

## 第二章 文獻探討

高職教育培育基層技術人力，適時提供了經濟發展的人力資源，創造了台灣經濟奇蹟，然而產業結構之變遷，社會發展之須求，教育改革浪潮，學生生涯之發展，高職之轉型與變革已成趨勢，探討身處變革中之技職教師的工作壓力與效能感現況，與其影響因素和相關情形。在研究設計前，將相關實證研究資料與理論，加以整理為下列五部份：

### 第一節 高職學校之現況

本節將探討高職學校之現況，分別對高職教育之概況，及高職學校技職教師的特質加以探討。

#### 壹、高職教育之概況

我國最早職業學校法源乃依據民國二十一年公佈之「職業學校法」及民國二十四年公佈之「職業學校規程」，此後普通中學與職業學校獨立分開設立。其間經過了幾次的修訂，目前，我國高職學校所依據法源為民國八十九年修訂公佈之「職業學校法」及民國九十一年修訂公佈之「職業學校規程」。

近三十年來由於產業的蓬勃發展，技術人力需求擴增，加速了國內職業教育量的急速膨脹。民國五十七年九年國民教育實施初期，全國職業學校共一百三十六所，學生人數近十五萬人，到了民國八十年計有高職二百一十二所，附設職業類科的高中七十四所，職校學生共計四十八萬人，高中與高職（含五專前三年）的人數比例達到 2.7 比 7.3，創下我國職業教育史上之巔峰。更與專科學校、技術學院及科技大學形成一個完整的技職教育體系，建構「第二條教育國道」，更成為我國教育之一大特色，廣受國內、外推崇。

由於技術變遷的影響，國內產業升級的迫切需要，台灣的產業結構已從勞力密集、資本密集、技術密集過渡到了知識密集產業，如圖 2-1-1。這也使得整個產業的人力結構產生了劇烈的變化；由 1993 年中低技術人力密集

漸漸轉變為高技術人力密集產業，基層技術人力的需求也隨之遽減，如圖 2-1-2。

更由於整體經濟的發展，使得國民所得增加、生活品質提昇，因而國民受教育之需求更為殷切。再加上教育改革的推動、出生率的降低以及台灣正式加入 WTO 世界貿易組織…等，這種種的現象正使得我國的高職教育面臨著前所未有的巨大衝擊與挑戰，且從八十七學年度到九十學年度高級中學、綜合高中及高職學校的學校數及學生人數的比率上可看出變化的情況，如表 2-1-1。從中我們查覺到高級中學及綜合高中不論是在學校數或者是學生人數上都是逐年的在遞增當中，反觀高職則是逐年的遞減。由此可知我國高職教育正處於轉型的階段。

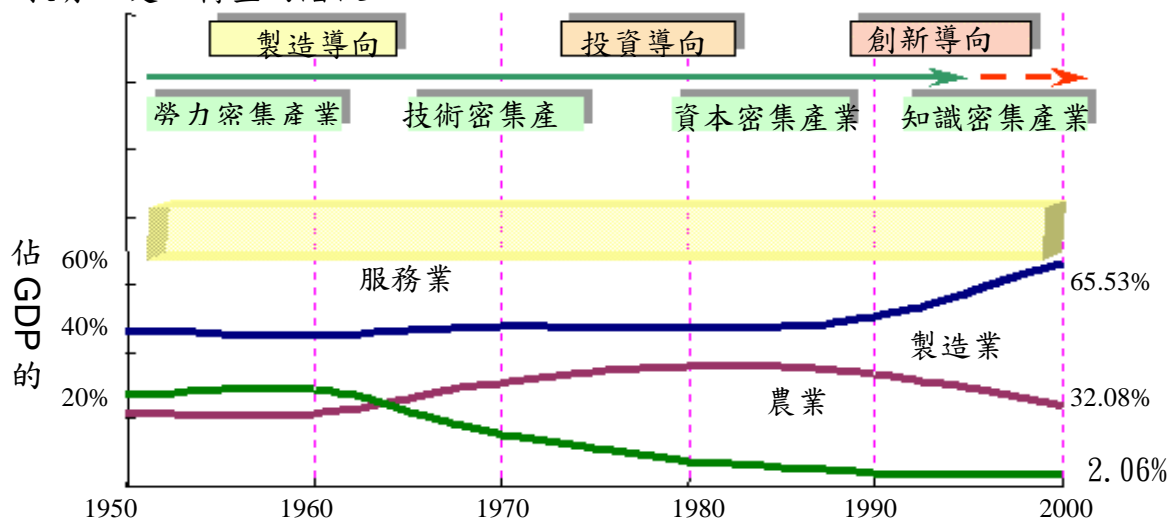


圖 2-1-1 台灣經濟及產業結構發展歷程 (史欽泰, 2001)

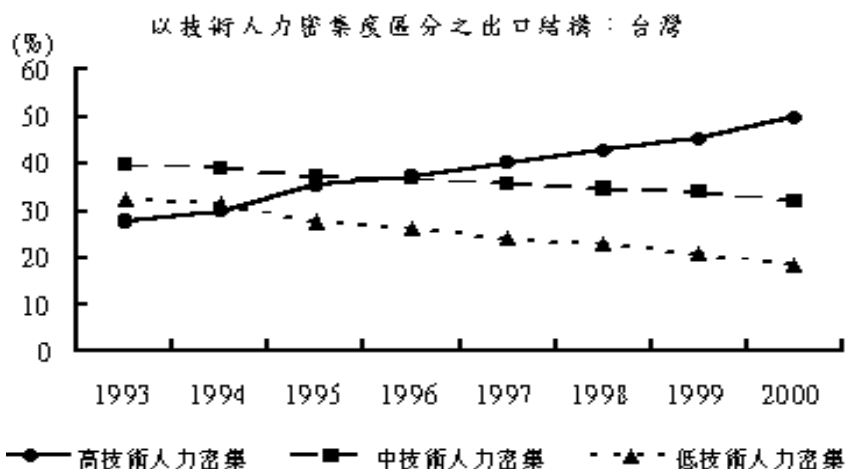


圖 2-1-2 以技術人力密集度區分之出口結構 (經濟部統計處, 2001)

表 2-1-1 高級中學、綜合高中及高職學校校數及學生人數比率

學年度	校數 (校)			學生數 (人)				取得技術士證照人數
	合計	高中 (含綜高)	高職	合計	高中	綜合高中	高職	
82	399	190	209	753,871	238,660		515,211	63,257
83	402	196	206	769,670	245,688		523,982	
84	409	206	203	778,799	255,387		523,412	
85	421	217	204	788,219	261,498	6,568	520,153	
86	432	228	204	800,129	273,898	17,167	509,064	
87	443	242	201	804,893	275,828	36,010	493,055	
88	452	253	199	798,825	284,201	47,417	467,207	
89	465	277	188	783,955	287,612	68,977	427,366	
90	473	295	178	783,711	284,955	86,025	377,731	
91	472	302	170	723,136	293,450	90,059	339,627	100,785
十年增	73	112	-39	-65,083	31,952	83,491	-180,526	
十年增	18%	59.0%	-18.7%	-8.7%	12.2%	1271.2%	-34.7%	

資料來源：取自職業教育之診斷與發展（技職司，2003）

今就高職學校的教育目標、學制、類科設置、現行課程、功能及定位等現況陳述如下：

#### 一、高職教育之目標

職業學校教育，以充實職業知能、涵養職業道德、加強繼續進修能力、促進生涯發展、培育健全之基層技術人員為目的。為實現此一目的，須輔導學生達到下列目標：

- (一) 充實職業知能，培育行職業工作之基本能力。
- (二) 陶冶職業道德，培養敬業樂群、負責進取及勤勞服務等工作態度。
- (三) 提升人文及科技素養，豐富生活內涵，並增進創造思考及適應社會變遷之能力。

(四) 培養繼續進修之興趣與能力，以奠定終身學習及生涯發展之基礎。

## 二、高職教育之學制

以目前學制，依據我國「職業學校法」、「職業學校規程」，高職學校設置的類型分為職業學校、高中附設職業類科等型式。以學時類型分為日間部及夜間部。以學生身份分為一般生、實用技能學程及建教合作班。

### (一) 招生方式

採高職多元入學方案，依據教育基本法第九條及職業學校法第四條。招生方式計有：

1. 甄選入學：提供各類資賦優異學生，具有特殊才能或性向學生入學。
2. 申請入學：提供對有特色之學校或科別具有興趣之學生就近入學鄰近高中職或直升入學，以落實高中職社區化。
3. 登記分發入學：提供非經由前兩項方式或其他經主管教育行政機關核准之方式入學學生依其志願分發入學。
4. 各校除辦理登記分發入學外，應依學校特色辦理甄選入學及申請入學或擇一辦理。

### (二) 招生對象及資格

1. 國民中學應屆畢業生取得國民中學學生基本學力測驗分數者。
2. 非應屆國民中學畢業生及同等學力學生取得當年度國民中學學生基本學力測驗分數者。
3. 符合「資賦優異學生降低入學年齡縮短修業年限及升學辦法」之規定，並取得當年度國民中學學生基本學力測驗分數者。

## 三、高職的類科設置

高職學校各類科的設置如「表 2-1-2」。主要依「職業學校法」第二條規定「職業學校以分類設立為原則，並按其類別稱某類職業學校；必要時得併設二類，每類設若干科」。及「職業學校規程」第三條配合規定「職業學校有農業、工業、商業、海事、水產、醫事、護理助產、家事、藝術、戲劇

及其他等類，二類併設時，商業家事類、海事水產類、醫事護理助產類、藝術戲劇類得視為一類」。根據民國八十七年訂定公佈之「新課程」將現行職業學校之類科歸併為七大類（工業、商業、農業、海事水產、家事、護理、藝術等類）六十五科。

表 2-1-2 我國高級職業學校的類科、科別一覽表

類 別	科 別	合計
工 業 類	機械、模具、製圖、汽車、板金、配管、鑄造、機械木模、重機、機電、電機、電子、資訊、控制、冷凍空調、建築、土木、家具木工、室內空間設計、化工、環境檢驗、美工、印刷、金屬工藝	24
商 業 類	商業經營、會計事務、國際貿易、廣告設計、文書事務、觀光事業、不動產事務、資料處理、餐飲管理、應用外語英文、應用外語日文	11
農 業 類	農場經營、農業機械、造園、食品加工、畜產保健科、森林、農業土木、農產行銷	8
海事水產類	航海、輪機、電子通信、航運管理、漁業、水產食品、水產養殖、水產經營	8
家 事 類	家政、美容、服裝、幼兒保育、室內設計、食品	6
護 理 類	護理	1
藝 術 類	美術、音樂、國樂、舞蹈、戲劇、影劇、電影電視	7
合 計		65

資料來源：教育部技職司。

#### 四、高職學校現行課程

課程是教育的主要內容，也是學習的整體經驗，透過教學達到教育目標，讓學生獲得未來生活所應具備的各種知識、技能與態度(夏惠汶,1995)。八十九學年度正式實施的高職新課程，是由教育部所召集的高職課程修訂總綱小組，於第三次委員會議即已確認高職課程修訂的八大目標，其策略及具體作法均有明文，並訂出高職課程架構表，明定部訂一般科目、專業科目，及校訂科目之必修及選修學分數的上、下限，此為本次課程修訂原則及依據。

該課程架構表之部訂一般科目佔 65 至 81 學分，所列科目係為落實高中、職間的橫向共通性以利互通；部訂專業科目佔 41 至 57 學分，係為各同

類職校各科間橫向的科目；校訂專業必修之 8 至 24 學分，及選修之 16 至 32 學分則開放給各校，及各科彈性運用以發揮辦學特色。如圖 2-1-3 顯示此次新課程架構，針對新課程的實施 梅瑤芳(1999)表示：

科目別	部定科目		校定科目	
一般科目	各領域應修科目 及最低 學分數	由各類科課程 修訂委員會就 科別性質規劃 教學科目及學 分數	必修	選修
	本國語文 16			
	外國語文 8 數學 4 社會 10 自然 4 藝術 4 生活 6			
	52 學分	13~29 學分	8~24 學分 (5~15%)	16~32 學分 (10~20%)
	65~81 學分(40~50%)			
專業科目	41~57 學分(25~35%)			
最低應修學分	150 學分			
軍訓護理	10 學分		學分另計	
體育	12 學分		得由各校採計為學生畢業應修學分數	
活動科目	24 節		學分另計	

圖 2-1-3 課程基本架構圖

資料來源：職業學校課程修訂之政策試析（梅瑤芳，1999）

此次新課程架構與課程的實施：一般科目分本國語文、外國語文、數學、自然、社會、藝術、生活、體育及活動等九大領域。一般科目分部定科目及校定科目兩部分。各校可視實際需要開設必選修科目。部定科目共 65-81 學分，分部定共同必修 52 學分及各類科共同必修 13-29 學分。校定科目則又分為必修 8-24 學分及選修 16-32 學分，由各校依情況自訂。訂定各領域推薦科目表，每一科目規劃以 2~4 學分為原則。至於體育 12 學分，各校可自定採計為畢業學分；活動科目 24 學分，則另計。

總而言之，八十九學年度正式實施的高職新課程的課程架構兼顧文化陶

治、人文素養、博雅教育及民族意識，新課程中的一般科目包含本國、外國語文、數學、社會、自然、生活及藝術等領域。最特別之處在增加校訂科目節數之比率，給予學校更大的辦學空間。

在邁入二十一世紀的今天，面臨急遽變遷多元化的社會及高科技經濟結構的轉變，皆已嚴重衝擊著高職的體制與課程內容。因此適切的修訂高職課程，並持續不斷推動修正課程標準，以滿足社會改造與學生的需求，才能使職業教育充滿活力。因此職業教育在課程的規劃上，必須因應時代的趨勢，不斷的進行課程的修訂與發展，使學生得以適性發展，並配合產業發展現況，提供適當的專業人才，並培育產業升級及國家經濟發展所需的技術人才。

#### 五、高職學校之功能

江文雄（2000）認為職業教育就個人言，是為個人謀生的準備，以促進自我發展及自我實現；就社會而言，職業教育旨在培養有用的企業人才，解決就業問題，充實個人經濟能力，安定個人生活，培養職業平等觀念，促進國家經建發展及社會繁榮進步，帶動科技升級，承續企業文化發展使命。

因此高職學校教育具下列六項重要功能：

- （一）發展的功能：高職學校教育在提供青少年受教育及發展潛能的公平機會，進而促進自我發展及自我實現。
- （二）準備的功能：高職學校教育一方面是就業前的準備教育，一方面是升學的準備教育。
- （三）適應的功能：依照現行高職課程標準所揭示的教育目標之一：「奠定學生創造、適應變遷及自我發展的能力」，高職學校教育具有培養學生適應環境變遷能力的功能。
- （四）統整的功能：高職學校教育旨在培育健全的基層技術人才，因此，特別強調人文教育與科技教育統整的功能，以達成技職全人的教育目標。
- （五）診斷的功能：高職學校教育強調有教無類、因材施教、注重自我比

較，對學生隨時進行個別化的學習診斷，以作為補救教學及增廣教學的依據。

(六) 傳承的功能：高職學校教育過程中特別重視指導學生認識科技進步實況與變遷趨勢，並具有因應變遷衝擊的能力，期能肩負承續及創造企業文化的使命。

## 六、高職學校之定位

為瞭解高職學校之定位，先就其教育目標而言，我國職業學校之設置，乃依「職業學校法」與「職業學校規程」之規定，以充實職業知能、涵養職業道德、加強繼續進修能力、促進生涯發展、培育健全之基層技術人員為宗旨。

近年來，教育部所規劃的技職教育一貫體系，使得高級職業學校、專科學校、技術學院及科技大學等，建構出培育各級技職人員的完整體系。如高級職業學校以培育青年具備實用技術並奠定學習專門知能之基礎養成基層實用技術人力；專科學校以培育專業技術人才為主；科技大學以培育專門及高級技術人才（教育部，1999）。

亦可根據各級學校所培養的技術人力不同，可以有效的給予高職學校明確的定位。田振榮教授和林炎旦教授的研究指出，技術人力的工作內涵的關係，自 1945 年以前區分三大類，分別是科學家、工程師和技術工人，一直到 1960 年以後，因為分工日細，由原來三大類變成五大類，多了技師 (technologist) 與技術員 (technician) 兩類，介於工程師和技術工人之間，這五類人員分別由不同的教育機構來培養，其中高職教育是負責培養技術工這一等級的技術人力，詳如表 2-1-3 (Tien & Lin, 1995)。

表 2-1-3 教育及訓練系統與各層級技術人力培育關係一覽表

技術人力層級	教育及訓練之需求
工程師(engineers)	大學工程教育 (含研究所)
技師(technologists)	技術學院教育
技術員(technicians)	專科教育
技術工(skilled workers)	高職學校教育或較長時間的職業訓練
半技工(semi-skilled workers)	短時間的職業訓練

資料來源：取自 Tien & Lin (1995)

綜合而言，高職教育所培養的技術員，要能向上與技術員溝通，向下指導半技工操作，高職畢業生正扮演著基層技術人力的角色，這些人除要有職業知能、職業道德，更需具動手做的專業技能，這即是高職學校所扮演的角色。然而，由於近年來科技的進步及因應國家社會人力不同的需要，使得專科學校、技術學院及科技大學快速發展，高職學校的畢業生不僅可以就業，更可繼續進入更高的技職校院就讀。

## 貳、高職學校技職教師的特質分析

茲就高職學校技職教師教師背景、學歷別、登記資格之情形、技職教師甄選與進用加以分析。

### 一、高職學校教師背景分析

就教育部(2003)中華民國九十一年度高級職業學校教師統計資料分析得知，高職學校教師總計共有 16,211 人，以下就教師的學歷別、登記資格別、公立別及部份變項的交叉分析結果作說明：

#### (一) 學歷別

研究所畢業有 3,137 人約占 19.4%，師大及教育學院畢業有 5,051 人約占 31.2%，一般大學教育系畢業有 212 人約占 1.3%，大學校院一般系畢業有 6,527 人約占 40.3%，師範專科畢業有 9 人約占 0.05%，其他專科畢業 587 人約占 3.6%，軍事學校畢業有 614 人約占 3.8%，其他有 74 人約占 0.35%，大多數的高職教師都具有大學學歷且以一般大學校院畢業的居多。

## (二) 登記資格別

本科登記合格的有 14,882 人約占 91.8%，技術教師登記合格的有 448 人約占 2.8%，非本科登記合格的有 107 人約佔 0.7%，實習教師有 38 人約占 0.2%，試用教師登記的有 3 人約占 0.01%，登記中的有 49 人約占 0.3%，未登記的有 684 人約占 4.19%，可知大多數的教師仍以本科登記合格的居多。

## (三) 教師服務學校的公、私立別

公立學校教師有 11,047 人約占 68.2%，私立學校有 5,164 人約占 31.8%。再進一步，以教師服務學校公、私立別分別與教師登記資格別及教師學歷別交叉分析結果如下：

### 1. 服務學校公私立別與教師登記資格別分析

如表 2-1-4 所示，公立學校本科登記合格的有 10,942 人，私立學校本科登記合格的有 3,940 人。其次，公立學校技術教師登記合格的有 34 人，私立學校技術教師登記合格的有 414 人。其三，公立學校非本科登記合格的有 23 人，私立學校非本科登記合格的有 84 人。其四，公立學校未登記的有 41 人，私立學校未登記的有 643 人。由上述資料的分析中，可得知大多數的高職教師還是以本科登記合格的居多，而在比例上公立學校要比私立學校來得高。而在私立學校以技術教師登記合格的教師要比公立學校高出許多，可見私立學校以聘請擔任特殊專業科目或以實習為主之技術科目教學之教師居多。但未登記合格之教師在私立學校所佔的比例是公立學校的十倍之多，可見私立學校基於學校經營的考量上，還是會聘請未具教師資格的教師。

