

東海大學公共事務碩士專班碩士論文

指導教授：傅恆德博士

十二年國教政策下台中市國中教師
工作壓力及教師效能之相關研究

碩士班研究生：張玉珠

中華民國一〇四年六月十一日

十二年國教政策下臺中市國中教師工作壓力及教師效能之相關研究

研究生：張玉珠

指導教授： 傅恆德 (簽章)
審查教授： 黃信達 (簽章)
王玄振 (簽章)
傅恆德 (簽章)
專班主任： 史美強 (簽章)

東海大學公共事務碩士在職專班碩士論文

中華民國 104 年 6 月 11 日

謝誌

時光飛逝，兩年的研究所學生生涯，轉眼之間將畫下句點。在工作之餘重回校園學習，體會到全心投入與自我充實成就感，同時也更接近學術殿堂的研究本質與精神，收穫滿滿。這些日子以來，感謝研究所諸位師長們的引領以及身邊親友與同事們的支持與協助，讓我得以完成論文寫作。

在論文撰寫的過程中，首先感謝的是我的指導教授傅恆德老師，從研究題目的擬定、文獻探討、研究架構的建立、問卷編製到定稿等，每一階段都全力的支持我、協助我，並且不厭其煩地給予修正意見、潤飾，讓我的論文得以順利完成。再者，感謝百忙之中撥冗參與論文口試的口試委員王光旭教授與黃信達教授，仔細地針對本論文不吝提出許多寶貴的建議，並提點許多論點及可補強、改善之方向，使得本論文論點能更臻完善與周延，銘感於心。

再來感謝一起努力向學的研究所同學們以及支持我的同事們，因為有你們的加油與打氣，使我在這段時間感受到許多的溫暖並有動力再向前進，有你們的關心及肯定真的很美好。另外，也感恩協助發放、回收、寄送問卷的各校老師們及協助填答的教育伙伴，在此一併致上最真誠的謝意。

最後感謝我的家人，當我埋首撰寫論文的期間，一直默默支持與關心我的父母以及手足們的包容與體貼，同時也要感謝在這兩年求學生涯中與我一同重返校園，一路相伴的外子，彼此相互鼓勵並給予我最大支持力量，讓我能堅持理想，達成目標。

謹以此文獻給家人與關心我的人，謝謝您們。

張玉珠 謹誌於東海大學

2015年6月

摘要

本研究旨在探討台中市國民中學教師工作壓力與教師效能之現況，並針對不同背景變項之國中教師比較其工作壓力與教師效能的差異，進而探究其相關情況。本研究採用問卷調查法，以任職於台中市的公立國民中學教師作為調查和分析的研究對象，蒐集相關文獻資料並編製「台中市國中教師工作壓力與教師效能關係之問卷」進行調查，總計共發出問卷 650 份，回收 592 份，有效問卷為 570 份。蒐集資料以平均數、標準差、t 考驗、單因子變異數分析和皮爾遜積差相關分析等統計方法進行探討、分析與處理。

本研究於實問卷調查後，根據資料分析之結果，獲致以下結論：

- 一、台中市國中教師在十二年國教政策推動後，感受到的工作壓力為中等以上程度，在工作壓力的各層面感受程度上以「工作負荷」是最高的，依序則是「教育變革」、「人際關係」、「教學品質」，「專業知能」層面最低。
- 二、台中市國中教師感受到的教師效能屬於中等以上程度，以「個人教學效能」的感受最高，而「一般教學效能」最低。
- 三、在不同背景變項中，性別、年齡、所屬學校規模、擔任職務等四個變項，會影響教師工作壓力的感受程度。
- 四、在不同背景變項中，性別、服務年資、所屬學校規模等三個變項，會影響教師效能的感受程度。
- 五、台中市國中教師整體工作壓力與整體教師效能之間具有顯著關聯性存在。

最後依本研究發現與結論，分別對國中教師、相關單位及後續研究者，提出相關建議事項，俾供參考。

關鍵字：十二年國教政策、教師工作壓力、教師效能

目錄

第一章 緒論	1
第一節 研究背景與動機	1
第二節 研究目的與問題	4
第三節 名詞釋義	5
第二章 文獻探討	7
第一節 十二年國民基本教育改革的意涵	7
第二節 教師工作壓力之理論	16
第三節 教師效能意義與相關理論	25
第四節 教師工作壓力與教師效能之相關研究	33
第三章 研究設計與實施	41
第一節 研究架構	41
第二節 研究假設	43
第三節 研究程序	44
第四節 研究範圍與限制	46
第五節 研究工具	51
第四章 研究結果	61
第一節 台中市國中教師工作壓力與教師效能之現況分析與探討	61
第二節 台中市國中教師背景變項與工作壓力之差異分析與探討	63
第三節 台中市國中教師背景變項與教師效能之差異分析與探討	74
第四節 台中市國中教師工作壓力與教師效能之相關分析與探討	82
第五章 結論與建議	85
第一節 研究發現與結論	85
第二節 建議	90
參考文獻	93
附錄	99
附錄一 專家效度問卷初稿	99
附錄二 專家意見修訂對照表	106
附錄三 正式問卷	108

表目次

表 2- 1 國內外學者壓力定義表	16
表 2- 2 國內外學者工作壓力定義表	18
表 2- 3 國內外學者工作壓力源整理表	20
表 2- 4 教師效能的定義整理表	26
表 2- 5 教師效能內涵向度與概念	27
表 2- 6 教師效能四理論整理表	29
表 2- 7 教師工作壓力與教師效能相關之研究文獻整理	34
表 3-4-1 2014 年台中市公立國民中學學校規模及問卷發統計表	47
表 3-4- 2 正式問卷調查樣本回收情形	48
表 3-4- 3 背景變項資料分析表	50
表 3-5- 1 專家效度名單	52
表 3-5- 2 教師工作壓力量表因素分析	55
表 3-5- 3 教師效能量表因素分析	57
表 3-5- 4 台中市國中教師工作壓力信度分析表	58
表 3-5- 5 教師效能信度分析表	59
表 4-1- 1 台中市國中教師工作壓力現況各層面之平均數與標準差	62
表 4-1- 2 台中市國中教師效能現況各層面之平均數與標準差	63
表 4-2- 1 不同性別的台中市國中教師工作壓力各構面之 t 考驗分析表	65
表 4-2- 2 不同「年齡」之臺中市教師工作壓力總量表 ANOVA 分析	67
表 4-2- 3 不同「學歷」之臺中市教師工作壓力總量表 ANOVA 分析	68
表 4-2- 4 不同「服務年資」之臺中市教師工作壓力總量表 ANOVA 分析	69
表 4-2- 5 不同「所屬學校規模」之臺中市教師工作壓力總量表 ANOVA 分析	71
表 4-2- 6 不同「擔任職務」之臺中市教師工作壓力總量表 ANOVA 分析	73
表 4-3- 1 不同性別的台中市國中教師效能各構面之 t 考驗分析表	75
表 4-3- 2 不同「年齡」之臺中市教師效能總量表 ANOVA 分析	76
表 4-3- 3 不同「最高學歷」之臺中市教師效能總量表 ANOVA 分析	77
表 4-3- 4 不同「服務年資」之臺中市教師效能總量表 ANOVA 分析	78
表 4-3- 5 不同「學校規模」之臺中市教師效能總量表 ANOVA 分析	80
表 4-3- 6 不同「擔任職務」之臺中市教師效能總量表 ANOVA 分析	81
表 4-4- 1 台中市國中教師工作壓力與教師效能之相關分析表	83

圖目次

圖 2-1 103 學年度高級中等教育階段入學方式示意圖.....	10
圖 3-1-1 本研究架構圖	42
圖 3-3-1 研究流程圖	46



第一章 緒論

第一節 研究背景與動機

教育是國家的根本，而教育政策往往牽一髮而動全身。歷經社會環境變遷，越來越多人參與學習，教育不再是少數人的特權，台灣高級中等教育在 1970 年以後進入普及期，表示 14 歲至 17 歲在學人數已達學齡人數達 50% 以上（黃源河、符碧真，2009：174-175）。從先進國家經驗了解，教育發展趨勢已由卓越的菁英教育觀轉為平等的教育觀，因此延長國民教育年限已是時勢所趨。我國自 2004 年開始推動十二年國民基本教育政策（以下簡稱十二年國教），2011 年元旦，政府正式宣布開始啟動十二年國教政策計畫，並於 2014 年正式實施，為目前我國最重大的教育改革政策。

國民教育年限的延長可增加國民的基本能力，促進教育機會均等，進而提升全民素質及國家競爭力。但若缺乏相關配套措施，貿然延長國民教育，於教育方面可能造成教育平庸化（Mediocre），重視學業成績的中小學與課後補習之風不減反增；於經濟方面，教育的投資會促使大量的經費投入，若教育投資未能與經濟發展相配合，可能造成國家及人民財政的負擔增加，而影響經濟的穩定性；於政治方面，政府過度介入人民教育選擇權，將未來之教育水準以及國家競爭力受到更多的考驗。因此，先進國家在進行國民教育年限的延長時，大多仍會先以符合整個國家社會的發展需求才進行規劃及推動（吳清山、林天佑，2013：29-30）。

十二年國教是台灣教育制度的重大改革，而台灣的課程政策，主要由「行政領導」方式制定，亦即在這場教育改革的政策制訂中，決策仍掌握於「行政」高層中，並未形成「由下而上」的政策制訂機制（陳柏璋，2012：146）。面對具有深遠影響性的十二年國教教育改革，政府為廣納各方意見，邀請各方代表參加，但真正願意或能出席表達意見的代表們，大多仍為各利害關係面向之菁英階層，而他們能掌握或運用的社會資源、表達意見的機會相對比一般或弱勢階層來的更多、更有管道，主管機關因而

可能忽略一般廣大沉默弱勢者的權益或意見。十二年國教的實施是一項繁複的教育改革工程，不僅是教育體制的重大改變，還需要政治、經濟、社會等各層面的配合，若社會各界無法取得一定共識則政策的執行成效可能因而受限。

國立教育研究院在 2011 年 11 月和 2012 年 3 月期間，兩度針對台灣地區民眾針對十二年國教議題之看法進行電話調查，有效樣本分別為 1073 份與 1089 份，研究顯示，大多數民眾（83%）支持中等教育階段實施免學費政策，但對其餘政策的看法則較分歧或信心不足。如：（一）52%的民眾同意以完全免試入學方式進入高中職就讀，47%則不同意。（二）69%的民眾對於免試入學政策之公平性持有疑慮，且教育程度越高，疑慮之比例越高。（三）58%的民眾同意繼續保留明星高中，且有 55%的民眾同意提高明星高中特色招生比例。（四）對於推行十二年國教可使學生更主動學習、教學正常化此面向，49%的民眾沒有信心。（四）71%之民眾擔心實施十二年國教政策會導致教育品質下降（林新發、鄧珮秀，2013：32）。由此發現，社會民眾或教師對於政府推動十二年國教政策的感受是信心不足，擔憂教育品質會下滑。

面對十二年國教之實施，改革的相關配套措施反對與質疑聲浪不斷，造成學校、家長與考生的不安與擔憂。身處教學現場的老師是協助實施政策的執行者，所扮演的正是政策實施成敗的重要關鍵角色。另外，以公私立國、高中職教師為對象進行問卷調查，有效樣本為 617 份，其中以公立學校受訪者占多數，其結果顯示：（一）中學教師對十二年國教缺乏信心，七成認為會使國家競爭力下降，接近九成認為改革後，學生不會更喜歡學習。（二）69%的教師反對「免試入學」之比例逐年提高。（三）87%的教師認為實施十二年國教後，學生成績會下降，個人及國家整體的競爭力都會下滑。（四）48%的教師認為實施十二年國教後，教學品質會變差。（五）64%的教師認為實施十二年國教後，學生學習的品質會變差（林新發、鄧珮秀，2013：32-33）。因此教師為協助十二年國教政策推行，須了解十二年國教政策，另外在專業能力、教學成效、班級經營能力亦須調整因而備受考驗，而當教師面臨工作內容變革調整時，若無法適應時，教師身心因此備感壓力，政策執行效果可能受到影響。

國家教育研究院針對將於 2014 年 9 月入學的 806 位學生，以及 506 名家長進行十二年國教入學滿意度調查，發現有超過八成學生與家長同意十二年國教實施後達到「適性入學」理念，並有八成二認同即將就讀的高中職符合興趣與未來發展。有兩成以上受訪者認同十二年國教降低了學生升學考試壓力，其中家長有一成六表示同意，學生則有兩成八同意。另有台灣團結聯盟其民調結果指出，有 6 成 3 的民眾對 12 年國教不滿意。因此十二年國教政策施行的滿意度並無法有一致的想法。

十二年國教政策的實施不僅是教育體制的重大改變，還牽涉到政治發展、經濟、社會、國情等各層面的配合，面對其施行後帶來的新問題及制度上的調整修正，現職國中教師必須要面對及適應。當教師工作環境與需求產生異動時，在心理上的調適歷程及變化是值得關注及了解的，此為研究者的研究動機之一。其次，當教師需要適度調適和調整自我的心理建設，教師是否依舊能以穩健的態度來面對家長的期望、學生的問題以及整體教育環境的改變，以達成工作上的成就或效能呢？此為研究動機之二。

教師在十二年國教政策推動中扮演相當重要的角色，若教師認同改革方向，有能力願意積極配合政策及學校辦理相關改革措施，則在推動政策上效率會大幅提昇。有研究證實過度的壓力會使員工對工作產生不滿意並降低生產力。因此，過度強制又無完善配套的教育改革政策，除了增加教師的工作壓力外，可能還會連帶影響教師工作熱忱、留職意願、對學校及自我的認同感及努力程度等等，最後造成教師教學效能低落或提早退休，間接影響學校教學成效以及政策推行的成果。

有鑑於此，研究者欲了解國中教師面對十二年國教推行後，國中教師工作壓力與教學效能的現況、差異情形及其相關情形，並綜合文獻探討與調查研究結果，提出具體建議，以期使學校效能與教育功能得以彰顯，提升具體政策成效，此為研究者動機之三。

第二節 研究目的與問題

基於前述研究動機，本研究想了解台中市國中教師在實施十二國教後所面臨的工作壓力與教師效能之現況，並探討相關性。茲將研究目的分述如下：

壹、研究目的

茲將本研究之目的，羅列如下：

- 一、了解台中市國民中學教師工作壓力之現況。
- 二、了解台中市國民中學教師於教師效能之現況。
- 三、分析不同背景之教師在教師工作壓力與教師效能之差異情形。
- 四、探討目前國中教師工作壓力與教師效能兩者之關聯情形。
- 五、根據研究結論提出建議，可供教育行政機關及教育現場進行整體政策評估之參考。

貳、研究問題

根據前述研究目的，本研究的研究問題如下所述：

- 一、台中市國民中學教師工作壓力之現況為何？
- 二、台中市國民中學教師於教師效能之現況為何？
- 三、不同背景的國中教師工作壓力的差異情形為何？
- 四、不同背景的國中教師於教師效能之差異情形為何？
- 五、台中市國中教師工作壓力與教師效能之關係情形為何？

第三節 名詞釋義

本研究之重要名詞，包含十二年國教、國中教師、教師工作壓力、教師效能，本節主要說明各名詞之概念與在本研究中之操作型定義。

一、十二年國教

十二年國教是十二年國民教育的簡稱，係指提供國民免費接受十二年基本教育的制度，目的在於提高國民教育年限，以整體提高國民素質與競爭力。基本上，十二年國教屬免試入學的義務教育與強迫教育，意指各中小學學生依其學區入學接受教育，並且免繳交學費，但可配合國情需要做部分調整，目前施行的十二年國民基本教育就屬於非強迫性的基本教育。(吳清山、林天佑，2012：181)

二、國中教師

本研究所稱之「國中教師」係指服務於公立國民中學且實際擔任教學工作者（包含代理、實習教師），不包含私立及實驗性質學校之教師。

三、教師工作壓力

教師工作壓力為教師的職業壓力，是因職務上所賦予的要求、期許和職責所感受到的壓力；此壓力是教師在面對教學工作時，為潛在的工作情境或職務要求評估為具有威脅感或有礙工作表現所產生的負面情感反應。本研究將教師工作壓力分為等五個因素，並以此五種因素做為「教師工作壓力量表」的五個分量表。本研究所稱的工作壓力係指受試者在「教師工作壓力量表」所得分數，若得分越高，表示所感受到的工作壓力越大，反之，則感受的工作壓力越小。

四、教師效能

教師效能指 **Teacher Efficacy**，是教師對於教育專業工作所具有的主觀信念及知覺層面。教師在工作情境中，以自身專業能力判斷評估其有效完成教學任務之信念，以及預期從事教學活動時能影響學生學習之能力，本研究將教師效能定義為教師在一般教學效能、個人教學效能與班級經營效能此三方面之能力信念。本研究對教師效能之

操作型定義意指受試者在「教師效能量表」中填答情形，得分高者表示教師效能感受程度越大，反之則越低。



第二章 文獻探討

第一節 十二年國民基本教育改革的意涵

壹、十二年國民基本教育緣起

我國自 1979 年「國民教育法」公布，確定為九年國民教育為義務教育，隨著臺灣社會與經濟發展，延長國民教育年限的建議不斷被提出討論，經由理論學理的探討與各項實務運作的評估，2004 年教育部成立「推動十二年國民教育工作圈」，隨後於 2007 年教育部成立「十二年國民基本教育工作小組」、推動十二項前置準備措施及完成《十二年國民基本教育規劃方案》。行政院決定自 2009 年起全面實施，然此時因理念及實務上仍有許多爭議，以致此想法未能落實。

長期以來，我國在對於高級中等教育階段的投資，相對偏低，而推動十二年國民基本教育，增加經費投資，將有利於校園環境改善與品質提升，穩固高等與技職教育基礎，目的在於提升國民素質、減緩升學壓力、就近或適性入學以培養學生創新的研發能力。

教育部於 2010 年 8 月召開之第八次全國教育會議。會議後所提出結論及建議，包括，第一，國民基本教育是國民的權利而非義務，內涵界定為以普及、定額補助學費、非強迫、免試、就近入學為主。第二，採取「穩健、漸進」的步調，逐期推動十二年國民基本教育的政策進程。第三，陸續推動「齊一公私立高中職(含五專前三年)學費方案」、「後期中等學校學區劃分及資源調整與充實」、「後期中等學校入學方式改進與輔導」、「高級中等學校均優質化方案」及「K-12 年課程規劃、教育實驗與生涯輔導」等方案。馬英九總統在 2011 年 1 月 1 日宣布自此啟動十二年國民基本教育（教育部，2012a）。

貳、十二年國民教育基本理念、法源依據與目標

十二年國教規劃層面為兼顧世界趨勢、國家發展、社會期待及個人需求並以教育機會均等、教育資源均質及學生適性發展作為推行方向；為確保規劃內容的有效執行，須藉由立法的形式，成為推動十二年國教之依據。根據《憲法》第 21 條規定：「人民有受國民教育之權利與義務。」又《教育基本法》第 11 條第 1 項：「國民基本教育應視社會發展需要延長其年限；期實施另以法律定之。」因此，有關十二年國教法制化的法源依據條文可規定：「十二年國民基本教育依據教育基本法第 11 條第 1 項之規定制定本法。」（顏國樑，2007：105-106）

十二年國民基本教育實施將分為兩階段，第一階段為國小六年、國中三年，依「國民教育法」及「強迫入學條例」規定辦理的九年義務教育，對象為 6 至 15 歲學齡之國民，普及、義務、強迫入學、免學費、以政府辦理為原則、劃分學區免試入學、單一類型學校及施以普通教育為此階段之主要內涵。後期三年為高中職三年或五專前三年的高級中等教育，對象為 15 歲以上之國民，採非義務性就讀，自願而不強迫入學，主要內涵為普及、自願非強迫入學、免學費、公私立學校並行、免試為主、學校類型多元及普通與職業教育兼顧。

十二年國民基本教育政策以提升中小學教育品質、成就每個孩子與厚植國家競爭力三大願景為架構，提出有教無類、因材施教、適性揚才、多元進路、優質銜接等五大理念，期待能藉由達成「提升國民基本知能，培養現代公民素養」、「強化國民基本能力，厚植國家經濟競爭力」、「促進教育機會均等，追求社會公平正義」、「充實高級中等學校資源，均衡區域與城鄉教育發展」、「落實學生性向探索與生涯輔導，引導多元適性升學或就業」、「有效舒緩過度升學壓力，引導國中正常教學與五育均衡發展」、「建立學力檢測機制，確保學生學力品質」等七項總體目標，使十二年國民基本教育的願景理念得以彰顯，進而促使國中教學正常化、減緩過度升學壓力，且確保國中生平均素質及給予適性輔導升學，並均衡城鄉與地區之高級中等教育資源，以及使高級中等教育趨於多元適性優質發展（教育部，2012b）。

針對國民中學部份，教育部加強推動教學正常化、落實適性輔導及品質提升，並於「十二年國民基本教育實施計畫」中明訂其工作內容包含三大計畫目標，分別為：

- 一、促進國民中學教學正常化之落實，以達到德、智、體、群、美五育均衡發展之全人化教育。實施策略如：提升教師專長授課比率、提供教師第二專長進修機會及專長加科登記，改善各學習領域師資；辦理偏遠國中增置專長教師方案及建置全國中小學教師員額管制系統；提供適當的課程和學習環境，培養學生獨立思考、解決問題的能力，以及鼓勵教師活化創意教學，提升學生學習興趣及品質，引領學生主動、均衡學習，使學生之能力及專長能多元展現（教育部，2012b）。
- 二、實施學生生涯發展教育，落實生涯輔導，協助學生瞭解生涯發展的意義、探索與認識自我、認識教育及職業環境、培養生涯規劃與決策能力以及進行生涯準備與生涯發展，找出適合的最佳進路。實施策略如：提升相關政策與制度之彈性規劃；增益教育人員生涯輔導功能，規劃輔導教師專業培訓及一般教師進修；強化生涯發展教育，落實國中生生涯發展教育課程及高中職生涯規劃課程，協助學生多元進路試探與輔導，辦理多元入學及生涯進路宣導；進行青少年生涯性向發展階段分析等之研究與發展，透過生涯資訊提供、生涯發展教育、生涯團體諮商、生涯個別諮商等工作，落實推動學生適性輔導工作（教育部，2012b）。
- 三、提升國民中學之教育品質，促使教師教學專業成長，管控學生之學習品質，以帶起每一個學生。實施策略如：強化國中學生學習成就評量機制，完成國中評量標準之建置，並鼓勵評量多元化，以審視學校教學成效及確保國中生素質；針對教育部「補救教學評量系統」診斷國文、英語、數學等工具學科屬於學習低成就之全體國中學生，由學校進行免費的補救教學課程，以弭平學習落差；建置學校學習支援系統與辦理教師教學增能研習，提升教師教學專業知能及能力，以引領教師專業成長、精進優質教學效能，以及舉辦國中教育會考，確保學生學力品質（教育部，2012b）。

