探討教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的預測效果。本研究之問卷設計採用「教師工作壓力量表」、「學校心理支持量表」、「教師工作倦怠量表」與受試者背景資料進行資料的蒐集與分析，以下分別對研究架構、研究假設、研究對象、研究工具與資料分析進行說明。

第一節 研究架構

本研究著重探討教師工作壓力、學校心理支持與教師工作倦怠三個背景變項，根據研究目的與文獻探討結論整理成圖 3-1 之研究架構，其說明如下。

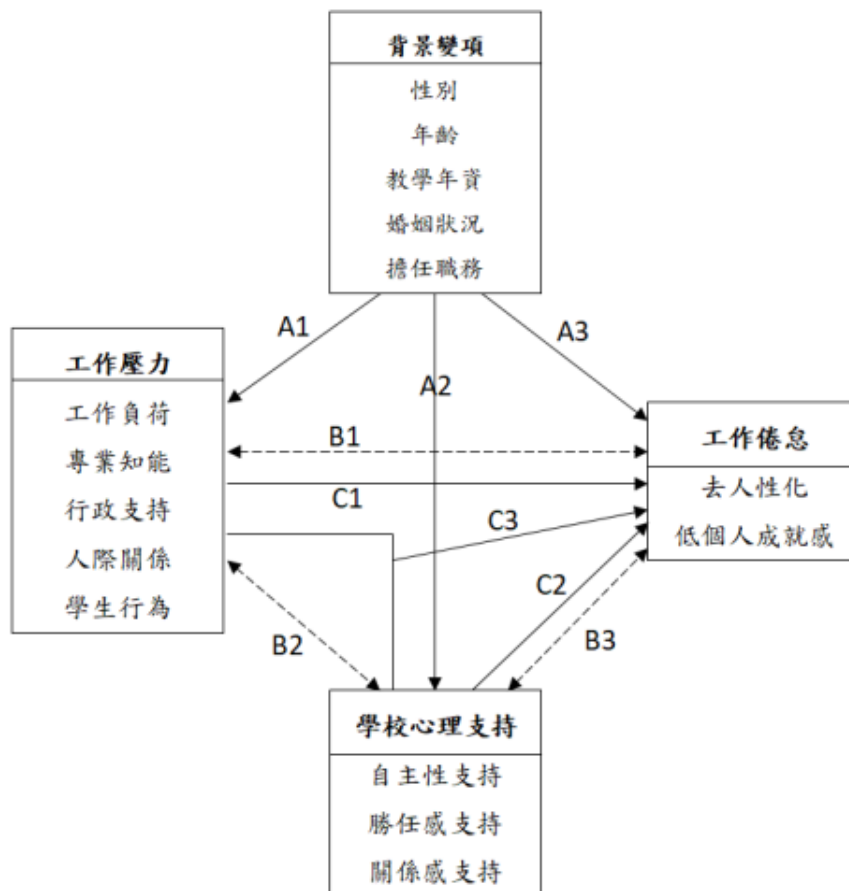


圖 3-1 研究架構圖

依據本研究得研究架構圖，以下說明研究變項間的關係：

- A1 了解不同變項之苗栗縣國小教師工作壓力的差異情形。
- A2 了解不同變項之苗栗縣國小教師學校心理支持的差異情形。
- A3 了解不同變項之苗栗縣國小教師工作倦怠的差異情形。
- B1 了解苗栗縣國小教師工作壓力與工作倦怠的關係程度。
- B2 了解苗栗縣國小教師工作壓力與學校心理支持的關係程度。
- B3 了解苗栗縣國小教師學校心理支持與工作倦怠的關係程度。
- C1 了解苗栗縣教師工作壓力對工作倦怠的預測力。
- C2 了解苗栗縣教師學校心理支持對工作倦怠的預測力。
- C3 了解苗栗縣教師工作壓力與學校心理支持對工作倦怠的預測力。

第二節 研究假設

根據研究目的與架構，本研究提出下列研究假設。

假設一：不同背景變項(性別、年齡、教學年資、婚姻狀況、擔任職務)的苗栗縣國小教師在教師工作壓力(工作負荷、專業知能、行政支持、人際關係、學生行為)有顯著差異。

- 1-1 不同性別的苗栗縣國小教師在工作壓力有顯著差異。
- 1-2 不同年齡的苗栗縣國小教師在工作壓力有顯著差異。
- 1-3 不同教學年資的苗栗縣國小教師在工作壓力有顯著差異。
- 1-4 不同婚姻狀況的苗栗縣國小教師在工作壓力有顯著差異。
- 1-5 不同職務的苗栗縣國小教師在工作壓力有顯著差異。

假設二：不同背景變項的苗栗縣國小教師在知覺學校心理支持(自主性支持、勝任感支持與關係感支持)有顯著差異。

- 2-1 不同性別的苗栗縣國小教師在知覺學校心理支持有顯著差異。
- 2-2 不同年齡的苗栗縣國小教師在知覺學校心理支持有顯著差異。
- 2-3 不同教學年資的苗栗縣國小教師在知覺學校心理支持有顯著差異。
- 2-4 不同婚姻狀況的苗栗縣國小教師在知覺學校心理支持有顯著差異。
- 2-5 不同職務的苗栗縣國小教師在知覺學校心理支持有顯著差異。

假設三：不同背景變項的苗栗縣國小教師在工作倦怠(情感耗竭、去人性化、低個人成就感)有顯著差異。

3-1 不同性別的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。

3-2 不同年齡的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。

3-3 不同教學年資的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。

3-4 不同婚姻狀況的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。

3-5 不同職務的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。

假設四：國小教師知覺教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠間有顯著相關。

假設五：國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠間的預測關係。

5-1 苗栗縣國小教師工作壓力對工作倦怠有顯著預測力。

5-2 苗栗縣國小學校心理支持對工作倦怠有顯著預測力。

5-3 苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持對工作倦怠有顯著預測力。

第三節 研究對象

為調查苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的現況與關係，本研究根據上述研究目的與架構，以問卷調查蒐集相關資料並進行分析。

一、預試問卷研究對象

本研究之預試問卷以網路調查與紙本問卷發放做為調查方式，受試樣本以苗栗縣通霄鎮 11 所公立國小與苗栗市 4 所公立國小共 120 位國小教師做為取樣。研究者以網路調查與郵寄方式發放問卷，網路調查部分共回收有效樣本 46 份，紙本問卷共計發出 90 份，回收 82 份，扣除無效問卷 8 份後，有效問卷共 74 份，紙本問卷有效回收率為 82.22%，抽樣學校所在地區、樣本人數分配與回收情況彙整如表 3-1。

表 3-1

預試施測方式與樣本分配學校統計表

| 樣本來源 | 學校 | 總數統計 |
|------|--|------|
| 網路調查 | 圳頭國小、五福國小、啟文國小、福星國小、建功國小 | 46 |
| 紙本問卷 | 福興武術國中小(國小)、烏眉國小楓樹分校、坪頂國小、南興國小、烏眉國小、新埔國小、啟明國小、城中國小、通霄國小、文華國小 | 74 |
| 總計 | | 120 |

二、正式問卷研究對象

本研究之正式問卷以教育部統計處 107 學年度公告苗栗縣公立學校之國小教師人數為基準，總計 2,690 人作為本研究之母群體，扣除已進行預試之教師，依苗栗縣教育處網站所提供之苗栗縣共計 114 所公立國民小學進行隨機取樣。研究者以郵寄方式發放問卷，共計發出 443 份，回收 393 份，扣除無效問卷 5 份後，有效問卷共 388 份，紙本問卷有效回收率為 87.58%，抽樣學校所在地區、樣本人數分配與回收情況彙整如表 3-2。

表 3-2

正式施測學校與樣本數分配及紙本問卷回收統計表

| 學校地區 | 問卷發出份數 | 回收份數 |
|------|--------|------|
| 苗栗市 | 50 | 45 |
| 公館鄉 | 24 | 16 |
| 三灣鄉 | 10 | 8 |
| 三義鄉 | 17 | 17 |
| 後龍鎮 | 36 | 30 |
| 通霄鎮 | 24 | 24 |

| 學校地區 | 問卷發出份數 | 回收份數 |
|------|--------|------|
| 竹南鎮 | 30 | 27 |
| 頭份市 | 40 | 40 |
| 南庄鄉 | 20 | 16 |
| 獅潭鄉 | 10 | 6 |
| 大湖鄉 | 22 | 22 |
| 西湖鄉 | 20 | 20 |
| 卓蘭鎮 | 20 | 16 |
| 銅鑼鄉 | 24 | 24 |
| 頭屋鄉 | 16 | 12 |
| 苑裡鎮 | 40 | 33 |
| 造橋鄉 | 20 | 16 |
| 泰安鄉 | 20 | 16 |
| 總計 | 443 | 388 |

第四節 研究工具

本研究採用問卷調查法，測量工具可分為四個部分：第一部份為「基本資料」，第二部份為「教師工作壓力量表」，第三部份為「學校心理支持量表」，第四部份為「教師工作倦怠量表」。第一部份的「基本資料」採用名義與順序尺度，第二到第四部份的「教師工作壓力量表」、「學校心理支持量表」與「教師工作倦怠量表」則採用 Likert 五點量表計分，詳細說明如下。

一、預試問卷

(一)基本資料

基本資料包含性別、年齡、教學年資、婚姻狀況與擔任職務等五項。

1.性別：分為男、女。

2.年齡：以實足年齡為準，分為 30 歲(含)以下、31-40 歲、41-50 歲、51 歲以上四類。

3.教學年資：分為5年(含)以下、6-10年、11-20年、21年以上四類。

4.婚姻狀況：分為未婚、已婚兩類。

5.擔任職務：分為教師兼任行政、教師兼任級任、科任教師三類。

(二)教師工作壓力量表

1.編制依據

本研究根據文獻探討將教師工作壓力定義為：教師在學校的情境中從事教育行為時，因無法處理某些問題而產生的生理或心理的負面情緒反應，導致身心失衡的一種現象。其內涵分為工作負荷、專業知能、行政支持、人際關係與學生行為五個構面。在量表的編製上以張明輝(2008)、陳怡如(2010)、郭怡慧(2012)與郭耀輝(2005)所編製之教師工作壓力量表進行改編。

在張明輝(2008)所編製的國小教師工作壓力問卷共有工作負荷6題、專業發展4題、行政支持5題、時間支配4題與學生行為6題，共計五個層面25題，經過因素分析後，其特徵值均大於1，累積總數變異量為56.708%。信度分析採用內部一致性進行考驗，量表之Cronbach's α 係數介於.86至.94之間，總量表的 α 係數為.96，其效度與信度皆為可接受之水準。

陳怡如(2010)所編製的教師工作壓力量表研究構面與題數分配分別為工作負荷6題、行政支持7題、學生問題7題、人際關係6題與專業知能6題，共計五個層面32題。問卷題目之解釋變異量均達50%以上，Cronbach's α 係數介於.82至.89之間，具有良好的信度與效度。

郭怡慧(2012)所編製的教師工作壓力量表其內涵包括專業知能、工作負荷、人際關係、家長問題、學生問題與溝通能力等六個構面，經測量後整體Cronbach's α 係數為.92，顯示內部一致性良好。效度方面則採專家效度分析，根據學者審查意見結果為通過，以證明該量表之內在效度。

郭耀輝(2005)編制的國民小學教師工作壓力量表研究構面與題數分配分別是學生行為6題、時間支配4題、工作負荷6題、行政支持5題與專業發展4題，共計5個層面25題。問卷題目之累積總數變異量為56.708%，特徵值皆大於1，Cronbach's α 係數介於.74~.86之間，整體Cronbach's α 係數為.89，顯示總量表與各層面分量表內部一致性的程度相當高。

本量表綜合相關文獻，再根據教學現場實際狀況進行修改，參考張明輝(2008)國民小學訓導人員工作壓力量表，共改編9題；參考陳怡如(2010)國小一年級

教師工作壓力問卷，共改編 9 題；參考郭怡慧(2012)教師工作壓力量表，共改編 2 題；參考郭耀輝(2005)的國小教師工作壓力問卷，共改編 5 題。最後完成本研究之「國小教師工作壓力量表」，其中共包含五個層面，分別為「工作負荷」6 題、「專業知能」5 題、「行政支持」4 題、「人際關係」5 題與「學生行為」5 題，共計 25 題，用以測量國小教師知覺工作壓力的情況。詳細題目編制依據與參考題項附錄於附錄一。

2.計分方式

量表採用李克特(Likert)之五點尺度，教師工作壓力量表的選項為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」等五個選項，每題皆是單選題，其計分方式依次為 5、4、3、2、1 分，再依序計算五個分量表的平均分數。量表得分分數越高，代表教師知覺工作壓力程度越大，反之則越低。

3.預試樣本施測與分析

本量表以網路調查與紙本方式發放預試問卷，網路調查共回收 46 份有效樣本，紙本問卷共計發出 90 份，共回收 74 份有效問卷，網路調查與紙本問卷之有效樣本數共計 120 份。本研究針對「教師工作壓力量表」、「學校心理支持量表」與「工作倦怠量表」進行各題項的適切性評估，利用項目分析、因素分析與信度分析做為量表題項保留或刪除的依據。本研究將量表總分取其高分組(前 27%受試者)與低分組(後 27%受試者)，接著使用獨立樣本 t 檢定求出決斷值(CR 值)，以判斷高低分組的受試者在各題項的得分是否有顯著差異。根據吳明隆與涂金堂(2012)指出，當題目的 CR 值大於 3.0 且 $p < .05$ 時，受試者的反應程度能被鑑別，因此題目應予以保留；反之若 CR 值低於標準時，為確保量表的內在一致性，題目應予以刪除。

除進行項目分析外，研究者也列入修正後項目與總分相關係數，保留相關係數 $> .04$ 的題項，以評估修正後每一個題項與總分各題項的適切性，作為保留或刪除題目的標準。

本研究之「教師工作壓力量表」共有 25 題，依據分析結果得知題項 CR 值介於 4.03~10.27 之間，皆大於 .30，可判定達顯著差異；修正後題目與總分之相關數值介於 .40~.70 之間，皆大於 .40，整體 Cronbach's α 值為 .914，符合判定標準，故將全部題項予以保留。分析結果彙整如表 3-3。

表 3-3

「教師工作壓力量表預試樣本」之項目分析結果(N=120)

| 題號 | 決斷值 (CR 值) | 修正後題目與 總分之相關 | 刪除該題後的 α 係數 | 題目評判結果 |
|----|---------------|-----------------|-----------------------|--------|
| 1 | 8.13*** | .58 | .910 | 保留 |
| 2 | 6.21*** | .48 | .912 | 保留 |
| 3 | 7.61*** | .48 | .912 | 保留 |
| 4 | 7.96*** | .64 | .909 | 保留 |
| 5 | 4.19*** | .40 | .914 | 保留 |
| 6 | 6.86*** | .49 | .912 | 保留 |
| 7 | 5.16*** | .67 | .912 | 保留 |
| 8 | 6.50*** | .48 | .912 | 保留 |
| 9 | 5.37*** | .52 | .911 | 保留 |
| 10 | 4.03*** | .45 | .912 | 保留 |
| 11 | 4.55*** | .42 | .913 | 保留 |
| 12 | 5.18*** | .57 | .910 | 保留 |
| 13 | 10.27*** | .70 | .908 | 保留 |
| 14 | 8.00*** | .67 | .908 | 保留 |
| 15 | 6.46*** | .54 | .911 | 保留 |
| 16 | 5.07*** | .44 | .913 | 保留 |
| 17 | 4.68*** | .43 | .913 | 保留 |
| 18 | 6.70*** | .60 | .910 | 保留 |
| 19 | 6.49*** | .70 | .908 | 保留 |
| 20 | 7.82*** | .68 | .909 | 保留 |
| 21 | 6.05*** | .51 | .911 | 保留 |
| 22 | 6.82*** | .53 | .911 | 保留 |
| 23 | 5.24*** | .45 | .913 | 保留 |
| 24 | 8.03*** | .58 | .910 | 保留 |
| 25 | 6.36*** | .41 | .913 | 保留 |

*** $p < .001$ ，整體 Cronbach' α 值為.914

4.探索性因素分析

本研究進行項目分析後保留全部題項，為考驗預試量表之建構效度，在因素分析前先進行 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)與 Bartlett 球型檢定，因素分析顯示 KMO 值為.82，Bartlett 球型檢定 χ^2 值為 1810.383， $p < .001$ ，已達顯著水準，顯

示本量表極適合進行探索性因素分析。

進行因素分析時，因因素彼此具有相關性，故以主軸因子法搭配直接斜交法萃取因素，選取特徵值大於 1 的因素，分析結果發現有 6 個大於 1 的特徵值，與理論之 5 個因素不同，因此依據理論改採指定 5 個因素的方式。在第一次的因素分析中，依據轉軸後的樣式矩陣結果顯示，題項第 11、12、13、14、15、24、25 被歸納在第一個因素上，題項 16、17、18 被歸納在第二個因素，題項 1、2、3、4、5、6 被歸納在第三個因素，題項 7、8、9、10 被歸納在第四個因素，題項 21、22、23 則被歸納在第五個因素。本研究在因素分析中保留因素負荷量大於 .40 之題項，其中題項 5 與題項 20 因因素負荷量小於 .40，故無法顯示；題號 19 被同時歸納在第 2 與第 4 個因素；題號 11、24、25 雖負荷量大於 .40，但不在原有的構面上，與理論不相符合，因此將上述 6 題刪除再重新進行因素分析。

研究者將上述題號(5、11、19、20、24、25)刪除後，利用主軸因子配合直接斜交法進行第二次的因素分析結果顯示，結果顯示 KMO 值為 .82，Bartlett 球形檢定 χ^2 值為 1298.573， $p < .001$ ，「行政支持」量表內各題項之因素負荷量介於 .62~.78 之間；「人際關係」量表內各題項之因素負荷量介於 -.90~- .72 之間；「工作負荷」量表內各題項之因素負荷量介於 -.88~- .64 之間；「專業知能」量表內各題項之因素負荷量介於 .54~.80 之間；「學生行為」量表內各題項之因素負荷量介於 .62~.83 之間，皆大於 .40，累積總變異量達 62.68%，分析結果顯示構念效度良好，與研究預設結果相符。分析結果彙整如表 3-4。

表 3-4

「教師工作壓力量表」因素分析結果(N=120)

| 構面 | 題項 | 轉軸後的成分矩陣 | | | | |
|------|----|----------|------|-----|-----|-----|
| | | 因素一 | 因素二 | 因素三 | 因素四 | 因素五 |
| 行政支持 | 12 | .78 | | | | |
| | 15 | .72 | | | | |
| | 14 | .66 | | | | |
| | 13 | .62 | | | | |
| 人際關係 | 16 | | -.90 | | | |
| | 18 | | -.72 | | | |
| | 17 | | -.72 | | | |

(續下頁)

| 構面 | 題項 | 轉軸後的成分矩陣 | | | | |
|--------|----|----------|------|-------|------|--------|
| | | 因素一 | 因素二 | 因素三 | 因素四 | 因素五 |
| 工作負荷 | 3 | | | -0.88 | | |
| | 2 | | | -0.78 | | |
| | 1 | | | -0.77 | | |
| | 6 | | | -0.64 | | |
| 專業知能 | 4 | | | -0.64 | | |
| | 7 | | | | 0.77 | |
| | 8 | | | | 0.72 | |
| | 10 | | | | 0.54 | |
| 學生行為 | 23 | | | | | 0.83 |
| | 22 | | | | | 0.76 |
| | 21 | | | | | 0.62 |
| 初始特徵值 | | 6.57 | 2.49 | 2.20 | 1.37 | 1.08 |
| 累積總變異量 | | | | | | 62.68% |

5.信度分析

在因素分析後，已顯示教師工作壓力量表具有良好的建構效度，接著進行信度分析，分析顯示構念「工作負荷」之 Cronbach's α 值為.88、構念「專業知能」之 Cronbach's α 值為.83、構念「行政支持」之 Cronbach's α 值為.84、構念「人際關係」之 Cronbach's α 值為.86、構念「學生行為」之 Cronbach's α 值為.82，總量表之 Cronbach's α 值為.89，各構念的各題之間具有良好信度。分析結果如表 3-5。

表 3-5

「教師工作壓力量表」信度分析摘要表(N=120)

| 因素層面 | 題數 | 題號 | Cronbach's α 係數 | 總量表 |
|------|----|-------------|------------------------|-----|
| 工作負荷 | 5 | 1、2、3、4、6 | .88 | |
| 專業知能 | 4 | 7、8、9、10 | .83 | |
| 行政支持 | 4 | 12、13、14、15 | .86 | .89 |
| 人際關係 | 3 | 16、17、18 | .86 | |
| 學生行為 | 3 | 21、22、23 | .82 | |

(三)學校心理支持量表

1.編制依據

本研究依據各研究者之觀點，將學校心理支持定義為教師在教學環境中所知覺到的自主性支持、勝任感支持與關係感支持。測量量表以 Deci 與 Ryan(1985)的自我決定理論中滿足三種基本心理需求所需支持之觀點做為研究基礎，並參考莊帛根(2014)的教師支持量表與林子麒(2018)的學校心理支持量表進行量表編製。

莊帛根(2014)的教師支持量表中共分成自主性支持、勝任感支持與關係感支持三個分量表，共有 16 題題目，其中自主性支持 6 題，解釋變異量 29.42%；勝任感支持 5 題，解釋變異量 13.30%；關係感支持 5 題，解釋變異量為 7.98%，累積解釋變異量為 50.70%。以 Cronbach'α 對「教師支持量表」各分量表的內部一致性進行考驗，結果顯示各分量表的數值皆大於.70，呈現可接受的信、效度。林子麒(2018)的學校心理支持量表的累積解釋變異量為 65.48%，其「自主支持」與「關係感支持」分量表之 Cronbach'α 係數分別為.85 與.91，表示具有良好的信、效度。

本量表綜合相關文獻，再根據教學現場實際狀況進行修改，參考莊帛根(2014)教師支持量表，共改編 4 題；參考林子麒(2018)的學校心理支持量表，共改編 11 題，最後完成本研究之「學校心理支持量表」，其中共包含三個層面，分別為「自主性支持」5 題、「勝任感支持」5 題與「關係感支持」5 題，用以測量國小教師知覺學校心理支持的情況。

2.計分方式

量表採用李克特之五點尺度量表，學校心理支持量表的選項為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」等五個選項，每題皆是單選題，其計分方式依次為 5、4、3、2、1 分，再依序計算五個分量表的平均分數。量表得分數越高，代表教師知覺學校心理支持程度越大，反之則越低。

3.預試樣本施測與分析

預試問卷回收後將「學校心理支持」量表進行項目分析，除項目分析外，研究者也列入修正後項目與總分相關係數，保留相關係數大於.04 的題項，以評估修正後每一個題項與總分各題項的適切性，作為保留或刪除題目的標準。「學校心理支持」量表共有 15 題，依據分析結果得知各題項之 CR 值介於 2.59~11.36

之間，整體 Cronbach'α 為.914，其中第 6 題刪除該題後的 α 係數為.915，高於原先的.914；第 9 題之 CR 值小於 3.0，故刪除上述題項。結果彙整如表 3-6。

