

國立台灣師範大學工業教育學系  
碩士論文

指導教授：劉克立

台北市立國民中學教師工作壓力  
與情緒管理關係之研究

The Study on Relationship Between Working Stress and Emotional  
Management of Municipal Junior High School Teachers in Taipei



研究生：呂美玲

中華民國九十七年七月

## 中文摘要

本研究旨在瞭解台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理的關係，並探討在不同背景因素下的台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理的差異情形。其次，分析工作壓力與情緒管理之間的關聯性。最後根據研究結果提出具體建議，俾供相關單位及國民中學教師參考。本研究採用問卷調查法，以台北市立國民中學教師為研究對象，發出600份問卷，其中有效問卷為568份，以作為資料處理之基礎。本研究工具為「台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理關係之調查問卷」，所得資料以描述統計、t 考驗、單因子變異數分析與典型相關等方法進行統計分析。

本研究之結論如下：

- 一、台北市立國民中學教師整體工作壓力感，屬於中等程度；台北市立國民中學教師整體情緒管理狀態，趨於中上程度。
- 二、台北市立國民中學教師之工作壓力會因個人背景變項的不同而有所差異。
- 三、台北市立國民中學教師之情緒管理會因個人背景變項的不同而有所差異。
- 四、台北市立國民中學教師之工作壓力與情緒管理有顯著負相關，表示台北市立國民中學教師情緒管理能力越高者，其對工作壓力之感受程度越輕。

最後，根據研究結論提出具體建議，俾供國民中學教師、教育行政機關、師資培育機構及後續研究者之參考。

**關鍵字：**國民中學教師、工作壓力、情緒管理



## **Abstract**

The purpose of this study is to understand the relationship between working stress and emotional management of Taipei municipal junior high school teachers and to discuss the differences on the work pressure and emotional management of the teachers, according to various background elements. Besides, this research discusses the relationship between work stress and emotional management. The researcher made concrete suggestions for junior high school teachers and educational administrative institutes. The study employed questionnaire survey method. A total of 600 questionnaires were issued with 568 valid questionnaires received from teachers of municipal junior high schools in Taipei city. Data were collected through Questionnaire on Working stress and Emotional Management of Municipal Junior High School Teachers in Taipei and analyzed by the methods – statistics analysis, t test, one-way ANOVA, and canonical correlation.

The conclusions of the study are presented as follows:

1. The sense of working stress of Taipei municipal junior high school teachers reached the medium level; Taipei municipal junior high school teachers' situation of emotional management reached between the medium and high level.
2. Significant differences were found among Taipei municipal junior high school teachers' working stress in terms of personal background.
3. Significant differences were found among Taipei municipal junior high school teachers' emotional management in terms of personal background.

4. A negative relationship existed between emotional management and working stress among Taipei municipal junior high school teachers. This research showed that teachers having higher emotional management ability will decrease their working stress.

Based on the conclusion above, several recommendations are offered for educational administrative institutes, teacher educators and junior high school teachers to understand the condition and future schemes in working stress and emotional management of teachers in junior high schools.

**Key words : Junior high school teachers 、 working stress 、 emotional management**

# 目 錄

中文摘要.....	I
英文摘要.....	III
目 錄.....	V
表目錄.....	VII
圖目錄.....	IX
<b>第一章 緒論.....</b>	<b>1</b>
第一節 研究動機.....	1
第二節 研究目的.....	6
第三節 待答問題與研究假設.....	6
第四節 研究範圍與限制.....	7
第五節 名詞釋義.....	8
<b>第二章 文獻探討.....</b>	<b>11</b>
第一節 教師工作壓力的理論及其相關研究.....	11
第二節 情緒管理的理論與研究.....	51
第三節 教師工作壓力與情緒管理之相關研究.....	92
<b>第三章 研究設計與實施.....</b>	<b>97</b>
第一節 研究方法與架構.....	97
第二節 研究步驟.....	99
第三節 研究對象.....	102
第四節 研究工具.....	103
第五節 資料處理與分析.....	118
<b>第四章 研究結果與分析.....</b>	<b>121</b>
第一節 受試者樣本描述.....	121
第二節 教師工作壓力與情緒管理之現況分析.....	123
第三節 不同背景變項教師工作壓力的差異性分析.....	129
第四節 不同背景變項教師情緒管理的差異性分析.....	146
第五節 教師工作壓力與情緒管理之典型相關分析.....	160
<b>第五章 結論與建議.....</b>	<b>165</b>
第一節 結論.....	165
第二節 建議.....	169
<b>參考文獻.....</b>	<b>175</b>
一、中文部分.....	175
二、英文部分.....	182
<b>附錄.....</b>	<b>191</b>

附錄一 台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理關係之調查 問卷.....	191
附錄二 台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理關係之調查 問卷.....	198

## 表目錄

表 2-1	持刺激取向之國內外學者對壓力之定義一覽表 .....	12
表 2-2	持反應取向之國內外學者對壓力之定義一覽表 .....	14
表 2-3	持互動取向之國內外學者對壓力之定義一覽表 .....	15
表 2-4	國內外學者對工作壓力之定義一覽表 .....	24
表 2-5	國內外學者對教師工作壓力之定義一覽表 .....	26
表 2-6	國內外學者教師工作壓力來源之探究 .....	35
表 2-7	國內外學者對性別與工作壓力相關之研究彙整表 .....	38
表 2-8	國內外學者對年齡與工作壓力相關之研究彙整表 .....	40
表 2-9	國內外學者對教學年資與工作壓力相關之研究彙整表 .....	42
表 2-10	國內外學者對婚姻狀況與工作壓力相關之研究彙整表 .....	45
表 2-11	國內外學者對擔任職務與工作壓力相關之研究彙整表 .....	47
表 2-12	國內外學者對學校規模與工作壓力相關之研究彙整表 .....	49
表 2-13	國內外學者對情緒之定義一覽表 .....	51
表 2-14	國內外學者對情緒的特性之探究 .....	58
表 2-15	國內外學者對情緒管理之定義一覽表 .....	61
表 2-16	情緒能力架構 .....	80
表 2-17	情緒智力的三種次智力成分 .....	82
表 2-18	不同背景教師在情緒管理上有差異之研究 .....	90
表 2-19	不同背景教師在情緒管理上無差異之研究 .....	91
表 3-1	台北市立國民中學教師抽樣校數與樣本人數資料表 .....	103
表 3-2	專家名單 .....	106
表 3-3	預試樣本學校資料表 .....	107
表 3-4	教師工作壓力調查量表之項目分析結果表 .....	109
表 3-5	教師情緒管理調查量表之項目分析結果表 .....	110
表 3-6	教師工作壓力調查量表之KMO與BARTLETT檢定統計表 .....	113
表 3-7	情緒管理調查量表之KMO與BARTLETT檢定統計表 .....	113
表 3-8	教師工作壓力調查量表之因素分析摘要表 .....	115
表 3-9	教師情緒管理調查量表之因素分析摘要表 .....	116
表 3-10	信度分析表 .....	117
表 4-1	問卷基本資料分析表 .....	121
表 4-2	台北市立國民中學教師工作壓力現況分析表 .....	124
表 4-3	台北市立國民中學教師工作壓力各題目之平均數及標準差 .....	124
表 4-4	台北市立國民中學教師情緒管理現況分析表 .....	126
表 4-5	台北市立國民中學教師情緒管理各題目之平均數及標準差 .....	127



表 4-6	不同性別之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形分析表.....	129
表 4-7	不同年齡之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形分析表.....	131
表 4-8	不同任教年資之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形分析表.....	133
表 4-9	不同婚姻狀況之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形分析表.....	136
表 4-10	不同擔任職務之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形分析表.....	138
表 4-11	不同學校規模之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形分析表.....	140
表 4-12	不同性別之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形分析表.....	146
表 4-13	不同年齡之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形分析表.....	148
表 4-14	不同任教年資之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形分析表.....	150
表 4-15	不同婚姻狀況之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形分析表.....	152
表 4-16	不同擔任職務之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形分析表.....	153
表 4-17	不同學校規模之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形分析表.....	156
表 4-18	台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之典型相關分析摘要表.....	160

## 圖目錄

圖 2-1	「生物心理社會」壓力模式.....	18
圖 2-2	「人—境契合」壓力模式.....	19
圖 2-3	壓力循環模式.....	21
圖 2-4	傳統工作壓力模式.....	29
圖 2-5	Kyriacou 與 Sutcliffe 的教師工作壓力模式.....	30
圖 2-6	Tellenback et al. 的教師工作壓力模式.....	32
圖 2-7	Greenberg的職業壓力模式.....	33
圖 2-8	Plutchik 的情緒輪.....	55
圖 2-9	詹郎二氏情緒論圖.....	66
圖 2-10	坎巴二氏情緒論圖.....	67
圖 2-11	理情行為治療模式.....	70
圖 2-12	Novaco 的氣憤激發的認知模式.....	72
圖 2-13	情緒智力的概念圖.....	74
圖 2-14	Mayer 和Salovey 的情緒智力新概念架構圖.....	77
圖 3-1	研究架構圖.....	98
圖 3-2	研究步驟流程圖.....	100
圖 3-3	研究進度甘特圖.....	101
圖 3-4	因素分析流程圖.....	112
圖 4-1	台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之典型相關分析 徑路圖.....	163

# 第一章 緒論

本章分為五節，第一節說明研究動機，第二節說明研究目的，第三節敘述待答問題與研究假設，第四節說明研究範圍與限制，第五節為名詞釋義。

## 第一節 研究動機

在人類社會發展的長河中，教師處於承上啟下的地位，肩負著傳遞人類文明的重任。教師的職業特點決定了教師工作的繁重、複雜和艱辛；教師職業的重要性，則促使社會給予教師更多的關注。尤其是近幾年，隨著文化價值觀的多元化、教育改革的不斷深入，社會對教師這一職業提出了更高的要求，教師肩負更多的角色功能，無形中更加重了教師的工作壓力。適度的壓力可以促進教師教學效率的提高，但過度的壓力則會影響教師的身心健康和專業成長。

在生活及工作中壓力是現代人難以避免的考驗，平常我們有一種熟悉的生活節奏，每件事情都維持均衡狀態而可以安然度日，可是一旦多了一些事情，外在環境有了改變，或者自己的承受力或功能減低，那麼原有的均衡破壞就會產生壓力。當然，教師的工作壓力，自也不能例外。社會開放聲浪衝擊著校園、教師自我意識的覺醒、教師專業自主權、家長與教師角色的定位、校園衝突事件中師生關係的調適等，一再地促使教師角色功能有所轉換，以適應校園的新生態。教師們的壓力可說是來自四面八方，從上而來的壓力包含：評鑑項目太多以及政府教育當局所制定的政策經常改變，這樣的變化除了讓教師們時常感到無所適從之外，也使這份工作受尊重的程度與社會地位不如以往。目前，國中教師的工作量，除了教學與研究工作之外尚有作業的批改、面對學生層出不窮的問題及應配合學校各

種教學或活動、或兼任行政工作等，因此往往有瑣碎事務太多的困擾，可說工作繁重，唯教師仍須確保教育本質與目的並維持教師專業形象，在實務上面對的工作壓力與日劇增。而當前社會少子化的結果也讓許多學生家長對於自己的兒女更加保護，相形之下教師們面對學生以及家長時更須戰戰兢兢。這些E世代的學生自小就成長在網際資訊時代，吸收知識的速度快速、角度廣泛多元，無形之中更帶給教師們「時間不夠用」的壓力。再加上許多教職「僧多粥少」，想要獲得理想的教學工作，更得與成千上萬的同儕教師們競爭，壓力極大，這些都成為教師心中難以言喻的苦楚。

大家都知道各種壓力加諸個人身上時，若個人無法適時紓解，便容易引發身心上的問題。近年來，校園內更逐漸形成一股「擠退」的風潮。老師擠退，可能使學校教師菁英消失殆盡，使教學品質低落；老師想退而不能退，在校園中將影響教師的士氣，使教學成效大打折扣。在本研究者親朋好友中，不乏為人師表者，在近一、二年中，申請退休者人數倍增，許多五十歲左右的老師，正值壯年，也是教學經驗最成熟的時候，卻拋棄理想，離開熱愛的教育工作，選擇離開朝夕相處的校園，他們為什麼年紀輕輕就要退休？原因不外壓力漸大及各項制度的變革，如：九年一貫課程的實施，使得資深教師在既有的教學形態及創新改革間感到兩難；考核及退休制度的變更、福利減少；或認為國中生越來越難於管教，致使身體微恙及體力透支等，可說是整個大環境的變遷再加上個人身體健康問題，遂萌生退休之意。

面對上述種種壓力，調適良好與否對教師身心健康的影響可謂極其深遠。依據許多研究指出，若個人長期暴露在壓力下，將會導致個人表現退縮或不願投身工作，進而導致生理、情緒及態度等方面的耗竭，終而導致對工作場合反感、對學生態度冷漠、工作品質的降低(楊誌卿，1997)。學

者Hatvany 指出，將近有百分之十的勞動人口均為工作相關的壓力所困擾(廖瑞雯，2000)。Perlberg 與 Kremer-Hayon 在一項跨國研究中，發現教師壓力是國際性的，尤以東方國家為甚(蔡澍勳，1999)。許多教師在教育職場中，感覺工作壓力沉重，工作滿意度低落，間接影響到教學工作的效能。有些人以慢跑、游泳、培養嗜好與充足的睡眠…等方式來紓解情緒，在短期內確實有某些效果；或者有些教師學習有效的因應方式、建立正向思考的習慣、做好有效的時間管理、建立社會支持網路等，管理個人情緒，提昇情緒智慧，從外在與內在增加自己面對壓力的資源。然而教師並非沒有壓力就是最佳的狀況；若工作壓力過輕，也會形成另一種形式的倦怠，造成工作效率低落，而適當的壓力可以激發潛能，創造最佳的工作績效。藍采風(2003)指出好的壓力可以提高工作效率，一旦超過了限度，就會帶來反作用。因為個人的情緒管理左右了自身的抗壓性，而抗壓性的高低又會直接影響工作效能，因此，如何有效的減輕壓力，如何在壓力情境下調適自己，減少負向情緒對自己的影響，乃是教師必須認真思考，努力學習的課題。

情緒是人性的一部份，一直伴隨在我們週遭，正因為情緒的出現如此頻繁，我們常會忽略它的存在與影響，而情緒是需要紓解、調節與掌控的，而不是否定、壓抑與欺瞞的。在張氏心理學辭典中，情緒的解釋為：「1. 由某種刺激所引起的個體自覺的心理失衡狀態。2. 情緒狀態下，除個體會主觀感受之外，在身體上亦隨之會有生理變化。」因為任何情緒感受都是自然的現象，需要適當的管道加以管理。情緒管理係指我們處理自我情緒與人際關係的一種能力指標，也就是當前被社會所廣泛討論與學習的EQ(emotional intelligence)管理。自從Daniel Goleman 於1996 及1998 分別推出EQ 及工作EQ 兩本書之後，「情緒管理」就與工作及壓力的探討畫

上等號，相關調查研究也如雨後春筍般湧現。二十一世紀是一切變化更為快速的時代，人與人的互動透過各種新興媒介更為頻繁，而能夠在快速變遷的環境中有著最佳的適應狀況，充分發揮自身潛能的人，將是最大贏家；而一個情緒智力高的人，能夠善於管理自己的情緒，生活各方面的適應能力也較佳(莫麗珍，2003)。

教師當有效的掌控自己的情緒，適當的抒發情緒與壓力，才不會因為外來的事件，而導致教學情境受到干擾，影響教學品質。近年來有些負面校園新聞及一些違常的案件，諸如：因管教問題而衍生的親師衝突；家長對教師專業知識的不信任，導致教師身心大受打擊；教學與行政間的對立；教師對工作輪調制度的要求與期待等，這些問題都顯現出了教師對當前實務工作的情緒困惑與無力感，但要想提昇教育品質，在面對困擾時，教師情緒管理能力的具備和發揮就顯得更形重要。培養一個情緒成熟、身心潛能充分發展的人，是下一世紀學校教育的重要目標，然而要教育兒童，必先教育老師(顏淑惠，2000)。教師可以說是整個班級經營中的靈魂人物，教師本身的人格特質、班級管理與教學技巧等，都會影響整個班級內學生的學習情況。因此，教師在教書育人的同時，要照顧好自己的身體，調節好自己的心理狀態，尋找有效的、適合的放鬆和排遣途徑，這既是對自己負責，也是對學生負責。眾所周知，只有身心健康的老師才能教出好的學生。很多學生家長也表示，如果教師的情緒管理能力欠佳、心理壓力過重，會嚴重影響到教學品質，只有讓每一位老師真正愉快地工作、健康地生活，孩子才能快樂地學習。身為教師，只有不斷提高自身的綜合素質，有意識地增強健康意識，及時、有效地克服和化解不良情緒，才能保持一個強健的體魄和一種健康的心態。

在國內外的研究中發現，有關教師的工作壓力來源，大致為：組織架

構與氣氛、在組織中角色的問題；教師專業能力與生涯發展的問題；在學校工作情境中所呈現的心理感受：如工作過度負荷、角色衝突等問題以及人際關係等，因此，教師如何面對工作壓力的問題並將其妥善處理，對教師而言是一種考驗，也影響到學校運作(黃宏建，2002)。因此本研究將透過調查的方式，對教師工作壓力的程度進行了解與探討，究竟目前國中教師的工作壓力感受情況如何？是本研究的動機之一。

國民教育的成敗，繫於中小學師資的良窳，國中教師的工作，必須每天面對學生的成長，在言行身教各方面影響學生至深且鉅。唯教師並非神佛聖賢，仍舊和常人一般具有七情六慾，會受外界事物引發各種情緒。在教育改革的過程中，教師的工作面臨新的挑戰，除了處理班級事務，費心於學生的問題，仍需不斷面對外界的期待，如：親師溝通，參與社區活動，更要不斷的進修，凡此種種都對教師產生了諸多的情緒困擾，此時教師若未能做好情緒管理，以致情緒失控，不但影響教學的效果，也會影響學生身心健全的發展。目前各行各業的職場上情緒管理已是不可或缺的能力，因此，探討教師情緒管理的現況為本研究動機之二。

再者，壓力是一種主觀的感受，而工作壓力與情緒管理也是一體兩面的問題，壓力與情緒同為個人主觀知覺下的產物，也會隨著個人的認知不同而產生差異，情緒會反映在個體的生理現象及肢體動作上，當情緒失調的情況嚴重時，甚至會影響身心健康、人際關係與工作效率。優質的情緒管理可有效紓解工作壓力，不同背景變項的的教師，包括性別、年齡、婚姻狀況、教學年資、與擔任職務等個人背景，及其任教學校規模的大小，對於教師工作壓力的感受與情緒管理的能力究竟產生什麼影響？是否會產生不同的工作壓力與情緒管理？而教師工作壓力與情緒管理的關聯性又為何？值得深入探討，是本研究的動機之三。

教師在長久的教學生涯中，必須不斷的去接受各種情境的挑戰，情緒也常不停的波動。本研究希冀經由瞭解教師工作壓力與教師情緒管理二者間之關係，對於處在多元價值困境中的教師，如何去克服工作上的壓力，及面對伴隨工作壓力而來的情緒，強化教師情緒管理能力，能有所發現或貢獻，以提供教育行政機關、師資培育機構、國民中學行政及國民中學教師之參考。

## 第二節 研究目的

基於上述的研究動機，本研究的主要目的如下：

- 一、了解台北市立國民中學教師工作壓力的現況。
- 二、了解台北市立國民中學教師情緒管理的現況。
- 三、比較不同個人背景變項台北市立國民中學教師工作壓力之差異情形。
- 四、比較不同個人背景變項台北市立國民中學教師情緒管理之差異情形。
- 五、探討台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之關聯性。

## 第三節 待答問題與研究假設

### 壹、待答問題

根據上述研究動機與目的，本研究擬探討下列問題：

- 一、台北市立國民中學教師工作壓力的現況為何？
- 二、台北市立國民中學教師情緒管理的現況為何？
- 三、不同個人背景變項的台北市立國民中學教師其工作壓力是否有差異？
- 四、不同個人背景變項的台北市立國民中學教師其情緒管理是否有差異？
- 五、台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理的關聯性為何？



## 貳、研究假設

根據研究目的與待答問題，本研究提出下列假設：

假設一：台北市立國民中學教師的工作壓力偏高。

假設二：台北市立國民中學教師的情緒管理能力偏向負向。

假設三：不同個人背景變項的台北市立國民中學教師其工作壓力有差異。

3-1 不同性別的台北市立國民中學教師，其工作壓力有差異。

3-2 不同年齡的台北市立國民中學教師，其工作壓力有差異。

3-3 不同教學年資的台北市立國民中學教師，其工作壓力有差異。

3-4 不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師，其工作壓力有差異。

3-5 擔任不同職務的台北市立國民中學教師，其工作壓力有差異。

3-6 不同學校規模的台北市立國民中學教師，其工作壓力有差異。

假設四：不同個人背景變項的台北市立國民中學教師其情緒管理有差異。

4-1 不同性別的台北市立國民中學教師，其情緒管理有差異。

4-2 不同年齡的台北市立國民中學教師，其情緒管理有差異。

4-3 不同教學年資的台北市立國民中學教師，其情緒管理有差異。

4-4 不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師，其情緒管理有差異。

4-5 擔任不同職務的台北市立國民中學教師，其情緒管理有差異。

4-6 不同學校規模的台北市立國民中學教師，其情緒管理有差異。

假設五：台北市立國民中學教師之工作壓力與情緒管理有相關。

## 第四節 研究範圍與限制

本研究旨在研究台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之關係，因受限於時間、人力、物力、財力及其他主、客觀環境因素之影響，研究無法涵蓋其他的地區、對象及相關變項，茲將其研究範圍與限制，分

述如下：

### **壹、研究範圍**

一、就研究地區而言：本研究以台北市之市立國民中學為範圍，不包含私立中學及高中附設之國中部。

二、就研究對象而言：本研究以台北市之市立國民中學合格教師為研究對象。

### **貳、研究限制**

一、就研究方法而言：本研究主要工具為調查研究法。填答者可能因部份問題敏感而產生自我防衛的心理，而對問卷內容的填答有所保留或解釋上有所偏差。因此本研究可能無法完全避免社會期許的效應，故研究結果可能有誤差存在。

二、就研究對象而言：本研究僅以台北市之市立國民中學教師為研究對象，故研究結果若要推論到其他縣市以外的教師時，需藉由進一步的研究方能確認。

三、本研究係以量化方式研究，其結果無法作為質化的研究之推估。

## **第五節 名詞釋義**

為使本研究所涉及之重要名詞及研究變項意義明確，茲將其意義與範圍界定如下：

### **壹、國民中學教師**

本研究中的國民中學教師係指經教育行政當局依法聘任至台北市之市立國民中學擔任行政或教學，且具有合格教師資格的教師，故實習教

師、代課(理)教師並不包括在內。

## 貳、教師工作壓力

本研究所稱之「教師工作壓力」，係指教師從事教學相關工作時，對於教學、行政工作，與同事及家長、學生互動的過程以及外在環境變遷，因無法適應而產生消極、壓迫性的負面情感，並影響其工作表現，造成生理與心理的不平衡狀態。其因個人先前經驗、人格特質或心理認知歷程等媒介之不同而有所差異。

本研究中之教師工作壓力係指受試者在本研究者自編的「台北市立國民中學教師工作壓力量表」上的得分，本量表分為五層面，分別是：「工作負荷」、「行政支持」、「學生行為」、「人際關係」與「變革適應」，量表總得分越高者，即表示教師所感受的工作壓力越大，反之則越低。

## 參、教師情緒管理

教師情緒管理係指教師透過情緒知覺、情緒表達、情緒調適與情緒同理，能夠適切地覺察自己及他人的情緒，對生理、心理變化及引起情緒的刺激情境有正向的評估，去除負面的想法，並以更積極理性的觀念和作法來表達情緒，還能合宜的面對、調適、轉化自身的情緒感受，設身處地的為他人著想，推理他人情緒，進而達到個體身心平衡和諧的能力。

本研究之情緒管理係指受試者在本研究者自編的「台北市立國民中學教師情緒管理量表」上的得分，量表分為四層面，分別是：「情緒知覺」、「情緒表達」、「情緒調適」與「情緒同理」。在量表中得分越高者，表示教師情緒管理之能力越高，反之則越低。



## 第二章 文獻探討

本章的主要目的在探討工作壓力及情緒管理的定義、內涵及其相關理論。全章共分三節：第一節為教師工作壓力的理論與研究，第二節為情緒管理的理論與研究，第三節為教師工作壓力與情緒管理之相關研究。

### 第一節 教師工作壓力的理論及其相關研究

本節討論教師工作壓力之理論與相關研究，並將學者所做的相關研究作歸納統整。以下將從壓力的意義與理論模式、教師工作壓力的意義與理論模式、教師工作壓力來源、教師工作壓力的相關研究四方面加以說明。

#### 壹、壓力的意義與理論模式

##### 一、壓力的意義

壓力 (stress) 一詞源自拉丁文「stringere」，最早的概念源自物理學和工程學，意思是指將充分的力量加諸到一種物體和系統上，使其扭曲變形。在加拿大的生理學家 Hans Selye 於西元 1956 年把壓力的概念帶出醫學領域，而提出「非專殊性身體反應」(nonspecific bodily reactions) 的構想，用以描述一個人面對外界「需索」(demands) 的反應。人稱「壓力研究之父」的 Hans Selye 首度將壓力的概念引入社會科學領域探討後，而後學者從不同的角度與重點出發，其對壓力的解釋亦隨之而有差異 (高國慶，2005)。發展至今，壓力一詞已是物理學、工程學、生物學、醫學、心理學、社會學等領域的重要概念與關注的重點(周立勳，1986；陳聖芳，1999；劉焜輝，1984)，也因各領域的關注的焦點不同，眾說紛紜，至今並未獲致完全相同的共識與解釋。在人文社會科學領域中，學者們對壓力的研究可以歸納為以下三種理論，一是刺激取向型：把壓力視為一種刺激；其次是反應取向型：把壓力反應視為壓力；第三種則是互動取向型：認為

壓力是人與環境的互動。(呂勝瑛，1985；李彥君，2002；邱姮娟，2005；林水木，2001；高國慶，2005；葉龍源，1998；Ivancevich & Matteson,1980)。分別闡述如下：

(一)刺激取向型：刺激論的觀點將壓力視為環境的刺激，此刺激來自客觀存在的社會與外在環境的事件變化，當外界的力量施加於個體時，它使個體產生不適感。事件的刺激就是一種壓力，生活小困擾、環境中重大的改變或重要生活事件、長期社會事件、人際間互動不順暢、心理困擾等，都是壓力源。刺激論觀點對於壓力的看法類似虎克(Hooke)彈性定律，人體亦有類似物體的彈性極限，當外界壓力超過個體所能負荷時，會造成個體生理、心理的傷害。持此觀點的國內外學者如表2-1 所示。

表 2-1 持刺激取向之國內外學者對壓力之定義一覽表

研究學者 (年代)	壓 力 的 定 義
藍采風 (1986)	壓力係指某種情境下，使個人覺得似受到某種程度或種類的威脅。
趙傑夫 (1988)	壓力是外在、客觀環境或事件對個體的要求，而個體知覺其能力與環境要求之間不能平衡的結果。
周天賜 (1991)	壓力是指外在刺激超過個體容忍度，造成個體的焦慮或逃避。
Miller 與 Minton (1969)	壓力是個體在面對外界環境所輸入的過量資訊，因而耗費生理系統的能量，使系統無法承擔負荷時的一種狀態。
Burchfield (1979)	壓力為任何引起心理穩定歷程改變的事物。
Mclean (1980)	壓力是一股力量，一旦形成會對個人產生重大災禍。這股來自外界的負擔過重，將會造成無可挽救的傷害，最後將不支崩潰。

表 2-1 持刺激取向之國內外學者對壓力之定義一覽表 (續)

---

Blau	(1981)	壓力是個人與環境之間的一種關係，是個人能力與環境要求之間不能配合的結果。
------	--------	--------------------------------------

---

資料來源：本研究者參酌文獻整理

綜合來說，刺激取向觀點對於壓力的來源有明確的界定，並且兼顧個體與其所處環境的關係(周立勳，1986)。然而刺激取向的觀點由於過度強調外界因素，反而忽略無刺激情境也可能產生強烈的壓力源(邱憲義，1996)；且不同個體的壓力容忍度，常有很大的差異，不同個體對於相同的壓力源可能也有不同的處理模式，因此在後續的研究中，較少被採用。

(二)反應取向型：持此觀點之學者認為壓力是個體對於環境中不同壓力源，所產生之生理及心理的反應結果，亦即將壓力反應視為壓力。Hans Selye(1983)認為壓力是個體在面對刺激時，為免受到環境的威脅而產生的生理反應(陳聖芳，1999)。Selye綜合壓力反應為三個階段：

1. 警覺期(the stage of alarm reaction)：

個體知覺到環境壓力時的第一個反應，使自我抵抗能力降落，而產生心跳加快、血壓膽固醇升高、胃腸消化能力減低等各種症狀或其他身心反應。

2. 抗拒期(the stage of resistance)：

個體嘗試修補創傷，全神應付壓力，以改進壓力引起的症狀，以有效適應環境。如果個體強迫在壓力環境下生存，抗拒期便會出現。

3. 衰竭期(the stage of exhaustion)：

個體適應能力有限，創傷無法復原，由於壓力繼續存在，可能產生倦怠現象，個人變得消極、疲憊，導致個體身心的耗竭現象產生。持此觀點的國內外學者如表 2-2 所示。

表 2-2 持反應取向之國內外學者對壓力之定義一覽表

研究學者 (年代)	壓 力 的 定 義
張春興 (1992)	壓力是指個體為適應內外環境而產生一種特殊的反應結果。
程一民 (1996)	當個體面對刺激事件時，個人評估此一關係對他造成負荷或個人資源無法應付，且危及個人的福祉、身心健康時的反應，此反應以個人特質、經驗與認知歷程為媒介。
林純文 (1996)	個體面對外界要求或特定事件的刺激時所作身心適應的反應，而此種反應以個人過去的經驗、人格特質或心理認知歷程為媒介。
陳聖芳 (1999)	壓力是在某種情境下，個體預測可能產生不安定的感覺，或感受到威脅，因而引起情緒上或生活上的反應，以及個體面對不同情境或環境改變時，體內所產生的變化，表現出緊張、焦慮、挫折、壓迫、急迫或苦惱的現象。
黃義良 (1999)	個體對週遭環境改變或要求，知覺到具有威脅性、壓迫性，經由個人特質與心理為中介歷程後，內心所產生消極與負面的情感。
Arnold (1960)	壓力是一種需要以超常的反應克服負面的情緒、目標的障礙、壓迫感及要求而妨害正常功能的情況。
Cox (1978)	壓力是個人面對外界威脅或挑戰等刺激所衍生出內在心理或生理的反應。
Kaplan 與 Stein (1984)	壓力是一種由個體知覺環境的要求具有威脅性，而引發生理及心理的緊張狀態，即個體被迫去處理任何情況。



表 2-2 持反應取向之國內外學者對壓力之定義一覽表 (續)

Alberson (1987) 與 Kagan	壓力是由個體知覺環境的要求產生威脅，而興起生理及心理的緊張狀態，可視為高度負荷狀態。
-------------------------------	--

資料來源：本研究者參酌文獻整理

綜合而言，反應取向的壓力觀點強調壓力來源作用於個體所產生的反應，但對於壓力來源的探討、個體認知系統與環境刺激如何與個人產生互動，仍欠精確與周延的解釋。

(三)互動取向型：將壓力視為環境的刺激與個體交互作用的結果。亦即個體就「環境要求」和「因應資源」作認知評估的結果。因此，壓力不僅是一種刺激，也是一種反應；當個體對環境的要求或內在需求量，超過其生理、心理所能負荷時，就會產生壓力。持此觀點的國內外學者如表 2-3 所示。

表 2-3 持互動取向之國內外學者對壓力之定義一覽表

研究學者 (年代)	壓 力 的 定 義
葉重新 (1995)	壓力是衝擊個人內外的一種刺激，是個人對內外環境事件產生心理或心理上的反應，也是個人與環境交互作用的結果。
江鴻鈞 (1995)	壓力不外是個人生理及心理反應的一種刺激，更是個人與環境交互作用的結果。
葉龍源 (1998)	壓力係以個體面對內、外在環境之期望或要求時，為順應此期望要求，而在生理與心理上產生一種特殊反應的結果，此特殊反應的結果可能是非預期的、緊張的、不愉快的、或是壓迫感的、痛苦的與威脅的，亦即壓力乃是個人與環境交互作用的結果。

表 2-3 持互動取向之國內外學者對壓力之定義一覽表 (續)

李彥君	(2002)	個體面對外在情境壓迫，無法滿足內在自我期許時，感到緊張、威脅、苦惱、焦慮或不愉快，致使身心恆常狀態改變，所產生的一種行為的、情緒的、精神的或生理的反應之歷程，其因個人先前經驗、人格特質或心理認知歷程等媒介之不同而有所差異。
邱姮娟	(2005)	個體在面對外界的事件或要求時，所認知到自身的主、客觀能力與資源不足，因而產生之身心不平衡及緊張、受壓迫的現象；此一現象因個體舊經驗、人格特質與認知調適的不同，而有其不同程度的差異。
高國慶	(2005)	壓力是個人與環境交互作用的產物，為個體感受到挑戰及威脅時，所引發生理與心理的變化，它是由「刺激」、「評價」、「反應」所組成的。
Blau	(1981)	壓力為個人與環境之間的一種關係，而個人能力與環境要求之間不能配合的結果。
Lazarus 與 Folkman	(1984)	壓力是個人和環境交互作用的結果，當個人評鑑這個事件，對他造成負荷或不是資源所能應付，且危及身心健康時，便會有壓力感。
Greenberg	(1995)	壓力是一個壓力因子與壓力反應的組合。
Greenberg 與 Baron	(1997)	壓力是指個體面對外界壓力源時，情緒、認知和生理三方面的交互作用所產生的一種反應模式。

資料來源：本研究者參酌文獻整理

綜合來說，一個事件只有被個體認為威脅自尊或個人利益時，才具有壓力。故壓力互動論又稱為壓力認知論(施淑芬，1990)。從以上學者對有關壓力的不同立論觀點可知，壓力的概念最早著重外界環境的刺激，再而生理的反應，後來逐漸發展到個體的心理知覺，最後以統整的觀點融合環境、生理與心理三個向度(李彥君，2002)。若將壓力視為一種外在刺激，較偏於環境因素；若將壓力視為一種生理反應，是對壓力源之反應，則又偏重個人因素；本研究者認為「壓力」是個人與環境互動所產生的結果，環境的「知覺」與「感受」是不容忽視的要素，亦即個人知覺環境需求或威脅，而產生的身心反應過程。本研究對於壓力的看法，將採取「個人與環境互動」的觀點。

## 二、壓力的理論模式

關於壓力的理論研究，因學者研究的角度不同，理論架構因此有所差異，大致可以分為以下三種模式探討：

### (一)生物心理社會模式(biopsychosocial model)

生物心理社會模式最早由Redford & Williams (1990)所提出，認為週遭環境的事件會引起個體的生理反應，若生理方面長期適應不良，則可能導致心臟血管疾病(謝琇玲，1990；葉龍源，1998)。當環境事件發生，腦部會以整體組織的方式傳送發動訊息至身體各器官，但在傳送的過程中，腦部對事件的解釋及傳動訊息的方式，可能受個人人格與遺傳性格的影響，所以即使是同樣的刺激，個人反應卻不盡相同。由此理論窺知，若由環境刺激所引發的不同行為經長期累積之後，極可能導致身心不適應的狀況及疾病的產生。其模式如圖2-1所示。

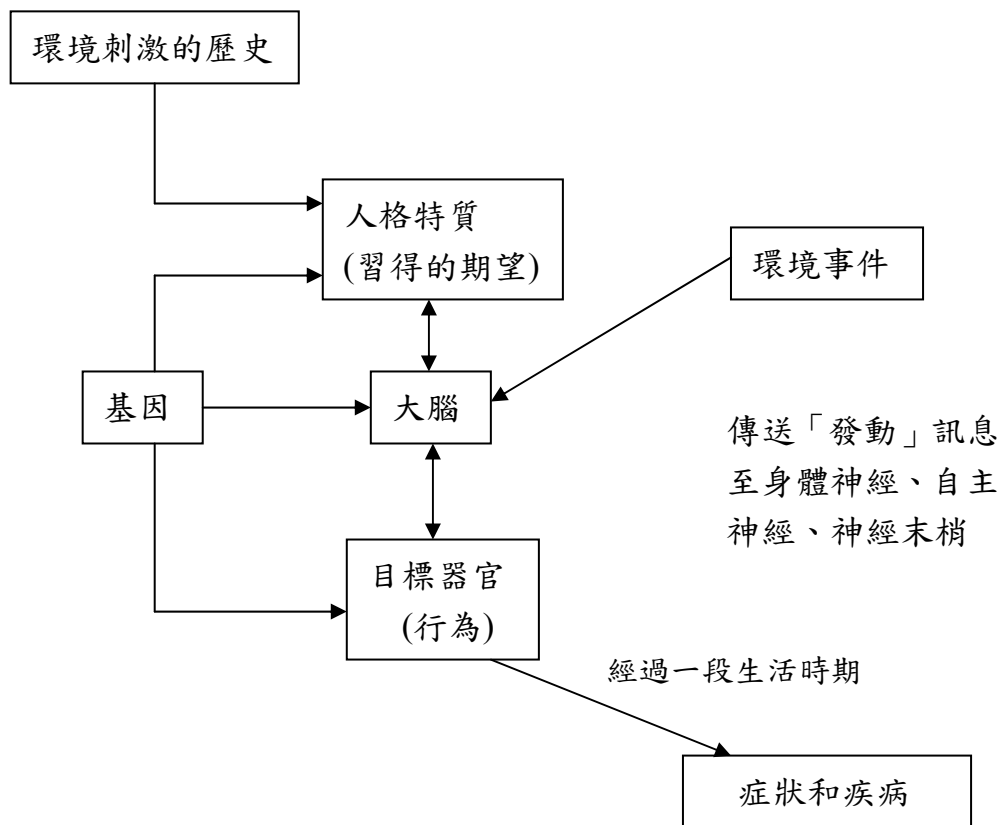


圖 2-1 「生物心理社會」壓力模式

資料來源：謝琇玲（1990），國民中學學校氣氛、教師工作壓力及其因應方式之調查研究（頁 46）。

此一模式較注重環境對個人的單向刺激，在個人對環境的回饋與兩者之間的雙向互動，立論仍不足。

## (二)個人與環境適應模式(person-environment fit model)

個人-環境適應模式是由 J.R.French & R.L.Kahn(1962)所提出，以相適應觀點(fit notion)來探討個體與環境間的互動關係(陳聖芳，1999)。所謂的「相適應性」包括以下兩種情形:1.個人的需求和環境的供給間互相配合的程度。2.個人的能力與環境的要求的配合程度。綜合來說，個體與環境之間包括兩種契合方式：

1.客觀的個人與環境相適，即客觀的個人(獨立於知覺外的個體)與客觀環境相配合的情形。

2.主觀的個人與環境相適，即主觀的個人與環境的相配合情形，個體與自己的知覺相配合，且考慮到工作情境與其對工作情境知覺間配合的程度(楊淑麗，2003)。

上述客觀個體與環境經由個體主觀的自我評估來詮釋現況後，而成為主觀的個體與環境，客觀與主觀的關係就如同理想與實際，且存在著個別差異。當客觀與主觀產生差異時，個體就會產生防衛措施，當防衛措施無法有效減少差距時，即產生壓力狀態，長期處於壓力狀態則導致身心疾病。整體關係，如圖 2-2 所示。

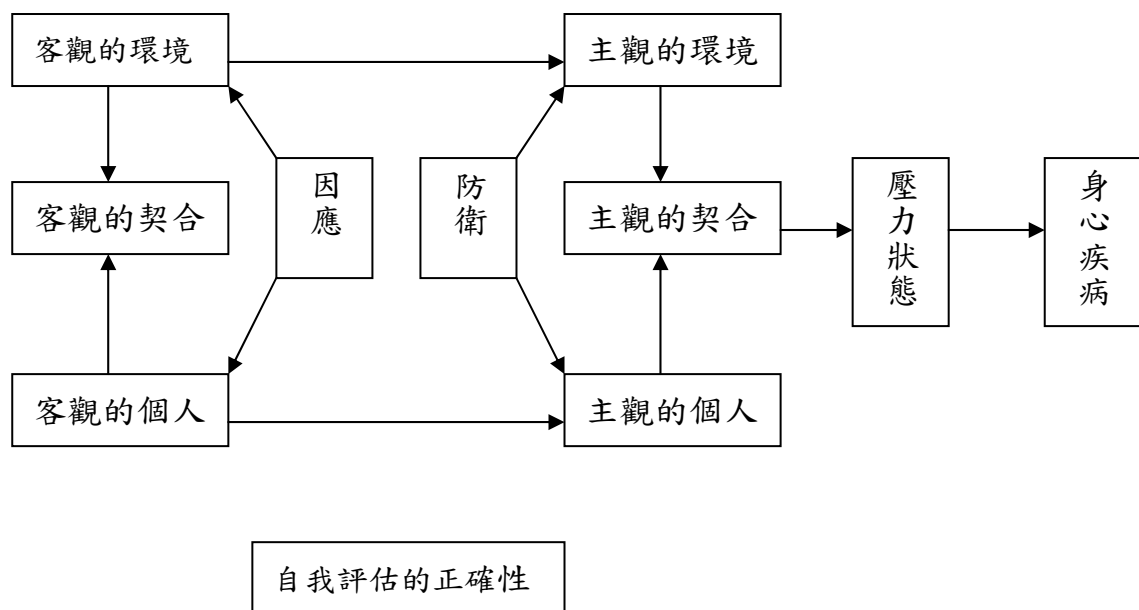


圖 2-2 「人—境契合」壓力模式

資料來源：王秀枝 (1986)，生活事件、生活壓力身心疾病的動力性關係 (頁 15)。

「個人與環境適應」模式強調：感受壓力的輕重，關鍵在於個人與環境之間互相相適的程度。Pithers 和 Soden(1999)指出，工作壓力常產生於個人與環境互相矛盾時，而外在環境與內在個體確實會影響個人對壓力的評估，因個人與外在環境接觸時，個人會採取因應與防衛機制，以適應環境與保護自己得以紓解壓力，否則容易形成壓力，因此良好的個人-環境適應模式，可導致個體自我成長與自我效能的增進。

### (三)壓力循環模式(the stress cycle model)

壓力循環模式是由Gmelch(1988)所提出，後來Brehm(1998)亦提出類似模式。Gmelch綜合歸納以往學者專家的研究，主張個人面對壓力經過四個循環階段；包括壓力來源、個人知覺、因應反應與因應結果四個部分，並一再循環。