參、十二年國民基本教育入學管道

十二年國民基本教育的實施及提供多元適性的入學方式是社會各界長期以來的期待，為舒緩升學壓力使學生五育均衡發展，發揮教師專業能力，以及強化學校辦學特色、落實學校優質化，自 2014 年 8 月起，現行多元入學方式將整合為「免試入學」及「特色招生考試入學」兩管道，期能引導國中教學正常化，建構優質教育環境，以奠定十二年國民基本教育之重要核心基礎。在實施的程序上，先辦理免試入學，再舉行特色招生，七成五以上全國國中畢業生免試入學，但各招生區得保留小比率的人學名額採特色招生。圖 2-1 為入學方式示意圖。實施程序上，先辦理免試入學，之後才進行特色招生。

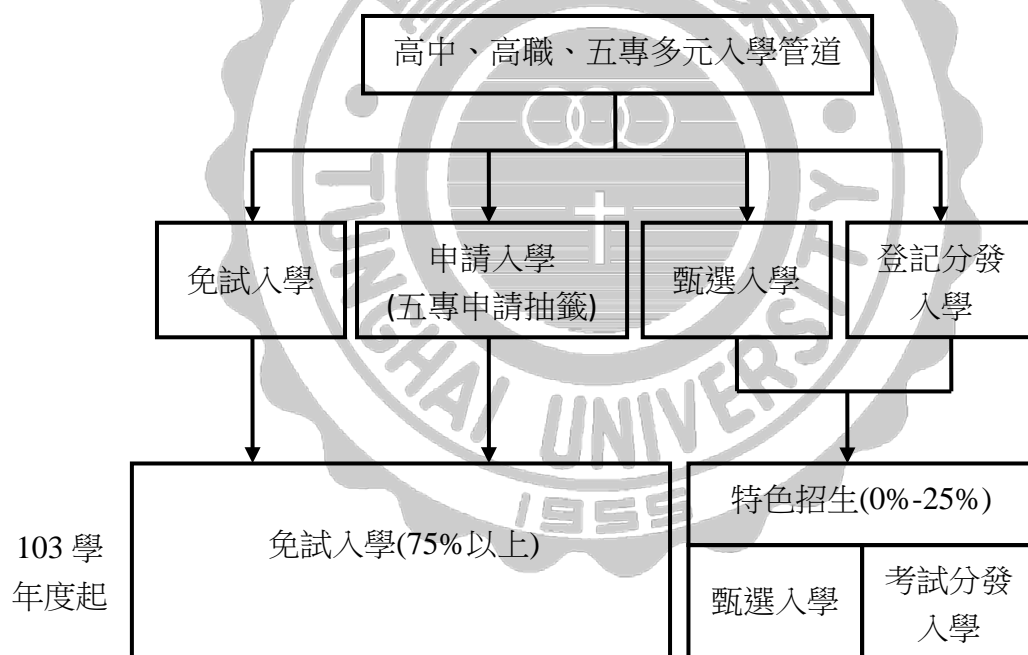


圖 2-1 103 學年度高級中等教育階段入學方式示意圖

資料來源：「十二年國民基本教育實施計畫」，教育部，2012b，台北市：教育部。

一、免試入學

免試入學係指學生免參加任何入學測驗，經錄取報到後即可進入自己所屬之免試就學區內的高中職或五專就讀。高中職階段「免試就學區」之學區規劃與國中小學區不同，其乃以現有行政區為基礎，以考量區內近三年內新生入學來源、區域共同生活圈、交通便利性、普通及職業教育課程完整性與學校分布情形等因素，讓學生儘可能就近入學。十二年國民基本教育實施後，全國將分為十五個免試就學區，分別為單一縣市的臺南區（臺南市）、高雄區（高雄市）、彰化區（彰化縣）、雲林區（雲林縣）、屏東區（屏東縣）、臺東區（臺東縣）、花蓮區（花蓮縣）、宜蘭區（宜蘭縣）、澎湖區（澎湖縣）、金門區（金門縣），以及跨縣市的基北區（新北市、臺北市、基隆市）、桃連區（桃園縣、連江縣）、竹苗區（新竹縣、新竹市、苗栗縣）、中投區（臺中市、南投縣）、嘉義區（嘉義縣、嘉義市）（教育部，2012a）。

考慮到區域共同生活圈、高中職學校及資源的分布、地理相近與交通等因素，免試就學區交界之學校，可以透過兩個以上縣(市)主管機關協調規劃共同就學及招生之範圍，成為「共同就學區」。區內的學生可以相互就學，共享教育資源，不必為就學而搬家遷戶籍。而考量五專學校分散性及類科特殊等因素，免試就學區為全國一區（教育部，2012b）。此外，各高中、高職及五專辦理免試入學不得訂定入學門檻或條件，亦不得採計國中學生在校學科成績，因此國中端應依學生能力、性向、興趣及各項測驗結果、教師平時之觀察及試探活動紀錄，協助學生自我認識及探索未來進路，並提供進路選擇建議，輔導學生適性入學。

當參加免試入學學生的登記人數，未超過主管機關核定學校的招生名額，則全額錄取。當登記人數超過招生名額時，各高中高職及五專依各免試就學區作業要點訂定比序條件(應於前一年公告)進行「超額比序」，由各免試就學區在符合公平性、教育性及可操作性的原則下，並考慮地區特性及差異來決定超額比序的項目及配分。

「免試入學超額比序參考項目」包含學生志願序、就近入學、扶助弱勢、學生畢(結)業資格、均衡學習、適性輔導、多元學習表現及國中教育會考表現等八大項，

期能促進學生五育均衡發展，兼顧國中學習品質及日常生活表現。其中，多元學習表現又分為日常生活表現(包括獎懲紀錄及出缺席情形)、健康體適能、服務學習、幹部、競賽成績、社團、技職證照或資格檢定七項比較項目。各直轄市、縣(市)可依需要訂定合宜的超額比序項目，予以區內高中高職採用(教育部，2012b)，各免試就學區「免試入學超額比序參考項目」之詳細內容，請參照教育部十二年國民基本教育資訊網。

二、特色招生

「特色招生」是指少部分學生透過考試分發入學(採學科測驗)，或甄選入學(採術科測驗)，進入獲准辦理特色招生之高中、高職或五專就讀的入學管道。特色招生分為兩部分，一種是甄選入學，針對音樂、美術、舞蹈、戲劇、體育、科學及技能(高職職業類科)等之藝術才能班，將採取術科考試。另一種是考試分發入學，將採取國文、英語、數學、社會與自然之學科測驗，並得依各校發展特色採加權計分，將依成績及志願分發入學，且同一類型招生以同一天辦理為原則，學校得選擇單招或聯合數校辦理。

特色招生的名額為各招生區總招生名額之 0 至 25% 之間，但最高不得超過 25%。特色招生可以跨區報考，不限學生就讀或畢業之國中學籍所在地招生區，但是學生只可以選擇一個招生區參加特色招生，並在該招生區接受考試分發入學或甄選入學。如果免試入學或特色招生的甄選入學已經錄取之學生還想參加特色招生之學科測驗，須先放棄錄取之學校，才可以再參加特色招生之學科測驗。

肆、十二年國民教育實施原則與實施要點

一、實施原則

十二年國教的推動，配合政策規劃，自民國 100 年 1 月至 103 年 7 月，為啟動準備階段；自 103 年 8 月 1 日起為全面實施階段。為了有效推動落實各項理念，將採八大原則來實施：(一)分階段穩健實施；(二)中央與地方政府共同合作：關於免學費、劃分免試就學區、免試入學及特色招生、政策宣導等多項措施，將由中央與地方主管

教育行政機關協調合作；(三)系統整合；(四)家長參與；(五)學校伙伴協助：計畫邀約國小、國中、高中、高職及五專學校代表、相關行政人員及教師代表，參與諮詢及推動宣導；(六)教育優質化；(七)學習一貫化；(八)學習品質確保：強化國中學生學習成就評量機制，審視學校教學成效，以確保國中生的素質。

二、工作要項

十二年國教的工作要項，包括：(一)規劃入學方式：本於多元入學精神，現行多元入學方式自 103 學年度起整合為「免試入學」及「考試入學」兩管道。「免試入學」係指學生免參加入學測驗，亦不採計國中學生學習領域評量，即可升入高中、高職或五專，且各高中、高職及五專不得訂定登記條件。而當參加免試入學學生之登記人數，未超過主管機關核定學校之招生名額，全額錄取。當登記人數超過招生名額時，則訂定比序條件，且比序條件應符合「公平性」、「教育性」及「可操作性」原則，並應於前一年公告。(二)劃分免試就學區；(三)實施高中職免學費；(四)推動高中職優質化及均質化；(五)落實國中教學正常化、適性輔導與品質提升；(六)法制作業。(教育部，2012b)

伍、十二年國教實施現況

十二年國教施行後教育現場所觀察到的現況敘明如下：

- 一、制度、配套措施尚未健全：推行十二年國教後，高中職免試入學制度改變，廢除原先的基本學力測驗，不採用國中在校成績為升學依據，採用免試入學方式，其原則為，當報名人數多於免試招生人數時，將以超額比序方式進行，然而各分區可自行訂定比序方式且訂定超額比序的項目及過程多有爭議且複雜，學生家長不易理解。(楊州松，2012：60)此外，「國中教育會考」原是國中畢業的學力鑑定，卻因比序緣故轉為學生選填志願時的依據，而又因資訊欠缺透明，志願選填困難。此與十二年國教期許減少升學壓力，引導國中教學正常化的目標似乎背道而馳。(林杏芳，2014：57)

二、教育學習品質提升不易衡量：國中教師為協助學生準備升學，經常以講述或說明的方式進行，在短時間內大量練習題目，幫助學生學習、記憶，但在有限的答題時間內，往往只能測驗出低層次的記憶能力（葉興華，2012：161）。然而，十二年國教施行目標之一為「帶起每一個學生」，教師被要求以學生為學習主體的角度規劃學習內容及教學方式，面對學習程度落差的教學現場，老師須顧及每位學生盡可能做到因材施教，並針對學習低落學生進行「補救教學」以提升國中教育學習品質，因此教師須比之前付出更多的心力及時間準備，然而評估成效的方式並不容易執行，保留學習效果則有其困難性。

三、教師教學專業成長：推動十二年國教，教師是課程與教學實施成效的關鍵。教育部因應十二年國教教學改革，提出在學校組成「教師專業學習社群」，進行「教師專業發展評鑑」、「中小學精進計畫」...等，教師在校須進行課堂教學研究，藉由共同備課、共同觀課予以回饋，並以協同行動研究檢核成效。「教師專業發展評鑑」部分，教師須蒐集資料及整理、分享（張新仁，2012：2）。然而，教師進行教學過程之餘，但仍不免需憂慮學生成績表現，甚至在升學主義尚未消失的狀態下仍須以學生分數升學結果為優先考量，因此，教師進行的專業學習社群及專業發展評鑑，或許可因應十二年國教之政策推動及規劃，但與之前相較，也確實增加教師原先的工作內容以及工作時間。

四、十二年國教實施後，教師須協助國中學生落實生涯規劃與職業試探輔導。其中，在課程規畫與教學活動方面，教師於教學課程結束後須進行自我檢核以評估教學實施之成效，並依照學生性向、興趣、及需求辦理職校參訪及各年級生涯發展教育活動。另有生涯檔案之建置，教師須定期輔導學生建置及充實自我的生涯檔案，並藉由生涯檔案及「國中學生生涯輔導紀錄手冊」來輔導學生進行生涯進路的選擇（徐昊泉，蔡宜穎，2012：12-15）。教師除透過紙本資料蒐集資訊之外，同時需多次與學生進行溝通及了解，方能協助學生規劃生涯。但由部分家長及民眾反應可知，教育部所提供針對適時啟動輔導諮詢機制及專業輔導知能精進的協助，

仍然不夠完備。

五、教育部雖在各區舉辦多場說明會與公聽會，但其所公告之方案，造成教師、家長對十二年國教的不確定性及不安，隨後政策內容又屢屢修改，顯示方案之規畫並未廣納民意，因此無法消除家長及教師的疑惑。

六、免試入學預期徹底達到不看成績、不比序或不用抽籤之方式入學，並確實紓解升學壓力，達到教學正常化的目標。然免試入學制度的不確定性，導致家長及學生仍存在「升學主義」、「分數至上」的既有想法，也造成教師因應十二年國教調整課程或活化教學時，因部分家長及學生們有疑惑與擔憂而受到質疑或阻攔。

十二年國教政策進行許多重大的改變，除了政策、制度本身的規定之外，執行政策、推行制度的教育人員也扮演著重要的關鍵角色。而十二年國教規劃理論基礎在於教育機會均等（Equality of Educational Opportunity），教育機會均等是教育之理想亦是達成社會公平正義的途徑。教育機會均等之核心關鍵在於「平等」，學者 J.Rawls 提出應對環境不利地位者給予最大資源挹注；另有學者認為機會均等與社會正義應透過決策過程、社會分工及文化深層意義來進行分析及評估；國內學者大都以經濟合作發展組織（OECD）定義加以詮釋，認為教育機會均等之真義為使學生具有同等的就學機會，在接受教育的歷程中得到公平與適性的對待，使學生不同的潛能充分發展（李秀鳳，2013：124）。

陸、總結

站在推行十二年國教第一線的國中教師，其專業能力備受考驗及檢視，除須了解十二年國教政策外，國中教師本身在面對十二年基本國教政策提出各項變革時，對於本身的教學成效和班級經營效能也需時常檢視，如：因應教學正常化，國中教師教學方式是否需要調整？面對鼓勵學生適性發展，國中教師輔導知能的能力也須及時提升。

本研究欲了解現職教師在面對十二年國教之下教師之職能轉變，與所面臨的家長學生需求差異，是否形成工作壓力以及是否影響教師效能，因此持續探討與教學工作壓力與教師效能相關之文獻以建立理論基礎，提出相關研究變項。

第二節 教師工作壓力之理論

本節首先討論工作壓力的意涵與理論模式，進而探討教師工作壓力的理論基礎。

壹、工作壓力的意涵

一、壓力的定義

壓力(Stress)的概念最早來自物理學和工程學，指的是將充分的力量施於物體或系統上，使其扭取變形。二十世紀初，醫學界用壓力的概念來表示人體的過度負荷。學者 Hans Selye 首先將壓力的概念引入社會領域深入探討，國內外眾多學者從各種面向研究，因此不同的研究取向也衍生不同的定義(王以仁、陳芳玲、林本喬，2005：86)。在此依其年代先後順序列出國內外學者對壓力之定義，如表 2-1。

表 2-1 國內外學者壓力定義表

年代	研究者	定義
1956	Selye	壓力是身體為滿足其需要，所產生的一種非特定之反應。
1966	Lazarus	壓力是一種涉及有機體無法有效應付某些未來刺激之心理狀態。
1967	Aronld	壓力是一種需要以異常反應，克服其負面情緒、目標障礙及壓迫感，而妨害了正常功能之情況。
1984	Kaplan&Stein	壓力是一種由個體知覺環境的要求具有威脅性，所引發生理及心理緊張的狀態，亦即是個體被迫要去處理的任何情況。
1986	周立勳	個體面對外界要求或刺激時的身心適應的反應。

表 2-1 〈續〉

1991	張春興	壓力是指個體生理或心理感受到威脅時的一種緊張狀態。此種緊張狀態，使個人在情緒上產生不愉快甚至痛苦的感受。
2000	李明宗	當個體在面對外界要求某種特定事件刺激的情況下，個體所做出的身心適應反應；而此反應乃是依據他個人過去的經驗、人格特質或心理認知歷程為媒介所產生。
2003	藍采風	壓力是指在某種情境下，使個人覺得受到某種程度或類別的威脅。

資料來源：研究者彙整

研究者認為當政府開始施行推動十二年國教政策後，教師須面對外在工作環境的變化及衍生之專業要求，需要作出反應及調適，其對可能產生的結果充滿不確定性，因而產生不安、負面之身心反應，因而可能導致壓力產生。

二、工作壓力的定義

所謂工作壓力（Job Stress），是由壓力衍生而出的名詞。由字面上判斷，引起壓力源的起因是來自於與工作相關之因素。工作壓力是個體和工作環境互動時所產生的結果，若此結果具威脅性，則會使個體產生壓迫、負向情感的心理狀態，當個體無法調適此狀態的不平衡，工作壓力即形成。以下依其年代先後順序列出國內外學者對工作壓力之定義，如表 2-2。

表 2-2 國內外學者工作壓力定義表

年代	研究者	定義
1974	French et al.	工作壓力是個人能力及其可運用的資源，與其工作環境需求之間無法調適配合所導致的現象。
1976	Copper&Marahall	將工作壓力視為環境中某些因素，對工作者直接影響造成威脅，與個人對壓力源反應的現象。
1978	Beehr&Newman	工作壓力是與工作有關的因素和工作者發生交互作用，因而改變工作者的身心狀態，以至於失去正常功能。
1981	MacNeil	若個人在工作情境中許多內外變相與個人特質交互作用下所產生某種狀況，個人察覺以至於威脅其心理的平衡，此種現象即為工作壓力。
1988	Steers	工作壓力是個人在工作情境中，面臨某些工作特性的威脅，所引發的反應。
1990	Jamal	工作壓力是個人對於可能威脅其本身之工作環境的反應。
1986	林幸台	個人覺察到工作情況中發生某種狀況，威脅心理平衡，構成壓力，進而引致心理的、認知的及心理反應，甚至造成身心俱疲的工作現象。
1989	張瑞芬	工作壓力可視為工作者與工作環境之關係不協調的現象。
1989	趙傑夫	工作壓理乃是個人的能力無法因應其工作的要求，或環境不能提供足夠的資源以滿足個人的需求，至使個人心理上產生脫離正常狀態的現象。

表 2-2 (續)

1990	單小琳	工作壓力可視為工作環境的特性，提供一種對個體的脅迫而產生的現象。
1999	陳聖芳	在工作環境中，超過個人負荷量的要求，進而造成威脅感，產生緊張、焦慮、挫折、壓迫或苦惱的反應，引發消極、無助感。
2005	吳清山與林天佑	工作壓力係指個人於工作情境中，精神與身體對內在和外的事件的一種生理與心理反應，而這種反應會導致個人心理不舒服或有壓迫感受。

資料來源：研究者彙整

研究者認為施行十二年國教政策後，教師於工作環境中除原先工作內容外，為因應新的政策內容，尚須於進行教學工作內容調整訓練及專業能力之精進；故當教師面臨十二年國教政策的實施，其內在覺知其專業知識及能力需協助配合現行政策之推動，但考量自身能力、事前準備及其所擁有資源無法完全評估其可行性，若一旦超過教師個人承受程度，導致教師引發負面感受，產生威脅感，則工作壓力即產生。

三、壓力的來源

生活中不免會有變動、不可預測的事發生活長期的社會問題都可能導致壓力出現，因此壓力是生活中普遍存在的問題。壓力源為造成緊張或產生壓迫感的因素，亦即個體產生反應歷程的條件。

藍采風（1988：55）將壓力的來源分為兩種，一是「身體導向壓力」，指壓力來自外在環境直接對身體產生干擾；二是「情緒導向壓力」，指壓力來自個人之思想過程。而大多數的壓力來自於後者。

國內學者張春興（1991）將壓力來源分為三類：第一類為生活改變，指個人日常生活秩序的重要改變。第二類為生活瑣事，指日常生活中經常遇到且無法避免的事務。

第三類為心理因素，指個人內在的心理問題、主要挫折與心理衝突。根據過去學者研究，壓力的來源大致可分為工作、非工作及個人因素等三類：

(一) 工作壓力源：主要來自三方面，分別為：

第一：個人和群體的特性與期望（包含角色特性、事業變項、群體關係）；

第二：組織特性與程序（包含組織結構、領導風格、溝通模式）；

第三：實際的工作環境與工作特性（包含工作環境舒適度、工作危險性、工作變化挑戰性、複雜性等。）

(二) 非工作壓力源：如家庭特性、居住區域、社會階層、經濟特性等。

(三) 個人因素的壓力源：如個人基本資料、個性及人格特質、個人知覺以及需求層次等。

以下整理列舉國內外學者對工作壓力源的看法，請見表 2-3：

表 2-3 國內外學者工作壓力源整理表

年代	研究者	工作壓力源
1976	Copper & Marahall	工作本質因素、組織中的角色、生涯發展、與工作相關的壓力、組織的結構和氣氛
1976	McGrath	任務壓力、角色壓力、內部行為情境壓力、物理環境引起的壓力、社會環境造成的壓力、個人內在系統壓力
1980	Ivancevich&Matteson	實體環境、個人、群體及組織內壓力源
1996	Greenberg	工作的本質、在組織中的角色、生涯的發展、工作上的關係、組織結構與氣氛
2003	藍采風	工作需求、肢體的需求、工作環境因素、工作角色不明、人際關係的需求
2005	吳清山和林天佑	職場人際關係、福利薪資問題、前途發展、工作安全性、工作負荷過重、工時過長、工作適應程度、角色衝突

資料來源：研究者彙整

依據先前諸位學者提出的壓力理論基礎，經研究者整理，工作壓力源來自於個人與群體方面，如：人格特質、心理需求、角色期待、生涯發展等因素；組織特性方面，如：組織互動、組織的結構和氣氛等因素；實際工作特性方面，如：工作環境、工作安全性、工作適應程度等因素、非工作環境方面，則包括時事影響或因社會環境所造成的壓力。由此歸納工作壓力的來源是多元且具複雜性的，主要由個人與群體、組織特性、實際工作特性、非工作環境交互影響造成。

貳、工作壓力的理論模式

研究工作壓力理論眾多，依其理論及強調特色之不同，以下列舉數種工作壓力理論模式，說明如下：

一、Dewe 傳統工作壓力模式

Dewe, P. (1986) 認為工作情境是一種壓力源 (Stressors)，亦是一種刺激。個體因工作情境對其之期待及要求，而產生生理上、行為上和認知方面的反應，是一種最基本的工作壓力模式。

二、個人與環境相適模式

學者 French 和 Kahn 於 1962 年所提出，從互動心理概念為出發，注重人與情境的互動，以相適的觀點來討論人與情境的互動關係之壓力源理論模式。所謂「相適性」可分為兩種形式：

(一) 個人需求與環境供給的相適程度。

(二) 個人能力與環境需求的相適程度。

根據此兩種相適程度衍生出兩種層面關係：

(一) 客觀的個人與環境之相適：亦即客觀的個體（獨立知覺外之個體）與環境之間的相適情形。

(二) 主觀的個人與環境之相適：亦主觀的個體（自我知覺）與環境間的相適情形。

個人與外在環境接觸時，個人會依照自我評估的正確性及與現實的接近性選擇因

應，如能調適，則壓力將得以紓解。根據此理論模式，當情境需求超過個人知覺滿足這些要求的能力，或個人無法滿足這些要求時，被視為嚴重後果時，即產生壓力。因此，其隱含三項意義：情境的需求、滿足需求的能力、無法滿足時之後果；壓力的大小取決於個人與環境相適的程度（李瑞文，2002：25）。