表 3-6

「學校心理支持量表」項目分析檢核摘要表(N=120)

| 題項 | 決斷值 (CR 值) | 修正後題目與 總分之相關 | 刪除該題後的 α 係數 | 題目評判結果 |
|----|---------------|-----------------|----------------|--------|
| 1 | 5.81*** | .68 | .906 | 保留 |
| 2 | 9.55*** | .77 | .902 | 保留 |
| 3 | 8.84*** | .77 | .903 | 保留 |
| 4 | 11.36*** | .77 | .903 | 保留 |
| 5 | 6.05*** | .56 | .911 | 保留 |
| 6 | 2.87*** | .36 | .915 | 刪除 |
| 7 | 8.15*** | .69 | .906 | 保留 |
| 8 | 8.93*** | .62 | .908 | 保留 |
| 9 | 2.59*** | .21 | .920 | 刪除 |
| 10 | 6.39*** | .59 | .909 | 保留 |
| 11 | 6.58*** | .61 | .908 | 保留 |
| 12 | 8.08*** | .63 | .908 | 保留 |
| 13 | 10.74*** | .77 | .903 | 保留 |
| 14 | 7.26*** | .53 | .912 | 保留 |
| 15 | 9.78*** | .72 | .905 | 保留 |

*** $p < .001$ ，整體 Cronbach'α 為.914

4.探索性因素分析

本量表經項目分析後，將各題項進行 KMO(Kaiser-Meyer-Olkin)與 Bartlett 球型檢定，藉以判斷學校心理支持之預試樣本是否適合進行探索性因素分析。經檢定後，其 KMO 值為.91，Bartlett 球型檢定 χ^2 值為 959.351， $p < .001$ 達顯著水準，故適合進行因素分析。

進行因素分析時，因因素彼此具有相關性，故以主軸因子法搭配直接斜交法萃取因素，選取特徵值大於 1 的因素，分析結果顯示有 3 個大於 1 的特徵值，與

理論構面相同，因此萃取 3 個因子。在第一次的因素分析中，依據轉軸後的樣式矩陣結果顯示，題項 7、8、10、14 被歸納在第一個因子上，題項 1、2、3、4、5 被歸納在第二個因子，題項 11、12、13 被歸納在第三個因子。其中題號 14 不在原有的構面上；題項保留大於 .40 之因素負荷量，而題項 15 之因素負荷量小於 .40，故不保留，因此將上述 2 題刪除再重新進行因素分析。第二次因素分析顯示 KMO 值為 .89，Bartlett 球型檢定 χ^2 值為 821.128，顯著性 $p < .001$ ，「關係感支持」量表內各題項之因素負荷量介於 .53~.90 之間；「自主性支持」量表內各題項之因素負荷量介於 -.95~- .48 之間；「勝任感支持」量表內各題項之因素負荷量介於 .51~.80 之間，累積總變異量達 63.14%，分析結果顯示構念效度良好，與研究預設結果相符。分析結果彙整如表 3-7。

表 3-7

「學校心理支持量表」因素分析結果(N=120)

| 構面 | 題項 | 轉軸後的成分矩陣 | | |
|--------|----|----------|------|---------|
| | | 因素一 | 因素二 | 因素三 |
| 關係感支持 | 12 | .90 | | |
| | 13 | .56 | | |
| | 11 | .53 | | |
| 自主性支持 | 1 | | -.95 | |
| | 3 | | -.69 | |
| | 4 | | -.67 | |
| | 5 | | -.67 | |
| | 2 | | -.48 | |
| 勝任感支持 | 8 | | | .80 |
| | 7 | | | .56 |
| | 10 | | | .51 |
| 初始特徵值 | | 6.12 | 1.05 | .89 |
| 累積總變異量 | | | | 63.138% |

5.信度分析

在項目分析與因素分析後，已顯示學校心理支持量表具有良好的建構效度，在刪題後將剩餘題目進行信度分析，分析結果顯示構念「自主性支持」之

Cronbach's α 值為.90、構念「勝任感支持」之 Cronbach's α 值為.75、構念「關係感支持」之 Cronbach's α 值為.81，總量表之 α 值為.92，顯示量表有良好信度，分析結果如表 3-8。

表 3-8

「學校心理支持量表」信度分析摘要表(N=120)

| 因素層面 | 題數 | 題號 | Cronbach's α 係數 | 總量表 |
|-------|----|-----------|------------------------|-----|
| 自主性支持 | 4 | 1、2、3、4、5 | .90 | |
| 勝任感支持 | 3 | 7、8、10 | .75 | .92 |
| 關係感支持 | 3 | 11、12、13 | .81 | |

(四)教師工作倦怠量表

1.編制依據

本研究所指工作倦怠定義為個體因無法負荷工作上的挫折與壓力，產生生理上、心理上與情緒上的耗竭與疲憊，最終對工作逐漸喪失興趣與熱忱的一種情況。在量表的編製上參考林隆昌(2014)與陳怡如(2012)的工作倦怠量表進行編製。林隆昌(2014)的國小教師工作量表構面為情緒耗竭、去人性化、低個人成就感，解釋變異量均達 50% 以上，整體 Cronbach' α 為.91，各構面組成信度則介於.86~.92 之間。陳怡如(2012) 的量表構面為身心耗竭、人際疏離、工作疏離與成就感低落等四個層面，問卷題目經專家李明憲等 9 位學者審查，篩選題目後的解釋變異量均達 50% 以上，Cronbach' α 數值皆大於.70。

本量表綜合相關文獻與教學現場實際狀況進行修改，參考林隆昌(2014)工作倦怠量表，共改編 5 題；參考陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠量表，共改編 10 題。最後編制「教師工作倦怠量表」，其構面包含「情緒耗竭」5 題、「去人性化」5 題與「低個人成就感」5 題，以測量國小教師知覺工作倦怠之程度。

2.計分方式

量表採用李克特之五點尺度量表，教師工作倦怠量表的選項為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」等五個選項，每題皆是單選題，其計分方式依次為 5、4、3、2、1 分，再依序計算五個分量表的平均分數。量表得分分數越高，代表教師知覺工作倦怠程度越大，反之則越低。

3. 預試樣本施測與分析

預試問卷回收後將「工作倦怠」量表進行項目分析，除進行項目分析外，研究者也列入修正後項目與總分相關係數，保留相關係數大於.04 的題項，以評估修正後每一個題項與總分各題項的適切性，作為保留或刪除題目的標準。「工作倦怠」量表共有 15 題，依據分析結果得知題項 CR 值介於 2.39~10.87 之間，整體 Cronbach' α 為 .876，其中第 1 題刪除該題後的 α 係數為 .881，且 CR 值小於 .30，故予以刪除。結果如表 3-9。

表 3-9

「工作倦怠量表」項目分析檢核摘要表(N=120)

| 題項 | 決斷值 (CR 值) | 修正後題目與 總分之相關 | 刪除該題後的 α 係數 | 題目評判結果 |
|----|---------------|-----------------|-----------------------|--------|
| 1 | 2.39*** | .16 | .881 | 刪除 |
| 2 | 4.94*** | .40 | .874 | 保留 |
| 3 | 5.00*** | .33 | .876 | 保留 |
| 4 | 7.04*** | .57 | .866 | 保留 |
| 5 | 9.68*** | .66 | .862 | 保留 |
| 6 | 9.09*** | .68 | .861 | 保留 |
| 7 | 7.38*** | .48 | .870 | 保留 |
| 8 | 5.58*** | .51 | .869 | 保留 |
| 9 | 9.40*** | .66 | .861 | 保留 |
| 10 | 8.46*** | .64 | .862 | 保留 |
| 11 | 5.41*** | .43 | .872 | 保留 |
| 12 | 6.55*** | .56 | .867 | 保留 |
| 13 | 6.10*** | .57 | .866 | 保留 |
| 14 | 10.87*** | .70 | .860 | 保留 |
| 15 | 6.56*** | .54 | .868 | 保留 |

*** $p < .001$ ，整體 Cronbach' α 為 .876

4. 探索性因素分析

本量表因素分析之 KMO 值為 .85，Bartlett 球型檢定 χ^2 值為 668.757，顯著性 $p < .001$ 達顯著水準，適合進行因素分析。研究採用主軸因子分析萃取因素，取 3 個因子，再以斜交轉軸分析，分析後的因素彼此有相關性，分別為「情緒耗竭」、「去人性化」與「低個人成就感」三個構面。在第一次的因素分析中，依據轉軸

後的樣式矩陣結果顯示，題項第 2、11、12、14、15 被歸納在第一個因子上，題項 4、10 被歸納在第二個因子，題項 5、6、7 被歸納在第三個因子。其中題項 13 同時被歸納在第一個因子與第二個因子上，題項 3、8、9 因因素負荷量小於 .40，故無法顯示；題號 2、4、5(屬情緒耗竭)雖負荷量大於 .40，但不被歸類在原有構面上，因此將題項 2、3、4、5、8、9、13 刪除再重新進行因素分析。第二次因素分析因構念「情緒耗竭」題項全數刪除，因此選取特徵值大於 1 的因素，將萃取因子改為 2 個因子，結果顯示 KMO 值為 .81，Bartlett 球型檢定 χ^2 值為 245.876，顯著性 $p < .001$ ，「低個人成就感」量表內各題項之因素負荷量介於 .40~.76 之間；「去人性化」量表內各題項之因素負荷量介於 .59~.72 之間，累積總變異量達 47.79%，分析結果顯示構念效度良好，與研究預設結果相符。分析結果彙整如表 3-10。

表 3-10

「工作倦怠」因素分析結果(N=120)

| 構面 | 題項 | 斜交轉軸後的因素負荷量 | |
|--------|----|-------------|--------|
| | | 因素一 | 因素二 |
| 低個人成就感 | 14 | .76 | |
| | 15 | .75 | |
| | 12 | .61 | |
| | 11 | .40 | |
| 去人性化 | 7 | | .72 |
| | 6 | | .69 |
| | 10 | | .59 |
| 初始特徵值 | | 3.26 | 1.08 |
| 累積總變異量 | | | 47.79% |

5.信度分析

在項目分析與因素分析後，已顯示教師工作倦怠量表具有良好的建構效度，在刪題後將剩餘題目進行信度分析，分析結果顯示構念「自主性支持」之 Cronbach's α 值為 .73、構念「去人性化」之 Cronbach's α 值為 .74、構念「低個人成就感」之 Cronbach's α 值為 .74，總量表之 α 值為 .80，顯示量表有良好信度，分析結果如表 3-11。

表 3-11

「工作倦怠量表」信度分析摘要表(N=120)

| 因素層面 | 題數 | 題號 | Cronbach's α 係數 | 總量表 |
|--------|----|-------------|------------------------|-----|
| 去人性化 | 3 | 6、7、10 | .74 | .85 |
| 低個人成就感 | 4 | 11、12、14、15 | .74 | |

第五節 資料處理與研究程序

本研究以「教師工作壓力量表」、「學校心理支持量表」與「教師工作量表」為施測工具，並將研究步驟繪製為圖 3-2：

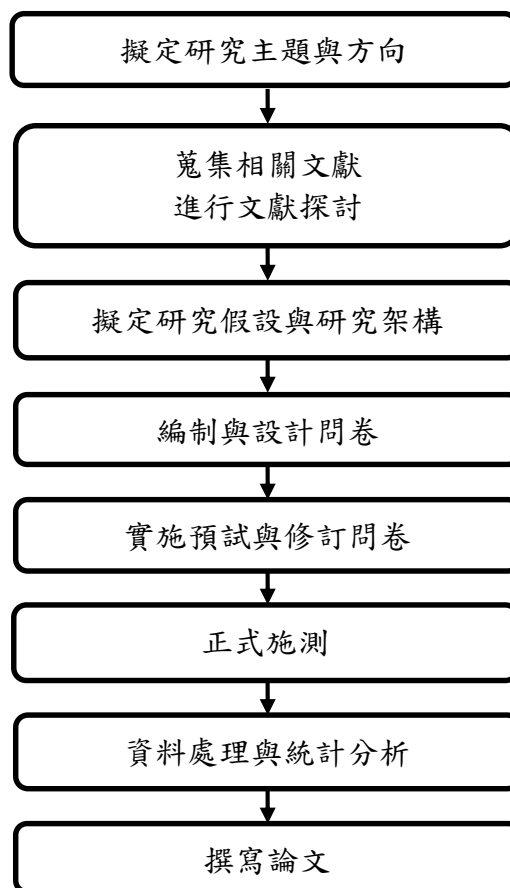


圖 3-2 研究步驟

第六節 資料分析

本研究採用問卷調查法，針對苗栗縣公立國民小學教師進行施測，問卷回收後，剔除無效問卷並遞補遺漏值，其量化數據採用 IBM SPSS 21.0 for Windows 版統計軟體進行資料分析，以下就資料分析方式分別進行說明。

一、描述性統計

針對受試者在工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的施測結果進行描述性統計，得出次數分配、百分比、平均數與標準差等資料，並透過分析受試者的不同背景變項，說明苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之現況為何。

二、獨立樣本 t 檢定

探討不同背景變項之苗栗縣國小教師性別、婚姻狀況，探討兩者的平均值是否達顯著差異，藉以檢定假設 1-1、1-4、2-1、2-4、3-1 與 3-4。

三、單因子多變量變異數分析

針對苗栗縣國小教師不同的背景變項(年齡、教學年資、擔任職務)進行單因子多變量變異數分析(MANOVA)，以檢測各變項在教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠量表上得分的差異情形，若多變量變異數分析有顯著差異，則使用單因子變異數分析檢定(ANOVA)，若單因子變異數分析亦達到顯著水準，再進行薛費事後比較法(Scheffe' method)進行比較，以了解各組間的差異情形，以檢定假設 1-2、1-3、1-5、2-2、2-3、2-5、3-2、3-3 與 3-5 的差異情形。

四、皮爾遜續差相關分析

本研究以皮爾遜續差相關分析進行教師的工作壓力、學校心理支持與工作倦怠各構面與整體相關強度情形分析，用以檢定研究假設四。

五、逐步多元迴歸分析

本研究預測變項為教師工作壓力與學校心理支持之分層構面，效果變項為教師工作倦怠各構面與整體，進行多元線性逐步迴歸分析，藉以檢定假設五之關係。

第四章 研究結果

本章採用問卷調查法進行實證研究，並依據問卷調查的結果進行資料分析與討論，以探討國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之關係。本章共分五節，第一節說明正式問卷的回收情形與受試者基本資料分析；第二節分析國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的現況；第三節比較不同背景變項之國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的差異情形；第四節為國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的相關分析；第五節為國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之預測分析。

第一節 受試教師基本資料分析

本研究以苗栗縣國小教師作為研究對象，發出正式樣本 443 份，回收有效樣本 388 份，回收率為 87.58%。研究者採用 IBM SPSS 21.0 統計軟體中描述性統計的次數分配表，將有效樣本的個人背景變相包括性別、年齡、教學年資、婚姻狀況與擔任職務進行分類，並歸納為表 4-1。

由表 4-1 可得知在回收問卷的樣本中，女性教師為 263 人，佔 67.8%，男性為 125 人，佔 32.2%；在年齡方面，30 歲(含)以下者佔 10.6%，31-40 歲者佔 29.6%，41-50 歲者佔 41%，51 歲以上者則佔 18.8%；在教學年資部分，以年資 11-20 年者居多，佔 39.7%，以年資 5 年(含)以下者為最少，佔有效樣本的 16.8%；在婚姻狀況方面，已婚者為 275 人，佔 70.9%，多於未婚者的 29.1%；擔任職務方面，教師兼任行政最多，佔 47.2%，其次為教師兼任級任，佔 36.9%，最少為科任教師，佔 16%。相關資料彙整為表 4-1。

表 4-1

有效樣本背景資料分析表(N=388)

| 背景變項 | 類別 | 次數(人) | 百分比(%) |
|------|-----------|-------|--------|
| 性別 | 男 | 125 | 32.2 |
| | 女 | 263 | 67.8 |
| 年齡 | 30 歲(含)以下 | 41 | 10.6 |
| | 31-40 歲 | 115 | 29.6 |
| | 41-50 歲 | 159 | 41.0 |
| | 51 歲以上 | 73 | 18.8 |
| 教學年資 | 5 年(含)以下 | 65 | 16.8 |
| | 6-10 年 | 71 | 18.3 |
| | 11-20 年 | 154 | 39.7 |
| | 21 年以上 | 98 | 25.3 |
| 婚姻狀況 | 未婚 | 113 | 29.1 |
| | 已婚 | 275 | 70.9 |
| 擔任職務 | 教師兼任行政 | 185 | 47.2 |
| | 教師兼任級任 | 143 | 36.9 |
| | 科任教師 | 62 | 16.0 |

第二節 苗栗縣國小教師在工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之現況分析

本節旨在瞭解苗栗縣國小教師在工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之現況，依照不同背景變項進行教師工作壓力差異情形的討論，並根據分析結果，逐一分項進行說明與探討。

一、國小教師知覺工作壓力的現況分析

本研究採用描述性統計加以分析，依受試者於教師工作壓力量表中所得分數、平均數與標準差，作為教師知覺工作壓力程度的衡量標準。國小教師工作壓力量表包含「工作負荷」、「專業知能」、「行政支持」、「人際關係」與「學生行為」五個構面，以 Likert 五點量尺方式計分，依照個人的知覺進行填答，答案分別為「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」與「非常同意」，分別給予 1、2、3、4、5 分以表示教師所知覺工作壓力程度的高低，量表平均分數愈高，表示教師知覺工作壓力的程度愈高；量表分數愈低，表示教師知覺工作壓力的程度愈低。

經統計 388 位受試者在五個構面與整體情況的平均數與標準差，結果分析為表 4-2。從表 4-2 的統計結果可得知，整體教師工作壓力的平均數為 2.74，標準差為 .61。從各構面來看，得分最高的為「工作負荷」，平均數為 3.30，標準差為 .82；其次依序為「學生行為」，平均數為 3.01，標準差為 .97；「行政支持」平均數為 2.58，標準差為 .78；「人際關係」，平均數為 2.42，標準差則是 .84；最後為「專業知能」平均數為 2.38，標準差為 .79，表示國小教師知覺工作負荷的壓力程度最大，專業知能的壓力程度最小，整體工作壓力量表平均分數為 2.74，介於 2.5~3 分之間，屬中等偏低程度。

表 4-2

苗栗縣教師工作壓力描述統計摘要表(N=388)

| 構面 | 題數 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|----------|----|------|-----|----|
| 工作負荷 | 5 | 3.30 | .82 | 1 |
| 專業知能 | 4 | 2.38 | .79 | 5 |
| 行政支持 | 5 | 2.58 | .78 | 3 |
| 人際關係 | 3 | 2.42 | .84 | 4 |
| 學生行為 | 3 | 3.01 | .97 | 2 |
| 整體教師工作壓力 | 20 | 2.74 | .61 | |

為更深入瞭解國小教師知覺學校心理支持的實際狀況，研究者將「教師工作壓力量表」個題平均數與標準差進行分析，結果如表4-3所示。

由表 4-3 可得知，國小教師在教師工作壓力量表各題得分平均數介於 2.24 到 3.51 之間。從各個層面來看，「工作負荷」層面中以第 2 題「學校推行的政策與計劃越來越多，對我造成壓力」得分最高，平均數為 3.51 分，其次是第 1

題「學校的活動太多影響教學品質，讓我感到負擔過重」，平均數為 3.41 分，顯示隨著教育政策不斷變化與改革，越來越多的政策推動與教學活動造成教師的工作量越來越大，壓力也隨之增加。

在「專業知能」層面上，以第 6 題「我因為不知道怎麼處理學生的行為問題而感到壓力」得分最高，平均數為 2.52，其次為第 8 題「我因為自己的工作效能不佳而感到困擾」，平均數為 2.38，整體分量表平均得分為 2.38，顯示苗栗縣國小教師看待自己的專業自主能力有一定的自信，能妥善運用專業知能處理教學工作與問題。

在「行政支持」層面上以第 13 題「我覺得老師對學校事務的決定權有限，無法自由表達想法」得分最高，平均數為 2.70，其次為第 10 題「我覺得學校提供的教學資源太少，無法滿足我的需要」，平均數為 2.66，整體分量表平均得分為 2.56，顯示苗栗縣國小教師能與學校主管或行政端能有效合作，教師在工作情境中，較能感受到學校與行政提供的支援與協助。

在「人際關係」層面上以第 15 題「我覺得自己與同事只是維持表面上的來往」得分最高，平均數為 2.57，最低為第 16 題「我覺得自己與同事無法有效溝通，讓我感到困擾」，平均數為 2.25，顯示苗栗縣國小教師能與同事友善相處，教師在工作情境中，較能感受到同事提供的支持。

在「學生行為」層面以第 19 題「我覺得學生的學習意願低落，無法有效教學」得分最高，平均數為 3.13，其次為第 17 題「我覺得處理學生的不當行為佔用太多時間」，平均數為 2.97，顯示在現有的教育環境中，教師對學生越來越多的不當行為與越來越低的學習意願已逐漸有力不從心的情況。

表 4-3

國小教師知覺工作壓力各題項之平均數摘要表(N=388)

| 層面 | 題項 | 平均數 | 標準差 |
|----------|-------------------------------|------|------|
| 工作 負荷 | 1.學校的活動太多影響教學品質，讓我感到負擔過重。 | 3.41 | 1.14 |
| | 2.學校推行的政策與計劃越來越多，對我造成壓力。 | 3.51 | .96 |
| | 3.與教學無關的事務太繁雜(如收費)，讓我感到困擾。 | 3.18 | 1.07 |
| | 4.我對學校臨時交付或限時完成的任務感到壓力很大。 | 3.27 | .93 |
| | 5.除了教學以外還要兼任行政工作，讓我覺得負擔過重。 | 3.15 | 1.05 |
| 專業 知能 | 6.我因為不知道怎麼處理學生的行為問題而感到壓力。 | 2.52 | 1.01 |
| | 7.我覺得自己無法有效的控制教學情境而感到壓力。 | 2.37 | .95 |
| | 8.我因為自己的工作效能不佳而感到困擾。 | 2.38 | .94 |
| | 9.我覺得自己在他人面前無法建立教師的專業形象。 | 2.24 | .81 |
| 行政 支持 | 10.我覺得學校提供的教學資源太少，無法滿足我的需要。 | 2.66 | .96 |
| | 11.我與學校行政人員無法有效溝通令我覺得困擾。 | 2.36 | 1.05 |
| | 12.我覺得行政人員不了解老師的難處。 | 2.51 | 1.01 |
| | 13.我覺得老師對學校事務的決定權有限，無法自由表達想法。 | 2.70 | 1.03 |
| 人際 關係 | 14.我覺得同事之間的關係疏離，缺乏團隊合作精神。 | 2.43 | .95 |
| | 15.我覺得自己與同事只是維持表面上的來往。 | 2.57 | 1.02 |
| | 16.我覺得自己與同事無法有效溝通，讓我感到困擾。 | 2.25 | .86 |
| 學生 行為 | 17.我覺得處理學生的不當行為佔用太多時間。 | 2.97 | 1.08 |
| | 18.學生時常缺交作業，令我感到困擾。 | 2.92 | 1.17 |
| | 19.我覺得學生的學習意願低落，無法有效教學。 | 3.13 | 1.09 |

二、國小教師知覺學校心理支持的現況分析

本研究使用之學校心理支持量表包含「自主性支持」、「勝任感支持」與「關係感支持」三個層面，為瞭解苗栗縣國小教師知覺學校心理支持的情形，採描述性統計方式針對各層面的平均數與標準差結果進行分析與解釋。

經統計 388 位受試者在三個構面與整體情況的平均數與標準差，結果分析為表 4-4。從表 4-4 的統計結果可得知，整體學校心理支持的平均數為 3.81，標準差為 .54。從各構面來看，得分最高的為「關係感支持」，平均數為 4.01，標準差為 .61；其次依序為「自主性支持」，平均數為 3.76，標準差為 .63；最後為「勝任感支持」，平均數為 3.65，標準差則是 .62，整體學校心理支持平均數為 3.81，介於 3~4 分之間，整體學校心理支持程度為中等偏高程度。

