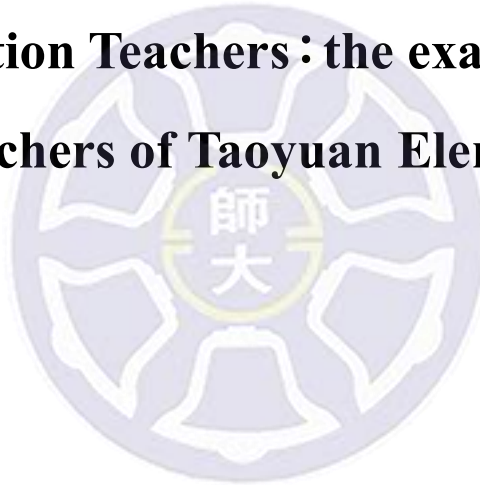


國立臺灣師範大學特殊教育學系
特殊教育碩士在職專班論文

特教教師職務輪調及職業倦怠之研究—
以桃園市國小特教教師為例

**A Study on the Job Rotation and Burnout of
Special Education Teachers: the example of Special
Education Teachers of Taoyuan Elementary School**



指導教授：杞昭安 教授

研究生：劉孟慈 撰

中華民國一〇七年九月

誌謝

回首來時路，這段艱辛難忘之旅途終要畫下暫時的句點。能順利畢業，最感謝的便是極為照顧我的指導教授—杞昭安老師，杞老師總笑臉迎人，開口就是幽默風趣的話語，為系上相當受歡迎的老師。學生三生有幸能夠在杞門下修業，學習杞老師以身作則的敬業態度、豐富淵博的學術知識以及如何做一位好老師。每次杞老師都使用最溫暖的言語給予鼓勵，並對我不理解的部分用深入淺出的方式進行引導，能夠在您的悉心指導下，並成為關門弟子，是學生一輩子的榮幸。此外，更感謝仔細指導論文的張昇鵬教授與余永吉教授，在你們鉅細靡遺又溫暖的指導下，讓方向與內容更臻充實，最令我敬佩的是你們謙虛又和藹的態度，讓我學習到什麼是學者的風範。感謝我比較晚才考上正式教師，才有機會跟上師大首次開放國小師資就讀研究所的窄門。謝謝三個暑假幾乎每天半夜12點一起離開博愛樓的好戰友：晉瑩、聆劭與恆旗，如果沒有你們的鞭策鼓勵，我肯定無法走在堅持的路上，我們曾經讀書、做報告與直播到深夜導致車棚的門鎖上，讓彼此的機車無法騎出去。我們曾經這麼努力，咬著牙默默走了好多路，卻還是一直擔心沒有在軌道上，其實，是因為我們一起走了，才發現彼此一直都在軌道上。謝謝廖老師與大龍老師的入門支持，讓我有機會到你們的母校學習。謝謝暑碩三同學，我們完成了許多的不可能，更謝謝你們願讓我擔任班代替大家服務。謝謝伶、昇、蓉、紋、萍、達與翔的大大支持，若無你們當後盾，我是無法應屆畢業的。謝謝朱老師、玲老師與張老師，一直給予最大的肯定。謝謝我的家人，永遠支持我在學業上的精進，不曾攔阻我，一直鼓勵我繼續讀下去。在特教這條路上，期許自己牢記小時候當特教老師的夢想，永保熱忱的心，繼續為孩子犧牲奉獻，無論遇到多大的困境，帶著信特教的心，屢敗屢戰，堅持，努力，永不放棄。最後，希冀此論文能帶給現場特教老師一些新的思考方向。

劉孟慈 謹誌

中華民國一百〇七年九月

摘要

本研究旨在討論桃園市公立國小特教教師職務輪調與職業倦怠之相關研究，採用調查研究法進行研究，研究地區為桃園市各區公立國小，研究對象為該校同時設置集中式特教班與分散式資源班之國小特教教師，使用「職務輪調認知量表」與「教師職業倦怠量表」做為研究工具。本研究總計發出 254 份問卷，有效問卷 216 份，回收率為 85%，研究所得之問卷資料利用 SPSS 23 進行描述性統計分析、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析、Scheffé 事後比較與積差相關進行考驗。統整之結論如下：

- 一、國小特教教師對職務輪調機制屬認同
- 二、國小特教教師職業倦怠感受為中等程度
- 三、國小特教教師職務輪調機制在任教年資與任教班型上有差異
- 四、任教 6 至 10 年之國小特教教師在職業倦怠感受程度較高，16 年以上之國小特教教師在職業倦怠感受程度最低。
- 五、國小特教教師職務輪調機制與職業倦怠具顯著相關。

根據研究結果，可提供給各級學校與行政機關、特教教師及後續研究做為參考。

關鍵詞：國小特教教師、職務輪調、職業倦怠

A Study on the Job Rotation and Burnout of Special Education Teachers : the example of Special Education Teachers of Taoyuan Elementary School

Abstract

The purpose of this study was to discuss the research on the rotation and job burnout of public education teachers in Taoyuan City. The research was conducted by the survey research. The area of research was the public elementary school of each district in Taoyuan City. The subject of this survey was the special education teacher that working at special education classes and resource classes. Using the "Turning Rotation Cognitive Scale" and the "Teacher Burnout Scale" as research tools. A total of 252 questionnaires were issued, 216 valid questionnaires were collected, and the response rate was 85%. The questionnaires obtained from the study used SPSS 23 for descriptive statistical analysis, independent sample t test, one-way analysis, Scheffé posteriori comparison and product moment correlation. The conclusions of the integration as followings:

- 1.The elementary school special education teachers agree with the job rotation mechanism.
- 2.The elementary school special education teacher's job burnout feeling is moderate.
- 3.The rotation mechanism of the special education teachers has differences in practical experience and teaching class.
- 4.Special education teachers who teach for 6 to 10 years have a higher level of burnout feeling, and the special education teachers who have teach for 16 years or more have the lowest level of burnout feeling.

5. The rotation mechanism of special education teachers is significantly related to occupational burnout.

According to the research results, it can be provided as a reference for schools and administrative agencies, special education teachers and follow-up studies at all levels.

Keywords: special education teachers in elementary school, job rotation, burnout



目錄

中文摘要.....	I
英文摘要.....	II
目錄.....	IV
圖目錄.....	VI
表目錄.....	VII
第一章 緒論.....	1
第一節 研究背景與動機.....	1
第二節 研究目的與待答問題.....	5
第三節 名詞解釋.....	6
第二章 文獻探討.....	9
第一節 職務輪調的理論與相關研究.....	9
第二節 職業倦怠的理論與相關研究.....	16
第三節 職務輪調與職業倦怠的相關研究.....	22
第三章 研究方法.....	25
第一節 研究架構.....	25
第二節 研究對象.....	26
第三節 研究工具.....	30
第四節 實施程序.....	35
第五節 資料處理與分析.....	37
第四章 結果與討論.....	39
第一節 國小特教教師對職務輪調之現況分析與討論.....	39
第二節 國小特教教師對職業倦怠之現況分析與討論.....	44
第三節 不同背景國小特教教師對施行職務輪調之分析與討論.....	51
第四節 不同背景國小特教教師職業倦怠感受之分析與討論.....	61
第五節 國小特教教師對職務輪調與職業倦怠之相關情形分析與討論.....	71

第五章 結論與建議	73
第一節 結論	73
第二節 建議	75
參考文獻	78
中文文獻.....	78
英文文獻.....	83
附錄	84
附錄一 正式問卷	84
附錄二 職務輪調認知量表問卷使用同意書	89
附錄三 教師職業倦怠量表問卷使用同意書	90



圖目錄

圖 3-1 研究架構示意圖.....25



表目錄

表 2-1 職務輪調的相關定義	10
表 2-2 職務輪調的相關研究彙整表	12
表 2-3 職業倦怠的相關定義	18
表 2-4 國內學者針對特教教師與職業倦怠之相關文獻	21
表 2-5 國內學者針對職務輪調與職業倦怠之相關文獻	23
表 3-1 正式樣本分配表	27
表 3-2 有效問卷樣本資料分析表	31
表 3-3 職務輪調認知量表問卷各項度題目分配表	32
表 3-4 教師職業倦怠量表問卷各項度題目分配表	34
表 4-1 國小特教教師職務輪調現況分析表	40
表 4-2 國小特教教師職務輪調制度評價現況分析表	41
表 4-3 國小特教教師職務輪調制度明確性現況分析表	43
表 4-4 教師職業倦怠量表現況分析表	45
表 4-5 情緒耗竭向度分析表	46
表 4-6 去人性化向度分析表	47
表 4-7 低個人成就感向度分析表	49
表 4-8 不同性別國小特教教師職務輪調認知之 t 考驗分析	52
表 4-9 不同年資國小特教教師輪調機制認知之差異分析摘要表	53

表 4-10 不同任教班型國小特教教師職務輪調認知之 t 考驗分析	55
表 4-11 不同職務國小特教教師職務輪調認知之 t 考驗分析	57
表 4-12 不同學歷國小特教教師職務輪調認知之 t 考驗分析	58
表 4-13 不同背景變項之特教教師對職務輪調機制之差異分析摘要表 ..	60
表 4-14 不同性別國小特教教師職業倦怠感受之考驗分析摘要表	61
表 4-15 不同任教年資國小特教教師職業倦怠感受之考驗分析摘要表 ..	63
表 4-16 不同任教班型國小特教教師職業倦怠感受之考驗分析摘要表 ..	65
表 4-17 不同職務班型國小特教教師職業倦怠感受之考驗分析摘要表 ..	67
表 4-18 不同學歷國小特教教師職業倦怠感受之考驗分析摘要表	68
表 4-19 不同背景變項之特教教師對職業倦怠之差異分析摘要表	70
表 4-20 國小特教教師職務輪調與職業倦怠之積差相關矩陣摘要表	71

第一章 緒論

本研究旨在探討桃園市公立國小特教教師職務輪調機制與職業倦怠的關係。本章第一節為研究背景與動機，第二節為研究目的與代答之問題，第三節為名詞解釋。

本章先將與研究動機敘述如下，再根據此擬出研究目的與待答問題，最後解釋研究之名詞解釋。

第一節 研究背景與動機

一個國家所辦理的特殊教育，可看出這個國家的進步指標。吳武典（2013）提及臺灣的特殊教育自 1891 年開始紮根，當時由英國牧師甘為霖在台南成立「訓盲院」。1962 年在臺北市立中山國民小學成立啟智實驗班，開始了特殊教育的第一步，至今 2017 年，教育界的教師們仍在這一塊充滿挑戰的土地辛勤耕耘。特殊教育的領域包含身心障礙及資賦優異，根據特教通報網（2008）之資料，全國接受特教服務國小身障學生總人數為 81,585 人，資賦優異學生為 17,222 人，至 2017 年為止，全國接受特教服務之國小身障學生有 106,163 人，資賦優異學生為 25,962 人。身障學生增加人數為 24,578 人，而資賦優異學生則增加了 8,740 人。從接受服務人數來看，特殊教育從無至有，從有至好，期間感念特殊教育領航者無私的付出（吳武典，2013a），而特教教師更是這群教育領航者重要的一員。

為積極推動特殊教育，教育部於 1984 年公佈「特殊教育法」（吳武典，2013a），至今最新的特教法已於民國 2014 年 6 月 18 日修正公布，期間經過七次的修正，更能看出我國對特殊教育的用心。高強華（1988）曾敘明教育為國家之精神國防，其本質是一種精神性的建設，教育之成效端看於師資之良窳。在特教界，有一群用愛付出與用心教學的特教教師，是教育界的推手，王阿勉（2009）更表示一名理想的特教教師，需

擁有堅忍不拔的耐性與愛心、積極正向的助人態度、恪守專業倫理及承擔責任以及不斷進修的意念。為維護高品質的特殊教育，身心健康的特教教師是環節中不可或缺的一角，如何讓特教教師培養承擔責任的抱負，打造一個公平且適宜的教學環境，降低職業倦怠的可能性，是為目前需要探討之議題。

研究者目前擔任集中式特教班導師，任職特教教師已有七年餘的時間，不論是特教班抑或是分散式資源班，每種班型皆帶給研究者不同的教學經驗。因應融合教育（Inclusion Education）的世界潮流（吳武典，2014b）及十二年國民基本教育，特教教師如能具備追求變化與挑戰之特質（趙玉琳，2007），不僅能接受各類不同特質的學生，更能與家長做有效之溝通。集中式特教班和分散式資源班的學生特質均相異，面對的挑戰及壓力亦大相逕庭，在此影響下，特教教師工作負荷量與壓力承受量的耐受度不一，部分特教教師的體力及心力已到達臨界點，實則令人憂心。國小特教教師固定任教集中式特教班或分散式資源班，校內又沒有制定職務輪調機制，想必會減少特殊學生適應其他特教教師的機會以及特教教師間的合作機會。銓敘部（1997）為檢討及改進現行人事法制，交流工作經驗及增加人事人員服務觀念，在全國人事主管會報上探討「建立公務人員陞遷制度，激勵工作士氣」之議題，而提案中之改進方向有一項為「實施職務輪調，增進行政歷練」，亦提出可行辦法，可見職務輪調機制已成為我國改進人事管理運作的重要途徑。

而考試院也相當重視此項趨勢，並於 1998 年將職務輪調機制列為研究專案之一。承上所言，政府機關將職務輪調機制列為重要的研究方向，各公務人員理應接受主管機關之指派，而 105 年《公務人員任用法施行細則》亦清楚說明公務人員的定義，節錄如下：本法所稱公務人員指各機關組織法規中，除政務人員及民選人員外，定有職稱及官等、職等之人員。前項所稱各機關，指下列之機關、學校及機構有中央政府及其所屬各機關、地方政府及其所屬各機關、各級民意機關、各級公立學校、

公營事業機構、交通事業機構及其他依法組織之機關。從上述法規可得知各級公立學校均屬於公務機關，教師亦為學校的一員，此專案研究相當具參考價值。考試院（1998）更強調對公務部門來說，職務輪調另一重要目的為避免職位權力腐化或職務互動障礙。為順應國家政策與趨勢，各級學校若能訂定明確的職務輪調機制，相信必能增進職務間的流動，進而提昇工作效能。而此研究成果亦顯示有 77% 受訪者贊成實施職務輪調制度，且實施後對個人的行政經驗、專業內涵、領導才能及工作人際網絡均有相當正面的助益。綜上所述，職務輪調雖為老生常談，但仍有關注之必要性，激起研究者的研究心，此為研究動機之一。

詹秀美（1990）認為，特教教師的工作繁瑣，對特殊學生需付出持續的關照，負擔相當大的壓力，因此比一般教師更容易產生職業倦怠（Burnout）。而特教教師離開現場最重要的因素為過量的書面工作，其他因素則包括教師負責的學生人數、資源不足、缺乏認可及支持（Jennifer M. Platt, Judy Olson, 1990）。當教師在面對工作壓力時，若能找出適合的調適方式，較不會產生倦怠（莊貴枝、邱鈺庭，2010）。基於壓力、挑戰及調適的因素，若能有適宜公平的制度讓特教教師定期轉換教學的班型，必能拓展人際網絡、活絡教學技巧及增進合作效能，但根據劉瑞琪（2013）之研究，發現該研究者所任職的學校推動職務輪調機制時遇到諸多困難。因此，特教教師的職務輪調制度便引起研究者好奇，希冀進行相關研究嘗試釐清當中可能之因素。而為探討特教教師職業倦怠是否與職務輪調機制（Job Rotation System）有關聯，回顧國內近年來與職業倦怠相關研究及了解職務輪調機制對職業倦怠之影響，研究者發現並沒有同時探討公立國小特教教師、職業倦怠與職務輪調三重面向之文獻。倘若校內沒有制定職務輪調機制，特教教師固定在特教班或資源班服務，是否會產生職業倦怠，減少特殊學生適應其他特教教師的機會？是否會因年紀、性別、任教年資、任教班型與學歷的因素，讓特教教師產生職業倦怠？據相關研究指出，校內同時設置特教班與資源班的學校，