表 2-1-4 高職學校教師服務學校公、私立別與教師登記資格別分析表

	本科登記 合格	技術教師登 記合格	非本科登記 合格	實習教 師	試用教師 登記	登記中	未登記	合計
公立	10,942	34	23	2	0	5	41	11,047
私立	3,940	414	84	36	3	44	643	5,164
合計	14,882	448	107	38	3	49	684	16,211

資料來源：整理自教育部（2003），中華民國九十一年度高級職業學校概況。

## 2. 服務學校公私立別與教師學歷別分析

如表 2-1-5 所示，公立學校研究所畢業的有 2,386 人，私立學校研究所畢業的有 751 人。其次，公立學校師大及教育學院畢業的有 4,649 人，私立學校師大及教育學院畢業的有 402 人。其三，公立學校一般大學教育學系畢業的有 163 人，私立學校一般大學教育學系畢業的有 49 人。其四，公立學校大學校院一般系畢業的有 3,160 人，私立學校大學校院一般系畢業的有 3,367 人。其五，公立學校專科畢業的有 260 人，私立學校專科畢業的有 336 人。其六，公立學校其他學校畢業的有 429 人，私立學校其他學校畢業的有 259 人。由上述資料的分析中，可得知公立學校的教師大多數是師大及教育學院畢業的而私立學校則多半是大學校院一般系及專科畢業的。

表 2-1-5 高職學校教師服務學校公、私立別與教師學歷別分析表

	研究所畢 業	師大及教育學 院畢業	一般大學教育 學系畢業	大學校院 一般系畢業	專科畢 業	其他	合計
公立	2,386	4,649	163	3,160	260	429	11,047
私立	751	402	49	3,367	336	259	5,164
合計	3,137	5,051	212	6,527	596	688	16,211

資料來源：整理自教育統計（2003），中華民國九十一年度高級職業學校概況。

## 二、高職學校教師之甄選與進用：

依據高級中等以下學校教師評審委員會設置辦法第二條第二項訂之規定（教育部人事處，2004）。高職學校教師之甄選與進用必須符合條件與流程說明如下：

### （一）報名資格條件：

1. 持有該類科合格教師證書尚在有效期間，或具有教育人員任用條例第十三條所列資格，且符合高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法第三十七條規定，須具有中等學校各該類科合格教師之資格者。
2. 無教師法第十四條第一款至第八款及教育人員任用條例第三十一、三十三條規定情事，倘報名時未發現於聘用後應予解聘。
3. 具實習教師證或修畢教育學分者，需師資培育機構或縣市政府開立已（送）辦理該科複檢證明文件。
4. 持國外學歷證件者，經教育部認可之國外大學院校，於【高級中等以下學校及幼稚園教師資格檢定及教育實習辦法】前取得畢業證書，並有經駐外單位查證屬實公文。教育專業科目及專門科目經主管教育行政機關採認達教育部規定標準，並有證明文件。
5. 倘錄取應聘後，無法依中小學教師登記及檢定辦法之規定辦理高級中等學校教師登記者，予以解聘。
6. 職業學校得就具有左列資格之一者遴聘技術及專業教師：
  - （1）經取得與其預定登記學科同類科乙級技術士證或專門職業及技術人員普通考試以上或與其相當之考試及格，具有性質相關之專業或技術實際工作二年以上，且經專科以上學校畢業者。
  - （2）依職業訓練師甄審遴聘辦法取得與應聘類科性質相關之訓練師資格，並於職業訓練中心從事訓練工作三年以上者。
  - （3）經取得與其預定登記學科同類科甲級技術士證或專門職業及技術人員普通考試以上或與其相當之考試及格，具有性質相關之專業

或技術實際工作五年以上，且經高級中等學校畢業者。

(4) 曾從事與應聘科目性質相關之專業或技術實際工作六年以上，具有特殊造詣或成就者。

(二) 前項有關機關未辦理乙級以上技術士檢定或專門職業及技術人員普通考試或與其相當考試之類科，得由教育部另定資格審查規定。

(三) 新進教師之甄選與進用之流程：如圖 2-1-4。

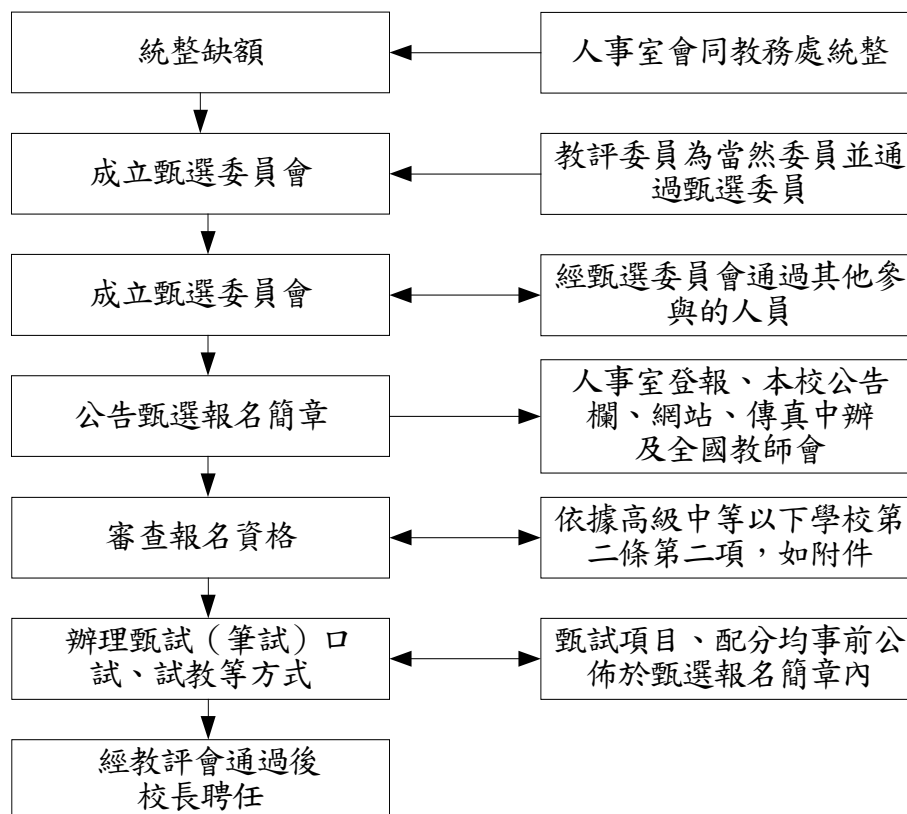


圖 2-1-4 新進教師之甄選與進用

## 本節小結

根據高職教育學校現況，技職教師特質分析與討論發現有以下四點特色：

一、民國八十年職業教育史之巔峰，就讀高中與高職的人數比例達 2.7 比 7.3，並且與專科、技術學院、科技大學形成一個完整的技職體系，所謂「第二條教

育國道」。但由於經濟及產業結構之變遷，轉緊技術人力之須求轉變，社會發展之須求顧及學生之生涯發展，高職學生數及校數逐年遞減。

二、高職的教育目標、學制、類科設置、課程、功能及定位因應產業結構之變遷，社會發展之須求，學生之生涯發展而有所調整。

三、由於高職人數及校數之逐年遞減，技職教師人數亦逐年遞減，然而進修管道之增加，技職教師向上提升至研究所畢業比例逐年提高。私立高職為因應高職教育變革，及學校發展之須求，轉型綜合高中之速度與幅度較大，私立高職技職教師遞減速度亦較快。

四、本科登記合格教師之比例，公立高職高於私立高職。私立高職聘請技術教師與未登記合格教師之比例，比公立高職高出十倍。公立高職技職教師以師範師範院校畢業為主，私立高職技職教師多半以大學院校、少部份專科畢業。

## 第二節 高職教育變革的理論探討

本節旨在探討高職教育變革的理論探討，整節共分為三個部份，第一部份高職教育變革的意義與內涵、第二部份為教育學校變革的模式、第三部份為高職教育變革之因應之道。

壹、高職教育變革的意義：

中央研究院院長李遠哲在行政院第二十三次科技顧問會議上曾有這樣的描述：「每次提到要讓高職成為歷史名詞，就會有政治上不理性壓力」，從此高職教育變革已是專家、學者辯論的焦點，社會大眾耳熟能詳的口號，然深究其義，却各有不同的意義或內涵。高職教育隨著社會變遷，產業結構

的調整，製造業大量外移，高職教育因隨著社會變遷、經濟發展的階段，逐步調整其課程、學制，使其符合社會、產業、學生發展的須求的過程。

## 貳、教育改革與高職教育變革

### 一、教育改革：

教育改革就是改變原來的教育方案或制度，以較佳的新方案或制度取代之，而且必須積極正面的意義，必須為了邁向更好更佳、更有效的教育目標而努力之教育價值。國內學者楊深坑（1996）在「教育改革在展望」中認為「教育改革不只單純傳遞教育實踐的新知識與新觀念，教育改革亦是學校教育和整體社會關係的新整合，可視為整體社會制度更新與邁向現代化的重要策略，Cuban（1992）將教育改革分為兩種，一種是技術層面的『漸進式的改革』不斷地對學校課程教材、教法或制度進行改善，另一種是價值與理念的『根本式改革』嘗試建立新的教育典範和價值觀念，教育活動的功能及目的，將有不同的主張（引自，王定一），由以上學者之得知教育改革具備兩種特徵：

（一）教育的整體面全面配套：應從社會的變遷、教育哲學、教育理念、目標到教育方案，制度、政策的制定，從整體觀念的溝通，凝聚共識，到實施才可能達成預期之效果。

（二）多面向的創新：新的措施作法，必須比以前之更具方便性、價值性，革新從多面向且具體訂定一連貫的作業程序。

### 二、高職教育之變革：

政府遷台後，致力於經濟發展，技職教育過去三十年間培育了無數的基層技術人力與專門技術人力，投入生產行列，適時提供所須的人力資源，奠定了經濟發展的基礎，隨著社會變遷，產業結構的調整，製造業大量外移，高職教育也隨著經濟發展的階段，逐步調整使其符合社會、產業、學生發展的須求。高職教育是技職教育的基礎，也是非常重要的一環，從經濟發展階

段與技職教育的變革中可了解高職教育變革的重要性，如下表 2-2-1：

表 2-2-1 經濟發展階段與技職教育變革的時代背景對照表

經濟發展 階段與年代	時代背景	技職教育之變革
復舊階段（民國 34 年-34 年）	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 經濟上力求穩定，俾使農、工建設恢復生產，並全力克服通貨膨脹危機。</li> <li>2. 重點產業為農業，並以戰後加速進行復舊階段工作。</li> <li>3. 各級教育主要以復原工作為主，並實施自由民主政策。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 確定高、初級職業學校教育目標、簡化科別。</li> <li>2. 調整各類科目及每週教學時數。</li> <li>3. 美國教育總署派員來台考察職業教育，建議政府在大學設工業教育學系培養師資。</li> <li>4. 公佈暫行各類職業學校課程標準及實習設備標準。</li> <li>5. 採免費、公費或獎學金鼓勵就讀職業學校。</li> </ol>
第一次進口替代階段（民國 42 年-49 年）	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 進口替代是政府採取關稅保護與進口管制的措施，限制外國商品進口發展國內產業（孫震，民 83）。</li> <li>2. 重點產業為農業，並以建立勞力密集進口替代工業為主要政策。</li> <li>3. 政府實施第一、二期經建計畫期間，由於土地改革及美援運用的成功，農工業均有顯著成長。（李國鼎，1975）</li> <li>4. 「以農業培養工業，以工業發展農業」的政策，擴充工、農兩類職業教育，以培養農工發展所需的基層技術人力。</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 明定技術及職業教育的宗旨在於培養技術專門人才，配合國家經濟建設的需要。</li> <li>2. 接受美國經濟援助，充實工職設備。</li> <li>3. 於省立台灣師範學院成立工業教育系，以培養師資。</li> <li>4. 實施單位行業訓練課程教學，用以改善以往偏重理論，忽略技能訓練之教學活動，積極培育經建發展所需基層技術人力。</li> <li>5. 舉辦工業職業教育暨訓練調查，配合業界需求，規劃工職教育政策。</li> <li>6. 辦理推展教育，利用職校現有師資及設備，加強實用技藝訓練。訂頒建教合作實施方案。</li> </ol>
出口擴張階段（民國 50 年-61 年）	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 重點產業為紡織加工業，並積極吸收外資，推動勞力密集民生工業發展為主要政策。</li> <li>2. 第三、四、五期的四年經濟建設計畫，而我國之經濟發展轉</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. 將技術人力培育計畫納入第三、四、五期經建計畫中實施，並提出優先設置工業類科的政策，對人力發展訂定中、長期計畫目標。</li> <li>2. 繼續運用美援，改善工職設備。</li> </ol>

經濟發展 階段與年代	時代背景	技職教育之變革
	<p>以擴張出口為導向。</p> <p>3. 改善投資環境，爭取海外投資、提高產量與品質、中外合作引進新技術、鼓勵生產精密儀具工業產品、發展電子工業與外銷產品工業、誘導民間資金投入生產事業，以加速經濟發展，達到自立的目標。</p>	<p>3. 實施九年國民教育，確立停止初職及省辦高中高職暨職校最多兩類之政策。</p> <p>4. 積極擴增工業職業科班。</p> <p>5. 修訂職校課程標準。</p> <p>6. 向世界銀行貸款更新工職設備。</p> <p>7. 推動辦理各項建教合作。</p> <p>8. 引進西德模式試辦階梯式教學。</p> <p>9. 訂定台灣省私立學校獎助金辦法獎助私立職校發展。</p> <p>10. 民國 55 年規劃高中教育業科與普通科學生人數之比例。</p> <p>11. 訂頒五年制高級職業學校設置暫行辦法，至民國 57 年 8 月停招</p> <p>12. 教育部增設專科職業教育司。</p> <p>13. 創設工業技術學院。</p>
第二次進口替代階段（民國 62 年-70 年）	<p>1. 重點產業為石化工業，第六期經濟建設計畫自民國 62-65 年實施，但因民國 63 年和 64 年台灣經濟成長率大幅降低，政府決定停止第六期經建計畫之第四年計畫。</p> <p>2. 實施新的「六年經濟建設計畫（民國 65-70 年）」，強調加速發展資本及技術密集工業。</p> <p>3. 促進我國工業與科技的發展，政府繼民國 63-67 年十項建設之後，更於民國 68-73 年間推動十二項建設，加速科技、工業、交通及電力之進展，亦為促進農業、社會與文化的發達，物質生活與精神生活兼籌並顧。</p>	<p>1. 大量增設專科學校。</p> <p>2. 高中與高職在學人數的比例調至 70 年達成三比七之比。</p> <p>3. 設立台灣工業技術學院。</p> <p>4. 推行第一期工職教育改進計畫。</p> <p>5. 推行在校學生技能檢定。</p> <p>6. 職校群集教育課程的研訂。</p> <p>7. 頒布私立學校法及其施行細則。</p> <p>8. 推動辦理各項建教合作。</p> <p>9. 修訂課程標準。</p> <p>10. 實施技職校院評鑑。</p> <p>11. 積極擴增職業科班。</p> <p>12. 舉辦職校學生技藝競賽。</p> <p>13. 繼續試辦階梯式教學。</p>
自由化、國際化階段（民國	1. 重點產業為電子資訊業，以因應新台幣升值，建立產自由競	1. 實施第二、三期工職教育改進計畫。

經濟發展 階段與年代	時代背景	技職教育之變革
71年—78年)	<p>爭環境，促進產業發展為主要政策。</p> <p>2. 第八、九期四年經濟建設計畫（民國 71-78 年），以自由化、國際化與制度化原則，從事經濟革新，為民間企業建立一個自由、開放與公平競爭的環境。</p> <p>3. 為使台灣成為「技術立國」的先進國，於民國 75-84 年間推動「國家科技發展十年長期計畫」使資訊工業成為台灣除電子、紡織的第三大產業。</p>	<p>2. 積極推展力本位教學實驗。</p> <p>3. 因應產業結構變化群集教育課程與單位行業課程並行。</p> <p>4. 試辦延長以職業教育為主的國民教育計畫。</p> <p>5. 專科以上教育以質的提升取代量的擴充。</p> <p>6. 因應產業自動化推展資訊教育。</p> <p>7. 加強弱勢族群之技術及職業教育</p> <p>8. 繼續辦理技職校院評鑑。</p> <p>9. 推動校務行政電腦化工作。</p> <p>10. 鼓勵私人興辦專科及技術學院。</p>
全面轉型促進 產業升級階段 (民 79-迄今)	<p>1. 重點產業為航太工業，以因應自由化、國際化、國內勞動力缺乏，全面尋求產業升級為主要政策。</p> <p>2. 「國家建設六年計畫」（民國 80-85 年）此計畫以「重建社會秩序，謀求全面平衡發展」為總目標，並輔以提高國民所得、厚植產業潛力，均衡區域建設及提升生活品質四項重要政策目標（台灣省政府，1995）。</p> <p>3. 政府為配合自動化工業與航太工業的發展，以及解決基層勞工短缺等問題，乃於民國 81 年分別推動「航太工業發展方案」及「工業自動化五年計畫」，並公布「就業服務法」，開放製造業引進外勞。</p> <p>4. 民國 82 年行政院提出「十二項建設計畫」，公布「振興經濟方案」。</p>	<p>1. 在校生丙級專案技能檢定。</p> <p>2. 試辦高職學年學分制。</p> <p>3. 加強國中技藝教育案，邁向十年國教目標。</p> <p>4. 強調技職師資實務導向，加強教師在職進修。</p> <p>5. 加強弱勢族群之技術及職業教育</p> <p>6. 試辦綜合高中實驗。</p> <p>7. 調整高中高職學生比例為五比五</p> <p>8. 加強建教合作，充實學生實作經驗。</p> <p>9. 改進技術及職業教育課程，因應加入二十一世紀人才需求。</p> <p>10. 縮小公私立學校資源差距，提升教育品質。</p> <p>11. 建立終身教育體制。</p> <p>12. 加強外語、資訊運用能力。</p>

經濟發展 階段與年代	時代背景	技職教育之變革
	<p>5. 民國 84 年通過「發展台灣成為亞太營運中心計畫方案」，另外，在擴大經貿發展方面，仍持續積極參與世界貿易組織（WTO）、亞太經濟合作組織（APEC）、經濟合作暨發展組織（OECD）等國際經貿組織活動（江丙坤，1995）。</p> <p>6. 根據行政院經建會建議，關於人力培育策略，認為應著重在五個方面：①培訓產業升級自自動化人力②建立亞太營運中心培育所需人才③因應加入關貿總協，農業及服務業人力之調適④推廣成人進修育與訓練⑤促進專上青年就業。</p>	