表 4-4

學校心理支持描述統計摘要表(N=388)

| 構面 | 題數 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|----------|----|------|-----|----|
| 自主性支持 | 5 | 3.76 | .63 | 2 |
| 勝任感支持 | 3 | 3.65 | .62 | 3 |
| 關係感支持 | 3 | 4.01 | .61 | 1 |
| 整體學校心理支持 | 11 | 3.81 | .54 | |

為更深入瞭解國小教師知覺學校心理支持的實際狀況，研究者將「自主性支持」、「勝任感支持」與「關係感支持」三個層面共11個題項進行比較分析，由表4-5可得知，國小教師在學校心理支持量表各題得分平均數介於3.41到4.06之間。從各個層面來看，「自主性支持」層面中以第1題「學校在教學上給我許多自由發揮的空間」得分最高，平均數為3.98，其次為第3題「行政主管或同事能尊重我的專業知能」，平均數為3.90，顯示國小教師在學校的工作情境中，能感受到來自學校給予專業自主的空間，也對教師的專業知能有所尊重。

在「勝任感支持」層面上，以第6題「行政主管與同事會對我的教學給予建設性」得分最高，平均數為3.72，其次為第8題「學校在安排教學活動時會清楚的說明執行方法與目標」，平均數為3.67，顯示學校主管與同事能對教師的教學活動給予建設性的回饋，並能詳細說明所安排的教學活動，使教師在進行活動的同時能清楚知道目標與方法，並能從他人給予的意見檢視自己，對自己的教學進行改善。

在「關係感支持」層面中，以第10題「學校裡的同事對我很友善」得分最高，平均數為4.06，其次為第11題「當我需要協助時，行政主管與同事都很願

意協助我」，平均數為 4.02，顯示國小教師在工作情境中，能與同事融洽相處，並願意互相支援，提供援助。

表 4-5

國小教師知覺學校心理支持各題項之平均數摘要表(N=388)

| 構面 | 題項 | 平均數 | 標準差 |
|-------|----------------------------|------|-----|
| 自主性支持 | 1.學校在教學上給我許多自由發揮的空間。 | 3.98 | .69 |
| | 2.學校的氛圍讓我覺得十分自在。 | 3.75 | .82 |
| | 3.行政主管或同事能尊重我的專業知能。 | 3.90 | .70 |
| | 4.行政主管或同事能適度採納我的意見與想法。 | 3.75 | .72 |
| | 5.對於學校事務的決策我有一定的選擇權。 | 3.41 | .90 |
| 勝任感支持 | 6.行政主管與同事會對我的教學給予建設性的回饋。 | 3.72 | .70 |
| | 7.我在工作中經常得到行政主管或同事的讚美 | 3.57 | .73 |
| | 8.學校在安排教學活動時會清楚的說明執行方法與目標。 | 3.67 | .83 |
| 關係感支持 | 9.我與學校裡的同事會彼此互相關心。 | 3.94 | .71 |
| | 10.學校裡的同事對我很友善。 | 4.06 | .65 |
| | 11.當我需要協助時，行政主管與同事都很願意協助我。 | 4.02 | .70 |

三、國小教師知覺工作倦怠現況分析

本研究使用之學校教師工作倦怠量表包含「去人性化」與「低個人成就感」兩個層面，為瞭解苗栗縣國小教師工作倦怠的情形，採描述性統計方式針對各層面的平均數與標準差結果進行分析與解釋。

經統計 388 位受試者在三個構面與整體情況的平均數與標準差，結果分析為表 4-6。從表 4-6 的統計結果可得知，整體學校心理支持的平均數為 2.65，標準差為.78。從各構面來看，得分最高的為「低個人成就感」，平均數為 2.75，標準差為.82；最低為「去人性化」，平均數為 2.56，標準差則是.88，整體工作倦怠平均數為 2.65，介於 2.5~3 分之間，整體工作倦怠程度呈現中等偏低程度。

表 4-6

國小教師工作倦怠描述統計摘要表(N=388)

| 構面 | 題數 | 平均數 | 標準差 | 排序 |
|----------|----|------|-----|----|
| 去人性化 | 3 | 2.56 | .88 | 2 |
| 低個人成就感 | 4 | 2.75 | .82 | 1 |
| 整體教師工作壓力 | 7 | 2.65 | .78 | |

為更深入瞭解國小教師知覺工作倦怠的實際狀況，研究者將「去人性化」與「低個人成就感」兩個層面共7個題項進行比較分析，分析結果如表4-7。

由表4-7可得知，國小教師在工作倦怠量表各題得分平均數介於2.25到3.27之間。從各個層面來看，「去人性化」層面中以第3題「與初任教職相比，我覺得自己變得越來越冷漠」得分最高，平均數為2.64，其次為第1題「我覺得自己對學生越來越沒耐心了」，平均數為2.57，顯示國小教師在工作情境中，逐漸失去對學生的耐心與對教職的熱情。

在「低個人成就感」層面中，得分最高的為第7題「社會大眾對教師的負面看法讓我感到洩氣」，平均數為3.27，其次為第4題「家長過多的要求與過度的干擾讓我覺得退縮」，平均數為2.78，顯示國小教師面對家長對校務與教學越來越多的要求與干擾感到困擾，並對社會大眾釋放的負面看法感到失落，進而對教學工作產生倦怠。

表 4-7

國小教師工作倦怠各題項之平均數摘要表(N=388)

| 構面 | 題項 | 平均數 | 標準差 |
|------|--------------------------|------|------|
| 去人性化 | 1. 我覺得自己對學生越來越沒耐心了。 | 2.57 | 1.00 |
| | 2. 對於特定學生，我常有不想理會的想法。 | 2.45 | 1.06 |
| | 3. 與初任教職相比，我覺得自己變得越來越冷漠。 | 2.64 | 1.10 |

| 構面 | 題項 | 平均數 | 標準差 |
|--------|------------------------|------|------|
| 低個人成就感 | 4.家長過多的要求與過度的干擾讓我覺得退縮。 | 2.78 | 1.04 |
| | 5.在工作上我無法獲得學校的肯定。 | 2.25 | .86 |
| | 6.我覺得教師這份工作的挫折感越來越大。 | 2.70 | 1.06 |
| | 7.社會大眾對教師的負面看法讓我感到洩氣。 | 3.27 | 1.19 |

第三節 不同背景變項之國小教師在工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之差異情形

本節主要探討不同背景變項的國小教師在工作壓力、學校心理支持與工作倦怠各因素層面有無顯著差異情形。本研究以獨立樣本 t 檢定與單因子多變量變異數分析(MANOVA)探討不同性別、年齡、教學年資、婚姻狀況與擔任職務之國小教師在工作壓力、學校心理支持與工作倦怠各變項間之差異情形，若多變量變異數的分析達顯著水準，再進一步使用單因子變異數分析，若單因子變異數分析亦達到顯著水準，則以薛費法進行事後比較，茲將分析結果說明如下。

一、不同背景變項的國小教師知覺工作壓力的差異情形

(一)不同性別的國小教師在工作壓力的差異情形

表 4-8 為不同性別的國小教師在工作壓力各層面的差異情形，教師工作壓力量表共有 388 份樣本，男性有 125 名，女性有 263 名。「工作負荷」 $t=.11$ 、「專業知能」 $t=-1.13$ 、「行政支持」 $t=.19$ 、「人際關係」 $t=.76$ 、「學生問題」 $t=-1.97$ ，五個層面 p 值皆大於 .05，表示男性與女性教師在工作壓力上並無顯著差異，故研究假設 1-1：苗栗縣不同性別的國小教師在工作壓力有顯著差異未獲得支持。

表 4-8

不同性別之國小教師在工作壓力各層面之差異表(N=388)

| 因素層面 | 男生(125) | | 女生(263) | | t 值 | P 值 |
|------|---------|-----|---------|-----|-------|-----|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | | |
| 工作負荷 | 3.31 | .89 | 3.30 | .79 | .11 | .91 |
| 專業知能 | 2.31 | .71 | 2.41 | .82 | -1.13 | .26 |
| 行政支持 | 2.57 | .80 | 2.55 | .88 | .19 | .85 |
| 人際關係 | 2.46 | .78 | 2.39 | .87 | .76 | .45 |
| 學生行為 | 2.87 | .91 | 3.08 | .99 | -1.97 | .50 |

(二)不同年齡在教師工作壓力的差異情形

表 4-9 為不同年齡的國小教師工作壓力的差異情形，從 MANOVA 檢定中可得知，Wilk's Lada 值為 2.08， $p < .01$ ， $\eta^2 = .03$ ，接著以 ANOVA 作進一步的分析，分析結果顯示在「工作負荷」層面 $F(3, 384) = 2.53$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = .06$ ；「專業知能」層面 $F(3, 384) = 1.69$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = .17$ ；「行政支持」層面 $F(3, 384) = 1.32$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = .27$ ；「人際關係」層面 $F(3, 384) = 2.27$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = .08$ ；「學生問題」層面 $F(3, 384) = 1.93$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = .12$ ，顯示皆未達顯著，故研究假設 1-2：苗栗縣不同年齡的國小教師在工作壓力上有顯著差異未獲得支持。

表 4-9

不同年齡之國小教師在工作壓力各層面之變異數分析摘要表(N=388)

| 依變項 | 年齡 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|------|------------|-----|------|-----|------|----------|------|
| 工作負荷 | 1 30歲(含)以下 | 41 | 3.02 | .84 | 2.53 | .06 | |
| | 2 31-40歲 | 115 | 3.26 | .81 | | | |
| | 3 41-50歲 | 159 | 3.40 | .80 | | | |
| | 4 51歲以上 | 73 | 3.31 | .85 | | | |
| 專業知能 | 1 30歲(含)以下 | 41 | 2.57 | .74 | 1.69 | .17 | |
| | 2 31-40歲 | 115 | 2.43 | .82 | | | |
| | 3 41-50歲 | 159 | 2.36 | .74 | | | |
| | 4 51歲以上 | 73 | 2.24 | .85 | | | |
| 行政支持 | 1 30歲(含)以下 | 41 | 2.48 | .81 | 1.32 | .27 | |
| | 2 31-40歲 | 115 | 2.66 | .80 | | | |

| 依變項 | 年齡 | <i>N</i> | <i>M</i> | <i>SD</i> | <i>F</i> 值 | η^2 | 事後比較 |
|------|------------|----------|----------|-----------|------------|----------|------|
| | 3 41-50歲 | 159 | 2.57 | .89 | | | |
| | 4 51歲以上 | 73 | 2.56 | .87 | | | |
| 人際關係 | 1 30歲(含)以下 | 41 | 2.38 | .86 | 2.27 | .08 | |
| | 2 31-40歲 | 115 | 2.57 | .90 | | | |
| | 3 41-50歲 | 159 | 2.39 | .81 | | | |
| | 4 51歲以上 | 73 | 2.26 | .79 | | | |
| 學生行為 | 1 30歲(含)以下 | 41 | 3.20 | .81 | 1.93 | .12 | |
| | 2 31-40歲 | 115 | 3.12 | 1.00 | | | |
| | 3 41-50歲 | 159 | 2.96 | .95 | | | |
| | 4 51歲以上 | 73 | 2.84 | 1.01 | | | |

(三)不同教學年資的國小教師在工作壓力的差異情形

表 4-10 為不同教學年資的國小教師在工作壓力的差異情形，從 MANOVA 分析中可得知，Wilk's Lada 值為 5.04， $p < .001$ ， $\eta^2 = .06$ ，接著以 ANOVA 做進一步的分析，分析結果顯示不同教學年資的國小教師知覺工作壓力在「工作負荷」層面的 $F(3, 384) = 6.11$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .05$ ；「專業知能」層面 $F(3, 384) = 3.96$ ， $p < .01$ ， $\eta^2 = .03$ ；「行政支持」層面 $F(3, 384) = 4.10$ ， $p < .01$ ， $\eta^2 = .03$ ；「人際關係」層面 $F(3, 384) = 5.52$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .04$ ；「學生問題」層面 $F(3, 384) = 3.71$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = .03$ ，五個層面 p 值皆小於 .05，達顯著水準，顯示不同教學年資在上述五個層面皆存在顯著差異。

進一步利用 Scheffe' 進行事後比較，其結果顯示如下：在「工作負荷」層面，教學年資 21 年以上 ($M = 3.54$) 的國小教師工作壓力顯著高於教學年資 5 年(含)以下 ($M = 2.99$) 的國小教師。

在「專業知能」層面上，教學年資 6-10 年 ($M = 2.61$) 的國小教師工作壓力顯著高於教學年資 11-20 年 ($M = 2.28$) 的國小教師。

在「行政支持」層面，教學年資 6-10 年 ($M = 2.76$) 的國小教師工作壓力顯著高於教學年資 5 年(含)以下 ($M = 2.33$) 的國小教師。

在「人際關係」層面，教學年資 6-10 年 ($M = 2.60$) 與 11-20 年 ($M = 2.55$) 的國小教師工作壓力顯著高於教學年資 21 年以上 ($M = 2.20$) 的國小教師。

在「學生行為」層面，經 Scheffe' 事後檢定，不同教學年資之國小教師工作

壓力並無顯著差異。

表 4-10

不同教學年資之國小教師在工作壓力各層面之變異數分析摘要表(N=388)

| 依變項 | 教學年資 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|------|-----------|-----|------|------|---------|----------|------|
| 工作負荷 | 1 5年(含)以下 | 65 | 2.99 | .83 | 6.11*** | .05 | 4>1 |
| | 2 6-10 年 | 71 | 3.34 | .80 | | | |
| | 3 11-20 年 | 154 | 3.27 | .78 | | | |
| | 4 21 年以上 | 98 | 3.54 | .83 | | | |
| 專業知能 | 1 5年(含)以下 | 65 | 2.51 | .70 | 3.96** | .03 | 2>3 |
| | 2 6-10 年 | 71 | 2.61 | .84 | | | |
| | 3 11-20 年 | 154 | 2.28 | .76 | | | |
| | 4 21 年以上 | 98 | 2.28 | .81 | | | |
| 行政支持 | 1 5年(含)以下 | 65 | 2.33 | .68 | 4.10** | .03 | 2>1 |
| | 2 6-10 年 | 71 | 2.76 | .92 | | | |
| | 3 11-20 年 | 154 | 2.63 | .86 | | | |
| | 4 21 年以上 | 98 | 2.44 | .85 | | | |
| 人際關係 | 1 5年(含)以下 | 65 | 2.24 | .85 | 5.52*** | .04 | 2>4 |
| | 2 6-10 年 | 71 | 2.60 | .92 | | | |
| | 3 11-20 年 | 154 | 2.55 | .83 | | | |
| | 4 21 年以上 | 98 | 2.20 | .75 | | | |
| 學生行為 | 1 5年(含)以下 | 65 | 3.18 | .89 | 3.71* | .03 | n.s. |
| | 2 6-10 年 | 71 | 3.27 | .99 | | | |
| | 3 11-20 年 | 154 | 2.90 | .89 | | | |
| | 4 21 年以上 | 98 | 2.87 | 1.09 | | | |

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

綜上所述，本研究結果顯示不同教學年資之國小教師知覺的工作壓力，在「工作負荷」、「專業知能」、「行政支持」與「人際關係」層面達顯著差異，因此研究假設 1-3：苗栗縣不同教學年資的國小教師在教師工作壓力有顯著差異獲得部分支持。

(四)不同婚姻狀況的國小教師在工作壓力的差異情形

表 4-11 為不同婚姻狀況的國小教師在工作壓力的差異情形，不同婚姻狀況的國小教師知覺工作壓力在「工作負荷」層面上 $t = -2.75$, $p < .05$ ，顯示已婚的國

小教師知覺工作負荷上壓力多於未婚的教師；「專業知能」層面上 $t=1.00, p>.05$ ；「行政支持」層面 $t=-1.78, p>.05$ ；「人際關係」層面 $t=-.85, p>.05$ ；「學生問題」層面 $t=-.16, p>.05$ ，顯示皆未達顯著差異，分析結果顯示不同婚姻狀況的教師的工作壓力僅有在「工作負荷」層面上有顯著差異，因此假設 1-4 苗栗縣不同婚姻狀況的國小教師在工作壓力有顯著差異獲得部分支持。

表 4-11

不同婚姻狀況之國小教師在工作壓力各層面之差異表

| 因素層面 | 未婚(113) | | 已婚 (275) | | t 值 | p 值 |
|------|---------|------|----------|-----|--------|-----|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | | |
| 工作負荷 | 3.13 | .80 | 3.38 | .91 | -2.75* | .01 |
| 專業知能 | 2.44 | .80 | 2.35 | .26 | 1.00 | .32 |
| 行政支持 | 2.44 | .87 | 2.61 | .85 | -1.78 | .08 |
| 人際關係 | 2.36 | .86 | 2.44 | .45 | -.85 | .40 |
| 學生行為 | 3.00 | 1.01 | 3.01 | .50 | -.16 | .87 |

* $p<.05$

(五) 擔任不同職務的國小教師在工作壓力的差異情形

表 4-12 為擔任不同職務的國小教師在工作壓力的差異情形，從 MANOVA 分析中可得知，Wilk's Lada 值為 4.92， $p<.001$ ， $\eta^2=.06$ ，接著以 ANOVA 作進一步的分析，分析結果顯示在「專業知能」層面 $F(2, 385) = 1.38, p>.05, \eta^2=.01$ ；「行政支持」層面 $F(2, 385) = 1.58, p>.05, \eta^2=.01$ ；「人際關係」層面 $F(2, 385) = .08, p>.05, \eta^2=.00$ ，皆未達顯著差異。在「工作負荷」層面 $F(2, 385) = 7.80, p<.001, \eta^2=.04$ ；「學生問題」層面 $F(2, 385) = 6.71, p<.001, \eta^2=.03$ ，顯示擔任不同職務的國小教師在此兩個層面有顯著差異，進一步利用 Scheffe'事後比較，其結果顯示如下：在「工作負荷」層面，兼任行政($M=3.42$)與兼任級任($M=3.30$)的教師工作壓力皆顯著高於科任教師($M=2.95$)；在「學生行為」層面，兼任級任($M=3.20$)的國小教師工作壓力顯著高於兼任行政($M=2.82$)的國小教師。

表 4-12

不同擔任職務之國小教師在工作壓力各層面之變異數分析摘要表(N=388)

| 依變項 | 擔任職務 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|------|----------|-----|------|------|---------|----------|------|
| 工作負荷 | 1 教師兼任行政 | 185 | 3.42 | .80 | 7.80*** | .04 | 1>3 |
| | 2 教師兼任級任 | 143 | 3.30 | .76 | | | 2>3 |
| | 3 科任教師 | 62 | 2.95 | .95 | | | |
| 專業知能 | 1 教師兼任行政 | 185 | 2.31 | .79 | 1.38 | .01 | |
| | 2 教師兼任級任 | 143 | 2.44 | .79 | | | |
| | 3 科任教師 | 62 | 2.45 | .77 | | | |
| 行政支持 | 1 教師兼任行政 | 185 | 2.48 | .78 | 1.58 | .01 | |
| | 2 教師兼任級任 | 143 | 2.65 | .92 | | | |
| | 3 科任教師 | 62 | 2.58 | .90 | | | |
| 人際關係 | 1 教師兼任行政 | 185 | 2.41 | .83 | .08 | .00 | |
| | 2 教師兼任級任 | 143 | 2.41 | .89 | | | |
| | 3 科任教師 | 62 | 2.46 | .79 | | | |
| 學生行為 | 1 教師兼任行政 | 185 | 2.82 | .89 | 6.71*** | .03 | 2>1 |
| | 2 教師兼任級任 | 143 | 3.20 | 1.08 | | | |
| | 3 科任教師 | 62 | 3.12 | .83 | | | |

*** $p < .001$

綜上所述，本研究結果顯示不同擔任職務之國小教師知覺的工作壓力，在「工作負荷」與「學生行為」層面上達顯著差異，因此研究假設 1-5：苗栗縣擔任不同職務的國小教師在工作壓力有顯著差異獲得部分支持。

二、不同背景變項的國小教師知覺學校心理支持的差異情形

(一)不同性別的國小教師在學校心理支持的差異情形

表 4-13 不同性別的國小教師在學校心理支持的差異情形，由表 4-13 可得知，「自主性支持」層面 t 值 .57， $p > .05$ ；「勝任感支持」層面 t 值為 -.49， $p > .05$ ；「關係感支持」層面 t 值為 -1.04， $p > .05$ ，表示男性與女性國小教師在知覺學校提供自主性支持、勝任感支持與關係感支持上皆沒有顯著差異，因此研究假設 2-1：苗栗縣不同性別的國小教師知覺學校心理支持有顯著差異未獲得支持。

表 4-13

不同性別之國小教師在學校心理支持各層面之差異表(N=388)

| 因素層面 | 男生(125) | | 女生(263) | | t 值 | p 值 |
|-------|---------|-----|---------|-----|-------|-----|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | | |
| 自主性支持 | 3.78 | .60 | 3.74 | .65 | .57 | .57 |
| 勝任感支持 | 3.63 | .68 | 3.66 | .59 | -.49 | .64 |
| 關係感支持 | 3.96 | .56 | 4.03 | .63 | -1.04 | .30 |

(二)不同年齡的國小教師在學校心理支持的差異情形

表 4-14 為不同年齡的國小教師在學校心理支持的差異情形，從 MANOVA 分析中可得知，Wilk's Lada 值為 2.47， $p < .01$ ， $\eta^2 = .02$ ，接著以 ANOVA 作進一步的分析，分析結果顯示不同年齡的國小教師知覺學校提供的「自主性支持」 $F(3, 384) = 1.63$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = .01$ ；「關係感支持」層面 $F(3, 384) = 1.43$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = .01$ ，皆未達顯著差異；「勝任感支持」層面 $F(3, 384) = 5.53$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .04$ ，達顯著差異水準。進一步利用 Scheffe' 事後比較，在「勝任感支持」層面，年齡 30 歲(含)以下($M=3.81$)與 51 歲以上($M=3.80$)的國小教師知覺學校心理支持顯著高於年齡 31-40 歲($M=3.48$)的國小教師。

表 4-14

不同年齡之國小教師在學校心理支持各層面之變異數分析摘要表(N=388)

| 依變項 | 年齡 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|-------|------------|-----|------|-----|---------|----------|------|
| 自主性支持 | 1 30歲(含)以下 | 41 | 3.81 | .49 | 1.63 | .01 | |
| | 2 31-40歲 | 115 | 3.68 | .69 | | | |
| | 3 41-50歲 | 159 | 3.75 | .63 | | | |
| | 4 51歲以上 | 73 | 3.88 | .59 | | | |
| 勝任感支持 | 1 30歲(含)以下 | 41 | 3.81 | .46 | 5.53*** | .04 | 1>2 |
| | 2 31-40歲 | 115 | 3.48 | .71 | | | 4>2 |
| | 3 41-50歲 | 159 | 3.67 | .56 | | | |
| | 4 51歲以上 | 73 | 3.80 | .63 | | | |
| 關係感支持 | 1 30歲(含)以下 | 41 | 4.09 | .61 | 1.43 | .01 | |
| | 2 31-40歲 | 115 | 3.97 | .66 | | | |
| | 3 41-50歲 | 159 | 3.96 | .56 | | | |

(續下頁)

| 依變項 | 年齡 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|-----|---------|----|------|-----|-----|----------|------|
| | 4 51歲以上 | 73 | 4.12 | .63 | | | |

*** $p < .001$

綜上所述，本研究結果顯示不同年齡之國小教師所知覺的學校心理支持，其勝任感支持達顯著差異，因此研究假設 2-2：苗栗縣不同年齡的國小教師知覺學校心理支持有顯著差異獲得部分支持。