三、壓力循環模式

Gmelch, W. H. (1993) 綜合各家學者對壓力意義的研究提出壓力循環模式，他認為壓力存在四階段，分別為壓力源、知覺反應、因應反應與結果等階段。

- (一) 壓力源 (Stressor)：指壓力的來源、成因，為壓力的刺激或個人的要求所導致，如期待、缺乏時間、薪資、工作負荷、干擾、人際關係...等。
- (二) 知覺反應 (Reaction)：為個人知覺壓力程度，包含心理與生理兩方面，且彼此互相影響。
- (三) 因應反應 (Coping Response)：當個人生理或心理無法因應工作負荷時，即認定這些要求是壓力。而因應壓力的方式須考慮到社會、文化、組織與心理的客觀性，通常是較彈性的。
- (四) 結果 (Consequences)：若長時間面對壓力，將對個人生理、心理造成不良影響。（許桂鳳，2009：15-16）

四、Ivancevich 和 Matteson 的工作壓力模式

Ivancevich, John M. & Matteson, Michael T. (1980) 認為壓力是一種調適反應，是個人在組織中受到組織內在或外界的變化及事件時，對該事件的感受、並評估其對個人產生的影響性，結果產生生理或心理的行為，最後造成身心受創或對壓力產生適應力。此工作壓力模式，包含五種變項：1.來自社會的壓力源；2.個人對於壓力的知覺；3.個人對於壓力所產生的反應，包括生理、情感與行為三方面。4.長期壓力反應下所產生的身心狀況；5.屬於個人或情境的制約變項。此模式強調「個人知覺」為社會壓力源及導致壓力產生的關鍵因素。

參、教師工作壓力的理論基礎

教師工作壓力的概念源自於一般工作壓力的研究，亦即教師的職業壓力，是因職務上所賦予的要求、期許和職責所感受到的壓力；此壓力是教師在面對教學工作時，為潛在的工作情境或職務要求評估為具有威脅感或有礙工作表現所產生的負面情感反應。壓力的有關研究多從人與環境交互作用的觀點出發。

研究教師工作壓力先驅英國學者 Kyriacou, C., & Sutcliffe (1978)，經統整工作理論後，定義教師的工作壓力為：由教師工作而產生之負向情感（如生氣或沮喪）的反應症狀，提出之教師工作壓力模式。此模式說明個人特質對解釋壓力的重要性，因其主要形成壓力的元素是「教師的知覺」，壓力的轉換過程為：可能壓力源→經個人認知評估→成為實際壓力源→適應機轉→產生教師壓力反應→長期影響成為慢性壓力症狀。

Moracco, J. C., & McFadden, H. (1982) 根據 Kyriacou 和 Sutcliffe 的教師工作壓力模式加以修正，提出另一教師工作壓力模式。此模式說明壓力源來自學校及外在社會環境的影響。潛在壓力源經教師評估，若具威脅感時，則產生壓力源，再透過評估產生因應機轉，以減低壓力，然當個體長期面臨壓力將導致身心俱疲。

而學者 Tellenback, S., Brenner, S. O. & Lofgren, H. (1983) 則根據 Kyriacou 和 Sutcliffe 的教師工作壓力模式加以修正。學者 Tellenback 等人強調壓力的來源是多元的，重視個人特質、與環境互動的影響力，強調工作過程的處理或認知，認為教師工作壓力之產生，乃是刺激到反應的過程。教師工作的實際壓力源包含三個層面：第一、學校壓力源與教師壓力反應的關係。第二，教師特質對教師壓力的影響。第三、評估、適應機轉和非職業性壓力源對壓力的關係。教師工作壓力是從學校、教師個人、非職業性的因素所引起，當教師經歷評估、適應機轉，發展出自身的因應策略行為，以面對環境的變化，但也可能因長期無法改善導致身心損傷，最終選擇退出工作(王以仁 et al., 2005: 85-100)。

此模式說明學校環境中存在的壓力源包括學校特質及教師特質，在學校特質方面包括、組織特性、實際工作特性、人際關係...等；而教師特質部分與本研究設定背景

變項相關，至於非職業性因素可納入教師特質進行討論。本研究採用由學者 Tellenback 和 Brenner 及 Lofgren 於 1983 年所提出之教師工作壓力模式為本研究之理論基礎。研究者認為工作壓力的來源是多元且具複雜性的，可由個人與群體、非工作環境，以及個人對壓力的知覺交互影響造成。因此利用諸位學者提出的工作壓力來源，進一步整理歸納為教師的工作壓力源，有下列五個向度：

- (一) 工作負荷：包含職務上的要求、工作特性、工作負荷量以及工作任務，可能來自質的要求也可能是量的增加。
- (二) 專業知能：教師在專業成長、教學知能、進修研習、課程教材及專業形象，因自覺不足而產生的負面感受。
- (三) 教學品質：包含教師輔導學生偏差行為、引導學生遵守常規及良好態度以及教師教導學生學習時所感受到的壓力。
- (四) 人際關係：教師在工作情境中，與他人的各種互動關係。包含與行政人員、教師間的關係，與家長間的溝通合作關係所感受到的壓力。
- (五) 教育變革：教師在工作情境中，面對教育制度的變革、實施，包含課程理念修正與變革、教育政策之修訂與執行、各項評鑑制度等，所感受的壓力。

肆、總結

當施行十二年國教政策之後，教師因外在環境改變而產生刺激，教師於工作職場上，為因應新的政策內容推動，除原先工作內容外，教師對自身之工作內容、專業能力的異動調整，內在本身主動進行反應及調適。而面對教育政策之推動，教師於教學行為上的調整也勢必影響到受教學生的權益並考量其反應，一旦工作負荷程度超過教師個人承受程度，導致教師引發緊張、焦慮、壓迫之感受，進而產生威脅感。當教師無法控制及調適此反應，則工作壓力即產生。而本研究欲探討十二年國教政策下教師工作壓力與教師效能之關係，故以此五個向度做為本研究教師工作壓力數據蒐集之問卷主題。

第三節 教師效能意義與相關理論

本節首先討論教師效能的定義、內涵，進而探討教師效能之相關理論。

壹、教師效能的定義

「教師效能」的概念，因研究學者所持觀點各異，常見的有「教師效能」、「教師效能感」、「教師自我效能」、「教師教學效能」等，造成用語各異的原因主要是對「Efficacy」、「Effectiveness」詮釋不同。

社會認知論 (Social Cognitive theory) 提及 Efficacy 的概念，認為基於個人對成功的期望決定在面對困難時是否會堅持信念來完成，亦即個體對於能否完成特定表現所需的能力評估。而 Effectiveness 字詞的概念為企業界評定組織績效，是組織理論的核心。儘管研究者對教師效能感內涵的見解有所不同，但均贊同 Teacher Efficacy 著重於教師的信念或知覺的層面 (吳璧如，2002：48)。

孫志麟 (2002：46) 認為，教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，包括教師對於自己能夠影響學生學習，及抗衡外在環境對教學影響等方面的能力判斷。教師從事教學時所產生的預期結果，其教學活動符合教學的有效性，且對學生成就及行為改變具有正面的作用。而吳清山 (1998：199) 認為：「教師效能 (Teacher Effectiveness) 是指教師在工作環境中，能使學生在學習上或行為上具有優良的表現，以達到特定的教育目標。」即教師有效運用其教學知能，對學生學業、態度和情意發展有良好穩定之影響，進而對個人及社會有所貢獻。

本研究的教師效能意指 Teacher Efficacy，是教師對於教育專業工作所具有的主觀信念及知覺層面。多數研究者對教師效能基本理念相似，但因研究角度與方法不盡相同，故所持的論點與內容有所差異。以下將國內外研究者對教師效能的定義整理，如表 2-4。

表 2- 4 教師效能的定義整理表

年代	研究者	教師效能的定義
1983	Ashton	教師效能是指教師相信其影響學生表現能力的程度。包括三個向度，即個人效能（Personal Efficacy）、教學效能（Teaching Efficacy）、個人教學效能（Personal Teaching Efficacy）。
1984	Dembo、Gibson	教師效能是教師影響學生學習差異的能力信念，包括個人教學效能及教學效能兩個層面。
1989	Newman、Rutter&Smith	教師對於教學增進學生成就的一種知覺。此種知覺乃是教師對自己教學引導學生成功的判斷。
1990	Woolfolk、Hoy	教師效能是教師相信他們有能力對學生學習產生積極影響；即教師對於學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習作用、一般教育哲學以及對學生影響力的程度等各方面的信念。
1991	孫志麟	教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念，包括教師對於自己能夠影響學生學習及抗衡外在環境對教學影響等方面的能力判斷。
1992	王受榮	教師在教育情境中，對教導學生學習所持的效能與預期。分成兩個層面，即為一般教學效能感與個人教學效能感，前者指教師預期教學工作所能影響學生的程度，後者指教師對自己教學能力的評估。
1996	張春興	教師效能是指在教學歷程中教師所表現一切有助學生學習的行為。教師所表現的行為方式是否對學生學習有所助益，則決定於教師行為與學生學習成就之關係。

表 2-4 (續)

2000	郭峰偉	教師對自己教學能力或教育是否能發揮影響力的認知及信念，是一種對自己教學能力的主觀判斷。
2002	吳璧如	教師效能是教師個人對教學的控制感，在不被外力干預或控制的情況下所產生的能力知覺或主觀判斷，是教師的內在主觀知覺。

資料來源:研究者彙整

綜合學者定義，可知大部分研究認為教師效能關注於教師的內在主觀知覺，以及教師在教學工作上所具有的效能信念。本研究為掌握實際現場呈現，故將教師效能定義為教師在工作情境中，以自身專業能力判斷、評估其有效完成教學任務之信念，以及預期從事教學活動時所能影響學生學習之能力。

貳、教師效能的內涵

多數學者對於教師效能理念相近，但因研究目的及角度之不同，故其所持觀點與度不盡相同，故其所持的觀點與陳述的內涵各異。以下將諸位學者於教師效能內涵相關之研究，整理如表 2-5：

表 2-5 教師效能內涵向度與概念

年代	研究者	研究向度	教師效能的內涵
1984	Ashton	1.個人效能 2.教學效能 3.個人教學效能。	教師自我效能是教師相信個人能影響學生的表現。
1984	Gibso、Dembo	1.個人教學效能 2.一般教學效能	教師對於自己能夠正面影響學生學習的能力信念

表 2-5 (續)

1990	Woolfol、Hoy	1.個人自我效能 2.教學自我效能	教師對於學校教育的力量、學生學習成敗的責任、學習作用、一般教育哲學以及對學生影響力的程度等各方面之信念
1994	Guskey、Passaro	1.內在自我效能 2.外在自我效能	教師認為可以影響學生學習的一種能力信念，即使是對那些最無動機的學生，亦能加以改善。
1992	王受榮	1.一般教學效能 2.個人教學效能	教師在教育情境中，對教導學生學習所持的效能與預期。
1998	陳馨蘭	1.個人效能 2.一般教學效能 3.班級人際效能	教師從事教學工作時，對自己教學能力的信念。
1999	郭明德	1.個人教學效能 2.一般教學效能 3.班級紀律管理效能	教師在班級經營歷程中，一種教師對自己班級經營效能的知覺，而且不僅是效能的預期，亦是自我能力的評估。

資料來源：研究者改編自“國中導師對高關懷學生態度與教師效能關係之研究”，田雅綸（2012：43-44）

整理國內外研究者對教師效能的定義內涵與研究向度，研究者認為教師效能不僅於教學層面，其實質上影響源可能來自政策(上述十二年國教)、家庭與輿論等等。然，為有效針對研究主體收集資料，研究者進一步整理教師效能的內涵性質，可歸納為四項特性（吳清山，1998：199-200；李慧芬，2007：49-50；吳碧雲，2009：39-40）：

一、教師效能是一種主觀個人信念

是教師個人內在主觀的知覺，是教師對自我教學能力的判斷與信念，這種判斷是來自於教師個人的信念，而這些信念包括了對自己成為一位有效能教師的知覺和對影響學生學習的看法。

二、教師效能是一種經思考而產生行動的能力

教師個人教學能力的知覺影響教師效能的高低，教師效能感高者，在教學行動上較為積極，動機也較強，並對自我教學充滿有信心，教學能力的表現較佳。

三、教師效能具有複雜性，須從多層面來考量

教師所面臨的教學情境是相當複雜，當教師在試圖解決各種的問題的過程中，通常會涉及自我能力的判斷。故教師效能會因教學情境與教師認知的條件不同而產生差異。

四、教師效能具有綜合性

教師效能非單一因素形成，其經由教師內在因素和外在環境因素交互作用而統整為教師自我效能，故教師效能本質上，是具有綜合性。

參、教師效能理論

吳璧如（2002：48-52）針對教師效能的理論基礎及概念進行分析研究，提出了四個與控制感相關的理論，如表 2-6 所示：

表 2- 6 教師效能四理論整理表

年代	研究者	理論名稱	理論架構
1982	Rotter	控制信念理論 Locus of Control Theory	1.外在控制信念：成功歸諸幸運，失敗歸諸於外在因素。 2.內在控制信念：成功歸諸自己，失敗歸諸於自我疏忽。

表 2-6(續)

1982	Weiner	歸因理論 Attribution Theory	1.因素所在：個體解釋成敗源自個人條件或外在環境。 2.穩定性：個體認為影響其成敗因素的穩定或不穩定性。 3.能控制性：個體解釋其成敗因素是否由個人意願決定。
1977	Bandura	自我效能感理論 Self-Efficacy Theory	1.效能預期：自身為達成某種結果必須執行的能力判斷。 2.結果預期：對於某種行為導致何種結果的估計。
1967 1978	Seligman Abramson Teasdale	習得無助感理論 Learned Helplessness Theory	1.內在-外在向度：內在歸因引起為個人的無助感；外在歸因則為普遍的無助感。 2.穩定-不穩定向度：個體將失敗歸諸穩定因素；成功歸諸能力以外因素。 3.概括-特定向度：結果的不可控制性易導致無助感的徵兆。

資料來源：“教師效能感之理論分析”，吳璧如，2002，教育研究資訊，10（2），48-52

以下將四個與教師效能相關的理論做進一步說明：

一、控制信念理論

Julian B.Rotter 主張，個體會將自己之成敗與環境間產生歸因推斷。控制信念便是個人對自己與環境之間相對關係的看法，控制信念分為兩種：當個體將事件的原因歸諸於其行為或個人本身特質時，即是內在控制信念；另一類型則是將事件的發生解釋為由外在不可預測之因素所造成，如環境、命運、機會等，此即為外在控制信念。個體知覺此事件是附隨於其行為或個人信念。因此，控制信念理論強調對內外環境歸因，即內控信念者將成功失敗歸因於自己的努力程度，外控信念者則將成功失敗歸因於運氣和環境（張春興，1996：311）。

Rotter 控制信念理論是教師效能早期研究依據的理論基礎，以掌控學生學習成果之能力信念為主要關注焦點，將控制信念的概念推論到教師效能上，抱持內在控制信念的教師，有信心能教導動機低落或學習困難的學生，並掌握教學後果，認為自己的影響力足夠大過於環境的影響，克服環境的困難，發揮教育的功效，為高效能感教師持有之信念；抱持外在控制信念的教師，認為環境的影響力遠大於自身教學的影響力，教學最終仍受外在環境因素之限制，無法掌握教學後果其就是屬於較低效能感的教師（吳碧雲，2009：31-32；王淑女，2010：41；詹雅帆，2011：24-25；曾懷萱，2011：32；黃郁雯，2012：50）。

二、歸因理論

Bernard Weiner 提出此理論，主要是用來解釋個人在行為表現之後，自己對行為結果成敗的推論。歸因理論與控制理論於此觀點相似，透過自我歸因的探討與分析，有助於瞭解人行動及行為產生的方式，對於人的動機與行為之闡述相當重要（王淑女，2010：45）。

因此，若教師認為環境對於學生學習的影響力大於教師教學影響力，而此種情況未來將持續者，其教師效能將持續低落；然而若教師認為此種情況未來可能改變，則其教師效能有可能變化；另外，有信心能教導學習困難或動機低落的學生的教師，如果認為此種情況未來將持續，其教師效能將持續維持；然而如果教師認為未來此種情況可能改變，則其教師效能則可能產生變化。是故，若將歸因理論引用至教師效能須重視其穩定性（吳璧如，2002：50）

三、自我效能感理論

Bandura, A.認為行為是個人與環境之間交互作用的結果。個體會受到環境的影響，但也具有認知能力，可主動地解釋、選擇和影響環境。此種主張駁斥了行為完全受「內在力量」所影響以及完全受「外在環境」所奴役之兩種極端觀點，而提出人類是受行為、個人內在因素與外在環境等三者交互影響的「相互決定論」（田雅綸，2012：36）。

Bandura 亦重視認知與動機的關係，認為動機所關切的主要為行為的產生與持續，

而行為的產生與持續，則主要立基於認知的活動。認知過程中的「構想未來結果」與「目標設定、自我評估」即構成 Bandura 探討自我效能概念的兩大主軸：結果預期（Efficacy Expectancy）及效能預期（Response-outcome Expectancy）。效能預期係指個體能否成功執行某種行為能力的信念，亦即能力與行為的判斷；結果預期係指個人對於從事某一行為會導致某一結果的估計，亦即行為與結果的判斷（林圻翰，2011：46）。自我效能（Self-Efficacy）的概念即由 Bandura 自社會學習論中衍生、提出，並被後進學者運用，作為教師效能感的主要理論基礎。

吳璧如（2000：59）認為：根據 Bandura 的自我效能理論，教師效能感被認為由兩個獨立的向度所組成：教學效能感（Sense of Teaching Efficacy）與個人效能感（Sense of Personal Efficacy）；教學效能感係指教師在外在因素如社會環境、家庭背景、或家長影響力的限制下，能夠發揮其影響力的信念；而個人效能感則指教師對於本身具有影響學生學習之技巧與能力的信念。

四、習得無助感理論

Lyn Y. Abramson and Martin E. P. Seligman 和 John D. Teasdale 於 1978 年將 1967 年有關動物的實驗中發展的習得無助理論加入了歸因理論的概念，提出三個向度：

- （一）個別性向度（內在一外在）：當無助感是由內在歸因（與個體有關）所引發，稱為「個人的無助感（Personally Helpless）」，易導致自尊低落；當無助感是由外在歸因（與環境有關）所引發，則被稱為「普遍的無助感（Universally Helpless）」，較不易影響其自尊。
- （二）永久性向度（穩定—不穩定）：習得無助的個體易將失敗歸諸穩定因素（如能力不夠），無助感時間延長。
- （三）普遍性向度（一般—特定）：個體將事件的不可控制性進行過度推論，易影響其他情境之表現，當個體將失敗歸因於全面性因素時，則產生習得無助感。由此，當個體把結果的不可控制性歸諸在內在、穩定及一般因素時，將導致無助感。（王淑女，2010：49）

上述四種理論，以自我效能理論與控制信念理論的影響較大。無論是 **Badura** 自我效能感理論或 **Rotter** 控制信念理論均主張個人的信念會影響其行為。但是控制信念理論將個人對於自己能力的信念隱含於個人對於行為結果的信念內，由此推論為「單向度」的概念，而自我效能理論認為效能預期與結果預期為不同的概念，由此推論而為「多向度」的概念。而目前對於教師效能感的看法較傾向其為「多向度」的信念（吳壁如，2000：60）。

肆、總結

依上述文獻探討，可知國內外研究者對「教師效能」定義內涵與研究向度之觀點不盡相同。研究者認為影響教師效能感因素並不只侷限於個人信念造成之結果，而且自我效能的概念即由 **Badura** 社會學習論中衍生、提出，並被後進學者運用，作為教師效能感的主要理論基礎。因此本研究採取多向度之 **Bandura** 自我效能感理論為基礎，並綜合教師效能定義為多向度之一般教學效能、個人教學效能與班級經營效能此三方面，將本研究之「教師效能」構面分為「一般教學效能」、「個人教學效能」與「班級經營效能」等三大向度，以求深入探討實質層面。

第四節 教師工作壓力與教師效能之相關研究

本節旨在討論教師工作壓力與教師效能之相關研究，並進行其變項與成果的分析，以作為本研究探討分析之參考與依據。

壹、國內教師工作壓力與教師效能之相關研究

目前國內關於教師工作壓力或教師效能的研究眾多，受限篇幅，又因本研究著重於教師工作壓力與教師效能之相關研究，經研究者臺灣博碩士論文知識加值系統進行檢索，輸入「教師工作壓力與教師效能」關鍵字，出現 5 筆資料（至 2014 年 8 月），此顯示直接探討教師工作壓力與教師效能兩者關係之研究與比例上仍屬少數。以下就

研究者蒐集之文獻資料加以整理列表說明，如表 2-7：

表 2-7 教師工作壓力與教師效能相關之研究文獻整理

作者(年)	論文名稱	研究方法	研究成果
郭峰偉 (2000)	國中教師工作壓力與教師效能關係之研究	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 學校規模大小在教師工作壓力上有顯著差異存在。學校規模愈大，教師所感受到的壓力愈大。 2. 學校規模大小在教師效能上亦有顯著差異存在。學校規模愈大，教師所感受到的效能愈低。 3. 年資在教師工作壓力上有顯著差異存在。年資 21 年以上的教師所感受到的壓力最低，而在教師效能上無顯著差異存在。 4. 教師工作壓力和教師效能呈現負相關的情形，達統計上的顯著差異。
林亭如 (2005)	高職餐飲管理科教師工作壓力、教師效能信念與有效教學行為關係之研究	問卷調查法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 教師之「工作壓力」傾向於「中度」的狀況，其中以「學生因素」的工作壓力困擾程度最大。 2. 教師之「教師效能信念」呈現「良好」的狀況，其中以「教學績效效能」的教師效能信念表現較佳。 3. 教師之「有效教學行為」呈現「良好」的狀況。 4. 「女性教師」所感受到的整體「工作壓力」顯著高於「男性教師」；「年齡較輕」之教師所感受到的整體「工作壓力」顯著高於「年齡較長」之教師；「未婚教師」所感受到的整體「工作壓力」顯著高於「已婚教師」。

表 2-7 (續)