資料來源：整理自許瀛鑑，1994。

### 三、高職學校組織變革與發展模式

由於社會的急遽變遷，產業技術人力也隨著經濟發展的各個階段有不同的需求，技職教育也隨著產生變革，高職教育係技職教育重要之一環，其變遷亦屬必然。

#### （一）高職教育變革之原因：

##### 1. 技職體系整體轉型：

李遠哲指出：台灣的社會型態和產業技術都已改變，技術人才的培養應轉向高學歷。「前幾年推動教改時，就發現學生應該學基礎的時候沒有學基礎，應該學實務的時候，沒有學實務，技職體系教育必須全面檢討改革，讓高職成為歷史名詞，改為綜合高中，將產業科技人力培育重心轉移到技術學院或科技大學」。教育改革總諮議報告書提出「高職及五專前三年學生數和普通高中學生數比例宜逐年降低，其適當比例不宜由政府硬性規定。在長程方面，推行以「綜合高中」為主的學區制，高職成為少數且精緻的技藝高中」。

綜合上述之論點，可歸納出下列幾點：

- (1) 技術人才之培養應轉向高學歷。
- (2) 技職體系之課程應全面探討改進，學習基礎與實務均能合其時。
- (3) 高職教育就學人口降低應改為綜合高中或高中。

#### 2. 升學為目標導向之高職教育：

國內高職畢業生九成繼續升學，很少直接投入就業市場，李遠哲因此提出「讓高職走入光榮歷史」、「保留精緻高職」，讓高職未來發展成直接就業之搖籃。雲林科技大學校長林聰明表示，高職培養的畢業生未能直接就業，以致於基礎勞力斷層，於是教育部政策輔導高職普設綜合高中以及大幅提升高職升學管道，使得高職培育方向問題浮現出來，同時亦不否認與普設技術學院擴大升學管道有關。因此也就有很多人提出像李遠哲式之疑惑：「高職畢業生都要升學，在校時技術未學好、數學、英文、物理等基礎學科也因時數少未讀好，勉強進入技專院校；還要設法補救，這條路的安排不對」。

#### 3. 產業結構之轉變：

台灣經濟及產業結構發展，已從勞力密集、資本密集、技術密集過渡期到知識密集產業，如圖 2-1-1。高職畢業生提供製造業中低技術人力密集之勞力，其需求性逐年降低，如圖 2-1-2，就業市場萎縮，驅使高職畢業生只好升學至四技二專去，這使得高職學習產業技術之基本目標，變得更不明確。將使得以往被稱為“進可改，退可守”的高職教育，變成了「後有追兵，前無進路」，後有追兵則為產業結構轉變，就業機會漸減少，前無進路則為學習不當，基礎學科未學好，無法為知識密集產業所認同，甚至被懷疑缺乏終生學習的能力。

#### 4. 產業外移之催化：

英國工業革命以後，資本家為使成本降低，製造業先從國際分工現象後，經短暫的 10-20 年間陸續全面轉移。以紡織工業為例，英國紡織工業是

現代化工業的起始產業，隨著技術的擴散，歐洲、美國及日本的棉紡織工業也逐漸興起，1960 年代，資本家將標準化產品轉移至工資較低廉的新興工業化國家生產，而形成國際分工模式，1980 年代後，資本家為成本與競爭力再度將整個紡織產業轉移。

台灣紡織業的 1960 年代以後，開始扮演新國際分工體系中「加工出口基地」的角色，1970 年代已成為世界四大紡織品輸出國之一；1980 年代中期以後逐漸面臨勞工短缺、資金不足、匯率變動與東南亞、大陸興起的危機，而使紡織業面臨再結構的情景（林瓊足，1990），其他各類型之製造業，都有相類似的軌跡可循。自從開放大陸投資後，因土地、工資成本遠低於台灣，使得產業外移，在其過程中有人高喊「根留台灣」；然而因兩岸三通因政治因素而未能暢通，資本家為使更成本降低，加速整體外移使得兩岸垂直分工的現象較短暫，使得台灣整體經濟衰退，勞力密集之製造業外移，其中低層之技術需求量就因此大量縮減，造成了現在或未來高職畢業生就業更加困難。

## （二）高職學校組織變革歷程模式：

組織變革的歷程是將一連串複雜的變革過程簡化成簡單的模式，可直接且簡要清楚地傳達變革的種種歷程。國內外學者對組織發展、組織變革之步驟或模式均有其看法，本研究在諸多變革發展模式中採取類同符合高職學校變革歷程模式加以探討：

張慶勳（1997）提出學校組織變革與發展模式分別討論，如圖 2-2-1。

### 1. 檢視影響學校組織變革與發展的因素

包括內、外在環境因素。前者包括了校長的教育理念及領導風格、組織中個人、團體與組織間的互動、學校的組織文化特性、學校規模等；後者包括了政治、經濟、文化、教育史的背景與發展、社會發展勢、國家行政體制與教育政策、教育改革、教育法案、學校外在壓力等。

## 2. 確認學校組織變革與發展的必要性與計劃性

當學校受到內、外在因素影響，而有壓力的衝擊時，改革便有其必要性。而學校組織的變革影響的層面既深且廣，所以有必要事先計劃，以免產生負面的影響。

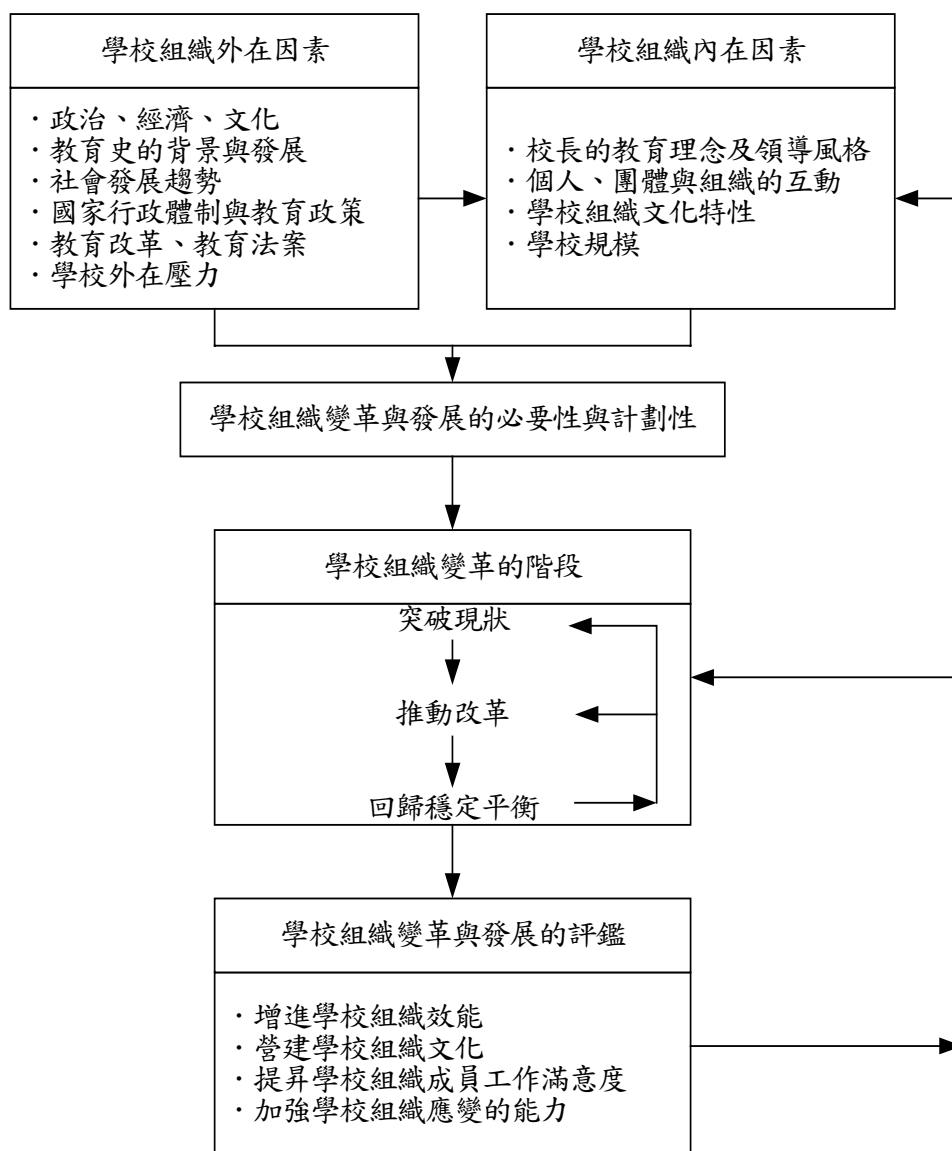


圖 2-2-1 學校組織變革與發展模式圖（張慶勳，1996）

## 3. 實施學校組織變革三階段

(1) 突破現狀 (2) 推動改革 (3) 回歸穩定平衡。此三階段不宜截然畫分，有時亦會有重疊現象。突破現狀階段，必須事先了解形成學校組織變

革的阻力來源。

阻力包括來自個人及來自組織兩方面，前者如個人安於現狀不希望有任何的改變、缺乏對改革措施的認識與參與、維護個人暨所屬團體的既得利益、個人擔心工作量增加等的考量；而後者如組織本身結構的僵化、組織間各部門的競爭及衝突產生不和諧、過去組織變革的失敗或負面的影響、擔心組織變革後權力失衡的問題等等。而在推動組織改革階段，校長可依學校組織層面（如組織結構、組織設計、組織文化、組織效能）、學校內個人與團體的層面（組織成員行為的改變、滿足組織成員心理的需求、提昇成員的工作滿足感、組織成員的生涯規劃與輔導）及組織技術層面（如工作設計、工作流程）進行改革。在回歸穩定平衡階段目的在使學校組織的變革制度化及組織成員新的永久化。

#### 4. 評鑑學校組織變革與發展的成效

學校組織變革與發展的評鑑有其困難度，但仍然是需要克服的。其評鑑項目如：學校組織效能、組織成員的工作滿足感、組織的應變能力等，或其組織的靜態、動態、心態及生態等各層面予以評鑑。

此組織變革歷程模式，可歸納組織變革之歷程，大概包含了知覺問題的存在，學交內、外在因素，診斷問題的原因，蒐集與分析相關資料，將資料回饋給成員進行討論，訂定組織變革計劃與方案，評鑑組織變革的成效並追蹤改進等階段，較適合高職學校組織變革。然高職學校組織變革經由政策之引導屬於計劃性的變革，但值得注意的是，此種計劃性的變革是否能得到學校組織成員的認同，或是因教師的抵制而徒勞無功，因而失去了變革最初的美意？學校內部越來越民主、開放、多元，學校自主性的提高，及學校組織內的成員有更廣泛參與和公開討論的機會，並讓學校組織成員了解變革的成因及變革對組織內部的改變，而後加強變革前的準備作業及行動後的回饋與檢討，如此才能使得學校組織的變革，發揮其功能使學校組織不斷的進步與發展。

### (三) 抗拒組織變革的原因 (國內學者提出)

高職學校組織變革時因改革的不確定性，影響個人既得利益，威脅到傳統規範與價值的改變，導致工作內容、技術與方法的改變，因此產生不安的感覺而產生抗拒組織變革，歸納國內學者提出原因：如表 2-2-2

表 2-2-2 抗拒組織變革文獻表

發表者	年代	原因
劉光華	1994 年	1. 改革的不確定性，影響個人既得利益。
		2. 威脅到傳統的規範和價值觀。
		3. 因外在壓力所致，被迫改革者。
		4. 因變革會威脅到群體關係的改變。
		5. 威脅到權力結構的改變，怕失去權勢。
		6. 因變革產生不安的感覺。
		7. 導致工作內容、技術與方法的改變。
		8. 對變革的目的、內涵及作法有所誤解。
		9. 產生不方便的感覺，需付出沉澱成本。
		10. 對現實傾向的忽視，組織成員暮氣已深。
陳海鳴	1998 年	1. 變革威脅到傳統規範與價值的改變。
		2. 變革係由外界壓力所造成。
		3. 變革威脅到群體關係的改變。
		4. 變革威脅到個人經濟利益。
		5. 變革導致工作技術與方法改變。
		6. 變革而產生不安全感。
		7. 變革威脅到權力結構的改變。
		8. 變革產生不方便感覺。
		9. 變革目的、內涵與作法遭致誤解。

### (四) 組織變革之適應階段與策略

高職轉型成功與否，關鍵在技職教師的支持與反對，組織的領導者要瞭解成員的反應與態度，並引導他們面對變革，將不安減到最少，從抗拒到認同支持改變，並推動高職轉型達成共識。在組織變革過程中，Rosenberg (1996) 認為處於變革中之體系之個體，需要幫助使其從變革之逃避轉為接受的態度，轉變過程中須進一步確認接受變革的五階段，尋求相對應的策略以減少抗拒，增進接受與適應的速度。

表 2-2-3 組織變革之適應階段與策略

變革逃避 (Change avoidance)	變革接受 (Change acceptance)
為什麼	這會提供什麼新的機會？
這會如何影響我？	這會解決什麼樣的問題？
我們不要照這樣做。	這本書看起來像什麼？
這項變革何時會結束而我們可以 返回工作崗位？	我能如何幫忙？
誰允許你作這個？	誰能幫我們？
階段和目標使用者的反應	策略
知曉 (Awareness)	廣告 (Advertise)
好奇 (Curiosity)	告知 (Inform)
想像 (Visualization)	展示 (Demonstrate)
試行 (Tryout)	訓練 (Train)
使用 (Use)	支持 (Support)

資料來源：(Dormant, 1999)

### 參、高職教育變革學校與技職教師因應策略

#### 一、學校因應的策略：

- (一) 學校給予技職教師足夠的思考轉型的意義、時空背景。
- (二) 學校給予充份的資訊，使之了解並願意接受轉型計劃。
- (三) 技職教師參與提供意見作為學校轉型計劃。
- (四) 經過充份研討溝通，訂定可行之轉型計畫。
- (五) 依計劃執行學校轉型之各細節。
- (六) 鼓勵技職教師在職進修轉任他科教師或專業成長，確保教師權益。
- (七) 學校在轉型過程鼓勵及支持技職教師之努力。

#### 二、技職教師積極參與及個人因應策略

高職教育的變革中，技職教師必須由變革需要瞭解與認知，再配合第二專長之培養與訓練轉行或轉任教科目，理論或技能之專業成長，達到產業需求，並積極參與學校課程之改革，使其更符合社會需求，均須主動積極參與，使高職教育轉型順利，減少虛耗社會資源。因此，高職技職教師在變革中可採取之因應策略：

(一) 高職教育轉型之認知—技職教師應主動深入了解。

1. 產業結構之轉變。
2. 企業經營成本之降低，製造業大量外移。
3. 面臨知識經濟與終身學習時代，學生人文通識教育與基礎學科培養更顯重要。
4. 後期中等教育延後分化之趨勢。
5. 人力資源需求與培育。

(二) 技職教師促進專業成長

根據陳德欣(2001)高級職業學校專業科目教師專業成長及其相關研究中結論，技職教師專業成長在教育新知、教學理論與實踐、專家角色三項中以攻讀學分學位被認為最可行措施；其他班級經營、實習場所規劃管理、人際溝通、學生輔導、學校行政、專業精神，以短期課程學分或專家專題演講實施。人文素養則以個人自我導向式，被認為最可行之方式。然而在高職技職教師對專業成長須求阻礙因素中，無論在教育新知教學理論實踐、班級經營、實習場所、人際溝通、學生輔導、學校行政、人文素養、專家角色、專業精神均以進修機會不多、學校工作重、個人的時間不易安排為最大阻礙因素，並提出建議：

1. 宜做好教師個人的專業成長規劃，以促進專業成長，瞭解自己各階段進修的要求與阻礙因素，訂定自我進修計劃，以期發展自我改進教學。
2. 選擇符合自己能力，適合個人需要的形式，積極參與專業成長的活動，充實知能，以促進專業成長。
3. 積極參與學校內相關轉型研討會並提供意見。

(三) 技職教師選修第二專長學科轉任他科教師：

依據「高級中等以上學校及幼稚園教師師資格檢定及教育實習辦法」之第三十五條：「高級中等以上學校及幼稚園合格教師，任職滿一年以上，具

有修畢其他教育階段別、科（類）別師資職前教育課程者，得檢具合格教師證書、修畢其他教育階段別、科（類）別師資職前教育課程證明及服務證明文件，報請所在地直轄市政府教育局或縣（市）政府審查合格後，依第三十一條規定發給合格教師證書，免依本辦法申請資格檢定及參加教育實習。」及第三十六條：「中等學校同一科合格教師，於繼續擔任教職期間相互轉任時，免依本辦法申請資格檢定及參加教育實習。中等學校合格教師，修畢師資培育機構規劃認定之他科教師專門科目者，得於任教期間檢具合格教師證書、成績單（學分證明書），向服務學校所在地之直轄市政府教育局或縣（市）政府申請加註他科教師資格，免依本辦法申請資格檢定及參加教育實習。」其執行步驟：

1. 選擇符合自己興趣之他科教師專門科目，並配合學校改綜合高中時他科教師預定缺額人數。
2. 利用暑假、夜間或報准公假前往各大學習他科教師專門科目學分。
3. 修滿他科教師專門科目學分，並備妥成績單（學分證明書）合格教師證書，向服務學校所在地之直轄市政府教育局或縣（市）政府申請加註他科教師資格。
4. 取得他科教師資格後，待學校有相對科教師缺額，就可直接轉任，如可轉任人數過多，各校可自訂辦法擇優轉任。

#### （四）技職教師訂定退休生活計畫：

技職教師應提早培養健康休閒活動，養成良好的運動習慣，體會流浪教師之辛苦，提前退休才有體力與精神，過屬於自己的生活。期望教育部依政府再造計畫訂定優退辦法，使無法轉化之技職教師提早退休，減少高職教育變革之抗拒因素。

總而言之，透過教育當局、高職學校行政單位、技職教師三者之共同努力，配合前瞻的政策與穩當的改革步驟，以創造技職教育之三贏局面，才是技職教育之福。

## 本節小結

根據文獻探討中可分現，可發現高職教育變革的潮流，可歸納其特徵、原因、過程、因應策略分述如下：

一、高職教育變革，由經濟發展階段與技職教育變革的時代背景對照表可以發現，每一經濟發展階段或年代，為了因應時代之背景，技職教育就隨著靈活的轉變，然而變革的過程過快或是步調不一，就會有李遠哲式的感嘆：「每次提到要讓高職成為歷史名詞，就會有政治上不理性壓力」。然而就教育改革具備兩種特徵：

(一) 教育的整體面全面配套：應從社會的變遷、教育哲學、教育理念、目標到教育方案，制度、政策的制定，從整體觀念的溝通，凝聚共識，到實施才可能達成預期之效果。

(二) 多面向的創新：新的措施作法，必須比以前之更具方便性、價值性，革新從多面向且具體訂定一連貫的作業程序。

二、高職學校組織變革之原因：

(一) 技職體系整體轉型。

(二) 升學為目標導向之高職教育。

(三) 產業結構之轉變。

(四) 產業外移之催化。

三、由於學校組織外在因素與內在因素，形成學校組織變革與發展的必要性與計劃性，學校組織變革分為突破現狀、推動改革、回歸穩定平衡三個階段，然而應從增進學校組織效能、營建學校組織文化、提升學校成員工作滿意度、加強組織應變能力，四個面向加以評估學校組織變革之成效。

四、高職學校組織變革經由政策之引導屬於計劃性的變革，學校組織成員的認同為關鍵，使成員有更廣泛參與和公開討論的機會，並讓學校組織

成員了解變革的成因及變革對組織內部的改變，作好變革前的準備作業及行動後的回饋與檢討，如此才能使得學校組織的變革，發揮其功能使學校組織不斷的進步與發展。變革行動前分析成員抗拒變革的原因分析，經變革之策略應用，使學校組織變革發揮其功能，學校組織不斷地進步與發展。