1.壓力來源：係指特定的壓力刺激，也包括對個人的特殊要求，如期望、缺乏時間、工作負擔、干擾與會議等壓力源。

2.個人知覺：即個體在心理與生理兩部分，知覺到壓力程度的強弱。

3.因應與反應：是個體考量不同的壓力源，依個人社會的、身體的、人際的...等各種特性，採取不同的因應策略。

4.因應結果：係指個體在長期承受強烈而負向的壓力下，形成一些生理或心理的疾病。

壓力循環模式如圖 2-3 所示。

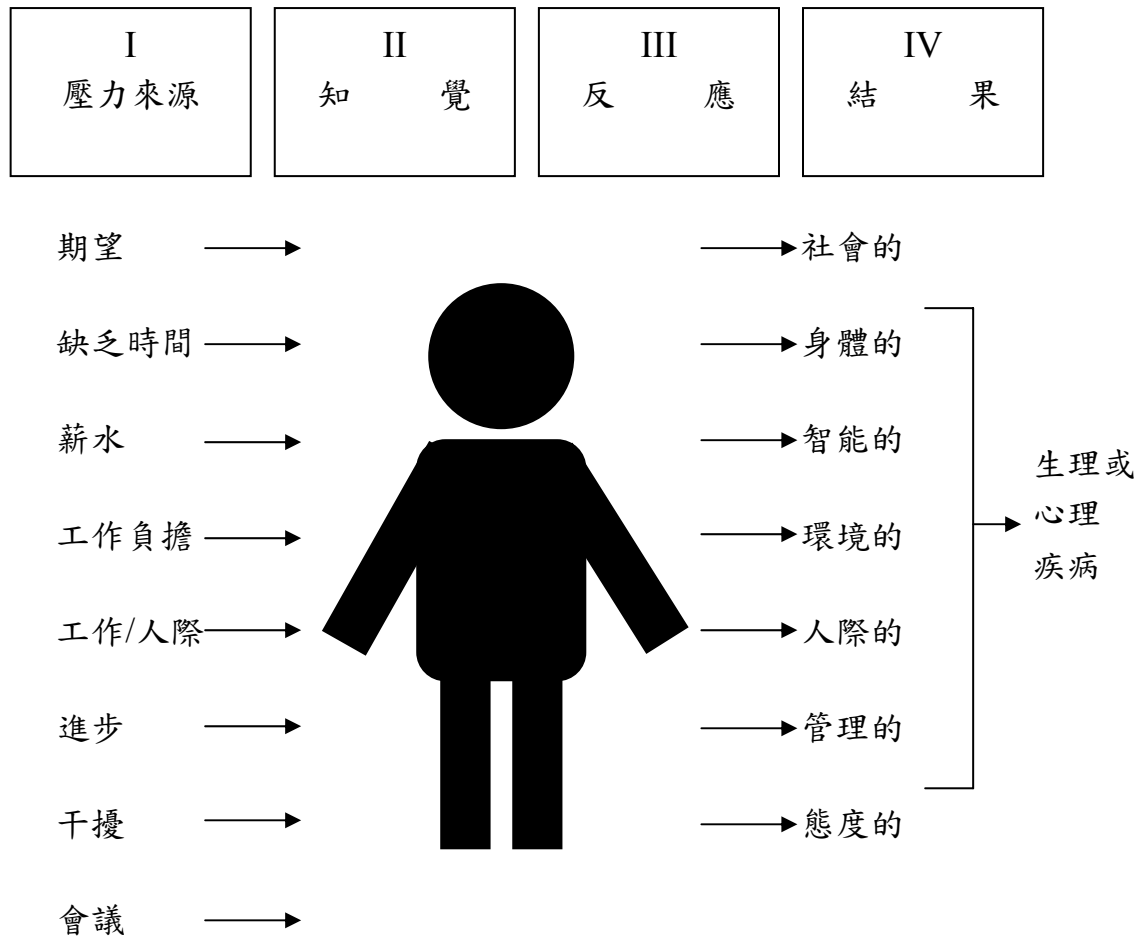


圖 2-3 壓力循環模式

資料來源：蔡純姿（1998），國民小學教師覺知教育改革之工作壓力因應策略研究（頁 25）。

此模式強調壓力來源、個人知覺、因應反應與因應結果四個部分為一循環的過程，相同或不同的環境刺激會因個體不同的知覺而有不同的反應，若長期累積壓力，可能導致生理或心理的疾病。

#### (四)綜合討論

綜合上述不同的壓力理論模式，可以獲致以下幾點看法：

1. 壓力刺激不是單一層面的，它可能是由各種因素交互作用所產生的。因此有關壓力之研究已超出單一學科領域，而進入科技整合的研究。
2. 壓力的大小取決於個人與環境在主、客觀上的相適程度，以及個體

對外在需求的知覺，當個體知覺到無法有效處理外在情境的要求時，便會感覺到壓力的存在。

3.壓力的感受是透過個人的評估與知覺，而此評估與知覺來自個人過去的經驗、個人人格特質或信念等。

4.影響壓力的因素可分為個人、社會、工作情境因素等三方面。

5.長期處在壓力下如果沒有紓解，將可能導致生理病變的發生，對於身心有不利的影響。

### 三、壓力的來源與影響

#### (一)壓力的來源

所謂的「壓力源」(stressor)係指任何會讓個體產生壓力反應的刺激、情境或環境。人們在日常生活中，週遭的刺激事件，常成為壓力源，其中包括生活事件、工作現場、以及週遭的人、事、物等(Lin & Ensel,1989；Lin & Gina,1995)。可見壓力源無所不在。

Compas(1987)的研究認為壓力的來源有三種：1.尖銳緊急壓力源：如日常瑣事、生活改變。2.長期壓力源：如私人債務。3.人際互動壓力源：如個人與親友的溝通，處事理念不合(李勝彰，2003)。

張春興(1992)將壓力源分為三大類：1.生活改變：個人生活秩序的重要改變。2.生活瑣事：日常生活中經常遇到且無法逃避的瑣事。3.心理因素：個人內在的心理問題，如挫折、心理衝突。王以仁(1992)將壓力源分為四種：重要生活變動、生活小困擾、災變事件、長期的社會問題。

馮觀富(1992)的研究指出常見的壓力來源有期望過高、角色衝突、在期限下工作、工作負擔、不會放鬆自己、太過複雜或單調的環境及一種沒有解決清楚的人際關係。

J.S.Greeberg(潘正德譯，1995)則認為壓力的來源有以下幾種：面對不



清楚的工作目標時、周圍的人對他的要求矛盾時、工作量太多或是太少時、無法參與和自己有關的決策時，對其他工作者的專業發展必須負責任時。

藍采風(2003)將壓力分成 11 種來源進行分析，包括內在與外在壓力來源、期待與壓力來源、變與壓力來源、「積勞成疾」型的壓力來源、「自作自受」型的壓力來源、環境壓力來源、工作(組織)壓力來源、生活事件改變壓力來源、剛毅性格與壓力來源、過猶不及與壓力來源、中國社會裡的特殊壓力來源。

綜合學者的看法，壓力的來源相當多樣複雜，可能來自心理的、生理的、社會領域等層面(Benner,1984)，更簡約而言，壓力源來自內在心理因素的衝突與外在人事關係兩方面的因素，時時處處都有潛在壓力源(李勝彰，2003)。

## (二)壓力的影響

有關工作壓力對身心健康影響的研究中，發現工作壓力對於個人的身心健康會有不良的影響。長期的壓力會使個體經歷生理與心理的枯盡耗竭(黃義良，1999)。Gerard Hargreaves (江麗美譯，2001)根據生活中的四個範疇分別是身體、情緒、心裡與行為，列出壓力的普遍症狀，當個人的壓力程度升高，這些症狀可能出現更多。綜合許多研究證實壓力對個人認知、行為、心理、生理與組織等方面都會產生不良的影響，茲簡述如下：

- 1.認知的影響：無法做決策或集中精力、健忘、對批評過度敏感、忽然忘卻一切、自我評判、固執等。
- 2.行為的影響：情緒急躁、暴飲暴食或無食慾、酗酒或過度抽煙、過度興奮、強迫性行為、逃避、搜集情報、藥物濫用。
- 3.心理的影響：如緊張、不安、焦慮、神經過敏、侵略性、缺乏興趣、乏味、憂鬱、疲勞、罪惡感與羞愧感、易怒及壞脾氣、喜怒無常、低自我

評價、緊張及孤獨感等。4.生理的影響：如血壓升高、消化不良、心跳加快、呼吸加速、四肢抖動、肌肉疼痛等。5.健康的影響：過敏症、免疫力降低、失眠、身心疾病、偏頭痛等。6.組織的影響：缺席、人際關係不良、高轉業率、工作效率低、士氣低落、對工作不滿等(藍采風，1990)。

當有上述情況時，個體即是受到壓力的壓迫。在個體不適應時，便會產生壓力症狀，如：失眠、心臟病、心理疾病、消化性潰瘍、原發性高血壓等，嚴重影響身體健康。根據Pelletier 和Peper(1977)研究與壓力有關的疾病症狀，最常發生在四個身體系統上：神經、心肺、呼吸及內臟系統。因此，個體處理壓力的方式不當或長期累積過重壓力而不自知，超過了負荷的程度，就容易產生疾病，為生活帶來負面的影響。

## 貳、教師工作壓力的意義與理論模式

### 一、工作壓力的意義

工作壓力(job stress or work stress)是從壓力的定義衍生而來，是人們所感受各種壓力的一種。國內外學者有關工作壓力的研究為數頗多，且對於工作壓力的看法也不同。茲將國內外相關文獻擇其要者敘述如表2-4所示。

表 2-4 國內外學者對工作壓力之定義一覽表

研究學者 (年代)	工 作 壓 力 的 定 義
趙傑夫 (1988)	工作壓力是個人能力無法因應工作的要求，或環境不能提供足夠的資源以滿足個人需求，致使個人在心理上產生脫離正常狀態的現象。
李玉惠 (1998)	當個體在面對具有威脅性的工作環境時，為一時無法消除威脅、脫離困境而生的一種被壓迫的感受或緊張的狀態，就是工作壓力。

表 2-4 國內外學者對工作壓力之定義一覽表 (續)

葉龍源	(1998)	個體與環境交互作用下，致使生理與心理產生不平衡的狀態。
陳聖芳	(1999)	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、急迫或苦惱的反應。
吳明順	(2002)	指個人由於角色、工作、職務在推展工作之知覺感受。
李彥君	(2002)	在工作的情境中，個人由於其能力或資源無法與工作的要求相符合，而產生心理不平衡的狀態。
李勝彰	(2003)	指在工作時，個人與工作環境交互作用下，產生生理或心理緊張的狀態。
邱姮娟	(2005)	在工作情境中，個人由於其能力、資源無法滿足工作的要求，導致超過其生理或心理所能負荷的程度，因而引發緊張、焦慮、壓迫或疾病等身心不平衡的反應。
高國慶	(2005)	工作壓力是指由於工作的因素所導致的緊張，而使工作者感受到不愉快或負面情緒的一種現象。
ManNeil	(1981)	工作壓力是工作情境中，許多內外變項與個人人格特質交互作用下所產生的現象，若個人察覺到工作情境中發生某種狀況，以致威脅其心理的平衡時，此種現象即成壓力，此種壓力將引發若干心理、認知與生理上的反應，甚至造成身心的職業倦怠現象。
Gmelch	(1983)	工作壓力是工作環境中的任何特徵對個體所造成的一種脅迫感，包括生理和心理兩方面。

表 2-4 國內外學者對工作壓力之定義一覽表 (續)

Parker 與 Decotiis	(1983)	工作壓力是個體在工作場中，面臨到一些與重要工作結果有關的機會、限制與要求，導致個體失去常態與平衡，而產生一種和自我期望不相符的感覺。
Kyriacou	(1987)	工作壓力是個體在遭遇一些威脅到自尊或福利的問題，且所要解決的問題超過他的能力時，所知覺到的不愉快，負面情緒和苦惱不安的經驗。
Steers	(1988)	工作壓力是個體在工作情境中面臨某些工作特性的威脅所引發之反應。
Ross 與 Altmaier	(1994)	認為工作壓力是當工作要求個人能力時，個人特徵與工作情境產生交互作用的現象。

資料來源：本研究者參酌文獻整理

綜合上述諸位學者之看法，有的強調工作環境因素；有的強調個人反應狀態；也有強調個人與環境交互作用的結果為引發壓力感受的主因。本研究者認為工作壓力是個人與環境互動的歷程所產生的一種現象。本研究者將工作壓力定義為：個體在工作情境中其個人特質與工作環境產生交互作用後，而使工作者產生具威脅性、壓迫性負面情感的現象。

## 二、教師工作壓力的意義

教師工作壓力是從工作壓力的概念引申而來，國內外學者對教師工作壓力的研究不少，茲就國內外學者對教師工作壓力的定義，整理如表2-5所示。

表 2-5 國內外學者對教師工作壓力之定義一覽表

研究學者 (年代)	工 作 壓 力 的 定 義	
周立勳	(1986)	認為教師在從事教學工作時，對於潛在的工作情境因素，或要求被批評為威脅、或有礙工作表現，而產生負面的情感反應。

表 2-5 國內外學者對教師工作壓力之定義一覽表 (續)

蔡璧煌	(1986)	教師在學校工作中與人、事、物互動過程中所產生的負面情感。如焦慮、挫折、壓抑…等，即為教師工作壓力。
張明麗	(1991)	教師在教學過程中，因工作情境所引起不愉快的負面情緒。
程一民	(1996)	教師在學校工作中，與人、事、物互動過程中所產生的負面情感，這些負面情感，限於個人知覺，包括情緒與行為層面。
李彥君	(2002)	教師從事教學相關工作時面對工作困境威脅，無法滿足內在自我期許時，感到緊張、威脅、苦惱、焦慮或不愉快，致生負面情感，影響其工作表現的一種行為、情緒、精神或生理上的反應之歷程。其因個人先前經驗、人格特質或心理認知歷程等媒介之不同而有所差異。
邱姮娟	(2005)	教師在學校工作情境中，與教學工作、潛在工作情境因素的互動過程中，無法適應而產生負面的情感，並在生理、心理上顯現出不平衡的狀態。
Kyriacou 與 Sutcliffe	(1978)	教師工作壓力是一種由教師工作角色中，施加於教師身上的要求而產生教師負面情感的反應
Needle	(1980)	教師工作壓力源自於教師的需求，價值觀以及期望與職業的報酬或工作要求，以及教師滿足這些需求能力兩方面之間的差距。
Moracco 與 Mcfadden	(1982)	教師工作壓力係指教師的工作和教師知覺工作的要求威脅其自尊和幸福，以及用以維持穩定狀態的因應機轉等方面，引發心理穩定狀態的改變以及生理的變化。

表 2-5 國內外學者對教師工作壓力之定義一覽表(續)

---

Litt 與 Turk	(1985)	教師工作壓力是當教師面對威脅他們幸福的問題，而且所要解決的問題超過他們的能力時，所產生一種不愉快、負面的情緒以及苦惱的經驗。
-------------------	--------	--

---

資料來源：本研究者參酌文獻整理

由上可知：國外學者對教師工作壓力的定義分別從教師工作角色、教師心理需求及教師個人認知來探討；而國內學者對教師工作壓力的定義，多傾向於教師本身在工作情境中，所衍生出來負面情緒的多寡而定。綜合國內外學者對教師工作壓力的敘述，本研究者對教師工作壓力的定義為：「教師從事教學相關工作時，對於教學、行政工作，與同事及家長、學生互動的過程以及外在環境變遷，因無法適應而產生消極、壓迫性的負面情感，並影響其工作表現，造成生理與心理的不平衡狀態。」

### 三、教師工作壓力的理論模式

研究工作壓力的理論很多，關於教師工作壓力，可以從一般職業壓力模式與教師工作壓力模式來探討。

#### (一) Ivancevich 與 Matteson的工作壓力模式

此一模式被一些學者認為是傳統的工作壓力模式，包含以下五種變項，其模式如圖2-4 所示：

- 1.社會情況導致的壓力源。
- 2.個人對於壓力的知覺。
- 3.個人對於壓力所產生的反應，包含生理、情感與行為三方面。
- 4.長期壓力反應下，所產生的身心症狀。
- 5.屬於個人或情境的制約變項 (conditioning variables)。

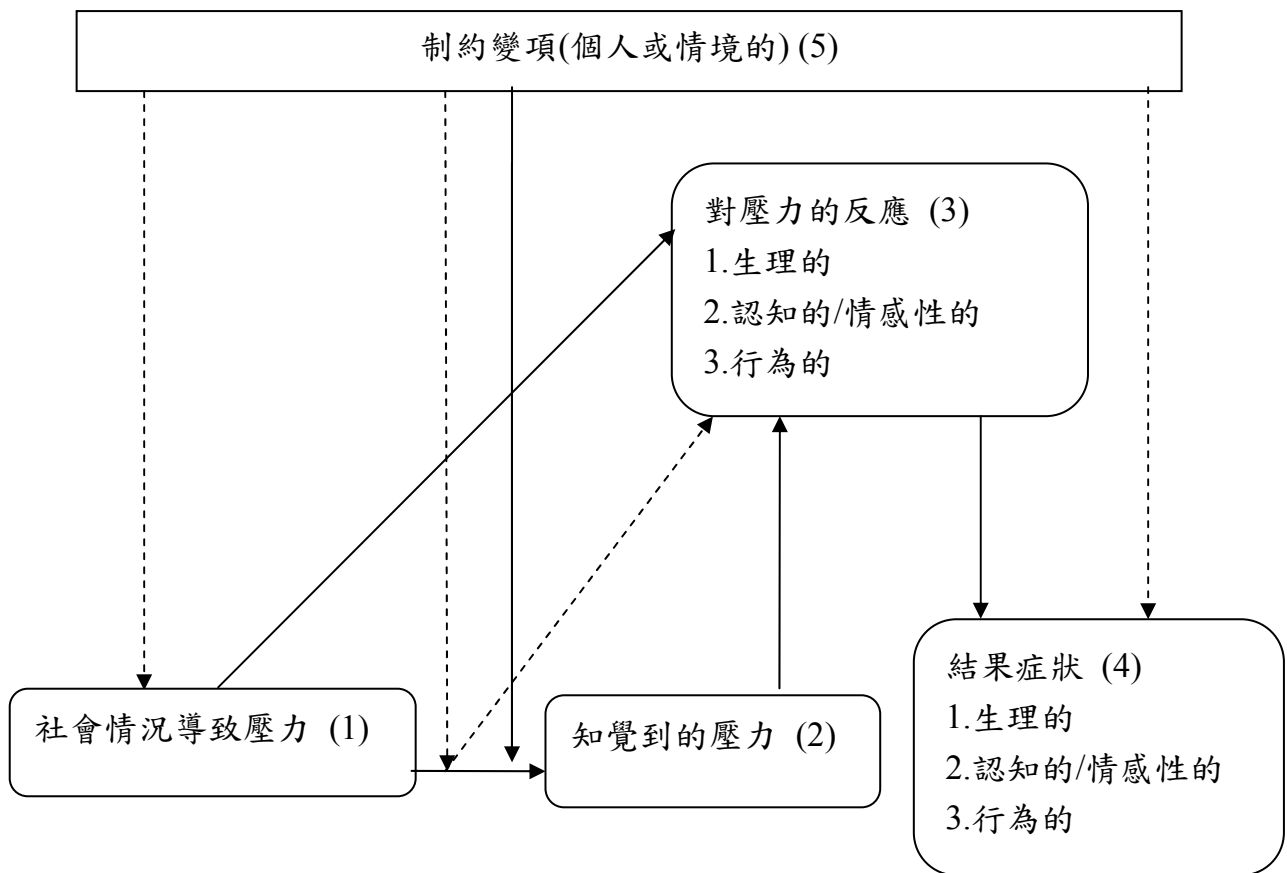


圖 2-4 傳統工作壓力模式

資料來源：黃義良 (1999)，國小兼任行政工作教師的工作壓力與調適方式之研究 (頁 25)。

在此模式中，實線之箭頭方向用以表示各變項間的因果關係，虛線箭頭用以表示各變項間的互動過程。此模式的重點在說明「個人知覺」是社會壓力源與壓力所導致的結果。因此，造成壓力的症狀，取決於個人的認知與特性。

### (二) Kyriacou 與 Sutcliffe 教師工作壓力模式

教師工作壓力的研究先驅Kyriacou和Sutcliffe (1978)針對教師工作壓力提出理論模式，其所主張的教師工作壓力模式，有四條回饋路線，如圖 2-5所示：

1. A路線表示因應作用對壓力源評估的影響，若因應策略使用得當，則實際的壓力源將能減至最小。
2. B路線表示教師對壓力的反應會影響教師對壓力的評估。
3. C路線表示長期壓力導致的慢性壓力症狀，可能會使教師將事件評估得更有壓力，可能造成非職業的壓力源。
4. D路線表示教師過去處理壓力的經驗及個人特質，以及其社會資源支持與否，均會影響對壓力評估的結果與對於壓力事件的決定。

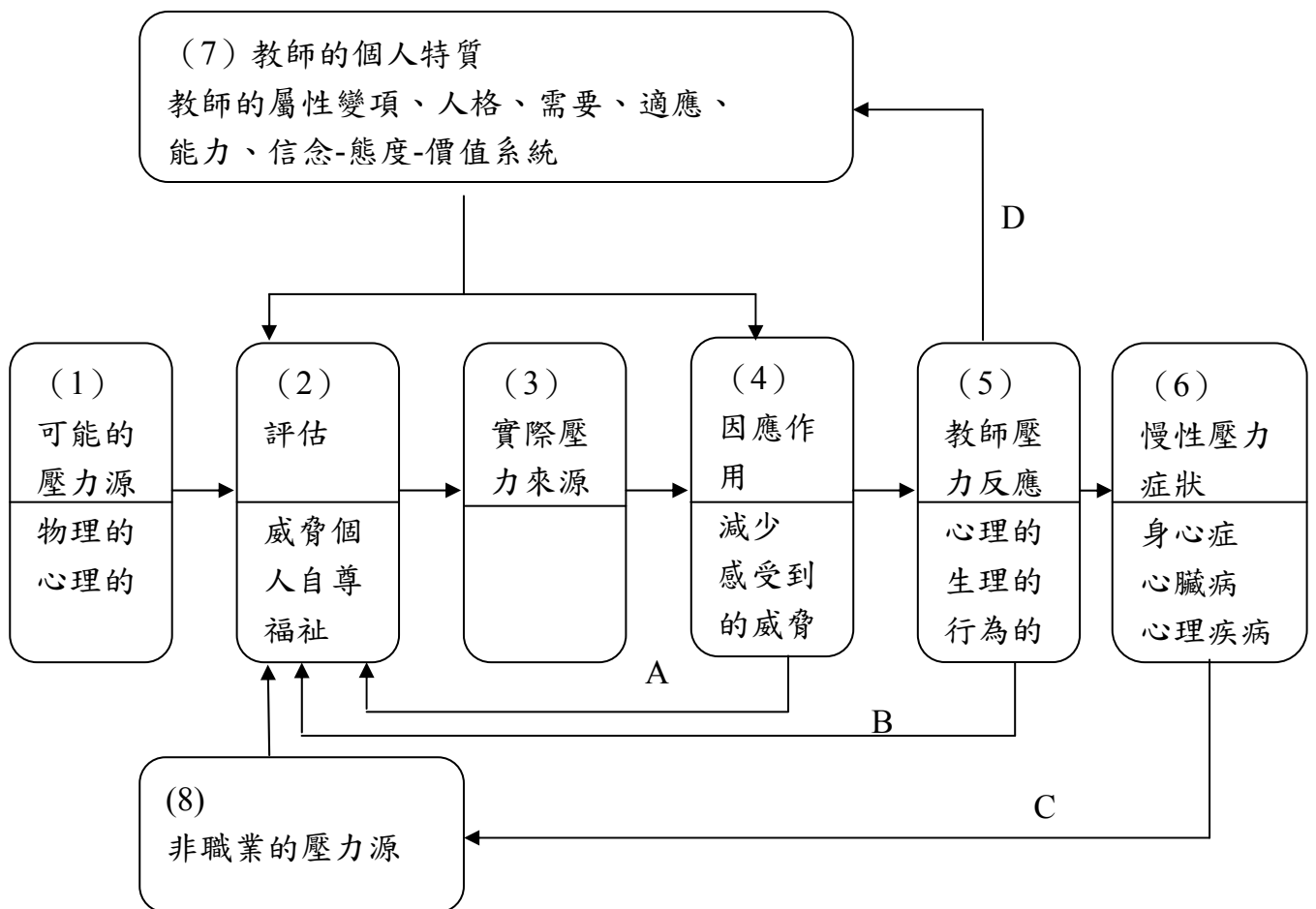


圖 2-5 Kyriacou 與 Sutcliffe 的教師工作壓力模式

資料來源: C.Kyriacou & J.Sutcliffe (1978), Teacher stress:Prevalence, sources,and symptoms,British.Journal of Educational Psychology, 48,159-167.



此一模式顯示教師工作壓力可能的壓力源，經過評估成為實際的壓力源，再透過適應機轉，減少感受到威脅，若無法有效紓解，即會產生教師工作壓力，長期持續影響則產生慢性壓力症狀。

綜合言之，此一模式較著重於教師本身的人格特質，認為教師對壓力的感受來自教師知覺環境的要求，而環境的要求包括來自自己或他人所施加的壓力，與傳統工作壓力的重點相似，但是仍忽略了學校背景變項對教師工作壓力的影響(邱姮娟，2005)。

### (三) Tellenback ,Brenner 與 Lofgen 教師工作壓力模式

Tellenback ,Brenner 和 Lofgren (1983)根據 kyriacou 和Sutcliffe 的教師工作壓力模式略作修正，其修正的特點，在於指出「學校的社會特質」對壓力源的影響，因為學校的社會特質不同，例如：校長領導風格、學校規模大小、學校組織氣氛、學校的班級學生數、學校教師年齡(老化或年輕化)的分佈等，對學校的社會特質皆有所影響，而可能造成教師工作壓力的來源。由圖2-6 中可得知，教師壓力之模式包括三個層面：

- 1.學校壓力源和教師壓力反應的關係。
- 2.教師特質的影響。
- 3.評估、適應機轉和非職業性壓力源對壓力的關係。

此壓力模式中，壓力形成的歷程如下：學校社會特質、教師個人特質與非職業性的壓力三者產生可能的壓力源，經個體評估後成為實際壓力源，此時個體的適應機轉開始運作，導致一般性緊張，若長期累積，將造成個體身心健康的損傷，易使個人意志消沉退縮，喪失工作意願，最後退出工作。

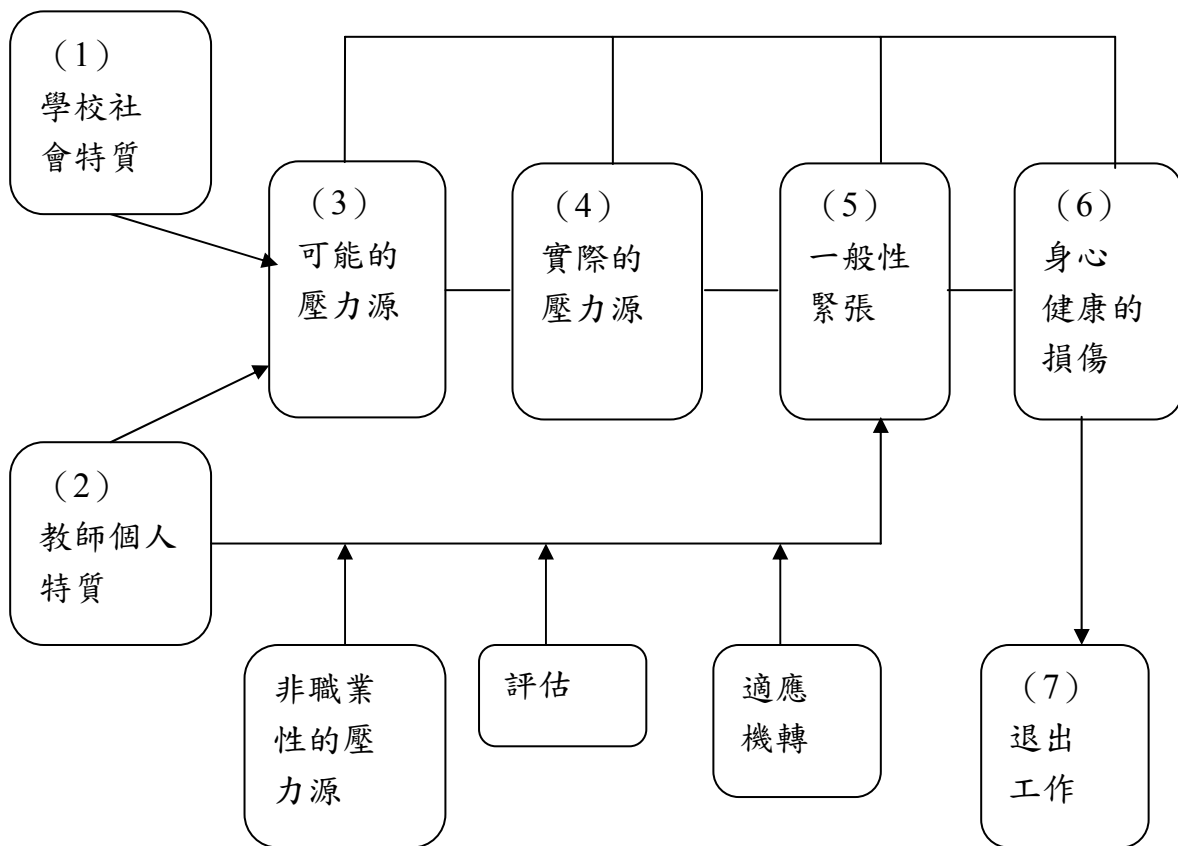


圖 2-6 Tellenback et al. 的教師工作壓力模式

資料來源：林水木 (2001)，國民小學組織變革與教師工作壓力關係之研究 (頁 84)。

此理論模式可看出個人的心理調適與減少壓力源是同等重要，也已將學校背景變項納入教師工作壓力的範圍，但仍舊忽略了學校組織以外的整體環境，對教師工作壓力亦有產生影響的可能，而在之後 Greenberg 的工作壓力模式中，對於組織以外的工作壓力來源，有更進一步的探討。

#### (四)Greenberg 工作壓力模式

Greenberg (1993)之工作壓力模式雖然是以企業組織中成員來分析，但是仍可應用於教師工作壓力的分析，其工作壓力的來源有五個方向，工作

的本質、在組織中的角色、生涯的發展模式、在公司的關係及組織結構與氣氛，如圖 2-7 所示。

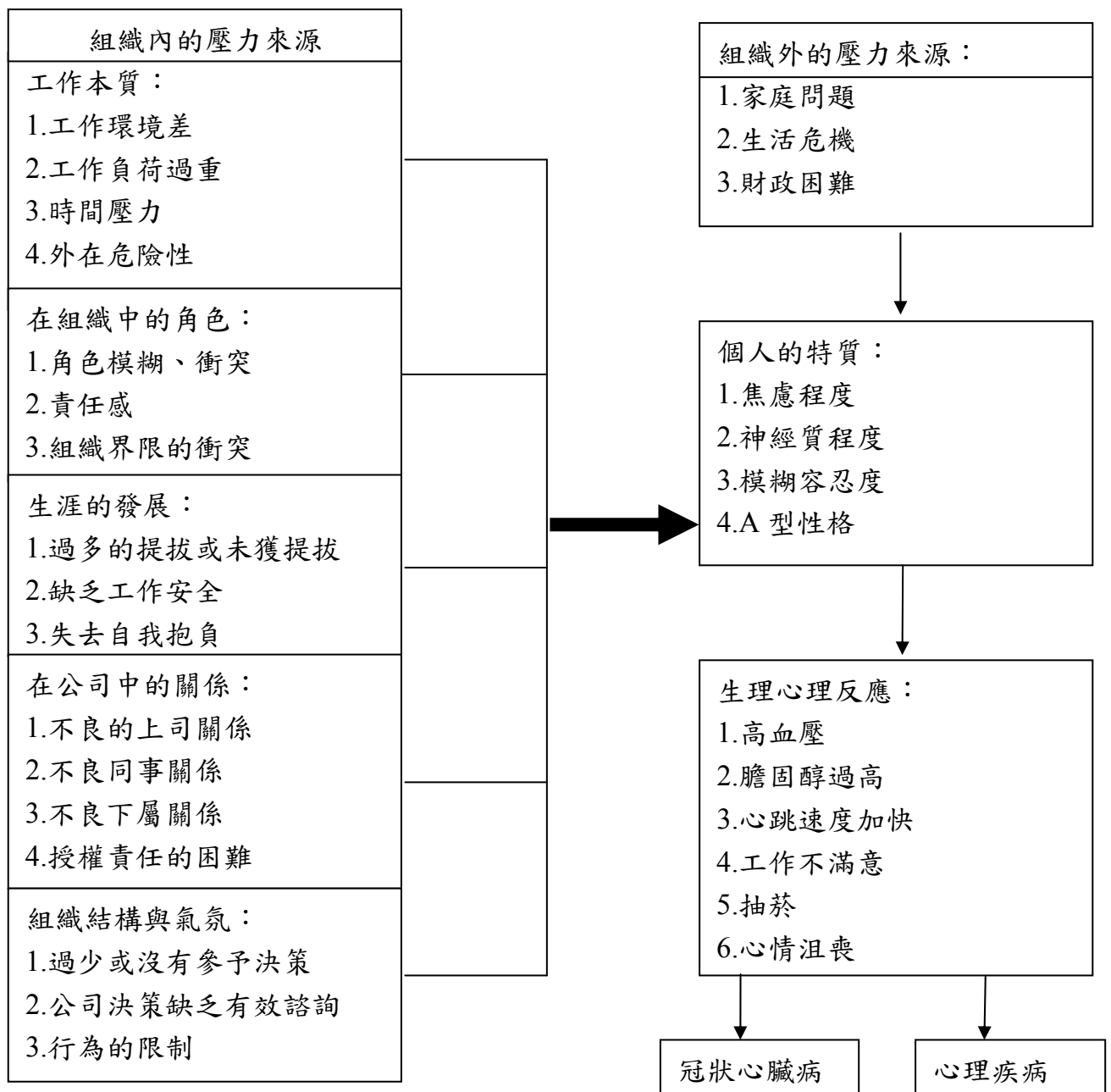


圖 2-7 Greenberg 的職業壓力模式

資料來源：Greeberg (1995)；邱姮娟 (2005)。國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之探討 (頁 28)。

模式中顯示造成個體壓力的因素除了工作環境之外，還有一些非組織因素如家庭問題、經濟因素、個人特質（如：「A型性格」是指個性急躁、求成心切、善進取、好爭勝的一種性格）與個體知覺等都是形成壓力的重要來源，論述相當完整，壓力一旦形成即造成個人身心不適與情緒的低落，最後產生身心方面的疾病。

根據這四種工作壓力模式可以發現，教師壓力的來源是多元的，與其所處的周遭環境有密切關係，早期著重個人特質，繼而把學校背景變項納入，最後發現非組織因素亦是重要成因。以上四種理論模式不但可以作為從事教師工作壓力研究的理論依據，更可以提供發展調適教師工作壓力的策略，綜合以上所述，可獲得下列的結論：

教師工作壓力的來源是由教師個人特質、學校情境因素與非職業壓力源三者互動的結果。所以即使在相同環境下，也會顯出個體對壓力反應的個別差異。此外，教師工作壓力產生的效應是漸進且累加的，持續的工作壓力將造成長期倦怠與身心疾病。教師的因應策略會影響壓力的輕重，有效的因應策略，是解除壓力的關鍵。

### 參、教師工作壓力的來源

教師是一種社會性的職業，教師工作壓力的來源並非只是單純因素所致，可能來自多種因素交互作用而形成，從教師工作壓力的理論模式的探究得知，潛在的工作壓力來自於學校與學校外的社會環境，諸如教育政策、學校活動、教師角色、社區家長水準、個人家庭狀況等，都會直接或間接造成教師不同程度的壓力。然而，即使在相同的情境下，每個人所覺察到的工作環境壓力也會不同。因而國內外之研究學者分別以不同的測量工具，針對不同層級之教師進行施測，各專家學者的研究並不一致，茲將

國內外研究者對教師工作壓力來源的研究結果，整理如表 2-6 所示。

表 2-6 國內外學者教師工作壓力來源之探究

研究學者 (年代)	研究對象	教師工作壓力之來源	
蔡先口 (1985)	台北縣國中教師	1.與學校行政人員的關係 3.學生學習方面 5.角色方面	2.學生的不良行為 4.工作負荷 6.專業發展
周立勳 (1986)	台灣南部地區國小教師	1.工作過度負荷 3.學生行為 5.專業不適任感	2.班級教學 4.行政上的支持
林玟玟 (1988)	台北市國中教師	1.學生不良行為 3.人際關係	2.工作負荷
謝琇玲 (1990)	高雄縣、市教師	1.人際關係 3.教學工作 5.工作負荷	2.角色方面 4.時間支配
林純文 (1996)	台灣地區公立國小教師	1.人際關係 3.學生行為 5.時間分配	2.工作負荷 4.專業知能
程一民 (1996)	台北縣國小教師	1.工作負荷 3.學生教學 5.人際關係	2.行政支持 4.個人發展 6.違反教學原理
蔡純姿 (1998)	高雄市國小教師	1.變革適應 3.人際關係 5.個人發展	2.家長參予 4.行政支持
李彥君 (2002)	台中地區六縣市公立國小教師	1.工作負荷 3.學生表現 5.行政支持	2.人際關係 4.心理需求
邱義桓 (2002)	台中縣市國小教師	1.時間運用 3.課程規劃	2.人際互動 4.教學創新
黃宏建 (2002)	臺中縣公立國中教師	1.教師生涯發展 3.組織架構與氣氛 5.組織中的角色	2.工作本身的內在因素 4.人際關係
邱姮娟 (2005)	屏東縣公立國小教師	1.工作負荷 3.學生行為 5.變革適應	2.行政支持 4.人際關係

表 2-6 國內外學者教師工作壓力來源之探究 (續)

Kyriacou 與 Sutcliffe (1978)	英國綜合中學 教師	1.學生的違規行為 3.時間的壓力	2.不足的工作條件 4.不良的學校風氣
Clark (1980)	美國喬治亞中 小學教師	1.專業的不足 3.同事之間的關係 5.工作負荷過重	2.校長和教師間專 業的關係 4.教學和常規指導
Moracco (1981)	美國亞特蘭大 州中部地區教 師	1.行政的支持 3.經濟安全 5.教導學生	2.教師間的關係 4.工作過度負荷.
O'connoy 與 Clarke (1990)	澳洲教師	1.時間壓迫 3.人際關係	2.學生因素 4.社區因素
Chaplain (1995)	英國國小教師	1.教師專業發展 3.工作任務	2.學生行為與態度
Salo (1995)	歐洲教師	1.學生問題 3.社區與家長	2.工作內容 4.個人因素

資料來源：本研究者參酌文獻整理

由表2-6可知，教學工作壓力來自多層面，並非單一向度。綜合國內外學者對教師工作壓力來源的研究發現，教師的許多壓力源來自於人際關係，包括教師與同事、行政人員；教師與家長、社區人士的互動，過重的工作負荷以及行政管理與支持，即學校行政領導人員對於教師教學支持的程度，而學生的態度、行為表現也會對教師在工作上產生壓力，此外，也有研究顯示，為追求卓越精緻的教育，提升教學品質及教育專業化更成為全民的企盼與要求，社會各界勢必對教師工作賦予一些期許，使得適應變革成為教師工作壓力來源。在探究國內外學者對教師工作壓力來源的研究之後，同時也參酌個人實務經驗，將本研究的工作壓力內涵歸納為工作負荷、行政支持、學生行為、人際關係與變革適應等五個層面，這些壓力源常使教師在工作情境中感受到強度不等的壓力，茲說明如下：

一、工作負荷：指教師對於其工作份量、時間管理上，所感受到的壓力程度。

二、行政支持：指教師感覺學校行政人員、行政措施等支持教師教學的程度。

三、學生行為：指教師因學生品行、學業表現等方面，所感受到的壓力程度。

四、人際關係：指教師在與家長、同事及社區人士互動中，所知覺到的壓力程度。

五、變革適應：指教師在各項教育政策變革後，調適新制度、新課程上所知覺到的壓力程度。

#### **肆、教師工作壓力的相關研究：**

從國內外學者有關工作壓力理論模式及來源的研究中發現，學者們從不同背景變項進行調查研究，大致上包括教師的性別、年齡、服務年資、婚姻狀況、擔任職務、學校規模等變項，本研究者將各變項與教師工作壓力的關係，整理說明如下：

##### **一、性別**

從國內外的文獻，可以發現性別對教師工作壓力的影響結果極不一致，如表2-7所示。有些學者的探究指出，教師性別與其工作壓力無顯著差異，即工作壓力不受性別影響；而有些學者的研究發現，教師工作壓力受性別影響達顯著水準，在某些特定的項目上，女性教師之工作壓力大於男性教師；另有些特定的項目是男性教師之工作壓力大於女性教師。綜合文獻可知，不同性別教師在工作壓力的感受程度，仍有些許的差異。至於性別變項是否會影響台北市立國中教師之工作壓力有待進一步研究。

表 2-7 國內外學者對性別與工作壓力相關之研究彙整表

研究學者 (年代)	研究對象	研究結論
蔡先口 (1985)	台北縣國中教師	性別在教師工作壓力上無顯著差異
周立勳 (1986)	台灣南部地區 國小教師	在工作負荷及專業適任感方面男性教師 工作壓力大於女性教師 在班級經營方面女性教師工作壓力大於 男性教師
林玟玟 (1988)	台北市國中教師	在工作負荷及班級經營方面女性教師工 作壓力大於男性教師
謝琇玲 (1990)	高雄縣、市教師	整體工作壓力及角色方面男性教師工作 壓力大於女性教師
吳宗立 (1996)	國中學校行政人 員	性別不會影響工作壓力
林純文 (1996)	台灣地區公立 國小教師	在時間支配與專業知能上女性教師所知 覺的工作壓力較高
陳貞芳 (1996)	花東兩縣57所 小型國小教師	不同性別的教師在教師行政工作角色壓 力的感受上並無顯著差異
程一民 (1996)	台北縣國小教師	在工作負荷及人際關係方面男性教師工 作壓力大於女性教師
蔡純姿 (1998)	高雄市國小教師	女性之工作壓力高於一般教師
陳青勇 (2001)	台中縣立國民小 學兼行政職務 教師	女性之國小兼行政職務教師，感受到較大 的工作壓力