(三)不同教學年資的國小教師在學校心理支持的差異情形

表 4-15 顯示不同教學年資的國小教師在學校心理支持的差異情形，從 MANOVA 分析可得知，Wilk's Lada 值為 3.85， $p < .001$ ， $\eta^2 = .03$ ，接著以 ANOVA 做進一步的分析，分析結果顯示不同教學年資的國小教師知覺學校心理支持在「自主性支持」層面 $F(3, 384) = 3.59$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = .03$ ；「勝任感支持」層面 $F(3, 384) = 7.59$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .06$ ；「關係感支持」層面 $F(3, 384) = 7.43$ ， $p < .001$ ， $\eta^2 = .06$ ，皆達顯著差異。進一步利用 Scheffe' 進行事後比較，結果顯示如下：在「勝任感支持」層面上，教學年資 21 年以上 ($M = 3.86$) 的國小教師顯著高於教學年資 6-10 年 ($M = 3.48$) 與 11-20 年 ($M = 3.56$) 的教師；在「關係感支持」層面，教學年資 5 年(含)以下 ($M = 4.17$) 的國小教師顯著高於教學年資 11-20 年 ($M = 3.86$) 的教師；教學年資 21 年以上 ($M = 4.17$) 的國小教師顯著高於教學年資 6-10 年 ($M = 3.98$) 與 11-20 年 ($M = 3.86$) 的教師；在「自主性支持」層面，不同教學年資之國小教師則無顯著差異。

表 4-15

不同教學年資之國小教師在學校心理支持各層面之變異數分析摘要表 ($N = 388$)

| 依變項 | 教學年資 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|-------|-----------|-----|------|-----|---------|----------|------|
| 自主性支持 | 1 5年(含)以下 | 65 | 3.84 | .56 | 3.59* | .03 | n.s. |
| | 2 6-10 年 | 71 | 3.65 | .75 | | | |
| | 3 11-20 年 | 154 | 3.68 | .63 | | | |
| | 4 21 年以上 | 98 | 3.90 | .56 | | | |
| 勝任感支持 | 1 5年(含)以下 | 65 | 3.76 | .59 | 7.59*** | .06 | 4>2 |
| | 2 6-10 年 | 71 | 3.48 | .66 | | | 4>3 |
| | 3 11-20 年 | 154 | 3.56 | .63 | | | |

| 依變項 | 教學年資 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|-------|-----------|-----|------|-----|---------|----------|------|
| | 4 21 年以上 | 98 | 3.86 | .54 | | | |
| 關係感支持 | 1 5年(含)以下 | 65 | 4.17 | .57 | 7.43*** | .06 | 1>3 |
| | 2 6-10 年 | 71 | 3.98 | .75 | | | 4>2 |
| | 3 11-20 年 | 154 | 3.86 | .56 | | | 4>3 |
| | 4 21 年以上 | 98 | 4.17 | .54 | | | |

* $p < .05$, *** $p < .001$

綜上所述，本研究結果顯示不同教學年資之國小教師知覺的學校心理支持，在「勝任感支持」與「關係感支持」層面達顯著差異，因此研究假設 2-3：苗栗縣不同教學年資的國小教師知覺學校心理支持有顯著差異獲得部分支持。

(四)不同婚姻狀況的國小教師在學校心理支持的差異情形

表 4-16 為不同婚姻狀況的國小教師在學校心理支持的差異情形，由表 4-16 可得知，在「自主性支持」層面 $t=1.17, p > .05$ ，「關係感支持」層面 $t=-.77, p > .05$ ；「關係感支持」層面 $t=1.17, p > .05$ ，皆未達顯著水準，表示未婚與已婚的國小教師在知覺學校提供三種層面的支持沒有顯著差異，因此研究假設 2-4：苗栗縣不同婚姻狀況的國小教師知覺學校心理支持有顯著差異未獲得支持。

表 4-16

不同婚姻狀況之國小教師在學校心理支持各層面之差異表(N=388)

| 因素層面 | 未婚(113) | | 已婚(275) | | t 值 | p 值 |
|-------|---------|-----|---------|-----|------|-----|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | | |
| 自主性支持 | 3.84 | .58 | 3.72 | .65 | 1.71 | .09 |
| 勝任感支持 | 3.61 | .57 | 3.67 | .64 | -.77 | .44 |
| 關係感支持 | 4.07 | .65 | 3.99 | .60 | 1.17 | .23 |

(五)擔任不同職務的國小教師在學校心理支持的差異情形

表 4-17 顯示不同職務的國小教師在學校心理支持的差異情形，從 MANOVA 分析中可得知，Wilk's Lada 值為 3.78， $p < .001$ ， $\eta^2 = .03$ ，接著以 ANOVA 作進一步的分析，分析結果顯示擔任不同職務的國小教師知覺學校心理支持在「自主性支持」 $F(2, 385) = .75, p > .05, \eta^2 = .00$ ；「關係感支持」 $F(2, 385) = .47, p > .05, \eta^2 = .00$ ，皆未達顯著水準；「勝任感支持」 $F(2, 385) = 6.90, p < .001, \eta^2 = .04$ ，顯

示達顯著水準。進一步利用 Scheffe'進行事後比較，其結果顯示在「勝任感支持」，兼任行政(M=3.76)的國小教師壓力程度顯著高於兼任級任(M=3.50)的教師。

表 4-17

擔任不同職務之國小教師在學校心理支持各層面之變異數分析摘要表(N=388)

| 依變項 | 擔任職務 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|-------|----------|-----|------|-----|---------|----------|------|
| 自主性支持 | 1 教師兼任行政 | 183 | 3.79 | .56 | .75 | .00 | |
| | 2 教師兼任級任 | 143 | 3.74 | .66 | | | |
| | 3 科任教師 | 62 | 3.68 | .76 | | | |
| 勝任感支持 | 1 教師兼任行政 | 183 | 3.76 | .51 | 6.90*** | .04 | 1>2 |
| | 2 教師兼任級任 | 143 | 3.50 | .72 | | | |
| | 3 科任教師 | 62 | 3.69 | .60 | | | |
| 關係感支持 | 1 教師兼任行政 | 183 | 4.04 | .51 | .47 | .00 | |
| | 2 教師兼任級任 | 143 | 3.97 | .68 | | | |
| | 3 科任教師 | 62 | 4.00 | .70 | | | |

*** $p < .001$

綜上所述，本研究結果顯示擔任不同職務之國小教師所知覺的學校心理支持，其勝任感支持達顯著差異，因此研究假設 2-5：苗栗縣不同職務的國小教師知覺學校心理支持有顯著差異獲得部分支持。

三、不同背景變項的國小教師知覺工作倦怠的差異情形

(一)不同性別的國小教師在工作倦怠的差異情形

表 4-18 為不同性別的國小教師在工作倦怠的差異情形，在「去人性化」層面 $t = .56$ ， $p > .05$ ；「低個人成就感」層面 $t = -.92$ ， $p > .05$ ，皆未達顯著水準，因此研究假設 3-1：苗栗縣不同性別的國小教師在工作倦怠有顯著差異未獲得支持。

表 4-18

不同性別之國小教師在工作倦怠各層面之差異表(N=388)

| 因素層面 | 未婚(113) | | 已婚(275) | | t 值 | p 值 |
|--------|---------|-----|---------|-----|------|-----|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | | |
| 去人性化 | 2.59 | .81 | 2.54 | .92 | .56 | .58 |
| 低個人成就感 | 2.69 | .78 | 2.78 | .85 | -.92 | .36 |

(二)不同年齡的國小教師在工作倦怠的差異情形

表 4-19 為不同年齡的國小教師在工作倦怠的差異情形，從 MANOVA 分析中可得知，Wilk's Lada 值為 1.70， $p>.05$ ， $\eta^2=.01$ ，接著以 ANOVA 作進一步的分析，分析顯示不同年齡的國小教師工作倦怠在「去人性化」層面 $F(3, 384) = 2.85$ ， $p<.05$ ， $\eta^2=.02$ ，達顯著差異；「低個人成就感」層面 $F(3, 384) = .73$ ， $p>.05$ ， $\eta^2=.01$ ，則未達顯著水準。進一步以 Scheffe' 進行事後比較，結果在「去人性化」層面，31-40 歲 ($M=2.70$) 國小教師知覺程度顯著高於 51 歲以上 ($M=2.32$) 教師。因此研究假設 3-2：苗栗縣不同年齡的國小教師在工作倦怠有顯著差異獲得部分支持。

表 4-19

不同年齡之國小教師在工作倦怠各層面之變異數分析摘要表 ($N=388$)

| 依變項 | 年齡 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|--------|------------|-----|------|-----|-------|----------|------|
| 去人性化 | 1 30歲(含)以下 | 41 | 2.57 | .84 | 2.85* | .02 | 2>4 |
| | 2 31-40歲 | 115 | 2.70 | .97 | | | |
| | 3 41-50歲 | 159 | 2.56 | .82 | | | |
| | 4 51歲以上 | 73 | 2.32 | .87 | | | |
| 低個人成就感 | 1 30歲(含)以下 | 41 | 2.66 | .77 | .73 | .01 | |
| | 2 31-40歲 | 115 | 2.83 | .83 | | | |
| | 3 41-50歲 | 159 | 2.75 | .82 | | | |
| | 4 51歲以上 | 73 | 2.67 | .84 | | | |

* $p<.05$

(三)不同教學年資的國小教師在工作倦怠的差異情形

表 4-20 為不同教學年資的國小教師在工作倦怠的差異情形，從 MANOVA 分析中可得知，Wilk's Lada 值為 1.76， $p>.05$ ， $\eta^2=.01$ ，以 ANOVA 作進一步的分析，分析結果顯示「去人性化」層面 $F(3, 384) = 2.16$ ， $p>.05$ ， $\eta^2=.02$ ，未達顯著水準；「低個人成就感」層面 $F(3, 384) = 3.10$ ， $p<.05$ ， $\eta^2=.02$ ，已達顯著水準，進一步以 Scheffe' 進行事後比較，其結果顯示在「低個人成就感」層面，教學年資 6-10 年的教師知覺工作倦怠程度顯著大於年資 5 年(含)以下的教師。因此研究假設 3-3：苗栗縣不同教學年資的國小教師在工作倦怠有顯著差異獲得部分支持。

表 4-20

不同教學年資之國小教師在工作倦怠各層面之變異數分析摘要表(N=388)

| 依變項 | 教學年資 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|--------|-----------|-----|------|------|-------|----------|------|
| 去人性化 | 1 5年(含)以下 | 65 | 2.46 | .92 | 2.16 | .02 | |
| | 2 6-10 年 | 71 | 2.77 | 1.01 | | | |
| | 3 11-20 年 | 154 | 2.56 | .82 | | | |
| | 4 21 年以上 | 98 | 2.46 | .85 | | | |
| 低個人成就感 | 1 5年(含)以下 | 65 | 2.59 | .74 | 3.10* | .02 | 2>1 |
| | 2 6-10 年 | 71 | 3.00 | .91 | | | |
| | 3 11-20 年 | 154 | 2.74 | .78 | | | |
| | 4 21 年以上 | 98 | 2.70 | .86 | | | |

* $p < .05$

(四)不同婚姻狀況的國小教師在工作倦怠的差異情形

表 4-21 顯示不同婚姻狀況的國小教師在工作倦怠的差異情形，在「去人性化」層面 $t = .53$ ， $p > .05$ ；「低個人成就」層面 $t = -.51$ ， $p > .05$ ，兩個層面皆顯示未達顯著差異，因此研究假設 3-4：苗栗縣不同婚姻狀況的國小教師在工作倦怠有顯著差異未獲得支持。

表 4-21

不同婚姻狀況之國小教師在工作倦怠各層面之差異表(N=388)

| 因素層面 | 未婚(113) | | 已婚(275) | | t 值 | p 值 |
|--------|---------|-----|---------|-----|------|-----|
| | 平均數 | 標準差 | 平均數 | 標準差 | | |
| 去人性化 | 2.59 | .96 | 2.54 | .85 | .53 | .62 |
| 低個人成就感 | 2.72 | .80 | 2.76 | .84 | -.51 | .61 |

(五)不同職務的國小教師在工作倦怠的差異情形

表 4-22 為不同職務的國小教師在工作倦怠的差異情形，從 MANOVA 分析中可得知，Wilk's Lada 值為 2.20， $p > .05$ ， $\eta^2 = .01$ ，接著以 ANOVA 作進一步的分析，分析結果顯示不同職務的國小教師工作倦怠在「去人性化」層面 $F(2, 385) = 1.86$ ， $p > .05$ ， $\eta^2 = .01$ ，未達顯著水準；「低個人成就感」層面 $F(2, 385) = 3.30$ ， $p < .05$ ， $\eta^2 = .02$ ，達顯著水準，進一步以 Scheffe' 進行事後比較，其結果顯示在「低

個人成就感」層面，兼任級任的教師知覺程度顯著大於兼任行政的教師。因此研究假設 3-5：苗栗縣不同職務的國小教師在工作倦怠有顯著差異獲得部分支持。
表 4-22

擔任不同職務之國小教師在工作倦怠各層面之變異數分析摘要表(N=388)

| 依變項 | 年齡 | N | M | SD | F 值 | η^2 | 事後比較 |
|--------|----------|-----|------|-----|-------|----------|------|
| 去人性化 | 1 教師兼任行政 | 183 | 2.49 | .80 | 1.86 | .01 | |
| | 2 教師兼任級任 | 143 | 2.67 | .96 | | | |
| | 3 科任教師 | 62 | 2.49 | .92 | | | |
| 低個人成就感 | 1 教師兼任行政 | 183 | 2.64 | .81 | 3.30* | .02 | 2>1 |
| | 2 教師兼任級任 | 143 | 2.86 | .79 | | | |
| | 3 科任教師 | 62 | 2.82 | .92 | | | |

* $p < .05$

四、綜合分析之結果

本研究使用獨立樣本 t 檢定與單因子多變量變異數分析來了解不同背景變項的國小教師在整體工作壓力與各層面上的差異，茲將分析結果彙整如表 4-23。

(一) 教師工作壓力部分

表 4-23

不同背景變項的國小教師在工作壓力的差異綜合摘要(N=388)

| 項目 | 背景變項 | 教師工作壓力層面 | | | | |
|------|-------------|----------|------|------|------|------|
| | | 工作負荷 | 專業知能 | 行政支持 | 人際關係 | 學生行為 |
| 性別 | 1 男 | | | | | |
| | 2 女 | | | | | |
| 年齡 | 1 30 歲(含)以下 | | | | | |
| | 2 31-40 歲 | | | | | |
| | 3 41-50 歲 | | | | | |
| | 4 51 歲以上 | | | | | |
| 教學年資 | 1 5 年(含)以下 | 4>1 | 2>3 | 2>1 | 2>4 | n.s. |
| | 2 6-10 年 | | | | 3>4 | |
| | 3 11-20 年 | | | | | |
| | 4 21 年以上 | | | | | |

(續下頁)

| 項目 | 背景變項 | 教師工作壓力層面 | | | | |
|------|----------|----------|------|------|------|------|
| | | 工作負荷 | 專業知能 | 行政支持 | 人際關係 | 學生行為 |
| 婚姻狀況 | 1 未婚 | 2>1 | | | | |
| | 2 已婚 | | | | | |
| 擔任職務 | 1 教師兼任行政 | 1>3 | | | | 2>1 |
| | 2 教師兼任級任 | 2>3 | | | | |
| | 3 科任教師 | | | | | |

1.不同背景變項之國小教師在工作壓力上的差異

- (1)不同性別之國小教師的工作壓力無顯著差異。
- (2)不同年齡之國小教師的工作壓力無顯著差異。
- (3)不同服務年資之國小教師在「工作負荷」、「專業知能」、「行政支持」與「人際關係」的工作壓力有顯著差異。
- (4)不同婚姻狀況之國小教師在「工作負荷」的工作壓力有顯著差異。
- (5)不同職務之國小教師在「工作負荷」與「學生行為」的工作壓力有顯著差異。

2. 教師工作壓力層面之國小教師在不同背景變項上的差異

- (1)在「工作負荷」層面：教學年資為「21年以上」的國小教師工作壓力顯著大於「5年(含)以下」的教師；婚姻狀況「未婚」的國小教師工作壓力顯著大於「已婚」的教師；擔任職務為「兼任行政」與「兼任級任」的國小教師工作壓力顯著大於「科任」教師。
- (2)在「專業知能」層面：教學年資為「6-10年」的國小教師工作壓力顯著大於「11-20年」的教師。
- (3)在「行政支持」層面：教學年資為「6-10年」的國小教師工作壓力顯著大於「5年(含)以下」的教師。
- (4)在「人際關係」層面：教學年資為「6-10年」與「11-20年」的國小教師工作壓力顯著大於「21年以上」的教師。
- (5)在「學生行為」層面：擔任職務為「兼任級任」的國小教師工作壓力顯著大於「兼任行政」的教師。

(二)學校心理支持部分

本研究使用獨立樣本 *t* 檢定與單因子多變量變異數分析來了解不同背景變項的國小教師在學校心理支持與各層面上的差異。茲將分析結果彙整如表 4-24。

表 4-24

不同背景變項的國小教師在學校心理支持的差異綜合摘要(N=388)

| 個人背景變項 | | 學校心理支持層面 | | |
|--------|------------|----------|-------|-------|
| | | 自主性支持 | 勝任感支持 | 關係感支持 |
| 性別 | 1 男 | | | |
| | 2 女 | | | |
| 年齡 | 1 30歲(含)以下 | | 1>2 | |
| | 2 31-40歲 | | 4>2 | |
| | 3 41-50歲 | | | |
| | 4 51歲以上 | | | |
| 教學年資 | 1 5年(含)以下 | n.s. | 4>2 | 1>3 |
| | 2 6-10年 | | 4>3 | 4>2 |
| | 3 11-20年 | | | 4>3 |
| | 4 21年以上 | | | |
| 婚姻狀況 | 1 未婚 | | | |
| | 2 已婚 | | | |
| 擔任職務 | 1 教師兼任行政 | | 1>2 | |
| | 2 教師兼任級任 | | | |
| | 3 科任教師 | | | |

1.不同背景變項之國小教師在學校心理支持上的差異

- (1)不同性別之國小教師在知覺學校心理支持沒有顯著差異。
- (2)不同年齡之國小教師在知覺學校提供「勝任感支持」的程度有顯著差異。
- (3)不同教學年資之國小教師在知覺學校提供「勝任感支持」與「關係感支持」的程度有顯著差異。
- (4)不同婚姻狀況之國小教師在知覺學校心理支持沒有顯著差異。
- (5)不同職務之國小教師在知覺學校提供「勝任感支持」的程度有顯著差異。

2.學校心理支持層面之國小教師在不同背景變項上的差異

- (1)在「自主性支持」層面：學校心理支持在「自主性支持」層面上，不同背景變項並無顯著差異。
- (2)在「勝任感支持」層面：年齡「30歲(含)以下」與「51歲以上」的國小教師知覺學校提供勝任感支持的程度顯著大於「31-40歲」的教師；教學年資「21年

以上」的國小教師知覺學校提供勝任感支持程度顯著大於「6-10年」與「11-20年」的教師；擔任職務為「兼任行政」的國小教師知覺學校提供勝任感支持程度顯著大於「兼任級任」的教師。

(3)在「關係感支持」層面：教學年資為「5年(含)以下」的國小教師知覺學校提供關係感支持程度顯著大於「11-20年」的教師；教學年資為「21年以上」的國小教師知覺學校關係感支持程度顯著大於「6-10年」與「11-20年」的教師。

(三)教師工作倦怠部分

本研究使用獨立樣本 *t* 檢定與單因子多變量變異數分析來了解不同背景變項的國小教師在整體工作倦怠與各層面上的差異。並將分析結果彙整如表 4-25。

表 4-25

不同背景變項的國小教師在工作倦怠的差異綜合摘要(N=388)

| 個人背景變項 | | 教師工作倦怠 | |
|--------|------------|--------|--------|
| | | 去人性化 | 低個人成就感 |
| 性別 | 1 男 | | |
| | 2 女 | | |
| 年齡 | 1 30歲(含)以下 | 2>4 | |
| | 2 31-40歲 | | |
| | 3 41-50歲 | | |
| | 4 51歲以上 | | |
| 教學年資 | 1 5年(含)以下 | | 2>1 |
| | 2 6-10年 | | |
| | 3 11-20年 | | |
| | 4 21年以上 | | |
| 婚姻狀況 | 1 未婚 | | |
| | 2 已婚 | | |
| 擔任職務 | 1 教師兼任行政 | | |
| | 2 教師兼任級任 | | 2>1 |
| | 3 科任教師 | | |

1.不同背景變項之國小教師在工作倦怠上的差異

(1)不同性別之國小教師的工作倦怠無顯著差異。

(2)不同年齡之國小教師的工作倦怠的「去人性化」層面有顯著差異。

(3)不同教學年資之國小教師在工作倦怠的「低個人成就感」層面有顯著差異。

(4)不同婚姻狀況之國小教師的工作倦怠無顯著差異。

(5)不同職務之國小教師在工作倦怠的「低個人成就感」層面有顯著差異。

2. 教師工作倦怠層面之國小教師在不同背景變項上的差異

(1)在「去人性化」層面：年齡為「31-40歲」的國小教師工作倦怠顯著大於「51歲以上」的教師。

(2)在「低個人成就感」層面：教學年資為「6-10年」的國小教師工作倦怠顯著大於「5年(含)以下」的教師；「兼任級任」的國小教師工作倦怠顯著大於「兼任行政」的教師。

第四節 國小教師知覺工作壓力、學校心理支持與工作倦怠相關分析

本節旨在探討國小教師知覺工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的相關情形，本研究以 Pearson 積差相關分析來探討國小教師在工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之間與其各構面之相關情形。根據吳明隆(2017)指出若兩個相關係數值為正數，表示兩個變項之間呈現正相關，若呈現負數，則為負相關，而相關係數 r 值在.70(不含)以上為高度相關；相關係數 r 值在.40(含)以上至.70(含)以下之間為中度相關；相關係數 r 值在.40 以下則為低度相關。

一、教師工作壓力與工作倦怠相關

由表 4-26 可知，國小教師在工作壓力的「工作負荷」、「專業知能」、「行政支持」、「人際關係」與「學生行為」五個層面與工作倦怠的「去人性化」與「低個人成就感」皆呈現正相關， r 值介於.28 至.56 之間，其中以學生行為與低個人成就感($r=.56, p<.01$)相關最大，工作負荷與去人性化($r=.28, p<.01$)相關最小，整體教師工作壓力與工作倦怠達中度正相關($r=.68, p<.01$)，詳細情形彙整如下。

(一)工作負荷與去人性化、低個人成就感的相關情形

工作負荷與去人性化($r=.28, p<.01$)呈現低度相關，與低個人成就感($r=.46, p<.01$)呈現中度相關，與整體工作倦怠($r=.41, p<.01$)呈現中度相關。

(二)專業知能與去人性化、低個人成就感的相關情形

專業知能與去人性化($r=.46, p<.01$)呈現中度相關，與低個人成就感($r=.44, p<.01$)呈現中度相關，與整體工作倦怠($r=.49, p<.01$)呈現中度相關。

(三)行政支持與去人性化、低個人成就感的相關情形

行政支持與去人性化($r=.42, p<.01$)呈現中度相關，與低個人成就感($r=.53, p<.01$)呈現中度相關，與整體工作倦怠($r=.52, p<.01$)呈現中度相關。