特教教師的職務輪調機制並無強制規定，馮采鈴（2009）亦提及新北市大部分學校並未明確制定職務輪調辦法，而劉瑞琪（2013）則考量特教班與資源班教師在班級管理與個案教學的技巧不盡相同，若能定期更換職務，確立完整制度，則能讓增進特教教師的合作及教學。誠上所言，每所學校實施做法不盡相同，如何在充滿挑戰及變動的教學現場中，用公平、客觀且適當的方式制定特教教師的職務輪調機制，減少職業倦怠，為本研究第二個研究動機，希望透過特教教師職務輪調機制的研究，一探教師們心中的真實想法。

此外，在 2010 年至 2011 年期間，行政院國家科學委員會委託國立成功大學職能治療學系針對教師族群進行了一系列的研究，主題為教師職業倦怠感與慢性累積型損傷病變的現況探討及健康促進方案(I)，內容提及教師在同屬性的工作群體中，因長時間例行的工作繁多且有較大之壓力，此時職業倦怠(burnout)相對較易產生，連帶影響教師和學生間的互動與品質，也容易因長期疲勞導致累積型損傷病變(Cumulative Trauma Disorders)，與以下因素有相關性，如：壓力、生理耗竭、失眠、飲酒量提升、藥物量與造成婚姻和家庭之狀況 (Maslach & Jackson, 1981)。由此方案可知職業倦怠不僅影響教學品質，亦有機會讓教師出現相關病變，黃寶園（2009）更提及職業倦怠為工作壓力的延伸，詹秀美（1990）建議為了特教教師之身心健康及維護特殊生接受適當教育的權利，必須重視職業倦怠的議題。蕭金土、陳瑋婷（2011）更強調職業倦怠亦可能導致教師工作滿意度不佳、對工作疏離、身心不健全或萌生想離職之意願，因此，幫助教師預防及因應職業倦怠是不容忽視的議題。希冀藉由此研究探討職業倦怠之成因，提升教師整體之身心健康。

因應特殊教育新課綱、十二年國民基本教育以及教師退休年齡調整之政策，整體特殊教育的環境逐漸走向多元性、國際化以及挑戰性。現今社會結構水平提升，政府亦願意將經費投注在特殊教育，特殊生家長也更注重孩子的學習及適應。林惠芬（2016）表示，特殊生家長的參與

對學生的表現是相對有影響力的。而特教教師在教學上需因應不同障別的學生隨時調整教學方法，並達成家長及同儕的要求（蘇聿岐，2015）。綜上所述，特殊生家長意識抬頭，參與度亦相對提高，身為第一線之特教教師，應當接受潮流、勇於挑戰自我、適應職務輪調制度，讓每位特殊生得到更適宜的學習，為本研究第三個研究動機。

第二節 研究目的與待答問題

綜合上述研究背景與動機，故本研究的主要目的如下：

- 一、了解國小特教教師職務輪調機制現況。
- 二、了解國小特教教師職業倦怠現況。
- 三、了解不同背景變項的特教教師對職務輪調的認知差異情形。
- 四、了解不同背景變項的特教教師對職業倦怠感受的差異情形。
- 五、了解特教教師職務輪調與職業倦怠相關情形。

依據本研究動機與目的之分析，列出以下問題：

- 一、國小特教教師職務輪調現況為何？
- 二、國小特教教師職業倦怠現況為何？
- 三、不同背景變項之特教教師對職務輪調認知差異情形為何？
- 四、不同背景變項之特教教師對職業倦怠感受情形為何？
- 五、特教教師職務輪調與職業倦怠相關情形為何？

第三節 名詞解釋

本研究內容提及國小特教教師、輪調機制、職業倦怠等重要名詞分別界定如下：

壹、國小特教教師

依據 2014 年特教法第十條第二款，「特殊教育之實施，分下列四階段……二、國民教育階段：在國民小學、國民中學、特殊教育學校或其他適當場所辦理。」旨在說明國小教育階段為特殊教育實施的地點。而第 14 條載明：「高級中等以下各教育階段學校為辦理特殊教育應設置專責單位，依實際需要遴聘及進用特殊教育教師、特殊教育相關專業人員、教師助理員及特教學生助理人員。」說明國小階段需進用合格之特教教師。第 11 條進一步說明「高級中等以下各教育階段學校得設特殊教育班，其辦理方式如下：一、集中式特殊教育班。二、分散式資源班。三、巡迴輔導班。」

綜上所述，國小特教教師（An Elementary School Special Education Teacher），係指任教於國民小學階段集中式特殊教育班、分散式資源班之教師（不包含特教學校），並具備合格教師證，含導師、專（科）任教師、專任教師兼行政人員、特殊教育代理教師及特殊教育代課教師。

貳、輪調機制

輪調機制（Job Rotation System）為在一段期間內，個人工作調整為水平式的移動（黃英忠，2011），是豐富個人能力和職務發展的辦法（翁碩廷，2015）。本研究所指之輪調機制，為特殊教育教師在校內特教班及資源班進行水平移動。劉瑞琪（2013）進一步指出職務輪調為一種人事調理整頓機制，為讓組織內人力進行有效的調度。

綜上所述，輪調機制為係指特教教師在學校內進行不同班級間的職

務水平調動，列舉如下：特教班教師調動至資源班，或是資源班教師調動至特教班任教。

參、職業倦怠

職業倦怠（Burnout）為個人執著某一種生活的方式，或因無法獲得預期之回報進而出現的疲憊或挫折狀態（Freudenberger, 1980）。蕭金土、陳瑋婷（2011）提出職業倦怠可能導致教師對工作較為疏離、身心失調或有離職之念頭。

綜上所述，職業倦怠為特教教師因工作上過度耗竭體力及心力，產生工作無力、情緒耗竭的症狀。





第二章 文獻探討

根據蒐集所得之文獻，就國小特教教師在職務輪調與職業倦怠方面以及相關因素研究作深入的探討。整章共分為三節說明，第一章節為職務輪調理論及相關研究；第二節為職業倦怠理論及相關研究；第三節為職務輪調及職業倦怠的相關研究。

第一節 職務輪調的理論與相關研究

壹、職務輪調的意涵

職務輪調(Job Rotation)又可被稱為工作輪調，為組織內水平之流動，通常為一種橫向的調動（黃英忠，2011）。黃淑珺（1997）認為職務輪調為一種透過部門內或部門間之流動，以增進職位能力的方法，Bennett（2003）說明可區分為部門內輪調與跨部門輪調。而 Eriksson & Ortega（2006）認為職務輪調被提倡作為一種商業實踐來提高員工的技能。職務輪調不只是為了使員工工作更充實，讓員工不致因位於同項工作太久所造成之倦怠，實則為激勵同仁達成或維持績效之目標（潘月秋、黃培文、李金泉、張清律，2011）。而從一個部門轉移至另一個部門的輪調程序可以減少無趣和增加士氣（Kaymaz, 2010）

貳、職務輪調的目的

職務輪調實施之目的在於做人事的調度，目標為將單位人力進行最有效的分配，且讓組織成員不經由升任或調降，在同機構不同部門間進行調動（劉瑞琪，2013）。李德治、洪麗美、劉銀讚及王仁博（2015）認為職務輪調對組織而言可視為策略性人力資源，何瑞枝（2008）進一步指出則輪調在不同定位及不同情況下工作，可體驗到不同知識。若組織對職務輪調愈重視，對知識與技能皆有正向顯著相關，為能順利推動職務輪調，組織的訓練支持十分重要，一套有制度的職務機制，能使組織

行政更趨一致性（黃先鋒、廖敏齡、周澤民，2005），而職務輪調常被用來當作組織再造的工具，是組織中活化人力資源重要之手段，藉由職務輪調可培養個人的職能力及視野，亦可防止僵化及弊端，對組織成員及組織本身實屬雙贏局面（張榮美，2014）。Campion, M. A., Cheraskin, L. & Steven, M. J. (1994) 說明職務輪調是職業發展的一種形式，也是提升職業生涯的積極方法，較為年輕的員工認為輪調它具有更高的價值。綜合以上各學者理論，職務輪調被視為一種平行的組織內流動，且能將人力做調度分配，獲得原組織無法獲得的知識，並讓成員的知識與技能有所進步。

參、國內職務輪調制度的相關定義與研究

整理國內關於職務輪調之文獻時發現有不少文獻將職務輪調(Job Rotation)命名為「工作輪調」，為求統一，故本研究將以「職務輪調」統稱之，整理如下表 2-1。

表 2-1

職務輪調的相關定義

作者（年代）	定義
王美惠（2010）	職務輪調通常可增添員工所具備之技能與責任，並讓組織在成員突然離開或是未到的情況下具有調度彈性。
何瑞枝（2008）	在不同定位或不同情況下工作，體驗到不同的知識。
李德治、洪麗美、劉銀讚及王仁博（2015）	職務輪調對組織而言可視為策略性人力資源的一種，藉輪調增添員工的工作經驗，培養人才達成組織發展的方向；員工透過輪調則可增加工作經驗、激發潛能及興趣，使人及事能合宜的配合。

（續下頁）

黃先鋒、廖敏齡、周澤民 (2005)	組織內水平橫向的流動，將員工由此職位調至另一職位，未加重輪調工作人員的責任與薪資。
黃英忠 (2011)	為組織內水平之流動，通常為一種橫向的調動。
楊振宏 (2015)	職務輪調乃將員工由一單位調任至另一單位，或者由此工作崗位調至另一工作崗位但不影響薪資與職等。
趙皇賓 (2002)	職務輪調僅為職務及職稱的水平流動，並不是晉升，亦沒有調薪。
潘月秋、黃培文、李金泉、張清律 (2012)	在一段時間內，員工的工作內容做計畫性地移動，包含「部門內輪調」及「跨部門輪調」。
劉瑞琪 (2013)	將員工從同平行層級之組織調任到另一組織，並沒有加重責任及薪水。
盧永祥、陳柏琪、林嫻羽 (2016)	職務輪調屬於在職訓練的一種，藉由輪調機制至不同的工作崗位以增加員工歷練。

從上述針對職務輪調之定義中，可歸納職務輪調為組織內水平的流動，從某項職務平行移動到另一職務，並不會因此調整薪資及職等，但可增加員工之豐富度、經驗以及歷練。而表 2-2 為職務輪調的相關研究彙整表，與職務輪調相關之研究在各行各業皆被提出討論，統整如下表。

表 2-2

職務輪調的相關研究彙整表

研究主題	作者 (年份)	研究對象	研究方法	研究結果
工作輪調、工作滿足與組織承諾相關性之實證研究	黃先鋒、廖敏齡、周澤民 (2005)	臺灣電力公司 187 位行政人員	問卷調查法	輪調與工作滿足具正相關；輪調對留職承諾、價值承諾、努力承諾具顯著相關。
臺北市國民中學行政公務人員工作輪調與工作績效關係之研究	王美惠 (2010)	臺北市國中行政公務人員 578 位	問卷調查法	對整體輪調現況為中度認同；輪調意願認同度最高。
工作輪調對組織公民行為影響之研究	何瑞枝 (2008)	銀行有工作輪調經驗之在職員工 501 位	問卷調查法	輪調對工作滿足與組織承諾具顯著正向影響；輪調之「輪調發展性」對工作滿足各構面具顯著正向影響效果。

(續下頁)

研究主題	作者 (年份)	研究對象	研究方法	研究結果
國小特教教師職務輪調機制對工作壓力教學效能之研究-以新北市為例	劉瑞琪 (2013)	新北市 156 位國小特教教師	問卷調查法	不同背景變項 (性別、年齡、婚姻、職務、特教經驗、教學年資) 之國小特教教師在職務輪調認知具差異性。
國民小學職務分配類型、職務選擇、教師分配公平知覺及工作效能之關係	曾志平、陳怡靖、鄭耀男 (2015)	新北市 500 位國小教師	問卷調查法	採綜合制的分配類型為佳，參考積分、輪調與志願的綜合職務分配模式。
員工工作輪調、職涯滿意與心理資本關係之研究	楊振宏 (2015)	446 位銀行員工	問卷調查法	工作輪調有助員工職涯滿意度及心理資本形成。

(續下頁)

研究主題	作者（年份）	研究對象	研究方法	研究結果
工作價值觀、工作輪調認同程度、知覺主管支持、信任之研究：以 Y 世代學生為研究對象	翁碩廷（2015）	曾有職場經驗之四年級以上的大學學生與碩士班學生，共 133 位	問卷調查法	輪調認同程度對信任具正向影響；工作價值觀正向影響輪調認同程度

由上述文獻可得知職務輪調機制在醫院、臺灣電力公司、私立大學、銀行以及學校所使用之調查方法皆為問卷調查法，所得研究結果具正向的影響。

參、特殊教育與職務輪調之關係

職務輪調機制在公立國民小學普通班已行之有年，依據 2014 年《教師法》第十七條第二款規定提到，教師有積極維護學生受教權益之義務，故各校擬定教師職務輪調辦法，讓新年度之編班及行政人員有輪調的可能性。另，第九款提及教師有擔任導師的義務，辦法由各級學校校務會議訂之，意思即為教師在學校系統中需配合學校所制定的規範，輪流擔任導師，為學生受教權付出最大的努力。而國民小學在三、五年級時會進行重新編班，《國民小學及國民中學常態編班及分組學習準則》（2009）亦提及校方在完成學生編班作業後，應立即將學生編班名冊（含就讀班級及姓名）在校內公告至少十五天，並自公告日起七日以內使用公開抽籤來編配導師（級任教師）。根據《教師法》及《國民小學及國民中學

常態編班及分組學習準則》, 可得知在國小教育階段, 導師的產生是使用公開抽籤方式進行, 而為積極維護學生受教權益, 各校均擬訂輪務輪調辦法, 讓每位教師均能在不同的位置上付出, 維護學生的受教權。

職務輪調機制之問題存在於行業中, 學校系統內的行政人員及公務人員亦面臨類似的問題。然而在整理文獻過程中, 僅有兩篇討論到特教教師的職務輪調機制, 並關心輪調機制分配公平的實施。目前國內對於國小特教教師輪調機制議題之博碩士論文, 自民國九十九年至一百零六年, 僅有一篇以新北市特教教師為主要的研究(劉瑞琪, 2013)。探討特教教師組織公平及組織承諾之博碩士論文亦僅一篇(馮采鈴, 2009), 據文獻所述, 特教教師似乎沒有明訂的輪調規範, 有無職務輪調機制則交由各校自行決定。劉瑞琪(2013)提到, 職務輪調的目的其一便是增加不同位置教師的體諒理解及共識建立, 再加上現今教育環境的改變、課程綱要的調整及法規的修正, 讓特教教師除了內在的倦怠還加上外在的壓力。林千惠(2000)更提到, 超過三成的國中小教師因壓力、制度現況及工作滿意程度, 有離職異動的傾向, 待有關單位進一步的關懷與輔導。因此, 如何在工作量日益增加的環境中, 調整出一種最合適、最客觀、最永續的特教教師輪調機制, 是本研究需探討的重點。

第二節 職業倦怠的理論與相關研究

壹、職業倦怠的源起

洪瑞斌（2013）提出職業倦怠的研究起點是從實際工作者產生的問題為出發點，是相對臨床問題的觀察與解決取向。而 Freudenberger(1974) 是第一位提出職業倦怠(Burnout)一詞並下定義的精神科醫師(或譯為工作倦怠、工作心厭、專業倦怠)，意思為個人執著某一種生活的理想或方式，或是因無法獲得預期回應進而出現的一種疲憊或挫折狀態，會讓工作者的服務品質下降。職業倦怠探討的起源屬於工作者的具體情況，在概念上較易理解，大多集中在概念的範圍及包含的向度多寡（洪瑞斌，2013）。對於從事與助人相關的職業，在工作上會出現一種逐漸耗損的感受，經歷到情緒耗竭、喪失最初之動機、承諾與成就感的狀況，並非部分情況特別出現的情緒或身心反應，而是長期存在且夾雜負面的情緒疲憊（劉妙真，2004）。

貳、職業倦怠的定義

職業倦怠是指生理和情緒耗竭的症狀，並出現消極之自我概念、對工作有負向的態度及喪失對工作對象的關懷與情感。倦怠是一種情緒和憤世嫉俗的綜合症狀，經常出現在「以人為本」類型的工作。職業倦怠的構面有三：分別為情緒耗竭、低落的成就感以及去人性化的感受（Maslach & Jackson，1981），茲分別敘述如下。