表 2-7 國內外學者對性別與工作壓力相關之研究彙整表 (續)

李彥君 (2002)	台中地區六縣市 公立國小教師	在人際關係方面男性教師工作壓力大於 女性教師 在工作負荷方面女性教師工作壓力大於 男性教師
邱義桓 (2002)	台中縣市國小 教師	在教學創新方面女性教師工作壓力大於 男性教師
黃宏建 (2002)	臺中縣公立國中 教師	不同性別之教師在個人工作壓力綜合層 面所感受的工作壓力無顯著差異
李勝彰 (2003)	台中地區四縣市 公立國民中學40 歲以上教師	在工作負荷、班級教學、行政影響、專業 不適任感方面女性教師工作壓力大於男 性教師
楊淑麗 (2003)	中部五縣市的國 中教師	在工作負荷及學校行政方面女性教師工 作壓力大於男性教師
邱姮娟 (2005)	屏東縣公立國小 教師	在人際關係方面男性教師工作壓力大於 女性教師
Kyriacou 與 Sutcliffe (1978)	英國綜合中學 教師	在行政與文書工作方面男性教師工作壓 力大於女性教師 在學生行為問題及班級教學方面女性教 師工作壓力大於男性教師
Moracco 與 Mcfadden (1984)	教師	在工作負荷及人際關係方面女性教師工 作壓力大於男性教師
Kyriacou 與 Partt(1985)	教師	性別不會影響工作壓力
Tremaglio (1987)	國小教師兼行政 工作	性別不會影響工作壓力

表 2-7 國內外學者對性別與工作壓力相關之研究彙整表 (續)

Chaplain (1995)	英國國小教師	在學生行為態度與專業任務方面男性教師工作壓力大於女性教師 在專業關懷方面女性教師工作壓力大於男性教師
Shearin (1997)	教師	在工作負荷方面男性教師工作壓力大於女性教師

資料來源：本研究者參酌文獻整理

## 二、年齡

綜合探討國內外文獻，可以得知年齡因素對教師工作壓力的影響結果不一致，茲將國內外學者的研究作一統整，如表 2-8 所示。而年齡變項是否會影響台北市立國中教師之工作壓力，也有待進一步探討。

表 2-8 國內外學者對年齡與工作壓力相關之研究彙整表

研究學者 (年代)	研究對象	研究結論
蔡先口 (1985)	台北縣國中教師	在整體工作壓力方面年輕教師工作壓力較大
周立勳 (1986)	台灣南部地區 國小教師	在行政支持方面年輕教師工作壓力較大
林玟玟 (1988)	台北市國中教師	在整體工作壓力方面年輕教師工作壓力較大
張進上 (1990)	國小教師	在行政支持、專業知能發展方面年輕教師工作壓力較大
謝琇玲 (1990)	高雄縣、市教師	不同年齡教師在工作壓力上無顯著差異

表 2-8 國內外學者對年齡與工作壓力相關之研究彙整表 (續)

吳宗立 (1996)	國中學校行政 人員	不同年齡教師在工作壓力上無顯著差異
林純文 (1996)	台灣地區公立 國小教師	在班級教學、角色衝突與專業適任感方面 年輕教師的工作壓力較大
陳貞芳 (1996)	花東兩縣57所 小型國小教師	不同年齡教師在工作壓力上無顯著差異
程一民 (1996)	台北縣國小教師	在整體工作壓力方面年輕教師工作壓力 較大
陳青勇 (2001)	台中縣立國民小 學兼行政職務 教師	實足年齡在31歲至40歲感受到較大的工 作壓力
李彥君 (2002)	台中地區六縣市 公立國小教師	在行政支持、學生表現及心理需求方面年 輕教師的工作壓力較大
邱義桓 (2002)	台中縣市國小 教師	在時間運用上年長教師工作壓力大於年 輕教師
黃宏建 (2002)	臺中縣公立國中 教師	在教師生涯發展、組織架構與氣氛、工作 中人際關係及個人工作壓力綜合層面年 輕教師的工作壓力較大
李勝彰 (2003)	台中地區四縣市 公立國民中學40 歲以上教師	不同年齡教師在工作壓力上無顯著差異
楊淑麗 (2003)	中部五縣市的國 中教師	不同年齡教師在工作壓力上無顯著差異
邱姮娟 (2005)	屏東縣公立國小 教師	在學生行為方面年輕教師工作壓力大於 年長教師

表 2-8 國內外學者對年齡與工作壓力相關之研究彙整表 (續)

Kyriacou 與 Sutcliffe (1978)	英國綜合中學 教師	在學生不良行為、教室管理與班級教學方面年輕教師工作壓力較大
Moracco 與 Mcfadden (1984)	教師	在工作待遇及人際關係方面年輕教師工作壓力較大
Litt 與 Turk (1985)	教師	不同年齡教師在工作壓力上無顯著差異
Russell (1987)	教師	在整體工作壓力及工作待遇方面年輕教師工作壓力較大 在人際關係方面年長教師工作壓力大於年輕教師
DeFrank 與 Stroup (1989)	教師	在工作待遇方面年輕教師工作壓力較大 在人際關係方面年長教師工作壓力大於年輕教師

資料來源：本研究者參酌文獻整理

### 三、教學年資

茲針對國內外學者對工作壓力與教師教學年資相關之研究，作一探討，整理如表 2-9 所示。至於教學年資變項是否會影響台北市立國中教師之工作壓力，則有待進一步研究。

表 2-9 國內外學者對教學年資與工作壓力相關之研究彙整表

研究學者 (年代)	研究對象	研究結論
蔡先口 (1985)	台北縣國中教師	在整體工作壓力方面教學服務年資愈少者工作壓力較大
周立勳 (1986)	台灣南部地區 國小教師	在整體工作壓力方面教學服務年資愈少者工作壓力較大

表 2-9 國內外學者對教學年資與工作壓力相關之研究彙整表 (續)

林玟玟 (1988)	台北市國中教師	在整體工作壓力方面教學服務年資愈少者工作壓力較大
張進上 (1990)	國小教師	在行政環境、專業知能發展方面教學服務年資愈少者工作壓力較大
謝琇玲 (1990)	高雄縣、市教師	教師對於工作壓力的感受不因服務年資不同而有顯著差異
吳宗立 (1996)	國中學校行政人員	服務年資不會影響工作壓力
林純文 (1996)	台灣地區公立國小教師	在整體工作壓力方面教學服務年資愈少者 (1~5年)工作壓力較大
陳貞芳 (1996)	花東兩縣57所小型國小教師	教師對於工作壓力的感受不因服務年資不同而有顯著差異
程一民 (1996)	台北縣國小教師	在整體工作壓力方面教學服務年資愈少者工作壓力較大
林水木 (2001)	國民小學教師	在整體工作壓力方面教學服務年資愈少者工作壓力較大
李彥君 (2002)	台中地區六縣市公立國小教師	教師對於整體工作壓力的感受不因服務年資不同而有顯著差異 在學生表現、行政支持與心理需求方面資淺教師的工作壓力較高
邱義桓 (2002)	台中縣市國小教師	在整體工作壓力方面教學服務年資愈多者工作壓力較大
黃宏建 (2002)	臺中縣公立國中教師	就個人壓力平均值來看，年資5~10年之間的教師所感受的工作壓力較大
楊淑麗 (2003)	中部五縣市的國中教師	在學校行政、學生輔導方面教學服務年資愈少者工作壓力較大

表 2-9 國內外學者對教學年資與工作壓力相關之研究彙整表 (續)

邱姮娟 (2005)	屏東縣公立國小 教師	在整體工作壓力方面教學服務年資愈少者工作壓力較大
Kyriacou 與 Sutcliffe (1978)	英國綜合中學 教師	在學生行為與班級教學方面教學年資愈少者工作壓力較大
Moracco 與 Mcfadden (1984)	教師	教師對於工作壓力的感受不因服務年資不同而有顯著差異
Litt 與 Turk (1985)	教師	教師對於工作壓力的感受不因服務年資不同而有顯著差異
Russell (1987)	教師	在整體工作壓力方面教學服務年資愈少者工作壓力較大
DeFrank 與 Stroup (1989)	教師	在同事關係上服務年資愈久工作壓力感受愈大 在待遇方面教學服務年資愈少者工作壓力較大
Chaplain (1995)	英國國小教師	在專業任務方面服務年資愈久工作壓力感受愈大 在專業關懷方面教學服務年資愈少者工作壓力較大

資料來源：本研究者參酌文獻整理

#### 四、婚姻狀況

綜合國內外文獻中，婚姻狀況與教師工作壓力之關係並不完全一致，茲針對國內外學者對工作壓力與教師婚姻狀況相關之研究，作一探討，整理如表2-10所示。至於婚姻狀況變項是否會影響台北市立國中教師之工作壓力，則有待進一步研究。

表 2-10 國內外學者對婚姻狀況與工作壓力相關之研究彙整表

研究學者 (年代)	研究對象	研究結論
周立勳 (1986)	台灣南部地區 國小教師	在學生行為、班級經營及專業知能方面未婚者工作壓力較大
蔡璧煌 (1989)	國民中小學教師	在行政支持及專業知能方面已婚者工作壓力較大
張進上 (1990)	國小教師	在班級經營、專業知能方面未婚者工作壓力較大
謝琇玲 (1990)	高雄縣、市教師	在時間支配方面已婚者工作壓力較大
鄧柑謀 (1991)	台南縣市、高雄縣市及屏東縣國中 訓輔人員	在工作負荷及人際關係方面已婚者工作壓力較大
林純文 (1996)	台灣地區公立國小教師	在工作負荷、專業知能、時間支配及整體工作壓力感受方面未婚者工作壓力大於已婚且育有子女之教師
陳貞芳 (1996)	花東兩縣57所 小型國小教師	教師對於工作壓力的感受不因婚姻狀況不同而有顯著差異
程一民 (1996)	台北縣國小教師	教師對於工作壓力的感受不因婚姻狀況不同而有顯著差異
黃義良 (1999)	台南縣地區之公立國民小學兼任 行政工作教師	在工作負荷及專業知能方面已婚者工作壓力較大
林水木 (2001)	國民小學教師	在各層面之工作壓力未婚教師普遍高於已婚教師

表 2-10 國內外學者對婚姻狀況與工作壓力相關之研究彙整表 (續)

陳青勇 (2001)	台中縣立國民小學兼行政職務 教師	教師對於工作壓力的感受不因婚姻狀況不同而有顯著差異
李彥君 (2002)	台中地區六縣市公立國小教師	就整體來說不同婚姻狀況的教師對於工作壓力的知覺無差異 在學生表現及心理需求方面未婚者工作壓力較大
黃宏建 (2002)	臺中縣公立國中教師	在教師生涯發展及個人工作壓力綜合層面未婚者工作壓力大於已婚教師
楊淑麗 (2003)	中部五縣市的國中教師	在學生行為、行政上的支持及專業不適任感方面未婚者工作壓力較大
邱姮娟 (2005)	屏東縣公立國小教師	教師對於工作壓力的感受不因婚姻狀況不同而有顯著差異
Russell (1987)	教師	教師對於工作壓力的感受不因婚姻狀況不同而有顯著差異
Shearin (1997)	教師	在工作負荷、專業知能、時間支配及整體工作壓力感受方面未婚者工作壓力大於已婚且育有子女之教師

資料來源：本研究者參酌文獻整理

### 五、擔任職務

教師擔任不同的職務，對於工作壓力也會產生不同結果的知覺和感受。茲將國內外學者的研究作一統整，如表 2-11 所示。本研究者於台北市立國中服務，對於級任導師及兼任行政工作教師之工作壓力過大時有耳聞，故擔任職務不同是否會影響台北市立國中教師之工作壓力，也有待進一步探討。



表 2-11 國內外學者對擔任職務與工作壓力相關之研究彙整表

研究學者 (年代)	研究對象	研究結論
蔡先口 (1985)	台北縣國中教師	行政人員工作壓力大於科任教師
周立勳 (1986)	台灣南部地區 國小教師	在班級教學方面級任教師工作壓力較高 在教學、行政、角色衝突及工作負荷方面 兼任行政工作教師工作壓力較大
林玟玟 (1988)	台北市國中教師	在學生不良行為、工作負荷、班級教學方面級任教師工作壓力較高
謝琇玲 (1990)	高雄縣、市教師	在時間分配方面級任教師工作壓力較高 在工作負荷方面兼任行政工作教師工作 壓力較大
鄧柑謀 (1991)	台南縣市、高雄縣 市及屏東縣國中 訓輔人員	在決策參與、工作肯定方面級任教師工作 壓力較高 在工作負荷及人際關係方面兼任行政工 作教師工作壓力較大
吳宗立 (1996)	國中學校行政 人員	在教學、行政、角色衝突方面兼任行政工 作教師工作壓力較大
林純文 (1996)	台灣地區公立 國小教師	從級務工作 (級任與科任 ) 方面來看級 任教師工作壓力較高
陳貞芳 (1996)	花東兩縣57所小 型國小教師	教師對於工作壓力的感受不因擔任職務 不同而有顯著差異
程一民 (1996)	台北縣國小教師	在學生不良行為、工作負荷、班級教學方面級任教師工作壓力較高
蔡純姿 (1998)	高雄市國小教師	在教育改革方面兼任行政工作教師工作 壓力較大

表 2-11 國內外學者對擔任職務與工作壓力相關之研究彙整表 (續)

李彥君 (2002)	台中地區六縣市 公立國小教師	在班級教學方面級任教師工作壓力較高
黃宏建 (2002)	臺中縣公立國中 教師	教師對於工作壓力的感受不因擔任職務不同而有顯著差異
李勝彰 (2003)	台中地區四縣市 公立國民中學40 歲以上教師	在學生行為、工作負荷及班級教學方面專任教師及導師工作壓力較高
楊淑麗 (2003)	中部五縣市的國 中教師	教師對於工作壓力的感受不因擔任職務不同而有顯著差異
邱姮娟 (2005)	屏東縣公立國小 教師	在整體工作壓力方面教師不因擔任職務不同而有顯著差異 在學生行為方面級任教師工作壓力較高
Kyriacou 與 Sutcliffe (1978)	英國綜合中學 教師	在行政工作及文書工作方面兼任行政工作教師工作壓力較大
Litt 與 Turk (1985)	教師	教師工作壓力不受擔任職務之影響
Manthei 與 Sloman (1988)	教師	在學生不良行為、工作負荷、班級教學方面級任教師工作壓力較高 在課程要求方面兼任行政工作教師工作壓力較大

資料來源：本研究者參酌文獻整理

## 六、學校規模

學校規模的大小是否對工作壓力的承擔會有不同的結果？相關的研究較少呈現，茲針對國內外學者對工作壓力與學校規模相關之研究，作一探討，整理如表2-12所示。至於學校規模變項是否會影響台北市立國中教師之工作壓力，則有待進一步研究。

表 2-12 國內外學者對學校規模與工作壓力相關之研究彙整表

研究學者 (年代)	研究對象	研究結論
周立勳 (1986)	台灣南部地區 國小教師	在行政支持方面37班以上學校教師工作 壓力大於12班以下學校
蔡璧煌 (1989)	國民中小學教師	在工作負荷方面學校規模小的教師工作 壓力較大
吳宗立 (1996)	國中學校行政 人員	13-26班學校教師工作壓力大於37班以上 學校
程一民 (1996)	台北縣國小教師	大型學校之工作壓力高於小型學校
黃義良 (1999)	台南縣地區之公 立國民小學兼任 行政工作教師	在工作負荷及專業知能方面學校規模小 的教師工作壓力較大
吳明順 (2002)	台灣省中部八縣 市之公立國民中 學所有主任	在工作負荷、內在衝突及專業知能方面學 校規模12班以下的國中主任其工作壓力 大於13-24及25班以上的國中主任
李彥君 (2002)	台中地區六縣市 公立國小教師	大型學校之工作壓力高於小型學校
黃宏建 (2002)	臺中縣公立國中 教師	在教師生涯發展層面小型及大型學校教 師的工作壓力比中型學校教師要來得大 在組織架構與氣氛和綜合個人工作壓力 層面小型學校教師工作壓力比大型學校 教師及中型學校教師大
李勝彰 (2003)	台中地區四縣市 公立國民中學40 歲以上教師	12-48班學校的國中教師壓力平均數皆高 於其他學校規模的國中教師

表 2-12 國內外學者對學校規模與工作壓力相關之研究彙整表 (續)

楊淑麗 (2003)	中部五縣市的國中教師	在整體工作壓力方面教師不因學校規模不同而有顯著差異
邱姮娟 (2005)	屏東縣公立國小教師	在整體工作壓力方面學校規模25班以上的國小教師工作壓力大於校規模在12班以下的
高國慶 (2005)	公、私立高中職學務主任	不同學校班級數的高中職學務主任之工作壓力並無顯著差異
Kyriacou 與 Sutcliffe (1978)	英國綜合中學教師	大型學校之工作壓力高於小型學校

資料來源：本研究參酌文獻整理

綜合歸納以上相關研究結果，可獲下列結論：

(一)有關影響教師工作壓力的各種因素的研究中，研究者大多以性別、年齡、教學年資、婚姻狀況、任教職務、學校規模及任教地區等變項，加以探討。

(二)根據國內外學者的研究，相同的研究變項，至今仍無一致的定論與研究結果，而造成研究結果不一致的原因可能是研究者所使用的研究工具、對象、涵蓋層面與當時的時代背景的不同而產生。

(三)國內研究台北市國民中學教師工作壓力的文獻較少，因此，台北市立國民中學教師工作壓力，是否受上述變項所影響，實有進一步研究的必要。

## 第二節 情緒管理的理論與研究

本節旨在探討教師情緒管理的理論與相關研究，並將學者所做的相關研究作歸納統整分析。以下將分別從情緒的概念、情緒管理的意義與重要性、情緒管理的理論基礎與策略、教師情緒管理的相關研究等四方面加以說明。

### 壹、情緒的概念

#### 一、情緒的意義

「情緒」一詞的內涵相當複雜，一般所含的喜、怒、哀、樂、懼、恨、惡、欲都屬於情緒。牛津英語字典將情緒解釋為「心靈、感覺或感情的激動或騷動，泛指任何激越或興奮的心理狀態」。很多心理學家為闡釋情緒之概念，乃提出各種不同看法。有學者採取遺傳的觀點詮釋情緒，認為情緒是受遺傳及環境交互作用的結果；有的認為情緒係來自於個體對其生理變化和刺激性質的認知；有的採取科學觀點，企圖對刺激情境、生理變化和情緒經驗三者間的關係作解釋。以下將針對學者們對情緒的研究，歸納如表2-13所示。

表 2-13 國內外學者對情緒之定義一覽表

研究學者 (年代)	情 緒 的 定 義
游恆山 (1993)	情緒即情感，它是涉及各種生理結構的一種身體狀態；它是明顯的或細微的行為；並且它發生在特定的情境中。
黃德祥 (1994)	情緒是個體對某種刺激做反應時，所獲得的主觀情感與個別的經驗，它是一種意識狀態，對個體具有促動或干擾的作用。

表 2-13 國內外學者對情緒之定義一覽表 (續)

王淑俐	(1995)	情緒是一種內在不安的反應，個體在接受某種刺激後，會產生強烈的生理變化與心理感受，這種身心感受乃屬於意識面的情意部分，當個體感受相當強烈時，會因此採取外在的行動。
張春興	(1995)	情緒是指個體在受到某種刺激時，所產生的一種身心激動狀態；情緒狀態之發生，雖為個體所能體驗，但對其所引發的生理變化與行為反應卻無法控制。
曹中璋	(1997)	情緒現象是由內外在此刺激所引發的一種主觀的激動狀態，此狀態是由主觀感受、生理反應、認知評估、表達行為四種成分交互作用而成，並極易因此而產生動機性行為。
葉重新	(2001)	情緒是指個體在受到某種刺激之後，所產生的心理狀態，包括心理上的激勵、認知上的感受以及表現出來的行為。
顏淑惠	(2001)	情緒是由內、外在刺激所引發的一種激動狀態，此種狀態由生理、心理、認知及行為等反應交互作用而成。
李彥君	(2002)	情緒是個體在接收內、外在刺激後，所醞釀出的情感及意識，經由認知評估與判斷，而在生理反應、表情改變、行為表達及心理狀態產生異於之前的促動狀態。
邱姮娟	(2005)	情緒是情境刺激、主觀感覺、認知評價與行為反應交互作用的一種身心狀態。

表 2-13 國內外學者對情緒之定義一覽表 (續)

黃景文 (2005)	情緒是由情境刺激所引發，牽涉到心理與生理的複雜反應，包括：主觀的心理狀態、欲採取行動的衝動 (外顯的或內隱的)、以及生理的重大變化，有些變化是為了準備及持續因應行動；有些變化則是傳達個體目前的感受。其具有生存、人際溝通與動機性等功能，而且情緒同時具有傳遞訊息的功能。
鍾庭良 (2005)	情緒是在人我互動關係中，個體受內、外在刺激所引發的一種激動狀態，此種狀態由生理、心理、認知及行為等反應交互作用而成。
陳盈吉 (2006)	情緒是個體遇到的內在的刺激與外在的刺激，因而引發的一種複雜的反應狀態，這一狀態具有主觀性與獨特性，藉由認知、心理、生理、行為等四種反應的交互影響而顯現於外，為人所察覺。
Plutchik (1984)	情緒是對刺激的一種複雜而連續的反應，包括認知評估、主觀感受、自律神經的喚起，導致行動，而行為是由引發複雜且連續過程之刺激所造成的結果。
Dworetsky (1985)	情緒是一種複雜的感受狀態，包括意識的經驗、內在明顯的生理反應，並可促進或抑制個體的外顯行為。
R.Lazarus (1991)	認為情緒是一種複雜的心理歷程，由特定型態的事件所引發的，例如悲傷是由於個人喪失與某人的聯繫或喪失擁有物，生氣是因為挫折或受傷。

表 2-13 國內外學者對情緒之定義一覽表 (續)

Carlson 與 Hatfield	(1992)	情緒是遺傳而得，並具有動機的誘因，而促使個體在心理與生理上的反應以及內外行為產生相當程度的改變；情緒包含認知、生理及行為的要素，與人類的基因構造、生理機能的成熟有關，同時經由個人學習及生活經驗的擴展而更加發展而複雜。
R.Lazarus 與 B.Lazarus	(1994)	情緒乃個體的生命劇本，與人生目標、際遇、個人信念及所處的世界有關，而每種情緒的激起乃源於個人對其際遇的評估及所賦予的意義。
Goleman	(1995)	情緒是指感覺及其特有的思想、生理與心理的狀態及相關的行為傾向。
Ellis	(1997)	情緒是人類反應行為中與知覺統整後的複雜狀態，是一種「認知—知覺的狀態」。
Reeve	(1997)	情緒是多面向的、主觀的、生物的、有目的以及社會現象的。

資料來源：本研究者參酌文獻整理

綜合以上學者對情緒定義的論述，可以歸納得知情緒是個體對於環境中不斷在變化的刺激，經由自己主觀的認知評估後，而引起不同的心理、生理反應，來傳達個體當時的感受；並促發了行動，幫助個體能以最迅速的方式來有效的應變。

## 二、情緒的分類

情緒包含許多的差異，大部分的人會以好、壞、尚可、惡劣等簡單的語辭來表達自己的情緒。情緒是人類與生俱來的，在日常生活中不同生活事件的刺激，會帶給我們不同的經驗，一般人常說的喜怒哀樂，正可將情緒最簡單的劃分為正向及負向情緒兩種。就情緒的來源來看又有原始情緒、衍生情緒 (derived emotion) 或次級情緒 (secondary emotion) 的分類方



式(黃惠惠，2002)。對原始情緒《禮記·禮運篇》有這樣的記載：「何謂人情？喜怒哀懼愛惡欲，七者弗學而能。」可見情緒的內涵頗為複雜，在不同的文化有不同的情緒字眼，情緒的複雜遠遠超越語言所能形容。有些情緒是複雜的而且包含多種情緒的合成，像是布拉契克提出以下組合：恐懼+驚訝=警覺；快樂+接受=友誼；快樂+害怕=罪惡感；悲哀+憤怒=鬱悶；快樂+驚訝=愉悅；預期+恐懼=焦慮 (洪蘭譯，2001)。

Plutchik (1980)認為人類有八種基本情緒 (或稱原始情緒 )，並將八種情緒排列為一情緒輪 (emotion wheel)，如圖2-8 所示。基本情緒是由下列四組互相對立的情緒所組成的，包括：接納和憎惡，害怕和憤怒，驚訝和預期，悲傷和喜悅。在圖形邊緣上的情緒係由相鄰的兩種情緒混合而成，如愛是接納和喜悅所混合的；樂觀是喜悅和預期所混合的；悔恨是憎惡和悲傷所混合的。由這些基本情緒又可形成各種複雜的情緒。

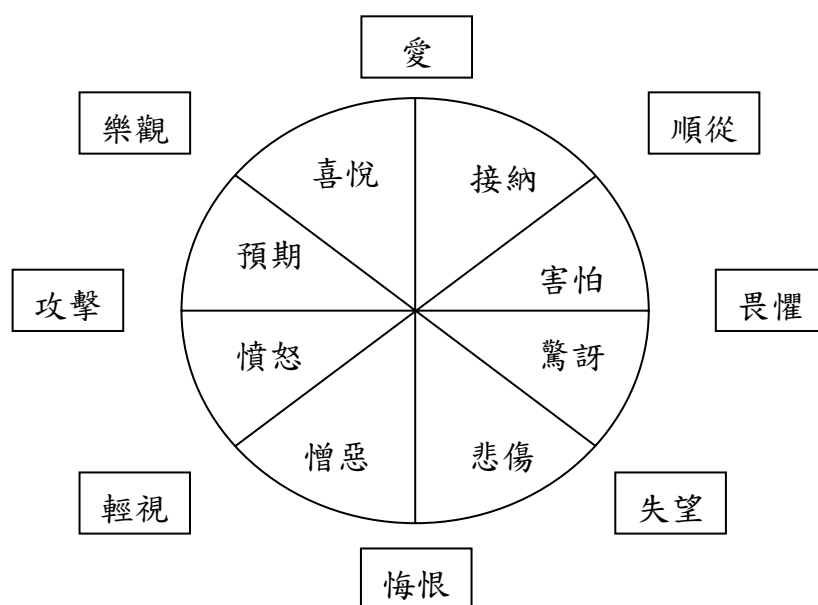


圖 2-8 Plutchik 的情緒輪

資料來源：游恆山譯 (1989)。心理學 (頁445)。台北市：五南。

張怡筠(1996)將情緒分為正面情緒及負面情緒兩大類。(黃景文，2005)

(一)正面情緒：正面情緒多半是能令人產生亢奮的感覺。

- 1.快樂 (happiness)：當事情的發展和自己預期的一樣好時產生的感受。
- 2.愛 (love)：當你碰到心儀、欣賞的對象，產生的感情，不一定只存在異性之間，還有親人之間、朋友之間。
- 3.驚訝 (surprise)：是事出意外的情緒。

(二)負面情緒

- 1.生氣或憤怒 (anger)：產生的原因是因為我們覺得有些人或事不合理或不應該。
- 2.悲傷 (sadness)：是因為覺得有所損失。
- 3.懼怕 (fear)：與煩惱、憂慮是同族的情緒，當我們認為身處危險，或對未來產生不安全感所致。
- 4.沮喪 (depression)：有些人以為這種情緒與傷心相同，但事實上，這兩種情緒還是有很大差別，沮喪是傷心過度並進而對自己失去信心的情況。
- 5.挫折 (frustration)：是因事情沒達到自己預期的情況時產生的情緒。
- 6.愧疚 (guilt)：是覺得對不起別人的感覺。
- 7.厭惡 (disgust)：是當你不喜歡、不恥某種人或物時的感受。

R. Lazarus(1991)認為情緒是個體與環境互動而成的，正向與負向情緒其實是一體兩面，從事件、情境及個人評估與處理結果來剖析情緒的產生，提出「認知—動機—關聯」(cognitive-motivational-relational)的情緒理論模式，「與目標一致的情緒為正向情緒」和「與目標不一致的情緒為負向情緒」之情緒分類做以下說明：

### (一)正向情緒 (與目標一致的情緒)

- 1.喜悅與快樂 (joy/happiness)：在實現目標時，有合理的進展。
- 2.驕傲 (pride)：藉由達成一些有價值的目標或成就而提昇了個人的自尊。
- 3.愛與鍾愛 (love/affection)：期望和他人分享感情，但不一定要求回報。
- 4.鬆弛 (relief)：某種令人苦惱的目標不協調狀況有所改善。
- 5.同情 (sympathy)：因他人受苦而感動，並且想給予協助。

### (二)負向情緒 (與目標不一致的情緒)

- 1.憤怒 (anger)：個人的意願和權利受阻時，所引發的一種攻擊性態度。
- 2.焦慮/驚慌 (anxiety/fright)：焦慮是對情境中的不確定性與威脅感；驚慌則是屬於較原始、基本的反應，指面臨一種立即性、具體且無法抵抗的外界危機。
- 3.罪惡感/羞愧 (guilt/shame)：罪惡感是指逾越某種嚴格的道德規範；羞愧則指無法達到自我理想的標準。
- 4.悲傷 (sadness)：經歷一項無法挽回的損失。
- 5.羨慕/嫉妒 (envy/jealousy)：羨慕是指自己也想要別人所擁有的東西；嫉妒則指因第三者的介入，使個人唯恐失去某人對他的情感之恐懼與威脅感。
- 6.厭惡 (disgust)：必須接受或靠近自己無法忍受的事物。

由以上學者對情緒的分類發現，情緒並無好壞或對錯，所有形容情緒的語言，並非要將情緒貼上正負向的標籤。不論如何將情緒分類，其正面意義均是希望個體能更加了解自己及體察他人的情緒，並將情緒蘊含的能量轉換為具有提升自我成長與自我價值感的方式表現出來。

### 三、情緒的特性

情緒在我們生活中扮演極重要的角色，具有感染力。國內外學者對情緒特性的剖析各有不同的看法，整理如表2-14所示。

表 2-14 國內外學者對情緒的特性之探究

研究學者 (年代)	情 緒 的 特 性
王淑俐 (1990)	1.情緒具有普遍性 2.情緒具有引發的刺激 3.情緒的作用必有其後果 4.情緒具有主觀性 5.情緒具有可變性
張春興 (1991)	1.情緒是由刺激所引發 2.情緒是主觀的意識經驗 3.情緒不容易自我控制
曹中璋 (1997)	1.情緒在人類進化史上具有正向的生存功能 2.情緒具有人際溝通的功能 3.情緒具有動機性的功能 4.情緒受社會文化的影響 5.情緒具有個人的主觀性和獨特性
顏淑惠 (2000)	1.情緒由刺激所引發 2.情緒是主觀的經驗 3.情緒具有可變性 4.情緒具有效能性
李彥君 (2002)	1.每一個人都有情緒，其為一種連鎖反應 2.對於情緒的認知與表達因為個體的獨特性而有極大的差異 3.情緒對個人而言，扮演著舉足輕重的角色 4.情緒是可以經由後天個人主動學習而掌握的
黃惠惠 (2002)	1.情緒是由刺激引發的 2.原始情緒是與生俱來，但表達方式卻是學習而來 3.情緒是主觀的經驗，具有獨特的個別差異 4.情緒受社會文化因素的影響 5.情緒受家庭的影響

表 2-14 國內外學者對情緒的特性之探究 (續)

廖翌妙 (2002)	1.情緒是由刺激所引發 3.情緒具有可變性 5.情緒狀態不易被控制 7.情緒具普遍性 9.情緒受社會文化的影響	2.情緒是主觀的經驗 4.情緒具有動機性 6.情緒具獨特性 8.情緒影響個人的身心反應
邱姮娟 (2005)	1.情緒是由刺激衍生出來 3.情緒不易自我控制	2.情緒具主觀性 4.情緒具可變性
黃景文 (2005)	1.人類情緒與生俱來，並在情境刺激中經由學習而衍生出各種內外在的情緒反應 3.情緒的差異性影響了個人未來在社會上的生存與競爭能力	2.由於社會文化與學習情境的不同，而使個體之間對情緒的產生與表現有了差異性
鍾庭良 (2005)	1.情緒是由刺激引發的 3.情緒具有可變性 5.情緒是人類行為共有的特徵，情緒普遍存在於人性之中	2.情緒是主觀的經驗 4.情緒帶來個體身心變化
Safran 與 Greenberg (1991)	1.情緒由演化而來，它使人類功能得以發揮 3.情緒提供個人相關行為特質的訊息 5.基模的情緒記憶傳達情緒的反應	2.情緒能激發人類求生存的行為 4.情緒能引起個體動機 6.情緒反應會受先前人際的互動結果所影響

表 2-14 國內外學者對情緒的特性之探究 (續)

Safran 與 Greenberg (1991)	7.情緒具有一種顯性的特質，能決定整個系統的優先順序，也扮演著系統守護者的重要角色	8.情緒已發展為一基本溝通系統，此即所謂「心理影響生理，生理影響心理」
	9.情緒的出現常代表某種意義，此意義的傳達是一種快速經濟的反應方式	10.情緒有不同的表達情意的組型，亦即人類情緒可透過心理的、臉部的、姿態的及聲調等形式表達
	11.情緒基膜的啟動可產生情緒經驗，所謂「觸景傷情」即是此意	12.情緒基模一直被新經驗精緻化
	13.認知—情感的處理提供一個快速且有彈性的反應系統	

資料來源：本研究參酌文獻整理

綜合情緒的意義與特性可知，情緒是天生的也是普遍存在的；情緒的內在感受，會因社會文化及每個人主觀而獨特的經驗，而有不同判斷的認知和評價；情緒會感染也會受到傳播訊息累積引爆；情緒更會影響我們的生活，良好的情緒表現能幫助人際溝通；負面的情緒，卻易傷害個人身體與心理健康並影響人際關係。經由教育與學習可以增進個人情緒管理的能力，唯有了解自己的情緒，有效地引導情緒，才能使身心狀態和諧，進而提升情緒的效能。

## 貳、情緒管理的意義與重要性

### 一、情緒管理的意義

教師工作是著重於與人互動的職業，必須要隨時控制自己的情緒，如冷靜地面對家長的批評，耐心地面對有行為問題的學生……等（江文慈，2001）。教師的情緒管理會影響教學活動及班級經營，J. Nias (1996)認為教師將情緒與個人全然地投入他們的工作，這並非教學的去專業化，而是在盡其最大的力量去保衛孩童的教育。關於情緒管理的定義，專家學者尚未有明確的界定，「情緒調整」(emotional regulation)、「情緒調適」(emotional adjustment)或「情緒智力」(emotional intelligence)都是與情緒管理相近的名詞。茲將國內外學者對於情緒管理的意義，予以整理如表2-15所示。

表 2-15 國內外學者對情緒管理之定義一覽表

研究學者 (年代)	情 緒 管 理 的 定 義
張怡筠 (1996)	情緒智力是個人在情緒方面整體的管理能力。
蔡明昌 (1997)	情緒管理即是指個體能克制生理上的情緒激動，進而使情緒之表達得以一方面適合於當時之情境，一方面又能適切地傳達情緒，不至於造成太過或不及的表現。
林榮春 (1998)	情緒智力是個人處理情緒課題時，能運用後設認知歷程從事情緒察覺、情緒調節與管理，並能表現同理心、自尊和樂觀，以期達成積極經營關係的一種社會智力。
顏淑惠 (2000)	教師能正確地覺察自己與他人的情緒狀態、能適度地運用理性表達情緒及能在認知及行為上調適負面情緒，使自己與他人身心臻於和諧狀態的能力。

表 2-15 國內外學者對情緒管理之定義一覽表 (續)

李彥君	(2002)	個體能適切地覺察自己與他人的情緒，透過情緒的知覺理解，在情緒表達上能合於時宜，並有效調適自身情緒，且能同理他人感受、推理他人情緒，進而使自己能享有情緒生活的平順及生理與心理方面的協調狀態。
邱姮娟	(2005)	個體能運用情緒智力，適切地覺察自己及他人的情緒，對引起情緒的刺激情境有正向的評估，並在生理及情緒變化時能以積極的感受和行為來表達情緒，達到個體身心平衡。
黃景文	(2005)	個體能適切地察覺與關照自己與他人的情緒，從情緒的知覺理解，全然地接受自己與他人的情緒，並合宜的面對、調適、轉化自身的情緒感受，以同理心推理他人的情緒，共同創造一個正向的情緒空間，進而培養、學習與享受自身的情緒智能以及與他人交融的情緒感受。
鍾庭良	(2005)	個體受刺激時，能做正確的認知評估，去除負面的想法以調整自身情緒，並能同理他人情緒，使身心臻於和諧狀態的能力。
陳盈吉	(2006)	個體可以隨時察覺自身的情緒與認知他人的情緒，合於時宜地表達出自己的情緒，有效地調節自己的情感以達到心、身平衡的狀態，同時能夠以同理心的立場知覺他人的感受，從而推理他人的情緒，使自己與他人和諧相處的能力。
Payne	(1985)	將情緒智力視為了解的能力，包含了解、推理、洞察、理解事實、意義、真理及解決問題的能力。



表 2-15 國內外學者對情緒管理之定義一覽表 (續)

Mayer 與 Gaschke	(1988)	提出「後設心情經驗」(meta-moodexperience)，認為此種經驗是指個體對於直接心情經驗，如喜、怒、哀、懼等的監控、評鑑與處理的認知。
Salovey 與 Mayer	(1990)	情緒智力能瞭解自己與他人情緒、使用語言文字表達情緒的概念、能處理自己和他人的情緒，並且能進一步使用情緒的訊息解決問題或做決定。
Weisinger	(1998)	情緒智力是指瞭解情緒並運用來有效處理各種情境、事件，而且認為情緒智力是可以培養、發展與增長的能力。
Lazarus	(1991)	情緒管理與生活適應有密切關係，每一個人都有情緒，而且每一個人都有表達情緒的能力，但並不是每一個人都有管理情緒的技巧。人類的情緒有可塑性，後天的教育與環境的制約都可以改變情緒的表達方式，並且可以提昇情緒管理的能力。
Zembylas	(2002)	將情緒管理視為情緒工作的形式，以情緒管理(我所要感受的)來應對情緒規準(我應當感受到的)；而什麼情緒是應當的、適當的，從情緒管理的觀點而言，情緒的適當性是從情緒與情境的比較當中來評定的，這個情境就引導著教師趨向於社會的標準規範。

資料來源：本研究者參酌文獻整理

綜合歸納以上專家學者對於情緒管理的觀點與看法，情緒管理實涵括情緒調適、情緒適應、後設情緒及情緒智力等語詞的定義，相對於靜態的情緒智力，情緒管理蘊含著個體對情緒變化時的自我控制能力，更具積極的行動力。本研究將情緒管理定義為：個體能運用合理的思考，了解引發情緒的事情與理由，察覺自己及他人真正的感受，找出適當的方法加以緩

和、紓解或改變影響生理及情緒的負面想法，並適切地表達情緒而不被情緒所控制，使身心趨於和諧平衡。

## 二、情緒管理的重要性

情緒是人在面對一些特別狀況時的自然反應，人們可以利用情緒來幫助自己了解自己的狀態，甚至利用情緒來解決一些問題。我們如果能夠尊重它、接受它成為我們的一部分，我們就可以開始與它共處並善用它(黃秋琴，2006)。教師必須妥善安排自己的教學生活，具備調理自己情緒的經驗和能力，當教師本身缺乏正向的情緒管理時，通常也很難引導學生去過一個快樂的學習生活，並且也很難有一個真正健康的教學生活。本研究參考相關文獻(張春興，1995；楊瑞珠，1996；蔡秀玲、楊智馨，1999；顏淑惠，2000；邱姮娟，2005；鍾庭良，2005)，茲將情緒管理的重要性整理說明如下：

### (一)情緒管理能維持身心健康

個人的情緒會導致愉快或不愉快的主觀感受，影響個人生理與心理變化(顏淑惠，2000)。正向情緒可激發個體的生理反應，使個人充滿活力，豐富生活內涵；負向情緒則會造成極大的身心壓力，使內分泌不正常、免疫力漸弱而形成疾病。江欣霓(2002)的研究顯示國小教師的情緒智慧與其身心健康有顯著負相關，因此，若能具備情緒適應力與穩定力，即使置身複雜的情境中，也能解除情緒困擾，防止情緒失控，化解危機，維持身心健康。

### (二)情緒管理能促進個人適應力

教師面對了複雜且多元的教學環境，接受各種刺激的衝擊，難免會引發負向情緒。個人的情緒若沒有抒發的管道，長期情緒適應不良，將影響到個人的工作表現，甚至極容易喪失自信心、工作的鬥志，懷疑自我價值。

根據邱姮娟 (2005)的研究發現當教師面對九年一貫課程改革，實施學校總體課程與多元評量等過程中，若能以自信、樂觀、彈性的特質來調節掌握情緒，則面對變革所造成的壓力感受愈低。具備情緒管理能力，能建立正確的自我概念，以積極的感受和行為來解決問題，產生較佳的適應力，在學校及其他職場中均能有優異的表現。

### (三)情緒管理能影響人際關係

培養情緒管理的能力，不但能修身養性，更能建立良好的人際關係。情緒是人與人和諧相處的重要關鍵，若太過衝動、單憑直覺去做事或是失去理智、以偏概全，無法以適當健康的方式來處理或解決事情，而將負向情緒轉移到周圍的人，則會影響人際間互動的品質，破壞彼此的關係。林淑華 (2002)的研究顯示，國小學童在情緒管理能力與人際關係能力有顯著正相關，因此，若能具備情緒管理能力，則能坦誠與人溝通，接納彼此的看法，維持心情平和、穩定，隨時調和身心、情緒；進而尊重與欣賞別人的優點，減少摩擦、增進和諧，與人相處愉快，化解人際衝突，維繫健全的人際關係。

## 參、情緒管理的理論基礎與策略

情緒從個體感官刺激或身心知覺而發，由情緒管理的定義得知，情緒管理是一綜合性的觀念，指的就是個人情緒在認知及行為上整體的調適與運用，意即個人在情緒方面整體的調節管理能力；瞭解情緒管理的理論，有助於我們剖析情緒問題，解決情緒困擾，進而作情緒的主人。本研究參考多位學者的著作後 (張春興，1995；蔡秀玲、楊智馨，1999；邱姮娟，2005；黃景文，2005；鍾庭良，2005；Flokman 和Lazarus,1988)，以情緒心理學、心理治療理論與情緒智力理論等三個觀點作為情緒管理的理論基