(四)人際關係與去人性化、低個人成就感的相關情形

人際關係與去人性化($r=.38, p<.01$)呈現低度相關，與低個人成就感($r=.38, p<.01$)呈現低度相關，與整體工作倦怠($r=.42, p<.01$)呈現中度相關。

(五)學生行為與去人性化、低個人成就感的相關情形

學生行為與去人性化($r=.50, p<.01$)呈現中度相關，與低個人成就感($r=.56, p<.01$)呈現中度相關，與整體工作倦怠($r=.58, p<.01$)呈現中度相關。

表 4-26

國小教師工作壓力與工作倦怠之相關分析摘要表

| 項目 | 工作 負荷 | 專業 知能 | 行政 支持 | 人際 關係 | 學生 行為 | 去人 性化 | 低個人 成就感 | 教師工 作壓力 | 工作 倦怠 |
|------------|----------|----------|----------|----------|----------|----------|------------|------------|----------|
| 工作負荷 | | | | | | | | | |
| 專業知能 | .36** | | | | | | | | |
| 行政支持 | .43** | .39** | | | | | | | |
| 人際關係 | .32** | .32** | .61** | | | | | | |
| 學生行為 | .38** | .51** | .40** | .26** | | | | | |
| 去人性化 | .28** | .46** | .42** | .38** | .50** | | | | |
| 低個人成 就感 | .46** | .44** | .53** | .38** | .56** | .65** | | | |
| 教師工作 壓力 | .68** | .71** | .78** | .69** | .73** | .57** | .67** | | |
| 整體工作 倦怠 | .41** | .49** | .52** | .42** | .58** | .92** | .90** | .68** | |

** $p<.01$

二、學校心理支持與工作倦怠相關

由表 4-27 可知，國小教師知覺學校心理支持的「自主性支持」、「勝任感支持」與「關係感支持」三個層面與工作倦怠的「去人性化」與「低個人成就感」皆呈現負相關， r 值介於-.22 至-.37 之間，其中以自主性支持與低個人成就感($r=-.37, p<.01$)相關最大，自主性支持與去人性化($r=-.22, p<.01$)相關最小，整體學校心理支持與工作倦怠達低度負相關($r=-.34, p<.01$)，詳細情形彙整如下。

(一) 自主性支持與去人性化、低個人成就感的相關情形

自主性支持與去人性化($r=-.22, p<.01$)呈現低度負相關，與低個人成就感($r=-.37, p<.01$)呈現低度負相關，與整體工作倦怠($r=-.33, p<.01$)呈現低度負相關。

(二) 勝任感支持與去人性化、低個人成就感的相關情形

勝任感支持與去人性化($r=-.25, p<.01$)呈現低度負相關，與低個人成就感($r=-.31, p<.01$)呈現低度負相關，與整體工作倦怠($r=-.31, p<.01$)呈現低度負相關。

(三) 關係感支持與去人性化、低個人成就感的相關情形

關係感支持與去人性化($r=-.23, p<.01$)呈現低度負相關，與低個人成就感($r=-.24, p<.01$)呈現低度負相關，與整體工作倦怠($r=-.25, p<.01$)呈現低度負相關。

表 4-27

國小教師知覺學校心理支持與工作倦怠之相關分析摘要表

| 項目 | 自主性支持 | 勝任感支持 | 關係感支持 | 去人性化 | 低個人成就感 | 學校心理支持 | 工作倦怠 |
|-------|--------|--------|--------|------|--------|--------|------|
| 自主性支持 | | | | | | | |
| 勝任感支持 | .64** | | | | | | |
| 關係感支持 | .63** | .65** | | | | | |
| 去人性化 | -.22** | -.25** | -.23** | | | | |

(續下頁)

| 項目 | 自主性 支持 | 勝任感 支持 | 關係感 支持 | 去人性化 | 低個人 成就感 | 學校心理 支持 | 工作倦怠 |
|------------|-----------|-----------|-----------|--------|------------|------------|------|
| 低個人成就 感 | -.37** | -.31** | -.24** | .65** | | | |
| 學校心理支 持 | .87** | .88** | .87** | -.27** | -.35** | | |
| 工作倦怠 | -.33** | -.31** | -.25** | .92** | .90** | -.34** | |

** $p < .01$

第五節 國小教師工作壓力、學校心理支持對工作倦怠之預測分析

本節旨在探討國小教師工作壓力、學校心理支持對工作倦怠之預測作用，因此本研究以工作壓力的工作負荷、專業知能、行政支持、人際關係、學生行為等五個層面以及學校心理支持的自主性支持、勝任感支持與關係感支持等三個層面做為預測變項，工作倦怠的去人性化與低個人成就感等兩個層面作為效標變項，進行多元逐步迴歸分析，考驗工作壓力與學校心理支持對工作倦怠的預測力。

在進行共線性檢定時，以變異膨脹因素(variance inflation factor; VIF)與條件指標(condition index; CI)作為判斷參考，若 VIF 值大於 10，表現自變項間可能有線性重合的問題(吳明隆，2011)；而若 CI 值大於 30，則可能產生共線性問題(孫艷玲、何源、李陽旭，2011)，本研究分析結果顯示 VIF 值皆小於 10，CI 值皆小於 30，故判斷無嚴重多元共線性問題發生。

一、工作壓力對去人性化之預測分析

表 4-28 為工作壓力對去人性化之多元逐步迴歸分析摘要表，由表可知，學生行為(CI=7.28, VIF=1.44)，人際關係(CI=9.86, VIF=1.60)，專業知能(CI=10.09, VIF=1.45)、行政支持(CI=11.33, VIF=1.79)，判斷無嚴重多元共線性問題，因此適合進行多元逐步迴歸。

由表 4-28 可知，工作壓力各構面對工作倦怠之「去人性化」構面的分析當中，「學生行為」、「人際關係」、「專業知能」與「行政支持」四個構面達到顯著差異，總解釋變異量為 35%，其中「學生行為」對「去人性化」之解釋變異量

為 25%，為最佳的預測變項。

另「學生行為」($\beta=.31, p<.001$)、「人際關係」($\beta=.17, p<.01$)、「專業知能」($\beta=.20, p<.001$)、「行政支持」($\beta=.11, p<.01$)，標準化係數皆達正向顯著水準，顯示此四個構面皆能正向且顯著預測「去人性化」，亦即教師在「學生行為」、「人際關係」、「專業知能」與「行政支持」的壓力越大，「去人性化」的感受度也越強。

表 4-28

工作壓力對去人性化之多元逐步迴歸分析摘要表

| 模式 | 相關係數 | 決定係數 | 決定係數 | 標準化迴 | F 值 | 共線性統計量 | |
|------|------|-------------------|---------------------|----------------|-----------|--------|------|
| | (R) | (R ²) | (R ²)增量 | 歸係數(β) | | CI | VIF |
| 學生行為 | .50 | .25 | .25 | .31 | 126.39*** | 7.28 | 1.44 |
| 人際關係 | .56 | .31 | .07 | .17 | 87.89** | 9.86 | 1.60 |
| 專業知能 | .59 | .34 | .03 | .20 | 68.02*** | 10.09 | 1.45 |
| 行政支持 | .60 | .35 | .01 | .11 | 26.81** | 11.33 | 1.79 |

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

二、工作壓力對低個人成就感之預測分析

表 4-29 為工作壓力對低個人成就感之多元逐步迴歸分析摘要表，由表可知，學生行為 ($CI=8.57, VIF=1.48$)，行政支持 ($CI=9.35, VIF=1.38$)，工作負荷 ($CI=10.07, VIF=1.33$)、專業知能 ($CI=12.81, VIF=1.46$)，判斷無嚴重多元共線性問題，因此適合進行多元逐步迴歸。

由表 4-29 可知，工作壓力各構面對工作倦怠之「低個人成就感」構面的分析當中，「學生行為」、「行政支持」、「工作負荷」與「專業知能」四個構面達到顯著差異，總解釋變異量為 46%，其中「學生行為」對「低個人成就感」之解釋變異量為 31%，為最佳的預測變項。

另「學生行為」($\beta=.33, p<.001$)、「行政支持」($\beta=.29, p<.001$)、「工作負荷」($\beta=.18, p<.001$)、「專業知能」($\beta=.09, p<.05$)，標準化係數皆達正向顯著水準，顯示此四個構面皆能正向且顯著預測「低個人成就感」，亦即教師在「學生行為」、「行政支持」、「工作負荷」與「專業知能」壓力越大，「低個人成就感」的感受度也越強。

表 4-29

工作壓力對低個人成就感之多元逐步迴歸分析摘要表

| 模式 | 相關係數 (<i>R</i>) | 決定係數 (<i>R</i> ²) | 決定係數 (<i>R</i> ²)增量 | 標準化迴 歸係數(β) | <i>F</i> 值 | 共線性統計量 | |
|------|----------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|------------------------|------------|-----------|------------|
| | | | | | | <i>CI</i> | <i>VIF</i> |
| 學生行能 | .56 | .31 | .31 | .33 | 176.24*** | 8.57 | 1.48 |
| 行政支持 | .65 | .43 | .11 | .29 | 143.61*** | 9.35 | 1.38 |
| 工作負荷 | .68 | .46 | .03 | .18 | 107.60*** | 10.07 | 1.33 |
| 專業知能 | .68 | .46 | .01 | .09 | 82.36* | 12.81 | 1.46 |

* $p < .05$ ，*** $p < .001$

三、工作壓力對整體工作倦怠之預測分析

表 4-30 為工作壓力對整體工作倦怠之多元逐步迴歸分析摘要表，由表可知，學生行為 ($CI=7.96$, $VIF=1.48$)，行政支持 ($CI=9.94$, $VIF=1.88$)，專業知能 ($CI=10.90$, $VIF=1.47$)、人際關係 ($CI=12.11$, $VIF=1.61$)、工作負荷 ($CI=14.22$, $VIF=1.34$)，判斷無嚴重多元共線性問題，因此適合進行多元逐步迴歸。

由表 4-30 可知，工作壓力各構面對整體工作倦怠的分析當中，「學生行為」、「行政支持」、「專業知能」、「人際關係」與「工作負荷」五個構面達到顯著差異，總解釋變異量為 48%，其中「學生行為」對整體工作倦怠之解釋變異量為 34%，為最佳的預測變項。

另「學生行為」($\beta=.35$, $p < .001$)、「行政支持」($\beta=.20$, $p < .001$)、「專業知能」($\beta=.16$, $p < .001$)、「人際關係」($\beta=.13$, $p < .01$)、工作負荷」($\beta=.09$, $p < .05$)，標準化係數皆達正向顯著水準，顯示此五個構面皆能正向且顯著預測工作倦怠，亦即教師在「學生行為」、「行政支持」、「專業知能」、「人際關係」與「工作負荷」壓力越大，工作倦怠的感受度也越強。

表 4-30

工作壓力對整體工作倦怠之多元逐步迴歸分析摘要表

| 模式 | 相關係數 (<i>R</i>) | 決定係數 (<i>R</i> ²) | 決定係數 (<i>R</i> ²)增量 | 標準化迴 歸係數(β) | <i>F</i> 值 | 共線性統計量 | |
|------|----------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|------------------------|------------|-----------|------------|
| | | | | | | <i>CI</i> | <i>VIF</i> |
| 學生行能 | .58 | .34 | .34 | .35 | 195.62*** | 7.96 | 1.48 |
| 行政支持 | .66 | .44 | .10 | .20 | 148.12*** | 9.94 | 1.88 |
| 專業知能 | .68 | .46 | .03 | .16 | 109.04*** | 10.90 | 1.47 |

| 模式 | 相關係數 | 決定係數 | 決定係數 | 標準化迴 | F 值 | 共線性統計量 | |
|------|------|-------------------|---------------------|----------------|---------|--------|------|
| | (R) | (R ²) | (R ²)增量 | 歸係數(β) | | CI | VIF |
| 人際關係 | .69 | .47 | .01 | .13 | 85.19** | 12.11 | 1.61 |
| 工作負荷 | .69 | .48 | .01 | .09 | 69.70* | 14.22 | 1.34 |

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

四、學校心理支持對去人性化之預測分析

表 4-31 為學校心理支持對去人性化之多元逐步迴歸分析摘要表，由表可知，勝任感支持($CI=11.84$, $VIF=1.00$)，判斷無嚴重多元共線性問題，因此適合進行多元逐步迴歸。

由表 4-31 可知，「勝任感支持」對工作倦怠之「去人性化」達到顯著差異，總解釋變異量為 6%。另「勝任感支持」($\beta=-.25$, $p < .001$)，標準化係數達負向顯著水準，顯示此構面能負向顯著預測「去人性化」，亦即教師知覺學校提供「勝任感支持」的感受程度越大，「去人性化」的感受度就越低。

表 4-31

學校心理支持對去人性化之多元逐步迴歸分析摘要表

| 模式 | 相關係數 | 決定係數 | 決定係數 | 標準化迴 | F 值 | 共線性統計量 | |
|-------|------|-------------------|---------------------|----------------|----------|--------|------|
| | (R) | (R ²) | (R ²)增量 | 歸係數(β) | | CI | VIF |
| 勝任感支持 | .25 | .06 | .06 | -.25 | 26.42*** | 11.84 | 1.00 |

*** $p < .001$

五、學校心理支持對低個人成就感之預測分析

表 4-32 為學校心理支持對低個人成就感之多元逐步迴歸分析摘要表，由表可知，自主性支持($CI=13.93$, $VIF=1.69$)，勝任感支持($CI=17.19$, $VIF=1.69$)，判斷無嚴重多元共線性問題，因此適合進行多元逐步迴歸。

學校心理支持各構面對工作倦怠之「低個人成就感」構面的分析當中，「自主性支持」、「勝任感支持」兩個構面達到顯著差異，總解釋變異量為 15%，其中「自主性支持」對「低個人成就感」之解釋變異量為 14%，為最佳的預測變項。另「自主性支持」($\beta=-.30$, $p < .001$)、「行政支持」($\beta=-.12$, $p < .05$)，標準化係數皆達負向顯著水準，顯示此兩個構面皆能負向顯著預測「低個人成就感」，亦即教師知覺學校提供「自主性支持」、「勝任感支持」的感受越大，「低個人成就感」的感受度就越低。

表 4-32

學校心理支持對低個人成就感之多元逐步迴歸分析摘要表

| 模式 | 相關係數(R) | 決定係數(R^2) | 決定係數(R^2)增量 | 標準化迴歸係數(β) | F 值 | 共線性統計量 | |
|-------|-------------|---------------|-----------------|--------------------|----------|--------|-------|
| | | | | | | CI | VIF |
| 自主性支持 | .37 | .14 | .14 | -.30 | 62.59*** | 13.93 | 1.69 |
| 勝任感支持 | .39 | .15 | .01 | -.12 | 33.59* | 17.19 | 1.69 |

* $p < .05$, *** $p < .001$

六、學校心理支持對整體工作倦怠之預測分析

表 4-33 為學校心理支持對整體工作倦怠之多元逐步迴歸分析摘要表，由表可知，自主性支持($CI=13.93$, $VIF=1.69$)，勝任感支持($CI=17.19$, $VIF=1.69$)，判斷無嚴重多元共線性問題，因此適合進行多元逐步迴歸。

由表 4-33 可知，學校心理支持各構面對整體工作倦怠的分析當中，「自主性支持」、「勝任感支持」兩個構面達到顯著差異，總解釋變異量為 12%，其中「自主性支持」對整體工作倦怠之解釋變異量為 11%，為最佳的預測變項。

另「自主性支持」($\beta = -.22$, $p < .001$)、「行政支持」($\beta = -.17$, $p < .01$)，標準化係數皆達負向顯著水準，顯示此兩個構面皆能負向顯著預測工作倦怠，亦即教師知覺學校提供「自主性支持」、「勝任感支持」的感受越大，工作倦怠的感受度就越低。

表 4-33

學校心理支持對整體工作倦怠之多元逐步迴歸分析摘要表

| 模式 | 相關係數(R) | 決定係數(R^2) | 決定係數(R^2)增量 | 標準化迴歸係數(β) | F 值 | 共線性統計量 | |
|-------|-------------|---------------|-----------------|--------------------|----------|--------|-------|
| | | | | | | CI | VIF |
| 自主性支持 | .33 | .11 | .11 | -.22 | 45.77*** | 13.93 | 1.69 |
| 勝任感支持 | .35 | .12 | .02 | -.17 | 27.11** | 17.19 | 1.69 |

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

七、工作壓力與學校心理支持對去人性化之預測分析

表 4-34 為工作壓力與學校心理支持對去人性化之多元逐步迴歸分析摘要表，由表可知，學生行為($CI=7.28$, $VIF=1.44$)，人際關係($CI=9.86$, $VIF=1.60$)，專業知能($CI=10.09$, $VIF=1.45$)、行政支持($CI=11.33$, $VIF=1.79$)，判斷無嚴重多元共線性問題，因此適合進行多元逐步迴歸。

由表 4-34 可知，工作壓力與學校心理支持各構面對工作倦怠之「去人性化」構面的分析當中，「學生行為」、「人際關係」、「專業知能」與「行政支持」四個構面達到顯著差異，總解釋變異量為 35%，其中「學生行為」對「去人性化」之解釋變異量為 25%，為最佳的預測變項；學校心理支持的「自主性支持」、「勝任感支持」與「關係感支持」等三個構面對去人性化則無顯著差異。

另「學生行為」($\beta=.31, p<.001$)、「人際關係」($\beta=.17, p<.01$)、「專業知能」($\beta=.20, p<.001$)、「行政支持」($\beta=.11, p<.05$)，標準化係數皆達正向顯著水準，顯示此四個構面皆能正向顯著預測「去人性化」，亦即教師在「學生行為」、「人際關係」、「專業知能」與「行政支持」的壓力越大，「去人性化」的感受度也越強。

表 4-34

工作壓力與學校心理支持對去人性化之多元逐步迴歸分析摘要表

| 模式 | 相關係數 (R) | 決定係數 (R ²) | 決定係數 (R ²)增量 | 標準化迴 歸係數(β) | F 值 | 共線性統計量 | |
|------|-------------|---------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------|--------|------|
| | | | | | | CI | VIF |
| 學生行為 | .50 | .25 | .25 | .31 | 126.39*** | 7.28 | 1.44 |
| 人際關係 | .56 | .31 | .07 | .17 | 87.89** | 9.86 | 1.60 |
| 專業知能 | .59 | .35 | .03 | .20 | 68.02*** | 10.09 | 1.45 |
| 行政支持 | .60 | .35 | .01 | .11 | 52.53* | 11.33 | 1.79 |

* $p<.05$ ，** $p<.01$ ，*** $p<.001$

八、工作壓力與學校心理支持對低個人成就感之預測分析

表 4-35 為工作壓力與學校心理支持對低個人成就之多元逐步迴歸分析摘要表，由表可知，學生行為($CI=7.31, VIF=1.48$)，行政支持($CI=9.37, VIF=1.76$)，工作負荷($CI=10.99, VIF=1.33$)、勝任感支持($CI=12.65, VIF=1.34$)、專業知能($CI=28.00, VIF=1.46$)，判斷無嚴重多元共線性問題，因此適合進行多元逐步迴歸。

由表 4-35 可知，工作壓力與學校心理支持各構面對工作倦怠之「低個人成就感」構面的分析當中，「學生行為」、「行政支持」、「工作負荷」、「勝任感支持」與「專業知能」五個構面達到顯著差異，總解釋變異量為 47%，其中「學生行為」對「去人性化」之解釋變異量為 31%，為最佳的預測變項。

另「學生行為」($\beta=.33, p<.001$)、「行政支持」($\beta=.24, p<.001$)、「工作負荷」($\beta=.19, p<.001$)、「專業知能」($\beta=.09, p<.05$)，標準化係數皆達正向顯著水準，顯示此四

個構面皆能正向顯著預測「低個人成就感」，亦即教師在「學生行為」、「行政支持」、「工作負荷」與「專業知能」的壓力越大，「低個人成就感」的感受度也越強；「勝任感支持」($\beta=-.09, p<.05$)之標準化係數則達負向顯著水準，顯示此構面能負向顯著預測「低個人成就感」，亦即教師知覺學校提供的「勝任感支持」感受程度越大，「低個人成就感」的感受度就越小。

表 4-35

工作壓力與學校心理支持對低個人成就感之多元逐步迴歸分析摘要表

| 模式 | 相關係數 (R) | 決定係數 (R ²) | 決定係數 (R ²)增量 | 標準化迴 歸係數(β) | F 值 | 共線性統計量 | |
|-------|-------------|---------------------------|-----------------------------|------------------------|-----------|--------|------|
| | | | | | | CI | VIF |
| 學生行為 | .56 | .31 | .31 | .33 | 176.24*** | 7.31 | 1.48 |
| 行政支持 | .65 | .43 | .11 | .24 | 143.61*** | 9.37 | 1.76 |
| 工作負荷 | .68 | .46 | .03 | .19 | 107.60*** | 10.99 | 1.33 |
| 勝任感支持 | .68 | .46 | .01 | -.09 | 82.50* | 12.65 | 1.34 |
| 專業知能 | .69 | .47 | .01 | .09 | 67.39* | 28.00 | 1.46 |

* $p<.05$ ，*** $p<.001$

九、工作壓力與學校心理支持對整體工作倦怠之預測分析

表 4-36 為工作壓力與學校心理支持對整體工作倦怠之多元逐步迴歸分析摘要表，由表可知，學生行為($CI=7.96, VIF=1.48$)，行政支持($CI=9.94, VIF=1.88$)，專業知能($CI=10.90, VIF=1.47$)、人際關係($CI=12.11, VIF=1.61$)、工作負荷($CI=14.22, VIF=1.36$)，判斷無嚴重多元共線性問題，因此適合進行多元逐步迴歸。

由表 4-36 可知，工作壓力與學校心理支持各構面對整體工作倦怠的分析當中，「學生行為」、「行政支持」、「專業知能」、「人際關係」與「工作負荷」五個構面達到顯著差異，總解釋變異量為 48%，其中「學生行為」對「整體工作倦怠」之解釋變異量為 34%，為最佳的預測變項；學校心理支持的「自主性支持」、「勝任感支持」與「關係感支持」等三個構面對「整體工作倦怠」則無顯著差異。

另「學生行為」($\beta=.35, p<.001$)、「行政支持」($\beta=.20, p<.001$)、「專業知能」($\beta=.16, p<.001$)、「人際關係」($\beta=.13, p<.01$)、「工作負荷」($\beta=.09, p<.05$)，標準化係數皆達正向顯著水準，顯示此五個構面皆能正向顯著預測工作倦怠，亦即教師在「學生行為」、「行政支持」、「專業知能」、「人際關係」與「工作負荷」的壓力越大，

工作倦怠的感受度也越強；學校心理支持各構面對工作倦怠則無任何顯著影響。

表 4-36

工作壓力與學校心理支持對整體工作倦怠之多元逐步迴歸分析摘要表

| 模式 | 相關係數 (<i>R</i>) | 決定係數 (<i>R</i> ²) | 決定係數 (<i>R</i> ²)增量 | 標準化迴 歸係數(<i>β</i>) | <i>F</i> 值 | 共線性統計量 | |
|------|----------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|-------------------------|------------|-----------|------------|
| | | | | | | <i>CI</i> | <i>VIF</i> |
| 學生行為 | .58 | .34 | .34 | .35 | 195.62*** | 7.96 | 1.48 |
| 行政支持 | .66 | .44 | .10 | .20 | 148.12*** | 9.94 | 1.88 |
| 專業知能 | .68 | .46 | .03 | .16 | 109.04*** | 10.90 | 1.47 |
| 人際關係 | .69 | .47 | .01 | .13 | 85.19** | 12.11 | 1.61 |
| 工作負荷 | .69 | .48 | .01 | .09 | 69.69* | 14.22 | 1.36 |