<p>林亭如 (2005)</p>	<p>高職餐飲管理科 教師工作壓力、教師效能信念與有效教學行為關係之研究</p>	<p>問卷調查法</p>	<p>5. 教師在「學生因素」之工作壓力上會因「擔任職務」的不同而存在顯著差異；在「學校因素」與「外部因素」之工作壓力上會因「教師資格」的不同而存在顯著差異。</p> <p>6. 「資淺教師」所感受到的整體「工作壓力」顯著高於「資深教師」；「私立高職」教師所感受到的整體「工作壓力」顯著高於「公立高職」教師。</p> <p>7. 教師在「教學績效效能」之教師效能信念上會因「年齡」的不同而存在顯著差異；因「婚姻狀況」的不同而存在顯著差異。</p> <p>8. 整體「教師效能信念」表現：「專任教師（不兼任何職務）」優於「兼任導師」之教師；「資深教師」優於「資淺教師」；「公立高職」教師優於「私立高職」教師。</p> <p>9. 整體「有效教學行為」表現：「年齡較長」優於「年齡較輕」之教師；「已婚教師」優於「未婚教師」；「資深教師」優於「資淺教師」；「公立高職」教師優於「私立高職」教師。</p> <p>10. 高職餐飲管理科教師之「有效教學行為」會因整體「工作壓力」、「教師效能信念」之不同而有顯著差異存在。</p>
-----------------------	--	--------------	---

表 2-7 (續)

<p>林亭如 (2005)</p>	<p>高職餐飲管理科 教師工作壓力、教師效能信念與有效教學行為關係之研究</p>	<p>問卷調查法</p>	<p>11. 「工作壓力」與「教師效能信念」間存在顯著低程度的負相關。其中，「工作壓力」越大，則其所表現之「教師效能信念」越差。</p> <p>12. 「工作壓力」與「有效教學行為」間存在顯著低程度的負相關。其中，「工作壓力」越大，則其所表現之「有效教學行為」越差。</p> <p>13. 「教師效能信念」與「有效教學行為」間存在顯著高程度的正相關。其中，「教師效能信念」越佳，則其所表現之「有效教學行為」越佳。</p>
<p>林淑琴 (2010)</p>	<p>台中市國中教師工作壓力、教師效能與教師職業倦怠之相關研究</p>	<p>問卷調查法</p>	<p>1. 台中市國中教師各層面之教師工作壓力偏高，其中在「學生行為」層面的所感受工作壓力程度最大。</p> <p>2. 台中市國中教師之教師效能表現程度高，其中在「個人教師效能」層面最高。</p> <p>3. 台中市國中教師之教師職業倦怠表現程度為中等，其中在「情緒耗竭」層面的分數最高。</p> <p>4. 教師工作壓力愈高則職業倦怠愈高；教師工作壓力愈低則職業倦怠愈低。</p> <p>5. 教師效能愈高則職業倦怠愈低；教師效能愈低則職業倦怠愈高。</p>

表 2-7 (續)

<p>宋志彥 (2010)</p>	<p>苗栗縣國民中學 教師工作壓力與 教師效能之研究</p>	<p>問卷調查法</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 苗栗縣國中教師工作壓力屬於中上程度，以「變革適應」程度最高。 2. 苗栗縣國中教師效能現況屬中上程度，以「教師教學效能」面向較佳。 3. 不同學歷、總服務年資、目前職務、年齡、學校班級數、學校所在地區的苗栗縣國民中學教師對「工作壓力」的層面的知覺有顯著差異。 4. 不同總服務年資、目前職務、年齡、學校班級數、學校所在地區的苗栗縣國民中學教師對「教師效能」的層面的知覺有顯著差異。 5. 苗栗縣國民中學教師工作壓力與教師效能有負相關存在。
<p>林淑娥 (2012)</p>	<p>臺中市國民小學 課後照顧服務教 師工作壓力與教 師效能之相關研 究</p>	<p>問卷調查法</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. 臺中市國民小學課後照顧服務教師工作壓力為中下程度。 2. 臺中市國民小學課後照顧服務教師之教師效能為中上程度。 3. 部分背景變項不同的臺中市國民小學課後照顧服務教師在工作壓力的程度有差異。 4. 部分背景變項不同的臺中市國民小學課後照顧服務教師在教師效能的感受程度有差異。 5. 臺中市國民小學課後照顧服務教師工作壓力與教師效能間有負相關。 6. 臺中市國民小學課後照顧服務教師工作壓力對教師效能預測力偏低。

資料來源：研究者自行整理

貳、綜合分析

綜合上述研究資料，進行分析說明：

一、研究對象方面

以地區而言，郭峰偉（2000）文獻研究範圍為臺南縣市、高雄縣市，林亭如（2005）文獻研究範圍為台灣地區、宋志彥（2010）是苗栗縣和林淑琴（2010）、林淑娥（2012）則是台中市。

以對象而言，林淑娥（2012）是以國民小學課後照顧服務教師為研究對象；郭峰偉（2000）、林淑琴（2010）、宋志彥（2010）是以國中教師為研究對象；林亭如（2005）是以高職餐飲管理科教師對象。

本研究因探討十二年國教政策下國中教師工作壓力與教師教能之相關，擬以臺中市為研究區域，公立國中教師為研究對象，有利進行教學現場情況的分析。

二、研究主題方面

針對研究主題，從已限縮題目、切重主題之文獻整理，得知教師工作壓力與教師教能之相關研究並不多。林淑琴（2010）、宋志彥（2010）研究主題相同，且具有相似研究對象及相近地區，但因時空背景差異及政策實施改革考量，因此本研究擬再針對教師工作壓力與教師教能做進一步的研究與探討。

研究結果方面根據上述文獻成果整理，不同背景資料之研究對象，會在不同變項呈現相關情形或不同之差異程度。

郭峰偉（2000）研究指出學校規模大小在教師工作壓力上有顯著差異存在；學校規模愈大，教師所感受到的壓力愈大；學校規模愈大，教師所感受到的效能愈低。年資在教師工作壓力上有顯著差異存在。年資 21 年以上的教師所感受到的壓力最低，而在教師效能上無顯著差異存在。

林亭如（2005）研究指出整體工作壓力方面，女性教師所感受到的顯著高於男性教師；年齡較輕之教師所感受顯著高於年齡較長之教師；資淺教師所感受到的顯著高於資深教師；在教學績效效能方面，會因「年齡」的不同而存在顯著差異；因「婚姻

狀況」的不同而存在顯著差異。在整體教師效能信念方面表現：「專任教師（不兼任何職務）」優於「兼任導師」之教師；「資深教師」優於「資淺教師」。

宋志彥（2010）研究指出不同學歷、總服務年資、目前職務、年齡、學校班級數、學校所在地區的苗栗縣國民中學教師對「工作壓力」的層面的知覺有顯著差異；不同總服務年資、目前職務、年齡、學校班級數、學校所在地區的苗栗縣國民中學教師對「教師效能」的層面的知覺有顯著差異。

林淑娥（2012）研究則指出部分背景變項不同的臺中市國民小學課後照顧服務教師在教師效能的感受程度有差異。

因此，顯示不同性別、年齡、服務年資、最高學歷、職務、學校規模、學校所在地區……等背景，均為影響教師工作壓力與教師效能的因素。

另外，郭峰偉（2000）、林亭如（2005）、宋志彥（2010）林淑娥（2012）皆指出教師工作壓力和教師效能呈現負相關的情形。

參、結語

綜合上述，發現本研究，在影響工作壓力的各項研究中，各研究者多以性別、年齡、服務年資、最高學歷、職務、學校規模、學校所在地區等因素，進行研究探討。而本研究為了解十二年國教政策實施後台中市教師工作壓力與教師效能之相關研究，因此考量不納入學校所在地區之差異性比較。因此，研究者希望透過不同的背景因素，了解教師工作壓力及教師效能之現況為何？其感受是否存在明顯差異，以及工作壓力與教師效能方面之感受是否相互影響。



第三章 研究設計與實施

本研究旨在瞭解台中市國中教師對十二年國教實施後教師工作壓力與教師效能的關係。本研究以問卷調查法為資料蒐集的主要方法，透過相關文獻探討，設計研究架構，並依據專家意見編製成調查問卷，以此作為本研究之研究工具以及分析探討的主要依據，針對台中市國民中學教師進行調查，最後再提出研究結論與建議。

本章共分五節加以說明本研究的內涵與實施進程，第一節為研究架構，第二節為研究假設，第三、四節為研究程序與研究範圍與限制，第五節為研究工具。

第一節 研究架構

本研究採用自編之「台中市國中教師工作壓力與教師效能關係之研究問卷」進行調查研究，蒐集台中市國民中學教師對十二年國教實施後，國中教師工作壓力與教師效能之現況及差異情形。本研究以受試者的性別、年齡、最高學歷、服務年資、所屬學校規模、擔任職務等六個變項為背景變項；結果變項則分為教師工作壓力、教師效能兩部分。根據研究目的、待答問題及相關文獻探討與分析，擬定本研究架構，如圖 3-1-1 所示。

在本研究架構中，以背景變項為自變項，結果變項(教師工作壓力與教師效能)為依變項，茲將本研究有關之變項陳述如下：

壹、教師背景變項

本研究的背景變項分為以下六個項目，以下加以說明：

- 一、性別：分為「男性」與「女性」兩個選項。
- 二、年齡：區分為 30 歲（含）以下、31 歲至 40 歲、41 歲至 50 歲、51 歲以上。
- 三、最高學歷：分為「一般大學畢業」、「師範院校畢業」、「研究所（含 40 學分班）」三個選項。

- 四、服務年資：分為「未滿5年」、「6—10年」、「11—20年」、「21年以上」四個選項。
- 五、所屬學校規模：分為「35班（含）以下」、「36—59班」、「60班（含）以上」三個選項。
- 六、擔任職務：分為「主任」、「組長」、「導師」、「專任教師」四個選項。

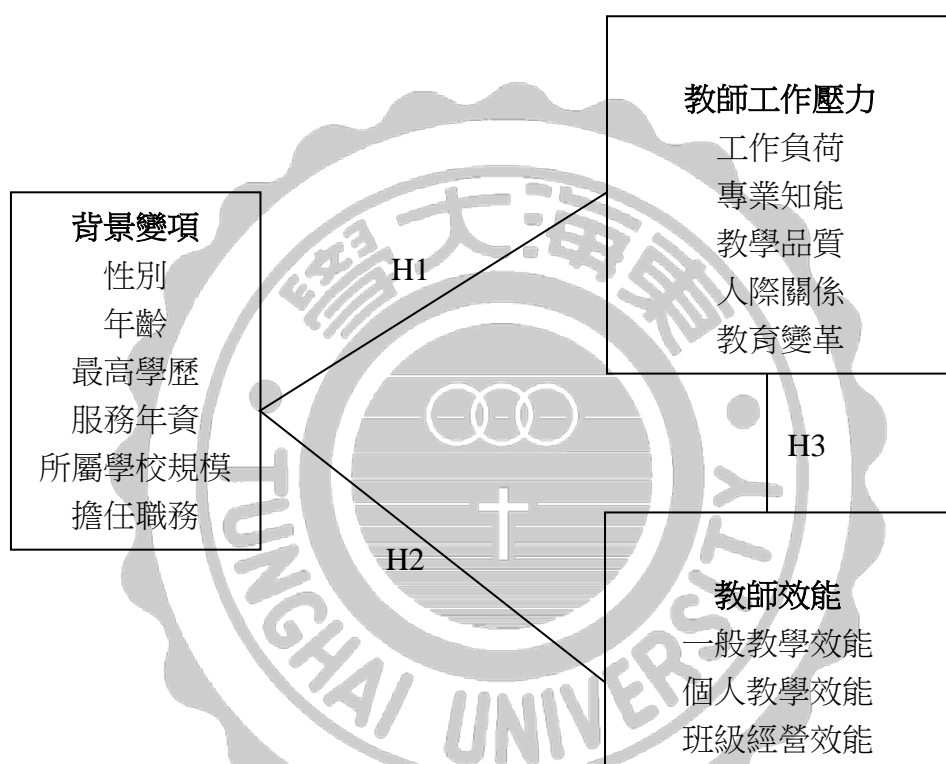


圖 3-1-1 本研究架構圖

貳、結果變項

本研究結果變項包括教師工作壓力及教師效能兩個構面：

一、教師工作壓力分為五個子構面：

- (一) 子構面一「工作負荷」：職務上的要求、工作特性、負荷量以及工作任務。
- (二) 子構面二「專業知能」：專業成長、教學知能、進修研習、教材及專業形象。
- (三) 子構面三「教學品質」：教學能力、教學前備課、授課態度及關注學習狀況。

(四) 子構面四「人際關係」：與行政人員、教師、家長間的互動溝通合作關係。

(五) 子構面五「教育變革」：面對教育制度的變革、實施，包含課程理念修正與變革、教育政策之修訂與執行、各項評鑑制度。

二、教師效能分為三個子構面：

(一) 子構面一「一般教學效能」：教師預期教學工作所能影響學生的程度。

(二) 子構面二「個人教學效能」：教師對自己教學能力的評估。

(三) 子構面三「班級經營效能」：教師對自己班級經營效能的預期，亦是自我能力的評估。

三、本研究將探討的項目有：

(一) H1 為使用 t 考驗及單因子變異數分析不同教師背景變項在「教師工作壓力」的情形與差異。

(二) H2 為使用 t 考驗及單因子變異數分析不同教師背景變項在「教師效能」的情形與差異。

(三) H3 利用皮爾遜積差分析「教師工作壓力」與「教師效能」之相關情形。

資料處理部份以 SPSS 軟體為主，採用敘述性統計、t 考驗、單因子變異數分析、皮爾遜積差等相關等方法，進行計算統計。

第二節 研究假設

經由前章的相關文獻整理與探討，並依據本研究設計之研究架構，研究者提出以下研究假設：

壹、假設一：不同背景變項的台中市國中教師於工作壓力有顯著差異。

一-1 不同性別之台中市國中教師於工作壓力有顯著差異。

一-2 不同年齡之台中市國中教師於工作壓力有顯著差異。

一-3 不同學歷之台中市國中教師於工作壓力有顯著差異。

一-4 不同服務年資之台中市國中教師於工作壓力有顯著差異。

一-5 不同所屬學校規模之台中市國中教師於工作壓力有顯著差異。

一-6 不同職務之台中市國中教師於工作壓力有顯著差異。

貳、假設二：不同背景變項的台中市國中教師於教師效能有顯著差異。

二-1 不同性別之台中市國中教師於教師效能感受有顯著差異。

二-2 不同年齡之台中市國中教師於教師效能感受有顯著差異。

二-3 不同學歷之台中市國中教師於教師效能感受有顯著差異。

二-4 不同服務年資之台中市國中教師於教師效能感受有顯著差異。

二-5 不同所屬學校規模之台中市國中教師於教師效能感受有顯著差異。

二-6 不同職務之台中市國中教師於教師效能感受有顯著差異。

參、假設三：台中市國中教師於工作壓力與教師效能間存在顯著的相關性。

第三節 研究程序

為深入探究十二年國教政策下，台中市國中教師工作壓力與教師效能關係之研究，須有相關理論基礎建立問卷，實施量化調查以數據提供整理與分析，故本研究程序分為問卷編制與量化調查、資料整理分析三階段進行，如圖3-3-1，茲將此三階段程序分述於下：

壹、問卷編制

本階段的研究重點在「十二年國教政策下，台中市國中教師工作壓力與教師效能關係之研究問卷」的建立工作，工作內容包含文獻蒐集與探討、彙整及問卷初擬等工作。

一、探討與決定研究問題和主題

研究者自2013年9月起，開始著手蒐集國內相關十二年國教政策、教師工作壓力與教師效能的文獻。經分述、整理及探討後，提出研究構想，再與指導教授討論修訂後，確定研究主題與範圍。

二、整理探討文獻

本研究文獻著重在探討教師工作壓力與教師效能之定義、內涵及理論基礎。除閱讀專書外，另蒐集臺灣博碩士論文知識加值系統、國家圖書館期刊文獻系統，和教育部、台中市教育局設置相關網站內之文獻資料，進行整理，發展研究架構及問卷初擬。

三、進行專家效度，修改內容、進行分析，完成正式問卷。

貳、量化調查

一、選定施測學校

本研究進行施測學校之選定，主要是以台中市國民中學學校之規模進行抽樣，而學校規模標準依據「國民教育法實施細則」第十二條「國民小學及國民中學之行政組織編制」，同時考量學校班級數、教師數的比例關係，將台中市國民中學分為「35 班以下」、「36~59 班」、「60 班以上」三種類型，進行分層隨機抽樣。

二、進行施測

本研究自2015年2月初，發出問卷進行調查。研究者委託請各校相關業務負責人員代為處理問卷之收發工作，並於2015年3月中完成回收，進行資料輸入與統計分析。

參、資料整理與分析

研究者將蒐集資料輸入電腦系統，並利用SPSS進行相關分析。

藉由分析結果與問卷內容對照，回應文獻探討之理論基礎，撰寫研究本文與結論，呈現研究期間臺中市國中教師工作壓力與教師效能之情形與相關性，做進一步說明；最後提出具體建議以供國中教師與教育相關單位參考。

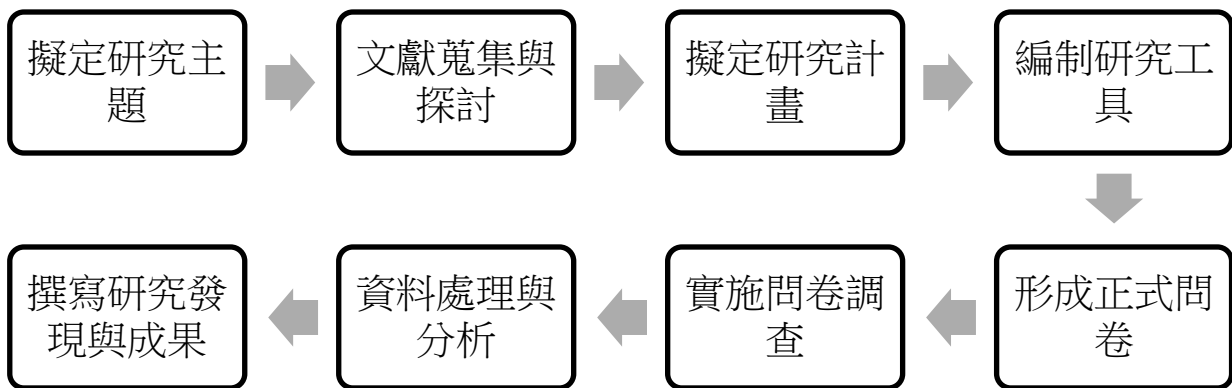


圖 3-3-1 研究流程圖

第四節 研究範圍與限制

壹、研究範圍與對象

本研究旨在探討十二年國教實施後國中教師工作壓力與教師效能的關係，就中學而言，私立國中於校園發展規劃及單獨辦理入學招生，有別於公立國中，另外在教師教學方面受家長與校方影響較公立學校更為密切直接，因此回應本研究背景十二年國教政策之推動，本研究設定研究對象以公立國中教師為對象。又根據高級中學教育法規定，在不違反中央法規前提下，教育部建立共同遵守的架構，提供專業意見，尊重 15 個就學區多元發展，如未違反應遵守事項，教育部均給予尊重，因此各區可自訂免試入學招生比序條件，因此各學區超額比序項目不盡相同，而各區中又以中投區為 2014 年國中教育會考考生人數屬全國最多之地區，中投區又以台中市地區為核心區域，因此十二年國教政策實施不僅有其重要性，而後續發展亦具影響性，因此本研究設定研究範圍以台中市為主。根據 2014 年 103 學年度上學期臺中市教育局填報數據為主，臺中市公立國民中學男教師為 1807 人，女教師為 4139 人，共計 5946 人，以上人員之職務包含行政人員、專任教師(部分兼導師) (資料來源：臺中市教育局)。

貳、研究抽樣與限制

一、研究抽樣

本研究之研究範圍以台中市為主，研究取樣以台中市公立國中教師為研究對象。臺中市 103 學年度之公立國中教師 5946 人為母群體，設定 95% 信心水準之下，4% 的抽樣誤差設定之下，5946 人母群體需要 545 樣本數，故本研究預計抽樣樣本數為 545，以提供相當信心水準與誤差限縮，又因考量到回收率及問卷有效率等問題，故本研究調查問卷共計發出 650 份，做為正式研究之用。

台中市公立國中共 69 所，大型學校（60 班以上）有 12 所；中型學校（36~59 班）有 24 所；小型學校（35 班以下）有 33 所，進行分層隨機抽樣，抽樣樣本數分配如表 3-4-1：

表 3-4-1 2014 年台中市公立國民中學學校規模及問卷發統計表

學校規模 (班級數)	學校數 (所)	教師人數 (人)	比例 (%)	抽樣人數 (人)
60 班以上	12	1849	31.1	202
36~59 班	24	2404	40.43	263
35 班以下	33	1693	28.47	185
總計	69	5946	100	650

研究者發出 650 份正式問卷，回收 592 份，回收率為 91.08%，其中 22 份，填答者未填完，視為無效問卷予以淘汰，故有效問卷為 570 份，有效回收率為 96.28%。正式問卷回收情形如表 3-4-2：

表 3-4-2 正式問卷調查樣本回收情形

學校規模 (班級數)	抽樣份數	回收份數	無效問卷	可用問卷	可用率
60 班以上	202	177	4	173	97.74
36~59 班	263	245	13	232	94.69
35 班以下	185	170	5	165	97.06
總計	650	592	22	570	96.28

二、樣本分析

本研究以台中市公立國中教師為抽樣施測對象，實施回收可用之有效樣本數為570份，本研究背景變項包含性別、年齡、最高學歷、服務年資、所屬學校規模、擔任職務。以下將背景變項進行分析如表3-4-3，並說明如下：

(一) 性別

在教師性別分配部分，男性教師人數為164人，佔研究總人數28.8%；女性教師人數為406人，佔研究總人數71.2%，與台中市全體教師男性比例30.39%、女性比例69.61%相比，有效樣本的男女比例接近。

(二) 年齡

在教師年齡部分，30歲（含）以下的教師人數為87人，佔研究總人數15.3%；31-40歲的教師人數為275人，佔研究總人數48.2%；41-50歲的教師人數為168人，佔研究總人數29.5%；51歲（含）以上的教師人數為40人，佔研究總人數7%。本研究樣本以31-40歲最多，41-50歲次之，而51歲（含）以上最少。

(三) 最高學歷

在最高學歷部分，一般大學畢業之教師人數為107人，佔研究總人數18.8%；師範院校畢業之教師人數為151人，佔研究總人數26.5%；研究所（含40學分班）畢業之教師人

數為312人，佔研究總人數54.7%。本研究樣本以研究所（含40學分班）畢業之教師人數最多。

（四）服務年資

在服務年資部分，5年（含）以下教師人數為84人，佔研究總人數14.7%；6-10年教師人數為133人，佔研究總人數23.3%；11-20年教師人數為289人，佔研究總人數50.7%；21年（含）以上教師人數為64人，佔研究總人數11.2%。本研究樣本以服務年資11-20年之教師最多；6-10年次之，而21年（含）以上最少。