一、情緒耗竭

意指工作者出現身體與心靈的俱疲感，認為自己再也無法像以往樣地付出。在與他人的互動中，自己無法輕易地解決問題與要求，因此感受筋疲力盡，失去工作的情緒資源（李冠儀，2011）。若情緒耗竭的程度愈高，則會主觀認定再也無法向工作犧牲奉獻，而情緒耗竭被視作職業

倦怠之關鍵，如：喪失信任、喪失興趣、喪失精神與關懷感覺（馬瑞卿 2015）。具體來說，情緒耗竭指的是情感資源的枯竭，員工情緒感到疲憊的人通常覺得他們缺乏適應資源，覺得不能再給他們的工作，曾經投入工作的能量現在已經耗盡，無法完成他們的工作（Halbesleben& Buckley, 2004）。

二、去人性化的感受

去人性化的感受（Depersonalization）係指工作者對於所服務的對象表現出沒有人情味、冷漠、負面之態度。對同事逐漸產生負面情緒，且容易使用易怒易躁的態度對待受幫助的人

（Maslach & Jackson, 1981；何郁玲，1999；周俊良、王明泉、李新民，2012）。去人性化的感受也被稱為犬儒主義，經常發生在反應對上述的情緒枯竭之過程，員工與自己的工作分離，開始對他們的工作產生冷漠或漠不關心的態度，減少與工作相關的人之關係，如客戶、同事（Halbesleben& Buckley, 2004）。馬瑞卿（2015）指出若去人性化的程度愈高，對服務對象也會愈無情與漠不關心。

三、低落的成就感

低落的成就感（Reduced Personal Accomplishment）為工作者覺得自身的工作能力減低，對工作的能力減弱，以消極的態度面對工作，而員工認為他們無法履行職責以及曾經做過的工作（Halbesleben& Buckley, 2004）。助人時感到沒有效率也沒有辦法將工作做好，看到別人有好的表現亦感到不滿（何郁玲，1999）。對於自己的工作品質感到低落，出現退縮且懷疑自己的能力，進而影響工作品質，而成就感愈低則對自己的工作感到沒有價值（馬瑞卿 2015）。而職業倦怠的後果對員工來說可能是非常嚴重的，因傾向於對自己進行負面評價，特別是在一個人的工作方

面，對自己在工作中取得的成就感到不快及不滿意 (Maslach & Jackson, 1981)。

職業倦怠的三種構面從情緒耗竭為始，進而出現去人性化，減低自我成就感 (徐克成、田靜婷, 2010)。而 Freudenberger (1977) 提出職業倦怠後，有關職業倦怠的研究也相繼不斷被提出 (洪晴萱, 2006)。賴怡伶 (2016) 說明職業倦怠的感受非因直接影響之結果，而是重複暴露在緊張的狀況下形成的情緒機制。國內關於職業倦怠之文獻亦發現不少研究將職業倦怠譯為工作倦怠及工作心厭，為力求統一，本研究以「職業倦怠」來統稱，相關定義如表：

表 2-3

職業倦怠相關定義

學者 (年代)	相關定義
范熾文 (2006)	與工作環境互動的過程中，因不能有效處理工作產生之壓力，經由一段時間累積後使身心皆出現耗竭之現象。
洪瑞斌 (2013)	職業倦怠主要是出現煩躁不安的症狀，大部分特別是情緒耗竭；特別強調心理與行為的症狀；職業倦怠是關注與工作相關的部份；症狀是在一般正常個體可觀察得到的；因負向的心態與行為而導致工作效率減低及低落的表現。
馬瑞卿 (2015)	職業倦怠為影響工作的一種壓力，長時間處在高壓力、工作負荷過度的情境，又無法有效的解決問題時，導致個人產生身體、心靈與情緒上的耗竭，容易對工作失去熱忱，對個人成就感有負面的低落狀況。

黃寶園 (2009)	職業倦怠判定標準為從個人外顯行為或心理感覺綜合得到。外顯與心理感覺二者需根據當事者的感受與判斷，而顯示一定的差異，所以狀況亦會因人而異。
鄭竹君 (2015)	無法因應來自個人及外在的工作壓力，因而產生個人情緒的耗損。
蕭麗淇 (2013)	因長期面對工作壓力，導致身心無法調適成功，進而產生情緒耗竭、使用負面態度看待事情、缺乏成就感及失去熱忱。

參、教師的職業倦怠

教師身為助人專業領域中的成員，容易面臨職業倦怠的狀況（詹秀美，1990）。馬瑞卿（2015）認為職業倦怠為影響工作的一種壓力，而工作壓力是人類追求成就的動力，但工作壓力所導致職業倦怠將會嚴重降低教師在教育工作上的熱忱，進而影響到教師的生理、心理以及學生受教權（莊貴枝、邱鈺庭，2010）。郭生玉（1994）指出教師一旦產生職業倦怠，個體對教導的學生失去關心與情感、教學與工作態度不積極、心情低落、缺乏對工作的滿足與成就感。然韓楷樺（2014）提出職業倦怠或許不該被視為一種心理疾病，但實際上，職業倦怠所帶來的負面影響可能比某些心理病症來得嚴重。職業倦怠對教師來說，不僅會影響教師的身心狀態、教育品質水準及專業，亦有可能會讓教師離開教育體系，影響到學生的學習及人格發展（李冠儀，2011）。蕭麗淇（2014）進一步指出教師因長期面對工作壓力，讓個體的身心無法調適，產生情緒耗竭、用負向態度對待事情、失去成就感及熱忱，最後導致對教學工作產生倦怠。羅寶鳳（2004）更強調指出教師的職業倦怠是全球化的現象。

詹秀美（1990）進一步提出一旦助人工作者產生職業倦怠，將形成

助人關係的阻礙，無法對需要幫助者提供有效的協助，更對專業工作者的身心健康構成傷害。工作者如果出現職業倦怠，後續的影響即紛至沓來（黃寶園，1998）。因此，趁早發現產生職業倦怠之原因，並透過相關機制或調整早期介入處理，或許可以減低產生職業倦怠的狀況。若不積極因應與處理，整個社會系統將會因此付出極大的代價（黃寶園，2009）。引上所述，希冀社會大眾能正視職業倦怠所帶來之危機與影響，從各行各業中找到因應的辦法及訂定介入處理方式，讓工作者之職業倦怠感能有效的降低。

肆、特教教師的職業倦怠

教師是助人工作專業的一種，較容易面臨職業倦怠，而特教教師每天必須面對一群需要特別照顧的學生，必須比普通班教師付出加倍的愛心與耐心，更容易遇到情感耗竭的狀況（詹秀美，1990）。周俊良、王明泉、李新民（2012）特別指出特教教師的職業倦怠不容小覷，因特教教師是對特教學校或機構來說是經營品質之關鍵，若教師在其崗位上無法發揮，那特教單位的功能是否能完全發揮則有思考的空間。而研究國中小特教教師與職業倦怠之文獻則有九篇，列表如下：

表 2-4

國內學者針對特教教師與職業倦怠之相關文獻

學者（年份）	研究主題
何瑞景（2010）	台中市國小自足式特教班教師的工作困擾、因應策略與職業倦怠之研究
馬瑞卿（2014）	新北市國中特教教師工作壓力與情緒管理對職業倦怠之研究
莊淑昫（2006）	台北市中等學校特教教師角色壓力、情緒智能與職業倦怠之相關研究
莊貴枝、邱鈺庭（2010）	淺談特教教師工作壓力與倦怠之省思
陳定洋（2016）	屏東縣國小特教教師憂鬱情緒與職業倦怠之關係研究
陳淑瑜（2016）	音樂治療對改善臺北市國小特殊教育教師職業倦怠之成效
黃敬惠（2016）	臺中市國民小學特教教師知覺組織支持、組織疏離感與職業倦怠之研究
蕭金土、陳瑋婷（2011）	高職特教班教師情緒智慧與職業倦怠關係之研究：以結構方程模式分析
詹秀美（1990）	特殊教育教師的職業倦怠

據文獻指出，研究國中小特教教師與職業倦怠之文獻則有九篇，表 2-4 資訊顯示自 1990 年代起便有特教教師與職業倦怠之相關研究，直至近五年內仍有四篇相關文獻，可得知特教教師與職業倦怠有探討之必要性。

第三節 職務輪調與職業倦怠的相關研究

人是差異性相當大的個體，會因不同的環境而出現不同的適應狀況，詹秀美（1990）提出特教教師在教學方面，必須比普通班教師付出加倍的耐心與愛心，承受之壓力相對沉重，因此更容易出現職業倦怠之狀況。根據文獻，雖然職務輪調制度與職業倦怠有某種關係，但職務輪調制度並非造成職業倦怠的唯一因素。為進一步探討兩者間的相關性，本章節將整理職務輪調機制與職業倦怠之相關研究，以期探討相關性。

職務輪調的主要目標為定期讓組織某位員工從一個職務移動到另一個職務，以提高積極與熱情，而結果可增加員工的知識與經驗，並減少倦怠及疲憊（翁碩廷，2015）。Halbesleben & Buckley（2006）強調如果組織可以支持並討論有關職業倦怠的問題，也能有效地降低職業倦怠。盧永祥、陳柏琪、林佩羽（2016）指出員工在同一個職務中容易產生倦怠感，而工作輪調不僅可以讓員工減少倦怠感，亦可增加工作的豐富性。郭生玉（1992）說明教師的工作如護理師、警察、社會工作人員與輔導人員相同，皆屬幫助群眾的專業性職業，這種工作需要耗費許多時間與心力，如果沒有正向回饋支持，無法實現自身的願望，則會出現挫折感且較難有成就感，進而產生職業倦怠。職業倦怠的產生與工作場所的組織文化及組織管理亦有關係（賀湘君，2016）。Maslach & Jackson（1981）進一步提出職業倦怠更與身體疲憊、失眠，增加酒精飲用、使用毒品、婚姻和家庭問題有關。職務輪調增加了員工的技能與利益、是減少工傷發生率、提高員工士氣和滿意度（Michael J., Kermit D., Prabahan V., Carrie E.& Susan K. ,2004）。Eriksson 和 Ortega（2006）更表示實施職務輪調可提高個人能力，在多個單位承擔不同的責任與增進相關技術、管理知識和技能，亦能成功激勵人們並鼓勵持續改進。

而陳立玟（2012）在探討職務輪調與職業倦怠之研究顯示，國立大學行政人員對職業倦怠之現況為中等偏低程度，對職務輪調意願之現況

為中等偏高程度，且職業倦怠現況與主管領導方式呈現相關。曾阡茹（2007）進一步提及職務輪調與職業倦怠的關聯性，職務調動的認同度及意願與職業倦怠中之情緒耗竭感受及消極態度的感受有顯著的正相關。李雅琪（2016）針對校內之公務人員進行研究，發現公務人員的工作特性對職業倦怠有負向顯著影響，而對工作敬業有正向顯著影響。故，各單位若能在公務人員的教育訓練進行宣導，讓人員理解職務輪調的重要與背後原因，進而實施輪調機制，即可減低職業倦怠與提昇工作敬業度。茲將各研究整理如表 2-5。

表 2-5

國內學者針對職務輪調與職業倦怠之相關文獻

研究主題	作者 (年份)	研究對象	研究方法	研究結果
國立大學行政人員知覺主管領導型態與工作倦怠、工作輪調關係之研究	陳立玫 (2012)	國立大學之行政人員	文獻分析及問卷調查法	1.國立大學行政人員對工作倦怠之現況為中等偏低程度；對工作輪調意願之現況為中等偏高程度。 2.知覺主管威權領導與工作倦怠呈現正相關。
私立大學工作輪調、工作倦怠感及組織承諾相關性之研究—以東海大學行政人員為例	曾阡茹 (2007)	我國私立的大學行政人員為研究對象	問卷調查、深入訪談以及文獻分析	「單位調動認同度與意願」與工作倦怠中的「情緒耗竭」感受及「消極態度」的感受有顯著的正相關

(續下頁)

公務人員工作特性對工作倦怠與工作敬業之影響：工作輪調的干擾	李雅琪 (2016)	高雄市政 府暨所屬 機關學校 之公務人 員	調查研究 法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 「輪調認知與意願」對工作特性和工作倦怠無干擾效果。 2. 「有無輪調經驗」對工作特性中『自主性』和工作倦怠有干擾效果。 3. 「輪調的認知與意願」對工作特性中『技術多樣性』和工作敬業有干擾效果。
組織公民行為、組織公平為干擾變數下工作壓力、職業倦怠與離職傾向之研究-以高屏地區書記官為例	陳香妍 (2016)	高屏地區 之書記官	調查研究 法	<ol style="list-style-type: none"> 1. 職業倦怠與工作壓力正向影響離職意圖。 2. 政府可建立輪調制度讓公務員可從事新工作以降低書記官之職業倦怠感。

根據上述文獻之研究結果，可得知職務輪調機制與職業倦怠間具有相關，各單位若施行輪調機制，能減少員工的職業倦怠感。

第三章 研究方法

本研究旨在探討國民小學特教教師職務輪調機制對職業倦怠之關聯。依研究目的與文獻探討建立此架構，並以調查研究法（Survey Research）為主，使用問卷調查蒐集資料，進行統計分析處理。本章節一共分成五節，第一節為研究架構，第二節為研究對象，第三節研究工具，第四節為實施程序，第五節為資料處理與分析。

第一節 研究架構

依研究動機及目的，並參考文獻探討，提出本研究之研究變項架構圖，茲將研究架構整理如圖 3-1。

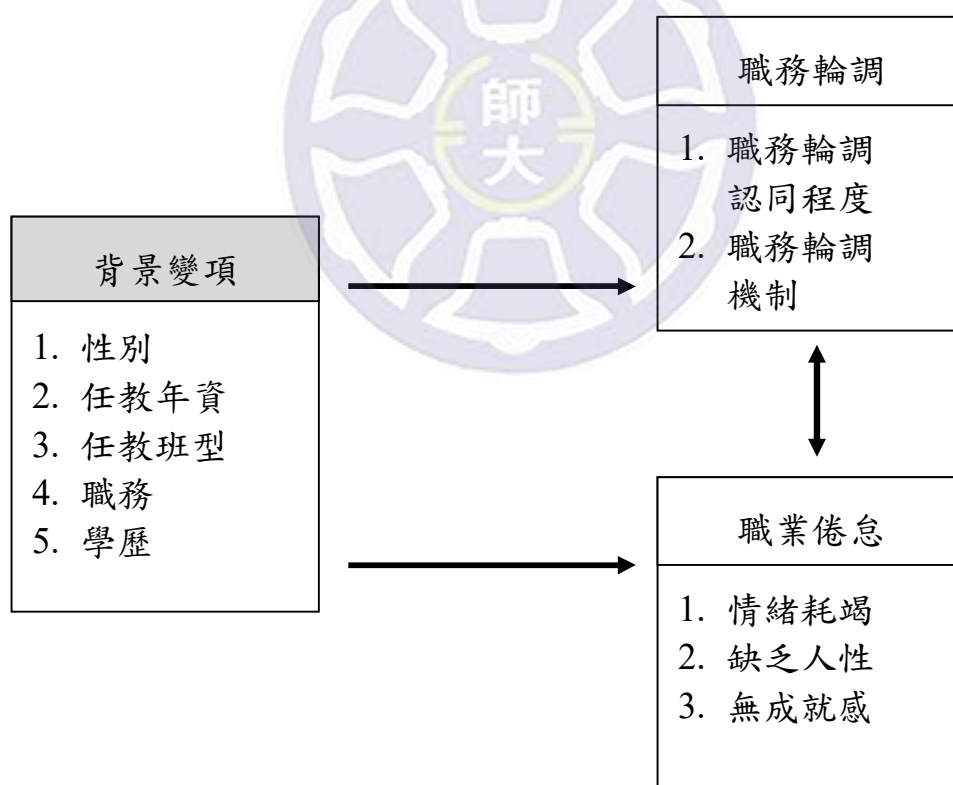


圖 3-1 研究架構示意圖

首先探討不同背景變項的特教教師職務輪調機制及職業倦怠之情形，第二部分探討職務輪調機制對職業倦怠之相關情形。

第二節 研究對象

壹、正式施測樣本

研究母群體係以一百零六學年度桃園市各區同時設有不同類別特教班級之公立國小特教教師進行調查。設有不同類別特教班級係指校內同時設有特教班及資源班兩種班級以上者。根據 2017 年教育部特教通報網資料顯示，桃園市同時設有兩種特教班級以上之學校共計 47 所，兩種班級以上者合計 127 班，以每班兩位特教教師配置計算，共有 254 名特教教師。其中集中式特教班共 63 班，約占母群體之 49.6%；分散式資源班共 64 班，約占母群體之 50.4%。