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

第五章 研究結論與建議

本研究旨在研究苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之關係，依據第四章研究資料分析的結果進行討論，並提出具體建議，以供教育行政機關、學校與未來研究者參考。本章分為三節，第一節為研究發現與討論；第二節歸納本研究之結論；第三節為本研究結論之建議。

第一節 研究發現與討論

本節以前五節之研究結果作為依據，檢視研究結果是否符合研究假設，並歸納為表 4-37，以進行分析討論。

表 4-37

研究結果支持研究假設與否摘要表

| 項次 | 研究假設 | 研究結果支持假設與否 |
|------|---|------------|
| 假設一： | 不同背景變項(性別、年齡、教學年資、婚姻狀況、擔任職務)的苗栗縣國小教師在教師工作壓力(工作負荷、專業知能、行政支持、人際關係、學生行為)有顯著差異。 | △ |
| 1-1： | 不同性別的苗栗縣國小教師在教師工作壓力有顯著差異。 | × |
| 1-2： | 不同年齡的苗栗縣國小教師在教師工作壓力有顯著差異。 | × |
| 1-3： | 不同教學年資的苗栗縣國小教師在教師工作壓力有顯著差異。 | △ |
| 1-4： | 不同婚姻狀況的苗栗縣國小教師在教師工作壓力有顯著差異。 | △ |
| 1-5： | 不同職務的苗栗縣國小教師在教師工作壓力有顯著差異。 | △ |

(續下頁)

| 項次 | 研究假設 | 研究結果支持假設與否 |
|------|--|------------|
| 假設二： | 不同背景變項的苗栗縣國小教師在教師知覺學校心理支持(自主性支持、勝任感支持與關係感支持)有顯著差異。 | △ |
| 2-1： | 不同性別的苗栗縣國小教師在教師知覺學校心理支持有顯著差異。 | × |
| 2-2： | 不同年齡的苗栗縣國小教師在教師知覺學校心理支持有顯著差異。 | △ |
| 2-3： | 不同教學年資的苗栗縣國小教師在教師知覺學校心理支持有顯著差異。 | △ |
| 2-4： | 不同婚姻狀況的苗栗縣國小教師在教師知覺學校心理支持有顯著差異。 | × |
| 2-5： | 不同職務的苗栗縣國小教師在教師知覺學校心理支持有顯著差異。 | △ |
| 假設三： | 不同背景變項的苗栗縣國小教師在工作倦怠(情感耗竭、去人性化、低個人成就感)有顯著差異。 | △ |
| 3-1： | 不同性別的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。 | × |
| 3-2： | 不同年齡的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。 | △ |
| 3-3： | 不同教學年資的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。 | △ |
| 3-4： | 不同婚姻狀況的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。 | × |
| 3-5： | 不同職務的苗栗縣國小教師在工作倦怠有顯著差異。 | △ |
| 假設四： | 國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠間有顯著相關。 | ○ |
| 假設五： | 教師工作壓力、學校心理支持在國小與工作倦怠間的預測關係。 | △ |

| 項次 | 研究假設 | 研究結果支持假設與否 |
|------|--------------------------------|------------|
| 5-1: | 苗栗縣國小教師工作壓力對工作倦怠有顯著預測力。 | △ |
| 5-2: | 苗栗縣國小教師知覺學校心理支持對工作倦怠有顯著預測力。 | △ |
| 5-3: | 苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持對工作倦怠有顯著預測力。 | △ |

註：○為支持假設；△為部分支持假設；×為不支持假設

根據上述研究結果，本研究之主要討論歸納為下列幾點。

一、苗栗縣國小教師工作壓力之現況

本研究經資料分析後顯示，國小教師的工作壓力整體平均得分為 2.74，低於五點量表的中間值 3 分，顯示目前苗栗縣國小教師知覺工作壓力的程度屬中等偏低程度，此研究結果與黃介宏(2006)的研究結果相似。

研究者推論教師屬於較穩定的工作，相較都市的學校，苗栗縣國小學校班級數與學生數都較少，競爭也較不激烈，且苗栗地區民風相較純樸，家長與老師對於教師仍表現尊重，因此雖有工作壓力的產生，但也能妥善處理，以致苗栗縣國小教師的工作壓力有中等偏低的現象。

在教師工作壓力五個層面中，「工作負荷」(M=3.30)得分數最高，其次是「學生行為」(M=3.01)，兩者的平均數皆大於 3，顯示教師感受程度為中等程度，接著是「行政支持」(M=2.58)、「人際關係」(M=2.42)，最低為「專業知能」(M=2.38)，平均數介於 2~3 之間，顯示教師感受程度為中等偏低程度。研究者推論因苗栗縣的國小大多規模較小，小校比例高，但教師需要負擔的行政業務與教學工作卻沒有減少，因此常需身兼數職，且 12 年國教實施在即，教師因應教育政策改變所帶來的繁複工作量也促使教師感受到較高的工作負荷壓力；另外現今的學子學習意願越來越低落，過多的媒體資訊使學生接觸到過多的訊息，也間接促使學生不當行為的發生，因此也讓教師對學生不當行為產生工作壓力。

二、苗栗縣國小教師知覺學校心理支持之現況

本研究經資料分析後顯示，國小教師知覺學校心理支持整體平均得分為 3.81，介於 3~4 之間，顯示目前苗栗縣國小教師知覺學校心理支持的程度屬中等偏高程

度，此研究結果與郭怡慧(2012)的研究結果相似。

研究者推論會有此現象可能是因為學校普遍能給予教師專業自主的空間，並讓老師有一定的決定權，學校行政長官與同事之間能互相給予尊重與信任，因此才会有此現象。

在學校心理支持三個層面中，「關係感支持」($M=4.01$)得分最高，其次是「自主性支持」($M=3.76$)，最低為「勝任感支持」($M=3.65$)，平均數介於 3~4 之間，教師感受程度為中等偏上程度，顯示苗栗縣國小教師在學校能感受到同事之間的彼此關心與尊重，雙方能融洽相處與互動，因此關係感的支持程度較高。

三、苗栗縣國小教師工作倦怠之現況

本研究經資料分析後顯示，國小教師工作倦怠整體平均得分為 2.65，低於五點量表的中間值 3 分，顯示目前苗栗縣國小教師知覺工作倦怠的程度屬中等偏低程度，此研究結果與陳蓮妃(2003)、黃介宏(2006)、歐陽麗玉(2012)的研究結果相似。研究者推論其原因可能是因為教師這份工作能讓老師充分發揮專業知能，並帶給老師滿足感與成就感，且因教師這份工作相對穩定，因此雖有工作倦怠的產生，但仍能持續堅持下去。

在工作倦怠兩個層面中，「低個人成就感」($M=2.75$)與「去人性化」($M=2.56$)平均數皆介於 2~3 之間，顯示教師感受程度為中等偏低程度，代表苗栗縣國小教師工作倦怠程度較低。在構面方面，「低個人成就感」分數略高於「去人性化」，研究者認為教育是一個長久大計，有時短時間內看不出教育的成效，因此教師無法快速的從教學工作裡得到成就感，因此產生低個人成就感較去人性化層面平均得分略高的現象。

四、苗栗縣不同背景變項的國小教師在工作壓力的差異性

(一)不同性別之國小教師在工作壓力的差異情形

本研究結果發現，不同性別的國小教師在工作壓力上並未達到顯著水準，與呂幸珠(2008)、郭耀輝(2004)、張明輝(2008)、張秋發(2013)的研究結果相符，研究假設 1-1 也未獲支持。研究者推論在教學環境中，無論男性教師或女性教師都必須承擔相同的工作壓力，因此性別因素在工作壓力的知覺中較不具影響性。

(二)年齡

本研究結果發現，不同年齡的國小教師在工作壓力上並未達到顯著水準，與方聖輝(2011)的研究結果相符，研究假設 1-2 也未獲得支持。研究者推論不論是

年輕的教師或年長的教師，所處的工作環境與面對的工作層面並無太大的區別，因此年齡因素在工作壓力的知覺中較不具影響性。

(三)教學年資

本研究結果發現，不同教學年資的國小教師在「工作負荷」、「專業知能」、「行政支持」與「人際關係」層面達顯著差異，教學年資為「21年以上」的國小教師在「工作負荷」層面顯著高於「5年(含)以下」的教師；教學年資為「6-10年」的國小教師在「專業知能」層面顯著高於「11-20年」的教師；教學年資為「6-10年」的國小教師在「行政支持」層面顯著高於「5年(含)以下」的教師；教學年資為「6-10年」與「11-20」的國小教師在「人際關係」層面顯著高於「21年以上」的教師，僅「學生行為」層面沒有顯著差異，與宋禮彰(2002)、李坤龍(2009)的研究顯示不同教學年資的教師在工作壓力的感受沒有顯著差異的結果不同，研究假設 1-3 也僅獲得部分支持。

研究者推論教學年資 21 年以上的國小教師部分為主任或校長，需處理的工作層面較年資低的教師大，且學校多半會賦予年資長的教師較大的工作量與責任，因此在工作負荷層面與專業知能層面上才会有年資長的教師感受比年資短的教師高的現象；而在行政支持與人際關係層面，研究者推論相較於剛進入學校的教師，年資 6-10 年的教師已進入學校一段時間，累積更多的教學經驗，也能與學校行政有更融洽的合作關係，相對的人際關係的壓力也較低。

(四)婚姻狀況

本研究結果發現，不同婚姻狀況的國小教師在工作壓力上達到顯著水準，「未婚」教師的工作壓力顯著高於「已婚教師」，與呂幸珠(2008)的研究結果相符，研究假設 1-4 也獲得部分支持。研究者推論雖然除了工作外，已婚教師還需顧及家庭，工作與家庭較難以兼顧，因此在工作壓力的知覺上高於未婚的教師。

(五)擔任職務

本研究結果發現，擔任不同職務的國小教師在「工作負荷」層面達顯著差異，「兼任行政」與「兼任級任」的國小教師在「工作負荷」層面顯著高於「科任教師」；「兼任級任」的國小教師在「學生行為」層面顯著高於「兼任行政」的教師；在「專業知能」、「行政支持」與「人際關係」層面上則無顯著差異，與莊淑灣(2005)、劉天惠(2002)的研究顯示擔任不同職務的教師在工作壓力的感受沒有顯著差異的結果部分相同，研究假設 1-5 也僅獲得部分支持。

研究者推論可能是相較於科任教師，兼任行政與科任的教師需負擔更大的工作負荷量，與學生相處的時間也較科任教師多，除了教學工作外還需注意學生的課業成就與言行舉止，因此兼任行政與級任的教師在工作壓力的知覺中大於科任教師。

五、苗栗縣不同背景變項的國小教師在知覺學校心理支持的差異性

(一)性別

本研究結果發現，不同性別的國小教師知覺學校提供「勝任感支持」、「自主性支持」與「關係感支持」並無顯著差異，研究假設 2-1 也未獲得支持。研究者推論在學校的工作環境中，不論男性教師或女性教師，專業程度都相當高，學校也願意給予教師各種支持，因此不同性別的國小教師知覺學校心理支持上無顯著差異。

(二)年齡

本研究結果發現，年齡「30 歲(含)以下」與「51 歲以上」的國小教師知覺學校提供「勝任感支持」程度顯著高於「31-40 歲」的國小教師；在「自主性支持」與「關係感支持」層面則無顯著差異，研究假設 2-2 也僅獲得部分支持。研究者推論 30 歲(含)以下的教師因初入教職，對教學有較多創新與想法，對教育工作也投入較多的心力與付出；而 51 歲以上的教師因教學經驗豐富，有充分經驗能妥善處理學校事務並勝任工作，因此學校也願意提供較高的勝任感支持。

(三)教學年資

本研究結果發現，教學年資「21 年以上」的國小教師知覺學校提供「勝任感支持」程度顯著高於年資「6-10 年」與「11-20 年」的國小教師；年資「5 年(含)以下」的國小教師知覺學校提供「關係感支持」程度顯著高於年資「11-20 年」的國小教師；年資「21 年以上」的國小教師知覺學校提供「關係感支持」程度顯著高於年資「6-10 年」與年資「11-20 年」的國小教師；在「自主性支持」層面則無顯著差異，研究假設 2-3 也僅獲得部分支持。

在勝任感支持的部分，研究者推論教學年資 21 年以上的國小教師因經驗豐富，對於教學工作較為熟練，教學能力也較能被肯定，因此知覺勝任感的程度較高；而在關係感支持部分，年資 5 年(含)以下的教師因初任教職，學校為審核教師的教學效能與情況往往投入較大的關心，而年資 21 年以上的國小教師在學校經營已久，與同事相處時間較長，有較多互動的機會，因此兩者知覺學校提供關

係感支持的程度教高。

(四)婚姻狀況

本研究結果發現，不同婚姻狀況的國小教師知覺學校提供「關係感支持」、「自主性支持」與「勝任感支持」層面上並無顯著差異，研究假設 2-4 也未獲得支持。研究者推論不論是已婚或未婚教師，生活重心除了在工作外，空閒的時間較一般行業來的多，也都有較多的機會與時間與同事在上班時間之外聯繫感情，因此知覺學校心理支持的程度並無顯著差異。

(五)擔任職務

本研究結果發現，「兼任行政」的國小教師知覺學校提供「勝任感支持」程度顯著高於「兼任級任」的國小教師；在「自主性支持」與「關係感支持」層面則無顯著差異，研究假設 2-5 也僅獲得部分支持。研究者推論兼任行政的教師需辦理各項教學活動，對學校的各項計畫與決策有較高的權力，因此在勝任感支持的感受大於兼任級任與科任教師。

六、苗栗縣不同背景變項的國小教師在工作倦怠的差異性

(一)性別

本研究結果發現，不同性別的國小教師在工作倦怠上並未達到顯著水準，與王曉祈(2013)、林佳蓁(2014)、陳銘峰(2011)的研究結果相符，研究假設 3-1 也未獲支持。研究者推論不管是男性或女性教師，在現今的教育環境中多半以教師專業來分配工作任務，面對的挑戰也大致相同，並不因為性別而有所差異，因此不同性別的國小教師在工作倦怠的感受無太大不同。

(二)年齡

本研究結果發現，「31-40 歲」的教師在「去人性化」層面顯著高於「51 歲以上」的教師；不同年齡的國小教師在低個人成就感上則未達到顯著水準，與吳淑蕙(2011)、胡保宏(2012)、曾國書(2010)的研究結果不同，研究假設 3-2 也僅獲得部分支持。研究者推論，年齡 31-40 歲的教師多半已入職一段時間，承擔的工作負荷與壓力也逐漸累積，而年齡 51 歲以上的教師則已屆退休的年紀，且教學經驗豐富，較能妥善應對工作上的壓力，因此倦怠程度較 31-40 歲的教師低。

(三)教學年資

本研究結果發現，教學年資為「6-10 年」的國小教師在「低個人成就感」層面顯著高於年資「5 年(含)以下」的教師，與王曉祈(2013)、陳蓮妃(2003)、

郭耀輝(2004)的研究結果不同，研究假設 3-3 也僅獲部分支持。研究者認為，教學年資為 6-10 年的國小教師已入職一段時間，在教學工作上已有相當的經驗和歷練，相較於剛入職的教師更有妥善處理工作事物的能力，因此在工作倦怠的感受上顯著低於年資較淺的教師。

(四)婚姻狀況

本研究結果發現，不同婚姻狀況的國小教師在「去人性化」與「低個人成就感」層面皆無顯著差異，與王懿欣(2011)、胡保宏(2012)與郭耀輝(2004)的研究結果相同，研究假設 3-4 也未獲得支持。

研究者推論無論未婚或已婚的教師在面臨工作倦怠時，身邊都可能擁有家庭或朋友的陪伴與支持，因此擁有消除倦怠感的管道，故不同婚姻狀況的國小教師在工作倦怠中無顯著差異。

(五)擔任職務

本研究結果發現，「兼任級任」的國小教師在「低個人成就感」層面顯著高於「兼任行政」的教師，與王曉祈(2013)、張如君(2015)、郭耀輝(2004)的研究結果不同，研究假設 3-5 也僅獲部分支持。研究者推論相較於兼任行政的教師，兼任級任的教師除了教學工作外，還需額外花費大量心力處理學生事務，面對學習動機低落的學生在教學上較無法獲得成就感，因此在低個人成就感上顯著高於兼任行政的教師。

七、苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之關係

(一)國小教師工作壓力與工作倦怠之關係

根據本研究之研究結果發現，在工作壓力的「工作負荷」、「人際關係」層面與工作倦怠的「去人性化」的關係達到顯著水準($p < .01$)，呈現低度正相關；「專業知能」、「行政支持」、「學生行為」層面與工作倦怠的「去人性化」的關係達到顯著水準($p < .01$)，呈現中度正相關；「人際關係」與工作倦怠的「低個人成就」的關係達到顯著水準($p < .01$)，呈現低度相關；「工作負荷」、「專業知能」、「行政支持」與「學生行為」層面與工作倦怠的「低個人成就」的關係達到顯著水準($p < .01$)，呈現中度正相關；「工作負荷」、「專業知能」、「行政支持」、「人際關係」與「學生行為」層面與「整體工作倦怠」呈現中度正相關，由此可知若國小教師知覺到的工作壓力越大，則對工作產生倦怠的程度就會越高。

綜上所述，苗栗縣國小教師在工作壓力與工作倦怠之間有關連性存在，且教

師知覺工作壓力的程度越高，工作倦怠的感受就會越高，此研究結果與林隆昌(2014)、胡保宏(2012)、陳蓮妃(2003)、陳怡如(2010)、歐陽麗玉(2012)的研究結果中的教師工作壓力與工作倦怠有顯著正相關相符。

(二) 國小教師知覺學校心理支持與工作倦怠之關係

根據本研究之研究結果發現，在學校心理支持的「自主性支持」、「勝任感支持」、「關係感支持」層面與工作倦怠的「去人性化」、「低個人成就感」與「整體工作倦怠」的關係達到顯著水準($p < .01$)，皆呈現低度負相關；由此可知當學校提供心理支持的程度越高時，國小教師知覺到的工作倦怠就越小，則對工作產生倦怠的程度就會越低。

綜上所述，苗栗縣國小教師在學校心理支持與工作倦怠之間有關連性存在，且知覺學校心理支持程度越高，工作倦怠的感受就會越低，此研究結果與林子麒(2018)的研究中學校心理支持與教師工作倦怠有顯著負相關相符，亦即若學校能讓教師對自己的教學作決定，且對教師的教學工作提供充分的鼓勵與支持，那麼教師就比較不會對工作產生太大的倦怠感。

八、苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持對工作倦怠的預測情形

(一) 教師工作壓力對工作倦怠「去人性化」層面的預測作用

根據本研究的結果顯示，教師工作壓力中的「學生行為」、「人際關係」、「專業知能」與「行政支持」對去人性化有顯著預測力，共可解釋 35% 的解釋變異量，其中以「學生行為」對去人性化的解釋力最高，解釋變異量為 25%。

(二) 教師工作壓力對工作倦怠「低個人成就感」層面的預測作用

教師工作壓力中的「學生行為」、「行政支持」、「工作負荷」與「專業知能」對低個人成就感有顯著預測力，共可解釋 46% 的解釋變異量，其中以「學生行為」對低個人成就感的解釋力最高，解釋變異量為 31%。

(三) 教師工作壓力對整體工作倦怠的預測作用

教師工作壓力中的「學生行為」、「行政支持」、「專業知能」、「人際關係」與「工作負荷」對整體工作倦怠有顯著預測力，共可解釋 48% 的解釋變異量，其中以「學生行為」對低個人成就感的解釋力最高，解釋變異量為 34%。

(四) 學校心理支持對工作倦怠「去人性化」層面的預測作用

學校心理支持中僅「勝任感支持」對去人性化有顯著預測力，共可解釋 6% 的解釋變異量，「自主性支持」與「關係感支持」對工作倦怠並無顯著預測力。

(五)教師工作壓力對工作倦怠「低個人成就感」層面的預測作用

學校心理支持中的「自主性支持」與「勝任感支持」對低個人成就感有顯著預測力，共可解釋 15%的解釋變異量，其中以「自主性支持」對低個人成就感的解釋力最高，解釋變異量為 14%。

(六)學校心理支持對整體工作倦怠的預測作用

學校心理支持中的「自主性支持」與「勝任感支持」對整體工作倦怠有顯著預測力，共可解釋 12%的解釋變異量，其中以「自主性支持」對整體工作倦怠的解釋力最高，解釋變異量為 11%。

(七)教師工作壓力與學校心理支持對工作倦怠「去人性化」層面的預測作用

根據本研究的結果顯示，教師工作壓力中的「學生行為」、「人際關係」、「專業知能」與「行政支持」對去人性化有顯著預測力，共可解釋 35%的解釋變異量，其中以「學生行為」對去人性化的解釋力最高，解釋變異量為 25%，「自主性支持」、「勝任感支持」與「關係感支持」對低個人化則無顯著預測力。

(八)教師工作壓力與學校心理支持對工作倦怠「低個人成就感」層面的預測作用

教師工作壓力中的「學生行為」、「行政支持」、「工作負荷」、「勝任感支持」與「專業知能」對低個人成就感有顯著預測力，共可解釋 47%的解釋變異量，其中以「學生行為」對低個人成就感的解釋力最高，解釋變異量為 31%。

(九)教師工作壓力與學校心理支持對整體工作倦怠的預測作用

教師工作壓力中的「學生行為」、「行政支持」、「專業知能」、「人際關係」與「工作負荷」對整體工作倦怠有顯著預測力，共可解釋 48%的解釋變異量，其中以「學生行為」對低個人成就感的解釋力最高，解釋變異量為 34%，「自主性支持」、「勝任感支持」與「關係感支持」對整體工作倦怠則無顯著預測力。

綜合研究結果，教師工作壓力確實對工作倦怠具有正向預測力，當教師知覺工作壓力的程度越高，工作倦怠感也越大；學校心理支持則對工作倦怠具有負向預測力，亦即學校提供的心理支持程度越高，教師產生工作倦怠的感受就越低，但當教師因工作壓力而產生的工作倦怠，即使學校提供充分的心理支持，仍無法有效改善工作倦怠的情況。

第二節 研究結論

根據研究結果與分析討論，歸納下列結論。

一、苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與教師工作倦怠之現況。

苗栗縣國小教師知覺工作壓力呈中等偏低程度，其中以「工作負荷」最高，其次依序為「學生行為」、「行政支持」、「人際關係」，以「專業知能」為最低；國小教師知覺學校心理支持呈中等偏高程度，最高為「關係感支持」，其次為「自主性支持」，最低為「勝任感支持」；而國小教師工作倦怠呈中等偏低程度，其中最高為「低個人成就感」，最低為「去人性化」。

二、不同背景變項對教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之差異

(一)不同背景變項在教師工作壓力上的差異

不同「性別」、「年齡」之國小教師在工作壓力五個層面的知覺上沒有顯著差異，不同「教學年資」、「婚姻狀況」與「擔任職務」之國小教師在工作壓力的知覺上有顯著差異。

在「教學年資」方面，年資「21年以上」的教師在「工作負荷」層面顯著大於「5年(含)以下」的教師；年資「6-10年」的教師在「專業知能」層面顯著大於「11-20年」的教師；年資「6-10年」的教師在「行政支持」層面顯著大於「5年(含)以下」的教師；年資「6-10年」與「11-20年」的教師在「人際關係」層面顯著大於「21年以上」的教師；「學生行為」層面則無顯著差異。