（五）所屬學校規模

在教師所屬的學校規模方面，小型學校（35班（含）以下）教師的人數為165人，佔研究總人數28.9%；中型學校（36-59班）教師的人數為234人，佔研究總人數41.1%；大型學校（60班（含）以上）教師的人數為171人，佔研究總人數30.0%；本研究樣本以中型學校（36-59班）教師人數最多，而小型學校（35班（含）以下）的教師人數最少。

（六）擔任職務

在擔任職務方面，教師兼任主任職務者的人數為6人，佔研究總人數1.1%；教師兼任組長職務者的人數為73人，佔研究總人數12.8%；教師兼任導師職務者的人數為324人，佔研究總人數56.8%；專任教師人數則有167人，佔研究總人數29.3%。本研究樣本教師擔任職務以兼任導師最多。

表 3-4- 3 背景變項資料分析表

背景變項	項目	人數	百分比
性別	男	164	28.8
	女	406	71.2
年齡	30歲（含）以下	87	15.3
	31-40歲	275	48.2
	41-50歲	168	29.5
	51歲（含）以上	40	7.0
最高學歷	一般大學畢業	107	18.8
	師範院校畢業	151	26.5
	研究所（含40學分班）畢業	312	54.7
服務年資	5年（含）以下	84	14.7
	6-10年	133	23.3
	11-20年	289	50.7
	21年（含）以上	64	11.2
所屬學校規模	35班（含）以下	165	28.9
	36-59班	234	41.1
	60班（含）以上	171	30.0
擔任職務	主任	6	1.1
	組長	73	12.8
	導師	324	56.8
	專任教師	167	29.3

三、抽樣限制

本研究採問卷調查法，研究工具屬於自陳量表，其優點為可針對相關主題進行推論及比較，其缺點是受試者可能受當時認知、態度及社會期許等主觀因素影響，而影響問卷的填答，使研究結果產生誤差，即使研究者已強調保密、不具名等原則，因此受試者可能無法完全表達所欲表達其真實感受及意念。另外受限於人力、時間、經費及填答者的意願等因素，本研究在抽樣樣本上儘可能兼顧學校規模（依學校規模大小

施以分層隨機抽樣調查)，但教師性別、年資以及教師背景，則無法均勻抽取。

因研究者對於各校收發問卷之業務負責人員無法全數指定，因此由各校負責人員決定最終的施作問卷人員，亦可增加隨機取樣信度。另外本研究將研究範圍設限於台中市公立國中，而因學校所屬學校規模及其它背景因素不同，因此研究結果是否可推論到其他區域，則有待進一步驗證。

第五節 研究工具

本研究所採用的方法主要為問卷調查法，根據相關文獻編擬問卷，以自編「台中市國中教師工作壓力與教師效能關係之研究問卷」做為蒐集相關資料的研究工具。本問究設計主要參考：郭峰偉（2000）、黃宏建（2002）、蔡玉董（2006）、馮勝苓（2007）、王淑女（2010）、曾懷萱（2011）、黃郁雯（2012）編制問卷及相關參考文獻，並加上研究者本身工作經驗完成問卷設計。本節就研究工具之內容與修訂過程說明如下：

壹、問卷編制過程

一、擬定變項

本研究使用的研究工具「台中市國中教師工作壓力與教師效能關係之研究問卷」包含三個部分，第一部分「個人背景資料」，第二部分「教師工作壓力量表」，第三部份為「教師效能量表」。

二、各部份分層面

茲將「台中市國中教師工作壓力與教師效能關係之研究問卷」三部分構面詳細說明如下：

第一部分：「個人基本資料」，包括性別、年齡、服務年資、最高學歷、所屬學校規模、擔任職務等六個變項。

第二部分：「教師工作壓力量表」分成五個子構面，子構面一「工作負荷」，子構面

二「專業知能」，子構面三「教學品質」，子構面四「人際關係」、子構面五「教育變革」。

第三部份：「教師效能量表」包含子構面一「一般教學效能」，子構面二「個人教學效能」，子構面三「班級經營效能」。

三、建構專家效度，完成問卷

本研究為使量表更具內容效度，編訂專家效度問卷初稿（請見附錄一）並邀請專家學者及現職資深教師共五位（如表3-5-1）協助審閱問卷，就問卷之遣詞用字之適當性及和研究主題之相關性提供修正意見，分成：「適用」、「修正後適用」及「刪除」三項填寫，在專家學者鑑定問卷內容之後，依據專家學者所提供之意見進行彙整（請見附錄二），再與指導教授討論後形成問卷，請見附錄三。

表 3-5-1 專家效度名單

專家代碼	現職	學術專長
A	大學教授	政策分析、研究方法
B	國中主任	學校行政、教育行政
C	國中組長	學校行政、課程設計
D	國中輔導教師	心理輔導、諮商服務
E	國中資深教師	班級經營、課程設計

貳、填答與計分方式

本問卷除「個人基本資料」以勾選方式填答之外，其他皆採李克特式（Likert-type）為四等量表加以衡量，半強迫式請受試者的依實際感受，針對認知層面與環境面向做出確實回答。填答同意程度。其計分方式：四層面從非常同意到非常不同意。每題以非常同意4分、同意3分、不同意2分、非常不同意1分計分，最後再統計各層面得分與總量表得分，再利用SPSS軟體進行統計分析。

參、構面建立

本研究問卷用來測量十二年國教施行後教師工作壓力與教師效能之關係，問卷內容

由主構面「教師工作壓力」及主構面「教師效能」組成，以下分述題目內容，相關細節可參考表3-5-2及表3-5-3：

一、教師工作壓力主構面

- (一) 子構面一「工作負荷」題目包括「實施十二年國教後，需要比之前更多的時間，來處理學校相關的事務。」、「因應十二年國教施行，教材份量倍增，常需利用午休或下班時間準備。」、「施行十二年國教後，學校對於教師在工作職務上的要求相對增加，致使我覺得有負擔。」、「無法完成主管交辦的工作，我覺得很在意。」等四題。
- (二) 子構面二「專業知能」題目包括「針對不同學生設計規畫個別化的課程內容，我已做好準備。」、「本校教師專業社群的對話及分享，形塑共學氣氛，協助我在專業方面成長。」、「教師進修研習，能確實協助我擁有因應十二年國教的專業能力。」、「利用共同備課、觀課制度可增加與同仁相互合作分享教學經驗的機會。」、「參加教師專業學習社群與其他同仁進行教學研究，使我更能達到十二年國教政策所推動目標。」等五題。
- (三) 子構面三「教學品質」題目包括「實施十二年國教後，我對促進國中教學正常化之落實感到憂心。」、「學校為配合十二年國教所進行教學工作方面的調整或要求，造成我教學上的困擾。」、「十二年國教施行後，我認為可落實正常教學，依專業知能教授課程。」等三題。
- (四) 子構面四「人際關係」題目包括「十二年國教施行後要求教師協助學生進行生涯輔導，如未來進路選擇、適性發展，這讓我倍感壓力。」、「對於學生的成績表現，我感到在意且感覺有壓力。」、「改變家長對教育理念與實務的歧見，使我常有無力感。」、「因應十二年國教施行，學校行政調整應變的速度，讓我感到憂心。」、「家長對十二年國教的疑惑，我需花比之前更多的時間與其溝通、解釋。」、「當我的教學理念與行政主管的觀念與做法不同時，我感到有壓力。」等六題。

(五)子構面五「教育變革」題目包括「十二年國教政策能有效舒緩過度升學壓力，使我覺得安心。」、「採用教師專業發展評鑑制度，能確實評量我的工作表現。」、「對於十二年國教政策執行的效果，我感到有信心。」、「對於如何確實執行十二年國教政策，我已做好充分準備。」等四題。

(六)總計教師工作壓力主構面題目數為22題。

二、教師效能主構面

(一)子構面「一般教學效能」題目包括「對於學生干擾教學行為，我能妥善管理並不影響教學活動進行。」、「我能將抽象難懂的教材，清楚明白的表達。」、「我有專業能力可以設計創新教案。」、「無論學生的素質為何，我都能調整教材、改變教法來使學生進步。」、「為了解十二年國教，我必須隨時進修、參與研習，提升自我能力。」、「為協助教學目標達成，我常需與相關領域教師合作。」等六題。

(二)子構面「個人教學效能」題目包括「在教學時，我會將學生的舊經驗與新教材作結合。」、「因推行十二年國教緣故，我與他人討論困擾問題，聆聽不同意見、想法機會增加。」、「遇到問題時，我會尋求資源介入，積極處理。」、「我能給予學生充分且專業的升學指導及建議。」、「我能利用我的專業能力，協助學生改正從社會中所得的偏差觀念。」等五題。

(三)子構面「班級經營效能」題目包括「我能運用適當的班級經營策略維持並增強學生良好行為。」、「在我所任教的班級，上課氣氛是和諧、愉快的。」、「我帶領的班級，學生樂於表達自我意見。」、「我能讓學生互相為對方著想，並共同解決困難。」等四題。

(四)總計教師效能主構面題目數為15題。

表 3-5- 2 教師工作壓力量表因素分析

題 目	工作負荷	專業知能	教學品質	人際關係	教育變革
實施十二年國教後,需要比之前更多的時間,來處理學校相關的事務	-.586				
因應十二年國教施行,教材份量倍增,常需利用午休或下班時間準備	-.577				
施行十二年國教後,學校對於教師在工作職務上的要求相對增加,致使我覺得有負擔	-.680				
無法完成主管交辦的工作,我覺得很在意	-.492				
針對不同學生設計規畫個別化的課程內容,我已做好準備		.527			
本校教師專業社群的對話及分享,形塑共學氣氛,協助我在專業方面成長		.598			
教師進修研習,能確實協助我擁有因應十二年國教的專業能力		.701			
利用共同備課、觀課制度可增加與同仁相互合作分享教學經驗的機會		.623			
參加教師專業學習社群與其他同仁進行教學研究,使我更能達到十二年 國教政策所推動目標		.661			
實施十二年國教後,我對促進國中教學正常化之落實感到憂心			-.687		
學校為配合十二年國教所進行教學工作方面的調整或要求,造成我教學上的困擾			-.616		
十二年國教施行後,我認為可落實正常教學,依專業知能教授課程			-.465		
十二年國教施行後要求教師協助學生進行生涯輔導,如未來進路選擇、適性發展,這讓我倍感壓力				.442	
對於學生的成績表現,我感到在意且感覺有壓力				.519	

表3-5-2 (續)

改變家長對教育理念與實務的歧見，使我常有無力感				.557	
因應十二年國教施行，學校行政調整應變的速度，讓我感到憂心				.643	
家長對十二年國教的疑惑，我需花比之前更多的時間與其溝通、解釋				.680	
當我的教學理念與行政主管的觀念與做法不同時，我感到有壓力				.468	
十二年國教政策能有效舒緩過度升學壓力，使我覺得安心					-.609
採用教師專業發展評鑑制度，能確實評量我的工作表現					-.500
對於十二年國教政策執行的效果，我感到有信心					-.790
對於如何確實執行十二年國教政策，我已做好充分準備					-.514



表 3-5- 3 教師效能量表因素分析

題 目	一般教學	個人教學	班級經營
對於學生干擾教學行為,我能妥善管理並不影響教學活動進行	-.444		
我能將抽象難懂的教材,清楚明白的表達	-.706		
我有專業能力可以設計創新教案	-.657		
無論學生的素質為何,我都能調整教材、改變教法來使學生進步	-.756		
為了解十二年國教,我必須隨時進修.參與研習,提升自我能力	-.628		
為協助教學目標達成,我常需與相關領域教師合作	-.687		
在教學時,我會將學生的舊經驗與新教材作結合		.467	
因推行十二年國教緣故,我與他人討論困擾問題,聆聽不同意見.想法機會增加		.564	
遇到問題時,我會尋求資源介入,積極處理		.597	
我能給予學生充分且專業的升學指導及建議		.735	
我能利用我的專業能力,協助學生改正從社會中所得的偏差觀念		.620	
我能運用適當的班級經營策略維持並增強學生良好行為			.745
在我所任教的班級,上課氣氛是和諧、愉快的			.747
我帶領的班級,學生樂於表達自我意見			.422
我能讓學生互相為對方著想,並共同解決困難			.545

肆、信度分析

本研究之量表利用「內部一致性」來衡量各因素及總量表的信度，求其Cronbach's α 係數。當值愈大，表示內部一致性愈高，信度愈高，量表愈是具有的一致性與穩定性。

本研究量表之信度分析結果，分別如表3-5-4及表3-5-5。台中市國中教師工作壓力信度分析表之內部一致性係數為0.779，各構面之內部一致性係數分別是：工作負荷壓力0.672、專業知能壓力為0.765、教學品質壓力為0.649、人際關係壓力為0.725、教育變革壓力是0.792；所有構面之內部一致性係數值均為可信之信度係數。教師效能信度分析表之內部一致性係數為0.813，各構面之內部一致性係數分別是一般教學效能0.689、個人教學效能為0.608、班級經營效能為0.678；所有構面之內部一致性係數值均為可信之信度係數。

表 3-5-4 台中市國中教師工作壓力信度分析表

因素名稱	Cronbach's α 係數
工作負荷	0.672
專業知能	0.765
教學品質	0.649
人際關係	0.725
教育變革	0.792
總量表	0.779

表 3-5- 5 教師效能信度分析表

因素名稱	Cronbach's α 係數
一般教學效能	0.689
個人教學效能	0.608
班級經營效能	0.678
總量表	0.813





第四章 研究結果

本章依據第三章之研究方法與設計，將有效問卷數據進行描述性統計(如平均數、百分比、標準差等)探知台中市國民中學教師於十二年國教實施後，國中教師工作壓力與教師效能的現況、差異情形。以 t 考驗分析教師在「教師工作壓力」與「教師效能」是否因性別有顯著差異利用，進行單因子變異數分析不同年齡、學歷、服務年資、學校規模、擔任職務在「教師工作壓力」與「教師效能」上的差異，再利用皮爾遜積差相關分析「教師工作壓力」與「教師效能」相關的情形。

本章共分四節，第一節是台中市國中教師工作壓力與教師效能之現況分析與探討；第二節是台中市國中教師背景變項與工作壓力之差異分析與探討；第三節是台中市國中教師背景變項與教師效能之差異分析與探討；第四節為台中市國中教師工作壓力與教師效能之相關分析與探討。

第一節 台中市國中教師工作壓力與教師效能之現況分析與探討

本研究施測時間為 2015 年 2~4 月間，施測對象為臺中市公立國中教師，抽樣有效樣本 570 份。本節依問卷所得資料，分析台中市國中教師工作壓力與教師效能之現況，由全體受測樣本中，將本研究各構面之平均數、標準差分別排列，將現況進一步歸納分析，用以回答待答問題一與二。

壹、台中市國中教師工作壓力之現況分析

本研究針對國中教師工作壓力之現況進行分析，以深入了解台中市國中教師現今的工作壓力情形。本研究之工作壓力量表包括工作負荷、專業知能、教學品質、人際關係、教育變革五個因素，而本問卷量表為四點量表，每題得分中位數為 2.5 分，以

此為標準，若受試樣本得分高於 2.5 分越多，表示其對於工作壓力感受越明顯。本量表數據呈現每題平均得分為 2.85 分，顯示十二年國教實施後臺中市教師工作上仍明顯感受到有壓力存在。表 4-1-1 是台中市國中教師工作壓力現況統計分析表，據以回答待答問題一。由表 4-1-1 可進一步歸納如下：

- 一、就台中市國中教師工作壓力五個構面而言，「工作負荷」每題平均得分 3.18 最高，「教育變革」每題平均得分 3.00 次之，而「專業知能」每題平均得分 2.35 最低。各構面的壓力得分介於 2.35 與 3.18 之間，分數由高至低依序排列為：「工作負荷」、「教育變革」、「人際關係」、「教學品質」、「專業知能」。
- 二、本研究整體工作壓力平均數為 2.85，已超過量表中位數 2.5，表示整體而言國中教師工作壓力是介於「有壓力」與「很有壓力」之間。

表 4-1-1 台中市國中教師工作壓力現況各層面之平均數與標準差

量表分類	標準差	每題平均數	排序
工作負荷	1.83	3.18	1
專業知能	2.50	2.35	5
教學品質	1.20	2.77	4
人際關係	2.49	2.98	3
教育變革	2.18	3.00	2
整體工作壓力	7.09	2.85	

貳、台中市國中教師效能之現況分析

本研究之教師效能量表包括一般教學效能、個人教學效能及班級經營效能三個因素，而本問卷量表為四點量表，每題得分中位數為 2.5 分，以此為標準，若受試樣本得分高於 2.5 分越多，表示教師感受到的教學效能越高。本量表數據呈現每題平均得

分為 2.87 分，顯示臺中市教師教學效能感略高。表 4-1-2 是台中市國中教師效能現況統計分析表，據以回答待答問題二。由表 4-1-2 可進一步歸納如下：

- 一、就台中市國中教師效能三個子構面而言，「個人教學效能」每題平均得分 3.10 最高，而「一般教學效能」每題平均得分 2.79 最低。各構面的壓力得分介於 2.79 與 3.10 之間，分數由高至低依序排列為：「個人教學效能」、「一般教學效能」、「班級經營效能」。
- 二、本研究整體教師效能平均數為 2.87，已超過量表中位數 2.5，表示台中市國中教師感受教師效能略高。

表 4-1-2 台中市國中教師效能現況各層面之平均數與標準差

量表分類	標準差	每題平均數	排序
一般教學效能	2.07	2.79	3
個人教學效能	1.97	3.10	1
班級經營效能	1.42	3.00	2
整體教師效能	4.11	2.87	

第二節 台中市國中教師背景變項與工作壓力之差異分析與探討

本節以探討性別、年齡、最高學歷、服務年資、所屬學校規模、擔任職務等背景變項的台中市國中教師之工作壓力是否有顯著差異。統計方法以六種背景變項為自變項，以工作壓力的五個構面為依變項，依據自變項之項目特徵，「性別」採獨立樣本 t 檢定；而其餘變項採單因子變異數分析，若分析結果 F 值若達顯著水準，再以雪費法 (Scheffe's method) 進行事後比較分析，據以回答待答問題三。

壹、性別

不同性別與樣本教師的工作壓力差異，如表 4-2-1 所示，並說明如下。

一、整體

不同性別的教師在整體工作壓力上男性教師的平均數為 2.7816，標準差為 0.2978；女性教師的平均數為 2.8794，標準差為 .3284。其 t 值為 -3.445 ($p < .05$) 達顯著，表示整體工作壓力在性別上有顯著差異。

二、各層面

在「工作負荷」方面，男性教師的平均數為 3.0915，標準差為 .5046；女性教師的平均數為 3.2186，標準差為 .4325。其 t 值為 -2.833 ($p < .05$) 達顯著，表示「工作負荷」層面在性別上有顯著差異。在「專業知能」方面，男性教師的平均數為 2.2829，標準差為 .4419；女性教師的平均數為 2.3818，標準差為 .5188。其 t 值為 -2.296 ($p < .05$) 達顯著，表示「專業知能」在性別上有顯著差異。

在「教學品質」方面，男性教師的平均數為 2.7805，標準差為 .4184；女性教師的平均數為 2.7775，標準差為 .4184。其 t 值為 .080 ($p > .05$) 未達顯著，表示「教學品質」在性別上沒有顯著差異存在。在「人際關係」方面，男性教師的平均數為 2.9278，標準差為 .3986；女性教師的平均數為 2.9971，標準差為 .4195。其 t 值為 -1.810 ($p > .05$) 達顯著，表示「人際關係」在性別上沒有顯著差異存在。

在「教育變革」方面，男性教師的平均數為 2.9192，標準差為 .4976；女性教師的平均數為 3.0326，標準差為 .5188。其 t 值為 -2.255 ($p < .05$) 達顯著，表示「教育變革」在性別上有顯著差異。

不同性別之教師在「工作負荷」、「專業知能」、「教育變革」層面感受到的壓力皆達顯著差異，且女性教師平均數據皆高於男性教師。另外，不同性別之教師在「教學品質」、「人際關係」層面則無顯著差異。

表 4-2- 1 不同性別的台中市國中教師工作壓力各構面之 t 考驗分析表

檢定變項	性別	平均數	標準差	T 值	顯著性 (雙尾)
整體工作壓力	男	2.7816	.2978	-3.445	.001
	女	2.8794	.3284		
工作負荷	男	3.0915	.5046	-2.833	.005
	女	3.2186	.4325		
專業知能	男	2.2829	.4419	-2.296	.022
	女	2.3818	.5188		
教學品質	男	2.7805	.4184	.080	.936
	女	2.7775	.4184		
人際關係	男	2.9278	.3986	-1.810	.071
	女	2.9971	.4195		
教育變革	男	2.9192	.4976	-2.255	.025
	女	3.0326	.5611		

貳、年齡

不同年齡的教師在整體教師工作壓力及各層面的平均數、標準差以及對教師工作壓力各層面之變異分析結果，如表 4-2-2 所示，並說明如下。

一、整體

不同年齡的教師在整體工作壓力上的測量數據為年齡 30 歲以下 M 為 61.46、31-40 歲 M 為 63.48、41-50 歲 M 為 62.33、51 歲(含)以上 M 為 62.00，經變異數分析結果發現其 F 值為 2.288 ($p>.05$) 未達顯著，表示不同年齡的教師在整體工作壓力上沒有顯著差異。

二、各層面

在「工作負荷」方面，年齡 30 歲以下 M 為 12.68、31-40 歲 M 為 12.82、41-50 歲 M 為 12.62、51 歲(含)以上 M 為 12.65，經變異數分析結果發現其 F 值為 .483 ($p > .05$) 未達顯著，表示不同年齡的教師在「工作負荷」方面的壓力沒有顯著差異。在「專業知能」方面，年齡 30 歲以下 M 為 11.20、31-40 歲 M 為 11.95、41-50 歲 M 為 11.73、51 歲(含)以上 M 為 11.90，經變異數分析結果發現其 F 值為 2.09 ($p > .05$) 未達顯著，表示不同年齡的教師在「專業知能」方面的壓力沒有顯著差異。

在「教學品質」方面，年齡 30 歲以下 M 為 8.44、31-40 歲 M 為 8.39、41-50 歲 M 為 8.23、51 歲(含)以上 M 為 8.18，經變異數分析結果發現其 F 值為 1.111 ($p > .05$) 未達顯著，表示不同年齡的教師在「教學品質」方面的壓力沒有顯著差異。在「人際關係」方面，年齡 30 歲以下 M 為 17.61、31-40 歲 M 為 18.19、41-50 歲 M 為 17.72、51 歲(含)以上 M 為 16.75，經變異數分析結果發現其 F 值為 4.865 ($p < .05$) 達顯著，表示不同年齡的教師在「人際關係」方面的壓力有顯著差異。

在「教育變革」方面，年齡 30 歲以下 M 為 11.74、31-40 歲 M 為 12.05、41-50 歲 M 為 12.00、51 歲(含)以上 M 為 12.23，經變異數分析結果發現其 F 值為 .616 ($p > .05$) 未達顯著，表示不同年齡的教師在「教育變革」方面的壓力沒有顯著差異。