故本研究預計發放 254 份正式問卷，集中式特教班樣本計 126 份，分散式資源班樣本計 128 份，正式樣本分配圖如表 3-1。



表 3-1

正式樣本分配表

行政區	學校名稱	特教班級數	資源班級數	特教教師 總人數
中壢區	中平國小	1	2	6
	中壢國小	1	1	4
	新明國小	1	2	6
	新街國小	2	1	6
	內壢國小	2	1	6
	中正國小	2	2	8
	自立國小	1	1	4
	興國國小	1	2	6
	華勛國小	1	2	6
	信義國小	1	1	2
平鎮區	宋屋國小	2	1	6
	新勢國小	1	2	6
	忠貞國小	3	2	10
	東勢國小	1	1	4
	祥安國小	1	1	4
	北勢國小	1	1	4
	南勢國小	1	1	4
龍潭區	龍潭國小	2	1	6
	武漢國小	1	1	4
	龍星國小	1	1	4

(續下頁)

表 3-1

正式樣本分配表

行政區	學校名稱	特教班級數	資源班級數	特教教師 總人數
楊梅區	瑞埔國小	1	1	4
	楊明國小	1	1	4
	楊梅國小	1	1	4
新屋區	新屋國小	1	1	4
觀音區	草漯國小	1	1	4
	新坡國小	1	1	4
桃園區	中埔國小	1	1	4
	成功國小	2	2	8
	會稽國小	1	1	4
	建國國小	1	2	6
	中山國小	2	2	8
	南門國小	1	1	4
	同德國小	1	1	4
	桃園國小	1	1	4
	東門國小	2	1	6
	龜山區	龜山國小	1	1
大崗國小		1	1	4
山頂國小		1	1	4
八德區	瑞豐國小	1	1	4
	大成國小	2	3	10
	茄苳國小	2	1	6

(續下頁)

表 3-1

正式樣本分配表

行政區	學校名稱	特教班級數	資源班級數	特教教師 總人數
大園區	大園國小	1	2	6
	菓林國小	1	1	4
	埔心國小	1	1	4
大溪區	僑愛國小	2	2	8
蘆竹區	錦興國小	1	2	6
	南崁國小	3	2	10
楊梅區	楊心國中小	1	1	4
	合計	63	64	254

貳、實際回收有效問卷調查對象

本研究調查以 106 學年度桃園市設有特教班與資源班之國小為發放對象，正式問卷將於 107 年 3 月中旬發出，至 107 年 4 月中旬截止回收問卷。

第三節 研究工具

依本文獻探討之結果，確定研究所涉及之向度選取研究問卷，根據評量對象分為三個部分，第一部分為教師基本資料，請教師填寫性別、職務、學歷、任教年資及任教班型；第二部分由教師填寫對職務輪調之認知；第三部分填寫職業倦怠感受之情形。

壹、正式問卷基本資料

本研究採用之基本資料調查表為依據研究目的設計而成，目的在蒐集研究對象之背景資料。樣本基本資料共分為五個項目，包括特教教師之性別、任教年資、任教班型、職務以及學歷，以了解本研究樣本之組成。

本研究以一百零六學年度桃園市國小特教教師為研究對象，針對 47 所國小之集中式特教班教師與分散式資源班教師合計 252 位實問卷調查，回收 218 份，回收率達 86%，剔除無效問卷 2 份，共計回收有效問卷 216 份，有效問卷率為 85.7%，有效問卷樣本資料分析表如表 3-2 所示。

表 3-2

有效問卷樣本資料分析表

背景變項	項目	人數	百分比
性別	男	36	16.7%
	女	180	83.3%
任教年資	五年以下	55	25.5%
	六至十年	64	29.6%
	十一至十五年	53	24.5%
	十六年以上	44	20.4%
任教班型	集中式特教班	96	44.4%
	分散式資源班	120	55.6%
職務	導師	162	75.0%
	專任教師	54	25.0%
學歷	大學	109	50.5%
	研究所(含四十學 分班)	107	49.5%

由表 3-2 有效問卷樣本資料分析表可得知問卷回收對象中，男生共 36 位，佔 16.7%；女生共 180 位，佔 83.3%。任教年資五年以下的教師共計 55 位，佔 25.5%；六至十年的教師為 64 位，佔 29.6%；十一至十五年之教師為 53 位，佔 24.5%；十六年以上的教師共計 44 位，佔 20.4%。任教班型為集中式特教班的教師共 96 位，佔 44.4%；任職分散式資源班的教師共 120 位，佔 55.6%。職務為導師者共 162 位，佔 75%；專任教師共 54 位，共計佔 25%。教師學歷為大學者共 109 位，佔 50.5%；學歷為研究所者共 107 位，共佔 49.5%。

貳、職務輪調認知量表

此量表旨在了解桃園市公立國小特教教師對於職務輪調機制覺知情形，所採用之職務輪調認知量表主要係研究者依據研究目的與範圍進行蒐集、文獻分析所得之，考量信度與效度，故採用劉瑞琪（2013）所編製之「職務輪調認知量表」進行調查，其問卷內容合乎此研究之目的，且徵得其同意後採用之（如附錄二）。

一、問卷內容

本量表內容共分成兩個層面，內容為職務輪調制度評價與輪調制度的明確性，共計 12 題。

表 3-3

職務輪調認知量表問卷各向度題目分配表

向度	題數	題號
職務輪調制度評價	8	1.2.3.4.5.6.7.8
輪調制度的明確性	4	9.10.11.12

二、計分與答題

問卷內容計分方式使用 Likert 五點尺度為計分標準，依「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」、「從未如此」五個等級，分別給五分至一分，分數愈高，意謂受測者對現況之符合程度愈大。

三、信度與效度

此問卷採 Cronbach's α 值係數考驗問卷之內部一致性，整體問卷和各向度的 α 係數分別為：「職務輪調的制度評價」向度的 α 係數為.941；「職務輪調的明確性」向度 α 係數為.835，整體問卷之 α 係數為.932，內部一致性屬良好。

本問卷效度以六位專家評鑑建構問卷的內容效度，職務輪調的認知量表全數題目均予以保留，此問卷內容具令人滿意之專家內容效度，從上可知此職務輪調認知量表問卷具良好之信效度。

本研究以 Cronbach's α 值係數考驗此量表的信度，「職務輪調的制度評價」所得之 α 係數為.951，「職務輪調的明確性」向度 α 係數為.897，整體問卷之 α 係數為.949，從上述結果得知本研究所使用之量表信度良好。

參、職業倦怠量表

本量表旨在了解桃園市公立國民小學特教教師職業倦怠之情形。本研究採用之教師職業倦怠量表主要係研究者依據研究目的與範圍進行蒐集、文獻分析所得之，考量信度與效度，故採用莊淑昀（2007）所編製之「教師職業倦怠量表」進行調查，其問卷設計發放對象為中等學校特教教師，問卷內容合乎此研究之目的，且徵得其同意後採用之（如附錄三）。

一、問卷內容

本量表內容共分三種層面，將職業倦怠區分為情緒耗竭、去人性化以及低個人成就感三個層面，共計 31 題，得分愈高，則職業倦怠程度愈強。其中第 24 至 27 題、第 30 題、第 31 題為反向題。

表 3-4

教師職業倦怠量表問卷各向度題目分配表

向度	題數	題號
情緒耗竭	10	1.2.3.4.5.6.7.8.9.10
去人性化	12	11.12.13.14.15.16.17.18.19.20.21.22
低個人成就感	9	23.24.25.26.27.28.29.30.31

二、計分與答題

計分方式採 Likert 五點尺度為計分依據，依「總是如此」、「經常如此」、「有時如此」、「很少如此」、「從未如此」五種等級，分別給五分至一分，分數愈高，代表受測者對於現況之符合程度愈大，正式問卷如附錄三。

三、信度與效度

此問卷採用 Cronbach's α 值係數考驗問卷之內部一致性，教師職業倦怠量表整體問卷和各向度的 α 係數分別為：「情緒耗竭」向度的 α 係數為.819；「去人性化」向度 α 係數為.923，「低成就感」向度的 α 係數為.889，整體問卷之 α 係數為.936，內部一致性屬良好。

本問卷效度以四位專家評鑑建構問卷的內容效度，職業倦怠總題項有 80% 被評估為非常適合評量該分量表，故此問卷內容具滿意之專家內容效度，亦具良好的信效度。

本研究以 Cronbach's α 值係數考驗此量表的信度，「教師職業倦怠量表」整體問卷所得之 α 係數為.896，「情緒耗竭」向度 α 係數為.885，「去人性化」之 α 係數為.740，「低成就感」向度 α 係數為.756。從上述結果得知本研究所使用之量表信度良好。

第四節 實施程序

本研究實施程序可分為以下五個階段敘述：整理並蒐集相關文獻，選取研究工具及內容信效度檢核、進行問卷調查、資料整理、撰寫論文。

壹、整理並蒐集相關文獻，確立研究主題

研究者由本身的工作職場為起點，發現特教教師對於輪調機制之認同度及實施的明確度認知不一，為了解其相關因素，故閱讀相關資料及文獻，發現職務輪調制度在其他行業中亦十分重要，故研究者進一步亦欲探討職務輪調制度，並研究實施輪調制度是否會與職業倦怠產生相關。

貳、選取研究工具及內容信效度檢核

於文獻探討之後選取研究工具，根據評量對象分成兩部分，第一部分由受測者填寫基本資料，第二部分填寫對職務輪調之認知，問卷使用劉瑞琪（2013）編製之「職務輪調認知量表」，第三部分填寫職業倦怠的情形，問卷使用莊淑昀（2007）編製之「職業倦怠量表」。

參、進行問卷調查

研究者根據特殊教育通報網統計資料，整理出桃園市同時設置特教班與資源班之學校，共計 47 所。一一透過電話聯繫特教組長與特教教師

說明研究目的與填寫方式，徵求施測同意後以郵寄之方式將問卷說明、問卷、禮物及回郵信封寄達各校負責人。研究者於兩週內回收問卷，並致電向未寄回之學校進行再次確認。

肆、資料整理

問卷回收畢，將刪除未作答、填寫難以辨認及作答不完整之問卷，並將可用之問卷輸入電腦進行 SPSS 資料統計與處理分析。

伍、撰寫論文

將所有資料進行量化統計後，歸納研究結果，撰寫結論與建議。最後進行研究報告之撰寫，並於研究論文初稿完成後進行修正。



第五節 資料處理與分析

本研究於調查問卷回收並逐一檢查刪除無效問卷後，將有效問卷輸入電腦進行登錄，採用 SPSS23 軟體進行資料處理，並採以下統計方法進行分析。

壹、描述性統計

針對教師樣本背景進行描述性統計分析，計算樣本中之百分比以了解教師組成背景，接著進行各變數的平均數與標準差計算，了解分布情形。

貳、獨立樣本 t 考驗、單因子變異數分析

使用獨立樣本 t 考驗與單因子多變數分析來考驗不同背景變項之國小特教教師在「職務輪調」與「職業倦怠」分量表總分及差異情形，不同背景變項包含性別、任教年資、任教班型、職務與學歷。

進行變異數分析前，先檢定其同質性，若變異數分析後達顯著水準，則進一步以雪費法(Scheffé method)進行事後比較各組間的差異情形。

參、相關分析

計算各變數的皮爾森積差相關，藉以了解國小特教教師之職務輪調與職業倦怠的相關性。其係數之絕對值介於.700 至.99 為高度相關、.300 至.699 為中度相關、.000 至.299 為低度相關。



第四章 結果與討論

研究者根據問卷所調查之資料，依研究問題與研究目的進行分析與討論，藉此深入了解桃園市國小特教教師對於職務輪調與職業倦怠之現況以及職務輪調與職業倦怠之關係。

本章分成五節，第一節為國小特教教師對職務輪調之現況分析與討論；第二節為國小特教教師對職業倦怠之現況分析與討論；第三節為不同背景國小特教教師對施行職務輪調之分析與討論；第四節為不同背景國小特教教師職業倦怠感受之分析與討論；第五節為國小特教教師對職務輪調與職業倦怠之相關情形分析與討論。

第一節 國小特教教師對職務輪調之現況分析與討論

本節根據問卷回收結果進行國小特教教師職務輪調之現況分析，以平均數、標準差與排序呈現調查結果，再依問卷得分情形逐題進行討論，以回答本研究第二章待答問題一。

壹、整體職務輪調現況分析

本研究使用之問卷為劉瑞琪（2013）編製之「職務輪調認知量表」，共分成兩個向度：「職務輪調制度評價」與「職務輪調制度的明確性」，計分方式採 Likert 五點量表進行計分，依特教教師的看法係從總是如此、經常如此、有時如此、很少如此至從未如此，其依序給五分、四分、三分、兩分與一分。所得分數愈高代表特教教師對於職務輪調制度的認同度愈高，反之則代表特教教師對於職務輪調制度的認同度愈低。茲分析如下：

表 4-1

國小特教教師職務輪調現況分析表

職務輪調向度	題數	人數	單題平均數	標準差
制度評價	8	216	3.54	1.00
制度明確性	4	216	3.21	1.18
整體輪調制度	12	216	3.43	.99

由表 4-1 國小特教教師職務輪調現況分析表可看出特教教師整體對於職務輪調的制度評價平均數為 3.54，較五點量表平均值 3.00 來得高，顯示國小特教教師對職務輪調的評價為相對認同。而職務輪調制度的明確性平均數為 3.21，亦高於五點量表平均值 3.00，也代表特教教師對制度具明確表示認同。整體職務輪調現況平均數為 3.43，亦屬認同。

貳、職務輪調制度評價現況分析

由表 4-2 國小特教教師職務輪調制度評價現況分析表可得知國小特教教師在職務輪調制度評價層面各題目內容平均值介於 3.25 至 3.83 之間，其中以「我覺得職務輪調能增加我學習的機會」($M=3.83$) 認同度最大，第二大為「我覺得職務輪調擴展了我的專業領域及教學效能」($M=3.62$)；認同度最低的為「我覺得職務輪調能消除特教內成員的本位主義，避免派系營私」($M=3.25$)。

表 4-2

國小特教教師職務輪調制度評價現況分析表

向度	題號與題目	平均數	標準差	排序
制 度 評 價	我覺得職務輪調能增加我學習的機會。	3.83	1.12	1
	我覺得職務輪調擴展了我的專業領域及教學效能。	3.62	1.16	2
	我覺得職務輪調可讓我自己適合何種職位的工作。	3.60	1.16	3
	我覺得職務輪調後，能提昇我對自我優劣勢的洞察能力。	3.56	1.17	4
	我覺得職務輪調能增加工作的變化性與有趣性。	3.55	1.10	5
	我覺得職務輪調是一種好的職務分配制度。	3.51	1.16	6
	我覺得職務輪調能拓展我的人際脈絡。	3.42	1.16	7
	我覺得職務輪調能消除特教內成員的本位主義，避免派系營私。	3.25	1.14	8

就職務輪調制度的評價而言，其平均數為 3.54，共有五題的分數高於 3.54，依平均數高至低排列如下：「我覺得職務輪調能增加我學習的機會」（ $M=3.83$ ）、「我覺得職務輪調擴展了我的專業領域及教學效能」（ $M=3.62$ ）、「我覺得職務輪調可讓我自己適合何種職位的工作」（ $M=3.60$ ）、「我覺得職務輪調後，能提昇我對自我優劣勢的洞察能力」（ $M=3.56$ ）與「我覺得職務輪調能增加工作的變化性與有趣性」（ $M=3.55$ ）。以上五題結果顯示國小特教教師認為透過輪調制度可了解

職位的合適度，並能增進專業領域的學習，對職務輪調制度之評價為相對認同。

至於認同度最低的為「我覺得職務輪調能消除特教內成員的本位主義，避免派系營私」（ $M=3.25$ ），代表國小特教教師大致認為職務輪調制度對消除本位主義與減少派系的狀況是認同度較少的。