五、高職學校變革學校與技職教師因應策略：(一) 學校因應的策略：學校給予技職教師足夠的思考轉型的意義及時空背景、學校給予充份的資訊願意接受轉型計劃、技職教師參與提供意見作為學校轉型計劃、經過充份研討溝通訂定可行之轉型計畫、依計劃執行學校轉型之各細節、鼓勵技職教師在職進修轉任他科教師或專業成長確保教師權益、學校在轉型過程鼓勵及支持技職教師之努力。(二) 技職教師因應策略：技職教師應主動深入了解高職教育轉型之認知、技職教師促進專業成長、技職教師選修第二專長學科轉任他科教師、技職教師訂定退休生活計畫。

### 第三節 工作壓力之理論與相關研究

本節擬從壓力的意義與壓力的來源去探討，教師工作壓力與相關理論模式，期望更瞭解高職學校變革技職教師工作壓力與影響教師工作壓力的個人背景因素，透過技職教師與教育主管單位的努力，使高職學校變革過程順利，高職學校得到更好的發展。

壹、壓力的意義：

壓力原應用於工程物理學上，其意指將充份的力量用到一物件或系統上，其作用力造成物件或系統扭曲變形、斷裂，心理學家 B.W Cannon 後來

將壓力之概念用在生物體上，用以描述生物個體因強烈的情緒影響生理功能（引自王亦榮，1997）。後來，H selye 於 1956 年出版「生活的壓力」一書，用紀錄觀察與評量生理組織的變化，將生理組織在壓力下的一般化反應稱為「一般適應症狀」也就是壓力症狀，並紀錄了壓力對生理的影響，從此在社會科學領域裏為學者所重視的研究主題，由研究領域不同，研究重點不同對壓力的定義亦有不同，歸納結果壓力定義，可出下列三個觀點提出。

#### 一、刺激取向：

刺激取向論點將壓力視為一種環境刺激所造成，Kanner (1981) 就認為是一種刺激或一個事件，不管真實或僅是想像，只要它能使個體失去原有的平衡狀態，並激發個體內在適應過程，企圖恢復原有狀態的事件或刺激，稱之為壓力，以刺激取向論者，將壓力視為環境的刺激，強調環境中壓力的來源就是所謂的壓力因子；然而將壓力單純視為刺激，忽略個體對壓力的承受及主觀認知，此類研究重點為壓力現象的表面或客觀狀況，並不能了解到個體實際上對壓力源的主觀感受。

#### 二、反應取向：

反應取向的論點將壓力視為個體對環境刺激所產生的整體性反應，Selye (1956) 為早期壓力理論發展之領導者，就認為個體外來的刺激，身體之各部門會有一連串的適應過程，產生非常特殊化反應，將這過程分為三個階段，第一警覺反應期：個體處於壓力刺激下知覺環境處境，以準備應付或逃避。第二抗拒期：個體會嘗試修補創傷，謀求對策，有效的應付壓力。第三耗竭期：個體精疲力盡，壓力持續存在，導致個體身心俱疲，此時將有歇斯底里、沮喪、潰瘍等身心疾病。Miller (1981) 認為壓力是外界環境輸入過多的情報量，以致耗費了個體系統的能量，而使其系統無法負荷所產生之狀態。此論點無法認定人類的認知系統對壓力反應的影響，而且同樣的生理反應，可以源自於不同的壓力情境。由於個人對壓力評估的程度，認知因素，會造成同一刺激不同反應，故以個體的反應作判斷，無法預測壓力程度。

### 三、互動取向：

互動取向的論點是整合刺激取向與反應取向的觀點，認為壓力是環境與個體互動的結果。Blan (1981) 以壓力是個人與環境間的一種關係，是個人能力與環境要求之間的交流關係為觀點，涵括了事件意義與因應資源的闡釋，即壓力是完全來自於個人對其環境之間關係的知覺。Lazarus&Folkman (1984) 主張壓力是反應個體與環境互動中的特殊關係，除要強調壓力的互動本質外，對個體的認知和心理層面也是重要的一環，因為個人對生活的認知評估將強烈地影響反應。因此整個系統包含認知評估歷程與因應歷程，認知評估歷程是個體判斷衝擊中的風險的初級評估與個體評估，克服、預防傷害或改變可能程度的次級評估。因應歷程指個體改變「認知和行為」處理「個體和環境」間困擾的歷程，從此可知互動取向認為壓力不只是環境刺激或生理反應而已，而是反應在個體與環境互動中的一種關係。

關於本研究之壓力之定義，採取了互動取向論點，視壓力為一個過程，個體「認知」到環境的刺激，超過個體「因應」的能力而產生。

### 貳、壓力的來源（壓力源 stressor）

壓力源係指個體在情境中，生理或心理產生不愉快的刺激事件，如 D. B. Rahe 認為心理壓力來自挫折、衝突、失敗、失落、自卑；或是個體與環境互動時知覺到應付能力不足反應不良的感受；如 D. B. Rahe 認為物理壓力來自生活環境之不良生活條件、生活事件、工作現場及週遭的人、事、物等。

#### 一、B. E. Compas 根據其研究，提出三大主要壓力源：

- (一) 尖銳緊急的壓力源：生活中主要事件、日常鎖事、生活改變。
- (二) 長期的壓力源：不利環境條件、私人債務、重覆發生的事件。
- (三) 人際間互動的壓力源：個人與父母、同儕間的互動溝通、不合理念之相處（陳青勇，2001）。

二、張春興（1992）將壓力的來源，分為以下三大類：

- （一）生活改變：即個人日常生活秩序的重要改變。
- （二）生活瑣事：日常生活中經常遇到且無法避免的瑣事。
- （三）心理因素：個人內在的心理問題，主要為挫折與衝突。

三、陳家駒（1988）將壓力來源，分為下列三類：

- （一）內源性壓力源：精神分析學派所指：本我、自我、超我，如慾望不滿足、衝突、挫折、自由意志受限制、過度期待。
- （二）外源性壓力源：環境性壓力（交通、噪音、犯罪事件等）與生活事件壓力（喪失事件、人際衝突、受到限制、攻擊事件、角色變換事件）。
- （三）災變性壓力源：天然災害帶給人們情緒上的壓力而產生無能為力的感覺（水災、旱災、地震）。

綜合以上論點，本研究認為情境中使個體在生理或心理上產生不愉快的刺激事件，對個體而言，因個別差異，壓力源造成不愉快的刺激就有所不同，因此壓力源，包括個體本身內在心理壓力與外在的物理壓力，內在心理壓力來自個體之本我、自我、超我之間的衝突、挫折、失落、自卑、自由意志受限制、過度的期待、動機等等。外在的物理壓力來自於個體生活環境中人、事、地、物之變動：（一）環境性壓力源（二）生活變動壓力源（三）長期生活瑣事的壓力源（四）災變性的壓力源。

## 參、教師工作壓力與相關理論模式

### 一、工作壓力的定義

工作壓力係指凡因工作與工作環境中，有超過個人負荷量的需求，進而造成威脅而產生緊張、焦慮、壓迫或苦惱等情緒或生理等負面反應，而這些反應改變個體正常平衡狀態，引發無助感而造成「工作壓力」，（陳聖芳1999）在工作壓力中超越個人的負荷的要求，進而造成威脅感，產生緊張焦

慮挫折、壓迫、苦惱的反應。Lanlveil (1981) 認為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，以致威脅其心理平衡時，此種現象即構成壓力，此種壓力將引發若干心理認知與心理反應，甚至造成身心的職業倦怠現象。

## 二、工作壓力的來源

從工作壓力的定義中得知，個體因工作與工作環境中超過個體的負荷量的需求，進而造成壓力的情緒或生理等負面反應，然而工作壓力來源 Steer, R. M. (1994) 認為主要來自組織影響因素與個人影響因素的交互作用所致，如圖 2-3-1 所示。

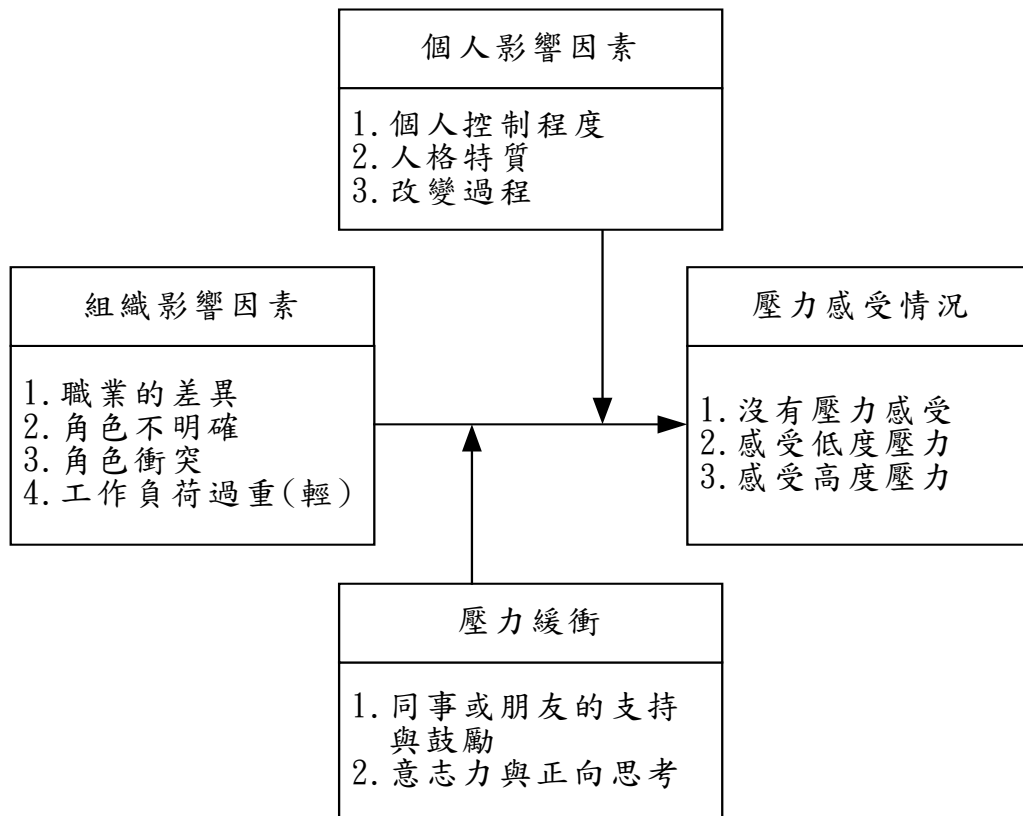


圖 2-3-1 Steer (1994) 影響工作壓力的主要因素

李聲吼（2000）認為工作壓力來源分為：

- （一）職務本身的設計：工作負荷過重，缺乏適當休息，工作時間過長，時效急迫性高，單調性的職務，缺乏技術性，或者工作者對於工作的自主性低。
- （二）組織與管理型態：無法參與決策，組織中缺乏溝通，學校政策無法讓員工兼顧家庭。
- （三）人際關係：社交環境不良，無法由上級或同僚獲得協助與支持。
- （四）職務角色：角色衝突，責任太大，工作權限模糊，不確定的工作期待。
- （五）個人生涯規劃：工作沒保障，缺乏陞遷或成長的機會，工作環境變動太快。
- （六）物理環境因素：令人不悅或危險的生理環境，如擁擠、噪音、空氣不佳、或人為問題。
- （七）組織外壓力源：如教育政策、經濟局勢等大環境因素。

綜合上述，本研究壓力來源分為：1. 個體特質所造成的壓力。2. 工作負荷壓力。3. 工作組織內壓力。4. 社會壓力與外界的壓力。

### 三、教師工作壓力的模式

在工作情境中，個體所面對之人、事、物與當時心理情境，認知程度均有所不同，每個人體驗到的壓力程度就有所不同。因此，在工作壓力的研究上，常將壓力的過程中，先評估個體擁有之資源或支持系統是否足夠應付壓力事件；若無法應付負荷，此壓力事件才成為實際的壓力源，接著個體會利用適應的機制處理壓力源，最後才出現壓力反應的結果。想要了解個體在工作情境中面臨壓力源到反應的歷程，專家學者以各種觀點提出了工作壓力的模式，然而本研究旨在了解高職變革中技職教師的工作壓力，只選擇了Greenberg J. S. (1997) 教師工作模式作為主要參考模式，如圖 2-3-2 所示。

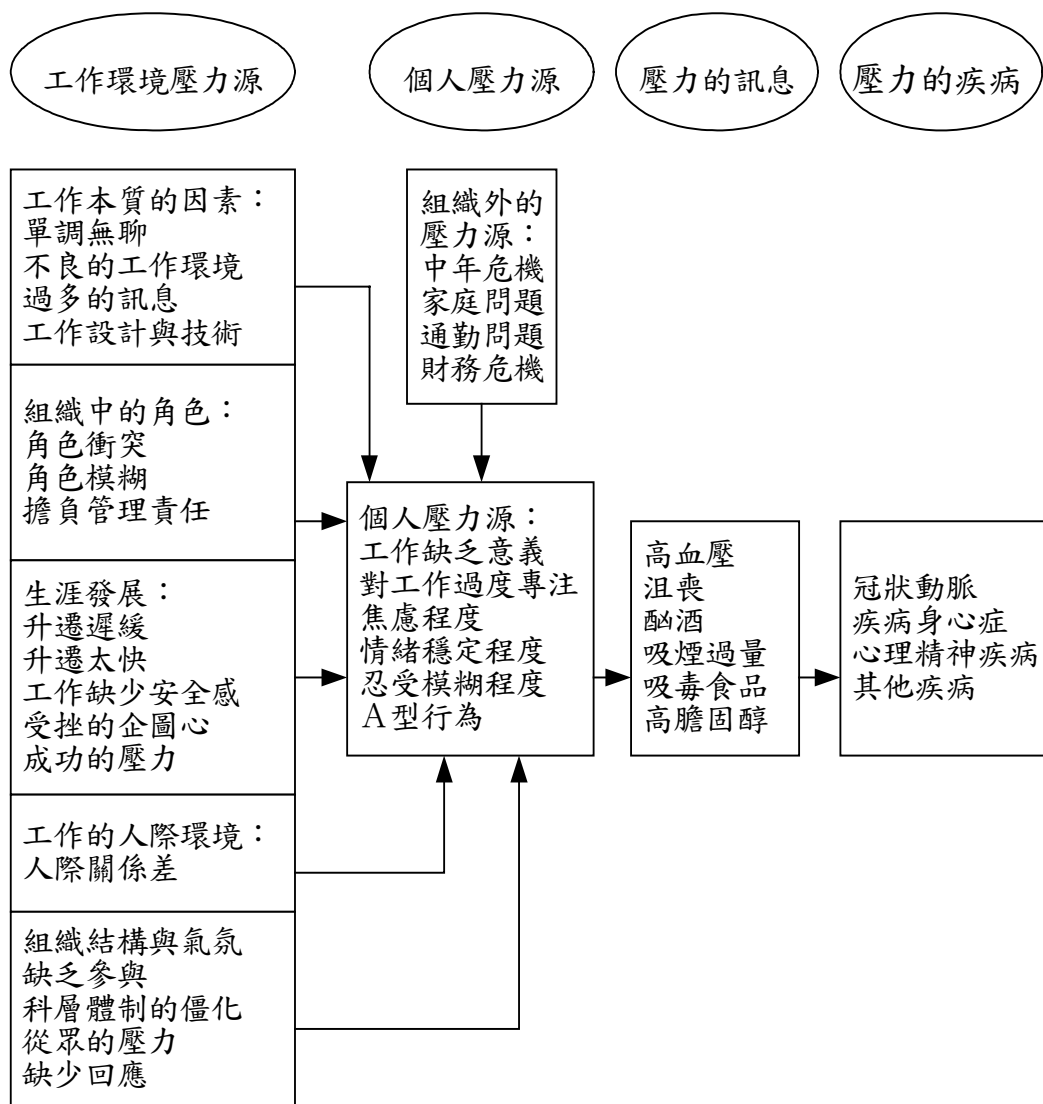


圖 2-3-2 Greenberg, J. S. 教師工作壓力模式

依據上述得知，教師工作壓力模式為（一）教師工作壓力來源是多面向的，依教師個人特質、學校情境因素、非職業壓力源如中年危機、家庭問題、通勤問題、財務危機等的交互影響結果。（二）教師採取因應方式的適當與否會造成壓力反應或減輕實際壓力源。（三）個人的特質與知覺，是形成壓力的重要因素，一旦形成個人壓力，會嚴重身心健康。（四）持續的工作壓力會造成身心疾病與不利工作的不良影響，此種壓力造成的影響即屬於工作倦怠（burnout）現象（郭生玉，1987、程一民，1996）。

## 肆、高職變革中影響技職教師工作壓力主要因素

### 一、學生行為：

依據教育部統計資料顯示，目前國中應屆畢業生的升學機會高達 130%，然而傳統的社會觀念，先選讀公立高中，高職為第二選擇，現今再加上擴充綜合高中、高職很快就成為第三選擇，學生的素質低落，上課時維持秩序時間佔去授課時間之比例愈來愈高，授課的品質與被尊重的尊嚴對高職技職教師是很大的考驗與掙扎，面對無數學生行為問題或問題行為更是陪感壓力。行為問題就是學生困擾產生時，種種的行為問題便會伴隨出現（徐綺櫻，1993）。行為困擾範圍廣泛，其結果輕則焦慮不安，嚴重者如導致犯罪與精神疾病（吳武典，1989）

學者將學生行為問題或問題行為，依其嚴重程度不同，分為三種（張德聰，1998）：發展性的問題行為、預防性的問題行為與治療性的問題行為。

#### （一）發展性的問題行為

青少年的發展性問題行為乃指個人客觀情境而導致個人情緒上，如愛、愉快、氣憤、悲傷及懼怕等主觀的心理感受（李雪禎，1996）。青少年初期階段，身心發展快速造成情緒變化極大（王淑俐，1987），此發展帶給青少年的困擾，是相當主觀的心理感受，如果個體無法順利渡過情緒的困境與尷尬，會加重發展的困難，造成行為困擾。

#### （二）預防性的問題行為

預防性的問題是指青少年在面對客觀情境下，個人想法或價值觀所產生的主觀反應。青少年的價值觀和適應與偏差有極密切的關係，價值觀的形成也絕非一朝一夕（江南發，1991）。青少年發展自我認同與獨立自主過程中，常常在肯定目標與追尋理想歷程中遭遇挫折，在遭遇挫敗的過程中缺乏支持或疏導，青少年形成偏執的價值觀以因應挫折，導致個人心理困擾與行為問題（吳武典，1989）。

### （三）治療性的問題行為

治療性的問題行為多指青少年的偏差行為，Brill（1990）年指出：該項行為與社會的期待或大多數人的行為相異且對社會或個人造成危害之行為，均稱為偏差型行為（轉引自張德聰，1998）。在偏差行為分類上，不同學者有不同的說法，大致可以歸類為下列幾點（吳武典，1989；Cooper，1996）：逃避性行為、違抗性問題行為、情緒性行為、外向性行為、內向性行為、偏畸習癖、焦慮症候群、精神病症狀、藥物濫用、違法行為、學習低成就、不當的性行為、暴力與早熟。

一般而言，學者將行為問題或問題行為視為行為困擾，所涵括的範圍相當的廣泛複雜，問題行為的層次不同，造成行為困擾的程度也不盡相同，發展性的問題行為所造成的困擾是青少年最常見，影響其身心及人格的形成，妥善的抒解可以避免更嚴重的問題行為產生。