礎，說明如下。

### 一、情緒心理學的觀點

美國心理學家William James (1884)最早對情緒變化提出系統性的解釋，其認為檢視身體的線索可得知我們的感覺，強調內臟的反應及外在身體的反應，皆是情緒狀態的核心。情緒的產生不是由外在刺激所引起，而是由生理反應或變化所引發的，例如緊張的情境刺激，促使個體的心跳加快，而後這心跳加快的知覺，才引發個體的恐懼、緊張等情緒。故情緒反應產生的順序為感官知覺及外在刺激引發生理及行為的變化，最後產生情緒反應，以上論點與丹麥生理學家 Carl Lange(1885)之理論極為相似，故而稱之為「詹郎二氏情緒理論」(James-Lange theory of emotion)。刺激情境、生理變化、情緒經驗三者的關係(張春興，1992)，如圖2-9 所示。

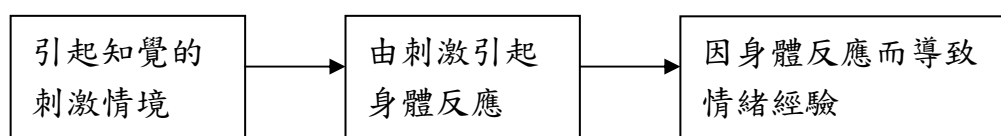


圖 2-9 詹郎二氏情緒論圖

資料來源：張春興 (1992)。心理學 (頁447)。臺北市：東華。

美國生理學家Cannon(1927)及其弟子Bard (1938) 提出「坎巴二氏情緒論」，對「詹郎二氏情緒理論」提出質疑，認為情緒經驗與生理變化是同時產生的，兩者皆受大腦皮質視丘所管制，一旦大腦察覺到刺激訊息，此訊息將同時上傳大腦與下傳自主神經系統，同時引發生理反應與情緒反應；故情緒反應產生的順序為感官知覺及外在刺激，同時引發情緒反應及生理變化，而情緒反應與生理反應兩者並無直接關連。即情緒經驗主要是由於對刺激情境的覺知。該理論如圖2-10 所示。

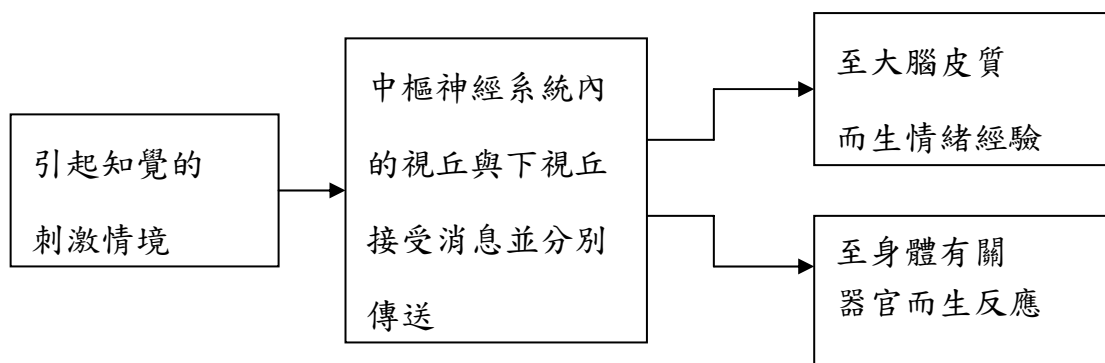


圖 2-10 坎巴二氏情緒論圖

資料來源：張春興 (1992)。心理學 (頁 448)。臺北市：東華。

Schacher 和 Singer (1962) 二人同意詹郎二氏生理反應先於情緒經驗的看法，主張心理和身體是情緒經驗中的兩大要素，強調情緒經驗起源於對刺激情境的認知與對生理變化的認知，稱為「情緒二因論」(two-factor of emotion)。此理論因為它們相當重視個體的認知解釋和歸因，故又稱情緒歸因論 (attribution theory of emotion)(李選，2003)。個人過去習得的經驗，能影響其對刺激情境和生理反應的歸因，而且，當時的情境刺激也具有不小的作用力。特別是較不能很快解釋的生理反應，尋找身邊的環境線索就變得相當重要。根據此理論，若要習得健康成熟的情緒或要有效地管理情緒，可從正確、合理的判斷刺激情境與生理反應下手 (曹中璋，1997；黃惠惠，2002)。

Lazarus & Folkman (1984) 的「認知評估理論」(cognitive appraisal theory) 主張情緒經驗是由認知因素所決定，「認知評估」是產生情緒反應的關鍵因素。在相同的環境下，不同的人可能有不同的情緒反應，那是因為受環境刺激時，不同的個體賦予不同的意義，此不同的意義則來自於不同的認知評估。當外在刺激出現，個體尋找環境中需要的線索，就對此刺激與線索加以評估。這種評估分為三種層次：

(一)初級評估 (primary appraisal)：

評估外在刺激對個體產生的意義，對自我福祉的關聯，及對自我所造成的傷害或威脅程度。評估的結果有三種，分別是刺激與個人福祉無關的、對個體是正向有利的或對個體造成威脅挑戰等壓力狀態。

(二)次級評估 (secondary appraisal)：

對刺激情境擬採取因應措施進行評估，選擇可能的行動策略。其常用的行動策略有下列四項：採取直接行動以改變情境；尋求資源與蒐集更豐富的相關資訊；接受現況，以適應壓力；採取放棄行動，中止欲完成之任務。

(三)再評估 (reappraisal)：

即所採取的行動改變了情況，獲得新的資訊之後，重新評估所選的因應策略，亦即評估事件相同，但再評估修正了先前的評估。

Lazarus認為情緒只是認知評估結果的一部份，此論點引起不少爭論，因為實際上仍有許多沒有經由認知評估的情緒經驗。因此Lazarus在1991年的論述中，加上了自動化和潛意識的認知評估，以補其理論的不足。在此種認知評估的歷程中，個體無法清楚覺察，只能感到情緒經驗，每一個評估過程的結果，均可能引發個體不同的情緒，或修正原有的情緒（曹中璋，1997；邱姮娟，2005）。

由以上觀點可知，學者對情緒心理學的研究由早期的生理反應演變到近代的心理認知層面。前者的關注焦點在個體的生理反應、與情緒反應之因果關係與發展的順序；可見情緒與生理反應之間關係密切，因此，在情緒管理的方法中，有一類的方式就是藉由身心鬆弛法，調整身心於一個平靜舒適的境界，舒緩緊張來轉換情緒。發展到近代強調認知評價的心理層面，認知論學者著重認知評估對引發情緒反應的關鍵性影響，情緒之所以

有個別差異乃是認知解釋在情緒過程中的影響，並且認為認知與情緒是彼此獨立但又互相影響的系統。綜合上述論點可知：情緒管理不外乎心理感覺、生理反應、認知評價、外顯行為這四項要素間的交互作用；個體由身體感覺到生理的變化以及對刺激情境的正面認知從而擁有適當的情緒反應，更進一步藉由有效的因應方式，達到情緒的自我管理與調適。

## 二、心理治療學派的觀點

### (一) 理情治療學派

理情治療法的基本假設是我們的情緒根源於我們的信念、評價與解釋。理情治療法 (rational – emotive therapy, 簡稱 RET) 為 Albert Ellis 所發展出來的認知治療法，認為人同時具有理性 (rational) 與非理性 (irrational) 的特質，我們會有強烈及不適當的情緒主要是因為非理性的思考所致，而此不合理與不合邏輯的非理性思考根源於早期不合邏輯的學習，或者受到父母與環境的影響，不過我們具有改變認知、情緒及行為的潛能。Ellis 以 ABC 理論模式來說明情緒困擾的原因並提出因應之道。A 為刺激引發的事件 (activating event)，B 為個人抱持的信念 (belief system)，C 為情緒與行為後果 (emotional and behavioral consequence)，事件本身(A)並非為情緒反應或行為後果(C)的原因，人們對事件的非理性信念(B)才是情緒困擾的主因。理性情緒治療法即藉著駁斥干預(D, dispute)這些會引起困擾的不合理想法，導引出更理性、更具建設性的認知效果 (E, the effect of disputing)，進而產生一種新的感覺 (F, new feeling)，表達出較適當的情緒 (Corey, 1991；Ellis, 1992, 1993)。其關係如圖 2-11 所示。

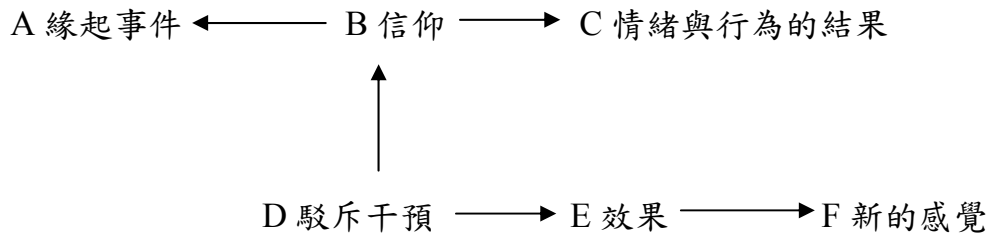


圖 2-11 理情行為治療模式

資料來源：G.Corey, (1991)；邱姮娟 (2005)。國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之探討 (頁 49)。

Ellis主張改變認知信念，將引發負面情緒結果的非理性信念，予以澄清解析，轉換為實際、成熟、合乎邏輯和講求證據的方式來思考和行動。使自己的非理性信念減少，情緒更加穩定，減少情緒困擾發生的頻率，做事更有計畫及效率，進而提升身心健康、愉快的生活品質。

### (二)行為學派

行為學派認為情緒困擾與問題行為都可以透過制約原則或學習理論來加以修正或改善，其方法包含古典制約、操作制約及觀察學習。如利用增強或削弱的方式，或是藉由觀察模仿他人的行為而產生相似的行為來改變行為(鍾庭良，2005)。Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994)認為情緒管理可含「認知導向的問題解決模式」，以及「情緒為中心的處理模式」。前者較適用於當事人情緒困擾較低，且較有把握解決問題的情境，針對困擾情境採取實際行動；後者強調以情緒為中心，先鼓勵當事人面對困擾時不作逃避、不否認、不歪曲，並將困擾情緒對可信任的親朋好友、輔導員或支持性機構、團體傾訴，以紓解壓力及情緒，再尋求支持與回饋，最後並能重新評估問題特性，賦予新意義及想法(高麒雅，2004)。

### (三)完形學派

完形治療學派重視個人對於此時此刻 (here and now)的覺察，所謂覺察就是能夠了解我現在正在想什麼？感覺什麼？透過情緒感受的直接經



驗與表達將可以幫助我們覺察真我與內心真正的需求。此學派提出未完成事件 (unfinished business) 概念，其實就是涵蓋悔恨、憤怒、痛苦、焦慮... 等未被表達出來的感受，我們常常為了求生存或暫時讓自己好過一點，於是將某些經驗自動化的儲存在記憶中的角落，然而這些未解決的事件或未照顧到的需求所衍生的情緒，會阻礙我們的知覺或感受，讓我們無法真切認識與接納自己、他人與現實，進而妨礙自己與他人有效的接觸。所以完形學派鼓勵個體活在此時此刻，不是談論自己的情緒，而是確實在此時此刻體驗自己心中的情緒，認為唯有充分經驗自己的情緒後，才有能量去改變與成長(曹中瑋，1997；蔡秀玲、楊智馨，1999；顏淑惠，2000；鍾庭良，2005)。

#### (四) 氣憤情緒管理理論

國內學者張春興(1991)定義氣憤是一種強烈的情緒反應，即通常的生氣。忿怒的起因是個體遭遇強烈的刺激，諸如受到攻擊、威脅、羞辱等，使個體的活動受到挫折、尊嚴受到傷害，表現憤怒的反應，除面部表情外，也伴隨著生理的變化。

Novaco(1975)指出，個人遭遇到令他覺得是挫折、煩惱、不公、侮辱等自尊受威脅或身心受傷害的負向事件，都會引起氣憤情緒。氣憤情緒是一種情感上的壓力反應，當內外要求超過個人當時的因應資源時，個體無法有效的適應而引發壓力反應。如果氣憤情緒能適當的掌握，即可利用此警告訊號，警覺自己遭到困境及壓力，用以激勵自己去面對威脅及挑戰(Novaco,1979)。Novaco 強調氣憤情緒的激起是一種認知中介的過程，因此提出一個認知模式來說明引起氣憤情緒的重要因素。

此模式呈現出嫌惡事件、認知過程、氣憤激發狀態及行為反映之間的循環影響歷程。嫌惡事件並不會直接影響個人的氣憤情緒反應，而是個人

對事件的期望和評價等因素，決定了氣憤情緒的產生。但會用什麼行為來反應亦受到氣憤被激起的程度及個人對激怒情緒的標籤、期望、評價的交互影響，然後行為的反應可能又會再造成厭惡事件，形成一個循環的歷程(方紫薇，1993)，模式如圖2-12 所示。

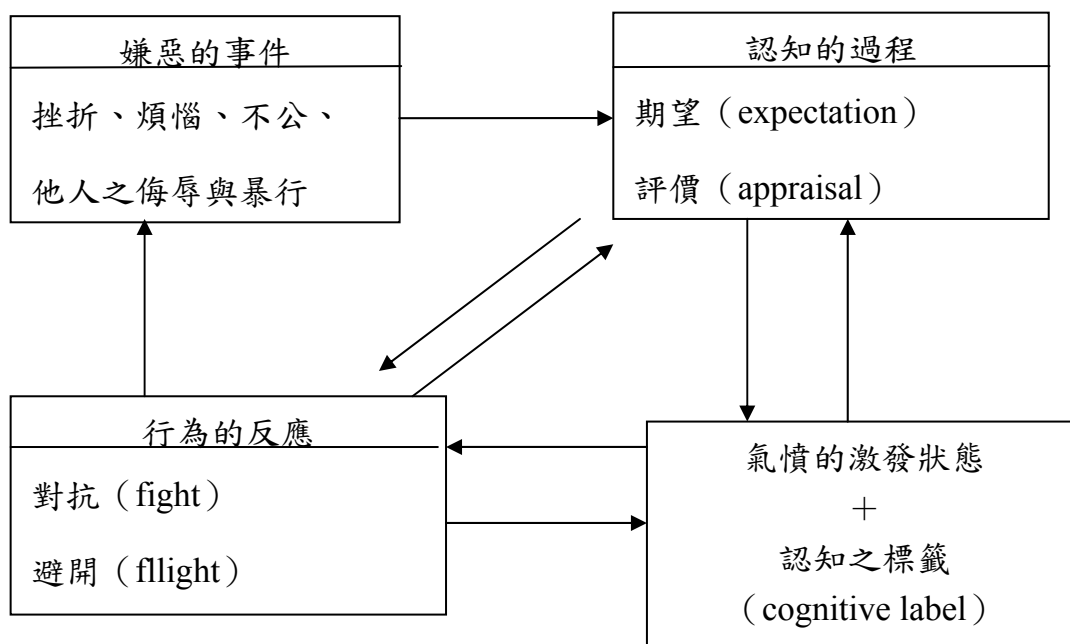


圖 2-12 Novaco 的氣憤激發的認知模式

資料來源：The cognitive regulation of anger and stress. In P.Kendall,& S.Hollon,(Eds.), Cognitive-behavioral interventions theory, research and procedures, (p.253), by R. W. Novaco, 1979, New York：Academic Press.

Novaco (1975)採分壓力免疫訓練模式，發展成適合氣憤情緒管理的訓練模式，此訓練過程可分為三階段 (邱姮娟，2005)，茲分述如下：

1. 認知準備階段 (cognitive preparation)

本階段主要是提供受訓者自我監控技巧，紀錄日常的衝突、激怒事件、分析自己氣憤情緒的頻率、強度、反應方式和評估處理的結果。

## 2.學習技巧及演練階段 (skill acquisition and rehearsal)

此階段主要學習各種因應氣憤情緒的技巧，包含認知重建、自我教導、幽默感、放鬆技巧、工作導向、情緒溝通及問題解決法。

## 3.練習和應用階段 (practice and application)

本階段主要藉由想像和角色扮演的方法引發激怒情緒，以逐漸建立其免疫力，並讓他們在真實情境下練習，試驗其自我效能。

所以氣憤情緒是某種嫌惡事件刺激，經過認知評估所產生的狀態，氣憤情緒是否會表達出來，則依個體如何解釋及如何處理其情緒被激起狀態而定，經過訓練可以學會管理自己被激怒的情緒和負向情緒，並能運用適宜的方式表達情緒或用合宜的行為技巧來解決問題。

由上述的心理治療理論可知，個人的情緒受制於他對於所遇問題的思考模式，也與重要他人的關係有關，一些不適應的情緒反應可能是學習或制約而成的。此外，情緒與認知也有密切關係，透過對想法的修正，可改變事件對個人的意義，進而改變情緒反應。氣憤情緒管理更提出壓力免疫訓練，使個人可以學會處理被激怒的情緒和負向情緒的技巧，解決問題。當個體有了情緒的覺察和正面樂觀思考的情緒管理能力，就能適當表達與調適情緒，促使自己與他人達到情緒穩定的狀態。

### 三、情緒智力理論的觀點

#### (一)Salovey 與 Mayer 的情緒智力理論

Salovey 和Mayer (1990)最早提出情緒智力的理論，他們倆人將情緒與智力作一結合，直接將情緒命名為一種智力，將情緒智力定義為：「個體能察覺自己與他人的情緒，並區辨情緒之間的不同，進而處理並運用情緒訊息來引導自己的思考與行動的能力。」其在1990年提出情緒智力的概念架構，主要包括三個層面：情緒的評估與表達、情緒的調整與情緒的運用，

如圖2-13所示。

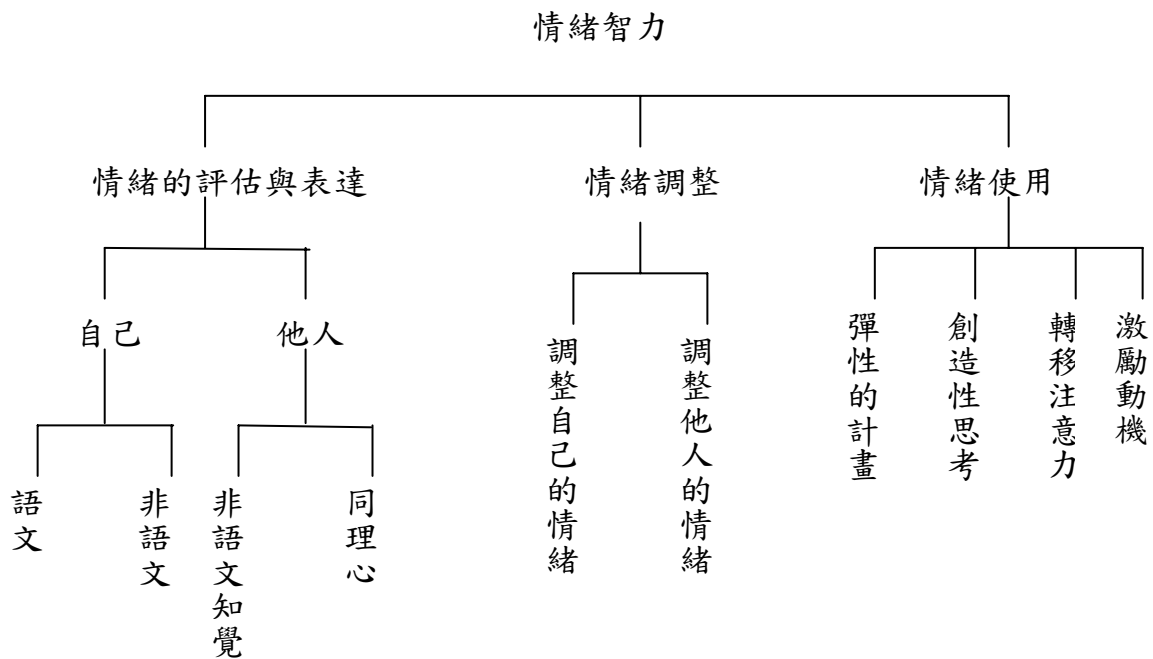


圖 2-13 情緒智力的概念圖

資料來源：邱姮娟 (2005)。國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之探討 (頁 53)。

### 1.情緒的評估與表達

個體能正確的評估情緒，適當地表達出當下真實的感受，並給予他人合適的情緒反應，可分為自己情緒 (emotion in the self) 的評估與他人情緒 (emotion in others) 的評估。自身情緒的評估與表達包含語言和非語言二種方式；語言為情緒評估與表達的重要媒介，情緒的表達需基於清楚的語意陳述與表達，透過社會學習與個人的內省能力交互影響，並透過非語言的溝通，如：臉部表情、肢體動作和情境等，做為情緒評估與表達的重要媒介。而評估他人的情緒，可分為非語言覺察和同理心二部份；透過非語言的方式如面部表情、肢體動作可以察覺他人的情緒，同理心則是瞭解他人的感受，並設身處地地為他人著想的能力，亦是助人成長的一種基本條件，可以建立圓融的人際關係。

## 2. 情緒的調整

情緒的調整是指個體願意自動地採取一些策略來處理激起的情緒，避免陷於負向情緒，以因應內外的情緒壓力，維持身心平衡，並能適切地處理他人之情緒反應以激勵他人、維繫良好的人際關係。其內涵包括兩個部分：調整自己的情緒 (regulation emotion in the self)，指個體透過心情的後設經驗 (meta-experience of mood) 可察覺、評價並尋找幫助自己維持正向觀點的訊息，以從事改變心情的調節活動；調整他人的情緒 (regulation emotion in others) 是指個體從事活動來因應或安撫他人情感，並能幫助他人調整人際間的負面溝通，且影響別人情緒反應的能力。

## 3. 情緒的使用

運用情緒以可幫助個體對人生描繪出理想的計畫與藍圖，做出較佳準備，有助於創造思考和激勵士氣，協助個體妥善地分配資源並能激發動機，提昇工作效率，即建設性的運用情緒。而建設性的運用情緒內涵包含：

### (1) 彈性的計畫

適時的改變情緒可以使我們思考未來計畫與可能的結果，能打破固有的想法，因而產生更多、更積極的未來計畫，以利做出較佳的準備。

### (2) 創造性思考

愉快的心情有助創造性、歸納推理的工作，並透過創造性的反應加以化解個體所遇到的問題，而悲傷的心情有時也能幫助演繹推理的思考。

### (3) 轉移注意力

情緒易使我們將焦點注意在有壓力的需求上，情緒可以衡量事情的輕重緩急，利用學習處理情緒的能力，集中注意力於自身情境中最重要的刺激，適度轉移注意力，減少錯誤。

#### (4)激勵動機

使用情緒來激勵自己，提升工作表現，並運用良好的心情來增加信心，個體可從環境中所感受到的焦慮來刺激自己，面對障礙或挑戰，具有正向態度的人，會導向較佳的人際經驗。

#### (二)Mayer 與 Salovey 之情緒智力修正架構

Mayer和Salovey於1997 年認為他們在1990 年對情緒智力的定義僅談及情緒的覺察與調整，缺少思考感受部分，所以對情緒智力的定義再做修正，如圖2-14 所示：

反省性的調整情緒進而提昇情緒和智力的成長



圖 2-14 Mayer 和 Salovey 的情緒智力新概念架構圖

資料來源：Mayer & Salovey (1997). *Emotional development & Emotional intelligence*(p.11). New York : Basic Books.

圖2-14 中情緒智力的排列順序是從下層的感覺、知覺等較基本的情緒反應能力，到較高層的心理統整能力，每一層面都有四種代表性的能力，個體較早發展的能力是在每一層的左側，隨著個體的成長，情緒智力的發展漸向右側提昇。每一種能力皆可應用在自己和他人的情緒上；Mayer 和 Salovey 在1997年對情緒智力內涵所做的補充，使得情緒智力的意義與內容更加的完整。

### (三)Goleman 的情緒智力理論

Goleman (1995)指出情緒智力的腦神經結構與機制，認為在感覺與思考互動之下，我們每一次的決策都同時接受感性與理性的指引。因此，人類可以說都有兩個腦、兩顆心、兩種智力 — 理性與感性，人生命的成就同時取決於兩者(黃景文，2005)。Goleman歸納Mayer 與Salovey 以及Gardner(1983)的理論，並擴充Gardner 自省 (內省)智力與社交 (人際)智力，認為情緒智力是一種能夠保持自我控制、愉快和自信，並且能自我激勵的能力，主要包含五個層面的能力，茲分述如下 (張美惠譯，1996)：

#### 1.認識自身的情緒

認識情緒的本質是EQ 的基石，隨時察覺自己感受的能力，對心理的洞察和自我了解是相當重要，不瞭解自身真實感受的人必然淪為感覺的奴隸，對自己感覺較能掌握的人較能成為生活的主宰，在面對婚姻或工作等方面的抉擇也會有所助益。

#### 2.管理情緒

妥善的情緒管理建立在自我認知的基礎上，這種自我察覺的能力包括：如何自我安慰、以及擺脫焦慮、憂慮和不安，這方面能力較匱乏的人常會需要與低落的情緒交戰，而掌控自如的人能很快的走出生命的低潮，重新出發。



### 3.激勵自我

無論是要集中注意力、自我激勵或發揮創造力，將情緒專注於一項目標是絕對必要的。情緒上能自我控制、延宕滿足和克制衝動是實現目標的基礎，能保持高度熱忱、能自我激勵的人，時時保持樂觀且行動積極，都會較有效率和成就。

### 4.認知他人的情緒

情緒自我察覺能力中的同理心是基本的人際技巧，而同理心須以自覺為基礎，能面對自我的情感，便愈能體察他人的感受，具有同理心的人較能從細微的社會訊息中察覺他人的需要，認知他人的情緒，這種人較適合從事醫護專業、教學、銷售以及管理工作，此項能力有助於人際間的互動。

### 5.人際關係的管理

人際關係是管理他人情緒的能力與技巧。一個人際關係圓融的人，能夠理解並因應他人的情緒。善於順應他人的情緒或使別人順應你的步調，人際互動必然較為順暢。這種社會能力與促進人緣、領導能力、人際和諧有密切的關係，掌握這些能力的人因為較能和諧的與人互動，常是社會上的佼佼者。

Goleman (1998)在所著《EQII：工作EQ》一書中，將情緒智力的基本能力架構延伸發展，擴展為五大情緒智力和二十五種情緒能力，使理論與實務相結合，做更清楚的界定與劃分。所謂情緒能力是以情緒智力為基礎，經學習而來的一種能力，可以帶來傑出的工作表現，情緒能力決定了我們學習實用技巧的潛力，這些技巧建立於五種成分：自我察覺、自我規範及自律、動機、同理心以及社交技巧，之間的關係如表 2-16 所示。(李瑞玲等人譯，1998)。

表 2-16 情緒能力架構

---

<b>個人能力</b>	
這些能力決定我們如何自處	
一、自我察覺 (self-awareness) :	明瞭自己的內在狀態，喜好、資源和直覺
1.情緒的察覺：	認清自己的情緒和其影響力
2.正確的自我評量：	明瞭自己的長處和限制
3.自信：	肯定自我價值和能力
二、自我規範 (self-regulation) :	處理自己的內在狀態、衝動和資源
1.自我控制：	處理紛亂的情緒和衝動。
2.值得信賴：	保持誠實和完整的價值標準。
3.良知：	為自己的表現負責。
4.適應力：	處理變遷的彈性。
5.創新：	樂於接受新觀念、新作法和新訊息，並對此保持開放的心胸。
三、動機 (motivation) :	引導或促進達成目標的情緒趨向
1.成就驅力：	努力求改進或達到卓越的標準。
2.承諾：	參與團體或組織目標。
3.主動：	準備伺機而動。
4.樂觀：	無視阻礙、挫折、對追求目標的堅持。

---

<b>社交能力</b>	
這些能力決定我們如何處理人際關係	
一、同理心 (empathy) :	察覺他人的情緒、需求和關切
1.了解別人：	能感受到人的情感和觀點，並對別人在意的事情主動採取關心。
2.服務取向：	預期、認清並滿足客戶的需求。
3.幫助別人發展：	感受到別人的發展需求並支持他們的能力。
4.善用多元化：	藉由團體成員的歧異性來尋求、再造新的機會。
5.政治意識：	解釋一個團員的情緒暗潮和權力關係。
二、社交技巧 (social - skill) :	引發適當反應的嫻熟度
1.影響力：	發揮有效的說服藝術。
2.溝通：	傳遞清晰、具說服力的訊息。
3.團隊領導：	鼓舞並引導團體和眾人。
4.改變催化：	引發或處理改變。
5.處理衝突：	協商並解決爭議。
6.建立連結：	培養有益的關係。
7.分工合作：	與他人合作以達成共同的目標。
8.團隊能力：	在追求共同目標上，創造團體的相乘力量。

---

資料來源：李瑞玲、張美惠、黃慧真譯 (1998)，EQ II：工作 EQ (頁 49-50)。

台北市：時報文化。

#### (四)De Beauport 與 Diaz 的情緒智力理論

E.De Beauport 和 A.S.Diaz (1996)認為情緒智力是一種可使我們有適當的感覺和慾望的智力，其所論述的心靈三面向 (the three faces of mind) 包含情感智力 (affectional intelligence)、心情智力 (mood intelligence)與激勵智力 (motivational intelligence)等三項智力因素，代表著情緒智力的內涵與能力。整體涵蓋的內容如表 2-17 所示：

##### 1.情感智力：

是一種被人、地、物、想法或情境所感動的能力，我們可以藉由管理自己感覺的歷程發展出親密感的能力，讓自己情感上變得有智慧。情感智力能夠意識到感覺歷程的開始以及轉換，而且它們能夠轉換焦點和注意力到另一個具有吸引力的替代選擇上。

##### 2.心情智力：

個體在處於痛苦或愉快的感覺時，能夠保持或轉換心情的能力。心情智力使我們的身心系統學得如何知覺外在環境，有助於健康、愛和個人能力、並引導著我們適當地過生活。

##### 3.激勵智力：

個體能夠體悟自己的情緒狀態，並知道如何激勵自己以及指引自己生活的能力。激勵智力是一種瞭解自己需要什麼以及什麼會驅使自己行動的能力，藉由個體的需要、慾望與熱情，可以賦予個體生存的力量，有效地導引我們的生活，這正是激勵智力的功能。

表 2-17 情緒智力的三種次智力成分

概念	情感智力	心情智力	激勵智力
定義	被經驗、想法、物體、影像、直覺、音樂、藝術、人們或其他人生層面所感動影響。	經驗痛苦或是愉快的經驗而產生轉換心情	知道何者會驅使自己 去行動，並能夠引導 該驅使。
主要目的	保持和物質生活相關連。	進入腦部中間部位； 幫助擴展和收縮震動 來維持器官健康；從 情緒中抓取訊息；產 生自然的腦化學製品	維持生活。
主要特徵	溫暖。	變化；音調；不和諧； 共鳴；搖動；眼淚和 笑聲	堅持的；尋求的； 連續的；興奮的； 熱心的。
如何開始	慢下來；盡可能停止 說話；被事物包住。	對情緒形成新觀念； 不採用理性因果思 考；無表達結論或行 動自由的感覺；內省 時詢問自己的感覺	允許自己用感覺； 允許自己有需要； 知道如何激勵自己； 尋求火花。
說話方式	我愛你；我被感動； 這真的感動了我； 使我感動的是； 某事物讓我印象深 刻。	我感覺到.... 我正覺得....	我要；我想要； 我較喜歡； 讓我感動的是； 我喜歡的是； 真正使我感動的是..
身體應用	重視身體的每個部 份；維持重視身體直 到感覺到感動；注意 任何疼痛或愉快訊 息	無	感覺那些會使自己興 奮的愉快訊息
因應機制	迷失在痛苦的情緒 中	行動馬上連結到感 覺；基於情緒的結 論；自我批評	放棄。
特別用途	讓身體保持活力； 深化同理心、愛和同 情心	生活的品味。	能選擇、指引自己的 生活； 得到自己所要的。

資料來源：王春展 (1999)，兒童智力發展之研究 (頁48)。國立政治大學

教育研究所未出版博士論文，台北市。

綜上所述，情緒本身是個訊息或指標，並無好壞、對錯之分，但如何評估、表達、調整及運用情緒，才造成了情緒的價值與效果。情緒管理的範圍包括了「對己」與「對人」兩個面向，而情緒管理的真意是全然地覺察、接受及全然地享受。經由情緒管理的歷程，我們會發現：情緒狀態和我們的處境沒有絕對的關係，反而和我們如何面對處境有極大的關係。情緒管理讓我們理解到每一個人要對自己主觀感覺負起責任，而不是把主觀的感覺推卸到客觀的世界（黃景文，2005）。E.De Beauport 與 A.S. Diaz 的情緒智力理論從生理的角度出發，著重於個人層面，缺少社會人際互動的觀點。而Mayer 和Salovey、Goleman所提出的情緒智力架構皆重視情緒的覺察、表達、調整與運用，並強調個人與群體之間情緒的互動性，而在運用情緒能力的層面，更比過去的情緒理論有更積極性的探討。若個人能在適當的情境，對於情緒的知覺、表達、調節及推理能妥善管理，將有助於建立個人領導力，更能促進圓融的人際關係與豐富美滿的生活，並激發更多的創意、思考與行為，導引教師專業實踐的動力。

#### 四、情緒管理的策略

情緒的自我管理，能使我們擁有幸福的生活，國內外學者紛紛提出情緒管理的策略，平衡個體所面臨的壓力及情緒反應。茲將學者專家提出的看法，臚列如下：

方紫薇 (1993)在國中教師氣憤情緒相關因素分析暨氣憤情緒管理策略成效之研究中，將氣憤情緒的因應(調適)分成「當場的因應方式」及「事後的因應方式」兩大類，當場的因應方式分為當場表達生氣、氣在心裡、盡快的冷靜下來與肯定的表達感受四種，事後的因應方式分為做別的事情、找別人訴苦、對安全對象發洩、以後伺機報復、找對方私下談談、持續互不說話六種。

曹中璋 (1997)從情緒的理論與個人實務經驗中，提出情緒的調適與管理的方法包括：瞭解自己情緒的特色、增加對他人情緒的覺察、給予自己表達的空間、學習生理的調適、認知的分析與調整、培養熟練和多樣化的興趣、勇於面對問題、學習解決策略、培養自信、樂觀、彈性的特質。

楊智馨、蔡秀玲 (1999)將情緒管理分為三個步驟：察覺自己真正的感受、了解引發情緒的事件或理由、找出適當的方法加以緩和、紓解或改變，並提出有效處理情緒的策略包括：身心鬆弛法、找人傾訴、轉移注意力、改變想法，改變心情、培養幽默感、建立社會支持網路。

吳宗立 (2001)提出教師情緒管理的策略包括敏銳的情緒察覺、圓融的人際互動、體恤包容的同理心、優質的情意美德及有效的情緒紓解。

高麒雅 (2004)針對平時的抗壓處理提出情緒管理策略，如：運用理情治療法、覺察他人的情緒、正確的休閒價值觀念以及建立支援性的系統等；而在事件發生時情緒管理的策略包括：深呼吸、轉移注意力、暫時離開現場，等待較為平靜之後再尋求解決問題的方法。

Epstein and Brodsky (1993)指出具有全方位的建設性思考者，兼具情緒與行為的因應能力，其特性如下：

#### 1.情緒的因應良好者之特性為：

遇事不激動、常保寧靜祥和的心情、能鎮定地解決問題；能自我接納、做事少個人主義、擅於因應負面的情緒；當別人反對或拒絕自己，或面對失敗時不會太在意；就事論事，且不會因為某個小差錯而全盤否定自己；寬以待人，也不苛求自己；既不沈緬於過去之傷痛陰影，也不會對未來做無謂的憂慮。

#### 2.行為的因應有效者其特性為：

能採取有效的行動來引導或督促自己；能以樂觀的態度接受挑戰，並

對自己的成效，深具信心；能克服障礙，並且快速地消彌過去的挫折，集中焦點致力實踐未來的計畫；以找出真正能解決問題的方式，取代來自錯誤的自責(顏淑惠，2001)。

由上述學者專家提出情緒管理之策略與因應方式，本研究者將情緒管理的策略歸納為四個面向：

(一)情緒的知覺：

個人能察覺與理解自己及他人的情緒訊息、類型及意義，了解自己情緒的特色、增加對他人情緒的覺察，可以更清楚引發情緒的事情或理由。

(二)情緒的表達：

個人能根據自己的認知，表達自己的情緒。個體能運用語言、非語言等媒介表達自己與他人心中的真正感受，並培養多元化的興趣以紓解情緒，在面對氣憤情緒時，找出適當的解決策略。

(三)情緒的調適：

個人能調節並掌握自己及他人的情緒反應。以樂觀的態度接受挑戰，採取某些心理或生理的調適策略來處理自己及他人激起的情緒，以維持身心平衡及促進良好人際關係的能力。

(四)情緒的同理：

個人能具備同理心，去感受、推理他人的情緒。增加對他人情緒的覺察；對他人的情緒態度，沒有猜疑或偏見；能夠寬以待人、關懷他人；不苛求自己，使自己獨立自主，如此則能得到別人的信賴。

教師若能擅用情緒管理策略，了解引發情緒的原因與信念，對引起情緒的刺激情境有正向的評估，改變想法、轉換情緒、做自己情緒的主人，將能有效解決問題，增加察覺力，生活選擇機會也會跟著開闊。

## 肆、教師情緒管理的相關研究

由於目前國內針對國中教師情緒管理的研究仍不多見，因此研究者乃將有關教師情緒管理之研究分別加以整理分析，學者們從不同背景變項進行調查研究，大致上包括教師的性別、年齡、服務年資、婚姻狀況、擔任職務、學校規模等變項，本研究者將各變項與教師情緒管理的關係，整理分述如下：

### 一、性別

在情緒智力研究方面，在周正儀 (1998)、林約宏 (2001)、劉郁梅 (2001)、邱姮娟 (2005)、M. Bernet (1996)、M. Tapia (1998)的研究上，則呈現出女性的情緒商數比男性高。

在情緒表達的研究方面，顏淑惠 (2000)、N. Arthur 和B.Hibert (1994)的研究發現，女性較男性更能夠察覺自己的情緒以及他人的感受，並且能適時的表達自己的情緒。劉郁梅 (2001)、鍾庭良 (2005)的研究發現女性教師的情緒認知能力較男性教師為高。高麒雅 (2003)的研究發現女性教師具有較佳的情緒知覺與情緒反省能力。而孫菁璣 (2002)則發現男性教師具有較佳的情緒覺察能力。邱姮娟 (2005)的研究發現女性教師在情緒表達層面高於男性教師；男性教師則在情緒運用層面高於女性教師。

在情緒因應方面，女性教師較常使用說出感受的方式來因應；而男性教師則是較常採取當場表達氣憤的方式來因應(單小琳，1988；方紫薇，1993)。而吳宗立 (1996)、林純文 (1996)、程一民 (1996)、黃義良 (1999)、Arthur和Hibert (1994)的研究發現，在因應負向情緒時，女性教師採取情緒調整的比率高於男性教師。鍾庭良 (2005)研究發現女性總務主任在「情緒同理」上，有優於男性總務主任的情況。

而在李彥君 (2002)、周世娟 (2004)、湯鳳花 (2004)和黃景文 (2005)



的研究上顯示，不同性別的教師在情緒管理整體上並無差異。

由上可知，性別與情緒管理相關之實徵性研究發現上，並無一致性的結論，但多數研究顯示女性在情緒覺察、表達與調適等方面較男性為佳，至於性別變項與台北市立國中教師情緒管理之間關係如何，有待進一步研究。

## 二、年齡

在整體情緒智力方面，年齡高者的表現優於年齡低者（江文慈，1999；林約宏，2001；李彥君，2002；孫菁璣，2002；周世娟，2004；黃景文，2005；Mayer & Salovey,1995；Goleman,1998）。

就情緒智力的各層面而言，在認識自己的情緒層面，林約宏（2001）的研究發現，51~60歲的教師平均數最高；在管理自己的情緒方面，以41~50歲的教師平均數最高。李彥君（2002）的研究發現，在情緒調節方面，50歲以上的教師高於36~49歲及35歲以下的教師；在情緒推理方面，50歲以上的教師高於36~49歲。周世娟（2004）的研究顯示，50歲以上教師在情緒調整的能力較佳。黃景文（2005）的研究顯示在情緒表達層面，41~50歲者高於30歲以下者；在情緒調整層面，51歲以上者高於30歲以下者。

劉郁梅（2001）、薛秀宜（2001）、湯鳳花（2004）、邱姮娟（2005）、鍾庭良（2005）的研究發現不同年齡的教師在整體的情緒智力上並無差異。江欣霓（2002）的研究發現不同年齡的教師的情緒智力在各層面上並無差異。

多數研究顯示年長教師在情緒智力與情緒管理能力高於年輕教師，可能受學習與成熟的因素影響，至於年齡變項與台北市立國中教師情緒管理之間關係如何，有待進一步研究。

### 三、教學年資

在情緒智力研究方面，陳木金 (1997)、薛秀宜 (2001)、周世娟 (2004)、孫菁璣 (2002)、高麒雅 (2003)、湯鳳花 (2004)的研究也發現，服務年資較長，因擁有豐富的工作經驗，其情緒智力較高。但顏淑惠 (2000)、劉郁梅 (2001)、江欣霓 (2002)、李彥君 (2002)、邱姮娟 (2005)、鍾庭良 (2005)的研究結果則顯示，不同教學年資的國小教師在情緒管理整體上並無差異。

在情緒調適方面，黃義良 (1999)的研究發現，服務年資5年以下的教師在情緒調適上高於服務年資11~20年的教師。但有別於黃義良的研究，多數研究顯示任教年資較長的教師其情緒調適高於5年以下的教師 (單小琳，1988；顏淑惠，2000；林約宏，2001；李彥君，2002；周世娟，2004；高麒雅，2003；黃景文，2005)。高麒雅 (2003)發現年資愈高的教師，在情緒表達、情緒調適、情緒反省的能力愈高。孫菁璣 (2002)發現年資在31年以上的教師，具有較佳的情緒察覺、情緒管理、情緒激勵與人際關係的能力。

方紫薇 (1993)發現資淺的國中教師其氣憤程度高於資深教師，王朝茂 (1994)在教師的非理性信念上，年資越少的其非理性信念越強。

綜合上述與情緒管理相關之實徵性研究發現，服務年資越長，其情緒智力、情緒調適越佳，非理性信念越少，可能與在職場服務多年的經驗與歷練有關，至於任教年資與台北市立國中教師情緒管理之間關係如何，有待進一步研究。

### 四、婚姻狀況

關於教師婚姻狀況與教師情緒管理之探討，Sutarso (1998)的研究發現，教師的婚姻狀況會影響其在情緒智力各層面的表現。國內的研究發

現，婚姻狀況對其情緒智力會產生差異 (鄭瑜銘，1998；闕美華，2000)，高麒雅 (2003)發現已婚教師在情緒調適與情緒反省的能力較佳。

但也有研究顯示，不同婚姻經驗的教師與情緒智力(林約宏，2001；孫菁璣，2002)、情緒管理 (李彥君，2002；邱姮娟，2005)並無差異。至於婚姻狀況與台北市立國中教師情緒管理之間關係如何，有待進一步研究。