不同年齡層的教師在「工作負荷」、「專業知能」、「教學品質」、「教育變革」及「教師整體工作壓力」各構面未無顯著差異；其中「人際關係」之 F 值為 4.865 ($p < .01$) 達顯著水準，進一步使用 Scheffe 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-3-2，顯示年齡 31-40 歲之教師在人際關係子構面的得分，顯著高於年齡 51 歲以上之教師。

表 4-2- 2 不同「年齡」之臺中市教師工作壓力總量表 ANOVA 分析

		個數	平均數	標準差	F	顯著性	Scheffe 事後比較
A 總分教師 工作壓力總 量表	A30 歲(含)以下	87	61.46	7.31	2.288	.078	
	B31-40 歲	275	63.48	7.44			
	C41-50 歲	168	62.33	6.69			
	D51 歲(含)以上	40	62.00	5.26			
	總和	570	62.73	7.10			
A1 工作負荷	A30 歲(含)以下	87	12.68	1.79	.483	.694	
	B31-40 歲	275	12.82	1.84			
	C41-50 歲	168	12.62	1.94			
	D51 歲(含)以上	40	12.65	1.33			
	總和	570	12.73	1.83			
A2 專業知能	A30 歲(含)以下	87	11.20	2.44	2.090	.100	
	B31-40 歲	275	11.95	2.59			
	C41-50 歲	168	11.73	2.52			
	D51 歲(含)以上	40	11.90	1.65			
	總和	570	11.77	2.50			
A3 教學品質	A30 歲(含)以下	87	8.44	1.18	1.111	.344	
	B31-40 歲	275	8.39	1.16			
	C41-50 歲	168	8.23	1.30			
	D51 歲(含)以上	40	8.18	1.13			
	總和	570	8.34	1.20			
A4 人際關係	A30 歲(含)以下	87	17.61	2.53	4.865	.002	B>D
	B31-40 歲	275	18.19	2.45			
	C41-50 歲	168	17.72	2.60			
	D51 歲(含)以上	40	16.75	1.63			
	總和	570	17.86	2.49			
A5 教育變革	A30 歲(含)以下	87	11.74	2.16	.616	.605	
	B31-40 歲	275	12.05	2.27			
	C41-50 歲	168	12.00	2.12			
	D51 歲(含)以上	40	12.23	1.85			
	總和	570	12.00	2.18			

參、學歷

不同學歷與樣本教師的工作壓力差異，如表 4-2-3 所示，發現擁有不同學歷的教師在「工作負荷」、「專業知能」、「教學品質」、「人際關係」、「教育變革」及「教師整體工作壓力」各構面皆無顯著差異。

表 4-2-3 不同「學歷」之臺中市教師工作壓力總量表 ANOVA 分析

		個數	平均數	標準差	F	顯著性
A 總分教師 工作壓力總 量表	A 一般大學畢業	107	61.8131	7.09256	1.104	.332
	B 師範院校畢業	151	63.0066	6.99762		
	C 研究所 (含 40 學分班)畢業	312	62.9071	7.14802		
	總和	570	62.7281	7.09945		
A1 工作負荷	A 一般大學畢業	107	12.5888	1.76418	.564	.569
	B 師範院校畢業	151	12.8344	1.60179		
	C 研究所 (含 40 學分班)畢業	312	12.7244	1.95471		
	總和	570	12.7281	1.83064		
A2 專業知能	A 一般大學畢業	107	11.5607	2.52601	.450	.638
	B 師範院校畢業	151	11.8278	2.51598		
	C 研究所 (含 40 學分班)畢業	312	11.8077	2.48368		
	總和	570	11.7667	2.49779		
A3 教學品質	A 一般大學畢業	107	8.2430	1.26522	.389	.678
	B 師範院校畢業	151	8.3642	1.14008		
	C 研究所 (含 40 學分班)畢業	312	8.3526	1.21515		
	總和	570	8.3351	1.20412		
A4 人際關係	A 一般大學畢業	107	17.8131	2.64978	.609	.544
	B 師範院校畢業	151	17.6954	2.44402		
	C 研究所 (含 40 學分班)畢業	312	17.9615	2.45312		
	總和	570	17.8632	2.48699		

表 4-2-3 (續)

A5 教育變革	A 一般大學畢業	107	11.8037	2.17810	.556	.574
	B 師範院校畢業	151	12.0132	2.41105		
	C 研究所 (含 40 學分班)畢業	312	12.0609	2.06785		
	總和	570	12.0000	2.18237		

肆、服務年資

不同服務年資與樣本教師的工作壓力差異，如表 4-2-4 所示，發現擁有不同服務年資的教師在「工作負荷」、「專業知能」、「教學品質」、「人際關係」、「教育變革」及「教師整體工作壓力」各構面皆無顯著差異。

表 4-2-4 不同「服務年資」之臺中市教師工作壓力總量表 ANOVA 分析

		個數	平均數	標準差	F	顯著性
A 總分教師 工作壓力總 量表	5 年(含)以下	84	61.4048	7.34866	1.731	.159
	6-10 年	133	62.6316	7.49795		
	11-20 年	289	63.2872	7.19692		
	21 年(含)以上	64	62.1406	5.03596		
	總和	570	62.7281	7.09945		
A1 工作負荷	5 年(含)以下	84	12.5000	1.83342	.712	.545
	6-10 年	133	12.6767	1.90910		
	11-20 年	289	12.8201	1.80724		
	21 年(含)以上	64	12.7188	1.77700		
	總和	570	12.7281	1.83064		
A2 專業知能	5 年(含)以下	84	11.4048	2.53229	2.361	.070
	6-10 年	133	11.4812	2.50334		
	11-20 年	289	12.0346	2.59784		
	21 年(含)以上	64	11.6250	1.79505		
	總和	570	11.7667	2.49779		

表 4-2-4 (續)

A3 教學品質	5 年(含)以下	84	8.4286	1.31062	1.496	.215
	6-10 年	133	8.4812	1.24073		
	11-20 年	289	8.2803	1.15515		
	21 年(含)以上	64	8.1563	1.18481		
	總和	570	8.3351	1.20412		
A4 人際關係	5 年(含)以下	84	17.8333	2.74118	1.178	.318
	6-10 年	133	17.9850	2.25961		
	11-20 年	289	17.9343	2.57509		
	21 年(含)以上	64	17.3281	2.14591		
	總和	570	17.8632	2.48699		
A5 教育變革	5 年(含)以下	84	11.4762	1.97256	2.152	.093
	6-10 年	133	11.9549	2.59330		
	11-20 年	289	12.1315	2.10736		
	21 年(含)以上	64	12.1875	1.73548		
	總和	570	12.0000	2.18237		

伍、所屬學校規模

不同所屬學校規模與樣本教師的工作壓力差異，如表 4-2-5 所示。

一、整體

不同所屬學校規模的教師在「整體工作壓力」上的測量數據為 35 班(含)以下 M 為 63.42、36-59 班 M 為 63.44、60 班(含)以上 M 為 61.08，經變異數分析結果發現，其 F 值為 6.699 ($p < .05$) 達顯著，進一步使用 Scheffe 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-2-5，發現在 35 班(含)以下的學校及 36-59 班的學校之國中教師在「教師整體工作壓力」子構面的得分，顯著高於 60 班(含)以上學校之國中教師。

二、各層面

在「工作負荷」構面測得之 F 值為 7.716 ($p < .01$)，再經由 Levene 變異數同質性檢定，其值為 .000 達顯著水準，違反同質假定，因此進一步使用 Dunnett T3 檢定法做

事後比較。事後比較結果可見表 4-2-5，顯示 35 班（含）以下的學校及 36—59 班的學校之國中教師在「工作負荷」的得分，顯著高於 60 班（含）以上學校之國中教師。

在「專業知能」構面測得之 F 值為 12.520 ($p<.01$)，進一步使用 Dunnett T3 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-2-5，顯示 36—59 班的學校之國中教師在「專業知能」子構面的得分，顯著高於 35 班（含）以下的學校及 60 班（含）以上學校之國中教師。

在「教學品質」構面測得之 F 值為 6.602 ($p<.01$) 皆達顯著水準，進一步使用 Dunnett T3 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-2-5，顯示 35 班（含）以下的學校之國中教師在「教學品質」子構面的得分，顯著高於 36—59 班的學校之國中教師。

不同所屬學校規模的教師在「工作負荷」、「專業知能」、「教學品質」構面有顯著差異；「人際關係」、「教育變革」構面則無顯著差異存在。

表 4-2-5 不同「所屬學校規模」之臺中市教師工作壓力總量表 ANOVA 分析

		個數	平均數	標準差	F	顯著性	Scheffe 事後比較
A 總分教師 工作壓力總 量表	A35 班(含)以下	165	63.42	6.70	6.699	.001	A>C
	B36-59 班	234	63.44	7.02			B>C
	C60 班(含)以上	171	61.08	7.35			
	總和	570	62.73	7.10			
A1 工作負荷	A35 班(含)以下	165	13.04	1.87	7.716	.000	A>C
	B36-59 班	234	12.83	1.64			B>C
	C60 班(含)以上	171	12.29	1.97			
	總和	570	12.73	1.83			
A2 專業知能	A35 班(含)以下	165	11.47	2.23	12.520	.000	B>A
	B36-59 班	234	12.37	2.75			B>C
	C60 班(含)以上	171	11.23	2.20			
	總和	570	11.77	2.50			

表 4-2-5 (續)

A3 教學品質	A35 班(含)以下	165	8.56	1.32	6.602	.001	A>B
	B36-59 班	234	8.13	1.04			
	C60 班(含)以上	171	8.39	1.26			
	總和	570	8.34	1.20			
A4 人際關係	A35 班(含)以下	165	18.23	2.57	2.814	.061	
	B36-59 班	234	17.79	2.29			
	C60 班(含)以上	171	17.61	2.64			
	總和	570	17.86	2.49			
A5 教育變革	A35 班(含)以下	165	12.02	1.94	1.577	.207	
	B36-59 班	234	12.15	2.38			
	C60 班(含)以上	171	11.77	2.12			
	總和	570	12.00	2.18			

陸、擔任職務

不同職務與樣本教師的工作壓力差異，如表 4-2-6 所示，並說明如下。

一、整體

不同職務的教師在「整體工作壓力」上的測量數據為擔任職務為主任 M 為 58.33、擔任職務為組長 M 為 61.34、擔任職務為導師 M 為 63.59、擔任職務為專任教師 M 為 61.82，經變異數分析結果發現，其 F 值為 4.266 ($p<.05$)，進一步使用 Tukey 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-2-6，顯示擔任導師職務的國中教師在「教師整體工作壓力」子構面的得分，顯著高於擔任專任教師職務的國中教師。

二、各層面

在「人際關係」構面得之 F 值為 4.117 ($p<.01$)，進一步使用 Scheffe 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-2-6，顯示擔任導師職務的國中教師在「人際關係」子構面的得分，顯著高於擔任組長職務的國中教師。在「教育變革」構面得之 F 值為 3.779 ($p<.01$)，進一步使用 Dunnett T3 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-2-6，顯

示擔任導師職務的國中教師在「教育變革」子構面的得分，顯著高於擔任專任教師職務的國中教師。

不同職務的國中教師在「人際關係」、「教育變革」構面有顯著差異；「工作負荷」、「專業知能」、「教學品質」構面則無顯著差異。

表 4-2-6 不同「擔任職務」之臺中市教師工作壓力總量表 ANOVA 分析

		個數	平均數	標準差	F	顯著性	Scheffe 事後比較
A 總分教師 工作壓力總 量表	A 主任	6	58.33	8.48	4.266	.005	C>D
	B 組長	73	61.34	6.50			
	C 導師	324	63.59	6.93			
	D 專任教師	167	61.82	7.41			
	總和	570	62.73	7.10			
A1 工作負荷	A 主任	6	12.33	1.97	2.223	.084	
	B 組長	73	12.41	2.06			
	C 導師	324	12.90	1.63			
	D 專任教師	167	12.56	2.06			
	總和	570	12.73	1.83			
A2 專業知能	A 主任	6	11.50	2.51	.432	.730	
	B 組長	73	11.70	2.55			
	C 導師	324	11.87	2.59			
	D 專任教師	167	11.61	2.30			
	總和	570	11.77	2.50			
A3 教學品質	A 主任	6	7.83	1.17	1.199	.309	
	B 組長	73	8.15	1.11			
	C 導師	324	8.40	1.22			
	D 專任教師	167	8.32	1.20			
	總和	570	8.34	1.20			
A4 人際關係	A 主任	6	16.33	2.42	4.117	.007	C>B
	B 組長	73	17.03	2.21			
	C 導師	324	18.02	2.41			
	D 專任教師	167	17.99	2.68			
	總和	570	17.86	2.49			

表 4-2-6 (續)

A5 教育變革	A 主任	6	10.67	2.66	3.779	.011	C>D
	B 組長	73	12.01	1.71			
	C 導師	324	12.23	2.35			
	D 專任教師	167	11.60	1.95			
	總和	570	12.00	2.18			

第三節 台中市國中教師背景變項與教師效能之差異分析與探

討

本節以探討性別、年齡、最高學歷、服務年資、所屬學校規模、擔任職務等背景變項的台中市國中教師效能是否有顯著差異。統計方法以六種背景變項為自變項，以教師效能的三個構面為依變項，依據自變項之項目特徵，「性別」採獨立樣本 t 檢定；而其餘變項採單因子變異數分析，變異數分析 F 值若達顯著水準，再以雪費法 (Scheffe's method) 進行事後比較分析，以驗證各項假設。

壹、性別

不同性別與樣本教師的教師效能差異，如表 4-3-1 所示，並說明如下。

一、整體

不同性別的教師在教師整體效能上男性教師的平均數為 3.0069，標準差為.02194；女性教師的平均數為 2.9943，標準差為.01348，其 t 值為.499 ($p>.05$) 未達顯著，表示教師整體效能在性別上無顯著差異存在。

二、各層面

在「一般教學效能」方面，男性教師的平均數為 2.9248，標準差為.02721；女性教師的平均數為 2.8547，標準差為.01702。其 t 值為 3.199 ($p<.05$) 達顯著，表示「一

般教學效能」層面在性別上有顯著差異。在「個人教學效能」方面，男性教師的平均數為 2.8207，標準差為.02872；女性教師的平均數為 2.7762，標準差為.02007。其 t 值為 1.221 ($p>.05$) 未達顯著，表示「個人教學效能」在性別上無顯著差異。在「班級經營效能」方面，男性教師的平均數為 3.0686，標準差為.02506；女性教師的平均數為 3.1182，標準差為.01838。其 t 值為-1.597 ($p>.05$) 未達顯著，表示「班級經營效能」在性別上沒有顯著差異存在。

不同性別之教師教師在「一般教學效能」層面所認知的教師效能達顯著差異，且男性教師平均數據高於女性教師；另外，不同性別之教師教師在「個人教學效能」、「班級經營效能」層面則無顯著差異。

表 4-3- 1 不同性別的台中市國中教師教師效能各構面之 t 考驗分析表

檢定變項	性別	平均數	標準差	T 值	顯著性 (雙尾)
整體教師效能	男	3.0069	.02194	.499	.618
	女	2.9943	.01348		
一般教學效能	男	2.9248	.02721	3.199	.028
	女	2.8547	.01702		
個人教學效能	男	2.8207	.02872	1.221	.223
	女	2.7762	.02007		
班級經營效能	男	3.0686	.02506	-1.597	.111
	女	3.1182	.01838		

貳、年齡

不同年齡與樣本教師的教師效能差異，如表 4-3-2 所示，發現不同年齡的國中教師在「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」及「整體教師效能」各構面皆無顯著差異。

表 4-3-2 不同「年齡」之臺中市教師效能總量表 ANOVA 分析

		個數	平均數	標準差	F	顯著性	Scheffe 事後比較
B 總分教師 效能總量表	30 歲(含)以下	87	45.5632	3.72203	.750	.523	
	31-40 歲	275	44.8109	4.11609			
	41-50 歲	168	44.9405	4.42462			
	51 歲(含)以上	40	44.8750	3.49496			
	總和	570	44.9684	4.11125			
B1 一般教 學效能	30 歲(含)以下	87	17.5632	2.03288	.995	.395	
	31-40 歲	275	17.1491	2.10395			
	41-50 歲	168	17.2917	2.16215			
	51 歲(含)以上	40	17.0750	1.49164			
	總和	570	17.2491	2.07446			
B2 個人教 學效能	30 歲(含)以下	87	14.1034	1.98854	1.547	.201	
	31-40 歲	275	13.9599	1.96914			
	41-50 歲	168	13.9880	1.95426			
	51 歲(含)以上	40	13.3250	1.93996			
	總和	570	13.9454	1.96858			
B3 班級經 營效能	30 歲(含)以下	87	12.4483	1.30970	1.036	.376	
	31-40 歲	275	12.3527	1.40487			
	41-50 歲	168	12.4167	1.48210			
	51 歲(含)以上	40	12.7750	1.60907			
	總和	570	12.4158	1.42933			

參、學歷

不同學歷與樣本教師的教師效能差異，如表 4-3-3 所示，發現不同學歷的國中教師在「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」及「整體教師效能」各構面皆無顯著差異。

表 4-3- 3 不同「最高學歷」之臺中市教師效能總量表 ANOVA 分析

		個數	平均數	標準差	F	顯著性
B 總分教師效能總量表	一般大學畢業	107	44.15	4.20	2.915	.055
	師範院校畢業	151	45.36	3.43		
	研究所 (含 40 學分班)畢業	312	45.06	4.35		
	總和	570	44.97	4.11		
B1 一般教學效能	一般大學畢業	107	16.95	2.07	1.397	.248
	師範院校畢業	151	17.27	1.91		
	研究所 (含 40 學分班)畢業	312	17.34	2.15		
	總和	570	17.25	2.07		
B2 個人教學效能	一般大學畢業	107	14.07	1.85	1.142	.320
	師範院校畢業	151	13.74	2.17		
	研究所 (含 40 學分班)畢業	312	14.00	1.90		
	總和	570	13.95	1.97		
B3 班級經營效能	一般大學畢業	107	12.16	1.20	2.703	.068
	師範院校畢業	151	12.58	1.43		
	研究所 (含 40 學分班)畢業	312	12.43	1.49		
	總和	570	12.42	1.43		

肆、服務年資

不同服務年資與樣本教師的教師效能差異，如表 4-3-4 所示，

一、整體

不同服務年資的教師在教師效能的數據為 5 年(含)以下 M 為 45.27、6-10 年 M 為 45.70、11-20 年 M 為 44.57、21 年(含)以上 M 為 44.83，經變異數分析結果發現其 F

值為 2.484 ($p>.05$) 未達顯著，表示不同服務年資的教師在教師整體效能沒有顯著差異，但在「一般教學效能」構面得之 F 值為 2.752 ($p<.05$) 有顯著差異存在。

二、各層面

在「一般教學效能」構面得之 F 值為 2.752 ($p<.05$)，進一步使用 Tukey 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-3-4，顯示服務年資 6—10 年的國中教師在「教師整體工作壓力」子構面的得分，顯著高於服務年資 11—20 年的國中教師。

在「個人教學效能」構面得之 F 值為 .550 ($p>.05$)、「班級經營效能」構面得之 F 值為 .810 ($p>.05$)，表示不同服務年資之教師在「個人教學效能」及「班級經營效能」構面並無顯著差異。

表 4-3-4 不同「服務年資」之臺中市教師效能總量表 ANOVA 分析

		個數	平均數	標準差	F	顯著性	Tukey 事後比較
B 總分教師 效能總量表	A5 年(含)以下	84	45.27	4.31	2.484	.060	
	B6-10 年	133	45.70	3.85			
	C11-20 年	289	44.57	4.26			
	D21 年(含)以上	64	44.83	3.50			
	總和	570	44.97	4.11			
B1 一般教 學效能	A5 年(含)以下	84	17.42	2.20	2.752	.042	B>C
	B6-10 年	133	17.64	2.06			
	C11-20 年	289	17.05	2.14			
	D21 年(含)以上	64	17.13	1.47			
	總和	570	17.25	2.07			
B2 個人教 學效能	A5 年(含)以下	84	14.10	1.78	.550	.648	
	B6-10 年	133	14.06	2.11			
	C11-20 年	289	13.89	1.96			
	D21 年(含)以上	64	13.78	1.96			
	總和	570	13.95	1.97			

表 4-3-4 (續)

B3 班級經營效能	A5 年(含)以下	84	12.40	1.30	.810	.489	
	B6-10 年	133	12.50	1.32			
	C11-20 年	289	12.34	1.50			
	D21 年(含)以上	64	12.61	1.48			
	總和	570	12.42	1.43			

伍、學校規模

不同學校規模與樣本教師的教師效能差異，如表 4-3-5 所示，

一、整體

不同學校規模的教師在教師效能的數據為 35 班(含)以下 M 為 45.58、36-59 班 M 為 44.40、60 班(含)以上 M 為 45.16，經變異數分析結果發現其「整體教師效能」構面得之 F 值為 4.299 ($p<.01$) 達顯著，進一步使用 Scheffe 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-3-5，顯示學校規模 35 班(含)以下的學校在「整體教師效能」構面的得分，顯著高於 36—59 班學校之國中教師。

二、各層面

在「一般教學效能」構面得之 F 值為 12.473 ($p<.01$)，進一步使用 Scheffe 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-3-5，顯示學校規模 35 班(含)以下的學校在「一般教學效能」子構面的得分，顯著高於 36—59 班學校之國中教師；學校規模 60 班(含)以上學校在「一般教學效能」子構面的得分，顯著高於 36—59 班學校之國中教師。

在「個人教學效能」構面得之 F 值為 5.262 ($p<.01$)，進一步使用 Dunnett T3 檢定法做事後比較。事後比較結果可見表 4-3-5，顯示學校規模 35 班(含)以下的學校在「個人教學效能」子構面的得分，顯著高於 36—59 班學校之國中教師；學校規模 60 班(含)以上學校在「個人教學效能」子構面的得分，顯著高於 36—59 班學校之國中教師。

不同學校規模的國中教師在「一般教學效能」、「個人教學效能」各構面皆有顯著差異，而在「班級經營效能」構面無顯著差異。

表 4-3- 5 不同「學校規模」之臺中市教師效能總量表 ANOVA 分析

		個數	平均數	標準差	F	顯著性	Scheffe 事後比較
B 總分教師效能總量表	A35 班(含)以下	165	45.58	4.52	4.299	.014	A>B
	B36-59 班	234	44.40	3.58			
	C60 班(含)以上	171	45.16	4.29			
	總和	570	44.97	4.11			
B1 一般教學效能	A35 班(含)以下	165	17.61	2.14	12.473	.000	A>B
	B36-59 班	234	16.74	1.99			
	C60 班(含)以上	171	17.60	1.99			
	總和	570	17.25	2.07			
B2 個人教學效能	A35 班(含)以下	165	14.16	1.83	5.262	.005	A>B
	B36-59 班	234	13.63	2.16			
	C60 班(含)以上	171	14.18	1.77			
	總和	570	13.95	1.97			
B3 班級經營效能	A35 班(含)以下	165	12.57	1.39	2.102	.123	
	B36-59 班	234	12.43	1.50			
	C60 班(含)以上	171	12.25	1.36			
	總和	570	12.42	1.43			