施政文（2002）在我國高職中等學校化工專業教師工作壓力與因應方式之研究中，「學生行為」構面（ $M=3.5$ ， $SD=0.72$ ）的壓力最高，其中題項「學生行為問題日益增多，我常有挫折感、無力感」（ $M=3.60$ ， $SD=0.92$ ）為所有題項排名第二，造成技職教師沉重工作壓力。

## 二、變革過程

目前高職教育變革主要以高職轉型綜合高中或高職統整課程為主，均屬於組織變革，是改變現狀的過程。從技職教師的立場，累積了寶貴的教學經驗，以往是經濟建設尖兵的推手，現在則是阻礙推動改革的殺手，因為轉型的驟變，除了焦慮無奈，對未來充滿了不確定感。然而深究高職教育變革其主要因素如下：

### （一）課程之延後分化

社會多元化之發展結果，其制度的建立，均以符合多元彈性的原則，應給予個人有自由選擇的空間，滿足個別化之需求（吳清基，1995）。在個體

受教育的過程，應給予適性彈性的選擇而且有轉銜的機制與能力，太早分流的教育設計，較容易導致個人因社會經濟或產業結構背景變動時，缺乏變動的能力而被剝奪公平競爭機會。再加上高科技時代與知識經濟來臨，強化通識和基礎學科能力之教育，將有助於學生未來的職業生涯發展與職業轉換時能力，因此在後期中等教育的潮流有延後分化的趨勢，而現今高職教育將學生定位太早，課程內涵過於注重技能之培養與訓練，對於人文涵養、通識教育和基礎能力之培養較少，使學生較缺乏自我學習的能力，較無法適應未來終身學習的時代。課程延後分化之趨勢亦非常明顯，高職技職教師其所擔任之課程，因延後分化，高職技職教師能擔任之課程節數將壓縮，造成無形的壓力。

## （二）技職教師面臨轉化

行政院政務委員兼科技顧問副召集人蔡清彥說：過去中央研究院院長曾提出「廢止高職」之建言，引發高職教育體系的反彈，不過，這個方向確實符合產業發展的方向。教育部雖據以調整高中與高職比重，由過去的三比七變成五比五，但調整步調過慢，跟不上科技產業發展速度，科技顧問希望技職教育改革加速。然而西螺農工校長認為改革建議的目標可以確立，但是牽涉到高職師資和課程轉化綜合高中有較高困難度，因此，實施的時程需要商榷。雲林科技大學林聰明校長亦指出高職轉設綜合高中已是大勢所趨，但是廢高職或減少校數的脚步不能太快，否則技職教師師資調整有問題。從上述之論點與見解可得知：確立高職轉型為綜合高中之目標以及轉型的速度慢是因為高職師資轉化問題，較不易解決。

從以上之分析得知，從高職學校擔任培養經濟建設與產業發展基層技術人力之推手，至目前面臨被轉型，而且被視為阻礙改革太慢之重要原因，高職技職教育之定位角色轉變之大，對教師覺知之影響值得深入研究。因原來權益受損，影響其工作內容，改變工作規則、改變團體關係時，變革中又未能參與計劃，應是變革中產生抗拒的一群，然而推動變革者應加以深入了

解，技職教師的抗拒心理，即時預防，使變革能順利推動。（謝文全，1993）  
變革中行政主管應以良好的行政支援，以降低技職教師變革壓力，以達目標。

1. 讓成員參與改革的設計。
2. 利用團體影響力造成風潮帶動革新。
3. 進行充份溝通，使成員儘速了解革新措施。
4. 適時使用雙面提示原則，說明變革的優缺點。
5. 改革要合理並在成員能力所及範圍內。
6. 採漸進方式以調和成員適應之困難。
7. 規劃辦理在職進修（時間安排與經費補助）。

### 三、產業落差

從職業學校教育目標：「職業學校，以充實職業知能涵養職業道德，加強繼續進修能力，促進生涯發展，培育健全之基層技術人員為目的」可體認職業教育課程是在一種控制情境中，有效提供學生就業所須知能，教與學的歷程經驗，因此，課程設計應注重專門與普通教育領域中的知識和經驗的組合，故職業教育課程內涵應包括技術科目，行業相關數理科目和普通科目，其中技術科目之教學，學校必須提供接近產業界生產之設備，供學生學習以培養其就業準備的能力。產業技術發展快速，使得學校的實習設備與產業生產設備落差越來越大，教育當局體認此事實，在工業職業教育方面從民國 68 年進行了第一期工職教育改進計劃，民國 71 年執行第二期工職教育計畫，民國 75 年執行工職教育改進計畫，大量投資設備，提升工職教育水準；其他類科雖然無三期的工職教育改進計畫，政府均投資了大量資本，提升教學設備，企圖拉近學校教學設備、產業生產設備的差距，也獲得良好的效果。近幾年教育改革中廣設高中、大學，教育資源受到稀釋，依據 91 年高職校長會議資料，92 年會計年度學校預算數扣除人事費及獎補助費後的可用數是 88 年會計年度 35%，如附件二，近幾年預算數、資本門均掛零，此種投

入漸少的高職教育，使技職教師以不符合產業須求現有設備進行教學，學生所學與產業技術落差愈來愈大。（施政文 2002）在我國高職化工專業教師工作壓力與因應方式之研究中，「教材設備」構面中（ $M=3.34$ ， $SD=0.7$ ）造成之教師工作壓力是十個構面中排名第二。

#### 四、修習第二專長

我國職業教育課程發展，課程內涵加以區分以下幾個階段：

- （一）單位行業階段：民國 42 年至民國 74 年期間偏重技能單位行業訓練，其課程比例分配為一般科目 30%、相關專業科目 30%、實習科目為 40%。
- （二）群集職業課程階段：民國 75 年至民國 89 年期間為避免分科過細，及過早職業分化，將單位行業課程，改為群集職業教育課程，且將其分為甲、乙兩類，由職校依科別性質不同而加以選擇，甲類課程注重廣博專業知識，以增加基礎知識和技能，適應技術變遷的需求和就、轉業的彈性；乙類課程則偏重專業技術的養成，培養熟練的基層技術人力。
- （三）學校本位課程（新課程）：民國 87 年公布職業學校新課程標準，89 年開始實施，其課程實施主要為因應科技進步、社會與產業變遷、產業外移，高職畢業生選擇升學。為了培養學生繼續進修的能力，其課程架構增加了校訂選修與必修課程的規畫，期能配合地區特性與學生性向，發展學校本位與特色，擴大各校之自主空間。
- （四）後期中等教育共同核心課程：培養國民共同後期中等教育層級的基本教養，使學生能承九年一貫課程的架構與內涵，因此有順利轉銜至後期中等教育層級的課程，因此有後期中等教育共同核心課程的規畫，作為未來課程統整提供基礎架構。

表 2-2-4 後期中等教育共同核心課程

領域名稱	科目	學分數
語文領域	國文	8
	英文	8
數學領域	數學	8
	物理	2
自然領域	化學	2
	生物	2
	歷史	2
社會領域	地理	2
	公民與社會	2
	音樂	
藝術領域	美術	任選二科目共 4 學分
	藝術生活（或藝術概論）	
體育領域	體育	4 學分
	生活科技	
生活領域	家政	任選二科目共 4 學分
	相關科目	
共七大領域	共十四科	總計 48 學分

說明：1. 同核心課程為普通高級中學、綜合高級中學、高級職業學校及五專前三年學生必修科目。

2. 本共同核心課程原則上於高一開設，必要時得於高二、高三開設。

3. 「藝術領域」包含「音樂」、「美術」及「藝術生活」（或「藝術概論」）等科，可任擇二科目修習。

4. 「生活領域」包含「家政」、「生活科技」及高職、五專「生活領域」相關各科目，可任擇二科目修習；相關科目係指高職及五專（前三年）於生活領域所開設之「計算機概論」、「生涯規劃」、「法律與生活」及「環境科學概論」等科目。

為因應課程的調整，技職教師除專業加深外，必須修習第二專長以因應課程安排：高職變革過程中，因實習課程或專業科目減少，為了補足基本授課時數，常先第二專長授課，再以非專長授課，或者授課課目增多造成工作壓力。為了技職教師的轉化，通常學校會鼓勵教師進修第二專長，然而教育主管單位或學校沒有妥適的規劃在職進修計劃，使技職教師進修的過程備受艱辛。

- (1) 非專長授課感到心虛。
- (2) 第二專長授課擔心影響學生受教權。
- (3) 排課科目增多。
- (4) 增加備課時間。
- (5) 加重授課壓力。
- (6) 進修與授課同時進行，壓力大。
- (7) 學校沒有妥適規劃，修畢後耽心還是無課可排。
- (8) 第二專長授課教學能力被質疑。

(施政文 2002) 在我國高職化在課程教學構面中，「我覺得課程規劃需大幅調整」，(M=3.34, SD=0.91) 是所有題項排名第三，亦造成技職教師沉重的工作壓力。

## 五、高職發展

教育改革總諮議報告(50-52 頁) 早就明白指出未來後期中等教育將以推動「綜合高中」為主的學區制，高職成為少數且精緻的技藝高中。中研院院長教改會召集人李遠哲博士提出「讓高職成為歷史名詞」，然技職教育之學者或高職校長，如台中高工校長陳金進又認為，高職教育在歐美是歷史名詞，是因為歐美國民所得高，大量生產製造業為降低成本而外移。然而以目前情況，日本製造業還有 20%，台灣 30%，而且台灣正處大中華經濟圈，廢掉高職，人才如何培養，有可能逼傳統產業加速出走，這樣的持續口號爭執。教育主管當局未見以大中華經濟圈作規劃，深入瞭解人力培育銜接問題與需求高職學生之比例多少？，高職轉型配套措施，應以專題研究報告作依據。台灣產業或就業只有高科技、資訊產業嗎？這種矛盾與偏差，造成高職技職教師所授專業科目被認為不符社會需求、企業認同，高職教育何去何從，技職教師更是無所適從。劉淑文(2003) 以技職教師的觀點，歸納下列幾點：

- (1) 心聲無人理會：技職教師為了教學加強專業，結果政策轉變，規畫時無客觀之數據，受影響最深的一群，意見不受重視。

- (2) 感覺備受歧視：現因課程延後分化，偏重一般學術課程，走向升學，忽略技職實務的技能學習。
- (3) 害怕失去工作：技職教師群中，公立學校者擔心排課科目過多，非專長排課，授課壓力加重。私立學校者壓力更大，除擔心無課可上，被解聘的危機，甚至因招生不易，學校經營不善。
- (4) 技職體系不被尊重：以有教無類教育的立場，招收學生素質較低落，教學過程已是很辛苦，且常被批評基礎沒學好，技術也未教好，整個大環境對技職體系不受尊重，職業學程要改學專門學程才夠專業，對職業類科真是情何以堪。
- (5) 政策多變、充滿不確定感：高職轉型綜合高中初期積極，現又暫緩，政策多變難以捉摸，對未來充滿不確定感。

## 伍、影響教師工作壓力的個人背景變項

### 一、性別與教師工作壓力

以性別作為個人背景變項，對教師工作壓力有無顯著差異存在，論述很多，其中陳瑞惠（2002）研究發現私立高中教師之工作壓力無論在學校和行政人員的關係、角色方面、工作負荷、教師專業發展等壓力、女性教師顯著高於男。鄧柑謀（1991）與程一民（1996）的研究在工作負荷及人際關係方面，男性教師工作壓力大於女性。鄧柑謀（1991）與張明麗（1992）的研究發現在角色壓力方面，男女教師知覺壓力的情形相當一致。

然而在高職變革中男、女技職教師面對工作壓力影響為何？有研究的必要。

### 二、婚姻狀況與教師工作壓力

以婚姻狀況為個人背景變項，對教師工作壓力有無顯著差異存在，論述很多，其中陳瑞惠（2002）研究發現不同婚姻狀況的私立高中，其工作壓力並無顯著差異。葉兆棋（1999）對國小實習教師的研究，在人際關係、工作

負荷與班級教學等壓力，未婚教師顯著高於已婚教師。

Shearin (1997) 研究亦認為在工作負荷、時間支配、專業知能以及整體工作壓力感受，未婚教師顯著高於已婚教師。不同的是鄧柑謀 (1991) 以國中訓育人員為對象在工作負荷、人際關係上，已婚教師之工作壓力顯著高於未婚教師。

婚姻狀況因素影響教師工作壓力之研究顯示，不同的婚姻狀況之教師所面臨工作壓力層面，其結果不一致。然而在高職變革中不同婚姻狀況之技職教師面對工作壓力影響為何？有研究的必要。

### 三、學校隸屬與教師工作壓力

以學校隸屬為個人背景變項，對教師工作壓力有無顯著差異存在之文獻從少，然顏惠君 (2004) 研究發現私立技術學院教師，在學生因素、教學活動、任務要求等構面之工作壓力高於國立技術學院教師，在工作本質、報酬體制、支援系統、組織架構氣氛、生涯規畫、專業成長等構面則無顯著差異。然而本研究為高職教育變革中技職教師之工作壓力，在高職教育變革中，私立高職學校率先轉型為綜合高中，私立高職招收學生亦因公立學校之學費較低而素質平均較低，教學設備與教材之使用等等對公、私立高職學校技職教師工作壓力影響為何，有研究的必要。

### 四、教育程度與教師工作壓力

以教育程度作為個人背景變項，對教師工作壓力有無顯著差異存在，論述很多，其中陳瑞惠 (2002) 研究發現：大學畢業修習教育學分者其工作壓力在學校與行政人員關係層面大於師大、師院與研究所畢業之教師。然而其他層面則無顯著之差異，與林純文 (1996) 程一民 (1996) 研究發現相同。張進上 (1990) 對國小教師為對象，研究發現在班級教學，學歷較高壓力較小；但專業適任感方面卻相反。

然而在高職變革中，教育背景不同之技職教師面對工作壓力影響為何？有研究的必要。

## 五、參與產業、取得證照與教師工作壓力

教育改革總資議報告書中提出教師專業素質的訴求，強調應鼓勵各校辦理具特色的師資培育課程，並提供充分誘因改善教學、學習及進修制度（行政院教育改革審議委員會）（1996）。

技職體系之學校應發揮技職體系特色，以實務為導向，故技職教師應補強專業實務教學技能、輔導知能。技職教師在教師專業成長歷程，認為職前師資培育階段、實習教師導入階段及在職教師的持續發展階段均應加強技能專業訓練（饒見維 1996）。目前教育部舉辦的各項技職體系教師進修活動可分為：1. 職前訓練 2. 教學素質 3. 專業知能 4. 職場經驗 5. 專業技能進修（李彥儀，1999）其中職場經驗與專業技能進修，對高職技職教師之專業相關科目與實習科目教學將有相當助益。技職教師的專業技能與職業訓練、產業生產技術，教育部訂定計劃使其結合，並鼓勵技職教師參與，建教合作之教學、職校教師赴公民營機構研習，技職教師乙級技職檢定，並安排各項活動或研習，寒、暑假訓練班。使以技職教師對產業生產技術快速變遷，作深入的了解，對技能實務訓練教學更具專長，本研究對技職教師的工作壓力加以探討，其中基本變項增加技職教師參與產業情形，與具有技術證照。其目的為了解具有此兩項背景之技職教師對於工作壓力影響為何？然而其他文獻較少探討，有研究的必要。

## 六、任教年資與教師工作壓力

以年資作為個人背景變項，對教師工作壓力有無顯著差異存在，論述很多，其結論為教學年資越大者，因教學經驗豐富，工作經驗的累積，使其工作壓力較低於年資淺者，如陳瑞惠（1992）、Kyriacou Sutcliffe（1978）、黃義良（1999）的研究，服務年資 6-10 年的教師工作壓力最大。不過鄧柑謀（1991）、Stroup（1989）發現年資愈高者，教師工作壓力最大。陳貞芳（1996）、Huang（1988）對工作壓力之研究顯示，教師的教學年資並不因資深或資淺而有顯著之差異。

然而在高職變革中，年資深淺之技職教師面對工作壓力的影響為何？有研究的必要。

#### 七、兼任職務與教師工作壓力

以擔任職務作為個人背景變項，對教師工作壓力有無顯著差異存在，論述很多，其中陳瑞惠（2001）研究發現，學校和行政人員關係，工作負荷及教師專業發展層面，導師的工作壓力高於主任，在工作負荷層面又高於專任教師。蔡純姿（1998）在國小教師覺知教育改革之工作壓力之研究，卻顯示兼行政工作之教師壓力較大。Litt 與 Furk（1985）對資深中學教師壓力來源研究，認為工作壓力不受職務影響。

然而在高職變革中擔任不同職務之技職教師面對工作壓力的影響為何？有研究的必要。

### 本節小結

從文獻探討中，可瞭解壓力定義與來源，與影響教師工作壓因素，並進行分析高職變革中技職教師面臨的工作壓力情形。分述如下：

#### 一、壓力的定義：

因研究的重點不同從下列三個觀點提出：1. 刺激取向，壓力視為一種環境刺激所造成，研究重點為壓力現象的表面或客觀狀況，並不能了解到個體實際上對壓力源的主觀感受。2. 反應取向：反應取向的論點將壓力視為個體對環境刺激所產生的整體性反應。然而個人對壓力評估的程度、認知因素，會造成同一刺激不同反應，故以個體的反應作判斷，無法預測壓力程度。3. 互動取向：互動取向的論點是整合刺激取向與反應取向的觀點，認為壓力是環境與個體互動的結果。互動取向認為壓力不只是環境刺激或生理反應而已，而是反應在個體與環境互動中的一種關係。

## 二、壓力的來源：

本研究認為情境中使個體在生理或心理上產生不愉快的刺激事件，對個體而言，因個別差異，壓力源造成不愉快的刺激就有所不同，因此壓力源，包括個體本身內在心理壓力與外在的物理壓力，內在心理壓力來自個體之本我、自我、超我之間的衝突、挫折、失落、自卑、自由意志受限制、過度的期待、動機等等。外在的物理壓力來自於個體生活環境中人、事、地、物之變動：（一）環境性壓力源；（二）生活變動壓力源；（三）長期生活瑣事的壓力源；（四）災變性的壓力源。

## 三、教師工作壓力：

影響教師工作壓力因素是多面向的，依教師個人特質、學校情境因素、非職業壓力源等的交互影響結果。教師採取因應方式的適當與否會造成壓力反應或減輕實際壓力源。個人的特質與知覺，是形成壓力的重要因素，一旦形成個人壓力，會嚴重身心健康。持續的工作壓力會造成身心疾病與不利工作的不良影響，此種壓力造成的影響，即屬於工作倦怠現象。

## 四、高職變革中影響技職教師工作壓力之構面

- （一）學生行為構面：
1. 發展性的問題行為，指青少年的發展性問題行為乃指個人客觀情境而導致個人情緒上，個體無法順利渡過情緒的困境與尷尬，會加重發展的困難，造成行為困擾。
  2. 預防性的問題行為，指青少年在面對客觀情境下，個人想法或價值觀所產生的主觀反應。青少年形成偏執的價值觀以因應挫折，導致個人心理困擾與行為問題。
  3. 治療性的問題行為治療性的問題行為，指青少年的偏差行為，與社會的期待或大多數人的行為相異，且對社會或個人造成危害之行為，均稱為偏差型行為。學生行為問題，表現學校情形為：學習意願低落、干擾教學、學生的生活常規差、輔導效果不佳，家長配合管教情形不良，使教學維持秩序時間佔去授課時間之比例愈來愈高，教師毫無被尊重的尊嚴。