## 五、擔任職務

關於教師擔任職務與教師情緒管理之探討，王朝茂 (1994)的研究顯示，校長、主任、組長、導師、專任教師的非理性信念依序遞增。鄭瑜銘 (1998)研究發現，主管階級的資訊人員在謹言慎行的表現上較非主管階級的資訊人員好，但在圓融關係上的表現較差。林約宏 (2001)、孫菁璣 (2002)、高麒雅 (2003)的研究發現，不同職務的國小教師其整體情緒智力的表現是有差異的，其中以組長的平均數最高，而以處室主任的平均數最低。孫菁璣 (2002)發現兼任處室主任教師其情緒管理能力較佳；而級任教師則在情緒覺察能力表現較佳。高麒雅 (2003)發現兼任行政工作教師與級任教師在情緒知覺、情緒表達、情緒調適的能力，高於科任教師。

但吳宗立 (1996)的研究則認為不同職務的教師採用調適的方式並無不同。薛秀宜 (2001)、李彥君 (2002)和湯鳳花 (2004)、邱姮娟 (2005)、黃景文 (2005)的研究結果也顯示，擔任不同職務的國小教師其整體及各層面的情緒管理並無差異。

由上可知，教師擔任職務與情緒管理之關係，並無一致性的結論，至於擔任職務與台北市立國中教師情緒管理之間關係如何，有待進一步研究。

## 六、學校規模

關於學校規模與教師情緒管理之探討，吳宗立 (1996)、程一民

(1996)、黃義良 (1999)、顏淑惠 (2000)、薛秀宜 (2001)、李彥君 (2002)、孫菁璣 (2002)、高麒雅 (2003)、邱姮娟 (2005)、黃景文 (2005)、鍾庭良 (2005)的研究發現，任教不同學校規模的教師其情緒管理能力並無差異。

陳木金 (1997)和林約宏 (2001)的研究則發現，任教於學校規模越大，越屬都市型學校的教師，其情緒管理高於任教於中小型學校的教師。至於學校規模與台北市立國中教師情緒管理之間關係如何，有待進一步研究。

茲將上述不同背景的教師情緒管理之差異情形，整理如表 2-18、表 2-19 所示。

表 2-18 不同背景教師在情緒管理上有差異之研究

教師背景	情緒管理上有差異
性別	單小琳 (1988)、方紫薇 (1993)、周正儀 (1998)、顏淑惠 (2000)、林約宏 (2001)、孫菁璣 (2002)、高麒雅 (2003)、邱姮娟 (2005)、鍾庭良 (2005)、Bernet (1996)、Tapia (1996)
年齡	江文慈 (1999)、林約宏 (2001)、李彥君 (2002)、孫菁璣 (2002)、周世娟 (2004)、黃景文 (2005)、Mayer 和 Salovey (1995)、Goleman (1998)
教學年資	單小琳 (1988)、陳木金 (1997)、黃義良 (1999)、顏淑惠 (2000)、林約宏 (2001)、薛秀宜 (2001)、李彥君 (2002)、周世娟 (2004)、孫菁璣 (2002)、高麒雅 (2003)、湯鳳花 (2004)、黃景文 (2005)
婚姻狀況	鄭瑜銘 (1998)、闕美華 (2000)、高麒雅 (2003)
擔任職務	王朝茂 (1994)、林約宏 (2001)、孫菁璣 (2002)、高麒雅 (2003)
學校規模	陳木金 (1997)、林約宏 (2001)

資料來源：本研究參酌文獻整理

表 2-19 不同背景教師在情緒管理上無差異之研究

教師背景	情緒管理上無差異
性別	李彥君 (2002)、周世娟 (2004)、湯鳳花 (2004)、黃景文 (2005)
年齡	劉郁梅 (2001)、薛秀宜 (2001)、江欣霓 (2002)、湯鳳花 (2004)、邱姮娟 (2005)、鍾庭良 (2005)
教學年資	劉郁梅 (2001)、顏淑惠 (2000)、江欣霓 (2002)、李彥君 (2002)、邱姮娟 (2005)、鍾庭良 (2005)
婚姻狀況	林約宏 (2001)、李彥君 (2002)、孫菁璣 (2002)、邱姮娟 (2005)
擔任職務	吳宗立 (1996)、薛秀宜 (2001)、李彥君 (2002)、湯鳳花 (2004)、邱姮娟 (2005)、黃景文 (2005)
學校規模	吳宗立 (1996)、程一民 (1996)、黃義良 (1999)、顏淑惠 (2000)、薛秀宜 (2001)、李彥君 (2002)、孫菁璣 (2002)、高麒雅 (2003)、邱姮娟 (2005)、黃景文 (2005)、鍾庭良 (2005)

資料來源：本研究者參酌文獻整理

表 2-18 及表 2-19 的內容是本研究者將目前國內針對教師情緒管理的研究，所作的綜合整理分析，至於教師工作壓力與教師情緒管理兩者之間的相關研究，將於第二章第三節中詳細說明。

### 第三節 教師工作壓力與情緒管理之相關研究

在每天的生活中，我們經歷著各種不同形式及來自不同方向的壓力，「壓力」幾乎成為日常生活中無法避免的一種經驗，每一個人都能感受到它的存在。現代教師面臨的壓力和挑戰比以前多，要適應和學習的事務也愈來愈多，影響教師的壓力與情緒之因素非常複雜，大多數來自於行政、教學、教室管理及人際互動上。詹皓宇 (2002)認為如果個人無法有效處理生活上所引起的壓力源，那麼，長期下來所造成的情緒困擾，不僅危及身心健康，也會釀成人際關係與社會適應的蔽障。工作壓力對教師所造成的殺傷力，從提早離職率攀升、退休年齡提早可看出端倪。壓力會破壞個體的身心恆常狀態，引起一種行為的、情緒的、精神的或生理的反應，會影響個人的身心健康，也就是說，工作壓力是引發情緒的因素之一。

在藍采風 (1986)的研究中將壓力分成兩種，一是「身體導向壓力」，係指外在環境產生的壓力直接對身體產生干擾；一是「情緒導向壓力」，係指壓力來自個體內在的思考歷程，情緒導向壓力有可分為時間的壓力、預期的壓力與情境的壓力三種。並且強調絕大多數的壓力皆來自後者。因此可知壓力的來源起因於情緒，也可知壓力與情緒密切之關係。張春興 (1992)分析一般常見的生活壓力後，指出心理因素為壓力來源之一，而情緒便是個人心理所產生的主觀產物。我們知道在重視效能與效率的新世紀，適當程度的壓力可以使情緒振奮、督促個體努力工作、提昇工作效能，改善整體的工作表現，避免不好的工作影響；但是過重或長時間的壓力卻會帶來普遍的負面情緒，如暴躁、憂鬱與沮喪等。

目前國內國中教師工作壓力與情緒管理的研究尚不多見，而一般教師工作壓力研究以探討其因應方式、與職業倦怠、身心健康之關係為多數，黃宏建 (2002)、李勝彰 (2003)研究國中教師知覺工作壓力的程度均屬於中

等，若以國小教師工作壓力的研究結果為例，發現國小教師知覺工作壓力的程度屬於中等偏高 (李彥君, 2002)或中等程度 (江欣霓, 2002; 郭耀輝, 2003; 邱姮娟, 2005)，而工作壓力以「工作負荷」層面為主，其中不乏干擾學校教學的單位或公文繁多，教育部局推動的計劃越來越多、負擔太重，教育部局能提供的資源太少、要求過多，研習活動、研討會太頻繁、花費太多，教師必須兼任教學和行政工作、感到力不從心等。國小教師工作壓力不但可以解釋職業倦怠感，而且與身心健康有顯著的正相關，也就是工作壓力愈大，其身心狀況愈差(邱姮娟, 2005)。

在有關工作壓力與工作績效的研究指出，當工作過程中的壓力增加時，工作績效亦隨之增加；但是當工作壓力到達一定的飽和之後，壓力若是仍持續地增加，則工作績效不但不會增加，反而會因此降低 (Huber,1981; Quick, Quick, Nelson & Hurrell,1997)。另有研究顯示，一旦壓力大到無法承受的地步，不僅會導致個人身體的病變，也會替組織帶來不良的影響，如:曠職、離職、遲到、早退等；同時亦有研究指出，初任教師剛接觸教職，處於角色的轉換期，會因此而感受到其他年資教師不同的工作壓力，此階段是奠定未來教育生涯的關鍵期，對於教師決定留任或離職有很大的影響 (Waldsorf & Lynn, 2002; Handley, 2005)。

教師在面對壓力時，如能擁有良好的情緒管理能力，便能夠採取適當的因應措施，俾能有效降低壓力源程度，也能避免影響自身工作與生活。國外學者 R.S. Lazarus 認為負面情緒的主要來源是心理的壓力，而透過正向情緒的產生能讓個人紓解壓力 (Goldberger & Breznitz, 1993)。Powell (1994)則認為當個人面對挫折、威脅或是衝突所引發的壓力苦惱，必然很快的就會產生情緒反應，其中最普遍的情緒反應有三：攻擊、憂鬱和焦慮。葉兆棋 (1999)關於實習教師的研究中，亦點明了實習教師從學校生活轉變

為複雜的實習環境，面對工作壓力，心理的調適實為關鍵。因此情緒管理的妥當與否實對壓力產生極大的影響。

國內成人情緒管理的研究多以企業員工為對象，研究重心在於探討如何提升員工之工作績效、人際關係，以提高公司之生產力，達成組織目標。少數以教師為對象的研究，則是探討情緒管理與教師效能、工作壓力、工作滿意度的關係。劉焜輝 (1984)針對教師進行調查，發現其面對壓力時的反應之前五名分別是心情不好、喪失幽默感、健忘、易怒與想處罰學生。洪慧蓉 (1998)針對兩位實習教師作深入訪談發現，實習教師最常出現的情緒是：生氣（氣憤、不高興）、壓力、害怕（焦慮、擔心）、快樂及其他情緒；實習教師的情緒主要是受到學生表現、人際關係（家長、校長、同事等）與工作負擔等因素的影響；其不好的情緒反應會對教學產生影響，比如：無法達到教學水準、上課提不起勁、不想管學生、不想教書等。

顏淑惠 (2000)在國小教師情緒管理與教師效能的研究發現，國民小學教師在整體情緒管理上具有良好的表現，以「情緒調適」的能力最佳，且情緒管理與教師效能具有高度的正向關係，亦即情緒管理能力愈高，其教師效能愈高。

廖翌妙 (2002)在「國小教師壓力事件、因應方式與情緒經驗」之研究中，發現國小教師面臨了五種壓力事件，依發生的頻率由高而低，依序為工作負荷過度、學生不良行為、違反自己的意願、專業知能不足與人際關係困擾，教師知覺到的壓力事件愈多，愈容易產生負面情緒反應，而教師感受到最多的負面情緒經驗是憤怒，其次為悲傷、焦慮，最少的是羞愧，但這些壓力事件與負向情緒發生的頻率尚低。其中女性教師的負向情緒較男性多，也較常採取情緒宣洩的負面因應方式，因此對國小教師提出增進情緒管理能力的建議，學習積極正面的情緒管理方法，有效掌控自己的情



緒，以因應這些壓力事件。

李彥君 (2002)「國民小學教師工作壓力與情緒管理關係」之研究，發現國小教師工作壓力中間偏高，以「工作負荷」為主；情緒管理得分程度高，並以「情緒知覺」項目表現最優，顯示教師具有良好的情緒管理能力。就整體層面而言教師工作壓力與情緒管理呈現負相關；亦即「情緒知覺」、「情緒表達」、「情緒調節」與「情緒推理」的能力越充足的教師，越能減輕其在「人際關係」、「學生表現」與「行政支持」上面所面臨的壓力。

高麒雅 (2003)在國小教師情緒管理與工作滿意度的研究也發現，國小教師情緒管理能力良好，以「情緒反省」的能力較高，主要的情緒困擾源自於學生問題，教師情緒管理與工作滿意度具有差異情形存在，也就是教師情緒管理能力愈高，其工作滿意感受愈趨於正向。

邱姮娟 (2005)在國小教師工作壓力與情緒管理的研究發現，國小教師具有良好情緒管理能力，以「情緒運用」的得分最高，就整體層面而言教師工作壓力與情緒管理呈現負相關，亦即教師情緒管理能力愈高，則其工作壓力感受傾向愈低。而就各層面而言，研究結果顯示情緒管理之「情緒運用」層面與工作壓力之「變革適應」、「學生行為」層面的相關程度最高。

陳盈吉 (2006)在國小校長領導模式與教師工作壓力、情緒管理的研究發現，國小教師對於工作壓力的感受程度中等；所感受的工作壓力來源以「學生表現」這一層面最高。國小教師具有良好情緒管理能力，以「情緒推理」的得分最高，教師所感受到的工作壓力與教師本身的情緒管理總體以及各層面的相關情形皆僅呈現低度的負相關。

從相關研究顯示，壓力與情緒有著緊密的連結，壓力愈大，則愈容易產生負向的情緒反應；而情緒管理指的是個體掌控情緒的能力，情緒管理能力愈高，其教師效能愈高，工作滿意度愈趨於正向，當教師面對眾多的

工作壓力來源時，良好的情緒管理實為紓解壓力的良方。所以工作壓力應該與情緒管理有某種程度上的相關，本研究便是要確定台北市立國中教師工作壓力與情緒管理的相關程度，是否台北市立國中教師的工作壓力可以藉由適當的情緒管理能力得以紓解，這是本研究的研究重點之一，並期望本研究的結果能夠提供台北市立國中教師作為參考意見之用，對其自身工作的狀況有所幫助，提昇生活品質與身心健康。

### 第三章 研究設計與實施

本研究旨在探討台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理的關係，為達成研究目的，依研究目的與文獻分析結果，建立研究架構，以調查研究法為主，進行問卷調查。以「台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理調查問卷」為研究工具，進行量化資料的蒐集，再以SPSS統計分析軟體進行資料研究分析，藉以回答待答問題。本章共分為五節，第一節為研究方法與架構、第二節為研究步驟、第三節為研究對象、第四節為研究工具、第五節為資料處理與分析，分述如下：

#### 第一節 研究方法與架構

本研究為了解台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理關係，經由文獻探討作為研究架構的基礎，並透過調查研究法來蒐集研究資料。

##### 壹、研究方法

根據上述研究目的，以調查研究法對台北市立國民中學教師進行問卷調查。

##### 貳、研究架構

依據研究問題、研究假設及文獻資料，提出本研究之研究架構，如圖3-1所示，由架構圖可知，本研究的主要目的在於了解，台北市立國民中學教師其不同個人背景變項與學校環境變項，對於工作壓力的差異情形，情緒管理的差異情形，並探求其工作壓力與情緒管理之間的關係。

本研究之教師個人背景變項包含六個層面，分別為：(1)性別；(2)年齡；(3)教學年資；(4)婚姻狀況；(5)擔任職務；(6)學校規模。

而教師工作壓力包含五個層面，分別為：(1)工作負荷；(2)行政支持；(3)學生行為；(4)人際關係；(5)變革適應。

情緒管理則包含四個層面，分別為：(1)情緒知覺；(2)情緒表達；  
(3)情緒調適；(4)情緒同理。

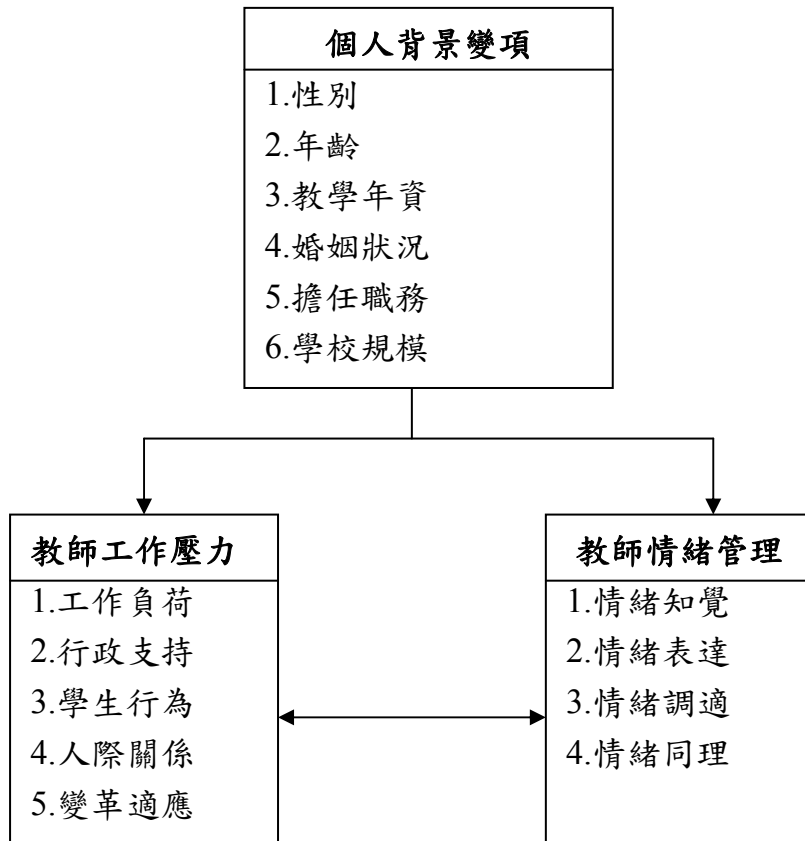


圖 3-1 研究架構圖

## 第二節 研究步驟

為了解目前台北市立國民中學教師工作壓力與教師情緒管理的現況及差異情形，本研究之進行流程為：

一、初步的階段：廣泛蒐集文獻，藉由文獻的分析得到研究問題的初步輪廓，並藉此提出研究構想，以發展適當的論文題目。

二、準備的階段：與指導教授討論確定研究的方向與架構，進行相關文獻的研讀。

三、編製問卷的階段：依據文獻的內容及學者先前的研究，編製出本研究之調查問卷初稿，隨後和指導教授進行討論，並進行專家內容效度問卷調查，針對編製問卷內容、用語、與研究主題等相關性，提出建議。

四、預試階段：將前一階段之問卷進行預試，回收問卷之後分析其預試結果，再更進一步修正與刪除問卷題目，最後由指導教授指正審閱，編製出正式之研究問卷。

五、實施階段：選出適當的研究對象，發出正式之研究問卷，問卷回收後，以「社會科學統計軟體套裝程式13.0 版」(Statistical Package for the Social Science 13.0 ) 進行統計分析，並進行意義的詮釋或現象的了解。

六、完成階段：根據前述研究結果，提出結論與建議，並與指導教授進行討論，完成最後的論文修正。

依據本研究所擬定之研究步驟，訂出研究步驟流程圖，如圖 3-2 所示。

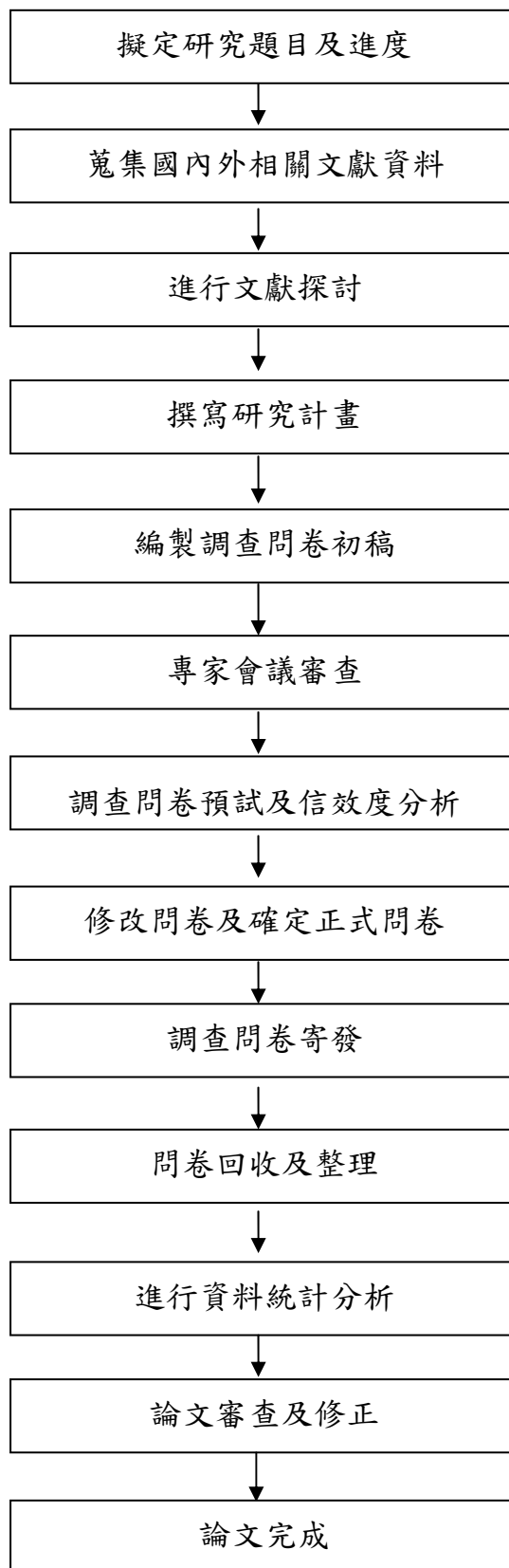


圖 3-2 研究步驟流程圖

為加強研究計畫之管控，確保研究品質，預計本研究在與指導教授共同討論後，將擬定出研究計劃進度，如圖 3-3 所示之研究進度甘特圖。

研究進度 研究項目	96 、 7	96 、 8	96 、 9	96 、 10	96 、 11	96 、 12	97 、 1	97 、 2	97 、 3	97 、 4	97 、 5	97 、 6
擬定研究計畫	■	■										
蒐集相關文獻資料 整理及分析	■	■	■	■	■	■	■	■				
擬定研究架構	■	■										
選定與編製測驗 量表初稿			■	■	■							
撰寫研究計畫			■	■	■	■						
研究計畫口試						■	■					
專家審查與問卷 預試							■	■				
問卷修正及確立 正式問卷								■	■			
問卷取樣								■	■			
寄發與追蹤問卷								■	■	■		
問卷回收及資料 處理分析								■	■	■		
撰寫研究報告								■	■	■	■	
論文口試並修正											■	■
完成研究論文												■

圖 3-3 研究進度甘特圖

## 第三節 研究對象

### 壹、研究樣本之分配

本研究以台北市為調查範圍，研究對象以市立國中教師(含兼任行政職務之教師)為母群體，進行問卷調查及運用統計分析。抽樣方法係採取兩階段抽樣法(two-stage sampling)。第一階段為「分層比例叢集抽樣」，而分層的標準是以學校規模為基準；第二階段再採取「簡單隨機抽樣」的方式，從樣本學校抽出適當數量的教師，作為施測的研究樣本。茲說明如下：

#### 一、研究對象說明

根據台北市政府教育局統計室所提供的數據，九十六學年度市府轄有市立五十九所國中，十一所市立高中附設國中部，二所國立高中附設國中部(師大附中、政大附中)，三所私立國中，十三所私立高中附設國中部，五十九所市立國中共有五五七四位教師。本研究設計定為市立，而非國立、私立或市立高中附設國中部，主要是因為這三類學校的經費、體制、組織運作與市立國中略有不同，其差異恐造成結果誤差，故明確指出研究對象為市立五十九所國中教師。

#### 二、研究樣本抽樣方法

第一步驟：依據台北市教育局按各校班級數劃分大、中、小學校三個層級規模的劃分方式，其中學校班級數在 72 班以上者歸為「大型學校」，共有 5 所；學校班級數在 36-71 班者歸為「中型學校」，共有 26 所；學校班級數在 35 班以下者歸為「小型學校」，共有 28 所。依據這三種類型，作為抽樣學校的依據。

第二步驟：根據 Sudman (1976)所提出的看法，如果是地區性研究，平均樣本人數在 500 至 1000 之間較為適合(吳明隆，2000)。根據酒井隆(賴虹燕譯，2004)認為決定樣本數時，若欲對區域進行各種分析，需要 500 個



樣本。本研究屬於地區性研究，是故正式施測時預計發送問卷 600 份。

第三步驟：本研究先採分層隨機抽樣方式，依照現有台北市立國民中學教師比例預計大型學校抽取 90 人，中型學校抽取 290 人，小型學校抽取 220 人，共計抽取施測對象數為 600 人。本研究共寄發 600 份問卷，回收 587 份，回收率達 97.83%，扣除其中填答不全、惡意填答或顯露出心向反應者之後，計有效問卷 568 份，可用率達 94.67%，如表 3-1 所示。

表 3-1 台北市立國民中學教師抽樣校數與樣本人數資料表

班級數	抽樣學校	寄發 問卷數	有效 問卷數
35 班以下 (小型學校)	新興、五常、螢橋、雙園、芳和、 民族、木柵、至善、格致、福安、 桃源、關渡、懷生、古亭、忠孝、 成德、西湖、民權、民生、北安、 新民	220	202
36-71 班 (中型學校)	興雅、瑠公、三民、東湖、明湖、 重慶、景美、景興、天母、永吉、 信義、南門、弘道、中正、誠正、 麗山、蘭雅、明德、大安、士林、	290	279
72 班以上 (大型學校)	介壽、石牌、仁愛、金華	90	87
<b>合計</b>	<b>45 所</b>	<b>600 份</b>	<b>568 份</b>

#### 第四節 研究工具

本研究以調查研究法為研究方法，研究工具分為預試問卷與正式問卷兩部分。收集資料的工具為研究者自編的「台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理調查問卷」。以下茲就問卷架構與編製依據、問卷內容與計分、預試的實施與分析、確定正式問卷等步驟，分項說明之。

##### 壹、問卷架構與編製依據

本問卷包含三個部份，第一部份為「個人基本資料」；第二部份為「教

師工作壓力量表」，旨在調查台北市立國民中學教師之工作壓力現況；第三部份為「教師情緒管理量表」，旨在調查台北市立國民中學教師之情緒管理現況。

在國民中學教師工作壓力問卷部分，問卷之編製係依據本研究之文獻探討，參酌顏淑惠 (2000)、李彥君 (2002)、黃宏建 (2002)、李勝彰 (2003)、邱姮娟 (2005)、鍾庭良 (2005)、高國慶 (2005)、陳盈吉 (2006) 之工作壓力問卷內容，及針對本研究的實際需要編製而成。問卷內容分為五個層面，分別是工作負荷、行政支持、學生行為、人際關係與變革適應。

在國民中學教師情緒管理問卷部分，問卷之編製係依據本研究之文獻探討，參酌李彥君 (2002)、邱姮娟 (2005)、鍾庭良 (2005)、黃景文 (2005)、陳盈吉 (2006) 之情緒管理問卷內容，及針對本研究的實際需要編製而成。問卷內容分為四個層面，分別是情緒知覺、情緒表達、情緒調適與情緒同理。

## 貳、問卷內容與計分

調查問卷共分三部分，第一部分為「個人基本資料」，第二部分為「教師工作壓力量表」，第三部分為「教師情緒管理量表」，茲將各構面變項敘述如下：

### 一、個人基本資料部分

(一)性別：分為(1)男性；(2)女性。

(二)年齡：分為(1)35 歲以下；(2)36-49 歲；(3)50 歲以上。

(三)教學年資：分為(1)5 年以下；(2)6-10 年；(3)11-15 年；

(4)16-20 年；(5)21 年以上。

(四)婚姻狀況：分為(1)已婚；(2)未婚；(3)其他。

(五)擔任職務：分為(1)班級導師；(2)科任教師；(3)教師兼任行政。

(六)學校規模：依班級數大小分為(1)35 班以下；(2)36-71 班；

(3)72 班以上。

## 二、工作壓力構面

本研究所指台北市立國民中學教師工作壓力，共分為工作負荷、行政支持、學生行為、人際關係與變革適應等五項構面，題數總計25題。各構面的題目分配情形如下所示。

(一)工作負荷。題數五題；題號1，6，11，16，21。

(二)行政支持。題數五題；題號2，7，12，17，22。

(三)學生行為。題數五題；題號3，8，13，18，23。

(四)人際關係。題數五題；題號4，9，14，19，24。

(五)變革適應。題數五題；題號5，10，15，20，25。

## 三、情緒管理構面

本研究所指台北市立國民中學教師情緒管理共分為情緒知覺、情緒表達、情緒調適與情緒同理等四項構面，題數總計24題。各構面的題目分配情形如下所示。

(一)情緒知覺。題數六題；題號1，5，9，13，17，21。

(二)情緒表達。題數六題；題號2，6，10，14，18，22。

(三)情緒調適。題數六題；題號3，7，11，15，19，23。

(四)情緒同理。題數六題；題號4，8，12，16，20，24。

本研究工具採教師自陳方式進行個別的填寫與勾選，計分方式採用李克特氏(Likert's)五點量表。「教師工作壓力量表」部分，分為「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」、「從未如此」的五個連續選項，給分是由5~1分，由教師按照其知覺工作壓力之程度予以勾選，得

分越高，表示教師工作壓力越高，反之則越低。「教師情緒管理量表」部分，分為「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」、「從未如此」的五個連續選項，給分是由5~1分，由教師依自我情緒管理之程度予以勾選，得分越高，表示教師情緒管理能力越高，反之則越低。

## 參、預試的實施與分析

### 一、建立專家效度

效度 (validity)是指測驗的正確性，其重要性比信度更受重視。本研究問卷的效度則以專家審查問卷的內容效度 (content validity)和構念效度 (construct validity)為主。量表編製完成之後，先與指導教授進行討論與初步的修正，之後便進行專家意見之調查。委請專家學者4人、國民中學校長及教師7人 (見表3-2)，針對本問卷初稿之代表性及意義性與文句通順進行檢核，並提供寶貴的意見，做為修改與訂正問卷的重要參考，確定問卷的可用性與適切性，以建立專家效度。

表 3-2 專家名單

專家姓名	職稱	服務單位
林 靜	兼任教授	國立台灣師範大學工業教育學系
劉克立	教授	國立台灣師範大學工業教育學系
陳明堂	主任	世新大學師資培育中心
廖文豐	訓練師	台北市政府勞工局職業訓練中心
曾美蕙	校長	台北市立中山國中
朱毋我	訓導主任	台北市立中山國中
顏秋煌	輔導主任	台北縣立二重國中
火光祖	資訊組長	台北縣立二重國中
林裕祥	資訊組長	台北縣立泰山國中
張志偉	數學老師	台北縣立鷺江國中

## 二、預試的實施

本預試問卷以台北市立國民中學教師為預試樣本，預計發出130份問卷，預試的實施於97年3月完成。一般而言，樣本愈大，其代表性愈佳，但呈邊際效率遞減現象；而對於樣本大小的考慮，吳明隆 (2005)認為預試人數以問卷中包括最多題項之「分量表」的3至5倍為原則。而在因素分析方面，Gorsuch認為題項與受試者的比例最好為1：5，受試樣本數不得少於100人 (吳明隆，2005)；如果研究的母群具有相當的同質性，變數項目不多，樣本數可以介於100到200之間 (邱皓政，2003)。本研究預試即以分量表題目數的五倍做為基準樣本數，採立意抽樣 (purposive sampling)，以台北市立國民中學教師為母群體。

本研究總計發出130份問卷進行預試，回收有效問卷數為125份，有效問卷回收率為96.15%。預試樣本學校之資料如表3-3所示：

表 3-3 預試樣本學校資料表

學校規模	抽樣學校名稱	寄發問卷數	有效問卷數
35 班 以下 (小型學校)	龍山	10	10
	中山	20	20
	長安	10	8
36-71 班 (中型學校)	建成	10	9
	萬華	20	20
	內湖	20	20
	實踐	20	18
72 班 以上 (大型學校)	敦化	20	20
合計	8 所	130 份	125 份

## 三、預試分析

為瞭解本量表之可用性與適用性，並做為修正與刪除題目的依據，預

試問卷回收後，即以SPSS for Windows 13.0中文版電腦套裝軟體進行「教師工作壓力問卷」及「教師情緒管理問卷」等分量表的「項目分析 (item analysis)」、「因素分析 (factor analysis)」，刪除不適當之題目。並作「信度分析 (reliability analysis)」，Cronbach's  $\alpha$  考驗，經修正後成為正式量表。

### (一)項目分析

#### 1. 決斷值 (critical ratio)檢定：

以決斷值來檢驗問卷試題的鑑別度。其方法是將預試樣本在該量表總分之前、後各27% 分為高分組與低分組；為檢驗高、低分組在每一題目上平均數是否有差異，以每一項目上得分之平均數的  $t$  檢定求出各題之  $t$  值作為決斷值 (CR)，若未達顯著水準或CR值小於3者，則予以刪除。反之，表示該題具有鑑別度，需予以保留。

#### 2. 相關分析法 (correlational analysis)：

相關分析為計算各題與該層面總分之積差相關，同一題本的試題由於在測量同一屬性，因此試題彼此之間應具有相關。SPSS軟體提供了一項校正項目總分相關係數 (corrected item-total correlation)，是指每一道題目與其他題目加總後總分的相關係數，使研究者得以辨別某一題目與其他題目的相對關聯性 (邱皓政，2003)。其刪題原則為該題與總量表之積差相關係數未達 0.3，即表示該題無法區分受試者反應之程度，該題可予刪除。

由表3-4、表3-5中可以看出SPSS統計結果，各題項之「CR值」均達顯著水準( $P < .05$ )，因此本問卷49題皆可留下；使用皮爾森積差相關(Pearson)與雙尾檢定(Two-tailed)考驗各題項與總分相關，統計結果各題項皆達顯著水準( $P < .05$ )。由上可知每題項之「CR值」、「與總分之相關」皆達顯著水準，因此在項目分析階段，本問卷所有題項49題皆可保留，毋須刪題。

表 3-4 教師工作壓力調查量表之項目分析結果表

構面	題目內容	CR 值	與全體相關係數
工作負荷	01. 我覺得學校工作負荷過重，常需利用下班時間來處理學校事務。	5.781*	.890**
	06. 我覺得教材份量太多，因而上課常常需要趕進度。	4.908*	.918**
	11. 我覺得目前的工作量太多，會影響我的教學品質。	8.171*	.912**
	16. 在學校裡，我沒有時間休息及準備教學。	5.296*	.925**
	21. 工作負荷多，影響教師進修、研習的意願。	6.866*	.871**
行政支持	02. 學校有些行政措施，會干擾我的教學工作。	5.585*	.856**
	07. 學校對於行政工作的安排，並沒有建立適當的制度。	5.937*	.889**
	12. 我覺得教師與行政人員之間的互動、溝通並不理想。	5.722*	.912**
	17. 我覺得教師在教學的過程中普遍缺乏行政上的支持。	4.864*	.913**
	22. 我覺得上級或行政人員指派交付的事項愈來愈多。	6.099*	.884**
學生行為	03. 我能與學生分享彼此的經驗，促進師生交流。	4.888*	.458**
	08. 處理學生的行為問題，常會令我束手無策。	4.626*	.936**
	13. 教學過程中，我無法兼顧每一位學生的需求。	5.364*	.801**
	18. 我的教學經常受到學生的不良表現所干擾。	6.326*	.935**
	23. 學生的學習意願低落，教學效果不理想。	5.505*	.758**
人際關係	04. 學校教師與行政人員之間的關係是對立、緊張的。	5.423*	.941**
	09. 學生家長對我的教學措施不配合，常使我有無力感。	5.184*	.913**
	14. 同事之間，會因班級各種競賽或考試成績而惡性競爭。	3.592*	.895**
	19. 我覺得學校與社區的關係不理想，影響我的工作。	4.917*	.916**
	24. 學生家長的要求太多，常造成我的困擾。	6.720*	.949**

表 3-4 教師工作壓力調查量表之項目分析結果表 (續)

構面	題目內容	CR 值	與全體相關係數
變革適應	05. 九年一貫課程實施後，增加不少教學負荷，使我備感吃力。	5.572*	.867**
	10. 我覺得教學很難著重在學生的解決問題能力。	6.848*	.836**
	15. 我覺得社區資源難以結合、應用於課程教學上。	3.257*	.879**
	20. 我會擔心因為專業知能的不足，而影響我的教學品質。	4.609*	.912**
	25. 我覺得教師年齡越大，將越不被學生、家長及學校所接受。	6.804*	.820**

\*P<.05    \*\*P<.01

表 3-5 教師情緒管理調查量表之項目分析結果表

構面	題目內容	CR 值	與全體相關係數
情緒知覺	01. 我對於自己的情緒起伏，很容易覺察出來。	3.689*	.340**
	05. 我可以清楚地說出自己現在的感受及想法。	5.946*	.520**
	09. 我知道造成自己心情好、壞的原因。	4.924*	.561**
	13. 我能從別人的臉部表情、舉止動作，察覺到他人的情緒。	5.392*	.563**
	17. 我可以從他人說話的內容中，瞭解他人的情緒起伏變化。	5.350*	.654**
	21. 要了解別人的心情，是一件很困難的事。	4.342*	.370**
情緒表達	02. 我能以適當的言語、表情、動作或文字來表達自己的情緒。	6.977*	.564**
	06. 我會依據不同的對象，而改變自己情緒表達的方式。	4.251*	.424**
	10. 我擔心傷害他人，而不敢表達自己情緒。	3.121*	.318**
	14. 即使是負向情緒，我也會把它表達出來。	5.131*	.426**
	18. 我可以將別人的情緒與感受清楚地形容出來。	9.310*	.652**
	22. 當自己的意見與他人不同時，我會理性地與人溝通。	9.418*	.688**



表 3-5 教師情緒管理調查量表之項目分析結果表 (續)

構面	題目內容	CR 值	與全體相關係數
情緒調適	03. 我能面對現實，自我激勵以求突破困境。	8.602*	.617**
	07. 我會分析引發挫折的原因，同時尋求解決的方法。	7.131*	.599**
	11. 當心情不佳時，我能以適合的方式，紓解轉換自己的情緒。	8.373*	.573**
	15. 我懂得應用溝通技巧，來解決人際間的衝突。	7.655*	.691**
	19. 我會激勵他人，協助他人重振士氣、建立自信。	6.005*	.563**
	23. 我能協助他人紓解壓力或情緒困擾。	5.506*	.478**
情緒同理	04. 我認為瞭解別人的心情是一件很重要的事。	3.832*	.929**
	08. 我可以做到「己所不欲，勿施於人」的原則。	3.782*	.451**
	12. 遇到他人情緒化的責罵時，我可以諒解並原諒他。	5.171*	.485**
	16. 我能感受他人話語中所隱含的意思，並能作適度的反應。	7.173*	.637**
	20. 當他人有好的表現時，我能即時的讚賞他。	6.063*	.495**
	24. 當別人有不如意時，我能體會他們的感受。	3.593*	.458**

\*P<.05    \*\*P<.01

## (二) 因素分析

項目分析之後，為考量量表的建構效度 (construct validity)，應進行因素分析。所謂建構效度係指態度量表能測量理論的概念或特質之程度。而因素分析的目的即在找出量表潛在的結構，減少題項的數目，使之變為一組較少而彼此相關較大的變項。利用已經考驗過項目分析的問卷資料進行因素分析，採主成分分析法 (principal components analysis) 來分析，以建立本問卷的構念效度，其步驟如圖3-4所示。

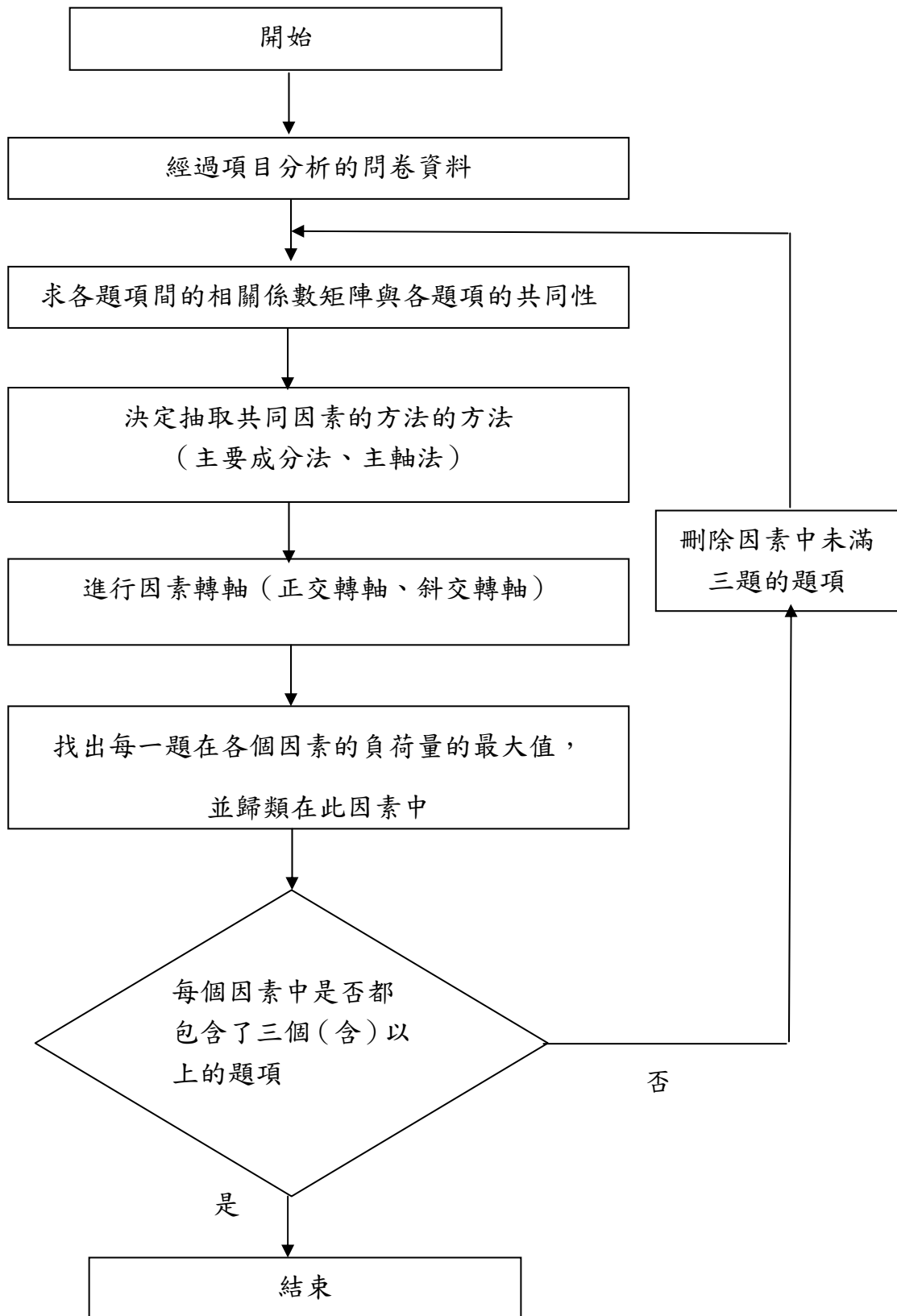


圖 3-4 因素分析流程圖

資料來源：徐昊杲、邱佳椿 (2002)、頁208。

因素分析具有簡化資料變項的功能，以較少的層面來表示原來的資料結構。因素分析的主要方式，簡述成以下幾個步驟 (徐昊杲，2002；吳明隆，2000)：

1. 利用已經考驗過項目分析的問卷資料進行因素分析。
2. 求各題項間的相關係數矩陣與各題項的共同性。

由Bartlett's球形考驗可得知、自由度及各題項間相關係數，若 $p < .001$ ，則達顯著水準，表示量表上有共同因素的存在，適合進行因素分析。而KMO的抽樣適度量數 (Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy) 值若小於.5時，較不宜進行因素分析。反之，若大於.5，則適宜進行因素分析。