參、職務輪調制度的明確性現況分析

由表 4-3 國小特教教師職務輪調制度明確性現況分析表可得知國小特教教師在職務輪調制度層面各題目內容平均值介於 2.99 至 3.41 之間，其中以「學校應針對職務輪調，向特教成員適當解釋其制定之目的」（ $M=3.41$ ）認同度最大，第二大為「職務輪調確定後組內成員會辦理相關職務工作的交接」（ $M=3.37$ ）；認同度最低的為「學校應明訂原職位超過最長服務期限強制輪調的政策」（ $M=2.99$ ）。

表 4-3

國小特教教師職務輪調制度明確性現況分析表

向度	題號與題目	平均數	標準差	排序
制度明確性	學校應針對職務輪調，向特教成員適當解釋其制定之目的。	3.41	1.39	1
	職務輪調確定後組內成員會辦理相關職務工作的交接。	3.37	1.32	2
	學校的職務輪調機制應明訂輪調至新職位之最短服務期限。	3.08	1.35	3
	學校應明訂原職位超過最長服務期限強制輪調的政策。	2.99	1.37	4

就職務輪調制度的明確性而言，其平均數為3.21，共有兩題的分數高於3.21，分別是「學校應針對職務輪調，向特教成員適當解釋其制定之目的」（ $M=3.41$ ）、「職務輪調確定後組內成員會辦理相關職務工作的交接」（ $M=3.37$ ）。以上兩題結果顯示國小特教教師認為輪調制度的明確性建立在職務輪調的制定與交接工作。

至於認同度最低的為「學校應明訂原職位超過最長服務期限強制輪調的政策」（ $M=2.99$ ），代表國小特教教師對於強制輪調是認同度較少的。

肆、綜合討論

根據上述分析結果，並引用第二章文獻探討來說明國小特教教師職務輪調之現況分析如下。

從表 4-2 國小特教教師職務輪調現況分析表得出國小特教教師職務輪調整體平均數為 3.43，略高於李克特五點量表之平均值，可推知國小

特教教師對職務輪調的認知為中等偏高程度。在職務輪調制度的評價向度之平均數為 3.54，職務輪調制度的明確性向度之平均數為 3.21，顯示桃園市國小特教教師對職務輪調的評價是相對較高的，與王美惠（2010）對臺北市國中行政人員之調查研究結果相同。

第二節 國小特教教師對職業倦怠之現況分析與討論

本節根據問卷回收結果進行國小特教教師職業倦怠之現況分析，以平均數、標準差與排序呈現調查結果，再依問卷得分情形逐題進行討論，以回答本研究第二章待答問題二。

本研究使用之問卷為莊淑昀（2007）編制之「教師職業倦怠量表」，共分成三個向度，分別為「情緒耗竭」、「去人性化」與「低個人成就感」，計分方式採 Likert 五點量表進行計分，依特教教師的看法係從總是如此、經常如此、有時如此、很少如此至從未如此，總是如此到從未如此，其依序給五分、四分、三分、兩分與一分。所得分數愈高，代表特教教師對於職業倦怠的感受程度愈高，反之則代表特教教師對於職業倦怠的程度感受愈低。茲分析如下：

壹、職業倦怠整體之現況

依據國小特教教師填答結果，其職業倦怠整體及各向度現況分析結果呈現如表 4-4。

表 4-4

教師職業倦怠量表表現況分析表

職業倦怠向度	題數	人數	單題平均數	標準差
情緒耗竭	10	216	2.88	.66
去人性化	12	216	2.25	.44
低個人成就感	9	216	2.29	.47
向度整體分析	31	216	2.46	.43

特教教師整體對於職業倦怠整體的平均數為2.46，較五點量表平均值3.00來得低，顯示國小特教教師對職業倦怠的程度屬中等程度。至於情緒耗竭之平均數為2.88，去人性化之平均數為2.25，低個人成就感之平均數為2.29，皆低於五點量表平均值3.00。進一步比較整體與各向度的平均數發現，情緒耗竭的平均數（ $M=2.88$ ）高於整體倦怠的平均數（ $M=2.46$ ），可推測特教教師在「情緒耗竭」向度中有相對較高的職業倦怠感受。

貳、情緒耗竭的程度分析

由表 4-5 情緒耗竭向度分析表可得知國小特教教師在情緒耗竭層面各題目內容平均值介於 2.44 至 3.62 之間，其中以「我為我的工作耗盡心力。」（ $M=3.62$ ）認同度最大，第二大為「我覺得我的工作份量很沉重。」（ $M=3.61$ ）；感受程度最低的為「我對目前的工作感到相當厭煩。」（ $M=2.44$ ）。

表 4-5

情緒耗竭向度分析表

向度	題號與題目	平均數	標準差	排序
情 緒 耗 竭	我為我的工作耗盡心力。	3.62	.99	1
	我覺得我的工作份量很沉重。	3.61	1.00	2
	每到下班，我總感到非常疲憊。	3.58	.97	3
	外界不合理的指責常令我感到難以承受。	2.81	1.06	4
	每天一早想到要面對一天的工作，我就欲振乏力。	2.77	.95	5
	我覺得我的工作內容很無趣。	2.56	.91	6
	我的工作內容使我無法冷靜處理一些問題。	2.54	.85	7
	我對我的工作充滿挫折。	2.51	.78	8
	我常會因工作上的事，而承受外界的指責。	2.46	.96	9
	我對目前的工作感到相當厭煩。	2.44	.91	10

就情緒耗竭之感受而言，其平均數為2.88，共有三題的分數高於2.88，分別是「我為我的工作耗盡心力」（ $M=3.62$ ）、「我覺得我的工作份量很沉重」（ $M=3.61$ ）與「每到下班，我總感到非常疲憊」（ $M=3.58$ ）。以上三題結果顯示國小特教教師認為工作部分感受到一定的疲憊、耗竭與沉重，以至於出現情緒耗竭的現象。其平均數與第二章文獻探討之內容有所相異，本項情緒耗竭感受平均數研究結果高於張學善、呂姿瑩（2005）之研究，其情緒耗竭平均數2.41；亦高於鄭竹君（2015）之研究，其情緒耗竭平均數為2.14。

至於情緒耗竭感受最低的為「我對目前的工作感到相當厭煩」(M=2.44)，代表國小特教教師對於現在的教學工作之耗竭程度尚未達生厭之程度。

參、去人性化的程度分析

由表 4-6 可得知國小特教教師在去人性化層面各題目內容平均值介於 1.45 至 4.18 之間，其中以「我擔心這份工作使我對人逐漸產生冷漠的感覺。」(M=4.18) 認同度最大，第二大為「我懶得去理會某些同仁。」(M=2.54)；而感受程度最低的為「我常將某些特教學生當成物體看待。」(M=1.45)。

表 4-6

去人性化向度分析表

向 度	題號與題目	平均數	標準差	排序
	我擔心這份工作使我對人逐漸產生冷漠的感覺。	4.18	.84	1
	我懶得去理會某些同仁。	2.54	.97	2
	我懶得去理會某些家長。	2.53	1.20	3
去 人 性 化	我無法了解其他同仁對事情的感受與想法。	2.41	.85	4
	在工作時，我覺得外界都錯怪我。	2.08	.91	5
	我很難和其他同仁共同創造一個輕鬆的學習氣氛。	2.07	.84	6
	從事這份工作，讓我的情緒變得更加不穩定。	2.07	.87	6
	我無法了解特教學生對事情的感受與想法。	2.05	.77	7

整天與特教學生在一起，令我感覺壓力很大。	2.03	.89	8
我懶得去理會某些特教學生。	1.82	.83	9
我很難和特教學生共同創造一個輕鬆的學習氣氛。	1.80	.71	10
我常將某些特教學生當成物體看待。	1.45	.67	11

就去人性化之感受而言，其平均數為2.25，共有四題的分數高於2.25，分別是「我擔心這份工作使我對人逐漸產生冷漠的感覺。」（ $M=4.18$ ）、「我懶得去理會某些同仁。」（ $M=2.54$ ）、「我懶得去理會某些家長」（ $M=2.53$ ）與「我無法了解其他同仁對事情的感受與想法」（ $M=2.41$ ）。

以上四題結果顯示國小特教教師認為工作部分感受到一定的去人性化，不僅不想理會同仁與家長，無法了解同事的想法，更擔心自己對人出現冷漠的感覺，符合莊淑昀（2007）對於去人性化之定義，表示教師在教學過程出現缺乏耐心、容易生氣與消極之態度來面對學生，且是長期累積的現象。

本研究其平均數2.25與第二章文獻探討之內容有所相異，本項去人性化感受平均數研究結果高於張學善、呂姿瑩（2005）之研究，其去人性化平均數2.23，亦高於鄭竹君（2015）之研究，其去人性化平均數為2.10。

而感受程度最低的為「我常將某些特教學生當成物體看待」（ $M=1.45$ ），顯示出國小特教教師對特教學生依然把他們視為教學的主體，用心去教導學生，倦怠程度並沒有嚴重到將特教學生當成物體看待。

肆、低個人成就感程度分析

由表 4-7 可得知國小特教教師在低個人成就感層面各題目內容平均值介於 2.01 至 2.69 之間，其中以「我不覺得精神不濟。」(M=2.69) 認同度最大，第二大為「我能有效的協助其他同仁的問題。」(M=2.49)；而感受程度最低的為「無法與特殊生輕鬆相處，讓我覺得非常困擾。」(M=2.01)。

表 4-7

低個人成就感向度分析表

向度	題號與題目	平均數	標準差	排序
低 個 人 成 就 感	我不覺得精神不濟。	2.69	.96	1
	我能有效的協助其他同仁的問題。	2.49	.77	2
	我在面對特殊生的問題時，不會感到束手無策。	2.43	.84	3
	我覺得這份工作給我極大的成就感。	2.39	.82	4
	無法與同仁輕鬆相處，讓我覺得非常困擾。	2.27	.82	5
	我能有效的協助解決特殊生的問題。	2.22	.79	6
	我能在這份工作中完成許多有意義的事情。	2.08	.853	7
	我覺得從工作中，我能正向影響特殊生的生活。	2.05	.71	8
	無法與特殊生輕鬆相處，讓我覺得非常困擾。	2.01	.70	9

就低個人成就感而言，其平均數為 2.29，共有四題的分數高於 2.29，分別是「我不覺得精神不濟」(M=2.69)、「我能有效的協助其他同仁的問題」(M=2.49)、「我在面對特殊生的問題時，不會感到束手無策」

($M=2.43$) 與「我覺得這份工作給我極大的成就感」($M=2.39$)。

以上四題結果顯示國小特教教師認為工作部分感受到一定的低成就感，代表特教教師認為自己精神不濟、無法有效處理同仁的問題以及對特殊生感到束手無策，符合莊淑昫(2005)對於低個人成就感之定義，表示教師缺乏教學熱情，進而否定自身的能力導致退出職場。其中在反向題的部分值得探討，「我不覺得精神不濟」($M=2.69$)所得之平均數為去人性化向度平均數當中最高的，其感受愈高代表職業倦怠感受愈高，推測特教教師在作答時可能未清楚了解題意便進行作答，以至於此平均數高於職業倦怠量表整體平均數2.46。

本研究其平均數2.29與第二章文獻探討之內容有所相異，本向度去人性化感受平均數研究結果高於張學善、呂姿瑩(2005)之研究，其去人性化平均數2.27，但高於鄭竹君(2015)之研究，其去人性化平均數為2.15。

而感受程度最低的為「無法與特殊生輕鬆相處，讓我覺得非常困擾」($M=2.01$)，顯示出國小特教教師與特教學生相處並沒有出現過大的困擾，倦怠程度尚可。

伍、綜合討論

根據上述分析結果，並根據第二章文獻探討內容與教師對職業倦怠的調查結果，針對國小特教教師職業倦怠現況加以討論說明。

從表 4-4 得出國小特教教師職業倦怠整體平均數為 2.46，略低於李克特五點量表之平均值，可推知國小特教教師職業倦怠整體程度為中等，此結果與張學善、呂姿瑩(2005)、莊淑昫(2007)、劉秀鳳(2009)、陳建任(2012)、李晉豪(2013)、梁翠媛(2014)、馬瑞卿(2015)及鄭瑋婷(2016)相同，與韓楷樞、林裕堯(2015)之平均 2.15 略微不同，可能因韓楷樞、林裕堯(2015)之研究對象為國小輔導人員有關。

以各向度進一步說明，本研究在「情緒耗竭」向度之感受為最高，與張學善、呂姿瑩(2005)、李光武(2007)、莊淑昀(2007)、李晉豪(2013)、馬瑞卿(2015)相同，推次其原因可能為教師長期感覺心力交瘁，以至於在情緒上有枯竭的感受，無法再繼續付出自己的心力。

第三節 不同背景國小特教教師對施行職務輪調之分析與討論

本節根據問卷回收結果進行不同背景國小特教教師對施行職務輪調之認同差異分析，研究者以獨立樣本 t 考驗分析不同性別、任教班型、職務與學歷之不同特教教師對職務輪調的認同程度差異情形。以單因子變異數分析不同任教年資之特教教師對職務輪調的認同程度差異情形，其分析結果若有顯著水準，再採 Scheffé 法進行事後比較，以回答本研究第二章待答問題三。

壹、性別在輪調機制認知之差異分析

為了解不同性別的特教教師在職務輪調機制的認知是否有差異，故以描述統計與獨立樣本 t 考驗及進行分析，結果如表 4-8 所示。根據本問卷基本資料填答結果，男教師佔 16.7%，女教師佔 83.3%，經由統計結果可得知，在「制度的評價」、「制度的明確性」與「整體輪調認知」向度上，男教師的整體認同程度大於女教師。

此研究結果對照劉瑞琪(2013)「國民小學特教教師職務輪調機制對工作壓力教學效能之研究-以新北市為例」可得知具相同研究結果，新北市國小特教教師在整體輪調認知平均數上，其男教師為 3.90，女教師為 3.56，男教師整體的認同程度大於女教師，與本研究結果一致。

表 4-8

不同性別國小特教教師職務輪調認知之 t 考驗分析

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
(N=216)						
制度的評價	男生	36	3.75	.99	1.38	.169
	女生	180	3.49	1.00		
制度的明確性	男生	36	3.33	1.10	.67	.499
	女生	180	3.18	1.20		
整體輪調認知	男生	36	3.61	.93	1.20	.228
	女生	180	3.39	1.00		

由表 4-8 不同性別國小特教教師職務輪調認知之 t 考驗分析可知，不同性別特教教師對職務輪調認知現況均未達顯著差異，分數為「制度的評價」向度 ($t=1.38$ 、 $p=.169>.05$)、「制度的明確性」向度 ($t=.67$ 、 $p=.499>.05$)、「整體輪調認知」向度 ($t=1.20$ 、 $p=.228>.05$)，表示不同性別國小特教教師對職務輪調及其各向度感受無顯著差異，亦即不受性別影響。

貳、任教年資在輪調機制認知之差異分析

根據本問卷基本資料填答結果，任教年資五年以下者共 55 人，佔 25.5%；六至十年者共 64 人，佔 29.6%；十一至十五年共 53 人，佔 24.5%；任教十六年以上者計有 44 人，佔 20.4%。為了解不同任教年資的特教教師在職務輪調機制的認知是否有差異，故以單因子變異數分析其差異情形，並將 5 年以下列為第 1 組，6 至 10 年列為第 2 組，11 至 15 年列為第 3 組，16 年以上列為第 4 組進行比較。結果如表 4-10 所示。

表 4-9

不同年資國小特教教師輪調機制認知之差異分析摘要表

輪調機制認知層面	年齡	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffé 比較
制度的評價	5 年以下	55	3.87	.75	9.6***	1>3、4 2>3、4
	6 至 10 年	64	3.83	.70		
	11 至 15 年	53	3.19	1.14		
	16 年以上	44	3.11	1.20		
制度的明確性	5 年以下	55	3.75	.78	10.68***	1>3、4 2>3、4
	6 至 10 年	64	3.43	1.06		
	11 至 15 年	53	2.75	1.37		
	16 年以上	44	2.75	1.17		
整體輪調認知	5 年以下	55	3.83	.71	11.71***	1>3、4 2>3、4
	6 至 10 年	64	3.70	.67		
	11 至 15 年	53	3.04	1.16		
	16 年以上	44	2.99	1.12		