- (二) 變革過程構面：因課程之延後分化使得技職教師面臨轉化，高職轉型為綜速度慢，是因為高職師資轉化問題，較不易解決，曾是高職學校擔任培養經濟建設與產業發展，基層技術人力之推手，面臨轉型被視為阻礙改革阻力，變革中教育當局應有良好的行政支援，以降低技職教師變革壓力，以達目標。1. 讓成員參與改革的設計。2. 利用團體影響力造成風潮帶動革新。3. 進行充份溝通，使成員儘速了解革新措施。4. 適時使用雙面提示原則，說明變革的優缺點。5. 改革要合理並在成員能力範圍內。6. 採漸進方式以調和成員適應之困難。7. 規劃辦理在職進修。
- (三) 產業落差構面：學校無法提供接近產業界生產之設備，供學生學習以培養其就業準備的能力。產業技術發展快速，使得學校的實習設備與產業生產設備落差越來越大。工職教育改進計畫，政府均投資了大量資本，提升教學設備，企圖拉近學校教學設備、產業生產設備的差距，也獲得良好的效果。近幾年教育改革中廣設高中、大學，教育資源受到稀釋，此種投入漸少的高職教育，使技職教師以不符合產業須求現有設備進行教學，學生所學與產業技術落差愈來愈大。
- (四) 修習第二專長構面：我國職業教育課程發展從單位行業階段、群集職業課程階段、學校本位課程、後期中等教育共同核心課程。為因應課程的調整，因實習課程或專業科目減少，為了補足基本授課時數，常先第二專長授課，再以非專長授課，或者授課課目增多造成工作壓力。為了技職教師的轉化，通常學校會鼓勵教師進修第二專長，在職進修未妥適的規劃，使技職教師進修的過程備受艱辛；非專長授課感到心虛，第二專長授課擔心影響學生受教權、排課科目增多、增加備課時間、加重授課壓力、進修與授課同時進行壓力大、學校沒有妥適規劃，修畢後耽心還是無課可排、第二專長授課教學能力被質疑。

(五) 高職發展構面：教育改革總諮議報告，未來後期中等教育將以推動「綜合高中」為主的學區制，高職成為少數且精緻的技藝高中。高職教育何去何從，技職教師更是無所適從：心聲無人理會，意見不受重視。感覺備受歧視。私立學校教師害怕失去教職工作，公立學校教師擔心排課科目過多，非專長排課。以有教無類教育的立場，招收學生素質較低落，但常被批評基礎沒學好，技術也未教好，技職體系不受尊重，政策多變，充滿不確定感。

#### 第四節 教師效能感之理論探討

本節擬從 A. Bandura 的自我效能理論，L. Y. Abramson 的習得無助論，加以解釋教師效能感，最後由 P. T. Ashton & R. B. Webb 的教師效能感預期性與統整性的架構概念加以定義教師效能感。

其次，探討有關教師效能感的研究，主要的模式，一為 C. H. Denham & J. J. Michael 中介概念的教師效能感模式、P. T. Ashton & R. B. Webb 多層面概念教師效能感模式及 Tschannen-Moran 教師效能感的整合模式。最後，則是根據教師效能感相關研究，確立本研究的主要架構及影響教師效能感高低之因素。

##### 壹、技職教師效能感的定義

教師效能感係源自於教師動機(Ashton & Webb, 1986)，廣義而言，教師自認具有影響學生表現的能力，因此，會熱衷和投入教學工作，並關心學生之成就(Ashton, Webb & Doda, 1983)。另外 Soctt(1997)認為教師效能感是教師相信自己有能力使學生往好的方向改變。因此，有效能感的教師對於自己以及學生具有信心，他們相信能把書教好且能勝任愉快。

而效能感是主要參照“個人知覺的期許，相信經由努力，必可達到預期結果”(Fuller, Wood, Rapoport, & Dornbusch, 1982; 徐昊杲, 1996)。對應到教師效能感上，即指教師相信有能力，去引起學生之學習動機(Gibson & Dembo, 1984; Berman et al., 1977)。Ashton 與 Webb (1986)則認為教師的效能期望，影響他們의思想和感受，透過實際教學和努力，使他們能夠面對障礙，並勇敢克服。從不同角度去建構或分析教師效能感時，都有相同的結果，那就是教師效能感將會影響教師的行為(Serna, 1990)。

A. Bandura 在自我效能理論研究中，對效能感提出應包含認知和情意層面兩大部份後(Bandura, 1977)，再經過 Denham 與 Michael (1981)證明，教師效能感是一種中介變項，仍由兩個部份組成，一為認知部份；另一為情意部份。這個定義，緣自於社會學習和歸因理論。在認知部份，可描繪出兩方面；一是理想教師對於學生的學習結果，有正向影響的感受；另一方面則是教師的教學，能帶給學生上述之結果，意即教師相信教學，能改變外在環境受控制的程度，例如學生的遺傳、家庭社經背景，學校環境等等，都會影響學生的學習，教師是否能夠克服它。許多研究者(Ashton, Webb & Doda, 1983; Berman et al., 1977; Gibson & Dembo, 1984; Greenwood, Olejnek & Parkay, 1990; Wingfield, 1997; 王受榮, 1992; 徐昊杲, 1996)均接受此概念，並以此定義進行研究。

至於教師效能感的情意部份，則牽涉到教育專業的自尊與自卑。例如教師個人是否有能力去教導學生，使學生表現的結果朝正面的發展，當學生表現不如預期時，有的教師會堅持專業的自尊，對學生表現不好，自己並不願負責，認為是學生不好。有的教師則基於專業的自卑，會歸咎自身沒有足夠的教育專業能力，才使學生表現不佳。有效能的教師會使用好的教學方法，能夠盡心教好學生(Gray, 1992)。

另外，教師效能感的概念，具有兩個層面：一為教學的效能，教師對結果的預期，教師對能導引學生學習的能力的信念；一為個人效能，是教師個

人的效能感(Ashton, 1986 ;Gibson & Dembo, 1984; Tien, 1996)。由此看來，教師效能感是包括教師的自我效能感（即一般教學效能），教師相信理想教師對於學生的學習結果，有正向的影響；及教師個人的效能感是教師相信個人有能力去教導學生，使學生的表現有正面的結果。

因此將有關教師效能感，從一般教學效能感、個人教學效能感及個人專業效能感等三方面，分別加以說明：

### 一、一般教學效能感

根據 A. Bandura 將自我效能分成兩方面加以探討：一方面是有關行動與結果間的因果信念，亦即個人認為執行某一行動時，將會導致某種的結果產生，行動與結果有著其必然的關係，稱為「結果預期」（outcome expectancy）；另一方面是個人是否有能力且有效地執行某一行動，使之產生預期結果的信念，稱之為「效能預期」（efficacy expectancy）。結果預期基本上將反映在教師相信其外在情境能被控制的程度，其中外在情境即指，學生的家庭背景、個人智商及學校環境與學生能被教導的程度。換言之；就教師效能感而言，一位理想的教師被認為進行教學時，雖然學生的家庭社經地位的不同、個人智力的高低、學校環境、社會的影響及學生接受教導的情形，都不致影響教師對於教學結果的預期，且認為透過教學，一定能達成既定之目標。此即 Ashton 和 Webb (1986)所稱的教學效能感，而 Gibson 和 Dembo (1984)則稱之為一般教學效能感。

Ashton 和 Webb (1986)認為，教師效能感中的教學效能感是一種預期性架構(expectancy construct)概念；亦即是一般教學效能感是教師在教育情境中，對教學工作所預期的結果；教師期望與教師效能感是相互關聯的。因為教師對教育效能有怎樣的信念與預期，就會影響他們對學生，存有多大的期望。

從心理的層面來看，教師效能感是基於教師個人的動機（Ashton &

Webb, 1986)。從習得無助理論(learned helplessness theory)的觀點，有助於解釋教師效能感不同層面對教師行為的影響(Abramson et al., 1978)。「習得無助」這一個名詞最早被使用在動物實驗室，其目的在於解釋當動物被安置在某一特殊的情境下，當小動物在該情境中受到電擊無法逃避，經過這種特殊的制約與反應的過程後，當動物在這情境中，學習到遭遇電擊時是無可避免，縱使將動物置放在另一可以逃避電擊的情境下，動物根本不會去尋找出路，而任由電擊。此種情形即是所謂的「習得無助」。

部分學者將習得無助的概念，重新建構使用在人類。發現可用來解釋教師效能感不同層面對教師行為的影響，其中以普遍性的無助來加以說明教師的一般教學效能感，「普遍性無助」(universal helplessness)將發生在一般教學效能感較低的教師身上；他們可能相信，某些低成就學生由於他們家庭環境、背景的關係，任何教師都無法激勵他們學習進步或成功(Abramson et al., 1978)。當這一念頭一產生，就不會預期教學對這些學生在成就上能有任何影響。經驗到「普遍性無助」的教師，很快地放棄對低成就學生的教導，也不願意採取更進一步的努力；這些教師在低成就學生表現不佳時，他們並不會感受到高度的壓力或罪惡感，或感受到專業自尊的喪失，因為這些學生的表現正是他們預期的結果。正因為如此，他們相信不僅他們無法教導這些學生，甚至沒有任何教師有能力激勵這一群學生。

具有普遍性無助的教師，即一般教學效能感較低的教師，將不會努力去激勵學習困難的學生，因為他們認為所有的努力終歸於無效，此即所謂動機匱乏；他們也不願從教導低成就學生的經驗中學習，因為這樣與他們的基本信念相互矛盾，亦即所謂認知匱乏，但又要維持他們的自尊，因他們認為這是沒有人可以勝任的事，自己也就沒有責任，也因此不會感到虧欠。所以，一般教學效能感係教師認為雖然學生的情形不同，教學就能影響學生達到預期的結果。一般教學效能感的高低，會影響教師對學生結果的預期，與願意對學生的付出。

## 二、個人教學效能感

根據 A. Bandura 將自我效能理論中，曾提及「結果預期」和「效能預期」，效能預期是個人是否有能力且有效地執行某一行動，使產生預期結果的信念；也就是強調個人是否有能力去執行該行動，針對教師而言，教師個人對於自己本身的教學能力的信念。而 Ashton 和 Webb (1986) 及 Harwell (1998) 認為，教師的個人教學效能感則是一種統整性架構(integrating construct)概念。則個人教學效能感係指教師對有關自己的教學效能結果的預期；亦即經由教師本身對教育效能存有的信念，加上對學生學習成就有多少預期。所以說教師的個人教學效能感是一種統整性的架構，它調和了教師所持有的教育信念，對教導特定學生的效能預期及教師與那些學生在教室中互動關係所形成。

由 L. Y. Abramson 等人的習得無助理論解釋個人教學效能感層面對教師行為的影響，個人教學效能感較低的教師，可能經驗到所謂的「個人的無助」(personal helplessness)，正像那些一般教學效能感較低的教師一樣，對於自己教導低成就學生的能力毫無把握。然而他們並不把低成就的責任，完全推諉給學生，而能對學生的學習失敗分擔了部分的責任，且有所愧疚 (Abramson et al., 1978)。他們相信，如果他們能具有較好的教學方法與教學技巧、增強相關的學識、才能，以及能夠為教育犧牲奉獻，這樣低成就的學生應該能有所獲。所以，當具有個人無助感的教師，被要求去教導低成就學生時，由於覺得個人對這些學生無法發揮效率，除了經驗到動機匱乏與認知匱乏等普遍無助感的情況之外，同時還可能感受到罪惡、高度壓力、憂鬱及專業自尊受損的情感虧欠，這就是個人教學效能感所造成的影響。

就個人教學效能感而言，教師本身自認進行教學時，學生家庭背景、社經地位的不同、個人智力的高低、學校環境、社會的影響及學生接受教導的情形，都不致影響教師對於教學結果的預期，且自認為透過教學，一定能達成既定之目標，且能激勵學生朝正向的改變 (徐昊杲, 1999a, 1999b)。

### 三、個人專業效能感

在教師個人教學效能感中曾提及，技職教師個人對於自己本身的教學能力及執行該教學活動的信念。由於技職教師的教學能力有二類：一般教學能力和技術專業能力，表現在一般教學能力上的以個人教學效能感定義，而展現在技術專業能力，則以個人專業效能感稱之（徐昊杲，1996）。

根據(Bandura)自我效能理論再加以說明，例如教師相信某一教學行為與過程，將產生某一種教學結果（這即是一種結果預期），如果教師本身懷疑自己是否有能力執行該種教學行為與活動時（此即是一種效能預期），當有這樣的信念產生時，就會影響到教師本身所採取的應對行為，隨著應對行為的不同，其教學結果也會隨著改變。在此概念系統中，可發現在不同的教學情境，教師效能感影響著個人的思想、對於教學活動的進行及面對困難時堅持的程度(Bandura, 1977)。反應在個人專業效能感上，亦可視為「效能預期」，意即技職教師對於所教授的課程內涵是否能配合社會潮流與脈動信念、以及自己所教授出來的學生其能力是否適合業界需求的信念。

尤其是高職學校技職教師為達成教授學生實用技術，養成實用專業人才的宗旨。技職教師的技術專業能力必需能夠隨著社會進步的脈動，而不斷的增進，尤其是技職教師對於所負責教學科目相關的知識與技能，必須是最新的，且為社會上、企業界所要求的行業的知識與技能。否則所教授的東西是陳舊的、落伍的，不僅學生畢業後無法順利就業而遭人唾罵，教師的成就感、滿意度也會因而下降。從阿西通和韋伯概念(P. T. Ashton & R. B. Webb)觀點，教師的個人專業效能感也是一種統整性架構概念(Ashton & Webb, 1986)，個人專業效能感係指技職教師對有關自己專業技術教學結果的預期；首先是技職教師必須具備對目前企業界所需要的行業知識與技術的能力的瞭解，加上對技術專業的教育效能的信念，以及對學生學習成就的預期。所以說教師的個人專業效能感是一種統整性的架構概念。

教師效能感既是教師對協助學生學習，所持的效能信念與預期，則不同

的效能信念，就會有不同的效能預期；不同的效能預期，就會產生不同的教學態度與行為表現。技職教師效能感的三個層面：一般教學效能感、個人教學效能感及個人專業效能感必須加以區分，因為必先了解教師在那一層面的效能感低落，才有可能作適當的介入，以提昇教學成效。如果教師效能感的低落，係由於認定教育的效能有限，無法教導沒有能力學習的學生；那麼要改變他們的期望，就需要證實教育的力量，能夠積極地影響學生的成就，以提高其一般教學效能感。如果教師的低效能感是由於教師自認缺乏教導學生所應具備的專業知識與方法時，則應當充實教師的一般教學知能，提供教師教學進修的機會，並使教師能夠從教學經驗與過程中，發現學生能夠有效的學習，則其個人教學效能感就會有所改變。當技職教師長期在學校內擔任教學工作，與業界欠缺聯繫與溝通，將會對於自己所培養的學生，失去信心，也會對於自身的專業能力感到懷疑，則應提供技職教師赴業界參觀訪問，以及設法使教師有機會參與業界的計畫，教師的個人專業效能感就會有所改變。

## 貳、教師效能感之模式

教師效能感概念模式，係指教師效能感與教師及學生成就等諸多因素間的概念性關係圖式。一九七五年以前，有關教學效能的研究，主要是採用過程產品研究途徑，所關切的是教師教室行為、學生教室行為與學生成就之間的關係。而研究教師思維過程的領域是後來才有的課題，是對教學效能研究的另一種實證途徑(Clark 與 Peterson, 1986)。另外，為瞭解教師性別、任教經驗及相關因素對教師在各種教學上的表現，也漸獲得重視(Gruves, 1998)。由於教師的思維、計劃與決定，構成了教學心理情境的極大部分，是教師效能感的具體表現，在此情境中，課程被詮釋、傳授，教師教學，學生學習。教師思維過程中的效能感，不僅實質上影響教師的行為，也決定了教師的行為。因此教師效能感概念模式的說明，將有助於增加對教師，如何

作及為何如此作的了解。以下就晚近學者對有關教師效能感研究的幾個概念模式加以分析。

#### 一、教師效能感為一中介變項之模式

Denham 和 Michael (1981)認為，教師效能感是導引教師表現知覺、實際表現及學生表現等諸多變項相互關係的一項中介概念。教師對其教學效能的信心，是使教學更具生產力的一項基礎。Denham 與 Michael 基於此種觀點，經由文獻探討，諮詢心理學與社會學相關領域的專家，並針對大約二十位教師所作的小型實驗研究之後，提供了教師效能感的研究模式(Denham & Michael, 1981)。該模式主張效能感是一中介變項，它界於前因與後果之間，而且效能感這個中介變項與前因和後果之間都會相互影響(Serna, 1990)。

此模式主要部分有三：分別是教師效能感（中介變項）、先前條件(antecedent conditions)及可評量的後果(measurable consequence)。茲針對此三部分說明如下：

##### （一）教師效能感

效能感被認為是一個中介變項，在此一模式中，它介於前因與後果間。Denham 和 Michael (1981)把教師效能感當成一假設性的中介概念；此一概念係由兩個部分所組成：認知的與情感的。此二部分均有幅度、普遍度及強度三個向度；其中認知部分係取決於教師對兩個不同現象的評估：

1. 相信理想的教師能夠導引學生朝正向且積極改變的程度。
2. 教師相信他們自己能夠導引學生朝正向且積極改變的程度。

第一種現象的評估，反映了教師教學環境能被掌握的程度。如基於學生的遺傳、家庭背景及學校變項、學生能被教導的程度。第二種現象的評估，實際上是教師對教學能力及促進學生積極改變的一項評估。教師效能感的情感部分，則是與此種效能感相互結合的榮辱之反應。一位教師可能特別為自己的成就感到驕傲，因為此種成就即使對理想教師而言也是困難的；反之教師對一般教師也能完成的任務，當其失敗時可能會感到羞辱（王受榮，

1992)。

所謂認知與情感成分的三個向度，幅度、普遍度和強度。幅度係指教師面對教學工作困難程度，所展示的效能感，有些教師的效能信念可能只限於簡單的教學工作或易於教導的學生；有些教師則可達於最困難的工作或最難教導的學生。普遍度係指教師效能感對各種不同教學情境的適任程度，有些教師僅對部分教學情境有較高效能感，有些教師則不論面對何種情境，均能發揮其效能。強度則是指教師對教學工作，所抱持效能信念的可改變程度，有些教師不論面對任何困難，都能保持其高效能感，有些教師則可能一經挫折即降低其效能感(Denham 與 Michael, 1981)。

### (二) 先前條件

在 C. H. Denham 和 J. J. Michael 模式中，有關先前條件的五個部分：教師的訓練、教學經驗、制度變項、個人變項及因果歸因。教師的訓練指教師在訓練的課程中，應增加教師一般性教學功效(effectiveness)，讓教師具有特別的知能，令他們感覺自己更具有專業性的感受；教學經驗指教師個人教學生涯的發展經驗與教師透過教學後，從學生的回饋中習得的經驗；制度變項指教師在教學生涯中不同的階段的待遇，社會對教師的不同看法與態度，教師是否參與學校的決策的情形，教師對於額外工作之挑戰，獲得學校行政之支持與支援，對教師工作的認知及獲得同儕間的支持與鼓勵等；個人變項指教師的年齡、性別、成就需求、自我概念及種種個人背景；因果歸因則是指教師對先前條件各種變項因果關係的歸因模式(Denham 與 Michael, 1981)。