由表3-6及表3-7顯示台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理調查之預試量表之 $P < .001$ ，皆達顯著水準，表示量表上有共同因素存在，適合進行因素分析。且KMO的抽樣適度量大於.5，適宜進行因素分析。

表 3-6 教師工作壓力調查量表之 KMO 與 Bartlett 檢定統計表

Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數		.815
Bartlett 球形檢定	近似卡方分配	1146.979
	自由度	300
	顯著性	.000

表 3-7 情緒管理調查量表之 KMO 與 Bartlett 檢定統計表

Kaiser-Meyer-Olkin 取樣適切性量數		.820
Bartlett 球形檢定	近似卡方分配	1151.751
	自由度	276
	顯著性	.000

### 3. 計算變項間相關矩陣或共變數矩陣

如以原始資料作為因素分析之數據時，電腦通常會自動先轉化為相關矩陣的方式，進行因素分析。決定共同因素抽取的方法，最常使用的是主成份分析法與主軸法。而抽取共同因素的方式有兩種：一為以相關矩陣來

抽取共同因素 (correlation matrix)、另一為以共變數來抽取共同因素 (covariance matrix)。

本研究之台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理調查之預試量表採主成份分析法來抽取共同因素，並採相關矩陣來抽取共同因素。

#### 4. 估計因素負荷量

計算未轉軸時因素負荷量、特徵值及共同性。此乃進行因素分析時因素負荷量與挑選標準常用的兩大準則。在抽取因素界定中的特徵值必須大於1者才留下共同因素。

#### 5. 決定轉軸方法

轉軸法使得因素負荷量易於解釋。常用的轉軸法有兩大類，一為「正交轉軸」法，因素和因素間沒有相關，亦即零相關，因素軸間的夾角等於90度；二為「斜交轉軸」，表示因素與因素間彼此有某種程度的相關，亦即因素軸間的夾角不是90度。

#### 6. 決定因素命名

利用已轉軸的因素負荷量，進行因素的命名。由最後已轉軸因素負荷量矩陣中可看出各個因素之下的題項與事先設定的因素題項若差距不大，即可利用原先設定名稱，若每一因素之下的題項包含了許多其他構面之下的題項，則必須重新命名。

本研究因素分析摘要表，詳如表3-8及表3-9。表3-8中有五個因素依序為工作負荷、行政支持、學生行為、人際關係及變革適應，其累積解釋變異量為55.924%。表3-9中有四個因素依序為情緒知覺、情緒表達、情緒調適及情緒同理，其累積解釋變異量為51.043%。

表 3-8 教師工作壓力調查量表之因素分析摘要表

因素別	因素命名	預試題號	因素負荷量	特徵值	因素解釋變異量	累積解釋變異量
因素一	工作負荷	1	.699	6.473	25.892%	25.892%
		6	.605			
		11	.781			
		16	.708			
		21	.532			
因素二	行政支持	2	.560	2.806	11.225%	37.118%
		7	.798			
		12	.754			
		17	.740			
		22	.528			
因素三	學生行為	3	.478	1.973	7.894%	45.011%
		8	.702			
		13	.611			
		18	.587			
		23	.644			
因素四	人際關係	4	.807	1.427	5.709%	50.721%
		9	.746			
		14	.789			
		19	.529			
		24	.708			
因素五	變革適應	5	.324	1.301	5.204%	55.924%
		10	.410			
		15	.764			
		20	.707			
		25	.333			
<b>累積解釋變異量的百分比</b>						<b>55.924%</b>

表 3-9 教師情緒管理調查量表之因素分析摘要表

因素別	因素命名	預試題號	因素負荷量	特徵值	因素解釋變異量	累積解釋變異量
因素一	情緒知覺	1	.781	6.717	27.987%	27.987%
		5	.593			
		9	.619			
		13	.710			
		17	.778			
		21	.759			
因素二	情緒表達	2	.759	2.178	9.077%	37.064%
		6	.659			
		10	.691			
		14	.458			
		18	.784			
		22	.678			
因素三	情緒調適	3	.801	1.911	7.963%	45.026%
		7	.745			
		11	.674			
		15	.723			
		19	.772			
		23	.727			
因素四	情緒同理	4	.581	1.444	6.017%	51.043%
		8	.816			
		12	.412			
		16	.799			
		20	.706			
		24	.568			
<b>累積解釋變異量的百分比</b>						<b>51.043%</b>

### (三)信度分析

本研究量表經「項目分析」及「因素分析」之後，再利用「內部一致性分析 (internal consistency analysis)」來考驗各因素及總量表的信度，求其Cronbach's  $\alpha$  係數。問卷內容以李克特氏五點量表來編製，並以Cronbach's  $\alpha$  係數來檢驗量表內容一致性，若  $\alpha$  係數愈高，表示量表內容一致性愈佳。吳明隆 (2005) 指出，在社會科學研究領域中，一份信度係數佳的量表，其總量表信度係數最好在 .80 以上，如果在 .70 ~ .80 之間，還算是可接受的範圍；而分量表的信度係數最好在 .70 以上，如果在 .60 ~ .70

之間，還算是可接受的範圍；如果分量表的內部一致性 $\alpha$ 係數在 .60以下或總量表 $\alpha$ 係數在 .80以下，應考慮重新修訂量表或增刪題目。本研究兩量表之信度分析結果，如表3-10所示。本研究量表各層面分量表信度都在 .60以上，而總量表信度在 .80以上，可見本量表的信度係數尚佳，符合研究之標準。

表 3-10 信度分析表

量表	分量表	Cronbach's $\alpha$ 係數	總量表之 $\alpha$ 係數
工作壓力	工作負荷	.714	.874
	行政支持	.785	
	學生行為	.663	
	人際關係	.672	
	變革適應	.623	
情緒管理	情緒知覺	.631	.875
	情緒表達	.684	
	情緒調適	.758	
	情緒同理	.641	

#### 肆、確定正式問卷

預試問卷經上述項目分析、效度分析與信度分析之後，本研究即確定正式問卷題目。王文科（1995）認為最後定稿的正式量表題數，應以分量表（因素層面）的題項在3至7題為宜，而總量表題數在20至25題，即已足夠。本問卷正式問卷包括基本資料填選與問題勾選二部分，其中包括工作壓力量表五個層面25題，情緒管理量表四個層面24題，共49題，題目數尚可。

## 第五節 資料處理與分析

本研究在問卷回收後，先經過篩選，剔除無效問卷或填答者亂填之問卷後，以有效樣本的問卷調查資料，經過編碼及登錄，依李克特氏五點量表進行計分，並利用SPSS for Windows統計軟體進行資料分析，各項考驗顯著水準一律訂為 $P < .05$ ，以驗證待答問題。以下分述本研究所使用之資料處理方法：

### 壹、算術平均數、標準差

以算術平均數、標準差的統計方式，了解受試者在「教師工作壓力與情緒管理」問卷的總得分及各層面的得分情形。

### 貳、t 考驗檢定 (t-TEST )

以t 考驗法考驗不同教師之「性別」與「婚姻狀況」在第二部分「教師工作壓力」及第三部份「教師情緒管理」的得分差異情形，並考驗其在各層面及整體的得分差異情形。

### 參、單因子變異數分析 (one-way ANOVA )

以單因子變異數分析考驗不同教師「年齡」、「任教年資」、「擔任職務」、以及不同「學校規模」在第二部分「教師工作壓力」與第三部份「教師情緒管理」各層面及總分的得分差異情形。其結果若達顯著水準，則進一步以薛費法(Scheff's method) 進行事後比較分析，以考驗各組之間的差異情形。

### 肆、典型相關(canonical correlation)

以典型相關分析「教師工作壓力」整體及各層面與「教師情緒管理」整體及各層面的關係。

以下就各待答問題所使用之統計方法說明如下：



### 一、台北市立國民中學教師工作壓力及情緒管理的現況如何？

統計方法：以算術平均數、標準差及單一樣本t考驗了解受試者在「教師工作壓力與情緒管理」問卷的總得分及各層面的得分情形。

### 二、不同個人背景變項的台北市立國民中學教師其工作壓力是否有差異？

統計方法一：以獨立樣本t考驗(t-test)來探討不同背景變項之台北市立國民中學教師工作壓力的差異情形。

統計方法二：利用單因子變異數分析(one-way ANOVA)探討不同背景變項之台北市立國民中學教師的工作壓力是否有顯著差異，以驗證研究假設3-2 ~3-6。假設達到 $\alpha = .05$ 的顯著水準，再進行Scheffe事後比較，以了解差異情形。

### 三、不同個人背景變項的台北市立國民中學教師其情緒管理是否有差異？

統計方法一：以獨立樣本t考驗(t-test)來探討不同背景變項之台北市立國民中學教師情緒管理的差異情形。

統計方法二：利用單因子變異數分析(one-way ANOVA)探討不同背景變項之台北市立國民中學教師的情緒管理是否有顯著差異，以驗證研究假設4-2 ~ 4-6。假設達到 $\alpha = .05$ 的顯著水準，再進行Scheffe事後比較，以了解差異情形。

### 四、不同背景變項之台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之間的相關情形？

統計方法：以典型相關分析「教師工作壓力」整體及各層面與「教師情緒管理」整體及各層面的關係。



## 第四章 研究結果與分析

本章根據「台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理關係之調查問卷」所得之資料，依研究目的與假設，進行研究結果之分析與討論。全章共分五節：第一節為受試者樣本描述；第二節為教師工作壓力與情緒管理之現況分析；第三節為探討不同背景變項的教師在工作壓力之差異情形；第四節為探討不同背景變項的教師在情緒管理之差異情形；第五節為探討教師工作壓力與情緒管理之相關情形。茲依上述節次分述之。

### 第一節 受試者樣本描述

本研究係以九十六學年度台北市立國民中學教師為研究母群體，採分層隨機抽樣方式，進行調查。依第三章研究對象所述，本研究共寄發 600 份問卷，回收 587 份，回收率達 97.83%，扣除其中填答不全、惡意填答或顯露出心向反應者之後，計有效問卷 568 份，可用率達 94.67%。就有效回收問卷樣本為依據，將所得資料編碼輸入電腦後，以 SPSS for Windows 13.0 中文版電腦套裝軟體進行資料處理，以次數分配與百分比來描述填答者背景資料分布情形，結果如表 4-1 所示：

表 4-1 問卷基本資料分析表

背景變項	類別	人數	百分比%
性別	1.男	210	36.97
	2.女	358	63.03
年齡	1.35 歲以下	219	38.56
	2.36-49 歲	275	48.42
	3.50 歲以上	74	13.03
任教年資	1.5 年以下	89	15.67
	2.6-10 年	149	26.23
	3.11-15 年	99	17.43
	4.16-20 年	98	17.25
	5.21 年以上	133	23.42

表4-1 問卷基本資料分析表 (續)

背景變項	類別	人數	百分比%
婚姻狀況	1.未婚	190	33.45
	2.已婚	370	65.14
	3.其他	8	1.41
擔任職務	1.班級導師	203	35.74
	2.科任教師	191	33.63
	3.教師兼任行政	174	30.63
學校規模	1.35 班以下	205	36.09
	2.36-71 班	274	48.24
	3.72 班以上	89	15.67

一、依教師的性別區分：在本研究樣本中，女性教師多於男性教師，男性教師有210 人，佔36.97%，女性教師有358 人，佔63.03%。

二、依教師的年齡區分：36-49 歲的教師最多，有275 人，佔48.42%；其次為35 歲的以下教師，有219 人，佔38.56%；50 歲以上的教師人數最少，有74 人，佔13.03%。

三、依教師的教學年資區分：任教5 年以下的教師，有89 人，佔15.67%；任教6-10 年的教師最多有149 人，佔26.23%；任教11-15 年的教師有99 人，佔17.43%；任教16-20 年以上的教師有98 人，佔17.25%；任教21 年以上的教師則有133 人，佔23.42%。

四、依教師的婚姻狀況區分：未婚的教師人數有190 人，佔33.45%；已婚的教師人數居多，共370 人，佔65.14%，其他有8 人，佔1.41%，由於選填其他者未達30份統計常態標準，故將併入未婚類別處理，共有198人，佔34.86%。

五、依教師的擔任職務區分：本研究中擔任班級導師的人數最多，有203 人，佔35.74%，擔任科任教師者有191 人，佔33.63%；教師兼任行政工作者最少，有174 人，佔30.63%。

六、依學校規模區分：在本研究樣本學校中，35 班以下的學校有205 人，佔36.09%；36-71班的學校人數最多，有274 人，佔48.24%；而72 班以上學校的人數最少，有89人，佔15.67%。

## 第二節 教師工作壓力與情緒管理之現況分析

本節就目前台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理的情形，進行現況分析，據以回答待答問題一，由全體受測樣本中，將本研究各構面所得之平均數、標準差分別排列，以量表中間數即平均數3為符合程度之參照點，進行單一樣本t 考驗。茲就教師工作壓力之現況分析、教師情緒管理之現況分析，依序分述之。

### 壹、台北市立國民中學教師工作壓力之現況

對於教師工作壓力的現況將從下面兩部分探討：一為整體教師工作壓力之分析，二為教師工作壓力的各構面分析。

#### 一、整體教師工作壓力之分析

在本研究中，國民中學教師之工作壓力共分為五個構面，分別是：工作負荷、行政支持、學生行為、人際關係與變革適應。表4-2 是台北市立國民中學教師工作壓力現況分析摘要表，據以回答第一章待答問題一。由表4-2 中可以發現：就國民中學教師工作壓力五個構面而言，各層面的壓力得分介於2.34 至3.23 之間，各構面分數大小依序排列為：工作負荷、行政支持、變革適應、學生行為、人際關係。而本研究的整體工作壓力平均數為2.86，未超過量表中間數，得分程度介於2「很少如此」和3「有時如此」之間，顯示台北市立國民中學教師對於工作壓力感受程度之現況趨

於中等程度。

表 4-2 台北市立國民中學教師工作壓力現況分析表

層面	樣本數	平均數	標準差	t 值
工作負荷	568	3.23	0.72	-25.410***
行政支持	568	2.93	0.68	-37.416***
學生行為	568	2.90	0.60	-43.985***
人際關係	568	2.34	0.58	-70.595***
變革適應	568	2.91	0.60	-43.187***
整體工作壓力	568	2.86	0.52	-52.050***

\*\*\*P<.001

## 二、教師工作壓力的各構面分析

台北市立國民中學教師工作壓力各構面所有題項之平均數與標準差如表 4-3 所示：

表 4-3 台北市立國民中學教師工作壓力各題目之平均數及標準差

構面	構面內涵項目	平均數	標準差
工作負荷	01. 我覺得學校工作負荷過重，常需利用下班時間來處理學校事務。	3.48	.93
	06. 我覺得教材份量太多，因而上課常常需要趕進度。	3.14	1.03
	11. 我覺得目前的工作量太多，會影響我的教學品質。	3.13	1.02
	16. 在學校裡，我沒有時間休息及準備教學。	3.05	.96
	21. 工作負荷多，影響教師進修、研習的意願。	3.34	1.04
行政支持	02. 學校有些行政措施，會干擾我的教學工作。	2.92	.81
	07. 學校對於行政工作的安排，並沒有建立適當的制度。	3.00	.97
	12. 我覺得教師與行政人員之間的互動、溝通並不理想。	2.80	.89
	17. 我覺得教師在教學的過程中普遍缺乏行政上的支持。	2.67	.86
	22. 我覺得上級或行政人員指派交付的事項愈來愈多。	3.28	1.01

表4-3 台北市立國民中學教師工作壓力各題目之平均數及標準差 (續)

構面	構面內涵項目	平均數	標準差
學生行為	03. 我能與學生分享彼此的經驗，促進師生交流。	2.20	.73
	08. 處理學生的行為問題，常會令我束手無策。	2.66	.81
	13. 教學過程中，我無法兼顧每一位學生的需求。	3.32	.89
	18. 我的教學經常受到學生的不良表現所干擾。	2.99	.93
	23. 學生的學習意願低落，教學效果不理想。	3.31	.95
人際關係	04. 學校教師與行政人員之間的關係是對立、緊張的。	2.52	.75
	09. 學生家長對我的教學措施不配合，常使我有無力感。	2.52	.97
	14. 同事之間，會因班級各種競賽或考試成績而惡性競爭。	2.07	.80
	19. 我覺得學校與社區的關係不理想，影響我的工作。	2.01	.78
	24. 學生家長的要求太多，常造成我的困擾。	2.61	.91
變革適應	05. 九年一貫課程實施後，增加不少教學負荷，使我備感吃力。	3.11	1.00
	10. 我覺得教學很難著重在學生的解決問題能力。	3.00	.88
	15. 我覺得社區資源難以結合、應用於課程教學上。	3.14	.96
	20. 我會擔心因為專業知能的不足，而影響我的教學品質。	2.52	.99
	25. 我覺得教師年齡越大，將越不被學生、家長及學校所接受。	2.77	1.07

由表 4-3 可知，工作壓力各構面之單題平均數介於 2.01 到 3.48 之間，其中以第 1 題「我覺得學校工作負荷過重，常需利用下班時間來處理學校事務。」平均數最高為 3.48；第 21 題「工作負荷多，影響教師進修、研習的意願。」平均數次之為 3.34，以上兩題為教師感受工作壓力較高之題項，且同屬於「工作負荷」構面，顯示教師在工作負荷上，感受到較大之壓力。而在教師感受工作壓力較低之前兩題分別為第 19 題「我覺得學校與社區的關係不理想，影響我的工作。」平均數最低為 2.01；第 14 題

「同事之間，會因班級各種競賽或考試成績而惡性競爭。」平均數次低為2.07，以上兩題同屬於「人際關係」構面，顯示台北市立國民中學教師在人際關係上所感受到之壓力趨於中下程度。

## 貳、台北市立國民中學教師情緒管理之現況

對於教師情緒管理的現況將從下面兩部分探討：一為整體教師情緒管理之分析，二為教師情緒管理的各構面分析。

### 一、整體教師情緒管理之分析

在本研究中，國民中學教師之情緒管理共分為四個構面，分別是：情緒知覺、情緒表達、情緒調適與情緒同理。表4-4 是台北市立國民中學教師情緒管理現況分析摘要表，據以回答第一章待答問題一。

表 4-4 台北市立國民中學教師情緒管理現況分析表

層面	樣本數	平均數	標準差	t 值
情緒知覺	568	3.76	0.52	-10.961***
情緒表達	568	3.53	0.43	-26.139***
情緒調適	568	3.67	0.52	-14.673***
情緒同理	568	3.83	0.49	- 7.963***
整體情緒管理	568	3.70	0.42	-16.926***

\*\*\*P<.001

由表4-4 中可以發現：就國民中學教師情緒管理四個構面而言，各構面的得分介於3.53至3.83 之間，各構面分數大小依序排列為：情緒同理、情緒知覺、情緒調適、情緒表達。而本研究的整體情緒管理平均數為3.70，超過量表中間數，得分程度介於3「有時如此」和4「經常如此」之間，顯示台北市立國民中學教師整體情緒管理之狀態趨於中上程度。



## 二、教師情緒管理的各構面分析

台北市立國民中學教師情緒管理各構面所有題項之平均數與標準差如表 4-5 所示。

表 4-5 台北市立國民中學教師情緒管理各題目之平均數及標準差

構面	構面內涵項目	平均數	標準差
情緒知覺	01. 我對於自己的情緒起伏，很容易覺察出來。	3.85	.84
	05. 我可以清楚地說出自己目前的感受及想法。	3.77	.77
	09. 我知道造成自己心情好、壞的原因。	4.08	.72
	13. 我能從別人的臉部表情、舉止動作，察覺到他人的情緒。	3.87	.71
	17. 我可以從他人說話的內容中，瞭解他人的情緒起伏變化。	3.77	1.40
	21. 要了解別人的心情，是一件很困難的事。	3.24	.85
情緒表達	02. 我能以適當的言語、表情、動作或文字來表達自己的情緒。	3.79	.70
	06. 我會依據不同的對象，而改變自己情緒表達的方式。	3.85	.77
	10. 我擔心傷害他人，而不敢表達自己情緒。	3.30	.90
	14. 即使是負向情緒，我也會把它表達出來。	3.11	.82
	18. 我可以將別人的情緒與感受清楚地形容出來。	3.49	.77
	22. 當自己的意見與他人不同時，我會理性地與人溝通。	3.65	.76
情緒調適	03. 我能面對現實，自我激勵以求突破困境。	3.80	.73
	07. 我會分析引發挫折的原因，同時尋求解決的方法。	3.81	.75
	11. 當心情不佳時，我能以適合的方式，紓解轉換自己的情緒。	3.82	.68
	15. 我懂得應用溝通技巧，來解決人際間的衝突。	3.54	.73
	19. 我會激勵他人，協助他人重振士氣、建立自信。	3.72	.79
	23. 我能協助他人紓解壓力或情緒困擾。	3.38	.77

表4-5 台北市立國民中學教師情緒管理各題目之平均數及標準差 (續)

構面	構面內涵項目	平均數	標準差
情緒同理	04. 我認為瞭解別人的心情是一件很重要的事。	4.12	.78
	08. 我可以做到「己所不欲，勿施於人」的原則。	4.01	.76
	12. 遇到他人情緒化的責罵時，我可以諒解並原諒他。	3.42	.81
	16. 我能感受他人話語中所隱含的意思，並能作適度的反應。	3.59	.78
	20. 當他人有好的表現時，我能即時的讚賞他。	4.00	.74
	24. 當別人有不如意時，我能體會他們的感受。	3.90	.74

由表 4-5 可知，情緒管理各構面之單題平均數介於 3.11 到 4.12 之間，其中以第 4 題「我認為瞭解別人的心情是一件很重要的事。」平均數最高為 4.12；第 9 題「我知道造成自己心情好、壞的原因。」平均數次之為 4.08，另有第 8 題「我可以做到己所不欲，勿施於人的原則。」平均數 4.01；第 20 題「當他人有好的表現時，我能即時的讚賞他。」平均數為 4.00，也排在前面。而第 4、8、20 題同屬於「情緒同理」構面，顯示台北市立國民中學教師在情緒同理構面表現較佳。而在教師情緒管理能力相對較低之前兩題分別為第 14 題「即使是負向情緒，我也會把它表達出來。」平均數最低為 3.11；第 10 題「我擔心傷害他人，而不敢表達自己情緒。」平均數為 3.30，排在第三低，以上兩題同屬於「情緒表達」構面，顯示台北市立國民中學教師在情緒管理能力之情緒表達上相對較弱。

### 第三節 不同背景變項教師工作壓力的差異性分析

本研究為探討台北市立國民中學教師對於工作壓力感受的差異情形，在統計方法使用獨立樣本t考驗來進行性別、婚姻狀況變項的分析，另使用單因子變異數分析來檢驗其它背景變項(年齡、任教年資、擔任職務、學校規模)，進行獨立樣本單因子變異數分析後，若變異數分析達顯著水準，則用薛費法進行事後比較分析，以考驗其組間之差異情形。茲將各背景變項分析的過程與結果敘述如下：

#### 壹、不同性別的台北市立國民中學教師工作壓力之差異分析

不同性別(男、女)在整體工作壓力與其各構面進行獨立樣本t考驗後，台北市立國民中學男女教師對於工作壓力感受的差異情形，如表 4-6 所示。  
表 4-6 不同性別之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形分析表

構面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
工作負荷	男性	210	3.1010	.7834	-3.152*
	女性	358	3.3050	.6742	
行政支持	男性	210	2.9105	.7005	-0.988
	女性	358	2.9687	.6377	
學生行為	男性	210	2.9524	.6400	1.575
	女性	358	2.8709	.5665	
人際關係	男性	210	2.3943	.6024	1.437
	女性	358	2.3223	.5283	
變革適應	男性	210	2.9305	.6315	.646
	女性	358	2.8966	.5845	
整體工作壓力	男性	210	2.8577	.5802	-0.316
	女性	358	2.8727	.4849	

\*P<.05

經資料統計分析結果，不同性別與工作負荷構面有顯著差異存在，詳細分析分述如下：

- 一、不同性別與工作負荷構面差異分析：由表4-6可知  $t$  值為-3.152,  $p=.002 < .05$ ，顯示男女國民中學教師在工作負荷構面達.05顯著水準，感受有顯著差異，而女性國民中學教師感受的工作負荷比男性教師的感受要大。
- 二、不同性別與行政支持構面差異分析：由表4-6所示，不同性別的台北市立國民中學教師對行政支持構面未達.05顯著水準，因此，在不同性別的台北市立國民中學教師於行政支持構面上無顯著差異存在。
- 三、不同性別與學生行為構面差異分析：由表4-6所示，不同性別的台北市立國民中學教師對學生行為構面未達.05顯著水準，因此，在不同性別的台北市立國民中學教師於學生行為構面上無顯著差異存在。
- 四、不同性別與人際關係構面差異分析：由表4-6所示，不同性別的台北市立國民中學教師對人際關係構面未達.05顯著水準，因此，在不同性別的台北市立國民中學教師於人際關係構面上無顯著差異存在。
- 五、不同性別與變革適應構面差異分析：由表4-6所示，不同性別的台北市立國民中學教師對變革適應構面未達.05顯著水準，因此，在不同性別的台北市立國民中學教師於變革適應構面上無顯著差異存在。
- 六、不同性別與整體工作壓力構面差異分析：由表4-6所示，不同性別的台北市立國民中學教師對整體工作壓力構面未達.05顯著水準，因此，在不同性別的台北市立國民中學教師於整體工作壓力構面上無顯著差異存在。

## 貳、不同年齡的台北市立國民中學教師工作壓力之差異分析

不同年齡之分變項與工作壓力各構面間之差異性，使用獨立樣本單因子變異數之統計方法來分析，其結果如表4-7 所示。

表4-7 不同年齡之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形分析表

構面	年齡	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值顯著性	
工作負荷	1.35 歲以下	219	3.1945	.7088	組間	1.235	2	.617	1.183	
	2.36-49 歲	275	3.2764	.7236	組內	294.828	565	.522	.307	
	3.50 歲以上	74	3.1595	.7571	總和	296.063	567			
行政支持	1.35 歲以下	219	2.9580	.7000	組間	.742	2	.371	.847	
	2.36-49 歲	275	2.9636	.6290	組內	247.434	565	.438	.429	
	3.50 歲以上	74	2.8541	.6640	總和	248.175	567			
學生行為	1.35 歲以下	219	2.8621	.6155	組間	.554	2	.277	.781	
	2.36-49 歲	275	2.9287	.5674	組內	200.485	565	.355	.458	
	3.50 歲以上	74	2.9135	.6377	總和	201.039	567			
人際關係	1.35 歲以下	219	2.2868	.5435	組間	2.105	2	1.053	3.417*	2 > 1
	2.36-49 歲	275	2.4116	.5684	組內	174.054	565	.308	.034	
	3.50 歲以上	74	2.3000	.5381	總和	176.159	567			
變革適應	1.35 歲以下	219	2.8685	.6026	組間	1.121	2	.560	1.549	
	2.36-49 歲	275	2.9549	.5887	組內	204.352	565	.362	.213	
	3.50 歲以上	74	2.8595	.6434	總和	205.472	567			
整體工作壓力	1.35 歲以下	219	2.8340	.5228	組間	.863	2	.431	1.588	
	2.36-49 歲	275	2.9071	.5092	組內	153.457	565	.472	.205	
	3.50 歲以上	74	2.8173	.5593	總和	154.319	567			

\*P<.05

經資料統計分析結果，不同年齡與人際關係構面有顯著差異存在，詳

細分析分述如下：

- 一、不同年齡與工作負荷構面差異分析：由表4-7所示，不同年齡的台北市立國民中學教師對工作負荷構面未達.05顯著水準，因此，在不同年齡的台北市立國民中學教師於工作負荷構面上無顯著差異存在。
- 二、不同年齡與行政支持構面差異分析：由表4-7所示，不同年齡的台北市立國民中學教師對行政支持構面未達.05顯著水準，因此，在不同年齡的台北市立國民中學教師於行政支持構面上無顯著差異存在。
- 三、不同年齡與學生行為構面差異分析：由表4-7所示，不同年齡的台北市立國民中學教師對學生行為構面未達.05顯著水準，因此，在不同年齡的台北市立國民中學教師於學生行為構面上無顯著差異存在。
- 四、不同年齡與人際關係構面差異分析：由表4-7所示，不同年齡的台北市立國民中學教師對人際關係構面達.05顯著水準，F 值為3.417\*， $p=.034 < .05$ ；再以雪費法進行事後比較，發現在35歲以下與36-49歲的台北市立國民中學教師得分有顯著差異，且後者高於前者，顯示36-49歲的台北市立國民中學教師在人際關係構面顯著高於35歲以下的台北市立國民中學教師。
- 五、不同年齡與變革適應構面差異分析：由表4-7所示，不同年齡的台北市立國民中學教師對變革適應構面未達.05顯著水準，因此，在不同年齡的台北市立國民中學教師於變革適應構面上無顯著差異存在。
- 六、不同年齡與整體工作壓力構面差異分析：由表4-7所示，不同年齡的台北市立國民中學教師對整體工作壓力構面未達.05顯著水準，因此，在不同年齡的台北市立國民中學教師於整體工作壓力構面上無顯著差異存在。

### 參、不同任教年資的台北市立國民中學教師工作壓力之差異分析

不同任教年資之分變項與工作壓力各構面間之差異性，使用獨立樣本單因子變異數之統計方法來分析，其結果如表4-8 所示。

表 4-8 不同任教年資之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形分析表

構面	任教年資	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	
工作負荷	1.5 年以下	89	3.1640	.6651	組間	2.036	4	.509	.975
	2.6-10 年	149	3.2134	.7380	組內	294.027	563	.522	.421
	3.11-15 年	99	3.2121	.6951	總和	296.063	567		
	4.16-20 年	98	3.3551	.7514					
	5.21 年以上	133	3.2120	.7405					
行政支持	1.5 年以下	89	2.8607	.7388	組間	3.547	4	.887	2.041
	2.6-10 年	149	2.9946	.5672	組內	244.629	563	.435	.087
	3.11-15 年	99	3.0384	.6322	總和	248.175	567		
	4.16-20 年	98	3.0020	.6425					
	5.21 年以上	133	2.8436	.5490					
學生行為	1.5 年以下	89	2.8719	.5723	組間	.751	4	.188	.528
	2.6-10 年	149	2.8658	.6574	組內	200.288	563	.356	.715
	3.11-15 年	99	2.8788	.5216	總和	201.039	567		
	4.16-20 年	98	2.9490	.5881					
	5.21 年以上	133	2.9414	.6020					
人際關係	1.5 年以下	89	2.3011	.5722	組間	1.227	4	.307	.987
	2.6-10 年	149	2.3181	.5353	組內	174.937	563	.311	.414
	3.11-15 年	99	2.3919	.5458	總和	176.159	567		
	4.16-20 年	98	2.4286	.5449					
	5.21 年以上	133	2.3248	.5886					

表 4-8 不同任教年資之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形  
分析表(續)

構面	任教年資	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表				雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	
變革適應	1.5 年以下	89	2.8337	.5926	組間	1.362	4	.340	.939
	2.6-10 年	149	2.8711	.6182	組內	204.111	563	.363	.441
	3.11-15 年	99	2.9374	.4987	總和	205.472	567		
	4.16-20 年	98	2.9816	.6120					
	5.21 年以上	133	2.9278	.6510					
整體工作壓力	1.5 年以下	89	2.8063	.4983	組間	1.028	4	.257	.944
	2.6-10 年	149	2.8526	.5449	組內	153.291	563	.272	.438
	3.11-15 年	99	2.8917	.4640	總和	154.319	567		
	4.16-20 年	98	2.9433	.5155					
	5.21 年以上	133	2.8499	.5548					

\*P<.05

經資料統計分析結果，不同任教年資與工作壓力各構面及整體工作壓力並無顯著差異存在，詳細分析分述如下：

一、不同任教年資與工作負荷構面差異分析：由表4-8所示，不同任教年資的台北市立國民中學教師對工作負荷構面未達.05顯著水準，因此，在不同任教年資的台北市立國民中學教師於工作負荷構面上無顯著差異存在。

二、不同任教年資與行政支持構面差異分析：由表4-8所示，不同任教年資的台北市立國民中學教師對行政支持構面未達.05顯著水準，因此，在不同任教年資的台北市立國民中學教師於行政支持構面上無顯著差異存在。

三、不同任教年資與學生行為構面差異分析：由表4-8所示，不同任教年資



的台北市立國民中學教師對學生行為構面未達.05顯著水準，因此，在不同任教年資的台北市立國民中學教師於學生行為構面上無顯著差異存在。

四、不同任教年資與人際關係構面差異分析：由表4-8所示，不同任教年資的台北市立國民中學教師對人際關係構面未達.05顯著水準，因此，在不同任教年資的台北市立國民中學教師於人際關係構面上無顯著差異存在。

五、不同任教年資與變革適應構面差異分析：由表4-8所示，不同任教年資的台北市立國民中學教師對變革適應構面未達.05顯著水準，因此，在不同任教年資的台北市立國民中學教師於變革適應構面上無顯著差異存在。

六、不同任教年資與整體工作壓力構面差異分析：由表4-8所示，不同任教年資的台北市立國民中學教師對整體工作壓力構面未達.05顯著水準，因此，在不同任教年資的台北市立國民中學教師於整體工作壓力構面上無顯著差異存在。

#### **肆、不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師工作壓力之差異分析**

不同婚姻狀況之分變項與工作壓力各構面間之差異性，使用獨立樣本t考驗之統計方法來分析，其結果如表4-9 所示。

表 4-9 不同婚姻狀況之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形  
分析表

構面	婚姻狀況	人數	平均數	標準差	t 值
工作負荷	未婚及其他	198	3.2475	.7039	.431
	已婚	370	3.2200	.7332	
行政支持	未婚及其他	198	2.9525	.6951	.137
	已婚	370	2.9443	.6439	
學生行為	未婚及其他	198	2.9051	.5957	.117
	已婚	370	2.8989	.5962	
人際關係	未婚及其他	198	2.3616	.5553	.396
	已婚	370	2.3422	.5591	
變革適應	未婚及其他	198	2.9333	.5830	.700
	已婚	370	2.8962	.6123	
整體工作壓力	未婚及其他	198	2.8800	.5106	.428
	已婚	370	2.8603	.5281	

\*P<.05

經資料統計分析結果，不同婚姻狀況與工作壓力各構面及整體工作壓力並無顯著差異存在，詳細分析分述如下：

一、不同婚姻狀況與工作負荷構面差異分析：由表4-9所示，不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師對工作負荷構面未達.05顯著水準，因此，在不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師於工作負荷構面上無顯著差異存在。

二、不同婚姻狀況與行政支持構面差異分析：由表4-9所示，不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師對行政支持構面未達.05顯著水準，因此，在不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師於行政支持構面上無顯著差異存在。

三、不同婚姻狀況與學生行為構面差異分析：由表4-9所示，不同婚姻狀況

的台北市立國民中學教師對學生行為構面未達.05顯著水準，因此，在不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師於學生行為構面上無顯著差異存在。

四、不同婚姻狀況與人際關係構面差異分析：由表4-9所示，不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師對人際關係構面未達.05顯著水準，因此，在不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師於人際關係構面上無顯著差異存在。

五、不同婚姻狀況與變革適應構面差異分析：由表4-9所示，不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師對變革適應構面未達.05顯著水準，因此，在不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師於變革適應構面上無顯著差異存在。

六、不同婚姻狀況與整體工作壓力構面差異分析：由表4-9所示，不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師對整體工作壓力構面未達.05顯著水準，因此，在不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師於整體工作壓力構面上無顯著差異存在。

#### **伍、不同擔任職務的台北市立國民中學教師工作壓力之差異分析**

不同擔任職務之分變項與工作壓力各構面間之差異性，使用獨立樣本單因子變異數之統計方法來分析，其結果如表4-10 所示。

表 4-10 不同擔任職務之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形  
分析表

構面	擔任職務	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值顯著性	
工作負荷	1.班級導師	203	3.3044	.6764	組間	3.431	2	1.716	3.312*	1>2
	2.科任教師	191	3.1236	.7524	組內	292.632	565	.518	.037	
	3.教師兼行政	174	3.2586	.7318	總和	296.063	567			
行政支持	1.班級導師	203	3.0502	.6412	組間	3.452	2	1.726	3.985*	1>2
	2.科任教師	191	2.8743	.7023	組內	244.724	565	.433	.019	
	3.教師兼行政	174	2.9069	.6268	總和	248.175	567			
學生行為	1.班級導師	203	2.9990	.5828	組間	3.151	2	1.576	4.499*	1>3
	2.科任教師	191	2.8639	.6110	組內	197.888	565	.350	.012	
	3.教師兼行政	174	2.8276	.5808	總和	201.039	567			
人際關係	1.班級導師	203	2.4108	.5483	組間	1.411	2	.705	2.281	
	2.科任教師	191	2.2921	.5967	組內	174.749	565	.309	.103	
	3.教師兼行政	174	2.3391	.5176	總和	176.159	567			
變革適應	1.班級導師	203	3.0266	.5743	組間	4.608	2	2.304	6.480*	1>2 1>3
	2.科任教師	191	2.8188	.5873	組內	200.865	565	.356	.002	
	3.教師兼行政	174	2.8713	.6302	總和	265.472	567			
整體工作壓力	1.班級導師	203	2.9582	.4884	組間	2.812	2	1.406	5.244*	1>2
	2.科任教師	191	2.7946	.5505	組內	151.507	565	.268	.006	
	3.教師兼行政	174	2.8407	.5143	總和	154.319	567			

\*P<.05

經資料統計分析結果，不同擔任職務與工作壓力各構面有顯著差異存在，詳細分析分述如下：

一、不同擔任職務與工作負荷構面差異分析：由表4-10所示，不同擔任職

務的台北市立國民中學教師對工作負荷構面達.05顯著水準，F 值為 3.312\*， $p=.037<.05$ ；再以雪費法進行事後比較，發現在班級導師與科任教師的得分有顯著差異，且前者高於後者，顯示擔任班級導師的台北市立國民中學教師在工作負荷構面顯著高於擔任科任教師的台北市立國民中學教師。

二、不同擔任職務與行政支持構面差異分析：由表4-10所示，不同擔任職務的台北市立國民中學教師對行政支持構面達.05顯著水準，F 值為 3.985\*， $p=.019<.05$ ；再以雪費法進行事後比較，發現在班級導師與科任教師的得分有顯著差異，且前者高於後者，顯示擔任班級導師的台北市立國民中學教師在行政支持構面顯著高於擔任科任教師的台北市立國民中學教師。

三、不同擔任職務與學生行為構面差異分析：由表4-10所示，不同擔任職務的台北市立國民中學教師對學生行為構面達.05顯著水準，F 值為 4.499\*， $p=.012<.05$ ；再以雪費法進行事後比較，發現在班級導師與教師兼任行政的得分有顯著差異，且前者高於後者，顯示擔任班級導師的台北市立國民中學教師在學生行為構面顯著高於教師兼任行政的台北市立國民中學教師。

四、不同擔任職務與人際關係構面差異分析：由表4-10所示，不同擔任職務的台北市立國民中學教師對人際關係構面未達.05顯著水準，因此，在不同擔任職務的台北市立國民中學教師於人際關係構面上無顯著差異存在。

五、不同擔任職務與變革適應構面差異分析：由表4-10所示，不同擔任職務的台北市立國民中學教師對變革適應構面達.05顯著水準，F 值為 6.480\*， $p=.002<.05$ ；再以雪費法進行事後比較，發現在班級導師與

科任教師的得分有顯著差異，且前者高於後者，顯示擔任班級導師的台北市立國民中學教師在變革適應構面顯著高於擔任科任教師的台北市立國民中學教師。另班級導師與教師兼任行政的得分有顯著差異，且前者高於後者，顯示擔任班級導師的台北市立國民中學教師在變革適應構面顯著高於教師兼任行政的台北市立國民中學教師。

六、不同擔任職務與整體工作壓力構面差異分析：由表4-10所示，不同擔任職務的台北市立國民中學教師對整體工作壓力構面達.05顯著水準，F 值為5.244\*， $p=.006 < .05$ ；再以雪費法進行事後比較，發現在班級導師與科任教師的得分有顯著差異，且前者高於後者，顯示擔任班級導師的台北市立國民中學教師在整體工作壓力構面顯著高於擔任科任教師的台北市立國民中學教師。

#### 陸、不同學校規模的台北市立國民中學教師工作壓力之差異分析

不同學校規模之分變項與工作壓力各構面間之差異性，使用獨立樣本單因子變異數之統計方法來分析，其結果如表4-11 所示。

表 4-11 不同學校規模之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形分析表

構面	學校規模	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值顯著性	
工作負荷	1.35 班以下	205	3.2732	.6504	組間	1.138	2	.569	1.090	
	2.36-71 班	274	3.1832	.7504	組內	294.925	565	.522	.337	
	3.72 班以上	89	3.2719	.7899	總和	296.063	567			
行政支持	1.35 班以下	205	3.0595	.5919	組間	4.083	2	2.042	4.726*	1 > 2
	2.36-71 班	274	2.8781	.6982	組內	244.092	565	.432	.009	
	3.72 班以上	89	2.9011	.6702	總和	248.175	567			

表 4-11 不同學校規模之台北市立國民中學教師工作壓力各構面差異情形  
分析表(續)