不同「婚姻狀況」之國小教師在工作壓力的知覺上有顯著差異。在「工作負荷」層面上，「已婚」的國小教師工作壓力顯著大於「未婚」的教師。

擔任不同「職務」之國小教師在工作壓力的知覺上有顯著差異。在「工作負荷」層面上，「兼任行政」與「兼任級任」的國小教師工作壓力顯著大於「科任教師」；在「學生行為」層面，「兼任級任」的國小教師工作壓力顯著大於「兼任行政」的教師。

(二)不同背景變項在學校心理支持上的差異

不同「性別」、「婚姻狀況」之國小教師在學校心理支持三個層面的上沒有顯著差異，不同「年齡」、「教學年資」與「擔任職務」之國小教師在學校心理支持的知覺上有顯著差異。

在「年齡」方面，「30歲(含)以下」與「51歲以上」的教師在「自主性支持」層面顯著大於「31-40歲」的教師。

在「教學年資」方面，年資「21年以上」的教師在「勝任感支持」層面顯著大於「6-10年」與「11-20年」的教師；年資「5年(含)以下」的教師在「關係感支持」層面顯著大於「11-20年」的教師；年資「21年以上」的教師顯著大於年資「6-10年」與「11-20年」的教師。

在「擔任職務」方面，「兼任行政」的教師在「勝任感支持」層面顯著大於「兼任級任」的教師。

(三)不同背景變項在工作倦怠上的差異

不同「性別」、「婚姻狀況」之國小教師在工作倦怠兩個層面的上沒有顯著差異，不同「年齡」、「教學年資」與「擔任職務」之國小教師在工作倦怠的知覺上有顯著差異。

在「年齡」方面，「31-40歲」的教師在「去人性化」層面顯著大於「51歲以上」的教師。

在「教學年資」方面，年資「6-10年」的教師在「低個人成就感」層面顯著大於「5年(含)以下」的教師。

在「擔任職務」方面，「兼任級任」的教師在「低個人成就感」層面上顯著大於「兼任行政」的教師。

三、苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之關係

根據本研究之研究結果，國小教師在工作壓力的「工作負荷」、「專業知能」、「行政支持」、「人際關係」與「學生行為」五個層面與工作倦怠的「去人性化」與「低個人成就感」兩個層面的關係達顯著水準($p < .01$)，具有正相關；由此可知國小教師的工作壓力越大，則對工作倦怠的程度越高。

而在學校心理支持與工作倦怠之相關情形，國小教師知覺學校心理支持的「自主性支持」、「勝任感支持」與「關係感支持」三個層面與工作倦怠的「去人性化」與「低個人成就感」達顯著水準($p < .01$)，具有負相關；亦即國小教師感受到的自主性支持、勝任感支持與關係感支持程度越高，則對教師工作倦怠所產生的去人性化與低個人成就感的程度就會越低。

六、苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持對工作倦怠的預測情形

(一)教師工作壓力對工作倦怠的預測作用

教師工作壓力中「學生行為」、「人際關係」、「專業知能」與「行政支持」對工作倦怠中「去人性化」具正向顯著預測力；「學生行為」、「行政支持」、「工作負荷」與「專業知能」對工作倦怠中「低個人成就感」具正向顯著預測力；「學生行為」、「行政支持」、「專業知能」、「人際關係」與「工作負荷」對整體工作倦怠具正向顯著預測力。

(二)學校心理支持對工作倦怠的預測作用

學校心理支持中，「勝任感支持」對工作倦怠之「去人性化」具負向顯著預測力；「自主性支持」、「勝任感支持」對工作倦怠中「低個人成就感」具負向顯著預測力；「自主性支持」、「勝任感支持」對整體工作倦怠具負向顯著預測力。

(三)教師工作壓力與學校心理支持對工作倦怠的預測作用

教師工作壓力中「學生行為」、「人際關係」、「專業知能」與「行政支持」對工作倦怠之「去人性化」具正向顯著預測力；「學生行為」、「行政支持」、「工作負荷」、「勝任感支持」與「專業知能」對工作倦怠中「低個人成就感」具顯著預測力，其中「學生行為」、「行政支持」、「工作負荷」、「勝任感支持」對「低個人成就感」為正向預測，「勝任感支持」對「低個人成就感」為負向預測；「學生行為」、「行政支持」、「專業知能」、「人際關係」與「工作負荷」對整體工作倦怠具顯著預測力。

第三節 建議

本節依據研究者調查苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠之關係的研究結果與討論提出幾點建議，提供給教育主管機關、學校行政單位與未來研究者做為參考。

一、對教育主管機關與學校行政單位之建議

(一)妥善規劃分配教學工作，減少非教學相關活動

本研究發現國小教師之工作壓力以來自工作負荷的層面壓力最大，教師工作壓力與工作倦怠之間存在著正向預測關係，根據國小教師對工作壓力問卷的填答情形顯示，教師認為「學校推行的政策與計劃越來越多，對我造成壓力」為工作負荷壓力的主因，現行教育制度不斷推陳出新，教師所處的工作環境也隨著教育

主管機關所制定的教育政策不斷的產生變革，搖擺不定的教育政策往往是衝擊著國小第一線教師，使教師需負擔更多的工作量，甚至產生工作壓力與倦怠感，因此建議教育主管機關在頒訂各項教育政策時，應妥善規劃配套措施與施行辦法，如開辦說明會與研習課程、協助教師進行業務處理與減量、安排輔導人員協助等，對教師提供充足的協助與資訊，學校在辦理各項活動時，也應聚焦於教學活動上，減少不必要的活動；在行政工作的安排上，學校也可推行工作輪替，讓教師可以輪流擔任行政職，教師與行政人員能互相了解實行工作的難處，更能以同理心思考，以減緩工作壓力與倦怠的產生。

(二)辦理親子活動與設立社團，增加學生學習動機與專注力，減緩教師工作壓力

除了工作負荷之外，來自學生行為層面的工作壓力也不容小覷，學生行為對工作倦怠具有顯著正向預測力，亦即教師在處理學生不當行為時的壓力會影響工作倦怠的產生。針對該結果，研究者認為國小教師除了基本的知識傳播之外，對於年紀較小，身心皆未成熟發展的國小學生，在生活層面如個人衛生、品行、生活禮儀上仍需教師悉心照料，因此教師仍需額外花費許多時間與精力培養學生的良好習慣，另外在教師工作壓力的問卷填答中，學生行為層面以「我覺得學生的學習意願低落，無法有效教學」為工作壓力的主因，現今社會結構中，有不少家庭為雙薪家庭，家長往往忙於工作而忽略孩子的學習狀況與心理健康，且現今科技發達，不少學生沉浸於電子產品與科技世界當中，因此教師在教學活動中，需耗費更大的心力以提升學生的學習動機與學習專注力，進而導致教師的工作負荷量。為解決上述問題，研究者建議學校可辦理親子活動，鼓勵家長與學生共同參加，增加彼此之間相處的機會，學校也可設立學生社團，鼓勵學生尋找額外的興趣，減少電子產品使用的頻率，以提升學習動機與專注力，減緩教師的工作壓力與倦怠。

(三)尊重教師專業，提供對話管道，適時提供教師支持

本研究發現，學校心理支持對工作倦怠有負向顯著預測作用，當教師知覺學校心理支持程度越高，工作倦怠的感受就越低，當學校能尊重教師專業，給予教學自主空間，針對教師付出給與鼓勵與讚美，提供正向回饋，並能隨時注意教師心理健康並給予關心與愛護時，便能減緩教師對工作的倦怠，因此學校若能針對教師需求，適時提供行政支援，讓教師在教學中能無後顧之憂；另一方面，學校行政也應提供教師與學校對話的管道，讓教師能表達自己想法，與學校互相溝通

的機會，也能讓教師提升對學校的關係感，降低工作倦怠的感受。

二、對未來研究的建議

(一)增加研究樣本與擴大研究對象

本研究採用問卷調查法作為本研究之研究方法，研究對象僅限於苗栗地區公立國小教師，研究結果無法推論至其他地區，因此得到的結果相對較有限制，而針對教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的研究相較之下較少，建議未來研究者可擴大研究對象，包含其他縣市與私立國小，以加深對研究的探討。

(二)研究工具

本研究採用「教師工作壓力」、「學校心理支持」與「教師工作倦怠」量表作為研究工具，經因素分析後，教師工作倦怠中的情緒耗竭構面被刪除，可推論量表編制上仍需改善。根據研究者與指導教授討論，在預試量表的發放上應擴大受試範圍，不應侷限於同一鄉鎮，以獲取不同地區教師的意見，可能會有較合適的結果呈現。

(三)研究變項

本研究以國小教師為主要調查對象，僅針對教師性別、年齡、教學年資、婚姻狀況與擔任職務，探討教師的工作壓力、學校心理支持與工作倦怠，未來研究可加入其他可能影響之變項，如學校規模、教育程度等，以進行更廣泛的研究。

參考文獻

一、中文部分

- 井敏珠(1992)。已婚職業婦女生活壓力、因應策略與社會支持之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 王怡茹(2014)。新北市國民中學教師幸福感及其相關因素之研究。(未出版之碩士論文)國立臺灣師範大學，台北市。
- 王桂菁(2013)。臺中市國民小學教師工作壓力與休閒滿意度之相關研究。中臺科技大學，臺中市。
- 王曉祈(2013)。花蓮縣國民小學學生學習態度與教師工作倦怠關係之研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 王懿欣(2011)。高雄市國小教師休閒滿意度與工作倦怠之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 方聖輝(2011)。花東地區國小健康與體育教師工作壓力與因應策略關係之研究(未出版之碩士論文)。臺東大學，臺東縣。
- 朱勝欽(2013)。知覺組織支持對國中教師工作態度影響之研究—以嘉義縣市公立國中教師為例(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 朱敬先(2000)。教育心理學：教學取向，臺北市：五南。
- 吳宗立(1996)。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(2011)。SPSS 統計應用學習實務：問卷分析與應用統計。台北市：易習圖書。
- 吳明隆(2017)。論文寫作與量化研究(更新四版)。臺北：五南。
- 吳明隆、涂金堂(2012)。SPSS 與統計應用分析(二版)。臺北市：五南。
- 吳淑蕙(2011)。屏東縣國小導師工作壓力與工作倦怠關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 吳清山、林天佑(2005)。情緒勞務。教育資料與研究，65，136。
- 吳煥烘、林志丞(2011)。國中教師社會支持，教師自我效能與工作倦怠相關研

- 究以角色壓力為中介變項。嘉大教育研究學刊，26，25-26。
- 呂幸珠(2008)。桃園縣公立國民中學導師工作壓力與工作倦怠相關之研究(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 呂美芬(2008)。國小教師個人風險認知度、工作價值觀與退休生涯規劃之相關研究-以臺北縣為例(未出版碩士論文)。銘傳大學，臺北市。
- 宋禮彰(2002)。組織變革中國民小學行政人員工作壓力及因應方式之研究(未出版之碩士論文)。臺中師範學院，臺中市。
- 李坤龍(2009)。臺南縣國民小學教師人格特質、因應策略對工作壓力影響之研究(未出版之碩士論文)。臺南大學，臺南市。
- 李淑靜、王明泉、吳永怡(2009)：花蓮縣國中小資源班教師人格特質與工作壓力之研究。東臺灣特殊教育學報，11，101-127
- 李源景(2014)。國民小學校長轉型領導、教師工作壓力與學校效能之相關研究(未出版之碩士論文)。屏東教育大學，屏東縣。
- 杜昌霖(2005)。行政工作壓力、壓力因應方式與職業倦怠關係之研究-以高雄市國民小學主任暨組長為例(未出版之碩士論文)。屏東師範學院，屏東縣。
- 許孟琪、蔡明昌(2009)：國小教師教育信念及其生命態度關係之探討。教育心理學報，41(1)，91-100。
- 周淑貞(2015)。以結構方程模式探討嘉義市國小教師社會支持與情緒勞務對工作倦怠之影響(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 林子麒(2018)。澎湖縣國中教師學校心理支持與教師工作倦怠之關係研究(未出版之碩士論文)。東海大學，臺中市。
- 林佳蓁(2013)。國民中學主任角色壓力、工作倦怠對幸福感影響之研究(未出版之碩士論文)。國立政治大學，臺北市。
- 林孟萱(2014)。高雄市國小教師情緒勞務與工作倦怠關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 林季燕、馮家榆(2008)。以自我決定理論預測大專體育課學生動機、興趣及努力之研究。臺中教育大學體育學系系刊，3，1-8。
- 林芸君(2009)。國中生社會支持、學習動機與學業成就關係之研究—以花蓮縣北區為例(未出版之碩士論文)。慈濟大學，花蓮縣。
- 林昭儀(2016)。國小教師工作壓力與工作倦怠及因應策略之研究(未出版之碩士

- 論文)。華梵大學，新北市。
- 林啟超(2011)。課室支持與高職學生學業涉入相關因素徑路模式之檢驗。**測驗統計年刊**，**19**，31-53。
- 林啟超、謝智玲(2018)高職學生知覺教師心理支持、情境興趣、個人興趣與課業投入間關係之探究。**師資培育與教師專業發展期刊**，**11(1)**，123-153。
- 林勝結(1992)。**國民小學組織結構與教師工作倦怠之關係**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 林隆昌(2014)。**工作壓力與工作倦怠之關係—以五大人格特質為調節變項**(未出版之碩士論文)。修平科技大學，台中市。
- 邱欣怡(2007)。**國民小學教師情緒勞務與工作倦怠之關係研究—以工作投入、社會支持為調節變項**(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹市。
- 邱雯瑛(2015)。**工作壓力與教師主觀幸福感關係之研究—以組織支持為調節變項、情緒勞務為中介變項**(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 邱義烜(2002)。**國民小學教師知覺九年一貫課程實施工作壓力與因應策略之研究**(未出版之碩士論文)。臺中師範學院，臺中市。
- 香港教育工作者聯會網站(<https://www.hkfew.org.hk/list.php?cid=68>)。
- 施淑慎(2008)。**學習情境中之自主支持與國中生成就相關歷程間關係之探討**。**教育與心理研究**，**31(2)**，1-26。
- 施淑慎(2010)。**父母態度，教師之自主支持及心理控制與國中生完美主義傾向間關係之探究**。**彰化師大教育學報**，**17**，1-13。
- 施蕙華、曾麗娟(2003)。**工作壓力感受、社會支持、工作滿意與離職傾向之關連性研究—以職業軍官為例**。**復興崗學報**，**79**，37-54。
- 胡保宏(2011)。**臺南市國小教師工作壓力與工作倦怠關係之研究**(未出版之碩士論文)。南臺科技大學，臺南市。
- 范熾文(1993)。**國民中學組織結構與教師工作倦怠關係之研究**(未出版之碩士論文)。國立臺灣師範大學，臺北市。
- 孫瑜成(2004)。**國中資優學生人格特質、壓力調適及其相關因素之研究**(未出版之碩士論文)。國立彰化師範大學，彰化縣。
- 孫艷玲、何源、李陽旭(2011)。**從範例學 SPSS 統計分析與應用**。博碩文化股份有限公司。

- 翁敏芳、賴志峰(2014)。臺中市國民小學兼任行政教師工作壓力與組織承諾相關之研究。《學校行政》，93，210-232。
- 張弘勳、蔡淑苓(2009)。台南縣市幼托園所教師工作倦怠之研究。《學校行政雙月刊》，64，36-65。
- 張如君(2015)。國小教師職家衝突與工作倦怠之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義縣。
- 張佳蓉(2003)。國小英語教師師資背景與教學困擾、工作壓力之相關研究--以高雄市為例(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 張怡真(2008)。父母教養方式、教師支持與國三學生偏差行為之關聯性研究(未出版之碩士論文)。國立成功大學教育，台南市。
- 張明輝(2008)。臺南縣市國民小學訓導人員工作壓力與工作倦怠之關係研究。(未出版之碩士論文)國立臺南大學，臺南市。
- 張春興(2006)。張氏心理學辭典。臺北市：臺灣東華，1989。
- 張秋發(2013)。國中教師工作壓力與因應策略之研究—以臺中市豐原區為例(未出版之碩士論文)。南華大學，嘉義縣。
- 張德聰(1992)。教師工作生涯壓力的調適。《教師天地》，157，40-48。
- 張曉春(1983)，專業人員工作疲乏研究模式---以社會工作人員為例(上)，*思與言*，21(1)，66-79。
- 張曉春(1983)，專業人員工作疲乏研究模式---以社會工作人員為例(下)，*思與言*，21(2)，79-120。
- 莊季蓉(2015)。高雄市國民小學教師工作壓力、組織承諾與幸福感關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東大學，屏東縣。
- 莊帛根(2014)。教師支持、目標取向與自我決定動機之相關—以心理需求為中介變項(未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。
- 莊淑灣(2005)。苗栗縣國民小學主任工作壓力與因應方式之研究(未出版之碩士論文)。臺中師範學院，臺中。
- 莊淑灣、呂錘卿(2005)，苗栗縣國民中小學主任工作壓力與因應方式之研究，*臺中教育大學學報*，19(2)，127-150。
- 莊鄉雅(2012)。臺南市國民小學社會心理危害對教師工作壓力與工作倦怠影響之研究(未出版之碩士論文)。南臺科技大學，臺南市。

- 郭生玉(1995)。教師的工作壓力對工作心厭的影響。教育資料文摘，36(3)，2664-2666。
- 郭怡慧(2012)。臺南市國中教師工作壓力與職業倦怠關聯之研究—教師復原力與學校支持之調節效果(未出版之碩士論文)。國立臺南大學，臺南市。
- 郭耀輝(2004)。國民小學教師工作壓力與職業倦怠關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東師範學院，屏東縣。
- 梁佩楣(2009)。臺北市國小高年級級任教師工作壓力、社會支持與工作倦怠之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北市立教育大學，臺北市。
- 陳怡如(2010)。國民小學一年級教師工作壓力與工作倦怠之關係研究(未出版之碩士論文)。國立東華大學，花蓮縣。
- 陳素惠(2005)。教師工作壓力探討。諮商與輔導，229，28-34。
- 陳鈞卿(2005)。牙醫助理的工作壓力、工作滿意度及職業倦怠相關因素之探討—以高高屏澎為例(未出版之碩士論文)。高雄醫學大學，高雄市。
- 陳聖芳(1999)。臺東地區國小教師的工作壓力與工作滿意度之研究(未出版之碩士論文)。臺東師範學院，臺東縣。
- 陳銘峰(2011)。嘉義縣國民中學教師心理資本與工作倦怠之研究(未出版之碩士論文)。國立嘉義大學，嘉義市。
- 陳蓮妃(2003)。國民中學訓導主任工作壓力與職業倦怠關係之研究(未出版之碩士論文)。國立高雄師範大學，高雄市。
- 傅玉潔(2016)。臺東縣國小教師工作壓力與休閒參與對身心健康之關係(未出版之碩士論文)。國立臺東大學，臺東縣。
- 曾文宏(2013)。基隆市國小教師工作壓力與休閒運動行為之研究(未出版之碩士論文)。經國管理暨健康學院，基隆市。
- 曾國書(2010)。臺北縣國民小學總務人員工作壓力與工作倦怠關係之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學，臺北市。
- 游家玫(2011)。澎湖縣國小教師社會支持與身心健康支研究(未出版之碩士論文)。國立臺北教育大學。臺北市。
- 黃介宏(2006)。臺北市國小體育教師工作壓力與工作倦怠之研究(未出版之碩士論文)。臺北市立教育大學，臺北市。
- 黃珈琪(2012)。軍訓教官工作壓力、因應策略及職業倦怠之研究—以苗栗地區高

- 中職校為例(未出版之碩士論文)。育達商業科技大學，苗栗縣。
- 黃智淵(2016)。學業情緒、情緒調整策略、自我調整學習策略對學業成就之關係：條件化間接效果檢驗暨教學方案之成效分析(未出版之碩士論文)。成功大學，台南市。
- 黃敬惠(2017)。臺中市國民小學特教教師知覺組織支持、組織疏離感與職業倦怠之研究(未出版之碩士論文)。靜宜大學，臺中市。
- 葉青青(2007)。竹苗地區國民小學教師專業發展評鑑試辦學校工作壓力及其因應策略之研究(未出版之碩士論文)。國立新竹教育大學，新竹縣。
- 葉珈吟(2017)。國小級任教師情緒勞務與工作倦怠之相關研究：社會支持的調節效果(未出版之碩士論文)。國立交通大學，新竹市。
- 楊清源(2009)。桃園縣國小高年級導師工作壓力與因應策略之研究(未出版之碩士論文)。銘傳大學，台北市。
- 劉天惠(2002)。臺北縣國小人事行政人員工作壓力與因應方式之研究(未出版之碩士論文)。國立臺北師範學院，臺北市。
- 劉雅惠(2011)。中彰地區國民中小學教師工作壓力、工作價值觀與工作倦怠之相關研究(未出版之碩士論文)。國立臺中教育大學，臺中市。
- 鄭采玉(2008)。國小學生社會領域學習動機與學習滿意度關係之研究。(未出版碩士論文)。國立屏東教育大學，屏東縣。
- 鄭振丞(2007)。國小中高年級教師工作壓力、因應策略與情緒經驗之研究。(未出版碩士論文)。國立中正大學，嘉義縣。
- 歐陽麗玉(2012)。屏東縣國中教師工作壓力與工作倦怠關係之研究(未出版之碩士論文)。國立屏東科技大學，屏東縣。
- 蔡玉董(2007)。國民小學教師工作壓力與因應策略之研究。國立臺南大學，臺南市。
- 謝菊英(2002)。高屏區國小女性校長工作壓力與社會支持之研究(未出版之碩士論文)。屏東師範大學，屏東縣。
- 薛杏秋(2017)。教師自主支持對國民中學學生自我效能、學習情緒及學習投入影響之研究(未出版之碩士論文)。銘傳大學，台北市。
- 鍾文宜(2015)。比較已婚、未婚教師工作壓力、生活型態與休閒參與之研究—以臺北市國小教師為例(未出版之碩士論文)。臺北市立大學，臺北市。

顏坤德 (2014)。高雄市國小教師工作壓力與因應策略之研究。國立高雄師範大學，高雄市。

顏國樑、李昱憲 (2008)。情緒勞務與工作倦怠內涵與相關研究分析及其對國民小學行政的啟示。《學校行政》，57，1-36。

蘇美如、黃英哲(2009)。國小體育教師支持與學生體育課參與動機歷程之關係——應用自我決定理論。《臺灣運動心理學報》，14，33-50。

二、外文部分：

Ambrose, S. C., Rutherford, B. N., Shepherd, C. D., & Tashchian, A. (2014). Boundary Spanner Multi-Faceted Role Ambiguity and Burnout: An Exploratory Study, *Industrial Marketing Management*, 43(6), 2014, 1070-1078.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.

Beehr, T. A. and McGrath, J.E. (1992) Social support occupational stress and anxiety. *Anxiety, Stress and Coping*, 5, 7-19.

Blasé, J. J. (1982). A social-psychological grounded theory of teacher stress and burnout. *Educational Administration Quarterly*, 18(4), 93-113.

Caplan, G. (1974). Support system and community mental health: Lecture on concept development. New York, NY: Behavioral Publications

Cobb, S. (1976). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, 38(5), 300-314.

Cutrona, C. E., & Russell, D. W. (1990). Type of social support and specific stress: Toward a theory of optimal matching. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An International view* (pp. 319-366). New York, NY: Wiley.

Curran, T., Hill, A. P., & Niemic, C. P. (2013). A conditional process model of children's behavioral engagement and behavioral disaffection in sport based on self-determination theory. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35, 30-43.