### (三) 可評量的後果

可評量的後果主要探討教師與學生行為表現為主。教師行為，係指教師的教室行為、對教育改革的支持程度、投入教育專業活動的情形及留任教學工作的意願等方面。學生行為指學生的學業成就、情感結果及行為結果(Serna, 1990)。

由上述討論可知，Denham 與 Michael 的教師效能感中介概念，基本上不僅源於 A. Bandura 的自我效能理論及相互決定論，而且也兼採 (Abramson) 的習得無助論的觀點。Denham 與 Michael 的教師效能感的三個向度 (幅度、普遍度、強度) 係取於 A. Bandura 自我效能理論的三個向度；其教師效能感的認知與情感部分，則係取 Abramson 習得無助論所分析的認知、動機與情感成分；至於圖 2-4-1 中的雙向箭頭，即表其彼此間的交互影響，係採取了 A. Bandura 的相互決定論 (王受榮, 1992; Klein, 1996)。但 C. H. Denham 與 J. J. Michael 所提出教師效能感是屬於教育情境與教師行為對於其所影響的學生行為之間的中介變項，在當時是一個非常新穎的一個觀念。因為效能感本身只是一種效能的信念與預期，只有見諸行為，才能被察覺。

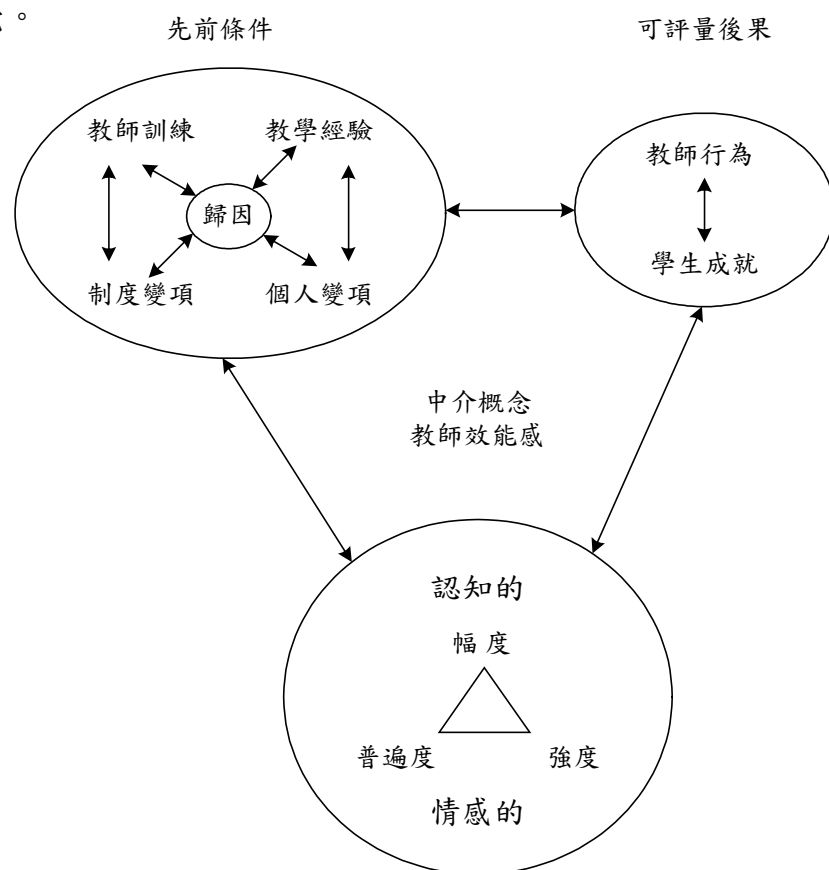


圖 2-4-1 Denham 與 Michael 教師效能感模式

資料來源: Denham, C. H. & Michael, J. J. (1981) Teacher sense of efficacy: A definition of the construct and a model for further research. Educational Research.

## 二、多層面架構之教師效能感模式

Ashton 與 Webb 是最先致力於教師效能感理論系統探討的學者，其理論架構大多建基於 A. Bandura 的社會學習理論；他們也認為，教師效能感是個人行為認知的中介。不過，他們提出了另一種教師效能感的模式，認為教師效能感是一個階層組織且相互決定的多層面架構(multi-dimensional construct)，如圖 2-4-2 所示。

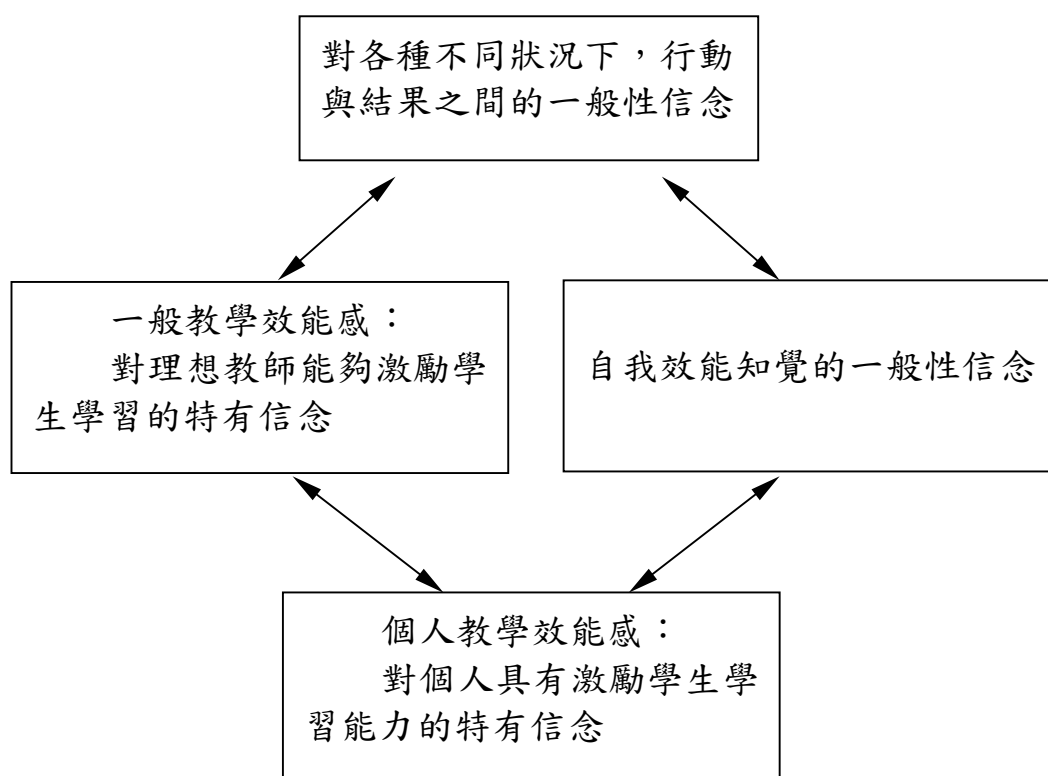


圖 2-4-2 Ashton & Webb 教師效能感多層面架構模式

資料來源：Ashton, P. T. & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: teachers' sense of efficacy and student achievement*. N.Y.: Longman.

依 Ashton 與 Webb (1986) 的觀點，教師效能感的主要探討層面包括下列各項：

- (一) 對各種不同狀況下，行動與結果之間的一般性信念。
- (二) 對自我效能知覺的一般性信念。

(三) 對教師能夠激勵學生學習所持的信念（即一般教學效能感）。

(四) 對本身能夠激勵學生學習所持的信念（即個人教學效能感）。

依 A. Bandura 的社會學習理論，個人經由其生活經驗，形成了類化性預期，而此預期與未來的行動與結果二者有著密切的關係存在。因此，教師進行教學時，對各種不同偶發狀況產生時，對於面對處理問題時，所採取的行動與將導致何種結果，均有其不同的類化性預期，即圖 2-2-5 中所謂「對各種不同狀況下，行動與結果之間的一般性信念」；此外，教師經由他們個人的生活經驗，對本身影響行動結果的能力也形成了一種個人的預期 (Bandura, 1977)，即圖 2-4-2 中所稱「自我效能知覺的一般性信念」。當教師對某一情境缺乏特有經驗時，其類化自我效能將是個人行為的主要決定因素。然而，經由訓練過程與經驗，教師會發展出，對於一位理想教師，應該能夠激勵學生學習的特有信念與看法（即一般教學效能感），同時也形成了個人在不同情境中，激勵不同學生學習的效能信念（即個人教學效能感）。總而言之，教師效能感代表著個人隱含在內心中的激勵學生學習的動機力量。

由圖 2-4-2 構成教師效能感的階層組織關係來看，其上方是教師對各種不同偶發狀況所產生行動到結果關係的一般性信念，這些信念係指教師對行動與結果二者間的關係，所抱持的效能預期。左方是教師的一般教學效能感，係指教師對一般教師透過教學工作，所能影響學生學習的效能預期，此種教師效能感有部分，是源自於對行動與結果二者間的關係所抱持的效能預期，右方是教師「自我效能知覺的一般性信念」，係指教師對行動之後所能產生預期結果的一般性信念，此種信念也是源自於對行動與結果二者間的關係所抱持的效能預期。下方是教師對教學行動與結果關係的信念與其自我效能知覺二者的相互統合，直接影響在教育情境中，教師對所能影響學生學習的效能預期（即教師個人教學效能感）。雖然教師個人教學效能感是影響教師動機及未來教學行為的最大力量，但是層級中的其他層面，也同樣能經由

影響教師的個人教學效能感，而影響教師的動機與行為。當教師對某情境沒有先前經驗時，其行動到結果關係的一般性預期，和對個人自我知覺效能的一般預期，將是教師行為的重要決定因素。

事實上，效能感層級間存在著相互影響的關係。當教師成功地傳授一項困難的概念，給他們原先認為無法學習的學生時，就會修正他對教導這類學生之個人能力的自我評估（即個人教學效能感）；也修正原先認為這些學生不能教導的一般性信念（即一般教學效能感）。這些經驗也進一步地增強了教師對行動與結果間的效應關係及其自我效能知覺的一般性信念。反之，如果教師的教學效能感低落並抗拒改變，就可能把學生學習的成敗，歸之於教學能力以外的因素，而很少有機會去調整效能感各個層面的知覺（王受榮，1992；徐昊杲，1996）。

P. T. Ashton 與 R. B. Webb 的教師效能感多層面架構，可說是 A. Bandura 自我效能理論中「結果預期」與「效能預期」的進一步闡述；亦是自我效能理論在教育情境中的應用。而 Ashton 與 Webb 多層面架構中的「對行動—結果之間的一般性信念」與「對自我效能知覺的一般性信念」，就是 A. Bandura 自我效能理論中的「結果預期」與「效能預期」，就多層面架構而言，結果預期既影響效能預期也影響一般教學效能感；然後效能預期與一般教學效能感二者結合，而影響了個人教學效能感。Ashton 與 Webb 不僅以「結果預期」及「效能預期」推衍出「一般教學效能感」及「個人教學效能感」，而且也為教師效能感找到理論依據（徐昊杲，1996）。

### 三、教師效能感的整合模式

Tschannen-Moran 等人（1998）提出了一個教師效能感的整合模式，來說明教師效能感的循環性質。

如圖 2-4-3 所示，各種教師效能感的訊息，影響個人對教學工作的分析和對自己能力的評估，而形成特殊的效能感，再進而影響教學情境中的相關行為，行為的結果又成為效能感訊息的來源，如此不停地循環運作。

Tschannen-Moran 等人強調教師效能具有特定情境的特質，教師在各種不同的教育情境中會有不同的效能感，亦即效能感是針對特別環境裡的特定學生，或教授特定的科目而產生。

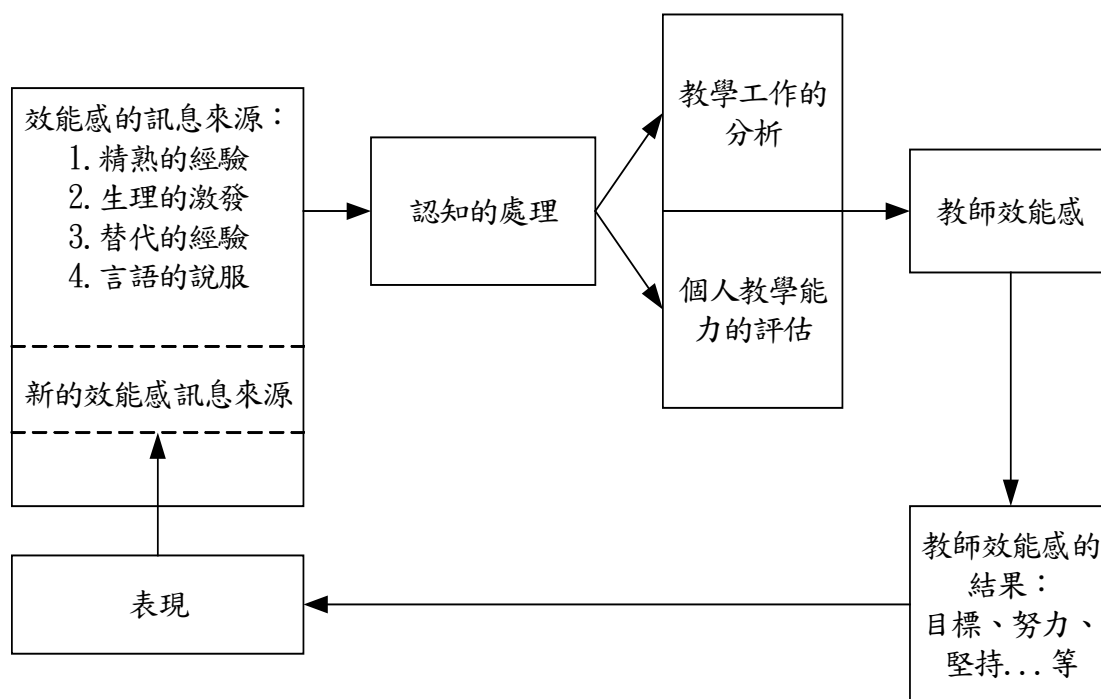


圖 2-4-3 教師效能感之循環特性圖

#### 參、教師效能感的相關研究

教師效能感基本上，係指在教育情境中，教師所能影響學生學習程度的信念與預期；其信念是對教育效能高低的執著，而預期則是對學生可教育程度的期望。因此教師對教育效能的信念與預期，必然會影響到思想與情感、對活動的選擇、所投下的心力及面對困難時堅持的程度。

就整體而言，低效能感教師懷疑自身對學生的影響能力；當面對困難時，他們減低了努力的程度或全然放棄。他們先入為主地認為本身能力不足，對問題的認定超乎其實際的困難；先入為主的設定自己的能力極限，導致緊張程度；而對個人能力不足的憂心，分散了教學的注意力，也降低了教學的效率。相反地，具強烈效能感的教師，深信有能力對學生的學習成就，

產生積極的影響；他們樂於接受挑戰，面對阻礙時，必全力以赴；同時對教學情境作全神的投入；當工作完成時，對其成就引以為榮。再者，依 Kruse(1997)研究指出，教師效能感與執行教學革新之間有著強烈而顯著的相關。高效能感教師樂於接受新的教學方法，而低效能感教師則較不樂意接受新的教學方法。

就管理學生信念而言，教師效能感的高低亦顯現於對學生管理的差異。學生管理概念看成為一連續體，從極端的監督取向到極端的人文取向。監督取向的模式是傳統學校為維持秩序，所提供的嚴厲而高度控制的情境；學生被認為不負責任、不好教化，必須經由懲罰措施加以管理。而人文取向的模式，則以學校為教育社區，其中學生經由合作的互動與經驗而學習，以自律取代嚴格控制(王受榮,1992)。而 Woolfolk 等人(1990)的研究中也發現，教師效能感越高，對學生管理更趨人文取向；對教學成果的信念越強，並能夠支持學生主動解決教室問題。以下就針對有關教師效能感組成因素與有效能感教師的行為表現和教學態度的研究進行探討。

#### 一、探討及驗證教師效能感組成因素

Kushner (1993)亦曾以建構教師效能感因素之效度，以驗證性因素分析試圖去建構效度，但其所建構的模式，並未得到支持，在教師效能感的二個因素層面有細格的誤差，都必需去修正。

Tien (1996)在比較不同教師的效能對教室學生的影響研究，針對 60 名教師與 300 位學生，採用調查法與訪談法進行研究，發現一般教學效能感和個人教學效能感間有相互依賴的關係存在。且教師效能感和學生的教室學習環境及學習行為有影響。

Sauceda (1995)研究在德州的小學教師的效能感，其研究指出教師效能感與教師功效 (teacher effectiveness) 間有相關且達到顯著水準。並發現個人教學效能感層面與教師功效間也有相關且達顯著差異水準。更進一步

提出教師效能感總量表與一般教學效能感層面，個人教師效能感層面的相關亦達顯著差異水準。

Bigler (1993)的研究中，曾將(Gibson & Dembo)的教師效能感量表，透過因素分析，並取其因素負荷量大於等於 0.6，可得到三個因素。這三個因素分別是，教師對學生習得正向結果責任因素，教師對於自己教學技巧與能力信念因素及教師一般教學效能感因素等三個。

## 二、探討有效能感教師的行為表現和教學態度

Klein (1996)的研究中，探討分析教師效能感與發展的因素，發現教師效能感與教師的行為及教學環境有明顯的關係，而且教師效能感特別影響學生的成就。即教師的行為和教學環境都會影響效能感，進而影響學生的行為與成就。因此，教師的行為表現能力和教學態度的高低，會影響效能感的高低。並影響學生的預期成就。

Ashton 和 Webb (1982)曾以俗民誌研究方法，對學校教師效能感進行研究，並將研究結果以教師效能感高低，在八項教學態度與行為表現上之差異。吳清山 (1992) 教師效能高低，不僅影響到學生的學習成就；而且也影響到教育目標的達成。因此，很多學者(Medley, 1978; Rosenshine, 1983; Haigh & Katterns, 1984; Emmer et al., 1984; Daigre, 1994)致力研究有效能教師的特徵，期能供教師們參考。茲綜合後加以說明，並引述如下，以期有助於教師效能感高低之區分與辨識。

### (一) 教師對教學成就感之看法

高效能感教師覺得他們的教學與引導對學生是重要又有意義的；他們認為他們對學生的確有著積極的影響，對教學有信心，感到教學有價值。能考查自己和他人有關有效教學的信念。低效能感教師對教學感到挫折、沮喪，他們覺得，他們對學生生活沒有顯著的改變，並且對其工作價值感到懷疑。

### (二) 教師對學生行為與學習成就的態度

高效能感教師期望學生進步，對學生行為與成就懷著積極的態度，而且

他們大多數發現，學生實現了他們期望。低效能感教師不僅對學生行為與成就不懷積極期望，而且預期學生學習的失敗；預期學生對他們的教學努力，會採取負面的反應且行為表現不良。

### （三）教師對學生責任的認知

高效能感教師認為有責任擔負學生的學習，當學生學習失敗時，他們會檢討自己的教學表現，以尋求更有助益的方法、且能敏銳地應用其知識於教學計畫及教學評鑑活動。低效能感教師則把學習的責任加之於學生；當他們失敗的時候，他們會以學生的能力、動機、態度及家庭背景不佳尋求解釋，以擺脫責任。