構面	學校規模	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值顯著性	
學生行為	1.35 班以下	205	2.9532	.5805	組間	1.771	2	.885	2.511	
	2.36-71 班	274	2.9000	.6096	組內	199.268	565	.393	.082	
	3.72 班以上	89	2.7843	.5746	總和	201.039	567			
人際關係	1.35 班以下	205	2.4039	.5753	組間	1.062	2	.531	1.714	
	2.36-71 班	274	2.3088	.5323	組內	175.097	565	.310	.181	
	3.72 班以上	89	2.3461	.5860	總和	176.159	567			
變革適應	1.35 班以下	205	2.9551	.5824	組間	.683	2	.342	.942	
	2.36-71 班	274	2.8810	.6091	組內	204.789	565	.362	.390	
	3.72 班以上	89	2.8899	.6245	總和	205.472	567			
整體工作壓力	1.35 班以下	205	2.9290	.4832	組間	1.230	2	.615	2.269	
	2.36-71 班	274	2.8302	.5347	組內	153.090	565	.271	.104	
	3.72 班以上	89	2.8387	.5582	總和	154.319	567			

\*P<.05

經資料統計分析結果，不同學校規模與工作壓力之行政支持構面有顯著差異存在，詳細分析分述如下：

- 一、不同學校規模與工作負荷構面差異分析：由表4-11所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對工作負荷構面未達.05顯著水準，因此，在不同學校規模的台北市立國民中學教師於工作負荷構面上無顯著差異存在。
- 二、不同學校規模與行政支持構面差異分析：由表4-11所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對行政支持構面達.05顯著水準，F 值為

4.726\*， $p=.009<.05$ ；再以雪費法進行事後比較，發現在35班以下與36-71班的得分有顯著差異，且前者高於後者，顯示學校規模35班以下的台北市立國民中學教師在行政支持構面所感受到的工作壓力顯著高於學校規模36-71班的台北市立國民中學教師。

三、不同學校規模與學生行為構面差異分析：由表4-11所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對學生行為構面未達.05顯著水準，因此，在不同學校規模的台北市立國民中學教師於學生行為構面上無顯著差異存在。

四、不同學校規模與人際關係構面差異分析：由表4-11所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對人際關係構面未達.05顯著水準，因此，在不同學校規模的台北市立國民中學教師於人際關係構面上無顯著差異存在。

五、不同學校規模與變革適應構面差異分析：由表4-11所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對變革適應構面未達.05顯著水準，因此，在不同學校規模的台北市立國民中學教師於變革適應構面上無顯著差異存在。

六、不同學校規模與整體工作壓力構面差異分析：由表4-11所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對整體工作壓力構面未達.05顯著水準，因此，在不同學校規模的台北市立國民中學教師於整體工作壓力構面上無顯著差異存在。

## 柒、綜合討論

綜合了台北市立國民中學教師其背景變項與工作壓力之差異分析結果，據以回答第一章待答問題二，並將結果作進一步討論如下：



### 一、性別方面

不同性別的台北市立國民中學教師之整體工作壓力並無顯著差異，與Kyriacou & Partt(1985)、Tremaglio (1987)、蔡先口 (1985)、吳宗立(1996)、邱姮娟 (2005)、高國慶 (2005) 等所作研究結果大致相符。

就個別層面來看，不同性別之國民中學教師在教師工作壓力量表的工作負荷構面感受有顯著差異，且女性國民中學教師感受的工作負荷比男性教師的感受要大，與Moracco & Mcfadden (1984)、林玟玟 (1988)、李彥君 (2002)、李勝彰 (2003)、楊淑麗 (2003) 等所作研究結果相同。推論原因，可能是由於傳統觀念上，女性教師（職業婦女）必須同時兼顧職場與家庭的雙重責任，因此她們在「工作負荷」上，比較有壓力和衝突存在。

### 二、年齡方面

不同年齡的台北市立國民中學教師之整體工作壓力並無顯著差異，與Litt & Turk (1987)、謝琇玲 (1990)、吳宗立 (1996)、陳貞芳 (1996)、李勝彰 (2003)、楊淑麗 (2003) 等所作研究結果大致相符。

就個別層面來看，不同年齡之國民中學教師在教師工作壓力量表的人際關係構面感受有顯著差異，且36-49歲國民中學教師感受的人際關係壓力比35歲以下教師的感受要大，與Russell (1987)、DeFrank & Stroup(1989)、邱姮娟 (2005) 等所作研究結果相同。推論原因，可能是因為36-49歲階段教師面臨多重角色壓力，身心負荷加重，工作壓力知覺也隨之提升。而35歲以下教師有著「初生之犢不畏虎」的精神，對人際關係思慮不深，故壓力感受較小。

### 三、任教年資方面

不同任教年資的台北市立國民中學教師在面對整體及各層面工作壓力上均未達顯著水準，此與Moracco & Mcfadden (1984)、Litt & Turk

(1987)、吳宗立 (1996)、葉龍源 (1998) 等所作研究結果大致相符。推究其原因可能是：任教年資長的國民中學教師，對工作內容已經駕輕就熟，和同事及學生的互動也能處理得當，因此不易感受到過多的工作壓力；而任教年資短的教師，雖然經驗不夠，但他們願意秉持著謙卑的心態去請益，讓自己更能進入工作狀況，因此工作壓力對他們而言或許困擾較少。

#### 四、婚姻狀況方面

不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師在面對整體及各構面工作壓力上均未達顯著水準，此與Russell (1987)、陳貞芳 (1996)、程一民 (1996)、蔡純姿 (1998)、邱姮娟 (2005) 等所作研究結果大致相符。

#### 五、擔任職務方面

由研究結果顯示，擔任不同職務的台北市立國民中學教師在整體工作壓力上有顯著差異，班級導師在整體工作壓力上的感受較科任教師高，此與林純文 (1996)之研究結果大致相符。

就個別層面而言，班級導師在「工作負荷」、「行政支持」與「變革適應」上的壓力較科任教師高；另班級導師在「學生行為」與「變革適應」上的壓力較教師兼任行政者高；此結果與周立勳 (1986)、程一民 (1996)、李彥君 (2002)、李勝彰 (2003)、邱姮娟 (2005) 等所作研究結果大致相符。推論其原因，班級導師所面對的班級事物較為繁瑣（例如：班級活動安排或學生生活輔導），且在九年一貫課程推行之後，家長介入校園的程度越來越深，對於孩子的表現及教師的教學也越來越關心，在此同時，若學校行政人員無法提供教師有力的支持，將會更加深教師的工作壓力。

#### 六、學校規模方面

不同學校規模的台北市立國民中學教師之整體工作壓力並無顯著差異，與楊淑麗 (2003)、高國慶 (2005)等所作研究結果大致相符。

就個別層面來看，不同學校規模之國民中學教師在教師工作壓力量表的行政支持構面感受有顯著差異，且在35班以下的國民中學教師工作壓力感受高於學校規模36-71班者，探究其原因在於組織愈大結構雖然愈見複雜，但整個學校的行政系統、任務需求之分工亦更形完善；反觀小型學校教師，除了在教學崗位上各司其職之外，尚需協助行政各項業務之推動，所感受之壓力也相對較大。

#### 第四節 不同背景變項教師情緒管理的差異性分析

本節旨在探討不同背景變項的台北市立國民中學教師在情緒管理各構面及整體情緒管理上的差異情形。統計方法以獨立樣本t考驗來進行性別、婚姻狀況變項的分析，另使用單因子變異數分析來檢驗其它背景變項(年齡、任教年資、擔任職務、學校規模)，進行獨立樣本單因子變異數分析後，若變異數分析達顯著水準，則用薛費法進行事後比較分析，以考驗其組間之差異情形。茲將各背景變項分析的過程與結果敘述如下：

##### 壹、不同性別的台北市立國民中學教師情緒管理之差異分析

性別(男、女)在整體情緒管理與其各構面進行獨立樣本 t 考驗後，台北市立國民中學男女教師對於情緒管理感受的差異情形，如表 4-12 所示。

表 4-12 不同性別之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形分析表

構面	性別	人數	平均數	標準差	t 值
情緒知覺	男性	210	3.6921	.5274	-2.479*
	女性	358	3.8031	.5077	
情緒表達	男性	210	3.4849	.4377	-1.982*
	女性	358	3.5591	.4188	
情緒調適	男性	210	3.6794	.5583	.034
	女性	358	3.6778	.5009	
情緒同理	男性	210	3.8032	.5239	-1.320
	女性	358	3.8589	.4625	
整體情緒管理	男性	210	3.6649	.4529	-1.647
	女性	358	3.7247	.3963	

\*P<.05

經資料統計分析結果，不同性別之台北市立國民中學教師在情緒知覺、情緒表達構面有顯著差異存在，詳細分析分述如下：

- 一、不同性別與情緒知覺構面差異分析：由表4-12可知  $t$  值為-2.479， $p=.013 < .05$ ，不同性別之台北市立國民中學教師在情緒知覺構面達.05顯著水準，感受有顯著差異，且女性教師高於男性教師。
- 二、不同性別與情緒表達構面差異分析：由表4-12可知  $t$  值為-1.982， $p=.048 < .05$ ，不同性別之台北市立國民中學教師在情緒表達構面達.05顯著水準，感受有顯著差異，且女性教師高於男性教師。
- 三、不同性別與情緒調適構面差異分析：由表4-12所示，不同性別的台北市立國民中學教師在情緒調適構面未達.05顯著水準，因此，不同性別的台北市立國民中學教師於情緒調適構面上無顯著差異存在。
- 四、不同性別與情緒同理構面差異分析：由表4-12所示，不同性別的台北市立國民中學教師在情緒同理構面未達.05顯著水準，因此，不同性別的台北市立國民中學教師於情緒同理構面上無顯著差異存在。
- 五、不同性別與整體情緒管理構面差異分析：由表4-12所示，不同性別的台北市立國民中學教師在整體情緒管理構面未達.05顯著水準，因此，不同性別的台北市立國民中學教師於整體情緒管理構面上無顯著差異存在。

## 貳、不同年齡的台北市立國民中學教師情緒管理之差異分析

不同年齡之分變項與情緒管理各構面間之差異性，使用獨立樣本單因子變異數之統計方法來分析，其結果如表4-13 所示。

表 4-13 不同年齡之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形  
分析表

構面	年齡	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值顯著性	
情緒知覺	1.35 歲以下	219	3.7549	.4877	組間	.348	2	.174	.649	
	2.36-49 歲	275	3.7824	.5336	組內	151.459	565	.268	.523	
	3.50 歲以上	74	3.7072	.5440	總和	151.807	567			
情緒表達	1.35 歲以下	219	3.5175	.4474	組間	.140	2	.070	.383	
	2.36-49 歲	275	3.5333	.3998	組內	103.234	565	.183	.682	
	3.50 歲以上	74	3.5676	.4648	總和	103.374	567			
情緒調適	1.35 歲以下	219	3.6020	.5381	組間	2.585	2	1.292	4.800*	3 > 1
	2.36-49 歲	275	3.7067	.4894	組內	152.115	565	.269	.009	
	3.50 歲以上	74	3.7995	.5660	總和	154.700	567			
情緒同理	1.35 歲以下	219	3.7861	.4975	組間	1.466	2	.733	3.121	
	2.36-49 歲	275	3.8515	.4606	組內	132.659	565	.235	.050	
	3.50 歲以上	74	3.9437	.5308	總和	134.125	567			
整體情緒管理	1.35 歲以下	219	3.6651	.4243	組間	.576	2	.288	1.646	
	2.36-49 歲	275	3.7185	.3952	組內	98.846	565	.175	.194	
	3.50 歲以上	74	3.7545	.4798	總和	99.422	567			

\*P<.05

經資料統計分析結果，不同年齡之台北市立國民中學教師在情緒調適構面有顯著差異存在，詳細分析分述如下：

一、不同年齡與情緒知覺構面差異分析：由表4-13所示，不同年齡的台北市立國民中學教師對情緒知覺構面未達.05顯著水準，因此，在不同年齡的台北市立國民中學教師於情緒知覺構面上無顯著差異存在。

二、不同年齡與情緒表達構面差異分析：由表4-13所示，不同年齡的台北

市立國民中學教師對情緒表達構面未達.05顯著水準，因此，在不同年齡的台北市立國民中學教師於情緒表達構面上無顯著差異存在。

三、不同年齡與情緒調適構面差異分析：由表4-13所示，不同年齡的台北市立國民中學教師對情緒調適構面達.05顯著水準，F 值為4.800\*， $p=.009 < .05$ ；再以雪費法進行事後比較，發現在50歲以上與35歲以下的得分有顯著差異，且前者高於後者，顯示年齡50歲以上的台北市立國民中學教師在情緒調適構面顯著高於年齡35歲以下的台北市立國民中學教師。

四、不同年齡與情緒同理構面差異分析：由表4-13所示，不同年齡的台北市立國民中學教師對情緒同理構面未達.05顯著水準，因此，在不同年齡的台北市立國民中學教師於情緒同理構面上無顯著差異存在。

五、不同年齡與整體情緒管理構面差異分析：由表4-13所示，不同年齡的台北市立國民中學教師對整體情緒管理未達.05顯著水準，因此，在不同年齡的台北市立國民中學教師於整體情緒管理構面上無顯著差異存在。

### 參、不同任教年資的台北市立國民中學教師情緒管理之差異分析

不同任教年資之分變項與情緒管理各構面間之差異性，使用獨立樣本單因子變異數之統計方法來分析，其結果如表4-14 所示。

經資料統計分析結果，不同任教年資與情緒管理之情緒調適構面有顯著差異存在，詳細分析分述如下：

一、不同任教年資與情緒知覺構面差異分析：由表4-14所示，不同任教年資的台北市立國民中學教師對情緒知覺構面未達.05顯著水準，因此，在不同任教年資的台北市立國民中學教師於情緒知覺構面上無顯著差異存在。

表 4-14 不同任教年資之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形  
分析表

構面	任教年資	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值顯著性	
情緒知覺	1.5 年以下	89	3.6648	.4784	組間	1.602	4	.401	1.501	
	2.6-10 年	149	3.7975	.5172	組內	150.204	563	.267	.200	
	3.11-15 年	99	3.8266	.6366	總和	151.807	567			
	4.16-20 年	98	3.7755	.3998						
	5.21 年以上	133	3.7293	.5168						
情緒表達	1.5 年以下	89	3.4775	.4295	組間	.810	4	.202	1.111	
	2.6-10 年	149	3.5805	.4823	組內	102.564	563	.182	.350	
	3.11-15 年	99	3.5421	.3722	總和	103.374	567			
	4.16-20 年	98	3.5442	.3758						
	5.21 年以上	133	3.4962	.4320						
情緒調適	1.5 年以下	89	3.4925	.5068	組間	3.703	4	.926	3.451*	3 > 1
	2.6-10 年	149	3.7002	.5809	組內	150.997	563	.268	.008	
	3.11-15 年	99	3.7273	.4086	總和	154.700	567			
	4.16-20 年	98	3.7228	.4406						
	5.21 年以上	133	3.7093	.5725						
情緒同理	1.5 年以下	89	3.7659	.4732	組間	.982	4	.245	1.038	
	2.6-10 年	149	3.8266	.5224	組內	133.143	563	.236	.387	
	3.11-15 年	99	3.8249	.4476	總和	134.125	567			
	4.16-20 年	98	3.8571	.4659						
	5.21 年以上	133	3.8960	.4952						
整體情緒管理	1.5 年以下	89	3.6002	.4030	組間	1.144	4	.286	1.639	
	2.6-10 年	149	3.7262	.4600	組內	98.278	563	.175	.163	
	3.11-15 年	99	3.7302	.3694	總和	99.422	567			
	4.16-20 年	98	3.7249	.3655						
	5.21 年以上	133	3.7077	.4468						



- 二、不同任教年資與情緒表達構面差異分析：由表4-14所示，不同任教年資的台北市立國民中學教師對情緒表達構面未達.05顯著水準，因此，在不同任教年資的台北市立國民中學教師於情緒表達構面上無顯著差異存在。
- 三、不同任教年資與情緒調適構面差異分析：由表4-14所示，不同任教年資的台北市立國民中學教師對情緒調適構面達.05顯著水準，F 值為3.451\*， $p=.008 < .05$ ；再以雪費法進行事後比較，發現在任教11-15 年與任教5年以下的得分有顯著差異，且前者高於後者，顯示任教11-15 年的台北市立國民中學教師在情緒調適構面顯著高於任教5年以下的台北市立國民中學教師。
- 四、不同任教年資與情緒同理構面差異分析：由表4-14所示，不同任教年資的台北市立國民中學教師對情緒同理構面未達.05顯著水準，因此，在不同任教年資的台北市立國民中學教師於情緒同理構面上無顯著差異存在。
- 五、不同任教年資與整體情緒管理構面差異分析：由表4-14所示，不同任教年資的台北市立國民中學教師對整體情緒管理構面未達.05顯著水準，因此，在不同任教年資的台北市立國民中學教師於整體情緒管理構面上無顯著差異存在。

#### 肆、不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師情緒管理之差異分析

不同婚姻狀況之分變項與情緒管理各構面間之差異性，使用獨立樣本 t 考驗之統計方法來分析，其結果如表4-15 所示。

表 4-15 不同婚姻狀況之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形分析表

構面	婚姻狀況	人數	平均數	標準差	t 值
情緒知覺	未婚及其他	198	3.7441	.5841	-0.604
	已婚	370	3.7716	.4786	
情緒表達	未婚及其他	198	3.5084	.4604	-0.950
	已婚	370	3.5441	.4081	
情緒調適	未婚及其他	198	3.6279	.5294	-1.687
	已婚	370	3.7054	.5172	
情緒同理	未婚及其他	198	3.7803	.5248	-2.008*
	已婚	370	3.8694	.4623	
整體情緒管理	未婚及其他	198	3.6652	.4430	-1.560
	已婚	370	3.7226	.4043	

\*P<.05

經資料統計分析結果，不同婚姻狀況與情緒管理之情緒同理構面有顯著差異存在，詳細分析分述如下：

一、不同婚姻狀況與情緒知覺構面差異分析：由表4-15所示，不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師對情緒知覺構面未達.05顯著水準，因此，在不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師於情緒知覺構面上無顯著差異存在。

二、不同婚姻狀況與情緒表達構面差異分析：由表4-15所示，不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師對情緒表達構面未達.05顯著水準，因此，在不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師於情緒表達構面上無顯著差異存在。

三、不同婚姻狀況與情緒調適差異分析：由表4-15所示，不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師對情緒調適構面達未達.05顯著水準，因此，在不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師於情緒調適構面上無顯著差

異存在。

四、不同婚姻狀況與情緒同理構面差異分析：由表4-15所示，不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師對情緒同理構面達.05顯著水準，t 值為-2.008， $p=.045 < .05$ ，顯示不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師在情緒同理構面，感受有顯著差異，已婚之國民中學教師情緒同理較高於未婚及其他之國民中學教師。

五、不同婚姻狀況與整體情緒管理構面差異分析：由表4-15所示，不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師對整體情緒管理構面未達.05顯著水準，因此，在不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師於整體情緒管理構面上無顯著差異存在。

#### 伍、不同擔任職務的台北市立國民中學教師情緒管理之差異分析

不同擔任職務之分變項與情緒管理各構面間之差異性，使用獨立樣本單因子變異數之統計方法來分析，其結果如表4-16 所示。

表 4-16 不同擔任職務之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形分析表

構面	擔任職務	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值顯著性	
情緒知覺	1.班級導師	203	3.7808	.5030	組間	.111	2	.056	.207	
	2.科任教師	191	3.7513	.4745	組內	151.695	565	.268	.813	
	3.教師兼行政	174	3.7519	.5781	總和	151.807	567			
情緒表達	1.班級導師	203	3.5140	.4495	組間	.165	2	.082	.450	
	2.科任教師	191	3.5288	.4270	組內	103.209	565	.183	.638	
	3.教師兼行政	174	3.5556	.4004	總和	103.374	567			

表4-16 不同擔任職務之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形  
分析表 (續)

構面	擔任職務	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值顯著性	
情緒調適	1.班級導師	203	3.6808	.5252	組間	.355	2	.177	.650	
	2.科任教師	191	3.6475	.5286	組內	154.345	565	.273	.523	
	3.教師兼行政	174	3.7098	.5131	總和	154.700	567			
情緒同理	1.班級導師	203	3.7898	.4782	組間	.761	2	.380	1.612	
	2.科任教師	191	3.8586	.4853	組內	133.364	565	.236	.200	
	3.教師兼行政	174	3.8726	.4952	總和	134.125	567			
整體情緒管理	1.班級導師	203	3.6913	.4253	組間	.102	2	.051	.289	
	2.科任教師	191	3.6966	.4185	組內	99.321	565	.176	.749	
	3.教師兼行政	174	3.7225	.4131	總和	99.422	567			

\*P<.05

經資料統計分析結果，不同擔任職務與情緒管理之各構面與整體情緒管理皆無顯著差異存在，詳細分析分述如下：

一、不同擔任職務與情緒知覺構面差異分析：由表4-16所示，不同擔任職務的台北市立國民中學教師對情緒知覺構面未達.05顯著水準，因此，在不同擔任職務的台北市立國民中學教師於情緒知覺構面上無顯著差異存在。

二、不同擔任職務與情緒表達構面差異分析：由表4-16所示，不同擔任職務的台北市立國民中學教師對情緒表達構面未達.05顯著水準，因此，在不同擔任職務的台北市立國民中學教師於情緒表達構面上無顯著差異存在。

三、不同擔任職務與情緒調適構面差異分析：由表4-16所示，不同擔任職務

務的台北市立國民中學教師對情緒調適構面未達.05顯著水準，因此，在不同擔任職務的台北市立國民中學教師於情緒調適構面上無顯著差異存在。

四、不同擔任職務與情緒同理構面差異分析：由表4-16所示，不同擔任職務的台北市立國民中學教師對情緒同理構面未達.05顯著水準，因此，在不同擔任職務的台北市立國民中學教師於情緒同理構面上無顯著差異存在。

五、不同擔任職務與整體情緒管理構面差異分析：由表4-16所示，不同擔任職務的台北市立國民中學教師對整體情緒管理構面未達.05顯著水準，因此，在不同擔任職務的台北市立國民中學教師於整體情緒管理構面上無顯著差異存在。

#### 陸、不同學校規模的台北市立國民中學教師情緒管理之差異分析

不同學校規模之分變項與情緒管理各構面間之差異性，使用獨立樣本單因子變異數之統計方法來分析，其結果如表4-17 所示。

經資料統計分析結果，不同學校規模與情緒管理之情緒調適構面有顯著差異存在，詳細分析分述如下：

一、不同學校規模與情緒知覺構面差異分析：由表4-17所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對情緒知覺構面未達.05顯著水準，因此，在不同學校規模的台北市立國民中學教師於情緒知覺構面上無顯著差異存在。

二、不同學校規模與情緒表達構面差異分析：由表4-17所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對情緒表達構面未達.05顯著水準，因此，在不同學校規模的台北市立國民中學教師於情緒表達構面上無顯著差異存在。

表 4-17 不同學校規模之台北市立國民中學教師情緒管理各構面差異情形分析表

構面	學校規模	個數	平均數	標準差	變異數分析摘要表					雪費法事後比較
					變異來源	平方和	自由度	平均平方和	F 值顯著性	
情緒知覺	1.35 班以下	205	3.7455	.0316	組間	.208	2	.104	.388	
	2.36-71 班	274	3.7609	.0351	組內	151.598	565	.268	.679	
	3.72 班以上	89	3.8034	.0475	總和	151.807	567			
情緒表達	1.35 班以下	205	3.5285	.4215	組間	.018	2	.009	.048	
	2.36-71 班	274	3.5371	.4293	組內	103.356	565	.183	.953	
	3.72 班以上	89	3.5225	.4368	總和	103.374	567			
情緒調適	1.35 班以下	205	3.6691	.4877	組間	1.992	2	.996	3.686*	3 > 2
	2.36-71 班	274	3.6417	.5424	組內	152.707	565	.270	.026	
	3.72 班以上	89	3.8127	.5209	總和	154.700	567			
情緒同理	1.35 班以下	205	3.8789	.4478	組間	1.207	2	.604	2.566	
	2.36-71 班	274	3.7908	.5120	組內	132.917	565	.235	.078	
	3.72 班以上	89	3.8914	.4821	總和	134.125	567			
整體情緒管理	1.35 班以下	205	3.7055	.3917	組間	.379	2	.190	1.081	
	2.36-71 班	274	3.6826	.4410	組內	99.043	565	.175	.093	
	3.72 班以上	89	3.7575	.4080	總和	99.422	567			

\*P<.05

三、不同學校規模與情緒調適構面差異分析：由表4-17所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對情緒調適構面達.05顯著水準，F 值為 3.686\*， $p=.026 < .05$ ；再以雪費法進行事後比較，發現在72班以上與36-71班的得分有顯著差異，且前者高於後者，顯示學校規模72班以上的台北市立國民中學教師在情緒調適構面顯著高於學校規模36-71班的台北市立國民中學教師。

四、不同學校規模與情緒同理構面差異分析：由表4-17所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對情緒同理構面未達.05顯著水準，因此，在不同學校規模的台北市立國民中學教師於情緒同理構面上無顯著差異存在。

五、不同學校規模與整體情緒管理構面差異分析：由表4-17所示，不同學校規模的台北市立國民中學教師對整體情緒管理構面未達.05顯著水準，因此，在不同學校規模的台北市立國民中學教師於整體情緒管理構面上無顯著差異存在。

## 柒、綜合討論

綜合了台北市立國民中學教師其背景變項與情緒管理之差異分析結果，據以回答第一章待答問題三，並將結果作進一步討論如下：

### 一、性別方面

不同性別的台北市立國民中學教師之整體情緒管理並無顯著差異，與李彥君 (2002)、周世娟 (2004)、湯鳳花 (2004)、黃景文 (2005) 等所作研究結果大致相符。

就個別層面來看，女性國民中學教師在教師情緒管理量表的情緒知覺及情緒表達構面顯著高於男性教師，與顏淑惠 (2000) 所作研究結果相同。推論原因，可能是女性教師較懂得自我覺察，也較懂得自我感受的表露與情緒的抒解，而男性教師對自我的情緒狀態較不敏感，因而在情緒的表達上亦較不如女性教師。

### 二、年齡方面

不同年齡的台北市立國民中學教師之整體情緒管理並無顯著差異，與劉郁梅 (2001)、薛秀宜 (2001)、江欣霓 (2002)、湯鳳花 (2004)、邱姮娟

(2005)、鍾庭良 (2005) 等所作研究結果大致相符。

就個別層面來看，不同年齡之台北市立國民中學教師在教師情緒管理量表的情緒調適構面感受有顯著差異，且50歲以上台北市立國民中學教師高於35歲以下教師，與李彥君 (2002)、周世娟 (2004)、黃景文 (2005)等所作研究結果相同。推論原因，可能是情緒的調適需要經驗來增長技巧，需要以成熟的心靈來體會與理解。35歲以下的年輕教師在社會文化面之情緒互動經驗較少，對於工作情境以及與他人的情緒互動較不如年長教師之熟練；50歲以上之教師工作經驗、人生歷練豐富，較能調和自己或他人在個人生活或社交情境當中的情緒狀態。

### 三、任教年資方面

不同任教年資的台北市立國民中學教師之整體情緒管理並無顯著差異，與劉郁梅 (2001)、顏淑惠 (2000)、江欣霓 (2002)、李彥君 (2002)、邱姮娟 (2005)、鍾庭良 (2005) 等所作研究結果大致相符。

就個別層面來看，不同任教年資之台北市立國民中學教師在教師情緒管理量表的情緒調適構面感受有顯著差異，且年資在11-15年者高於5年以下的教師，此結果與顏淑惠 (2000)、林約宏 (2001)、李彥君(2002)、周世娟 (2004)、高麒雅 (2003)、黃景文 (2005)的研究大致相符。推論原因，資深教師在教學工作上的情緒經驗、社會閱歷豐富，人際應對技巧成熟，而資淺教師尚處於環境適應或工作磨合階段，對於工作困境、難題，可能因經驗不足或因應資源較少，遭遇情緒問題時難以立即找到因應管道，而不利其情緒之調整，故在情緒調適層面資深者高於資淺者。

### 四、婚姻狀況方面

不同婚姻狀況的台北市立國民中學教師之整體情緒管理未達顯著水準，並無顯著差異，此與林約宏 (2001)、李彥君 (2002)、孫菁璣 (2002)、



邱姮娟 (2005) 等所作研究結果大致相符。

就個別層面來看，在「情緒同理」層面，已婚教師高於未婚及其他之教師。此與高麒雅 (2003)所作研究結果大致相符。

#### 五、擔任職務方面

由研究結果顯示，擔任不同職務的台北市立國民中學教師在整體情緒管理及情緒管理各構面上均未達顯著水準，並無顯著差異，此與吳宗立 (1996)、薛秀宜 (2001)、李彥君 (2002)、湯鳳花 (2004)、邱姮娟 (2005)、黃景文 (2005) 等所作研究結果大致相符。

#### 六、學校規模方面

不同學校規模的台北市立國民中學教師之整體情緒管理並無顯著差異，與吳宗立 (1996)、程一民 (1996)、黃義良 (1999)、顏淑惠 (2000)、薛秀宜 (2001)、李彥君 (2002)、孫菁璣 (2002)、高麒雅 (2003)、邱姮娟 (2005)、黃景文 (2005)、鍾庭良 (2005)等所作研究結果大致相符。

就個別層面來看，不同學校規模之台北市立國民中學教師在教師情緒管理量表的情緒調適構面感受有顯著差異，且在72班以上的台北市立國民中學教師情緒調適高於學校規模36-71班者，探究其原因在於學校規模大，師生人數多，學校組織傾向科層體制，大型學校教師其社會學習資源之豐富性，也有利於其情緒調適之歷練；每一次的情緒反省，皆有助於其情緒管理能力之提昇。

## 第五節 教師工作壓力與情緒管理之典型相關分析

為進一步探討台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理各構面之關聯性，乃以工作壓力五構面(工作負荷、行政支持、學生行為、人際關係、變革適應)與情緒管理四個構面(情緒知覺、情緒表達、情緒調適、情緒同理)，進行典型相關分析，以探討其關聯性。

### 壹、台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之典型相關分析

典型分析結果如表4-18所示，共可抽取二組典型因素，且皆達顯著相關水準。情緒管理構面的兩個典型因素( $\chi_1$ 、 $\chi_2$ )，分別可以解釋情緒管理層面變項總變異量的55.766%、39.127%；工作壓力構面的兩個典型因素( $\eta_1$ 、 $\eta_2$ )，分別可以解釋工作壓力層面變項總變異量的51.888%、7.567%。而兩組典型因素( $\chi_1$ 、 $\eta_1$ ； $\chi_2$ 、 $\eta_2$ )的相關係數分別為 $\rho_1=.409$ 、 $\rho_2=.282$ ，且均達顯著水準，相關情形解釋如下所述，據以回答第一章待答問題四。本研究之結果顯示，台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理間，有其關聯性。

表 4-18 台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之典型相關分析摘要表

情緒管理 預測變項	典型因素		工作壓力 效標變項	典型因素	
	$\chi_1$	$\chi_2$		$\eta_1$	$\eta_2$
情緒知覺	-.718	.450	工作負荷	.493	.010
情緒表達	-.483	-.166	行政支持	.536	.100
情緒調適	-.882	-.395	學生行為	.896	.210
情緒同理	-.839	.072	人際關係	.699	-.558
			變革適應	.879	-.113
抽出變異量 百分比(%)	55.766	39.127		51.888	7.567
重疊量 百分比(%)	9.313	6.534		8.665	0.605
			$\rho^2$	.167	.080
			典型相關 ( $\rho$ )	.409***	.282***

\*\*\*P<.001

從上表4-18典型相關分析表，可以發現：

- 一、二個典型相關係數( $\rho_1$ 、 $\rho_2$ )均達.05以上的顯著水準，第一個典型相關係數 $\rho_1=.409$ ；第二個典型相關係數 $\rho_2=.282$ ，情緒管理層面中的四個預測變項，主要透過二個典型因素影響到工作壓力層面中的五個效標變項。
- 二、情緒管理(預測變項)中的第一個典型因素( $\chi_1$ )，可以說明工作壓力(效標變項)的第一個典型因素( $\eta_1$ )總變異量的16.70%( $\rho_1^2$ )，而工作壓力的第一個典型因素( $\eta_1$ )，又可解釋工作壓力變異量的51.888%，情緒管理與工作壓力之重疊部分為8.665%。因此，情緒管理透過第一典型因素( $\chi_1$ 與 $\eta_1$ )，可以解釋工作壓力總變異量的8.665%。
- 三、情緒管理(預測變項)中的第二個典型因素( $\chi_2$ )，可以說明工作壓力(效標變項)的第二個典型因素( $\eta_2$ )總變異量的8.00%( $\rho_2^2$ )，而工作壓力的第二個典型因素( $\eta_2$ )，又可解釋工作壓力變異量的7.567%，情緒管理與工作壓力之重疊部分為0.605%。因此，情緒管理透過第二典型因素( $\chi_2$ 與 $\eta_2$ )，可以解釋工作壓力總變異量的0.605%。
- 四、情緒管理和工作壓力在第一個和第二個典型因素的重疊部分，共計9.270%。換言之，「情緒知覺」、「情緒表達」、「情緒調適」與「情緒同理」等四個預測變項經由第一、第二典型因素共可說明台北市立國民中學教師「工作負荷」、「行政支持」、「學生行為」、「人際關係」與「變革適應」等五個工作壓力個別層面總變異量9.270%。
- 五、二組典型相關及重疊量數值以第一組典型相關較大，第二組的重疊量較小，可見四個預測變項主要是藉由第一典型因素影響五個效標變項。在「情緒知覺」、「情緒表達」、「情緒調適」與「情緒同理」等四個預測變項中，與第一個典型因素( $\chi_1$ )之相關較高者為「情緒調

適」，其結構係數為-.882；其次分別為「情緒同理」與「情緒知覺」，結構係數分別為-.839、-.718，最後為「情緒表達」，其結構係數為-.483，而以上四個預測變項與第一個典型因素皆有中等偏高以上關係存在。另在效標變項中，與第一個典型因素( $\chi_1$ )的關係較密切者為「學生行為」，其結構係數為.896；而「變革適應」、「人際關係」、「行政支持」、「工作負荷」與第一個典型因素( $\chi_1$ )亦有中等關係存在，其結構係數分別為.879、.699、.536、.493。歸納上述得知，在第一個典型因素分析裡，主要是預測變項中的「情緒調適」、「情緒同理」、「情緒知覺」與「情緒表達」變項，來影響教師工作壓力各層面中的「學生行為」、「變革適應」、「人際關係」、「行政支持」、與「工作負荷」等五個效標變項，尤以「情緒調適」(-.882)影響「學生行為」(.896)為最。

六、在第二個典型因素分析裡，主要是透過預測變項中的「情緒知覺」、「情緒調適」變項，影響教師工作壓力各層面中的「人際關係」與「學生行為」等二個效標變項，尤以「情緒知覺」(.450)影響「人際關係」(-.558)為最。而從問卷題目分析得知，當個人有較高的情緒知覺時，代表個人較能察覺自己及他人的語言變化、情緒訊息，同時也能以同理心的態度去明白他人之所以產生快樂、沮喪、痛苦及憤怒等情緒的背後因素。因此，情緒知覺能力較高者，在人際互動上，常能避免許多不必要的紛爭。

七、由於工作壓力與情緒管理之各層面，在第一個典型因素分析中，其結構係數的值均互為異號(正、負號)，可見工作壓力與情緒管理之關係為負相關。因此，本節所得之結果為：在「情緒知覺」、「情緒表達」、「情緒調適」與「情緒同理」等能力越充足的教師，越能減輕其在「學

生行為」、「變革適應」、「人際關係」與「行政支持」上所面臨之壓力。

## 貳、台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理典型相關徑路分析

在典型相關分析後，由上述之說明即可得到兩個變項構面間最大相關的徑路分析圖，如圖4-1 所示。

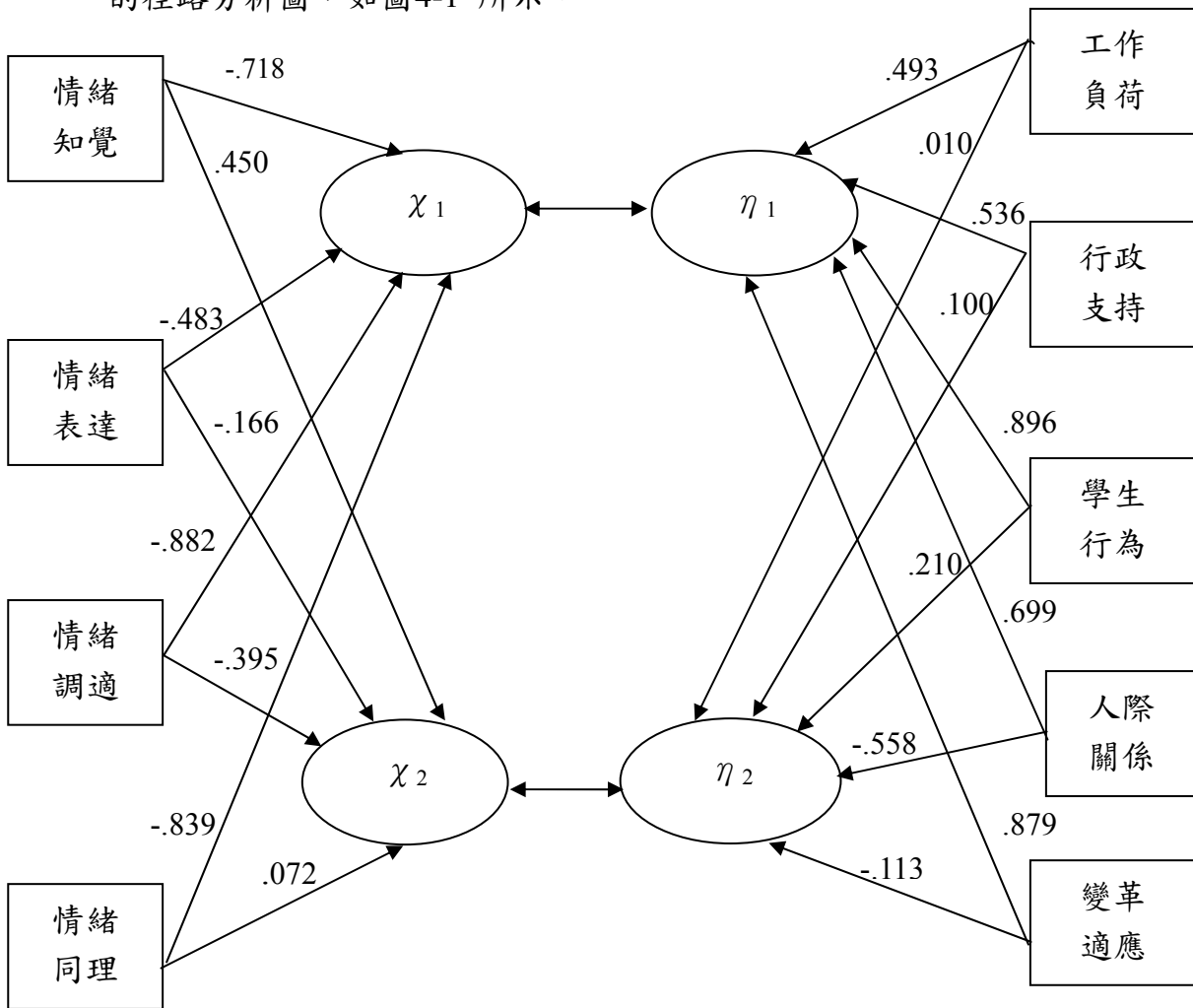


圖 4-1 台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之典型相關分析徑路圖



## 第五章 結論與建議

本章乃依據研究之主要發現歸納成結論，並提出建議供教育行政機關、學校、國中教師，以及未來研究之參考。依序共分為兩節，第一節為結論，第二節為建議。

### 第一節 結論

本節茲依據第四章研究結果與分析，對應本研究之研究目的與待答問題，提出以下五項結論說明，茲分述如下：

#### 壹、台北市立國民中學教師背景變項分布現況

從研究樣本之個人背景基本資料顯示：

##### 一、性別方面：

- (一) 男性 210 位，佔 36.97%；女性 358 名，佔 63.03%。
- (二) 顯示兩性在擔任台北市立國民中學教師職務上的比例差異，教師仍以女性稍多。

##### 二、年齡方面：

- (一) 年齡層在 36-49 歲有 275 人為最多數，佔 48.42%。
- (二) 其次依序為 35 歲以下、50 歲以上者。
- (三) 顯示本研究樣本中的台北市立國民中學教師年齡層多介於 36-49 歲之間，成熟穩重、歷練豐富之中壯年居多。

##### 三、任教年資方面：

- (一) 任教 6-10 年的教師有 149 人為最多數，佔 26.23%。
- (二) 其次依序為任教 21 年以上、11-15 年、16-20 年及 5 年以下的教師。

#### 四、婚姻狀況方面：

(一)已婚的教師人數居多，共370人，佔65.14%，未婚的教師人數共有190人及其他有8人。

(二)由上述數據顯示本研究樣本中的台北市立國民中學教師已婚教師人數較多。

#### 五、擔任職務方面：

(一)擔任班級導師的人數最多，有203人，佔35.74%。

(二)其次依序為擔任科任教師者、教師兼任行政工作者。

#### 六、學校規模方面：

(一)學校規模以36-71班的學校人數最多，有274人，佔48.24%。

(二)其次依序為35班以下、72班以上學校。

### 貳、台北市立國民中學教師工作壓力及情緒管理之現況

根據研究，台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之現況如下：

一、台北市立國民中學教師整體工作壓力平均數為 2.86，所感受到的是中偏低程度的工作壓力，以「工作負荷」的壓力感受最大，其次依序為「行政支持」、「變革適應」、「學生行為」、「人際關係」。

二、台北市立國民中學教師整體情緒管理平均數為 3.70，得分程度趨於中上，顯示台北市立國民中學教師絕大部分具有良好的情緒管理能力。就分層面來看，以「情緒同理」為最高，其次依序為「情緒知覺」、「情緒調適」、「情緒表達」。

### 參、不同背景變項之台北市立國民中學教師工作壓力之差異性

針對性別、年齡、任教年資、婚姻狀況、擔任職務與學校規模等教師



個人背景變項與教師工作壓力的關係探討，本研究分析結果發現如下：

- 一、性別方面：台北市立國民中學教師在整體的工作壓力上無顯著的差異。從個別層面分析，女性教師在「工作負荷」層面工作壓力高於男性教師。
- 二、年齡方面：台北市立國民中學教師在整體的工作壓力上無顯著的差異。從個別層面分析，在「人際關係」層面上，36-49歲的教師高於35歲以下的教師。
- 三、任教年資方面：台北市立國民中學教師不論在整體的工作壓力或分層面的工作壓力均無顯著差異。
- 四、婚姻狀況方面：台北市立國民中學教師不論在整體的工作壓力或分層面的工作壓力均無顯著差異。
- 五、擔任職務方面：台北市立國民中學教師在整體的工作壓力上，擔任班級導師者的工作壓力高於科任教師。從個別層面分析，在「工作負荷」、「行政支持」及「變革適應」層面上，擔任班級導師者的工作壓力高於科任教師；而在「學生行為」、「變革適應」層面上，擔任班級導師者的工作壓力高於擔任行政工作之教師。
- 六、學校規模方面：台北市立國民中學教師在整體的工作壓力上無顯著的差異。從個別層面分析，學校規模35班以下的教師在「行政支持」層面上所感受到的工作壓力，高於學校規模36-71班的教師。