註：*** $p < .001$

不同任教年資之特教教師對職務輪調機制的認同程度經由表 4-9 統計結果可得知：

一、年資不同之國小特教教師在制度的評價向度達顯著差異 ($F=9.6$, $p=.000$)，以 Scheffé 法事後考驗得知，5 年以下 ($M=3.87$) 與 6 至 10 年 ($M=3.83$) 之特教教師對於制度的評價高於 11 至 15 年 ($M=3.19$) 與 16 年以上 ($M=3.11$) 之教師，且達高度差異。

二、年資不同之國小特教教師在制度的明確性向度達顯著差異 ($F=10.68, p=.000$)，以 Scheffé 法事後考驗得知，5 年以下 ($M=3.75$) 與 6 至 10 年 ($M=3.43$) 之特教教師對於制度的評價高於 11 至 15 年 ($M=2.75$) 與 16 年以上 ($M=2.75$) 之教師，可知屬高度差異。

三、年資不同之國小特教教師在職務輪調整體認知向度達顯著差異 ($F=11.718, p=.000$)，以 Scheffé 法事後考驗得知，5 年以下 ($M=3.83$) 與 6 至 10 年 ($M=3.70$) 之特教教師對於制度的評價高於 11 至 15 年 ($M=3.04$) 與 16 年以上 ($M=2.99$) 之教師，亦達高度差異。

此研究結果對照劉瑞琪 (2013)「國民小學特教教師職務輪調機制對工作壓力教學效能之研究-以新北市為例」具相異研究結果，新北市國小特教教師在職務輪調制度明確性的部分達顯著差異，且教學年資 5 年以下者大於 21 年以上者，與本研究結果不同。本研究顯示，教學年資為 5 年以下與 6 至 10 年之特教教師在職務輪調制度的評價、職務輪調制度的明確性與職務輪調整體輪調認知上皆大於 11 至 15 年與 16 年以上的教師，且具顯著差異。

參、任教班型在輪調機制認知之差異分析

根據本問卷基本資料填答結果，特教班教師共 96 位，佔 44.4%；資源班教師共 120 位，佔 55.6%。經由統計結果可得知，在「制度的評價」、「制度的明確性」與「整體輪調認知」向度上，特教班教師的整體認同程度大於資源班教師。為了解不同任教班型的特教教師在職務輪調機制的認知是否有差異，故以描述統計與獨立樣本 t 考驗及進行分析，並將集中式特教班列為第 1 組，分散式資源班列為第 2 組，分析結果如表 4-10 所示。

表 4-10

不同任教班型國小特教教師職務輪調認知之 t 考驗分析

層面	任教班型	人數 (N=216)	平均數	標準差	t 值	差異情形
制度的 評價	集中式特教 班	96	3.79	.79	3.42**	1 > 2
	分散式資源 班	120	3.33	1.11		
制度的 明確性	集中式特教 班	96	3.36	1.09	1.73	
	分散式資源 班	120	3.08	1.24		
整體輪 調認知	集中式特教 班	96	3.65	.78	3.01**	1 > 2
	分散式資源 班	120	3.25	1.10		

註：** $p < .01$

由表 4-10 可知，不同任教班型特教教師對職務輪調整體認知與制度的評價達顯著差異。分數為「制度的評價」向度 ($t=3.42$ 、 $p=.001 < .01$)、「制度的明確性」向度 ($t=1.73$ 、 $p=0.84 > .05$)、「整體輪調認知」向度 ($t=3.01$ 、 $p=.003 < .01$)，表示不同任教班型國小特教教師對職務輪調及其各向度感受有顯著差異，亦即受到班型之影響。

此研究結果對照劉瑞琪 (2013)「國民小學特教教師職務輪調機制對工作壓力教學效能之研究-以新北市為例」相異，原因為劉瑞琪 (2013) 之比較對象為具特教班任教經驗之教師、具資源班經驗之教師與特教班與資源班兼具任教經驗之教師，其研究結果為兩種班型皆有任教經驗之教師大於僅具特教班任教經驗之教師，且在制度的評價上具顯著差異。本研究結果則為特教班教師感受大於資源班教師，在制度的評價與整體輪調認知上具顯著差異。

肆、職務在輪調機制認知之差異分析

根據本問卷基本資料填答結果，擔任導師者共 126 位，佔 75%；擔任專任教師者共 54 位，佔 25%。經由統計結果可得知，在「制度的評價」、「制度的明確性」與「整體輪調認知」向度上，導師的整體認同程度大於專任教師。為了解不同職務的特教教師在職務輪調機制的認知是否有差異，故以描述統計與獨立樣本 t 考驗及進行分析，並將導師列為第 1 組，專任教師列為第 2 組，分析結果如表 4-11 所示。

表 4-11

不同職務國小特教教師職務輪調認知之 *t* 考驗分析

層面	職務	人數 (N=216)	平均數	標準差	<i>t</i> 值	<i>p</i> 值
制度的評價	導師	162	3.57	1.01	.79	.42
	專任教師	54	3.44	.98		
制度的明確性	導師	162	3.22	1.16	.41	.68
	專任教師	54	3.15	1.26		
整體輪調認知	導師	162	3.45	.98	.70	.48
	專任教師	54	3.34	1.02		

由表 4-11 可知，不同職務對職務輪調認知上，在各向度無顯著差異。

一、就「制度的評價」層面而言 ($t=.79$ 、 $p=.42 > .05$)，對於擔任導師或專任教師無顯著差異。

二、就「制度的明確性」而言 ($t=.41$ 、 $p=.68 > .05$)，擔任導師或專任教師並無顯著差異。

三、就「整體輪調認知」而言 ($t=.70$ 、 $p=.48 > .05$)，擔任導師或專任教師亦無顯著差異。

此研究結果對照劉瑞琪 (2013)「國民小學特教教師職務輪調機制對工作壓力教學效能之研究-以新北市為例」相異，原因為劉瑞琪 (2013) 之比較對象較多，增列「教師兼行政」的教師，其研究結果為教師兼行政者大於專任教師，且在制度的評價與整體輪調認知上具顯著差異。本研究則顯示無論是導師或專任教師皆無顯著差異。

伍、學歷在輪調機制認知之差異分析

根據本問卷基本資料填答結果，大學畢業者共 109 位，佔 50.5%；研究所(含 40 學分班)之教師共 107 位，佔 49.5%。經由統計結果可得知，在「制度的評價」、「制度的明確性」與「整體輪調認知」向度上，學歷為大學畢業者之教師的整體認同程度大於研究所(含 40 學分班)學歷之教師。為了解不同學歷的特教教師在職務輪調機制的認知是否有差異，故以描述統計與獨立樣本 t 考驗及進行分析，並將大學學歷列為第 1 組，研究所學歷列為第 2 組，分析結果如表 4-12 所示。

表 4-12

不同學歷國小特教教師職務輪調認知之 t 考驗分析

層面	學歷	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
		(N=216)				
制度的評價	大學	109	3.66	.87	1.87	.062
	研究所(含 40 學分班)	107	3.41	1.12		
制度的明確性	大學	109	3.32	1.13	1.38	.169
	研究所(含 40 學分班)	107	3.09	1.23		
整體輪調認知	大學	109	3.55	.87	1.82	.069
	研究所(含 40 學分班)	107	3.30	1.08		

由表 4-12 可知，不同學歷在職務輪調認知上，在制度的評價與制度的明確性未達顯著差異。

一、就「制度的評價」層面而言 ($t=1.87$ 、 $p=.062 > .05$)，對於大學畢業或研究所畢業之教師無顯著差異。

二、就「制度的明確性」而言 ($t=1.38$ 、 $p=.169 > .05$)，對於大學畢業或研究所畢業之教師並無顯著差異。

三、就「整體輪調認知」而言 ($t=1.82$ 、 $p=.069 > .05$)，對於大學畢業或研究所畢業之教師亦無顯著差異。

此研究結果對照劉瑞琪 (2013)「國民小學特教教師職務輪調機制對工作壓力教學效能之研究-以新北市為例」相異，原因為劉瑞琪 (2013) 之比較對象為四種，分別是「特教研究所 (40 學分班)」、「特教系/組」、「特教師資班」、「其他」。在「制度的評價」上，劉瑞琪 (2013) 其研究結果為特教系/組大於其他類組的教師；在「整體輪調認知」上，特教系/組大於特教師資班」的教師。本研究則顯示無論是大學學歷或研究所學歷皆無顯著差異。

陸、綜合討論

根據上述分析結果，並配合第二章文獻探討，將不同背景變項（性別、任教年資、任教班型、職務與學歷）對於國小特教教師職務輪調差異情形加以討論說明。

一、性別

本研究結果顯示無論是職務輪調機制的評價與職務輪調機制的明確性在性別上並無明顯差異，與劉瑞琪 (2013) 相同。

二、任教年資

本研究結果顯示職務輪調機制的明確性在任教年資上達顯著差異，與劉瑞琪 (2013) 相同。而職務輪調機制的評價亦達顯著差異，但與劉瑞琪 (2013) 不盡相同。

三、任教班型

研究結果顯示職務輪調機制的評價在任教班型上有顯著差異，與劉瑞琪 (2013) 相同。

四、職務

研究結果顯示職務輪調機制的評價在職務上無顯著差異，與劉瑞琪（2013）不同。

五、學歷

本研究結果顯示職務輪調機制的評價與職務輪調機制的明確性在學歷上並無差異，與劉瑞琪（2013）之研究不同。

總結本章節研究結果，從特教教師不同的性別、任教年資、任教班型、職務、學歷變項帶入，探討桃園市國小特教教師對職務輪調機制的評價與職務輪調機制的明確性之差異情形。研究結果顯示在任教年資、任教班型與職務上有達顯著差異，此結果與劉瑞琪（2013）之研究具部份相似。

在「職務輪調機制的評價」層面上，不同任教班型的特教教師達顯著差異；在「職務輪調機制的明確性」層面上，不同任教年資的特教教師達顯著差異，茲整理如表 4-13。

表 4-13

不同背景變項之特教教師對職務輪調機制之差異分析摘要表

向度	性別	任教年資	任教班型	職務	學歷
職務輪調機制		1>3、4***	1>2**		
評價		2>3、4***			
職務輪調機制		1>3、4***			
明確性		2>3、4***			
整體輪調認知			1>2**		

註 1：** $p < .01$ 、*** $p < .001$

註 2：任教年資：1. 5 年以下、2. 6 至 10 年

3. 11 至 15 年、4. 16 年以上

任教班型：1. 集中式特教班 2. 分散式資源班

第四節 不同背景國小特教教師職業倦怠感受 之分析與討論

本節根據問卷回收結果進行不同背景國小特教教師職業倦怠之感受差異分析，研究者以獨立樣本 t 考驗檢定分析不同性別、任教班型、職務與學歷之不同特教教師對職業倦怠的感受程度差異情形。以單因子變異數分析不同任教年資之特教教師對職業倦怠的感受程度差異情形，其分析結果若有顯著水準，再採 Scheffé 法進行事後比較，以回答本研究第二章待答問題四。

壹、性別在職業倦怠感受之差異分析

為了解不同性別的特教教師在職業倦怠感受是否有差異，故以描述統計與獨立樣本 t 考驗及進行分析，結果如表 4-14 所示。根據本問卷基本資料填答結果，男教師佔 16.7%，女教師佔 83.3%，經由統計結果可得知，在「情緒耗竭」、「去人性化」與「低個人成就感」與「職業倦怠總量表」向度上，男教師的整體倦怠感受大於女教師。

表 4-14

不同性別國小特教教師職業倦怠感受之考驗分析摘要表

層面	性別	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
(N=216)						
情緒耗竭	男生	36	2.90	.66	.10	.91
	女生	180	2.88	.66		
去人性化	男生	36	2.36	.49	1.71	.88
	女生	180	2.22	.43		
無成就感	男生	36	2.35	.49	.93	.35
	女生	180	2.27	.47		
總量表	男生	36	2.53	.40	1.02	.30
	女生	180	2.45	.44		

由表 4-14 可知，不同性別在職業倦怠上，情緒耗竭、去人性化、無成就感與總量表皆未達顯著差異，亦即不受性別之影響。

一、就「情緒耗竭」層面而言 ($t=.10$ 、 $p=.91 > .05$)，對於男性或女性教師無顯著差異。

二、就「去人性化」而言 ($t=1.71$ 、 $p=.88 > .05$)，擔任導師或專任教師並無顯著差異。

三、就「無成就感」而言 ($t=.93$ 、 $p=.35 > .05$)，擔任導師或專任教師亦無顯著差異。

四、就「總量表」而言 ($t=1.02$ 、 $p=.30 > .05$)，擔任導師或專任教師亦無顯著差異。

此研究結果對照馬瑞卿 (2015)「新北市國中特教教師工作壓力與情緒管理對職業倦怠之研究」可得知具相同研究結果，新北市國中特教教師在整體的倦怠感受平均數上，男教師整體的感受程度大於女教師，但未達顯著水準，與本研究結果一致。

貳、任教年資在職業倦怠感受之差異分析

根據本問卷基本資料填答結果，任教年資五年以下者共 55 人，佔 25.5%；六至十年者共 64 人，佔 29.6%；十一至十五年共 53 人，佔 24.5%；任教十六年以上者計有 44 人，佔 20.4%。為了解不同任教年資的特教教師在職業倦怠感受是否有差異，故以單因子變異數分析其差異情形，並將 5 年以下列為第 1 組，6 至 10 年列為第 2 組，11 至 15 年列為第 3 組，16 年以上列為第 4 組進行比較。結果如表 4-15 所示。

表 4-15

不同任教年資國小特教教師職業倦怠感受之考驗分析摘要表

職業倦怠 層面	年齡	人數	平均數	標準差	F 值	Scheffé 比較	
情緒耗竭	5 年以下	55	2.81	.54	5.87**	2>4	
	6 至 10 年	64	3.11	.61			
	11 至 15 年	53	2.92	.66			
	16 年以上	44	2.60	.74			
去人性化	5 年以下	55	2.20	.41	3.51*	3>4	
	6 至 10 年	64	2.31	.44			
	11 至 15 年	53	2.36	.48			
	16 年以上	44	2.09	.39			
無成就感	5 年以下	55	2.39	.44	4.54*	1>4	
	6 至 10 年	64	2.24	.42			
	11 至 15 年	53	2.39	.50			
	16 年以上	44	2.10	.48			
總量表	5 年以下	55	2.45	.36	5.03**	2>4	
	6 至 10 年	64	2.55	.39			3>4
	11 至 15 年	53	2.55	.46			
	16 年以上	44	2.26	.47			

註：* $p < .05$ ；** $p < .001$

一、年資不同之國小特教教師在情緒耗竭向度達顯著差異 ($F=5.87$ ， $p=.001$)，以 Scheffé 法事後考驗得知，6 至 10 年 ($M=3.11$) 之特教教師對於情緒耗竭向度高於 16 年以上 ($M=2.60$) 之教師，且達中度差異。

二、年資不同之國小特教教師在去人性化向度達顯著差異 ($F=3.51$, $p=.016$) , 以 Scheffé 法事後考驗得知 , 11 至 15 年 ($M=2.36$) 之特教教師對於去人性化向度高於與 16 年以上 ($M=2.09$) 之教師 , 可知屬低度差異。

三、年資不同之國小特教教師在低個人成就感向度達顯著差異 ($F=4.54$, $p=.004$) , 以 Scheffé 法事後考驗得知 , 5 年以下 ($M=2.39$) 特教教師對於低個人成就感向度高於 16 年以上 ($M=2.10$) 之教師 , 亦達低度差異。

四、年資不同之國小特教教師在總量表達顯著差異 ($F=5.03$, $p=.002$) , 以 Scheffé 法事後考驗得知 , 6 至 10 年 ($M=2.55$) 與 11 至 15 年 ($M=2.55$) 之特教教師對於總量表高於 16 年以上 ($M=2.26$) 之教師 , 亦達中度差異。

此研究結果對照馬瑞卿 (2015) 「新北市國中特教教師工作壓力與情緒管理對職業倦怠之研究」具相異研究結果。

在「職業倦怠總量表」部份 , 馬瑞卿 (2015) 研究顯示教學年資 5 年至 10 年者大於 1 年以下及 10 年以上之特教教師 , 且達顯著差異 ; 本研究顯示教學年資為 6 至 10 年與 11 至 15 年之特教教師在總量表大於 16 年以上之國小特教教師。

在「情緒耗竭」部份 , 馬瑞卿 (2015) 之研究顯示任教 5 年至 10 年者小於 1 年以下之國中特教教師 ; 本研究則為 6 至 10 年者大於 16 年以上之國小特教教師。