### （四）教師對達成教學目標的策略

高效能感教師為學生學習從事規劃、為本身與學生設定目標、為達成目標尋求策略，並將目標放在整個班級的教學、能夠有效利用各種方法教學、按部就班呈現教材，並使學生能逐步練習，要求學生回答的問題，則強調具思考性與創造性。而低效能感教師對學生缺乏特定的教學目標，對學生應達成何種目標並不確定，也並未根據設定目標尋求完成的策略。會集中注意在少數的學生身上，對學生所提出的問題較無啟發性和思考性，僅是對與錯的問題。

### （五）教師對教學投入之積極情感

高效能感教師對從事教學工作有良好的感受，他們熱心於激勵學生，並與學生有較多溝通機會，能夠體會學生的想法與感受。而低效能感教師對從事教學工作感到挫折，當其談論與學生工作時，表現沮喪，也有負面情感。

### （六）有效掌握班級上課氣氛及學生學習進度

高效能感教師相信，能夠影響學生學習、上課時能輕易的排除學生的干擾、能夠創造良好的班級氣氛、能了解有利或有害學生學習的情境。而低效能感教師經驗到與學生工作的無效能；經常表現的感受是，無論他們多麼努力，都無法影響或激勵許多學生；教學容易受到學生的干擾而打斷，易造成

班級氣氛僵化。

(七) 能與學生訂立共同特定之目標

高效能感教師認為，與學生參與共有的事務，去完成共同的目標。而低效能感教師認為，與學生從事的是一項抗爭，學生的目標及關注的焦點與教師是相對的；雖然他們關切教學工作及學生成就，但是覺得學生志在逃避工作，且抗拒教師在激勵動機上的努力。

(八) 能尊重學生民主的決定

高效能感教師在教學目標及其達成策略上，讓學生參與作決定。低效能感教師把教學目標與學習策略加之於學生，學生並沒有參與決定過程。

(九) 教師對於業界的工作內涵及就業市場動向之瞭解：

技職教師除需具有專業技術能力外，並能瞭解業界的工作內涵，要求技術層級及目前與本行之相關就業現況與動態。

由此可知：一位有效能的教師，首先必須了解沒有一種最佳的教學方法可適用於所有學生。其次要能有效控制整個教學情境，必須隨時隨地自我進修和研究，俾提供給學生最佳學習內容和機會。其三，需具有良好的人格特質之外，尚需要具備卓越的教育專業能力，換言之，教師不僅須熟悉教材內容，也要了解何時教和如何教，學生才能得到最佳的學習效果。此後很多學者在研究教師效能時，常常從教師教學行為的觀點，來分析有效能教師的特徵。

李玉嬋(1992)綜合各學者對教師效能的說法，並參酌 Bandura 自我效能與情感反應交互作用之概念，描繪一般及個人教學效能與行為情緒反應的微候。

由圖 2-4-4 可知，個人及一般教學效能感皆高的教師，將表現出自信而適切的積極行為；個人及一般教學效能感皆低者，可能對教學工作有冷漠、放棄、認命等情緒反應，容易將成敗歸因於外在環境的造化，因此不願投入工作；個人教學效能感高，而一般教學效能感低的教師，則容易有抱怨、不

滿等情緒反應，雖然自忖本身的教學能力不錯，但會抗議抱怨抵不過外在環境的限制，積極者以改革為變通方法，消極者則選擇離職、逃避一途；反之，個人教學效能感低，而一般教學效能感高的教師，則容易將成敗歸因於個人內在因素，自貶自責本身的教學能力不好，會有罪惡感、愧疚感等情緒反應，造成其工作壓力大，而意志消沉。

由上述可知，不同的教師效能感會影響教師的行為傾向及其情緒反應。教師效能感高低不僅影響學生學習效果，也會影響教師有效勝任能力的行為與情緒反應，進而影響教師專業精神及工作適應等有關教師態度與行為表現的看法。

		一般教學效能感	
		低	高
個人教學效能感	高	抗議、改革 抱怨、離職	有自信而適切的積極行為
	低	歸因於外在因素 認命、放棄、冷漠 不投入工作	歸因於內在個人因素 工作壓力大、自貶 罪惡感、意志消沉

圖 2-4-4 教師效能感對行為及情緒反應的徵候（李玉嬋，1992）

綜合以上得知，教師效能感的因素層面應具有一般教學效能感與個人教學效能感，而且在各種相關因素層面中存在相互關係（Sauceda, 1995）。

再者為驗證教師效能問卷之效度（徐昊杲，1996），並瞭解高低效能感教師對於教學態度特徵進行比較，依序說明如下：

- 一、教師對教學成就感的看法，高效能的教師較重視且能感受教學成就所帶來的喜悅。
- 二、教師對學生行為表現與學習成就的態度，高效能的教師能對學生充滿積極關懷及期望，並讓學生有較高的學習成就。

- 三、教師對學生責任的認知，高效能的教師對於學生的學習的成敗會有責任感並進行適當的改進與修正。
- 四、教師對達成教學目標的策略，高效能的教師會積極的為目標進行規劃，使教與學都能按步就班有方法的完成。
- 五、教師對教學投入積極的情感，高效能的教師對於教學工作熱忱而有意願，樂於與學生溝通使教學工作有正向的結果。
- 六、有效掌握班級上課氣氛與學生學習進度，高效能的教師能掌握班級上課情形與學習進度，讓教學順利並達到理想的效能。
- 七、能與學生共同訂立特定的目標，高效能的教師願與學生共訂約定並參與學生活動，激勵學生使目標能順利達成。
- 八、能尊重學生民主的決定，高效能的教師能讓學生參與決定並尊重學生決定，使學生共同決定的事項順利達成。
- 九、教師對於業界的工作內涵及就業市場動向的瞭解，高效能的教師高效的教師樂於充實業界的相關訊息，使自己在於教學上給學生正確而有用的資訊，使學生有最佳的學習成就。

#### 肆、影響教師效能感個人背景變項

##### 一、性別與教師效能感

以性別作為個人背景變項，對教師效能感有無顯著差異存在，論述很多其中 Hawkins(1996)教師效能感及其參與學校活動的研究中指出，性別是教學效能感的一項重要影響因素。McCarthy(1988)亦認為性別是一項重要因素。大部份研究發現性別對於教師效能的影響沒有顯著的差異 (Hanel, 1986; Brennan & Robison, 1995; 孫志麟, 1992; 梁茂森, 1992; 江展堽, 1995; 徐善德, 1997; 陳木金, 1997; 何郁玲, 1999; 張碧娟, 1998; Huang, 1999), 但仍有部份研究指出性別於教師效能上有顯著差異, (Kurz, 2001; Beatty, 2002; 彭玉珍, 2001; 陳政偉, 2003)。然而在高職教育變革中,

性別因素對教師效能感影響為何？有研究的必要。

## 二、婚姻狀況與教師效能感

以婚姻狀況作為背景變項，對教師效能感有無顯著差異存在，論述很多，馮丹白（1993）在影響教學的教學倦怠研究中發現，婚姻是個人背景的一個重要因素。相關的研究報告中均指出，已婚教師的教師效能明顯的高於未婚教師（孫志麟，1992；劉威德，1994；陳木金，1997；彭玉珍，2001；陳政偉，2003）。然而在高職教育變革中，婚姻狀況因素對教師效能感影響為何？有進一步了解的必要。

## 三、公私立別與教師效能感

就學校公私立別作為個人背景變項，對教師效能感有無顯著差異存在，論述很多，其中徐昊杲（1999）在影響專科學校技職教師效能感成因及其因應策略之研究中，發現專科學校公、私立別不同的教師在效能感上並無顯著差異，陳政偉（2003）對高職技職教師效能感之研究結果相同。這與專科學校聘任教師鮮少注意到教師是否具有教育類專長有關。然而在高職教育變革中，任教公私立別對教師效能感之影響為何？有研究的必要。

## 四、教育程度與教師效能感

就教育程度作為個人背景變項，對教師效能感有無顯著差異存在，論述很多，其中 Sisk(1989)和 Franklin (1989)的研究均指出教師的學歷是效能感的重要影響變項。Hall(1997)的研究亦指出教師的學歷，對於個人教學效能為一重要的變項。

王受榮（1992）指出國中教師隨著教育程度的不同有差異存在，學歷愈高其表現出來的效能感愈佳。國小教師則不受教育程度的影響即在教師效能感上並無顯著差異。孫志麟（1992）的研究國小教師部份和王受榮研究相同。徐昊杲（1996）的研究指出專科學校教師其不同的教育程度有差異存在，學士學位較優於碩士學位者。其他相關之研究顯示學歷對教師效能有顯著的影

響(梁茂森,1992;江展塏,1995;徐善德,1997;陳木金,1997;何郁玲,1999;陳政偉,2003),亦有研究結果顯示學歷對教師效能無顯著差異(Gibson & Dembo,1984;Hawk,1985;Huang,1999;彭玉珍,2001)。然而在高職教育變革中,教育程度對教師效能感之影響為何?有研究的必要。

#### 五、參與產業與教師效能感

就教育程度作為個人背景變項,對教師效能感有無顯著差異存在,論述很多,其中就業界服務之不同對教師效能感的影響,彭玉珍(2001)在高職餐飲管理科教師專業與教師效能的研究與蘇衍綸(2002)臺灣地區高中職餐飲管理科教師效能感之研究,發現不同餐飲業經驗年資教師的教師效能有顯著差異。陳政偉(2003)在高職技職教師效能感研究中,其中個人專業效能感構面,在業界服務過之教師高於不曾在業界服務者,徐昊杲(1999)在影響專科學校技職教師效能感成因及其因應策略之研究中,則顯示在企業界服務過的專科學校教師與不曾在企業界服務的專科教師,其教師效能感並無顯著差異。然而在高職教育變革中,參與產業對教師效能感之影響為何?有研究的必要。

#### 六、取得証照與教師效能感

就取得証照作為個人背景變項,對教師效能感有無顯著差異存在,論述很多,其中 Hawk(1985)在研究中提到證照對教師效能有顯著的影響。這與黃郁婷(2002)在臺灣地區高職餐飲管理科老師教師效能與餐飲教學之研究中,顯示餐飲老師本身所擁有的餐飲專業證照數越多,其教師效能感也越高的結論相同。但彭玉珍(2001)在高職餐飲管理科教師專業與教師效能的研究中,則指出證照數對教師效能並無顯著的影響與陳政偉(2003)在高職技職教師效能感之研究中結果相同。所以在高職學校中其他各類科教師持有証照不同,是否對其教師效能感各有不同之影響,確有其探討之必要。然而在高職教育變革中,取得証照對教師效能感之影響為何?有研究的必要。

## 七、任教年資與教師效能感

就任教年資作為個人背景變項，對教師效能感有無顯著差異存在，論述很多，其中 McCarthy (1988) 的研究指出，教師的教學年資是教師效能感的一項重要影響因素。Gray (1992) 提到初任教師的個人教學效能感優於有經驗的教師。但 Vinson (1995) 卻發現有實際教學經歷者較新進教師有較高的教學效能。簡茂發 (1999) 在探討中小學教師專業態度的研究中，分析教師專業素質時，發現具有教學年資者在對教育的效能具有較高的得分。

另外孫志麟 (1992) 在有關國小教師教學自我效能的研究結果顯示服務在四年以下的國小教師其教學效能感較低，王受榮 (1992) 則認為國中教師不因任教年資的長短，而在教師效能感上有所差異，但在國小教師隨著任教年資的增長，教師效能感也有隨之增長的趨勢。而謝寶梅 (1995) 對國小教師有關效能的研究亦有相同的結論。徐昊杲 (1996) 在專科學校技職教師教師效能感的研究指出，其結果教學年資具有明顯差異。其他相關之研究顯示任教年資對教師效能有顯著的影響，且資深教師其教師效能高於資淺教師 (梁茂森, 1992; 江展塏, 1995; 陳武雄, 1995; 徐善德, 1997; 何郁玲, 1999) 對高職技職教師亦相同結果，其中一般效能感構面任教 11-20 年組優於 5 年以下組，個人專業效能感構面 5 年以上各組均優於 5 年以下組。但亦有研究結果顯示任教年資對教師效能無顯著差異 (劉威德, 1994; 張碧娟, 1998; 彭玉珍, 2001)。然而在高職教育變革中，任教年資對教師效能感之影響為何？有研究的必要。

## 八、兼任職務與教師效能感

以兼任行政工作作為個人變項對教師效能感有無顯著差異存在，論述很多，其中孫志麟 (1992) 和王受榮 (1992) 同樣發現兼職行政工作的教師，其效能感多半優於未擔任行政工作的專任教師與導師。謝寶梅 (1995) 的研究中發現兼任行政工作對效能感並無影響。徐昊杲 (1996) 的研究中指出技職教師兼任行政工作者，在其效能感有明顯差異存在，擔任科主任者明顯優

於導師或專任教師，與陳政偉(2003)高職技職教師效能感研究中一般教學、個人教學、個人專業等效能感三個構面擔任處室主任、組長均優於導師。然而在高職變革中，兼任職務對教師效能感之影響為何，有研究的必要。

## 本節小結

經由文獻探討中得知，教師效能感影響教育與教學的結果甚鉅，從技職教師效能感定義、內涵構面與影響高職教育變革教師效能感的背景變項等，分析歸納如下：

### 一、技職教師效能感的定義：

- (一) 教師效能感係源自教師動機，教師自認具有影響學生表現的能力。
- (二) 從效能感是參照個人知覺的期許，相信經由努力，必可達預期的結果，其教師效能感就是教師相信有能力，去引起學生之學習動機。
- (三) 從自我效能理論或是一種中介變項，均認為教師效能感由認知與情意部份所組成。認知部份是指理想的教師對於學生的學習結果，有正向影響的感受；另一方面則是教師的教學，能帶給學生有正向影響的感受，意指教師相信教學，能改變外在環境受控制的程度。情意部份是指教育專業的自尊與自卑，教學過程中學生的表現不如預期時，教師堅持專業自尊時歸因於學生不好，基於專業自卑時歸因於自身教育專業能力不足。有效能的教師會使用好的教學方法，能利盡心教好學生。

### 二、技職教師效能感之構面：

- (一) 一般教學效能感構面：以自我效能觀點係指一位理想教師進行教學時，雖然學生的家庭社經地位不同、個人智力的高低、學校的環境、社會的影響及學生受教導的情形，都不致於影響教師對於教學結果的預期，且透過教學，一定能達成既定之目標。情形不同，教學就能影響學生達到預期的結果。從預期性架構概念的觀點係指教師在

教育情境中，對教學工作所預期的結果。從習得無助的概念的觀點係指教師認為雖然學生的情形不同，教學就能影響學生達到預期的結果。一般教學效能感的高低，會影響學生結果的預期，與願意對學生的付出。如果教師一般效能感的低落，係由於認定教育的效能有限，無法教導沒有能力學習的學生；那麼要改變他們的期望，就需要證實教育的力量，能夠積極地影響學生的成就，以提高其一般教學效能感。

(二) 個人教學效能感：以自我效能觀點係教師個人對於自己本身的教學能力的信念。從習得無助的概念的觀點係教師本身自認進行教學時，學生家庭背景、社經地位的不同、個人智力的高低、學校環境、社會的影響及學生接受教導的情形，都不致影響教師對於教學結果的預期，且自認為透過教學，一定能達成既定之目標，且能激勵學生朝正向的改變。如果教師個人教學效能感低是由於教師自認缺乏教導學生所應具備的專業知識與方法時，則應當充實教師的一般教學知能，提供教師教學進修的機會，並使教師能夠從教學經驗與過程中，發現學生能夠有效的學習，則其個人教學效能感就會有所改變。

(三) 個人專業效能感：在教師個人教學效能感中曾提及，技職教師個人對於自己本身的教學能力及執行該教學活動的信念。由於技職教師的教學能力有一般教學能力和技術專業能力等兩類。表現在一般教學能力上的以個人教學效能感定義，而展現在技術專業能力，則以個人專業效能感稱之。以統整性架構概念觀點指技職教師個人對於有關自己專業技術教學結果的預期；首先是技職教師必須具備對目前企業界所需要的行業知識與技術的能力與瞭解，加上對技術專業的教育效能的信念，以及對學生學習成就的預期。技職教師的個人專業效能感低是由於長期在學校內擔任教學工作，與業界欠缺聯繫

與溝通，將會對於自己所培養的學生，失去信心，也會對於自身的專業能力感到懷疑，則應提供技職教師赴業界參觀訪問以及設法使教師有機會參與業界的計畫，教師的個人專業效能感就會有所改變。

### 三、影響高職教育變革技職教師效能感的個人背景變項：

高職教育變革技職教師的個人背景變項，對於研究目的之達成有重要的影響，故本研究慎選了八個主要關鍵個人背景變項，期望瞭解其對高職教育變革技職教師工作壓力與效能感之影響情形。

- (一) 學校隸屬：高職教育變革中，公私立高職因辦理學校的經費來源、招生困難程度、教師工作權的保障不同，將影響公私立高職技職教師工作壓力與效能感的看法。
- (二) 性別：高職教育變革中因傳統所扮演的角色不同，將影響男、女技職教師工作壓力與效能感的看法。
- (三) 婚姻狀況：高職教育變革中因養兒育女、關心家庭生活程度不同，將影響已婚、未婚技職教師工作壓力與效能感的看法。
- (四) 教育程度：高職教育變革中因學歷教育程度背景，因教育的專業態度，將影響技職教師工作壓力與效能感的看法。
- (五) 參與產業：高職教育變革中，因參與產業背景不同，對瞭解產業背景，高職教育發展、專業技術人才培育之態度，將影響技職教師工作壓力與效能感的看法。
- (六) 取得證照：高職教育變革中因取得證照背景不同，對高職教育發展、專精技術訓練之態度，將影響技職教師工作壓力與效能感的看法。
- (七) 任教年資：高職教育變革中，因任教年資不同，對高職教育改革與教學方法之態度，將影響技職教師工作壓力與效能感的看法。
- (八) 兼任職務：高職教育變革中，因兼任職務背景不同，或因參與學校行政與高職教育改革之態度不同，將影響技職教師工作壓力與效能感的看法。

## 第五節 教師工作壓力與教師效能感相關之探討

針對高職教育變革中之技職教師工作壓力與教師效能感此二變項關聯性的探討，國內之文獻（郭峰偉 2000）針對台南縣市國中教師作為調查研究對象其結果，國中教師工作壓力總分與教師效能感總分呈負相關為（ $-.382, p<0.01$ ）其中教師效能總分與學生不良行為之工作壓力分量中呈現的負相關最高達（ $-.522, p<0.01$ ）其他分量均亦呈現負相關。教師工作壓力總分與教師效能各分量表亦呈現負相關，其中學科教師效能和教師工作壓力相關達（ $-.044, p<0.01$ ）學生常規管理效能和教師工作壓力的相關亦達（ $-.338, p<0.01$ ）教師工作壓力各構面與教師效能各構面相關情形亦呈現顯著負相關，其中教師的學科教學效能構面和學生不良行為構面的相關值達（ $-.499, p<0.01$ ）學生常規管理效能構面和學生的不良行為構面相關值達（ $-.525, p<0.01$ ）。

國外學者 Green wood Olejink 及 Proller（1988），針對 18 個學校 552 位教師作研究調查，其研究結果顯示，教師壓力總分和教師效能亦呈現負相關（ $r=-0.26, p<0.01$ ）工作壓力各分量表和教師效能亦呈現負相關其中學生行為與教師效能的相關最高達（ $r=-0.31, p<0.01$ ）。

本研究針對高職教育變革中技職教師工作壓力與效能感相關研究，工作壓力之構面與效能感之構面均不同於以上兩位學者，故有深入探討研究之必要。