#### **肆、不同背景變項之台北市立國民中學教師情緒管理之差異性**

針對性別、年齡、任教年資、婚姻狀況、擔任職務與學校規模等教師個人背景變項與教師情緒管理的關係探討，本研究分析結果發現如下：

- 一、性別方面：台北市立國民中學教師在整體的情緒管理上無顯著的差

異。從個別層面分析，在「情緒知覺」及「情緒表達」層面，女性教師高於男性教師。

二、年齡方面：台北市立國民中學教師在整體的情緒管理上無顯著的差異。從個別層面分析，在「情緒調適」層面上，50歲以上的教師高於35歲以下的教師。

三、任教年資方面：台北市立國民中學教師在整體的情緒管理上無顯著的差異。從個別層面分析，在「情緒調適」層面上，任教11-15年的教師高於任教5年以下的教師。

四、婚姻狀況方面：台北市立國民中學教師在整體的情緒管理上無顯著的差異。從個別層面分析，在「情緒同理」層面，已婚教師高於未婚教師。

五、擔任職務方面：台北市立國民中學教師不論在整體的情緒管理或分層面的情緒管理均無顯著差異。

六、學校規模方面：台北市立國民中學教師在整體的情緒管理上無顯著的差異。從個別層面分析，在「情緒調適」層面上，學校規模72班以上的教師高於學校規模36-71班的教師。

## 伍、台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之關係

本研究結果發現教師工作壓力與情緒管理呈現負相關，亦即教師情緒管理能力愈高，則其工作壓力感受傾向愈低。

## 第二節 建議

依據研究發現與歸納之結論，本節分成四方面提出建議。

### 壹、對主管教育行政機關之建議

#### 一、降低班級之學生人數

本研究發現台北市立國民中學教師的工作壓力以工作負荷為最大，其次是行政支持與變革適應，顯示九年一貫課程的實施，增加教師很多教學上的負荷，使教師感受壓力升高，加上正值青春期的國中生行為適應不良情況較多，使教師感受壓力倍增，這是值得教育主管單位正視的問題，必須盡速設法解決。而降低班級學生之人數是直接而有效解決此問題的辦法，教育主管單位若能降低班級學生之人數，落實小班教學精神，將可降低教師工作壓力，使每位學生受到關心與照顧，進而提升教育之成效。

#### 二、規劃相關的研習進修活動

根據本研究結果顯示，「工作負荷多，影響教師進修、研習的意願」。實際上，遭遇壓力時，正面的情緒管理是能有效紓解壓力的，主管教育行政機關可以利用進修或假日時間，邀請專家學者定期辦理有關認識工作壓力、釐清工作壓力來源、評估工作壓力大小、如何調適身心及提供有效情緒管理等課程，指導國中教師學習情緒管理知能，研習紓解壓力的方法；藉由吸收相關知識，或透過教師彼此交換心得，找出能夠幫助自己度過工作壓力困擾的因應方式並加以演練技巧，最後運用於工作現場中，讓教師不僅在心靈方面獲得支持，也提昇個人的抗壓認知能力。

#### 三、在師資培育課程設計上，可將情緒管理列入通識課程

今日介入學校教育的因素越來越多，教師所面對的人、事、物亦趨多元，若能經過正式的教育過程，才能把情緒管理觀念知識化，用理性來看待情緒。如此，才能真正脫離文化桎梏，視情緒為自由的工具，而非自我

壓抑的工具。因此，在師資培育的過程中，實有必要將情緒管理課程列進大學通識課程供學生選修，用以矯正國人情緒的壓抑觀念。教師要展露其情緒經驗，才能展露其教育活力；情緒的反應可以展現出個人的風範、幽默、氣質，此特質深具楷模學習效應。情緒生來有之，與人終生伴隨，並且是可經由後天學習的。既然教學工作本身與情緒密不可分，情緒又具教育意義，因此情緒管理的觀念確有必要落實到師資培育的課程當中。

## 貳、對學校之建議

### 一、減少導師授課時數，推行導師輪替制

導師經營一個班級，是學生生活教育、行為輔導的執行與輔導者。本研究發現台北市立國民中學教師中之班級導師工作壓力顯著大於科任教師及教師兼任行政者。大多數導師均感到自己的教學與研究工作繁多，加上班級學生人數眾多，不僅影響師生間的了解，更使得輔導成效不彰，長此以往，擔任導師便成了一件令人生畏、充滿挫折感的工作。但兼任導師只減授四節課，減輕負荷有限，如能再減少導師授課時數，將可降低導師工作壓力。另導師輪替制度的推行，亦能減緩工作壓力，學校各教學領域依照當年的班級上課時數及教師情況推派一定比例的教師擔任導師，當導師是甜蜜的負擔，換當科任能讓心靈適度放鬆，休息一下，換個位置，換個角度來看事情，對將來經營班級管理更是有幫助。

### 二、協助教師善用社區及家長人力資源

除了學校資源之外，其他如社區及家長的人力資源，都可以協助教師以減輕工作負荷。首先，教師必須建立與家長之間互信互賴的關係，因此，建議學校能定期舉辦親師會，先協助教師把家長資源引入教室內，再擴及整個社區資源，使學校、教師及家長都融為一體，共同為學校願景而努力。

### 三、提供教師在學校工作上，也能有多元學習的環境

個體的差異性，不僅是在學生的學習上該受到重視；而在教師的工作上，學校也應予尊重，並提供其多元發展的工作環境。學校應積極拓展人員、文化的交流，而使得教師的個別差異能在多元的價值當中，亦有其揮灑的空間。唯有在多元開放的工作環境中，教師才能真實地揭露自我、發現自我；在多元的文化刺激與自我的認知評估當中，適當的紓解工作壓力，並不斷地調整個人的情緒，發揮個人的價值，貢獻於教育工作。

## 參、對台北市立國民中學教師之建議

### 一、培養積極正向的思考態度與習慣

多數的情緒表現與壓力感受並非來自事件或情境本身，而是個體對於事件與情境的詮釋。根據本研究結果發現，台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理呈現負相關，尤其以「情緒調適」層面在教師面對工作壓力感受時，具有較高影響力。若具有良好的情緒調適能力，也較能以積極正向的思考模式面對問題，肯定自己也尊重別人，對引起情緒的事件、情境，有正向的評估，並在情緒變化時能運用理性的思考模式、積極的感受和行為來表達情緒，進而使自己的情緒平和。教師若能善用這些情緒管理的策略，在面對工作場合上遇到的種種壓力來源，必有所助益。

### 二、提供不同背景之教師經驗分享與教學相長的機會

在校園當中，知識的傳授應不僅止於師生之間；在教師同仁之間，資深與資淺、年長與年輕教師之間的傳承與請益，實有助於彼此工作壓力紓解與情緒管理之實踐。若能藉教師實習制度將學徒制適時的導入校園，並多加辦理教師專業成長研習，應有助於各職級教師之間情緒學習的重組與創新，班級經營技巧的分享，並共同提升專業知能輔正學生行為，以促使

校內教師，相互切磋琢磨，使彼此更具智慧，更能愉悅地勝任教師工作。

### 三、妥善規劃工作，做好時間管理

在本研究中發現，台北市立國民中學教師常覺得學校工作負荷過重，需利用下班時間來處理學校事務；或者由於工作負荷多進而影響自己進修、研習的意願；有時也覺得教材的份量太多，因而上課常常需要趕進度，由此可知，相對於工作量的繁雜，教師的時間管理顯得相當重要。有鑑於此，教師可以按事情的輕重緩急條列順序，按部就班將事情在限定的時間內，以有效率的步驟完成；當工作時間妥善規劃，減少了心理的焦慮，其工作壓力自然得到舒緩。

### 四、依照自己的興趣，選擇適合自己的休閒方式

經由文獻探討可以知道，適度的工作壓力可以提升績效，長期的工作壓力卻會使人感到工作倦怠與情緒緊張，因此建議教師應多加利用假日，選擇自己習慣與喜愛的減壓方式，主動走出校外，參與校外社團，藉由認識其他行業的優秀人才，相互腦力激盪，聽取良好的工作意見。或是保留一些寧靜的空間或悠閒的時間給予自己，秉持「休息是為了走更長遠的路」，期許自己再回到工作現場時，又是一個準備完善、充滿活力的教師。

## 肆、對後續研究者之建議

### 一、研究對象方面

本研究限於人力、物力及時間之現實因素，研究對象係以台北市立國民中學教師為主，研究推論範圍受到限制。因此，後續研究者則可考慮增加其他組織層面，或進行其他區域、全省的調查，以增加研究資料的豐富性及完整性。

### 二、研究方法方面

工作壓力、情緒管理在人的運作下，有其甚多的內隱層面；而在個人的認知評估下，則各有其不同的展現方式，故工作壓力、情緒管理能力的強弱實存乎於個人與人際間的感受，難由外人評判。本研究採問卷調查方式進行，僅能代表整體的趨勢，且在資料的獲得上，並未做實地訪談與觀察，所以無法瞭解教師工作壓力、情緒管理在實地情境中的真實現況。因此，研究結果多未能探討出造成教師工作壓力與情緒管理的內在動力，未來相關研究若能關照到「質」的面向，則能在個人的心理因素上，找出對研究主題造成影響的潛在因素。

### 三、研究工具方面

本研究所使用之調查量表，係本研究者根據文獻探討、參考其他相關量表與採納現場實務教師提供之意見並相互討論增刪之處，再經過項目分析、因素分析及信度分析等考驗編製而成。然而本量表僅針對本研究需要而編製，若有志從事此方面的後續研究者，應考慮其本身的研究需要，對本研究之調查量表進行修改，或自行編擬符合其研究所需之調查量表。

### 四、研究變項方面

在「教師個人背景變項」方面，亦可納入教師任教科目、教師人格特質、自我效能、宗教信仰因素等變項，是否對教師工作壓力與情緒管理有影響，進行更深入之探究。

而在「工作壓力」層面中，可將家長干預、心理需求及校長領導風格等變項納入；至於「情緒管理」之變項，未來的研究者可以將「情緒管理」之個別層面，劃分得更加詳細，以情緒智慧、情緒智商與情緒管理之相關理論為基礎，使題目測驗的類別更為單純化。





## 參考文獻

### 一、中文部分

- 方紫薇 (1993)。國中教師氣憤情緒相關因素分析暨氣憤情緒管理策略成效之研究。國立台灣師範大學教育心理與輔導研究所博士論文，未出版，台北市。
- 王文科 (1995)。教育研究法。台北：五南圖書出版公司。
- 王以仁 (1992)。教師心理衛生。台北：心理出版社。
- 王秀枝 (1986)。生活事件、生活壓力身心疾病的動力性關係。國立台灣大學心理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 王春展 (1999)。兒童智力發展之研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 王淑俐 (1990)。國中階段青少年情緒的發展及輔導。國立台灣師範大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 王淑俐 (1995)。青少年情緒的問題、研究與對策。台北市：合記書局。
- 王朝茂 (1994)。教師非理性信念及其相關因素之研究。國立高雄師範大學教育研究所博士論文，未出版，高雄市。
- 朱敬先 (1995)。健康心理學。台北市：五南圖書出版公司。
- 江文慈 (2001)。透視教學中的關鍵張力：教師情緒。師友，408，43-47。
- 江欣霓 (2002)。國小教師工作壓力、情緒智慧與身心健康之相關研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 江鴻鈞 (1994)。臺灣省國民小學初任校長工作壓力與因應方式之研究。國立臺中師範學院初等教育學系碩士論文，未出版，臺中市。
- 江麗美(譯) (2001)。有效壓力管理。Gerard Hargreaves原著。台北市：智庫。
- 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 (2000)。SPSS統計應用實務。臺北市：松崗圖書公司。
- 吳明隆 (2005)。SPSS統計應用學習實務。台北市：知城數位科技。
- 吳明順 (2002)。國民中學訓導主任工作壓力與職業倦怠關係之研究。國立高雄師範大學教育學系研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 吳清山、林天佑 (2004)。教育小辭典。台北市：五南出版社。
- 呂勝瑛 (1985)。工作壓力的實證研究。教育與心理研究，8，157-190。
- 李玉惠 (1998)。國民小學女性校長工作壓力與社會支持需求之研究。國立台北師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 李彥君 (2002)。國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 李勝彰 (2003)。國民中學教師工作壓力、因應策略與退休態度之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 李瑞玲、黃慧貞、張美惠(譯) (1998)。Daniel Goleman 著。EQ II：工作EQ。台北市：時報文化。
- 李選 (2003)。情緒護理。台北市：五南。
- 周天賜 (1991)。工作壓力、工作倦怠歷程的文獻分析。台北師院學報，4，339-358。
- 周世娟 (2004)。屏東縣國小級任教師情緒管理與班級氣氛關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所，未出版，屏東市。
- 周正儀 (1998)。情緒智力與領導智能之研究。文化大學企業管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 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。國立高雄師範學院教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。

- 林水木 (2001)。國民小學組織變革與教師工作壓力關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林玟玟 (1987)。教師 A 型行為特質、社會支持與工作壓力之研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 林昭男 (2001)。國小初任主任工作壓力與因應策略之研究。國立高雄師範大學工業科技教育研究所論文，未出版，高雄市。
- 林約宏 (2001)。台灣中部地區國民小學教師情緒智力之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 林美玲 (2001)。多元智力理論與課程統整。高雄市：復文。
- 林純文 (1996)。國民小學組織氣候、教師工作壓力及其因應方式之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 林淑華 (2002)。國小學童情緒管理與人際關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 林榮春 (1998)。靜坐對企業員工情緒管理與人際關係之影響。國立政治大學企業管理學系博士論文，未出版，臺北市。
- 邱姮娟 (2005)。國民小學教師工作壓力與情緒管理關係之探討。國立屏東師範學院教育行政研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 邱皓政 (2003)。量化研究與統計分析(2 版)。台北市：五南。
- 邱義桓 (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。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 邱憲義 (1996)。國民小學學校組織氣氛與教師工作壓力關係之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 施淑芬 (1990)。大學教師工作壓力、因應方式與職業倦怠之相關研究。國

- 立彰化師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 洪蘭(譯)(2001)。腦中有情。Joesph LeDoux原著。台北市：遠流。
- 唐璽惠、王財印、何金針、徐仲新(2005)。情緒管理與壓力調適。台北市：心理。
- 孫菁璣(2002)。台北市國民小學教師情緒智力、與兒童外向性問題行為容忍力之相關研究。國立花蓮師範學院輔導研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 徐昊杲、邱佳椿(2002)。技職教育研究教戰手冊—SPSS 基礎篇。台北市：師大書苑。
- 高國慶(2005)。高中職學務主任工作壓力與因應策略之研究。國立台灣師範大學工業教育學系碩士論文，未出版，台北市。
- 高麒雅(2003)。國民小學教師情緒管理與工作滿意度關係之研究。國立台北師範學院教育政策與管理研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 張怡筠(1996)。EQ 其實很簡單。台北市：希代。
- 張春興(1992)。心理學。台北市：東華。
- 張春興(1995)。現代心理學。台北市：東華。
- 張進上(1990)。國小教師工作壓力與輔導之研究。國立台南師範學院初等教育學報，5，33-89
- 曹中璋(1997)。情緒的認識與掌控。學生輔導，51，26-39。
- 莫麗珍(2003)。國中學生情緒智力與生活適應關係之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 郭耀輝(2003)。國小教師工作壓力與職業倦怠關係之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 陳木金(1997)。國民小學教師領導技巧、班級經營策略與教學效能之關係

- 研究。國立政治大學教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 陳青勇 (2001)。國民小學兼任行政職務教師工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 陳盈吉 (2006)。國小校長領導模式與教師工作壓力、情緒管理之相關研究。明道管理學院教學藝術研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 陳貞芳 (1996)。花東地區六班國小教師行政工作角色壓力之研究。國立花蓮師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，花蓮市。
- 陳聖芳 (1999)。臺東地區國小教師的工作壓力與工作滿意度之研究。國立臺東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台東市。
- 單小琳 (1988)。國中導師專業倦怠與工作壓力、社會支持、調適的相關研究。國立政治大學教育研究所博士論文，未出版，台北市。
- 游恆山(譯) (1993)。K. T. Strongman 著。情緒心理學。台北市：五南。
- 湯鳳花 (2004)。國中教師情緒智力、班級經營與教學效能之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 程一民 (1996)。國民小學教師工作壓力及其因應方式之研究。台北市立師範學院初等教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 馮觀富 (1992)。壓力、失落的危機管理。台北市：心理。
- 黃宏建 (2002)。臺中縣國中教師工作壓力之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 黃秋琴 (2006)。教師的工作壓力與情緒管理。網路社會學通訊期刊，53。取自：<http://www.nhu.edu.tw/~society/e-j/53/53-34.htm>)
- 黃惠惠 (2002)。情緒與壓力管理。台北市：張老師。
- 黃景文 (2005)。國民小學教師知識管理與情緒管理之研究。國立台中教育大學國民教育學系碩士論文，未出版，台中市。

- 黃義良 (1999)。國小兼任行政工作教師的工作壓力與調適方式之研究。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，屏東市。
- 黃德祥 (1994)。青少年發展與輔導。台北市：五南。
- 楊淑麗 (2003)。國民中學學校氣氛、教師工作壓力與教師身心健康之研究。國立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化市。
- 楊瑞珠主編 (1996)。教師情緒管理。臺北市：教育部。
- 楊誌卿 (1997)。教師的工作壓力與自我調適。社教雜誌，225，9-11。
- 葉兆祺 (2000)。國民小學實習教師工作壓力與因應方式之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 葉重新 (1995)。台灣中部地區國小初任校長工作壓力之研究。台北：心理出版社。
- 葉龍源 (1998)。國民小學主任工作壓力與因應方式之研究。國立臺中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 詹皓宇 (2002)。教師的工作壓力與健康生活之關係。臺灣教育，618，58-62。
- 廖瑞雯(譯) (2000)。讓壓力不再煩人：使你越忙越有勁的壓力管理大法。台北市：探索。
- 趙傑夫 (1988)。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博士論文，未出版，台北。
- 劉郁梅 (2000)。國民小學級任教師之情緒智慧與班級經營效能關係之研究。國立台中師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台中市。
- 劉焜輝等 (1984)。國中教師學校壓力狀況調報告。教育資料文摘，14(4)，63-115。
- 潘正德(譯) (1995)。壓力管理。Greenberg J. S.原著。台北市：心理。
- 蔡先口 (1985)。國民中學教師工作壓力和專業態度的關係及其相關因素之

- 研究。國立台灣師範大學輔導研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 蔡秀玲、楊智馨 (1999)。情緒管理。台北市：揚智文化。
- 蔡明昌 (1997)。情緒管理-淺談情緒教育。教師之友，387，33-35。
- 蔡純姿 (1998)。國民小學教師知覺教育改革之工作壓力因應策略研究。國立高雄師範大學輔導學系碩士論文，未出版，高雄市。
- 蔡澍勳 (1999)。桃園縣國民小學總務主任工作壓力、因應方式與職業倦怠關係之研究。國立新竹師範學院學校行政碩士班碩士論文，未出版，新竹市。
- 蔡璧煌 (1989)。國民中小學教師壓力之研究。師大學報，34，75-114。
- 鄭瑜銘 (1998)。組織氣候、領導風格與情緒商數關係之研究-以資訊人員為例。私立大葉大學資訊管理研究所碩士論文，未出版，彰化縣。
- 鄧柑謀 (1991)。台灣國民中學訓輔人員工作壓力因應策略與職業倦怠關係之研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 賴虹燕(譯) (2004)。問卷設計、市場調查與統計分析實務入門。酒井隆原著。臺北縣：博誌文化。
- 薛秀宜 (2001)。情緒智力對危機管理之影響。國立中山大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 謝琇玲 (1990)。國民中學學校組織氣氛、教師工作壓力及其因應方式之調查研究。國立高雄師範大學教育研究所碩士論文，未出版，高雄市。
- 鍾庭良 (2005)。桃園縣國民小學總務主任工作壓力與情緒管理之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。
- 藍采風 (1986)。生活壓力與適應。台北市：幼獅。
- 藍采風 (2003)。全方位壓力管理。台北市：幼獅。
- 闕美華 (2000)。國中小教師情緒智慧、社會支持與工作滿意度之研究。國

立彰化師範大學教育研究所碩士論文，未出版，彰化縣。

顏淑惠 (2000)。國民小學教師情緒管理與教師效能之研究。台北市立師範學院國民教育研究所碩士論文，未出版，台北市。

## 二、英文部分

Albertson, L. M., & Kagan, D. M. (1987). Occupational stress among teachers. *Journal of Research and Development in Education*, 21(1), 69-75.

Arnold, M. B. (1960). *Emotion and Personality, Vol. 1*. New York : Columbia University Press.

Arthur, N., & Hibert, B. (1994). *Investigating gender influences on coping*.

(ERIC Document Reproduction Service No. ED 373848)

Benner, P. E. (1984). *Stress and Satisfaction on the job*. New York: Praeger.

Bernet, M. (1996). *Emotional intelligence: Components and correlates*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 408535)

Blau, S. D. (1981). Commentary: Literacy as form of courage. *Journal of reading*, 25(2), 101-105.

Burchfield, S. R. (1979). The stress response: A new perspective. *Psychosomatic Medicine*, 4(8), 661-672.

Carlson, J. G., & Hatfield, E. (1992). *Psychology of emotion*. Orlando, FL: Harcourt Brace Jovanovich.

Chaplain, R. P. (1995). Stress and job satisfaction : A study of English primary school teachers. *Educational Psychology*, 15(4), 473-489.

Compas, B. E. (1987). Coping with stress during childhood and a dolescence. *Psychological Bulletin*, 101, 393-403.



- Corey, G. (1991). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*. Pacific Grove, CA : Brooks.
- Cox, T. (1978). *Stress*. Baltimore: University Park Press.
- DeFrank, R. S., & Stroup, C. A. (1989). Teacher stress and health : examination of a model. *Jouanal of Psychosomatic Research*, 33(1), 99-109.
- Dworetzky, J. P. (1985). *Psychology*. St. Paul, MN: West Publishing Co.
- Ellis, A. (1992). Group rational-emotive and cognitive-behavior therapy. *International Journal of Group Psychology*, 42(1), 63-80.
- Ellis, A. (1993). Reflections on rational-emotive therapy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 199-201.
- Ellis, A. (1997). *A reason and emotion in psychotherapy*. New York: Bantam Books.
- Epstein, S., & Brodsky, A. (1993). *Constructive thinking: You're smarter than you think-How to development your practical intelligence for success in living*.New York: Simon-Schuster.
- Gardner, H. (1983). *Frame of mind: The theory of multiple intelligence*. New York:Basic Books.
- Gmelch, W. H. (1983). Stress for success: How to optimize your performance. *Theory into Practice*, 22(1), 7-14.
- Gmelch, W. H., & Boyd , S. (1988). Management team stressors and their impact on administrators health. *Annual meeting of the americanal educational research association*. (ED218761).
- Goldberger, L., & Breznits, S. (1993). *Handbook of stress : theoretical and clinical aspects*. NY : Macmillan.

- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Bantam books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam books.
- Greenberg, G. (1995). *Comprehensive stress management*. New York: Viking.
- Greenberg, G., & Baron, R. (1997). *Behavior in Organization*. (Ed.). Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Greenberg, J. S. (1993). *Comprehensive Stress management*. NY: John Wiley & Sons.
- Handley, K. D. (2005). *Retention of novice teachers : A study of factors that affect their decisions to stay*. Unpublished doctoral dissertation, The College of William and Mary.
- Huber, V. L. (1981). Managing stress for increased productivity. *Supervisory Management*, 26(12), 2-12.
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (1980). *Stress and work: A managerial perspective*. NY: Scott, Foresman.
- James, W. (1884). 'What is an emotion ? '. *Mind*, 9, 188-205.
- Kaplan, P. S., & Stein, J. (1984). *Psychology of Adjustment*. Wadsworth Publish Company.
- Klarreich, H.W. (1992). Factor related to teacher job satisfaction and dissatisfaction. *Teacher-spectrum*, 10(1), 20-24.
- Kyriacou, C. (1987). Coping actions and occupational stress among school teachers. *Research in Education*, 24, 57-61.
- Kyriacou, C., & Partt, J. (1985). Teacher stress and psycho-neurotic symptoms. *British Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.

- Kyriacou, C., & Sutcliffe, J. (1978). Teacher stress: Prevalence, sources, and symptoms. *British Journal Educational Psychology*, 48(2), 159-167.
- Lange, C. G. (1885). *The emotions* (English translation published 1922). Baltimore: Williams & Wilkins.
- Lazarus, R. S. (1991). *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer Publish Company.
- Lazarus, R. S., & Lazarus, B. N. (1994). *Passion and reason: Making sense of our emotions*. New York: Oxford University Press.
- Lin, Nan., & Ensel, W. M. (1989). Life stress and health: Stressors and resources. *American Sociological Review*, 54, 382-399.
- Lin, Nan., & Gina, Lai. (1995). Urban stress in China. *Social Science and Medicine*, 41(8), 1131-1145.
- 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.
- ManNeil, 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.
- Manthei, R., & Sloman, R. (1988). Teacher stress and negative outcomes in Canterbury state schools. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 23(2), 145-163.
- Mayer, J. D., & Gaschke, Y. M. (1988). The experience and meta- experience

- of mood. *Journal of personality and social psychology*, 55, 102-111.
- McClean, C. A. (1980). A conceptual formulation for research on stress. In J.E. McGrath(Ed). *Social and Psychological Factors in Stress*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Miller, A. G., & Minton, H. L. (1969). Maciavellianism, Internal-external control, and the Violation of Experimental Instructions. *Psychological Record*, 19, 369-380.
- Moracco, J. C., & Mcfadden, H. (1982). The counselor's role in reducing teacher stress. *The Personnel And Guidance Journal*, May, 549-552.
- Moracco, J. C., & Mcfadden, H. (1984). Comparison of perceived occupational stress between teachers who are contented and discontented in their career choice. *British Journal of Educational Psychology*, 54(1), 84-92.
- Needle, R. H., Griffin, T., Sevendsen, R., & Berney, C. (1980). Teacher stress : sources and consequences. *The Journal of school Health*, February, 96-99.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: The emotions in teaching. *Cambridge journal of education*, 26, 293–323.
- Novaco, R. W. (1975). *Anger control: The development and evaluation of an experimental treatment*. Lexington Mass.: D.C. Health and company.
- Novaco, R. W. (1979). The cognitive regulation of anger and stress. In P. Kendall, & S. Hollon (Eds.), *Cognitive-behavioral interventions: Theory, research and procedures*. New York: Academic Press.
- O'connoy, E. S., & Clarke, L. G. (1990). Definition and conceptualization of stress in organizations. *Organizations Behavior and Human*

- Performance*, 25, 184-215.
- Parker, D. F., & Decotiis, T. A. (1983). Organizational determinants of job stress. *Organizational Behavior and Human Performance*, 32, 160-177.
- Payne, W. L. (1985). *A study of emotion: Developing emotional intelligence; self-integration; relating to fear, pain and desire*. Unpublished doctoral dissertation, The union for Experimenting Colleges and University.
- Pelletier, K. R., & Peper, E. (1977). Developing a biofeedback model : Alpha EEG feedback as a means for main control. *The International Journal of Clinical and Experimental Hypnosis*, 25, 361-371.
- Pithers, R. T., & Solden, R. (1999). Person-environment fit and teacher stress. *Education Research*, 41(1), 51-61.
- Plutchik, R. (1984). A general psychoevolutionary theory. In K. R. Scherer & P. Ekman (Eds.), *Approaches to emotion* (pp. 197-219). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Powell, W. E. (1994). The relationship between feelings of alienation and burnout in social work. *Families in Society: The Journal of contemporary Human Services*, 75, 229-235.
- Quick, J. C., Quick, J. D., Nelson, D. L., & Hurrell, J. J. Jr. (1997). *Preventive stress management in organizations*. Washington, DC : American Psychological Association.
- Reeve, J. (1997). *Understanding motivation and emotion*. University of Wisconsin Milwaukee: Harcourt Brace College publisher.
- Ross, R. R., & Altmaier, E. M. (1994). *Intervention in occupational stress*.

London: Sage Pd.

Russell, D. W. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among teacher. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.

Safran, J. D. , & Greenberg, L. S. (1991). *Emotion , Psychology, and Change*. New York: Guilford, 3-19.

Salo, K. (1995). Teacher-stress Process : How can they be explained ?  
*Scandinavian Journal of Educational Research* , 39(3), 205-222.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence and the self-regulation of affect. In D. Wenger & J. W. Pennebaker(Eds.),  
*Handbook of mental control: Century psychology series*(pp.258-277). New Jersey: Prentice-Hall.

Schacher, S., & Singer, J. (1962). Cognitive, social and physiological determinants of emotional state. *Psychological review*, 69, 379-399.

Shearin, E. V. (1997). Pattern of stress among classroom teachers(burnout).  
*DAI-A57/12*, 5121.

Steers, R. M. (1988). Work and stress. Introduction to organizational behavior.  
*NSCCP Bullentin*, 27, 109-133.

Sutarso, P. (1998). Gender differences on the emotional intelligence inventory.(Doctoral dissertation, Alabama University, 1998). *Dissertation Abstract International*, 59, 3421.

Tapia, M. L. (1998). A study of the relationships of the emotional intelligence inventory.*Dissertation abstracts international*, 59(9), 3421A. (University Microfilms No.AAT99-07040)

Tellenback, S., Brenner, S. D., & Lofgren, H. (1983). Teacher stress :

- exploratory model building. *Journal of occupational psychology*, 56, 19-33.
- Tremaglio, R. C. (1987). The relationships among principals role conflict and ambiguity principal effectiveness and teacher morale. *Dissertation Abstracts International*, 48(7), 16-17.
- Waldorf, K. L., & Lynn, S. K. (2002). The early years : mediating the organizational environment. *The Clearing House*, 75(4), 190-194.
- Weisinger, H. D. (1998). *Emotional intelligence at work: The untapped edge for success*. San Francisco: Josser-Bass.
- Zembylas, M. (2002). Structures of feeling in curriculum and teaching: Theorizing the emotional rules. *Educational theory*, 52(2), 187-208.





## 附錄

### 附錄一 台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理關係之調查問卷 (專家問卷)

敬愛的教育先進：

您好，為了建立本研究的專家效度，懇請您針對問卷的內容，惠賜卓見。本問卷之目的，在於瞭解台北市立國民中學教師「工作壓力」與「情緒管理」之現況，問卷共分為三個部分，第一部分為「基本資料」，第二部分為「教師工作壓力量表」，第三部分為「教師情緒管理量表」。請您就每題題目適合或不適合的情形，在適當的□中打「√」，若有修正意見，也請您不吝指教，直接書寫於修正意見欄中，以作為修正之參考。誠摯地感謝您的協助！您的意見至為寶貴，將作為整體分析研究之用，謝謝您的協助。

敬祝

教安

國立台灣師範大學工業教育學系

指導教授：劉克立 教授

研究生：呂美玲 敬啟

中華民國九十七年三月

#### 【第一部分 個人基本資料】：

請根據您個人的狀況，填寫適當的號碼於（ ）內

( ) 1.性別：(1)男 (2)女

( ) 2.年齡：(1)35 歲以下 (2)36-49 歲 (3)50 歲以上

( ) 3.任教年資：(1)5 年以下 (2)6-10 年 (3)11-15 年

(4)16-20 年 (5)21 年以上

( ) 4.婚姻狀況：(1)未婚 (2)已婚 (3)其他\_\_\_\_\_

( ) 5.擔任職務：(1)班級導師 (2)科任教師 (3)教師兼任行政。

( ) 6.學校規模：(1)35 班以下 (2)36-71 班 (3)72 班以上。

專家斧正意見：





15. 我覺得社區資源難以結合、應用於課程教學上。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
16. 在學校裡，我沒有時間休息及準備教學。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
17. 我覺得教師在教學的過程中普遍缺乏行政上的支持。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
18. 我的教學經常受到學生的不良表現所干擾。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
19. 我覺得學校與社區的關係不理想，影響我的工作。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
20. 我會擔心因為專業知能的不足，而影響我的教學品質。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
21. 工作負荷多，影響教師進修、研習的意願。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
22. 我覺得上級或行政人員指派交付的事項愈來愈多。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
23. 學生的學習意願低落，教學效果不理想。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
24. 學生家長的要求太多，常造成我的困擾。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
25. 我覺得教師年齡越大，將越不被學生、家長及學校所  
接受。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

**【第三部份 教師情緒管理量表】**

此部份問卷的目的在了解台北市立國民中學教師情緒管理的現況。本問卷中教師情緒管理共有四個層面，請您勾選題目是否適合，或者該題需要移至哪一層面、應如何修正等，請您惠賜卓見、斧正之。

說明：

本問卷第三部分之「情緒管理」包括四個層面：「情緒知覺」、「情緒表達」、「情緒調適」與「情緒同理」，此四層面之意義說明如下：

1. 情緒知覺：個人能察覺與理解自己及他人的情緒訊息、類型及意義。

題次分別為第1, 5, 9, 13, 17, 21 題。

2. 情緒表達：個人能根據自己的認知，表達自己的情緒。

題次分別為第2, 6, 10, 14, 18, 22 題。

3. 情緒調適：個人能調節並掌握自己及他人的情緒反應。

題次分別為第3, 7, 11, 15, 19, 23 題。

4. 情緒同理：個人能具備同理心，去感受、推理他人的情緒。

題次分別為第4, 8, 12, 16, 20, 24 題。

總 經 有 很 從  
是 常 時 少 未  
如 如 如 如 如  
此 此 此 此 此

1. 我對於自己的情緒起伏，很容易覺察出來。.....5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

2. 我能以適當的言語、表情、動作或文字來表達自己的情緒。..5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

3. 我能面對現實，自我激勵以求突破困境。.....5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

4. 我認為瞭解別人的心情是一件很重要的事。.....5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

5. 我可以清楚地說出自己目前的感受及想法。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
6. 我會依據不同的對象，而改變自己情緒表達的方式。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
7. 我會分析引發挫折的原因，同時尋求解決的方法。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
8. 我可以做到「己所不欲，勿施於人」的原則。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
9. 我知道造成自己心情好、壞的原因。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
10. 我擔心傷害他人，而不敢表達自己情緒。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
11. 當心情不佳時，我能以適合的方式，紓解轉換自己的情緒。5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
12. 遇到他人情緒化的責罵時，我可以諒解並原諒他。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
13. 我能從別人的臉部表情、舉止動作，察覺到他人的情緒。....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
14. 即使是負向情緒，我也會把它表達出來。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
15. 我懂得應用溝通技巧，來解決人際間的衝突。.....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_
16. 我能感受他人話語中所隱含的意思，並能作適度的反應。....5 4 3 2 1  
適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

17. 我可以從他人說話的內容中，瞭解他人的情緒起伏變化。...5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

18. 我可以將別人的情緒與感受清楚地形容出來。.....5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

19. 我會激勵他人，協助他人重振士氣、建立自信。.....5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

20. 當他人有好的表現時，我能即時的讚賞他。.....5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

21. 要了解別人的心情，是一件很困難的事。.....5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

22. 當自己的意見與他人不同時，我會理性地與人溝通。.....5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

23. 我能協助他人紓解壓力或情緒困擾。.....5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

24. 當別人有不如意時，我能體會他們的感受。.....5 4 3 2 1

適合，不適合。修正後適合，修正意見：\_\_\_\_\_

《填答完畢，感謝您的協助！》

附錄二 台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理關係之調查問卷  
(正式問卷)

親愛的教育先進：

您好，感謝您撥冗填寫這份問卷，此份問卷的目的，在於調查台北市立國民中學教師工作壓力與情緒管理之情形，調查結果僅供學術研究之用。本問卷採不記名方式，所得資料僅做整體之統計分析，不做個人比較，任何個別資料也絕不對外公開，請您以真實的感受放心填答。敬請您於一週內將問卷交由委託人收齊，您的意見非常珍貴，感激您的支持與協助！謝謝您！

敬祝

教安

國立台灣師範大學工業教育學系

指導教授：劉克立 教授

研究生：呂美玲 敬啟

中華民國九十七年三月

【第一部分 個人基本資料】：

請根據您個人的狀況，填寫適當的號碼於( )內

( ) 1.性別：(1)男 (2)女

( ) 2.年齡：(1)35 歲以下 (2)36-49 歲 (3)50 歲以上

( ) 3.任教年資：(1)5 年以下 (2)6-10 年 (3)11-15 年

(4)16-20 年 (5)21 年以上

( ) 4.婚姻狀況：(1)未婚 (2)已婚 (3)其他\_\_\_\_\_

( ) 5.擔任職務：(1)班級導師 (2)科任教師 (3)教師兼任行政。

( ) 6.學校規模：(1)35 班以下 (2)36-71 班 (3)72 班以上。

《下頁還有題目，請繼續填答，謝謝！》



**【第二部分 教師工作壓力量表】：**

填答說明：此部份問卷的目的，是想了解台北市立國民中學教師工作壓力的現況。請依據您目前的情況，針對下列各題的敘述，就五個不同程度的選項中，圈選一個您認為最符合的答案。

總 經 有 很 從  
是 常 時 少 未  
如 如 如 如 如  
此 此 此 此 此

1. 我覺得學校工作負荷過重，常需利用下班時間來處理學校事務。.....5 4 3 2 1
2. 學校有些行政措施，會干擾我的教學工作。.....5 4 3 2 1
3. 我能與學生分享彼此的看法，促進師生交流。.....5 4 3 2 1
4. 學校教師與行政人員之間的關係是對立、緊張的。.....5 4 3 2 1
5. 九年一貫課程實施後，增加不少教學負荷，使我備感吃力。..5 4 3 2 1
6. 我覺得教材份量太多，因而上課常常需要趕進度。.....5 4 3 2 1
7. 學校對於行政工作的安排，並沒有建立適當的制度。.....5 4 3 2 1
8. 處理學生的行為問題，常會令我束手無策。.....5 4 3 2 1
9. 學生家長對我的教學措施不配合，常使我有無力感。.....5 4 3 2 1
10. 我覺得教學很難著重在學生的解決問題能力。.....5 4 3 2 1
11. 我覺得目前的工作量太多，會影響我的教學品質。.....5 4 3 2 1
12. 我覺得教師與行政人員之間的互動、溝通並不理想。.....5 4 3 2 1
13. 教學過程中，我無法兼顧每一位學生的需求。.....5 4 3 2 1
14. 同事之間，會因班級各種競賽或考試成績而惡性競爭。.....5 4 3 2 1
15. 我覺得社區資源難以結合、應用於課程教學上。.....5 4 3 2 1
16. 在學校裡，我沒有時間休息及準備教學。.....5 4 3 2 1
17. 我覺得教師在教學的過程中普遍缺乏行政上的支持。.....5 4 3 2 1
18. 我的教學經常受到學生的不良表現所干擾。.....5 4 3 2 1

《下頁還有題目，請繼續填答，謝謝！》

	總	經	有	很	從
	是	常	時	少	未
	如	如	如	如	如
	此	此	此	此	此
19. 我覺得學校與社區的關係不理想，影響我的工作。.....	5	4	3	2	1
20. 我會擔心因為專業知能的不足，而影響我的教學品質。.....	5	4	3	2	1
21. 工作負荷多，影響教師進修、研習的意願。.....	5	4	3	2	1
22. 我覺得上級或行政人員指派交付的事項愈來愈多。.....	5	4	3	2	1
23. 學生的學習意願低落，教學效果不理想。.....	5	4	3	2	1
24. 學生家長的要求太多，常造成我的困擾。.....	5	4	3	2	1
25. 我覺得教師年齡越大，將越不被學生、家長及學校所 接受。.....	5	4	3	2	1

### 【第三部份 教師情緒管理量表】

填答說明：此部份問卷的目的，是想了解台北市立國民中學教師情緒管理的現況。請依據您目前的情況，針對下列各題的敘述，就五個不同程度的選項中，圈選一個您認為最符合的答案。

	總	經	有	很	從
	是	常	時	少	未
	如	如	如	如	如
	此	此	此	此	此
1. 我對於自己的情緒起伏，很容易覺察出來。.....	5	4	3	2	1
2. 我能以適當的言語、表情、動作或文字來表達自己的情緒。..	5	4	3	2	1
3. 我能面對現實，自我激勵以求突破困境。.....	5	4	3	2	1
4. 我認為瞭解別人的心情是一件很重要的事。.....	5	4	3	2	1
5. 我可以清楚地說出自己目前的感受及想法。.....	5	4	3	2	1
6. 我會依據不同的對象，而改變自己情緒表達的方式。.....	5	4	3	2	1

《下頁還有題目，請繼續填答，謝謝！》

總 經 有 很 從  
 是 常 時 少 未  
 如 如 如 如 如  
 此 此 此 此 此

- |                                     |   |   |   |   |   |
|-------------------------------------|---|---|---|---|---|
| 7. 我會分析引發挫折的原因，同時尋求解決的方法。.....      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 8. 我可以做到「己所不欲，勿施於人」的原則。.....        | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 9. 我知道造成自己心情好、壞的原因。.....            | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 10. 我擔心傷害他人，而不敢表達自己情緒。.....         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 11. 當心情不佳時，我能以適合的方式，紓解轉換自己的情緒。..... | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 12. 遇到他人情緒化的責罵時，我可以諒解並原諒他。.....     | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 13. 我能從別人的臉部表情、舉止動作，察覺到他人的情緒。.....  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 14. 即使是負向情緒，我也會把它表達出來。.....         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 15. 我懂得應用溝通技巧，來解決人際間的衝突。.....       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 16. 我能感受他人話語中所隱含的意思，並能作適度的反應。.....  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 17. 我可以從他人說話的內容中，瞭解他人的情緒起伏變化。.....  | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 18. 我可以將別人的情緒與感受清楚地形容出來。.....       | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 19. 我會激勵他人，協助他人重振士氣、建立自信。.....      | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 20. 當他人有好的表現時，我能即時的讚賞他。.....        | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 21. 要了解別人的心情，是一件很困難的事。.....         | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 22. 當自己的意見與他人不同時，我會理性地與人溝通。.....    | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 23. 我能協助他人紓解壓力或情緒困擾。.....           | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 24. 當別人有不如意時，我能體會他們的感受。.....        | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

《填答完畢，再次感謝您的幫忙！》