在「去人性化」部份 , 馬瑞卿 (2015) 之研究顯示任教 5 年至 10 年者大於 1 年以下與 1 至 5 年者之國中特教教師 ; 本研究則為 11 至 15 年大於 16 年以上之國小特教教師。

在「無成就感」部份 , 馬瑞卿 (2015) 之研究顯示任教 5 年至 10 年者大於 1 年以下之國中特教教師 , 10 年以上者大於 1 至 5 年者 ; 本研究則為 5 年以下國小特教教師無成就感程度較高。

參、任教班型在職業倦怠感受之差異分析

根據本問卷基本資料填答結果，特教班教師共 96 位，佔 44.4%，資源班教師共 120 位，佔 55.6%。經由統計結果可得知，在「情緒耗竭」、與「低個人成就感」與「職業倦怠總量表」向度上，資源班教師的倦怠感受大於特教班教師；特教班教師僅在「去人性化」倦怠感受等於資源班教師。為了解不同任教班型的特教教師在職業倦怠感受是否有差異，故以描述統計與獨立樣本 t 考驗及進行分析，結果如表 4-16 所示。

表 4-16

不同任教班型國小特教教師職業倦怠感受之考驗分析摘要表

層面	職務	人數	平均數	標準差	t 值	p 值
(N=216)						
情緒 耗竭	集中式特教 班	162	2.85	.62	-.71	.47
	分散式資源 班	54	2.91	.69		
去人 性化	集中式特教 班	162	2.25	.38	-.07	.94
	分散式資源 班	54	2.25	.49		
無成 就感	集中式特教 班	162	2.24	.41	-1.15	.24
	分散式資源 班	54	2.32	.51		
總量表	集中式特教 班	162	2.44	.37	-.74	.45
	分散式資源 班	54	2.48	.47		

由表 4-16 可知，不同任教班型在職業倦怠上，情緒耗竭、去人性化、無成就感與總量表皆未達顯著差異。

一、就「情緒耗竭」層面而言 ($t=-.71$ 、 $p=.47 > .05$)，對於集中式特教班或分散式資源班無顯著差異。

二、就「去人性化」而言 ($t=-.07$ 、 $p=.94 > .05$)，擔任集中式特教班或分散式資源班教師並無顯著差異。

三、就「無成就感」而言 ($t=-1.15$ 、 $p=.24 > .05$)，擔任集中式特教班或分散式資源班教師亦無顯著差異。

四、就「總量表」而言 ($t=-.74$ 、 $p=.45 > .05$)，擔任集中式特教班或分散式資源班教師亦無顯著差異。

肆、職務在職業倦怠感受之差異分析

根據本問卷基本資料填答結果，擔任導師者共 126 位，佔 75%；擔任專任教師者共 54 位，佔 25%。經由統計結果可得知，在「情緒耗竭」、與「低個人成就感」與「職業倦怠總量表」向度上，導師的倦怠感受大於專任教師；專任教師僅在「去人性化」倦怠感受等於導師。為了解不同職務的特教教師在職業倦怠感受是否有差異，故以描述統計與獨立樣本 t 考驗及進行分析，並將導師列為第 1 組，專任教師列為第 2 組，分析結果如表 4-17 所示。

表 4-17

不同職務國小特教教師職業倦怠感受之考驗分析摘要表

層面	職務	人數 (N=216)	平均數	標準差	t 值	p 值
情緒	導師	162	2.84	.64	-1.56	.11
耗竭	專任教師	54	3.01	.70		
去人	導師	162	2.25	.43	-.04	.96
性化	專任教師	54	2.25	.48		
無成	導師	162	2.27	.48	-.65	.51
就感	專任教師	54	2.32	.43		
總量表	導師	162	2.45	.43	-.99	.32
	專任教師	54	2.51	.43		

由表 4-17 可知，不同職務在職業倦怠上，情緒耗竭、去人性化與無成就感皆未達顯著差異。

一、就「情緒耗竭」層面而言 ($t=-1.56$ 、 $p=.11 > .05$)，對於導師或專任教師無顯著差異。

二、就「去人性化」而言 ($t=-.04$ 、 $p=.96 > .05$)，擔任導師或專任教師並無顯著差異。

三、就「無成就感」而言 ($t=-.65$ 、 $p=.51 > .05$)，擔任導師或專任教師亦無顯著差異。

四、就「總量表」而言 ($t=-.99$ 、 $p=.32 > .05$)，擔任導師或專任教師亦無顯著差異。

伍、學歷在職業倦怠感受之差異分析

根據本問卷基本資料填答結果，大學畢業者共 109 位，佔 50.5%；研究所（含 40 學分班）之教師共 107 位，佔 49.5%。經由統計結果可得知，除了「情緒耗竭」與「去人性化」向度上，研究所學歷之教師倦怠程度高於大學學歷教師外，其餘「無成就感」與「總量表」皆為大學學歷教師倦怠程度較高。

為了解不同學歷的特教教師在職務輪調機制的認知是否有差異，故以描述統計與獨立樣本 t 考驗及進行分析，並將大學學歷列為第 1 組，研究所學歷列為第 2 組，分析結果如表 4-18 所示。

表 4-18

不同學歷國小特教教師職業倦怠感受之考驗分析摘要表

層面	學歷	人數 (N=216)	平均數	標準差	t 值	p 值
情緒耗竭	大學	109	2.87	.58	-.25	.80
	研究所	107	2.90	.73		
去人性化	大學	109	2.24	.42	-.22	.81
	研究所	107	2.25	.47		
無成就感	大學	109	2.35	.44	1.91	.06
	研究所	107	2.22	.49		
總量表	大學	109	2.48	.38	.38	.69
	研究所	107	2.45	.48		

由表 4-18 可知，不同學歷在職業倦怠上，情緒耗竭、去人性化、無成就感與總量表皆未達顯著差異。

一、就「情緒耗竭」層面而言 ($t=-.25$ 、 $p=.80 > .05$)，對於大學或研究所學歷無顯著差異。

二、就「去人性化」而言 ($t=-.22$ 、 $p=.81 > .05$)，學歷為大學或研究所並無顯著差異。

三、就「無成就感」而言 ($t=-1.91$ 、 $p=.06 > .05$)，學歷為大學或研究所亦無顯著差異。

四、就「總量表」而言 ($t=.38$ 、 $p=.69 > .05$)，學歷為大學或研究所亦無顯著差異。

陸、綜合討論

根據上述分析結果，並配合第二章文獻探討，將不同背景變項（性別、任教年資、任教班型、職務與學歷）對於國小特教教師職業倦怠差異情形加以討論說明。

一、性別

本研究結果顯示在性別上並無明顯差異，與張學善、呂姿瑩（2005）、馬瑞卿（2015）相同。

二、任教年資

本研究結果顯示任教 6 至 10 年之特教教師在職業倦怠感受有顯著差異，與張學善、呂姿瑩（2005）、莊淑昀（2007）、葉子明、楊健焯、白九芸（2011）、李晉豪（2013）與馬瑞卿（2015）及陳佩渝（2016）相同。

三、任教班型

不同任教班型之國小特教教師對職業倦怠感受無明顯差異，與馬瑞卿（2015）研究相同。

四、職務

不同職務之國小特教教師對職業倦怠感受無明顯差異，此部分與葉子明、楊健焯、白九芸（2011）之研究相同。

五、學歷

不同學歷之國小特教教師對職業倦怠感受無明顯差異，此部分馬瑞卿（2015）研究相同。相關資料茲整理如表 4-19。

表 4-19

不同背景變項之特教教師對職業倦怠之差異分析摘要表

向度	性別	任教年資	任教班型	職務	學歷
情緒耗竭		2 > 4**			
去人性化		3 > 4*			
低個人成就感		1 > 4*			
總量表		2 > 4**			
		3 > 4**			

註 1：* $p < .05$ 、** $p < .01$

註 2：任教年資：1. 5 年以下、2. 6 至 10 年

3. 11 至 15 年、4. 16 年以上

第五節 國小特教教師對職務輪調與職業倦怠之 相關情形分析與討論

本章節主要在討論國小特教教師職務輪調與職業倦怠之相關情形。

國小特教教師職務輪調與職業倦怠之相關分析採用皮爾遜積差相關法來考驗國小特教教師職務輪調與職業倦怠間的相關情形，並與文獻做比較探討其異同。

此部分以職務輪調兩個向度與職業倦怠三個向度之相關逐一分析說明，其分析結果如表 4-20 所示。

表 4-20

國小特教教師職務輪調與職業倦怠之積差相關矩陣摘要表

層面		職業倦怠			
		情緒耗竭	去人性化	低個人成就感	整體
職務 輪 調	制度的評價	.133	-.033	-.066	.031
	制度的明確性	.115	-.048	-.052	.021
	整體	.136*	-.042	-.065	.030

* $p < .05$

一、國小特教教師職務輪調總量表與職業倦怠各向度之相關分析

由表 4-20 可得知國小特教教師職務輪調整體與職業倦怠整體量表間的相關係數為 .030 ($p > .05$)，相關係數 γ 值依序為「情緒耗竭」($\gamma = .136$)、「去人性化」($\gamma = -.042$)與「低個人成就感」($\gamma = -.065$)。其中「情緒耗竭」呈現顯著正相關，亦即代表國小特教教師對職務輪調的整體認知愈高時，其情緒耗竭的感受程度也會相對提高。

二、國小特教教師職務輪調之「制度的評價」與職業倦怠各向度之相關分析

由表 4-20 可得知國小特教教師職務輪調之制度的評價與職業倦怠各向度間的相關均未達顯著差異 ($p > .05$)，其相關係數 γ 值依序為「情緒耗竭」($\gamma = .133$)、「整體」($\gamma = .031$)、「去人性化」($\gamma = -.033$)與「低個人成就感」($\gamma = -.066$)，顯示國小特教教師職務輪調對制度的評價之「情緒耗竭」、「去人性化」與「低個人成就感」皆未達顯著正相關。

三、國小特教教師職務輪調之「制度的明確性」與職業倦怠各向度之相關分析

由表 4-20 可得知國小特教教師職務輪調之制度的明確性與職業倦怠各向度間的相關均未達顯著差異 ($p > .05$)，其相關係數 γ 值依序為「情緒耗竭」($\gamma = .115$)、「整體」($\gamma = .021$)、「去人性化」($\gamma = -.048$)與「低個人成就感」($\gamma = -.052$)，顯示國小特教教師職務輪調對制度的明確性之「情緒耗竭」、「去人性化」與「低個人成就感」皆未達顯著正相關。

第五章 結論與建議

本研究旨為了解桃園市國小特教教師在職務輪調與職業倦怠的現況，分析不同背景的國小特教教師在職務輪調與職業倦怠的差異情形，並進一步討論職務輪調與職業倦怠之間的關係。根據研究目的提出以下研究問題：

(一) 國小特教教師職務輪調機制現況為何？(二) 國小特教教師職業倦怠現況為何？(三) 不同背景變項的特教教師對施行職務輪調機制認知差異情形為何？(四) 不同背景變項的特教教師在職業倦怠差異情形為何？(五) 特教教師職務輪調機制與職業倦怠相關情形為何？

本研究採問卷調查法，透過「職務輪調認知量表」與「教師職業倦怠量表」進行調查，第一節就問卷獲得之統計資料進行歸納與整理，第二節將綜合研究結果提出相關建議。

第一節 結論

本章節根據文獻探討與問卷分析結果，就桃園市國小特教教師職務輪調與職業倦怠的現況、差異情形與相關性歸納出以下結論：

壹、國小特教教師對職務輪調機制屬認同

問卷分析顯示國小特教教師對於職務輪調制度與明確性皆表示認同，進一步審視分析結果顯示特教教師認為職務輪調能增加學習的機會，也能擴展自身的專業領域與教學效能，故對於此制度較屬認同。

貳、國小特教教師職業倦怠感受為中等程度

國小特教教師在「情緒耗竭」向度的感受程度較高，進一步分析後得知特教教師對自己的工作耗盡心力，且認為工作份量十分沉重，故有較高的情緒耗竭狀況。

參、國小特教教師職務輪調機制在任教年資與任教班型上有差異

一、本研究發現不論是輪調制度的評價或輪調制度的明確性，年資為 5 年以下與 6 至 10 年之特教教師的認知度皆大於 11 至 15 年與 16 年以上之特教教師，顯示為任教年資愈少者愈能接受新的挑戰，不會希望在同一職位上任教太久。

二、任職於集中式特教班之教師對於輪調輪調制度的評價上高於分散式資源班的教師，推測原因可能為部分學校並無輪調機制，故集中式特教班教師較為認同輪調的制度。

肆、任教 6 至 10 年之特教教師在職業倦怠感受程度較高

問卷分析顯示任教 6 至 10 年的特教教師在「情緒耗竭」向度上感受較為強烈，任教 5 年以下的特教教師在「低個人成就感」向度上感受亦有差異，任教 11 至 15 年之教師對「去人性化」向度亦達差異。

伍、特教教師職務輪調機制與職業倦怠具顯著相關

問卷結果分析顯示桃園市國小特教教師職務輪調與職業倦怠之間呈現顯著相關，在「情緒耗竭」部分達顯著正相關。

第二節 建議

依據本研究之結果與結論提出以下建議，以供未來相關單位、學校與特教教師及未來研究參考。

壹、對學校行政單位的建議

一、建立合理職務輪調制度

國小特教教師對於職務輪調所帶來的學習機會、專業領域拓展與了解自己對職位的合適度有較高的評價，而各項研究亦顯示在不同職位能體驗到不同的知識與經驗，因此建議學校行政單位能制定特教教師的相關輪調制度，讓集中式特教班教師與分散式資源班教師能在特教系統裡進行職務輪調，使成員具備更廣的專業，也能在組織成員突然離開工作崗位時具備調度彈性，更增進特教教師們的合作度與溝通能力。

二、制定特教教師關懷系統

本研究發現任教年資在 6 至 10 年間的特教教師在職業倦怠感受是相對較高的，其倦怠感受來自「情緒耗竭」，特教教師對自己的工作耗竭心力，而工作份量也日益漸增，需探討為何任教年資不長的特教教師卻有如此高的情緒耗竭，是否為工作分配不均或是其他因素造成此現象，因此建議校內可建立特教教師關懷系統，定期關懷特教教師之工作負荷，以減少職業倦怠感受。

貳、對特教教師的建議

一、共同承擔工作內容，建立良好的溝通管道

本研究發現有部分教師出現不願或無力理會某些同事的狀況，顯示在溝通上需要更積極的合作，建議在班級內做好職務的分工與協調，將工作平均分擔，而非將業務多交由任教年資 5 年以下之教師負責，減少低個人成就感之感受。

二、適度排解壓力，釋放身心負荷

本研究發現特教教師認為自己在工作上耗盡心力，出現精神不濟以至於擔心使自己對人逐漸產生冷漠的感覺，其實任何工作上都會出現倦怠的現象，為使此倦怠感不至影響工作內容，建議國小特教教師可建立排解壓力的方式，如：參與情緒管理的相關課程、規劃文康活動、充分的休息與參加放學後的運動社團進行減壓。

參、對未來研究的建議

一、研究地區

本研究範圍設定為桃園市內之同時設置特教班與資源班之公立國小，未包括其他縣市之學校與教師，建議可擴大研究的地區，便可了解不同縣市的職務輪調與職業倦怠現況，以獲得更臻完善的研究結果。

二、研究樣本

本研究以桃園市內同時具有集中式特教班與分散式資源班的學校特教教師為研究對象，符合條件之學校僅有 47 所，能回收的樣本數有限，若樣本數過少可能會缺乏代表性。因此建議未來研究對象可不限僅鎖定同時具有集中式特教班與分散式資源班的學校，因為雖然學校規模不一，但該校若僅有一班集中式特教班或分散式資源班的學校仍有參考之

價值，如此一來，樣本數便可增加至 125 所學校，藉此釐清兩種研究樣本之差異原因，進一步分析相關因應策略。

三、研究工具的使用

本研究使用的研究工具採用其他兩位研究者所編擬之問卷，對研究者原欲了解的問題樣態有所限制，亦可能受到兩位研究者相異的研究對象而有所影響，建議未來研究者若能自行發展職務輪調與職業倦怠直接相關的問卷，較能避免此部分之限制。