陸、擔任職務

不同職務與樣本教師的工作壓力差異，如表 4-3-6 所示，發現擔任不同職務的國中教師在「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」及「整體教師效能」各構面皆無顯著差異。

表 4-3- 6 不同「擔任職務」之臺中市教師效能總量表 ANOVA 分析

		個數	平均數	標準差	F	顯著性
B 總分教師效能總量表	主任	6	46.33	3.20	.411	.745
	組長	73	44.62	4.58		
	導師	324	45.00	4.00		
	專任教師	167	45.02	4.16		
	總和	570	44.97	4.11		
B1 一般教學效能	主任	6	17.83	1.72	.498	.684
	組長	73	17.22	2.09		
	導師	324	17.18	2.13		
	專任教師	167	17.38	1.98		
	總和	570	17.25	2.07		
B2 個人教學效能	主任	6	13.33	1.97	1.142	.331
	組長	73	13.71	1.88		
	導師	324	13.91	2.13		
	專任教師	167	14.14	1.64		
	總和	570	13.95	1.97		
B3 班級經營效能	主任	6	13.33	2.07	1.488	.217
	組長	73	12.32	1.38		
	導師	324	12.48	1.42		
	專任教師	167	12.31	1.43		
	總和	570	12.42	1.43		

第四節 台中市國中教師工作壓力與教師效能之相關分析與探討

本節旨在瞭解國中教師工作壓力與教師效能的相關情形，本研究依據臺中市 570 位國中教師之施測結果，採用皮爾遜積差相關來分析國中教師所感受到的工作壓力與其本身之教師效能是否有顯著相關，並據以回答待答問題四。

由表 4-4-1 可得知以下結果：

壹、「整體工作壓力」與「教師整體效能」呈現顯著低度負相關。

貳、從工作壓力的各層面觀察各層面相關：

一、「工作負荷」層面來觀察：

「工作負荷」與「個人教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」達顯著水準，亦即在「工作負荷」方面感受壓力越高的樣本教師，於「個人教學效能」及「班級經營效能」表現越佳，而在「一般教學效能」並無顯著相關。

二、「專業知能」層面來觀察：

「專業知能」與「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」有顯著負相關，亦即在「專業知能」方面感受壓力越高的樣本教師，於「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」各層面表現越低落。

三、「教學品質」層面來觀察：

「教學品質」與「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」有顯著正相關，亦即在「教學品質」方面感受壓力越高的樣本教師，於「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」各層面表現越佳。

四、「人際關係」層面來觀察：

其與「個人教學效能」有顯著正相關，亦即在「人際關係」方面感受壓力越高的樣本教師，於「個人教學效能」表現越佳。而在「一般教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」並無顯著相關。

五、「教育變革」層面來觀察：

與「一般教學效能」、「個人教學效能」、「教師整體效能」達顯著負相關，亦即在「教育變革」方面感受壓力越高的樣本教師，於「一般教學效能」、「個人教學效能」、「教師整體效能」表現越低落。而在「班級經營效能」並無顯著相關。

六、就「整體工作壓力」層面與教師效能各層面而言。

「一般教學效能」、「個人教學效能」、「教師整體效能」有顯著負相關；而「整體工作壓力」層面與「班級經營效能」則為達顯著正相關。

表 4-4- 1 台中市國中教師工作壓力與教師效能之相關分析表

工作壓力 教師效能	整體工作 壓力	工作負荷	專業知能	教學品質	人際關係	教育變革
教師整體效能	-.133**	.216**	-.436**	.226**	.018	-.180**
一般教學效能	-.331**	.074	-.586**	.247**	-.023	-.352**
個人教學效能	-.363**	.100*	-.700**	.268**	.345**	-.485**
班級經營效能	.114**	.264**	-.121**	.138**	.021	.073

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



第五章 結論與建議

本研究旨在探討實施十二年國教政策後國中教師工作壓力與教師效能的關係，為達成本研究目的，研究者依據文獻探討的結果，自編之「國中教師工作壓力與教師效能關係之研究問卷」，以台中市的公立國中教師為抽樣範圍，採分層隨機抽樣調查，抽取 570 位國中教師為研究對象進行資料蒐集，並利用單因子變異數分析、積差相關分析等統計方法分析資料。茲將本章分為第一節研究的主要發現與結論及第二節建議兩部分陳述，說明如下。

第一節 研究發現與結論

本研究以台中市國中教師為研究對象，探討十二年國教政策後國中教師工作壓力與教師效能的關係。本研究經過問卷調查資料分析後的結果，有以下結論。

壹、國中教師呈現中高程度的工作壓力感受

本研究結果發現，目前國中教師所感受到工作壓力在「教師工作壓力量表」屬於中高程度的工作壓力，此結果與林淑琴(2010)與宋志彥(2010)研究結果一致。教師工作壓力分構面來看，「工作負荷」在工作壓力的感受程度是最高的，依序則是「教育變革」、「人際關係」、「教學品質」，而「專業知能」最低。此結果與宋志彥(2010)研究發現呈現一致。此現象可能是因為面對十二年國教政策的推行，國中教師普遍願意配合政策，但實施新的變革須考量到教師教學現場的需求，教師為配合推行十二年國教政策須調整或改變教學方式，需要利用額外時間再準備，而教師授課時數並未調整，教師可能感到工作負荷量繁重，自然會明顯感受到工作壓力。當教師面臨教育變革時，其感受到的工作壓力越大。

此外，因應十二年國教實施，教師須時時精進教學方法，設計個別化教材，再加

上入學方式的變動，教師基於職責須與家長傳達教育政策理念、適時解惑並協助學生進行生涯輔導。十二年國教實施應擬定實質配套措施，避免教師對政策的多變無所適從。

貳、國中教師呈現中高程度的教師效能感受

本研究結果發現，目前國中教師所感受到教師效能在「教師效能量表」屬於中高程度，此結果與林淑琴(2010)與宋志彥(2010)研究結果一致。從教師效能各分量表來看，「個人教學效能」最高，而「一般教學效能」最低，此結果與林淑琴(2010)與宋志彥(2010)研究結果一致。造成此現象可能是因為教師對於自己教學能力是肯定的，因教師養成通常透過師資培育再經考試檢核取得合格教師證書，並通過教師甄試成為正式教師，因此具有其專業性。

另外，學生成長時期同儕一直是重要學伴，所以老師對學生行為的影響力，有時是落後於學生的朋友同儕；而媒體網路興起，也讓老師對學生行為的影響力降低，因此教師預期自己教學工作改變學生學習態度及經營班級效能則相對知覺較低落。

參、不同背景變項之國中教師在工作壓力感受，部分具有顯著差異

本研究結果發現，不同背景變項的國中教師，在工作壓力層面達顯著差異，說明如下：

- 一、不同性別之國中教師在「工作負荷」、「專業知能」、「教育變革」層面及整體工作壓力構面所感受到的工作壓力皆達顯著差異，且女性教師平均數據皆高於男性教師，推論其可能原因女性教師往往須兼顧工作與家庭，扮演多重角色；且通常在專業成長及進修研習部分，女性教師較男性積極參與，在面對教育制度的變革及評鑑因女性教師教喜歡安定的環境，因此在感受工作壓力程度是高於男性教師。
- 二、不同年齡層的國中教師在「工作負荷」、「專業知能」、「教學品質」、「教育變革」各構面未無顯著差異；另外在「人際關係」分構面呈現顯著差異，年齡 31-40 歲之教師在「人際關係」分構面感受到工作壓力的程度，顯著高於年齡 51 歲以上之教師。

三、不同學歷之國中教師在「工作負荷」、「專業知能」、「教學品質」、「人際關係」、「教育變革」及「教師整體工作壓力」各構面皆無顯著差異。

四、不同服務年資之國中教師在「工作負荷」、「專業知能」、「教學品質」、「人際關係」、「教育變革」及「教師整體工作壓力」各構面皆無顯著差異。推測造成原因可能是服務年資較久的教師因教學經驗較豐富，可與資淺教師互相交流、分享；服務年資較少的教師則於專業知能、資訊融入教學、創新教學方面表現及學習力較強，可協助資深教師進行合作，因此「服務年資」在工作壓力方面是無明顯差異感受。

五、不同學校規模之國中教師在「工作負荷」、「專業知能」、「教學品質」構面有顯著差異，35 班（含）以下的學校及 36—59 班的學校之國中教師在「工作負荷」子構面「整體工作壓力」構面的工作壓力感受程度，顯著高於 60 班（含）以上學校之國中教師；36—59 班的學校之國中教師在「專業知能」的工作壓力感受程度，顯著高於 35 班（含）以下的學校及 60 班（含）以上學校之國中教師；35 班（含）以下的學校之國中教師在「教學品質」的工作壓力感受程度，顯著高於 36—59 班的學校之國中教師。而在「人際關係」、「教育變革」構面則無顯著差異存在。一般而言，通常學校規模越大，因學生人數較多，被認為事務相對多且繁雜，因此教師感受到的壓力越大，如郭峰偉(2000)的研究發現，而宋志彥(2010)、林淑琴(2010)研究結果指出教師的工作壓力在不同學校規模之間呈現一致的情況。因此，學校規模對教師知覺工作壓力所產生的結果並未達一致性，推測可能是因研究工具不同或樣本異質性所導致，故無法得到普遍性的支持。

六、不同職務的國中教師在「人際關係」、「教育變革」構面有顯著差異，此結果與林亭如(2005)、宋志彥(2010)的研究結果一致。擔任導師職務的國中教師在「教育變革」子構面及整體工作壓力的工作壓力感受，顯著高於擔任專任教師職務的國中教師；擔任導師職務的國中教師在「人際關係」的工作壓力感受，顯著高於擔任組長職務的國中教師。而在「工作負荷」、「專業知能」、「教學品質」構面則無顯著差異。推測造成此現象的原因可能是兼任導師職務的教師是教育改革的第一

線執行者，除須引領學生配合學校行政人員推行政策執行之外，仍須直接面對管教學生的問題以及與家長進行溝通，其壓力較隱身幕後的組長來的大。

肆、不同背景變項之國中教師在教師效能，部分具有顯著差異

一、不同性別之國中教師在「一般教學效能」層面所認知的教師效能達顯著差異，且男性教師平均數據高於女性教師；另外，不同性別之教師教師在「個人教學效能」、「班級經營效能」層面則無顯著差異。

二、不同年齡層的國中教師在「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」及「整體教師效能」各構面皆無顯著差異。推論可能原因是年輕教師與年長教師對於教學專業、班級經營能互相照應及教學經驗交流，共同解決工作中的問題。

三、不同學歷之國中教師在「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」及「整體教師效能」各構面皆無顯著差異。

四、不同服務年資之國中教師在「一般教學效能」構面達顯著差異，此與郭峰偉(2000)、林亭如(2005)、宋志彥(2010)的研究結果一致。而服務年資 6—10 年的國中教師在「一般教學效能」子構面的教師效能感受程度，顯著高於服務年資 11—20 年的國中教師。在「個人教學效能」及「班級經營效能」構面並無顯著差異。

五、不同學校規模之國中教師在「一般教學效能」、「個人教學效能」各構面及「整體教師效能」皆有顯著差異，在「一般教學效能」子構面的教師效能感受程度，學校規模 35 班(含)以下顯著高於 36—59 班學校之國中教師；學校規模 60 班(含)以上學校顯著高於 36—59 班學校之國中教師。在「個人教學效能」子構面的教師效能感受程度，學校規模 35 班(含)以下顯著高於 36—59 班學校之國中教師；學校規模 60 班(含)以上學校顯著高於 36—59 班學校之國中教師。在「整體教師效能」的教師效能感受程度，學校規模 35 班(含)以下的學顯著高於 36—59 班學校之國中教師；在「班級經營效能」構面則無顯著差異。

六、不同職務的國中教師師在「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」及「整體教師效能」各構面皆無顯著差異。

伍、教師工作壓力與教師效能的積差相關分析，呈現負相關

根據本研究的結果顯示，教師工作壓力和教師效能呈現負相關的情況，此與郭峰偉(2000)、林亭如(2005)、林淑琴(2010)、宋志彥(2010)、林淑娥(2012)的研究結果一致。整體工作壓力與整體教師效能兩者之間，呈現顯著水準低度負相關，顯示兩者之間具有關聯性存在。

分析工作壓力各構面與教師效能之相關程度，說明如下：

- 一、國中教師在「工作負荷」層面與「個人教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」達顯著正相關，即在「工作負荷」方面感受工作壓力越高的樣本教師，於「個人教學效能」及「班級經營效能」表現越佳。
- 二、國中教師在「專業知能」層面與「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」達顯著負相關，即在「專業知能」方面感受壓力越高的樣本教師，於「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」各層面表現越低落。推測可能原因是因應十二年國教政策推行，各縣市短期密集提出多項進修研習，但因應創新教學卻沿用傳統教學方式、忽略教師和教學現場真實需求，又礙於「研習達成率」的要求，過量的進修研習讓第一線老師聞之色變，雖然動機良善但卻因此產生負面影響(張錫勳，2015：43)。
- 三、國中教師在「教學品質」層面與「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」達顯著正相關，即在「教學品質」方面感受壓力越高的樣本教師，於「一般教學效能」、「個人教學效能」、「班級經營效能」、「教師整體效能」各層面表現越佳。
- 四、國中教師在「人際關係」層面與「個人教學效能」達顯著正相關，即在「人際關係」方面感受壓力越高的樣本教師，於「個人教學效能」表現越佳。
- 五、國中教師在「教育變革」層面與「一般教學效能」、「個人教學效能」、「教師整體效能」達顯著負相關，即在「教育變革」方面感受壓力越高的樣本教師，於「一般教學效能」、「個人教學效能」、「教師整體效能」表現越低落。

六、國中教師在「整體工作壓力」層面與教師效能各層面而言，「一般教學效能」、「個人教學效能」、「教師整體效能」達顯著負相關；而「整體工作壓力」層面與「班級經營效能」達顯著正相關。

第二節 建議

基於本研究目的、發現與結論，提出下列幾點建議供其他教師、有關單位及未來研究者參考。分述如下：

壹、對減輕國中教師工作壓力之建議

本研究發現，教師所知覺的工作壓力為中高程度，除關懷教師的壓力感受之外，針對此現象，有下列策略可供參考：

- 一、在研究結果中，女性教師工作壓力相對較男性感受程度較高，女性教師面對學校事務往往被賦予細心、耐心、要求嚴謹，相對自我期許較高，再加上女性教師往往須兼顧家庭及學校事務，感受到的壓力往往較沉重。教育行政機關應關注女性教師的工作感受，適時提供行政資源及教學資源，以減緩在工作負荷、專業知能、教育變革各方面壓力。
- 二、任教於中、小型學校國中教師對工作壓力的感受程度相對較大型學校高，大型學校雖學生人數多，業務量較大，但也因教師人數較充足，若溝通得當則行政人員、導師、專任教師較能各司其職，而中、小型學校則因人數較少常須彼此相互支援各項業務執行，因此工作壓力相對感受較高。針對此現象，對於中小型學校的員額編制應予以適度調整，又或者宜減少教師研習活動、教師專業社群、教師評鑑制度等成果、訪視、評鑑的次數。
- 三、擔任導師職務的國中教師對工作壓力的感受程度相對較組長及專任教師高，導師除原先教學工作之外仍須協助行政人員辦理業務執行及輔導學生升學進路選擇，

相對感受到壓力會較大。針對此現象，宜整合學校行政資源，並利用經驗豐富的資深教師、優秀教師協助解決教學、行政業務的問題以降低導師的工作負擔。

若教育行政機關能規劃諮詢機構或社工師駐校服務，將更可協助教師調適情緒與降低工作壓力，也建議教師適時安排適宜的休閒活動，運用管道舒壓，必要時教育行政單位應增加支援管道，協助教師具備自我調適及情緒管理的能力，進而提升教師效能。

貳、對提升教師效能之建議

本研究發現，教師工作壓力與教師效能有顯著負相關。當教師面臨教育變革時，所感受到的工作壓力越大，其教師效能感受會越差，教師面對十二年國教政策的推行，須取得新知，增進教師專業知能，促發教師自身的專業成長，同時為避免教師對政策的多變無所適從，教育行政機關應審慎參酌第一線教師提供的看法及建議，促使此政策的推行能更順利且有績效。

參、對未來研究上的建議

一、在研究對象方面

本研究的研究對象是台中市的公立學校國中教師，因此研究結果及推論有其限制。未來研究者可擴大研究範圍，比較各地區的差異，使研究效果更具代表性與推論性。

二、在研究方法方面

本研究採問卷調查法，透過問卷蒐集及量化統計分析現況，在未來的研究上，建議可採用深入訪談方式，以更深入了解教師現況及感受，釐清相關影響因素，使研究結果更為周延。

三、在研究變項方面

本研究在研究變項上，僅以個人背景變項來探討國中教師工作壓力與教師效能的相關問題，然而影響教師工作壓力及教師效能之因素極為複雜，如教師人格特質、校長領導風格、組織氣氛、家長與學生回饋、社會環境影響，如少子化等因素，均值得納入考慮，在後續的研究中更深層探討與研究以獲致更深入的結果與發現。

四、在研究內容方面

十二年國教政策從 103 年 8 月 1 日開始全面實施，未來可追蹤以免試入學途徑就學的高中職及五專學生在課業學習、生活表現，以作為政策修訂之參考依據，讓十二年國教能確實落實既定目標，完成規劃願景。



參考文獻

一、中文部份

- 王以仁、陳芳玲、林本喬（2005）。**教師心理衛生**（第二版）。台北：心理出版社。
- 王受榮（1992）。**我國國民中小學教師效能感及其影響因素之研究**。國立台灣師範大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 王淑女（2010）。**國中教師自我復原力、教師效能感與幸福感關係之研究**。國立彰化師範大學教育研究所，未出版，彰化。
- 田雅綸（2012）。**國中導師對高關懷學生態度與教師效能關係之研究**。東海大學教育研究所碩士論文，未出版，台中。
- 吳清山（1998）。**學校效能研究**。台北：五南圖書。
- 吳清山、林天佑（2012b）。教育名詞：十二年國教。**教育資料與研究**，104，181-182
- 吳清山、林天祐（2005a）。工作壓力。**教育資料與研究**，65，135。
- 吳淑禎(2013)。老師，你準備好了嗎？從十二年國民基本教育談師資培育的努力方向。**教育人力與專業發展**。30（4），11-20。
- 吳碧雲（2009）。**雲林縣國民小學教師專業承諾與教師效能感關係之研究**。國立中正大學教育學研究所碩士論文，未出版，嘉義。
- 吳璧如（2000）。教師效能感之內涵分析。**研習資訊**，17（5），57-66
- 吳璧如（2002）。教師效能感之理論分析。**教育研究資訊**，10（2），45-64。
- 李秀鳳（2013）。十二年國民基本教育入學制度平等導向與菁英導向的論述分析。**公民訓育學報**，22，101-131。
- 李明宗（2000）。**桃園縣國民小學校長領導行為與教師工作壓力之關係研究**。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 李欣慧（2006）。**教師情緒智慧、教師權能與教師效能感之相關研究—以桃園縣公立國民小學教師為例**。國立中央大學學習與教學研究所，未出版，桃園。

- 李瑞文（2002）。國立大學校院人事人員工作壓力與因應策略之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東。
- 李慧芬（2007）。高雄市國中教師角色壓力、情緒管理與教師效能關係之研究。國立高雄師範大學成人教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 周立勳（1986）。國小教師工作壓力、控制信念與職業倦怠關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄。
- 林圻翰（2011）。雲林縣高中職教師領導與教師效能關係之研究。國立雲林科技大學技術及職業教育研究所碩士論文，未出版，雲林。
- 林杏芳（2014）。首屆十二年國教之升學實務現況分析與建議。台灣教育評論月刊，3（11），57-59。
- 林佳慧（2002）。國民小學教師工作壓力評量之研究。國立台南大學國教所初等教育學系碩士論文，未出版，台南。
- 林幸台（1986）。國民中學輔導人員工作壓力之調查研究。台灣教育輔導學報，9，205-238
- 林美慧（2011）。擴大免試入學方案實施後國中教師工作壓力與教學效能關係之研究。逢甲大學公共政策研究所碩士論文，未出版，台中。
- 林新發、鄧珮秀（2013）。十二年國民基本教育關鍵議題與解決策略。教育資料與研究，109，25-51。
- 孫志麟（1991）。國民小學教師自我效能及其相關因素之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，臺北。
- 徐昊杲；蔡宜穎（2012）。十二年國民基本教育下，國民中學生涯輔導的理念與推動。新北市教育，4，12-16。
- 張春興（1991）。現代心理學。台北：東華。
- 張春興（1996）。教育心理學—三化取向的理論於實踐。台北：東華。
- 張新仁（2012）。推動十二年國民基本教育的關鍵--教師的再學習。國民教育，53（1），1-3。

- 張瑞芬（1989）。**特殊教育教師工作壓力及其因應方式之研究**。國立臺灣教育學院特殊教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 張錫勳（2015）。「**關鍵五堂課**」改變成真的關鍵—課程意識下的教學覺醒與行動。**台灣教育評論月刊**，4（4），43-45。
- 教育部（2012a）。**新世代·新教育-十二年國民基本教育專刊**。台北市：教育部。
- 教育部（2012b）。**十二年國民基本教育實施計畫**。台北市：教育部。
- 許桂鳳（2009）。**桃園縣高級中學教師工作壓力、組織公民行為與教學效能關係之研究**。中原大學教育研究所碩士論文，未出版，桃園。
- 陳柏璋（2012）。十二年國民教育課程發展芻議。載於黃政傑（編），**十二年國教改革、問題與期許**（58-64頁）。台北：五南圖書。
- 郭峰偉（2000）。**國中教師工作壓力與教師效能關係之研究**。國立成功大學教育研究所碩士論文，未出版，台南。
- 陳聖芳（1999）。**台東地區國小教師的工作壓力與工作滿意度之研究**。臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，臺東。
- 單小琳（1990）。**國中導師專業倦怠與工作壓力社會支持調適的相關研究**。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。
- 曾仲傑（2009）。**臺北市國民小學學校組織氣氛與教師效能感關係之研究**。臺北市立教育大學教育行政與評鑑研究所碩士論文，未出版，台北。
- 曾懷萱（2011）。**新北市國民中學教師終身學習素養與教師效能關係之研究**。國立臺灣師範大學社會教育學系研究所碩士論文，未出版，台北。
- 黃宏建（2002）。**台中縣國中教師工作壓力之研究**。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化。
- 黃郁雯（2012）。**國小教師目標導向、自我調整策略與教師效能之相關研究**。國立臺南大學教育學系研究所，未出版，臺南。
- 馮勝苓（2007）。**台北縣國中教師工作壓力與因應策略之研究**。國立臺灣師範大學工

業教育學系研究所碩士論文，未出版，台北。

黃源河、符碧真（2009）。一樣軌跡兩樣情：美國與我國師資培育機構轉型與教師質量之比較。**教育科學研究期刊**，54（4），171-200

楊州松（2012）。十二年國民基本教育可能的問題及其因應。載於黃政傑（編），**十二年國教改革、問題與期許**（58-64 頁）。台北：五南圖書。

葉興華（2012）。十二年國教實施後國中及後中的課程調整方向。載於黃政傑（編），**十二年國教改革、問題與期許**（58-64 頁）。台北：五南圖書。

詹雅帆（2011）。國民中學特殊教育教師專業承諾與教師效能之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系研究所碩士論文，未出版，台北。

趙傑夫（1989）。我國台灣地區國民中學校長工作壓力之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北。

劉秀玲（2011）。桃園縣國民中學資源班教師工作壓力與因應策略之研究。國立臺灣師範大學特殊教育學系研究所碩士論文，未出版，台北。

蔡玉董（2006）。國民小學教師工作壓力與因應策略之研究。國立台南大學教育經營與管理研究所碩士論文，未出版，台南。

藍采風（2003b）。**全方位壓力管理**。臺北：幼獅文化。

藍采風（1988a）。壓力是什麼。**張老師月刊**，21（1），55-59。

顏國樑（2007）。十二年國民基本教育政策法制化內涵分析及制定策略。**教育研究月刊**，158，101-113

二、西文部份

Arnold, M. B. (1967). Stress and emotion. In M. H. Appley and R. Trumbull(Eds.), *Psychological stress-issue in research*,123-139. New York:Appleton- Century- Crofts.