Deci, E., & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York, NY: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the

- self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, 8(3), 165-183.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M.(2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self- determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Guay, F., Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation: The situational motivation scale(SIMS). *Motivation and Emotion*,24,175-213
- House, J. J.(1981). Work stress and social support. Reading?: *Addison Wesley*.
- Johnson, J. V., & Hall, E. M. (1988). Job strain, work place social support, and cardiovascular disease: A cross-sectional study of a random sample of the Swedish working population. *American journal of public health*, 78(10), 1336-42.
- Kyriacou, C. (1978). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146-152.
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53 (1), 27-35.
- Lakey, B., & Cassady, P. B. (1990). Cognitive processed in perceived social support. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 337-343.
- Litt, M. D., & Turk, D. C. (1985). Sources of stress and dissatisfaction in experienced high school teachers. *Journal of Educational Research*, 78(3), 178-185.
- Maslach, C., & Jackson, S. E.(1981). Burnout cops and their families. *Psychology Today*, 12(12), 59-62
- McGrath, J.E. & Beehr, T.A. (2005). Conceptual issues in research on stress and health: in C.L. Cooper (ed.), *Handbook of Stress Medicine and Health*, 2nd (pp. 1–43). New York, NY: CRC Press.
- Moracco, J. C., & McFadden, H. (1982). The counselor's role in reducing teacher stress. *The Personnel and Guidance Journal*, 60(9), 549-552.
- Potter, B. A. (1985). Beating job burnout: How to transform work pressure into productivity. Berkeley, CA: Ronim.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2002). An overview of self-determination theory:an organismic-dialectical perspective. In E. L. Deci & R. M. Ryan(Eds.), *Handbook of Self-Determination Research*(pp.3-33). New York, NY: University of Rochester Press.
- Schwarzer, R., & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of

- job stress and burnout: Mediation analysis. *Applied Psychology*, 57, 152-171.
- Selye H. (1956). *The stress of life*. New York, NY: McGraw-Hill Book Co.
- Selye H. (1976). *Stress in health and disease* Butterworth's, Inc. Boston, MA:
Semmer, N.K.
- Sheldon, K. M., & Kasser, T. (1995). Coherence and congruence: Two aspects of personality integration. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, 531-543.
- Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology* 85(4):571-581.
- Standage, M., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2006). Student's motivational processes and their relationship to teacher ratings in school physical education: A self-determination theory approach. *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 77, 100-110.
- Stephens, G. K., & Sommer, S. M. (1993). Work-family conflict, job attitudes, and workplace social support: Investigations of measurement and moderation. Presented at the meeting of Academy of Management, Atlanta, Georgia.
- Tellenback, S., & Brenner, S. D., & Lofgren, H. (1983). Teacher stress: Exploratory model building. *Journal of Occupational Psychology*, 56, 19-33.
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.

附錄

附錄一(預試卷)

苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠調查問卷

親愛的老師，您好：

首先感謝您在百忙之中撥冗填寫問卷，這份問卷的研究目的旨在了解苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的現況。您提供的寶貴資料僅供學術參考用途，不會對外公開，請放心填寫。

請您詳細閱讀每一題內容後，依照您的實際情形逐題填寫，您的寶貴意見相當重要，將對本研究有很大的貢獻，衷心感謝您的協助。

敬祝 教安

東海大學教育研究所

指導教授：林啟超 博士

研究生：王瑞萍 敬啟

2019.2.18

第一部分：基本資料

1 性別：男 女

2 年齡：30歲(含)以下 31-40歲 41-50歲 51歲以上

3 教學年資：5年(含)以下 6-10年 11-20年 21年以上

4 婚姻狀況：未婚 已婚

5 擔任職務：教師兼任行政 教師兼任級任 科任教師

第二部分 教師工作壓力量表

填答說明：本部份旨在研究教師工作壓力之情形，總共有 25 題。請您針對題目內容的敘述，依據您的實際感受來填答，在「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」的□中勾選一格，謝謝。

| 工作負荷 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 學校的活動太多影響教學品質，讓我感到負擔過重。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 學校推行的政策與計劃越來越多，對我造成壓力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 與教學無關的事務太繁雜(如收費)，讓我感到困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 我對學校臨時交付或限時完成的任務感到壓力很大。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 我常花費額外的時間(下班後或例假日)處理學校事務。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 除了教學以外還要兼任行政工作，讓我覺得負擔過重。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 專業知能 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 7 我因為不知道怎麼處理學生的行為問題而感到壓力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 我覺得自己無法有效的控制教學情境而感到壓力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 我因為自己的工作效能不佳而感到困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 我覺得自己在他人面前無法建立教師的專業形象。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 假日還須參加研習，讓我感到困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 行政支持 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 12 我覺得學校提供的教學資源太少，無法滿足我的需要。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 我與學校行政人員無法有效溝通令我覺得困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 我覺得行政人員不了解老師的難處。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 15 我覺得老師對學校事務的決定權有限，無法自由表達想法。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 人際關係 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 16 我覺得同事之間的關係疏離，缺乏團隊合作精神。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 17 我覺得自己與同事只是維持表面上的來往。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 我覺得自己與同事無法有效溝通，讓我感到困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 我在需要協助的時候無法獲得同事的支援而感到壓力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 20 在推動行政工作時我常因得不到同事的支持而感到壓力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 學生行為 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 21 我覺得處理學生的不當行為佔用太多時間。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 22 學生時常缺交作業，令我感到困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 23 我覺得學生的學習意願低落，無法有效教學。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 24 我在管教學生時常受到家長過度的干擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 25 學生出現問題時家長不願意提供協助，令我感到困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

第三部分 學校心理支持量表

填答說明：本部份旨在研究教師知覺學校心理支持之情形，總共有 15 題。請您針對題目內容的敘述，依據您的實際感受來填答，在「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」的□中勾選一格，謝謝。

| | | | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 自主性支持 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 1 學校在教學上給我許多自由發揮的空間。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 學校的氛圍讓我覺得十分自在。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 行政主管或同事能尊重我的專業知能。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 行政主管或同事能適度採納我的意見與想法。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|-----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 5 對於學校事務的決策我有一定的選擇權。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 勝任感支持 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 6 我覺得自己可以妥善完成學校的任務。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 行政主管與同事會對我的教學給予建設性的回饋。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 我在工作中經常得到行政主管或同事的讚美。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 學校讓我對自己的專業知能很有信心。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 學校在安排教學活動時會清楚的說明執行方法與目標。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 關係感支持 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 11 我與學校裡的同事會彼此互相關心。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 學校裡的同事對我很友善。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 當我需要協助時，行政主管與同事都很願意協助我。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 學校常舉辦聯誼活動，增進同事之間的友誼。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 學校會重視我的能力，對我充滿信任。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

第四部分 教師工作倦怠

填答說明：本部份旨在研究教師工作倦怠之情形，總共有 15 題。請您針對題目內容的敘述，依據您的實際感受來填答，在「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」的□中勾選一格，謝謝。

| | | | | | |
|------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 情緒耗竭 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 1 一天工作下來，我感到十分疲憊。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 我覺得自己在工作中常感到心有餘而力不足。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 我覺得教師的工作既勞心又勞力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 我覺得自己對現在的工作漸漸失去熱情。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 面對學校推行的事務，我會產生應付的心態。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| 去人性化 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 6 我覺得自己對學生越來越沒耐心了。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 對於特定學生，我常有不想理會的想法。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 我只想做好自己的事，越來越不喜歡與同事互動。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 除了學生事務，我不想與家長有過多的互動。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 10 與初任教職相比，我覺得自己變得越來越冷漠。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 低個人成就感 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 11 家長過多的要求與過度的干擾讓我覺得退縮。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 在工作上我無法獲得學校的肯定。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 我無法從工作中得到心理上的滿足。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 14 我覺得教師這份工作的挫折感越來越大。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 15 社會大眾對教師的負面看法讓我感到洩氣。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

~問卷到此結束，感謝您的細心填答~

附錄二(正式施測卷)

苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠調查問卷

親愛的老師，您好：

首先感謝您在百忙之中撥冗填寫問卷，這份問卷的研究目的旨在了解苗栗縣國小教師工作壓力、學校心理支持與工作倦怠的現況。您提供的寶貴資料僅供學術參考用途，不會對外公開，請放心填寫。

請您詳細閱讀每一題內容後，依照您的實際情形逐題填寫，您的寶貴意見相當重要，將對本研究有很大的貢獻，衷心感謝您的協助。

敬祝 教安

東海大學教育研究所

指導教授：林啟超 博士

研究生：王瑞萍 敬啟

2019.3.25

第一部分：基本資料

1 性別：男 女

2 年齡：30歲(含)以下 31-40歲 41-50歲 51歲以上

3 教學年資：5年(含)以下 6-10年 11-20年 21年以上

4 婚姻狀況：未婚 已婚

5 擔任職務：教師兼任行政 教師兼任級任 科任教師

第二部分 教師工作壓力量表

填答說明：本部份旨在研究教師工作壓力之情形，總共有 25 題。請您針對題目內容的敘述，依據您的實際感受來填答，在「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」的□中勾選一格，謝謝。

| 工作負荷 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
|-------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 學校的活動太多影響教學品質，讓我感到負擔過重。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 學校推行的政策與計劃越來越多，對我造成壓力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 與教學無關的事務太繁雜(如收費)，讓我感到困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 我對學校臨時交付或限時完成的任務感到壓力很大。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 除了教學以外還要兼任行政工作，讓我覺得負擔過重。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 專業知能 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 6 我因為不知道怎麼處理學生的行為問題而感到壓力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 我覺得自己無法有效的控制教學情境而感到壓力。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 我因為自己的工作效能不佳而感到困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 9 我覺得自己在他人面前無法建立教師的專業形象。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 行政支持 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 10 我覺得學校提供的教學資源太少，無法滿足我的需要。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 11 我與學校行政人員無法有效溝通令我覺得困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 12 我覺得行政人員不了解老師的難處。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 13 我覺得老師對學校事務的決定權有限，無法自由表達想法。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 人際關係 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 14 我覺得同事之間的關係疏離，缺乏團隊合作精神。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

| | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 15 我覺得自己與同事只是維持表面上的來往。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 16 我覺得自己與同事無法有效溝通，讓我感到困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 學生行為 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 17 我覺得處理學生的不當行為佔用太多時間。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 18 學生時常缺交作業，令我感到困擾。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 19 我覺得學生的學習意願低落，無法有效教學。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

第三部分 學校心理支持量表

填答說明：本部份旨在研究教師知覺學校心理支持之情形，總共有 15 題。請您針對題目內容的敘述，依據您的實際感受來填答，在「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」的□中勾選一格，謝謝。

| | | | | | |
|----------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 自主性支持 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 1 學校在教學上給我許多自由發揮的空間。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 學校的氛圍讓我覺得十分自在。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 行政主管或同事能尊重我的專業知能。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 4 行政主管或同事能適度採納我的意見與想法。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 對於學校事務的決策我有一定的選擇權。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 勝任感支持 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 6 行政主管與同事會對我的教學給予建設性的回饋。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 我在工作中經常得到行政主管或同事的讚美。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 8 學校在安排教學活動時會清楚的說明執行方法與目標。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 關係感支持 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 9 我與學校裡的同事會彼此互相關心。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

10 學校裡的同事對我很友善。

11 當我需要協助時，行政主管與同事都很願意協助我。

第四部分 教師工作倦怠

填答說明：本部份旨在研究教師工作倦怠之情形，總共有 15 題。請您針對題目內容的敘述，依據您的實際感受來填答，在「非常不同意」、「不同意」、「普通」、「同意」、「非常同意」的□中勾選一格，謝謝。

| 去人性化 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
|-------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 1 我覺得自己對學生越來越沒耐心了。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2 對於特定學生，我常有不想理會的想法。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3 與初任教職相比，我覺得自己變得越來越冷漠。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 低個人成就感 | 非常不同意 | 不同意 | 普通 | 同意 | 非常同意 |
| 4 家長過多的要求與過度的干擾讓我覺得退縮。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 5 在工作上我無法獲得學校的肯定。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 6 我覺得教師這份工作的挫折感越來越大。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 7 社會大眾對教師的負面看法讓我感到洩氣。 | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

~問卷到此結束，感謝您的細心填答~

附錄三 研究工具之背景資料及各參考量表

一、教師工作壓力量表改編說明

| 原量表題目 | 研究者修改過量表題目 |
|---|------------------------------|
| 1. 我覺得上級交付的工作或活動過多，讓我不勝負荷。(引自：張明輝(2008)國民小學訓導人員工作壓力量表) | 1. 學校的活動太多影響教學品質，讓我感到負擔過重。 |
| 2. 我覺得教育部局推動的計畫越來越多，負擔太重。(引自：郭耀輝(2004)工作壓力量表) | 2. 學校推行的政策與計劃越來越多，對我造成壓力。 |
| 3. 我常花費許多時間去做一些與教學無關的工作(如：收費)(引自：陳怡如(2012)國小一年級教師工作壓力問卷) | 3. 與教學無關的事務太繁雜(如收費)，讓我感到困擾。 |
| 4. 我經常接到校長臨時交辦或限時完成事項，造成負擔。(引自：張明輝(2008)國民小學訓導人員工作壓力量表) | 4. 我對學校臨時交付或限時完成的任務感到壓力很大。 |
| 5. 我覺得工作太多，常需利用休息時間工作，身心感到負荷。(引自：張明輝(2008)國民小學訓導人員工作壓力量表) | 5. 我常花費額外的時間(下班後或例假日)處理學校事務。 |
| 6. 教學外還要兼任行政工作，讓我感到負荷過重(引自：陳怡如(2012)國小一年級教師工作壓力問卷) | 6. 除了教學以外還要兼任行政工作，讓我覺得負擔過重。 |

| | | |
|--|------|-----------------------------|
| 7. 我因不知道用什麼樣的方式處理學生行為問題而感到有壓力。(引自：張明輝(2008)國民小學訓導人員工作壓力量表) | | 7.我因為不知道怎麼處理學生的行為問題而感到壓力。 |
| 8. 我因專業知能不足，無法圓滿達成工作任務而感到有壓力。(引自：張明輝(2008)國民小學訓導人員工作壓力量表) | | 8.我覺得自己無法有效的控制教學情境而感到壓力。 |
| 9. 我覺得專業之能不足，難以達成課程、教學上的需要。(引自：郭耀輝(2004)工作壓力量表) | 專業知能 | 9.我因為自己的工作效能不佳而感到困擾。 |
| 10. 因要面對家長對於教學專業之質疑而備感壓力。(引自：郭怡慧(2012)教師工作壓力量表) | | 10.我覺得自己在他人面前無法建立教師的專業形象。 |
| 11. 我覺得研習活動、研討會太頻繁，花費太多時間。(引自：郭耀輝(2004)工作壓力量表) | | 11.假日還須參加研習，讓我感到困擾。 |
| 12. 我常覺得學校提供的教學資源太少，感到壓力很大。(引自：陳怡如(2012)國小一年級教師工作壓力問卷) | 行政 | 12.我覺得學校提供的教學資源太少，無法滿足我的需要。 |
| 13. 我與學校各處室行政人員無法妥善溝通，導致工作難以推動。(引自：陳怡如(2012)國小一年級教師工作壓力問卷) | 支持 | 13.我與學校行政人員無法有效溝通令我覺得困擾。 |

| | | |
|--|----------------------------|--------------------------------------|
| <p>14. 我覺得學校行政人員很難相處。 (引自：郭耀輝(2004)工作壓力量表)</p> | | <p>14.我覺得行政人員不了解老師的難處。</p> |
| <p>15. 我覺得老師參與校務決定的層面有限，無法自由表達自己的看法。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作壓力問卷)</p> | | <p>15.我覺得老師對學校事務的決定權有限，無法自由表達想法。</p> |
| <p>16. 我覺得同事之間關係淡薄，缺乏團隊合作精神。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作壓力問卷)</p> | | <p>16.我覺得同事之間的關係疏離，缺乏團隊合作精神。</p> |
| <p>17. 我覺得同事之間只是維持表面的客氣關係。(引自：郭怡慧(2012)教師工作壓力量表)</p> | | <p>17. 我覺得自己與同事只是維持表面上的來往。</p> |
| <p>18. 我會因自己的溝通協調能力不好而感到有壓力。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作壓力問卷)</p> | <p>人 際 關 係</p> | <p>18. 我覺得自己與同事無法有效溝通，讓我感到困擾。</p> |
| <p>19. 我在舉辦活動常因無法獲得同事的支持而感到有壓力。(引自：張明輝(2008)國民小學訓導人員工作壓力量表)</p> | | <p>19. 我在需要協助的時候無法獲得同事的支援而感到壓力。</p> |
| <p>20. 我在推動行政工作常因老師或家長不支持而感到有壓力。(引自：張明輝(2008)國民小學訓導人員工作壓力量表)</p> | | <p>20.在推動行政工作時我常因得不到同事的支持而感到壓力。</p> |

| | | |
|---|-------------|-------------------------------------|
| <p>21. 我常因學生吵鬧或處理違規問題，佔用太多時間。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作壓力問卷)</p> | <p>學生行為</p> | <p>21. 我覺得處理學生的不當行為佔用太多時間。</p> |
| <p>22. 我在處理學生偏差行為時，心理感到有負擔。(引自：張明輝(2008)國民小學訓導人員工作壓力量表)</p> | | <p>22. 學生時常缺交作業，令我感到困擾。</p> |
| <p>23. 我常覺得學生學習意願低落，不肯用心學習。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作壓力問卷)</p> | | <p>23. 我覺得學生的學習意願低落，無法有效教學。</p> |
| <p>24. 我在管教學生常受到家長的不當干擾，讓我產生壓力。(引自：張明輝(2008)國民小學訓導人員工作壓力量表)</p> | | <p>24. 我在管教學生時常受到家長過度的干擾。</p> |
| <p>25. 學生出現問題時，家長常置之不理而對我造成壓力。(引自：郭怡慧(2012)教師工作壓力量表)</p> | | <p>25. 學生出現問題時家長不願意提供協助，令我感到困擾。</p> |

二、學校心理支持量表改編說明

| 原量表題目 | | 研究者修改過量表題目 |
|--|-----------------------|-------------------------|
| 1. 在體育課中，老師常常可以讓我們選擇上課的內容。(引自：莊帛根(2014) 教師支持量表) | | 1. 學校在教學上給我許多自由發揮的空間。 |
| 2. 在體育課中，我們可以很自在的跟老師相處。(引自：莊帛根(2014) 教師支持量表) | | 2. 學校的氛圍讓我覺得十分自在。 |
| 3. 學校的同事們能夠尊重我的教學方式。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表) | 自 主 性 支 持 | 3. 行政主管或同事能尊重我的專業知能。 |
| 4. 在體育課中，老師願意聽聽我們想用哪種方式做事情。(引自：莊帛根(2014) 教師支持量表) | | 4. 行政主管或同事能適度採納我的意見與想法。 |
| 5. 學校的同事行政決定程序能讓我有足夠參與決策的管道。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表) | | 5. 對於學校事務的決策我有一定的選擇權。 |
| 6. 學校的工作中讓我覺得自己很不錯。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表) | 勝 任 感 | 6. 我覺得自己可以妥善完成學校的任務。 |

| | | |
|--|-----------------------------|-------------------------------------|
| <p>7. 當我完成一些教學任務後，能從學校同事們得到建設性的回饋。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表)</p> | <p>支持</p> | <p>7. 行政主管與同事會對我的教學給予建設性的回饋。</p> |
| <p>8. 學校的同事們常常互相鼓勵及讚美。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表)</p> | | <p>8. 我在工作中經常得到行政主管或同事的讚美。</p> |
| <p>9. 學校的工作中讓我覺得自己很不錯。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表)</p> | | <p>9. 學校讓我對自己的專業知能很有信心。</p> |
| <p>10. 學校在分配教學活動時，會讓我清楚執行方法及目標。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表)</p> | | <p>10. 學校在安排教學活動時會清楚的說明執行方法與目標。</p> |
| <p>11. 我覺得學校同事們都會彼此關心。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表)</p> | <p>關係 感 支 持</p> | <p>11. 我與學校裡的同事會彼此互相關心。</p> |
| <p>12. 學校的同事們彼此互動很友善。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表)</p> | | <p>12. 學校裡的同事對我很友善。</p> |
| <p>13. 當我需要求助時，學校同事們能夠付出時間或精力協助我。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表)</p> | | <p>13. 當我需要協助時，行政主管與同事都很願意協助我。</p> |

| | |
|--|---------------------------------|
| <p>14. 學校常舉辦許多同事間的聯誼活動，增進同仁間的情誼。(引自：林子麒(2018)學校心理支持量表)</p> | <p>14. 學校常舉辦聯誼活動，增進同事之間的友誼。</p> |
| <p>15. 在體育課中，老師經常讓我們覺得自己很不錯。(引自：莊帛根(2014)教師支持量表)</p> | <p>15. 學校會重視我的能力，對我充滿信任。</p> |

三、教師工作倦怠量表改編說明

| 原量表題目 | 研究者修改過量表題目 |
|---|---------------------------|
| 1.一天工作下來，我覺得疲憊不堪。 (引自：林隆昌(2014)工作倦怠量表) | 1.一天工作下來，我感到十分疲憊。 |
| 2.我覺得自己在工作上似乎已心有餘而力不足了。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠問卷) | 2.我覺得自己在工作中常感到心有餘而力不足。 |
| 3.我的工作令我感到身心交瘁。(引自：林隆昌(2014)工作倦怠量表) | 情緒耗竭 3.我覺得教師的工作既勞心又勞力。 |
| 4.在教學中，我覺得我的工作情緒已逐漸耗盡。(引自：林隆昌(2014)工作倦怠量表) | 4.我覺得自己對現在的工作漸漸失去熱情。 |
| 5.面對壓力與無奈，我對工作漸漸有多一事不如少一事的想法。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠問卷) | 5.面對學校推行的事務，我會產生應付的心態。 |
| 6.對於某些學生，我真懶得處理他們的問題。(引自：林隆昌(2014)工作倦怠量表) | 去人性 6.我覺得自己對學生越來越沒耐心了。 |

| | | |
|---|------|--------------------------|
| 7. 對於常告狀的學生，我越來越懶得處理他們的問題。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠問卷) | 化 | 7.對於特定學生，我常有不想理會的想法。 |
| 8. 我只想安靜地做好我的工作，少與同事互動。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠問卷) | | 8.我只想做好自己的事，越來越不喜歡與同事互動。 |
| 9. 我常覺得自己不願意有家長來找我。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠問卷) | | 9.除了學生事務，我不想與家長有過多的互動。 |
| 10. 從事這份工作以來，我覺得對人變得冷漠多了。(引自：林隆昌(2014) 工作倦怠量表) | | 10.與初任教職相比，我覺得自己變得越來越冷漠。 |
| 11. 家長過度的要求與干預,使我對教學有所顧忌。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠問卷) | 低 | 11.家長過多的要求與過度的干擾讓我覺得退縮。 |
| 12. 我的教學理念與實際教學工作有一段落差，讓我感到失望與挫折。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠問卷) | 個人成就 | 12.在工作上我無法獲得學校的肯定。 |
| 13. 我無法從工作中獲得心理上的滿足。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠問卷) | 感 | 13.我無法從工作中得到心理上的滿足。 |

| | |
|--|-------------------------------|
| <p>14. 我覺得一年級教師的工作越來越沒有價值。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠問卷)</p> | <p>14.我覺得教師這份工作的挫折感越來越大。</p> |
| <p>15. 媒體對教師的負面報導，使我感到洩氣。(引自：陳怡如(2012) 國小一年級教師工作倦怠問卷)</p> | <p>15.社會大眾對教師的負面看法讓我感到洩氣。</p> |