四、研究方法

本研究採問卷調查法蒐集相關資料，所得資料為量化數據，針對個案在填答問題之背後無法探究其原因與關係。因此，建議未來的研究可採用質與量並重之研究，深入了解各校對職務輪調的確切作法與制度，逐一統計歸類後可整合出一套較具客觀性之職務輪調制度提供給各校作參考。

參考文獻

一、中文部分

- 王阿勉(2009): **什麼是理想的特殊教育教師?—教師與家長看法之比較分析**(未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文,台北。
- 王美惠(2010): **臺北市國民中學對行政公務人員工作輪調與工作績效關係之研究**(未出版)。國立臺北教育大學教育與經營管理學系碩士論文,台北。
- 考試院(2010): **建立公務人員職務輪調制度之研究**。考試院研究發展委員會專題研究報告彙編(三)。
- 吳武典(2013a): **臺灣特殊教育綜論(一):發展脈絡與特色**。特殊教育季刊, 129, 11-18。
- 吳武典(2013b): **臺灣特殊教育綜論(三):挑戰與展望**。特殊教育季刊, 132, 1-8。
- 李冠儀(2011): **臺北市國中身障資源班教師對學校行政支持與職業倦怠之研究**(未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育行政碩士論文,台北。
- 李晉豪(2013): **員工工作特性與工作倦怠之關聯性研究**。休閒運動保健學報, 4, 115-126。
- 李德治、洪麗美、劉銀讚、王仁博(2015): **個人與組織契合度、情緒智力對工作輪調意願的影響**。弘光人文社會學報, 18, 119-136。
- 李雅琪(2016): **公務人員工作特性對工作倦怠與工作敬業之影響:工作輪調的干擾**(未出版)。中山大學人力資源管理研究所學位論文,高雄。
- 何瑞枝(2008): **工作輪調對組織公民行為影響之研究**(未出版)。臺中科技大學事業經營研究所碩士論文,臺中。
- 周俊良、王明泉、李新民(2012): **學前特殊教育教師專業自我概念與職業倦怠之相關研究**。樹德科技大學學報, 14(1), 145-166。
- 林惠芬(2016): **中學階段身心障礙學生家長參與和對子女的教育期望與**

- 子女學習表現關係之研究。特殊教育與復健學報，32，21-46。
- 洪晴萱(2006)：幼稚園教師組織氣氛、工作壓力與職業倦怠知覺關係之研究(未出版)。國立嘉義大學國民教育研究所碩士論文，嘉義。
- 洪瑞斌(2013)：職業倦怠研究在台灣之回顧與前瞻。人力資源管理學報，13(3)，107-140。
- 范熾文(2006)：國民中學組織結構與教師工作倦怠關係之研究。學校行政，44，1-25。
- 徐克成、田靜婷(2010)：工作倦怠對離職傾向的影響歷程。管理領域提昇師資與產學能力研討會，台中市。
- 翁碩廷(2015)：工作價值觀、工作輪調認同程度、知覺主管支持、信任之研究：以Y世代學生為研究對象(未出版)。國立成功大學企業管理研究所碩士論文，台南。
- 馬瑞卿(2015)：新北市國中特教教師工作壓力與情緒管理對職業倦怠之研究(未出版)。銘傳大學教育研究所碩士論文，台北。
- 高強華(1988)：教師生涯發展及其影響因素之研究。國立臺灣師範大學教育研究集刊，30，113-133。
- 張哲豪、郭乃文(2010)：行政院國家科學委員會專題研究計畫成果報告—教師職業倦怠感與慢性累積型損傷病變的現況探討及健康促進方案(I)研究成果報告。
- 張榮美(2015)：職務輪調、組織承諾與升遷關係之探討—以臺中市戶政事務所為例(未出版)。國立勤益科技大學企業管理碩士在職專班碩士論文，台中。
- 莊淑昫(2007)：中等學校特教教師角色壓力、情緒智能與職業倦怠之相關研究(未出版)。臺北市立大學心理與諮商學系碩士論文，台北。
- 莊貴枝、邱鈺婷(2010)：淺談特教教師工作壓力與倦怠之省思。教師之友，51(2)，104-111。
- 郭生玉(1992)：國小、國中與高中教師工作心厭之比較研究。國立臺灣

師範大學教育心理學報，25，67-79。

郭生玉（1994）：影響教師工作心厭因素之分析研究。國立臺灣師範大學教育心理學報，27，63-79。

陳立玟（2012）：國立大學行政人員知覺主管領導型態與工作倦怠、工作輪調關係之研究（未出版）。國立彰化師範大學商業教育學系碩士論文，彰化。

陳香妍（2016）：組織公民行為、組織公平為干擾變數下工作壓力、職業倦怠與離職傾向之研究-以高屏地區書記官為例。義守大學管理學院碩士論文，高雄。

陳淑瑜（2016）：音樂治療對改善臺北市國小特殊教育教師職業倦怠之成效，特殊教育研究學刊，41（2），1-26。

賀湘君（2016）：支持性就業服務員職業倦怠及其因應初探（未出版）。國立臺灣師範大學復健諮商研究所碩士論文，台北。

馮采鈴（2009）：國小特教教師組織公平與組織承諾之研究（未出版）。國立臺灣師範大學身心障礙教學碩士論文，台北。

黃先鋒、廖敏齡、周澤民（2005）：工作輪調、工作滿足與組織承諾相關性之實證研究。人力資源管理學報，5（4），107-129。

黃寶園（2009）：工作壓力對工作滿足、職業倦怠影響之研究：統合分析取向。國立臺灣師範大學教育心理學報，40（3），439-462。

黃寶園（2009）：不同職業類別人員職業倦怠之研究。國立臺南大學教育研究學報，43（1），23-49。

曾志平、陳怡靖、鄭耀男（2015）：國民小學職務分配類型、職務選擇、教師分配公平知覺及工作效能之關係。學校行政雙月刊，100，262-276。

曾阡茹（2007）：私立大學工作輪調、工作倦怠感及組織承諾相關性之研究—以東海大學行政人員為例（未出版）。東海大學行政管理暨政策學系碩士論文，台中。

- 楊振宏 (2015): 員工工作輪調、職涯滿意與心理資本關係之研究 (未出版)。淡江大學企業管理學系碩士論文, 台北。
- 楊淵清 (201): 國民小學教師工作輪調、公平認知與工作滿意之相關性研究 (未出版)。中華大學科技管理學系碩士論文, 新竹。
- 詹秀美 (1990): 特殊教育教師的職業倦怠。特殊教育季刊, 34, 25-28。
- 趙玉玲 (2007): 優良特教教師之專業承諾 (未出版)。中原大學教育研究所碩士論文, 桃園。
- 趙皇賓 (2002): 工作輪調對員工生涯發展結果影響之探討-以台灣國產汽車前五大製造業為例 (未出版)。國立中山大學人力資源管理研究所碩士論文, 高雄。
- 劉瑞琪 (2013): 公立國小特教教師職務輪調機制對工作壓力、教學效能之研究—以新北市為例 (未出版)。銘傳大學教育研究所碩士論文, 台北。
- 劉妙真 (2004): 幼稚園教師工作壓力、社會支持與職業倦怠之研究 (未出版)。國立屏東師範學院國民教育研究所碩士論, 屏東。
- 潘月秋、黃培文、李金泉、張清律 (2011): 工作輪調認知與意願、工作滿意與工作績效之關係—以台南地區護理人員為例。護理雜誌, 59 (2), 50-59。
- 鄭竹君 (2015): 新北市國小英語教師工作壓力、工作價值觀與職業倦怠之相關研究 (未出版)。國立臺北教育大學多元文化教學碩士論文, 台北。
- 盧永祥、陳柏琪、林颯羽 (2016): 主管人格特質及工作輪調對農會推廣部門經營效率影響之探討。應用經濟論叢, 99, 177-222。
- 賴怡伶 (2016): 特殊教育學生鑑定及就學輔導委員會承辦人員工作壓力與職業倦怠之研究。(未出版)。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文, 台北。
- 蕭金土、陳瑋婷 (2011): 高職特教班教師情緒智慧與職業倦怠關係之研

究：以結構方程模式分析。國立臺南大學教育研究學報，45（1），71-87。

蕭麗淇（2014）：嘉義縣國中教師對干擾行為的情緒評價與工作倦怠之研究（未出版）。國立嘉義大學教育研究所碩士論文，嘉義。

蘇聿岐（2015）：新北市特教組長工作壓力與工作效能感之研究（未出版）。國立臺灣師範大學特殊教育研究所碩士論文，台北。



二、英文部分

- Bennett, B. (2003) . *Training Strategies for Tomorrow*, Bradford. England: MCB Business Strategy Publications.
- Campion, M. A., Cheraskin, L. & Steven, M. J. (1994). *Career-related antecedents and outcomes of job rotation*. *Academy of Management Journal*, 37(6),1518-1542.
- Eriksson, T., & Ortega, J.(2006). *The Adoption of Job Rotation: Testing the Theories*. *Industrial and Labor Relations Review* ,59,653-666.
- Freudenberger, H. J.(1974). *Staff burnout*. *Journal of Social Issues*, 30, 159-165.
- Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2004). *Burnout in organizational life*. *Journal of Management*, 30, 859-879.
- Halbesleben, J. R. B., & Buckley, M. R. (2006). *Social comparison and burnout: The role of relative burnout and received social support*. *Anxiety, Stress & Coping*, 19(3), 259-278.
- Kuijer, P. P. F. M., Visser, B. & Kemper, H. C. G.(1999). *Job rotation as a factor in reducing physical workload at a refuse collecting department*. *Ergonomics*, (42) 9, 1167-1178.
- Kaymaz, K. (2010). *The Effects of Job Rotation Practices on Motivation: A Research on Managers in the Automotive Organizations*. *Business and Economics Research Journal*, 1(3), 69-85.
- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1981). *The measurement of experienced burnout*. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99-113.
- Michael J., Kermit D., Prabahran V., Carrie E.&Susan K. (2004). *Characteristics of job rotation in the midwest U.S. manufacturing sector*. *Proceedings of the human factors and ergonomics society 48th annual meeting-2004* .

附錄一 正式問卷

特教教師職務輪調機制及職業倦怠之調查問卷

敬愛的教育先進：

感謝您填寫這份問卷，在此向您致上十二萬分的謝意。研究者目前正進行職務輪調與職業倦怠之研究，期盼能了解您對於職務輪調機制與職業倦怠之現況、感受與看法，懇請您撥冗填寫，萬分感謝。

本問卷採不記名的方式填答，所有相關內容均只作為學術研究之用，絕不另作其他用途，亦不會對外洩漏個人資料及看法，敬請您安心填答。

非常感謝您百忙之中填寫問卷，請您將填妥之問卷裝入所附上之個別信封袋，密封後亦請盡快交給貴校負責人。在此僅對您的大力協助及支持致上最誠摯的感謝。

敬祝

教 安

國立臺灣師範大學 特殊教育學系

指導教授：杞昭安 博士

研究生：劉孟慈 敬上

※名詞釋義：

職務輪調：係指特教教師在學校內進行不同班級間的職務水平調動。(例如：集中式特教班教師調動至分散式資源班，或是分散式資源班教師調動至集中式特教班。)

第一部分 「個人基本資料」

【填答說明】請依照您的背景資料，在適當的□中打✓。

- 1.性別：男性 女性
- 2.任教年資：5年以下 6至10年 11至15年 16年以上
- 3.任教班型：集中式特教班 分散式資源班
- 4.職務：導師 專任教師
- 5.學歷：大學 研究所(含40學分班)

第二部分 「對職務輪調的看法與認同」

填答說明：

本量表共分 12 題，請教師依據實際狀況的符合程度，在適當的□中打✓。

題 目	總 是 如 此	經 常 如 此	有 時 如 此	很 少 如 此	從 未 如 此
1.我覺得職務輪調是一種好的職務分配制度。					
2.我覺得職務輪調可讓我了解自己適合何種職位的工作。					
3.我覺得職務輪調擴展了我的專業領域及教學效能。					
4.我覺得職務輪調後，能提昇我對自我優劣勢的洞察能力。					
5.我覺得職務輪調能拓展我的人際脈絡。					
6.我覺得職務輪調能增加我學習的機會。					
7.我覺得職務輪調能增加工作的變化性與有趣性。					
8.我覺得職務輪調能消除特教內成員的本位主義，避免派系營私。					
9.學校應明訂原職位超過最長服務期限強制輪調的政策。					

10.職務輪調確定後組內成員會辦理相關職務工作的交接。					
11.學校的職務輪調機制應明訂輪調至新職位之最短服務期限。					
12.學校應針對職務輪調,向特教成員適當解釋其制定之目的。					

第三部分 「職業倦怠量表」

填答說明：

本部份問卷是為瞭解特殊教育教師在學校工作中之職業倦怠狀況，一共有 31 題，每題之後都有五個選項，請您依據您的實際狀況，選擇一個與您最為符合的答案，並在題後該選項的□內打✓，每題均請作答。

題 目	總 是 如 此	時 常 如 此	有 時 如 此	很 少 如 此	從 未 如 此
1.我覺得我的工作份量很沉重。					
2.我覺得我的工作內容很無趣。					
3.每到下班，我總感到非常疲憊。					
4.每天一早想到要面對一天的工作，我就欲振乏力。					
5.我對目前的工作感到相當厭煩。					
6.我對我的工作充滿挫折。					
7.我為我的工作耗盡心力。					
8.我的工作內容使我無法冷靜處理一些					

問題。					
9.外界不合理的指責常令我感到難以承受。					
10.我常會因工作上的事，而承受外界的指責。					
11.我常將某些特教學生當成物體看待。					
12.整天與特教學生在一起，令我感覺壓力很大。					
13.在工作時，我覺得外界都錯怪我。					
14.我無法了解特教學生對事情的感受與想法。					
15.我無法了解其他同仁對事情的感受與想法。					
16.我很難和特教學生共同創造一個輕鬆的學習氣氛。					
17.我很難和其他同仁共同創造一個輕鬆的學習氣氛。					
18.我懶得去理會某些特教學生。					
19.我懶得去理會某些家長。					
20.我懶得去理會某些同仁。					
21.從事這份工作，讓我的情緒變得更加不穩定。					
22.我擔心這份工作使我對人逐漸產生冷漠的感覺。					
23.我能有效的協助解決特殊生的問題。					
24.我能有效的協助其他同仁的問題。					
25.我在面對特殊生的問題時，不會感到					

束手無策。					
26.我覺得從工作中，我能正向影響特殊 生的生活。					
27.我不覺得精神不濟。					
28.無法與特殊生輕鬆相處，讓我覺得非 常困擾。					
29.無法與同仁輕鬆相處，讓我覺得非常 困擾。					
30.我覺得這份工作給我極大的成就感。					
31.我能在這份工作中完成許多有意義 的事情。					

填答完畢，謝謝您的協助。



附錄二 職務輪調認知量表問卷使用同意書

問卷同意書

茲 同意 劉孟慈 君 使用本人所編製之「職務輪調
認知量表」問卷，以進行其碩士論文「特教教師職務
輪調機制及職業倦怠之研究—以桃園市國小特教教師
為例」。



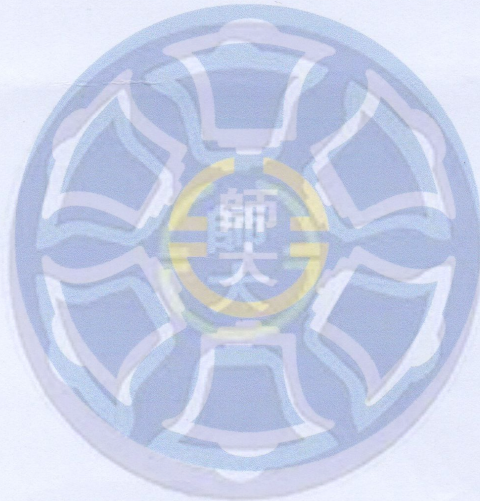
同意人： 劉孟慈

中華民國一〇六年十二月

附錄三 教師職業倦怠量表問卷使用同意書

問卷同意書

茲 同意 劉孟慈 君 使用本人所編製之「教師職業倦怠量表」問卷，以進行其碩士論文「特教教師職務輪調機制及職業倦怠之研究—以桃園市國小特教教師為例」。



同意人： 李淑芬

中華民國一〇六年十二月