Ashton, P. T., Webb, R. B., & Doda, N. (1983). *A study of teachers' sense efficacy*.

Gainesville, FL:University of Florida

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beehr, T.A., & Newman, J.E. (1978). Job Stress, employee health, and organizational effectiveness: A fact Analysis, Model, and Literature Review. *Personal Psychology*, *31*, 665-699.
- Cooper, C.L., & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: A review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Journal of Occupation Psychology*, *49*, 11-28.
- Dewe, P.J. (1986). Stress: causes , consequences & coping strategies for teachers. *Final Report on Research Commissioned by the New Zealand Educational Institute*.
- French, J. (1962). A programmatic approach to studying the industrial environment and mental health. *Journal of Social Issues*, *18*, 1-47
- French, J.R.P.Jr., Roger, W. & Cobb, S. (1974). *Adjustment as person-environment fit*. In G.V.koelho, D.A.Hamburg, & J.E.Adams (Eds.), *Coping and adaption*. New York: Basic Book.
- Gibson, S. & Dembo, M.H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, *76*(4). 569-582.
- Gmelch, W. H. (1993). *Coping with faculty stress*. Newbury Park: Sage.
- Greenberrg, G. (1995). *Comprehensive stress management*. New York: ViKing.
- Ivancevich, John M. & Matteson, Michael T. (1980) *Stress and work: A managerial perspective*. U.S.A.: Scott, Foresman and Company.
- Jamal, M. (1990). Relationship of job stress and Type-A, behavior to employees' job satisfaction, organizational commitment, psychosomatic health problems and turnover motivation. *Human Relations*, *43*(8), 727-738.
- Kaplan, P.S. & Stein, J. (1984). *Psychology of adjustment*. Wadsworth publish company.

- Kyriacou,C.,& Sutcliffe,(1978).Teacher stress and psychoneurotic symptoms.*British Journal of Educational Psychology*,55,42-54.
- Lazarus,R.S.(1966).*Psychological stress and the coping process*.New York:McGraw-Hill.
- MacNeil,D.H.(1981).The relationship of occupational stress to burnout.In
J.W.Jones,(Ed.),*The Burnout Syndrome*.Park Ridge,IL:London House Management Press.
- McGrath,J.E.(1976).Stress and behavior in organizations.In M.D.Dunnette(Ed.),*Handbook of industrial organizational psychology*,1351-1395.Cgicago:Rand McNally&Company.
- Moracco,J.C.,& McFadden,H.(1982).The counselor's role in reducing teacher suress.*The Personnel and Guidance Journal*.
- Newman,F.M.,Rutter,R.A., & Smith,M.S.(1989).Organizational factors that affect school sense of efficacy,community and expectationa.*Sociology of Education*,62(4),221-238.
- Selye,H.(1956).*The stress of life*.New York : McGraw-Hill.
- Steers, R. M. (1988). Work and stress: Introduction to organizational behavior stressful stimuli. *Psychological Reports*, 38, 319-334.
- Tellenback,S.,Brenner,S.O.& Lofgren,H.(1983).Teacher Stress:oratory model building.*Journal of Occupational psychology*,56,19-33.
- Woolfolk, A.E., & Hoy, W.K.(1990). Prospective teachers'sense of efficacy and beliefs about control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1),81-91.

附錄

附錄一 專家效度問卷初稿

台中市國中教師工作壓力與教師效能關係之研究問卷

敬愛的教育先進您好：

首先感謝您於工作繁忙之際，撥冗填寫此問卷，在此向您表達最誠摯的謝意。本研究的目的是了解十二年國教政策下，台中市國中教師工作壓力與教師效能關係及相關意見調查乃編制此問卷，祈由您寶貴實務經驗，提供研究者學術研究之用。僅為建立本問卷之專家效度，懇祈惠賜卓見。

請您就每一小題，以勾選方式表示該問題是否適用於問卷，若有修正卓見，煩請書寫於該題之下，以作為研究者修正之參考。僅此深謝

敬頌
教安

東海大學公共事務碩士專班
指導教授：傅恆德 博士
編制生：張玉珠 敬託
中華民國一〇四年一月

第一部份：基本資料：個人背景

※ 問卷填答說明：請根據您個人的實際狀況，在下列「」內標註「」符號。

一、	性別	1. <input type="checkbox"/> 男性 2. <input type="checkbox"/> 女性
	※ 專家意見：	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 修正後適用 <input type="checkbox"/> 不適用 修正意見 _____
二、	年齡	1. <input type="checkbox"/> 30 歲（含）以下 2. <input type="checkbox"/> 31-40 歲 3. <input type="checkbox"/> 41-50 歲 4. <input type="checkbox"/> 51 歲（含）以上
	※ 專家意見：	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 修正後適用 <input type="checkbox"/> 不適用 修正意見 _____
三、	最高學歷	1. <input type="checkbox"/> 一般大學畢業 2. <input type="checkbox"/> 師範院校畢業 3. <input type="checkbox"/> 研究所（含 40 學分班）以上 4. <input type="checkbox"/> 其他
	※ 專家意見：	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 修正後適用 <input type="checkbox"/> 不適用 修正意見 _____
四、	服務年資	1. <input type="checkbox"/> 5 年（含）以下 2. <input type="checkbox"/> 6—10 年 3. <input type="checkbox"/> 11—15 年 4. <input type="checkbox"/> 16—20 年 5. <input type="checkbox"/> 21 年（含）以上
	※ 專家意見：	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 修正後適用 <input type="checkbox"/> 不適用 修正意見 _____
五、	學校規模	1. <input type="checkbox"/> 35 班（含）以下 2. <input type="checkbox"/> 36~59 班 3. <input type="checkbox"/> 60 班（含）以上
	※ 專家意見：	<input type="checkbox"/> 適用 <input type="checkbox"/> 修正後適用 <input type="checkbox"/> 不適用 修正意見 _____

第二部份：教師工作壓力調查問卷

※ 問卷填答說明：本問卷每一題目均依符合程度分為四個等級，請根據您自己的真實情況，在符合的選項□內勾選。

1. 施行十二年國教後，我需要更多的時間，來處理學校相關的事務。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

2. 因應十二年國教施行，教材份量倍增，我常需利用午休或下班時間準備。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

3. 學校對教師於工作職務上的要求比推行十二年國教前相對增加，致使我覺得有負擔。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

4. 對於十二年國教政策推行內容之預期效果，我時常感到疑惑

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

5. 實施十二年國教後，我覺得可以促進國中教學正常化之落實

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

6. 無法完成主管交辦的工作，我覺得很在意

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

7. 學校為配合十二年國教所進行教學方面的調整或要求，造成我教學上的困擾

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

8. 我已做好準備針對不同學生設計規畫個別化的課程內容

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

9. 教師專業社群的對話及分享，形塑共學氣氛，協助我在專業方面成長

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

10. 十二年國教施行後，我認為可落實正常教學、按表授課

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

11. 教師進修研習確實能協助我擁有因應十二年國教的專業能力

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

12. 實施十二年國教後，我對教育工作仍保有認同感及隸屬感

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

13. 學生個別差異大，難以因材施教，讓我無法維持一定的教學品質

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

14. 十二年國教施行後要求教師協助學生進行生涯輔導，如升學規畫及選擇合適的高中職就讀，這讓我備感壓力

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

15. 實施十二年國教，我需要利用多元教學方式來激發學生學習動機

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

16. 對於學生的成績表現，我感到在意且感覺有壓力

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

17. 實施十二年國教後，我感到學生比之前更不喜歡學習

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

18. 實施十二年國教後，我察覺到學生的偏差行為比之前更少出現

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

19. 利用共同備課、觀課制度可增加與同仁相互合作分享教學經驗的機會

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

20. 改變家長對教育理念與實務的歧見，使我常有無力感

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

21. 參加教師專業學習社群與其他同仁進行教學研究，使我更能達到十二年國教政策所推動目標

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

22. 學校行政因應十二年國教推行之制度而調整應變的速度，讓我感到憂心

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

23. 我需花比之前更多的時間與家長溝通，來解決其對十二年國教的疑惑

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

24. 當我的教學理念與行政主管的觀念與做法不同時，我感到有壓力

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

25. 教育政策搖擺不定，使我無所適從

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

26. 十二年國教政策能有效舒緩過度升學壓力，使我覺得安心

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

27. 我會密切注意與十二年國教相關的各項發展與資訊

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

28. 採用教師專業發展評鑑制度能真正確實評量我的工作表現

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

29. 對於十二年國教政策執行的效果，我感到沒有信心

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

30. 對於如何確實執行十二年國教政策，我已做好充分準備

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

第三部份：教師效能調查問卷

※ 問卷填答說明：本問卷每一題目均依符合程度分為四個等級，請根據您自己的真實情況，在符合的選項□內勾選。

1. 我必須善於運用教材教法，使學生上課專注。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

2. 對於因學生的差異而進行個別化教學，我覺得可輕易完成。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

3. 對於學生干擾教學的行為，我能妥善處理並不影響教學活動進行。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

4. 我需要應用不同評量方式，瞭解教學成效。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

5. 我能將抽象難懂的教材，清楚明白的表達。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

6. 我有專業能力可以設計創新教案。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

7. 我常需要處理上課常規的問題，使課程進行時間延後。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

8. 如果學生無心學習，優秀的老師也是備感挫折

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

9. 無論學生的素質為何，我都能調整教材、改變教法來使學生進步

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

10. 我會在教學時將學生的舊經驗與新教材間作結合

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

11. 因推行十二年國教緣故，我與他人討論困擾問題，聆聽不同意見、想法的機會增加。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

12. 遇到問題時，我會尋求資源介入，積極處理。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

13. 為了解十二年國教，我必須隨時進修、參與研習，提升自我能力。。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

14. 我會察覺或省思工作表現，修正自己的工作策略與教學想法。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

15. 為協助教學目標達成，我常需與相關領域教師合作。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

16. 我能給予學生充分且專業的升學指導及建議。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

17. 我具備足夠的專業能力，可以順利推動各項教學革新方案。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

18. 推行十二年國教，我必須使用各種方式與學生家長進行有效溝通。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

19. 對於將教學改革與實際教學結合，我感到有困難。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

20. 因為問題家庭增加，我需花更多時間與學生進行輔導及溝通。

※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用

修正意見 _____

21. 對於營造安全且有助學生學習的環境，我需花課餘時間規劃。
※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用
修正意見 _____
22. 即時處理學生偏差行為及班級偶發事件，我感到有壓力。
※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用
修正意見 _____
23. 我能運用適當的班級經營策略維持並增強學生良好行為。
※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用
修正意見 _____
24. 為使大多數的學生接受我的班級經營方式，我必須常常調整、修正自己教學想法。
※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用
修正意見 _____
25. 在我所任教的班級上課氣氛是和諧、愉快的。
※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用
修正意見 _____
26. 我帶領的班級具有向心力、學生能自我悅納。
※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用
修正意見 _____
27. 我能利用我的專業能力改正學生自社會中所得的偏差觀念。
※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用
修正意見 _____
28. 社會環境對學生的影響，常使我覺得我的教學力量顯得薄弱。
※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用
修正意見 _____
29. 我能讓學生彼此互相為對方著想，共同解決困難。
※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用
修正意見 _____
30. 學生受到同儕的影響遠勝過於我的教導及提醒。
※ 專家意見：適用 修正後適用 不適用
修正意見 _____

附錄二 專家意見修訂對照表

台中市國中教師工作壓力與教師效能關係之研究調查問卷

題項	選項	專家效度修正意見表	專家編號
第一部分	3-4	建議修改最高學歷 4.為： <input type="checkbox"/> 其他（請說明_____）	AC
第二部分	3	建議修改為：施行十二年國教後，學校對於教師在工作職務上的要求相對增加…	D
"	4	建議修改為：對於十二年國教…，我時常感到不確定性。	C
"	5	建議修改為：實施十二年國教後，我對促進國中教學正常化之落實感到憂心	AE
"	8	建議修改為：針對不同學生設計規畫個別化的課程內容，我已做好準備	D
"	9	建議修改為：本校教師專業社群的對話及分享…	B
"	10	建議修改為：十二年國教…正常教學、依專業知能教授課程	C
"	11	建議修改為：教師進修研習，能確實協助我…	D
"	14	建議修改為：十二年國教施行後，要求教師協助學生進行生涯輔導，如未來進路選擇、適性發展，這讓我備感壓力	D
"	17	建議修改為：實施十二年國教後，我感到學生的學習意願比之前小	B D
"	22	建議修改為：因應十二年國教施行，學校行政的調整應變速度，讓我感到憂心	D
"	23	建議修改為：家長對十二年國教的疑惑，我需花比之前更多的時間與其溝通、解釋	D
"	27	建議：刪除 建議修改為：我要密切注意與十二年國教相關的各項發展與資訊，以滿足家長需求	AE

題項	選項	專家效度修正意見表	專家編號
第二部分	28	建議：刪除 建議修改為：採用教師專業發展評鑑制度，能確實評量我的工作表現	B D E
"	29	建議修改為：對於十二年國教政策執行的效果，我感到有信心	B
第三部分	4	建議修改為：我需要應用不同評量方式，來瞭解教學成效	D
"	7	建議修改為：我常需要處理上課常規的問題，致使課程進行時間延後	D
"	8	建議：刪除	AB
"	14	建議：刪除	D
"	18	建議：刪除	D
"	19	建議修改為：對於將教學改革策略與實際教學結合，我感到有困難	D
"	24	建議：刪除	AB
"	25	建議修改為：在我所任教的班級，上課氣氛是和諧、愉快的	D
"	26	建議修改為：我帶領的班級，學生樂於表達自我意見	B
"	27	建議修改為：我能利用我的專業能力，協助學生改正從社會中所得的偏差觀念	D
"	28	建議：刪除	AB
"	29	建議修改為：我能讓學生互相為對方著想，並共同解決困難	D

附錄三 正式問卷

台中市國中教師工作壓力與教師效能關係之研究問卷

親愛的老師：

首先感謝您於工作繁忙之際，撥冗填寫此問卷，在此表達最誠摯的謝意。

此問卷主要目的是在實施十二年國民基本教育政策後，了解國中教師對學校工作的感受情形，期盼能藉此擬出適切之建議，對教育現場實務有所助益。

本問卷所蒐集的資料，將進行整體之統計分析，不作個人比較，僅供學術研究之用，問卷填答資料完全保密。您的意見非常寶貴，請您無需顧慮，以最真實的感受填答。對您於百忙中撥冗協助，表示衷心的感謝。本問卷包含三個部分，請您仔細閱讀各部分作答說明與題目後，根據您真實感受與經驗作答，不要有所遺漏，您的參與將是本研究進行與完成的主要關鍵，非常感謝您百忙之中填答此份問卷，謝謝您的支持與合作。

敬 祝

教 安！

東海大學公共事務碩士專班

指導教授：傅恆德博士

研究生：張玉珠

中華民國一〇四年二月

第一部份：基本資料：個人背景

※ 問卷填答說明：請根據您個人的實際狀況，在下列「」內標註「」符號。

一	性別	1. <input type="checkbox"/> 男性 2. <input type="checkbox"/> 女性
二	年齡	1. <input type="checkbox"/> 30 歲（含）以下 2. <input type="checkbox"/> 31-40 歲 3. <input type="checkbox"/> 41-50 歲 4. <input type="checkbox"/> 51 歲（含）以上
三	最高學歷	1. <input type="checkbox"/> 一般大學畢業 2. <input type="checkbox"/> 師範院校畢業 3. <input type="checkbox"/> 研究所（含 40 學分班）以上 4. <input type="checkbox"/> 其他（請說明_____）
四	服務年資	1. <input type="checkbox"/> 5 年（含）以下 2. <input type="checkbox"/> 6—10 年 3. <input type="checkbox"/> 11—20 年 4. <input type="checkbox"/> 21 年（含）以上
五	所屬學校規模	1. <input type="checkbox"/> 35 班（含）以下 2. <input type="checkbox"/> 36~59 班 3. <input type="checkbox"/> 60 班（含）以上
六	擔任職務	1. <input type="checkbox"/> 主任 2. <input type="checkbox"/> 組長 3. <input type="checkbox"/> 導師 4. <input type="checkbox"/> 專任教師 5. <input type="checkbox"/> 其他（請說明_____）

第二部份：教師工作壓力調查問卷

※ 問卷填答說明：本問卷每一題目均依符合程度分為四個等級，請根據您自己的真實情況，在符合的選項圈選一個數字，該數字即代表了您對該題的意見。數字4表示「非常同意」，3表示「同意」，2表示「不同意」，1表示「非常不同意」，謝謝您。

	非常同意	同意	不同意	非常不同意
1. 施行十二年國教後，需要比之前更多的時間，來處理學校相關的事務	4	3	2	1
2. 因應十二年國教施行，教材份量倍增，常需利用午休或下班時間準備	4	3	2	1
3. 施行十二年國教後，學校對於教師在工作職務上的要求相對增加，致使我覺得有負擔	4	3	2	1
4. 無法完成主管交辦的工作，我覺得很在意	4	3	2	1
5. 針對不同學生設計規畫個別化的課程內容，我已做好準備	4	3	2	1
6. 本校教師專業社群的對話及分享，形塑共學氣氛，協助我在專業方面成長	4	3	2	1
7. 教師進修研習，能確實協助我擁有因應十二年國教的專業能力	4	3	2	1
8. 利用共同備課、觀課制度可增加與同仁相互合作分享教學經驗的機會	4	3	2	1
9. 參加教師專業學習社群與其他同仁進行教學研究，使我更能達到十二年國教政策所推動目標	4	3	2	1
10. 實施十二年國教後，我對促進國中教學正常化之落實感到憂心	4	3	2	1
11. 學校為配合十二年國教所進行教學工作方面的調整或要求，造成我教學上的困擾	4	3	2	1
12. 十二年國教施行後，我認為可落實正常教學，依專業知能教授課程	4	3	2	1
13. 十二年國教施行後要求教師協助學生進行生涯輔導，如未來進路選擇、適性發展，這讓我倍感壓力	4	3	2	1

	非常同意	同意	不同意	非常不同意
14. 對於學生的成績表現，我感到在意且感覺有壓力	4	3	2	1
15. 改變家長對教育理念與實務的歧見，使我常有無力感	4	3	2	1
16. 因應十二年國教施行，學校行政調整應變的速度，讓我感到憂心	4	3	2	1
17. 家長對十二年國教的疑惑，我需花比之前更多的時間與其溝通、解釋	4	3	2	1
18. 當我的教學理念與行政主管的觀念與做法不同時，我感到有壓力	4	3	2	1
19. 十二年國教政策能有效舒緩過度升學壓力，使我覺得安心	4	3	2	1
20. 採用教師專業發展評鑑制度，能確實評量我的工作表現	4	3	2	1
21. 對於十二年國教政策執行的效果，我感到有信心	4	3	2	1
22. 對於如何確實執行十二年國教政策，我已做好充分準備	4	3	2	1

第三部份：教師效能調查問卷

※ 問卷填答說明：本問卷每一題目均依符合程度分為四個等級，請根據您自己的真實情況，在符合的選項圈選一個數字，該數字即代表了您對該題的意見。數字4表示「非常同意」，3表示「同意」，2表示「不同意」，1表示「非常不同意」，謝謝您。

	非常同意	同意	不同意	非常不同意
1. 對於學生干擾教學的行為，我能妥善處理並不影響教學活動進行	4	3	2	1
2. 我能將抽象難懂的教材，清楚明白的表達	4	3	2	1
3. 我有專業能力可以設計創新教案	4	3	2	1

		非常同意	同意	不同意	非常不同意
4.	無論學生的素質為何，我都能調整教材、改變教法來使學生進步	4	3	2	1
5.	為了解十二年國教，我必須隨時進修、參與研習，提升自我能力	4	3	2	1
6.	為協助教學目標達成，我常需與相關領域教師合作	4	3	2	1
7.	在教學時，我會將學生的舊經驗與新教材作結合	4	3	2	1
8.	因推行十二年國教緣故，我與他人討論困擾問題，聆聽不同意見、想法的機會增加	4	3	2	1
9.	遇到問題時，我會尋求資源介入，積極處理	4	3	2	1
10.	我能給予學生充分且專業的升學指導及建議	4	3	2	1
11.	我能利用我的專業能力，協助學生改正從社會中所得的偏差觀念	4	3	2	1
12.	我能運用適當的班級經營策略維持並增強學生良好行為	4	3	2	1
13.	在我所任教的班級，上課氣氛是和諧、愉快的	4	3	2	1
14.	我帶領的班級，學生樂於表達自我意見	4	3	2	1
15.	我能讓學生互相為對方著想，並共同解決困難	4	3	2	1

本問卷到此結束，請再逐題檢查一遍是否有遺漏之處，再次謝謝您的填答與合作。

因為有您的熱心填答，本研究進行更加順利。

辛苦了!再次衷心感謝您的協助。